장 영 희 교수지도
석사학위 청구논문

교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동 간의 관계

2006

성신여자대학교 대학원
유아교육학과
이 선 영

교사의 상호작용 행동과
영아의 사회·정서적 행동 간의 관계

장 영 희 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2006년 5월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

이 선 영

인 준 서

이선영의 석사학위 논문을 인준함.

심사위원 _____(印)

심사위원 _____(印)

심사위원 _____(印)

성신여자대학교 대학원

논 문 개 요

본 연구의 목적은 만 1, 2세반 영아의 사회·정서적 행동에 영향을 미치는 교사의 상호작용 행동을 분석하여 영아반 교사 교육을 위한 기초자료를 제공하는데 있다. 이러한 목적을 위하여 자유놀이시간동안 어린이집 교사의 상호작용과 영아의 사회·정서적 행동을 분석하고 두 변인들의 관계를 살펴보았다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 자유놀이시간의 영아반 교사의 상호작용 행동은 어떠한가?

2. 영아의 사회·정서적 행동은 어떠한가?

3. 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동은 어떠한 관계가 있는가?

연구대상은 서울과 성남에 위치한 9개 어린이집의 만 1, 2세 영아 101명과 담임교사 19명이었다. 교사의 상호작용 행동을 분석하기 위해서 김난실(2004)의 분석기준을 수정·보완해서 사용하였고 영아의 사회·정서적 행동은 Briggs-Gowan과 Carter(2001)가 개발한 영아기 사회·정서 측정도구(Infant Toddler Socio-Emotional Assessment : ITSEA)를 신지연(2004)이 수정, 보완한 도구를 사용하여 측정하였다. 교사의 상호작용행동은 교사 1인당 오전 자유놀이 상황에서 10초 관찰 5초 기록을 한 단위로 하는 시간표집법으로 총 160회를 관찰 하였으며, 영아의 사회·정서적 행동은 한 달 동안의 영아 행동에 비추어 교사가 작성하였다. 수집된 자료를 분석하기 위해 연구문제에 따라 평균, 표준편차, t검증, 일원변량분석 등을 실시하였고,

Pearson 적률상관계수를 산출하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

1) 교사의 상호작용 행동

교사들은 자유놀이시간에 참여적이고 애정적인 상호작용을 많이 하였고, 방임적이고 통제적인 상호작용은 덜 하는 것으로 관찰되었다. 특히 교사들은 영아에게 놀이를 제안하거나 질문, 설명을 하는 상호작용을 가장 많이 하였고 영아들을 안아주고 토닥거리고 뽀뽀하고 쓰다듬는 신체접촉을 두 번째로 많이 하였다. 멍하니 앉아있거나 위협이나 협박, 비난, 짜증을 내는 상호작용은 거의 나타나지 않았다.

교사의 상호작용은 학급 연령(만 1, 2세 반)에 따라 애정적 상호작용과 통제적 상호작용에서 유의한 차이를 보였다. 만 1세반 교사들은 영아들에게 신체접촉을 하고 미소를 지으며 눈을 맞추는 등의 애정적 상호작용을 만 2세반 교사보다 더 많이 하였고 만 2세반 교사들은 만 1세반 교사들에 비하여 금지와 같은 통제적 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다.

교사의 개인변인 중 학력, 자격증, 영아반 교사 경력에 따른 차이는 발견되지 않았다. 그러나 나이가 많은 교사일수록, 보육교사경력이 많은 교사일수록, 기혼일수록 애정적인 상호작용을 많이 하는 것으로 나타났다.

2) 영아의 사회·정서적 행동

연령에 따른 긍정적인 사회·정서적인 행동 빈도는 만 2세 영아가 만 1세 영아에 비하여 더 많이 하는 것으로 나타났으며 외현적으로 나타나는 부정적 행동에서는 유의한 차이가 없었으며 내면적 부정적 행동 중에서는 사물,

생물, 장소 등에 대해 두려움을 나타내는 '일반적 불안'에서만 만 2세가 더 높게 나타났다.

영아의 사회·정서적 행동을 성별에 따라 살펴보면 만 1세의 여아는 같은 연령의 남아에 비하여 또래와 친사회적 또래관계를 더 많이 맺고 있는 것으로 나타났다. 만 2세 여아는 모방놀이를 좋아하며 또래와 사회적 관계를 긍정적으로 맺는 등 긍정적인 사회·정서적 행동을 남아보다 더 많이 하는 것으로 나타났다.

외현적으로 나타나는 부정적 행동은 만 1세 영아에서는 성별에 따른 차이가 나타나지 않았다. 그러나 만 2세의 경우 성별에 따른 차이가 나타났으며 여아에 비하여 더 활동적이고 충동적인 행동을 보다 많이 하였다.

3) 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

교사의 애정적 상호작용 행동이 많을수록 만 1세 영아는 주의집중, 모방놀이, 활동에 대한 높은 동기를 보였다. 또한 타인의 감정을 이해하고 또래와 친사회적 관계를 만들어가는 등의 긍정적인 사회·정서적 행동이 의미있게 높게 나타났다. 교사의 애정적 행동과 만 1세 영아의 사회·정서적 문제행동에는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았으나 만 2세는 교사의 애정적 행동이 높을수록 '활동/충동성'은 적게, '새로운 것에 대한 거부'는 높게 나타났으며 영아의 불안한 행동빈도는 낮았다.

참여적인 행동을 많이 하는 교사의 반일수록 만 2세 영아는 덜 활동적이고 충동적이었으며 공격과 반항성도 낮은 것으로 나타나 외현적 부정적 행동이 의미있게 낮은 것으로 나타났다. 그러나 새로운 것에 대해 거부하는 정도는 높게 나타났다.

교사가 통제적인 상호작용을 많이 할수록 만 1세 영아의 경우 긍정적인 친사회적 행동빈도가 낮게 나타났다. 만 2세 영아는 교사가 통제적으로 상

호작용할수록 충동적이고 공격, 반항 등의 부정적인 사회·정서적 행동을 하는 것으로 나타났다.

방임적인 상호작용 행동을 많이 보이는 교사의 반일수록 만 1세 영아는 전반적인 긍정 행동 빈도가 낮았고, 더 우울하며, 일반적인 불안감은 높은 것으로 나타났다. 만 2세 영아는 교사의 방임적 상호작용이 많을수록 덜 순종적이었고 더 활동적이며 충동적이고 공격, 반항 등의 외현적 부정적 행동이 높게 나타났다.

목 차

논문개요

Ⅰ. 서론 1

1. 연구의 필요성 및 목적 1

2. 연구 문제 3

3. 용어의 정의 3

Ⅱ. 이론적 배경 6

1. 교사의 상호작용 행동 6

2. 영아의 사회·정서적 행동 11

3. 교사 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동 간의 관계 14

Ⅲ. 연구방법 19

1. 연구대상 19

2. 연구도구 22

3. 연구절차 25

4. 자료분석 27

Ⅳ. 결과 및 해석 28

1. 자유놀이시간 동안의 영아반 교사의 상호작용 행동 28

2. 영아의 사회·정서적 행동 33

3. 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동 간의 관계 40

Ⅴ. 논의 및 결론 46

1. 논의 46

1) 교사의 상호작용 행동 46

2) 영아의 사회·정서적 행동 47

3) 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계 50

2. 결론 및 제언 53

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

<표 1> 연구대상 영아의 일반적 특성 19
<표 2> 연구대상 교사의 일반적 특성 20
<표 3> 교사-영아 상호작용의 하위범주 및 조작적 정의 23
<표 4> 영아기 사회·정서 측정도구(ITSEA)의 영역별 문항구성 Cronbach'a 계수 ... 25
<표 5> 교사의 상호작용 행동의 범주별 평균빈도와 표준편차 및 범위 28
<표 6> 교사의 상호작용 행동의 순위별 평균빈도와 표준편차 및 범위 29
<표 7> 학급 연령에 따른 교사의 상호작용 행동 30
<표 8> 교사의 연령, 보육교사 경력, 영아반 경력과 상호작용행동 간의 상관계수 31
<표 9> 교사의 결혼여부에 따른 상호작용 행동에 대한 t 검증 32
<표 10> 영아의 연령에 따른 사회·정서적 행동에 대한 t 검증 34
<표 11> 영아의 성별에 따른 긍정적인 사회·정서적 행동에 대한 t 검증 35
<표 12> 영아의 성별에 따른 부정적인 사회·정서적 행동에 대한 t 검증 37
<표 13> 출생순위에 따른 긍정적인 사회·정서적 행동에 대한 일원분산분석 38
<표 14> 출생순위에 따른 부정적인 사회·정서적 행동에 대한 일원분산분석 39
<표 15> 교사의 애정적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 40
<표 16> 교사의 애정적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 41
<표 17> 교사의 참여적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 42
<표 18> 교사의 참여적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 42
<표 19> 교사의 통제적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 43
<표 20> 교사의 통제적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 43
<표 21> 교사의 방임적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 44
<표 22> 교사의 방임적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수 45

그 림 목 차

[그림 1] 연령에 따른 영아의 활동 7
[그림 2] 영아기 발달과 교사의 역할 관계 15

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

가족 구조가 변화하고 맞벌이 부부가 증가하는 사회적인 상황과 함께 어린 영아의 능력과 그 시기의 중요성이 강조되면서 영아보육에 대한 요구가 높아지고 있다. 영아보육에 대한 사회적 요구가 높아지면서 정부는 만 0~2세 영아에 대한 지원을 영아보육시설 확충 및 지원 확대, 영아전담시설 신축, 영아전담시설 지정, 민간시설 영아반 지원 등으로 점차 확대하고 있으며(보건복지부, 2004) 그 결과 만 2세 이하의 영아 보육아동 수는 2004년 조사된 262,916명에 비하여 2005년에는 302,351명으로 집계되어 계속적으로 증가하고 있다(여성부, 2006). 그러나 이러한 외형적인 확장추세에도 불구하고 취원율은 정원의 72%에 불과한 것은 질적인 측면이 부모를 만족시킬 수 있는 수준에 이르지 못하기 때문이라고 조사되었다(노동부, 2005).

일반적으로 질적으로 우수한 보육시설은 전문성을 갖춘 교사, 질 높은 보육프로그램, 안전하고 발달에 적합한 물리적 환경, 교사-영아간의 긍정적 상호작용, 청결하고 안정적인 일상생활 경험, 합리적인 운영관리, 가족과 지역사회와의 협력 등의 각 요소들이 균형있게 유지되는 곳이다(이한영, 2005). 특히 매일의 일과 운영에서 가장 중요한 역할을 하는 인적 환경인 보육교사는 보육 프로그램의 질적 수준을 좌우하는 중요한 요인 중의 하나이다(삼성복지재단, 2004).

영아를 위한 좋은 교사는 영아가 중심이 되고 영아의 요구에 신속히 대처하는 민첩성을 갖추어야 하며, 교사 스스로 안정되고 자신에 대한 신뢰감을 갖고 있어야 한다. 또한 신체접촉을 통해 영아가 사랑과 보호를 받고 있다는 것을 느끼고 심리적 안정감을 갖도록 도와야한다. 융통적이고 자율적이

며 개방적인 마음가짐을 갖추어야 하며 풍부한 언어적 자극을 제공해주고 다양한 놀잇감의 제공과 함께 놀이 친구의 역할도 이 시기의 교사의 역할이다. 이러한 온정적인 태도와 함께 전문가적 행동이 함께 어울려 통합될 수 있을 때 가장 바람직한 역할을 수행할 수 있는 것이다(장영희, 2000).

이처럼 교사에게 요구되는 바람직한 역할은 교육적 역할과 양육 역할이 조화를 이루어야하지만 영아의 발달 특성을 고려해볼 때 후자에 좀 더 비중을 두어 끊임없는 사랑과 긴밀한 애착 관계를 유지하는 것이다. 교사의 사랑과 애착에 기본을 두는 상호작용은 영아의 발달에 중요한 역할을 하게 되는데 그 중 신뢰감 형성을 영아기의 주요과업임을 고려할 때 그 발달의 특성상 특별히 사회·정서적인 측면이 강조되어 연구되어왔다(강정원, 2005).

국내외의 연구의 대부분이 영유아에게 지시하고, 통제하고, 제한하는 보육교사나 영유아를 단순히 껴안아주거나 직접 도와주려는 교사보다는 유아에게 따뜻하고 반응적이며 존중해주고 격려하며 독립심을 장려하는 교사의 영유아들이 더 감정이입이 잘 되며 정서적으로 잘 적응하고 더 친사회적 반응을 보이며 또래와의 관계에서 긍정적이고 적극적이었다고 보고하였다(Clarke-Stewart, 1994; Holloway & Erickson, 1988; Pillips, 1987; 곽주영, 1996; 김난실, 2004; 민혜영, 1999; 조혜진, 2004).

그러나 아직까지 국내에서는 교사의 상호작용과 영아의 사회·정서적 행동과의 논의가 부족한 실정이다. 많은 연구들이 보육시설의 환경에 따른 교사의 상호작용 차이를 살펴보거나(권혜진, 1996) 교사의 배경 변인(학력, 연령, 경력 등)과 영유아의 행동과의 관계를 살펴보거나(최지현, 2000; 홍근민, 1997), 만 3세 이상의 유아를 대상으로 하였고(강진아, 1998; 오지은, 1998; 유혜형, 1997) 만 2세의 연구들도 대부분 또래 상호작용이나 친사회적 행동과 같이 제한된 변인에 대한 연구들만 이루어졌다(김난실, 2004; 박연순, 2004). 이처럼 많은 연구에도 불구하고 만 1, 2세 영아를 모두 포함한 연구나 사회·정서적으로 긍정적인 행동과 부정적인 행동을 모두 살펴본 연구는

부족한 실정이다.

따라서 본 연구는 보육시설에 다니고 있는 만 1, 2세 영아와 그들의 교사들을 대상으로 교사의 상호작용 행동을 자연스러운 상황에서 관찰하여 교사들의 상호작용 행동이 영아의 연령에 따라 어떻게 차이가 나는지, 또한 영아들의 사회·정서적 행동은 연령별로 어떠한 차이를 나타내는지, 교사들의 상호작용 행동과 어떠한 관계가 있는지를 밝히고자 하는데 목적이 있다. 본 연구 결과를 통해 연령에 따라 영아의 사회·정서적 긍정행동과 부정적 행동의 차이를 알 수 있으며, 보육시설에서 영아의 연령에 맞는 바람직한 교사-영아 간 상호작용에 관한 기초 자료를 제공하고, 나아가 영아의 사회·정서 긍정 행동을 촉진하기 위한 프로그램과 교사-영아 상호작용의 질을 높일 수 있는 교사 교육 프로그램 개발에 도움을 주고자 한다.

2. 연구 문제

1. 자유놀이시간에 영아반 교사의 상호작용 행동은 어떠한가?

2. 영아의 사회·정서적 행동은 어떠한가?

3. 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동은 어떠한 관계가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 교사의 상호작용 행동

상호작용은 두 명 이상의 사람, 사물, 현상이 작용하여 원인도 되고 결과

가 되는 일로 상호 교류가 활발히 일어나는 과정이나 본 연구에서는 교사의 행동만을 중심으로 살펴보기 때문에 교사의 상호작용 행동이라고 명명하여 기술하고자 한다.

교사의 상호작용 행동이란 교사가 자유놀이시간 동안 교실 내에서 하는 행동으로 애정적 행동, 참여적 행동, 통제적 행동, 방임적 행동으로 구분하였다. 애정적 행동에는 '신체접촉', '눈맞춤(미소)', '유아관찰', '칭찬 및 격려'가 하위 범주로 속하며, 참여적 행동에는 '질문, 제안, 설명', '이야기 들어주기', '책 읽어주기', '도와주기', 통제적 행동에는 '금지, 지시', '위협, 협박', '비난, 짜증'이, 방임적 행동에는 '유아의 요구에 무응답', '유아들로부터 이탈', '멍하니 앉아있기'가 있다.

2) 사회·정서적 행동

본 연구에서는 담임교사로부터 보고된 사회·정서적 행동을 긍정적인 사회·정서적 행동과 부정적인 사회·정서적 행동으로 나누어 정의하였다.

(1) 긍정적인 사회·정서적 행동

긍정적인 사회·정서적 행동이란 자신의 감정을 조절하고 타인을 이해하며 타인과 조화로운 관계를 형성하고 유지할 수 있는 능력을 나타내는 행동으로 본 연구에서는 '순종', '주의집중', '모방/놀이', '동기유발', '감정이입', '친사회적 또래관계'를 포함한다.

(2) 부정적인 사회·정서적 행동

부정적인 사회·정서적 행동이란 영아가 보육시설에서 표출하는 부적응 행동 또는 양육자나 다른 영아들에게 어려움을 주는 행동으로서 외현적으로 나타나는 부정적인 사회·정서적 행동, 내면적으로 보이는 부정적인 사회·

정서적 행동으로 나누어 살펴본다. 외현적인 부정적 행동에는 ‘활동/충동성’, ‘공격성/반항’이 하위 범주로 포함되어 있으며 내면적인 부정적 행동에는 ‘우울/위축’, ‘일반적 불안’, ‘격리불안’, ‘새로운 것에 대한 거부’가 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사의 상호작용 행동

영유아에게 가장 중요한 상호작용의 장은 가정이며 가장 중요한 상호작용 대상은 부모이다. 부모의 역할 중 어머니의 역할은 오래전부터 많은 연구를 통해 중요성이 입증되었고 최근에는 아버지 역할의 중요성에 관하여 활발히 연구되고 있다(김상하, 1999; 김영신, 2003; 최혜선, 2005).

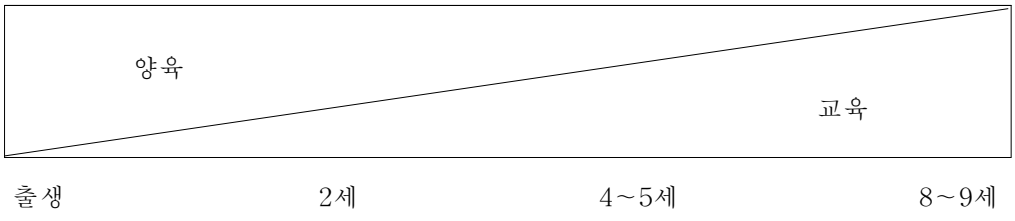
박성연(2003)은 영아기 부모역할을 다음과 같이 제시하였다. 영아기의 부모는 돌봄을 주는 양육자 및 보호자이면서 기본적 신뢰감 형성의 조력자로 영아의 타인에 대한 신뢰감 형성에 도움을 주고 영아가 가지고 있는 선천적인 호기심을 충족시킬 수 있도록 자극 제공자의 역할을 하여야한다. 또한 부모는 점차 독립적으로 주위 환경을 탐색하도록 자율성 발달의 조력자가 되어야 하고, 영아에게 다양한 학습경험을 제공해야할 뿐만 아니라 이를 위해 긍정적인 동기부여 및 결과에 대한 보상을 줌으로써 영아 스스로 점차 능숙하게 잘 해나갈 수 있게 도와주어야 한다.

