



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

학업적 꾸물거림에 대한
초등학교 여교사의 체험분석

An Experiential Analysis of
Academic Procrastination among Learners
according to Elementary School Female Teachers

제주대학교 교육대학원

초등교육방법전공

강 은 심

2012년 8월

학업적 꾸물거림에 대한
초등학교 여교사의 체험분석

An Experiential Analysis of
Academic Procrastination among Learners
according to Elementary School Female Teachers

지도교수 송재홍

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등교육방법전공

강 은 심

2012년 5월

강 은 심의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

제주대학교 교육대학원

2012년 6월

국 문 초 록

학업적 꾸물거림에 대한 초등학교 여교사의 체험분석

강 은 심

제주대학교 교육대학원 초등교육방법전공
지도교수 송 재 홍

본 연구는 초등학교 현장에서 학생들의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 체험에 초점을 맞추어 이들이 어떤 정서를 느끼고, 어떻게 정서를 처리하여 대처하는가를 알아보는 데 그 목적이 있다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학업적 꾸물거림을 대하는 초등학교 여교사들의 체험에는 어떤 정서적 공통요인이 존재하는가?

둘째, 학업적 꾸물거림을 대하는 초등학교 여교사들은 어떤 정서처리과정을 거치는가?

본 연구에는 본 연구자를 포함한 제주도내에 근무하는 초등학교 여교사 11명이 공동연구자로 참여하였다. 본 연구자는 체험분석을 지도하고 회기를 이끄는 역할을 하는 동시에 다른 공동연구자들과 함께 자기 체험을 수집하여 보고하였다. 공동연구자들은 총 4회기에 걸쳐 학생들의 학업적 꾸물거림에 대한 자신들의 정서체험분석을 하였다. 총 34개의 체험기록지와 토론, 면담 등을 통해 공통

정서와 정서처리과정의 공통요인을 추출해 나갔다. 최종적으로 집단 합의된 요인에 대해서는 본 연구자가 확인하는 검증과정을 거쳐 재정리하였고, 발견된 요인들과 정서처리과정에 대하여 본 연구자가 해석을 덧붙였다.

본 연구에서 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 여교사들은 학생의 학업적 꾸물거림을 대할 때 화가 나거나 안쓰러움과 같은 감정을 공통적으로 체험하는 것으로 나타났다.

둘째, 학업적 꾸물거림을 대할 때 초등학교 여교사들이 체험하는 정서처리과정은 상황 인식 단계, 일차적 사고 단계, 이차적 사고 단계, 정서체험 단계, 정서처리 단계 등의 5단계로 개념화할 수 있다.

이처럼 본 연구는 체험분석을 통해 학업적 꾸물거림에 대한 초등학교 여교사의 정서와 행동양상을 밝혔다는 데 의의가 있다. 공동연구자들은 자신들이 겪는 심리적 과정을 분석해봄으로써 심리적 문제를 야기하는 원인과 기제들에 대한 이해를 명확히 할 수 있었다. 이러한 과정을 통해 얻은 나름대로의 문제해결책은 다른 사람이 제공한 것이 아니라 스스로 발견한 것인 만큼 강력한 되먹임(feedback) 효과가 있고, 결국 학업적 꾸물거림을 보이는 아동을 대하는 데 도움이 될 것이다. 이에 교사 스스로 자기 감정을 먼저 알아차리고 부정적인 감정을 조절하며 이성적으로 대처할 수 있도록 부단한 노력과 훈련이 필요하다 하겠다. 더 나아가 후속 연구로 초등학교 교사들을 위한 학업적 꾸물거림 대처 프로그램 구안이 시급한 실정임을 인식할 수 있었다.

단, 본 연구에는 제한된 표집방식과 짧은 회기 등으로 인해 결과를 일반화하기 어렵다는 제한점이 있다. 이에 보다 실제적인 체험분석이 이루어지도록 하기 위한 후속연구가 기대된다.

주요어 : 학업적 꾸물거림, 체험분석

목 차

국문 초록	i
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 연구의 제한점	5
II. 이론적 배경	6
1. 초등학생의 학업적 꾸물거림	6
가. 학업적 꾸물거림의 의미	6
나. 학업적 꾸물거림에 관한 선행연구 고찰	7
2. 체험분석	10
가. 체험분석의 의미와 절차	10
나. 체험분석을 활용한 선행연구 고찰	12
III. 연구방법 및 절차	15
1. 연구대상	15
2. 체험분석	16
가. 체험분석의 절차	16
나. 체험분석 실시 및 결과처리	17
IV. 연구 결과	20
1. 개인별 체험분석	20

가. 개인별 체험수집 결과	20
나. 개인별 체험분석 결과	33
2. 집단 체험분석	34
3. 분석결과의 종합	37
가. 정서상의 공통 요인	37
나. 정서처리 과정	39
V. 논의 및 제언	44
1. 논의 및 결론	44
2. 후속 연구를 위한 제언	47
참고 문헌	49
ABSTRACT	56
부 록	59

표 목 차

〈표 III-1〉 공동연구자 인적사항	15
〈표 III-2〉 체험분석 절차	16
〈표 IV-1〉 공동연구자 A의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	21
〈표 IV-2〉 공동연구자 B의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	22
〈표 IV-3〉 공동연구자 C의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	23
〈표 IV-4〉 공동연구자 D의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	24
〈표 IV-5〉 공동연구자 E의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	26
〈표 IV-6〉 공동연구자 F의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	27
〈표 IV-7〉 공동연구자 G의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	28
〈표 IV-8〉 공동연구자 H의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	29
〈표 IV-9〉 공동연구자 I의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	30
〈표 IV-10〉 공동연구자 J의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	31
〈표 IV-11〉 공동연구자 K의 학업적 꾸물적 꾸물거림에 대한 체험	32
〈표 IV-12〉 공동연구자 집단 체험분석 결과 요약	36

그 립 목 차

[그림 IV-1] 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 정서처리 과정	40
--	----

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

초등학교 교실 수업을 들여다보면 주어진 과제를 제시 시간에 끝내지 못하고 시간을 무의미하게 소비하는 학생들을 종종 발견할 수 있다. 수업에 집중하지 못하고 의욕 없이 앉아 있거나 친구들과 수다를 떨거나 장난치는 학생들, 수업과 관련 없는 책을 몰래 보고 있거나 종이접기를 하는 등 딴짓을 하는 학생들, 이들은 수업 중에 해결해야 할 과제를 지체하거나 놓치곤 한다. 심지어 교사에 대한 막연한 반항 심리로 수업활동을 거부하는 학생들도 간간히 존재한다. 이러한 학생들은 미뤄진 활동을 완수하기 위해 쉬는 시간과 다음 수업 시간까지 이용하게 되는데 이는 다음 시간에 해야 할 공부까지 지장을 주게 된다. 더불어 숙제 제출 시간이 가까워져도 무감각하거나 제출시간이 임박해서야 겨우 숙제를 제출하거나, 제출을 하지 못해 교사로부터 꾸중을 듣게 되는 경우도 있다.

이와 같이 정해진 기한을 넘겨 과제를 제출하거나 마지막 순간까지 시험 준비를 미루는 것과 같은 행동을 Milgram 외(1993)는 학업적 꾸물거림이라고 하였다. 꾸물거림은 누구나 생활 속에서 겪는 일상적인 생활 양상 중의 하나라는 점에서 꾸물거리는 사람이 반드시 나쁘다고 말할 수 없다. 꾸물거림도 보는 시각을 달리하면 조금하지 않은 사람, 사물에 집착하지 않는 사람일 수 있기 때문이다. 그러나 꾸물거리는 습관 때문에 항상 자신을 자책하고 자신이 피해를 입을 뿐만 아니라 다른 사람에게까지 폐를 끼치게 된다면 문제가 된다(사이토 시게타, 2004). 이러한 습관화된 꾸물거림은 개인의 전반적인 삶에 미치는 영향이 대단히 크며 특히 학업장면에 있는 학생에게는 부정적인 영향을 미친다. 교실에서 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 살펴보면 매번 같은 학생들이 꾸물거림을 반복하고 있다는 사실을 금세 발견할 수 있다. 그들은 이미 습관화된 학업적 꾸물거림을 보이고 있는 학생들이다. 학업적 꾸물거림의 원인은 평가불안

(Solomon & Rothblum, 1984), 과제의 혐오 정도(Ferrari, 1991), 낮은 자존감(Aitken, 1982) 등 다양한 연유에서 비롯될 수 있으나, 그 결과는 바로 낮은 학업성취와 실패, 학습의욕 상실로 이어진다. 이로 인해 형성된 낮은 자존감은 또 다시 학업적 꾸물거림으로 악순환되고, 교사가 감정적으로 대처하는 일이 반복될수록 학업적 꾸물거림을 보이는 학생은 어느 새 학급에서 문제아로 낙인 찍히는 일이 발생하기도 한다. 따라서, 최윤정(2009)은 특히 초등학생의 학업적 꾸물거림은 학년이 높아질수록 누적되어 부정적 영향이 심각해질 수 있으므로 학업적 꾸물거림을 조기에 극복하는 것이 중요하다고 하였다.

수업이란 학습이 일어날 수 있도록 학습자의 내적 및 외적 조건을 체계적으로 조정하는 과정으로 수업은 목적성, 의도성, 계획성을 가진 활동이다. 수업시간 내에 발생하는 학업적 꾸물거림 상황은 자신의 수업목적과 수업의도를 수업시간 내에 달성하리란 계획을 가지고 수업에 임하는 교사와 이에 반하는 꾸물거림 학생 간에는 갈등이 야기되는 순간이라 할 수 있다. 그러나 정작 초등학교 교사들에게 학업적 꾸물거림이라는 학술적 용어는 생소하다. 교실에서 쉽게 발견되는 학생들의 일상적인 행동으로 단번에 인식되는 쉬운 용어이긴 하나 교사들에게 학생들의 학업적 꾸물거림은 상황 중심으로 인식되기보다는 ‘저 학생은 ADHD 아동이니까.....’, ‘저 학생은 학습부진 아동이니까.....’, ‘원래 저런 아이야.’ 등과 같이 학생의 개인적 특성에 초점을 맞추어 해석을 하고 대응을 하려는 경향이 크기 때문이다. Thompson과 Henderson(2007/2009)에 의하면 아동들을 범주화하거나 명명하는 것에 대해서 아직도 많은 논란이 있다. 많은 전문가들은 그렇게 범주화된 아동들은 아마도 영구적인 손상을 입거나(stigmatized), 거부당하거나, 건강한 방식을 발전시키는 데에서 소외될 것이라고 말한다. 따라서 교사들은 학업적 꾸물거림에 대해 학생의 개인적인 특성이 아닌 행동적 특성으로 인식하여 대처할 필요가 있다.

초등학교는 담임교사가 학생들의 생활지도를 하는 동시에 전 교과목을 가르치기 때문에 담임교사와 학생의 관계가 다른 학교 급에 비해 더욱 중요하다. 정범모(1989)에 의하면 학교 학습에 있어서 인간행동의 변화는 교사와 아동의 상호작용과정에 따라 결정될 수 있다고 한다. 또한 ‘한 학생의 생애를 좌절시키는 데에는 오직 한 사람의 교사이면 충분하다’라고 언급한 Hook(1967)의 말도 교

사의 위치가 얼마나 중요한가를 강조한 표현이라고 할 수 있다(예병오, 2002 재 인용). 송재홍(2007)은 교사는 수업전문가로서 수업에 관한 책임을 지는 것은 물론이고 또한 학습 환경을 관리하는 관리자의 역할과 학생의 개인적 문제해결을 돕는 상담자의 역할을 함께 수행해야 한다고 하였다.

이러한 점에서 본 연구자는 학업적 꾸물거림을 보이는 초등학생을 조력해야 할 교사들을 어떻게 도와야 될지에 대한 연구가 선행되어야 한다고 보았다. 또한 꾸물거림은 어려서부터 지속적으로 형성된 습관임을 가정할 때 성인이 되어 굳어진 꾸물거림 습관을 수정하는 것보다 조기에 학업적 꾸물거림에 개입하여 예방하는 것이 효과적이므로, 우선 초등학생을 대상으로 한 학업적 꾸물거림에 관한 연구를 살펴볼 필요가 있었다.

그러나 정작 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대해 어떻게 대처해야 하는지에 대한 연구물은 찾아보기 힘들었다. 본 연구자가 찾아본 바에 의하면 최윤정(2009)과 하영미(2011)에 의해 초등학생용 학업적 꾸물거림 극복 프로그램이 개발된 바 있다. 최윤정(2009)은 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 대상으로 행동·인지·정서 면에서 변화를 꾀할 수 있도록 과제분석, 자기지시, 자기각성, 초인종 누르기, 주변환경 조직법, 자기보상, 자기처벌, 근육이완법, REBT 기법, 심상법, 변명을 허용하기 않기 등과 같은 상담기법을 적용하여 프로그램을 구성하였다. 10단계에 걸쳐 학업적 꾸물거림 극복 프로그램을 개발하여 적용시키는 과정에서 여러 차례 시행착오를 겪으며 수정·보완을 거쳤고, 초등학교 고학년 학생에게 적용시켰을 때 유의미한 효과를 거둘 수 있도록 프로그램을 완성시켰다. 하영미(2011)는 초등학교 고학년을 대상으로 학업적 꾸물거림 개선 집단 상담 프로그램을 개발하여 학업적 꾸물거림에 어떠한 영향을 미치는지 검증하였다. 경상남도 김해시 G초등학교 5학년 2개 학급을 대상으로 총 11회기의 프로그램을 한 달동안 투입하였다. 실시 결과 실험집단의 학업적 꾸물거림의 인지적·정서적·행동적 요소 영역에서 초등학교 고학년의 학업적 꾸물거림을 줄이는 데 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이 밖에 국내에서 이루어진 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대한 연구는 학업적 꾸물거림 변인에 대한 연구가 대부분이고, 꾸물거림의 예방과 극복을 위한 프로그램 연구들의 경우 대부분 대학생들을 대상으로 이루어진 것이었다.

이에 초등학교 교사들을 위한 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대한 대처프로그램이 지속적으로 개발되어야 할 필요성을 느꼈다. 그러나 초등학생이 학업적 꾸물거림을 극복하는 데에는 교사의 적극적인 개입의 중요성에도 불구하고 학업적 꾸물거림과 관련된 초등교사의 인식 연구는 거의 전무한 상태이다. 본 연구에서는 초등학교 여교사들을 대상으로 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 대할 때 이들이 느끼는 정서와 이 과정에서 나타나는 대처행동에 포함된 심리적 요인을 찾아보는 데 관심을 둔다. 특히, 이 두 가지를 이해하는 데 핵심이 되는 공통 요인을 찾아내고자 하는 것이 연구의 목적이다. 이를 위해 체험분석 방법을 적용하고자 한다. 체험분석방법은 가설적 검증연구라기보다 탐색 혹은 발견에 관심을 둔 연구방법이라 할 수 있다.

학업적 꾸물거림에 대한 초등교사의 정서와 행동양상을 밝히는 것은 공동연구자가 자신의 실제 내적 체험을 검토해 나가는 과정 속에서 스스로가 어떤 감정을 느끼며 어떻게 문제에 대응해 가는지를 관찰하게 하여 심리적 문제를 야기하는 원인과 기제들에 대한 이해를 명확하게 할 것이다. 이러한 자각은 치료나 상담의 동기를 강화할 것이고 궁극적으로 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 효과적으로 지도하는 방법을 모색하는 데 도움을 줄 것으로 생각된다. 그 뿐 아니라 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 지도함에 있어 여교사들이 느끼는 화남과 자괴감과 같은 감정조절에 도움이 될 수 있는 방법을 찾을 수 있을 것으로 기대한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 초등학교 현장에서 학생들의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 체험에 초점을 맞추어 이들이 어떤 정서를 느끼고, 어떻게 정서를 처리하여 대처하는가를 알아보는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적 달성을 위해 다음과 같은 두 가지 연구문제를 설정하였다.

첫째, 학업적 꾸물거림을 대하는 초등학교 여교사들의 체험에는 어떤 정서적 공통요인이 존재하는가?

둘째, 학업적 꾸물거림을 대하는 초등학교 여교사들은 어떤 정서처리과정을 거치는가?

3. 연구의 제한점

본 연구의 목적이 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대한 교사들의 체험분석인 만큼 연구대상을 경력별, 성별로 고르게 분산시키고자 했다. 그러나 연구대상을 모집하는 과정에서 자발적인 참여 의사를 밝힌 교사는 공교롭게도 모두 여교사였다. 체험분석은 공동 연구자로 선정이 되면, 자신의 체험을 성실하게 수집·기록하고 모든 회기에 충실하게 참여해야 할 역할과 책임이 부여되므로 연구대상을 자발적인 참여를 밝힌 11명의 여교사에 한정할 수밖에 없었다.

초등학교에서의 학습지도, 생활지도, 특별활동, 학급경영, 가정 및 지역사회와의 연계 등의 역할수행 정도는 교사의 성별에 따라 유의미한 차이가 있다(박현미, 2008). 따라서 초등학교 여교사로 한정된 이 연구의 결과를 모든 초등학교 교사들에게 일반화할 수 없다는 제한점이 있다고 하겠다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 초등학생의 학업적 꾸물거림

가. 학업적 꾸물거림의 의미

꾸물거림, 지연행동, 연기, 미룸 등으로 번역되는 꾸물거림(Procrastination)이란 말은 다른 날까지 미루거나 연기하는 것을 의미하는 'procrastinare'라는 라틴어에서 유래하였다(DeSimone, 1993). 이 단어는 앞으로의 움직임을 의미하는 'pro'와 내일에 속함을 의미하는 'crastinus'의 합성어이다. 국내 연구에서 'Procrastination'은 꾸물거림(안병돌 2008; 이수정, 2011; 추명경, 2011; 최윤정, 2009; 최은정, 2010 외), 지연 행동(강미원, 2008; 김미령 2008; 김지영, 2005; 김현정, 2003; 하영미, 2011 외), 만성적 지연행동(임성문, 2005), 미룸(류미경, 2005), 습관적 지연(김정희, 2001)등 연구자마다 다양한 용어를 사용하고 있다.

꾸물거림 행동에 관한 초기 연구자인 Ellis와 Knaus(1977)는 꾸물거림 행동을 예정된 시간까지 과제나 활동을 시작하거나 혹은 완성하는 데 실패하는 것이라고 정의했고, Solomon과 Rothblum(1984)은 주관적인 불편을 경험하는 순간까지 과제를 불필요하게 미루는 행동으로 정의하였다. 한편 Silver(1974)는 꾸물거림 행동을 회피하고 싶은 과제, 과제의 시작이나 완성에 대한 불충분한 강화, 비합리적 신념에 근거한 수행 장애에 대한 일종의 반응이라고 보았으며, Tuckman(1991)은 자신의 통제 하에 있는 활동을 연기하거나 완전히 회피하는 경향성으로, 또 Lay(1986)는 지연행동을 해야 할 과제를 불필요하게 미루는 것이라고 정의하였다. 그리고 Burka와 Yuen(1983)은 지연행동은 사람들로 하여금 두려움이나 불안에 직면하는 것으로부터 보호해 주는 전략으로 보았다. 윤숙경(1996)은 이처럼 꾸물거림 행동에 대한 다양한 정의가 그 이해와 연구 및 치료에 있어 중요한 어려움 중의 하나가 되고 있다고 하였다.

꾸물거림은 연구영역에 따라 다른 용어를 사용할 수 있는데, 꾸물거림이 일어나는 장면에 따라서는 학업적 꾸물거림과 일반적 꾸물거림으로 구분할 수 있다. 학업적 꾸물거림은 주로 학생을 대상으로 연구되었기 때문에 이 상황에서 꾸물거

림에 대한 대부분의 행동은 시험준비, 숙제하기, 기말보고서 쓰기과 같은 학업적 과제의 완성과 관련되며 일반적 꾸물거림은 아침에 일어나기, 세금내기, 설거지하기, 전화 다시 걸어주기와 같은 비학업적 일상의 일을 완성하는 것과 관련이 된다(최윤정, 2009).

꾸물거림에 대한 정의가 학자들마다 조금씩 차이가 있는 것처럼 학업적 꾸물거림도 학자들 간의 일치된 정의를 찾기가 어렵다. Solomon과 Rothblum(1984)은 학업적 꾸물거림을 거의 항상 또는 항상 학업적 과제를 미루며 꾸물거림과 관련된 문제시되는 수준의 불안을 거의 항상 또는 항상 경험하는 자기 보고된 경향성으로 정의하였다. 빈번한 미루기 행동을 나타내는 학생들은 보고서 쓰거나 시험 공부 등의 학업과 관련한 과제들을 시작하거나 혹은 완성하는데 필요 이상의 시간을 보내면서 높은 수준의 불안을 함께 경험하게 된다고 하였다. Milgram 외(1993)는 학업적 꾸물거림을 마지막 순간에 과제를 제출하거나 시험을 준비하는 것으로 정의하였다. Dietz 외(2007)는 학업적 꾸물거림을 학업적 영역에서 중요하고 시의적절한 행동을 하는 것을 미루는 경향이라고 보았다. 이를 종합하여 최윤정(2009)은 학업적 꾸물거림을 학업과 관련하여 하려고 하거나 해야 할 과제를 미루었을 때 그에 따른 부정적인 결과를 예상할 수 있음에도 불구하고 주어진 기간 내에 그 과제를 시작하거나 완성하는 것을 자발적으로 미루는 행동으로 정의하였다.

본 연구에서는 학업적 꾸물거림을 최윤정(2009)이 내린 정의를 토대로 개인의 성향이나 특성의 관점이 아닌 행동으로 보고 있음을 밝혀둔다. 초등학교 교육현장에서 주로 발생하는 학업적 꾸물거림의 유형으로 교과서 문제 해결, 미술작품, 보고서 쓰기 등과 같은 다양한 수업활동이나 숙제와 같은 과제 활동들을 미루는 행동들로 사례를 수집하고자 한다.

나. 학업적 꾸물거림에 관한 선행연구 고찰

꾸물거림은 매우 복잡하고 만성적인 행동 패턴으로 뚜렷한 인과관계를 설명하기 힘들고 많은 연구자들에게는 경험 과학의 주제가 되기엔 다소 경박하게 여겨져 이론적, 경험적 연구 분야로 주목받지 못하여 왔다(Milgram, 1995). 근래 들어

꾸물거림의 원인과 관련되는 변인들을 탐색하는 연구의 중요성이 인식되기 시작하였으며 꾸물거림에 관련된 저널 및 서적들이 출판되었다(Ferrari & McCown, 1995). 국내에서도 꾸물거림과 관련된 변인을 알아보고 꾸물거림의 예방과 극복을 위한 프로그램을 개발하는 연구들이 이루어지고 있다. 그러나 이러한 국내 연구들의 대부분이 대학생들을 대상으로 이루어져 왔으나 학업적 꾸물거림을 극복하기 위해서는 어릴 때 개입할수록 효과적이라는 제언들이 나오면서 초등학교의 학업적 꾸물거림에 대한 관심이 증폭되고 있다.

학업적 꾸물거림의 원인으로는 실패에 대한 두려움, 비합리적 인지과정, 과제혐오도, 낮은 자존감, 불안, 우울, 역기능적 태도, 귀인양식, 완벽주의, 비합리적 신념, 부적절한 육아방법, 부정확한 시간개념, 초인지부족, 동기부족, 행동전략 부족 등과 같은 자기조절 학습능력의 부재 등이 연구되어 왔다(추명경, 2011). 우리나라 초등학교를 대상으로 한 연구들을 살펴보면, 박미(2006)의 연구에서는 비합리적 신념을 가지고 있거나 자기존중감이 낮을수록, 이재명(2008)의 연구에서는 어머니가 직장생활을 할 경우 그렇지 않은 경우보다 초등학교의 일반적 꾸물거림이 높았다. 강미원(2008)의 연구에서는 수학과목의 평가난이도가 어려울수록 초등학교의 과제제출 지연행동이 증가하였다. 박영민(2010)은 자기주도적 학습과 학업 꾸물거림 간에는 부적 상관성이 있으며, 내재적 동기가 내면화될수록 학습자는 자율적으로 선택하고 학업과 일에 대한 흥미와 즐거움을 가지고 행동하기 때문에 학업적 꾸물거림이 나타나지 않는다고 하였다. 최은정(2010)의 연구에서는 완벽주의 성향이 높은 학생일수록 학업적 꾸물거림과 학업스트레스가 유의미하게 높았고, 자기지향적 완벽주의보다 사회부과적 완벽주의가 높을수록 학업적 꾸물거림과 학업스트레스가 더 높은 것으로 나타났다. 김미령(2008)의 연구에 의하면 자기통제력이 약한 학생이나 외적 통제소재를 가진 학생이 내적 통제소재를 가진 학생에 비해서 꾸물거림 행동을 더 많이 하였고, 김지영(2005)의 연구에서는 충동성이 높을수록, 학업성적이 낮을수록, 맞벌이 가정일수록 학업적 꾸물거림이 높았다.

초등학교는 학업적 꾸물거림이 높을수록 자아존중감이 낮으며(박미, 2006; 최은정, 김성희, 2008), 충동성이 높고(김지영, 2005; 최은정, 김성희, 2008), 성적이 낮으며(김지영, 2005), 비합리적 사고를 많이 한다(최은정, 2009). 이처럼 학업적 꾸

물거림을 많이 보이는 초등학생의 경우 학교 생활에서 전반적인 문제를 가진 학생으로 비취질 수 있어 학생과 교사 간의 관계 형성에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 학업 장면에서 꾸물거림을 보이는 학생에 대해 교사는 꾸물거리는 행동의 본질을 이해하지 못하고 그런 학생을 게으르고 비협조적이거나 자신의 능력을 발휘하지 않는 것으로 낙인을 할 위험이 있다고 하였다(Owens, 1997). 이는 곧 학생 스스로 이미 학업적 꾸물거림으로 인해 학업 및 전반적인 학교생활에서 부정적 심리적 상태를 경험하여 위축되어 있는 데다가 학업적 꾸물거림으로 인해 학생을 있는 그대로 이해하지 못하고 편견을 가진 교사가 학생과 상호작용을 주고 받을 경우 심각한 경우에는 초등학생의 학교 생활 전반에 부정적 영향을 미칠 수도 있음을 의미한다(최윤정, 2009).

또한 학업적 꾸물거림은 학습된 행동으로 학년 증가와 정적 상관성이 있으며(Owens, 1997), 성인들보다는 어린 학생에게 더 큰 영향을 미치고 있음이 밝혀지고 있다(Beswict et al., 1988; Schouwenburg, 2004a). 따라서 학년이 높아질수록 학업적 꾸물거림의 학습 효과로 인해 학업적 꾸물거림이 누적될 수 있다. 이러한 학업적 꾸물거림에 대해 초등학생이 성공적으로 대처하지 못할 경우 그 부정적 영향은 심각하여 초등학생의 건강한 성장을 방해할 수 있다(Johnson, 1994). 다행히 초등학생은 성인에 비해 학업적 꾸물거림이 만성적이지 않고 학습된 꾸물거림이 심각하지 않다. 그래서 이들이 중고등학생 시기는 물론 성인기의 삶에서도 큰 어려움을 겪지 않고 건강하게 성장할 수 있도록 하기 위해서는 초등학생 시기에 학업적 꾸물거림을 극복하는 중요하다(최윤정, 2009).

그러나 서론에서 이미 제시했듯이 초등학생의 학업적 꾸물거림을 극복하기 위한 프로그램 연구가 국내에서는 최윤정(2009), 하영미(2011)의 연구 외에는 거의 전무하여, 학업적 꾸물거림을 극복하기 위한 다양한 프로그램 개발이 시급할 뿐만 아니라, 이에 선행하여 학업적 꾸물거림에 대한 초등학교 교사의 인식연구가 필요하다.

2. 체험분석

가. 체험분석의 의미와 절차

전통 자연과학적 접근을 비판하고 인간에 대한 새로운 접근을 표방하는 소위 '인간과학적 접근'(Barrell et al., 1987)들은 대부분 인간의 체험을 탐구의 중심 주제로 삼고 있다. 실제 생활의 맥락에서 펼쳐지고 드러나는 체험적 삶의 의미를 이해하는 것이 무엇보다 중요하다는 것이다. 인간에 대한 현상학적 접근, 해석학적 접근, 지각적 접근, 체험적 접근 등은 모두 인간의 구체적 체험의 세계를 탐색하려는 방법론들이다. 체험분석도 이러한 인간과학적 접근에 속하는 연구방법 중 하나이다. 인본주의 상담 철학에 뿌리를 둔 체험분석은 Price와 Barrell을 중심으로 개발된 탐구방법으로, 여타의 접근법들과는 달리 자신의 직접 체험을 연구자료로 삼는다. 따라서 연구자와 연구대상이 따로 존재하는 것이 아니라 연구자와 연구에 참여하는 사람들 모두가 공동연구자가 되어 자신의 체험현상에 주의를 집중하며 자신의 체험내용을 함께 분석하며 공통 요인을 찾아간다. 이러한 체험분석의 장점은 연구와 개인의 실제적 삶을 직결시키고 아울러 실제 생활 속에서 사람들이 겪고 있는 문제들에 대한 구체적 처방의 제공을 가능케 한다는 것이다. 연구자와 연구대상 간의 벽을 헐어뜨리고 연구되는 체험현상에 집중하게 되므로 공동연구자들은 자신의 문제를 스스로 해결하려는 동기를 발동시키게 되어 연구에 적극적으로 임하게 된다(박성희, 2004).

