



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원 저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)



교육학석사 학위논문

학업무기력 초등학생의 교사의
사회적 지지 경험과 요구

2022년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육심리전공

정혜민

학업무기력 초등학생의 교사의 사회적 지지 경험과 요구

지도교수 신종호

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2021년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육심리 전공
정혜민

정혜민의 석사 학위논문을 인준함
2022년 1월

위원장 김동일 (인)

부위원장 이선영 (인)

위원 신종호 (인)

국문초록

본 연구는 학업무기력을 겪는 초등학생이 지각하는 교사의 사회적 지지와 그들이 바라는 사회적 지지를 파악하고, 이를 바탕으로 교사는 그들에게 사회적 지지를 어떻게 제공하여야 하는지 방향을 제시하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 초등학교 5, 6학년 학생 259명을 대상으로 설문 조사를 진행, 그 중 9인을 대상으로 면담을 실시하였다. 앞선 설문 조사 결과를 활용하여 학업 무기력 고, 저 집단의 개방형 응답 내용을 분석하여 이를 비교하고, 내용분석법을 활용하여 면담 내용을 분석, 범주를 도출하였다. 이상의 분석 결과를 바탕으로 무기력 완화를 위한 교사의 사회적 지지 제공 방안에 대한 논의를 제시하였다.

개방형 응답 빈도를 비교한 결과 교사의 사회적 지지는 학업무기력 정도에 따라 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 두 집단이 바라는 사회적 지지도 유사하였다. 면담 분석 결과 하위 범주는 ‘효과적 교수’, ‘비효과적 교수’, ‘정서적 지지를 제공하려는 노력’, ‘접근성 결여’, ‘학업 집중 지원’, ‘정서적 지지의 중요성’, ‘민감성과 접근성에 바탕을 둔 관심과 공감’, ‘대면의 기회’로 정리되었다. 이에 따른 하위 코드는 모두 18개가 도출되었다. 이를 바탕으로 학업무기력을 겪는 학생을 위한 사회적지지 제공 방안 논의를 제시하였다. 구체적으로 일반 학생들에게 와는 다르게 물리적·심리적 1:1 관계가 요구되었고 이에 기반한 짧고 간명한 설명과 지속적인 예·복습 활동, 교사의 민감성과 애착 관계 형성, 무기력에 공감하는 태도와 평가하지 않을 것이라는 믿음을 주는 것이 중요하였다. 가장 중요한 것은 정서적 지지의 기반 위에 정보적 지지가 제공될 때 학업무기력을 극복하고자 하는 의지가 더욱 잘 형성된다는 것을 밝혔다는 점이다.

본 연구는 학업무기력을 겪는 초등학생들이 지각하고 바라는 교사의 지지를 구체적으로 탐색했다는 데에 의의가 있다. 또 기존의 심리적 완충 이론을 학업무기력이라는 특수한 상황을 고려하여 그 적용 범위를 확장하였다. 또, 초등학교 교사들로 하여금 학업무기력을 겪는 학생들에게 정보적 지지에 우선하는 정서적 지지를 제공할 것을 시사한다는 점에서 연구의 의의가 있다.

주요어 : 초등학생, 학업무기력, 사회적 지지, 내용분석

학 번 : 2020-23906

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
II. 이론적 배경	8
1. 학업무기력	8
가. 학업무기력의 정의	8
나. 학업무기력의 원인	13
다. 학업무기력의 결과	22
라. 학업무기력 완화 방안	25
2. 사회적 지지	29
가. 사회적 지지의 정의	29
나. 사회적 지지의 유형	33
다. 초등학생의 사회적 지지	38
라. 사회적 지지와 학업무기력	39
III. 연구 방법	42
1. 연구 참여자	42
2. 자료 수집	44
3. 자료 분석	48

4. 연구자의 이해	51
5. 윤리적 고려사항	53
IV. 연구 결과	54
1. 학생들이 경험한 교사의 사회적 지지	54
가. 개방형 설문 결과	54
나. 심층 면담 결과	58
2. 학생들이 바라는 교사의 사회적 지지	73
V. 논의 및 결론	88
1. 주요 연구 결과 및 논의	88
2. 연구의 제한점 및 후속연구 제언	99
참고문헌	101
ABSTRACT	112
부록	115

표 목 차

<표 II-1> 사회적 지지의 분류	37
<표 III-1> 연구 참여자 정보	44
<표 III-2> 면담 문항	47
<표 IV-1> 학생들이 경험한 교사의 사회적지지	56
<표 IV-2> 개방 코딩 결과	60
<표 V-1> 사회적 지지 제공 방향	97

그 림 목 차

[그림 II-1] 사회적 지지가 스트레스 유발 사건에 미치는 영향 32

I . 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학업무기력 현상은 기초학습능력 향상을 위한 보충 지도나 학생들의 학업 참여를 고양시키려는 교수학습 전략의 활용 등 교사의 다양한 노력에도 불구하고 학업 참여의 의지를 잃거나 반복된 실패에 적응하는 등 여전히 많이 관찰되고 있다. 학습 장면에서 경험하는 거듭된 실패는 학습된 무기력으로 이어질 수 있으며, 모든 노력을 중단하게 하고 자포자기 상태에 빠지게 한다(배정희, 강승호, 2008). 저 성취 집단의 다수의 학생은 장기적으로 학습된 무기력에 빠질 가능성이 크고, 학습된 무기력에 빠진 학습자들은 과거에 성공 경험이 있다고 하더라도 그것이 충분히 완충 장치로서 기능하지 못하여 미래의 과업 결과를 부정적으로 예측한다(강혜원, 김영희, 2004). 이렇게 학습된 무기력은 동기의 상실, 인지 활동의 저하, 정서적 결손을 초래하고 이는 다시 학교 부적응과 성취 하락을 일으키며 심할 경우 우울과 죽음에 이르게 할 수도 있다(김영희, 강혜원, 2005; 문은식, 배정희, 2010; 이정숙, 2013; 주지은, 1999; 최연희, 2001; Durbin, 2014; Lazarus, 1991; Weiner, 1979). 더욱이 아동의 나이가 많아 질수록 학습된 무기력에서 빠져나오기 힘들다고 보고되고 있다(Ruthing, Perry, Hall & Hladkyj, 2004). 그러므로 교육 현장에서는 일찍이 학습된 무기력을 어떻게 감소시킬 수 있을지 고려해야 한다. 한 편, 학습된 무기력을 학습 장면에 한정하여 학습에 어려움을 겪고 학업을 포기하는 현상을 학업 무기력으로 명명하기도 하였다(박병기 외, 2015; McKean, 1994).

한 편 교사는 수업의 질적 향상을 위한 중요한 변인으로 그 중요성이 점차 주목받고 있으며(Davis, 2003) 특히 초등학교 시기는 담임교사와 학생이라는 특별한 관계가 설정되어 대다수의 시간을 함께 보내기 때문에 그 중요성이 크다(이대용, 김석우, 2012). 완충 이론(buffer theory)에 따르면 사회적 지지가 심리적 행복(well-being)에 긍정적인 영향을 끼친다고 하였다(Cohen & Wills, 1985). 사회적 지지란 사회적 관계를 통하여 타자로부터 제공받는 모든 긍정적인 지원을 말하는데(Cohen & Hoberman, 1983) 난관과 어려움에 부딪혔을 때 이를 극복할 수 있는 완충 장치로써 작용하는 것이다. 학습된 무기력을 겪는 학생들에게 완충 기제로 작용할 수 있는 교사 측면의 개입 방안으로는 교사의 교수 역량, 학생-교사 관계 등을 들 수 있다(Ntoumanis et al, 2004). 학습자가 지각한 학업적·정서적 지원은 학습자들의 흥미와 수업 참여를 이끄는데 중요한 역할을 한다(김종백, 김남희, 2014). 학생-교사 관계의 교사 맥락은 수업적 지지를 제공하기 위한 지원, 정의적 지지를 제공하기 위한 지원으로 분류되기도 한다(Davis, 2003). 또, 학생과의 긍정적 관계 형성, 학습 목표 설정 지원, 성공 경험 환경 조성 등의 동기 전략은 청소년의 학습된 무기력을 완화시킨다(Ghasemi, 2021).

하지만 학습된 무기력에 영향을 미치는 교사 요인의 영향력은 선행 연구에서 다소 혼재되어 나타나고 있다. 국내의 학습된 무기력에 관한 연구 동향을 살펴보면, 청소년기의 학습된 무기력에 영향을 미치는 요인으로 학습사, 사회적 및 동기적 요인이 있음이 밝혀졌으며 사회적 요인은 가정, 학교 및 개인 변인으로 정리되었다(문은식, 배정희, 2010; 송창우, 1997; 임경희, 2004). 학습된 무기력과 이에 영향을 끼치는 요인들 간의 구조적 관계를 살펴본 결과 학습된 무기력에 유의한 영향을 미치는 요인으로 자아평가, 부모-자녀의 관계, 교사와의 관계가 유의하게 나타났으며

교사-학생 관계는 자기효능감을 매개로 학습된 무기력에 부적 영향을 미쳤다(문은식, 배정희, 2010; 임경희, 2004). 이에 초등학생에게도 역시 관계 변인이 무기력을 완화시키는 데에 영향을 미칠 것으로 추측할 수 있다. 또, 보다 최근에는 학습 상황에서의 학습된 무기력인 ‘학업 무기력’에 초점을 맞춘 연구가 진행되고 있다. 학업무기력 척도(Academic Helplessness Scale, 박병기 외 2015)가 제작된 이후 교사와 친구 관계가 그것을 매개로 하여 학업무기력으로 미치는 구조적 관계에 대한 연구(장수연, 정제영, 2020), 청소년의 학습된 무기력과 관련 요인에 대한 메타분석(정문주 외, 2016) 등이 이루어졌다. 청소년의 학습된 무기력과 관련 요인에 대해서는 학교 적응이 학교 풍토보다 학습된 무기력과의 상관 효과 크기가 더 크게 나타났으며 학생-교사 관계, 또래 관계가 학교 적응의 하위 요인임을 봤을 때, 관계의 힘으로 학습된 무기력이 완화될 수 있음을 유추해 볼 수 있다. 하지만 위 연구에서는 또래 관계의 영향이 더 큰 것으로 나타났는데, 기존의 선행연구 중 교사 변인과 또래 변인을 직접적으로 비교한 연구가 없어서 제한점으로 언급되기도 하였다. 한편, 고등학생을 대상으로 한 질적 연구에서 학생들은 잘 가르쳐주거나 학업적 조언을 해 주는 것 보다 교사의 정서적인 지원을 중요하게 생각하는 경향이 있음이 밝혀졌다(봉미미 외, 2010). 즉, 교사의 정서적 측면에서의 지지가 학업적 조언과 더불어 중요하다는 시사점을 얻을 수 있으며 초등학생에게도 동일하게 관찰되는지 탐구할 필요가 있다.

국외의 학습된 무기력과 관련된 연구를 살펴보면 다음과 같다. 교사의 교수 양식이 숙달 목표 및 학습된 무기력에 어떠한 영향을 미치는지 살펴 본 결과 지각된 교사의 자율성 지지는 숙달 목표를, 심리적 통제는 학습된 무기력을 예측하였다(Filippello et al, 2020). 한 편 시험 불안이 학습된 무기력에 미치는 영향을 교사의 동기 지지가 중재하는지 살펴본

연구에서는 교사 변인의 매개효과가 나타나지 않는 것으로 드러났다 (Raufelder, 2017). 청소년의 학습된 무기력의 발달에 학교 소속감 및 배척감과 교사-학생 관계가 어떠한 영향을 끼치는지 살펴본 연구에서는 학교 소속감과 배척감은 학습된 무기력 발달에 영향을 미쳤으나 교사-학생 관계는 유의미한 영향을 끼치지 않았다(Raufelder & Kulakow, 2021). 더 육이 교사의 동기 전략 프로그램이 학생들의 학습된 무기력을 완화하는데에 유의한 효과가 있음을 검증한 연구에서는 그럼에도 불구하고 몇몇 학생들의 경우 중재에 대한 반응이 늦고, 교사의 강화에 반응이 아예 없거나 오히려 부정적으로 반응하는 등 무기력 현상이 줄어들지 않는 학생들 또한 존재하였음을 발견되었다(Ghasemi, 2021). 이렇게 교사 측면의 변인이 학습자의 무기력에 미치는 영향은 일관되게 나타나고 있지 않으며, 왜 이러한 현상이 발생하는지 알기 위하여 학업무기력을 겪는 학생들이 어떠한 지원을 받았고 받지 않았는지, 어떠한 지원이 더 필요하다고 느끼는지, 그들이 학업 상황에서 교사의 말이나 행동을 어떻게 지각하는지 심층적으로 파악할 필요가 있다.

학습된 무기력 연구의 동향을 살펴보았을 때 대부분의 연구가 중·고등학생을 대상으로 이루어졌다. 하지만 무기력의 발생 시기가 점차 빨라지고 있어(유지영, 김준경, 2015) 학습된 무기력의 부적 영향을 최소화하기 위하여서는 초등학교 장면에서도 학업무기력을 겪는 학습자에 대한 조치가 필요하다. 또, 귀인 성향, 자아 탄력성, 학업적 자기개념, 실패 내성, 학업 스트레스 등의 개인 변인과 학습된 무기력과의 관계에 대한 연구는 다수 진행되었다(강혜원, 김영희, 2004; 김아영, 주지은, 1999; 김영희, 강혜원, 2007; Filippello et al, 2017). 또 부모의 양육 태도와 교사-학생 관계, 또래 관계 등 사회적지지 전반과 학습된 무기력 간의 관계에 대한 연구는 있으나(손낙주, 최보가, 1996; 임경희, 2004; 전향신, 박분희,

2020; 정문주 외, 2016) 교사 요인에 한하여 살펴본 연구는 부족하다. 무엇보다도 주로 자기보고식 설문을 통한 양적인 연구는 다수 실시되었으나 무기력을 겪는 학생들의 인식과 요구에 대해 조사한 연구는 전무한 실정이다.

본 연구에서는 학습 상황에서 발생하는 학습된 무기력인 학업 무기력에 초점을 맞추어 이에 영향을 미치는 주요한 사회적 지지원인 교사 변인에 한정하여 이들이 제공하는 정보적, 정서적 지지를 학생들이 어떻게 인식하고 어떠한 사회적 지지를 바라는지 깊이 살펴보자 한다.

학습된 무기력을 연구하는 연구자의 궁극적인 목표는 무기력을 완화하기 위한 효과적인 개입 기술을 발전시키는 것이어야 한다(Walling & Martinek, 1995). 학생이 교사의 지지하는 말과 행동을 지각하는 것과 그 것이 실제로 효과를 발휘하는 것에는 질적인 차이가 있다. 하지만 학업 무기력을 겪는 학습자들이 교사의 지지와 지원을 어떻게 수용하는지에 대해서는 자세한 기제가 밝혀지지 않았다. 그렇기에 담임교사의 지원이 그들의 필요를 충족시키지 못하는 경우 그들이 교사의 지지를 인식하는 방식은 어떠한지 알아볼 필요가 있다. 기존 연구들은 자기 보고식 설문에 의존하고 있어 실제로 학생들이 교사의 지지를 어떻게 지각하는지, 교사의 어떠한 사회적 지지로부터 더욱 영향을 받는지, 더 나아가 어떠한 사회적 지지를 요구하는지 파악하기 어렵다는 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 이와 같은 궁금증을 면담을 통한 질적인 탐색 과정을 통해 알아보자 하였다. 실제로 제공받는 사회적 지지와 요구되는 사회적 지지의 차이를 살펴봄으로써 학업무기력 학생이 겪는 어려움을 완화시키기 위한 방향을 제시할 수 있다고 생각하였다.

학교의 심리적 환경은 교사의 노력으로 인해 변화시키기에 보다 용이한 부분이라고 할 수 있으므로(임경희, 2004) 학생들의 동기를 진작 시키

고, 노력과 결과 사이의 유관성을 지각하게 하며, 학습에 대한 긍정 정서를 느끼도록 할 수 있는 자원으로서 교사가 기능해야 할 것이다. 더불어 학업무기력을 겪는 학생의 요구에 맞는 개입을 제공해야 한다. 이를 위해 실제 학생들이 받는 지지와 받고 싶은 지지 사이의 간극을 파악하여 그들의 필요에 부합하는 사회적 지지를 제공하는 데에 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 학업무기력을 겪는 초등학생들이 교사의 사회적 지지를 어떻게 지각하는지 살펴보고, 그들이 요구하는 사회적 지지는 무엇인지 파악하는 데에 있다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 학업무기력을 겪는 초등학생은 교사의 사회적 지지를 어떻게 지각하는가?

연구문제 2. 학업무기력을 겪는 초등학생들은 교사로부터 어떠한 지지를 받고자 하는가?

II. 이론적 배경

1. 학업무기력

가. 학업무기력의 정의

학업무기력(academic helplessness)이란 기존의 영역 일반적인 관점에서의 학습된 무기력(learned helplessness)을 학습 상황에 적용한 개념으로 학업상황에서 통제 불능성의 지각 및 반응-결과간의 비유관성 기대의 누적으로 인해 정상적인 학업 수행이 곤란하게 된 학습자의 심리적 특성을 뜻한다(박병기, 2015). 이에 학업무기력에 대해 이해하기 위해서는 기원이 되는 개념인 학습된 무기력의 정의 및 발달과정, 완화 방안을 함께 살펴 볼 필요가 있다.

학습된 무기력이란 개인이 과제를 달성할 능력이 있음에도 불구하고 스스로 환경을 거의 통제할 수 없다고 믿음으로써 무기력에 빠지게 되는 현상을 말한다(Seligman, 1972). 사람들은 자신의 반응이나 행동이 앞으로 겪을 부정적인 결과를 바꾸는 데에 아무런 영향을 끼치지 못한다는 기대를 형성할 때 무력감을 경험하게 된다(Hiroto & Seligman, 1975).

실험 심리학자들은 전통적으로 학습에 있어 보상과 벌에 따르는 동물과 인간의 행동에 대해 연구해왔다. 전형적인 도구 학습 실험에서 피 실험자는 어떠한 행동을 수행하거나, 혹은 하지 않음으로써 일어나는 상황에 대응해 영향을 미쳤다(Seligman, 1972). 하지만 상황을 통제할 수 있는 경우도 있는 반면, 어떠한 것도 할 수 없는 상황에도 마주치게 되었다. 그렇게 피할 수 없는 고통이나 어려움에 맞닥뜨리게 되면 심리적 외

상에 적극적으로 대처하거나 효과적으로 반응하는 것을 학습하기 어렵게 되고, 정서적인 스트레스와 무기력이 야기되었다.

학습된 무기력은 동물을 대상으로 한 실험에서 혐오 자극을 피할 수 없도록 조작된 집단이 추후에 그러한 자극을 피할 수 있는 환경이 조성되었음에도 피하기를 포기하고 불쾌한 자극을 수동적으로 받아들인 실험 장면에서 발견되었다(Seligman, 1972). 실험은 넘을 수 있는 담을 가운데로 하여 두 군데로 나뉘어있는 형태의 셔틀 상자(shuttle box)라는 공간에서 이루어졌다. 만약 개가 서 있는 쪽에 전기충격을 주면 개는 자극으로부터 탈출을 시도하여 전기 자극이 없는 다른 한 쪽으로 도망칠 수 있다. Seligman(1972)의 실험에서 탈출하는 법을 학습한 개들은 추후에 또 다시 전기 자극이 주어져도 재빨리 탈출할 수 있었다. 하지만 탈출 훈련을 받지 못한 개들은 도망치는 것을 포기하고 자극이 멈출 때 까지 흐느끼며 가만히 앉아있었다. 즉, 수동적으로 자극을 받아들이기만 하고 포기하는 것으로 보였다. 추후에 피할 수 없는 고통스런 자극이 다시 한번 주어졌을 때, 개들은 실험자가 주는 대로의 충격을 그대로 받아들이고 탈출하기를 실패하였다. 연구자들은 이렇게 적응적인 반응이 단절되는 현상을 ‘학습된 무기력’이라고 명명하였다.

이후 학습된 무기력은 개 이외의 다른 동물들, 그리고 인간에게도 적용되는 것으로 나타났다(Hiroto & Seligman, 1975). Hiroto와 Seligman (1975)은 학습된 무기력이 인간에게 일반화될 수 있는지 알아보기 위하여 불쾌한 소음 들려주기와 같은 도구적 혐오자극에 대해 해결 불가능한 문제와 같은 인지적 어려움 역시 학습된 무기력을 야기할 수 있는지 실험하였다. 피할 수 없는 고통스런 자극으로 소음 혹은 인지적 문제 해결 과제를 상정하였으며 무기력이 학습 된 후 어떤 행동 패턴을 보이는지 살펴보기 위한 후속 실험에서는 셔틀 상자 탈출 시험과 철자 맞추기

(anagram) 시험을 제시하였다. 대학생을 대상으로 하여 네 가지 실험 조건에 무선할당 하였으며, 이는 도구적 어려움 자극-도구적 문제 해결 조건, 인지적 어려움 자극-도구적 문제해결 조건, 도구적 어려움 자극-인지적 문제 해결 조건, 인지적 어려움 자극-인지적 문제 해결 조건으로 구성되었다. 그 결과 반복된 인지적 어려움이 추후에 제공되는 인지 문제를 풀지 못하게 방해하는 효과를 가져왔다. 이 연구에서는 인지적 어려움이 물리적 혐오자극에서 벗어나게 하려는 노력을 억제하였고 물리적 혐오자극 처치를 받은 집단은 인지적 수행 기능이 현저히 줄어듦을 밝혔다. 이는 기존의 동물을 대상으로 한 실험에서 운동적 기능의 저하로만 여겨졌던 학습된 무기력의 발생 기제에 더하여 학습된 무기력이 보다 더 유기적인 손상을 가져온다는 차별점을 보였다. 그리고 이 연구에서 연구자들은 실험에서 유도한 학습된 무기력이 일시적 현상이 아닌 다소 지속성 있는 ‘특성 (trait)’ 임을 강조했다. 이후 학습된 무기력은 동물의 행동에서부터 아동 발달, 우울 등 인간 행동의 다양한 범위까지 적용되었다. 일례로 학습된 무기력과 우울은 증상, 생리, 치료 측면에서 공통점이 있음이 주목되었으며, 학습된 무기력이 반응성 우울 (reactive depression)의 모델로써 제안되었다(Seligman, 1974).

학습된 무기력 현상이 발견된 이후 아동을 대상으로 한 연구가 활발히 진행되기 시작했다. 사회적 상황에서의 학습된 무기력 연구에서는 아동의 인기 수준에 따른 거부 반응을 탐색하였다(Goetz & Dweck, 1980). 그 결과 거절에 대한 귀인의 차이는 거절에 따른 목표 지향적 행동의 중단과 관련이 있었다. 즉, 사회적 승인을 얻기 위한 시도에서 가장 심각한 부적응적 행동은 인기 수준과 상관없이 개인적인 무능을 거절의 원인으로 삼는 경향과 관련 짓는 것으로, 아동이 사회적 관계에서의 어려움을 극복하는 데 있어 인지적 매개 요인을 고려할 필요가 있다는 결론을 내

릴 수 있었다. 아동의 학습된 무기력의 연구에서 유치원생과 초등학교 저학년 학생들에게서도 실패를 경험한 뒤에 학습된 무기력의 핵심 측면이 관찰된다고 하였다(Burhans & Dweck, 1995). 또, 자기(self)에 대한 이해와 자기에 대한 개념이 수반적 가치(contingent worth)의 대상으로서 학습된 무기력의 충분한 조건이 된다고 보았다. 어린아이들도 특성 개념을 분별하기 전에 자기 비난에 빠질 수 있으며 실패와 비판에 전반적인 자기비난으로 반응함으로써 무력감의 양상을 보이는 것이다.

학습된 무기력은 다수의 선행연구에서 수동성(passivity), 통제력 결여(lack of self-control), 지속성 결여(lack of continuation), 과시욕 결여(lack of ostentation), 책임감 결여(lack of responsibility), 자신감 결여(lack of self-confidence), 우울 및 부정적 인지(depression and negative cognition) 등의 하위 요인으로 구성됨이 밝혀졌다(박병기 외, 2015; 신기명, 1990; Miller & Norman, 1979; Hiroto & Seligman, 1972). 수동성이란 적극적으로 수행하지 못하는 상태로, 자발적·능동적 수행이 저하되어 있는 상태를 말한다(Miller & Norman, 1979; Hiroto & Seligman, 1975). 매사에 소극적이고, 사교적이지 못하며 타인의 행동이나 의견에 쉽게 따르는 성향이 이에 해당된다(신기명, 1990). 통제력이란 조절하고 통제하는 능력, 충동 및 자기중심적인 성향에서 벗어날 수 있는 정도를 말하는데, 통제력이 결여되면 자신의 태도나 행동이 어떠한 사건의 과정과 결과에 유의미한 영향을 끼치지 못할 것이라는 기대가 형성되어 부정적인 신념을 지니게 된다(박병기 외, 2015). 지속성 결여란 시작한 일을 완수하지 못하고 실패했을 때 쉽게 좌절하여 몰두하지 못하는 특성을 뜻한다(신기명, 1990). 과시욕 결여란 매사에 자신이 없고, 뛰어난 능력이나 재능이 없어 다른 사람을 가르치거나 장래에 훌륭한 사람이 되지 못할 것이라고 생각하는 상태이다(신기명, 1990). 책임감 결여는 행동을 통제할

수 없는 상태로 인해 충동적이고 미성숙한 특징을 말하며, 책임을 외부 요인으로 돌리는 성질이다(신기명, 1990). 자신감 결여란 고립되고 위축되어 혼자 있는 것을 더 선호하며 스스로 비참하고 불행하다고 생각하여 자기를 혐오적으로 생각하는 상태이다(신기명, 1990). 마지막으로 우울 및 부정적 인지는 즐거움, 유쾌함, 행복함, 기쁨 등의 긍정 정서가 저하되어 있는 상태를 뜻한다(Miller & Norman, 1979; Seligman, 1972).

몇몇 연구에서는 학업 상황에서의 학습된 무기력을 특정하여 다음과 같이 정의하였다. McKean(1994)은 학습 상황에서 어려움을 겪는 대학생들이 학업을 포기하는 현상을 학습된 무기력 이론을 적용하여 연구하였으며, 학업 상황에서 나타나는 학습된 무기력을 학업 무기력(academic helplessness)라고 지칭하였다. 박병기 외(2015)의 연구에서는 무기력이 주로 교육적 관점에서 학교 학습이 시작되는 아동 및 청소년 시기의 학습자들을 대상으로 하는 실정에 발맞추고자 하였고, 학업 장면의 특성을 제대로 반영하기 위하여 학업무기력을 ‘학업상황에서의 학습된 무기력’이라고 정의하였다. 그들의 연구에서는 학습된 무기력이 인간 심리의 전체적 특성이라는 점에서 동기적 결손, 인지적 결손, 정서적 결손, 자존감 결손, 수행 결손 등이 일어난 상태라고 정리하여 통제신념 결여, 학습동기 결여, 긍정정서 결여, 능동수행 결여의 네 가지 요인구조를 갖춘 척도를 개발하였다. 통제신념 결여란 학업상황과 관련된 과정 및 결과에 대해 자신의 태도나 행동이 긍정적인 영향을 끼칠 수 없다는 기대 형성으로 인해 부정적 신념을 지닌 상태를 말한다(박병기 외, 2015). 학습동기 결여란 학업상황과 관련된 과정 및 결과에 대해 의미와 가치를 발견하지 못하고 긍정적인 학업의욕이 저하되어 있는 상태이다(박병기 외, 2015). 긍정정서 결여란 학업상황과 관련된 과정 및 결과에 대해 느끼는 즐거움, 유쾌함, 행복감, 기쁨 등의 긍정 정서가 저하되어 있는 상태이며

(박병기 외, 2015) 마지막으로 능동수행 결여란 학업상황과 관련된 과정 및 결과에 대해 자발적이고 적극적인 수행 활동이 저하되어 있는 상태를 뜻한다(박병기 외, 2015). 척도의 요인별 예시 문항은 다음과 같다. ‘실력 차이를 내 힘으로 극복할 수 없다고 생각한다.’, ‘공부를 왜 해야 하는지 관심도 없다.’, ‘공부하는 것이 즐겁지 않다.’, ‘스스로 알아서 공부하지 않는다.’ 등이 있다.

