



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 원저작자를 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 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

2015년 8월

박사학위 논문

유치원 유아의 칭찬 특성에 관한 질적 연구

: 우주 유치원 바다반을 중심으로

조선대학교 대학원

교육학과

서경희

유치원 유아의 칭찬 특성에 관한 질적 연구

: 우주 유치원 바다반을 중심으로

A Qualitative Study of the Characteristics of
Compliments in Kindergarten Children

: Focusing on a Case of Bada Class in Uzoo Kindergarten

2015년 8월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

서경희

유치원 유아의 칭찬 특성에 관한 질적 연구

: 우주 유치원 바다반을 중심으로

지도교수 서 현

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2015년 4월

조선대학교 대학원

교육학과

서 경 희

서경희의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교	교수	박주성 (인)
위원	조선대학교	교수	나장함 (인)
위원	전남대학교	교수	염민호 (인)
위원	동강대학교	교수	박미자 (인)
위원	조선대학교	교수	서현 (인)

2015년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	vi
I. 서론	1
A. 연구의 필요성	1
B. 연구목적 및 연구문제	7
C. 연구자	8
II. 이론적 배경	11
A. 칭찬의 개념	11
B. 칭찬의 이론적 관점	16
1. 인본주의적 관점	16
2. 행동주의적 관점	17
3. 인지주의적 관점	22
4. 구성주의적 관점	24
C. 칭찬의 방법	27
D. 칭찬의 기능과 교육적 효과	35
III. 연구방법	45
A. 문화기술적 연구	45
B. 연구절차	47
1. 연구대상 선정 과정	47
2. 예비연구	49
3. 본 연구	49
C. 연구대상	51
1. 우주유치원	52

2. 바다반	56
3. 교사	64
4. 유아들	65
D. 자료수집	72
1. 참여관찰	72
2. 심층면담	74
3. 문서수집	78
E. 자료분석	79
IV. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상	82
A. 유아가 주도하는 칭찬의 대상	82
1. 유아가 자신에게 칭찬하기	82
2. 유아가 친구에게 칭찬하기	84
3. 유아가 교사나 다른 성인에게 칭찬하기	86
4. 유아가 사물에게 칭찬하기	88
B. 교사가 주도하는 칭찬의 대상	90
1. 교사가 유아에게 칭찬하기	90
2. 교사가 유아에게 다른 유아 칭찬하기	92
3. 교사가 다른 성인에게 유아 칭찬하기	94
V. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능	97
A. 유아가 주도하는 칭찬의 기능	97
1. 친해지기 위한 전략 : 위로, 동의, 명명	97
2. 자기 합리화의 시도 : 자기강화	101
3. 가상놀이에서 역할 수행 : 모방	104
4. 힘의 논리 적용 : 아부, 따돌림	105
B. 교사가 주도하는 칭찬의 기능	109
1. 행동변화를 위한 전략 : 모델링, 격려	110
2. 생각의 풀이와 정리 : 부연, 명료화	115

3. 다음 이야기를 끌어내기 위한 유도제 : 인정	118
4. 활동의 마침표 : 평가	121
5. 부정적 분위기 전환을 위한 개입 : 중재	123
6. 칭찬의 두 얼굴 : 명령	126
VI. 칭찬의 유형	130
A. 직접적인 칭찬과 간접적인 칭찬	130
B. 언어적인 칭찬과 비언어적인 칭찬	133
C. 구체적인 칭찬과 비구체적인 칭찬	136
D. 진실된 칭찬과 거짓된 칭찬	140
E. 조건적인 칭찬과 무조건적인 칭찬	143
F. 개인적인 칭찬과 공개적인 칭찬	147
VII. 칭찬이 유아에게 주는 의미	151
A. 바다반을 춤추게 하는 힘	151
B. 나를 되돌아보고 다짐하게 하는 신호	154
C. 또 다른 멋진 나 발견	156
D. 서로 하나 되게 하는 율활유	159
E. 놀이를 지속시키는 촉진제	161
F. 내 뜻이 아닌 부담감과 의욕의 멈춤	163
G. 흑백 칭찬의 습득	166
VIII. 논의 및 제언	171
A. 논의	171
B. 제언	190
참 고 문 헌	192
부 록	214

표 목 차

<표 1> 칭찬에 대한 다양한 학자들의 개념	14
<표 2> 정적강화 형태의 교사-유아 상호작용	19
<표 3> 칭찬의 이론적 관점	27
<표 4> Brophy의 효과적인 칭찬과 비효과적인 칭찬의 방법	33
<표 5> 종속변인별로 보는 칭찬 관련 선행연구	43
<표 6> 연구절차	51
<표 7> 우주유치원의 연간 행사 계획안	55
<표 8> 바다반의 하루 일과	59
<표 9> 바다반의 월별 모둠 이름	60
<표 10> 바다반의 연간교육 계획안 예시	62
<표 11> 바다반의 7월 2주 교육 계획안 예시	63
<표 12> 연구 참여 유아들의 일반적인 배경	67
<표 13> 학부모와 교사의 면담을 통한 유아들의 특징	68
<표 14> 유아 1차면담 질문 내용 (3월 29일 면담)	76
<표 15> 유아 2차면담 질문 내용 (4월 13일 면담)	77
<표 16> 교사 1차면담 질문 내용(3월 21일 면담)	77
<표 17> 교사 2차면담 질문 내용 (3월 27일 면담)	78
<표 18> 학부모 면담 질문 내용(9월 10일~9월 20일 면담)	78

그림 목 차

[그림 1] 칭찬의 기능과 교육적 효과	39
[그림 2] 우주유치원 실내 배치도	53
[그림 3] 우주유치원 실외 배치도	54
[그림 4] 바다반 교실의 배치도	57
[그림 5] 모델링 후 유아 작품	112
[그림 6] 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상과 기능	129
[그림 7] 칭찬이 유아에게 주는 의미	169

ABSTRACT

A Qualitative Study of the Characteristics of Compliments in Kindergarten Children : Focusing on a Case of Bada Class in Uzoo Kindergarten

Seo, Kyung Hee

Academic Advisor : Prof. Seo, Hyun, Ed. D.

Department of Education (Early Childhood Education),
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to acquire in-depth understanding of compliments among young children in kindergarten. For this purpose, the study used an ethnographic method for survey and analysis of the objects and functions of compliments initiated by young children and their teacher, the types of compliments given, and the derived meanings of the compliments to young children. Specifically, this study attempted to answer the following research questions:

1. What are the objects of compliments initiated by young children and the teacher?
2. What are the functions of compliments initiated by young children and the teacher?
3. What types of compliments are initiated by young children and the teacher?
4. What meanings do compliments have to young children?

The subjects of this study were 22 five-year-old children, 14 girls and 8 boys, and their teacher, all part of Bada Class at Uzoo Kindergarten in Gwangju Metropolitan City. The research period was from March 29, 2012 to January 11, 2013, and data were collected through 77 instances of participant observation; in-depth interviews with the children, their parents, and the teacher; formal and informal interviews; field notes; field interviews; recording; videotaping; photographing; and document collection. Collected data were coded, categorized, and analyzed using the method proposed by Bogdan and Biklen (2010).

The results of this study are summarized as follows:

First, the objects of compliments initiated by young children in kindergarten were “themselves,” “their friends,” “the teacher or other adults,” and “things.” The objects of compliments initiated by the teacher were “children,” “other children, directed to listening children,” and “adults, directed to the listening children.”

Second, the functions of compliments initiated by children were comfort, consent, naming as “a strategy for making friends,” and self-reinforcement as “an attempt at self-justification.” In addition, imitation was observed in “role play in imaginative play,” and flattery and bullying were manifested in “application of the logic of power.” Next, the functions of compliments initiated by the teacher were modeling and encouragement as “strategies for behavioral change,” and dilatation and clarification as “explanation and summary of thoughts.” Acknowledgement was observed as “a prompt for another story,” and evaluation was observed as “an ending mark for activities.” Moreover, intervention was observed as “interference to change a negative atmosphere,” and command as “two faces of compliments.” These observations show that compliments work on young children in both positive and negative ways.

Third, various types of compliments were expressed toward young children in kindergarten. These types included “direct and indirect compliments,” “verbal and non-verbal compliments,” “concrete and abstract compliments,” “true and untrue compliments,” “conditional and unconditional compliments,” and “private and public compliments.” Compliments to young children were usually given directly, but sometimes indirectly through another person. This could uplift self-esteem by

making the child feel complimented by two individuals; however, in this way, the teacher also burdened children by suggesting something unpleasant through a third person. Compared to verbal compliments, physical intimacy, smiles, and hand signs, were more effective in actively moving young children. In verbal compliments, those with specific explanation were more effective than groundless and ambiguous compliments in helping children recognize desirable behaviors. On the other hand, young children could also feel burdened by compliments, because they were aware of the hidden intention of untrue compliments, and they did not perceive unconditional formal compliments as true compliments. Moreover, open complimenting affected the complimented children, and also affected other children. These findings suggest that compliments should be given consistently and in a way appropriate for the situation.

Fourth, the meanings of compliments given to young children in kindergarten were “power making the Bada Class dance,” “signs leading to reflection on and resolution of the self,” “discovery of another great self,” “catalyst for unity,” “promotion of continuous play,” “burden against my will and stopper of desire,” and “acquisition of black-and-white compliments.” Through exchange of compliments and encouragement, young children gained confidence, a sense of achievement, and satisfaction; as a result, compliments became a “power making the Bada Class dance.” In addition, because children looked to their complimented friends as behavioral role models, compliments became “signs leading reflection on and resolution of the self,” and acknowledging compliments from friends or the teacher provided an opportunity to renew children’s self-esteem through “discovery of another great self.” Furthermore, in young children, with friends or the teacher, compliments functioned as a “catalyst for unity,” promoting intimate relationships and sustaining continuous play. However, negative aspects of compliments to children were also found. To children, compliments were sometimes seen as a “burden against my will and blocker of desire”: because of compliments, young children felt forced to do activities that they did not want to do, and this consequently frustrated their desire for other activities. Moreover, untrue compliments without genuine heart were seen as “acquisition of black-and-white

compliments.” This resulted in children’s loss of trust in compliments.

As presented above, compliments initiated by young children and their teacher had positive and negative effects, depending on the compliments’ object, function, and type of expression. This emphasizes again the importance of complimenting appropriately and according to the specific situation. The results of this study are expected to provide useful data in the field of early childhood education for understanding the experiential meanings of compliments to young children, and to suggest desirable directions for positive interaction.

I. 서론

A. 연구의 필요성

긍정적인 말이 사람에게 미치는 역할은 풀이 자라는 데 있어서 햇볕이 필요한 것과 같다. 인간은 자신의 장점이나 업적에 칭찬(稱讚, compliment)을 받게 되면 행복감을 느낀다(박영하, 2011). 칭찬을 받으면 심리적으로 안정감과 존재감을 얻게 되어 삶을 활기차게 만드는 데 도움을 받을 수 있기 때문이다(배연미, 2009). 또한 칭찬은 긍정적 상호작용 중 하나로서 상대방을 인정함으로써 의욕이 생기도록 하며, 이로 인해 사람들은 칭찬을 받으면 인정을 받는 기쁨의 감정이 생기게 된다(스즈키 요시유키, 최현숙 역, 2003). 따라서 칭찬은 긍정적인 행동을 촉진하는 인정의 행위로서 특히 유아기에 있어서 삶의 안정적이고 긍정적인 발달에 필요한 중요한 상호작용이라 할 수 있다.

유아들의 상호작용은 주로 유치원이라는 구체적이고 작은 공간 내에서 이뤄진다는 점에 주목할 필요가 있다. 유아기에는 가정과 그 밖의 타인에게 많은 칭찬을 받을 수 있는 시기이며 이 과정에서 자아와 사회에 대한 모든 관계적 반응과 감각이 생겨나기 시작한다. 최근에는 여성인력의 사회진출과 정부의 3-5세 누리과정¹⁾ 무상교육의 확대에 의해 유치원에서 유아에게 이루어지는 칭찬의 의미와 역할을 더욱 각별히 살펴볼 필요가 있다. 이 시기에 외부 접촉을 통한 상호작용의 경험은 유아로 하여금 사회화에 필요한 지식과 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공하기 때문이다(이문희, 2013). 또한 유아에게 교사나 또래와의 관계는 유아의 사회성 발달에 영향을 주며 상호간의 칭찬은 유아의 자신감에 영향을 주게 되었다. 결국 칭찬은 시대적 요구이며 교육현장에서도 별보다는 칭찬을 강조하며 칭찬의 필요성을 인정하게 되었다(전경숙, 2011).

칭찬은 국립국어원(2000)이 발행한 표준국어대사전에 의하면 “좋은 점이나 착하고 훌륭한 일을 높이 평가함”이라고 정의된다. 유아에 대한 칭찬의 개념에 대하여 학계에서도 풍부하게 연구가 이루어져 왔는데 학자들은 칭찬을 긍정적인 평가(박성희, 2005; Farson, 1963; Holmes, 1988)와 긍정적인 자아상을 주기 위한 의도적인 언어(김원중, 1999; 성미옥, 2003; 전경숙, 2011; 전인혜, 2011; 한상철, 2003), 그리고 동기를 유발하

1) 3-5세 누리과정: 정부는 2011년 5월 2일 취학직전의 만 5세 유아들에게 양질의 보육과 교육을 제공하기 위해 ‘만 5세 공통과정’제도 도입계획을 발표하였고, 2013년부터는 3-5세 유아들에게 유아교육·보육과정이 통합된 누리과정을 제공하였다. 이는 취학전 교육의 질을 제공하고, 생애 초기 출발점 평등을 보장할 수 있게 되었다. (3-5세 연령별 누리과정 지원을 위한 중앙 연수 자료집, 2012.12.19)

고 행동을 강화하기 위한 방법(김선희, 2007; 박진옥, 2013; 윤나리, 2007) 등 포괄적으로 언어와 비언어적인 행동 및 태도로 정의하였다. 종합적으로 칭찬은 인정, 평가, 반응의 명사로 개념으로 정리할 수 있다. 즉, 칭찬은 상대방의 존재와 특성을 드러내어 높이 평가하기 위해 의도적으로 행해지는 언어·행동·태도의 정적강화라는 점에서 주목받고 있다.

이와 같은 칭찬의 개념은 학문적으로 인본주의, 행동주의, 인지주의, 구성주의 등 다양한 교육이론의 관점에서 살필 수 있다. Dewey는 인간 본성의 가장 깊은 욕구 중 하나로 중요한 인물이 되고자 하는 것이라고 하였다(추병완, 2004). 보다 근원적으로 인본주의적 관점에서 칭찬은 인간의 기본적인 심리적 욕구가 반영된 결과물이다. 사람들은 타인에게 자신의 바람직한 행동에 대해 인정받거나 관심 받고 칭찬을 받고 싶어 한다고 알려져 있다(Michael & Davied, 2004). 즉, 유아들은 또래나 교사에게 관심 받고 인정받으려는 욕구에서 칭찬이 발견된다. 또한 칭찬을 받는 것은 기분 좋은 것으로 사람들은 이전에 칭찬을 받은 경험에서 그 행동을 반복적으로 행하려는 경향이 있다(Kirsschenbaum, 2006). 따라서 유아들에게 바람직한 행동을 유발하는 용기를 갖게 하는 자극제가 칭찬이라는 것이 행동주의적 관점이다. 인지주의적 관점에서 칭찬은 진심으로 상대방을 존중하고 그의 가치를 인정하는 마음에서 비롯되어야 칭찬을 받는 사람에게 긍정적인 자아개념을 심어줄 수 있다고 보는 것이다. 그러므로 칭찬은 유아의 긍정적이고 바람직한 행동을 위한 유아와 유아간과 교사와 유아 간에 의도적으로 행해지는 언어적·비언어적 긍정의 표현으로 볼 수 있다. 즉, 유아는 칭찬을 받음으로써 자신에 대한 인식의 힘을 갖게 되므로 칭찬은 유아에게 인식적 전환을 가져다주는 매개물이라고 할 수 있다. 또한 이러한 관점들은 유아에게 칭찬이 상호관계에서 비롯되는 만큼 구성주의적 관점에서 사회적 상호작용을 살펴보는 것도 의미 있다고 본다.

유아시기의 칭찬은 누가 주도하느냐에 따라서 의미를 달리 해석할 수 있다. 또래 간의 칭찬은 긍정적인 상호작용을 통하여 상대방의 인정의 욕구를 충족시키고 바람직한 행동에 대해 강화해 주는 의도적인 언어와 비언어적인 행동·태도이며(오은주, 2006; 정정희, 2008), 교사가 유아에게 하는 칭찬은 유아의 기본적인 욕구를 충족시켜주고 올바른 선택을 할 수 있도록 도와주는 긍정적인 자아감의 형성과 자존감을 높여주는 수단이다(정혜인, 2007). 즉, 칭찬은 화자(話者)와 청자(聽者)가 적극적으로 가치 있다고 여기는 어떤 좋은 것(특징, 소유, 기술 등)에 대해 보통 상대방에게 던지시, 또는 명백히 공로를 돌리는 화행이라고 정의할 수 있다(Holmes, 1988).

유아와 교사에 따른 칭찬에 대한 의미를 상황의 맥락에서 고찰해보는 것은 중요한

과제이다. 유아의 주변은 배경과 상황이 얽힌 맥락으로 이루어지고 있다. 따라서 유아는 유치원에서 사회문화적 맥락을 강조하는 사회적 구성주의에 따라 또래나 교사와의 사회적 경험과 지도를 통해 발달이나 학습이 유도되고 있다고 볼 수 있다. 이처럼 유아에게 칭찬이 의미 있는 경험이라고 볼 때 칭찬의 긍정적인 상황과 부정적인 상황들을 살펴보는 것은 의미 있는 일이다. 다양한 환경과 여러 가지 새로운 상황이나 어려움에 직면하는 유아는 인지적인 면보다 정서적인 면의 영향을 더 많이 받게 된다. 다시 말해 사회적 상황 하에 또래간의 칭찬은 자신감, 성취감, 문제해결능력 등이 생기며 또래관계가 원만하게 형성되어 사회 구성원으로서 만족감을 느낄 수 있으며(안주영, 2014), 교사의 긍정적이고 지지적인 언어와 태도는 유아에게 정서적·정신적·심리적 으로 안정감을 느끼게 하여 자신의 속도로 자신의 능력만큼 자연스러운 발달을 이루어 가게 할 수 있다(이기숙, 2002). 즉, 유아는 유아, 또래, 교사와의 사회적 상호작용을 통해 타인과의 상황 간 연결을 시도하므로 이 시기의 칭찬에서 상황적 맥락을 살펴보는 것은 유아의 발달에 영향을 미치는 칭찬의 기능을 이해하는데 중요하다고 볼 수 있다.

상황적 맥락 외에도 유아나 교사가 주도하는 칭찬의 여러 상호작용 중 칭찬의 양면성이 나타날 수 있다. 칭찬은 상대방을 존중하고 그의 가치를 인정하는 마음에서 비롯되기 때문에 상대방의 성격이나 자질 그리고 그 사람이 해낸 일에서 장점을 찾아내고 그것을 인정하며 표현되어야 한다(나가사키 카즈노리, 2002). 특히 유아들의 놀이는 결과보다는 행위에 초점을 두고 즐거움을 표하는 과정(Sluss, 2006)으로 흥미와 욕구가 기초가 되어야 한다(이영애, 2009). 즉, 유아에게 칭찬의 교육적 효과를 극대화하기 위해서는 칭찬을 주도하는 사람과 상황적 맥락 못지않게 중요한 다른 한 측면은 칭찬의 방법이다.

일반적으로 유아의 수행을 칭찬하면 아동의 기대가 강화되고 자존감이 높아질 것으로 예상하지만, 과정에 대한 노력을 칭찬하기보다 결과에 치중한 칭찬은 제 효과를 발휘하지 못할 수 있다. 요컨대, 결과에서만 칭찬 받은 아동은 실패경험이 부정적 평가로 이어지고 과제를 지속적으로 하지 않으려는 현상이 나타나는 경향이 있다(강수정, 2013; Cimpian, Aree, Markamn, & Dweek, 2007; Zentall & Morris, 2010). 유치원에서 상호작용 속에서의 위계는 교사와 유아와의 관계에서뿐 아니라 유아들 사이에서도 성인과 마찬가지로 권력관계가 형성되어 있으며(Damon, 1977; 박선영, 2001), 유아 집단에서도 사회적 힘의 관계가 상호작용에서 잘 반영되어 나타난다(김진영, 1998; 박성주, 2001; 한남주, 2002). 따라서 권력관계에서 잘못된 칭찬으로 유아들에게 놀이과정이 자유롭게 느끼지 못하는 기능을 초래할 수 있으며 유아들에게 부정적인 사회적 힘으로

적용되는 기능을 가질 수 있다.

이처럼 칭찬은 부작용을 내포 할 수 있으므로 칭찬의 방법에서 주의가 필요하다. 따라서 칭찬의 기능은 아동의 사회적 능력과 자존감을 발달시키고 성장의 원동력이 되는 대표적인 의사소통 기술(Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, & Sippola, 1996)에서 찾을 수 있다. 즉, 유아교육이 바람직한 행동변화를 목적으로 한다면 이러한 요구에 부합하는 칭찬의 올바른 사용은 유아의 행동을 바람직하게 변화시킬 수 있는 지름길이 될 수 있다고 본다.

유아는 자신에 대한 긍정적 가치 부여로 자아 존중감을 향상시키고 원만한 인간관계 형성과 관련된 사회성, 도덕성, 책임감 및 성취동기 등의 정서적 발달이 무엇보다 우선되어야 한다(박진옥, 2013). 본 연구는 이러한 관점들을 견지하면서 칭찬이 유아에게 갖는 의미를 살펴보려는 목적을 가지고 있다. 따라서 유아에게 이루어지는 칭찬의 의미를 정확하게 파악하기 위해서 칭찬의 기능과 교육적 효과에 주목해야 한다. 『칭찬은 고래도 춤추게 한다』라는 책의 제목처럼 칭찬은 자발적인 동기부여를 주는 자극의 기능이 있으며 긍정적 행동을 유발하는 기능이 있을 수 있다. 즉, 칭찬은 어떤 행동에 대한 자극과 격려로 그 행동을 강화하여 계속하도록 하게 한다(Blanchard, 2002). 이처럼 칭찬은 개인의 심리적인 상태의 긍정적인 변화를 촉구하는 기능을 가진다고 알려져 있다. 이를 해석하면 칭찬은 개인의 심리나 정서 상태에 직접적으로 영향을 미친다는 뜻으로 볼 수 있다(이수경, 2010).

최근에는 유아에 대한 칭찬이 가지는 부정적 기능이 사회적으로 관심을 받고 있다. 교육학 분야에서는 칭찬이 자아 존중감 및 대인관계 형성, 학교 적응과 인간관계의 유지와 발전에 이르기까지 다양하게 나타나고 있다(문상정, 2009). 하지만 어떤 칭찬은 유아에게 약이 되기도 하고 어떤 칭찬은 유아에게 독이 되기도 한다(Dweck, 1999; Ginott, 1965). 한 다큐멘터리는 칭찬의 역기능에 대한 사회적 관심을 불러 일으켰다(EBS, 2010-12-08). ‘똑똑하다’, ‘천재다’, ‘대단하다’의 결과에 집중된 칭찬은 결국은 아이들에게 심리적인 부담감을 줘서 부정적 행동을 유도한다는 결과를 보여주었다. 따라서 칭찬은 긍정적 효과만 있는 것이 아니라 어떻게 칭찬하느냐에 따라 그 효과가 달라질 수 있으며 유해한 결과를 초래할 수 있다(박성희, 2005; 윤채영, 강명숙, 김정섭 2009). 즉, 모든 칭찬받는 고래가 춤추는 것은 아닐 것이며 박수가 끝나면 고래는 더 이상 춤추지 않을 수 있다고 본다.

지금까지 칭찬에 관한 연구들을 분류해보면 초등학생을 대상으로 한 연구가 대부분이다. 이들은 주로 칭찬활동이 자아존중감 및 자아탄력성, 교우관계, 학교생활만족에

미치는 효과(김학미, 2011; 김해자, 2011; 김희영, 2012; 박정순, 2011; 성미옥, 2003; 신지미, 2011; 신지영, 2013; 오경애, 2007; 오은주, 2006; 유상미, 2010; 이유영, 2007; 임여정, 2012; 장은정, 2014; 정정희, 2008; 전보라, 2010; 전인혜, 2011; 정선희, 2007; 조희경, 2011; 최현정, 2008; 홍순자, 2005)와 학업의 동기와 성취도에 미치는 효과(김은빈, 2014; 박지영, 2012; 여수현, 2009; 윤나리, 2007; 이수경, 2010; 황선미, 2009)에 대한 연구를 다루며 칭찬의 기능적인 면을 밝히는데 공헌이 있다. 또한 칭찬활동이 기본생활습관, 도덕성 발달, 사회성 발달, 언어발달에 미치는 효과에 대한 연구(김지희, 2011; 나월진, 2011; 배연미, 2009; 임석환, 2009; 장인영, 2012; 정경숙, 2010; 정지윤, 2012)는 칭찬의 교육적인 효과와 유아발달의 긍정적인 영향을 다루었다는데 의의를 갖는다.

마찬가지로 중학생을 대상으로 한 연구에서도 칭찬이 자아존중감 및 자기효능감, 교우관계, 학교생활 만족도, 학업성취에 미치는 효과(강선영, 2011; 김은숙, 2006; 김춘실, 2007; 우현민, 2006; 이미희, 2010; 이수인, 2007)를 연구하며 칭찬이 학교생활에 미치는 기능적인 면을 밝혔으며, 특히 이수인(2007)은 사회성 발달에 대한 교육적 효과까지 다루었다. 이 밖에도 칭찬이 학습에 대한 동기부여를 주는 효과(조덕제, 2012)가 연구되며 학계에서는 칭찬의 기능과 교육적 효과에 대한 인식이 한껏 높아지게 되었다.

이와 같이 칭찬의 대상에 대한 연구들이 주를 이루는 반면 칭찬의 주체에 대한 선행 연구들도 찾아볼 수 있다. 먼저 교사주도의 칭찬에 대한 문화기술적 연구(김병극, 1996; 정혜인, 2007)와 학습에 대한 행동 수정, 성취도, 참여도의 효과에 대한 양적 연구(김훈섭, 2001; 박지영, 2012)가 이루어졌다. 다음으로 유아 칭찬에 관련된 연구들은 유아의 자존감, 자기효능감, 자기조절력, 교우관계, 사회성 발달에 미치는 효과(김경란, 2012; 김희영, 2012; 안주영, 2014; 장미정, 2014; 장정은, 2012; 전경숙, 2011; 조영화, 2004)연구가 이루어졌다.

이 외에도 유아교육기관에서 칭찬의 방법과 효과를 적용시키며 강수정(2013)은 유아에게 칭찬의 유무와 칭찬 유형이 유아의 자부심과 수치심 및 과제지속수행에 영향을 미쳤음을 보고하였다. 또한 그는 칭찬을 사회적 비교에 의한 칭찬과 개인의 숙달에 의한 칭찬으로 구분하였다. 그리고 박진옥(2013)도 칭찬의 보상기능, 정서적 발달, 학습활동 강화 등 유아교육기관에서 칭찬의 효과에 대하여 보고하였다. 이들의 연구는 유아교육 현장에서 칭찬의 중요성을 다시 한 번 부각시켜 주었다는 점에서 교육적인 시사점이 있다고 볼 수 있다.

하지만 위의 연구들은 주로 초등, 중등 및 교사와 유아의 각 주체와 대상에 대한 연구이며 칭찬의 결과론에 입각하여 효과성의 유무를 밝히려는 양적연구가 대부분이었

다. 또한 칭찬의 부정적 기능보다는 긍정적 기능에 주목한 것이 주요한 특징이며, 칭찬을 활용한 다수의 프로그램과 선행연구들은 그 효과에 대해서는 긍정적 가치가 있으나, 개별적인 연구들이 실천적으로 현장의 교육 방법에 기여하는데 한계가 있었다. 또한 지금까지 칭찬의 기능과 교육적 효과에 대한 학문적 논의가 진행되었지만, 상황적 맥락에 따른 칭찬 기능과 교육적 효과를 알아보기 위해 유아와 교사의 양측면을 다루는 질적 연구는 다소 미흡한 실정이다. 본 연구에서는 이 논의를 확장하여 선행연구 문헌 고찰을 바탕으로 질적 측면의 문화기술적 연구방법을 사용하고자 한다.

따라서 유아에게 의미되는 칭찬을 이해하기 위해서는 유아들의 구체적인 상황적 맥락을 살펴보고, 유아들의 입장에서 칭찬이 어떻게 받아들여지는지에 대한 탐구가 필요하다. 이는 유치원에서 유아에게 갖는 칭찬의 가치에 대한 이해를 돕고 칭찬에 대한 새로운 방향으로의 접근을 모색하고 이해할 수 있는 정보를 제공하는 기초자료를 만드는 데 필요한 연구라고 볼 수 있다.

B. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 유치원에서 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상, 칭찬의 기능, 칭찬의 유형, 그리고 칭찬이 유아에게 주는 의미를 분석하는데 있다. 연구목적을 달성하기 위하여 우주유치원의 만 5세 바다반 유아들의 칭찬에 대해 문화기술적 연구방법을 통하여 심층적으로 분석하였다. 또한 도출된 칭찬은 유아에게 어떠한 의미를 주었는지를 보다 구체적으로 밝히고자 한다. 이러한 연구목적을 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상은 무엇인가?
2. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능은 무엇인가?
3. 유아와 교사가 주도하는 칭찬은 어떠한 유형들로 나타나는가?
4. 칭찬이 유아에게 주는 의미는 무엇인가?

C. 연구자

연구자가 어릴 적 유아시기를 보냈던 지역에는 유치원이라는 곳이 없었다. 따라서 선생님이라고 부를 수 있는 사람이 있는 곳은 일주일에 한번 가는 교회가 전부였다. 연구자는 교회의 선생님께서 무언가를 배운다는 것이 가장 큰 즐거움이었으며 매주 일요일만을 손꼽아 기다렸다. 또한 선생님께서 배운 것을 그대로 집에 와서 흉내 내기를 좋아하였는데 어머니는 이러한 연구자의 모습을 흐뭇하게 쳐다보며 “진짜 선생님이네”라는 말을 꼭 해주셨다. 어머니의 이러한 인정의 모습은 지금의 연구자가 가르치는 사람으로서 자리매김을 할 수 있게 하는 힘이 되었다.

이후 연구자는 아이들을 가르치고 싶은 꿈을 위하여 유아교육 학사를 졸업하고 서울 강동구의 00유치원에서 담임교사로서 첫발을 내딛었다. 하지만 유치원에서의 생활은 아이들만을 생각하는 기쁨과 달리 또 다른 세상이었고, 연구자를 딜레마에 빠지게 하였다. 처음 겪는 사회적 관계의 동료와 원장은 연구자에게 또 다른 숙제로 다가왔으며 그들은 연구자가 아이들에게 해주고 싶은 것들을 계획하고 실행하는데 거쳐야 할 과정이었다. 유아들에게는 긍정적인 표현을 자주하는 그들이었지만 정작 서로에게는 칭찬이 인색하고 마음을 드러내지 않아 일하는데 걸림돌이 되었다.

그러던 어느 날 연구자의 고민을 들어준 선배로부터 반성적인 사고를 하게 되었다. 연구자의 고민속의 그들은 사랑을 다른 방식으로 표현하는 것이라고 하였다. “같은 사랑이지만 사람들은 자신만의 고유한 방식에 따라 다르게 표현한다.”는 조언은 이 후 사회생활을 하는 연구자의 자세를 긍정적으로 바꾸어 놓는 시발점이 되었다.

덕분에 연구자는 7년 가까이 유치원 교사생활을 하며 긍정적인 사람으로 인정을 받게 되었다. 또한 연구자가 근무한 유치원의 유아들은 연구자의 말을 잘 따라 주었는데, 이는 자신들의 마음을 읽어주고 긍정의 표현을 잘 해주는 연구자의 교수방법이 그 비결이었다. 연구자는 유아들의 행동변화를 보며 교사로서 보람을 느끼며 결혼을 한 후 유치원을 운영하겠다는 포부를 갖게 되었다.

하지만 결혼 후 어린이집을 운영하며 다시 한 번 딜레마에 빠지기 시작하였다. 주위의 타 유아교육기관들이 연구자에게는 경쟁자로 인식되며 교육자가 아닌 경영인을 요구하게 하였으며, 학부모들의 양육방법과 연구자의 교육운영관의 차이에서 오는 대립으로 부모교육의 필요성을 절실히 느끼게 하였다. 이로 인해 연구자는 운영자로서의 소양과 부모교육에 대한 학문을 넓히기 위해 대학원에 진학하였다.

이러한 배움은 연구자의 삶에 중요한 의미를 주게 되었다. 배움은 무엇을 아는 즉, 지식과 기술을 습득하는 것이 아닌 노력하는 과정임을 깨달았다. 연구자가 무엇을 배움으로서 그것을 운영에 접목시켜보고자 하는 것은 결과만은 바라보는 배움의 자세였다. 유아교육기관은 부모와 교사가 유아의 발달을 공통의 목적으로 갖고 있지만 서로의 교육 목적이나 언어 사용, 물리적 환경, 가치관의 차이로 인해(Whitehead, 1988) 그들의 역할 수행을 못할 때가 있다. 이를 이해하고 부모들의 의견을 인정하고 격려하는 긍정적인 자세가 곧 배움임을 깨달았다.

한편, 이러한 깨달음으로 유아들을 다시 바라보았을 때 유아가 또래와 교사들에게 하는 상호작용 속에는 다양한 의미가 산출되고 있음을 발견하게 되었다. 이때부터 연구자는 유아교육기관에서 상호작용에 관심을 갖기 시작했고 이를 위한 배움은 계속되었다.

연구자가 칭찬에 대한 관심을 갖게 된 계기는 대학원 때 『교육심리학』 과목을 들으면서 행동주의의 강화에 대해 배우면서였다. 유아의 모든 행동은 학습된 것으로 행동이 일어난 직후에 자극의 결과로 학습된다고 보는 입장의 행동주의는 유아교육현장에서 교사가 유아와의 상호작용과 가장 근접한 이론이라고 생각했다. 또한 강화는 상황의 맥락이 중요하다는 것을 배우고 연구자는 유아에게 이루어지는 칭찬의 상황을 관찰하는 시간을 갖게 되었다.

이후 칭찬에 대한 연구가 본격화되기 시작한 것은 몇 년 전 학회소논문을 쓰기 위해 유치원을 탐방했을 때다. 만 5세아들이 점심을 먹고 양치하기 위해 화장실 앞에 줄을 서 있었다. 화장실 앞에는 차례를 지키기 위한 작은의자들이 색깔별로 놓여 있었다. 남자 A유아는 칫솔을 들고 제일 앞에 앉은 여자 B유아에게 다가갔다.

A유아 : 와! 네가 또 일등이야. 정말 대단해. 야! 그런데 네 것 의자랑 내 것 의자랑 바꾸자. 이 것 빨강색이 일등의자야. 애들아 그치?

다른 유아들 : 맞아. 빨간 의자가 일등의자야. 네가 일등이잖아.

B유아 : (빨강의자를 남자 아이에게 준다)

잠시 뒤에 연구자는 조심스럽게 남자 A유아에게 다가가 물어보았다.

연구자 : 원래 일등은 빨강색 의자에 앉는구나?

A유아 : 아니요. 제가 초록색 의자에 앉고 싶어서 그랬어요. 빨간색은 여자 색깔이잖아요.

위의 상황을 해석해보면 A유아는 초록색을 선호해서 B유아에게 거뒀던 칭찬을 하면

서 의자를 바꾼 것이었다. 또한 다른 유아들도 거짓된 칭찬인 줄 알면서도 A유아의 편을 들어준 것이다. 이는 유아들에게 칭찬이 꼭 보약으로만 적용되는 것이 아니라 한편으로 교사나 유아들에게 목적을 이루기 위한 수단이 되어 유아에게 부담을 주고 있음을 예견할 수 있었다.

흔히 유아에게 칭찬의 의미를 찾는다고 하면 성인이 유아에게 하는 칭찬에서만 잣대를 재려고 한다. 하지만 연구자는 유아가 사용하는 칭찬에서도 상황별 의미가 다르게 적용되고 있음을 관찰하고 ‘칭찬’이라는 연구주제에 한껏 고무되었다. 따라서 질적 연구방법을 통해 유아에게 이루어지는 칭찬에 대해 깊이 있게 들여다봄으로써 유아들을 이해하고 교육적인 시사점을 찾고자 하였다.

II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 유치원에서 유아와 교사의 주도에 의한 칭찬의 대상과 그에 따른 칭찬의 기능, 그리고 칭찬의 유형으로부터 칭찬이 유아에게 갖는 의미를 고찰해 보는 것이다. 이러한 목적과 관련하여 본 장에서는 칭찬을 유아에게 갖는 개념과 이론적 관점에 접근하여 살펴보고자 한다. 먼저, 칭찬의 포괄적인 개념에 대해 알아보고 다음으로 인본주의적 관점, 행동주의적 관점, 인지주의적 관점, 구성주의적 관점에서 접근하여 그에 따른 각각의 칭찬의 개념, 방법, 효과를 탐색해보고자 한다.

A. 칭찬의 개념

‘칭찬’의 개념은 다양하지만 우리가 일상생활 속에서 사용하는 ‘칭찬’은 성공적인 수행에 대한 보상의 한 종류로 이해할 수 있다(문상정, 2009). 보상은 발달심리학의 입장에서 볼 때 유아로 하여금 바람직한 행동을 습득하게 하는 훈련의 주된 요소라고 볼 수 있으며 듣는 사람을 기분 좋게 하려는 전제를 가지고 있다(Hurlock, 1985). 따라서 칭찬은 유아의 특성이나 바람직한 행동에 대해 강화하며 행동의 동기를 자극시키는 보상이라 할 수 있다.

칭찬이라는 개념의 어원은 높이 평가하다는 의미를 내포한다. ‘칭(稱)’은 어떤 물건을 손으로 들어서 무게를 ‘가늠하다’라는 뜻으로 칭찬을 하기 전에 그렇게 할 만한가를 반드시 가늠해 보기 마련으로, 후에 칭찬하다로 확대 사용 되었으며 현대 사회에서는 수평적인 관계 사이에 주로 사용되고 있다(김형민, 2003). 또한 칭찬의 사전적 정의를 살펴보면 ‘좋은 점이나 착하고 훌륭한 일을 높이 평가함’(표준국어대사전, 2000)과 ‘잘한다고 추켜 주거나 좋은 점을 들어 기림’(동아 새 국어사전, 2001)이다. 여기에서 ‘좋은 점’은 상대방이 하나의 존재로서 가지고 있는 특성을 칭하며 ‘착하고 훌륭한 일’은 행동과 행위를 중심으로 사회적 관점에서 잘된 점에 초점을 두는 것이며 ‘높이 평가함’은 상대방을 잘 관찰하여 잘한 행동과 좋은 특성을 찾아내고 드러내어 높여줌을 뜻한다. 또한 ‘잘한다’는 잘한 점의 의미로 상대방이 하는 언행 중에서 좋다고 할 수 있는 어떤 것을 칭하며 ‘기림’은 실제로 상대방이 인식하고 있는 것보다 더욱 긍정적으로 반응하는 것으로 높이 평가하는 것을 칭한다. 즉, 박성희(2005)가 지적하듯, ‘칭찬’은 상대방이

갖추고 있는 존재로서의 특성과 행동으로서의 특성을 드러내어 높여주는 말이라고 할 수 있다. 따라서 칭찬은 상대방이 보이는 좋은 점의 특성을 높이 평가해 주는 의미와 바람직한 행동이 일어나도록 학습자의 동기를 자극시키는 언어적 보상으로 존재적·행동적 특성을 드러내어 높여주는 의도적인 말이다. 따라서 본 연구에서는 칭찬의 개념을 칭찬의 의미와 동기의 자극, 언어적 보상의 측면에서 살펴보고자 한다.

칭찬에 대한 학자들의 정의는 점차 확대되고 있으며 주로 자신의 연구목적에 맞게 이루어져 왔다. 학자들의 칭찬에 대한 구체적인 정의는 주로 교육적 효과의 관점과 기능의 관점으로 정의되었다.

초기 교육학에서는 칭찬의 긍정적인 교육적 효과의 측면에 주목하여 개념을 정의하였다. Emmer(1987)은 칭찬을 교실 상황에서 발생하는 일반적인 피드백과는 다르며 결과물에 대한 긍정적인 승인을 표현하는 방법이라고 정의하였다. 비슷한 측면으로 Farson(1968)과 Holmes(1988)은 칭찬을 긍정적인 평가에 초점을 두며 말하는 사람이 듣는 사람의 기분을 좋게 할 것을 목적으로 화자가 아닌 다른 사람이나 보통 상대방에게 명백히 또는 넉넉히 공로를 돌리는 화행(話行)이라고 하였다. 이처럼 초기 교육학에서는 칭찬을 긍정적인 측면에서 조명해왔던 경향을 읽을 수 있다.

또한 칭찬은 인정과 같은 개념으로 정의되기도 하였다. Brophy(1981)는 칭찬을 행동의 적절함이나 옳음에 관한 단순한 피드백 이상의 의미를 가진 반응이라고 하였으며, 같은 해에 Manes와 Wolfson (1981)은 화자가 상대방에게 무엇인가 좋은 것을 말하는 호의적인 판단이나 의견이라고 하였다. 국내에서는 유천근(1969)은 칭찬을 상(賞)의 한 방법으로 생각하며 어떤 행위를 촉진시키기 위한 자극의 한 방법으로 학습자의 동기를 자극시키는 언어적 인정이라 하였으며, 김병극(1996)은 칭찬은 단순한 피드백보다 권장할 만한 타인의 행위에 대해 인정하고 찬의를 표하는 감탄이나 승인의 언어적 진술로 각자가 지니고 있는 장점을 발견하고 그것을 지지해 주는 인정의 활동으로 정의하였다. 이와 유사한 개념으로 김훈섭(2000)도 학습활동을 촉진하기 위한 동기 자극의 기능으로 정적강화로 접근하여 정의하였다. 즉, 칭찬은 타인의 권장할 만한 행위에 대해 긍정적으로 인정해주고 평가해주는 교육적인 활동으로 정의될 수 있다.

이후 학자들은 칭찬의 기능적인 면에서 정의를 찾기 시작했다. Deci, Koestner, Ryan(2001)은 칭찬을 내재적 동기를 증가시키는 정보적 측면에 개념을 두었으며, 국내에서는 칭찬이란 생활의 즐거움과 긍정적인 자아상을 심어주기 위한 상대방의 바람직한 행동이나 장점을 찾아내어 강화해 주는 교사 아동간, 부모 자녀간의 의도적인 언어와 행동 및 태도로 정의 한 연구(김원중, 1999; 성미옥, 2003; 전경숙, 2011; 전인혜,

2011; 한상철, 2003)들이 있다. 김선혜(2007)도 학습자의 동기를 유발시키고 행동을 강화 시키는 보상의 체계로 간주하였으며 박성희(2005), 윤나리(2007), 박진옥(2013)은 칭찬을 정적강화의 형태인 긍정적인 언어 피드백으로 권장할 만한 행위를 연속시키는 역할이라고 하였다. 최근에는 안주영(2014)이 또래칭찬의 의미를 긍정으로 발전하는 시기에 행하는 긍정적인 자아와 사회성의 발달을 돕는 방법이라고 정의하며 칭찬을 자아상을 갖게 해주는 기능으로 정의하였다. 이러한 기능적 칭찬의 정의는 현재까지도 칭찬을 바라보는 주요한 관점 중 하나이다.

이에 반해 칭찬은 주도하는 사람에 따라서 가지는 기능으로 정의되기도 한다. 김형민(2003)은 화자가 청자가 속한 공동체의 구성원들에게 힘과 용기를 불어 넣어주기 위해 청자나 제 3자와 관련된 행위, 성취, 대상, 물건, 취향이나 질에 대해 높이 평가하고 인정하는 행위라고 하였으며 김경분(2010)은 말하는 이가 듣는 이를 기분 좋게 하기 위해 그와 관련된 사람, 물건, 일에 관해 좋다고 인정하는 여러 가지에 대해 직접적, 간접적으로 긍정적인 가치가 있다고 전하는 언어행동이라고 하였다. 또한 문상정(2009)은 사람이 지니고 있는 장점이나 이룩한 업적 및 현재 그가 행동하는 모습에 대하여 말, 글, 비언어적인 방법으로 그 가치를 인정하여 높이 평가하는 것으로 정의하였다.

이러한 칭찬의 주체와 대상의 기능은 결국 원만한 유대 관계를 형성한다. 즉, 칭찬의 개념은 화자와 청자가 갖게 되는 긍정적인 관점의 기능을 포함하는 것으로 화자가 청자에 대해 무엇인가 좋은 것을 말하는 호의적인 판단이나 의견으로서 상대방과의 취향이나 관심에 대한 공통성을 표현하며 유대감을 창조한다(Manes & Wolfson, 1981; 김형민, 2003, 재인용).

이상과 같이 칭찬에 대한 개념을 학자들에 따라 열거해 정리해 보면 <표 1>과 같다. 또한 본 연구의 목적에 맞게 칭찬의 개념에 대해 언어와 비언어, 그리고 의도적인 행위인지의 관점으로 정리할 수 있다.

<표 1> 칭찬에 대한 다양한 학자들의 개념

구분	학자 (연도)	칭찬의 개념	관점	
			언어	의도
국외	Farson (1968)	·말하는 사람이 듣는 사람의 기분을 좋게 할 것을 목적으로 바람직하고 인정되는 긍정적 평가의 행위	×	×
	Brophy (1981)	·권장할 만한 타인의 행위에 대해 인정하고 찬의를 표하는 감탄이나 승인의 언어적 진술로 각자의 장점을 발견하고 그것을 지지해 주는 인정의 활동	△	×
	Manes & Wolfson (1981)	·화자가 상대방에게 무엇인가 좋은 것을 말하는 호의적인 판단이나 의견	△	×
	Emmer (1987)	·결과물에 대한 승인을 표현하는 방법	×	×
	Holmes (1988)	·화자와 청자가 가치 있다고 여기는 것에 대해 상대방에게 명백히 공로를 돌리는 화행	△	×
국내	유천근 (1969)	·인정받고 권장할만한 어떤 행위에 대한 언어적 인정	△	×
	김병극 (1996)	·권장할 만한 타인의 행위에 대해 인정하고 찬의를 표하는 감탄이나 승인의 언어적 진술로 각자가 지니고 있는 장점을 발견하고 지지해 주는 인정의 활동	△	×
	김원중 (1999)	·생활의 즐거움과 긍정적인 자아상을 가질 수 있도록 상대방의 바람직한 행동이나 장점을 찾아내어 밝혀주는 의도적인 언어	△	○
	김훈섭 (2000)	·긍정적인 언어 피드백으로 권장할 만한 행위를 연속시키는 정적강화의 형태	△	×
	김형민 (2003)	·화자가 청자가 속한 공동체의 구성원들에게 힘과 용기를 불어 넣어주기 위해 청자나 제 3자와 관련된 행위, 성취, 대상, 물건, 취향이나 질에 대해 높이 평가하고 인정하는 행위	×	○
	성미옥 (2003)	·긍정적인 자아상을 심어주기 위한 의도적인 언어와 행동 및 태도	○	○
	한상철 (2003)	·즐거움과 긍정적인 자아상을 심어주기 위해 바람직한 행동이나 장점을 찾아 강화해 주기 위한 교사-학생 부모-자녀간의 의도적인 언어와 행동	○	○

박성희 (2005)	·상대방이 갖추고 있는 존재로서의 특성과 행동으로서의 특성을 드러내어 높여주는 말	△	×
김선혜 (2007)	·학습자의 동기를 유발시키고 행동을 강화 시키는 보상	×	○
윤나리 (2007)	·권장할 만한 어떤 행위를 연속시키기 위한 자극의 한 방법으로 아동의 동기를 자극시키는 언어적 보상	△	○
문상정 (2009)	·사람이 지니고 있는 장점이나 이룩한 업적 및 현재 그가 행동하는 모습에 대하여 말과 글, 비언어적인 방법으로 그 가치를 인정하여 높이 평가하는 것	○	×
김경분 (2010)	·말하는 이가 듣는 이를 기분 좋게 하기 위해 듣는 이 또는 그와 관련된 사람, 물건, 일에 관해 좋다고 인정하는 여러 가지에 대해 직접적, 간접적으로 긍정적인 가치가 있다고 전하는 언어나 행동	○	○
나월진 (2011)	·긍정적인 자아상을 심어주기 위해 바람직한 행동을 강화해주는 교사-유아, 유아-유아의 의도적적인 언어적· 비언어적 활동	○	○
박영하 (2011)	·행동의 모습에 대해 말이나 글, 또는 비언어적인 방법으로 그 가치를 인정하여 높이 평가하는 것	○	×
전경숙 (2011)	·긍정적인 자아존중감을 심어주기 위해 바람직한 장점에 대해 행해지는 의도적인 언어와 행동 및 태도	○	○
전인혜 (2011)	·긍정적인 자아상을 위한 의도적인 언어와 행동 및 태도	○	○
박진옥 (2013)	·바람직한 행동을 유발하기 위해 내적 동기를 자극하고 학습활동을 촉진하는 관심거리	×	○
안주영 (2014)	·긍정적인 자아와 사회성의 발달을 돕는 방법	×	○

* 학자들의 칭찬 개념을 연구의 목적에 맞게 분류하여 재구성함.

* 언어 ○: 비언어를 칭찬개념에 포함, ×: 구분하지 않음, △: 언어만 포함.

* 의도 ○: 칭찬 개념에 의도를 포함, ×: 칭찬 개념에 의도를 포함하지 않음.

이상을 정리해보면 칭찬은 주체가 대상에게 긍정적인 자아상을 심어주기 위해 바람직한 행동에 대해 언어적· 비언어적으로 인정해주거나 평가해주는 행위라고 할 수 있다. 따라서 본 연구의 목적이 칭찬 주체와 대상의 맥락에 따라 유아에게 이루어지는 칭찬의 의미를 도출하는 목적에서 살핀다면, 본 연구에서는 칭찬을 ‘유아의 긍정적이고

바람직한 행동을 위한 유아간과 교사 유아 간에 의도적으로 행해지는 언어적·비언어적인 긍정의 표현'이라고 정의하고자 한다.

B. 칭찬의 이론적 관점

본 절에서는 칭찬과 관련된 이론적 관점에 대해 정리해 보고자 한다. 기존 연구자들은 칭찬에 대해 언어적 보상과 정적강화(positive reinforcement)의 형태인 학습자의 동기, 자아존중감의 증대로 해석하는 경향이 있다. 하지만 유아는 유치원에서 또래와 교사와의 상호작용을 통해 칭찬이 이루어지므로 철학적 접근에 입각하여 칭찬의 이해를 돕고자 한다. 따라서 칭찬을 교육 심리학적인 패러다임(고동우, 문상정, 이형래, 2008)과 학습 심리학적인 관점 즉 인본주의, 행동주의, 인지주의, 구성주의 입장에서 살펴보고자 한다.

1. 인본주의적 관점

인본주의적 관점에서 칭찬의 개념은 타인에게 인정받고 싶은 인간의 기본적 욕구이다. 인간은 성장하고자 하는 본성을 가지고 태어난다. 따라서 인간은 수동적인 존재가 아닌 능동적인 존재로 인생을 향하여 나아가고자 하는 힘이 있다(김성봉, 2006). 그러므로 인본주의 입장에서 칭찬은 사회적집단의 일원으로 자신의 능력을 인정받으며 발전하고 싶은 인간의 기본적인 욕구가 내재되어 있다.

칭찬은 인간의 심리적 욕구에서 그 의미를 찾을 수 있다. Maslow(1970)는 인간의 기본적인 욕구를 생리적인 욕구, 안정의 욕구, 소속과 사랑의 욕구, 인정(승인)받으려는 욕구, 자아실현의 욕구 5단계로 설명하고 있다. 이는 다시 힘, 성취감, 적합성의 느낌, 숙달과 능력, 세상에 대한 자신감을 얻고 독립성과 자유를 추구하려는 욕구와 덕망이나 신망, 지위, 명성, 영광, 지배, 인정, 존엄, 가치, 품위 등을 추구하려는 두 가지 욕구로 나눌 수 있다. 이중에 본 논문의 칭찬에 가까운 입장은 둘째의 욕구와 가깝다. 즉, 유아에게 칭찬이 갖는 기본적인 욕구는 사랑과 소속, 인정의 욕구가 지배하여 다른 사람으로부터 상장이나 신망을 받고 지배하려는 우월감의 욕구로 볼 수 있다.

칭찬을 인정의 욕구로 보는 관점은 Allen(1995)의 연구에도 드러난다. 그는 인간의 욕구를 1차적인 선천적인 욕구와 2차적인 후천적인 욕구로 나누어 설명하였다. 1차적

인 욕구는 식욕 충족, 갈증 해소, 평온, 고통이나 위협으로부터 벗어나기, 성적인 만족, 가족을 비롯해서 사랑하는 사람의 행복 지키기, 사회적 인정, 남보다 우월하고 싶은 욕구라고 하였고 2차적 욕구는 다른 사람들과 똑같아지지 않기, 건강, 매사 능률적이기, 수고 들기, 남을 믿기, 스타일을 멋지게 하기, 깨끗이 하기, 호기심 충족시키기, 지식을 획득하고 교육을 받고 싶은 욕구로 설명하였다(최병무, 1997). 여기에서 칭찬은 1차적 욕구에서 사회적 인정, 남보다 우월하고 싶은 욕구로 볼 수 있다. 정리하면 칭찬은 사회적 승인의 욕구를 충족시켜주며(성미옥, 2003) 인간 내부의 욕구를 충족하여 인간의 행동을 유발시키게 된다(김광웅, 2001).

인본주의 입장은 인간의 심리적 욕구와 더불어 인간에게는 잠재된 행동 능력이 있다는 것을 전제로 한다. 인간은 신뢰할 가치가 있고, 우호적이며, 선의를 가지고 있고, 남에게 도움이 되고자 하며, 자신의 생활을 현명하게 선택하고 규제할 수 있는 도덕적으로 완전하도록 노력한다(박영하, 2011). 특히 인본주의 입장에서 보는 칭찬의 필요성은 칭찬의 주체와 대상에게 영향을 주어 바람직한 방향으로 변화시키면서 원만한 인간관계를 형성하게 되는데 목적을 두고 있다. 이재명(2001)은 칭찬을 하는 사람은 다른 사람의 장점이나 좋은 점을 찾으려고 노력하는 활동을 통하여 자신의 인간됨을 보다 풍요로운 것으로 만들 수 있고 보다 더 많은 것을 긍정적인 시각으로 바라볼 수 있게 되어 긍정적인 삶의 자세를 갖게 된다고 하였다. 즉, 칭찬을 주거나 받게 되면 사회적 승인의 욕구로 충족되어 심리적으로 존재감과 안정감을 얻게 되어 마음과 행동의 삶에 긍정적인 변화를 가져다준다(신지영, 2013). 그러므로 인간의 기본적·원초적 욕구라는 관점에서 칭찬은 분명히 필요하다는 점을 부인하기 어렵다.

이와 같이 인본주의적 관점에서 보는 칭찬은 유아가 기본적인 생리적, 안전, 애정, 소속, 자존의 욕구 등을 잘 충족하여 유아가 스스로 올바른 선택을 할 수 있도록 돕는 역할이라고 할 수 있다. 따라서 칭찬은 유아가 생활하면서 자아실현의 욕구까지 추구하여 자신을 창조적으로 변화시킬 수 있도록 한다는 점을 확인할 수 있으며, 인본주의 입장에서 보는 칭찬의 관점은 유아의 자아존중감을 위한 기본적인 욕구로 또래나 교사로부터 인정받아 긍정적인 생활을 돕는 것이라고 할 수 있다.

2. 행동주의적 관점

행동주의는 인간의 행동을 자극(stimuli)에 대한 반응(responses)으로 습득된다고 보

는 입장이다. 다시 말해 인간의 행동은 행동에 따른 결과의 영향을 받아 강화되거나 소멸되는 것으로 결과가 대상에게 만족하면 그 행동은 강화를 받아 지속되고 만족스럽지 못하면 그 행동은 소멸된다는 것이다(김광웅, 2001). 따라서 칭찬은 올바른 결과 행동의 발생 빈도를 높이기 위해서 자극 요인을 조건화하게 되는 것이다(Keller, 1990). 즉, 행동주의에서 칭찬은 일종의 자극으로 인식된다고 볼 수 있다.

행동주의 입장에서 보는 자극으로서의 칭찬은 학자들의 실험을 통해서 이해할 수 있다. Pavlov(1936)의 고전적 조건형성의 원리(classical conditioning)의 실험에서 벨소리의 중립 자극이 개의 침을 흘리는 반응을 나타내게 하였다. 그러므로 칭찬은 행동을 인위적으로 조절하는 중립적인 자극이라고 할 수 있다. 즉, 칭찬은 유아가 바람직한 행동을 했을 때 타인으로부터 받는 유쾌한 자극으로 조건형성의 원리와 같다고 본다. Skinner(2000)는 행동의 발생을 증가시키기 위하여 강화인자를 고안하였다. 그는 강화인자를 일차적 강화인자와 이차적 강화인자로 구분하였다. 음식물과 같이 반사적 자극의 즉각적인 반응의 결과를 가져오는 일차적 강화는 자극이 행동에 선행한다. 하지만 이차적 강화인자는 일차적 강화인자와 연합하거나 대체하여 강화력을 획득하며 조건화된 강화인자라고 부르기도 하는데 칭찬이 바로 여기에 해당된다. 다시 말해 칭찬은 사탕이나 과자처럼 그 자체로 생리적 만족과 쾌감을 주는 1차적 강화자극은 아니지만, 성인의 미소나 관심처럼 다른 강화 자극과 연합되어 행동을 강화할 수 있는 힘을 갖게 되는 조건화된 강화자극이다. 따라서 칭찬 관심, 미소 등 사회적 행동이 조건강화 자극으로서의 힘을 갖게 되면 유아들에게 상품이나 특혜 등을 주지 않아도 유아의 자아존중감 형성에 영향을 미쳐 바람직한 행동을 유지시킬 수 있다(김수진, 2000).

한편 Skinner의 이론은 칭찬이 결과를 가져오는 반응이라는 점에서 Pavlov의 이론과는 구별된다. Skinner는 인간의 행동은 기계적인 반응행동만 있는 것이 아니고 스스로 행동을 일으키고 환경을 통제하고 또 그것에 의해 통제받는 의지적인 조작행동이 더 많다는 입장을 밝혔다. 또한 그는 행동의 변화를 위해서는 적절한 모델을 사용해야 한다고 하였다. 인간은 남의 행동을 보고 자기의 행동을 변화시키는 경우가 있다. 다시 말해 ‘반응과 강화의 시간에 대한 실험’에서 상의 영향은 학습이 끝난 직후에 부여하는 것이 가장 효과적이며 상의 반응은 ‘효과의 확대현상’이 생김으로써 다른 학습에 대해서도 영향이 과급되어 좋은 결과를 얻을 수 있다(노안영, 박영신, 2006).

유아는 또래의 칭찬이나 인정과 같은 사회적 강화에 영향을 받아 행동에 영향을 미칠 수 있다(Charlesworth & Hartup, 1967). 특히 또래집단에서 수용도가 높은 인기아의 영향을 더 받으며 만 3세보다 만 5세의 유아가 또래에게 더 많은 영향을 받는다

(More, 1982). Cotler와 Palmer(1971)는 4, 5, 6학년 하류층 120명 학생을 대상으로 독서 수행에 대한 불안 및 성취수준과 강화조건이 어떻게 작용하는지에 대한 실험에서 사회적 강화가 학생들의 학습 지향적 행동을 유발시키고 증진시켰다고 하였다. 따라서 좋은 모범적 행동을 하게 하는 일은 매우 중요한 학습의 원리라고 할 수 있다(박영하, 2011). 하지만 이러한 실험들은 무조건적인 칭찬은 행동을 해야 할 이유가 칭찬임을 의식하게 하여 칭찬이 사라지면 행동도 사라진다는 또 다른 견해를 갖게 할 수 있다. 즉, 다른 한편으로 조직화된 간헐적 강화가 효과적임을 시사하고 있다고 볼 수 있다. 더불어 이러한 견해는 본 연구에서 칭찬이 가지는 역기능을 추론하게 하였다.

강화는 행동의 수정 방향 행동을 증가시키는 것과 감소시키는 것으로 구분하고 있다. 다시 말해 강화를 긍정적 강화(positive reinforcement)와 부정적 강화(negative reinforcement)로 나눌 수 있다. 여기에서 긍정적 강화는 정적강화라고도 불리며 칭찬은 바람직한 행동의 경우 강화하면 그 행동이 다시 일어나는 발생률을 높이는 정적강화에 속한다. 또한 정적강화에는 물질적 강화, 사회적 강화, 활동 강화, 토근 강화 등이 있는데 행동주의 입장에서 칭찬은 사회적 강화와 밀접하다. 사회적 강화는 타인으로부터 관심, 칭찬, 승인, 인정 등을 받는 것을 말하는데 미소, 언어적 칭찬 등을 가볍게 두드리는 행동, 몸짓 등이 속한다. 이에 본 연구는 만 5세 유아에게 칭찬에 대한 의미를 하루일과에서 일어나는 정적강화에서 살펴보고자 한다. 유아들의 유치원 하루 일과에서 정적강화 형태의 교사-유아 상호작용은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 정적강화 형태의 교사-유아 상호작용

정적강화 형태		교사-유아 상호작용
1	인정하기	인정하기란 만 5세 유아에게 관심을 기울여 주고, 활동의 지속을 위하여 긍정적인 격려나 칭찬을 해 주는 것을 말한다. 교사가 유아의 생각이나 느낌 그리고 행동을 인정해 주면 유아는 더욱 즐겁게 생활하고 활동에 참여할 수 있다. ‘자세가 좋구나!’, ‘똑똑하게 발표를 잘 했어!’ 등의 막연하고 지나친 칭찬은 유아의 내적 동기를 약화시킬 수 있으므로 상호작용 방식은 지양해야 한다. 또한 ‘협동 활동에 도움이 되려고 애쓰는 너의 모습이 좋았어.’, ‘○○의 새로운 생각이 활동을 즐겁게 하고 친구들에게도 도움이 많이 되는 것 같아.’와 같이 사실에 근거하여 노력에 대해 인정해 주어야 한다.

2	모범 보이기	<p>모범 보이기란 반(학급)에서 일어나기를 바라는 태도, 경향, 가치에 대해 교사가 바람직한 모습을 보임으로써 유아가 적절한 행동을 하도록 하는 상호작용을 말한다. 교사는 유아에게 기대하는 행동 즉 바르게 말하기, 정리 정돈하기, 골고루 먹기, 공손한 태도 등을 교사 자신이 생활 속에서 실천함으로써 유아가 자연스럽게 느끼고 받아들일 수 있도록 하는 것이다. 즉, 행동 그 자체를 모방하는 것에 초점을 두는 것이 아니라 행동 이면의 가치, 태도, 성향을 닮아가는 것을 더 중요하게 본다.</p>
3	촉진하기	<p>촉진하기는 교사의 개입으로 유아의 학습을 용이하게 해 주는 상호작용 유형을 말한다. 즉, 만 5세 유아가 과제 내지는 문제를 보다 쉽게 해결할 수 있도록 일과 계획하기, 보조교사 배치하기, 활동 시간 조절하기, 도구 근처에 두기 등의 방법을 의미한다.</p>
4	지지하기	<p>지지하기는 유아의 현재 능력이 어느 정도에 다 다르다면, 다음 발달 수준으로 넘어서도록 도움을 주거나 도전해 볼 수 있는 기회를 제공하는 것을 말한다. 교사는 만 5세 유아가 어떤 단계에 있는지를 파악하고, 새로운 단계로 발전할 수 있도록 기회를 주어야 한다. 그리고 유아가 도움이 없으면 하기 어려운 활동 과제를 알아내어 도움을 주어야 한다.</p>
5	함께 구성하기	<p>함께 구성하기는 교사와 유아가 문제나 과제를 함께 생각하고 해결해 나가는 것을 말한다. 이때 교사와 유아는 모두 학습자인 동시에 교사가 된다. 따라서 문제나 과제를 해결해 가는 과정에서, 교사가 즉시 답을 알려 주기보다는 유아와 함께 공동의 학습자가 되어 유아가 문제 해결 과정을 경험하도록 도와야 한다.</p>
6	시범 보이기	<p>시범 보이기란 어떤 사항을 유아에게 구체적으로 지도하기 위하여 교사가 활동에 적극적으로 참여하여 보여 주는 상호작용을 말한다. 또한 만 5세 유아는 교사가 직접 시범 보이는 모습을 관찰할 수 있기 때문에 쉽게 특별한 기술을 습득할 수 있다. 특히 위험한 도구를 사용하는 데 가장 안전한 방법을 보여주거나 새로운 기술을 가르칠 때 효과적인 방법이다.</p>
7	지도하기	<p>지도하기는 유아가 학습이 착오 없이 이루어지도록 교사가 필요한 지식이나 정보를 전달하는 경우를 말한다. 이는 유아들이 스스로 문제를 발견하고 해결하는 것보다 직접적으로 그 방법을 말해 주는 것이 더 효과적일 때 사용하는 것이 바람직하다.</p>

* 교육과학기술부·보건복지부(2012). 5세 누리과정 교사용 지침서, p. 39의 내용을 연구의 목적에 맞게 재구성함.

<표 2>와 같이 유아들에게 교사-유아 상호작용에서 정적강화는 바람직한 행동을 유발할 수 있다. 다시 말해 칭찬은 유아 스스로 한 행동에 만족감을 느끼고 스스로 바람직한 행동을 유발할 수 있는 능동적인 강화 요인이 된다(박진옥, 2013). 따라서 강화는 개인의 정서에 긍정적인 영향을 미치는 맥락으로 행동에 정적 효과를 제공한다(Bandura, 1986; Farr, 1976; Finegold & Mahoney, 1975; Hammer & Foster, 1975; Reiss & Sushinsky, 1975; Scott, 1975; Winston & Baker, 1985).

강화를 효과적으로 적용하기 위해서는 강화를 제공할 때 목표행동에 대해 긍정적인 방법으로 말해야 한다(Shea & Bauer, 1987). 다시 말해 유아들은 바람직한 행동을 증가하게 할 수 있는 칭찬을 위해서는 칭찬 받는 이유를 알고 칭찬을 경험하게 해야 한다. 왜냐하면 어떤 자극이 유아의 행동에 어떤 영향을 주는지를 경험적으로 확인해야 그것이 칭찬인지를 알 수 있고 어떤 유아에게는 칭찬인 것이 다른 유아에게는 전혀 그렇지 않을 수도 있기 때문이다. 따라서 유아교육현장에서는 유아에게 칭찬에 대한 신뢰성이 상실되지 않도록 주의 깊은 칭찬의 방법이 요구된다.

이러한 의미에서 강화는 심리학에서 ‘보상’의 차원에서 설명되기도 한다. 칭찬은 바람직한 행동을 습득하게 할 수단의 목적으로 사용되어 조건화된 강화자극으로 효과를 얻을 수 있다. 여기에서 조건화된 강화 자극은 ‘긍정적인 보상’으로 물질적인 상품 외에 상장주기, 칭찬해주기, 미소 짓기, 안아주기, 친구들 앞에서 손뼉 쳐주기, 격려해주기 등 여러 가지가 있는데, 이것이 바람직한 행동을 계속 유발하게 하는 강력한 힘과 관심거리가 된다(Hurlock, 1985; 박진옥, 2013, 재인용).

이와 같은 보상은 ‘동기’로서의 칭찬의 기능을 갖는다. 동기는 칭찬을 받으면 자신의 행동이 옳다고 생각하게 되고 벌을 받으면 그 행동이 나쁘다는 것을 인식하게 되는 교육적 가치와 사회적으로는 바람직한 행동을 반복하게 하는 것이다. 또한 칭찬을 받은 유아들이 돈이나 상장의 보상을 받은 유아들보다 내적 동기가 증가된다(Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976). 다시 말해 칭찬과 같은 언어적 보상은 내재적 동기를 유발하는데 효과가 있다(Cameron & Pierce, 1994; Deci, 1975). 국내에서도 정창우(2004)가 도덕발달의 교육적 측면에서 학생들에게 외부적인 압력 및 통제를 가하기보다 그들 스스로 사회적으로 수용하는 내재적 동기화의 연결이 중요함을 말하고 있다. 따라서 유아에게 올바른 강화와 보상을 할 수 있도록 동기를 자극하는 칭찬의 방법을 모색하는 것은 중요한 일이라고 볼 수 있다.

이상에서와 같이 행동주의적 관점에서 보는 칭찬은 조건화된 적절한 강화와 자극의 보상으로 바람직한 행동을 유발하게 하는 힘이라고 볼 수 있다. 이에 따라 본 연구에

서는 행동주의적 관점에서 보는 칭찬을 유아의 올바른 행동 변화를 위하여 주어지는 자극으로 보고 있다.

3. 인지주의적 관점

인지주의적 관점에서 칭찬은 자기인식(self-perception), 자아개념(self-concept)의 가능성을 활용한다. 자기가 유능하다고 믿으면 정말 능력 있는 사람이 되기 위해 더 열심히 하고 자기가 착한 사람이라고 믿으면 착하게 행동한다는 것이다. 이는 재능 있는 사람도 주위에서 질책을 받으면 부정적인 생각을 갖게 되고 보통인 사람이 주위에서 잘한다는 칭찬을 받으면 긍정적으로 생각하게 된다는 것이다. 따라서 부정적인 자아개념을 가진 사람은 안 될 것이라는 패배의식을 가지고 일을 대하고 포기해 버리는 경향이 있는 반면 긍정적인 자아개념을 가진 사람은 해낼 수 있다는 믿음을 갖고 일을 대하여 성공하는 확률이 높다. 즉, 유아에게 칭찬은 또 다른 자아개념을 갖게 할 수 있는 도구가 된다. 그러므로 긍정적인 자아개념을 갖도록 유아들의 좋은 점을 찾아 계속적으로 칭찬해주는 것이 좋다(성미옥, 2003).

유아에게 칭찬으로 인한 자아개념의 발달은 Piaget(1962)의 인지 발달이론에서 찾을 수 있다. 인지(cognition)는 인간의 사고 능력을 의미하며 인지발달은 인간이 가지고 있는 능력이 유전과 환경의 상호작용에 의한 적응(adaptation)으로 발달한다. 또한 이러한 상호작용적 관점은 유아의 사고를 자극 시키고 유아의 지적 성장에 기여할 수 있는 경험을 유아에게 제공해야 한다는 것을 말한다(하소윤, 2014). 즉, Piaget의 인지 발달이 동화(assimilation)와 조절(accommodation)에 의한 도식의 변화를 의미할 때 유아기의 칭찬 경험은 자아개념의 발달을 돕는 도식이 된다. 다시 말해 유아는 칭찬이라는 자극을 받고 인지구조가 되기까지 과정에 중점을 두기 때문에 자아개념의 도식이 되기까지 칭찬이라는 경험은 중요한 자극이 된다는 것이다.