전통 자연과학적 접근에서는 연구자와 피험자가 비상호적이고 비조화적 관계 속에서 각자의 역할을 수행하며, 실제의 연구대상인 피험자는 연구가설이나 연구설계에 대한 정보를 주거나 자문에 관여할 수 없고, 또한 연구자의 일방적 지시에 의해 연구가 이루어지게 된다. 이때 피험자가 연구자의 지시를 받아들이는 것이 연구자가 피험자에 관해 알게 되는 것보다 중요시된다는 것이다. 결국 연구자는 피험자에게 영향을 끼치지만 피험자는 연구에 전혀 참여할 수가 없는 것이다. 그러나 체험분석 방법을 쓰면 연구자와 피험자는 협동연구자, 혹은 공동연구자의 자격으로 가설을 세우는 데서 결론을 맺는 데까지 모든 단계에서 연구에 기여하

게 된다(Heron, 1981).

현상학적 접근방법의 하나로 간주할 수 있는 체험분석에 고정된 탐구절차와 규칙이 따로 있는 것은 아니다. 탐구하려는 현상과 연구자의 연구 의도에 따라 체험 분석을 수행하는 구체적 절차는 여러 가지 다양한 형태를 취할 수 있다. Price와 Barrell(1980)은 체험분석의 과정을 크게 의문을 제기하고 주의를 기울이는 단계, 체험을 기술하는 단계, 관계를 발견하는 단계(또는 공통 요소를 발견하는 단계) 등 세 수준으로 구분하여 소개하고 있다. 연구에 따라 세부적인 분석절차와 과정은 얼마든지 변용 가능하며, 구체적인 체험분석의 절차를 살펴보면 다음과 같다(박성희, 2004).

1) 의문을 제기하고 주의를 기울이기

체험분석은 연구자(또는 체험자)가 자신의 체험에 대해 “누구에겐가 화를 내는 것을 체험한다는 것은 어떤 것인가?” 또는 “다른 사람에게 진실로 이해받는다는 것은 어떤 것인가?”라는 일반적 질문을 제기함으로써 시작된다(Barrell & Barrell, 1975; VanKaam, 1959). 이 질문은 의문을 제기한 사람이 주어진 현상을 어떻게 체험하는가를 밝혀 주는 것으로서 분명한 이해가 가능하도록 구체적인 것이어야 한다. 일단 질문이 형성되면 수동적 주의집중(passive attention)을 통해 현재 일어나는 것 또는 방금 일어난 것들에 대해 해석이나 판단을 가하지 않은 채 주목한다. 수동적 주의집중이란 자신의 체험 속에서 일어나는 것이 무엇이든 있는 그대로 지켜봄을 뜻한다(Krichnamurti, 1967; Perls, Hefferline, & Goodman, 1951). 수동적 주의집중은 현재지향적인 맥락, 즉 현재 발생하는 것이거나 아니면 과거의 상황을 현재 속에서 재체험하는(reliving) 가운데서 수행되어야 한다.

2) 체험을 기술하기

자신의 체험에 대해 수동적 주의집중의 태도를 견지하는 것이 가능해지면, 그 체험을 기술하는 단계에 도달한다. 체험 기술은 현재의 시점에서 체험 당사자의 즉각적 체험내용을 기술하고 보고하는 것으로 해석적 기술방식(interpretative report), 시적 기술방식(poetical report), 역사적 기술방식(historical report)은 피하도록 한다. 체험기술의 구체적 과정은 '자유연상'과 유사한 형태를 띤다. 연구

자는 탐구하려는 심리현상을 중심으로 내면 속에 떠오르는 생각, 느낌, 심상 등을 자유롭게 표현하면 된다. 체험분석의 시초 단계에서 보고되는 체험 기술은 대개 특정 상황 또는 특정 사람과 관련된 표현들이 주종을 이룬다. 그러다가 여러 가지 다양한 상황과 장면에서 동일 심리현상에 대한 체험 기술이 반복되면서 그 심리현상의 체험에 공통적으로 포함되어 있는 요소들이 서서히 밝혀진다. 개별적 체험으로부터 일반적 요소들을 찾아가는 이러한 방법을 현상학적 환원(VanKaam, 1959)이라고 하는데 이 방법을 통해서 연구자는 자신이 체험하는 현상에 대한 이해를 심화시킬 수 있다.

3) 공통요소 발견하기

수집된 체험기술 자료들을 정밀하게 검토하면서 모든 상황에 공통으로 들어있는 요소들을 찾아낸다. 이때 선입관이나 선판단 또는 자료에 입각하지 않은 자신의 해석이 적용되지 않도록 조심해야 한다. 자료들 속에 자신이 찾는 답이 들어있다는 믿음을 가지고 철저히 자료 속에 머물며 자료를 벗어나지 않도록 해야 한다. 연구자는 '이 현상(예를 들어, 화가 난 상태)을 체험하는 모든 상황들에 무엇이 현존하는가?, 이 체험을 발생하게 하는 필요하고도 충분한 공통 요소들은 무엇인가?'라는 의문을 끊임없이 제기하면서 수집된 자료들을 꼼꼼이 검토해야 한다.

나. 체험분석을 활용한 선행연구 고찰

국내 상담연구 분야에서 체험분석을 하나의 방법론으로 관심을 기울여 연구를 시작하게 된 것은 그리 오래되지 않았다. 대표적으로 이규미(1997)는 청소년들의 분노체험에는 어떤 공통 요인이 존재하고, 청소년들의 분노처리과정에서 나타나는 공격행동에는 어떤 공통 요인이 존재하는지에 대한 체험분석을 실시하였다. 공동연구자로는 서울 시내 평균적인 고등학생의 특징을 갖고 있는 청소년 21명(남 10명, 여 11명)을 모집하여 각각 2개 집단으로 나눠 4집단으로 구성하였다. 실시 결과 분노유발과 분노처리과정에서 남녀 간의 차이를 발견할 수 있었다. 분노유발로 이끄는 핵심감정으로는 남자는 억울함, 여자는 자존심 상함으로 나타났으며, 남자는 내현적 대처에서 보다 공격적이었고, 분노처리에서도 수동적이거나 소

극적이긴 하지만 공격행동의 가능성이 더 많음을 알 수 있었다. 이러한 결과를 통해 여자청소년을 상담, 지도하면서 보다 관심을 기울여야 할 부분은 자아존중감의 회복이고, 남자 청소년의 경우는 힘이나 서열에 대한 고정된 가치와 사고를 다룰 필요가 있음을 발견하였다.

이숙경(2006)은 ADHD 아동을 대하는 초등학교사의 체험분석을 통해 ADHD 아동을 대하는 교사들이 느끼는 공통 정서요인과 교사들의 체험에는 어떤 심리적 과정이 존재하는지에 대해 밝혔다. 공동연구자로는 같은 학교 근무 교사 중 ADHD 아동을 가르친 경험이 있는 교사 7명(남 1명, 여 6명)으로 교육경력이 10년 이상인 교사는 3명, 10년 미만인 교사는 4명이었다. 연구 결과 초등학교사들은 ADHD 아동의 부주의하거나 충동적인 행동을 대할 때 화가 나거나 자존심 상함이라는 감정을 공통적으로 체험하는 것으로 나타났다. ADHD 아동의 행동에 대해 교사들이 체험하는 정서처리과정은 아동의 행동인식단계, 일차적 사고단계(인지적 판단 단계), 이차적 사고단계(의미부여 단계), 정서체험단계, 정서처리단계의 5단계를 거치는 것으로 그 심리적 과정을 개념화하였다. 다만, 이차적 사고단계에서 타인초점적 사고를 하느냐 자기초점적 사고를 하느냐에 따라 다른 정서체험을 하고 긍정적 또는 부정적 대처를 하는 것으로 밝혀졌다. 이숙경은 이 연구 결과를 통해 ADHD 아동을 지도함에 있어 효과적인 지도방법과 교사가 느끼는 화남과 같은 감정 조절에 도움이 될 수 있는 방법을 찾을 수 있을 것이라 보았다.

김종숙(2007)은 꾸중에 대한 초등학교사의 체험분석을 통해 교사들이 꾸중을 하는 상황과 방법에는 어떤 공통과정이 존재하고, 교사들의 꾸중 체험에는 어떤 심리적 과정이 존재하는지에 대해 밝혔다. 공동연구자로는 같은 군에서 근무하는 남녀 교사 11명을 3개의 집단으로 구성하여 공동연구자로 참여하게 하였으며 4회기의 공동연구 모임을 통해 꾸중에 대한 체험자료를 수집하고 분석하는 과정을 거쳤다. 이를 통해 꾸중을 할 때 교사들은 책임감과 자존심 상함이라는 감정을 공통적으로 체험하는 것으로 나타났다. 꾸중에 대한 체험을 하는 동안 교사들의 정서처리과정은 꾸중의 상황을 인식하는 단계, 단서의 해석단계, 감정유발 단계, 반응 결정 및 실행 단계, 정서처리 단계와 같이 5단계로 개념화하였다. 반응 결정 및 실행 단계에서는 상황을 부정적으로 판단하느냐 긍정적으로 판단하느냐에 따라 감정적 대응과 이성적 대응으로 세분화되었다. 공동연구 모임이 진행되는 교사들

은 자신의 꾸중 방법과 정서 표현에 따라 학생과의 관계가 결정된다는 사실을 발견하기도 하였다. 무엇보다 꾸중의 상황에서 교사 자신의 심리적 기제에 대한 깨달음을 얻을 수 있었고 스스로 자신을 바라볼 줄 아는 시각을 가지게 되었다는 데 큰 의미를 두었다.

이외에도 박병규(1010)의 교사의 꾸중에 대한 초등학생의 체험분석, 박향숙(2008)의 아동의 분노 체험분석, 윤은주(2007)의 상담자의 소진(burnout)에 대한 체험분석, 이윤주(2010)의 다문화가정 아동의 학교생활 체험분석, 조효숙(2011) 초등교사 소진에 대한 체험분석, 주국환(2007)의 아동의 공격행동에 대한 초등교사의 정서 반응 및 처리과정에 관한 체험분석과 같은 연구들은 공동연구자들의 정서체험과정을 분석함으로써 어떠한 심리적 과정이 존재하는지 밝혀낸 의의 있는 연구물들이라 하겠다.

위 연구들과 같이 체험분석에서는 사람들의 심적 상태를 다룰 수도 있지만 집단 내 상호간의 변화, 혹은 개인적 성장을 위한 어떤 절차로서 가설을 세우고 결론을 내리기 위해서도 체험분석을 사용할 수 있다(Heron, 1981). 김남준(2008)의 여자 대학생들의 기계체조 동아리 체험분석, 박수정(2003)의 인라인스케이트 참여자의 전문적 여가체험 분석, 박지용(2003)의 수영 매니아의 체험분석 연구, 조성희(2008)의 중학교 축구지도자의 지도 체험분석 등이 그 예라 할 수 있겠다.

본 연구에서의 체험분석은 실제 공동연구자들이 생활 속에서 겪고 있는 문제들에 대해 겪을 수 있는 심적 정서 상태를 주로 다룰 것이다. 구체적으로 공동연구자들이 초등학생의 학업적 꾸물거림이라는 동일한 상황에서 겪을 수 있는 공통된 정서로는 어떤 것들이 있으며 그러한 정서를 어떠한 과정을 통해 처리해내는지 알아내는 데 목적을 둔다. 이러한 체험분석을 통해 공동연구자들은 실제 생활 속에서 겪는 문제들에 대해 스스로 구체적 처방을 얻을 것이며 연구를 통해 얻은 결과는 곧바로 연구자의 실제 생활 속으로 되먹임(feedback)될 수 있는 효과를 가져오리라 기대한다.

Ⅲ. 연구방법 및 절차

1. 연구대상

본 연구에서는 본 연구자를 포함하여 총 11명의 초등학교 여교사가 공동연구자로 참여하였다. 본 연구자는 체험분석 절차를 구성하고 회기를 이끄는 역할을 하면서 다른 공동연구자들과 함께 자기 체험을 수집하여 보고하였다. 공동연구자들은 각기 수집한 체험들을 서로 공유하며 그 체험 내에 포함된 요인을 발견하고 집단 내 공통 요인 찾기에 참여하였다.

공동연구자의 인적사항은 <표 Ⅲ-1>과 같으며, 교육경력은 크게 고려사항이 아니지만 경력에 따른 분포를 고르게 하였으며 자발적인 참여로 지원한 교사에 한정하였다.

<표 Ⅲ-1> 공동연구자 인적사항

순번	연구자	성별	교육경력	소지자격	학력	비고
1	A	여	25	초1정	교육대학 졸업	저학년을 주로 담임함 현재 2학년 담임
2	B	여	13	초1정	교육대학 졸업	각 학년 경험이 고루 있음 현재 2학년 담임
3	C	여	5	초1정	교육대학 졸업	저, 중학년을 주로 담임함 현재 2학년 담임
4	D	여	9	초1정	교육대학 졸업	각 학년 경험이 고루 있음 현재 5학년 담임
5	E	여	1	초2정	교육대학 졸업	신규교사로 현재 5학년 담임
6	F	여	1	초2정	교육대학 졸업	신규교사로 현재 4학년 담임
7	G	여	25	초1정	교육학 석사	저학년을 주로 담임함 현재 과학 전담 교사
8	H	여	20	초1정	교육학 석사	저, 중학년을 주로 담임함 현재 4학년 담임
9	I	여	5	초1정	교육대학 졸업	고학년을 주로 담임함 현재 5학년 담임
10	J	여	5	초1정	교육대학 졸업	저, 고학년의 경험이 있음 현재 6학년 담임
11	K	여	2	초1정	교육대학 졸업	중학년을 주로 담임함 현재 3학년 담임

2. 체험분석

가. 체험분석의 절차

본 연구에서의 체험분석은 <표 III-2>과 같은 절차에 의해 이루어졌다.

<표 III-2> 체험분석 절차

회기	목표	내용	세부사항	비고
1	오리엔테이션	1. 모임의 목적과 과정, 연구자의 역할 소개		
		2. 신상카드 및 동의서 작성, 자기 소개	별도의 양식에 작성	
		3. 관련용어 설명	학업적 꾸물거림이란 무엇인가? 체험분석이란 무엇인가?	
		4. 체험분석 방법 배우기	자기관찰 및 체험기술 방법	
2		5. 학업적 꾸물거림에 대한 자신의 체험 기술하기	회상의 시간, 기술	기록지로 대신함
3	개인의 체험 탐구	6. 체험기술에 대한 이야기 나누기	기록지에 기록한 것을 위주로 발표하되 다른 사람의 이야기를 듣고 비슷한 체험이 있으면 자유롭게 이야기하기	녹음 / 전사
		7. 체험에서의 공통 요인 찾기(개별)	학업적 꾸물거림 행동에 대해 어떤 정서를 체험하는가?	
	체험에 대한 집단 합의	8. 공통 요인에 대한 목록표 작성(집단합의)	각 집단원들이 자기 발견을 통해 찾아낸 목록을 집단 전체에게 제공, 토론을 통해 공통요소들을 검증·분석	
		9. 체험분석 결과에 대한 재검증	실제의 과거 체험을 재체험하면서 최종 공통 요인 확정	
4	연구자의 종합해석	10. 개인별 추가 면담	개인별 체험사례에 대한 추가질문 및 응답	
		11. 정리 및 마무리	개인별 체험분석 및 집단 체험 분석에 대한 연구자의 종합	

나. 체험분석 실시 및 결과처리

본 분석은 2011년 11월부터 2012년 2월 중 4회기에 걸쳐 실시되었다. 체험분석 절차를 계획한 후 본 연구자가 근무하는 학교 교사들을 대상으로 연구대상자 모집에 들어갔다. A, B 교사는 본 연구자와 동학년 담임 교사로서 선뜻 제안에 동의하였고, D교사는 자신이 학습 중인 자기주도학습과 관련이 있을 것 같다고 신청하였다. 신규교사인 G교사, K교사는 학생들을 지도하는 데 있어 선배들의 조언을 들을 수 있는 기회가 될 것 같다고 참여의사를 밝혔다. 당초 본교 근무자에 한정된 1차 모집에는 8명이 참여의사를 밝혀 1회기 오리엔테이션을 모두 거쳤으나, 체험 수집을 어려워하여 6명의 인원으로 연구가 진행되었다. 그러나 연구내용의 충실도를 위해 타 학교 근무교사를 대상으로 2차 모집에 들어가 5명의 공동연구자를 확충하였다.

1, 3회기는 전 구성원 대상으로 집단 모임으로 계획하였으나, 공동연구자 11명이 모두 모이는 시간과 장소를 정하기가 힘들었다. 따라서 본교 교사들 대상으로 집단 1, 타학교 교사들 대상으로 집단 2를 구성하여 모임을 따로 가졌다. 1회기는 오리엔테이션 과정이라 별 문제는 없었으나, 특히 3회기는 공통 요인을 찾고 집단 합의를 거치는 시간이었기에 집단 1, 집단 2 순서대로 3회기를 각각 갖고 각 집단에서 나온 공통 요인을 나뉘대로 정리하였다. 집단 1과 집단 2에서 추출된 내용을 바탕으로 본 연구자가 공통 요인에 대한 목록을 작성하여 공동연구자 11명에게 직접 면담 또는 메시지를 통해 전달하고 집단 합의를 거치는 방법을 거쳤다.

집단 1의 첫 회기는 11월 첫 주에 2학년 협의실에서 6명의 공동연구자가 모여 실시되었다. 학교업무 관계로 불참했던 두 명의 공동연구자는 다음 날 본 연구자의 교실에서 따로 면담을 하였다. 집단 2의 첫 회기는 11월 다섯째 주에 제주 시내에 위치한 민들레 영토 스터디 룸에서 이루어졌다. 참석하지 못한 2명의 교사는 개별 면담을 하였다. 오리엔테이션에서는 우선 모임의 목적과 과정, 연구자의 역할을 소개하였다. 모든 교사가 체험분석이라는 연구를 낯설어 하여 일반적인 실험연구와 다른 점을 강조하였다. 각자의 체험 속에서 학업적 꾸물거림에 대한 정서와 행동양식을 찾아보고, 서로의 사례를 보고하고 나누는 과정 속에서 학생들을 효과적으로 지도하는 방법과 스스로의 감정을 조절할 수 있는 방법을 모색할

수 있는 연구가 되기를 기대한다고 안내하였다. 이어 공동연구자의 신상기록 및 참가 동의서를 작성하고, 용어설명과 체험분석 방법에 대해 안내하였다. 대부분의 교사가 생활용어로서만 인식하던 꾸물거림이라는 용어를 학술용어로 사용한다는 것에 대해 호기심과 의아함을 표현하였으나 대부분의 교사가 학업적 꾸물거림을 정확히 인식하고 있음을 알 수 있었다(부록 2 참고).

다음 단계로, 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 대했을 때 교사들이 어떤 체험을 하는지 알아보기 위한 자기관찰과 체험기술법 교육이 있었다. 이때 공동연구자들은 Barrell 등(1987)이 제시한 체험기술에 필요한 안내지침을 일부 수정·보완하여 사용하였다(이숙경, 2005 재인용).

첫째, 학교현장에서 학업적 꾸물거림을 보이는 학생을 대할 때 어떤 감정이 일어나는지 자신의 체험에 집중하면서 그것을 있는 그대로 수용하라. 현재 자신에게 일어나고 있는 체험에 대해 어떤 해석이나 판단을 하지 않은 채 단순히 주목하는 것이다.

둘째, 자신이 체험하고 있는 것이 무엇인지 그리고 그러한 상황 또는 학업적 꾸물거림을 보이는 학생에 대해 어떻게 처리하는지 질문하는 가운데 자신을 관찰하라. “어떤 정서 체험이 일어났는가?”, “그 정서를 어떻게 처리하고 있는가?”, “그 일 이후엔 무엇을 체험하는가?”

셋째, 학업적 꾸물거림을 보이는 학생을 대하면서 어떤 정서 체험이 일어난 직후, 또는 예전의 정서 체험을 다시 한번 재체험하면서 자신의 체험 내용을 정리해 본다. 이때 공정성을 잃지 말고 자신을 개방한 채로 마치 지금이 그 순간인 것처럼 체험을 회상하라. 체험에서 일어난 것은 무엇이나 받아들이고 실제로 일어난 일은 무엇이든 인정한다.

넷째, 자신의 체험을 기술하라. 내면 속에 떠오르는 생각, 느낌, 심상 등을 자유롭게 표현하되 해석적, 시적, 역사적 기술을 피하고 일인칭, 현재 시제로 기록하는 것이다.

2회기는 따로 모임을 갖지 않고 체험 기록지로 대신하였는데, 11명의 교사가 2~4개의 사례를 보고하여 총 34개를 작성하였다. 공동연구자들이 작성한 체험기록지 내용은 [부록 3]과 같고, 요약하여 <표 IV-1~11>에 제시하였다.

3회기는 체험기록지를 작성한 공동연구자 11명을 대상으로 집단 1은 11월 16일

수요일 15시부터 17시까지 본교 2학년 협의실에서, 집단 2는 일정을 맞추기가 힘들어 뒤늦게 2012년 1월 13일 금요일 13시부터 15시 30분까지 민들레 영토 세미나룸에서 이루어졌다. 이날 공동연구자들의 동의를 얻어 토론 내용을 녹음하였고 토론 내용은 전사하여 체험 기록지에서는 드러나지 않았던 내용을 추가할 수 있었다. 이날 공동연구자들은 자신이 체험한 내용을 발표하고 학업적 꾸물거림을 보이는 학생을 대하면서 느끼는 정서와 정서처리과정에 대한 공통 요인을 추출하였다. 이때 공동연구자들은 동의하거나 이의를 제기할 수 있으며 만약 동의하지 않는 경우에는 체험내용을 묘사한 부분부터 다시 살펴보면서 체험의 구조에 대한 합의를 거치며 공통 요인 목록을 검증·분석하였다. 이는 그 공통 요인의 체험적 동등성과 차별성을 확인하고 필요충분관계가 있는지 분석하기 위함이었다. 3회기 모임 결과 집단 1과 집단 2의 체험 사례는 유사하였고, 추출된 공통 정서요인은 같았다. 단지 정서처리과정에 있어 약간의 차이를 보였다. 따라서 3회기 모임 이후 집단 1과 집단 2에서 찾은 공통 요인의 내용을 정리하여 11명의 공동연구자들에게 전달한 결과, 서로의 집단에서 추출된 내용에도 동의하며 각 집단에서 나온 내용을 접목하는 데 동의하였다.

4회기는 본 연구자가 내용을 정리하면서 체험 기술 내용이 애매하거나 보완이 필요한 경우가 있어 해당 공동 연구자를 대상으로 추가 면담하였으며, 개인별 체험 분석 및 집단 체험분석에 대하여 종합·해석하였다.

IV. 연구결과

본 연구에서는 Erikson(1986)이 제시한 질적 연구결과의 제시방법을 따랐다. 즉, 질적 연구결과에서는 현장에서 발견한 사실 그대로의 직접적인 기술이라고 할 수 있는 특정한 기술(particular description), 직접적인 자료에 포함되어 있는 것의 개요라고 할 수 있는 일반 기술(general description), 연구자가 파악한 의미를 제시하는 해석적 논평(interpretative comment)의 정보가 포함되어야 한다는 것이다(이규미, 1999 재인용). 이에 따라 초등학생들의 학업적 꾸물거림을 대하는 여교사들의 체험기록과 체험에 내포되어 있는 개개인의 공통 요인을 요약한 개인별 체험분석, 집단합의 과정과 검증과정에서 얻어낸 집단 체험분석, 그리고 그 자료로부터 연구자가 파악한 의미를 분석 결과의 종합이라는 제목으로 제시하였다.

1. 개인별 체험분석

체험분석 결과는 발견한 사실 그대로를 포함하는 공동연구자 각 개개인의 체험분석 결과를 요약 및 종합하여 제시하였다. 공동연구자 11명이 보고한 34개의 체험기술지 사례는 [부록 3]에 실었고, 본문에는 체험기술지와 3회기 전사 내용을 바탕으로 본 연구자가 요약하여 <표 IV-1~11>에 제시하였다. 공동연구자가 개인별 체험분석에 기술할 학생의 사례는 특정 학생을 중심으로 하지 않고 사례를 중심으로 하였기 때문에 한 학생의 사례가 중복되는 경우도 있었다.

가. 개인별 체험수집 결과

공동연구자들은 어떤 상황에서 초등학생들의 학업적 꾸물거림을 인지하였는지 그 상황에서 어떤 정서를 체험하였고 어떻게 대처했는가에 대한 사례를 2~4회 정도 재체험하는 과정을 통해 체험기록지에 그 내용을 기술, 보고하였다. 이후 각자 자신이 체험기록지에 기록한 내용에 대해 공통적으로 체험하는 정서요인이 무엇인지 추출하였고, 기록지의 내용에는 없으나 공동연구자들의 토의과정에서 새

롭게 발견된 체험의 공통 요인까지 포함하였다.

공동연구자들이 체험기록지에 기록한 내용 중에 다소 기술내용이 구체적이지 않거나 부족한 부분에 대해서는 추후 일대일 면접을 통해 당시 상황에 대해 다시 체험해 보는 기회를 갖게 하였고, 면접과 기록내용을 통해 본 연구자가 발견한 내용은 공동연구자들의 합의를 거쳐 기록하였다. 11명의 공동연구자들이 보고한 사례는 총 34사례이다.

공동연구자 A

교직경력이 25년 된 여교사로 저학년을 주로 담임하였으며 현재는 2학년을 담임하고 있다. 공동연구자 A는 두 가지 사례를 보고하였는데 체험기술지를 작성하는 것을 어려워하여 1개의 사례를 작성하고, 나머지 하나의 사례는 3회기 토의 과정에서 나온 사례를 녹음한 내용을 전사하여 본 연구자가 체험기술지에 작성하였다. 공동연구자 A가 제시한 체험 기록은 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 공동연구자 A의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
A-1	즐거운 생활 시간에 그림을 그리지 않고 멍하니 앉아 있음	화남, 안쓰러움	타이름, 시간점검, 조용히 독촉함
A-2	수학단원평가 시험지를 미처 풀지 않고 제출하지도 않음	화남, 걱정됨	이성적으로 따끔히 꾸중하고 다독겨려줌

위의 두 사례에서 공동연구자 A는 학생들의 학업적 꾸물거림 성향을 이미 알고 있고 상황을 미리 예상하기 때문에 순간 화가 나지만, 크게 화가 나는 편은 아니라고 하였다. 다만 아이들의 꾸물거림 습관이 고착화될 것을 우려하여 매번 상황이 반복될 때마다 따끔히 훈계하고 다독겨려 주는 편이라고 했다. 그리고 시간 점검을 중간중간 해 주거나 보상을 주면 아이들이 제 시간에 마무리하는 편이라고 했다.

체험기술지에 보고된 것 이외에 토의과정에서 공동연구자 A는 학업적 꾸물거

림을 보이는 학생에 대한 정서나 대처방법은 그날 교사의 기분에 따라서도 달라진다고 하였다. 그리고 그 학생으로 인해 다른 학생들에게 피해를 주는 상황으로 확대되면 화를 내게 된다고 하였다.

두 가지 상황에서 공동연구자 A가 발견한 공통 요인은 화남, 걱정됨이었다. 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 보면 지금 무언가를 안 하고 있는 것이 습관화되어 앞으로 시험을 못 보고, 수능을 못 보고, 사회생활에 어려움을 갖게 될 것이라는 생각에 걱정의 마음이 더 크다고 하였다.

공동연구자 B

교직경력이 13년 된 여교사로 저학년을 4년째 담임하고 있고 현재는 2학년을 담임하고 있다. 공동연구자 B가 제시한 체험 기록은 <표 IV-2>과 같다.

<표 IV-2> 공동연구자 B의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
B-1	즐거운 생활 시간에 그림을 그리지 않고 가만히 앉아 있음	화남, 무시당하는 느낌	그리기를 싫어하는 아이 특성을 이해하여 활동방법을 설명해주고, 꾸물거릴 때마다 단호하게 충고, 조언을 지속함
B-2	쓰기 시간에 필통만 만지작거리면서 글의 내용을 요약하여 쓰는 활동을 하지 않음	화남, 걱정됨	눈빛으로 신호를 보내도 신경 안 쓰자, 학생 옆으로 가서 다 할 때까지 지켜봄
B-3	책상 서랍 속에서 종이접기 하며 수학익힘책을 풀지 않음	화남, 안쓰러움	주의 줄 때만 푸는 척하며 다 완수하지 못 하자, 따끔하게 꾸중하고 집에서 완수하여 오게끔 함
B-4	친구와 떠들고 카드를 꺼내고 놀면서 수학문제는 풀지 않음	웃으면서 넘기다 점점 화남	처음엔 못 본 척하였으나, 지속되자 경고를 줌. 그림에도 안 되자 카드를 뺏고 반성의 시간을 갖게

			하여 스스로 잘못된 점을 찾게 함
--	--	--	-----------------------

네 가지 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남이었다. 학업적 꾸물거림 상황을 대할 때 순간적으로는 화가 나지만, 대체적으로 꾸물거림 성향이 짙은 학생들이기 때문에 안쓰러움과 걱정이 된다고 하였다. 따라서 되도록 화를 내지 않으려고 노력하고 꾸물거림을 보이는 학생들에게 눈짓을 보내거나 잠깐 옆에서 지켜보며 묵시적으로 독촉한다. 그럼에도 불구하고 꾸물거림이 지속되면 나를 무시하는 듯한 느낌이 들면서 화가 상승하기도 하지만, 대부분의 경우는 아직 저학년이기 때문에 학습습관이 아직 정착되지 않아 그럴 수 있다는 생각에 꾸물거림이 반복될 때마다 충고를 하고 집에서라도 다 하고 오게끔 추수지도를 철저히 한다고 하였다.

