

남아와 여아에 대한 유아교사의 인식 및 상호작용*

Early Childhood Teachers' Awareness of Gender and Interaction Style with Young Children

손원경(Son, Won Kyoung)**

본 연구는 교사가 지니고 있는 남아와 여아에 대한 인식을 알아보고, 교실에서 남아 및 여아와 상호작용하는 과정에서 나타나는 교사의 행동을 분석해보고자 하였다. 남아와 여아에 대한 이미지 분석을 위해서는 Q 방법을 이용하여 50명의 교사들에게 Q 분포를 분류하도록 하였고, 응답을 분석한 결과 교사의 인식 유형은 남아에 대해서는 3유형, 여아에 대해서는 4유형으로 분류되었다. 교사의 성에 대한 인식이 교실 내에서 어떻게 표현되는지 알아보기 위하여 교수실제에서 나타나는 상호작용을 분석하기 위하여 두 명의 교사를 선정하여 관찰한 결과 전체적으로 여아보다 남아와 상호작용 빈도가 더 높았으며, 특히 부정적인 상호작용의 빈도에서 많은 차이를 보였다. 교사들은 면담과정에서 남아들과 상호작용하는 과정에서의 어려움과 함께 남아에 대한 이해 및 배려 부족의 문제를 스스로 인식하고 있었다.

주제어: 유아교사, 상호작용, Q 방법론

* 이 논문은 2008년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(KFR-2008-327-B00564)

** 제1저자(교신저자): 신라대학교 유아교육과 조교수, jsfarm@hanmail.net

I. 서 론

현대 사회에서 이슈가 되는 여러 주제 중 여성의 사회참여 확대와 이로 인한 사회의 변화에 대한 논의가 한창이다. 보육정책과 가족정책으로의 변화 뿐 아니라 여성의 사회 참여 증대는 사회의 여러 측면에 변화를 가져오고 있다. 성(gender)에 대한 논란은 초기 임금분배에서의 불평등 문제, 가사일과 육아의 공동책임, 최근의 남성과 여성 간 역차별 문제 등 다양한 측면에서 논의되고 있다.

양성평등의 필요성은 정부기관의 정책마련과 실현에서도 나타나는 특징이다. 여성가족부에서는 여성인력의 적극적 활용과 여성인력을 국가의 성장 동력으로 양성하기 위한 다양한 정책들 중 여성정책은 양성 평등적 시각 아래서 마련되었다(여성가족부, 2007). 실제 이들 정책들이 가진 여성과 남성의 특성과 사회, 경제적 격차 등의 요인을 분석 평가함으로써 양성 평등한 정책이 개발, 집행되도록 하였다. 1995년 제4차 UN 세계여성대회 행동강령에서도 정책에 대한 양성 평등 관점 분석의 필요성이 명시되어있고, 영국과 캐나다 그리고 UN, ILO 등 약 40여개의 국가 또는 국제기구에서 성별영향을 평가하고 있는 중이다(여성가족부, 2007).

양성평등을 실현하고자 하는 노력들이 활발하게 이루어지고 있는데 그렇다면 유아교육의 모습은 어떠한가? 교사는 의도된 교육과정을 통하여 양성평등적인 메시지를 전달하고 있으나 몸에 배어있는 관습적인 행동, 태도 등을 통한 잠재적 교육과정을 통하여 의도된 교육과정에서 나타나는 양성평등적인 견해와는 다른 메시지를 유아에게 전달하기도 한다. 몇몇 연구에서 유아교사들은 양성 평등적 교육관을 갖고 있다고 생각하고는 있으나 실제에서는 관습적이고 고정 관념적인 태도를 보이고 있음을 밝히고 있다(안은주, 임부연, 2006; 이재옥, 1999; 이정화, 2002). 실제로 유아들은 아주 어린 유아기부터 전통적인 성역할 행동을 요구받고 있는데 여아들에게는 친절하고 애정적이고 협동적이고 다른 사람들의 요구에 민감한 표현적 역할을 가르치는 반면 남아에게는 도구적 역할을 가르치는데, 지배적이고 자기주장적이며, 독립적이고 경쟁적이기를 기대한다(Willians & Best, 1990; Whiting & Edwards, 1988, 최경숙, 2000, 재인용).

실제 후기 페미니스트들의 주장처럼 유아교실맥락에서도 남아와 여아의 성차이는 다양한 상황에서 발견된다. 실제 유아교실에서의 또래 문화를 관찰해보면 유아들은 또래 문화를 형성할 때 가장 강력한 요인으로 성이라는 범주를 사용하며(Maltz, Borker, 1982, SWH가설 'Seperate Worlds Hypothesis'; 손유진, 이연선, 2006; 이연선, 2006), 사회적 관계 속에서 발생하는 도덕적 문제해결과정에서도 여아는 보호

(care)적 접근을 남아는 정의(justice)적 접근을 하기 때문에 여아는 관계에, 남아는 관계보다는 자기, 개인에 관심을 둔다(Gilligan, 1982). 그리하여 관계적인 여아집단보다 경쟁적인 남아집단에서 갈등이 더 많이 발생하고 있다(Yelland, 1998). 결국 아이들의 성에 대한 구성은 잠재적으로 볼 때 남아들에게는 권력을 부여하고 여아들에게는 권력을 빼앗는 듯해 보이며(Francis, 1997), 따라서 타자로 여겨졌던 여성들의 힘갖추기(empowerment)를 통하여 소외되었던 여성들을 해방해야 한다(송현주, 2002)는 주장들이 제기되고 있다.

그러나 대부분이 여성으로 구성된 유아교육분야는 다른 분야와 달리 남아와 남성 교사들이 불평등한 상황에 놓이기도 한다. Sommers(2000)는 여성 교사로 이루어진 교실에서 교사의 기대에 따라 여아들이 남아들보다 더 많은 혜택과 인정을 받는다고 하였고 남아들이 폭력적으로 인식되는 것은 그들의 활동적 특성을 인정하지 않기 때문이라고 하였다. Cahill과 Adams(1997)는 성정체성에 대한 요구가 남아에게 훨씬 강하기 때문에 여아보다 남아들이 스트레스를 더 받는다고 하였다.

King(2004)은 남아들에게 신체활동이 중요함에도 불구하고 언어적 특성이 강한 여자 교사들은 몸으로 학습하는 방식을 가진 남아들의 특성을 수정되어야 하는 특성으로 인식하기 때문에 남아들이 여자 교사에게서 소외될 가능성이 있다고 언급하였다. Sommers(2000)는 여아들(19%)보다 남아들(31%)은 교사들이 자신이 하는 말을 잘 안 들어준다고 느끼고 있다고 한 Metlife(Metropolitan Life Insurance Company, The American Teacher, 1997)의 연구결과를 인용하면서 현 사회는 남아들로 하여금 남성성을 파괴하도록 사회화시키고 있다고 주장하였다. 또한 교사들은 남아들의 행동의 속성을 긍정적으로 인식하고자 하지 않으며, 여아들이 더 발달적으로 적합한 유아라고 생각하기 쉽다(Gartrell, 2006). 그러나 잘 앉아있고 말을 잘하고 순하고 그리기와 글쓰기를 즐기며 집단 활동에 잘 참여하는 여아와 달리 활발하고 시끄럽고 신체적인 움직임이 많으며 집단 활동보다 개별 활동을 즐기는 남아들은 공격적이고 결함이 많은 아이로 여겨진다.

Gurian과 Ballew(2003)은 남아와 여아가 뇌, 호르몬, 감정처리과정, 학습 양식 등에서 구조적, 기능적으로 차이가 있으며 이에 맞게 교육하여 남아와 여아 모두에게 자신들의 학습을 풍부하게 해 주는 것이 중요하며, 현재의 교실은 지극히 여아 친화적으로 구성되어 있어서 보다 남아 친화적인 교실 환경을 구성하는 것 또한 양성 모두를 위해 노력해야 할 중요한 요소라고 주장하였다(Gurian & Stevens, 2005). 또한 Sommers(2000)와 Gartrell(2006)은 교실에서 남아들이 밀려나고 있는데, 그 이유는 교사들이 남아를 경쟁적이고 개인적이며 시끄럽고 폭력적인 그래서 교실에서 결함을 가진 아이로 인식하고 있기 때문이라고 주장하면서, 정적이고 언어적인 여성

교사가 많은 교실에서 활동적인 교실로 분위기를 전환하고 비언어적이며 신체적인 방식으로 상호 작용하는 남아의 대화와 학업 방식을 인정하자고 주장하고 있다. 더욱이, 오늘날의 유아들은 과거의 유아들에 비해 앉아서 하는 활동에 더 많은 시간을 보내고 있는데(Pica, 1993), 이러한 분위기 속에서 남아들이 갖는 활동적인 학습 욕구는 용인되지 않고 있다. 교사들은 활동적인 남아들을 이해하고 적절한 접근 방법을 배우려고 하기 보다는 남아들을 내보내거나 치료하는 것이 더 쉽다고 생각하는 경향이 있다. 따라서 점차 앉아있는 시간이 길어지고 움직임이 줄어드는 교실 환경에서 활동적인 남아들을 수용하고 확신시켜 줄 수 있는 활동적인 교실이 필요하다(Gartrell, 2006).