정리해보면 학습된 무기력은 인간을 포함한 동물에 통용되는 일반적인 개념으로써 발견, 연구가 진행되어 왔으며 교육학적 관점에서는 점차 아동, 그리고 학습 상황에서의 학습된 무기력에 대한 연구로 맥을 이어온 것으로 보인다. 특히 한국 맥락에서는 박병기 외(2015)의 연구에서 학업 무기력 척도를 개발한 이후로 학습된 무기력 보다는 학업무기력을 종속 변인으로 한 연구들이 많이 진행되었다. 또, Seligman(2016)은 학습된 무기력의 뇌신경학적 배경에 대한 논의를 시작하여 학습된 무기력의 연구 방향에 대한 전환을 가져와 신경심리학적 측면의 변인들과 융합하여 학습된 무기력 현상을 더욱 깊이 탐구할 수 있는 가능성도 열어주었다.

나. 학업무기력의 원인

우선 학습된 무기력의 발생 기제를 살펴보면 다음과 같다. 학습된 무기력은 반응-결과 독립성 기대 형성부터 시작되어 인간의 학습된 무기력에서의 다양성과 개인차를 설명하고자 하는 보완적인 이론들이 등장하며 발전되었다.

Hiroto와 Seligman(1975)은 학습된 무기력의 원인으로 반응-결과 독립성 혹은 무관성 기대의 형성을 들었다. 반응-결과 독립성 기대란 결과의 비통제성을 뜻하는데, 자신의 반응이 결과에 어떠한 영향도 미치지 못한

다는 믿음이 학습된 무기력을 야기한다는 것이다. 어떤 경우에는 반응-결과 독립성 기대 형성이 억제되기도 한다(이명진, 봉미미, 2013). 학습자에게 반응-결과 기대가 이미 형성되어 있거나, 학습자가 과거의 실패 상황과 현재의 실패 상황을 변별하거나, 현 상황의 중요성을 상대적으로 크게 인식할 때에는 학습된 무기력에 빠지는 것이 방지된다(이명진, 봉미미, 2013).

Abramsom과 동료들(1978)은 인간만이 보이는 학습된 무기력의 특징을 더 잘 설명할 수 있는 기제를 밝혔다. 그들은 학습된 무기력이 일반적인 현상인지 아니면 개인차가 있는지 설명하고자 하였으며 무기력이 어떠한 특정한 상황에서 발생하는지, 어떨 때 만성적이며 극심하게 발생하는지 귀인 이론의 틀을 적용하여 논하였다. 즉, 인간이 무기력에 빠질 때 ‘왜’ 무기력한지 질문을 던졌으며 그에 따른 원인 귀인이 학습된 무기력의 일반성, 만성 정도, 차후의 자존감까지도 영향을 미친다고 보았다.

Miller와 Norman(1979)의 연구에서 학습된 무기력을 느끼도록 훈련받은 실험집단의 학습자들이 뒤따르는 시험에서 수행 수준의 저하를 보이지 않는 것을 발견하였다. 오히려 수행 수준의 향상을 보이는 결과를 보이기도 하였다. 이에 많은 연구자들은 반응-결과 독립성 기대 이외에 학습된 무기력의 또 다른 원인을 찾을 필요성을 느꼈고, 학습된 무기력에 빠진 대부분의 사람들이 우울 증상과 자아 존중감의 저하를 보인다는 것에 주목하였다(이명진, 봉미미, 2013). 즉, 귀인 이론(attribution theory)에 근거하여 통제 불가능한 결과에 대해 스스로를 탓하기 때문에 학습된 무기력에 빠진다고 보았다.

이렇게 학습된 무기력의 정도가 귀인 양식에 의한 차이라는 것이 밝혀졌다. 귀인이란 결과와 관련한 지각된 원인을 뜻하는데(신종호, 2013) 이는 개인의 신념을 형성하고 다양한 경험 속에서 정서적 반응을 이끌어낸

다. 귀인은 원인이 변할 수 있는지 아닌지의 차원인 안정성(stability), 원인의 위치인 소재(locus), 스스로의 성공과 실패에 대한 책임을 수용하는 정도인 통제(control)의 세 가지 차원으로 범주화 된다. 이러한 원인 차원들은 성공에 대한 기대, 자기 효능감 신념, 실제 행동에 많은 영향을 미친다. 학습자가 자신의 반복적 실패 원인이 쉽게 변화되지 않는 요인에 있다고 믿을 때 이전과 같이 부정적인 결과가 다시 발생할 확률이 높다고 여겨 학습된 무기력의 만성화를 초래한다(Abramson et al, 1978). 또, 실패 원인이 여러 영역에 걸쳐 발생한 것이라고 느껴 포괄적으로 귀인 할 때 학습된 무기력의 일반화를 야기한다. 실패 원인의 소재를 자신의 내부로 귀인할 때에는 학습된 무기력의 형성과 자아 존중감의 손실을 경험한다.

이후의 연구에서는 유아와 어린 아동들도 학습된 무기력을 나타냄이 밝혀졌다. 특히 유아와 아동의 자아(self)에 대한 이해가 학습된 무기력의 발생 여부 및 반응 강도에 영향을 끼친다는 것을 발견하였다(이명진, 봉미미, 2013). 인지적 발달 수준이 낮은 유아의 경우에는 외부에 의해 판단되는 자기의 가치에 따라 학습된 무기력 형성이 발생하였고, 연령이 증가할수록 개인 특성이 변화할 수 있는 것인지 아닌지에 대한 스스로의 판단이 학습된 무기력 발생에 영향을 주게 된다.

초등학교 연령대의 학습자는 이미 자신이 가진 특성에 대한 암묵적 이론(implicit theory)을 가지고 있으며, 이에 따라 증진이론가(incremental theorists)와 실체이론가(entity theorists)로 구분된다(이명진, 봉미미, 2013). 증진이론가는 지능이 학습을 통해 향상될 수 있다고 믿으며, 실체이론가는 지능이 타고난 것이어서 변화시킬 수 없다고 믿는다. 실체이론가인 아동은 실패할 경우 원인을 자신의 변화시킬 수 없는 낮은 능력에서 찾으며, 안정적·내부적 귀인을 하게 되어 학습된 무기력에 쉽게 빠

지게 된다.

학습된 무기력은 지능에 대한 암묵적 신념에 더해 목표지향성을 어떻게 갖느냐에 따라서도 다르게 예측될 수 있다(Walling & Martinek, 1995). 목표지향성은 행동에 개입하는 목적과 이유를 의미하며(Pintrich, 2003) 숙달목표 지향과 수행접근목표 지향, 수행회피목표 지향으로 나눌 수 있다. 숙달목표는 과업을 완수하는 것, 보다 발전되는 것, 지식의 증진에 초점을 둔 목표이다. 수행접근 목표는 다른 사람과 비교하여 자신의 우수성을 입증하고 호의적인 평가를 받는 것을 강조한다. 반면 수행회피목표는 무능력하게 보이지 않는 것과 호의적인 평가를 받지 못하는 것을 피하려는 노력을 반영한다. 숙달 목표 지향적인 학생들은 수행 결과에 대하여 스스로 통제할 수 있다는 강한 신념을 가지고 있다(Walling & Martinek, 1995). 실패 상황에서 숙달목표 지향적인 학습자와 그렇지 않은 학습자 간에는 두 가지 차이가 있다(Dweck; 1975; Stipek, 1993). 숙달 목표 지향적 학습자는 주어진 과업에 대한 성공 여부를 자연스럽게 자신의 능력에 귀인하게 되며, 숙달하고자 하는 시도를 높인다. 그들은 또 학습 과업이 도전적이더라도 이를 극복 할 수 있는 문제 해결 전략들을 다수 보유해 왔다.

Burnhans와 Dweck(1995)에 따르면 지능에 대한 암묵적 신념이 학생들이 적용하는 목표지향의 유형을 끌어낸다고 가정하였다. 학생이 지능과 능력에 대하여 고정신념을 가지고 있다면 과제를 수행할 때 수행목표를 적용할 가능성이 높은데, 스스로의 능력이 뛰어나다고 생각하는 경우는 숙달목표 지향을, 자신의 능력을 낮다고 평가하는 경우에는 수행회피목표를 추구하게 된다. 수행회피목표를 지닌 학습자는 도전을 회피하고 끈기가 약하며 학습된 무기력 양상을 보이게 된다.

성별에 따른 학습된 무기력의 연구들도 존재한다. 우울의 모델인 학습

된 무기력을 성별 간 차이가 있는지 알아본 실험연구에서는 피할 수 없는 고통을 학습한 남성 집단이 무기력 양상을 보였다(Dalla et al, 2008). 반면 여성 집단은 고통을 학습했음에도 불구하고 탈출 과업에서 성공하였다. 하지만 사람을 대상으로 조사 한 결과는 다른 양상을 보였다. 수학 과목에서 여성이 남성에 비해 학습된 무기력에 더 빠른 가능성이 크다는 가정 하에 학습자들의 원인 귀인, 자기 개념, 현재와 미래의 성취에 대한 기대를 조사한 연구 결과 학생들의 지각이나 수행에 대한 기대에서 성차는 발견되지 않았다(Pearson et al, 1982). Dweck과 Bush(1976)의 연구에서도 성차를 확인하기 위한 두 가지 실험을 실시했는데, 여학생의 경우 성인으로부터 받은 실패 피드백은 수행의 향상을 이끌어내지 못하였으며, 동료로부터의 실패는 즉각적이고 유지되는 향상을 이끌어내었다. 하지만 남학생의 경우엔 성인으로부터의 실패 피드백이 더욱 큰 향상을 이끌어냈지만 동료로부터의 실패는 반복된 시도에도 개선을 가져오지 못하였다. 더욱이, 여학생과 남학생의 실패에 대한 귀인은 평가의 주체에 따라 체계적인 변화 패턴을 보였다. 국내 다수의 연구에서도 남학생과 여학생 간에 학습된 무기력의 수준이 유의한 차를 보이지 않았고, 학습된 무기력의 모든 하위 요인에서도 성별 간 유의한 차는 발견하지 못하였다(신기명, 1990; 임경희, 2004). 이러한 선행 연구 결과들에 따르면 학습된 무기력은 성차에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 판단할 수 있다.

한편 학습된 무기력은 이에 영향을 끼치는 다수의 변인들과의 상관 및 구조적 관계에 대해서도 활발히 연구되었다. 이 단락에서는 변인들을 분류하고 하위 요인들에 대해서 구체적으로 살펴보고자 한다. 학습된 무기력에 영향을 미치는 요인은 크게 외부(환경)요인과 내부(개인)요인으로 나눌 수 있다. 학습된 무기력에 영향을 미치는 가장 중요한 요인은 반응

-결과 기대를 일관성 있게 지각하는지의 여부이다(Seligman, 1972). 이는 경험을 바탕으로 형성되며, 경험은 개인의 환경과의 상호작용의 결과로 이루어진다. 즉, 실패 여부와 같은 환경 변인이 학습된 무기력의 형성에 주요한 원인이 된다. 하지만 환경을 어떻게 지각하고 인지하는지와 같은 개인 내적인 변인 또한 중요하다. 개인 내적인 요인에 따라 외부 환경이 학습된 무기력에 미치는 영향이 달라질 수 있기 때문이다. 학생들이 접하는 주요한 환경 변인은 다시 가정·학교·사회 환경으로 나눌 수 있다. 정리하면, 학습된 무기력에 영향을 미치는 변인들은 가정변인, 학교변인, 개인변인으로 이루어진다(임경희, 2004).

학습된 무기력에 영향을 미치는 개인 요인과 환경 요인은 다음과 같다. 개인 내적 요인에는 연령, 귀인 신념, 학업 성취도, 자아에 대한 평가, 결과에 대한 기대, 효력에 대한 기대, 스트레스, 심리성향, 진로 등이 있다(이화영, 2018; 임채숙, 2006; 정문주 외, 2016). 성별과 귀인 신념, 자아개념에 대해서는 앞서 자세히 기술했으므로 다른 요인들에 대해 설명하고자 한다. 스트레스와 성적, 학습된 무기력의 관계를 살펴본 연구에서는 스트레스 정도와 대처방식, 성적과 학습된 무기력이 현재의 무기력 정도에 따라 서로 다른 상관이 있음을 밝혔다(강혜원, 김영희, 2004). 무기력이 낮은 경우 스트레스 대처 방식이 학습된 무기력에 영향을 미치지만, 무기력이 높은 경우에는 영향이 없었다. 학업 스트레스와 학습된 무기력 간의 상관관계 또한 연구되었다. 초등학생 및 중학생이 학업 스트레스와 학습된 무기력의 관계를 밝힌 연구에서는 학교성적 및 수업, 부모 압력, 과외 성적 및 수업, 부모 압력 스트레스가 높을수록 학습된 무기력이 증가하고 그 정도는 초등학교보다 중학교에서 높은 것으로 나타났다(박성희, 김희화, 2008). 기대감 역시 학습된 무기력에 영향을 끼친다. 실패 상황이나 대처하기 어려운 경험을 자주 겪는 사람은 결과에 대

한 기대와 효력 기대감이 낮아져 문제해결을 효율적으로 하지 못한다(이화영, 2018). 즉, 실패 경험의 너무 잦을 경우 다음 수행이 성공할 것이라는 기대를 갖지 못하게 되어 무기력을 학습하게 된다.

가정변인에는 가정의 사회경제적 지위, 부모의 양육행동, 가정의 심리적 통제 여부, 부모와의 관계, 가정 분위기 등이 있다(임경희, 2004). 그 중 가정의 사회경제적 지위보다는 부모의 기대와 압력, 지지와 같은 심리적 환경이 학습된 무기력과 더욱 큰 상관을 보인다고 하였다. 주로 부모의 과도한 기대와 자녀에 대한 과소평가가 청소년의 학습된 무기력의 원인이 된다(정문주 외, 2016). 반대로 지나치게 관대하거나 허용적인 양육 태도 역시 높은 학습된 무기력과 상관을 보였는데, 기준이 명확하지 않은 양육방식 하에서 실패를 맞았을 때 회피할 경우에도 이를 허용하고, 실패 내성을 키워주지 못하기 때문으로 해석할 수 있다(정문주 외, 2016).

학교변인으로는 반복된 실패, 학교적응과 학교풍토를 들 수 있다. 학교적응은 다시 교사와의 관계, 또래관계, 학교 부적응 측면으로 분류할 수 있다. 교사와의 관계와 또래관계가 좋을수록, 관계 속에서 지지를 받을수록 학습된 무기력은 낮아진다. 또, 성공 기회보다 실패 기회가 더 많은 교실, 상대평가 제도, 선택의 자율성의 부족 또한 학습된 무기력에 빠지게 하는 요인으로 지적되었다(이명진, 봉미미, 2013). 이러한 경쟁적인 학습 환경은 과정보다는 결과에 집중하게 하고, 실패 경험을 자신감 상실과 무기력으로 연결 짓게 한다(이명진, 봉미미, 2013). 학업스트레스 및 성적과 학습된 무기력간의 관계를 조사한 연구에서는 스트레스 정도와 대처방식, 성적 및 학습된 무기력이 현재의 무기력 유발 정도에 따라서 다른 상관이 있음이 밝혀졌다(강혜원, 김영희, 2004). 무기력 유발 정도가 낮은 경우에는 스트레스 대처방식이 학습된 무기력을 낮추었지

만, 무기력 유발 정도가 높은 경우에는 유의미한 차이가 없었다. 즉, 유발된 무기력이 낮은 경우 개인이 실패에 대처하는 적극적인 시도를 바탕으로 노력을 하게 되고 후속과제를 수행하는 능력의 향상과 더불어 우울이 감소하지만, 잣은 반응-결과 무관성 경험에의 노출에 의해 무기력 상태가 높은 개인은 통제력 상실을 확신하여 수행능력이 약화되고, 수동성, 우울 정서가 증가되는 것이다.

부모 변인과 학습된 무기력 사이의 관계를 탐색한 최근의 연구들은 다음과 같다. 초등학생을 대상으로 지각된 부모의 양육태도와 학습된 무기력 간의 관계를 실패 내성이 조절하는지, 조절된 매개변인으로는 회복탄력성이 유의미한지 탐구 한 결과 부모의 긍정적 양육 태도는 학업 실패 내성, 회복탄력성과 정적 상관을, 학습된 무기력과는 부적 상관을 보였다(최현정, 이동귀, 2019). 또, 실패 내성과 학습된 무기력 간의 관계를 회복탄력성이 조절함과 동시에 조절된 매개 효과를 보였다. 결론적으로 초등학생의 학습된 무기력 완화를 위하여 부모의 양육 태도를 점검하고 긍정적인 양상으로 전환할 필요가 있으며, 실패 내성과 회복탄력성 역시 제고해야 할 요인이라고 결론내릴 수 있었다(최현정, 이동귀, 2019). 중학생을 대상으로 부모의 양육태도와 학습자의 그릿, 학습된 무기력의 관계를 검증한 연구에서는 학업성취 하위 집단만 놓고 보았을 때 그릿의 매개효과는 나타나지 않았다(엄태순, 윤미선, 2020). 그리고 성적에 따른 다집단 분석 결과 부모의 부정적인 양육태도가 학습된 무기력에 미치는 영향이 유의하였다. 초등학생이 지각한 긍정적·부정적 부모 양육행동과 외 학업 스트레스, 학습된 무기력의 구조적 관계에 대한 연구에서는 부정적 양육행동(통제와 과보호)이 학습된 무기력에 정적인 영향을 끼쳤으며, 이는 긍정적 양육행동(친밀성과 합리적 태도)이 학습된 무기력에 미치는 부정적 영향보다 더 큰 것으로 나타났다(안태용, 2016). 국외에서

는 Filippello와 동료들(2018)이 지각된 부모의 심리적 통제와 학교 학습된 무기력간의 관계를 검증하였으며, 좌절에 대한 불관용이 중재 변인으로 작용하는지 살펴보았다. 그 결과 지각된 모의 심리적 통제가 학습된 무기력에 미치는 영향을 좌절 불관용이 매개하는 것으로 드러났다 (Filippello et al, 2018). 그의 또 다른 연구에서는 지각된 부모의 심리적 통제와 학습된 무력감을 학교 자기효능감이 매개하는지 보았다. 그 결과, 부모의 심리적 통제는 자기 효능감과 부적 상관, 학습된 무기력과 정적 상관을 보였고 구조방정식 모형 검증 결과 학교 자기 효능감은 둘 사이를 완전 매개하였다(Filippello et al, 2015).

학업 상황에서의 학습된 무기력, 즉 학업무기력이 발생하는 원인을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 성취 상황에서의 반복된 실패는 학업 무기력을 야기하는 가장 주된 원인이다(Walling & Martinek, 1995). 또한 부모와의 관계, 가정의 분위기, 부모의 심리적인 통제나 압박과 같은 가정배경과 교사와의 관계, 친구와의 관계, 교실 분위기, 교실 목표 구조, 경쟁적 교실환경과 같은 학교배경도 주요 요인이다. 하지만 이러한 외부 요인을 개인이 어떻게 받아들이느냐에 따라서도 학습된 무기력의 영향은 조절될 수 있다. 귀인 성향, 자아개념, 지능에 대한 신념, 목표지향성, 실패 내성, 회복 탄력성 등이 개인차를 설명하는 변인들이며, 최근의 학습된 무기력 연구에서 살펴볼 수 있듯이 이러한 개인차 변인은 또다시 외부의 지원, 관계의 힘으로도 긍정적으로 전환시켜 학습된 무기력을 낮출 수 있는 것으로 기대되고 있다.

한편 종속변인을 학업무기력으로 좁혀 이에 영향을 끼치는 요인들을 살펴보면 학업 상황에서의 반복되는 실패, 습관 및 태도 등 개인적인 요인과 동기, 스트레스 등의 심리적 요인, 부모의 양육태도와 교사 및 교우관계 등의 사회적 요인으로 정리할 수 있다(김희정, 박관성, 2019). 학

습 장면의 측면에서는 학급분위기, 학습내용 및 교수방법에 대한 이해 곤란도, 학습활동에 대한 흥미와 관심 정도, 학습내용, 교사와 친구들 간의 관계 및 상호작용 등 학생을 둘러싼 외부 환경 등이 지적되었다(문은식, 배정희, 2010; 신기명, 1993). 또, 교사가 학생의 이해수준을 초과하는 내용을 학습하라고 하거나 학생의 흥미를 고려하지 않는 수업을 할 때 학생들은 무기력에 빠지게 된다(신기명, 1993). 학업 장면에서의 학습된 무기력을 학업무기력이라고 정의했을 때, 발생 기제와 과정은 유사할 것으로 예측된다.

다. 학업무기력의 결과

학습된 무기력은 동기적 결손, 인지적 결손, 정서적 결손을 초래한다 (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). 이에 더하여 자존감 결손, 수행 결손 등 무기력 행동의 심리적인 특성을 보이게 한다(Miller & Norman, 1979). 또, 자발적인 반응의 시도 감소와 개인의 반응이 강화를 만들어내지 못한다는 믿음 또한 야기한다(Miller & Seligman, 1976).

Seligman의 초기연구에서 통제할 수 없는 외상 경험은 세 가지 효과를 낳는다고 하였다(Seligman, 1972). 먼저, 학습된 무기력에 빠진 개들은 전기충격을 벗어나려는 시도를 아예 포기하였다. 이는 동기적 결핍 현상으로 피할 수 없는 외상 경험에 대해 수동적으로 되어버리는 현상이다. 즉, 자극에 대하여 아예 반응을 하지 않거나, 외상 경험을 완화시키기 위한 반응이 느려짐을 보였다. 모종의 행동을 자발적으로 하려고 하는 동기의 상실과 수동성을 보이는 것이다. 학습된 무력감은 자연행동과 유의한 정적 상관을 보이기도 하였다(조민국, 2014). 학습된 무력감이 자기 효능감을 부분적으로 매개하여 자연행동에 영향을 미치는 것으로 드러났

다. 인지적 측면에서는 반응-결과 간의 관계를 인지하지 못하거나 관계성을 학습한다고 하여도 이를 받아들이지 못하는 어려움을 겪게 된다. Seligman의 실험에서 개들은 손쉬운 탈출방법을 찾지 못하였다. 이는 인지적 결핍에 해당되며 외상을 조절하기 위한 반응을 학습하는 데 있어 자체를 보이게 되는 것이다. 마지막으로 전기충격에 대한 정서적 반응을 보이지 않는 현상을 동시에 나타내는 것을 발견하였는데, 정서적 결핍 현상은 통제할 수 없는 사건을 접할 때 더 많은 스트레스 반응을 보이는 것을 말한다(Seligman, 1972). 학습된 무기력이 정신건강, 자기 효능감에 미치는 영향을 살펴 본 결과에서도 고등학생의 학습된 무기력과 정신건강(우울증, 내향성, 강박증, 경조증, 히스테리), 학습된 무기력과 자기효능감 간에는 부적 상관이 있었다(황미영, 윤미선, 2016에서 재인용).

한편, 무기력(helplessness)과 절망(hopeless)은 우울의 주요한 심리적 원인이며 학습된 무기력은 인간 우울의 모델이라고 제안된 바 있다 (Seligman, 1972). Seligman은 학습된 무기력은 우울, 특히 반응성 우울 (reactive depression)과 큰 관련이 있다고 하였다. 우울이라는 것도 학습된 무기력처럼 자신의 반응이 성공적일 것이라고 학습하거나 믿는 데에 어려움이 있고, 반응의 개시가 상당한 정도로 감소된 상태로 특징 지어진다고 보았다. 또, 우울 증상의 요인을 분석한 결과 우울이 절망, 무기력함, 무가치의 감정을 포함한다고 하였다. 많은 연구들이 무기력하고 절망적이라고 학습하거나 믿는 것이 우울의 심리학적 요인이라고 상정하였고, 이는 학습된 무기력의 원인과도 맞닿아 있다. 그렇기에 우울과 무기력을 치료하는 데에는 사건을 통제할 수 있다고 믿게 하는 것이 효과적이라고 주장하였다.

또 무기력에 빠지게 되면 인간 행동의 심리적 특성인 인지, 정서, 동기, 행동 각각의 기능이 저하되거나 상실된다(박경숙, 2013). 일반적인 증

상으로는 수동성과 공격성의 감소, 우울, 문제해결능력의 저하, 기대와 행동을 통제하는 인내 부족 등과 같이 유기체의 기능을 전반적으로 저하시키며(신기명, 1990) 무기력 정도가 심할 경우 심지어 죽음에 이르게 할 수도 있음이 규명되었다. 이러한 무기력은 단일 현상이 아니기 때문에 다른 일상생활에도 전이되며 통제할 수 없는 상황에 노출된 유기체들은 행동의 분열을 보이게 함으로써 개인의 삶에 있어 커다란 장애요인이 된다(Baum & Gatchel, 1981; Beecher, 1984, 신기명, 1990에서 재인용).

한편, 학습 상황에서의 무기력으로 한정하여 이의 부정적 결과를 살펴보면 다음과 같다. 학업무기력은 학습 부진과 낮은 학업 성취로 이어지며, 건전한 자아 정체감 형성과 같은 청소년기의 발달 과정을 성공적으로 수행해내는데 방해요인으로 작용한다(박병기 외, 2015에서 재인용). 이에 학습 능력은 지니고 있으나 학습 부진을 보이는 경우를 설명하기 위한 개념으로 학습된 무기력을 들기도 하였다(김아영, 주지은, 1999). 또, 반복적으로 무기력을 경험한 학생은 새로운 학습에 도전하지 않고 미래에 대한 방향을 잃은 채 전반적인 일상생활에 대해서도 관심과 흥미를 잃는다(배정희, 강승호, 2008).

높은 학습된 무기력은 성적 뿐 아니라 학교적응에도 부정적인 영향을 미치는데, 실패내성 및 학교학습동기가 높으면 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러났다(강혜원, 김영희, 2004). 따라서 학업적응을 돋기 위해서는 학습된 무기력을 감소시키고 실패내성을 강화해야 할 필요가 있다. 특히 학습된 무기력은 학교적응의 모든 하위변인에 유의한 영향력을 행사하는 것으로 알려져 학습된 무기력을 감소시키는 것은 학교 적응을 위한 필수 요소임을 알 수 있다(강혜원, 김영희, 2004). 또, 학업 무기력은 성적의 저하 뿐 아니라 정신건강 상태의 취약, 자해 및 자살과 같은 위

험한 행동도 야기 할 수 있다(김희수, 2006; 박시현, 2014, 김희정, 박관성, 2019에서 재인용).

라. 학습무기력 완화 방안

Seligman의 초기 연구에서 학습 무기력에 빠진 개를 무기력에서 벗어나게 하는 방안으로는 자신의 반응이 긍정적인 결과를 발생시키게 하는 환경에 노출시키는 것이 유일한 방법이라고 제안하였다(Seligman, 1972). 개들은 목줄을 당겨지는 처치를 받음으로써 전기 충격이 없는 공간으로 이동할 수 있었고, 당기는 힘을 점차 줄여 살짝만 당겨도 피하기 반응이 가능해지기에 이르렀다. 그는 이 방법을 직접적 치료(directive therapy)라고 하였으며 이러한 직접 치료는 20마리가 넘는 무기력한 개들에게 처치를 재현 한 결과 효과적이었다. 그는 또 학습된 무기력의 치료보다 예방 방안의 중요성에 대해서도 언급하였는데 최초에 탈출이 가능한 충격을 받은 개들은 후에 도망치거나 피하는 방법을 익힐 수 있었지만, 명예에 얹매여 충격을 피할 수 없도록 통제받은 개들은 탈출에 실패하였다. 즉, 외부 자극에 대한 통제가 가능했던 경험이 있는 개체는 불가피한 충격의 상황에서도 무기력에 빠지지 않을 수 있었다. 일반화 하자면, 행동적인 면역은 학습된 무기력을 예방하는데 쉽고 효과적인 수단으로써 제공될 수 있다. 이에 대한 증거는 또 다른 실험 결과에서도 찾아볼 수 있다. 연구자가 쥐가 버티기를 멈출 때 까지 그들을 손으로 꽉 움켜쥔 후에 그 쥐들을 물이 담긴 수조에 담그면 그들은 금방 익사하였다. 손으로 움켜쥐는 통제를 받지 않은 쥐들은 익사하기 전까지 60시간이나 헤엄쳤으며, 바닥으로 가라앉아 30분 이내에 익사하였다. 만약 실험자가 쥐를 꽉 쥐고 놓기를 반복하면 급사하는 일은 일어나지 않았다. 이상을 정리

해 보았을 때, 심리적 외상을 통제할 수 있는 감각이 있는 개체들은 피 할 수 없는 심리적 외상에 대한 면역이 생기는 것을 알 수 있다. 이러한 맥락에서 학습된 무기력 연구 결과들은 실제 교육 현장에 지대한 영향을 미쳤다(김아영, 1997). 미국의 경우 유급제도, 등급제도, 체벌 폐지가 수용되었고, 완전학습(mastery learning), 기초능력(minimum competency)의 성취가 교육의 목표로 환대받았다(김아영, 1997 에서 재인용).

