

보육교사의 반응성 상호작용 전략 적용을 통한 영아의 중심축 행동 발달

이 경 진* · 이 유 진**

본 연구는 보육교사들이 반응성 상호작용 전략을 적용을 한 후 영아의 중심축 행동의 발달이 어떠한지 살펴본 사례연구이다. 연구 참여자는 H재단에서 수탁 운영하는 직장어린이집 5곳의 만1세 영아 5명과 그들의 담임 교사 5명이다. 이 연구에서는 교사-영아 상호작용을 녹화한 동영상, 일화기록, 교사의 반성적 저널, 교사와의 심층면담 자료를 통해 연구대상 영아의 중심축 행동 변화를 분석하였다. 연구결과를 살펴보면 보육교사의 반응성 상호작용 전략 적용은 영아의 중심축 행동(주의집중, 문제해결, 흥미, 협력, 주도성, 공동주의, 애정)을 긍정적으로 변화시켰다. 이러한 연구결과는 영아를 담당하고 있는 보육교사들이 영아의 중심축 행동 발달을 돕기 위해 반응성 상호작용의 중요성을 인식하고 실천해야 함을 시사한다.

주제어(Key Words) : 영아(Infant)

중심축 행동(Pivotal Behaviors)

반응성 상호작용(Responsive Interactions)

I. 서론

인간은 태어날 때부터 스스로 배울 수 있는 능력과 성장·발달할 수 있는 능력을 가지고 태어나는 유능한 존재이다. 영아는 사회·정서능력, 인지능력, 다양한 방법으로 의사소통할 수 있는 능력, 스스로 움직일 수 있는 능력을 가지고 있다. 신체적으로 골격발달이 급속하게 이루어질 뿐만 아니라, 뇌세포의 발달 또한 영아기에 왕성한데, 이러한 급격한 성장 과정은 생후 2년 동안에 가장 활발하게 이루어진다. 다시 말해 영아기는 인간이 세상을 살아가기 위한 기술과 태도, 발달의 중심이 되는 행동을 습득하는 시기이자, 환경과 상호작용으로 계속적으로 성장하고 변화하는 중요한 시기이다.

* 한솔교육희망재단 교육연구원 원장, 제 1저자

** 한솔교육희망재단 교육연구원 선임연구원, 교신저자(yjlee@hansolhope.or.kr)

영아의 발달 촉진에 근거가 되는 중심축 행동(pivotal behaviors)은 생의 초기부터 할 수 있는 행동들로(Mahoney & Perales, 2002) 영유아기에 발달 기술과 능력을 배우는데 사용하는 행동이다(Mahoney & MacDonald, 2007). 예를 들면, 또래와 함께 놀이하거나 상호작용하는 것, 자신의 사고와 행동의 주체가 되는 주도성, 호기심을 가지고 조사하거나 다루는 탐색능력, 문제해결을 위한 지속적 도전, 눈 맞춤, 타인의 요청에 대한 협력, 감정을 통제하는 자기조절, 긍정적인 자신감, 통제능력을 말한다(김정미, 2008; Mahoney & Macdonald, 2007). 중심축 행동에는 사회적 놀이, 주도성, 탐색, 문제해결, 실행, 공동 활동, 공동주의, 언어화, 의도적 의사소통, 대화, 신뢰, 감정이입, 협력, 자기조절, 자신감, 통제감 등 16개 항목으로 구성되어 있다(김정미, 정은주, 2015; Mahoney & Macdonald, 2007). 이러한 중심축 행동은 부모나 교사 등 주 양육자들의 상호작용을 통하여 격려되고 촉진되며, 궁극적으로 영아의 발달을 돕는다(김정미, 2008; 박성연, 서소정, 2005; 채유선, 이소현, 2008; Mahoney, Kim, & Lin, 2007; Mahoney & Macdonald, 2007).

양육자와 영아의 상호작용은 일상생활뿐 만이 아니라 다양한 상황에서 발생하며 영아의 전인적 발달에 결정적인 영향을 미친다(김정미, 2005; 조인경, 2004; 임명희, 2011). 최근에는 여러 가지 현실적인 문제로 인해 영아들이 어린이집에서 양육이 이루어지는 경우가 많아지고 있다(나라 지표, 2015). 영아들의 상당수가 어린이집에서 지내고 있으며, 부모보다 더 많은 시간을 보육교사와 함께 보내고 있다. 보육교사는 부모를 대신하여 영아를 보살피고 영아의 요구에 적절히 반응하고 도움을 주며 영아의 정서적 안정감을 제공하는 역할을 수행하고 있다(강인숙, 2003; 김정미, 정빛나, 2016). 그래서 보육교사와 영아 간 상호작용 중요성이 어느 때보다 강조되고 있으며 보육교사의 상호작용 질적 수준을 높일 방법에 대한 관심이 증가하고 있다(김기철, 이선채, 2016; Howes & Smith, 1995).

보육교사-영유아의 상호작용 수준은 영유아의 사회, 정서, 학업발달은 물론 자기 조절에도 도움이 되는 요인이며(Downer, Sabol & Hamre, 2010) 사회적 관계를 형성하는 데 중요한 요소이다(Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014). 교사와 긍정적인 상호작용을 경험하는 영유아는 또래들과 긍정적인 관계를 맺고(Dunn & Cutting, 1999) 사회적 유능감이 촉진된다(길현주, 김수영, 2014). 또한, 보육교사-영유아 상호작용 수준이 높을수록 영유아의 놀이성이 우수하며(Enz & Christie, 1997) 영유아의 부적응 행동이 감소하는 것으로 나타났다(문영경, 최선녀, 2015; 최선희, 황혜정, 2011). 따라서 영유아의 전인적 발달을 위해 보육교사-영유아 상호작용 수준을 높이려는 방법들이 모색되어야 한다.

Mahoney와 Macdonald(2007)는 영유아와 성인과 상호작용에서 중요하게 작용하는 요인으로 양육자 행동의 반응성(responsivity)을 강조하였다(김정미, 2008에서 재인용). 특히 Mahoney(1999)는 반응적인 상호작용의 특성으로 민감성(sensitivity), 상호성(reciprocity), 적절한 보조(moderate pace), 낮은 지시성(low directiveness), 수용성(acceptance), 즐거움(enjoyment), 온정(warmth)을 제안하였다. 영유아와 상호작용에서 반응성 상호작용 수준이 높은 교사는 활동에 적극적으로 개입하고, 영유아 요구와 상태를 적절하게 맞추고 격려한다(Mahoney & Macdonald, 2007). 또한 영유아에게 수용적인 태도를 가지고 영유

아의 요구나 행동에 즉각적인 반응을 잘할 뿐만 아니라 영유아들과 즐겁고 재미있게 상호작용함으로써 영유아의 성취동기를 촉진한다(강인숙, 2003).

반응성 상호작용이란 영아의 수준을 고려하고 영아의 요구에 교사가 적합하고 정확한 반응을 하는 것이다(김정미, 2008; Mahoney & Macdonald, 2007). 영아와 일상생활과 보육활동에서 반응성 상호작용을 통해 영아의 중심축 행동 발달을 도울 수 있다(김정미, 정빛나, 2016). 특히 교사가 일과 중에 적용될 수 있도록 명확하고 실행적인 반응성 상호작용 전략을 수행함으로써 보육교사가 영아를 돌보는데 부가적인 부담을 지우지 않으면서 영아의 발달을 긍정적으로 돕는다(김정미, 2005; 김정미, 정빛나, 2016; Mahoney et al., 2007; Mahoney & Macdonald, 2007).

반응성 상호작용 전략은 Mahoney와 McDonal(2007)이 일상적인 활동에서 쉽게 접목할 수 있고 실행할 수 전략들을 제안하였다. 첫 번째 전략인 ‘아동의 세계로 들어가기’는 영아의 흥미와 관심을 알기 위한 전략으로 교사가 영아와 같이 세상을 볼 수 있도록 돕는 전략이다. 반응성 상호작용을 위해서 교사는 민감해야 하는데(Mahoney & Macdonald, 2007) 교사가 영아의 반응에 민감하려면 영아를 예민하게 관찰하고 행동을 지속해서 살펴야 한다. 영아가 현재 응시하고 있는 대상이 무엇인지, 표정은 어떠한지, 미묘하게 나타내는 의사소통 내용이 무엇인지를 잘 간파해야 할 때 ‘아동의 세계로 들어가기’ 전략이 사용된다(Mahoney & Macdonald, 2007).

두 번째 ‘하나 주고 하나 받기’ 전략은 영아의 반응을 얻기 위해 영아가 반응한 만큼 또는 그 이하의 행동 또는 언어를 주고받는 것이다. 나아가 서로 주거나 받거나 하면서 교사의 상호작용 횟수나 속도를 줄이는 전략을 의미한다. 교사는 하나씩 주고받는 상호작용을 하기 위해서 영아와 같은 수준으로 교사 자신의 보조와 자극의 양을 줄여야만 한다(엄미리, 조윤경, 2013; Mahoney & Macdonald, 2007).

세 번째 ‘아동의 작은 행동에도 즉각적으로 반응하기’ 전략은 영아의 작은 행동, 예를 들어 트림, 응시하는 대상을 바꾸는 것, 얼굴표정, 발차기와 같이 아주 작은 행동에 즉각적으로 반응하는 것으로, 영아의 행동을 의미 있는 상호작용으로 만들 수 있는 전략이다. 영아들이 사용할 수 있는 의사소통 능력은 제한되어 있다. 자기 생각, 느낌이나 희망 사항을 나타내는 비언어적 단서를 사용하여 의사소통할 수 있다. 따라서 교사들은 영아가 주는 다양한 의도와 신호를 상황과 맥락 속에서 간파하여야 한다(엄미리, 조윤경, 2013; 한솔교육희망재단, 2016; Mahoney & Macdonald, 2007).

네 번째 ‘아동의 행동에 의미 있는 것처럼 반응하기’ 전략은 영아의 비의도적인 발성이나 몸짓, 얼굴표정에 반응하는 것인데, 교사가 영아의 행동에 의미 있게 반응해 줄 때 영아는 타인과 의미를 교환하는 방식을 더욱 빨리 배울 수 있다. ‘아동의 행동에 의미 있는 것처럼 반응하기’ 전략은 영아 자신이 만들어내는 비의도적인 행동에 교사가 의미 있는 것처럼 반응해줄 때, 자신이 한 행동에 의미를 만들어 점차 결과를 기대하는 행동을 할 수 있게 하는 전략이 된다(엄미리, 조윤경, 2013; 한솔교육희망재단, 2016; Mahoney & Macdonald, 2007).

