



## 교육실습과정에서 나타난 예비과학교사의 감정 경험과 감정 표현 규칙, 조절 전략의 탐색

김희경\*, 이나래  
강원대학교

### Exploring the Pre-service Science Teachers' Emotional Experience, Display Rules, and Controlling Strategies During Teaching Practice

Heekyong Kim\*, Narea Lee  
Kangwon National University

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 26 January 2016

Received in revised form

25 February 2016

4 March 2016

Accepted 7 March 2016

##### Keywords:

pre-service science teacher,  
emotional experiences, student  
teaching, emotional display rule,  
emotion controlling strategy

#### ABSTRACT

The goal of the study was to examine pre-service teachers' emotional experiences, especially during student teaching. The following questions guided this study. First, during student teaching, what are the characteristics of emotional experiences of pre-service science teachers? Second, what are used as the emotional rules and strategies by student teacher? In this study, we tracked nine pre-service science teachers over a four-week period of the student teaching. The data sources were lesson observations, interviews, emotional journals, and video-recorded classroom lessons. Results showed that student teachers experienced various 25 different types of emotions which were reported as the primary emotions of Koreans. The main subjects for interaction for positive emotions were students. For negative emotions, students, teachers and student teachers themselves all resulted in such negative emotional experiences. When the student teachers experienced negative emotions, they followed the emotional rule that their emotions should not be expressed in front of the students. Because of this, they tried various strategies for controlling emotions, such as 'understanding students', 'finding the positive side', 'seeing good students', 'ignoring', 'holding back', 'evading', and 'giving up'. Finally, suggestions for teacher education were discussed.

## 1. 서론

교실은 교사와 학생들이 지식뿐 아니라 감정을 주고받는 사회문화적 공간이다(Son, 2011). 학습은 단순히 지식을 전달받거나 추상적인 개념을 이해하게 되는 것이 아니라 새로운 개념에 관계된 우리 자신을 발견하는 것으로, 이러한 과정은 즐거움, 놀람, 두려움 등 다양한 감정 경험을 수반한다(Rosiek, 2003). 이는 과학수업에서도 예외는 아니다. 전통적으로 과학은 감성적인 것과 반대편에 대치되는 것으로 이성적이고 합리적인 학문으로 인식되어 왔기 때문에 감성적인 측면은 무시되거나 배제되는 경향이 있었다. 그러나 Mandler(1989)의 지적처럼 교수학습과정에서 나타나는 두려움이나 즐거움 같은 다양한 감정과 이 감정들이 매개하는 교수학습과정을 인지적 모형만으로 설명하는 것은 불가능하다. 수업은 교사와 학생들이 상호작용하는 사회문화적 활동이며 이성과 감정이 동시에 작용하는 복합적인 것이다. 여기서 일어나는 교수학습과정을 온전히 이해하기 위해서는 이 과정에 관련된 정서적 요인에도 주목할 필요가 있으며 이는 과학수업도 다르지 않다(Hargreaves, 1998; Schutz *et al.*, 2009; Zembylas, 2003, 2005).

일반적으로 '감정'은 기쁨, 슬픔, 두려움, 공포 등 내적 마음의 상태

를 총칭하는 단어로 사용된다. 국립 국어원 표준국어대사전에 따르면 '감정(感情)'의 사전적 정의는 "어떤 현상이나 일에 대하여 일어나는 마음이나 느끼는 기분"이다. 때때로 감정은 정서, 기분, 느낌, 감성(感想), 정의(情意) 등의 단어로 일컬어진다. 학문적으로 감정의 개념은 이론이나 학자들에 따라 다양하게 정의되고 또한 학자들마다 감정에 대해서 중요하게 다루는 부분도 서로 다르다. 어떤 학자들은 극적이고 단기적인 체험으로 경험하는 것을 정서 상태(Lee *et al.*, 2003)나 감정(Collins, 2004)으로, 오래 지속되고 장기적으로 산출되는 것을 정서 특질(Lee *et al.*, 2003) 또는 정서나 정서적 에너지(Collins, 2004)로 구분하기도 한다.

감정(emotion)에 대한 정의는 크게 심리학적 관점과 사회학적인 관점에 따라 구분된다. 주로 심리학적 관점에서 '정서'로, 사회학적 관점에서는 '감정'으로 일컬어진다. 심리학적 관점에서 따르면 감정은 '육체적 변화를 동반하는 유기체의 상태이며, 강렬한 느낌과 충동에 의해 나타나는 흥분, 동요의 상태'로 정의된다(Shott, 1979). 이 관점에서는 감정을 문화보편적이고 선천적인 반응으로 간주한다. 반면 사회학자들은 감정을 생리적인 반응이 아니라 상황에 대한 반응으로 보고, 사회관계 속에서 비교적 오랫동안 지속되는 감정에 초점을 둔다. 특히 감정이 발생하는 사회문화적인 원인이나 조건, 맥락을 강

\* 교신저자 : 김희경 (heekyong@kangwon.ac.kr)

\*\* 이 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2013S1A5A2A01017353).

http://dx.doi.org/10.14697/jkase.2016.36.2.0231

조하며 얼굴표정에는 나타나지 않지만 죄책감, 수치심 등 사회화된 특정 감정에 관심을 갖는다. 본 연구에서는 사회적 관점에서 기분, 느낌 등과 엄격하게 구분하지 않고 이를 모두 포함하는 의미로 사용하고자 한다.

감정은 내적 마음의 상태일 뿐 아니라 인식과 판단, 기억, 의사소통에 적지 않은 영향을 미친다. 즉, 타인과의 관계 및 상호작용에서 대상에 대해 어떤 감정을 지니는가에 따라 그에 대한 인식과 판단 및 기억에 차이가 나며, 감정 상태에 따라 정보처리 양식도 바뀐다(Um, 2009). 근래까지 교사와 관련된 많은 논의들은 지식의 향상을 통한 전문성 신장, 즉, 어떻게 하면 능력 있는 교사를 양성하는가에 집중되어 왔으며, 감정을 지닌 한 인간으로서의 교사에 대해서는 소홀하였다(Son, 2011). 그러나 교사의 삶에 대한 최근 연구들은 교사들도 학교에서 다양한 감정경험을 겪으며 이러한 감정경험이 교수 실행이나 교사의 삶과 밀접하게 연결되어 있음을 보여주었다(Day, 2011; Zembylas, 2005). 특히 교육개혁에 관련된 많은 연구들이 교사들의 감정경험에 주목하고 있다(Klechtermans, 2005). 국내외에서 활발히 이루어진 교육개혁의 물결 속에서 현장 교사들은 여러 부정적 감정과 긍정적 감정들을 경험하고 있는데, 이러한 정서적 측면들은 인지적 측면 못지않게 학생들의 성취나 교육의 질과 밀접한 관련을 보여주고 있다.

교사들의 긍정적 감정과 정서적 지지는 교실의 정서적 분위기를 조성하며 학생들의 학습을 촉진시킨다. 반면, 교사가 느끼는 부정적 감정경험은 교사들을 지치게 하고 수업에 집중하지 못하게 하며 학교 현장을 떠나게 하기도 한다(Son, 2011). 교사들은 학생들의 요구를 만족시키고 학생들을 관리하기 위해 자신의 감정을 숨기고 때론 다른 감정을 가장해야 한다. 즉, 교사들은 종종 자신의 감정을 자연스럽게 표현하지 못하고, 관리하고 조정하며 통제하는 ‘감정노동’(Hochschild, 1983)을 수행해야 한다. 이런 측면에서 교수활동은 감정이 소모되는 일이며, 이러한 과정이 적절히 조절되지 않으면 불안, 우울, 분노, 소진(burn out), 스트레스 등을 이룰 수 있다(Schutz et al., 2009). 최근 우리나라에서도 교총의 설문조사 결과, 4년 연속으로 교사의 만족도가 떨어지고 있으며 응답교사의 81%가 만족도가 낮아졌다고 응답하였다. 이러한 교사의 부정적 감정경험은 학생이나 교실환경에 부정적 영향을 미칠 뿐 아니라(Sutton, 2007), 능력 있는 교사들이 학교를 떠나게 하고 교사의 발전을 저해하기 때문에(Son, 2011; Liljestrom et al., 2007), 교육의 질 관리 측면에서 중요한 문제이다.

최근 과학교육에서도 학생과 교사의 정서적 요인에 주목하고 있다. 그동안 과학교육에서 정서에 대한 연구는 주로 학문으로서의 과학에 대한 감정이나 태도, 과학수업에 대한 감정을 주제로 한 연구가 주를 이루어왔다(e.g., DeBacker & Nelson, 2001; Fensham, 2009; Boe et al., 2011). 이러한 연구들은 학생의 과학에 대한 태도가 진로결정이나 과학 학습에 대한 동기에 어떤 영향을 주는지 등에 대해 주로 논의하였으나 실제 과학수업상황에서 교사와 학생의 감정이 어떻게 상호작용하고 인지적 요소와 어떻게 관련되어 있으며 과학하기(Dong science)에 어떻게 작용하는지에 대한 질문에 대해서는 답을 주기 어려웠다. 즉 과학학습자의 과학에 ‘대해’ 태도나 감정을 넘어서 과학수업 ‘안에서’ 교사와 학생 모두의 감정에 대한 연구가 필요하다(Jaber & Hammer, 2016).

과학교수학습에서 감정의 중요성은 크게 세 가지 측면에서 살펴볼 수 있다.

첫째, 과학탐구 또는 과학하기에서 감정 요인의 중요성 때문이다. 최근 과학교육의 목적에서 과학지식의 획득보다는 과학적 실천하기가 강조되면서(National Research Council, 2011), 과학자들의 실천(practice)에서 중요한 요인으로 부각된 정서적 요인에 대해 과학교육에서도 주목하고 있다. 전통적인 학교과학에서 전달되는 과학의 이미지는 객관적이고 논리적인 형태로 그려지는 경향이 있었지만, 이러한 일반적인 과학의 이미지는 완성단계의 과학의 이미지에 가까운데, 여기서 비춰지는 모습은 실제 과학활동(science-in-action)의 모습이 라기보다는 연구결과를 효율적으로 의사소통하기 위해 적절히 구성된 것이다. 논문에서 보여지는 연구의 흐름은 과학자가 수행한 연구과정의 실제 순서가 아니라 최종 결과물을 보여주기 위해 효율적으로 재배치된 것이며 과학자들의 지적 열정 같은 정서적 요인들은 과학의 효율적 의사소통을 위해 생략되고 숨겨진다(Latour, 1987). 이와 관련하여 Jaber & Hammer(2016)은 과학자들의 실천에서 정서가 중요한 측면을 정리하여 ‘현상을 연구하는 즐거움’, ‘동료와의 정서적 상호작용’, ‘연구대상과의 교감’, ‘과학적 아이디어가 주는 정서적 신호’, ‘메타 정서와 감정 규칙’ 등 5가지로 논의하였으며, 과학수업에서도 이러한 과학적 실천의 정서적 측면을 고려해야 한다고 주장하였다. 즉 학생들의 진정한 과학하기를 돕기 위해서는 인지적 측면 뿐 아니라 밀접하게 작용하는 감정적 측면에도 교사와 학생이 모두 주목할 필요가 있다.

둘째, 과학교실에서 교사와 학생의 감정 경험이 교수학습에서 중요한 작용을 하기 때문이다. 예를 들면 과학 교사들이 느끼는 긍정적 감정의 경험이나 감정의 적절한 관리는 학생들의 학습에 긍정적으로 작용하고 이는 다시 교사의 긍정적 감정을 이끌어내는 순환 작용을 한다(Hargreaves, 1998; Ritchie et al., 2011, 2013). 예를 들면, Richie et al.(2013)은 탐구를 과학수업에 도입하는 신규교사 4명의 수업관찰을 통해 교사의 기대가 충족되었을 때 긍정적 감정이 유발되고, 이 긍정적 감정경험은 다시 학생들의 과학적 성취로 이어짐을 보였다. Tobin et al.(2013)의 연구에서도 교사가 풍자와 유머, 과장 등을 통한 상호작용을 통해 ‘집단 활기’라고 정의한 교실 전체의 정서적 분위기를 활기차게 이끌어냄으로써 과학 수업에서 정서적 상호작용의 중요성을 보여주었다. 나아가, Bellocchi & Richie (2015)는 과학수업에서 벌어지는 상호작용을 미시적으로 관찰함으로써 학생들의 전환적 이해가 다양한 감정의 유발과 해소에 관련이 있음을 세밀하게 보여주었다. 이러한 연구들을 모두 과학 수업에서 교사가 정서적 상호작용에 어떻게 집중하고 민감하게 반응하느냐에 따라 과학학습의 질이 달라질 수 있다는 것을 보여준다. 과학교수학습이 교사 혼자만의 강의전달이 아니라 참여자의 상호작용을 전제로 하며 학습자들의 과학하기를 목표로 한다면 과학 교수학습 과정에서 벌어지는 감정 경험에 대한 이해가 중요하다는 것이다.

마지막으로, 과학교사의 감정경험이 중요한 이유를 과학교사교육 측면에서 살펴볼 수 있다. 과학교사의 감정 경험은 그의 전문성 발달의 방향을 결정하는 직업적 정체성 형성에 중요한 영향을 주기 때문에 주목할 필요가 있다. 정체성이란 내가 어떤 종류의 사람인지에 대한 이해이며(Gee, 2000), 교사의 직업적 정체성은 교사로서의 자신에 대한 자기 인식이다(Lasky, 2005). 정체성이 중요한 이유는 우리가 주어진 상황에서 판단을 내리고 환경과 상호작용할 때 ‘자아’가 결정적 역할을 하기 때문이다. 우리가 하는 행동과 판단은 우리가 우리

자신을 어떻게 보는가, 그리고 다른 사람에게 어떻게 보이길 바라는가에 영향을 받는다. 마찬가지로 과학교사로서 나를 어떻게 인식하고 있는지, 다른 사람들에게 어떻게 보이고 싶은지, 어떤 과학교사가 되고 싶은지에 대한 자신의 신념은 과학교사의 행동과 지향을 이해하는데 중요한 요소이다. ‘직업적 행동은 곧 직업적 정체성을 행하는 것’(Watson, 2006)이며 교사의 발달된 정체성은 그 교사의 성향을 형성하고, 어디에 노력을 기울일지, 전문성 발달의 기회를 추구할지 여부와 어떻게 추구할지를 결정한다 (Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005, p. 384). 그런데 나에 대한 이해, 정체성은 외부와의 끊임없는 상호작용을 통해 형성되는 것으로 이는 감정 경험과 밀접하게 관련되어 있다. 왜냐하면 감정의 경험은 외부나 본인의 기대에 비추어 실제로 일어난 일이 부합하는지, 즉, 사회적 관계 속에서 현실의 사건이 개인의 목표, 신념, 정체성 등에 바탕을 둔 기대에 부합하는지에 대한 판단에 의한 것으로, 정체성은 감정 경험의 중요한 기준이 되기 때문이다 (Frijda, 1993; Turner, 2007). 반대로 유발된 감정 경험은 자신의 정체성을 수정하고 확인하는데 중요한 피드백으로 작용하여 (Burke & Stets, 2009), 교사의 감정경험은 교사로서 정체성을 결정하는 여러 요인 중 가장 결정적이다(Hong, 2010). 따라서 과학교사로서 전문성 발달의 과정을 온전히 이해하고, 왜 어떤 과학교사는 혁신적이며, 다른 교사는 그렇지 않은지 살펴보면 그가 현재 가진 과학교육적 지식 이외에도 그의 직업적 정체성과 감정 경험에 주목할 필요가 있다.

특히 과학 교사의 전문성 발달이 시작되는 시점인 신규 교사나 예비 교사 때 교사들이 경험하는 감정들은 그들의 전문성 발달의 발판을 마련하고 직업적 정체성을 형성해가는 과정에서 중요한 영향 요인 중 하나이다(Hong, 2010; Mayer, 2011; Meyer, 2009; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Zembylas, 2003). 교사가 된다는 것은 상당히 많은 감정 경험을 수반하는데(Malderez *et al.* 2007; Poulou 2007), 이 시기에 경험하는 감정소진과 같은 부정적 감정 경험은 예비교사나 신규교사들이 교사를 그만두게 하는 가장 큰 이유 중 하나로 작용하고 있다(Hong, 2010). 이러한 중요성에도 불구하고 아직 우리나라에서는 과학 교사의 감정에 대한 연구가 초기단계로서 관련 연구가 적으며, 예비과학교사의 감정에 대한 연구는 찾기 어렵다.

교육실습은 교사가 되기 위한 필수적인 과정 중 하나이며 동시에 강력하게 교직 동기를 불러일으키는 과정이다. 교육실습은 예비교사가 현장 속에서 자신의 목표인 가르치는 일을 향해 가고 있다는 분명한 느낌을 갖게 해주는 과정으로, 교육실습에서 다소 성공적인 수행을 성취할 경우 교직에 대한 마음을 확고히 하게 된다(Lortie, 1975). 그러나 한편으로 교육실습 과정에서 예비 과학교사들이 겪는 어려움이나 좌절, 동기 저하에 대해서도 보고되고 있다(Kang, 2009). 결국 교육실습 과정동안 어떤 예비과학교사들은 어려움, 좌절과 같은 부정적 감정을 어떤 예비교사는 희열, 기쁨과 같은 긍정적 감정을 경험하는 것을 알 수 있는데 기존의 교육 실습 관련 연구들은 이러한 감정보다는 어려움이나 장애물을 밝히는데 초점을 두었기 때문에 예비 과학교사들이 경험하는 구체적 감정들과 이와 관련된 요인들에 대해서는 살펴볼 수 없었다. 그러나 앞서 논의했듯이, 과학 교사가 되는 시작점인 예비 과학교사들이 경험하는 감정과 이에 대한 해석은 이후 그들의 과학교사로서의 자기인식과 목표 설정에 중요한 영향을 미치는 요인임을 고려할 때 이에 대한 연구를 통해 그들의 감정 경험과 교육

실행에 대한 면밀한 연구가 요청된다.