이렇듯 유아교사들은 남아와 여아 모두에 대해 '남성적'인 행동보다는 '여성적'인 행동에 대해 보다 긍정적으로 반응하는데(Hyun & Tyler, 2000), 이러한 제도화된 편견은 남아와 여아 모두에게 바람직하지 않은 영향을 미친다(Berk, 1997). 남아와 여아의 차이를 차별로 간주하여 발생하는 성 불평등한 상황을 개선하기 위해 교육 현장에서는 여성과 남성의 차이를 반영한 평등주의 실현이 필요하며(송현주, 2002), 진정한 성평등은 남성과 여성을 같은 조건에서 같은 방식으로 대하는 것이 아니라 남성과 여성의 차이를 인정하고 그 차이에 적합한 처치를 제공해야 하는 것을 의미한다(Rosemary & Anne, 1998). 특히 남아들의 발달단계에서 신체놀이가 가지는 강력한 의미를 고려해볼 때 언어적 상호작용을 더 많이 하고 선호하는 여자 교사들은 신체적이고 몸으로 이야기하는 남아들의 의사소통 방식과 맞지 않을 수 있다.

성차에 민감하게 반응하여 성차를 적극적으로 고려할 때 진정한 의미의 양성 친화적인 교육이 가능할 것이다(교육인적자원부, 2004). 따라서 남아와 여아의 구조적, 생리적 차이를 인정하고 받아들이며 이들의 차이를 반영한 교육이 실현될 수 있도록 하는 준비가 필요하다. 특히 유아교육기관은 남자 교사가 전체 유치원 교사의 1.68%(한국교육개발원 2007 통계자료)로 대부분의 교사가 여성이기 때문에 여아와 남아간의 차이에 대해 차별로 반응하지 않도록 스스로 돌아보고 경계하는 것이 중요하다.

따라서 본 연구에서는 유아교육 현장에서 교사가 지닌 남아와 여아에 대한 인식을 알아보고, 교실에서 남아 및 여아와 상호작용 하는 과정 속에서 나타나는 교사의 특성을 분석해보고자 한다. 이를 통하여 선입견이나 편견이 없는, 유아들이 자신의 성별에 따른 특성을 그대로 가지면서 사회의 구성원으로 성장하도록 도울 수 있는 방안을 모색하는 기초를 제공할 수 있을 것이다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 크게 남아와 여아에 대한 이미지 분석을 위한 대상(P 표본), 교수실제에서 나타나는 것을 보기 위한 수업관찰대상 및 면담대상으로 구분할 수 있다.

1) P 표본

교사들이 남아와 여아에 대해 어떠한 이미지를 가지고 있는지를 Q 방법을 통해 분석하기 위하여 Q 응답을 위한 P 표본을 선정하였다. Q 방법에서는 적은 수의 사람들이 표본으로 필요하며 피험자의 수는 요인을 생성하고 요인들 간에 비교할 수 있을 정도면 충분(김홍규, 2007)하기 때문에, P 표본의 수는 40-60명 정도를 대부분으로 하고 있다(김헌수, 원유미, 2000). 본 연구에서는 남아와 여아에 대한 유아교사의 인식 유형을 분석하고자 선정한 대상은 총 50명이었다. 이들 중 남자 교사 10명, 여자교사 40명이다. 연구대상의 일반적인 배경은 다음과 같다.

<표 1> P 표본

아이디	성별	현재 소속	경력	연령(세)	결혼/자녀
P01	남	사립유치원	6년	30	미혼
P02	남	사립유치원	5년 3월	30	기혼/딸1
P03	남	사립유치원	6년 2월	29	기혼/0
P04	남	국공립어린이집	10년 4월	36	기혼/딸1
P05	남	사립유치원	5년 2월	28	기혼/0
P06	여	민간어린이집	10년 11월	35	기혼/딸1
P07	여	민간어린이집	3년 2월	26	미혼
P08	여	민간어린이집	5년 4월	29	미혼
P09	여	민간어린이집	9년 2월	31	미혼
P10	여	민간어린이집	6년 2월	30	미혼
P11	남	사립유치원	8년 2월	33	미혼
P12	남	사립유치원	1년	29	미혼
P13	남	사립유치원	6년 1월	33	미혼
P14	남	사립유치원	3년	34	기혼/아들1
P15	남	사립유치원	12년	38	미혼

아이디	성별	현재 소속	경력	연령(세)	결혼/자녀
P16	여	민간어린이집	2년 4월	31	기혼/아들2
P17	여	민간어린이집	8년 2월	44	기혼/딸2
P18	여	민간어린이집	6년 2월	34	미혼
P19	여	민간어린이집	1년 2월	31	미혼
P20	여	민간어린이집	1년 2월	27	미혼
P21	여	민간어린이집	4년	25	미혼
P22	여	민간어린이집	1년 8월	25	미혼
P23	여	민간어린이집	1년 4월	23	미혼
P24	여	민간어린이집	2년 4월	24	미혼
P25	여	민간어린이집	7년 3월	34	미혼
P26	여	민간어린이집	1년 9월	49	기혼/딸3
P27	여	민간어린이집	4년 3월	29	미혼
P28	여	민간어린이집	5년	37	기혼/아들2
P29	여	민간어린이집	4년 5월	28	미혼
P30	여	민간어린이집	1년 4월	23	미혼
P31	여	민간어린이집	7년 3월	28	미혼
P32	여	민간어린이집	14년	39	기혼/아들1,딸1
P33	여	민간어린이집	5년 4월	28	미혼
P34	여	사립유치원	1년 4월	24	미혼
P35	여	사립유치원	1년 2월	27	기혼/0
P36	여	사립유치원	7년 1월	30	미혼
P37	여	사립유치원	5년	38	기혼/딸1
P38	여	민간어린이집	1년	25	미혼
P39	여	사립유치원	5년	27	미혼
P40	여	민간어린이집	4월	29	기혼/아들1
P41	여	사립유치원	1년 6월	24	미혼
P42	여	민간어린이집	2월	37	기혼/아들1,딸1
P43	여	민간어린이집	3년 4월	34	기혼/아들1,딸2
P44	여	사립유치원	3년	35	기혼/아들1
P45	여	사립유치원	2년 4월	29	미혼
P46	여	사립유치원	11년	33	미혼
P47	여	사립유치원	2년 4월	26	미혼
P48	여	사립유치원	20년 4월	45	기혼/아들1,딸1
P49	여	사립유치원	2년 2월	23	미혼
P50	여	사립유치원	2년 2월	25	미혼

위의 표에서 볼 수 있는 것처럼 전체 연구 대상 중 남자교사는 10명, 여자교사는 40명이고, 기혼교사는 18명, 미혼교사는 32명이다. 연령대는 20대 교사가 25명, 30대 교사는 22명, 40대 교사는 3명이다.

2) 수업관찰 대상

교사의 교수실제에서 남아와 여아에게 어떠한 상호작용을 하는지 알아보기 위하여 교사 2인에 대한 수업 중 교사의 상호작용 행동 관찰을 실시하였다. 수업관찰대상 교사는 경력이 5년 이상이면서 다양한 연령을 담당한 경험이 있고 현재 담임을 맡고 있는 학급의 남아와 여아 비율이 비슷한 교사들로 선정하였다. 수업 관찰을 실시한 교사 2인은 다음과 같다.

<표 2> 수업관찰 대상

이름(가명)	성별	현재 소속	연령(세)	경력	담당학급	결혼/자녀
이정화	여	민간어린이집	30	7년 2개월	만5세	미혼
김미진	여	민간어린이집	30	7년 4개월	만3세	미혼

3) 면담 대상

교사들이 남아, 여아와 상호작용하는 특성이나 어려움 등에 대해 알아보기 위하여 유치원 또는 어린이집 경력이 있는 전·현직 교사 7명을 대상으로 비구조화 면담을 실시하였다. 면담 대상 교사의 배경은 다음과 같다.

<표 3> 면담대상

이름(가명)	연령	유아교육기관경력	성별	학력	현 직
김성주	31세	4년	여	박사과정재학	박사과정
임영은	29세	7년 2개월	여	석사과정재학	어린이집 주임교사
주세영	35세	13년	여	석사졸	어린이집 원장
남정원	31세	3년	여	석사졸	어린이집 교사
박성애	29세	2년 9개월	여	석사졸	어린이집 교사
문은주	29세	6년 2개월	여	석사졸	어린이집 교사
손세진	31세	7년 2개월	여	석사졸	어린이집 교사

2. 연구도구

1) Q 표본

Q표본을 구성하기 위하여 먼저 Q모집단을 구성하였다. Q모집단은 문헌연구 또는 면담에 의해 구성할 수 있는데, 본 연구에서는 유아에 대한 교사의 성인식과 관련된 손원경과 손유진(2007), 손유진과 손원경(2007), Gurian과 Ballew(2003), Hyun과 Tyler(2000)등을 통하여 구성하였다. 특히, 손원경과 손유진(2007)의 연구는 유아 교사에게 남아와 여아에게 어울리는 단어를 형용사의 형태로 자유롭게 기술하도록 한 것으로 남아에 대해서는 361개의 단어가 제시되었고, 여아에 대해서는 311개의 단어가 제시되었다. 따라서 이 연구에서 나타난 결과를 Q모집단으로 하여 최종 여아에 대한 311개의 Q모집단과 남아에 대한 361개의 Q모집단을 구성하였다. 구성된 Q모집단에 대해 연구자 4인의 협의를 거쳐 남아와 여아 각각 9개 범주 즉 놀이특성, 학습자 특성, 사회적 특성, 성격, 외모, 이미지, 태도, 행동, 성향으로 진술문을 분류하여 최종 Q모집단을 완성하였다.