마지막으로 다섯 번째 ‘아동의 방식대로 행동하고 대화하기’ 전략은 영아가 가지고 노는 놀잇감이나 사물들을 가지고 영아와 같은 방식으로 놀이하는 것으로 교사가 영아의 거울이 되어 영아의 행동이나 활동을 반영해 줄 때 영아는 교사와 관계를 형성하고 상호작용에서 주도할 기회를 얻게 된다. 이러한 반응성 상호작용 전략은 영아가 자신이 교사를 움직이고 있다고 느끼게 해줌으로써 영아의 주도성과 통제감을 높여 준다(엄미리, 조윤경, 2013; 한솔교육희망재단, 2016; Mahoney & Macdonald, 2007).

선행 연구에서 반응성 상호작용 전략은 영유아의 중심축 행동을 촉진하는 데 효과적이며, 궁극적으로 영유아의 인지, 언어, 그리고 사회-정서적 발달과 정적인 관계가 있음을 주장하고 있다(김정미, 2005). 또한 반응성 상호작용은 영유아의 공동주의(joint attention), 주도성(initiation), 자기통제(self-regulation)등이 관련이 있는 것으로 나타났다(김정미, 정빛나, 2016; 김정미, 정은주, 2015; 채유선, 이소현, 2008). 반응성 상호작용은 영유아들의 또래 관계에서도 사회적 관계를 형성하는 데 중요한 요소이며(강인숙, 2003; Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014), 교사의 수용적, 반응적 태도와 언어적 상호작용은 영유아의 사회적 유능감을 높여 줄 수 있다고 주장한다(길현주, 김수영, 2014; 엄미리, 조윤경, 2013). 따라서 반응성 상호작용은 영아의 발달에 중요한 영향력을 미치고 있음을 알 수 있다(Mahoney & Macdonald, 2007).

영아와 보육교사의 관계 맺음은 영아가 성인이 되었을 때 사회적 관계와 사회적 행동의 근간이 된다(나양균, 2006). 이러한 맥락에서 보육교사는 영아 발달의 핵심적인 역할임을 인식하여 영아의 일상생활을 관찰하고 영아의 요구에 민감하게 반응하고 상호작용함으로써 긍정적인 사회·정서 발달을 도울 수 있어야 한다. 그러나 영아교사는 유아 교사와는 달리 섭식, 수면, 배변 등 생존에 필요한 기본적인 일상생활의 욕구를 해결해주는 역할을 한다(마혜진, 이정옥, 2015). 그래서 영아 교사들은 유아 교사보다 정서 및 육체적으로 강도 높은 노동을 수행한다. 한편으로, 영아와 상호작용이 어려움을 겪는 교사들은 언어적 표현이 서툰 영아에게 표현을 강요하거나 영아의 표현을 강제적으로 조절하거나 통제하는 상호작용을 하는 경향이 있다(곽승주, 2008). 결국 이러한 경향은 영아를 담당하고 있는 교사들이 어린 연령의 영아를 돌보는 데서 오는 특수성이 부과되어 이중적인 어려움을 겪는 것이다(탁정화, 황해익, 2012). 다시 말해 영아와의 신체적 스킨십, 정서표현, 개별적인 특성에 따른 요구를 반영해주고 상호작용하는 것에 많은 어려움이 있다는 것이다. 이러한 보육교사들의 어려움은 영아와의 상호작용에 대한 좀 더 구체적이고 실천할 수 있는 전략들을 갖지 못하고 있음을 뜻한다. 따라서 본 연구는 만1세 영아를 담당하고 있는 보육교사들에게 반응성 상호작용 교육을 실시하고 만1세 영아들에게 반응성 상호작용 전략을 적용하여 보고자 한다. 교사와 영아와 상호작용 동영상, 전략 적용 후 일화기록, 반성적 저널을 통해 영아의 중심축 행동들이 어떻게 변화였는지, 반응성 상호작용 전략의 영향과 의미를 찾아 보고자 한다. 본 연구를 통하여 보육교사는 영아의 건전한 성장과 발달을 돕는 역할과 보육의 질을 높일 수 있는 중요한 인적 환경임을 인식하고 바람직한 교사역할을 수행할 수 있도록 반응성 상호작용 전략을 제안할 수 있을 것이다. 본 연구의 필요성에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제: 보육교사의 반응성 상호작용 전략 적용을 통한 영아의 중심축 행동 발달은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여자 및 연구현장

본 연구는 반응성 상호작용 교사교육에 참여한 보육교사 5명과 교사들이 맡은 영아 5명을 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여 교사와 영아의 보호자에게 본 연구의 목적을 설명하고 연구 참여 동의를 받았으며 연구 참여자의 개인정보 보호를 위해 이름은 모두 가명으로 표기하였다.

연구참여교사의 기본 정보는 표 1과 같은데, 살펴보면 4곳 어린이집은 S시, 1곳 어린이집은 G시에 있으며 5곳 모두 H재단이 수탁 운영하는 직장어린이집이다. 연구참여교사 경력은 평균 7년 6개월이며, 2명의 교사는 4년제 대학을 졸업하였고, 3명의 교사는 대학원 석사과정 중에 있다.

표 1.

연구참여교사의 기본 정보

연번	성명	나이(만)	직책	성별	경력	학력	근무 지역
1	A교사	29세	담임교사	여	8년 6개월	대학원 재학중	S시
2	B교사	32세	담임교사	여	9년 6개월	대학원 재학중	S시
3	C교사	30세	담임교사	여	8년 3개월	대학원 재학중	S시
4	D교사	30세	담임교사	여	6년 7개월	대학교 졸	G시
5	E교사	27세	담임교사	여	4년 10개월	대학교 졸	S시

연구참여교사들은 자신이 맡은 만1세 반에서 반응성 상호작용 전략을 적용할 영아 1명을 선정하였다. 영아 5명의 평균 월령은 22개월이며 여아 2명, 남아 3명이다. 연구참여교사들이 영아를 선정한 이유와 영아의 특성은 각각 다르게 나타났는데 상세한 내용은 표 2와 같다.

표 2.

연구참여영아의 기본정보

연 번	성명	생년월일 성별	영아 선정 이유
1	김민지	2014. 1. 31 여	민지는 동생을 보고 난 뒤로 엄마와의 분리에 불안감을 느끼는 시기에 어린이집 적응을 시작하게 되었다. 6개월 동안 적응 프로그램을 시행하였지만 등원시간 매일 울며 등원을 거부하였다. 평소 교사와 상호작용 시 눈 맞춤을 거부하고 교사가 스킨십을 하려 하면 싫은 듯 몸을 빼내곤 하였다. 또한 자신의 의사를 표현함에 소극적이고 어린이집에서는 좋아하는 한 친구가 있어 그 친구하고만 놀이하였다.
2	최우빈	2014. 10. 30 남	교사와 평소 신뢰관계가 잘 형성되어 있던 우빈이는 주 양육자 어머니의 복직으로 인해 정서적으로 힘들어하는 모습을 나타냈다.
3	김지수	2014. 6. 10 여	지수는 놀이상황에서 자발적인 참여가 높고 밝은 영아이다. 하지만 잦은 결석과 불규칙한 등원시간으로 인하여 일과 중 불안정한 심리상태를 보일 때가 종종 있었고, 적응 초기에는 보호자와의 분리를 힘들어하였다.
4	박민호	2014. 6. 19 남	민호는 어린이집 적응 초기 엄마와의 헤어짐을 아주 힘들어 하며, 일과 중 울음으로 자신의 감정을 많이 표현하였다. 또래에게 관심이 있지만 놀잇감을 빼앗거나 또래의 놀이를 방해하는 행동 등 표현방법이 서툴러 잦은 문제 상황이 발생하기도 하였다. 교사와 눈 맞춤이 어렵고 교사가 이름을 부를 때 거부감을 표현하기도 하였다.
5	유정후	2014. 12. 11 남	정후는 3형제 중 막내로 나이 차이가 크게 나는 형들에게 밀려 자신의 감정을 잘 표현하지 못하고 타인의 반응을 많이 살폈다. 평소 또래와의 놀이에 잘 참여하지 못하고 멀리 떨어져 바라보는 모습을 자주 보였다.

영아의 이름은 가명임

2. 연구자

연구자1은 직장어린이집을 수탁 운영하는 H재단의 교육연구원 원장으로 보육프로그램 개발과 교사 교육을 총괄하고 있다. 연구자2는 같은 재단 교육연구원 선임연구원으로 보육프로그램 현장 적용과 교사교육 실무를 담당하고 있다. 연구자 모두 반응성 상호작용 전문가 1, 2, 3단계와 반응성 상호작용 부모교육 지도자과정 2급을 이수한 K-MBRS, K-CBRS 평가자이다.

3. 연구절차

본 연구는 2016년 5월 말부터 9월 초까지 진행되었다. 연구가 시작되기 전 연구 참여 교사와 영아의 보호자에 연구 참여 동의를 받았다. 교사들은 반응성 상호작용 전문교사 교육실시 전에 교사-영아의 상호작용을 촬영하여 동영상 파일을 제출하였다. 교사교육은 6월 25일부터 8월 13일까지 총 4회 20시간 진행되었다. 반응성 상호작용의 개념과 중요성, 상호작용 전략에 대한 교육을 받은 후 반응성 상호작용 전략 5개를 영아에게 적용하였다. 반응성 상호작용 전략을 영아에게 적용하는 상호작용의 모습을 다시 촬영하고 동영상 파일을 제출하였고 그에 대한 각각의 피드백을 받는 것이 교육과정에 포함되어 있다. 교사들은 교육을 받으며 2016년 6월-8월 말까지 반응성 상호작용 전략 1-5를 적용하였다. 적용 과정에서 교사-영아 상호작용 녹화 동영상, 일화기록, 반성적 저널을 제출하고 자신의 상호작용을 점검 받았다. 마지막으로 교육을 마친 후 한 달이 되는 시점에 교사-영아 상호작용 동영상을 촬영하여 제출하였고 전체적인 교사교육과정을 마치고 연구자와 심층면담이 이루어졌다. 교사교육이 포함된 연구절차를 정리하면 표 3과 같다.

