

애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램이 유아의 또래 유능성과 담임교사와의 의사소통에 미치는 영향

윤 수 진

탁 진 국[†]

광운대학교 산업심리학과

본 연구의 목적은 어린이집에 다니는 만 5세 유아를 대상으로 유아의 또래 유능성과 담임교사와의 의사소통 향상을 위한 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램을 개발하고 적용하여 그 효과성을 검증하는 데 있다. 이를 위해 서울지역에 거주하는 유아 만 5세 30명을 선정하여 실험집단 15명, 통제 집단 15명을 구성하였다. 실험집단 만 5세 유아 15명을 대상으로 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램을 주 1회 50분씩 총 7회로 실시하였다. 프로그램의 주 내용은 다양한 감정 장면을 통해 만5세 유아들의 감정의 명명화와 나의 감정을 인식하고 타인의 감정을 공감할 수 있도록 구성되었다. 프로그램의 효과성 검증을 위해 또래 유능성, 담임교사와의 의사소통(사회적 능력검사)을 사전, 사후, 추후(코칭 종료 4주 후)로 실시한 결과, 또래 유능성과 담임교사와의 의사소통 모두 유의미하게 향상되었고 프로그램 지속성도 검증되었다. 마지막으로 본 연구결과를 통한 연구의 시사점, 제한점, 향후 연구에 대한 제언으로 논의하였다.

주요어 : 만 5세 유아, 애니메이션을 활용한 감정코칭, 또래 유능성, 담임 교사와의 의사소통

[†] 교신저자 : 탁진국, 광운대학교 산업심리학과, 서울시 노원구 광운로20, tak@kw.ac.kr, 02-940-5424

최근 현대 사회는 급속도로 성장, 발전하면서 급격한 변화를 맞이하고 있고, 가족 내에서도 많은 변화가 발생하고 있다. 양육문화가 바뀌고 가족관계는 그 기능이 약화하고 있고 그 영향으로 유아들은 다른 사람들과 관계를 맺고 소통할 기회를 제대로 배우지 못하게 되었다. 더불어 인터넷의 높은 보급률과 급속한 확산, 발전과 더불어 스마트기기의 사용은 유아들이 혼자 있는 시간을 증가시키고 부모-자녀 간의 상호작용과 대화의 양도 감소함에 영향을 미쳤다. 이로 인해 유아들은 올바른 사회적 관계를 맺고 그에 필요한 기술과 능력을 연습할 기회조차 박탈당하는 등 많은 문제가 사회 전반에서 일어나고 있다. 유아의 정체성을 확보하는 데 필요조건인 사회적 환경들의 울타리가 상실되어 가고 변화해 가는 환경이 되어감에 따라 대처능력을 키우지 못한 상황에 놓인 유아들은 정서적 스트레스로 인해 불안, 분노, 우울감, 부적응 등의 증상을 보이게 되었다. 또한, 영·유아들의 사회 부적응 문제는 점차 연령 하향화 현상을 보이고, 정신적 외상이나 정서 장애 문제로 소아정신과, 놀이치료실을 찾는 유아가 급증하고 있다(서울특별시 유아교육진흥원, 2012). 2018년 보건복지부와 유아정책연구소에서 실시한 '2018년 보육실태조사 결과' 발표에 따르면 2018년 어린이집을 이용한 아이들의 첫 이용 연령은 평균 22.3개월로 2015년 26.5개월보다 4개월가량 빨라졌고 만 0세-만 5세 아동들의 어린이집 이용시간은 평균 7.6시간으로 하루 중 잠자는 시간을 제외하고는 깨어있는 시간 반 이상을 어린이집에서 지낸다는 조사결과가 있었다(유해미, 강은진, 권미경, 박진아, 김동훈, 김근진, 김태우, 이유진, 이민경, 2018). 장시간 어린이집에서 생활하는 영·유아들 중 영·유아기에

또래로부터 수용되지 못하고 거부당하거나 괴롭힘을 당한 유아는 아동기나 청소년기에 학교생활의 부적응이나 비행, 그리고 성인기의 범죄나 심리적 문제와 같은 심각한 부작용으로 이어질 수 있다(배윤미, 2015). 이러한 부작용이 대두되면서 그 원인이 무엇인지 관심을 갖고 올바른 방향으로 해결하기 위해 또래 유능성에 관한 연구가 촉진되었다(김보영, 2016).

유아는 주 양육자와의 관계를 시작으로 점차 환경의 범위가 확장됨에 따라 점차 사회적 관계의 시작인 또래와의 관계로 이어진다. 이에 따라 유아가 또래와의 관계를 효과적으로 맺고 유지하는 능력을 기르는 것은 더욱 중요해졌다. 유아는 또래를 통해 성인과의 수직적 관계가 아닌 또래들과의 수평적 관계 속에서 자유롭게 서로의 생각을 표출하며 관계 형성을 맺어간다. 또한, 성인과의 관계에서 획득하기 어려운 사회적 능력을 또래와의 상호작용을 통해 획득하게 된다(Shaffer, 2005). 교사·유아 관계와의 관련성에 관한 선행 연구들을 보면 긍정적인 교사·유아관계를 형성한 유아들은 또래 관계에서도 긍정적인 적응을 하고 또래와의 갈등 상황 발생 시에도 도움을 주는 것으로 나타났다(Howes, Stewart, 1987).

유아들이 또래들과 상호작용을 하고 또래 놀이를 유지하기 위해서는 또래와의 의사소통의 신호를 적절히 해석하고 반응하는 의사소통 기술을 필요로 한다(Hatch, 1987). 또래들과의 의사소통에서 필요한 것은 성인과 마찬가지로 의사소통의 필수적인 요소로 볼 수 있는 의사 주고받기 기술(turn-taking skill)을 사용한다고 볼 수 있다(Muller, 1972; Vandell & Willson, 1987). 취학 전 단계인 만 5세가 되면 의사소통의 주고받는 기술이 더욱 발달하게 되어 자기가 말할 차례를 기다리거나 다른 사

람의 말을 이어가도록 돕는 고도의 의사소통 기술이 발달하게 된다. 이러한 의사소통능력이 발달하면 12번 가량의 긴 대화를 계속해서 주고받을 수 있게 된다(이승복, 1994). 의사소통 능력은 연령이 올라가면서 더 분명하게 체득되는데, 유아들은 초등학교에 올라갈 시기가 되면 의사소통 중에 반복된 대화를 구사하거나 의사소통용어 정의하기, 또는 이야기의 전후 사정을 설명하고 다양한 의사소통 방법을 사용하여 대화를 이어갈 수 있다. 이렇듯 유아에게 있어 사회관계를 맺는 첫 단계인 어린이집에서 의사소통의 적절한 방법을 배워야 하는 것은 중요한 일인 것이다. 만 5세 유아들에게 의사소통의 중요성은 어린이집, 유치원 통합과정인 누리과정에도 나와 있다(이강훈, 황해익, 2020). 유아에게 의사소통 능력이란, 또래 유아와 담임 교사와의 사회적 관계를 형성하고, 정서적·인지적 발달을 높이는 가장 중요한 수단 중 하나라고 볼 수 있다. 또래 집단이나 교사와의 관계를 원활히 잘 형성하는 것뿐만 아니라, 어린이집에서 원활한 영역별 참여를 위해서도 의사소통 능력이 필수적으로 요구되고 있다. 의사소통 능력이 잘 발달한 유아는 교사들과의 상호작용이나 수업 진행에도 잘 따라와 줄 수 있고, 또래 아이들과의 자유 선택 영역 수업이나 대그룹집단 등의 다양한 수업에도 잘 적응할 수 있다. 더불어, 또래 아이들과의 유대감형성에도 크게 이바지한다. 이와는 반대로 의사소통 능력이 원만하지 않은 유아는 또래 집단으로 쉽게 융화되기 힘들며 담임교사와의 의사소통과 어린이집 생활 적응에도 어려움을 겪을 수 있다. 즉, 의사소통 능력은 언어 능력보다도 더 포괄적인 의미를 지니는데, 언어 능력이 단순히 문법적인 문장을 표현하고 말하는 사람의 능력

이라면, 의사소통 능력은 언어 능력과 사회적인 상황을 이해하고 반영할 줄 아는 능력을 포함하는 것을 의미한다.

영·유아들에게 또래와의 긍정적인 상호작용과 의사소통 능력은 사회적인 맥락에서 또래와의 관계를 효과적으로 형성, 유지하며 긍정적인 사회관계 맺음을 하는 경향이 있다(박주희, 이은혜, 2010). 어린이집 유치원에서도 또래유능성과 의사소통 능력을 키우기 위해 다양한 프로그램을 활용하고 있다(이강훈, 황해익, 2020). 또래집단에서 의사소통을 잘 하기 위해서는 자신의 감정을 잘 조절할 줄 알아야 하는데, 이를 해결하기 위하여 유아는 자신의 감정을 제대로 인식하고 적절하게 조절하고 표현하며 상대방의 감정, 상황과약, 의도 등을 이해하고 공감하며 문제 상황에 적절한 대처를 할 수 있는 능력이 필요하다. Medina(2012)와 Finaman(2000)은 감정이 폭발하는 상황에서 유아의 행동을 진정시킬 수 있는 효과적인 방법 중 하나는 유아의 감정에 적극적인 공감을 해 주는 것이라고 했다. Gordon(2010)은 감성능력은 유아가 안전하다고 느끼고 있거나 지지받고 있다고 생각이 드는 환경에서 길러진다고 주장하며, 공감 과정을 통해 유아의 불편한 감정이 표출되는 공격성이 변화하였음을 보고하였다. Salovey와 Mayer(1990)는 정서 지능에 대해 정서가 사회적인 행동과 인지적 기능을 조직하고 구성하는 중요한 역할을 한다고 처음 소개했다. Bradberry와 Greeves(2011)은 정서 지능이 높은 사람에 대해 자기의 성향과 행동을 관리하는 능력이 뛰어나며 의사결정, 소통 능력과 같은 사회적인 능력도 뛰어나다고 하였다. 전윤경(2018)은 의사소통이 유아의 정서지능에 직접적인 영향을 미친다고 하였다. 생애 초기를 거쳐 영·유아

기가 되면 부모, 담임교사, 또래 등으로 사회적 관계가 폭넓어지게 되고 이때부터, 또래 관계 형성 및 외부 환경에 적응함에 있어서 정서가 얼마나 큰 요소로 작용하는지 여러 선행연구를 통해 그 중요성을 파악할 수 있다(김순이, 서호찬, 2016; 부예숙, 지성애, 김지은, 2016). 만약 또래 관계와 타인과의 관계의 기본이 되는 사회성과 정서 조절력이 영·유아기 때부터 잘 발달 되지 못해서 타인과 함께 생활하고 상호작용하는 상황이 수월하지 못할 경우, ‘불가역성’ 등과 같은 영·유아기의 발달 특성상 그 다음 발달 단계의 삶 속에서 많은 행동적·심리적 문제가 발생하게 된다(장정백, 2006; 정옥분, 2013).

Gottman 박사는 어릴 때부터 아이에게 감정 코칭을 해주는 것은 아이의 마음속에 스스로 원하는 바를 분명히 알고 찾을 수 있도록 GPS를 심어주는 것과 같다고 표현하고 있다(Gottman, 최성애, 조벽, 2011). 감정코칭이 유아의 정서지능성을 높여주고, 정서지능이 높은 유아는 또한 사회적 능력이 높다고 하였다. 어린이집 현장에서 감정코칭 유아를 대상으로 한 감정코칭 프로그램에 관한 많은 연구가 이루어져 왔으나(황지영, 2018; 정미숙, 2016; 전인경, 2015; 조미숙, 2016; 손영희, 2015) 유아의 사회 조절력이나 어머니와의 의사소통에 중점을 둔 연구들이었다. 의사소통이 유아의 정서지능에 직접적인 영향을 미친다(김연, 2011; 김정은, 신유림, 2015; 문은식, 김미희, 2011; 오지현, 2016; 전윤경, 2018). 의사소통에 관한 선행 연구들이 있긴 하나(이동자, 2009; 김현정, 2010), 영아 관련 프로그램들이고 유아 대상의 프로그램을 적용한 사례는 그림책을 활용한(박찬욱, 황지영, 2019; 문지연, 2018; 이손연, 2016; 이윤옥, 2014; 김경

란, 신원애, 2014) 연구 또는 역할놀이(이미진, 최선영, 2020) 중심의 연구들이다. 또한 선행 연구들은 교사 대상 감정 코칭이나 어머니 대상의 감정 코칭을 통해 유아에게 나타나는 변화를 연구한 것이다. 과거 어린이집 현장에서는 교사의 개입이 중요하고 교사의 역량에 따라 유아들의 행동 변화가 잘 이루어진다는 입장이었다. 그러나 누리과정의 여러 차례 개편이 되면서 교실에서의 중심은 교사 주도의 수업에서 유아 중심의 놀이관계 형성으로 변화하고 있다. 어린이집 필수사항인 평가제 항목에서도 ‘유아중심의 놀이가 이루어지고 있는가?’, ‘교사의 개입은 최소화 하고 유아중심의 놀이가 진행되고 확장되고 있는가?’ 라는 체크 항목에 나와 있듯이 어린이집 현장에서의 유아 중심은 아주 중요한 사항이 되었다. 이에 본 연구에서는 선행 연구들을 토대로 담임 교사대상의 감정 코칭이 아닌 유아 대상 감정 코칭 프로그램을 통해 또래 유능성과 담임 교사와의 의사 소통 변화에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다.

