

2세 영아의 정서조절 측면에서 나타나는 교사의 의미*

The Meaning of Teachers as they Manifest themselves
in the Emotional Regulation of 2 Year Old Infants*

김보영(Kim Bo-young)¹⁾

김용미(Kim Yong-mi)²⁾

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate meaning of teachers as they manifest themselves in the emotional regulation of 2year old infants in a daycare center. In addition, the research attempts to provide basic research data that can be used as a guideline for teacher's awareness, roles, attitudes, and classroom management for infant's emotional education in the future. To achieve this goal, participatory observation was conducted in a child care center class for infants under 2 years old from January 17 to January 29, 2012.

The teacher is defined as follow :

Teachers are authority figures whose image is that of absolute authority, and coupled with their dual role of passive caretakers. Additionally, they function as guides who guided infants through the process of emotional socialization, and played the central role of emotional contagion from whose expression speech and atmosphere the said infants receive much influence.

Such results seemed to indicate that teachers today do not fully comprehend the importance of their roles in influencing the emotion regulation of infants.

Key Words : 영아(infant), 정서조절(emotional regulation), 교사(teacher).

* 이 논문은 2013년도 한국아동학회 춘계학술대회 포스터 발표 논문의 일부이며 2013년도 경기대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

¹⁾ 경동대학교 유아교육과 조교수

²⁾ 경기대학교 유아교육과 교수

Corresponding Author : Bo Young Kim, Department of Early childhood Education, Kyoung Dong University, 46, Bongpo 4-gil, Toseong-myeon, Goseong-gun, Gangwon-do 219-705, Korea
E-mail : simm5218@nate.com

I. 서 론

정서조절이란 자신의 긍정적 또는 부정적 정서를 상황에 맞게 효과적으로 조절·표현하고 부정적 정서를 바로잡아 최소화함으로써 자신이 속한 사회가 기대하는 정서상태로 조절하는 능력이며(Salovey & Mayer, 1997), 어떤 목표를 달성하기 위해 정서반응을 조정, 평가, 수정하는데 관계되는 내적, 외적 과정이다(Thompson, 1994).

이러한 정서조절은 영아시기 인지, 언어능력 발달의 결과로 만 2~3세 때부터 보다 독립적으로 발달하여 나타난다. 영아의 언어표현력 발달은 자신의 감정을 타인에게 표현할 수 있도록 하여 1세보다 더 효과적으로 정서를 조절하도록 이끌며, 표상적 사고 발달은 양육자나 또래의 의도, 상호작용 패턴을 기억하였다가 이후 정서조절을 위해 사용할 수 있도록 한다(Berk, 2002).

이런 측면에서 영아기는 다양한 발달적 도전을 극복하기 위한 정서조절 기술 및 전략의 필요성을 점차 획득하게 되는 시기이며, 특히 2세를 정점으로 한 걸음마기는 영아가 양육자의 통제로부터 분리되어 독립성을 기르기 위한 조절능력이 발달되는 중요한 시기라 말할 수 있다(Calkins & Johnson, 1998). 또한 영아의 정서조절 능력은 영·유아기 이후의 사회, 정서발달을 예측할 수 있으며(Kim, 2010), 또래와의 관계, 유아교육기관과 학교에서의 적응, 부모와 다른 성인들과의 애착 등에 있어 결정적 역할을 하기 때문에(Kim & Koh, 2009) 정서조절에 있어 영아기 시기는 매우 중요하다고 할 수 있다. 그렇기 때문에 만 2세 영아들의 정서조절을 살펴보는 일은 매우 의미 있을 것이다.

그러나 영아는 초기에는 생득적인 정서반응을 통하여 자신을 표현하지만 점점 연령이 증가하면서 사회적 맥락 속에서 다양한 인간 관계를 경험하고 끊임없는 정서적 자극을 통한 정서사회화 과정을 거쳐 사회적으로 수용되는 적합한 정서를 표현하게 되고 맥락을 고려한 특별한 정서조절 전략을 사용할 수 있게 된다(Park & Ahn, 2006). 그렇기 때문에 Vygotsky(1978)는 정서조절의 발달이 선천적으로 이루어지는 것이라기보다는 사회문화적 환경과의 상호작용을 통해 사회적으로 조절되며 타인과의 조절이 점차 자신의 정서조절로 전이된다고 하여 정서조절에 있어 영·유아를 둘러싸고 있는 맥락적 요소인 교사의 중요성을 강조하였다.

특히 영아나 어린 유아들은 자신의 정서나 행동을 조절하는데 있어 내적자원보다는 양육자와 같은 외부적 자원을 더 많이 필요로 하기 때문에(Kopp, 1989), 영아의 정서조절은 양육자라는 사회문화적 맥락 속에서 이해되어야 할 필요성이 있다(Yang, 2000). Yeu(1977)도 정서와 정서적 관계는 탈맥락화 될 수 없고, 분류될 수도 없으며 양화 될 수도 없다고 하여 영아들과 관계를 맺고 있는 맥락적 요소, 교사와의 관계를 중시하였다.

제 2의 양육자라 불리는 교사는 어머니와 마찬가지로 영아의 정서학습에 주요한 역할 모델이다(Ahn, 2005). 영아는 교사와 매일 적극적인 상호교섭을 시도함으로써 타인과 자신과의 관계를 인식하고 이를 바탕으로 자신의 존재를 인식하며 교사라는 환경적 조건에 의미를 부여하는 능동적 행위자이다(Lim & Son, 2001). 또한 영아들은 교사의 모든 행동을 모방하고 집중하며, 상황에 따른 교사의 적절한 정서표현이나 영아의 정서표현에 대한 교사의

피드백을 통해 자신의 정서조절을 학습하게 된다. 그렇기 때문에 영아들의 정서조절은 교사와 맺고 있는 관계 속에서 이해되어야 할 필요성이 있다.

영아들과 교사가 맺고 있는 관계 속의 대상 즉 영아와 교사는 어떤 시대나 보편적으로 존재하는 것이 아니라 존재 당시 상황과 맥락을 고려한 개별적인 의미가 부여된 특별한 대상들이다(Eom, 2010). Blumer(1969)는 인간은 대상의 고유한 가치에 기초해서 반응하는 것이 아니라 그 대상이 그에게 갖는 의미에 기초해서 반응한다고 하여 관계속에서 맺어지는 의미를 중요시 하였다. Kim(2008)의 연구에서도 유아들은 생활세계 속에서 의미를 만들어 주는 교사에게 다양한 정서적 요구들을 나타낸다고 하여 교사와 유아들의 의미의 중요성을 강조하였다. 따라서 영아들의 정서조절은 교사와 맺고 있는 관계속에서 교사가 영아들의 정서조절에 어떤 의미를 부여하고 있는지를 살펴보는 일이 필요하다.

그러나 교사와 영유아를 대상으로 한 정서조절 연구들은 유아 및 교사변인이 유아의 정서조절전략에 미치는 영향을 알아본 Lee(2011)의 연구, 유아의 정서조절 전략과 유아, 교사관계가 유아의 위축된 행동에 미치는 영향을 살펴본 Kwon(2012)의 연구, 유아, 교사 관계 및 유아의 자기 조절능력이 또래 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 Ji(2011), Kim과 Jeon(2010), Yeu(2009)의 연구들로 그리 많지 않다. 선행된 연구들의 주 연구대상은 유아였으며 연구방법은 유아들에게 가상의 상황을 설정하여 질문하는 형식의 Lee(2011)의 연구를 제외하고는 모두 설문지를 통한 방법을 사용하였다. 이러한 선행연구들의 연구대상, 연구방법은 영아들과 공존하고 있는 사회문화적 맥락의 다양성

과 역동성에 대한 고려가 부족하여 정서조절 측면에서 관계들의 실존적 의미와 특수성을 이해하는 데는 어려움이 있다.

그렇기 때문에 영아와 주요한 관계에 있는 맥락적 요소인 교사와 영아들에게서 나타나는 정서조절을 살펴보는 연구는 복잡한 현상을 특징짓는 주요소들 간의 상호작용을 발견하고 맥락 안에서의 상호작용의 의미를 연구대상자의 시각으로부터 이해함으로써 발견과 통찰과 이해에 도달하고자 하는 질적 연구(Hong, 1998)안에서 탐색되어질 필요가 있다. 즉, 정서조절연구는 교사와 영아들이 속한 정서조절 상황과 맥락을 구체적으로 묘사 해 줌으로써 그들의 관계속에서 발생하는 의미를 파악하는 것이 중요하다고 보여진다.

따라서 본 연구자는 영아들과 교사의 관계를 자연스럽게 살펴볼 수 있는 질적 연구를 통해 교사가 영아들의 정서조절측면에 있어 어떤 의미로 작용하고 있는지 알아보고자 한다. 또한 이를 통해 영아 정서교육에 대한 교사의 인식, 역할 및 자세에 지침이 될 수 있는 기초 자료를 제공하는데 그 목적을 두고 있다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 교사는 2세 영아의 정서조절 측면에서 어떤 의미를 지니는가?

II. 연구방법

1. 연구설계 : 참여관찰 연구

본 연구는 2세 영아의 정서조절 측면에서 나타나는 교사의 의미를 파악하고자 하였으며 이를 위해 참여관찰 및 심층면담을 연구방법

으로 택하였다.

참여관찰은 연구현장에서 연구 참여자의 다양한 생활방식과 의식, 감정, 신념등과 같은 특성을 밝힐 수 있는 자료를 획득할 수 있기 때문에(Fetterman, 1991), 본 연구에서 연구자가 연구 상황을 이해하고 영아들과 교사의 정서조절에 대한 자료를 자연스럽게 수집하고 영아들과 교사의 일상적인 정서조절에 대한 내용들을 이해하기에 효과적인 방법이다. 특히 정서는 마음속의 내용을 행동이나 표정 등으로 읽어내야 하기 때문에 세밀한 관찰이 요구되며, 연구 대상이 영아이기 때문에 자신의 정서적 상태나 상황을 글로 쓰거나 대화식 인터뷰에 응하기 어려운 영아의 특성을 고려해서 영아들의 경험에 가장 적합한 방법인 참여관찰을 택하였다. 연구자는 수동적 참여인 관찰자로서의 입장을 취하였다. 또한 참여관찰을 더욱 견고히 하고자 비형식적인 형태의 면담, 구조화된 면담, 전화나 메일을 이용한 비대면 면담을 통해 면담을 진행하였다.

본 연구의 신뢰성과 타당성을 높이기 위한 노력으로 자료를 분석하면서 나타날 수 있는 개념들의 주관적 판단을 배제하기 위해 연구

과정에서 삼각측정법을 사용하여 참여관찰의 방법으로만 자료를 수집할 때 생겨날 수 있는 오류를 줄이고자 하였으며 비디오와 IP TV로 녹화한 자료, 녹음기로 녹음한 녹음기록 자료들을 통해 같은 현상을 다양한 각도에서 분석하여 자료들에 대한 타당성을 높여 개념을 도출하였다. 또한 연구자가 도출한 임의적 분석과 결론이 타당한 지를 해당 교사와 의논하여 연구자가 녹화한 비디오와 자료들 중에서 도출한 개념들의 타당성을 확보하고, 연구자가 범할 수 있는 방법적, 해석적 그리고 절차적 오류를 줄이고자 하였으며 자료를 분석하고 결과를 해석하는 과정에서 박사학위자인 유아교육 전문가 2인으로부터 지속적인 검토와 조언을 받았다.

