



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

전 홍 주 교수 지도
석사학위 청구논문

직장어린이집 초임교사와
영아의 관계형성 경험 탐구

2019

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

배 정 은

직장어린이집 초임교사와
영아의 관계형성 경험 탐구

전 홍 주 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2018년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

배 정 은

인 준 서

배정은의 석사학위 논문으로 인준함

2018년 11월

심사위원장 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구의 목적은 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 경험을 탐구해봄으로써 관계를 형성해 나가는 과정과 그 과정에서 경험하는 어려움, 노력을 이해하는데 있다. 이와 같은 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 과정은 어떠한가?
2. 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성하는 과정에서 경험하는 어려움은 어떠한가?
3. 직장어린이집 초임교사는 영아와의 관계형성 및 유지를 위해 어떠한 노력을 하는가?

본 연구는 2018년 4월 19일부터 9월 10일까지 서울지역에 소재한 직장어린이집에 재직 중인 영아반 초임교사 10명을 대상으로 심층면담과 현장관찰을 통해 자료를 수집하였다. 연구자는 수집된 자료를 분석하고 의미를 탐색하며 연구문제에 따라 해석하였다. 자료 해석의 타당성을 확보하기 위해 유아교육 전문가의 검토 및 연구 참여자에 의한 내부자 검증을 실시하였다.

연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정은 ‘점진적인 적응과 관계의 시작’, ‘긴밀한 관계로의 발전’, ‘관계에서의 갈등과 변화’로 나타났다.

둘째, 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서

장시간 보육일과와 저녁식사의 운영, 개방적인 보육환경, 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치와 역할 등에 따른 측면이 영아와 질 높은 상호작용을 하며 긍정적인 관계를 형성하는데 부정적인 영향을 미치는 요인으로 나타났다.

셋째, 직장어린이집 초임교사는 영아와 관계를 형성하기 위해 또는 긍정적인 관계를 유지시키기 위해 다음과 같은 노력을 하는 것으로 나타났다. 직장어린이집 초임교사들은 영아와 관계를 형성하기 위해 자신만의 관심과 애정표현의 전략을 만들었으며, 관계의 질을 향상시키기 위해서는 경력교사와 논의하며 일과 속에서 효과적인 상호작용을 배워나갔다. 그리고 갈등을 겪고 있는 영아와의 관계를 긍정적으로 변화시키기 위해서 영아와 관련된 다양한 측면을 고려하여 부정적인 정서행동을 이해하고자 노력하였다. 마지막으로 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 위해 경력교사와 협의하여 자신의 정서를환기할 수 있는 시간을 갖는 것으로 나타났다.

이상과 같이 직장어린이집 초임교사는 영아와 긍정적인 상호작용을 통해 관계를 형성하고 발전시켜나갔다. 하지만 직장어린이집의 운영·구조적 측면과 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치·역할에 따른 어려움으로 관계의 갈등과 변화를 경험하였다. 그들은 관계의 질을 향상시키기 위해 효과적인 상호작용을 배웠고, 영아를 이해하고자 하는 관점을 가지며 갈등이 있는 관계를 긍정적으로 변화시키기 위해 노력하였다. 이러한 연구결과는 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정, 그 과정에서의 어려움과 노력에 대한 이해를 돕는다. 뿐만 아니라 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계는 보육의 질에도 영향을 미치므로 초임교사가 경험하는 실제적인 어려움에 대한 관심과 지원이 필요함을 시사한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 연구자	6
4. 용어의 정의	9
1) 직장어린이집	9
2) 초임교사	9
3) 영아-교사 관계	9
II. 이론적 배경	10
1. 직장어린이집	10
1) 직장어린이집의 개념과 특성	10
2) 직장어린이집 교사	14
2. 초임 영아교사	15
1) 교사발달단계	15
2) 영아교사의 직무	18
3) 영아교사의 역할	20
4) 초임 영아교사의 어려움	23

3. 영아-교사 관계	29
1) 영아-교사 관계의 개념과 중요성	29
2) 영아-교사 관계의 유형	31
3) 영아-교사 관계에 대한 선행연구	32
III. 연구 방법	36
1. 연구 참여자	36
2. 연구 절차	42
1) 예비연구	42
2) 본 연구	43
3. 자료분석	50
4. 윤리적 측면의 고려	55
IV. 연구 결과 및 해석	56
1. 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 과정	56
1) 점진적인 적응과 관계의 시작	56
2) 긴밀한 관계로의 발전	62
3) 관계에서의 갈등과 변화	68
2. 직장어린이집 초임교사가 영아와의 관계형성에서 경험하는 어려움	76
1) 장시간 보육일과와 저녁식사 운영: 반응적 상호작용의 어려움	76
2) 개방적인 보육환경: 정서행동지도의 어려움	80
3) 수용과 배움의 입장: 자발적인 관계형성의 어려움	82
4) 부모대면과 소통의 소극적 참여: 영아에 대한 이해의 어려움	86
5) 교사역할에 대한 부담감: 개별특성을 고려한 역할수행의 어려움	88

3. 영아와의 관계형성 및 유지를 위한 직장어린이집 초임교사의 노력	91
1) 관계의 형성: 관심과 애정표현의 전략 세우기	92
2) 관계의 질 향상: 효과적인 상호작용 배우기	94
3) 관계의 긍정적 변화: 다양한 관점에서 이해하기	97
4) 관계의 유지: 정서환기를 위한 시간 갖기	100
V. 논의 및 결론	102
1. 논의	102
2. 결론 및 제언	115

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 보육교사의 직무영역과 능력단위	20
<표 2> K어린이집 연구 참여자의 일반적 특징	37
<표 3> L어린이집 연구 참여자의 일반적 특징	37
<표 4> 현장관찰 세부내용	44
<표 5> 심층면담 세부내용	46
<표 6> 심층면담 준거와 질문내용	46
<표 7> 수집된 자료	50
<표 8> ‘연구문제1’ 에 대한 자료 분석	52
<표 9> ‘연구문제2’ 에 대한 자료 분석	52
<표 10> ‘연구문제3’ 에 대한 자료 분석	52

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리사회는 지식정보화, 세계화 사회로 빠르게 변화하고 있다. 이러한 시대적 흐름에 따라 유능하고 창의적인 여성인력에 대한 수요가 증가하고 있다(강우란, 2002). 여성들의 교육수준도 높아지면서 여성경제활동인구 및 참가율이 2000년에는 48.8%, 2018년에는 53.5%로 꾸준히 증가하고 있는 추세이다(통계청, 2018). 하지만 경제활동에 참여하는 여성의 고용률은 20~30대에 현저히 떨어지는 M-Curve현상을 보이고 있다. 이를 통해 여성경제활동인구 증가분의 대다수는 중·장년층이상으로 노동시장에 재진입한 여성들임을 알 수 있다. 이러한 결과는 여성들이 자녀를 출산한 후 양육을 위해 경제활동을 중단하고 있음을 의미하며, 여성들이 일과 양육을 병행하는 것에 어려움을 겪고 있다는 것을 보여준다(최성혁, 오창섭, 2011). 유능한 인재임에도 양육으로 인해 여성의 경력이 단절되는 현실은 중요한 사회적 문제로 인식되고 있다(김양희, 2006). 이에 정부는 일과 가정을 양립할 수 있는 가족친화적인 정책과 제도를 추진해왔으며(김영옥, 오은진, 한지영, 2014; 최성혁, 오창섭, 2011), 그 중 하나가 직장어린이집의 설치이다.

직장어린이집은 「남녀고용평등과 일 가정 양립지원에 관한 법률», 「영유아보육법」에 의거하여 설치·운영되고 있다. 정부는 사회적 요구에 부응하는 보육환경을 마련하기 위해 저출산과 고령화 대비를 위한 제3차 기본계획(2016~2020)을 추진하였고, 국공립·공공형·직장어린이집 이용비율의 확대를 목표로 하고 있다(보건복지부, 2017a). 또한 직장어린이집 설치 의무사업장에 대한 이행강제금제도를 실시함으로써 직장어린이집의 수는

1995년 85개소에서 2017년에는 1,086개로 급속도로 증가하고 있는 추세이다(육아정책연구소, 2018). 이러한 저출산 극복을 위한 국가의 지원과 시대적 흐름에 따른 부모의 양육관 변화 등으로 인해 앞으로도 영아들의 직장어린이집 이용률은 지속적으로 증가하게 될 것으로 예측된다.

직장어린이집의 설치는 근로자, 기업, 국가적 차원에서 긍정적인 효과를 미치고 있는 것으로 보고되고 있다(근로복지공단, 2017; 김효민, 박정운, 김양희, 2006; 서은희, 이미숙, 2011; 손지미, 1991). 또한 지금까지 직장어린이집에 대한 선행연구도 주로 직장어린이집 설치 및 운영의 일반적인 효과(이주연, 윤정민, 2014)와 직장어린이집을 이용하는 부모의 요구와 만족도(강호재, 2005; 김경호, 2006, 김교성, 김경희, 2003; 이남경, 2012; 홍동희, 2008)에 대해 이루어졌다. 영유아는 직장어린이집의 직접적인 수혜자이며 이용 주체자이다. 하지만 우리사회는 주로 부모와 기업 그리고 사회적 측면에서 직장어린이집의 효과에 집중하고 있다.

직장어린이집은 부모의 출·퇴근과 영유아의 등·하원이 함께 이루어지고 있어 국공립, 민간, 가정 등 타 유형의 어린이집에 비해 영아들이 어린이집에서 보내는 시간이 상대적으로 길다는 특징이 있다(양미선, 이운진, 장문영 2017). 부모의 직장 내 또는 근거리에 설치된 직장어린이집에 다니는 영아들은 부모와 지리적으로는 가까워졌으나(김교성, 김경희, 2003) 장시간 보육이 이루어지고 있는 점에서 영아가 부모보다 교사와 함께 하는 시간이 증가했음을 알 수 있다(송경섭, 2006). 이에 따라 직장어린이집에 근무하고 있는 교사와 하루 대부분을 기관에서 지내는 영유아들이 안녕한지를 세심히 들여다볼 필요가 있다.

우리나라 영유아들의 기관보육은 평균 23.2개월에 시작된다(이상아, 이경숙, 이선우, 2013). 영아반 운영 실태를 조사한 양미선 외(2017)의 연구에 따르면 어린이집을 이용하는 영유아 중 영아의 비율은 58.3%로 다수의 영

아들이 기관보육을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 특히 직장어린이집의 영아반 비율은 70.1%로 직장어린이집 1개소 당 평균 6개의 영아반이 운영되고 있다. 전체 어린이집 중 영아의 비율이 상대적으로 높으며, 이는 직장어린이집에 다니는 영아들과 그들을 보육하는 영아반 교사에 대한 관심이 더욱 필요함을 의미한다.

영아기 조기보육과 장시간의 보육이 어떠한 영향을 미치는지에 대해 살펴본 이상아 외(2013)의 연구에서 영아의 장시간 기관보육은 사회적 측면에서의 발달에는 긍정적인 영향을 미칠 수 있지만 정서적 안정에는 부정적인 영향을 주며, 기관보육 경험의 기간이 길어질수록 정서적인 부분에 있어 어려움을 가져온다고 지적한 바 있다. 강유선(2006)의 연구에서도 보육경험은 집단생활을 통해 또래와의 상호작용 기회를 많이 갖게 하여 사회적 관계와 사회성 발달에 도움을 주지만 영아의 정서발달에는 부정적인 영향을 주게 됨을 지적하였다. 영아기는 애착형성의 결정적인 시기로 보육을 시작하는 시기가 빠르면서 지속적일 경우 불안정한 애착을 형성할 수 있다는 것이다.

반면, 김숙령(1996)은 이른 시기 장시간의 보육경험이 영아의 정서적 측면에 부정적인 영향을 줄 수 있지만 보육의 질에 따라 달라질 수 있다고 지적한 바 있다. 조혜진, 이기숙(2004)연구에서도 사회·정서발달에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 교사의 상호작용 질과 교사 대 영아의 비율로 영유아의 기질이나 가족특성, 보육경험의 양 보다 보육의 질이 더 중요하다고 하였다. 장시간 운영되는 직장어린이집의 보육환경에서 영아가 안정적으로 잘 성장하고 발달하기 위해서는 보육의 질이 가장 중요함을 알 수 있다(김인숙, 2010; 박희숙, 2014; 안문실, 2013; 주재란, 2015; 최석란, 2007).

영아기는 신체, 인지, 언어, 사회·정서 등 각 영역에서 발달이 급속하게 이루어지고 성장과 발달의 기초가 형성되는 시기이다. 특히 영아기의 주요

한 발달과업은 주양육자와의 애착형성이다. 영아보육의 시기가 빨라지고 장시간 보육이 이루어지는 직장어린이집에서 교사는 영아 발달에 주요한 인적 자원이다(심숙영, 김점연, 2005). 즉, 보육의 질은 보육교사의 상호작용, 다양한 역할과 관련되어 있다. 이에 따라 영아와 신뢰관계를 형성하고 긴밀한 애착을 맺는 것은 직장어린이집 영아교사에게 요구되는 최우선의 과제이며 필수적인 역할이라 할 수 있다.

영아-교사 관계의 시작은 영아와 교사 간에 직·간접적으로 이루어지는 언어적·비언어적 의사소통을 통해 이루어진다. 영아와의 경험이 많은 교사는 영아가 보내는 신호를 즉각적으로 알아차리고 정확하게 해석할 수 있는 능력이 있다(김정희, 정희정, 2017). 영아가 보내는 언어적, 비언어적 신호를 잘 이해하여 반응해줌으로써 영아와 교사 간 원활한 의사소통이 가능해지며 이는 영아-교사 관계의 질을 높인다. 하지만 영아보육 경험이 적은 초임교사는 영아의 초기적응 과정에서 신뢰감을 형성하고 관계를 맺는 것에 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(이재순, 2014; 조희숙, 김윤숙, 2011). 특히 초기 적응기에 영아와 관계를 형성하는 것은 경력이 있는 영아교사에게도 어렵고 많은 노력이 요구된다(박소운, 서현아, 2015). 영아는 발달 상 언어표현의 한계가 있으며 월령에 따라 큰 격차를 보인다. 이에 따라 초임교사가 영아의 발달과 개별 영아의 특성을 이해하고 각 영아마다의 신호를 해석하여 적절히 반응해 주는 것에는 어려움이 따를 수밖에 없다.

반면, 윤혜영, 김상희(2010)는 1년~3년 사이의 경력을 가진 초임교사들이 애착안정성이 가장 높다고 지적한 바 있다. 초임교사들은 교사발달단계에서 생존기와 강화기 선상에 있지만 가장 의욕적이고 적극적인 특성을 갖고 있다. 그들은 영아와 애착을 형성하고 교사역할을 수행하는데 있어 여러 시행착오를 겪으며 많은 노력을 하고 있을 것으로 예측된다. 이에 본 연구에서는 초임교사가 영아와 신뢰관계를 형성하고 긴밀한 유대관계를 맺어가

는 과정에 주목하고자 한다.

지금까지 영아-교사 관계에 대한 연구는 영아-교사 관계가 영아의 적응(박정화, 2014; 배미연, 이순복, 2015; 양숙경, 2010; 유혜선, 2014; 임민영, 2015)과 영아의 발달(유주연, 2016; 윤아람, 2014; 정미조, 2009)에 미치는 영향, 영아변인과 교사 변인, 부모변인에 따른 영아-교사 관계의 관련성에 대한 연구(김기철, 신애선, 2016; 김정희, 정희정, 2017; 마혜진, 이정옥, 2015; 문정연, 2014; 서수진, 2013; 양소영, 2014; 이기영, 2007; 이민영, 2015; 이정미, 2007)가 이루어졌다. 놀이에서 나타난 영아와 교사의 관계를 탐색한 연구(김경란, 2006)가 이루어졌지만 초기 적응 이후 변화하는 영아와 초임교사의 관계를 들여다 본 연구는 전무하다.

직장어린이집 초임 영아교사는 영아교사가 갖는 어려움뿐만 아니라 직장어린이집의 특수성으로 인한 어려움도 함께 겪고 있다. 그 동안 직장어린이집과 관련된 연구도 직장어린이집 교사의 직무경험(김은혜, 2018), 교사현신과 효능감(문연심, 강경민, 2015), 직장어린이집 교사의 어려움(권연희, 2010; 변윤지, 2015; 서희정, 2016; 송경섭, 2006; 홍은경, 백영숙, 김성숙, 2007; 황해익, 김미진, 탁정화, 2012), 직장어린이집 교사와 부모 관계(서혜정, 이현희, 배지희, 2017; 이윤미, 박선영, 2010) 등 직장어린이집의 특수성에 따른 교사의 어려움에 대한 연구가 주로 이루어졌다. 이들은 긴 근무시간과 과중한 사무업무, 교사를 하급직원으로 대하는 학부모집단의 특수성으로 인한 신체적, 정신적 어려움, 교사로서의 자존감과 교직에 대한 근무만족도의 하락 등을 지적하고 있다. 직장어린이집 초임교사는 이러한 복합적인 어려움 속에 처해있어 영아와 질 높은 상호작용을 하고, 영아교사로서 적절한 역할을 수행할 수 있을지가 우려된다. 이에 따라 직장어린이집의 설치를 확대하고 있는 현시점에서 보육의 중심인 초임교사와 영아의 관계에 초점을 두어 직장어린이집의 질적인 측면을 들여다보는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구에서는 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해나가는 과정에서의 경험을 탐구하고자 한다. 직장어린이집 초임교사들의 구체적인 경험을 깊이 있게 다룸으로써 그들의 실제적인 어려움, 이를 극복하기 위한 노력에 대한 이해가 이루어질 수 있을 것이다. 이는 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계에 대한 실제적인 이해를 도모하며 직장어린이집의 질 향상을 위한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 과정은 어떠한가?

연구문제2. 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성하는 과정에서 경험하는 어려움은 어떠한가?

연구문제3. 직장어린이집 초임교사는 영아와의 관계형성 및 유지를 위해 어떠한 노력을 하는가?

3. 연구자

본 연구의 연구자는 유아교육을 공부하고 있는 대학원생으로, 8년 동안 직장어린이집 보육교사로 일하면서 겪었던 개인적 경험에서부터 연구를 시작하였다. 연구자는 4년제 지방 국립대학교 아동가족학과를 졸업하였다. 학부 재학 당시 아동복지와 관련된 일을 하고 싶었기 때문에 아동과 관련된

다양한 활동에 참여하며 경험을 쌓았다. 하지만 4학년 1학기 졸업을 앞두고 나간 보육실습이 진로를 바꾸어 놓았다. 지방에 있는 한 국공립어린이집에서의 보육실습은 생각하지 못한 새로운 경험이었다. 실습과정에서 밤을 새기도 하였지만 오히려 그러한 과정을 즐겼고 열정적으로 임했다.