공동연구자 C

본 논문의 집필자로 교직경력 5년이며, 2학년을 처음 담임하고 있다. 공동연구자 C가 제시한 체험 기록은 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 공동연구자 C의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
C-1	즐거운 생활 시간에 자꾸 딴짓(잡담, 책읽기)을 하며 그림 그리기를 하지 않음	화남, 미안함	짧고 단호하게 지적하고, 꾸중함. 과제로 부여했지만 결국 안 해 음
C-2	수업준비가 늦음	짜증남, 화남	참고 조용히 I-message로 타이름, 옆에서 될 때까지 지켜 봄
C-3	수업집중을 못하고 문제이해력이 늦어 글쓰기 활동을 제대로 하지 못함	짜증남, 안쓰러움	차분히 설명해 주고 과제를 완수시킴
C-4	친구들이랑 장난치며 수학익	이해안됨,	차분히 독촉하고, 이름을

	힘책을 풀지 않음	짜증남, 지침	자주 부르며 지적했으나 수업 중에 못 끌고, 결국 방과 후에 끌내고 감
--	-----------	---------	---

네 가지 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남, 짜증, 지침 등이었다. 상황을 처음 접할 때는 순간적으로 화가 나고 매번 같은 학생들이라 짜증이 나며 교사의 지적에도 불구하고 지속적으로 꾸물거림을 보이면 피로감을 느꼈다. 학업적 꾸물거림이 미리 예상 되는 학생들임에도 불구하고 일단 부정적 정서가 생기기 때문에 화는 내지 않더라도 눈에 힘이 들어가고 목소리가 단호해졌다.

예전에는 자신이 느끼는 감정 그대로 표출하였으나, 요즘에는 상담 연수에서 배운 교육내용을 바탕으로 감정표출은 자제하고 단계별로 지적을 하고 있다. 학업적 꾸물거림을 보이는 장면에서 단호하게 이름을 짧게 부르거나, 옆에서 지켜보기, I-Message 등을 통해 학생 스스로 상황을 조절하게끔 지도하고, 그럼에도 되지 않으면 개인적으로 불러 조언을 하고 완수하게끔 했다. 학생 때문에 생긴 부정적 정서는 그 상황에서 정리하려고 노력하기 때문에 학생과의 사이에서 부정적 관계가 덜 형성되며 스트레스도 덜 받으나, 이미 학업적 꾸물거림으로 낙인찍힌 학생들이기 때문에 학습태도면에서 부정적 인상을 늘 갖고 있다는 것이 애로점이다.

공동연구자 D

교직경력이 9년 된 여교사로 저·중·고학년별로 고루 담임하고 있고, 현재는 5학년을 담임하고 있다. 공동연구자 D가 제시한 체험 기록은 <표 IV-4>과 같다.

<표 IV-4> 공동연구자 D의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
D-1	하루공책 5분 복습 시간에 만 들기와 잡담을 하느라 제대로 작성하지 않음	화남, 오기, 걱정, 지침	조용히 지켜보다 지적함에도 불구하고 대충 하자 화가 남. 교사 스스로 3분 멈춤을 통해 감정을 자제하고 이성적으로

			대처함. 학생 스스로 해결책을 찾고 완수하게 함.
D-2	국어시간 교과서에 내용 정리를 하지 않고 멍하니 앉아 있음	화남, 불안, 자괴감	도와주기, 기다려주기, '학습'보다 관계에 초점 맞추기

공동연구자 D는 학생들의 자기주도학습을 위하여 행복한 하루 공책을 활용하여 학생들의 시간관리와 학습관리를 하고 있다. 하루공책은 공동연구자 D가 2011학년도 1학기에 활용한 결과 효과가 높게 나타나자 2학기부터는 학교 자체적으로 제작·도입하여 3~6학년 학생들의 자기주도학습에 활용하고 있는 스케줄러이자 복습공책의 일종이다. 공동연구자 D의 학급은 철저하고 체계적인 생활지도로 행복한 하루 공책이 내실 있게 작성되고 있고 타 학급에 비해 학생들의 자발적인 호응도도 높다. 그만큼 담임교사의 지도 역량이 크기 때문에 학업적 꾸물거림을 보이는 학생이 드물어 여러 사례 작성을 어려워하였다. 공동연구자 D는 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 많이 줄일 수 있었던 데는 교사와 학생 간의 친밀한 관계 형성이라고 하였다. 학년 초에 눈에 띄는 몇 학생에 집중하여 방과 후에 남겨 학습 지도 뿐만 아니라 다양한 이야기를 나누며 래포를 형성하고 가정과의 연계를 결들인 결과 많은 학생들이 달라졌다고 하였다. 이에 다른 공동연구자들이 개별지도의 어려움을 토로하자, D교사 또한 학생들에게 많은 시간을 할애해야 하는 만큼 시간적·신체적·정신적으로 참 어렵지만 학생들의 변화를 지켜보는 것은 교사로서 보람 있는 일이라고 하였다.

위의 두 가지 사례에서 공동연구자 D가 발견한 공통 요인은 화남, 걱정 등이었다.

공동연구자 E

공동연구자 E는 본교의 신규교사로 5학년을 담임하고 있는 여교사이다. 공동연구자 E가 제시한 체험 기록은 <표IV-5>과 같다.

<표 IV-5> 공동연구자 E의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
E-1	오답노트를 대충 작성하고 와 보충하라고 하자 멍 하니 앉아있음	화남, 미움, 자괴감	몇 번의 지적에도 안 되자, 옆에 불러놓고 직접 지도하여 완수함
E-2	주어진 시간에 복습노트를 하지 않아 보충하라고 하자 장난하고 수다 떠م	화남, 안타까움	시간 내에 하지 않으면 숙제를 두배로 낸다고 협박함
E-3	수학익힘책을 검사 받지 않고 도망감	무시당한 느낌, 안타까움, 자괴감	교사의 훈계에도 안 하자, 어머니께 알려 가정에서 하고 오게끔 함

공동연구자 E는 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들이 주어진 과제를 완수할 때까지 지켜보고 끝까지 추수지도를 하는 편이다. 그러나 학생이 ‘선생님은 왜 이렇게 나만 신경 쓰세요?’ 라고 말할 때면 교사 말은 잔소리로 들리나 싶기도 하고 자신감 없이 조심스러워진다고 하였다. 그렇다고 학생의 학업성적이 나쁜 편은 아니라 교사에 대한 반항인가 싶기도 하여 그런 상황이 무서울 때도 있다고 하였다. 그럼에도 불구하고 당연히 교사의 책무라고 생각하여 꾸물거림을 보일 때 중간중간 지적하며 타이르고, 시간을 점검해 준다. 언제쯤 교사로서의 권위가 생길지 아직 자신감이 많이 부족함을 토로하였다.

세 가지 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남, 자괴감 등이었다.

공동연구자 F

공동연구자 F는 본교의 신규교사로 4학년을 담임하고 있는 여교사이다. 공동연구자 F가 제시한 체험 기록은 <표 IV-6>과 같다.

〈표 IV-6〉 공동연구자 F의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
F-1	멍하니 앉아 있으면서 외국어 원어민 시간에 교과서 듣기 활동 중 기록을 하지 않음	짜증남, 화남, 포기	혼을 내고 옆에서 도와주어도 잘 안 되자 슬쩍 포기함. 쉬는 시간에 예시과제를 부여하여 완수하게 함
F-2	재량 한자 시간에 학생들이 쓴 것을 검사하던 중에 한자를 하나도 쓰지 않고 있었음을 발견함	짜증남, 화남, 오기, 부모님에 대한 원망스러움	소리지르며 다그치고, 남겨서 과제를 완수시킴
F-3	수업준비도 늦고 교과서 활동도 하지 않음	짜증남, 자괴감	제대로 안 될 때마다 지적하여 하게끔 함. 쉬는 시간에 공부한 내용을 적게 하여 검사하고, 교과서 준비가 잘 되면 모둠점수를 주기로 함

공동연구자 F는 화를 잘 못 참는 편인데, 학업적 꾸물거림을 보이는 학생에게 ‘미워 죽겠어.’란 생각이 들면서 화를 더 많이 내는 것 같다고 하였다. 아직은 본인 스스로 교사다운 말투가 형성되지 않아서인지 학생들이 만만하게 여기는 것 같다고 하였다. 때로는 타이르기도 하다가도 “너, 남아.”, “다시 써.”, “다 쓰고 가!”, “너 얘기냐?”와 같은 강압적인 말투로, ‘네가 이기나 내가 이기나 어디 해보자.’란 생각으로 오기까지 생겨 괴롭히고 싶은 생각마저 든다고 솔직하게 밝혔다. 매번 학업적 꾸물거림을 보이는 학생은 “야, ○○○!”라고 소리를 질러야 교사의 지적을 듣는 터라 너무 힘들고, 학년 말이라는 데 위안을 삼고 있다고 토로했다. 다른 공동연구자들은 공동연구자 F가 감정표현이 절제되지 않아 교사와 학생 모두 힘들어지는 상황이 오는 것 같다고 하며, 목소리를 높이지 않고 자신의 생각을 전달할 수 있는 방법을 생각해 보라고 권고하였다.

이러한 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남, 자괴감 등이었다.

공동연구자 G

공동연구자 G는 교직경력이 25년 된 여교사로 현재 3학년 ~ 6학년 과학 전담을 하고 있다. 공동연구자 G가 제시한 체험기록은 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 공동연구자 G의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
G-1	과학시간에 멍하니 실험에 관심도 없고 실험관찰도 대충 작성함	걱정, 안타까움, 욕심	옆에 가거나 눈총을 살짝 줌. 감정을 배제하고 상황 중심으로 스스로 생각케 함, 한번의 지적 후 지켜봄
G-2	책상 밑에서 뭔가를 만지면 서 판짓을 하고 수업에는 전혀 관심이 없음	화남, 안타까움, 자괴감	집중할 땐 알아주고, 수업내용 이해여부를 자꾸 물으며 확인함. 이름을 자주 부름.
G-3	판짓을 하며 수업준비도 늦고 실험관찰기록도 하지 않음	화남, 안타까움,	야단치는 것이 도움이 되지 않아 옆에서 지도함

공동연구자 G는 상담을 전공한 교사로, 학생들의 성향을 수용하고 학생들의 감정을 건드리지 않으면서 해결할 수 있는 쪽으로 지도하기 위해 노력하고 있었다. 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 접하는 장면에서는 순간 화가 나긴 하나 습관적으로 꾸물거림을 보이는 아이들이라 크게 화가 나지는 않는다고 하였다. 학생들 스스로 자신의 행동을 고칠 수 있도록 눈치를 주거나 상황 중심으로 훈계를 하고, 문제 해결 능력이 떨어지는 학생들은 옆에서 직접 지도하였다. 그러나 과학 전담교사라 일관성 있고 지속적인 개별지도가 어려우며 학업적 꾸물거림에 대한 적절한 대처방법을 몰라 자신도 답답하고 고민이라고 토로하였다.

이러한 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남, 안타까움 등이었다.

공동연구자 H

공동연구자 H는 교직경력이 19년 된 여교사로 현재 4학년을 담임하고 있다. 공동연구자 H가 제시한 체험기록은 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 공동연구자 H의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
H-1	수학문제를 풀지 않고 있어 지적하자 그제서야 문제풀기 시작. 문제풀기가 아닌 글씨 예쁘게 쓰는 데 집중하며 또 멍하다 제대로 마무리를 못함	답답함, 화남, 지침, 분노 등 복잡한 정서반응	문제해결능력이 있는 아이가 매번 꾸물거리 감정을 실어 이름을 부르고 지적하게 됨, 지속적인 상담과 방과후 지도에도 달라지지 않자 거의 포기됨
H-2	수학익힘책을 풀지 않고 멍하니 앉아 있음	안쓰러움, 화남, 분노	처음엔 부드럽게 가르쳐 주었으나, 집중하지 않고 풀이 과정을 이해 못하자, 거의 교사 주도로 문제를 해결함. 방과후 인턴교사와 나머지공부를 하며 부족한 부분 보충함

공동연구자 H는 상담을 전공한 교사로, 위의 두 사례에서는 학생의 꾸물거림 유형에 따라 느끼는 정서가 다름을 보여준다. 사례 <H-1>에서의 학생은 문제해결능력이 충분히 있음에도 불구하고 항상 과제활동을 제대로 완수하지 않는 경우이며, 사례 <H-2>에서의 학생은 학습부진으로 인한 학업적 꾸물거림을 보이는 경우이다. 전자의 경우 학업적 꾸물거림 장면을 대하는 순간부터 화, 분노가 치밀어 단호하고 강하게 지적하는데, 후자의 경우는 학업 부진 때문에 힘들어하는 것을 이미 알기 때문에 안쓰러움이 들어 ‘차분하게 가르쳐줘야지.’란 생각으로 대한다고 하였다. 사례 <H-2>에서는 “○○야, 이거 잘 모르겠니?”라고 부드럽게 접근하며 가르쳐 주는데, 여전히 이해 못 한 채 멍하니 있으면 화가 점점 나기 시작하고, 분노의 상황까지 이른다고 하였다. 그러나 학습부진인 아동 특성을 이해하

고 있고 안쓰럽기 때문에 사례 <H-1>에서보다는 덜 짜증 섞인 말투로 지도하게 된다고 하였다.

학생의 학업적 꾸물거림 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상을 구체화하여 말해달라고 요청하였을 때, 학업적 꾸물거림 상황을 대할 때에는 여러 장면이 순차적으로 발생하게 되는데 위의 사례에서 보고한 것처럼 단계별로 감정이 변하여 복잡미묘한 감정을 느낀다고 하였다. 굳이 본인의 사례에서 공통 정서를 말하자면, 화남이라고 하였다.

공동연구자 I

교직경력이 5년 된 여교사로 현재 5학년을 담임하고 있는 여교사이다. 공동연구자 I가 제시한 체험 기록은 <표 IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 공동연구자 I의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
I-1	듣말쓰 시간에 글쓰기 활동을 시작하지도 않고 산만함	짜증남, 화남, 체념, 포기	부드럽게 타일러도 안 되자 목소리가 높아짐. 옆에서 지켜보지는 않음
I-2	중요한 내용을 표시하며 사회교과서를 읽는 활동인데 가만히 앉아 있음	화남, 어이없음	지나가면서 책상을 두드리며 해야 할 부분을 조용히 짚어줌. 처음엔 독려를 하였으나 안 되자 언성을 높여 꾸짖고 감정표현을 함. 막대기로 책상을 칩
I-3	미술시간에 색칠하지 않고 물감이 없다는 핑계로 교사의 지적에도 불구하고 가만히 앉아 있음	이해 안 됨, 화남, 분노, 어이없음	화를 내고 소리지름

공동연구자 I는 학년 말이다 보니 대체적으로 학업적 꾸물거림을 보이는 학생

들의 습관이나 성향, 활동과제의 수행 정도 등이 파악된다고 하였다. 학년 초에는 학업적 꾸물거림 행동들을 수정하기 위하여 적극적으로 지도하고 화도 많이 냈으나, 현재는 본인의 능력 한도 내에서 모든 조치를 다 해봐도 소용없다는 생각이 들어 아무런 조치도 하지 않게 되는 경우가 생긴다고 하였다. 학생의 특성이라 여겨 체념하게 되는데, 다만 주변 학생들에게 미칠 과장이 우려되어 형식적으로 지적만 하고 묵인하여 넘어가는 상황이 발생한다고 하였다.

이러한 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남, 지침, 포기 등이었다. 학생의 학업적 꾸물거림 상황에서 과제 수행이 되지 않아도 학생 본인은 별로 개의치 않고 교사 또한 대충 넘어가는 성격이라 그 학생이 안 해도 문제시 하고 싶지는 않으나 ‘의무적으로 지적을 해야 하는 상황’이라고 생각하기 때문에 정서적인 피로감이 곧장 밀려온다고 호소하였다.

공동연구자 J

교직경력이 5년 된 여교사로 현재 5학년을 담임하고 있는 여교사이다. 공동연구자 J가 제시한 체험 기록은 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 공동연구자 J의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
J-1	학급홈페이지에 과제를 올리 지 않음	화남, 짜증남, 찻찻함, 후회	전체 학생 앞에서 과제를 안 한 이유를 묻고, 짜증난 감정을 표출하며 일방적으로 훈계함
J-2	수학시간에 딴 생각을 하며 수학문제를 풀지 않음	성적이 좋은 학생이라 화는 안 남, 걱정됨	짧게 이름만 불러도 초점이 돌아오는 학생이라 즉시 지적함. 상담 후 앞자리에 앉힘
J-3	글쓰기 시간에 5명 정도가 잡 담을 하며 수업과제를 수행하 지 않음	무능력함, 무시받을까 걱정됨	여러 활동으로 학습동기를 부여하고자 하나 잘 안 되어 모둠점수로 통제, 시간점검

J-4	미술시간에 1시간 동안 아무 것도 그리지 않고, 예시 그림과 똑같이 그리면 안 되냐고 물음	이해 안됨, 실망감, 한심스러움	주어진 주제대로 그릴 것을 짜증스러운 말투로 권고함, 간단한 예시 제시해 주고 훈계함
-----	--	-------------------------	---

공동연구자 J는 교사의 기분에 따라서 체험 내용이 달라지기도 하지만, 학생에 따라서도 많이 다르다고 하였다. 공부 잘하는 학생이 멍하니 앉아 있으면 이름만 짧게 부르며 지적하는데, 교사의 지적에 바로 활동을 수행하고 제대로 마무리를 하기 때문에 화는 나지 않는다고 하였다. 그렇지 않은 학생인 경우 대부분은 교사의 지적에도 불구하고 꾸물거림 행동이 지속되기 때문에 화가 나고 짜증난다고 하였다. 더불어 어떤 상황에서든 '내가 무슨 잘못된 게 있나?'하는 무능력감, '내가 이렇게 하면 재가 잘못 되지 않을까?' 역효과에 대한 불안감과 같이 교사 스스로 상황을 반성하게 된다고 하였다.

이러한 상황에서 공통적으로 느끼는 생각이나 심상으로는 화남, 자괴감 등이었다.

공동연구자 K

교직경력이 2년 된 여교사로 현재 3학년을 담임하고 있는 여교사이다. 공동연구자 K가 제시한 체험 기록은 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 공동연구자 K의 학업적 꾸물거림에 대한 체험

사례	상황	정서	대처 방법
K-1	활동수학 시간에 수학교구활동에 전혀 관심이 없고 멍하니 앉아 있음	짜증, 지침	지도강사가 운영하는 수업이라 책상을 툭툭 치고 눈짓으로 주의를 줌, 수업 후 상담
K-2	기초부진아 학생으로 수학의 힘책을 풀지 않고 멍하니 앉아 있음	안타까움, 화남	차분히 타이르고 설명해 줌, 단계별 학습지도

K-3	수업준비가 늦고, 손장난을 하 다 교사의 수업활동 설명을 놓쳐 제대로 활동을 못함	짜증, 맥 빠짐	매번 똑같은 훈계, 교탁 옆에 앉혀 수업을 받게 함
K-4	쓰기 활동 시간에 무엇을 해 야할지 모르고, 손장난을 하며 대충 작성함	답답함, 실망스러움, 자괴감	앞자리에 앉혀 쉬는 시간까지 과제를 완수하게끔 함, 수준을 낮춰 과제 부여

공동연구자 K는 1년 전에 본 연구자와 동학년을 담임했던 교사로, 2년차임에도 불구하고 교사 연수를 열심히 받고 학급운영을 체계적으로 하며 학생 상담도 많이 진행하는 교사이다. 공동연구자 K가 담임하고 있는 학급은 전체 27명 중 기초 학습부진아 2명, 교과학습부진아 2명, 학업적 꾸물거림을 보이는 학생이 6명 정도로 일반적인 학급에 비해 학업적 꾸물거림을 보이는 학생 비중이 높은 편이다.

학업적 꾸물거림을 접했을 때 처음 느끼는 정서로는 화남이나 짜증남이지만, 점차 반복되는 상황으로 인해 지치고 이후에는 학업적 꾸물거림에 대해 제대로 대처하지 못하는 자신의 무능력함으로 안타까움과 미안함이 느껴진다고 하였다.

나. 개인별 체험분석 결과

개인별 체험분석 결과 공동연구자 A와 G는 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들의 성향을 수용하여 교사와 학생 서로간의 감정을 다치지 않는 범위에서 감정을 자제하며 지도하였다. 공동연구자 B, C, D, H, J, K는 일종의 책임감으로 과제를 완수할 때까지 지도하는 과정에서 안타까움, 화, 분노, 지침과 같은 감정의 변화를 거쳤다. 공동연구자 E, F, I는 이미 학생과의 관계에서 부정적 정서를 형성시킨 상태로 학생의 꾸물거림 행동을 예민하게 받아들여 감정적으로 흥분하여 폭발적인 화를 그대로 분출하거나 포기하고 그냥 넘겨버렸다. 이와 더불어 공동연구자 E, F, I는 자신이 무시받는 느낌, 자괴감과 같은 정서 등을 강하게 토로하였다.

개인별 체험분석 결과 학업적 꾸물거림을 대하는 교사들이 느끼는 감정에는 화남, 짜증남, 안쓰러움, 무시당하는 느낌, 자괴감, 지침 등이 존재하였다. 경력

에 따라 감정의 종류가 다를 것으로 예상하였으나 경력에 관계없이 다양한 정서를 체험하였고 다만 감정의 강약이나, 감정을 어떻게 다루느냐의 방법적인 차이가 존재하였다. 예를 들어 저경력 교사들이 가장 많이 느끼는 정서 중 자괴감과 같은 정서의 경우 상담을 전공한 25년 차 교사도 토로하였으나, 자신이 학업적 꾸물거림에 대해 적절하게 대처하고 있느냐에 대한 의구심 정도이지 저경력 교사들만큼 교사로서의 능력을 스스로 의심하고 있는 정도는 아니었다.

또한 체험기록지에는 보고가 되지 않았으나 공동연구자들은 교사의 기분에 따라 체험하는 정서가 달라질 수 있음을 인정하였다. 예를 들어, 교사가 피곤하거나 다른 원인으로 화가 나 있는 상태에서 학업적 꾸물거림 상황을 인지하면 감정적으로 대처를 하게 되고, 교사가 정서적으로 안정되어 있는 상태에서는 좀 더 이성적으로 대처하려는 경향이 있음을 집단 합의 과정에서 발견할 수 있었다. Robert(2003/2010)는 때로는 사람의 기분이 생각에 직접적으로 영향을 끼칠 수 있다고 하였다. 예를 들어 슬플 때 슬픔은 부정적인 생각을 만들어 낸다는 것이다. 교사 개인의 현재 감정 상태에 기반하여 현실을 인식함으로써 불안함이나 우울함을 증가시킬 수 있다는 것을 알 수 있었고, 그 정도는 저경력 교사일수록 정도가 심하였으며 그 감정을 오래도록 지니고 있었다.

2. 집단 체험분석

3회기에는 개인별 체험 수집 결과를 근거로 집단 내에서 각각의 체험을 드러내는 활동을 집단별로 실시하였다. 이때 개개인의 체험에 대해 집단 내의 공동연구자들이 동의한 내용은 체험 공통 요인에 포함시켰고 동의하지 않는 경우엔 어떤 점에서 각 개인별로 차이가 나는지 살펴보고 합의하는 과정을 거쳤다. 이 단계는 초등학생들의 학업적 꾸물거림을 대하는 여교사들이 체험하는 과정에 대해 일반화된 결론을 내리기 위함이 목적이다.

먼저 11명의 공동연구자의 개인별 사례를 살펴보면 초등학생의 학업적 꾸물거림 상황에서 모든 교사가 반응을 보인다는 것을 발견할 수 있었다. 꾸물거림은 하나의 잘못된 생활습관으로 초등학교에서는 기본생활습관 형성이 중요시되는 만큼 바람직한 삶의 자세로 전환시켜 줄 필요가 있다는 것이 그 이유였다.

집단 체험분석과정에서 공동연구자들이 발견한 공통 요인으로 화남과 안쓰러움이었다. 우선 ‘화남’이라는 표현에는 ‘짜증남’, ‘분노’, ‘미움’ 등의 표현이 이에 속한다고 보았다. 화가 나는 이유로는 꾸물거림 요인이 무엇이든시간에 여전히 똑같은 학생들이 학업적 꾸물거림을 보이면 짜증이 나고, 과제를 거부하거나 산만하고 주의집중력이 낮아 과제해결을 수행하지 못하는 학생들을 보면 교사를 존중하지 않고 무시하는 것 같은 느낌이 들어서 등이다. 더불어 교사의 기분 에 따라 학업적 꾸물거림 상황에 감정적으로 대처하기도 하였다. 그러나 여기에서 주목할 것은 똑같이 화가 나는 상황이라 하더라도 교사가 부정적인 감정을 어떻게 처리하느냐에 따라 대처방법이 달라진다는 것이다. 부정적인 감정을 표출했을 때의 역효과, 예를 들어 학생의 감정적 상처와 교사의 신체적·정서적 소모와 같은 부작용을 우려하여 자신의 감정을 자제하고 이성적으로 대처하는 교사가 있는 반면에, 부정적 감정에 몰입된 교사는 화가 분노로 이어지기도 하고 어떠한 교사는 신체적·정서적으로 피로함을 느껴 지도하는 것을 아예 포기하는 등의 소극적 대처 양상을 보였다.

이와 반면에 ‘안쓰러움’이라는 표현에는 ‘걱정됨’, ‘안타까움’과 같은 표현이 이에 속한다고 보았다. 학습부진이나 주의력 산만과 같은 학생의 성향이 이해되고, 꾸물거림 요인이 쉽게 고쳐지지 않는 것임을 인식할 때 그 학생이 걱정되고 안타깝다고 하였다. 또한 습관화된 꾸물거림이 학생의 훗날에도 지속적으로 부정적인 영향을 끼칠 것을 우려해서이다. 이와 같이 학생의 특성이 이해가 되거나 학생의 행동이 교사들이 수용할 수 있는 경우에는 공동연구자들은 인내를 하고 지속적으로 개별지도를 하거나, 집중을 못할 때는 단호하게 꾸중을 하며 현재 꾸물거림 상황을 스스로 직시하게 하여 행동조절을 하게 하는 등 적극적인 대처를 하였다. 그러나 대부분의 공동연구자들은 현재 자신의 대처방법이 옳은 것인지 회의감을 느끼며 꾸물거림에 대한 대처 요령 숙지가 실질적으로 필요함을 토로하였다.

집단 체험분석 과정에서 공동연구자들과 합의가 된 내용을 중심으로 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 집단 체험분석 결과를 요약해 보면 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 공동연구자 집단 체험분석 결과 요약

상황	상황 판단	공동 정서	대처 방법	사례
<ul style="list-style-type: none"> · 수업 준비가 늦음 · 수업 중 과제활동을 수행하지 않거나 지체함 (예:익힘책 풀기, 그림그리기, 글쓰기 등) · 시험지를 제때 풀지 못해 제출하지 않음 · 숙제를 제출하지 않음 	학생의 문제이나, 학생의 행동을 수용할 수 있음	화남 안쓰러움	감정 조절 ↓ - 타이름, 시간점검, 조용히 독촉함, 기다려주기 - 반성의 시간을 통해 스스로 잘못된 점을 찾게 함 - 수준을 낮춰 과제부여 - 감정을 배제하고 학생 스스로 상황 중심으로 자신의 문제를 돌아보게끔 함 -모둠점수로 통제 - I-message로 지적함	A-1, A-2 B-1, B-2 B-3, B-4 C-2, C-3 D-1, D-2 G-1, G-2 G-3, J-2 J-3, K-1 K-2, K-4
	학생의 문제 행동으로, 학생의 행동을 수용할 수 없음	화남 안쓰러움 자괴감	감정 억제 ↓ -도와주어도 잘 안 되자 슬쩍 포기함 -늘상 꾸물거리는 학생이라 포기를 하나, 다른 아이들에게 미칠 영향 때문에 따끔히 지적만 함	F-1, H-1 H-2, I-1
	교사의 능력 부족이나, 교사를 무시하는 것으로 지각		감정 폭발 ↓ - 협박, 소리치며 다그침, 막대기로 책상을 침, 전체 학생 앞에서 짜증난 목소리로 일방적으로 훈계함	C-1, C-4 E-2, E-3 F-2, I-2 I-3, J-1 J-4, K-3

위의 요약 내용을 근거로 하여 초등학생의 학업적 꾸물거림을 대하는 여교사들의 심리적 변화과정은 크게 다음과 같이 세 가지로 나타낼 수 있다.