2. 연구 참여 대상

1) 참여 교사

본 연구는 서울시내 소재 국공립 어린이집의 만 2세 영아반을 연구 대상으로 선정하였다. 관찰 대상교실 이름은 기린반이며, 교사 2인과 남아 6인, 여아 8인으로 총 14명의 영아

<Table 1> The name, sex and age of Kylin Class

(2012. 3)

Mane	Sex	Age	Name	Sex	Age
Gam hyewon	female	2year 11months	Yoon leesung	male	1year 9months
Gi yejoo	female	2year	Yoon geehyuk	male	1year 11months
Ga yoonho	male	2year 9months	Lim mimyoung	female	2year 9months
La jujin	female	2year 6months	Lim seohun	male	2year 9months
Bok junmin	male	2year 6months	Lim juhoon	male	2year 7months
Sun yesun	female	2year 11months	Lim hyojung	female	3year
Yang sewoo	male	2year	Jung yumi	female	2year 6months

로 구성되었다. 본 연구의 관찰과 면담의 대상은 미 보육교사였다. 미 보육교사는 4년제 유아교육과를 졸업한 보육교사 경력 10년차 교사이다. 그러나 미 보육교사는 2012년 원을 새로이 옮겼으며 만 2세 영아반도 처음 맡은 상황이었다.

2) 참여 영아

기린반 14명의 영아들은 바다어린이집 만 1세반에서 1년 동안 재원하다가 진급하였으며, 그 중 여아 1명이 2011년 12월에 입소하여 약 3개월을 만 1세반에서 생활하다가 진급하였다. 아래의 표 1은 기린반 영아들의 이름, 성별, 연령에 대한 사항이다. 아래에 기재되어 있는 영아들의 이름은 모두 가명이며 연구 시작 당시(2012. 3. 1기준) 이들의 평균 연령은 2년 6개월이었다.

3. 연구절차

연구 기간은 2012년 2월 29일부터 2012년 9월 27일까지 그들이 생활하는 공간인 어린이집에서 만 7개월간 주 1회씩 총 32회에 걸쳐서 참여관찰이 이루어졌다. 관찰은 등원부터 하원에 걸쳐 진행되었다. 본 연구의 참여관찰은 Spradley(1988)가 제시한 기술적 관찰(descriptive observation), 집중관찰(focused observation), 정선관찰(selective observation)의 순으로 관찰의 초점을 좁혀가며 관찰을 진행하였다. 구체적으로 살펴보면, 기술적 관찰단계에서는 교실에서 일어나는 정서적 상황과 이러한 상황 속에서 발생하는 정서조절에 초점을 두는 표면적이고 전반적인 관찰을 진행하였다. 또한 기린반 영아 14명을 전 대상으로 정서적 상황을 관찰하였다. 집중관찰단계에서는 교사와 영아의 관계

속에서 나타나는 정서조절에 보다 초점을 맞추어, 나타나는 현상을 자세히 기술하였으며 관련 정보들을 수집, 기록하였다. 교사와의 관계 안에서 정서조절 상황을 관찰하는 것은 세밀한 주의가 필요하였기에 어린이집에 결석하는 경우가 거의 없으며 정서적 상황이 많이 관찰되는 남아 3명, 여아 3명으로 총 6명의 영아에 관찰 초점을 집중하였다.

참여관찰을 통해 현장노트에 수집된 자료와 비디오 및 IP TV 기기들을 통해 수집된 기록은 당일 전사하고자 노력 하였으며, 전사한 내용들을 주의 깊게 읽으면서 단어나 문장, 정황에 나타난 참여자의 의도를 유추하여 해당사례에 메모 하였다.

교사면담은 다른 사람의 경험과 경험 속에 있는 의미를 이해하려고 할 때 사용하는 연구방법(Seidman, 2009)중의 하나이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 영아들이 낮잠 자는 시간을 별도로 활용하였다. 1회 면담 시간은 약 30분 정도로 교사실에서 진행하였으며 교사와의 심층면담은 총 6회 이루어졌다. 면담내용은 녹음기에 녹음하였다. 뿐만 아니라 참여관찰과정에서 상황에 따라 특별히 질문이 요구되는 부분에 대해서는 자연스럽게 교사의 생각을 물어 방해가 되지 않는 범위 내에서 필요할 때마다 융통성있게 면담을 진행하였으며, 전사과정에서 생긴 의문점 등은 전화나 이메일 등을 통해 해결하는 방법으로 추가 자료를 수집하였다.

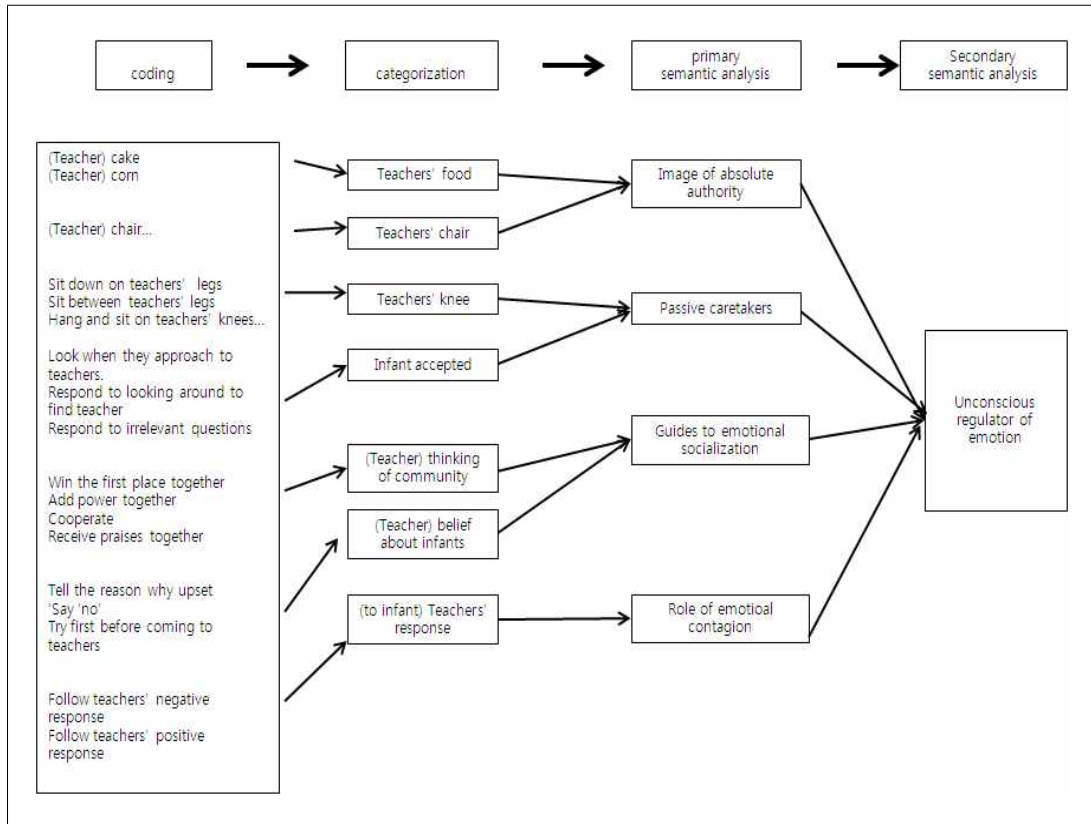
4. 자료 분석

연구의 자료 분석은 자료 전사, 코딩하여 범주화하기, 의미해석 및 주제정하기의 단계로 시행하였다.

첫째, 질적 자료 분석의 제 1과정은 수집된 자료를 체계적으로 전사하는 활동이다(Kim, 1997). 이에 연구자는 캡코더 녹화본은 가능한 빨리 전사하였으며 특히 본 연구가 정서에 관련되었기에 영아의 얼굴표정, 시선, 말의 뉘앙스, 톤, 세기, 길이 등을 구별해서 기록하였다. 또한 전사 시 현장노트에 기록된 내용과 면담내용을 토대로 전사내용을 보충하였으며, 그날의 경험에 대한 느낌, 연구에 대한 의문, 생각의 변화 등을 기록한 현장노트와 반영적 저널을 덧붙여 참여 관찰한 날짜별로 구분하여 데이터베이스화하여 조직하였다. 매 회 전사본에는 연구에서 발견된 주요 내용들에 밑줄을 긋고

기록해 놓았으며(Bogdan & Biklen, 2010), 이처럼 예비적으로 분석된 것들은 다음 관찰 때 참고하였다.

둘째, 코딩하여 범주화하기 단계에서는 전사 자료를 주의 깊게 반복해서 읽으면서 연구와 관련된 부분에 밑줄을 긋고 떠오르는 생각을 토대로 이름(code)을 붙였다. 이름의 단위는 맥락을 이해하기 위해서 가능한 많은 내용을 포함하는 큰 아이템으로 이루어졌다. 붙여진 이름들은 내용별로 제목을 적어 분류하였다. 분류된 자료를 연구 문제에 따라 범주화 하였으며, 만들어진 잠정적 범주화 목록은 분석 노트에 기록하였다. 잠정적 범주 목록을 통해 연구자는



<Figure 1> A meaning analysis process

어떤 아이тем들이 서로 연관되어 있는지, 속성이 어떠한지를 지속적으로 질문하는 과정을 거쳤다. 즉 관련지어보기와 비교하기등과 같은 질문을 통해 범주들이 적합한지를 고려하였으며 이러한 과정 속에서 범주들을 수정하거나 보다 확대시키기도 하였다. 이러한 범주들은 논리적 순서로 배열하기(Glesne, 2008)를 통한 여러번의 재조직 과정을 거쳐 상위 범주 및 그에 따른 하위 범주로 나뉜 범주 목록을 만들었다. 이후 범주 목록표를 펼쳐놓고 현장기록을 다시 보면서 범주에 적절한 에피소드들을 선정하여 주제별로 파일을 만들었다.

셋째, 의미해석 및 주제정하기 단계에서는 범주별로 추출된 내용을 다시 읽으면서 정서조절과 맥락적 요인들간의 관계된 의미를 파악하거나 범주에 맞는 주제를 설정하였다. 의미 해석 및 주제 설정 후 각 범주 별 내용에 대한 주요 에피소드들을 추출 후 내용이 가장 잘 드러난 에피소드를 최종 선택하였다.

전사, 코딩하여 분석하기, 의미 해석 및 주제 정하기 과정에서 본 연구자는 다음과 같은 해석절차를 지속적으로 따랐다. 확실하지 않은 주장을 배제할 것, 주요 발견을 다시 한 번 검토할 것, 대안적 설명이 가능한지, 반증자료가 있는지, 제보자와 전문가에게 보이고 타당성 검토하기(Kim, 1997)등이 이에 속한다.

Figure 1은 위의 내용에 따른 분석절차를 도표화하여 나타내었다.

III. 연구 결과

“교사는 2세 영아의 정서조절 측면에서 어떤 의미를 지니는가”에 대한 연구결과는 다음과 같다.