학부 졸업 후 더 많은 것을 배우고자 직장어린이집 위탁재단에 지원하여 A직장어린이집에서 만 1세 영아반 담임교사로 일하기 시작하였다. A직장어린이집은 정규일과 시간(09:00~18:00) 이외에는 오전, 오후 통합보육이 실시되었는데 대부분의 영아들은 이른 시간에 등원하여 늦은 시간까지 어린이집에서 지냈다. 실습 때 경험했던 국공립어린이집과는 다르게 영아들은 긴 시간 어린이집에서 지냈고, 시간이 지남에 따라 피로도가 높아지면서 부정적인 정서표현이 잦아졌다. 어린이집에 오기 전 조부모를 주양육자로 하여 부모와 떨어져 지낸 유진이는 교사가 이해하기 어려울 만큼의 부정적인 정서를 표현하였다. 어린이집에 다니게 되면서부터 엄마, 아빠와 살게 된 유진이는 주양육자와 분리되어 불안감을 갖고 있었고, 부모와 새롭게 애착을 형성하고 적응해야하는 과정에서 스트레스도 받고 있었다. 그리고 동시에 어린이집 선생님들과도 신뢰를 쌓고 관계를 형성해야 했다. 유진이는 교사와의 관계에서 자신의 요구가 받아들여지지 않으면 장시간 울음을 보였고, 온 몸에 힘을 주고 악을 쓰는 행동을 반복적으로 보였다. 이러한 부정적인 정서를 표출할 때 마다 교사로서 수용해 주어야 할지, 행동을 멈추도록 해야 할지에 대한 고민을 하게 되었다. 점차 유진이는 상호작용하기 어려운 아이, 피하고 싶은 아이, 울음이 터졌을 때 두려운 아이로 인식되어 관계 맺기가 어려워졌다.

유진이가 부정적인 정서를 표현할 때 경력교사 또는 원장님의 도움을 받았다. 주로 경력교사의 상호작용을 옆에서 보고 배우며 직접 몸으로 부딪히며 터득해나갔다. 시간이 지남에 따라 유진이와의 다양한 상황을 마주하게 되었고, 직접 상호작용을 시도해보며 유진이에 대해 알아갔다. 그리고 적절한 지도방법도 결정할 수 있을 만큼 교육신념이 생기게 되었다. 그렇게 시

간이 지나고 학기 말이 되자, 유진이가 표현하는 언어적, 비언어적 신호들은 ‘척하면 척’ 할 수 있을 정도로 알아차릴 수 있게 되었다. 또 애정이 생겨나면서 유진이의 부정적인 정서도 이해가 되었고 수용적으로 반응하게 될 만큼 유진이와 친밀한 관계가 되었다. 유진이 또한 성장하게 됨에 따라 더 이상 어렵고 피하고 싶은 아이가 아닌, 조금 힘들었지만 예쁜 아이로 인식하게 되었다. 때로는 울음으로 표현할 수밖에 없는 유진이가 안쓰러웠고 유진이 부모님에 대한 원망의 감정도 들었던 것 같다. 그 당시를 떠올려 보면, 여러 가지 원인으로 인해 유진이는 정서적으로 취약한 상태였고, 조부모와 부모, 교사 각각 다른 양육방식으로 인해 혼란스러웠을 것으로 추측된다.

보육교사가 되기 전 학부에서는 주로 이론을 중심으로 영아의 정서에 대한 특징과 발달단계, 바람직한 교사의 역할에 대해서 다루었다. 실제적 맥락에서 영아의 표정, 몸짓, 언어적·비언어적 신호를 알아차리고 적절히 반응하며, 이를 기반으로 영아와 애착을 형성하고 보다 긴밀한 관계로 발전하기 위한 구체적인 방법과 기술은 다소 부족한 측면이 있었다. 보육실습에서도 수업을 계획하고 실행하고 평가하는 교수적 측면을 경험할 수 있었다. 유진을 만났을 당시 1년차 초임교사였던 연구자는 영아와 어떻게 관계를 형성해 나가야하는지 실질적이고 방법적인 측면에서는 지식과 경험이 전혀 없었기 때문에 어려움을 더 크게 느꼈다.

연구자는 초임교사 시기의 경험으로부터 연구 목적을 도출하게 되었다. 장시간 보육이 이루어지는 직장어린이집의 일과 속에서 영아와 교사는 수많은 상호작용을 한다. 교사가 영아들의 감정과 욕구 등을 알아차리고 적절히 반응해 주기 위해서는 우선 영아와 ‘통하는 관계’를 형성해야 했다. 따라서 본 연구는 영아와 관계를 형성해 나가는 과정 속에서 직장어린이집 초임교사들이 어떠한 경험을 하고 있는지에 대해 탐구해 보고자 시작하게 되었다.

4. 용어의 정의

1) 직장어린이집

본 연구에서 직장어린이집은 「영유아보육법」과 「남녀고용평등과 일·가정 양립지원에 관한 법률」에 의거하여 상시 5인 이상 보육할 수 있으며, 사업주가 사업장의 근로자를 위하여 설치·운영하고, 운영형태에 따라 직영, 위탁을 포함하는 어린이집을 말한다.

2) 초임교사

본 연구에서 초임교사는 Katz(1972)의 ‘유아교사의 전문성 발달단계’에 근거하여 생존기와 강화기에 있어 가장 의욕적이고 적극적인 특성을 가진 만 3년 미만의 교사를 말한다.

3) 영아-교사 관계

본 연구에서 영아-교사 관계는 Birch와 Ladd(1997)과 Pianta(2001)에 근거하여 영아와 교사 간 언어적, 비언어적 등 다양한 방법을 통해 직접 또는 간접적으로 끊임없이 상호작용이 이루어지는 질적 관계로 정의한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 직장어린이집

1) 직장어린이집의 개념과 특성

직장어린이집이란 사업주가 사업장의 근로자를 위하여 설치하고, 상시 영유아 5인 이상을 보육할 수 있는 어린이집이다(보건복지부, 2018a). 직장어린이집은 단독 또는 공동으로 설치·운영할 수 있으며 사업장 내 또는 사업장 외에 설치할 수 있다. 직장어린이집 운영시간은 어린이집 운영시간을 원칙으로 하되 사업장의 근무특성에 따라 탄력적으로 조정할 수 있다(영유아보육법 제10조).

직장어린이집과 관련된 행정관청은 크게 고용노동부와 보건복지부로 나누어져 있어 일반 어린이집과 달리 고용노동부와 보건복지부의 이원행정체계를 가진다. 고용노동부에서는 남녀고용평등과 일·가정 양립 지원에 관한 법률에 근거하여 사업장의 직장어린이집 설치의무와 근거, 고용보험기금을 이용한 사업장의 직장어린이집 설치, 운영비용과 관련된 업무를 담당하고 있다. 보육사업의 주무부처인 보건복지부는 영유아보육법을 기준으로 직장어린이집의 설치의무이행 방법과 설치 사업장의 기준, 어린이집 설치 시 운영기준, 설치인가 등을 관장하고 있다.

「남녀고용평등과 일 가정 양립지원에 관한 법률」 제21조 1항에는 사업주가 근로자의 취업을 지원하기 위해 수유·탁아 등 육아에 필요한 어린이집, 즉 직장어린이집을 설치해야한다고 명시되어 있다. 상시 여성 근로자 300명 이상 또는 상시 근로자 500명 이상 사업장은 직장어린이집을 단독 또는 공동으로 설치, 운영하거나 위탁보육을 지원해야함을 의무화하고 있

다. 정부의 지원이 확대되고 일과 가정 양립을 강조하는 사회적 분위기가 조성되면서 직장어린이집의 수는 1995년 85개소, 2016년에는 948개소, 2017년에는 1,053개로 급속도로 증가하고 있으며, 2017년 기준으로 직장어린이집의 비율은 전체 어린이집의 약 2.7%를 차지하고 있다(육아정책연구소, 2018). 「영유아보육법」 시행규칙 [별표 8]에 따르면 직장어린이집 운영시간은 주 6일, 월~금요일은 07:30에서 19:30으로 12시간, 토요일은 07:30~15:30으로 8시간을 원칙으로 하고 있으며, 보호자의 근로시간 등을 고려하여 운영일, 운영시간을 조정하여 탄력적으로 운영할 수 있다. 그리고 「관공서의 공휴일에 관한 규정」에서 정하는 공휴일을 제외하고 연중 계속 운영하는 것을 원칙으로 하되, 토요일의 경우 지역 및 시설여건 등을 고려하여 어린이집운영위원회의 결정에 따라 휴무로 정할 수 있다.

직장어린이집에 다니는 영아들은 타 유형 어린이집에 비해 긴 시간을 어린이집에서 지내고 있다. 국공립, 민간, 가정 등 다른 유형의 어린이집 영아들은 주로 08:30~09:30에 등원하여 16:00~17:00에 하원 한다. 반면, 직장어린이집의 등·하원시간에 따른 비율은 07:30~08:30 등원이 52.4%, 18:00~19:00 하원이 40.9%로(양미선 외, 2017) 다수의 영아들이 약 10시간 이상 부모와 떨어져 어린이집에서 지내고 있다. 이러한 보육시간은 초등학교학년의 학교 일과시간과 비교했을 때에도 상대적으로 긴 시간이다. 특히 직장어린이집은 영아반의 비율이 높은 특징을 갖고 있다. 그리고 직장어린이집 1개소 당 평균 6개의 영아반을 운영하고 있어 타 유형의 어린이집 보다 영아반 학급의 수가 많다(양미선 외, 2017).

다른 유형의 어린이집에 비해 직장어린이집에 대한 부모의 만족도는 2012년 보육실태조사에 이어 2015년에도 높은 것으로 나타났다(보건복지부, 고용노동부, 2017). 직장어린이집을 이용하는 부모를 대상으로 직장어린이집을 선택한 이유를 알아본 결과는 ‘돌봐 줄 사람이 없어서’가 가장 높게

나타났다(문혁준, 2017). 이는 취업모의 자녀 양육 시 주된 애로사항으로 미취업모 과반수가 미취업 이유로 ‘자녀를 안심하고 맡길 곳이 없어서’, ‘자녀 양육과 가사에 전념하기 위해’로 나타난 2015년 전국보육실태조사 결과(김은설, 유해미, 최은영, 배운진, 양미선, 김정민, 2015)와 일치하는 것으로 자녀 양육이 여성의 일-가정 양립에 있어 가장 어려운 문제임을 의미한다.

이에 정부는 2015년 10월 18일 저출산과 고령화 대비를 위한 제3차 기본계획(2016~2020)을 발표했다. 제3차 기본계획에는 국공립·공공형·직장어린이집 이용비율을 확대하여 취업 부모의 자녀양육 지원과 일·가정 양립 지원을 위한 방안을 제시하고 있다. 구체적인 내용으로는 2015년 직장어린이집 이용비율이 28%였었던 것을 2020년에는 37%까지 끌어올리는 것을 목표로 하여 확대하고, 25년에는 45%까지 확대를 계획하고 있다(보건복지부, 2017a).

또한 직장어린이집의 설치를 확대하기 위해서 보건복지부장관은 직장어린이집 설치 등의 의무를 이행하지 아니한 사업장 및 실태조사에 불응한 사업장의 명단을 공표하고 2016년 1월 1일부터 직장어린이집 설치의무 미이행 사업장에게 이행강제금을 부과하는 제도를 마련하여 실시하고 있다. 보건복지부에서 실시한 직장어린이집 설치 현황 실태조사결과에 따르면 2017년 12월 31일 기준으로 전체 직장어린이집 설치의무사업장 1,253개소 중 의무를 이행하고 있는 사업장은 1,086개소(86.7%)이며, 미이행 사업장은 167개소(13.3%)로 나타났다(보건복지부b, 2018). 전체적인 이행률은 지난해(81.5%)와 비교하여 5.2%p 상승한 것을 볼 수 있다. 정부는 직장어린이집의 직접 설치를 활성화하기 위해 설치기준 개선, 운영비용 지원 확대 등 직장어린이집 설치 장애 요인을 해소 할 수 있는 대책을 마련하고, 이행강제금부과제도를 지자체와 협력하여 지속적으로 시행하여 직장어린이집 설치를

독려하며 확대하고 있다.

직장어린이집을 설치한 사업주는 영유아보육법에 따라 직장어린이집을 효율적이고 체계적으로 운영하기 위해 직접 운영하거나 위탁하여 운영할 수 있다(영유아보육법 제24조 제3항, 제4항). 따라서 직장어린이집의 운영관리는 직영과 위탁운영으로 나누어진다. 2016년 말 기준으로 직장어린이집의 운영형태는 위탁운영이 79.9%, 직영이 20.1%로 설치의무사업장은 위탁운영이 84.5%로 가장 많다. 직장어린이집의 원장은 사업장에서의 초기운영관리체제 수립, 재무관리, 인사관리, 시설·설비 및 교재교구관리, 사무관리, 건강·영양·안전관리, 지도·점검 등의 세부 영역으로 나누어 운영관리 한다(직장보육지원센터, 2016).

직장어린이집은 직장어린이집과 관련된 법령에 근거한 특성을 갖고 있으며, 취업 부모·자녀의 측면, 기업의 측면, 국가의 측면에서 긍정적인 효과가 나타났다. 먼저 부모·자녀의 측면에서 보면, 직장어린이집이 설치된 사업장의 근로자들은 자녀양육에 대한 부담감이 낮다. 또한 사업주는 직장어린이집의 운영 및 수탁 보육중인 영유아의 보육에 필요한 비용의 50%를 보조하고 있어(영유아보육법 시행령 제25조), 부모의 보육에 소요되는 경제적 비용에 대한 경감 효과를 준다. 이러한 특성들은 근로자들에게 직무에 대한 안정성과 몰입도를 높일 수 있게 되는 효과가 있다(김효민 외, 2006; 서은희, 이미숙, 2011). 또한 직장어린이집은 직장 내 또는 근거리에 설치되고 있어 부모, 자녀에게 정서적 안정감을 준다(송경섭, 2006). 일반 어린이집은 취업부모의 근무시간과 보육시간이 맞지 않거나, 장시간보육을 기피하는 경우가 많다. 하지만 직장어린이집은 직장의 근무시간을 고려하여 운영하기 때문에 이러한 측면에서의 걱정도 줄여주고 있다. 기업의 측면에서 긍정적인 효과를 살펴보면, 직장어린이집의 설치는 근로자의 복지 개선, 여성 인력 확보에 기여하였다. 이는 이직률 저하와 직원의 근무태도를 향상시킴으로서

기업의 생산성을 증대시키는 요인이 되었고, 가정친화기업으로서의 홍보 효과를 나타냈다(직장보육지원센터, 2018). 국가적으로는 여성 경제활동 참여율, 출산율 증가로 이어져 국가의 지속적인 발전 가능성을 높일 수 있다(손지미, 1991). 따라서 직장어린이집의 설치는 취업부모·자녀와 기업 차원에서뿐만 아니라 국가적 측면에도 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

2) 직장어린이집 교사

직장어린이집 교사는 다른 유형의 어린이집 교사와 달리 보육에 대해 비전문가인 사업체가 어린이집의 운영주체라는 특성을 가진 어린이집에서 직무를 수행하는 교사이다(서희정, 2016). 직장어린이집 교사의 채용과 임면권 등은 직장어린이집 운영 유형에 따라 차이가 있다. 직영의 경우에는 사업장에서 원장이나 보육교직원 등을 사업장의 직원으로 고용하여 직장어린이집을 직접 운영하는 방식으로 하며 고용의 직접적인 임면권과 책임은 사업주에게 있다. 위탁운영의 경우에는 위탁체인 법인·단체 및 개인(원장)과 사업주가 직장어린이집 운영에 대한 위탁을 체결한 후 운영의 전반을 위탁체에 위탁하여 운영하는 방식으로 한다. 즉, 사업주는 직장어린이집의 설치·운영의 최종 권한과 책임을 갖고 있지만, 어린이집 운영전반 업무 및 보육교직원 임면권은 위탁계약을 통해 위탁체에 위임하여 관리한다. 위탁체는 소속 보육교직원을 채용하여 위탁계약을 맺은 직장어린이집에 파견 근무하도록 배치한다.

직장어린이집 교사의 특성과 직무에 대한 선행연구에 따르면(서희정, 2016; 송경섭, 2006; 황해익 외, 2012) 직장어린이집은 다른 유형의 어린이집에 비해 비교적 높은 학력을 가진 교사들로 구성되어 있다. 직장어린이집 교사들은 직업에 대한 자존감이 높고, 직장에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 교사 스스로 전문성을 높이고자 하는 성장의

욕구가 높았다. 그들은 현장에서의 직무경험을 통해 교사로서의 성취감, 안정감, 승진과 성장 가능성 등의 내재적 동기를 얻고 있었다. 반면, 회사와 위탁운영체 사이에서 이중적 소속감으로 혼란을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 또한 직장어린이집 교사들의 하루 근무시간이 평균 10시간 이상으로 유사 직종 교사 가운데 가장 긴 것으로 조사되었다(송경섭, 2006). 영유아와 장시간 함께 생활해야하면서 과중한 업무량을 해내야 하는 것은 직장어린이집 교사들의 스트레스 요인이 되고 있다. 서혜정 외(2017)는 직장어린이집의 학부모 특성으로 인해 부모와의 의사소통에서도 어려움이 있다고 밝히고 있다. 직원인 부모들은 복지차원에서 설치된 어린이집을 부모의 편의시설로 인식하고 교사를 하급직원으로 대하며 다양한 요구를 한다고 하였다. 또 교사가 배제된 상황에서 부모들 간에 강한 네트워크가 형성되어 있어 의사소통에 제한이 있다. 이러한 부분들은 직장어린이집 교사들이 부모와 관계를 맺을 때마다 겪어야 하는 직무스트레스로 작용되고 있다고 보고되고 있다(황해익 외, 2012). 이를 통해 직장어린이집 교사들은 직장어린이집의 특성으로 인한 복합적인 어려움을 경험하고 있는 것을 알 수 있다.

2. 초임 영아교사

1) 교사발달단계

교사 전문성발달에 관한 여러 학자들의 개념 정의를 살펴보면, 교직 경력에 따라 교직에 대한 관심의 변화에 초점을 두고 발달 단계를 구분한 이론(Bown, 1975; Fuller, 1969; Katz, 1972), 연령 또는 생애주기에 초점을 둔 이론(Burke, Christensen와 Fessler, 1984) 등이 있다. 교사발달단계에 관한 몇 가지 이론을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교직경력에 따라 교직에 대한 관심의 변화에 초점을 두고 교사의 발달 단계를 직선적, 순차적 이론으로 제시한 학자는 Fuller, Katz 등이 있다. Fuller(1969)는 교사발달단계를 교사가 가지는 관심사를 중심으로 생존관심사 단계(survival stage), 과제관심사 단계(task stage), 강화관심사 단계(impact stage)의 3단계로 분류하였다. 생존관심사 단계는 입사 첫 1년에 해당하는 초임교사들에게서 주로 나타난다. 과제관심사 단계는 낯설고 복잡한 환경에 적응한 이후 교사의 업무나 교수기술 등 학급운영에 대한 관심을 가지게 된다. 강화관심사 단계로 나아가면 점차 영유아의 관심과 요구를 파악하고자 하고 새로운 교수 기술을 습득하고 이전에 알고 있던 방법들을 개선하여 실행한다. 이후 Fuller와 Bown(1975)은 몇 차례의 수정을 거쳐 교직이전 관심단계(stage of preteaching concerns), 생존 관심단계(stage of survival concerns), 교수 상황 관심단계(stage of teaching situation concerns), 학생 관심단계(stage of pupil concerns)의 4단계로 분류하였다. 그 중 초임교사 시기와 관련이 있는 생존 관심단계에서는 실제 교직을 경험하면서 이들의 관심사에 많은 변화가 생긴다. 교사 자신의 생존에 대한 관심과 학급통제, 가르칠 내용 숙달, 장학사의 평가 등에 관심을 보인다(유순이, 2003 재인용).