스마트 기기가 발달하고 보편화가 되면서 요즘의 영유아들은 미디어를 접할 기회가 많아지고 확대되고 있다. 어린이집 현장에서도 영·유아를 대상으로 한 다양한 교육 매체에 애니메이션을 활용한 프로그램(김광희, 2015; 배수민, 윤정진, 2016)들이 개발되고 현장에서 사용되고 있다. 매체의 다변화, 그리고 그로 인한 학습지의 변화로 인해 교육 현장은 점점 발전하고 변화하고 있는 추세이다. 최근 들어서는 교육을 접할 수 있는 수단이 점점 많아지고 있고 이에 따라 학습자들은 보다 쉽고 재미있는 교육 콘텐츠를 찾아가고 있는 실정이다(정석진, 2015). 요즘 초등학교 영어시간에 영어로만 나오는 애니메이션을 시청하면서 영

어 문장을 따라 한다든지, 영어로 된 노래를 함께 따라 부르는 것은 무작정 문장을 외우는 속도에서나 즐거움 면에서 차이가 난다는 사실은 누구나 인정하는 부분이다. 단적인 예이지만 이렇듯 지식의 습득이나 교육의 효과를 보려 할 때 즐겁게 습득하는 것과 그렇지 않은 것은 피교육자의 선택에서 당연한 결과를 보여줄 것이다(정석진, 2015). 교육 환경이 변화함에 따라 어린이집에서 유아대상 프로그램들도 방법과 다양한 매체들로 진행되고 있고 특히 애니메이션을 활용한 프로그램(배수민, 윤정진, 2016; 송기범, 최양규, 2012)들이 유아들에게 흥미유발과 몰입, 시각, 청각적인 자극을 주는 교육적 효과가 있다는 연구들이 있다. 민서희(2013)은 애니메이션을 활용한 프로그램이 청소년의 우울증을 치료하는데 유의미한 효과가 있다고 했다. 이 외에 대인 관계의 상호작용 향상에 있어 애니메이션 프로그램의 효과가 유의미하다는 선행연구들이 있다(김수지, 안창호, 2005; 박현지, 박수정, 2019). 하지만 어린이집 현장에서의 감정 코칭은 앞서 기술한 것처럼 그림책을 활용한 감정 코칭 프로그램이나 역할놀이를 이용한 연구 결과들이었다. 변화의 흐름에 맞추어 어린이집 현장에서도 유아들이 좋아하는 애니메이션을 응용한 감정코칭 프로그램을 처음으로 개발하는데 그 의미를 두었다.

본 연구는 어린이집에 다니는 만 5세 유아를 대상으로 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램을 실시하여 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램 적용과정에서 나타나는 유아의 또래 유능성에 나타나는 영향과 담임교사와의 의사소통에 미치는 영향을 알아보는데, 그 목적이 있다.

감정코칭(Emotion Coaching)

Ginott(2003)는 영·유아가 자신의 다양한 감정의 문제를 스스로 잘 다루도록 체계적으로 지도하는 방법으로 감정 코칭(emotion coaching)을 제안하였다. Gottman, Katz, Hooven (1997)은 부모가 자녀의 모든 감정, 특히, 부정적인 감정을 수용하고 스스로 적절한 처리를 잘 할 수 있도록 돕는 감정 정서 조절에 코치 역할을 교육하는 감정 코칭프로그램을 고안하였다. 감정 코칭이란, 부모·자녀, 부부, 영유아·교사, 또래와의 관계에서 감정을 있는 그대로 수용하고 스스로 조절할 수 있도록 도움을 주어 심리, 행동의 방향을 변화할 수 있도록 도와주는 역할을 의미한다. 지금껏 감정 코칭대상이 부모나 청소년으로 이뤄진 것이 주를 이루던 것에서 탈피해 영·유아 대상으로 이루어진 연구들이 최근 많이 늘어나고 있다는 변화는 매우 긍정적이라 할 수 있다.

감정의 속도와 흐름은 개인마다 다를 수 있으므로 개인이 느끼는 감정의 다양한 측면들, 그 속도와 지속기간, 강도들에 대한 수용적인 태도가 필요하다(신정민, 2014). 감정이 충분히 공감받지 못하고 존중받지 못한다고 느끼게 되면, 정서적, 관계적, 행동적 다양한 측면에서 변형이 일어날 수 있다. 감정 코칭은 유아가 느끼는 두려움, 분노, 슬픔과 같은 부정적 감정을 무시하지 않고 자연스럽게 표현할 수 있도록 지지하는 것을 말한다(Gottman, 2001). 그리고 이러한 부정적인 감정을 적극적으로 공감해주고 이것을 유아와 더 친밀한 관계를 맺을 수 있는 좋은 기회로 활용하여 가족 구성원들이 중요하게 여기는 교훈이나 가치관을 가르치는 장면이 될 수 있도록 한다. 더 나아가 부모가 유아 자신을 더 잘 이해해주고 있

다고 깨닫게 되고 이러한 반응으로 부모와 자녀는 그들의 관계에 있어서 애정과 지지를 통한 유대감을 형성할 수 있다(Gottman & 남은영, 2007).

Gottman, 최성애, 조벽(2011)은 감정코칭 5단계를 다음과 같이 제시하였다. 1단계: '유아의 감정 인식하기', 2단계: '감정적 순간을 감정코칭의 좋은 기회로 삼기', 3단계: '유아의 감정을 경청하고 공감하기', 4단계: '유아의 감정을 표현하도록 돕기', 5단계: '유아가 스스로 문제를 해결하도록 이끌기' 다양한 사회적 상황에서 유아의 감정지능을 높이고자 하는 감정 코칭의 핵심은 다양한 감정의 상태를 자연스럽게 이해하고 수용하되 감정을 표현되는 행동에는 명확한 한계를 두어 바람직한 방향으로 변화시키고 이끌어 주는 것이다.

애니메이션(Animation)

애니메이션(Animation)은 라틴어 'Animare(애니마)'에서 유래한 단어로 '생명을 부여하다'라는 뜻이다(김광희, 2015). 즉, 애니메이션은 움직이지 않는 고정적인 사물을 움직이게 만들어 다양한 이야기로 만드는 것이다. 애니메이션은 남녀노소 불문하고 누구나 즐길 수 있는 매체로 특히 어린아이들에게 인기가 많다(박기수, 2004). 애니메이션을 좋아하는 이유는 여러 가지가 있겠지만 특히 다른 이들과 다양한 방법으로 나누는 행위를 할 수 있는 측면이 높기 때문일 것이다. 김광희(2015)는 향유라는 텍스트를 주체적으로 즐기는 것으로 그 행위에 직, 간접적으로 참여하여 완성하는 의미를 뜻한다고 하였다. 즉, 타인들과 나누는 사람들은 기호학적 생산성을 지닌 존재로서 자신의 경험에 맞는 의미와 즐거움을 재해석

하여 나눌 수 있다. 또한, 움직일 수 없는 것이 움직인다는 놀라움과 허구의 애니메이션 세상을 이해하기 위한 나누는 자의 상상력과 나누는 대상이 되는 사람들의 추상적 간접경험 과정은 하나의 적극적인 보기 요소로 작용하여 애니메이션 시청의 중요한 요소로 작용한다. 또한, 직접적인 참여보다 보는 행위가 주로 일어나기 점 때문에 주고 받는 접근이 쉬운 것도 애니메이션이 지닌 장점 중 하나이다.

애니메이션은 선행 연구에서 다양한 교육적 가치를 지닌 것으로 밝혀졌다. 애니메이션의 교육적 가치는 학자들마다 다양하게 분류·정의하고 있는데, 애니메이션의 교육적 가치를 정의적 측면, 행동적 측면, 인지적 측면으로 구분하여 살펴보면 첫째, 정의적 측면의 애니메이션의 활용은 흥미와 집중도 및 몰입도를 향상시켜주는 것으로 나타났다. 정용국와 신주정(2010)이 말하는 애니메이션은 기본적으로 사물의 특징을 구체적으로 묘사하는 데 있어 단순화, 과장, 풍자 기법을 사용하고 어린이들의 이목을 끌 수 있는 영상과 음성적 기법을 효과적으로 표현함으로써 어린이들이 쉽게 몰입할 수 있는 특징을 지닌다. 또한, 애니메이션은 어린이들이 이해하기 쉬운 줄거리와 재미있고 유머러스한 장면들로 구성되어 유아들의 흥미를 쉽게 유발할 수 있다. 이러한 특징은 애니메이션을 활용한 교육에서도 확인되었다. 애니메이션을 활용한 영어교육에서 학생들이 학습을 즐거운 경험으로 인식하고, 고영선과 안혜리(2014)는 학생들의 동기 부여 및 집중력 측면에서 향상된 결과를 얻었다고 하였다. 둘째, 행동적 측면의 애니메이션의 활용은 간접경험의 관찰학습의 기회를 제공하여 특정 행동을 높여주는 효과가 있다고 했다.

Bandura(1965)의 사회인지 이론에 따르면 사람들은 직접적인 경험 혹은 타인에 대한 관찰과정을 통해 학습하게 되는데, 이때의 대상은 꼭 현실에 존재하는 타인이 아닌 미디어에 등장하는 가상 인물의 행동을 관찰하는 것만으로도 유발될 수 있다고 하였다. 셋째, 인지적 측면의 애니메이션의 활용은 학습의 이해력을 높여준다. 이는 ‘이중부호화dual coding theory’ 이론에도 나와 있듯이 인간의 인지구조는 크게 ‘시각적(visual) 체계’와 ‘언어적(verbal) 체계’로 구성되어 있는데, 인간이 어떠한 정보를 받아들일 때 각각 이 두 체계에 의해서 정보가 조직화 된다고 한다. 이때 언어적 정보와 시각적 정보는 분리된 표상을 가지게 되고 별도로 정보가 처리됨에 따라 정보를 제시할 때 언어적 정보와 시각적 정보를 함께 제시했을 때 학습자는 두 개의 체계를 통해서 정보를 인식하고 정보를 더 잘 이해하게 되는 것을 알 수 있다.

애니메이션은 인지적 측면에서 유아의 이해력을 높여주며 정서적 측면에서는 학습에 대한 흥미, 몰입도를 증가시키고, 행동적인 측면에서는 유아 행동의 변화 가능성이 향상된다는 것을 알 수 있다.