1. 교사의 의미 : 자각되지 않은 정서조절자로서의 교사

영아의 정서조절에 있어 교사는 중요한 상대 파트너이다. 더 나아가 교사는 교실에서의 영아 정서조절을 이끄는 주체이기도 하다. 그러나 교사들은 영아의 정서조절에 개입되는 자신들의 역할과 기능에 대해 자각하지 못하는 경향이 있었다.

교사들이 자각하지 못하는 정서조절자로서의 교사의 역할과 의미는 다음과 같이 이미지화된 권위자, 수동적 배려자, 정서사회화를 이끄는 안내자, 정서전염을 이끄는 주체로 나타나고 있었다.

1) 이미지화된 권위자

이미지란 주관적 지식이며 어떤 대상에 대한 평가로서, 개개인 나름대로의 사고, 취향에 따라 편집되어 만들어진 대상에 대한 생각의 덩어리, 특유한 감정, 고유한 느낌, 극히 주관적인 개개인의 생각 속에 존재하는 대상이 되는 사물의 모습이다(Yoon, 1996).

에피소드 1

(오전간식시간)

(오전 간식 시간에 사슴반 교사가 교사 간식으로 나온 옥수수 알들을 가져와 아이들에게 나눠준다)

준민 : (소파에서 일어나서 사슴반 교사가 나누어 주는 옥수수를 유심히 지켜본다)

미 교사 : 준민이 먹을래? 옥수수 먹을래?

준민 : (고개를 가로 젓는다)

미 교사 : 준민이 이리와, 옥수수 먹어!

준민 : (소파에 앉아 고개를 가로 젓는다)

미 교사 : 지혁아, 옥수수 먹어! 옥수수!

준민 : (지혁이를 유심히 쳐다본다)

지혁 : (교사쪽으로 와서 옥수수를 먹는다)
 준민 : (분홍색 소파에서 내려와 교사를 쳐다본다)
 미 교사 : 응? 먹어? 먹어? (옥수수를 보여주며 묻는다)
 준민 : (고개를 끄덕인다)
 미 교사 : 민영아 옥수수 먹어! 이리와! (민영이에게 옥수수알을 떼어준다)
 준민 : (옥수수를 먹고 있는 민영이를 물끄러미 본다)
 미 교사 : (떼어낸 옥수수 알들을 준민이에게 내민다)
 준민 : (한개씩 입에 넣는다) (교사 손바닥에 있는 옥수수를 한 개씩 가져가 다 먹는다)
(옥수수를 다 먹자 일어나서 조작영역으로 가서 퍼즐들을 만진다)

[5월 25일 교실관찰]

다른반에서 케익을 줄때도 그래요. 보통 교사들에게 대접하는 것이라고 말하면서 오니까 아이들은 다른 반에서 온 음식들은 교사 것이라고 생각해요. 그러니까 먹고 싶어도 참는 거지요. 그래서 다들 먹고 싶어도 먼저 ‘주세요’ 나 ‘먹고 싶어요’라고 말하지 않아요. 교사가 먹으라고 해야 먹어요. 근데 준민이는 그런 생각이 더 강한 것 같아요.

[5월 25일 미 교사면담]

이미지화된 권위자란 교사의 권위에 대한 영아들의 생각이 이미지화되어 교사와 관련된 사물에서도 교사와 같이 권위가 발휘되거나 교사처럼 느끼는 것을 말한다. 아래의 에피소드 1에서는 영아들의 이미지화된 교사의 권위가 투영되고 있으며 이미지화된 권위에 따라 영아의 정서가 조절되는 면이 보여지고 있다.

에피소드 1에서 준민이는 간식을 먹은 후 다른 반 교사가 교사 간식으로 나온 옥수수를 가져 온 것을 보고 간식영역이 잘 보이는 소파

로 가서 앉는다(준민이는 일반적으로 간식 후 블럭영역이나 조작영역으로 향한다). 준민이는 소파에서 교사가 옥수수 먹는 것을 유심히 쳐다본다. 교사가 준민이에게 옥수수를 먹으라고 권하지만 준민이는 다른 영아들이 먹는 것을 확인 할 때까지 먹지 않는다.

위의 교사면담에서 나타나듯 교사음식이라고 여겨지는 것들은 생일 케이크와 같이 특별한 날에 교사들에게 전달되어지는 적은 양의 음식들을 말하는데 이러한 음식들은 보통 교사에게 대접하는 것이라는 의미로 제일 먼저 교사에게 전해진다. 그렇기 때문에 교사 음식은 대접된 교사만이 먹을 수 있고, 대접을 받는 교사가 먼저 먹는 것은 당연하며 교사가 먹으라고 해야 먹을 수 있다고 영아들은 인식한다. 그래서 에피소드 1에서 준민이는 교사 간식으로 나온 옥수수를 먹고 싶은 마음이 있음에도 먼저 요구하지 않고 먹고 싶은 마음을 참고 있다가 교사가 먹으라고 허락했을 때 옥수수를 먹는 모습이 보여진다. 이는 이미지화된 교사의 권위가 영아의 정서조절에 영향을 미치고 있음을 나타내주고 있다.

이미지는 한 대상에 대하여 사람이 가지고 있는 신념, 이상의 집합체이고 태도를 형성하는 요인이며 이미지란 어떤 대상에 대한 자신의 머릿속에 떠오르는 모습이기에 교사의 권위를 교사가 직접적으로 활용하지 않아도 이미지화된 교사의 권위가 교사음식에 투영되어 영아들이 자신의 욕구를 통제하면서 정서를 조절하는 모습이 보여진다.

2) 수동적 배려자

배려는 상대방의 입장과 관심을 고려하고, 복지와 건강에 대해서 책임감을 느끼는 것이며(Lee, 2007), 수동적 배려자란 스스로의 의지

가 아니라 타인에 요구에 의해서 배려적 입장을 표하는 것을 말한다.

영아들은 교사에게 인정받고 보호 받고 싶어 하는 정서를 갖고 있으며 또한 영아들은 교사에게 인정받고 보호받는다는 감정을 느끼면서 자신의 정서를 조절한다. 그렇기 때문에 영아반 교사는 영아 개개인의 정서적 상황에 적극적으로 다가가야 할 필요성이 있다. 그러나 기린반 교사는 영아들을 적극적으로 살피고 다가가서 보다는 영아들이 먼저 교사에게 배려를 요구하고 교사는 이에 반응하는 수동적 입장을 보이고 있었다. 이러한 모습은 영아인정하기와 교사 무릎에서 나타나고 있다.

영아 인정하기는 교실에 교사가 있는지, 어느 위치에 있는지, 누구와 상호작용하는지를 살피면서 교사의 존재를 확인하고 교사에게 관심과 애정을 받으려 하는 행위나 말이 영아들에게서 나타나면 교사가 이에 반응하여 영아를 인정하는 모습을 보이는 것이다. 이러한 영아 인정하기에서는 영아들이 교사에게 인정 받은 후에는 곧 자신만의 놀이를 위해 교사 곁을 떠난다는 특징이 수반된다.

아래의 에피소드 2를 보면 교사의 영아 인정하기가 영아의 정서를 유지하거나 증진시키는 측면에서 정서조절에 영향을 주고 있음을 알 수 있다.

에피소드 2

(오전 실내 자유선택놀이시간)

(미 교사가 교실로 들어온다)

서현 : (준민과 함께 놀이하던 서현이가 의사놀이 통을 들고 교사에게로 간다) 선생님 이거 병원인데

미 교사 : (서현이의 놀이통을 보고는) 여겼다. 의사선생님 오셨네. 애기가 어떻게 아픈지 이야기해줘!

(서현, 교사와 상호작용 한 뒤 웃으며 원래 있었던 역할영역으로 이동한다. 미교사 목소리가 나자 교사 주위로 아이들이 모여들기 시작한다. 아이들이 교사와 한번씩 상호작용한 뒤 원래 있었던 각자의 장소로 이동한다)

효정 : 선생님!(언어영역에서 책을 보다가 서현이와 미 교사를 지켜본 뒤 교사 앞으로 달려간다)

민영 : 효정아! 효정아 내가 의사다!(언어영역에서 교사 앞으로 달려간다)

예선 : (언어영역에서 교사 앞으로 달려간다) (아기인형을 가지고 와 포대기에 감싸고 있다)

미 교사 : 애기가 어떻게 아픈지 이야기해줘! 의사선생님 여기 있잖아.

(효정, 민영, 예선은 교사와 상호작용 한 뒤 웃으며 원래 있었던 언어영역으로 이동한다)

리성, 준민 : (계속 교사를 지켜보다가 주사기를 가지고 역할영역에서 교사에게 다가온다)

준민, 리성 : 주사대! (교사의 팔에 주사를 찌는다)

미 교사 : 어디가 아파요? (주사기를 잡아들고 준민이 엉덩이에 놓아준다) 엉덩이 쪽! (리성에게 놓아준다)

리성, 준민 : (웃으면서 손을 잡고 리성이와 준민이는 역할영역으로 이동한다)

[5월 10일, 교실관찰]

에피소드 2에서는 미 교사가 교실에 들어오자 영아들이 미 교사에게 달려가 자신이 하고 있는 놀이에 교사가 반응하기를 기대한다. 놀이하던 의사 놀이감을 들고 온 서현이를 보고 교사는 서현이의 기대에 부응하여 의사놀이와 관련된 상호작용을 하면서 반응해 준다. 이러한 반응이 만족스러웠던 서현이는 웃으면서 원래 있었던 역할놀이 영역으로 돌아간다. 이 모습을 지켜보고 있던 효정이와 민영이, 예선은 언어영역에서 책을 읽고 있다가 현

재 하고 있는 것과는 전혀 다른 의사놀이를 화제로 삼아 교사와 대화하는 모습을 볼 수 있다.

효정이와 민영이, 예선은 의사놀이에 대한 교사의 반응을 보고 만족한 듯 웃으며 원래 있던 영역으로 돌아간다. 준민이와 리성이라도 서현이부터 효정, 민영, 예선을 계속 지켜보다가 주사기를 가지고 와 교사의 팔에 주사를 놓으며 자신들의 놀이에 교사가 반응해 주기를 기대한다. 교사는 리성이와 준민이에게 어디가 아픈지 물어보고 엉덩이에 주사를 놓아 주는 등의 행위와 말을 하면서 리성이와 준민이의 기대에 부응한다. 교사의 반응에 만족한 리성이와 준민이는 웃으며 자신들이 있었던 영역으로 돌아간다.

영아들과 교사와의 상호작용은 보통 한번씩 주고받기가 이루어졌으며 교사와 영아들이 한번씩 주고받기가 끝나면 교사가 오기 전에 놀이하던 장소로 가서 즐겁게 놀이하는 것을 볼 수 있다. 교사의 인정을 받은 후에 영아들이 손을 잡고 함께 놀이영역으로 돌아가는 모습은 즐거움의 정서가 더욱 증진되었음을 보여 준다. 즉, 교사가 영아들을 인정해 주는 배려적인 모습이 영아들의 즐거운 정서를 유지시키거나 상승시키는 중요한 주체로서 작용을 한다고 볼 수 있다. 그러나 또 한편으로 에피소드 2에서의 영아들이 교사에게 적극적으로 다가오는 모습과 대조적으로 영아의 행위나 말 뒤에 교사가 반응하는 모습은 영아의 반응에 대한 교사의 수동적인 배려적 태도 및 수동적인 배려적 자세라 볼 수 있다.