Katz(1972)의 ‘유아교사의 전문성 발달단계’에서는 유아교사의 관심사에 따라 생존기(survival stage), 강화기(consolidation), 갱신기(renewal stage), 성숙기(maturity stage)로 구분하여 제시하였다. 교직생활 최초 1년간의 시기인 생존기는 교사라는 중책을 맡게 되면서 다양한 상황에서의 적응과 생존의 경험을 하게 된다. 1년 이후부터 3년까지의 강화기에는 어느 정도 안정감과 자신감을 갖게 되고 개별적인 유아의 문제나 상황에 관심을 갖고 적극적으로 해결해 나가기도 한다. 3년 이후부터 5년까지는 갱신기로

무엇인가 새로운 것을 시도해 보고자 하거나 자기 발전을 위해 노력하는 시기이다. 성숙기는 5년 이상 되었을 때 도달하는 시기로 교사로서의 완전한 자신감과 경험을 갖추게 된다. 하지만 이 시기는 교사 경력에 따른 것이 아닌, 교사의 관심사가 그 만큼 성숙기에 해당되는 관심사에 도달했는지를 보는 것이다. 이처럼 초임교사 시기에는 자기 자신의 생존과 관련하여 관심이 있지만 점차 발달단계가 높아지면서 학급운영, 교수 상황, 학생들로 관심이 옮겨간다는 것을 알 수 있다.

둘째, Burke, Christensen와 Fessler(1984)는 교사의 발달단계가 교사의 개인적 환경과 학교의 조직적인 요인의 영향을 받아 순환적으로 발달한다고 보았다. 그들은 교사의 연령이나 생애주기에 따라 공통적으로 나타내는 관심, 과업, 갈등이 있다는 것에 초점을 두고 교사의 발달도 단계적으로 구분하여 ‘교사발달순환모델(Teacher Career Cycle Model: TCCM)을 제시했다. 교사발달순환모델은 교사가 처한 가정생활, 결혼, 취미, 종교 등의 개인적 환경과 근무기관, 동료와의 의사소통, 사회적 기대 등 조직적 환경이 유기적으로 상호작용하면서 영향을 미치게 되어 교사의 발달이 순환적으로 이루어진다고 본다(최연철, 2002에서 재인용). 이는 교사발달단계가 단순히 교직경력이나 연령에 따라 유형화되는 것이 아니라 교사 개인의 특성과 주변 환경에 따라 복합적이고 역동적인 주기를 갖는다는 것이 특징이다. 교사 발달순환모델은 총 8단계로 교직이전단계, 교직입문단계, 능력구축단계, 열중·성장단계, 교직좌절단계, 안정·침체단계, 교직퇴직단계이다(Burke, Christensen, Fessler, 1984). 그 중 초임교사 시기와 관련된 교직입문단계(induction)와 능력구축단계(competency building)단계를 살펴보면 다음과 같다. 교직입문단계(induction)는 임용 초기 몇 해 동안 익숙해져가는 시간으로 주변의 인정을 받고 교사로서 생존하고자 한다. 능력구축단계(compet

ency building)는 교수기술과 능력 향상을 위해 전략을 탐색하여 새로운 교수자료, 교수방법, 수업전략을 위해 워크숍이나 연수에 적극적으로 참여한다(이수련, 이정화, 2014 재인용).

이상에서 살펴본 교사발달 단계에서 초임교사 시기는 ‘생존’, ‘과제관심사’, ‘능력구축’이라는 키워드로 설명할 수 있다. 낮설고 복잡한 환경에서 생존해야하며, 이러한 과정을 잘 버티고 적용한 이후 교사의 업무나 교수 기술 등 다음단계로 발전해 나가기 위해 노력하는 시기라 할 수 있다.

2) 영아교사의 직무

직무란 사전적 의미로 직책이나 직업상에서 책임을 지고 담당하여 맡은 사무, 일로 정의한다(국립국어원 표준국어대사전, 2018). 영아교사의 직무는 영유아보육법에서 그 근거를 찾아볼 수 있다. 영유아보육법 제2조 5항 보육교직원에 대한 내용에 따르면, 보육교사의 직무는 영유아의 보육, 건강 관리 및 보호자와의 상담, 그밖에 어린이집의 관리·운영 등이라 명시되어 있다. 또한 2017년에는 제 18조의 2 보육교직원의 책무가 신설되어 ①보육교직원은 영유아를 보육함에 있어 영유아에게 신체적 고통이나 고성·폭언 등의 정신적 고통을 가하여서는 아니 된다. ② 보육교직원은 업무를 수행함에 있어 영유아의 생명·안전보호 및 위험방지를 위하여 주의의무를 다하여야 한다. 라고 명시하였다. 이러한 법적인 규정을 통해 보육교사의 직무가 영유아를 보호하고 교육하는 것에서 부모 상담에 이르기까지 매우 포괄적이며 영유아의 존중과 권리 보호, 안전과 관련한 책임과 임무를 강조하고 있다는 것을 알 수 있다.

영아교사의 직무에 대해 알아보기 위해 보육교사, 보육교사와 유사한 직종인 유치원교사의 직무에 대해 분석한 연구를 살펴보았다. 김정신, 노은호, 이형숙, 정해은, 조희진(2004)은 보육교사의 직무를 보육계획 및 활동, 보

육프로그램 평가 및 개발, 가족교육 및 상담, 운영 및 관리, 지역사회의 자원 활용, 방과 후 아동지도 6가지 책무를 제시하였고, 정정란(2013) 연구에서는 보육계획, 보육환경, 기본생활습관지도, 프로그램운영, 영유아보육프로그램개발 및 평가, 건강·영양 및 안전지도, 가족교육 및 상담, 지역사회협력, 운영관리의 9개 직무영역과 37개의 과업을 제시하였다. 국내 어린이집 교사의 직무분석을 다룬 선행연구를 중심으로 보육교사의 직무영역을 분석한 최은희, 최성열, 권정혜(2015)는 보육교사의 직무영역을 10가지, 능력단위로는 55가지로 분류하였다. 구체적인 직무영역은 보육활동준비, 보육활동실제, 보육활동평가, 전문성신장, 영유아보호관련, 학부모관련, 행사관련, 사무관련, 시설설비관련, 사회적업무로 분석하였고, 구체적인 능력단위는 다음 표 1과 같다.

<표 1> 보육교사의 직무영역과 능력단위

직무영역	능력단위
보육활동 준비	학부모요구과약, 영유아특성과약, 개인발달특성과약활용하기, 보육 및 연계 계획하기, 교수학습방법계획, 보육환경구성, 교구 및 교재 선정 및 개발하기
보육활동실제	등·하원지도, 수업진행, 양육활동, 일과지도안작성, 생활지도, 영유아상호작용, 대소집단운영, 현장학습, 놀이지도, 환경보전 및 절약지도, 교구 및 교재 관리하기, 기록물남기기
보육활동평가	보육평가, 보육평가 반영 및 계획, 영유아평가, 교구 및 교재평가
전문성신장	연수 참여, 참관, 연구 관련 활동, 장학, 교생지도, 전문가로서의 활동
영유아보호 관련	건강지도, 안전지도, 청결지도, 응급처치
학부모관련	부모와의 연계, 부모상담, 부모교육, 가족지원
행사관련	행사준비, 행사진행, 행사마무리
사무관련	문서작성, 문서관리, 사무관리, 물품관리, 운영관리

시설설비관련	문서작성, 문서관리, 사무관리, 물품관리, 운영관리
사회적업무	교사업무협력, 공동시설사용협의, 학급내교사간역할분담, 졸업생관리, 손님접대, 지역사회연계, 교사와 관계형성

*자료: 최은희 외(2015)

지금까지 살펴본 보육교사의 직무는 보육과 관련한 활동준비(계획), 활동의 실제, 활동의 평가, 영유아의 보호, 학부모관련, 사무업무 등으로 보육교사가 수행해야할 업무가 광범위한 것을 알 수 있다.

영아반 초임교사에게 우선적으로 필요한 직무교육을 분석한 조혜진, 김옥주(2012)는 보육교사의 직무 중 ‘보육활동 준비·실제·평가’, ‘영아보호 관련’, ‘학부모 관련’ 등 5개 직무영역의 19개 직무내용이 최우선적으로 고려해야할 직무교육 내용으로 파악하였다. 그 중 상호작용(영아 간 1순위, 영아-교사 간 5순위)은 우선순위 중 상위권으로 나타났다. 이를 통해 영아교사는 어떤 다른 직무보다 영아 개개인과 상호작용을 중요시 여긴다는 것을 알 수 있다.

3) 영아교사의 역할

영아교사는 영아기 발달특성을 고려하여 영아의 발달을 이끌어 줄 수 있는 전문적인 역할을 수행해야하므로 다른 연령대에 비해 전문성이 더 요구된다(황경애, 김현주 2005). 보육교사의 역할에 대해 연구한 많은 학자들은 보육교사가 영유아교육의 특수성으로 인해 보다 복합적인 역할을 수행하고 있다고 말한다. 이은화(1985)는 보육교사의 역할을 환경제공자, 관찰자, 프로그램 계획자, 연구자, 부모교육 담당자, 평가자로, Schickedanz와 동료들(1990)은 지식 전달자, 계획자·조직자·평가자, 훈육자, 의사결정자로 제시하였다. Cho와 Saracho(1997)는 교육과정 설계자, 일과활동 계획 및 수행자, 상담자 및 조언자, 연구자, 행정업무 및 관리자, Jalongo와 Isenberg

(2000)는 반성적 사고를 하는 실천인, 유아들의 권리 옹호자, 아동발달전문가, 학습의 촉진자, 학습 환경의 구성자, 교육과정 개발자, 교육활동 계획자, 평가자, 역할모델, 부모교육자로 정리하였다(김현진, 2012에서 재인용).

보육교사들은 영아교사와 유아교사의 역할수행에 차이가 있다고 인식하고 있다(성소영, 심영희, 2013). 출생 초기 3년 동안 모든 영역에서 발달의 기초가 이루어지는 영아를 보육하는 교사는 영아의 발달을 잘 알고 이에 맞는 교육적 경험을 마련해 줄 수 있는 역할을 수행해야한다(조성연 외, 2006). 이에 영아 교사에게 요구되는 역할은 다음과 같다.

첫째, 영아의 발달을 도모하기 위한 역할이 요구된다. 영아기는 전인적인 발달이 시작되는 가장 중요한 시기로 영아교사는 영아와의 안정된 애착을 기반으로 일과 속에서 상호작용한다(정옥분, 2007). 영아교사에게는 영아의 다양한 요구를 주의 깊게 듣고, 보고, 느끼고, 이해할 수 있는 능력이 필요하다. 영아의 욕구를 신속하게 파악하고 민감하게 반응하며 신체 접촉을 자주 함으로써 애착을 형성할 수 있다. 최석란(2007)은 영아교사가 영아에게 알맞은 교육과정뿐만 아니라 영아에게 끊임없는 애정과 지속적인 보살핌으로 안정적인 애착과 신뢰를 형성하는 것이 중요하다고 말한다. 또한 영아교사는 양육자의 역할 뿐만 아니라 영아들에게 적합한 놀이를 계획하고 환경을 마련하여 그들의 놀이를 안내하고 직접 놀이에 참여하며 반응하고 놀이를 확장하는 등의 놀이제공자의 역할도 중요하다(이경하, 임영심, 2006). 이를 통해 영아교사의 역할은 부모를 대신하여 영아를 양육하는 양육자로서의 역할만큼이나 영아의 전인적인 발달을 돕는 영아교사의 전문적인 자질도 강조되고 있음을 알 수 있다.

둘째, 영아의 개별 발달속도와 욕구에 따른 적절한 지원이 요구된다. 영아기는 개개인의 발달 속도와 기질 등에 따른 개인차가 큰 시기이다(정옥분, 2007). 따라서 영아교사는 영아의 개인차를 고려하고, 개별 영아의 특성도

민감하게 파악함으로써 융통성 있게 하루일과를 운영할 수 있어야 한다. 그리고 일상생활에서 다양한 기술과 영역에서의 발달이 이루어짐으로 일과 속에서 교육적인 순간을 포착하고 교육의 장으로 활용할 수 있어야 한다(구수연, 2006).

셋째, 영아의 자율성을 존중하고 자발적인 학습을 지원하는 역할이 요구된다. 영아교사는 따뜻한 분위기에서 영아 스스로 학습경험을 선택해 볼 수 있는 기회를 주는 안내자, 지지자의 역할을 한다(조성연 외, 2006). 영아교사는 영아기에도 많은 것을 배울 수 있는 능력이 있음을 인식해야 할 필요가 있다(구수연, 2006). 따라서 영아 교사는 영아가 주도적으로 환경을 탐색할 수 있도록 선택권을 존중하고 수업에 있어 융통성과 유연한 태도를 가져야 한다.

넷째, 영아와의 활발한 의사소통을 위한 역할이 요구된다. 영아교사는 언어적, 비언어적 상호작용을 통해 영아와 의사소통하며 영아와 환경, 영아와 놀이 등 발달의 매개역할을 한다(구수연, 2006). 영아는 언어능력이 미숙하여 의사표현에 한계가 있다. 그렇기 때문에 영아와 일상생활에서 많은 부분을 공유하고 있는 교사는 영아의 신호와 몸짓을 잘 이해하고 영아와 긴밀히 의사소통할 필요가 있다. 따라서 영아교사는 영아의 요구에 민감하게 반응하고 영아가 보이는 각종 신호와 단서에 식별할 수 있는 능력이 요구되며 특히, 영아의 비언어적인 표현에도 민감해야한다(최석란, 2007). 이는 영아 신뢰관계를 형성하는데 도움을 주며, 교사로부터 안정감을 느끼게 된 영아는 보다 편안한 분위기에서 주변 환경을 탐색해 나갈 수 있다. 이 때 교사의 의미 있는 언어적, 비언어적 상호작용의 시도는 영아의 언어발달 뿐만 아니라 놀이를 보다 활성화 시키는 매개적 역할이 된다.

다섯 째, 부모와의 라포형성과 긴밀한 협력관계를 형성하기 위한 역할이 요구된다. 영아교사는 부모가 영아에 대해 관심을 갖고 어린이집에 적극적

으로 참여할 수 있도록 부모와의 관계형성에도 신경을 써야한다(조성연 외, 2006). 영아교사는 주 양육자인 부모와 자주 의사소통함으로써 영아에 대한 이해에 도움을 받으며 앞으로의 발달을 위해 부모와 협력적인 관계를 이룰 수 있다. 성소영, 심영희(2013)는 보육교사들이 어린연령을 담당할수록 부모와의 소통에 대한 역할수행인식이 높다고 하였다. 따라서 영아교사는 부모가 어린이집에 참여할 수 있는 기회를 자주 제공하고 영아보육을 위한 협력관계를 구축해야한다.

무엇보다 보육시설에서 영아들은 복수담임학급에서 2명 이상의 담임과 함께 지내는 환경에 있다. 정미조(2009)의 연구에서 영아-교사1 관계와 영아-교사2 관계는 한 교실에서 서로 영향을 주고받기 때문에 유사한 관계로 나타났다. 복수담임학급에서 영아는 2인 이상의 교사와 관계를 형성해야한다. 따라서 교사들은 영아교사 역할을 수행하는데 있어 교사들 간 일관성 있는 태도를 갖고 영아와 상호작용하는 것이 중요하다.

종합해 보면, 영아의 개별적인 발달특성을 고려하고, 영아가 나타내는 신호를 알아차리며 이에 적절하고 민감한 교사의 반응은 교사와 영아 간 신뢰 관계를 형성할 수 있도록 돕는다. 이는 영아의 전반적인 발달을 도모하는 밑거름이 됨을 알 수 있다. 따라서 영아교사에게 가장 중요한 과업은 보육의 질적 수준과도 관련이 깊은 교사와 영아간의 관계형성을 위한 상호작용과 역할이다.

4) 초임 영아교사의 어려움

초임 영아교사가 보육현장에서 경험하는 현실적인 문제와 어려움은 다양하다. 더욱이 초임 영아교사의 역할이 유아교사의 역할과는 구분되는 특징이 있다는 점을 고려 할 때 영아보육의 특성에 기초하여 초임 영아교사가 갖는 어려움에 대해 구체적으로 알아볼 필요가 있다. 초임 영아교사의 어려움은 초임 영아교사의 개인적 측면, 영아와의 관계, 부모와의 관계, 동료교

사와의 관계에서 살펴볼 수 있다.

첫째, 초임 영아교사는 개인적 측면에서 여러 어려움을 경험하고 있다. 먼저 초임 영아교사는 새로운 조직인 보육기관에 적응하는 것에서부터 어려움을 느끼고 있다(전윤숙, 2011). 초임교사 시기는 학생이라는 신분에서 직전 교육을 마치고 교사로서 책임감을 가진 역할을 수행해야 함과 동시에 사회 초년생으로서 사회생활에 적응하는 생존기로 많은 부담감을 갖게 된다. 초임 영아교사는 영아발달에 대한 지식과 이해 및 경험의 부족함을 느낄 수 있다(김순환 외, 2010; 전윤숙, 2011). 조혜진(2007)의 연구에서도 초임 교사가 교직의 입문과정에서 경험하게 되는 지식 및 교수기술의 부족, 이론을 실제에 적용하는 기술의 부족함을 느끼고 있다고 보고하고 있다. 경력교사들도 초임교사들에게 교육과정 및 교수학습 영역 중 수업자료를 준비하는 문제, 교육과정을 창의적이고 융통성있게 운영하는 문제, 종일제 프로그램의 문제에 있어 많은 지원이 필요하다고 언급하였다(주연희, 유미림, 2003). 초임 영아교사들이 교수능력측면에서 어려움을 느끼는 것은 보육기관의 융통성이 요구되는 특수한 상황에 기인한 것으로 보고된다(전윤숙, 2011). 또한 초임교사들은 직전 교육에서 유아 중심, 이론 위주의 교육을 경험하였기 때문에 영아에 대한 지식과 실질적인 기술과 능력이 부족하다고 느끼는 것이다(조혜진 2007). 직전교육에서는 실제상황의 맥락과 영아 발달의 개인차를 고려하기 보다는 일반적인 발달특성을 기반으로 하여 가르친다. 그렇기 때문에 초임교사는 직전교육에의 경험과는 상반된, 매우 역동적이고 복잡한 영아반의 특수한 상황에서 어려움을 가질 수밖에 없다.