위와 같은 절차를 거쳐 구성된 Q모집단 중에서 최종 Q표본이 선정되었다. Q표본 선정은 무작위 추출방법의 '맹목적으로 행해진다'는 단점에서 벗어나 좀 더 정교하게 하려면 각 범주로부터 비례적으로 선정(김홍규, 2007)할 필요가 있기 때문에 남아와 여아에 대해 9개의 범주로 나눈 Q모집단에서 선정하였다. 남아와 여아의 각각 범주에서 남아의 특성, 여아의 특성을 잘 드러내는 것으로 동의, 중립, 반대의 세 가지 척도를 가지고 본 연구자와 유아교육 박사과정 재학생 3명이 논의하며 범주의 비율에 따라 Q표본을 선정하였다.

Q표본의 수는 40~60개가 일반적이며 진술문이 너무 많으면 분류자의 부담과 문항의 비교문제 때문에 반응의 신뢰도가 낮아질 우려가 있으므로(김홍규, 1990) 남아와 여아에게 적합한 단어로 46개의 진술문을 Q표본으로 선정하였다. 선정된 46개의 진술문에 대하여 응답자는 자신의 동의 정도에 따라 각각 -4에서 +4까지로 구성된 분포표에 배치하도록 하였다. 이를 위해 첫째, 혼동을 피하기 위하여 자신이 동의하는 진술문은 분포표의 오른쪽, 반대하는 진술문은 분포표의 왼쪽, 그리고 중립적이거나 판단하기 힘든 것은 중간에 놓도록 하고, 둘째, 자신이 동의하는 진술문 중에서 매우 동의하는 것은 +4에, 그 다음으로 동의하는 것은 +3, +2에 배치하도록 하고, 자신이 동의하지 않는 진술문 중에서 매우 부정하는 것은 -4, 그 다음은 -3, -2의 순으로 배치하도록 하였다. 그리고 중립적인 진술문들을 제일 마지막으로 배치하도록 하였다. 셋째, 배치된 카드를 응답자의 편이에 따라 분포표에 풀로 붙이거나, 진술문에 쓰여 있는 번호를 Q분포표에 기록하도록 하였다. 넷째, 매우 동의했던 항목과 매우 부정했던 항목에 대해 그 이유를 기록하도록 하였다. 남아와 여아에 대한 46개의 Q표본은 다음 표와 같다.

<표 4> Q 표본 진술문

범 주	남아 Q 표본	여아 Q 표본
놀이 특성	색종이접기를 좋아하는, 만들기를 좋아하는, 블럭놀이를 좋아하는, 싸움놀이를 좋아하는	역할놀이를 좋아하는, 조형을 좋아하는
학습자 특성	어리숙한, 지기 싫어하는, 창의적인 통제력이 약한	노래를 잘 부르는, 똑똑한, 말을 잘 하는 지혜로운, 집중력이 있는, 흥내를 잘 내는
사회적 특성	예의바른, 의리있는, 친절한, 리더쉽이 있는	도와주는, 여럿이서 함께 다니는, 친절한 예의바른, 왕따를 잘 시키는, 협동적인
성 격	고집스러운, 대범한, 변덕스러운, 활발한 부드러운, 솔직한, 조용한, 털털한	고집스러운, 까칠한, 꼼꼼한, 다정다감한 아기자기한, 조용한, 질투심이 많은 활발한
외 모	깔끔한, 뽕뽕뽕뽕한, 멋진, 튼튼한	가냘픈, 귀여운, 단정한, 멋진, 예쁜 초롱초롱한, 해맑은
이미지	강한, 개구쟁이 같은(개구진), 명랑한 별난, 사랑스러운, 순수한	사랑스러운, 알미운
태 도	능동적인, 믿음직스러운, 뻗뻗한, 의젓한	수동적인, 열심히 하는, 의젓한
행 동	과격한, 느린, 산만한, 용감한, 장난스러운 참을성 있는, 활동적인	눈치 빠른, 산만한, 새침한, 수다스러운 씩씩한, 애교스러운, 야무진, 잘 우는
성 향	대충대충하는, 호기심이 많은 경쟁심이 많은, 잘난척 하는	사랑받고 싶어하는, 스티커를 좋아하는 외모에 관심이 많은, 애살스러운

2) 교사의 상호작용 유형 체크리스트

남아와 여아와 상호작용할 때의 교사의 상호작용 유형을 관찰하기 위하여 Flanders(1985)의 상호작용분석범주, Soar과 Soar(1983)의 교실관리 체크리스트 등을 참고로 하여 연구의 목적 및 대상에 맞게 수정한 관찰 체크리스트를 사용하였다. 먼저 문헌을 고찰하여 만들어진 1차 체크리스트를 가지고 관찰자 2인이 2회에 걸쳐 예비관찰을 실시하였다. 2회 관찰 동안 관찰자 2인은 같은 장면을 관찰하며 체크리스트에 기록하였다. 관찰과정에서 서로 일치하지 않은 부분을 조정해가며 신뢰성 있는 관찰이 되도록 하였다. 그리고 관찰기간동안 관찰되지 않았거나 빠진 부분이 있는지 확인하였다. 그리하여 실제 유아교실에서 교사가 유아와 상호작용하는 유형을 잘 측정하고 있는지 확인하였다.

2주 동안의 예비관찰기간동안 한 번도 관찰되었던 적이 없는 쥐기 및 밀기, 무시 및 포기 문항을 삭제하였고 기타 문항도 삭제하였다. 문헌고찰과 예비관찰을 거쳐 확정된 교사 유아 간 상호작용을 측정한 체크리스트의 문항과 해당되는 내용은 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 교사의 상호작용 유형 체크리스트

	범 주	내 용
	감 정 의 수 용	유아의 감정적 색조나 태도를 수용하거나 명료화한다.
비 지시적 언 어	칭 찬 , 격 려	유아를 칭찬하거나 격려한다. 긴장을 완화시키는 농담을 한다.
	유 아 생 각 수 용	유아의 말을 인정한다. 유아의 아이디어에 기반을 두어 질문을 명료화하며 묻는다.
	질 문	유아가 대답할 것을 기대하는 의도로 교사의 아이디어에 기반을 두고 내용 또는 절차에 대하여 질문한다.
	설 명	내용이나 절차에 대해서 사실이나 의견을 제시한다.
	명 령	유아가 해야 할 행동을 명령한다.
비 지시적 언 어	유 아 비 평	유아의 수용할 수 없는 행동양식을 수용할 수 있는 행동양식으로 변화시킬 의도의 진술이다.
	통제를 위한 발문	유아의 행동이나 말을 통제하기 위한 질문하거나 발언한다.
	시간 제약의 사용	유아의 행동이나 말을 통제하기 위해 시간적 제약을 사용한다.
	문 책 , 처 벌	유아의 행동이나 말에 대해 비난한다.
	미 소 또는 긍정적 표정 피드백	미소 등 표정으로 유아를 승인하고 인정한다는 표현을 한다.
	가볍게 두드림	애정이나 승인의 표현으로 유아의 등을 가볍게 토닥거린다.
행 동	눈 맞 춤	유아와 눈을 맞춘다.
	압 수	유아의 행동을 통제할 목적으로 유아가 가지고 있는 교구 등을 압수한다.
	노려봄 / 찌푸림	유아를 노려보거나 교사가 얼굴을 찌푸린다.
	침 목	유아 행동을 통제하기 위한 목적으로 일정시간동안 침묵한다.