아래의 에피소드 3은 교사의 수동적 배려자의 의미가 영아들이 교사무릎에서도 나타나고 있음을 보여준다. 영아가 교사로부터 관심과 애정, 보호를 받고 있다는 확신을 가질 수 있

게 하는 가장 강력한 전달방법은 신체적 접촉이라고 할 수 있다. 특히 교사 대 영아의 비율이 높은 2세반 교실에서는 영아들이 정서조절의 도구로서 교사의 무릎 위를 가장 많이 선호하였다. Hoing(1995)는 영아가 좌절하거나 피곤할 때, 무릎 위에서 떠나지 않으려 한다고 하였으며 Kim(2006)도 교사의 무릎은 영아들의 에너지 공급원이어서 지치고 힘든 영아가 보호받을 수 있는 휴식처라고 하였다. 이처럼 교사의 무릎은 영아의 정서조절에 영향을 미치는 중요한 요소로서 작용하며 기린반 교실에서도 에피소드 3에서 보여지듯이 영아의 정서조절에 영향을 주고 있었다.

에피소드 3

(도서방에서 책 읽기 시간)

(도서방에서 책을 읽는 시간에 하늘에서 천둥, 번개가 친다)

준민 : 천둥 번개 소리가 들리자 교사 무릎으로 달려와 앉는다.

미 교사 : (천둥, 번개 소리가 그치자 무릎에서 준민이를 내려 놓으려 한다)

준민 : (내려오지 않고 계속 앉아 있다)

미 교사 : 이제 준민이 내려가자.

준민 : (내려오지 않고 옆에 있는 책을 꺼내든다)

미 교사 : 무섭지 않아?

준민 : 안 무서워. 하나도 안 무서워! (웃는다)

(다시 한번 밖에서 천둥, 번개 소리가 크게 난다) (교사의 무릎을 꼭 만진다)

서현 : (옆에서 책을 읽어주고 있는 하 교사의 무릎에 얼굴을 묻고 들지 않는다) (비가 그친 뒤까지 고개를 들지 않는다)

하 교사 : 서현아, 비 그쳤어! 이제 안 무서워! 얼굴 들어봐!

서현 : (얼굴을 들고 주변을 둘러보고는 일어서서 예선이 옆으로 간다)

[5월 17일, 도서실관찰]

에피소드 3은 천둥, 번개가 치자 영아들이 매우 무서워하는 상황을 나타내고 있다. 준민이는 천둥 번개 소리가 들리자 교사 쪽으로 달려와서 교사 무릎에 앉는다. 준민이는 천둥 번개가 끝나도 교사 무릎에서 내려오지 않고 서현이는 교사의 무릎에 얼굴을 묻는다. 이처럼 무서움, 공포, 두려움과 같은 감정이 들 때 교사의 무릎을 찾는 행위는 영아들의 두려움을 벗어나기 위한 하나의 방법으로 보인다. 교사의 무릎에서의 준민이는 더 이상 무섭지 않다고 말하며 웃었다.

교사의 무릎은 영아들의 두려운 정서를 진정시켜 정서적 안정을 찾을 수 있게 하고 영아들에게 보호받고 있다는 감정을 느끼도록 해주는 영아의 정서 조절체이다. 뿐만 아니라 교사의 무릎에 앉는 행위는 영아들에게 즐거움을 불러일으켜 정서를 유지시키고 증진시킬 수 있었다. 에피소드 4는 이를 잘 나타내주고 있다.

에피소드 4

(정리시간)

준민 : (나무 블록을 정리한다) (조각영역의 퍼즐이 없는 것을 가져와) 선생님 이거 보세요.

미 교사 : 준민이가 찾아줘 봐!

준민 : (조각을 찾아 정리한다) (계속 조각 찾기를 반복한다) 다 찾았어요.

미 교사 : 잘했어요.(하이파이브를 하기 위해 손바닥을 올린다)

준민 : (하이파이브를 2번 한다) (점프하면서 애교 섞인 웃음을 지으며 신나한다. 교사의 무릎 위 에 앉는다)

(교사를 쳐다보며 씨익 웃으며) 노래 불러주세요.

교사 : (뽀로로 노래를 부른다) 뽀로로 뽀로로!

준민 : (얼른 탬버린을 가져와 무릎 위에 앉고는

탬버린을 치면서 신나게 노래를 같이 부른다)

교사 : 여기 앉아. 왜 여기앉아(웃으면서 장난으로 바닥을 친다)

준민 : (웃으며 바닥에 앉는다)

[5월 10일 교실관찰]

에피소드 4에서 준민이는 교사에게 정리정돈을 잘해서 칭찬을 받는다. 칭찬을 받아 기분이 좋아진 준민이는 교사의 무릎에 가서 앉으며 교사에게 노래를 부르자고 제안한다. 이는 자신이 지금 느끼고 있는 즐거움의 정서를 교사와 함께 노래 부름으로써 더 증진시키려고 하는 모습으로 보여진다. 교사는 준민이가 좋아하는 뽀로로 노래를 부르며 준민이의 기대에 부응한다. 그러자 신이 난 준민이는 음률영역에서 탬버린을 가지고 와 다시 교사의 무릎에 앉아 탬버린을 치면서 함께 노래를 부른다. 즉, 준민이는 칭찬과 같은 즐거움이나 자랑스러움을 교사와 함께 나누기 위해 교사의 무릎에 앉았으며 즐거움의 정서를 더욱 증진시키기 위해 무릎위에서 노래 부르기를 하였다. 따라서 무릎의 의미는 즐거움의 정서를 함께 공유하고 증진시키는 정서 조절체라고 할 수 있다. 또한 준민이가 교사의 무릎에 앉는 행위는 자신의 기분 좋은 감정을 교사와 함께 나누고자 하는 준민이의 적극적인 표시이며 이러한 행동을 보고 준민이가 좋아하는 노래를 불러주는 교사의 모습은 준민이의 마음을 배려하는 반응이라고 할 수 있다. 교사의 이러한 배려적 반응은 준민이로 하여금 즐거움의 정서를 더욱 배가시켰다. 이처럼 교사가 준민이에게 반응하는 배려적인 모습은 준민이의 정서 조절에 있어 매우 중요한 주체가 되고 있음을 알 수 있다. 그러나 교사의 무릎에서도 에피소

드 2에서처럼 자신의 감정을 함께 나누고자 하는 준민이의 적극적인 모습이 나타난 뒤에 교사가 반응해 주는 모습이 보여지고 있다. 이러한 점은 영아의 반응에 대한 교사의 수동적인 배려적 자세 또는 수동적인 배려적 태도라고 볼 수 있다.

이처럼 교사의 배려적인 반응이 영아의 정서조절을 이끄는 중요한 주체임에도 불구하고 교사가 수동적인 자세를 취하는 이유는 다음의 교사의 면담에서 그 원인을 추정해 볼 수 있다.

“아이들마다 다 달라요. 지력이만 봐도요. 칭찬하거나 달래는 것을 오히려 역이용 하더라고요. 혼을 내도 안되고요. 그런데 이런 것들이 사실은 집에서 엄마들이 해주셔야 할 부분이라고 생각해요. 교사가 일일이 다 아이들 개인에 맞춰서 할 수 없는 상황이 많이 발생되잖아요. 그렇다고 누구는 이렇게 해주고, 누구는 다르게 해주고 교실은 함께 사용하는 공간이기에 교실에는 공통된 규칙이 있어야 하고. 그래서 이런 정서 부분은 거의 집에서 담당해야 한다고 생각해요. 개인적인 것들은 수첩에 써 드리고 가정에서 보고 지도 해 주시는 게 맞는 것 같아요”

[7월 11일 미 교사면담]

기린반 미 교사는 영아 개인의 정서교육의 몫을 가정의 부모에게 두고 있었다. 영아들은 특히나 개인차가 크기 때문에 칭찬으로 정서가 조절되는 영아, 달래는 행위를 통해 정서가 조절되는 영아 등 이들의 정서를 조절하기 위해서는 다양한 방법들이 동원되어야 한다. 그러나 어떠한 방법도 통하지 않는 영아들도 있다. 기린반 미 교사는 이런 특성을 가진 영아들을 매우 부담스러워 했으며 이들의 정서를

조절하는 것에 초점을 맞추는 일이 다른 영아들에게 공평하지 못한 경우를 발생토록 하며, 교실의 규칙을 무너지게 할 수 있다고 우려하였다. 미 교사가 교실에서 중요하다고 생각하는 것들은 모든 아이들에게 함께 적용되고 함께 지켜나가야 할 공통된 규칙이다. 그렇기 때문에 미 교사는 개개인의 독특한 정서적 부분은 교사보다는 가정에서 담당해야 한다는 생각을 가지고 있었다. 따라서 정서조절에 있어 영아들에게 보여지는 교사의 수동적인 배려적 태도는 개인을 우선시하여 공동체 규칙이 깨지는 것을 우려하는 교사의 가치와 관련되어졌다고 볼 수 있다.

3) 정서 사회화를 이끄는 안내자

성인들은 자신의 정서철학이나 정서적 지식, 정서신념에 기초하여 아이들의 정서적 경험에 개입하고, 적절한 행동을 한다(Lee, 2011). 기린반 교실에서는 교사가 갖고 있는 공동체적 사고와 영아에 대한 신념이 알게 모르게 영아의 정서사회화를 이끄는데 작용하고 있었다.

기린반 미 교사는 교실의 조화와 화목을 도모하는 것을 우선으로 하는 공동체적 사고를 가지고 있다. 아래의 교사 면담을 보면 교사의 공동체적 사고가 잘 나타나 있다.

아이들이 서로 함께 양보하고 사이좋게 놀이하러 가는 것이 중요하다고 생각 되요. 특히 요즘 아이들은 내 생각대로 안되면 금방 포기하고 짜증을 많이 내요. 교실에서도 몇 명의 아이들이 있어요. 특히 서현이... 이건 아닌 거죠. 그래서 자꾸 이런 말들을 반복해줘요. “이렇게 하면 되지~! 우리 같이 하자!” 이런 말들을 많이 사용해요.

[4월 13일, 미 교사면담]

4살 아이들에게 양보하고 사이좋게 함께 하자고 하는 거 이렇게 기대하는 것이 어려운 건 알아요. 그래도 요사이 아이들이 제일 많이 쓰는 단어가 “우리 1등하자!”예요. 혼자만이 아닌 함께란 생각을 아이들이 하는 것 같아요. 생각해 보면 저도 어릴 때부터 부모님께 늘 들어왔던 말인 거예요.