이러한 자아개념은 자기 자신의 능력에 대한 감정인 자기효능감의 포괄적인 개념이다. Bandura(1977)는 자기효능감을 개인이 결과를 얻는 데 필요한 행동을 성공적으로 수행할 수 있는 기술에 대한 자신의 신념이라고 정의하였다. 또한 그는 자기 통제 과정의 과정을 설명하며 행위의 도덕 기준이 학습이나 모델링에 의해 설정되면 개인은 자기 평가의 능력을 갖게 된다고 하였다. 다시 말해 자기 자신을 위해 하위 목표를 설정하고, 그 기준들에 부합하거나 능가하였을 때는 자기 자신을 보상하며, 기준에 미달 할

때는 자신을 변화시키는 능력을 갖게 된다는 것이다(전강복, 2011, 재인용). 따라서 높은 자기효능감을 가진 유아는 자신의 성취 가능성에 만족감을 가지며 동기화가 되어 좋은 학업성취를 올리고 사회성도 높아지지만 낮은 자기효능감을 가진 유아는 자신이 없고 위축되어 수동적이며 과제를 수행할 때 걱정과 불안이 앞선다(진은영, 2001; 차인수, 2001; Bandura, 1977). 즉, 유아에게 칭찬을 주고받는 경험은 자신에 대한 신념을 가질 수 있으므로 자기효능감에 영향을 미친다고 볼 수 있다.

이처럼 인지주의적 입장에서 칭찬은 자신이 좋은 사람이라는 자신감, 자아존중감, 자기효능감, 자아개념을 가지게 하는 기능이 있다. 다시 말해 칭찬의 말을 계속 듣게 되면 긍정적 자기 암시가 되어 생각지도 않은 힘이 솟아나게 되므로 칭찬의 눈으로 자신감과 기를 살려주는 칭찬을 많이 해야 한다고 보는 입장이다. 이는 타인의 칭찬으로 하여금 자기를 믿게 하고 다른 삶을 지지해 주는 것을 배우며 좌절을 극복하고 문제해결의 도전을 받아들이는 능력을 강화시키는 것과 같은 맥락이라고 할 수 있다(문상정, 2009).

인지주의 입장에서 칭찬은 피그말리온 효과(pygmalion effect)에 비유하여 설명하기도 한다. 이는 ‘기대효과’라고도 하며 칭찬을 하면 칭찬을 한 만큼 잘 한다는 즉 유아에게 기대하고 관심 갖는 만큼 영향을 준다는 긍정적인 효과로 로젠탈(Rosenthal) 효과와 같은 맥락의 용어이다. 미국의 심리학자 로젠탈 교수는 미국의 한 초등학교에서 학기 초에 지능검사를 실시한 후 전교생의 20%의 학생명단을 담임교사에게 주며 지적능력이나 학업성취가 높은 학생들이라고 이야기 해주었다. 그로부터 8개월 뒤에 지능검사를 다시 실시했을 때 20%의 명단 학생들은 지능지수와 성적이 높게 나타났다. 학기 초에 담임교사에게 주었던 20%의 학생들은 사실은 허위 명단이었다. 즉, 교사의 기대가 학생들을 격려하고 칭찬하는 과정을 갖게 하였고 그것이 그 학생들을 달라지게 하였다. 로젠탈 교수는 이 실험의 현상을 신화 속에 나오는 ‘피그말리온’이라는 주인공 이름을 사용하였다. 그리스 신화에 나오는 조각가 왕 피그말리온은 자신이 조각한 대리석여인을 사랑하고 정성을 다 하자 아프로디테 여신이 생명을 넣어주어 사람으로 탄생하였다. 따라서 유아에게 기대한 만큼 피그말리온효과가 나타나려면 진지한 관심과 애정, 존중감을 지닌 칭찬과 기대가 전달되어야 하며 칭찬을 통하여 아동들에게 자아존중감과 함께 학교생활의 즐거움과 기대감을 심어주어야 한다(최병무, 1997; 김광림, 2005).

이와 같이 인지주의적 입장에서의 칭찬은 유아에게 긍정적인 자아상을 심어주기 때문에 필요하다고 보는 입장이다. 또한 칭찬이 경험되고 자기 인식의 도식이 되기까지

의 과정을 중시하는 입장으로 칭찬은 올바른 방법을 숙지하고 활용해야 함을 말해주고 있다.

4. 구성주의적 관점

구성주의는 지식을 능동적으로 구성하는 것으로 인간의 인지 작용과 사회구성원들 간의 사회적 상호작용을 보는 관점이다. 따라서 구성주의는 인지발달에 영향을 미치는 사회, 문화, 역사적 요인들이 얼마나 중요시 되느냐의 정도에 따라 인지적 구성주의와 사회적 구성주의로 구분된다(전순한, 2009). 다시 말해 유아의 자발적인 지식 획득을 강조하는 Piaget의 인지적 구성주의에 사회적 측면을 포함하여 수정 보완한 Vygotsky의 사회적 구성주의가 있다(Cobb, 1990).

인간은 성장해가면서 다른 사람을 이해하고 수용하는 능력을 갖게 된다. 즉, 사회를 알고 사회에 적응하는 지혜를 갖게 되며 성장해 간다. 또한 인간이 사회적 동물이라고 말하는 것은 결코 진부적인 표현이 아니다. 유아기의 사회적 경험은 유아의 발달에 영향을 미치기 때문에 유아기의 사회적 발달은 성장하면서 필요한 초기 발달 과업이라고 할 수 있다. 특히, 최근에는 유아들이 유치원에서 보내는 시간이 길어짐에 따라 유치원에서의 사회적 경험은 유아의 발달에 중요한 위치를 차지한다. 따라서 본 연구에서는 Vygotsky(1978)의 사회적 구성주의에 기초하여 칭찬을 정리하고자 한다.

Vygotsky는 유아의 언어와 사고의 발달에 있어서 사회 문화적 맥락을 고려하였다. 사회적 상호작용을 위한 매개체의 정신적 도구를 인간의 표상적 체계인 언어에 두었으며 이를 사용하여 지식이 사회적 측면으로부터 개인적 측면으로 전이된다고 하였다(Berk & Winsler, 1995). 즉, 사회문화 속에 축적된 지식들이 사회적 맥락 안에서 언어의 신호를 통하여 다른 사람과 상호작용하며 재 맥락화 된다고 볼 수 있다. 따라서 사회적 상호작용의 입장에서 볼 때 유아에게 칭찬은 또래나 교사와의 상호작용에서 지식들이 맥락화 되게 하는 신호체계의 언어라고 정의될 수 있다.

이처럼 사회적 구성주의자들은 학습이 사회적 맥락 속에서 발생하는 것으로 보고 언어 및 사회적 상호작용의 중요성을 강조하였다(김수연, 2009). 다시 말해 사회문화적 구성주의 관점으로 학습은, 사회적 상호작용의 맥락에서 일어나며 유아들이 자신과 연관되어 있는 또래나 교사 및 성인과의 협력과정에서 보다 높은 수준의 발달을 이룰 수 있다는 이론에 기초한다(Smith, Cowic, & Blades, 1998). 따라서 유아들의 학습이 유

지원이라는 공동체 내에서 이루어질 때는 사회적 상호작용의 맥락 하에서 긍정적인 언어의 매개 수단이 내면화 될 수 있도록 또래나 교사의 요인이 중요하다고 볼 수 있다.

Vygotsky는 내면화를 외적인 실제에서 수행되어 왔던 활동이 사회적 상호작용을 통해 내적인 수준으로 실행되는 과정이라고 하였다. 즉, 유아에게 내면화는 외적 활동을 단순하게 변형하는 것이 아닌 기존의 정신 기능을 새롭게 재구성하고 형성하는 과정이다(여미경, 1998; Wertsch, 1985). 따라서 유아의 내면화를 위해서는 유아 자체를 이해하고 그 유아의 객관화된 맥락을 이해할 수 있는 언어의 수단이 필요하다. 즉, 유아들의 사회적 상호작용에서 칭찬이라는 의사소통의 매개는 유아에게 내면화의 과정에 신뢰감을 줄 수 있는 중요한 교수·학습방법의 수단이 될 수 있다.

이처럼 유아는 또래나 교사와 함께 활동하며 칭찬이라는 매개체를 통하여 근접발달 영역이 상향되어지고 더 나아가 문제가 해결력이 길러진다고 볼 수 있다. 다시 말해 유아들은 또래와 교사와의 상호작용에서 발견할 수 있는 실제적인 과제를 의미 있게 구성하고 이해함에 있어서 문제 상황이 생겼을 때 그 상황의 맥락에 따라 적절한 안내와 환경이 주어져야 한다. 즉, 교사는 유아가 문제 상황에 부딪혔을 때 적절한 격려와 칭찬으로 비계설정하여 유아가 능동적으로 문제 해결을 할 수 있도록 해야 한다. 따라서 유아들이 과제 수행을 위해 자신이 내적 타당성을 부여하고 이를 조정할 수 있도록 칭찬을 통해 긍정적인 상호작용을 해 주는 것이 필요하다.

구성주의는 기본 전제를 학습자 중심에 두고 있다(강인애, 1997; 김경철, 2006; 김선영, 2001). 구성주의에서는 유아의 다양한 경험을 통해 유아 내부에서 스스로 구성되는 것을 지향한다. 학습자는 능동적으로 지식을 구성해 나가는 자율적이고 주체적인 존재이다(강인애, 1997). 다시 말해 구성주의는 개인이 환경으로부터 직접 지식을 흡수하기 보다는 각 개인이 행하는 역할 즉 유아가 정신적, 물리적으로 환경에 상호작용하며 지식을 창조하는데 있다(Kamil & Devries, 1993). 따라서 유아는 또래나 교사와 칭찬을 주고 받음으로써 자신을 성찰하는 기회가 될 수 있으며 자신에 대한 긍정적인 신념을 가질 수 있게 된다.

이와 같이 구성주의적 관점은 유아가 능동적으로 지식을 구성하는데 있어서 환경과 활발한 상호작용을 중요시한다(Chaille & Britain, 1997). 따라서 구성주의에 기초한 교사의 역할은 환경을 유아의 지식 구성에 초점을 맞춘다. 즉, 유아의 조화로운 발달을 위해 교사의 긍정적인 지원이 필요하다는 시사점을 준다. 국내에서 김경철(2006)은 구성주의에서 교사의 역할은, 유아들이 기존 인지 구조에 대해 갈등이 일어나고 그것을 극복하려는 노력의 결과와 함께 교실환경이 유아들의 능동적인 학습을 지지하고 지원

해주어야 한다고 하였다. 또한 지식구성이 일어나는 상황의 사회적 측면을 중시해야 하며, 이를 위해서는 다른 사람과 자신의 관점을 적절히 조화시킬 수 있는 경험을 제공해야 하며 무엇보다 지식 조성자로서 유아들이 사고를 필요로 하는 개방적인 질문을 하여 유아들의 탐구학습을 하도록 지원하고 유아 간에 활발한 상호작용이 이루어질 수 있도록 학습 환경을 조성해 주어야 한다고 하였다. 따라서 교사는 유아들에게 사회적 관계의 발달을 위하여 풍부한 맥락의 상호작용을 경험할 수 있는 즉 또래에게 칭찬하고 미소 짓고 반응하는 등의 자유롭고 편안한 환경을 이끌어 낼 수 있는 역할을 담당해야 한다. 또한 구성주의를 이해하기 위해서는 지식의 획득과 지식을 창조하는 환경의 중요성 즉 교사의 역할에서 찾아볼 필요가 있다.

또한 Vygotsky의 근접발달 영역(ZPD)은 교사의 역할의 중요성을 말하고 있다. 즉, 유아에게 발달이란 타인의 도움 즉, 타인과의 상호작용을 통한 학습상황을 전제로 한다(서향희, 2012). 그리고 유치원에서 사회도덕적인 분위기는 유아의 흥미나 감정, 그리고 가치, 아이디어를 존중하는 교사의 태도에서 비롯된다. 따라서 유아의 정서나 사회적 상호작용의 정도는 교사의 교육관 및 교육신념과 밀접한 관계가 있기 때문에(임은정, 2007), 유치원에서 교사는 유아의 생각이나 감정을 인정해 주는 칭찬이 필요함을 시사하고 있다.

또한 유아의 사고와 발달에 대한 지식구성을 동기화시키기 위해서는 유아에게 인지적 갈등이 생기도록 자발적인 노력을 북돋아주어야 한다(김선영, 2001). 이는 유아의 과제 수행을 관찰하면서 유아 스스로 과제를 잘 해결 할 수 있도록 갈등을 유발시킬 수 있는 상호작용이 요구되며 동시에 그러한 과정을 교사는 적극적으로 칭찬을 해주어야 함을 말해 주고 있다. 유아는 유치원에서 권위자인 교사와 또래들과 복합적인 상호작용 속에서 관계를 형성해 간다. 그리고 질적으로 다른 사회적 상호작용 경험을 통해 사회적 상황에 대한 개념을 구성해 나간다(Turiel, 1983). 또한 유치원에서 유아들에게 칭찬은 활동 맥락별 사회적 상황에 따라 방법이 다르게 나타날 수 있다. 따라서 유아들에게는 교사와 또래와의 상호작용에서 자신의 견해를 전달하며 사회적 맥락을 조절하는 방법의 습득이 필요하다.

이와 같은 점을 고려한다면 교사는 유아와 상호작용을 할 때 구성주의적 접근으로 협동하는 도덕적 분위기를 제공(DeVries, 2002; Honebein, 1996)해 주어야 한다. 유아들은 강화와 모방을 통하여 또래관계에서 도움을 얻고 참여하는 방법을 학습하게 된다(김민선, 2010). 즉, 유아들은 ZPD내에서 서로 도움을 주고 받으며 공동의 목표를 이끌어 가게 된다. 따라서 칭찬은 또래나 교사와의 사회적 상호작용 과정에서 상황적 맥락

에 따른 동기의 내적 유발을 위한 교수·학습방법이라고 볼 수 있다.

이상과 같이 칭찬을 학습 심리학의 이론 관점에서 살펴보았다. 이를 정리하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 칭찬의 이론적 관점

이론	칭찬에 대한 관점
인본주의적 관점	· 칭찬은 인정을 받고 싶어 하는 인간의 기본적인 욕구로 보고, 칭찬을 주거나 받게 되면 사회적 승인의 욕구로 충족되어 심리적으로 존재감과 안정감을 얻게 되어 마음과 행동의 삶에 긍정적인 변화를 가져다주며 결국은 원만한 인간관계를 형성한다.
행동주의적 관점	· 칭찬은 바람직한 행동에 대한 정적강화로 행동을 변화시키는 강력한 도구이며 그 행동이 다시 일어날 수 있는 발생률을 높일 수 있다.
인지주의적 관점	· 칭찬은 자신에 대한 긍정적인 인식을 하게 하여 자아개념을 갖게 하는 힘을 길러내며 자신도 해낼 수 있다는 믿음을 길러준다.
구성주의적 관점	· 칭찬은 또래나 교사와의 사회적 상호작용 과정에서의 상황적 맥락에 따른 동기의 내적 유발을 위한 방법이 될 수 있다.

<표 3>에서 보는 바와 같이 네 가지 이론적 관점은 칭찬에 대한 근본적인 배경과 칭찬의 기능을 말해주고 있다. 즉, 칭찬이란 인간의 기본적 욕구로 바람직한 행동의 변화를 가져오는 도구이며, 칭찬을 주고받음으로써 자아존중감뿐만 아니라 긍정적인 인간관계를 형성할 수 있음을 알 수 있다. 이 같은 칭찬의 기능에 유념할 때 유아기에 바람직한 칭찬을 경험하는 것은 중요하다고 볼 수 있다.

C. 칭찬의 방법

모든 칭찬이 유익한 것은 아니다. 왜냐하면 몸에 좋은 약도 남용하면 해가 되듯, 지나친 칭찬도 독이 될 수 있기 때문이다. 예를 들어 교육현장에서 칭찬이 좋다고는 하지만 일관성 없이 무분별하게 사용되거나 과도하게 남발하는 것에는 교육적 효과를 기대할 수 없다. 아픈 사람에게 어떤 약을 처방하느냐에 따라 달라지듯 무엇을 어떻게

칭찬하는가에 따라 칭찬의 효과는 다르다. 즉, 칭찬의 방법의 활용에 따라 교육적인 효과를 최대한 살릴 수 있는 것은 칭찬의 부작용을 최소화하기 위한 처방이라고 볼 수 있다. 모든 칭찬이 유익한 것은 아니기 때문에 칭찬의 방법을 고찰하는 것은 중요하다.

칭찬은 진행방식에 따라 크게 언어적 칭찬과 비언어적 칭찬, 그리고 포상 칭찬으로 구분된다(조병훈, 1994; 박성희, 2005; 문상정, 2009). 언어적 칭찬은 언어적 강화라고도 하며 비언어적인 칭찬은 신체적 칭찬이나 몸짓, 표정이 이에 속한다. 또한 언어적 칭찬과 비언어적 칭찬을 포괄적으로 사회적 칭찬이라고도 하며 포상칭찬은 물질적 칭찬으로 대신할 수 있다. 이 외에도 조병훈(1994)은 Englander(1986)와 Boxer, Mccarthy, Colley(1987)의 칭찬 유형을 분류한 것에서 유아에게 선호도가 높은 활동의 특권을 부여하는 것으로 정해진 활동에 비해서 자유시간이나 선호하는 역할의 활동 기회를 주는 활동적 칭찬과 등급, 점수, 별표, 평가, 논평 등 성적과 관계되는 사정(assessment) 칭찬으로 분류하기도 하였다. 여기에서 활동적 칭찬은 부모들의 양육방법과 유아교육 현장에서 교사들에게 자주 관찰 되는 칭찬이기도 하다.

먼저 언어적 칭찬은 유아의 좋은 특성과 잘한 행동이 무엇인지 구체적으로 말과 글로 표현하되 짧고 간결하게 표현하는 것을 말한다. 또한 같은 뜻을 담고 있는 언어적 강화는 특성을 나타내는 형용사로 칭찬하는 사람의 판단 기준이다 기대수준을 가지고 상대의 성공적인 행동 결과나 바람직한 특성을 인정할 때 사용된다(윤채영, 강명숙, 김정섭, 2009). 즉, 언어적 칭찬은 칭찬하는 사람이 기대수준을 가지고 상대의 바람직한 특성에 대해 짧고 간결하게 표현 하는 것이다.

유아에게 교사의 언어적 칭찬은 표현 방법에 따라 효과가 달라진다. 교사가 유아에게 하는 언어적 칭찬의 하위 화행 범주는 유아의 행동에 대한 상황과 결과만을 드러내는 기술적 칭찬, 유아의 행동에 대한 과정을 칭찬하는 건설적 칭찬, 유아의 행동을 칭찬하며 칭찬하는 사람의 욕구를 드러내는 파괴적 칭찬, 칭찬하는 사람의 감정을 담은 I-message적 칭찬으로 분류되는데 이 중 파괴적 칭찬은 자칫 새로운 바른 행동을 해야 한다는 부담감을 주어 바른 행동을 하고자하는 의지를 축소시키는 역효과를 낼 수 있으니 유아 개개인의 감정 상태에 적절한 맞춤형 칭찬을 할 수 있어야 한다(하수연, 2013). 즉, 언어적 칭찬은 짧고 간결한 글로 구체적으로 표현되는 것이지만 칭찬하는 사람의 감정만을 담은 말은 자칫 유아에게 심리적 부담감을 줄 수 있으므로 유아 개인을 존중하는 배려를 간과해서는 안 된다는 시사점을 주고 있다.

또한 언어적 칭찬은 기존 칭찬 방법의 개념에서 벗어나 언어적 강화(verbal reinforcement), 격려(encouragement), 사회적 인정(social acknowledgement)의 세 유

형으로 분류되기도 한다(김지희, 2011; 윤채영, 2005). 먼저 언어적 강화는 칭찬받는 대상을 기분 좋게 하는 즉각적인 효과가 있어 가장 많이 쓰이며, 격려는 칭찬으로 인식되지 못할 수도 있지만 행동과 노력의 긍정적인 면을 언급하여 내재적 동기를 유발하고 지속적으로 노력하게 만드는 장점이 있어 하위요인으로 보았다. 마지막으로 사회적 인정은 칭찬 받는 대상에게 ‘~덕분에’라는 말을 사용하여 그 행동이 주변에 어떤 영향을 미치는지를 인식시켜주는 것으로 보았다. 이 중 김지희(2011)는 언어적 칭찬이 또래 칭찬이 정서지능과 친사회적 행동에 효과가 있다고 주장하였는데, 이는 학교 현장에서 따돌림, 폭력 등의 문제를 예방하는데 효과적인 방안이 될 수 있을 것이라는 시사점을 주었다.

최근에는 안주영(2014)이 또래칭찬프로그램에서 언어적·비언어적 활동과 포상칭찬이 유아에게 정서적 만족감을 주며 자기효능감에 영향을 주었다고 보고하였다. 언어처리 능력이 인지적 능력과 밀접한 관계가 있음을 추론하게 하는 의미를 주었다. 또한 ‘멋지구나’, ‘대단해’ 등 칭찬언어의 표현을 많이 사용하고 구체적이고 간결하게 칭찬하기, 다른 사람의 의견을 수용하기, 상황에 맞는 긍정적 언어사용하기 등의 프로그램을 통해 사회적 유능감이 향상되었다고 밝혔는데 이는 칭찬의 방법에서 간결하고 즉시 칭찬하며 구체적으로 상황을 설명하는 것이 교육효과적인 면에서 올바른 칭찬 방법이라는 것을 다신 한번 되짚어주는 연구 결과였다. 또한 비언어적인 칭찬은 신체적 칭찬이나 몸짓, 표정으로 사람과 사람의 신체적 접촉의 방식을 통해 표현된다. 신체적인 접촉은 머리 쓰다듬기, 어깨를 두드려주거나 잡아주기, 등을 어루만지거나 두드려주기, 악수를 하거나 손을 감싸주기, 가볍게 안아주기, 어깨동무하기, 양볼 감싸주기 등이 있으며, 몸짓은 미소지어주기, 눈 맞추주기, 윙크하기, 엄지손가락을 치켜세워 ‘최고’라는 표시를 해 주기 등이 있다. 칭찬은 언어적인 방법보다 비언어적인 방법이 훨씬 효과적이다. 대표적으로 영아기 아이들은 엄마의 스킨십을 좋아한다. 예컨대 직접적인 말보다 비언어적인 표현들만으로도 칭찬은 효과가 있다. 따라서 유아에게 비언어적인 칭찬은 스스로에 대한 가치관의 확립으로 긍정적인 확신을 가지게 된다고 볼 수 있다.

마지막으로 포상 칭찬은 상이나 작은 선물을 주고받는 방식을 통해서 표현된다. 이때의 상은 물질 이외에 명예 역할 부여, 선호하는 활동 허락하여 주기 등도 포함이 된다. 하지만 이러한 다양한 포상 칭찬은 세심한 주의를 기울이지 않으면 자칫 그 효과를 잃을 수 있다. 다시 말해 칭찬은 사랑을 주는 것이어야 하는데 오히려 잘못된 칭찬으로 인해 칭찬이 통제기능으로 변질될 수 있는 위험성을 말한다. 즉, 아이들은 일을 할 때 느끼는 감정, 목표, 개성, 취향, 호기심, 성취감, 욕구가 중요한데 상과 벌에 의해

움직여지면 아이는 자신감을 잃어버리게 된다는 것이다(조벽, 최성애, 존가트맨, 2011). 즉, 유아에게 동기부여를 제공해 주는 칭찬의 방법이 중요함을 말해주고 있다고 볼 수 있다.

국내 유아교육계에서도 물질적 칭찬의 한계가 보고된 적이 있다. 유행처럼 번진 스티커 보상이나 칭찬 깃발 등의 환경구성을 흔하게 볼 수 있었다. 하지만 이러한 물질적 강화는 유아들이 단지 행동의 기준을 포상에만 의존하는 경향을 보이는 역효과를 주게 되어 유아교육 현장에서는 점점 사라지게 되었다. 즉, 유아들은 바람직한 행동인데도 불구하고 물질적 강화물이 없으면 하지 않게 되었다. 따라서 본 연구에서 포상칭찬의 방법은 다루지 않기로 하였다.

이처럼 칭찬은 칭찬을 하는 사람의 생각과 기준이 칭찬을 하는 근거가 된다(정혜인, 2007). 따라서 칭찬의 방법은 칭찬의 내용을 표현하는 방법을 의미하는 것으로 개인의 발달에 도움을 줄 수 있기 때문에 유아의 기질, 연령, 상황에 따라 다양한 칭찬 방법이 강구되어야 한다. 즉, 칭찬의 유형은 칭찬의 원리와 방법을 숙지하고 알맞게 제공이 되어야 효과가 나타날 수 있다. 지금껏 여러 학자들의 효과적인 칭찬의 방법들을 기술하여 보면 다음과 같다.

칭찬에 관한 연구는 구체적 칭찬에 효과가 있다는 결과를 보여준다(박성희, 2006; 이재명, 2001). 구체적으로 칭찬한다는 것은 칭찬 할 때 칭찬을 하는 이유를 설명해주는 것으로 상대방을 감동시키며 칭찬 받는 이로 하여금 자신이 무엇 때문에 칭찬을 받았는지 알 수 있다. 이는 유아로 하여금 칭찬의 이유를 명확히 알고 다음에 칭찬받은 행동을 반복할 수 있게 할 수 있다. “잘했다”라는 포괄적인 칭찬을 많이 받는 유아는 오히려 의존적이 되고 다른 사람의 인정이나 관심에 민감해지면서 소극적으로 변할 수 있다. 그러므로 보다 구체적이면서 객관적으로 긍정적인 행동을 피드백 해 주는 것이 효과적이다. 요약하면, 구체적인 칭찬은 어떤 행동에서 칭찬을 받았는지, 자신이 잘하는 점이 무엇인지 알게 되고 이것을 반복하여 잘하려고 노력한다는 것이다.

칭찬은 칭찬받을 일을 하면 그 자리에서 바로 칭찬하는 것이 효과적이라는 견해가 있다. 칭찬은 타이밍이 중요한데 시간이 지나면 칭찬의 효과가 반감된다. 또한 즉시 하는 칭찬이니 만큼 자칫 일관성을 놓치기 쉬운데, 예를 들면 같은 행동에 어떤 유아는 즉시 칭찬을 하고 어떤 유아에게는 칭찬을 하지 않거나 뒤늦게 하면 칭찬을 받는 기쁨이 다르게 된다. 또한 각자의 주관적인 판단과 기분에 따라 칭찬을 하거나 야단을 치면 아동의 자아에 부정적인 영향을 끼치게 된다. Ruch(1963)은 학습과정 중에 교사의 칭찬은 초기에 주어지는 것이 효과적이라고 하였다. 이처럼 바로 하는 칭찬은 유아의

기쁨이 커지고 학습효과를 볼 수 있다. 하지만 이때의 칭찬은 기분에 따라 하는 칭찬이 아닌 일관성이 있는 칭찬(박성희, 2005; 손석한, 2005; Apter & Conoley, 1984)이 되어야 유아가 무엇 때문에 칭찬을 받는지 명확히 구분 할 수 있을 것이다.

반대로 칭찬을 유아의 특성에 따라 시기를 달리하는 것이 좋다는 견해도 있다. 김무천(1998)은 자신감이 부족하고 미성숙한 학생에게는 즉각 보상이 좋고, 성숙한 학생일수록 보상을 늦게 하는 것이 바람직하다고 하였다. 이는 유아에 따라 개인차가 있으므로 성취수준 또는 능력에 따라 칭찬을 차별화해야 한다(김도식, 2000; 김현옥, 2002)는 것과 같은 의미이다. 또한 Cronbach(1954)는 칭찬은 빈도나 강도가 깊어질수록 효과는 있으나 계속적인 칭찬을 받은 아동은 자기보다 못한 아동을 업신여기는 경향이 있을 수 있다고 보았다. 또한 학습의 내용에 대한 지향보다는 칭찬을 받기 위한 방향으로만 노력이 치우치게 될 우려가 있다고 보았다. Hilgard(1967)는 산만한 칭찬보다는 규칙적인 칭찬이, 규칙적인 칭찬보다는 일정 기간 가만히 있다가 그 후 계속해서 칭찬을 하는 것이 더욱 효과적이라고 하였다. 즉, 유아에게 칭찬은 상황의 맥락을 고려하여 적절한 시기와 간격을 두고 유아의 특성에 맞게 칭찬하기를 요하고 있다고 볼 수 있다.

칭찬은 결과보다는 성취하기까지의 과정과 노력에 칭찬을 해야 유아가 스스로 기쁨을 느낄 수 있으며 자랑스러움을 가질 수 있다(손석한, 2004; 이재명, 2001). Mueller와 Dweck(1998)은 지능 칭찬과 노력 칭찬의 비교 실험에서 지능 칭찬을 받은 학생들은 쉬운 과제 선택을 하는 경향이 나타났고 노력 칭찬을 받은 학생은 도전적인 과제를 선택한다는 연구결과를 밝혔다. 즉, 유아는 자신이 받은 칭찬 유형에 따라 그 의미를 다르게 받아들여 과제지속수행에서 차이가 나타날 수 있다(Cimpian, Aree, Markamn, & Dweek, 2007). 윤나리(2007)는 능력 칭찬과 노력 칭찬이 아동의 성취동기에 영향을 미치는 연구에서 능력 칭찬은 아동이 좌절상황에서 무기력한 반응으로 행동하게 되므로 노력에 대해 칭찬을 하여 실패 경험 후 좌절이 아닌 극복하고 다시 도전하는 숙달 지향적 행동을 유도하여야 한다고 제시하였다. 여수현(2009)은 칭찬 유형이 아동의 성취동기와 수행에 영향을 미친다고 하였는데 칭찬의 유형에서 개인칭찬은 과정에 대한 칭찬을 받은 아동보다 자신에 대한 능력을 더 낮게 지각하였으며 부정적인 정서를 보였다고 하였다. 이는 성인이 사용하는 칭찬의 유형이 성취동기를 숙달 지향적으로 만들거나 무기력하게 만들 수 있다는 것을 확인시켜주는 결과라고 밝혔다. 따라서 과정에 대해서 칭찬하는 방법이 아동들의 과제를 지속하려는 내재적 동기를 이끌어 낼 수 있다는 시사점을 주었다. 즉, 결과보다 노력하는 과정을 칭찬하는 것은 유아로 하여금 자신감을 갖게 할 수 있으며 새로운 과제에 대한 도전력을 향상시킬 수 있다는 것이다.

또한 칭찬하는 사람은 진정어린 마음으로 칭찬하는 것이 좋다는 견해가 있다. 스텐포드 대학의 심리학 교수 캐롤 드웍은 과도한 칭찬은 듣는 사람에 따라 그 칭찬에 반응하지 못하고 자신에게 굴욕감을 느끼게 할 수도 있다고 하였다. 상호작용의 양상은 시공간적 상황과 인물간의 관계적 특성이 맞물려 그 집단만의 고유한 상호작용 양상을 빚어낸다(김혜경, 2012). 유아에게 이러한 상호작용 속에서의 위계는 교사와 유아와의 관계에서만 아니라 유아들 사이에서도 성인과 마찬가지로 권력관계가 형성되어 있다(Damon, 1979). 따라서 진정성이 없는 칭찬은 자칫 아부로 느껴져 칭찬 받는 이로 하여금 혼란을 느끼게 하며 서로의 관계를 멀어지게 할 수 있으므로 위계의 관계에서는 주의 깊은 칭찬의 사용이 요구된다.

칭찬은 작고 사소한 것을 칭찬하되 양은 충분하게 해야 한다(박성희, 2006; 이재명, 2001; 조선비 2002). 유아들은 저마다 잠재된 능력이 있어 이를 발견하여 칭찬하여 주면 새로운 자아발견을 할 수 있는 기회가 된다. 요컨대 칭찬을 하는 만큼 자란다는 ‘피그말리온효과’를 말한다고 볼 수 있다. 칭찬의 말을 계속 듣게 되면 긍정적 자기 암시가 되어 유아가 생각지도 않는 새로운 능력을 발휘하게 된다. 즉, 칭찬은 자주 듣게 되면 새로운 자아를 발견할 수 있는 기회가 되며 자신의 존재를 느끼게 할 수 있는 힘이 된다.

마지막으로 칭찬은 공개적으로 칭찬하거나 제 3자에게 칭찬하는 것을 포함한다. 사람들은 타인에게 자기를 사랑하고 싶은 기본적인 심리가 있다. 따라서 자신의 칭찬을 다른 사람 앞에서나 누군가를 통해 간접적으로 듣는다면 그 기쁨이 더욱 커지게 된다. 즉, 간접적으로 듣는 칭찬은 여러 사람에게 듣는 것이 되므로 직접적인 칭찬보다 효과가 크다고 볼 수 있다.

이상과 같이 칭찬의 방법은 구체적으로 칭찬하기, 바로 칭찬하기, 과정과 노력에 칭찬하기, 진정으로 칭찬하기, 작고 사소한 것에 충분한 양으로 칭찬하기, 공개적이고 제 3자에게 칭찬하기 등의 방법이 있다. 학자들에 의한 효과적인 칭찬 방법은 과정과 노력에 대한 구체적이고 일관성 있는 칭찬에 대한 주장들이 많았다. 즉, 유아의 자연적인 발달현상을 인정해주는 과정과 몸과 마음을 읽어주는 칭찬을 하되 동등한 내용과 강도로 주의하여 칭찬하기를 말해주고 있다. 이러한 칭찬의 방법을 염두하고 칭찬을 주고 받는다면 서로의 마음이 전달되어 결국은 칭찬의 주체와 대상 모두가 관계가 좋아질 것이다.

이렇듯 학자들이 효과적인 칭찬의 방법들에 대해 반복을 거듭하고 있지만 최근에는 그릇된 칭찬의 방법에 따른 칭찬의 역효과가 부각되는 추세이다. 비효과적인 칭찬을

받은 유아는 지나친 자신감으로 자기조절에 실패 할 수 있고 자기효능감이 떨어질 수 있으며, 칭찬을 받지 못하는 유아는 자주 칭찬을 받는 유아에게 의존하여 자신의 능력이나 내적 요인으로 행동 결과의 탓을 돌리며 자기 존중감이 떨어지고 자기 방어를 갖게 된다(Ginott, 1972). 또한 칭찬을 무분별하게 자주 사용하면 유아는 자신의 수행을 판단할 만한 기준을 세울 수가 없고 성인의 권위에만 의존하게 될 것이며 칭찬은 겉치레에 불과하고 학습하려는 자연스러운 기질을 방해하여 진정한 목표 성취를 방해할 수 있다(이유영, 2007). 즉, 그릇된 칭찬의 방법으로 인해 유아는 자기신뢰감이 없어질 수 있으며 학습에 대해 능동적이지 못하는 결과를 초래하여 목표성취를 방해할 수 있다. 이는 학습을 촉진시키는 수단으로의 칭찬이 오히려 유아들의 바람직한 행동을 통제하는 수단이 될 수 있다는 것과 같다.

Holmes(1988)은 칭찬의 효과를 칭찬 반응으로 두고 크게 수락(Accept), 비껴가기(Deflect/Evade), 거절(Reject)로 분류하였다. 그에 대한 하위 범주로는 수락(Accept)에는 감사, 동의, 비하하기, 제한하기가 있고 비껴가기(Deflect/Evade)에는 공 돌리기, 정보제공, 무시, 정당한 회피가 있으며 거절(Reject)에는 비동의 발화, 정확성에 의문 제기하기, 진실성 의심하기가 있다. 다시 말해 유아에게 교육적 효과로 볼 수 있는 칭찬의 반응은 올바른 칭찬의 방법이 전제가 될 수 있다는 것을 말한다.

이와 같은 지적처럼 칭찬이 교육적 효과를 갖기 위해서는 칭찬의 올바른 방법과 그릇된 방법을 함께 고찰해 볼 필요가 있다. Brophy(1981)는 효과적인 칭찬과 비효과적인 칭찬의 방법에 대한 의견을 <표 4>와 같이 제시해 놓았다.

<표 4> Brophy의 효과적인 칭찬과 비효과적인 칭찬의 방법

효과적인 칭찬	비효과적인 칭찬
1. 행동의 결과에 수반되어 제공된다.	1. 임의로 혹은 체계가 없이 제공된다.
2. 수행과정의 구체적 단계에 제공된다.	2. 긍정적인 반응에 대해서만 제공된다.
3. 즉각적이고 다양하며 신뢰성이 있다. 즉 학생의 성취에 주목하고 있음을 시사하는, 자발성, 다양성, 신뢰성을 나타내는 여러 가지 사인(sign)을 보여준다.	3. 최소한의 관심만을 보이며 건성으로 진실 된 마음 없이 획일적으로 제공된다.
4. 수행과 노력 준거를 구체화시켜서 그것을 달성했을 때 보상으로 제공된다.	4. 수행과정이나 결과에 대한 고려 없이 단순히 참여한 것에 대한 보상으로 제공된다.
5. 학생들의 능력이나 성취의 가치에 대한 정보를 제공해 준다.	5. 정보를 전혀 제공해 주지 않거나 학생들의 수행결과만을 알려준다.

6. 학생들이 자신의 과제 관련 행동과 문제 해결에 대한 사고를 잘 이해하도록 도와준다.	6. 동료들과 비교하거나 경쟁을 유도한다.
7. 현재의 성취기준을 설명하기 위해 이전의 성취기준을 이용한다.	7. 학생의 성취기준을 설명하기 위해 동료들의 성취수준을 이용한다.
8. 어려운 과제에 많은 노력을 기울였거나 성취했을 때 제공된다.	8. 성취의 개인적 의미나 노력의 정도에 상관없이 제공된다.
9. 성공을 노력과 능력에 귀인 시키고 장래에도 유사한 성공을 기대할 수 있다는 것을 시사해 준다.	9. 성공을 다지 능력, 혹은 행운과 과제의 용이성과 같은 외적 요인에 귀인 시킨다.
10. 내생적인 귀인을 조장한다.	10. 외생적 귀인을 조장한다.
11. 학생들의 주의를 과제관련 행동에 집중시킨다.	11. 학생들의 주의를 외적 권위자인 교사에 집중시킨다.
12. 수행 완료 후 과제관련 행동에 대한 평가와 바람직한 귀인을 조장한다.	12. 과제 수행도중에 칭찬을 해서 학생들의 주의를 분산시킨다.

출처: Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, p. 41.

<표 4>의 비효과적인 칭찬의 방법은 칭찬의 역효과를 가져올 수 있다. 칭찬은 언제 어떻게 하느냐에 따라 그 효과가 달라지는 중요한 문제가 된다(Breland & Breland, 1961). 이에 따라 칭찬이 역효과를 낼 수 있다는 시사점을 고려하여 올바른 칭찬 방법에 신중을 기해서 유아들에게 좋은 칭찬의 경험이 될 수 있도록 하여야 할 것이다.

유아에게 그릇된 보상과 강화의 방법에 대해 이재명(2001)은 보상은 강요되어서도 안 되고 학습의 목적이 되어서도 안 되며 강화는 공평히 제공되어야 한다고 제시하였다. 그는 교사에게 칭찬의 방법에 대한 주의점으로 평가에 의존하는 칭찬과 인격, 성품을 판단하는 칭찬, 과분한 칭찬, 비교나 겉치레의 칭찬, 때를 놓치지 않는 칭찬, 가치가 있을 때만 칭찬을 해야 한다고 제시하였다. 실제로 부모나 교사는 칭찬이 유형에 따라 그 효과가 다르게 나타날 수 있음을 인지하지 못하고 대부분의 칭찬이 긍정적일 것이라고 생각한다(Corpus, 2000). 따라서 유아에게 칭찬은 남발되어서는 안되고 공평하여야 하며, 특히 교사의 주의 깊은 칭찬이 유아의 발달에 영향을 미칠 수 있으므로 올바

른 칭찬 방법의 수립이 요구된다.

이상과 같이 칭찬의 올바른 방법에 대해 종합하여 보면, 모호한 칭찬보다는 구체적인 칭찬을, 무분별한 칭찬보다는 일관된 칭찬을, 겉치레 칭찬보다는 진실된 칭찬을, 나중 칭찬보다는 즉시 칭찬을, 결과보다는 과정에 대한 칭찬을, 개별 칭찬보다는 공개적인 칭찬이 효과적이라고 할 수 있다. 이와 같은 견해는 유아교육현장에서 유아들에게 좋은 칭찬의 교육적 효과를 경험하는데 실질적인 이해를 도울 수 있을 것이다.

D. 칭찬의 기능과 교육적 효과

유아들에게 칭찬의 기능과 교육적 효과는 또래와 교사에게 찾을 수 있다. 다시 말해 또래나 교사로부터 듣는 칭찬은 유아들에게 긍정적이고 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 칭찬은 자신의 감정적 반응을 기술하는 ‘호의적인 비평’과 상대를 평가하는 ‘칭찬’ 기능을 겸하고 있다(Olshtain & Cohen, 1991). 또한 칭찬의 효과는 주로 칭찬을 받는 사람에게 해당 되어온 경향이 있다. 하지만 칭찬은 칭찬 주체의 생각과 기준이 칭찬을 하는 근거가 된다. 따라서 칭찬 주체가 갖고 있는 가치관과 태도는 매우 중요하며 그것에 따라서 칭찬의 대상에게 칭찬의 효과를 줄 수도 있고 주지 못할 수도 있다. 요컨대 칭찬의 주체 상황에 따라 매우 주관적일 수 있다는 것이다(정혜인, 2007). 즉, 유아는 자신의 고유한 장점을 가지고 있기 때문에 유아 자신의 존재 가치에 대한 기회를 줄 수 있는 칭찬이 되도록 주의하여야 한다.

더불어 칭찬을 제공하는 교사 역시 긍정적인 관점을 갖게 되고 유아를 폭넓게 이해하게 되어 유아와의 관계를 더욱 풍요롭게 형성할 수 있는 효과가 있다(이재명, 2001). 이는 곧 칭찬하는 주체에게도 교육적 효과가 있다는 것이다. 그러므로 칭찬은 주체와 대상 모두에게 영향이 있다고 본다. 따라서 유아들에게 또래와 교사와의 상호작용에서 칭찬을 보는 것은 의미 있는 일이다. 이는 본 연구에서 칭찬하는 대상의 주체별 상황의 의미를 분석하고자 하는 핵심의 과제이기도 하다.

칭찬의 주체는 칭찬을 하면서 자신에게 나타나는 교육적 효과를 가질 수 있다. 첫째 칭찬 대상이 좋은 마음으로 대하기 때문에 칭찬을 하는 입장에서 자신감이 생기며 둘째, 허용적인 사고와 높은 자존감, 적극적인 사고를 얻게 되고 이로 인해 삶을 자신 있게 살아갈 수 있다. 셋째, 칭찬을 하면서 남의 좋은 점을 보게 됨으로 심성이 선하고 밝아지며 선한 마음으로 변하게 된다. 마지막으로 칭찬하는 사람은 결국 칭찬을 듣게

된다. 따라서 상대방에 대한 긍정적인 말과 태도는 결국 자신에게 칭찬으로 돌아오므로 내 자신이 남에게 존중받고 인정받으려면 먼저 다른 사람을 존중하고 인정해야 한다. 요약하면 칭찬을 하는 사람은 칭찬하는 태도에서 갖게 되는 선한 마음이 생기며 이로 인해 남에게 인정받고 존중을 받는 효과가 있다.

다음으로 칭찬의 대상에게 나타나는 효과는 다음과 같다. 첫째, 칭찬을 받은 행동을 더 잘하려고 한다. 즉, 행동주의적 입장에서 칭찬은 사람들이 더 잘 행동하게 하며 삶을 넓히는 모험을 받아들이도록 용기를 준다고 하는 것과 같다. 둘째, 정서적으로 안정되고 상대방을 배려하며 원만한 성격을 갖게 된다. 셋째, 어떤 일의 과정을 칭찬하게 되면 어려운 문제에 대해 회피하려고 하기 보다는 자신감을 갖고 능동적으로 해결하려고 노력한다. 넷째 칭찬을 들으면 자신감을 갖게 된다. 다섯째, 칭찬을 받고 자란 사람은 칭찬할 줄 아는 사람으로 성장한다. 여섯째, 칭찬을 받으면 마음이 치유된다. 마지막으로 칭찬을 받으면 자원을 최대한 활용할 수 있게 된다. 칭찬은 사람이 갖고 있는 능력과 잠재력을 최대한 활용하도록 만드는 촉진제와 같다. 요약하면 칭찬을 듣게 되면 행동할 수 있는 자신감이 생겨 문제 해결력이 생긴다는 것이다. 이처럼 칭찬은 주체와 대상 모두에게 영향을 주고 성장의 원동력, 행동변화의 촉매제, 상처받은 마음의 치유제, 인간관계를 원만하게 하는 윤활유가 된다(이재명, 2001). 다시 말해 칭찬은 정보 전달보다 평가와 유대감 형성 기능을 주로 한다(박애양, 2009). 이에 따라 칭찬의 교육적 효과를 다음과 같이 선행연구에서 살펴볼 수 있다.

교사의 언어적 칭찬은 언어발달이나 사고능력발달에 긍정적인 영향(유연화, 이경숙, 2004; Taylor, Exon, & Holly, 1972)이 있으며 대인관계에도 영향을 미친다. 또한 교사의 긍정적인 언어사용은 학생으로 하여금 인정하고 있다는 인식을 심어주고 삶의 변화와 함께 긍정적인 사고와 비전을 가지게 하고 학업성취도에 영향을 준다(이강백, 2004). 교사가 유아를 인정하고 진정으로 칭찬하는 것은 사랑과 관심이 바탕이 될 때 가능하기 때문에 유아는 교사의 칭찬을 통해 자신에 대한 교사의 애정과 관심을 확인할 수 있다. 즉, 유아는 교사를 신뢰하며 대화가 자유롭게 이루어지기 때문에 언어능력이 향상될 수 있으며, 칭찬은 유아가 자연스럽게 교사의 언어를 습득하여 또래에게 그 대로 사용하기 때문에 사회성 발달에도 영향을 미친다(민혜영, 1999; 최혜영·이은혜, 2005). 사회성 발달이란 다른 사람과의 사회적 상호작용에서 대인관계의 목적을 달성하는 능력이다(O'Malley, 1977). 전경숙(2011)은 칭찬이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향과 관련하여 정서조절능력, 대외관계능력, 유치원 적응능력의 하위 영역을 두고 실험한 결과 칭찬을 경험한 실험집단이 칭찬을 경험하지 못한 통제 집단보다 사회성 발

달에 유의한 차이가 있음을 밝혔다. 이처럼 칭찬은 유아에게 사회적 행동에 관한 피드백을 제공하고 원만한 대인관계 형성에 도움을 준다. 칭찬이 대인관계의 형성에 도움을 주는 연구(오은주, 2006; 신지미·전경숙, 2011; 김경란, 2012)에서 초등학생들에게 ‘나’가 아닌 ‘우리’라는 공동체 의식을 형성하였으며 유아들에게는 ‘싫어’, ‘내꺼야’ 등 의 자기중심적인 언어를 감소할 뿐만 아니라 자기표현을 잘 하지 못한 유아들이 적극적인 자신감을 갖게 되었다고 보고되었다. 즉, 칭찬은 유아에게 자신의 행동이 옳은 것인지 판단이 서지 않을 때나, 자신이 잘하는 것이 무엇인지 인식하지 못할 때 등 누군가로 부터 칭찬을 들으면 자신감이 생기며 유아 자신에게 긍정적인 존재를 인식하게 하여 스스로 가치 있는 사람이라고 느끼게 하며 결국은 대인관계 형성에도 도움을 준다고 볼 수 있다.

이러한 대인관계를 목표로 하는 사회성 발달은 먼저 유아가 자신감을 통한 성취동기로 인해 자아개념이 확립되어 있어야 한다. 유아기에는 자신을 인식하는 자아 지각이 자주 변하는 경향이 있으며 다양한 경험을 통하여 자아개념으로 통합하게 된다. 특히, 유아는 유아자신을 둘러싸고 있는 중요한 타인들과의 상호작용을 통해서 자아개념이 형성하게 되는데 타인의 평가를 스스로 내면화함으로써 칭찬에 의해서 자아개념이 긍정적으로 발달하게 된다(Nye, 1991).

칭찬을 통해 자신감이 높아진 유아는 새로운 과업에 대한 자신감을 가지고 적극적으로 도전하게 된다. 칭찬과 같은 사회적 보상은 과제 수행 능력에 대한 정보를 주기 때문에 유아의 유능감을 높이는 역할을 하며 칭찬을 받은 과제에 대해서는 칭찬을 받지 않는 과제보다 과제지속수행이 높다(Deci, Koestner, & Ryan, 1999). 또한, 유아는 교사가 칭찬을 많이 하고 비판을 적게 하며 비시시적인 언어패턴을 보일수록 높은 과제 참여 행동을 보인다(Fagot, 1973). 결국 긍정적인 태도를 위해 칭찬과 같은 긍정적인 피드백을 주었을 때 유아는 더 높은 성취동기를 나타내는 것이다(박진옥, 2013). 따라서 성취동기는 유아로 하여금 어떤 일을 할 때 스스로 할 수 있다는 자신감을 갖게 하며, 앞으로 더 잘하고 싶다는 반성적 욕구를 갖게 하여 결국은 유아에게 자아개념을 발달시킨다고 볼 수 있다.

그밖에 칭찬이 자기효능감에 주는 효과에 대해서도 연구가 이루어졌다. 전보라(2010)와 김해자(2011)는 또래칭찬이 학교생활의 만족도와 관련하여 자기효능감에 미치는 효과를 알아본 연구에서 또래가 칭찬을 해 줌으로 확실한 자신감을 갖게 되어 자기효능감이 생겼으며 학교생활의 만족도에 유의한 증진효과가 나타났다고 하였다. 즉, 또래간의 칭찬은 학습을 수행할 수 있는 자신감을 갖게 하는 자기효능감에 영향을 준다는 결

과를 보고하였다.

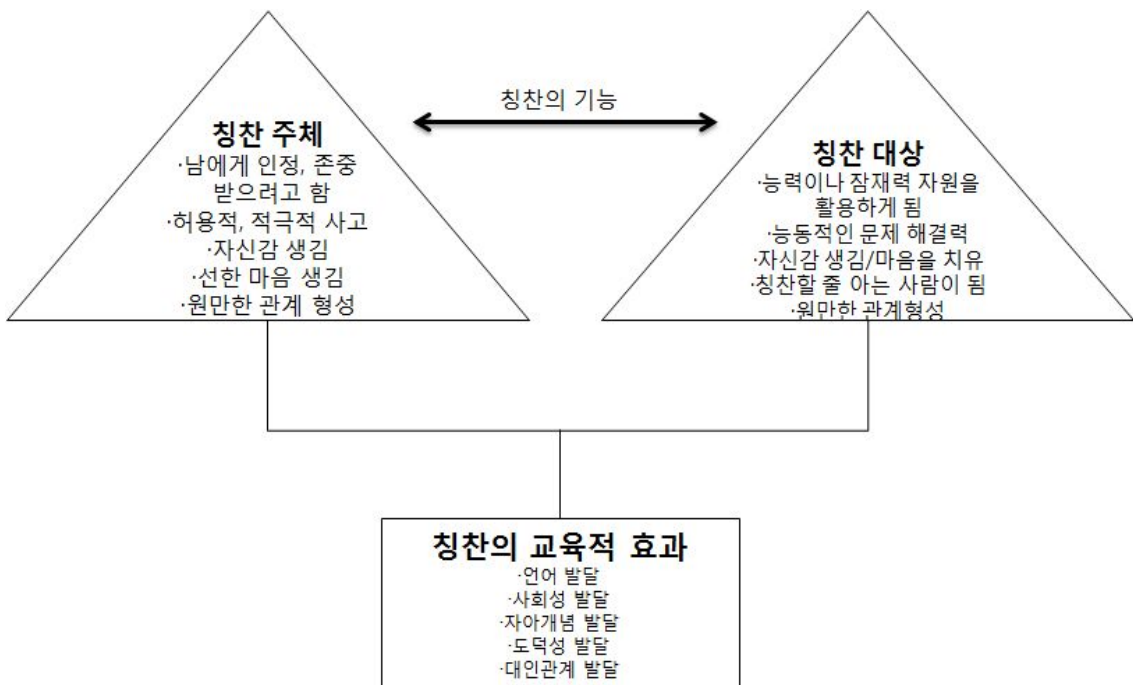
칭찬은 도덕성 발달에 도움이 된다는 주장도 있다(Rich & DeVitis, 1999). Freud의 정신분석이론에 의하면 도덕적 행동에 영향을 미치는 것으로 초자아의 역할을 중요하게 들고 있다(정옥분, 2004). 초자아는 양심(conscience)과 자아이상(ego ideal)으로 구성되는데 양심은 유아가 또래나 교사에게 동일시(identification)하며, 자아이상은 유아가 자신의 행동이 내면화된 기준과 일치되면 자부심을 느끼고 만족하게 되는 것이다(정서목, 2014). 초자아는 외적인 사회적 요인들에 의하여 크게 영향을 받으며 발달하며 특히 권위 있는 칭찬은 유아에게 도덕적 판단의 기준이 되며 도덕적 행동을 하기 위한 근거로써 작용한다(정혜인, 2007). 또한 인기가 있는 유아들은 비교적 친사회적 행동과 긍정적인 언어를 많이 사용한다(Coie, Dodgd, & Kupersmidt, 1990). 따라서 부모나 교사, 또래와 같은 대상들의 행동과 말 그리고 태도는 유아의 초자아 발달에 영향을 미친다(추병완, 2000), 다시 말해 칭찬의 학습은 좋은 모델이 제공되고 그것을 따라 익히는 과정에서의 적절한 강화는 학습의 효과를 증대 시킬 수 있다(유병열·이택휘, 2001). 즉, 잘한 일에는 칭찬 내지 보상을 주고 잘못된 일에는 질책과 벌을 주는 반복된 과정을 통해 점진적으로 도덕 교육이 이루어지며 인성을 형성해간다(금교영, 1996).

최근 유아교육현장에서도 유아들에게 인성교육을 목표로 누리과정 영역 속에 도덕적 발달을 공포하고 교사의 역할을 중시하고 있다(교육과학기술부, 2012). 첫째, 교실 분위기 자체가 민주적이며 서로 배려하는 도덕적인 교실을 운영하는 것이 중요하다고 하였으며 둘째, 교사는 스스로가 유아를 존중하는 모습을 보여주고 이를 유아가 자연스럽게 배우도록 윤리적인 모델이 되어야 한다(임이랑, 2014)고 하였다. 요컨대, 칭찬은 인성 교육의 덕목으로 유아에게 실천 할 수 있는 경험이 중요함을 알 수 있다. 따라서 유아의 발달에 지대한 영향을 미치는 인성교육을 위해 유아교육기관에서는 칭찬의 경험을 이용한 실천 교육으로 도덕적 발달을 돕는 방향을 모색하여야 할 것으로 본다.

칭찬이 유아에게 주는 도덕성의 발달은 유아와 교사에게 순환적으로 긍정적인 변화를 준다고 볼 수 있다. 배연미(2009)는 칭찬·격려 활동을 통한 아동의 도덕적 성장 돕기에 대한 연구를 하였다. 그의 연구에서 괄목할 만한 것은 칭찬의 효과를 연구방법적인 면에서 다루고 있다는 것이다. 먼저 교사의 칭찬·격려는 아동들에게 다가가는 방법이라고 생각하고 긍정적인 언어로 변화하는 교사를 만들게 하는 것을 첫 번째 목적으로 하였다. 다음으로 교사의 칭찬과 격려의 반응으로 아동이 자신에 대한 존재감을 형성하게 하였고, 마지막으로 자신감 있는 아동은 친구들을 향하여 격려하고 칭찬하는

모습을 보이게 하였다. 이로써 아동들은 도덕적으로 성장하고 있음을 확인하게 하는 결과를 보였다. 또한 이로 인해 교사는 보람을 갖게 되고 더 의미 있는 활동을 아동에게 전개해 나가는 효과까지 주었다. 이와 유사하게 박영하(2011)는 교사의 칭찬행위가 학생의 도덕성발달에 어떤 영향을 주는지를 규명하고자 하였다. 연구는 칭찬을 활용한 도덕과 수업의 실제적 적용은 교사의 바람직한 화행과 도덕교사의 칭찬으로 시작하였으며 이는 학생들의 자존감을 형성하고 학생들은 이를 자신의 도덕적 장점으로 발전시킨다는 순차적인 결과를 이루어내었다. 즉, 긍정적인 교사의 칭찬 효과가 아동에게 나타나고 또 다른 아동에게 전달되며 교사는 다시 또 보람을 얻어 아동에게 긍정적인 태도를 습관화 해나가는 순환적인 모형을 보여주는 칭찬의 기능이 되었다고 본다.

이상에서와 같이 칭찬이 유아의 발달과 교사를 변화시키는 중요한 변인임을 여러 연구들에서 확인하였다. 즉, 칭찬은 유아에게 화행의 기준에서 칭찬의 주체와 대상에게 나타나는 기능이 있으며 교육적 효과로는 유아의 발달에서 찾을 수 있었다. 또한 이러한 칭찬의 기능과 효과는 유아나 교사 자신에게 태도를 긍정적으로 변화시키는 서로에게 도움을 주고받는 순환적인 효과를 주었다. 이를 정리해 보면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 칭찬의 기능과 교육적 효과

[그림 1]에서 알 수 있듯이 칭찬의 기능은 칭찬 주체에게는 남에게 인정받고 존중받으며 허용적이고 적극적인 사고를 갖게 하였고 자신감과 선한 마음이 생겨 원만한 관계형성을 만드는데 기여했다. 또한 칭찬 대상에게는 자신의 능력이나 잠재력을 활용하여 능동적인 문제 해결력이 생기며 자신감을 갖게 되고 마음이 치유되는 것과 함께 칭찬할 줄 아는 사람이 되어 원만한 관계 형성을 도왔다. 즉, Skinner(1990)의 설명처럼, 칭찬은 행동을 변화시키는 가장 강력한 도구이며 삶을 넓히는 모험을 받아들이도록 용기를 주는 것임을 알 수 있다.

이처럼 칭찬의 대상은 바람직한 행동이 강화가 되어 좋은 행동의 빈도가 증가할 뿐만 아니라 이를 통해 자신감이 획득되며 칭찬 주체 역시 상대방을 이해하는 폭이 넓어지고 개인의 정서적 성장의 원동력이 되어 원만한 인간관계를 형성하게 된다(전경숙, 2011). 즉, 칭찬은 대화참여자들의 사이에 친밀한 관계를 형성하고 유지하며(Wolfson, 1983; Manes, 1983; Herbert, 1990), 사회생활을 부드럽게 하는 사회적 윤활유로서 작용한다고 볼 수 있다(Wolfson, 1983; 광지영, 2013, 재인용). 또한 칭찬의 기능은 결국은 유아에게 언어발달, 사회성 발달, 자아개념 발달, 도덕성 발달, 사회성 발달의 교육적 효과를 주었다. 즉, 칭찬을 주고받는 과정에서 유아는 긍정적인 태도와 변화를 갖게 된다고 볼 수 있다.

이와 같이 많은 연구들이 또래 및 교사의 칭찬과 유아의 발달과의 기능적인 관계를 명시하고 있다. 하지만 최근 두각을 나타내고 있는 칭찬의 초점은 칭찬의 방법에 따라 달라지는 교육적 효과이다. 유아교육기관의 전반적인 질이 높더라도 교사의 언어적 자극의 양이 적으면 유아의 정서적 부적응을 초래할 수 있다(McCarteny, Scarr, Phillips, Grajekk, & Schwaz, 1982). 즉, 칭찬이 주고받는 이의 기분을 긍정적으로 변화시키고 마음을 움직이는 강력한 힘을 가지고 있지만 부정적인 결과를 초래할 수도 있다는 것에 관심이 고조되고 있다. 따라서 본 연구는 칭찬에 관련된 선행연구들 중 또래칭찬과 교사칭찬에서 교육적 효과와 부합되는 데서 그 시사점을 찾고자 한다.

칭찬접근은 유아의 능력을 제한하게 될 가능성이 있을 수 있다. 칭찬은 유아에게 사용했을 때 자신의 수행을 판단할 만한 기준을 세울 수가 없게 되고 성인의 권위에 의존하여 어른들이 유아에게 수행과 생각을 판단해 주고 좋은 것과 나쁜 것을 결정해 준다는 메시지를 전달함으로써 어떤 경우에는 유아가 자기의 생각이나 행동에 대한 자기 판단의 기회를 차단시킬 수 있으며, 내적 보상으로 받는 학습의 진정한 목표 성취를 방해할 수 있다. 교육의 효과는 교사의 질에 좌우되며 교사의 행동이 유아의 제반 발달에 많은 영향을 미친다(Anderson, 1967; Flanders, 1967; Lewin, Lippit, & White,

1967). 즉, 칭찬이 유아로 하여금 어른의 기대에 부합될 때 자신이 가치 있는 사람이라는 것을 배우게 하는 결과를 가져올 수 있다. 이는 유아가 과제를 완성할 수 있거나 목표를 달성 했을 경우에만 자신의 행동이 유용하다고 판단하게 하여 자신의 능력을 제한하게 될 것이라는 예상이다.

이처럼 유아에게 칭찬은 교사와의 권력관계에서 보이는 역기능이 중요한 변인으로 도출된다. 칭찬은 전달되는 맥락에 따라 통제적 기능을 할 수도 있고, 정보제공의 기능을 할 수도 있다. 예를 들면 ‘잘했어 너의 주장은 명백하고 설득력 있구나’라고 칭찬했다면 칭찬이 정보 제공 기능을 한 것이고, ‘잘했어 내가 지시한대로 했구나’ 라고 칭찬했다면 칭찬이 통제 기능을 한 것이다(김양현, 2001, 재인용). 이는 교사와의 권력관계에서 일관성 없는 칭찬은 유아로 하여금 칭찬에 대한 신뢰성을 잃을 수가 있다는 주의를 요하는 시사점을 준다.

또한 유아는 또래가 모델로서 특성을 가지고 칭찬을 모방할 때 사회적 힘이 중요한 역할을 한다(Bandura, 1963). 다시 말해 비효과적인 칭찬을 받은 유아를 바라보는 다른 유아들도 영향을 받을 수 있으며, 지나친 칭찬을 받은 유아는 자기 조절에 실패하며 자기효능감이 떨어질 수 있다. 또한 이를 지켜보는 칭찬을 받지 못하는 유아는 자주 칭찬을 받는 아동에게 의존하게 되고 자신의 능력이나 내적 요인을 행동 결과의 탓으로 돌리며 자기존중감이 떨어지고 자기방어를 갖게 된다(Ginott, 1972; 정정희, 2008, 재인용). 따라서 유아에게 칭찬은 자신의 도덕성을 키워나가는 주체로 인식하는 구성주의적 관점과 그 맥을 같이한다(박영하, 2011). 이는 Nolte와 Harris(2002)의 저서 『칭찬받으며 자란 아이는 자신감을 배운다.』에서 ‘칭찬 받고 자란 아이들은 당황하고 부인하며 과장하기 보다는 감사하는 태도로 칭찬을 정중하게 받아들일 줄 알게 되며, 우리가 아이들을 인정하고 칭찬할 때 우리는 그들이 주위의 세계를 인정하고 칭찬하도록 가르치는 것이다.’라고 명시되며 중요성을 말하고 있다.

이와 같이 학자들의 견해를 살펴보면 칭찬은 받는 유아뿐만 아니라 그 상황을 바라보는 다른 유아들에게까지 지대한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 이에 따라 최근 박진옥(2013)은 유아교육기관에서 칭찬의 교육효과와 적용을 알아보고 유아교육현장에서 외재적 보상으로 인한 자발적인 행동 변화를 유도하는 교육 활동이 부족한 현실에 대해 논의하며 유아에게 잠재되어 있는 내면적인 능력과 학습 동기를 끌어낼 수 있는 학습 기제를 칭찬으로 보아야 한다고 하였다. 따라서 교육현장에서 실제적인 적용 방안과 구체적인 프로그램을 연구할 필요가 있으며 존중하고 소통하는 교육현장 분위기가 조성되어야 한다. 즉, 유아교육현장에서 유아들에게 이루어지는 칭찬의 방법과

그에 따른 의미를 도출하여 실제적인 방안을 모색하는 일은 중요하다고 볼 수 있다.

이상으로 칭찬의 교육적 효과를 선행연구와 함께 분석해 보았다. 선행연구들의 학자별 칭찬 연구에 관련된 종속변인들을 정리해보면 <표 5>와 같다.

<표 5> 종속변인별로 보는 칭찬 관련 선행연구

연구방법	연구자	연도	종속 변수															
			자아존중감	친사회적 행동	정서 지능	대인문제 해결	학교 생활	교우 관계	사회성 발달	성취 동기	자기조절력	자아효능감	칭찬 상황	칭찬 방법	칭찬 효과			
양적연구	성미옥	2003	●				●											
	조영화	2004		●		●												
	오은주	2006	●					●										
	오경애	2007	●				●											
	이유영	2007	●				●											
	윤나리	2007									●		●					
	정선희	2007	●				●											
	정정희	2008					●	●										
	최현정	2008					●	●										
	유상미	2010					●						●					
	전보라	2010					●			●								
	김지희	2011		●	●													
	김해자	2011					●						●					
	신지미	2011	●					●										
	박정순	2011	●				●											
	전경숙	2011	●								●							
	전인혜	2011	●				●											
	김경란	2012	●					●										
	김희영	2012	●									●						
	신지영	2013					●	●										
안주영	2014	●					●											
질적연구	김병극	1996											●	●				
	정혜인	2007											●	●	●			

<표 5>에서 보는 바와 같이 국내의 칭찬에 관한 선행연구는 주로 자기존중, 학교생활, 교우관계의 변인들에 관한 양적 연구가 대부분이었다. 또한 연구방법은 본 연구자가 가설을 설정하여 설문지나 면접을 통해 데이터를 수집한 뒤 통계분석을 하여 결과를 도출하는 접근 방법이 주를 이루었다.

또한 본 연구와 유사한 목적이 있는 질적 연구는 칭찬의 상황과 방법에 대한 연구가 있다. 유아에게 칭찬의 효과를 질적으로 연구한 정혜인(2007)은 교사의 자발적인 칭찬과 유아가 유도하여 일어나는 교사의 칭찬에 따른 개별적인 칭찬과 공개적인 칭찬의 유형을 분류하고 칭찬의 효과를 정서적 안정, 자신감 획득, 행동수정, 동기부여의 효과를 밝혔다. 그의 연구는 현장의 교사들에게 칭찬할 때 갖추어야 할 자세를 재조명하는데 도움을 줄 수 있었다고 본다. 하지만 연구기간이 5주간의 짧은 기간과 교사주체 칭찬만 다루었기에 유아들에게 효과를 검증하기에는 한계가 있다고 본다. 본 연구에서 교사의 칭찬에 유사한 맥락이 일부 있으리라는 추측이 들지만 연구 기간이 장기간이라는 점에서 더욱 다양한 의미가 산출되리라 기대해 본다.

이에 본 연구에서는 칭찬 관련 선행연구에서 다루어지지 않았던 ‘유치원 유아의 칭찬 특성에 관한 질적 연구’라는 논문의 주제 그대로 유아교육현장에서 만 5세반 유아들에게 이루어지는 칭찬을 유아와 교사에게 접근하여 관찰하여 질적으로 분석하여 유아에게 미치는 영향을 살펴보도록 하겠다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구에서 연구방법은 유아들이 유치원이라는 문화 속에서 경험하는 칭찬의 의미를 심층적으로 기술하고 해석하기 위해 문화기술적 접근을 선택하였다. 따라서 본 장에서는 연구 목적을 위해 문화기술적 연구방법론, 연구절차, 연구대상, 자료수집, 자료분석의 구성에 맞춰 설명하고자 한다.

A. 문화기술적 연구

본 연구는 유아에게 칭찬이 어떻게 의미되고 있는지를 이해하기 위해 유아에게 칭찬이 이루어지고 있는 현장에 직접 들어가 있는 그대로를 관찰하는 질적 연구방법을 채택하였다. 연구방법에서 양적 연구와 질적 연구의 구분은 연구 방법론(research methodology)의 문제이다. 연구방법론은 연구논리(research logic)와 연구기법(research methodology)의 두 측면을 포함하는데 연구 논리는 연구를 지배하는 철학적 인식론으로 양적 연구는 실증주의적 인식론에 바탕을 두고, 질적 연구는 현상학적 인식론에 바탕을 둔 것으로 구분한다(조용환, 2004). 인식론은 한 인간 집단이 어떤 질서 속에서 생활하고 있고 왜 그러한 질서체제를 구성하게 되었는가를 이해하는 일이다. 따라서 본 연구에서는 유아들에게 칭찬을 최대한 있는 그대로를 파악하려는 현상학적 입장에서 경험에 의해 구성되는 것을 산출하고자 하였다.

질적 연구는 자연스러운 상황에서 연구를 수행하며 복합적이고 전체적인 그림을 구체적인 시각으로 분석하는 연구 방법이다(Creswell, 2007). 질적 접근은 참여자의 관점을 알 수 있어 종종 외부인에게 보이지 않는 것들을 조명하고 무시하기 쉬운 것들에 주의를 기울이는 연구방법이다. 다시 말해 질적 접근은 세상의 어떤 것도 쓸모없는 것이 없으며 연구 주제에 대한 포괄적인 이해를 도울 수 있는 잠재력을 가지고 있다고 간주한다(Peshikin, 1988). 또한 질적 연구는 발견을 중시하며 연구자의 세계보다는 참여자의 세계를 중시한다. 즉, 연구 참여자의 행위 속에서 발견을 찾는 것이다. 따라서 질적 연구는 사건, 행동, 규범, 가치 등을 참여자의 시각에서 보며 ‘의미’에 관심을 두고 있기에 본 연구에서 유아에게 이루어지는 칭찬의 의미를 이해하는 것과 같은 측면이라고 볼 수 있다.

유아들에게 이루어지는 칭찬의 기능을 이해하기 위해서는 상황적 맥락에 대한 이해가 전제되어야 한다. 유아들은 성인에 비해 맥락을 통제하기 보다는 맥락이나 상황에 더 의존적인 특성을 가지고 있다(장지영, 2013). 따라서 본 연구에서 유아들에게 이루어지는 칭찬을 그들의 관점과 일상의 맥락 속에서 심층적으로 이해하기 위해서는 질적 연구방법 중에서 문화기술적 연구방법이 적합하였다. 왜냐하면 문화기술적 연구는 맥락을 강조하여 특정한 장소나 상황에 직접 접하여 의미구조와 현상을 파악하기 유용한 방법론이기 때문이다(Bogdan & Biklen, 2010)이기 때문이다.