3. 연구절차

본 연구는 다음과 같은 절차를 거쳐 이루어졌다. 먼저 연구계획을 수립한 후 교실에서의 젠더 형성에 대한 연구, 교실에서의 성차별, 유아교육에서 남아들의 남성

성 형성, 양성평등교육에 대한 연구 등과 관련된 국내외 저서와 논문을 수집, 고찰하였다. 다음으로는 Q방법 실시를 위하여 유아에 대한 교사의 성인식과 관련된 연구물을 기초로 여아에 대한 311개 진술문, 남아에 대한 361개 진술문을 Q모집단으로 구성하고, Q모집단 중에서 남아와 여아의 특성을 잘 나타낼 수 있는 진술문을 선정하여 남아용 Q표본 46개, 여아용 Q표본 46개를 최종 선정한 후 Q카드와 Q표본 분포표를 작성하였다. Q표본을 분류할 P표본은 유아교사로 근무 중인 남자교사 10명과 여자교사 45명을 선정하였고, 이들에게 Q진술문의 내용을 읽고 Q분포표에 자신이 동의하는 정도에 따라 강제 분류하도록 하였다. 남아와 여아에 대한 상호작용의 실재를 분석하기 위한 관찰연구를 위하여 먼저 남아 및 여아와의 상호작용 유형을 분석하기 위하여 Flanders(1985), Soar과 Soar(1983)을 참고로 연구의 목적 및 대상에 맞게 수정하여 1차 체크리스트를 구성하고, 이를 가지고 관찰자 2인이 2회에 걸쳐 예비관찰을 실시하여 관찰자들이 관찰에 숙달되도록 하고, 일치하지 않은 결과에 대해서는 항목 수정, 관찰항목에 대한 조작적 정의 등을 명확히 하는 과정을 거쳤다. 2009년 1월 14일부터 2월 13일 중 총 8회에 걸쳐 본관찰이 이루어졌다. 오전 9시부터 12시 점심시간 이전까지 관찰자 2인이 같은 교실에서 대집단, 소집단, 자유선택활동으로 나누어 각 활동마다 교사의 상호작용을 관찰, 기록하였다. 교사의 상호작용은 체크리스트 항목에 따라 빈도로 기록하면서 동시에 비지시적, 지시적 언어에 해당되는 모든 언어적 상호작용은 전사, 기록하였다. 또한 2009년 7월 중 전·현직 교사 7명을 대상으로 남아와 여아에 대한 상호작용, 인식, 어려움, 교육방법 등에 대한 집단면담을 1회 실시하였다.

4. 자료분석

응답자가 Q진술문 각각에 대하여 응답한 자료는 자신의 의견과 가장 거리가 먼 것(-4)을 1점으로 시작하여 2점(-3), 3점(-2), 4점(-1), 5점(0), 6점(1), 7점(2), 8점(3), 9점(4)으로 점수화하였다. 점수화된 자료의 분석은 SPSS 18.0을 이용하여 분석하였다. Q요인분석은 직각회전을 시킨 주요인분석을 실시하였고 아이겐 값 1.0을 기준으로 하여 유형을 추출하였다. 요인배열은 Q요인분석 결과에 따라 각 요인을 대표할 수 있는 연구대상별 요인부하량에 따라 정렬하였으며, 추출된 요인은 요인점수를 바탕으로 어떤 의미가 있는지를 해석하였다.

관찰결과는 수집된 자료를 바탕으로 첫째, 교사가 남아 및 여아와 상호작용할 때의 상호작용 유형을 빈도 분석하여 양적으로 제시하였다. 체크리스트 항목에 따라 8회 관찰 중 관찰자 2인 모두에게서 기록된 결과만 추출하여 세기표로 체크하고 빈

도 분석하였다. 둘째, 교사가 남아 및 여아와 상호작용 할 때의 상호작용 유형 중에서 언어적 상호작용에 해당하는 교사의 담화를 그대로 전사 기록하여 분석하였다. 교사의 담화는 체크리스트 항목의 범주별로 제시하였으며, 이 때 교사의 담화는 발생한 맥락을 제외하고 체크리스트 형식에 맞추어 내용 분석하였다. 같은 담화가 반복되는 것은 한번만 제시하였다.

또한 녹음된 면담 결과는 전사하여 연구자가 계속 읽어 나가면서 주제별로 정리하고 Q 방법 및 관찰결과를 보충 해석하는 자료로 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 남아와 여아에 대한 교사의 이미지 분석

1) Q 유형의 형성

남아와 여아에 대한 유아교사의 인식 유형에 대한 Q 분석 결과 다음과 같이 나타났다. 아이겐 값 1.0 이상을 기준으로 하고 50% 이상의 설명력을 갖는 것을 최종적으로 선택하였다. 대체로 50% 이상을 설명해 줄 수 있으면 타당한 설명력을 갖는 것이라고 할 수 있다(김홍규, 1990). 남아에 대한 유아교사의 인식 유형 요인 구조는 총 3개로 나타났으며, 전체 설명 변량은 52.32%였다. 유형별 설명력은 제 1 유형이 36.88%, 제 2 유형이 8.80%, 제 3유형이 6.64%이었다. 전체 연구 대상 중에서 22명의 교사가 제 1유형에 속해있고, 제 2유형에는 16명, 그리고 제 3유형에는 12명의 교사가 속해 있는 것으로 나타났다.

여아에 대한 유아교사의 인식 유형 요인 구조는 총 4개로 나타났으며, 전체 설명 변량은 54.37%였다. 유형별 설명력은 제 1유형이 30.95%, 제 2유형이 10.89%, 제 3 유형이 6.99%, 그리고 제 4유형이 5.55%였다. 전체 연구 대상 중에서 21명의 교사가 제 1유형에 속해있고, 제 2유형에는 12명, 제 3유형에는 9명, 제 4유형에는 8명의 교사가 속해 있는 것으로 나타났다. 각 유형에 속한 사람들 중 인자가증치가 높은 사람일수록 그가 속한 유형의 전형적인 혹은 이상적인 사람으로 그 유형을 대표하는 것을 의미한다(김상근, 김성주, 2003). 남아와 여아에 대한 유아교사의 인식을 요인 분석한 결과 회전 후 요인행렬을 제시하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 유아교사의 인식에 대한 회전 후 요인행렬

남 아				영 아				
ID	1유형	2유형	3유형	ID	1유형	2유형	3유형	4유형
P25	.829			P03	.798			
P07	.768			P13	.783			
P14	.729			P08	.781			
P33	.761			P06	.772			
P23	.714			P07	.735			
P48	.661			P27	.717			
P29	.645			P37	.702			
P13	.637			P01	.673			
P45	.634			P09	.657			
P38	.630			P38	.654			
P18	.598			P12	.652			
P44	.582			P43	.651			
P20	.571			P23	.533			
P50	.567			P26	.521			
P09	.544			P31	.513			
P03	.537			P32	.505			
P42	.523			P05	.501			
P16	.513			P11	.461			
P04	.490			P36	.448			
P22	.408			P17	.442			
P43	.398			P10	.385			
P46	.388			P35		.756		
P10		.676		P39		.718		
P34		.668		P29		.717		
P19		.633		P41		.664		
P15		.628		P49		.653		
P40		.605		P25		.653		
P12		.603		P33		.599		
P31		.583		P50		.584		
P36		.556		P40		.543		
P47		.541		P04		.435		
P30		.509		P46		.411		
P49		.507		P24		.308		
P32		.502		P20			.839	
P41		.478		P42			.769	
P37		.437		P02			.692	
P02		.434		P44			.687	
P28		.338		P16			.644	
P08			.770	P48			.548	
P17			.686	P19			.526	
P39			.652	P14			.438	
P01			.627	P22			.410	
P21			.617	P30				.648
P27			.583	P28				.637
P35			.579	P47				.572
P05			.523	P21				.535
P11			.499	P34				.521
P06			.491	P45				.482
P26			.491	P15				.475
P24			.449	P18				.460
아이겐값	18.440	4.399	3.322	아이겐값	15.474	5.446	3.496	2.772
설명변량	36.879	8.797	6.644	설명변량	30.948	10.892	6.992	5.545
누적변량	36.879	45.677	52.320	누적변량	30.948	41.840	48.832	54.377

2) 남아에 대한 교사의 인식 유형별 특성

남아에 대한 유아 교사의 인식을 추출 유형별로 분석하기 위해 각 유형에 부하된 대상의 진술문에 대한 총점을 구하여 그 값을 표준점수(Z점수)로 변환하고, 진술문의 Z값이 높은 진술문과 낮은 진술문을 작성하였다. 또한 Q표본 분류 과정에서 양극단에 분류한 진술문에 대해 그 이유를 작성하도록 한 것과 배경변인의 특성을 참고로 하여 각 유형의 특성을 명명하였다.

(1) 1유형: 믿음직한 반장형

1유형으로 분류된 교사는 총 22명이며(P25, P07, P14, P33, P23, P48, P29, P13, P45, P38, P18, P44, P20, P50, P09, P03, P42, P16, P04, P22, P43, P46), 이 중 기혼 교사는 8명, 미혼교사는 14명이다. 또한 남자교사는 4명, 여자교사는 18명이 이 유형에 속해 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z점수는 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(남아, 1유형)

내 용	Z 점수	내 용	Z 점수
블럭놀이를 좋아하는	2.20	고집스러운	-1.17
개구쟁이 같은(개구진)	1.62	뻗뻗한	-1.20
장난스러운	1.51	잘난 척 하는	-1.20
활동적인	1.44	깔끔한	-1.27
싸움놀이를 좋아하는	1.44	조용한	-1.31
과격한	1.17	대충대충하는	-1.38
활발한	1.10	부드러운	-1.41
호기심이 많은	1.07	변덕스러운	-1.58
만들기를 좋아하는	1.00	느린	-1.62
		어리숙한	-1.72

이 유형에 속한 교사들이 높은 점수를 준 진술문들은 블럭놀이와 싸움놀이 그리고 만들기를 좋아하고, 개구쟁이이며, 장난스럽고, 활동적이고, 과격하며, 호기심이 많다는 특성들이다. 그러나 고집스럽고, 뻗뻗하며, 잘난 척 하고, 깔끔하고, 변덕스럽고 어리숙하고, 느리며, 부드럽다는 진술문에는 낮은 점수를 부여하여 남아들에게 이러한 특성은 잘 어울리는 않는 것으로 인식하고 있다.