애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램

어린이집 현장에서는 다양한 매체의 교수-학습 전략을 연구, 활용하고 있는데 특히 동화를 활용한(전인경, 2015; 조미숙, 2016; 백혜경, 이경화, 이화영, 2019)프로그램은 교수학습의 효과가 가장 높다고 알려져 있다. 특히 동화 속 장면의 역할놀이는 유아들이 등장인물을 쉽게 동일시할 수 있으며 등장인물의 생각과 느낌을 감정 이입한다(김영경, 2019). 또한,

유아에게 미완성 동화를 들려준 후 나머지 이야기를 완성해보도록 하는 동화 활동과 문제 상황을 담고 있는 화보를 보여준 후 다양한 방법의 세 가지 활동을 Cosier(1989)와 Schwenk(1980)의 창의적 훈련 프로그램의 구성방법에 따라 실시한 결과에 따르면 유아의 창의성 점수에 유의한 차이가 났다는 것을 알 수 있다. 유아들은 역할놀이를 통한 현실적 경험들은 또래 아이들과의 문제 상황 속에서 아픔과 슬픔, 불안한 상황을 공유하고 현실 속 해결 방법과 이해를 넓힐 수 있게 된다. 또한 공동체적인 환경 속에서 공감 능력이 향상하게 되는 경험을 하게 된다. 즉 동화를 활용한 역할놀이는 유아가 연기자, 관찰자, 참여자 등 다양한 역할을 해봄으로써, 자연스럽게 다양한 상황에서의 감정을 이입하게 되어 타인의 입장에서 바라볼 수 있는 공감능력을 길러 자신의 감정을 스스로 조절하는 법을 배워나갈 수 있게 한다. 하지만 이러한 동화를 활용한 역할놀이는 내향형의 유아나 자기 주도성이 약한 유아에게는 교실 내에서 주도적인 모습이 되지 못하여 또래놀이에서 소외될 가능성이 높고, 그런 환경에서 교사의 개입이 빈번하게 이루어져 누리과정 유아 중심의 놀이 진행이 어려워진다. 애니메이션이 교육 현장에서 활발하게 사용되기 전에는 동화를 들려줄 때 동화책이나 직접 만든 책을 이용하여 보여주었다. 그러나 컴퓨터의 발달로 유아들에게 동화를 보여줄 때 다양한 방법으로 활용이 가능하게 되었다. 유아들은 초·중등 청소년들과 달리 언어에 의한 학습보다는 시각적 교육 방법을 병행하는 학습이 더 효과적이다. 그러므로 시각적 학습교구의 개발은 유아교육에 있어서 가장 중요한 문제 중 하나로 대두되고 있다. 컴퓨터는 학습교구의 제작에서 획기적인 방향

을 제시해주고 있다(박경혜, 2005). 우리가 그동안 사용하던 일반적인 학습교구는 공간과 시간적 제약을 받아왔으며, 실물을 모형화하거나 단순화하여 내용을 제시해온 방식이었고, 이러한 교구는 상호작용적이지 못하고 일방향적이거나 정적인 정보만 대상자들에게 제공해주는 기능만 있었다. 이에 비해 컴퓨터를 활용한 학습교구는 시공간의 제약을 벗어나 실물과 동일한 형태로 내용을 다양한 방법으로 제시해주며 그 실물과의 상호작용을 가능하게 해 주었고 더불어 동적으로 정보를 제공해 주고 있다. 특히 컴퓨터는 애니메이션으로 동화를 들려주는 것을 가능하게 해주고 있다. 애니메이션은 단순히 그림만을 보여주는 것이 아닌 영·유아들에게 움직이는 3D 화면과 음향까지 제공이 가능해져 보다 많은 호기심과 흥미를 갖도록 했다. 애니메이션을 이용한 학습은 유아들에게 실제와 유사한 관찰의 기회를 제공하고 나아가 사고의 폭을 보다 넓혀 줄 것이다. 이에 따라 동화 애니메이션을 이용한 창의적 활동은 유아의 사회적인 능력을 개발하는 데 매우 유익할 것으로 보고 있다(차미정, 1991).

본 연구에서 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램의 목표는 첫째, 유아가 자신의 감정을 제대로 인식한 후 나아가 친구의 감정을 인식하고 공감하는 과정을 통해 유아 자신의 감정을 상황에 맞게 표현할 수 있도록 하는 것이다. 또한 그 상황을 유아 스스로 적절한 언어적 표현과 행동으로 해결해 나갈 수 있도록 하는데 있다. 둘째, 담임 교사와 의사소통을 하면서 자신의 감정을 잘 인식하고 상황에 맞게 도움을 표현할 줄 아는 것이다. 더불어 유아 스스로 자신의 감정 상태를 제대로 인식하고 교사에게 유아 자신의 감정을 구제

적으로 잘 전달하고 문제 발생 시 스스로 문제가 되는 감정을 해결하고 교사의 도움이 없이 잘못된 행동으로 연결되지 않도록 하는데 있다.

또래 유능성

또래 유능성(peer-competence)이란 여러 아동과 잘 어울리고 또래로부터 잘 수용되는 것, 친구들에게 민감하고 긍정적인 방식으로 반응하는 것, 친구를 주도적으로 이끌며 자신의 주장을 효과적으로 표현하는 다양한 과정을 의미한다(장경자, 김종태, 2013). 유아는 유아 교육 기관에서 또래와의 상호작용을 통해 친사회적 행동을 습득하고, 긍정적인 의사소통을 학습(Ladd, 1990)하며, 환경 변화에 적응해 나가는데 필요한 긍정적인 정서적 지지와 안정감을 느끼게 된다. 또래와의 긍정적 상호작용은 또래 유능성으로 나타난다. 유아기의 성공적인 관계 형성은 이후 유아의 심리·사회적 적응과 성공을 예측할 수 있는 지표로(Johnson, Ironsmith, Snow, & Potear, 2000), 또래와 협동하고 조화롭게 어울리는 유아는 학교 적응에 있어서 어려움을 느끼지 않으며(Bailey, 2014), 높은 또래 유능성은 이후에 부적응이나 문제행동을 일으킬 소지가 적음을 밝힌 연구(박지영, 강경단, 권경숙, 2010)가 이루어졌다. 박주희와 이은혜(2001)는 또래 유능성의 하위 영역을 사교성, 친사회성, 주도성으로 제시했다.

사교성은 또래 집단에 잘 수용되며 또래 유아에게 인기가 많고 여러 유아들과 고루 어울릴 수 있는 능력을 의미한다(박주희, 이은혜, 2001). 유아의 사교성은 또래 유아, 교사, 낯선 어른 등 여러 대상에 대한 긍정적 반응

으로 낮은 대상에게도 사교적일 수 있는 것은 영아의 애착과 구별이 가능한 특징이다 (Clarke-Stewart, Umeh, Snow, Pederson, 1980). 유아에게 처음으로 나타나는 사교적인 행동은 일시적이며 일관성 없게 나타날 수 있으며 정서적 개입 없이 즉흥적으로 나타난다. 그러나 약 만 2세부터 영·유아의 사교적 행동은 안정화되고, 시간이 지남에 따라 일관성 있게 나타나게 된다. 연령이 증가함에 따라 유아는 사회적 관계에 있어 개방적이 되고, 낮은 대상에게도 친근함을 표현하는 등 겉으로 드러나는 행동으로 사교성을 다양하게 표현한다. 만 2-3세경 영·유아는 주로 성인과 함께 지내면서 신체적 애정을 찾으려고 한다. 대략, 만 4-5세가 되면 유아는 부모보다는 또래와 더 많은 시간을 보내려고 하는 경향을 보이고 또래와의 관계 속에서 친밀도와 우정을 확인하고자 한다. 이 시기의 유아들은 또래들과 함께 다양한 놀이에 참여함으로써 상호작용을 풍부히 하고 사교성을 발달시킬 수 있다 (Shaffer, 2000).

친 사회성은 다른 유아를 잘 도와주고 사이 좋게 지내며 갈등이 생겼을 때 이를 효과적으로 해결하는 능력을 의미한다(박주희, 이은혜, 2001). 친 사회적 행동은 다른 사람과 관계를 형성하고 유지하기 위해서 나타나는 긍정적 측면의 사회적 행동으로 타인의 행복에 대해 관심을 갖고 배려하는 내재적인 심리적 특성이 행동으로 나타날 때 이를 친 사회적 행동이라고 부른다(Shaffer, 2000). 유아가 성장함으로써 친 사회적 행동이 증가하는 것은 협조의 가치와 필요성 및 방법을 이해하는 인지적 능력이 발달하기 때문으로 보인다(Knight, Berning, Wilson, & Chao, 1987). 유아기에 친 사회성이 길러져야 하는 이유는 친 사회적 성

향은 영·유아기에 학습되어 성인기까지 죽어간다는 것에 있다. 유아가 배려를 잘하고 인정이 많은 유아기를 보내게 되면 성인이 되어서도 일관되게 성장하는 경향이 있다. 친 사회적 행동을 하는 유아는 또래를 도와주면서 스스로 자기 유능감을 갖게 된다 (Trawick-Smith, 2000).

주도성은 다른 또래의 느낌과 권리를 존중하고, 자신의 권리를 방어하고 표출하기 위해 의도적으로 행동을 하는 것이다(Slaby, 1995). Erikson과 Erikson(1981)에 의하면 유아기의 주요 발달과제로 주도성을 강조했다. 주도성을 발달시킨 유아는 스스로 유능해지는 것을 기쁘하고 자신의 에너지를 건설적으로 사용하는 방법을 찾는다. 다른 유아와 더 잘 협력할 뿐 아니라 도움도 더 잘 받아들인다. 올바른 행동에 대한 생각을 발달시키면서도 자신이 원하는 것을 할 수 있다는 것을 학습한다(Kostenlnik, Stein, Whiren, Soderman, Stein, Gregory, 2005).

어린이집·유치원 통합 교육과정인 누리과정 목표에서는 유아기에 습득해야 할 가치 중의 하나로 주도적인 능력을 논의하고 있다(이원영, 박찬옥, 노영희, 1991). 어린이집에서 담임교사는 유아를 독자성과 자발성을 지닌 존재로 인정하고, 다양한 유아간의 상호작용을 통해 스스로 능동적이고 주도적인 태도로 어린이집에서의 내외적인 경험의 재구성을 통해 정서와 행동의 변화를 주도적으로 변화해 갈 수 있도록 지지적인 역할을 해야 한다. 다양한 선행연구를 통해 유아에게 있어 또래 유능성의 효과 검증은 많아지고 있고 유아의 또래 유능성은 어린이집에 적응을 잘 하는 데 있어서 긍정적인 요인으로 작용하며, 나아가 사회성 증진 능력을 향상하는 데도 도움이 된다.

영·유아기 때부터 본인의 감정을 존중받는 경험이 많을수록 자기 진정을 잘하고 또래와의 관계가 좋아지며 학업성취 능력이 우수하고 정서 발달과 친 사회성이 우수하다고 밝혔다. 감정을 존중받는 경험은 감정 코칭을 통해 체득된다. 또래 유능성에 영향을 감정 코칭 연구들은(서유리안나, 2010; 서숙경, 2012; 차미정, 1990; 마성애, 2013; 이동자, 2009; 김현정, 2019)이나 선행연구들은 어머니 대상, 담임교사 대상의 감정 코칭 프로그램으로 이루어졌다. 또한 그림책이나 역할놀이 극예(전인경, 2015) 한정한 연구 결과들이었다. 시대가 변함에 따라 어린이집 내에서 그림책에서 벗어난 다양한 미디어 매체의 활용으로 수업시간 도구의 활용에 변화가 이루어지고 있다. 만화·애니메이션 활용 프로그램(박미리, 2009)과 유아 대상 미디어를 활용한 교실 내 긍정적인 변화의 연구결과(이계일, 2008; 박미리, 이경화, 2009)와 미디어 리터러시 교육이 유아의 수용·표현 어휘력에 영향을 미친다는 연구(주봉관, 2017)와 유아 디자인 교육에서도 미디어 리터러시 접근을 활용한 영역(이종길, 정지현, 2012)으로 확대되고 있는 연구들을 보면 어린이집 현장에서 애니메이션의 활용이 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 기대할 수 있을 것이다. 이에 다음과 같은 가정이 가능할 것으로 판단된다. 첫째, 그동안 담임교사나 주 양육자 어머니 대상의 감정코칭 프로그램은 유아 놀이 중심으로 변하고 있는 어린이집 현장 교육 분위기에 맞지 않아 유아 스스로 또래 유능성을 올리도록 하는데 한계가 있었다. 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램은 유아 대상으로 진행하여 유아 스스로 자신의 감정을 수용하고 조절하여 또래 간 친 사회성, 주도성, 사교성을 변화시켜 또래 유능성

향상에 도움을 줄 것이다. 둘째, 또한 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램은 직접 경험이 아닌 간접 경험을 통해서도 유아가 또래들과 상황별 이야기를 나눌 수 있고, 몰입도가 좋아져 또래들과의 상호작용에도 긍정적인 효과가 있을 것이다. 셋째, 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램으로 또래 유능성이 향상되면 어린이집 생활 적응도가 올라가 담임교사의 도움 없이 또래들과 주도적인 놀이참여가 가능해져 누리과정에서 중점으로 보고 있는 유아중심 놀이같은 효과가 있을 것이다. 이를 토대로 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램이 만 5세 유아의 또래 유능성 능력을 향상시켜 또래와 담임교사와의 관계에 긍정적인 영향을 끼치는데 기여하고자 하며 다음과 같은 가설을 세운다.