초임영아교사는 영아반의 복잡 다변한 상황에서 역할에 대한 회의감과 직전교육에서 그리던 교사상과의 괴리감도 느끼는 것으로 보고되었다(김순환, 전셋별, 2010; 전윤숙, 2011). 이완희, 박찬옥(2005)은 초임 영아교사가 갖는 교사 역할에 대한 회의감은 일상과 관련된 활동으로 인한 것임을 밝히

고 있다. 영아교사는 유아교사에 비해 돌봄의 역할이 강조되어 비교적 낮은 교사효능감을 갖고 있었다. 또 영아교사에 대한 낮은 사회적 인식과 초임이라는 심리적 위축감은 영아교사의 전문성 혼란을 야기시켰다(유주연, 이승연, 2015). 탁정화, 황혜익(2012)의 연구에서도 영아교사역할이 단순히 영아의 보호적인 측면이 강조된다는 사회적인 인식과 보살피는 역할에 대해 비전문적이라는 인식은 영아교사의 직무에 대한 회의감과 스트레스의 원인이 되어 영아교사들의 어려움을 가중시키는 요인이 된다고 밝히고 있다. 더욱이 일상생활지도와 보살핌의 역할 수행의 반복으로 인한 육체적 피로와 정신적 스트레스, 열악한 보육환경 등은 초임교사를 더 어렵게 하고 있다(조혜진 2007). 이러한 영아교사가 갖는 정서적 어려움은 일과 중 계속되었다. 영아교사들은 일과 중 두렵고 불안한 마음을 늘 가진 채 직무를 수행하면서 우울감을 겪고 있다(여인우, 김숙령, 2015). 그들은 영아교사로서 능력의 한계에서 오는 무능력감과 부업처럼 할 수 있는 일로 여겨지는 사회적 인식에 회의감, 자괴감, 좌절감 등 여러 부정적인 정서를 겪고 있다. 박정빈, 김은심, 유선희(2010)는 영아교사들이 기본생활지도를 하는 과정에서 자신의 감정 조절의 어려움도 경험함을 보고하고 있다. 조미숙, 전홍주(2016)의 연구에서는 영아교사가 충동적인 행동 및 신체 조절이 미숙한 영아를 대상으로 하고 있고, 개별영아를 도와주는 동시에 나머지 영아를 돌봐야 하는 집단보육 상황에서 정서노동을 경험하고 있다고 밝히고 있다. 이러한 측면에서 조혜진(2007)은 영아교사에 대한 낮은 사회적 인식과 영아교사들이 경험하는 부정적 정서와 정서노동은 보육의 질적 수준의 저하를 야기하게 되는 결과를 낳는다고 말한다.

둘째, 영아와의 관계에서의 어려움이다. 초기적응기는 주양육자와의 상호관계에서 벗어나 보육기관에 적응해야하는 영아, 안정적인 애착을 형성하여 영아와 친밀한 관계를 형성하고자 하는 교사, 영아와의 안정적인 분리를 하

고자 하는 부모 모두에게 어려움이 따른다(조희숙, 김윤숙, 2011). 따라서 초기적응기는 영아, 교사, 부모 상호간 영향을 주는 시기라 할 수 있다. 이 중 교사는 영유아의 성공적인 초기 적응에 영향을 미치는 보육의 주체자로 영아와 애착을 형성하고 신뢰관계를 형성하는 과정에서 많은 어려움을 갖는다. 영아반 초기적응에 대한 연구를 살펴보면 경력교사도 초기 적응 시 영아와의 관계형성에 어려움을 갖고 있는 것으로 나타났다(박소윤, 서현아, 2015; 조희숙, 김윤숙, 2011). 직전교육이 끝나자마자 현장에 투입된 초임 교사들은 학기 시작과 함께 영아들과 관계를 형성해야하는 업무에 맞닥뜨리는 현실에 놓여있다. 이들은 낯선 환경과 낯선 사람에 대한 불안한 반응으로 나타나는 영아들의 울음에 당황하기 마련이다. 특히 교사를 거부하는 반응을 보이는 영아들의 행동은 초임교사가 해결하기 힘든 어려움으로 나타났다(이재순, 2014). 초임 영아교사들은 영아와 신뢰가 형성되지 않은 상태에서 영아에게 적극적으로 개입하는 것을 주저하고 있다(안지혜, 2014). 울음에 대한 정확한 이해와 해석이 어려운 초임 영아교사들은 영아들의 행동에 대한 적절한 대처방법을 결정하기 어려울 것이다. 신수진(2015)의 연구에서 영아교사들은 영아의 요구를 이해하는 것에도 어려움을 겪는다고 한다. 교사는 영아와 긴밀한 관계를 맺고 영아가 보내는 언어적, 비언어적 신호를 잘 이해하고 해석할 수 있어야 원활한 의사소통을 할 수 있다. 하지만 영아는 발달 상 표현 언어의 한계와 월령에 따른 격차가 크기 때문에 초임교사가 개별 영아의 신호를 파악하고 적절히 반응해 주는 것에는 어려움이 따를 수밖에 없다.

유아와는 다른 영아 고유의 특성에 따른 교사 역할의 어려움이 있다. 발달특성 상 하루 일과에서 영아는 교사로부터 많은 도움을 받으며 생활한다. 영아교사는 반복되는 생활지도와 말보다 행동으로 표현하는 영아들의 특성을 이해하며 하루 종일 영아들을 돌봐야 하는 것에도 어려움을 느끼고 있다

(박정빈 외, 2010). 영아는 발달에 있어 개인차가 크고, 상황에 따라 수시로 변하는 기질, 욕구, 기분 등을 그대로 표현한다. 초임교사는 영아와 관계가 형성된 이후에도 영아의 이러한 특성으로 인해 어려움을 겪고 있었다. 그들이 갖는 어려움은 매번 바뀌는 영아들의 상황과 특성을 고려하여 상호작용해야 하는 것(탁정화, 황해익, 2012)과 하루 종일 지내는 영아들에게 개별 특성을 고려하여 생활지도를 해야 하는 점이다. 경력이 있는 영아교사를 대상으로 한 많은 선행연구에서도 영아의 특성에 의해 교사 역할수행에서 어려움이 있다고 밝히고 있다. 기본생활지도 및 훈육의 어려움(박남희, 이대균, 2014), 식사 지도에서의 어려움(강경희, 전홍주, 2012), 영아의 안전사고에 대한 두려움(권경숙, 박지영, 2010) 등 다양한 딜레마 상황을 겪으며 영아지도에 어려움을 갖는 것으로 나타났다(성은영, 최승연, 2015). 유동적이고 융통적인 일과 운영이 필요한 영아반에서 초임 영아교사들은 영아의 발달과 개별특성을 고려하지 못한 역할수행으로 인해 죄책감과 혼란을 경험하고 있는 것으로 보고된다(이완희, 박찬옥, 2005).

이외에도 영아교사들은 휴식시간이 부족하고 업무가 과중되어 정신적·육체적인 소진으로 이어지는 근무여건(탁정화, 황해익, 2012), 서류 등과 같은 보육외의 업무와 열악한 처우(신수진, 2015)등 으로 인한 어려움도 겪고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 초임 영아교사는 부모와의 관계에도 어려움이 있다. 낮아지는 출산율로 인해 자신의 아이만 생각하는 학부모들과 어린이집에 맡겼으니 교육이나 부적응행동도 교사가 알아서 해결 해 줄 거라는 기대로 인해 영아반 교사는 부모와 협력체계를 구축하지 못하는 어려움을 갖고 있다(박남희, 이대균, 2014). 또한 학부모들은 영아교사를 교육보다 보호와 양육을 위주로 요구하며(박정빈 외, 2010), 부모의 역할을 교사에게 전가하여 영아교사 역할에 혼란을 겪게 한다(탁정화, 황해익, 2012). 선행 연구(박소윤, 서현아, 2015; 이재순, 2014; 조희숙, 김윤숙, 2011)에서 영아교사들은 부모와 처우

으로 만나 신뢰관계를 형성해야하는 초기적응기 부모와의 관계에서 가장 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 어린이집에서 영아, 부모, 교사는 상호간 서로 영향을 주고받는 관계이다. 교사-부모와의 긍정적인 관계는 영아-교사와의 관계에서도 긍정적인 영향을 미치기 때문에 교사와 부모는 서로 믿고 신뢰할 수 있는 상호 협력적인 관계를 형성하는 것이 필요하다(김윤숙, 조희숙, 2011). 하지만 초임 영아교사는 부모들의 불안감과 불신감을 경험하고 있으며, 경력교사에 비해 부모와의 관계 기술, 상황대처능력이 유능하지 않기 때문에 많은 관심과 지원이 필요하다(성은영, 최승연, 2015).

넷째, 초임 영아교사는 동료교사와의 관계에서도 어려움을 겪고 있다. 영아반은 영아의 다양한 요구를 수용하기 위해 팀티칭으로 운영되는 기관이 많으며 특히 초임 영아교사의 경우에는 경력교사와 함께 반을 담당하도록 하여 발생 가능한 시행착오를 줄일 수 있도록 하고 있다(조혜진, 김옥주, 2012). 초임교사에게 팀티칭은 교사로서의 전문성 신장과 실패 경험으로 인한 좌절을 방지 할 수 있는 교수체제이다(이대균, 임자영, 2009). 하지만 초임 교사는 동료 경력교사와 개인적인 성격, 보육관, 교사관 등의 가치관 불합치로 어려움을 겪는 것으로 나타났다(성은영, 최승연, 2015). 이러한 갈등상황은 교사간의 긴장감, 의사소통의 부재를 유발시킨다. 그리고 동등하지 않은 교사관계는 문제 상황을 발생시키는 결과를 낳으며 이는 영아에게도 직·간접적으로 부정적인 영향을 미치게 한다(이소연, 2015). 따라서 효과적인 영아 보육을 위해 동료교사 간 원활한 의사소통 체계를 마련하고 협력적인 관계 구축을 통한 팀워크가 요구된다.

종합하면, 초임 영아교사는 첫 사회생활의 적응, 지식과 기술의 부족, 영아 교사 역할에 대한 회의감, 직전교육에서 형성한 교사상과의 괴리감 등 개인적 요인에 따른 신체적, 정서적 어려움을 경험하고 있다. 또한 열악한 처우, 보육 외 업무, 영아교사에 대한 낮은 인식 등 사회·환경적 요인도 초임 영아교사

의 어려움을 가중시켰다. 초임영아교사는 영아, 학부모, 동료 교사와의 관계적 측면에서도 어려움을 갖고 있으며 초임 영아교사와 영아 간 긴밀한 유대관계를 형성하기 위해서는 학부모, 동료교사와의 협력적인 관계 구축이 요구된다.

3. 영아-교사 관계

1) 영아-교사 관계의 개념과 중요성

관계는 소속감을 포함하는 것으로 정서, 의미의 공유, 기대의 형성으로 이루어진 일련의 상호작용을 통해 시간이 지나면서 형성된다(Kostelnik, 2011). 영아-교사 관계는 영아-부모 애착관계로부터 영향을 받는다. Howes와 Hamilton(1992)은 Bowlby(1969)의 애착 이론을 근거로 하여 영아-어머니 애착과 영아-교사 애착의 유사성을 비교하며 영아-교사 관계를 연구하였다(유혜선, 2014재인용). 생애초기 주 양육자와 형성한 애착관계에서 영아는 자신의 감정, 신념, 행동 등의 근거를 얻게 된다. 이는 이후 만나게 되는 타인과의 관계에 영향을 미치며 영아-교사 관계에서도 유사하게 나타난다는 것이다(Kostelnik, 2011).

영아가 어린이집에서 생활하는 시기가 빨라지고 기간이 길어짐에 따라 주 양육자의 역할이 교사로 옮겨 가게 되었다. 생애 처음으로 타인과 맺는 관계의 대상은 교사가 되었고 영아에게 있어 교사라는 인적환경은 중요한 부분이 되었다. 영아기 보육경험이 발달에 있어 문제가 되는지에 대해 연구한 현정환(2003)은 영아의 보육경험이 영아기에 ‘긍정적이다.’ 또는 ‘부정적이다.’ 라고 단편적으로 판단할 수 있는 문제가 아니라고 말한다. 하지만 영아의 어린이집 적응에 영향을 미치는 것은 교사의 애착안정성(배미연, 이순복, 2015)과 영아와 교사의 친밀한 관계(유혜선, 2013; 임민영, 2016)이다.

이처럼 영아의 기관보육이 증가하고 그 시기가 빨라지는 현재, 부모와 함께하는 시간이 짧아진 영아들에게 교사와의 관계가 더욱 중요시 됨을 알 수 있다.

김숙령(2016)은 영아-교사 관계에서 교사의 민감하고 반응적인 역할이 영아와의 애착형성에 중요함을 밝혔다. 영아와 교사는 상호작용을 통해 전달하고자 하는 메시지를 주고받지만 상호작용 속에는 관계에 관한 인상도 전달된다. 영아는 교사와의 의사소통이 익숙하지 않거나 예상하지 못한 것일 때 불안해지고, 예상가능하고 친숙한 것일 때 안정감을 느낀다. 또한 언어능력이 미숙한 영아는 교사와의 상호작용에서 비언어적인 의사소통을 더 자주한다. 비언어적 의사소통은 언어가 아닌 행동, 즉 얼굴표정, 응시와 초점, 손과 팔의 동작, 자세, 공간에서의 위치, 목소리의 높낮이나 강도, 말의 속도와 지속시간 등과 같은 준언어적 행동이나 목소리로 구성된다(Kostelnik, 2011). 따라서 교사는 맥락 내에서 영아가 비언어적 신호를 잘 파악해야 하며 적절한 반응을 통해 말과 행동에서 일치된 메시지가 전달될 수 있도록 해야 한다. 또 영아를 안아주거나 쓰다듬는 등의 애정적이고 신체적인 접촉을 충분히 하고, 긍정정인 정서가 표현되는 기회를 자주 제공해주는 것은 영아-교사 관계의 질을 높이는 상호작용방법이다.

영아와 교사 간의 안정적인 관계는 이후의 생활에서 원만하게 적응할 수 있도록 하는데 기초가 된다(김현지, 조복희, 2009). 이는 유아기 보다 영아기에 맺은 교사와의 관계가 영아의 사회·정서 발달에 더 많은 영향을 미치는 것을 나타낸다. 영아가 ‘어린이집’이라는 작은 사회에서 부모 이외에 처음으로 접하는 타인인 교사와 중요한 관계에 있음을 보여준다. 그리고 영아기 의미 있는 타인과 관계를 형성하는 경험이 중요함을 나타낸다. 또한 영아-교사의 안정적인 관계는 어머니와 분리된 상황에서 겪는 불안을 줄일 수 있으며, 부모와 맺은 불안정한 애착을 보완하는 역할을 한다.

영아와 교사가 함께 한 시간은 더욱 친밀하고 동시적인 관계를 수립하는데 있어서 서로에 대한 이해와 조율의 가능성을 높여주지만 오래 함께 지냈다고 해서 반드시 긍정적인 관계가 형성되는 것은 아니다(김언경, 이승연, 2013). 이는 관계의 질에 있어 영아가 교사와 장기적으로 함께하고 일대일 상호작용의 기회를 자주 가질수록 영아-교사 관계에 긍정적인 영향을 미칠 수 있으나 상호작용하는 시간의 양보다 상호작용의 질이 더 중요함을 시사한다.

2) 영아-교사 관계의 유형

영아-교사 관계는 애착이론 및 영아-교사의 상호작용에 대한 연구에서도 출되었고, 영아-교사 관계는 친밀감(closeness), 갈등(conflict), 의존(dependency)의 질적 요인으로 구성된다(Pianta, 1991). 영아-교사 관계에 영향을 미치는 요인은 다음과 같다.

친밀한 영아-교사 관계는 공감하며 서로에게 지지적이다. 수용적이고 반응적인 태도로 상호작용을 하는 교사는 영아-교사 관계를 긍정적인 수준인 친밀한 관계로 인식하였다(이정미, 2007). 양소영(2014)의 연구에서 영아-교사 상호작용 중 허용은 영아-교사 관계의 친밀감에 긍정적인 영향을 미친 반면, 무관심은 영아-교사 관계의 친밀감에 부정적으로 영향을 보였다. 이를 통해 교사의 상호작용은 친밀한 영아-교사 관계에 많은 영향을 미침을 알 수 있다. 애정, 기쁨, 감사, 호의 등의 긍정적 방식의 정서표현(문정연, 2014)과 민감하고 반응적인 상호작용(이민영, 2015), 즉 교사가 질 높은 상호작용을 자주 할수록 영아와 친밀감을 형성할 수 있다. 영아-교사 관계에서의 교사의 정서지능의 중요성이 강조되고 있다(이정미, 2007). 영아는 자신의 마음을 적절한 방식으로 정확하게 표현해 주는 교사에게 더 긍정적인 반응을 나타낸다(이승연, 유주연, 2016). 교사가 영아의 신호

를 알아차리고 적절한 발화를 자주하면 영아는 편안한 감정을 가질 수 있게 되고, 자신의 정서를 안정으로 조절할 수 있다. 뿐만 아니라 영아는 자신의 정서를 교사에게 정확하게 이해하고 표현할 수 있다. 이러한 선순환 과정은 긍정적인 영아-교사 관계로 이어지게 하는 요인이 된다.

갈등적인 영아-교사 관계는 영아와 교사 간 부정적이고 적대적인 정도를 나타내며(Pianta, 1991) 교사와 마찰이 많고, 조화로운 상호작용과 유대감이 결여된 관계이다. 갈등관계는 영아와 교사가 서로에 대한 애정과 신뢰가 낮아 관계를 예측하기 힘들다. 교사가 갈등적인 관계를 맺었다고 인식한 영아는 안정적인 관계라고 인식한 영아보다 부정적인 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다(정미조, 2009). 이러한 결과는 교사가 영아와의 관계를 안정적이라고 인식할수록 긍정적인 상호작용을 더 많이 하는 것을 보여준다.

의존은 영아가 교사에게 지나치게 의존하고 매달리는 영아의 행동을 통해 나타난다. 영아는 교사와의 관계에서 분리되기 어렵고, 영아가 교사에게 불필요한 도움을 요청하는 것이다. 영아-교사 의존관계는 영아-어머니와의 관계에서 어머니의 상호작용이 엄격할수록 영아-교사 관계는 의존적이다(양소영, 2014). 이를 통해 영아-어머니 상호작용의 특징이 영아-교사의 관계를 형성하는데 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

3) 영아-교사 관계에 대한 선행연구

영아-교사 관계는 어린이집 적응과 영아의 발달에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 먼저 영아-교사 관계가 영아의 적응과 직접적인 연관이 있음을 보여주는 연구 결과는 다음과 같다. 임민영(2016)은 영아-교사 관계는 영아의 어린이집 적응에 영향을 미치며 영아-교사 관계가 친밀할수록 친사회성, 긍정적인 정서, 일과적응, 식사행동에서 긍정적인 결과를 나타냈

음을 밝히고 있다. 이와 유사하게 박정화(2014), 양숙경(2010), 유혜선(2014)의 연구에서도 어린이집 적응을 위해서는 영아와 교사가 친밀하고 갈등상황이 적은 관계를 갖도록 노력해야 한다고 말하고 있다. 배미연, 이순복(2015)은 영아-교사 관계, 영아의 교사애착안정성과 어린이집 적응이 서로 영향을 미친다고 말한다. 영아와 교사가 친하고 갈등과 의존이 낮은 긍정적인 관계는 영아의 교사애착안정성을 도모하고, 보다 효율적으로 영아의 어린이집 적응을 도울 수 있다.

