

# ADHD 아동을 대하는 초등교사의 체험분석

이 숙 경

(청주교육대학교)

## I. 서론

### 1. 문제제기

초등학교현장에서 교사들이 겪는 난감한 문제 중의 하나는 주의산만한 아이를 지도하는 일일 것이다. 소위 학교에서 말썹꾸러기, 말 안 듣는 아이, 골칫덩어리로 교사의 속을 썩이는 아이들은 주의력결핍 및 과잉행동장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder ; ADHD) 아동이라고 볼 수 있는데 이들은 학업수행이 떨어질 뿐만 아니라 장난이 심하고 말썹을 많이 부려 주변사람들에게 자주 지적 받고 야단을 많이 받기 때문에 서운한 감정을 자주 경험하고 적개심도 쌓이게 된다. 부모나 교사의 입장에서는 좋은 말로 하면 아이가 말을 듣지 않기 때문에 매를 들게 되거나 화가 나서 심한 말을 하게 되는데 이런 일들이 반복되면 교사와의 관계만 나빠지는 것이 아니라 또래 관계도 좋지 못하게 된다.

ADHD 아동을 담임한 교사는 이들의 이러한 행동 특성을 잘 이해하지 못하고 단순한 문제행동으로 생각하여 아동을 지도하는데 애를 먹고, 심지어 아이가 교사의 가르침이나 지시에 불순종하거나 반항하는 것으로 여겨 심한 처벌을 하기도 하고 노골적으로 소외시키거나 방임하는 경우가 발생하기도 한다. 이로 인하여 ADHD 아동들은 자존감이 저하되고 학교생활에 적응하지 못하게 된다.

ADHD 아동이 아무리 좋은 약물치료나 상담치료를 받는다고 해도 하루의 1/3을 학교에서 보내는 학령기 아동에게는 학교생활이 원만치 못하면 호전을 기대하지 못할 뿐만 아니라 상태가 더 악화될 수도 있다고 한다(강위영, 1999). 이런 점에서 ADHD 아동에 대한 교사들의 영향은 매우 크다고 할 수 있다. 금융일(2002)은 ADHD 아동에 대한 유아 및 초등

교사의 인식연구를 하였고, 안호준(1997)이 ADHD 아동에 대한 교사의 수용태도를, 임정미(2003)가 ADHD 아동에 대한 초등교사의 인식연구를 한 바 있으나 초등교사들이 ADHD 아동을 대하면서 실제로 어떤 정서 체험을 하며, 어떻게 대처하는 지, 또 그러한 대처방식은 어떤 과정을 통해 나오는 지에 관한 연구물을 본 연구자는 아직 찾지 못했다.

본 연구에서는 초등교사를 대상으로 이들이 ADHD 아동을 대하면서 느끼는 정서 체험과 이 과정에서 나타나는 대처행동에 포함된 심리적 요인을 찾아보는 데 관심을 둔다. 특히, 이 두 가지를 이해하는 데 핵심이 되는 공통요인을 찾아내고자 하는 것이 연구의 목적이다. 그리고 이러한 목적을 위해 교사의 심층심리에 보다 근접하는 시도를 해보고자 한다.

본 연구는 교사에 대한 가설적 검증연구라기보다 탐색 혹은 발견에 관심을 둔 연구이다. 즉, ADHD 아동을 대하는 교사의 정서와 정서 처리과정에서의 행동에서 관찰 할 수 있는 것이 무엇인지 체험분석방법을 적용해 알아보하고자 한다.

체험분석방법이란, 모종의 현상을 체험하는 사람이 직접 자신의 체험 속으로 들어가 그 체험현상의 정체를 파악하고 아울러 그에 효율적으로 대처하는 전략을 찾도록 돕는 분석방법이다. 이 체험분석의 가장 큰 특징은 연구의 주체와 연구의 대상이 분리되지 않은 동일인이라는 점이다. 공동 연구자는 자신의 내면세계를 연구하는 과정에 능동적으로 참여하여 보다 사실적인 정보를 다루기 때문에 특히 정서나 심리적 과정과 같이 관찰이 어려운 영역을 연구하는 데 유용한 방법으로 알려져 왔다(박성희, 2004; Barrell, Anastoos, Richard & Aron, 1987; Barrell, Medeiros & Price, 1985; Heron, 1981).

본 연구에서는 초등교사 집단을 구성하여 이들을 공동연구자로 체험분석과정을 갖되, “ADHD 아동의 행동을 대할 때 교사는 어떤 감정을 느끼는가?”, 그리고 “어떻게 대처하는가?”라는 질문을 제기하여 체험분석을 진행해 갈 것이다. 체험분석결과 ADHD 아동을 대하는 초등교사의 정서체험과 그 행동에 포함된 공통요인을 밝히고 초등교사가 ADHD 아동에 대해 대처해 나가는 내면적 과정을 제시할 것이다.

## 2. 연구문제

- 가. ADHD아동을 대하는 교사들이 느끼는 감정에는 어떤 공통요인이 존재하는가?
- 나. ADHD아동을 대하는 교사들의 체험에는 어떤 심리적과정이 존재하는가?

## 3. 용어의 정의

- 가. 주의력 결핍 및 과잉행동 장애 아동

본 연구에서 말하는 주의력 결핍 및 과잉행동 장애 아동은 진단 기준에 의하여 정확히

진단된 아동은 아니지만 교사의 관찰에 의한 판단에 따라 ADHD 아동으로 보이거나 ADHD 성향을 띤 아동을 포함하기로 한다.

## II. 연구방법 및 절차

### 1. 연구대상

본 연구에는 연구자, 공동연구자들이 각기 다른 역할 수행을 위해 참여하였다. 연구자는 본 논문 집필자로 체험분석 절차를 구성하고 체험분석결과를 종합정리하고, 결과에 대한 해석을 수행한다. 공동연구자들은 자기 체험을 수집하여 보고하며, 그 체험 내에 포함된 요인을 발견하고 집단 내 공통요인 찾기에 참여한다. 공동연구자들은 본 연구자와 같은 학교에 근무하는 교사들 중 ADHD 또는 그러한 성향을 보이는 아동을 가르친 경험이 있는 교사 중에서 본 연구의 취지에 동의하는 자를 연구대상자이자 공동연구자로 선정하였다. 본 연구에는 총 7명(남 1명, 여 6명)의 초등교사들이 공동연구자로 참여하였다.

### 2. 체험분석

#### 가. 체험분석 절차

본 연구에서의 체험분석은 <표 1>과 같은 절차에 의해 이루어졌다.

<표 38> 체험분석 절차

회기	단계목표	내용	세부사항	비고
1	오리엔테이션	1.모임의 목적과 과정소개, 연구자의 역할		교사들이 함께 시간 내기가 어 려워 개별 적인 면접 을 통해 실 시함
		2.관련용어 설명	ADHD란 무엇인가? 체험분석이란 무엇인가?	
		3.체험분석방법 배우기	자기관찰 및 체험기술방법	
2	개인의 체험 탐구	4.ADHD 아동에 대한 자신 의 체험 기술하기	회상의 시간, 기술	기록지로 대신함
3		5.체험기술에 대한 이야기 나누기	기록지에 기록한 것을 위주로 발표하되 다른 사람의 이야기	

			를 듣고 비슷한 체험이 있으면 자유롭게 이야기하기
		6.체험에서의 공통요인 찾기 (각자)	ADHD 아동의 행동에 대해 어떤 정서를 체험하는가?
	체험에 대한 집단합의	7.공통요인에 대한 목록표 작성(집단합의)	각 집단원들이 자기 발견을 통해 찾아낸 목록을 집단전체에게 제공, 토론을 통해 공통요소들을 검증, 분석
		8.체험분석결과에 대한 재검증	실제의 과거체험을 재체험하면서 최종공통요인 확정
4	연구자의 종합해석	9.개인별 추가 면담	개인별 체험사례에 대한 추가 질문 및 응답
		10.정리 및 마무리	개인별 체험분석 및 집단 체험분석에 대한 연구자의 종합

나. 체험분석 실시 및 결과처리

본 분석은 2005년 5월부터 10월 중 4회기에 걸쳐 이루어졌다. 첫회기는 학교 및 학급업무 관계로 교사들의 모임이 어려워 본교 교사 중 15명의 교사에게 본 연구자가 일대일 면접을 통해 오리엔테이션을 하였다. 오리엔테이션은 본교 교사 중 원로교사와 기간제 교사, 업무과중 교사를 제외한 자 중 본 연구자의 연구취지에 동의하는 자에 한하여 실시한 것이다. 오리엔테이션의 내용으로는 모임의 목적을 소개하고 ADHD 아동을 대하는 교사들이 어떤 체험을 하는지 알아보기 위한 자기관찰과 체험기술법 교육이 있었다. 이때 공동연구자들은 Barrell 등(1987)이 제시한 체험기술에 필요한 안내지침을 일부 수정·보완하여 사용하였다.