- <과정 1> 학업적 꾸물거림 상황 인식 → 학생의 문제이나 수용 가능한 행동임
→ 화남·안쓰러움 → 감정 조절 → 이성적 대처(지도하기)
- <과정 2> 학업적 꾸물거림 상황 인식 → 학생의 문제행동 또는 교사 자신의 문제라 인식 → 화남·안쓰러움·자괴감 → 감정 억제 → 감정적 대처(포기)
- <과정 3> 학업적 꾸물거림 상황 인식 → 학생의 문제행동 또는 교사 자신의 문제라 인식 → 화남·안쓰러움·자괴감 → 감정 폭발 → 감정적 대처(분노 표출)

3. 분석결과의 종합

본 장에서는 공동연구자들의 개인적인 체험분석과정에서 발견된 정서상의 공통 요인과 집단 합의를 거쳐 추출한 여교사들의 정서체험과 정서처리과정에서의 공통 요인이 무엇인지 종합하였다. 본 연구자가 개인별 체험분석 기록지와 3회기 녹음 전사 내용을 바탕으로 분석하였고, 부족한 부분은 개인별 추가 면담을 실시하였다.

이를 바탕으로 초등학생의 학업적 꾸물거림을 대할 때 여교사들이 어떤 정서를 느끼며 어떠한 과정을 거치는지에 대한 심리과정을 모형으로 정리해 보았다.

가. 정서상의 공통 요인

교사들이 느끼는 감정과 대처방식에 약간의 차이를 보이긴 하나 초등학생의 학업적 꾸물거림을 대하는 여교사들이 느끼는 감정에서 공통 요인은 ‘화남’과 ‘안쓰러움’이었다.

‘화남’이라는 표현에는 ‘짜증남’, ‘분노’, ‘미움’의 표현도 속한다고 보았는데, ‘화남’의 국어사전적 의미는 ‘성이 나서 화기(火氣)가 생기다’이다. 화기란 ‘가슴이 답답하여지는 기운, 몹시 노한 기운’으로 나와 있다. 즉 화가 난다는 것은 성이 나고 몹시 노하여 가슴이 답답해지는 것으로 풀이할 수 있다. 또한 ‘짜증’은 마음에 딱 들지 아니하여 성미를 부리는 것으로 화남의 연속적인 감정이며 모

든 교사가 화남 또는 짜증남이라는 정서를 보고하였다.

Rothenberg(1972)는 분노를 의사소통의 한 형태로서 연속적인 다단계 구조를 가진 감정으로 보고, 이를 짜증(annoyance), 좌절감(frustration), 분노(anger), 격분(rage of fury)등으로 분류하였다. Smith(1994)는 분노를 강도에 있어서 사소한 짜증이나 약오름에서 격분이나 격노에 이르는 불쾌한 정서로 간주하며, 이러한 분노 정서의 주관적 혹은 경험적인 구성요소는 전형적으로 생리적 각성, 특징적인 안면 표현, 그리고 공격에 대한 반응 경향성의 활성화 혹은 충동이 동반된다고 하였다(이숙경, 2006 재인용).

류창현(2009)은 분노가 다양한 모습으로 나타나는 것과 마찬가지로 여러 가지 발생 이유가 있다고 하였다. 첫째, 분노는 무엇보다도 자신의 가치를 보존하려는 의지가 손상되었을 때 발생한다. 즉, 자신이 존중받지 못하고 있다고 느낄 때에 나타나는 것이다. 둘째, 분노는 나의 본능적인 욕구가 충족되지 못할 때, 즉 내가 기대했던 것과는 다른 결과가 나타날 때 일어난다(Carter & Minirth, 1993/2001; 류창현, 2009 재인용). 마지막으로, 분노는 일반적으로 개인이나 사회 등이 가지고 있는 가치나 신념이 위협받거나 무시당할 때 일어난다. 그 외에도 건강 상태에 따라서 달라지기도 하고 환경이나 개인적인 상황에 따라 달라지기도 한다. 이 연구에서 대부분의 공동연구자들은 자신의 지시를 학생들이 거스르거나 무시한다고 생각하는 경우나 학생들이 교사의 의도대로 수업을 따라오지 못하는 경우, 교사의 건강상태나 기분에 따라서 교사가 화가 난다는 것을 발견할 수 있었다.

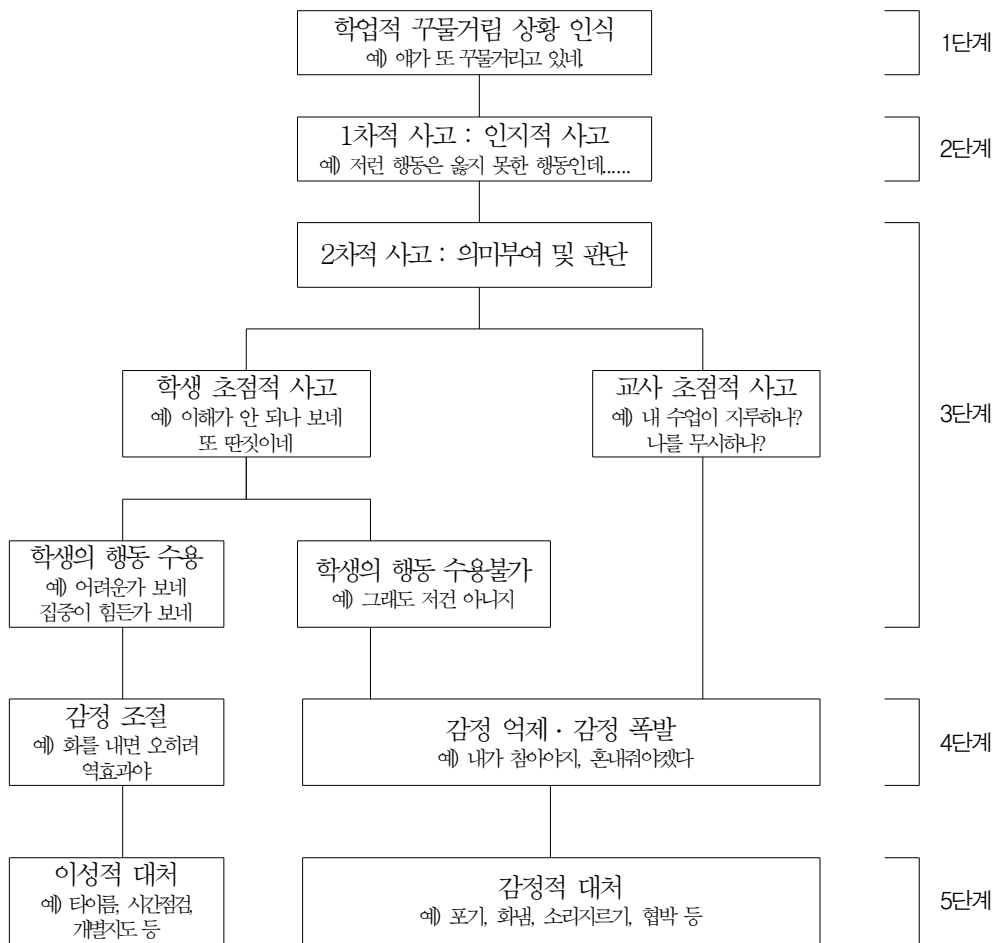
‘안쓰럽다’의 국어사전적 의미로는 ‘손아랫사람이나 약자에게 도움을 받거나 폐를 끼쳤을 때 마음에 미안하고 딱하다.’라는 뜻과 ‘손아랫 사람이나 약자의 딱한 형편이 마음에 언짢고 가엾다.’라는 뜻이 있다. 3회기 집단 체험분석 과정에서 교사들 나름대로 개별지도를 충실히 할 여유가 없고 교사 자신의 능력부족으로 인하여 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들이 생기는 것 같아 미안함, 죄책감을 토로한 교사도 있었다. 다수의 공동연구자들은 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들이 대부분 학업부진이나 학습부주의 등으로 습관적인 꾸물거림을 가지고 있는 학생들이라 그 형편이 가엾고 걱정됨을 주로 이야기하였다. James와 Michelle(2007)는 어떠한 부정적인 사건을 자신이 완전히 모자라고 무능하다는

것을 보여주는 증거로 해석했을 때 수치심과 죄책감을 느끼게 된다고 하였다. 죄책감은 무언가에 실패했거나 도덕적으로 잘못을 저지르긴 했지만, 이를 바로 잡고 앞으로 이러한 실수를 반복하지 않으려는 것에 초점을 맞추었을 때 느끼는 부정적인 정서로, 체험분석을 해나가는 과정에서 대부분의 공동연구자들은 학업적 꾸물거림에 대해 자신이 잘 대처해나가고 있는지에 대해 의구심을 많이 가졌다.

나. 정서처리과정

처음 연구를 시작할 무렵에는 교육경력이 교사들이 느끼는 감정과 대처방식에 큰 차이를 가져오는 요소가 되지 않을까 추측을 하였으나 신규교사 2명을 제외하고는 큰 차이가 없었다. 오히려 상담연수 이수여부와 교사 개인의 성격적인 특성에 따라서 학생의 행동 수용 측면이나 감정 조절 방법, 대처방식 등에서 차이를 보였다. 공동연구자 자신들도 연구를 시작하기에 앞서 연구결과가 거의 비슷할 것이라고 추측하였으나, 집단 체험분석과정을 거치면서 서로가 겪지 않은 체험에 대해서도 수궁을 하며 개인적인 차이와 한 개인에게서도 여러 정서처리과정이 나올 수 있음을 인정하였다.

정서는 여러 가지 수준의 정보처리를 통합하는 복합적인 구성과정에서 생겨나는 것으로(Barnard & Teasdale, 1991; Greenberg et al., 1993; Greenberg & PascualLeone, 1995; Teasdale & Barnard, 1993; Watson & Greenberg, 1995, Greenberg & Paivio, 2008 재인용), 정서처리과정을 일련의 순차적인 과정으로 설명하기에는 제한점이 있지만, 지금까지의 결과를 종합하여 초등학교의 학업적 꾸물거림에 대해 여교사들이 체험하는 정서를 처리하는 과정을 도식화하여 제시하면 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 초등학교 학생의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 정서처리과정

초등학교 학생의 학업적 꾸물거림을 대하는 과정에서 여교사들이 어떠한 감정을 느끼며 그것을 처리하는 과정은 학업적 꾸물거림 상황을 인식하는 단계, 그것을 인지적으로 판단하는 일차적 사고 단계, 그것에 대해 의미를 부여하고 평가하는 이차적 사고 단계, 정서체험 단계, 그리고 정서처리 단계 등의 5단계를 거치는 것으로 심리적 과정을 개념화할 수 있다. 이에 대해 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 상황 인식 단계

교사가 학생의 학업적 꾸물거림을 보이는 상황을 인식하는 단계로, 직접적인 정서 유발에 기여하는 자극이 된 사건을 인식하는 단계이다. 학업적 꾸물거림의 사례로는 수업 중 주어진 과제활동을 하지 않거나 지체하는 경우, 과제를 제출하지 않은 경우, 판짓을 하며 그림을 그리지 않는 경우, 수업 준비가 늦은 경우, 시험지를 제 때 못 풀어 제출하지 않은 경우 등이 있었다.

2) 일차적 사고 단계(인지적 사고 단계)

일차적 사고 단계는 교사가 학생의 학업적 꾸물거림 상황을 인식한 직후 상황에 대한 의식적인 지각(conscious perception of response)이 이루어지는 단계이다. 이러한 판단은 개인적인 관습이나 가치관에 의해 자동적으로 판단이 이루어지는 것으로, 학업적 꾸물거림에 대해 모든 공동연구자들이 수업방해행동으로 인지하였다. 연구 시기가 2학기 말이었던 만큼 모든 공동연구자들은 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들을 이미 인지하고 있었고 ‘애가 또 저러네!’, ‘저럴 줄 알았어.’, ‘저러면 안 되는데.’와 같은 인지적 판단을 내렸다.

Averill(1983)은 인간은 생물학적으로 규칙을 만들고 그것을 따르는 경향을 갖고 있는데, 그 규칙이 깨졌을 때 생물학적으로 화가 나고 혼란스러움을 경험한다고 보았는데 일차적 사고단계에서의 인지적 판단이 이에 해당되는 것이다(이숙경, 2006 재인용).

3) 이차적 사고 단계(의미 부여 및 판단 단계)

이차적 사고 단계는 인지적 판단을 마치며 그러한 행동이나 상황에 대해 의미를 부여하게 된다. 의미를 부여하고 평가하는 단계는 학생의 꾸물거림의 원인이 무엇이냐에 따라 학생 초점적 사고와 교사 초점적 사고로 나뉘어진다. 학생 초점적으로 사고하는 경우는 학생의 특성이나 잘못된 수업태도에 초점을 맞추고 ‘수업내용이 어려운가 보구나.’, ‘또 판짓이네.’라는 식으로 사고하게 된다. 반면에 교사 초점적으로 사고하는 경우는 문제의 원인을 교사 자신의 내부로 향하여 ‘내가 수업을 지루하게 하나?’, ‘내 수업방식이 잘못 됐나?’, ‘나를 무시하나?’라는 식으로 의미를 부여한다.

Kennedy-Moore와 Watson(2001)은 자신의 고통은 의식하지만, 이를 명명하고 해석하는 기술을 가지고 있지 못하면 정서를 표현할 수 없다고 하였다. 이 단계에서 부여하는 의미와 인지적 평가에 따라 후속 단계에서 이어지는 감정유발과 대처양상이 달라지게 된다.

4) 정서체험 단계

이차적 사고 단계에서 부여된 의미에 따라 긍정적 또는 부정적 정서를 체험하는 것을 말한다. 초등학생의 학업적 꾸물거림을 대할 때 공동연구자들의 공통 요인은 안쓰러움과 화남과 같은 부정적 정서를 체험하는 것으로 나타났다.

이차적 사고 단계에서 학생 초점적 사고를 하며, 학생의 입장·처지가 이해가 되어 교사가 수용할 수 있는 학업적 꾸물거림의 경우에는 사례 <A-2>, <G-3>, <K-2>와 같이 순간적으로 화가 나면서 안쓰러움이 드나, 부정적 감정을 자제하고 상황 중심으로 판단하여 감정을 조절하였다. 반면에 학생 초점적 사고를 하나, 학생의 부주의나 잘못된 수업태도 등 교사가 수용할 수 없는 학업적 꾸물거림인 경우는 사례 <C-4>, <E-2>, <F-2>, <H-1>와 같이 화, 분노, 지침 등과 같은 정서체험을 보고하였다. 교사 초점적 사고로 이차적 판단이 이루어졌을 때 또한 사례 <E-3>, <F-3>와 같이 부정적 감정을 조절하지 못하고 화남이 격노로 이어지기도 하였다. 공동연구자 F와 I인 경우는 지속되는 학생의 학업적 꾸물거림에 지쳐 포기가 되는 사례를 <F-1>, <I-1>와 같이 보고하기도 하였다. 이때 포기하고 싶은 정서는 감정 억제의 한 방법으로, 여기에서 '억제'가 의미하는 것은 Freud가 말한 것과는 다르다. Freud가 말한 억제는 의식으로부터 생각을 차단하는 것인데 비해, 여기서 말하는 억제란 Kalat와 Shiota(2008)가 말한 것처럼 정서를 행동으로 표현하는 것을 차단하는 것을 말하는 것으로, 공동연구자 F와 I는 신체적·정서적 피로를 호소하며 내면적으로는 학생에 대한 포기를 하였으나, 형식적으로 지적하는 수준에서 지도하였다.

5) 정서처리단계

정서처리단계는 반응을 행동으로 나타내는 단계이다. 즉 여교사들이 초등학생들의 학업적 꾸물거림에 대처하는 방법은 이차적 사고단계와 정서체험단계에 의

해 좌우되는데, 크게 이성적 대처와 감정적 대처로 나누어 볼 수 있다. 학생 초점적 사고를 하면서 학생의 학업적 꾸물거림 행동을 교사가 수용할 수 있는 경우에는 이성적 대처를 하였고, 반면에 학생의 학업적 꾸물거림 행동을 교사가 수용할 수 없는 경우나 문제를 교사 내부로 향하는 교사 초점적 사고를 하게 되는 경우에는 감정적 대처를 하고 있었다.

본 연구에서의 이성적 대처는 타이름, 시간점검, 직접적 지도, 교사 스스로 3분 멈춤을 통해 감정을 자제하고 학생 스스로 상황을 해결하게끔 질문하기, 상황중심으로 지적함 등과 같은 사례가 있었다. 즉, 이성적 대처는 교사가 자신의 부정적 감정을 조절하면서 학생의 행동이 수정될 수 있도록 적극적으로 지도하는 것을 말한다.

감정적 대처로는 화를 내 봤자 소용이 없고 교사 본인만 신체적·정서적 소모를 가져올 뿐이라고 생각하여 지도하는 것을 포기하거나, 교사가 느낀 부정적인 감정을 그대로 표출하는 경우가 있었다. 감정표출의 사례로는 학생의 학업적 꾸물거림 행동에 대해 짜증스럽게 지적하거나 소리지르기, 화내기, 헐박하기, 막대기로 책상을 치기, 별주기 등이 있었다.

V. 논의 및 제언

1. 논의 및 결론

본 연구의 필요성은 학업적 꾸물거림을 극복하기 위해서는 초등학생 때부터 조기에 개입하여 해결해야 한다는 데에서부터 출발하였다. 이에 학생들을 조력해야 하는 초등학교 교사들이 학생들의 학업적 꾸물거림을 대할 때 어떤 정서 체험을 하고, 어떻게 대처하는지 일련의 정서처리과정을 알아봄으로써 학업적 꾸물거림을 감소시키는 데 필요한 시사점을 얻고자 하였다. 또한 학업적 꾸물거림에 대한 초등학교 교사들의 인식을 알아볼 수 있는 기회가 되리라 보았다.

이에 본 연구는 초등학생의 학업적 꾸물거림을 대할 때 여교사의 정서와 대처 방법에 대해 공동 연구자가 자신의 실제 내적 체험을 검토해 나가는 과정 속에서 스스로가 어떤 정서를 느끼며 어떻게 문제에 대응해 가는지 관찰하게 하여 심리적 문제를 야기하는 원인에 대한 이해를 명확하게 하고, 학업적 꾸물거림에 대한 여교사의 심리적 과정을 개념화하는 것을 목적으로 수행하였다. 이를 위해 현상을 체험하는 사람이 연구자가 되어 자신이 체험 속으로 직접 들어가서 각 개인의 주관적인 체험에 초점을 둔 체험분석이라는 연구방법을 사용하였다.

본 연구를 위하여 본 연구자를 포함하여 연구자가 근무하는 여교사 6명과, 타학교 근무 여교사 5명 등 총 11명이 공동연구자로 참여하였다. 총 4회기에 걸쳐 학생들의 학업적 꾸물거림 상황에서의 경험을 재체험하고, 각 개인이 체험하는 정서와 대처방법에 대한 자료를 수집하고 분석하는 과정을 거쳤다. 그리고 정서를 처리하는 각 과정에서 공통 요인을 추출한 결과를 바탕으로 본 연구자의 해석과정이 있었다. 자료 수집은 공동연구자들의 개인별 체험기록지와 면담, 토론 등으로 이루어졌다.

본 연구에서 나타난 결과를 토대로 몇 가지 논의를 전개하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 여교사들은 학생의 학업적 꾸물거림 행동을 접할 때 화가 나거나 안쓰러움과 같은 감정을 공통적으로 체험하는 것으로 나타났다. 한 사례를 제외하고 거의 모든 사례에서 화남을, 19개의 사례에서 안쓰러움을 보고하였다. 이

러한 정서를 유발시키는 자극으로는 수업 중 주어진 과제활동을 하지 않거나 지체하는 경우, 과제를 제출하지 않은 경우, 판짓을 하며 그림을 그리지 않는 경우, 수업준비가 늦은 경우, 시험지를 제 때 못 푸는 경우 등이 있었다. 이런 행동에 대해 공동연구자들은 ‘애가 또 저러네.’, ‘저럴 줄 알았어.’, ‘저러면 안 되는데.’라고 생각하고, 화남이나 안쓰러움 외에도 교사 자신이 무시당한다고 여기거나 자신의 능력에 대해 회의나 자괴감 등을 느끼기도 하였다.

둘째, 초등학생의 학업적 꾸물거림을 대할 때 여교사들이 체험하는 정서처리과정은 학업적 꾸물거림 상황 인식 단계, 일차적 사고 단계(인지적 판단 단계), 이차적 사고 단계(의미부여 단계), 정서체험 단계, 정서처리 단계의 5단계를 거치는 것으로 그 심리적 과정을 개념화할 수 있다. 이것은 김종숙(2007)의 꾸중에 대한 초등교사의 정서처리과정, 박병규(2010)의 교사의 꾸중에 대한 초등학생의 정서처리과정, 이숙경(2006)이 제시한 ADHD 아동의 행동에 대한 교사들의 정서처리과정, 주국환(2007)이 제시한 아동의 공격행동에 대한 초등교사의 정서처리과정과 그 맥락을 같이 하나, 내용상에서는 차이가 있다. 본 연구에서는 분노유발자극에 대하여 인지적 판단을 거친 후 학생 초점적 사고와 교사 초점적 사고를 하는 경우로 세분화하였다. 학생 초점적 사고를 하는 경우에 교사가 학생의 행동을 수용할 수 있는지 여부를 판단하는 과정을 거쳐 감정을 조절하여 이성적 대처를 하거나 그렇지 않은 경우 감정적 대처를 하였다. 반면에 교사 초점적 사고를 하는 경우에는 부정적인 정서(화, 자괴감)를 조절하지 못하고 감정 억제 또는 감정 폭발 등과 같은 정서처리로 감정적 대처를 하게 됨을 알 수 있었다.

셋째, 위에서 언급한 정서처리과정의 5단계에 있어 모든 교사가 똑같은 경험을 하는 것이 아니라, 이차적 사고단계에서 학생 초점적 사고를 하느냐 교사 초점적 사고를 하느냐에 따라 다른 정서체험을 하게 된다. 학생들의 학업적 꾸물거림 상황에서 11명의 공동연구자들이 공통적으로 화남과 안쓰러움의 정서를 느꼈으나 크게 세 종류의 정서체험단계로 진행되었다. 자신의 감정을 알아채고 문제에 초점을 두어 감정을 조절하느냐, 문제상황에서 주의를 돌리거나 회피하는 등 감정 억제를 하느냐, 다른 사람에게 부정적인 정서를 그대로 분출하느냐로 나눌 수 있었다. 자신이 현재 부정적 정서를 체험하고 있음을 알아차리고 감정적으로 대처했을 때의 역효과를 미리 인지하다면, 자기 감정을 다스려 학업적 꾸물거림을 보

이는 학생에게 화를 내지 않고 긍정적으로 대처하게 된다는 것을 알 수 있다. 이는 Berkowitz(1990)의 주장을 지지하는 것으로 Berkowitz(1990)는 사람들이 부정적인 느낌을 깨달았을 때 다소 놀라고 혼란되지만 이것은 비교적 높은 수준의 인지활동을 촉진하여 그들의 느낌에 대한 원인과 가장 좋은 행동이 무엇인지 생각하게 하고 이런 신중함이 그들의 행동을 조종하는 요인이 된다고 하였다. 즉 자기 느낌에 대한 집중, 자각은 보다 적절한 판단을 가져올 가능성이 있다는 것이다(이규미, 1998 재인용). 그리고 감정 억제와 감정 폭발은 취약성을 줄이고 자존감을 강화하는 데 가장 효과적이지 못한 방법(Greenberg & Paivio, 2008)으로, 여교사들의 스트레스를 증가시키는 이유가 되었다.

넷째, 체험분석을 통하여 학업적 꾸물거림이라는 같은 사건이 어떻게 여러 정서와 행동을 유발하는지에 대해 공동연구자들 스스로 깨달을 수 있는 기회가 되었다. 어떤 교사는 '저 아이는 왜 저렇게 잘 꾸물거릴까?'라고 생각할 수 있고, 또 다른 교사는 '내가 수업을 재미없게 하나?', '재가 나를 무시하나?'라고 생각할지도 모른다. 개개인에 따라서 혹은 상황에 따라서 전자가 옳을 수도 있고 후자가 옳을 수도 있다. 이처럼 학생들의 학업적 꾸물거림을 어떻게 생각하느냐에 따라서 교사들이 체험하는 정서와 대처방법은 다양했다.

Ellis는 인지·행동·정서치료에서 신념체계를 합리적인 것과 비합리적인 것으로 분류하고, 합리적 신념체계를 가진 사람은 일어난 사건에 대해 합리적 해석을 하여 대처하기 때문에 바람직한 정서적·행동적 결과를 초래하나 비합리적 신념체계를 가진 사람은 일어난 사건에 대해 비합리적으로 해석하여 바람직하지 않은 정서적·행동적 결과를 경험하게 된다고 하였다(노안영, 2006). 본 연구에서 개개인의 신념체계에 따라 이차적 사고를 어떻게 하느냐에 따라 정서처리과정이 달라진 것과 맥락을 같이 한다.

다섯째, 자신이 어떤 정서와 정서처리과정을 거쳤는지 함께 사례를 공유하는 집단 체험분석 과정은 서로가 상담자와 내담자 역할을 바꾸어 가며 스스로 문제 해결책을 찾아가는 과정이라 할 수 있겠다. 초등학교 여교사라는 같은 입장에서 학업적 꾸물거림이라는 동일한 문제 상황에 봉착했을 때 어떤 정서체험을 하고 어떻게 대처할 수 있는지 다른 사례에서 배우고, 나 뿐만이 아니라 다른 동료교사들 또한 비슷한 애로점을 가지고 있다는 데서 위안을 삼기도 하였다. 후배 교사들

은 선배 교사들의 조언을 듣기도 하고, 선배 교사들은 후배 교사들의 남다른 대처법에 감탄을 하며 자성을 하기도 하였다. 이러한 과정을 통해 얻은 나름대로의 문제해결책은 다른 사람이 제공한 것이 아니라 스스로 발견한 것인 만큼 강력한 피드백(feedback) 효과가 있고, 연구결과가 실제 문제를 개선하는 데 중요한 역할을 할 수 있다는 의의가 있다.

여섯째, 교사의 경력에 상관없이 모든 여교사들이 학생들의 학업적 꾸물거림을 문제 상황으로 인식하고 이에 대한 대처프로그램이 필요함을 절실히 요구하였다. 연구를 시작함에 앞서 모든 공동연구자들이 학업적 꾸물거림에 대한 문제의식은 미약했다. 그러나 개인별 체험 수집이 이루어지면서 학업적 꾸물거림이 교사와 학생 간의 큰 갈등 요인이 되는 것을 스스로 발견할 수 있었다. 이성적으로 대처하는 공동연구자들의 경우에도 변화되지 않는 학생들의 모습을 보면서 본인이 옳은 방법으로 대처하고 있는지 의구심을 가졌고 이로 인해 자신의 무능함에 대한 자책, 학생에 대한 미안함으로 감정의 변화를 거치기도 하였다. D교사처럼 굉장한 시간과 노력을 투자하며 일관성 있는 지도를 한 결과 학업적 꾸물거림이 감소되는 경우도 있었으나, 이외 대부분의 경우에는 학생들의 학업적 꾸물거림이 습관화된 경향을 보여 오히려 교사가 신체적·정신적으로 피로함을 많이 호소하고 있었다. 이에 초등학교 교사들을 위한 학업적 꾸물거림 대처 프로그램 구안이 시급한 실정임을 공동연구자 모두가 공감했다. 이와 더불어 학업적 꾸물거림을 보이는 학생에 대한 이해가 우선되어야 하고, 교사 스스로 자기 감정을 먼저 알아차리고 부정적인 감정을 조절하며 이성적으로 대처할 수 있도록 부단한 노력과 훈련이 필요하다고 하겠다.

2. 후속 연구를 위한 제언

본 연구는 여러 가지 의의를 갖기도 하지만 한편으로는 고려해야 할 문제점과 해결과제를 내포하고 있는 것이 많다.

첫째, 이 연구는 제주도 내에 근무하는 11명의 여교사들을 대상으로 이루어졌다. 이러한 지역적, 성별, 적은 인원수 등 제한된 표집방식으로 인하여 모든 초등교사들에게서 같은 정서체험과정이 발견될 것인지에 대해 의문을 갖게 된다. 또

한 교사들 개개인의 성격적 특성이나 사회 인구학적 특성을 충분히 고려하지 못하였다. 후속 연구에서는 개인변인을 보다 세분화하여 연구를 진행할 필요가 있고, 발견된 공통 요인이 대부분의 초등교사에게서 나타나는지를 확인하는 양적인 확증연구가 필요할 것이다.

둘째, 이 연구는 체험분석을 실시하기에는 회기가 너무 짧았다. 공동연구자들이 현직교사들이고 학교 업무가 많아 4회기의 분석만을 실시하였고 더구나 집단의 만남은 시간과 장소 문제로 인해 2회 밖에 없었기 때문에 제한점이 많이 뒤따랐다. 체험분석이 비교적 일반화되지 않은 연구방법이고 특히 내면적 분석방법이기 때문에 보다 정확한 결과를 얻기 위해서는 이 기법에 대한 충분한 연습과 숙달의 기회가 주어진 후에 실제적인 체험분석이 이루어져야 할 것이다. 후속연구에서는 이러한 점을 염두에 두어 좀 더 긴 회기를 통한 체험분석이 필요할 것으로 여겨진다.