그러나 가족구조가 변화하고 경제적 요구 혹은 자아실현을 위한 어머니의 취업이 늘어나면서 그들의 자녀를 돌보고 교육하는 것이 중요하고 어려운 문제로 대두되었다. 특히나 직장 여성들에게는 자녀를 양육하기 위한 휴직기간이 선진국에 비하여 기틀이 잡혀있지 않은 상황이 출산을 꺼려하는 사회적 현상을 야기하였다. 이를 감수하고 자녀를 낳은 부모는 자녀가 어릴 때부터 보육시설에 맡길 수밖에 없고 영아들은 결국 많은 시간을 부모가 아닌 교사와 보내게 되었다. 따라서 위에서 언급하였던 영아기 부모의 역할이 보육시설의 보육교사에게 요구되고 있는 것이다.

그러나 이렇게 어린시기부터 보육시설에 맡겨진 영아도 질 높은 보육시설

과 교사와 함께 생활한다면 그 애착과 발달에 있어 긍정적이라는 연구 결과가 보고되고 있다. 신지연(2004)은 만 2세 영아가 맺고 있는 어머니와 교사에 대한 복합애착유형별로 사회·정서적 행동의 관계를 연구한 결과 어머니와 교사 어느 한쪽에라도 안정애착이 되어 있는 영아는 긍정적인 사회·정서적 행동이 많이 나타났다고 하여 긍정적인 견해를 피력하였다. 반면 조혜진(2003)의 연구에서는 유아의 사회·정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인을 분석한 결과, 유아의 부정적 상호작용에 대하여 가족 변인보다 교사의 상호작용 질의 설명력이 가장 큰 것으로 나타났다. 이상의 결과는 교사의 역할이 영아에게 커다란 영향을 끼칠 수 있음을 시사하고 따라서 교사 역할은 점점 중요하게 논의되었다.

보육교사의 역할은 양육 역할과 교육적 역할의 조화로움이 필요하다. [그림 1]에서 보여주듯이 교사 역할은 대상 연령에 따라 양육과 교육의 역할을 어떻게 조화롭게 해야하는지를 나타내고 있다. 특히나 발달적 특징을 감안할 때 유아 교사와는 구별되게 어린 영아의 경우 양육에 더 많은 역할이 요구되며 차차 연령이 높아질수록 양육보다 교육의 역할이 더 많은 부분 포함되고 강조되어야 한다(이한영, 2005).



[그림 1] 연령에 따른 영아의 활동

공통적으로 많은 학자들이 내리는 교사 역할에 대한 정의는 위의 내용을 포함하고 있지만 구체적으로 살펴보면 다양하다. 권기욱(2005)은 교사는 의

사소통이 서투른 영아가 필요한 것이 무엇인지 세심하게 관찰하고 민감하게 대처하는 충분한 에너지와 자세를 가지고 있어야 하고 영아의 시행착오를 견딜 수 있는 교사의 인내심과 융통성, 긍정적이고 따뜻하며 수용적인 분위기와 태도를 지녀야 한다고 하였다.

보육시설평가 인증사무국(2005)에서는 교사의 상호작용을 평가인증지표 7영역 중에 한 영역으로 포함시켜 그 중요성을 강조하고 있다. 우선 교사는 격려 속에서 즐겁고 편안한 시간이 되도록 식사와 간식시간을 운영하고 낮잠시간은 영유아의 개별적 요구를 고려해주며 기저귀 갈기, 화장실 사용 등의 배변활동은 긍정적 경험이 되도록 도와준다. 또한 교사는 영유아와 눈을 맞추고 즐거운 표정으로 말하고 행동하여야 하며, 영유아의 요구와 질문에 대해 언어 또는 신체적으로 적절하게 반응해주어야 한다. 영유아에 대한 평등한 대우가 요구되며 비판과 위협, 부정적 방법으로 행동을 지도하지 않으며 긍정적이고 효과적인 방법으로 지도하여야 한다. 그리고 또래간 협동, 나누기, 긍정적 정서표현 등의 상호작용을 격려해주어야 한다. 교사는 영유아의 놀이 상대로 참여하고 놀이를 활성화 시켜주고, 영유아가 울거나 화내고 불안해하는 부정적 정서를 수용해주며 영유아간의 다툼이나 문제 상황 때 적절히 개입하여 스스로 해결하도록 도와주어야 한다.

서원경(2004)도 야간보육프로그램의 개발 및 효과 검증에서 영아를 위한 교사의 민감성, 반응성을 비롯한 애정표현, 신체접촉, 즐거운 상호작용을 포함한 교수방법을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 영아의 도움에 관한 신호를 즉각 알아차리고 영아가 문제를 해결할 수 있도록 유용하게 반응해 준다. 특히, 기저귀 갈기, 쉬거나 잠자고 싶어하기 등의 생활상의 다양한 상황에서의 신호에 민감하게 반응해 주고 풍부한 언어적 표현을 함께 한다. 둘째, 영아를 있는 그대로 수용해 주고 안전, 건강, 위생에 특별히 문제가 되지 않는 한 모든 활동을 자유롭게 실시할 수 있도록 허용해 준다. 셋째, 영아의 감정을 고려하여 영아가 애정표현을 받아

들이고 싶어 하는 적절한 시기에 애정표현을 하되 영아가 즐거움을 함께 느낄 수 있도록 다양한 방법 즉, 코비비기, 귀 잡고 뽀뽀하기 등의 방법으로 실시한다. 넷째, 영아에게 안아주고, 쓰다듬어 주는 등의 다양한 신체접촉을 적극적으로 실시한다. 다섯째, 일 대 일로 얼굴을 마주 보며 말하고 상호작용하는 개별 상호작용 방법으로 활동을 전개해 간다. 여섯째, 영아가 이룬 작은 성취에도 격려를 해 준다. 일곱째, 부정적인 정서를 활동을 통해 발산하고 통제할 수 있도록 배려한다. 여덟째, 교사도 영아와의 활동에 참여자가 되어 활동을 즐겁게 수행하고 영아와 즐거운 감정을 공유하도록 한다.

이처럼 긍정적인 교사 역할이 중요하나 실제 현장에서는 부정적인 교사의 상호작용 행동이 나타나기도 한다. 이윤경, 김여경(2003)은 교사에게 관찰되는 상호작용 행동을 정교화형, 방임형, 통제형으로 분류하였다. 정교화형 교사는 유아들의 흥미와 반응에 기초하며 유아의 활동을 확장시키고 정교화하는 교사이며, 방임형 교사는 모든 상호작용 행동을 거의 하지 않는 특성을 보이며 지시적이지도 않고 수용적이지도 않다. 통제형 교사는 인정하기와 같은 수용적 상호작용도 하지만 지시적 상호작용 행동을 더 많이 하는 특성을 가지고 있다. 이 중 가장 바람직한 행동유형은 정교화형이라 하였다.

Arnett(1989)는 교사-유아 상호작용을 측정하기 위해 개발한 보육교사 상호작용 척도(Caregiver Interaction Scale; CIS)에서 교사의 상호작용 유형을 긍정적 상호작용(따뜻함, 열의, 발달에 적합한 의사소통), 비판적 상호작용(적대적, 위협적, 비판적인 행동), 분리된 상호작용(수용하지 않는, 무관심한 행동), 허용적 상호작용(유아의 잘못된 행동에 대한 너그럽고 여유있는 접근)으로 나누었다.

Serbin, O'leary, Kent와 Tonock(1973)은 교사의 상호작용을 칭찬/격려(유아의 과업수행 또는 행동, 용모 등에 대해 언어적・신체적・정서적으로 인정하고 높이 평가하는 것), 도움(교사가 유아에게 직접적인 정서적・신체적 물리적 지원을 제공하는 것), 지도(교사가 과업이나 진행되는 일에 대해 유

아가 할 수 있도록 자세한 교수행위를 하거나 관련된 시범을 보이고 가르쳐 주는 것), 대화(비지시적·비교수적 상황에서 유아와 교사간 유아의 근황, 흥미, 현재 활동에 대한 양방적인 일상대화를 나누는 것), 단순반응(유아의 질문에 대해 간단한 언어적 반응을 하거나 고개를 끄덕이거나 흔드는 행동. 또는 유아의 말을 칭찬이나 비난 의도 없이 반복해줌), 무응답(유아의 상호작용 시도에 의도적 또는 미처 의식을 하지 못했거나 무의식적으로 교사가 반응하지 않는 것), 지시(유아에게 어떤 행동이나 활동을 시작하게 하기 위해 교사가 직접적으로 이야기하는 것)로 분류하였다.

이처럼 실제 현장에서 교사와 영아간의 상호작용에 영향을 주는 여러 변인에 대하여 지속적으로 관심을 갖으며 그 중 학력, 자격증, 경력, 연령, 결혼 여부 등이 주로 연구되어왔다. 홍근민(1996)이 교사의 배경에 따른 교사-영아간의 상호작용을 연구한 결과 교사의 학력이 높을수록 긍정적 상호작용이 높게 나타났으며, 유치원교사가 보육교사보다 상호작용 행동이 더 긍정적이라고 보고하였다. 최지현(2000)은 교사변인 중 전체경력, 영아반 경력, 결혼 여부, 소지자격유형이 영아의 놀이실 행동에 미치는 영향을 살펴보았다. 전체경력이 많은 교사의 영아는 또래와 긍정적인 상호작용을 많이 하였고, 교사의 영아반 경력이 많을수록 교사와의 의존적 상호작용을, 경력이 적을수록 부정적 상호작용을 많이 하였다. 결혼여부에서는 기혼인 교사반의 영아가 교사와의 긍정적인 상호작용을 많이 하였고, 소지자격유형에서는 유치원 정교사 2급 자격을 가진 교사반의 영아들이 또래와의 긍정적인 상호작용을 많이 하는 것으로 나타났다. 최미애(1999)의 연구결과에 따르면 교사-유아의 상호 작용은 교사의 학력과 연수 경험에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나, 교사의 경력에 따른 교사-유아간 상호 작용에는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 교사의 학력이 높고 교육 연수 경험이 많을수록 보다 질 높은 교사-유아간 상호 작용을 보이지만, 교사의 경력에 따라서는 교사 유아간 상호작용에 차이가 없음을 의

미한다. 교사-유아의 상호 작용은 근무기관 유형에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 대부분의 연구들이 일관성 있는 연구결과를 얻어내지 못하였고 교사의 상호작용 행동을 자기 보고식(최미애, 1999)이나 긍정적인 상호작용만을 살펴본 단순한 관찰범주를 사용하여 실제로 교사의 긍정적, 부정적 상호작용 행동을 다 살펴보지 못하였다. 부정적 상호작용을 포함하였어도 행동의 나열로 범주화 되어있지 않거나(조재은, 2000) 대상을 만3세 이상을 살펴본 연구가 대부분이었다.

2. 영아의 사회·정서적 행동

사회·정서적 행동은 인간이 사회의 성숙한 일원으로서의 역할을 할 수 있게 하는 기본 행동으로 아동발달 이론을 기술하거나 소개하고 있는 많은 저서들은 정서를 성격의 중요한 부분으로 보고, 성격과 사회성과의 구별을 특별히 하지 않은 채 같은 특성으로 규정하고 있다(이영, 조연순, 1991). 그러나 그 정의는 사회·정서적 행동이 문화권이 가지는 가치를 반영하는 것이므로 국가 사회마다 달라질 수 있고, 유아의 사회·정서적 행동 특성 및 영역에 대한 학자들의 견해차이, 연구 접근 방법의 차이 때문에 다양하게 제시되고 있지만 공통적으로 사회·정서적 행동은 출생 후 자기가 속해 있는 사회 집단 내에서 그 구성원들과의 상호접촉과 집단 내에서 허용되는 행동 양식을 통하여 그 집단의 가치, 문화, 규범들을 익혀 가며 다른 구성원들과의 관계에서 자신의 위치를 찾아 그에 알맞은 역할을 수행해 가는 것이라 할 수 있다(이정순, 2002).

사회·정서적 행동은 긍정적인 행동과 부정적인 행동으로 나누어 살펴볼 수 있다. 우선 긍정적인 사회·정서적 행동이란 자신의 감정을 조절하고 타인을 이해하며 타인과 조화로운 관계를 형성하고 유지할 수 있는 능력이고 부정적 행동은 영아가 보육시설에서 표출하는 부적응 행동 또는 양육자나

다른 영아들에게 어려움을 주는 행동으로서 본 연구에서는 외현적 부정적 행동, 내면적 부정적 행동으로 나누어 볼 수 있다.

사회·정서적 행동을 발달과정과 연관지어 살펴보면 정서적 발달은 보람 있고 행복한 생활을 영위하고 사회성 발달의 기초가 된다. 정서란 분노, 공포, 환희와 같이 보다 분화된 기분 상태로서, 개인이 관여하고 있는 특정상황에서의 대인관계를 시작하고, 수정하고, 유지하거나 종결짓는데 있어서 결정적인 역할 수행을 가능하게 한다(오영희, 우수경, 전호숙, 신금주, 2004). 기본적인 정서는 출생 시부터 존재하지만 아직 분화가 충분히 이루어지지 않는 상태이며, 연령이 증가함에 따라 보다 확실한 형태의 정서로 분화해 나간다. 영아기 정서반응의 분화과정을 관찰하여 기본적 정서가 분화되어 가는 단계를 제시한 Bridges에 의하면 3개월경에 쾌와 불쾌의 정서가 분화되고, 5~6개월경에는 불쾌감이 분노·혐오·공포로 분화된다. 1세경이 되면 쾌감이 의기양양과 애정으로 분화되며, 약 18개월이 되면 질투가 불쾌감에서 분화된다. 24개월경에는 기쁨이 쾌에서 분화된다. 2세 말경이 되면 어른에게서 볼 수 있는 모든 감정이 분화되어 나타난다. 즉, 비교적 어린 시기에 정서 발달의 분화가 이루어지기 때문에 영아기에 겪게 되는 정서적 경험은 영아의 성격을 결정하는데 영향을 미치게 된다. 정서는 지적 능력과 운동기능 등에도 영향을 미치며, 사회적 평가와 자기 평가의 기초 역할을 하여 사회성 발달의 기초가 되는 것이다(허지은, 2004).

영아의 사회·정서적 발달에 영향을 미칠 수 있는 변인들은 두뇌, 성별, 연령, 출생 순위, 사회경제적 배경, 보육의 질 등 여러 변인들이 연구되고 있다.

영아의 사회·정서적 발달에 두뇌의 영향을 들 수 있다. Greenspan (1997)은 영아에 관한 임상 보고나 신경학 연구에서는 정서가 감정 이입이나 자아 존중감의 기초가 되고 사회적 기술과 관계를 형성하도록 이끌며 “놀이는 지능 발달에 구체적이고 결정적인 역할을 담당한다.”고 하였다. 인

생초기의 경험이 아주 중요하며 그것은 후기 생애에 언어나 지능 뿐 아니라 사회적, 정서적 두뇌기능 역시 초기 경험의 유의한 영향을 입는다. 예를 들면 뇌 영상 촬영 연구를 보면 뇌 세포들은 보고 듣는 특별한 기능을 통해서 보양됨을 알 수 있다. 신경 세포(뉴런)는 세부적인 연결을 만들기 위해서 호르몬의 변화를 자극하는 경험을 통하여 활성화되어야 한다. 이러한 경험은 놀이를 통해서가 아니라 놀이하는 과정에서 양육자와의 정서적 상호작용을 통해서이다. 놀이에 대한 흥미, 웃음, 애정과 온화함의 표현 등이 두뇌의 실제적인 변화를 가져오는 가장 중요한 요소인 것이다. 영아가 계속해서 경험을 통하여 소리, 촉감 등의 물리적 속성과 부드러움, 진동과 같은 감각적 자극에 노출되면 그러한 경험들은 정서를 형성하게 된다. 실제로 영아들은 한 상황에서 다른 상황으로 변화하는 과정에서 자신의 정서적 실마리를 알고 그것을 활용하여 새로운 상황에 적응해간다. 즉, 친숙하게 여겨지는 새로운 상황에 놓이게 되면 유아는 친숙하게 느끼도록 학습한대로 행동하게 된 것이다. 즉, 만일 양육자가 영아와 긍정적으로 상호 작용하면 신경 세포 연결부의 형성이 강화될 것이고, 학대하거나 무시한다면 신경 세포의 발달이 감소하며 영아의 두뇌는 불안과 충동성, 싸움하고자 하는 투지로 가득 차게 된다(Janice, 1999).

유아의 연령, 생물학적 성숙 역시 영아의 사회·정서적 행동에 영향을 준다. 지난 10여 년간 이루어진 연구들은 1-2세 미만의 어린 유아들에게서도 다른 사람을 돕고 물건을 나누는 행동이 나타난다고 밝히고 있다. 1세경의 영아는 다른 사람을 걱정하고 1세 반경에 이르러 곤란에 처한 다른 사람을 위로하려고 한다. 어떤 연구에서는 연령이 증가함에 따라 증가한다고 밝히고 있다. 분명 모든 유아들이 친사회적 행동 반응을 보이는 것은 아니지만 성숙하고 계속해서 사회화 경험에 직면하면서 감정 이입의 반응을 학습한다는 사실을 알 수 있다(Papalia. 1999).

가족의 사회·경제적 지위나 크기가 아니라 가족은 그 자체로 유아의 친

사회적 행동에 지속적이고 커다란 영향을 미친다. 모델링과 모방은 유아의 행동을 자극하기에 강력한 효과를 갖기 때문에 양육자가 친사회적 행동의 모델이 되어 주는 가정환경에서 자란 유아는 그러한 행동을 나타낸다. 점점 더 부모의 행동을 개념화하고 부모와 유사한 태도로 행동하게 된다. 박명호(2000)는 어머니가 애정적이며 자율적일 때 유아의 행동이 긍정적이고 사회적 능력이 높게 나타났음을 보고하였다. 또한 부모와 긍정적이며 지지적인 관계를 유지하는 유아가 친사회적 행동을 보이고 사회적 환경에 잘 적응하였다. 김숙령(1995)의 연구에서 한국과 미국의 5, 6세 그들의 어머니와 애착이 높을수록 유치원에서 덜 적대적이며 덜 공격적이었고 불안하고 두려워하는 경향도 낮았다.