표 3.
연구절차

단계	진행 과정	내용
1단계 (2016. 5. 26)	기초선 정보 수집	<ul style="list-style-type: none"> • 연구 과정 안내 및 연구 참여 동의 • 사전 교사-영아 상호작용 동영상 촬영
2단계 (2016. 6. 23)	반응성 상호작용 전문교사 교육 1회 (8시간)	<ul style="list-style-type: none"> • 반응성 상호작용 이론 교육 • 전략 1 (영아의 세계로 들어가기) 소개 • 전략 2 (하나주고 하나 받기) 소개 • 사전 교사-영아 상호작용 동영상 피드백
3단계 (2016. 6. 24)	반응성 상호작용 현장 적용 (전략1, 전략2 적용)	<ul style="list-style-type: none"> • 전략 1, 2 적용 상호작용 동영상 촬영 • 일화기록 작성, 교사 반성적 저널 작성
4단계 (2016. 7. 9)	반응성 상호작용 전문교사 교육 2회 (4시간)	<ul style="list-style-type: none"> • 전략 3 (영아의 작은 행동에도 즉각적으로 반응하기) 소개 • 전략 4 (영아의 행동에 의미 있는 것처럼 반응하기) 소개 • 전략 1, 2 상호작용 동영상 피드백
5단계 (2016. 7. 10)	반응성 상호작용 현장 적용 (전략3, 전략4 적용)	<ul style="list-style-type: none"> • 전략 3, 4 적용 상호작용 동영상 촬영 • 일화기록 작성, 교사 반성적 저널 작성

6단계 (2016. 7. 23)	반응성 상호작용 전문교사 교육 3회 (4시간)	<ul style="list-style-type: none"> • 영아의 방식대로 행동하고 반응하기 전략5 소개 • 전략 3, 4 상호작용 동영상 피드백
7단계 (2016. 7. 24)	반응성 상호작용 현장 적용 (전략5 적용)	<ul style="list-style-type: none"> • 전략 5 적용 상호작용 동영상 촬영 • 일화기록 작성, 교사 반성적 저널 작성
8단계 (2016. 8. 13)	반응성 상호작용 전문교사 교육 4회 (4시간)	<ul style="list-style-type: none"> • 전략 5 상호작용 동영상 피드백 • 일화기록 피드백
9단계 (2016. 9. 4)	교육 수료 후 교사-영아 상호작용 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 사후 교사-영아 상호작용 동영상 촬영
10단계 (2016. 9. 30)	교사 심층 면담	<ul style="list-style-type: none"> • 영아의 중심축 행동 발달, 교사 변화 심층 면담

본 연구에서 적용한 반응성 상호작용 5가지 전략은 ‘아동의 세계로 들어가기’, ‘하나 주고 하나 받기’, ‘아동의 작은 행동에도 즉각적으로 반응하기’, ‘아동의 행동에 의미 있는 것처럼 반응하기’, ‘아동의 방식대로 행동하고 반응하기’이며, 구체적인 내용은 표 4와 같다.

표 4.

반응성 상호작용 전략의 내용(1~5전략)

반응성 상호작용 전략	반응성 상호작용 전략 내용
1전략 : 아동의 세계로 들어가기	<ul style="list-style-type: none"> • 영아가 세상을 보는 것과 똑같이 바라보면 영아의 흥미와 관심을 알 수 있다. - 영아와 얼굴을 마주볼 수 있는 자세로 놀이하며 눈을 맞추기
2전략 : 하나 주고 하나 받기	<ul style="list-style-type: none"> • 영아가 반응한 만큼 또는 그 이하의 행동이나 언어를 주고받을 때 영아의 반응을 얻을 수 있다. - 상호작용의 양과 보조(pace) 면에서 하나씩 조화롭게 주고받기
3전략 : 아동의 작은 행동에도 즉각적으로 반응하기	<ul style="list-style-type: none"> • 작은 행동에 즉각적으로 반응할 때 영아의 행동을 의미 있는 상호작용으로 만들 수 있다. - 영아의 작은 행동(트립, 응시하는 대상을 바꾸는 것, 얼굴표정, 발차기 등)에 즉각적으로 반응하기
4전략 : 아동의 행동에 의미 있는 것처럼 반응하기	<ul style="list-style-type: none"> • 영아의 행동에 의미 있게 반응해 줄 때 영아는 타인과 의미를 교환하는 방식을 더욱 빨리 배울 수 있다. - 영아의 비의도적인 발성이나 몸짓, 얼굴표정에 반응하기
5전략 : 아동의 방식대로 행동하고 대화하기	<ul style="list-style-type: none"> • 영아의 거울이 되어 영아의 행동이나 활동을 반영해 줄 때 영아는 교사와 관계를 형성하고 상호작용에서 주도할 기회를 얻게 된다. - 영아가 가지고 노는 놀이감이나 사물들을 가지고 영아와 같은 방식으로 놀이하기

4. 연구도구

1) 영아의 중심축 행동(pivotal behavior)

영아의 중심축 행동을 평가하기 위하여 김정미와 제럴드마호니(2013)가 한국에서 적용 타당성을 검증한 한국판 영아 행동 평가척도(Korean Child Behavior Rating Scale; K-CBRS)를 사용하였다. Mahoney(2007)는 영아의 인지, 언어, 사회-정서적 기능 등 영아의 궁극적인 발달 촉진에 근거가 되는 행동으로서 16개 중심축 행동을 제안한다. 그중 선행연구에서 보고된 척도(Egeland & Sroufe, 1981, Plunkett, Roloff, Pasick, & Stiefel, 1986)와 핵심적인 발달적 학습 과정으로 여겨지는 행동들로부터 7개 항목을 선정하여 K-CBRS항목을 구성하였다(Mahoney, Kim, & Chen, 2007). K-CBRS는 2개 요인구조 7개 항목으로, 활동적 행동요인에 주의집중, 문제해결, 흥미, 협력의 4개 항목과 사회적 행동요인에 주도성, 공동주의, 애정 총 3개 항목으로 구성되었다. 7개 항목을 살펴보면, 주의집중은 영아의 상호작용 중에 일어나는 활동에 집중하는 정도이며, 문제해결은 영아가 상호작용을 유지하려는 시도나 언어적 표현을 반복적으로 나타내는 정도이다. 흥미는 영아가 활동에 참여하려는 강도이며, 협력은 영아가 어른의 제안이나 요구에 복종하는 정도이다. 주도성은 영아가 상호작용 과정에 다양한 활동을 시작하는 정도이며, 공동주의는 영아가 상호작용 과정 중에 어른의 주의를 이끄는 정도이다. 애정은 상호작용 중에 나타나는 영아의 일반적인 정서 상태를 나타낸다(김정미, 정은주, 2015).

연구 참여자들은 보육과정 중 자유놀이 시간에 교사-영아가 상호작용하는 장면을 사전과 사후, 전략 적용 시 10분씩 동영상으로 촬영하였다. 동영상 자료는 30시간 이상 ‘상호작용 평가 일치도 훈련’을 받은 2명의 검증된 평가자에 의해 독립적으로 평가되었다. K-CBRS의 정확한 점수 일치도 공식은 (일치도 점수를 나타낸 문항 수/전체 문항 수)*100이고, 1점 차 이내 일치도 공식은 (두 평가자의 평가 점수가 동일하거나 1점 차이를 나타내는 문항 수/전체 문항 수)* 100이다. 본 연구에서 두 평가자의 정확한 K-CBRS 점수 일치도는 91.4%(70문항 중 64문항 일치)이고, 1점 차 이내 일치도는 100%로 나타났다.

5. 자료수집 및 분석

본 연구는 반응성 상호작용을 적용한 영아반 담임교사 5명과 영아 5명을 대상으로 한 사례연구이다. 연구자가 수집한 자료는 반응성 상호작용 1-5전략을 적용하며 교사들이 작성한 일화기록과 교사의 반성적 저널, 교사 심층 면담자료, 상호작용을 녹화한 동영상이다. 자료 분석 과정에서 타당성을 높이기 위해 삼각검증(triangulation) 원리에 따라 연구 자료를 다양하게 수집하여 연구에 대한 이해를 보다 정

확하게 하고자 하였다. 영아의 중심축 행동 발달의 변화를 확인하기 위하여 교사교육 시작 전 촬영한 교사-영아 상호작용 동영상과 교사교육을 마치고 한 달 뒤 촬영한 교사-영아 상호작용 동영상을 분석하였다. 반응성 상호작용 전략을 적용하고 작성한 교사의 일화기록은 반응성 상호작용 전략을 실행한 상황을 구체적으로 설명하고 있어, 일화기록을 통해 영아의 중심축 행동 변화 과정을 분석하였다. 반응성 상호작용 전략을 적용하며 기록된 교사의 반성적 저널에는 반응성 상호작용을 적용하며 일어났던 교사와 영아의 변화가 구체적으로 기록되어 있었다.

자료 분석은 수집된 기록물을 반복하여 읽으며 세그멘팅과 초기 코딩을 시행한 후 심층 코딩 과정을 거쳐 분석 및 해석을 하였다(김영천, 2010). 자료 분석 초기에는 함축된 의미와 주제를 찾기 위해 자료를 반복하여 읽으며 괄호를 치거나 줄을 긋는 작업, 즉 세그멘팅을 실시하였다. 다음 단계에서는 세그멘팅한 자료를 종합 분석하여 관련 있는 내용끼리 묶어 영아의 특징을 드러내는 주제어를 찾아낼 수 있었다. 세그멘팅과 초기 코딩 과정에서 부여한 주제에 대해 유아교육과 박사 2인에게 자문을 받고 토의 과정을 거쳐 협의 조정하였다. 마지막으로 개방 코딩한 자료를 주제별로 묶는 심층코딩을 하였다. 세그멘팅과 초기 코딩, 심층 코딩을 시행한 결과 영아 5인의 특징은 ‘혼자 놀이하던 민지 이야기’, ‘교사와 신뢰·애착 관계가 잘 형성되어 있던 우빈이 이야기’, ‘적극적이지만 불안함이 많던 지수 이야기’, ‘또래와의 관계가 어려웠던 민호 이야기’, ‘의기소침했던 정후 이야기’ 로 정리되었다.