[6월 21일 미 교사면담]

기린반 미 교사가 교실에서 가장 많이 쓰는 단어는 우리 같이 하자이며 교사가 교실에서 가장 경계하는 것은 영아들의 자기중심적 사고에서 비롯된 내 것이 잘 되지 않으면 쉽게 화내고, 포기하는 태도였다. 미 교사는 영아들의 이러한 태도가 우리를 강조하고 함께를 강조하는 공동체적 사고로 인해 변화되어질 수 있다고 생각하기 때문에 우리 같이 하자란 말을 반복적으로 사용하였다. 이러한 공동체적 사고는 미 교사 본인의 어린 시절부터 시작된 오래된 삶의 가치로서 부모의 말씀을 통해서 형성되었기 때문에 2세 영아들에게 공동체적 사고를 기대하는 것이 무리가 된다고 고민을 하면서도 “우리 같이 하자”란 말을 반복적으로 사용함으로써 영아들에게 은연중에 젖어 들기를 기대하고 있었다. 교사가 학기 초부터 강조한 공동체적 사고의 영향력은 초기에는 나타나지 않았다. 그러나 6월달의 교사면담에서 나타났듯이 기린반 교실에서 영아들이 가장 많이 쓰는 말은 “우리 1등 하자”였다. 이 말은 교사가 강조하여 교실에서 반복적으로 말했던 “우리 같이 하자”로 대표된 공동체적 사고가 어느 순간 영아들에게 스며들어 표현되어진 것으로 보여 진다. “우리 1등 하자”란 말은 학기 초에는 나타나지 않았던 말로서 영아들이 간식이나 점심을 먹을 때 가장 많이 사용하며

혼자만 1등을 하기보다는 우리 모두 함께 1등을 하자는 영아들의 공동체적 사고가 엿보인다. 다음의 에피소드 5에서는 “우리 1등 하자”를 말하는 영아들의 공동체적 사고를 살펴볼 수 있다.

에피소드 5

(오전 간식시간)

예선 : (간식을 얼른 입에 넣는다) 나 1등이다!

지혁 : 너만 1등하면 좋지 않아. 1등은 같이 해야 좋은 거야. (옆에 앉아서 간식을 먹고 있던 서현이를 쳐다보며) 서현아 우리 같이 1등하자!

서현 : (지혁이를 쳐다보며 웃는다) 응. 그래 우리 1등하자!

효정 : **그래!(지혁이와 서현이를 쳐다보고 웃으며) 우리 1등하자. 지혁이, 서현이, 나 우리 모두 1등하자!**

[8월 3일 교실관찰]

예선은 1등을 하기 위해 오전간식을 빨리 먹고는 “나 1등이다”라고 외친다. 예선을 보고 있던 지혁이가 예선에게 혼자 1등을 하는 것보다 1등은 같이 해야 좋은 거야라고 말하면서 옆에 있던 서현이에게 같이 1등을 하자고 제안한다. 서현이는 웃으면서 지혁이의 제안을 받아들이고 옆에 있던 효정이 또한 모두 1등하자고 제안하면서 지혁이와 서현이, 자신까지 포함된 더 넓은 의미로의 함께하는 1등을 말하고 있다. 따라서 지혁이와 서현이, 효정이 말하는 “우리 1등하자”는 나 자신만의 1등이 아니라 우리 반 전체가 1등하자는 의미로서 미 교사의 공동체적 사고가 자연스럽게 영아들에게 스며들어 표현된 언어이다.

에피소드 6에서는 교사의 공동체적 사고에

영향을 받은 영아들이 갈등상황 속에서 교사의 공동체적 사고를 바탕으로 자신의 정서를 조절하는 모습이 나타나고 있다.

에피소드 6

(정리하는 시간)

미 교사: 애들아, 정리하자. 오늘은 누가 누가 정리를 제일 잘할까? 선생님을 잘 돕는 친구들 보고 맛있는 과자 줘야지!

지혁: 내가 정리할게.

서현: (지혁이가 든 블록을 서현이도 함께 든다) 내가 정리할 꺼야.

지혁: 우리 같이 정리하자! 빨리 빨리 하자!

서현: 그래! 우리 같이 과자 받자!

(한 물건을 가지고 들어서 정리를 같이한다)

지혁: 이것도 같이 정리하자!

서현: 응응! (한 물건을 같이 들고 정리한다)

지혁: 영차 영차

서현: (웃으면서) 같이 하자! 영차 영차 (지혁이의 목소리에 맞추어 같이 구령을 외친다)

[8월 3일, 교실관찰]

에피소드 6에서는 지혁이와 서현이가 서로 정리를 하겠다고 갈등하는 상황이 벌어진다. 이때 지혁이가 우리 같이 하자라고 서현이에게 제안한다. 서현이는 바로 그래라고 대답하면서 계속 정리 할 물건을 지혁이와 서현이가 함께 들어 정리한다. 정리를 시작할 때 지혁이와 서현이는 정리를 잘해서 교사에게 칭찬 받고, 이에 대한 보상으로 집에 갈 때 과자를 선물로 받고 싶은 욕심을 갖고 있었기 때문에 서로 정리하겠다고 하는 갈등이 생기게 된다. 이러한 갈등을 해결한 것은 지혁이의 우리 같이 하자라는 제안이었다. 이 제안은 교사가 교실에서 강조하고 있는 함께 라는 공동체적 사고의 대표적 말이라고 할 수 있다. 즉, 지혁

이의 같이 하자라는 제안 속에는 함께 정리하면 빨리 정리하게 되고, 빨리 정리해서 미 교사에게 함께 칭찬받자는 의미가 내포되어 있다. 그리고 이것을 이해한 서현이가 동의하여 같이 정리를 하게 되고 정리가 지속되면서 서현이와 지혁이는 함께 정리하면서 느껴지는 즐거움이라는 또 다른 정서를 맛보게 된다. 즉, 교사가 학기 초부터 강조해왔던 공동체적인 사고가 아이들에게 함께 하자라는 말로 표현되어 나타났으며 함께 하자라는 말은 지혁이와 서현이에게 빨리 정리해서 교사에게 칭찬받겠다는 초기의 욕심을 정리를 함께 하며 즐거움을 나누는 긍정적인 정서로 조절시켰다. 이처럼 기린반 미 교사는 본인의 삶의 가치인 공동체적 사고를 바탕으로 영아들의 정서적 경험에 개입되고 있었는데, 공동체적 사고를 대표하는 말들을 교사가 자주 반복함으로써 이러한 사고가 알게 모르게 영아들에게 스며들어 영아들이 갈등 시 긍정적으로 정서조절을 할 수 있도록 해 주었다. 이는 기린반 미 교사의 공동체적 사고가 영아 정서조절의 주체로서 매우 중요한 역할을 하고 있음을 나타낸다.

영아의 정서사회화를 이끄는 또 다른 하나는 교사의 영아에 대한 신념에서 찾아 볼 수 있다. 기린반 교사는 학기 초 규칙적용에 있어서 ‘영아들에게 규칙들을 어떻게 적용시켜야 하나’, ‘영아들은 어디까지 이해하고 할 수 있을까?’ 등과 같은 생각들로 혼란스러워 하나 영아들과 생활해가면서 점차적으로 영아에 대한 신념들이 자리잡혀가는 모습이 아래의 교사 면담에 나타나고 있다.

3월에는 정말 혼돈스러웠어요. 전에 다니던 원에서는 연령별로 어디까지는 보육해야 하는

범위를 교사끼리 합의에 의해서 정했어요. 그런데 여기(현재 원)는 교사의 합의사항이 없는 것 같아요. 물론 하교사가 작년에 가르쳤기 때문에 알려주고 제가 물어보기도 하지만 어쨌든 제가 아이들에 대해 판단하고 결정해야 하는 부분이 많은데 아직 모르니까 어렵고 혼란스러운 거죠. 제가 혼돈이 와서 아마 아이들도 혼란스러웠을 것 같아요. 놀이를 영역에서만 놀게 해야 하는지, 식당에 처음 가기 시작하니까 덧신을 어디에서 신어야 하는지, 옷은 계속 도와줘야 하는지 제 생각에는 스스로 할 수 있을 것 같은데 작년에는 모두 도와줬다고 하더라고요. 이제 5세가 되면 유아가 되는데 계속 도와주는 것도 맞는 것 같지는 않고... 하교사도 가능하면 놀이영역 안에서 놀이하게 하는 것까지는 하자고 했기도 했고 그래서 이것저것 어디까지 가능한지 좀 시도해 보는 시기가 3월, 4월 정도 되는 것 같아요. 4월 5월에는 행사도 많아서 제 생각대로 하기에는 어려운 부분이 좀 많구요.

[3월 23일 미 교사 면담]

처음 몇 개월은 저도 적응을 해야 했기 때문에 어떻게 해야 할지 혼돈스러웠어요. 갈등이 일어났을 때 지금은 상황을 조금 지켜봐요. 그게 맞는 것 같아요. 어떤 상황인지 알고 싶기도 하고, 아이들 스스로 해결할 수 있는 시간을 준다는 의미도 있어요. 아이들 스스로 해결할 수 있는 능력이 있다고 저는 생각하거든요. 그럴 수 있는 시기라고 생각해요. 아이들이 교사에게 무조건적으로 달려왔다가도 뭐 때문에 그랬는지 정도는 이야기 할 수 있고 스스로 자신의 감정을 이야기 해 보고, 다른 아이한테 하지 말라고도 해 볼 수 있는 시기가 된 것 같아요.

[5월 31일, 미 교사 면담]

기린반 미 교사는 경력 10년의 교사였지만 새로운 어린이집으로 옮겨오면서 영아반을 처

음으로 맡게 된다. 그렇기 때문에 전년도에 기린반 영아들이 어느 정도의 범위에서 보육되어져 왔으며 또 내년에 유아반으로 옮겨갈 때 어느 정도까지 보육 되어야 하는지에 대한 기준을 세우는데 어려움이 있었다. 특히 현 어린이집에서는 전 어린이집에서처럼 연령별로 교사들의 합의하에 정해진 범위가 없고 각반별로 영아들을 파악하여 기준이나 범위를 스스로 판단하고 결정해야 했기 때문에 기린반 미 교사는 낯선 환경과 낯선 연령에 대한 적응이 매우 어려움을 토로하고 있다.

미 교사는 영아들의 정서, 사회, 인지 등의 능력정도, 규칙에 대한 이해와 수행능력 등을 파악하여 기린반 보육의 기준과 범주 틀을 세우기 위해 하교사에게 물어 보는 방법과 영아들에게 다양한 방법을 제시, 시도해 보고 나타나는 결과에 따르는 방법을 선택하였다.

미 교사는 이러한 과정을 통해 영아들을 무조건적으로 도와주는 일은 영아들에게 있어 의존감만 키우고 스스로 해결해 보겠다는 의지를 꺾는 것이라고 믿었으며, 영아들이 어렵에도 불구하고 위험한 상황을 제외하고 스스로 해 볼 수 있도록 시간을 주고 기다려준다면 스스로 해결할 수 있는 능력이 있다는 믿음을 갖게 되었다. 또한 영아가 갈등이 일어났을 때 스스로 자신의 감정을 말해볼 수 있도록 하는 과정은 영아가 자신의 정서를 느끼고 해결방법을 스스로 찾아낼 수 있도록 한다고 교사는 믿었다. 즉 기린반 미 교사의 영아에 대한 신념은 영아들은 갈등이나 문제를 스스로 해결할 수 있는 능력을 갖고 있기 때문에 영아들에게 시간을 주고 기다려 주고, 스스로 자신의 감정을 말해보도록 하는 기회를 준다면 영아들이 자신의 감정을 파악하고 해결방법을 찾아 스스로 해결할 수 있다는 것으로

정리될 수 있다.