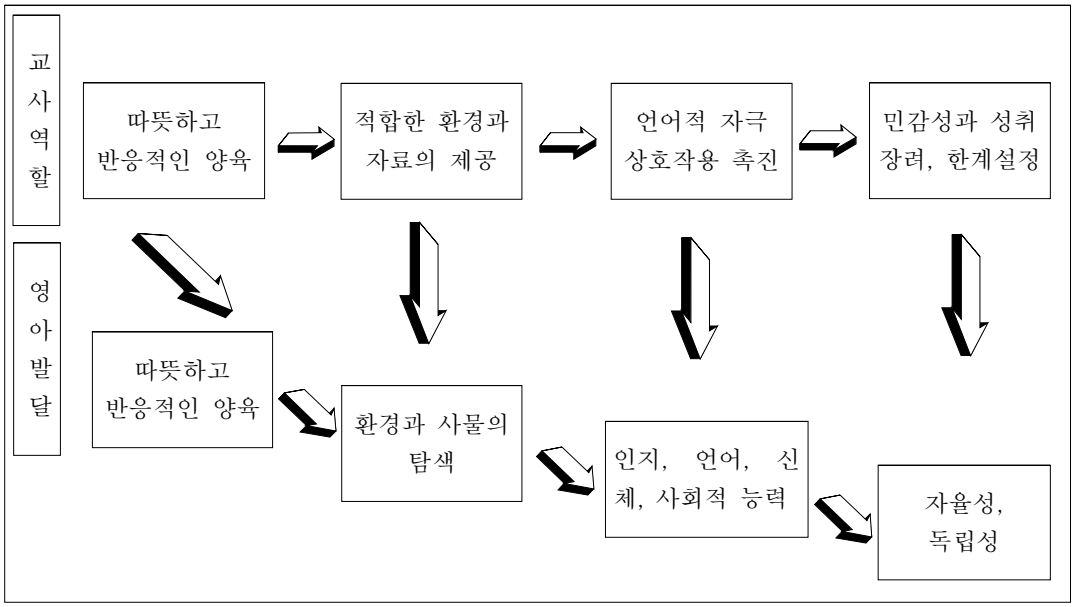
보육시설의 맥락에서 보육교사는 영아의 정서적인 필요에 반응하고, 집단 보육 상황에서 또래와의 갈등을 해결하여 주는 동시에 사회적 관계의 모델이 됨으로 영아의 사회·정서적인 발달에 또 다른 변인으로 영향을 미치게 된다.

김영명(1997)은 어머니와 보육교사에 대한 복합애착을 고려하여 정서적 부정적 행동을 살펴보았는데 보육시설에서 24-40개월 유아의 정서적 부정적 행동을 관찰한 결과 어머니와 교사 둘 다에 대하여 애착안정성이 높거나, 교사에 대한 애착안정성이 높은 경우에 유아의 적대적인, 공격적인 행동 그리고 주의 산만한 행동과 같은 정서적인 행동문제가 적게 발생하였다. 이러한 결과는 보육을 받는 유아의 경우 보육시설에서 보이는 영아의 정서적 부정적 행동에 어머니와의 관계보다 유아와 보육교사 관계의 중요성을 보여준다.

3. 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동 간의 관계

교사의 실제 상호작용이 구체적으로 영아에게 어떤 영향을 끼칠 수 있는

지 살펴보면 다음과 같다. 영아는 교사의 역할에 따라 다양한 발달을 이룰 수 있다. 교사의 따뜻하고 반응적인 양육은 영아의 안정된 애착과 신뢰를 형성하고, 적합한 환경과 자료를 제공하며 도와주는 것은 영아의 환경과 사물에 대한 탐색력을 발달시킨다. 또한 교사의 언어적 자극과 상호작용은 영아의 인지, 언어, 신체, 사회적 능력을 발달시키며, 교사의 민감성과 영아에게 성취를 장려하고 적절한 한계를 설정하고 제시하는 것은 영아의 자율성과 독립성을 발달시킨다(장영희, 2000).



* Endsley & Bradbard, 1981 : 장영희. 영아교육과정(2000)에서 재인용

[그림 2] 영아기 발달과 교사의 역할 관계

즉, 제시된 교사의 역할은 큰 의미에서 교사의 상호작용 행동이며 이는 영아의 발달과 밀접하게 연관되어 있음을 알 수 있다. 이처럼 전반적인 발달과 관련 있다는 연구로 Clarke-Stewart(1994)는 지시적이고 통제, 제한적인 보육교사나 영유아를 단순히 껴안아주거나 직접 도와주려는 보육교사보다는

반응적이고, 긍정적이고, 수용적이며, 부드러운 제안을 하는 보육교사가 영유아의 전인적 발달에 도움이 된다고 하였다. 또한 McCartney 외(1982)의 연구에서도 보육시설의 질적인 차이가 영유아의 사회성, 정서, 지능, 언어 발달에 대해 미치는 영향을 연구한 결과, 보육의 질이 영유아의 사회적 행동을 예언한다고 보고하였고 특히 전반적인 질보다는 교사-영유아간의 언어적 상호작용이 영유아의 사회적인 부적응을 막아준다고 보고하여 보육시설의 질 측면 중 교사-영유아간의 언어적 상호작용이 영유아의 정서적 적응에 미치는 중요성을 보고하였다. 영아의 사회·정서적 행동에 영향을 미치는 교사의 행동은 언어적 반응성, 지시가 아닌 높은 수준의 개입, 주의, 민첩성 등을 포함한다고 하였다. 그 중 본 연구에서는 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적인 면을 다룬 선행연구를 중심으로 그 관계를 고찰해보고자 한다.

교사의 상호작용과 관계된 많은 선행연구들은 보육시설의 질적 요소의 하나로 생각하여 영유아의 사회성과의 관계를 살펴보았다.

Holloway와 Erickson(1988)은 보육교사와의 상호작용의 질을 보육의 질 구성변인으로 보고 교사-아동 상호작용에 따라 아동의 자유놀이 행동 및 사회적 문제해결 기술을 살펴본 결과 영유아에게 따뜻하고 반응적이며 존중해주고 격려하며 독립심을 장려하는 교사가 보육시설에 다니는 영아들의 친사회적 행동에 긍정적으로 영향을 끼친다고 보고하였다. 또한 Peisner-Feinberg와 Burchinal(1997)의 연구에서는 보육시설의 전반적인 질이 높고 교사의 민감성과 반응성이 높을수록 유아의 인지적, 사회·정서 발달이 높은 것으로 나타났다. Pillips 외(1984)도 보육의 질과 아동의 사회성 발달과의 관계를 연구한 결과, 질 좋은 보육을 제공받는 영유아들은 특히 교사와 언어적 상호작용이 많을수록 더 사려 깊고 사교적이었으며, 감정이입이 잘되며 정서적으로 잘 적응하고 더 친사회적 반응을 보이며 또래와의 관계에서 긍정적이고 적극적이었다. 국내의 조혜진(2003)의 연구에 의하면, 보육의

질적 요인 중 교사 상호작용의 질이 유아의 부정적인 상호작용에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사의 상호작용이 긍정적일수록 유아의 부정적인 상호작용이 적었고 교사가 비판적일수록 유아의 부정적인 상호작용이 많았다.

위의 연구들 보다는 좀 더 교사의 상호작용에 초점을 맞춰 관련 서적들과 연구들에서 교사의 상호작용과 영아의 사회성의 관계에 대하여 논의하고 있다. 예를 들어 Janice(1999)는 유아교사 친사회적 지도 체크리스트(Teacher Prosocial Guidance Checklist)에서 8개 항목 중 2개를 교사의 상호작용과 관련하여 제작하였다. '유아의 자아 존중감 증진' 항목에서는 유아를 수용하고 가치 있는 태도로 느낄 수 있게 하며 존중해야 함을 강조하고 있고, '유아와 성인 간의 긍정적인 상호작용 촉진' 항목에서는 유아의 말을 주의 깊게 경청하고 존중하는 태도로 반응하고 대화에 함께 참여하는 것을 문항으로 포함시키고 있다. 즉, 교사의 온정적이고 반응적인 상호작용이 영유아의 친사회성에 영향을 끼침을 알 수 있다. 또한 Honig과 Lally(1981, 구수연 2005에서 재인용)가 개발한 보육교사 평가 리스트에서 영유아의 긍정적인 사회·정서적 발달을 위하여 교사가 미소 짓고 눈맞춤 해야 하며, 신체적으로 사랑이 담긴 접촉을 제공하고 아이와 사회적인 게임을 하고 계속 진행되도록 돕는 등의 행동을 평가 항목으로 넣었으며 교사의 꾸짖고, 위협하고 금지하며 무시하는 등의 행동은 사회·정서적으로 부정적인 영향을 끼칠 수 있기 때문에 항목에 포함시켜 교사 스스로 각성하도록 하였다.

그 밖의 연구들에서는 Howes, Matheson과 Hamilton(1994)은 교사-유아 상호작용 관계가 안정적일수록 유아의 적대적 공격성이 낮고, 또래와의 관계에서 능력 있는 것으로 보고하였고 곽주영(1996)의 연구에서도 보육시설에서 교사 행동의 질적 수준에 따라 만 4세 유아의 사회적 행동 특성에 차이가 있었다. 즉, 교사 행동의 질적 수준이 높은 학급의 유아는 낮은 학급의 유아보다 긍정적인 상호작용과 요구적인 상호작용을 더 많이 하였다. 민혜

영(1999)은 유아의 사회성 발달에 영향을 미치는 환경 변인과 개인내적 변인들에 관한 연구에서 교사-유아간 상호작용이 긍정적일 때 유아의 사회성 발달에 대한 부모, 교사의 평정이 모두 높았다고 하였다. 또래 상호작용에 영향을 미치는 변인을 연구한 김난실(2004) 역시 교사가 애정적인 상호작용을 많이 할수록 유아들도 또래에게 우호적인 행동을 많이 보이는 것으로 보고하였다.

사회성 뿐만 아니라 정서와의 관계에 대한 연구도 이루어졌는데 Godwin (2000)은 아동의 정서적 표현은 그들의 양육자의 전반적인 정서 표현을 반영하기 때문에 화를 잘 내는 양육자의 아동은 역시 화를 내는 모습을 자주 보인다고 하였는데 이는 아동이 교사가 표현하고 자신과 타인의 정서를 다루는 방법을 보고 학습하였기 때문이라고 주장하였다. Cryer(2003)는 처음 3년 간 동안의 높은 질의 아동 보육은 발달 면에서 아동의 생애동안 강력하고 지속적인 효과를 내기 때문에 특히 안정적이고 긍정적인 양육자의 상호작용은 좀 더 긍정적인 정서적 발달과 유의하다고 하였다. Hestense 외 (1993)도 교사-유아간 상호작용이 유아의 정서 표현에 미치는 영향을 연구한 결과 교사가 유아와 상호작용하는 수준이 높을수록 유아는 긍정적인 정서 표현이 많았으며 반면 교사의 상호작용 수준이 낮을수록 부정적인 정서 표현을 많이 하였다고 보고하였다.

이상에서 교사의 상호작용과 영유아의 사회·정서적 행동과의 관계에 대한 이론적 고찰을 통해 교사의 상호작용이 영유아기의 사회적 경험의 토대로써 애착에 영향을 주며, 이후 사회·정서적 행동에 영향을 주는 요인임을 살펴보았다.

그러나 국내에서는 교사의 상호작용과 영유아의 행동 및 발달과의 관계를 살펴본 연구의 대부분이 교사의 학력, 연령, 경력 등의 변인에 따른 교사-유아 상호작용을 보거나(최지현, 2000; 홍근민, 1997), 만 3세 이상의 유아를 대상으로 한 연구가(강진아, 1998; 오지은, 1998; 유혜형, 1997) 대부분 이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 및 성남시의 중류층이 거주하는 지역에 소재하고 있는 연구를 허락한 9개소 어린이집의 만 1, 2세 영아 101명과 담임교사 19명이다. 운영형태는 국공립보육시설 1개소, 직장보육시설 1개소, 민간보육시설 5개소, 가정보육시설 1개소이며 각 보육시설에 대한 전반적인 질 평가는 이루어지지 않았으나, 보육시설의 구조적인 질을 나타내주는 교사 대 아동 비율은 만 1세 학급의 경우 1:3～1:5이었으며, 만 2세 학급의 경우는 1:6～1:8로 양호한 편이었다. 또한 보육시설 규모는 3학급 이상이었으며, 교실 내 환경 등은 매우 양호하였다.

1) 연구 대상 영아의 특성

본 연구에 참여한 영아의 일반적 특징은 표 1과 같다.

<표 1> 연구대상 영아의 일반적 특성

배경변인	구분	빈도(%)
성별	남아	51(50.5)
	여아	50(49.5)
연령	1세(M=21.2개월)	49(48.5)
	2세(M=33.0개월)	52(51.5)
출생순위	외동	36(35.6)
	첫째	10(9.9)
	둘째	44(43.6)
	셋째이상	11(10.9)

표 1에 제시된 결과를 보면 남아가 51명(50.5%), 여아가 52명(51.5%)이었다. 영아의 평균 월령은 만 1세의 경우 21.2개월이며, 만 2세의 경우 33.0개월이다. 출생순위를 살펴보면 형제나 자매가 없는 외동이는 36명(35.6%)이며 첫째는 10명(9.9%), 둘째는 44명(43.6%), 셋째 이상은 11명(10.9%)으로 나타났다.

2) 연구 대상 보육교사의 특성

본 연구에 참여한 교사의 일반적 특징은 표 2와 같다.

<표 2> 연구대상 교사의 일반적 특성

배경변인	구분	빈도(%)
성별	여성	19(100)
결혼여부	미혼	12(63.2)
	기혼	7(36.8)
연령	25세 미만	1(5.3)
	25-29세	8(42.1)
	30-34세	4(21.1)
	35-39세	3(15.8)
	40세 이상	3(15.8)
학력	보육교사과정	3(15.8)
	2-3년제 대학	9(47.4)
	4년제 대학교	5(26.3)
	대학원	2(10.5)
자격증 (중복체크)	보육 3급	1(3.7)
	보육 2급	6(22.2)
	보육 1급	11(40.7)
	유치원 정교사 2급	7(25.9)
	유치원 정교사 1급	2(7.4)

기관유형	국공립 보육시설	3(15.8)
	민간 보육시설	12(63.2)
	직장 보육시설	3(15.8)
	가정 보육시설	1(5.3)
보육교사 경력	1년 미만	3(15.8)
	1년 이상 3년 미만	5(26.3)
	3년 이상 5년 미만	5(26.3)
	5년 이상 8년 미만	2(10.5)
	8년 이상	4(21.1)
영아반 경력	1년 미만	6(31.6)
	1년 이상 3년 미만	7(36.8)
	3년 이상 5년 미만	5(26.3)
	5년 이상 8년 미만	1(5.3)

본 연구대상 영아의 보육교사들의 성별은 19명(100%) 모두가 여성이었으며, 그 중 12명(63.2%)이 미혼, 7명(36.7%)이 기혼인 것으로 나타났다. 표 2를 살펴보면 보육교사의 연령은 25-29세가 8명(42.1%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 30-34세가 4명(21.1%), 35-39세, 40세 이상이 각각 3명(15.8%), 25세 미만이 1명(5.3%)이었다. 학력은 2-3년제 대학 졸업생이 9명(47.4%)으로 가장 많았으며 4년제 대학교 졸업생이 5명(26.3%), 보육교사과정 이수자가 3명(15.8%), 대학원 졸업생은 2명(10.5%)으로 나타났다. 자격증은 중복 체크하였으며 보육교사 1급 소지자가 11명(40.7%)으로 가장 많았고, 유치원 정교사 2급 소지자가 7명(25.9%), 보육교사 2급 소지자가 6명(22.2%), 유치원 정교사 1급 소지자 2명(7.4%), 보육 3급 소지자가 1명(3.7%)으로 나타났다. 기관유형은 민간 보육시설 12반(63.2%), 국공립 보육시설과 직장 보육시설이 각각 3반(15.8%), 가정 보육시설이 1반(5.3%)이었다. 보육교사 경력은 1년 이상 3년 미만, 3년 이상 5년 미만이 각각 5명(26.3%)으로 가장 많았고, 8년 이상이 4명(21.1%), 1년 미만이 3명(15.8%), 5년 이상 8년 미만이 2명

(10.5%)의 순서로 나타났다. 영아반 경력은 1년 이상 3년 미만이 7명(36.8%)로 가장 많았으며, 1년 미만이 6명(31.6%), 3년 이상 5년 미만이 5명(26.3%), 5년 이상 8년 미만이 1명(5.3%)으로 나타났다.

2. 연구도구

본 연구에서 교사의 상호작용 행동은 교실 내에서 연구자와 보조연구자의 관찰을 통하여 측정되었다. 그리고 교사의 상호작용 행동과 관계가 있는 영아의 긍정적 및 부정적인 사회·정서적 행동은 영아와 오랜 시간을 함께 하는 담임교사를 통하여 측정되었다.

1) 교사의 상호작용 행동

교사의 상호작용 행동은 김난실(2004)이 선행연구를 토대로 제작한 교사-유아 상호작용 행동 관찰범주를 본 연구자가 예비 연구 결과를 토대로 교사의 참여적 행동에 '함께 놀이하기' 하위 항목을 넣어 수정, 보완한 것을 사용하였다. 교사의 상호작용 행동은 애정적, 참여적, 통제적, 방임적으로 분류되는데 이 중 애정적 행동에는 '신체접촉', '눈맞춤/미소', '유아 관찰', '칭찬, 격려'가, 참여적 행동에는 '질문, 제안, 설명', '이야기 들어주기', '책 읽어주기', '함께 놀이하기', '도와주기'가 포함된다. 통제적 상호작용 행동은 '금지/지시', '위협/협박', '비난/짜증' 행동으로 나누어지며 마지막으로 방임적 행동에는 '유아의 요구에 무응답', '유아들로부터 이탈', '멍하니 앉아있기'가 있다. 각 항목별 조작적 정의는 다음의 표 3과 같다.