따라서 본 연구에서는 과학 교사의 감정 경험과 교육적 실행에 대한 연구 과제의 첫 단계로서 교직의 첫 단추라고 할 수 있는 예비 과학교사의 감정 경험에 대해 알아보고자 한다. 특히 예비과학교사 대상 연구에서 전문성 발달의 가장 중요한 시작점으로 다루고 있는 교육실습 과정(Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001, 2002)에서 예비과학교사들이 경험하는 감정에 초점을 두었다.

본 연구의 목적을 수행하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 예비과학교사들은 수업실습 중에 어떤 감정들을 경험하고, 관련된 상호작용 대상과 주제는 무엇인가?

둘째, 예비과학교사들은 수업실습 중에 겪는 감정에 대해 어떤 표현 규칙과 조절 전략을 가지는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 지방소재 사범대학에 재학 중인 과학교육 전공 4학년 학생들 중, 연구 참여에 동의한 25명을 대상으로 하였다. 연구의 목적을 위해 교육실습 직전과 직후에 설문조사를 실시하였으며, 사후에는 설문조사에 응했던 예비교사 중 4명을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 이는 설문조사에서 나타나지 않은 구체적인 현상을 파악하여 설문조사가 가지는 한계를 보완하고 연구의 타당도를 높이기 위함이다.

설문조사의 경우, 교육실습 시작 1주전에 사전 설문지를 배포하여 25부가 모두 회수되었으나, 교육실습 종료 1주 후 시행된 사후설문에서는 배포된 25부 중에서 23부만이 회수되어 총 23명의 자료가 분석 대상으로 선정되었다.

### 2. 자료 수집 및 분석

예비교사들이 교육실습 중 경험하는 감정적인 사건과 그 사건에서 느낀 감정을 조사하기 위해서 교육실습 전후의 설문조사, 실습과정의 감정일지, 실습 후의 심층 면담의 3가지 방법을 통해 자료를 수집하였다. 총 23명에게 감정 경험에 대한 개방형 설문을 실시하였는데 문항의 구성은 Table 1와 같다. 보다 세밀한 감정 경험 자료 수집을 위해 그 중 9명의 학생들의 예비교사들에게 교육실습 기간 동안 감정일지를 작성하도록 하였으며, 실습 후에는 4명의 예비교사를 대상으로 심층 면담을 진행하였다.

설문 문항의 구성은 다음과 같았다. 감정 사회학적 관점에 따르면 감정은 상황에 대한 반응으로 발생하며, 상황에 대해 자신이 기대했던 것과 실제 경험한 것이 얼마나 일치하는지에 영향을 받는다 (Turner, 1999). 따라서 예비교사들의 감정을 이해하려면 상황에 대한 기대와 평가를 같이 조사할 필요가 있다. 그러므로 설문지는 크게 교육실습에 대한 ‘기대’, ‘감정 경험’, ‘평가’로 구성되었다. 감정을 경험했다고 인식한 사건을 묻기 위해, 실습 전후 설문지의 문항은 ‘감정적인 사건’과 그 사건과 관련해서 경험한 ‘감정’을 중심으로 구성하였다. 감정은 기본 감정이나 개별 감정의 범주로 분류되기에 앞

Table 1. Questionnaires about student-teachers' emotional experiences

범주	설문 주제	설문시기		
		전	후	
기대	교육실습을 앞둔 감정	교육실습을 앞둔 감정	✓	
		교육실습과 실습학교에 대해 알고 있는 정보	✓	
감정 경험	교육실습 전반에 걸친 감정적인 사건	긍정적인 감정을 느꼈다고 인식한 사건과 감정	✓	✓
		부정적인 감정을 느꼈다고 인식한 사건과 감정	✓	✓
	과학 수업과 관련된 감정적인 사건	교육실습에서 하고 싶은 과학 수업에 대한 기대	✓	✓
		하고 싶었던 과학 수업의 실행 여부		✓
		하고 싶었던 과학 수업의 실행 관련된 감정적인 사건		✓
인상 깊었던 사건	교육실습 중 인상 깊었다고 인식한 사건과 감정		✓	
평가	교육실습을 통해 성취한 것	교육실습을 통해 성취하고 싶은 것	✓	
		교육실습을 통해 성취했다고 인식한 것		✓

서, 긍정-부정의 차원(Turner, 1999; Kang & Hahn, 2000; Lee *et al.*, 2008;)이나 쾌-불쾌 차원(Park & Min, 2005)의 2차원으로 분류된다. 이를 바탕으로 교육실습에서의 감정적인 사건은 긍정적인 사건과 부정적인 사건으로 나누어 조사하였다. 인상 깊다고 인식한 사건에 대한 문항은 교육실습의 기대나 교육실습의 긍정적인 사건, 부정적인 사건, 수업과 관련된 감정적인 사건에서 놓칠 수 있는 부분을 보완하기 위한 것이다. 평가 범주에서는 교육실습을 통해 성취한 것에 대한 응답자의 인식을 응답하도록 하였다. 실습 전에 교육실습을 통해 성취하고 싶은 것 조사한 뒤, 실습 후에는 교육실습을 통해 실제로 성취했다고 인식한 것을 조사하였다.

설문지 외에 개인의 감정경험을 보다 세밀하게 조사하기 위해 9명의 예비교사들에게 교육실습 기간 동안 작성한 감정일지를 수집하였다. 교육실습 전 설문지를 작성한 23명의 예비교사들 중에는 감정을 묻는 문항이었음에도 자신의 감정을 잘 표현하지 않거나 ‘~라고 생각한다.’와 같은 인지적인 답변을 한 경우도 있었다. 때문에 감정일지의 대상자는 교육실습 전 설문지에서 다른 응답자들보다 자신의 감정에 대해 구체적으로 표현했던 10명의 예비교사들로 선정된 뒤, 감정일지 작성에 동의를 구했다. 10명 중 1명이 교육실습 후의 설문지를 작성하지 않아 최종분석 대상에서 제외되었기 때문에 총 9명이 작성한 감정일지만 분석에 사용되었다.

본 연구에서 감정일지는 실습학교에서 일어나는 일들과 그 일에 관련된 자신의 감정을 최대한 솔직하고 구체적으로 작성한 것을 말한다. 교육실습생들에게 형식이나 분량에는 제한 없이 자유롭게 작성하도록 하였으나, 일지의 내용에는 일어난 일에 대한 사전의 기대나 판단, 상호작용 대상, 해당 사건으로 경험한 감정, 사건 이후의 결과의 4가지가 가능하면 모두 포함될 수 있게 작성할 것을 요청하였다. 또한 교육실습이 종료된 후에는 실습 기간 동안 인상 깊었다고 생각되는 사건에 대해 감정일지와 같은 형식으로 작성하도록 하였다.

심층면담은 실습 종료 후 작성된 설문지와 감정일지를 바탕으로 진행되었다. 설문지와 감정일지에서 추가 자료수집이 요청된다고 생각하는 이슈와 관련하여 사전에 준비된 질문을 가지고 반구조화된 면담 방법을 사용하였으며, 총 4명의 예비교사와 심층 면담을 진행하였다. 심층면담의 대상자는 설문지와 감정일지에서 추가적인 설명이 필요했던 예비교사들로 선정되었다. 면담은 연구자와 면담대상자가 비교적 자유롭게 이야기할 수 있는 분위기에서 이루어졌으며, 한 명당 약 60분에서 90분 정도의 시간가량 소요되었다. 면담의 내용은

주로 설문지와 감정일지의 응답에서 나타난 감정경험에 대한 구체적인 설명이나 그 때의 감정, 이후의 결과에 관한 것에 집중되었다. 모든 면담내용은 대상자의 동의를 얻어 녹음한 뒤 전사하였다.

수집된 자료는 질적 자료 분석방법을 사용하여 분석하였다. 각 문항별로 설문에 응답한 내용을 연구자들이 여러 번 정독하면서 나타나는 주제를 찾아 코딩 범주를 개발하고, 그 범주에 따라 다시 자료를 재분류한 뒤, 분류된 내용을 해석하고 공통점을 찾아 주제를 이끌어내는 귀납적 방법을 사용하였다(Patton, 1990). 응답 자료는 크게 ‘주제’와 ‘감정’을 초점으로 분석하였다. 우선 질적자료 분석프로그램인 Nvivo 10 프로그램을 사용하여 단어 빈도 분석을 실시하여 주제 분석의 기초로 활용하였다. 이를 기초로 응답 내용에서 반복적으로 등장하는 사건과 상호작용 대상에 주목하여 두드러지게 떠오르는 주제를 중심으로 코딩과 범주화 작업을 수행하였다. 설문지의 자료에서 나타나는 세부 수준의 주제단위를 기초로 일차 코딩을 거친 후 코드들 간의 관계나 공통적인 요소를 찾으며, 상위 수준의 코드로 묶어 범주화하였으며, 이 때 응답자들이 사용한 감정 표현들을 기본 감정의 범주로 구분하여 분석하였다.

감정의 분석은 다음과 같이 수행하였다. ‘행복’, ‘화’ 등과 같이 응답자가 기본 감정의 표현(화, 두려움, 슬픔, 행복)을 그대로 사용한 경우에는 기존 감정 연구에서 주로 사용하는 감정의 분류틀(Turner, 2007)을 사용하여 코딩하였으며, ‘무클했다’ 등과 같이 간접적으로 감정을 표현한 경우에는 우리말에서 감정의 표현에 대한 기존 연구들(Kang & Hahn, 2000; Park & Min, 2005; Son *et al.*, 2012; Rhee *et al.*, 2008; Lim, 2006)을 바탕으로 감정을 분류하였다. 세부 수준의 코드에서는 응답자들이 사용한 감정 표현을 있는 그대로 분석하였다. 응답자들이 사용한 감정 표현들 중 가장 많이 나타난 표현을 세부 수준의 코드의 ‘대표 감정 표현’으로 설정하였다. 세부 수준의 코드들이 핵심 주제로 묶인 후에는 대표 감정 표현들을 ‘기본 감정(Primary emotion)’의 범주로 묶어서 분석하였다. 마지막으로 핵심 주제들에서 나타난 주된 ‘상호작용 대상’을 찾아 분석하였다.

감정표현에 대한 예비교사들의 규칙과 감정의 조절 전략은 기존의 감정 노동의 표현 규칙과 전략에 대한 연구들(Hochschild, 1983; Diefendorff & Gosserand, 2003; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005; Tak & Lee, 2012)을 바탕으로 귀납적 방법을 통해 코드화하여 분석하였다. 기존 연구에 따르면 서비스업 종사자에게 요구되는 감정 표현규칙은 긍정적 표현규칙과 부정적 표현규칙으로 나누어진다. 긍

정적 표현규칙은 긍정적인 감정을 표현하도록 요구하는 규범이고, 부정적 표현규칙은 부정적인 감정을 억누르도록 요구하는 규범이다. 예를 들어 교사는 학교 업무로 정신없이 바쁘고 개인적으로 힘든 일이 있더라도 학생들 앞에서 좋은 감정을 갖고 있는 것처럼 행동하기도 한다. 이것은 교사가 긍정적 표현규칙에 의해 감정을 관리한 결과이다. 반대의 예로 수업 중에 학생이 무례한 행동을 하더라도 화를 내거나 소리를 지르지 않고 부정적인 감정을 최대한 참으면서 학생을 지도하는 것은 부정적 표현규칙에 의해 감정을 관리한 것이라고 할 수 있다.

직장에서 요구하는 이러한 감정규칙을 지키기 위해서는 감정을 있는 그대로 표현하지 못하고 감정을 조절, 관리해야 하는데, 이를 위한 전략은 크게 표면 행위, 내면 행위, 자연스러운 감정 발생시키기 등이 보고되고 있다. 여기서 표면 행위는 자신의 실제 감정을 숨기고, 가면을 쓴 것처럼 조직이 요구하는 감정을 표현하는 것이며, 내면 행위는 자신의 실제 감정을 의식적으로 변화시키려고 노력하는 것을 말한다(Hochschild, 1983). 자연스러운 감정은 감정노동이 전문화된 서비스업 종사자의 경우, 공적인 상황에서 요구되는 감정으로 자연스럽게 감정이 조절되는 경우를 볼 수 있는데 상당히 숙련된 모습이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 감정표현과 감정노동 전략에 대한 기존 연구들에서 보고된 유형을 토대로 예비교사들의 유형을 분류하고 특징을 탐색하였다.

분석결과의 타당성 확보를 위해 설문조사에 대한 해석과 면담결과의 교차비교를 통해 해석에 대한 삼각검증을 사용하였으며 공동연구자 2인이 코딩 과정에서 지속적인 합의 과정을 통해 분석의 일관성을 확보하고자 하였다. 또한, 과학교육 전문가 3인을 통해 결과 해석과 분석에 대한 검토를 거쳤으며, 설문 자료를 범주화하고 감정 표현을 해석하는 과정에서 참여자 확인이 수차례 이루어졌다. 연구 참여자에게 연구자의 코딩 결과와 감정에 대한 해석을 제공한 뒤, 참여자의 견해를 요청하여 연구자가 응답자들의 의도를 정확히 파악하였는지를 확인하였다.

### III. 연구 결과 및 논의

#### 1. 예비과학교사들이 교육실습 중 경험한 감정들

분석결과, 예비교사들은 주로 학생들과의 관계 속에서 다양한 감정을 경험하였고, 이론이나 기대와 다른 현실의 벽에 부딪힐 때, 그리고 교생에서 교사로 성장하는 자신의 모습을 깨달을 때 감정을 경험하였다고 응답하였다. 빈도분석결과에 의하면 전체 자료에서 부정적 감정은 긍정적 감정경험보다 3배 정도 많이 언급되어 전반적으로 부정적 감정경험에 대한 인식이 더 많았다는 것을 알 수 있다. 주제별로 분석해보면 학생들과 관계를 맺고 친해지는 과정에서 걱정과 설렘, 서운함, 기쁨, 뿌듯함, 그리고 행복과 아쉬움을 경험했고, 생활지도와 통제 등에서 어려움을 겪을 때에는 걱정과 불안, 그리고 화와 부끄러움을 경험한 것으로 나타났다. 수업을 하는 과정에서는 내용전달과 흥미유발의 어려움을 겪을 때 자기 자신에 대한 실망, 자책, 부끄러움, 그리고 학생들에 대한 미안함 등을 주로 경험한 것으로 나타났다. 마지막으로 실습의 부족한 지원체제로 인해 수업 등에 제한을 받을 때 분노를 동반한 슬픔인 아쉬움과 원망을 경험한 것으로 나타났다.

#### 가. 행복과 슬픔 : 학생들과의 만남-소통-헤어짐의 과정

연구에 참여한 예비교사들이 가장 많은 감정경험을 인식한 것은 학생들과의 만남에서였다. 이는 감정일지 주제의 기초 분석을 위해 실시한 단어 빈도 분석 결과에서도 나타났는데, 감정일지에서 가장 빈도수가 큰 어구는 ‘아이들이’였으며, 두 번째로 높은 비율로 나타난 어구는 ‘수업’이어서 감정일지의 주요한 주제가 학생과 수업에 연관되어 있음을 파악할 수 있었다.

실제로 연구에 참여한 예비교사들은 학생들과 만나 소통하고 헤어지는 과정을 통해 희로애락의 감정을 모두 경험하고 있었으며, 학생들과 관련된 경험을 가장 비중 있게 인식하고 있었다. 주제별로는 새로운 학생들과의 만남을 기대하며 걱정과 설렘을, 실습 초기에는 기대보다 낭망했던 학생들에게서 서운함을 느꼈고, 자신의 노력으로 어렵게 학생들과의 관계 형성에 성공했을 때는 뿌듯함과 기쁨을 경험하였다. 결국 실습 마무리 단계에서는 학생들과의 헤어짐에 아쉬움을 느끼면서도 처음과 달리 자신들을 인정해준 학생들의 태도로 인해 행복을 경험하였다. 각 주제별로 구체적인 응답 사례는 다음과 같다.

##### 1) 걱정과 설렘 : 새로운 학생들과의 만남에 대한 기대

예비교사들에게 있어 처음 경험하게 될 교생으로서의 학생들과의 만남은 성공적인 관계 형성에 대한 ‘걱정’과 동시에 ‘설렘’을 느끼게 되는 사건이었으나, 걱정보다는 설렘에 대한 응답의 수가 많았으며 감정의 표현도 더 다양하게 나타났다. 다음은 대표적으로 걱정과 설렘을 함께 경험한 예비교사들의 응답 내용이다.

[예비교사 18] 학생들과의 관계. **설렘**다. 기대되기도 하고 **부담되기도** 한다.

[예비교사 23] 봉사나 학원이 아닌 학교에 가서 교생 신분으로 학생들을 만날 수 있기 때문에 **들뜬다**. 기분이 들뜨기도 하지만 나가서 학생들과 잘 지내고 제대로 수업을 할 수 있을지 **불안하기도** 하다.

[예비교사 08] 학생, 학생들과 정서적으로 잘 지낼 수 있을지 **걱정**된다.

[예비교사 10] **두렵다**. 학생들과 관계를 잘 못 맺을까봐 **걱정**되고 이름 외우기 힘들 것 같다.

‘걱정(concern)’은 기본 감정 중 하나인 ‘두려움(Aversion-Fear)’의 낮은 수준(low intensity)의 감정에 해당한다(Turner, 2007). 사람들은 안전성에 대해 불확실함을 느끼거나 자신에게 영향을 미칠만한 것이 자신의 통제 바깥에 있다고 느낄 때 걱정 혹은 불편함을 경험하며, 걱정과 같은 불안은 적절한 수준의 긴장감을 유발하여 삶의 과정에서 강력한 동기로 작용할 수 있다(Lee et al., 2003). 학생들과 친밀한 관계를 형성하기 위해서는 예비교사의 노력뿐만 아니라 교육실습생에 대한 학생의 긍정적인 태도도 함께 요구되는데, 학생들의 태도나 반응은 불확실하며 예측이 어렵다. 이 때문에 예비교사는 학생들과의 관계 형성에 대해 약하지만 어느 정도의 두려움을 갖게 되는 것으로 보이며, 이 두려움이 학생들과의 친밀한 관계를 맺기 위한 예비교사의 건설적인 노력을 부채질하는 촉매 역할을 할 것이라고 해석된다. 교육실습 전 학생들과의 관계 맺기에 대해 걱정했던 예비교사들은

학생들과 가까워지기 위해 각자 나름의 노력을 하였으며, 노력의 결과로 친밀한 관계 형성에 성공한 뒤 즐거움을 경험하였다.