이 유형에 속한 교사들은 남아들이 신체적으로 매우 활동적, 호기심 많고, 장난을 많이 치지만, 변덕스럽거나 어리숙하거나 대충대충하는 것은 아니며, 느리거나 잘난

척 하는 경향도 없다고 인식하고 있는 것으로 보인다. 남아에 대해 대체로 긍정적이고 인상을 가지고 있다고 할 수 있다. 극단적인 점수를 준 항목에 대한 이유로는 남아들이 적극적이고 믿음직스러우며, 차분하게 할 일을 다 하는 모습을 보인다고 하였다. 또한 양보를 잘 하고 야단을 맞아도 금방 다시 웃으며, 처음 보는 것도 두려워하지 않고 적극적으로 다가가는 모습을 보인다고 하여 남아들에 대하여 매우 긍정적인 인식을 하고 있는 유형으로 보인다.

(2) 2유형-장난스럽지만 솔직한 남아형

2유형으로 분류된 교사는 총 16명이며(P10, P34, P19, P15, P40, P12, P31, P36, P47, P30, P49, P32, P41, P37, P02, P28) 이 중 기혼교사는 5명, 미혼교사는 11명이다. 또한 남자교사는 3명, 여자교사는 13명이 이 유형에 속해 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z점수는 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(남아, 2유형)

내 용	Z 점수	내 용	Z 점수
싸움놀이를 좋아하는	2.73	잘난 척 하는	-1.28
블럭놀이를 좋아하는	2.53	깔끔한	-1.33
개구쟁이 같은(개구진)	1.59	느린	-1.48
만들기를 좋아하는	1.29	부드러운	-1.68
장난스러운	1.29	조용한	-1.78
지기 싫어하는	1.10	참을성 있는	-1.78
별난	1.10		

2유형에 속한 교사들은 남아들의 특성을 표현한 진술문 중 싸움놀이, 블록놀이, 만들기를 좋아하며, 장난스럽고, 지기 싫어하며 별나다는 것에 높은 점수를 부여하였고, 잘난 척 하는, 깔끔한, 느린, 부드러운, 조용한, 그리고 참을성 있는 진술문에는 낮은 점수를 부여하였다. 이 유형에 속한 교사들은 남아들이 장난스럽고, 지기 싫어하며, 별나지만, 잘난 척 하거나 느린 것은 아니라고 생각하고 있다. 극단적인 항목에 대한 이유들은 남아들이 참을성이 없고, 시끄러우며, 의지가 약한 경향이 있으나, 피를 부리지 않고 솔직하며 교사에게 잘 보이려고 하기 보다는 솔직한 모습을 보인다고 기술하고 있다. 2유형 교사들은 남아들의 지나친 활동성에 대해서는 부정적인 인상을 가지고는 있지만 잘난 척 하지 않고 솔직하다고 인정하여 양가적인 인식을 하고 있는 것으로 보인다. 따라서 이 유형을 장난스럽지만 솔직한 남아형이라고 명명하였다.

(3) 3유형-장난꾸러기 남아형

3유형으로 분류된 교사는 총 12명이며(P08, P17, P39, P01, P21, P27, P35, P05, P11, P06, P26, P24), 이 중 미혼교사는 7명, 기혼교사는 5명이고, 기혼교사들 중 아들이 있는 사람은 없다. 또한 남자교사는 3명, 여자교사는 9명이 이 유형에 속해 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z 점수는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(남아, 3유형)

내 용	Z 점수	내 용	Z 점수
싸움놀이를 좋아하는	1.78	친절한	-1.08
개구쟁이 같은(개구진)	1.51	순수한	-1.58
튼튼한	1.29	사랑스러운	-1.69
강한	1.23	깔끔한	-1.69
멋진	1.23	색종이접기를 좋아하는	-1.69
별난	1.23	조용한	-1.91
과격한	1.23	부드러운	-2.13
블러놀이를 좋아하는	1.12		
용감한	1.12		
장난스러운	1.12		

3유형에 속한 교사들이 높은 점수를 부여한 진술문에는 튼튼한, 강한, 멋진, 별난, 과격한, 용감한, 장난스러운 등이 있고, 낮은 점수를 부여한 진술문에는 친절한, 순수한, 사랑스러운, 깔끔한, 조용한, 부드러운 등이 있다. 극단적인 항목에 대한 이유 들로는 통제하기 힘들다, 거칠다. 산만하다, 용감하지만 별나다, 남아들은 사랑스럽 지 않다 등이 있다. 친절한, 깔끔한, 사랑스러운 등에 낮은 점수를 부여한 것과 극 단적인 항목들의 이유를 볼 때 대체로 남아들에 대해 부정적인 인식을 하고 있는 것으로 보인다. 따라서 이 유형을 장난꾸러기 남아형이라고 명명하였다.

3) 여아에 대한 교사의 인식 유형별 특성

(1) 1유형-함께 그리고 따로 생활하는 여아

1유형으로 분류된 교사는 총 21명이며(P03, P13, P08, P06, P07, P27, P37, P01, P09, P38, P12, P43, P23, P26, P31, P32, P05, P11, P36, P17, P10), 가장 많은 교사 들이 이 유형에 속했는데, 이들 중 5명이 남자교사였고, 기혼교사와 미혼교사가 고

루 분포되어 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z 점수는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(여아, 1유형)

내 용	Z 점수	내 용	Z 점수
역할놀이를 좋아하는	1.95	흉내를 잘 내는	-1.06
외모에 관심이 많은	1.78	수동적인	-1.17
질투심이 많은	1.41	협동적인	-1.54
수다스러운	1.34	산만한	-1.68
까탈스러운	1.20	의젓한	-1.71
예쁜	1.17	멋진	-2.09
사랑받고 싶어 하는	1.13	씩씩한	-2.54
말을 잘 하는	1.13		
여럿이서 함께 다니는	1.03		

이 유형에 속한 교사들은 여아가 외모에 관심이 많고, 질투심이 많으며, 말을 잘 하면서 수다스럽고, 예쁘고 사랑받고 싶어하면서 까칠하다는 진술문에 높은 점수를 부여하였다. 상대적으로 낮은 점수를 부여한 진술문들에는 씩씩하거나, 멋지고 의젓하며 산만한 것에 가장 낮은 동의를 보여 여아들이 이러한 특징을 가지고 있지 않다고 생각하는 것을 알 수 있다.

이 유형에 속한 교사들이 강한 부정 또는 강한 긍정을 보인 진술문을 보면 여럿이서 함께 다니지만 협동적이지는 않다고 생각하고 있는데 이는 질투심이 많고 까칠하다고 생각하기 때문인 것으로 보인다. 특정 진술문을 양 극단에 배치한 이유를 서술하도록 한 내용 중에는 '왕따를 잘 시킴'이라는 표현이 이 유형에 속한 교사들 대부분에서 제시되었다. 이 유형에 속한 교사들은 여아들이 예쁘고 말을 잘 하지만, 여아들의 사회적 특성을 다소 부정적으로 인식하고 있는 것으로 보인다. 따라서 이 유형을 <함께 그리고 따로 노는 여아>형이라고 명명하였다.

(2) 2유형-야무진 여아 형

2유형으로 분류된 교사는 총 12명이며(P35, P39, P29, P41, P49, P25, P33, P50, P40, P04, P46, P24), 이들 중 9명은 미혼, 3명은 기혼이고, 남자교사는 1명이 포함되어 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z 점수는 다음 <표 11>과 같다.

<표 11> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(여아, 2유형)

내 용	Z 점수	내 용	Z 점수
말을 잘 하는	1.92	산만한	-1.10
홍내를 잘 내는	1.61	수동적인	-1.29
외모에 관심이 많은	1.49	멋진	-1.35
역할놀이를 좋아하는	1.42	해맑은	-1.35
애교스러운	1.42	조용한	-1.60
아기자기한	1.05	씩씩한	-1.60
야무진	1.05	얄미운	-1.72
		잘 우는	-1.78

이 유형에 속한 교사들은 말을 잘 하고, 외모에 관심이 많고, 애교스러우며, 아기자기하고, 야무지다는 진술문에 높은 점수를 부여하여 긍정적인 면에 높은 동의를 보였다. 상대적으로 낮은 점수를 부여한 진술문들에는 산만한, 수동적임, 멋진, 해맑은, 조용한, 씩씩한, 얄미운, 잘 우는 등의 진술문에 낮은 동의를 보여 여아들이 이러한 특징을 가지고 있지 않다고 생각하는 것을 알 수 있다.