가설 1. ‘애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램’은 유아의 또래 유능성을 향상시키는 것에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

담임교사와의 의사소통

의사소통(communication)의 어원인 라틴어 ‘communus’는 ‘공통’ 또는 ‘공유’를 의미하는 말로(한상철, 기영애, 2004). 취학 전 단계인 만 5세가 되면 의사소통을 주고받는 기술이 더욱 발달하게 되어 자기가 말 할 차례를 기다리거나 다른 사람이 말을 이어가도록 돕는 고도의 의사소통 기술이 발달하며, 이러한 의사소통 기술이 발달되면 12번 가량의 긴 대화를 계속해서 주고받을 수 있게 된다(이승복, 1994). Chomsky(1968)는 모든 유아가 선천적으로 획득한 언어획득장치(Language Acquisition Device: LAD)에 의해서 의사소통이 일어난다고

보았다(박중수, 2008). Piaget(1962)는 유아의 언어가 인지구조의 발달에 따라 자기중심적 언어(ego-centric speech)에서 사회적 언어(socialized speech)로 발달된다고 보았다. 의사소통 능력(communication competence)이라는 개념은 Hymes(1970)가 처음으로 제시하였다. 의사소통 능력은 언어 능력보다도 더 포괄적인 의미를 지니고 있는데, 언어 능력이 단순히 문법적인 문장을 산출하는 화자의 능력이라면, 의사소통 능력은 이런 언어 능력과 사회적 장면을 파악하고 반영할 줄 아는 능력을 의미한다(박중수, 2008). 유아에게 있어서 의사소통 능력은 사회적 상호작용의 기초가 되는 기술로써 사회적 관계를 유지하고 발달시키는 중요한 수단이다(Hatch, 1987). 의사소통 능력이 발달한 유아의 특징에 대하여 Shields(1995)는 상대방의 주목을 끌 수 있고, 주목한 바를 유지하기 위해 상호작용의 차례를 잘 지키려 하고 공통된 경험의 틀에서 중요 요소를 끄집어내 상대방의 마음에 조직적으로 활성화하게 된다고 했다.

이처럼 유아에게 의사소통은 첫 사회생활의 시작인 어린이집에서 또래들과의 관계, 담임교사와의 관계에서 적극적인 의사표현과 감정을 전달하는데 중요하다. 유아에게 의사소통 능력을 키우기 위한 감정 코칭의 선행 연구를 살펴보았더니 서유리안나(2010)는 감정 코칭 프로그램이 어머니의 양육 효능감 및 자녀와의 의사소통에 긍정적인 영향을 미친다고 하였고, 박유미와 길명자 안연경(2013)은 그림책을 활용한 문학 활동이 영아의 언어 능력 및 의사소통 능력에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 그러나 선행 연구들의 주 대상이 어머니, 담임 교사중심으로 진행되었다. 유아 중심으로 변화하고 있는 어린이집 변화 현장에

맞추어 주 대상인 유아의 의사소통 능력을 키우는 것이 유아 스스로 사회적 관계를 향상시키고 주체적인 활동을 적극적으로 하고 초등학교 들어가기 전 준비 과정도 주도적으로 잘 할 수 있을 것이다. 주도적인 어린이집 생활이 이루어지면 담임교사와의 의사소통도 원활하게 이루어지고 사회성 증진에 도움이 되리라 예측한다. 송기범과 최양규(2012)는 애니메이션이 의사소통 속도 증진에 효과적인 대안이라고 했다. 또한, 이희연과 홍기영(2013)은 애니메이션이 상징인식을 하는데 효과가 있다고 했다. 그동안 영·유아 감정 코칭 프로그램은 그림책, 역할극으로 대부분 이루어졌는데 선행 연구들의 근거로 감정 코칭 프로그램에 처음으로 애니메이션을 도입해 진행하였다. 이와 같은 선행연구를 토대로 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램은 다음과 같은 가정이 가능할 것으로 판단된다. 첫째, 기존의 일방향 수업구조인 그림책 활용 프로그램보다 양방향의 상호작용 수업 구조가 가능하고 이를 통해 유아의 주도적인 수업 참여가 가능해 유아의 의사소통 능력 향상에 긍정적인 영향을 줄 것이다. 둘째, 시각적인 의존도가 높았던 기존의 수업 방식에서 탈피해 시각, 청각의 다양한 작용을 통해 집중과 참여도를 높여 또래, 담임교사와의 의사소통을 높여 줄 수 있다. 셋째, 무엇보다 감정의 간접 경험을 실감있게 체험 함으로써 유아 스스로 상상과 유추가 가능해져 상대방의 감정을 이입하고 공감하는데 더욱 긍정적인 효과를 가져올 수 있다. 이를 통해 또래와 담임교사와의 의사소통이 활발해 질 수 있을 것이다. 이를 토대로 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램이 만 5세 유아의 의사소통 능력을 향상시켜 또래와 담임교사와의 관계에 긍정적인 영향을

끼치는데 기여하고자 하며 다음과 같은 가설을 세운다.

가설 2. '애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램'은 또래와 담임 교사와의 의사소통 능력의 향상에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

연구대상

본 연구의 대상은 서울시 0구 소재 A동에 위치한 어린이집에 다니는 만 5세 유아들을 대상으로 실시하였다. 연구의 목적과 진행방법에 대해 각 원의 원장님과 담임 교사들에게 구체적으로 설명한 후 신청을 받았다. 연구에 필요한 실험집단과 통제 집단을 선정하기 앞서 참가를 원하는 어린이집의 만 5세 유아 학부모님들의 동의를 받았다. 신청을 한 원 중에서 주요 환경으로 작용하는 교사의 역량을 비슷하게 일치하고자 담임교사 경력 6년으로 일치하는 두 원을 선정하였다. 선정과정을 거쳐 B 어린이집 만 5세 15명 통제집단, C 어린이집 만 5세 15명으로 5명씩 진행되었다. 실험집단은 감정 코칭 프로그램과 그룹 코칭 효과성을 향상시키기 위하여 한 그룹에 5명씩 세 그룹으로 나누어 진행하였다. 프로그램을 주 1회 50분씩 총 7회기를 실시하였다.

연구설계

본 연구는 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램을 실시하는 실험집단과 아무런 처치도 실시하지 않는 통제 집단을 대상으로 사전-사후-추후1 검사로 실시하였다. 실험집단의 프로그램은 논문 저자가 직접 어린이집 운영 시간내에 만5세반 교실에서 진행하였다. 통제

집단은 평소 어린이집 운영 프로그램대로 진행하였고 평소 누리과정 프로그램 진행은 영역별 최소인원 3명에서 5명까지 진행이 되는 것을 고려하여 다른 처치는 하지 않았다. 실험집단에는 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램을 실시 하였고, 감정 코칭 프로그램은 총 7회기로, 주 1회, 각 회기당 50분씩 실시하였다. 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 프로그램 실시 전 각 원에 내원하여 실험집단에 사전 검사를 실시하였고, 감정 코칭 프로그램 실시 후, 사후 검사를 실시하였다. 프로그램 종료 4주 후 프로그램의 효과성 지속을 알아보기 위해 실험, 통제 두 집단 모두에게 추후 검사를 실시하였다. 모든 검사는 교사평정으로 이루어졌다.

측정도구

또래 유능성

이은혜와 박주희(2001)가 기 제작한 또래 유능성 척도를 사용하였다. 이 척도는 교사면접을 통해 수집한 정보와 만 5세 유아의 또래 관계에 관한 국내의 척도를 참고하여 제작한 것이다. 이 척도는 총 15문항으로 친 사회성(5문항), 사교성(5문항), 주도성(5문항)의 3개의 영역이 잘 어울릴 수 있는 능력을 의미한다. '친 사회성'은 다른 유아를 잘 도와주며 사이 좋게 지내고, 불편한 갈등이 있을 때 이를 효과적으로 잘 해결하는 능력을 의미한다. '사교성'은 유아들이 다른 또래들과의 놀이와 활동에서 적극적으로 다가가며 관계 맺으 하는데 주저하지 않는 능력을 의미한다. '주도성'은 유아들의 또래 집단에서 놀이나 활동을 적극적인 능동형으로 제안하고 이끌며, 자

신의 의견을 스스로 효과적으로 주장하는 능력을 의미하고 있다. ‘사교성’은 본 척도는 교사 평정으로 이루어졌으며, 실험집단 대상 만 5세 유아의 특성을 3가지 분류로 하여 각 문항별 표시를 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지 Likert 척도 5점을 사용하였다. 척도의 내용을 보면 ‘다른 아이들과의 놀이나 활동을 주도한다’ ‘다른 아이와 갈등을 경험할 때 타협을 잘 한다’ 등으로 이루어져 있다. 하위 영역별로 가능한 점수의 범위는 5점에서 25점이며, 가능한 총점의 범위는 15점에서 75점으로 점수가 높을수록 유아의 하위 영역별 특성을 많이 가지고 있고 또래 관계에서 유능성이 있음을 의미한다. 또래 유능성 척도의 전체 신뢰도 Cronbach's α 는 .98로 나타났다.

담임 교사와의 의사소통(유아 사회적 능력 검사지)

애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램을 실시하여 만 5세 유아와 담임 교사와의 의사소통 향상 효과를 측정하기 위해 유아 사회적 능력검사지를 사용하였다. 이 검사지는 미국 국립 아동보건연구소(National Institute for Child Health & Development [NICHD])가 제작한 사회적 능력 질문지를 본 연구자가 수정·보완한 것이다. 유아의 사회적 능력검사는 대인행동, 활동 참여, 수용하기, 담임 교사와의 상호작용 하위요인으로 구성되어 있으며, 총 30문항의 5점 Likert 척도이다. 척도의 내용은 ‘선생님의 질문에 답하거나 답하려고 노력한다’ ‘교사의 지시를 즉시 받아들이고 반응한다’ 등으로 이루어져 있다. 사회적 능력검사 전체 신뢰도 Cronbach's α 는 .979로 나타났으며, 각 하위요인별 신뢰도는 대인 행동(12문항) Cronbach's α

는 .959, 활동 참여(6문항) Cronbach's α 는 .899, 수용하기(4문항) Cronbach's α 는 .838, 담임 교사와의 상호작용(5문항) Cronbach's α 는 .864로 나타났다.

애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램 개발 및 실시

애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램은 만 5세 유아의 자신의 감정을 제대로 인식하고 올바르게 이해하여 잘 표현할 수 있는 방법을 스스로 터득 할 수 있도록 중점을 두었다. 또한, 불편한 상황에 놓이더라도 상황에 맞게 자신의 감정을 잘 조절하고 표현하는 방법을 알 수 있도록 개발되었다. 프로그램 개발시 만 3, 4, 5세 누리과정 5개 영역 중 의사소통, 사회관계 영역에 중점을 두어 어린이집 일상생활 속에서 활용 될 수 있도록 구성하였다. 누리과정에 관한 구체적인 내용은 표 1에 기술하였다. 유아 자신의 감정을 제대로 인식하고 올바르게 이해하여 자신의 감정을 잘 표현할 수 있고 나아가 교실 안에서의 또래와의 관계, 담임 교사와의 관계에서 긍정적인 변화를 가져올 수 있도록 돕는데 중점을 두고 감정 코칭 프로그램을 구성하였다. 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램을 통하여 유아의 또래 유능성을 올리고 나아가 담임 교사와의 의사소통에도 유의미한 영향을 주어 유아 스스로 만족하는 어린이집 생활을 할 수 있도록 도움을 주고자 한다. 더불어 긍정적인 변화들로 부모와의 의사소통에도 유의미한 변화를 끼칠 것이란 기대를 해 본다.