1회기의 일대일 면접 시 오리엔테이션이 끝난 후 교사들 중 일부가 본 연구자에게 토로한 사실은 <표 2>와 같다.

<표 39> 오리엔테이션 시 진술한 내용

구 분	면접 시 진술한 내용
공동연구자 A	ADHD 아동에 대한 내 태도는 경력에 따라 조금 다른 것 같다. 초임 시절에는 화가 좀 나기도 했었던 것 같은데 지금은 그런 아이들에 대해 화를 내지는 않는다.
공동연구자 C	같은 ADHD아동을 대하더라도 시기에 따라 떠오르는 감정이나 생각이 달랐다. 아동에 대한 파악이 잘 안되었던 3월에는 그 아이의 행동을 보

	<p>면서 마구 화가 났고 이해가 안 되었지만 시간이 지나면서 아이의 가정 환경을 알게 된 후에는 아이가 왜 그렇게 주의산만하게 되었는지 이해하게 되고, 그 아이가 부주의하거나 충동적인 행동을 하더라도 안타까운 마음이 더 많이 들었다. 내가 좀 더 아이를 위해 뭔가 해줘야겠다는 생각을 했다. 그러나 계속되는 아이의 이상행동에 어느 틈엔가 나는 무디어지고 있는 것은 아닌가 하는 생각이 든다. 지금 생각해 보니 어쩌면 이해한다는 이름으로 아이에게 무관심해지거나 방임하는 것 같기도 하다.</p>
공동연구자 E	<p>그때 그때 다르긴 한데 그 아이의 행동을 보면 화가 치밀어 오르고 왜 저러나? 나를 무시하나? 이런 생각이 들어 묘한 감정이 든다. 그렇다고 항상 그런 것은 아니고 학기 초에 그런 생각이 많이 들다가 중반으로 접어들면 그 아이를 이해하려고 애쓴다. 그런데 이해하려고 애쓰고 아이에게 관심을 기울이고 지도를 함에도 불구하고 아이가 별다른 차이를 보이지 않으면 나중에는 그냥 내버려두게 되는 것 같다. '원래 저런 아이인가 보다'라고 치부하는 것이다.</p>

이상과 같은 진술을 접하면서 그러한 내용을 토대로 체험기록지에 기록해 줄 것을 당부하고 ADHD 아동을 대함에 있어 교사들은 공통적으로 화가 날 것으로 추정하였다. 또한, 대처양상은 화를 내는 것을 일차적 반응으로, 이해하려는 노력이 이차적 반응이고, 무관심 내지는 방임이 삼차 반응일 것이라고 예상하였으며 화가 나는 정도나 ADHD 아동을 다루는 방식의 세련됨은 교직 경력과 관계가 깊을 것으로 예상하였다.

2회기는 따로 모임을 갖지 않고 체험 기록지로 대신하였는데 15명의 교사 중 10명이 총 18사례를 작성하였다. 그 중에서 무성의하거나 ADHD 아동에 대한 이해가 제대로 되지 않아 다른 사례를 기록한 것을 제외하고 16사례를 선정하였다.

3회기는 체험기록지를 작성한 교사 중 6명의 교사에게 공동연구자가 되어줄 것을 요청하여 모임을 가졌다. 이날 공동연구자들의 동의를 얻어 토론 내용을 비디오로 촬영하였으며 토론 내용은 후일 <부록>에 워드로 전사하였다. 이날 공동연구자들은 자신이 체험한 내용을 발표하였고 ADHD 아동을 대하면서 느끼는 정서와 정서처리과정에 대한 공통요인을 추출하였고 집단원들이 이 목록을 함께 검증·분석하였다. 이때 공동연구자들은 동의하거나 이의를 제기할 수 있으며 만약 동의하지 않는 경우가 발생하면 체험내용을 묘사한 부분부터 다시 살펴보면서 체험의 구조에 대한 합의에 도달한다. 이는 그 공통요인의 체험적 동등성과 차별성을 확인하고 필요충분관계가 있는지 분석하기 위함이었다.

4회기는 본 연구자가 내용을 정리하면서 체험 기술 내용이 애매하거나 보완이 필요한 경우가 있어 해당 공동 연구자를 대상으로 추가 면담하였으며, 개인별 체험 분석 및 집단 체

험분석에 대하여 종합·해석하였다.

### Ⅲ. 연구결과

본 연구에서는 Erickson(1986)이 제시한 질적연구결과의 제시방법을 따르고자 한다. 즉, 현장노트 혹은 다른 기록들과 자료들에 담긴 내용들을 다듬어서 기술하여 보고하는 것을 포함하는 특정적 기술, 독자에게 일어났던 사건들에 대한 개요 혹은 요약의 제시해 주는 종합적 기술, 자료로부터 연구자가 파악한 의미를 제시하는 해석적 논평의 정보가 포함되어야 한다는 것이다.(김병하 역, 2002) 이에 따라 우선, 발견한 사실 그대로의 자료를 포함하는 각 개인의 체험분석결과와 요약표를 제시하고, 연구자가 각 집단결과를 검증하여 제시하는 체험분석결과 종합, 그리고 연구자가 파악한 의미를 제시하는 결과의 해석이라는 제목 하에 본 연구결과를 제시할 것이다.

공동연구자들은 면접 시작과 동시에, ADHD 아동의 행동으로 인해 겪었던 어려움과 자신의 정서를 재체험해보는 시간을 가진 후 그 내용을 기술, 보고하였다. 여기서는 이러한 기록내용(원자료) 가운데 ADHD 아동의 행동에 대한 교사의 정서체험분석과정에 대한 기술과 체험분석 결과만을 정리하여 제시하기로 한다.

#### 1. 개인별 체험분석

공동연구자들은 ADHD 아동을 대하면서 어떤 정서를 체험하였으며 어떻게 대처했는가에 대한 상황을 최소 2회 이상 재체험 해보는 시간을 갖고 체험기록지에 그 내용을 기술, 보고하였다. 이후 자신이 기술한 두 가지의 체험 내용에 대해 공통적으로 체험하는 정서요인이 무엇인지에 대하여 추출하였다.

공동연구자들이 체험기록한 내용에서 다소 기술내용이 부족하다고 여긴 부분에 대해서는 추후 일대일 면접을 통해 당시 상황에 대해 다시 재체험 해보는 기회를 갖게 하고 면접과 기록내용을 통해 본 연구자가 발견한 내용은 발견요인에 기록하였다.

##### 가. 개인별 체험수집 결과

###### 공동연구자 A

교직경력 8년이며 4학년을 담임하고 있다. A는 ADHD 아동의 행동을 특별히 문제행동으로 여기지 않고 누구나 갖고 있을 수 있는 하나 이상의 고민이나 단점 정도로 여기

고 있어 사례 진술시 매우 어려워하였다. 왜냐하면 연구자가 ADHD 아동의 행동을 보고 화가 나거나 짜증이 났던 경험을 적으라고 했었기 때문인데 A의 기본 생각을 파악한 후에 화가 나거나 짜증이 나지는 않았더라도 ADHD 아동의 행동에 대한 정서체험과정을 자세히 기술해 볼 것을 권고하여 기술한 것이다. 본 사례는 주의곤란 및 집중곤란을 보이는 남자 아동에 대한 것이다.

<표 3> 공동연구자 A의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	수업시간에 설명을 하고 있는데 자기 자리에서 뒀가 만지작거리며 딴 짓을 하고 있다.	
2. 나의 체험	‘저 아이가 지금 딴 짓을 하고 있네.’ 하며 그 아이의 행동을 바라본다. ‘재 입장에서는 내가 하고 있는 이 수업내용이 지루한가보다.(역지사지) 흥미도 없고 관심거리가 아닌 모양이지? 딴 짓을 하긴 하지만 다른 아이들에게 피해를 주는 것 아니네. 다른 아이들에게 피해를 주는 것도 아니고 내가 지금 강제로 집중하게 하는 것이 꼭 옳다는 보장도 없으니까 모른 척 해야겠다.’	ADHD 아동의 행동인식
3. 내가 체험한 정서	아이의 입장에서 생각해 봄. 소수보다 다수를 생각함.	
4. 어떻게 대처했는가?	그 아이가 내 말에 귀 기울이지 않고 손장난을 하는 것은 다른 아이들에게 피해를 주지 않는 행위이므로 그냥 놔두었다.(눈짓이나 어떠한 언어적·신체적 유형의 제재도 취하지 않은 채) 왜냐하면 나는 학습목표를 달성하기 위해 강제적으로 수업에 참여하게 하는 것보다는 거부감을 갖지 않게 하는 것이 장기적인 면에서 더 효과적이라고 생각하기 때문이다.	

공동연구자 A는 ADHD 아동의 행동에 대해 불쾌하게 생각하거나 화가 나는 등의 부정적인 정서를 체험한 기억이 없다며 더 이상의 체험기록을 어려워하였다. 그래서 따로 면담을 하였는데 체험 사례를 표로 제시하기 어려워 내용을 기술하고자 한다.