문화기술적 연구란 말 그대로 사람이나 문화집단에 대한 묘사를 의미하며, 그리스어로 사람이나 문화적 집단을 의미하는 'ethnos'와 묘사하다의 'graphic'의 의미이다(Glesne, 2008). 또한 사회적으로 상호작용하는 일련의 사람들의 삶의 방식과 그들의 문화에 대해 묘사하는 것이다(Wolcott, 2002). 따라서 문화기술 방법을 수행하기 위해서는 특정 집단의 문화 속에 들어가 그들의 신념과 행동을 이해하여야 한다. 또한 그들이 당연하게 생각하는 의미를 독자나 외부자에게 공유하고 새로운 이해를 제공하여야 한다. 따라서 본 연구에서는 유아들의 유치원 생활에서 사회문화적 집단을 체계적으로 분석하고자 하였다. 그리고 이를 위해서 유아들과 함께하면서 그들의 생활을 관찰하고 칭찬에 대해 심층적으로 탐구하는 참여관찰과 심층면담을 병행하게 되었다.

참여관찰은 연구 참여자의 생활환경과 오랫동안 함께 하되 그 환경과 사람들에게 영향을 주지 않으며 자료 수집하는 것을 의미한다. 또한 연구대상자들에게 일어나는 작고 미묘한 일에 대해서 관심과 사려 깊은 이해를 추구하며, 연구대상자의 언어적·비언어적 의사소통에서 나타나는 여러 양상들을 기록, 분석, 해석하는 것이다(Spradley, 1980). 그러므로 질적 연구에서는 참여자나 연구하는 현상이 그것의 사례성이나 전형성을 담보하고 있는 정도가 중요한 의미를 가진다(조용환, 2004). 다시 말해 참여관찰에서 연구자는 자연적 맥락에서 일어나는 사건이나 행동을 최대한 있는 그대로 보는 것이 요구되며 드러난 사건이나 행동의 의미는 맥락과 함께 관찰될 때 암묵적 의미를 지닐 수 있다(이혜숙, 2007). 따라서 연구자는 유아들의 생활공간인 바다반에서 그들과 함께 일상을 보내며 교사나 유아대상으로 행동양식을 탐구하고 이해하되 그들의 칭찬 사례 상황을 심도 있는 표현으로 칭찬의 의미를 기술하였다.

또한 참여관찰은 연구자가 직접 본 것으로 추론과 이해를 가능하게 하지만 연구 대상자와의 면담을 거치지 않고는 연구자가 볼 수 없는 것에 대한 대안적인 설명과 심도 있는 탐색의 기회를 제공 받기 어렵다(Glesne, 2008). 즉, 연구대상 유아나 교사가 느끼는 체험적 의미의 심층을 파악하고 공감하기 위해서는 연구대상에 관한 장기간의 개방

적인 내부자적 관찰과 면담뿐 아니라 연구대상에 관련된 다양한 일상적 자료, 담화내용 등 가능한 다양한 정보를 수집해야 한다(유혜령, 1997). 따라서 연구자는 연구 대상자와의 시각을 좁히고 발견하고 통찰하며 이해에 도달하기 위한 방법으로 심층면담의 방법을 함께 사용하는 다중적 접근방법(홍용희, 1998)을 사용하여 그들의 경험과 문화를 심층적으로 이해하고자 하였다.

심층면담은 연구자로부터 정보나 의견의 신념에 대한 자신의 관점을 표현하도록 유도하는 언어적 의사교환 또는 목적을 가진 대화이다(Bogdan & Biklen, 2010). 즉, 연구대상자에게 지식의 빗장을 여는 것처럼 특정 문화적 장면에 대해 대화를 통해 귀중한 통찰을 얻을 수 있으며(Spradley, 1980), 연구대상자들의 신념, 경험, 관점을 배울 수 있으므로 보다 신뢰할 수 있는 자료를 얻을 수 있게 된다(Glesne, 2008). 또한 심층면담은 인위적인 실험이나 통제된 상황이 아닌 하루 일과와 상호작용을 통해 구성되어야 한다. 또한 설문조사는 질문에 대한 정형화된 대답을 이끌어내는 경향이 있기 때문에 유아의 입장에서 바라보는 칭찬의 의미를 도출해 내기는 어렵다.

이에 본 연구에서는 유아들이 생각하는 칭찬에 대해 자연스러운 대답들을 유출하기 위해 반구조화된 면담 질문지를 사용하여 그들의 행동이 어떠한 맥락이 이루어지는지를 관찰하여 기록하였다. 즉, 참여관찰과 심층면담을 통하여 칭찬의 현상에 대해 왜곡하지 않고 있는 그대로를 보며 유아와 교사의 칭찬에 대한 사고, 감정, 태도, 목적, 의도 등을 파악하여 유아에게 이루어지는 칭찬을 이해함으로써 유아교육현장에서 칭찬에 대한 교육적 시사점을 줄 수 있으리라 기대한다.

B. 연구절차

1. 연구대상 선정 과정

본 연구의 연구대상 선정에 있어서 칭찬이 이루어지는 상호맥락을 고려해 보며 장소를 선정하였다. 왜냐하면 연구대상의 선정은 연구하려는 목적과 맞는 곳으로 칭찬 상황의 맥락이 다양하게 도출되는 곳이어야 하기 때문이다. 유치원에서 칭찬을 떠올리면 교사에게 받는 칭찬만을 떠올린다. 하지만 연구자는 유아끼리 하는 칭찬을 보며 유아가 또래에게 하는 칭찬은 어떤 양상이 있으며 왜 하는지 그 상황적 의미에 의문을 가졌다. 즉, 유아들에게 칭찬이 어떠한 의미가 있는지 의문이 들었다.

따라서 연구대상을 선정하는 계획에서 또래들끼리의 협동놀이가 활발하고 이해와 양보 등 긍정적인 상호작용이 많이 이루어지는 연령으로 특히 재원생이 많은 곳을 선택하고자 하였다. 또한 유치원에서 유아에게 이루어지는 칭찬의 의미에 대해 파악하기 위해 유아와 교사뿐만 아니라 유아끼리 언어적 상호작용이 활발하고 다른 사람이 알고 있는 것을 추론하는 조망수용능력이 발달한 만 5세반을 선정하고자 하였다.

본 연구는 질적 연구의 샘플링 기법으로 편의적 샘플링(convenience)을 인용하였다. 편의적 샘플링은 질적 연구물에서 가장 많이 활용되는 기법으로 연구자의 융통성을 최대한 발휘할 수 있는 샘플링이지만 동시에 논리성이 떨어지는 샘플링 기법일 수 있다(나장함, 2012; Groger & Mayberry & Staker, 1999; Marshall, 1996; Onwuegbuzie, & Leech, 2007). 하지만 본 연구에서 유아의 칭찬을 살펴보고자 하는 것에는 문제점이 없다고 본다. 유치원을 선정하는 과정에서 고민하고 있던 차에 우주유치원에서 관리자를 모집한다는 것을 지인으로부터 듣게 되었다. 우주유치원의 내부적인 총 관리를 맡고 있는 관리자가 친정아버지의 암선고로 인해 당분간 병간호를 해야 하기 때문에 그 동안 연구자가 유치원 관리를 하게 되었다. 연구자는 우주유치원이 연구자의 집에서 가깝고 평소에 운영해 보고 싶은 유치원으로 갈망했던 기관이었기에 서슴없이 부탁을 받아들였다. 다행히 연구대상의 바다반이 교무실의 바로 옆에 위치하고 있어 연구자는 연구기간동안 주 3회를 규칙적으로 참여관찰을 할 수 있었고 또한 사무원이 있어서 연구자에게 유치원의 운영과 참여관찰이 용이하게 이루어질 수 있는 좋은 관찰지로 선정되었다. 즉 이러한 접근성을 고려해서 편의적 샘플링을 사용할 수밖에 없었다.

연구자는 유아들 중에서도 상대적으로 언어적 상호작용이 뛰어난 만 5세반이 본 연구에 가장 적합하다고 판단하였고 우주유치원 부원장님은 만 5세반 중에서도 바다반을 추천하였다. 이는 바다반 담임인 김교사가 우주유치원의 주임교사로서 유아교육현장 경력이 많고 전년도에 바다반 유아들의 담임이었기 때문에 상호작용을 관찰하기에 좋기 때문인 것으로 보인다. 연구자는 연구의 목적과 방법을 김교사에게 설명하였고, 이를 김교사가 받아들임으로써 바다반이 본 연구의 관찰대상으로 최종 선정되었다.

제가 아이들에게 칭찬을 자주 하지 않는 것 같은데요. 제가 원래 표현을 과하게 하지 않는 성격이거든요. 도움이 될 수 있을지 모르겠어요. 저희 원이 칭찬 프로그램이 있기는 하거든요. 매달 말에 독서왕, 효도상을 시상해요. 그리고 수첩에 칭찬란이 있기는 해요. 칭찬에 대해 연구하신다고 하니 갑자기 저를 돌아보게 되네요. 아이들도 저의 어떤 모습을 칭찬이라고 생각하는지도 궁금한데요.

(2012. 3. 12. 인터뷰)

김교사에게 연구의 취지에 이어서 참여관찰과 면담, 현장노트기록의 연구방법의 계획과 절차에 대해 설명을 하였다. 또한 문화기술적인 방법을 고려하여 면담이나 사진, 비디오 촬영이 있을 수 있다는 설명과 함께 연구대상의 가명 처리에 대해 사전 허락을 받았다.

2. 예비연구

예비연구는 바다반 교실에서 2012년 3월 20일부터 3월 26일까지 총 3회 참여관찰이 이루어졌으며 심층면담, 비형식적 면담, 비디오 촬영, 문서자료의 연구방법을 통해 자료를 수집하였다. 예비관찰 1회 차는 오전 등원부터 자유선택활동 시간까지 참여하였고 2회 차는 이야기나누기 시간부터 점심시간까지 참여관찰 하였으며, 3회 차는 실외 놀이시간부터 귀가 때까지 참여관찰 하였다. 예비연구 기간에는 유아들의 하루 일과에서 교사와 또래와의 상호작용을 유심히 관찰하였다. 이를 통해 만 5세 유아들은 또래와의 놀이에서 긍정적인 칭찬이 있는 반면에 칭찬을 이용해서 활동을 지속하거나 친구 관계를 형성하려는 모습을 볼 수 있었다. 또한 교사에게 받는 칭찬의 반응은 기분이 좋은 모습을 보이는 반면에 무표정한 모습도 보였다.

예비연구를 통해 수집된 자료를 분석하면서 만 5세 유아들에게 칭찬은 여러 가지의 의미를 가질 수 있다는 추측을 하게 되었다. 그리고 연구방향을 좀 더 구체화 할 수 있게 되었다.

3. 본 연구

본 연구는 예비연구에서 계획한 연구방향을 토대로 2012년 3월 29일부터 2013년 1월 11일까지 본 연구가 이루어졌다. 본 연구는 주 2-3회로 총 77회의 참여관찰과 유아 및 교사와의 그리고 어머니와의 심층면담이 이루어졌다. 참여관찰은 자연스러운 상황에서 현장노트에 기록하는 것으로 이루어졌으며 유아들의 심리를 알고 싶을 때는 수시로 비형식적인 인터뷰를 하였다. 그리고 상황이 길어지거나 놓칠 수 있는 부분을 염려할 때는 녹음기와 비디오를 병행하기도 하였다.

특히 상황적 맥락을 자세히 기록하고 싶을 때는 사진촬영을 꼭 하여 바로 저장을 해 두었다. 유아들은 처음 참여관찰 때 현장노트에 자신들의 이름이 쓰이는 것을 보고 연구자에게 이유를 물으며 모여들기를 자주 하였다. 유아들에게 자신들과 친해지기 위해서 쓰는 것이라고 설명하자 유아들은 곧바로 이해하고 자연스러운 모습을 보였다.

교사 또한 처음에는 칭찬이란 주제에 어색함을 표현하였으나 면담을 하게 될 때마다 유아들에게 다양한 상황적 행동이 있음에 놀라움을 표현했고, 자신의 칭찬에 대한 유아들의 반응을 신기 해 하였다. 이러한 교사와의 면담은 연구자와의 신뢰관계를 형성하고 적극적인 관찰자(Wolcott, 2002)의 위치를 가질 수 있게 되었다. 이러한 연구절차를 <표 6>과 같이 제시하였다.

<표 6> 연구절차

연구 절차	연구 기간	연구방법
예비 연구	2012.3.20(화) ~2012.3.26(월)	<ul style="list-style-type: none"> · 총 3회 참여 관찰 · 하루 일과에서 보는 유아들의 교사, 또래와의 상호 작용 관찰
연구 계획	2012.3.27(화) ~2012.3.28(수)	<ul style="list-style-type: none"> · 구체적인 연구 계획 수립 · 기관장에게 연구동의 얻기
본 연구	2012.3.29(목) ~2013.1.11(금)	<ul style="list-style-type: none"> · 주 2~3회 총 77회 참여관찰 · 교사1명, 유아22명, 학부모 22명 심층면담 (형식적, 비형식적 면담) · 현장노트, 인터뷰, 휴대용 녹음기, 비디오, 사진촬영, 문서수집
교사 면담	2012.3.21(수) /2012.3.27(화)	<ul style="list-style-type: none"> · 1차면담(3월 21일) 40분-반 구조적 질문 사용 · 2차면담(3월 27일) 40분-비구조적 질문 사용 (유아들의 일반적인 배경과 성향 질문)
유아 면담	2012.3.29(목) /2012.4.13(금)	<ul style="list-style-type: none"> · 1차면담(3월 29일) 20분, 2차면담(4월 13일) 20분 · 반 구조적 질문 사용
학부모 면담	2012.9.10(월) ~2012.9.20(목)	<ul style="list-style-type: none"> · 2012년 8월 31일-면담신청서 배부 · 16:00~18:30 면담시간 이용 · 학부모 1인당 30~40분 면담 · 비구조적 질문 사용
자료 전사	2012.3.29(목) ~2013.1.20(일)	<ul style="list-style-type: none"> · 관찰자료 전사 후 유아교육과 선배의 코멘트 받음
결과 해석	2012.3.29(목) ~2013.2.24(일)	<ul style="list-style-type: none"> · 전사자료, 현장노트, 비디오, 사진 분석 후 해석 하고 유아교육 전문가의 조언을 받음

C. 연구대상

본 절에서는 우주유치원의 전반적인 소개와 바다반의 교육과정 및 하루일과에 대해 알아보았다. 또한 연구대상자인 교사와 유아들의 일반적인 배경도 살펴보고 이에 따른 부모님과의 면담으로 유아의 특성을 살펴보았다.

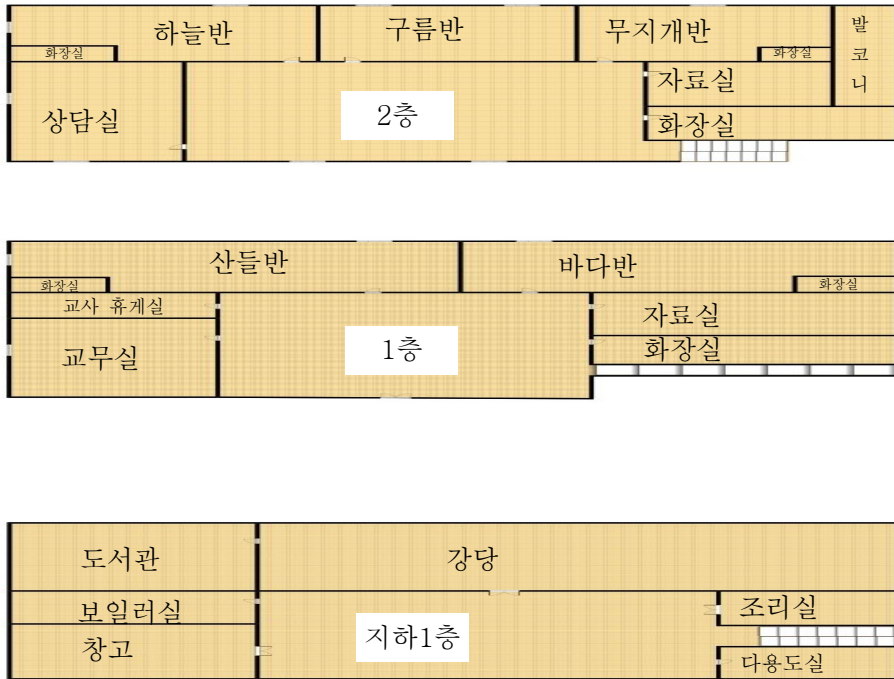
1. 우주유치원

연구대상 기관인 우주유치원은 광주광역시의 아파트 내에 단독 건물로 자리 잡고 있었으며 오랜 전통을 가지고 있었다. 원훈은 ‘몸과 마음이 건강한 어린이, 지혜롭고 창의적인 어린이, 긍정적이며 자신 있게 표현하는 어린이’로 삼고 있으며 교사 훈은 ‘유아의 자존감을 높이며 격려하고 꿈을 심어주는 선생님, 밝고 긍정적이며 늘 연구 노력하는 적극적인 선생님, 유아의 모범이 되고 직장 내 동료 간 상호 협력적인 선생님’이었다. 우주유치원은 특히 유아들에게 책읽기를 강조하고 있어서 매주 금요일은 책을 가정으로 대여하고 있었으며 매달 말에는 유아들에게 다독상을 시상하고 있었다.

우주유치원은 총 5학급으로 만 3세반 1학급 15명, 만 3.4세 혼합반 1학급 15명, 만4세반 1학급 18명, 만 5세반 1학급 22명으로 구성되어 있다. 교직원으로는 원장, 부원장, 담임교사 6명, 종일반 교사 1명 그리고 기타 직원으로 차량기사 2명, 조리사 1명과 사무원이 근무하고 있었으며 시간제 미화원 2명이 유치원 일을 돕고 있었다. 또한 방과 후반 교사로 국악, 체육, 한국인과 원어민 영어, 음악, 발레교사가 일주일에 한번 내원하고 있었다.

가. 실내 환경

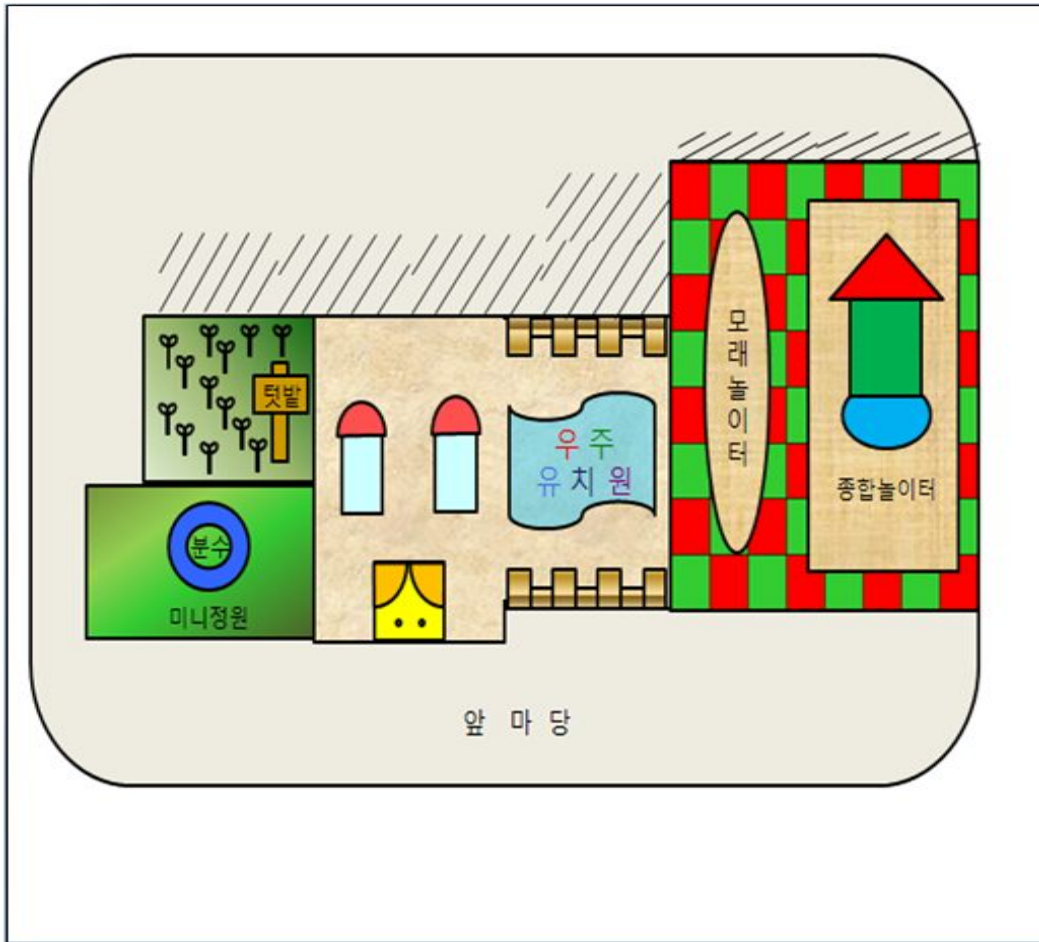
우주유치원의 건물 반 지하에는 조리실, 도서관, 강당이 있고 1층에는 교무실, 자료실 그리고 안쪽으로 만 5세 바다반과 만 4세 산들반이 있다. 2층의 왼쪽에는 상담실이 있고 안쪽으로 만 5세 하늘반, 만 3세 구름반, 만 3.4세 무지개반이 나란히 위치하고 있었다. 각 층의 복도 창 쪽에는 수납공간들이 짜임새 있게 자리 잡고 있어서 전체적인 실내 모습이 정돈 되어 보이는 안정된 모습이었다. 우주유치원의 실내 배치도는 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 우주유치원 실내 배치도

나. 실외 환경

연구자가 우주유치원을 처음 찾아갔을 때 건물을 보고 정원이 있는 카페 같다는 느낌을 받았다. 우주유치원은 외벽의 하얀색 건물과 빨간 어닝 창문과의 조화가 아늑한 느낌을 주고 있었으며, 마당에는 정원박람회를 연상하게 하는 나무와 나무이름표가 각 나무 앞 이젤위에 올려 있었다. 또한 울타리 둘레에는 옛날 물건들이 나란히 놓여 있어서 바깥에서 보는 유치원의 건물은 정적인 운치가 있어 보였다. 유치원 건물을 사이에 두고 왼쪽으로는 텃밭이 있고 오른쪽에는 놀이터가 위치하고 있었다. 우주유치원의 실외 환경은 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 우주유치원 실외 배치도

다. 연간 행사 계획안

우주유치원의 연간 행사는 월 생활주제와 연동하여 계획되며 원내 행사와 현장체험 활동으로 구분하여 진행된다. 또한 유아들의 칭찬할 점에 대해 시상이 계획되어 있는데 우주유치원의 대표적인 특성화 활동으로 다독상의 시상이 매월 계획되어 있었으며, 5월에는 가족의 달을 맞이하여 가족과의 연계활동으로 효자·효녀상의 시상이 계획되어 있었다. <표 7>을 통해 1년 동안 활동 계획을 확인할 수 있다.

<표 7> 우주유치원의 연간 행사 계획안

월	교육 행사	현장 활동
3월	입학식/손씻기 교육/생일잔치/다독상 시상	등·하원길 돌아보기/씨뿌리기/텃밭 가꾸기/도서관 책읽기 1차
4월	생일잔치/푸드아트/자연사랑 캠페인/다독상 시상	무등산 등반 1차 (봄 숲 체험)/뮤지컬 관람 1차/유아교육 진흥원/채소 거두기
5월	가족신문전시회/생일잔치/요리실습/어린이날 행사/효자·효녀상 시상/부모님 참여수업/다독상 시상	봄소풍/요양원 방문(어버이날 감사 공연)/도서관 책읽기 2차/미니 축구 대회/단체게임
6월	시장놀이/푸드아트/생일잔치/다독상 시상	동요대회/민속박물관/무등산 등반 2차(여름 숲 체험)/엄마와 함께 가족 여행(에버랜드)
7월	생일잔치/요리실습/여름방학	뮤지컬 관람 2차/여름캠프/마트견학
8월	2학기 오리엔테이션/여름특강/생일잔치/다독상 시상	영화관람 1차/물놀이(수영장)/도서관 책읽기 3차
9월	할아버지할머니민속놀이한마당/생일잔치/학부모면담/푸드아트/다독상 시상	지하철견학/사과 따기·포도원 견학
10월	생일잔치/신체검사/아빠와 함께 런닝맨/다독상 시상	그림전시회/포스터전시회/뮤지컬관람 3차/충장축제 참가
11월	요리실습/생일잔치/어린이 교통안전 교육/다독상 시상	졸업여행/영어발표회/뮤지컬관람 4차
12월	생일잔치/김장/신체검사/겨울방학/생일잔치/푸드아트/다독상 시상	재롱발표회/도서관 책읽기 4차
1월	졸업사진 촬영/생일잔치/요리실습/다독상 시상	뮤지컬관람 5차/식당(문화체험)
2월	생일잔치/신체검사/수료/졸업식/신학기 오리엔테이션/다독상 시상	영화관람 2차/초등학교 방문/재량견학

2. 바다반

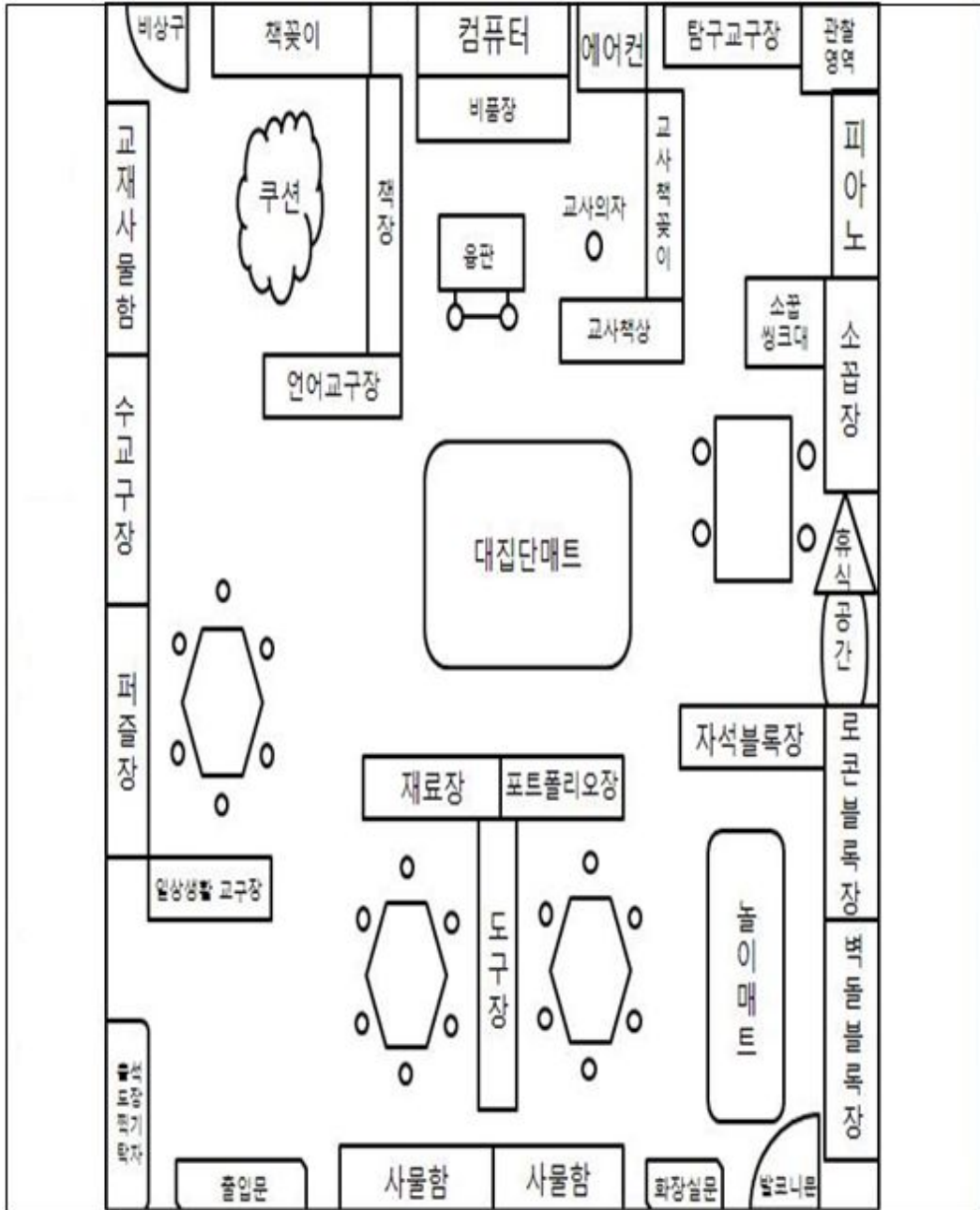
우주유치원의 교실 중에 바다반 교실이 가장 넓게 배치되어 있으며 테라스도 비상구 쪽으로 2개가 배치되어 있었다. 바다반의 가운데 쪽 벽은 분리형 칸막이로 되어 있어 행사가 있을 때는 칸막이를 분리하여 산들반 교실과 합쳐서 이루어졌다. 교실문의 반대편 쪽으로는 비상구점 테라스가 있고 오른쪽에서 ㄱ자형으로 넓은 창문이 둘러 있었다. 바다반의 채광은 잘 되고 있어서 겨울에는 따뜻하고 여름에는 시원하였다. 우주유치원은 내관이나 외관이 주로 흰색이며 교실 안의 벽들도 모두 흰색으로 되어있어 깔끔하고 깨끗한 이미지를 주고 있었다.

가. 교실환경

바다반이 다른 교실들과 다른 점은 교실크기가 가장 컸고 발코니가 두 개가 있어서 다용도로 활용되고 있다는 점이다. 한 개의 발코니는 유아들이 햇빛을 보며 휴식할 수 있는 공간이었고 다른 한 개의 발코니는 학습준비물 재료 공간으로 활용되고 있었다.

또한 교실영역의 배치도에서 바다반의 특성을 느낄 수 있는 곳은 미술영역이었다. 미술영역에는 유아들의 조형 활동을 위한 재료장, 포트폴리오장, 도구장이 있었다. 재료장은 유아들의 조형 활동을 위한 여러 가지 생활 폐품들이 놓여 있었고 포트폴리오장은 유아들이 스스로 작품을 만들어 올려놓으며 성취감을 느끼는 전시공간이었다. 또한 도구장은 여러 가지 풀, 가위, 색연필, 색 싸인펜, 물레방아테이프, 모양 찍기 펀치 등 조형 활동을 돕는 도구들이 놓여 있었다.

다음으로 특색 있는 공간은 교사의 책상이었다. 영역장들의 사이에 자리 잡은 교사의 책상은 유아들에게 하나의 영역으로 인식 되고 있었다. 유아들은 활동지를 다 마쳤을 때나 전날 완성하지 못한 활동지를 교사 책상에서 자유로이 갖다놓고 가져가는 등 자유로운 공간이 되고 있었다. 그리고 바다반에서 가장 크게 자리 잡은 영역은 역할놀이 영역과 쌓기놀이 영역으로 유아들이 등원하면서 가장 먼저 찾게 되는 공간이었다. 바다반교실의 배치도는 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 바다반 교실의 배치도

나. 하루 일과

바다반의 하루 일과는 오전 8시 30분부터 오후 6시 30분까지 크게 등원, 자유선택활동, 대소집단 활동, 점심, 실외놀이, 오후 특성화 활동, 귀가로 이루어진다. 교사는 누리과정에 근거하여 일과를 계획 운영하며 행사와 현장학습 일에는 일정이 변경이 되기도 한다. 우주유치원의 등원 방식은 차량과 도보로 이루어졌다. 유아들은 등원하면 제일 먼저 교실 문 앞에 있는 조그만 책상에서 수첩에 도장을 찍은 후 교사 책상에 올려놓고 콩과 멸치를 작은 볼에 가져가서 먹고 있었다. 유아들은 콩과 멸치를 먹는 것에 익숙해 있어서인지 거부하는 유아는 없었다. 그 뒤 자유선택활동에 가서 이름표를 걸고 각자 활동을 하였다. 선식이 주방에서 올라오면 교사는 클래식음악을 틀며 유아들에게 선식 먹을 시간의 신호를 보냈다. 유아들은 선식을 먹은 후 그릇을 쟁반에 정리하고 이야기나누기 매트에 앉기 시작하였다.

우주유치원은 매주 월요일에는 아침방송으로 아나운서활동과 애국조회를 하였다. 아나운서 활동은 가정에서 부모님과 대본을 만들어 방송실에서 발표를 하는 우주유치원의 대표적인 리더십 프로그램이었다. 이야기나누기 시간이 끝나면 주간 교육의 주제에 맞는 확장활동과 창작활동 그리고 신체활동이 소그룹으로 이루어졌다.

점심을 먹고 양치를 한 후 오후 자유선택활동을 하고 실외활동으로 앞마당에서 줄넘기를 하였다. 실외활동이 끝나면 유아들은 손을 씻고 동화나 동시프로젝트 활동을 하였고 외부강사가 오는 특성화활동을 하였다. 이어서 하루 평가를 하는 이야기나누기와 2시 귀가가 시작되었다. 2시에 귀가를 하지 않는 종일반 유아들은 종일반 교사와 방과 후 활동을 하였다. 방과 후 활동이 끝나면 차량으로 귀가하는 유아, 부모님이 데리러 오는 유아와 태권도나 미술학원으로 가는 유아로 나뉘게 된다. 이와 같은 전형적인 하루 일과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 바다반의 하루 일과

시 간	활 동
~ 09:50	등원 및 자유선택활동/오전간식(멸치, 콩, 선식)
09:50~10:00	정리정돈 및 평가
10:00~10:10	아침방송
10:10~10:30	이야기나누기
10:30~11:00	확장활동 및 창작활동
11:00~11:20	정리정돈 및 화장실 다녀오기
11:20~11:50	음률 및 신체활동
11:50~12:00	손 씻기
12:00~13:00	점심 및 양치질하기/오후 자유선택활동 및 실외놀이
13:00~13:10	화장실 다녀오기, 손 씻기
13:10~13:20	동화 및 동시 듣기
13:20~13:30	손 씻기/오후간식(우유)
13:30~14:00	특성화 교육
14:00~14:15	평가 및 다음날 활동 소개
14:15~14:30	정규반 귀가
14:30~15:30	방과 후 활동
15:30~16:00	오후 간식
16:00~	종일반 귀가 시작

다. 모둠 이름

모둠이란 공동으로 목적과 성과 목표 및 추진 방법에 전념키로 한 소수의 상호보완적 기술을 가진 사람의 집단으로 정의된다(Katzenbach, 1993). 유치원에서는 누리과정의 사회관계 영역(교육과학기술부, 2012)을 다루기 위한 방법으로 유아들의 상호작용을 위해 소집단의 형태인 모둠활동이 활성화 되고 있다. 본 연구에서는 소집단을 모둠이라고 정의한 바 있다. 우주유치원의 바다반의 모둠은 4~5명으로 구성되어 있으며 확장활동이나 창작활동의 소그룹 활동을 위해 모둠이 형성되고 있었다. 교사는 모둠별 이름을 매월 초에 연간 교육계획안의 월별 생활주제에 관련되게 이야기나누기 시간에 유아들과 함께 짓고 있었다. 예를 들면 다음과 같이 교사는 9월의 '우리나라' 주제에

맞게 유아들에게 다음과 같은 질문으로 모듬이름을 유도하였다.

교사 : 9월에는 우리 친구들하고 우리나라에 대해 알아보는데 우리 모듬 이름을 먼저 바꾸어 볼까? 자~ ‘우리나라’하면 생각나는 것은 무엇이 있을까?

유아들 : 태극기요, 한복요, 축구요, 지도요.

교사 : 그래 그럼 이쪽 모듬 이름은 무엇으로 했으면 좋겠니?

유아들 : 태극기요.

교사 : 그래 그러면 여기는 태극기 모듬으로 정하자. 또 여기 모듬 이름은 무엇으로 할까?

유아들 : 한복이요.

교사 : 그래 한복으로 하자.

(2012. 9. 3. 관찰)

연구기간동안 바다반 유아들이 지은 월별 모듬 이름은 <표 9>와 같다.

<표 9> 바다반의 월별 모듬 이름

날짜	유아들이 지은 모듬 이름
2012년 3월	복도, 버스, 물고기, 놀이터
4월	개구리, 꽃, 나비, 새싹
5월	엄마, 아빠, 선물, 붉은 카네이션
6월	장미, 햄스터, 강아지, 두더지
7월	나무그늘, 아이스크림, 수박, 얼음
8월	구름, 시냇물, 무지개, 천둥
9월	태극기, 무궁화, 한복, 호랑이
10월	미국, 중국, 스페인, 프랑스
11월	연필, 망치, 믹서기, 핸드폰
12월	눈싸움, 장갑, 스키, 눈사람
2013년 1월	떡국, 세배, 할머니, 한복
2월	학교, 형님, 졸업, 공부

라. 교육계획안

유치원에서 효율적인 운영을 위해서는 교육과정을 체계적으로 편성하는 것이다. 교육계획안이란 미래의 교육활동에 대하여 교육 목표 달성을 위한 효율적 수단과 방법을 제시함으로써 교육의 효율성과 안전성을 보장해 주는 사전 준비과정 내지는 그 소산을 의미한다(현금자, 2012). 이에 따른 연간 교육계획안은 1년 동안 이루어지는 생활주제나 특별한 행사 등 유치원 교육의 윤곽을 보여주는 것이며, 주간 교육계획안은 한 주 동안에 이루어지는 모든 활동을 한눈에 조명하여 볼 수 있도록 세부적인 내용까지 포함시킨 교육계획안이다(교육과학기술부, 2009). 본 연구의 연구기간인 2012년은 만 5세 누리과정이 도입되어 시행되고 있던 해이다. 바다반은 누리과정의 구성 방향인 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 5개 영역의 범주로 연간 교육계획안이 수립되었으며 월별 생활주제의 영역별 연계 수업을 하고 있었다. 바다반의 연간 교육계획안의 월별 주제는 <표 10>과 같고 이에 관련된 주간 교육계획안의 구체적인 예시는 <표 11>과 같다.

<표 10> 바다반의 연간 교육계획안 예시

월	주	활동내용		월	주	활동내용	
		생활주제	주제			생활주제	주제
3	1	유치원/ 친구	유치원에서의 환경	9	1	우리나라	우리나라 사람들의 생활
	2		유치원에서의 하루		2		우리나라의 역사
	3		유치원에서의 친구		3		우리나라의 자랑거리
	4		함께 만드는 유치원		4		우리의 명절 한가위
4	1	봄/ 나와 가족	봄의 변화와 우리의 생활	10	1	세계 여러 나라	세계 여러 나라 사람들의 생활
	2		봄에 찾아온 곤충들		2		세계 여러 나라의 문화유산
	3		소중한 나와 가족		3		세계 여러 나라와의 교류
	4		가족의 생활과 문화		4		세계의 자연과 사회현상
5	1	특별한 날/ 우리 동네	오늘은 우리들의 날, 감사한 아버지 날	11	1	생활 도구/ 교통 기관	다양한 생활도구
	2		선생님 감사합니다.		2		생활도구로서의 미디어
	3		우리 동네 모습과 생활		3		교통기관의 종류
	4		우리 동네 사람들		4		고마운 교통기관
	5		엑스포가 궁금해요.				
6	1	동식물과 자연/ 건강과 안전	궁금한 동식물	12	1	겨울/ 크리스마 스	겨울철 생활과 안전
	2		자연과 더불어 사는 우리		2		동식물들의 겨울나기
	3		깨끗한 나와 환경		3		우리의 도움이 필요해요.
	4		안전한 놀이와 생활		4		크리스마스
7	1	여름/ 환경과 생활	여름철 날씨와 생활	1	1	새해/ 고마운 책	새해를 맞이하며
	2		여름 풍경		2		다양한 책이 있어요.
	3		돌, 흙과 우리 생활		3		책이 만들어지기까지
	4		바람, 공기와 우리 생활		4		우리가 만든 책
8	1	지구촌 축제 2012 런던 올림픽	재미있는 올림픽 이야기	2	1	졸업/ 입학	설날
	2		2012 런던 올림픽이란?		2		즐거웠던 유치원 생활
	3		올림픽의 경기 종목		3		동생들에게 하고픈 말
	4		대한민국을 응원합니다		4		
	5		우리들의 올림픽				

<표 11> 바다반의 7월 2주 교육계획안 예시

생활주제		여름		주제		여름 풍경	
목표		·여름이 되어서 변화된 채소와 과일, 곤충을 탐색한다. ·여름이 되어서 변화된 풍경에 대해 조사한다.					
기본생활지도		바르게 앉아서 먹어요.					
요일		월(9일)	화(10일)	수(11일)	목(12일)	금(13일)	
활동		애국조회/ 주말 지낸 이야기	여름이 되어 달라진 식물과 과일	여름에 볼 수 있는 곤충	여름의 산과 바다	요리 실습	
자유선택	쌓기	여름 숲 꾸미기					
	언어	수박 이름 끝말잇기		친구들의 여름풍경			
	수·조작	수박을 나누어 주세요.			여름 풍경 퍼즐		
	과학	여름 과일 탐색하기					
	미술	무지개 물고기 머리띠 만들기			지퍼 팩 어항 만들기		
활동	역할	여름 숲 속 탐험					
함께하는 활동	이야기 나누기	애국조회/ 주말 지낸 이야기	여름이 되어 달라진 식물과 과일	여름에 볼 수 있는 곤충	여름의 산과 바다	요리실습 과일 푸딩 	
	동시 및 동화·한자	(동시) 매미	(동화) 바다에서 잠자요	(북아트) 오리엔트 특급열차	(동화) 바다에 사는 동물, 해면		
	음률	(음악감상) 요한스트라우스의 천둥과 번개	(새노래) 초록바다	(성악) 가장 예쁜 손			
	신체활동		(게임) 부채로 친구 얼굴에 붙은 휴지 떼어내기		태권도		
	작업 및 창의적 활동	모래시계수 교구판		(조형 활동) 매미접어 꾸미기	(블록) 깨끗이 정리해요		(미술) 추상화 그림 완성하기
실외활동		줄넘기					

이처럼 바다반의 교육계획은 교육과정의 통합원리가 잘 적용되어 있었다. 즉, 생활주제에 통합하여 주제에 따른 누리과정 영역을 실행하고 있었으며 자유선택활동과 함께 하는 활동으로 구성되어 있었다. 또한 다양한 특색교육으로 함께하는 활동을 계획하며 유아에게 균형 있는 상호작용을 유도하고 있었다.

3. 교사

바다반의 담임교사이며 우주유치원의 주임교사는 김가은(가명이며 이하 김교사라고 한다)이다. 김교사는 4년제 대학교 유아교육과를 졸업하고 유아교육기관에 경력 6년차이다. 김교사는 우주유치원의 대표자가 운영 중인 또 다른 곳의 어린이집에서 주임교사로 근무하다가 우주유치원에 오게 된 지는 2년째 되었다. 김교사는 대표자와 원장의 신임을 받고 있었으며 우주유치원의 운영관리에 주 역할을 담당 하고 있었다. 유치원의 기관장으로부터 신임을 받는 이유는 김교사의 근무태도에서 알 수 있었다. 김교사는 주말에도 혼자 나와서 유치원 일을 자주 하는 모습을 보였고, 무엇보다 출퇴근 거리가 광주에서 끝과 끝을 오가는 교통편의 불편함이 있음에도 불구하고 가장 먼저 출근한다는 것이다.

연구자는 김교사를 처음 만났을 때 다소 유아들에게 엄격하지 않나 걱정을 하였다. 왜냐하면 칭찬에 대한 관찰을 하기에는 김교사의 유아들에 대한 칭찬이 자주 보이지 않았기 때문이다. 하지만 며칠 관찰을 해보니 김교사는 엄격한 것이 아니라 유아들과 규칙, 약속을 지키는 가운데 상호작용을 원칙으로 삼고 있기 때문임을 알게 되었다.

아이들에게 선택권을 주는 것이 가장 좋은 교육이라고 생각해요. 자신들이 스스로 선택하게 하고 또 거기에 대해 만족감도 갖고 때로는 후회도 하고 그래서 다음에는 어떻게 해야겠다는 스스로 평가하는 것이 중요하다고 생각해요. 저는 그래서 늘 아이들과 상호작용을 하면서 생각할 기회를 많이 주고 대답하는 것에는 무조건 일단 대답한 것에 인정을 해 주는 칭찬을 해주고 다음 이야기를 이끌어가요.

(2012. 3. 21. 면담)

연구자는 관찰 초기에 바다반 유아들에게 감동한 부분이 있었다. 유아들은 활동이 먼저 끝나도 활동을 끝내지 못하는 다른 유아에게 다가가 격려하고 도와주며 협동하는 모습이 생활태도로 잡혀 있었다. 이러한 협동하는 모습은 김교사만의 교육철학이 보이

는 부분이였다. 김교사는 유아들에게 기다릴 줄 아는 미덕을 그리고 친구를 도와줄 줄 아는 격려의 미덕을 심어주고 있었다. 이처럼 김교사는 자신만의 반 운영에 대한 소신 있는 철학을 가지고 있었다. 연구자는 이러한 김교사에게 칭찬에 대해 어떻게 생각하는지 질문을 해 보았다.

연구자 : 선생님은 아이들에게 주로 어떤 상황에서 칭찬을 하나요? 그리고 칭찬은 어떤 효과가 있다고 생각하나요?

교사 : 계획적으로 하지는 않고 무의식적으로 하는 것 같은데 이럴 땐 두루두루 칭찬해주는 경우가 있어요. 예를 들면 그리기를 했을 때 평가를 누구는 눈을 길게 해서 어떤 표정인 것 같고, 누구는 눈을 동그랗게 표현해서 어떨고 이렇게 모두 다 평가 해주죠. 그리고 칭찬의 효과는 아이들의 마음을 움직이게 하는 것 같은데요.

연구자 : 1:1로 칭찬할 때는 주로 언제인가요?

교사 : 제 앞에서 잘 한 것은 당연히 바로 칭찬하구요. 또 소극적인 아이 같은 경우는 으샤으샤 하라고 개인적으로 칭찬해주죠. 또 어제 성규 같은 경우는 이야기나누기 할 때 매트에 모두 모이는데 화장실 불을 끄고 문도 닫고 와서 다른 아이들 앞에서 칭찬을 해줬더니 신발까지 정리하고 오더라구요. 또 특별하게 잘하는 것이 있는 아이들은 개별 칭찬을 해주면 다른 아이들도 보고 배우더라구요.

연구자 : 그러면 단체로 칭찬할 경우는요?

교사 : 아마도 우리 반이 사랑스러울 때이죠.

연구자 : 특별하게 칭찬을 많이 해준 것 같다는 아이들이 있다고 생각하나요?

교사 : 눈에 띄는 애들이죠. 그리고 특별하게 잘 했을 때는 당연히 칭찬하죠.

(2012. 3. 21 면담)

김교사의 대답에서 느낄 수 있는 것은 유아들에게 능동적인 행동을 요구하고 있었으며 칭찬에 대해서는 특별함보다는 모든 유아에게 적용되는 방식을 취하는 것이었다. 또한 연구의 방향에서 칭찬의 방법에 대한 초점을 찾는데 기대감을 가질 수 있었다.

4. 유아들

가. 일반적인 배경

바다반은 여아 14명에 남아 8명으로 모두 22명의 유아가 있다. 유아들은 대부분 재

원생으로 우주유치원의 모든 교사들과 관계가 친밀하였다. 전체에서 7명이 외동아이고 나머지는 형제가 있는 유아들이었다. 부모들은 절반 이상이 맞벌이를 하고 있었으며 대부분 중상층에 속해 있었다. 연구대상 유아들의 일반적인 배경은 <표 12>와 같으며 개인의 사생활 보호를 위해 가명으로 표기하였다.

<표 12> 연구 참여 유아들의 일반적인 배경

번호	이름(성별)	연령 (2012년 3월 기준)	형제 순위	어 머 니 취업	방 과 후 활 동	등하원 방법	오 후 하 원	재 원 유 무
1	김수경(여)	5년6개월	둘째	주부		유치원 차량	2시	○
2	김가연(여)	6년1개월	둘째	취업		할머니와 도보	2시	○
3	김지욱(남)	5년4개월	둘째	취업	○	어머니와 도보	5시	○
4	김유림(여)	5년4개월	첫째	취업		유치원 차량	5시	○
5	김은림(여)	5년4개월	둘째	취업	○	아버님 차량 등원 /유치원 차량하원	5시	○
6	나규란(여)	5년7개월	첫째	주부		유치원 차량	2시	○
7	류다혁(남)	6년6개월	둘째	주부		유치원 차량 등원 /어머니와 도보 하원	2시	○
8	박하진(여)	5년11개월	외동	취업	○	혼자 도보	5시	○
9	박민요(남)	5년8개월	둘째	취업	○	유치원 차량	4시	○
10	신초희(여)	5년8개월	둘째	주부	○	유치원 차량	4시	
11	안선우(여)	6년	둘째	취업	○	유치원 차량	4시	○
12	유민준(남)	5년5개월	외동	취업		어머니와 도보	5시	○
13	유세중(남)	5년7개월	외동	주부		유치원 차량	2시	○
14	이성규(남)	5년8개월	셋째	취업	○	유치원 차량	5시	○
15	이희경(여)	5년10개월	첫째	취업		유치원 차량	2시	○
16	장도훈(남)	6년	외동	취업	○	유치원 차량	4시	○
17	정연서(여)	5년1개월	첫째	취업		유치원 차량	4시	
18	주해린(여)	5년7개월	첫째	취업	○	어머니와 도보	4시	○
19	장여진(여)	5년11개월	외동	취업	○	어머니 차량	4시	
20	홍정환(남) (8월 이사)	5년7개월	첫째	취업	○	어머니 차량	4시	○
21	전여정(여)	5년6개월	외동	취업	○	아버님 차량 등원 /어머니와 도보 하원	4시	
22	최보은(여) (6월 입학)	5년4개월	외동	취업		할머니와 도보	2시	

나. 교사와 학부모의 면담을 통한 유아들 특징

연구자는 유아들에 대한 개별 특징을 알고 싶어 김교사와 학부모님들께 면담을 부탁하였다. 우주유치원은 학부모님과 1년에 두 번의 면담시간을 갖는다. 연구자는 김교사의 승낙을 받고 학부모님들께 면담에 참여하기를 신청서를 통해 협조 받았다. 김교사와 2차 면담은 3월 27일에 오후 7시에 1시간 동안 교무실에서 진행 되었으며, 학부모님과 면담은 9월 10일부터 9월 20일까지 오후 4시부터 6시 30분 안에서 학부모님이 선택한 시간에 30~40분으로 진행되었다. 면담시간은 사전에 학부모님들에게 신청서를 보내서 정하였고 학부모님들끼리 면담시간이 중복되지 않게 하였다. 학부모님과의 면담시간에는 학부모님이 생각하는 유아의 개별 특성에 대해 들어보았고 칭찬에 대한 비구조화된 질문을 실시하였다. 학부모와 교사 면담을 통해 알아본 유아들의 특징은 <표 13>과 같다.

<표 13> 교사와 학부모의 면담을 통한 유아들의 특징

이름	학부모와 면담을 통한 유아 특징 (9월 10일~9월 20일)	교사와의 면담을 통한 유아 특징 (3월 27일 면담)
김수경	가정에서 기본생활습관이 잘 형성되어 있어 깔끔한 성격이다. 집에서 친구들과 선생님에 대해 칭찬을 많이 하는 편이다.	모범생 스타일이어서 교사에게 고자질을 잘한다. 다혈이를 잘 챙기며 긍정적으로 반응 해 준다. 그러는 반면 조그마한 일에 울기를 잘한다.
김가연	자기 할 일과 물건을 스스로 잘 챙긴다. 식구들, 친구들, 선생님들을 사랑하는 마음이 깊어서 다가가서 이야기하는 것을 즐긴다. 젓가락 사용이 아직 미숙하다. 할머니가 지금도 애기처럼 대해서 마냥 어리기만 한 것 같다. 엄마는 잔소리를 많이 하는데 할머니는 매번 칭찬하고 받아준다.	또래들에 비해 키가 큰 반면 잘 울고 못 따라하는 것이 많다. 특히 젓가락질을 잘 못해서 가르쳐주려고 하지만 하지 않으려고 한다. 발표하는 것을 좋아하는 것이 장점이다.
김지욱	조용한 성격으로 남 앞에서 부끄러움을 타는 편이다. 몸이 아프다는 이야기도 하지 않고 참는다. 주위에서 착하다는 칭찬을 많이 받는다.	자기표현을 전혀 안하고 선생님과의 상호작용이 없다. 그러는 반면 친구들과의 놀이에는 참여를 잘한다. 그래서 놀이를 빨리 하려고 밥을 빨리 먹는 습관이 있다.

김유림	정해진 규칙은 지키려고 노력하고 양보를 잘 하고 꼼꼼하다. 먼저 다가가기 싫어하고 자신의 감정을 솔직히 표현하지 못하는 점이 있다. 엄마말을 잘 들어서 늘 칭찬해주고 있다.	예민하고 차분하며 반에서 제일 조용한 성격이다. 어떤 생각을 하고 있는지 묻는 말에 대답을 잘 하지 않는다. 반복해서 질문하면 물어버린다.
김은림	애교가 많고 유머러스하고 스킨십을 좋아한다. 엄마 아빠의 속을 상하게 한 적이 별로 없다. 욕심이 많지만 스스로 칭찬받으려고 재잘거린다.	예민하고 질투가 많아서 친구가 하는 것은 그 다음에 꼭 따라한다. 또한 선생님에 대한 소유욕이 강해서 선생님이 뭘 하고 있는지에 대한 관심이 많다.
나규란	음식을 천천히 먹는 편이다. 자신의 감정을 잘 이야기하는 편이 아니고 무엇을 할 때 자신감이 없다. 말을 더듬을 때가 있다. 가족들이 모두 바빠서 규란과 대화를 많이 못해주는 편이다.	가정하고 유치원하고 모습이 반대이다. 가정에서는 폭력적이라고 하는데 유치원에서는 친구가 속상하게 하면 참는다. 적극적이지 않고 행동이 많이 느리다.
류다혁	말이 많이 들어서 다행인데 아직 숫자에 약하다. 초등학교에 가야해서 수학을 해야 하는데 숫자만 나오면 기피를 한다. 받아쓰기는 점점 좋아지고 있다. 초등학교를 가려고 하니 요즘에는 칭찬을 많이 못해주고 재촉만 한 것 같다.	장난감 소유욕이 많다. 친구들을 건드리는데 관심 있고 특히 여정이를 좋아해서 옆에 자주 간다. 경증자폐아이지만 갈수록 정말 많이 발전되고 있는 것 같다. 칭찬을 해도 반응이 없다.
박하진	인정은 많으나 물건에 대한 타인과의 공유가 부족하여 자기 것에 대한 애착이 강하다. 결혼해서 10년 만에 낳은 아이라 칭찬만 하며 애지중지하며 키웠다.	어휘력이 좋아 말 장난 하기를 좋아한다. 이야기를 과장해서 하는 경우가 많아 때론 거짓말도 섞이기도 하고 말장난 때문에 친구들하고 다툼이 되곤 한다. 표현력도 굉장히 좋아서 그림도 잘 그린다. 혼잣말을 잘 한다.
박민요	만들기, 그리기에 집중하여 멋진 작품을 만들어 낸다. 부모님 말씀은 잘 들어서 좋으나 해야 할 일을 미루는 경향이 있다. 특별히 칭찬을 많이 해준 것 같지는 않다.	그림도 잘 그리고 블록도 잘 쌓는다. 그런데 어머니에게 형보다는 못한다는 말을 들어서인지 조용한 성격이며 적극적이지 않는 것 같다. 하지만 여자 친구들에게는 '나 너 좋아해'등 관심표현을 하는 면이 있다.
신초	동생을 본지 얼마 안 되었고 둘째여서 관심을 많이 주시 못해서인지 집	말이 없는 편이다. 종이접기를 굉장히 잘해서 친구들이 인기가 많다. 말

회	에서 텔레비전을 너무 많이 본다. 내성적인 면과 낮가림이 심한편이어서 가족 외에는 다른 사람과 친해지기가 힘들다. 부모가 칭찬을 많이 못해준 것 같다.	은 없지만 선생님한테 잘 보이려는 마음이 있어 편지를 쓰고 짝 던져주고 가는 경우가 있다.
안선우	오빠를 잘 배려해주고 사이좋게 잘 논다. 집에서 만들기를 좋아하는데 자기 물건을 정리 정돈하는 것이 좀 미흡하다. 끈기 있게 기다리기 보다는 엄마, 아빠에게 재촉을 잘 하는 편이다. 아빠가 많이 예뻐하고 칭찬을 주로 한다.	누구에게나 관심 받고 사랑 받고 싶어 하는 마음이 굉장히 강하다. 좋아하는 친구와 싫어하는 친구가 확실히 구분되어 있다. 표현력이 굉장히 좋아서 매일 조그만 것을 만들어서 교사에게 선물한다.
유민준	인사와 젓가락질을 바르게 하지 못하고 가만히 앉아서 식사를 하지 못한다. 만화를 너무 좋아해서 모든 생각을 만화 캐릭터에 일치시킨다. 칭찬을 해도 별로 반응이 없고 항상 즐거운 표정이어서 예쁘다.	새로운 물건에 대해 탐구하기를 좋아하며 만화영화 이야기하기를 좋아한다. 하기 싫은 것은 절대 하지 않으려 하고 말을 약간 더듬어서 엄마가 걱정을 한다.
유세종	언제나 밝은 모습이고 인사를 잘하며 웃음이 많다. 반면에 성격이 급하여 생각보다 행동이 앞서는 경향이 많다. 외동이다보니 모든 것이 다 예쁘다.	여러 가지 성격을 가지고 있다. 순할 때도 있고 거칠 때도 있다. 또한 친구들을 간섭하기를 좋아해서 갈등이 있는 적도 많다. 유머와 발표를 잘 해서 친구들이 좋아한다.
이성규	기본생활습관이 잘 형성되어 있고 음식을 골고루 잘 먹는다. 글자가 많이 늘고 최근에는 스스로 적어보기도 한다. 늦동이라서 누나들과 아빠가 칭찬밖에 하지 않는다.	질문이 굉장히 많다. 아직은 한글을 많이 깨치지는 못해서 쓰고 읽기에 힘들 때는 속상해 한다. 누나들이 있어서인지 유행하는 말을 제일 먼저 친구들에게 퍼트린다.
이희경	책을 좋아하고 집중해서 학습을 잘 한다. 동생을 잘 돌봐주며 재미있는 놀이를 만들어 사이좋게 노는 편이다. 노래 부르기를 즐기며 가끔 집안 정리정돈을 깔끔하게 해 놓는다. 자기 할 일은 스스로 잘해서 할아버지가 칭찬을 많이 한다.	웃음이 많은 편이고 글쓰기에서 문장력이 뛰어난 편이다. 음악을 좋아해서 게이름으로 부르기를 잘한다. 예의가 바르고 차분한 성격이어서 칭찬을 자주 받는다. 시계도 잘 봐서 아이들에게 시간을 알려준다.
장도	달리기, 태권도, 줄넘기 하기를 좋아하나 글씨 쓰기를 싫어한다. 항상 밝	장난기가 많은 반면 자기활동을 굉장히 잘한다. 욕심이 많으며 여자 친

훈	고 바르게 사물을 보며, 바르게 행동하는 면이 있다. 태권도 학원 관장님도 도훈이를 늘 칭찬한다.	구들에게 유머가 많아 인기가 제일 많다. 무슨 일을 할 때 집중력이 강하다. 또한 지는 것을 싫어해서 계속 질문한다.
정연서	바른 생활을 좋아해서 동생에게 간섭하기를 좋아한다. 칭찬을 해주면 다른 일을 더 찾아서 하려는 성격이다. 엄마 아빠와 이야기하는 것을 잘 듣고 있다가 질문을 한다.	실제나이는 6살이다. 자기 일에 집중을 잘 하지 않고 친구의 것에 간섭과 관심이 많다. 그래서 활동의 끝이 항상 길다.
주해린	엄마가 집에서 재테크를 하다 보니 놀아주는 시간이 없다. 그래서 혼자 노는 경우가 많다. 어휘력이 부족하고 마음이 약해 눈물이 많다. 엄마가 동생을 가지게 되어 요즘 많이 못해주는 것 같다. 유치원에서 선생님이 칭찬을 많이 해주고 관심가져 줬으면 좋겠다.	동생이 태어나기 전과 후가 많이 달라졌다. 특히 웃는 모습이 많아졌다. 선우와 유치원에 3년 같이 재원을 해서인지 선우에 대한 질투심이 많아 선우에 대해 교사에게 이르는 횡수가 많다. 그림에 대한 표현 능력이 높다.
장여진	책을 좋아하고 정리정돈도 잘한다. 특히 동네 어른들께 인사를 잘한다. 밤에 양치를 잘 안하고 자려고 하는 습관이 있다. 공주로 키우고 싶으나 로봇이나 야구방망이등 남자 장난감에 관심이 많다. 엄마 아빠가 하진이에게 칭찬을 많이 하는 편은 아니다.	성격이 활달하고 목소리도 허스키하다. 치마를 입기 싫어하고 남자 친구들과 어울리려고 한다. 선생님의 말은 곧잘 듣고 꼭 지키려고 하는 예쁜 모습에 칭찬을 많이 받는다.
홍정환	장난을 좋아해서 집에서 놀려고만 한다. 학습하는 것을 싫어하고 책을 보지 않으려고 한다. 남자인데 마음이 너무 약한 것 같다. 엄마한테 주로 훈이 많이 난다.	장난감을 좋아해서 유치원에 등원할 때 꼭 가지고 오려고 한다. 종이접기나 표현 능력이 좋아서 구성하는 활동에 흥미를 보인다. 양보심이 강해서 물건을 잘 빌려주는 친사회적인 행동을 많이 보인다.
전여정	주위의 어른들께는 멀리서도 꼭 인사를 하고 존댓말을 사용한다. 존댓말 사용 때문에 칭찬을 받는 때가 많다. 밥을 먹을 때 물고만 있는 버릇이 있고 TV만화에 빠져 버려 공부를 늦추는 횡수가 잦다.	애교가 많은 편이지만 때로는 어린양도 많다. 친구들을 너무 좋아하다보니 자기활동에 집중을 못하고 교사의 말에 집중을 안 할 때도 있다. 놀이 활동의 지속여부도 친구에게 맞추어 결정되는 경우가 많다.

최 보 은	음악계통에 재능이 많아 피아노나 성악대회에서 2등을 하였다. 많이 아팠기 때문에 몸이 약한 편이다. 주위에서 칭찬을 많이 듣는 편이다.	엄마가 하라는 대로 하는 틀에 박힌 행동을 하며 친구와 같이 놀고 있는 듯 보이나 자세히 보면 섞여서 놀고 있지 않다. 발표를 또박 또박 잘 해서 칭찬을 받을 때가 많다.
-------------	---	---

D. 자료수집

본 연구는 만 5세 바다반에서 유아에게 이루어지는 칭찬에 대한 질적 연구이다. 연구자는 자료 수집은 2012년 3월 29일부터 2013년 1월11일까지 참여관찰, 형식적 면담 및 비형식적 면담, 녹음, 사진촬영, 문서 수집의 형식으로 이루어졌다. 특히 칭찬의 상황과 맥락에 대해서는 더욱 심층적으로 기록하였으며 교사에게 부탁하여 우주유치원에서 작성한 연간교육계획안, 주간교육계획안, 개인조사서, 가정통신문등을 수집하였다.

1. 참여관찰

본 연구는 유치원 유아에게 이루어지는 칭찬을 이해하고자 참여관찰을 통해 자료를 수집하였다. 참여관찰은 질적 연구를 대표하는 연구방법의 하나로 현장관찰과 자료기록을 위하여 요구되는 관찰가로서의 전문적인 거리를 유지하면서 연구대상에 있는 참여자의 삶에 참여하는 현장 활동이다(Fetterman, 1991). 또한 참여관찰은 연구대상의 세계로 들어가 참여자의 위치에서 함께 경험하며 역동적으로 그 의미를 해석해 나가는 과정이다. 이에 따라 연구자는 예비연구에서 연구대상과의 레포를 형성하기 위해 노력하였고 명백한 권위 없이 “친구의 역할(Fine & Sandstorm, 1988)을 하였으며 주관적인 시각이 아닌 객관적인 시각으로 연구목적과 연구문제에 초점을 맞추며 수동적인 참여 형태의 관찰을 하였다.

참여관찰은 2012년 3월 29일부터 2013년 1월11일까지 총 77회 진행되었다. 참여관찰 초기 일주일엔 하루일과 속의 등원과 자유선택활동, 점심시간, 실외놀이, 귀가시간에 유아에게 일어나는 칭찬의 전반적인 현상을 보았다. 이 과정을 거치면서 연구목적과 연구문제에 초점을 맞추게 되었다. 이후부터 관찰 종료까지는 견학이나 행사가 있는 주는 2회 관찰하고 나머지는 주 3회 정도 관찰하였다. 주 3회 관찰은 하루 일과별로

등원부터 점심 전까지 하루 관찰 하고, 점심부터 오후 종일반 활동 전까지 하루 관찰 그리고 종일반 활동에서 귀가까지 하루 관찰로 반복되었다.

참여관찰은 유아와 교사와 함께 생활하며 경험의 의미를 해석하는 과정이다. 도보로 등원하는 유아에게는 교사와 부모님과의 사이에서 오가는 유아에 대한 칭찬을 면밀히 관찰하였고, 차량으로 등원 하는 유아들은 기사와 교사 그리고 또래들을 만났을 때 칭찬을 보았다. 교실 안에서는 유아들의 교사와 또래와의 상호 맥락적인 것을 살펴보고 유아들의 말 또한 유심히 관찰하였다. 특히 유아들은 독립적인 놀이나 활동에서 사물에게 이야기 하는 모습을 종종 관찰 할 수 있었다. 이 경험은 연구자에게 참여관찰의 의미를 심층적으로 탐색하게 하는 계기가 되었다.

참여관찰 장소는 주로 바다반 교실 내에서 이루어졌으나 복도의 화장실이나 도서실 그리고 조리실에서도 유아들에게 어떠한 칭찬이 이루어지는지 관찰 하였다. 또한 산책하거나 바깥놀이, 텃밭체험에서도 관찰자가 아닌 유아들에게 친구 같은 입장에서 대화를 나누며 참여 해줌으로써 자연스러운 관찰이 될 수 있도록 하였다. 오후 방과 후 활동의 발레, 미술, 악기시간에는 강당에서 유아들과 함께 활동하며 칭찬이 일어나는 상황을 관찰하였다.

참여관찰의 방법은 유아들과 교사의 언어적·비언어적 의사소통에서 일어나는 양상들을 면밀히 관찰하는 집중관찰(Spradley, 1980)을 이용하였다. 집중관찰은 관찰의 과정에서 보여지는 모든 사실들을 기록하기가 어려우므로 중요하다고 판단되는 내용을 범위를 좁혀 관찰하는 것이다(송선화, 2011). 따라서 일상사례에서 자주 관찰할 수 있는 교사의 칭찬은 쉽게 드러나는 반면에 유아들이 하는 칭찬은 면밀한 관찰을 필요로 하는 것 같아 자유선택활동 시간에는 한 영역씩을 격일로 관찰하였고, 소그룹 활동 시간에는 모듈별로 격일 집중관찰을 하였다. 이와 같은 방법은 유아들의 칭찬하는 상황을 전후 맥락으로 분석하기 위함으로 Spradley(1980)가 제시한 ‘기술적 관찰’ 즉, 무슨 일이 벌어지고 있는지에 대한 일반적인 상황들을 자세하게 기술하는 방법이 필요했기 때문이다.

연구자는 관찰내용을 수집하기 위하여 약기노트와 휴대용 녹음기를 활용하였다. 먼저 칭찬 상황을 간단하게 기록하는 현장약기노트를 마련하여 빠르게 기록하는 습관을 들였다. 유아들은 연구자가 약기노트에 글씨를 빠르게 적는 것을 보고 무슨 글씨인지 질문을 하였다. 또한 약기노트로 부족할 수 있는 유아들의 자세한 대화내용이나 연구자가 관찰 도중 급하게 자리를 옮길 때면 휴대용 녹음기를 사용해 약기노트 사이에 접어두고 다녀오곤 하였다. 또한 교사의 칭찬 상황에서도 중요한 맥락을 놓칠 것을 염

려하여 교사에게 사전에 허락을 받아 휴대용 녹음기를 교사가 착용하고 있는 앞치마 주머니에 넣어두었다. 교사는 이에 대해 흔쾌히 허락을 하였고 연구자가 정한 시간에만 휴대용 녹음기를 건네주며 부탁하였다. 또한 연구자는 칭찬이 일어나는 상황적 맥락에서 유아와 교사가 하는 말과 표정, 몸짓 등을 그대로 담아내기 위하여 동영상 촬영을 하였다(Bodgen & Bilken, 2006). 동영상 촬영은 주로 자유선택활동 시간에 촬영되었으며 한 영역씩 촬영되었다. 이는 연구자가 약기노트만으로는 상황을 이해하기 힘들 때 도움을 줄 수 있는 저장 자료로 활용 되었다.

참여관찰에서 쓰인 약기노트와 휴대용 녹음기 그리고 동영상 자료에 코멘트를 달며 전사하면서 유아들에게 이루어지는 유아들에게 칭찬이 놀이를 위해 때로는 부정적인 의미로 사용되는 것을 발견하고 연구과정을 성찰하는 기회가 되었으며 연구자가 계획하고 있는 것에 대해 보다 심도 깊은 탐색과 정보를 첨가하는(Bogdan & Biklen, 2006) 주요한 단서가 되었다.

2. 심층면담

심층면담은 연구대상자의 생각, 의도, 감정이나 과거의 사건 그리고 이해할 수 없는 관찰내용을 알고자 할 때 사용될 수 있다(홍용희, 1998). 즉, 심층면담은 연구자가 관찰의 현장에서 낯선 문화의 의문에 대해 면담의 형태로 풀어나가는 것이다(조용환, 1998). 연구자는 참여관찰의 과정에서 상황적 맥락을 좀 더 심층적으로 이해하고자 형식적이고 비형식적인 면담을 병행하였으며 면담 대상은 유아, 교사, 부모를 대상으로 이루어졌다.

먼저 유아들과의 형식적인 면담은 총 2회 실시하였으며 비형식적인 면담은 참여관찰을 하는 과정에서 질문이 요구되는 부분에 즉시 면담을 하였다. 유아들과의 면담시간은 사전에 교사에게 가능한 시간을 허락 받고 이야기나누기 시간에 진행되었다. 또한 Bogdan과 Biklen(2010)의 좋은 면담이란 연구대상이 편안하게 느끼고 자신의 관점을 자연스럽게 표현할 수 있어야 하며 ‘예’나 ‘아니요’라는 단답형의 답을 얻게 되는 질문을 피해야 한다는 것에 염두에 두고 진행하였다.