이 유형에 속한 교사들은 여아들이 말을 잘 하고 야무지다는 점에는 동의하면서, 선생님의 말이나 부탁을 잘 알아듣고 심부름을 재빠르게 잘 해내거나, 자기 생각을 조리 있게 잘 말 하고 상황 판단이 빠르다는 점을 이유로 들고 있다. 또한 전통적인 여성상인 수동적이거나 잘 운다는 특징에 동의하지 않고 있는 등 야무지고 능력 있는 현대적인 여성상을 가지고 있다고 할 수 있다. 그러나 해맑다는 진술문에 강한 부정을 보이고, 글쓰기나 그리기 등에서 한 치의 오차도 허용하지 않거나, 섬세하여 조금만 잘못되어 까칠한 면을 보인다는 점도 들고 있는 점을 볼 때, 여아들의 야무짐이 때로 지나쳐서 아이답지 않은 점이 있음을 우려하고 있는 것으로 보인다.

(3) 3유형-사랑스러운 여아형

3유형으로 분류된 교사는 총 9명이며(P20, P42, P02, P44, P16, P48, P19, P14, P22), 이들 중 남자 교사는 2명, 여자 교사는 7명이고, 6명이 기혼, 3명이 미혼으로 다른 유형에 비해 상대적으로 기혼 교사의 비율이 높은 편이며, 기혼 교사 6명 중 5명은 아들이 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z 점수는 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(여아, 3유형)

내 용	Z 점수	내 용	Z 점수
역할놀이를 좋아하는	2.28	수동적인	-1.20
사랑받고 싶어하는	1.76	알미운	-1.28
말을 잘 하는	1.33	산만한	-1.37
사랑스러운	1.15	고집스러운	-1.98
애교스러운	1.07	까칠한	-2.33
		왕따를 잘 시키는	-2.50

이 유형에 속한 교사들은 여아를 사랑받고 싶어 하고, 또 사랑스러우며 애교스럽고, 말을 잘 한다는 진술문에 높은 점수를 부여하였고, 왕따를 잘 시키고, 까칠하며, 고집스럽고, 산만하고, 수동적이라는 진술문에는 낮은 점수를 부여하여 여아에 대해 전반적으로 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 보인다. 여아에 대한 긍정적인 측면만을 가지고 있으며 부정적인 측면에는 동의하지 않고 있어서, 여아에 대한 교사의 인식 유형 네 가지 중에서 가장 긍정적인 유형이라고 할 수 있다.

각 진술문을 극단에 위치한 이유에 대해서도 ‘그냥 너무 좋은 것 같네요’. ‘만들기를 하면서 꼼꼼해지고 집중력도 좋아진다’. ‘여아들은 배려를 잘 한다’. ‘아이들이 너무 예쁘고 친구들을 질투하지도 않는다’. ‘주어진 일을 열심히 하고. 선생님 말에 집중을 잘 한다’. ‘말을 잘 듣는다’. ‘순수하다’, ‘친절하다’ 등 긍정적이고 사랑스러움이 묻어나는 표현들을 많이 제시하고 있다. 이 유형에 속한 교사들 중에 아들을 키우는 기혼자가 많은 것도 이러한 결과를 가져온 이유라 할 수 있을 것이다.

(4) 4유형-심리적 의존 여아형

4유형으로 분류된 교사는 총 8명이며(P30, P28, P47, P21, P34, P45, P15, P18), 이들 중 1명을 제외하고는 모두 미혼으로 다른 유형에 비해 미혼교사의 비율이 높은 편이며, 8명 중 남자교사는 1명이 포함되어 있다. 이들이 상대적으로 높은 점수나 낮은 점수를 준 진술문과 그 Z 점수는 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> Z 점수가 +1.00이상이거나 -1.00이하인 진술문(여아, 4유형)

내용	Z 점수	내용	Z 점수
역할놀이를 좋아하는	2.04	멋진	1.23
스티커를 좋아하는	2.04	열심히 하는	1.23
질투심이 많은	1.74	산만한	1.23
사랑받고 싶어하는	1.43	의젓한	-1.94
도와주는	1.33	씩씩한	-1.94
노래를 잘 부르는	1.12	조용한	-2.04
눈치빠른,	1.12	가냘픈	-2.04

이 유형에 속한 교사들은 여아들에게 어울리는 진술문으로 질투심이 많고 사랑받고 싶어 하며, 남을 도와주고, 눈치가 빠르다는 것에 높은 점수를 부여하여 여아들이 이러한 특징을 가지고 있는 것으로 인식하고 있으나, 가냘프고 조용하며 씩씩하고 의젓하고 산만하며 열심히 한다는 진술문에는 낮은 점수를 부여하여 여아들이 이러한 특징을 나타내지 않는 것으로 인식하고 있다.

이 유형에 속한 교사들은 여아들이 사랑받고 싶어 하고 남을 도와주며 눈치가 빠른 긍정적인 측면을 가지고 있으나, 의젓하지 못하고 열심히 하지 않는다는 인식도 가지고 있어서 여아에 대한 양면적인 인식을 하고 있는 것으로 보인다. 양 극단의 진술문을 선택한 이유를 보면 눈치가 빠르고 사랑 받는 걸 중요하게 생각하지만, 교사의 눈에 들려고 주의를 끄는 행동을 하거나 주어진 일을 빨리 끝내려고 대충하려는 경향이 있다고 서술하고 있다. 또한 자신이 관심을 받지 못한다고 생각하면 교사가 예뻐한다고 생각하는 친구에 대해 말을 하거나 시기하고 부모님께 선생님이 00이만 좋아한다는 말을 많이 한다고 기술하고 있다. 이러한 점으로 볼 때 이 유형의 교사들은 여아들의 특징으로 사랑받고 싶어하는 것을 들고 있으며, 때로는 이러한 점이 지나쳐 부정적인 행동을 초래하기도 한다고 인식하는 것으로 보인다.

2. 교수 실제에 나타난 교사의 상호작용 유형

교사가 교실에서 유아들과 상호작용을 할 때 그들이 가진 개인적 사고나 가치는 의식적, 무의식적으로 나타나게 된다. 교사가 남아와 여아에 대하여 가진 인식이 교수실제에서 어떻게 나타나는지 알아보기 위하여 남아와 여아와 상호작용할 때의 교사의 상호작용 유형을 실제 관찰하여 분석하였다. 남아 혹은 여아와 상호작용할 때 교사의 상호작용 유형은 어떠한지를 상호작용 범주에 따라 분석하고 이를 다시 집

단별로 나누어 분석하여 아래에서 제시하였다. 교사의 상호작용 유형을 유아의 성별에 따라 구분하여 제시하면 다음 <표 14>와 같다.

<표 14> 유아의 성별에 따른 교사의 상호작용 유형

분 류		남	여	합계
비지시적 언어	감정의 수용	2(0.56)	3(1.47)	5(0.89)
	칭찬, 격려	8(2.21)	4(1.96)	12(2.12)
	유아생각수용	12(3.32)	4(1.96)	16(2.83)
	질문	29(8.02)	13(6.35)	42(7.40)
지시적 언어	설명	15(4.15)	10(4.88)	25(4.40)
	명령	95(26.25)	65(31.70)	160(28.22)
	유아비평	19(5.25)	3(1.47)	22(3.88)
	통제	53(14.64)	9(4.39)	62(10.94)
	시간 제약의 사용	1(0.28)	1(0.49)	2(0.36)
	문책, 처벌	17(4.70)	0(0.00)	17(3.00)
	미소, 긍정적 표정 피드백	17(4.70)	15(7.32)	32(5.65)
행 동	가볍게 두드림	4(1.11)	6(2.93)	10(1.77)
	눈맞춤	69(19.06)	72(35.13)	141(24.87)
	압수	1(0.28)	0(0.00)	1(0.18)
	노려봄, 찌푸림	6(1.66)	0(0.00)	6(1.06)
	침묵	14(3.87)	0(0.00)	14(2.47)
계	362(100)	205(100)	567(100)	

남아와 여아에 따른 교사의 상호작용 유형을 분석하면 다음과 같다. 교사는 지시적 언어적 상호작용을 가장 많이 사용하였으며(n=200, 55.27%), 그 다음으로 행동적 상호작용(n=111, 30.68%)을 사용하였다. 비지시적 언어적 상호작용(n=41, 14.11%)을 가장 적게 사용하고 있었다. 지시적 언어적 상호작용에서는 명령(n=95, 26.25%)을, 행동적 상호작용에서는 눈맞춤(n=69, 19.06%)을, 비지시적 언어적 상호작용 중에서는 질문(n=29, 8.02%)을 가장 많이 사용하고 있었다. 전체적으로 봤을 때 교사가 많이 사용하고 있는 상호작용 유형은 명령(n=95, 26.25%), 눈맞춤(n=69, 19.06%), 통제(n=53, 14.64%)이다. 집단 구성에 따른 상호작용 유형은 다음 <표 15>와 같다.