공동연구자 A의 경력이 1~2년이던 신규교사 시절에는 ADHD 아동의 부주의하거나 충동적인 행동을 보면 소리를 지르거나 화를 내고 화를 과격한 행동으로 표출하

기도 하였으나 그러한 방법으로 지도하였을 때 교사가 왜 화가 났는지에 대해 학생들이 제대로 이해하지 못하고 있음을 발견하였다고 한다. 이에 A는 화를 내거나 흥분된 상태에서는 사태를 수습하기는커녕 오히려 상황이 악화되는 것을 깨닫고 화를 내거나 흥분하기에 앞서 한발 물러서서 해결방법을 찾으려고 노력하였고 현재는 그런 아이들을 보아도 화가 나거나 짜증나기에 앞서 그 아이의 입장에서 생각하게 되었다고 한다. 또한 수업목표 도달면에서 해당 시간에 목표도달이 되지 않는다고 해도 추후의 경험이나 복습 등의 방법에 의해 목표도달이 되는 경우도 있으며 설령 그렇지 않더라도 그것을 강제로 하는 것은 좋지 않다는 인식을 갖고 있다. A는 학교생활에 적응하지 못해서 교사와의 관계가 좋지 못했지만 후일 위대한 업적을 남긴 위인들의 예를 들면서 어릴 때 내성적인 아이들은 초등학교생활에서 부적응 행동을 보이기 쉬운데 교사의 강제나 처벌로 인해 학교나 교사에 대한 나쁜 경험을 갖게 되어 부적응 정도가 심해졌지만 막상 그 학생들이 커서는 위대한 인물이 되는 경우도 많지 않느냐며 이런 경우를 보더라도 교사가 아동에 대해 한걸음 물러서서 지켜봐주는 정도의 사랑과 신뢰를 보여준다면 아이는 바람직하게 성장할 것이라고 믿는다고 하였다.

<사례1>과 면담 내용에서 A의 공통요인은 **그 아이의 행동을 그대로 수용해주는 것과 아이의 입장을 헤아려주는 것**이라고 볼 수 있다.

공동연구자 B

교직경력 4년이며 현재 4학년 학생을 담임하고 있는 여교사이다. <표 4>는 주의곤란 및 집중곤란과 더불어 충동성 경향이 있는 4학년 남자아동에 대한 체험기술이고 <표 5>는 4학년 여자 아동에 대한 체험기술이다.

<표 4> 공동연구자 B의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	수업시간에 주의를 주었는데도 계속 떠돌고 장난을 치기 때문에 뒤에 가서 서 있으라고 했다. 한참을 세워 놓은 후 반성했으면 제 자리에 가서 앉으라고 했는데 제자리로 돌아가지 않고 고집스럽게 그냥 계속 서 있다. 왜 안 들어오냐고 하니 반 아이들이 “재는 원래 저래요. 3학년 때도 그랬어요.”라며 대신 대답을 해 준다. 그래서 잘못을 인정할 때까지 교실 뒤에서 있으라고 했더니 무려 5시간이 지나서야 내게 와서 자신이 잘못했다고 한다. 물론 나는 중간 중간 계속해서 자리로 들어가서 앉으라고 하였으나 계속 고집을 피우며 서 있었던 것이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 계속 떠돌고 장난침-주의곤란 경향의 ADHD 아동임</li> <li>· 학생은 교사의 지시에 순응해야 한다고 여김</li> </ul>



2. 나의 체험	처음에는 '재가 왜 저럴까? <u>나한테 반항하는 거 아냐?</u> 왜 내 말을 안 듣는 거지?' 라는 생각에 기분이 안 좋았으나 예전에도 그랬다는 다른 아이들의 말을 듣고는 ' <u>아하~ 원래 고집이 센 아이인 모양이지?</u> ' 하며 <u>아이의 성격이니 어쩔수 없다고</u> 여긴다.	
3. 내가 체험한 정서	<u>무시당한 느낌, 이해함.</u>	
4. 어떻게 대처했는가?	아이가 고집을 피우며 서 있는 행동을 그대로 하도록 놔두고 그냥 수업을 했다. 너무 오랜 시간 계속 그러고 서 있으니 당황스럽긴 했지만 성격이라고 생각하니 그냥 두는 게 좋을 것 같았다. 수업시간이 끝난 후 아이가 내게 와서 잘못했다고 말했다 때 그런 행동은 좋지 못한 행동이라며 그렇게 고집피우지 말 것을 권고 하였다. 그 일 이후로 몇 번 비슷한 행동이 있었으나 몇 달 후 나에게서는 그런 행동을 다시는 하지 않았다.	· ADHD 아동에게 화를 내지 않고 그 아동의 행동을 있는 그대로 지적하여 긍정적 변화를 가져옴.

<표 5> 공동연구자 B의 개인별 체험 사례 2 - 생략  
이 두 상황에서 B가 공통요인으로 발견한 것은 불쾌감이었다.

공동연구자 C

교직경력 6년이며 4년 연속 1학년을 담임하고 있기 때문에 1학년 아동에 대한 이해도가 높은 편인 여교사이다. 본 사례는 주의곤란 및 집중곤란, 나아가 대인관계 곤란을 보이는 남자 아동에 대한 체험 기술이다.

<표 6> 공동연구자 C의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	대부분의 아이들은 나와 눈을 마주치고 공부를 하는데 이 아이는 나와 눈을 마주치지도 않을뿐더러 수업 시간에 단 몇 초도 견디지 못하고 엎드려 있다.	· 주의곤란 및 집중 곤란의 ADHD 아동임
2. 나의 체험	<u>화가 난다.</u> 내가 설명을 하고 있는데 쳐다보지도 않고 엎드려 있다니. 재는 왜 항상 수업시간에 저렇게 엎드려 있는 거야? 계속 아이를 쳐다보며 수업을 하는데도 일어나지 않고 엎드려 있는 걸 보니 <u>무시당하는 것 같아 기분이 나쁘다.</u> '오늘만은 내가 나를 쳐다보지 않으면 수업을 진행시키지 않으리라' 생각하며 그 아이를 계속 응시한다. '어라? 이래도	· 수업시간에 교사가 설명을 하면 바른자세로 앉아 들어야 한다고 여

	나를 바라보지 않네? 어디 내가 이기나 내가 이기나 한번 해보자. 이 버릇을 1학년 초에 꼭 잡아줘야겠다'고 생각한다. 내가 안 잡아주면 학년이 올라갈수록 더 힘들어 질 테니까 말이다. 이 아이에겐 내가 아니면 안 된다는 생각을 한다. 한편 <u>안쓰럽기도 하다</u> . 재가 어젯밤에도 잠을 못잔 건 아닐까?(아이의 집이 여관이기 때문) 쫓쫓~~	김 · 교사의 권위에 도전받았다는 느낌 · 안타깝게 여기 김
3. 내가 체험한 정서	<u>화가 남 / 아이를 향한 책임감이 느껴짐</u> -웬지 내가 담임하는 동안 올바른 버릇을 갖게 해줘야 할 것 같음 / 나를 바라보지도 않고 계속 엎드려 있는 아이를 향해 <u>오기가 생긴</u> .	
4. 어떻게 대처했는가?	수업을 잠시 중단하고 아이를 계속 응시하며 나와 눈 마주치기를 하였다. 서로의 눈을 계속해서 쳐다보는 것이다. 이 날 이 시간에 5회 정도 반복해서 계속 시도하였으나 그 후에도 아이는 집중하지 못하고 엎드려있었다. 이 아이를 어떻게 지도해야 하는 지 난감한 상태로 그냥 수업을 진행하였다.	주의집중을 위한 시도를 하다 되지 않자 방임

<표 7> 공동연구자 C의 개인별 체험 사례 2 - 생략

C가 공통요인으로 발견한 것은 화남(짜증)과 무시당함, 안쓰러움, 책임감이었다.

공동연구자 D

교직경력이 1년밖에 안된 새내기 여교사로 <표 8>은 작년에 신규 발령을 받아 전담교사를 할 때 겪은 일로 주의 및 집중 곤란과 더불어 반항적 성향이 매우 많은 6학년 남학생에 대한 체험 기술이다. 담임교사에게조차 매우 불손한 태도를 보이고 반항적 태도를 보이던 이 아동은 D교사의 수업시간이 되면 떠들기도 하고 수업태도도 매우 불량한 상태였으며 교사를 무시하는 발언을 서슴치 않는 경우가 빈번했었다고 한다. 그러나 당시 D교사는 전담교사이며 새내기 교사이기 때문에 학생들이 이러한 태도를 보일 때 어떻게 대처해야 할지 매우 난감해 한 상황이었기에 본인은 적절한 대처를 하지 못했다고 여기고 있다.