한편, ‘설렘’은 우리말 ‘설레다’의 명사형이다. ‘설레다’의 사전적 정의는 ‘마음이 가라앉지 아니하고 들떠서 두근거리다’이다. 한국어 감정 표현 단어를 분류하는 연구에서는 ‘설레다’를 ‘사랑’으로 분류하거나 또는 ‘기쁨’으로 분류한다. Kim(2003)의 연구에서는 두근거림, 뜨거움의 의미 속성을 가진 ‘사랑’의 감정표현 관용어로 분류되고, Rhee *et al.*(2008)의 연구에서는 ‘설레다’가 긍정적 정서(사랑, 기쁨, 긍지)의 ‘사랑’ 군집의 하위 범주에 속한다. 반면 Lim(2006)은 ‘ 가슴이 두근거리다’, ‘가슴이 설레다’ 등을 ‘기쁨’의 표현으로 보았고, Sohn *et al.*(2012)은 ‘설레다’를 ‘기쁨’ 범주로 분류했다. 영어로 설렘은 마음의 두근거림을 의미하는 ‘my heart flutter’나 ‘hopeful’로 표현할 수 있는데, Turner(2007)에 의하면 ‘hopeful’은 기본 감정인 행복(Satisfaction-Happiness)과 두려움(Aversion-Fear)의 일차 조합(first-order combination)에 해당하는 감정으로 두려움보다는 행복이 더 크게 나타난다.

선행연구의 분류를 토대로 예비교사들의 응답 내용을 살펴보면 ‘설렘’은 사랑과 행복, 그리고 약간의 두려움이 포함된 복합적인 감정으로 해석할 수 있다. ‘설렘’과 관련된 예비교사들의 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사 09] **설레고 재밌을 것 같다.** 교육실습을 하면서 학생들과 관계가 **즐거울 것 같다.** 학생들과 대화하고 가르치면서 친해져가는 과정에 **설렌다.**

[예비교사 05] 학생들과 친해질 수 있다는 것에 대한 **설렘.**

위의 응답에서 알 수 있듯이, 예비교사들은 교육실습에서 학생들과 친밀한 관계를 맺는 것에 대해 긍정적인 기대를 갖고 있는 것으로 나타났다. ‘걱정’과 ‘설렘’에서 나타난 결과를 종합하자면, 예비교사들은 경험해보지 못한 새로운 학생들과의 만남에 대해 불확실함이 있긴 하지만 주로 긍정적인 기대를 하고 있었다. 기대는 다가올 상황을 예측하고 정의하는 데 영향을 미치며, 감정은 기대와 경험의 일치 정도에 따라 발생된다(Turner, 1999). 예비교사들이 가진 긍정적인 기대는 앞으로 경험할 학생들과의 관계가 순조롭게 이어질 것으로 낙관한다는 것을 의미한다고 해석할 수 있다. 교육실습 과정에서 실제 경험이 기대와 얼마나 일치할 것인가에 따라서 예비교사들이 느끼는 감정이 달라질 수 있다. 교육실습 초기에 학생들과의 관계에 대해 큰 기대를 했던 예비교사들은 그 기대가 쉽게 충족되지 않고 학생들과 가까워지는 데에 어려움을 겪으며 ‘서운함’을 경험했다.

## 2) 서운함 : 학생들과의 관계 형성의 어려움

예비교사들은 자신이 학생들과의 만남에 대해서 기대했던 것에 비해 학생들의 반응이 적극적이지 않음에 서운함을 느꼈다고 응답했다. 때문에 서운하고 두려운 마음을 안고 학생들과 친해지기 위해서 먼저 다가가려고 노력했지만, 때때로 예비교사들의 노력이나 다가가는 방식이 학생들과 잘 맞지 않거나 또는 학생들에게 거부당하면서 상처를 받기도 했다.

학생들과의 관계 형성에 어려움을 겪었다는 응답에서 두드러지게

나타난 감정 표현은 ‘속상하다’, ‘당황스러웠다’, ‘힘들었다’ 등과 함께 ‘서운함’과 ‘섭섭함’의 두 가지 표현이 주로 나타났는데, 여러 표현 중 가장 많이 나타난 ‘서운함’을 대표 감정 표현으로 설정하였다. 다음은 예비교사들의 구체적인 응답 내용이다.

[예비교사 01, 4/29 감정일지] 점심을 먹고 아이들을 보러 교실을 갔지만 아이들이 아직 낯설어 그런지 다가오지를 않았다. 아... 교생이 이렇지 않았던 거 같은데?.. **약간의 서운함.**

[예비교사 6] 반 아이들과 친해지는 것이 어려웠다. **서운함, 아쉬움.** 아이들을 조려, 종례 때 밖에 못 봐서 친해질 수 있는 시간이 많이 부족했다. 그래서 쉬는 시간에 반에 애들을 만나러 가고 말을 많이 걸었다.

‘서운함’이란 ‘서운하다’의 명사형이다. ‘서운하다’는 ‘마음에 모자라 이섭거나 섭섭한 느낌’으로, 간접적으로 무엇인가 더 잘 되었기를 바라는 마음이 내포되어 있는 감정이다(Kim, 2004). 영어로는 ‘hurt’, ‘sad’, ‘sorry’, ‘regrettable’, ‘disappointed’ 등으로 다양하게 표현될 수 있는데, 이 표현들은 기본 감정인 슬픔(Disappointment-Sadness)에 포함되는 감정으로 볼 수 있다. 즉, 예비교사들이 교육실습 초기 학생들과 친밀한 관계를 형성하는 데 어려움을 겪으며 경험한 서운함은 ‘슬픔’의 한 표현으로 해석된다.

슬픔의 원인 중 하나는 기대가 충족되지 않거나 원하는 상태를 얻지 못한 상실이며, 사람들은 슬픔을 경험할 때 침울해지거나 의기소침해지는데 때때로 강한 슬픔은 사람들에게 상처가 되기도 한다(Lee *et al.*, 2003). 예비교사들은 교육실습 전부터 학생들과의 관계에 대해 대체로 큰 기대를 하고 있었지만, 관계 형성의 어려움을 경험하면서 기대가 쉽게 충족되지 않아 서운함과 같은 슬픔을 경험한 것으로 해석된다. 교육실습생들이 학생들에게 느낀 서운함은 학생들과 가까워지기 시작하는 교육실습의 중반까지 보통 수일 이상 지속적으로 경험한 것으로 나타났다. 비교적 오랫동안 지속되는 슬픔은 우울함에 가깝다. 장기적인 우울은 병리학적인 문제로 취급되지만, 단기적인 우울이나 슬픔은 사람들에게 문제와 자기 자신을 다시 생각하도록 반성의 시간을 부여하는 기능을 한다(Lee *et al.*, 2003; Kalat & Shiota, 2007). 다음 예비교사의 사례는 서운함을 지속적으로 경험하고, 학생들과 가까워지는 방식에 대해 반성을 하게 된 대표적인 사례이다. ‘예비교사 20’은 교육실습 전 ‘학생들을 만나는 것’이 가장 기대된다고 응답했다.

[예비교사 20, 5/10 감정일지] 뭔가 **섭섭함**이 느껴졌다. 내가 학생 때는 교생 선생님이 오신 한 달 동안은 계속 교생 이야기만 했던 것 같아 기대를 많이 했었는데, ...**(중략)**...

[예비교사 20, 5/13 감정일지] 며칠 다니고부터 우리 반 아이들에 대해 기대는 별로 안 하게 되었지만 들어가도 인사도 안하는 아이들이 조금 **섭섭하기도 하다.**...**(중략)**... 모든 아이들이 나를 좋아할 수는 없구나, 싫어할 수도 있겠구나 생각이 갑자기 들면서 내가 했던 행동들을 다시 한 번 생각하게 되었다.

[예비교사 20, 5/15 감정일지] 기대는 안했지만 아이들이 아무 말도 안 해서 조금 **섭섭했다.**

이처럼 많은 예비교사들이 학생들과의 관계에 대해 긍정적인 기대와 설렘의 감정을 표현했지만, 그 기대가 충족되지 못하자 서운한 감정을 경험했다고 응답했다. 반면, 교육실습 전 학생들과의 관계 맺기에 대해 '걱정'했던 일부 예비교사들은 서운한 감정을 경험했다고 응답하지 않았다. 이는 애초에 서운함을 경험할 만큼 긍정적인 기대가 크지 않았기 때문이라고 해석할 수 있다. '걱정'을 표현했던 예비교사들은 실습 과정에서 학생들과 가까워지기 위해 노력했고, 학생들과의 심리적 거리가 좁혀지면서 소통을 하는 과정에서 '즐거움'을 경험했다.

그런데, 응답 사례에서도 나타나듯이, 주로 학생들과의 관계 형성의 장은 수업이외의 활동이었다는 특징이 있었다. 실습학교의 환경에 따라 실제로 교육실습생이 수업을 할 수 있는 시간은 제한적인 경우가 많았기 때문에, 예비교사들은 실습 초기에는 수업보다는 수업 이외의 시간에 학생들과 친밀한 관계를 형성하는 것을 가장 중요한 목표로 인식하고 있었으며 이에 대한 언급이 감정일지에 주로 반영되어 감정일지에서 가장 높은 빈도의 주제가 학생들과의 관계 형성이었던 것으로 보인다. 즉, 연구참여자들은 교육실습 과정의 초기에는 예비교사로서 수업에 대한 고민과 준비보다는 학교라는 낯선 곳에 이방인처럼 방문하게 되면서 그 집단의 주요한 구성원인 학생들에게 공동체 원으로서 인정받기 위해 노력하는 것을 우선시하고 있었던 것으로 해석된다. 초기에 자신들이 교실공동체에서 홀로 외떨어진 존재라는 인식에 어려움을 겪고 있었던 경험은 다음 응답 사례들을 통해 나타났다.

[예비교사 02, 5/3 감정일지] 마치 전학 온 왕따? 애들한테 끼지도 못하고 유령 취급 받고 ㅈㄱㄱ 단체를 상대하기 힘들었고 어수선한 분위기라 더욱 다가가기 힘들었다.

[예비교사 20, 5/10 감정일지] 내가 학생 때는 교생선생님이 오신 한달동안은 계속 교생이야기만 했었던 것 같아 기대를 많이 했는데, 막상 실습을 하니까 아이들에게 교생선생님은 진짜 한 달간 왔다가는 손님이라는 생각을 하는 것 같아 아 내가 굳이 왜 라는 생각을 조금 했다.

연구참여자들은 전학생, 왕따, 유령, 손님 등의 비유적 표현을 통해 교실공동체라는 낯선 환경에서 기존 구성원들 사이에 끼지 못하는 자신들의 처지를 토로하였다. 이미 교사들은 학생들과 관계형성의 시간이 있었고 수업의 주도권을 인정받는 것에 비해, 교육실습생은 교실에서 교사도 아니고 학생도 아니며, 주어진 시간도 한 달이라는 어려운 상황에 처해있다. 교실을 학습공동체 관점에서 본다면, 교육실습생은 교실의 공동체에서 합법적 주변적 참여를 시도하는 신참자이다. 공동체 내에서 주변적 위치는 그 역할이 모호하며, 기존 구성원들과는 달리 접근이 제한된 측면이 존재한다(Wenger, 2007). 현재 중등교사의 현장실습은 주로 5월에 이루어지며, 실습 초기 2주 정도는 대부분 수업은 참여할 수 없으며 참관의 기회도 쉽지 않다. 본 연구에 참여한 실습생들도 대부분 마지막 2주에 수업실습이 이루어졌다. 따라서 초기 2주 동안 실습생들은 수업이나 참관 같은 실행의 참여가 제한된 상황에서 주변적 참여인으로서 실습생들이 시도한 것은 공동체원과의 유대감 형성이었으며 이는 주로 수업 외 시간에 학생들과 대화나 놀이를 통해 이루어졌다.

3) 뿌듯함과 기쁨 : 나의 노력을 알아주는 학생들, 학생들과의 소통

'뿌듯함'은 '뿌듯하다'의 명사형이다. '뿌듯하다'는 '기쁨이나 감격이 마음에 가득 차서 벅차다.'는 의미로 만족스럽고 기쁠 때 나타나는 언어 표현이다(임지룡, 2006). 예비교사들은 학생들과 관계를 형성한 뒤 대화하고 소통하면서 즐거움을 경험했다고 응답했다. 구체적으로는 '기분이 좋았다', '즐거움', '기쁨', '기뻐다', '재밌었다', '좋았다' 등의 다양한 표현이 나타났는데, 그 중 '기쁨'과 '즐거움', '기분 좋음'의 표현이 많이 나타났다. 다음은 이와 관련된 예비교사들의 구체적인 응답 내용이다.

[예비교사 21] 학생들이 나를 믿고 따라주는 것이 **좋았다**. 내가 하는 수업에 따라와 주고 학급 경영하는 것도 따라주고 하는 모습이 **좋았다**.

[예비교사 20, 5/16] 아 이제 조금 아이들과 거리가 좁혀진 것 같아서 **행복했다**.

예비교사들은 '반 아이들과 놀고 떠들었을 때', '학생들이 나를 찾아주고 좋아해 준다는 것을 느꼈을 때', '애들이랑 운동회 때 장난치며 놀 때', '반 아이들과 소통되고 있다는 느낌을 받았을 때'와 같이 학생들이 자신에게 관심을 표현하거나 대화를 하는 등 수업 외적으로 함께 시간을 보낼 때 '기쁨', '행복', '즐거움', '기분 좋음' 등을 느꼈다고 응답했다.

'기쁨'의 사전적 정의는 '욕구가 충족되었을 때의 흐뭇하고 흡족한 마음이나 느낌'이며, '즐거움'은 '마음에 거슬림이 없이 흐뭇하고 기쁜 느낌이나 마음'을 의미한다. 즉, 사전적 정의에서 '기쁨'과 '즐거움'은 그 의미가 순환적이며 매우 유사하다. '기분이 좋다'는 표현은 '좋다'의 사전적 의미에 기초하여 '기분이 보통의 수준으로 만족할 만하다'로 볼 수 있으나 그 의미가 모호하고, 이 표현을 세부적으로 분류한 연구는 찾기 어렵다. 관련된 영어 표현에는 gratified(기뻐하는, 만족하는)와 enjoyment(즐거움, 기쁨), joy(기쁨) 등이 있는데, Turner(2007)에 따르면 이 표현들은 모두 'Satisfaction-Happiness'의 범주에 포함된다. 예비교사들이 응답한 여러 표현들 중에서 가장 많이 나타난 감정 표현은 '기분 좋음'이었으나 이는 명확한 감정 표현으로 보기 어려워, 보다 구체적인 '기쁨'을 대표 감정 표현을 설정하였다.

학생들과의 상호작용에서 경험한 즐거움은 예비교사로서 교육실습생에게 긍정적인 영향을 끼친 것으로 해석된다. 다음은 교육실습을 통해 학생들과의 상호작용에서 기쁨을 경험하고 그 경험이 자신에게 긍정적인 영향을 끼쳤다고 응답한 '예비교사 6'의 응답내용이다.

[예비교사 6] 반 아이들과 친해진 것. 아이들과 대화하는 것이 **재밌고** 아이들이 먼저 나한테 장난치는 것이 **좋고** 뭔가 **뿌듯했다**. ...**(중략)**... 그 동안은 수업에 대해서만 생각했는데 교육실습을 통해서 **아이들과의 상호작용이 얼마나 중요하고**, 그것이 **나에게 기쁨이 된다는 것을 알게 된 게 가장 큰 도움**이 되었다.

'예비교사 6'은 학생들이 장난을 치며 자신에게 관심을 표현하는 것이 '좋다'고 표현하였으며, 교육실습을 통해 '학생들과의 상호작용'

에서 ‘기쁨’을 얻을 수 있다는 것을 알게 되고 그것이 교육실습에서 가장 크게 성취한 것이라고 응답했다. 학생들과 대화하고 장난치는 짧은 순간에 경험한 ‘기쁨’이 교육실습 전체와 스스로에게 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 많은 경우 예비교사들은 아이들과의 접촉 과정에서 교직의 맛을 경험하며, 이는 예비교사들의 내재적 교직 동기를 자극한다는 연구 결과(Kim, 2005)와 유사하게, 예비교사들은 대화를 통해 학생들과의 소통한다는 느낌을 받거나 학생들이 자신에게 친밀하게 관심을 나타낼 때 긍정적인 감정을 강렬하게 느꼈는데, 이는 교사나 교직에 대한 자신의 생각에도 긍정적인 변화를 준 것으로 해석된다. 다음은 관련된 구체적인 응답 내용이다.

[예비교사 20, 5/15 감정일지] 내가 노력하는 게 아이들도 느껴졌구나, 겉으로는 이야기 안 해도 다 알 수 있구나 하는 생각에 아이들을 위해 노력하면 좋은 선생님이 될 수 있겠구나 생각했다! 그리고 아이들의 이런 작은 마음에 선생님이 되는구나 생각하고 빨리 진짜 선생님이 되고 싶었다!

[예비교사 04, 5/22 감정일지] 아이들이 잘해주고 친해질수록 대학교생활로 돌아가기 싫은 생각이 점점 커진다. 아이들과 마주하고 수업하는 이런 교사 생활에 맛 들러서.. 다시 내생활로 돌아가기 너무 싫다. 이대로 그냥 쪽 눌러앉아 학교에서 생활하고 싶은 생각도 막 들고 벌써부터 이틀 후가 너무너무 아쉬워지고 슬퍼지는 하루였다

[예비교사 19, 5/15 감정일지] 오늘은 스승의 날이다. (중략) 아이들이 선생님께 파티를 해주는 그 모습이 너무 이뻐 보였고, 나도 선생님을 꼭 해서 반 아이들에게 축하를 받고 싶었다. 그래서 선생님이 하고 싶은 욕구가 불끈 솟아올랐다. ... (중략) ... 이런 행사처럼 소소한 행복 때문에 자신이 선생님을 계속한다고 하시는 모습을 보면서 나도 몸은 피곤해도 보람이 있는 선생님이 하고 싶었다.