아래의 에피소드 7에서는 기린반 미 교사의 영아들에 대한 신념이 영아들에게 어떻게 표현되고 있는지 보여주고 있으며 또한 영아들이 교사의 신념에 맞추어 자신의 정서를 조절해 가는 모습이 보여지고 있다. 이는 미 교사의 영아에 대한 신념이 영아의 정서를 알게 모르게 안내하고 교육하여 긍정적인 정서로 조절할 수 있도록 이끌고 있음을 나타낸다.

에피소드 7

(유희실놀이 시간)

(준민이가 예주의 얼굴을 손가락으로 누른다)

예주 : (교사에게 달려오며) 선생님! 준민이가
 꾀 했어요. (손가락으로 자신의 얼굴을
 누른다)

(미 교사 반응하지 않는다)

예주 : (준민의 다리를 손으로 누른다.)

준민 : (준민이가 주먹을 쥐고 예주의 얼굴을
 살짝 누른다.)

예주 : (예주가 주먹을 쥐고 준민의 얼굴을
 누른다.)

준민 : (준민이가 좀 더 세게 예주의 얼굴을 누
 른다)

예주 : (다시 교사에게로 와서) 선생님! 준민이
 가 꾀 했어요.

미 교사 : 그럼 어떻게 해야 해?

예주 : (잠시 생각하더니) 말해야 해요.

미 교사 : 어떻게 말해야 해?

예주 : (잠시 생각하더니 준민이에게 간다) 복
 준민 이렇게 (손으로 자신의 얼굴을 누
 르며) 하지 마!

준민 : (예주의 얼굴을 누르는 행위를 멈춘다)

예주 : (교사를 쳐다보고 자신만만하게 웃는다)

미 교사 : (예주의 머리를 쓰다듬어 주며) 잘했어!
 (칭찬한다)

[7월 11일, 유희실 관찰]

에피소드 7에서는 준민이와 예주가 서로 얼
 굴을 찌르는 상황이 벌어진다. 예주가 교사에
 게 와서 준민이가 자신의 얼굴을 찌렀다고 이
 른다. 이렇게 이르는 행위는 준민이에게 얼
 굴을 찢어 속상한 자신의 정서를 교사가 이해하
 고 준민이를 혼내주기를 바라는 마음을 나타
 내고 있다. 그러나 교사는 준민이와 예주의 같
 등이 위험한 상황이 아님을 파악하고 무조건
 적으로 교사에게 의존하여 문제를 해결하려는
 상황을 경계하기 위해 예주의 속상한 정서를
 바로 해결해 주기 보다는 예주에게 “어떻게
 해야 해? 어떻게 말해야해?” 라고 스스로 해결
 할 수 있도록 다시 질문하고 대답할 때까지 기
 다린다.

예주는 잠시 생각하더니 말해야 해요라고
 대답한 후 잠시 뒤에 준민이에게 다가가 자신
 의 얼굴을 손가락으로 누르며 “이렇게 하지
 마!” 라고 말한다. 준민이는 예주가 자신의 생
 각을 당당히 말하자 찌르는 행동을 멈춘다. 예
 주는 준민이가 행동을 멈추는 것을 보고 교사
 를 쳐다보며 자신있게 웃는다. 이는 갈등발생
 초기에 예주의 속상했던 정서가 스스로 갈등
 을 해결하고 난 뒤 오는 자신감의 정서로 바뀌
 있음을 나타낸다.

이처럼 기린반 교사가 갖고 있는 영아에 대
 한 신념은 영아들이 정서를 긍정적인 방법으
 로 조절할 수 있도록 안내하고 이끄는 주체적
 역할을 하고 있었다.

4) 정서 전염의 주체

교사는 늘 영아들에게 다양한 내용들의 정
 보를 다양한 형태로 전달하고 있다. 이러한 정
 보들은 교사들이 의식하여 가르치는 정보와
 의식하지 못하고 전달되는 정보 모두를 포함
 한다.

본 연구에서는 교사가 주는 다양한 정보들 중에서도 의도하지 않았으나 영아들의 정서에 영향을 주는 정서전염의 의미에 주목하였다. 사람들은 주변에 있는 사람들이 보여주는 감정표현을 반사적으로 흉내 내는 경향이 있는데(Hess, Blairy, & Philippot, 1998) 이를 정서전염이라 한다. 교사는 이러한 정서전염의 중심에 있으며 특히 교사의 영아 개인에 대한 정서적 이해는 교사의 표현, 말투, 표정 등에서 고스란히 나타나며, 이는 영아의 정서조절에 영향을 주고 있었다.

교사와의 사이에서 생긴 영아의 긍정적이거나 부정적인 경험들은 영아에게 행동의 근거와 평가 지침을 제공한다(Laible & Thopson, 2007). 아래의 에피소드 8과 면담자료에서는 한 영아에 대한 교사의 정서적 반응이 다른 영아가 그 영아를 대하는 정서적 반응에 그대로 영향을 미치고 있음을 보여준다.

에피소드 8

(오후 간식시간)

(혜원이가 간식을 먹기 위해 앉는다. 효정과 민영이 앉아야 하는데 두 자리씩 자리가 나지 않는다. 이리저리 돌아다니다가 혜원이를 쳐다본다)

효정 : 혜원아, 우리 여기서 먹어야 하는데 비켜 줄래?

혜원 : (말없이 맞은편에 빈곳에 가서 앉는다)

(민영과 효정 함께 앉는다)

민영 : (혜원이가 가지고 있었던 죽을 손으로 가리키며) 너 이거 먹었어?

혜원 : (고개를 살짝 가로 젓는다)

효정 : 뭐야? 먹었어?

민영 : **말을 해! 말! 너 말 안 해? (조용히 눈을 위아래로 돌리면서 말한다)** (혜원이가 대답을 하지 않자 민영이 다시 묻는다)

민영 : 말을 해! 말! (점점 더 큰 소리로 반복하여 말한다)

혜원 : (작은 소리로) 안 먹었어!

민영 : 야! 이거 가져가! (죽을 내밀며 소리를 지른다)

혜원 : (죽을 바꾸면서 민영을 노려본다)

[9월 6일, 교실관찰]

지난번에 민영이 혜원에게 “야 비켜!”라고 소리 지르면서 밀어버리는 것을 보고 깜짝 놀랐어요. 민영이한테 왜 그랬냐고 물어보니까 “짜증나요.”라고 하는 거예요. 순간 여러 생각이 드는 거예요. 혜원이는 말을 안 해요. 자신의 표현을 안 하지요. 그래서 자꾸 “혜원아 왜 말을 안 하니?”, “말을 해!”라고 자꾸 재촉하게 돼요. 급할 때는 저도 짜증이 나기도 하구요. 그런데 아이들에게 전달된 거 같아요. 제가 교실에서 한 표현들이 생각들이 아이들의 행동이나 말투속에 나타날 때마다 “어떻해야 하나”고민돼요. 너무 고민돼요.

[7월 12일, 교사면담]

교실에서 혜원이는 말이 없는 아이다. 등하원시 혜원이의 할머니도 교사에게 혜원이가 말을 하지 않는 것에 대한 고민을 상담한 적도 있다. 교사 면담에서는 말이 없는 혜원이의 답답함에 대한 교사의 표현이 나타나고 있다. 기린반 미 교사는 자신의 생각을 전혀 표현하지 않고, 질문을 해도 대답하지 않고 그저 바라만 보고 있는 혜원이에 대해 자신도 모르게 짜증을 낸 일들이 있었고 이때 표현되는 혜원이에 대한 자신의 말투가 민영에게 그대로 전달되었다고 생각하고 있었다. 그렇기 때문에 교사는 의도한 것은 아니었으나 혜원이에 대한 교사 자신의 생각이나 감정들이 고스란히 민영에게로 옮겨가 민영이가 혜원이를 함부로 대하고 소리 지르는 것을 보고 교사 자신을 보

는 듯 깜짝 놀라며 영아들에게 이렇게 전달될 것을 생각하지 못하고 행동하고 말했던 점들에 대해 죄책감을 갖는다.

위의 에피소드 8에서는 교사의 혜원이에 대한 반응이 민영이가 혜원이를 대하는 정서적 반응에 그대로 영향을 주고 있음을 보여주고 있다. 에피소드 8에서는 효정이가 단짝 친구인 민영과 함께 간식을 먹으려 한다. 그러나 둘이 같이 앉을 자리가 보이지 않아 이리저리 찾아 돌아다닌다. 자리가 없음을 확인하고 효정이는 이미 간식을 먹기 위해 앉아 있는 혜원이에게 부당하게 자리를 비켜줄 것을 요구한다. 혜원이는 아무말 없이 자리를 비켜 다른 곳으로 이동한다.

민영은 혜원이가 앉았던 자리에 앉으며 놓여있는 죽을 가리키며 혜원이가 먹었는지의 여부를 물었으나 대답하지 않자 교사와 같은 말투(말을 해! 너 말 안 해?)로 그리고 점점 더 기분 나쁜 듯이 크게 소리 지르며 혜원이에게 말할 것을 요구한다. 즉 민영이는 자신의 감정에 대해 말하지 않는 혜원이를 무시하는 정서의 표현이 나타나고 있으며 민영이의 목소리가 점점 커지는 것으로 보아 민영이의 정서가 더 부정적으로 상승되고 있음을 알 수 있다. 결국 민영이는 혜원이가 먹지 않았다고 말했음에도 죽을 서로 바꾸었다. 이러한 행동은 말을 하지 않아서 답답함이 포함된 혜원이를 무시하는 정서가 점차 화를 내는 정서로 더 고양되어 감을 알 수 있다.

혜원이를 대하는 민영이의 태도는 교사가 면담에서 밝힌 것처럼 교사가 혜원이를 대하는 태도와 닮아있다. 이처럼 영아 개개인에 대한 교사의 표현이나 말투 등은 교사는 의도하지 않았어도 영아들에게 전염처럼 전해지고 있으며 영아들은 이를 바탕으로 또래에 대한 자신의 정서를 표현하고 조절하고 있었다. 에피

소드 9는 영아 개인에 대한 교사의 긍정적인 반응이 다른 영아들과의 정서조절에 어떤 영향을 미치는지를 보여주고 있다.

에피소드 9

(오전 실내 자유선택 놀이시간)

(리성이와 효정이가 미술책상에서 스케치북에 그림그리기를 하고 있다)

리성 : 이거 재미야. 이거 재미야. (자신이 그린 그림을 연구자에게 보여준다)

효정 : (자신의 그림을 그리다가 리성의 그림을 쳐다보고는) 우와 너무 잘그린다! 리성이 그림 캡이다!! 캡!!