이후의 연구들에서는 학습된 무기력 이론에 근거하여 우울증에 대한 인지적 접근을 시도하였다. 무력감의 원인을 외적, 총체적, 안정성의 세 가지 차원으로 보고 귀인의 차원에 따라 우울의 정도가 달라질 것이라고 보았다. 학습된 무기력이 야기한 우울증을 예방하고 치료하기 위한 방법으로는 인지 재구성, 귀인 재훈련, 인지적 모델링, 인지적 행동수정, 교사의 학생에 대한 무조건 긍정적 배려 등을 들 수 있다(우종하, 2005). 첫 번째로 인지 치료법의 하나인 귀인 재훈련(attribution retraining)은 학습자의 부적응적 귀인성향을 적응적인 방향으로 전환시키는 것이다. 즉, 실패의 원인을 능력 부족에 귀인하려는 학습자의 성향을 노력의 부족이나 학습전략의 부재 혹은 부적절한 사용 등으로 귀인 하도록 유도하여 교정 가능한 요인으로 초점을 맞추게 하는 것이다. 귀인 재훈련 프로그램에서는 실패에 대한 걱정보다는 현재의 과업에 집중하기, 수행 과정을 점검하여 잘못된 점을 찾고 대안을 찾기 위해 문제 분석하여 실패에 대처하기, 실패의 원인을 능력부족보다는 불충분한 노력, 정보의 부족, 비효과적인 전략 사용으로 귀인하게 하기 등을 훈련시킨다(우종하, 2005). 그러나 최근에는 실패의 원인을 불충분한 노력보다는 잘못된 전략의 사용에 귀인 할 것을 강조한다. 문제해결 과정에서 전략을 사용하게 하는데 초점을 맞추게 하면 학생이 했던 노력에 대한 인정을 하는 것에 더하여 문제 해결을 위한 대안을 찾을 수도 있기 때문이다(Stipek, 1998, 우

종하, 2005에서 재인용). 위의 전략에는 인지전략, 메타인지 전략, 시험치기 전략, 시간관리 전략 등이 포함된다.

또 다른 효과적인 처치 방법은 무기력에 빠진 학생에게 성공경험을 제공하는 것이다. 하지만 성공경험만 제공받은 집단보다 실패하더라도 노력 부족에의 귀인 훈련을 받은 집단이 처음에 해결 불가능했던 문제 해결을 더욱 잘 하였으며(Dweck, 1975), 이는 무기력한 학습자에게 성공에 단순히 노출시키는 것 보다 노력하면 달성할 수 있는 것으로 여기도록 해야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

이러한 맥락에서 부모와 교사의 피드백이 중요한 역할을 한다. 성공할 때에는 능력을 칭찬하고, 실패 원인은 노력의 부족임을 알게 해 줌으로써 학습된 무기력을 예방할 수 있다. 반대로 아동이 실패했을 때 부모나 교사가 비난하게 되면 아동은 걱정, 죄책감, 슬픔, 분노를 경험하여 동기를 철회하게 된다(Dix & Gershoff, 2004). 따라서 부모나 교사는 아동이 실수하거나 실패를 맞았을 때 꾸짖기보다는, 잘 했을 때 긍정적 피드백을 제공하여 성취감과 자아 존중감을 높여주어야 한다. 특히 유아기에 주된 양육자에게 충분한 애정을 받지 못하면 학습된 무기력에 빠지게 되며 타인으로부터 반응을 이끌어내려는 시도를 중단한다(Finkelstein & Ramex, 1977, 우종하, 2005에서 재인용). 따라서 양육자는 애정적이고 반응적인 양육방식을 취해야 한다. 온정적이고 지지적인 부모는 자녀가 성공할 수 있는 능력이 있다고 느끼도록 해주며, 부모의 양육방식은 아동의 높은 성취를 예측한다.

학습된 무기력을 예측하는 또 한 가지 중요한 변인은 학교현장에서의 교사의 행동이다. 많은 행동주의 연구에서는 체벌과 같은 자극이 공포와 불안을 일으키고 이는 또 다시 성적의 저하를 야기할 수 있다고 보고한다(우종하, 2005). 이는 다시 자기비하와 무기력에까지 이어질 수 있다.

이에 대한 대안으로 체벌 대신 학생을 훈육하는 적절한 방안으로 타임아웃(time-out)의 활용을 들 수 있다. 또, 문제 행동에 대하여 야단치기보다는 반응하지 않음으로써 자연스럽게 소거되도록 해야 한다. 학생들에게 항상 긍정적 기대를 하여 피그말리온 효과(pygmalion effect)가 나타나도록 하는 것 또한 필요하다.

마지막으로 비합리적 사고와 신념에 근거한 인지 재구성 방법이 있다(우종하, 2005). 인간은 주위의 모든 사람으로부터 반드시 사랑과 인정을 받아야 하며 모든 일을 확실하고 완벽하게 통제해야 한다는 비합리적 사고를 한다(김창대 외, 2011에서 재인용). “100점이 아니면 의미가 없어.”, “나는 모든 면에서 뛰어나야만 해.” 등이 그 예이다. 이러한 신념은 무기력을 야기하기 때문에 무기력에 빠지지 않게 하기 위해서는 자신만의 삶의 목표를 설정하고, 비합리적 사고와 신념을 합리적인 사고로 재구성할 수 있도록 도와야 한다(우종하, 2005).

학습된 무기력은 실패 내성에 대한 연구로 이어져왔다. 초기에 학습자의 지능, 능력에 초점을 맞추었던 것에서 인지적 능력이 아닌 동기와 같은 개인 내적인 변인 측면과의 관계를 보기 시작한 것이다. 그 중 특히 학습자가 경험하는 불가피한 요소인 ‘실패 상황’에 주목하여 실패 경험이 학습자에게 어떠한 영향을 주는지에 따라 실패 경험의 부정적인 입장 을 설명하는 학습된 무기력(learned Helplessness: LH) 이론과, 실패가 항상 부정적이지는 않으며 때에 따라 긍정적이고 바람직한 결과를 낼 수도 있다는 건설적 실패(constructive Failure: CF) 이론으로 대립된다(김아영, 주지은, 1999). 학습된 무기력이 높을수록 학업성취도는 낮은 경향을 나타내며, 실패내성이 높을수록 학업성취도는 높은 경향을 나타내었다(김아영, 주지은, 1999). 또, 학습된 무기력과 실패 내성 간에는 부적인 상관 을 보여 학습된 무기력과 실패내성이 측정하는 구성개념이 상반될 것을

시사하였다.

정리해보면 학습된 무기력을 감소시키기 위한 방안은 귀인 훈련이나 인지적 재구성과 같은 인지적 접근, 부모나 교사의 올바른 양육·교수 태도와 피드백, 관계 개선과 같은 외부적 긍정적 요인을 제공하는 접근, 실패 내성 향상 등의 개인 내적인 힘을 길러주는 접근으로 정리해 볼 수 있다.

2. 사회적 지지

가. 사회적 지지의 정의

사회적지지(social support)는 초기에 스트레스를 예방하는 요인으로써 정서적 지지를 중심으로 하는 단일 요인으로 정의되어 연구되어 오다가 (김명숙, 1997; Cauce et al., 1982; Cobb, 1976; Procidano& Heller, 1983, 박은성, 2010에서 재인용) 점차 다요인적 특성을 갖는 것으로 보고 구성 요인과 기능에 있어 여러 가지 하위 유형으로 나뉘어졌다(박지원, 1985; Cohen & Hoberman, 1983; Cohen & Wills, 1985, 박은성, 2010에서 재인용). 사회적 지지는 Caplan(1974), Cassel(1976), Cobb(1976)에 의해 연구된 아래로 개념적으로 점차 확대되고 아동에서 노인에 이르기까지 여러 대상과 분야에서 검토되어왔다(Barrera, 1986).

사회적 지지에 대한 가장 전통적인 정의를 내린 Cobb(1976)은 자신이 돌봄과 사랑, 존중을 받고 있으며 상호 의무적이고 소통하는 관계망의 일원으로 속해있다는 믿음에 대한 정보라고 정의하였다. 또, 한 개인이 친구, 배우자, 가족 구성원 등의 사회적 관계에서 정서적, 물질적 지원을

제공받아 심리적, 신체적 기능을 높이는 것으로 정의되기도 한다(Cohen & Wills, 1985; Rodriguez & Cohen, 1998). Cohen과 Hoberman(1983) 역시 스트레스를 유발하는 사건이 야기하는 심리적, 신체적 문제를 완화하는 사회적 자원으로 정의하였다. 애착이론의 관점에서는 기댈 수 있고, 자신을 돌보고 가치롭게 여기며 사랑해 줄 누군가의 존재라고 정의하기도 한다(Sarason et al, 1983).

심리적 어려움이나 스트레스 상황에서 이러한 사회적 지지가 이를 완화시킬 때 이를 ‘완충(buffer)’ 혹은 ‘보호(protect)’한다고 한다(Cohen & Wills, 1985). 사회적 지지는 심리적, 신체적인 안녕(well-being)과 밸달, 성격 형성에 긍정적인 영향을 미치고, 스트레스 상황으로부터 어려움을 완화시키는 것으로 알려져 있다(Cohen & Wills, 1985; Rodriguez & Cohen, 1998; Sarason et al, 1983). 더 나아가 위기 대처를 돋고 독립적으로 성장할 수 있도록 하며(Cobb, 1976), 다른 이들에게도 지지를 제공, 이후의 삶에서 정신병리학적 문제의 발병률을 낮추기도 한다(Sarason et al, 1983). 애착 이론에서는 삶의 초기에 사회적지지 자원의 접근과 활용이 용이할수록 이후의 삶에서 역경을 견디고 문제 해결의 어려움을 잘 이겨낸다고 하였으며, 정신병리학적 문제를 겪을 확률이 감소된다고 하였다(Bowlby, 1969, 1973, 1980). 이는 각종 연구에서 경험적으로 증명되었는데, 사회적 자원이 많은 집단이 사회적 접근성이 덜 한 집단보다 더욱 건강한 것으로 드러났으며(Cohen & Wills, 1985), 자신의 문제에 대해 터놓고 말 할 수 있는 사회적 지지에 대한 접근성이 있는 경우 건강과 행복(well-being)이 증진된다(Cohen & Wills, 1985). 안정적인 집단 내에서의 긍정적 경험은 긍정적 정서, 삶의 예측가능성과 안정성, 자기 가치감의 지각을 예측하며, 사회적 관계망에서의 통합은 부정적인 경험(경제적, 법적 문제 등)을 피할 수 있도록 돋기도 한다. 반대로 긍정적인 사회적

관계가 없을 경우는 불안 및 우울 등의 부정적인 심리 상태가 야기된다.

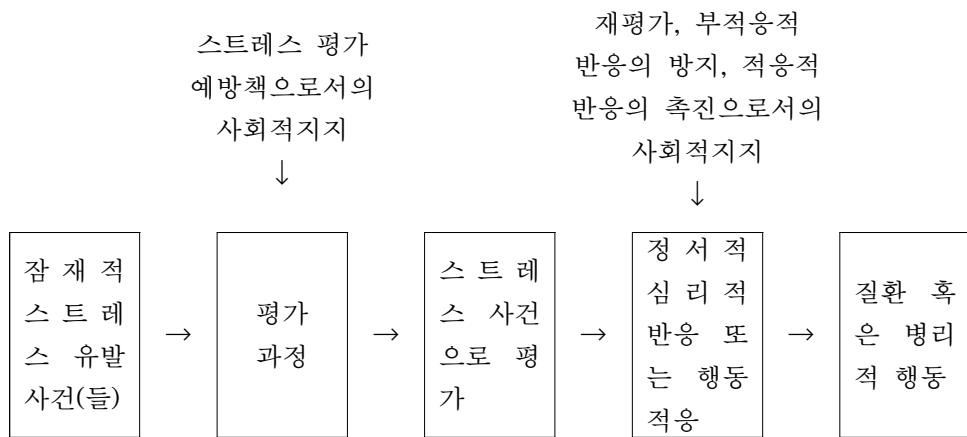
사회적 지지의 각 요인은 심리적 어려움을 야기하는 스트레스 유발 상황에서 비롯된 무기력한 정서와 자기 존중감의 위협에 대하여 완화시키는 힘이 있다(Cohen & Wills, 1985). 자존감 지지는 스트레스 유발 상황의 평가가 야기한 자존감의 저하에 대항하는 것이다. 스트레스 원을 가볍게 평가하거나 적절한 대처 반응을 돋는 정보적 지지는 통제감을 유발할 수 있다. 그러므로, 존중감 지지와 정보적 지지는 스트레스 유발 상황에 넓은 측면에서 반응적이라 할 수 있다. 반면, 도구적 지지와 사회적 유대관계는 스트레스 원과 지지가 동일 선상에서 제공될 때 더욱 효과적임이 드러났다(Cohen & Hoberman, 1983; Cohen & Wills, 1985). 이를 스트레스 원-지지 특정 모델(stressor-support specificity model)이라고 하는데, 만약 스트레스가 관계의 상실에서 온 것이라면, 사회적 유대관계를 구축함으로써 이를 완화시킬 수 있다. 경제적 어려움으로 스트레스가 생긴 것이라면, 도구적 지지로 이를 경감시킬 수 있다. 스트레스 원-지지 특정 모델은 대처에 필요한 사회적 지지가 무엇인지 평가하는 것이 중요함을 시사한다(Cohen & Hoberman, 1983). 대개 정보적 지지와 존중감 지지는 넓은 범위의 스트레스 상황에 걸쳐 연관된 것으로 볼 수 있다(Cohen & Wills, 1985).

한 편, 학교 상황에서 부모, 교사, 또래의 지지는 학교의 만족도와 학습 성취를 높이고 이는 자기 효능감에 정적인 영향을 미쳐 결국 삶의 만족도를 높이는 것으로 나타났다(Danielsen et al., 2009). 또, 부모와 교사의 지지는 위기 상황의 청소년기 학생을 폭력, 약물 남용, 학교 중퇴, 임신 등의 위험 요인으로부터 보호 요인으로 작용하며(Burt, Resnick, & Novick, 1998), 또한 초등학생의 희망과 학업성취도에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(조한익, 2009). 또, 학업 스트레스가 높더라도 부모

나 교사와 긍정적인 관계를 맺고 있는 학생들은 학업에의 대처능력과 자기조절력이 높다(Ryan, Stiller & Lynch, 1994). 이렇듯 사회적 지지는 아동의 전반적인 안녕에 영향을 끼치는 중요한 작인으로 볼 수 있다.

사회적 지지가 스트레스를 보호하는 데에는 누군가에게 자신의 문제를 털어놓을 수 있다는 대상이 있음을 지각하는 것이 핵심적인 기제로 여겨진다(Cohen & Hoberman, 1983). 자존감 지지와 물질적 지원에 대한 접근 가능성을 지각하는 것과도 연관이 있음이 검증되었다(Cohen & Hoberman, 1983).

[그림 II-1] 사회적지지가 스트레스 유발 사건에 미치는 영향



사회적 지지는 스트레스가 심리적·물리적 질병을 야기하는 데에 두 가지 경로로 영향을 미친다. 첫째, 사회적 지지는 스트레스를 야기하는 상황(혹은 스트레스가 유발될 것을 예측하는 상황)과 스트레스 반응을 약화시킨다(Cohen & Wills, 1985). 즉, 고난과 어려움을 재 정의하는데 도움을 주며 역경을 이겨낼 수 있도록 스스로의 대처능력을 긍정적으로

지각하도록 돋는다. 둘째, 충분한 사회적 지지는 심리적 과정에 직접적으로 개입하거나, 스트레스 경험과 병리적 발생을 감소시키거나 제거함으로써 긍정적으로 작용한다(Cohen & Wills, 1985). 문제에 대한 해결책을 제시하거나, 문제의 심각성을 완화하거나, 신경분비를 진정시킴으로써 지각된 스트레스에 덜 반응하도록 하거나 적응적인 행동을 촉진하는 것이다. 사회적 지지가 스트레스 유발 사건과 질병에 영향을 끼치는 두 가지 경로는 [그림 II-1]과 같다.

또한 사회적 지지가 완충기능을 하는 데에 성차가 있는 것으로 밝혀졌다(Cohen & Wills, 1985). 동료로부터의 지지는 여성에게만 효과적인 것 이었으며 이는 사회화나 대처 양식에 따른 차이에 기인한 것으로 보인다. 즉, 여성의 경우 친밀한 친구와 감정에 대해서 대화 하는 것으로부터 만족을 얻는 반면, 남성은 동료와 함께하는 활동이나 과업을 성취하는 것으로부터 만족감을 얻는 경향이 있다. 사회적 지지가 완충 기능을 하는 데에 영향을 미치는 또 다른 개인차 변인으로는 사회적 유능감과 사회성이 있다(Cohen & Wills, 1985). 사회적으로 유능한 개인은 스트레스를 유발하는 상황에 효과적으로 대처하거나 건강을 증진시키는 효과적인 방법을 사용할 수 있기 때문에 더욱 견고한 사회적 네트워크를 형성 할 수 있다. IQ나 사회적 역량, 사회성, 외향성, 신경성 및 사회적 지위 등의 보다 안정적인 인구통계학적 변인이 사회적 지지를 매개하는 결정적인 요인일 수 있다.

나. 사회적 지지의 유형

사회적 지지의 유형은 학자마다 상이하게 구분되고 있다. 하위 요인들은 사회적 지지의 내용에 따라, 제공 주체에 따라, 지각의 양상에 따라

분류된다. 사회적 지지의 내용을 기준으로 하였을 때에는 존중감 지지(esteem support), 정보적 지지(informational support), 사회적 동료관계(social companionship), 도구적 지지(instrumental aid)로 구분되기도 하며(Cohen & Wills, 1985), 정서적지지(emotional support), 도구적지지((instrumental support), 정보적지지(informational support), 평가(appraisal)로 분류되기도 한다(House, 1981). Cohen과 Hoberman(1983)은 사회적 지지를 기능에 따라 분류하여 평가 지지(appraisal support), 자기존중감지지(self-esteem support), 소속감 지지(belonging support), 물질적지지(tangible support)로 보았다. 사회적 지지의 각 분류에 대한 설명은 다음과 같다.

존중감지지(esteem support)란 인간으로서 존중받고 수용되는 것을 의미한다(Cohen & Wills, 1985). 자기 존중감은 어떠한 어려움이 있거나 개인적 잘못이 있어도 그들 존재 자체로서 가치로운 것이라는 소통을 통해 고양된다. 이는 정서적 지지로도 표현되며 신뢰, 공감, 사랑, 돌봄을 일컫는다(House, 1981). 존중감 지지는 정서적지지, 표현적지지, 자기존중감지지, 환기 장치, 친밀 지지로 언급되기도 한다. 둘째, 정보적 지지(informational support)는 문제 상황을 정의하고 이해, 대처하는 것을 돋는 것을 의미한다(Cohen & Wills, 1985). 이는 조언, 평가지지, 인지 지도 등으로 불리기도 한다. 셋째, 사회적 동료관계(social companionship)는 다른 이들과 여가시간을 보내거나 오락을 함께 즐기는 것을 뜻한다(Cohen & Wills, 1985). 이는 다른 이들과 접촉하고 집단 관계를 유지하고자 하는 욕구를 충족시킴으로써 스트레스를 감소시킬 수 있다. 문제에 대한 걱정으로부터 주의를 분산시키고, 긍정적인 애정적 관계를 촉진시키는 것이다. 이러한 차원에서의 사회적 관계를 분산지지(diffuse support) 또는 소속감(belongingness)라고 한다. 마지막으로 도구적 지지

(instrumental aid)는 금전적·물질적 지원, 필요한 서비스를 제공하는 것을 뜻한다(Cohen & Wills, 1985). 도구적 지지는 물질적 지원 또는 즐거움이나 휴식 제공과 같은 도구적 해결책을 즉각 제공함으로써 스트레스를 경감시키는 것을 뜻한다. 도구적 지지는 도움, 물질 지원, 유형 지원 등으로 부를 수 있다.

Cohen과 Will(1985)은 사회적 지지를 사회적 네트워크 구조(structure)와 사회적 지지의 기능(function) 측면에서, 그리고 구체성과 전체성이라는 두 측면에서 나누어 측정할 수 있다고 보았다. 사회적 지지의 구조적 측정(structural measures)은 사회적 관계의 존재(수 내지 양)으로 판단하는 것이며 기능적 측정(functional measures)은 사회적 관계가 특정한 기능을 제공하는지 여부를 직접 측량하는 것이다. 구조적 측면으로는 동료와의 연결 정도, 관계, 공동체 단체 등이 대상이 되며 혹은 정보적, 도구적, 자존감 지지를 통합하여 측정하기도 한다.

사회적 지지는 제공하는 대상에 따라서도 분류할 수 있다. 학교 상황에서의 사회적 지지는 부모지지, 교사지지, 또래지지가 있으며 교사와 학생은 학교라는 영역 내에서 가장 밀접한 사회적 지지원이기 때문에 이들로부터의 지각된 사회적 지지는 매우 중요하다(Danielsen et al., 2009; Rosenfeld et al., 2000). 또, 청소년기의 사회적 지지는 부모, 교사, 급우, 친한 친구로 구성되기도 한다(Malecki & Elliott, 1999).

Barrera(1986)는 사회적 지지를 사회적 내재됨(social embeddedness), 지각된 지지(perceived social support), 수행된 지지(enacted support)로 구분하였다. 사회적 내재됨은 개인이 사회 망에 속하여 있는지, 사회적 환경 내에서 타자와 연결되어 있다는 느낌의 여부를 일컫는다. 결혼 상태, 참여하고 있는 공동체 활동, 형제자매의 존재 여부, 친구들과의 만남 등이 이에 속한다. 지각된 사회적 지지란 지지적인 타인의 신뢰도에 대

한 인지적 평가를 말한다. 이와 비슷하게 Cassel(1976)은 사회적 지지에 대한 피드백 기능이라고 하였다(Barrera, 1986에서 재인용). 마지막으로 수행된 지지는 중요한 타자에게 도움을 줄 때 수행하는 행동으로써, 제공 가능한 사회적 지지로부터 구분되는 ‘행해진’ 사회적 지지로 이해할 수 있으며(Barrera, 1986) 쉽게 말해 지지적인 행위의 빈도를 뜻한다(김명숙, 1997). 그럼으로써 사회적 지지의 다른 하위 구인들을 보완할 수 있다(Barrera, 1986).

국내의 연구에서는 성인과 아동용 사회적지지 척도가 제작되며 사회적 지지에 대한 연구가 활발히 진행되었다(김명숙, 1995; 박지원, 1985). 박지원(1985)은 사회적 지지를 개인을 둘러싼 가족, 친구, 친척, 이웃으로부터 제공받는 정서, 정보, 물질, 평가적 도움으로 보고 House(1981)가 제안한 사회적지지의 분류 도식을 참고하여 검사도구를 제작하였다(유은경, 설현수, 2015). 구체적으로는 지지적 행동의 속성을 네 가지 범주로 보고 분류하였다(박지원, 1985, 박은성, 2010에서 재인용). 이에는 존경, 애정, 신뢰, 관심, 경험의 행위를 포함한 정서적지지, 개인이 맞닥뜨린 문제 상황에 대처하는 데 이용할 수 있는 정보를 제공하는 정보적지지, 일을 대신 해 주거나 물건을 제공하는 등의 직접적 도움 제공을 포함한 물질적지지, 마지막으로 자신의 행위를 인정 혹은 부정하는 등 평가적 정보를 제공하는 평가적 지지가 포함되었다(박지원, 1985, 박은성, 2010에서 재인용).

김명숙(1995)은 Barrera(1986)의 분류를 참고하여 사회적 지지를 지지지각, 지지 실행, 지지망의 세 차원으로 구성하였다. 지지 지각이란 도움이 필요한 경우 받은 지지가 얼마나 유용하였는지 관계망 구성원에 대해 감정적, 인지적으로 판단하는 것을 말한다(김명숙, 1995). 그의 척도에서 는 아동에게 지지를 제공하는 구성원에 따라 가족지지, 또래지지, 교사

지지로 구성되었다. 지지 실행은 어려움에 처한 개인에게 다른 사람이 지원을 해 줄 때 수행하는 반응 및 행동이다(김명숙, 1995). 이는 정서적

〈표 II-1〉 사회적 지지의 분류

구성 요소	
Cobb(1976)	자존감지지: 자신이 존중받고 있으며 가치 있다는 느낌
Hoberman(1983)	정서적지지: 평가 지지(appraisal support), 자기존중감지지 지(self-esteem support), 소속감 지지 (belonging support), 물질적지지(tangible support)
Barrera(1986)	사회적 내재됨(social embeddedness)
House(1981)	지각된 지지(perceived social support) 수행된 지지(enacted support)
박지원(1985)	정서적 지지(emotional support), 도구적지지 (instrumental support), 정보적지지 (informational support), 평가(appraisal) 정서적 지지, 정보적 지지, 물질적 지지, 평가적 지지
김명숙(1995)	지지 지각, 지지 실행, 지지망

지지, 자존감 지지, 정보적 지지의 세 차원으로 구성되었는데, 정서적 지지는 정서 표출을 돋고 애정을 표현함으로써 편안함을 느끼게 해주는 것을 말한다. 또 자존감 지지란 자신의 행위를 인정 혹은 부정하는 등 자기 평가와 관련된 정보를 나타내는 것을 뜻한다. 마지막 요인인 정보적 지지는 문제의 해결에 도움이 되는 정보나 행위를 의미한다. 마지막으로

지지망은 지지를 제공할 수 있는 개인의 수를 말한다(김명숙, 1995). 지지 실행은 지지적인 행위가 얼마나 빈번한지에 대한 것이라면, 지지망은 지지원의 수를 뜻한다. 이러한 다양한 종류의 지지는 개념상 구별되어 보이지만, 일반적 상황에서 독립적으로 존재하지는 않는다(Cohen & Wills, 1985). 예들 들어 사회적 동료관계가 활발할수록 도구적 지지와 존중감지지 또한 더욱 받을 가능성이 크다. 한 편, 사회적지지 그 자체보다 지각된 사회적 지지의 적절성이 더욱 중요하다(Cohen & Wills, 1985). 이와 관련해서 사회적 지지는 세 차원으로 나누어질 수 있는데, 사회적 내재됨, 지각된 지지, 그리고 수행된 지지가 그것이다(Barrera, 1986).

다. 초등학생의 사회적 지지

아동에게 있어 사회적 지지는 ‘사회적 관계를 통해 타인들로부터 얻을 수 있는 사랑이나 인정, 정보, 물질적 원조 등 긍정적 자원’으로 정의될 수 있으며(한미현, 유안진, 1996) 학생이 경험하는 사회적 지지는 가족과 친구, 교사가 있다. 지지를 받는 개인을 초등학생으로 제한하여 진행 한 연구들에서는 사회적 지지의 하위 요인으로 정서적지지, 자존감지지, 정보적지지로 구분하거나(김명숙, 1995), 정서적지지, 정보적지지, 물질적 지지로(최진아, 1996), 또 존중감지지, 정보적지지, 유형적지지(Dubow, 1989)로 구분하였다.