영아-교사 관계는 영아의 발달에 영향을 미친다는 많은 선행연구가 이루어졌다. 교사가 영아와의 관계를 친밀하고 의존성이 낮다고 지각할수록 영아는 사회적으로 유능한 것으로 나타났다(윤아람, 2014). 이와 유사한 결과가 나타난 유주연(2016)의 연구에서도 교사가 긍정적인 관계를 맺고 있다고 지각한 영아는 또래와의 상호작용에서 적극적이고 또래에 비해 높은 수준의 발달을 보였다. 안문실(2013)의 연구에서는 영아와 교사 간 긍정적이고, 애정적이며, 신체적인 상호작용을 자주하는 친밀한 관계가 영아의 사회·정서적 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 밝히고 있다. 이를 통해 영아의 긍정적인 사회·정서발달에 영아-교사 간 긍정적 상호작용 행동이 중요함을 알 수 있다.

또 영아-교사 애착관계는 영아의 언어발달을 돕는다. 신애선(2017)의 연구에서 교사가 애착수준이 높을 경우 의사소통을 목적으로 하는 영아의 몸짓과 요구행동 및 사회적 상호작용에 민감하게 반응해 주는 것으로 나타났다. 이러한 과정에서 영아는 교사의 말을 더 수용적으로 들으며 단어의 뜻을 이해하고, 자신이 말로 표현할 수 있을 때 표현하게 됨에 따라 영아-교사 간 의사소통이 활발해진다. 영아들이 교사를 안전기지로 인식하게 되면 새로운 환경에서도 안정감을 갖고 편안하게 생활하며 언어발달을 포함한 전인발달을 이룰 수 있는 것이다. 따라서 영아기 교사와의 안정적인 애착형성

을 통한 친밀한 유대관계를 형성하는 것은 언어발달에도 중요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

다음으로 영아-교사 관계에 영향을 주는 영아변인, 교사변인에 대해 살펴 보았다. 영아의 연령, 성별, 형제 유무, 기질 등 영아의 특성이 영아-교사 관계에 관련이 있다. 이기영(2007), 박정화(2014)는 어린 영아들이 교사와 더 의존적인 관계를 가지는 특성이 있으며, 남아보다 여아가, 외동아보다 형제가 있는 영아가 교사와 친밀감이 더 높다는 결과를 나타냈다. 유주연(2016)은 영아의 기질이 교사가 지각하는 영아-교사 관계에 영향을 미친다고 말한다. 영아가 부정적인 정서성이 높아 공격적인 행동을 자주하는 경우, 영아-교사 관계를 부정적으로 지각하였으며, 주의집중이 잘되고 충동적인 행동과 부정적인 정서를 조절하는 능력이 있는 영아와는 긍정적으로 지각하는 것으로 나타났다. 영아의 기질 중 의도적 통제가 영아-교사 관계에 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 문정연(2014)의 연구에서 영아기질의 규칙성 정도가 영아-교사 관계에 영향을 미치는 결과로 나타났다. 영아의 생리적 주기가 불규칙적일수록 교사는 영아와 갈등적인 관계로 인식한다는 것이다. 영아와 교사의 관계에 영아의 기질 하위요인 중 의도적 통제성과 규칙성이 관련이 있음을 알 수 있다. 반면, 이기영(2007)은 영아의 기질이 영아-교사 관계에 직접적인 영향을 주지 않다고 언급하기도 하였다.

교사의 연령, 학력, 경력, 교사 신념, 전문성, 민감성, 행복감, 직무만족도 등 교사의 특성이 영아-교사 관계와 관련이 있다. 먼저 김정희, 정희정(2017)은 교사의 연령에 따라 영아와 맺게 되는 관계의 질에 차이가 있다고 언급하였다. 연령이 높은 교사는 지식과 경험의 수준이 높아짐에 따라 영아와의 관계에 더 많은 능력을 발휘할 수 있는 것이다. 마혜진, 이정옥(2015)의 연구에서는 전체교사 경력 및 영아반 교사 경력이 많을수록 영아와의 관계가 친밀한 것으로 나타났다(김언경, 이승연, 2013; 이정미, 2007).

교사의 학력도 높을수록 영아-교사 관계정도가 높고 대학원 이상의 학력

을 가진 교사가 가장 수용적이고 반응적인 태도를 나타냈다(이정미, 2007). 이를 통해 학력이 높고 영아반 경력이 많은 교사가 일과 속에서 영아와 의미 있는 상호작용을 자주 시도하고, 영아 개별 특성에 따른 적절한 비계를 설정함으로써 반응적인 태도를 갖고 있음을 알 수 있다.

영아와의 상호작용 및 교육적 적용을 결정하고 판단의 기준과 방향이 되는 교사의 신념이 높을수록 영아와 교사간의 상호작용이 잘 이루어졌다(이정미, 2007). 특히 영아교사의 아동중심신념이 높을수록 교사는 영아와 더 친밀하고, 갈등은 적으며, 전반적으로 좋은 관계에 있었다(유주연, 2017).

교사의 전문성, 민감성, 행복감은 영아와 교사의 상호작용에 관련이 있었다(김기철, 신애선, 2016). 교사의 상호작용 중 긍정적인 상호작용, 교사의 언어적 모델링, 사회적 상호작용 증진, 반응적 교사, 긍정적인 태도, 적극적인 활동참여는 교사의 전문성과 민감성, 행복감과 관련이 있는 것으로 나타났다. 그리고 이기영(2007)의 연구에서 직무만족도가 높은 교사는 영아-교사 관계를 친밀하게 인식하는 것으로 나타났다. 하지만 갈등과 의존성은 교사의 직무만족도에 따라 차이가 나타나지 않았다.

지금까지 영아-교사 관계에 대한 선행연구를 종합해 보면, 영아-교사 관계는 영아의 어린이집 적응과 영아의 전인적인 발달에 직접적인 영향을 미치며 영아-교사 관계의 질은 영아와 교사의 변인과 관련이 있는 것으로 나타났다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서의 경험을 탐구하는데 목적이 있다. 연구 참여자들의 경험을 심층적으로 탐구하기 위해 직장어린이집 두 곳에서 초임교사와 영아의 상호작용을 관찰하였고, 초임교사와 심층면담을 진행하여 그들이 지각하는 경험의 질적 다양성을 이해하고자 하였다.

1. 연구 참여자

본 연구에서는 M지역에 위치한 두 곳의 직장어린이집에서 영아를 담당하고 있거나 영아반을 담임한 경험이 있는 1~3년차 초임교사 10명을 선정하였다. 질적 연구는 현재의 현상을 보다 잘 이해할 수 있도록 풍부한 정보를 제공해 줄 수 있는 연구 참여자를 선정하는 것이 중요하다(김영천, 2017). 이에 따라 연구 참여자는 영아와 관계를 형성하는 과정에서의 경험을 풍부하게 제공할 수 있으며 연구에 참여하고자하는 의사를 적극적으로 표현한 초임교사를 선정하였다. 연구자는 연구 참여자들과 지리적으로 가깝고 자료수집이 용이할 수 있는지도 고려하였다. 또한 예비연구의 결과를 반영하여 초임교사의 영아반 경력과 해당 반에서의 위치 등의 배경이 가능한 다양할 수 있도록 연구 참여자를 목적표집 하였다.

연구에 참여한 두 곳의 직장어린이집의 영아반은 팀티칭을 하고 있었으며 초임교사들은 함께 팀티칭을 하고 있는 경력교사와 주도(Head)교사역할과 보조(Helper)교사역할을 주기적으로 맡으며 영아들을 보육하고 있었다. 먼

저 K어린이집은 K기업에서 직접 운영하고 있었으며 영아반 중 만 1세반이 두 개, 만 2세반이 한 개 구성되어 있었다. 연구에 참여한 초임교사들은 1~3년차 교사로 현재 영아반 담임을 맡고 있는 정교사였다. L어린이집은 O재단에서 위탁 운영을 하고 있으며 영아반 중 만 1세반이 세 개, 만 2세반이 두 개 구성되어 있었다. 연구에 참여한 초임교사 중 2, 3년차 교사는 정교사였으며 1년차 교사는 부교사로 영아반을 담당하고 있으나 보조적인 업무를 더 많이 하고 있었다. 두 곳의 직장어린이집에서 근무하고 있는 연구 참여자에 관한 일반적인 특징은 표 2, 표 3에서 제시하고 있으며, 구체적인 사항은 다음과 같다.

<표 2> K어린이집 연구 참여자의 일반적 특징

이름	성별	년차	영아반 경력	직급	담당 반(연령)	운영형태
A교사	여	1년차	2개월		1반(만 1세)	
I교사	여	3년차	2년 2개월	정교사	1반(만 1세)	직영
E교사	여	2년차	5개월		2반(만 2세)	
H교사	여	3년차	2년 2개월		2반(만 2세)	

(2018년 4월 연구 시작시점 기준)

<표 3> L어린이집 연구 참여자의 일반적 특징

이름	성별	년차	영아반 경력	직급	담당 반(연령)	운영형태
B교사	여	1년차	5개월	부교사	3반(만 1세)	
C교사	여	1년차	5개월	부교사	4반(만 1세)	
D교사	여	1년차	5개월	부교사	5반(만 1세)	위탁
F교사	여	2년차	1년 5개월	정교사	6반(만 2세)	
G교사	여	2년차	1년 5개월	정교사	7반(만 2세)	
J교사	여	3년차	2년 5개월	정교사	5반(만 1세)	

(2018년 7월 연구 시작시점 기준)

1) A교사

A교사는 아동학을 전공하고 유치원 실습과 보육실습을 모두 경험한 1년차 교사이다. 보육실습 이후에도 A교사는 어린이집의 만 1세반에서 봉사활동을 하며 관련 경험을 쌓는 등 보육교사가 되기 전부터 많은 준비를 하였다. A교사는 주변에서 직장어린이집의 근무환경이 좋다는 이야기를 자주 들었기 때문에 직장어린이집에 가야겠다는 생각을 했다고 하였다. 현재 12명의 영아들을 3년차, 4년차 교사 2인과 팀티칭을 하고 있었다. A교사는 만 1세 영아들에 대한 사전경험이 있지만 실제 담임으로서의 역할은 어렵게 느꼈다.

2) B교사

B교사는 유아교육을 전공한 1년차 교사이다. 유치원실습은 만 3, 4, 5세를 하였고, 보육실습은 만 1, 2세를 하여 모든 연령을 사전에 경험해 본 교사이다. B교사는 영아와 잘 맞는다고 느끼고 있었고, 다양한 연령을 경험할 수 있는 어린이집을 선택하였다. B교사는 어린이집 중에서도 직장어린이집을 선택한 이유는 근무시간이 긴 편이지만 그 만큼의 대우가 좋아 선택하게 되었다고 하였다. 현재 만 1세반 부교사로 경력교사 2인과 팀티칭을 하고 있었다. 보육실습에서는 교육보다 보호 위주로만 하였고, 직전교육에서도 유아위주의 모의수업을 하였기 때문에 영아반 수업을 어렵게 느끼고 있었다. 또한 표현과 반응이 소극적인 영아와는 의사소통이 원활하게 이루어지지 않아 관계를 형성하는데 있어 어려움을 갖고 있었다.

3) C교사

현재 근무하고 있는 직장어린이집에서 보육실습을 했던 C교사는 실습 당시 선생님들이 아이들을 존중하시는 모습이 인상적이었고, 더 많이 배우고

싶은 마음이 들었다고 하였다. C교사는 보육과를 졸업한 1년차 교사로 보육실습에서는 유아반을 경험하였다. 영아에 대한 경험이 없어 만 1세반을 맡게 되었을 때 겁이 났지만 막상 지내다보니 영아들이 더 귀엽고 잘 맞는다는 생각이 든다고 하였다. C교사는 면담에서 영아들과 적응기간을 보낸 이후 더 친해진 것 같다고 느끼고 있었다.

4) D교사

D교사는 학부에서 대학교 부속 어린이집에서 인턴을 했고, 실습은 우연한 기회로 직장어린이집에서 하게 되었다고 하였다. 직장어린이집에 대한 사전 이해가 있었기 때문에 직장어린이집을 지원하게 되었으며, 현재 만 1세 6명의 영아들을 3년차 교사와 팀티칭하고 있었다. D교사는 부교사이지만 다른 부교사에 비해 역할 비중이 더 높다고 하였다. 사전 경험에서는 학생이라는 명분 아래에 아이들과의 상호작용에서 실수를 하거나 갈등상황에서 잘 대처하지 못하는 부분도 이해받을 수 있었지만, 담임이 되고부터는 책임감을 더 크게 느끼고 있었다.

5) E교사

E교사는 2년차로 유아반(만 3~5세 혼합연령)과 영아반(만 0~1세 혼합연령) 담임을 경험하였다. 영아반은 해당 어린이집 사정으로 인해 3개월 정도 맡았고, 올해에는 생각지 않게 만 2세반을 맡게 되었다고 하였다. 만 2세 영아들은 본인과 가장 맞지 않는 연령이라고 생각하며 선입견을 갖고 있었지만 막상 지내보다 보니 매력이 있다고 하였다. 현재 14명의 영아들을 경력교사 2인과 팀티칭을 하고 있었다. 현재 만 2세반에서는 정서가 다양하게 분화되고 자기주장이 명확해져 영아들과 원만하게 상호작용하기 어렵다고 느꼈고, 영아와의 관계에서 잦은 갈등을 겪고 있었다.

6) F교사

F교사는 다른 전공과 아동학을 복수전공 하였다. 보육실습은 국공립어린이집에서 하였고, 선배와 교수의 추천으로 직장어린이집을 선택하게 되었다고 하였다. 작년에는 만 1세반 부교사로 지냈으며, 현재는 함께 지냈던 영아들을 데리고 올라와 만 2세반 담임이 되었다. F교사는 경력교사와 14명의 영아들을 팀티칭하고 있었다. 그 동안 관계 맺기 어려운 영아가 있어 힘든 경험도 많았으나 보육 교사로 일을 시작 했으니 “3년 까지는 버텨보자!” 라는 마음가짐으로 긍정적으로 임하고 있다고 하였다.

7) G교사

2년차인 G교사는 아동학을 전공하였고 직장어린이집에서 사전 경험이 있었다. 당시 취업에 대한 스트레스와 관련 경험을 쌓아야겠다는 생각으로 현재 근무하고 있는 어린이집과 같은 위탁 재단에서 운영하는 어린이집에서 봉사활동을 하고 대체교사로도 일했다고 하였다. 그 당시 연령별로 다양하게 들어갔으나 주로 만 2세반을 보조하였고 1년차에도 만 2세반, 현재도 만 2세반을 맡고 있어 만 2세와 인연이 깊다고 말하였다. 1년차에는 부교사였으나, 하반기에 경력교사가 되사하면서 그 자리에 들어가 정교사가 되었다.

8) H교사

타 전공자였던 H교사는 직장어린이집에서 보조업무를 하면서 보육교사라는 직업에 매력을 느끼게 되었다고 하였다. 보육교사 자격을 취득한 후에는 곧바로 보육교사로 일하기 시작했고, 현재 교사로서는 3년차이다. 1년차에는 보조역할을 주로 하였지만 2년차부터는 만 1세반에서 담임을 맡았다. 현재는 작년에 맡았던 영아들을 데리고 올라와 만 2세반에서 경력교사 1인,

2년차 후배교사 1인과 함께 팀티칭을 하고 있다. H교사는 만 2세의 발달특성이 매력적이라고 하면서도 특정 영아의 독특한 특성으로 인해 관계를 형성하는데 어려움을 갖고 있었다.

9) I교사

I교사는 1년차에 만 1세반을 맡았고, 2년차에는 같은 그룹의 영아들을 데리고 올라가 만 2세반 담임을 하였다. 현재에는 다시 만 1세반을 맡고 있었다. 만 1, 2세를 경험하면서 영아 발달에 대한 이해도가 높아지게 됨에 따라 영아교사로서 긍정적이고 수용적인 태도를 가져야겠다는 생각을 갖게 되었다고 하였다. I교사는 그동안 경력교사와 팀티칭을 했었고, 현재에는 새로 부임한 경력교사 1인, 1년차 후배교사 1인과 팀티칭을 하고 있었다.

10) J교사

국공립어린이집에서의 보육실습이 기대 이하였던 J교사는 선배들의 추천으로 직장어린이집에서 일하게 되었다고 하였다. 1, 2년차에 이어 3년차에도 만 1세반을 맡고 있으며, 처음으로 1년차 초임교사 1인과 팀티칭을 하고 있었다. J교사의 반은 교사 2인으로 구성되어 있어 다른 반(3인 이상)보다 업무강도가 높지만, 이전보다 보육 계획이나 수업에 대한 부담감은 낮아졌다고 하였다. 하지만 팀티칭을 하는 과정에서 1년차 교사의 모델링 대상이 된다는 점은 부담이 된다고 하였다. 무엇보다도 영아와 관계를 맺는 것에 대한 책임감이 높아진 점이 가장 어렵다고 하였다.

2. 연구 절차

1) 예비연구

예비연구는 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서의 경험을 탐구하기 위한 연구 방법의 적절성을 알아보고자 실시하였다. 예비연구는 본 연구의 참여자가 아닌 직장어린이집에서 영아반 경험이 있는 교사 2인을 대상으로 2018년 4월 2일부터 4월 15일까지 개별면담을 실시하였다. 연구자는 면담 전 연구의 목적과 면담 방법에 대해 설명하였고 연구 참여자의 상황에 따라 어린이집 근처에 있는 카페에서 진행하였다. 개별면담은 반구조화된 면담 질문지를 사용하여 1인당 1회씩 이루어졌다. 준비된 면담 질문 이외에도 추가적인 질문을 하였고, 보충이 필요한 부분은 이메일이나 전화면담 통해 자료를 수집하였다. 본 연구에서 수정 및 반영이 필요한 예비연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구자가 연구 참여자에게 연구를 시작하게 된 개인적 경험으로부터의 동기를 들려주는 것은 연구 목적을 보다 명확하게 이해시키는데 도움이 될 수 있음을 알게 되었다.

둘째, 영아-교사 관계와 관련된 경험을 도출하기 위해서는 보다 구체적인 질문이 필요하였다. 연구자는 예비 연구에서 사용된 면담 질문 중 ‘영아-교사 관계’에 대한 정의가 연구 참여자들마다 차이가 있다는 것을 깨달았다. 본 연구에서는 영아-교사 관계에 대한 이해가 쉽고, 구체적인 경험을 이끌어 낼 수 있는 질문목록으로 수정하여 심층면담을 실시하였다.

셋째, 예비연구에 참여한 교사는 연구자와 rapport가 형성되어있어 연구목적과 관련된 깊은 이야기를 나눌 수 있었다. 본 연구에서도 연구 참여자들의 심층적인 경험과 생각을 이끌어 내기위해 연구목적과 관련된 에피소드로 대화를 시작하는 등 자연스럽게 편안한 면담 분위기를 조성하는 것이 필요하

였다.