‘예비교사 04’와 ‘예비교사 20’도 학생들과의 관계에 마음이 빼앗겨 헤어지는 것이 아쉽고, 대학생활로 돌아가는 것보다 학생들과 학교에서 지내고 싶다는 생각이 커졌다고 언급했다. 이처럼 일부 예비교사들은 교육실습에서 불완전하지만 교직에 대한 동기를 형성하는 모습도 보였다.

예비교사의 뿌듯함과 기쁨은 ‘스승의 날’ 행사를 통해 고조되고 교육실습 ‘마지막 날’에 절정에 이른다. 예비교사들은 교육실습에서 가장 즐거웠던 경험과 인상 깊었던 사건으로 감동적인 ‘스승의 날’과 ‘마지막 날’을 언급했다. 먼저 ‘스승의 날’에 관한 예비교사들의 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사 14] 스승의 날 하였던 체육관 행사가 가장 기억에 남고, 그 때가 굉장히 뿌듯했다. 항상 스승의 은혜라는 노래를 부르는 입장에서 듣는 입장이 되어서 새로운 느낌을 받았고, 아이들이 리본을 달아줄 때와 만들어 준 풍선 길을 걸을 때 감동 먹었다.

[예비교사 04] 스승의 날 행사를 위해 체육관으로 이동하였다. 선생님들을 위해 풍선 길을 만들어놓고 학생들이 박수를 쳐주고 우리는 그 길을 지나왔다. 뭔가 묘한 기분이 들었다. 학생들 사이에

크게 박수쳐주고 소리쳐주는 우리 반 아이들도 보이고, 교생을 위해 풍선길 만드느라 고생했을 학생회 생각도 조금 나고. 내가 진짜 교사가 되면 매년 학생들을 만나고 사랑받고 사랑하고 이런 기쁨도 누리고. 리본도 달아줬는데 우리 반 아이들이 달아주니 더 기분이 좋고 나도 학교 선생님의 일원이 된 기분이 정말 좋았다! 이런 고마운 행사가 있고나니 마지막 주가 벌써 아쉽고, 너무 짧은 기간인 것이 와 닿았다.

‘스승의 날’의 행사는 예비교사가 이전까지는 학생의 입장에만 있다가 교육실습을 통해 학생들에게 교사로서 인정받는 사건으로 예비교사들에게 매우 의미 있는 경험으로 여겨진 것으로 해석된다. 교육실습의 아쉬움과 인상 깊은 ‘마지막 날’과 관련된 내용은 다음의 ‘행복과 아쉬움’에서 논의하였다.

#### 4) 행복과 아쉬움 : 마지막 날, 감동적인 편지와 행사, 파티

교육실습을 마치는 ‘마지막 날’, 예비교사들은 학생들이 자신들을 위해 파티를 해주거나 특별한 이벤트를 해주었다고 응답했다. 4주라는 기간은 학교 현장을 이해하기 위한 충분한 시간이라고 보기는 어렵지만 학생들과 정서적으로 교류하고 정을 쌓기에는 충분한 시간일 수 있다. 예비교사들은 학생들의 사랑이 담긴 마지막 파티에서 커다란 감동을 느꼈다고 응답했다. 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사 7] 학생들과 너무너무 잘 지내서 너무너무 행복했었다. 학생들이 복도에서 마주칠 때 인미며 반겨주고... 끝나고 마지막에 ppt로 편지 반장이 읽고... 마지막 파티... 너무너무 행복하고.. 다시는 이런 느낌 못 느낄 것 같은...

[예비교사 9] 마지막 날 반 학생들의 파티를 받았을 때. 시원섭섭하고 뭔가 몽클했다. 너무 고맙고 학생들과 정이 많이 들었던 것 같다.

[예비교사 5, 인상 깊은 사건 3] 당연히 마지막 날 학급 반 아이들이 우리를 위해 해준 송별회이다. ... (중략) ... 너무나도 감동을 받았다. (중략) 우리는 정말 눈물을 펄펄 쏟았다. (중략) 사실 첫 수업을 하기 전에 진짜 선생님이 되고 싶은지는 잘 모르겠었다. (중략) 원래 내가 선생님이 정말로 꼭 하고 싶다 라기보다는 교사를 하면 괜찮겠다, 할 만 하겠다는 생각을 가지고 시작한 것이다. 하지만 그래도 그렇게 생각했던 것 보다는 지금 교육실습을 다녀온 후, 그 생각에 좀 더 긍정적인 변화가 있는 것 같다.

[예비교사 14] 오늘은 교육실습 마지막 날이다... 4주가 벌써 흘러 다시 학생으로 돌아가야 할 날인데 우리 반 아이들과 헤어진다는 것이 시원섭섭하였다. (중략) 아이들이 선물도 주고 칠판에 글도 적고 여러 이벤트를 해주어서 너무 고맙다. ... (중략) 행복하고 재미있던 시간들이었다. 꼭 교사가 되고 싶어지는 기간이었다.

[예비교사 15] 더 공부해야겠다는 다짐을 얻었다. 학생들이 예쁘다는 것도 느꼈다. 그래서 시험에 꼭 붙고 싶고, 붙어야겠다는 생각이 더 커졌다.



[예비교사 19] 마지막 날 학생들의 깜짝 파티. 아이들을 가르치는 게 힘들어도 이렇게 맑고 착한 아이들을 보는 게 너무 이뻐고, 사람과 사람이 만나는 직업인 선생님이라는 직업에 매력을 느꼈다.

이들은 가장 인상 깊었던 사건으로 실습 마지막날 학생들이 준비한 송별회를 언급하며 교육실습을 시작할 때보다 실습 후 교사가 되고 싶은 마음에 긍정적인 변화가 생겼다고 말했다. 앞서 실습 중 학생들과의 긍정적인 관계가 내적인 교직 동기를 자극했던 것과 같이 교육실습을 마무리하며 얻은 감동 또한 교직 동기를 자극한 것으로 보인다.

예비교사들은 1, 2주차까지는 중간고사 시험기간이나 학교에 적응하는 시간으로 보내고, 3주차부터 학생들과 적극적으로 상호작용하고 수업에 몰두하는 모습이 나타났다. 4주차는 교육실습이 절정에 이르는 시기로 보통 학생들과의 관계가 최고조에 달하는 시기로 해석된다. 그러나 4주차는 이제 막 익숙해진 학생들과 학교 수업에서 다시 멀어져야 하는 시기이기도 하다. 이러한 극적인 감정의 변화는 예비교사에게 교육실습에 대한 강렬한 인상을 남기는 것으로 보이며, Kim(2005)의 연구결과에서도 감정이 최고조에 이른 4주차에 실습을 마치기 때문에 교직에 대한 긍정적인 감정은 더 고조되고 교직에 대한 미련 또한 더 커지는 것으로 나타났다. 물론 '예비교사 5'가 인식한 것처럼 교육실습에서의 경험은 교사가 되었을 때의 경험과는 다를 수 있으며, Kim(2008)의 지적처럼 짧은 기간 동안 구성된 교직에 대한 '첫 사랑'과 같은 이미지는 왜곡된 이미지일 가능성도 있다. 그러나 수업에 대한 자신감을 높여가고 교사로서 열정적인 마음을 얻게 된다는 점에서 교육실습의 경험에 대해 예비교사들이 의미를 부여하는 것으로 나타났다.

#### 나. 두려움과 분노, 슬픔 : 생활지도와 수업에서의 통제의 어려움

예비교사들이 학생들의 모든 모습에서 행복이나 기쁨을 경험한 것은 아니었다. 예비교사들은 교육실습 전 생활지도와 통제에 대해 불안한 마음을 표현했고, 교육실습 과정에서는 교육실습생인 자신들에게는 호의적이지만 일부 교사들에게 적대적이거나 혹은 교사를 무시 하듯한 행동을 하는 것을 관찰하면서 교사가 되었을 때의 자신의 모습과 연결시키며 두려움을 경험하기도 하였다. 교사에게 부적절한 행동을 하는 학생들의 모습을 관찰하거나 통제되지 않는 학생들을 대하는 과정에서는 분노를 경험하였으며, 이 과정에서 분노를 다스리지 못하고 학생들에게 자신의 감정을 있는 그대로 드러낸 후 부끄러움을 경험하기도 한 것으로 나타났다.

##### 1) 불안: 생활지도와 통제의 어려움

일부 예비 교사들은 교육실습 전에 학생들에 대한 통제와 학교폭력 등에 대한 걱정을 표현했다. 이들은 다수의 학생을 대했던 경험이 거의 없었기 때문에 그와 같은 상황에 대해 불안한 마음이 든다고 응답했으며, 정식 교사가 아닌 위치에서 문제 상황을 대처하는 방법과 대처 수준에 대해서도 고민하고 있었다.

생활지도와 통제에 대한 감정 표현은 '불안감', '걱정 된다', '부담', '두렵다' 등으로 나타났다. 그 중 가장 많은 예비교사들이 응답한 '불

안'을 대표 감정 표현으로 설정하였다. 다음은 관련된 구체적인 응답 내용이다.

[예비교사 12] 다수의 학생을 상대해 본 경험이 없어서 통제에 대한 불안감이 든다.

[예비교사 16] 심히 걱정된다. (중략) 교생 실습이라 정식 교사가 아니므로 학생들 사이에서 일어나는 일들, 왕따 문제나 학교폭력, 흡연 등에 관심을 가져야 할지 아니면 무시를 해야 할지 걱정된다.

[예비교사 20] 요즘 학교폭력이 심각하니까 실제로 그런 일이 있으면 어떻게 해야 할지, 또 거기서 큰 실수를 하면 어떻게 할지에 대한 불안감.

실습 전 예비교사들은 경험해 보지 못한 다인수 학급에서 통제에 대한 불안감과 통제 수준 및 예비교사로서의 대처 방법에 대한 걱정을 드러냈다. 교육실습 과정에서는 교사의 권위가 흔들리는 모습을 보고 미래의 나의 모습을 떠올리며 '두려워'하는 예비교사도 있었다. 이와 관련된 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사4, 5/8 감정일지] 선생님이 들어오시든 말든 아랑곳하지 않고 아이들은 자리를 이동하거나 떠돌고 정숙하지 않았다. (중략) 늦게 끝난다는 말에 욱부터 하고 납득할 수 없다는 뜻이 지금 그 말 할 시간이 조려하라는 식의 언행을 했다. (중략) 내가 담임이 된다면 못 견딜 수도 있겠구나 하는 무서운 생각이 들었다.

'예비교사 4'은 위의 상황을 자신이 교사가 되었을 때의 상황에 구체적으로 대입시켜 '두려움'을 경험하였다. 이 예비교사는 교사의 통제에 대한 학생들의 부적절한 언행에 주의를 주기도 하였으나 학생들과의 관계가 멀어질 것을 염려하여 곧 다시 다가가 친근하게 대했다고 응답했다. 사회관계 속에서 발생하는 '두려움'은 대개 타인의 분노에 대한 반응으로 자신이 상처를 받게 되리라고 예상할 때 생기는 감정이며, 또한 압도적인 좌절감에 의해 저항을 이겨낼 수 있을 만큼 충분한 자원을 가지고 있지 못할 때 분노하지 못하고 느끼는 감정이다(Collins, 2004). '예비교사 4'가 관찰한 상황은 권력 의례 중 명령을 주고받는 과정(Collins, 2004)의 한 예로 볼 수 있다. 일반적으로 교사는 교실에서 학생들을 지도하는 권위적 지위에 있는 사람으로 학생들은 교사의 지도를 따르는 사람이라고 볼 수 있는데, 위 사건에서 예비교사에게 비춰진 교사는 학생들이 자신의 지도에 따라 만큼 충분한 권위를 얻지 못한 모습으로 나타난다. 즉, 예비교사는 위 사건을 통해 학교에서 권위가 없는 교사의 모습을 관찰하였으며 학생들의 반항적이고 예의 없는 모습을 위 사건의 교사가 극복하거나 통제하지 못 했던 것처럼, 자신 또한 극복하지 못 할 것이라고 생각하여 좌절감에 의해 두려움을 경험한 것으로 해석된다.

##### 2) 분노와 부끄러움 : 통제되지 않는 학생들, 감정 관리의 어려움

예비교사들은 지나치게 통제가 되지 않는 학생들에게 '화(분노)'와 '일망'을 경험했고, 통제를 포기하거나 학생들에게 분노를 표현한 뒤

에는 ‘부끄러움’을 느끼고 ‘실망’하거나 ‘후회’하기도 하였다.

‘분노’는 예상되는 목표를 획득하는데 방해를 받을 때, 자존심이 손상된다고 지각될 때, 혹은 위협을 받을 때 유발되는 정서(Lee et al., 2003)이며, 실망’은 Turner(2007)의 기본 감정인 ‘Disappointment-Sadness’에 해당한다. 교육실습생들은 ‘예비교사’라는 학생과 교사의 중간적인 위치에서 학교 현장을 경험한다. 이 과정에서 교사를 대하는 학생들의 태도나 학생을 대하는 교사의 태도를 관찰하며, 이를 미래 자신의 모습에 투영시키기도 한다. 교육실습 전 일부 예비 교사들이 학생들의 통제나 학교 폭력 등에 대해 우려를 표현하기도 했지만, 대부분은 학생들에게 밝고 긍정적인 모습을 기대했다. 그러나 이러한 기대는 학생들이 교사에게 대하는 부정적인 태도로 인해 ‘분노’와 ‘불쾌함’을 경험하게 하였다.

[예비교사 11] 사건은 아니지만 수업시간(참관 시)에 학생들의 태도를 보고 너무 놀랐다. 태도 불량(다리 꼬고 옆으로 있다), 잠, 행동 등이 선생님을 무시하는 태도가 나타났었다.

[예비교사 9, 5/8 감정일지] 참관수업은 1학년이었는데, (중략) 민망해서 죽는 줄 알았다. 그리고 선생님이 버젓이 앞에서 수업을 하고 계시는 데도 핸드폰게임을 하길 않나 선생님을 말로 놀리고... 아 진짜 기분이 별로 안 좋았다. 오늘 앞선 두 수업 때문에 기분이 굉장히 좋았는데 마지막 한 수업 때문에 완전 기분이 다운되었다.

위의 응답처럼 예비교사들은 학생이 교사의 권위를 인정하지 않거나 일부러 교사를 무시하는 태도를 관찰하였다. 참관하는 예비교사가 있음에도 대놓고 교사를 무시하는 교실 상황에 ‘놀라움’과 함께 ‘불쾌함’을 표현했다.

[예비교사 9] 참관수업 중. 어떤 한 학생이 교사가 말려도 살기 있는 눈으로 친구를 때리려 하고 야단맞았다고 교사에게 살기 있는 눈으로 교사를 보고 너무 흥분하여 호흡곤란까지 온 적이 있었는데, 참 교사가 되었을 때 이런 상황이 올 경우 어떻게 상담하고 해결해야 할지 고민되었다. 솔직히 나 같으면 몽둥이로 학생을 때렸을 것 같다.

교사들은 생활 태도가 나쁜 학생들을 지도할 마땅한 교육방법을 찾지 못하고 있으며, 종종 물리적 통제나 체벌의 유혹을 받기도 한다(Son, 2011). 위 인용 사례처럼 학생에 대한 자신의 부정 감정에 대한 표현, 또는 부정 감정 조절 실패의 결과로써 물리적 통제가 연결될 가능성이 보였다는 점에서 교사의 부정 감정과 이에 대한 조절전략이 중요함을 알 수 있다. 한편, 참관이 아니라 자신의 수업에서 통제가 되지 않는 학생들에 대한 화를 경험한 예비교사16의 경우, 학생들에게 화를 낸 후, 자신에 대한 실망과 학생들에 대한 원망을 모두 경험하기도 하였으며, 이 감정경험은 자신에게 가장 인상 깊은 사건으로 기억되기도 하였다.

[예비교사 16, 5/21 감정일지] 결국 화가 있는 데로 나서 참지 못하고 폭발했다. (중략) 내 자신이 좀 실망스러웠다.

[예비교사 16, 인상 깊은 사건 2] (전략) 화가 머리끝까지 나서 참지 못하고 폭발하는 상황이 벌어졌다. (중략) 그때 조금은

후회 했었다. 화를 안내려고 했는데 결국 참지 못한 내 자신이 부끄러웠고...

[예비교사 16] 나 자신에게 실망도 했지만 나를 이렇게 만든 아이들이 가끔 조금 원망스러웠다.

다. 두려움 : 수업을 잘 할 수 있을까?

예비교사들은 ‘재미있고 즐거운 수업’에 대한 고민이나 걱정이 깊지 않았으며, 그와 관련된 구체적인 감정도 표현하지 않았다. 반면 ‘내용을 잘 전달하는 수업’에 대해서는 어려운 과학 개념을 학생들이 쉽게 이해할 수 있도록 전달하는 자신의 능력에 대한 ‘걱정’과 중요한 내용을 놓치지 않고 모두 전달해야 한다는 책임감 등이 복합적으로 나타났다. ‘걱정’은 기본 감정인 ‘두려움’에 속한다(Turner, 2007).

1) 걱정 : 잘 가르칠 수 있을까?

예비교사들이 가장 하고 싶어 했던 수업은 ‘실험 및 탐구 수업’이었으며, 다음으로 ‘재미있고 즐거운 수업’과 ‘내용을 잘 전달하는 수업’을 하고 싶다고 응답했다. 예비 과학교사들의 경우 이상적인 과학수업을 ‘실험/탐구 수업’과 동일하게 생각하는 것으로 보이는데 실험 수업과 탐구 수업을 구분 없이 거의 비슷한 뜻으로 사용하고 있으며 구체적인 탐구수업의 모습이나 학생 활동에 대한 서술은 거의 없어 지향하는 수업의 형태가 아직 모호한 것으로 보인다. 또한 학생들의 이해를 돕는 수업에 대한 표현이 주로 내용 ‘전달’이라는 표현으로 일관되게 나타났으며 이러한 수업을 실험/탐구 수업과 구분되게 묘사하여 아직 전통적인 교수학습관의 특징을 보이는 것으로 나타났다.