초등학생이 교사에게 기대하는 사회적 지지가 무엇인지 유형별로 분석 한 연구에서는 지지를 정서적지지, 정보적지지, 행동적 지지로 보고 그 내용을 분석하였다(박은성, 2010). 그 결과 정서적지지 측면에서는 학생들에 대한 교사의 관심, 존중, 너그러움, 친절의 네 요소로 분류되었다. 정보적 지지는 교수, 방법, 충고, 조언에 대한 요소가 있었으며, 행동적

지지에는 도와주기, 놀아주기, 혼내주기, 고쳐주기, 보살펴주기에 대한 내용으로 나타났다.

교사와 또래 지지는 학교라는 영역 내에서 학생에게 제공되는 가장 밀접한 사회적 지지원이기 때문에 이들로부터의 지각된 사회적 지지는 매우 중요하다(Danielsen et al., 2009). 학교에서의 사회적 지지는 학교 적응과 학업 수행에 정적인 영향을 미치며(Rosenfeld et al., 2000), 특히 학교 만족도와 관련해서는 교사의 지지가 특히 중요하다(Hamre & Pianta, 2006; Rosenfeld et al., 2000). 교실 맥락에서 교사가 제공할 수 있는 사회적 지지는 정서적 지지와 정보적 지지가 있다. 정서적 지지는 신뢰, 공감, 사랑, 돌봄을 일컫는다(House, 1981). 정보적 지지는 조언(advice)을 의미하며 칭찬은 “잘 하고 있어!”와 같은 평가적인 피드백을 의미한다.

라. 사회적 지지와 학업무기력

자신에게 의미 있는 타인과 원만한 관계를 맺으며 지지 받는다고 지각하는 것은 우울이나 불안 등을 감소시킬 뿐 아니라 주어진 과제에 몰입 할 수 있도록 돋는다(Lee & Robbins, 1995). 특히 초등학교 시기의 담임교사는 학생들이 학교에 머무는 동안 가장 오래 만나는 성인이며, 담임교사와 학생이라는 긴밀한 관계가 1년 동안 지속되기에 학생들에게 미치는 영향이 크다(이대용, 김석우, 2012). 이에 교사는 학업무기력을 감소시키기 위하여 개입을 시도할 수 있는 주요한 사회적 자원으로 볼 수 있다.

무기력한 감정이나 자존감의 상실은 위험상황에 대하여 대처할 수 없을 것이라는 지각된 불능성, 그리고 개인의 능력이나 안정적인 성격 특징으로 귀인되면서 유발된다(Cohen & Wills, 1985; Garber & Seligman,

1980, Cohen & Wills, 1985에서 재인용). 이러한 전제를 바탕으로 하였을 때, 사회적 지지는 고난과 역경 상황을 재평가 하거나, 스트레스 상황에 대한 반응을 완화시키는 데에 긍정적으로 작용한다(Cohen & Wills, 1985). 또한, 사회적 지지를 통해 얻게 되는 문제 해결책은 스트레스 상황에 대한 평가를 완화시켜 무기력함을 낮추기도 한다.

학업 성취도가 여러 가지 요인에 의해 결정되는 매우 복합적인 개념임을 감안할 때(신기명, 1990), 학습된 무기력에 영향을 미치는 사회적 지지와 관련한 요인들을 살펴볼 필요가 있다. 학업 장면에서의 정서 경험, 학업 스트레스, 가정과 사회적 배경 요인들이 그것이다(이명진, 봉미미, 2013). 심리적 가정환경은 중학생의 학습된 무기력에 부적 영향을, 학교 환경의 하위 요인인 학교적응 역시 부적 영향을 미쳤다(임경희, 2004). 비슷하게 부모-자녀 관계나 교사-학생 관계와 같은 사회적 변인 역시 학습된 무기력에 직·간접적인 영향을 끼쳤다(문은식, 배정희, 2010). 사회 문화적 관점에서 볼 때, 우리나라 특유의 높은 교육열, 학력주의, 입시 등은 상대평가를 지향하게 만들며, 학생들로 하여금 잦은 실패를 느끼게 한다는 점에서 학업무기력을 유발한다(이명진, 봉미미, 2013). 이와 관련하여 교사들은 전술했던 사회적 지지를 제공함으로써 학생들의 학업무기력을 감소시킬 수 있다. 학업무기력 완화를 위해 교사가 제공할 수 있는 사회적 지지를 정보적 지지와 정서적지지 두 가지로 분류하여 살펴보면 다음과 같다. 정보적 지지는 문제 사건을 정의하고 이해하도록 해 주는 도움으로 교사가 학생에게 제공할 수 있는 정보적 지지는 교사의 교수 역량, 피드백 등이 있다. 정서적 지지는 타인으로부터 존경받고 수용되며 애정과 관심을 받고 있다는 느낌을 말한다.

한 편, 학습은 교사의 일방적인 교과지식 전달을 통해서만 이루어지는 것이 아니라 교사와 학생의 관계를 통해서도 이루어질 수 있다(2018, 권

순구). 이에 정서적 지지에는 교사가 제공하는 관심이나 긍정적인 언어뿐 아니라 교사와 학생간의 긍정적인 관계 또한 포함되며 정서적지지의 한 자원으로 기능한다고 볼 수 있다. 부정적인 교사-학생 관계는 학업무기력을 정적으로 예측하고, 선택의 자율성이 부족한 학습 환경이 학습된 무기력을 야기하는 것을 보았을 때(이명진, 봉미미 2013), 교사와 학생 간 긍정적인 관계 형성과 학습자에게 자율성을 부여하는 것이 중요함을 유추할 수 있다. 이에 정서적 지지를 구성하는 요소로 학생이 지각한 교사와의 관계도 정서적 지지의 구성 요소가 될 수 있다. 이에 정서적 지지를 학생에 대한 관심과 보살핌, 배려, 학생과의 긍정적인 관계 노력을 포함시켜 정리할 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 15개의 서울 및 인천, 경기도, 강원도 소재의 초등학교에 재학 중인 5~6학년 학생 249명이 참여하였다. 그 중 척도 검사 결과를 바탕으로 선별 과정을 거쳐 면담에는 최종적으로 9명이 참가하게 되었다. 연구 참여자의 선정은 연구자와 관계가 있는 동료 교사들의 도움을 받아 편의 표집 및 눈덩이 표집을 통해 이루어졌다. 또, 초등교사가 접근 가능한 커뮤니티에 모집 문건을 게시하여 연구 참가에 뜻이 있는 교사를 모집하였다. 수집된 자료 중에서 복수 응답을 제외한 249명의 데이터가 수집되었으며 그 중 9명의 면담 자료가 내용분석에 활용되었다. 질적 연구의 경우 연구참여자 수를 사전에 정하기보다는 연구를 수행하면서 연구 문제를 답할 수 있는 충분한 자료가 모이면 연구참여자 모집을 중단하는 것을 원칙으로 한다(유기웅 외, 2018). 하지만 연구 참여자들의 경험에 대한 충분한 이해를 위해서는 적어도 6명 이상이 되어야 한다고 제안된 바 있다(Morse, 1994). 설문에 응답한 249명의 무기력 평균 점수는 38.37, 표준편차가 14.84 이었다. 면담에 참여한 9인의 무기력 평균 점수는 73.89, 표준편차는 7.62였다.

초등학교 5~6학년을 연구 참여자로 선정한 이유와 근거는 다음과 같다. 첫째, 학습된 무기력은 영아부터 성인에 이르기까지 발견되는 현상 (Ruthig, Perry, Hall, & Hladkyj, 2004)이며, 최근 연구에서는 학습된 무기력 문제가 불거지기 시작하는 시기가 청소년기 이전으로 점점 낮아지고 있다고 보고되고 있다(유지영, 김춘경, 2015). 둘째, 학습된 무기력의 발

생을 억제, 감소시키거나 그에 따른 부적 영향을 최소화시키기 위해서는 청소년기 이전을 대상으로 한 연구가 더욱 필요하는 주장이 있다(Akca, 2011). 또, 청소년들의 경우 이미 성공과 실패의 기회가 충분히 주어졌다 고 여긴다(Reynolds & Miller, 1989). 따라서 초등교육과정 시기 중 학습 사가 어느 정도 존재하며 학습 결손이 누적되었을 시기라고 보이는 5~6 학년 학생이 연구의 목적에 부합한다고 생각하였다. 학교급이 증가함에 따라 학습 결손이 누적되고 학업에 대한 부담과 압박이 심해져 학업무기력 현상이 더욱 깊어지기 전에 무기력 현상을 극복하도록 하기 위해 초등학교 급 학습자들의 무기력 현상을 깊이 탐색하여 교사의 학생 지원 방향 설정에 도움을 줄 수 있을 것이라고 판단하였다.

질적 연구에서는 연구문제에 따른 답을 얻기 위하여 면담 참여자를 의도적으로 선정한다(Creswell & Creswell, 2018). 심층 면담 참여자는 두 가지 조건을 모두 만족시킨 경우 선정되었다. 첫째, 학업무기력 척도 측정 결과 무기력의 정도가 65점 이상인 학생일 것, 둘째, 담임교사의 추천을 받은 학생일 것이 그 두 가지였다. 학업무기력 척도(Learned Helplessness Scale, Quinless & Nelson, 1988)를 활용한 선행 연구에서는 총점 80점 중 55점 이상인 연구참여자를 무기력이 높은 집단으로 선정하여(Ghasemi, 2021) 본 연구에서도 이를 참고하여 96점 중 65점 이상인 참여자를 선발할 수 있도록 기준을 선정하였다. 이에 학업무기력 척도 검사 결과를 참고하여 학급 당 2~3인을 선별, 담임교사에게 1~2인의 인터뷰 참여 가능자를 추천해 줄 것을 부탁하였다. 연구 참가 교사들에게 학업 무기력의 개념에 대해 설명하고 평소 학생들의 학업 상황에서의 모습을 바탕으로 연구 목적에 부합하는 참여자를 추천 해 주도록 부탁하였 다. 그 결과 6학년 초등학생 9명이 선정되었다.

연구참여자의 구성은 5학년 124명(49.8%), 6학년 125명(50.2%)이었으며

성별로는 남학생이 124명(49.8%), 여학생이 125명(50.2%)이었다. 연구 참여자의 기본 정보는 <표 III-1>과 같으며, 참여자들의 거주지나 재학 학교는 연구참여자에 대한 안정성 배려를 위하여 기재하지 않았다. 연구결과 제시 시 연구 참여자의 이름은 모두 코드화 처리하였다.

<표 III-1> 연구 참여자 정보

참여자	학업무기력 척도 점수	성별	학년
1	92	남	6
2	75	여	6
3	72	여	6
4	74	여	6
5	73	여	6
6	73	남	6
7	67	남	6
8	72	남	6
9	75	남	6

2. 자료 수집

본 연구에서는 검사 도구와 개방형 질문지를 이용한 설문 조사 및 반구조화(semi-structured)된 질문지를 바탕으로 한 면담이 실시되었다. 설문 단계에서는 검사 도구로 학업 무기력 척도 16문항(박병기 외, 2015)과 교사의 사회적 지지와 관련한 개방형 설문 2문항을 포함하였다. 검사 도구는 연구 참여자를 선정하는 데에 활용하였으며, 개방형 질문지는 학생들이 지각하고 바라는 교사의 사회적 지지가 어떠한지 경향성을 파악하

기 위하여 사용하였다. 하지만 개방형 질문지의 응답은 제한적일 수밖에 때문에 후속 면담을 통해 더 구체적인 내용을 탐구하고자 하였다(서미옥, 2014).

면담은 설문을 통해 확인할 수 없는 부분에 대해 심층적으로 조사할 수 있다는 장점이 있다. 즉, 학생들이 교사의 사회적 지지를 ‘어떻게’ 인식하였는지, 그리고 ‘무엇을’ 바라는지 그들의 경험과 생각을 있는 그대로 알 수 있다. 면담은 반구조화 인터뷰 기법을 활용하여 실시하였다. 반구조화 인터뷰 기법은 주제와 기본적인 질문은 미리 준비하지만, 대상자의 응답에 따라 융통성 있게 후속 질문을 던짐으로써 보다 상세하고 정확한 정보를 얻어낼 수 있는 방식이다(Dowson & McInerney, 2003).

면담 참여자를 선발하기 위해 활용한 학업무기력 척도로는 박병기 외(2015)가 개발한 학업무기력 척도를 사용하였다. 이 때 전반적인 학습에의 무기력감을 물었을 때 학생들이 모호하게 여길 수 있어, 수학 과목으로 특정하여 학습의 무기력 정도를 응답하도록 하였다. 수학은 과목의 특성상 위계성이 큰 성질을 가지고 있고 학습의 흐름을 놓치면 결손되기 쉬우며, 비교적 논리적이고 추상적인 내용을 바탕으로 하고 있기 때문에 결손이 누적되면 쉽게 흥미를 잃고 학습을 포기하는 경우가 많다는 선행 연구에 따라(김환철, 강승자, 2017) 수학 과목으로 제한하였다. 학업 무기력 척도는 통제신념 결여, 동기 결여, 긍정정서 결여, 능동수행 결여의 총 네 가지 요인으로 구성되어 있으며 각 요인 별 예시 문항은 ‘실력 차 이를 내 힘으로 극복할 수 없다고 생각한다.’, ‘공부에 신경 쓰고 싶지 않다.’, ‘공부하는 것이 즐겁지 않다.’, ‘시험기간이라도 공부에 전념하지 않는다.’가 있다. 각 문항은 리커트 6점 척도를 활용하여 1점 ‘확실히 아닙니다.’부터 6점 ‘확실히 그렇다.’로 응답하게 하였다.

학생들이 지각한 교사의 사회적 지지와 그들이 요구하는 사회적 지지

를 묻는 문항으로 ‘수학 공부하는 데 어려움을 느꼈을 때 담임선생님께서는 어떻게 도와주셨나요?’와 ‘공부의 어려움을 극복하기 위해서 선생님께서 무엇을, 어떻게 도와주시면 좋겠습니까?’에 대해 응답하도록 하였다. 예비 조사시 면담 참여자들과 인터뷰 한 내용을 참고하였으며, 타당성을 위해 교육심리학을 전공하는 동료 2인에게 검토를 받았다. 이 역시 수학 과목으로 한정하여 학습에의 어려움을 유도하였다.

연구 참여자가 선정 된 후에는 면담이 진행되었다. 학업무기력 척도의 분포 상 상위 약 4%에 해당하는 학생들이 면담에 참여하였다. 면담에서 활용한 질문 내용은 문헌 조사를 통해 확보한 학업무기력에 대한 선행 연구들을 바탕으로 하였으며, 질문 형식은 학습경험에서의 교사의 말과 행동에 대해 질적 연구방식으로 다룬 봉미미 외(2010)의 연구에서 쓰인 면담 문항의 구성을 참고하였다. 최종적으로 면담 질문을 보다 정교화하기 위하여 현직교사 1인과 교육심리 전문가 2인에게 내용타당도 검증을 받는 작업을 거쳤다.

면담은 ‘수학 공부하는 데 어려움을 느꼈을 때 담임선생님께서는 어떻게 도와주셨습니까?’, ‘개인적인 고민(교우 관계, 가정 문제 등)이 있을 때 담임선생님께서는 어떻게 도와주십니까?’, ‘학교생활을 하면서 담임선생님께 고마웠던 점은 무엇입니까?’, ‘공부의 어려움을 극복하기 위해서 선생님께서 무엇을, 어떻게 도와주시면 좋겠습니까?’, ‘선생님께서 어떤 말이나 행동을 자주 해주시면 좋겠습니까?’의 5가지 문항을 중심으로 진행되었다. 각 문항을 토대로 하여 연구 참여자의 반응을 유도한 후 필요 한 경우 추가적인 질문이나 설명에 대한 요청을 하는 질적 탐구전략을 사용하여 면담을 진행 하였다(Irving, 2012, 문지윤, 신태섭 2015에서 재인용). 즉, 연구 참여자가 겪었던 학습에서의 어려움과 관련한 일화, 이에 대한 교사의 지각된 지지의 구체적인 사례와 같이 면담이 진행되면서

도출된 경험을 기반으로 연구자가 추가적인 질문을 하여 학습에서의 어려움과 이에 대한 교사의 다양한 지원을 받은 경험에 대한 심도 있게 탐색할 수 있도록 하였다. 면담 질문을 지각한 사회적지지, 학생들이 겪는 어려움, 바라는 사회적 지지에 따라 분류하면 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 면담 문항

구분	질문
지각한 정보적 지지	공부에 어려움을 느꼈을 때 선생님께서 어떻게 도와주셨습니까?
사회적 지지	개인적인 고민(교우 관계, 가정 문제 등)이 있을 때 담임선생님께서는 어떻게 도와주십니까?
정서적 및 정보적 지지	학교생활을 하면서 담임선생님께 고마웠던 점은 무엇입니까? 공부의 어려움을 극복하기 위해선 선생님께서 무엇을, 어떻게 도와주시면 좋겠습니까?
바라는 사회적 지지	선생님께서 어떤 말이나 행동을 자주 해주시면 좋겠습니까?

특히 학생들이 지각하고 요구하는 사회적 지지와 관련하여 물을 때에는 학생들에게 구체적인 사례를 제시하면 보다 수월하게 응답할 것으로 생각하여 가상의 교사 시나리오를 제시하였다. 총 세 가지 보기들 제시하였으며, 정서적 지지와 정보적 지지를 고루 제공하는 교사, 정서적 지

지만을 제공하는 교사, 정보적 지지만을 제공하는 교사가 그것이었다. 또 교사에게 바라는 사회적 지지에 대한 내용들도 제시하여 응답이 용이하도록 도왔다. 이는 앞선 개방형 응답을 바탕으로 학생들이 직접 응답한 내용에 더하여 박은성(2010)의 초등학생들이 기대하는 교사의 사회적 지지에 관한 연구를 참고하여 제작하였다.

면담은 각 참여자 당 평균 2회(1-3회)씩 실시하였으며, 각 면담은 30분 정도로 진행되어 1인당 약 한 시간 정도의 면담이 이루어졌다. 면담 장소는 연구 참여자가 각자 참여할 수 있는 공간으로 하여 주로 거주지에서 이루어졌다.

면담 과정은 녹음 및 녹화가 실시되었다. Zoom 화상 플랫폼에서는 영상 파일과 음성 파일을 자동으로 저장하지만, 본 연구에서는 면담 내용을 전사하는 작업만을 필요로 하기 때문에 음성 파일만 활용하였다. 면담 내용의 전사는 음원 파일을 네이버 ‘CLOVA Note’ 프로그램을 활용하여 텍스트 파일로 변환하였다.

3. 자료 분석

본 연구는 내용분석의 방식을 채택하여 자료를 분석하였다. 내용분석(content analysis)이란 자료에 대한 이해와 해석을 바탕으로 체계적 코딩 과정을 통해 내용의 패턴과 주제를 파악하는 연구방법이다(최성호, 정정훈, 정상원, 2016; Hsieh & Shannon, 2005). 내용 분석의 목적은 연구하는 현상에 대해 지식과 이해를 제공하는 것이므로(Downe-Wamboldt, 1992) 본 연구의 연구문제인 학업 무기력을 겪는 학생들의 요구와 선호가 무엇인가를 밝히기에 부합한다고 보았다(Cho & Lee, 2014).

본 연구는 특히 내용분석의 다양한 접근법 중 전통적 내용 분석

(conventional content analysis)법을 따랐다. 전통적 내용 분석법은 현존하는 이론이나 현상에 대한 연구 문헌이 제한적이어 현상을 기술하는 것을 목적으로 할 때 적합하다(Hsieh & Shannon, 2005). 전통적 내용 분석은 연구참여자의 독특한 관점과 실제 자료에 근거한 지식의 생성을 목표로 한다. 즉, 예상된 범주를 최대한 사용하지 않으며 자료에서 출현되는 내용에 따라 범주를 설정하고 이를 명명하는 것을 허용하는 것이다. 이에 전통적 내용분석은 내용분석의 귀납적 접근법(inductive approaches)이라고 불리기도 한다(Mayring, 2000).

분석 절차는 Hsieh와 Shannon(2005)이 제안한 전통적 내용분석 절차를 따랐다. 절차는 ①코드(code) 생성과 명명(labeling), ②범주(category) 생성과 코드 분류 ③범주 수정 ④범주, 하위 범주, 코드의 의미 완성 ⑤해석의 다섯 단계로 이루어졌다.

우선 연구자는 전사 된 자료를 읽으며 문장에서 드러나는 핵심적 아이디어나 개념을 도출해 내는 개방 코딩(open coding) 작업을 실시하였다. 이 때 자료에 대한 인상이나 떠오르는 생각 등을 계속적으로 메모하였고 이렇게 드러난 생각들은 코드의 명칭(labels)이 되었다. 코드의 경우에는 연구참여자가 발언한 내용에 대해 9명 중 3인 이상이 공통적으로 언급한 것들에 한하여 부여하였다(서미옥, 2014).

이후 자료를 지속적으로 읽으며 코드들을 코드 간 상관이나 관련 정도에 따라 범주로 분류하였다. 범주란 코드를 의미 있는 군집(cluster)으로 조직화 하고 그룹화 한 것을 말한다(Coffey & Atkinson, 1996; Patton, 2002). 각 코드들은 범주들로 분류되어 독립된 의미를 가진 군집을 형성하였고, 우선적으로 연구참여자 3인의 면담 전사 자료를 바탕으로 예비 코드(preliminary codes)가 작성되었다. 이상적인 범주의 수는 10~15개로 다량의 코드를 충분히 분류할 수 있도록 하는 것이 좋다는 선형연구

(Morse & Field, 1995)를 참고하여 8개의 범주로 정리하였다.

앞서 예비 코드가 정리 된 후에 이후의 전사 자료를 코딩하며 코드 삭제와 보완, 수정 등의 작업을 하였다. 내용분석은 해석의 과정이 포함되기 때문에 잠정적이고 조정가능하다(최성호, 정정훈, 정상원, 2016). 즉, 글의 전반부에 대한 해석이 후반부의 내용 파악을 통해 수정될 여지가 있다. 따라서 코드북 제작시에는 전사된 자료를 계속적으로 읽으며 패턴과 경향을 파악하는 방식인 반복적 비교 분석법(constant comparison method)을 활용하였다(Glaser, 1969). 보통 자료의 10~50% 정도 분석이 진행되었을 때 범주 수정에 임하며 본 단계에서 범주를 통합하거나 나누는 등 수정 작업을 수행, 코드가 가진 의미에 따라 위계적으로 정리하였다. 이후에 범주와 하위 범주, 코드에 대한 이름과 의미를 정리하고 코드북을 완성하였다. 이 때 평정자간 일치도(inter-coder agreement)를 계산하였다.

마지막으로 결과를 제시하고 이에 대해 해석 하였다. 각 범주 별 코드 분석 결과를 연구참여자들이 응답한 사례를 인용과 함께 제시하였다. 연구 결과와 관련된 이론이나 선행 연구는 논의 단계에서 언급하였다.

면담 자료 분석에는 인터뷰 내용을 전사한 원자료(raw data)가 활용되었다. 연구참여자 9명의 18개의 면담 내용이 그것이었으며 글자 크기 10p, 줄 간격 160%로 A4 용지에 전사한 결과 총 91페이지가 사용되었다. 앞선 설문 자료의 개방형 설문에 대한 응답은 학업무기력 척도의 점수 결과에 따라 무기력 고 집단, 무기력 저 집단으로 구분하여 각 집단별로 항목별 빈도를 계산하고 응답 내용을 비교하였다.

내용분석의 신뢰도(credibility)를 높이기 위해 제안된 방법들 중 본 연구에서는 참여자 검토(member check), 동료 검토법(peer debriefing)을 참조하였다(Lincoln & Guba, 1985; Manning, 1997). 참여자 검토는 2회기

면담 시에 1회기 면담의 내용에 대해서 맞는지 재차 확인하였으며, 면담 중에 연구참여자의 발언에 대한 의미를 명료화하기 위한 질문을 함으로써 이루어졌다. 예를 들어 “지난 면담에서 선생님께서 눈물 흘리시면서 공감해주셨던 그런 사례에 대해 이야기 해 주었는데, 맞나요?”와 같이 질문하였다.

분석의 신뢰도를 확보하기 위하여 연구자 이외에 교육심리학을 전공하는 석사 과정생 1인과 박사 수료생 1인을 섭외하여 함께 코드북을 제작하였다. 각자 인터뷰 전사 자료를 읽은 뒤 개방 코딩을 실시하였으며, 이것을 바탕으로 코드북을 제작하였으며, 이 과정에서 이견이 있는 경우 충분한 논의를 거쳐 합의에 도달하였다. 또, 코더 간 일치도를 확인하기 위하여 전사 자료 중 약 20%(Carey et al, 1996)를 대상으로 코드를 부여하였다. 이는 전사 된 자료 중 약 98개 문장이었다. 전사 자료를 Excel 파일로 전환하였으며 각 문장을 첫 열에 배치, 두 번째 열부터 코드를 적도록 하였다. 평정자는 복수의 코드를 부여할 수 없었으며, 이를 바탕으로 코더간 일치도를 백분율로 계산하였다. 1차로 확인 한 코더 3인의 일치도는 77.5%였다. 일치도를 높이기 위하여 연구자간 논의를 거쳐 전사 자료를 다시 코딩하였고, 최종 일치도는 83%로 계산되었다. 선행 연구에서 평정자간 일치도는 .70~.80 이상이면 양호한 것으로 보고 있어 (Bernard & Ryan, 1998) 본 연구의 신뢰성은 확보되었다고 보았다.

4. 연구자의 이해

질적 연구는 반영성(reflexivity)의 특징을 가진다(Creswell & Poth, 2018). 이는 연구자의 직업 경험이나 문화적 경험, 역사 등을 연구 방법

이나 서론에 명시한다는 것을 의미한다. 이러한 연구자의 배경은 연구의 해석과 연구로부터 얻고자 하는 내용에 영향을 미친다.

연구자는 초등학교에서 7년간 초등학생을 지도한 경험이 있는 초등교사로 현장에서 겪었던 어려움으로부터 교육의 질을 제고하기 위한 고민을 가지고 있었다. 연구자는 소설 창가의 토토(구로야나기, 1981/2000)를 읽고 초등교사에 대한 꿈을 키웠다. 주인공 토토는 집중을 유난히 어려워하고 일반 교육과정에 적응하지 못하여 남다른 아이로 여겨져 초등학교에서 퇴학을 당하게 되고, 이후 대안학교에서 만난 선생님의 가르침 속에서 이전과는 다르게 의미 있고 재미있는 행복한 학교생활을 하며 성장한다. 이 책을 읽은 영향으로 학교 적응에 난관을 느끼고 학습에 어려움을 겪는 학생들을 도와주어 그들만의 방식으로 성장할 수 있도록 돋는 일이 중요함을 깨닫게 되었다.

연구자는 6년간의 담임 경력과 1년간의 전담 교사 경력동안 다양한 특성과 요구를 가진 학생들을 만나면서 특히 동기가 저하되고 학업에 참여하지 않으려는 학생들에게 더욱 집중적인 개입이 필요함을 느꼈다. 학생과의 면담, 학부모 상담, 학교 차원에서 실시하는 보충 지도나 수업 시간 중의 집중 지도등과 같이 다양한 방법으로 학생의 어려움을 도와주려는 노력을 하였으나 눈에 띠는 성과를 내지 못하였다.

또, 교육심리학을 공부하는 학생으로서 학습된 무기력 이론에 기반하여 위와 같은 현상을 이해할 수 있었고, 부적응적 양상을 완화시킬 수 있는 방안을 탐색하는 연구가 필요함을 발견하였다. 특히 기존의 연구들이 간과하였던 초등 학습자, 그리고 이를 가르치는 담임교사에 대한 연구가 부족함을 발견하였다. 이에 학업무기력을 겪는 초등학생들이 그들의 담임교사를 어떻게 여기고, 그들의 지지를 어떻게 지각하며 그들을 위한 지원 방안을 탐구하기 위하여 본 연구를 수행하고자 하였다.

