

## 꾸중에 대한 초등교사의 체험분석

김 종 숙  
(청주교육대학교)

### I. 서론

#### 1. 문제제기

교육이 시작된 이래 단 한 번도 꾸중을 하지 않고 학생들을 가르친 교사는 없을 것이다. 성경의 복음서에는 예수의 죽음을 막는 베드로를 심하게 꾸짖는 부분을 비롯해서 제자들의 그릇된 말과 행동을 엄격하게 꾸중하는 예수의 모습을 여러 곳에서 발견할 수 있다. 아함경(阿含經)에는 아무리 명칭한 질문을 해도 꾸중하는 법이 없었던 석가가 “세상이 무한한가, 유한한가” 라는 질문에 대답해 주지 않으면 도를 닦지 않겠다는 제자를 나무라는 대목이 실려 있다(강천석, 2005). 조선시대 화가 김홍도의 서당도(書堂圖)에는 훈장 옆에 회초리가 놓여져 있고 가운데 앉아 울고 있는 아이의 모습이 익살스럽게 표현되어 있다. 그림에 전개된 상황으로 보아 그 아이가 분명히 뭔가 잘못을 하여 훈장으로부터 꾸중을 들었을 것이라는 짐작을 충분히 가능케 한다. 이러한 역사적 사실에서 뿐만 아니라 오늘날 학교 현장에서도 꾸중이 여전히 존재하는 것은 꾸중이 불가피한 교육 방법의 하나로 작용한다는 사실을 입증하는 것이라 할 수 있다. 꾸중은 학생들이 자신의 잘못을 깨닫고 실수가 되풀이 되지 않도록 하여 올바르게 성장하도록 도와주기 위한 목적을 가진다.

초등학교 시기의 아동은 감정에 움직이기 쉽고 생명력이 왕성하고 활동적이므로 간혹 원시적이고 야만적인 충동에 좌우되기 쉽다(황용연, 1982). 이러한 정서적·신체발달적 특성을 지닌 아이들이 여러 학년으로 구성되어 있는 학교에서는 언제 무슨 일이 일어날는지

예측하기 어려운 문제들이 수없이 발생한다.

교사가 문제행동이나 잘못을 묵과해 버리거나 무관심하게 되면 학생들은 옳고 그름에 대한 가치 판단에 무감각해지고 공동체의 질서와 규칙이 무시되는 결과를 가져오게 되므로 꾸중은 학생의 바람직한 인격형성에 필요한 지도방법이라 할 수 있다.

진정성을 담은 꾸중은 학생들에게 새로운 변화와 성장의 기회를 줄 수 있으며 참다운 삶의 방향을 결정하도록 돕는다. 그러나 즉흥적이고 감정적인 꾸중은 반감을 사거나 신뢰 관계를 해치게 되고(토다 야스하루, 박영란역, 2006) 학업이나 인격형성에 좋지 않은 영향을 끼치게 된다. 그러므로 교사는 꾸중을 함에 있어 신중한 태도를 보여야 할 것이나 언제나 이상(理想)적이고 인격적인 꾸중을 하기가 쉽지 않다. 그래서 많은 교사들이 문제의 상황에 맞는 적절하고 효과적인 꾸중의 방법을 찾기 위해 고민하고 때로는 심한 스트레스를 겪기도 한다. 따라서 본 연구자는 초등학교 교사들이 학생들을 꾸중하게 되는 상황과 방법에는 어떤 것들이 있으며, 그 과정에서 나타나는 심리적 공통요인과 정서처리과정을 탐색해 보는데 관심을 두고자 하였다.

본 연구의 결과를 도출하기 위해 체험분석방법을 적용하고자 한다. 이 방법은 꾸중을 하는 교사들이 자신의 내면을 깊이 있게 들여다보는 과정을 체험을 하는 동안 심리적 문제를 일으키는 원인과 기제들을 발견하는 데 도움을 줄 것이다. 또한 학교 현장에서 끊임없이 발생하는 문제 상황에 보다 능동적이고 효율적으로 대처할 수 있는 꾸중의 방법을 모색하는 데 기여할 것이다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

- 가. 교사들이 꾸중을 하는 상황과 방법에는 어떤 공통요인이 존재하는가?
- 나. 교사들의 꾸중체험에는 어떤 심리적 과정이 존재하는가?

## 2. 용어의 정의

### 가. 꾸중

꾸중의 사전적 의미는 아랫사람의 잘못을 걱정하여 꾸짖는 말이다. 본 연구에서는 학교 생활 속에서 학생들이 일으키는 여러 가지 잘못과 문제행동에 대하여 교사가 이를 바람직한 방향으로 이끌어 가고자 하는 목적을 가지고 꾸짖는 말로 정의하며 화나고 분노하는 감정이 그 속에 포함된다.

나. 체험분석

체험분석에서 상담자와 청담자는 하나의 체험공동체라는 동등한 자격을 갖추고 체험내용을 분석하며, 자신의 직접 체험을 연구자료로 삼는다. 본 연구에서는 초등학교 교사들이 학생들을 꾸중하게 되는 상황과 방법 그리고 심리적 과정에 대한 공통요인을 분석하는 것을 의미한다.

II. 연구방법 및 절차

1. 연구대상

본 연구에 참가한 연구자와 공동연구자는 11명이며, 연구자는 본 논문 집필자로 체험분석 절차를 구성하여 결과를 종합·정리하고 결과에 대한 해석을 수행한다. 공동연구자들은 자기 체험을 수집하여 보고하며, 그 체험 내에 포함된 요인을 발견하고 집단 내 공통요인 찾기에 참여한다. 공동연구자들은 본 연구자와 같은 군내에 근무하는 초등교사들로 본 연구자의 요청에 의해 모집되었고 세 집단으로 구성하였다.

2. 체험분석

가. 체험분석절차

본 연구에서의 체험분석은 <표 1>과 같은 절차에 의해 이루어졌다.

<표 1> 체험분석 절차

회기	목 표	내 용	세부사항	비고
1	연구의 시작을 위한 만남	1. 모임의 목적과 과정소개, 연구자의 역할		연구자가 3개의 집단을 각각 방문하여 실시
		2. 신상카드 및 동의서 작성	별도의 양식에 작성	
		3. 관련용어 설명	꾸중의 정의 체험분석이란 무엇인가?	
		4. 체험분석방법 배우기	자기탐색 및 체험기술방법	

2	개인의 체험 탐구	1. 꾸중에 대한 개인의 내부 탐색 및 체험 기술하기	회상의 시간, 기술	메일로 의사교환
		2. 체험의 공통요인 찾기	개인별	
3	공통요인에 대한 토론 및 분석	1. 체험기술에 대한 이야기 나 누기	각자 체험하고 수집한 자료를 발표하면서 비슷한 체험이 있 으면 자유롭게 이야기 나누기	
		2. 공통요인에 대한 토론 및 목록표 작성(집단합의)	각 집단원들이 자기 발견을 통 해 찾아낸 목록을 집단전체에 게 제공, 토론을 통해 공통요소 들을 검증·분석	
		3. 체험분석결과에 대한 재검 증	실제의 과거체험을 재체험하면 서 최종공통요인 확정	
4	연구자의 종합해석	1. 추가 자료수집	질문지를 통해 공통요인에 대 한 추가 질문 및 응답	
		2. 결론 맺기	개인별 체험분석 및 집단 체험 분석에 대한 연구자의 종합	

나. 체험분석 실시 및 결과처리

본 분석은 2006년 6월부터 10월까지 각 집단별로 4회기에 걸쳐 이루어졌다. 체험분석을 위해 공동연구자들을 세 개의 집단으로 구성하였다. 그 이유는 본 연구자가 소규모 학교에서 근무하고 있기 때문에 공동연구자로서의 역할을 수행할만한 교사의 수가 많지 않아 다른 학교 교사들 중 공동연구자를 모집하였으며, 지역적인 여건을 고려하여 세 개의 집단으로 나누어 연구를 진행하게 되었다. 따라서 본 연구에서는 집단의 구성이 집단 간 차이점을 비교하기 위한 목적을 가지는 것은 아니다.