따라서, 본 연구에서는 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램이 유아의 또래 유능성과 담임 교사와의 의사소통에 향상에 미치는

표 1. 누리과정 관련요소

	누리과정 관련요소	
	의사소통	사회관계
누리 과정 관련 요소	<ul style="list-style-type: none"> · 말하기(낱말과 문장으로 말하기, 느낌, 생각, 경험, 말하기, 상황에 맞게 바른 태도로 말하기) · 듣기(낱말과 문장 듣고 이해하기, 이야기 듣고 이해하기, 동요, 동시, 동화 듣고 이해하기, 바른 태도로 듣기) · 읽기(읽기에 흥미 가지기 책 읽기에 관심 가지기) · 쓰기(쓰기에 관심 가지기 쓰기 도구 사용하기) 	<ul style="list-style-type: none"> · 나를 알고 존중하기(나를 알고 소중히 여기기, 나의 일 스스로 하기) · 나와 다른 사람의 감정 알고 조절하기(나와 다른 사람의 감정 알고 표현하기, 나의 감정 조절하기) · 가족을 소중히 여기기(가족과 화목하게 지내기, 가족과 협력하기) · 사회에 관심 두기(지역사회에 관심 갖고 이해하기, 우리나라에 관심 갖고 이해하기, 세계와 여러 문화에 관심 가지기)

영향을 알아보고 그 효과성을 검증하는 데 초점을 두었다. 감정 코칭 프로그램은 회기당 50분으로 2회 총 7회로 구성하였고, 사전 검사 1회, 코칭 프로그램 7회 그리고 코칭 프로그램 종료 4주 후 추후설문 총 4개월에 걸쳐 그룹 코칭으로 실시하였다. 1 회기에서는 애니메이션에 시청과 감정의 5가지 대표적인 단어를 말 할 수 있도록 한다. 2 회기에서는 애니메이션의 상황과 유아가 실생활에서 경험한 상황을 떠올리고 친구들과 이야기 나누어 보도록 한다. 각 감정 단어의 구체적인 상황을 말해보고 편안한 감정과 불편한 감정을 나누어 보고 이야기해보도록 한다. 3 회기에서는 애니메이션을 보고 다양한 감정을 명명화하는 과정을 통해 같은 단어 다른 상황이 있을 수 있음을 알도록 한다. 가정연계 과제로 나의 장점을 부모님과 친구들에게 물어보고 생각해오도록 한다. 4 회기에서는 다양한 감정과 그 상황을 이야기해보고 애니메이션과 연결해 무엇이 다른지 느껴보도록 한다. 그 상황을 평상시대로 표현하는 것과 I-Message로 전달하는

것이 어떤 점이 다른지 이야기해보도록 한다. 5 회기에서는 또래들과 비난, 지시 격려, 칭찬의 상황을 통해 각각 어떻게 전달이 구체적인 감정을 이야기해보도록 한다. 반 친구들에게 칭찬 및 격려 카드 보내는 과정을 통해 서로에게 구체적인 감정을 전달하는 과정을 경험해보도록 한다. 6 회기에서는 그동안의 감정 단어 브레인스토밍 작업을 통해 나와 연관된 감정 단어와 장점 등을 넣은 나만의 감정 단어 책을 만든다. 7 회기에서는 이미지 프리즘을 이용하여 나의 감정이나 전달하고 싶은 상황을 구체적인 장면을 떠올리며 또래 유아들에 잘 전달되는 연습을 해보도록 한다. 그림이나 글로 내 대표 감정 단어를 소개하고 감정 프로그램을 통해 변화된 자신의 감정을 발표하는 시간을 갖는다. 모든 감정은 소중하고 정답이 없다는 것을 만 5세 유아들이 스스로 느낄 수 있도록 프로그램을 구성하였다. 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램의 회기별 목표와 주요 내용은 표 2와 같다. 매회기 행복 일기와 감정 단어를 붙이고 담임 교사와

표 2. 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램의 회기별 목표와 주요내용

회기	회기제목	목표	세부내용
1회기	Inside out 1 · 진짜 나를 만나는 시간 · 감정 인식	· 감정을 여러 가지 단어로 표현할 수 있음을 안다. · 애니메이션을 보고 5가지 대표 감정단어를 말 할 수 있다.	- 참여자 자기소개 및 별칭 정하기 - 애니메이션 inside out 시청 및 감정 단어 소개 - 주인공 5명 느낌 말해보기 - 감정의 역할 알기 - 나의 감정을 떠올리기 - 수업을 듣고 가장 기억에 남는 감정단어 뽑기
2회기	Inside out 2 · 감정의 이름을 찾아주세요. · 기회로 삼기	· Inside out을 보고 자신의 경험을 떠올려보고 친구들과 이야기 나눌 수 있다. · 다양한 감정 단어 알 수 있다. · 좋은 감정과 나쁜 감정 분류하기	- Inside out을 보고 느껴지는 감정을 말하고 감정카드를 이용해 분류해 보고 왜 그런지 말하기 - 각자가 생각하는 좋은 감정과 나쁜 감정을 분류해 보고 감정의 좋고 나쁨이 있는지 알아보기 - 다양한 감정의 이름을 알아보기 - 오늘 느낀 감정을 그림이나 글로 나타내 보기
3회기	Inside out 3 · 내 속 마음을 표현해요. · 감정 수용하기 · 공감과 경청	· 다양한 나의 정서적 경험을 표현하고 수용해 주기 · 같은 상황 다른 감정 알아보기 · 나의 진짜 감정 알기 · 나의 장점 찾기	- Inside out을 보고 느껴지는 나의 속마음을 찾아내고 왜 그런지 친구들과 이야기 나누어보기 - 같은 상황을 보고 친구들과 느껴지는 감정이 어떻게 다른지 이야기 나누기 - 평상시 나의 속마음과 겉으로 표현이 다른 때도 있었는지 이야기 나누어보기 - 나의 장점 찾아보기(부모님과 친구에게 물어오기)
4회기	Inside out 4 · 어떻게 말해야할까? · 자율적 표현	· 감정을 잘 표현하고 스스로 해결하는 방법을 알 수 있다. · 편안한 말/불편한 말 · I-Message	- 나의 속 마음을 수용하고 상황에 맞게 적절한 단어를 사용해 표현 할 수 있다. - 친구들과 부모님에게 나의 감정을 표현하기 어려웠던 경험을 이야기해본다. - 나 메시지로 말해보기
5회기	Inside out 5 · 비난, 지시, 칭찬, 격려의 차이점 알기 · 자율적 표현	· 친구에게 비난, 지시의 상황을 떠올려보아요. · 친구의 좋은 점을 찾아보고 칭찬과 격려,지지로 표현할 수 있다. · 반 친구들에게 칭찬 및 격려카드 보내기	- 반 친구들을 관찰하고 구체적으로 감정단어를 이용하여 칭찬 및 격려해보기 - 칭찬 및 격려카드를 만들어 친구에게 전해주기 - 감정카드를 받고 나의 감정 표현해 보기 - 감정과 행동을 구분하여 말해보기
6회기	Inside out 6 · 나만의 감정단어책 만들기 · 자율적 표현	· Inside out 영화를 보고 나만의 감정단어책을 만들 수 있다. · 숨은 나의 감정을 찾아낼 수 있다.	- 브레인스토밍을 통해 감정카드를 만들어본다. - 친구들에게 소개하고 싶은 감정, 내가 찾은 감정을 그림과 글로 표현하고 책으로 만들기 - 불편한 상황에서 어떻게 하면 해결할 수 있는지 방법 생각해오기(가정연계)
7회기	Inside out 7 · 나만의 해결책 찾기 · 나를 대표하는 감정단어 · 문제 해결	· 유아가 스스로 찾아낸 해결책을 스스로 지킬 수 있도록 한다. · 내가 평상시에 잘 표현하는 단어를 찾을 수 있다. · 나의 대표 감정을 소개할 수 있다.	- 유아가 감정과 상황을 올바르게 인식했는지 있는 그대로 표현 할 수 있도록 격려한다. - 유아의 해결책을 스스로 지킬 있도록 격려한다. - 이미지 프리즘을 이용하여 내가 평상시에 잘 표현하는 단어 생각해 보고 구체적으로 설명해보기 - 감정 코칭 프로그램을 통해 어떤 점이 좋았는지 이야기 나누어 보기.

이야기 나누기는 과제로 주어졌다.

자료분석

본 연구는 개발된 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램의 효과를 분석하기 위하여 담임 교사와의 의사소통(사회적 능력검사)에 대한 검사를 프로그램 사전, 사후와 프로그램 종료 4주 후, 실시하고 SPSS Window 23.0 프로그램을 사용하였다.

본 연구의 연구가설을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단에 실시한 검사점수에 대하여 다음과 같이 자료를 통계 처리하여 분석하였다. 우선 종속변인에 대한 문항의 신뢰도 검증을 위해 통제집단과 실험집단 사전 검사점수의 Cronbach's α 값을 측정하였다. 종속변인의 사전, 사후 검사에 대한 시점과 실험, 통제집단간 주 효과 및 상호작용 효과를 알아보기 위하여 혼합변량분석(ANOVA)을 실시하였다. 코칭 프로그램 효과 지속성을 확인하기 위해 실험집단에서 종속변인에 대해 사전, 사후, 추후 검사에서의 차이를 검증하기 위하여 일원 반복측정(one-way ANOVA)을 실시하였다.

결 과

본 연구에서 사용한 문항의 신뢰도를 측정 한 결과 또래 유능성 검사 수 Cronbach's α 는 .980이며, 사회적 능력검사의 Cronbach's α 는 .979로 나타났다. 문항 제거시 신뢰도의 경우 신뢰수준을 저해하는 항목은 없는 것으로 나타나 제거하지 않고 그대로 사용하였다. 각 하위 요인별 신뢰도 측정은 선행논문에서 하였으므로 본 연구에서는 하지 않았다. 그리고

프로그램 종료 후 효과 지속성을 검증하기 위해 실험집단의 사후, 추후 검사의 시점 간 차이를 검증하였다.

프로그램 실시 사전 차이 검증

본 연구는 실험집단 15명과 통제집단 15명으로 구성되었다. 연구가설을 검증하기에 앞서 먼저 실험집단과 통제집단의 동질성을 확인하기 위하여 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 통제집단에 사전 검사를 실시하여 독립표본 t-검증을 실시한 결과에 의하면 또래 유능성에서의 실험집단과 통제집단 간 사전 검사차이($t=.96, p>.05$)와 담임 교사와의 의사소통에서의 실험집단과 통제집단 간 사전검사 차이($t=-.75, p>.05$)는 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 두 집단 간 차이가 없는 동질집단으로 검증되었다.

프로그램 주효과 및 상호작용 효과 분석

본 연구의 가설인 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램이 또래 유능성, 담임 교사와의 의사소통에 미치는 영향을 검증하기 위해 종속 변인의 사전, 사후에 대한 시점과 실험, 통제의 집단 간의 주 효과 및 상호작용 효과를 알아보기 위하여 피험자 내 요인과 피험자 간 요인이 함께 있는 경우의 분석방법인 혼합분석변량분석(Mixed ANOVA)을 실시하였다. 그 결과는 표 3과 같다.

프로그램의 사전, 사후의 시점에 대한 또래 유능성의 주 효과($F=.926, p>.05$), 담임 교사와의 의사소통의 주효과($F=.569, p>.05$)는 모두 유의미하지 않았다. 실험 및 통제집단 간에 대한 또래 유능성의 주효과는($F=23.60, p<.001$)는 유의미하였고, 담임 교사와의 의사

표 3. 실험집단과 통제집단의 종속변인에 대한 사전, 사후, 추후 평균과 표준편차

변수	통계	실험집단(N=15)			통제집단(N=15)		
		사전	사후	추후	사전	사후	추후
또래 유능성	평균	2.35	2.6	2.69	2.16	2	1.8
	표준편차	.69	.59	.56	.38	.35	.39
담임교사와의 의사소통	평균	2.45	2.67	2.77	2.62	2.32	2.22
	표준편차	.66	.69	.67	.64	.53	.50

표 4. 종속변인의 주 효과 및 상호작용 효과 분석

소스	종속변인	제 III유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	p
시점	또래 유능성	.290	1	.290	.926	.344
	담임교사와의 의사소통	.256	1	.256	.569	.457
집단	또래 유능성	1.42	1	1.42	23.60***	.000
	담임교사와의 의사소통	1.15	1	1.15	.992	.328
오차						
시점*집단	또래 유능성	1.925	1	1.925	6.959***	.013
	담임교사와의 의사소통	.901	1	.901	1.960***	.172
오차						

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

표 5. 실험집단과 통제집단의 종속변인에 대한 사전, 사후, 추후 평균과 표준편차

변수	통계	실험집단(N=15)			통제집단(N=15)		
		사전	사후	추후	사전	사후	추후
또래 유능성	평균	2.35	2.6	2.69	2.16	2	1.8
	표준편차	.69	.59	.56	.38	.35	.39
담임교사와의 의사소통	평균	2.45	2.67	2.77	2.62	2.32	2.22
	표준편차	.66	.69	.67	.64	.53	.50

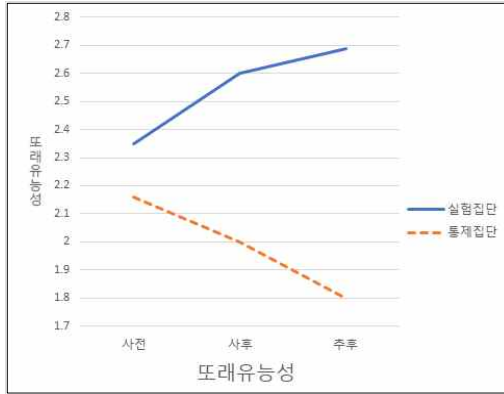


그림 1. 도래유능성의 집단 간 사전-사후-추후 검사의 평균 추세 그래프

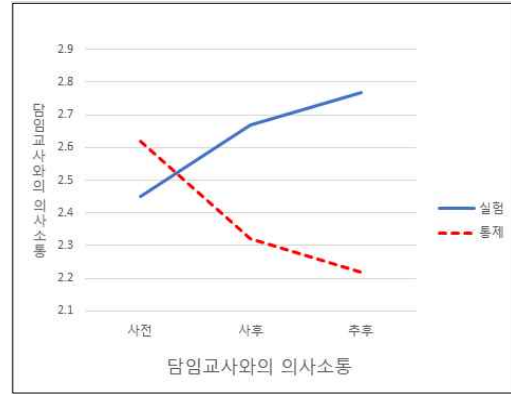


그림 2. 담임교사와의 의사소통 집단 간 사전-사후-추후 검사의 평균추세 그래프

소통의 효과는 ($F=.992, p>.05$)는 유의미하지 않았다. 또한 시점*집단에 대한 도래 유능성의 상호작용효과($F=6.959, p<.001$), 담임 교사와의 의사소통 효과($F=1.960, p<.001$)는 모두 유의미하였다. 실험집단과 통제집단의 사전, 사후검사의 평균 추세 그래프를 그려보면 그림 1, 그림 2와 같다. 도래 유능성은 그림 1과 같이 실험집단은 사전 검사 2.35에서 사후검사 2.6으로 0.25 상승된 것으로 나타났으며 통제집단은 사전 검사 평균 2.16에서 사후검사 평균 2.01 하락하였다. 담임 교사와의 의사소통은 그림 2와 같이 실험집단은 사전 검사 평균 2.45에서 사후검사 평균 2.67로 0.22 상승된 것으로 나타났으며 통제 집단은 사전 검사 평균 2.62에서 사후검사 평균 2.32로 0.3 하락하였다.