리성 : ((웃으며 신나게 그림을 그린다) 이진 뱀이야! (효정에게 보여준다)

효정 : **우와~~!! 짱이다! 짱!짱!짱!** (교사가 말하듯이 말하면서 엄지 손가락을 번쩍 든다)

리성 : 이진 우리 이모 뱀이야. (더욱 신나게 그림을 그린다)

효정 : 이것도 우리 이모 뱀이야. (웃으며 자신의 스케치북에 그림을 그린다)

리성 : 이렇게 날개도 있어! (목소리가 더욱 커지며 다시 효정이를 쳐다보며 신나게 웃으며 그림을 그린다)

효정 : 나도 날개가 있어! (리성의 그림을 쳐다보고 자신의 그림을 리성의 그림에 대어보면서 웃는다)

[6월 14일, 교실관찰]

효정이의 말투를 보면서 웃었어요. 리성이가 그림을 참 잘 그려요. 아마도 아빠 엄마가 다 미술쪽 계통에 계셔서 그런가봐요. 그래도 너무 잘 그려요. 칭찬이 저절로 나와요. 우와~! 짱이다. 짱! 리성의 그림을 볼 때 마다 제가 그렇게 말하는 것 같아요. 효정이가 제 말투를 그대로 하니까 저도 모르게 웃음이 나요.

[6월 14일, 미 교사면담]

리성이의 부모님들은 모두 미술관련 직업을 갖고 있으며 리성이의 그림실력은 매우 뛰어나다. 미 교사는 또래보다 그림실력이 월등한 리성이의 그림을 보면서 늘 감탄을 금하지 못하고 자신의 칭찬의 감정을 리성이가 쉽게 이해할 수 있도록 “짱이다”란 말을 연속적으로 쓰곤 한다. 에피소드 9에서는 효정이가 리성이의 그림을 보고 미 교사가 리성이의 그림을 보고 감탄하듯 자신도 교사처럼 “우와~ 짱이다. 짱짱!”이라고 똑같이 말하면서 리성이의 그림에 반응한다.

효정이의 반응은 교사의 말투만 옮겨온 것이 아니라 리성이를 칭찬하고 아끼는 교사의 마음도 함께 옮겨온 것이기 때문에 이러한 반응을 본 리성이는 기분이 매우 좋아져서 효정이에게 그림을 그리고 자랑하는 시간을 갖는다. 이때 효정도 리성이를 교사처럼 칭찬하면서 자신도 즐거움의 감정을 갖게 된다. 즉 리성이에 대한 교사의 긍정적인 반응이 효정이에게 그대로 전해져 효정이로 하여금 리성이를 긍정적으로 바라보게 하였으며 이렇게 칭찬하는 분위기가 리성이와 효정이를 더욱 즐겁게 만들고 있음을 보여주고 있다.

결과적으로 교사의 한 영아에 대한 반응은 교사가 의도하지 않았으나 영아들에게 전해져 영아를 대하는 다른 영아들의 정서에 긍정적으로 혹은 부정적으로 영향력을 행사할 수 있기에 교사는 매우 중요한 정서조절의 주체라고 할 수 있다.

이상의 내용을 정리하면 2세 영아의 정서조절에 있어 교사는 이미지화된 권위자로서, 수동적 배려자로서, 정서사회화를 이끄는 안내자로서, 정서전염의 주체로서의 의미를 지니고 있었으며 이들은 영아들의 정서조절에 매우 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 그러

나 교사는 영아 정서조절에 주체적 위치에 있었음에도 불구하고 교사 스스로 정서와 관련되어 있는 자신의 위치를 자각하지 못하는 측면도 함께 살펴볼 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

2세 영아의 정서조절에 있어 교사는 자각되지 않은 정서조절자로서 이미지화된 권위자, 수동적 배려자, 정서사회화를 이끄는 안내자, 정서전염의 주체에서 그 의미가 드러나고 있다.

첫째, 이미지화된 권위자는 교사가 다른 사람을 이끄는 절대적 권위를 갖고 있다는 생각이 영아들에게 이미지화된 것을 말하며 교사음식에 그 이미지가 투영되어 나타나고 있었다. 교실에는 교사음식이라고 명명되는 것들이 있으며 영아들은 이 교사 음식에 대해 교사만이 먹어야 하는 교사 음식으로, 먹고 싶은 마음이 있어도 요구해서는 안 되며 교사가 먹기를 허용해야만 먹을 수 있다고 인식하였다. 이미지는 한 대상에 대하여 사람이 가지고 있는 신념, 이상의 집합체이고 태도를 형성하는 요인이며 어떤 대상에 대한 자신의 머릿속에 떠오르는 모습이기(Yoon, 1996) 교사의 권위를 교사가 직접적으로 활용하지 않아도 영아들에게 이미지화된 교사의 절대적 권위가 앞에 설명된 교사음식에 투영되어 영아들의 정서가 조절되는 결과를 낳았다. 이처럼 교사의 권위에 대한 영아의 이미지가 영아의 정서조절에 영향을 주고 있었다. 따라서 교사는 스스로 권위를 발휘하지 않아도 영아들에게 각인된 이미지에 의해서 영아의 정서조절에 강력한 영향력을 행사하는 사람이라 볼 수 있다.

둘째, 수동적 배려자란 스스로의 의지가 아니라 타인의 요구에 의해 배려적 입장을 표하는 것으로 영아 인정하기와 교사 무릎에서 주로 보여지고 있었다. 영아 인정하기는 영아들에게서 애정을 받으려는 행위나 말이 나타나면 교사가 적극적으로 다가오는 영아를 위해 배려적으로 반응하는 것을 말한다. 본 연구에서 기린반 영아들은 교사의 배려적 반응에 의해 긍정적인 정서가 더욱 배가되었다. 이러한 결과는 교사의 반응적인 돌봄 즉 반응적인 배려가 영아들에게 자신의 감정이 효과적으로 존중받고 이해된다는 것을 느끼게 해 준다는 Pawl(1995)의 연구결과와 일치하고 있다. 그러나 또 한편으로 본 연구에서 나타난 기린반 교사의 반응은 위에서 언급된 것처럼 관심을 받으려는 영아들의 적극적인 행위나 말 이후에 나타난 것으로, 이러한 교사의 반응은 교사의 수동적인 배려적 태도 혹은 수동적인 배려적 자세라고 볼 수 있다. 교사의 무릎 또한 보호와 애정의 안식처로서 영아의 정서조절에 작용하였다. 두려울 때 좌절했을 때 그리고 칭찬받고 싶을 때 즐거움을 나누고 싶을 때 영아들은 교사의 무릎을 찾았으며 이러한 신체접촉 이후 부정적인 정서는 긍정적인 정서로 바뀌었으며 긍정적인 정서는 더욱 배가되었다. 위의 결과는 교사의 무릎이 영아들의 에너지 공급원이 되고 지치고 힘든 영아가 보호받을 수 있는 휴식처라는 Kim(2006)의 연구결과와 일치하고 있다. 이처럼 교사가 영아를 인정하는 모습이나 교사 무릎에 앉도록 하는 행위에는 영아의 관심과 입장을 고려하는 배려적 의미가 내포되어 있다. 이러한 배려적 모습으로 인해 영아는 부정적 정서를 긍정적 정서로 변화시키거나 긍정적 정서를 더욱 배가한다. 이는 교사의 배려적 모습이 영아의 정서조절에 매우 중요한 역할을

하고 있음을 말해 준다. 그러나 교사의 무릎에서 나타나는 교사의 모습은 영아들이 먼저 안식을 취하기 위해 적극적으로 다가오는 행동 후에 보여지는 반응으로서, 이는 수동적인 교사의 자세와 태도였다.

기린반 교사는 영아 개인에 대한 배려를 우선시 하게 되면 오히려 반 전체 영아들이 지켜야 하는 공동체적인 규칙이 깨지게 되는 등 좋지 않은 영향을 줄 것을 우려하고 있었으며 이와 같이 공동체적인 것을 우선시하는 교사의 가치관으로 인해 교사는 개인의 정서교육 부분은 가정에서 그 몫을 담당해야 한다는 생각을 가지고 있었다. 이러한 교사의 가치는 영아들에게 수동적인 배려적 태도와 자세를 갖도록 한 중요요인으로 작용하고 있었다. 그러나 영아들을 담당하는 교사는 교사와 영아 개개인의 관계에 중점을 두는 정서적 행위에 보다 많은 배려가 있어야 하기 때문에(Mills & Satterhwait, 2000), 영아 개개인의 특성이나 어려움을 미리 파악하고 정서를 조절해주는 적극적인 교사의 모습과 자세가 필요하다. 이는 양육자의 적극적인 정서적 자세가 유아의 높은 정서조절력을 이끈다는 Lunkenheimer, Shields와 Cortina(2007)의 연구결과와도 일치하고 있다.

셋째, 정서사회화를 이끄는 안내자란 교사가 치관이나 신념이 직·간접으로 영아에게 영향을 주어 영아가 나아가야 할 행동 및 정서 방향을 이끌어주는 것을 말하며 본 연구의 교사 역시 자신의 공동체적 사고와 영아에 대한 신념을 통해 정서사회화를 이끄는 안내자의 역할을 하고 있었다. 이는 교사는 자신의 정서철학이나 정서적 지식, 정서신념에 기초하여 영아들의 정서적 경험에 개입하고 적절한 행동을 하게 함으로써 정서사회화를 이끈다는 Yeo(2009)의 연구결과와도 맥을 같이 하고 있다.

‘우리, 함께’를 강조하고 있는 기린반 교사의 공동체적 사고와, 영아들은 갈등이나 문제를 스스로 해결할 수 있는 능력을 갖고 있다는 영아에 대한 신념은 ‘우리, 함께’란 말을 사용하여 일상생활에서 자주 반복하여 말해주는 교수방법과 영아에게 스스로 자신의 감정을 말해 볼 수 있는 기회를 주고 스스로 해결해 볼 수 있는 시간을 주는 기린반 교사만의 교수방법을 낳게 하였다. 이러한 결과는 영·유아의 정서발달과 정서사회화를 돕기 위하여 자신의 정서신념에 의존하고 이러한 정서신념에 따라 영·유아에게 다양한 정서반응을 보이며 교수행위에 있어서도 폭넓은 차이를 보이게 된다는 Hyson과 Lee(1996)의 연구결과와 일치한다. 뿐만 아니라 교사의 정서적 신념 및 가치관이 영아의 정서조절에 많은 영향을 미치고 있음을 조사한 Lee(2011)의 연구결과에서처럼 알게 모르게 영아에게 젖어든 공동체적 사고는 갈등이 발생되었을 때 영아에게 반영되어 함께하기 방법으로 자신의 정서를 조절하도록 하였다. 또한 영아들은 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력이 있기 때문에 충분히 말해 볼 수 있도록 하고 기다려주어야 한다는 교사 자신의 영아에 대한 신념을 반영한 교사의 교수방법은 문제가 발생되었을 때 영아 스스로 자신의 감정이나 생각을 표현하고 조절하도록 이끌어주고 있었다.