<표 9>는 올해 5학년을 담임하면서 충동적인 행동으로 인해 교사에게 반항적 성향을 보이는 여학생에 대한 체험기술이다.

<표 8> 공동연구자 D의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	이 아이는 공부에는 전혀 관심이 없으며 숙제나 준비물도 당연하다는 듯이 해오지 않는다. 수업시간에도 책 꺼내라는 말을 하지 않으면 책도 꺼내지 않는다. 책을	· 주의곤란과 더불어 반항적 행동이 많은

	꺼내 놓더라도 다른 친구들이 문제를 풀 때 아무것도 하지 않는다. 그래서 혼을 내면 못마땅한 표정으로 입을 썰룩거리며 잘 들리지 않는 소리로 나에게 계속 욕을 한다. 아무리 벌을 세워도 별 소용이 없다.	ADHD 아동임.
2. 나의 체험	매번 그러는 아이를 보면서 <u>짜증이 날다</u> . 아무리 벌을 세워도 나아지지 않으니 원~ 만약 내가 무서운 교사라면 이러지 않았을텐데... <u>내가 우습게 보이나? 나를 무시하나?</u> 라는 생각이 든다. 내 얼굴은 벌겋게 달아오르고 <u>화가 머리 끝까지 치먼다</u> . 떡살이라도 잡고 뺨이라도 한대 때려주고 싶지만... '이 애만 없었으면 얼마나 좋을까?'라는 생각이 든다.	자질의심
3. 내가 체험한 정서	<u>짜증남 / 무시당할 느낌 / 화가 치밀어 오름</u>	
4. 어떻게 대처했는가?	처음 몇 번은 참고 말로 타이르다가 화를 내고 벌을 세웠다. 각서나 반성문도 쓰게 해 봤으나 전혀 개선의 여지가 없다.	참아봄 화냄 벌줌

<표 9> 공동연구자 D의 개인별 체험 사례 2 - 생략

이 두 상황에서 D가 공통요인으로 발견한 것은 화남(짜증), 무시당함, 교사로서의 자질에 관한 자신감 부족이었다.

공동연구자 E

교직경력 10년이며 현재 6학년 학생을 담임하고 있는 여교사이다. 본 사례는 충동적·반항적 행동을 보이는 6학년 남자 아동에 대한 체험을 기술한 것이다.

<표 10> 공동연구자 E의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	잇단 학교안전사고로 교장·교감 선생님이 직접 학생들에게 훈화말씀을 하셨고 동학년의 다른 반 선생님의 훈화까지 듣고 난 후 교실에 와서 담임인 내가 다시 한번 주의할 것을 당부하고 있을 때 그 아이가 일부러 들으려는 듯이 "그런 얘기를 왜 지금 하는 거야?"하며 큰 소리로 말한다.	충동성 경향(조심성이 없고 주변상황을 주의 깊게 살피지 않음)-반항적으로 보임
2. 나의 체험	<u>머리 끝까지 화가 치솟으며 얼굴이 굳는다.</u>	· 어른이 이야

	<p>저런 버릇없는 녀석! 지금 이 얘기가 너 같은 애 때문에 필요한 건데 정작 너는 듣기 싫다 그거지? 듣기 싫어도 그렇지, 감히 어른이 그것도 선생님이 얘기하는데 버릇없이 그딴 식으로 말을 해? 내가 몇 분이나 이야기를 했다고 그걸 못 참아서... <u>내가 그렇게 우습게 보이냐?</u> 하긴 듣기 싫겠지. 벌써 몇 명한테 이런 얘길 듣는 거냐? 너처럼 참을성 없는 놈이 얼마나 몸이 꼬였겠냐? 어이구! <u>너를 상대로 화를 내는 내가 한심스럽다.</u> 니 수준이 아직 그럴만한 수준이 아닌 걸...</p>	<p>기 하는 것에 대해서 버릇없는 말을 해서 안 된다는 생각을 갖고 있음.</p>
3. 내가 체험한 정서	<p><u>화가 남 / 교사로서의 권위를 무시당한 느낌 / 자존심 상함 / 자리감에 빠진 / 한편으론 이해가 되기도 함.</u></p>	
4. 어떻게 대처했는가?	<p>“할 만 하니까 지금 한다. 그럼 언제 하니?”라며 버럭 소리를 지른다. 곧이어 “선생님이 듣기 싫은 소리 좀 한 다기로서니 어디서 부르장머리 없이 그딴 식으로 말을 하는 거야?”</p> <p>화가 나서 목소리가 더 커지고 얼굴표정도 더 굳어진다.</p>	

<표 11> 공동연구자 E의 개인별 체험 사례 2 - 생략

이 두 상황에서 E가 공통요인으로 발견한 것은 화남(짜증), 무시당함, 자존심 상함이었다.

공동연구자 F

교직경력 18년째이며 현재 5학년을 담임하고 있는 남교사이다. 대학원에서 초등상담을 전공하였다. 본 상황은 주의 및 집중곤란을 보이는 5학년 남자 아동에 대한 체험 기술이다.

<표 12> 공동연구자 F의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	<p>중요한 내용을 설명하고 있는데 옆 친구와 히죽히죽 웃으며 떠든다. 애들 입장을 이해하고 수용하려는 마음으로 떠들지 말라고 눈짓을 했는데 잠시 후 또 떠드는 모습에 은근히 화가 치민다. 하지만 꼭 참고 손으로 그 아이를 가리키며 신호를 보낸다. 아이가 떠들지 않고 조용해지자 ‘이제야 내 방법이 먹히는구나’ 하면서 안심을 했는데 그것도 잠시. 이제는 내가 손으로 녀석을 가리키고 있는 것조차 보지 못하면서 히죽히죽 웃고 떠</p>	<p>· 주의곤란 및 과잉행동을 보이는 ADHD 아동임-반항적으로 보임</p>

	든다.	
2. 나의 체험	<u>정말 한심하다는 생각이 든다. 일으켜 세워 벌을 줄까?</u> 아냐, 상담 공부한 걸 적용해 봐야지. 하는 생각에 아이의 행동을 지적한다. “세 번 지적을 했는데도 계속 떠드네” <u>가슴이 탕다.</u>	화내지 않으려는 노력
3. 내가 체험한 정서	<u>은근히 화가 난다 / 내가 참아낸 것에 대한 자부심</u>	<u>안타까움</u>
4. 어떻게 대처했는가?	상담 공부한 것을 적용시키기 위해 화를 내지 않고 아이의 상황을 지적했다. 잠시 아이가 조용히 하는 것 같았지만 다시 떠들자 방금 설명한 것이 무엇인지 물었다. 물론 아이는 대답을 하지 못했다. “금방 한 말도 모르네. 학습습관이 잘못돼서 그렇잖아?”하며 지적했다.	아이의 행동자체를 지적함.

<표 13> 공동연구자 F의 개인별 체험 사례 2 - 생략

이 두 상황에서 공동연구자 F가 공통요인으로 발견한 것은 화남이었다.

공동연구자 G

공동연구자 G는 사실 본 연구자로 공동연구자들의 체험분석을 이끌어가고 분석하지만 다른 공동연구자들과 똑같이 체험을 분석하고 집단 체험분석과정에 똑같이 참여하였다. 교직경력 18년이며 현재 2학년생을 담임하고 있다. 본 사례는 주의 및 집중곤란을 보이는 여자 아동에 대한 것으로 학부모에게 협조 요청을 한 바 있으나 학부모가 자녀에 대해 관심이 적으며 간혹 가정통신문의 내용을 처음 부분만 읽은 채 엉뚱한 내용의 전화 문의를 하는 것으로 보아 학부모도 ADHD 경향이 있는 것으로 추측되는 아동에 대한 체험기술이다.

<표 14> 공동연구자 G의 개인별 체험 사례 1

체 험 기 록		발견요인
1. 사례	수업시간이 되었음에도 불구하고 교과서 준비가 안 되어 있다. 아직 저학년이고 학기 초라서 그런지 다른 아이들도 준비가 안 된 아이들이 꽤 있다. 반 아이들 전체를 대상으로 책을 꺼내어 몇 쪽을 펴라고 말하였다. 다른 아이들은 내 말을 듣고 얼른 책을 꺼내는데 그 아이는 여전히 떠들기만 한다. 그 아이를 계속 쳐다보며 세 번을 말하는데도 전혀 듣지 않고 교과서는커녕 오히려 다른 물건들이 지저분하게 널려있다. 결국 아이의 이름을 부르면서 “○○야, 책 꺼내야지?”라고 말했다. 내 말을 들은 책상 속을 한번 본다. 책을 꺼내는 줄 알았더니	주의 및 집중곤란을 보이는 ADHD 아동임.