프로그램 효과 지속성 검증

집단 내 종속 변인별 사전, 사후, 추후 검사의 평균에 대하여 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위한 일원 반복 측정(ONE-WAY

ANOVA)과 대응표본 t-검정을 실시하였다. 검증 결과는 표 6과 같다. 실험집단 내에서 도래 유능성의 사전, 사후, 추후 검사간의 차이 ($p<.001$)와 담임 교사와의 의사소통 사전, 사후, 추후 검사 간의 차이($p<.001$)는 유의미한 것으로 나타났다. 실험집단 내에서 도래 유능성의 사전-사후($F=4.43, p<.05$), 사후-추후간 ($F=11.3, p<.001$)로 유의미하였고, 사후-추후검사 차이에서는 ($F=6.12, p<.001$)로 유의미하게 나타났는데 이는 도래 유능성에 대한 효과성이 지속한다는 것을 의미한다. 또한 담임 교사와 의사소통의 사전-사후, 사후-추후, 사전-추후검사 간의 차이를 보면, 사전-사후 검사 간의 차이($F=11.4, p<.05$), 사후-추후 간의 차이($F=11.12, p<.001$) 사전-추후 간의 차이 ($F=11.34, p<.01$)는 모두 유의미한 것으로 나타났다. 이는 담임 교사와의 의사소통에 대한 효과성이 지속한다는 것을 의미한다. 통제집단 내 도래 유능성의 사전, 사후, 추후 검사 중 사후-추후간 차이($F=23.6, p<.05$), 사전-추후 ($F=18.5, p<.001$)로 유의미하지 않게 나왔다. 또한 담임교사와의 의사소통의 사전-추후

표 6. 집단 내 사전-사후, 사후-추후 사전-추후 검사 차이 검증

종속변인	내용	평균차(I-J)	표준오차	p	
또래 유능성	실험집단 (N=15)	사전(I)-사후(J)	-.2141*	.073	4.43
		사후(I)-추후(J)	-.095***	.017***	11.3
		사전(I)-추후(J)	-.332**	.076**	6.12
	통제집단 (N=15)	사전(I)-사후(J)	.169	.098	1.148
		사후(I)-추후(J)	.21	.042	23.6
		사전(I)-추후(J)	2.01	.104	18.5
담임교사와의 의사소통	실험집단 (N=15)	사전(I)-사후(J)	-.214***	.019	11.4
		사후(I)-추후(J)	-.101***	.014	11.12
		사전(I)-추후(J)	-.315***	.026	11.34
	통제집단 (N=15)	사전(I)-사후(J)	.295	.129	.13
		사후(I)-추후(J)	.120	.062	.34
		사전(I)-추후(J)	.415	.142	7.00

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

($F=7.0$, $P<0.5$)로 유의미하지 않게 나왔다.

논 의

본 연구는 만 5세 유아의 또래 유능성과 담임 교사와의 의사소통에 긍정적인 변화를 위한 애니메이션을 활용한 감정코칭의 효과성을 검증하는데 있다. 연구의 결과에서 얻은 결론은 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램은 또래 유능성과 담임 교사와의 의사소통에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

연구 분석 결과를 구체적으로 살펴보면 첫째, 또래 유능성에 대한 코칭 프로그램 효과성 검증을 위한 실험 집단과 통제 집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 시점*집단의 상호작용 효과가 유의미하게 확인되었다

($F=23.60$, $P=.000$). 또한 실험집단의 또래 유능성의 사전 평균은 2.35에서 사후 평균 값 2.6으로 상승된 반면, 통제 집단은 사전 평균 값 2.16에서 사후 평균 값 2.0으로 감소하였다. 이러한 결과는 ‘애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램은 또래 유능성을 향상시킬 것이다’라는 가설 1을 지지하는 것이다. 이는 조미숙(2016)의 감정코칭 프로그램이 정서조절과 또래 상호작용에 영향을 미친다는 연구가 지지됨을 확인 하였다. 또래와의 불편한 상황에 놓였을 때 적절한 감정 단어를 사용하여 본인의 감정을 타인에게 전달하는 것은 또래와의 관계를 긍정적으로 변화시킬 수 있고 나아가 후에 비슷한 상황에 놓이더라도 원만하게 해결할 수 있는 힘이 생긴다(Shaffer, 2000). 또한 감정 코칭 프로그램의 효과 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 4주 뒤에 추

후검사를 실시한 결과, 또래 유능성의 경우 실험집단의 사후점수 평균 2.69에서 추후 점수 2.69로 상승하였고, 이는 또래 유능성에 대한 코칭 프로그램의 효과가 유지되었다고 볼 수 있다. 또래 유능성 능력을 형성하는 요인 중 하나인 유아의 감정조절 능력과 긍정적인 의사소통 능력을 향상하게 시키고자 실시한 감정단어 알아보기, 본인의 감정을 다양한 감정단어를 이용하여 표현해 보기, 감정 코칭 5 단계를 통한 또래들과의 대화법 등의 프로그램이 또래 유능성을 향상시키는데 긍정적인 영향을 준 것으로 보인다. 이는 감정코칭 프로그램이 유아의 자기조절 능력, 자기 격려 및 사회적 기술향상에 효과가 있다는 이규연 (2012)의 이론 또한 지지됨을 확인할 수 있다. 통제 집단의 사후점수 평균값 2.0에서 추후 점수 평균값 1.8로 하락한 원인으로는 통제 집단 어린이집의 사후 검사 시점에 여름방학 기간과 원아들의 개인적인 휴가 기간으로 또래 아이들과의 상호작용이 하락했을 것이라는 예측을 할 수 있다. 추후 검사 시의 하락 폭이 예상보다 크게 떨어진 것은 담임 교사의 보수교육으로 대체교사와 지낸 기간이 포함된 요인이 작용하지 않았을까 하는 예측을 해 본다.

둘째, 감정 코칭 프로그램이 '만 5세 유아 대상 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램이 또래와 담임교사와의 의사소통 능력을 향상시킬 것이다.'의 검증 결과는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 실험집단의 사전 점수 평균값 2.45에서 사후 점수 평균값 2.67로 0.22 상승되었고, 사후 점수 평균 값 2.67에서 추후 점수 평균값 2.77로 0.1 상승하였다. 통제 집단의 사전 점수 평균 값 2.62에서 사후 점수 평균 값 2.32로 0.3 감

소하였고, 추후 점수 평균값 2.22로 0.1 감소하였다. 또한, t-검증 결과 유의미한 차이가 확인되었다. 이는 감정 코칭 프로그램의 효과의 지속성이 유지되었다고 볼 수 있다. 또한, 교사 평정으로 유아들의 사회적 능력 검사를 실시한 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 다만, 통제집단의 담임 교사와의 의사소통 사전 사후 검사 간의 차이 ($t=2.269$ $p<.05$)로 유의미한 결과가 나온 요인을 살펴보자면 다음과 같다. 실험집단과 통제 집단 담임 교사의 만 5세 총 경력은 6년으로 동일 하나 실험집단 담임교사의 현재 어린이집 근무 년 수는 1년 미만이었고 통제집단 담임 교사의 현재 어린이집 근무 년 수는 4년으로 현저한 차이를 보였다. 이는 통제집단의 담임 교사가 만 5세 유아들과의 라포형성이 더 잘 되어 있을 수 있다는 예측을 할 수 있는 요인이라 보인다. 또한 통제 집단의 사전 사후 검사 시 점수가 하락한 요인은 어린이집의 여름방학 담임교사의 휴가 기간이 길어 2 주간의 대체교사와 함께한 요인이 작용했다고 보인다. 통제 집단의 추후 검사 시 점수가 큰 폭으로 하락한 요인은 담임 교사의 보수교육 기간으로 대체교사와 지낸 기간이 포함 되어 만 5세 유아들과의 라포형성이 그 기간 동안 잘 이루어지지 않았을 것이라 보여진다. 본 연구를 위해 연구자가 개발한 감정 코칭 프로그램은 유아가 또래들과의 관계에서 자신의 감정을 잘 알고 적절한 감정 단어를 잘 사용하고 올바른 행동으로 선도하는 것을 목표로 두었고, 참여자 자신의 감정을 잘 알아차리는 것을 기본으로 하였다. 참여 유아들은 자신의 감정을 구체적으로 표현할 수 있도록 다양한 감정 단어를 교실 안에서 자주 사용할 수 있도록 하였고 등원하면 그 전 날 있었던 일들

에 대해 행복일기를 작성 할 수 있도록 하였다. 유아들이 지속적으로 감정 단어를 익히고 실행해온 결과 참여자가 변화되는 모습이 보였다. 담임교사의 피드백이 있었다. 그런 변화가 담임 교사와의 의사소통에도 좋은 영향을 끼친 것으로 보여진다.

애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램 종료 후에도 지속성을 알아보기 위해 또래 유능성과 사회적 능력검사의 사전-사후, 사후-추후, 사후-추후검사 간의 차이에 대해 일원 반복측정 ANOVA 검증 결과 실험집단 내에서 또래 유능성 내에서의 사전, 사후, 추후 검사 간의 차이($F=66.589, p<0.001$)와 담임교사와의 의사소통 사전, 사후, 추후 검사간의 차이는 ($F=490.767, p<0.001$) 유의미한 것으로 나타났다.

결과적으로 만 5세 대상 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램에 참여한 실험집단이 그렇지 않은 집단에 비하여 또래 유능성, 담임 교사와의 의사소통 점수에서 유의미한 향상을 보여주었으며, 이는 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램이 만 5세 유아에게 긍정적인 효과를 미친다는 것을 알 수 있다. 또래유능성에 관련된 연구는 그동안 그림책이나 감정코칭을 통한 연구로 유의미한 효과가 있었다는 것을 알 수 있었다(서유리안나, 2010; 박지은, 2010). 대인 관계의 상호작용 향상에 있어 애니메이션 프로그램의 효과가 유의미하다는 선행연구들이 있다(김수지, 안창호, 2005; 박현지, 박수정, 2019). 이러한 결과들처럼 감정코칭의 매개를 애니메이션을 활용했을 때 또래유능성의 효과성은 더 유의미한 효과가 있다는 것을 알 수 있다. 또한, 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램의 효과의 지속성에 있어서도 유의미한 결과가 나타났다. 서유

리안나(2010), 박지은(2012)은 감정 코칭이 교사와 유아들 간의 의사소통에도 효과가 있었다는 선행 연구도 지지되고 있음을 알 수 있다. 추후 검사 결과 값이 사후검사 결과에 비해 점수가 떨어지지 않고 유지, 증가하는 바람직한 결과가 도출되었다. 이는 실험에 참여한 만 5세 유아들이 자기 자신의 감정을 다양하게 표현하고자 매일 등원 후 지금의 감정을 단어로 말하고 붙여보기 행복일기 작성을 실천한 부분이 영향을 준 것으로 보인다. 행복일기는 만 5세의 유아가 다 적기는 힘든 부분이 있었지만 하루의 행복했던 일, 본인이 다른 또래 유아들에게 도움을 준 일, 담임 교사와 이야기는 나는 일과 중 가장 기분좋은 일, 혹은 속상했던 일, 힘들었던 일, 그때의 감정을 적는 방법으로 진행이 되었다. 이러한 기록은 프로그램 종료 후에도 담임 교사의 도움으로 지속적으로 기록될 수 있도록 하였다. 감정단어 붙이기, 행복일기 이 두 가지 항목을 적게는 주 3회 많게는 주 5회 작성한 것을 추후 검사일에 본 연구자가 확인할 수 있었다. 참여자들의 지속적인 실행 기록으로 그들의 행동 변화를 가져오게 할 수 있었고, 이러한 변화가 만 5세 유아 참여자들의 어린이집 생활에 변화를 가져와 추후검사에도 프로그램의 효과가 지속하여졌다고 보인다.