교사의 다양한 정서적 반응과 교수행위에서 나타나는 차이의 일부분은 교사가 속한 문화와 개인적 가치관, 기질 또는 신념체계에 의해 생겨나게 되는데(Hyson & Lee, 1996), 그 나라의 문화와 밀접한 관련이 있다. 교실의 조화와 화목을 꾀하고 영아들끼리 서로 양보하고 사이좋게 놀이하는 것을 중요시 하고 ‘우리, 함께’를 강조하는 기린반 교사의 공동체적 사고

는 교사가 속한 한국문화와 연결 지어 이해할 필요가 있다. 왜냐하면 한국 사회는 대인관계에서의 조화 유지가 자존감의 근거가 되며 공동체와 조화를 이루도록 화목함과 조화를 가져오는 동정, 대인간 조화감, 수치심과 같은 타인 정서에 민감하고 또 이를 잘 표출하도록 사회화되는 대표적 집단주의 사회이며(Jo, 1997) 개 개인의 정서표출보다는 집단을 위해 자신의 감정을 숨겨야 하는 것을 더 중요시 하고 공동체의 이익을 우선하는 문화이기 때문이다. 교사는 오랜 시간 자신의 가치로서 한국사회가 표방하고 있는 공동체적 사고를 내면화한 것으로 보인다. 또한 함께하기를 중요시하는 교사의 공동체적 사고는 개인의 감정표현을 억제하고 공동체와 조화이루기를 강조하는 한국 사회의 독특한 문화가 교사에게 내면화된 것으로 보여진다. 이는 정서조절과 사회문화적 배경과의 관련성에 대한 깊이 있는 고찰이 필요함을 시사하고 있다.

넷째, 정서전염의 주체로서의 의미는 교사의 의도성 없이도 교사는 자신의 정서를 영아들에게 전이시키는 중요한 위치에 있음을 말해주고 있다. 사람들에게는 주변에 있는 사람들이 보여주는 감정표현을 반사적으로 흉내 내는 경향(Hess, Blairy, & Philipport, 1998)이 있기 때문에 즉 정서가 쉽게 전염되는 경향이 있기 때문에 교사는 의도하지 않았으나 교사 자신의 표정, 말투, 분위기와 같은 정서적 반응이 영아에게 전염되어 영아의 정서를 이끈다는 것이다. 기린반 영아들도 개개 영아들을 대하는 교사의 표현, 말투, 분위기에서 얻었던 정서적 정보를 가지고 또래 및 자신의 정서를 조절하였다. 이는 교사에 의해 평가된 영아의 긍정적이거나 부정적인 경험들이 영아에게 행동의 근거와 평가 지침을 제공한다는 Laible과 Thopson(2007)의

연구결과와 맥을 같이 하고 있다. 정리하면 교사는 정서전염의 주체로서 의도하지 않았음에도 불구하고 영아의 정서조절에 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 특히 영아들에게 전달되는 정서적 전염은 거름망이 없다는 점에서 파급효과를 예측할 수 없다.

이상의 논의를 종합해 보면 교사는 영아의 정서조절에 큰 영향을 미치는 주체로서 작용하고 있음을 알 수 있다. 그러나 다른 한편으로 교사의 수동적인 배려적 자세, 의식하지 못하는 정서전염 상황 속에서 교사는 영아 정서조절에 있어 자각하지 않은 정서조절의 주체로서 영아의 정서조절에 있어 교사자신의 영향력에 비해 그 비중을 깊게 인식하지 못하고 있음을 알 수 있다. 그러나 보육교사는 영아가 자신의 정서적, 행동적 반응을 조절하도록 돕는 중요한 역할자이며(Calkins, 1994) 정서를 수용하고, 표현하는 방법을 알려주는 정서모델자(Saarni, 1993)로서 영아의 정서발달에 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. 뿐만 아니라 영아반 교사들에게 있어 영아 개개인의 감정에 세심하게 관심을 기울이는 일은 중요하며(Ahn, 2010), 영아시기에 감정적인 해소가 제대로 이루어지지 못하면 향후 문제행동을 일으키며 심리적 건강에 영향을 주기 때문에(Cole, Michel, & Teti, 1994) 교사는 영아의 정서조절과 교사의 관계를 인식할 필요성이 있으며 영아 정서교육과 관련된 교사의 역할과 자세에 대해 고민이 필요하다고 보여진다. 교사가 영아의 정서에 보다 주의를 기울일 수 있는 방법적인 측면이 모색되어야 할 것이다. 이는 영아 개개인의 정서 및 정서조절에 교사가 능동적으로 작용해야 함을 시사하는 것으로 영아들에게 다양한 활동이나 자료를 제공해주어 스스로 선택하고 정서를 적절히 표현하

는 경험을 해 볼 수 있도록 하는 교사의 능동적이고 적극적인 역할이 영아의 정서조절에 매우 중요하다고 할 수 있다.

References

- Ahn, H. J. (2005). Child Care Teachers use of Emotional Narratives. *The Childhood Education Papers*, 9(1), 217-238.
- _____ (2010). An Analysis of Meanings of Early Childhood Teachers' Experiences on Self-reflective Emotion Journaling. *The Childhood Education Papers*, 287-314.
- Berk, L. E. (2002). *Infants and children : Parental through middle childhood*. MA : Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Qualitative Research for Education, 5th*. (Jo Jung-soo translation). Seoul : Kyungmoon Publishers.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Prentice-Hall. (Englewood Cliffs, N.J).
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 53-72.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events : Temperamental and correlate. *Infant Behavior & Development*, 21(3), 379-395.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation : A clinical perspective. In N. Fox (Ed), *The development of emotion regulation :*

- biological and behavioral considerations* (Society for Research on Child Development Monograph, 59, Serial No. 240, pp.73-100).
- Eom, T. D. (2010). The Education for Child-Dasein as a Way to Cure the Disease of the Present with Continual Reference to Heidegger. *The Journal of Elementary Education*, 23(3), 153-172.
- Fetterman, D. (1991). *A walk through wilderness find your way*. In Shaffir and Stebbins(eds). Experiencing fieldwork, Newbury Park : Sage, pp.87-96.
- Glesne, C. (2008). *Becoming Qualitative Researches : An Introduction*, 3/E.(An Hye-jun translation). Seoul. : Academy Press.
- Hess, U., Blairy, S., & Philippot, P. (1998). Facial reactions to emotional facial expression : affect or cognition? *Cognition and Emotion* 12, 509-532.
- Hoing, A. S. (1995). Mental Health for Babes : What Do Theory and Research Teach Us? *Early Child Care and Education*. Samsung welfare foundation Child Development center.
- Hong, Y. H. (1998). Participant Observation and In-depth Interview the relationship between researcher and researched. *Ewha Journal of Educational Research*. 28, 33-53.
- Hyson, M. C., & Lee, K. M. (1996). Assessing early childhood teacher's beliefs about emotions : Content, Contexts, and implications for practice. *Early Education and Development*, 7(1), 59-78..
- Ji, M. K. (2011). Study on the relationship of children's emotional regulation skills, teacher-child relationship and peer competency. Unpublished master's thesis, Pusan National University, Pusan, Korea.
- Jo, G. H. (1997). The Korean' Subjective Well-being and Emotion Regulation. *Social Science Research*. 5, 27-76.
- Kim, H. I. (2010). Developing a measure for social-emotional development in toddlers who attend day-care centers, Unpublished doctoral dissertation Dongduk Women's University, Seoul, Korea.
- Kim, H. J., & Jeon, K. A. (2010). Influence of Child-Teacher Relationships and Children's Self-Regulation Ability on the Children's Peer Interactions. *The Journal of After School Education*, 7(2), 17-34.
- Kim, K. R. (2006). A Search for the Teacher and Fellow Relationship of the toddler Showing in Playing. Unpublished doctoral dissertation, Chung-Ang University, Seoul, Korea.
- Kim, S., & Koh, Y. (2009). Structural Model between Mother's Emotional Expressiveness, Teacher's Emotional Expressiveness, and Children's Emotion Regulation, Children's Problem Behavior. *The Journal of child Education*, 29(6), 45-65.
- Kim, Y. CH. (1997). *Qualitative Studies for Exploring the Educational phenomenon : method, process*. Seoul : Kyokookbook.
- Kim, Y. H. (2008). Children's Emotional Needs Emerging from 3 Year-old Early Childhood Classroom and Educational Significance in Teachers' Response. Unpublished doctoral dissertation Chung-Ang University, Seoul, Korea.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative

- emotions : A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 243-254.
- Kwon, Y. H. (2012). The Effects of Children's Emotional Regulation Strategies and Teacher-Child Relationships on Children's Social Withdrawal. *The Journal of Future Early Childhood Education*, 19(4), 341-363.
- Laible, D. J., & Thopson, R. A. (2007). Early socialization : A relationship perspective. In J. E. Grusec and P. D. Hastings(Eds.), *Handbook of socialization : Theory and research*(pp.181-206). New York : Guilford.
- Lee, CH. H. (2007). A study to enhance young children's caring thinking through the community of philosophical inquiry. Unpublished doctoral dissertation, Dongduks Women's University, Seoul, Korea.
- Lee, J. S. (2011). A Multi-level data analysis on The Effect of variables of teachers and young children on Young Children's Emotional Regulation Strategies. Unpublished doctoral dissertation, Duksung Women's University, Seoul, Korea.
- Lim, S., & Son, Y. (2001). A Hermeneutic Understanding of Young Children's Experiences of Tension and Conflict in Their Life-Worlds. *The Research of Childhood Education*. 21(2), 85-109.
- Lunkenheimer, Shields., & Cortina(2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Mills, M., & Satterthwait (2000). The disciplining of pre-service teachers : reflections on the teaching of reflective teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 29-38.
- Park, W., & Ahn, R. (2006). A Study of the Relationships between Social Competence and Emotional Regulation Strategies used by 3, 4, and 5-year-old Children. *The Research of childhood Education*. 26(4), 351-369.
- Pawl, J. H. (1995). The therapeutic relationship as human connectedness : Being held in another's mind. *Zero to Three*, 15(4), 1-5.
- Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. In M. Lewis and J. Haviland(Eds.). *Handbook of emotions*(pp.435-446). New York : Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? P, Salovey, D, J. Sluyter(Eds.). *Emotional development and Emotional intelligence*(pp.3-31), New York : Basic Books.
- Seidman, I. (2009). *Interviewing as Qualitative Research*. (Park Hye-jun, Lee seong-yun core translation). Seoul : Hakjisa.
- Spradley, J. P. (1988). *Participant Observation*. (Lee Hee-bong Translation). Seoul : Mirae N CO.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation : A theme in search of definition. In N. Fox(Ed.) *The development of emotion regulation : biological and behavioral considerations* (Society for Research on Child Development Monograph, 59, Serial No .240, pp.25-52).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological process*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Yang, Y. S. (2000). The Effects of Infant Child Care on Infant-mother Attachment Security and Emotion Regulation. Unpublished doctoral

- dissertation, Kyung Hee University, Seoul, Korea.
- Yeo, E. J. (2009). A Structural Model Analysis of the Relationships among Children's Emotionality, Mother's Emotionality, Mother's Emotion-Related Socialization Behaviors and Children's Emotion Regulation. Unpublished doctoral dissertation, Duksung Women's University, Seoul, Korea.
- Yeu, H. R. (1977). The Hermeneutic Question of Understanding the Children. *The Journal of child Education*, 6(1), 96-110.
- Yeu, J. M. (2009). A Study on the Influence of Teacher-Child Relationship, Young Children's Self-Regulation and Peer Competency. Unpublished master's thesis, Konkuk University, Chungbuk, Korea.
- Yoon, E. J. (1996). A Study of Hospital Nurses' Professional Nursing Image of Clinical Nurse. *The Research of subjectivity*. 1, 34-92.

2013년 6월 28일 투고, 2013년 10월 4일 수정
2013년 10월 14일 채택