‘잘 가르칠 수 있을까?’와 같은 부정 감정 경험, 즉, 걱정은 ‘재미있고 즐거운 수업’보다 ‘내용을 잘 전달하는 수업’에서 더 많이 나타났다. 즉, 예비교사들은 수업에서의 흥미유발보다는 내용전달에 더 많은 걱정을 하고 있었다. 학생들의 응답을 분석한 결과, 이러한 ‘걱정’에 관련된 요인으로는 ‘과학교과의 특징’, ‘진도 부담’, ‘자신의 교과 교육학지식에 대한 자신감 부족’이 나타났다.

먼저 ‘교육실습에서 하고 싶은 수업’에 대한 예비교사들의 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사 13] 시청각자료를 이용한 흥미유발 수업.

[예비교사 16] 흥미유발이 가능한 실험 위주의 탐구 수업.

[예비교사 01] 수업에서는 내용전달을 정확히 하고 싶다.

[예비교사 04] 어려운 개념을 확실히 설명하는, 의미전달이 확실한 수업.

일부 예비교사들은 ‘흥미를 갖게 하는 것이 어려울 것 같다’, ‘학생들이 집중하지 않고 장난친다면 당황스러울 것 같다.’ 등의 응답과 같이 주의집중이나 흥미유발에 대한 어려움을 예상하기도 했다. 그러나 대부분의 예비교사는 ‘지루하지 않고 흥미를 느낄 수 있는’, ‘학생들이 즐거워하는’, ‘재미있고 즐거운 수업을 하고 싶다’ 등의 표현을 통해 즐겁고 재미있는 수업에 대해서는 긍정적인 기대를 표현했다.

반면 내용설명과 관련된 걱정을 많이 하였다. 구체적인 응답에서는 조금씩 차이가 있었지만 주로 ‘내가 학생들을 가르칠 만큼 정확한 지식을 알고 있는가’, ‘학생들에게 적절하게 설명할 수 있는가’ 등

‘자신의 교과교육학지식에 대한 자신감 부족’을 표현했다. 또한, 다음 답변을 통해 알 수 있듯이, 최근 고등학교 (융합)과학의 현장 도입, 과학은 어렵고 가르칠 내용도 많다 등 그들의 ‘과학 교과와 특징’에 대한 인식이 예비과학교사들의 불안함을 더 가중시키고 있는 것으로 나타났다.

[예비교사 04] 고등학생을 가르치게 될 것이 조금 긴장된다. 내용도 심도 있고, 양도 많기 때문에 과학으로 힘들어하는 학생들에게 적절한 수업을 할 수 있을지 **불안**하다. 실습학교가 부속고인 만큼 많은 업무를 맡을까 걱정된다. 물론 실습기간 동안 배워야 하는 업무들이지만 적절한 양이 될지 **걱정**된다.

[예비교사 07] 내가 과학을 잘 가르칠 수 있을까, 혹시 내가 모르는 질문을 하지는 않을까. 다른 교육실습생과 비교 당하지는 않을까. **불안**하다.

[예비교사 04, 5/9 감정일지] 융합과학을 맡다보니 내용부터 교수활동까지 막막하다. 가르칠 학생들의 수준이 파악되지 않아 내용을 어느 정도까지 깊이 있게 할 수 있을지 알 수 없어서 교과서에서 수업에 적용시킬 수 있을 정도의 범위도 파악이 어렵다. 이렇다보니 **불안**하고, **확신도 안**서고 (중략) **너무 긴장**되고 (중략) 융합과학에 대한 **두려움**이 계속 있었다. 비전공영역이기도 하고 나도 이해 못하는 개념이 수두룩하고. 내가 가르쳐서 학생들에게 얼마나 잘 전달될 것인가 하는 **걱정도 엄청** 있다.

또한 예비교사들은 수업에서 중요한 내용을 놓치지 않고 모두 전달해야 하며, 수업 진도를 맡은 부분까지 책임져야 한다는 ‘진도 부담’이 걱정의 원인으로 작용하였다. 이와 관련된 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사 01] **책임감** 때문에 그런 생각이 드는 것 같아요. 책임감. (중략)내가 잘 가르쳐줘야 하니까 잘 가르칠 수 있을까?

[예비교사 10] 내가 가르친 부분 때문에 다른 수업에 차질을 빚을까봐 **걱정**된다.

[예비교사 14, 5/20 감정일지] 내가 교생을 끝내면 내가 나간 진도를 전부다 다시 나가시려는 것은 아닐까... 하는 **걱정**이 있긴 하지만 뭐 내가 아직 실력이 모자란 탓이니 어쩔 수 없는 것으로 받아들여야겠다...

[예비교사 14, 심층면담] 교생이 와서, 3시간이라는 시간을 어떻게 보면 아이들의 시간을 갉아 먹는 거잖아요. 그러니까 제가 못 하면은 선생님이 다시 해줘야 하는데.. 그런 시간을.. 소비를 시키는데. 그에 비해 효과가 적으니까.

#### 라. 실망 : 내용 전달과 흥미유발의 어려움

교육실습의 수업 과정에서 예비교사들은 학생들의 수준을 파악하는 것과 수업에 흥미를 이끌어내어 재미있는 수업을 하는 것, 즉 내용 설명과 흥미 유발 모두에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 예비교사들은 만족스러운 수업을 위해 수업 방법을 고민하고 다양한 준비를

한다. 그러나 기대와 달리 수업에 대한 자신의 능력에 한계를 느낄 때, 실망을 경험한 것으로 나타났다.

#### 1) 실망과 우울 : 내용설명과 흥미유발에 어려움

학생들에게 개념을 잘 설명하지 못 하거나 학생들이 수업을 지루해하고 조는 등의 반응을 보일 때, 예비교사는 스스로에게 ‘실망’하고 ‘우울’했다고 응답했다. 예비교사로서 학생들의 수준을 제대로 파악하지 못하고 있다고 생각될 때는 ‘부끄러움’과 ‘자책’을 경험했으며, 학생들의 반응이 저조할 때에는 학생들에게 ‘미안함’을 느꼈지만, 때때로 흥미유발을 위해 노력해도 학생들이 수업에 전혀 관심 없는 모습을 보일 때에는 의기소침해하며 수업에 참여하지 않는 학생들을 방치하거나 새로운 전략을 찾는 것을 포기하는 모습도 나타났다.

예비교사들은 과학 개념이나 내용을 적절하게 설명하는 과정에서도 어려움을 겪었다. 중등학교의 과학 수업은 눈에 보이지 않는 개념과 용어를 중심으로 진행되기 때문에, 학습자의 수준을 파악하는 교사의 능력이 중요하다. 예비 교사들은 교실의 전체 학생을 대상으로 설명을 전개할 때에는 큰 어려움을 느끼지 못하다가, 뒤늦게 학생들의 반응을 살피거나 학생들의 구체적인 질문을 듣고 난 후 학생들의 수준에 맞게 설명하는 것에 어려움을 느꼈으며 이에 따라 우울함과 자신에 대한 실망을 경험하였고 이 부적 감정은 교사를 계속 생각할 것인가에 대한 의문까지 이어지기도 하였다.

[예비교사 9] 학생들에게 용어 및 개념 설명할 때(어려움을 느꼈다). (해결하기 위해) 많이 풀어서 설명하였다. **후회**되고 **이성**고 **힘들다**. 내 자신이 **초라**해졌다.

[예비교사 15] 과학 개념을 가르칠 때 쉽다고 생각했는데 막상 이 개념을 모르는 학생의 입장에 맞게 설명하려니 어려웠다. 약간 **실망**도 했고 더 공부를 해야겠다는 생각이 제일 먼저 들었다. 그리고 역시 가르치는 건 어렵다는 생각도 들었다.

[예비교사 16, 5/22 감정일지] 자유낙하운동과 수직운동 포물선 운동에 대해서 대강 개념위주로 설명해주고, **좀 더 심화된 내용을 해주**고는 **싶었지만** 순간 자신이 없어져서 포기했다.

[예비교사 20, 5/20 감정일지] 설명하면서 아이들에게 쉽게 이해시켜주지 못해서 매우 당황했다. 머릿속이 하얘진 것 같았고, 어떻게 대처를 해야 할 지 **막막**했다 (중략) 매우 부족하다는 것을 깨닫고 **우울**했다. 내가 아이들에게 제대로 정확하게 설명을 못해준 것 같아 **마음이 불편**하다. 더 열심히 해야겠다는 생각도 했지만, 교사가 내 적성인기에 대해서 깊이 생각하게 되는 계기도 된 것 같다.

실습 전 예비교사들의 교과교육학지식에 대한 불안감은 ‘잘 가르치기’와 ‘실수하지 않고 수업 잘 진행하기’ 등에 초점이 맞춰져 있었다. 그러나 실제 수업에서는 ‘흥미 유발’과 ‘주의집중’에서 더 많은 어려움을 경험하였다. 이는 중등 과학 예비교사들이 교실 수업 지도 시 학생들의 흥미를 유발시키고 주의 집중을 유도하는 것에 가장 많은 어려움을 겪는다는 연구(Kang, 2009)의 결과와 일치한다. 예비교사들은 흥미유발에 실패해 학생들이 산만해지거나 또는 반대로 많은 얽드려서 잠을 청하는 등의 상황에 직면했을 때 학생들을 주의집중

시키기 위해 노력했다. 하지만 문제가 개선되지 않을 경우, 흥미유발에 대한 더 이상의 노력을 포기하는 모습을 보였다.

[예비교사 20, 5/22 감정일지] (전략) 나의 영향인지 아이들도 모두 지루해하고 어려워하는 것 같았다. 수업을 하고 나서 나 자신에게 **실망**했다. 이것밖에 할 수 없을까라는 생각에 **우울**했다.

[예비교사 05, 5/21 감정일지] (전략) 흥미를 끌만한 부분에서는 약간 깨있는 듯 하더니 뒤에 설명 하는 부분에서는 다시 하나둘씩 자기 시작했다. (중략) **어**는 내가 다음 차시 조별수업까지 진행해야 하는데 이 아이들을 어떻게 해야 흥미로운 조별수업을 할 수 있을까 **걱정**이다.

2) 부끄러움과 자책 : 학생들의 수준을 파악하지 못함

예비교사들은 학생들을 가르치는 교육실습생으로서 학생들의 수준을 모르고 있었다는 것이 부끄러움을 경험했다. 현장에는 다양한 수준의 학습자들이 동시에 존재하며, 상황에 따라 학생들의 선행 지식이나 개념 이해 수준이 교사의 기대와 다를 수 있다. 따라서 학생들의 수준에 대한 교사의 지속적인 모니터링이 필요하고 경력 교사의 경우 경험을 기반으로 한 능숙함이 있지만, 이러한 면이 부족한 예비과학교사들의 경우 실제 수업에서 이로 인한 문제가 발생한 뒤에야 이에 대해 인식할 수 있었고 이로 인해 ‘부끄러움’을 토로하였고 자신을 자책하는 모습을 보였다.

[예비교사 14, 감정일지] 내가 어느 수준으로 아이들을 가르쳐야 하는지를 몰랐고, 아이들이 어느 수준까지 어느 것을 알고 있는지 파악하기 힘들었다. (중략) 내가 받은 부분을 다 끝내고 가야겠다는 생각 때문에 **진도 나가기 바빠서 파악하지 못한 것 같다**. 수업 끝나고 아이들이 이미 알고 있다는 것을 알아서 너무 당황했고 **부끄러웠다**... 아이들을 가르치는 입장에서 이것도 몰랐다는 **자책**이 있었다.

[예비교사 16, 5/14 감정일지] 계속해서 강조한 내용은 (중략) 중1때 배우는 걸로 알고 있다. 하지만 계속해서 아이들은 이 사실을 잘 모르는 듯 보였다. (중략) 당황스럽고 **좌절감**도 느꼈다.

3) 미안함 : 재미없고 지루한 수업

‘미안함’은 ‘미안해하다’의 명사형이다. 영어로는 regret로 표현할 수 있는데, regret는 단순한 실망부터 깊은 자책까지를 의미하는 넓은 의미를 갖는다.

[예비교사 20, 5/22 감정일지] 교생하기 전에는 어떻게 해서든 아이들에게 재밌게 수업하고 이해하기 쉽게 수업하기로 다짐 했었는데, 그렇게 되는 것 같지 않아서 아이들에게 **너무 미안**했다.

[예비교사 18] 수업에 활동하는 부분이 있어 재미있어 했으나, 나중 수업에서는 활동이 없어 지루하게 느낀 학생들도 있는 것 같았다. 스스로 **자책감**에 빠지고 학생들에게 **미안한 마음**이 들었음.

일부 예비교사들은 수업에 무관심한 학생들을 포기하고 체념하는 모습을 보였으며, 허탈함을 느꼈다고 응답했다.

[예비교사 4, 5/13일 감정일지] 내 소개를 하고 수업을 시작하니 하나 둘 엷드리기 시작했다. 박수를 쳐 몇 번 학생들이 일어나도록 했으나 수업을 진행하다보니 **절반이**까이 학생들이 갔지만 **그냥 진도를 나갔다**. 자고 있는 아이들을 환기시킬 아이디어도 생각해가지 않았지만 자고 있는 아이들을 **만냥 깨우고 있을 수만 없는 것이** 현상이었다 (중략)**허탈함**이 많이 느껴졌다.

[예비교사 3] **자거나 떠드는 학생들 통제**. 저는 학생은 깨우긴 깨웠으나 수업에 참여시키지 못 했고, 떠드는 학생은 혼냈다. 특성하고 학생들이라 내신에 관심이 없는 학생의 경우 10번 깨워도 **다시 갔다**. 결국 나중엔 **거의 포기** 상태였다.

예비과학교사들의 경우 수업에서 학생들의 반응에 따라 수업의 성공 여부를 인식하였다. 실제로 수업당시 학생들의 반응은 매우 많은 요인들이 복합적으로 작용한 결과물로서 교사나 학생 어느 한쪽의 노력만으로 결정되는 것은 아님에도 불구하고 학생들의 반응이 좋지 않았던 수업에 대해 매우 힘들어 하였으며 이를 자신의 탓으로 인식할 경우 ‘미안함’을 경험하였으며, 외부의 환경 요인이나 학생의 문제를 들어 원인을 외부 문제에 귀인시키는 예비교사의 모습도 나타났지만, 구체적인 문제를 파악하는 모습은 찾기 어려웠다.

[예비교사 21] 일어나라고도 하고, 돌아다니기도 하고, 기지개도 폼했지만 바로 다시 집중을 하지 않았다. 나에게 관심이 없고, 과학에도 관심이 없고, 이만큼 준비했는데 들어주지 않아서 **힘들었다**.

[예비교사 20] **반응이 없는** 반에서 수업을 하기란 너무 힘든 것 같다. 저 선생 뭐하나 하는 식의 눈빛과 어느지 모르는지 **대답도 안하는** 아이들을 때문에 내가 막 **초조**해졌다. (중략), 따라오지 않는 **아이들이 입기도 하고** 조금 반응해주는 게 뭐 그리 어렵다고 그러는 건가 **속상**했다. 반의 성향이겠지 생각하지만 **너무 힘들었다!**

[예비교사 02, 5/22 감정일지] 자꾸 자는 애들을 보며.. 내 수업이 재미없는 게 아니라 정말 물리를 싫어하거나 피곤한가보다..라고 스스로 위로하였다. 그런데 확실히 안자고 수업 듣는 아이들은 재미있었다.

마. 만족 : 시행착오를 통해 수업의 어려움 극복하기

예비교사들은 수업 중 실습 초기 흥미유발과 내용설명에서 어려움을 경험하며 어려움을 해결하기 위한 노력을 포기하거나 자기 자신에게 실망하는 모습을 보이지만 반복되는 수업에서 차츰 성공적인 수업을 경험하며 ‘기쁨’을 느끼고 ‘자신감’을 얻었다고 응답했다. 예비교사들은 시행착오를 겪으며 자신의 수업 전략을 다듬고 성공적인 수업에 다가간 것으로 해석된다. 또한 예비교사들은 학생들이 자신의 수업을 통해 신기해하거나 수업에 흥미를 보이는 등의 긍정적인 피드백을 많이 받은 수업을 성공적인 수업이라고 평가했다. 이들은 수업에

대한 학생들의 긍정적인 반응을 통해 자신의 노력이 ‘보상’ 받았다고 생각했으며, 이를 통해 수업에 대한 ‘자신감’을 얻었다고 표현했다.

### 1) 기쁨 : 학생들과의 상호작용이 활발한 수업과 가르치는 기쁨

예비교사들은 실습초기를 지나서 첫 수업에 대한 긴장과 부담은 시간이 지나면서 차츰 사라지고, 편안하게 수업을 할 수 있게 되었다고 응답하였으며 학생들과의 상호작용을 통해 기쁨을 느꼈다고 표현하였다.

[예비교사 14, 5/13 감정일지] 오늘 처음으로 수업시연을 하였다. 들어가 기 전 너무 긴장되었지만 수업에 들어가고 인사를 한 뒤부터는 전혀 그렇지 않았고 아이들이 딱딱한 수업 내용에 즐거워하지는 않을까 걱정되었다. 수업을 할 때 처음이라 황설수설 하였지만 아이들이 내가 한 변변찮은 수업에도 좋은 반응을 보여주어 수업이 끝났을 때는 수업하는 것이 재미있는 것으로 느껴졌다.

특히 예비교사들은 학생들의 수업에 적극적으로 참여하고 즐거워하거나 내용을 잘 이해하는 것과 같은 반응을 보면서 가르치는 기쁨을 경험했다고 응답했다.

[예비교사 14] 설명을 하고 수업 내용을 알겠다고 고개 끄덕여줬을 때 굉장히 신났다.

[예비교사 02] 수업 재미있다고 했을 때가 제일 좋았어요. 이게 바로 내가 원하던 것! 이라는 느낌이 들었어요.