<표 15> 집단구성에 따른 교사의 상호작용 유형

분 류		남	여	합	계	
대 집단	비 지시적 언 어	감정의 수용	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	30(13.39)
		칭찬, 격려	5(3.05)	1(1.67)	6(2.68)	
		생각의 수용	10(6.1)	2(3.34)	12(5.36)	
	지시적 언 어	질문	9(5.49)	3(5.0)	12(5.36)	108(48.21)
		설명	3(1.83)	3(5.0)	6(2.68)	
		명령	25(15.25)	14(23.34)	39(17.42)	
		유아비평	11(6.71)	0(0.00)	11(4.91)	
		통제	36(21.96)	5(8.34)	41(18.30)	
		시간 제약의 사용	1(0.61)	1(1.67)	2(0.90)	
	행 동	문책, 처벌	9(5.49)	0(0.00)	9(4.02)	86(38.39)
		미소, 긍정적 피드백	11(6.71)	7(11.67)	18(8.04)	
		가볍게 두드림	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
눈맞춤		29(17.69)	24(40.0)	53(23.67)		
압수		0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)		
노려봄, 쫓겨봄		4(2.44)	0(0.00)	4(1.79)		
침묵	11(6.71)	0(0.00)	11(4.91)			
계	164(100)	60(100)	224(100)			
소 집단	비 지시적 언 어	감정의 수용	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0)
		칭찬, 격려	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
		생각의 수용	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
	지시적 언 어	질문	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	5(35.72)
		설명	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
		명령	1(11.12)	2(40.0)	3(21.43)	
		유아비평	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
		통제	2(22.23)	0(0.00)	2(14.29)	
		시간 제약의 사용	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
	행 동	문책, 처벌	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	9(64.28)
		미소, 긍정적 피드백	1(11.12)	0(0.00)	1(7.15)	
		가볍게 두드림	1(11.12)	0(0.00)	1(7.15)	
눈맞춤		3(33.34)	3(60.0)	6(42.86)		
압수		0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)		
노려봄, 쫓겨봄		0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)		
침묵	1(11.12)	0(0.00)	1(7.15)			
계	9(100)	5(100)	14(100)			
개별 활동	비 지시적 언 어	감정의 수용	2(1.01)	3(2.15)	5(1.48)	45(13.27)
		칭찬, 격려	3(1.51)	3(2.15)	6(1.77)	
		생각의 수용	2(1.01)	2(1.43)	4(1.18)	
	지시적 언 어	질문	20(10.05)	10(7.15)	30(8.85)	175(51.62)
		설명	12(6.03)	7(5.0)	19(5.61)	
		명령	69(34.68)	49(35.0)	118(34.81)	
		유아비평	8(4.02)	3(2.15)	11(3.25)	
		통제	15(7.54)	4(2.86)	19(5.61)	
		시간 제약의 사용	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	
	행 동	문책, 처벌	8(4.02)	0(0.00)	8(2.36)	119(35.10)
		미소, 긍정적 피드백	5(2.52)	8(5.72)	13(3.84)	
		가볍게 두드림	3(1.51)	6(4.29)	9(2.60)	
눈맞춤		47(23.62)	45(32.15)	92(27.14)		
압수		1(0.51)	0(0.00)	1(0.30)		
노려봄, 쫓겨봄		2(1.01)	0(0.00)	2(0.59)		
침묵	2(1.01)	0(0.00)	2(0.59)			
계	199(100)	140(100)	339(100)			

첫째, 남아, 여아와의 상호작용을 합친 전체 상호작용은 개별 활동(339회), 대집단(224회), 소집단(14회) 순으로 많았다. 개별 활동과 대집단활동에 비해 소집단에서의 상호작용은 14회로 거의 없었다. 남아와의 상호작용은 372회로 205회의 여아와의 상호작용보다 더 많았다. 결국 교사는 남아와 더 많은 상호작용을 하였으며 개별 활동에서 더 많은 상호작용을 하였다.

둘째, 남아와 여아에 따라 집단별 상호작용을 비교해보면 교사는 유아들과 개별 활동에서 더 많은 상호작용을 하고 있었다. 개별 활동에서의 남아와의 상호작용이 199회, 여아와의 상호작용이 140회로 나타났다. 특히 여아들과의 상호작용은 대집단 60회, 소집단 5회에 비해 개별 활동 140회로 훨씬 많은 상호작용이 개별 활동에서 발생하고 있었다. 남아들 또한 개별 활동에서의 상호작용이 199회로 많았지만 대집단에서의 상호작용은 164회로 교사들은 여아에 비해 대집단에서 남아들과 더 많은 상호작용을 하고 있음을 알 수 있었다.

셋째, 집단에 따른 상호작용을 남아와 여아와의 상호작용을 합친 전체를 내용별로 살펴보면, 대집단에서는 눈맞춤을 23.67%로 가장 많이 하였고 소집단에서도 눈맞춤을 전체의 42.86%로 많이 하였으며 개별 활동에서는 명령을 34.81%로 가장 많이 하였다.

대집단 내에서 교사가 남아들과 상호작용하는 유형은 통제, 눈맞춤, 명령의 순서로 많이 나타났고, 여아들과의 상호작용하는 유형은 눈맞춤, 명령, 미소 등 긍정적 피드백의 순서로 많이 하는 것으로 나타났다. 특히 통제(남아 36회, 여아 5회), 침묵(남아 11회, 여아 0회), 유아비평(남아 11회, 여아 0회)의 유형에서는 교사가 남아와 상호작용하는 유형과 여아와 상호작용하는 유형에서 차이가 많이 나타났다. 소집단에서는 교사가 유아와 상호작용 하는 횟수가 적었으나(총 14회) 남아, 여아 모두에게 눈을 맞추는 상호작용을 가장 많이 하는 것으로 나타났다.

개별 활동에서 교사가 남아, 여아 모두와의 상호작용 유형 모두에서 명령, 눈맞춤, 질문의 순서로 많이 하는 것으로 나타났다. 상호작용 유형에서 양성간 차이가 많이 난 항목 중 남아에게 상호작용을 더 많이 한 유형에는 질문(남아 20회, 여아 10회), 유아비평(남아 8회, 여아 2회), 문책·처벌(남아 8회, 여아 0회)들이 있었고, 여아에게 상호작용을 더 많이 한 유형에는 미소·긍정적 피드백(남아 5회, 여아 8회), 가볍게 두드림(남아 3회, 여아 6회) 등이 있었다.

위의 결과에서 알 수 있는 것처럼 교사들은 남아에게 부정적 피드백을 더 많이 하는 경향이 있는데 이는 교사와의 면담에서도 나타났다.

내가 여자이기 때문에 남자 아이들을 이해 못하고 별나다는 생각으로 차별화된 대우를 많이 했을 수도 있다는 생각이 들어요. 문제 행동이라고만 보고, 고쳐야 한다고만 생각하고.(김진영, 면담)

교사는 여아에 비해 신체적이고 활동적인 남아에게 더 엄격하기 때문에(King, 2004), 교사들은 통제, 비평, 문책 등의 부정적 상호작용을 여아보다는 남아에게 보다 더 많이 하게 된다. 이러한 점을 인식하게 되면 교사들은 여아뿐만 아니라 남아에게도 적합한 교육을 위해 노력해야 한다는 것을 알게 되고 그 한 방편으로 교사들은 남자교사의 필요성과 남아의 특성을 이해할 수 있게 되기를 희망했다.

남자선생님이 계셨으면 조금 허용되는 부분이 넓어지면서,(중략)...남자 아이들이 이름 불리는 것이 좀 적어지겠죠(손세진, 면담).

발달연령에 따른 놀이 등 발달을 배우잖아요. 여자이기 때문에 남자 아이를 아무리 봐도 모르니까 남아의 특성을 이해할 수 있는 그런 거를 좀 배우면 좋겠어요. 기회가 있다면 그 아이들에게 맞는 것을 해주면서 노력할 수 있을 것 같은데. 해 주고 싶은데 모르는 것도 많지 않을까요.(김성주, 면담)

교사들은 남자 실습 선생님이 오셨을 때 유아들의 행동, 특히 남자 아이들의 행동이 많이 달라지고, 활발해지고, 좋아했었다는 것을 기억하면서, 그리고 활발한 활동 중에서도 다치거나 하는 등의 우려했던 사고가 일어나지 않았던 것을 기억하면서 평소에 남아들의 행동을 잘 이해하고 받아주지 못했다는 것에 대해 이야기를 나누었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서 나타난 결과들을 토대로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, Q 분석결과 교사들이 남아를 인식하는 유형은 믿음직한 반장형, 장난스럽지만 솔직한 남아형, 장난꾸러기 남아형으로 나타나났고, 여아를 인식하는 유형은 함께 그리고 따로 생활하는 여아형, 야무진 여아형, 사랑스러운 여아형, 그리고 심리적 의존형으로 구분되는 것으로 나타났다. 이러한 교사의 인식 유형은 남아나 여아에 대하여 특별히 부정적이거나 긍정적이지는 않은 것을 알 수 있다. 그러나 남아들이 블록놀이나 싸움놀이를 좋아하고 개구쟁이이며, 깔끔하거나 조용하거나 부드럽지는 않다, 여아들은 역할놀이를 좋아하고 산만하지 않다고 공통적으로 응답하