수집된 자료는 연구자가 영아의 변화를 파악하는데 정보를 제공해 주었고 객관적이고 구체적으로 상황을 바라볼 수 있는 눈을 가지게 해주었다. 기록 작업이란 “다양한 도구를 동원하여 수집한 자료에 대해 서로 다른 시각들이 기여하는 바를 인식하는 면밀하고 예리한 관찰과 주의 깊은 귀 기울임의 교육적 해석(Gnadini & Goldhaber, 2001)” 이라 정의된다. 연구자에게 다양한 기록물들은 영아의 변화를 바라보는 의사소통의 통로가 되었다. 연구자는 교사 심층 면담을 통하여 영아의 중심축 행동 발달에 대한 교사의 의견을 들을 수 있었고 연구자의 분석 자료와 동일한 변화를 교사가 이야기함을 확인할 수 있었다.

연구자는 관련된 문헌과 선행연구들을 읽어가며 자료를 분석하는 순환적인 과정을 반복해 나갔다. 연구자의 주관성을 배제하고 연구의 객관성(objectivity)과 신빙성(credibility)을 확보하기 위해 유아교육학 전공 박사 2인에게 외부 감사(external auditing)와 연구자들 간의 동료 검증(peer debriefing), 연구 참여자의 확인(member checking)을 받는 과정을 거쳤다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구에서는 보육교사의 반응성 상호작용 전략적용을 통하여 영아의 중심축 행동의 발달과정을 알아보고자 하였다. 연구대상 5명 영아는 행동 특성에 차이가 있었으며 행동특성별로 연구의 결과도

다르게 나타났다. 개방 코딩한 자료를 주제별로 묶는 심층코딩을 통하여 영아 5인의 특징은 ‘혼자 놀이하던 민지 이야기’, ‘교사와 신뢰·애착 관계가 잘 형성되어 있던 우빈이 이야기’, ‘적극적이지만 불안함이 많던 지수 이야기’, ‘또래와의 관계가 어려웠던 민호 이야기’, ‘의기소침했던 정후 이야기’ 로 정리되었다.

1. 혼자 놀이하던 민지이야기

1) 사전·사후 교사-영아 상호작용 동영상 분석

표 5를 살펴보면, 민지의 중심축 행동은 사전 상호작용 동영상 분석한 결과 5점 리커트 척도에서 주의집중 3점, 문제해결 2점, 흥미 3점, 협력 3점, 주도성 2점, 공동주의 2점, 애정 2점으로 나타났고, 사후 상호작용 동영상에서는 주의집중 5점, 문제해결 2점, 흥미 4점, 협력 4점, 주도성 4점, 공동주의 4점, 애정 4점으로 나타났다. 가장 큰 발달을 보인 중심축 행동은 주의집중, 주도성, 공동주의, 애정 척도로 2점씩 상승하는 긍정적 변화를 보였다.

표 5.

A교사-영아(김민지) 상호작용 행동평가

영아	K-CBRS	주의집중	문제해결	흥미	협력	주도성	공동주의	애정
	김민지	사전	3	2	3	3	2	2
사후		5	2	4	4	4	4	4

2) 반응성 상호작용 전략 적용 과정

(1) 초기 : 흥미, 주도성, 문제해결의 발달

반응성 상호작용 전략 적용 초기 A교사는 자신의 주도성을 줄이기 위해 민지를 관찰하는데 집중하였다. 민지는 교사의 반응을 살피며 자신의 의사를 표현하기 시작하였는데 A교사가 놀이를 제안하지 않아도 민지 스스로 놀이를 주도해 나갔다. 놀이의 주도성을 영아가 가져감에 따라 민지가 문제를 해결할 상황이 주어졌고 스스로 문제를 해결해 나가며 놀이의 흥미를 느꼈다.

C: (냇대 퍼즐로 놀이 중, 냇대의 줄이 흔들리며 맞춰지지 않자 교사와 냇대를 번갈아 바라본다)

T: 어? 냇줄이 자꾸 움직이네?

- C: 어. 자꾸 움직여서 잘 안 돼(인상을 찌푸린다)
 T: 움직여서 잘 안 돼?
 C: 어떡하지? 어떻게 하면 될까?
 T: 어떡하지? 민지야 어떻게 하면 좋겠어?
 C: (몸을 낮추어 낚시대로 퍼즐을 맞추기를 수차례 시도한다)
 T: (꽝꽝거리며 자석 낚시 퍼즐 맞추기를 수차례 시도하며 민지의 반응을 살핀다)
 C: (민지의 낚시대에 거북이 퍼즐 조각이 맞추어지자, 교사의 눈을 바라보며) 잡았다!
 T: (손뼉을 치며) 됐다! 우와! 우리 민지가 해냈구나! 자석 퍼즐 다 맞추었네!
 C: (어깨를 들쭉이고 입술을 싹룩거리며) 응, 내가 다 했다! 잘하지?
 T: (어깨를 토닥여주며) 응, 우리 민지 퍼즐 맞추기 잘하네.
 C: (미소를 지으며) 응, 나 퍼즐 잘하지?

(일화기록 7. 20)

영아의 문제해결력은 교사가 영아의 행동을 관찰하고 기다려주고 모방해 줄 때 발달하였다. 교사가 기다려주니 문제 상황에서 민지가 재시도할 기회가 증가하였고, 교사의 언어·비언어적 격려가 영아에게 용기를 주어 반복적인 시도를 하게 되었고 문제를 해결해 주었다. 민지의 주도성이 높아질 때 문제 해결력도 높아지는 모습을 볼 수 있었다.

(2) 후기 : 협력, 주의집중, 애정의 발달

민지는 주도적인 놀이 모습 이외에 교사와 협력하면서 문제해결을 해 나가는 모습을 보였다. 민지는 물총 놀이를 할 때 물총에서 물이 나오지 않자 물이 나올 때까지 재시도하였다. A교사에게 함께 놀이를 제안하고, 교사의 협력을 요청하는 등 교사와의 신뢰감이 형성되어 갔다(교사 심층 면담).

- C: 이거 00 물총이야? (물총 손잡이와 친구들의 놀이 모습을 번갈아 살펴며) 그런데 어떻게 하는 거지?
 T: 글썸..... 어떻게 하는 걸까? 이것 봐. 선생님은 이렇게 누르니까 물이 나오네?
 C: (교사의 시범을 보고 00는 물총의 손잡이를 누르려고 시도한다. 2~3회 반복적으로 손잡이를 누르려고 시도하지만 놀러지지 않자 인상을 찌푸린다)
 T: 물총이 잘 안 나와서 속상하구나. 어떡하지?
 C: 응, 어떡하지?
 T: 00가 어떻게 하면 좋을지 이야기해 줄래?
 C:(고개를 떨구고 한참을 고민하다) 선생님이랑 같이 할래!
 T: 아, 그럼 우리 같이 해 볼까? 00랑 하면 더 좋을 것 같은데! (교사가 00에게 미소를 지으며 00의 손을 잡고 같이 물총의 손잡이를 잡는다) 손잡이가 놀리면서 물이 나오자 크게 소리 내어 웃으며 물총을 여러 차례 흔든다. 교사와 여러 번 반복하며 물총의 손잡이를 누르며 큰소리로 웃는다.

(일화기록 8. 18)

민지는 또래 친구와 놀이하면서도 ‘내가 한번 하고 너가 한번 해봐’ 라고 말하며 교사의 상호작용을 또래에게 적용하는 주도적인 모습과 친구의 감정에 관심을 가지고 표현해주는 모습이 나타났다(교사 심층 면담). 반응성 상호작용을 적용하며 민지가 적응 초기 보이던 혼자놀이, 보호자와의 분리불안, 소극적인 행동, 교사와의 애착 형성의 어려움에서 긍정적인 변화를 관찰할 수 있었다. 민지는 교사와 안정된 애착 관계를 형성해 가며 교사에 대한 애정을 표현하였다.

주말을 지내고 온 다음 날 선생님에게 달려와 안기며 ‘보고 싶었어.’ 라고 말해주기도 하고, 산책 가는 길에 교사의 손을 잡으며 ‘선생님 우리 집은 00동 **아파트예요 놀러 와요!’ 라고 이야기했어요.

(교사 심층 면담)

A교사는 자신이 반응성 상호작용을 하지 않았다면 민지가 어린이집을 계속 다닐 수 있었을까 라는 생각이 든다고 하였다. 민지는 9월 이후 적응 완료 되어 편안한 어린이집 생활을 이어갔다(교사 심층 면담). 민지는 ‘혼자 놀이하던 영아’ 에서 ‘함께 놀이가 좋은 영아’ 로 변화되었다.

2. 교사와 신뢰·애착관계가 잘 형성되어 있던 우빈이 이야기

1) 사전·사후 교사-영아 상호작용 동영상 분석

표 6의 결과를 보면 우빈이의 중심축 행동은 사전 상호작용 동영상에서 주의집중 4점, 문제해결 2점, 흥미 3점, 협력 3점, 주도성 2점, 공동주의 3점, 애정 3점으로 나타났고, 사후 상호작용 동영상에서는 주의집중 4점, 문제해결 3점, 흥미 3점, 협력 3점, 주도성 4점, 공동주의 4점, 애정 4점으로 나타났다. 중심축 행동의 발달은 주도성에서 2점, 문제해결, 공동주의, 애정에서 1점씩 상승하는 긍정적 변화를 보였다.

표 6.

B교사-영아(최우빈) 상호작용 행동평가

영아	K-CBRS	주의집중	문제해결	흥미	협력	주도성	공동주의	애정
최우빈	사전	4	2	3	3	2	3	3
	사후	4	3	3	3	4	4	4

2) 반응성 상호작용 전략 적용 과정

(1) 초기 : 공동주의, 주도성, 애정의 발달

우빈이는 교사가 ‘아동의 세계로 들어가기’ 전략 적용 초기부터 자신의 행동을 조절하며 교사의 반응을 살폈다. 교사를 더 많이 바라보며 눈 맞추는 공동주의가 나타났고, 교사를 주도하며 놀이를 이끌어가는 모습을 보이기 시작하였다. 이러한 모습은 평소 우빈이가 교사와 애착 형성과 친밀감 형성이 잘 되어 있어 반응성 상호작용을 적용하여도 크게 변화가 없을 것으로 생각했던 B교사의 예상과는 전혀 다른 모습이었다(교사저널 3).