5. 윤리적 고려사항

본 연구는 연구 참여자의 윤리적 보호를 위하여 서울대학교 생명윤리 심의위원회(IRB)의 승인(IRB No. 2019/001-024)을 얻은 이후 실시하였다. 자료 수집에 앞서 해당 연구기관의 관리자에게 본 연구의 목적과 연구 방법을 설명하고 자료수집에 대한 동의를 받았다. 이후 각 학급 담임들의 협조를 얻어 학생과 법정대리인에게 설명문을 배부, 연구 참여에 의사가 있는 참여자에 한하여 동의서를 수합하였다. 학생 및 학부모에게는 연구의 목적과 방법, 기간, 위험 요소, 보상 지급에 관련하여 설명하였으며 녹음 및 녹화가 될 수 있음을 고지하였다. 또 언제든지 연구를 중단 할 수 있음을 알렸으며 이로 인해 어떠한 불이익도 받지 않을 것을 설명하였다.

면담 참여자에 대한 개인정보는 모두 삭제하고 코드화 처리하여 익명성과 비밀 보장을 준수하였다. 또 녹화 파일은 즉시 삭제, 녹음 파일 역시 전사가 완료된 이후에 즉시 삭제됨을 알렸다. 모든 개인정보 및 전사된 내용이 담긴 파일은 연구자의 개인용 컴퓨터에 이중으로 암호화 되어 저장됨과 연구가 종료된 후에는 모두 폐기할 것임을 고지하였다.

면담 시에는 연구 참여자의 상황이나 요구에 따라 카메라를 켜지 않아도 됨을 허용하였으며 필요시 휴식하거나 일찍 종료할 수 있도록 하였다. 면담 주제의 특성상 참여자가 언급하기 어려운 부분이 있을 것에 대한 우려에 연구의 수단으로 활용되었다는 느낌을 주지 않도록 노력하였다. 이에 면담의 초반에는 친밀감을 쌓기 위해서 학교생활 전반과 참여자의 관심사에 대하여 이야기를 하였으며 연구의 목적과 관련이 없더라도 참여자가 하고 싶어 하는 개인적 이야기에 대해서도 경청하였다.

IV. 연구 결과

본 장에서 연구결과는 각 연구문제를 중심으로 제시하였다. 첫 번째 절에서는 학업무기력을 겪는 학생들이 지각한 교사의 사회적 지지에 대한 분석 결과를 제시하였으며 두 번째 절에서는 그들이 바라는 사회적 지지에 대해 제시하였다.

1. 학생들이 경험한 교사의 사회적 지지

가. 개방형 설문 결과

개방형 설문 응답에 대하여 학업무기력 척도의 평균 점수를 기준으로 상 하위 집단을 나누어 집단 간 빈도를 비교하였다. 상위 5개의 코드를 제시하였으며 학업무기력 고 저의 구분은 무기력 전체 점수 분포상 상·하위 25%를 기준으로 각 집단을 구성하였다. 무기력 고 집단의 학생은 70명이었으며 학업 무기력 점수는 평균 57.21, 표준편차 11.13이었다. 무기력 저 집단의 학생은 64명이었으며 학업 무기력 점수는 평균 21.84, 표준편차 3.85였다. 학생들이 지각한 교사의 정보적 지지에 대한 개방형 설문 응답에 대한 내용분석 결과를 표로 제시하면 <표 IV-1>과 같다.

학생들이 응답한 내용 중 ‘잘 도와줌.’, ‘그럭저럭 잘 알려주신다.’ 등 문장의 의미가 모호한 문장은 분석에서 제외하였으며 코딩 결과 ‘모르겠음’, ‘없음’의 코드는 제외하고 빈도를 산출하였다. 응답 한 내용에서 두 가지 이상의 코드가 도출 가능한 경우 여러 종류의 지지를 받은 것으로 보고 복수의 코드를 산출하였다. 예를 들어 ‘보충학습을 통해 이해하기

쉽게 설명을 해 주셨습니다.'와 같은 경우 '보충 학습', '쉽게 설명'의 코드를 부여하였다.

학생들은 교사가 함께 문제를 풀어주고 문제 풀이를 시범보이는 것에 대해 지각하고 있었다. '풀이 과정을 보여주시고 다른 문제를 풀어보라고 하심.', '문제 푸는 방법을 알려줬어요.', '선생님이 문제를 보면서 차근차근 푸는 방법을 알려주시고 계산은 직접 하도록 하셨습니다.' 등의 응답이 이에 해당되었다.

또한 그들은 보충 수업에 참가한 경험이 있다고 하였다. '남아서 보충으로 학습지를 풀며 쉽게 알려주셨습니다.', '수업 끝나고 남아서 수학을 알려주셨다.', '방과후에 시간을 내주셔서 보충해주셨다.' 등이 보충 수업으로 코딩되었다. '이해하기 쉽게 알려주신다.', '어려운 문제를 이해가 잘되게 이야기 해준다.' 등 학생의 이해를 용이하게 돋는 교사의 설명은 '쉽게 설명'으로 코딩하였다. 반복 설명은 이해하지 못한 내용에 대해 재차 설명해 주는 교사의 지지를 말하며 '한 번 더 설명해 주셨다.', '여러 번 설명해주셨다.', '다시 잘 알려주심.'이 이에 해당하였다. 1:1 설명은 '가지고 나오라고 하신다.', '내 자리에 오셔서 알려주신다.'와 같이 전체를 대상으로 한 도움이 아닌 학생 개인에 대한 지원을 뜻하였다. '천천히 설명'은 '차근차근 알려주었다.'로 학생의 이해나 풀이 속도에 맞추어 완급을 조절해 주는 부분을 뜻한다. 힌트 제공은 '힌트를 줬다.'와 같이 간접적인 도움에 대한 코드였으며 '자세히 설명'은 '더 자세히 알려주셨다.', '하나하나 구체적으로 알려주셨다.'와 같은 정교화(elaboration)하여 설명하는 경우 부여하였다. 그 외 '학습지 등등으로 연습을 많이 했다.', '다른 친구가 도와주게 하셨습니다.'와 같은 내용도 언급하였으며 각각 학습지 제공, 또래교수로 코딩하였다.

<표 IV-1> 학생들이 지각한 교사의 사회적 지지

	빈도 순위	코드	무기력 고 집단 (비율)	코드	무기력 저 집단 (비율)
지각한 사회적 지지	1	시범 보이기	15 (21.4%)	시범 보이기, 쉽게 설명	9 (14.1%)
	2	보충 학습	10 (14.3%)	반복 설명	7 (10.9%)
	3	반복 설명	9 (12.9%)	보충 학습	5 (7.8%)
	4	쉽게 설명	7 (10 %)	1:1 설명, 자세히 설명, 학습지 제공, 천천히 설명 또래교수,	3 (4.7%)
	5	1:1 설명	5 (7.1%)	기다림, 친절히 설명	2 (3.1%)
바라는 사회적 지지	1	보충 학습	6 (8.6%)	자세히 설명	8 (12.5%)
	2	반복 설명	4 (5.7%)	반복 설명	6 (9.4%)
	3	쉽게 설명, 시범 보이기,	3 (4.3%)	보충 학습, 1:1 설명	3 (4.7%)

		천천히 설명, 학습자료 제공	
4	1:1 설명, 자세히 설명	2 (2.9%)	쉽게 설명, 천천히 설명, 공부 방법 설명
5	열정, 재미있는 활동, 친절한 설명	1 (1.4%)	먼저 다가와주시는 것, 학습자료 제공, 친절한 설명, 학생 질문에 답, 빠른 진도, 고난도 문제

학생들이 지각한 교사의 사회적 지지를 분석한 결과 학업무기력 고저를 막론하고 시범 보이기이나 보충 수업, 쉽게 설명, 1:1 설명, 반복 설명 등의 코드가 상위 코드로 출현한다는 것을 알 수 있었다. 구체적으로 무기력 고 집단과 저 집단 모두 ‘시범 보이기’를 가장 많이 지각하고 있었고, 방과후 보충 수업을 듣거나 이해가 어려운 부분에 대해서 반복적인 설명을 제공받거나 더욱 쉽게 설명을 하는 등의 노력을 하였다.

다음으로 학생들이 바라는 교사의 정보적 지지에 대한 개방 코딩 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다. 응답 내용 중 ‘필요 없음’, ‘모름’, ‘현재 만족’의 코드는 제외하고 빈도를 산출하였다.

학업무기력 고 집단의 학생과 무기력 저 집단의 학생의 응답을 비교했을 때 무기력 고 집단의 학생들은 따로 남아서 하는 보충 학습, 이해가 되지 않는 부분들에 대한 반복 설명, 쉬운 설명과 시범 보이기, 천천히 설명, 학습 자료 제공 등을 원했다. 학업무기력 저 집단의 학생들도 유사하게 자세히 설명, 반복 설명, 보충학습 및 1:1 설명 등 학습의 어려움을 해결할 수 있도록 돋는 추가적 지원을 바랐다. 차이점을 살펴보면 학업무기력 고 집단의 학생들은 학업적 지원에 더불어 ‘교사의 열정’, ‘재미있는 활동’, ‘친절한 설명’을 바라는 경우가 있었다. 반면 학업무기력 저 집단의 학생들은 ‘공부 방법 설명’, ‘빠른 진도’, ‘고난도 문제 제공’ 등 학습 전략이나 심화된 내용 등에 대해 바란다고 언급하기도 하였다.

나. 심층 면담 결과

학업무기력을 겪는 학생들이 구체적으로 교사의 사회적 지지를 어떻게 지각하는지에 대해 면담을 실시, 이에 대해 코딩 작업을 실시한 후 의미 단위들의 공통된 특성을 뚜어 범주화 하였다. 분석 결과는 표 <표 IV>

-2>와 같다. 범주에 속한 코드로 각 의미 단위에 대한 응답을 빈도가 높은 순으로 나열하였다.

‘학업무기력을 겪는 학생들이 지각한 교사의 사회적지지’ 범주를 이루는 하위범주는 정보적 지지와 정서적 지지로 나뉘었다. 정보적 지지에는 내용 설명, 결손 보충 지도, 과제 부여, 길고 지루한 수업의 네 가지 코드가 포함되었고, 정서적 지지에는 학생 어려움 지각, 관심과 애정, 학생의 어려움에 공감하려는 태도, 보상과 칭찬, 다가가기 어려움의 여섯 개 코드가 포함되었다.

(1) 학업무기력을 겪는 학생이 지각한 교사의 정보적 지지

학생들은 수업 중 교사가 제공하는 학업적, 인지적 측면의 도움인 정보적 지지로 여러 효과적이고 비효과적인 학습 내용 설명을 언급하였다. 주로 교사가 수업 중 제공하는 반 전체 학생에 대한 교수 내용에 대한 것이었으며, 때로 학생 1인에게 혹은 소규모로 결손 된 부분을 보충해 주기도 하였다. 이에는 효과적거나 비효과적인 내용 설명, 결손 보충 지도, 과제 부여의 세 가지가 포함되었으며 하위범주에 포함된 개념들은 다음과 같다.

① 내용 설명

연구참여자들은 모두 교사의 쉽고 자세한 설명과 반복적인 설명, 예시를 제공하는 것, 요약하여 설명, 재미있게 설명, 문제 풀이에 대한 시범, 힌트를 제공하는 것에 대해 언급하였다. 참여자들은 평소 수업 중 교사

〈표 IV-2〉 개방 코딩 결과

범주	하위 범주	코드	빈도	코드 의미
		내용 설명	9	간결한 설명, 재미있는 설명, 자세한 설명 등 수업 중 제시되는 교사의 학습 내용 설명 쉬는 시간, 방과 후에 이루어지는 1:1 혹은
효과적 교수	결손 보충	5	소규모 보충 지도 및 개별 질문에 대한 답, 학생의 질문에 대한 보충 설명	
지각한	과제 부여	4	학습 내용 숙달을 위한 과제의 제시	
사회적	비효과적 교수	길고 지루한 수업	3	동기 부여가 안 되거나 이해 수준을 초과한 수업 진행
지지	학생의 어려움 지각	5	학생의 어려움을 기민하게 지각하고 지지하는 태도	
정서적 지지를	제공하려는	관심과 애정	4	학생에 대한 관심과 애정, 고민 상담, 학생과 함께하는 시간, 학급 이벤트 실시 등의 노력
교사의 노력	학생의 어려움에 공감하려는 태도	3	학생이 겪는 어려움과 무기력감에 대한 깊은 공감을 보이는 태도	

	보상과 칭찬	4	학생의 성취나 태도에 대한 언어적 · 물질적 피드백
접근성 결여	다가가기 어려움	4	학생이 교사에게 느끼는 거리감, 부정적인 교사-학생 관계
	오로지 ‘나’에게만 제공되는 1:1 맞춤형 보충학습	7	학생의 어려움을 완화를 위한 집중적인 개별 학습에 대한 요구, 물리적 1:1 환경 조성
학업 집중 지원	짧고 간명하게	4	학생의 수준과 흥미를 고려한 수업에 대한 요구
바라는 사회적 지지	예 · 복습을 통한 집중 지도	5	계속적인 복습, 예습 및 연습의 기회, 심화 내용에 대한 요구
	정서적 지지의 중요성	9	정서적 지지의 중요성 강조(정보적 지지에 우선하는 정서적 지지)
민감성과 접근성에 바탕을 둔	정서적지지 ≥ 정보적 지지 먼저 알아채주기	5	학습의 어려움이 공개적으로 드러나지 않도록 어려움을 먼저 알아채 주었으면 하는 마 음, 심리적 1:1 환경 조성의 필요성

	상담사처럼, 때로는 엄마처럼	4	학생에 대한 깊은 관심과 애정, 상담사와 같 은 무조건적 지지와 수용성에 대한 요구 “선생님도 잘 못 했어.”와 같이 어려움에 공
관심과 공감	무기력에 공명	4	감하는 말, 극복할 수 있다는 모델로서 기능 하는 교사의 모습에 대한 요구
	평가하지 않을 것이라는 믿음	3	“못 해도 괜찮다.”, “틀려도 괜찮다.”는 말과 같은 무조건적 응원에 대한 요구
대면의 기회	선생님이 보고 있다는 느낌	6	선생님이 보고 있다는 느낌, 대면 상황에서 의 교사의 지도에 대한 요구

의 설명을 통해 주로 학습 내용을 전달받는 입장에 있다. 이들은 학교를 다니는 6년 동안 담임교사의 다양한 교수 방식을 접하였는데 쉽게 풀어서 설명하는 것이나 학생들이 이해를 어려워하거나 문제를 잘 풀지 못할 때에 시범 보이기(modeling)를 하는 경우, 반복 설명(repetition)과 재미있게 설명하는 것에 대해 긍정적으로 평가하였다. 학습 내용을 요약하거나 힌트를 제공하는 교수 전략에 대해서도 언급하였다.

“담임선생님이 설명을 잘해 가지고 제가 그걸 들으면서 아 이건 이렇게 푸는 거구나 해가지고 이렇게 일단 나중 되면 어떻게 푸는지도 다 기억할 수 있고 음 나중에 문제를 시험문제를 풀 때 아 이건 이렇게 풀 수 있었지 이렇게 생각을 하는 게 좀 좋았던 것 같아요.” (참여자 3)

“그 푸는 방식이랑, 풀 때, 그, 제가 푸는 방식이랑 다르게 더 쉽게 알려줬어요.” (참여자 7)

“약간 다른 수업을 할 때도 약간 이렇게 쉽게 쉽게 풀이를 하셔 가지고 알려주시거나, 너무 긴 내용은 짧게 줄여 가지고 쓰라고 말씀을 해 주셔요. (중략) 예를 들어서 그 되게 간단하게 이렇게 해 주신다는 게 과학에서는 그 실험 과정을 다 써야 하니까 되게 쓸 게 많잖아요. 그래서 그, 그 과정을 되게 중요한 부분만 쓰시고 다른 필요 없는 부분들은 다 안 써도 된다고 하셔요.” (참여자 5)

연구자: 고힌트가 어떤 거예요?

참여자 7: 고힌트, 푸는 방법이나 아니면은 이 숫자를 사용해야 한다고 동그라미 쳐주는 거. (참여자 7)

또, 교사의 효과적인 설명에 더하여 상냥하고 친절하게 설명하는 것에 대해서도 언급하였다.

“어 약간 친절하게라 그래야 되나? 약간 설명 잘 되게 알려주세요.”

(참여자 4)

② 결손 보충

다섯 명의 연구참여자들은 1:1 혹은 소규모 집단을 형성하여 결손 된 부분을 보충하는 시간을 가진 경험이 있다고 하였다. 앞선 ‘내용 설명’의 코드와 다르게 결손 보충은 주로 어려움을 겪는 학생에 한하여 제공되었다. 주로 방과 후에 진행되었으며 쉬는 시간이나 점심시간에 잠깐씩 틈을 내어 지도받기도 하였다. 학교 자체적으로 보충 프로그램을 실시하는 경우도 있었다. 또, 학생들이 어려움에 대해 개별 질문을 하거나 추가 설명, 수업 등을 요구할 때 이를 지원하기도 하였다. 쉬는시간에 ‘끝나고서 선생님한테 따로 가서 물어보는 경우 ‘쉽게 설명을 해 주시니까, (전체를 대상으로 하는 수업에서) 배울 때보다는 더 편하고 좋았다’고 집중도 더 잘 된다고 하였다. 이해가 어려운 학생을 대상으로 하는 설명 이다보니 교사는 쉽게 설명하거나 예시를 들어주는 등의 노력을 하였다. 참여자 4의 경우 ‘숙제를 못 채우거나 이런 애들은 남아서 혼자 풀게 안하고 약간 되게 어려운 애들은 알려주시면서 같이 푸는 느낌’이라며 자신이 보충 학습을 했던 경험을 다음과 같이 묘사하였다.

“약간 제가 이해가 될 때까지 물어보는 성격이라고 해야 되나? 약간 그런 게 있거든요. 그래서 선생님이 다 답변해주 시고 이러니까 확실히 이해가 더 잘 되고 그래서…….” (참여자 4)

“그... 어, 시험 보기 전에 어 한 몇 주 전부터 막 선생님하고 남아가지고 막 공부도 하고 그래서 그래도 나름 쳤는데, 정수가 조금 낮아가지고...” (참여자 5)

“숙제 어, 좀 제가 모르는 거를 알려달라 그러면은 알려주시고 예시도 뭔가 말해 주시고 그런 거 많이 도움이 된 것 같아요.” (참여자 6)

참여자 8: 반올림이 그 뭐랄까, 점수가 좀 낮아지는 학생들이라고 해야 되나. 어쨌든 간에 그런 걸 점수를 올리기 위해 하는 프로젝트입니다.

(중략)

연구자: 그럼 선생님께서 어떻게 설명해 주세요?

참여자 8: 그, 인쇄물 나눠주셔 가지고 그걸 같이, 혼자 남아서 같이 하고 있어요.

참여자 8: 수업 시간 끝나고 쉬는 시간에 선생님 자리로 가서 같이 공부를 하는 게 집중이 더 잘 됐어요.

참여자 8: 지금 6학년 담임 쌤이 반올림 하면서 쉽게 이해를 잘 해 주시게 말씀해 주셔 가지고 참 좋아요.

참여자 9는 방과후에 개별적 혹은 소규모로 결손 보충 지도를 받고 있기는 하나 이를 통해 큰 도움을 받고 있진 못하였다. 남아서 하는 것에 대한 거부감이 있었으며 남아서 하는 공부가 싫은 이유에 대해 다음과 같이 토로하였다.

연구자: 그 알고, 내가 모르는 거를 이해가 될 때까지 그래도 가르쳐주시면 그래도 도움이 조금이라도 될 것 같기도 한데 그거에 대해서 조금 좋게 생각이 들 수도 있지 않을까요?

참여자 9: 음 남으면 화나 가지고 집중이 안 돼서 대부분 다 까먹어요.

③ 과제 부여

네 명의 연구참여자들은 학습 내용의 숙달을 위해 교사가 과제를 부여

한다고 하였다. 부족한 부분에 대한 보충을 위해서 선생님께서 문제를 작성하여 인쇄물로 주시기도 하였다. 학생들이 숙제를 해오지 않는 경우 훈육을 하거나 남아서 완성할 수 있도록 도와주었다. 참여자 7은 숙제를 내주는 것 보다 ‘진도를 훨씬 더 많이 나갔으면 좋겠다’고 하였다. 숙제는 혼자 하니까 재미가 없는데 다 같이 공부하는 것은 훨씬 재미있어서라고 하였다.

“숙제를 못 채우거나 이런 애들은 남아서 혼자 풀게 안 하고 약간 되게 어려운 애들은 알려주시면서 같이 푸는 느낌이에요.” (학생 4)

“실험 관찰을 저희가 해왔어야 하는데 실험 관찰을 거의 다 숙제를 다 안 해오거나 안 가지고 와서 그것 때문에 원래는 되게 숙제를 되게 1학기 때는 잘 해왔는데 왜 갑자기 2학기 들어가지고 숙제를 까먹고 안 하는 일이 많이 생기냐고 혼냈어요.” (학생 5)

“되게 친절하신데 저희가 예를 들어서 숙제나 이런 걸 안 해왔을 때는 되게 막 한 번에 되게 이렇게 한 번에 딱 혼내시고…….” (학생 5)

“숙제 내주는 것보다 진도를 훨씬 더 많이 나갔으면 좋겠어요.” (참여자 7)

④ 길고 지루한 수업

한 편, 앞선 참여자들과 다르게 재미가 없거나 지루하고 길게 설명하는 경우에 대해서도 언급하였다. 참여자 2는 학습에 대한 동기가 없는 상태에서 교사의 설명이 길고 어려울 때 지루함을 느꼈고 흥미를 상실했다. 참여자 3의 경우는 ‘수학 책을 칠판으로 옮겨놓은 듯’ 한 수업 진행과 ‘수학 책에 나오는 긴 말’만 반복하는 설명이 ‘지루한 수업’이라며 이해가 되지 않는다고 하였다.

연구자: 그럼 좀 설명을 '복잡하다, 재미없다, 길다, 지루하다,' 뭐 이렇게 했던 기억도 혹시 있나요?

참여자 2: 재미가 없었고, 지루하면서 길었어요. (참여자 2)

"말 그대로 계속 똑같은 말만 반복하시고, 계속 수학 책에 나오는 말, 말, 긴 말? 그런 것만 하시니까 애들도 되게 지루해 보이고, 선생님이 이거는 이렇게 푸는 거다라고 그런 문제를 푸는 방법을 더 많이 알려 주셨으면 좋겠는데 이게 그런 내용보다는 더 길고 복잡한 글 같은 거를 맨날 읽어주셔서 애들이 더 지루하고 수학 수업을 싫어하는 것 같아요." (참여자 3)

"길거나 복잡한 것 같아요." (참여자 9)

(2) 학업무기력을 겪는 학생이 지각한 교사의 정서적 지지

연구참여자들이 지각한 교사의 정서적지지 측면의 코드로는 학생-교사 관계의 한계, 관심과 애정, 학생의 어려움에 공감하려는 태도, 학생의 어려움 지각, 보상과 칭찬이 있었다. 세 명의 참여자들은 교사와의 관계에 있어서의 거리감에 대해 언급하였다. 이는 교사라는 것 자체가 가지는 지위(status)에서 오기도 하였고 교사에 대한 거부감이나 다가가기 어려움에서 기인하기도 하였다. 한 편, 어떤 교사들은 그저 학습 내용을 가르치는 전달자에 그치지 않고 학생에 대한 애정과 관심을 바탕으로 학생과의 긍정적 관계를 형성하고자 하였다. 학생들에게 물질적 보상이나 언어적 칭찬을 하거나, 학습에 어려움을 가지는 학생들의 무기력에 공감하고 그들의 어려움을 알아채어 도움을 주려고 하였다.

① 학생의 어려움 지각

다섯 명의 연구참여자들은 이해에 어려움을 겪거나 문제를 풀지 않고 가만히 있을 때 교사가 이러한 어려움을 먼저 파악하여 도움을 준다고 하였다. 교사들은 학생이 학습 내용을 어려워한다는 것을 알고 있었으며, 학생들이 문제를 풀지 않고 가만히 있거나 책상에 누워 있을 때, 연필을 내려놓고 곰곰이 생각하고 있는 모습 등 ‘어려워하는 게 보일 때’ 눈치 채는 것 같다고 하였다.

참여자 2는 선생님께서 수업 중 어려워한다고 판단했을 때 설명을 구체적으로 이해할 수 있게 해 주셨다. 그럴 때면 이해가 더 잘 되었다. 참여자 4, 5, 6, 7은 선생님이 궤간 순시 중이나 수업을 마친 뒤에 해당 학생에게 모르는 문제가 있었는지 물거나 문제 풀이 방법을 알려주신다고 하였다. 주로 질문을 하기 전에 먼저 와서 알려주시는 경우였고, 수업 끝나고 다른 애들 모르게 살짝 와서 ‘어땠냐’고 물어보시기도 하셨다. 학생들은 이에 대해서 ‘이 정도면 기댈 수 있겠구나’, ‘좀 따뜻한 느낌’을 느꼈으며, 참여자 6은 때에 따라 선생님께서 도움을 주지 못한 경우엔 ‘알 수도 있었는데 모르니까 아쉽다’고 하였다.

“약간 문제 풀다가 가만히 있으면 쌤이 와서 약간 뭐 모르는 문제 있냐고 조금 물어보거나 이러기도 하셨던 것 같아요.” (참여자 4)

연구자: 담임 선생님께서 다른 애들 모르게 이제 살짝 오셔가지고 수업 끝나고 어땠냐고 물어보시는 것 같아요. 그때는 기분이 어땠는지 궁금해요.

참여자 5: 그때는 선생님이 내가 왜 이러는지 알아 차리셨구나, 뭐, 내가 이 선생님이 되게 눈치도 빠르시고, 나에 대해서 워낙 잘 아시니까. ‘이 정도는 기댈 수 있겠구나’라는 생각이 들어요.

참여자 6: 좀 그니까 개인적으로 뭔가 뭔가 그니까 어떤 문제를 풀고

있을 때 좀 제가 어려워 하는 게 보였는지 좀, 좀, 조용히 좀 알려주신 적이 있었던 것 같아요.

연구자: 아~ 그때는 기분이 어땠어요?

참여자 6: 그때는, 그때도 좀 기분이 좋았을 것 같아요.

연구자: 좋았어요. 좋았다는거는 구체적으로 어떤 거였을까요? 뭐, 내가 문제를 이제 풀 수 있을 것 같은 느낌을 주셨던 건지

참여자 6: 그냥 좀 따뜻한 느낌? (참여자 6)

“제가 막혀서 못 풀고 있을 때나 아니면 제가 그냥 연필 내려놓고 곰곰이 생각하고 있을 때 많이 도와줘요. (학생 7)

② 관심과 애정

네 명의 연구참여들은 교사가 학생에게 각별한 관심을 가지고 학생에 대한 애정을 느낀 경험에 대하여 언급하였다. 참여자들은 교사와의 관계가 끈끈하고 교사가 학생에 대한 깊은 애정을 가지고 있음을 느낄 때 학업에 대한 관심이나 참여도가 더욱 높아진다고 이야기하였다.

참여자 2는 선생님과의 상담에서 자신의 어려움에 대해 선생님이 ‘걱정을 엄청 많이 해 주’고 ‘같이 우시면서 공감해 주신’ 일이 교사에 대한 신뢰를 더욱 크게 느끼게 하였다고 했다. 이와 비슷하게 참여자 8은 선생님이 필요한 것이 있으면 알려달라고 하셨다면 자신이 왕따를 당했던 일을 언급하였는데, 내 마음을 알아주시고 따뜻한 말을 해 주신 일에 대해 고맙게 느꼈다. 참여자 5는 선생님이 ‘친근하게 다가오시는 분’이며 학생의 마음을 ‘잘 아신다’고 하였다. 특히 학기 초에 종이 하나를 주시고 자신이 어떤 사람인지, 선생님한테 하고 싶은 말은 무엇인지, 알레르기는 무엇인지 등을 적으라고 하셨는데 ‘선생님만 알고 비밀 보장이 된다’는 말이 인상 깊게 남았다고 하였다. 참여자 9는 선생님이 해 주는

이벤트들이 학생에 대해 애정을 가지고 있다는 느낌을 준다고 하였다.