셋째, 이 연구의 시기가 학년말 상황이었다는 점이다. 이로 인해 교사들은 학급에서 학업적 꾸물거림을 보이는 학생들의 행동과 반응을 미리 예상하고 있었고, 교사들 또한 습관적인 대처양상의 모습을 띠고 있었다. 예를 들어 어떤 과제를 수행함에 있어 똑같이 지체하고 있는 상황에서 어떤 학생이나에 따라 이성적으로 대처하기도 하고 감정적으로 대처하는 경우도 있었다. 즉, 이미 학업적 꾸물거림에 대해 자동적으로 역기능적 사고로 인지하는 빈도가 높아져 있어 공동연구자들의 순수한 정서처리과정을 탐지했는지에 대해서는 약간의 의문이 남아 있다.

넷째, 이 연구에서는 연구결과에 대해 연구자 혼자만의 검증절차를 적용하였고 지도교수의 검토가 있었다. 따라서 연구결과를 보다 확고하게 하기 위해서는 이를 확인하기 위한 전문가로 구성된 다수의 평정자가 필요하며 반복 연구가 뒤따라야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강미원(2008). 수학과목의 평가난이도가 초등학생의 수학효능감과 과제제출 지연행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 충북대학교.
- 김광숙(2006). 꾸물거림에 대한 성격 5요인의 영향과 꾸물거림이 우울에 미치는 영향. 석사학위논문, 전북대학교.
- 김미령(2008). 초등학생의 자기통제력 및 통제소재와 지연행동과의 관계. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 김남준(2008). 여자 대학생들의 기계체조 동아리 체험분석. 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 김정희(2000). 습관적 지연 극복을 위한 집단훈련의 효과 검증: 대학생의 학업과 관련하여. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김종숙(2007). 꾸중에 對한 初等教師의 體驗分析. 석사학위논문, 청주교육대학교.
- 김지영(2005). 충동성, 자기효능감이 초등학생의 지연행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 김현정(2003). 완벽주의, 충동성, 자기효능감, 및 실패공포가 지연행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 고려대학교.
- 김환(1999). 학업적 꾸물거림에서 실패 공포가 과제 제출 행동 지연에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울대학교.
- 김희수(2010). 초등교사가 지각한 교감의 의사소통 유형에 따른 교사 집단 응집력 비교. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 노안영(2006). 상담심리학의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 류미경(2005). 미룸예방 집단상담프로그램이 고등학생의 자기조절학습과 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 류창현(2009). 최신분노치료. 파주: 교육과학사.
- 박미(2006). 비합리적 신념과 자기존중감이 초등학생의 학업지연특성에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 박현미(2008). 초등학교 여교사의 역할 수행에 대한 인식 분석. 석사학위논문, 진주교육대학교 교육대학원.

- 박병규(2010). 교사의 꾸중에 대한 초등학생의 체험분석. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 박선희(2012). 체계적 문제해결 상담을 적용한 자기상담과정에 대한 체험분석. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 박성희(1997). 상담학 연구방법론. 서울: 양서원.
- 박수정(2002). 전문적 여가스포츠 참여자의 여가체험: 참여동기, 체험내용 및 체험과정 분석. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박영민(2011). 자기결정성 학습동기가 자기주도적 학습과 학업 꾸물거림에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교.
- 박지용(2003). 수영 매니아의 체험분석 연구. 석사학위논문, 서강대학교.
- 박향숙(2008). 아동의 분노 체험분석. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.
- 배병훈(2007). 자기 결정성과 학업 꾸물거림이 학업 스트레스에 미치는 영향: 다변량 잠재 성장모형을 이용한 종단 분석. 석사학위논문, 아주대학교.
- 송재홍(2007). 창의적 학습활동으로서의 상담과 교과 통합의 사례. 영재와 영재교육, 제7권 제1호, 5-28.
- 안병돌(2008). 초등학생의 꾸물거림과 자아존중감 및 불안간의 관계. 석사학위논문, 창원대학교.
- 윤숙경(1997). 완벽성향과 자기개념에 따른 대학생의 지연 특성의 차이. 석사학위논문, 연세대학교.
- 윤은주(2007). 상담자의 소진(burnout)에 대한 체험분석. 박사학위논문, 숙명여자대학교.
- 예병오(2003). 학습부진아의 진단 및 지도대책에 대한 초등학교 교사의 지각. 석사학위논문, 대구대학교.
- 이규미(1998). 청소년의 분노와 분노처리과정에서의 공격행동에 관한 체험분석. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 이수정(2011). 초등 영재 학생의 완벽주의 성향과 학업적 꾸물거림의 관계. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 이숙경(2006). ADHD 兒童을 對하는 初等教師의 體驗分析. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.

- 이윤주(2010). **다문화가정 아동의 학교생활 체험분석**. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.
- 이장호·정남운·조성호(2006). **상담심리학의 기초**. 서울: 학지사.
- 이재명(2008). **아동용 지연행동 척도의 타당화 연구**. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 임성문(2006). **초기 부적응도식과 만성적 지연행동간의 관계: 매개변인과 경로 모형의 탐색**. 석사학위논문, 고려대학교.
- 전선미(2011). **성별 및 정서 처리 과정 유형과 심리적 안녕감의 관계**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 정미경(2011). **사회적 약자에 대한 초등학교생들의 인식**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 정범모(1968). **교육과 교육학**. 서울: 배영사.
- 정영숙(2003). **초등학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형과 학급조직 건강과의 관계**. 석사학위논문, 인천교육대학교 교육대학원.
- 조성희(2008). **중학교 축구지도자의 지도체험 분석**. 석사학위논문, 단국대학교.
- 조혜숙(2011). **초등학생의 부적응적 완벽주의와 학업적 지연행동의 관계에서 실패공포의 매개효과 연구**. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 조효숙(2011). **초등교사 소진에 대한 체험분석**. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.
- 주국환(2007). **아동의 공격행동에 대한 초등교사의 정서 반응 및 처리과정에 관한 체험분석**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 최윤정·김성희(2008). **초등학교 고학년용 학업적 꾸물거림 척도 개발**. **상담학연구**, 9, 199-219.
- 최윤정(2009). **초등학생용 학업적 꾸물거림 극복 프로그램 개발**. 박사학위논문. 경북대학교.
- 최은정(2011). **초등학생의 완벽주의 성향이 학업스트레스에 미치는 영향**. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 추명경(2011). **초등학생의 학업적 꾸물거림과 부모의 심리적 통제의 관계에서 주의조절의 매개효과**. 석사학위논문, 경북대학교 교육대학원.

- 하영미(2011). **초등학교 고학년의 학업적 지연행동 개선을 위한 집단상담 프로그램 개발**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 사이토 시게타(2004). **꾸물거림을 버리면 인생이 달라진다**. 서울: 월드컴.
- Averill, J. R.(1982). *Anger and aggression: an essay on emotin*. New York : Spring-Verlag.
- Aitken, M.(1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Barrell, J. J., Anastoos, C. C., Richard, A. C., & Aron, M.(1987). Human science research methods. *Journal of Humanistic Psychology*, 27, 424-457.
- Barrell, J. J., & Barrell, J. E.(1975). A self-directed approach for a science of human experience. *Journal of Phenomenological Psychology*, Fall, 63-73.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L.(1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Berkowitz, L.(1990). On the formulation and regulation of anger and association: A Cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psycholoist*, 45, 494-503.
- Burka, J. B. & Yeum, L. M.(1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Carter, L. & Minirth, F.(2001). **분노로부터 평안을 얻는 삶**(이승재 역). 서울: 은혜출판사. (원저 1993 출판)
- Thompson, C. L., & Henderson, D. A.(2009). **아동상담**(김택호, 송재홍 외 역). 서울: 시그마프레스. (원저 2007 출판)
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S.(2007). Individual values, earning routines 237 and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893-906.
- Ellis, A., & Knaus, W. J.(1977). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Erickson, F.(1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Witrock(ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New

- York: MacMillan.
- Ferrari, J. R.(1992a). Procrastinators and perfect behavior. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. S., & McCown, W. G.(1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Heron, J.(1981). Experiential research methodology. In P. Reason & R. Rowan(Eds.), *Human inquiry: A source book of new paradigm research* (pp. 153-166). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Hook, S.(1967). *Education for modern man*. New York: Alfred A. Knopf.
- Kalat, J. W., & Shiota. M. N.(2007). **정서심리학**(민경환, 이옥경 외 역). 서울: 시그마프레스. (원저 2006 출판)
- Johnson, S. B.(1994). Counseling with children: Comments from a child psychologist. *The Counseling Psychologist*, 22, 458-461.
- Kennedy-Moore, E. & Watson, J.(2001). *Expressing emotion: Myth, realities, and therapeutic strategies*. New York: The Guilford Press.
- Krichnamurti, J.(1967). *Talks in Europe*. The Netherlands: Servire/Wassenaar.
- Greenberg, L. S.(1993). Emotion and change processes in psychotherapy. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 499-508). New York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, J.(1997). Emotion in the creation of personal meaning. In M. Power & C. Bervin (Eds.), *The transformation of meaning in psychological therapies: Integrating theory and practice* (pp. 157-173). Chichester: Wiley.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. P.(2008). **심리치료에서 정서를 어떻게 다룰 것인가**(이홍표 역). 서울: 학지사. (원저 2001 출판)
- Milgram, N. A., Batori, G., & Mower, D.(1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487-500.
- Milgram, N. A.(1995). An overview of procrastination. In C. R. Snyder(Ed.), *Procrastination and task avoidance* (p. 1). New York: Plenum.

- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y.(1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-316.
- Milgram, N., & Toubiana, Y.(1999). Academic anxiety, academic procrastination and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 345-361.
- Owens, A. M.(1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*, 869-888.
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodman, P.(1951). *Gestalt therapy*. New York: Dell.
- Price, D., & Barrell, J.(1980). An experiential approach with quantitative methods: A research paradigm. *Journal of Humanistic Psychology, 20*, 75-95.
- Robert. L. L.(2010). **상담실제를 위한 안내서 인지치료기법**(박경애, 조현주 외 역). 서울: 시그마프레스. (원저 2003 출판)
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J.(1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394.
- Schouwenburg, H. C.(2004a). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Silver, M.(1974). Procrastination. *Centerpoint, 1*, 49-54.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D.(1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Tuckman, B. W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 473-480.

- VanKaam, A. L.(1959). Phenomenal analysis: Exemplified by a study of the experience of really feeling understood. *Journal of Individual Psychology*, *15*, 66-72.
- Watson, J. C., & Greenberg, L. S.(1995). Emotion and cognition in experiential therapy: A dialectical-constructivist position. In H. Rosen & K. Kuhelwein (Eds.), *Constructing realities: Meaning making perspectives for psychotherapists* (pp. 253-274). New York: Jossey-Bass.

A B S T R A C T *

An Experiential Analysis of Academic Procrastination among Learners according to Elementary School Female Teachers

Kang, Eun Sim

Major in Elementary Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Song, Jae Hong

The current study aims to investigate what emotions female teachers feel and how they treat and cope with these emotions focused on their experience in relation to academic procrastination of students in the elementary school context. Research questions regarding this are as follows:

First, what common factors exist among female teachers in elementary schools who experience academic procrastination among learners?

Second, what emotion dealing process do they go through when coping with academic procrastination?

* A thesis submitted to the Committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in August, 2012.

11 female teachers working for elementary schools in Jeju province participated in this research as participants, including myself. As a researcher I played a role in leading experiential analysis and sessions, while at the same time I collected self-experience and reported it to other participants. The participants analysed the emotional experience of students dealing with academic procrastination for 4 sessions in total. After a total of 34 experience reports, discussions and interviews, among other methods, a number of conclusions were drawn regarding emotional management, such as common emotions and common factors experienced. Finally, jointly agreed factors were reorganized through a verification process I checked, to which I added my own interpretation to factors identified in the emotional management process.

Results founded in this study are as follows:

Firstly, it was found that elementary school teachers commonly experience feelings of unhappiness or sorrow when they see students' academic procrastination.

Secondly, emotional management processes experienced by elementary school female teachers in dealing with academic procrastination can be conceptualized into 5 stages. These are: the situation recognition stage; the primary thinking stage; the secondary thinking stage; the emotional experience stage; and the emotional management stage.

In this way, this study highlighted through experiential analysis the reality of elementary school female teachers' emotions and behavior patterns in relation to academic procrastination among students. The participants were able to further understand the reasons and mechanisms causing psychological problems by analyzing the psychological processes experienced by them. The solutions to problems obtained through this process were not provided by others, but they themselves devised them, meaning they had strong attachment to the feedback, which ultimately aided in them dealing with children dealing

with academic procrastination. In this context, constant effort and training is needed so that teachers themselves can recognize their feelings and control negative emotions and cope with them in a reasonable manner. Furthermore, this research confirms that it is imperative to devise programs in future research for dealing with the issue of academic procrastination.

The limitations of this study, however, include the difficulty in generalizing its findings due to limited sampling methods and short analysis sessions. Therefore, we hope that follow-up research is carried out so that more practical experiential analysis can be made.

Key words: Academic Procrastination, Experiential Analysis

부 록

[부록 1] 체험분석 안내 자료

[부록 2] 공동연구자의 인적사항 및 참가동의서

[부록 3] 공동연구자의 학업적 꾸물거림에 대한 체험 기록

[부록 1]

체험분석 안내 자료

[학업적 꾸물거림에 대한 초등학교 여교사의 체험분석 안내 자료]

「학업적 꾸물거림에 대한 초등학교 여교사의 정서 반응 및 처리과정에 관한 체험분석」

1. 연구목적

이 연구의 목적은 초등학생들의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 체험을 수집해 보고 이 자료를 기초로 하여, 초등학교 현장에서 여교사들이 체험하는 공통요인이 무엇인지 알아보고자 하는 것이다. 우리는 체험분석과정에서 자기탐색을 통해 학생들의 학업적 꾸물거림을 대하는 여교사들의 정서를 이해하고, 이러한 상황에 대처하는 데에 도움을 얻게 될 것이다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 초등학교 현장에서 학생들의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 체험에 초점을 맞추어 이들이 어떤 정서를 느끼고 어떻게 정서를 처리하는가를 알아보는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적 달성을 위해 다음과 같은 두 가지 연구문제를 설정하였다.

가. 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대해 여교사들이 느끼는 정서에는 어떤 공통 요인이 존재하는가?

나. 초등학생의 학업적 꾸물거림에 대한 여교사들의 정서처리에는 어떤 심리적 과정이 존재하는가?

3. 학업적 꾸물거림의 정의

학업적 꾸물거림은 학업과 관련하여 하려고 하거나 해야 할 과제를 미루었을 때 그에 따른 부정적 결과를 예상할 수 있음에도 불구하고 주어진 기

간 내에 과제를 시작하거나 완성하는 것을 자발적으로 미루는 행동으로 정의한다.

4. 연구방법

가. 체험분석이란?

○ 인본주의 상담철학에 뿌리를 둔 체험분석은 Price와 Barrell을 중심으로 개발된 탐구방법으로, 자신의 직접 체험을 연구자료로 삼는다. 따라서 연구자와 연구대상이 따로 존재하는 것이 아니라, 연구자와 연구에 참여하는 사람들 모두가 공동연구자가 되어 자신의 체험현상에 주의를 집중하며 자신의 체험내용을 함께 분석하며 공통요인을 찾아간다.

○ 이러한 체험분석은 연구와 개인의 실제적 삶을 직결시키고 아울러 실제 생활 속에서 사람들이 겪고 있는 문제들에 대한 구체적 처방의 제공을 가능하게 하는 장점이 있어 공동연구자들은 자신의 문제를 스스로 해결하려는 동기를 발동시키게 되어 연구에 적극적으로 임하게 된다.

나. 체험분석의 절차

1) 의문을 제기하고 주의를 기울이는 단계

○ ‘아이들이 학업적 꾸물거림을 대할 때 무엇이 일어났는가?’, ‘나의 지금 기분, 느낌은 어떠한가?’, ‘화가 났을 때 어떻게 대처했는가?’, ‘화가 난 감정을 어떻게 처리했는가?’ - 자기 자신에게 일어난 일에 대해 일반적 질문을 던지는 단계로 분명한 이해가 가능하도록 구체적인 것이어야 한다.

○ 수동적 주의집중 - 자신의 체험 속에서 일어나는 것이 무엇이든 있는 그대로, 판단을 가하지 않은 채 지켜본다.

2) 체험을 기술하는 단계

현재의 시점에서 체험 당사자의 즉각적 체험내용을 ‘자유연상’과 유사한 형태로 기술한다.

체험 기술에 있어 해석적 기술방식(interpretative report), 시적 기술 방식(poetical report), 역사적 기술방식(historical report)과 같은 기술방식은 배제해야 한다.

3) 공통요소를 발견하는 단계

연구자는 지금까지 수집한 동일현상에 대한 체험 기술 자료들을 정밀하게 검토하면서 모든 상황에 공통으로 들어 있는 요소들을 찾아낸다. 이때 선입관이나 선판단 또는 자료에 입각하지 않은 자신의 해석이 적용되지 않도록 조심해야 하며, 공동연구자들과 함께 토론과정을 거쳐 공통점을 확인한다.

[부록 2]

공동연구자의 인적사항 및 참가동의서

공동연구자 A

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	48세	여	대졸	28년	유	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	-학습활동 중에 교사의 지시에 따르지 못하고 있는 상태 -집중을 못해서 혼자만의 생각 속에서 만질을 하고 있어서 교사의 발문에 대답을 잘 못함.					
연구를 통해 기대하는 점	아이들이 왜 꾸물거리는지에 대한 이해를 도와줄 것이며, 꾸물거리지 않는 아이들과도 비교 분석해 보면서 좀 더 꾸물거림의 원인과 해결방법을 모색할 수 있다.					

공동연구자 B

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	36세	여	대졸	13년	유	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	학업 수행을 할 수 있는 능력은 가지고 있으나 본인 의지로 무언가를 하려고 하지 않고 집중을 하지 못하며 교사의 지시에 의해 학습을 마무리하는 것					
연구를 통해 기대하는 점	학업적 꾸물거림을 보이는 아동들에 대한 지도 방법과 방향을 제시할 수 있었으면 함					

공동연구자 C

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	35세	여	대졸	5년	유	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	아이가 ADHD이든 과제에 흥미가 없어서이든, 원인이 무엇이든지간에 자신이 해야 할 일을 지체하거나 하지 않는 것. 예를 들면, 제시간에 수업준비가 되어 있지 않고, 교사의 지시가 있었음에도 불구하고 과제를 시작하지 않는 경우, 제시간에 과제활동을 못 끝내는 경우라고 생각한다.					
연구를 통해 기대하는 점	공동연구자들의 경력이 다양한 만큼, 다양한 경험을 교류하면서 배움의 기회가 되리라 기대한다.					

공동연구자 D

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	32세	여	대졸	9년	유	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	학습자의 학습 중, 교사의 수업 중 어떠한 이유로 다음의 활동으로 넘어가지 못하는 상태(이해하지 못하거나 이해해도 할 의지가 없는 상태)					
연구를 통해 기대하는 점	이해에 어려움을 겪거나 이해해도 할 의지가 없는 아동을 어떻게 도와줄 수 있는지에 대한 방법 또는 방향 제시가 되었으면 한다.					

공동연구자 E

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	25세	여	대졸	1년	무	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	제가 생각하는 학업적 꾸물거림이란 학습에 대한 자발적 흥미가 미비하여 학업 성취가 더딘 태도를 일컫는 것 같습니다.					
연구를 통해 기대하는 점	본 연구를 통하여 동료 교사와 학생들이 학업에 대한 동기를 고취시킬 수 있는 방법을 함께 의논하고, 여러 가지 방법을 배워 적용시키고 싶습니다.					

공동연구자 F

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	25세	여	대졸	1년	무	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	학생이 해당 시간에 해야 할 과제를 해결할 의지가 없는 것을 의미한다고 생각한다.					
연구를 통해 기대하는 점	선배 선생님들이 어떻게 학생들의 꾸물거림 행동에 대처하고 있는지 알 수 있는 기회가 될 것 같고, 나 스스로 학생을 지도하는 방법에 대해 좀 더 깨우치는 기회가 되었으면 한다.					

공동연구자 G

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	48세	여	대학원졸	25년	유	구좌읍
학업적 꾸물거림에 대한 인식	학업적 꾸물거림이란 용어 자체는 생소하지만, 이 말을 보는 순간 학생들의 어떤 행동인지 즉각 떠올릴 수 있다. 수업 중 많이 볼 수 있는 행동이기 때문에. 정해진 수업시간에 교사가 도달하고 싶은 목표에 올라가는 걸 자꾸 끌어내리는 학생들이 바로 학업적 꾸물거림을 수시로 행동으로 보여주는 학생들이다.					
연구를 통해 기대하는 점	학업적 꾸물거림을 대하는 교사의 태도에 따라 개선되거나 고착화될 수 있기 때문에, 연구를 통하여 교사가 자신을 들여다볼 수 있는 방향을 제시해준다면 학업적 꾸물거림이 나타나는 상황을 좀 더 긍정적으로 해결해 갈 수 있을 것이다.					

공동연구자 H

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	42세	여	대학원졸	19년	무	세화읍
학업적 꾸물거림에 대한 인식	처음 학업적 꾸물거림이란 말을 들었을 때에는 학습 부진학생과 학습 지진학생을 총칭하거나 아니면 학교에서 일반적으로 쓰이는 학습 부진 학생을 일컫는 말로 생각을 하였음. 하지만 용어의 정의에서 학습 부진과 상관없이 꾸물거리는 것에 중점이 있다는 것을 알게 되었음. 학업적 꾸물거림이라는 말이 주는 어감이 주로 학습부진 쪽으로 많이 생각을 하게 되어서 용어를 재정비할 필요가 있다는 생각이 듭					
연구를 통해 기대하는 점	학업적 꾸물거림 학생을 대할 때 교사의 정서반응과 처리과정에 대한 분석이 이루어진다면 교사 개개인이 느끼고 있는 복잡한 감정들에 대한 공유가 이루어지고, 더 나아가 학업적 꾸물거림 학생에 대한 지도방안 연구의 기초가 될 것으로 보인다.					

공동연구자 I

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	28세	여	대졸	5년	무	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	'학업적 꾸물거림'이라는 용어 자체는 다소 생소했으나, 그 내용을 알고 보니 내가 학교에서 자주 접하게 되는 상황이었다. 그리고 수업 시간 중 주어진 과제를 수행하지 않고 가만히 앉아 있는 아이들에 대처하는 내 태도에 대해 다시 생각해 보게 되었다. 일단 그 상황을 내가 인식하게 되면 해당 아동을 지적하고 빨리 행동할 것을 종용한다. 그런데 지적을 듣고도 여전히 꾸물댄다면 화를 내게 되는 그런 편이다.					
연구를 통해 기대하는 점	이번 연구를 통해 나 자신도 많은 도움을 받을 것으로 기대된다. 내가 그동안 그냥 넘어갔던 '학업적 꾸물거림' 문제에 대해 제대로 인식하고 좋은 해결책을 찾았으면 좋겠다.					

공동연구자 J

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	28세	여	대졸	5년	무	제주시
학업적 꾸물거림에 대한 인식	한 반에 2~3명씩 과제 해결을 미루고 멍하게 앉아 있는 아이들이 있음에도 지나치고 무심해졌다. 하지만 이런 문제가 있음을 알고 해결해야 한다고 생각한다.					
연구를 통해 기대하는 점	꾸물거림을 버리고 학업의 문으로 들어가는 방법을 함께 고민했으면 좋겠다.					

공동연구자 K

일반사항	연령	성별	학력	교육경력	결혼유무	근무지
	27세	여	대학원졸	2년	무	조천읍
학업적 꾸물거림에 대한 인식	학업적 꾸물거림이 먼저 해결되어야 수업 시간에 집중이 가능하고, 활동에도 흥미를 가질 수 있다고 생각된다. 꾸물거리는 학생들에게 문제가 되는 환경이나 정서가 무엇인지 생각하지도 않고, 무조건적으로 집중을 강요하지는 않았는지 생각해 보아야 하겠다.					
연구를 통해 기대하는 점	학생들의 학업적 꾸물거림에 대해 나의 평소 감정이 어땠는지, 그때의 학생들의 감정은 어떤지에 대해 깊게 생각해 본 적은 없었다. 어떻게 그런 학생들에게 다가가야 하는지를 알고 싶다.					

[부록 3]

공동연구자의 학업적 꾸물거림에 대한 체험 기록

사례 A-1

체험기록		발견요인
사 례	즐거운 생활 시간에 음악을 듣고 그 느낌을 그림으로 표현하는 활동을 하였다. 아이들이 그림을 그리는데 사이에 나는 컴퓨터 앞에서 업무를 좀 보았다. 중간중간 아이들이 활동을 잘하고 있나 살펴보는데 역시나 ○○가 멍하니 그림을 그리다 말고 앉아 있다. 내가 지적하기도 전에 주변 아이가 와서 “선생님, 재가 안해요.”하고 고자질 한다.	멍하니 앉아 그림을 그리지 않음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	○○는 성격도 조용하고 원래 느린 아이라 화는 나지 않는다. 우리 반 애들에게 “우리 ○○가 어떻게 하면 잘할까?”라고 질문하자, ○○가 다시 그림을 그리기 시작한다. 어느새 또 안 하는 ○○를 보니 답답하긴 하나, 조용히 점심시간이 다 되어간다고 독촉하자 마무리하고 갔다.	
내가 체험한 정서	짜증, 안쓰러움	답답함, 안쓰러움
어떻게 대처했는가?	원래 성격상 느은 아이라 화는 나지 않아 감정적으로 대응하지는 않는다. 오히려 저러다 나중엔 어떻게 될까? 하는 안쓰러움이 들 뿐이다. 그러나 자기가 해야 할 일은 늦더라도 꼭 하게끔 한다.	

사례 A-2

체험기록		발견요인
사 례	2교시 즐거운 생활 시간에 아이들에게 그리기 활동을 부여하고, 1교시에 본 수학 단원평가를 채점했다. 채점을 하고 점수를 기록하는데 두 여자 아이 시험지가 없는 것이다. 시험지가 어디갔냐고 했더니 그제서야 서랍 속에서 주섬주섬 꺼내 가져오는 것이다. 둘	시험지를 미처 못 풀어 제출하지 않음

	다 미처 다 풀지 못 해 제출하지 않은 것이었다.	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	순간 답답한 마음에 화가 나서 단호하게 꾸중 겸 충고를 하였다. 지금은 선생님이 확인하고 봐주지만, 나중에 중고등학교에 가면 절대 봐주지 않는다고. 문제는 제법 잘 푸는 아이들이고 착한 아이들이라 이성적으로 조언을 해주고 다독겨려주었다. 그 여자에 들은 늘 무슨 생각을 그리 하는지 조용히 꾸물거리며 늦는 아이들이라 다른 때는 시험 중에 아이들이 제대로 풀고 있나 순시를 한다. 그럴 때마다 지적하면 제 때 풀고 내긴 했다. 오늘은 내가 그렇게 하지 못 한 게 좀 후회되기도 했다. 어쨌든 저학년 맨 시험보는 습관도 만들어줘야 하는 때니까.	
내가 체험한 정서	순간 화가 났으나 잠잠해짐, 걱정됨	
어떻게 대처했는가?	기본적으로 문제해결력도 있는 아이들이고, 다른 애들에게 피해를 주지 않고 착한 아이들이라 화는 나지 않았으나, 일부러 꾸물거림 행동에 대해서는 다음에도 재발할까 봐 따끔히 꾸중하고 다독겨려주었다.	

사례 B-1

체험기록		발견요인
상 황	즐생 그리기를 하는데 그리지 않고 계속 가만히 앉아만 있다. 경험을 물어 보면서 이런 것도 그리면 좋겠다고 이야기 해 주는데도 거의 하려고 하지 않고 조그맣게 그림 하나를 그린 후 가만히 있다. 시간이 다 되어 가니 그림을 그리고 완성하라고 계속 반복해서 이야기해도 2시간 즐생 시간이 다 끝났는데도 밑그림도 완성하지 못했다. 결국 남아서 다하고 가라고 했지만 집에 간다고 이야기하지도 않고 그냥 가 버렸다. 다음날 왜 선생님께 말도 안하고 집에 갔는지 물어보아도 대답도 하지 않고 그냥 서 있기만 하고 남아서 다 완성하고 가라고 하니 밑그림도 대충, 색칠도 대충 해 놓고 간다.	하기 싫은 일은 하지 않으려고 함.
구체적인 나의 체험	똑같은 말을 계속 반복해서 하는데도 하지 않고 다른 아이들은 못 그려도 선생님이 이야기 하면 노력 하	

(생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	는 모습이라도 보이는데, 가만히 시간만 때우면 된다는 식으로 태연하게 있는 그 아이의 모습에 화가 났다. 그리고 남아서 하라고 했는데도 이야기도 하지 않고 그냥 집으로 갔다는 사실에, 왜 왔는지 이야기도 하지 않는 모습에 나를 무시하는 것 같아 더 화가 났다.	
내가 체험한 정서	화가 나고 무시당하는 느낌이 든다.	화가 남. 무시당하는 느낌.
어떻게 대처했는가?	‘그리기를 잘하지 못해 그리는 활동을 싫어하는구나, 그럴 수 있지?’라고 생각하니 처음에는 화를 내지 않고 경험을 떠올리며 그려보라고 이야기해 주었다. 그런데도 전혀 노력 하는 모습이 보이지 않으니 화가 났지만 마무리는 하고 가겠지 생각하고 참았다. 그런데 나중에는 말도 안하고 집으로 가 버리고 간 이유도 이야기 하지 않을 뿐더러 다음날 마무리하는 모습을 보고 화가 났다. 하지만 다음에는 꼭 그날 마무리하고 가야 된다고, 혹시 그러지 못할 경우는 반드시 선생님께서 이야기하고 가야지 그냥 가버리면 안된다고 말해주고 화를 내지는 않았다.	처음엔 이해하려고 했으나, 안 따라주자 화가 났. 충고를 해 줌.