우빈이의 행동을 B교사가 모방하자 교사가 의도하지 않아도 우빈이가 자연스럽게 교사와 눈을 먼저 맞추는 모습이 관찰되었다. (중략) 우빈이가 주도성을 갖고 먼저 놀이를 시작하며 교사에게 계속해서 눈을 맞추고 교사의 반응을 기다리는 모습이었다.

(일화기록 7. 11)

새로운 놀이를 먼저 시도하고 교사가 잘 따라가고 있음을 중간에 한 번씩 확인하는 모습이다.

(일화기록 7. 21)

우빈이는 자신의 놀이행동을 똑같이 모방하고 반응해 주는 교사를 보며 더 밝은 표정으로 웃으며 즐거움(애정)을 표현하였다.

B교사가 우빈이와 같은 블록을 꺼내 쌓자 우빈이가 “이야” 라고 하며 오른쪽 발로 블록을 찬다. 교사가 “이야” 라고 하며 교사의 오른발로 블록을 차자 우빈이가 고개를 뒤로 젖히며 크게 웃는다. 우빈이가 교사를 보며 바구니에서 세모난 블록을 꺼내 바닥에 세워둔다. 교사가 같은 블록을 꺼내 바닥에 세우자 우빈이가 바구니에서 네모난 블록을 꺼내 세워둔 세모 블록에 쌓는다. 교사가 같은 블록으로 쌓으며 행동을 따라 하자 “아이” 라고 하며 우빈이가 쌓으려는 블록을 무너트린다. 교사가 우빈이의 행동을 모방하자 우빈이가 교사를 보며 웃는다.

(일화기록 7. 21)

(2) 후기 : 문제해결, 협력의 발달

반응성 상호작용 전략 적용이 지속해서 이어지면서 사전 동영상 분석에서 낮은 점수로 나왔던 문제

해결력이 발달하는 모습을 볼 수 있었다. 문제해결력은 영아가 놀이를 주도할 수 있도록 기다려주고 민감하게 반응해줄 때 영아에게 나타나는 중심축 행동이었다.

인형이 입고 있던 기저귀가 떨어진다. 바닥에 앉아 기저귀를 주워 아기 인형에게 입히려고 한다. 다리가 벌어져 들어가지 않아 인형이 기저귀를 입지 못하고 있다. B교사가 다가가자 우빈이가 다시 인형의 다리를 기저귀에 넣으며 “아이 아이” 라고 한다. 교사가 자세를 낮춰 우빈이의 얼굴을 들여다보자 우빈이가 교사를 한번 본 후 다시 기저귀에 아기 인형 다리를 넣는다. 우빈이가 다시 “아이 아이” 라고 하자 교사가 “아이 아이 안돼 안돼?” 라고 한다. 우빈이가 “응” 이라고 하며 교사에게 인형과 기저귀를 건넨다. 교사가 인형의 다리를 잡아주자 우빈이가 기저귀를 위로 당긴다. 인형의 다리가 기저귀 사이로 들어가자 우빈이가 손뼉을 친다. 교사가 손뼉을 치며 우빈이를 바라보자 우빈이가 교사를 보며 웃는다.

(일화기록 8. 5)

놀이 중 어려움이 생겼을 때 우빈이는 자신이 주도하는 놀이이기 때문에 스스로 문제를 해결하려는 시도를 계속하였고 성공하였다. 이러한 놀이 상황은 우빈이에게 성취감과 기쁨을 주었다. 평소에 문제 상황에서 교사에게 의존적인 모습을 자주 보였던 우빈이가 반응성 상호작용 전략을 사용하자 자신감을 가지고 문제상황을 해결하려는 모습이 관찰되었다(일화기록 8. 5).

반응성 상호작용 전략 적용 3달이 넘어가는 시점에서 우빈이는 B교사의 눈 맞춤의 의미를 미리 파악하고 웃으며 교사의 반응을 기대하고 허용하는 모습을 보였다. 이것은 교사와 영아가 깊은 신뢰와 협력의 관계로 들어갔음을 의미한다.

B교사가 우빈이의 행동을 따라 해도 괜찮은지 동의를 구하려고 우빈이와 눈을 마주치면 우빈이가 교사를 바라보고 웃으며 자신의 행동을 따라 하는 것을 허용하는 모습을 보였다. (중략) 교사가 우빈이의 행동을 따라 할 때마다 교사를 보며 밝게 웃었고 교사가 자신의 행동을 빨리 따라 하기를 바라는 듯 먼저 놀이 시범을 보인 후 교사의 반응을 기다렸다.

(일화기록 8. 19)

반응성 상호작용 다섯 번째 전략(영아의 방식대로 행동하고 대화하기)이 끝나갈 즈음 놀이가 영아 주도적인 놀이로 변화하면서 우빈이의 놀이 수준 변화가 일어났다. 블록으로 놀이할 때에도 한 가지의 놀이가 아닌 다양한 방법으로 놀이를 확장해 나갔고 이 과정에서 교사에게 놀이를 제안하거나 교사의 반응을 살피고 놀이를 주도해 나감으로 성취감과 자신감을 표현했다. 또래 관계에서도 다양한 놀이를 이끌어 가면서 또래에게 유능한 영아로 인식되는 모습이 관찰되었다(교사저널3). 이와 같은 우빈이의 변화는 반응성 상호작용이 일상생활에 어려움이 있거나 교사와의 관계에 어려움이 있는 영아가 아닐지라도 긍정적인 중심축 행동의 발달을 가져올 수 있음을 보여주었다. 우빈이는 ‘교사와 신뢰·애착관계가 잘 형성되어 있던 영아’에서 ‘깊은 신뢰와 협력의 관계’로 발전하는 모습을 보여주었다.

3. 적극적이지만 불안함이 많던 지수이야기

1) 사전·사후 교사-영아 상호작용 동영상 분석

표 7의 결과를 보면 지수의 중심축 행동은 사전 상호작용 동영상에서 주의집중 4점, 문제해결 1점, 흥미 4점, 협력 4점, 주도성 4점, 공동주의 4점, 애정 4점으로 나타났고, 사후 상호작용 동영상에서는 주의집중 4점, 문제해결 1점, 흥미 4점, 협력 4점, 주도성 4점, 공동주의 4점, 애정 5점으로 나타났다. 지수의 중심축 행동은 애정에서 1점 상승하는 발달을 나타냈다.

표 7.

C교사-영아(김지수) 상호작용 행동평가

영아 \ K-CBRS	주의집중	문제해결	흥미	협력	주도성	공동주의	애정
김지수	사전	4	1	4	4	4	4
	사후	4	1	4	4	4	5

2) 반응성 상호작용 전략 적용 과정

(1) 초기 : 공동주의, 애정, 흥미의 발달

상호작용 적용 초기 C교사는 ‘아동의 세계로 들어가기’ 전략 1을 적용하기 위하여 영아와 눈을 마주치고 행동을 모방해 보았다. 그러자 영아는 교사의 행동을 낮설어하며 보호자를 더 많이 찾고 울음을 보였다(교사저널 3). 이러한 모습은 평소 영아의 행동에 크게 반응해 주며 “이건 뭐야? 이번엔 어떤 걸 해볼까?” 하는 질문이 많았던 C교사가 영아에게 질문하지 않고 눈 마주치기와 행동모방만으로 상호작용을 시도함으로 인해 나타난 낮설음에서 기인한 것으로 보였다.

하지만 2주가 지나면서 조금씩 지수에게 긍정적인 반응이 나타나기 시작하였다. 놀이 중간에 교사와 눈을 마주치는 횟수가 증가하면서 먼저 큰 소리로 웃고 표정도 더욱 밝아졌다. 지수는 자연스러운 놀 이상황에서 자신의 행동을 모방하고 민감하게 반응하는 교사에게 흥미를 느끼고 있었다.

C: 지지지지 쥬~우우우

T: 우와, 지수야 이건 뭐야?

C: 딸기 쥬스

T: 맛있는 딸기 쥬스를 만들고 있구나?

C: 응. 먹어봐

- T: 꿀꺽꿀꺽 와~! 진짜 맛있다. 지수가 달콤하게 만들었네?
 C: 응. 맛있지?
 T: 어. 정말 맛있다. 어떻게 만들면 돼?
 C: 지지지지 쥬~우우우
 T: 지지지지 쥬~우우우
 C: (영아가 교사의 눈을 바라본다) 지지지지 쥬~우우우 딸기 쥬스
 T: 지지지지 쥬~우우우 우와, 딸기 쥬스
 C: (영아가 교사를 보며 크게 웃는다) 자, 이제 이거로 해봐!
 T: 이걸로 해볼까?
 C: (고개를 끄덕이며) 응.

(일화기록 7. 12)

(2) 후기 : 주의집중, 주도성의 발달

C교사는 영아가 흥미로워하고 감정을 이입하는 것이 어디인지 집중하여 관찰하였고 이러한 상황이 나타날 때 즉각적이고 적극적으로 반응해 줌으로써 영아가 놀이에 몰입하고 반복적으로 놀이를 즐기는 시간이 길어지는 것을 발견할 수 있었다.

영아가 [안돼! 데이빗] 그림책에 집중해 있을 때 C교사가 영아가 느끼는 감정을 공감하고 반응해 주자 영아는 자기 생각을 언어로 표현하고 그림책 읽기를 반복하고자 하였다. 영아는 자신의 감정에 민감하고 즉각적으로 반응해주는 C교사를 신뢰하고 편안함을 느끼는 모습이였다.

- C: (책장을 한 장, 두 장 넘기다가 그림을 가리키며) 데이 뭐해?
 T: 어? 데이빗이 뭐 하는 걸까?
 C: 음~팡 했어.
 T: 진짜 데이빗이 팡하고 넘어졌구나. ~
 C: 아프지 (다음 책장을 넘기면서) 어? 이게 머야?
 T: 어? 그건 뭘까?
 C: 데비가 울었어.
 T: 어떻게 울고 있어?
 C: (눈을 찡그리듯 감으며 우는 흉내를 낸다) 이러케 으으으~
 T: 그렇게 슬프게 울고 있었구나. 데이빗이 슬픈가 봐.
 C: 응. 데비가 슬퍼서 (책장을 끝까지 본 뒤에 책을 덮고, 다시 첫 페이지부터 펼치며) 우리 또 이
 그까?
 일거줘
 T: 또 보고 싶었어?
 C: 응~

(일화기록 8. 8)

C교사가 반응성 상호작용을 적용하던 초기에 가장 크게 생각했던 어려움은 등원 시 보호자와의 분리를 어려워하는 지수의 모습이었다. 반응성 상호작용을 적용한 뒤 2개월이 지나면서 지수는 등원 시 편안한 모습을 보여주었고, 편안한 일상생활에서 더 주도적이고 즐거운 모습으로 놀이하였다. 지수는 놀이 중 교사를 끊임없이 초대하며 놀이를 주도해 나갔고, 교사뿐만 아니라 또래에게도 놀이를 제안하며 즐거운 모습이었다.