“그러니까 제가 좀 많이 힘든 상황이었는데 그거 이해해 주시고. 이제 선생님이랑 상담을 하자 해서 상담을 좀 하니까 선생님이 저희 걱정을 엄청 많이 하시더라고요. … 뭔가, 뭔가, 신뢰가 더 쌓였어요.” (참여자 2)

연구자: 마음을 잘 아신다는 건 어떤 걸까요?

참여자 5: 전에 그 1학기에 처음 들어갔을 때 종이를 하나 주셨어요. 그래서 막 자기가 알레르기가 있거나 선생님한테 되게 하고 싶은 말인가 말이나, 내가 어떤 사람인지 거기다가 써서 선생님한테 알려드리는 그런 건데, 일단 그런 걸로 해서 제일 거기서 약간 와 닿았던 말이, 이거는 그 선생님만 알고 다른, 그 비밀 보장이라고 해가지고 저는 되게 솔직하게 적었어요.

참여자 9: 그 4학년 때 선생님이 매월 생일인 애들 매월 마지막 날에 생일 파티 해주고, 삼겹살 파티, 떡국 파티, 그다음에 그냥 학교에서 풀장을 설치한 다음에 거기서 애들이 물총 싸움 엄청 하고. 영화보러가고 그런 것도 많이 했어요.

연구자: 진짜 그거 하기 되게 힘든 일인데 선생님이 우리 OO이 반 학생들을 위해서 엄청나게 애정이 있으셨나 보다.

참여자 9: 네.

연구자: 그 애정이 막 그런 거 하면 느껴져요?

참여자 9: 네.

③ 학생의 어려움에 공감하려는 태도

세 명의 연구참여자들은 교사의 공감하는 말이 큰 힘이 되며 자신을 알아주고 인정한다고 느꼈다. 참여자 2는 많이 힘든 상황을 겪고 있었는데 ‘힘든 거 안다’ ‘나도 그 느낌 안다’는 공감의 말을 통해 신뢰가 쌓였다고 하였다. 참여자 3은 학생들이 먼저 말을 하지 않아서 그렇지 어려움을 토로하면 자기 얘기도 내주시고, 공감도 해 주시고 위로도 해 주실 것이라고 신뢰하였다.

참여자 4의 경우엔 학업의 어려움과 관련하여 ‘자신도 어려웠다’는 말을 통해 교사가 정서적으로 학생이 가지는 어려움에 공감한다는 것을 느끼고 있었다.

“‘이런 게 힘 들었냐.’면서 이렇게 공감해줬던 게 제일 먼저 기억나요.”

(참여자 2)

“이제 학교 일단 다니기가 싫은 적이 많은데 그거 듣고 ‘나도 그 느낌 안 나면서’ 울면서 잘 공감해 주시고 그래서 ‘그래도 학교를 같이 다니자.’ 이러고 그랬어요.” (참여자 2)

“음~ 어 공부 어렵다고 할 때. 약간 자신도 어려웠다고 하던가 이런…….” (참여자 4)

④ 보상과 칭찬

네 명의 연구참여자들은 성취에 대한 물질적 보상, 언어적 칭찬, 일상에서 보이는 조그마한 선행들에 대한 교사의 긍정적 피드백을 받은적이 있으며 이러한 경험은 기분이 좋아지게 만든다고 하였다.

“퀴즈같은 것이 있을 때 맞췄을 때는 그런... 과자 사주시거나 그런 것... 어 칭찬을 조금 많이 하거나 과자를 줄 때도 있어요.” (참여자 1)

“기분 좋았었던 게 그러니까 그냥 제가 또 오래 남았는지 아아, 아니 그 어쨌든 학교에서 나가서 집으로 갈 때 교실에 문을 닫고 나가잖아요. 그 때 선생님이 뭔가 ‘매너님이구나.’ 뭐 그런 그게 그냥 개인적으로 기분이 좋았어요.” (참여자 6)

“1학년 때 그 달리기 대회를 했었는데 제가 맨 끝찌로 달리다가 1위를 했었거든요. 선생님이 처음에는 잘 못할 거라고 생각을 하셨는데 1위를 하니까 잘했다는 말을 들어서 너무 좋았어요.” (참여자 8)

연구자: OO이가 어떤 거 했을 때 선생님 칭찬해 주셨어요.

참여자 9: 어 선생님이 도와주거나 청소하거나 어 무언가를 잘 했을 때
(참여자 9)

⑤ 다가가기 어려움

네 명의 참여자들은 선생님과의 관계가 ‘나쁘진 않은데 친하지도 않은 관계’, ‘평범한 스승과 제자 사이’라고 하였다. 특히 연구 참여자 2는 선생님이 학생들과 관계가 좋기는 하지만 교사에 대해서 ‘거대하게 느껴진다’며 담임선생님께 어려움을 토로하거나 따로 학습 지원을 받는 것에 대해서 거부감을 느꼈다. 이는 담임교사에 국한된 것은 아니었으며 영어나 과학을 가르치는 전담 교사에 대해서도 동일하였다. 그는 ‘담임 선생님이랑 원래 친해지려고도 하지 않아서 그런 것 같다’며 ‘담임 교사가 한 반을 다 담당해야 되어서’ 그런 느낌이 든다고 하였다.

연구자: 여럿이 같이 하는 게 아니라 1대 1로 딱 단둘이.

참여자 2: 네

연구자: 그럼 그걸 담임선생님께서 해 주신다고 생각해 보면 어떨까요.

참여자 2: 잘 모르겠어요

연구자: 아 별로일 것 같아요? 솔직하게 얘기해도 좋아요.

참여자 2: 저는 어 뭔가 약간 같은 거리감이 있을 것 같아요.

연구자: 그래요. 그 거리감이 왜 생기는 걸까? 선생님도 좀 그런 느낌이 뭔지는 알 것 같거든요. 조금 고민해보고 왜 그런 건지 이야기해 줄 수 있나요.

참여자 2: 일단 뭔가. 담임선생님이라는 자체가 일단 좀 저한테는 거대하게 느껴져 가지고 조금 그런 느낌이 어지간히 좀 드는 것 같아요.

연구자: 거대하게 느껴진다. 와 그 말이 되게 인상 깊은데 거대하다는 건 뭔가 다가가기 어렵다?

참여자 2: 네 어느 정도 그런 것 같고…….

연구참여자 7과 9는 담임교사와의 나빴던 관계에 대해 언급하였다. 참여자 7의 경우에는 오해를 받아 ‘크게 혼났던 일’을 언급하며 억울한 감정을 호소하였다. 그 때에는 잘 이해를 못했을 때에도 물어보면 ‘제대로 안 들었다’며 혼이 나곤 했다. 참여자 9는 선생님이 ‘그냥 다 싫은 것 같다’며 교사에 대한 극심한 거부감을 드러내었다.

2. 학생들이 바라는 교사의 사회적 지지

학업무기력을 겪는 학생들의 사회적 지지에 대한 요구 또한 마찬가지로 정보적 지지와 정서적 지지 측면으로 나눌 수 있었으며 구체적으로 정보적 지지는 오로지 ‘나’에게만 제공되는 1:1 맞춤학습, 짧고 간명하게, 예·복습을 통한 집중 지도의 세 가지 코드가 포함되었다. 정서적 지지의 경우 정서적지지≥정보적 지지, 상담사처럼, 때로는 엄마처럼, 먼저 알아채주기, 무기력에 공명, 평가하지 않을 것이라는 믿음, 대면의 기회의 일곱 가지 코드로 구성되었다.

(1) 학업무기력을 겪는 학생이 바라는 정보적 지지

① 오로지 ‘나’에게만 제공되는 1:1 맞춤형 보충학습

7명의 연구참여자들은 결손 보충 학습이 필요하다고 하였다. 이는 특히 전체 학생을 대상으로 하는 것이 아닌, ‘그 학생만을 위한’ 개별 지도라고 하였다. 그들은 선수 학습 내용에 대해 복습할 수 있는 기회를 요구하였고, 결손 보충이 개별적으로 일어날 시에 쉽게 질문할 수 있으며 이전 학년이나 단원에서 명확히 이해하지 못했던 내용을 확실히 다질 수 있는 좋은 기회라고 이야기하였다. 또, 개별 지도시에는 다른 학생들에 게도 분산되었던 교사의 지원을 단독으로 받기 때문에 학습자가 필요로 하는 지원을 중점적으로 받을 수 있다고 하였다. 참여자 6의 경우는 낮을 가리는 성격 때문에 1:1로 공부하면 더 편할 것 같다고 하였다. 또 이해가 안 가는 부분을 ‘모를 때마다 알려주시는 것’과 ‘이해가 될 때까지 설명’해 주길 바랐다. 참여자 7의 경우에는 학교에서 1:1로 공부해 본 경험은 없으나 ‘스케줄만 맞으면 괜찮다’며 1:1 맞춤학습에 대하여 긍정적인 태도를 보였다. 참여자 8은 보충 수업을 하면 ‘시험을 봤을 때 더 점수를 많이 얻을 수 있게 해주실 것 같다’며 성취도 향상을 이를 수 있다고도 하였다. 참여자 2는 공부가 덜 되어 있는 곳을 차근히 가르쳐주면 좋겠다고 하였고 전체적인 학습이 아닌 개별 학습은 자신의 속도에 맞출 수 있어 이해가 쉬울 것 같다고 하였다.

“조금씩 그 차근차근 만약에 어렸을 때 좀 놀아가지구 공부가 아직 덜 돼 있는 곳을 조금 차근차근 잘 가르쳐주시면 좋을 것 같아요.” (참여자 2)

“이제 학교 반은 이제 전체적으로 하니까 얘들이 이제 하는 거에 대해 진도를 나가는데 개인적으로 하면은 제가 하는 진도에 맞춰서 나가니깐 이해하기도 쉽고 공부하기도 쉬울 것 같아요.” (참여자 2)

참여자 5는 평소 모르는 것에 대해 질문할 때 창피하고 ‘나만 기본적인 내용을 모르는 것 같은’ 속상한 감정이 따로 남아서 학습하는 경우 드러나지 않기 때문에 좋은 기회로 여겼으며 교사에게 더욱 집중할 수 있는 계기가 된다고 하였다.

“수업 시간 때는 손 들고서 발표를 하거나 물어볼 때 뭔가 틀린 말을 하거나 막 너무 벼벽대서 말을 하면 그 약간 말하기가 그, 어 조금 약간 창피하다고 해야 할까? 그렇고 남아서 할 때는 친구들도 별로 없고 선생님한테 더 더 집중할 수 있는 그런 계기가 될 것 같아요.” (참여자 5)

② 쉽고 간명하게

네 명의 참여자는 교사의 간명하고 재미있는 수업을 바랐다. 학생들은 학습이 재미가 없고 길다고 느꼈고 복잡하고 긴 설명보다 쉽고 간명한 설명을 해주었으면 좋겠다고 하였다. 간결하고 재미있는 설명은 학업무기력 학생들의 긍정 정서를 높이고 이해를 도울 것으로 예측되었다. 참여자 2는 선생님이 공부를 어떻게 도와주었으면 좋겠냐는 물음에 ‘재미 있는 설명’을 바란다고 하였고, 이해하기 쉽게 ‘쏙 쏙 쏙 집중적으로’ 알려주면 좋을 것 같다고 언급하였다. 참여자 5는 ‘간단하게 요점, 방식만’ 알려주신 후에 스스로 문제를 해결 해 보고, ‘안되면 한 번 더 물어보고, 방식을 알려주시면 좋겠다’고 하였다. 그는 또 ‘이렇게만 하면 할 수 있

다'와 같이 쉽게 알려주시면서 '희망을 품어주시는 그런 선생님'이 더 좋을 것 같다고 하였다. 참여자 9는 담임선생님께서 '이해가 될 때까지 설명해 주신다'며 그랬을 때 이해가 잘 되는지 묻자 아니라고 답하였다. 참여자 9 역시 현재의 수업은 너무 길거나 복잡한데 '좀 짧게' 설명해 주시면 이해가 쉽다고 하였다. 참여자 3은 현재 교사의 설명에 대한 이해의 어려움을 다음과 같이 표현하였다.

"그냥 문제를 푸는 거 하고, 그 막 문제 막 제목 이런 거는 안 쓰고 거기 수학 책에 나오는 문제하고 아니면은 선생님이 더 내주시는 추가로 내주시는 문제가 있었으면 좋겠어요. 그런 긴 설명보다는." (참여자 3)

③ 예·복습을 통한 집중 지도

다섯 명의 연구참여자들은 교과서의 기본적 내용이나 기초학습 이외의 심화된 내용에 대한 학습을 요구하였다. 또, 시험에 임하기 전 비슷한 유형의 문제로 연습하기와 같은 활동을 하길 바랐다. 연구참여자 3은 5학년 때부터 수학이 어려워지기 시작하였다며 개인적인 문제로 학원을 안 다니게 되면서 예습을 안 하다보니까 학교 선생님이 '아무리 수업을 복습을 해주셔도' 이해가 안 되는 부분이 많았다고 하였다. 학교에서 받는 지도 이외의 도움이 효과적인 이유에 대해서 언급하였다. 학원에서처럼 선행학습을 하거나 심화 보충 학습을 하는 것과 같이 교과서를 반복하거나 예습, 더 나아가 학습 내용을 깊이 하면 실제 수업에서 문제를 더 빨리 해결할 수 있고 어려움을 느끼지 않을 것이라 하였다.

"수학이라고 하면은 수학이 약간 공식 이런 게 있잖아요. 그거를 만약

에 학원에서 먼저 배우게 되면은 수학 익힘책을 풀 때라든가 그러면은 되게 편하잖아요. 바로 지금 방금 배운 것보다 그 미리 외워 놓으면은 공식을 더 풀기가 편하니까 그런 것 같아요. 그리고 사회도 외우는 게 있으면은 학원에서는 먼저 외워놓고 가니까 다른 애들보다 더 쉽게 풀 수 있는 것 같아요.” (참여자 3)

“교과서에 있는 내용만 알려주기보다는 선생님이 다른 내용도 알려주시면서 약간 응용한 문제 같은 것도 내주시고 약간 그 약간 실생활에 적용한 그런 말 같은 걸 해 주셨으면 좋겠어요.” (참여자 3)

“약간 저희는 교과서가 있으니까 그거를 보면 되는 건데 제가 거의 의 대부분의 선생님이 그냥 교과서 내용만 읽어주시고 막. 그약간 더 심화 이런 거를 그냥 학습지 정도만 내주시니까 더 그 이해를 하는 팁 같은 거를 별로 많이 주시지는 않아서 그냥 저희가 교과서를 읽어봐도 다 알 수 있는 내용이고 문제집을 사 읽어도 다 알 수 있는 내용이 좀 더 팁 같은 걸 알려주시면 좋을 것 같다는 생각이 들었어요.” (참여자 3)

참여자 2는 학교나 학원은 다수를 가르쳐야 하는 환경이어서 개인적인 도움을 집중적으로 받을 수 없는 데에 반해 ‘개인으로 맞는 공부’를 할 수 있는 과외가 나을 것 같다고도 하였다. 참여자 2는 학교 공부보다 ‘개인적으로’ 하고 싶은 마음과 ‘필요할 것 같아서’ 5학년 때 학습지를 했던 경험을 이야기하며 ‘4학년 때 조금 안 됐던 거’에 대해 보충할 수 있었고 결손 부분에 대해 ‘단단히 하고’ 다음 학기 것으로 넘어가면서 점점 수학 진도를 따라 나갔다고 하였다. 참여자 6은 선생님이 ‘이해가 될 때 까지 설명’을 해 주었으면 좋겠는데 학교에서는 별로 없는 것 같았고 학원에서는 그렇게 알려준다고 하였다. 참여자 7은 영어 학원에 다닌 경험을 언급하며 어느 샌가 성취도가 크게 향상되었다고 하며 뿌듯해 하였다. 동네에서 유명한 ‘빡센 학원을 다니게 되었는데 학원은 ‘압박’을

많이 하는 편이라 하였다. 참여자 8은 예습에 대해 요구하였다. 또 시험을 보기 전 그와 비슷한 유형의 문제를 미리 풀어보고 싶다고 하며 그렇게 하면 단원 평가에서 점수를 잘 받을 수 있을 것 같다고 하였다.

(2) 학업무기력을 겪는 학생이 바라는 정서적 지지

① 정서적지지 ≥ 정보적지지

연구참여자들은 모두 정서적 지지 그 자체에 대한 중요성을 언급하였다. 연구자가 교사의 모습에 대한 세 가지 시나리오를 준비하여 어떠한 선생님을 가장 선호하는지 물었을 때 7명의 학생은 정보적 지지와 정서적 지지를 동시에 주는 선생님을, 2명의 학생은 정서적 지지만 제공하는 선생님을 선정하였다. 즉, 교수 능력이 뛰어나더라도 학생들에게 애정을 가지고 더욱 따뜻하며 학생들의 학업 외적인 문제에 더욱 관심을 가지는 선생님일 때 학습의 어려움을 극복하기 쉬울 것 같다고 하였다. 정서적 지지가 중요한 이유로는 다가가기 쉽고, 모르는 것을 잘 물어볼 수 있을 것 같아서, 실수하거나 답을 잘못 말해도 선생님이 이해하고 답을 알려줄 수 있어서, 선생님이 좋으면 공부도 좋아질 것 같아서 등을 끊았다. 선생님에 대한 선호가 결손 부분을 채우기 위해 질문하기 편안한 분위기를 조성하고 학습에 대한 선호를 이끌어 내는 것으로 보였다. 정보적 지지만을 주는 선생님을 선택한 학생은 없었다. 연구참여자 2는 고민이 많아서 고민을 들어 줄 선생님이 필요하다고 하였다. 또 정서적 지지를 해주는 교사는 친해지기 쉬우며 마음의 문을 열기 편할 것 같다고 하였다. 참여자 2는 선생님이랑 친했을 때 공부가 더 잘 되었던 경험이 있었는데, 학생들이랑 되게 친했던 선생님과의 수업에서 ‘뭔가 편하니까 수업

도 잘 들었던 것 같다'고 하였다. 참여자 3은 정보적 지지와 정서적 지지를 동시에 제공해 주는 선생님을 가장 선호하였는데, 따뜻하고 지지해주는 선생님이 있을 때 더 공부가 잘 될 것 같은가에 대한 물음에 다음과 같이 답하였다.

“음... 일단 선생님이 그 자기의 말을 들어주니까 좋으니까 그냥 그 수업만 해 주시는 선생님보다는 더 같이 수업을 하는 게 재미있기도 하고 아무리 수업이 지루해도 좋은 선생님이면은 저는 수업하는 게 더 좋을 것 같아요.” (참여자 3)

“선생님이 그 제가 생각하기에 선생님이 내가 생각하기에 더 좋은 선생님이면 더 공부도 좀 좋아질 것 같고, 그런데 선생님이 무뚝뚝하고 딱 공부만 가르쳐 주시면은 뭐 이해는 잘 되겠지만 선생님이 별로 좋지 않으니까 공부하는 것도 재미가 별로 없을 것 같아요.” (참여자 3)

참여자 5도 마찬가지로 정보적 지지도 중요하지만 친해지지 않은 채로 1년을 보내기보다는 학생들에게 친근하게 다가와 주시는 선생님이 좋다고 하였다. 참여자 4 역시 유대감이나 친밀감이 없이 ‘그냥 알려주는’ 선생님보다 ‘편하고 알려달라고 하기 좋은’ 선생님을 선호하였다. 낮을 많이 가렸던 참여자 6 역시 다가가기 쉬우니까 잘 물어볼 수 있을 것 같고, 선생님이 친절하면은 기분이 좋아지기 때문에 ‘따뜻하고 잘 웃어주고 다가가기 편한 선생님’을 바랐다. 참여자 7도 비슷하게 응답했는데 친해야지 어려운 것도 물어볼 수 있고, 칭찬을 하면은 공부를 더 하고 싶은 마음도 생긴다고 하였다. 하지만 정보적 지지가 중요하지 않다는 것은 아니었다.

“음 학생들한테 공부도 뭐 재밌고 의해가 되게 잘 설명해 주시기도 하

지만 학생들을 약간 공감해 주고 이해해 해주고 약간 위로해 주는 선생님이었으면 좋겠어요. (중략) 아 근데 약간 공부를 더 잘 가르쳐주시고 공감도 해 주시는 선생님. 너무 완벽한 걸 바라나?” (참여자 3)

참여자 8과 9 역시 정보적 지지와 정서적 지지 모두 필요하다고 하였다. 참여자 9는 선생님과의 부정적 관계를 회상하며 선생님이 피구와 같은 즐거운 활동을 하자고 해도 선생님이 싫기 때문에 그 선생님의 수업이 싫다고 하였다. 참여자 9는 특히 정보적 지지도 중요하지만 정서적 지지가 있을 때 더욱 학업에 더 도움이 될 것이라 하였다.

② 먼저 알아채주기

다섯 명의 연구참여자들은 학습의 어려움을 겪을 때 교사에게 먼저 말하지 않아도 알아차려주었으면 좋겠다고 하였다. 이는 창피함을 예방하는 배려의 일환으로 ‘나만 모른다’는 것에 대한 부끄러움, ‘기초적인 내용을 잘 모른다’는 주눅듦과 같은 부정 정서를 방지하는 장치가 되어줄 수 있다고 하였다.

참여자 3은 모르는 부분이 있을 때 먼저 물어보면 알려주시길 하지만 ‘선뜻 말하기가 애들한테도 부끄럽고 그러니까’ 말을 잘 못한다고 하였다. 왜냐하면 ‘내가 모르는걸 다른 애들은 다 아는 것 같고, 나 혼자 모르는 내용을 설명해달라고 하면 애들 시간도 빼앗는 것 같기 때문’이었다. 이런 어려움에 대해 선생님이 잘 알아차리시는지에 대해서는 그렇지 않다고 하였다. 아마도 학생이 너무 많고 문제를 푸는 내내 계속 학생을 지켜보지는 않기 때문이라고 하였다. 교실 ‘전체적으로 볼 때는 힘들어 하는 것 같지 않으니까’ 선생님이 개인적으로 도움을 주시지는 않는 것

같다고 하였다. 이럴 때면 ‘알아봐주는 사람이 없고 물어 볼 사람이 없고 속상한 기분’이 들었다. 담임 교사 수업 뿐 아니라 영어 시간에도 이러한 어려움을 겪기는 마찬가지였다.

“저희 선생님을 학생들이 많아서 그렇고, 약간 힘드셔서 그런지 눈치를 못 채주셔서 제가 손 들고 이 부분이 어려워요 하기 전까지는 눈치를 못 채셔서 애들이 직접 질문을 안 하면 못 도와주셔 가지고 애들이 질문하기도 그러니까 도움을 못 받는 부분이 좀...” (참여자 3)

연구참여자 8도 다른 친구들이 자신의 어려움을 알게 되면 창피할까봐 선생님이 ‘나한테만 살짝 물어봤으면 좋겠다’고 하였다. 참여자 8도 마찬가지로 다른 학생들은 다 이해를 했는데 혼자 이해하지 못한 것에 대한 창피한 마음이 있었다. 참여자 5도 자신의 어려움이 드러나는 것에 대해 부끄러움을 느꼈다. 또 어려운 부분이 있었지만 질문하지 못해서 이해가 안 된 채로 넘어간 경우도 있었다.

“다른 애들은 어 되게 막. 학원에 거의 다녀가지고 기본적인 거는 다 했는데, 저는 그 수학 학원을 안 다녀서 약간 기본적인 걸 잘 몰라서 그때 물어보기가 좀 그랬어요.” (참여자 5)

연구자: 그러면 다른 친구들이 들은 것 또 들을까 봐. 나는 아직 완전히 설명이 안 됐는데 그냥 넘어갔던 경우도 있었던 거예요?

참여자 5: 네.

연구자:: 언제, 무슨 단원? 구체적인 거 기억나는 거 있어요?

참여자 5: 어, 수학에서 내가 5학년 때 그 백분율 하는 거를 좀 어려워 했는데 그때 제가 줌 때 설명을 잘 못 들어서 그 학교 가서 되게 어려워 했는데 다른 애들은 이미 충분히 다 알고 그, 다 풀어서 하는데 저

만 그 안 돼 있어가지고 좀 그랬어요. (참여자 5)

참여자 6 역시 담임선생님께 도와달라고 했던 경험이 별로 없었던 것 같다고 하였다. 참여자 6은 특히 다가가기 어려운 자리 배치를 언급하였는데 학원에서의 경험을 떠올리며 학원은 ‘양쪽에 친구들이 있고 교사가 가운데에 있어서 좀 더 말하기 쉬운 것 같은’ 형태인데 반해 학교는 ‘친구들이 모여 있고 앞에 선생님이 있어서’ 접근하기가 어렵다고 하였다. 그는 ‘먼저 다가와 주는 것은 괜찮지만, 내가 먼저 하는 건 못하겠다’고 하였다. 선생님이 그 동안 많이 다가오시지는 않았는데, 좀 더 와서 도와주셨으면 좋겠다고 하였다.

비슷한 맥락으로 참여자 7은 ‘수업 시간에 돌아다니면서 도와주시는 것’을 바랐다. 궤간 순시를 하며 학생이 ‘모르는 것 같을 때 살짝 물어봐서 고개를 끄덕이면’ 선생님이 같이 풀어주시는 것이 좋다고 하였다.

③ 상담사처럼, 때로는 엄마처럼

네 명의 연구참여자들은 교사와의 관계에 있어 평범하거나 단순히 원만한 관계를 유지하는 것을 넘어서 긴밀한 관계 구축을 요구하였다. 연구참여자들은 교사와의 관계가 대체적으로 좋았지만, 별다를 것 없는 스승과 제자 사이이거나 심지어 교사를 싫어하는 모습을 보이기도 하였다. 연구참여자 2와 6, 7, 9는 교사에 대한 거리감을 느끼며 쉽게 다가가지 못하거나 담임교사를 싫어했고, 과거에 담임교사에게 거절당한 경험이 있었다. 학생 2는 학업에 어려움이 있어도 물어보지 못하거나 속마음을 터놓지 못하고, 담임교사와 함께 하는 개별 학습 역시 꺼려하였다. 이는 전담교사에 대해서도 마찬가지였는데, 학교 선생님들은 ‘크게, 거대하게

느껴진다.’고 하였다. 참여자 2는 상담교사를 더욱 편하게 느꼈는데, 상담 전문성을 지녔으며 ‘더 잘 들어줄 것 같다는 느낌’, ‘이 얘기를 해도 뭔가 괜찮을 것 같다는 느낌’이 들기 때문에 일상적 이야기와 고민을 더욱 편하게 터놓을 수 있다고 하였다. 상담선생님과는 친해서 교실보다 상담실이 더 나은 것 같다고도 하였다. 담임교사가 어떻게 해야 상담교사처럼 편하게 느껴질 수 있는지 물어봤을 때에는 ‘위로하면서 조금씩 다가와야 될 것 같다’고 하였다. 참여자 2는 담임교사와 상담사에 대해서 다음과 같이 묘사하였다.