연구의 시작을 여는 만남인 1회기에는 오리엔테이션 시간으로 꾸중을 하는 교사들이 어떤 체험을 하는지 알아보기 위한 자기탐색과 체험기술법 교육이 있었다. 이때 공동연구자들은 Barrell 등(1987)이 제시한 체험기술에 필요한 안내지침을 일부 수정·보완하여 사용하였다(이숙경, 2005, 재인용).

2회기에는 11명의 교사가 44개의 체험분석지를 작성하였는데, 이 가운데 학교와 관련이 없는 것과 공통요인을 발견하기에 부적절한 사례를 제외하고 모두 41개의 사례를 연구에 적용하였다.

3회기는 각 집단의 공동연구자들이 모여 자신이 체험한 내용을 발표하였고, 꾸중을 하게 되는 상황과 방법, 꾸중을 하면서 느끼는 정서와 정서처리과정에 대한 공통요인을 추출하

였으며 집단원들이 이 목록을 함께 검증·분석하였다. 이때 공동연구자들은 동의하거나 의견을 제기할 수 있으며 만약 동의하지 않는 경우가 발생하면 체험내용을 묘사한 부분부터 다시 살펴보면서 체험의 구조에 대한 합의에 도달하였다.

4회기에는 다시 한 번 더 만남을 가지고 공통요인의 내용을 확인하고 의견을 나누는 시간을 가졌다. 각 집단별로 추출된 목록을 토대로 전체 공동연구자들에게 질문지를 배부하여 추가자료를 수집하였으며 본 연구자가 개인별 체험 분석 및 집단 체험분석에 대하여 종합·해석하였다.

### Ⅲ. 연구결과

본 연구에서는 Erickson(1986)이 제시한 질적 연구결과의 제시방법을 따르고자 한다. 즉, 현장노트 혹은 다른 기록들과 자료들에 담긴 내용들을 다듬어서 기술하여 보고하는 것을 포함하는 특정적 기술(particular description), 독자에게 일어났던 사건들에 대한 개요 혹은 요약의 제시해 주는 종합적 기술, 자료로부터 연구자가 파악한 의미를 제시하는 해석적 논평(interpretative comment)의 정보가 포함되어야 한다는 것이다(이숙경, 2005, 재인용). 이에 따라 우선, 발견한 사실 그대로의 자료를 포함하는 집단별 체험분석결과와 요약표를 제시하고, 연구자가 각 집단별 결과를 검증하여 체험분석결과 종합이라는 제목 하에 본 연구결과를 제시할 것이다.

공동연구자들은 면접 시작과 동시에 학생들을 꾸중을 하면서 겪었던 어려움과 자신의 정서를 재체험해 보는 시간을 가진 후 그 내용을 기술·보고하였다. 여기서는 이러한 기록내용(원자료)과 공통요인을 분석하기 위한 토론과정에서 새롭게 합의된 내용 가운데 꾸중에 대한 교사의 정서 체험분석 과정의 기술과 체험분석 결과만을 정리하여 제시하기로 한다.

#### 1. 체험분석 결과

공동연구자들은 학생들을 어떤 상황에서 꾸중을 하며 어떤 정서를 체험하였고 어떤 방법으로 꾸중했는가에 대하여 최소 2회에서 5회의 재체험 시간을 갖고 체험기록지에 그 내용을 기술·보고하였다. 이후 자신이 기술한 체험 내용에 대해 공통적으로 체험하는 정서요인이 무엇인지에 대하여 추출하였고 기록지의 내용에는 없어도 토의과정에서 새롭게 발견된 체험의 공통요인까지 포함하였다. 공동연구자들이 기록한 체험기록지의 기술내용 중 발견요인에 부족한 부분이 있었는데 이것은 공동연구자와 개별 면담을 통해 합의한 후 본 연구자가 기록하였다.

### 가. 집단별 체험분석 결과

집단별 체험분석에서는 공동연구자 개인별로 수집한 체험사례를 가지고 각각의 체험을 드러내는 작업을 하였다. 이 과정에서 자기가 체험한 내용이 아니더라도 다른 공동연구자의 체험에 동의하는 내용은 공통요인에 포함시켰으며 동의하지 않는 내용에 대해서는 차이점을 살펴보고 합의하는 과정을 거쳤다.

#### 1) 집단 1의 체험분석결과

집단 1의 공동연구자들은 같은 대학에서 초등상담을 전공했거나 전공하고 있는 교사들로 구성되었으며, 대부분 전년도에 체험분석의 방법을 적용한 연구에 공동연구자로 참여해 본 경험이 있다. 집단 1에서 꾸중을 체험하고 공통요인을 분석한 내용은 다음과 같다.

##### ○ 꾸중의 상황과 정서체험

◦ 수업진행이 어려울 정도로 학습분위기를 흐림(개인적인 경우와 전체적인 경우를 모두 포함)

- 한심함, 화가 남, 고민스러움, 교사로서의 책임감, 효과적인 꾸중의 방법을 찾기 위해 고민함

##### < 사례1-A-1 >

◦ 공부시간에 질문을 하면 말꼬투리를 잡아 엉뚱한 이야기를 한다. 한 아이가 하면 5~6명이 연달아 엉뚱한 소리로 웃음을 자아내고 수업은 의도했던 내용과는 전혀 다른 방향으로 흘러간다.

- 어떻게 하면 저 버릇을 고칠 수 있을까? 체벌하지 않고 상처 주지 않고 바른 태도를 형성시킬 수 있을까? 하는 생각에 마음이 답답하다. (꾸중방법찾기)

##### < 사례1-D-1 >

◦ 아이를 지적하는 것도 한 두 번이지 계속 이 아이만을 상대로 실랑이를 벌일 수는 없지 않은가? (중략) 이 날은 유난히 수업을 방해하며 이름을 불러도 계속 히죽거리고 깔깔 거린다.

- 참는 것도 한계가 있지 어떻게 저렇게 심하게 떠들 수가 있나? (화가 남)

◦ 친구에게 폭력을 행사했을 때

- 꾸중을 할까 말까 망설이지는 않는데 강압적인 방법과 유화적인 방법 중 선택을 위해 고민함

< 사례1-A-3 >

◦ 점심시간에 교실에서 일을 하고 있는데 아이들 몇몇이 와서 3반 아이들이 학교 폭력을 한다고 야단이다. 무슨 일이냐고 했더니 축구를 하다가 골을 먹었다고 아이들을 엮드려 놓고 발로 찼다는 것이다.

- 아이들을 엮드리라고 하고 발로 찼다는 소리에 문제의 심각성이 느껴졌다. 무언가 더 많은 것들이 있을 거라는 생각에 화가 나면서 어떻게 처리해야할지 고민이 되었다.