넷째, 예비연구 결과 영아와의 관계형성 경험에 대한 이야기를 들으며 초임교사의 경력보다 반에서의 위치에 따른 경험 차이가 있을 것으로 예상되었다. 따라서 본 연구에서는 초임교사의 배경이 다양할 수 있도록 연구 대상 표집에 반영하였다.

2) 본 연구

본 연구에서는 연구를 실시하기 전 연구 일정, 연구절차, 연구방법 등이 포함된 연구계획서를 연구 참여자가 소속된 직장어린이집에 제출하여 해당 직장어린이집 원장의 동의를 얻었다. 연구자는 원장과 자료수집 방법에 대해 동의를 얻는 과정에서 영아의 개인정보 보호를 위해 서면으로만 기록하는 것으로 협의하였다. 이후 연구 참여자들을 만나 연구목적, 연구절차와 방법이 명시된 연구참여동의서에 서명을 받았다. 관찰과 면담의 세부 일정은 연구 참여자와 논의하는 절차를 거쳤으며, 교사의 휴가, 영아반의 상황, 어린이집 운영상황을 고려하였다. 본 연구에서는 현장관찰, 심층면담을 실시하고 여러 관련문서들을 통해 자료를 수집하였으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

(1) 현장관찰

본 연구에서는 연구 참여자와 영아의 관계를 상황적 맥락에서 바라보고, 연구 참여자의 경험을 깊이 있게 이해하기 위해 심층면담에 앞서 연구현장을 관찰하였다. 관찰은 두 곳의 직장어린이집에서 2018년 4월 19일부터 8월 29일까지 이루어졌으며, 09:00부터 12:00까지 약 3시간 동안 오전 간식, 오전 실내·외 자유놀이, 전이활동 등의 일과에서 영아와 교사의 상호작용을 관찰하였다. 연구자는 영아와 교사의 관계를 제3자의 입장에서 객관적

으로 바라보기 위해 비참여관찰법을 사용하였다. 관찰내용은 영아와 교사의 얼굴 표정, 몸짓, 태도, 언어표현 등 영아와 교사의 언어적, 비언어적 상호작용을 중심으로 하였다. 본 연구에서의 현장관찰 세부일정은 다음의 표 4와 같다.

<표 4> 현장관찰 세부내용

현장관찰		관찰 세부일정			
영아반	교사	1차	2차	3차	4차
1반(만 1세)	A, I교사	2018.4.23	2018.7.24		
2반(만 2세)	E, H교사	2018.4.19	2018.4.24	2018.7.10	2018.7.12
3반(만 1세)	B교사	2018.7.11	2018.8.20		
4반(만 1세)	C교사	2018.7.16	2018.8.29		
5반(만 1세)	D, J교사	2018.7.18	2018.8.21		
6반(만 2세)	F교사	2018.7.23	2018.8.28		
7반(만 2세)	G교사	2018.7.30	2018.8.23		

관찰현장에서 근무했던 경험이 있었던 연구자는 직장어린이집 두 곳의 구조, 반 구성, 현황 등에 대한 정보를 갖고 있었다. 연구자가 연구 참여자의 반에 들어갔을 때 영아들은 외부인에 대한 호기심을 보였으나 간단한 인사만 나누는 등 영아들과의 상호작용을 최소화하였다. 영아들은 이내 연구자에 대한 관심이 놀이로 전환되었고, 연구자는 연구 참여자와 영아가 일과에서 자연스럽게 상호작용하는 모습을 관찰할 수 있었다.

연구자는 영아의 얼굴 표정, 몸짓, 태도, 언어와 연구 참여자의 언어적·비언어적 상호작용에 주의를 기울이며 연구 참여자와 영아들 간의 관계를 관찰하였다. 관찰하는 동안 연구자가 의미 있다고 생각되는 부분은 연구자 노트에 빠짐없이 메모하였다. 그리고 관찰이 끝난 후, 연구자의 노트북에 일

화기록법으로 관찰일지를 작성하였다. 관찰은 학급당 2회 이상 실시하였고, K어린이집의 E교사와 H교사의 반에서는 영아와 교사의 관계가 변화하고 있어 추가 관찰을 실시하여 자료를 수집하였다. 연구자는 관찰하는 동안에 떠오르는 질문이나 궁금한 사항을 연구 참여자와의 면담질문목록에 추가하여 심층면담에 임했다.

(2) 심층면담

본 연구에서는 연구의 목적에 따라 연구 참여자 각 개인의 경험, 느낌, 생각 등을 심도 있게 나누고자 하였다. 각 개인의 생각이나 태도를 알아보기 위해서는 직접 질문하는 면담방법이 가장 효과적이라(Lincoln과 Guba, 1985; 김영천, 2017, 재인용)는 관점에 의거하여 개별 심층면담을 실시하였다. 자료수집 기간은 2018년 4월 25일부터 9월 10일로 약 5개월 동안 이루어졌다.

심층면담은 교사들의 업무를 방해하지 않는 범위에서 약속을 잡았고, 편안한 면담을 위해 연구 참여자가 근무하는 어린이집의 근거리에서 조용한 카페에서 실시하였다. 심층면담은 연구 참여자의 동의를 얻어 면담 내용을 녹음하였고, 1차 심층면담을 실시한 후 2차면담을 실시하였다. 그 중 J교사는 1차 심층면담에서 충분한 이야기를 나누었고, 교사의 휴가일정을 고려하여 2차 심층면담은 추가로 실시하지 않았다. 심층면담의 세부일정은 표 5와 같고, 면담 소요시간은 연구 참여자의 특성에 따라 차이가 있었다.

연구자는 면담 시 연구 참여자의 이야기를 수용하는 태도를 갖고 경청하고자 하였다. 또한 일상과 관련된 질문이나 관찰에서의 에피소드를 사용하여 면담을 시작하였다. 심층면담은 직장어린이집 초임교사들이 영아와 관계를 형성하는 과정에서의 경험에 대한 내용으로 탐색할 일련의 질문들 혹은 쟁점들에 대해 반구조화 형식으로 이루어졌다.

<표 5> 심층면담 세부내용

교사	1차 심층면담		2차 심층면담		교사 당 면담 소요시간
	면담일정	소요시간	면담일정	소요시간	
A교사	2018.4.25	22분	2018.7.26	65분	87분
B교사	2018.7.11	31분	2018.8.20	33분	64분
C교사	2018.7.16	57분	2018.8.29	64분	121분
D교사	2018.7.18	52분	2018.8.21	52분	104분
E교사	2018.4.24	25분	2018.7.10	41분	66분
F교사	2018.7.23	55분	2018.8.28	57분	112분
G교사	2018.7.30	50분	2018.8.23	38분	88분
H교사	2018.4.24	37분	2018.7.10	66분	103분
I교사	2018.4.25	35분	2018.7.26	50분	85분
J교사	2018.9.10	56분	-	-	56분
총	886분(약 14시간)				

심층면담에서 사용될 면담가이드는 예비연구의 결과를 반영하여 영아와 교사의 관계에 대해 구체적인 경험을 묻는 방향(ex. 영아와의 관계가 어떠한가? -> 상호작용이 어려운 영아의 특성과 관련된 에피소드는?)으로 수정하였다. 연구자는 연구 참여자의 생생한 경험과 경험 속의 의미를 보다 잘 이해하기 위해 연구자가 준비한 면담가이드를 기초로 하되, 연구 참여자의 답변과 상황에 따라 추가적인 질문을 하였고, 질문의 순서나 속도, 질문의 폭과 범위 등을 조정하였다. 본 연구의 심층면담의 준거와 질문 내용은 다음의 표 6과 같다.

<표 6> 심층면담 준거와 질문내용

면담준거	질문내용
연구 참여자의 배경과 기본정보	<ul style="list-style-type: none"> • 영아와 관련된 사전 경험과 직전 교육은? • 직장어린이집 지원 이유 및 근무시간, 적응 정도는? • 담당하고 있는 반의 구성과 주요 업무는? • 영아, 동료교사, 부모와의 관계는?
영아와의 관계에서의 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 초기 만남에서 기억에 남는 에피소드는? • 관계가 긴밀한 영아의 특성과 에피소드는? • 관계에서 상호작용하기 어려운 영아의 특성과 에피소드는?
영아와의 관계에서의 변화와 어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 관계를 형성하는 과정에서의 어려움(장애요인)은? • 영아와의 관계에서 긍정적인 변화는? • 영아와의 관계에서 부정적인 변화는?
관계형성 및 유지를 위한 노력	<ul style="list-style-type: none"> • 관계를 형성하기 위한 방법 및 전략은? • 관계를 유지하기 위한 노력은?

1차 심층면담에서는 연구 참여자의 개인적인 배경과 영아와 관련된 사전 경험정도, 담당하고 있는 반의 구성과 주요 업무, 영아·동료교사·부모와의 관계에 대해 이야기를 나누었다. 그리고 연구자의 개인적 경험을 통한 동기를 이야기하며 연구 참여자로부터 영아와 관계를 형성하는 과정에서의 경험을 자연스럽게 이끌어냈다. 연구자는 연구 참여자와 공통된 관심사를 형성하고자 연구목적과 관련된 관찰 장면 몇 가지를 선정하여 질문하기도 하였다. 이는 보다 깊은 면담으로 이어질 수 있는 계기가 되었고, 보다 편안한 면담 분위기가 조성되면 영아와 관계를 형성하는 과정에서 기억에 남는 에피소드, 상호작용하기 어려운 영아의 특성 및 관련 에피소드, 관계를 형성하는 과정에서의 어려움 등에 대한 질문도 하였다.

2차 심층면담에서는 1차 심층면담의 분석내용을 토대로 연구 참여자의 기억을 상기시켜주는 과정을 거쳤다. 그리고 이전 보다 좀 더 가까워진 분

위기에서 변화된 연구 참여자의 생각과 감정, 영아와의 관계에서의 긍정적 또는 부정적 변화, 관계를 형성하거나 긍정적인 관계를 유지하기 위해 노력한 점에 대한 내용을 다루었다. 연구자는 연구 참여자가 이야기하는 상황적 맥락, 영아의 특성, 연구 참여자의 반응과 상호작용 등에 대한 자세한 내용을 얻고자 구체적인 에피소드에 대해 질문하였다. 이 때 연구 참여자의 반성적 사고를 위해 객관적으로 상황을 바라볼 수 있는 질문도 추가하여 연구 참여자의 경험의 의미를 심도 있게 알아보고자 하였다.

면담 중 연구자는 의미 있는 내용을 상황적 맥락에 따라 압축된 설명으로 연구자 노트에 간략히 기록하였다. 이해가 잘 되지 않는 부분에 대해서는 추가적으로 질문을 하여 연구 참여자의 경험을 정확하게 이해하고자 노력하였다. 심층면담 이후 궁금한 사항에 대해서는 개별적으로 전화면담 또는 SNS, 이메일 등을 통한 서신 면담도 실시하였다.

(3) 현장 노트와 연구자 저널

본 연구에서 연구자는 현장상황을 이해하고 의미 있는 내용을 기록으로 남기기 위해 노트를 준비하여 틈틈이 기록하였다. 현장 노트는 관찰 상황의 맥락을 설명하고 연구자의 생각, 느낌, 연구자 나름의 해석 등을 기록해 두어 현장 이해를 높이는데 도움이 되었다.

연구자는 연구를 진행하는 과정에 대한 내용을 간략히 요약하고 연구 참여자의 특성, 연구자가 중요하다고 인식한 상황과 관심을 끄는 사건, 맥락적 정보, 연구자의 반성적 사고 등을 메모해 두었다가 연구 당일 연구자의 노트북에 완전한 문장으로 정리하여 연구자 저널을 작성하였다. 연구자 저널은 연구자가 관찰과 면담 시 반영해야 할 부분을 점검하고 다음의 관찰과 면담을 준비하는데 도움이 되었다.

(4) 연구 참여자저널

연구기간 동안 연구자는 영아-교사 관계를 관찰하지만 관찰한다는 자체가 연구 참여자들에게 부담으로 작용할 수 있다는 것을 이해하였다. 또한 연구자의 관찰기록에만 의존하는 것은 그들의 진정한 모습을 엿보는데 제약이 된다고 생각하였다. 따라서 연구자는 연구 참여자 스스로가 하루 생활을 일기로 기술해본다면 보다 깊은 생각을 이끌어 낼 수 있을 것 같아 연구 참여자들에게 저널쓰기를 부탁하였다. 모든 연구 참여자들은 저널쓰기를 흔쾌히 수락하였다. 연구 참여자저널은 연구 참여자들이 쓰고 싶을 때 쓰도록 하였으며 저널의 양에도 제한을 두지 않았다. 연구자는 연구 참여자들의 내면이 묻어나올 수 있도록 최대한 편안하게 써 줄 것을 당부하였다. 이에 따라 연구 참여자들은 연구기간 동안 1회 이상의 저널을 작성하였고, 연구자는 연구 참여자들이 영아와의 관계에서 드러나는 자신의 생각이나 느낌, 감정 등을 솔직하게 표현한 저널을 수집할 수 있었다. 그리고 연구자는 연구 참여자저널에서 궁금한 사항이 생기면 심층면담에서 다루거나 따로 이메일을 보내 충분한 이해가 이루어질 수 있도록 하였다.

(5) 그 외 문서자료

연구자는 연구 참여자들이 근무하는 어린이집에 대한 최신정보를 얻기 위해 어린이집 홈페이지, 관련 인터넷기사, 홍보자료 등을 사전에 탐색하였다. 또 연구 참여자가 담당하는 영아반의 연간보육계획안, 주간보육계획안, 등·하원일지 등의 문서자료를 수집하였다. 이는 연구자가 영아반의 하루일과와 교육과정 및 프로그램에 대해 이해하는데 도움이 되었다.

3. 자료분석

본 연구에서 연구자는 심층면담 녹음 전사기록, 현장관찰기록, 현장노트와 연구자저널기록, 연구 참여자저널기록, 기타문서자료 등의 자료를 수집하였다. 연구자는 자료수집과정에서 관찰 장면의 상황적 맥락과 면담 내용의 의미를 놓치지 않기 위해 현장관찰과 심층면담이 실시된 직후 또는 24시간 이내에 기록하고 전사 작업을 진행하였다. 수집된 자료는 체계적으로 정리하고자 하였으며, 이러한 과정에서 기록된 자료를 2회 이상 확인하는 과정을 거쳤다. 수집된 자료의 세부내용은 다음의 표 7과 같다.

<표 7> 수집된 자료

자료목록	자료 수집 기간	수집된 자료
현장관찰 기록	2018. 4. 19 ~ 8. 29	총 16회, 일화기록 (A4용지, 32장)
면담전사본	2018. 4. 25 ~ 9. 10	총 19회, 녹음전사기록 (A4용지, 209장)
현장노트와 연구자저널	2018. 4. 19 ~ 9. 10	현장노트(15*15수첩, 1권) 저널기록(A4용지, 19장)
연구 참여자 저널	2018. 4. 19 ~ 9. 10	저널 기록(A4용지, 24장) 추가질문에 대한 답변(A4용지, 4장)
문서자료	2018. 4. 19 ~ 8. 29	연간보육계획안, 주간보육계획안, 등·하원일지

연구자는 자료 분석에 있어서 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 질적 연구의 타당화 준거인 삼각측정법(methodoldgical trianglation), 참조자료의 사용, 동료연구자에 의한 조언과 지적, 연구 참여자에 의한 연구결과의 검토 등에 초점을 두고 신뢰성 작업을 진행하였다(김영천, 2017, 재인용). 그리

고 자료 해석의 판단 오류를 줄이고자 자료 분석 시 수집한 자료를 통합하여 사용하였다.

본 연구에서 연구자는 자료를 분석하기 위해 수집된 모든 자료를 여러 번에 걸쳐 충분히 읽으며 자료를 숙독하고 끊임없이 메모하였다. 그리고 매번 떠오르는 의견이나 관점을 적어내면서 일차적인 범주와 코드를 형성하였다. 자료분석은 방대한 양의 자료를 체계화시키고 전략적으로 분석하기 위해서 자료를 읽어나가면서 발견되는 범주나 주제마다 다른 색깔의 펜으로 표시하는 컬러코딩방법을 사용하였다. 코딩작업에서 반복적으로 나타나는 내용을 중심으로 적절한 용어를 찾아내고 만들어 가며 일차적으로 분류화 및 범주화과정을 거쳤다. 이후 유목화 된 범주에 따라 또 다시 하위 범주들을 분류하여 분석하였으며, 직관적이면서 체계적인 기준을 통해 자료를 잘 표현 해 줄 수 있는 주제로 범주화하였다.

연구문제에 따라 최종적인 범주는 다음과 같다. 첫 번째 연구문제인 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해나가는 과정은 점진적인 적응과 관계의 시작, 긴밀한 관계로의 발전, 관계에서의 갈등과 변화라는 세 가지 주제가 도출되었다. 두 번째 연구문제인 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서 경험하는 어려움은 크게 직장어린이집의 운영·구조적 측면과 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치·역할에 따른 측면으로 구분되어 주제가 도출되었다. 세 번째 연구문제인 직장어린이집 초임교사의 영아와의 관계형성 및 유지를 위한 노력은 관심과 애정표현의 전략 세우기, 효과적인 상호작용배우기, 다양한 관점에서 이해하기, 정서환기의 시간 갖기로 네 가지의 주제가 도출되었다. 본 연구에서 연구문제에 따라 도출된 최종 내용은 다음의 표 8, 표 9, 표 10과 같다.