### 2) 뿌듯함 : 수업에 대한 자신의 노력을 인정받음

수업 중 흥미유발이나 내용 설명 등에 대한 어려움은 주로 수업을 시작하는 초기에 집중적으로 경험하며, 실패한 수업 경험 이후 예비교사들은 문제 상황에 대한 다른 전략들을 실행하면서 성공적인 수업을 맞보기 시작한다. 일부 예비교사들은 실습을 마칠 때까지 어려움을 해결하지 못하는 모습을 보이기도 하였지만, 대부분의 예비교사들은 ‘학생들이 수업을 잘 이해하는 반응’이나 ‘수업에 잘 참여하는 모습’, ‘수업을 재미있어하는 모습’에서 ‘보람’을 경험했다고 응답했다.

[예비교사 08] 수업시간 흥미 유발 성공. 내가 준비한 자료가 효과가 있었다는 생각에 뿌듯했다.

[예비교사 20, 5/22 감정일지] 교재 연구하면서 재미있는 이야기를 준비해갔는데 아이들의 반응도 좋았고, 나도 신이 나서 수업을 하게 되었으며, (중략) 역시 노력하니까 아이들도 알아주는구나 생각하게 되었다!

[예비교사 16] 아이들 중 한 명이 생물이 재미없었는데, 덕분에 쉽고 재밌어졌다고 말해주었을 때 너무 보람되었다.

수업에서 학생들의 적극적인 참여나 이해한다는 반응 등을 통해 수업에서 학생들과 소통하는, 수업이 잘 되는 느낌을 받았다고 응답했다.

[예비교사 20, 인상 깊었던 사건] 수업을 했을 때 한명도 자지 않고 수업을 들었던 적이 있었다. 난 이때가 수업하면서 제일 신나게 아이들과 소통하면서 수업했었다. (중략) 엄청난 보람을 느꼈다!

### 3) 자신감 : 수업의 어려움과 고려사항을 이해하게 됨

많은 예비교사들이 반복되는 수업경험을 통해 시행착오를 다듬고 수업에 대한 자신감을 얻었다고 응답했다.

[예비교사 20] 내가 어떻게 해야 아이들이 잘 따르고 수업을 잘 듣는지에 대해 조금 알 수 있는 시간이었던 것 같다. 이 수업 때문에 나도 실제 선생님들과는 조금 모자라겠지만 다르지 않다는 생각을 하고 엄청난 자신감을 얻었다.

[예비교사 23] 가장 큰 것은 자신감을 얻게 된 것 같다. 항상 제일 걱정했던 것이 학생들 앞에서 수업할 때 과연 내가 실수하지 않고 잘할 수 있을까? 등의 자신 없는 생각을 많이 했었는데.

예비교사들은 수업 경험을 통해 실제 수업의 어려움과 고려사항을 이해하게 되었고, 수업경험을 통해 수업을 잘 준비하고 실수 없이 진행하는 것과 함께 학생들의 반응까지 고려해야 한다는 점도 알게 되었다고 응답했다.

[예비교사 03] 실제 수업에서의 문제점에 대해 다시 한 번 고민할 수 있었다. 자거나 떠들며 수업에 참여하지 않는 학생.

[예비교사 22] 실습을 했던 모든 과정이 큰 도움이 되었지만, 학생들과 직접 부딪치는 실제 수업했던 시간이 큰 도움이 되었다.

[예비교사 05] 수업과 발표에 대한 차이를 확실히 알게 되었다. 수업을 할 때는 내가 준비했던 것 외에도 듣는 학생들의 반응까지 생각해야 되는 점을 알게 되었다.

### 바. 슬픔 : 제한적인 교수 경험

많은 예비교사들은 교육실습에서 실험 수업을 가장 하고 싶다고 응답했지만, 학교의 일정이나 자신에게 주어진 수업 진도 등의 이유로 원하는 수업을 하지 못해 아쉬웠다고 응답했다. 일부 예비교사들은 교육실습 지도에 대한 학교나 지도교사의 무관심으로 인해 적절한 도움을 얻을 수 없었다고 응답했으며, 또 다른 예비교사들은 지도교사가 무리한 수업 방식을 강요하여 원망스러웠다고 응답했다. 아쉬움과 원망은 기본 감정의 ‘슬픔’으로 대표되는 감정이다(Turner, 2007).

#### 1) 아쉬움 : 원하는 (실험)수업을 할 수 없는 환경

탐구/실험 수업은 다른 교과와는 다른 과학 수업만의 특징이라고 할 수 있으며, 예비교사들이 가장 원하는 수업도 실험/탐구 수업이었다. 그러나 실제로 교육실습에 나가서는 수업 진도 및 학교의 시설 등의 여건이 충족되지 않아 실험실에서 실험 수업을 하고 온 예비교사는 ‘예비교사 23’ 한 명이었으며 대부분 강의식 수업을 하였다고 응답하였다. 실험실 수업은 일반 강의식 수업에 비해 예기치 못한

돌발 상황이 발생할 가능성이 높고, 교사가 통제하기에 어려운 상황도 많아진다. 연구 참여자 23명 중 유일하게 실험 수업을 한 ‘예비교사 23’은 교육실습 중 가장 힘들었던 일로 실험 수업의 경험을 언급했다.

[예비교사 23] 교육실습 중 가장 힘들었던 일은 3차시 수업으로 실험 및 수행평가를 했는데, 자잘하지만 여러 사고가 났었다. 평소에 말 잘 듣고, 수업을 열심히 듣던 아이들도 실험실에서 수업할 때는 집중을 안 해서 실험을 몇 번이나 설명하게 하고, 어떤 아이들은 불안함을 몰래 하기도 했다. 예상했던 것보다 통솔하기에 훨씬 힘들고, 목도 너무 아팠다. 수행평가 이다보니 점수에 예민한 아이들도 있고, 36명을 한 명이 지도하기는 정말 힘들구나 라는 생각과 정도가 심한 날엔 실험수업을 앞으로 하지 말까라는 생각을 할 정도 지칠 때도 있었지만 조금씩 수업이 안정되는 것이 느껴져서 (중략) 다음 반에서 경고해 주고, 불 사용 시 알콜램프 불 켜기와 불 끄기는 교사(나)가 직접 해주고, 전 반에서 실험시 있었던 잘못된 점 등을 추가로 말해주면서 더 주의 시키는 등 완벽히 되지는 못 했지만 개선하려고 했고, 첫 반에 비해서 점점 관찮아졌다. 실험실을 사용할 때 주의점을 학생들 입장에서 생각하게 되었다,

이 예비교사의 경험은 예비과학교사들이 과학과의 특징으로서 이상적으로만 생각했던 실험수업이 생각보다 다양한 준비와 지원이 필요함을 보여주는 사례였다. 3차시의 실험수업 경험을 통해 예비교사가 인식한 실험수업 관련 이슈들은 실험실 안에서 통제 문제, 사고 유발시 대처 요령, 실험 주제와 관련된 다양한 실험기능 지도, 교사와 학생의 효율적인 역할 분담, 각 실험마다 효율적인 팀과 주의점, 실험상의 주의점을 학생 입장에서 생각하고 지도하기, 실험 평가하기 등으로 실험실 수업은 단순히 교과서에 제시된 하나의 실험을 수행하는 것이 아니라 학생과 교사가 모두 협조하며 정해진 목표를 성취하기 위해 관련된 다양한 측면을 준비하고 성취해 가는 것이라는 보여준다. 따라서 실험수업을 성공적으로 수행하기 위해서는 교사의 노력과 함께 이를 효율적으로 지원해줄 수 있는 지원환경이 필요하며 그렇지 않을 경우, 위 응답에서처럼 ‘가장 힘들었던’, 앞으로 ‘다시는 하고 싶지 않은’ 수업이 될 수 있다. 그러나 본 연구에 참여한 예비과학교사들의 경우, 실습학교에서 실험에 대한 지원은 거의 받지 못하였으며, 지도교사들의 경우 준비를 도와주거나 관여하지 않았다. 따라서 예비교사들은 생각보다 적게 배당된 자신의 수업 시간에 정해진 진도를 나가야 한다는 책임감과 과학을 싫어하는 학생들을 대상으로 내용전달을 해야 한다는 부담감 때문에 원했던 실험수업을 시도도 하지 못하였으며 이는 ‘아쉬움’을 유발하였다.

이외에도 원하는 수업을 하지 못한 예비교사들의 응답을 자세히 살펴보면 다음과 같다. 교육실습은 4주 동안 학교 현장을 이해하고 실제로 경험해보는 실습 기간이다. 학교 현장을 충분히 경험하기에 4주는 짧은 시간이지만 그마저도 예비교사의 실습을 위한 지도교사나 학교의 준비, 지원 등은 부족했던 것으로 나타났다. 예비교사들은 수업 횟수의 부족과 내 전공 외의 수업 등과 같은 문제로 인해 원하는 수업을 하지 못하였다.

[예비교사 10] 실제 수업을 두 시간밖에 하지 못 했다. 원래는 한 시간이었는데, 다른 선생님에게 부탁하여 한 시간 더 늘었다. (중략) 실제 수업을 더 하지 못 해서 아쉬웠다.

[예비교사 12] 못하였다. 수업횟수가 부족하여 실험 수업은 진행하지 못하였다. (중략) 아쉬웠다. 행사가 너무 많아 실제 수업 횟수가 적었음. 이미 짜여진 학교 운영 계획이라 변경하지 못 했다. 스스로 해결할 수 없는 부분이 아쉬웠다.

‘예비교사 10’과 ‘예비교사 12’은 이미 계획된 교육실습의 일정 때문에 자신들에게 주어진 수업 횟수가 너무 적었다고 언급했다. 예비교사 ‘예비교사 10’은 실습교사에게 요청하여 한 번의 수업 기회를 더 얻었지만, ‘예비교사 12’은 수업 횟수가 부족하긴 하지만 이를 어쩔 수 없는 문제로 여기고 결과를 그대로 수용하였다. 따라서 학교 행사나 이미 계획된 다른 교사들의 수업으로 인해 예비교사가 겪게 되는 수업 횟수의 부족 문제는 현재 교육실습 프로그램의 문제점으로 생각된다.

교육실습의 수업 대상이 중학생이나 고등학교 1학년이었던 예비교사들의 경우, 학교의 수업 진도 상황과 맞물려 원하지 않았던 다른 전공의 과학 수업을 해야 하는 어려움도 나타났다. 다음은 이와 관련된 구체적인 응답 내용이다.

[예비교사 22] GI수업(을 하고 싶었는데) 하지 못했다. 실제 1차시로 수업하기에 시간이 부족한 다른 형태의 수업을 하면 되니깐 불쾌하진 않았다. 어찌피 못할 걸 어느 정도 예상했었으니까.

[예비교사 23] 지구과학과 관련된 주제로 학생 중심의 학습활동(을 하고 싶었지만) 하지 못했다. 수업하는 부분과 맞지 않았고, 시간 부족으로 진도를 나가야 했음. 일단 지구과학으로 수업하지 못해 아쉬웠고, 학교 사정과 배정받은 시간의 문제로 인한 것이므로 어쩔 수 없다는 생각을 했다.

[예비교사 10] 원하던 생물 수업은 못하였다. 진도가 맞지 않았기 때문에 힘들었다.

예비교사 ‘예비교사 22’와 ‘예비교사 23’은 자신의 전공과 다른 전공 내용의 수업을 배정받았다. 또한 이들은 GI수업이나 학생 중심의 학습 활동을 원했지만 시간 부족 등의 문제로 인해 원하는 수업을 할 수 없었다. 충분하지 못한 교수경험은 교육 실습을 ‘맛보기’ 경험, ‘수박 겉핥기’의 경험에 그치게 한다(Kim, 2008). 위의 예비교사 모두 원하는 수업을 하지 못한 이유가 교육실습이라는 제한된 상황의 문제 때문임을 인식하여 ‘아쉬움’을 표현했다.

## 2) 원망 : 학교 또는 지도교사와의 마찰

일부 예비교사들은 학교나 지도교사의 무관심을 경험했다. 이들은 실습과정에서 어려움이 발생했을 때 지도교사에 도움을 요청하였지만, 지도교사의 무관심으로 인해 원하는 도움을 얻을 수 없었다고 응답했다. 또는 학교에서 예비교사들에게 교육실습에 대한 구체적인 안내나 지원을 받을 수 없는 경우도 있었다. 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

[예비교사 13] 지도교사의 무관심에 딱히 얻을 정보도, 실제로 현장에 나가서 겪은 고충들에 대한 생각을 들어 볼 기회도 없었습니다. 교생으로써 먼저 이야기하기가 그랬습니다. 선생님이란 직업이 '되지만 하면 책임감이 줄어드는 게 당연하다'라는 생각이 들었습니다.

[예비교사 19] 선생님들이 관심 x. 우리가 뭘 해야 되는지 알려주시질 않았다. 모를 때마다 선생님들께 여쭙봤다. 교생을 대체 왜 불렀는지 생각했다. 우리가 학교에 대한 안내를 받은 건 첫 날 1시간 그것도 선생님이 늦게 오셔서 30분! 그 이후 특강도 없었고, 그게 끝이었다.

[예비교사 19, 5/10 감정일지] 학교 자체가 우리 교생들한테 그렇게 많이 신경써주는 것 같지는 않다. 수업 참관도 그렇고 모든 면에서 알려주지도 않고 우리 스스로 찾아서 하다 보니 교생 생활을 하는 것 자체가 사실 너무 피곤했다.

이들은 교육실습생에 대한 학교측의 무관심과 지도 부족 등에 대하여 직접적인 감정 표현을 되도록 표현하지 않으려 애썼지만, 이들의 '기회도 없었다', '대체 왜', '그게 끝이었다' 등의 응답 내용에서 불쾌한 감정이 포함되어 있다고 유추할 수 있다. 한편, 위에서 인용한 예비교사 13의 경우, 이러한 부정적 경험으로 인해 교사란 직업 자체에 대한 부정적 인식이 생기는 것을 보여주었다. 즉, '교사가 되면 책임감이 줄어든다고 생각 들었다'고 응답하여 교육실습 과정에서 과학교사에 대한 인식에 부정적 영향을 받았음을 보여주었다. 지도교사와의 상호작용을 통해 형성되는 예비교사들의 과학교사에 대한 인식도 그들의 전문성 계발에 중요함을 생각한다면 교육실습시 수업 실습이나 참관도 중요하지만, 지도 교사의 적절한 상호작용이나 역할모델로서의 역할도 앞으로 주의 깊게 다루어져야 할 부분으로 보인다.

또 다른 예비교사들은 수업 방식에 대한 지도교사와의 의견 차이로 갈등을 경험하기도 하였다. 특히 '예비교사 5'의 사례가 대표적이다. '예비교사 5'는 수업을 맡은 단원에 대해 '강의식 수업'이 가장 적합하다고 생각하였으나, 지도교사는 '활동을 포함하는 조별수업'을 요구했다. 설문과 감정일지에서는 동의가 되지 않는 요구에 대한 불만을 언급했지만 지도교사에게는 이를 적극적으로 표현하지는 못했으며, 결국 '자포자기의 심정'으로 지도교사의 요구를 받아들였다.

[예비교사 5] 강의식으로만 해야 할 것 같은 수업을 조별로 해야 했던 점. 일단은 내 전공이 아니었고, 강의식으로 밖에 설명하지 못할 것 같은 부분을 굳이 활동을 넣어 화학실 수업을 하라고 하셔서 제대로 완벽하게 생각하지 못 했고, 그만큼 자신도 없었다. 다른 방법으로 수업을 생각해봐도 도저히 나오지 않아 자포자기의 심정으로 그냥 수업을 켜다. **착잡한 마음이** 들었고, **아차피 교생과 교사는 다를 거라며 위안을** 삼았다.

[예비교사 5, 5/23 감정일지] (전략)생각만 해도 **막막**하였다. (중략) 결과는 참으로 **암담**하고 **막막**한 결과였다..ㅏ... (중략)... 참여도가 너무 낮았다. 나중에 점수로 계산하는 과정에서 내가 사전에 효과적으로 점수매기는 방법을 생각하지 못해서 **흐지부지 무너져 내리는 느낌**이었다. (중략) 눈치 있는 학생들이 야 조용히 해 하며 다른 아이들을 조용히 시켜줄 때 약간은 **눈물이 핑 돌았다**. 서둘러 수업을 마무리 하고

정리를 하는데 자꾸만 **머릿속이 감감**하였다. ... (중략)... 나는 왜 이렇게 **밖에 못하나**, 또 같은 내용의 활동이라도 나는 왜 더 좋은 생각을 하지 못해서 학생들이 지루해하게 했었나 **회의감**이 들었다. 나름대로 마지막 수업인데 이렇게 **찝찝**하게 끝나서 **너무 아쉬웠다**. 실제로 느끼는 게, 내가 맡은 단원인 태양에너지의 순환을 **모듬활동**으로 하기에는 약간 무리가 있었다고 생각한다. 억지로 모듬수업을 만들고 내 수업에 자신이 없어지니 수업을 진행하는 데에도 어느 정도 파장이 영향을 미쳤던 것 같다. **아무래도 내가 생각이 부족**해서 그런 게 크겠지.

자신의 수업방식을 포기하고 지도교사의 요구에 따라 수업을 진행하였지만, 원하지 않았던 수업이었던 만큼 스스로 자신감도 부족하고 수업을 짜임새 있게 구성하지도 못 했다고 언급했다. 결과적으로 수업이 '흐지부지 무너져 내리는' 것 같은 느낌이라고 절망하고 매우 아쉬웠다고 표현했다. 수업이 끝나고 그 날의 수업을 되돌아보면서 지도교사가 원하는 수업에 억지로 맞춘 것이 무리였다고 생각했지만, 그 역시 자신의 능력이 부족하기 때문이라고 생각하며 원하는 수업을 하지 못한 결과에 그대로 순응하는 모습을 보였다.

그러나 실습 후 설문에서 그 때의 일을 다시 회상하며, 수업 후의 '절망감'과 지도교사에 대한 '원망'을 표현하기도 했다.

[예비교사 5] **절망**감이 크고 하루 종일 기분이 **우울**했다. 왜 **굳이 이 내용**을 조별 수업으로 해야만 했는지 지도교사 선생님께 **약간의 원망**도 들었다.