<표 3> 교사-영아 상호작용의 하위범주 및 조작적 정의

범주	항목	용어 정리
애정적	신체접촉	- 유아와의 신체접촉 행동(예: 안아주기, 쓰다듬기, 엉덩이 토닥거리기, 뺨에 뽀뽀하기, 머리 빗겨주기 등)
	눈맞춤(미소)	- 가까이 있거나 또는 멀리 떨어져 있더라도 유아와 눈빛을 교환하며, 유아에게 미소를 보내는 행동
	유아관찰	- 가까이 있건 멀리 있건 유아들의 행동에서 눈을 떼지 않고 항상 주시하는 행동
	칭찬, 격려	- 유아의 말이나 행동을 칭찬 또는 격려해 주는 행동
참여적	질문, 제안, 설명	- 놀이 속에서 또는 일반적인 대화중에 유아에게 질문이나 제안 또는 설명을 하는 행동
	이야기 들어주기	- 유아가 하는 말을 경청하는 행동
	책 읽어주기	- 유아에게 책을 읽어주는 행동
	함께 놀이하기	- 유아와 놀이 친구가 되어 놀이하는 것(예: 공놀이하기, 역할놀이하기, 함께 노래 부르기 등)
	도와주기	- 유아를 도와주는 행동
통제적	금지, 지시	- 유아가 하려는 행동을 못하도록 제지하거나 지시적인 언어를 사용하는 행동
	위협(협박)	- 유아의 행동을 통제하기 위하여 협박을 하는 행동(예: 너 자꾸 그렇게 약속 안 지키면 이제부터 어린이집에 못 오게 할 거야)
	비난, 짜증	- 유아의 행동에 대하여 비난을 하거나 짜증을 내는 행동(예: 너 또 그랬니? 아유, 왜 선생님이 얘기했는데도 또 그렇게 했어. 응?)
방임적	유아의 요구에 무응답	- 유아가 질문을 하거나 어떤 요구를 할 때에 이에 대한 아무런 반응을 하지 않는 행동
	유아들로부터 이탈	- 유아들로부터 멀리 떨어진 곳에서 수업준비를 한다거나 자료를 정리하기 또는 유아들을 방치한 채로 교사들끼리 이야기 나누는 행동
	멍하니 앉아있기	- 유아들 옆에 있어도 함께 놀이를 하는 것이 아니라 전혀 딴 생각을 하고 있거나 하품을 하는 것과 같은 행동

2) 영아의 사회·정서적 행동

영아의 사회·정서적 행동은 Briggs-Gowan과 Carter(2001)가 개발한 영아기 사회·정서 측정도구(Infant Toddler Socio-Emotional Assessment : ITSEA)를 신지연(2004)이 수정, 보완한 도구를 사용하였다. 영아기 사회·정서 측정도구(ITSEA)는 12개월에서 36개월까지의 영아의 사회·정서적 긍정행동 및 부정적 행동을 측정하는 도구로 사회·정서적 긍정행동, 외현적 부정적 행동, 내면적 부정적 행동, 조절 문제의 네 영역으로 구성되어 있으나 선행연구에서 내적 신뢰도가 낮았던 조절 문제를 제외하고 총 3영역, 82문항을 사용하였다. 교사, 또래와 함께 많은 시간을 보내는 교실에서 가정보다 영아의 사회·정서적 행동이 더 많이 발생할 것으로 추정하여 어머니가 보고하는 어머니용 영아기 사회·정서 측정도구가 아닌 담임교사가 보고하는 보육교사용 영아기 사회·정서 측정도구를 사용하였다. 담임교사는 그동안의 영아행동에 근거해 영아행동의 빈도나 정도를 3점 척도(0-전혀 아니다, 1-가끔 그런다, 2- 자주 그런다)로 평정하였다. 점수 계산법은 항목 35번을 역채점한 후 각 영역별로 합산하여 사용하였다.

영아기 사회·정서 측정도구(ITSEA)의 내용을 구체적으로 살펴보면 긍정적인 사회·정서적 행동은 '순종', '주의집중', '모방/놀이', '동기', '감정이입', '친사회적 또래관계'로 구성되어 있고 외현적 부정적 행동은 '활동성/충동성', '공격성/반항'으로, 내면적 부정적 행동은 '우울/위축', '일반적 불안', '격리불안', '새로운 것에 대한 거부' 등으로 구성되어있다. 각 ITSEA의 하위항목별 문항은 부록 1에 제시하였다.

예비연구를 통해 유아교육 전문가 3인과 현직 영아반 교사 2인에게 내용검토를 받고 그 결과를 토대로 애매한 문항들을 수정·보완하여 사용한 후 산출한 각 하위 영역별 내적 신뢰도는 표 4에서와 같이 긍정적인 사회·정서적 행동이 .93, 외현적 부정적 행동은 .89, 내면적 부정적 행동은 .72였다.

<표 4> 영아기 사회·정서 측정도구(ITSEA)의 영역별 문항구성

Cronbach′ α 계수

ITSEA 영역	하위영역	문항 수 (Cronbach α 계수)
사회·정서적 긍정행동	순종	8
	주의집중	5
	모방/놀이	6
	동기	6
	감정이입	7
	친사회적 또래관계	5
	문항수	37문항(.931)
외현적 부정적 행동	활동성/충동성	6
	공격성/반항	15
	문항수	21문항(.895)
내면적 부정적 행동	우울/위축	7
	일반적 불안	8
	격리불안	5
	새로운 것에 대한 억제	4
	문항수	24문항(.727)
총 문항 수		82문항

3. 연구절차

본 연구는 예비연구와 본 연구로 이루어졌다. 예비연구를 통해 보육교사의 상호작용 행동 관찰 범주 수정 및 관찰자간 신뢰도를 구하고 영아기 사회·정서 측정도구(ITSEA)의 문항을 수정하였다.

1) 예비연구

교사의 상호작용 행동 관찰도구와 관찰시간의 적절성을 알아보기 위하여, 2006년 4월 17일부터 4월 18일까지 서울에 소재한 한 어린이집의 만 1세반 1개 반, 만 2세반 2개 반의 교사 상호작용 행동을 관찰하고 비디오로 촬영하였다. 관찰은 오전 실내 자유놀이시간에 10초 관찰 5초 기록을 한 단위로 하는 시간표집방법으로 실시하였다. 관찰은 각 교사별로 하루 20분씩 이틀 동안 하여 총 160회 실시하였다. 관찰 결과를 토대로 유아교육 전문가 3인과 협의 하에 관찰 항목을 포함시켰다. 연구보조자 훈련은 4월 20일, 21일 석사과정생 1인에게 실시되었다. 우선 교사의 상호작용 행동에 대한 관찰범주의 조작적 정의를 명확히 이해하고 촬영해두었던 교사들의 상호작용 행동을 보면서 관찰기록표에 기록하였다. 연구자와 일치하지 않는 부분에 대하여 재토의를 하였으며 마지막 관찰자 간 신뢰도는 .90이었다.

2) 본 연구

본 연구는 서울 및 성남시에 위치한 9개소 보육시설의 19개 학급에서 2006년 4월 24일부터 5월 10일까지 실시되었다. 연구자가 홈페이지를 통해 비슷한 수준의 보육시설을 임의로 선정한 후 각 기관에 연구를 의뢰하여 9개소의 동의를 얻었다.

교사의 상호작용 행동은 연구자와 보조연구자가 각 반에서 10초 관찰, 5초 기록을 한 단위로 하는 시간표집방법으로 진행하였다. 관찰은 한 교사당 총 160회 실시하였다. 영아의 사회·정서적 행동 측정을 위한 영아기 사회·정서 측정도구(ITSEA)는 교사의 상호작용 행동을 관찰 한 후 배부하였으며, 1주일 후에 연구자가 보육시설에 방문하여 수거하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 자료 분석은 SPSS 14.0 통계 프로그램을 사용하였다. 연구대상자의 기본 배경과 주요변인의 분포를 파악하기 위하여 빈도와 백분율, 평균과 표준편차를 산출하였다.

각 연구문제에 따라 사용한 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 영아의 개인적 변인인 성, 연령, 출생순위에 따른 사회·정서적 행동의 차이를 알아보기 위하여 *t*검증과 일원분산분석을 실시하였다.

둘째, 교사의 연령, 교사경력, 영아반 교사 경력과 상호작용 행동과의 관계를 알아보기 위해 단순상관계수를 산출하였고, 결혼여부에 따른 상호작용행동 차이를 알아보기 위하여 *t*검증을 실시하였다. 학력, 기관유형에 따른 차이는 일원분산분석을 실시하였다.

셋째, 교사의 상호작용행동 각 하위 범주와 영아의 긍정 및 부정적인 사회·정서적 행동 간의 관계를 알아보기 위하여 단순상관계수를 산출하였다.

Ⅳ. 결과 및 해석

1. 자유놀이시간 동안의 영아반 교사의 상호작용 행동

1) 자유놀이시간 동안의 영아반 교사의 상호작용 행동 빈도

자유놀이 시간 동안의 교사의 상호작용 행동의 평균빈도 및 표준편차, 범위는 표 5와 같다.

<표 5> 교사의 상호작용 행동의 범주별 평균빈도와 표준편차 및 범위

상호작용 행동	M(SD)	범위
애정적	53.26(21.38)	15～109
참여적	79.32(20.19)	30～105
통제적	12.37(11.51)	2～ 43
방임적	12.84(10.99)	0～ 35

표 5에 제시된 바와 같이 관찰된 교사의 상호작용 행동은 '참여적 행동'이 79.32회로 가장 많이 나타났고, '애정적 행동'이 53.26회, '방임적 행동' 12.84회, '통제적 행동' 12.37회, '기타' 등의 순으로 나타났다.

표 6에서 제시된 하위 범주별로 살펴보면 '질문, 제안, 설명'행동이 40.21회로 가장 많이 관찰되었으며 '신체접촉'이 17.16회로 두 번째로 많이 관찰되었다. 그 다음 '이야기 들어주기', '눈맞춤(미소)', '유아관찰', '금지, 지시' '칭찬, 격려', '유아들로부터 이탈', '함께 놀이하기' '책 읽어주기', '도와주기', '유아의 요구에 무응답', '멍하니 앉아있기', '위협, 협박', '비난, 짜증' 순서로

나타났다.

<표 6> 교사의 상호작용 행동의 순위별 평균빈도와 표준편차 및 범위

순위	상호작용 행동	M(SD)	범위
1	질문, 제안, 설명	40.21(15.98)	6～68
2	신체접촉	17.16(10.83)	2～41
3	이야기 들어주기	16.84(9.29)	4～35
4	눈맞춤(미소)	13.16(8.58)	3～32
5	유아관찰	13.15(5.98)	2～27
6	금지, 지시	11.74(10.99)	2～40
7	칭찬, 격려	9.79(6.30)	0～22
8	유아들로부터 이탈	9.42(9.51)	0～33
9	함께 놀이하기	8.37(8.66)	0～33
10	책 읽어주기	7.89(13.46)	0～56
11	도와주기	6.00(6.00)	0～26
12	유아의 요구에 무응답	2.11(2.37)	0～ 8
13	멍하니 앉아있기	1.32(3.93)	0～17
14	위협(협박)	0.37(0.83)	0～ 3
15	비난, 짜증	0.26(1.15)	0～ 5

영아의 연령에 따른 교사의 상호작용 행동을 살펴보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표 7과 같다.

표 7에 의하면 애정적 행동 중 통계적으로 유의한 차이를 나타낸 것은 '신체접촉', '눈맞춤(미소)', '전체 애정적 행동'이었다. '신체접촉'은 만 1세반 교사가 평균 22.82회, 만 2세반 교사는 평균 9.38회(t=3.34, p<.01), '눈맞춤(미소)'는 만 1세반 교사의 평균이 16.46회, 만 2세반 교사의 평균이 8.63회(t=2.15, p<.05), '전체 애정적 행동'은 만 1세반 교사가 평균 63.27회, 만 2세

반 교사가 평균 39.50회(t=2.82, p<.05)로 만 1세반 교사가 만 2세반 교사보다 세 행동을 더 많이 하였다.

통제적 행동 중 '금지/지시' 행동은 만 2세반 교사가 평균 19.63회, 만 1세반 교사가 평균 7.09회(t=-3.085, p<.01), '전체 통제적 행동'은 만 2세반 교사의 평균 19.63회, 만 1세반 교사의 평균 7.09회(t=-2.731, p<.05)로 두 항목 모두 만 2세반 교사가 더 많이 하였고 이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 7> 학급 연령에 따른 교사의 상호작용 행동

(N: 만 1세=11, 만 2세=8)

상호작용 행동		만 1세반 교사 M(SD)	만 2세반 교사 M(SD)	t
애정적	신체접촉	22.82(10.43)	9.38(5.18)	3.34**
	눈맞춤/미소	16.46(8.48)	8.63(6.80)	2.15*
	관찰	12.09(6.20)	14.63(5.73)	- .91
	칭찬/격려	11.91(6.74)	6.88(4.51)	1.83
	총 빈도	63.27(22.00)	39.50(10.47)	2.82*
참여적	질문, 제안, 설명	35.82(13.39)	46.25(18.14)	-1.45
	이야기 들어주기	14.82(9.51)	19.63(8.80)	-1.12
	책 읽어주기	11.46(16.91)	3.00(3.25)	1.39
	함께 놀이하기	7.55(9.57)	9.50(7.71)	- .48
	도와주기	6.18(7.60)	5.75(3.15)	.15
	총 빈도	75.82(19.34)	84.13(21.65)	- .88
통제적	금지/지시	6.27(3.77)	19.25(13.37)	-3.09**
	위협/협박	.36(.67)	.38(1.06)	- .03
	비난/짜증	.46(1.51)	.00(.00)	.85
	총 빈도	7.09(5.24)	19.63(14.06)	-2.73*
방임적	유아 요구에 무응답	1.36(2.42)	3.13(2.03)	-1.67
	유아로부터 이탈	9.36(8.37)	9.50(11.50)	- .03
	멍하니 앉아있기	.46(1.04)	2.50(5.95)	-1.13
	총 빈도	11.18(10.23)	15.13(12.29)	- .76

*p<.05, **p<.01

2) 교사의 개인변인과 상호작용 행동

교사의 개인변인 중 학력, 자격증에 따라서는 상호작용 행동의 차이가 없었고 교사의 연령, 보육교사 경력, 영아반 경력과 상호작용 행동과 상관관계를 살펴본 결과는 표 8과 같다.

<표 8> 교사의 연령, 보육교사 경력, 영아반 경력과 상호작용행동과의 상관계수

	애정총점	참여총점	통제총점	방임총점
연령	.55*	-.31	-.25	-.07
보육교사경력	.55*	-.31	-.31	-.12
영아반경력	.34	-.03	-.28	-.25

*p<.05

표 8에 의하면 교사의 애정적인 상호작용 행동은 교사의 연령과 경력과 통계적으로 유의미한 상관관계가 있었다. 즉, 교사가 나이가 많고(r=.55, p<.05), 경력이 많을수록(r=.55, p<.05) 애정적 행동을 많이 하였다.

교사의 결혼여부에 따른 상호작용 행동을 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표 9와 같다.

애정적 행동 중 '신체접촉', '눈맞춤(미소)', '전체 애정적 행동'은 미혼의 교사보다 기혼 교사에게 통계적으로 유의하게 더 많이 나타났다. '신체접촉'은 미혼교사가 평균 12.58회, 기혼 교사가 25.00회로 차이가 났고(t=-2.85, p<.05), '눈맞춤(미소)'는 미혼교사가 평균 9.50회, 기혼 교사가 평균 19.43회(t=-2.88, p<.01), '전체 애정적 행동'은 미혼 교사가 평균 45.25회, 기혼 교사는 평균 72.14회(t=-3.96, p<.001)로 차이가 났다.

방임적 행동 중 '유아의 요구에 무응답'은 미혼교사가 평균 3.00회, 기혼교사가 평균 .57회로 미혼교사가 기혼교사에 비하여 통계적으로 유의하게 더

많이 행동하였다(t=2.42, p<.05).

<표 9> 교사의 결혼여부에 따른 상호작용 행동에 대한 t검증

(N: 미혼=12, 기혼=7)

	상호작용 행동	미혼 M(SD)	기혼 M(SD)	t
애정적	신체접촉	12.58(8.58)	25.00(10.18)	-2.85*
	눈맞춤/미소	9.50(6.36)	19.43(8.62)	-2.88**
	관찰	12.33(6.21)	14.57(5.74)	- .78
	칭찬/격려	7.83(5.86)	13.14(5.96)	-1.89
	총 빈도	42.25(14.84)	72.14(17.57)	-3.96***
참여적	질문, 제안, 설명	42.83(18.61)	35.71(9.71)	.93
	이야기 들어주기	19.00(10.07)	13.14(6.89)	1.36
	책 읽어주기	8.42(15.95)	7.00(8.76)	.22
	함께 놀이하기	9.25(10.46)	6.6(4.49)	.57
	도와주기	4.75(3.19)	8.14(8.99)	-1.20
	총 빈도	84.25(19.75)	70.86(19.39)	1.44
통제적	금지/지시	14.92(12.72)	6.29(3.30)	1.74
	위협/협박	.50(1.00)	.14(.38)	.90
	비난/짜증	.42(1.44)	.00(.00)	.76
	총 빈도	15.83(13.23)	6.43(3.41)	1.83
방임적	유아 요구에 무응답	3.00(2.49)	.57(1.13)	2.42*
	유아로부터 이탈	9.17(10.13)	9.86(9.08)	- .15
	멍하니 앉아있기	1.92(4.89)	.29(.76)	.87
	총 빈도	14.08(11.65)	10.71(10.26)	.63

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

2. 영아의 사회·정서적 행동

영아의 사회·정서적 행동을 알아보기 위하여 각 하위 영역별 평균 및 표준편차 및 연령, 성별, 출생순위에 따른 차이를 살펴보았고 그 결과는 다음과 같다.

1) 연령에 따른 영아의 사회·정서적 행동

연령에 따른 영아의 사회·정서적 행동의 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표 10과 같다.

표 10에 의하면 만 2세가 만 1세보다 긍정적인 행동의 하위범주에서 모두 통계적으로 의미있게 높았다.

긍정적 행동 중 '순종'은 만 1세 평균이 10.27점, 만 2세 평균은 12.0점이었다(t=-2.92, p<.01). '주의집중'은 만 1세 평균 6.26점, 만 2세 평균 8.12점이었으며(t=-4.01, p<.001) '모방/놀이'는 만 1세가 평균 7.88점, 만 2세는 평균 9.02점으로 역시 만 2세가 높았다(t=-2.69, p<.01). '동기'는 만 1세 평균 7.14점, 만 2세 평균 8.58점(t=-2.90, p<.01)이었고, '감정이입'도 만 1세는 평균 5.71점, 만 2세는 평균 8.85점(t=-4.71, p<.001)이었으며, '친사회적 또래관계'는 만 1세가 평균 4.63점, 만 2세가 평균 6.90점(t=-4.99, p<.001)으로 그 차이를 나타냈다. '전체 긍정적 행동' 역시 만 1세는 평균 41.90점, 만 2세는 평균 53.46점(t=-5.08, p<.001)으로 만 2세의 점수가 높았다.

표 10에서 부정적 행동의 연령별 차이를 살펴보면 '일반적 불안'은 만 1세가 평균 2.35점, 만 2세는 평균 3.81점으로 통계적으로 의미있게 만 2세가 높았다(t=-3.78, p<.001).

<표 10> 영아의 연령에 따른 사회·정서적 행동에 대한 t검증

영아의 사회·정서적 행동			연령		t
			만 1세	만 2세	
긍정적 행동		순종	10.27(3.31)	12.00(2.64)	-2.92**
		주의집중	6.26(2.60)	8.12(2.01)	-4.01***
		모방/놀이	7.88(2.37)	9.02(1.88)	-2.69**
		동기	7.14(2.77)	8.58(2.19)	-2.90**
		감정이입	5.71(3.08)	8.85(3.57)	-4.71***
		친사회적 또래관계	4.63(2.36)	6.90(2.22)	-4.99***
		총점	41.90(12.50)	53.46(10.32)	-5.08***
부정적 행동	외현적	활동 충동성	5.16(3.01)	5.38(3.25)	- .36
		공격 반항성	7.67(4.49)	7.88(6.16)	- .20
		총점	12.84(6.82)	13.27(8.72)	- .28
	내면적	우울	2.63(2.40)	2.06(1.83)	1.36
		일반적 불안	2.35(1.79)	3.81(2.08)	-3.78***
		분리불안	4.14(2.43)	3.94(2.07)	.45
		새로운 것에 대한 거부	3.57(1.90)	4.25(2.26)	-1.63
		총점	12.69(5.45)	13.88(5.44)	-1.10

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

2) 성별에 따른 영아의 사회·정서적 행동

성별에 따른 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동은 표 11에서와 같이 유의한 차이가 발견되었다.