(화가 남, 고민스러움)

◦ 뻔한 거짓말을 인정하지 않을 때

- 답답함, 걱정스러움, 어떻게 하면 잘못을 시인하게 할 수 있을까 고민

< 사례 1-D-3 >

◦ 다른 아이들에게 ○○이가 왜 거짓말을 한다고 생각하는지 물어보았더니 ○○이가 □□에게 자꾸만 돈을 달라고 조르는 것을 보았다고 했다. 그것을 본 아이가 한 두명이 아닌데 ○○이는 여전히 자신은 그런 적이 없고 단지 자기는 주지 말라고 말하며 싫다고 하는데도 □□가 억지로 쥐서 돈을 받았다고 하고, □□는 ○○이가 하도 달라고 졸라서 어쩔 수 없이 주었다고 한다.

- 어떻게 자신의 잘못을 인정하기는커녕 저렇게 다 밝혀진 사실 앞에서도 거짓말을 할 수가 있지? 이런 아이를 그냥 내버려 두었다가는 큰일나겠다.

(답답함, 걱정스러움)

◦ 예의에 어긋난 행동을 했을 때

- 기분 나쁨, 아이들 앞에서 교사의 체면이 구겨지는 느낌, 무시하는 건가? 철이 없어 그런 건가?

< 사례 1-D-2 >

◦ 그래서 작은 소리로 책을 퍼라고 했는데 내가 내민 책을 저만치 밀어 놓는다. 다시 아이의 손에 책을 쥐어주며 책을 퍼라고 했는데 계속 몸을 건들거리고 가소롭다는 듯한 표정을 지으며 책을 밀어 놓는다.

- 그렇게 알아듣도록 이야기를 했어도 오히려 교사를 무시하는 행동을 하지 않았던가?

(무시한다고 느낌)

◦ 규칙이나 질서를 지키지 않아 남에게 피해를 주었을 때

- 화가 남, 짜증남, 답답함, 남에 대한 배려하는 마음이 없나?

< 사례 1-B-1 >

◦ 막 급식소 입구를 들어선 △△이가 뒤에 있는 애랑 서로 자리를 번갈아 바꾸며 장난을

치고 있었다.

- 순간 눈치 없이 장난치는 △△이에게 화가 났다. '저 녀석 처음엔 괜찮게 봤는데 요즘 장난을 너무 치네' (화가 남, 답답함)

- 교사의 지적에 대해 불쾌한 감정을 표시했는데 교사에게 한 것으로 오해했을 때
- 무시당함, 화가 남, 기분 나쁨, 체면이 구겨짐

< 사례 1-B-1 >

◦ △△이는 짜증나는 얼굴로 쳐다보았다. 다른 곳으로 가려고 하는 순간 △△이의 입에서 "오늘은 좇나이 재수 없어!"라는 말이 튀어 나왔다.

- 난 그 말을 듣는 순간 화가 났다. "재수 없게 만든 게 누구데? 급식소에서 장난을 치니까 그렇지!" (화가 남, 기분 나쁨, 체면이 구겨짐)

- 교사의 따뜻한 배려를 알잡아 보고 함부로 대할 때
  - 난감, 막막함, 답답함, 속상함, 무시당함, 기대가 무너짐
- 녹음자료

1-B : 그런 경우 많지요. 저는 학기말 정도에 가면 그런 것을 많이 느껴요. 그래서 1학기말이랑 2학기랑 예뻐 보이던 애가 또 다르게 보이더라고. 1학기 때 처음에 눈에 들어온 애들에게 행동이 바르다거나 해서 칭찬을 많이 해 주었어요. 그런데 1학기말이 되면 태도가 바뀌었어. 불성실해져요. 그러면 내가 칭찬하던 말 대신에 화내는 말을 많이 하게 돼요. (실망)

1-D : 칭찬을 많이 했었던 애들이 거의 2학기 말쯤 되면 자기가 계속 칭찬을 받아 가지고 선생님이 인정해 준다 생각을 해서 그런지 갑자기 어느 날 도에 지나친 농담. 그러니까 전혀 분위기에 안 어울리는데 나를 가지고 좀 어떻게 노는 듯한 도에 지나친 농담을 한다든지 교사를 좀 알잡아 보는 그러한 발언을 내 앞에서 해요. 내가 봐 주겠지 그런 식으로 행동했을 때 확 화가 나요. '아니 내가 이쁘다 이쁘다 해주었더니 어디서 상투를 잡아?' 이런 느낌이 들어서. (기대가 무너짐, 무시당함)

1-A : 저는 친하다고 친구들한테 표시내려고 하는데 선생님 입장에서는 상황에 맞지 않고 버르장머리 없는 행동 이런 것들. 그럴 때는 난처하기도 하고 또 얼른 한마디 했을 때 눈치를 채고 그만 두면 되는데 눈치도 채고 그런 경우는 난감하지요. (난감)

1-D : 내가 어떤 언질을 주었음에도 불구하고 계속하게 되면 꾸중을 하게 되지요. 그럴 때는 직선적으로 꾸중을 하지요. (속상함)

- 과제를 안 해온 아이가 전체아동의 3분의 1을 넘을 때
- 화가 남, 답답함, 한심함, 걱정스러움



녹음자료

1-B : 저 같은 경우는 예를 들어 두 세 명 늘 이렇게 숙제를 안 해오는 아이에게는 화가 안 나는데 한 반에 3분의 1이 안 해 왔다든지 그럴 때는 화가 나지.

(화가 남, 답답함)

1-D : 습관적으로 숙제를 안 해오는 애보다 숙제 안 해 온 사람 손들어 그랬는데 반 이상 손을 든다든지 그것도 별로 어렵지 않은 숙제를 냈는데도 불구하고 많은 학생이 안 해 왔을 때 그럴 때는 진짜 화가 부르르 나요. (화가 남, 한심함)

1-A : 능력이 안 되는 애는 뭐라고 해봤자 안되고 오히려 많이 안 해 왔을 때 전체적으로 벌을 준다거나 (걱정스러움)

### ○ 꾸중의 방법과 꾸중 후 감정처리

토론결과 집단 1에서 공통적으로 사용한 꾸중의 방법으로는 목소리를 높여서 잘못된 행동을 지적함, 췌려보며 큰 소리로 야단침, 화난 표정을 지으며 소리를 지름, 무서운 눈초리로 바라봄이 있었다. 공동연구자 1-A는 교직경력 18년인 남자교사로 다른 교사들과 달리 꾸중의 방법 중에서 일단 큰 소리로 아이들의 행동을 멈추게 한 다음 반성문을 쓰게 하는 것이 자주 발견되었다. 이는 아이의 잘못된 행동원인을 알아보고 자신의 잘못을 깨닫고 반성할 수 있는 기회를 제공하기 위함이라고 하였다. 또한 공동연구자 1-C와 1-D는 큰 소리로 꾸짖기도 하지만 분노하는 감정을 가라앉힌 후에 차분하고 냉엄한 목소리로 꾸짖거나, 화를 다스리고 I-Message를 전하는 방법을 사용하기도 하였다.