위와 같은 문제는 교수 방법에 대해 예비교사와 지도교사의 합의가 이루어지지 않은 상태에서 예비교사가 지도교사의 요구가 무리한 것을 알면서도 그대로 순응하는 과정에서 나타났다. Jeong(2013)에 따르면, 예비교사는 교육실습 과정에서 '갑'의 입장에 있는 지도교사가 '을'의 입장에 있는 자신들의 교육 실습활동을 전적으로 관리할 수 있는 것으로 인식한다. 또한 지도교사가 예비교사의 수업시연을 직접 주관하고 결정하기 때문에 지도교사의 성향에 따라 교육실습의 성패가 좌우되기도 한다. '예비교사 5'의 경우는 지도교사가 수업 방식에 대해 서로 충분한 합의를 통해 결정하지 않고 직접 결정해주는 과정에서 보이지 않는 갈등이 발생했다. 예비교사는 위계상 자신보다 위에 있다고 생각하는 지도교사의 결정에 이에 대한 불만을 직접적으로 표현하지 못하고 내부적으로만 해결하려고 노력하였다. 결과적으로 지도교사의 요구에 순응하였지만 실패한 수업을 되돌아보며 뒤늦게 지도교사에 대한 '원망'을 경험한 것으로 보인다.

## 2. 감정 표현 규칙과 조절 전략

이와 같이 교생들은 교육실습을 수행하면서 다양한 부정, 정적 감정을 경험하였다. 이 과정에서 예비교사는 자신의 극단적 감정을 학생들에게 감추어야 한다는 감정규칙을 지키기 위해 노력하였는데, 교실상황에서 감정을 숨기거나 조절하는 경험이 사전에 없었기 때문에 실제 감정 관리는 뜻대로 조절되지 못하는 경우가 더 많았다. 결국, 자신의 감정규칙에 어긋난 감정표현을 하게 되었을 경우 자신에 대해

실망과 부정적 감정을 경험하였다.

### 가. 감정표현 규칙

감정표현규칙이란 직무를 수행하는 동안 보여야 하는 적합한 감정 표현에 대한 기준으로 정의된다 (Schaubroeck & Jones, 2000). 감정표현규칙은 수행되는 직무, 조직 및 상황에 따라 상당한 차이를 보이는 데, 조직에서 표현되기를 요구하는 감정의 종류에 따라 크게 3가지(긍정·부정·중립)로 나눌 수 있다. 예를 들어 항공사 승무원, 백화점 직원 등은 고객에게 공손하고 상냥해야 하며 미소를 지어야 하므로 긍정적인 감정이 요구된다. 하지만 연체금을 회수해야 하는 직원은 채무자들이 빚을 갚도록 위협이나 분노의 감정을 표출해야 하므로 부정적 감정이 요구된다. 의사들은 검사결과를 객관적으로 보고 적절한 판단을 내리기 위해서 환자와 정서적 중립성을 유지해야 하므로 중립적인 감정이 요구 된다.

연구에 참여한 예비교사들의 감정일지와 면담자료를 분석한 결과 이들은 다양한 감정경험을 인식하였으나, 그 감정에 대해 규칙이나 대응전략을 사용한 경우는 많지 않았다. 이는 예비교사들의 경우 교실 상황에서 감정경험이 처음이며 이에 대한 대응 규칙이나 전략에 대해서도 사전 지식이나 준비가 없었기 때문으로 보인다. 따라서 감정일지에서 보고된 감정 경험은 대체로 자신의 감정을 보고하는 수준에 머무르는 모습을 보였으나 일부 자료에서 ‘극단적 감정을 감추어야 한다는 감정 규칙과 함께, 무시하거나 참는 등의 감정 대응 전략이 나타났다.

감정일지와 면담에서 나타난 감정규칙은 모두 세 가지 유형으로 나타났다. 본 연구에서 나타난 감정 규칙의 첫째 규칙은 긍정적 감정 규칙과 유사하며, 둘째, 셋째 규칙은 중립적 감정 규칙과 관련이 있다. 한편 부정적 감정표현 규칙은 나타나지 않았다. 학생과의 관계를 중시하는 교실실습생들의 경우 학생들에게 일부러 부정 감정을 표현할 이유가 없기 때문일 것으로 보인다.

각 규칙의 내용과 해당 사례는 다음과 같다.

첫째, 부정적 감정을 학생들에게 표현하지 않는다. 이는 교사들에게서도 공통적으로 나타나는 감정표현 규칙으로(Winograd, 2003), 예비교사들의 경우에도 학생들이 자신에게 적절하지 않은 행동을 할지라도 부정적으로 자신의 감정을 표현하면 안된다는 암묵적인 규칙을 가지고 있었다. 나아가 학생을 비난하는 교생의 모습에 대해 부정적으로 응답하는 경우도 있었다. 즉, 예비교사들은 학생들이 잘못된 행동을 할지라도 이에 대해 학생들에게 그리고 동료 교생들에게 부정적으로 감정을 표현하지 않는 것을 암묵적 규칙으로 여기고 있었다.

[예비교사20] (나를) 싫다고 하는 아이 앞에서 아무렇지 않은 척 웃으려고 하는 게 조금은 힘들었다

[예비교사20] 오늘 한 교생 선생님이 (중략) 수업 중에 한 학생에게 심한 말을 들어서 선생님이 되고 싶지 않다 지옥 같았다 등 울면서 이야기를 했는데 아 저런 일이 나한테도 일어날 수 있겠구나 하는 생각도 들었고 내가 저런 학생을 만났을 때 다 포용할 만큼의 그릇이 되는가에 대해 의문도 들고

[예비교사14] 자기가 잘못된 것은 크게 생각하지 않고 하루 종일 0학년

0반 험담을 해서 거의 모든 교생들에게 그 반의 이미지를 최악으로 만들어 버렸다. (중략) 이기적으로만 느껴졌다.

학생의 잘못 여부에 상관없이 부정적 감정 표현을 금기시키는 것은 예비과학교사들이 교육실습 중이기 때문에 더 강화되고 있었는데, 다음 사례에서 이를 확인할 수 있다.

[예비교사14] 떠드는 아이한테 떠들지 말라고 (중략) 수업시간이라 바쁘니까 그리고 내가 교생이니까 별말을 안했지만 내 제자가 그랬다면 바로 학생부로 보냈을 것이다. 그때는 상당히 기분이 나빴다.

[예비교사20] 그 아이가 번호 가르쳐 주면 뽀뽀해준다고 하고 자기 혼자 사는데 집에 놀러오라는 등 생각 없는 말을 나한테 해서 기분이 매우 나빴다. 성희롱당하는 느낌이었다. 그런데 나는 교생이고 학생이니까 뭐라고 하면 안될 것 같아서 아무 말도 못했는데 지나고 나니까 내가 왜 아무 말도 안했지, 따끔하게 말 할걸 하면서 후회했다.

교생에 대한 부적절한 발언을 한 학생에게도 자신이 ‘교생이고 학생이니까’ 아무 말도 못했다는 언급에서 볼 수 있듯이 예비교사들은 학생들과의 관계에서 교생이라는 역할이 주는 한계를 강하게 인식하고 감정표현에 더 제한을 두었다. 즉 교생들의 부정적 감정표현에 대한 기피 규칙은 현직 교사들과 유사하였지만, 교생 스스로 인식하는 교생의 역할 제약 때문에 이 규칙이 더 엄격하게 적용되는 것을 볼 수 있었다. 예비교사들은 교육실습에서 학생들과의 관계를 가장 중요하게 의식하는데, 때때로 학생들의 격의 없는 행동이나 무례한 태도로 상처를 받지만 교사로서의 이미지가 훼손될 것을 두려워하며 소극적으로 대처하며 스스로에게 실망하기도 한다는 연구(Jeong, 2014)와도 유사한 결과라고 할 수 있다. 따라서 현직 교사보다 교육실습생의 감정조절에 대한 부담이 더 크게 작용하고 있음을 알 수 있다.

#### 둘째, 감정적 거리 유지하기

예비교사들은 학생들과의 관계 형성을 가장 중요시하기 때문에 학생들의 마음을 얻고 우호적 관계를 형성하기 위해 친근하게 행동하며 최대한 긍정적 표현을 하려 노력하였다. 또한 앞선 사례처럼 학생의 행동이 부적절한 상황에서도 관계가 깨질까 두렵거나 교생 스스로 권한이 없다고 생각되어 교생 자신의 감정을 그대로 표현하지 못하며 최대한 감추게 된다. 결국 학생들은 예비교사들을 교사로서 인정하기 보다는 친한 형이나 누나와 같이 대하는 경우가 나타났는데 교실에서 이러한 관계는 수업 진행에 있어 종종 방해물로 작용하였다. 따라서 초기의 친해지기 과정이 안정되면서 ‘감정적 거리 유지하기’ 전략이 나타났다.

다음 예비교사 20의 경우, 초기에는 학생들과 친해지기 위해 자신의 원래 감정을 누르고 긍정적으로 표현하며 잘 해주었다면, ‘이러다 휘둘리겠다’는 생각에 학생을 대하는 방법에 대해 고민을 시작한 계기가 되었다.

[예비교사20] 교생 나가기 전에는 그냥 아이들과 친해지지만 하면 되겠지 했는데, 나와서 아이들을 직접 만나고 또 심한 장난을 치고



가는 아이를 보니까 아 찬해지지만 해선 안되겠구나, 이러다  
간 아이들에게 휘둘리겠다 생각이 들었고, 어떻게 해야 그런  
아이들을 휘어잡을 수 있는지 방법에 대해 고민을 좀 해보게  
되었다.

따라서 부정적 감정 표현의 금지 규칙은 실습 전반에 걸쳐 지켜진  
규칙이었다면 ‘감정적 거리 유지하기’ 규칙은 실습 초기에는 나타나  
지 않았으나 중반부터 작용한 것이 차이점이었다.

### 셋째, 평등하게 표현하기

[예비교사20] 유독 나에게 와서 말을 걸어주는 아이가 있는데, 모두를  
다 똑같이 대해야 하지만 나한테 잘해주는 아이에게 관심이  
간다. 그러지 말아야 하는데 자꾸만 그렇게 되서 반성했다.

교실에서 학생과 교사의 상호작용은 일대다인 경우가 많으며 일대  
일이라도 다른 학생들이 같은 공간에 동시에 있거나 상호작용 내용을  
알게 되는 경우가 많다. 따라서 주로 일대일의 상호작용이 많은 다른  
직업의 감정규칙과는 차이점이 있었다. 교사는 자신의 감정표현을  
긍정적으로 조절해야 할 뿐 아니라 여러 명을 대할 때 평등하게 표현  
해야 한다는 것이다. 위의 사례는 이러한 평등한 감정표현에 대한  
규칙을 적용하는 모습이라고 할 수 있다. 자신에게 잘해주는 학생에  
게 어쩔 수 없이 마음이 가고 감정이 풀리지만, 이를 반성적으로 인식  
하고 조절하려 노력하고 있다. 이러한 모습은 일대일 관계가 주인  
다른 서비스업에서 나타나는 감정규칙과는 다른 교사나 예비교사의  
특징적인 감정규칙 중 하나일 것으로 생각된다.

### 나. 감정조절 전략

연구참여자들은 교육실습동안 다양한 감정을 경험하면서 학생에  
대해 부정적 감정을 표현하면 안 된다거나 화를 내면 안 된다는 나름  
의 감정규칙을 공통적으로 가지고 있었다. 이 규칙을 지키기 위해서  
는 결국 자신의 본연의 감정을 조절하거나 숨길 수 밖에 없다. 따라서  
개인의 특성별로 그리고 상황에 따라 여러 감정조절 전략을 사용하는  
것으로 나타났다. 감정조절 전략들은 크게 내면행위와 외면행위로  
나눌 수 있었으며, 감정 조절 전략에 관련된 기존 연구에서 나타난  
자연스러운 감정 범주는 나타나지 않았다.

내면 행위에 해당하는 전략으로는 ‘다른 학생의 행동을 보면서 위  
로삼기’, ‘이해하려 노력하기’, ‘좋은 점 찾기’, ‘긍정적 감정 투영하기’  
등이 있었다. 예를 들면, ‘그냥 단순한 아이들이고 아직 (수준이) 초등  
학생인데’라고 학생들이 ‘이해하려 노력하기’를 시도하거나, 다음 사  
례처럼 떠드는 학생들 때문에 발생한 부정적 감정을 다른 학생들을  
통해 위로 삼으려는 노력도 찾을 수 있었다.

[예비교사16] 떠드는 아이들에게 한 사람 한 사람 조용히 하라고 해도  
그때만 조용하고 (중략) 어느 정도 무시하면서 수업을 진행  
했는데 생각보다 이 아이들이 나를 무시하는 것 같아서  
기분이 불쾌했다. 내가 이런 아이들을 위해 수업준비를  
하고 수업을 꼭 해야 하는지 자괴감도 들긴 했다. 역시

이번시간에도 나에게 집중하고 공부하고자 하는 의지가  
있는 몇몇 아이들 덕분에 수업을 할 수 있었다.

다음은 ‘이해하려 노력하기’에 해당하는 예시로, 실망스러운 수업  
분위기가 자신 때문이 아니라 학생들 나름대로 이유가 있었을 것이라  
이해하는 것, 또, 자신에게 싫다고 직설적으로 표현한 학생에게 서운  
했지만, 그 학생 입장에서 그럴 수도 있다고 이해하려는 모습을 보여  
준다.

[예비교사02] 자꾸 자는 애들을 보며 내 수업이 재미없는 게 아니라  
정말 물리를 싫어하거나 피곤한거보다라고 스스로 위로하  
였다.

[예비교사20] 생각해 보니까 모든 아이들이 나를 좋아할 수는 없구나,  
싫어할 수도 있겠구나 생각이 갑자기 들면서 내가 했던  
행동들을 다시 한번 생각하게 되었다.

한편, 자신에게 긍정적 감정을 주입시켜 감정을 조절하려는 시도를  
보인 경우도 있었는데 감정일지에 학생들을 표현할 때나 교실에서  
학생들을 부를 때 ‘예쁘고 사랑스러운’ 같은 긍정적 표현을 일부러  
붙여서 부르면서 이러한 감정 조절을 위해 노력하는 모습도 있었다.  
이러한 사례는 ‘긍정적 감정 투영하기’로 분류하였는데 다음은 관련  
면담 내용이다.

연구자: 아~ 정말로 예쁘고 사랑스러워서 그렇게 표현했던 것은 아니고~?

예비교사 16: 전혀 그런 건 아닌 것 같고 나는 내가 솔직히 기분 나쁜  
상태에서 수업을 하면 좀 안 좋잖아요. 수업자체가 안될  
것 같아가지고 항상 수업시간 전에는 내가 좋아하는 애들이  
라고 생각을 하고 (후략).

이밖에도 ‘좋은 점 찾기’ 유형의 내면행위가 있었는데 이러한 사례  
로는 자신이 하고 있는 문서작업이나 교생 관련 프로그램에 대해 부  
적 감정이 들었지만, 나중에 현직 교사가 되면 지금 한 일이 도움이  
될 것이라는 긍정적 측면을 돌아봄으로써 감정을 유화시키는 모습이  
나타났다.

한편, 외면 행위로는 ‘무시하기’, ‘참기’, ‘포기하기’, ‘회피하기’ 등  
이 나타났다. 그냥 자신의 감정상태를 무시하기로 하거나, 참기, 또는  
다음 예시처럼 어쩔 수 없는 것으로 받아들여 포기하기 전략이 나타  
났다.

[예비교사14] 내가 교생을 끝내면 내가 나간 진도를 (교사가) 전부다  
다시 나가시려는 것은 아닐까... 하는 걱정이 있긴 하지만  
뭐 내가 아직 실력이 모자란 탓이니 어쩔 수 없는 것으로  
받아들여야겠다.

[예비교사16] 왜 (수업시간에 학생들이 떠들 때) 웃었나하면, (중략)  
웃음으로 넘기려고, 회피하려고 한 경우가 많지. 화가 나도  
나는 일부러 화를 안 내려고 노력하다보니까 (면담).

위의 사례는 화가 나도 표현하지 않으려 노력하는 중에 웃음으로  
회피하려 했다는 면담 내용을 발췌한 것으로 ‘회피하기’의 범주로

분류하였다.

물론 감정을 조절하려는 다양한 노력에도 불구하고 감정조절에 실패하여 후회하는 경우도 아래와 같이 감정일지에서 나타났다.

[예비교사16] 결국 화가 있는 데로 나서 참지 못하고 폭발했다. (중략)  
아무리 생각해도 내 자신이 좀 실망스러웠다.

연구자: 원래 화를 자주 내는지?

예비교사 16: 아 화를 안 내고요. 속으로 삭히는 편이라서. 근데 그때는 정말 화가 많이 (났어요). 진짜로 화난 케이스 아니면 화를 안 내거든요 (중략)

연구자: 그때 만약에 분노를 총 5단계까지로 나눈다면,

예비교사 16: 5단계로 한다면...그치... 거의 5에 가까운 수준이죠.(중략)  
애들한테. 영향. 모르겠어.. 그건 잘 모르겠어. 그 날 이후로 뭐 수업이 몇 번 없었지만, 가능한 화 안내려고 노력했고. 좀 더... 한 번 더 생각을 해보고... 아 이래야 되나 말아야 되나, 그것도 생각해 보고.. (중략) 좋게 말로 끝내자 생각을 했는데, 그게 옳은 건지는 잘 모르겠어요.

결국 위 사례처럼 어려운 교실상황에 부딪힌 예비교사가 감정 조절에 실패함으로써 학생들에게 화를 낸 후에는 ‘화’라는 부정적 감정뿐 아니라 자신에 대해 실망감을 느끼는 등 감정조절 실패라는 상황에 의한 2차적인 부정적 감정을 경험하였다. 즉, 일부 경력 교사처럼 교실의 주도권을 잡기 위해 부정적 감정을 사용하는 것이 아니라, 부정적 감정을 표현하지 않으려는 규칙을 스스로 가지고 있었음에도 불구하고 의도대로 되지 못하고 표현된 감정이기 때문에 그 후속 감정은 후회나 실망감 등으로 나타났으며 교실의 통제와도 잘 연결되지 않았다. 위 예비교사 16의 경우, 오히려 그 영향은 학생들이 아니라 교생 자신에게 나타났다. 위 응답에서 볼 수 있는 것처럼 교생 스스로 화와 같은 감정을 표출하기 보다는 더 누르게 되었다고 응답하였으며 이에 대해 ‘옳은 것인지 모르겠다’며 회의적인 태도를 보여주었다. 이 예비교사의 경우 이후에도 교실에서 학생들을 통제하는데 지속적인 어려움을 겪었기 때문이다.