C: (손으로 점토를 주욱 늘려보다가) 지수 맘마 만들 거야.

T: 지수가 맛있는 것을 만들려고 하는구나?

C: 응 지수가 만들어 주께! (역할영역에서 냄비 놀잇감을 가져와 늘려서 떼어낸 점토 조각을 하나씩 담는다. 냄비 안에 가득히 담고 나서 교사에게 내민다) 자! 먹어봐 마시찌?

T: 아~이게 지수가 만들어 준다고 한 음식이구나? 어떻게 만들었어?

C: 응 이거뚜 느쿠 이거뚜 느쿠 마니 느쿠 만들어찌! (옆에 있던 수연이에 손을 잡더니) 쭈여내 너 두 주께?

(일화기록 9. 27)

C교사는 교사-영아 상호작용 시 다양한 질문과 언어적 자극이 필요하다고 생각했었는데 교사가 영아의 행동에 반응만 해주어도 영아가 스스로 자신 생각을 표현하는 것을 관찰할 수 있었다(교사저널 2). 또한 교사가 질문했을 때 영아의 반응이 느리거나 다르더라도 수정하거나 미리 도움을 주는 것이 아니라 영아의 반응 그대로 경청하며 반응해줄 때 중심축 행동의 발달이 나타났다고 이야기하였다(일화기록 8. 4)고 이야기하였다.

C교사는 교사 심층 면담에서 반응성 상호작용을 시작하며 과연 효과가 있을까 하는 의문이 있었지만 적용할수록 무언가를 알려주기 위한 상호작용이 아닌 영아의 관심에 집중하는 교수법이라는 점이 흥미로웠고, 영아에게 교사의 발문이 많지 않아도 소통이 이루어질 수 있다는 점이 긍정적이었다고 이야기하였다. 반응성 상호작용 적용을 통해 지수는 ‘적극적이지만 불안함이 많던 영아’에서 ‘편안함과 안정을 찾아간 영아’로 변화되었다.

4. 또래와의 관계가 어려웠던 민호이야기

1) 사전·사후 교사-영아 상호작용 동영상 분석

표 8의 결과를 보면 민호의 중심축 행동은 사전 상호작용 동영상에서 주의집중 4점, 문제해결 2점, 흥미 4점, 협력 4점, 주도성 3점, 공동주의 2점, 애정 3점으로 나타났고, 사후 상호작용 동영상에서는 주의집중 4점, 문제해결 3점, 흥미 4점, 협력 4점, 주도성 4점, 공동주의 3점, 애정 4점으로 나타났다. 민호는 중심축 행동 중 문제해결, 주도성, 공동주의, 애정 척도에서 1점씩 상승하는 모습을 보였다.

표 8.

D교사-영아(박민호) 상호작용 행동평가

영아	K-CBRS	주의집중	문제해결	흥미	협력	주도성	공동주의	애정
박민호	사전	4	2	4	4	3	2	3
	사후	4	3	4	4	4	3	4

2) 반응성 상호작용 전략 적용 과정

(1) 초기 : 공동주의, 주의집중의 발달

반응성 상호작용 적용 초기 민호는 자신의 행동을 따라 하는 D교사의 손을 밀어내거나 “으으이” 하는 소리(일화기록 6. 29)로 싫다는 표현을 하였다. 민호가 이러한 반응을 보일 때 교사는 한걸음 물러서 놀이 영역 밖에서 민호를 관찰하고 놀이를 따라해 보았다. 그러자 서서히 민호가 교사를 바라보는 행동(공동주의)과 흥미를 보이기 시작했다.

민호는 교사가 자신의 행동을 따라 하는지 관찰하였고 교사가 자신의 행동을 모방하고 있음을 확인하며 교사를 통제하는 즐거움을 느끼고 있었다. 이러한 모습이 나타나며 민호는 의도적으로 교사와 눈을 마주치는 공동주의와 주의집중에 변화를 보여주었다.

점토 놀이를 하는 민호에게 의도적으로 눈 맞춤을 하자 D교사의 눈길을 피하거나 놀이를 하다 멈추고 교사를 바라보았다. 교사는 민호의 놀이를 보며 말없이 민호의 행동을 따라 반응해주었다. 민호가 놀이 중 교사를 바라보는 횟수가 많아졌다.

(일화기록 7. 1)

민호는 버튼 돌리는 놀이를 몇 번 반복한 후 버튼에서 손을 놓고 D교사에게 버튼을 돌리는 놀이를 할 수 있도록 기회를 주고 교사의 행동이 끝날 때까지 기다렸다 다시 버튼 돌리는 놀이를 하였다. 자신의 놀이가 끝나면 교사와 눈 맞춤을 하고 웃으며 교사의 행동을 바라보았다. 민호와 놀이가 진행될수록 놀이를 즐겁게 하며 집중하고 있다는 것을 느낄 수 있었다.

(일화기록 7. 11)

(2) 후기 : 문제해결, 애정, 주도성의 발달

D교사가 자신의 의도를 잘 표현해주고 반응해 주었을 때 민호는 놀이를 반복하며 문제를 해결하기 위한 제시도를 보였다.

민호와 놀이를 하며 민호가 선택하는 블록, 놓는 위치 등에 반응해주며 함께 놀이를 표현하자 놀

이를 하는 동안 D교사를 바라보는 횃수가 지난주보다 많아졌고, 블록을 쌓으면서도 모양이 다른 다양한 블록을 쌓으려고 시도를 많이 하였다. 또 쌓기 활동을 하면서 여러 번 무너졌지만, 그 상황에서 웃으며 다시 블록을 쌓으며 블록을 넘어트리지 않으려고 조심스럽게 블록을 올리는 모습을 보였다.

(일화기록 8. 31)

D교사와 까꿍 놀이를 하며 민호는 공동주의, 협력, 애정, 주의집중, 주도성의 중심축 행동 발달을 보였다. 민호가 원하는 방식대로 행동하며 놀이를 해주는 교사를 신뢰하고 애정을 표현하였다. 또한, D교사의 행동을 따라 하며 놀이를 확장하고 즐거움을 표현하였다.

민호가 달려와 D교사를 바라보며 웃는다. 교사도 민호를 바라보며 웃는다. 민호가 교사의 등 뒤에서 어깨에 손을 올리고 옆으로 고개를 내밀어 교사를 바라보며 웃는다. 교사도 눈을 맞추고 웃는다. 또다시 민호는 교사의 등 뒤에서 옆으로 고개를 내밀어 교사를 바라보며 까꿍 하고 웃는다. 교사도 고개를 돌려 민호와 눈을 맞추며 까꿍 한다. 민호가 교사의 어깨에 손을 올리고 있어 교사가 고개를 돌려 까꿍 하고 바라보며 웃자 민호도 눈을 맞추고 까꿍 하며 소리 내어 웃는다. 민호가 등 뒤에서 고개를 내밀어 교사에게 까꿍 하며 웃는다. 교사도 고개를 돌려 민호를 바라보며 까꿍 하자 민호는 소리 내어 웃으며 교사의 어깨 뒤로 숨는다. 교사도 고개를 돌려 앞을 바라본다. 다시 어깨에 손을 올리고 민호는 고개를 내밀어 까꿍 하고 교사를 바라보고 웃는다. 교사도 고개를 내밀어 까꿍 하고 민호를 바라보며 웃자 민호는 소리 내어 웃는다.

(일화기록 9. 20)

또래와의 관계에 어려움을 겪고 교사에게 다가오지 않던 민호는 D교사와 신뢰를 쌓고, 긍정적 관계 형성을 통하여 어린이집 생활의 즐거움을 느껴갔다. 또한 친구들의 놀이를 망가뜨리거나 방해하던 행동은 사라지고 같이 놀이해도 되는지 언어적으로 표현하는 모습이 나타났다.

D교사는 교사저널 3에서 반응성 상호작용을 통하여 놀이의 즐거움을 알아간 것은 영아뿐 아니라 교사 자신에게도 동일하게 일어난 변화의 모습이었다고 이야기하였다. D교사는 반응성 상호작용 전략을 사용하면서 영아의 의도를 파악하기가 쉬워졌고, 영아의 의도대로 놀이를 함께하니 영아의 주의집중과 주도성이 발달하는 것을 느꼈다고 이야기하였다. 또한 의사소통도 제대로 안 되는 영아와 어떻게, 무엇으로 놀이할까 하는 고민이 항상 있었는데 영아의 흥미에 맞추어 놀이가 진행된다 보니 교사 자신의 놀이 부담감이 줄고, 영아가 놀이에 참여를 즐겨워하는 모습을 볼 수 있어서 기뻐했다고 이야기하였다. 민호는 ‘또래와의 관계가 어려웠던 영아’ 에서 ‘어린이집 생활이 즐거운 영아’ 로 변화되었다.

5. 의기소침 했던 정후이야기

1) 사전·사후 상호작용 동영상 분석

표 9의 결과를 보면 정후의 중심축 행동은 사전 상호작용 동영상에서 주의집중 4점, 문제해결 2점, 흥미 3점, 협력 3점, 주도성 2점, 공동주의 2점, 애정 2점으로 나타났고, 사후 상호작용 동영상에서는 주의집중 4점, 문제해결 2점, 흥미 5점, 협력 4점, 주도성 4점, 공동주의 5점, 애정 3점으로 나타났다. 가장 큰 발달을 보인 중심축 행동은 공동주의로 3점 상승하였고, 주도성, 흥미 2점, 협력, 애정은 1점씩 상승하였다.

표 9.