꾸중 후의 감정처리 과정에서는 큰소리로 꾸중을 한 것에 대해 처음에는 속이 후련하였지만 나중에 후회하는 마음, 미안한 마음이 든다고 하였다. 그러나 큰 소리로 꾸중한 것이 즉각적인 효과가 나타났을 때는 처음엔 후회했지만 꾸중한 것에 대해 긍정적인 생각을 가지는 것으로 나타났다. 또한 반성문을 쓰게 하거나 일차적으로 화를 가라앉힌 후 아이들이 생각할 기회를 주고 나서 꾸중을 하였을 때는 이성적으로 행동한 것에 대해 뿌듯함과 자긍심을 갖기도 하였다. 집단 1에서 꾸중할 때 느껴지는 신체적 반응으로는 얼굴 표정이 굳어지고 미간이 찡그려 짐, 눈에 힘이 들어감이 있었고 여교사인 경우 극도로 화가 났을 때는 몸에 열이 오르면서 목소리와 손이 떨리는 현상이 나타난다고 하였는데 공동연구자 1-D는 오히려 목소리가 가라앉는다고 하였다.

### 2) 집단 2의 체험분석결과

집단 2의 공동연구자들은 본 연구자와 같은 학교에 근무하고 있으며 교육경력 20년 이상이 2명, 2년 미만인 2명으로 경력의 차이가 많이 났다. 공동연구자 2-D는 6학년 아이들을 담임하고 있는데 평소에도 본 연구자에게 학생들의 잘못된 행동에 대해 어떻게 지도해야 하는지 질문을 자주하였으며, 꾸중의 올바른 방법을 찾기 위해 고민을 많이 하였다.

○ 꾸중의 상황과 정서체험 - 집단 2의 체험사례 생략

○ 꾸중의 방법과 꾸중 후 감정처리

집단 2에서 공통적으로 사용한 꾸중의 방법으로는 목소리의 톤이 높아지면서 소리를 지름, 눈에 힘을 주어 뚫어지게 쏘아 봄, 험악한 표정을 지음이 있었다. 공동연구자 2-A와 2-B는 교사의 지시에 불응하는 아이가 꾸중을 해도 듣지 않고 고집을 부릴 경우 아이에게 자율권을 주어 하고 싶은 대로 선택하도록 하거나 무시하는 방법을 사용하였다. 공동연구자 2-C와 2-D는 잘못된 행동을 바로잡기 위해 꾸중에서 별로 연결시키는 경우가 많다고 이야기했다.

꾸중 후의 감정처리 과정에서는 꾸중은 필요하다고 생각하지만 방법적인 면에서 좀 더 이성적으로 행동하지 못하고 교사의 감정을 앞세웠을 경우 '교사로서 아이들 앞에서 이 정도 밖에 행동할 수 없었나' 하는 자책감을 느꼈다. 또한 큰 소리를 낸 데 대해 후회하는 마음, 미안한 마음, 부끄러운 마음, 분이 끓어 오른 후에 남아있는 개운치 못한 마음이 공통요인으로 나타났다. 하지만 감정에 좌우 되지 않고 진정 어린 태도로 꾸중을 했을 때는 마음이 밝아지면서 뿌듯함이 느껴진다고 하였다. 공동연구자 2-A는 꾸중의 상황에서 즉시 해결되지 않은 부분에 대해 시간적 여유를 둔 다음 하나 하나 짚어가면서 잘못된 행동을 알려 주었을 때 아이가 수긍하는 모습을 보면서 꾸중의 보람을 느꼈다고 하였다. 또 공동연구자 2-C는 심한 꾸중을 한 후 미안한 마음이 들기도 하지만 그렇게 하지 않으면 잘못된 행동이 반복될 것이기 때문에 어쩔 수 없었다고 자기합리화를 시키는 경향이 있다고 하였다. 꾸중을 할 때 느껴지는 신체적 반응으로는 미간이 찌푸려짐, 머리가 아픔, 열이 오름이 있었고 심하게 꾸중을 할 때는 신경이 곤두서고 머리가 멍해지며 심장이 상하는 느낌과 몸이 부들부들 떨리는 현상이 나타난다고 하였다. 공동연구자 2-D는 심하게 화가 날 경우 잠이 오지 않는다고 하였다.

3) 집단 3의 체험분석결과

집단 3의 공동연구자들은 각각 다른 학교에 근무하고 있다. 공동연구자 3-A는 학교에서 가장 지도하기 힘든 특성을 지닌 아이들을 맡아 학기 초에 행동을 바로잡기 위한 목적으로 꾸중을 지나치게 많이 하였다고 한다. 꾸중체험을 하면서 기록을 하다보니 교사의 지나친 꾸중이 아이들과의 친밀감 형성을 방해하였고 그렇게 1학기를 보낸 것에 안타까움을 가지고 있었다. 공동연구자 3-B는 교육경력 3년에 미혼으로 꾸중체험을 하면서 꾸중을 할 때 아이들에게 보여지는 자신의 이미지(아이들에게 멋있는 선생님, 인정받는 선생님이 되고 싶은)에 대해 신경을 많이 쓰고 있다는 것이 발견되었다고 했다. 공동연구자 3-C의 체험분석지를 확인하고 본 연구자가 꾸중유발 부분의 기록이 약하다고 했더니 자신은 꾸중을 할 때 느껴지는 심상, 생각, 느낌을 나타내기가 무척 힘들다고 하였다. 또한 다른 교사들이 아이들에게 따뜻한 관심을 가지는 게 부러우면서도 성가시고 싫은 느낌이 들어 사무적인 태도로 대할 때가 많다고 하였다.

○ 꾸중의 상황과 정서체험 - 집단 3의 체험사례 생략

○ 꾸중의 방법과 꾸중 후 감정처리

집단 3에서 사용한 꾸중의 방법으로는 목소리에 액센트가 들어가면서 언성이 높아짐, 눈빛이 싸늘해지면서 무섭게 쏘아 봄(무언의 압력), 표정이 굳어지면서 잘못을 지적함이 공통적으로 나타났다.

꾸중 후의 감정처리 과정에서는 너무 심하지 않았나 하는 후회감, 미안함이 공통적으로 나타났지만 공동연구자 별로 약간씩 다른 감정들이 발견되었다. 공동연구자 3-A는 꾸중 후에 덜 풀린 자신의 감정을 조절하기 위해 말을 하지 않는 태도를 보였으며, 공동연구자 3-B는 꾸중 후에 아이들의 기억 속에 남을 자신의 모습에 신경을 많이 썼다. 3-C는 아이들이 교사의 꾸중에 대한 진정성을 알아주지 못하는데 대해 화남, 짜증의 감정이 남아 있었다. 꾸중을 할 때 느껴지는 신체적 반응으로는 머리가 멍해지면서 열이 남, 허탈감으로 기운이 빠짐, 신경이 곤두 섬, 심한 경우 맥박이 빨라지면서 몸이 부르르 떨리는 현상이 나타난다고 하였다.