사례 B-2

체험기록		발견요인
상황	국어 쓰기 시간에 교과서에 글의 내용을 요약해서 쓰라고 하지만 쓰지 않고 자꾸 꾸물거리면서 필통만 만지작거린다. 계속 쓰라고 얘기했지만 쓰는 모습은 보이지 않고 밖을 쳐다 보거나 필통만 만지작거린다. 다른 친구들 수업에 방해가 될까 봐 눈으로 신호를 보냈지만 내가 옆으로 가기 전까지는 도대체 쓸 생각을 하지 않는다. 결국 옆으로 가서 다 쓸 때까지 지켜 봐야 쓴다.	자기 스스로 하는 습관이 결여됨.
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	할 수 있는데 하지 않고 계속 똑같은 말을 반복하게 하니 화가 났다. 또한 자기 스스로 하는 습관을 길러야 하는데 어떻게 하면 좋을지 걱정이 되기도 했다. 매일 내가 옆에서 하라고 할 수는 없는 것 같은데.....	화내지 않으려고 노력함.
내가	은근히 화가 난다./ 다른 아이들이라면 이정도로 애	화남

체험한 정서	기하면 선생님 말씀이라 하기 싫어도 하려고 하는데 꼭 확인을 하고 옆에서 지켜 보지 않으면 안 하니 걱 정도 된다.	
어떻게 대처 했는가?	하라고 이야기 해 주고 눈으로 신호를 보내는 것은 통하지 않아 다 할 때까지 옆에서 지켜 보았다. 선생 님이 옆에 있고 다 하지 않으면 쉬는 시간이 없다는 걸 알자 그때야 마무리하고 있다.	옆에서 끝까 지 지켜봄.

사례 B-3

체험기록		발견요인
상 황	수학 덧셈과 뺄셈 문제를 푸는데 계속 책상 서랍 속 에서 종이접기를 하고 있다. 여러 번 주의를 주면서 풀라고 하는데 주의를 줄 때만 잠깐 푸는 척 하고, 내 가 다른 친구들을 봐 주거나 채점을 할 때는 계속 딴 짓을 한다. 수학 시간이 끝나자 푼 곳까지 채점을 해 보니 반도 풀지 않았다. 푼 문제는 대부분 맞았는데 수업 시간에 집중을 해서 풀지 않으니 제 시간에 마무 리를 하지 못하고 있다. 옆에서 쉬는 시간까지 남아서 풀게 하고 그래도 못 푼 문제는 집에서 숙제를 해 오 겠다고 해서 숙제로 냈다. 다음날 확인을 하니 다 풀 고 와서 검사를 받았다.	집중력 결여
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	한 두 번이 아니라 매 수업 시간마다 집중을 하지 못하고 손으로 종이를 접든 낙서를 하든 가만히 있지 못하는 모습을 보니 처음에는 화가 났지만 이제는 안 쓰럽다.	화가 안쓰러 움으로 바뀜.
내가 체험한 정서	안쓰럽다, 걱정이 된다, 혹시 불안 장애가 있는 것은 아닐까 생각을 들기도 한다.	
어떻게 대처 했는가?	쉬는 시간까지 남아서 풀게 하고 방과후에는 학원을 가야 하니 남기지는 못했다. 자기도 집에서 숙제로 꼭 해오겠다고 하니 숙제로 내고 다음날 확인을 받았다. 제 시간에 집중을 해서 풀어도 충분히 할 수 있을 것 같은데 그러지 못하는 모습을 보니 안타깝다.	마무리를 꼭 확인함.

사례 B-4

체험기록		발견요인
상황	한참 중요한 내용을 설명하고 있는데 짝꿍과 함께 계속 떠들면서 수업에 집중을 하지 못한다. 처음에는 못 본 척 '조금 기다리면 수업에 참여하겠지.' 생각하고 그냥 두었다. 그런데도 계속 이야기하길래 경고를 주고 하지 말라고 했다. 처음에는 좀 수업에 참여하는가 싶더니 다른 친구를 봐 주는 사이에 집에서 가져온 카드를 꺼내서 갖고 놀면서 또 떠든다. 결국 카드를 뺏고 쉬는 시간에 반성의 시간을 가졌다.	주의 집중 결여
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	저학년이어서 그럴 수 있지 생각하면서 처음에는 웃으면서 넘겼는데 그런 행동이 계속 되니 화가 났다. 그리고 카드는 학교에 가져 오지 못하게 했는데 그것도 쉬는 시간이 아닌 수업 시간에 꺼내서 놀고 있다는 게 더 화가 났다. 하지만 화를 내지 않고 반성의 시간을 가지면서 잘못된 일을 이야기 해 보라고 했다. 그랬더니 죄송하다고 이야기 하는 모습을 보고 내가 괜히 화를 냈는가 하는 생각이 들었다.	처음엔 안 그랬으나 화 가 점점 남.
내가 체험한 정서	약속을 지키지 않는 것에 대해 화가 났지만 스스로 죄송하다는 말을 하니 애들이 대견하게 느꼈다.	화남
어떻게 대처 했는가?	선생님이 잘못을 지적해 주는 대신 반성의 시간을 통해 스스로 어떤 약속을 지키지 못했는지 깨닫도록 하였다. 이런 시간을 갖고 이야기하니 당시 화가 났던 감정도 누그러지고 아이들도 생각할 수 있는 시간을 가질 수 있어 좋은 것 같다.	스스로 반성 의 시간을 쬐.

사례 C-1

체험기록		발견요인
상황	즐거운 생활 시간에 '행복한 가정' 공모전에 널 그림을 그리기로 하였다. 2시간 동안 크레파스만을 이용해서 그리라고 하고 나는 아이들의 일기장을 검사하기 시작했다. 조금씩 소란스러워지는 느낌이 들어 우리 반 아이들을 훑어 보았다. 역시나 ○○가 뒤돌아 앉아 그림을 그리고 있는 B랑 수다를 떨고 있다. B는 일찍	그림 그리기 를 싫어하고, 수다를 좋아 하는 학생임.

	<p>끝내놓고 놀기를 좋아하는 아이라 끊임없이 수다를 떨면서도 열심히고, ○○는 B의 재밌는 이야기에 뉘이 빠져 맞장구를 치면서 스케치는 커녕 흰 썬트지가 그대로이다.</p>	
<p>구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)</p>	<p>'역시나 또 안 그리는군.'이란 생각이 자동으로 들면서, "김○○" 하고 눈에 힘을 주고 짧고 단호하게 부른다. 자신이 왜 불려졌는지 눈치를 채곤 표정이 굳어지면서 제자리에 바로 앉아 연필을 들고 고민하는 척 한다. 몇 줄 그리는 것 같아 나도 하던 일을 계속 하였다. 잠시 후 힐끔 시선을 돌렸더니 역시나 또 돌아왔다 수다중이다. 그림그리거나 글짓기 등 표현시간에 늘 보이는 꾸물거림이라 '어이구, 저 녀석 어떻게 해야 하나?'란 생각이 들면서 내가 하던 일을 중단하고 옆으로 갔다. "거의 스케치 끝내야 될 시간인데 빨리 해."라고 말했다.</p> <p>그리기 둘째 시간, 남들은 색칠도 거의 완성해 가는데 ○○는 아예 책을 보고 있다. '뜨악, 그림에 정말 취미 없는 건 알지만, 수업시간엔 저건 너무 한다.' "김○○, 아직도 스케치야?"라고 화를 냈다.</p> <p>'아, 이 녀석을 어떻게 해야 하나?'란 생각은 하면서 지혜의 시간이 끝나자 "너, 이번 시간에 다 끝내지 못하면 집에 못 갈 줄 알아."라고 호통만 치고 말했다. '아이고, 답답해라.'</p>	<p>교사의 힘에 의해 학생이하기를 기대함.</p>
<p>내가 체험한 정서</p>	<p>자신이 관심 없는 것은 완성하려고 노력하지 않는 모습이 답답함. 아이의 문제는 알면서 알맞은 대처법은 몰라 방치해 두는 것 같아 미안한 마음이 들기도 함.</p>	<p>짜증남, 미안함</p>
<p>어떻게 대처했는가?</p>	<p>자꾸 주시를 하며 제대로 하고 있지 않으면 지적은 하였으나, 어떻게 하라는 방법은 제시해 주지 않음. 결국 집에 갈 때까지 못 하고 방과후 학교가 시작이라 집에서 완성하고 오라고 보냄. 이번에도 ○○의 그림은 작품벽에 걸리지 못함.</p>	<p>꾸물거림을 해결할 수 있는 방법을 제시 해주지 못함.</p>

사례 C-2

	체험기록	발견요인
상 황	겨우 또 소란스러움을 잠재우고 수업을 시작하였다. 3-4명이 또 교과서를 제대로 준비하지 않고 책상이 어지럽혀 있고 손장난을 하고 있다. 오늘 수업할 내용을 소개하며 순시를 해본다. 2명은 내가 지나며 아무 말 없어 손으로 책상을 건들면 화들짝 놀래며 교과서를 후다닥 꺼낸다. 그러나 □□는 그래도 ‘뭐예요?’하는 눈빛으로 나를 쳐다본다.	교과서 준비를 제때 하지 않음.
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	귀찮다는 듯이 쳐다보는 그 애의 눈빛은 언제나 봐도 기분 나쁘다. 내가 아무리 ‘□□아,’라고 이름 불러도 준비할 줄 모른다. ‘완전 답답’.....그러나 교사가 화를 내면 오히려 더 짜증내는 아이라 내가 마음을 누그러뜨리고 “□□아, 교과서 얼른 준비해 줬으면 좋겠네.”라고 해 놓고 될 때까지 옆에서 머무르고 있어야 그제서야 꾸물꾸물 꺼낸다. 매 수업 시간마다 내가 꼭 확인을 해야 교과서를 꺼낸다. 그 장면을 처음 접할 땐 ‘역시나’란 생각이 들면서 짜증이 난다. 그러나 내가 화를 내고 짜증을 내봤자 애는 전혀 반응이 없는 아이인 걸 알기 때문에 조용히 타이른다.	짜증이 나타나 참고 조용히 I-message로 중용함.
내가 체험한 정서	뭘 해야 될 시간인 줄 알면서 교과서를 매번 준비를 안 하는 아이라 수업준비할 때마다 시선이 먼저 가고, 멍한 눈빛으로 나를 바라보는 모습은 짜증나게 한다. 언제면 혼자 스스로 준비를 할까?	짜증남, 화남
어떻게 대처했는가?	1학기 때는 화를 냈음에도 불구하고 전혀 나아지지 않고 수업시간, 점심시간에도 알면서 제대로 들어오지 않을 정도였다. 그래도 2학기 돼서는 제 시간에 들어오는 것만으로 만족하며 짜증은 내지 않고 조용히 지속적으로 될 때까지 부드럽게 타이른다.	타 이 름 , I-message

사례 C-3

	체험기록	발견요인
상 황	오늘 바른생활 수업 주제는 ‘통일이 된 후의 일을 상상하여 쓰기’이다. 쓰기 활동이니까 또 꾸물거릴 만	이해속도가 느려 꾸물거

	<p>한 아이가 네, 다섯 정도 있겠지. 방법을 설명해 주고 나서, “다 쓰고 선생님께 확인받은 사람들은 운동장에 나가서 쉬는 시간!”이라고 강조하였다. 쓰기수업에 활발하지 않지만 약삭빠른 아이들은 이런 조건을 내걸면 순식간에 써내려간다.</p> <p>그런데 △△가 앞으로 나오더니 “선생님, 어떻게 해야 되는지 모르겠어요.”라고 수줍게 말한다. 조금 전에 짝이랑 장난하며 내 설명을 못 들은 것이다. 꼭 해야 될 걸 아니깐 하려고는 하는데 방법을 몰라 못 하는 모양이다. 안쓰러운 아이긴 하지만 습관이 될까 봐, 그리고 짝이 뽕뽕한 아이라, “금방 선생님이 설명을 해줬는데, 짝한테 물어보고 해.”라고 돌려보냈다. 5분쯤 후에, “선생님, 그래도 모르겠는데요.”라며 왔다. 순간 짜증이 났으나, 이해속도가 느린 아이라 설명을 해 주고 자리로 돌려보냈다.</p>	<p>림을 보이는 아동임.</p>
<p>구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)</p>	<p>내가 자세히 설명해줬음에도 불구하고 다시 물어보러 오면 짜증이 확 난다. 더군다나 내 설명 없이 교과서 문제만 잘 읽어도 할 수 있는 문제이다. 그 정도로 이해력, 문제해결력, 집중력이 없는 아이라는 걸 안다. 문제를 잘 읽어보라고 해도 “잘 모르겠어요.” 하는 △△이다. 이럴 때 내가 먼저 자세히 가르쳐줄까 싶다가도 항상 의존적이고 집중하려는 노력을 안 하게 될까 봐 다른 친구들에게 물어보라고 했다. 짝에게 정보를 구하는 것도 공부려니 싫어서. 그럼에도 불구하고 또 물어보러 왔다. 순간 제대로 물어봤나 의심이 들면서도 하려고는 하는 아이라 자세히 가르쳐 주었다.</p>	<p>도움 구하기를 지도하고, 문제 해결 방법을 알려줌.</p>
<p>내가 체험한 정서</p>	<p>이해하는 속도가 느려 처음엔 답답한 마음이 들어도, 끝까지 하려는 마음이 가상하다. 다른 친구들보다 이해력이 낮아 안쓰러운 마음이 든다.</p>	<p>짜증남, 안쓰러움</p>
<p>어떻게 대처했는가?</p>	<p>어떤 활동을 할 때마다 시작도 늦고 끝도 늦는 아이이다. 활동을 시작할 때는 판짓을 하다가 과제활동에 늦게야 주의를 기울이고 과제를 시작하게 되면 끝을 내려고 집중은 해 보나 과제속도가 느리다. 오늘도 역시 비슷한 과제속도를 보였고, 글쓰기는 문제에 맞는 내용으로 작성하여 왔지만 아주 간결하다. 그래도 △△는 과제를 마쳤다는 데 의의를 두고 크게 터치를 하</p>	<p>학생의 특성을 이해하려고 노력함.</p>

	<p>지 않았다.</p> <p>수업시간에 하고 싶지만 내 능력 부족인지 부진아 개별지도가 절대 불가능이라 참 안쓰럽긴 하다. 일주일 전부터 동재어머니와 상의 하에 수학보충학습을 하고 있다. 1:1로 일주일에 1시간 정도이며 불평없이 잘 따라주나 학습속도가 굉장히 느리다. 관찰 중이다. 학습부진인지 주의력 부족인지.....</p>	
--	--	--

사례 C-4

	체험기록	발견요인
상 황	<p>오늘은 수학 익힘책을 검사하고 나면 5분 정도 수업을 일찍 끝낼 수 있을 것 같아 아이들에게 “검사받은 사람은 쉬는 시간!”이라고 하였다. 그럼 아이들은 “아싸~”하고 속도를 올린다. 익힘책을 검사하다 중간중간 시선을 주욱 둘러보았다. 역시나 ○○가 검사도 안 받았으면서 빨리 풀고 나갈 준비를 하는 단짝 근처에 가서 무슨 모의를 하고 있다. ‘쉬는 시간에 같이 놀자는 말이겠지?’ “누구누구 검사 안 받았는지 알고 있으니까 얼른 확인하고 나가세요.” 라고 이름은 거론없이 둘러 말했다. 역시나 꿈쩍않는 ○○. 2단계 발동 “임○○, 빨리 하자.” 그제서야 들어간다. 줌 있다 또 둘러보니 피아노 뒤에서 체스하는 아이들 틈에 끼어 있다. 단호하게 “임○○”라고 말했다. 자리에 들어왔다. 잠시 후 내가 수학익힘책을 다시 채점하고 있는 사이 아예 교실에서 사라졌다. 휴~~~~ 또 어디로!</p>	<p>놀 생각만 하고 익힘책을 풀지 않은 아동.</p>
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	<p>어련히 ○○가 안 하고 있을 거란 생각을 갖고 있기에 처음에는 당연히 그러려니 하지만, 웬만한 호통에는 꿈쩍도 하지 않는 ○○를 보면 점점 지쳐간다. 어떻게 ○○가 교사의 말에 꿈쩍하게 만들까? 항상 내 말에는 멍~한 표정으로 응시한다. 도대체 무슨 생각을 하고 있는지 모르겠다. 마음 속에는 놀고 싶은 마음만 가득한가 보다.</p>	<p>교사의 호통도 통하지 않아 교사만 지칩.</p>
내가 체험한 정서	<p>공부를 잘 하는 아이라 애가 왜 꾸물대고 안 하는지 답답하다. 아무리 지적해도 죄송한 표정, 잘못된 표정도 없고 내 말을 들었는지 못 들었는지 멍한 표정으로</p>	<p>이해 안 됨, 지칩</p>

	나를 보고 몰래 빠져나가버리니 내가 지치다.	
어떻게 대처했는가?	익힘책을 확인할 때는 몇몇 늦는 아이, 안 하는 아이들을 대충 예상하고 있기에 그 아이들은 늘 주시한다. 오늘도 ○○이를 예의주시하며 안 할 때마다 지적을 하였으나 다 풀지 않고 도망갔다. 쉬는 시간에 ○○이 능력이면 5분도 안 걸릴 문제라며 다 풀어야 집에 갈 수 있다고 하니 종례를 마치고 부리나케 풀고 갔다.	

사례 D-1

	체험기록	발견요인
사 례	평소 만들기 등 조작활동을 즐겨하는 ○○은 오늘도 행복한 하루 공책(5분 복습공책) 정리하는 시간에 혼자서 또 만들기 삼매경에 빠져 있다. 즉시 주의를 주고 싶었지만 스스로 하는 모습을 보고 싶었기에 지켜보기로 한다. 그러나 스스로 하기는 커녕 옆 짝꿍에게 자신이 만든 작품을 자랑스럽게 보여주며 이내 깔깔거린다. 주변의 친구들이 관심을 보이며 다가서자 더욱 의기양양해진 ○○은 큰소리를 내며 설명하기 시작한다. “○○야, 정리는 다 했니?”라고 말하자 그때서야 후다닥 쓰는 척했지만 5분 뒤에 쓰여진 것은 단 몇 글자뿐이었고 이내 쉬는 시간이 끝나 과학전담 시간이 되고야 말았다.	행복한 하루 공책(5분 복습공책) 정리를 하지 않고 만들기를 하며 잡담함.
구체적인 나의 체험(생각,감정,행동,감각,신체반응)	평소 산만하고 자신이 관심이 있는 것이 아니면 손조작이나 이내 잡담에 돌입하는 ○○. 책상 밑에서 뭔가를 조물거릴때부터 이미 화가 나 있었다. 그러나 수차례 개인 상담을 통해 ‘하고 싶은 것’과 ‘해야 할 것’에 대한 ‘절제’와 ‘시간관리’에 대한 지도를 수차례 했기에 지켜보았다. 정리 중간에 말로 주의를 주면, 다른 아이들의 집중에 무척 방해가 되므로 ○○ 책상 앞으로 다가가 정리를 다했냐고 물어보았다. ○○은 순간 흠칫 놀라 쓰는 척 했으나 시늉 뿐이었고, 얼굴은 여전히 태평한 듯 보였다. 내 말이 먹히지 않는다는 생각이 들자 순간 화가 머리끝까지 치솟았고 호되게 보란 듯이 반 친구들 앞에서 혼을 내고 싶었으나 이 방법이 ○○에게는 역효과가 난다는 것을 알고 있었고, 나 또한 ‘나는 (네가 아무리나를 미치게 하더라도) 이성적으로 판단하고 행동하는	화가 머리끝까지 남. 3초 멈춤을 함

	교사다.'라는 주문을 걸며 '3초 멈춤'(어떠한 말도하지 않고 3초간 생각을 멈추고 오로지 아이만 강렬하게 바라봄)을 한 후 억누르고 방과후에 공책정리를 마무리하여 얘기를 나누기로 하고 시간을 마쳤다.	
내가 체험한 정서	<p>보아하니 요즘 우리반 분위기가 안 좋은 게 ○○ 영향이 있는 것 같아. 친구들 앞에서 호되게 한 번 혼내볼까? 아니야, ○○는 다른 사람의 시선에 무척 민감하고, 자존심이 세기 때문에 애들 앞에서 꾸중을 들으면 오히려 더 상처받아서 벗어나니까 적당한 방법이 아니야.</p> <p>오늘 방과 후에 남겨서 네가 이기나 내가 이기나 끝까지 한 번 해 보자. 라는 오기가 생겼다. 그런데 한편, 만약 이 방법도 통하지 않는다면 어떻게 해야 하나 라는 걱정이 동시에 들었다.</p>	오기와 걱정이 동시에 일어남
어떻게 대처했는가?	<p>과제가 미제출 또는 완수되지 않았을 때는 “그래서 어떻게 할 것인가?”라고 묻고 스스로 해결책을 찾아 완수하도록 하며 책임지기 활동(학급약속을 어겼을 시 자신의 행동에 책임지도록 하는 봉사활동)까지 하도록 하는 것이 나의 원칙이다. 방과후에 ○○를 불렀다. 최대한 이성적인 얼굴로(크게 심호흡을 한 번 하고), 남아서 공책정리는 물론 교실 뒷정리를 하기로 내가 결정을 했으니 일단 해서 와보라고 하였다. 예상대로 글씨는 물론 내용까지 부실한 채 칸 채우기에 급급했다. 나는 더욱더 부드러운 목소리로 “그래, 네가 아직 공부 가 덜 된 것 같구나. 그렇다면 다시 한 번 공부할 기회를 줄게.”라며 되돌려 보냈다. 지우개로 지우고 다시 한 번 정리를 시작하지만 표정이 별로 좋지 않다. 두 번째는 첫 번째보다 좋아지긴 했지만 크게 나아지지 않았고 나의 인내심을 테스트하려는 듯 보였다. “○○야, 오늘 선생님과 공부할 시간을 충분히 가져야 할 것 같아. 마침 선생님도 오늘 시간여유가 많구나. 학원에 늦을 것 같은데 미리 어머니와 학원에 연락을 해두는 게 좋겠어.” 라고 단호하게 말하자 포기한 듯 연락을 한 후 다시 정리를 시작한다. 이 때 나는 ○○ 자리로 다가가 의자에 앉았고, 배웠던 내용에 대해 문답을 하며 공책정리를 마쳤다. 그리고 책임지기 활동으로 교실 정리를 같이 한 후 집으로 돌아갔다.</p>	스스로 해결책 찾기, 책임지기 활동

사례 D-2

	체험기록	발견요인
사 례	<p>국어시간 내용정리 활동을 다들 열심히 하고 있으나 역시 □□는 연필만 잡고 멍하니 있다. “□□야, 어디까지 썼니?”라고 말하자 쓰려고 허둥대보지만 어디에 무슨 내용을 써야하는지 몰라 이내 멍뚱멍뚱한 눈으로 쳐다본다.</p> <p>작년 담임선생님의 특별한 지도조언과 학부모의 초기 상담으로 이미 어느 정도 파악은 된 상태였으나 막상 그 상황을 마주하노라면 답답증이 밀려온다.</p>	<p>국어시간 교과서에 내용정리를 하지 않고 멍하니 앉아 있음.</p>
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	<p>생각 같아서는 모진 말로 호되게 혼내고 싶은 욕구에 숨이 가빠지고 뒷목으로 치밀어 오르는 뜨거운 열기를 느낀다. 그러나 다른 아이들에게 방해가 될까, ‘내가 이 녀석한테 이만한 일로 내 인격을 시험당해야 하나?’ 하는 생각이 들어 일단 3초 멈춤을 시도한 후 방과후에 마무리 하도록 하고 시간을 마쳤다.</p>	<p>답답증이 확 치밀어 오름. 3초 멈춤을 함</p>
내가 체험한 정서	<p>‘네가 그렇지 뭐.’, ‘나라고 별 수 있겠나.’ 하는 자조적이며 비관적인 생각이 든다. 옆에서 지켜서지 않으면 3초를 넘기지 못하고 집중하지 못하는 이 아이를 내가 어떻게 도와줄 수 있을까? 나도 어쩔 수 없지. 난 나머지 30명도 봐야 하는데 무작정 이 아이 옆에붙어 있을 수도 없고... 이건 일반적인 학업적 꾸물거림은 아닌것 같은데 전문가의 상담이나 도움을 받아야 할 것 같아. 나 스스로는 해결하지 못할 것 같은 불안감과 자괴감마저 든다.</p>	<p>불안감과 자괴감마저 느껴짐.</p>
어떻게 대처했는가?	<p>방과후에 □□를 불렀다. 최대한 다정한 목소리로, 두 손을 꼭 잡고 “선생님이 무엇을 도와주면 좋을까?” 라고 물어도 우물쭈물 대답을 못한다. 스스로 하기에는 아직 힘든 부분이 있다고 판단하고 내 자리 옆 공부하는 의자에 남아서 같이 하나하나 정리를 시작했고 나는 “조금씩 더 나아지는 것 같다.”라고 의례적인 격려를 한 뒤 집으로 돌려보냈다. 그리고 어머니와 상담일정을 잡고 상담을 가졌다. 어머니 또한 진지하고 심각하게 □□에 대해 고민하고 있었고 “전문상담이라도 받아봤으면 좋겠다.”라는 말을 했다. 나 또한 단순한 학업적 꾸물거림만은 아닌 것이라고 판단되었기에 전문</p>	<p>도와주기, 기다려주기, ‘학습’보다 ‘관계’에 초점 맞추기</p>

	<p>상담이 먼저 선행되었으면 좋겠다라는 의견을 조심스레 제시했고, 어머니 또한 적극적으로 수용하는 분위기였다. 그러나 가장 큰 문제점은 어머니와의 대화중에 발견되었다. “밤에 너무 늦게 자요. 저희도 늦게 퇴근해서 딱히 봐줄 시간도 없고요. 학원에 다녀오고 나면 더 이상 공부는 안 하고 자기가 보고 싶은 TV와 컴퓨터를 하고 12시가 넘어서야 잠이 들어요.” 아차 하는 생각이 들었다. 주의력 결핍 이전에 수면결핍이었고 애정결핍이었던 것이다. 그래서 바로 클리닉시스템으로 돌입했다. 마침 어머니가 00 때문에 직장을 잠깐 쉰려고 한다고 했으니 그야말로 절호의 찬스였다. 무조건 10시 이전에 잠을 재울 것, 학원을 당분간 끊고 집에서 엄마가 공부를 도와줄 것, 많이 칭찬하고 안아주고 놀아줄 것!을 조금 더 구체적으로 메모해 드렸다. 물론 마지막 항은 나에게도 해당사항이다. 다음 날 처음으로 늦지 않고 교실로 들어오는 모습을 보고 바로 달려가 안아주었다. 학습 결손이나 학업적 꾸물거림도 ‘학습’이 아닌 ‘관계’의 문제에 초점을 맞추고 다가가면 실마리가 풀릴 수 있다는 깨달음을 얻었다. 물론 아직 꾸물거림은 여전하다. 그러나 “조금씩 더 나아지고 있다”라는 말을 진심으로 해 줄 수 있음에 감사하다.</p>	
--	---	--

사례 E-1

	체험기록	발견요인
<p>상 황</p>	<p>수업 시간에 멍하니 앉아 있는 경우가 많고, 복습노트도 내용 없이 작성해온다. 아니나 다를까 오답노트에 달랑 틀린 이유와 답만 써왔다. 왜 그것이 답이 되었는지 보충해서 가라고 했다. 모르는 부분이 있으면 선생님께 물어보라고도 이야기 해주었다. 책상에 간지 5분 동안 또 멍~ 하고 있다. 시간이 얼마 남지 않다는 것을 알려주기 위해, “○○아, 학원 늦지 않았어?” 하고 물어보니 늦었다고는 하고 다시 연필을 잡는가 싶더니 학습지만 뚫어져라 바라보고 있다. 볼 일이 있어서 교실 밖으로 갔다가 들어와 보니 이번엔 멍한 표정은 사라지고 친구랑 수다 떨고 있다. 늦었다고 하면서</p>	<p>오답노트를 대충 작성함.</p>

	하지는 않고, 모르는 것이 있냐고 하면은 혼자 할 수 있다고 하고.. 시험지를 들고 오라고 해서 내가 질문을 하면서 같이 풀고 정리하기 시작했다.	
구체적인 나의 체험 (생각,감정, 행동,감각, 신체반응)	답답하다. 수업 시간에 멍 때리면 자기는 멍 때린 것이 아니라고 원래 이런 표정이라고 한다. 그런데 왜 아까 금방 이야기 한 것도 대답하지 못할까. 이렇게 직접적으로 이야기하면 상처 받을 건가. 일단 스스로 할 수 있게 해주자. 밑자. 정말 모르는 게 아니니까 나에게 물어보지 않는 거겠지. 나랑 이야기 할 때는 그렇게 멍하게 있으면서 친구랑 있을 때는 밝은 표정이다. 이 아이한테 나는 숙제를 독촉하기만 하는 귀찮은 존재일까. 공부도 저런 표정 적어도 멍한 표정으로 하지만 않으면 좋을 텐데. 앞에 와서 잡아다가 시키는 모른다. 믿었던 내가 바보 같다. 아이 수준도 파악도 안되고.	아이도 답답, 나 자신도 답답
내가 체험한 정서	답답하다. 성격은 순수한데 숙제를 안 해온 것 때문에 그 학생이 미워지기 시작했다. 내가 잘못 가르쳐서 그런 것도 같고, 단순히 이것을 안 해서 그 아이가 미워지는 것도 뭔가 유치한 거 같고.	화가 남, 미움
어떻게 대처했는가?	결국 불러서 같이 질문하고 답하며 정리했다. 옆에서 내가 시키니 하기는 한다. 그런데 이해하면서 하는 거 맞겠지?	옆에서 직접 지도함.