<표 11> 영아의 성별에 따른 긍정적인 사회·정서적 행동에 대한 t검증

	긍정행동	연령	남M(SD)	여M(SD)	t
긍정행동	순종	만 1세	10.15(3.62)	10.41(2.95)	- .27
		만 2세	11.08(2.26)	12.79(2.73)	-2.43*
		전 체	10.59(3.07)	11.74(3.04)	- .19
	주의집중	만 1세	5.85(3.07)	6.77(1.82)	-1.24
		만 2세	7.71(2.15)	8.46(1.84)	-1.37
		전 체	6.73(2.81)	7.72(2.00)	-2.05*
	모방/놀이	만 1세	7.67(2.51)	8.14(2.21)	- .69
		만 2세	7.83(1.88)	10.04(1.17)	-5.15***
		전 체	7.75(2.22)	9.20(1.94)	-3.51***
	동기	만 1세	7.29(2.91)	6.95(2.65)	.43
		만 2세	8.21(2.25)	8.89(2.13)	-1.13
		전 체	7.73(2.63)	8.04(2.54)	- .61
	감정이입	만 1세	5.04(2.90)	6.55(3.14)	-1.74
		만 2세	7.92(3.74)	9.64(3.27)	-1.78
		전 체	6.39(3.59)	8.28(3.54)	-2.66**
	친사회적 또래관계	만 1세	3.89(2.45)	5.55(1.92)	-2.58*
		만 2세	5.96(2.18)	7.71(1.94)	-3.08**
		전 체	4.86(2.53)	6.76(2.20)	-4.02***
	총점	만 1세	39.89(13.46)	44.36(11.01)	-1.25
		만 2세	48.71(9.44)	57.54 (9.38)	-3.37***
		전 체	44.04(12.45)	51.74(12.00)	-3.16**

**p<.01, ***p<.001

표 11에 의하면 긍정적인 사회·정서적 행동은 '동기'를 제외한 나머지 하위범주에서 통계적으로 유의하게 여아가 남아보다 높았다.

'순종'은 만 2세 남아가 평균 11.08점, 여아가 평균 12.79점으로(t=-2.92, p<.05) 여아의 점수가 높았으며, '주의집중'은 전체 남아가 평균 6.73점, 여아가 평균 7.72점(t=-2.05, p<.05)으로 나타나 역시 여아가 더 주의집중을 잘하는 것으로 나타났다. '모방/놀이'는 만 2세 남아가 평균 7.83점, 여아는 평균 10.04점으로 그 차이가 의미있는 수준이었으며(t=-5.147, p<.001), 전체 남아는 평균 7.75점, 여아는 평균 9.20점(t=-3.51, p<.001)으로 여아의 평균이 높음을 알 수 있었다. '감정이입'은 전체 남아의 경우 평균 6.39점, 여아의 경우는 평균 8.28점으로 역시 여아의 점수가 높았고(t=-2.66, p<.001). '친사회적 또래관계' 역시 만 1세 남아는 평균 3.89점, 여아는 평균 5.55점(t=-2.58, p<.05), 만 2세 남아는 평균 5.96점, 여아는 평균 7.71점(t=-3.08, p<.01), 전체 남아는 평균 4.86점, 여아는 평균 6.76점(t=-4.02, p<.001)으로 모두 여아가 의미있게 높음을 알 수 있다. '긍정행동 총점'은 만 2세 남아가 평균 48.71점, 여아가 평균 57.54점(t=-3.374, p<.001)이었고, 전체 남아는 평균 44.04점, 여아는 평균 51.74점(t=-3.164, p<.01)으로 역시 통계적으로 의미있게 여아가 높았다.

성별에 따른 영아의 부정적인 사회·정서적 행동의 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표 12와 같다.

표 12에 의하면 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 중 외현적으로 나타나는 것은 남아에게 더 많이 나타났고 내면적인 것은 여아에게 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. '활동/충동성'은 만 2세 남아가 평균 6.71점, 여아는 평균 4.25점으로 통계적으로 유의미하게 남아에게 높았고(t=2.913, p<.01) 전체 남아가 평균 5.94점, 여아가 평균 4.60점으로 통계적으로 유의미하게 남아의 점수가 높았다(t=2.91, p<.05). '외현적 부정적 행동 총점'은 만 2세 남아가 평균 16.46점, 여아가 평균 10.54점으로 남아가 높았으며 이는 통계적

으로 유의미 하였다(t=2.57, p<.05). 전체 남아의 평균 점수는 14.65점, 여아는 평균 11.44점으로 남아가 높았으며 이는 통계적으로 유의미 하였다(t=2.09, p<.05).

<표 12> 영아의 성별에 따른 부정적인 사회·정서적 행동에 대한 t검증

		연령	남M(SD)	여M(SD)	t
외현적 부정적 행동	활동 충동성	만 1세	5.26(3.16)	5.05(2.89)	.25
		만 2세	6.71(3.04)	4.25(3.03)	2.91**
		전 체	5.94(3.16)	4.60(2.96)	2.20*
	공격 반항성	만 1세	7.78(5.36)	7.55(3.25)	.18
		만 2세	9.75(6.95)	6.29(4.99)	2.09*
		전 체	8.71(6.18)	6.84(4.32)	1.76
	총점	만 1세	13.04(8.00)	12.59(5.20)	.23
		만 2세	16.46(9.13)	10.54(7.48)	2.57*
		전 체	14.65(8.64)	11.44(6.59)	2.09*
내면적 부정적 행동	우울	만 1세	2.67(2.24)	2.59(2.63)	.11
		만 2세	2.04(1.78)	2.07(1.90)	- .06
		전 체	2.37(2.04)	2.30(2.24)	.17
	일반적 불안	만 1세	2.33(1.88)	2.36(1.71)	- .06
		만 2세	3.75(2.25)	3.86(1.96)	- .18
		전 체	3.00(2.16)	3.20(1.98)	- .48
	분리불안	만 1세	4.22(2.62)	4.05(2.24)	.25
		만 2세	3.46(1.96)	4.36(2.11)	-1.58
		전 체	3.86(2.34)	4.22(2.15)	- .80
	새로운 것에 대한 거부	만 1세	3.04(1.72)	4.22(1.95)	-2.27*
		만 2세	3.50(1.96)	4.89(2.33)	-2.31*
		전 체	3.25(1.83)	4.60(2.18)	-3.36***
	총점	만 1세	12.26(5.35)	13.22(5.64)	- .62
		만 2세	12.38(5.63)	15.18(5.02)	-1.90
		전 체	12.31(5.43)	14.32(5.34)	-1.87

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

내면적 부정적 행동 중 '새로운 것에 대한 거부'는 만 1세 남아의 경우

평균 3.04점, 여아의 경우는 평균 4.22점으로 통계적으로 유의미하게 여아의 점수가 높았고(t=-2.27, p<.05) 만 2세 남아는 평균 3.50, 여아는 평균 4.89로 그 차이가 의미있게 여아의 점수가 높았다(t=-2.31, p<.05). 전체 남아의 경우도 평균 3.25, 여아는 4.60으로 여아의 점수가 높았고 역시 유의한 것으로 나타났다(t=-3.36, p<.001).

3) 출생순위에 따른 영아의 사회·정서적 행동

출생순위에 따른 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동의 하위 항목에 대한 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시한 결과는 표 13과 같다.

<표 13> 출생순위에 따른 긍정적인 사회·정서적 행동에 대한 일원분산분석

(N: 외동=36, 첫째=10, 둘째=44, 셋째이상=11)

	긍정행동	외동M(SD)	첫째M(SD)	둘째M(SD)	셋째M(SD)	F
긍정행동	순종	10.86(2.82)	13.10(3.21)	10.93(3.21)	11.27(3.10)	1.53
	주의집중	7.11(2.82)	9.20(1.22)	6.82(2.30)	7.36(2.20)	2.66
	모방/놀이	8.50(2.00)	9.60(1.77)	8.55(2.22)	7.00(2.52)	2.67
	동기	7.75(2.47)	9.90(2.18)[a]	7.80(2.51)	6.82(2.85)[b]	2.87*
	감정이입	6.67(3.70)	9.50(3.13)	7.66(3.53)	6.18(4.04)	2.10
	친사회적또래관계	5.64(2.17)	7.30(2.66)	5.84(2.57)	4.82(3.12)	1.80
	긍정행동총점	46.53(11.98)	58.60(8.56)[a]	47.59(12.75)	43.45(14.78)[b]	3.12*

참고 : [ab]다른 문자끼리 집단간 차이를 나타냄(Scheffe 사후검증 결과임) *p<.05

'동기'는 외동아가 평균 7.75점, 첫째는 평균 9.90점, 둘째 평균 7.80점, 셋째 평균 6.82점으로 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다(F=2.87, p<.05). '긍정행동 총점'은 외동아가 평균 46.53, 첫째가 평균 58.60, 둘째가 평균 47.59, 셋째가 평균 43.45점으로 유의미한 차이를 나타냈다(F=3.12, p<.05). 이러한 차이가 어떤 집단 간에 기인한 것인지를 알아보기

위하여 Scheffe 사후검증을 실시한 결과는 '동기', '긍정행동총점' 모두 첫째와 셋째이상 집단에서 차이가 있었다. 즉, 첫째 집단의 영아들이 셋째 이상 집단의 영아들보다 '동기', '긍정 행동 총점' 점수가 높았다.

영아의 부정적인 사회·정서적 행동의 하위 항목에 대한 출생순위별 점수의 평균 및 표준편차는 다음의 표 14와 같다.

<표 14> 출생순위에 따른 부정적인 사회·정서적 행동에 대한 일원분산분석

(N: 외동=36, 첫째=10, 둘째=44, 셋째이상=11)

		외동M(SD)	첫째M(SD)	둘째M(SD)	셋째M(SD)	*F*
외현적	활동충동성	5.39(2.99)	4.90(3.31)	5.64(3.38)	3.82(2.04)	1.06
	공격반항성	8.22(4.28)	7.90(4.61)	8.32(6.52)	4.09(2.77)	2.00
	총점	13.61(6.57)	12.80(7.69)	13.95(9.20)	7.91(3.14)	1.89
내면적	우울	2.58(1.96)	1.90(1.85)	2.20(2.16)	2.45(2.88)	.36
	일반불안	3.31(1.60)	3.60(2.37)	2.77(2.26)	3.27(2.53)	.70
	분리불안	4.83(2.21)[a]	3.80(2.20)	3.75(2.16)	2.82(2.14)[b]	3.04*
	새로움거부	4.19(1.83)	4.00(2.00)	3.82(2.44)	3.37(1.69)	.49
	총점	14.67(4.57)	13.30(4.69)	12.55(6.18)	11.91(5.34)	1.29

참고 : [ab]다른 문자끼리 집단 간 차이를 나타냄(Scheffe 사후검증 결과임) *p<.05

'분리불안'의 평균은 외동아가 4.83점, 첫째는 4.00점, 둘째 3.82점, 셋째가 2.82점으로 나타났으며 유의미한 차이를 나타내었다(F=3.04, p<.05). Scheffe 사후검증을 실시하여 집단간의 차이를 알아본 결과 외동아가 셋째 영아보다 '분리불안' 점수가 유의미하게 높음을 알 수 있었다.

3. 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

오전 자유놀이시간에 나타나는 교사의 상호작용 행동과 만 1, 2세 영아의 사회·정서적 행동이 어떠한 관계를 보이는지 알아보기 위해 교사의 상호작용 행동과 각 연령별 긍정적, 부정적인 사회·정서적 행동과의 단순상관계수를 산출하였고 그 결과는 다음과 같다.

1) 교사의 애정적 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

교사의 애정적 행동과 영아의 긍정적, 부정적인 사회·정서적 행동과의 관계를 알아보기 위하여 상관계수를 산출한 결과는 표 15, 표 16과 같다.

<표 15> 교사 애정적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		순종	주의집중	모방/놀이	동기	감정이입	친사회적 또래관계	긍정행동 총점
애정적	만 1세	.21	.31*	.37**	.38**	.44**	.34*	.45***
	만 2세	.23	.32*	.21	.04	.30*	.23	.32*
	전 체	-.02	-.01	.08	.03	-.02	-.08	-.01

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

표 15에 따르면 교사의 애정적 행동이 많을수록 만 1세 영아의 '주의집중'(r=.31, p<.05), '모방/놀이'(r=.37, p<.01), '동기'(r=.38, p<.01), '감정이입'(r=.44, p<.01), '친사회적 또래관계'(r=.34, p<.05), '긍정행동총점'(r=.45, p<.01) 점수가 통계적으로 유의미하게 높았고 만 2세의 경우도 '주의집중'(r=.32, p<.05), '감정이입'(r=.30, p<.05), '긍정행동 총점'(r=.32, p<.05) 점수가 통계적으로 유의미하게 높았다.

<표 16> 교사 애정적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		외현적 부정적 행동			내면적 부정적 행동				
		활동 충동성	공격 반항성	외현 총점	우울	일반 불안	분리 불안	새로운 것 거부	내면 총점
애정적	만 1세	.03	-.18	.07	-.23	-.07	-.05	-.09	-.23
	만 2세	-.34*	-.13	-.22	.07	.14	-.15	.35*	.16
	전 체	-.07	-.12	.00	-.02	-.21*	-.03	-.06	-.15

*p<.05

표 16에 의하면 교사의 애정적 행동과 만 1세 영아의 부정적인 사회·정서적 행동에는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 그러나 교사의 애정적 행동이 많을수록 만 2세 영아의 '활동/충동성' 점수는 통계적으로 유의미하게 낮게 나타났고(r=-.34, p<.05), '새로운 것에 대한 거부'는 높게 나타났다(r=.35, p<.05). 전체 영아의 '일반불안' 점수는 교사의 애정적 행동이 많을수록 통계적으로 유의미하게 낮게 나타났다(r=-.21, p<.05).

2) 교사의 참여적 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

교사의 참여적 행동과 영아의 긍정적, 부정적인 사회·정서적 행동과의 상관관계는 표 17, 표 18과 같다.

표 17에 따르면 교사의 참여적 행동이 많을수록 통계적으로 의미있게 만 1세 영아의 '모방/놀이' 점수는 낮게 나타났고(r=-.35, p<.05), 만 2세 영아의 '순종' 점수는 높게 나타났다(r=.28, p<.05).

<표 17> 교사 참여적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		순종	주의집중	모방/놀이	동기	감정이입	친사회적 또래관계	긍정행동 총점
참여적	만 1세	-.08	-.14	-.35*	-.20	-.27	-.11	-.25
	만 2세	.28*	.04	-.17	-.19	-.14	-.05	-.05
	전 체	.15	.03	-.19	-.12	-.07	.03	-.03

*p<.05

표 18에서 교사의 참여적 행동이 많을수록 통계적으로 유의미하게 만 2세 영아의 '활동/충동성'(r=-.35(p<.01), '공격/반항성'(r=-.35, p<.05), '부정적인 외현적 행동 총점'(r=-.38, p<.01)은 낮았고, 전체 영아의 '활동/충동성'(r=-.25, p<.05), '외현적인 부정적 행동 총점'(r=-.31, p<.01)도 역시 낮게 나타났다. 반면에 '새로운 것에 대한 거부'(r=.24, p<.05)는 높았다.

<표 18> 교사 참여적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		외현적 부정적 행동			내면적 부정적 행동				
		활동 충동성	공격 반항성	외현 총점	우울	일반 불안	분리 불안	새로운 것 거부	내면 총점
참여적	만 1세	-.16	.08	-.24	-.13	-.14	.16	.19	.10
	만 2세	-.35**	-.35*	-.38**	-.06	-.16	-.22	.23	-.00
	전 체	-.25*	-.17	-.31**	-.13	-.06	-.03	.24*	.07

*p<.05, **p<.01

3) 교사의 통제적 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

교사의 통제적 행동과 영아의 긍정적, 부정적인 사회·정서적 행동과의 상관관계는 표 19, 표 20과 같다.

<표 19> 교사 통제적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		순종	주의집중 모방/놀이	동기	감정이입	친사회적 또래관계	긍정행동 총점
통제적	만 1세	-.21	-.20	-.21	-.06	-.28	-.30*	-.32*
	만 2세	-.35*	-.14	.06	.16	.02	-.06	-.08
	전 체	-.06	.01	.13	.18	.19	.16	.15

*p<.05

표 19에 따르면 교사의 통제적 행동이 많을수록 통계적으로 의미있게 만 1세 영아의 '친사회적 또래관계'(r=-.30, p<.05), '긍정행동 총점'(r=-.32, p<.05)은 낮았고 만 2세 영아의 '순종'(r=-.35, p<.05) 역시 낮았다.

<표 20> 교사 통제적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		외현적 부정적 행동			내면적 부정적 행동				
		활동 충동성	공격 반항성	외현 총점	우울	일반 불안	분리 불안	새로운 것 거부	내면 총점
통제적	만 1세	.08	.19	.08	.47**	.20	-.26	-.08	.14
	만 2세	.46***	.39**	.45***	-.01	.11	.26	-.33*	-.05
	전 체	.28**	.29**	.26**	.00	.28**	.07	-.12	.05

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

표 20에 의하면 교사의 통제적 행동이 많을수록 통계적으로 유의미하게

만 1세 영아의 '우울'(r=.47, p<.01), 만 2세 영아의 '활동/충동성'(r=.46, p<.001), '공격/반항성'(r=.39, p<.001), '외현적 부정적 행동 총점'(r=.45, p<.001)이 높게 나타났고 '새로운 것에 대한 거부'(r=-.33, p<.05)는 낮게 나타났다. 전체 영아의 '활동/충동성'(r=.28, p<.01), '공격/반항성'(r=.29, p<.01), '부정적인 외현적 행동 총점'(r=.257, p<.01), '일반불안'(r=.279, p<.01)은 교사의 통제적 행동이 많을수록 통계적으로 의미있게 높았다.

4) 교사의 방임적 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

교사의 방임적 행동과 영아의 긍정적, 부정적인 사회·정서적 행동과의 상관관계는 표 21, 표 22와 같다.

<표 21> 교사 방임적 행동과 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		순종	주의집중	모방/놀이	동기	감정이입	친사회적 또래관계	긍정행동 총점
방임적	만 1세	-.24	-.25	-.06	-.22	-.26	-.24	-.28*
	만 2세	-.30*	-.05	.13	.22	.09	.05	.02
	전 체	-.20*	-.07	.08	.05	.03	.00	-.03

*p<.05

표 21에 따르면 교사의 방임적 행동이 많을수록 통계적으로 유의미하게 만 1세 영아의 '긍정행동 총점'(r=-.28, p<.05), 만 2세 영아의 '순종'(r=-.30, p<.05), 전체 영아의 '순종'(r=-.20, p<.05)은 낮게 나타났다.