“…그냥 뭔가 담임선생님은 뭔가 좀 말하는 게 조금 힘들어요. … (담임선생님과 개별 학습 하는 것에 대해서는) 잘 모르겠어요. 저는 어 뭔가 약간 같은 거리감이 있을 것 같아요. … 일단 뭔가. 담임선생님이라는 자체가 일단 좀 저한테는 거대하게 느껴져가지고 조금 그런 느낌이 어지간히 좀 드는 것 같아요.” (참여자 2)

“그냥 대부분이 일상에서 좀 힘든 거랑 학교 생활이나 공부 그런 거에 대해 힘든 거 얘기하면 위클(위클래스) 선생님이 일단 상담 조금 해 주시고 어떻게 하면 좋을지도 몇 개 알려주셔서 괜찮았어요. … 어 그게 어 위클 선생님은 상담이라는 직업이 있는데 담임샘은 일단 모든 과목을 공부하시고 가르쳐주시는 테다 고민을 얘기하기는 좀 그렇고. 뭔가가 담임선생님보다는 상담 쪽에 더 의지를 많이 하는 것 같아요.” (참여자 2)

참여자 5는 3학년 때 교우관계가 안 좋았던 사건을 겪으며 학업성취도가 떨어졌다고 하였다. 이 때 고민이 많아서 공부에 소홀해 졌는데 선생님께서 어떤 도움을 주셨는지 묻자 학교에서 싸운 일들을 남에게 말하지 않는다고 하였다. 남한테 말하면 ‘너무 신경을 써 줄까봐’, 말하기가 ‘두

려웠다'고 하였다. 터놓고 말 할 수 있고, 기댈 수 있는 선생님의 모습은 무엇이냐고 묻자 힘들고 사춘기가 왔을 경우 선생님께서 상담을 해주시면 좋겠다며 '비밀 보장'을 부탁했을 때 들어주는 선생님이라고 하였다.

참여자 6은 낯을 가리는 성격 때문에 교사에게 어려움이 있어도 질문을 하지 않는다고 하였으며 자신 있게 자신의 고민을 말해도 되는 건지 모르겠다며 도움요청을 회피하였다.

연구참여자 9의 경우에는 담임교사에 대한 극심한 거부감을 지니고 있었다. 선생님은 '그냥 다 싫다'며 선생님이 싫어서 학업 역시 싫다고 하였다. 참여자 9는 교사가 자신에게 각별한 관심을 가져주었으면 좋겠다고 하였다. 그가 유일하게 좋아했던 4학년 때 담임선생님을 떠올리며 손을 잡고 하교를 하거나 사제동행의 활동을 함께 했을 때, 학교 밖에서 맛있는 것을 함께 나누어 먹었을 때 '선생님이 나에 대한 애정이 있다는 것'을 느꼈다. 참여자 9는 담임선생님이 친구들과 사이좋게 지내는지 관심을 가지고 지켜봐 주었으면 좋겠다고 하였으며 이는 '사랑받는 느낌'과 '든든한 느낌'을 준다고 하였다.

④ 무기력에 공명

네 명의 연구참여자들은 교사에게서 가장 듣고 싶은 말로 '선생님도 원래 못했어.'와 '너만 못하는게 아니야.'라는 말을 선택하였다. 참여자들은 자신이 틀리는 것에 대해서 염려하는 마음을 가지고 있기 때문에 교사 자신이 겪었던 어려움에 대해 자기개방 하는 말이 긴장을 풀어지게 하면서도 편안하게 만든다고 하였다. 특히 교사 역시도 공부가 어려웠지만 이를 극복하고 누군가를 가르치는 위치에 서게 된 것이 무기력을 극복한 모델로서 기능하였다. 참여자 2는 선생님도 원래 못했다는 말이 공

감해 주는 말이라고 느꼈으며 선생님이 자신의 입장을 이해하면서도 어떻게 극복하게 되었는지 다 이야기 해 주는 것 같다고 하였다. 참여자 3은 이러한 위로의 말들로 학생들이 공부를 더 좋아하게 만들었으면 하였다.

“만약에 문제를 못 풀었을 때 애들이 되게 움츠러들어 있고 나만 못하는 거 같으면 되게 속상하잖아요. 그럼 그럴 때 선생님이 너만 못하는 게 아니라 위로를, 못하는 게 아니라고 위로를 해주고 다시 알려주시고, 약간 ‘나도 그랬는데 옛날에 나도 어려웠다.’ 하시면서 그 애들한테 그렇게 움츠러들고 질문을 못 하는 애들한테 좀 위로가 되는 말을 해 주셔서 그 애들이 더 공부를 더 좋아하게 해주셨으면 좋겠어요.”

(참여자 3)

참여자 5 또한 선생님도 나와 같은 경험을 겪었음에 할 수 있을 것 같다는 생각이 든다고 하였다. 학습의 어려움에 공감하는 말들이 ‘내가 어려운 걸 선생님도 이 때 어려워했고, 조금만 더 하면 이게 쉬워질 거다, 선생님도 이렇게 해 와서 너희도 이렇게 할 수 있을 거다’라는 마인드를 심어준다고 하였다. 참여자 7도 지금 공부를 못하더라도 ‘선생님처럼 나중에 훌륭한 사람’이 될 수 있다는 생각이 든다고 하였다. 그 외에 마음의 긴장을 풀어주거나 안정감을 준다고 응답하기도 하였다.

⑤ 평가하지 않을 것이라는 믿음

세 명의 연구참여자들은 교사로부터 ‘틀려도 괜찮다.’는 말을 듣고 싶어하였다. ‘틀려도 괜찮다.’는 말은 자신의 어려움을 더욱 쉽게 드러낼 수 있도록 하여 결손 부분에 대하여 지도를 받을 수 있는 단초가 되었

다. 참여자 6은 답이 틀릴까봐 자신 있게 말하지 못 할 때에 틀려도 괜찮다고 말해주시면 어려움을 좀 더 쉽게 드러낼 수 있다고 하였다. 참여자 8은 시험 보기 전에 선생님께서 따로 부르셔서 ‘잘 할 수 있어. 틀려도 괜찮으니까 노력해 봐.’라는 말씀을 해 주신 경험을 떠올리며 긴장이 풀어져 마음 편히 시험에 임할 수 있었다고 하였다. 또 점수가 낮게 나와도 응원을 해주셨으면 좋겠다고 하였다. 참여자 4는 교사의 실수에 대한 개방적인 태도를 바랐는데 그러한 말 속에서 ‘포근하고 편안한 느낌’을 받는다고 하였다. 참여자 9 역시 결과를 칭찬하는 것이 아닌 ‘노력을 칭찬하는 교사’를 바란다고 하였다.

이렇게 결과에 상관없이 꼭 잘 하지 않아도 된다는 메시지를 담고 있는 말들에 더하여 좋은 행동, 좋은 성취를 보이는 것에서만이 아니라 자신의 그대로의 모습과 속도를 인정하고 부인하지 않는 교사의 태도를 요구하였다. 참여자 2는 자신의 일탈적 행위에 대하여 교사가 ‘네가 이러이러해서 이렇게 된 거다’라고 말하지 않고 ‘이런 일을 조금만 줄이면 더 좋아질 것이다’와 같은 식으로 얘기해 주었으면 좋겠다고 하였다. 즉, 해결 방안을 무턱대고 제시해 주기보다 어떻게 해야 좋을지 학생의 행동에 대해 일부분 인정하고 공감하면서 권유해 주길 바랐다.

⑥ 선생님이 보고 있다는 느낌

여섯 명의 연구참여자들은 2020년 이후 코로나19가 확산되며 비대면 수업으로 전환됨에 따라 학업의 어려움을 겪었다고 하였다. 크게 집중의 어려움과 내용 전달과 이해에 어려움을 겪었다.

참여자 2는 이와 관련하여 학교에서는 선생님이 ‘계속 지켜봐주시는 데’에 집중하게 되는 환경이 쉽게 조성되지만 비대면 수업 상황에서는

지지해주는 사람이 없을뿐더러 ‘자기가 하고 싶은 대로 해도 모르니까’ 공부를 계속 안하게 되는 경향이 있었다. 참여자 4는 ‘선생님이 보고 있다는 느낌’이 중요하다고 하였다. 그저 영상을 보는게 아니라 대화하는 느낌이 있어야 하며 집중을 안 하면 바로 알려주시기에 도움이 된다고 하였다. 참여자 3과 4는 실제로 만나면 질문도 용이한 장점을 언급하였다. 참여자 9도 유사하게 만나지도 않고 눈 맞춤도 없는 비대면 수업에 반해 학교에서는 선생님이 계속 쳐다보시니까 ‘눈치가 보인다’며 ‘공부할 거면 그냥 학교에서 하는 게 더 낫다’고 하였다. 이렇게 교사의 지속적인 집중 유도와 눈맞춤, 대화 등이 학생들의 학업 참여를 돋고 이해도를 높이는 것으로 보였다.

V. 논의 및 결론

1. 주요 연구 결과 요약 및 논의

본 연구에서는 학업무기력을 겪는 초등학생이 지각한 교사의 사회적 지지는 어떠한지, 그들이 바라는 교사의 사회적 지지는 무엇인지 살펴보고, 교사는 학업 무기력 완화를 위하여 사회적 지지를 어떻게 제공해야 하는지 제시하고자 하였다. 이를 위해 학업무기력을 겪는 초등학생들을 대상으로 설문과 면담을 실시한 후 내용 분석을 실시하였다. 주요 연구 결과 및 논의는 다음과 같다.

첫째, 개방형 설문 분석 결과 무기력 고 집단 학생들과 저 집단 학생들 간 지각한 사회적 지지에는 큰 차이가 없었다. 이는 무기력 고 집단의 학생과 무기력 저 집단의 학생들 모두 비슷한 사회적 지지를 받는다는 것을 의미하였다. 그들은 대체적으로 교사의 반복(repetition), 정교화(elaboration), 결손 보충 등의 지지를 지각하였다. 하지만 학생들 개개의 특성과 능력에 따라 각자 필요로 하는 학습 내용, 속도, 방법, 환경, 학습 도구 등이 달라 각기 다르게 제공되어야 한다는 선행 연구(김태은 외, 2013)와 관련지어 생각 해 보았을 때 학업무기력을 겪는 학생들과 일반 학생들은 각기 다른 학업적 도움이 필요하기 때문에 교사는 이에 차별점을 두어야 할 필요가 있음이 드러났다. 또 동일한 사회적 지지를 제공하더라도 내용과 방법에 있어 질적인 차이를 두어야 한다.

또한 두 집단이 바라는 사회적 지지 간에도 간극이 없었다. 이는 학업 상황에서의 무기력 수준과 상관없이 학생이 지각한 어려움에 대해서는 교사의 각별한 관심과 지지가 필요함을 알 수 있다. 하지만 이 역시 내

용적으로는 동일한 사회적 지지를 제공한다고 하여도 학생의 수준과 상태에 따른 질적으로 차별된 전략이 필요할 것이다.

둘째, 면담 내용 분석을 통해 학생들이 지각한 사회적 지지와 바라는 사회적 지지를 정리할 수 있었다. 학업무기력을 겪는 학생들이 지각한 교사의 사회적 지지는 효과적이거나 비효과적인 학업적 지지, 정서적 지지를 제공하려는 노력과 접근성의 결여로 정리되었다. 구체적으로 그들은 정보적 지지 측면에서 교사의 다양한 교수 방법, 결손 보충 지도, 과제를 부여하는 것에 대해 지각하고 있었으며 정서적 지지 측면에서 학생의 어려움을 지각하는 교사의 모습, 교사가 학생에게 가지는 관심과 애정, 교사의 공감적 태도, 보상과 칭찬, 교사와의 관계에 있어서의 한계를 지각하였다.

학업무기력을 겪는 학생들이 바라는 사회적 지지는 개별 맞춤형 학업 지원, 정서적 지지의 중요성, 민감성과 접근성에 바탕을 둔 관심과 공감, 대면의 기회로 정리되었다. 학업무기력을 겪는 학생들은 학업 지원 측면에서 1:1 보충 지도를 가장 많이 요청하였다. 학업 상황에서 무력감을 겪는다는 것은 인지적 결핍을 동반한다는 의미이기 때문에(박병기 외, 2015; 신기명, 1990; Miller & Norman, 1979; Hiroto & Seligman, 1972) 그간 겪었던 반복적 실패를 만회하고 결손되었던 부분에 대하여 집중 지도를 받음으로써 학습의 어려움을 줄이고자 하는 요구에서 기인한 것으로 추측할 수 있다. 또 그들은 쉽고 간명한 설명을 원하였으며 단순 교과서 설명을 넘어서서 교사가 끈기를 가지고 지속적인 복습과 결손 보충과 같은 학습 지원을 해 주길 바랐다. 이에는 예습이나 심화 보충 내용들도 포함되었다. 학업성취의 누적된 결과는 학업무기력을 예측하기 때문에 (문은식, 배정희, 2010) 무기력을 겪는 학생들로 하여금 현 수준과 학교 학습 내용 간 간극을 줄이기 위한 방편으로 보충 학습에 대한 요구가 있

는 것으로 해석할 수 있다.

설문과 면담을 통해 교사가 학생들을 대상으로 보충 학습을 실시하거나 학생들에게 각별한 관심을 가지고 추가적인 도움을 주려 하는 등의 노력을 찾을 수 있었다. 하지만 과중한 교육과정, 평균 수준에 맞춘 수업 등의 장애 요인으로 인하여 교사의 개별 지도가 필요한 학생이나 학습이 뒤처지는 학생들이 필요로 하는 학업적 도움을 제공하지 못하는 상황이 빈번히 일어난다(김지혜, 오영열, 2010)는 연구 결과처럼 학업무기력을 겪는 학생들이 지각하기에 충분치 못했을 수 있다. 그럼에도 대체적으로는 교사가 학업 무기력을 겪는 학생들을 위해 모종의 사회적 지지를 제공하고 있음을 파악할 수 있었다. 특히 그들이 지각한 사회적 지지와 바라는 사회적 지지의 내용 측면에서는 간극이 없음을 볼 때 사회적 지지를 ‘어떻게’ 제공해야 하는 지에 대한 질적 차이에 집중해보아야 할 것이다.

무엇보다도 그들은 정서적 지지의 중요성에 대해 언급하였다. 그들은 학업 무기력을 완화하는 데에 정보적 지지도 중요하지만 교사의 정서적 지지가 더욱 중요함을 언급하여 정서적 지지의 중요성을 파악할 수 있었다. 이는 담임교사로부터 학업에 대한 조언보다 정서적 지원을 받는 것을 더 중요하게 지각하였다는 선행연구(봉미미 외, 2010)와 초등학생들은 교사에게 정서적, 정보적, 행동적 지지 중 정서적 지지를 가장 많이 바란다는 연구 결과와도 일치한다(박은성, 2010). 그들은 또 민감성과 접근성에 바탕을 둔 관심과 공감을 바랐다. 어려움을 먼저 알아채주고, 깊은 애정과 관심을 가져주길 바랐고, 상담사 혹은 부모와 같은 애착의 관계가 맺어지길 원했다. 이 역시 애정과 지지의 결여는 학생의 자신감과 통제력을 감소시키고 수동적이고 우울하며 무기력을 심화시킬 수 있다(배정희, 강승호, 2008)는 선행연구와 맞닿아있다. 또, 그들은 자신의 학업의

어려움이 교실에 드러나지 않도록 하는 배려를 요구하였다. 이를 부끄러움을 많이 타거나 주변 사람들의 눈치를 살피는 등의 사회적 위축이 청소년의 학업 무기력을 예측한다는 선행연구(주소망, 2020)의 연장선상에서 생각 해 보았을 때, 무기력한 학생들은 자신의 어려움과 문제를 쉽게 드러내지 못하는 상황에 처해있으며 이에 대해 누군가 먼저 도와주었으면 한다는 요구가 있다는 것으로 판단할 수 있다. 또 그들은 교사가 자신의 모습과 자신의 수준을 있는 그대로 받아들이고 평가하지 않을 것이라는 믿음을 심어주길 바랬다. 본 연구에서 드러난 정서적 지지의 중요성은 성취에 대해 압력하지 않고 긍정적인 면에 피드백을 주는 등의 학생과 교사와의 관계의 질이 행동적 문제를 겪거나 학교 학습에 어려움을 겪는 위험에 처한 학습자들에게 있어 강력한 영향력을 끼친다는 선행 연구와도 일치한다(Baker, 2006; Buyse et al., 2008). 교사와 학생의 관계 형성은 교육이 이루어지기 위한 전제조건이며 교사와 학생 간의 신뢰와 존중의 관계는 교사들이 효능감을 갖게 하고 학생들이 심리적 안정감을 갖고 학교 활동에 적극적으로 참여하는데 기여하는 환경 변인임을 생각해 봤을 때(이숙정, 2006) 학생을 있는 그대로 인정하고 보살펴주고자 하는 교사의 충분한 정서적 지지가 중요하다는 논의는 더욱 굳건해진다.

셋째, 학업무기력을 겪는 초등학생들이 지각한 교사의 사회적 지지와 그들이 바라는 사회적 지지 분석 내용에 근거하여 학업 무기력 완화를 위한 교사의 사회적지지 제공 방향을 제시하고자 한다.

학업무기력을 겪는 학생들에게는 그렇지 않은 학생들에게 제공되는 사회적 지지와 차별성이 있어야 한다. 우선 정보적 지지 측면에서 결손 부분에 대한 개별 보충과 보다 간결하고 쉬운 설명, 나아가 예습과 심화 학습을 제공해야 한다. 이는 수업 중 제시되는 교사의 반복 설명을 넘어서서 궤간 순서 중, 쉬는 시간이나 점심시간 및 방과 후에 이루어지는

개별 보충 지도를 의미한다. 또, 학생들이 학업 상황에서 가지는 궁금증을 해결할 수 있는 개별적 기회를 의미하기도 한다. 이를 위해서는 1:1의 관계가 필수적으로 이루어져야 한다. 1:1 맞춤형 학습이란 일반 학급과 같은 1:多가 아닌 무기력 학생 1인에게만 제공되는 형태로 학생의 어려움을 파악하고 이에 ‘처방하듯’ 교육적 개입을 하는 것을 말한다. 이는 또 물리적인 1:1 환경 조성을 의미하기도 한다. 학생들은 ‘대면의 기회’를 요청하기도 하였는데, 본 범주는 코로나19 사태로 인한 특수한 맥락에서 도출 된 것으로 비대면 수업을 진행했을 시 공부에 집중이 어렵고 참여도가 낮아지는 등 ‘선생님이 보고 있다는 느낌’을 받지 못하는 상황과 관련된 것이었다. 이에 집중력 향상과 수업 참여 도모를 위하여 가급적 온라인 비대면 상황이 아닌 면대면 학습의 기회를 제공해야 한다. 이로써 학생들은 그동안 이해 수준을 초과하였던 학습 내용을 수동적으로 흘려보내고 길고 지루하게만 여겼던 것에서 벗어날 수 있다.

하지만 이러한 정보적 지지는 정서적 지지가 우선하여야 학업무기력 현상을 충분히 완화 시키는 작인이 될 수 있다. 연구참여자들은 교사의 정보적 지지를 제공받을 때 교사의 정서적 지지를 통해야만, 혹은 정서적 지지가 충분히 제공 된 기반 위에서 학업적 지원이 이루어져야함을 강조하였다. 면담 내용에서 학업적 측면의 지원보다 교사의 온정적인 관심과 배려, 너그러움, 공감하는 태도에 대한 중요성이 반복적으로 파악되었다. 이는 무기력을 겪는 학생들이 학업의 어려움을 극복하기 더욱 쉽게 만들어주는 전제조건이었으며, 또 그들이 가진 학업과 학업 외적인 문제를 해결할 수 있는 창구이기도 했다. 일부 연구 참여자들은 교사에 대해서 말로 표현할 수 없는 거리감을 느끼거나 교사를 싫어하는 마음, 충분히 형성되지 않는 친밀감 등으로 다가가기에 어려움을 토로하였다. 이는 교사에게 거절당한 경험, 낯가리는 성격, 학교 선생님이라는 지위

(status)의 위압감 등에서 기인한 것이었다. 또, 교사로부터 애정과 관심을 충분히 지각하는 학생들도 교사의 정서적 지지 측면이 더욱 중요하다고 하였으며 이러한 교사의 모습이 전 학년에 걸쳐 지속적으로 나타나길 바랐다. 무엇보다 교사는 학생이 어려움을 해결해 주실 요청하기 전에 이를 기민하게 지각하고 도움을 제공할 수 있어야 한다. 학생들은 ‘나만 모른다’는 생각과 ‘기본적인 내용을 모르는 것에 대한 움츠러드는 감정’을 느끼고 있기 때문이다. 이에 충분한 애정과 관심을 갖고 애착적 학생-교사 관계를 다져놓은 기반 위에 그들의 어려움에 충분히 공감하고 평가하지 않는 태도를 지녀야 한다. ‘못해도 괜찮다’는 메시지를 통해 그들이 소외되지 않도록 하는 것이 중요하다.

학생들은 면담 중 ‘정서적 지지의 중요성’을 계속적으로 언급하였고 이는 접근성의 부족, 선행학습의 결손, 창피함의 정서가 원인 요인으로 파악되었다. 접근성 부족과 관련하여서는 교사에 대해서 말로 표현할 수 없는 거리감을 느끼거나 교사를 싫어하는 마음, 충분히 형성되지 않는 친밀감 등으로 학생-교사 관계가 갖는 한계점을 언급하였다. 이는 교사에게 거절당한 경험, 낯가리는 성격, 학교 선생님이라는 지위(status)에 대한 거부 등에서 기인한 것이었다. 또 그들은 반복적인 실패로 자신감이 낮아져 있는 상태였으며 ‘나만 기본적인 것을 모른다’는 위축됨과 ‘모르는 것을 선뜻 물어보기 어려운’ 감정을 지니고 있었다. 이에 무기력을 겪는 학생들은 먼저 물어봐 주었으면 하는 교사의 배려와 관심, 심리적·물리적 1:1 환경 조성, ‘틀려도 괜찮다’는 안심, ‘너만 어려운 것이 아니라’는 위안을 바랐다.

이를 바탕으로 교사의 사회적 지지를 통한 학업 무기력 완화 과정에 대한 논의를 제안하고자 한다. 본 연구에서 주목할 만 한 점은 학업무기력을 겪는 학생들이 지각한 지지와 바라는 지지 사이에 내용적으로는 큰

차이점이 없었다는 것이다. 그렇다면 교사가 사회적 지지를 ‘어떻게’ 제공해야 하는지에 초점을 맞추어 생각해 봤을 때, 학업무기력을 겪는 학생들에게 여태까지 제공해 왔던 동일한 정보적, 정서적 지지를 제공하더라도 학업무기력 완화를 위해서는 또 다른 개별 ‘채널’을 거쳐야 한다고 생각해 볼 수 있다. 이는 학생들의 학업 성취를 향상시킬 수 있는 중재뿐 아니라 학생들의 정서적 요구에 맞는 다차원적 중재를 제공해야 한다는 연구(김동일 외, 2018)와 맥을 같이한다.

마지막으로 정보적 지지와 정서적 지지가 전 학년에 통틀어 연속적으로 이루어져야 할 것이다. 학업무기력을 겪는 학생들은 늘 무기력함을 겪는 것은 아니었으며 교사의 정서적 지지를 충분히 지각하였을 때에는 학습 동기나 학업에의 참여가 비교적 고취된 것을 확인할 수 있었다. 이에 교사는 학업무기력을 겪는 학생이 일시적으로 무기력에 빠진 상태임을 인지해야 할 것이다. 교사는 학생을 전인격적인 존재로 인정하고 학생들과 배려관계를 맺으며 의미 있는 상호작용을 통해 학생이 필요로 하는 긍정적 자원으로서의 사회적 지지를 충분히 제공해 줄 책임이 있다는 선행 연구를 참고했을 때(박은성, 2010) 일반 학생들과 비교했을 때 차별적이고 집중적인 관심을 연속적으로 제공해야 한다는 논의는 더욱 중요해진다.

담임교사는 학생들로 하여금 학습 동기를 회복하고 노력을 통해 성공 경험을 맛볼 수 있다는 신념을 형성 해 주어야 한다. 또, 학습에 대한 긍정 정서를 함양 할 수 있도록 학생의 학습을 설계하는 자원으로 기능해야 할 것이며 그 바탕이 되는 것은 교사의 정서적 지지가 되어야 할 것이다.

본 연구가 학업무기력을 겪는 초등학생들을 위한 교사의 사회적 지지 제공 방향에 관하여 갖는 합의를 학문적 합의와 실천적 합의로 나누어

살펴보면 다음과 같다. 먼저 본 연구는 기존의 연구들과 달리 질적인 탐구 방법을 통해 학업무기력을 겪는 초등학생들이 실제 지각한 교사의 사회적 지지와 그들이 바라는 사회적 지지를 밝혔다는 데에 학문적 의의가 있다. 지금까지의 연구들은 학업 성취, 자기 효능감, 실패 내성과 같은 개인차 변인이나 부모의 양육태도와의 상관관계에 초점이 맞추어져 있었으며 초등학생들이 실제 인식하는 교사 측면의 지지에 대한 연구에 대한 관심은 적었다. 본 연구에서는 양적연구를 통해서 파악할 수 없는 부분을 탐색적으로 접근했다는 데에 의의가 있다.

둘째, 심리적 완충 이론에 입각하여 학생에 대한 교사의 사회적 지지 제공 방안을 ‘학업 무기력’이라는 특수한 맥락을 고려하여 제시하였다. 기존의 완충 이론에서는 사회적 지지의 긍정적인 영향을 언급하였을 뿐 초등학생, 그리고 학습 상황에서 어려움을 겪는 학생들에 한해서 사회적 지지를 어떻게 제시해야 하는지에 대해서는 알려진 바가 없었다. 본 연구를 통해 사회적지지 제공 방안을 한 층 정교화 했다는 데에 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 교사의 지지적 도움이 아동의 학습된 무기력과 부적 상관을 보인다는 연구 결과들(문은식, 배정희, 2010; 송창우, 1997; 임경희, 2004; 임수진, 2020; 장수연, 정제영, 2020; Huang Xin, 신태섭, 2021)과 맥을 같이한다. 하지만 여기에서 더 나아가 사회적 지지를 어떻게 제공해야 하는지 구체적 방안을 밝혔다는 데에 함의가 있다.

다음으로 조사된 현상에 대한 이해를 바탕으로 학업무기력을 겪는 초등학생들을 담당하고 가르치는 담임교사들에게 제안할 수 있는 바와 관련한 실천적 함의를 살펴보면 다음과 같다. 우선 학업 무기력 학생들을 가르치는 담임교사 스스로 교수역량을 점검할 수 있는 기준으로써 본 연구에서 도출한 실천적 이론이 쓰일 수 있다. 즉, 학생들에게 사회적 지

지를 제공할 시 정서적 지지를 충분히 제공하고 있는지, 빠트린 요소는 없는지 성찰의 기준으로 활용할 수 있다. 이는 심리적 측면 뿐 아니라 교실 구조적인 측면에서도 유의하다. 예를 들어 무기력을 겪는 학생들이 교사에게 다가가기 쉽도록 자리배치가 조정하는 것, 궤간순시를 더 자주 하는 것 등이 포함될 수도 있다.

이로써 학생들은 학업무기력으로부터 벗어나려는 의지를 가질 수 있다. 앞선 교사의 사회적 지지들은 부끄러움과 조급함, 속상함의 부정 정서를 완화하고 학업 상황에서 편안함을 가져다준다. 또 평가에 대한 자유로움을 바탕으로 ‘그래도 한 번 해봐야겠다.’는 결심을 가질 수 있도록 한다. 학업무기력 초등학생을 위한 교사의 사회적 지지 제공 방향을 정리하여 제시하면 <표 V-1>과 같다.

〈표 V-1〉 사회적 지지 제공 방향

사회적 지지	하위 요인	위한 사회적 지지 제공	결과	방향
정보적 지지	내용설명 결손보충	핵심내용 중심의 간명한 내용설명 연속적, 반복적인 결손	집중도, 이해도 향상	
		보충 어려움을 먼저 알아채주기	교사에 대한 신뢰감, 창피함, 소외됨 등의 부정정서 예방	무기력 극복 교사에 대한 신뢰감과 의지 제고
정서적 지지	관심과 애정	보다 긴밀한 애착관계, 상담 전문성 확보	학교 학습에 대한 애정 향상, 학습에 대한	
		선호로 전이		
	어려움에 공감하려는 태도	무기력에 공감	편안함, 이해 받는다는 느낌	

	평가하지 않는다는 믿음	평가로부터의 자유로움, 실수에 대한 개방적 태도, 실패 내성 결손 보충 집중 보완,
맥락	물리적 1:1 환경 조성	창피함, 소외됨 등의 부정정서 예방

2. 연구의 제한점 및 후속연구 제언

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에 참여한 초등학생들은 모두 수도권 초등학교에 재학하고 있는 학생들이었으며 모두 6학년으로 동일했다는 한계가 있다.