사례 E-2

	체험기록	발견요인
상 황	□□가 복습노트에 어제 배운 내용이 알차게 적혀 있지 않아 방과후에 복습노트 보충을 하고 가라고 했다. 내 책상 옆자리어서 그런지 다른 아이들에 복습노트 보충한 것을 검사 받으러 오면 □□에게 말을 붙인다. 말을 붙인 아이에게 주의를 주고 □□도 말을 하지 않도록 했다. □□가 창가 쪽으로 공책을 들고 가더니 조용히 보충을 하는 듯 싶었다. 그러다가 몇 분 지나지 않아 또 돌아다니며 친구들에게 먼저 장난을 건다. 또 주의를 주었다. 창가 쪽에 있는 제자리로 가더니 혼잣말로 중얼 중얼 중얼... “이게 뭐였더라?” “책 찾아 봐	복습노트를 작성하지 않음.

	<p>야겠다.”라는 말을 하며 복습 노트를 하기 시작하더니 아이들이 “박□□ 조용해!” 라는 말을 한다. 그러자 또 그것을 빌미로 대화하기 시작한다. 이런... 친구들이 공부하는데 방해되는 행동을 하거나 10분 뒤까지 보충해서 복습노트를 작성해 오지 않으면 두 배로 복습노트를 시키겠다고 하자 조용한다.</p>	
<p>구체적인 나의 체험 (생각,감정, 행동,감각, 신체반응)</p>	<p>오늘도 역시나 □□가 남았다. 이 아이를 어떻게 하면 학원 시간 전까지 복습노트 보충을 해서 보낼 수 있을까. 개는 말이 많다. 하지만 친구들도 □□에게 말을 거는 상황이 있으니 그래, 이번에는 □□이 잘못이 아니야. □□에게 주의를 주자 나름 머리를 써서 자리를 옮긴다. 순간 기특하다고도 생각했다. 내가 제시해주지 못한 방안을 스스로 찾아서 했으니... 그러나 또 입이 나불 나불. 항상 하는 복습노트를 “어떻게 하지?” 라고만 한다. 항상 알려주고 또 알려줬건만, 내가 설명하는 것은 머리에 안 남아 있다. 순간 점점 화가 나기 시작하는데 일단 □□이 말을 못들은 척 했다. 지금 다시 복습노트에 대해 이야기 하면 정말 □□에게 감정적으로 밖에 다가가지 못할 것 같다. 교과서를 뒤적뒤적 거리는 것을 보고 그래도 안심하고 말이다. 그런데 아 니나 다를까 □□의 혼잣말이 친구에게 방해가 되었나 보다. 이런! 이제 못 참겠다. 협박 아닌 협박을 한다. 10분 뒤까지 안 해오면 두 배로 하겠다고. 최후의 수단을 쓰자 그래도 조용히 하며 하긴 한다. 항상 협박을 써야만 발등에 불이 떨어져 학습 효과가 배가 되는 것 일까? 스스로 과제를 하게 하는 방법은 없을까?</p>	<p>점점 화가 나기 시작함.</p>
<p>내가 체험한 정서</p>	<p>또야 또? 어떻게 해야 행동의 변화가 생길까? 보충이 걸려도 하하, 호호! 내가 보기엔 웃을 상황이 아닌데, 아이가 과제에 대해 가벼운 마음을 갖고 있는 것이 화가 나고 안타깝기만 하다. 자기 관리 능력도 짱이고, 항상 옆에서 내가 시킬 수도 없는 노릇이고! 항상 깨달지 못하는 그 아이가 불쌍하다. 이것만 잘 지키면 그래도 모범생이라고 불릴만한 학생인데.</p>	<p>화가 남, 안타까움</p>
<p>어떻게 대처 했는가?</p>	<p>시간을 정해주고 시간 내에 하지 않으면 숙제를 2배로 내겠다고 하자 아주 집중하면서 과제를 하고 있다.</p>	<p>협박</p>

사례 E-3

체험기록		발견요인
상황	수학 익힘책 틀린 사람은 남아서 하고 가라고 했다. 또 △△가 나의 눈치를 슬슬 보면서 가려고 한다. 책 가방은 매지 않고 가방은 뒤로 숨긴다. △△를 붙잡아 말해야지 하는 사이에, 전화가 왔고 그 사이 △△는 도망쳤다. 남아 있는 아이들이 △△가 도망갔다고 잡으러 갔고, △△는 아이들에게 길이 막혔다. 여러 아이들이 길을 막으니 짜증도 나기도 하고 몸도 부딪히게 되어 친구의 팔목을 깨물어 버렸다. 그 소식을 듣고 달려갔다. △△가 왜 자기한테만 이렇게 신경 쓰냐고 말한다. 물린 아이의 담임선생님께 상황을 말씀드리는 사이, △△가 다시 집으로 도망을 갔다.	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	나의 말은 한 귀로 듣고 한 귀로 흘린다. 개인 사정을 말하면 그만큼 너의 사정을 봐준다고 이야기 했는데, 그조차 이야기 하지 않는다. 내가 강압적인가. 그렇다고 그 아이만 봐주자니 다른 아이들도 도망가야겠다는 유혹에 휩싸인다. 나의 말을 왜 무시하지. 왜 그 아이는 자기만 바라본다고 생각할까. 내가 교사로 해야 할 일을 했을 뿐인데, 내가 너무 자주 말했다. 숙제를 안 해온 것 보다 이 아이랑 어떻게 하면 말이 통할까가 가장 큰 문제 인 것 같다. 에휴.	
내가 체험한 정서	무시당한 느낌이 든다. 내가 말하면 다 잔소리만 듣고, 자기 일 위주로 생각한다. 학교에서 공부하는 건 당연한 건데, 출석 하는 데만 의의를 두는 그 학생이 안타깝기도 하다. 학교를 왜 그렇게 뛰쳐나가야만 했을까.	무시당한 느낌, 안타까움
어떻게 대처했는가?	부모님께 전화를 걸어 상황을 알렸다. 그 아이 숙제를 다 해왔다. 부모님의 힘이란 역시 대단하다. 나는 언제쯤이면 부모님만큼의 권위를 가질 수 있을까.	가정과 의 연계, 무능함에 대한 자괴감

사례 F-1

체험기록		발견요인
상황	외국인 원어민 시간에 마지막 차시에서 듣고 책에 표시하는 수업을 하고 있었다. 1번 문제는 듣고 O,X를	교과서 활동을 하지 않

	하는 문제이고 2번 문제는 대화를 듣고 문장을 적어보는 활동이었다. 학생들이 활동하고 있는 것을 순회지도 하고 있었는데 ○○가 1번에는 표시를 했지만 2번 문제에서는 멍하니 있었다. ○○에게 가서 같이 들었던 문장을 되새기기도 하고 Robin 선생님이 써주는 문장의 스펠링을 이야기해주기도 했지만 귀찮다는 듯이 멍하니 있었다. 수업이 끝난 후, ○○에게 수업시간에 집중을 하나도 안 하고 가만히만 있는다고 혼을 내자 되레 화를 내며 하나도 안 하지는 않았다고 했다.	음.
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	내 말을 듣고 있는지 답답하기도 하고 화가 나기도 하였다. 6월에 진학 온 ○○는 활동적인 것을 좋아하지 않고 무엇인가를 하라고 하면 이 핑계 저 핑계 대면서 이를 미룬다. 처음에는 이런 애가 다 있나 싶어서 화도 많이 났는데 2학기 때는 저 아인 원래 저런 아이라는 생각도 많이 들고 외국어 학습 센터를 다니니 다 알아서 하겠지란 약간 포기의 마음도 든다. 자기 주장도 강해서 내 말에 조금이라도 빈틈이 있으면 그 빈틈으로 자기 이야기만 해댄다. 그래... 하나도 안 한 건 아니었지. 약간 포기의 마음으로 ○○에게 새로 문장을 적어 해오도록 했다. 하지만... 아직도 안 갖고 있다.	포기의 마음이 점점 들기 시작함.
내가 체험한 정서	제 때 일을 하지 않은 아이가 답답함. 선생님 말을 귀찮으로 듣는지... 화가 남. 내가 이렇게 붙잡지 않아도 결과는 잘 나오므로 포기의 감정도 듬.	화남, 포기
어떻게 대처했는가?	옆에서 계속 도와줘서 한 단어 한 단어 쓰게 하다가 답답해서 그냥 다른 학생을 도와줘야 하는 것처럼 자리를 이동했다. 나중에 쉬는 시간에 예시를 주어 문장을 다시 적어오도록 하였다.	답답해서 슬쩍 자리를 피함.

사례 F-2

체험기록		발견요인
상황	재량 한자 시간에 학생들이 오늘의 한자를 10번씩 쓰고 문장을 만든 후 각자 검사를 받는 활동을 하였다. 활동을 할 때 필순을 가르쳐 주고 아이들 하나의 획순을 확인하고 있어서 누가 활동에 참여하고 있는지 확	

	인할 시간이 없었다. 나중에 검사를 다 마칠 썸 검사를 안 받은 사람을 확인하니 □□가 하나도 쓰지 않고 있었다. 쓰라고 하자 우물쭈물하며 어쩔 수 없이 엉망으로 대충 썼다.	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	정말 짜증이 났다. 아이들마다 한자를 쓰는 속도도 다르고 수준도 달라서 누구는 획순을 알려달라고 하고 누구는 검사를 해달라는 정신 없는 상황인데 40분 동안 아무것도 안하고 멍하니 뭘하고 있었다는 건지... 왜 안 썼냐는 질문에 정말 예의없게 대답하는 아이를 보고.. 나도 모르게 오기가 생겼다. 결국에 다른 아이들을 다 집에 보내고 □□는 남겨서 소리를 बारबार 질러가면서 무엇이 잘못되었는지 이야기했다. 평소의 □□의 꾸물거림을 알기 때문에 나도 모르게 차근차근 설명하기보다는 다그치고 화를 낸 것 같다. 그리고 □□가 내가 화내는 것을 무서워한다는 것도 충분히 알고 있었기 때문에 나도 모르게 소리부터 지르게 되었다. 엄마가 데리러 와서 나가야 한다는 □□의 말에 어머니께도 정중하게 부탁드리고 끝까지 똑바로 쓰게 하였다. 항상 과잉보호하는 □□의 엄마에게도 화가 났다. 항상 잘 가르쳐줘서 고맙다고 하지만 뭔가 □□의 꾸물거림은 엄마의 탓인 것 같이 느껴졌기 때문이다.	
내가 체험한 정서	끝없이 멍기적거리는 □□에 대해서 화가 났. 아이랑 실랑이하는 자체가 짜증남. □□를 잘못 키운 것 같은 □□네 엄마가 원망스러움.	화가 났, 짜증남, 부모에 대한 원망스러움
어떻게 대처했는가?	□□에게 화를 내고 남아서 한자를 다시 다 쓰게 가고 함. 학부모에게 전화하여 사정을 이야기 하고 학생 스스로 집에 갈 수 있도록 함.	

사례 F-3

체험기록		발견요인
상황	△△는 항상 책을 나중에 편다. 오늘도 사회 수업이 시작된 후 내가 순회지도를 할 썸에야 내 눈치를 보고 책을 폈다. 내가 “△△아, 왜 책을 안 폈니?”라고 하면 “아아~~그게 아니라.”라는 이야기를 했다. 사회 책에 필기를 할 때도 다른 아이들은 가득 채워져 있는데 텅	교과 활동을 하지 않음.

	비어져서 “△△아, 이거 우리 아까 했는데. 왜 안했니?”라고 하면 “아아~”라며 허둥지둥 했지만 벌써 다 넘어가서 적을 수가 없었다.	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	채찍질을 하지 않으면 전혀 따라오지 않는 소 같이 느껴진다. 수업에 집중을 안 하는 건지 할 의지가 없는 건지. △△를 보면 뭐가.....내 능력이 너무 많이 부족하고 장운정 선생님 반이었으면 더욱 잘 하지 않을까란 생각도 많이 든다. 괜히 우리 반 아이들이 신규 교사인 나를 만나서 다른 반보다 손해를 보면서 수업을 듣고 있는 건 아닌지... 게다가 △△이가 아무것도 안 하고 있을 때 그 짝은 왜 가만히 있는지 이해가 안 된다! 요즘 세대의 이기적임일까... 요즘 아이들은 왜 이렇게 자기 것만 챙기는지.. 짝이 책이 없으면 같이 보던지 해야 하는데.. 정말 무슨 마음인지 모르겠다.	나의 무능함
내가 체험한 정서	항상 늦게 반응하는 △△에 대한 답답함. 내 교수 능력의 부족으로 학생이 수업에 집중하지 않는 것인지 괜히 드는 자괴감. 요즘 아이들의 이기적인 모습에 대한 실망감.	답답함, 자괴감
어떻게 대처했는가?	쉬는 시간에 공부노트에 공부한 내용을 적게 하여 검사를 받게 하고 교과서를 제때 폈는지에 대해 모둠별로 점수를 주기로 하였다. 그 다음 시간에 보니 자신의 의진지 짝의 의진지 모르겠지만 책을 펴놓긴 했다.....	

사례 G-1

	체험기록	발견요인
상황	과학시간(전담교사임)에 모둠별로 실험을 하는데, ○○는 그런 것들에 흥미 없다는 듯이 관망하는 자세로 있다. 항상 수업시간에 그런 자세를 보이는데, 오늘도 그렇게 혼자 다른 세계에 있는 사람처럼 보인다. 내가 뭐라고 지적하면 “아 예, 알았어요~”라고 하면서 관심을 보이는데, 금방 또 수업자체가 너무 심심하다는 표정으로 앉아있다. 결국 마지못해 함께 하고, 실험관찰에 기록하는 것도 제대로 하지 않다가, 내가 옆에 가거나 눈총을 주면 슬쩍 웃는 표정으로 “아, 할게요” 또는 “쓸게요”한다. 그런데 실험관찰에 기록하는 내용이 억지로 하는 것이 역력하게 대충이고 글씨도 엉망이다.	실험과 실험 기록도 제대로 하지 않고 멍하니 앉아있음

	그것까지 다 간섭하다 보면 서로 부담이라 그냥 둔다.	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	○○의 행동이 다른 친구들에게 모방심리를 갖게 할까 봐 조바심이 든다. 학급 전체의 분위기가 열심히 하려는 분위기보다는 그냥 대충 넘어가고 노는 분위기로 흐를까봐 지레 걱정이 든다. 그리고 안타깝다. ○○는 시험을 보면 결과도 좋고 조금만 열심히 노력하면 아주 괜찮은 녀석이라는 생각이 드는데, 이렇게 수업 시간에 시간을 낭비하는 것이 안타깝다. ○○에 대해 평소 호감을 갖고 있는 편이기 때문에 그 행동에 대해 감정이 올라가거나 하지는 않는데, 아마 그럼에도 불구하고 성적이 그런대로 나오는 것 때문인 것 같다. 하나하나 관심을 갖고 챙기려다 보니 내 스스로 잔소리쟁이가 되는 듯도 하여 약간이라도 쓰면 기대에 못 미쳐도 거기서 멈추어 버린다. 서로 감정 상하고 싶지는 않으니까.	서로 감정이 다치지 않는 선에서 지적함
내가 체험한 정서	안타깝다. 6학년이라 머지않아 중학교에 가야 하는데 우리 학교 아이들이 좀 더 잘 했으면 하는 마음이 들어 걱정도 된다. 배운 내용을 완전하게 이해했으면 하는 욕심이 생긴다.	안타까움, 욕심
어떻게 대처했는가?	감정은 배제하고 상황만 이야기하려고 했다. “지금 뭐 해야 하지?” 등의 질문으로 자신이 할 행동을 돌아보게 했다. 내 스스로 잔소리는 아무 도움이 안 된다고 다짐하면서 한 번 말하고, 조금 지켜보고 그렇게 했다.	감정을 배제하고 상황 중심으로 스스로 생각함

사례 G-2

	체험기록	발견요인
상황	<p>과학시간에 책상 밑에서 뭔가를 만지면서 계속 탄질을 하고 있는 △△. 평소에 성적도 거의 꼴찌를 기록하는데, 수업시간마다 집중하지 않고 옆 사람에게 말을 걸거나 낙서를 하거나 뭔가 꾸물럭거리고 있다. 그러다 보니 더 신경이 쓰이고 눈이 많이 가는데, 아니나 다를까 오늘도 역시 책상 밑에서 꾸물럭거린다.</p> <p>“△△야, 집중해라.” “네” 잠시 뒤 다시 고개가 숙여져 있다. “△△야, 도대체 책상 밑에 뭐가 있냐?” “---”</p> <p>진도를 빨리 나가야 할 상황이라 더 이상 △△에게</p>	<p>책상 밑에서 뭔가를 만지면서 탄질을 하고 수업에는 전혀 관심이 없음</p>

	관심을 갖지 못하고 전체를 향했는데, 눈과 마음은 계속 그 아이에게 향한다. 그러면서 생각한다. ‘이러니까 항상 성적이 그 모양이지.’ 그러면서 또 한 편으로는 이 아이들을 눈 반짝 뜨이게 할 무슨 묘책이 없을까 답답하다.	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	집중하지 않는 것을 눈으로 보고 있으려니 답답하고 화도 난다. 그러면서도 진도를 나가야 하니 △△이의 행동에 집중해서 지도할 수도 없고, 그저 자꾸 지적할 수밖에 없는 것이 자신에게도 답답하다. 화가 조금 올라오긴 하지만 심하게 화가 나는 것은 아니고, 안타까움도 생긴다. 이런 현상들이 누적되면서 결국 학습에 대한 무기력이나 성적저하로 인한 자존감 상실로 이어질 수도 있는데, 어떻게 해야 하나 하는 자괴감도 든다. 시간에 쫓겨서 그 행동에 대한 신체반응이나 행동을 따로 하지는 않았지만 내가 별로 도움이 되지 못하는 것에 대한 아쉬움이 생긴다.	
내가 체험한 정서	집중하지 않으니 내용을 잘 이해하지 못하고 그것이 결국 안 좋은 성적으로 이어지고, 악순환의 반복이 안타깝다. 아이들이 받아들이지 않는 것을 억지로 집어 넣으려는 것 같은 느낌이 든다.	
어떻게 대처했는가?	어찌다가 집중을 하는 모습을 볼 때 알아차려 주고, 지금 하고 있는 내용을 확인시키는 것을 반복했다. 하여간 이름을 많이 부른 것 같다. 때로는 “무슨 말인지 알겠니?”하고 물어봐주었다. 또는 “집중하자”라는 말을 자주 하였다.	집중을 할 땐 알아주고, 수업내용을 이해하고 있는지 확인함

사례 G-3

	체험기록	발견요인
상황	3학년 □□. 매 수업시간마다 다른 생각과 행동으로 내 시선을 끄는데, 오늘도 예외가 아니다. 다른 아이들은 다 공부할 쪽수를 펴 놓고 앉아 있는데, 책상 위에 낙서하면서 꾸물럭거린다. 앞에 앉았던 다른 친구가, “야! 책 펴어!”하고 소리를 지른 후 “거기 아니고 78 쪽!”하면서 야단을 친다. 오히려 내가 조용히 있을 수 밖에. 뭔가 새로운 실험도구가 있거나 할 때 잠시 집중	만것을 하며 수업준비도 늦고 실험관찰기록도 하지 않음

	<p>하다가 또 낙서나 연필 만지기 등으로 돌아가 있다. 다른 아이들이 전부 실험관찰에 기록할 때도 혼자 하지 않고 있다. 나는 그저 옆에 가서 “□□아, 지금 실험관찰 기록하고 있는데?”라고 말한다. 무엇을 어디에 써야 할 지 몰라서 옆 사람 것을 보려고 하면 옆 친구는 보지 말라고 화를 낸다. 매일 반복되다 보니 아이들도 □□의 꾸물거리는 행동에 답답하고 화가 나서 자꾸 화를 낸다.</p>	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	<p>나는 담임은 아니고 전담교사이고, 또 작년에 우리 반이었기 때문에 산만한 성향에 대하여 잘 알고 있어 많이 화가 나지는 않는다. 가끔씩은 답답하고 화가 나서 소리를 지르게 되는데, 오늘은 화를 내지 않고 몇 쪽인지, 무엇을 할 것인지 한 번 더 알려주고 가끔씩 책의 일부분을 읽도록 하였다.</p> <p>수업에 집중을 않고 실험관찰 기록도 하지 않자 내가 뭐라고 하지 않아도 주변에서 반 친구들이 하도 잔 소리를 하고 소리를 지르는 통에 내가 오히려 친구에게 부드럽게 대하라고 얘기를 해야 했다. 화 나기보다 안쓰럽고 수업에 집중하게 할 수 있는 재료가 무엇일까? 순간 고민이 되었다.</p>	
내가 체험한 정서	<p>학년급 아이들 수가 적어서 전체가 눈에 들어오기 때문에 □□에게 자주 신경을 쓰는데, 안타깝고 답답하다. 다른 아이들이 뭐라고 뭐라고 욕을 할 때는 안쓰럽다.</p>	안타까움
어떻게 대처했는가?	<p>소리를 지르거나 야단을 치는 것이 도움이 안 된다는 것을 경험으로 알고 있기 때문에 옆에 가서 지금 하고 있는 내용에 대해서 반복하거나 짝 활동 할 때 내가 짝이 되어서 활동에 집중할 수 있도록 하고 있다. □□에게 화를 내는 아이들에게 그렇게 하지 못하도록 하고 있다.</p>	

사례 H-1

체험기록		발견요인
사 례	<p>수학시간이다. 덧셈, 뺄셈 문제를 열심히 설명하고 나서 예시 문제 5문제를 내고서는 학생들에게 풀어보라고 했다. 우리 반은 남학생 중에 학습 부진을 보이는 학생이 서너 명 있어서 일단은 그 아이들을 먼저 살펴</p>	<p>모든 시간에 자신에게 주어진 과제를 끝낸 적이</p>

	<p>보고 나서 슬며시 ○○에게 갔다. 역시나 생각했던 대로 ○○의 공책은 깨끗하다. “○○, 이 문제 풀어봐야지” ○○는 그 말을 듣고 그제야 연필을 잡고 공책을 펼친다. 그리고는 숫자 한자 한자를 정성들여 쓴다. 글씨는 참 예쁘지만 답답하다. 지금 주어진 시간 내에 이 문제를 해결해야 하는데 온통 글씨를 예쁘게 쓰는데 집중하고 있는 ○○가 못내 야속하기도 하면서 뭐랄까 속에서 열이 확 솟아오른다. “조금 빨리 쓰지.” 목소리에 힘이 들어가지만 ○○는 전혀 아랑곳하지 않고 아주 천천히 문제를 풀기 시작한다. 두 자리 수 더하기 두 자리 수 문제에서 뒤의 두 자리 수를 더하는데 시간이 흘러간다. 가만히 연필을 쥐고서 아무 생각 없이 앉아 있는 것 같아 나도 모르게 목소리가 높아진다. “그렇게 가만히 있지 말고 좀 생각을 하든가 아니면 쓰면서 풀든가” 그제서야 ○○는 받아올림이 있는 계산을 하기 시작한다. 그 사이 벌써 문제를 다 푼 아이들은 옆 자리 애들이랑 떠들기 시작한다. “애들아, 다 한 사람은 옆 사람이랑 서로 문제 푼 과정 설명하고 있어” 그러고는 다시 ○○ 옆에서 문제 풀기를 기다리지만 ○○는 겨우 한 문제를 풀고 나서 다시 또 멍하니 있다. 계속 ○○ 옆에만 머무를 수 없어 “○○야, 쉬는 시간에 이 문제 다 풀어봐”라고 얘기하고 그 자리를 떴다. 하지만 그 말이 얼마나 공허한 말인지는 ○○도 알고 나도 안다. 왜냐고? 쉬는 시간에 ○○는 보나마나 ‘WHY?’ 책을 들고 독서 삼매경에 빠질 것이기 때문이다.</p> <p>○○는 책 읽는 일 말고는 제 시간에 무엇을 끝낸 적이 한 번도 없다. 책도 꼭 만화로 된 책만 읽는다. 남겨서 한다고? 그것도 하루 이틀이고 한 두 번이지 모든 시간마다 마무리를 못 하니 그것을 계속해서 시키는 나도, 그 말을 듣고 있는 ○○도 서로 지쳐간다.</p>	<p>없음. 특히 수 학 시간이 가장 심하며, 미술 만들기 할 때는 좋아하여 열심히 하려고 하는 모습을 보일 때도 있지만 마무리를 하지는 못함.</p>
<p>구체적인 나의 체험 (생각,감정, 행동,감각, 신체반응)</p>	<p>아침 출근을 하기 전에 ‘오늘은 ○○ 이름을 털 불러야지’결심하곤 한다. 하지만 그 결심은 1교시를 넘기지 못하고 여지없이 무너지고 만다. 아침 시간에 주어진 과제를 하는 것은 아예 기대하지도 않지만 그래도 뭔가 하루 일과 중에 한 가지만이라도 제대로 끝내는게</p>	<p>학생이 알아서 문제를 해결해 주기를 바라지만 해결이 안</p>

<p>있어야 하지 않겠는가 말이다.</p> <p>처음에 ○○가 주어진 과제에 대하여 꾸물거릴 때는 옆에서 계속 지켜보면서 열성적으로 지도를 했다. 결코 학습 부진학생도 아니고 학습 지진 학생도 아니기에 옆에서 지속적으로 지도만 하면 문제가 해결될 줄 알았다.</p> <p>하지만 지금은 일단 한숨부터 나온다., ‘저녀석, 또 시작이군.’, 아니면 ‘그래 니가 그렇지 뭐’ 거의 이런 감정이다. 이런 감정은 수학 시간이면 거의 절정에 달한다. 최소한 수학과 국어만큼은 제학년에 갖추어야 할 실력을 갖게 해 주어야 한다는 신념을 가지고 있는 나에게 ○○는 말 그대로 강적이다. 국어 시간에 ○○는 발표도 잘하고 책도 곧잘 읽는다. 물론 주어진 문제를 해결하는 것은 없지만 그래도 과정을 이해하고 꾸물거림도 덜하다. 하지만 수학 시간은 다르다. 하고자 마음만 먹는다면 분명 문제를 시간 내에 해결할 수 있음에도 불구하고 꼼짝도 하지 않고 손장난이나 책만 읽고 있으니 그걸 지켜보는 입장에서는 분통이 터진다. 자연스럽게 ○○를 부르는 목소리에 감정이 실릴 수밖에 없다.</p> <p>우리 반은 학습 부진 및 학습 지진 학생과 거의 정신 지체에 가까운 학생 4명이 포진하고 있어서 이 학생들에게 일일이 설명해주다 보면 시간이 흘러가 버려서 ○○에게 집중하고 있을 시간이 별로 없다. 게다가 더욱 심한 건 내가 ○○를 대하는 마음이 이 네 명을 대할 때 하고는 완전히 다르다는 것이다. 그 네 명이야 자신이 하고자 하나 능력이 안 되어서 못하는 것이니 나는 오히려 그들에게는 더 많은 관심과 사랑을 주려고 노력하는 편이다. 설명도 최대한 친절하게 하려고 노력한다. 물론 그러다가 너무 답답하면 목소리가 높아지기도 하지만 근본적으로 그 네 명을 대하는 나의 마음은 교사의 손길이 필요한, 나의 도움을 필요로 하는 아이들, 그러므로 내가 열심히 도와주어야 할 아이들이라는 것이다. 하지만 ○○는 다르다. ○○는 하고자 마음만 먹는다면 얼마든지 제 시간에 해결할 수 있는 능력을 가지고 있다. 그건 ○○가 평가를 할 때 주어진 시간내에 완벽하게 문제를 해결하는 것을 보면 알 수</p>	<p>됨, 그 때마다 옆에서 지속적으로 마무리 하라고 지시함, 강제적인 억압을 통해서라도 해결하기를 바라는 마음에 시키지만 해결이 안 되면 분노의 감정이 생김</p>
--	--