<표 22> 교사 방임적 행동과 영아의 부정적인 사회·정서적 행동 간의 상관계수

		외현적 부정적 행동			내면적 부정적 행동				
		활동 충동성	공격 반항성	외현 총점	우울	일반 불안	분리 불안	새로운 것 거부	내면 총점
방임적	만 1세	.10	.16	.13	.49**	.37**	-.15	-.06	.25
	만 2세	.44***	.35*	.41**	.05	-.00	.22	-.28*	-.07
	전 체	.28**	.28**	.28**	.23*	.19	.04	-.16	.08

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

표 22를 보면 교사의 방임적 행동이 많을수록 통계적으로 의미있게 만 1세 영아의 '우울'(r=.49, p<.01), '일반불안'(r=.37, p<.01), 만 2세 영아의 '활동/충동성'(r=.44, p<.001), '공격/반항성'(r=.35, p<.05), '부정적인 외현적 행동 총점'(r=.41, p<.01), 전체 영아의 '활동/충동성'(r=.28, p<.001), '공격/반항성'(r=.28, p<.001), '부정적인 외현적 행동 총점'(r=.34, p<.001)이 높게 나타났다. 반면 만 2세의 '새로운 것에 대한 거부'(r=-.28, p<.05), 전체 영아의 '우울'(r=.23, p<.05)은 유의미하게 낮았다.

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구의 목적은 보육시설에서의 오전 자유놀이 시간동안 교사의 상호작용 행동과 만 1, 2세 영아의 사회·정서적 행동을 긍정행동과 부정적 행동으로 나누어 분석하고, 교사의 상호작용 행동과 만 1, 2세반 영아의 사회·정서적 행동이 어떠한 관계가 있는지를 살펴보고자 하였다. 연구문제별로 연구결과를 논의해 보면 다음과 같다.

1) 교사의 상호작용 행동

교사들은 자유놀이시간에 참여적이고 애정적인 상호작용을 많이 하였고, 방임적이고 통제적인 상호작용은 덜 하는 것으로 관찰되었다. 특히 교사들은 영아에게 놀이를 제안하거나 질문, 설명을 하는 상호작용을 가장 많이 하였고 영아들을 안아주고 토닥거리고 뽀뽀하고 쓰다듬는 신체접촉을 두 번째로 많이 하였다. 멍하니 앉아있거나 위협이나 협박, 비난, 짜증을 내는 상호작용은 거의 나타나지 않았다. 보육시설 내 성별에 따른 영아와 교사의 상호작용을 살펴본 이순형, 김정연(1997)의 연구에서 교사가 한 발화 가운데 질문 및 응답이 가장 많았다는 연구결과와 일치한다. 이러한 교사의 일방적인 상호작용은 영아의 미성숙한 발달 특성으로 인한 것으로 추측해볼 수 있다.

교사의 상호작용은 학급 연령(만 1, 2세 반)에 따라 애정적 상호작용과 통제적 상호작용에서 유의한 차이를 보였다. 만 1세반 교사들은 영아들에게 신체접촉을 하고 미소를 지으며 눈을 맞추는 등의 애정적 상호작용을 만 2

세반 교사보다 더 많이 하였고 만 2세반 교사들은 만 1세반 교사들에 비하여 금지와 같은 통제적 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 서유현(2002)의 연구에 따르면 유아의 연령이 높을수록 교사는 스스로를 '성장과 발달을 지원하는 상호작용'을 많이 한다고 보고하였으며 유아의 연령이 낮을수록 '따뜻한 상호작용'을 스스로 많이 한다고 보고하였다. 본 연구에서 '따뜻한 상호작용'과 유사한 '애정적 행동'은 만 1세의 교사에게서 더 많이 나타났으므로 유사한 결과라 여겨진다.

교사의 상호작용은 학력, 자격증에 따른 차이는 발견되지 않았다. 또한 영아반 경력과의 유의미한 관계도 없었다. 이는 교사의 개인 변인과 상호작용과의 관계를 알아보았던 선행연구와 일치하는 결과이다(김영아, 1999; 서유현, 2002; 최지현, 2000). 그러나 나이가 많은 교사일수록, 보육교사경력이 많은 교사일수록 애정적인 상호작용을 많이 하는 것으로 나타났다. 기혼인 교사들은 신체적인 접촉과 눈맞춤 등의 애정적인 상호작용을 많이 하였고, 미혼인 교사들은 영아들의 요구에 무응답을 하는 빈도가 높았다. 이는 기혼인 교사가 미혼인 교사보다 영아와 교사와의 긍정적 상호작용을 많이 하였다는 최지현(2000)의 연구결과와 일치한다.

2) 영아의 사회·정서적 행동

영아의 긍정적인 사회·정서적인 행동은 만 2세 영아가 만 1세 영아에 비하여 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 연령이 증가하여 만 2세가 되면서 점차 또래간의 상호작용이 증가하고 또래를 좋아하게 되며 타인을 이해하는 능력이 발달함에 따라 긍정적인 행동이 많이 나타나는 것으로 해석할 수 있다. 곽금주 외(2005)의 한국 영아들의 발달 연구 자료에 의하면 32개월 무렵부터 절반이 훨씬 넘는 영아들이 규칙을 지키고 순서대로 차례를 기다릴 수 있음을 볼 때, 이 시기가 친사회성 발달에 중요한 시기임을 나타내고

있다. 또한 다른 사람과 협력하는 반응도 이전 개월보다 증가된 것을 통해 타인에 대해 배려하는 친사회성이 이 시기에 더욱 발달되어 가고 있다고 볼 수 있다.

영아의 외현적으로 나타나는 부정적 행동에서는 유의한 차이가 없었으며 내면적 부정적 행동 중에서는 사물, 생물, 장소 등에 대해 두려움을 나타내는 '일반적 불안'에서만 만 2세가 더 높았다.

만 1세의 여아는 같은 연령의 남아에 비하여 또래와 친사회적 또래관계를 맺고 있는 것으로 나타났다. 선행연구에서 19개월의 영아를 대상으로 상대의 요청에 따라 자신의 감정을 조절할 수 있는 능력을 알아본 결과 여아가 상대의 요청에 따른 내적 조절능력이 더 크다는 것을 보고하였다(곽금주, 2005). 이는 친사회적인 또래관계에 필요한 능력인 내적 조절능력이 여아가 크다는 것으로 본 연구결과를 뒷받침해준다. 만 2세의 경우 더 많은 부분에서 의미있는 남녀 간의 차이를 보였다. 만 2세 여아는 순종하고 모방놀이를 좋아하며 또래와 사회적 관계를 긍정적으로 맺고 있는 등 긍정적인 사회·정서적 행동을 남아보다 더 많이 하는 것으로 나타났다. 주의집중, 모방/놀이, 감정이입은 전체 여아가 남아보다 의미있게 더 많이 하는 것으로 나타나 긍정적인 사회·정서적 행동에서는 어떤 일을 스스로 하려는 동기를 제외하고는 여아가 남아보다 긍정적인 사회·정서적 행동을 더 많이 한다고 볼 수 있다.

만 1세 외현적인 부정적 행동에서 남녀 간 차이가 없었다. 그러나 만 2세와 전체 남아는 여아에 비하여 더 활동적이고 충동적인 것으로 나타났다. 김난실(2002)의 연구에서도 적대적 행동의 경우 유아의 성이 가장 큰 영향력을 끼치며 여아보다는 남아의 경우에 적대적 행동을 보일 가능성이 많다고 하였는데 이는 본 연구와 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 또한 Rubin(1998)이 유아로부터 아동, 청소년기에 이르기까지 대체적으로 남아가 여아보다 공격적인 성향을 나타내고 영아에게 있어서도 남아가 더 공격적이

라고 보고한 연구 결과와도 일치되고 있다.

반면 전체적으로 여아는 남아에 비하여 새로운 것에 대하여 거부하는 행동을 더 많이 하는 것으로 평가되었다. 걸음마기 아동의 부정적 행동에 대한 윤주화(1999)의 연구에서 걸음마기 아동의 부정적 행동은 성에 따라 유의한 차이가 있었는데 남아는 여아에 비하여 공격적 행동과 반항적 행동을 많이 보인데 반하여 여아는 미성숙 행동과 정서불안을 더 많이 하여 본 연구결과와 일치한다. 김보영(2002)의 연구에서도 성에 따라 부정적 행동과 부정적 행동 하위 요인에 있어서 차이가 있는 것으로 나타났다. 남아가 여아보다 전체적인 부정적 행동이 많았고 부정적 행동 하위영역에서 남아는 공격적 행동, 미성숙 행동이, 여아는 위축행동이 많았다. 위축행동이 내면적인 부정적 행동임을 고려할 때 유사한 결과라 판단된다.

영아의 사회·정서적 행동은 출생순위에 따라 다르게 나타났다. 첫째 영아는 셋째 영아보다 스스로 하려는 동기와 전체적인 긍정 행동이 의미있게 높았다. 출생순위에 따른 선행 연구 중에 김난실(2004)의 연구에서 형제관계(첫째, 둘째, 외동이)에 따라 또래간 상호작용을 알아본 결과, 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 본 연구와는 다른 결과로 출생순위에 셋째 영아 포함 여부에 따른 것으로 생각된다. 본 연구에서도 둘째 영아와의 차이는 보이지 않았다.

유아의 출생순위에 따른 친사회적 행동은 첫째인 유아가 외동인 유아들이나 둘째 이하인 유아들보다 더 협조하기를 많이 하였다는 이형덕(2000)의 연구에서 알 수 있듯이 본 연구에서 전체적인 긍정행동이 많이 나타난 것과 유사한 결과라 할 수 있다. 또한 홍연림(2000)의 출생순위에 따른 아동의 성격특성에 대한 차이를 알아본 연구에서 성취성, 활동성에서 첫째가 높음을 보고하였다. 이는 성취와 동기간의 긍정적인 관계성을 고려할 때 충분히 본 연구결과를 설명해준다.

부정적 행동에서는 외동아가 셋째 영아보다 교사나 부모와 떨어 때 느끼

는 분리불안을 더 높은 수준으로 느끼고 있었다. 외동아의 경우는 형제와 많은 시간을 보내는 셋째 영아보다 가정에서 엄마가 가장 큰 놀이 친구로 애착이 다른 영아에 비해 강하여 이러한 결과를 나타낸 것으로 생각된다.

3) 교사의 상호작용 행동과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계

본 연구에서는 교사가 애정적으로 상호작용할수록 만 1세 영아는 주의집중을 잘하고 모방놀이를 좋아하며 동기가 강하게 나타났다. 또한 타인의 감정을 이해하고 또래와 친사회적 관계를 만들어가는 등의 긍정적인 사회·정서적 행동이 의미있게 높게 나타났다.

교사-유아간 상호작용이 긍정적인 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 유아의 사회성 발달 점수가 높게 나타난 민혜영(1998)의 연구결과, 교사들과 보다 긍정적인 상호작용을 경험하는 유아일수록 안정된 사회성을 보이며 정서적으로도 안정된 대인관계를 형성한다는 Howes, Phillps 와 Whiteook(1992)의 연구와 일치한다. 김난실(2004)의 연구에서도 교사가 애정적인 상호작용을 많이 할수록 유아들도 또래에게 우호적인 행동을 많이 보이는 것으로 나타났다. 이처럼 교사가 따뜻한 애정적 행동을 자주 보이는 교실에서 영아는 교사의 행동을 모방할 뿐 아니라 정서적으로도 안정되어 있기 때문에 본 연구에서도 교사의 애정적 상호작용이 많을수록 영아 역시 긍정적인 사회·정서적 행동을 많이 하는 것으로 판단된다.

교사의 애정적 행동과 만 1세 영아의 부정적인 사회·정서적 행동에는 유의미한 관계가 나타나지 않았다. 교사의 애정적 상호작용이 많을수록 만 2세 영아의 활동적이고 충동적인 행동은 낮았고 새로운 것을 거부하는 행동은 높게 나타났다. 또한 애정적 애정이 높은 교사일수록 전체 영아의 일반적인 불안은 의미있게 낮았다. 교사-유아의 상호작용이 긍정적인 유아들은 또래에 대한 공격성이 유의하게 낮았다고 보고한 Howes, Hamilton과

Matheson(1994)의 연구와 유사한 결과이며 교사의 상호작용 질이 높을수록 유아의 부정적인 상호작용이 적게 나타난 조혜진(2003)의 연구결과와도 맥락을 함께 한다. 또한 Weiss 외(2001)는 양육적 신체접촉을 더 많이 받은 영아는 2세 때 더 적은 정서적 행동적 문제를 가졌다고 보고하였다. 또한 서원영(2004)은 야간보육프로그램 개발 효과 연구를 통해 교사의 애정적이고 긍정적인 태도를 통한 프로그램이 영아의 불안 및 위축 행동 수준을 감소시킨 것으로 보고하였다. 이는 본 연구의 결과에서 교사의 애정적인 태도의 중요성을 강조하는 의견과 일치하는 것을 보여준다.

교사가 참여적 행동을 많이 할수록 만 1세 영아는 모방놀이 행동은 낮게 나왔다. 이는 놀이를 시작하지 못하고 방황하는 영아가 많은 교실에서는 교사가 놀이를 시작하도록 제안하고 질문하며 설명하기 때문에 이러한 상관관계가 나타난 것으로 보인다. 그러나 교사의 참여적인 행동이 교사가 놀이에 함께 참여하는 것인지, 교사가 놀이를 주도하는 것인가에 따라 영아의 행동양상이 달라짐을 보였으며, 만 2세 영아는 교사의 요청에 따라 순종행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 장난감 치우기 등의 요구가 영아에게 제안하고 영아의 생각을 반영하는 것이 아닌 교사의 지시로 이루어지기 때문인 것으로 보인다.

참여적인 행동을 많이 하는 교사의 반일수록 만 2세 영아는 덜 활동적이고 충동적이었으며 공격과 반항성도 낮은 것으로 나타났다. 즉 외현적 부정적 행동이 의미있게 낮았다. 그러나 새로운 것에 대해 거부하는 정도는 유의미하게 높았다.

교사가 통제적인 상호작용을 많이 할수록 1세 영아는 또래관계가 덜 긍정적이고 덜 친사회적이며 더 우울한 것으로 나타났다. 만 2세 영아에게서는 교사가 통제적으로 상호작용할수록 순종행동이 낮았고 활동적이며 충동적이

고 공격, 반항을 많이 하는 등의 부정적인 사회·정서적 행동을 하는 것으로 나타났다. 그러나 새로운 것에 대하여 거부하는 정도는 낮았다. 전체 영아에게서도 교사가 통제적으로 상호작용할수록 순종행동이 낮았고 활동적이며 충동적이고 공격, 반항을 많이 하는 등의 부정적인 사회·정서적 행동을 하는 것으로 나타났다.

Godwin(2000)에 따르면 아동의 정서적 표현은 그들의 양육자의 전반적인 정서 표현을 반영한다. 예를 들어 화를 잘 내는 양육자라면 아동 역시 화를 내는 모습을 자주 보인다. 이는 아동이 교사가 표현하고 자신과 타인의 정서를 다루는 방법을 보고 학습하였기 때문이다. 조혜진(2003)의 연구에서 유아의 사회·정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인을 분석한 결과, 유아의 부정적 상호작용에 대하여 교사의 상호작용 질의 설명력이 가장 큰 것으로 나타났다.

방임적인 상호작용을 많이 보이는 교사의 반일수록 만 1세 영아의 전반적인 긍정 행동은 낮았고, 더 우울하며, 일반적인 불안감은 높은 것으로 나타났다. 만 2세 영아는 교사의 방임적 상호작용이 많을수록 덜 순종적이었고 더 활동적이며 충동적이고 공격, 반항성이 높은 등의 외현적으로 나타나는 부정적 행동 이 높게 나타났다. 전체 영아도 교사의 방임적 행동이 높을 때 활동, 충동성, 공격, 반항성 등의 외현적 부정적 행동이 높았으며 더 우울한 것으로 나타났다. 그러나 새로운 것을 거부하는 행동은 통계적으로 의미있는 수준으로 적게 나타났다.

이러한 결과는 엄성애(2003)의 주양육자의 양육행동에서 거부와 통제가 높을수록, 반응성이 낮을수록 공격성이 높게 나타난 결과와 일치한다.

2. 결론 및 제언

보육시설에서의 오전 자유놀이시간동안 교사의 상호작용 행동과 만 1, 2세 영아의 사회·정서적 행동을 살펴보았다. 본 연구에서의 관심은 보육교사의 상호작용 행동이 영아의 연령에 따라, 교사의 개인적 변인에 따라 어떻게 나타나는지, 또한 영아의 사회·정서적 행동은 연령에 따라 어떠한 차이를 보이는지, 마지막으로 보육교사의 상호작용 행동이 영아의 사회·정서적 행동과 어떤 관계가 있는지를 알아보고자 하였다. 이를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사들은 자유놀이시간에 제안, 질문, 설명과 같은 참여적 상호작용과 영아들을 안아주고 토닥거리고 뽀뽀하고 쓰다듬는 신체접촉과 같은 애정적인 상호작용을 많이 하고 멍하니 앉아있거나 위협이나 협박, 비난, 짜증을 내는 상호작용은 적게 하였다. 자유놀이시간에 교사의 상호작용 행동은 긍정적인 상호작용(애정적, 참여적) 행동이 부정적인 상호작용(통제적, 방임적) 행동보다 많다는 점에서 보육교사의 질을 전반적으로 높이 평가할 수 있다.

둘째, 신체접촉을 하고 미소를 지으며 눈을 맞추는 등의 애정적 상호작용은 만 1세반 교사에게 더 많이 나타났고 금지와 같은 통제적인 상호작용은 만 2세반 교사들에게 더 많이 나타났다.

셋째, 교사의 애정적인 상호작용은 학력, 자격증, 영아반 경력보다 나이가 많고 보육교사경력이 많으며 기혼인 교사들이 의미 있는 수준에서 많이 하였다. 교사의 상호작용 행동과 교사의 개인적 변인간의 관계 결과에서 알 수 있듯이 좀 더 애정적이고 양육적인 상호작용을 하는 교사가 요구되는 어린 연령 반에서는 나이가 많고 보육교사 경력이 많으며 결혼을 한 교사가 어린 연령 영아들에게 적합할 것으로 생각된다.

넷째, 만 2세 영아는 만 1세 영아에 비하여 긍정적인 사회·정서적 행동을 더 많이 한다. 또한 만 2세 영아가 사물, 생물, 장소 등에 대한 두려움이

만 1세보다 높았다. 만 2세 영아가 만 1세 영아에 비하여 긍정적인 사회·정서적 행동을 더 많이 하는 결과를 통해 이 시기의 중요성과 함께 영아의 사회·정서적 행동 능력에 대해 보다 높이 평가가 되어야 하고 더욱 활발한 연구가 필요하다.