유아들과의 형식적인 면담 1차는 3월 29일에 실시하였으며 유아들 22명에게 20분정도 진행되었다. 연구자는 1차면담을 위해 반 구조화된(semi-structured) 질문지를 미리 작성하여 두었다. 반 구조화된 면담은 연구자가 만든 면담 가이드에 의하여 진행하되

면담자가 범할 수 있는 유연성과 융통성을 배제한 면담형식이다(김영천, 2012). 따라서 연구자의 주관적인 분석이 되지 않도록 주의를 두었다. 면담자료의 기록은 약기노트와 휴대용 녹음기를 병행하였다. 유아들은 반 구조적 질문에 자연스럽게 대화하듯 이야기 하고 다른 유아들의 대답에 꼬리를 물고 자신의 경험을 이야기하는 모습을 보였다. 유아들의 자연스러운 반응과 다양한 생각들의 대답들로 인해 다음의 형식적인 면담 2차에 대한 질문 내용과 함께 본 연구에 대한 방향을 다시 한 번 점검 할 수 있었다.

2차면담은 4월 13일에 실시되었으며 1차면담 때와 마찬가지로 이야기나누기 시간에 진행 되었다. 유아들에게 1차면담에서 추출한 내용으로 다시 재구성 된 반 구조적 질문 목록으로 면담을 하였다. 면담 도중에 유아들은 연구자에게 칭찬에 대해서만 물어보는 궁금증을 제시하였다. 연구자는 유아들에게 새로운 대답을 기대하는 부담을 주지 않았나 하는 반성을 하게 되었다. 따라서 유아들에게 잠시 면담을 멈춘 뒤 소그룹 모둠 활동을 할 때 자연스럽게 질문을 이어갔다. 유아들은 모둠활동을 하며 편안하게 대답을 해 주었다.

유아들과의 비형식적인 면담은 즉시면담의 형태로서 유아들을 관찰하는 과정에 그때 그때마다 자연스럽게 이루어졌다. 연구자는 유아의 행동이나 생각에 대해 좀 더 깊은 이해와 칭찬의 상황적 맥락에 대한 분석에 도움을 얻고자 할 때 실시하였다. 또한 유아들의 놀이나 활동이 연구자의 질문으로 인해 방해가 되지 않도록 적절한 기회에 질문을 하는 노력을 하였다.

다음으로 교사와의 면담은 형식적인 면담으로 반 구조적인 질문과 비구조적인 질문으로 총 2회 각 40분씩 실시되었다. 형식적인 면담 1차는 3월 21일에 유아들의 정규반 귀가 후 바다반 교실에서 반 구조적인 질문으로 진행되었다. 면담내용은 반 운영철학이나 유아들에게 칭찬 방법, 칭찬별 상황 등에 관한 것으로서 교사의 교수방법에서 칭찬의 사용에 대한 경험과 느낌을 듣고자 하였다. 교사의 면담에 대한 부담감을 줄이기 위하여 유아들에게 칭찬하였던 사례를 이야기 하며 서로 웃는 분위기의 자연스러움을 유도하였다.

교사와의 형식적인 면담 2차는 3월 27일에 유아들이 모두 귀가한 후 오후 7시에 교무실에서 이루어졌다. 면담은 유아들의 일반적인 배경과 특징적인 성향에 대해 알아보기 위한 비구조적인 질문으로 실시되었다. 또한 면담기록은 교사와 자연스러운 대화방식을 위해 교사에게 사전에 녹음에 대한 허락을 받아 소형녹음기와 약기노트를 병행하였다.

마지막으로 학부모와의 면담은 9월 10일과 20일 사이에 진행되었으며 30~40분정도

실시되었다. 우주유치원은 년 2회 학부모와 면담을 하고 있었다. 교사는 사전에 면담신청서를 가정으로 발송하고 신청서 안의 면담 가능한 시간을 받아 다른 학부모님들과 면담시간이 겹치지 않게 재조정하여 다시 학부모님께 공지하였다. 학부모와의 상담시간은 하루 3명씩 한 시간씩 상담시간을 배정하였다. 연구자는 교사와 함께 학부모 면담에 참여를 하였으며 면담내용은 유아의 생활에 대한 자연스러운 주제로 접근하면서 가정에서의 유아에게 이루어지는 칭찬에 대해 비구조적인 질문을 하였다. 학부모들은 대부분 정해진 면담 시간을 벗어났으나 면담에서 학부모의 양육방법이나 유아의 가정에서 생활모습 그리고 학부모가 유아에게 바라는 기대감 등에 대한 정보를 얻을 수 있었다.

유아와 교사, 그리고 학부모에게 면담했던 질문 문항은 <표 14>, <표 15>, <표 16>, <표 17>, <표 18>과 같다. 연구자는 구성된 문항의 내용으로 질문을 하되 대화 형식으로 이끌어가며 연구 참여자들의 내면에 있는 생각을 부담 없이 드러나게 하려고 노력하였다.

<표 14> 유아 1차면담 질문 내용(3월 29일 면담)

번호	면담 내용
1	유치원에서 주로 누구에게 칭찬을 받나요?
2	친구에게 어떻게 칭찬을 하나요?
3	친구에게 칭찬을 받으면 어떤 기분이 들어요?
4	선생님에게 칭찬을 받으면 어떤 기분이 들어요?
5	칭찬을 어떻게 해주면 좋아요?
6	칭찬이 마음에 들지 않을 때도 있나요?

<표 15> 유아 2차면담 질문 내용(4월 13일 면담)

번호	면담 내용	범주
1	칭찬을 해주는 사람은 누가 있을까요 또 칭찬을 누구에게 하고 무엇에 칭찬을 하나요 ?	주체와 대상
2	친구를 칭찬할 때는 언제예요?	
3	선생님을 칭찬할 때는 언제예요?	상황
4	자기한테 칭찬을 할 때는 언제예요?	
5	선생님은 칭찬을 할 때 어떻게 칭찬을 해요?	방법
6	선생님이 혼자씩 칭찬할 때가 많아요. 친구들 모두에게 칭찬할 때가 많아요?	
7	선생님에게 칭찬을 받으면 어떤 기분이 들어요?	효과
8	선생님이 다른 친구를 칭찬하면 어떤 생각을 하게 되나요?	
9	칭찬이 마음에 들지 않을 때는 언제이고 어떤 기분이 들어요?	

<표 16> 교사 1차면담 질문 내용(3월 21일 면담)

번호	면담 내용
1	선생님은 아이들에게 주로 어떤 상황에서 칭찬을 하나요? 그리고 어떤 효과가 있다고 생각하세요?
2	1:1로 칭찬할 때는 주로 언제인가요?
3	그러면 단체로 칭찬할 경우는 언제인가요?
4	특별히 칭찬을 많이 해 준 것 같다는 유아들이 있나요?

<표 17> 교사 2차면담 질문 내용(3월 27일 면담)

번호	면담 내용
1	유아들의 가정 배경과 유아 개인별 성향에 대해 이야기 해주세요.
2	유아들의 또래관계에 대해 이야기 해주세요.

<표 18> 학부모 면담 질문 내용(9월 10일~9월 20일 면담)

번호	면담 내용
1	유아의 가정에서 성향을 이야기 해주세요.
2	가정에서 유아에게 칭찬은 어떻게 이루어지고 있나요?

3. 문서수집

문화 기술적 연구에서 각종 서류와 문서는 다른 자료원에서 볼 수 없는 개인정보를 제공해 주고 참여관찰과정에서 참여자들을 이해하는 것을 돕는다(Hatch, 2008). 즉, 문서는 인터뷰와 참여관찰 과정과 연계가 되거나 증거자료로 자주 사용된다(Bogdan & Biklen, 2010). 본 연구와 관련하여 수집된 문서는 우주유치원의 ‘2012년 운영계획안’과 바다반의 ‘주간교육계획안’, ‘일일계획안’, ‘상담신청서’, ‘등원수첩’ 등이 있다.

운영계획안은 연구 초기에 수집하였으며 우주유치원의 연혁이나 교육철학, 운영방침 그리고 연간 행사와 현장학습에 대한 정보 및 바다반의 연간교육주제를 알 수 있었다. 또한 바다반의 주간교육계획안과 가정통신문 그리고 일일계획안은 하루 일과와 주간 일정을 파악하는데 도움이 되었다. 문서수집 과정 중 일일계획안은 교사의 평가 부분이 기재 되어 있어 교사가 공개한다는 것에 민감할 수 있는 부분이 있어서 사전에 교사에게 정중하게 부탁을 하는 과정을 거쳤다. 또한 본 연구자에게 연구대상의 김교사는 유아들에게 친구들을 배려하고 도와주는 협동의 모습을 강조하였다. 김교사의 이러한 모습은 연구자가 관찰을 시작한지 얼마 되지 않아 감동을 받은 부분으로 교사가 주도하는 칭찬의 사례들에 대한 자료수집에 기대를 갖게 하였다.

다음으로 입학원서나 포트폴리오, 행동관찰표, 등원수첩에서는 유아들의 개인정보와 칭찬부분 및 평가를 볼 수 있었고 유아들의 활동사진이나 작품사진, 칭찬 상장, 그리고

참여관찰에서의 녹음자료와 동영상자료는 상황적 맥락을 자세히 기록하는데 자료가 되었다. 녹음자료와 동영상자료는 매일 저녁에 모두 전사하여 현장약기노트에 바로 기록을 하였으며, 모든 문서자료는 사진을 찍어놓고 컴퓨터에 바로 저장을 해 두었다.

E. 자료 분석

자료수집과 자료 분석은 분리될 수 없다(Bogdan & Biklen, 2010). 자료를 분석하기 위해서는 수집된 자료들을 연구의 초점에 맞추어 발전시켜 나가야 하기 때문이다. 또한 모든 질적 연구는 자료수집과 자료 분석이 연구가 완성될 때까지 강하게 결합되는 것(차영숙, 2010)으로 본 연구에서도 자료를 수집하는 과정에서 가설하였던 연구문제가 조금씩 달라지며 자료 분석을 하는 과정에서 범주가 윤곽을 드러내기 시작하였다. 따라서 연구자는 현장약기노트에 미리 유아와 교사라는 태그로 분류해서 달아놓으며 사례를 나누는 첫 분석에 들어갔다. 즉, 유아의 태그가 붙여진 노트의 공간에는 유아가 하는 칭찬들의 사례를 기록하였으며, 교사라는 태그가 붙여진 노트의 공간에는 교사가 유아에게 하는 칭찬의 사례들을 기록하였다.

자료 분석을 위해 일차적으로 현장약기노트에 기록된 것을 저녁에 바로 컴퓨터에 토시까지 달며 재정리를 하였다. 특히 동영상 파일이나 녹음된 것은 바로 전사하지 않으면 자칫 주요한 실마리를 놓칠까봐 즉시 전사가 이루어졌다. 전사하는 과정에서 앞에 기록하여 놓은 것들과 유사한 상황이 나오거나 같은 맥락의 의미를 갖는다고 생각될 경우 노트의 뒤쪽에 따로 같은 맥락끼리의 상황제목만을 기록하여 놓는 메모쓰기(Glesne, 2008; Graue, & Walsh, 1998)를 병행하였는데 이러한 방법은 연구와 관련하여 어떤 생각이 떠오를 때 잃어버리지 않도록 메모하여 놓음으로써 관찰 현장에 대한 전반적인 이해와 새로운 관점을 탐색하며 부호화범주를 개발하는데 도움이 되고자 함이었다.

두 번째로 한 단어로 묶어보는 부호화 범주 분류작업을 해 놓았다. 이 과정은 연구의 초점을 좁혀가며 분석을 점진적으로 발전시킬 수 있는 작업이다. 먼저 대상에게 하는 칭찬별로 비슷한 사례들로 분류하고 그 사례들을 읽어가며 칭찬 상황에 밑줄을 그어 표기하여 거기에 단어를 부여해 보는 작업을 하였다. 단어는 나중에 해석하는 단계에서 어느 것이 가장 적합할지 몰라서 비슷한 의미의 단어를 여러 개로 나열해 놓았다. 이어서 이론적 편견을 벗어나기 위해 참여관찰 때의 상황을 떠올리며 사례를 여러

번 읽기를 반복하였고 여러 개의 단어 중 가장 부합하는 단어를 사례의 첫 부분에 기입을 해 놓았다.

세 번째로 대상별 칭찬의 단어를 이용해 타당한 의미를 찾아내며 큰 범주로 묶어 주제를 정하였다. 즉, 문헌 연구를 통해 검토하여 신뢰성을 부여하고자 하였다. 주제가 형성되면 일치하지 않는 사례들은 따로 파일을 만들어 저장을 하였으며 최후로는 삭제하였다.

네 번째로 칭찬의 맥락적 의미에 해당하는 범주 주제를 정하고 이를 전문가에게 의뢰하여 비슷한 주제끼리 다시 묶게 되는 단계를 거쳤다. 이를 토대로 시간이 흐름에 따라 나타나는 특성을 중심으로 최종 범주 주제가 정해졌다.

마지막으로 최종범주에 대한 해석의 과정을 거쳤다. 해석은 칭찬대상들의 행동의 동기나 방법 등을 기점으로 칭찬의 상황적 맥락을 분석하였다. 이 과정에서 또 다른 범주의 주제가 형성되기도 하고 명명하기가 수정되는 경우가 생기기도 하였다. 그러면서 다시 주제가 재검토되며 새로운 해석이 시작되기도 하였다. 이러한 해석의 작업이 끝나면 전문가의 재검토를 거쳤다. 요컨대, 연구자의 주관적인 편견에 의한 해석이 아닌 객관적인 의미를 드러내는 과정을 위한 노력이었다. 유아교육 현장경험이 있는 선배들의 코멘트가 끝나면 연구자는 다시 사례별 해석을 수정하는 글쓰기가 시작되곤 하였다. 이러한 모든 과정들은 유아교육전문가에게 최종지도를 받으며 수정보완 되는 작업을 거쳤다.

또한 질적 연구에서는 연구자가 자신의 연구 결과가 얼마나 신뢰롭고 타당한지를 평가해 보기 위해서는 평가준거에 근거하여 검토하여야 한다(이용숙·김영천, 2005). 왜냐하면 연구자는 자료를 분석하는 과정에서 참여관찰하고 질문하고 연구 참여자들과 상호작용하는 중요한 연구도구(Glesne, 2008)이기 때문에 연구자의 편견과 태도가 자료에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 해석하는 과정에서 유아들의 생활세계를 정확하게 포착하고 반성적 성찰의 입장에서 서고자 더 많은 자료 수집과 문화기술적 질문의 발견, 현장약기노트 작성, 분석으로 나아가고자(Spradley, 1980)하였다. 또한 Lincoln과 Guba(1981)가 개발한 신뢰성 준거들을 사용하며 다음과 같은 점을 심사숙고 하였다.

첫째, 충분한 기간 동안의 집중적인 관찰로 연구참여자와 라포르를 형성하여 다양하고 심층적인 질적 자료를 획득하였다. 둘째, 두 가지 이상의 방법으로 현상을 연구하는 삼각기법(triangulation)을 이용하였다. 이는 질적 연구의 타당도를 평가하는 가장 일반적인 방법으로 다중적 자료, 다중적 연구자, 다중적 이론적 관점을 포함할 수 있어

(Glesne, 2008), 본 연구에서는 참여관찰, 녹음내용, 동영상자료, 기타 문서수집으로 자료를 수집하여 연구의 타당성을 높이려 하였다. 셋째, 심층적인 기술을 위해 맥락, 행위의 의도, 행위과정, 전후기술, 독자의 해석을 위해 텍스트로 발전(Denzin, 1989)시켰다. 넷째, 참조자료의 사용으로 본 연구에서는 현장노트, 휴대용녹음기, 비디오를 사용하여 객관적으로 일관되게 분석하였다. 다섯째, 연구참여자, 유치원 담임교사에 의해 수집된 자료를 범주해석과 함께 병행하여 정확성에 노력하였으며 주관적인 해석의 제한점을 극복하고자 유아교육전문가들의 조언과 코멘트로 검토를 받으며 다각적인 관점에서 연구문제를 분석하려고 노력하였다. 또한 연구자의 주관적 기술에 의한 칭찬분석의 오류를 최소화하기 위해 관찰 중 의문이 나는 점이 있으면 유아와 교사에게 즉시 질문하며 확인하는 과정을 거쳤다. 수집한 자료의 분석 내용에 대해 ‘구성원 검토(Merriam, 1994)’의 과정을 거쳤다. 이는 연구결과에 대해 의논하며 수정 보완함으로써 바다반 유아들에게 이루어지는 칭찬의 해석에 대해 정확성을 위함이었다. 여섯째, 연구참여자에 의한 연구결과의 평가 작업으로 연구자료에 대한 연구자와 연구참여자 동의를 반영하였다. 일곱째, 반성적 주관성과 저널쓰기를 하였다. 유아들의 일상적인 활동에 참여하면서 자신이 경험한 것을 충분히 이해하기 위해서는 지속적인 자기성찰이 필요하다(Spradley, 1980). 따라서 일상적인 경험을 당연한 것으로 여기지 않고 내부자의 관점과 외부자적으로 이해하며 해석하였다.

IV. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상

본 장에서는 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상에 대해 밝히고자 한다. 이를 위해 바다반 유아들에게 이루어지는 칭찬은 총 218회 관찰되었으며, 유아가 주도하여 이루어지는 칭찬의 대상과 교사가 주도하여 이루어지는 칭찬의 대상으로 분류되었다.

A. 유아가 주도하는 칭찬의 대상

만 5세 바다반 유아들은 또래와의 상호작용이나 혼자 하는 활동에서 칭찬하는 말을 사용하며 활동을 지속하는 모습을 볼 수 있었다. 유아들은 혼잣말로 자신에게 칭찬을 하며 자신감을 가져보려 하였으며, 놀이 과정에서 자신의 실력을 뽐내는 칭찬을 하며 친구에게 시선을 받고 싶어 하였다. 또한 친구나 교사에게 긍정적인 언어로 다가가는 과정에서 칭찬이 등장하기도 하였으며 사물에게 칭찬 하는 새로운 상호작용 즉, 생명이 있는 것처럼 무생물과 대화하는 몰화론적 사고가 반영되는 상황을 보였다. 이와 관련하여 유아가 주도하는 칭찬의 대상으로 ‘유아가 자신에게 칭찬하기’, ‘유아가 친구에게 칭찬하기’, ‘유아가 교사나 다른 성인에게 칭찬하기’, ‘유아가 사물에게 칭찬하기’의 4가지 측면에서 살펴보고자 한다.

1. 유아가 자신에게 칭찬하기

유아들은 활동상황에서 성취감을 느낄 때나 문제를 해결하는 과정에서 자신을 격려하며 순간의 감정을 칭찬하는 말로 나타냈으며 때로는 자신의 실수를 감추기 위해 스스로에게 칭찬의 방법을 사용하고 있는 것으로 관찰 되었다.

다음 사례는 유아들이 쌓기놀이를 하는 과정에서 자신에게 칭찬하는 모습이다.

[상황 1] 오~ 잘했어. 나처럼 잘해야 돼.

성규는 등원 후 쌓기놀이 영역에서 종이벽돌블록을 쌓고 있다.

성규 : (종이벽돌을 한 줄로 높이 쌓고) 내가 했어. 오~ 잘했어. 봐 보라~
잘했지? 근데 여기는 네 탓이야.(중간에 조금 튀어나온 곳을 가리키

며 세종이에게 닦을 한다.) 나는 잘 했거든!

세종 : 나 안 만졌어.

지옥 : (비틀어진 곳을 가리키며)여기는 이단이야 괜찮아.

정환 : (2호차로 등원한 후 가방을 사물함에 놓기 위해 쌓기놀이 영역을 지나간다.) 나 어제 철에 다쳤거든. 그래서 피났어.

성규 : (정환이의 말을 무시하고 종이접기 한 것을 블록위에 올려놓은 뒤 텅 간다.) 잘못 맞혔다. 다시~.

정환 : 이게 이렇게 놓여야 돼. (벽돌 한 개를 뺀다.)

성규 : 그래! 됐어. 이제 다시 해볼게.

정환 : (지켜본다.)

성규 : (종이접기 새가 벽을 맞추었다.) 오 예, 나 맞혔다. 잘했어. 그래 나처럼 잘해야 돼.

(2012. 7. 6. 관찰)

위의 사례에서 보는 바와 같이 성규는 종이벽돌블록을 높이 쌓은 뒤, 활동수행의 기쁨으로 자신에게 ‘오~ 잘했어’라는 자기강화의 칭찬을 하였다. 또한 쌓기놀이 영역에서 자신의 실수를 다른 유아의 탓으로 돌리며 자신의 놀이를 성공적으로 이끌기 위한 노력을 계속하였다. 두 번째 목표활동이 성공했을 때 ‘나처럼 잘해야지 돼’라며 비구체적인 자기과시의 언어를 사용하며 스스로에게 칭찬을 하였다. 성규는 블록쌓기놀이를 하면서 스스로에게 혼잣말을 계속하고 있었다. 유아들은 자기를 강화하는 혼잣말을 통해 자신의 행동에 긍정적인 영향을 주며 활동을 조절해간다(Diaz, 1986, 1992). 바다반 유아들은 놀이 활동 중에 자신의 행위와 능력에 대하여 스스로를 격려하며 자기효능감을 확립하려고 하였으며 또래에게도 과시하려는 모습을 보였다.

이러한 유아자신에 대한 칭찬은 다음의 미술활동 시간에도 찾아 볼 수 있었다.

[상황 2] 나는 잘해도 너~무 잘해.

종일반 유아들이 방과 후 시간에 선긋기 미술활동을 하고 있다.

미술교사 : 애들아 점을 많이 그린 친구는 힘들 수도 있으니 할 수 있는 만큼만 하고 힘들면 그만해도 돼요. 알겠죠?

유아들 : 네.

미술교사 : 지금 보니까 점을 너무 많이 찍은 친구들이 많이 있어요. 그 점들을 꼭 다 사용하지 않아도 돼요. 알겠죠?

유아들 : (사인펜으로 집중해서 선을 잇고 있어 조용하다.)

민준 : (동그라미를 많이 그려놓고) 멋지네~ 이렇게 하는 거지. 멋져! 멋져!

해린 : 와! 선우야 내 것 봐봐. 너무 많지. 나 빨리 했지?

선우 : 응. 근데 너는 조그만 점이 많아. 나는 봐봐 큰 점도 있고 작은 점도 많아 엄청 많지? 여러 가지야. **김 선우 잘해도 너무 잘해.**

(2012. 6. 11. 관찰)

위 사례에서 보면 민준이와 해린이는 스스로의 작품에 만족감을 보이며 ‘멋지네~ 이렇게 하는 거지’ 하고 자신에게 감탄하는 칭찬을 하였고, 선우는 해린이의 자람에 질투심을 느끼고 상황을 합리화하려는 의도로 스스로에게 ‘김 선우 잘해도 너무 잘해’라고 자신에 대한 직접적인 칭찬을 하였다. 이처럼 유아들은 미술시간에 과제를 수행해 가는 과정에서 자신의 작품이 멋지게 변해가는 모습에 감탄사를 발화하는 혼잣말의 칭찬을 보이며 자기효능감을 유지하고 있었다. 이러한 칭찬은 유아들이 미술활동을 완성하기까지 자신의 사고와 행동을 조절하며 주도해가는 과정에서 자주 볼 수 있었다.

2. 유아가 친구에게 칭찬하기

유아들은 친구와의 놀이 상황에서 언어적인 칭찬의 상호작용을 자주하였다. 이러한 칭찬은 유아들의 상호작용 증진과 관계성 유지에 기여하고 있는 것으로 해석되었다.

아래의 사례들은 유아들이 새로운 상자 장난감에 관심을 보이는 과정에서 친구에게 칭찬하는 모습이다.

[상황 3] 네가 맞아. 잘 할 수 있어.

몇몇 유아들이 등원시간에 실습교사 옆에서 마트료시카를 관찰하고 있고 도훈이가 응원하며 유아들 옆으로 다가가고 있다.

도훈 : 이게 뭐지! 뭐가 나오지?

성규 : 이거 인형 7개 나와.

도훈 : 정말! 너는 어떻게 잘 아는데?

성규 : 원장님이 우리 반이 형님이라고 주셨어. 맞지? (민요에게 물어본다.)

민요 : 응 성규 말이 맞아. 어제 사오셨다고 했어.

도훈 : 이게 인형이 숨어 있어?

성규 : 응 맞아, 잘 아네. 그래서 7개가 나와. 열어봐. **도훈이 너도 잘할 수 있어.**

도훈 : (뚜껑을 열자 작은 인형들이 보인다.) 와. 신기하다.

세종 : 야! 나도 해보자.

여진 : 너네 뭐해. (늦게 응원하며 가방을 정리하지 않고 다가온다.)

실습교사 : 한명씩 해보도록 하자.

도훈 : 야 이리 줘 봐. 내가 마술 보여줄게. (인형 가져간다.) 울~랄라. 울~랄라. 짠~ (큰 인형을 열어 작은 인형들을 계속 보여준다.)

여진 : 와. **도훈이 짱**. 그거 어디서 났어. 선생님 이거 누구 거예요?

실습교사 : 응. 원장님이 바다반 주려고 사오셨어요.

(2012. 12. 17. 관찰)

유아는 또래의 감정, 의견, 주장, 질문, 행동 등에 대해 받아들이는 칭찬과 격려를 수용하기는 긍정적 상호작용을 한다(김호, 2005). 위의 사례는 유아들이 늦게 등원한 도훈이에게 자신들의 놀이 상황을 설명하는 과정에서 ‘맞아, 잘 아네’ 등의 직접적이면서도 비구체적인 인정의 칭찬을 하고 있는 모습이다. 즉, 유아들은 새로운 환경이나 상황에 서로 질문하고 대답하며 기회를 양보하고 격려하는 과정에서 칭찬이 나타났다. 이는 유아들이 서로의 관계성을 강화하고 공감, 격려, 위로하는 칭찬이었다.

다음은 일상생활영역에서 교구 활동 중 친구에게 칭찬하는 유아의 모습이다.

[상황 4] 착하지. 너는 나보다 잘 할 수 있어.

일상생활영역의 교구들이 새롭게 배치된 상황에서 유아들이 등원하여 호기심을 가지고 이야기하고 있다.

초희 : (제일 먼저 등원하여 스펀지 물 짜기 교구를 하고 있다.)

수경 : (초희 옆에 서서 기다리며)초희야 빨리 해. 나도 하고 싶어.

도훈 : 나도 할 거야. 초희 다음이 나와.

수경 : 아니야! 나와.

도훈 : 왜 내가 제일 마지막인데. 난 싫어. (토라지며 고개를 돌리고 앉는다.)

다혁 : (연구자에게 옆에 와서 앉으며 카메라를 집는다.) 김치~ 찰칵.

수경 : 카메라 만지면 안 돼! **우리 다혁이 착하지.**

다혁 : 이. 리. 줘. (또박또박 작은 목소리로 말한다.)

수경 : **이거는 선생님 거예요. 만지면 안돼요. 착하지~**

초희 : 수경아 너 해. 네가 두 번째야.

수경 : (스펀지 물을 짜며)와~ 잘된다. 재밌다. **도훈아 너도 금방 할 수 있어. 조금만 기다려. 너는 나보다 더 잘 할 수 있어.**

도훈 : (말이 없이 서 있다.)

(2012. 7. 4. 관찰)

위 사례에서 수경이와 도훈이는 초희의 스펀지 물 짜기 활동이 끝나기를 기다리고 있었다. 수경이와 도훈이는 자신들이 초희 다음으로 두 번째 차례라고 갈등을 빚고 있

었다. 하지만 초희가 교구를 수경이에게 전달해주자 도훈이는 토라지기 시작했다. 수경이는 도훈이에게 미안한 마음을 느껴 다혁이를 칭찬하는 것으로서 도훈이의 시선을 피하려 하였다. 즉, 다혁이가 연구자의 카메라를 만지자 “우리 다혁이 착하지”와 같은 설득의 언어로 칭찬의 메시지가 담긴 상호작용을 지속하였다. 이처럼 유아들은 자신의 요구를 실행함과 함께 원만한 또래 관계를 유지 및 증진시키기 위한 수단으로 친구에게 격려나 위로의 칭찬을 하고 있었다.

3. 유아가 교사나 다른 성인에게 칭찬하기

유아들은 교사나 다른 성인에게는 관심을 받기 위해 접근하는 과정에서 칭찬이 주로 발견되었다. 다음 사례는 유아가 연구자에게 칭찬을 하며 다가오는 사례이다.

[상황 5] 선생님 최고예요!

오후자유선택활동 시간에 은림이가 연구자에게 다가와 말을 걸고 있다.

은림 : (연구자에게 다가오며)선생님 손 쥐 봐요.

연구자 : 왜? (손목을 내민다.)

은림 : 눈도 감아 봐요.

연구자 : 눈도? (눈을 감는다.)

은림 : (손목에 노란별 스티커를 붙여주며)선생님 잘해서 주는 거예요.

연구자 : 선생님이 뭘 잘했는데?

은림 : 우리에게 아이스크림도 주고 간식도 주잖아요. 최고여서 주는 거예요.

연구자 : 하하. 그래 고마워, 은림아. 기분 좋은데.

은림 : 선생님 은림이가 선생님 좋아해서 주는 거예요.

선우 : (다가오며) 선생님 뭔데요?

연구자 : 응, 은림이가 선생님 스티커 줬어요.

선우 : 아~ 그거요. (무표정으로 돌아선다.)

(2012. 6. 29. 관찰)

유아는 활동을 수행하는 과정에서 교사에게 구체적으로 자신이 만든 것을 보여주며 대화행위를 수행하기도 한다(길여정, 2012). 위의 사례에서 은림이는 연구자의 손목에 스티커를 부쳐주며 여러 간식을 챙겨줘서 감사하다는 구체적인 표현과 함께 ‘최고’라는 칭찬을 해 주었다. 바다반 유아들의 이러한 표현은 교사에게 관심받기 위해 다가가는 과정에서 구체적인 이야기 속에 칭찬을 등장시키며, 대화를 지속하여 친해지고 싶은

마음을 드러내며 관계성 강화를 하고 있는 것으로 해석되었다.

유아들이 교사에게 다가가 칭찬하는 모습은 이러한 개별 상황 외에도 이야기나누기 시간에 교사와의 상호작용에서도 자주 발견되었는데, 교사의 설명에 유아들이 칭찬으로 반응하는 다음의 사례에서 볼 수 있었다.

[상황 6] 와~ 선생님 진짜 의사처럼 많이 알고 있어요.

이야기나누기 시간에 여름을 건강하게 보내는 방법을 알아보고 있다.

교사 : 우리가 여름을 건강하게 보내려면 어떠한 방법이 있을까?

은림 : 저녁에 해가 지고 가족들과 걷기 운동을 해요.

교사 : 그래요. 우리 은림이는 저녁에 가족들과 산책을 하고 있구나. 또 다른 친구 생각 들어볼까?

은림 : 아빠는 근데 늦게 와서 날마다 못가요. 그래서 엄마랑만 가요.

세종 : 저는 엄마랑 줄넘기해요. 어쩔 땐 제가 엄마를 이겨요. 우리 엄마는 많이 하면 핵.핵 해요. (혀를 내밀고 흥내를 낸다.)

유아들 : 하하.

교사 : 아 그래 우리 친구들은 집에서 운동들을 하고 있구나. 참 잘하고 있네. 어! 근데 애들아 무조건 운동만 많이 한다고 해서 건강한 것이 아니래요.

성규 : 맞아요. 근육만 생겨요. 선생님은 진짜 의사예요.

연서 : 선생님 말이 맞아요. 음식도 골고루 먹어야 해요. 진짜 의사 같아요. 선생님.

교사 : 하하. 그럴 수도 있겠다. 어! 그리고 너무 무리하면 건강을 해칠 수 있으니 적당하게 하고 휴식을 취해야 한대요.

연서 : 와~선생님 진짜 많이 알고 있어요.

(2012. 7. 12. 관찰)

연구자가 바다반을 관찰하면서 특징으로 느꼈던 것은 이야기나누기 시간의 편안하고 자유스러운 분위기였다. 유아들은 교사의 질문에 자신들의 느낌을 주저 없이 이야기하고 있었으며, 교사 또한 유아들의 이야기를 편안하게 받아주고 있었다. 특히 유아들이 이야기 도중에 교사의 말에 동의를 표하는 모습을 자주 볼 수 있었는데, 이는 교사의 말이 자신의 생각과 같다는 공감의 칭찬이었다. 또한 유아들은 교사와 여름을 건강하게 보내는 방법을 이야기하는 과정에서 교사의 생각에 ‘선생님 말이 맞아요’라며 동의를 표하기도 하고, ‘진짜 많이 알고 있어요’라는 직접적이면서도 비구체적인 감탄의 표현을 하며 칭찬을 하였다. 이는 유아들이 교사에게 관심 받고 관계를 강화하기 위하여

표출되는 칭찬으로 해석되었다.

이러한 유형의 칭찬하기는 외부강사와의 상호작용에서도 볼 수 있었다.

[상황 7] 관장님은 엄청 잘 돌아요. 완전 멋져요.

오후 2시에 태권도 학원으로 귀가하는 유아들이 복도에 줄을 서있다.

성규 : 야. 근데 오빠 강남스타일에서 도훈이는 4번 돌아.

지욱 : 오빠! 강남스타일!

하진 : 그래도 관장님은 더 많이 돌아. 관장님은 검은 띠잖아. 관장님 엄청 잘 돌아.

선우 : 근데 춤출 때 좀 귀여웠어.

하진 : 야 어른한테 귀엽다가 뭐냐.

(태권도 차량이 도착한다.)

지욱 : 성규야. 우리가 앞에 타자.

성규 : 야. 관장님이 타라고 한 사람이 타야 돼. 오늘은 너 아냐.

태권도 강사 : 애들아 일어섯. 조심히 타자.

하진 : 관장님 아까 엄청 잘 돌아어요. 완전 번개 맨 이에요.

태권도 강사 : 고마워 하진아.

(2012. 11. 19. 관찰)

우주유치원은 1년 중 가장 큰 행사로 재롱발표회를 진행해왔다. 위의 사례에서 유아들은 재롱발표회 프로그램인 태권도 격파체조에 대해 이야기하며 태권도 사범을 칭찬하고 있었다. 또한 유아들은 귀가차량에서 태권도 사범을 만나게 되자 ‘번개 맨’이라는 직접적인 칭찬을 하며 칭찬을 해주었다. 유아들은 태권도 사범에게 자신들이 지은 별명을 이야기함으로써 태권도 사범에게 더 가까이 다가가고 있었다. 이와 같이 유아들은 교사나 다른 성인에게 관심을 받고 싶은 전략의 동기로, 그리고 교사 호의나 능력 및 지식 등에 동의하고 인정하며 관계성 강화를 위한 방법으로 칭찬하기를 사용하고 있음을 알 수 있었다.

4. 유아가 사물에게 칭찬하기

유아들은 사물을 대하는 과정에서 칭찬을 드러내며 사물과 친해지고 있었다.

다음 사례는 유아가 산책을 하며 작은 나뭇잎을 발견하고 나뭇잎에게 칭찬의 느낌을 직접 이야기하는 모습이다.

[상황 8] 너희들(나뭇잎) 정말 귀엽구나.

실외놀이 산책에서 나뭇잎을 주워서 바구니에 담아 관찰하며 교사와 이야기하고 있다.

선우 : 선생님 이것 좀 보세요. 정말 작아요. 귀여워요. (나뭇잎을 교사에게 보여준다.)

교사 : 그렇네. 정말 귀엽다.

선우 : 그죠. 너 정말 귀여운 아이다.

수경 : 원데. 봐봐. 정말 와~ 작다. 선생님 이거는 나뭇잎 아가인가 봐요. (나뭇잎을 쳐다보며) 야! 너 아가 나뭇잎이니? 너 정말 귀엽다.

교사 : 그러네.

연서 : (낙엽들 앞에 웅크리고 앉는다.) 야! 너희들 왜 여기 모여 있어.

해린 : (연서에게 다가오며) 이거 담아야지.

연서 : 해린이 애들 모여서 이야기하나 봐. 너희들 사이좋구나. 착한 나뭇잎이네.

해린 : 난 조그만 것만 가져갈래.

연서 : 같이 가져가자. 외롭잖아.

해린 : (말없이 줍는다.)

(2012. 11. 19. 관찰)

유아들은 산책을 하고 있는 중에 잔디에서 나뭇잎을 찾을 때마다 ‘너 정말 귀여운 아이다’, ‘착한 나뭇잎이네’ 등 직접적인 칭찬을 하였다. 이러한 칭찬은 선우가 작은 나뭇잎을 발견하고 그에 대한 느낌을 교사에게 전달하자 교사가 공감의 칭찬을 해주는 것으로 시작되었다. 이는 유아들이 사물에 대해 의인화하는 과정으로 연결되었으며, 구체적인 감탄의 언어로 칭찬하며 나뭇잎과의 친밀감을 풍부한 상상력으로 나타내고 있는 것으로 해석할 수 있었다. 또 다른 사례로 유아들이 책을 보는 과정에서 그림에게 칭찬하는 모습도 볼 수 있었다.

[상황 9] 너희들(반지그림) 예뻐. 잘했어.

종일반 시간에 도서관에서 책을 읽고 있다.

하진 : (책을 고른 뒤)우리는 여기 바닥에서 보자. 이거 작년에 구름반 할 때 봤었는데.

선우 : 나는 공주가 되고 싶으니까 이 책 볼 거야.

하진 : 펭귄 좀 봐. 애가 아빠 펭귄이고 애가 엄마펭귄. 애는 아기펭귄 껍썩 껍. (아기 목소리 흉내를 낸다.)

선우 : 이것 봐. 반지야. ('결정과 보석' 책을 보며 반지그림을 가리킨다.)
 하진 : (아기흥내를 끝내고 자기 목소리로 선우의 책속 반지들을 가리키며)
이것도 예뻐, 이것도, 이것도, 이것도. 이것도. 너희들 다 예뻐. (흔жат 말을 한다.)
 선우 : 와~ 갖고 싶다.
 하진 : 정말 많지.
 선우 : 그지.
 하진 : (책의 반지 그림을 가리키며)이건 네 꺼. 이것은 내꺼. 이건 네 꺼. 이것은 내 꺼. 어! 한 개가 남네. 음 넌 누구 반지 할래? 나 한다고? **그래 잘했어. 내 꺼내. 너는 너무 예뻐.**

(2012. 6. 27. 관찰)

위의 사례에서 보면 유아들은 책을 꺼내면서 이미 책과 함께하는 상징놀이에 접근하고 있는 것으로 보였다. 유아기의 물활론적 사고로 자신의 마음에 드는 책속의 그림에게도 칭찬의 대화를 시도하였으며, '너희들 다 예뻐'라고 비구체적으로 감정표현을 하고 있었다. 이처럼 유아들은 사물과의 친밀감과 의인화 대상에 대한 자신의 공감 및 감탄의 감정을 칭찬으로 드러내고 싶어 하는 것으로 비춰졌다.

B. 교사가 주도하는 칭찬의 대상

칭찬은 교사가 유아에게 제공하는 대표적인 긍정의 상호작용이다(정혜인, 2007). 바다반 교사는 유아들과 하루 일과를 보내며 대상 유아에게 직접적으로 칭찬하는 상호작용을 보였으며, 때로는 유아에게 다른 유아를 칭찬하고, 다른 성인에게는 유아의 행동과 모습을 칭찬하였다. 이와 관련하여 교사가 주도하는 칭찬의 대상으로 '교사가 유아에게 칭찬하기', '교사가 유아에게 다른 유아 칭찬하기', '교사가 다른 성인에게 유아 칭찬하기'의 3가지 측면에서 살펴보고자 한다.

1. 교사가 유아에게 칭찬하기

바다반의 하루 일과에서 교사가 유아에게 칭찬하는 모습을 자연스럽게 관찰 할 수 있었는데 교사의 계획적인 칭찬보다는 유아들의 말과 행동에 반응적으로 칭찬이 이루어지고 있는 모습이 주로 발견되었다.

다음은 동화 듣기 시간에 관찰한 교사가 유아에게 칭찬하는 사례이다.

[상황 10] 와! 대단한데.

교사가 동화프로젝트 활동을 위해 도입단계에서 유아들에게 질문을 하고 있다.

교사 : 자 이제 동화를 듣고 학습지를 할 거예요. 그런데 오늘은 무슨 동화가 기다리고 있을까. 짠~ (동화책을 들어 보인다.)

세종 : 선생님 저는 그림만 보고 생각이 났어요.

교사 : 와! 정말? 대단한데. 무슨 생각이요.

세종 : 바다 속 이야기요.

교사 : 와! 그랬구나. 세종이는 그림만 보고도 무슨 이야기인줄 알겠나봐. 자 그럼 어디 볼까요? 어! 정말 바다가 있네. 세종이가 맞았네.

도훈 : 선생님 바다에 괴물이 사는 것 아닐까요?

교사 : 그럴까? 어디 한번 같이 보게요. (첫 장을 넘긴다.)

(2012. 4. 6. 관찰)

유치원의 수업은 대부분 질문으로 시작해서 질문으로 끝난다. 특히 교사의 발문은 주의를 환기시키고 유아의 호기심 및 지적 활동을 위한 동기를 유발시켜 수업참여를 유도하고 다양한 사고를 촉진시킨다(한정은, 2004). 따라서 유치원에서는 교사가 유아의 동기유발을 위하여 긍정적인 질문의 형태를 표현할 필요가 있다. 위의 사례에서 교사가 동화구연을 시작하기 전에 유아들의 호기심을 자극하기 위해 동화의 내용을 추측해 보게 하는 질문을 하고 있다. 교사는 유아가 대답할 때마다 ‘와! 정말 대단한데’, ‘와! 그랬구나’ 등의 인정하는 칭찬을 반복하였다. 반응적인 교사는 유아의 의견을 경청하고 적절한 대답을 해주며 유아들의 요구에 민감하여야 한다(권영례, 서영숙, 1999). 바다만 교사는 유아들의 대답에 인정의 의미를 담은 칭찬으로 반응하며 동기화를 유도하고 있는 것으로 나타났다.

다음은 유아의 기본생활습관에 대해 칭찬으로 반응하는 모습이다.

[상황 11] 어머! 잘했어요.

이야기나누기 시간에 다혁이가 뒤늦게 등원하고 있다.

교사 : 우리 친구들이 여기에 이번 주에 조금씩 동네를 꾸며 볼 거예요. (교실 바닥에 테이프로 길을 꾸며 놓은 것을 보여준다.)

다혁 : 어서 오세요. 어서 오세요.(교실 문을 열고 뒤늦게 등원하며 인사를 빠

른 말로 반복한다.)

유아들 : 어서 오세요. 어서 오세요. (다혁이 말을 따라한다.)

교사 : **어머! 우리 다혁이가 인사를 하며 들어오네. 잘했어요.** 안녕하세요? 다혁! 안.녕.하.세.요. 안.녕.하.세.요. (다혁이에게 인사말을 바르게 짚어 준다.)

유아들 : 안.녕.하.세.요. 안.녕.하.세.요. (교사 말을 따라한다.)

다혁 : 안.녕.하.세.요. (교사말을 따라한다.)

교사 : **잘했어요. 다혁이.**

(2012. 5. 22. 관찰)

다혁이는 다른 유아들과 의사소통에 있어서 약간의 어려움이 있으나 교실내의 규칙은 잘 알고 따르는 유아였다. 교사는 다혁이의 인사로 인해 이야기나누기의 상황이 잠깐 멈춰졌음에도 불구하고 다혁이의 행동을 먼저 받아주고 칭찬 해 주는 배려를 하였다. 위의 사례에서 교사는 다혁이가 등원하며 인사하는 것에 칭찬을 한 뒤 발음을 다시 한 번 짚어주고 있었다. 이는 교사가 다혁이의 인사 행동에 대해 ‘잘했어요. 다혁이’라고 직접적이고 공개적인 칭찬을 해 줌으로써 다른 유아들에게 인사에 대한 기본생활 습관 교육을 하고 있는 것으로 관찰되었다. 즉, 교사의 한 유아의 모범적인 사례에 대한 직접적이고 공개적인 칭찬은 다른 유아들의 행동을 변화시키기 위한 전략이었다.

2. 교사가 유아에게 다른 유아 칭찬하기

교사가 칭찬 대상의 유아에게 직접적으로 칭찬해 주는 경우 외에도 유아에게 다른 유아를 칭찬하는 간접적인 칭찬의 모습을 관찰할 수 있었다. 교사는 특정 유아의 바람직한 행동을 다른 유아들에게 보여주고 싶을 때나, 유아들의 활동을 돕기 위한 여러 가지 상황에서 유아에게 다른 유아를 칭찬하고 있었다.

[상황 12] 애들아 민준이 봐보자. 잘했죠?

오후 창의활동 후에 주변 정리를 교사와 유아들이 함께 하고 있다.

교사 : (교실 안을 둘러본다.) 와~ 혼자 정리한 것보다 다 같이 정리하니까 금방 했다. 그치? 어 그런데 민준이 이리오세요. 이거 민준이가 한 것인데 정리해야죠. (바닥의 종이를 가리킨다.)

민준 : (다가와서 바닥에 떨어진 종이를 줍는다.)

교사 : **애들아 우리 민준이 정리 잘한다. 그치 애들아. 민준이 봐보자.**

도훈 : 선생님 다 정리하면 손 씻어야죠?

교사 : 당연하지.

도훈 : (화장실로 간다.)

선우 : 선생님 그런데요 여기도 정리 안됐어요.(미술영역 사물함의 바구니를 가리킨다.)

교사 : 그래요. 그럼 선우가 정리 해 볼까.

수경 : (화장실에 손 씻으러 가면서 발판을 반듯하게 놓고 있다.)

교사 : **수경이 뭐하니? 어머 애들아 우리 수경이 좀 봐요. 발판도 반듯하게 놓을 줄 알아요. 잘했죠?**

선우 : 선생님 저도 저번에 그거 좋게 해놓았어요.

교사 : 그래요. 우리 교실이니까 항상 우리가 깨끗하게 해야 돼요.

(2012. 7. 10. 관찰)

교사는 정리정돈 시간에 민준이가 바닥에 떨어뜨린 종이를 줍도록 하고 ‘애들아 민준이 정리 잘한다. 그치’ 하고 비구체적으로 칭찬하며 다른 유아들의 시선을 불러 모았다. 민준이의 정리는 교사의 지도를 따라 나타나는 행동이기는 하였으나, 교사는 민준이를 직접적으로 칭찬해 주면서 민준이의 행동을 친구들이 집중하여 살펴볼 수 있도록 하였고, 이로 인해 유아들이 정리해 놓은 것들을 다시 한 번 유아 스스로 되돌아보게 하려는 의도로 해석되었다. 이러한 교사의 의도에 따른 유아들의 반응은 수경이가 화장실 앞의 발판을 정리하는 모습에서 확인할 수 있었다. 교사는 민준이와 같은 칭찬을 수경이에게도 하며 다시 한 번 유아들의 시선을 끌고 있었다. 반면 수경이의 자발적인 행동에 대해서는 ‘발판도 반듯하게 놓을 줄 알아요. 잘했죠?’라고 구체적인 설명과 함께 칭찬함으로써 모범 사례를 통한 지속적인 변화를 도모하고 있었다.

유아들에게 다른 한 유아를 칭찬하는 교사의 모습은 다음과 같은 상황에서도 볼 수 있었다.

[상황 13] 세종이의 방법이 좋으니 그렇게 해 보도록 하자.

소그룹활동 시간에 기자가 되어보는 활동으로 오리가 태어나는 그림 밑에 칼럼으로 글을 짓고 있다.

교사 : 우리가 신문기자가 되어보는 건데 자 여기 위에 그림을 보면 오리가 태어나는 순서라고 선생님이 이야기 했죠. 그래서 여기 아래에 친구들이 글을 적을 건데 뭐라고 쓰고 싶니?

세종 : 알에서 태어나고 있는 모습이 신기하고 얼마나 아플까 생각이 돼요.

도훈 : 아기오리가 태어나고 있어요.

선우 : 아기오리가 털이 붙어있고 조그맣다고 써요.

민준 : 어. 어. 이제 태어나서 말을 못해요.

교사 : **그것도 괜찮고, 아까 우리 세종이가 이야기한 것처럼 자기느낌을 써도 좋아요. 세종이 방법이 좋으니 그렇게도 써보도록 하자.** 자 여기 네모 안에는 제목을 적고 여기에 글을 적고 제일 아래에는 000기자라고 써야겠죠. 자 멋지게 앉아있는 친구부터 부를게요. 이것을 나누어 줄게요. 쉽게 하려면 여기를 잘라서 하면 되겠죠. 자 희경이. 유람이....(이름을 부르면 교사에게서 활동지를 받아간다.)

(2012. 6. 26. 관찰)

바다반에서 교사가 대소그룹의 유아들에게 다른 한 유아를 공개적으로 칭찬하는 사례는 빈번하게 발견되었다. 위 사례는 소그룹활동 시간에 오리의 탄생 그림을 보고 글로 옮겨 보는 활동을 관찰한 것이다. 대부분의 유아들은 오리가 태어나는 순서의 모습만 글로 표현하였는데, 세종이가 사실적 표현과 그에 따른 느낌을 이야기하자 교사는 글을 쓰는 방법을 설명하는 과정에서, 세종이의 대답을 자연스럽게 드러내며 느낌의 언어적표현에 대한 공개적인 칭찬을 하였다. 즉, 교사는 소그룹활동에서 나타나는 특정 모범사례에 대한 모델링과 강화로 유아들의 행동변화를 위해서 자연스럽게 한 유아를 직접적, 구체적, 공개적으로 칭찬하고 있었다. 또한 유아들은 모범사례의 모델링을 통한 칭찬으로 자신감을 갖게 되어 활동에 능동적인 반응이 나타나기 시작하였다. 교사는 직접적이며 공개적인 칭찬을 통해, 그룹에 속한 유아들의 활동을 지원함과 동시에 바람직한 표현까지 안내하고 있었다.

3. 교사가 다른 성인에게 유아 칭찬하기

우주유치원에는 각 반의 담임교사 외에 많은 성인들이 유아들과 함께 생활하고 있었다. 차량 운전기사, 조리사, 청소 도우미가 함께 상주하였으며 매일 외부에서 오는 특별활동 강사, 종일반 교사가 있었다. 이 외에도 등·하원을 위해 현관 앞에서 부모님들과의 만남이 있었다. 교사는 이러한 다른 성인들과의 만남에서 유아의 모습과 행동에 대해 칭찬을 주고받고 있었다.

[상황 14] 어른 노래도 잘해요.

하늘반 교사가 바다반 교실로 우유박스를 넣어주며 바다반 교사에게 은림이의 춤에 대해 이야기하고 있다.

하늘반 교사 : (바다반 교사에게) **선생님 은림이 춤 봤어요? 선생님 없을 때 나한테 와서 춤을 추는데 얼마나 잘 추는지. 잠깐. 은림아 이쪽으로 와 봐요.** (은림이를 부른다.) 바다반 선생님 은림이 춤 좀 봐요. 너무 웃겨. 은림아 다시 해봐요.

은림 : (몸을 흔들며 재미있는 표정으로 춤을 춘다.)

하늘반 교사 : 하하하. 은림아.

연구자 : 은림이 너무 재있다. 왜 이렇게 춤을 잘 춰요?

교사 : 노래도 시켜보세요. **어른들 노래도 잘해요.**

은림 : (씩 웃고 있다.)

하늘반 교사 : 어른 노래?

연구자 : 개그맨 흉내도 잘 내는데. 어른 노래까지?

교사 : (우유박스를 들고 책상으로 가며) 트로트. 은림이에게 물어보세요. **엄마한테 배웠다는데 가사를 모두 다 알아요. 다음에 한번 해보라고 하세요. 놀라워요.** 은림아 이제 그만하고 다음에 보도록 하자. 얼른 자리로 가세요.

하늘반 교사 : 은림아 다음에 꼭 보여 줘~

(2012. 8. 29. 관찰)

은림이는 가끔 우스꽝스러운 모습을 하거나 다른 사람의 흉내를 내서 친구들과 교사에게 웃음을 선사해 주곤 하였다. 위 사례는 하늘반 교사가 바다반에 우유를 놓기 위해 잠시 들렀다가 은림이의 춤과 노래 실력에 대해 바다반 교사에게 직접적으로 칭찬하고 있는 상황이다. 바다반 교사는 은림이를 칭찬하는 하늘반 교사에게 오히려 은림이는 노래도 잘한다 유아의 능력에 대해 과시를 하였다. 이는 유아들의 특별한 재능이나 모습을 다른 교사에게 보여주고 싶은 마음 즉 과시하려는 마음과 함께 자신이 은림이에 대해 더 잘 알고 있음을 과시하는 표현이기도 하였다.

다음은 교사가 유아의 어머니에게 자녀를 칭찬하는 사례이다.

[상황 15] 어머니 다혁이가 많이 늘었어요.

귀가시간에 현관에서 교사가 다혁이 어머니와 이야기를 하고 있다.

교사 : **어머니 우리 다혁이가 요즘 말이 많이 늘었어요. 글씨도 또박또박 쓰고요. 저는 깜짝 놀랐어요.**

다혁어머니 : 글씨는 재미있어하고 제법 써요. 근데 수세기를 싫어해요. 센터에서도 숫자는 집중을 안 해서 걱정이예요.

교사 : 어느 순간 흥미를 느낄 거예요. 너무 강요시키지는 마세요. 다혁이는 스스로 하고 싶어야 하던데요. 다혁아 자 파이팅!

다혁 : 파이팅!(손바닥을 마주친다.)

교사 : 다혁이 잘 가요.

다혁어머니 : 선생님한테 인사해야지.

다혁 : 선생님 안녕.

교사 : 그래 우리 다혁이 기분 좋은데 잘 가. **어머님 다혁이 잘 하고 있으니 많이 칭찬해 주세요.** 조심히 가세요. 어머님.

(2012. 7. 11. 관찰)

바다반에서 1/3정도의 유아들은 보호자가 등·하원을 시켜주기 때문에 교사와 부모님 간의 대화가 현관에서 이루어지고 있는 모습을 자주 볼 수 있었다. 관찰 당일에는 하원시간에 교사가 다혁이 어머니에게 다혁이의 말하고 쓰기 능력에 대해 ‘말이 많이 늘었어요. 글씨도 또박또박 쓰고요.’라고 구체적으로 칭찬하고 있었다. 하지만 어머니는 다혁이가 수세기를 어려워하는 것에 걱정을 하는 모습을 보였고, 교사는 돌아서는 어머니에게 ‘다혁이 잘 하고 있으니 많이 칭찬해 주세요.’라는 구체적인 칭찬을 다시 한번 해 주었다. 교사의 반복된 칭찬은 다혁이가 어머니의 걱정 소리를 들으며 하여 자신감이 결여되는 것을 염려한 것이며, 다혁이 앞에서 간접적으로 칭찬을 함으로써 용기와 지지를 제공한 것으로 해석되었다.

이상에서와 같이, 본 IV장에서는 유치원에서 유아에게 이루어지는 칭찬을 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상으로 나누어볼 수 있었다. 유아가 주도하는 칭찬에서는 자신이나 친구나 교사 및 다른 성인을 포함하여 사물을 대할 때도 칭찬이 드러나는 특성을 보였으며, 교사가 주도하는 칭찬에서는 유아에게 직접적으로 칭찬을 하기도 하였고 유아에게 다른 유아를 간접 칭찬하는 모습이 나타났다. 또한 다른 성인에게 유아의 특정 모습이나 행동을 칭찬해주며 유아들의 자존감을 증진시켜주려는 특성을 보였다.

V. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능

유아에게 또래나 교사 간의 상호작용은 유치원이 지향하는 유아의 전인적 발달에 있어서 중요한 요인으로 볼 수 있다. 또한 대부분의 시간을 유치원에서 보내는 유아는 매우 다양하고 광범위하며 예측 불가능하여 유치원의 상황은 유아에게 매우 중요하다 (강선미, 2013). 따라서 본 장에서는 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능을 상호작용이 일어나는 상황의 맥락에서 살펴보고자 한다.

이에 따라 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능은 다음과 같이 분석되었다.

A. 유아가 주도하는 칭찬의 기능

유아가 주도하는 칭찬은 유아들의 일상적인 활동에서 자신을 드러내기 위한 노력에서 발견되었다. 유아가 주도하는 칭찬의 기능을 살펴본 결과 ‘친해지기 위한 전략’, ‘자기 합리화의 시도’, ‘가상놀이에서 역할 수행’, ‘힘의 논리 적용’으로 분류할 수 있었다.

또한 본 연구에서 관찰된 사례 중에 유아가 주도하는 칭찬의 일반적이며 빈번한 즉, ‘너 옷 예쁘다’, ‘선생님 오늘 예뻐요’ 등의 외모에 대한 칭찬은 분석하지 않고 제외시켰다.

1. 친해지기 위한 전략 : 위로, 동의, 명명

바다반 유아들은 또래와 교사에게 칭찬을 통해 친해지기를 시도하고 있었는데 그에 따른 양상으로 위로하기, 동의하기, 명명하기가 나타났다.

[상황 16] 너는 퍼즐이 한 개밖에 안 떨어졌잖아. 잘한 거야.

성규와 도훈이가 오후 자유선택활동 시간에 동물우드조각퍼즐로 쌓기놀이를 하고 있다.

성규 : 나는 이거 해야지. (퍼즐을 피라미드식으로 쌓고 있다가 맨 꼭대기의 동물 한 개가 떨어진다.)

도훈 : 떨어져도 괜찮아.

성규 : 네가 해. (실망한 듯 퍼즐을 도훈이에게 밀어준다.)

도훈 : 왜 나보고 하라는 거야?

성규 : 그냥 네가 해. 떨어져버렸어. 나 세종이랑 색종이 접기 할래.

도훈 : **그래. 그래도 너는 한 개밖에 안 떨어졌잖아. 그럼 잘한 거야. 나랑 다시 할까?**

성규 : (말이 없다.)

도훈 : 성규야 우리 다시 시작해보자.

성규 : (시무룩한 표정으로 우드조각을 만진다.)

(2012. 4. 9. 관찰)

연구자 : 도훈아 좀 전에 왜 성규에게 잘한 거라고 했어?

도훈 : 성규랑 쌓기를 계속하고 싶어서요.

연구자 : 성규랑 계속 놀고 싶구나?

도훈 : 성규랑 같이 해야 재미있어요.

(2012. 4. 9. 인터뷰)

유아들은 놀이에서 실패하고 좌절하는 친구에게 용기를 불어넣어주고, 그로 인해 놀이가 지속되기를 위하여 칭찬을 하는 모습을 보였다. 위의 사례에서 성규가 퍼즐을 위로 쌓다가 실패하며 자신감을 잃는 모습을 보이자 도훈이는 퍼즐이 한 개만 떨어진 것은 잘한 것이라고 칭찬을 해 주고 있었다. 성규는 도훈이의 격려 칭찬에 힘을 얻어 다시 우드조각을 집어보려는 시도를 하였다. 동물 우드조각 퍼즐은 약간의 입체적인 퍼즐로 바닥에 옆으로 맞추는 퍼즐방법의 놀이이다. 유아들은 우드조각을 옆으로 맞추지 않고 세우는 것에 재미를 느끼고 있었다. 도훈이는 성규와의 쌓기놀이가 짧게 끝나고, 성규가 세종이가 있는 곳으로 자리를 이동 할 것에 걱정을 하는 모습을 보이며 성규에게 위로를 하는 것으로 관찰되었다. 즉, 유아들은 친구와 놀이를 지속하고 친밀한 관계를 유지하고 싶은 마음에 친구의 마음을 달래주며 현재의 상황이 유지되기를 바라고 있었다. 이는 연구자가 도훈이와의 인터뷰에서 확인할 수 있었는데 도훈이의 성규에 대한 칭찬은 의미는 퍼즐 쌓기에 포기한 성규에게 자신을 경쟁상대로 생각하지 말고 우정관계를 유지하자라는 바람으로 비춰졌으며, 놀이를 지속하기 위한 관계 맺음을 유지하고 싶은 전략이었다고 할 수 있다. 이처럼 유아에게 칭찬은 친구와 친해지기 위한 전략의 상황에서 위로의 맥락으로 사용되었다.

다음은 친해지기 위한 또 다른 전략으로 동의하기의 사례이다.

[상황 17] 맞아. 네가 잘 알고 있어.

세종이와 민요가 점심을 먹은 후 세면대 앞에서 양치하면서 대화하고 있다.

세종 : 박태환 엄청 수영 잘해. 이렇게 푸 푸. (입에 물을 머금고 세면대에 뺏는다.)

민요 : **맞아. 맞아. 네가 잘 맞췄어. 박태환은 그렇게 하지 봐 봐 푸~ 푸~ (세종이를 따라한다.)**

연구자 : 세종아 거울에 튀기고 옷 버린다. 그만해요.

세종, 민요 : (서로 마주보고 웃으며 세면대에 뺏는다.)

세종 : 민요야 이거 봐봐. 박태환은 수영할 때 이렇게 팔을 하고 머리도 이렇게 해. 그러니까 1등 하는 거야. (팔을 저으며 고개를 돌리면서 수영 흉내를 낸다.)

민요 : **맞아. 야 세종아 네가 잘 알고 있어.** 박태환은 머리를 이렇게 해. (돌리는 흉내를 낸다.)

민준 : (화장실 앞에서 지켜보다가)어. 어. 나도 해볼래. (팔을 젓는다.)

(2012. 9. 10. 관찰)

위의 사례에서 민요는 세종이의 이야기에 ‘맞아. 네가 잘 알고 있어’라고 반복 칭찬을 하고 있다. 이는 민요가 세종이의 이야기와 행동에 칭찬의 언어로 동의를 표현하며 대화를 지속하려는 마음을 드러낸 것이다. 즉, 유아가 친구의 말에 동의하는 칭찬의 표현은 ‘난 너랑 대화를 계속하며 친해지고 싶어’라는 의미가 담겨 있는 것으로 해석할 수 있다.

유아들은 친구에게 위로하기, 동의하기의 칭찬 뿐 만 아니라 친구에게 ‘너는 ○○야’라고 명명하기의 칭찬을 하며 다가가고 있었는데 다음은 점심시간의 상황이다.

[상황 18] 너는 정말 튼튼이야.

점심시간 반찬에 오이부추무침이 있어 유아들은 약간 매워하고 있는데 선우는 밥에 오이무침을 비벼먹고 있다.

선우 : 선생님 저는 이렇게 먹어요. (밥과 오이부추무침 그리고 잡채를 비벼서 맛있게 먹고 있다.)

연구자 : 오! 정말 우리 선우 맛있게 먹는다.

하진 : **선생님 애는 원래 잘 먹어요. 매운 것을 잘 먹어요. 그지~ 넌 정말 최고 선우야. 최고 선우.**

선우 : 응. (더 씹씹하게 밥을 떠먹는다.)

연서 : (점심을 다 먹고 도시락을 정리한 뒤 선우와 연구자 곁으로 다가와서 선우 밥을 쳐다보며)너는 오늘 초장 밥이야?

선우 : 아냐 김치에 비빈거야.

연서 : **그래. 나는 깍두기 초장 밥인 줄 알았어. 너는 정말 튼튼이야.**

선우 : (비빔밥을 맛있게 떠먹는다.)

연구자 : 하하. 우리 선우는 정말 매운 것을 좋아하구나. 어쩔 그렇게 맛있게 먹니?

연서 : **선생님 선우는요 뭐든지 잘 먹어요. 튼튼이에요. 선우야 그치.** 그런데 전 아직 매운 것을 못 먹어요. 매운 것 먹으면 물이 있어야 돼요.

연구자 : 선우 먹고 더 먹어. 알겠지.

선우 : (고개만 끄덕인다.)

(2012. 4. 3. 관찰)

선우는 평소에 매운 것을 잘 먹는 유아이다. 관찰 당일은 연구자가 매운 것을 맛있게 먹고 있는 선우의 모습에 칭찬을 하고 있자 하진이와 연서가 다가오며 선우에게 ‘최고 선우’, ‘넌 튼튼이야’라는 명명하기의 칭찬을 해주었다. 하진이와 연서는 연구자가 칭찬하고 있는 선우에 대해 자신도 잘 알고 있으니 그들의 대화에 참여하고 싶다는 의도를 드러내고 있었으며, 이를 위한 전략으로 명명하기 칭찬을 사용하였다. 즉, 유아들은 친구에게 다가가기에서 명명하기의 칭찬을 사용하며 우정의 관계임을 과시하고 있는 것으로 볼 수 있다.

유아들은 명명하기의 칭찬을 성인에게도 사용하고 있었는데 다음의 사례에서 살펴볼 수 있었다.

[상황 19] 선생님은 짱이고 투명인간이에요.

몇몇의 유아들이 점심을 먹고 전날 완성하지 못했던 미술 교재를 하고 있다. 미술교재를 다하면 줄넘기를 하러 나갈 수 있다.

여진 : (도훈이에게)야! 우리 빨리 같이 하고 먼저 나가자. 빨리해.

교사 : (하진이의 말을 듣고)줄 서려고 빨리 하지 말고 꼼꼼히 칠해야 돼.

여진 : (도훈이에게 속삭이는 말로)와~ **선생님 짱이다.** 우리가 빨리 하는 것을 어떻게 알았지.

도훈 : **선생님은 투명인간이에요. 대단해요.**

연구자 : 투명인간이 뭐야.

도훈 : 그거 있잖아요. 다 보이는 거요.

연구자 : 아~ 다 볼 수 있는 거

여진 : 네 진짜 투명인간이에요. 맞지? **선생님 우리가 선생님 별명 만들었어요. 투명인간요. 완전 대장이에요.**

하진 : **맞아요. 선생님은 투명인간이에요. 그러니까 우리를 잘 알죠.**

교사 : 그래 하하 고마워.

(2012. 5. 10. 관찰)

위의 상황에서 여진이와 도훈이는 자신들이 색칠을 빨리 하고 줄넘기를 하러 나가려는 것을 교사가 알게 되자 교사에게 ‘짱’, ‘투명인간’이라고 명명하기의 칭찬을 하였다. 이 상황을 지켜본 하진이 또한 여진이와 도훈이의 교사에 대한 명명하기 칭찬에 동감하며 교사에게 다가가서 같은 칭찬을 해 주었다. 이처럼 유아들의 교사에 대한 명명하기 칭찬은 교사에 대한 친근감을 표현하는 수단으로 유아 자신들의 사랑을 교사에게 전달하는 방법이었다고 해석된다. 이와 같은 결과는 유아교육 현장에서 유아들의 또래와 교사와의 긍정적인 상호작용에서 드러나는 칭찬의 의미를 이해하기에 좋은 자료가 될 것이다.

2. 자기 합리화의 시도 : 자기강화

자기강화는 개인이 수행하려는 성취 기준을 설정하고 자신의 기대를 달성 혹은 초과하거나 그 수준에 못 미치는 경우 자신에게 보상하는 개념이다. 유아들은 놀이 활동을 수행하려는 과정에서 문제 해결을 돕기 위해 자신에게 강화의 칭찬을 하며 보상을 하고 있었다. 또한 자신의 실수가 드러날 때나 민망한 상황에서는 자신을 합리화하는 자기강화의 칭찬으로서 보상을 받으려는 모습을 보였다.

[상황 20] 잘했어. (자신에게 박수를 친다.)

수경이와 초희가 자유선택활동 시간에 책상위에서 균형블록을 쌓고 있다.

초희 : (수경이가 쌓는 것을 지켜보고 있다.) 수경아 잘해. (수경이를 응원해 주고 있다.)

수경 : 떨어질 수도 있어.

초희 : 그러면 모두 다시 쌓아야 해.

수경 : 야. 너 하지 마 조심조심. (갑자기 무너진다.) 에이~높이 쌓으려고 했는데~

초희 : 네가 이렇게 했지? (다른 친구들이 있는 곳으로 자리를 옮긴다.)

수경 : 야. 네가 움직이면 떨어져.(다시 쌓기 시작한 뒤) **잘했어. 멋지지~ 수경아 잘했어(흔жат말을 하며 박수치는 흥내를 낸다).** 야~ 잠깐 기다려 움직이지 마. 내가 멋지게 성공할 수 있어.

(2012. 6. 20. 관찰)

수경이는 책상에서 균형블록을 쌓는데 집중을 하지만 끝내 무너지고 말았다. 수경이

의 쌓기놀이를 응원하던 초희가 자리를 떠나자 수경이는 다시 쌓기를 시도 하였다. 수경이는 블록이 쌓아지는 중간에 자신에게 혼잣말로 ‘잘했어. 멋지지~ 수경아 잘했어’라고 자기강화를 하였다. 수경이의 자신에 대한 강화 칭찬은 조금 전에 쌓기에 실패한 것에 대한 자신을 합리화시키는 것으로 비춰졌다. 즉, 유아들은 활동수행을 하는 과정에서 자신에 대한 격려를 혼잣말로 자기강화의 칭찬을 보이며, 정서적인 안정감과 자기효능감을 유지하려는 것으로 해석되었다. 이는 또한 자신을 합리화하며 스스로에게 보상하려는 심리로 볼 수 있다.

다음은 자기강화의 또 다른 사례이다.

[상황 21] 내 눈 좀 봐. 예뻐도 너무 예뻐.

확장활동 시간에 유아들이 스케치북에 사계절나무를 꾸미고 있고, 교사는 눈 사람 모듬(소그룹 이름)을 지켜보고 있다.

성규 : 나는 은행잎이 두 개 붙었다.

선우 : 그래 나 저번에. 음. 애들아 그런데 머리 두 개 달린 도마뱀 귀여워.
안 귀여워?

성규 : 안 귀여워.

교사 : 머리가 두 개? 징그럽겠다.

선우 : 그죠. 우리 아빠가 컴퓨터로 보여줬어요.

성규 : 야! 안 선우 네가 진짜 봐야지. 어떻게 아냐?

지욱 : 맞아. 진짜 봐야지. 머리가 두 개지.

선우 : 우리 아빠가 진짜라고 했거든. 맞죠? 선생님.

성규, 지욱, 교사 : (반응이 없다.)

규란 : 아~ 그만하고 싶다.

해린 : 선생님 눈이 부족해요.

교사 : 응 더 좋게. (비닐 봉투에서 스티로폼을 꺼내준다.)

선우 : **내 눈 좀 봐. 너무 예쁘지? 예뻐도 너~무 예뻐. 안 선우 너의 겨울나무는 예뻐도 너~무 예뻐.**

눈사람 모듬 유아들 : (선우 활동지를 쳐다본다.) 와~ 많다.

선우 : 이제는 봄 나무 만들래. 선생님. 풀 때문에 가위가 잘 안 돼요.

교사 : 가위에 풀이 묻어서 그래요. 그러니까 종이를 자르고 풀칠을 해야 되.
풀을 묻은 종이를 가위질 하면 안돼요.