<표 8> ‘연구문제1’에 대한 자료 분석

주제	소주제	세부 내용
점진적인 적응과 관계의 시작	다양한 과업에 적응하는 과정	다양한 과업에 적응하는 것에 비쁨 적응과정에 대한 낮은 이해 직전교육의 한계 경험 경력교사로 부터 영아교사역할을 체득
	애착반응에 의해 관계가 맺어지는 과정	애착표현에 의한 수월한 관계형성 경험 애착 또는 거부반응에 따른 상호작용 3년차: 적응 참여와 관계에 대한 책임감자이
긴밀한 관계로의 발전	애정이 형성되는 과정	영아의 적응적 행동, 성장 발달한 모습에 보람을 느끼고 애정이 깊어짐 영아의 사소한 관심의 표현에 애정의 신호로 해석
	이해가 이루어지는 과정	애정을 기반으로 두터워진 관계에서 어려움을 감내 영아에 대해 잘 알게 됨에 따른 적절한 상호작용 영아와 관련된 환경을 고려한 정서행동의 이해 영아 개별적 특성과 성향의 이해
관계에서의 갈등과 변화	갈등을 경험하는 과정	관계형성 노력과는 다른 결과에 대한 아쉬움 경력교사와만 애착을 형성한 영아의 거부로 소외감 부정적인 정서표현과 상호작용의 어려움
	갈등의 해결책을 찾지 못한 과정	지속적인 거부반응에 따른 관계형성 방법 모름 영아를 파악하고 이해하지 못해 상호작용 어려움 부정적인 행동을 표현하는 영아와 상호작용 어려움
	긍정적인 관계로 변화되는 과정	경력교사와 이야기를 나누며 편견 인식 어려움에 대한 경력교사의 조언 경력이 쌓이면서 이해하고자 하는 관점에서의 변화

<표 9> '연구문제2' 에 대한 자료 분석

	주제	세부내용
직장어린이집 운영 및 구조적 측면	장시간 보육과 저녁식사 운영: 반응적 상호작용의 어려움	영아의 부정적인 정서표현과 저녁식사 거부반응에 따른 영아와의 갈등상황 경험 이른 하원 안내의 조심스러움과 교사만이 감내해야하는 몫 하원을 기다리는 영아의 부정적인 정서를 전환시킬 효과적인 방법이 없음 교사의 장시간 근무로 인한 신체적 정신적 소진 상호작용의 질 차이 인식
	개방적인 보육환경: 정서행동지도의 어려움	왕대하는 학부모의 시선, 영아의 울음에 민감 학부모를 의식한 원장의 상황개입 실외활동 시 주변 이목 의식 울음을 종결시키기 위한 회유
	수용과 배움의 입장: 자발적인 관계형성의 어려움	경력차로 극복할 수 없는 영아의 차별적 반응 경력교사의 지시대로 영아와 상호작용 경력교사의 상호작용 개입에 수용적인 태도 부적절한 경력교사의 상호작용 모방
팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치와 역할에 따른 측면	부모대면과 소통의 소극적 참여: 영아에 대한 이해의 어려움	적응지식, 부모대면기술 부족으로 부모대면 회피 부모면담의 중요성 인식 부교사의 소극적인 부모대면에 대한 아쉬움 오전오후통합으로 부모와 면대면 소통이 적음
	교사역할에 대한 부담감: 개별특성을 고려한 역할수행의 어려움	주도교사로 수업전개 시 교수능력부족 높은 수업전개육구로 선별적으로 영아와 상호작용, 갈등유발영아에 대한 부정적 인식 경력교사의 평가 의식 보조교사 역할 시 교사 행위에만 충실 영아와의 개별적 상호작용 간과

<표 10> ‘연구문제3’ 에 대한 자료 분석

주제	세부내용
관계의 형성: 관심과 애정표현의 전략 세우기	애정표현이 낮설고 조심스러움 애정적인 분위기를 자연스럽게 형성한 경력교사의 영향 지속적인 긍정적인 정서행동을 통한 애착형성 성공경험
관계의 질 향상: 효과적인 상호작용 배우기	애착형성 후 상호작용의 어려움을 갖는 상황을 경험함 관계를 저해하지 않는 부정적인 정서행동 지도방법 고민 경력교사의 상호작용을 관찰하고 모델링, 조언을 구함 행동지도보다 욕구를 해소할 수 있는 상호작용을 배움
관계의 긍정적 변화: 다양한 관점에서 이해하기	영아의 가정 환경요인을 고려하여 영아를 이해함 연령과 발달특성을 고려하지 않은 상호작용을 인식함 부모와의 면담을 통해 영아를 이해함
관계의 유지: 정서 환기의 시간 갖기	경력교사와 협의하여 부정적인 상황에서 의도적으로 거리를 두는 역할분배를 함 긍정적인 상황에서 상호작용을 하고 영아에 대한 인식이 긍정적으로 변화됨

분석과정에서 연구자는 연구 참여자의 의도에 적합한지 알아보고, 신뢰성을 확보하고자 작성된 보고서를 연구 참여자에게 검토하도록 하여 내부자에 의한 검증을 실시하였다. 이를 통해 연구자 편견이나 개인적인 의견을 배제하고자 노력하였다. 또한 유아교육과 석사과정 2인과 자료수집과정과 자료 분석에 대한 논의가 이루어졌고, 유아교육 박사과정에 있는 전문가 1인에게 자료를 검토 받았다. 또한 유아교육전문가와 자료를 유목하고 범주화하는 단계에서 주기적으로 만나 도출된 자료를 검토하고 협의하는 과정을 거쳐 타당도를 높이고자 하였다.

4. 윤리적 측면의 고려

연구자는 연구를 실시하기 전 한국연구재단 산하 국가과학기술인력개발원(KIRD)에서 실시하는 ‘연구윤리’와 관련한 교육을 4시간 이수하는 등 윤리적 연구를 위한 준비를 하였다. 연구자는 연구 참여자를 표집한 후 직접 연구 참여자를 만나 연구의 목적과 방법을 설명하였고, 연구 참여자들은 자의에 의해 참여하였다. 본 연구는 연구 참여 동의서에 서명을 받은 후 현장관찰과 심층면담을 실시하였다. 연구자는 연구 참여자들에게 연구를 통해 수집된 자료는 연구 목적만을 위해 사용 될 것임을 구두와 서면을 통해 알렸다. 연구 참여 동의서에는 연구 참여자가 연구 도중 연구 철회를 할 수 있으며, 그들의 익명이 보장된다는 점과 연구를 통해 수집된 자료는 연구가 종료 되고 나서 일정기간동안 보관된 후에는 분쇄 폐기된다는 내용을 담았다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 과정

본 연구는 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 경험에 대해 알아보고자 하였다. 먼저 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에 대한 연구 결과는 ‘점진적인 적응과 관계의 시작’, ‘긴밀한 관계로의 발전’, ‘관계에서의 갈등과 변화’의 흐름으로 유목화되었다.

1) 점진적인 적응과 관계의 시작

초임교사는 첫 사회생활에서 다양한 상황을 맞이하며 적응의 시간을 보냈다. 그리고 동시에 영아와도 적응을 하고 점진적인 관계를 맺어야 하는 과업을 수행하였다. 교사와의 관계에서 영아는 주도권을 갖고 있었고, 교사는 영아의 거부 또는 애착반응에 따라 간접적 또는 직접적인 상호작용을 하며 영아와 점진적으로 관계를 형성하였다.

(1) 다양한 과업에 적응하는 과정

초기 적응기에 초임교사는 영아와의 적응뿐만 아니라 교사가 되기 이전에 경험해 보지 못했던 교사 역할을 배우며 수행해나갔고, 동시에 영아와도 점진적으로 적응해 나가는 과정에 있었다.

일단 적응기간에는 저도 처음 직장을 가진 사람으로서 저도 적응을 해야 하는데, 저한테는 그런 기회가 주어지지 않고 애들만 일단 적응을 해야 하니까, (중략) 저도 잘 모르는 시스템과 처음 보는 애들, 실습과 인턴은 이미 적응된 아이들한테 다가가는 거니까 더 수월했었지만, 이제 저도 같이 적응하면서 해야 하는 거라 더 어렵더라고요. 사실은 정이 가는 아이가 처음부터 있었던 건 아니에요. (중략) 점차적으로 정이 들었던 거지...

(D교사의 1차면담, 2018. 7. 18)

D교사는 초기적응과정에서 첫 직장생활에 적응을 하며 경력교사와 관계를 형성해야 했고, 영아들과도 적응하고 애착을 형성하는 등 동시에 여러 과업을 수행해야 했다. D교사는 본인의 적응도 어려웠기 때문에 영아들에 대한 애정을 갖지 못하였다고 이야기하였다. D교사는 영아들과 함께 적응해 나가면서 점진적으로 애정을 갖게 되었다고 이야기하였다.

초임교사들은 주변에서 영아를 접할 경험이 적었고, 직전교육에서도 영아 보육과 관련된 지식과 경험이 부족하였다. 다음의 C교사는 영아와의 적응과정에서 영아를 다루는 방법, 기저귀를 가는 방법은 물론이고 부모와 헤어진 후 울음을 보이는 영아의 정서를 전환시키는 것에도 어려움을 경험하였다.

1살 아이는 몇 주간 적응기간이고, 달래는 것도 토닥여 주는 것만이 아니고 (경력)선생님이 달래주면 금방 그치는데 저한테는 머리 당기고 난리도 아닌 거예요. (경력)선생님이) 마음 읽어주고, 속삭여주고, 노래도 불러주고, 그렇게 하라고 요령을 알려주셨어요. (중략) 안는 것도 모르고, 기저귀 가는 것도 아예 모르니까 주변에 아기가 많은 것도 아니어가지고 어깨너머로 보고... (중략)

(C교사의 2차면담, 2018. 8. 29)

면담에서 C교사는 팀티칭을 하는 경력교사를 통해 영아를 적응시키는 방법, 영아 보육에서의 교사의 역할을 배워나가며 점진적으로 적응해나갔다.

다음의 면담에서 3년차인 I교사는 영아의 적응을 돕고 함께 지내는 시간이 점차 쌓이면서 정이 들어감을 경험하였다고 이야기하였다.

저도 사실 낯을 가리는 편이어서 3개월 정도까지도 정이 안 드는 것 같아요. 초반에도 작년 아이들이 더 예쁘고, 중간에 들어와서 적응한 아이들도 바로 안 예쁘더라고요. 이제야 예쁘다고 느껴지고 정이 들고 하는 것 같아요. 완전히 정이 들 때까지 기다려야 할 것 같아요. 시간이 지나야 할 것 같아요.

(I교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

I교사는 낯을 가리는 편으로 처음부터 영아들에게 애정을 갖고 다가가기 어렵고, 일과를 함께 지내고 시간이 지남에 따라 자연스럽게 정이 쌓이는 것 같다고 이야기하며 관계를 형성하기 위해 충분한 시간을 필요로 하였다.

초임교사들은 다양한 과업의 수행이 요구되는 적응과정에서 직전교육의 한계를 경험하였다. 초임교사들은 경력교사가 알려주는 요령을 듣고, 직접 보면서 배워나갔고, 영아를 파악하고 이해할 수 있는 충분한 시간을 필요로 하며 점진적으로 적응해 나갔다.

(2) 애착반응에 의해 관계가 맺어지는 과정

초임교사들은 영아와 관계를 형성하기 위한 구체적인 방법과 기술이 부족함을 느꼈다. 하지만 영아의 자발적인 애착표현은 초임교사와 영아 간 자연스러운 관계를 만들어냈다.

저희 반에 엄청 예민한 아이가 있었는데 세연이가 제일 먼저 저한테 안기고 그래서 이후로는 저한테만 안기더라고요. 제가 그래서 전담 마크하고 (경력)선생님이 5명보시면, 제가 1명보고 그랬어요.

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

J교사 반의 세연이는 유독 J교사를 따르며 애착반응을 나타냈다. 이에 J교사는 다른 영아들보다 세연이와 관계를 형성하는 것이 비교적 수월했다고 느꼈다.

이와 반대로 초임교사들은 낮가리는 영아들에게는 비주도적이며 간접적인 상호작용을 하였다. 초임교사들은 영아가 교사를 편안하게 생각하고 자발적으로 다가왔을 때 직접적인 상호작용을 시도하였다.

애착교사가 있는 아이들은 지금도 애착교사 한 명한테만 있거든요. 지금은 저희가 익숙해서 괜찮은데, 다른 교사가 기저귀 갈아주고 안아주려고 하면 울었는데, (중략) 낮가리는 아이들은 제가 가까이 가지 않고 제 주변으로 오면 놀아주고 아직도 그렇긴 해요.

(A교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

A교사는 특정교사에게만 애착을 보이고 다른 교사에게는 낮을 가리는 영아에게는 애착교사와 안정적으로 지낼 수 있도록 배려한다고 이야기하였다. 초임교사들은 영아가 마음을 열고 다가 올 때까지 간접적인 상호작용을 하며 영아의 반응을 지켜보았다.

이와 다르게 초임교사에 대한 애착반응 또는 거부반응 등 어떠한 반응도 보이지 않았던 영아들도 있었다. 다음의 저널은 초임교사에게 특정 반응을 보이지 않았던 영아에 대한 이야기이다.

진호는 일과 중에 (중략) 정적인 놀이 및 혼자놀이를 장시간하여 교사가 특별히 다가가지 않는 이상 교사에게 다가와 상호작용하거나 이야기를 나누는 시간이 다른 영아들보다 짧다. 그 동안은 진호의 성향이라고 생각하며 이를 크게 문제라고 생각하지 않았는데 그러다보니 진호와의 유대관계가 깊지 못했던 것 같다.

(E교사의 저널, 2018. 6. 13)

E교사는 자신의 저널에서 정적인 놀이를 즐겨하고 자신의 정서를 겉으로 드러내지 않는 편인 진호를 혼자 잘 노는 아이라고 판단하여 친해지기 위한 상호작용에 소홀했던 경험을 떠올렸다. E교사는 진호가 갈등 없이 잘 지낸다고만 생각하면서도 다른 한편으로는 진호와 감정, 느낌 등을 자주 주고받지 않기 때문에 유대관계가 긴밀하지 않다고 느꼈다.

다음의 사례에서 영아가 수용적인 경우에도 초임교사들은 영아와 관계 맺기에 소홀해지기 쉬웠고, 상호작용 빈도가 낮아 영아와 긴밀한 관계로 발전하기 어렵다고 인식하였다.

제가 추천해서 하는 건지, 관심이 있어서 하는 건지, 제 입장에서는 다양한 놀이를 한 번씩 탐색해 보는 게 더 좋으니까 권유 하는 건데, 웅현이 같은 경우는 제가 권하면 다 참여해요. 그래서 진짜 좋아하는 건지 아니면 주니까 하는 건지... (중략)

(C교사의 2차면담, 2018. 8. 29)

C교사는 교사의 놀이제안에 순응적인 웅현이의 특성으로 웅현이가 진짜 무엇을 좋아하고 싫어하는지 파악하기 어렵다고 느꼈다. 그래서 C교사는 아직까지 웅현이와 긴밀한 관계라고 인식하지 않았다.

초임교사들은 영아와 관계를 맺어가는 과정에서 자신의 경력에 따라 역할 비중이 달랐음을 경험하였다. 다음은 3년차인 J교사와 I교사가 1, 2년차 때의 경험을 떠올리며 영아들과의 관계에서 변화된 역할과 관점에 대해 이야기하였다.

2년차 때는 그래도 그때 보다는 많은 아이들을 적응시켰다는 생각이 들어요. 어머님한테 분리일정도 제가 직접 설명해드려야 하고, '오늘 어떻게 지내서 내일은 좀 더 지내고 분리를 해봐도 좋겠다'는 내용을 전달해드려야 하고, (중략)

1년차 때에는 아예 모르고 메이트선생님(경력교사)이 부모님이랑 이야기하고 전달해주시면 그럴구나하고 지나갔는데, 2년차 때에는 같이 분리 일정도 짜고 의논하고 계획적으로 했던 거 같아요.

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

위 면담에서 J교사가 1년차일 때는 적응프로그램에 대한 이해도가 낮고 영아들을 적응시키는 방법과 전략이 부족하여 담임으로서의 역할이 소극적이었다고 이야기하였다. J교사는 2년차에 담임이 되면서부터는 경력교사와 함께 적응계획을 세우고 부모와 면대면 소통을 하는 등 적극적인 역할을 하였다. 이에 따라 J교사는 주도적으로 영아와 애착을 형성할 수 있었다고 이야기하였다.

이어서 3년차인 I교사의 이야기이다. I교사는 영아를 적응시키고 관계를 맺는 과정에서 훨씬 더 많은 책임감을 느끼게 되었다고 이야기하였다.

처음에 신입으로 들어왔을 때는 메이트선생님(경력교사)들이 다 적응 시키시고, 제가 할 수 있는 부분이 적었고, (중략) 그런데 지금은 뭔가 반에 대한 책임감이 커지는 것 같아요. 책임감이 많아져서 긴장하게 되고, 전에 안보였던 것들이 보이기 시작하고 그래요.(중략)

(I교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

3년차 초임교사는 교사에게 애정을 보이는 영아들과 관계를 맺는 것뿐만 아니라 적응이 어려운 영아들을 맡았다. 그들은 영아들과 관계를 형성하기 위해 더 많은 노력을 했고, 부정적인 정서를 표현하는 영아와 직접적으로 마주하며 상호작용을 해야 하는 부담감도 가졌다.

다음의 J교사도 3년차로 적응이 어려웠던 영아와 안정적인 관계를 형성하기 위해 다양한 시도를 했던 경험에 대해 이야기이다.

어머님이 언제 분리 하나, 점심 언제부터 먹냐, 걱정하시고 그렇게 표현하시니까 저도 불안하기도 하고, 보영이와의 관계도 마음이 성급해지다보니까 어려워지더라고요. (중략) 처음에는 관계 맺기가 힘들었어요. 자꾸 짜증스럽게 뭔가 이렇게 “으으으으”하고 제가 다가가도 “으으으으” 하는 게 있었어가지고 제가 먼저 친절하게 다가가려고 그리고 뭔가 많이 거부당해서, 모든 것에 거부당했어가지고 놀릿감을 통해서 다가가려고 노력했어요.

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

J교사는 어린이집에 적응하는데 어려움을 보였던 보영이에게 놀릿감을 통해 상호작용을 시도하며 관계형성을 위해 지속적으로 노력하였다고 이야기하였다. 특히 J교사는 후배교사와 함께 팀티칭을 하고 있었기 때문에 보영이가 잘 적응할 수 있도록 돕는 역할을 후배교사에게 전가할 수 없었다고 이야기하였다. 3년차 초임교사는 1년차 교사에 비해 영아와의 관계에 대한 책임감이 높았고, 영아가 안정적으로 적응할 수 있도록 다양한 상호작용을 시도하며 영아와 신뢰관계를 형성하고자 노력하였다.

영아와 관계 맺기 방법과 기술이 부족한 초임교사들은 교사에게 먼저 편안함을 느끼고 자연스럽게 다가오는 영아와 비교적 수월한 애착관계를 형성하였다. 점차 교사 경험이 쌓이면서 초임교사들은 영아와의 관계 맺기에 적극적인 역할을 하였고 이전 보다 높은 책임감을 가졌다.

2) 긴밀한 관계로의 발전

초임교사들은 영아들에게 애정과 관심을 표현하며 신뢰관계를 형성해 나갔다. 그러한 과정에서 경험하는 초임교사의 보람은 영아에 대한 높은 애정을 갖게 하였다. 또한 초임교사들은 영아와 관계가 깊어지면서 영아에 대한 이해심이 생겼다. 초임교사는 영아의 특성과 상황을 고려하여 영아를 이해

하고자 하였고, 이에 따라 개별영아에게 적절한 상호작용을 시도함으로써 영아와의 관계도 긴밀해졌다.

(1) 애정이 형성되는 과정

교사를 안전기지로 삼은 영아는 교사에게 보다 적극적인 상호작용을 시도하였다. 초임교사는 영아의 언어적, 비언어적 행동을 통해 애정을 확인하였고, 서로 간 긍정적인 정서행동을 주고받으며 친밀감을 형성해나갔다.

면담을 맡은 아이들한테 더 애착을 맺으려고 했어요. 계속 가서 이야기하고, 놀이 안하고 있으면 참여하게 하고 더 가까이 가고 했는데, 다은이는 제가 다은이를 좋아한다는 걸 알아요. 그래서 다은이가 심심하면 와서 같이 놀이하라고 저한테 제안하고 그래요.

(E교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

E교사와의 면담에서 다은이는 E교사에게 애착을 형성한 모습을 나타냈고, 이전과 달리 먼저 놀이를 제안하는 등 적극적인 모습을 보였다. E교사는 다은이의 이러한 행동을 통해 상호 간 애정을 기반으로 한 관계가 형성되었음을 인식하였다.