E교사-영아(유정후) 상호작용 행동평가

영아	K-CBRS	주의집중	문제해결	흥미	협력	주도성	공동주의	애정
유정후	사전	4	2	3	3	2	2	2
	사후	4	2	5	4	4	5	3

2) 반응성 상호작용 전략 적용 과정

(1) 초기 : 공동주의의 발달

E교사가 정후에게 신체적 높이를 맞추고 눈을 마주치는 ‘영아의 세계로 들어가기’ 전략 1을 적용하자 정후는 교사의 행동을 유심히 관찰하였다. 전략 적용 초기에는 교사에게 반응을 보이지 않았지만 2주가 지나는 시기부터 교사에게 눈을 맞추는 공동주의가 눈에 띄게 증가하였다. 정후는 교사가 자신의 행동을 따라 하는지 지속해서 살폈고, 자신이 원하는 노래(악어 떼)를 교사가 불러주자 교사에게 미소를 보였다.

...(중략) 정후가 ‘악어’ 그림이 그려진 상자를 손에 들고 교사를 향해 보여주며 “악어, 악어” 라고 한다. 교사가 “악어대!” 라고 이야기하자 손에 들고 있던 상자를 내려놓은 후 ‘창의적 표현’ 영역의 북을 꺼내 교사 앞에 내려놓는다. 교사가 정후의 눈을 바라보자 정후도 잠시 교사의 눈을 바라보고 다시 ‘창의적 표현’ 영역에서 북을 한 개 더 가져온다. 교사가 북채를 손에 잡지 않고 정후의 눈을 바라보고 있자 정후가 교사의 눈을 바라보고 북채를 손에 잡고 교사를 다시 바라보며 멈춘다. 교사가 정후를 향해 웃은 후 북채를 손에 잡자 정후가 다시 “악어, 악어” 라고 이야기한다. 교사가 “악어 노래 부를까?” 라고 하자 교사의 눈을 바라보고 북을 바라보며 북을 치기 시작한다. 교사가 ‘악어 떼’ 노래를 부르며 북을 치기 시작하자 정후가 교사의 눈을 바라보며 웃는다. (일화기록 7. 20)

(2) 후기 : 주도성, 흥미, 애정의 발달

정후는 반응성 상호작용 전략적용 한 달이 되어가는 시점에 E교사의 관심을 부담스러워 하는 모습을 보였다. 교사가 정후의 놀이를 따라 하자 교사를 바라본 뒤 자리를 떠나거나(일화기록 7. 24), 교사의 눈치를 보는 듯한 행동(고개를 떨어뜨리고 양쪽 검지끼리 맞대어 툭툭 건드리는)을 나타냈다(일화기록 8. 9). 하지만 E교사는 반응성 상호작용을 적용하기 적절한 순간을 찾기 위해 지속해서 영아를 관찰하였고, 다양한 상황에 반응성 상호작용을 시도하면서 두 달이 넘어가는 시점부터 정후의 변화를 두드러지게 볼 수 있었다. 정후는 교사의 반응을 즐기며, 교사가 자신의 행동에 어떻게 반응을 보이는지 확인하기 위한 여러 가지 시도를 보였다.

정후가 언어영역 쿠션 위에 누워있다. E교사가 언어영역으로 다가가 “선생님도 누워야지” 라고 말하며 정후와 같은 자세로 눕는다. 정후가 자신의 곁으로 다가온 교사를 잠시 바라보고는 다시 같은 자세를 유지한다. 교사는 정후가 발바닥을 서로 비비고 있는 모습을 보고 “선생님도 정후처럼 발을 비벼봐야지” 라고 이야기하며 정후와 같이 발을 비빈다. 정후가 상체를 일으켜 교사를 바라보자 교사도 정후와 같이 상체를 일으켜 정후를 바라보며 웃는다. 교사를 바라보고 있던 정후가 교사를 바라보며 웃으며 얼굴을 쿠션에 묻는다. 교사도 큰 소리로 웃으며 정후와 같이 쿠션에 얼굴을 묻는다. 정후는 고개를 들어 교사의 모습을 바라보고 교사와 눈이 마주치자 다시 쿠션에 얼굴을 묻었다. 교사가 쿠션에 얼굴을 묻자 정후가 양 손으로 쿠션을 쿵쿵 친다. 교사도 일어나 양손으로 쿠션을 쿵쿵 치자 정후가 웃으며 교사와 반복해 놀이를 이어간다.

(일화기록 8. 11)

정후는 자신의 행동에 반응을 보이는 E교사를 보고 여러 가지 동작을 시도하며 모방하는지 관찰하였다. 교사가 정후의 행동을 과장되게 모방하자 정후는 더욱 즐거워하는 모습이였다. 자신을 모방하는 교사의 행동에 즐거움을 느끼며, 자신이 원하는 대로 교사를 이끌고자 하는 주도적인 모습을 나타냈다.

(일화기록 8. 27)

E교사의 반응에 점차 익숙해질수록 정후는 놀이에 집중하며 주도적인 모습을 보였고, 밝은 표정으로 즐거움을 나타냈다. 이것은 3형제 안에서 집중적인 관심을 받지 못하던 정후가 다수의 집단 안에서 자신에게 집중적으로 관심을 보이는 성인이 있다는 것에 즐거움을 느끼고 교사에게 애정을 느끼는 모습이었다. 정후는 교사의 반응을 살피기 위해 사소하거나 작은 행동에 변화를 주었고, 교사가 자신의 행동을 모방하는지 반응을 살폈다. 정후에게 교사가 민감하게 반응해주고 정후의 행동을 가치 있게 여기며 함께 놀이하자는, 적극적으로 의사를 표현하고 또래 관계에서도 놀잇감을 나누며 관심을 표현하는 사회적인 놀이의 기초를 보여주었다. 정후는 ‘의기소침했던 영아’ 에서 ‘자신감을 가지고 놀이를 주도하는 영아’ 로 변화를 나타냈다.

V. 논의 및 제언

본 연구는 보육교사의 반응성 상호작용 전략적용을 통하여 영아의 중심축 발달 행동의 변화과정을 알아보는 데 목적이 있다. 이를 위하여 연구자는 반응성 상호작용 전문교사 과정을 수료한 H재단 수탁 직장어린이집 영아반 보육교사 5명과 영아 5명을 선택하여, 교사-영아 상호작용을 녹화한 동영상과 교사의 일화기록, 반성적 저널, 교사와의 심층 면담 등의 자료 수집을 통해 질적 연구를 수행하였다. 연구 문제에 따라 나타난 결과를 중심으로 반응성 상호작용 전략 사용을 통해 나타난 영아의 중심축 행동의 발달과정을 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 반응성 상호작용 전략이 영아의 중심축 행동 발달을 돕는 것을 알 수 있었다. 5명 보육교사의 반성적 저널과 심층면담에서 반응성 상호작용 교사교육과 상호작용 피드백을 통해 자신의 행동을 되돌아볼 수 있었고 상호작용의 변화를 가져왔다고 이야기하였다. 교사의 상호작용 변화는 영아의 중심축 행동의 발달을 가져왔다. 이러한 결과는 반응성 교수 전략을 이용하여 중심축 행동을 향상시켰던 선행연구(김정미, 2003; 2005; 2009; 김정미, 성옥련, 2002; 김정미, 정빛나, 2016; 엄미리, 조운경, 2013)의 결과와 같은 맥락으로 해석된다. 또한, 반응성 상호작용 수준이 높은 교사 집단과 낮은 교사 집단을 나눠 비교한 결과 반응성 수준이 높은 교사집단의 아동들이 상호작용 행동(CBRS)이 높은 수준이었다는 Mahoney et al.(2007) 연구 결과와 유사하다. 이러한 결과는 보육교사는 영아기 발달의 근간이 되는 중심축 발달 행동을 돕기 위해 반응성 상호작용 전략을 적극적으로 실천해야 함을 시사한다.

둘째, 반응성 상호작용 전략 적용을 통한 영아의 중심축 행동의 발달은 모든 영아에게서 나타났다. 상호작용 전략을 적용하기 전 연구 참여 교사들은 어린이집에서 특별한 부적응 행동을 보이지 않는 영아에게 반응성 상호작용을 적용 시 변화가 없을 것이라 예상하였다. 하지만 편안한 어린이집 생활을 하는 영아에게도 교사가 기대하지 못한 중심축 행동의 발달과 교사와의 깊은 신뢰관계형성에 도움을 받을 수 있음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 연구대상 아동들이 장애가 있거나, 혹은 CBRS 점수가 낮은 집단이나, 높은 집단 모두가 반응성 상호작용 전략을 통하여 CBRS 점수가 향상됐다는 Mahoney et al.(2007)의 연구결과와 같은 맥락이다. 또한, 반응성 상호작용 전략을 적용한 후 영유아들이 교사를 바라보는 눈빛과 놀이시간이 행복하게 변화했다는 김정미와 정빛나(2016)의 연구 결과와 비슷하다. 장애아들을 위한 상호작용 방법으로 시작된 반응성 상호작용은 일반 영아, 그중 발달이 정상적으로 이루어지고 사회적 관계가 좋은 영아와 교사에게 적용했을 때에도 중심축 행동이 긍정적으로 발달함을 확인할 수 있었던 연구결과이며, 본 연구의 큰 의의라고 할 수 있다.