본 연구가 가지는 의의와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 국내에서 처음으로 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램을 개발하여 연구에 적용했다는 점이다. 기존의 감정 코칭 프로그램들은 그림책이나 동화책의 구조화된 프로그램으로 진행된 연구가 대부분이었다면(전인경, 2015; 이윤옥, 2014), 본 연구에서는 애니메이션을 유아들의 감정 코칭 프로그램에 접목시켜 한글을 몰라도 유아가 주도적으로 프로그

램에 참여를 할 수 있도록 하였다. 유아의 놀이 중심으로 변화하고 있는 누리과정과 연계해 교사의 도움을 최소화하며 감정 코칭을 진행하는데 다양한 사고 확장과 감정의 이입, 공감형성을 하는데 있어 직·간접적인 경험을 가능하게 하는 근거를 마련하였다. 이는 김소영, 장승호, 홍정완, 이혜진, 이상열 (2016)의 연구에서 타인의 정서와 관련된 정서를 받아들이는 두 가지 중요한 양식으로 시각적 양식과 청각적 양식이 있는데, 이런 양식은 사회적 현상에서 분위기를 인식하고 정서를 종합적으로 인식하고 이해하는 중요한 요소라고 했다. 애니메이션은 시각과 청각이 혼합된 양식으로 만 5세 유아들이 감정을 인식하고 이해하는데 그림책보다 나은 환경을 제공한다는 것과 교사들에게 유아의 감정을 지도하는 방향성을 제시하는데 있어 다양한 매개를 활용이 가능함을 제시함에 시사점이 있다. 애니메이션을 활용한 프로그램이 타인의 정서를 직·간접적으로 경험·이해하게 하는데 시각, 청각적인 효과를 더해져 그 효과가 있었던 것으로 예측해본다.

둘째, 만 5세 대상 감정 코칭 프로그램이라는 것이다. 선행 연구들은 부모대상, 담임교사 대상의 감정코칭을 통해 유아를 대하는 정서적 반응 태도와 상호작용에 관한 연구가 대부분이었다면(조미숙, 2016; 이윤옥, 2014) 본 연구에서는 유아 본인에게 직접적인 다양한 정서작용을 독려하고 긍정적 상호작용 과정을 통해 또래 유능성과 담임교사와의 의사소통에 미치는 영향력을 밝혀냈다는데 의의가 있다. 만 5세의 유아에게 감정코칭 대화의 중요성을 제시하고, 또래들과의 적응력에도 긍정적인 영향을 끼쳐 감정 코칭 프로그램을 변화된 평가제 영역에 대안을 제시할 수 있는 근거가

되었다. 평가제의 평가 기준을 보면 교사중심에서 유아중심의 놀이를 하고 있는가?라는 내용이 있는데, '유아 중심'의 지도의 방향성을 마련하는데 의의가 있다.

셋째, 어린이집에서의 어머니의 역할을 하는 담임 교사와의 의사소통을 하는데 있어 만 5세 유아의 감정코칭의 중요성을 인식하고 그 영향력을 규명하였다. 이러한 연구 결과는 만 5세 유아들에게도 자신의 모든 감정은 소중한 다 환영받아야 하는 것이라는 것, 감정이 잘못된 것이 아닌 그 감정으로 인해 잘못 이루어진 행동을 수정했을 때 또래유능성도 좋아지고 담임 교사와의 의사소통도 양방향일 때 더욱 효과가 있다는 것을 인식시켜주는데 애니메이션을 활용한 감정 코칭 프로그램이 영향력을 미쳤다는데 의의가 있다.

본 연구 결과를 바탕으로 연구의 제한점과 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 서울시 특정 지역에 거주하는 만 5세 유아를 대상으로 참여자를 모집한 후 일정조율을 통해 실험 집단 15명과 통제집단 15명으로 구성하였으나 연구 대상이 적어 연구 결과 나온 애니메이션을 활용한 감정코칭 프로그램의 효과성에 대한 일반화에는 한계가 있다. 일반화된 연구결과를 도출해낼 수 있도록 표본의 사례수를 확장 보완해서 동일한 대상의 연구를 진행한다면 좀 더 다양한 연구의 결과가 도출 될 것이다.

둘째, 본 연구의 통계치에서는 실험집단과 통제집단간의 동질성이 확보되었으나 실험집단과 통제집단의 만 5세 유아들의 어린이집 재원 년 수가 달라 통제집단의 변화의 폭에 영향을 끼쳤을 것이라 본다. 후속 연구에서는 이러한 비율을 고르게 배분하여 향후 연구를 진행해 볼 필요성이 있다.

셋째, 교사의 역량에 따라 담임교사와의 의사소통에 변화의 폭이 달라질 수 있을 것이다. 이 부분은 후속 연구 시 담임교사의 경력과 의사소통 능력 등이 고려되어야 할 사항일 것이다.

넷째, 본 연구의 실험 참여자인 만 5세 유아의 실험 종료 후 참여 유아들의 주 호소 문제는 자신의 감정을 조절하는 것이었다. 즉, 프로그램을 진행하는 기간에는 정기적으로 연구자와의 관계 속에서 수정할 점과 여러 가지 감정을 수용해 줄 수 있는 경험이 가능했는데 프로그램 종료 후 같은 공간 안에서 생활하는 담임 교사와 또래와의 상호작용 조율에는 지속적인 유아의 감정조율이 어려웠다는 점이 남아있었다.

다섯째, 만 5세 유아 대상 감정코칭 프로그램은 회기 수를 7 회기에서 10회기 이상으로 늘려 진행한다면, 변화의 폭이 눈에 띄게 보여질 것이라 예상해 본다. 본 연구 검사의 사후-추후 변화의 폭이 사전-사후 변화의 폭보다 큰 것을 감안 한다면 감정처리가 미숙한 만 5세 유아들에게 프로그램 회기 수를 늘려 진행을 하는 것이 통계상 변화의 폭이 큰 유의미한 결과가 나올 것이라 사료된다. 후속 연구에서는 이러한 점을 고려하여 감정을 조절, 조율하는 점들이 지속해서 유지 될 수 있는 부분에 대한 프로그램 진행 방법에 대한 논의가 이루어질 수 있기를 기대해 본다.

참고문헌

고영선, 안혜리 (2014). 한국단편애니메이션을 활용한 초등학교 1, 2학년 주제중심 통합 수업 연구: 미술교과를 중심으로. 조형교

육, 51, 25-54.
 고윤지, 김명순 (2013). 유아의 놀이성, 놀이주도성 및 의사소통능력 수준에 따른 놀이 행동. 아동학회지, 34(1), 175-189.
 김광희 (2015). 애니메이션 가디언즈를 활용한 초등학생 진로교육 프로그램개발 및 효과. 석사학위논문, 서강대학교 대학원.
 김경란, 신원애 (2014). 그림책을 활용한 독서코칭이 유아의 독서환경, 의사소통능력, 의사소통태도에 미치는 효과. 어린이문학교육연구, 15(3), 1-24.
 김보영 (2016). 유아의 실행기능, 자아존중감, 정서지능이 또래유능성에 미치는 영향. 육아지원연구, 11(3), 29-51.
 김수지, 안창일 (2005). 대인관계 향상을 위한 상호작용적 영화치료의 효과. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2005(1), 360-361.
 김순이, 서호찬 (2016). 아동의 부정적 정서표현에 대한 어머니의 반응과 부모의 양육행동, 아동의 공감과 정서조절 능력이 사회적 유능성에 미치는 영향. 뇌교육연구, 18, 93-120.
 김소영, 장승호, 홍정완, 이혜진, 이상열 (2016). 만성 조현병 환자의 음악적 청각과 미술적 시각자극에 대한 정서인식. *J Korean Neuropsychiatr Assoc*, 55(4), 415-424.
 김영경 (2019). 역할놀이 프로그램이 지역아동센터 이용 아동의 사회성 및 자기효능감에 미치는 영향. 한국사이코드라마학회, 22(2) 71-82.
 김영숙, 최석란 (1997). 극놀이에서 교사의 단계별 지지가 유아의 언어적 의사소통에 미치는 효과. 아동학회지, 18(2), 229-240.
 김옥련, 이원영, 주영희, 이태영, 권광자, 노영희 (1988). 유아언어활동의 이론과 실제. 서

- 을: 창지사.
- 김현정 (2010). 보육교사 의사소통 훈련프로그램이 교사-유아 상호작용 및 대인관계 향상에 미치는 영향. 석사학위논문, 국민대 교육대학원.
- 김현정 (2019). 그림책을 활용한 감정코칭이 예비유아교사의 정서지능과 회복탄력성에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 19, 421-444.
- 김현정, 고영건 (2016). 정신건강과 일반적 신체건강 간 관계. 한국심리학회지: 건강, 21(4), 815-828.
- 권유선, 최혜진 (2010). 그림책을 활용한 수학적 의사소통하기 및 표상활동이 유아의 수학능력과 창의성에 미치는 영향. 열린 유아교육연구, 15(1), 63-84.
- 마성애 (2013). 정서 및 문제행동 유아의 관계형성과 소통을 위한 감정코칭의 효과. 석사학위논문, 숭실대학교 대학원.
- 문지연 (2018). 동화를 활용한 게임 활동이 유아의 놀이성과 또래 유능성에 미치는 영향. 석사학위논문, 전남대 대학원.
- 민서희 (2013). 애니메이션 치료프로그램 효과 분석. 지역아동센터 청소년의 우울증 개선사례 분석을 바탕으로. 예술과 미디어, 12(2), 123-130.
- 박경혜 (2005). 동화애니메이션을 활용한 언어지도가 학습장애아동의 어휘력에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원
- 박기수 (2004). 애니메이션 서사 구조와 전략. 논형.
- 박미리, 이경화 (2009). 만화·애니메이션 활용 창의성 프로그램이 유아의 창의성과 창의적 문제해결력에 미치는 효과. 창의력 교육연구, 9, 49-75
- 박유미, 길명자, 안연경 (2013). 그림책을 활용한 문학 활동이 영아의 언어 능력 및 의사소통 능력에 미치는 영향. 유아교육·보육복지연구, 17(3), 5-29.
- 박종수 (2008). 의사소통 증진 활동이 유아의 또래 유능성에 미치는 효과. 석사학위논문, 중앙대 대학원.
- 박주희, 이은혜 (2001). 취학 전 아동용 또래 유능성 척도 개발에 관한 연구. 대한가정학회지, 39(1), 221-232.
- 박주희, 이은혜 (2001). 아동의 또래 유능성에 관련된 어머니의 양육목표, 양육행동 및 또래관계 관리전략. 아동학회지, 22(4), 1-15.
- 박지영, 강성단, 권경숙 (2010). 유아의 기질, 또래 유능성, 어머니의 양육태도와 유아의 문제행동 간의 관계. 미래유아교육연구, 17(2), 139-162.
- 박찬옥, 황지영 (2019). 감정코칭을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성을 위한 협력적 실행연구. 유아교육학논집, 23(1), 233-263.
- 박현지, 박수정 (2019). 만화애니메이션을 활용한 집단미술치료가 아동의 정서지능과 사회성에 미치는 효과. 한국아동심리치료학회지, 14(2), 1-16.
- 배수민, 윤정진 (2016). 픽사의 단편 애니메이션을 활용한 유아 창의성 증진 프로그램 개발 연구. 한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2016, 660-660.
- 배윤미 (2015). 유아의 정서성과 정서조절전략이 또래유능성에 미치는 영향. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 백혜경, 이경화, 이화영 (2019). 동화를 활용한 칭찬 활동이 만 4세 유아의 자아존중감