	다시 멍한 표정으로 나를 한참동안이나 바라본다. 못 들었다 싶어서 목소리를 약간 크게 하여 책을 꺼내라고 말했다. 그런데 이번에는 책상 위의 물건을 좀 만지더니 (난 그걸 치우려고 하는 줄 알았는데 그게 아니었다) 다시 책상 위에 놓고는 얼굴로 어리둥절한 표정을 짓는다. 도대체 자기가 뭘 하고 있는지 뭘 해야 하는지 모르는 듯한 표정이다. 책 어디 있냐고 물으니 고개를 저으며 어디 있는지 모르겠다고 한다.	
2. 나의 체험	책을 꺼내라고 몇 번이나 말했는데도 불구하고 책을 꺼내지 않는 모습을 보면서 <u>화가 치밀어 오른다. 내 눈이 점점 커지고 표정이 굳는다. 속이 부글부글 끓어오른다.</u> 재는 내 말을 듣거나 한건가? 도대체 담임의 말을 뭘로 알고 저렇게 아무 행동도 안하는 거지? 아니, 내가 지 이름을 부르기도 하고 저를 쳐다보면서까지 말하면 얼른 책상 위를 치우고 책을 꺼내야지 왜 저러고 있는 거야? 내가 안 무서워서 저러는 건가? 뭐? 책이 어디 있는지 모르겠다고? 쉬는 시간에 미리 미리 준비해 놓으라고 그렇게 여러 번 말했건만 여태 준비도 안 해 놓고 그것도 모자라 어디 있는지 모른다니... 말도 안돼. 도대체 무슨 생각을 하고 있는 건지 모르겠네.	교사의 지적이 있으면 곧바로 행동으로 옮겨야 한다고 여감.
3. 내가 체험한 정서	<u>어이없음 / 화가 남 / 내 권위에 도전하는 것은 아닌가 하는 의심이 듦 / 무시당할 느낌</u>	
4. 어떻게 대처했는가?	무섭게 하면 될지 모른다는 생각에 눈을 크게 뜨고 책상 정리하고 책을 꺼내라며 소리를 질렀다.	소리 지름

<표 15-17> 공동연구자 G의 개인별 체험 사례 2~4 - 생략

이 네 가지 상황에서 본 연구자가 공통요인으로 발견한 것은 화남(짜증), 무시당함, ADHD 아동에 대해 안타깝게 여기는 마음이었다.

나. 개인별 체험분석 결과

개인별 체험분석 결과 공동연구자 A와 B는 ADHD 아동의 부주의, 충동성, 과잉행동을 수용하는 반응을 보였고, 공동연구자 C, D, E, G는 ADHD 아동의 행동을 예민하게 받아들이고 감정적으로 흥분되며, 부정적 반응을 보였다. 공동연구자 F는 감정적으로 흥분상태가 되긴 하지만 상담을 전공하였기 때문에 상담적 방법으로 이를 극복해 보려는 노력을 기울

이고 있었다.

ADHD 아동을 대하는 교사들이 느끼는 감정에는 화남, 무시당함, 자존심 상함, 안타까움, 교사의 권위에 도전받는 느낌 등이 존재한다고 응답했다.

## 2. 집단 체험분석

개인별 체험 수집 결과를 근거로 집단 내에서 각각의 체험을 드러내는 활동을 하였다. 이때 개개인이 체험에 대해 집단 내의 공동연구자들이 동의한 내용은 체험 공통요인에 포함시켰고 동의하지 않은 경우엔 어떤 점에서 각 개인별 차이가 나는지 살펴보고 합의하는 과정을 거쳤다. 이 단계는 ADHD 아동을 가르치는 교사들이 체험하는 과정에 대해 일반화된 결론을 내리기 위함이 목적이다.

집단 체험분석과정에서 발견한 공통요인으로는 표정이 다소 굳고 화남이라고 합의하였고, 여기서 화남에는 여러 가지 양상이 있는 데 ‘얼굴이 달아오른다.’ ‘뺨경이 열린다.’ ‘짜증이 난다’ 등의 표현이 이에 속한다고 보았다. 화를 내는 이유로는 자신이 무시당하고 있다고 여길 때, 교사를 대하는 태도가 좋지 못하다고 여길 때, 교사로서의 권위를 도전받는다고 여길 때 등이다. 화가 날 때의 신체적 반응으로는 열이 난다, 눈에 힘이 들어간다고, 얼굴이 굳는다, 심할 경우 숨이 차거나 말을 더듬거리기까지 하는 것으로 나타났다. 또한, 화가 날 때의 감정적 반응으로는 약이 오른다, 짜증이 난다, 무시당하는 느낌이 든다, 교사의 권위를 도전받는다고 여기는 등이다.

집단체험분석 과정 중에서 공동연구자 A와 B는 다른 연구자들과 조금 다른 양상을 보였다. 이들은 다른 교사들과는 달리 ADHD 아동의 부주의하거나 충동적 또는 과잉행동에 대해 화를 내지 않거나 덜 냈는데 이러한 점은 본 연구자에게 충격이 아닐 수 없었다. 본 연구자는 거의 모든 교사들이 ADHD 아동에 대해 화가 나거나 짜증을 내는 정서를 체험할 것으로 예측하였는데 이러한 예측과 대립되는 사례가 나타나 그렇게 된 과정을 파악해보기에 이르렀다.

안호준(1997)에 의하면 교직경력 15년 이상 경력 집단이 저경력 교사 집단에 비해 상대적으로 ADHD 아동의 문제행동을 더 높게 인식한다고 하는데 공동연구자 A와 B는 15년 미만의 저 교직경력 소유자이긴 하지만 공동연구자 C, D, E 또한 교직경력이 15년 미만인데도 불구하고 ADHD 아동의 행동에 대해 민감한 정서체험을 토로하는 것으로 보아 본 연구에서는 경력과 ADHD 아동의 행동에 대한 인식정도를 연관짓는 것 이외에 다른 요인이 있는 것으로 판단된다.

ADHD 아동의 행동에 대해 공동연구자들은 공통체험 요소로 화남, 짜증남을 추출하였는데 이에 대해 A와 B처럼 화를 다스리게 되는 과정을 겪는 사람이 있지만 다른 사람들처럼 화를 상승시키는 사람이 있다는데 동의하였다. 공동연구자 A나 B처럼 화를 다스리게 되는

경우는 가정환경 및 개인 특성 등 ADHD 아동에 대한 정보를 미리 파악하고 있거나, 교사 자신이 현재 자신의 상황에 대해 알아차림의 수준에 있을 경우 가능하게 된다. 여기서 알아차림이란 교사가 ADHD 아동의 행동에 대해 '지금-내가-화를 내고 있구나', '저 아이가-나를 무시하고 있는 것이 아니다', '사실은 저 아이의 행동에 대해 내가 지금 체면이나 자존심 상해있구나'라고 인식하는 경우를 의미한다. 이렇게 자신을 알아차리는 경우 교사는 ADHD 아동의 행동에 대해 부정적으로 반응하지 않고 문제해결 중심으로 대처하게 된다. 그러나 이와는 반대로 '저 아이가 지금 나를 무시하고 있구나', '저런 태도는 교사를 대하는 태도가 아니지'라고 여기는 등 ADHD 아동의 행동이 개인적인 감정에 의해 받아들이는 경우 화를 상승시켜 아동의 행동을 그대로 수용하지 못하고 반항하는 것으로 여겨 부정적으로 반응하기도 한다.

교사들이 ADHD 아동의 행동에 대해 화가 내거나 짜증이 나게 하는 공통요인으로 '무시당함', '자존심 상함', '교사의 권위에 도전함'을 들고 있다. ADHD 아동이 교사의 말을 거스르거나 집중하지 않는 행동, 고집을 피우는 행동, 교사에 대한 불손한 언행 등을 보일 때 이러한 태도는 교사들에게 자존심이 상하는 것으로 체험되고 있다. 이 요인은 거의 모든 상황에 명시적 또는 묵시적으로 포함되어 있으며 이로 인해 화가 난다는 보고가 제일 많았다. '교사의 권위에 도전함'의 체험은 '교사에 대해 저런 태도를 보일 수 없다.'는 사고가 기본적으로 깔려 있을 때 체험하는 감정이며 이것은 나아가 자신이 ADHD 아동을 제대로 지도할 능력이 없다고 비하하며 교사로서의 자질 문제를 의심하고, 다른 교사들은 쉽게 해결하는 일을 나만 해결 못 한다는 비합리적 신념 등에 의해 화를 더욱 악화시키게 된다.

집단체험분석 결과 교사들의 ADHD 아동에 대한 심리적 과정은 다음과 같은 두 가지 과정으로 요약된다.