나. 집단별 체험분석 요약

집단 1

	공 통 요 인
꾸중상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 수업진행이 어려울 정도로 학습 분위기를 흐림 (개인적인 경우와 전체적인 경우를 모두 포함)</li> <li>○ 친구에게 폭력을 행사했을 때</li> <li>○ 뻔한 거짓말을 인정하지 않을 때</li> <li>○ 예의에 어긋난 행동을 했을 때</li> <li>○ 규칙이나 질서를 지키지 않아 남에게 피해를 주었을 때</li> <li>○ 교사의 지적에 대해 불쾌한 감정을 표현했는데 교사에게 한 것으로 오해했을 때</li> <li>○ 과제를 해오지 않은 아이가 전체 아동의 3분의 1을 넘을 때</li> </ul>
꾸중을 할 때 체험한 감정	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 한심함, 고민스러움, 교사로서의 책임감, 답답함, 걱정스러움, 기분 나쁨, 무시당한 느낌, 체면이 구겨짐, 짜증남, 난감, 막막함, 속상함, 기대가 무너짐.</li> </ul>
꾸중의 방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 목소리를 높여 잘못된 행동을 지적함, 쩌려보며 큰 소리로 야단침, 화난 표정을 지으며 소리를 지름, 무서운 눈초리로 바라 봄, 차분하고 냉엄한 목소리로 꾸짖음, 반성문을 쓰게 함.</li> </ul>
꾸중 후 감정처리	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 후회함, 미안함, 뿌듯함, 자긍심.</li> </ul>
신체적 반응	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 얼굴 표정이 굳어짐, 미간이 찡그려 짐, 눈에 힘이 들어감, 열이 오름, 목소리와 손이 떨림.</li> </ul>

집단 2

	공 통 요 인
꾸중상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 수업을 방해하거나 집중하지 않음 (개인적인 경우와 전체적인 경우를 모두 포함)</li> <li>○ 친구를 미워하여 싸움을 일으킴</li> <li>○ 교사의 지시를 인정하지 않을 때</li> <li>○ 열심히 가르쳤는데 듣지 않을 때</li> <li>○ 다수의 아이들이 숙제를 해오지 않았을 때</li> <li>○ 자신의 잘못을 인정하지 않을 때</li> <li>○ 맡은 역할에 불성실할 때</li> </ul>
꾸중을 할 때 체험한 감정	○ 화가 남, 답답함, 기분 나쁨, 무시당한 느낌, 막막함, 울컥하는 마음, 책임감, 실망감, 열받음, 격분, 속상함, 미운 마음.
꾸중의 방법	○ 목소리의 톤이 높아지면서 소리를 지름, 눈에 힘을 주어 뚫어지게 쏘아 봄, 험악한 표정을 지음.
꾸중 후 감정처리	○ 자책감, 후회함, 미안함, 부끄러움, 개운치 못한 마음, 마음이 놓임.
신체적 반응	○ 미간이 찌푸려짐, 머리가 아픔, 열이 남, 신경이 곤두섬, 머리가 멍해짐, 심장이 상함, 몸이 떨림.

집단 3

	공 통 요 인
꾸중상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 지나치게 예의에 어긋난 행동을 했을 때</li> <li>○ 습관적으로 거짓말을 할 때</li> <li>○ 성실성의 결여로 자기의 할일을 제대로 하지 않을 때</li> <li>○ 집중력이 부족해서 똑같은 것을 여러 번 가르쳐 줘도 모를 때</li> <li>○ 재능이 있어서 실력을 발휘할 수 있는 기회를 주었는데도 노력을 안할 때</li> <li>○ 글씨를 알아보기 힘들 정도로 엉망으로 썼을 때</li> <li>○ 폭력을 행사했을 때</li> </ul>
꾸중을 할 때 체험한 감정	○ 기분 나쁨, 화가 남, 모욕감, 열 받음, 짜증남, 답답함, 걱정, 교사로서의 책임감, 한심함, 안타까움, 미운 마음, 분노.
꾸중의 방법	○ 목소리에 액센트가 들어가면서 언성이 높아짐, 눈빛이 싸늘해지면서 무섭게 쏘아봄, 표정이 굳어지면서 잘못을 지적함.
꾸중 후 감정처리	○ 후회스러움, 미안함, 말을 하지 않음, 자신의 이미지 관리, 화남, 짜증스러움.
신체적 반응	○ 머리가 멍해지면서 열이 남, 기운 빠짐, 신경이 곤두섬, 맥박이 빨라지면서 몸이 떨림.

## 2. 결과 종합

본 장에서는 공동연구자들의 개인적인 체험분석과정에서 발견된 공통요인과 집단의 합의의 거처 추출한 내용뿐만 아니라 질문지를 통하여 수집한 내용을 포함하여 본 연구자가 결과를 종합하고 정의할 것이다. 또한 초등교사들이 꾸중할 때 어떤 심리적 과정을 거치는지에 대한 심리과정 모형을 정리해보고자 한다.

### 가. 꾸중을 하게 되는 상황과 방법의 공통요인

교사들이 꾸중을 하게 되는 공통적인 상황은 다음과 같이 크게 세 가지 범주로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 학생 개인의 올바른 성장을 저해하는 요소가 발견되었을 경우이며 성장을 저해하는 요소란 성실성과 정직성의 결여를 의미한다. 둘째, 공동체의 질서와 평화를 깨뜨리는 경우로 이러한 일이 발생했을 때 교육에 대한 소기의 목적을 달성하기 어려우며 다른 사람의 권리를 침해하게 되므로 꾸중을 하였다. 셋째, 화가 난다고 교사 앞에서 책을 집어 던진다거나 상스러운 말을 하는 경우, 교사를 앞잡아 보고 함부로 대할 때, 교사가 앞에 있는데도 큰소리로 싸우거나 시비가 붙었을 때와 같이 교사를 무시하는 말과 행동을 했을 때도 꾸중을 하였다. 꾸중을 하는 공통적인 방법은 목소리에 액센트를 주고 톤을 높여서 잘못을 지적하거나, 굳은 표정을 지으며 때서운 눈초리로 쏘아보는 것이었다. 꾸중의 상황에서 교사가 이성적인 판단을 했을 경우 목소리를 가라앉히고 냉정한 태도를 취하는 방법도 있었다.

### 나. 꾸중유발에서 교사들이 느끼는 감정의 공통요인

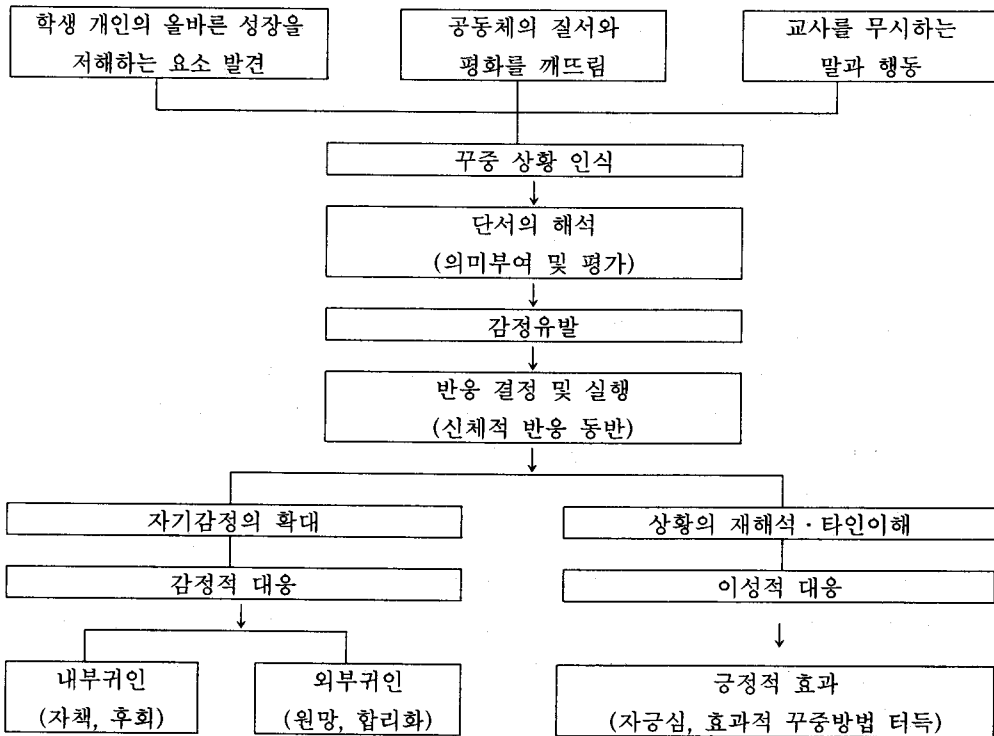
꾸중이 유발되는 상황에서 교사들이 체험하는 감정의 공통요인은 ‘책임감’과 ‘자존심 상함’이었다. ‘책임’이란 말의 사전적 의미(새우리말 큰사전, 1990) 중의 하나는 “발생한 어떤 사태[결과]에 대한 그 원인으로 규정할 수 있는 행위나 작용 또는 그것에 대해 받게 되는 법적·도의적 제재나 부담”이다. 본 연구에서 의미하는 책임감은 학생들을 지도함에 있어서 발생한 어떤 결과에 대해 교사로서 가지는 도의적인 감정이다.