다섯째, 만 1세의 여아는 같은 연령의 남아에 비하여 또래와 친사회적인 관계를 맺고 있으며 만 2세 여아는 남아보다 더 많이 순종하고 모방놀이를 좋아하며 또래와 사회적 관계를 긍정적으로 맺고 있는 등 긍정적인 사회·정서적 행동을 하는 것으로 나타났다. 즉, 긍정적인 사회·정서적 행동에서는 어떤 일을 스스로 하려는 동기를 제외하고는 여아가 남아보다 높았다. 긍정적인 사회·정서적 행동은 전체적으로 여아가 남아보다 높았다. 이는 남아의 긍정적인 사회·정서적 행동을 증진시킬 수 있는 활동이나 프로그램의 개발에 기초적인 자료 역할을 할 수 있을 것이다.

여섯째, 만 1세에게서는 외현적으로 나타나는 부정적 행동에서 남녀간의 차이가 유의하지 않았지만 만 2세와 전체 남아는 더 활동적이고 충동적이었다. 반면 여아는 만 1, 2세, 전체 모두 남아에 비하여 새로운 것에 대하여 거부하는 행동을 더 많이 하는 것으로 평가되었다. 밖으로 드러나는 부정적 행동의 경우는 남아가, 새로운 것에 대하여 거부하는 부정적 행동의 경우는 여아가 높았다. 따라서 부정적 행동의 경우 남녀간의 나타나는 양상이 다르기 때문에 대상에 따른 이해와 이에 맞는 활동, 프로그램 개발이 필요하겠다.

일곱째, 출생순위 첫째 집단의 영아는 셋째 이상 집단의 영아보다 스스로 하려는 동기와 전체적인 긍정 행동이 의미있게 높았고 외동아가 셋째 이후 영아보다 교사나 부모와 떨어질 때 느끼는 분리불안이 더 높았다. 첫째 영아는 셋째 영아보다 스스로 하려는 동기와 전체적인 긍정 행동을 더 많이 하였고, 외동아가 셋째 영아보다 교사나 부모와 떨어질 때 느끼는 분리불안을 더 느끼고 있었다. 그러므로 영아반 교사들은 영아의 출생순위 역시 고

려하여 영아가 어려움을 느끼고 있을 때 적절한 도움을 주도록 해야 한다.

여덟째, 교사가 애정적이고 참여적으로 상호작용할수록 영아의 긍정적인 사회·정서적 행동은 높았고 외현적, 내면적인 부정적 행동은 낮게 나타났다. 그러나 교사의 상호작용 행동이 통제적이고 방임적일수록 영아는 적은 긍정적인 사회·정서적 행동과 높은 부정적인 사회·정서적 행동을 나타냈다. 즉, 영아들이 긍정적인 사회·정서적 행동을 하는데 있어 교사가 얼마나 중요한 인적 환경인가 하는 점을 입증해주고 있다. 때문에 교사들은 영아들이 사회·정서적인 행동을 긍정적으로 할 수 있도록 바람직한 모델이 되어야 하며 또한 추후 영아반 교사교육 프로그램 연구 등에 사용될 수 있는 기초를 마련했다는 점에서 의의가 있다.

본 연구의 제한점을 살펴보고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 연구대상은 교사 19명, 영아 101명으로 임의표집되었다. 집단크기가 작을 뿐만 아니라 임의표집으로 배경을 통제하지 못한 점 등은 보육교사의 상호작용과 영아의 사회·정서적 행동과의 관계를 일반화하는데 매우 조심스럽게 해석해야 할 부분이다.

둘째, 만 1, 2세의 상호작용 행동을 교사의 평정으로 분석하였는데 교사의 개인적 견해가 포함될 수 있기 때문에 연구자의 관찰과 함께 분석되는 것이 바람직할 것으로 보인다.

셋째, 보육교사의 상호작용 행동을 분석하는 기준이 모호한 부분이 있어 이에 대한 충분한 검토와 신뢰성 확보가 추후 연구되어야 할 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서의 연구기간과 더불어 2학기 말에 연구를 한다면 교사의 상호작용이 영아에게 끼칠 수 있는 영향을 좀 더 심층적으로 분석할 수 있을 것으로 보인다.

참 고 문 헌

강정원(2005). 2세 영아와 교사의 상호작용. 2005년도 한국영유아교원교육학회 연차학술대회, 57-80.

강진아(1998). 탁아기관의 질과 영아의 탐색/놀이 행동과의 관계 : 물리적 놀이 환경의 영향을 중심으로. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

곽금주 외(2003). 영아기 발달에 따른 한국 엄마의 신체접촉 양상의 변화. 한국 심리학회지 : 발달, 16(4), 75-97.

곽금주 외(2005). 한국영아발달연구. 서울 : 학지사.

곽승주(2003). 영아-교사간 상호작용에 관한 문화기술적 연구 : 2세 영아를 중심으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

곽주영(1996). 보육교사 행동의 질적 수준과 아동의사회적 행동 특성. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

구수연(2005). 1-2세 영아프로그램의 구성 및 운영. 2005년도 한국영유아교원교육학회 춘계학술대회, 43-78.

권기욱(2005). 유아교사론. 서울: 문음사.

권혜진(1996). 보육시설의 집단 크기에 따른 영아의 또래 및 보육교사와의 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김경옥(2005). 영아-교사의 상호작용 유형에 따른 30개월 영아의 언어표현 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

김난실(2004). 만 2세 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 관련변인 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김미자(1995). 영・유아기 탁아경험이 사회정서적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김상하(1998). 아버지의 영아 양육 참여와 관련 변인. 연세대학교 대학원 석사

학위논문.

김선주(2005). 교사-유아의 개별상호작용을 통한 3세 유아의 사회적 적응행동 사례 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

김숙령(1995). 유아의 애착상태와 유치원 생활에서 나타나는 사회정서적 문제 행동들간의 관계에 관한 연구 - 한국과 미국 유아를 대상으로 한 비교적 관점에서. 유아교육연구, 15(1), 21-39.

김영명(1997). 어머니 및 보육교사에 대한 유아의 애착안정성에 따른 정서적 행동문제. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김영신(2004). 부모-영아 놀이유형과 부모의 언어적, 비언어적 행동 비교. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

김영아(1999). 유아교육 프로그램의 질적수준에 대한 교사의 자기평가. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김지연(2005). 어린이집 교사의 언어적 행동과 영아의 언어발달 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김혜석(2002). 영아 보육 프로그램에 대한 교사의 인식에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

노동부 고용평등국 여성고용과(2005). 일하는 엄마의 영아보육 실태조사. 노동부.

노재은(1999). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

민혜영(1998). 유아의 사회성 발달에 영향을 미치는 환경변인과 개인 내적변인들에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

박명호(2000). 어머니의 양육태도와 유아의 사회적 행동에 관한 연구 . 연세대학교 대학원 석사학위논문.

박성연 외(2003). 부모교육. 서울 : 교육과학사.

박연순(2004). 보육시설의 질적 수준에 따른 영아의 친사회적 행동 비교 연

구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

박현정(2003). 교사-유아 상호작용 시작과 참여 유아의 기질 및 사회·정서적 행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

보건복지부(2004). 참여복지 5개년 계획. 2006. 04. 24. 인용 : http://www.mohw.go.kr/index.jsp

삼성복지재단(2004). 삼성어린이집 영아 프로그램 1세. 서울: 다음세대.

삼성복지재단(2004). 삼성어린이집 영아 프로그램 2세. 서울: 다음세대.

삼성복지재단(2004). 삼성어린이집 프로그램 총론. 서울: 다음세대.

서원경(2004). 보육교사와 영아의 애착 증진을 위한 야간보육프로그램 개발 및 적용. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

서유현(2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

성영혜, 김현자(2005). 영아보육과 치료놀이 프로그램. 서울: 형설출판사.

신지연(2004). 2세 영아의 어머니와 보육교사에 대한 복합 애착과 사회·정서적 행동. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

안상미(2002). 유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

엄성애(2003). 영아의 공격성에 관련된 변인들 : 영아의 성, 연령, 기질, 어머니의 양육행동, 보육경험 및 보육의 질을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

여성가족부(2004). 2004년 12월말 기준 보육통계. 2005. 06. 07. 인용 : http://www.mogef.go.kr/

여성가족부(2005). 2005년 12월말 기준 보육통계. 2006. 04. 03. 인용 : http://www.mogef.go.kr/

오영희, 우수경, 전호숙, 신금주(2004). (그림책을 활용한) 유아 정서능력 향상 프로그램의 이론과 실제. 파주 : 21세기사.

오지은(1998). 보육시설의 설립유형과 교사관련변인에 따른 영아교육의 질적 수준 분석. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.

유연화(2005). 교사의 상호작용행동 유형에 따른 유아의 언어적 상호작용기능과 언어발달 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

유혜형(1997). 놀이상황에서의 교사-유아 상호작용 질에 따른 유아놀이 행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

윤주화(1999). 걸음마기 아동의 문제행동과 교사의 어려움에 관한 연구. 동덕여자대학교 대학원 석사학위논문.

이금구(2003). 만 1,2세 영아를 위한 미술 교육의 현황 및 교사의 상호작용 유형에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

이순형, 김정연(1997). 보육시설 내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래간의 사회적 상호작용. 아동학회지 18(1), 23-39.

이영, 조연순(1991). 영유아 발달. 서울 : 양서원

이윤경, 김여경(2003). 어린이집 교사의 상호작용행동 유형 분류. 한국유아교육학회 2004 정기 총회 및 정기 학술대회.

이은해, 이옥, 김명순, 이완정, 유희정, 이윤정(2005). 2005 보육시설 평가인증 지침서. 보육시설평가 인증사무국.

이정미(2004). 직장보육시설 교사의 조직풍토에 대한 인식과 교사효능감 간의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이정순(2002). 부모의 양육태도와 유아의 사회·정서적 발달과의 관계. 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.

이정숙(2003). 교사경력과 유아연령에 따른 교사-유아의 상호작용. 계명대학교 대학원 석사학위논문.

이한영(2005). 0-1세 영아와 교사 상호작용. 2005년도 한국영유아교원교육학

회 연차학술대회, 29-56.

이형덕(2000). 유아의 성(性), 출생순위 및 부모의 양육태도가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

장영희(2000). 영아교육과정. 서울: 양서원.

정현숙 외(2002). 부모학. 서울 : 신정.

조재은(2001). 유아의 성별에 따른 교사의 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

조혜진(2003). 유아의 사회・정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

최미애(1999). 유치원 교사-유아의 상호작용에 영향을 미치는 제 변인에 관한 연구 .이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

최윤미(2004). 아동과 가족, 상황 특성이 형제간의 질투정서와 비조절행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

최지현(2000). 영아 특성 및 보육환경(시설과 교사) 변인이 영아의 놀이실행동에 미치는 영향. 울산대학교 대학원 석사학위논문.

최혜선(2005). 아버지의 양육태도 및 양육참여도와 유아의 사회적 능력. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

통계청(2005). 2005 인구주택 총 조사. 2006. 05. 25. 인용 : http://www.nso.go.kr/

허지은(2004). 생활주제 중심 인터넷 탐색활동이 유아의 사회·정서 발달에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍근민(1996). 영아보육환경의 질적 수준에 따른 교사-영아 상호작용에 대한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍연림(2000). 형제지위 변인과 형제관계가 아동의 성격특성에 미치는 영향. 숙명여자대학교 일반대학원 석사학위논문.

황해익(2003). 영유아・아동연구에서의 SPSS 자료분석. 서울: 창지사.

황현주(1991). 유아교육기관의 질과 유아의 사회적 행동 : 종일제 유아교육기관을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care center: Does training matter?. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*(4), 541-552.

Atkinson, L., Boldberg, S., Raval, V., Pedeson, D., Benoit, D., Moran, G., et al. (2005). On the Relation Between Maternal State of Mind and Sensitivity in the Prediction of Infant Attachment Security. *Developmental Psychology, 41*(1), 42-53

Belsky, J. and Hsieh, K.(1996). Infant Positive and Negative Emotionality : One Dimension or Two?. *Developmental Psychology, 32*(2), 289-298.

Bigner, J. J.(2002). *Parent-Child Relations : An introduction to Parenting*(6th ed.). NJ: Merrill Prentice Hall.

Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Jones, S. M., and Little, T. D. (2003). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment(ITSEA): Factor Structure, Reliability and Validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(5), 495-514.

Carter, A. S. and Briggs-Gowan, M. J. (1999). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment(ITSEA): Comparing Parent Ratings to Laboratory Observations of Task Mastery, Emotion Regulation, Coping Behaviors, and Attachment Status. *Infant Mental Health Journal, 20*(4), 375-392.

Clarke-Stewart, A. (1994). Day Care: Good or bad for children? 우리 탁아의 질, 어디로 가야 하는가? 서울: 삼성복지재단 어린이 개발센터.

Cryer, D., Hurwitz, S., and Wolery, M. (2000). Continuity of Caregiver for Infants and Toddlers in Center-based Child Care: Report on a

Survey of Center Practices. *Early Childhood Research Quarterly, 15(4), p497-514.*

NICHD Early Child Care Research Network(1996). Characteristics of Infant Child Care : Factors Contributing to Positive Caregiving. *Early Childhood Research Quarterly, 11(3), 269-306.*

Godwin, S. A. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28(2), 79-85.*

Greenspan, S. and Wieder, S. (1997). Learning To Interact. *Scholastic Early Childhood Today, 12(3), 23-24.*

Hestense, L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's Emotional Expression in Child Care Centers varying in Quality. *Early Childhood Research Quarterly, 8, 295-303.*

Holloway, S. D. and Reichhart-Erickson, M. (1988). The Relationship of Day Care Quality to Children's Free-play Behavior and Social Problem Solving Skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3(1), 39-53.*

Honing, A. S.(1985). High Quality Infant/Toddler Care : Issues and Dilemmas. *Young Children, 41(1), 40-46.*

Howes, C., & Hamilton, C.(1992). Children's Relationships with Caregivers : Mothers and Child Care Teachers. *Child Development, 63, 859-866.*

Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. (1994). Maternal, Teacher and Child Care History Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development, 65(1), 264-273.*

Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care. *Child Development, 63(2), 449-460.*

Janice J. Beaty. (1999). 이기숙, 강숙현 역(2001). 유아를 위한 친사회적 행동 지도. 서울: 이화여자대학교 출판부.

Margetts, K.(2005). Responsive Caregiving : Reducing the Stress in Infant Toddler Care. *International Journal of Early Childhood, 37(2), 77-84.*

McCartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. *Developmental psychology, 20(2), 244-260.*

Mill, D. and Romano-White, D. (1999). Correlates of Affectionate and Angry Behavior in Child Care Educators of Preschool-aged Children. *Early Childhood Research Quarterly, 14(2), 155-178.*

Papalia. Olds, & Feldman(1989). 박성연 역(1999). 인간발달Ⅰ. 서울: 교육과학사.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R, Bryant, D. M. and Clifford, R. Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity. *Applied Developmental Science, 4(3), 149-166.*

Phillips, D., McCartney, K., and Scarr, S. (1987). Child-care Quality and Children's Social Development. *Developmental Psychology, 23(4), 537-543.*

Rubin, H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., and MacNichol, K. (1998). Intrapersonal and Maternal Correlates of Aggression, Conflict and Externalizing Problems in Toddlers. *Child Development, 69(6), 1614-1629.*

Serbin, L., O'leary, R., Kent, R., and Tonick, I. (1973). A Comparison of Teacher Response to Precademic and Problem Behavior of Boys

and Girls. *Child Development, 44(4), 796-804.*

ABSTRACT

The Relationships between Teachers' Interaction and Infants' Socio-emotional Behaviors

Lee, Sunyoung
Dept. of Early Childhood Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The purposes of this study were to analyze teachers' interaction influencing socio-emotional behaviors for one and two year-old infants and to provide basic information to promote teachers' interaction with their children. In order to achieve these goals, the study analyzed teachers' interaction and infants' socio-emotional behaviors during free play time and investigated the relationships between the two. The following are specific research questions.

1. What are interaction behaviors of teachers for one and two year-old classes during free play time?

2. What are infants' socio-emotional behaviors?

3. What are the relationships between teachers' interaction behaviors and infants' socio-emotional behaviors?

The subjects were 19 class teachers and 101 infants aged one or two in 9

chi*l*dcare centers in Seo*ul* city and Seongnam city. The ana*l*ysis criteria of Kim Nan-si*l*(2004) was *u*sed for ana*l*yzing the teachers' interaction behaviors. Infant Todd*l*er Socio-Emotiona*l* Assessment deve*l*oped by Briggs-Gowan and Carter in 2001 and revised by Shin Ji-yeon in 2004 was *u*sed to meas*u*re the infants' socio-emotiona*l* behaviors. The teachers' interaction behaviors were observed tota*l* 160 times *u*sing Time Samp*l*ing Techniq*u*e of 10 second observation and 5 second recording per one teacher d*u*ring free p*l*ay sit*u*ation in the morning whi*l*e infants' socio-emotiona*l* behaviors were written by the teachers after observing their behaviors for a month. The data were ana*l*yzed by means, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, etc. and *P*earson's corre*l*ations were prod*u*ced.

The res*ul*ts of this st*u*dy were as fo*ll*ows.

1) The teachers' interaction behaviors

For teachers of one or two year-o*l*d infants, both 'participative behaviors' and 'affectiona*l* behaviors' were observed a *l*ot whi*l*e 'neg*l*igent behaviors' and 'regimenta*l* behaviors' were re*l*ative*l*y *l*ess observed.

For age of the infants, among affectionate behaviors from the teachers' interaction behaviors, affectionate behaviors were observed more from the teachers of one year-o*l*d c*l*asses whi*l*e regimenta*l* behaviors were observed more from the teachers of two year-o*l*d c*l*asses.

Among teachers' individ*u*a*l* variab*l*es, the difference by ed*u*catiana*l* backgro*u*nd, certificate and teaching experience of infants c*l*ass was not observed. However, it was fo*u*nd that affectionate behaviors increased as age and teaching experience of the teachers increased. For the teachers' marita*l* stat*u*s, affectionate behaviors were more freq*u*ent*l*y observed

among married teachers than unmarried teachers. Also negligent behaviors was more frequently observed among unmarried teachers than married teachers.

2) The infants' socio-emotional behaviors

For the infants' socio-emotional behaviors by age, the two year-old infants presented higher score than the one year-old infants in positive behaviors.

In addition, for the infants' socio-emotional behaviors by sex, female infants presented higher score than male infants in all the subordinate categories except 'motivation'. While male infants marked higher score than female infants in externalizing problem behaviors. Also in 'rejection against new things' among internalizing problem behaviors, female infants showed higher score than their counterparts.

For infants' socio-emotional behaviors by the order of birth, infants who are the eldest children among their siblings showed higher score than those who are younger than the second in 'motivation' and 'total score of positive behaviors'. In addition, those who are the only children in their family presented higher score than those who are younger than the second in 'separation anxiety' among problem behaviors.