종합해보면 예비과학교사들은 다양한 감정경험 속에서 실습을 수행하며 주로 감정을 억누르는 감정표현 규칙 때문에 여러 가지 감정 조절 전략을 사용하였다. 그런데 공적인 공간에서의 감정 조절을 다루는 감정노동 관련 기존 연구들과 비교해 볼 때 교생들은 주로 자연적 감정 발화나 내면행위보다는 외면행위가 많은 부분을 차지했다. 예비교사들은 자신들의 역할을 매우 제한적으로 인식하고 있었기 때문에 엄격한 형태의 감정규칙을 가지고 있었으나 그에 적절한 조절전략을 배우거나 예시를 볼 기회는 없었다. 따라서 성공적인 감정 조절이 어려울 수밖에 없었고, 감정 조절 실패로 인한 부정적 감정 경험으로 이어지기도 했다.

#### IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 예비 과학교사인 사범대 4학년 학생들의 감정경험을 교육실습 과정을 중심으로 탐색하였다. 분석결과를 종합하고 이에 대한 해석과 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 예비과학교사들은 교육실습 과정동안 한국인의 기본 감정

(Lee et al., 2008)으로 분류되는 다양한 감정을 모두 경험하며 이를 인식하는 것으로 나타나, 교생실습과정은 예비과학교사들에게 다양한 감정경험의 장임을 보여주었다. 주요한 긍정적 감정경험의 원인은 학생과의 긍정적 상호작용이었다. 그런데 부정적 감정은 긍정적 감정 경험보다 3배 정도 많이 언급되어 교육실습과정시 주로 부정적 감정에 대한 자각이 비중이 높은 것으로 나타났다. 부정적 감정경험의 원인을 살펴보면 학생, 지도교사, 현장의 체제가 모두 언급되었는데, 귀인을 외부에 돌릴 경우 주로 분노의 감정을 느끼는 것으로 나타났으며, 반대로 원인을 교생 자신에게 돌릴 경우 실망, 자책, 부끄러움 등의 부정적 감정을 보고하였으며, 전체적으로 자신에게 원인을 돌리는 경우가 더 많았다. 그런데 예비교사들이 실습 과정에서 겪는 어려움은 그들의 전문성의 부족과도 관련이 있지만, 한편으로는 교육실습생의 특수한 상황과 더불어 교사로서 현장에서 부딪히게 된 근본적인 갈등상황과도 관련이 있다. 따라서 예비교사의 개인적 능력이나 자질 부족, 개인적 문제로 환원하는 것에 그칠 것이 아니라, 갈등상황이 유발된 전체 맥락에 대한 이해와 반성적 사고를 기반으로 실행의 개선을 이끌도록 해야 한다(Chung, 2011; Kim & Lee, 2015).

둘째, 예비과학교사들은 학생들의 반응에 민감하게 반응했으며 이를 수업의 성공의 기준으로 삼았다. 자신이 계획한 수업을 문제없이 끝마쳤더라도 학생들의 반응이 저조하다고 느껴지면 아쉬워하고 실망하는 모습을 보였다. 반대로 학생들이 활발하고 즐거워하는 반응을 보였던 수업을 만족스럽고 성공적인 수업으로 인식하고 기뻐했다. 학생들과의 관계와 상호작용이 예비교사의 감정에 큰 영향을 미치고 있었으며, 수업에서의 상호작용뿐만 아니라 쉬는 시간이나 학교 행사 등의 시간에서 대화를 하거나 함께 노는 것과 같은 비공식적 접촉을 중요하게 여긴 것으로 나타났다. 이는 교생의 특수성, 즉 갑작스럽게 교실에 소속되어 현장에서 학생들에게 인정받기 위해 사적인 접촉을 주로 상호작용의 방법으로 선택하는 것과 관련이 있다. 예비교사는 학생들의 마음을 열고 인격적인 관계를 형성하기 위해 노력하지만(Jeong, 2014), 이는 충분한 시간을 함께 보내며 물리적으로 가까워진 후에야 가능하기 때문에 실습 초기에는 이러한 사적인 상호작용에 많은 시간과 감정을 투자하게 된다. 예비교사들의 개인적인 노력도 중요하지만, 실습 초기에 학생들과 실습생들이 정서적 공감을 형성할 수 있는 프로그램이 실습생들의 초기 적응에 도움이 될 것으로 생각되며, 한편으로는 학생들의 반응에 의존할 것이 아니라, 수업의 전체 요소와 큰 흐름을 반성적으로 파악할 수 있는 수업반성 과정이 강화될 필요가 있다.

셋째, 예비과학교사들은 학교에서 교생의 감정표현에 대해 엄격한 수준의 감정규칙을 가지고 있었으나 아직 규칙을 지키기 위해 필요한 감정 조절 전략을 효과적으로 사용하지는 못했으며, 전략의 종류도 표면 행위가 많은 특징을 보였다. 지금까지 예비교사들을 위한 전문성 계발 프로그램은 주로 인지적이거나 기능적인 측면에 초점을 맞추어 왔다. 따라서 예비교사들은 교육실습에서 부딪힌 복잡한 사회문화적 현상과 이에 대한 감정 경험에 익숙하지 않으며 이를 회피하거나 무시하려는 경향을 보였다. 또한 이러한 감정 경험에 대해 동료교생이나 학생, 지도교사와 논의를 하는 경우는 거의 없었다. 따라서 자신의 감정조절에 실패하고 이를 자신의 탓으로 돌려 다시 부정적 감정을 경험하는 모습을 보여주었다. 교직에 대한 동기와 전문성 계발의 시작점으로 중요한 의미를 가지는 예비과학교사를 위해 감정 경험에

대한 안내와 공개된 논의가 필요하다. 예비과학교사들이 자신과 학생들의 감정경험에 낯설거나 당황해하지 않고 감정을 직시하고 반성적으로 상황을 파악하고 해결책을 찾을 수 있도록 연습하는 과정이 필요하다. 또한, 예비교사 때부터 자신의 감정 규칙을 파악하고 그것의 적절성을 점검하고 이를 위한 감정 조절 전략에는 어떤 것이 있을 수 있는지 안내받을 기회가 있다면 좋을 것이다. 성공적인 예비교사와 초임교사의 정착을 위해서는 감정경험과 이에 대한 조절전략 등을 교사교육에서 명시적으로 다루어야 할 이슈라고 생각된다.

넷째, 융합 과학의 도입, 실험 수업에 대한 선망, 학생들의 과학 과목 기피 등 예비과학교사들의 응답에서 나타난 과학교과의 특징은 실습 현장의 지원 미비와 맞물려 예비교사들에게 주로 어려움을 유발하는 부정적 감정 경험의 원인이 되었다. 특히 실습지원체계의 부족과 실습지도교사와의 상호작용 부족 등으로 인해 예비교사들은 그들이 이상적으로 생각하는 실험/탐구 수업을 시도도 해보지 못하였으며 이는 예비교사들의 부적 감정을 유발하였을 뿐 아니라 과학교사에 대한 인식에도 부정적 영향을 주었다. 또한 이는 실습과정에서 예비교사들이 탐구지도 전문성을 높일 수 있는 기회를 박탈하였다는 의미에서 아쉬운 부분이다. 과학교실에서 탐구도입이 성공하려면 과학교사들의 탐구 전문성이 높아져야 하는 것에는 의심의 여지가 없으며, 교실에서의 탐구수업은 이론이 다루지 못하는 많은 요인들이 복합적으로 작용하기 때문에 현장에서 탐구 지도 실습이 그들의 전문성 향상에 중요한 원천이 된다. 따라서 과학교사로서 자신의 직업적 자아를 처음 만들어가는 교육실습 때 탐구지도에 대해 주로 부정적 감정을 경험하는 현재 실습 여건을 보완할 구체적인 방안이 요청된다. 또한 예비교사교육에서 이상적인 탐구수업이 아니더라도 현장의 여건에 따라 적절히 수정되어 예비교사들이 시도해볼 수 있는 다양한 수준의 과학탐구모형이 안내될 필요가 있다.

본 연구결과는 아직 우리나라에서는 잘 시도되고 있지 않은 예비과학교사의 감정 경험에 대한 이해를 높이고 이것들이 다른 사회·문화적 기제들, 즉 교육적 실행에 어떻게 관계하는지에 대한 이해를 얻으려는 시도의 출발점으로 의미가 있다. 이후, 과학교과만의 특징은 무엇인지에 대한 세밀한 분석, 교직 전문성 발달에 중요한 정체성의 발달과 충돌 속에서 어떻게 합의점을 찾고 감정을 조절하며 현장에 적응해 가는지 등에 대한 심층적인 후속 연구가 이어질 필요가 있다. 또한, 예비교사들이나 신규 교사들이 감정경험에 대해 취하는 감정조절 전략과 규칙, 그리고 직업적 정체성이 어떻게 발달되어 가는지 충분한 기간을 통한 추적 연구를 통해 좀 더 심도 깊은 논의가 보완될 필요가 있다.

## 국문요약

본 연구의 목적은 예비 과학교사들이 교육실습 과정동안 겪는 감정 경험을 탐색하여 그 특징과 교사교육에의 시사점을 알아보는 것이다. 이를 위해 23명의 예비 과학교사들에 교육실습 직전과 직후에 감정경험에 관련된 요소에 대한 개방형 설문을 실시하였으며, 그 중 9명에게는 실습기간동안 작성한 감정일지를 수집하였고, 실습 후에는 4명의 학생에게 심층면담을 실시하였다. 주요한 자료원으로는 교육실습 기간 동안 참여학생들이 교사로서 수업한 녹화 자료와 연구자의 관찰 일지, 참여 학생 스스로 매일 작성하는 감정 일기, 심층면담 자료이다.

분석 결과, 첫째, 연구결과, 예비과학교사들은 교육실습 과정동안 한국인의 기본 감정(Lee *et al.*, 2008)으로 분류되는 25가지 감정을 모두 경험하며 이를 인식하는 것으로 나타나, 교생실습과정은 예비과학교사들에게 다양한 감정경험의 장입을 보여주었다. 주요한 긍정적 감정 경험의 원인은 학생과의 긍정적 상호작용이었다. 반면, 부정적 감정 경험에서는 학생, 교사 모두 언급되었다. 예비과학교사들은 학생과의 감정적 상호작용에 대해서는 민감하게 반응하며 중요하게 여긴 것에 반해 지도교사나 학교와의 갈등에 대해서는 어쩔 수 없는 상황으로 여기며 자신에게 귀인하는 특징을 보였다. 또한, 부정적 감정은 긍정적 감정경험보다 3배 정도 많이 언급되어 교육실습과정시 주로 부정적 감정에 대한 자각이 비중에 높은 것으로 나타났다. 이러한 부정적 감정의 발생을 인식했을 때 교생들은 학생에 대해 부정적 감정을 표현하면 안 된다거나 화를 내면 안 된다는 나름의 감정규칙을 공유하고 있었다. 따라서 각자 그리고 상황에 따라 여러 감정조절 전략을 사용하는 것으로 나타났다. 감정조절 전략에는 크게 내면행위와 외면행위로 나눌 수 있었으며, 내면 행위에는 '다른 학생의 행동을 보면서 위로삼기', '이해를 위해 노력하기', '좋은 점 찾기' 등이 있었다. 외면 행위에는 '무시하기', '참기', '포기하기', '회피하기' 등이 나타났다. 물론 이러한 노력에도 불구하고 감정조절에 실패하여 이로 인해 추가적인 부정적 감정을 경험하기도 하였다. 본 연구결과에 따른 과학교사교육에의 시사점을 논의하였다.

**주제어 :** 예비과학교사, 감정 경험, 교육실습, 감정 표현 규칙, 감정 조절 전략

## References

- Bellocchi, A., & Ritchie, S. M. (2015). "I Was Proud of Myself That I Didn't Give Up and I Did It": Experiences of Pride and Triumph in Learning Science. *Science Education*, 99(4), 638-668.
- Boe, M. V., Henriksen, E. K., Lyons, T., & Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science and Education*, 47(1), 37-72.
- Brown, E. L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labour of teaching* (Doctoral dissertation).
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- Chung, H. S. (2011). Identity dilemma in primary school student teacher -With special regard to the practice teaching course for Korean language education. *Journal of Elementary Korean Education*, 45, 303-333.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work. Emotions and education change* (pp. 45-64). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- DeBacker, T. K., & Nelson, R. M. (2001). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research*, 93, 245-254.
- Diefendorff, J. M., and R. H. Gosserand (2003), Understanding the emotional labor process: A control theory perspective, *Journal of Organizational Behavior*, Vol.24, pp.945-959.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., and R. H. Gosserand (2005), The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies, *Journal of Vocational Behavior*, Vol.66, pp.339-357.
- Epstein, S. (1984). Controversial issues in emotion theory, In P. Shaver(ed.),

- Review of personality and social psychology. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 884-896.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-387.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, pp. 358 - 389. San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hochschild, A. (1983) *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Jaber, L. Z., & Hammer, D. (2016). Learning to Feel Like a Scientist. *Science Education*, 100(2), 189-220.
- Jeong, H. H. (2013). A study on student teachers' perception of academic adviser in pre-service internship course. *The Journal of Research in Education*, 26(2), 77-114.
- Jeong, H. H. (2014). A study on the relationships between student teacher and students in pre-service internship course. *The Korea Educational Review*, 20(1), 5-39.
- Ka, S. H. & Kim, J. J. (2012). Exploring the teaching career attitude of secondary student teachers in practicum settings. *The Journal of Yeolin Education*, 20(4), 293~314.
- Kalat, J. W. & Shiota, M. N. (2007). *Emotion*. CA: Thomson Wadsworth.
- Kang, H. J. & Hahn, D. W. (2000). Appropriateness and frequency of emotion terms in Korea. *Korean Journal of Psychology*, 19(2), 69-99.
- Kang, K. H. (2009). Analysis of difficulties experienced by pre-service secondary science teachers in student-teacher practice. *The Journal of Korean Association for Science Education*, 29(5), 580-591.
- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there? wedding the social and autonomic components, *American Journal of Sociology*, 93, 263-289.
- Kim, B. C. (2005). A study on the meaning of student teaching of student-teachers in the secondary schools. *The Journal of Educational Administration*, 23(4), 49-76.
- Kim, E. Y. (2005). A study on the range and the meaning characteristics of emotion verbs. *Korean Semantics*, 16, 99-124.
- Kim, H. S. (2003). A study on Korean Emotional Idioms. (Doctoral dissertation). Inha University, Incheon.
- Klechtermans, G. (2005). Teachers emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro political literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lee, H., Lee, S., Lee, E., & Park, S. (2003). *Psychology of emotion*. Seoul : Bupmunsa.
- Lee, S. (2008). A Study on the Relationship between Job Satisfaction and Teacher Commitment (Master's thesis). Chuncheon National University of Education, Chuncheon.
- Liljestrom, A., Roulston, K., and de Marrais, K. (2007). "There's no place for feeling like this in the workplace": Women teachers' anger in school settings. In Schutz, P. A. and Pekrun, R. (eds.) *Emotion in Education* (pp 267-283). San Diego, CA: Elsevier.
- Lim, J. R. (2006). *Body Speaking*. Seoul : Hankukmunhawsa.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher-A sociological study*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. and Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30, 225-248.
- Mandler, G. (1989) Affect and learning: Causes and consequences of emotional interactions, In D. McLeod & V. Adams (Eds) *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp 3-19). New York, Springer-Verlag.
- Mayer, D. (2011). "But that's the thing: Who else is going to teach besides the idealist?" Learning to teach in emotional contexts. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work. Emotions and education change* (pp. 137-150). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Meyer, D. K. (2009). Entering the emotional practices of teaching. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 73-91). New York: Springer.
- National Research Council. (2011). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Park, I. J. & Min, K. H. (2005). Making a list of Korean emotion terms and exploring dimensions underlying them. *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 19(1), 109-129.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30, 91-110.
- Rhee, J. W., Song, H., Na, E., & Kim, H. (2008). Classification of emotion terms in Korean. *Korean Journal of Journalism & Communication Studies*, 52(1), 85-116.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Hudson, P., Roth, W.-M., & Mergard, V. (2011). Reproducing successful rituals in bad times: Exploring emotional interactions of a new science teacher. *Science Education*, 95, 745-765.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Sandhu, M., Sandhu, S., Henderson, S., & Roth W.-M. (2013). Emotional arousal of beginning physics teachers during extended experimental investigations. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 137-161.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding : An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399-412.
- Schaubroeck, J., & Jones, J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 163-183.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P., & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (pp. 195-212). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Shott, S. (1979). Emotion and Social Life - A Symbolic interactionist analysis. *American Journal of Sociology*, 84(6), 1317-1334.
- Sohn, S. J., Park, M., Park, J., & Sohn, J. H. (2012). Korean emotion vocabulary: Extraction and categorization of feeling words. *Korean Journal of The Science of Emotion & Sensibility*, 15(1), 105-120.
- Son, J. J. (2011). A study on emotion labor of elementary school teachers. *The Korea Educational Review*, 17(3), 93-127.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In Schutz, P. A. and Pekrun, R. (eds.) *Emotions in Education* (pp 259-274). San Diego, CA: Elsevier.
- Tak, I. C. & Lee, J. W. (2012). Study of the relationships between perceptions of emotional display rules, emotional labor strategies, and job satisfaction/job-induced tension. *Korean Journal of Industrial Relations*, 22(2), 115-150.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433.

- Tobin, K., Ritchie, S. R., Hudson, P., Oakley, J., & Mergard, V. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 16(1), 71-89.
- Turner, J. H. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 133-162.
- Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*. London, England: Routledge.
- Um, M. S. (2009). The age of emotion: culture and collective behavior. *The Korean Journal of Cultural Sociology*, 6, 7-51.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy. Executive Summary.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). *Teacher preparation research: An insider's view from the outside*. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105, 1641-1673.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theor and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487.