본 연구의 체험분석결과 학생들의 심성이나 행동이 바람직하지 못하고 다른 사람에게 피해를 주었을 때 교사는 화남, 짜증, 답답함, 막막함, 걱정, 안타까움 등의 감정을 겪게 되며 심하게는 몸에서 열이 나고 꾸중의 상황에 대해 잠을 이루지 못할 정도로 고민하는 정서를 체험하는 것으로 나타났다. 이러한 정서는 잘못된 행동을 그대로 두었다가 학생이 더 큰 오류를 범할 수 있기 때문에 제자리를 찾아 주어 올바르게 기능할 수 있는 사람으로 성장하게 해야 한다는 교사로서의 책임감에서 비롯된 것으로 해석된다.

‘자존심 상함’은 교사를 무시하는 말과 행동을 했을 때 공통적으로 나타난 정서이다. 교사들은 학생의 무례한 행동을 교사의 권위와 체면에 대한 도전이라고 여기며 학생들이 교사 앞에서 욕설을 거침없이 내뱉는다면 물건을 집어던지고 지시에 불응하게 되면 외적으로 다른 학생들 앞에서의 체면을 의식하게 되고 내면적으로는 어찌해야 좋을지 모르는 난처함과 무시당함에 대한 분노가 솟아오르면서 대처방법에 대해 고민하고 마음에 상처를 입게 된다. 권위는 다른 사람에게 행사하는 정당한 영향력으로 교실에서 권위를 구성하는 요소는 교사의 지식, 인격, 행동, 학생의 존경심이다(제임스 M 외, 이창신 옮김, 2003). 교사는 이러한 요소들에 대해 자기 스스로를 높이고 지키려는 마음을 가지고 있으며, 그것이 충족되지 못하였을 때 가르침에 대한 영향력을 잃게 되므로 교사의 권위와 체면이 무시당한 것에 대해 기분이 나빠지고 심하게는 모욕감까지 체험을 하는 것으로 나타났다.

다. 꾸중에 대한 정서처리 과정

인간의 사고는 매우 복잡하고 역동적이어서 일련의 순차적인 과정으로 설명하기에는 제한점이 있지만(김형일, 2001), 지금까지의 결과를 종합하여 교사들이 꾸중을 할 때 느끼는 정서를 도식화하여 제시하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 꾸중에 대한 교사들의 정서처리 과정

**꾸중상황의 인식 단계 :** 교사의 꾸중유발에 직접적으로 작용하는 자극이 된 사건을 말한다. 본 연구에서는 세 범주로 나눌 수 있었으며 학생 개인의 올바른 성장을 저해하는 요소가 발견되었을 경우, 공동체의 질서와 평화를 깨뜨리는 경우, 교사를 무시하는 말과 행동을 했을 경우가 있었다.

**단서의 해석 단계 :** 이 단계는 객관적인 상황에 주관적인 의미를 부여하고 평가가 이루어지는 단계이다. 주관적이라고 하는 것은 공동연구자들이 과거 경험을 통해 습득한 규칙과 환경적 조건(기혼, 미혼, 성격, 성장배경 등)이 단서의 해석에 영향을 미친다는 의미이다.

이 단계에서 교사들은 상황에 대한 인지적 판단과 의미 부여를 동시 다발적으로 하게 된다. 학생 개인의 성실성과 정직성의 결여로 일어나는 문제에 대해서는 ‘다 밝혀진 사실 앞에서 어떻게 거짓말을 할 수 있지? 이대로 두었다가는 큰일이다.’와 같이 아이의 장래를 걱정하여 ‘잘못을 바로잡아주어야 한다’는 의미를 부여한다. 수업을 방해하거나 폭력을 행사하는 상황에서는 ‘공동체의 질서와 평화가 유지되어야 한다’는 의미를 부여하고, 교사 앞에서 무례한 행동을 했을 경우 교사의 ‘권위에 맞선다’, ‘체면을 구긴다’와 같은 의미를 부여하고 있다.

**감정유발 단계 :** 인지적 판단과 의미 부여의 과정을 순간적으로 거치면서 다양한 정서를 체험하게 되는데 바람직하지 못한 상황의 경우와 과거로부터 진행되어 왔는지 여부에 따라 교사가 느끼는 감정의 정도가 달라진다. 문제의 상황에서 교사로서의 본분을 자각하고 학생의 입장을 한 번 더 생각하게 되면 화난 감정을 진정시킨 후 사건을 재해석하고 타인을 이해하려는 태도를 취하게 된다. 사례에서 ‘그래도 해야지. 나는 교사이고 아이들을 가르치는 게 내 일인 걸 애들이 다 알아서 할 것 같으면 교사가 왜 필요하냐고 하잖아’와 같이 그 예를 찾아 볼 수 있다.

교사 앞에서 무례한 행동을 했을 때는 ‘나를 무시하는 건가? 철이 없어 그런 건가?’, ‘네가 감히 나에게’, ‘다른 아이들이 나를 어떻게 보겠나?’라는 생각이 들면서 참을 수 없을 만큼 분개하고 분노하는 정도가 높아졌으며 자존심 상함과 체면이 구겨짐과 같은 정서를 체험하였다. 그러나 예외에 어긋난 것인지 모르고 아무 생각없이 한 행동일 때는 화가 나지 않는다고 하였다.

**반응결정 및 실행의 단계 :** 꾸중의 감정이 유발되는 과정의 끝에서 교사는 꾸중의 상황에 대해 어떠한 반응을 나타낼 것인가를 결정하고 표현하게 된다. ‘꾸중을 할 것인가? 말 것인가?’, ‘강압적인 방법으로 할 것인가? 유화적인 방법으로 할 것인가?’에 대해 고민하면서 효과적인 꾸중의 방법을 찾기도 하였다.

화남, 짜증남, 속상함, 배신감, 자기비하 등 자신의 감정에 집중하고 그것을 확대시킬 경

우 큰 소리를 지르며 꾸중하는 말을 쏟아냈다. 또한 험악한 표정을 짓고 상대를 쏘아 보면서 무언의 압력을 가하였다. 반면 일차적으로 떠오르는 감정을 억제한 후 상황을 재해석하면서 타인초점적 사고를 거친 후에는 이성적 반응을 보였다. 꾸중의 방법으로는 교사와 학생이 함께 생각할 여유를 가지면서 문제해결 방법을 찾았으며, 감정을 조절하면서 대안을 제시해 주었다. 하지만 이성적 대처방법이 항상 차분하고 부드러운 방법으로 꾸짖는 것은 아니었다. 때로는 큰소리를 지르거나 예상치 못한 태도를 보였을 때도 효과를 거두었는데 이때 교사의 진정성이 포함되었다.