고 있다. 또한 1, 2, 3유형의 교사들은 여아들이 수동적이지 않다고 응답하고 있는데 이는 전통적인 관점에서 여성을 바라보는 것과는 다소 다른 입장으로 여아를 바라보는 교사의 관점이 전통적인 관점과는 달리 변화하고 있다는 것을 알 수 있다. 교사가 가진 신념 체계는 유아와의 대화 및 상호작용 전반에서 의식적, 무의식적으로 드러날 것이며, 교사의 언어 및 행동을 통하여 유아에게 전달되며, 사회적 관계 속에서 자아 및 성에 대한 정체성을 확립해 나가는 유아들에게 큰 영향을 미칠 것이다. 교사가 자신이 가진 편견에 대해 인지하면서 생활하는 것과 인지하지 못하면서 생활하는 것은 큰 차이가 있으며, 편견을 전혀 의식하지 못하는 경우에는 자기가 무심코 저지르는 행동에 대하여 왜 그렇게 하는 지를 전혀 의식하지 못하게 되므로 훨씬 더 위험하다(Jones & Derman-Sparks, 1992). 따라서 교사 자신이 본 연구의 Q분석 결과 나타난 것과 같이 여아나 남아에 대하여 어떠한 생각을 가지고 있는지, 어떠한 편견이나 선입견이 있는지 바르게 인식하는 것은 매우 중요하다.

둘째, 교사의 상호작용 유형을 비지시적, 지시적, 행동적 측면으로 나누어 살펴본 결과 교사들은 여아보다 남아와 상호작용하는 빈도가 더 높았다(남아 362회, 여아 205회). 이러한 차이는 소집단활동에서 보다는 대집단이나 개별행동에 있어서 차이가 더 많이 나타났다. 교사가 남아 또는 여아와 상호작용 하는 빈도에 차이가 특히 많이 나타난 것은 비지시적 언어적 상호작용에서는 칭찬(남 8, 여 4), 수용(남 12, 여 4), 질문(남 29, 여 13), 지시적 언어적 상호작용에서는 명령(남 95, 여 65), 비평(남 19, 여 3), 통제(남 53, 여 9), 문책·처벌(남 17, 여 0), 그리고 행동적인 면에서는 노려봄·찌푸림(남 6, 여 0), 침묵(남 14, 여 0) 항목들이다. 교사는 남아의 생각을 더 많이 수용하고 칭찬하지만 비평이나 통제, 문책 등도 더 많이 하고 있어서 긍정적 측면과 부정적 측면 모두에서 남아와 더 많이 상호작용을 하고 있는 것으로 보인다. 그러나 대체로는 비평, 통제, 문책·처벌, 노려봄·찌푸림 등 명령부정적인 측면의 상호작용을 남아와 더 많이 하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 유아교사가 여아보다는 남아들을 통제하려는 의도를 가진 것에서 나타나는 것으로 보이며 남아들이 자신들을 더 부적절한 존재로 인식한다는 Viadero(2006)의 지적과 일치하는 것이다. 남아들의 발달단계에서 신체적 움직임이 가지는 강력한 의미를 고려해 볼 때 언어적 상호작용을 더 많이 하고 선호하는 여자 교사들은 신체적이고 몸으로 이야기하는 남아들의 의사소통 방식과 맞지 않을 수 있다. 그러나 교사가 자신이 가진 편견이나 무의식적 행동에 대해 인식하고 이를 개선하려고 노력하는 것은 양성 모두에게 적합하고 공정한 교육을 실현하기 위하여 반드시 필요한 것이다. 여자 선생님께 매달려봐야 혼난다는 것을 아니까(남정원, 면담), 평소에는 얼마나 조심하고 자제하고 있었다는 것인지(문은주, 면담)에 대한 인식이 바탕이 되어 남아와 여아 모두에게 적합한 상호작용이 이루어질 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부(2004). **유아를 위한 양성평등 교육활동 지도자료**. 교육인적자원부.
- 김분한(1992). 암의 원인지각에 관한 탐색적 연구. 이화여자 대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현수, 원유미(2000). **Q 방법론**. 서울: 교육과학사.
- 손원경, 손유진(2007). 남아와 여아에 대한 유아교사의 인식에 관한 연구. **유아교육연구**, 27(2), 163-179.
- 손유진, 손원경(2007). 유아의 성에 대한 예비유아교사의 인식 연구. **유아교육학논집**, 11(2), 183-198.
- 손유진, 이연선(2006). 자유놀이에서 남아와 여아의 담화전략 및 권력관계에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 11(5), 269-290.
- 송현주(2002). 대안적 페러다임으로서의 페미니스트 페다고지, 그 가능성을 찾아서. **한국성인교육학회**, 5(3), 1-28.
- 안은주, 임부연(2006). 교사발화와 반성적 사고에 나타난 유아교사의 양성평등교육에 대한 인식 연구. **유아교육논총**, 15(2), 1-24.
- 여성가족부(2007). **성별영향평가 지침**. www.mogef.go.kr.
- 여성가족부(2007). **여성가족부의 장기전략 비전 2030**. www.mogef.go.kr.
- 이연선(2006). 교사-유아간 교실담론 분석. **열린유아교육연구**, 11(3), 23-45.
- 최경숙(2000). **발달심리학**. 서울: 교문사.
- Berk, L. (1997). *Child Development*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cahill, B. & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. **Sex Role**, 36(7/8), 519-529.
- Flanders, N. (1985). *Analyzing teacher behavior*. MA: Addison-Wesley.
- Gartrell, D. (2006). Guidance matters: Boys and men teachers. *Young Children*, 61(3), 92-93.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychology theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gurian, M. & Steven, K. (2005). *The minds of boys: Saving our sons from falling behind in school and life*. CA: Jossey-Bass.
- Gurian, M. & Ballew, A. C. (2003). *The boys and girls learn differently: Action guide for teachers*. CA: Jossey-Bass.
- Hyun, E. S., & Tyler, J. M. (2000). Examination of early childhood practitioners' general perception of gender differences in young children. *Journal of Early*

- Childhood Teacher Education*, 21(3), 337-354.
- Johnson, E. J., Christie, J. F., & Wardle, F. (2006). **놀이, 발달, 유아교육**. (이진희, 손원경, 안효진, 유연옥 역). 서울: 아카데미프레스.(원저출판 2005년)
- Jones, E. & Derman-Sparks, L. (1992). Meeting the challenge of the diversity. *Young Children*, 72, 12-18.
- King, M. (2004). Guidance with boys in early childhood classrooms. In D. Gartell(Ed.). *The power of guidance: Teaching social-emotional skills in early childhood classrooms*(pp. 106-124). NY: Delmar/Thomson.
- Maltz, D. N., & Borker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Communication, language and social identity*(pp. 196-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, B. G., Carlson, F. M., & Rodney, W. Sr. (2006). Men in early childhood: An update. *Young Children*, 61(5), 34-35.
- Pica, R. (2003). *Experience in movement-with music, activities and theory*. Albany, N. Y: Delmar Publishers.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., M. Slattery, P., P., Taubman, P. M. (1995). **교육과정의 담론의 새지평** [*Understanding Curriculum; Un introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*]. (김복영, 박순경, 조덕규, 석용준, 명지원, 박현주, 소경희, 김진숙 역). 서울: 원미사.
- Rosemary, P., & Anne, W. (1998). Building strategies: Equal opportunity in the construction industry. *Gender, Work and Organization*, 5(4), 220-229.
- Sharon, R., Susan, G. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45.
- Sommers, C. H. (2000). *The war against boys*. NY: Simon & Schuster Paperbacks.
- Sore, R., & Sore, R. (1983). Context effects in the learning process. In D. C. Smith(Ed.). *Essential knowledge for Beginning educators*(pp.156-192). Washington, DC : American Association of Colleges of Teacher Education.
- Viadero, D. (2006). Concern over gender gaps shifting to boys. *Education Week*(Mar. 15) 1:16-17.
- Warner, M.(Ed). (1993). *Fear of queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Yelland, N. & Susan, G. (1998). Blurring the edges. In N. Yelland(Ed.), *Gender in Early Childhood*(pp.1-14). London: Routeledge.
- Yelland, N. (1998). Making sense of gender issues in mathematics and technology. In N. Yelland(Ed.), *Gender in Early Childhood*(pp.249-273). London: Routeledge.

ABSTRACT

This Study aimed to ascertain early childhood teachers' awareness of gender differences in young children and interaction style with young children. 50 teachers answered Q sort questionnaires, 7 teachers were interviewed, 2 classrooms were observed. Results showed 3 types of teacher perception of boys and 4 types of teacher perception of girls. Early childhood teachers more interact with boys than girls. Especially negative interaction showed much more frequently with boys than girls. These finding are discussed in terms of equity and equality in both gender.

Key Words: early childhood teacher, interaction, Q-methodology