셋째, 반응성 상호작용 전략 적용 초기 영아들은 교사의 변화에 대한 낯설음을 표현하였지만, 전략

적용 중반부터 변화하였다. 반응성 상호작용 적용 초기에는 교사의 눈을 피하거나 함께 놀이하려던 교사를 밀어내고 보호자를 더 많이 찾는 모습을 보이기도 하였다. 이것은 평소 자신에게 먼저 상호작용을 시작하고 다양한 발문들을 통해 놀이를 이어가던 교사가 상호작용량을 줄이고 눈 마주치기와 영아 관찰에 집중함에 따라 나타난 낯설음이라 여겨진다. 하지만 영아는 짧게는 2~3일에서 길게는 2주 안에 교사의 변화를 흥미로워하며 변화를 나타냈다. 교사의 행동모방을 인지한 영아들은 자신의 행동에 변화를 주며 교사가 어떻게 반응하는지 살폈다. 교사가 지속적인 눈 마주침과 주의 깊게 관찰하고 있음을 표현하자 영아는 교사와 깊은 신뢰의 관계를 형성해 나갔고, 교사에게 애정을 더 많이 표현하며 함께 놀이하는 즐거움을 나타냈다. 이러한 변화는 영아의 놀이 중 주도성뿐 아니라 문제해결력의 변화를 가져왔고, 또래와의 관계에서도 사회적 관심을 나타내는 행동으로 확장되었다. 강인숙(2003)은 교사의 반응성 증진 프로그램을 통한 유아의 사회적 상호작용의 긍정적인 효과에 대해 이야기하며, 교사 반응성 증진 프로그램을 통하여 교사와의 상호작용에서 혼자놀이, 쳐다만 보기 등 소극적이고 비사회적 행동을 하던 유아들이 교사와 미소·웃음 주고받기, 애정적 신체 접촉하기, 제안하기, 대화 나누기, 돕기 등 긍정적인 상호작용은 증가하였고, 제안 따르지 않기, 방해하기와 같은 부정적인 행동은 감소하였다고 보고 하였다. 이러한 내용은 질적으로 우수한 교사의 상호작용이 영유아의 사회성·인지·언어 발달을 촉진한다는 선행 연구(이숙자, 공병호, 성영화, 2011)와 같은 맥락이다. 본 연구에서 진행된 반응성 상호작용 교사교육과정에서 주의 깊게 볼 부분은 전문가의 지속적인 피드백과 협의의 부분이다. 이것은 교사들은 교사가 반응성 상호작용 전략을 적용하면서 예기치 못한 영아의 반응과 어려움에 대하여 전문가의 피드백을 참조할 수 있었다. 또 자신들의 상호작용에 대하여 전략을 수정하고 반성적 사고를 반복적으로 함으로서 영아와의 긍정적인 관계 형성을 할 수 있었다. 이러한 결과는 성인이 자신의 행동을 인식할 때 상호작용의 긍정적 변화가 일어난다는 양승희(2016), 박미형(2001)의 연구와도 맥을 같이한다. 또한 교사들이 교육과 상호작용 피드백을 통하여 자신의 행동을 돌아보는 계기가 되었고 반성적인 사고를 통해 교사들의 상호작용 수준을 높이게 하였다는 엄미리·조운경(2013)의 연구결과와 같이 교사교육의 방법에 대한 올바른 방법을 제시해 주며, 교사-영아 상호작용은 단발적인 교육이 아닌 장기간 교육 프로그램이 필요하며 전문가의 피드백을 받을 수 있는 교사교육의 필요함을 주장한 양심영과 이옥임(2011)의 뜻을 같이한다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하자면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 5명의 교사와 5명의 영아가 참여하여 모든 영아와 교사에게 연구 결과를 일반화할 수는 없다. 둘째, 주 양육자인 부모와 상호작용에 가장 큰 영향을 미치는 영아를 대상으로 하였으나 가정환경 차이를 통제하지 못한 부분이 존재할 가능성이 크다. 또한 교사의 특성과 전략 사용의 차이에 따른 영아의 중심축 행동의 관련성과 반응성 상호작용 전략별 상관성을 밝히지는 못하였다. 셋째, 영아의 중심축 행동 변화를 해석하는 부분에 있어 적은 사례 수로 인한 통계학적 검증이 이루어지지 못하였으므로 해석에 주의를 요한다. 추후 연구에서는 이러한 제한점을 보완하여 반응성 상호작용 전략과 영아의 상호작용에 관련한 후속

연구가 이어져 그 결과가 입증되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강인숙(2003). 교사 반응성 증진프로그램이 유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과. 영유아교육연구, 6 (단일호), 93-114.
- 곽승주(2008). 가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 부정적 정서에 관한 문화기술적 탐구. 아동학회 학술발표논문집, 2008(1), 186-186.
- 길현주, 김수영(2014). 교사의 수용적, 반응적 태도 및 언어적 상호작용이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 아동교육, 23(2), 39-52.
- 김기철, 이선채(2016). 영아교사의 성인애착과 교사효능감 및 민감성이 영아발달에 미치는 영향. 한국보육학회지, 16(4), 201-226.
- 김영천(2010). 질적연구방법론. 서울: 문음사.
- 김정미(2003). 관계중심적 중재가 아동의 포괄적 발달 행동에 미치는 영향. 한국심리학회지 22(2), 271-285.
- 김정미(2005). 부모-아동 반응성 상호작용과 아동발달과의 관계에 관한 연구. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2005(1), 80-81.
- 김정미(2008). 반응성 교수(RT)중재가 장애 영유아 발달에 미치는 영향. 한국특수교육학회 추계학술대회 자료집, 2008(1), 203-215. 죽전: 단국대학교 법경관.
- 김정미(2009). 영유아의 모-아 상호작용과 중심축 발달행동과의 관계 분석. 유아특수교육연구, 9(4), 143-162.
- 김정미, 성옥련(2002). 발달장애아동과 부모의 반응성 상호작용 증진 프로그램의 효과검증. 한국심리학회지, 21(2), 293-311.
- 김정미, 정빛나(2016). 영유아 교사의 반응성 상호작용 증진 교육 프로그램 개발 및 적용 효과. 유아교육연구, 36(3), 152-171.
- 김정미, 정은주(2015). 어머니의 반응성 상호작용이 아동의 중심축 행동과 지능 및 다중지능 발달에 미치는 영향. 한국심리학회지, 28(1), 81-99.
- 김정미, 제럴드마호니(2013). 부모 아동 상호작용 행동평가. 서울: 학지사.
- 니양균(2006). 영아의 사회·정서 능력과 기질 및 애착간의 관계 연구. 전북대학교 대학원 박사학위 청구 논문.
- 미혜진, 이정욱(2015). 영아교사 관련 변인이 영아교사와 영아의 사회, 정서관계에 미치는 영향. 한국유

- 아교육학회 정기학술발표논문집, 2015(1), 547-547.
- 문영경, 최선녀(2015). 교사의 교수효능감이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향. 한국보육학회지, 15(2), 1-20.
- 박성연, 서소정(2005). 어머니-영아간의 상호작용방식이 영아발달에 미치는 영향. 아동학회지, 26(5), 15-30.
- 박은정, 김희진(2002). 성인-유아 상호작용시 나타난 교수전략과 유아의 혼잣말. 유아교육연구, 22(1), 27-47.
- 양승희(2016). 부모와 영아 간 상호작용 행동 평가를 위한 부모의 반응성 연구. 한국보육학회지, 16(4), 129-147.
- 양심영, 이옥임(2011). 영아-교사 상호작용 증진 교사교육 프로그램의 적용과정에서 나타나는 영아교사의 인식 탐색. 한국영유아보육학, 67, 43-66.
- 엄미리, 조윤경(2013). 반응성 교수 교사교육이 교사의 주도행동과 발달지체 유아의 중심축 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 13(1), 173-199.
- 이숙자, 공병호, 성영화(2011). 교사·유아의 상호작용과 보육교사변인간의 관계. 한국보육학회지, 11(1), 1-18.
- 임명희(2011). 모어상호작용프로그램과 영아발달의 관계. 한국보육학회지, 11(2), 67-94.
- 조인경(2004). 어머니의 인식, 양육효능감, 유아의 인지 능력, 공유하는 정서와 어머니의 유관 조절행동과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 채유선, 이소현(2008). 가정에서 어머니가 실행한 중심축 반응 훈련이 자폐 범주성 장애 영유아의 공동 관심 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 8(3), 41-66.
- 최선희, 황혜정(2011). 교사-유아 간 상호작용과 유아의 부적응 행동과의 관계. 어린이미디어연구, 10(3), 1-18.
- 탁정화, 황해익(2012). 영아교사의 어려움과 전문성에 대한 인식 및 지원방안 탐색. 열린유아교육연구, 17(2), 73-103.
- 한솔교육희망재단(2016). 도담뜰 한솔교육희망재단 중점프로그램. 서울: 나눔사.
- Bredenkamp, S. & Copple, C.(1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- e나라 지표(2015). 영아 어린이집 이용률. <http://www.index.go.kr>에서 2017년 1월 19일 인출.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B.(2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Dunn, J., & Cutting, A. L.(1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family

- background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Egeland, E., & Sroufe, A.(1981). Developmental sequelae of maltreatment in infancy. *New Directions for Child Development: Developmental Perspectives on Child Maltreatment*, 11, 77-92.
- Enz, B., & Christie, J. F.(1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2(단일호), 55-75.
- Gandini, L., & Goldharbe, J.(2001). Two reflections about documentation. In L. Gandini & C. P. Edwards(Eds.). *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*(p.124-145). New York: Teachers College Press.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F.(2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.
- Howes, C., & Smith, E. W.(1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Roloff, D. W., Pasick, P. L., & Stiefel, G. S.(1986). Growth and development of preterm infants with respiratory distress syndrome and bronchopulmonary dysplasia. *Pediatrics*, 77(3), 345-352.
- Mahoney, G., Kim, J., & Lin, C.(2007). The Pivotal Behavior Model of Developmental Learning. *Infants and Young Children*, 20(4), 311-325.
- Mahoney & Macdonald, J.(2007). 부모와 교사를 위한 반응성 교수교육 과정(김정미 역, 2008). 서울: 학지사.
- Mahoney, G. J., & Perales, F. P.(2002). Pivotal developmental behaviors: Implications for early development and intervention. In *Conference on n Research Innovations in Early Intervention*. San Diego, CA.
- Mahoney, G. J., & Wheeden, C. A.(1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 51-68.

Abstract

Development of infants' pivotal behaviors using the responsive interaction strategy of child care teachers

Lee, Kyoung Jin

Lee, Yu Jin

(Hansol Education Hope Foundation)

This is a case study on how infants' behaviors change after their child care teachers use Responsive Interactions to them. The participants are five infants and five child care teachers from five employer-supported child care centers run and managed by H foundation. This study analyzes the changes in infants' pivotal developmental behaviors based on interactions between an infant and a child care teacher in video recordings, anecdotal records, Reflective Journal written by the teachers, and data on in-depth interviews with the child care teachers.

The results show that Responsive Interactions have brought positive changes to infants' pivotal developmental behaviors(Attention to Activity, Problem Solving Persistence, Involvement, Cooperation, Initiation, Joint Attention and Affect). It suggests that child care teachers who are in charge of taking care of infants should realize and practice the importance of Responsive Interaction Strategy in order to help the infants develop their pivotal behaviors.