#### (과정1)

ADHD 아동의 문제 행동을 인지 → 교사의 말을 거스르거나 마땅히 준수해야할 규칙을 어기는 것으로 지각 → 무시당함, 자존심 상함 → 화냄

#### (과정2)

ADHD 아동의 문제 행동을 인지 → 아이에게 어떤 점이 어려운 점인지 문제의 원인을 파악코자 함 → 아동 개인의 문제로 인식 → ADHD 아동의 행동을 그대로 수용

### 3. 결과의 종합

여기서는 공동연구자들의 개인적인 체험분석 과정에서의 발견과 집단간 합의를 거쳐 추출한 교사들의 정서체험유형과 정서처리과정에서의 공통요인이 무엇인지 연구자가 설명하고 정의할 것이다. 또한 이들이 체험하는 정서는 어떠한 과정을 거치는가에 대한 심리과정 모형을 정리해 보고자 한다.



### 가. 교사들이 느끼는 감정의 공통요인

교사들이 느끼는 감정과 대처방식에 약간의 차이를 보이긴 하나 ADHD 아동의 행동에 대해 교사들이 느끼는 감정에서 공통요인은 ‘화남’과 ‘자존심 상함’이었다.

‘화남’의 국어사전적 의미는 ‘성이 나서 화기(火氣)가 생기다’이다. 화기란 ‘가슴이 답답하여 지는 기운, 몹시 노한 기운’으로 나와 있다. 즉, 화가 난다는 것은 성이 나고 몹시 노하여 가슴이 답답하여 지는 것으로 풀이할 수 있다.

Rothenberg(1971)는 분노를 의사소통의 한 형태로 보았으며, 분노를 연속적인 다단계 구조를 가진 감정으로 보고, 이를 짜증, 좌절감, 분노, 격분 등으로 분류하였고, 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.

여기서 교사들이 느끼는 ‘화남’은 분노의 한 형태라고 볼 수 있는데 사소한 경우 짜증이나 약오름으로 자신의 정서를 표현하고 있으며, 심한 경우에는 뚜껑이 열린다고 표현할 정도로 격분의 상태에까지 이르는 것으로 나타났다. 이때 굳은 표정, 얼굴이 달아오름, 눈에 힘이 들어감, 숨이 참, 말을 더듬음 등의 신체적 반응이 일어난다.

‘자존심’의 국어사전적 의미는 (남에게 굽힘이 없이) ‘제 몸이나 품위를 스스로 높이 가지는 마음’인데 교사들이 느끼는 ‘자존심 상함’은 교사로서의 품위에 맞지 않는 대우를 받았다고 여기는 마음이라고 여겨진다. 이것은 대부분의 경우 자기중심적 해석의 결과로 어디까지나 내 기준에서 봤을 때 자존심 상하는 것임을 알 수 있다. ADHD 아동의 행동에 대한 이런 식의 주관적 해석은 교사들이 ADHD 아동에 대한 인식이 바르지 못한데서 기인한 것임을 알 수 있다. 본 연구에 참여한 공동연구자들 중 상담을 전공한 교사(3명)는 ADHD 아동에 대해 정서적 장애를 가진 아동으로 인식하고 있는 반면 그 외의 교사들은 장애로 여기지 않고 보통의 아동들과 같이 생각하면서 성장과정에서 있을 수 있는 일로 여기거나 장난꾸러기 또는 문제 아동 쪽으로 여기고 있다. 그렇다고 해서 상담을 전공한 교사가 ADHD 아동의 행동에 대해 수용적 태도를 취하는 것은 아니다. 단지 본 연구에서 상담을 전공한 공동연구자는 부정적 정서를 체험하더라도 자신의 부정적인 정서를 알아차리고 아동의 특성을 인정하여 긍정적으로 대처하려고 노력하고 있었다. 이에 본 연구자는 ADHD 아동의 행동에 대해 자기초점적으로 사고하느냐 타인초점적으로 사고하느냐 하는 것은 경력이나 상담 전공 여부에 의해 결정되기보다는 교사가 가진 인격이나 품성, 가치관에 의해 좌우되는 것이라고 여겨진다.

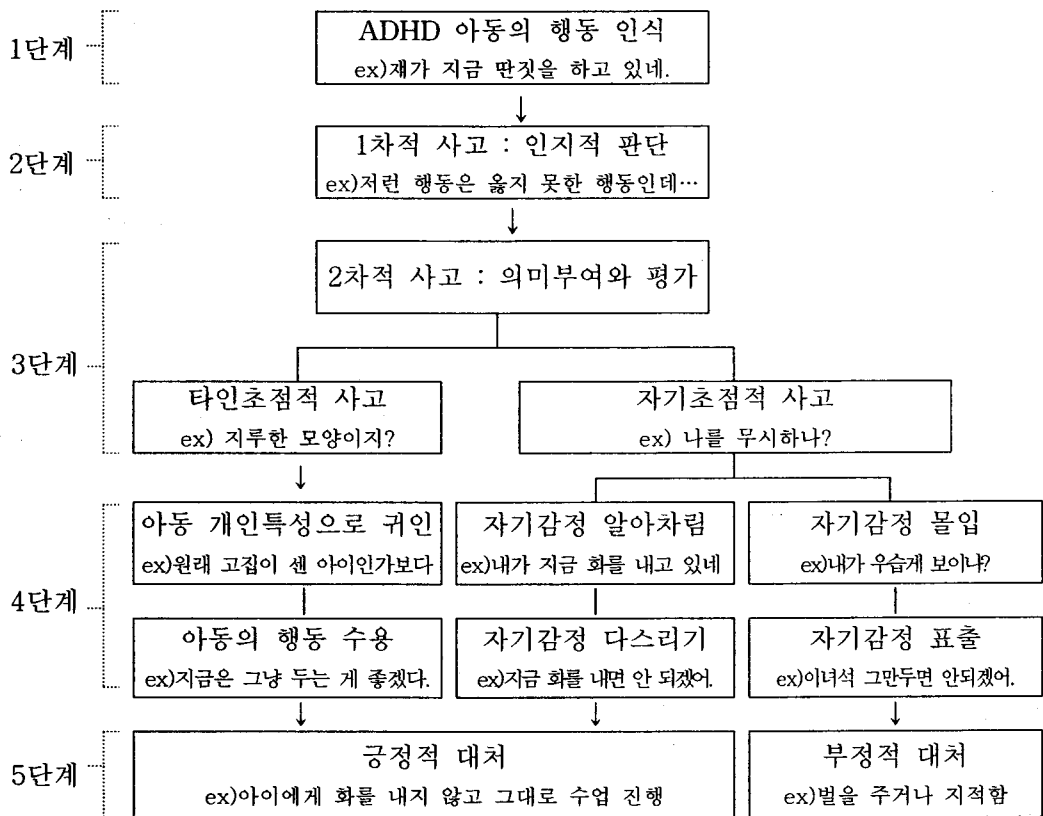
### 나. 정서처리과정

처음 연구를 시작할 무렵에는 ADHD 아동의 행동에 대해 교사들이 느끼는 감정과 대처방식이 거의 같을 것으로 추측을 하였으나 연구가 진행됨에 따라 개인적인 차이가 분명하

게 드러났다.

지금까지의 결과를 종합하여 교사들이 ADHD 아동의 행동에 대해 체험하는 정서를 처리하는 과정을 도식화하여 제시하면 [그림 1]과 같다.

교사들이 ADHD 아동에 대해 어떠한 감정을 느끼고 그것을 처리하는 과정은 ADHD 아동의 행동을 인식하는 단계, 그것을 인지적으로 판단하는 일차적 사고단계, 그것에 대해 의미를 부여하고 평가하는 이차적 사고단계, 긍정적 또는 부정적으로 사고하는 단계를 거쳐 대처하는 단계의 5단계를 거치는 것으로 그 심리적 과정을 개념화 할 수 있다. 이에 대해 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



[그림 III-1] ADHD 아동의 행동에 대한 교사들의 정서처리과정

① ADHD 아동의 행동인식 단계 : 직접적인 정서 유발에 기여하는 자극이 된 사건을 말한다. 이 연구의 경우 ADHD 아동의 행동에 대한 교사의 정서 유발 자극은 대부분 교사의 말을 거스르거나 부주의한 행동이었다.

② 일차적 사고단계(인지적 판단단계) : 이는 ADHD 아동의 행동에 대한 인식 직후 그 행동을 보이는 상황에 대한 인지적 판단이 추가 되는 단계이다. 즉, ADHD 아동의 부주의

하거나 충동적 또는 과잉행동에 대해 ‘저런 행동은 옳지 못한 행동이다’, ‘수업시간에는 떠들면 안 된다’, ‘교사가 지시를 하면 따라야 한다.’는 식의 인지적 판단을 하게 되는 단계이다. 이러한 판단은 의식적으로 이루어지기 보다는 거의 무의식적으로 하게 되며 그동안의 관습이나 개인적인 가치관에 의해 순간적으로 하게 된다.

③ **이차적 사고단계(의미부여와 평가 단계)** : 의미를 부여하고 평가를 하게 되는 과정은 두가지 경우로 나뉘는데 타인(외부)초점적으로 사고하는 경우와 자기(내부)초점적으로 사고하는 경우가 그것이다. 타인초점적으로 사고하는 경우는 ‘저 아이가 지금 지루해 하고 있구나!’라는 식으로 의미를 부여하지만 자기초점적으로 사고하는 경우는 ‘저렇게 행동하는 것은 나를 무시하는 것이다.’, ‘나에게 부당하게 행동하고 있다.’라는 식의 의미를 부여한다.