이 단계에서 꾸중을 실행하는 동안 신체적 반응이 동시에 나타나게 된다. 꾸중의 강도가 약할 때는 얼굴 표정이 굳어지면서 미간이 찌푸러지고 눈에 힘이 들어가는 현상을 보였다. 꾸중의 강도를 약간 세게 했을 때는 신경이 곤두서면서 머리가 멍하거나 아픈 증상이 나타났다. 학생이 교사의 지시를 계속해서 따르지 않고 자신의 잘못을 끝까지 인정하지 않을 때, 교사에게 무례한 정도가 지나치다고 판단될 때 꾸중의 강도가 최고조로 달했다. 이때는 맥박이 빨라지면서 가슴이 뛰고 안에서 열이 난다고 하였으며 머리 꼭대기에서 김이 날 것 같다는 표현도 사용하였다. 그러나 공동연구자 1-C와 1-D는 다른 반응을 보였는데 진짜 화가 많이 나면 목소리가 차가워지거나 착 가라 앉는다고 하였다. 꾸중을 심하게 하고 난 후에는 허탈감에 기운이 빠짐, 맥이 풀림과 같은 신체적 반응이 나타나는 현상도 있었다.

**정서처리단계** : 꾸중의 상황에 감정적으로 대처하였을 때 내부적 귀인과 외부적 귀인으로 정서처리 방법이 나누어졌다. 내부적 귀인으로는 꾸중 후에 교사가 성숙하지 못하고 서툴게 대처한데 대한 자책감, 후회스러움이 있었다. 외부적 귀인으로는 '나의 꾸중이나 제재에 대해 별 영향을 받지 않을 거야', '전에도 이 일로 혼났는데 또 같은 일로 혼나고 있네', '안 혼내고 넘어갔다면 다음시간에도 수업분위기가 안 좋았을 테니 꾸중하길 잘했다'와 같이 원망스런 마음, 자기합리화가 있었다. 이성적인 대처에서는 교사 스스로 보람과 긍지를 느끼면서 효과적인 꾸중의 방법도 터득하게 되었다. 감정처리 과정에서 교사들은 꾸중을 할 때 진정으로 학생을 위하는 마음을 가지는 것이 중요하며 그렇게 할 때 교사와 학생 모두에게 유익하다는 것을 토로하였다.

#### IV. 논의 및 제언

본 연구의 결과가 갖는 의미를 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 초등교사들이 꾸중을 하게 되는 공통적인 상황은 학생 개인의 올바른 성장을 저해하는 요소가 발견되었을 경우, 공동체의 질서와 평화를 깨뜨린 경우, 교사를 무시하는 말



과 행동을 했을 경우이다. 본 연구에서 꾸중의 공통요인으로 밝혀진 상황들이 목인된다면 다른 사람의 학습에 대한 권리와 신체적·심리적 안전권을 침해하게 되며 교사가 가르침에 대한 권위를 잃게 된다. 박병량(2001)은 학생의 훈육 문제와 질서유지는 학교를 특징짓는 보편적 현상이며 학습활동, 학습풍토, 학습결과에 영향을 주어 학교교육의 질을 결정한다고 하였다. 보다 질 높은 교육을 위해 교사는 위에서 밝힌 세 가지 상황에서 꾸중의 필요성을 인식하게 되는 것이다.

둘째, 꾸중을 하는 공통적인 방법에는 목소리에 액센트를 주고 톤을 높여서 잘못을 지적하거나, 굳은 표정을 지으며 매서운 눈초리로 쏘아보는 것이었다. 연구를 시작하기 전에는 교사들이 사용하는 꾸중의 방법이 매우 다양하리라는 생각을 했었으나 연구결과 크게 두 가지로 나타났다. 꾸중으로 행동의 변화를 가져오지 못할 경우 체벌로 이어지기도 하였으나 꾸중과 체벌은 구분되어야 할 것이다. 체벌은 행동수정을 위해 대표적 유형으로 사용되어져 온 혐오통제 방법(이성진, 2004)으로 여러 가지 방법들이 있을 수 있으나 꾸중은 말로써 잘못을 꾸짖는 것이므로 표현방법이 다양하지 않았다.

셋째, 꾸중을 할 때 교사들은 책임감과 자존심이 상하는 감정을 공통적으로 체험하였다. 책임감은 학생 개인, 학생과 학생 사이에서 발생하는 문제에 대해 유발되는 감정이었다. 교사는 학생의 바람직한 성장을 위해 노력해야 하는 특수성을 지니며 여기에 책임이 따르는 것이다. 학생의 문제행동에 대해 교사가 책임감을 가질 때 학생들의 지적·정의적 발달을 촉진할 수 있을 것이다.

자존심이 상하는 것은 교사와 학생과의 관계에서 유발되었으며, 학생이 교사에게 지나치게 무례한 말과 행동을 했을 때 교사의 권위를 위협하는 것으로 인정하여 표출된 감정이었다. 권위란 힘으로 학생을 누르는 것이 아니고 제대로 가르치기 위해 지켜져야 할 부분이나 교사의 힘을 앞세워 학생의 인격을 무시하는 경우는 없었는지 돌아보아야 할 것이다.

넷째, 꾸중에 대한 체험을 하는 동안 교사들이 거치게 되는 정서처리 과정은 꾸중의 상황을 인식하는 단계, 단서의 해석단계, 감정유발 단계, 반응 결정 및 실행 단계, 정서처리 단계를 거치는 것으로 개념화 할 수 있다. 이것은 이숙경(2005)이 제시한 ADHD 아동의 행동에 대한 교사들의 정서처리과정과 그 맥락을 같이 한다. 하지만 꾸중의 상황을 인식했을 경우 긍정적인 사고과정을 거치든 부정적인 사고과정을 거치든 둘 다 학생의 행동에 대해 반응을 결정하고 표면적으로 실행한다는 점과 꾸중 후의 정서처리 과정을 세분화한 점에서 차이를 보인다. 본 연구에서 제시한 꾸중과정모형은 교사들이 꾸중을 할 때 유발되는 심리적 정서를 이해하는데 활용할 수 있을 것이며 꾸중의 상황에서 교사들이 자신의 반응을 결정함에 있어 이성적이고 합리적인 선택을 할 수 있도록 도움을 줄 것이다.

다섯째, 본 연구는 학교현장에서 끊임없이 발생하는 문제상황에 보다 효율적으로 대처할 수 있는 꾸중의 방법을 모색하는데 기여하기 위한 실용적 목적이 포함되어 있으며, 목적에 대한 결과를 도출하기 위해 체험분석 방법을 적용하였다. 이러한 접근은 교사들이 꾸중을

하면서 겪게 되는 정교한 정서들을 발견하는데 도움을 줄 것으로 판단되었다.

여섯째, 앞서서도 밝힌 바와 같이 선행 연구물들은 교사의 꾸중이 학생에게 미치는 영향에 대해서만 언급할 뿐 그 과정에서 교사들이 겪는 어려움에 대한 내용은 찾아보기 어려웠다. 본 연구가 교사들이 학교현장에서 겪는 고민과 갈등에 초점을 맞추어 실행되었다는 점에서 새로운 의미를 찾을 수 있다.

본 연구는 그 결과에 있어 여러 가지 의의를 갖기도 하지만 한편으로는 고려해야 할 문제점과 해결과제를 내포하고 있는 것이 많이 있다.