둘째, 연구 주제의 특성상 학업무기력을 겪는 학생들이 자신의 어려움에 대해 제한적으로밖에 표현하지 못하였다. 자신의 실패 경험이나 어려움에 대해 드러낸다는 것은 어려운 일이었으며, 초등학생의 경우 자신의 생각을 일목요연하게 표현하는 것에 어려움이 있었다는 점이 또 다른 한계이다.

셋째, 본 연구에서는 학생들이 지각하기에 교사의 사회적 지지가 어떤 하였는지를 조사했다. 이는 실제 교사가 제공한 사회적 지지인지와는 차이가 있을 수 있으므로 사회적 지지의 주관적 판단이 이루어졌다는 점에 한계가 있다.

이에 따라 후속연구에 대한 제언을 다음과 같이 제시한다.

첫째, 교사의 정서적 지지가 우선한 사회적 지지가 실제 학업 성취도나 실패 내성에 어떠한 영향을 미치는지, 학업 무기력을 낮추고 성취도와 참여도 및 동기 등을 높이는지 양적으로 검증할 필요가 있다. 또는 무기력을 극복한 사례를 대상으로 탐구하여 이에 어떠한 교사 요인이 영향을 미쳤는지 파악하는 방법도 유의미할 것으로 보인다.

둘째, 연구자가 직접 장기간 관찰자가 되는 현장 연구와 같은 사례 연구를 통하여 그들을 둘러싼 교실 환경과 교사와의 상호작용을 직접 살펴볼 필요가 있다. 또, 추가적으로 교사들을 대상으로 조사의 범위를 확장하여 학생들이 지각한 것과 더불어 교사가 지각하기에 제공했다고 생각하는 사회적 지지가 무엇인지 알아보아 더욱 견고하게 설계할 수 있다.

이에 학생들이 지각한 것과 어떠한 차이가 나는지 확인함으로써 무기력 학생 개인이 가지고 있는 특성에 대해 파악할 수 있다.

마지막으로 중·고등학생들은 공부, 시험, 성적 등의 부담으로 인해 더욱 극심한 스트레스 상황에 놓여있고 학년이 증가함에 따라 무기력 정도가 증가하는 경향이 있다(아영아, 정원철, 2011; 정은혜 외, 2021). 이에 학령이 증가할수록 학업무기력이 심화된다는 선행 연구에(이명진, 봉미 미, 2013)에 따라 높은 무기력 양상을 보이는 중, 고등학생들에게 어떠한 사회적 지지를 제공해야 하는지 방향을 탐색하기 위해 연구의 대상을 확장하여 재현해 볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강혜원, 김영희. (2004). 학업스트레스 및 성적과 학습된 무기력의 관계. *상담학연구*, 5(4), 883-897.
- 권순구. (2018). 교사-학생관계 교사효능감과 초등학생의 수업참여, 흥미, 학업적 자기효능감의 관계. *한국교육학연구* (구 안암교육학연구), 24(1), 31-56.
- 김계현, 김창대, 권경인, 황매향, 이상민, 최한나, 서영석, 이윤주, 손은령, 김용태, 김봉환, 김인규, 김동민 & 임은미. (2011). *상담학개론*. 학지사.
- 김아영. (1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. *교육심리연구*, 11(2), 1-19.
- 김아영, 주지은. (1999). 학습된 무기력, 실패내성과 학업성취간의 관계. *교육과학연구*, 29, 157-176.
- 김동일, 안예지, 곽다은, 박새미. (2018). 학습전략이 정의적 영역 및 학업 성취에 미치는 영향. *학습장애연구* 15(3), 57-80.
- 김종백, 김남희. (2014). 교사와 학생이 지각한 학생-교사 관계의 변화가 학생의 학교행복과 수업참여를 매개로 학업성취에 미치는 영향. *청소년학연구*, 21(12), 285-315.
- 김지혜, 오영열. (2010). 인지적으로 안내된 교수 원리를 적용한 수학학습 부진아 지도 효과 분석, *한국초등수학교육학회지*, 14:3, 789-806
- 김환철, 강순자. (2017). 거꾸로 교실을 활용한 수학학습부진아의 학습지도에 관한 연구. *韓國學校數學會論文集* 20(4), 521-536.
- 김희정, 박관성. (2019). 고등학생의 스마트폰중독과 학업무기력의 관계에

- 서 자기결정성 기본심리욕구의 매개효과. *학습자중심교과교육연구*, 19(12), 211-229. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.12.211>
- 문은식, 배정희. (2010). 학습사 및 사회적·동기적 변인과 학습된 무기력의 관계: 남고생과 여고생의 비교. *교육심리연구*, 24(1), 183-205.
- 문지윤, 신태섭. (2015). 대학 수업 조별과제의 집단효능감 경험에 대한 질적 연구: Bandura 의 사회인지이론을 중심으로. *교육심리연구*, 29(1), 41-64.
<http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE06764011>
- 박병기, 노시언, 김진아, 황진숙. (2015). 학업무기력 척도의 개발 및 타당화. *아동교육*, 24(4), 5-29. <http://dx.doi.org/10.17643/KJCE.2015.24.4.01>
- 박경숙. (2013). 문제는 무기력이다. 서울: 미래엔
- 박성희, 김희화. (2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. *청소년학연구*, 15(3), 159-182.
- 배정희, 강승호. (2008). 고등학생의 학습된 무기력에 영향을 미치는 인간관계, 학습사 및 동기적 변인들의 구조적 분석. *교육평가연구*, 21, 99-125.
- 봉미미, 황아름, 송주연. (2010). 학생들의 자기효능감과 성취목표 형성에 영향을 미치는 교사의 말과 행동. *교육방법연구*, 22(1), 167-193.
- 서미옥. (2014). 대학생의 학업지연 원인 탐색: 혼합연구. *교육학연구*, 52(1), 273-301.
- 서보경, 성명희. (2020). 대학생의 지각된 스트레스가 인터넷게임장애에 미치는 영향과 생활습관: 사회적 지지의 매개효과를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 20(7), 653-664.
<https://doi.org/10.5392/JKCA.2020.20.07.653>
- 손낙주 & 최보가. (1996). 아동이 지각한 어머니의 양육행동과 자기 평가

- 가 학습된 무력감에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 34(3)
- 송창우. (1997). 초등학생의 학습된 무기력에 관한 연구: 가정변인, 교사변인, 아동변인과 학습된 무기력의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 신기명. (1990). 학습된 무력감 진단척도의 개발에 관한 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 신종호. (2013). 학습동기: 이론, 연구 그리고 교육(3rd ed). 학지사.
(Original work published 2008)
- 아영아, 정원철. (2011). 청소년의 학업스트레스와 학교부적응 관계에서 인터넷중독의 매개 효과 검증. *청소년학연구*, 18(2), 27-50.
- 엄태순, 윤미선. (2020). 중학생이 지각한 부모의 양육태도, 그것, 학습된 무기력의 관계: 학업성취 수준에 따른 다집단 분석. *학습자중심교과교육연구*, 20(2), 1151-1176.
- 우종하. (2005). 학습된 무기력과 우울증에 관한 연구. *교육연구*, 19, 15-43.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별. (2018). 질적 연구방법의 이해 (2 판), 박영스토리.
- 유은경, 설현수. (2015). 사회적지지 척도의 요인구조 탐색. *조사연구*, 16(1), 155-184.
- 이대용, 김석우. (2012). 초등학교 교사의 교수역량 평가지표 개발 및 타당화. *교육평가연구*, 25, 581-604.
- 이명진, 봉미미. (2013). 청소년기의 학습된 무기력. *교육학연구*, 51, 77-105.
- 이경희, 김광웅. (1996). 청소년의 스트레스와 대처에 관한 연구. *대한가정학회지*, 34(6), 127-139

- 이숙정. (2006). 중·고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증. *교육심리연구*, 20(1), 197-218.
- 임경희. (2004). 가정, 학교 및 개인변인과 중학생의 학습된 무기력과의 관계. *한국청소년연구*, 473-507.
- 장수연, 정제영. (2020). 교사 및 친구 관계, 그릿, 학업 무기력의 구조적 관계: 성별에 따른 다집단 분석. *교육연구논총*, 41(4), 203-234.
<http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.5.141>
- 정문주, 양현숙, 채은영, 김선희. (2016). 청소년의 학습된 무기력과 관련 요인에 대한 메타분석. *청소년학연구*, 23(5), 31-65.
<http://dx.doi.org/10.21509/KJYS.2016.05.23.5.31>
- 정은혜, 김현주, 손은령. (2021). 부모양육태도, 교사애착, 학업열의, 학업 무기력의 관계에서 자아존중감의 매개효과: 중학생의 학년 변화에 따른 차이를 중심으로. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction Vol*, 21(18), 67-85.
- 조민국. (2014). 학습된 무력감이 자연행동에 미치는 영향: 자기효능감의 매개효과. *한국심리학회 학술대회 자료집*, 2014(1), 440-440.
- 주소망. (2020). 청소년의 사회적 위축이 학업 무기력에 미치는 영향: 자아존중감과 우울의 이중매개효과. *인지행동치료상담연구*, 2(1), 75-89.
- 최성호, 정정훈, 정상원. (2016). 질적 내용분석의 개념과 절차. *질적탐구*, 2, 127-155.
- 최현정, 이동귀. (2019). 초등학생이 지각한 부모의 양육 태도와 학습된 무기력의 관계: 학업 실패 내성과 회복탄력성의 조절된 매개효과. *한국심리학회지: 학교*, 16(2), 189-205.
<https://doi.org/10.16983/kjsp.2019.16.2.189>
- 한미현, 유안진. (1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각의 행동문

- 제. Korean Journal of Child Studies, 17(1), 173-188.
- 황미영, 윤미선. (2016). 중학생의 성취수준에 따른 교실목표구조 지각, 학습된 무기력, 성취정서의 인과관계. 아시아교육연구 (Asian Journal of Education), 17.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Akca, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(1), 101-111. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.101>
- Bernard, H. R., & Ryan, G. (1998). Text analysis. Handbook of methods in cultural anthropology, 613. β
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: Hogarth Press, 1969.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. London: Hogarth Press, 1973.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books, 1980.
- Burhans, K. K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in Early Childhood: The Role of Contingent Worth. *Child Development*, 66(6), 1719. doi:10.2307/1131906
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Carey, James W., Mark Morgan, and Margaret J. Oxtoby. (1996).

- Intercoder Agreement in Analysis of Responses to Open-Ended Interview Questions: Examples from Tuberculosis Research. *Cultural Anthropology Methods Journal* 8(3):1-5.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. sage.
- Cho, J. Y., & Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *Qualitative Report*, 19(32).
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Poth C, N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.) London: Sage, Inc. 조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역(2021). *질적 연구방법론; 다섯 가지 접근*. 서울: 학지사.
- Dalla, C., Edgecomb, C., Whetstone, A. S., & Shors, T. J. (2007). Females do not Express Learned Helplessness like Males do. (7), 1559-1569. doi:10.1038/sj.npp.1301533
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804_2

- de Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., & Wadsworth, T. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Children & Schools, 19*(2), 87–98. <https://doi.org/10.1093/cs/19.2.87>
- Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N., & Miller, P. C. (2004). The affective structure of supportive parenting: depressive symptoms, immediate emotions, and child-oriented motivation. *Developmental psychology, 40*(6), 1212. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1212>
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary educational psychology, 28*(1), 91–113.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of personality and social psychology, 31*(4), 674. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S., & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology, 12*(2), 147-156. doi:10.1037/0012-1649.12.2.147
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., & Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools, 57*(1), 5–16.
- Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C., & Sorrenti, L. (2018).

Perceived parental psychological control and school learned helplessness: The role of frustration intolerance as a mediator factor. *School Psychology International*, 39(4), 360-377.
doi:10.1177/0143034318775140

Filippello, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., & Costa, S. (2015). Perceived parental psychological control and learned helplessness: The role of school self-efficacy. *School Mental Health*, 7(4), 298-310.
<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9151-2>

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Carey, James W., Mark Morgan, and Margaret J. Oxtoby. 1996. Intercoder Agreement in Analysis of Responses to Open-Ended Interview Questions: Examples from Tuberculosis Research. *Cultural Anthropology Methods Journal* 8(3):1-5.

Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, 101705.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>

Goetz, T. E., & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 246-255. doi:10.1037/0022-3514.39.2.246

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349-367. doi:10.1037/rev0000033
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). Qualitative research methods for health professionals (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 311-327. doi:10.1037/h0076270
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of counseling psychology*, 42(2), 232. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232>
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child development*, 62(3), 600-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01555.x>
- Miller, I. W., & Norman, W. H. (1979). Learned helplessness in humans: A review and attribution-theory model. *Psychological Bulletin*, 86(1), 93-118. doi:10.1037/0033-2909.86.1.93
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness,

- depression and the perception of reinforcement. *Behaviour Research and Therapy*, 14(1), 7-17. doi:10.1016/0005-7967(76)90039-5
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin,C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 26(2),197-214. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.197>
- Overmier, J. B. (2002). On learned helplessness. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 37(1), 4-8. <https://doi.org/10.1007/bf02688801>
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. *Handbook of Psychology*. doi:10.1002/0471264385.wei0706
- Raufelder, D., & Kulakow, S. (2021). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher-student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, e12438. <https://doi.org/10.1111/bjep.12438>
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709-730. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02566.x>
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412. doi:10.1146/annurev.me.23.020172.002203
- Seligman, M. E. (1974). *Depression and learned helplessness*. John Wiley & Sons.
- Walling, M. D., & Martinek, T. J. (1995). Learned helplessness: A case

study of a middle school student. Journal of teaching in physical education, 14, 454-454.

Abstract

Social Support Experience and Needs of Elementary School Students with Academic Helplessness

Hyemin Jeong

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to identify teachers' social support perceived by elementary school students with academic helplessness and the social support they desire, and to suggest directions for how teachers should provide social support to them based on this. To this end, a survey was conducted on 259 students in grades 5 and 6 of elementary school, and 9 of them were interviewed. Using the results of the previous survey, we analyzed and compared the open-ended responses of groups with high and low academic helplessness, and

analyzed the interview contents based on the content analysis method and derived categories. Based on the above analysis, a discussion was presented on how to provide teachers' social support for alleviating helplessness.

As a result of comparing the frequency of open-ended responses, it was found that there was no significant difference in teachers' social support according to the degree of academic helplessness. Also, the social support desired by the two groups was similar. As a result of the interview analysis, the subcategories were 'effective teaching', 'ineffective teaching', 'efforts to provide emotional support', 'lack of accessibility', 'support for intensive study', 'importance of emotional support', 'interest and sympathy based on sensitivity and accessibility' and 'opportunity to face-to-face'. Accordingly, a total of 18 sub-codes were derived. Based on this, a discussion was presented on how to provide social support for students suffering from academic helplessness. Unlike other students, a physical and psychological 1:1 relationship was required, and it was important to give short and concise explanations, continuous preview and review activities, the teacher's sensitivity and building attachment relationship, an attitude to empathize with helplessness, and the belief that they would not evaluate. Most importantly, it was found that the will to overcome academic helplessness is better formed when informational support is provided on the basis of emotional support.

This study is meaningful in that it specifically explored the teacher's support perceived and desired by elementary school students who fall

into academic helplessness. In addition, the scope of application of the existing psychological buffer theory was expanded in consideration of the special situation of academic helplessness. In addition, this study is meaningful in that it suggests that elementary school teachers provide emotional support that takes precedence over information support to students suffering from academic helplessness.

keywords : elementary student, academic helplessness, social support,

content analysis

Student Number : 2020-23906

부 록

1. 온라인 설문지

가. 응답자의 기본사항

1. 재학중인 학교: ()
2. 학년: ()
3. 반: ()
2. 번호: ()
3. 성별 ① 남 ② 여
4. 상품 지급을 위한 핸드폰 번호: ()

나. 학업무기력

다음 문항은 ‘학업무기력’과 관련한 질문입니다. 각 문항은 ‘수학’을 공부할 때 여러분이 느끼는 어려움에 대해 물을 것입니다. ‘수학’시간에 느끼는 정도에 응답 해 주세요.

번 호	문항 내용	확실	상당	약간	약간	상당	확실
		히	히	아니	그렇	히	히
1	실력 차이를 내 힘으로 극복할 수는 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	아무리 공부해도 내가 지금보다	①	②	③	④	⑤	⑥

	더 잘할 수는 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	내 힘으로 학업 문제를 해결할 수는 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	공부를 잘하기 위하여 내가 할 수 있는 일이 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	공부에 신경 쓰고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	공부를 왜 해야 하는지 관심도 없다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	공부를 열심히 해야 하는 이유를 모르겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	공부하고 싶은 의욕이 생기지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	공부하는 것이 즐겁지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	수업을 듣거나 모둠활동을 하면서 유쾌함을 느끼지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	학교에서 생활하면서 행복함을 느끼지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	점수가 잘 나온다 해도 기쁘지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	시험기간이라도 공부에 전념하지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	스스로 알아서 공부하지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	수업에 적극적으로 참여하지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	스스로 알아서 학습계획을 짜본 적이 없다.	①	②	③	④	⑤	⑥

다. 교사의 사회적지지

다음 문항은 ‘선생님의 도움’과 관련된 문항입니다. 문항 내용을 잘 읽고 자신이 생각한 것을 세 줄 정도로 적어주십시오.

번호	문항 내용
1	수학 공부하는 데 어려움을 느꼈을 때 담임선생님께서는 어떻게 도와주셨습니까?
2	공부의 어려움을 극복하기 위해서 선생님께서 무엇을, 어떻게 도와주시면 좋겠습니까?

2. 면담 시나리오 자료

구분	내용
1. 어떤 선생님을 선호하나요?	<ul style="list-style-type: none">1번 선생님: 따뜻하고 친절, 괜찮다고 응원하심, 내가 모르는 문제가 있을 때나 도움이 필요할 때 편안하게 다가갈 수 있음, 칭찬을 많이 해주심, 자세히 알려주심2번 선생님: 따뜻하고 친절, 편안한 분위기를 만들어주심, 칭찬을 많이 해 주심, 같이 운동도 하고 간식도 많이 주심, 다양한 이벤트를 열어주심3번 선생님: 따뜻하지 않지만 자세히 알려주심, 내가 모르는 것을 알게 도와주심, 학습지를 많이 내주심, 친해지기 어

려운 느낌이 들기도 함

- 반복 설명
- 친절하게 설명
- 구체적/꼼꼼하게 설명
- 재미있게 설명
- 이해가 될 때까지 설명
- 숙제 제공
- 함께 풀기
- 방과후 보충 수업(몇 명만 남아서 따로 설명)

2. 선생님이 공부를

어떻게 도와주셨으면
좋겠나요?

- 쉬는시간에 설명
- 나한테만 살짝 물어보기
- 공부 방법 설명해주기
- 학습지를 뽑아주시는 것
- 나에게만 더 적극적으로 알려주시기
- 다른 공부 방법(문제집이나 인터넷 강의)을 알려주시는 것
- 가지고 나오라고 하셔서 알려주시는 것
- 수업 시간에 돌아다니시며 도와주시는 것

-
- 개인 상담이나 대화

3. 공부 외 개인적

어려움이 있을 때 어떤
도움을 주셨으면
좋겠나요?

- 경청
- 따뜻한 말과 같은 격려와 응원
- 일기장/하루 일지 등에 글을 써주시는 것
- 카톡이나 문자 등으로 상담

-
- 줌 같은 영상을 통한 상담
 - 해결 방안을 제시해주기
 - 충고
 - 나에게 관심 가져주는 선생님
 - 무언가 잘 했을 때 많이 칭찬 해 주는 선생님
 - 모르는 것이 있을 때 쉽게 다가갈 수 있는 선생님

4. 선생님이 어떤
분이시라면 공부하는
데에 더 도움을 많이
주실 수 있을까요?

- “잘 할 수 있어.” “틀려도 괜찮아.” “지금부터 더 열심히 하면 돼.”라고 말 해 주시는 선생님

5. 선생님께 어떤 말을
듣고 싶은가요?

-
- 내가 문제 푸는 데에 오래 걸려도 기다려주는 선생님
 - 내가 부족한 점이 있다면 어떤 점이 부족한지 자세히 알려주는 것
 - “잘 할 수 있어.”
 - “틀려도 괜찮아.”
 - “지금부터 더 열심히 하면 돼.”
 - “역시 OO(이)가 최고야.”
 - “선생님도 원래 잘 못했어.”
-

3. 코딩 과정 예시

	1단계	2단계	3단계
애들이 저 여기 여기 부분을 몇 쪽에 여기 여기 부분을 모르겠다. 그러면 선생님이 다시 칠판을 적어가면서 설명을 해 주세요. 다시 그 학생이 이해하기 쉽게. 그리고 복습도 해 주시고 그래서 그 학교에 가면은 되게 그 선생님이 설명을 잘 해 주시긴 해요.	반복 설명, 이해하기 쉽게 설명, 복습을 통한 내용 확인	내용 설명	효과적 교수
약간 못 하거나. 그러니까 숙제를 못 채우거나 이런 애들은 남아서 혼자 풀게 안 하고 약간 되게 어려운 애들은 알려주시면서 같이 푸는 느낌이에요.	방과후 보충학습, 결손부분 개별 지도	결손 보충 지도	
수학에서 이제 뭔가 제가 부족한 부분을 선생님이 그거 문제를 내주셔서 인쇄를 해 주셨어요.	결손 부분 추가 인쇄	문제 제공, 학습지 과제 부여	
진짜 거의 수학 책을 칠판으로 옮겨놓은 듯	비효과적 판서,	길고 지루한 수업	비효과적 교수

이 진짜 진짜 질문까지 다 해놓으시고 여기
서부터 여기까지 꽉 적으셔 가지고 되게 이
해가 안 되는 부분이 많아요. 너무 글을 많
이 쓰시고 안 쓰셔도 되는 부분까지 하셔가
지고 이해가...

어 잘 기억은 안 나는데 아마 그 좀 안 풀
고 있었을 때 좀 그럴 때 와가지고 좀 알려
주시려 했던 것 같아요.

참여자: 그 4학년 때 선생님이 매월 생일인

애들 매월 마지막 날에 생일 파티 해주고,
삼겹살 파티, 떡국 파티, 그다음에 그냥 학
교에서 풀장을 설치한 다음에 거기서 애들
이 물총 싸움 엄청하고, 영화보러가고 그런
것도 많이 했어요.

연구자: 진짜 그거 하기 되게 힘든 일인데
선생님이 우리 OO이 반 학생들을 위해서
엄청나게 애정이 있으셨나 보다.

많은 학습내용

제공이 부담됨,

책을 옮긴 듯

칠판에 너무 많이

써서 해 어려움

학습 비 참여, 먼저

다가옴,

알려주시려고 노력

학생의 어려움

지각

학급 이벤트

활발하게 진행,

교사의 학생에

대한 애정 지각

정서적 지지를

제공하려는 노력

관심과 애정

참여자: 네.

연구자: 그 애정이 막 그런 거 하면 느껴져
요?

참여자: 네.

이제 학교 일단 다니기가 싫은 적이 많은데

그거 듣고 “나도 그 느낌 안다.”면서, 울면 학생 마음에 공감, 학생의 어려움에
서 잘 공감해 주시고 그래서 “그래도 학교 등교 독려 공감하려는 태도
를 같이 다니자.” 이러고 그랬어요.

선생님이 처음에는 잘 못할 거라고 생각을 교사 기대 낮음,
하셨는데 1위를 하니까 잘했다는 말을 들어 성취 경험, 칭찬의 보상과 칭찬
서 너무 좋았어요. 말, 기분 좋음

위를 선생님은 상담이라는 직업이 있는데
담임쌤은 일단 모든 과목을 공부하시고 가
르쳐주시는 데다 고민을 얘기하기는 좀 그
렇고, 뭔가가 담임선생님보다는 상담 쪽에
더 의지를 많이 하는 것 같아요.

교사 상담 전문성
부재, 담임교사에게
고민 얘기 어려움,
상담에 의지

다가가기 어려움
접근성 결여

이제 학교 반은 이제 전체적으로 하니까 얘 개인 보충 개인 개별 맞춤형 학습 학업 집중 지원

들이 이제 하는 거에 대해 진도를 나가는데

개인적으로 하면은 제가 하는 진도에 맞춰
서 나가니깐 이해하기도 쉽고 공부하기도
쉬울 것 같아요.

진도 맞춤, 개인

보충 이해 쉬움

환경 조성

어 제 생각에는 그냥 따로 남아서 만약에
안 되는 경우에는 선생님이 그 간단하게 요
점, 방식만 이렇게 전해가지고 그 말할, 약
간 알려주시면 그거 가지고서 한번 해보고,
안 되면 한번 물어보고, 이렇게 방식을 이
렇게 알려주면서 하는 게 더 좋을 것 같아
요.

요점 전달 원함,

적용 및 문제풀이,
방식을 알려주길
원함

짧고 간명하게

이해가 될 때까지 설명이 좋을 것 같아요.	이해가 될 때 까지 설명 원함 교사에 대한	예 · 복습을 통한 집중 지도
	선후가 공부에 대한 선호, 재미와 연결, 이해가 잘 되더라도 선생님에 대한 선호도 낮으면 과목 선호로 전이 불가, 정서적 친밀감	정서적지지 ≥ 정보적 지지 정서적 지지의 중요성
어 선생님이 그 제가 생각하기에 선생님이 내가 생각하기에 더 좋은 선생님이면 더 공부도 좀 좋아질 것 같고, 그런데 선생님이 무뚝뚝하고 딱 공부만 가르쳐 주시면은 뭐 이해는 잘 되겠지만 선생님이 별로 좋지 않으니까 공부하는 것도 재미가 별로 없을 것 같아요.	선후가 공부에 대한 선호, 재미와 연결, 이해가 잘 되더라도 선생님에 대한 선호도 낮으면 과목 선호로 전이 불가, 정서적 친밀감	정서적지지 ≥ 정보적 지지 정서적 지지의 중요성
저한테 수업 시간에 돌아다니면서 제가 모르는 것 같으면은 저는 살짝 물어봐서 답을 “이거 모르겠어?”라고 그러면 제가 고개 살짝 끄덕이면은 선생님이 제 옆에 있는 연필 들고 같이 풀어주셔 가지고 그게 좋은 것	원함 궤간 순서, 학생 어려움 지각, 살짝 물어보심, 함께 문제 해결	민감성과 접근성에 먼저 알아채주기 바탕을 둔 관심과 공감

같아요.

어 되게 힘들고 사춘기 때 예를 들어서 부
모님한테 말하기 힘든 사정을 친구에게 또
말하기에는 또 또 입이 가벼운 친구는 또

비밀 이야기

막 이야기가 전달되니까, 그게 막 소문이
날 수 있어서 선생님에게 그 이거를 되게
비밀 보장을 해달라고 부탁을 하면, 내가
어떻게 힘든 일이 있었는지 말해 주시면 상
담을 해 주셔요.

털어놓기 어려움, 상담사처럼, 때로는
담임교사와 상담, 엄마처럼
신뢰 형성

“선생님도 원래 잘 못 했어.”라는 말이 가
장 저를 공감해 주는 것 같다는 느낌이 들
어요.

선생님도 원래 잘
못했다는 말 듣기
원함, 학생의
어려움에 공감

참여자: 저는 “틀려도 괜찮아.”가 좋을 것
같아요.

틀려도 괜찮다는
말, 틀렸더라도
평가하지 않을

연구자: 아, 그래요? 어, 왜요?

자신 있게 말할 수
것이라는 믿음

참여자: 좀, 답이 틀릴 수도 있으니까 자신

있을 것

있게 못 말할 때 틀려도 괜찮다고 말해 주
시면 좀 더 말하기 쉬울 것 같아요.

대면 수업 효과

공부할 거면 그냥 학교에서 하는 게 더 나
을 것 같아요. (중략) 음 줌에서는 만나지도
않고 눈맞춤도 없고 학교에서는 계속 쳐다
보니까 약간 눈치가 보여요.

높음 대면수업 시
교사와 눈 맞춤, 선생님이 보고
대면수업 시 있다는 느낌
교사의 눈치를
보게 됨

대면의 기회