Lazarus(1982, 1984)는 인지적 평가 없이는 정서 경험이 있을 수 없음을 주장하였는데(심연희, 1996. 재인용) 공동연구자 대부분은 무시당한다고 여기거나 자신의 권위에 도전한다는 의미를 부여하고 있으며, 개별적으로는 ‘교사로서의 자질이나 능력이 부족하여 내게 저런 행동을 보이는구나!’라고 여기는 경우도 있는데 이때 부여되는 의미와 인지적 평가에 따라 긍정적인 정서를 체험하기도 하고 부정적인 정서를 체험하게 되기도 한다.

④ **정서체험단계** : 이차적 사고단계에서 부여된 의미에 따라 긍정적 또는 부정적 정서를 체험하는 것을 말한다. 긍정적 사고의 경우는 공동연구자 A나 B의 경우에서 찾아볼 수 있다. 공동연구자 A의 사례에서 ‘딴 짓을 하긴 하지만 다른 아이들에게 피해를 주는 것 아니네. 다른 아이들에게 피해를 주는 것도 아니고 내가 지금 강제로 집중하게 하는 것이 꼭 옳다는 보장도 없으니까 모른 척 해야겠다.’라고 인식하는 것은 주목할 만하다. 이처럼 문제행동의 원인을 아동의 개인적 특성으로 귀인하는 경우에는 ADHD 아동의 행동을 수용하게 된다. 반면 ‘나한테 반항하는 거 아냐?’처럼 교사에 대한 반항이나 무시함으로 인식하게 되면 무시당함, 짜증남, 화남 등의 정서를 체험하는 것으로 나타났다.

이차적 사고단계에서 자기초점적 사고를 하더라도 자기감정을 알아차리는 경우와 자기감정에 몰입하여 자신의 현재 감정상태를 알아차리지 못하는 경우로 나뉜다. 자기감정을 알아차린 경우에는 자신의 감정을 다스리게 되지만, 자기 감정을 알아차리지 못하고 감정에 몰입될 경우에는 자기 감정을 표출하게 된다.

⑤ **정서처리단계** : 교사들이 ADHD 아동의 행동에 대해 대처하는 방법은 이차적 사고단계와 정서체험단계에 의해 좌우되는데 크게 긍정적 대처와 부정적 대처로 나누어 볼 수 있다. ADHD 아동의 문제를 그대로 수용하는 경우와 자신이 화를 내고 있다는 것을 알아차리는 경우에는 긍정적 대처를 하게 된다. 또한 ADHD 아동의 행동에 대해 거나 아동의 가정환경 등 아동에 대한 이해도가 높을 경우에도 긍정적 대처를 하고 있음을 알 수 있다. 그러나 ADHD 아동의 행동에 대해 자기초점적 사고를 하고 자신이 화를 내고 있는 사실과 이유에 대해 알아차림의 과정을 거치지 못할 경우 부정적 대처를 하게 된다.

## IV. 논의 및 제언

### 1. 논의 및 결론

첫째, 초등 교사들은 ADHD 아동이 부주의하거나 충동적인 행동을 보일 때 화가 나거나 자존심 상한다는 감정을 공통적으로 체험하는 것으로 나타났다. 이러한 정서를 유발시키는 자극으로는 교사의 말을 거스르거나 부주의한 행동이며 이런 행동에 대해 '저런 행동은 옳지 못하다'라고 생각하고, 무시당한다고 여기거나 자존심 상한다는 정서를 체험하는 것이다.

둘째, ADHD 아동의 행동에 대해 교사들이 체험하는 정서의 처리과정은 ADHD 아동의 행동인식단계, 일차적 사고단계(인지적 판단단계), 이차적 사고단계(의미부여와 평가단계), 정서체험단계, 정서처리단계의 5단계를 거치는 것으로 그 심리적 과정을 개념화 할 수 있다. 이러한 결과는 순전히 본 연구자의 해석에 의한 것이지만 ADHD 아동 행동에 대해 초등교사들이 어떤 정서처리과정을 거쳐 대처하는 지에 관해 국내 최초로 도식화 했다는 점에서 의의가 있다고 본다.

셋째, 위에서 언급한 정서처리과정의 5단계에 있어 모든 교사가 똑같은 경험을 하는 것이 아니라 이차적 사고단계에서 타인초점적 사고를 하느냐 자기초점적 사고를 하느냐에 따라 다른 정서체험을 하게 된다. 타인초점적 사고를 하는 경우 바람직하지 않은 행동에 대해 아동 개인의 특성으로 귀인하지만 자기초점적 사고를 하는 경우는 자신을 무시하거나 반항하는 것으로 여겨 부정적 정서를 체험하게 된다. 여기서 주목할 것은 자기초점적 사고를 했다고 해도 긍정적 대처를 하는 경우와 부정적 대처를 하는 경우로 나누어지는 점인데 자신이 현재 부정적 정서를 체험하고 있음을 알아차리는 경우 자기 감정을 다스려 ADHD 아동에게 화를 내지 않고 긍정적으로 대처하게 된다는 것을 알 수 있다.

넷째, 이 연구는 교사들이 ADHD 아동의 행동에 대해 자신이 어떤 정서와 사고를 체험하는 지 그들 자신의 언어로 보고하고 분석한 체험연구였다는 데 의의가 있다. 이 연구방법은 체험자에게서 자료를 수집하여 연구자가 분석하는 방식을 취했던 종래의 연구방법의 한계에서 벗어나 개인의 주관적인 정보를 획득한 탐구방식인 것이다.

다섯째, 이 연구는 ADHD 아동을 대하는 초등교사 개개인의 개별적인 정서체험에 근거를 두고 자신의 체험세계에 대한 인식을 하는 것에서 출발했다. 공동연구자들은 자신의 실제 내적 체험을 검토하면서 자신이 어떻게 문제를 사고하고 대응하는 지를 관찰 할 수 있었고 문제를 바라보는 시각을 외부귀인의 관점이 아니라 내부귀인의 관점으로 돌릴 수 있었다. 또한 이러한 과정을 통해 교사들은 문제해결책을 찾아내었는데 이는 다른 사람이 제공한 것이 아니라 스스로 발견한 것만큼 강력한 되먹임(feedback) 효과가 있고, 연구결과가 실제 문제를 개선하는데 중요한 역할을 할 수 있다는 데 그 의의가 있다.

여섯째, ADHD 아동의 문제 행동에 대해 긍정적으로 대처하기 위해서는 ADHD 아동의 특성에 대한 정확한 이해가 선행되어야 하며 해당 아동에 대한 전반적인 이해가 필요하고

무엇보다도 교사 스스로 자기 감정을 알아차릴 수 있는 부단한 노력과 훈련이 필요하다고 하겠다.

## 2. 후속 연구를 위한 제언

첫째, 이 연구에서는 교사들 개개인의 성격적 특성이나 사회 인구학적 특성을 충분히 고려하지 못하였다. 후속 연구에서는 개인변인을 보다 세분화하고 자기발견과 변화 동기의 향상을 꾀할 수 있는 다양한 주제로의 접근을 시도해 보는 노력이 있어야 할 것이다.

둘째, 이 연구는 체험분석을 실시하기에는 회기가 너무 짧았다. 체험분석 방법이 비교적 일반화되지 않은 연구방법이고 특히 내면적인 분석방법이기 때문에 보다 정확한 결과를 얻기 위해서는 이 기법에 대한 충분한 연습과 숙달의 기회가 주어진 후에 실제적인 체험분석이 이루어져야 할 것이다.

셋째, 이 연구에서는 연구결과에 대해 연구자 혼자만의 검증절차를 적용하였다. 따라서 연구결과를 보다 확고하게 하기 위해서는 이를 확인하기 위한 전문가로 구성된 다수의 평정자가 필요하며 반복 연구가 뒤따라야 할 것이다. 또한 이 연구에서 발견된 공통요인이 대부분의 초등교사에게서 나타나는 지를 확인하는 양적인 확증연구가 필요할 것이다.