- 및 친사회적 행동 향상에 미치는 효과. 학습자 중심교과교육학회지, 19(22) 465-485.
- 보건복지부 육아정책 연구소 '2018년 보육실태 조사결과' 경향신문 2019.6.20.
- 서숙경 (2012). 감정코칭 부모교육이 어머니의 정서반응태도와 양육효능감에 미치는 효과. 놀이치료연구, 16(1), 95-109. 서울 특별시유아교육 진흥원
- 서유리안나 (2010). 감정코칭 부모교육 프로그램이 양육효능감 및 부모-자녀 의사소통에 미치는 영향. 석사학위논문, 아주대 대학원.
- 손영희 (2015). 감정코칭을 활용한 유아교육 프로그램이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 아주대학교 대학원.
- 송기범, 최양규 (2012). 동작어휘 상징의 애니메이션 효과성 검증 연구-성인, 아동, 지적장애아동을 중심으로. 지적 장애 연구, 14(4), 293-310.
- 신수경, 지성에 (2008). 놀이유형에 나타난 유아의 의사소통전략에 관한 연구. 유아교육학논집, 12, 329-350.
- 신정민 (2014). 어머니 대상 감정코칭 프로그램이 어머니의 자녀에 대한 갈등 대처능력 및 사회적 기술에 미치는 영향. 석사학위논문, 광운대학교 대학원.
- 양옥승, 김미경, 김숙령, 김영언, 김진영, 박선희, 서현아, 오문자, 장혜순, 조선영, 조은진, 최양미, 현은자 (2001). 유아교육개론. 서울: 학지사.
- 안현주, 양혜련, 임부연 (2018). 만 2 세 영아와 교사 간 비언어적 의사소통의 의미 탐구. 유아교육 · 보육복지연구, 22(2), 195-224.
- 엄은나 (2006). 유아의 의사소통 능력 향상을 위한 프로그램 구성 및 적용효과. 석사학위논문, 중앙대학교대학원.
- 유해미, 강은진, 권미경, 박진아, 김동훈, 김근진, 김태우, 이유진, 이민경 (2018). 2018년 전국보육실태조사-어린이집조사 보고.
- 이강훈, 황해익 (2020). 빅데이터에 기초한 '2019 개정 누리과정 평가' 키워드 네트워크 분석. 열린유아교육연구, 25(4), 79-109.
- 이계일 (2008). 에듀테인먼트 애니메이션의 특성에 관한 연구. 석사학위논문, 순천향 대학교 산업정보 대학원.
- 이동자 (2009). 교류분석 프로그램이 어린이집 교사와 유아간 의사소통에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 이미진, 최선영, (2020). 감정코칭을 활용한 역할놀이 활동이 유아의 정서지능과 사회적 기술에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, 20, 1177-1197.
- 이선애, 현은자 (2010). 교사-유아의 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절능력 간의 관계. 아동학회지, 31(3), 17-32.
- 이수진, 서현아, 한희정 (2013). 또래협동 신체 활동이 유아의 또래유능성 및 자기조절력에 미치는 영향. 어린이문학교육연구, 14(1), 81-101
- 이손연 (2016). 동화에 기초한 실내 모래놀이 활동이 유아의 창의성과 정서지능에 미치는 영향. 한국육아지원학회 학술대회지, 153-158.
- 이승복 (1994). 어린이의 단어 의미 획득: 단어 대치 현상으로 본 대조성 원리. 한국심리학회지: 발달, 7(1), 164-197.
- 이양순, 정영숙, 이기영 (2006). 어머니의 정서 표현성과 유아의 자기조절능력 및 또래

- 유능성. 한국보육지원학회지, 2, 41-63.
- 이윤옥 (2014). 동화를 활용한 창의적 사고기법 연계 감정코칭 문제해결 활동이 유아의 창의성에 미치는 영향. 유아교육학논집, 18(6), 363-381.
- 이원영, 박찬옥, 노영희 (1993). 유아의 사회성 발달 프로그램 개발 연구. 유아교육연구, 13, 65-91.
- 이종길, 정지현 (2012). 미디어 리터러시(Media Literacy)접근을 활용한 유아 디자인 교육에 대한 기초연구. 어린이문학교육연구, 13(3), 355-378.
- 이혜선, 어은경 (2016). 감정코칭 미술교육프로그램이 아동의 문제행동에 미치는 영향. 미술교육학회, 30(3), 145-170.
- 이희연, 홍기형 (2013). 애니메이션이 지적장애 아동의 상징인식에 미치는 영향. 이화여자대학교 특수교육연구소, 2(2) 2013.6, 185-202.
- 장경자, 김종태 (2013). 유아기질이 유아자아존중감과 또래유능성에 미치는 영향. 디지털융복합연구, 11(11), 705-715.
- 전인경 (2015). 그림책을 활용한 감정코칭 활동이 유아의 감정조망수용능력과 대인문제해결사고에 미치는 영향. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 전현주, 고경석 (2012). 애니메이션 활용 디토크로스 지도가 초등 영어 학습자의 듣기·쓰기 및 정의적 영역에 미치는 영향. 초등영어교육, 18, 27-54.
- 정미숙 (2016). 감정코칭을 활용한 프로그램이 아동의 자기조절력 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 목표대학교 교육대학원.
- 정용국, 신주정 (2010). 텔레비전 만화영화의 친사회적 효과: 보상과 동일시가 친사회적 사고와 행동 의도에 미치는 영향. 한국언론학보, 54(6), 261-286.
- 정석진 (2015). 웹툰애니메이션을 활용한 아동교육콘텐츠의 구축 및 효과에 관한 연구. 석사학위논문, 홍익대학교 대학원.
- 조미숙 (2016). 그림책을 활용한 감정코칭이 만2세반 영아기의 정서조절과 또래 상호작용에 미치는 효과. 석사학위논문, 총신대학교 대학원.
- 주봉관 (2017). 유아 대상 리터러시 교육이 유아의 수용·표현어휘력에 영향을 미치는 영향. 유아교육학논집, 21(1), 365-384.
- 지성애, 김지은 (2016). 유아의 정서실행기능과 인지처리능력, 자기조절능력 및 마음이론간의 관계. 영유아교육원교육학회지, 20(2), 223-247.
- 차미정 (1990). 창의성훈련 프로그램의 구성방법, 교사훈련 여부가 유아의 창의적 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 성균관 대학원.
- 최성애, 조 벽 (2012). 청소년 감정코칭. 해냄출판사.
- 최성애 (2017). 최성애 박사의 행복 수업: 소중한 인생을 함께 하기 위한 가트맨식 부부 감정코칭. 해냄출판사.
- 최유미 (2015). Gottman 감정코칭 부모교육 프로그램의 효과: 어머니의 자녀양육태도와 양육 스트레스에 미치는 영향. 석사학위논문, 덕성여대 문화산업대학원.
- 한상철, 기영애 (2004). 또래 상담자 훈련이 또래상담자의 자기 존중감과 의사소통 능력에 미치는 효과. 교육학논총, 25(2), 85-99.
- 허정경 (2010). 자유놀이에서 유아의 갈등상황에 따른 의사소통 전략. 아동과 권리, 14, 293-312

- 황윤세 (2006). 유아의 놀이성과 또래유능성 및 교사-유아 관계성간의 관계. *열린유아 교육연구*, 11(2), 211-228
- 황지영 (2018). 감정코칭을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성에 관한 협력적 실행 연구. 박사학위논문, 중앙대 대학원.
- Bailey, L. B. (2014). A review of the research: Common core state standards for improving rural children's school readiness. *Early Childhood Education Journal*, 42, 389-396.
- Bandura, A. (1965). Influence of a model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 589-595.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2011). 감성지능 코칭법[Emotional intelligence 2.0] (김규태 역). 서울: 넥서스. (원전은 2009에 출판)
- Chomsky, N. (1968). The responsibility of intellectuals (p. 241). Univ. *Department of Philosophy*.
- Clarke-Stewart, K. A., Umeh, B. J., Snow, M. E., & Pederson, J. A. (1980). Development and prediction of children's sociability from 1 to 2½ years. *Developmental Psychology*, 16(4), 290.
- Cosier, R. A. (1989). An evaluation of the effectiveness of dialectical inquiry systems. *Management Science*, 24, pp.1483-1490.
- Elliot, A. J. (1981). *Child language*. Cambridge University Press.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review*, 51(2), 249-269.
- Fineman, S. (Ed.). (2000). *Emotion in organizations*. Sage.
- Flavell, J. H. (1977). The development of knowledge about visual perception. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- Gazda, G. M. (1999). Group Prosedur with Children: A Developmental Approach. *Dalam Obsen (ed), Counseling*.
- Ginott, H. G. (2003). 교사와 학생 사이 [Betweenteacher and child] (신홍민 역). 서울: 양철북. (원전은 1972에 출판)
- Gordon M. (2010). 공감의 뿌리[Roots of empathy] (문희경 역). 서울: 산티. (원전은 2005에 출판)
- Gottman, J. M., & 남은영. (2007). 내 아이를 위한 사랑의 기술: 감정코치. 서울: 한국경제신문사
- Gottman, J. M. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from marital conflict. *Emotion, social relationships, and health*, 23-40.
- Gottman J. M., (2007). 감정코치법. 정창우 역. 서울; 인간사랑. Hatch, J. A. (1987). Peer interaction and development of social competence, *Child Study Journal*, 17(3). 169-183.
- Gottman J.M., Katz, L.F., &Hooven. C (1997). *Meta-emotion: How families coimunicates emotionally*. Mahwah, NJ: Lawence Erlbaurn Associates, Inc.
- Gottman, J. M., 최성애, 조벽 (2011). 내 아이를 위한 감정코칭. 서울: 한국 경제신문.
- Hatch, J. A. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*.5
- Howes, C. & Stewart, P. (1987). Child's play

- with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423.
- Hymes, D.(1970). On Communicative Competence, In J. B. Prid & A. Holmes(Eds.), Harmondsworth:Penguin. Howes, C. (1987). Social Competence with Peers in young children :*Developmental sequences.Developmental Review*, 7(3), 252-272.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C., & Poteat, G. (2000). Peer acceptance andsocial adjustment in preschool and kindergarten. *Early ChildhoodEducation Journal*, 27
- Knight, G, P., Berning, A, L., Wilson, S, L., & Chao, C. (1987). The effects of information-processing demands and social-situational factors on the social decision making of children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 244-259.
- Kostenlnik, M., Stein, L., Whiren, A., Soderman, A., Stein, L., & Gregory, K.(2005). 유아를 위한 사회정서 지도(박경자, 김송이, 권연희 공역).
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child development*, 61(4), 1081-1100.
- Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving parenting of toddlers'emotions using an emotion coaching parenting program: a pilot study of tuning in to toddlers. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 169-175.
- Medina, J. (2012). 내 아이를 위한 두뇌코칭 [*Brainrules for baby: How to raise a smart andhappy child form zero to five*] (최성애 역). 서울: 한국경제신문. (원전은 2010에 출판)
- Muller, E (1972). The maintenance of verbal exchanges between young children. *Child Development*, 43, 930-938.
- Rolls, E. T. (2005). *Emotion explained*. Oxford University Press, USA.
- Piaget, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 129.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schwartz, J. P., Thigpen, S. E., & Montgomery, J. K. (2006). Examination of parenting styles of processing emotions and differentiation of self. *The Family Journal*, 14(1), 41-48.
- Schwenk, C.,R., (1980). *Effects of the expert, devil's advocate, and dialectical inquiry methods on prediction performance. Organizational Behavior and Human Performance*, 26, pp.409-424.
- Shaffer, D. R, (2005). 발달심리학(6판) (송길연, 장유경, 이지연, 정윤경 역). 서울시그마프레스. (원서 2002출판).
- Shaffer, G. (2000). Wto Blue-Green Blues: The Impact of US Domestic Politics on Trade-Labor, Trade-Environment Linkages for the WTO's Future. *Fordham Int'l LJ*, 24, 608.
- Shields, M. D. (1995). An empirical analysis of firms' implementation experiences with activity-based costing. *Journal of management accounting research*, 7(1), 148-165.
- Slaby, R. G. (1995). Early violence prevention:

- Tools for teachers of young children. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC Catalog# 325)..*
- Trawick-Smith, J. (2000, April). Drawing back the lens on play: A frame analysis of the play of children from Puerto Rico. *In annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.*
- Vandell, D. L., & Willson, K. S. (1987). Infants' interaction with mother, sibling and peer: Contrasts and relations between interaction systems. *Child Development, 58*, 176-186.
- 투고일자 : 2020. 10. 12.
수정일자 : 2020. 12. 09.
게재확정일자 : 2020. 12. 10.

The Effect of Emotion Coaching Program using Animation on Infant's Peer Competence and Communication with Teachers in charge

Soojin Yun

Jinkook Tak

Department of industrial psychology, Kwangwoon university

The purpose of the study is to investigate the effect of an emotion coaching program using animation(the program) on infant peer competence and communication with teachers in charge (teachers). To this end, 30 infants aged 5 years residing in the Seoul area were selected to form 15 experimental groups and 15 control groups. An emotional coaching program using animation for 15 children aged 5 years in the experimental group was conducted 7 times a week for 50 minutes each. The main contents of the program were organized to name the emotions of children aged 5 years old through various emotion scenes, to recognize my emotions and to empathize with the emotions of others. To verify the effectiveness of the program, peer competence and communication with the classroom teacher (social competency test) were conducted before, after, and after (4 weeks after the end of coaching). As a result, both peer competence and communication with the classroom teacher were significant. And the program continuity was verified. Finally, the implications and limitations of the study through the results of this study, and suggestions for future research were discussed.

Key words : 5-Year-Old Infant, Emotion Coaching using Animation, Peer Competence, Communication with Teachers in Charge