3) The relationships between the teachers' interaction and the infants' socio-emotional behaviors

As the teachers showed more affectionate behaviors, positive behaviors' among the infants were high. There was no meaningful correlations between the teachers' affectionate behaviors and socio-emotional problem behaviors of the one year-old infants. However, in case of the two year-old infants, the more the teachers' affectionate behaviors were

provided, the less 'activeness/impulsiveness' and the higher 'rejection against new things' were presented. Also the teachers' affectionate behaviors were in inverse proportion to the entire infants' 'general insecurity'.

In case that the teachers' participative behaviors were observed more, 'imitation/play' were less observed among the one year-old infants while 'obedience' was high among the two year-old infants. Moreover, the teachers' participative behaviors were in inverse proportion to externalizing problem behaviors' of the infants.

The more the teachers showed regimental behaviors, the lower positive behaviors among the infants were. However, externalizing problem behaviors, 'depression', and 'general insecurity' among the infants were in proportion to the teachers' regimental behaviors.

The teachers' negligent behaviors were inversely proportional to positive behaviors and 'rejection against new things' among the infants, while proportional to 'depression', 'general insecurity' and 'externalizing problem behaviors' among the infants.

부 록

부록 1. 보육교사용 사회·정서 측정도구(ITSEA) 영역별 항목

부록 2. 영유아기 사회·정서적 행동 체크리스트(보육교사용)

부록 1. 보육교사용 사회·정서 측정도구(ITSEA) 영역별 항목

ITSEA 영역 및 하위영역		세부 문항
사회 정서적 긍정 행동	순종	12. 규칙을 따른다. 28. 교사가 옷을 입혀줄 때 돕는다(예: 소매에 팔을 끼운다.) 16. 요구하는 것을 따르려고 노력한다. 39. 옷을 갈아입히거나 목욕시킬 동안 얌전히 있는다. 6. 놀이 후에는 놀잇감을 치운다. 67. 공격적인 행동을 하지 말라고 주위를 줄 때 순종한다. 33. 바르게(얌전하게) 잘 행동한다. 14. “쉿” 했을 때 조용히 한다.
	주의집중	44. 오랜 시간동안 집중할 수 있다.(TV보기제외) 17. 5분 또는 그 이상 놀잇감을 가지고 놀이한다. 27. 혼자서 그림책을 본다. 41. 책을 읽어줄 때 5분간 앉아 있는다. 55. 새로운 것을 배울 때 주의집중을 잘 한다.
	모방/놀이	32. 어른들이 하는 행동을 흉내 낸다.(예: 면도하기) 51. 인형이나 동물 인형 등을 끌어안아 주거나 음식을 먹여주는 흉내를 낸다. 53. 손뼉을 치거나 “바이-바이”손짓하는 것을 따라한다. 48. 교사가 영아에게 요구하면 즐거운 소리를 흉내 낸다. 49. 어떤 물체로 다른 것인 양 흉내 내며 논다 19. 공을 교사에게로 굴려 보낼 수 있다.(또는 다른 아이게도)
	동기	5. 무엇엔가 성공하고 나면 즐거움을 표현한다(예: 손뼉을 친다). 50. 도전적인 활동들을 좋아한다. 57. 새로운 것에 흥미를 갖는다. 37. 무엇이든 스스로 하기를 원한다. 25. 어려운 일이라도 계속해서 노력한다. 79. 무언가 고안해 내는 것을 좋아한다(예: 블록 쌓기).
	감정이입	38. 교사가 화가 났을 때 기분 좋게 해주려고 노력한다. 43. 잘못을 저지른 후에 “만회해 보려고” 노력한다. 45. 다른 이의 감정을 알아차린다. 46. 타인이 다쳤을 때 도우려고 한다.(예: 놀잇감을 집어준다.) 42. 타인이 다쳤을 때 걱정하거나 동요한다. 54. 교사를 미소 짓거나 웃게 만들기 위해 무언가를 주거나 장난친다. 78. 다른 사람의 감정에 대해 이야기 한다. (예: 엄마 화났어, 선생님 화났어)
	친사회적 또래 관계	68. 다른 친구들과 놀이할 때 놀잇감 등을 친절히 요구한다. 69. 다른 친구들과 어울려 잘 논다. 70. 다른 친구들과 놀이할 때 차례를 잘 지킨다. 71. 적어도 한명의 친한(특별히 좋아하는)친구가 있다. 72. 다른 친구들과 엄마, 아빠(상징놀이) 놀이를 한다.

ITSEA 영역 및 하위영역		세부 문항
외현적 부정적 행동	활동·충동성	8. 주의 산만하고 가만히 앉아있지 못한다. 11. 끊임없이 움직인다. 24. 자기 또래 아이들에 비해 행동이 빨라서 이 놀잇감에서 저 놀잇감으로 잘 옮겨간다. 2. 자주 다치기 때문에 아동에게서 눈을 뗄 수가 없다. 9. 놀이할 때 과잉행동을 보이거나 엉뚱하게 행동한다. 21. 상당히 시끄럽다. 크게 소리치고 비명을 지르기도 한다.
	공격·반항성	23. 순종하지 않고 반항한다. 63. 심하게 떼를 쓴다. 10. 자기가 힘을 휘두르려 한다. 15. 어른의 관심을 끌기 위해 말썽을 부린다. 26. 비겁하게 행동한다.(예: 나쁜 짓을 하고 숨긴다.) 3. 자기의 뜻이 좌절될 때 공격적으로 행동한다. 64. 부모를 때리고 물고 발로 찬다. 60. 파괴적이다. 고의적으로 물건을 부수고 못쓰게 한다. 73. 자기가 노는 곳이나 놀이집단에 다른 친구가 놀지 못하게 한다. 74. 다른 친구를 놀린다. 75. 다른 친구를 괴롭히거나 못살게 군다. 76. 고의적으로 다른 친구를 아프게 한다. 77. 다른 친구를 때리고, 밀고, 발로 차거나 무는 행동을 한다. 34. 고의적으로 교사를 아프게 하려고 한다. 36. 고집이 세다.

ITSEA 영역 및 하위영역		세부 문항
내면적 부정적 행동	우울・위축	65. 의기소침해 보인다. 35. 많이 그리고 잘 웃는다. 58. 영아가 자기 자신에 대해 나쁜 감정을 가진다. 20. 다른 아이에 비해 덜 재미있는 아이다. 61. 힘이 없어 보인다. 66. 매우 불행해보이고, 슬퍼 보이거나 우울해 보인다. 56. 이유 없이 기분이 안 좋거나 슬퍼 보인다.
	일반적인 불안수준	62. 무서운 꿈이나 악몽 때문에 잠에서 깬다. 31. 긴장하거나 화가 나면 아픈 증상을 보인다. 7. 긴장되어 보이거나 경직되고 두려움을 보인다. 30. 걱정이 많고 매우 심각하다. 52. 완벽 주의적 성향이 있다. 80. 특정 동물을 두려워한다. 어떤 동물(들)을 두려워합니까?_____ 81. 특정 물건을 두려워한다. 어떤 물건(들)을 두려워합니까?_____ 82. 특정 장소를 두려워한다.(예: 상가, 엘리베이터, 공원 또는 자동차) 어떤 장소(들)를 두려워합니까?_____
	분리불안	13. 친숙한 보육교사가 떠나면 매우 투정을 부리고 화를 낸다. 18. 타인과 함께 있을 때 교사에게 매달리거나 무릎에 앉아 있으려 한다. 29. 부모가 떠나려 할 때 울면서 매달린다. 40. 많은 관심을 요구한다. 22. 아이를 안아주지 않으면 가까이 접근하려 한다.
	새로운 것에 대한 거부	1. 새로운 장소에 가면 익숙해지기까지 오랜 시간이 걸린다. 4. 새로운 상황에서 조용해지거나 덜 활동적이 된다. 47. 새로운 어른을 보면 부끄러워한다. 59. 새로운 아이들과 함께 있으면 부끄러워한다.

부록 2. 영유아기 사회·정서적 행동 체크리스트(보육교사용)

안녕하십니까?

우선 귀중한 시간을 내어주셔서 대단히 감사합니다.

저는 성신여자대학교 대학원에서 유아교육을 전공하고 있으며 석사학위 논문을 준비하고 있는 이선영이라는 학생입니다.

본 설문지는 만 1, 2세 영아의 사회, 정서적 행동을 알아보기 위한 것입니다. 선생님께서 응답하여 주신 자료는 본 연구의 목적을 달성하는 데 많은 도움이 되리라고 생각됩니다. 선생님의 귀중한 자료를 사용할 수 있도록 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기 바라며 모든 문항에는 옳고 그른 것이 없으니 선생님께서 생각하시고 느끼시는 대로 솔직하게 답해주시기 바랍니다.

본 조사의 내용은 본인의 연구를 위해서만 사용되며 연구 목적 이외에는 사용하지 않을 것입니다. 질문지의 소요시간은 약 10분이며 월 일( )까지 동봉된 우편으로 다시 보내주시면 감사하겠습니다. 의문 사항은 본 연구자의 이메일이나 연락처로 연락해주시면 상세히 알려드리겠습니다.

감사합니다.

2006년 4월

성신여자대학교 대학원
유아교육학과 석사과정
지도교수 : 장 영 희
연 구 자 : 이 선 영
email: sun0234@hanmail.net

다음은 선생님의 일반적인 사항을 알아보기 위한 내용입니다. 내용을 잘 읽으시고 해당 번호에 O표 해주시거나 직접 써 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 교육정도는 어느 정도 입니까?

① 보육교사과정 ② 2-3년제 대졸 ③ 4년제 대졸

④ 대학원 졸 ⑤ 기타_____

2. 선생님께서 현재 소지하고 있는 자격증은 무엇입니까?

(소지하고 있는 자격증을 다 표시해주시기 바랍니다.)

① 보육교사 3급 ② 보육교사 2급 ③ 보육교사 1급

④ 유치원정교사 2급 ⑤ 유치원 정교사 1급 ⑥ 기타 _____

3. 현재 재직하고 계신 보육기관의 유형은 어떻게 되십니까?

① 국·공립 보육시설 ② 민간 보육시설 ③ 직장 보육시설

④ 가정 보육시설 ⑤ 기타_____

4. 현재 담당하고 계신 학급의 연령은 어떻게 됩니까?

① 2004. 3. 1~2005. 2. 28 출생한 영아 ② 2003. 3. 1~2004. 2. 28 출생한 영아

5. 선생님의 보육교사 경력은 몇 년 입니까?

① 1년 미만 ② 1~3년 미만 ③ 3~5년 미만 ④ 5~8년 미만 ⑤ 8년 이상

6. 선생님의 영아반 보육교사 경력은 몇 년 입니까?

① 1년 미만 ② 1~3년 미만 ③ 3~5년 미만 ④ 5~8년 미만 ⑤ 8년 이상

7. 선생님이 해당되는 연령에 표시해주십시오.

① 25세 미만 ② 25-29세 ③ 30-34세 ④ 35-39세 ⑤ 40세 이상

8. 선생님의 결혼 여부는 어떠합니까? ① 미혼 ② 기혼

♥ 영아의 사회 정서적 행동에 관한 질문입니다. 읽어보시고 해당사항에 V표시 해주세요.

영아이름 : _____ **성별** : 남, 여

영아의 생년월일 : _____년 _____월 _____일생(만_____개월)

출생순위 : _____남 _____여 중 ( )번째

문 항	전혀 아니다	가끔 그런다. (어느 정도 맞다)	자주 그런다. (매우 맞다)
1. 새로운 장소에 가면 익숙해지기까지 오랜 시간이 걸린다.	0	1	2
2. 자주 다치기 때문에 아동에게서 눈을 뗄 수가 없다.	0	1	2
3. 자기의 뜻이 좌절될 때 공격적으로 행동한다.	0	1	2
4. 새로운 상황에서 조용해지거나 덜 활동적이 된다.	0	1	2
5. 무엇을 성공하고나면 즐거움을 표현한다.(예. 손뼉을 친다.)	0	1	2
6. 놀이 후에 놀잇감을 치운다.	0	1	2
7. 긴장되어 보이거나 경직되고 두려움을 보인다.	0	1	2
8. 주의가 산만하고 가만히 앉아있지 못한다.	0	1	2
9. 놀이할 때 과잉행동을 보이거나 엉뚱하게 행동한다.	0	1	2
10. 자기가 힘을 휘두르려 한다.	0	1	2
11. 끊임없이 움직인다.	0	1	2
12. 규칙을 따른다.	0	1	2
13. 친숙한 보육교사가 떠나면 매우 투정을 부리고 화를 낸다.	0	1	2
14. “쉿” 했을 때 조용히 한다.	0	1	2
15. 어른의 관심을 끌기 위해 말썽을 부린다.	0	1	2
16. 요구하는 것을 따르려고 노력한다.	0	1	2
17. 5분 또는 그 이상 놀잇감을 가지고 놀이한다.	0	1	2
18. 타인과 함께 있을 때 교사에게 매달리거나 무릎에 앉아 있으려 한다.	0	1	2
19. 공을 교사에게로 굴려 보낼 수 있다. (또는 다른 아이에게도)	0	1	2
20. 다른 아이에 비해 덜 재미있는 아이다.	0	1	2

문 항	전혀 아니다	가끔 그런다. (어느 정도 맞다)	자주 그런다. (매우 맞다)
21. 상당히 시끄럽다. 크게 소리치고 비명을 지르기도 한다.	0	1	2
22. 아이를 안아주지 않으면 가까이 접근하려 한다.	0	1	2
23. 순종하지 않고 반항한다. (예: 교사가 요구하는 것을 거부한다.)	0	1	2
24. 자기 또래 아이들에 비해 행동이 빨라서 이 놀잇감에서 저 놀잇감으로 잘 옮겨간다.	0	1	2
25. 어려운 일이라도 계속해서 노력한다.	0	1	2
26. 비겁하게 행동한다. (예: 나쁜 짓을 하고 숨긴다.)	0	1	2
27. 혼자서 그림책을 본다.	0	1	2
28. 교사가 옷을 입혀줄 때 돕는다. (예: 소매에 팔을 끼운다.)	0	1	2
29. 부모가 떠나려 할 때 울면서 매달린다.	0	1	2
30. 걱정이 많고 매우 심각하다.	0	1	2
31. 긴장하거나 짜증날 때면 아픈 증상을 보인다.	0	1	2
32. 어른들이 하는 행동을 흉내낸다. (예: 면도하기)	0	1	2
33. 바르게(얌전하게) 잘 행동한다.	0	1	2
34. 고의적으로 교사를 아프게 하려고 한다.	0	1	2
35. 많이 그리고 잘 웃는다.	0	1	2
36. 고집이 세다.	0	1	2
37. 무엇이든 스스로 하기를 원한다.	0	1	2
38. 교사가 화가 났을 때 기분 좋게 해주려고 노력한다.	0	1	2
39. 옷을 갈아입히거나 목욕시킬 동안 얌전히 있는다.	0	1	2
40. 많은 관심을 요구한다.	0	1	2

문 항	전혀 아니다	가끔 그런다. (어느 정도 맞다)	자주 그런다. (매우 맞다)
41. 책을 읽어줄 때 5분 이상 앉아 있는다.	0	1	2
42. 타인이 다쳤을 때 걱정하거나 동요한다.	0	1	2
43. 잘못을 저지른 후에 “만회해 보려고” 노력한다.	0	1	2
44. 오랜 시간동안 집중할 수 있다. (TV보기 제외)	0	1	2
45. 다른 이의 감정을 알아차린다.	0	1	2
46. 타인을 도우려고 한다. (예: 놀잇감을 집어준다.)	0	1	2
47. 새로운 어른을 보면 부끄러워한다.	0	1	2
48. 교사가 영아에게 요구하면 즐거운 소리를 흉내 낸다.	0	1	2
49. 어떤 물체로 다른 것인 양 흉내 낸다.	0	1	2
50. 도전적인 활동들을 좋아한다.	0	1	2
51. 인형이나 동물인형 등을 끌어안아 주거나 음식을 먹여주는 흉내를 낸다.	0	1	2
52. 완벽주의적 성향이 있다.	0	1	2
53. 손뼉을 치거나 “바이바이” 손짓하는 것을 따라한다.	0	1	2
54. 교사를 미소 짓거나 웃게 만들기 위해 무언가를 주거나 장난친다.	0	1	2
55. 새로운 것을 배울 때 주의집중을 잘 한다.	0	1	2
56. 이유 없이 기분이 안 좋거나 슬퍼보인다.	0	1	2
57. 새로운 것에 흥미를 갖는다.	0	1	2
58. 영아가 자기 자신에 대해 나쁜 감정을 가진다.	0	1	2
59. 새로운 아이들과 함께 있으면 부끄러워한다.	0	1	2
60. 파괴적이다. 고의적으로 물건을 부수고 못쓰게 만든다.	0	1	2

문 항	전혀 아니다	가끔 그런다. (어느 정도 맞다)	자주 그런다. (매우 맞다)
61. 힘이 없어 보인다.	0	1	2
62. 무서운 꿈이나 악몽 때문에 잠에서 깬다.	0	1	2
63. 심하게 떼를 쓴다.	0	1	2
64. 부모를 때리고 물고 발로 찬다.	0	1	2
65. 의기소침해 보인다.	0	1	2
66. 매우 불행해 보이고, 슬퍼 보이거나 우울해 보인다.	0	1	2
67. 공격적인 행동을 하지 말라고 주의를 줄 때 순종한다.	0	1	2
68. 다른 친구들과 놀이할 때 놀잇감 등을 친절히 요구한다.	0	1	2
69. 다른 친구들과 잘 어울려 잘 논다.	0	1	2
70. 다른 친구들과 놀이할 때 차례를 잘 지킨다.	0	1	2
71. 적어도 한명의 친한(특별히 좋아하는) 친구가 있다.	0	1	2
72. 다른 친구들과 엄마, 아빠(상징놀이) 놀이를 한다.	0	1	2
73. 자기가 노는 곳이나 놀이집단에 다른 친구가 놀지 못하게 한다.	0	1	2
74. 다른 친구를 놀린다.	0	1	2
75. 다른 친구를 괴롭히거나 못살게 군다.	0	1	2
76. 고의적으로 다른 친구들을 아프게 한다.	0	1	2
77. 다른 친구를 때리고, 밀고, 발로 차거나 무는 행동을 한다.	0	1	2
78. 다른 사람의 감정에 대해 이야기 한다. (예: 엄마 화났어, 선생님 화났어)	0	1	2
79. 무언가 고안해내는 것을 좋아 한다. (예: 블록쌓기)	0	1	2
80. 특정 동물을 두려워한다. 어떤 동물(들)을 두려워합니까?_____	0	1	2
81. 특정 물건을 두려워한다. 어떤 물건(들)을 두려워합니까?_____	0	1	2
82. 특정 장소를 두려워한다.(예: 상가, 엘리베이터, 공원 또는 자동차) 어떤 장소(들)를 두려워합니까?_____	0	1	2

☆ 끝까지 설문에 응해주셔서 감사합니다 ☆