## 참고 문헌

- 강승석(2001). 우울집단과 사회불안 집단의 부정적 정보에 대한 통제처리 및 자동처리 편향. 연세대학교 대학원 석사학위 논문
- 강위영, 공마리아(1998). 주의력결핍아동의 교육프로그램-부모 및 특수교사지도. 대구:대구대학교 출판부
- 강위영, 변찬석, 서경희, 윤치연, 이상복, 이효신(1999). 정서행동발달과 문제예방. 대구:대구대학교 출판부
- 고영인(1993). 분노의 심리적 과정 모형. 부산대학교 학생생활연구소 연구보.
- \_\_\_\_\_(1994). 대학생의 분노표현양식과 우울 및 공격성과의 관계. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 금용일(2002). 유아 및 초등교사의 ADHD 아동에 대한 인식 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 김경희(1995). 정서란 무엇인가. 서울:민음사.
- 김병하(역)(2002). 질적 연구의 이해와 실천. S. Stainback & W. Stainback. *Understanding & Conducting Qualitative Research*. 한국학술정보(주)
- 김옥정(1998). 사회적 기술 훈련 프로그램이 아동의 주의력결핍 과잉행동 감소에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 김용섭(1984). 분노에 대한 연구. 고신대학 논문집, 12, 71-90.
- 김인희(1999). 대학생의 비합리적 신념과 분노의 관계. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위 논문

- 김정희 역(1984). *스트레스, 평가, 그리고 대처*. Lazarus, R. S. & Folkman, S. *Stress, appraisal, and coping*. 서울:대광출판사
- 김진아(2003). *주의력결핍 과잉행동 유아에 대한 유치원 교사의 인식 및 지도 실태 조사*. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문
- 김하정 (1998). *아동의 문제행동에 대한 부모와 교사간의 평정 일치도*. 성신여자대학교대학원 석사학위 논문
- 김효정(2003). *반성 및 반주적 정서처리방식에 따른 우울기분의 변화*. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문
- 김형주 (2002). *주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 교사의 문제인지, 대처방식 및 교육적 중재활동*. 수원대학교 대학원 석사학위논문
- 남궁희승(1997). *분노조절 프로그램의 효과 : 초등학교 아동을 대상으로*. 연세대학교 대학원 석사학위 논문
- 류준범(2000). *분노의 다차원적 특성과 신체건강과의 관계*. 대구대학교 대학원 석사학위 논문
- 박노암(2001). *주의력 결핍과잉행동 장애아동의 정의적 특성 연구*, 동아대학교 대학원 박사학위논문
- 박성희(2004). *상담학 연구방법론*. 서울: 학지사
- 송미경(2004). *알코올의존환자의 분노유발요인과 분노처리과정에 대한 체험분석*. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문
- 송선숙(2002). *자기통제훈련 프로그램이 주의력결핍 과잉행동장애아에게 미치는 효과*. 울산대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 신경림, 조명옥, 양진향 외 저(2004). *질적연구방법론*. 서울:이화여자대학교 출판부
- 신경림(역)(2001). *현상학적 연구*. 서울:현문사
- 신현균, 김진숙 공저(2000). *주의력결핍 및 과잉행동 장애*. 서울: 학지사
- 심연희(1996). *정서정보처리모형에 관한 연구*. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문
- 안미경(2001). *ADHD-SCHA를 통한 주의력결핍 과잉행동아동 출현을 조사 연구 : 부산지역 초등학교 저학년을 대상으로*. 대구대학교 대학원 석사학위 논문.
- 안호준(2002). *과잉행동을 수반한 주의력 결핍 아동에 대한 교사의 수용태도*. 아주대학교교육대학원 석사학위논문
- 이규미(1998). *청소년의 분노와 분노처리과정에서의 공격행동에 관한 체험분석*. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문
- 이경숙(2004). *주의력결핍 과잉행동 장애에 대한 고찰*. 신라대학교 사회정책대학원 석사학위논문
- 이상복, 이상훈, 이효신 공저(1996). *주의력 결핍 · 과잉행동 아동의 행동지도방법*. 대구대학교출판부
- 이용숙, 김영철 (1998). *교육에서의 질적 연구*. 서울: 교학사.
- 이정옥(2004). *중등교사의 주의력결핍 · 과잉행동장애에 대한 지식, 대처 및 교육적 중재*, 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 임정미(2003). *ADHD 아동에 대한 초등교사의 인식 및 역할연구*. 수원대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 정명신 (2001). *주의력 결핍 및 과잉행동장애 아동 어머니의 양육 경험에 관한 질적 연구*. 이화여자대학교

교 대학원 석사학위논문

- 조미애(2002). *정서와 주의초점의 방향에 따른 자기-지각의 변화*. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문
- 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 (공역)(2005). *질적연구방법론*. John W. Creswell. *Qualitative Inquiry and Research Design*. 서울: 학지사
- 차태경(1998). *고교생의 스트레스유형과 스트레스 대처방식에 관한 연구*. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 채유경(2001). *청소년 분노 표현방식의 모델 및 조절효과 검증*. 전남대학교 대학원 박사학위 논문
- 최원선(2002). *K-WISC-III에 나타난 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 인지기능 특성*, 가톨릭대학교 석사학위논문
- 한국어사전 편찬위원회(1991). *국어대사전*. 삼성문화사
- 한글학회 편(1992). *우리말 큰사전*. 한글학회
- 한숙임(2004). *교사의 지속적인 관심과 지지가 ADHD 아동의 행동에 미치는 영향*. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문
- Averill, J. R.(1982). *Anger and aggression : an essay on emotion*. New York : Springer-Verlag.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Studies on anger and aggression*. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Barkley, R. A.(1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. NY: The Guilford Press.
- Barkley, R. A.(1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*(2nd ed). NY: The Guilford Press.
- Barrell, J. J., Aanstoos, C. C., Richards, A. C., & Aron, M.(1987). *Human science research methods*. *Journal of Humanistic Psychology*. 27, 424-457.
- Barrell, J. J., Medeiros, D., Barrell, J., & Price, D.(1985). *The causes and treatment of performance anxiety: An experiential approach*. *Journal of Humanistic Psychology*, 25, 106-122
- Berkowitz, L.(1990). *On the formulation and regulation of anger and association: A Cognitive-neoassociationistic analysis*. *American Psychologist*. 45. No. 4. 494-503
- Carter, L. & Minirth, F.(1993). *The Anger-Workbook*. Nashville : Thomas Nelson publishers.
- Deffenbacher, J. L., McNamara, K., Stark, R. S. & Sabadell, P. M.(1990). *A combination of cognitive, relaxation and behavioral coping skills in the reduction of general anger*. *Journal of College Student Personnel*, 31, 351-358.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Witrock(ed), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Gibbons, F. X.(1983). *Self-Attention and Self-Report: The 'veridicality' hypothesis*. *Journal of Personality*. 51(3), 517-542

- Ingram, R. E. (1990). *Self-focused attention in clinical disorder: Review and a conceptual model*. Psychological Bulletin
- Ingram, R. E., & Smith, T. W.(1984). *Depression and internal versus external focus of attention*. Cognitive Therapy and Research. 8(2), 139-151
- Rothenberg, A.(1971). *On anger*. American Journal of Psychiatry, 128. 454-460
- Schacher, S. & Singer, J. E.(1962). *Cognitive, social and physiological determinants of emotional state*. Psychological Review. 69, 379-399
- Spielberger, C. D., Jacobs, G. A., Russell, S. & Crane, R. S(1983). Assessment of Anger:The State-Trait Anger Scale. *Advances in Personality Assessment*. 159-187
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C. & Sydeman, S. J.(1995). Measuring the experience, expression and control of anger, 48-67. Kassinove, H.(Ed.). *Anger disorders : definition, diagnosis, and treatment*. Taylor & Francis.



## Abstract

# An Experiential Analysis of Elementary School Teachers Dealing Children with Symptoms ADHD

Lee, Suk-Kyeong

(Chongju National University of Education)

The aim of this research is to find out the common emotional factors that elementary school teachers feel when they experience in teaching children with ADHD and to know their responding process through experiential analysis.

Seven elementary school teachers took part in this research as co-investigators, and I led the experiential approach. The co-investigators have analyzed their emotional experiences during 4 sessions. They learnt about the method of experience analysis and discussed their emotional experiences of children with ADHD. And they found out some factors concerning their emotional experiences and had the time to discuss in order to search for the common factors of that process. Finally the co-investigators took part in a session to examine the factors which they have all agreed in, and then I verified this result. I interpreted the factors found and constructed a psychological resolution process.

Two main objectives and the results of this research are as follows.

First, are there any common factors among teachers who experience in treating children with ADHD? This research showed that elementary school teachers get angry and irritated with ADHD children's troubles.

Second, what kind of psychological process is there in teachers' experiences children with ADHD? The psychological process of teachers dealing children with ADHD could be conceptualized in 5 steps, the step of recognizing an action of children with ADHD, the step of first cognitive consideration, the step of giving meaning and cognitive appraisal, the step of experiencing emotion, and the step of dealing with emotion.

Teachers seemed to experience a little bit different psychological process. According to whether they thought about children's behavior positively or negatively in the second

step, they had different emotional experiences. If they had a positive thought, they could take children's nonadaptive behaviors as personal characteristics. However, if they took them negatively, they considered them impolite and disobedient. Even when the teachers experienced negative emotions, their responses were divided into two groups whether they took it positively or negatively. This research showed that if teachers could control their negative emotional experiences, they could calm down with children with ADHD and treat them positively.