(2012. 12. 13. 관찰)

위의 사례에서 선우는 아빠와 함께 인터넷에서 보았던 머리 두 개 달린 도마뱀에 대

한 자신의 이야기에 성규와 지욱이가 믿지 않고 무반응을 보이자 민망한 듯 표정이 어두워지기 시작하였다. 하지만 뒤이어서 해린이가 자신의 꾸미기활동에 스티로폼 눈이 부족하다고 하자 선우는 자신의 스케치북에 스티로폼 눈이 많음을 과시하며 스스로를 칭찬하였다. 선우의 이 모습은 성규와 지욱이가 자신의 이야기에 흥미를 보이지 않는 것에 대해 민망했던 마음을 스스로에 대한 위로의 칭찬을 통해 보상하려는 심리가 반영된 것으로 자기존중감 강화의 맥락으로 해석되었다.

또한 유아들은 활동을 수행하는 과정에서 갖게 되는 민망한 상황에 대한 모면을 위해 자신을 합리화시키는 수단으로 칭찬을 사용하며 스스로에게 보상하려는 심리를 드러냈는데 다음의 사례에서 볼 수 있었다.

[상황 22] 여기는 잘 됐죠. 나 잘했죠?

시장놀이역할극 준비를 위해 색연필로 도화지에 동전을 베끼는 프로타쥬 활동을 하고 있다.

해린 : (여정이에게)야~ 너 잘한다.

여정 : 동전 만드는 게 신기해.

교사 : 신기해요. 그래 동전을 만들어서 시장놀이를 재미있게 하자.

도훈 : 내 것은 잘 잘라진다.

여정 : 도훈이는 많이 잘랐다.

교사 : (장미모듬에 다가가서.) 우리 연서도 잘하네.

연서 : 너무 잘 돼요. 예쁘죠?

교사 : 그래 그런데 너무 많이 칠했지? 숫자가 안보이네. (색연필 칠을 너무 진하게 칠했다는 표현한다.)

연서 : 맞아요. 너무 많이 한 게 문제예요. 선생님 그런데 여기는 살짝 잘 됐죠. 잘 칠했죠. 나 잘했죠?

교사 : 그래 잘 됐어요.

연서 : 야! 선생님이 여기는 잘 됐대. (옆에 친구들에게 이야기 한다.)

(2012. 6. 18. 관찰)

위의 사례에서 연서는 자신의 프로타쥬가 잘 되고 있음을 과시하고 싶어서 교사가 다가오자 자신의 작품을 ‘예쁘죠?’라고 질문하며 칭찬하는 대화를 시도하였다. 하지만 교사가 색칠이 진하다는 반응을 보이자 연서는 민망한 표정을 지었다. 연서는 교사에게 다른 종이동전을 보여주었으나 ‘그래 잘 됐어요’라는 비구체적인 칭찬을 듣게 되었다. 연서는 다른 곳의 색칠을 가리키며 자신의 작품에서 스스로 칭찬거리를 찾아 교사에게 인정받기 위한 시도를 지속적으로 이어갔다. 이는 연서가 교사로부터 받은 민망

함을 자신의 활동 결과에 대한 부분적인 칭찬으로 자기효능감을 강화 하는 것으로 보였다. 이와 같이 자기 합리화의 시도로서 칭찬은 연서가 나중에 다른 친구들에게 교사의 자신에 대한 칭찬을 전달하려는 모습에서 다시 한 번 확인할 수 있었다.

3. 가상놀이에서 역할 수행 : 모방

바다반 유아들에게 가장 인기 있는 자유선택활동은 역할놀이 영역에서 가상놀이이다. Piaget(1962)는 가상놀이를 유아들의 표상능력이 발달에 따라 나타나는 놀이 형태로, 어떤 대상과 활동으로 자신을 대치하는 상징놀이의 출현이며 경험의 모방에서 나오는 것이라고 하였다. 유아들은 가상놀이의 상황에서 선택한 역할을 수행해 가기 위해 경험의 모방으로 흉내내기가 표상되었으며 그 과정에서 칭찬이 등장하고 있었다.

[상황 23] 우리 아가 착하지, 잘했어.

오후자유선택활동 시간에 역할놀이 영역에서 엄마놀이가 이루어지고 있다.

도훈 : (역할놀이 영역에 들어오며) 하진아 나 한살 역할해도 돼?

하진 : 응. 한 살 역할 해도 돼.

도훈 : 나 우유 줘.

하진 : (무 장난감 써는 흉내를 내며) 아기는 이거 못 먹어.

도훈 : 우유 줘. 잉잉.

하진 : 엄마가 이거 해놓고 우유 타줄게. **우리 아가 착하지.**

초희 : (핸드폰으로 혼잣말을 하더니 하진에게) 응 알았어. 잠깐만, 엄마 저 테이트 가도 돼요?

하진 : 학습지는 다했니?

초희 : 네.

하진 : **그래 잘했어.** 일찍 들어와. 엄마는 시댁 갔다 올게. (역할놀이 영역을 나간다.)

(2012. 6. 5. 관찰)

위의 사례에서 보듯이 하진이는 가상놀이에서 엄마역할에 몰입하며 엄마가 아이를 칭찬 하는듯한 모방 행동을 보여주었다. 역할놀이 영역에서 유아들의 모방 칭찬은 빈번히 발견되는 사례였으며 유아들은 긍정적으로 칭찬을 모방하며 놀이를 지속하고 있었다.

다음의 시장놀이에서도 모방의 칭찬을 볼 수 있었다.

[상황 24] 예쁜 아주머니 어서 사세요.

시장놀이 역할극을 하고 있다.

은림 : (화장품 상인 역할) 어서 오십시오. 화장품 사세요.

하진 : (가게 옆을 지나가다)보려고만 하는 거예요.

은림 : **어머 예쁜 아주머니. 이거 바르면 더 공주같이 예뻐져요. 한번 발라보
세요.**

하진 : 얼마예요?

은림 : 천원이에요.

하진 : 아 안 살래요. 문구점 가야지.

은림 : 야. 안사면 어떻게. (울먹거리려 한다.)

수경 : 이거 얼마예요?

은림 : 이거요? 천원이에요. 한번 발라보세요. 싸게 줄게요.

수경 : 그럼 이거는 얼마예요?

은림 : **오백 원이에요. 그거는 목욕할 때 발라요. 예쁜 사람이 바르면 완전 공
주 돼요. 예쁜 아주머니 어서 사세요. 제발~.**

(2012. 6. 22. 관찰)

은림이는 평소 친구들에게 기분 좋은 말을 하며 친구에게 잘 보이려는 행동을 자주 하는 유아이다. 또한 친구들이 놀이에 참여를 시켜주지 않으면 쉽게 눈물을 흘리는 유아였다. 관찰 당일은 동네 기관에 대한 연계활동으로 시장역할극이 행사로 진행 되고 있었다. 은림이는 상인의 역할을 하며 지나가는 유아들에게 물건을 사달라는 요청을 하고 있었다. 하지만 다른 유아들이 은림이의 영역에 들어오지 않자 은림이는 ‘예쁜 아주머니’라는 칭찬의 언어를 등장시키며 다른 유아들이 물건을 사기를 권유하고 있었다. 이처럼 유아들에게 칭찬은 역할놀이까지 전이 되어 모방하기에 표상되었으며, 또래와의 긍정적인 관계 증진을 위한 상호작용을 사용하며 놀이를 활성화 해 나가고 있었다.

4. 힘의 논리 적용 : 아부, 따들림

유아들은 서로 돕고 협동하며 제안을 하는 등 친사회적인 행동양상을 보이는 반면 놀이를 창조해 가는 과정에 다른 친구를 배제시키기 위해 의기투합하는 모습도 보이기도 하였다. 또한 친구 관계를 맺기 위해 부정적인 놀이 패턴의 모습을 보이는 과정에 칭찬이 등장하며 보이지 않는 힘이 적용되고 있음을 관찰 할 수 있었다.

[상황 25] 나 뺏어온 것 잘했지?

오전 자유선택활동 시간에 쌓기놀이 영역에서 레고 블록을 쌓고 있다.

지옥 : 성규야 나도 해도 돼?

성규 : 아니야 우리가 먼저 말았어.

지옥 : (시무룩한 표정으로 성규 옆에 앉는다.)

도훈 : (노란 블록 판을 들더니)이것은 황금 아이패드도 되고 황금 전화기도 돼.

성규 : **그래 맞아! 멋진데. 도훈아 그럼 파란색은 다이아몬드 할까?**

도훈 : (성규 말을 듣지 않고 혼잣말로)노란색으로 금탑을 쌓아야지. 어 그럼 왕이 있어야 되는데.

성규 : (도훈이의 ‘왕이 있어야 되는데’라는 말을 듣고 갑자기 일어난다. 그리고 다른 쪽 레고블록을 쌓고 있는 다혁이에게 다가가 쌓여 있는 꼭대기의 왕 레고를 뺏아온다.) **도훈아 나 잘했지?**

지옥 : **잘했어, 성규야.**

(2012. 4. 2. 관찰)

연구자 : 지옥아 방금 전에 왜 성규에게 잘했다고 했어?

지옥 : 그냥 저절로 나왔어요.

연구자 : (지옥이가 잘못된 것에 대해 묻는 것으로 느끼고 대답을 하지 않는 것 같아 잠시 시간이 흐른 뒤 다시 물어본다.)

연구자 : 사랑하는 지옥아 잠깐만 선생님이 안아줄게. (지옥이를 무릎에 앉힌다.)

지옥 : 왜요?

연구자 : 좀 전에 성규가 다혁이의 레고를 뺏어왔는데 왜 잘했다고 했어. 선생님이 너무 궁금하다.

지옥 : 아 그거요. 성규는 블록 쌓기를 제일 잘해요. 그런데 맨날 도훈이하고만 하려고 해요. 그래서 잘했다고 했어요. 성규랑 하고 싶어서요.

연구자 : 아 그런 거였구나. 그래도 다혁이는 도와줘야 하는 친구인데 몰래 뺏어오는 것은 잘한 것이 아닌 것 같아.

지옥 : 저도 알아요. 선생님 그런데요 성규가 우리 반에서 블록대장이 맞아요.

연구자 : 아 그래.

민요 : 맞아요. 블록대장.

지옥 : 그치~

(2012. 4. 2. 인터뷰)

위 사례에서 성규는 왕의 모양 블록을 필요로 하는 도훈이의 혼잣말을 듣게 되자 도훈이가 원하는 블록을 다혁이에게서 빼앗아오며 도훈이에게 ‘나 잘했지’라고 자신의 행동을 칭찬하였다. 유아들은 놀이를 지속하고 싶은 방법으로 경우에 따라서는 인기아와 같은 편이 되고 싶어 아부하는 모습을 보일 수 있다. 위의 사례에서 성규는 도훈이에게 아부성 칭찬을 해 줌으로써 인정받고 싶어 하는 모습을 보였고, 이 상황의 모습을

지켜본 지육이도 ‘잘했어’라고 칭찬하며 놀이에 참여하고 싶어 하였다. 이처럼 유아들은 놀이에서 좋아하는 친구나 인기아와 놀이를 지속하고 다가가기 위해 힘의 논리가 반영된 무조건적인 칭찬을 하고 있는 것으로 관찰 되었다.

이러한 아버성의 칭찬은 또 다른 사례에서도 볼 수 있었다.

[상황 26] 너도 잘하고, 너도 잘하고 둘 다 잘했어.

귀가시간에 가방을 정리하다가 민준이가 게임기 필통을 꺼내자 하진이와 은림이가 다가온다.

은림 : (민준이와 하진이가 필통에서 게임하고 있는 것을 보고 있다 다가온다.) 뭐해?

하진 : (듣지 않는다.)

은림 : 야. 하진아 손대봐.

하진, 민준 : (필통게임기를 계속 만지고 있다.)

민준 : 야 이거야. 봐봐. 움직이지.

은림 : 민준아 손대봐.

하진 : 야. 대지마.

은림 : (가방에서 무언가를 꺼내며) 자 테이프.

민준 : 이게 뭔데. 잠깐만. (공을 움직이는데 몰두하며 받지 않는다.) 오 예! 골인이다.

은림 : 야~ 4:0 이야. 애들아 민준이가 이겼다.

하진 : 야 은림아 비겁해.

은림 : 아니다. 유민준 0. 박하진 5!

민준 : 아니라고 비겁하게.

은림 : **민준이도 이겼고 하진이도 이겼어. 애들아 민준이와 하진이 둘 다 잘했어.**

하진 : 민준아 우리 다시 하자.

은림 : 나도 해도 되지?

민준 : 안 돼. 이제 집에 가야 돼.

은림 : (시무룩한 표정으로 코에 내려온 안경을 한번 올리며 가방을 챙기러 간다.)

(2012. 7. 25. 관찰)

위의 사례에서 은림이는 민준과 하진의의 필통게임에 참여하기를 원하여 아버의 칭찬으로 다가가고 있었다. 은림이는 집에서 가져온 테이프로 민준이와 하진의의 관심을 사보려 하지만 결국은 실패하자 민준이와 하진의의 승부에 대해 다른 유아들에게 ‘민준이가 이겼다’, ‘하진이가 이겼다’라고 공개적으로 칭찬하며 다른 유아들의 재 관심을 유도하였다. 유아는 사회적 힘이 강한 또래에게 사회적 힘을 제한 당하고 복종한다 (Damon, 1977). 유아는 인기아와의 놀이에 참여하기 위해 또래에게 순종하기와 주의 끌

기를 유도하는 과정에 공개적인 칭찬으로 아부를 하고 있는 것으로 해석되었다.

유아들에게 이러한 힘의 논리 적용은 보이지 않는 따돌림의 상황으로 친구를 놀리는 것에서도 볼 수 있었다.

[상황 27] 너는 우리처럼 하지 말고 이렇게 해. 너는 그거 잘 하잖아.

창의 블록 확장활동으로 활동지를 시작하기 위해 이름을 쓰고 있다.

하진 : (활동지를 교사에게 받아와서 그림을 가리키며 수를 세고 있다.) 동그라미, 동그라미, 동그라미~, 아이고~ 내가 바보네 다시 세 봐야지. 동그라미, 동그라미, 동그라미...

교사 : 애들아 이름 먼저 쓰고 하세요.

수경 : 바. 다. 반. (반 이름을 쓰고 글자 앞에 0를 그리고 색칠한다.) 야 봐 봐 동그라미 반이 됐어.

하진 : 어디? 정말. 나도 해야지. 동글 동글 동글 반.

수경 : 예쁘지?

규란 : 나도 해볼래. (동그라미를 반 이름 앞에 그리려 한다.)

수경 : **아니야 규란아 너는 동그라미 하지 말고 별을 그려봐. 너 별 잘 그리잖아. 그치 하진아 규란이 별 잘 그려.**

하진 : 나도 별 할까?

수경 : 야 하지 마.

하진 : 그래.

규란 : (아무 말이 없고 아무것도 그리지 않는다.)

(2012. 7. 9. 관찰)

연구자 : (창의블록 활동 시간이 끝나고 연구자가 수경이에게 다가간다.) 수경아 조금 전에 하진이는 별을 그리게 하고 규란이는 왜 못 그리게 했어?

수경 : 아 그거요. 하진이하고 나만 동그라미 하려구요.

연구자 : 그랬구나. 그래도 규란이랑 사이좋게 노는 것이 좋아.

(2012. 7. 9. 인터뷰)

위의 사례에서 수경이와 하진이는 활동지에 이름 꾸미기를 시도하고 있었다. 이 상황을 지켜본 규란이도 이름에 꾸미기를 시도하려 하였으나 수경이는 이를 제지하는 과정에 규란이에게 칭찬으로 거짓칭찬을 하였다. 유아들은 마음에 드는 친구하고 같은 활동을 하고 싶어서 활동에 끼어드는 다른 유아를 따돌리기 위해 칭찬을 이용하였음을 수경이의 인터뷰에서 알 수 있었다. 즉, 유아들은 단짝 친구와의 놀이에 끼어드는 다른 친구를 따돌리는 상황에서 사회적 힘의 양상으로 거짓된 칭찬을 사용하는 것으로 해석되었다.

이와 유사한 사례로 다음과 같이 관찰되었다.

[상황 28] 네가 잘하고 있는 거야. 그게 맞아.

약속 수첩 쓰기 후 교사에게 검사 받고 귀가 준비를 한다.

교사 : 선생님이 부른 친구부터 나와 보자. 다른 친구는 음~.

아이스크림! (모듬이름을 부른다)

연서 : 선생님 정환이 아직 덜했어요.

교사 : 덜 한 친구는 계속 쓰고 있고.

민요 : (정환이의 약속쓰기 수첩을 쳐다보면서) 오니다? (교사와의 약속 내용 중에 '내일은 원복을 입고 옵니다'의 내용이 있다.)

연서 : 오니다? 맞아! 잘했어 정환아.

민요 : (정환이 수첩을 쳐다보고 있는 다른 친구들에게)야! 말해주지 마. 정환아 맞아 우리들이 잘못 쓴 거야. 네가 잘 썼어. 정말이야. (킁킁).

연서 : 지우개로 지우면 안 돼 정환아.

정환 : (노트를 쳐다보고 생각하고 있다.)

(2012. 7. 6. 관찰)

바다반에서는 교사와 유아들이 지켜야 할 약속을 쓰는 '약속 수첩' 이 있다. 관찰 당일은 귀가시간에 교사가 유아들에게 다음 날 원복을 입고 오기를 약속하는 것을 수첩에 기록하고 있었다. 정환이의 글씨 철자가 틀린 것에 대해 다른 유아들은 정환이에게 맞게 잘 쓰고 있다는 거짓칭찬을 하였다. 다른 유아들은 대수롭지 않게 여기며 거짓된 칭찬으로 정환이를 소외시켰지만 정환이에게는 거짓된 칭찬이 언어적 놀림으로 받아들여지고 글쓰기를 멈추게 하였다. 정환이에게 다른 유아들의 칭찬은 보이지 않는 따돌림으로 힘의 논리가 적용되고 있었던 것이다. 속이기는 다른 사람이 잘못 판단하도록 유도하는 것으로 그 사람에게 잘못된 사실을 얘기 하지 않음으로써 정보를 보류하는 것(Ekman, 1985)으로 소외, 격리, 배척, 은근하게 무리지어 한사람을 소외시키는 유형이 있다(황인복, 2005). 즉, 유아들이 또래들과 상호작용하는 과정 중 아부나 따돌림을 위한 칭찬은 거짓된 의미로 유아들에게는 사회적 힘으로 적용되어 친구를 소외 시키는데 사용하고 있는 것으로 해석되었다.

B. 교사가 주도하는 칭찬의 기능

칭찬의 의미는 인본주의 학자 Maslow(1970)의 인간의 기본적인 욕구 즉, 생리적인 욕구, 사랑과 소속의 욕구, 인정받으려는 욕구, 자아실현의 욕구에서 기인한다고 볼 수

있다. 즉, 교사가 유아에게 하는 칭찬은 유아의 욕구를 충족시켜줄 뿐 아니라 올바른 선택을 하도록 돕는 피드백이며 자존감을 높여주는데 필요한 수단이다(정혜인, 2007).

바다반에서 교사가 유아들에게 하는 칭찬은 하루 일과를 보내면서 유아와의 관계를 돕고 유아의 생각과 활동을 유도하는 수단으로 관찰되었다. 따라서 교사가 주도하는 칭찬의 기능은 ‘행동변화를 위한 전략’, ‘생각의 풀이와 정리’, ‘다음 이야기를 끌어내기 위한 유도제’, ‘활동의 마침표’, ‘부정적 분위기 전환을 위한 개입’, ‘칭찬의 두 얼굴’로 분류할 수 있었다.

1. 행동변화를 위한 전략 : 모델링, 격려

유아는 직접적인 경험을 통해서 학습을 하기도 하지만 다른 사람의 행동이나 결과를 관찰하고 모방하는 학습을 하기도 한다. 유아가 다른 사람의 행동을 그대로 따라하는 과정을 모델링이라고 하는데 모델링은 ‘한 명 또는 여러 사람의 모델을 관찰한 결과로 발생한 행동, 인지, 정서변화를 지칭하는 용어’이다(schunk, 2004). 바다반 교사는 유아들의 바람직한 행동을 격려하고 긍정적인 행동을 유도하는 과정에서 행동 변화를 위한 전략으로 칭찬을 사용하였는데 다음의 사례와 같다.

[상황 29] 우리 선우 것 보자. 재미있게 잘 표현했죠.

‘다섯 아이와 끈’의 영화를 보고 따라 그리기를 하고 있다.

교사 : (영화 이정섭의 ‘다섯 아이와 끈’을 보여주며 담겨 있는 이야기를 들려준다.) 우리 친구들 이야기 잘 들었죠. 이제 스케치북에 영화를 따라 그려보기를 할 거예요. 선생님이 보여준 그림과 똑같이 그려도 되고 이야기를 생각하며 우리 친구들이 다르게 표현해도 돼요.

유아들 : (그리기를 망설이고 있다. 몇몇의 유아는 생각하며 천천히 그리고 있다.)

(중략)

선우 : 선생님 저 다 했어요.

교사 : 어 그랬어. 어디보자. 와~ 잘 했네. 친구들 우리 선우 것 보게요. 잘 그렸죠? (선우의 그림을 유아들에게 보여준다.)

유아들 : (그림을 그리다가 선우 그림을 쳐다본다. 그리고 그리기에 몰두한다.)

세종 : 선생님 다 했어요. (스케치북을 교사에게 보인다.)

교사 : 어! 잘 했네. 그래 이렇게 해도 돼요. 잘 했네. 끈을 틀리게 그렸죠.

유아들 : (그림을 그리다 교사 쪽을 쳐다본다.)

성규 : 선생님 저 이렇게 했어요. (교사에게 보인다.)

교사 : 우리 친구들 잘한다. 성규는 사람을 재미있게 표현했네. 잘 했어요. 자

리에 갖다 놓게요.

유아들 : (대부분 제각기 표현을 하며 그림을 완성을 한다.)

(2012. 4. 4. 관찰)

명화 ‘다섯 아이와 끈’은 작가 이중섭이 어렸을 때 죽마고우를 생각하며 그린 약간의 누드 그림이 섞인 명화이다. 교사는 유아들에게 명화를 보고 각자 그림으로 표현해 보게 하지만 대부분 유아들은 어떻게 그려야 할지 망설이고 있는 모습을 보였다. 교사는 평소 그리기를 좋아하는 선우가 그림을 먼저 완성하자, 유아들에게 선우의 그림을 ‘우리 선우 것 보세요. 잘 그렸죠?’라로 공개적으로 칭찬하면서 유아들에게 그리기에 대한 방법을 예시하며 자신감을 주려고 하였다. 유아들은 선우의 그림을 보며 조금씩 그림을 그려보기 시작하였다. 뒤이어 은림이와 성규가 그림을 완성하자 교사는 은림이와 성규의 그림을 다른 유아들에게 보이며 그림 속의 특징적인 부분들을 칭찬하며 다양한 방법으로 그리기를 유도하였다. 유아들은 은림이와 성규의 그림을 보며 그리기에 자신감을 얻은 듯 그리기를 시도하였다. 이는 교사가 유아들에게 몇몇 유아의 그림을 통한 모델링의 효과를 위해 칭찬의 방법을 사용 한 것으로 해석되며, 아래 교사와의 비형식적인 면담에서 확인될 수 있었다.

연구자 : 선생님 아이들이 그림을 다 잘 그리네요. 아이들의 그림을 보니 표현이 너무 재미있어요.

교사 : (스케치북이 놓여 있는 사물함에서 스케치북을 빼더니 그림을 한 개씩 보여주며 각 유아의 성향에 대해 이야기 해준다.) 명화그리기를 할 때마다 처음에는 어려워하는데 몇 명이 그린 것을 보여주면 따라 그리기를 해요. 그러면서 다른 모습들로 창의적으로 그려요. 매번 느끼지만 처음만 어려워 한 것 같아요.

(2012. 4. 4. 인터뷰)



[그림5] 모델링 후 유아 작품

[상황 30] 멋지게 앉아있는 정환이가 해보자.

이야기 나누기 시간에 주말에 지낸 이야기를 하고 있다.

교사 : 오늘은 선생님과 주말 지낸 이야기를 할 거예요. 먼저 선생님이 주말에 무엇을 했는지 이야기 해 주세요. 들어보도록 해요. 선생님은 주말에 병원에 갔어요. 피부에 이상이 있어서 마취를 하고 치료를 했어요. 조금 따끔해도 참았어요. 그랬더니 의사선생님이 잘 참았다고 칭찬해줬어요. 선생님도 어른이지만 칭찬을 받을 때도 있어요. 이번에는 우리 어떤 친구가 나와서 이야기를 들려줄까요?

유아들 : 저요. 저요. (소리 낸 유아와 조용히 손만 든 유아가 있다.)

세종 : 선생님 저도 피부과 간적 있어요.

은림 : 선생님 저는 여기가 빨갛게 돼서 갔어요. 엄마랑 갔는데요.

교사 : (유아들이 서로 이야기하겠다고 하자) 저요 저요 하는 멋지게 앉아 있는 정환이가 나와서 이야기 해보자.

성규 : 아는데요. 이렇게 앉았는데. (몸을 비틀며 흥내를 낸다.)

교사 : 하하하. 그랬어. 그런데 우리 정환이가 이렇게 (손을 드는 흥내를 낸

다.) 손을 조용히 멋지게 들었어요. 정환이 나와 보세요.

정환 : 아파서 열나서(이마에 손을 대며) 병원에 입원해서 엄마랑 같이 있었어요.

교사 : 그랬구나. 많이 아팠구나. 지금은 안 아프죠?

정환 : 네.

교사 : 우리가 감기에 안 걸리려면 손도 깨끗이 씻고 양치질도 잘 해야 돼요. 그러면 우리 몸속에 세균이 들어오지 않아요. 알겠죠?

유아들 : 네.

성규 : 선생님! (손을 들고 허리를 쪽 펴며 선생님을 부른다.)

교사 : **그래 우리 성규도 앞에 나와 이야기하고 싶나보다. 그래 우리 성규도 바르게 앉아 손을 들었으니 나와 보자.**

성규 : 네.

교사 : 성규는 어떤 이야기를 들려줄까?

성규 : 저는요 어제 아빠랑 낚시 가서 자고 왔어요. 그래서 제가 나중에 이만한 고기를 잡아서 기분이 좋았어요.

(2012. 5. 29. 관찰)

바다반에서는 이야기나누기 시간에 발표를 할 때는 반드시 손을 들고 ‘저요’라고 이야기하는 것이 교사와 약속된 규칙이었다. 하지만 유아들은 교사의 질문에 서로 이야기하기를 시도하였다. 교사는 정환이에게 ‘멋지게 앉아 있는 정환이가 나와서 이야기해보자’라고 공개적으로 칭찬하며 다른 유아들이 모방해 주기를 의도하였으며, 교사의 모델링을 제시하는 칭찬은 결국은 다른 유아들이 바르게 앉아서 ‘저요’하는 행동으로 변화시켰다. 교사의 모델링을 이용한 칭찬은 유아들에게 결국은 행동을 변화시킬 수 있는 도구가 되고 있는 것으로 해석되었다.

바다반 교사는 행동변화의 요구 전략으로 모델링 효과 외에 격려의 칭찬을 사용하고 있었는데 다음의 사례에서 그 내용을 볼 수 있었다.

[상황 31] 잘했는데 조금만 더 하면 훨씬 잘 써올 것 같아.

점심을 먹은 후 양치를 한 유아들은 일기를 쓰고 있다.

희경 : (일기를 교사에게 준다.)

교사 : 뭐야 이게 ‘자석으로 만들고 놀았어요?’ 희경아 여기에 자석으로 무엇을 만들고 어떻게 놀았는지 써보는 것이 좋겠다. 다시 한 번 생각해보자. **희경이 지난번에 일기 잘 썼잖아.**

찬호 : (활동지를 교사에게 준다.)

교사 : 찬호는 리조트에 갔구나. 거기에서 몇 밤 잤을까? 그리고 뭘 했는지

이야기 해 볼까?

희경 : (교사에게 일기를 다시 내민다.)

교사 : **어 잘했네. 아까보다. 훨씬 잘 써진 것 같아. 희경아 여기 한 줄만 더 쓰면 이야기가 재미있을 것 같은데 어때 조금 더 써오겠니? 찬호도 여기에다 리조트에서 놀았던 이야기를 누구랑. 어떻게든 써주면 좋을 것 같아. 할 수 있지. 찬호 조금만 생각하면 잘 쓰잖아? 원래 잘 했잖아.**

희경 : (자리로 돌아가서 글을 이어서 쓰고 있다.)

찬호 : (머리를 긁적이며 말이 없다.)

교사 : **할 수 있지 찬호야 사랑하는 아들!**

찬호 : 네. (자리로 돌아간 뒤 지우개로 지운 뒤 다시 쓰기 시작한다.)

(2012. 8. 27. 관찰)

위의 사례에서 교사는 유아들로 하여금 주말 지낸 이야기를 활동지에 쓰는 과정에서 유아들의 글쓰기가 조금 더 자세하게 기록되기를 원하는 전략으로 격려의 칭찬을 사용하였다. 유아들은 쓰기활동에 자신감을 잃는 과정에서 교사의 격려를 받고, 다시 활동을 시도해 보는 모습을 보였다. 이처럼 바다반 교사의 격려는 유아들에게 학습을 더 하고 싶은 동기부여를 주게 되었고 유아들은 교사의 믿음과 격려에 부응하려는 모습으로 반응하고 있는 것을 관찰 할 수 있었다.

[상황 32] 천천히 해보자. 조금만 더 하면 잘할 수 있어

동화구연대회를 앞두고 교사와 함께 연습을 하고 있다.

선우 : 토끼와 거북이는 귀엽고 예쁜...(목소리가 작아지며 머뭇거린다.) 선생님 안 되겠어요.

교사 : **어 선우 원래 잘하는데 갑자기 잊어버렸구나. 처음부터 다시 해보자. 천천히 그럼 생각이 날지 모르니까. 잘할 수 있어. 다시 한 번 시작!**

선우 : 토끼와 거북이는 귀엽고 예쁜 동물 친구들입니다. 그런데..(중략)

교사 : **와우~ 너무 잘했어요. 선우 조금만 더 연습하면 더 잘 할 것 같다.**

성규 : 좀 길다.

교사 : 앞에 나오니까 어때요.

선우 : 긴장돼요?

(2012. 6. 20. 관찰)

교사의 역할은 유아의 발달을 형성시켜 주는 일이 아니라 유아 스스로 성장하고 발달할 수 있도록 돕는 것이다. 위의 사례에서 선우는 동화를 구연하다가 생각이 나지

않아 좌절하는 모습을 보였고 교사는 ‘잘하는 선우’라는 응원의 메시지로 격려 칭찬을 해 주었다. 선우는 다시 한 번 시작하여 1/3정도를 구연해냈다. 교사는 선우에게 잘했다는 칭찬과 함께 조금 더 연습하면 잘 할 수 있겠다는 격려를 다시 한 번 주었다.

이와 같이 교사는 모델링과 격려의 칭찬을 통해 유아들로 하여금 행동의 변화를 요구하고 있었다.

2. 생각의 풀이와 정리 : 부연, 명료화

교실에서 의사소통의 핵심이자 본질인 상호작용은 교사와 유아 간의 반응이 반복되는 과정이다(문선미, 2007). 바다반 교사는 유아들의 생각들을 들은 다음, 그 이유와 내용을 묻고 생각을 풀어 설명하고 정리를 해 주는 것이 반복되는 과정에서 칭찬을 사용하였다.

[상황 33] 아~ 착한 연서가 ..해서 ..한 거였구나.

이야기나누기 시간에 주말에 있었던 이야기를 발표하고 있다.

교사 : 오늘은 주말에 지낸 이야기를 해보는 시간이에요. 그리고 그 이야기를 글로 써보는 시간이에요. 자 여기에(A4 용지의 활동지를 보여준다.) 먼저 주말에 있었던 이야기를 그림으로 그리고 그 다음에 글로 쓰고 색칠하면 돼요. 그리고 육하원칙대로 쓰세요. 언제, 어디서, 왜 이렇게. 선생님이 육하원칙에 대해 이야기 했었죠? 그럼 주말에 있었던 이야기를 해보도록 하자.

연서 : 저는 패밀리랜드 다녀왔어요.

교사 : 그래 연서야. 그런데 언제 갔어요?

연서 : 어제요.

교사 : 그럼 여기에 일요일이라고 쓰고 여기에다 패밀리랜드라고 쓰면 돼요. 그런데 왜 패밀리랜드를 가게 됐어요?

연서 : 응. 오전에 내가 동생하고 사진 가지고 놀아서요.

교사 : 아 우리 착한 연서가 동생하고 놀아줘서 그 상으로 놀이공원 갔구나?

연서 : 네.

교사 : 그렇구나. 연서 착하구나. 연서가 동생도 잘 보살피고 멋진 누나라고 생각해서 엄마 아빠가 놀이 공원 데려 간 거구나. 그럼 연서야 여기에 ‘동생하고 놀아줘서’라고 쓰면 되. 알았지?

연서 : 네. (미소를 지으며 앞에 나가 쓰기활동지를 받아온다.)

(2012. 4. 16. 관찰)

유아들은 자신이 느낀 것, 본 것에 대하여 이야기하기를 좋아한다. 그러므로 유아들이 경험한 것을 교사와 함께 이야기나누기 하는 것은 교육적으로 매우 흥미 있는 일이다(김홍남, 2013). 위의 사례는 교사와 유아들이 주말지낸 이야기를 나누는 흥미가 있는 시간에 교사가 유아의 마음을 읽어주는 과정에서 칭찬이 발견되었다. 연서는 놀이공원에 가게 된 이유를 ‘동생하고 사진 가지고 놀아서요’라고 짧게 이야기하였지만 교사는 ‘우리 착한 연서가 동생하고 놀아줘서 그 상으로 놀이공원 갔구나?’라는 구체적인 칭찬과 함께 ‘그렇구나. 연서 착하구나. 연서가 동생도 잘 보살피고 멋진 누나라고 생각해서 엄마 아빠가 놀이 공원 데려 간 거구나’라고 칭찬으로 부연설명해주며 연서의 생각을 정리해 주었다. 유아는 자신이 경험한 것에 기초하여 이야기를 할 때 짜임새가 없는 말로 자신의 의사를 제대로 표현하지 못하는 경우가 있다(홍지은, 2011). 즉, 교사는 연서가 이야기를 짧게 끝내자 다른 유아들이 이해할 수 있도록 연서의 이야기를 정리해 주며 설명하는 과정에 칭찬을 드러냈다. 또한 연서는 자신의 생각을 알고 교사가 칭찬과 함께 덧붙여 설명해 주는 것에 기분이 좋아지는 모습을 보였다.

다음은 동시 듣기 시간에 유아들의 생각에 교사가 부연설명 해 주며 이야기를 명료화 시키는 과정에 칭찬이 드러나는 사례이다.

[상황 34] 와~대단한 생각이구나...이런 이야기였어요.

동시를 듣고 느낌을 이야기하고 있다.

교사 : 선생님이 들려주는 동시를 듣고 어떤 느낌인지 이야기 해보자 산들바람은(중략)

어때요. 잘 들었나요. 동시는 짧은 이야기지만 많은 것을 담고 있다고 했죠.

성규 : 저는 잠이 왔어요.

교사 : 하하 잠이 왔어요. 조용하게 동시를 들으니 성규는 잠이 온 거구나. 그런데 우리 친구들은 어떨 때 바람이 불고 있다는 것을 느낄 수 있을까?

가연 : 약간 시원하면서 햇빛이 비칠 때요.

교사 : 와~ 우리 가연이가 멋지게 느낌을 표현했어요. 마침 그림을 머릿속에 느껴지게 했네. 햇빛이 비치는데 덥지 않고 시원하게 느껴지면 바람이 분다고 생각된다는 거네. 우리 초희도 이야기 해볼까?

초희 : 창문이 흔들거리는 소리에요.

교사 : 그렇구나. 또 다른 친구는.

도훈 : 뉴스를 보고 알아요.

교사 : 아~ 뉴스의 날씨소식을 듣고 바람이 불거라는 것을 알 수 있다는 거구나. 우리 친구들이 생각하는 게 정말 대단하구나. 친구들이 이야기하는 것처럼 바람이 부는 것은 시원할 때 그리고 날씨를 보고 이런 여러 가지를 보고 느낄 수가 있어요. 내가 가만히 서 있어도 바람이 휘 지나가는 소리를 들을 수도 있어요. 그렇지! 잘 이야기 했어요.

(2012. 8. 20. 관찰)

바다반의 동시 듣기는 유아들에게 안정적인 정서를 갖는 시간이었으며, 동시를 듣고 난 후에 이야기나누기는 유아들의 상상력을 돋보이게 하는 시간이었다. 교사의 바람이 불고 있다는 것을 언제 느끼는지에 대한 질문에 가연이는 ‘약간 시원하면서 햇빛이 비칠 때요’라고 하였고 도훈이는 ‘뉴스를 보고 알아요’라고 대답하였다. 교사는 가연이와 도훈이의 대답에 감탄하는 칭찬을 표출하였고, 모든 유아들이 들을 수 있도록 되풀이하는 부연설명과 생각을 정리하는 명료화의 과정에서 칭찬을 사용하였다. 교사는 유아들의 생각을 칭찬으로 명료화시키며 이야기 해 줌으로써, 질문에 대답한 유아에게는 자존감을 갖게 할 뿐만 아니라 다른 유아들에게는 정확하게 이야기의 내용을 전달하고 있었다.

[상황 35] 민준이 말처럼 ...해야 돼요.

우리나라에 대한 활동 중 소중한 자연에 대해 알아보고 있다.

교사 : 우리나라의 소중한 자연이 훼손되지 않으려면 어떻게 해야 할까?

선우 : 세제와 비누를 쓰면 안돼요.

도훈 : 비누는 되는데.

교사 : 여러 가지 방법이 있겠죠. 그럼 선생님하고 그림으로 알아보도록 하자.

(중략)

교사 : 옳지. 이런 소중한 자연 유산을 지켜야 하는데 만약에 지키지 못하면 어떻게 되겠니?

민준 : 어 어 엄마랑 아빠랑 추억이 없어져요.

교사 : 와. 우리 민준이가 정말 어른스러운 대답을 잘했어요. 애들아 민준이는 이런 아름다운 자연이 없어지면 우리가 엄마랑 아빠랑 자연에서 놀았던 추억이 없어진대요. 잘 생각했지? 정말 그렇게 되겠지. 민준이 말처럼 되려면 우리가 소중한 자연을 지키도록 훼손시키는 일을 하면 안돼요. 추억도 없어지고 우리의 소중한 문화가 없어져요. 이제

잘 알았죠?

(2012. 10. 10. 관찰)

민준이는 평소에 귀여운 이미지로 모든 교사들에게 순수하고 귀엽다는 평을 받고 있었다. 또한 교사는 민준이가 말을 할 때 약간 더듬는 습관이 있어 평소에 민준이의 말을 끝까지 들어주려는 여유를 보여주곤 하였다. 위 사례에서 교사의 자연 유산이 없다면 어떻게 되는지에 대한 질문에 민준이는 ‘엄마랑 아빠랑 추억이 없어져요’라는 대답을 하였고, 교사는 민준이의 생각에 ‘어른스러운 대답을 잘했어요’라고 구체적인 칭찬을 해주었다. 또한 교사는 다른 유아들에게 민준이의 생각을 풀어서 알아듣게 부연설명을 해 주고, 민준이의 생각을 예시로 소중한 자연이 훼손되면 어떻게 되는지 명료화시키는 정리의 이야기를 해 주었다. 이와 같이 교사는 유아들의 생각에 다른 유아들이 알아들을 수 있도록 부연설명을 해주며 생각을 풀이하는 맥락에서 칭찬을 사용하고 있었으며, 이야기나누기의 종결을 위해 명료화 시키는 과정에 칭찬을 사용하였다.

3. 다음 이야기를 풀어내기 위한 유도제 : 인정

교사는 유아들과 이야기나누기를 하며 유아의 이야기 한 구절마다 ‘그렇구나’라고 인정의 칭찬을 사용하며 유아들로 하여금 다음의 이야기를 이끌어내는 도구 즉, 유도제로 활용하고 있었다.

[상황 36] 아~ 그렇구나. 잘하네.

교사가 동화프로젝트를 위한 도입단계로 동화책을 읽어주고 있다.

교사 : 선생님이 가져온 책 제목을 볼까? ‘감기에 걸린 걸리버’인데 이 책 속에서는 무슨 일이 벌어질까?

세종 : 영화에서 여행을 떠났는데 슬픈 일이 생겨서 배를 타고 떠났어요. 걸리버요.

교사 : 아~ 거인? 와 잘 생각하는데. 음. 맞을 것 같기도 하는데. 그럴까?

선우 : 거인이 아니라 작은 나라에 간 거예요.

교사 : 아~ 그런 거구나. 잘하네. 하하하. 그럼 작은 사람 나라니까 거인으로 보였을까?

선우 : 네.

교사 : 아~ 그랬구나. 잘했어. 음 그럼. 애들아 그럼 여기 감기에 걸린 걸리

버인데 감기는 왜 걸렸을까?

하진 : 번개 칠 때 거리에서 거기에서 쓸러가 가지고 콧물이 나오는 것 같아요.

도훈 : 매운 것 먹을 때도 콧물이 나와요.

교사 : **그랬구나.** 그럴 수도 있고 또 다른 친구는 콧물이 왜 나온다고 생각하니?

민준 : 너무 맛있으니까?

교사 : **하하. 그래. 그렇지.** 맛있는 것을 볼 때 군침이 나오는 것을 말하는 거구나? 그런 거야?

선우 : 그런데요. 맛있는 것을 보면 혀에 침이 고여서 그런 거예요.

교사 : 침은 세균을 녹여주기도 해요. 근데 애들아 선생님 무엇을 물어보는지 잠깐 잊어버린 것 같은데 책을 보며 다시 한 번 이야기 해보자. 이 책에서 걸리버가 감기에 왜 걸렸는지.

(2012. 6. 4. 관찰)

인정의 칭찬은 대상에 대한 인격을 존중하는 의미를 담고 있다(이천희, 2002). 위의 사례에서 교사는 유아들의 대답에 ‘그랬구나. 그렇지’등의 인정하는 듯한 칭찬으로 유아들에게는 자신들의 의견을 존중하고 있다는 메시지를 남기며, 편안한 분위기를 형성하게 하였고 유아들의 다음이야기를 끌어내었다. 즉, 인정의 칭찬은 ‘그래서 그 다음은 어떻게 되었는데’라는 질문의 속마음을 유아에게 암시하려는 의도로 해석되었다. 유아들은 교사의 이러한 속마음을 알아채고 교사가 인정이 담긴 칭찬을 하면 그 다음 이야기를 계속 하려는 태도를 보였다.

[상황 37] 하하 그랬어요. 민준이가 흥내를 잘 내는데...

이야기나누기 시간에 주말에 지낸 이야기를 발표하고 있다.

교사 : 우리 민준이 나와 보세요. 민준이는 주말에 뭐했나요?

민준 : 어. 어. 일요일 날 만화영화를 봤어요.

교사 : 어떤 만화영화를 보았나요?

민준 : 메탈베이블레이드요. 어, 어, 거기에서 강타가 패가시스 팽이를 이기려고 했는데요. 태사자가 다시 같이 싸웠어요.

교사 : 아~ **그랬구나. 정말 이야기를 잘하는데. 그래서 팽이도 있고~**

민준 : 어어 태사자랑 막 싸웠어. 싸웠어요.

교사 : **하하 그랬어요. 민준아 흥내를 잘 내는데..**

민준 : 그래서 끝에 요하네스가 이겼어요.

교사 : **그랬구나. 민준이가 이야기를 참 잘해줬어요.** 선생님도 다음에 58번

틀어서 메탈베이블레이드 영화를 보아야겠네요.
 민준 : 58번 아닌데요.
 교사 : 그래요. 집마다 유선방송 번호가 달라서 그래요.

(2012. 5. 15. 관찰)

위의 사례에서 보듯이 유아들은 교사의 인정의 칭찬에 힘입어 다음 이야기를 자연스럽게 이어나갔다. 이처럼 교사의 인정의 칭찬은 유아로 하여금 편안하게 이야기를 주도해 갈 수 있도록 배려하는 정서적 지원이었다. 다음의 비형식적 면담에서 교사의 인정의 칭찬이 유아에게는 편안함을 시사하고 있다는 것을 알 수 있었다.

연구자 : 선생님은 아이들하고 대화를 참 많이 하는 것 같아요. 아이들의 생각을 들어주고 마음을 느끼려는 경청하는 모습이 참 잘하고 계신다는 생각이 들어요.
 교사 : 하하. 그래요. 저는 단지 아이들의 이야기를 꼭 들어보려고 한 것뿐인데요. 대화를 많이 해야 문제들을 풀어갈 수 있다고 생각해요. 그래도 때론 안받아줄 때도 있어요. 엄한 것이 필요하다고 싶으면요. 아이들의 말을 그대로 받아들이고 인정해줘서 그런지 우리 아이들은 모두가 저에게 말을 거리낌 없이 잘하긴 해요.

(2012. 3. 23. 면담)

위의 면담에서 교사의 대답처럼 유아들은 자신의 말에 교사가 인정하는 모습을 보이면, 교사의 이야기에 더욱더 몰입하는 눈빛을 보이며 이야기를 더 하고 싶어 하였다. 이러한 인정의 칭찬사례는 승인의 형태로도 나타났는데 바다반에서 교사의 승인은 확장활동 시간에 도입단계에서 자주 발견 되었다.

[상황 38] 그럴지. 덩동댕.

이야기나누기 시간에 ‘오른기 알아보기’의 도입단계로 이야기 나누기를 하고 있다.

교사 : 우리나라에는 국기가 있죠.

유아들 : 태극기요.

교사 : **그렇지. 덩동댕.** 우리가 요즘에 알아보고 있는 올림픽에도 올림픽 깃발이 있어요. 혹시 보았던 친구 있을까요?

세종 : 여러 나라 국기가 있어요.

교사 : 맞아요. 그런데 올림픽을 상징하는 깃발이 있어요.

도훈 : 네 알아요. 동그라미 그려진 것이요.
 교사 : **그렇지. 덩동댕.** 그런데 깃발에 동그라미가 몇 개 있었어요?
 유아들 : (생각을 하고 있다.)
 선우 : 다섯 개요. 그래서 오륜기예요.
 교사 : **그렇지. 덩동댕.** 맞아요. 다섯 개의 동그라미가 있어요. 이 동그라미는 무엇을 그려놓은 것일까요?
 유아들 : (생각을 하며 무엇인가를 말하려는 모습들을 보인다.)
 다혁 : 맞았습니다.
 교사 : 그럼 우리 오륜기 사진부터 한번 보도록 하자.

(2012. 8. 29. 관찰)

교사는 유아들이 오륜기가 무엇이지를 생각해 낼 수 있도록 질문을 하는 단계마다 점수를 주는 듯한 ‘그렇지. 덩동댕’ 등의 승인형태의 칭찬 교수전략을 보였다. 또한 유아들은 교사의 승인의 칭찬을 통해 답을 유추해 보려는 자신감을 보였다. 바람직한 칭찬은 어린이의 존재를 그대로 인정하고 승인해주어야 한다(Richards, 2006). 유아들에게 교사의 인정과 승인의 반응 속에서 나타난 칭찬은 유아들이 다음 이야기를 자연스럽게 발표하도록 몰입할 수 있는 유도제였으며 유아로 하여금 자신감을 갖게 하는 올바른 칭찬이 되고 있었다.

4. 활동의 마침표 : 평가

바다반 유아들은 취학 전 단계의 연령으로 하루 일과에서 수행해야 할 활동이 많았다. 교사는 유아들의 수행활동이 끝날 때마다 칭찬을 드러냈는데, 이는 평가와 함께 활동의 마침을 알리는 것이었다.

[상황 39] 오! 파이팅. (하이파이브) 잘했어요.

교사와 유아들이 수교구판 뒷면과 앞면의 같은 색깔을 기억해내서 모래시계가 끝날 때까지 숫자의 합을 계산한 뒤 조각을 맞추는 활동을 하고 있다.

교사 : (모래시계를 세운다.) 하나, 둘, 셋..
 도훈 : 다했어요. 선생님.
 교사 : **와~ 파이팅. (서로 하이파이브 한다.)**
 도훈 : 한 번 더 할 거예요.
 교사 : 다른 친구들 줄서있으니 내일 또 하세요.

교사 : (세종이가 모래시계가 끝나기 전에 다 맞추는 것을 보고) 오 예~ (서로 하이파이브 한다.) **잘했어요. 세종이.**

선우 : 선생님 저도 다 했어요.

교사 : **어머! 벌써 다 했어. 세상에. (세계 하이파이브 한다.) 잘했어요.**

선우 : (수교구판을 교구장의 제자리에 놓는다.)

(2012. 5. 21. 관찰)

위 사례는 수교구판의 조각을 시간 안에 맞추는 과정에서 발견된 칭찬이다. 교사는 유아들이 활동을 마쳤을 경우에 평가의 표시로 비언어적인 칭찬의 하이파이브를 해주며 활동이 마쳐졌음을 알리고 있었다. 이러한 평가의 의미가 내포된 칭찬은 ‘잘했어요’라는 비구체적인 언어로 짧게 끝났으며, 유아들에게는 잘했다는 평가와 함께 활동의 마침을 알리며 정리하기로 신호되고 있었다.

[상황 40] 보은아 오케이야.

우리나라 개인지도퍼즐 판을 끝낸 후 교사에게 보여주고 있다.

보은 : (교사에게 보여준다.)

교사 : 여기는 퍼즐조각이 없네?

보은 : (대답하지 않는다.)

교사 : 큰 조각부터 시작한거지?

보은 : (대답하지 않는다.)

교사 : 우리 보은이가 그만하고 싶은거구나.

보은 : (대답하지 않는다.)

교사 : 그래. 그럼 작은 조각은 선생님하고 같이 하게 큰 조각하고 중간조각만 다 맞춰올까?

보은 : (퍼즐 판을 가지고 책상으로 가서 다시 맞춰온다.)

(중략)

보은 : 선생님 다했어요.(작은 조각까지 다 맞추고 보여준다.)

교사 : 어! (작은 조각까지 맞춘 것에 놀란다.) **보은아 오케이야.**

보은 : (가만히 있다.)

교사 : **보은아 오케이. 잘했어요.**

보은 : (퍼즐 판을 정리한다.)

(2012. 9. 3. 관찰)

평소에 조용한 성격의 보은이는 지도퍼즐 판의 작은 조각들을 맞추지 못하는 상황에 눈물을 글썽였다. 교사는 이런 보은이의 마음을 이해해 주며 조심스럽게 큰 조각과 중

간조각만 맞춰 오라고 이야기하였다. 잠시 후 보은이는 퍼즐 판을 작은 조각까지 다 맞춰왔고 이에 대해 교사는 보은이에게 ‘오케이야’라는 언어적 칭찬의 지지를 해주었다. 보은이가 정리를 하지 않고 가만히 있자 교사는 보은이에게 다시 한 번 평가의 칭찬을 되풀이 하며 활동을 잘 마쳤다는 메시지를 보냈다. 보은이는 되풀이 되는 교사의 평가가 정리하기를 요구하고 있음을 인식한 듯 교재를 정리하기 시작하였다. 이와 같이 유아들의 활동이 마무리 되는 단계에서의 교사의 칭찬은 유아들에게 평가이자 활동을 마쳤다는 신호와 함께 정리하기의 의미로 느껴졌음을 알 수 있었다.

5. 부정적 분위기 전환을 위한 개입 : 중재

연구자는 처음 관찰을 시작할 때 바다반 교사를 이해하지 못한 부분이 있었다. 유아들이 서로 갈등을 일으키고 있는 상황에 바로 개입을 하지 않는 것이었다. 하지만 며칠 지나지 않아 교사의 마음을 헤아릴 수 있었다. 바다반 교사는 유아들이 먼저 스스로 판단할 기회를 주고 있는 것으로 이해되었다. 그리고 스스로 해결하도록 어느 정도는 여유의 시간을 두고 있었다. 교사는 자신만의 계산한 여유의 시간이 끝나면 유아들에게 다가가 칭찬으로 중재하며 분위기를 전환시키고 있었다.

[상황 41] 은림이도 잘하고 도훈이도 잘하는데 어떻게 하고 싶니?

오후자유선택활동 시간에 블록영역 옆에서 도훈이가 울고 있고 몇몇의 유아들이 이를 지켜보고 있다.

유아들 : 도훈아 왜 그래. 응. 도훈이 왜 울어. 선생님 도훈이가 울어요. 누가 그랬어?

교사 : (시끄러운 상황이 지속되자)어허 멋진 아들! 우리 아들이 왜 울고 있지?

도훈 : (흠뻑거리기만 한다.)

선우 : 은림이가 팔을 잡아당겼어요.

교사 : 도훈아. 그러면 선생님이 다시 물어볼게요. 왜 은림이가 도훈이 팔을 잡아당긴 거야?

도훈 : 가만히 있는데 블록을 은림이가 부셔버렸어요.

교사 : 그래. 그러면 은림이가 이야기 해볼까?

은림 : 그런데 블록을 제가 더 멋있게 만들려고 도와주다가 부셔졌어요. 그런데 도훈이가 밀어서 제가 팔을 잡아당겼어요.

세종 : 아니에요. 은림이가 이렇게(팔을 잡아당기는 흉내를 내며)잡아 당겼어요.

선우 : 선생님! 세종이는 성질 냐어요.
 교사 : 세종이는 성질 냐니?
 세종 : 아니요. 성질 안내고 화낸 건데요.
 교사 : 화낸 거랑 성질낸거랑 같은데. **은림이하고 도훈이는 잘 하는 친구들이**
죠. 그럼 지금 어떻게 하고 싶니?
 은림 : 미안해.
 도훈 : (아무 말 없이 눈물을 닦고 있다.)
 교사 : 도훈이는 은림이 사과를 어떻게 할 거니?
 도훈 : 미안해.
 교사 : **그래 은림이도 잘했고 도훈이도 잘했어.** 어서 세수하고 오세요.
 유아들 : (모두 흠어진다.)

(2012. 10. 3. 관찰)

도훈이는 바다반에서 또래들 간에 인기가 많은 유아였다. 왜냐하면 친구들에게 양보심과 배려심이 강하여 친구들과의 대화나 놀이에 뜻을 잘 맞추어 주기 때문이다. 그래서인지 연구기간 동안 도훈이가 또래들과 갈등을 빚는 모습을 거의 볼 수가 없었는데 관찰 당일은 도훈이가 세종과의 갈등으로 손으로 눈물을 닦으며 흐느끼는 모습을 보았다. 유아들이 도훈이 옆에 몰려들어 웅성거리고 있을 때 교사는 도훈이에게 ‘멋진 아들!’이라는 사랑스러운 칭찬으로 호칭하며 접근하였다. 유아들이 서로 이유를 이야기 해주려고 웅성이자 교사는 도훈이와 은림이에게 ‘잘 하는 친구들이죠.’라고 비구체적인 칭찬을 적용하며 중재를 시도하였다. 도훈이와 은림이는 교사의 칭찬으로 인해 서로에게 사과를 하며 흠어졌다. 하지만 유아들은 갈등이 표면적으로 원만하게 해결된 것처럼 보였으나, 교사가 자리를 이동한 뒤 서로가 진심으로 화해가 되지 않는 듯 한참동안 대화를 하지 않는 것으로 관찰되었다. 이는 유아들의 갈등이 교사의 칭찬 개입으로 인해 잠시 멈춘 듯 보이지만 진심으로는 갈등이 해결되지 않는 것으로 비춰졌다. 유아들의 갈등상황 외에도 교사는 유아들의 부정적인 분위기의 소란을 잠재우기 위해 칭찬으로 접근하며 중재해 가는 모습을 볼 수 있었다.

[상황 42] 멋지다. 이제 그만 가방 메자.

귀가시간에 가방을 정리하다가 유아들이 웃고 있다.

선우 : 선생님 세종이 봐 봐요.
 유아들 : 하하하.
 교사 : 뭐하는 거야? 얼른 가방 챙겨야지.

세종 : (가방을 챙기다가 미술시간에 만든 머리띠를 턱에 두르고 있다.)
 민준 : 아줌마 같아.
 도훈 : 세종이 도둑이다.
 유아들 : 하하하.
 지옥 : 나도 할래. (테이프를 뜯어 머리띠에 붙인다.)
 성규 : 나도 할까? (큰 목소리로 머리띠를 휘두른다.)
 유아들 : (몇몇의 유아가 가방에서 머리띠를 꺼낸다.)
 지옥 : 야~ 찢어졌잖아. (울먹거린다.)
 성규 : 네가 너무 세게 돌리니까 그렇지.
 지옥 : (손으로 눈물을 훔치며 계속 훌쩍댄다.)
 수경 : 성규야 네가 ‘미안해’ 해야지.
 성규 : 아. 내가 한 것이 아니야. 그치 세종아.
 교사 : 세종이 성규 잠깐만 와볼까.
 (세종이 교사책상 앞으로 온다.)
 교사 : 아이디어는 좋은데 이 테이프를 붙이면 피부가 상해. 테이프로 하지 말고 다른 방법 생각해보기. 그리고 성규는 지옥이와 잘 놀면서 왜 그러는 거야. 성규는 친구를 잘 챙기는 친구잖아.
 은림 : 맞아요. 종이를 길게 붙여서 귀에다 꽃으면 돼요.
 교사 : 그것도 좋은 생각이다. 세종아 종이를 길게 연결해서 머리에 감아보자. 선생님이 도와줄게. (머리에 둘러준다.) 자 어때? 정말 멋지다. 그치. 이제 그만하고 가방 매자. 성규는 지옥이한테 미안하다고 하고. 성규 최고지?
 세종 : (눈웃음을 지며 매트에 앉는다.)
 유아들 : (모두 가방을 챙기기 시작한다.)

(2012. 8. 9. 관찰)

우주유치원은 오후 2시에 귀가를 하는 유아들이 있고 방과 후 활동 즉, 종일반을 하고 귀가하는 유아들로 나뉘게 된다. 2시에 귀가하는 원아는 1호차가 2시 10분에 출발하기 때문에 2시가 되면 귀가준비가 이루어진다. 관찰 당일은 1학기동안 마쳐야 할 수행과제가 남아 있어 유아들은 바쁜 오전 일과를 보냈다. 따라서 교사는 귀가시간에 가방 정리하는 것이 조금 늦어져 1호 차량 시간을 맞추기 위해 긴장하는 모습을 보였다. 하지만 몇몇의 유아들이 가방을 챙겨오지 않고 세종이의 모습을 보며 웃고 있었고, 이 과정에서 지옥이와 성규의 머리띠가 끊어지며 다툼이 발생되었다. 교사는 세종이에게 테이프를 사용하지 않고 마스크를 하는 방법을 지도하기 전에 ‘아이디어는 좋은데’라는 비구체적인 칭찬을 해주었고, 성규에게는 지옥이에게 사과하기를 요구하며 ‘성규는 친구를 잘 챙기는 친구잖아’라는 구체적인 칭찬으로고 갈등에 개입을 하였다. 지옥이와

성규는 교사의 의견에 동의를 해 주었고 마스크를 가방에 넣는 것으로 부정적 분위기는 전환 되었다.

유치원에서 유아간의 갈등 해결에서 교사의 역할이 어떻게 평화적으로 갈등을 해결하도록 도울 수 있는 가를 이해하는 것은 중요하며, 유아들의 갈등을 부정적으로 볼 것이 아니라 유아들 간의 갈등에서 교사의 역할이 어떻게 유아들의 사회적 인지적 도덕적 발달을 지원할 수 있는가에 초점을 맞추는 것이 중요하다(고인옥, 2001). 바다반 교사는 유아들의 부정적인 분위기에서 칭찬을 이용하여 중재하였으며 정리정돈의 분위기를 요구하고 있는 것으로 관찰되었다.

6. 칭찬의 두 얼굴 : 명령

“저희 바다반 유아들에게는 내년에 초등학교에 가야 하기 때문에 자립심을 많이 키워주려고 해요. 그리고 참을성이 있게 만들어 주려고 해요. 자기일은 자기 스스로 할 줄 알아야 하고 무슨 일을 해도 생각을 하고 행동에 옮기게 가르쳐 주고 싶어요. 제가 받아줄 때는 받아줘도 반드시 잘못된 것은 짚고 넘어가거든요.”

(2012. 3. 21. 면담)

연구자는 연구 초기 교사와의 면담에서 바다반 교사를 교육신념이 강한 교사로 평가하였다. 바다반 교사의 교육신념은 유아들에게 하는 칭찬 속에서 나타나기도 하였는데 이에 대한 사례를 살펴보면 다음과 같다.

[상황 43] 우리 규란이 이야기 잘 하는 친구죠?

몇몇의 유아들이 전날 완성하지 못한 그림을 그리고 있는 중에 규란이가 흐느끼고 있다.

규란 : (흐느낀다.)

교사 : 규란이 왜 그러니?

여정 : 머리 아프대요.

교사 : 규란이 머리 아프니? 괜찮아 너무 힘들면 말하면 돼요. 할 수 있겠니? 괜찮아?

여정 : 너희 집에 약 있어? 그럼 집에 가서 약 먹어 그럼 나아. 선생님한테 약 먹여주라고 해. 선생님 규란이 머리 아프대요. 약 먹여주세요.

교사 : 그래 여정이가 규란이를 많이 걱정하는 착한 친구구나. 그런데 여정아

그것은 규란이가 얘기 할 수 있어요. 선생님이 자기일은 자기가 이야기하는 것이라고 했죠. 그치 규란아? 우리 규란이 선생님에게 이야기 잘 하는 친구죠?

규란 : (고개를 끄덕인다.) 힘들어요.

교사 : 그래. 그럼 정리하고 점심 먹고 하도록 하자.

규란 : (말없이 연필을 필통에 넣는다.)

(2012. 7. 24. 관찰)

바다반 유아들은 교사와의 관계에서 스스로 일을 해결하기를 시도해 보는 규칙이 있었다. 위의 사례에서 여정이는 규란이의 과제수행이 힘든 이유를 교사에게 대신 전달해 주었다. 교사는 여정이의 이야기에 ‘그래 여정이가 규란이를 많이 걱정하는 착한 친구구나’라고 구체적인 칭찬으로 인정의 반응을 보이는 것 같지만 사실은 여정이에게 규란이 대신 이야기 하는 것을 통제하고 있는 것으로 비춰졌다. 또한 교사는 규란이에게 ‘우리 규란이 선생님에게 이야기 잘 하는 친구죠?’라고 구체적인 칭찬을 하였지만 규란이에게 스스로 이야기하고 행동하기를 명령하고 있는 것으로 보였다. 즉, 교사의 경직된 목소리의 칭찬 속에 숨은 의도는 유아들에게 행동을 통제하는 명령이 내포된 것으로 해석되었다.

또 다른 상황으로 교사가 교무실에 잠깐 들리면서 뒤이어 따라온 은림이에게 명령이 내포된 칭찬을 하고 있다.

[상황 44] 은림이가 할 수 있는 거예요.

교사가 급하게 교무실로 복사를 하러가자 은림이가 뒤따라온다.

은림 : (활동지를 들고 교무실에 따라 들어온다.) 선생님 못하겠어요.

교사 : (경직된 목소리로) 할 수 있어요. 은림이는 잘 할 수 있어. 어서 가세요.

은림 : (가지 않고 문 앞에 서 있다.)

교사 : 은림 어서 교실에 가서 하고 있어요.

은림 : 저 못하겠어요.

교사 : (경직된 목소리로) 아니요. 은림이는 더 잘 할 수 있어요. 은림이가 할 수 있는 거예요.

은림 : (머뭇거리더니 교실로 천천히 들어간다.)

(2012. 10. 4. 관찰)

연구자는 교실로 돌아가는 은림이에게 물어보았다.

연구자 : 은림아 힘드니? 바다반 선생님이 뭐라고 하신 거야?

은림 : 안된데요.

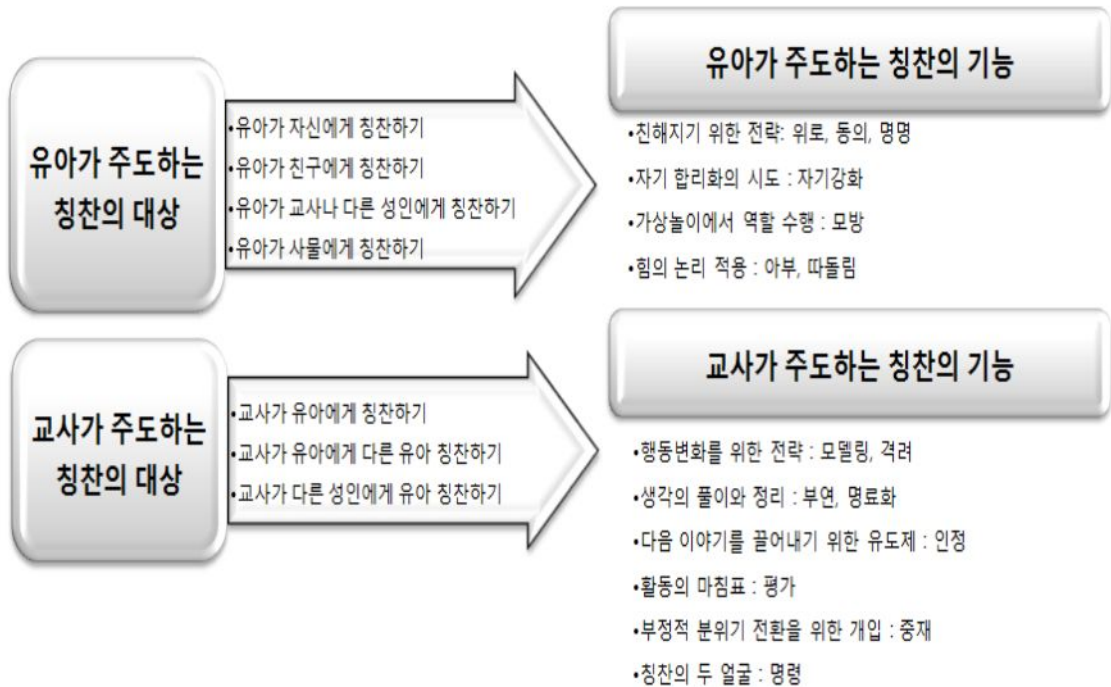
연구자 : 뭐가?

은림 : 혼자 하래요.

(2012. 10. 4. 인터뷰)

인터뷰에서 은림이는 교사의 경직된 목소리의 칭찬을 ‘혼자 하세요’라고 스스로 받아들이고 있는 것을 알 수 있었다. 즉, 교사의 칭찬이 은림이에게는 명령으로 받아들여지고 있었고 칭찬으로 여겨지지 않고 있음이 관찰되었다. DeVries와 Zan(1997)은 ‘설탕 발린 통제’ 즉, 칭찬을 하는 의도는 칭찬을 받는 대상이 칭찬을 하는 사람의 소망을 따르도록 하는데 있다고 하였다. 바다반 유아들은 교사의 칭찬 속에 지시가 내포되어 있는 줄을 알면서도 하는 수 없이 따르는 모습을 비쳤다. 다시 말해 유아들은 교사의 칭찬이 진실적인 것과 형식적인 것을 구분하고 있는 것으로 관찰되었다.

이상의 IV장과 V장을 토대로 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상과 그에 따른 칭찬의 기능을 [그림 6]과 같이 도식화 하였다.



[그림 6] 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상과 기능

[그림 6]에서 보는 바와 같이, 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상과 그에 따른 칭찬의 기능에서 칭찬은 긍정적인 의미에서 표출하기도 하였지만 때로는 권력관계로서의 보이지 않는 힘이 적용되는 부정적인 칭찬의 맥락이 발견되기도 하였다. 즉, 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능은 유아에게 긍정적인 효과를 가져 올 수도 있지만 부정적인 효과도 가져올 수 있다는 다른 측면을 보여주는 결과이다. 유아는 유치원에서 다른 성인의 권위를 수용하는 심리적, 사회적 고업을 수행하게 된다(Belsky & Mackinnon, 1994). 따라서 자칫 유아에게 상처를 주는 권위적인 명령의 칭찬이 되지 않도록 주의해야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

VI. 칭찬의 유형

피그말리온 효과는 ‘칭찬하면 칭찬한 만큼 잘 한다’는 것으로 진지한 관심과 애정, 존중감이 실린 칭찬이 전달되어야 한다는 의미를 담고 있다. 즉, 칭찬의 방법에 따라 칭찬이 효과적인 결과를 가져올 수도 있고 부정적인 결과를 가져올 수 있다. 바다반 유아들에게 이루어지는 칭찬은 하루 일과에서 여러 상황에서 자주 발견되었고 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 형태는 여러 가지 방법으로 나타났다. 본 연구에서는 칭찬이 이루어지는 상황을 중심으로 나타나는 칭찬의 유형에서 ‘방법’으로 범주화하여 서술하고자 한다. 바다반에서 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 방법은 ‘직접적인 칭찬과 간접적인 칭찬’, ‘언어적인 칭찬과 비언어적인 칭찬’, ‘구체적인 칭찬과 비구체적인 칭찬’, ‘진실된 칭찬과 거짓된 칭찬’, ‘조건적인 칭찬과 무조건적인 칭찬’, ‘개인적인 칭찬과 공개적인 칭찬’으로 나타났으며 이를 비교 살펴보고자 한다. 이러한 비교 방법들은 다양한 대화양상의 특징들을 잘 드러내는 것으로서 여러 가지 칭찬 방법의 특징을 보여주기에도 적합하다고 본다. 하지만 본 장에서 제시되는 칭찬의 방법들은 반드시 칭찬을 하는 방법들의 모두를 그대로 나타내기보다는 유아들에게 이루어지는 칭찬의 방법들에 대해 대표적인 성향만을 나타낸다는 제한점을 갖는다.

A. 직접적인 칭찬과 간접적인 칭찬

바다반에서 유아나 교사가 주도하는 칭찬은 상대방의 행동이나 모습에 감탄하는 마음을 그대로 전달하며 그 자리에서 바로 칭찬하는 사례가 대부분이었지만, 무엇인가를 이해시키려는 상황에서는 누군가를 칭찬에 등장시키면서 객관적인 입장도 함께 전달하는 간접적인 칭찬이 이루어졌다. 다음의 사례는 생일축하행사를 앞두고 축하카드를 만드는 과정에 관찰된 직접적인 칭찬이다.

[상황 45] 정말 예쁘데. 잘 만들었어.
 7월의 생일축하를 위해 축하카드를 만들고 있다.

하진 : (해린에게 다가와서 생일축하카드 글씨 쓴 것을 보여주며 자랑한다.)
 주해린! 이게 예쁘다고?
 해린 : 응. 예뻐 예뻐. 잘 만들었어.
 희경 : (하진과 해린에게) 나도 그렇게 하고 있어.

수경 : 뭐야 하트네. 정말 예쁜데. 어떻게 그렇게 잘 만들었어. 나도 그렇게 만들어줘.

해린 : 야! 우리 같이 여기에 색칠도 하자.

희경 : 그래.

수경 : 난 촛불도 그릴거야. 생일이니까 케익이 있어야 돼.