첫째, 자료를 수집하기 위한 기간이 짧았다. 다양하고 생생한 체험자료를 얻기 위해서는 좀 더 일찍부터 연구를 시작했어야 하는데 6월부터 7월까지 한 달 동안 자료를 수집하였기 때문에 자료 수집이 질적으로나 양적으로 충분치 못했다는 아쉬움이 남는다.

둘째, 보다 심층적이고 정교한 연구결과를 얻으려면 공동연구자들과 긴 회기의 만남이 필요하다. 체험분석은 현재 시제에 맞추어 내면적 예민함이 요구되는 연구방법이다. 따라서 이에 대한 충분한 이해와 숙달의 기회가 필요하며 공동연구자들과의 친밀감을 형성하는 일도 중요하다. 본 연구에서는 공통요인 분석을 위한 실제적인 만남을 3회기 밖에 가지지 못했다. 결과를 도출하는 과정에서 공동연구자들과의 만남을 더 가진다면 공통요인 분석에 효과적이고 정확한 데이터수집이 용이했을 것이라는 안타까움이 있었다.

셋째, 이 연구에서 도출된 결과들은 체험분석과 관련한 선행 연구물들의 고찰과 본 연구자 혼자만의 검증절차를 거쳤을 뿐이다. 이러한 결과들을 확고히 하기 위해서는 보다 세밀한 반복 연구와 양적인 확증연구가 뒤따라야 할 것이다.

넷째, 본 연구에서 공동연구자들을 세 집단으로 구성한 이유가 집단간의 차이를 비교하기 위한 것이 아니라는 것을 밝힌 바가 있다. 그러나 연구를 실시한 결과 공동연구자들의 특성에 따라 교사가 꾸중을 하는 상황에서 감정유발에서 나타난 정서와 대응 방법에 약간의 차이를 보였다. 상담을 전공했거나 교육경력이 많을수록 타인초점적 사고를 가지는 경향이 있었고, 교육경력이 적을수록 자기감정을 확대해석하고 합리화하는 것을 발견할 수 있었다. 본 연구에서 이와 같은 것을 검증하고 분석하지는 못하였지만 후속연구에서 이러한 부분에 초점을 두고 연구를 진행해 보는 것도 의미가 있을 것이다.

## 참고 문헌

- 강천석(2005.9.2). 국민에 대한 예의를 잃지 않는 정치. 조선일보 칼럼.  
김병극(1996). 교사가 사용하는 칭찬·질책 용어에 관한 문화기술적 연구. 충남대학교 대학원 석사학위논문.

- 김병하(역)(2002). *질적 연구의 이해와 실천*. S. 스타인벡 & W. 스타인벡. *Understanding & Conducting Qualitative Research*. 한국학술정보(주).
- 김영철(역)(1989). *교실을 구하는 열쇠*. 하임 G. 기너트. 서울: 나라원.
- 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*. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김형일(2001). *부적응아의 사회·정서적 정보처리 모형 고찰*. 특수교육연구 제8집.
- 이일남(역)(1989). *교사는 만능이다*. 얼 브이 폴리아스·제임스 디 영. 서울: 도서출판 다나.
- 박병량(2001). *훈육*. 서울: 학지사.
- 박성희(2004). *상담학 연구방법론*. 서울: 학지사.
- 박성희(2005). *꾸중을 꾸중답게 칭찬을 칭찬답게*. 서울: 학지사.
- 박영란(역)(2006). *꾸중의 기술(성공하는 사람들을 위한)*. 토다 야스하루. 서울: 글로벌.
- 송미경(2004). *알코올의존환자의 분노유발요인과 분노처리과정에 대한 체험분석*. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 서세영(2002). *초등학교아동이 기대하는 담임교사의 역할에 관한 조사 연구*. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성병창(2000). *초등학교에서 훈육문제 행동과 원인 분석*. 지방교육경영 제5권 제2호.
- 신홍민(역)(2003). *교사와 학생사이*. 하임 G. 기너트 외. 서울: 양철북.
- 안영진(1997). *아동심리의 발달과 이해*. 서울: 정일.
- 이규미(1998). *청소년의 분노와 분노처리과정에서의 공격행동에 관한 체험분석*. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이선경(1991). *인지에 대한 정보처리모형의 두 가지 접근 경향에 관한 고찰*. 경주전문대학 논문집(제5집).
- 이성진(2004). *행동수정*. 서울: 교육과학사.
- 이숙경(2005). *ADHD아동을 대하는 초등교사의 체험분석*. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이연형(1998). *도·농간 교육수요자의 교사상 지각차에 대한 연구*. 전주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용숙·김영철(1998). *교육에서의 질적 연구*. 서울: 교학사.
- 이옥형·이종숙·임선비 공저(1993). *교육심리학*. 서울: 집문당.
- 이창신(역)(2003). *훌륭한 교사는 이렇게 가르친다*. 제임스 M·배너 주니어·해럴드 C·캐넌. 서울: 풀빛.

- 최재화(1970). 훈육에 있어서 꾸중이 어린이 성격에 미치는 영향. 가정관리연구.
- 황응연(1982). 생활지도. 서울: 배영사.
- 한상철(2003). 교사의 칭찬과 꾸중이 초등학교 아동의 학업성취목표와 자기 존중감에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신기철·신용철 편저(1990). 새우리말 큰사전. 삼성출판사.

## Abstract

# An Experiential Analysis on Scolding behavior of Elementary School Teachers

Kim Jong Sook

(Chongju National University of Education)

This thesis is aimed to understand when and how elementary teachers scold their students and to explore any common psychological factors shown in the process.

In order to produce the meaningful results of the research, applied is experience-based analysing method which expectedly leads to discovering psychological cause and effect occurring when school teachers scold students. 11 teachers of elementary school, including me the author, have joined as co-researchers to solve the next two issues and I made guidelines for the analysis. Given that co-researchers are locally scattered, they were grouped into three and in the mean time, analysis on scolding during 4 meeting sessions were made.

The results of research problems are as follows.

First issue: What common psychological factors exist in when and how teachers scold students?

Common factors in 'when' part include three cases: teachers discovering the factors hindering student's desirable growth, noticing the class rules and peaceful communities are broken, or experiencing humiliating remarks and annoying behaviors and In "how' part, on the other hand, teachers speak up in a stronger voice or raise their tone to point out student's wrongdoing and give students a stoic and fierce look.

Second issue: What psychological development takes place in scolding?

Teachers who participated in this scolding experiment have experienced 'feeling responsible and upset'. Feeling responsible is highly likely to be interpreted to result from the idea that teachers supposedly support students to grow into well-functional person in society. Meanwhile, feeling upset or even humiliated is caused by the frustration when they find their authority and dignity ignored and damaged. The

phases teachers go through during the scolding are: recognizing scold-inviting situation-> interpreting clues deserving enough to scold-> being aroused into the feelings-> deciding how to respond-> executing decision-> dealing with emotion.

This thesis has distinctive qualities from existing ones in that the research focuses on agonies and conflicts faced with school teachers in class. On top of that, it is noted that this thesis meaningfully enables to realize teachers' psychological mechanism activated from scolding and to provide teachers with opportunities to see themselves more proper perspectives.

However, there still remains some reservation since I had rather short period of time to collect data and we, co-researchers, had meeting sessions. To compensate for the possible shortcomings shown in this thesis, further research is expected to be followed to perform a practical analysis.