	<p>있다. 하지만 문제는 ○○가 전혀 그럴 마음을 먹지 않는다는 것이다. 그런 ○○를 보면 어떤 때는 속에서 분노가 치밀어 오른다. 누군 하고 싶으나 능력이 안 되어서 못하고 누군 능력이 되는데 안 하고 있으니 이 상황이 나를 더욱 못 견디게 하는 것이다.</p> <p>쉬는 시간이나 점심시간, 방과후 시간에 남겨서 지도할 때 자기가 집에 일찍 가고 싶으면 후다닥 해결하는 모습을 보이기도 하는데 그럴 때는 정말이지 “이렇게 잘 할 수 있으면서 진작에 좀 하지”라는 통명스러운 목소리가 나오는 마는 것이다.</p> <p>그러면서도 내심 ○○에게 미안한 마음도 있다. 뭐랄까 상대적으로 다른 학생들에게 비하여(그 네명의 학생에 비하여) 내가 옆에 머무는 시간이 짧고 친절할 설명보다는 빨리 하라는 질책을 더 많이 하고 있다는 것을 내가 알고 있기 때문에 때때로는 몹시 미안한 죄책감 비슷한 감정을 느낄 때도 많다. 그런 감정은 연수나 상담심리 공부를 할 때 더 많이 올라오고 그 때마다 ○○에게 좀 더 친절하게 해야지 결심하지만 막상 ○○를 대하면 그런 감정보다는 답답하다는 느낌이 더 강하게 오고, 어떤 때는 분노의 감정도 올라오니 매일 이 상황을 반복하고 있는 나로서도 참 답답할 노릇이다.</p>	
<p>내가 체험한 정서</p>	<p>일단은 한숨이 먼저 나오고 답답하다는 생각이 많이 든다. 어떤 때는 분노의 감정도 올라오는데 학생에게 큰 소리로 나무라고 나서는 이 정도밖에 대등하지 못하는 내가 참 한심하게 느껴지기도 하고, 자괴감이 들기도 한다. 그리고 조금 더 신경 써 주지 못하는 데에 대한 미안한 감정도 있다.</p>	<p>답답함, 분노, 미안함 등 복잡한 정서 반응</p>
<p>어떻게 대처했는가?</p>	<p>학부모와 상담을 많이 함. 어머니를 불러서 옆에서 지켜보게도 했고, 전화 통화도 많이 하였으나, 어머니가 문제를 회피라는 성향을 가지고 있어서 별 도움이 안 됨. 어머니는 오히려 아이가 스트레스 받게 시키기 말고 그냥 놔 두었으면 함. 어머니와 상담할 때 지속적으로 지금 문제는 공부를 잘 하느냐 못 하느냐의 문제가 아니고 이 아이가 삶을 사는 태도에서 자신이 하기 싫은 일은 시간만 때우다 보면 그럭저럭 흘러갈 것이다</p>	<p>처음에는 열성적인 상담과 남겨서 시켰으나 나중에는 거의 포기함.</p>

	<p>라는 인식을 갖게 되는 것이 가장 두렵다고 말하였으나 어머니는 현재 아이가 받는 스트레스만 자꾸 이야기하고 뭔가를 해결하려고 하는데에는 관심이 없음.</p> <p>지속적으로 어머니를 설득하여 학교에서 못 한 과제 중 한가지만이라도 가정에서 마무리 하도록 신경 써달라고 하고 어머니도 그렇게 하기로 다짐을 받았으나 몇 번 보다가 말고 하여 다시 원상태로 돌아감.</p> <p>방과후 시간에 남겨서 하는 것도 여러번 시도하였으나 나중에는 방과후 시간에 은근슬쩍 도망가 버리고, 아프다고 거짓말하여 집으로 가는 경우가 발생하여 거의 포기하는 단계에 이름.</p> <p>수업 시간에 지속적으로 옆에 서서 지도할 경우에는 어느 정도 문제 해결을 하였으나 다른 학생들 지도로 옆에서 떠나면 그 상태로 그대로 머무름.</p> <p>학생과도 상담을 많이 하고, 자신이 가장 잘 할 수 있는 것 중에서 하루에 한 가지만 마무리 하기로 다짐을 받고 체크리스트를 작성하여 지속적으로 체크하였으나 별 도움을 받지 못함.</p>
--	---

사례 H-2

체험기록		발견요인
상 황	수학책을 애들이랑 함께 풀고 나서 수학 익힘책을 풀어보라고 하였다. 몇 명 어려워 할 아이들이 있는데, □□가 역시나 멍하니 앉아 있다.	수학익힘책을 풀지 않고 멍하니 앉아 있음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	푸는 방법을 자세히 설명은 했으나, 명호는 이해력이 많이 떨어지는 아이라 먼저 잘 가르쳐 줄 요량으로 접근을 했다. “어려워?”라고 부드럽게 묻자, “네.”라고 하길래 차근차근 설명을 해 주었다. 명호는 몰라서 못하니까 분노의 감정은 별로 안 난다. 분노보다는 안쓰러움이 든다. 그런데 여전히 모른다는 눈빛에다 손도 가만히 있고, 푸는 과정 중간중간 물어봐도 대답이 없자, 세 번쯤 설명할 땐 화가 올라오며 답답해지기 시작했다. 답답하다가 다섯번쯤 되니깐 분노의 감정이 올라왔다. 교사가 다가가 열심히 수학문제를 가르쳐주	

	기까지 하는데, ‘안다.’, ‘모른다.’란 반응 전혀 없이 가만히 있고, 그 행동이 이해되지 않는다. 그냥 ‘확 해버리면 되는데 왜 저럴까? 이해가 안 된다’. 고집 있는 애라 화를 내며 말을 해도 듣지 않는다.	
내가 체험한 정서	처음엔 아이의 학업적 수준을 알기 때문에 안쓰러움이 들지만, 자꾸 꾸물거리며 안 하는 걸 보면 화가 점점 나기 시작하며 분노의 감정이 생김	복 잡 미묘한 감정 형성
어떻게 대처했는가?	처음 꾸물거릴 때는 부드럽게 가르쳐 주었으나, 고집스레 집중하지 않고 풀이 과정을 이해 못 하자, 거의 교사 주도로 문제를 해결함. 속은 답답하고 화가 났지만 아이에게는 직접적으로 화는 내지 않고 약간 짜증나는 말투로 지도함. 잘 안 되는 부분은 체크했다가 방과후 인턴교사 지도 시간에 나머지 공부를 하도록 부탁했다.	

사례 I-1

체험기록		발견요인
상황	듣말쓰 시간에 ‘아파트에서 애완 동물을 길러도 되는가?’라는 주제에 대한 자기 의견을 글로 써보는 활동을 하고 있다. 아동들은 이미 작성한 글의 개요표에 따라 각자 글을 쓰기 시작한다. 그런데 시작한지 약 3분 정도 지난 상황에서, OO가 계속 두리번 두리번 거리기만 하고 아직 제목조차 적지 못한 것을 발견한다. 나지막히 “OO아, 빨리 시작해야지”라고 타이른다. 1분 정도 경과한 후 OO가 여전히 한 줄도 적지 않은 채 뒷 사람과 이야기하려는 것을 발견한다.	평소에 행동이 느리고 주의가 산만한 아동임
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	처음 꾸물거리고 있는 OO를 본 순간 ‘역시, 이번에도 또’ 라고 속으로 생각한다. 일단은 부드럽게 타일러 보기로 한다. “OO야, 빨리 써야지” 라고 이야기한다. 그런데 잠시 후 여전히 딴 짓을 하고 있는 아이를 발견하자 조금 화가 나고 목소리가 높아지기 시작한다. “OO아, 빨리 쓰라고 했잖아. 지금까지 하나도 안 썼네!” 꾸중을 듣고 나서야 OO는 똑바로 앉아서 쓰는 시늉을 한다. 그리고 조금 더 시간이 흐르고 나서, 시작을 하기는 했으나 제목과 첫 줄만 쓰고 놓고 있는 OO	바로 화를 내지 않고 여러 번 부드럽게 타이름

	를 보게 된다. 이미 다른 아이들을 글을 완성한지 오래이다. 혈압이 올라 소리 지른다. “야 김OO, 너 지금 뭐하고 있는 거야? 선생님이 빨리 쓰라고 몇 번 말했나?” OO는 고개를 숙이고 쓰는 척을 다시 한다.	
내가 체험한 정서	사실은 별로 화나지도 않는다. 학년말이고, 이미 화나고 분노하는 단계를 지나쳐 이제는 그 아이의 성격을 받아들인 느낌이다. 이 아이는 꾸물거리고 늦장을 피우는 게 아예 굳어져 어느 정도 포기해버렸다.	체념, 포기
어떻게 대처했는가?	일단 계속적으로 지적은 하였으나, 옆에 바로 붙어서 행동을 지켜보지는 않음. 그래서 지적을 받은 직후 하는 척 하다가 다시 놓고, 하는 척 하다가 떠드는 행동이 반복됨.	

사례 I-2

체험기록		발견요인
상 황	사회 시간에 교과서를 읽고 중요한 내용은 밑줄 긋고 메모를 하고 있다. 그런데 □□은 아까부터 책에 계속 낙서만 하며 학습활동을 제대로 수행하지 않는다. 지나가면서 □□의 책상을 살짝 두드리며 지금 하는 부분을 짚어준다. 아동들에게 중요한 부분을 강조하고 밑줄을 그어 강조 표시를 하라고 한다. 이 때 □□는 가만히 앉아 있을 뿐이다.	수업 활동을 수행하지 않음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	교과서에 아무렇게나 낙서하는 아동을 발견한다. 하라고 한 활동도 전혀 하고 있지 않다. 내 표정이 굳어간다. 그리고 한번은 경고를 한다. 그럼에도 계속 장난만 치고 학습활동을 제대로 수행하지 않는 것을 발견하자, 목소리가 높아진다. 그리고 그 아이의 책상을 막대기로 세게 치며 내 감정을 표현한다.	감정표현이 점점 격해짐
내가 체험한 정서	‘이 아이는 정말 왜 이 모양인가?’ ‘커서 뭐가 될려고 이러나?’ 싶은 마음이 든다. 조금은 화가 나고 어이가 없다.	화가 남, 어이없음
어떻게 대처했는가?	일단 주의를 환기시켜 학습활동을 시작하도록 독려하고, 그래도 학습활동을 수행하지 않자 언성을 높여 꾸짖음.	

사례 I-3

체험기록		발견요인
상 황	미술시간이다. 명도의 변화를 이용하여 밤하늘을 색칠하고 있다. 아동들은 각자 색칠하기에 바쁘다. 아동들의 활동 상황을 점검하며 둘러보다 가만히 앉아있는 △△를 발견한다. △△ 옆 자리에 가서 왜 색칠하지 않냐고 물어본다. 그러자 물감이 없어서 그렇다는 변명을 한다. △△에게 화를 내고 친구에게 빌려서 얼른 색칠을 시작하라고 한다.	색칠을 하지 않고 가만 앉아있음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	처음 가만히 앉아 있는 △△를 발견한 순간 의아한 생각이 든다. 그래서 왜 색칠을 하지 않느냐고 물어본다. 물감이 없어서 그렇단 대답을 듣자 정말 화가 난다. 그걸 변명이라고 하는지. 물감이 없어도 친구에게 빌려 쓰면 얼마든지 할 수 있지 않느냐. 아무 생각 없이 가만히 앉아 있는데 둘러댄다고 생각한다. 화를 낸다. 소리를 지른다. 그리고 친구에게 빌려서 빨리 시작하라고 말한다. 그리고 미술시간이 끝나갈 무렵, 여전히 색칠을 하지 않은 △△을 발견하자 분노가 더욱 치솟는다. 앞으로 나오라고 해서 한바탕 꾸중을 한다.	분노가 점점 고조됨
내가 체험한 정서	아이를 이해할 수 없다. 물감이 없다는 핑계로 미술시간 내내 가만히 앉아서 흘러 보낸 것에 대해 화가 나고, 어이가 없다.	이해 안 됨, 화가 남, 어이없음
어떻게 대처했는가?	다른 친구에게 물감을 빌려서라도 색칠을 하라고 지도한 후에 다시 한 번 확인해 보지 않았다. 그래서 미술시간이 끝날 때가 되어서야 △△가 끝까지 색칠을 하지 않은 것을 발견했다.	

사례 J-1

체험기록		발견요인
상 황	과제를 학급홈페이지에 올리라고 하였다. 화내기도 싫어서 한 일주일정도 넉넉하게 시간을 주고 알림장에 2~3번 반복해서 알려주었다. 과제를 검사하는 날, 혹시 학급홈페이지에 올리지 않은 사람이 있냐고 물었다. 두 학생이 일어났다. 이제까지 우리 반을 생각했을 때 두	학급홈페이지에 과제를 올리지 않음

	<p>명 정도면 양호하다. 그 학생보고 과제를 가져오면 내가 홈페이지에 올리겠다고 했다. 화내기가 싫어서 그냥 차라리 내가 올리고 말지라는 생각에서 약간 나무라는 표정만 지은 채 끝냈다.</p> <p>그날 오후 아이들을 보내고 과제를 검사하려고 하는데 한 학생이 올리지 않았고, 그렇다고 안 했다고 말하지도 않았다는 것을 깨달았다.</p>	
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	<p>화가 났다. 오늘 과제 검사를 종료하려고 했는데 그 학생 한 명 때문에 또 다시 작업을 마무리해야 한다는 생각에 짜증이 났다. 내일 뭐라고 말할 지 고민한 후 그 학생을 제외하여 과제 검사를 마쳤다.</p> <p>다음 날 그 학생을 모두가 보는 가운데 일어나라고 한 후 왜 과제를 올리지 않았으며 선생님이 안 한 사람 일어나라고 할 때 왜 안 일어났냐고 물었다. 여느 때처럼 말을 안 하고 쳐다보기만 한다. 과제를 가져오라고 했다. 가져왔다. 덧붙여, 너 한 사람 때문에 모두가 피해를 봤다고 말했다. 다시는 이러지 말라는 진부한 말과 함께 끝냈다.</p>	화가 났, 짜증남, 일방적인 훈계만 함
내가 체험한 정서	짜증은 빨리 사라졌다. 하지만 그 학생에 대한 어떤 배려도 없이 내 생각만 말하고 끝냈다는 생각에 찻찻한 느낌이 있었다.	찻찻함
어떻게 대처했는가?	짜증이 섞인 내 감정을 그대로 표출했다. 많은 아이들 가운데 일어나라고 한 다음 질문을 한 뒤 대답이 없자 그 아이의 상황이나 말을 들으려는 것보다 빨리 어떻게 든 과제검사를 끝내겠다는 생각만 있어서 그 아이보고 과제를 가져오라고 했다. 그리고 대신 워드작업을 했다.	

사례 J-2

체험기록		발견요인
상황	수학시간, 역시 그 아이다. 우리 반에서 3등 안에 드는 똑똑한 그 아이가 수업시간마다 다른 나라에 있는 사람처럼 딴 생각을 하며 앉아 있다.	딴 생각을 하고 있음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정,	계속 반복되는 일이지만 그 아이는 학업성취도가 뛰어나기 때문에 화가 나지 않는다. 다만 그 명한 이유가 게임중독 때문인지 걱정이 된다.	상담을 진행함

행동, 감각, 신체반응)	언제나처럼 “~~야” 라고 부르면 뒤에 말을 붙이지 않아도 ‘집중하라, 과제하라’라는 말인 줄 알고 즉시 초점이 돌아온다. 부모님과의 상담에서 이혼가정이라는 사실을 알았다. 그 아이를 따로 불러 게임을 많이 하냐고 물어보았지만, 엄마한테 걸리니까 게임을 못한다고 말하지만 사실인지는 알 수 없다. ‘어떤 생각을 하나?’고 묻자 딱히 정해져 있지는 않다고 했고, ‘상상이냐? 있었던 일을 떠올리는 거냐?’고 묻자, 상상은 잘 하지 않는다고 답했다.	
내가 체험한 정서	게임중독인지 아닌지 걱정되지만 학업성취도가 뛰어나기 때문에 화는 나지 않는다.	걱정됨
어떻게 대처했는가?	학부모 상담과 아동 상담을 해서 문제를 알렸다. 수업 시간에는 조용히 이름을 불러 딱히 아이들 사이에서 창피당하지 않는 방향으로 즉시즉시 상황을 해결하였다. 그리고 되도록 앞 가운데 자리를 주어 집중하는지 잘 볼 수 있도록 했다.	주의, 앞자리로 옮김

사례 J-3

체험기록		발견요인
상 황	국어시간, 아이들에게 글쓰기 과제를 주고 잠시 내가 할 일을 하고 있을 때 혹시 안 하고 꾸물거리는 아이가 있는지 순회해 본다. 아니나 다를까 5명 정도가 과제를 해결하지 않고 다른 친구들과 잡담을 하고 있다.	수업과제를 이행하지 않고 잡담
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	안 하고 있는 아이가 5명 정도 있다고 얘기 한 후 모둠 점수를 깎겠다고 말한다. 그러자 모둠원들이 안하고 있는 아이들을 체크하고 나무랐다. 다행이라고 생각했다. 내가 아닌 서로가 서로를 규제하고 있기 때문에 상대적으로 내가 할 일이 줄어들었다. 나는 ‘국어시간에 거침없이 글을 쓰는 것도 능력이다’ 라고 말을 하며 자신을 가지고 써 내려가라고 했다. 국어시간에 글을 쓰지 못하고 가만히 있는 경우를 많이 봐 와서 화가 나지 않았지만 그 아이들을 쓰도록 해야 하는 의무를 다해야 한다고 생각한다. 쓸 동기를 만들어주기 위해 다 쓴 아이의 글을 읽어보게 한다.	모둠점수로 통제

내가 체험한 정서	아이들에게 쓸 동기를 만들어 주지 못한 나의 무능력을 느낀다. 또 아이들에게 무시 받는 선생님이 아닐까 하는 걱정을 느낀다.	무능력함, 무시받을까 걱정
어떻게 대처했는가?	글을 쓰기 전에 번개발표를 통해 글의 주제를 끌어내고, 쓰는 중간에 다 쓴 아이의 글을 읽어보도록 하여 동기를 이끌어내려고 노력한다. 안 쓰고 있는 아이를 일일이 지목하기보다는 전체에게 쓰라고 이야기 하고 모둠점수로 통제한다. 노래를 틀고 '다음 노래가 끝날 때까지'라고 시간을 제시하여 속도를 조절하도록 한다.	

사례 J-4

체험기록		발견요인
상 황	미술시간, 상상하여 그리기라는 주제로 그리라는 과제를 던진 후 업무에 매달린다. 우리 반 1, 2등 하는 똑똑한 아이가 그리지 않고 가만히 있다. 1시간 정도 지난 후 아이가 빈 도화지를 가지고 나에게 찾아오고 나는 비로소 그 아이가 하나도 그리지 않았다는 것을 안다. 그 아이는 나에게 교과서 예시 그림과 똑같이 그리면 안 되냐고 묻는다.	그림을 그리지 않음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	지금까지 뭘했는지 이해가 되지 않는다. 그 아이에게 따라 그리는 것은 '상상하여 그리기'가 아니기 때문에 안 된다고 말한다. 그냥 그리라고 말하며 간단한 예시를 몇 개 던져준다. 힘들어 하며 그 아이는 자리로 돌아간다. 잠시 후 또 다시 빈 종이로 와서 교과서 예시그림을 부분적으로 따라 그리면 안 되냐고 묻는다. 그래서 절대 안 된다고 강력하게 말한다. 대충이라도 그리라고 짜증 섞인 투로 말했다. 똑똑한 아이의 그런 행동이 이해가 가지 않는다.	강하게 주어진 주제대로 할 것을 권고함
내가 체험한 정서	똑똑한 아이라는 기대가 있었나보다. 나에게 자꾸 와서 질문하는 것 자체가 이해가 가지 않는다. 그 아이에게 실망감이 들고 한심스럽다고 생각한다.	실망감, 한심스러움
어떻게 대처	그 아이에게 따라 그리는 것은 강력하게 안 된다고 말한 후 간단한 예시를 들며 대충이라도 그리라고 짜	짜증섞인 말투로 충고함

했는가?	증 섞인 투로 말했다. 완성을 못하고 제출해도 그냥 받아주었다. 이후 그 아이에게 유창성과 자율성이 공부 못지않게 중요하다고 말했다.
------	--

사례 K-1

체험기록		발견요인
상황	활동수학 시간에 퀴즈네르 막대 교구를 사용하여 모둠별로 학습을 한다. 수학 과목 자체에 흥미가 없는 ○○는 한 팔을 기대어 멍하니 앉아 있기만 한다. 강사 선생님이 아무리 주의집중을 시키고 설명을 해도 대답은 커녕 관심이 없다. ○○ 곁에 다가가서 집중하고 활동에 참여하라고 몇 번씩 책상을 툭툭 치고, 눈을 마주쳐도 그 순간 뿐이다. 무슨 생각을 하고 있는지 모를 정도로 멍하니 있고, 모듬원의 활동에도 전혀 신경을 쓰지 않는다.	수학 교구 활동에 전혀 관심이 없고 멍하니 앉아 있음
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	처음에는 수학 관련 교과 시간에만 꾸물거리고 늦장을 부리더니 요즘은 거의 대부분 시간에 딴짓을 하거나 딴 생각을 하는 등 표정이 거의 없다. 무슨 생각을 하고 있는지, 관심사는 대체 무엇인지 모르겠다.	아동의 행동이 이해가 되지 않음
내가 체험한 정서	답답하고 짜증이 난다. 처음 있는 일도 아니고, 특히나 수학이나 활동수학 시간이면 반복적으로 있는 일이 때문에 이제는 인정할 때도 되었건만 보이지 않는 기 싸움이 지치게 한다.	지침
어떻게 대처했는가?	○○와 상담 시간을 가졌다. 수줍음이 많고 내성적인 아이라 바로 교사에게 마음을 내보이지는 않기 때문에 충분한 시간을 두고 여러 번 이야기를 나누었다. 가정의 수입을 대부분 어머니가 책임을 지고 일을 하시고 계시고, 아버지가 아이들을 돌보고 있는데 그로 인해 매우 엄격해진 아버지가 ○○의 기를 많이 죽이고 있는 것 같다.	상담을 진행함. 가정문제를 짐작함

사례 K-2

체험기록		발견요인
상 황	기초학습부진아인 △△는 매 수업 시간 준비 속도부터가 남들에 비해 현저히 떨어진다. 수학 시간에 수학 의힘책을 풀라고 시간을 주었는데 △△는 시작할 생각을 하지 않는다. 곁에 가서 시작하는지 가만히 지켜보 아도 멍하니 있다. “△△야, 여기 풀어야지. 옆에 친구 들 뭐하고 있는지 한번 봐봐.”라고 했더니 두리번거린 후에 연필을 잡고 가만히 앉아 있다. 다시 한번 나뭇섬 과정을 되풀이해서 설명해주었더니 입 속에서 조그만 소리로 구구단을 외워 보지만 문제풀이하는데 도움이 되지 않는다. 구구단을 제대로 외우지 못하고 연산능력 도 부족하여 수학 문제 풀이까지 도달하는 속도가 오 늘도 매우 느리다.	학습부진아 라 문제해결 속도가 많이 느림
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	△△가 꾸물거리는 이유가 학습부진에서 비롯되어 수업에 흥미를 가지려 해도 따라가지 못하고, 배운 것 도 바로 잊어버리는 등 많은 문제가 있다고 생각된다. 그래서 억지로 끌고 나가기엔 매우 벅찰 때가 많다. 교 사의 말을 듣고 있는지 의심이 생길 때가 여러 번 있 다.	학습부진으 로 인한 문 제가 많음
내가 체험한 정서	안타깝다가도 답답해서 화가 날 때가 있다. 수업을 따라가기에 매우 벅찬 아이이기 때문에 꾸물거리는 것 을 감수하고 있었지만 나아짐이 전혀 없이 반복이 되 니 답답하고 화가 난다.	안 타 까 움 , 화가 남
어떻게 대처 했는가?	다른 아이들이 해결하고 있는 문제보다 낮은 수준의 기본학습을 먼저 해결할 수 있도록 별도의 학습지를 계속 부여했다. 성취감이 어느 정도 생긴 후에 난이도 를 조금씩 높여갈 수 있도록 하였다.	단계별 학습 지도

사례 K-3

체험기록		발견요인
상 황	오늘 국어 시간에도 ☆☆는 제대로 수업 준비를 하 지 않는다. 반 아이들 중에 가장 늦게야 “아, 수업 시 간이지!” 라는 말을 하며 그제서야 사물함으로 뛰어가 터니 그 앞에서도 몇분이다. 모르는 척하고 ☆☆가 자	멍하니 손장 난을 하다 수업활동 설 명을 놓쳐

	리로 돌아올 때까지 기다린다. 하지만 이내 연필을 깎으러 간다며 교실을 어슬렁거린다. 아이들과 내가 기다린 후에야 준비가 되었는지 묻자 아무렇지 않게 “네” 라며 가장 큰소리로 외친다. 곧 수업이 시작이 된다. 학습 주제는 ‘이야기를 듣고 인물의 행동에 대한 의견을 비교하여 말하기’ 시간이다. 이야기 한 편을 듣는 동안 ☆☆는 이내 다른 생각을 하며 손장난을 또 하고 있다. 이야기를 다 듣고, 말하기 시간을 갖기 전에 각자의 생각을 적도록 한다. ☆☆는 가만히 앉아 손에서 지우개를 만지작거리며 있다. 다가가서 ☆☆ 옆에 서고 가만히 지켜보자 그때야 쓰는 척을 하지만 처음부터 설명을 잘 듣지 않은 터라 잘 모르고 허둥지둥 든다.	어떻게 해야 할지 모름
구체적인 나의 체험 (생각, 감정, 행동, 감각, 신체반응)	학기 초에도 수업 준비 시간까지 걸리는 시간이 매우 늦고, 가끔은 수업 시간에도 가만히 앉아 있지 못하고 돌아다닌 적이 여러 번 있었다. 이에 대하여 여러 번 주의를 주고 고칠 것을 당부했는데 잘 지키다가도 흐트러진다. 매번 ☆☆에게 똑같은 이야기를 해야 하는 나로서는 답답함에 화가 난다.	화가 남
내가 체험한 정서	답답하고 짜증이 난다. 가장 기본적인 것부터 해결하지 못하는 ☆☆에게 무섭게 화를 내보기도 하고 타이르기도 하지만 그다지 변화가 없어 힘이 빠지기도 한다.	답답함, 짜증, 맥이 빠짐
어떻게 대처했는가?	제일 앞자리 교탁 옆에 앉도록 하여 ☆☆에게 선생님과 눈을 마주치며 수업을 받을 수 있도록 하였다. 선생님이 가까이 있는 경우는 멀리 떨어져 있을 때보다는 집중 정도도 높아진 것 같다. 하지만 이내 원래 모습으로 돌아가 탄짓을 한다.	앞자리에 앉힘

사례 K-4

체험기록		발견요인
상 황	오늘 국어 시간에도 □□는 바로 활동에 참여하지 못한다. 지난 차시와 연계한 글쓰기 시간인데도 배운 내용을 기억하지 못하는 건지 수업 자체에 관심이 없는 건지 모르겠다. 곁에 다가가서 “□□아, 지금 뭐 하는 시간이지?” 라고 묻자 그제서야 연필을 들긴 하지만 몇 쪽을 해야 하는지 몰라서 멀뚱멀뚱 쳐다보기만 한	국어시간 글쓰기를 제대로 하지 않고 장난만 침

	다. 옆 쪽의 교과서를 힐끔거리다가 따라 쓰려고 하지 만 한줄 정도 쓰더니 다시 연필을 가지고 장난을 친다. 쉬는 시간까지 □□에게 시간을 더 주고, 글쓰기 활동 을 마무리하라고 하고는 앞자리에 앉도록 하였다. 쉬는 시간이 되자 친구들과 놀고 싶은 생각이 앞서서 대충 끝내고 제출한다.	
구체적인 나의 체험 (생각,감정, 행동,감각, 신체반응)	□□는 글쓰기 자체에 흥미가 없고, 대충 쓰는 경향 이 줄곧 이어져 와 습관을 고칠 수 있도록 몇 번씩 이 야기를 했음에도 아직 고치지는 못해서 매 국어 시간 마다 한숨을 쉬게 만든다.	대충 쓰는 습관이 지속 되어 답답함
내가 체험한 정서	답답하고 실망스럽다. 조금만 집중해서 정성을 다해 활동에 참여해주길 바라는 내 의도가 □□에게는 전혀 효과가 없는 것 같아서 내 자신에게도 화가 난다.	답답함, 실 망스러움, 내 자신에게 도 화가 남
어떻게 대처 했는가?	쉽고 글이 그리 길지 않은 대신 그림이 많은 그림책 을 위주로 아침활동 시간마다 꾸준히 읽을 수 있도록 했다. 교과서의 글은 아무래도 길고, □□가 읽고 쓰기 에 쉽지는 않은 듯 하여 수준을 낮춰 과제를 부여하고 흥미를 가질 수 있도록 하였다.	수준을 낮춰 과제부여