(2012. 7. 17 관찰)

유아들은 7월에 생일 맞은 친구들에게 주기 위해 카드를 꾸미고 있는 과정에서 서로의 카드 모양에 감탄하는 ‘예뻐, 잘 만들었어.’라고 직접적인 칭찬의 모습을 보여주었다. 유아들은 또래의 활동모습에 감탄을 할 경우 즉시 칭찬의 표현을 해주며 관계를 형성해 가고 있었다. 또한 칭찬을 받은 유아들은 기분이 좋아져서 자신의 수행활동에 자신감을 가지고 몰입하는 모습을 보였다. 이처럼 진심을 담아 즉시 하는 직접적인 칭찬은 유아에게 활동을 증진시키고 또래간의 관계를 친밀하게 하었는데 해린이의 ‘야! 우리 같이 여기에 색칠도 하자’라는 말에서 알 수 있었다.

아래의 사례는 교사가 성규에게 칭찬으로 바로 응대하는 예이다.

[상황 46] 우리 성규는 멋지고 잘 참잖아.

성규가 구름다리 위에서 울고 있다.

성규 : 선생님 세종이가 나한테...(인상을 찌푸리며 울려고 한다.)

교사 : 성규는 표정이 안 밝아 보이는데 왜 그러는 거야?

우리 성규는 너무 멋지고 선생님 말을 잘 듣잖아. 속상할 때 울지 않기!

성규 : 지금 우는 것 아니에요.

교사 : 그랬어. 근데 어제도 속상한 일이 있어서 울었잖아.

성규 : (눈물을 손으로 닦는다.)

교사 : 왜 울고 있어. 어서 내려와요.

성규 : 애들이 저 등을 밟고 올라갔어요.

교사 : 그랬구나. 아파서 그런 거야. 선생님이 주물러 줄게 어서 내려와. 친구들이 모르고 그랬겠지. 성규는 지난번 산책 때 넘어져도 안 울고 선생님 짐도 들어주는 **잘 참는 의젓한 친구잖아.**

성규 : (구름다리에서 내려와서 등을 털고 있다.)

(2012. 8. 16 관찰)

위의 사례는 실외놀이터에서 성규가 울고 있자 교사가 다가가서 ‘너무 멋지고 선생님 말을 잘 듣잖아’ 라고 인정하는 직접적인 칭찬을 드러냈다. 성규는 처음에는 울음을 멈

추지 않다가 교사의 ‘잘 참는 의젓한 친구잖아’라는 재 칭찬에 마음이 진정되는 모습을 보였다. 이처럼 교사의 직접적이고 즉시 하는 칭찬은 유아에게 빠른 행동의 변화를 주고 있었으며 유아에게는 정서적인 안정감을 되찾게 해 주었다.

이러한 직접적인 칭찬의 방법과는 반대로 주위에서 하는 칭찬을 매개체로 하여 암시적인 칭찬을 하는 간접적인 칭찬의 모습을 발견할 수 있었다.

[상황 47] 선생님이 네가 잘한다고 했어.

지옥, 도훈, 하진이가 팽이로 게임을 하고 있다

지옥 : 하진아! 도훈아! 고- 숏!

하진 : 오 예! 내가 이겼다. 아 부딪쳤어. (실망한다.)

도훈 : 내 것은~ (팽이를 치지만 금방 쓰러진다)

지옥 : 오 예~ 내가 이겼다.

도훈 : (조금 아쉬운 표정으로) 지옥아 나랑 다시 한판하자.

지옥 : **아니야. 어제 선생님이 네가 팽이는 잘 한다고 했어. 잘 안될 때도 있어.** 내가 금메달 하진이 은메달 도훈이 동메달 아! 아니다. 우리 다 잘 했으니깐 너도 금메달 너도 금메달 다 금메달하자.

하진, 도훈 : (기뻐하면서 서로 마주보며) 다시 하자.

(2012. 11. 21. 관찰)

유아들은 직접적으로 칭찬을 듣는 것보다 주위의 누군가를 등장시키는 칭찬을 받음으로써 자존감이 확립되고 있었다. 즉, 간접적인 칭찬은 유아로 하여금 새로운 기분을 갖게 하는 활력소가 되었다. 위의 사례에서 도훈이가 지옥이에게 팽이치기를 이기게 되자 도훈은 아쉬운 마음으로 다시 한 번 승부를 내자고 하였다. 하지만 지옥이에게 ‘어제 선생님이 네가 팽이는 잘 한다고 했어’라는 교사의 간접적인 칭찬을 듣게 된 후 도훈이는 다시 표정이 밝아지며 팽이치기를 다시하자는 제안을 하였다. 이처럼 유아들에게 간접적인 칭찬은 칭찬을 하는 사람과 전달하는 사람 두 명으로부터 자신을 인정하고 지지하는 것으로 느껴지기 때문에 그 기쁨도 더 크게 느껴지는 것으로 보였다. 하지만 간접적인 칭찬은 유아들에게 때로는 하기 싫은 것에 대한 권유로 들려서 부담감을 주는 것으로 해석되었다.

이는 다음의 민준이의 모습에서 발견할 수 있었다.

[상황 48] 태권도 관장님이 민준이 태권도 잘한다고 했어.

교사가 민준이에게 아침에 누가 등원 준비를 해줬는지 묻고 있다.

교사 : 우리 민준이 왔네. 민준아 오늘은 누가 가방 챙겨 줬어요?
 민준 : 어. 어. 할머니가. 아니, 아니 내가 했어요. 내가 메고 왔어요.
 교사 : 스스로 했어요?
 민준 : 네 스스로 했어요.
 교사 : **그래. 민준아 앞으로도 스스로 하는 거예요. 잘했어요(안아줌). 그런데 민준아 태권도 관장님이 이번에 발표회 때 민준이가 태권도를 너무 잘한다고 하는데 민준이 태권도 다니지 않을래. 선생님도 민준이가 잘해서 깜짝 놀랐거든.**
 민준 : 아. 아. 싫어요. (고개를 흔들다)
 교사 : 그래 알았어. 민준아 수첩 도장 찍자.
 민준 : (출석도장이 있는 책상으로 간다)

(2012. 11. 19 . 관찰)

민준이 어머니는 민준이가 행동이 느리고 키가 크지 않는 것 같다고 태권도 학원 다니기를 희망하며 교사에게 상담을 한 적이 있었다. 위 상황은 교사가 민준이의 어머니의 바람을 알고 있기에, 민준이의 잘한 점을 칭찬하면서 더불어 어머니의 바람을 민준이에게 이야기 하고 싶어 하였다. 즉, 민준이가 집에서 등원가방을 스스로 챙겼던 부분을 칭찬하며, 자연스럽게 태권도 관장의 칭찬을 드러내어 민준이에게 태권도에 대한 흥미를 이끌어 내고 싶어 하였다. 하지만 교사는 기대를 갖고 태권도 관장님의 민준이에 대한 칭찬을 전달하지만 민준이는 칭찬에 대한 거부감을 가지며 자리를 회피하고 있었다. 이는 유아들이 교사에게 제 3자의 칭찬을 전달 받지만 자신이 하기 싫은 행동에는 부담감을 가지며 회피하려고 하는 것으로 관찰되었다. 또한 간접적인 칭찬이 칭찬하는 사람, 전달하는 사람의 두 명으로부터 칭찬 받는 기분을 들게 하는 만큼 하기 싫은 것 또한 두 배의 부담을 느끼게 할 수 있는 것으로 해석되었다.

B. 언어적인 칭찬과 비언어적인 칭찬

유치원에서 교사는 유아와 언어적 자극과 몸짓, 표정, 신체적 접촉의 비언어적인 자극으로 상호작용을 한다. 바다반에서 유아가 주도하는 칭찬은 주로 언어적인 칭찬이 많았지만 교사가 주도하는 칭찬에서는 비언어적인 칭찬 즉, 웃음이나 제스처 그리고 스킨십으로 표현하며 칭찬하는 모습도 빈번하게 나타났다.

[상황 49] 진짜 똑같다. 세종아 잘 그렸네.

유아들이 일기에 주말지낸 이야기를 교사가 일러 준대로 육하원칙에 맞추어 쓰고 그림으로 그리고 있다.

세종 : 애들아 긴 뱀장어, 여수 엑스포에서 봤어? 이렇게 생겼다. 애는 목도 있어 그런데 목을 없앨 수도 있어.

민준 : 맞아. 그러가지고 이렇게 목을 잘라 버리지 응? **진짜 똑같다.**

세종 : 이제 색칠해야지. (색연필을 가져와서 색칠한다)

선우 : (세종이에게 다가와 그림을 보며)와~ **재미있게 잘 그렸다.** 그런데 왜 연두색이야?

세종 : 이거 대왕 뱀이야.

선우 : **아 그런 거야. 나는 연두색이어서 대왕갈치인줄 알았네. 세종아 뱀이 움직이는 것 같아. 와. 봐 봐. 도훈아 봐 봐. 잘 그렸지. 세종아 잘 그렸네.**

교사 : 우리 친구들이 엑스포에서 본 것이 많구나. 그래 엄마 아빠랑 놀러간 것도 쓰고 집에서 가족이랑 놀았던 것도 써보자.

(중략)

세종 : 또 이것도 그렸어요. 괴물이에요. 빛이 반짝 반짝 났어요.

(2012. 7. 9. 관찰)

우주유치원은 각 반에서 칭찬에 관련된 활동이 주제별로 진행되고 있었고, 월별 행사로 칭찬 상을 수여하는 날이 있었다. 또한 유아들의 일일수첩의 내용에도 가정과 주고받는 칭찬의 메시지가 이루어지고 있었다. 이러한 유치원의 칭찬 프로그램 특성 때문인지 바다반 유아들은 긍정적 상호작용에서 가장 많이 사용되는 수단 중 하나가 언어적 칭찬이었다. 위의 사례처럼 유아들은 주말지낸 이야기를 그림으로 표현하는 과정에서 세종이의 뱀 그림에 호기심을 보였다. 그리고 유아들은 ‘진짜 똑같다’, ‘재미있게 잘 그렸다’, ‘잘 그렸지’ 등의 사회적 인정의 언어적 칭찬을 하며 친밀감을 표출하였다. 또한 언어적인 칭찬은 유아들의 과제 수행 능력을 증진시키고 있음을 알 수 있었는데 세종이의 ‘이것도 그렸어요’라는 말은 세종이가 다른 유아들로 받은 즉석의 언어적 칭찬들로 인하여 자신감이 향상됨을 보여주는 결과라고 해석되었다.

[상황 50] 파이팅!

다혁이가 화장실을 가다가 복도에서 구름반 교사를 만난다.

구름반교사 : 다혁아 밥 많이 먹었어요?

다혁 : 네. (고개를 숙이며 화장실로 향한다.)

구름반교사 : 다혁아 집에 갈 때 선생님이 초콜렛 줄게 알았지?

다혁 : 파이팅! (구름반 교사에게 손을 올린다.)

구름반교사 : 하하하. 자 파이팅! (손바닥을 마주쳐주고 주방으로 간다.)

(2012. 5. 9 관찰)

연구자 : 다혁아 방금 구름반 선생님이 다혁이에게 뭐라고 했어?

다혁 : 대단해요! 최고예요.

(2012. 5. 9. 인터뷰)

교육기관에서 흔히 볼 수 있는 비언어적 행동으로 포옹, 어깨를 한번 만져주는 것, 악수, 하이파이브, 쓰다듬기, 어루만지기 등이 있다. 비언어적 칭찬은 신체의 일부가 상대방의 신체에 닿음으로써 의사소통의 기능을 하게 된다(채선희, 1987). 다혁이는 구름반 교사가 초콜렛을 준다는 말에 대답 대신 하이파이브를 하며 교사에게 ‘최고’라는 마음을 전달하였다. 구름반 교사 또한 다혁이의 하이파이브 칭찬을 받아들이며 하이파이브와 웃음으로 반응해 주었다. 또한 다혁이가 구름반 교사에 했던 ‘파이팅’은 감사하다는 칭찬의 말임을 다혁이와의 인터뷰에서 알 수 있었다. 이처럼 비언어적인 칭찬은 유아에게 말로 표현하지 않는 것이어도 이해 할 수 있는 신호였으며 충분한 의사소통의 기능을 하고 있는 것으로 관찰되었다.

비언어적인 칭찬은 제스처로 관찰되기도 하였는데 다음의 사례와 같다.

[상황 51] (엄지손가락을 들며)

오전 간식 선식을 먹고 난 후 유아들이 그릇을 쟁반에 갖다 놓고 있다.

유아들 : (한명씩 선식을 먹은 뒤 매트에 와서 앉는다.)

수경 : (교사를 향하여 다 먹었다는 눈빛을 보내며 ‘저기 갖다 놓을까요?’라는 손짓을 한다)

교사 : (의자에 앉은 채로 고개를 끄덕이며 ‘’ 표시를 한다.)

수경 : (웃음을 보이며 그릇을 선반으로 가져간다.)

(2012. 5. 9. 관찰)

교사와 학습자간에 무수히 많은 비언어적 소통이 상호적으로 표현, 수용되고 있고 이것은 주로 신체언어의 형태로 전달된다. 이는 잠재된 의식과 감정 상태들이 파악 될

수 있음을 나타내며 교사의 몸짓, 얼굴표정과 같은 비언어적 행위에 의해 유아에게 전달 될 수 있는 것이다(심규성, 2007). 따라서 본 연구에서는 눈을 맞추고 환하게 웃어 주거나 엄지손가락을 세우는 표현도 비언어적인 의사소통의 칭찬으로 포함하였다.

바다반의 하루 일과 중 오전간식으로 선식을 먹는 시간이 있었다. 교사는 클래식 음악을 틀어 놓고 선식을 나누어 준 뒤 유아들의 개인 수첩을 정리하였다. 유아들이 선식을 다 먹어갈 때쯤에는 교사는 의자에 앉아 유아들이 스스로 정리하는 모습을 지켜보고 있었다. 교사는 선식을 다 먹은 뒤 소리 없이 정리하는 수경이의 모습에 엄지손가락을 보이며 ‘최고’라는 칭찬의 메시지를 보냈다. 수경이도 교사의 칭찬메시지에 보조개를 보이며 미소를 지었다. 이는 교사의 비언어적인 칭찬의 방법이 유아에게 전달되어 칭찬으로 받아들여지고 반응하고 있음을 보여 주는 사례이다. 즉, 유아에게 교사의 제스처로 보여주는 몸짓과 표정이 칭찬의 신호로 받아들여 교사의 마음을 읽으며 화답의 의미로 웃음을 보이고 있는 것으로 관찰되었다.

이상에서 살펴볼 때 유아들에게 칭찬은 언어적인 표현으로 강화와 격려, 인정의 의미가 담겨져 있다. 반대로 비언어적인 칭찬은 유아들에게 마음을 대신하는 몸짓으로 언어적인 칭찬보다 순간적으로는 더 큰 힘이 되고 있는 것으로 해석되었다.

C. 구체적인 칭찬과 비구체적인 칭찬

구체적인 칭찬은 유아들에게 왜 칭찬을 받는지 명확한 이유를 알 수 있어 다음에도 같은 상황에서 올바른 행동을 유발 할 수 있다. 바다반 유아들은 친구와 교사에게 관심을 갖고 다가갈 때 칭찬의 내용이 구체적인 표현을 주로 사용하였고, 교사 또한 유아에게 칭찬을 할 때 이유를 덧붙이는 구체적인 칭찬을 사용하고 있었다. 반면에 칭찬을 하는 과정이나 이유를 말하지 않고 간결하고 짧게 표현하는 비구체적인 칭찬이 드러났다.

[상황 52] 네가 선생님하고 똑같이 말하니까 예쁜 바다반 선생님 같아.
 초희어머니가 초희 동생 백일 떡을 간식으로 보내줘서 먹고 있다.

교사 : 맛있니? 쫄깃쫄깃하죠. 너무 많이 먹으면 점심을 못 먹으니 조금만 먹도록 하고 남은 것은 오후에 먹도록 해요.

유림 : (떡을 먹으며) 난 일요일에 곡성기차마을에서 돌아가는 것 탕어?

희경 : 제목이 뭐야?

유림 : 몰라. 그리고 엄마가 할머니 아프다고 친정에 간다고 할머니 집에 갔어. 난 그만 먹을래. 선생님이 적당히 먹으라고 했으니까. 너도 적당히 먹어 점심 못 먹으니까.

희경 : **네가 꼭 선생님 같아. 선생님이 적당히 먹으라고 했잖아. 너도 똑같이 말했어. 바다반 선생님같이 예뻐.**

유림 : 떡이 손에 묻어서 떨어지지 않아. 선생님이 손으로 먹고 씻으라고 했어.(일어나서 손을 씻으러 간다)

희경 : 같이 가자. 선생님.

유림 : 야 빨리 와 화장실에서 선생님 놀이 하게.

(2012. 5. 29. 관찰)

위의 사례에서 희경이는 유림이에게 어떤 행동이 선생님을 닮았는지 즉 ‘선생님이 적당히 먹으라고 했잖아’라고 설명하는 구체적인 칭찬과 함께 예쁘다는 칭찬을 하였다. 또한 유림이는 희경이의 칭찬을 듣고 선생님 흉내를 계속 내리는 모습을 보였다. 이는 구체적인 이유와 함께 칭찬을 들은 유림이가 자신의 잘한 점을 알게 되어 스스로를 대견하게 생각하는 자신감 있는 표정을 짓고 있는 것이었다. 또한 구체적인 설명이 있는 칭찬은 유아들의 놀이나 관계를 더욱 증진시키는 모습을 보였는데 위 사례에서 유림이가 ‘야 빨리와 화장실에서 선생님 놀이 하게’라는 말이 이를 확인시켜주고 있다.

다음은 교사가 주도하는 구체적인 칭찬의 사례이다.

[상황 53] 순서를 적은 것도 좋고... 잘했어요.

기자가 되어 그림에 대한 표현을 글로 써보는 시간이다.

교사 : **우리 여정이는 알이 태어나는 모습의 순서를 적어보았구나. 순서에 대한 설명도 좋은 것 같다.**

민준 : 저기(환경판)에 붙여서 종일반이 봤으면 좋겠어요.

교사 : 아 그래. 가연이 기자가 쓴 것도 보자. 어디 어머 가연이는 알이 엄마가 없어서 강아지가 품어 주었다고 썼구나. 왜 그랬는지 이유를 상상해 보는 것도 잘했어요. 우리 도훈이 기자 것은 보니까 ‘헤럴드와 펙펙이’라고 제목을 멋지게 지었네. 아래에는 알에서 개구리가 깨어나서 신기했다고 썼구나. 그래 생각을 표현해서 쓰는 것 잘했어요.

세종 : 선생님 그런데요. 느낌을 써도 돼요.

교사 : 응 그래요. 느낌도 생각이니까 그렇게 하는 거예요.

성규 : 아 그래요. 전 그림만 보고 쓰는 줄 알았어요.

(2012. 6. 26. 관찰)

위 사례는 유아들이 기자가 되어 신문 활동지에 글을 써보는 확장활동이었다. 유아들은 대부분 그림을 보고 그림 형태에 대한 이야기만 썼지만 가연이와 도훈이는 그림에 대해 느낀 점을 써놓았다. 교사는 유아들에게 가연이는 ‘알이 엄마가 없어서 강아지가 풀어주고 있다는 이유를 잘 썼네’라고 구체적으로 설명하며 칭찬해 주었고, 도훈이는 ‘개구리가 깨어나서 신기했다는 느낌을 잘 썼다’라고 구체적으로 설명해 주며 칭찬을 해 주었다. 교사의 칭찬 뒤에 세종이와 성규는 느낌을 쓰겠다는 결심을 하였다. 이처럼 교사가 유아에게 칭찬을 왜 하는지 명확하게 분석하는 기술의 구체적 칭찬은, 유아들에게 어떤 행동을 해야 칭찬받는지 인지 할 수 있게 하는 모델링이 되었으며 자신들도 해보아야겠다는 다짐을 하게 하는 긍정적인 영향을 주었다

반대로 간결하게 칭찬하는 비구체적인 칭찬의 사례는 다음의 사례에서 발견되었다.

[상황 54] 맞았어. 잘했네.

견학으로 민속박물관에 다녀온 경험을 그림으로 그리고 있다.

지옥 : (한자를 본 기억을 떠올리며 한자모양을 쓰고 있다.)

은림 : (지옥이 한자를 보며)야 진짜 저런 한자가 있나?

희경 : 당연하지. 나도 어제 봤어. 이런 한자 있어.

지옥 : **맞았어.**

은림 : 우리 집에서는 저렇게 안 배웠는데.

지옥 : (혼잣말 하며 쓰고 있다.) 민속박물관을 갔습니다.

여진 : (희경이의 그림일기를 보며) 이건 누구야.

희경 : 친구들.

여진 : 누구 친구야?

희경 : (약간 짜증을 내며)그냥 아이들이라고.

여진 : (의자에서 일어나며 혼잣말로) **잘 그렸네.**

지옥 : 선생님 일곱 칠 어떻게 써요?

연구자 : (연구자의 약기노트에 써준다.)

여진 : 나도 봐야지.

지옥 : 쇠금은요?

연구자 : (말없이 써준다.)

지옥 : **잘하네.** (혼잣말을 하며 노트에 따라 쓴다)

여진 : 어렵다.

(2012. 9. 12. 관찰)

위 사례는 유아들이 또래나 교사에게 ‘맞았어’, ‘잘 그렸네’, ‘잘 아네’ 등의 짧은 칭찬

을 주고받는 모습이다. 이처럼 유아들은 또래나 교사와의 상호작용에서 때로는 간결하고, 모호하며, 두루뭉술한 칭찬을 표출하고 있었다. 또한 이러한 비구체적인 칭찬에 대해 유아들은 칭찬으로 인식하지 않는 듯 반응을 보이지 않는 것을 관찰 할 수 있었다. 즉, 유아들에게 또래의 간결한 칭찬은 칭찬으로서의 의미를 갖지 않게 하였다고 볼 수 있다.

이러한 비구체적인 칭찬의 모습은 다음의 교사 칭찬에서도 발견 되었다.

[상황 55] 맞다. 좋아요.

유아들이 오후 귀가 준비를 위해 매트에 모여 앉아 있다.

교사 : 자~ 오늘은.

세종 : 선생님! 오늘 언어전달 날인데요.

교사 : **맞다. 잘했어요. 목요일이구나.**

세종 : (성규를 쳐다보며)내말이 맞지?

교사 : 이번 주 언어전달은 다음 주 푸드아트 때문에 고추에 대해서 할 건데요.

고추를 써오기 할까? 고추에 대한 것을 써오기 할까?

유아들 : 고추요. 고추에 대한 거요.

성규 : 선생님 손들어 봐요.

교사 : **좋아요.** 고추하면 생각나는 것에 대해 쓰고 싶은 사람?...고추로 쓰고 싶은 사람? 어 그럼 고추라고 쓰고 싶은 사람이 많으니 언어전달은 고추가 되겠다. 자 다같이~

교사, 유아들 : 어머니 오늘 언어전달은 고추입니다. 고추 써 주세요.

(2012. 7. 19. 관찰)

바다반은 매주 목요일에 가정으로 유아들의 언어전달이 이루어지고 있었다. 세종이는 교사에게 목요일인 것을 알려주며 언어전달 요일임을 상기시키게 하였다. 하지만 교사는 세종이의 대답에 짧고 간결하게 칭찬을 해주고 더 이상의 칭찬은 없었다. 세종이는 교사의 간결한 칭찬이 만족이 안됐는지 성규를 향하여 ‘내말이 맞지?’라며 다시 한 번 인정받고 싶어 하였다.

이처럼 유아에게 구체적인 설명의 칭찬은 무엇 때문에 칭찬을 받는지 알 수 있는 방법이었지만, 습관처럼 하는 모호한 단답형의 비구체적인 칭찬의 방법은 유아들에게 형식적인 것으로 느껴지고 있음이 관찰되었으며 결국 칭찬으로서의 의미가 상실 되어 가고 있는 것으로 해석되었다.

D. 진실된 칭찬과 거짓된 칭찬

유아들에게 이루어지는 칭찬은 대부분 진실적인 마음에서 비롯된 것이지만 때로는 또래와 교사의 권력적인 관계에서 보이는 거짓된 칭찬이 등장하기도 하였다.

[상황 56] 와~ 대단한데.

유아들이 점심시간에 미역국의 조개를 보고 이야기를 나누고 있다.

은림 : (미역국의 껍질째 있는 조개를 보고) 나 조개 잡아봤는데.

선우 : **조개? 와! 너 진짜 농부야. 멋져!**

은림 : 진짜야 살아 있는 거야. 죽어 있는 게 아니라 이렇게 손을 바닥에 넣었는데 확 잡았다.

선우 : 애들아 이것 봐. 나는 손으로 먹어.

초희 : **와~ 대단한데.** 그렇게 먹으니까 맛있어. 나도 해볼 거야.(조개를 까서 먹고)선우야 네 말이 맞았어. 손으로 먹으니까 맛있어.

선우 : **맞지? 잘했어. 초희 너도 잘 깔 수 있어. 해봐.** 이것도 먹어야지(조개를 한 개 집는다).

은림 : (국물에 있는 조개를 손으로 집었다 놓았다 한다.)

(2012. 6. 1. 관찰)

위 사례에서 진실된 칭찬은 선우의 조개에 대한 명명하기의 칭찬에서 시작되었다. 선우는 점심시간에 급식으로 나온 국물의 조개 모습에 반가움을 표현하며 ‘진짜 농부’라는 명명의 칭찬을 하였다. 선우는 조개를 의인화 시키며 진심으로 칭찬하며 대하였다. 선우의 모습을 지켜본 초희도 선우에게 ‘와~대단한데’라고 마음에서 우러나오는 칭찬을 하며 조개를 손으로 집어본 뒤 선우에게 ‘네 말이 맞았어’라는 진심의 칭찬을 다시 한 번 표출하였다. 이처럼 유아들은 어떤 흥밋거리에 대해 이야기를 나누며 정서적인 교감을 얻어 친구의 행동을 따라해 보려는 시도를 하였고, 서로에게 진심어린 칭찬을 주고받고 있었다. 또한 서로가 같은 행동을 시도해 봄으로써 친밀함을 드러내는 것을 보여 주게 되었다.

다음은 교사가 스킨십을 통한 진심의 칭찬을 보여주는 또 다른 사례이다.

[상황 57] 민준이.. (안아준다.)

민준이가 점심을 다 먹고 교사에게 도시락을 검사 맡고 있다.

민준 : (책상에서 일어나며) 선생님 다 먹었어요.

교사 : 그랬어. 이리 와봐.

민준 : (교사에게 다가간다.)

교사 : 민준이...(다가온 민준이에게 껌안고 볼에 뽀뽀를 해 준다.)

민준 : (물을 마신 후 사물함에서 칫솔을 꺼내고 세면대로 다가온다.)

(2012. 9. 10. 관찰)

연구자 : 민준아 방금 선생님이 왜 뽀뽀를 하고 안아줬어요?

민준 : 밥을 빨리 먹어서요. **잘했다고 해준 거예요.**

연구자 : 아~ 밥을 빨리 먹으면 선생님이 안아주고 뽀뽀를 해주는구나. 어!

그런데 왜 민준이보다 먼저 먹은 친구들은 뽀뽀를 안 해줬을까?

민준 : 어. 어. 그건 너무 빨리 먹어서요. 나규란보다 빨리 먹어서요.

연구자 : 하하. (박장대소한다.) 너무 빨리 먹어도 안 되는 거야. 하하.

민준 : (미소를 짓는다.)

연구자 : 그래서 민준아 선생님이 뽀뽀해주고 칭찬해 주니 기분이 어땠어.

민준 : 어. 어. 좀 기분이 좋았어요.

연구자 : 하하(또 한 번 크게 웃는다.) 민준이 너무 귀엽다.

(2012. 9. 10. 인터뷰)

위 사례는 점심을 다 먹고 정리하는 민준이에게 교사가 아무 말 없이 스킨십을 시도하는 상황이다. 민준이 또한 교사의 스킨십을 당연한 듯 받아들이며 미소를 짓고 있었다. 민준이와의 인터뷰에서 민준이는 교사가 자신을 왜 안아줬는지를 직시하고 있는 것으로 보였다. 또한 비언어적인 칭찬을 받고 나서 민준이는 기분이 좋았다는 표현을 함으로써 짧고 비구체적이고 말이 없는 칭찬이지만, 유아들에게는 진심이 깃든 칭찬이기에 만족감을 주고 있는 것으로 해석되었다.

이와는 반대로 유아나 교사의 전략적인 양상으로 칭찬이 이루어지는 모습을 볼 수 있었는데 이는 거짓된 걸치레의 칭찬이었다.

[상황 58] 네가 쌓는 것 잘해서 보려구...

해린이와 여정이가 종이벽돌블록을 쌓고 있다.

해린 : (여정이가 종이벽돌블록으로 다른 쪽에 부엌을 만든다며 움직이다가 엉덩이로 옆에 쌓아둔 블록이 무너진다.) 어! 창문이 무너졌다.

여정 : (무너진 창문위로 나가서 다시 넘어오며 남자목소리로) 안녕하세요?

해린 : 네. 어서 오세요. 근데 집이 너무 좁아서 어디서 자지?

여정 : 여기서 자면 돼. 잠깐 베개를 구해올게.(종이벽돌 블록을 집어오며 등원하는 하진이에게 뭐라고 속삭인다.)

해린 : (여정이 파란 종이벽돌을 준다.) 됐다. 이젠 됐어. 근데 너는 왜 빨간색이야?

여정 : 응. 해린이 파란 집을 만들어봐. 구름집이 돼. 너 잘 만들잖아.

여정. 해린 : (베개를 베며 누었다 일어나며) 꼬끼오 잘 잤다.

여정 : (갑자기 종이벽돌블록을 하나씩 넘어뜨리며) 야~.

해린 : 하지 마~ 우리 놀이하는 것 아니야. 무너뜨리지 마.

여정 : 네가 금방 쌓는 것 잘해서 보고 싶어서 그래.

해린 : (고개를 숙이고 토라진 후 훌쩍거린다.)

여정 : 하진아 우리 여기에 빨간색으로 흠플러스 만들자. (무너진 종이벽돌블록사이에서 빨간색을 뺀다.)

하진 : (빨간색 종이벽돌블록을 집어 온다.)

(2012. 4. 18. 관찰)

유아들은 또래관계에서 지지적인 관계를 맺고 있더라도 그 속에는 갈등과 문제가 일어날 가능성이 내재되어 있다(Bernet & Perry,1986). 위의 사례는 쌓기놀이에서 여정과 해린이가 협력한 듯 보이지만 여정이 해린이를 ‘너 잘 만들잖아’라고 겉치레의 칭찬으로 따돌리고 있는 상황이다. 해린이는 여정의 칭찬에도 불구하고 자신을 따돌리려고 블록을 무너뜨린 것을 눈치 채고 있는 듯 표정이 어두워졌다. 이는 해린이에게 여정의 칭찬은 거짓된 칭찬으로 인식되고 있다는 것을 알 수 있는 모습이었다. 또한 유아들에게 혐의 논리가 적용되고 있는 상황으로 유아들은 거짓된 칭찬에 부정적인 상호작용이 일어나며 심리적인 부담감을 느끼고 있는 것으로 관찰 되었다.

이처럼 유아들에게 때로는 자신의 목적을 이루기 위해 친구를 따돌리는 상황이 있었는데 이와 같은 사례는 교사가 유아들에게 행동 변화를 일으키기 위한 전략에서도 나타났다.

[상황 59] 책 잘 읽고 있구나.

자유선택활동 시간에 언어영역에서 5명의 유아들이 책 한권 앞에 몰려 있다.

도훈 : 이거는 애들이 이렇게 가고 있거든. 누가 애들 이렇게 가래. 이렇게 가고 있지.

유아 4명 : 하하.

성규 : 어찌지 보라색이 변신해서 한명이 됐어.

수경 : 야! 친구들 같이 보려고 가져왔지. 민요가 좋아하는 친구들하고만 보라

고 했어?

도훈 : 민요 네가 정해줘. 이성규, 유세중~.

민요 : (책을 가리키며) 이건 성규, 이건 세종이

도훈 : 오! 성규야 우리 둘이 브라보야. 봐봐. 바닥에 눕자.

교사 : **장도훈, 이성규 책 잘 읽고 있는 것 맞지? 그렇죠? 책 잘 읽고 있네.**
우리 성규, 도훈이가 왜 이렇게 책을 좋아할까? 너무 잘 읽고 있네~
(의자들을 정리하며 지나가고 있다.)

도훈 : 네.

수경 : 봐라. 너희들 선생님한테 혼나잖아.

성규 : 아~ 재밌었는데. (혼잣말을 하며 쌓기놀이 영역으로 간다.)

(2012. 10. 15. 관찰)

위의 사례에서 교사는 나지막한 목소리로 유아들에게 ‘책 잘 읽고 있네’라는 같은 칭찬을 되풀이 하였다. 교사는 유아들에게 칭찬을 하고 있지만 도서영역에서는 장난 하지 않고 책 읽기를 지시하는 거짓된 칭찬을 하고 있는 것이었다. 유아들 또한 교사의 칭찬을 칭찬으로 보지 않는 것을 수경이의 ‘봐라. 너희들 선생님한테 혼나잖아’라는 대답에서 알 수 있었다. 이와 같이 거짓된 칭찬은 교사의 지시와 칭찬이 결합하여 유아들에게는 행동 변화를 해야 하는 적지 않은 부담감을 주 있는 것으로 해석되었다.

이와 같이 유아와 교사는 진심의 마음을 담은 감정 표출의 칭찬과 때로는 칭찬을 이용하여 목표를 달성하려는 것으로 관찰되었다. 즉, 유아들은 또래에게 속이거나 따돌리는 맥락으로 거짓된 칭찬이 이루어졌고, 교사는 유아들에게 행동 변화를 위한 전략으로 거짓된 칭찬이 나타나고 있는 것으로 해석되었다. 유아들은 거짓된 칭찬에 대해 능동적이지 않는 반응을 보였으며 칭찬으로 인식하지 않는 모습을 나타냈다.

E. 조건적인 칭찬과 무조건적인 칭찬

행동주의 입장에서 조건적이라는 말은 평가의 의미가 담겨 있다. 또한 칭찬에서 평가는 잘했는지에 대한 강화의 의미가 담겨 있어서 조건적인 칭찬은 행동을 잘 하게 하기 위한 방법이라고 할 수 있다. 유아에게 칭찬이 때로는 목적을 위한 수단으로 이용됐는데 다음의 사례에서 볼 수 있었다.

[상황 60] 잘 했어. 또 잘 그러면 내가 스티커 줄게.

수경이가 역할놀이에 참여하지 않고 다혁이에게 다가가 있다.

수경 : (역할놀이 영역을 지켜보다가 도서영역 매트에 누워서 책을 본다.)
 선우 : 야 우리 목욕탕 놀이하자. 누가 얘기할래.
 하진 : 나 할래.
 수경 : (책상으로 가더니 혼자서 옆드려 있다.)
 다혁 : (이면지 종이에 그림을 그리고 있다.)
 수경 : 다혁아 스카이 콩콩이야?
 희경 : (다가온다.)
 수경 : 야 이것도 다혁이가 하고 다 다혁이가 했어. 잘했어. 다혁아 뒤에다 또 그려봐. 잘 그리면 내가 스티커 줄게. 다혁아 나 좋아?
 선우 : 우리 이제 정리할 시간이다.
 수경 : 야 선생님 오시면 정리하기로 했잖아. (역할놀이 영역을 바라보면서 큰 소리로 말한다.) 다혁아 얼른 해.

(2012. 11. 23. 관찰)

유아들은 또래에게 관심이나 시선을 받기 위해 조건을 제시하는 과정에서 칭찬이 발견되었다. 위의 사례에서 수경이는 역할놀이 영역에 끼지 못한 토라짐을 모면하기 위해 다혁이에게 다가갔고 다혁이와 놀기 위해 다혁이에게 ‘잘 그리면 내가 스티커 줄게’라고 조건을 제시하고 있었다. 또한 조건 속에는 칭찬이 포함되어 있었으며, 이로 인해 역할놀이 영역에 있는 유아들의 시선을 끌고 싶어 하는 듯하였다. 즉, 수경이의 스티커는 다혁이에게 강화물이었고 선우에게는 유도제로 의미되며 조건적인 칭찬이 되고 있었다. 이는 유아들에게 칭찬으로 인해 목적을 쉽게 달성하려는 의도로 칭찬이라는 것이 유아들에게 새로운 의미로 부여되고 있는 시간이었다고 볼 수 있다.

다음은 교사가 유아들의 마음을 읽는 과정에서 보이는 또 다른 조건적 칭찬이다.

[상황 61] 말을 잘 듣고 정리정돈을 잘 했으니 게임하도록 하자.

점심시간에 은림이와 교사가 비가 오는 것을 보고 이야기하고 있다.

민요 : 선생님 먹어요?
 교사 : 응 잘 먹겠습니다. 하고 먹으세요.
 하진 : 선생님 비와요.
 교사 : 응 근데 비는 멈춘 것 같은데 바닥이 젖어서 오늘은 바깥놀이 못나갈 것 같아요. 다음에 나가게요. 우리 하진이가 비가 와서 바깥놀이 못갈 것 같아 걱정됐구나?
 하진 : 네.
 다른 유아들 : 에이~ (모두 한숨을 쉰다.)
 교사 : 그렇구나. 우리 바다반 친구들이 오전에 선생님 말도 잘 듣고 미술할

동 후에 정리정돈도 잘했으니 오늘은 강당에 가서 게임하도록 하자.

유아들 : 와~

민준 : 선생님 우리 파워레인저놀이 해요.

(2012. 5. 29. 관찰)

우주유치원은 놀이터를 리모델링하여 유아들이 한동안 놀이터를 이용하지 못한 적이 있었다. 놀이터의 리모델링이 끝난 후부터 유아들은 놀이터에서 놀고 싶은 마음이 간절하였다. 위 사례에서 갑작스런 소나기에 유아들이 놀이터에 나가지 못하는 걱정을 하고 있자 교사는 놀이터 대신 강당에서 게임을 제안하였다. 교사는 제안하는 이유를 구체적으로 설명하는 내용에 조건의 칭찬이 드러났다. 즉, 말을 잘 들었기 때문에 강당에 간다는 것을 유아들에게 칭찬으로 명시하는 것은 역으로, 말을 잘 들어야만 놀이터나 강당에 가서 놀 수 있다는 것을 조건적으로 내세우는 행동변화를 위한 전략이었다. 유아들은 이러한 조건적인 칭찬을 알면서도 자신들의 목표를 위해 순수히 반응해 주는 모습을 보였다.

이러한 조건적인 이유를 주는 칭찬과는 반대로 무조건적으로 칭찬하는 사례가 나타났는데 다음의 텃밭체험 상황에서 볼 수 있었다.

[상황 62] 왕 고추 왕.왕.

유아들이 가꾸어 놓은 텃밭에서 고추를 수확하고 있다.

연서 : 여정아 너 옆에 왕 고추 있어.

도훈 : 따고 싶다. **왕 고추. 왕. 왕.**

교사 : 애들아 많이 딸 수 있겠다. 고추가 많이 달려있지?

여정 : 선생님 이거 새끼하고 엄마예요.

교사. 유아들 : 하하

보은 : 여깁다. **공주야 공주.**

유림 : 내가 먼저 찾았어.

세종 : (바구니를 들고 다니며)애들 다 여기 담아.

유림 : (고추를 보며) **왕. 왕. 왕. 대왕 왕.**

(2012. 7. 23. 관찰)

위 사례는 유아들이 손수 물주고 가꾸었던 고추를 집으로 가져가기 위하여 수확하고 있다. 유아들은 텃밭에서 고추를 보더니 여러 모양과 크기에 감탄사를 발휘하기 시작하였다. 도훈이가 칭찬으로 고추에게 접근하는 물활론적 사고를 보였고, 다른 유아들도

도훈이를 따라서 고추에게 무조건 칭찬을 하기 시작하였다. 물활론적 사고는 유아들의 자기중심적인 단계에서 일어난다. 유아들은 사물에게 칭찬하는 동안은 몰입하고 즐거운 모습을 보였는데, 이는 자신만의 방법대로 이야기 하고 무조건적으로 사물에게 애정을 보이기 때문이라고 여겨진다.

이러한 무조건적인 칭찬은 교사가 주도하는 칭찬에서도 나타났다.

[상황 63] 예쁜 내 강아지들! 예쁜 우리 아들 딸들!

은림이와 선우가 역할놀이 영역에서 미장원 놀이를 하고 있는데 민준이와 여정이 다가온다.

은림 : 머리감아줄게. (선우에게 화장품 빈 통으로 샴푸하는 흉내를 낸다.)

민준 : (갑자기 역할놀이 영역에 들어가더니 화장품을 집어 교사 옆으로 다가간다.) 선생님 발라보세요.

교사 : **예쁜 내 강아지들!**

선우 : 야. 우리 것 가져가지마.

민준 : (주고 도망간다.)

선우 : 이걸 강력하게 뿌려질 수 있어. 스~

은림 : 나는 로션도 발라줄게. (하진의 얼굴에 발라준다.)

선우 : 네가 갑자기 쓰러지면서 다시 태어나는 거야. 울랄라에서 그래.

민준 : 선생님 여정이 울어요.

교사 : **예쁜 우리 아들 딸들!**

(2012. 11. 23. 관찰)

위 사례에서 보듯이 교사는 습관처럼 ‘예쁜 내 강아지들!’, ‘예쁜 우리 아들 딸들!’ 하며 무조건으로 칭찬이 표출되는 모습을 볼 수 있었다. 무조건적인 칭찬은 비구체적인 칭찬과 비슷한 형태 같지만 막연하게 이유 없이 보이는 대로 칭찬하는 것이다. 또한 유아로 하여금 무엇 때문에 칭찬을 받는지 정확히 구분할 수 없기 때문에 칭찬의 기준을 인식하지 못할 수 있다. 따라서 유아들에게 습관적으로 일관성 없게 하는 칭찬은 유아로 하여금 칭찬에 대한 신뢰감을 잃게 하여 칭찬으로 인식하지 않기 때문에 유아의 자발성을 잃게 하는 결과를 초래할 수 있다. 즉, 교사의 유아들에게 대한 무조건적인 칭찬은 친근감 강화의 기능을 가질 수는 있었다. 하지만 상황에 맞는 이유 있는 칭찬을 하여 유아로 하여금 자신감을 갖도록 하는 주의가 필요하다고 본다.

F. 개인적인 칭찬과 공개적인 칭찬

바다반에서 칭찬은 유아에게 1:1로 칭찬하는 개인적인 칭찬과 다른 유아들 앞에서 유아를 칭찬하는 공개적인 칭찬이 이루어지고 있었다. 먼저 유아 주도의 칭찬에서는 개인적인 칭찬이 주로 많이 발견되었지만, 감탄하는 상황에서는 다른 친구들에게 보여 주고 싶은 마음에 공개적인 칭찬이 이루어졌다. 다음으로 교사 주도의 칭찬에서 공개적인 칭찬은 이야기나누기 시간에 주로 볼 수 있었다.

다음은 유아가 주도하는 개인적인 칭찬의 사례이다.

[상황 64] 와! 네 발은 요술쟁이야.

화장실에서 연서와 여정이가 대화하고 있다.

여정 : 야 우리 한 개씩 나누어 신자. (화장실에 유아용 슬리퍼가 한 켤레 밖에 없고 어른 슬리퍼가 있다)

연서 : 나도 너랑 똑같은 걸 샀는데 사이즈만 틀려.

여정 : 나는 발이 커. 그래서 어른 신발도 신어.

연서 : **와! 네 발은 요술쟁이야. 신기한 발이네.** 나도 집에서 엄마 아빠 것 신을 때도 있어.

여정 : 내발은 거인발이야. 거인 발. 다 신을 수 있어. **내 발은 정말 훌륭해.**

연서 : 나 쉬 좀 할게. (화장실 안으로 들어간다.)

여정 : 야 나도 같이 들어갈래.

연서 : 우리 여기 숨자. (둘이서 속닥이고 있다.)

여정 : **너는 숨바꼭질 잘한다.** (작은 목소리로 속삭인다.)

연서 : 나 우리 견호오빠랑 해봤어.

(2012. 9. 10. 관찰)

위 사례는 연서와 여정이가 화장실에서 어른 슬리퍼를 보며 자신들의 발 사이즈에 대해 이야기 하고 있는 과정에서 연서가 여정에게 ‘네 발은 요술쟁이’라는 칭찬을 해주었고, 여정이는 자신에 대해 ‘내 발은 훌륭해’라는 칭찬을 하였다. 연서와 여정이는 친구에게 혹은 자신에게 개인적인 칭찬을 하며 관계증진이나 자존감을 지키고 있었다. 또래간의 상호작용은 두 개인의 행동이 사회적으로 교환하며 이어가는 과정(Rubin, Bukowski, & Parker, 1998)이다. 유아들은 유치원의 하루일과에서 유아와 교사와의 무수한 상호작용을 시도하였다. 이 과정에서 유아들은 또래와의 개인적인 정서적 교류가 되고 있었는데 특히, 유아끼리의 개인적인 칭찬은 또래간의 상호작용을 더욱 활발하게

하는 도구였다고 볼 수 있다.

다음은 교사와 유아가 개인적으로 주고받는 칭찬의 사례이다.

[상황 65] 선생님은 잘해요-수경이가 잘 만들어서 그래.

수경이가 종이블록을 접는 창작활동을 하다가 교사에게 도움을 청한다.

수경 : 선생님 안돼요.

교사 : (종이를 끼어 맞춘다.)

수경 : 선생님 어떻게 안보고 잘해요?

교사 : 수경이가 전개도를 잘 만들어 왔잖아. 그래서 금방 할 수 있는 거야.
(다 접은 뒤에) 자 완성~

수경 : 선생님 진짜 빨라요. 짱이에요. (블록을 가지고 책상으로 돌아간다.)

(2012. 9. 3. 관찰)

유아들은 교사에게 다가가기의 시도하는 전략에서 칭찬이 적용되고 있었는데, 이는 교사의 관심과 상호관계성 증진을 위함이지만 때로는 교사에게 문제 해결을 위해 다가가는 과정에서 칭찬이 보이고 있었다. 위 사례는 수경이가 종이접기 활동의 어려움을 느껴 교사에게 다가가서 도움을 요청하고 있는 상황이다. 교사는 수경이에게 잘한 점을 칭찬하고 수경이는 문제 해결의 기쁨으로 교사에게 칭찬을 하는 칭찬 릴레이가 이루어졌다. 이처럼 교사와 유아간의 상호개별적인 칭찬은 유아에게 유쾌한 분위기와 신뢰감이 형성되어 원만한 관계를 구축하는데 지지 역할이 되고 있었다.

개인적인 칭찬 외에 유아들에게 이루어지는 공개적인 칭찬은 다음과 같다.

[상황 66] 애들아 보은이가 잘 잘라.

오전 자유선택활동 시간에 몇몇 유아들이 미술영역에서 양면색종이가 들어있는 포장지의 겉 상표를 오리고 있다.

하진 : 보은아 나 양면 글씨 좀 오려주라.

보은 : 양면? 알았어. 예쁘게 잘라줄게

선우 : 하진아 이것 봐. (그림그린 것을 보여주며) 애가 침 흘렸어. 이거 사과야.

하진 : 야! 조용히 해. 나 지금 이거 하고 있어.

가연 : (하진에게)야! 양면 네가 안 잘랐지?

하진 : 당연하지. 보은이가 잘라줬어. 보은이가 잘하잖아. 애들아 보은이에게 해 달라고 해. 잘 자른다고.

(2012. 8. 30. 관찰)

보은이는 가위질을 세심하게 잘 하는 편이었다. 하진이는 보은이가 자신의 종이를 예쁘게 가위질 해 준 것에 만족감을 느끼고 또래들에게 자랑하며 보은이를 간접적, 공개적으로 칭찬하고 있었다. 이처럼 유아들은 또래의 신기하거나 뛰어나다고 생각하는 재능을 다른 유아들에게 알리는 공개적 칭찬을 하였다. 또한 자신의 목표를 이루기 위해 또래에게 접근하는 과정에서 아부가 내포된 공개적인 칭찬을 하고 있는 것으로 관찰 되었다.

다음은 교사에게서 나타나는 공개적인 칭찬이다.

[상황 67] 도훈이처럼 각시탈을 보면 많이 알 수 있겠죠?

광복절의 의미에 대한 동영상을 보고난 뒤 이야기나누기를 하고 있다.

교사 : 자 이제 무슨 날인지 알았나요? 내일은 광복절이에요.

도훈 : 네 각시탈에서 봤어요.

교사 : 하하. 우리 도훈이는 각시탈을 열심히 보는가보구나. 그래서 많이 알고 있구나. 그죠. 도훈이처럼 각시탈을 보면 광복절에 대한 것을 조금 더 알게 될 수도 있어요.

은림 : 선생님 저도 봤어요. 각시탈.

성규 : 우리 엄마도 맨날 봐요.

교사 : 그렇구나. 우리 친구들이 이렇게 우리나라를 찾기 위해 애쓰신 분들이 있었다는 것도 꼭 알아야 해요. 알겠죠?

(2012. 8. 14. 관찰)

교사는 도훈이의 드라마 이야기에 대해 공개적으로 칭찬을 하였다. 교사의 칭찬을 들은 다른 유아들은 이야기나누기에 의욕을 보이기 시작하였다. 이러한 모습은 교사의 도훈이의 이야기에 대한 부연설명의 칭찬이 다른 유아들에게는 생각을 돕는 것이었음을 알 수 있었다. 바다반 교사의 공개적인 칭찬은 한 유아를 대상으로 하는 상황과 바다반 유아 전체를 대상으로 하는 상황에서 관찰되었으며 유아들의 행동변화를 위한 전략으로 해석되었다. 또한 공개적인 칭찬은 바다반에게 기분 좋은 분위기를 형성할 수 있었다. 하지만 한 유아를 공개적으로 칭찬할 때는 다른 유아들의 자존감을 상실 할 수 있는 우려도 간과해서는 안 될 것으로 본다.

이상에서와 같이, 본 VI장에서는 바다반에서 이루어지는 여러 칭찬의 방법들을 살펴 보았다. 본 장의 해석 결과 유아에게 이루어지는 칭찬의 방법들은 상황마다 다양하게 의미를 갖고 있었음을 알 수 있었다. 또한 유아들이 칭찬의 방법은 다르지만 칭찬의 의도는 잘 알고 있는 것으로 분석되었다. 칭찬은 상대방의 잠재적 장점과 미비점을 발견하여 효과적인 방법으로 칭찬해줌으로서 자아존중감을 높이고 생활의 즐거움과 만족감을 심어줄 수 있다. 하지만 칭찬을 지나치게 자주 사용하게 된다면 아동들은 자신의 수행을 판단할 만한 기준을 세울 수 없게 된다(오경애, 2007). 따라서 적절한 방법으로 상황에 맞는 일관성 있는 칭찬이 유아교육현장에서는 필요하다고 본다.

Ⅶ. 칭찬이 유아에게 주는 의미

지금까지 유치원에서 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상과 기능 그리고 칭찬의 유형들을 살펴보았다. 본 장에서는 이로 인한 변화 즉, 칭찬이 유아에게 주는 의미를 분석하여 보았다. 바다반에서 이루어지는 칭찬이 유아에게 주는 의미는 ‘바다반을 춤추게 하는 힘’, ‘나를 되돌아보고 다짐하게 하는 신호’, ‘또 다른 멋진 나 발견’, ‘서로 하나 되게 하는 윤희유’, 놀이를 지속시키는 촉진제’, ‘내 뜻이 아닌 부담감과 의욕의 멈춤’, ‘흑백칭찬의 습득’의 7가지로 나타났다.

A. 바다반을 춤추게 하는 힘

바다반 유아들은 교사의 칭찬을 받으면 정서적으로 안정감을 얻고 웃음꽃이 피어나는 기분 좋은 분위기가 형성되었다. 또한 교사가 유아들의 질문과 답변에 긍정적인 반응을 보임으로써 유아들은 마음이 편안함을 느끼게 되고 생각을 자유롭게 이야기하고 있었다.

[상황 68] 웃음꽃이 피어요.

미술시간에 신기한 동물에 대해 이야기나누기를 하고 있다.

교사 : 자 이렇게 호랑이와 사자가 합쳐진 동물이 있어요. 봐 보게요. (클릭한다.) 자 이 사진을 보면 얼굴은 어떠니?

유아들 : 사자요.

교사 : 그럴지. 그러면 꼬리는?

유아들 : 호랑이요.

연서 : 얼굴은 사자고 몸통은 호랑이고 꼬리도 호랑이인 것 같아요.

교사 : 맞아요. 연서가 잘 봤어요. 이렇게 사자와 호랑이가 합쳐진 동물의 이름은 라이거라고 해요. 과학자들이 개발한 동물이에요. 자 다른 동물도 볼까요. (클릭한다.) 자 무슨 동물이죠?

도훈 : 사자.

교사 : 이 사진은요?

유림 : 치타.

교사 : 이 두 동물이 합쳐지면 어떤 모습일까? (클릭한다.)

민준 : 어.어. 사자치타!

교사 : 사자치타! 하하하 민준이가 생각한 이름도 좋다. 새로운 이름이 지어졌네 사자치타.

선우 : 하하하. 기타같이 들려요. 웃겨요.

교사 : 하하 그렇게 들렸니? 기타! 선우생각도 재밌구나.

이렇게 얼굴을 보면 갈귀가 있고 몸은 치타 같은데 이 동물 이름은 레오콘이라고 해요.

도훈 : 사자핸드폰?

아이들 : 하하하. (다들 웃는다.)

교사 : 사자핸드폰? 호호 도훈이가 이름을 재미있게 잘 짓는구나.

성규: 아니 사자치타핸드폰. (웃는다.)

(2012. 6. 5. 관찰)

바다반 유아들은 교사와 이야기나누기 시간에 웃는 모습이 자주 관찰되었다. 위의 사례는 교사가 유아들에게 두 동물이 합쳐진 동물들에 대한 상상하기를 도와주는 과정에서 칭찬이 발견되었고 유아들은 상상하기를 하며 유머를 표현 하였다. 교사는 유아들의 자연스러운 유머에 칭찬을 해 주었고 유아들 또한 교사의 칭찬에 자신감을 얻어 생각을 자유롭게 이야기 하고 있었다. 이는 유아와 교사가 서로에게 칭찬을 주고받는 기분 좋은 분위기를 형성하게 하였으며 상호 친근감을 갖게 되었고 유아와 교사 간에 관계가 증진되는 의미를 주었다.

다음의 사례에서도 칭찬으로 인해 웃음이 형성되고 있는 모습이다.

[상황 69] 기분이 좋아져요.

실외놀이 후에 교실에 들어와 물을 마시기 위해 줄을 서 있다.

희경, 수경 : 미파솔라미레도 ♪...(계명으로 노래를 부르고 있다.)

교사 : 선생님이 어디서 많이 들어본 노래인데.

희경, 수경 : 아름다운 나라.

교사 : 아아. 선생님이 가르쳐준 노래인데 선생님이 생각을 못했네 하하. 우리 바다반 노래도 잊어버리지 않고 잘 기억하네. 최고다.

수경 : 선생님도 최고예요.

교사 : 정말 하하하.

희경, 수경, 은림, 선우 : 미파솔라미레도 ♪... 도, 둘, 셋, 넷.

교사 : 우리 바다반이 오늘 기분이 좋나보네. 랄라라네. 물 마시고 매트에 모여보자.

(2012. 9. 7. 관찰)

위 사례에서 교사가 유아들의 흥얼거리는 노래에 관심을 보여주며 칭찬으로 반응해 주자 유아들은 더욱 흥이 나서 노래 부르기가 계속되었다. 이는 교사가 한 유아의 노래를 칭찬하면서 다른 유아들이 모방을 하게 되었다. 즉, 유아들은 또래의 칭찬받는 행동을 보고 모방하는 학습이 되고 있었다. 교사와 유아들은 칭찬뿐만이 아니라 웃음까지 주고받는 분위기가 되고 있었다. 이처럼 교사들과 유아의 칭찬릴레이는 유아들에게 긍정적인 힘과 더불어 정서적인 안정감을 주어 웃음꽃이 피는 춤추는 바다반이 되고 있었다.

이러한 긍정적인 힘의 칭찬은 유아의 활동을 돕는 역할까지 하였는데 다음의 사례와 같다.

[상황 70] 오 예! 할 수 있어요.

앞마당에서 줄넘기를 하고 있다.

도훈 : 선생님 저하고 시합해요.

교사 : 진짜. 어디 자 시작.

세종 : 제가 심판 볼래요. 일.이.삼...

교사 : (뛰면서) 하하 도훈이 잘한다. 예고 선생님 힘들다.

세종 : 도훈이 승리.

은림 : (흔жат말로)난 안 돼.

교사 : 왜 안 돼? 은림아.

은림 : 똥똥해서요.

교사 : 아니야, 은림이가 뭐가 똥똥해. 건강한 거예요. 운동은 건강한 사람이 잘하는 거야. 은림이는 착하고 건강해서 만들기도 잘하고 아이큐퍼즐도 잘하는 거야. 한번 해보자.

도훈 : (은림이에게 다가오며)은림아 내가 가르쳐줄게. 1번으로 이렇게 해(줄넘기를 앞으로 넘긴다.)

은림 : 이렇게. (따라한다.)

도훈 : 맞아. 그리고 뛰어 봐. 이렇게.

은림 : (따라한 뒤) 안 돼.

교사 : 그럼 은림아 도훈이랑 잡아줄게 여기를 뛰어 봐.

은림 : 줄을 넘는다.

도훈 : 어 은림아 됐어. 잘했어.

은림 : 오 예. 나 했어. 선생님 저 했어요. 이제 할 수 있어요. 이제 알겠어.

교사 : 그래 은림아 도훈이가 도와줘서 된 거야.

도훈 : 은림아 너 이제 이것도 할 수 있겠다. 뒤로 이렇게. (뒤로 넘어본다.)

은림 : 이제 할 수 있을 것 같아. 방법을 알았어. 나도 할 줄 안다~♪

(2012. 9. 7. 관찰)

위의 사례는 줄넘기를 두려워하는 은림이에게 교사와 도훈이가 격려하는 상황이다. 은림이는 격려의 칭찬에 힘입어 줄넘기를 시도하여 방법을 터득하며 자신감을 갖게 되어 기분이 좋아져서 콧노래를 흥얼거렸다. 유아들은 활동하는 동안 문제가 해결되지 않을 때 교사나 또래의 격려나 지지를 받아 자신감을 얻고 다시 행동해 보려는 의지를 보였다. 교사나 또래집단과의 교우관계에서 일어나는 상호간의 칭찬은 유아에게 자신감과 사회성에 큰 영향을 미친다(전경숙, 2011). 바다반 유아들은 어려운 문제에 직면했을 때 교사나 또래로부터 받는 격려의 칭찬은 긍정적 강화가 되어 자신감을 얻게 되었다.

B. 나를 되돌아보고 다짐하게 하는 신호

또래는 아동의 사회화 과정에서 강화자로서, 모델로서, 사회적 비교준거로서의 역할을 한다(조영화, 2004). 바다 반 유아들은 친구들이 교사에게 칭찬 받는 상황에서 자신도 똑같이 하고 싶다는 충동을 느꼈으며, 자신의 모습을 돌아보고 다짐하게 되었다. 유아들의 이러한 마음은 다음의 이야기나누기 시간에 유아들의 답변에서 드러났다.

[상황 71] 아하! 그거였구나.

미술활동을 하기 전에 멀티학습을 하고 있다.

교사 : 자 오늘은 우리 미술부터 할 건데요. 어디 샐리선생님이 무슨 이야기를 들려줄까? (컴퓨터를 클릭한다.) 어! 화면이 왜 안 나오지?(컴퓨터 화면이 계속 정지되고 있다.)

세종 : 모래시계는 기다리라는 뜻이에요.

교사 : 모래시계? 아아 여기 화면의 모래시계를 말하는 거구나. 그쵸. 모래시계는 기다리라는 뜻이죠. 세종이는 모래시계가 뭐하는 것인 줄 알고 있네. 대단한데~

민준 : 나도 모래시계 집에서 봤어. 어! 그런데 기다리는 것인 줄 몰랐어요. 아하! 그거였구나. 난 왜 몰랐지.

선우 : 저도 몰랐어요. 나도 컴퓨터 배울래요.

(2012. 7. 2. 관찰)

유아들은 또래의 이야기가 교사에게 칭찬받는 것을 통해 새로운 것을 알게 되며 스

스로를 되돌아보는 태도를 보였다. 위의 사례에서 볼 수 있듯이 세종이의 컴퓨터 모래시계 아이콘 설명에 대해 교사가 칭찬을 해주자 민준이와 선우는 컴퓨터 기능에 대해 알게 되는 피드백을 갖게 되었다. 이는 유아들이 또래를 통한 학습이 이루어지고 있으며 긍정적 행동이 강화되어 내적 동기가 강화되고 있는 것이었다.

이와 같은 사례는 아래의 이야기나누기 시간에서도 관찰 할 수 있었다.

[상황 72] 저도 똑같이 하려고요.

이야기나누기 시간에 7월 일정에 대해 이야기하고 있다.

교사 : 내일은 뽀로로 체험이 있는데 점심을 싸오지 않아요. 유치원에서 준비하니까 도시락 통만 가져오세요. 그리고 13일에는 요리실습이 있는데 과일젤리를 만들 거예요.

수경 : 선생님 저도 집에서 만들어봤어요.

교사 : 그랬어요. 수경이는 집에서 엄마도 도와주구나. 역시 최고네.

은림 : **선생님 저도 일요일 날 엄마랑 팔빙수 만들 때 도와드릴래요.**

세종 : **선생님 저는 엄마가 하지 마래요. 그래도 음식 할 때 도와주려구요.**

교사 : 그랬어요. 자 우리도 멋지게 만들어보자~ 그리고 이번 달 생일잔치는 민요, 성규, 초희가 생일이예요. 축하를 해줄 것이고요. 다음에 27일에는 와~ 여름캠프가 있어요.

유아들 : 와~

(2012. 7. 2. 관찰)

[상황 73] 열심히 하고 싶은 생각이 들어요.

이야기나누기 시간에 책의 종류에 대해 이야기하고 있다.

교사 : 우리가 아는 책은 어떤 종류로 나누어질까요.

유아들 : 위인전. 과학책이요. 전래동화요.

지옥 : 백과사전도 있어요.

도훈 : 맞아요. 생각 못하고 있었는데 백과사전도 있어요. 동물도 나오구요. 식물도 있고 막 여러 가지 있어요.

교사 : 도훈이가 지옥이 말에 덧붙여서 아주 설명을 잘해주었네. 지옥이도 집에서 백과사전을 보는구나.

성규 : **선생님 그렇게 많아요? 저는 동화책만 알아요. 아 많다. 나도 누나들한테 물어볼래요. 더 많이 알 수 있어요.**

교사 : 그래 우리 성규가 이제 여러 가지 책을 많이 봐야겠다고 생각했구나.

성규 : **네. 책을 많이 봐야겠다는 생각이 들어요.**

교사 : 잘했어요. 자 백과사전도 있고 그 안에는 여러 가지들이 잘 정리되어

있지요. 또 다른 종류의 책은 무엇이 있을까요.

(2012. 6. 22. 관찰)

[상황 72]와 [상황 73]은 유아들이 다른 유아가 교사에게 칭찬받는 모습에서 자신에 대해 앞으로의 다짐과 반성을 하는 모습이다. 유아들은 수경이의 엄마의 일을 돕는 행위와 지옥이의 책의 종류 알기에 대해 교사가 칭찬을 하는 모습을 보고 자신들도 앞으로 엄마 일을 잘 도와주고 책도 많이 보아야겠다는 다짐을 하고 있는 모습을 보였다. 이처럼 유아들에게 또래와 교사로부터 받는 칭찬은 스스로 행동 수정과 변화를 하게 하는 내적동기를 갖게 하였다.

이와 같은 결과는 유아들과의 면담에서도 알 수 있었다.

연구자 : 친구가 선생님에게 칭찬 받을 때 어떤 생각을 하게 돼요?

수경 : 저번에 우리 동네 꾸밀 때요. 선우가 자동차하고 내가 집을 꾸렸는데요. 선우가 자동차를 잘 만들어서 보고 배웠어요. 그래서 마음속으로 나도 잘 만들어야겠다고 생각했어요.

세종 : 어. 어. 자기가 잘못된 것을 알고 다시 잘해야겠다고 생각했어요.

유림 : 나도 바르게 해야지 생각이 났어요.

도훈 : 나는 장난을 쳤으니까 칭찬을 못 받았구나 생각했고 다른 친구는 장난을 안했으니까 칭찬을 받았구나 생각했어요.

수경 : 다음에는 친구를 도와주어야겠다고 생각했고 제 보조개가 들어갔어요.

(2012. 4. 13. 면담)

칭찬은 행동의 적절함이나 옳음에 대한 단순한 피드백 이상의 의미를 가지는 반응이다(Brophy, 1981). 즉, 칭찬은 유아들에게 긍정적인 영향을 주는 것으로 평가되며 외재적인 보상의 측면만이 아니라 상대방으로 하여금 자신이 따뜻하게 이해받고 수용되고 있다는 긍정적인 정서를 갖게 함으로써 앞으로 더 잘해야겠다는 유아의 내재적인 동기를 유발할 수 있다는 것임을 시사하였다.

C. 또 다른 멋진 나 발견

자아존중감은 자신을 존중하고 바람직하게 여기며 가치 있는 존재라고 생각하는 것이다(Rosenberg, 1965). 유아들은 자신의 자연스러운 행동이나 이야기에 교사나 다른 유아가 인정의 칭찬을 하면 자신에게 또 다른 모습이 있다는 것을 알게 되고 자아존중

감을 갖는 모습을 보였다.

[상황 74] 난 00을 잘 하나봐.

개천절에 관한 이야기나누기를 하고 있다.

교사 : (칠판에 지도를 그린다.)

성규 : 와~ 사람 같아.

교사 : 사람 같아요. 하하. 이게 우리나라 지도인데 여기 위로는 북한이 있고
여기 아래로는 우리나라예요. 대한민국이 이렇게 나누어져 있어요.
그런데 이 대한민국을 만든 할아버지가 단군할아버지예요. 들어봤니?

선우 : 네. 마늘을 먹고 사람이 된 이야기예요.

은림 : 죽은 사람?

성규 : 당근을 먹은 사람이에요.

선우 : 그게 아니라 곰하고 호랑이가 사람이 되고 싶어 100일 동안 마늘하
고 썩을 먹고 된 거예요. 그런데...(중략)

교사 : 우리 친구들이 많은 이야기를 알고 있구나. 맞아요. 제일 처음 하늘이
열리고 나라가 생긴 날이 개천절인데 우리 선우가 말한 것처럼 단군
할아버지의 엄마가 마늘을 먹고 사람이 된 웅녀예요. 단군할아버지의
아버지가 바로 환웅이고. 그래서 이때 하늘이 열리고 세상이 시작된
거예요. 10월 3일은 이 날을 기념하는 날이에요.

선우 : 아~ 그런 거예요.

성규 : 선우가 동화를 잘 이야기 해준 거죠? 재미있어요.

교사 : **그렇지. 우리 선우가 어디서 들은 이야기를 동화 구연하는 것처럼 재
미있게 잘 들려주네. 동화구연에 재주가 있겠는데.**

선우 : **저는 동화구연을 잘하나 봐요.**

교사 : 그래. 동화구연 정말 재미있었어요.

선우 : **야. 나 동화구연 잘하나 봐.** (유림이에게 속삭인다.)

(2012. 9. 28. 관찰)

교사가 유아들에게 개천절의 의미에 대해 이야기나누기를 하고 있는 과정에 선우가
환응에 대한 이야기를 자세하게 해주었다. 교사는 선우의 이야기를 동화구연으로 명명
하며 칭찬을 해 주었다. 선우는 교사의 칭찬에 자신을 ‘동화구연을 잘 하는 아이’로 인
식하며 자아존중감을 갖게 되었고 이를 유림이에게 다시 한 번 더 확인을 시켜주고 있
었다.

이와 유사한 사례로 가연이가 스스로를 ‘생각을 잘하는 아이’로 새롭게 인식하는 장
면이다.

[상황 75] 내가 잘할 줄 몰랐어.

오후 미술시간에 교사가 용판에 동물의 얼굴을 완성해 가는 모습을 시범한다.

교사 : 동물의 얼굴을 꾸며 볼 거예요. 선생님이 사자 얼굴 꾸미는 것을 보고 이런 방법으로 꾸며보게요. 먼저 얼굴형을 도화지에 그리고 오리세요. 그 다음에 눈을 그려서 얼굴에 붙여주고 그 다음에 눈알, 어! 그런데 사자는 무섭게 보여야 하는데...

가연 : 눈썹을 위로 올라가게 붙이면 돼요.

교사 : 오! 좋은 생각이다. 사나우니까, 무서우니까 위로 붙이면 되겠다.

성규 : 어. 그거 괜찮네. 야 가연아 어떻게 그렇게 생각했어? 짱이다.

희경 : 선생님 무서워요.

교사 : 애들이 진짜 끝이 올라가니 무섭게 보인다. 그지?

유아들 : 네.

교사 : 우리 가연이가 아이디어 왕이구나.

은림 : (가연이 옆에 가서)가연아 너 어떻게 생각해냈어.

가연 : 나도 모르게 나왔어. **그냥 생각한 건데. 나도 몰랐어. 난 생각을 참 잘 했나봐.**

(2012. 7. 20. 관찰)

교사는 사자가 무섭게 보이려면 어떻게 그려야 할까라는 질문에 가연이는 무서운 이미지 연출에 눈썹을 치켜 올려 세우는 것을 생각해 냈다. 가연이의 생각에 교사와 다른 친구들이 호응하는 칭찬을 하자 가연이는 입가에 미소가 지어졌다. 가연이가 자아 존중감이 향상됨을 알 수 있었던 것은 은림이의 ‘생각을 어떻게 했어’라는 질문에 ‘난 생각을 참 잘했나봐’라는 자신감 있는 목소리였다. 이처럼 바다반 유아들은 자신이 한 행동에 칭찬을 받게 되면 자신에게 또 다른 멋진 점을 발견하고 자아존중감이 형성되고 있었는데 이는 연구 초기에 유아들과의 형식적인 면담에서 성규의 답변과 같은 해석을 보였다.

연구자 : 친구에게 칭찬을 받으면 어떤 기분이 들어요?

성규 : 지옥이하고 세종이하고 도훈이까지 색종이를 접어주라고 했을 때 나는 잘 색종이를 접는구나 하고 속으로 생각했어요.

(2012. 3. 29. 면담)

D. 서로 하나 되게 하는 윤희유

유아들을 유치원에서 하루 일과를 보내면서 또래와 교사와의 상호작용에서 사회적인 관계를 발달 시켜 나간다. 즉, 유아들은 또래와 긍정적인 상호작용과 교사와의 신뢰의 관계 속에서 사회적인 능력이 향상된다고 볼 수 있다. 바다반에서 긍정적인 상호작용과 신뢰의 관계는 서로의 마음을 하나 되게 하는 윤희유 같은 칭찬의 힘이었는데 그 사례는 다음과 같다.

[상황 76] 나는 네가 좋아졌어.

오전 자유선택활동 시간에 은림이가 커피전문점 투명 컵과 빨대의 재활용기로 만들기를 하고 있다.

보은 : 이거 내거야! (은림이가 찢고 있는 한지를 빼앗는다.)

은림 : 이거 내가 찢은 거야.

교사 : 잠깐만 있어보자. 왜 그래요?

은림 : 이거 제가 찢은 건데 보은이가 가져가요.

교사 : 한지가 여기도 있고 여기도 있는데 왜 이것만 가지고 그래요.

은림 : 제가 먼저 찢어가지고 하려고 한 거예요.

교사 : 그랬구나. 근데 이거 다 같이 가지고 놀게 선생님이 놔둔 거예요. 보은이는 양보도 잘하고 그러는데 오늘은 은림이에게 양보하기 싫었니? 그리고 은림이는 친구에게 주는 것을 잘하잖아. 그런데 보은이에게 주기 싫었니?

은림 : 보은이 줄 거예요.

교사 : 그럼 보은이는 어떻게 해야 할까?

보은 : 고마워.

교사 : 이렇게 양보하니까 얼마나 좋아요. 서로 좋아졌죠?

은림, 보은 : (말없이 각자 한지를 찢으며 컵에 붙인다.)

여진 : (은림이에게 다가오며) 은림아! 이거 어디서 났어?

은림 : 이제 없는데. 이거 보은이 줄거야.

하진 : 내가 해줄게. (스카치테이프를 뜯어준다.) 이제 내가 하고 싶다.

은림 : 그럼 고맙지. (도와주는 것을 허락하며 컵을 준다.) 이거 여기 아래에 붙이면 돼. 이거 내가 음료수 만들고 있는 거야. 보은아 너도 나랑 이제 똑같지?

보은 : 응. 아까는 미안해. 난 네가 좋아졌어. 하진아 내가 도와줄게 너도 만들어봐.

(2012. 7. 4. 관찰)

칭찬은 인간관계 속에서 개인 혼자만으로 발생할 수 없고 주변 사람들로부터 주고 받게 되는데 이러한 과정 속에서 사회적 강화로 친사회적 행동이 증진될 수 있다(오점숙, 1992; Jarret, 1991). 위 사례에서 볼 수 있었던 것처럼 유아들의 갈등에 교사가 칭찬으로 중재함으로써 부정적 분위기가 전환되고 유아들에게는 마음의 문이 열려 ‘나는 네가 되고 너는 내가 되는’ 서로 하나가 되고 있음이 관찰되었다. 유아들에게 또래간의 갈등에서 교사의 칭찬은 유아들에게 서로를 칭찬하게 함으로 결국은 또래의 관계가 개선 될 수 있었다.

다음은 교사와 유아들이 동시를 듣고 서로의 감정을 드러내며 가까워지고 있음을 보여주는 사례이다.

[상황 77] 선생님도 우리 반이 좋단다.

‘선생님 사랑해요’라는 제목의 동시를 듣고 이야기나누기를 하고 있다.

교사 : 제목 선생님 사랑해요. 반갑게 인사해주는 따뜻한 선생님. 한 글자씩 짚어주며 읽어주는 따뜻한 선생님. (중략)

자 눈을 떠보자. 동시를 들어보니 어떤 선생님을 이야기하는 것 같은지?

유아들 : 선생님. 원장님...

교사 : 어떤 느낌이 들었는지 이야기 해 볼까?

도훈 : 선생님이 한 글자씩 짚어주는 것이랑 똑같아요.

교사 : 아~ 선생님이 한 글자씩 짚어줄 때랑 똑같은 말인 것 같아요? 잘 들었구나.

도훈 : 네.

교사 : 그럼 우리 친구들은 언제 교사가 따뜻하게 느껴지니?

성규 : 선생님이 웃을 때요. 정말 따뜻하고 좋았어요.

교사 : 아~ 선생님이 웃을 때 따뜻하게 느껴졌어요? 고맙다 성규야.

연서 : 칭찬해주실 때.

교사 : 칭찬해 줄 때 따뜻하게 느껴져요? 그런데 애들아 우리 연서는 있잖아 선생님이 안아줄 때 선생님을 따듯 따듯 해준다. 선생님이 정말 기분 좋았어. 연서야. 해린이 선생님이 언제 따뜻하게 느껴지니?

해린 : 천사 같을 때.

교사 : 그랬구나. 우리 해린이도 선생님에게는 천사야.

지욱 : 선생님 저는 선생님이 안아줄 때 따뜻하고 선생님이 천사같이 느껴졌어요.

교사 : 그래요. 동시에서 들은 것처럼 선생님도 우리 바다반이 따뜻하고 천사처럼 좋단다.

세종 : 저도요.

유아들 : 저도요. 저도요.

(2012. 8. 9. 관찰)

위 사례는 유아들이 동시 듣기 후 느낌을 이야기하는 과정에 교사와 칭찬릴레이가 이루어지는 상황이다. 성규가 교사에게 ‘선생님이 웃을 때요. 정말 따뜻하고 좋았어요.’라는 칭찬의 시작으로 교사는 연서에게 ‘선생님을 따듯따듯 해줘서 정말 기분이 좋았어’라고 칭찬이 이어졌다. 칭찬릴레이가 이루어지면서 교사와 유아간의 친밀한 모습도 같이 드러나고 있었다. 교사의 칭찬은 어린이와의 긍정적인 관계를 형성하게 해준다 (Lichona, 1994). 즉, 바다반에서 칭찬은 유아에게 긍정적인 관계 형성을 유발 시키고 있었다.

E. 놀이를 지속시키는 촉진제

놀이는 유아들의 본질적인 욕구이다(Huizinga, 1955). 따라서 유아들은 놀이를 계속 유지하려는 욕구가 있으며 이를 위해 전략적인 방법을 시도하기도 한다. 바다반에서 유아들에게 또래와의 놀이 전개 과정에서 자연스럽게 칭찬이 등장되었으며 이는 놀이를 지속시키고 있는 것으로 관찰되었다.

[상황 78] 우리 또 하자.

오후 자유선택활동 시간에 미술영역에서 폐품을 이용해서 만들기를 하고 있다.

세종 : 야 이거 대단해. 짠~ (요구르트 병과 우유병을 길게 붙였다.)

수경 : 그게 뭐야?

세종 : 요술 봉. 획. (양팔로 돌린다.)

수경 : 너는 뭐 만드는 거야?

도훈 : 우주선.

수경 : 잘 만들 수 있니?

도훈 : 응. 난 이런 것 원래 잘 만들어.

수경 : 실패하면 어떻게 할 거야?

도훈 : 만들어본 적 있어. 잘 만들어.

세종 : 야 너 이름표 붙이고 왔냐?

도훈 : 아니 이름표가 없어졌어.

세종 : **도훈아 와 길다. 잘 붙였네. 야, 우리 같이 날아보자.**

성규 : 야 이거 잘 붙여야지. 여기는 잘했는데 여기는 짧잖아.

세종 : 나는 필살기다. (요거트통을 양손에 끼우고 글러브 흉내를 낸다.)

지옥 : 세종아 멋지다. 나도 할래. 어떻게 해? (요거트통을 여러 개 겹쳐 손에 낀다.)

도훈 : 야 지옥이 1점. 성규 2점. 나 100점.

연구자 : 왜 도훈이가 100점이야?

도훈 : 제가 제일 속도가 빨라요.

연구자 : 그랬구나. 도훈이가 잘하는구나.

지옥 : 도훈아 나도 여기 붙여줘. (요쿠르트 병을 내민다) 나도 빨리 해볼래.

성규 : 야. 또 해볼래. 계속 또 하자.

(2012. 11. 27. 관찰)

도훈이는 세종이가 만든 것을 참작하여 우주선을 만들었고 만드는 과정에서 자신의 우주선이 100점짜리 작품이라며 스스로를 칭찬하였다. 연구자가 도훈이의 자신에 대한 칭찬을 ‘그랬구나. 도훈이가 잘하는구나’라고 인정해 주자 지옥이와 성규는 다시 만들어서 놀이하자는 의견을 제시하였다. 이처럼 유아들은 놀이과정에서 주변으로부터 칭찬을 받게 되면 더 하고 싶은 충동을 느끼게 되었으며 또래의 칭찬을 듣는 다른 유아들도 놀이에 참여하려는 의지를 보였다.

또한 유아들은 놀이에 있어서 칭찬을 역동적인 방법으로 사용하며 놀이를 지속시키려 하였는데 다음의 사례에서 관찰 할 수 있었다.

[상황 79] 야~ 반칙해도 재있다.

오후 자유선택활동 시간에 조작영역에서 게임을 하고 있다.

성규 : 화살표가 이쪽으로 가야 가게에 있는 것을 집어갈 수 있어.

도훈 : 내가 갖고 싶은 것을 가져오려면 화살표를 이렇게 움직이면 돼. (화살표를 튕겨야 하는데 화살표를 손으로 잡고 원하는 데에 움직인다.)

성규 : 하하. 맞아. 도훈이가 잘하는데. 이제 나 할 차례야. (화살표를 튕기지 않고 움직여서 장난감 가게를 가리키게 하고 총 그림을 집어온다.) 이제 너랑 개수가 같아.

도훈 : 내 말이 맞지.

지옥 : 야 그렇게 하면 반칙이야.

도훈 : 야 이번만 그렇게 했어. 다시 내 차례야. (화살표를 튕긴다.)

성규 : 야 이렇게 해도 우리 잘 할 수 있어. 맞지 도훈아?

도훈 : 응. 빨리 해.

성규 : (화살표를 튕기지만 옷가게를 가리킨다.) 아니야. 이건 내가 살짝 했더니 그래. 잘 할 수 있어.

도훈 : 성규야 나 하고 다시 해 봐. 넌 잘 할 수 있어.

성규 : 야 우리 장난감 다 가져오자.

(2012. 6. 13. 관찰)

위의 사례는 시장놀이 게임판을 즐기는 과정이다. 게임의 순서는 먼저 화살표를 튕겨서 가리키는 가게의 판을 집어오는 것이지만 도훈이는 화살표를 손으로 움직여서 원하는 위치에 가져다 놓는 반칙을 하였다. 성규가 도훈이의 행동에 ‘잘했다’는 역동적인 반응을 해주자 지욱이는 반칙이라며 도훈이와 성규의 행동을 제지하였다. 성규는 지욱이의 제지를 받아들이며 규칙대로 화살표를 움직여도 원하는 위치에 갈 수 있다는 자신감을 보이며 화살표를 튕기지만 원하는 위치에 가지 않았다. 성규는 민망한 듯 살짝 튕겨서 그렇고 잘 할 수 있다는 자기 합리화의 칭찬을 하였다. 도훈이는 성규의 말에 잘 할 수 있다는 격려로 다시 해보길 권유 하였다. 도훈이와 성규의 놀이에서 서로에게 하는 칭찬은 역동적이긴 하지만 놀이를 계속할 수 있도록 서로 돕는 촉진제가 되었다. 이처럼 유아에게 놀이에서 교사나 또래에게 받는 칭찬은 놀이를 지속시키는 효과가 있었음을 발견 할 수 있었다.

F. 내 뜻이 아닌 부담감과 의욕의 멈춤

칭찬은 유아들에게 좋은 힘이 되기도 하지만 때로는 부담감으로 적용되고 있었는데, 유아들은 자신의 뜻이 아니지만 교사의 칭찬 때문에 할 수 없이 해야 하는 부담감을 보였다.

[상황 80] 난 하기 싫은데...

일기를 쓰고 있는 시간에 해린이가 색종이에 글을 쓰고 있자 수경이가 선생님에게 이야기하고 있다.

수경 : 선생님 해린이는 색종이에 편지 쓰고 있어요.

교사 : 해린아 지금은 일기를 쓰는 시간이니까 조금 있다 하도록 하자.

해린 : 선생님 미워!

교사 : 왜 선생님이 미워? 편지를 못 쓰게 해서요?

해린 : (인상만 찌푸리고 이야기를 하지 않는다.)

교사 : 해린아 선생님이 이야기 할 때는 서로의 마음을 잘 알 수 있게 말을 해야 한다고 했죠? 무엇이 속상했니? 해린이 또박또박 말 잘하잖아.

해린 : (흠뻑거리고 말을 하지 않는다.)

교사 : 그래. 그렇구나. 그럼 조금 있다 선생님하고 이야기 해보자. 선생님은 해린이가 항상 선생님에게 안기고 이야기를 잘해서 참 좋았는데,,
 해린 : (색종이에 연필로 그적이고 있다.)
 수경 : 선생님 해린이는 편지를 쓰고 싶은가 봐요.
 교사 : 그랬구나. 해린이는 일기보다 색종이에 쓰고 싶은 거구나. 해린이 마음을 선생님이 몰라서 선생님이 미웠구나. 해린이는 선생님 마음을 생각해 주는 착한 해린인데 그치?
 해린 : **해린이는 일기 쓰기 싫는데.. (느릿느릿 색종이를 조그마하게 네모로 접더니 필통 속에 집어넣으며 혼잣말 한다.)**

(2012. 12. 12. 관찰)

위의 사례에서 해린이는 일기 대신에 색종이에 편지를 쓰고 있는 상황에 교사가 개입을 하자 토라져 잠시 동안 말을 하지 않았다. 교사는 ‘해린이 또박또박 말 잘하잖아’라고 명령어린 칭찬을 반복하였고, 해린이는 하는 수 없이 교사의 칭찬을 받아들이고 필통 속에 색종이를 넣고 있지만 여전히 훌쩍거리며 일기를 쓰기 싫다는 혼잣말을 하였다. 해린이는 교사의 칭찬이 자신의 행동을 통제하려는 의도를 알고 색종이를 하는 수 없이 정리한 것이다. 이처럼 교사가 유아들에게 하는 명령이 내포된 칭찬은 유아로 하여금 하기 싫은 행동을 해야만 하는 부담감으로 적용되고 있었다. 또한 칭찬을 활용한 행동 변화의 전략이 실패했다고 볼 수 있다.

다음은 위와 같은 상황의 또 다른 사례이다.

[상황 81] 그만 해도 되죠?

세종이 외 몇 명이 오후 자유선택활동 시간에 로콘블록을 하고 있다.

다혁 : (고개를 숙이고 울먹거리며 돌아다닌다.)
 교사 : 다혁아 왜 그래.
 다혁 : 팽이 돌아.
 교사 : 아~ 세종아! 다혁이도 할 수 있게 해줘야지. 우리 세종이가 제일 잘 챙겨주는 멋진 친구잖아. 다혁이 도와주기로 약속했지?
 세종 : 자 이걸로 해. 이렇게. (다혁이를 도와준다.)
 다혁 : (돌려보지만 잘 되지 않는다.)
 세종 : 와! 됐다. 선생님 다혁이가 이렇게 (흉내 내며) 해가지고 돌렸어요.
그만 해도 되죠? 야 누가 이거 돌릴 사람. (다른 곳으로 간다.)
 성규 : 나는 필요 없어.
 지욱 : 나랑 같이 하자.
 성규 : 싫거든.
 세종 : 야 빨리 와 두 명이 시합하면 돼.
 교사 : 세종아 다혁이 팽이치기 같이 해줬니?

세종 : 네 아까 놀아줬어요. 선생님은 맨날 나만 놀아주래. (혼잣말로 한다.)
(2012. 9. 12. 관찰)

교사는 다혁이가 팽이를 돌려보고 싶다는 것을 알고 세종이에게 ‘우리 테종이가 제일 잘 챙겨주는 멋진 친구잖아’라고 칭찬으로 달래며 다혁이와 놀아줄 것을 권유하였다. 하지만 세종이는 교사의 칭찬에 다혁이와 놀아주는 모습을 잠깐 보이고 다소 귀찮은 듯 다른 친구들이 있는 곳으로 갔다. 세종이는 교사의 칭찬에 형식적인 모습으로 놀아준 것이었다. 칭찬은 칭찬을 하는 사람의 편익에 의해서 이루어지며 사람을 조정하는 힘이 있다(Kohn, 2001). 교사의 칭찬은 유아들에게 하고 싶지 않는 행동을 하게 하는 부담으로 작용되고 있는 것으로 관찰 되었다.

또한 유아들은 교사의 형식적이며 비구체적인 칭찬에 자신이 하던 활동에 의욕이 멈춰지고 있었는데 다음의 상황들에서 볼 수 있었다.

[상황 82] 그만 할래.

미술시간에 스케치북에 친구 그려주기를 하고 있다.

하진 : 선생님! 발가락 그려도 돼요?

교사 : (하진이에게 다가오며) 응. 하진이 생각대로 친구를 그려주면 돼요.
(다른 모둠으로 간다.)

하진 : (혼잣말로) 발가락을 그리라고.

가연 : 맞아 더럽게. 선생님 눈을 어떻게 그려요?

교사 : (가연이에게 다가오며) 만화같이 그리지 말고 친구 눈이 어떻게 생겼는지 보세요. 동그랄게 생겼는지.

하진 : 발가락을 이렇게 그렸어요?

교사 : 아니 괜찮은 것 같은데. 잘 했어. (지나가면서 쳐다보지 않고 말한다.)

하진 : **야. 빼빼하게 그려졌네. 난 역시 그림을 못 그려.**

가연 : (수경이에게) 야! 선우 것 보고와 봐. 엄청 예쁘게 그렸어.

수경 : (자기 그림 그리기에 몰두하며) 아니 안 봤어.

하진 : **난 그림을 못 그리나봐. 선생님이 못했대.**

수경 : 아니야 선생님 그런 말 안했어.

하진 : **아니야 그만할래.**

(2012. 7. 19. 관찰)

[상황 83] 할 필요 없겠네.

책을 읽은 후 정리하고 있다.

교사 : ‘신나는 놀이동산’ 동그라미, 세모, 네모가 재미있는 놀이기구가 됐네.
이제 다 한 친구들은 정리하고 덜 한 친구들은 예쁘게 계속 칠하세요.

신초희. 정연서, 유세종, ...가져와 보자.

연서 : (사물함에 색연필을 넣으며) 선생님 이거 제 것이 아닌데 여기 있어요.

교사 : (이름을 부르다가)연서 잘 챙기잖아. (보지도 않고 대충 대답하며 교사 책상으로 간다.)

연서 : **(정리하지 않고 사물함 위에 살며시 놓은 후 자기 색연필만 정리한다.)**

(2012. 7. 6. 관찰)

유아들은 자신의 활동에 자신감을 가지고 교사에게 인정받고 싶어 하였으나 교사의 표정 없는 비구체적인 칭찬과 무관심한 태도의 칭찬은 유아로 하여금 오히려 유아자신의 능력에 대한 좌절감을 갖게 하였다. 위의 [상황 82]과 [상황 83]의 사례는 유아들이 교사의 관심을 끌기 위하여 질문하는 것에 교사가 형식적인 대답 즉, 비구체적인 칭찬으로 대답하며 별다른 반응을 보이지 않자 유아들이 의욕이 없어지며 행동을 멈추는 것을 보여주는 대표적인 사례이다.

이와 같이 교사의 칭찬은 유아에게 자신감과 긍정적인 자아개념 형성은 물론 사회성 발달을 증진시키는 긍정적인 역할(정혜인, 2007)을 하지만 칭찬이 어떤 의도와 방식으로 이루어졌느냐에 따라 부정적인 결과를 초래할 수 있다(Ginott, 2003). 이 결과는 칭찬에 있어서 방법의 중요성을 상기시켜준다.

G. 흑백칭찬의 습득

유아들에게 칭찬은 달콤하고 무조건 기분이 좋은 것은 아니었다. 유아들에게 칭찬은 칭찬 주체의 칭찬을 하는 목적과 의도에 따라 유아에게 지시가 되기도 하고 소외감을 주기도 하였다. 유아들은 이러한 경험을 통해서 ‘칭찬이다’, ‘칭찬이 아니다’의 상황을 지각하게 되었다. 따라서 본 연구에서는 이러한 칭찬을 ‘흑백칭찬’이라고 정의 하고자 한다.

[상황 84] 나빴어. 다시는 안 믿어.

유아들이 미술활동지에 그림을 그리고 있다.

수경 : 나는 이렇게 한다. 봐 보라~ 생각하고 해야지 막 그렇게 하면 되겠어?

(훈장말로 한다.) 하진아 이거는 뭐라고 하면 좋겠니?

하진 : 땅콩? 안경?

수경. 유림 : 하하

하진 : (수경이 옆으로 와서) 아니, 그렇게 하는 것이 아니라.. (o o에 테를 그려준다.)

수경 : 그래. 안경이 됐네! 안경. (흔잣말을 하며 글씨를 옆에 쓴다.)

은림 : 나도 안경 할 수 있어. 내 안경 그럴거야.

수경 : 아니 은림아 너는 안경이 아니라 땅콩 그려봐.

은림 : 왜 나 안경 그럴 건데.

수경 : 하진아 은림이가 땅콩 어떻게 그리는지 보자. 은림이는 그림을 잘 그리잖아.

은림 : 땅콩 그려볼까. (땅콩을 그린다.)

수경 : 잘 그린다. 야 하진아 이제 나만 안경이야.

은림 : 나뻐어. 잘 그린다고 해 놓고. (토라진다) 다시는 안 믿어.

(2012. 7. 16 관찰)

하진이와 수경이는 자신들을 따라 안경그림을 그리려는 은림이를 칭찬으로 따돌리고 있었다. 이에 대해 은림이는 하진이와 수경이의 거짓된 칭찬으로 놀림을 받게 된 것에 우울한 표정을 지으며 칭찬에 대한 신뢰감 상실의 모습을 보였다. 이처럼 유아들은 힘의 논리가 적용되는 칭찬에 대한 흑백의 경험이 이루어지고 있었다.

다음은 유아들이 교사의 일관성 없는 칭찬에 실망하는 사례이다.

[상황 85] 나한테는 칭찬이 달라.

산책하며 주워온 나뭇잎을 풀 그림 위에 부셔서 붙이고 있다.

선우 : 선생님 규란이 동백나무 잎을 따버렸어요.

교사 : 그랬어. 규란아 괜찮아. 그것도 부서지니까. 큰 잎을 따려고 그랬구나. 잘했어.

수경 : 선생님 이렇게 따요? (나무줄기까지 끊어서 보여준다.)

교사 : 하하하. 그렇게 끊어 버렸어. 나뭇잎만 줍도록 하자.

수경 : 규란이는 잘했다고 했는데.. (흔잣말로 중얼거린다)

교사 : 자 모두 여기에 모여보자. 선생님이 그림을 나누어 줄게 여기에 나뭇잎을 붙여요. 먼저 동그랗게 앉자.

(중략)

은림 : 선생님 바구니에 나뭇가지를 붙여도 돼요?

교사 : 나뭇가지? 오~ 그것도 좋은 방법이네. 정말 예쁘겠다. 보은이도 여기 은행잎 밑에 나무줄기를 그냥 붙여도 되겠다.

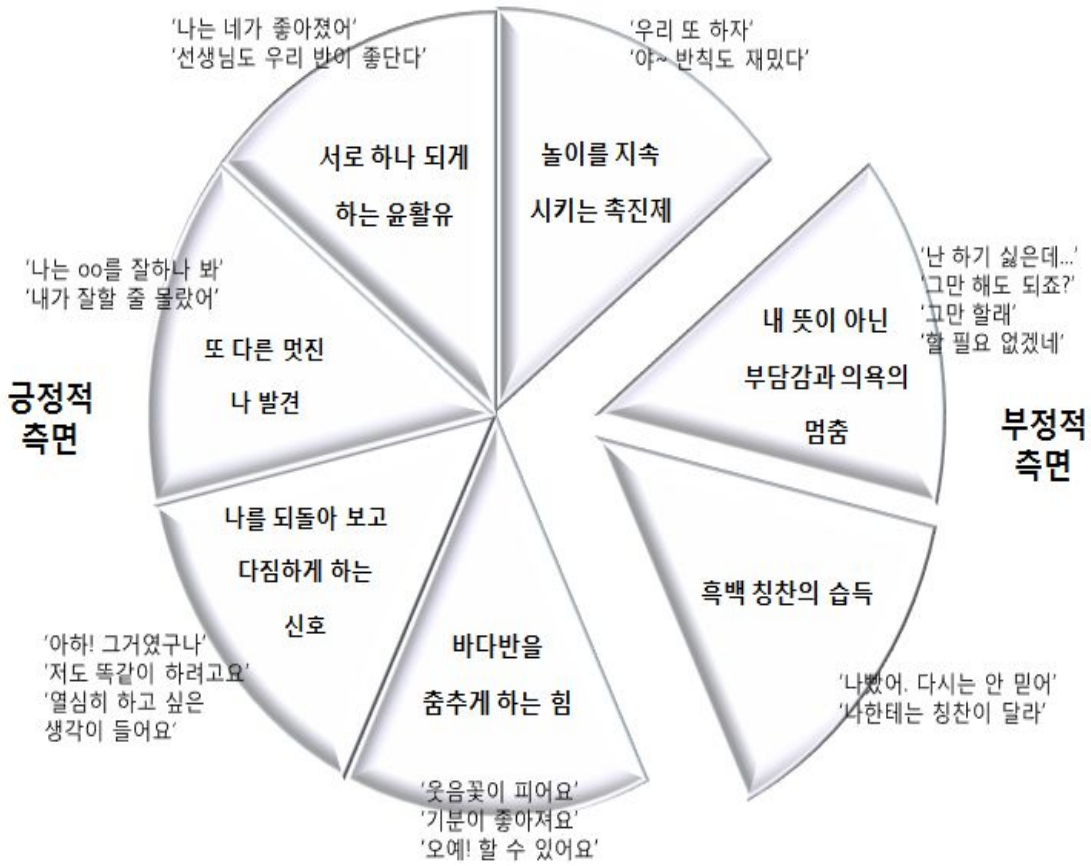
보은 : (나뭇가지가 붙어있는 나뭇잎을 뜯어온다.)

해린 : 선생님은 나는 줄기 끊지 말라고 했는데.. 선생님은 다른 애들은 칭찬하고.. 나한테는 칭찬이 달라. 미워.

(2012. 11. 6 관찰)

위 사례에서 수경이는 큰 나뭇잎을 따고도 교사에게 위로의 칭찬을 받는 규란이를 지켜보고 일부러 나뭇잎을 꺾으며 교사에게 이야기 하였다. 하지만 교사는 오히려 수경이에게 큰 나뭇잎을 끊지 말고 줄기를 당부하자 수경이는 혼잣말로 규란이와 칭찬이 같이 앓음에 서운함을 드러냈다. 유아들에게 칭찬이 중간적인 의미가 없는 흑과 백으로만 습득되고 있다는 것은 위의 사례 마지막에 해린이의 교사에게 향한 ‘미워’라는 감정 표현으로 다시 한 번 확인 할 수 있었다. 이처럼 유아들은 자신에게 칭찬이 진정성으로 느껴지는지에 따라 칭찬의 개념을 흑과 백으로 나누어 경험하고 있었다. 또한 유아들에게 교사나 또래에게 받는 일관성 없는 칭찬의 방법으로 인해 교사는 유아들의 행동 변화 전략에 대해 실패하고, 유아들은 칭찬에 대한 신뢰성에 영향을 미치고 있었다. 따라서 교사가 유아들의 행동 변화에 대한 칭찬이나 또래간의 활동에서 발견되는 칭찬에 세심한 주의를 기울여야 함이 필요하다고 본다.

이상을 종합하여 볼 때, 본 VII장의 유치원에서 칭찬이 유아에게 주는 의미는 [그림 7]과 같이 도식화 할 수 있다.



[그림 7] 칭찬이 유아에게 주는 의미

본 VIII장을 종합해 보면, [그림 7]에서 볼 수 있듯이 유아들에게 칭찬은 어떠한 상황에서 어떠한 방법으로 적용되는지에 따라 유아들에게 다양한 의미로 산출됨을 알 수 있었다. 즉, 유아들은 칭찬에 대해 긍정적으로 인식하는 모습을 보이는 반면에 때로는 칭찬이 유아들에게 심리적으로 부정적인 의미를 갖게 하는 것으로 관찰되었다. 유아들에게 또래와 교사와의 칭찬은 기분 좋은 분위기를 형성해주고 있었으며 자신을 되돌아 보고 자존감을 갖는 기회가 되었다. 또한 유아들에게 칭찬은 또래와 교사와의 친밀한

관계 형성과 놀이를 지속시키는 매개체로서의 역할이 되고 있는 것으로 해석되었다. 하지만 진실성이 없는 습관적이고 기계적인 칭찬과 숨은 의도가 있는 불편한 걸치레의 칭찬은 유아들에게 하기 싫은 것을 해야 하는 심리적 부담감과 함께 행동에 대한 의욕을 멈추게 하였다. 또한 이는 유아들에게 칭찬에 대한 신뢰성을 상실하게 하는 ‘칭찬이다’, ‘칭찬이 아니다’를 경험하게 하였다. 이러한 결과는 유치원에서 유아에게 효과적인 칭찬의 방법에 대한 중요성을 다시 한 번 부각시켜 주었다고 볼 수 있겠다.

Ⅷ. 논의 및 제언

A. 논의

본 연구에서는 우주유치원의 바다반 유아들에게 이루어지는 칭찬의 의미를 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상과 그에 따른 상황의 맥락에서의 기능, 그리고 칭찬의 유형에서 도출하였다. 따라서 본 장에서는 주제 도출에 따른 분석을 요약하고 이를 선행 연구와 관련지어 연구자가 통찰한 내용과 함께 유아교육현장에서 적용되는 시사점에 대해 논의하고자 한다. 연구문제별로 분석한 논의와 그에 따른 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

1. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 대상

만 5세 바다반 유아들에게 이루어지는 칭찬은 크게 유아가 주도하는 칭찬과 교사가 주도하는 칭찬으로 나뉘어졌다. 유아와 교사는 여러 대상에게 칭찬을 드러냈고 그러한 모습은 유치원의 칭찬에 대한 실존을 이해하게 하였다.

a. 유아가 주도하는 칭찬의 대상

유아가 주도하는 칭찬의 대상은 다음과 같이 ‘유아가 자신에게 칭찬하기’, ‘유아가 친구에게 칭찬하기’, ‘유아가 교사나 다른 성인에게 칭찬하기’, ‘유아가 사물에게 칭찬하기’로 나타났다.

첫째, 바다반 유아들은 자신에게 칭찬하는 모습을 보였다. 유아들은 하루 일과의 활동에서 자신에게 성취감을 느끼거나 민망함을 느낄 때 또는 자존감을 지키기 위해 스스로를 칭찬하는 혼잣말을 보였다. 이는 김은희(2009)가 유아 자신에게 대한 칭찬을 현재 자신의 생리적, 심리적 상황, 기호 등의 개인적 정보를 표현하는 혼잣말이라고 밝힌 것과 유사한 맥락이라고 볼 수 있다. 즉, 유아들은 자신에 대한 자존감을 유지하며 활동을 지속하려는 대안으로 자신에게 칭찬을 하고 있었다. Vygotsky(1978)는 유아의 혼잣말을 다른 사람과 의사소통을 하기 위해 나타나는 것이 아니라 자신의 활동을 계획

하고 조절하는 사고과정과 행동을 주도해 가는 목적으로 자기 자신과의 의사소통이라고 보았다(서현, 2006). 이와 같은 맥락에서, 교사가 유아들이 자신에 대해 칭찬을 하고 있는 상황에서 적절한 관찰 및 격려와 지원을 해 주는 것은 유아들이 자존감을 확립하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 유추된다.

둘째, 바다반 유아들은 친구에게 칭찬하는 모습을 나타냈다. 유아들은 친구와의 도움 주기, 지지해주기, 평등함, 경쟁, 사회적인 갈등, 배타성가 같은 상호작용을 한다(김희태, 2001). 바다반 유아들은 친구와의 관계증진을 위하여 서로 도움을 주고 지지하는 긍정적인 언어칭찬을 사용하였고, 이로 인해 유아들 간에 대화나 놀이가 지속되는 정서적인 안정감이 나타났다. 이는 유아들이 친구와의 상호작용 속에서 소속감이나 애정을 느낄 수 있으며 칭찬이나 인정 등 신뢰감 같은 심리적 요인을 경험하면서 사회적 지원과 심리적 안정감을 제공받는다(김보람(2002)의 연구결과와 유사하였다. 하지만 다른 한편으로는 친구에게 경쟁이나 배타의 의도가 있는 칭찬이 이루어졌는데 유아들은 친구를 따돌리고 싶거나 경쟁심이 생길 때 진심이 아닌 칭찬을 사용하고 있었다. 즉, 유아들은 칭찬을 이용하여 친구에게 보이지 않는 힘을 적용하고 있는 것으로 나타났다. 이는 유아들에게 친구의 칭찬이 의도적임을 알면서도 어쩔 수 없이 응해야 하는 부담감을 주고 있었다. 따라서 유아교육 현장에서는 유아에게 또래간의 관계 증진을 위한 칭찬프로그램을 적절히 제공하여 할 필요성이 있다.

셋째, 바다반 유아들이 교사나 다른 성인에게 칭찬하는 모습이 포착되었다. 유아들은 교사나 다른 성인에게 관심을 받고 다가가기 위한 전략으로 자신이 만든 조형물을 주기도 하였고 교사의 말에 동의하는 인정의 칭찬을 사용 하였다. 이는 김미경(2001)의 유아는 교사에게 다가가 사적인 이야기를 하거나 유아가 알고 있는 것을 교사에게 질문해서 관심을 끌려고 하고 자신이 만든 놀이 결과물 및 특정 행동을 교사 앞에서 보여주거나 스킨십을 하는 상호전략 즉 허락 받기, 확인 받기, 이르기, 관심 받기, 도움 받기, 궁금한 것 알기, 함께 하고자 하는 등의 동기를 가지고 교사에게 다가가기를 시도한다는 연구결과와 유사한 맥락을 보이고 있다. 이처럼 유아들은 교사에게 칭찬을 사용하며 친밀감을 보이고 있었으며, 교사 또한 유아들의 칭찬에 미소를 짓고 같이 칭찬해주는 반응을 보이고 있었다. 즉, 유아가 교사에게 하는 칭찬은 교사에 대한 관심의 직접적인 애착의 정서적인 표현으로 결국은 유아와 교사의 친밀한 관계를 돕고 있었다. 따라서 유아교육 현장에서 교사는 유아들이 다가오기의 상호전략을 시도할 때 관심 있고 민감한 반응을 보여주어 유아와의 기본적인 신뢰감이 형성될 수 있도록 해야 한다.

넷째, 바다반 유아들은 사물과 대화하기를 시도하는 과정에 칭찬이 나타났다. 유아들은 표상능력의 발달에 따라 가상놀이와 함께 언어가 출현하게 된다(김영심, 2002). 즉, 바다반 유아들에게 사물은 비록 무생물이지만 자신의 내면을 드러내어 진심을 표현하는 칭찬의 대상이었다. 이는 서현(2006)의 유아들은 활동상황을 지속시키고 증진하기 위해 가상놀이나 사물과 대화를 한다는 주장과 비슷한 맥락이다. 또한 Piaget(1962)는 유아의 상징적 표상능력은 언어에 대한 인지적 관점을 형성하는 전조가 된다고 하였다. 바다반 유아들에게 사물에 대한 칭찬은 사물과 친해지려는 과정에서 표출된 언어적 감정표현으로 자신만의 세계를 경험하게 하고 가상놀이를 즐겁게 지속시키는 매개체로서 나타나는 것이었다. 결과적으로 유아들은 사물과 가상놀이를 즐기는 과정에서 칭찬의 언어를 등장시키며 사물과 친해지는 모습을 나타내고 있었으며 새로운 놀이가 재창조되고 있는 과정으로 해석되었다. 따라서 유아교육 현장에서 유아들이 사물과 대화하기를 시도할 때 교사의 관찰과 적절한 지원이 필요함을 시사한다.

b. 교사가 주도하는 칭찬의 대상

교사가 주도하는 칭찬의 대상은 다음과 같이 ‘교사가 유아에게 칭찬하기’, ‘교사가 유아에게 다른 유아 칭찬하기’, ‘교사가 다른 성인에게 유아 칭찬하기’로 나타났다.

첫째, 바다반 교사는 유아에게 다양한 방법으로 칭찬하는 모습을 보였다. 바다반 교사의 유아에 대한 칭찬은 계획된 칭찬보다는 유아의 말과 행동에 반응을 보이는 상황에서 주로 나타났다. 이는 박은영, 최미숙(2012)의 타인과의 상호작용 맥락에서 민감하고 수용적으로 반응하며 언어적·비언어적 정서 행위를 서로 주고받는 것을 ‘반응적 상호작용’이라고 정의하는 것을 뒷받침 한다. 다시 말해 상호작용의 질적 수준이 높은 교사는 긍정적 상호작용으로 유아에게 친절하고 반응적인 경우가 많고 교사가 함께 하는 활동이 많다(안상미, 2002). 따라서 교사가 상황마다 유아에게 발달적, 개별적으로 민감하게 반응해준다면 교실의 분위기는 안정되고 개별 유아의 자존감은 향상될 것으로 본다(보건복지부, 2013). 하지만 유아에게 자연스럽게 반응해주는 긍정의 칭찬이 아닌 목적을 가지고 하는 칭찬은 즉흥적인 효과는 볼 수 있겠으나, 오히려 유아에게 자연스럽게 받아들여지지 않고 적지 않은 부담감을 줄 수 있다는 결과도 간과하지 않을 수 없다. 즉, 교사의 목적이 있는 칭찬은 유아들이 수용할 수 있는 진심어린 배려와 함께 구체적인 설명의 칭찬이 함께 동반되어야 함을 필요로 하고 있다.

둘째, 바다반 교사는 유아에게 다른 유아를 공개적으로 칭찬하는 모습을 보였다. 이는 교사가 한 유아의 칭찬받을 만한 특성의 언어나 규범적인 모습을 다른 유아들 앞에서 칭찬함으로써 시선을 집중시키고 행동의 변화와 함께 문제의 해결 방법을 간접적으로 알려주려는 의도로 보였다. 이러한 전략의 칭찬은 하루일과중 주로 이야기나누기 시간에 나타났다. Bandura(1977)는 사회적 상황 속에 있는 유아들은 다른 유아들의 행동을 관찰함으로써 더 빨리 학습된다고 주장한다. 즉, 직접적인 학습을 하지 않더라도 간접적으로 동기를 받아 학습이 된다는 주장이다. 유아들은 다른 유아가 칭찬 받는 모습을 보고 바로 행동을 수정하는 모습과 함께 자신도 칭찬받기를 기대하고 있는 것으로 관찰되었다. 하지만 교사는 시범적인 칭찬으로 그치는 경우가 대다수였다. 즉, 유아의 같은 행동에 대해서 칭찬을 하는 경우와 하지 않는 경우가 나타날 수 있다. 따라서 교사가 유아들에게 간접적인 효과를 기대하며 한 유아를 칭찬하는 것은 다소 일관성을 배제하는 것으로 칭찬의 부정적인 결과를 초래할 수 있다. 그러므로 칭찬을 할 때는 칭찬을 하는 구체적인 이유를 동반하는 객관성을 고려해야 할 필요가 있다.

셋째, 바다반 교사는 다른 성인에게 유아를 칭찬하는 모습을 보였다. 이는 교사가 유아들의 특정 모습이나 행동을 다른 성인에게 알리는 과정에서 칭찬이 등장하고 있었으며, 유아들에게 사랑하는 마음을 전달하려는 의도로 여겨졌다. 이러한 칭찬의 모습은 유아들이 유치원의 공공의 장소 즉, 복도나 차량, 강당 등에서 다른 성인들을 접하면서 등장하였다. 이 상황은 교사가 목적이나 계획이 따르지 않는 즉흥적인 감정 표현의 칭찬으로 유아에게는 기분 좋은 상황이 된다. 하지만 다소 한 유아를 교사와 성인끼리 공개적으로 칭찬하는 것은 다른 유아들로 하여금 경쟁심이나 질투심을 유발할 우려가 있으니 칭찬의 방법적인 면에서 주의가 필요하다고 본다.

이상에서와 같이 유치원에서는 유아와 교사 주도에 의해 유아에게 칭찬이 이루어지고 있었는데 이는 유치원에서 유아에게 이루어지는 칭찬에 영향을 주는 요인이 또래와 교사로 다르게 해석될 수도 있다. 즉, 유아들의 발달 지원을 위한 유아와 교사의 칭찬이 주의 깊게 이루어져야 함을 보여주는 결과이다.

2. 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능

유아와 교사가 주도하는 칭찬에서 그 기능을 추출하기 위해서는 유아들의 또래 및 교사와의 상호 맥락을 살펴보는 것이 필요하다. 유아는 또래와의 상호작용과 교사와의

관계를 통해 새로운 역할, 행동, 사고를 새롭게 시도할 수 있는 맥락이 제공되고, 그 맥락 안에서 새로운 행동이나 기술을 학습하게 된다(Shaffer, 2000). 유아와 교사가 주도하는 칭찬의 기능을 상황의 맥락 하에서 분석한 결과를 논의하면 다음과 같다.

a. 유아가 주도하는 칭찬의 기능

유아가 주도하는 칭찬의 기능은 ‘친해지기 위한 전략’, ‘자기 합리화의 시도’, ‘가상놀이에서 역할 수행’, ‘힘의 논리 적용’으로 분석되었다.

첫째, 바다반 유아들은 친해지기 위한 전략의 기능이 나타났다. Hatch(1987)는 유아들이 사용하는 전략(strategy)을 또래와 상호작용하는 과정에서 더 우호적인 관계나 또래간의 갈등을 해결하기 위해서 행동 하는 것이라고 설명하고 있다. 바다반 유아들은 친구가 놀이의 실패로 인해 좌절하고 있을 때 위로의 칭찬 전략을 사용하며 친구의 마음을 다독이는 우정의 관계를 보였다. 우정은 고통을 겪고 있는 어떤 사람에게 주는 위로의 형태를 드러나게 되는데 같이 울고 두드려주거나 안아주는 행동을 하며 도움을 베푸는 것이다(Yarrow, 1973). 즉, 바다반 유아들의 친구에 대한 위로는 놀이가 멈춰지지 않고 지속되며 우정관계를 유지하기 위한 바람으로 비춰졌다. 이는 정현빈(2010)의 연구결과에서 유아들은 또래간의 놀이상호작용(play interaction)에서 긍정적인 놀이행동이나 지속적인 상호작용의 방법으로 친구 위로하기를 한다는 것과 유사한 맥락이었다. 또한 유아들은 친구의 말과 행동에 동의를 표하는 칭찬을 하였는데 이는 유아들이 친구의 말과 행동에 공감을 포함으로써 친한 친구임을 과시하고 싶었던 것으로 추측된다. 또한 유아들은 또 다른 친해지기 위한 전략으로 명명하기의 칭찬을 사용하였는데 친구의 특정 행동이나 교사의 모습에 명명으로 칭찬하며 다가가기로 시도하며 친해지고 싶은 마음을 드러냈다.

우정관계에 있는 유아들은 친구와 우정을 나눌 때 서로 인사, 칭찬, 친절을 더 많이 주고받으며, 공손하고 정중한 형태의 부탁이나 청유 등 간접적 요구 전략을 더 많이 사용한다(배지희, 2006; 서현, 임지윤, 박미자, 2013). 즉, 유아들은 친구관계의 경험을 통해서 소속감이나 애정을 느끼며 칭찬이나 인정, 신뢰감 같은 심리적 요인을 경험(이재숙, 2007)하며 친해지기 위한 상호작용의 전략으로 위로, 동의, 명명하기의 칭찬이 나타났다. 이는 Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein과 Gregory(2005)가 주장 하듯이 유아들은 또래와 긍정적인 상호관계를 유지하기 위한 전략으로 관심표현하기, 협력하

기, 수용표현하기, 애정 표현하기, 공감 표현하기, 도움주기와 제안하기, 칭찬하기 등의 방식을 사용한다는 것과 유사한 기능을 보였다.

이와 같이 칭찬은 유아들 간에 긍정적인 관계를 형성하는데 필요한 사회적 기술과 사회적 행동양식으로서 중요한 역할이 되고 있다는 점을 알 수 있다. 하지만 유아들의 관계에서는 인기아와 비인기아가 있는 또래지위 현상이 있다. 따라서 유아들이 또래지위에 따라 친구관계를 형성하고 유지하는 것에 차이를 보일 수 있다(Roopnarine & Honing, 1985). 다시 말해 유아들은 인기아와 친해지기 위해 칭찬의 전략을 사용하는 경우가 있을 수 있다. 따라서 유아들이 서로에게 관심을 나누며 서로를 이해하는 관계가 될 수 있도록 교사의 지속적인 관찰과 적극적인 지원 및 노력이 필요할 것이다.

둘째, 바다반 유아들은 자기 합리화의 시도로 칭찬의 기능이 나타났다. 유아들은 자신의 활동에 성공할 때나 실패를 보일 때 자신을 보상하는 자기강화의 칭찬이 나타났다. 일반적으로 강화는 행동을 통제, 조절 기능을 제공하는 것으로 사용(Tang & Hall, 1995)되며, 행동수정이론에서는 유아가 스스로 한 행동에 만족감을 느끼게 하고 바람직한 행동을 유발할 수 있게 하는 능동적인 요인이다. 바다반 유아들은 자존감과 성취감을 위해 스스로에게 기분 좋은 보상으로 강화를 하고 있었다. 이는 서현(2006)의 유아에게는 자신이 잘한다고 부추겨 좋은 점을 드러내어 말하거나 바라는 행동이 더 나오도록 스스로를 격려하며, 어떤 특정한 사람이 들어주길 바라지 않고 표현하는 활동상황의 지속·증진을 위해 자신에게 강화하는 혼잣말의 현상이 있다는 연구결과를 뒷받침한다. 또한 바다반 유아들은 자신이 민망한 상황에서는 자기 합리화를 시키는 칭찬을 사용하며 상황을 모면하며 스스로의 감정을 조절하고 있는 것으로 나타났다. 이는 유아에게 칭찬은 정서적으로 자신을 동기화 시키고 자신을 지켜낼 수 있게 하며 합리적인 사고를 할 수 있게 한다는 안영진(2010)의 연구와도 유사한 맥락이다. 즉, 유아들은 활동 수행의 과정에서 민망한 상황을 모면하기 위하여 자신의 행동을 합리화 시키는 과정에 칭찬이 드러났다. 그러므로 유아의 자신에 대한 칭찬을 주의 깊게 들여다본다면 유아의 자기효능감에 대한 정서적인 이해를 도울 수 있을 것이며, 유아의 능동성과 적극성을 격려해 줄 수 있을 것이다.

셋째, 바다반 유아들은 가상놀이에서 역할 수행으로 역할놀이 안에서 가작화의 기회로 흥미로웠던 다양한 경험을 재현시키며 상상력을 발휘하는 과정에서 칭찬의 기능이 나타났다. 엄마 역할에서는 ‘아가를 잘 보네’, ‘울지 마라 착하지’ 등의 칭찬을 모방하였고, 아기 인형에게도 ‘잘했어’, ‘예뻐’, ‘귀여워’ 등의 감탄의 칭찬을 모방하며 역할놀이가 지속되고 있었다. 이는 신은수와 강의정(2013)의 유아는 역할놀이 안에서 가작화하

는 기회를 갖고 상상력을 발휘하는 경험을 통해 유아자신의 생각을 보다 정확히 수행해 볼 수 있는 기회를 얻을 뿐만 아니라, 역할에 몰입하면서 활동을 지속시키는 기쁨과 즐거움을 갖게 된다는 설명을 뒷받침 한다. 또한 Gowen(1995)의 가상놀이에서 유아들은 자신이 맡은 역할에 동일시하고 서로 협동하면서 친구를 사귀는 방법과 원만한 생활을 하는 방법 등 또래와 나누는 긍정적인 상호작용이 증가한다고 주장하는 것과 유사한 맥락이다. 유아들의 가상세계는 현실과 유사한 학습 환경과 풍부한 맥락을 제공함으로써 학습한 지식을 상황에 전이시키는데 도움을 주며 유아 간에 상호작용을 촉진한다(Dalgamo & Lee, 2010). 따라서 유아의 문제해결력과 창의성의 인지 발달은 유아의 가정 및 주변의 인물을 모방하여 역할놀이를 하는 과정에 자연스럽게 습득되므로(정희경, 2013) 교사는 유아들 간에 긍정적인 상호작용이 촉진 될 수 있도록 생활주제와 통합된 자발적이고 허용적인 놀이 환경을 조성해 주어야 한다고 본다.

넷째, 바다반 유아들은 힘의 논리가 적용되는 상황에서 칭찬의 기능이 나타났다. 유아의 사회화의 기초가 되는 또래관계(전경아, 2003)는 개인 간의 차이로 인해 지위의 차이 즉 위계 구조를 갖게 되는데 그 안에서 일어나는 상호작용 중 행동 변화를 이끌어 가기 위해 한 유아가 구사하는 능력을 사회적 힘이라고 한다(Hartup, 1970 b). 사회적 힘은 긍정적인 관점과 부정적인 관점의 두 가지 형태로 나뉠 수가 있는데, Bohlin(2000)은 친사회적 행동, 리더십의 긍정적인 사회적 힘과 공격적 행동, 지배 등으로 구분하였다. 바다반 유아들은 인기아의 놀이에 참여하고 싶어 아부의 칭찬을 하였고 때로는 단짝친구가 되고 싶은 마음에 한 유아를 배제하려는 전략으로 칭찬을 이용하여 속이고 따돌리는 맥락이 나타났다. 이는 윤해수(2014)의 연구에서 유아는 자신의 의도를 상대 유아에게 수용시키기 위해서 상대 유아의 생각이나 마음을 파악하고 설득할 수 있는 고도의 지능적인 전략으로 회유하기, 유리한 상황 만들기, 놀이 지배하기, 속이기를 사용하며, 이 중 친구 속이기는 친구의 반응을 보기 위해 속이는 것과 힘이 약한 유아들의 지위를 더 낮추기 위해 거짓 소문을 내며 따돌리는 것이라는 설명을 뒷받침 한다. 이러한 결과는 또래와의 상호작용의 양상이 유아의 사회적 관계에 긍정적이고 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 확인 해 주는 것이라고 볼 수 있다. 이와 같이 유아가 주도하는 칭찬의 상황은 긍정적인 맥락과 부정적인 맥락으로 나타났다. 즉, 유아들은 유치원에서 칭찬을 자신의 즐거운 생활을 지속하기 위하여 긍정적, 부정적으로 사용하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 유아교육 현장에서는 유아들의 순수한 칭찬의도를 이해하는데 초점을 두고 유아에게 안정적인 사회적 분위기를 조성하도록 배려하여야 할 것으로 본다.

b. 교사가 주도하는 칭찬의 기능

교사가 주도하는 칭찬의 기능은 ‘행동변화를 위한 전략’, ‘생각의 풀이와 정리’, ‘다음 이야기를 끌어내기 위한 유도제’, ‘활동의 마침표’, ‘부정적 분위기 전환을 위한 개입’, ‘칭찬의 두 얼굴’로 분석되었다.

첫째, 바다반 교사의 유아들에 대한 칭찬은 행동변화를 위한 전략의 기능이었다. 교사는 유아의 바람직한 행동을 직접적으로 언급하며 공개적으로 칭찬함으로써 다른 유아들에게 행동 변화를 요구하는 모델링 효과 전략을 사용하였다. 행동주의에서 모델링은 다른 유아의 행동을 관찰하여 모방함으로써 자신의 행동을 수정하는 것이다. Ryu(1998)는 유아들이 적절한 사회적 행동을 배우는 가장 좋은 방법이 모델링이라고 하였다. 바다반 교사는 유아들에게 모델링으로 인해 활동을 수행하고 긍정적인 행동을 기대하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 바다반 교사의 전략은 Bandura의 사회적 맥락 안에서 다른 유아의 행동을 관찰하고 모방함으로써 올바른 행동을 습득하게 하는 사회학습이론이 적용된 것이다. 이는 국내에서 서현과 이승은(2010)이 자유선택활동 후 정리정돈에 대한 실태 연구에서, 유아들이 정리정돈 하는 과정에서 교사의 개입전략으로 모방하기에서 칭찬을 사용한다는 주장과, 이정민(2012)이 유아들에게 경쟁을 유발하는 교사의 전략으로 교사가 유아들에게 ‘00처럼 ~게 하는 거야’라고 공개적인 칭찬을 이용한 동기화의 지도 전략을 사용하여, 다른 유아들의 긍정적인 행동을 권장하고 촉진한다고 밝힌 연구결과와 유사한 맥락이다. 또한 모델링과 같은 칭찬하기 방법은 칭찬을 받은 유아나 그를 지켜본 유아들 모두에게 바람직한 행동을 하고자 하는 동기를 유발시킴으로써 기본생활습관교육에 도움을 주었다는 강경아(2011)의 연구를 뒷받침 한다. 보건복지부(2012)의 만 5세 누리과정에서 유아들은 도덕적 규범의 중요성이나 의미를 제대로 알고 행동하기보다 어른들의 권위에 의해 모범적인 행동을 반복 연습하고, 칭찬과 보상이 강화 되어 모방 학습을 통하여 행동하는 단계이므로 유아기가 기본생활을 습관화하기에 적절한 시기라고 설명하고 있다. 결과적으로 바다반 유아들에게 교사의 모델링효과의 칭찬은 바람직한 행동의 동기를 유발시켰다.

하지만 교육은 ‘도움을 받은 발견(assisted discovery)’이다(Vygotsky, 1978). 즉, 교사가 유아의 행동을 안내하고 조직하면서 유아의 발달 수준에 적합한 비계를 설정할 때 유아가 적극적으로 탐색하고 대안을 찾아 학습과 발달이 이루어진다(Berk & Winsler, 1995). 따라서 학습과정에서 교사의 칭찬은 교실에서 유아로 하여금 바람직한

행동을 유발하고 학업성취에 대한 반응을 가장 잘 이끌어 낼 수 있는 강력한 도구 (Rismiller, 2004)이지만 모델링은 자칫 유아들로 하여금 질투를 유발하는 경쟁심으로 인해 유아 스스로 자신감을 잃게 될 수 있으며, 또래들과 비교가 되어 상처가 될 수 있는 우려가 있으므로 유아교육현장에서는 교사가 유아의 발달 상태에 맞는 효과적인 모델링의 교수전략으로 도움을 줄 때, 유아의 기본 생활 적응 행동을 증진시킬 수 있다는 것을 염두하고 지도해야 할 것이다.

다음으로 교사는 격려의 칭찬을 사용하여 유아들의 활동 진행을 돕고 행동이 변화되기를 요구하고 있었다. 이는 교사가 유아의 활동에 대해서 따뜻하게 격려하고 반응해 줌으로써 유아 자신이 보다 자신감 있게 활동에 참여할 수 있으며 활동에 대해 성취감을 느낄 수 있다는 정연아(2005)의 주장과 유사한 맥락이다. 교사의 격려칭찬은 긍정적인 요소로 아동들의 행동을 변화시키는데 중요한 역할이 된다(Sweeney, 1998). 또한 격려는 노력에 대한 칭찬으로 이전보다 발전된 것을 칭찬하는 것이다. 따라서 칭찬의 부작용이 거의 발생하지 않으면서 자신감과 동기를 자극할 수 있다(Dinkmeyer & McKay, 1983; Kelly, 2002). 즉, 교사의 역할은 유아들에게 적절한 칭찬과 격려를 조화롭게 소통하면서 유아의 성향과 재능을 올바르게 이끌어 주는 것이다. 따라서 격려의 칭찬은 내적동기 유발로 자기만족감과 더불어 스스로 결정하는 능력 또한 가능하게 하므로(와다히데키, 2010) 유치원에서는 유아들에게 행동의 적극성을 이끌어 줄 수 있도록 격려의 칭찬을 효과적으로 사용하도록 권장할 근거가 된다.

둘째, 바다반 교사의 유아들에 대한 칭찬은 생각의 풀이와 정리의 기능이 있었다. 교사는 유아들의 이야기과정 중간에 유아의 생각에 칭찬이 섞인 부연설명으로 유아들의 속마음을 대신 읽어주고 있었으며, 유아들의 이야기를 듣고 난후 다른 유아들이 이해할 수 있도록 이야기를 다시 정리하며 또렷하게 정의를 내리는 명료화의 단계를 보였다. 이 과정에서 교사의 언어에는 칭찬이 반영되고 있었다. 교사는 유아가 이야기를 자신의 생각과 느낌을 보다 바른 문장으로 표현할 수 있도록 하며 유아의 사고를 확장시킬 수 있도록 배려하기 위해 유아의 언어가 짧더라도 주어와 동사가 갖추어진 완전한 문장으로 말할 수 있도록 도와주어야 한다(이영자, 유희정 1995). 따라서 바다반에서 이야기나누기 시간의 상호작용에서 교사는 유아들의 이야기속의 언어를 육하원칙에 의해 풀어서 부연설명 해줌으로써 유아들의 생각을 칭찬해 주었고 다른 유아들에게는 이야기를 이해할 수 있도록 칭찬으로 명료화하며 정리해 주는 개념이었다. 더불어 다른 유아들에게는 발표하는 유아의 말을 이해할 수 있도록 정리해 주는 개념이었다고 할 수 있다.

셋째, 바다반 교사의 유아들에 대한 칭찬은 다음 이야기를 끌어내기 위한 유도제로서 기능을 하고 있었다. 이 기능은 주로 이야기나누기 시간에 발견되었는데 유아들의 창의적인 생각에 교사는 인정과 승인의 칭찬을 해 주었다. 유치원에서 이야기나누기 시간은 여러 가지 개념들을 학습하고 자신의 생각이나 느낌을 발표하고 타인의 이야기를 경청하면서 토의, 평가할 수 있는 시간이다(이문희, 2013). 교사는 유아들의 이야기에 경청해 주는 반응의 표현으로 첫마디에 ‘그랬구나’, ‘잘했어’, ‘그렇지’, ‘딩동댕’의 인정과 승인의 칭찬을 하며 유아의 동기를 자극해주었다. 더불어 유아들은 교사의 칭찬에 자신감을 얻어 자유스럽게 느끼는 대로 그리고 생각하는 대로 아이디어를 내는 등 이야기를 꺼내고 있었다. 이처럼 교사의 인정과 승인의 칭찬은 유아들에게 자신의 의견을 자연스럽게 꺼내게 하기 위한 유도제로 이야기나누기활동을 이끌어가기 위한 민감한 반응이었으며 정서적 지원이었다. 이는 칭찬을 ‘인정’(acknowledgement)이라는 용어를 사용하여 승인을 통해 상대방을 기쁘게 하고 의욕을 증진시키는 것으로 상대의 존재를 인정하는 행위와 언어라는 스킴키요시유키(2003)의 주장을 뒷받침한다. 또한 Dessler(2011)가 칭찬을 승인(approval)과 감사표현(expression of appreciation)의 인정 프로그램으로 분류한 것과 비슷한 맥락이라고 볼 수 있다.

하지만 Bredekamp와 Rosegrant(1992)의 교사-유아의 상호작용의 유형에서 인정하기는 교사가 유아의 활동에 관심을 보이고 격려하는 것으로 유아를 활동에 적극적으로 참여하도록 하는 효과가 있으나, 인정의 칭찬을 과도하게 사용할 때는 과제에 대한 동기유발을 감소시킨다는 연구 결과를 두었다. 또한 Ginott(1972)는 판결을 내리는 교사의 칭찬은 유아들에게 불안감을 조성하고 남에게 의지하려는 수동적인 인간으로 전락시킬 수 있다고 하였다. 따라서 승인하는 형태의 인정의 칭찬은 유아들에게 판결하는 승패의 개념으로 인식되지 않도록 칭찬하는 방법적인 면에서 주의를 요해야 한다는 것을 염두해 두어야 한다. 이러한 맥락에서 볼 때 유아교육 현장에서 교사들은 이야기나누기 시간을 단순 지식 전달의 시간으로가 아닌 유아의 정신세계를 잘 이해하고 존중해주는 시간(임부연, 2009)으로 보고, 인정어린 칭찬의 방법론적인 면을 적절히 활용하고 인식하여 효과적인 교수전략을 모색하여야 한다는 점을 알 수 있다.

넷째, 바다반 교사의 유아들에 대한 칭찬은 활동에 대한 마침표로서의 기능이였다. 교사는 유아들의 활동이 끝난 뒤 하이파이브나 ‘오케이’ 등의 표현을 자주 하였는데 이는 유아들로 하여금 활동부분에 있어서 잘했다는 평가의 의미도 있지만 활동을 마쳤다는 의미가 함축된 칭찬이었다. 이러한 상황은 유아들에게 활동에 대한 성취감과 더불어 정리정돈을 알리는 신호를 반영하는 것이기도 하였다. 즉, 유아들은 자신의 활동 수

행 끝에 교사로부터 받는 언어적이고 비언어적인 짧은 칭찬에 능동적인 움직임이 보이고 있었다. 이는 최일선(2001)이 유아의 활동, 결과에 대하여 강화 즉, 다양한 표정, 언어적인 표현, 신체적인 접촉을 하는 과정은 유아들에게 자발적인 학습동기를 유발할 수 있다고 주장하는 것과 비슷한 시사점을 둔다. 하지만 유아에게 평가의 의미가 담긴 칭찬은 유아에게 불안감을 갖게 하며, 유아를 수동적이며 의지력이 약한 주체로 전락시키는 위험한 칭찬(정윤경, 김윤정, 2011)이라고 명명하는 만큼 특별한 주의 기울여야 한다. 따라서 교사가 유아들의 활동 마침에 무조건적으로 칭찬을 한다면 유아들에게는 형식적인 평가에 그칠 수 있을뿐더러 칭찬에 대한 불신감을 초래할 수 있으므로 신중한 직관적인 평가가 동반되어야 함을 기억해야 할 것이다.

다섯째, 바다반 교사의 유아들에 대한 칭찬은 부정적 분위기 전환을 위한 개입으로서의 기능이였다. 바다반 교사는 유아들의 갈등에서 서로의 입장을 이해하게 한 후 서로 만족할 수 있는 해결 방법을 이야기 해 주는 과정에 격려의 칭찬을 포함시켰다. 또한 유아들의 안전을 도모하기 위해 분쟁중인 놀이에 개입을 하여 다른 방법을 제안하는 과정에서 칭찬이 등장하였다. 이러한 교사의 언어적 칭찬의 메시지로 인해 유아간의 문제의 분위기는 전환되었다. 이처럼 유아들은 크고 작은 갈등이나 경쟁이 자주 발생(Ginott, 2003)되므로 교사는 유아들이 유능하게 상호작용하는 방법을 배울 수 있게 적절한 맥락을 제공하며 개입하여야 한다(박은미, 2007). 하지만 교사의 다양한 개입은 유아들에게 긍정적인 중재가 될 수 있는 반면에 상황을 제대로 이해하지 못한 개입은 유아들 간의 갈등을 심화시키거나 교사의 개입 직후 갈등 상황이 반복되는 경우가 있다(류미영, 2008). 따라서 교사는 유아들의 갈등에 적절한 칭찬으로 개입을 채택하여야 할 것으로 본다. 이는 고인옥(2001)의 유아들 간의 평화적인 갈등 해결과 사회적, 인지적, 도덕적 발달을 돕기 위해 교사가 어떻게 이해하고 지원할 수 있는가에 초점을 두고 개입하여야 한다는 연구결과와 유사한 시사점을 가진다고 볼 수 있다. 그러므로 유아교육현장에서는 교사의 중재 전략에 있어서 유아들의 갈등 또한 발달특성이며 사회적 상호작용의 한 형태로 보고, 교사는 원인과 과정을 이해하고 건설적으로 관리하는 입장이 되어야 하겠다.

여섯째, 바다반 교사의 유아들에 대한 칭찬은 칭찬의 두 얼굴로 적용되는 기능이였다. 교사의 칭찬은 긍정적인 개념으로 유아들에게 적용되었지만 때로는 유아들에게 거뺀 칭찬으로 달콤한 칭찬이면서 동시에 지시적인 면을 보여주었다. 이는 교사가 칭찬을 유아들과의 활동상황에서 효율성을 기대하며 적용시키고 있는 반면에 칭찬을 명령과 지시로 승화시켜 유아들로 하여금 칭찬에 대한 부담감을 주고 있는 것으로 해석

할 수 있었다. 칭찬은 그것이 전달되는 맥락에서 통제적 기능을 할 수도 있고 정보제공의 기능을 할 수도 있다. 예를 들어 ‘잘 했어. 너의 주장은 명백하고 설득력 있구나’라고 칭찬을 했다면 칭찬이 정보제공의 기능을 한 것이며 ‘잘했어. 내가 지시한 대로 했구나’라고 칭찬을 했다면 칭찬이 통제의 기능을 한 것이다(김양현, 2001). 유아에 대한 칭찬은 자신의 힘으로 통제할 수 있는 영역에서 이루어져야 한다. 여기에서 통제란 자신의 힘에 의해 조절할 수 있는 부분을 일컫는다(정윤경·김윤정, 2011). 하지만 교사의 명령어린 칭찬은 유아의 행동을 외부에서 통제하는 결과를 갖는다. 그러므로 유아들로 하여금 칭찬의 의미를 왜곡 시키는 결과를 초래할 수 있다. 따라서 유치원 교육 활동에서 칭찬을 통해 바른 인성을 가진 유아로 성장하기 위해서는 상황에 따른 생활 장면별로 실제적인 활동 중심의 교육 활동을 실천하게 하여 유아의 내재적 동기와 외재적 동기를 동시에 자극시켜 균형적으로 발달시키는 것이 필요하다(박진옥, 2013). 즉, 유아들의 발달과 맥락에 적합한 칭찬활동을 할 수 있는 상황적 환경을 배려해 주어야 함이 필요함을 시사한다.

3. 칭찬의 유형

우주유치원의 만 5세 바다반에서 일어나는 칭찬의 방법들을 살펴본 결과 ‘직접적인 칭찬과 간접적인 칭찬’, ‘언어적인 칭찬과 비언어적인 칭찬’, ‘구체적인 칭찬과 비구체적인 칭찬’, ‘진실된 칭찬과 거짓된 칭찬’, ‘조건적인 칭찬과 무조건적인 칭찬’, ‘개인적인 칭찬과 공개적인 칭찬’으로 나타났다.

첫째, 칭찬은 직접적인 칭찬과 간접적인 칭찬의 방법으로 나타났다. 유아와 교사는 칭찬의 상황이 발생했을 때 주로 그 자리에서 바로 직접적으로 칭찬하는 경우가 대다수였다. 교사는 주로 유아의 모습과 행동에 감탄했을 때, 목적이 있고 즉각적인 반응을 원할 때 직접적인 칭찬을 사용하였으며, 유아는 활동이나 놀이에서 자신, 또래에게 직접적으로 감정이 표출되는 칭찬이 나타났다. 이러한 직접적인 칭찬은 의도적이고 비의도적인 목적이 있는 칭찬이었다. 또한 유아와 교사는 다른 사람이 하는 칭찬을 유아에게 전달하여 유아의 마음을 움직이려는 시도를 보였는데 이는 유아로 하여금 간접적인 칭찬을 이용하여 행동의 변화를 요구하는 의도적인 전략으로 해석되었다. 간접적인 칭찬은 제 3자에게 칭찬하는 방법으로 칭찬의 효과를 확대시킬 수 있는 방법이다(성미옥, 2003). 흔히들 칭찬의 방법 중에서 가장 효과가 큰 것은 제 3자를 통한 칭찬이라고

한다. 간접칭찬은 뒤에서 칭찬한 사람, 그 칭찬을 전달한 사람, 칭찬을 듣는 사람으로 세 사람에게 좋다(이동연, 2008). 다시 말해 교사가 다른 교사의 유아칭찬을 유아에게 전달한다면 유아는 교사와 다른 사람의 인정을 이중으로 받는 것이므로 칭찬의 효과도 두 배가 된다(엄서현, 2015). 따라서 직접적이고 간접적인 칭찬은 유아에게 긍정적인 목표와 태도로 신중하게 적용한다면 발달을 촉진할 수 있는 효과적인 방법이 될 수 있을 것이다.

둘째, 칭찬은 언어적인 칭찬과 비언어적인 칭찬의 방법으로 나타났다. 교사 주도의 칭찬에서는 언어적인 칭찬뿐만 아니라 웃음이나 제스처 그리고 스킨십의 비언어적인 칭찬까지 모두 나타났지만, 유아 주도의 칭찬에서는 언어적인 칭찬이 대부분이었고 비언어적인 칭찬은 거의 이루어지지 않았다. 칭찬의 말에는 애정이 담겨있어야 한다. 애정이 담긴 교사의 말은 비록 평범할지라도 유아를 격려하고 기분을 맑게 하는 효과가 있다(신지영, 2013). 또한 유아에게 칭찬의 효과는 언어적인 칭찬보다 비언어적인 칭찬이 더 높다고 볼 수 있다. 왜냐하면 비언어적인 의사소통은 정서표현과 밀접하게 연관(Knapp & Hall, 2014; Mehrabian, 2007)되기 때문이다. 즉, 신체 접촉이나 엄지손가락을 세워주고, 윙크해주고, 미소지어주는 것은 말로 하는 것보다 효과가 높다. 물론 비언어적인 표현의 칭찬은 반드시 진심어린 눈빛이 동반되어야 할 것이다. 따라서 유치원에서는 유아에게 이루어지는 언어적·비언어적인 칭찬의 특성을 보다 포괄적인 관점에서 다루어야 할 것으로 본다. 이와 관련된 연구는 전경숙(2011)의 아동은 언어적·비언어적인 칭찬의 방법을 가정과 학교, 담임교사가 연계하였을 때 기본생활습관에 유의미한 결과가 있었다는 것에서도 살펴볼 수 있다. 또한 언어적 칭찬은 본질적인 성격의 강화로 언어적 칭찬을 받게 되면 유아에게는 자신감을 안겨준다(Greene, 1978). 하지만 언어적 칭찬은 행동의 결과에 초점이 있어 칭찬을 받는 사람은 평가의 의미로 생각할 수가 있어 결과에만 신경을 쓰는 외재적 동기만을 강화시킬 우려가 있으므로 아무 생각 없이 남발하면 역효과가 날 수 있다(Dinkmeyer & McKay, 1983; Henderlong & Lepper, 2002). 따라서 다른 유아들에게 열등감을 일으키지 않도록 칭찬의 방법에 있어서 세심한 주의가 필요하다고 본다. 즉, 유아에게 언어적인 칭찬과 함께 정서가 반영된 비언어적인 칭찬이 적절히 이루어진다면 유아에게 바른 인성함양의 구축과 함께 자신감을 형성 해 준다고 본다.

셋째, 칭찬은 구체적인 칭찬과 비구체적인 칭찬의 방법으로 나타났다. 바다반 유아들은 친구와 교사에게 관심을 갖고 다가가며 칭찬을 하는 이유를 이야기하고 있었다. 교사 또한 유아에게 어떠한 점 즉, 과정에 대해 칭찬을 해주고 있었는데 이는 유아들에

게 왜 칭찬을 받는지에 대해 인지할 수 있는 영향을 줄 수 있었다. 이는 김현옥(2002)의 바람직한 칭찬은 유아의 노력과 행위에 대해 구체적으로 있는 그대로 사실대로 기술해 주어야 한다는 주장을 뒷받침 한다. 반대로 간결하게 이루어지는 비구체적인 칭찬은 유아주도에서는 ‘맞아’, ‘당연하지’ 등으로 끝나는 친구의 말에 즉각 반응해 주는 정도였으며 교사주도에서도 ‘그렇지’, ‘잘했네’, ‘좋았어’ 등으로만 끝내는 습관처럼 하는 인사치레의 칭찬으로 관찰 되었다. 유아는 구체적이 내용 없이 착하다고 말하면 자기가 잘한 것이 무엇인지 명확하게 알지 못하기 때문에 좋은 행동을 강화시키기 어렵고 흑백논리로 판단하는 유아들에게 자기 자신에 대해서 예매하고 혼란스러운 이미지를 형성하게 되어 바람직한 자아상을 갖기 어렵게 된다(박진옥, 2013). 따라서 교사는 유아에게 칭찬을 하는 이유에 대해 명확하게 이야기 해주는 구체적인 방향의 제시가 필요하다.

넷째, 칭찬은 진실된 칭찬과 거짓된 칭찬의 방법으로 나타났다. 바다반에서 이루어지는 칭찬은 대부분 즉각적인 감정을 표출하는 진심어린 칭찬이었다. 하지만 유아들 간에 때로는 보이지 않는 힘이 적용되며 또래에게 속이거나 따돌림의 거짓된 칭찬 즉, 겉만 칭찬인 양상을 보였다. 교사 또한 유아들에게 겉은 칭찬의 모습이지만 진심이 아닌 유아들의 행동 변화 목적을 위한 수단의 거짓된 칭찬이 발견되었다. 이경우(2003)는 교사의 잘못된 칭찬방법으로 너무 과분하거나 과장된 칭찬은 비꼬는 것처럼 들릴 수 있기 때문에 자제해야 한다고 하였다. 유아들은 거짓된 칭찬 속에 숨어있는 의도를 알고 있는 듯 능동적이지 않는 반응을 보이고 있었다.

다섯째, 칭찬은 조건적인 칭찬과 무조건적인 칭찬의 방법으로 나타났다. 유아나 교사가 바라는 사항을 위해 유아들에게 다른 강화를 약속하는 조건적인 칭찬의 모습을 보였는데 이는 프리맥의 원리 즉, 선호하는 행동이 덜 선호하는 행동의 강화가 되는 원리로 유아와 교사는 자신의 요구대로 행동하게 하기 위해 조건을 제시하고 있었다. 반면에 아무 이유 없이 칭찬하는 무조건적인 칭찬의 모습을 보였는데 칭찬이 너무 남발하는 무조건적인 칭찬에 대해 유아들은 칭찬으로 인식하고 있지 않는 모습을 나타냈다. 다시 말해 학습은 내재적 보상을 받는 것이기 때문에 칭찬은 걸 치레에 불과 하는데 칭찬을 자주 하면 스스로 학습하려는 본질적 기질을 방해하게 되어 진정한 목표 성취를 방해할 수 있다(Damon, 1977). 따라서 언제 어떻게 어떤 내용으로 칭찬할 것인지와 함께 교사의 목표에 부합되는 칭찬을 고려하여 유아의 흥미를 끌어낼 수 있는 내면의 동기부여에 초점을 맞추어 나아가야 할 것으로 본다.

여섯째, 칭찬은 개인적인 칭찬과 공개적인 칭찬의 방법으로 나타났다. 유아와 교사는

1:1로 칭찬하는 개인적인 칭찬이 관찰되었으며 때로는 서로에게 칭찬이 계속되는 릴레이 형태를 보이기도 하였다. 유아는 개인차가 있는 것을 고려하여 칭찬의 내용이나 표현방식을 다르게 해야 하는 필요성이 있다(김현옥, 2002). 반면에 교사의 목표를 위한 전략이나 순간의 감정표현으로 한 유아를 다른 유아들이나 성인 앞에서 칭찬하는 공개적인 칭찬이 이루어졌다. 인본주의 입장에서 유아의 기본 심리에는 다른 사람 앞에서 칭찬 받고 싶은 욕구가 있다. 공개적인 칭찬은 다소 특정 대상에게만 집중 되지 않도록 주의해야 하며 인정하는 칭찬을 통해 유아 스스로 자신의 행동 가치를 인식하여 자율적으로 판단하고 행동할 수 있도록 지도해야 한다(이정민, 2012). 하지만 교사가 한 유아를 다른 유아들에게 공개적으로 칭찬하는 것은 유아들에게 서로를 경쟁상대로 인식하게 하여 적대적인 관계가 될수 있다(신인경, 2003). 따라서 공개적인 칭찬은 다른 유아들의 자존감을 상실할 수 있다는 우려도 간과해서는 안 될 것이다.

이와 같이 유아와 교사는 다양한 방법으로 칭찬을 표출하였다. 팔목할 만 한 점은 유아 주도의 칭찬에서는 간접적인 칭찬과 비언어적인 칭찬은 거의 나타나지 않았던 것과 거짓된 칭찬이 유아나 교사 주도의 칭찬에서 공통적으로 나타난 것이다. 또한 유아들에게는 비구체적인 칭찬보다는 과정을 이야기하는 구체적인 칭찬이 긍정적인 영향이 있었으며, 거짓된 칭찬은 유아로 하여금 칭찬에 대한 믿음을 사라지게 하는 모습을 보였다. 이러한 결과는 Whitaker(2009)의 칭찬은 긍정적인 노력에 구체적으로 인식하고 인정하기, 실제로 잘 한 일에 진심으로 칭찬하기, 바람직한 일이 일어난 직후 칭찬하기, 공개적인 칭찬보다 개인적인 칭찬하기가 효과적이라는 주장과 유사한 결과라고 할 수 있다. 이처럼 칭찬은 칭찬의 방법에 따라 유아에게 상반된 효과를 가져 올 수 있다. 따라서 진심어린 마음으로 과정에 대한 칭찬을 때와 장소에 맞게 주의 깊게 사용하여야 하며 상황에 맞는 칭찬의 방법들을 장려해봄으로써 유아의 현재적 발달수준을 고려한 발달지표로 자리 잡을 수 있으리라 생각된다.

4. 칭찬이 유아에게 주는 의미

바다반 유아들의 하루 일과에서 나타나는 칭찬의 상황과 방법에서 유아들에게 칭찬이 가지는 의미를 도출할 수 있었다. 이는 곧 칭찬의 효과로 분석할 수 있으나 본 연구에서는 유치원에서 칭찬이 유아에게 주는 의미로 정의하고자 한다. 바다반 유아들에게 이루어지는 칭찬은 ‘바다반을 춤추게 하는 힘’, ‘나를 되돌아보고 다짐하게 하는 신

호’, ‘또 다른 멋진 나 발견’, ‘서로 하나 되게 하는 윤희유’, 놀이를 지속시키는 촉진제’, ‘내 뜻이 아닌 부담감과 의욕의 멈춤’, ‘흑백칭찬의 습득’의 의미를 갖게 되었다.

첫째, 유아에게 칭찬은 바다반을 춤추게 하는 힘이 되었다. 유아들에게 칭찬은 정서적으로 안정감을 갖게 하여 자신의 생각을 자유롭게 표현하게 하였고 이로 인해 바다반은 웃음꽃이 피는 기분 좋은 분위기가 형성되었다. 또한 이러한 칭찬의 긍정적인 힘은 유아들에게 활동에 대한 자신감을 얻게 하여 어려운 문제를 극복할 수 있는 힘이 되었다. 이는 또래의 격려와 인정은 유아들에게 긍정적인 자아상을 갖게 하여 집단의 구성원으로서 기초를 마련해 준다는 김순영(2005)의 주장과 유사한 맥락이었다. 유아에게 자신이 스스로 해낼 수 있다는 신념을 가지고 어떤 일을 성취하는 경험은 유아 발달적 측면에서 매우 중요한 일이다(안주영, 2014). 또한 교사가 유아와의 언어 상호작용에서 상황마다 발달적, 개별적으로 적절하고 민감하게 반응을 격려해준다면 교실의 분위기는 안정되고, 유아들의 자존감은 향상되며 또래들과 긍정적으로 상호작용하는 곳이 된다(보건복지부, 2013). Brophy(1981)는 격려의 칭찬을 자신의 가치와 강점에 초점을 맞출 수 있도록 도와주며 다른 사람의 평가나 승인에 의존하지 않게 하여 개인에게 용기와 내적 자원을 강화시켜 자기 존중감을 갖게 한다고 하였다(김미란, 2005, 재인용). 결과적으로 칭찬은 유아들에게 바다반을 행복하게 만드는 힘이 되고 있었는데 이러한 맥락을 감안해본다면 칭찬은 주체나 대상에게 모두 기능을 갖는다는 것을 시사한다.

둘째, 유아에게 칭찬은 자신을 되돌아보고 다짐하게 하는 신호였다. 유아들은 다른 유아가 칭찬 받는 상황에서 자신의 모습을 되짚어보는 시간을 갖게 되었으며 앞으로의 행동변화에 대한 다짐을 하게 하였다. 유아의 사회화 과정에서 또래는 모델로서, 강화자로서, 사회적 비교준거로서의 역할이 된다(장미정, 2014). 즉, 친구가 받는 칭찬은 유아에게 인지적인 지원을 해 줌과 동시에 피드백을 갖게 하는 신호로 적용되었다. 이는 박진옥(2013)의 칭찬은 유아의 사회적 행동에 관한 피드백을 제공하여 유아의 사회성 발달에 영향을 준다는 연구결과와 유사한 맥락이었다. 유아에게 칭찬은 자신의 행동에 만족감을 느끼고 행동의 변화를 일으키는 강화 요인제로 볼 수 있다. Brophy(1981)는 유아에게 칭찬은 ‘행동의 적절함이나 옳음에 관한 단순한 피드백 이상의 의미를 가진 반응’이라고 설명하며 외재적인 보상만이 아닌 앞으로 더 잘해야겠다는 내재적인 동기를 유발한다고 하였다. 따라서 유치원에서는 교사들이 유아가 올바른 행동을 모방할 수 있는 모델링으로서의 역할자임을 염두 해 두어야 할 것이다.

셋째, 유아에게 칭찬은 또 다른 멋진 나를 발견하게 하였다. 유아들은 친구나 교사로

부터 인정받는 칭찬이 자신에게 또 다른 모습이 있다는 것을 인식하게 하였고 자아존중감이 확립되고 있었다. 즉, 유아는 자기 자신의 가치와 존재성을 다시 한 번 재확립되는 기회가 되었다. 이는 신흥민(2007)의 칭찬의 목적은 ‘있는 그대로 바라보기’를 통해 약점을 대하는 방법을 배우며 아이에게 ‘자기 긍정’이라는 바람직한 가치를 가르쳐 주는데 있다는 주장과 유사한 맥락을 보였으며, 용혜원(2004)의 유아에게 칭찬은 관심과 인정을 통해서 자신이 가치 있는 사람이라고 느끼게 하며, 유아의 자신감을 키워줄 수 있다는 주장과 비슷한 견해이다. 유아들은 성장하면서 타인과 상호작용함에 따라 자신이 어떠한 사람이라는 것을 점차 인식하게 된다(Rogers, 1951). 유아에게 자아존중감은 다른 사람들 즉 부모, 교사, 또래로부터 받는 피드백이며 평가에 의해 형성된다(Tunstall, 1998). 또한 격려를 받은 유아는 자기효능감이 높아지는 모습을 볼 수 있었다. Bandura(1977)는 유아들이 동화 속 주인공이나 친구가 칭찬을 받는 것을 관찰하는 대리경험을 통해 자기효능감이 증진되며 다른 사람의 칭찬이나 격려와 같은 언어적 설득에 의해서도 자기효능감이 증진된다고 하였다. 또한 효과적인 칭찬은 타당한 행동을 촉진시켜 배움을 강화하고 격려하며 자기신뢰를 증가시켜 자주성, 자기신뢰, 성취감, 자기수용 및 타인수용을 촉진시켜준다(Bennett, 1989). 그러므로 교사는 칭찬을 통한 긍정적이고 의미 있는 상호작용을 제공하여 유아들이 긍정적인 자아개념을 형성할 수 있도록 돕는 것이 중요하다고 본다. 즉, 유아에게 자아존중감은 인간의 기본 욕구이며 원만한 대인관계를 유지시켜주고 바른 인성 발달의 기반이 되므로(박진옥, 2013), 유아 교육현장에서는 유아 개인의 자아존중감 형성에 도움이 되는 지속적인 칭찬 프로그램 개발과 보급의 지원이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 유아에게 칭찬은 서로 하나 되게 하는 윤희유역의 역할이었다. 유아교육현장에서 교사와 친구에게 인정받고 사랑받는 긍정적 경험의 상호작용은 유아가 이후에 다른 사람을 사랑하고 성공적인 사회관계를 형성해 나가는데 중요한 요인이라고 볼 수 있다. 유아의 사회적 적응에 관련된 교사-유아관계의 친밀감은 교사와 유아 간에 존재하는 온정과 개방적 의사소통의 정도를 포함한다(Brich & Ladd, 1997). 바다반 유아들에게 칭찬의 긍정적 상호작용은 서로의 감정을 드러내면서 마음이 열리고 신뢰관계가 형성되는 결과를 보였다. 이는 Wolfson(1983)의 칭찬하는 사람들은 사회적 관계를 창조하거나 유지하기 위하여 사회적 윤희유역 역할을 한다는 주장과 유사한 견해를 보였다. 또한 국내에서는 이재명(2001)의 칭찬은 사람의 긍정적인 행동과 사고를 유발 시키는 촉진제로 효과적인 방법의 칭찬은 상대방과의 관계를 증진함으로써 좋은 인간관계를 만들며 자신과 상대방을 좋은 방향으로 행동을 변화시켜 나간다는 주장, 성미옥(2003)의

연구에서 칭찬을 학교생활 만족도를 위한 환경으로 비유하며 아동들이 학교생활에서 구성원들 간의 인간관계에 의해서 조성되는 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 교사와 친구들과의 조화로운 관계를 형성한다는 주장, 조영화(2004)의 또래 간 칭찬하기 활동이 유아의 대인관계 형성 능력을 향상시켰다는 주장, 오은주(2006)의 칭찬 프로그램은 아동에게 바람직한 대인관계로 ‘나’중심의 이기적인 사고에서 벗어나 ‘우리’라는 공동체 의식 형성에 도움이 되었다는 주장들과 비슷한 결과를 두었다. 이처럼 칭찬은 상대에 대해 관심을 표현하면서 상대를 이해할 수 있도록 한다(윤채영, 강명숙, 김정섭, 2010). 또한 칭찬활동은 유아자신과 타인의 생각, 의도, 감정을 비교하고 알아가면서 유아의 자기중심성을 완화할 수 있다(장미정, 2014). 따라서 유아교육현장에서는 유아가 타인을 이해하는 바람직한 관계가 형성될 수 있도록 풍부한 경험과 다양한 칭찬활동을 제공해 주어 사회적 유능감 증진에 도움을 줄 수 있게 해야 한다는 것을 시사한다.

다섯째, 유아에게 칭찬은 놀이를 지속시키는 촉진제의 작용을 하였다. 유아들은 친구와의 놀이에서 실패와 두려움으로 자신감을 잃을 때 격려의 칭찬을 해줌으로써 용기를 얻게 되어 다시 놀이에 참여를 하였으며, 놀이 도중에 친구의 칭찬을 받게 되면 더 하고 싶은 충동을 느끼고 놀이의 전개가 계속 되었다. 이는 정혜인(2007)의 칭찬은 자신감을 가지고 놀이에 임하도록 촉진하는 작용을 한다는 연구결과와 유사한 맥락을 보였다. 또한 칭찬을 받게 되면 앞으로 더 잘하고 싶은 내적 동기가 발생하게 되고, 때로는 실수를 하더라도 격려를 받으면 자신감을 다시 갖게 된다는 홍미경과 김태광(2012)의 주장을 뒷받침 한다. 자신감으로 가득 찬 유아들의 공통된 특징은 타인으로부터 자주 칭찬과 격려를 받고 있다. 따라서 유아에게 놀이가 조화롭게 전개해 나가기 위해서는 칭찬의 가치 있는 의미로서의 방향 탐색이 이루어져야 할 것이다.

여섯째, 유아들에게 칭찬은 자신의 뜻이 아니어도 해야 하는 부담감을 안겨주었으며 의욕을 멈추게 하였다. 유아들은 교사가 자신의 행동변화를 위해 칭찬을 이용할 경우 싫은 것을 억지로 해야 하는 부담감을 갖게 되었다. 또한 자신감을 가지고 하는 활동에 교사의 간섭하고 형식적인 칭찬은 유아로 하여금 자신의 행동을 인정하지 않는 것으로 받아들여 활동이 멈춰지고 있었다. 유아들은 걸치레의 칭찬과 거짓된 칭찬의 숨은 의도를 알고 있었으며 행동의 제약을 받는 모습을 보였다. 이와 같은 결과는 의욕을 북돋는 것이 교육에서 가장 많이 기대되는 효과(하마오 미노루, 2008)임을 이해하게 하는 맥락이다. Dinkmeyer와 McKay(1983)은 대부분의 유아들은 교사의 부정적인 명령에는 반항적이지만, 긍정적인 명령에는 순종하며 교사의 제안에 대한 반응은 명령보

다는 더 빠르게 나타났다고 보고한 바 있다. 유아들은 칭찬을 듣거나 기대를 받는다고 느낄 때 그 사람의 기대에 어긋나지 않으려고 노력하며 다음번에도 똑같이 하려는 욕구를 갖게 된다. 한상철(2003)은 교육의 효율성에서 아동이 학습 목표를 수행할 때 칭찬 받지 않으려는 행동과 피하려는 모습도 칭찬의 긍정적인 효과로 보았으며, 인간이 사회적으로 인정을 받고 싶어 하는 인본주의 입장에서 해석하였다. 이와 같은 입장은 Piaget(1962)의 유아는 환경을 조작할 수 있는 능동자이며, 주변 환경을 스스로 조작하고 탐색하며 주도해 나가는 유기체라는 의미를 내포한다고 볼 수 있다. 따라서 유치원에서 칭찬은 유아의 정서적 요구를 반영하도록 고려해야 함을 시사한다.

일곱째, 유아들에게 칭찬에 대한 흑백을 습득하게 하였다. 유아들은 친구가 자신을 따돌리려는 놀림의 칭찬을 하게 될 경우 친구의 속마음에 서운함을 보이며, 칭찬에 대한 신뢰감을 상실하고 있었다. 또한 교사가 자신의 행동에 개입을 하며 칭찬 뒤에 숨어진 명령이나 부탁에 칭찬의 진정성을 의심하며 ‘칭찬이다’, ‘칭찬이 아니다’를 습득해 가고 있었다. 이는 Morine-Dershimer(1982)의 교사의 칭찬이 갖는 기능에서 학생들은 칭찬 받을만한 일에 대한 칭찬, 격려, 목적이 있는 칭찬을 구별할 수 있었다는 주장과 유사한 결과였다. 또한 박진옥(2013)의 유아들은 모든 것을 흑백 논리로 판단하여 ‘착한아이, 나쁜 아이’, ‘좋다, 나쁘다’, ‘예쁘다, 밋다’와 같이 사물을 단순하게 인식하며 이 시기에는 어른들이 어떤 도움을 주느냐에 따라 유아들의 사고가 크게 달라질 수 있다는 주장과 비슷한 맥락을 두었다. Shultz(1980)와 Smith(1978)는 5~7세경의 유아기가 되면 의도조망능력 즉, 기본적으로 어떠한 행동이 의도된 것인가, 의도되지 않는 것인가를 구별하는 의도조망능력을 어느 정도는 갖추고 있음을 말하고 있다. 따라서 유아기에 유아가 자신과 타인의 관점이 다를 수 있음을 이해하고 바람직한 인간관계를 형성할 수 있도록 자신과 다른 사람의 긍정적인 면을 칭찬하는 활동프로그램을 제공해주어야 할 것이다.

이상의 논의들을 종합해 보면 첫째, 유치원에서 유아에게 칭찬은 긍정적인 결과를 초래하였다. 유아에게 칭찬은 기분 좋은 분위기와 함께 자신감이 형성되었으며, 자신에 대한 피드백을 가지는 시간은 물론 자아개념이 재확립되는 기회를 갖게 하였고, 또래와 교사와의 친밀한 관계 형성과 놀이 및 활동을 지속시키게 하였다. 결국 칭찬은 주체나 대상 모두에게 긍정적 기능을 갖게 하였다. 유치원에서는 상황에 따른 올바른 칭찬방법으로 유아의 내재적, 외재적 동기를 자극시켜 균형적인 발달을 도모하여야 한다. 따라서 본 연구의 결과에서는 유치원에서 유아를 존중하고 인정해주는 것을 기본으로

유아의 잠재적 장점을 발견하여 효과적으로 칭찬을 해 주는 것이 필요함을 시사한다.

둘째, 유치원에서 유아에게 칭찬은 경우에 따라 부정적인 의미를 갖게 하였다. 유아는 교사의 칭찬에 부응하기 위해서 하고 싶지 않는 활동에 대응해야 하는 부담감을 갖게 되었고 또래나 교사의 겉치레의 칭찬과 진실성 없는 칭찬으로 인하여 활동의 의욕이 멈춰지는 경향과 칭찬에 대한 신뢰감이 결여되는 ‘칭찬이다’, ‘칭찬이 아니다’ 즉, 좋은 칭찬과 나쁜 칭찬을 습득하게 하였다. 이는 유아에게 칭찬에 대한 믿음은 서로 다른 상태와 권력을 가진 현재의 집단을 정당화하고 영속시키기 위하여 제공(Kay & Jost, 2003; Jost & Kay, 2005)되어야 하는 시사점을 주었다. Ginott(1972)는 칭찬이 어떤 의도와 방식으로 이루어졌느냐에 따라 부정적인 결과를 가져올 수 있다고 하였다. 따라서 유아에게 칭찬은 유아의 기본적인 욕구임을 알고 또래와 교사와의 사회적 상호작용 과정에서 올바른 행동과 자아개념을 갖게 하는 상황의 맥락에 따른 발달적 경험이 제공되어야 한다. 즉, 유아교육 현장에서는 상황에 맞는 올바른 상호작용의 칭찬으로 유아들의 발달을 돕는 방법을 모색하여야 할 것이다.

B. 제언

본 연구는 유치원에서 유아에게 이루어지는 유아와 교사에 따른 칭찬과 그에 따른 상황의 맥락과 칭찬의 유형을 밝힘으로써 유아들에게 칭찬이 가지는 총체적이고 다면적인 의미를 도출하고 교육적인 시사점을 제시하고자 하였다. 그러나 본 연구는 유치원에서 유아들의 하루 일과별 상황에 관련된 칭찬의 내용과 방법까지는 심도 있게 다루지는 못하였다. 또한 유아들에게 부모도 유아기 발달에 큰 영향을 미친다. 따라서 칭찬의 요인과 관련된 부분을 가정으로 연계하여 다루어보지는 못한 제한점을 가진다. 본 연구의 제한점을 토대로 다음과 같은 후속연구들이 이루어지기를 기대해 본다.

첫째, 본 연구는 유아들의 하루 일과에서 주로 상호작용이 많은 시간대에 관찰을 하려고 노력하였고 연구에 충분할 만큼의 사례가 추출되었다. 하지만 실외놀이에서 관찰이 다소 부족한 점을 보였는데, 몇 건의 실외놀이에서 발견된 칭찬의 사례를 살펴보면 유아들은 서로 협동하는 모습에서 칭찬이 발견됨을 볼 수 있었다. 또한 Manes와 Wolfson(1981)은 칭찬의 화자들이 청자에게 대부분 외모나 소유물, 능력, 성취를 대상으로 칭찬한다고 하였다. 따라서 후속연구로 유치원에서 하루 일과별로 유아에게 이루어지는 칭찬의 형태와 주제에 대해 심도 있게 살펴보는 것도 의의가 있을 것으로 생각

된다.

둘째, 유아기에는 또래나 교사 외에도 부모의 양육방법이나 환경 등 가정의 칭찬 경험이 유아 발달에 지대한 영향을 미친다. 따라서 본 연구를 기초로 삼아 가정에서 이루어지는 칭찬이 유아에게 갖는 의미를 질적으로 탐색해 보는 확장연구가 필요하다고 본다. 또한 가정에서 칭찬의 의미를 분석 후 유치원에서 가정과 연계한 칭찬프로그램을 개발하는데 도움을 줄 수 있으리라 기대해 본다.

셋째, 본 연구는 만 5세 바다반에서 이루어진 문화기술적 연구이다. 본 연구의 연구 대상은 모두 재원생으로 유아들과 교사는 서로의 성향에 대해 파악하고 반응하는데 익숙함을 보였다. 이에 신입 유아들에게 학기 초부터 학기 말까지 교사의 칭찬의 양상에 따라 달라지는 유아행동의 변화를 관찰하여, 유치원 현장에서 유아들에게 교사의 효율적인 칭찬방법에 대한 질적인 자료를 얻을 수 있기를 기대해 본다.

참고문헌

- 강경아(2011). 반석어린이집 만 3세반 교사들의 기본생활습관 교육에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 강선미(2013). 육하원칙을 활용한 주말 지낸 이야기 프로그램이 유아의 언어 표현력에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강선영(2011). 초등학교 학급차원의 구어적 또래칭찬 중재가 학생들의 문제행동과 자아개념에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강수정(2013). 칭찬과 성패 상황에 따른 유아의 자부심과 수치심 및 과제 지속수행. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 강인애(1997). **왜 구성주의인가?** 서울: 문음사.
- 고동우·문상정·이형래(2008). 칭찬의 의미: 호텔 종사원을 대상으로 한 질적 연구. **관광학연구**, 32(2), 83-108.
- 고인옥(2001). 사회적 갈등상황에서 유아들의 갈등해결전략과 교사의 역할. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 곽지영(2013). 미국 영어와 한국어에서의 공손성 비교연구: 대학생들의 칭찬과 칭찬 반응 화행을 중심으로. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육과학기술부(2009). **유치원지도서 1권**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012). **유아 인성 교육을 위한 부모 훈련프로그램 및 연수 자료집**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부·보건복지부(2012). **5세 누리과정 교사용 지침서**. 서울: 교육과학기술부·보건복지부.
- 국립국어연구원(2000). **표준국어대사전**. 서울: 두산동아.
- 권영례·서영숙(1999). **교과교육론**. 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
- 금교영(1996). **인성교육을 위한 철학적 반성**. 경산: 영남대학교 출판부.
- 길효정(2012). 자유놀이 상황에서 나타나는 교사-유아 대화의 특징. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경란(2011). 칭찬프로그램이 전문대학생의 대학생활적응과 자아개념에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경란(2012). 칭찬활동프로그램이 유아의 자아 존중감 및 교우관계에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경분(2010). 한국어와 일본어의 칭찬에서 보이는 대인관계 조정. **일본언어문화**, 16, 47-63.

- 김경철(2006). 구성주의 접근과 제 6차 유치원 교육과정의 통합. **한국열린유아교육 학회 춘계학술대회 학술자료집** pp. 121-140.
- 김광림(2005). 칭찬프로그램이 대학생의 자아존중감, 대학 생활적응, 부모-자녀간의 의사소통 대인관계에 미치는 효과. **계명대학교 대학원 석사학위논문.**
- 김광웅(2001). **유아교육심리학**. 서울: 창지사.
- 김무천(1998). 교사의 칭찬지도와 행동 강화의 요령. **교육연구**, 345, 44-49.
- 김미경(2001). 유아-교사 간 상호작용이 동기 및 성취전략 문화기술적 연구. **중앙대학교 대학원 석사학위논문.**
- 김미란(2005). Adler의 개인심리학에 근거한 격려 집단상담 프로그램 개발 및 효과분석. **목포대학교 대학원 박사학위논문.**
- 김병극(1996). 교사가 사용하는 칭찬·질책용어에 관한 문화기술적 연구. **충남대학교 대학원 석사학위논문.**
- 김보람(2002). 하늘유치원 만 5세 유아들의 단짝친구관계에 관한 문화기술적 연구. **이화여자대학교 대학원 석사학위논문.**
- 김선영(2001). 유아교육의 구성주의적 접근. **아동학회지**, 22(4), 217-283.
- 김선희(2007). 초등학교 교사의 '격려' 언어 사용 경험에 대한 내러티브 분석. **한국초등교육**, 18(1), 154-172.
- 김성봉(2006). **인간주의 교육의 실천 방향**. 파주: 한국학술정보.
- 김수연(2009). 비고츠키의 사회적 구성주의 이론에 근거한 화학과 교수-학습 방법에 관한 연구. **인하대학교 교육대학원 석사학위논문.**
- 김수진(2000). 칭찬·집단 활동 프로그램을 통한 문제행동의 예방과 교정. **한국교원단체 총연합회 현장교육연구보고서.**
- 김순영(2005). 또래주도놀이가 발달장애 아동의 사회적 시작행동과 반동행동에 미치는 효과. **공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.**
- 김양현(2001). 초등학생의 집단 따돌림 실태와 대처방안. **서울교육대학 학생생활연구소 학생생활연구**, 27, 1-78.
- 김영심(2002). 초기 가상놀이의 표상적 특성: 가상놀이의 상징화 수준과 마음 이론과의 관계. **동덕여자대학교 대학원 박사학위논문.**
- 김영천(2012). **질적연구방법론(제2판)**. 서울: 아카데미프레스.
- 김원중(1999). 칭찬과 꾸중의 원리. **경남대학교 학생생활연구소 학생생활연구**, 17, 5-7.
- 김은빈(2014). 칭찬-격려 선호와 칭찬-격려 피드백이 초등학생의 내재적 동기에 미치는 효과. **부산대학교 대학원 석사학위논문.**
- 김은숙(2006). 중학생의 타인에 대한 칭찬활동이 자아개념에 미치는 효과. **전남대학교**

- 교육대학원 석사학위논문.
- 김은희(2009). 햇살유치원 만 4세 유아들의 혼잣말에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인규·여태철·윤경희·임은미·임진영·황매향(2009). **인간의 학습**. 서울: 시그마프레스.
- 김인홍(2008). 칭찬활동 프로그램이 저소득층 아동의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과. **정신간호학회지**, 17(3), 245-254.
- 김정숙(2009). 뇌교육 인성 프로그램이 유아의 정서조절에 미치는 영향. 국제뇌교육종합대학원대학교 석사학위논문.
- 김주영(2004). **불가능도 가능하게 하는 칭찬의 힘**. 서울: 삼각형프레스.
- 김지현(1998). 빼아제와 비고츠키 이론의 쟁점에 관한 교육학적 해석. **교육원리연구**, 3(1), 197-238.
- 김지희(2011). 또래칭찬활동 프로그램이 아동의 정서지능과 친사회적 행동에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진영(1998). 유치원에서 또래간 사회적 힘의 형성과정. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김춘실(2007). 칭찬 집단 상담프로그램이 중학생의 자아 존중감, 또래관계 및 학교생활 적응에 미치는 효과. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김학미(2011). 가정연계 칭찬·격려 프로그램이 초등학생의 대인관계 및 주관적 안녕감에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김해경(2012). 책읽기 상황에서 또래 상호작용에 관한 문화기술적 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김해자(2011). 또래칭찬프로그램이 초등학생의 자기효능감과 학교생활만족도에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현민(2014). Bandura의 사회학습이론을 적용한 미술수업모형 개발: 중학교 중심으로. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현진(2013). 구성주의적 접근에 의한 전통놀이 활동이 유아의 창의성 및 정서지능에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현옥(2002). 칭찬의 미학. **교육연구**, 398, 58-61.
- 김현희(2011). 구성주의에 근거한 그룹게임이 유아의 자기조절력과 조망수용능력에 미치는 효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김형민(2003). 한국 대학생의 칭찬화행 수행 및 응대 상황에 대한 연구. **한국어 의미학**, 12, 255-290.
- 김혜경(2012). A+칭찬과 격려활동이 초등학생의 자신감형성과 학교생활적응에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김호(2005). 이질적으로 구성된 협력 상황에서 나타난 유아들의 언어적 상호작용. **열린 유아교육연구**, 10(3), 301-316.
- 김홍남(2013). 유치원의 경험 이야기나누기 활동에서 나타난 만 3세반 유아의 일상적 내러티브 특징 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김훈섭(2001). 토론강화를 통한 교사의 칭찬이 학습부진아의 비 학습행동 수정에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜경(2012). 책읽기 상황에서의 또래 상호작용에 관한 문화기술적 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희영(2012). 또래 칭찬하기 활동이 유아의 자아존중감과 자기조절력에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희태(2001). 유아들의 사회적 갈등, 그리고 사회적 맥락. **유아교육학논집**, 5(2), 69-87.
- 나장함(2012). 교과교육과 수업 연구에서의 질적 접근: 질적 연구 샘플링에 대한 고찰을 중심으로. **교육연구**, 53, 75-103.
- 나월진(2011). 칭찬 활동 프로그램이 초등학생의 의사소통 및 공격성에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 노안영·박영신(2006). **성격심리학**. 서울: 학지사.
- 류미영(2008). 자유 선택 활동 시간에 나타난 또래 갈등 쟁점과 또래 갈등 해결 유형 및 교사 개입 유형. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문상정(2009). 관광기업 종사원이 지각하는 칭찬의 효과: 칭찬측정척도 개발을 중심으로. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 문선미(2007). 교실 상호작용을 활성화시키는 교사 발화 전략 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민혜영(1999). 교사-유아 상호작용 유형과 기질에 따른 유아의 사회성 발달에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 6(1), 63-88.
- 박경옥(2006). 담화분석을 통한 칭찬 화행 연구: 한국어 회화교재와 TV드라마 대본을 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선영(2001). 유아의 협동학습에서 나타나는 리더의 형성과정. 중앙대 교육대학원 석사학위논문.
- 박성주(2001). 푸른 유치원 만 4세 유아의 또래 간 사회적 힘에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성희(2006). **꾸중을 꾸중답게 칭찬을 칭찬답게**. 서울: 학지사.
- 박애양(2009). 한·중 칭찬화행 대조 연구-칭찬어를 중심으로. 경희대학교 대학원 석사학위논문.

- 박영하(2011). ‘칭찬’의 도덕교육적 타당성 및 적용방법에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박은미(2007). 교사개입전략을 통한 비사회적 유아의 또래관계 변화과정. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은영·최미숙(2012). 반응적 상호작용에 기초한 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과. **유아교육연구**, 32(1), 181-207.
- 박정순(2011). 부모와 또래 칭찬활동 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교 생활적응에 미치는 효과. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지영(2012). 교사의 칭찬이 피아노 학습자의 연주성취에 미치는 효과: 초등학교 3, 4학년을 대상으로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박진옥(2013). 유아교육에서 칭찬의 교육효과와 적용. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박찬욱(2009). “인접쌍” 개념을 이용한 중국어 말하기 교재 분석: “칭찬-반응” 구조를 중심으로. **비교문화연구**, 13(2), 343-364.
- 배연미(2009). 칭찬·격려 활동을 통한 아동의 도덕적 성장 돕기. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배지희(2006). 또래관계에서 유아가 사용하는 요구전략과 반응기술: 친구관계와 비친구관계를 중심으로. **열린유아교육연구**, 11(1), 63-84.
- 보건복지부(2012). 5세 누리과정 연령 연계 어린이집 프로그램. 보건복지부.
- 보건복지부(2013). 2013 보육시설 평가인증 지침서.
- 보건복지부(2013). **보육프로그램 총론**. 육아정책연구소.
- 상진아(2008). **칭찬과 꾸중의 힘**. 서울: 랜덤하우스코리아.
- 서향희(2012). 교사의 정서적 스캐폴딩(scaffolding)에 관한 참여관찰 연구: 쌓기놀이 활동을 중심으로. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 서현(2006). 유아 혼잣말의 현상학적 연구. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 서현·이승은(2010). 유아교육기관에서 자유선택활동 후 정리정돈에 대한 교사의 인식 및 실태연구. **유아교육학논집**, 14(1), 227-249.
- 서현·임지윤·박미자(2013). 유아의 우정 관련 연구 동향 분석. **한국보육학회지**, 14(1), 193-217.
- 성미옥(2003). 초등학생 자아존중감과 학교생활 만족도 향상을 위한 칭찬 프로그램 개발과 그 효과에 관한 연구. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 손석한(2005). **(엄마 아빠의) 칭찬기술**. 서울: 거름출판사.
- 송선화(2011). 하늘유치원 만 4세 유아들의 나눔에 관한 질적 연구. 조선대학교 대학원 박사학위논문.

- 신인경(2003). 유아의 주의분산 행동에 대한 교사의 대처행동. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은수·강의정(2013). 사회극놀이에서의 가작화 수준에 따른 의사소통 전략연구. 덕성여자대학교 사회과학연구소. **사회과학연구**, 9, 147-170.
- 신지미(2011). mission 해결 또래칭찬 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 교우관계 향상에 미치는 효과. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신지영(2013). 또래 칭찬활동 프로그램이 초등학생의 교우관계와 학교생활만족도에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신현정(2008). 유치원 오후 재편성 중일반 유아들의 스트레스에 관한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심규성(2007). 한국어 교사의 비언어적 커뮤니케이션 연구: 교실 상황을 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안상미(2002). 유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안영진(2010). **유아인성교육**. 서울: 창지사.
- 안종모(2010). 피아노 초기 교육의 필요성과 효과적인 지도방법: 교육심리학 학습이론을 중심으로. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안주영(2014). 또래칭찬 프로그램이 만 5세 유아의 자기효능감 및 사회적 유능감에 미치는 효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄서현(2015). 도덕과 교육에서의 칭찬활용 방안 연구: 인격교육론과 강화이론을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여미경(1998). 발달과 학습에 관한 Vygotsky의 이론 고찰. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 용혜원(2004). **칭찬 한마디의 기적**. 고양: 도서출판 청우.
- 여수현(2009). 칭찬 유형이 실패 후 아동의 성취동기와 수행에 미치는 영향. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 오경애(2007). 또래 칭찬활동 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교생활만족도에 미치는 영향. 금오공과대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오은주(2006). 초등학생의 또래 칭찬 활동 프로그램이 자아존중감 및 대인관계에 미치는 효과. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오점숙(1992). 또래의 사회적 강화가 유아의 고립행동 수정에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오정임(2006). 추종자의 관점에서 본 리더와 추종자 간의 관계적 특성. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 우미영(2009). 칭찬프로그램이 초등학생 학부모의 자아존중감에 미치는 효과. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 우현민(2006). 칭찬 프로그램이 중학생의 낙관성과 교우관계에 미치는 효과. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 유경숙(2005). 구성주의와 유아교과교육 지도원리: 유아과학교육을 중심으로. **아동교육**, 14(2), 301-315.
- 유문자(2011). 칭찬 프로그램 효과에 대한 메타분석. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유병열·이택휘(2001). **도덕교육론**. 서울: 양서원.
- 유상미(2010). 칭찬활동프로그램이 초등학생의 학교생활만족도와 자기효능감에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유연화(2004). 교사의 상호작용행동 유형에 따른 유아의 언어적 상호작용기능과 언어 발달 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유천근(1969). 칭찬과 질책이 우수아와 열등아의 학습에 미치는 영향. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유혜령(1997). 질적 아동연구를 위한 해석학의 방법론적 시사. **아동학회지**, 18(2), 57-71.
- 윤나리(2007). 칭찬이 아동의 자아효능감 수준에 따라 성취동기에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤채영·강명숙·김정섭(2009). 쓰기활용 칭찬프로그램이 초등학생의 대인관계 및 자아존중감에 미치는 효과. **초등교육연구**, 22(1), 255-274.
- 윤채영·강명숙·김정섭(2010). 세가지 유형의 칭찬을 활용한 또래칭찬활동프로그램이 학교생활적응에 미치는 효과. **수산해양교육연구**, 22(1), 141-150.
- 윤해수(2014). 산들유치원 만 5세 유아의 사회적 힘에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이강백(2004). 교사의 긍정적인 언어사용이 교육에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경숙(2004). 교사의 언어유형이 유아의 사고 및 언어발달에 미치는 영향. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경순(2003). 유아들의 쌓기놀이에 관한 질적 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경우(2003). 교사의 칭찬화법. **한국화법학회**, 5, 263-283.
- 이기숙(2002). **유아교육과정(2차 개정판)**. 서울: 교문사.
- 이동연(2008). **통하는 대화법**. 서울: 책이 있는 풍경.

- 이명숙(1998). 구성주의 심리학. **대구교육대학교 초등교육연구논총**, 12, 29-52.
- 이문희(2013). 이야기나누기시간에서 교사-유아의 언어적 상호작용 분석. 광주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미희(2010). 학습지에 대한 교사의 칭찬 댓글이 여중생의 자기효능감 및 학업성취에 미치는 효과. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수경(2010). 칭찬프로그램이 초등학생의 실패내성에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수인(2007). 또래칭찬 활동이 중학생의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과. 고신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이연선(2007). 유아교실 담론에 나타난 유아의 지식구성 및 권력관계연구. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영애(2009). 자유놀이 및 집단 활동 상황과 유아의 사회지능에 따른 인지적 행동과정의적 행동. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영자·유희정(1995). 3, 4세 유아를 위한 이야기나누기: 3, 4세 유아교육프로그램의 이론과 실제. **1995년 한국 어린이 육영회 1995년 학기 교사 강습회**.
- 이영훈·유경애·김덕순(2008). 부모의 칭찬화행과 유아의 생활 적응. **영유아교육연구**, 11, 143-160.
- 이용숙·김영천(2005). **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용**. 서울: 교육과학사.
- 이유영(2007). 칭찬활동 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교생활 만족도에 미치는 효과. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정민(2012). 유아들의 경쟁을 유발하는 교사의 전략과 전략사용 이유. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정민(2012). 유아들의 경쟁을 유발하는 교사의 전략과 전략사용 이유. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정옥·유연화(2006). **유아수학교육**. 서울: 정민사.
- 이재명(2001). **칭찬 한마디의 기적**. 서울: 기독교연합신문사.
- 이재숙(2007). 유아들의 친구관계 질적 특성에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이천희(2002). 학습강화를 위한 보상과 벌. **교육연구**, 398, 77-81.
- 이현주·유혜령(2004). Bollnow의 ‘교육적 분위기’ 개념을 통해 본 어린이-교사 관계론. **열린유아교육연구**, 8(4), 293-315.
- 이혜숙(2007). 교육학에서의 질적 연구: 학교현장 참여관찰. **교육비평**, 23, 214-227.
- 임부연(2009). **영유아교수·학습방법**. 서울: 동문사.
- 임석환(2009). 활동중심 칭찬프로그램이 초등학생의 자아개념과 사회성 발달에 미치는

- 효과. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임이랑(2014). 누리과정을 통한 어린이집 인성교육의 인식 및 실태. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 임태섭(2001). 자기성장 집단 상담이 초등학생의 자아개념과 또래관계에 미치는 효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임효정(2012). 학습지에 대한 교사의 칭찬댓글이 초등학생의 자기효능감 및 학교생활만족도에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장미정(2014). 칭찬활동이 유아의 조망수용능력과 자기효능감 및 또래인기도에 미치는 영향. 강릉원주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장인영(2012). 또래칭찬 및 자기리더십 집단 상담이 초등학생의 학교생활적응력과 사회적 효능감에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 장은정(2014). 또래 칭찬활동이 초등학생의 자아탄력성에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장지영(2013). 유아 혼자놀이의 의미에 관한 연구. 광주여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 장정은(2012). 가정과 연계한 칭찬활동 프로그램의 유무가 유아의 자아존중감 형성 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전강복(2011). 만 5세 유아의 배려 지향적 도덕성과 주 양육자의 양육태도와의 관련성 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전경숙(2011). 칭찬활동 프로그램이 유아의 자아존중감과 사회성발달에 미치는 효과. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전경아(2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 전보라(2010). 또래칭찬프로그램이 아동의 학교생활적응과 사회적 효능감에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전순환(2009). 사회적 구성주의에 기초한 유아수학활동이 유아의 수학 성취, 수학적 과정 기술, 수학적 태도에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 전인혜(2011). 칭찬활동프로그램이 자기효능감 및 학교생활적응에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정경숙(2010). 가정과 연계한 격려-칭찬활동이 초등학교 저학년 학생의 기본생활습관 향상에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정대현(2006). 유아의 또래상호작용·유아-교사 관계·다중지능과 초등학교 적응간의 관계. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 정상준·신봉호(2008). 칭찬프로그램이 중학생의 자아개념과 부모·자녀 간 의사소통에

- 미치는 효과. **아동교육**, 17(2), 255-265.
- 정선희(2007). 칭찬활동프로그램이 아동의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 영향. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정인숙·유영금·강인숙·정대근(2007). **아동 발달의 이해**. 서울: 태영출판사.
- 정윤경·김윤정(2011). **내 아이를 망치는 위험한 칭찬**. 서울: 미디어 월.
- 정정희·유형근·신효선(2008). 초등학생의 교우관계 및 학교 생활만족도 향상을 위한 또래 칭찬 프로그램 개발. **아동교육**, 17(4), 273-283.
- 정정희(2008). 초등학생의 교우관계 및 학교생활만족도 향상을 위한 또래칭찬 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지윤(2012). 가정과 연계한 칭찬활동이 초등학교 일학년 학생의 학교생활적응과 기본 생활습관에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정연아(2005). 만 5세 슬기반 유아들의 조형활동 내용과 교사의 역할에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정옥분(2004). **발달심리학: 전생애 인간발달**. 서울: 학지사.
- 정윤경·김윤정(2011). **내 아이를 망치는 위험한 칭찬**. 서울: 답소출판사.
- 정창우(2004). **도덕교육의 새로운 해법**. 서울: 교육과학사.
- 정현빈(2010). 유아의 사회적 기술이 유아의 또래놀이 상호작용에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정혜인(2007). 어린이집 만 5세반 교사의 칭찬에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정희경(2013). 푸른반 유아들의 역할놀이영역 새롭게 들여다보기. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조덕제(2012). 칭찬을 통한 영어학습 동기부여에 대한 연구: 중학생을 대상으로. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조병훈(1994). 효과적인 보상과 벌에 대한 초등학교 아동과 교사의 인식에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 조벽·최성애·존가트맨(2011). **내 아이를 위한 감정코칭**. 서울: 한국경제신문사.
- 조선비(2002). 칭찬을 통한 학업성취도 향상. **교육연구**, 9, 53-54.
- 조영화(2004). 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결 사고에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조용환(2004). 질적 연구와 질적 교육. **교육인류학 연구**. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조희경(2011). 칭찬활동이 초등학교 중학년 학생의 자기표현력과 학교생활적응력에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 진은영(2001). 부모의 양육태도와 자기효능감 및 정상경험과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 채선희(1987). 신체적 접촉에 의한 교사의 칭찬과 체벌에 대한 학생들의 인식. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 차영숙(2010). 셋별 유치원 만 4세 유아들의 웃음에 대한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 차인수(2001). 자기효능감과 사회성 및 학업성취와의 관계분석. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 추병완(2000). 교사의 칭찬과 학생의 도덕발달. **교육연구**, 369, 33-37.
- 최병무(1997). **칭찬파워: 칭찬 한마디가 사람을 움직인다**. 서울: 21세기 북스.
- 최일선(2001). 한별유치원 만 5세반 교사의 유아평가양상에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최현정(2008). 또래 칭찬활동 프로그램이 초등학생의 교우관계와 학급응집성에 미치는 영향. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 최혜영·이은혜(2005). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동간의 관계. **유아교육연구**, 25(5), 319-342.
- 하소윤(2014). 피아제의 인지발달단계에 기초한 유아음악수업지도법 연구: 피아노와 타악기를 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하수연(2013). 질문활동과 칭찬활동이 유아의 셀프리더십에 미치는 효과. **인문과학연구**, 20(1), 301-328.
- 한남주(2002). 사회적 힘을 부정적으로 사용하는 유아의 친구사귀기. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한상철(2003). 교사의 칭찬과 꾸중이 초등학교 아동의 학업성취목표와 자기존중감에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 한정은(2004). 동화에 관한 교사의 질문의 유아의 비판적 사고에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 현금자(2012). 유치원 교육과정에 나타난 창의성 교육 내용 분석: 일일교육계획안을 중심으로. 강원대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍미경·김태광(2012). **비교하는 엄마 기다리는 엄마**. 서울: 베이직 북스.
- 홍순자(2005). 칭찬활동이 초등학생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍용희(1998). 참여관찰과 심층면담. 교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점. **교육인류학연구회 1998년 춘계학술대회 자료집**, 33-51.
- 황인복(2005). 초등학교에서의 집단따돌림 실태분석. 경인교육대학교 교육대학원 석사

학위논문.

- 황효순(1983). 보상의 종류와 부여방법이 아동의 학습 성과에 미치는 영향에 관한 실험 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍지은(2011). 육하원칙을 활용한 이야기꾸미기 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향. 국민대학교 대학원 석사학위논문.
- 황선미(2009). 초등학생의 자아성취감과 학업성취도에 영향을 미치는 칭찬의 효과 연구. 울산대학교 대학원 석사학위논문.
- 나가사키 카즈노리(永崎一則)(2002). 人をほめるコツ,叱るコツ: 上に立つ者の人間関係學. 김현영 역(2004). **용기를 북돋우는 칭찬기술, 열정을 부르는 꾸중기술**. 서울: 한스미디어.
- 스즈키 요시유키(鈴木義幸)(2002). 'コーチングのプロが教える「ほめる」技術'. 최현숙 역(2003) **칭찬의 기술**. 서울: 거름출판사.
- 시모다이라 구미코(下平久美子)(2010). '1日1分, 30日で人生が変わる「話し方」「聞き方」の法則'. 전경아 역(2014). **긍정적인 사람의 힘**. 토네이도출판사.
- 에모토 마사루(江本勝)(2003). 水は答えを知っている, 홍성민 역(2008). **물은 답을 알고 있다**. 서울: 더난.
- 와다히데키(和田秀樹)(2010). '人をほめると「いいことが起こる」心理學', 김하경 역(2010). **칭찬의 심리학**. 서울: 케이디북스.
- 하마오미노루(浜尾實)(2008). 子どものほめ方・叱り方: 伸びる子が育つ44のヒント, 이민영 역(2009). **칭찬하는법 꾸짖는법**. 서울: 비즈니스세상.
- Allen, J. P., & Bell, K. L. (1995). *Attachment and communication with parents and peers in adolescence*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, VA.
- Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers contacts with children. *Child Development*, 10(2), 73-89.
- Anderson, R., Manoogian, S., & Reznick, J. (1976). The under-mining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Apter, S. J., & Conoley, J. C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

- Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- _____ (1977b). Social learning theory. 변창진, 김경린 역(2002). **사회적 학습이론**. 파주: 한국학술정보.
- _____ (1983). Self-efficacy mechanisms of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- _____ (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- _____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Battle, J. (1981). *Culture-free self-esteem inventories for children and adults*. Seattle, WA: Special Child Publication.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education & Development*, 5(2), 106-119.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education: 홍용희 역(1995). **비고츠키와 유아교육**. 서울: 창지사.
- Bennett, P. (1989). Is praise always positive? *TMEA/MENC Connection*, 3(2), 12-13.
- Bernet, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendship supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640-648.
- Blanchard, K.. (2002). *Whale done'*. 조천제 역(2003). **칭찬은 고래도 춤추게 한다**. 21세기 북스. 새날.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). Tools of the mind: The vygotskian approach to early childhood education. 김억환, 박은혜 역(1998). **정신의 도구: 비고츠키 유아교육**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). Qualitative research for education: *An introduction to theories and methods*(5th ed.). 조정수 역(2010). **교육의 질적 연구 방법론**. 서울: 경문사.
- Bohlin, L. C. (2000). *Determinants of young children's leadership and dominance strategies during play*(Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertation and Theses database(UMI No. 9993607).
- Boxer, R., Mccarthy, M., & Colley, B. (1987). A school survey of perceived effectiveness of rewards and sanctions. *Pastoral Care*, 5, 93-102.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. In S. Bredenkamp and T. Rosegrant(Eds.), *Reaching potentials: Appropriate*

- curriculum and assessment for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- Breland, K., & Breland, M. (1961). The Misbehavior of Organisms. *American Psychologist*, 16, 681-684.
- Brich, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of Psychology*, 35(1), 61-79.
- Brophy, J., (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Chaille, C., & Britain, L. (1997). The young child as scientist: A constructivist approach to early childhood science education. 이종희, 김선영 역(2000). **유아 과학교육의 구성주의적 접근**. 서울: 교육과학사.
- Charlesworth, R., & Hartup, W. W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development*, 38, 993-1002.
- Cimpian, A., Aree, H. M. C., Markam, E. M., & Dweek, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, 18(4), 314-316.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). *Peer group behavior and social status*. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood*(pp. 17-59). NY: Cambridge University Press.
- Corpus, J. H. (2000). *Beneficial and detrimental effects of praise on children's motivation: Performance versus person feedback*. Unpublished Doctoral dissertation. Stanford University.
- Cotler, S & Palrner, R. J. (1971). Social reinforcement, individual difference factors and the reading performance of elementary school children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 97-104.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs. 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역(2010). **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근**. 서울: 학지사.
- Cronbach, L. J. (1954). *Educational psychology*. NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dalgarno, B, & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32.

- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. NY: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park: Sage.
- Dessler, D. (2011). *Human Resource Management*. NY: Pearson.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). Moral classroom, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education. 이은화·이경우·곽향립 역(1997). **유아를 위한 사회 도덕성 교육**. 서울: 창지사
- DeVries, R. (2002). Play in the early education curriculum: Four interpretations. In R. DeVries, B Zan, C. Hidebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales(Eds.), *Developing constructivist early childhood curriculum*(pp. 13-32). NY: Teachers College Press.
- Diaz, R. M. (1986). The union of thought and language in children's private speech. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, 16-22.
- Diaz, R. M. (1992). *Methodological concerns in the study of private speech*. In R. M. Diaz & L. E. Berk(Eds.), *Private speech: From social interaction to self regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1983). *Systematic training for effective parenting: Parent's handbook*, Circle Pines, MN.: American Guidance Services.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- EBS제작팀 (2009). **아이의 사생활**. 서울: 지식채널.
- Ekman, P. (1985). *Telling lies*. NY: W. W. Norton.
- Emmer, E. T. (1987). Praise and the instructional process. *Journal of Classroom Interaction*, 23(2), 32-39.
- Englander, M. E. (1986). *Strategies for classroom discipline*. NY: Greenwood.
- Fagot, B. I. (1973). Influence of teacher's behavior in the preschool. *Developmental Psychology*, 9, 198-206.

- Farson, R. E., (1963). Praise reappraised. *Harvard Business Review*, 41(5), 61-66.
- Farr, J. L. (1976). Task characteristics, reward contingency, and intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 294-307.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: step by step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fine, A. G. & Sandstorm, L. K. (1988). *Knowing children: Participant observation with minors*. Newbury: Sage.
- Finegold, B. D., & Mahoney, M. J. (1975). Reinforcement effects on intrinsic interest: Undermining the over justification hypothesis. *Therapy*, 6, 367-377.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Oxford: Addison-Wesley.
- Gauze, C., Bukowski, W., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Ginott, H. G. (1965). *Between parent and child*. NY: Macmillan.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child: a book for parents and teachers*. 신홍민 역 (2003). *교사와 학생사이*. 서울: 양철북.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of ground theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glesne, C. (2005). *Becoming a qualitative researcher*. 안혜준 역(2008). *질적 연구자 되기*. 서울: 아카데미프레스.
- Gorger, L., & Mayberry, P. S., & Straker, J. K. (1999). What we didn't learn because of who would not talk to us. *Qualitative Health Research*, 9(6), 829-835.
- Gowen, J. W. (1995). The early development of symbolic play. *Young Children*, 52, 75-83.
- Graue, M. E., & Walsh, J. D. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Newbury Park, CA: Sage.
- Greene, David: Lepper, Mark R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic Interest. *Child Development*, 45(4), 1141-1145.
- Hammer, W. C., & Foster, L. W. (1975). Are intrinsic and extrinsic rewards additive: A test of Deci's cognitive evaluation theory of task motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 14, 398-415.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, paradigms, and

- integration, *Journal of Special Education*, 28(3), 233-248.
- Hartup, W. W. (1933) & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span, *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Hartup, W. W. (1970a). *Peer interaction and social organization*. In P. H. Mussen(Ed.). *Carmichael's manual of child psychology*(3rd ed. pp. 361-456). NY: Wiley.
- _____ (1970b). The social worlds of childhood. *American Psychologist*, 34(10), 944-950.
- Hatch, J. A. (1987). Status and social power in a kindergarten peer group. *The Elementary School Journal*, 88, 79-82.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.
- Herbert, R. (1990). Sex-based differences in compliment behavior. *Language in Society*, 19(2), 201-224.
- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1967). *Theories of learning*(3rd ed). NY: Appleton Century Crofts.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: A sex-preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 445-465.
- Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. Wilson(Ed.), *constructivist Learning environments*(pp. 17-24). NJ: Educational Technology Publications.
- Horst, Christof. (2005). Kess Erziehen. 신홍민 역(2007). **미운 4살부터 막무가내 8살 까지 아이의 모든 행동에는 이유가 있다.** 서울: 책그릇.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play Element in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- Hurlock, E. B. (1985). *Child development, Sixth Edition*. Singapore: Kin Keong printing Co.
- Jarret, J. L. (1991). The teaching of values. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 498-509.
- Kamii, C. (1985). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. NY: Teachers College.

- Katzenbach, J. R. (1993). *The wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Kay, A. C., & Jost, J. T. (2003). Complementary justice: effects of "poor but happy" and "poor but honest" stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 823-837.
- Keller, F. S. (1969). *Learning: Reinforcement theory*. 김옥환 역(1990). *學習心理學 (強化理論)*. 서울: 문음사.
- Kelly, F. D. (2002). The effects of locus of control, gender, and grade upon children's preference for praise of encouragement. *Journal of Individual Psychology*, *58*, 197-207.
- Kirschenbaum, H. (1994). *100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settin*. 추병환 역(2006). *도덕가치교육을 위한 100가지 방법*. 서울: 울력.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Non verbal communication in human interaction*(8th ed.). Boston: Wadsworth.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying "Good job!". *Young Children*, *56*(5), 24-28.
- Kostelnik, M, J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L, C., & Gregory, K. (2005). *Guiding children's social development: theory to practice*. 박경자, 김송이, 권연희 역(2005). 유아를 위한 사회 정서 지도. 서울: 교문사.
- Lichona, T. (1994). *Raising good children*. 정세규 역(1994). 자녀와 학생들을 올바르게 기르기 위한 도덕교육. 서울: 교육과학사.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1981). *Effective evolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1967). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climate, interaction analysis: Theory, research and application*, Reading Mass: Addison - Wesley.
- Manes, J. (1983). *Compliments: A Mirror of Cultural Values*. In N. Wolfson & E. Judd(Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*(pp. 96-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Manes, J. & Wolfson, N. (1981). *The compliment formula*. In F. Coulmas(Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*(Vol. 2, pp. 115-132). Hague, Netherland: Mouton.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, *13*(6),

522-252.

- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. NY: Harper.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. 이해성 역(1982). 존재의 심리학. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Merriam, B. S. (1991). *Case study research in education*. 허미화 역(1994). **교육학에서의 질적 사례 연구법**. 서울: 양서원.
- McCandless, B. R. (1970). *Adolescents behavior and development*. Hillsdale, NJ: The Dryden.
- McCarteny, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajekk, S., & Schwaz, J. C. (1982). *Environmental differences among day care centers and their effects on children's development*. In E. Zigler & E. Gorden(Eds.), *Day Care: Scientific and social policy issues*. Michigan, MA: Auburn House.
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal communication*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Michael, D. S., & Davied, C. G. (2003). *Contemporary behavior therapy*. 전윤식, 강영심, 황순영 역(2004). **행동치료**. 서울: 시그마프레스.
- More, S. G. (1982). *Prosocial behavior in the early years: Parent and peer influence*. In B. Spodek(Ed.), *Handbook of research in early childhood education*. NY: Macmillan.
- Morine-Dersheimer, G. (1982). Pupil perceptions of teacher praise. *The Elementary School Journal*, 84(3), 421-434.
- Mueller, C. M, & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Nolte, D. L. & Harris, R. (1998). *Children learn what they live*. 김명렬 역(2002). **칭찬받으며 자란 아이는 자신감을 배운다**. 서울: 동쪽나라.
- Nye, R. D. (1975). *Three psychologies*. 김정규 역(1991). **人間行動의心理**. 서울: 성원사.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1991). Researching the production of second-language speech acts. *Second Language Acquisition Research: Theoretical And Methodological Issues*, 10, 143-156.
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective of social competence. *Merrill- Palmer Quarterly*, 23, 29- 44.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A call for qualitative power analysis. *Quality and Quantity*, 41, 105-121.

- Peshikin, A. (1988). Understanding complexity: A gift of qualitative inquiry. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(4), 416-424.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. NY: Norton.
- Piaget, J. (2003). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1), 8-18.
- Richards, E. (2006). The best & worst in praise. *ProQuest Education Journals*, 116(1), 33-35.
- Rismiller, L. L. (2004). *Effects of praise training and increasing opportunities to respond on teachers' praise statements and reprimands during classroom instruction*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roopnarine, J. L., & Honing, A. S. (1985). The unpopular child. *Young Children*, 40(6), 59-64.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). *Peer interactions, relationships and groups*. In W. Damon & N. Eisenberg(5th ed.), *Handbook of child psychology(3): Social emotional and personality development*(pp. 619-700). NY: John Wiley & Sons.
- Reiss, S., & Sushinsky, L. W. (1975). Over justification, competing responses, and the acquisition of intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1116-1125.
- Rich, M. J., & Devitis, L. J. (1994). *Theories of moral development*. 추병완 역 (1999). *도덕발달이론*. 서울: 백의.
- Rubin, K. H., Fein, G G., Vandenberg, B. (1983). *Play*. In E. M. Hetherington(Ed.), P. H. Mussen(Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development*(pp. 698-774). NY: Wiley.
- Ruch, F. L. (1963). *Psychology and life*. Chicago: Scott, Foresman.
- Ryu, M. (1998). *Teacher facilitation of peer interaction in preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Schunk, D. (2004). *Learning theories: An educational perspective*(4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Scott, W. E. Jr. (1975). The effects of extrinsic rewards on "intrinsic motivation":

- A critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 117-129.
- Shaffer. C. R. (2000). *Social and personality development(4th ed)*. Belmont, CA: Wadsworth/ Thompson Learning.
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1987). The teacher's role with children at risk for suicide. *Educational Horizons*, 65(3), 125-127.
- Skinner, C. H., Cashwell, T. H., & Skinner, A. L. (2000). Increasing to otling: The effects of a peer - monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37(3), 263-270.
- Skinner, C. H., Nedden riep. C. E, Robinson, S. L., Ervin, R., & Jones, K. (2002). Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems sociated with behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 39, 191-202.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. 신재영 역(2006). **참여관찰법**. 서울: 시그마프레스.
- Sluss. D. J. (2005). *Supporting play: birth through age eight*. 김미숙 외 공역(2006). **놀이의 이해와 지도-출생에서 8세까지**. 서울: 박학사.
- Stewart, P., (2011). *Greet Your Team with Thanks and Praise*, November, 01, 2001, Firstline.
- Sweeney, T. J. (1998). *Adlerian counseling: A practitioner's approach*. 노안영·강만철, 오익수, 김광운, 송현중, 강영신, 오명자 역(2005). **개인심리학의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- Taylor, P. H., Exon, G., & Holley, B. (1972). A study of nursery education. *Schools Council Working paper*, 41.
- Tang, S., & Hall, V. C. (1995). The over justification effect: A meta-analysis, *Applied Cognitive Psychology*, 9(5), 365-404.
- The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37, 263-270.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Vygotsky. L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1988). Contemporary developmental psychology. In H. Daniels(Ed.), *An introduction to Vygotsky*(pp. 53-74). London and NY: Routledge.

- Whitaker, T. D. (2006). *What great teachers do differently: Fourteen things that matter most*. 송형호 외 역(2009). *훌륭한 교사는 무엇이 다른가*. 서울: 지식의 날개.
- Whitehead, L. C. (1988). Cohesion and communication between families and day care. *Child and Youth Care forum*, 17(4), 255-267.
- Winston, A. S., & Baker, J. E. (1985). Behavior analytic studies of creativity: A critical review. *Behavior Analyst*, 8, 191-205.
- Wolcott, H. (1997). *Ethnographic research in education*. In R. Jaeger(Ed.), *Complementary methods for research in education*(pp. 327-362). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wolcott, H. F. (2002). Writing up qualitative research better. *Qualitative Health Research*, 12(1), 91-103.
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. In N, Wolfson & E. Judd(Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*(pp. 82-95). Rowley, MA: Newbury House.
- Yarrow, M. R., Scotte, P. M., & Waxler, C. Z. (1973). Dimensions and correlatons of prosocial behavior is young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). “Good job, you’re so smart”: The effects of inconsistency of praise type on young children’s motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 155-164.

부 록

<부록1> 부모 면담 가정통신문

2학기 정기 면담 안내문

안녕하세요.

본 유치원은 학부모님과 2학기 정기 면담을 실시하려고 합니다.

면담기간은

9월 10일부터 9월 20일까지이며

학부모님께서 방문 하실 수 있는 시간은 오후 4시부터 6시30분까지에서 신청하시면 됩니다.

유치원 방문 시간을 신청하시고 면담 시간은 30~40분 정도입니다.

아래의 **면담 신청서**를 적어 보내주시면 면담 일정계획을 하는데 많은 도움이 되겠습니다. 보내주신 신청서를 바탕으로 면담 일시가 중복이 되지 않도록 계획하여 추후에 정확한 시간을 알려드리겠습니다. 특별히 이번 면담에서는 서경희의

‘유치원 유아의 칭찬 특성에 관한 질적 연구 : 우주유치원 바다반을 중심으로’

주제인 박사학위 논문 연구를 위해 부모님들께 면담 자료를 도움 받고자 합니다.

자료는 연구목적 이외에는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

----- 신 청 서 -----

허락합니다.

_____ 반 원아 이름 :

날 짜 : 시 간 :

보호자 성명 : (인)

우 주 유 치 원

감사의 글

처음 논문을 쓰려고 했었던 계기는 오직 글을 쓰는 시간만큼이라도 제게 충실하고 싶은 생각이었습니다. 힘든 일로 인해 저 스스로 만족감을 느끼고 위안이 되고 싶은 시간을 갖고 싶었습니다. 하지만 논문이 막바지에 이르면서 많은 것을 깨닫게 되었습니다. 저 스스로의 위안만을 위해 앞만 보고 가려 했다는 것은 결코 어리석었다는 후회를 하게 되었습니다. 일에 관련된 사람들, 가족, 그리고 가까운 지인들 외의 사람들에게는 세심한 배려를 하지 못함을 이 글을 통해 죄송하다는 말씀 올립니다.

이러한 깨달음을 주신 저의 지도교수님이신 서현 교수님께 먼저 감사드립니다.

부족한 저를 지금껏 아량으로 지켜봐주시고 믿어주시고 지도해 주신 은혜 무엇보다 비교할 수 없을 만큼 크신 사랑이라고 생각합니다. 서현 교수님께서서는 모든 제자들을 자식과도 같다고 늘 말씀하시면서 제자 한 명의 안부도 놓치지 않으시고 걱정하시는 마음을 보이시는 분이셨습니다. 또한 ‘논문의 끝은 학문으로만 그치는 것이 아니다. 사람으로서 완성되는 것이 함께 있어야 한다’라고 말씀하셨습니다. 그 가르침 한 마디에 저의 지나간 시절 모습들이 주마등처럼 지나갔습니다.

서현 교수님! 저를 변화시켜주셔서 진심으로 감사드립니다. 그리고 존경합니다.

또한 석사 때부터 지금까지 학업을 지도해 주시고 논문을 심사해 주신 박주성 교수님께도 감사드립니다. 바쁘신 일정에도 논문의 내용뿐 아니라 참고문헌까지 세세히 살펴주시고 찾아갈 때마다 격려해 주심에 깊은 감사드립니다. 그리고 마지막 심사까지 꼼꼼하게 지도해 주시고 논문의 단락마다 코멘트를 달아주시는 나장함 교수님, 자상한 배려로 심사해 주신 염민호 교수님께도 깊은 감사드립니다.

정확하시면서도 정이 많으신 박미자 교수님! 논문의 한 장 한 장 심사해 주신 자상함 결코 잊지 않겠습니다. 교수님 진심으로 감사드립니다. 그리고 자주 뵙고 싶습니다.

제가 논문을 완성하기까지 곁에서 힘이 되 준 저의 가족들! 항상 잘 되기를 바라는 저의 친정 부모님과 오빠들, 동생 너무 감사하고 죄송합니다. 또한 논문 쓰고 있는 시간만큼은 부르지도 않고 배려해 준 남편에게 감사하고, 항상 엄마가 건강하길 바라는 든든한 큰 딸에게도 너무 고맙고 미안하며, 논문 지도를 마치고 귀가하는 날이면 “엄마! 교수님이 잘했대?”하고 묻는 우리 귀염둥이 둘째 딸 너무 미안하고 사랑합니다. 그리고 지금은 안계시지만 무뚝뚝하시면서도 늘 찾아오기를 기다리고 예뻐해 주셨던 시

아버님! 마음처럼 못해드렸던 것 죄송하고 감사했습니다. 또한 논문에 집중할 수 있도록 배려해 주고 응원해 준 저의 어린이집 교직원들 모두 너무 감사드리고 사랑합니다. 결코 잊지 않겠습니다. 더불어 항상 저를 믿고 자녀를 맡겨주신 학부모님들 감사합니다. 아이들을 사랑으로 가르치고 보살필 것을 약속드리겠습니다.

마지막으로 논문을 함께 걱정해 준 서현 교수님 제자들 모임 ‘현앤지!’ 바쁜 일정에도 며칠을 늦은 밤까지 논문에 대해 같이 고민해 준 회장 윤경아 박사님에게 감사하고, 논문 막바지에 읽어봐 달라고 부탁했을 때 오히려 좋아해 준 정은숙 박사님, 임지윤 박사님에게 감사드립니다. 그리고 함께 논문을 쓰며 큰 힘이 되어 준 박희숙 원장님과 모든 선후배님 정말 감사드립니다. 또한 유아교육현장에서 항상 도움과 격려를 주신 김영미 원장님, 송행란 원장님, 가현순 원장님, 서주희 원장님, 박공주 부원장님 감사하고 사랑합니다. 제 논문을 저와 함께 한 모든 이들에게 바치고 감사드리며 늘 겸손한 마음 잃지 않고 살아가겠습니다.

2015년 7월 7일

서경희 올림