다음의 사례에서 초임교사들은 웅현이와 훈이도 일과에 적응하고, 교사와 상호작용하는 것을 편안하게 여기는 모습을 관찰했던 이야기하였다.

웅현이는 적응 때 진짜 까다로웠어요. 자는 방향도 있고 팔을 안는 방향도 있고 엎어 줘야 자고 자세가 맞춰지기 전까지 계속 울었어요. 한 시간이고 한 시간 반이고 계속 울다가 진짜 지쳐서 잠 들었어요. (중략) 지금은 반대예요.

(C교사의 2차면담, 2018. 8. 29)

훈이는 갑자기 억지로 떼어내려고 하면 훈이도 그렇고 어머님도 그렇고 힘들어 해서 충분히 시간 보낸 이후에 헤어지는 게 낫더라고요. (중략) 어떤 날은 “박 선생님 박선생님”하면서 저를 막 불러요. 자기가 하고 싶은 이야기가 너무 많은 거예요. (중략) 그럴 때는 훈이랑 거리가 좀 좁혀진 걸까 하는 생각이 들어요.

(E교사의 2차면담, 2018. 7. 10)

면담에서 초임교사들은 영아의 긍정적인 변화를 발견하게 되어 긍정적인 정서를 경험했던 이야기하였다. 초임교사들은 그 동안 영아의 적응을 돕고 관계형성을 위해 노력한 보람을 느꼈고, 교사로서 성취감을 경험하였다.

다음의 H교사도 점진적으로 적응하는 과정에서 영아가 보다 발달한 모습을 관찰하였다. 이에 H교사는 성취감을 느꼈고 교사역할에 대한 자신감이 가졌다. 또한 영아에 대한 애정이 점차 깊어짐을 경험하였다.

애들이 눈에 띄게 발달하는 게 보이고 그게 너무 신나고 재미있어서 그걸 보는 것만으로도...(중략) 예전에는 제가 서먹했거든요. 이제는 제 스스로도 반갑고 전체적으로도 다 정이 가요. (중략) 자기 자식이 제일 예쁘다고 우리 반이 제일 좋더라고요. (중략)

(H교사의 2차면담, 2018. 7. 10)

이외에도 그 동안 관계형성을 위해 영아들에게 관심과 애정을 일방적으로 표현했던 초임교사들은 영아로부터 사소한 관심의 표현을 받고 감동하였다.

적응은 좀 힘든 아이였어요. 되게 낯을 많이 가려서 엄마 아니면 아무한테도 안 갔어요. 약간 되게 감동했었던 게, 제가 머리카락이 얼굴에 붙어 있었나 봐요. 저는 몰랐거든요? 그런데 그 아이가 제가 불편했을 거라 생각했는지 모르겠는데 손으로 이렇게 붙어 있는 걸 떼어 주고 가는 거예요. (중략) 제가 또

다리에 모기가 물렸었는데 그걸 보더니 “아야”하고 가고, 되게 자발적으로,, 그렇게 표현해서 그런 거 보면 더 마음이 가고, 예쁘더라고요.

(C교사의 1차면담, 2018. 7. 16)

제가 점심시간에 전쟁을 벌이고 왔는데 희야가 제 바지에 붙어 있는 밥풀을 떼어 주는 거예요. “선생님 밥풀 문었어.”하면서... 너무 감동인거예요. 그러면서 이 아이가 달라 보이더라고요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

초임교사들은 영아의 사소한 행동도 교사와의 관계에서 중요한 신호로 해석하였다. 초임교사들은 영아로부터 교사에 대한 애정을 확인하게 되면 이전 보다 더 높은 애정을 갖고 영아와 상호작용하였다.

유희실만 가면 이상하게 저한테 안아달라고 그러고 안 안아주면 울고 그래요. 제가 윤아를 너무 예뻐해 가지고 힘들진 않아요. 그렇게 해도...

(A교사의 2차면담, 2018. 7. 26)

A교사는 본인에게만 애착반응을 보였던 윤아에게 상호작용을 주력하며 적응기간을 보냈다. 윤아는 불안감을 느끼게 되면 A교사를 안전기지로 여기며 안아달라는 요구를 자주 하였다. A교사는 안아주는 것이 체력적인 소모가 많지만 윤아와 애정을 기반으로 한 관계가 두터워 기꺼이 감내할 수 있다고 이야기하였다.

초임교사들은 영아의 적응된 행동, 성장·발달한 모습, 교사에 대한 관심과 애정표현에 보람, 성취, 기쁨, 감동 등의 긍정적인 정서를 경험하였다. 이러한 경험은 영아와의 관계를 더욱 촉진시켜주고 긴밀한 관계로 발전하게 하는 계기가 되었다.

(2) 이해가 이루어지는 과정

초임교사는 영아에 대해 잘 알게 됨에 따라 영아의 부정적인 정서표현을 공감하고 이해하였다. 그들은 영아의 언어적, 비언어적 신호를 민감하게 알아차렸고, 그 의미를 해석하고 적절히 상호작용하며 긴밀한 관계로 나아갔다.

울음에 대해서 그냥 저는 별로 나쁘게는 생각 안 하는 것 같아요. 울 수도 있다고 생각하고 적응 때는 엄마가 없어서 우는 울음이고 지금은 엄마가 없다고 해서 우는 아이는 거의 없는 것 같아요. 그래서 희윤이의 울음은 친구랑 놀다가 짜증나고 화나서 우는 울음 같아요. 속상하고 슬퍼서 우는 거랑은 다른 것 같아요.(중략)

(C교사의 1차면담, 2018. 7. 16)

C교사는 희윤이와 함께 지내면서 희윤이에 대해 잘 알게 되었다. 희윤이의 울음소리와 행동에서 울음의 의미를 파악하였고, 그에 따른 적절한 행동을 지도하며 도왔다.

다음의 사례는 보호자와 분리를 거부하며 울음을 보이는 지현이와 F교사의 상호작용을 기록한 연구자의 관찰일지와 지현이와의 관계에 대한 F교사의 면담 내용이다.

엄마와 함께 문을 열고 들어왔지만 울고 있는 지현이가 엄마의 헤어짐 인사에 울음을 터뜨린다. (중략) “지현아 왜 그래?”하며 다가가 지현이를 안는다.(중략) 지현이는 엄마에게 팔을 뻗지만 엄마는 손을 흔들고 떠난다. (중략) 지현이는 화장실에서 세수를 한 후 교사에게 안겨 들어온다. “지현아 우리 물 좀 하실까?”하며 물을 마신 후, “지현아 달팽이 음식 가지러 밖에 나가면 형님들 간식 먹고 있을 텐데, 울면서 나가면 부끄럽겠지?”라고 묻자 지현이가 고개를 끄덕

이며 두 손으로 눈물을 닦는다. (중략) 교사가 달팽이 통을 열어 “자~ 지현아 달팽이 주자.”라고 한다. 지현이가 당근을 한 조각씩 넣어준다. “어? 근데 이걸 작고, 이걸 크네?”라고 웃으며 말한다.

(F교사의 비참여관찰, 2018. 8. 28)

현장관찰 시 F교사는 부모와 분리를 거부하는 지현이의 반응을 두려워하지 않았다. F교사는 지현이에게 세수하기, 물마시기, 달팽이 먹이 받아오기, 달팽이 먹이주기 등의 다양한 대안을 제시하며 울음을 전환시키는데 능숙했다. 다음의 면담에서 F교사는 지현이를 긴밀한 관계로 인식하였고, 잦은 장시간 보육과 최근 변화된 가정상황을 고려하며 지현이의 행동을 이해하였다. F교사는 불안해진 지현이의 정서행동의 원인을 파악하게 됨에 따라 지현이를 더 잘 알게 되고 부정적인 정서행동도 수용하여 적절히 상호작용할 수 있게 되었다고 이야기하였다.

당시에는 재가 왜 저러나 했는데, 이제 상황을 알고 나니까 이해되고, 이유가 없었던 건 없었던 거 같아요. (중략) 동생도 생기고 그래서 아마 작년에 제일 힘들었을 거예요. 진급하는 거뿐만 아니라 동생도 생기고 맨날 저녁 먹으니까.. 일찍 가는 날은 ‘무슨 일 있으세요?’, ‘어디 가세요?’ 할 정도로.. 아니면 병원에 가거나..그렇지 않으면 항상 저녁이니까.

(F교사의 2차면담, 2018. 8. 28)

초임교사들은 영아와 친밀해지면서 영아에 대해 아는 것이 많아졌고, 알고 싶은 것도 많아졌다. 이에 따라 초임교사들은 영아들마다 적합한 상호작용의 방법과 기준이 있다고 이야기하였다. 다음의 H교사는 영아의 정서표현에 즉각적으로 반응해 주는 것이 항상 효과적인 상호작용은 아니라는 것을 느꼈다고 이야기하였다.

가란이에 대한 기준도 이제 알아 가는 것 같아요. 그래서 애는 이제 어떻게 해 줘야 하는지 이제 조금씩 알아가는 것 같아요. 계속 말 걸면 전환이 안 되고 좀 기다렸다가 진정 되서는 이야기하면 전환은 빨리돼요. (중략) 집도 바꿨죠, 영국에서 왔죠, 스트레스 안 받는 게 이상하죠. 남양주에서 왔다 갔다 하고, (중략) 애가 짜증이 날만 하다 이런 생각이 들어요. 차에서만 하루에 2시간이고 3시간이고...

(H교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

위의 면담사례에서 H교사는 부정적인 정서를 자주 표현하는 가란이와의 상호작용에서 평정심을 유지하는 것이 어려웠던 경험을 이야기하였다. H교사는 점차 영아에 대해 알아가면서 가란이와 효과적으로 상호작용하는 방법을 터득하였다. 또한 H교사는 부정적인 정서를 표현하는 영아의 행동양식이 단순히 개별적인 성향이고 특성일 수 있다고 이해하였다. 그리고 그러한 감정을 표현하는 가란이의 환경을 알게 되면서부터는 가란이를 이해하는 폭이 더 넓어짐을 느꼈다.

초임교사들은 영아와 친밀해지면서 영아의 행동특성과 성향에 대해 잘 알게 되었고 부모, 가정환경 등 영아의 정서에 영향을 미치는 요인에도 관심을 가졌다. 초임교사들은 영아가 표현하는 부정적인 정서행동을 이해하고 적절한 상호작용을 시도함으로써 영아가 긍정적인 정서를 갖는데 도움을 주었고, 영아와의 관계가 더욱 긴밀해지는 과정을 경험하였다.

3) 관계에서의 갈등과 변화

초임교사는 영아와의 관계에서 여러 갈등을 경험하였다. 초임교사는 영아와 애착을 형성하지 못하기도 하였고, 애착을 형성하여 긴밀한 관계에 있던 영아와도 갈등을 경험하였다. 초임교사는 영아와의 관계에서 갖는 어려움을

해결할 방법을 스스로 찾기 어려워하였다. 이때에는 함께 팀티칭을 하는 경력교사와 논의하고, 협의하는 시간을 가졌다. 초임교사들은 경력교사의 조언대로 노력하면서 관계가 긍정적으로 변화되는 경험을 하였다.

(1) 갈등을 경험하는 과정

초임교사들은 영아의 안정적인 적응을 돕고 애착을 형성하고자 다양한 방법을 시도하였지만 애착관계를 형성하는데 어려움을 갖고 부정적인 정서를 경험하였다.

다음의 사례는 친밀해지기 위한 초임교사의 노력에도 불구하고 팀티칭을 하고 있는 경력교사와 애착을 형성한 영아에 대한 I교사의 이야기이다.

저를 벗어나서 장미선생님[경력교사]한테 간 이후로 장미선생님이랑 애착이 생긴 것 같아요. 장미선생님이 나가면 울어요. 그러다 다시 돌아오면 눈물을 그치지 않지만 좀 달래주면 그치더라고요. 장미선생님과 애착이 좀 생긴 것 같아요. (중략) 그래서 약간 배신감 느껴요. 애정을 쏟아줬는데.... (중략)

(교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

I교사는 자신과의 상호작용에서는 거부적인 반응을 보였던 영아가 경력교사와의 관계에서는 비교적 안정적인 모습을 보였다고 이야기하였다. I교사는 자신의 기대와는 다른 결과에 아쉬움을 드러냈다.

또, 초임교사는 경력교사에게만 깊은 애정을 형성하고, 초임교사에게는 낯을 가리는 영아와의 관계에서 소외감을 경험하였다. 다음 사례에서 영아는 G교사가 있음에도 경력교사의 부재에 불안감을 표현하였다.

틀립선생님이 야간 당직이시면 제가 9시까지 데리고 있어야 하잖아요. 그 때 애들이 드러나는 거예요. '나는 이 선생님 불편한데 틀립선생님 어디 있어' 하

면서 (중략) 저는 그 아이를 진심으로 안정을 시키고 싶고 저로 인해서 약간 심리적으로 잘 지냈으면 좋겠는데 툴립선생님이 휴가이실 때 그 아이가 툴립선생님만 엄청 찾는 거예요. 그래서 저도 모르게 섭섭한 마음이 점점 커지고, (중략) ‘이 아이는 내가 필요 없나’ 이런 생각이 드는 거예요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

위 면담에서 G교사는 경력교사만 찾는 영아의 행동으로부터 서운한 감정을 느꼈다고 이야기하였다. 이미 경력교사와 긴밀한 관계에 있는 영아는 G교사를 필요로 하지 않는 모습을 보였다.

초임교사들은 영아와 긴밀했던 관계에서 갈등과 변화를 경험하기도 하였다. 1차면담에서 다운이와 안정된 애착을 맺었다고 이야기 했던 E교사는 2차면담에서 다운이와의 관계에 대한 어려움을 토로하며 앞으로의 관계에 대해 부정적으로 인식하였다.

서진이 것을 가지고 가면 안 된다고 뒤에 블록이 많이 있어서 “뒤에 블록을 많이 있으니까 가지고 오자”고 했더니 싫다고 하면서 무조건 서진이 것을 빼앗으려 하는 거예요. 서진이 블록을 못 가지고 가게 하니까. (중략) 힘으로 저를 발로 차고 그래서 ... (중략) 힘으로 그러는 지속 시간이 되게 길었어요. (중략) 자기가 힘으로 이렇게 하면 선생님이 자신이 원하는 것을 충족시켜 주고 그런 대안을 제시해줄 거라고 생각하는 것 같았어요. (중략) 하루에 진짜 세, 네 번 씩기 싸움과 힘겨루기 상황이 있었고, 아니면 일부러 웃으면서 행동을 계속하니까 힘들죠.

(E교사의 2차면담, 2018. 7. 10)

E교사는 긴밀한 관계에 있었던 다운이가 교사로 부터 자신의 모든 욕구가 충족될 것을 기대하는 것 같다고 느꼈다. 다운이는 교사로부터 자신의 욕구가 수용되지 않는 것에 대해 부정적인 정서행동을 표현하였고, 수용될 때가

지 E교사와 힘겨루기를 하였다. E교사는 반복되는 갈등상황에 지쳐있었고 앞으로 다은이와의 관계에서 대해서도 부정적으로 인식하였다.

직장어린이집 초임교사들은 영아와의 관계에서 영아의 거부반응으로 인해 관계를 시작하지 못하거나, 애착을 형성하는데 실패를 경험하였다. 또 긴밀한 관계에서도 부정적인 영아의 정서행동에 따른 적절한 상호작용의 어려움을 느끼는 등 영아와의 관계에서 여러 갈등을 겪는 모습을 나타냈다.

(2) 갈등의 해결책을 찾지 못한 과정

직장어린이집 초임교사들은 영아와 친밀해지면서 영아에 대해 잘 알게 되었다. 또한 영아에 대해 잘 알아야 관계를 형성해 나갈 수 있기도 하였다. 다음의 초임교사는 영아의 지속적인 거부반응으로 인해 영아와 어떻게 상호작용을 하는 것이 좋을지에 대해 고민하였다.

제가 그렇게 했을 때 애정으로 다가오면 좋은데, 반대로 소리를 지르거나 그러면 힘들더라고요. (중략) 뭔가 표현이 강해서 “싫어, 싫어” 소리 지르고 해서...

(H교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

H교사는 영아와 친밀해지기 위해 애정적인 상호작용을 자주 시도하였지만 교사의 관심을 거부하는 영아의 태도에 어떻게 상호작용 해야 할지 답답함을 느꼈다.

다음의 I교사도 관계를 형성하지 못한 상아와 상호작용하는 것에 어려움을 가졌다. I교사는 상아와의 관계가 소원한 편이라고 인식하였다. 다음의 면담에서 I교사는 상아로부터 애정을 얻고 긴밀한 관계를 형성하고 싶은 욕구는 있지만 상아를 잘 모르겠다고 이야기하였다.

상아의 심리사적[심리·정서적] 상태가 뭔지 모르겠어요. 상아가 파악이 안 돼요. 되게 어려워요. (중략) 상아한테 내가 안전한 사람이라고 느껴져야 하는데 제가 이렇게 했을 때 반응이 없어요. 돌아오는 게 없고 하니까 저도 너무 지치는 거예요. (중략)

(I교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

상아가 표현하는 정서와 행동에 대한 의미를 정확하게 파악하지 못했던 I교사는 상아와 상호작용을 이어나가기 어려웠다. 더욱이 I교사는 교사의 관심표현에 대해 반응을 하지 않는 상아와 긍정적인 관계를 형성하기 위한 마땅한 해결책을 찾지 못해 지쳐갔다.

직장어린이집 초임교사들은 부정적인 정서행동을 반복적으로 표현하는 영아와의 관계에서 적절한 상호작용의 방법을 찾지 못하였다. 다음의 면담사례에서 승민이는 교사의 눈치를 살피며 부정적인 행동의 수위를 높이는 모습을 보였다. H교사는 승민이와 긍정적인 관계로 변화시키기 위해 수용적인 상호작용을 해야겠다는 생각은 하지만 막상 부정적인 행동을 반복적으로 표현하는 상황을 마주하게 되면 생각한대로 충분히 기다려주지 못하게 된다고 이야기하였다.

‘승민이가 나를 시험에 들게 하는구나’하고 느껴지는 게 되게 많아요. (중략) ‘내가 얼마큼 하면 더 참아 줄 수 있나’하고 보는 것 같은 느낌? (중략) 80참을 걸 50만 참고 그러는 게 느껴져서 (중략) ‘승민이를 제대로 이해하지 못했다’하는 자괴감을 느낄 때가 있어요. 화가 나지만 집에 돌아오면서 후회하면서 그런 느낌 아시죠? ‘나 재미있게 놀았다.’ 이런 느낌이 아니라 ‘내가 좀 참아 줄 걸’ 하는..

(H교사의 2차면담, 2018. 7. 10)

H교사는 승민이와 부정적인 상호작용을 자주하게 됨에 따라 승민이와의 관계가 악화되는 것을 경험하였다. 하지만 H교사는 이러한 갈등을 해소할 수 있는 적절한 해결책을 찾지 못하였고, 교사로서 자괴감도 느끼는 등 많은 어려움을 경험하였다.

초임교사들은 영아와 적절한 상호작용을 하지 못해 부정적인 정서를 경험하였고, 반복적으로 마주하게 되는 부정적인 상황은 영아와의 관계에 갈등을 지속시켰다. 초임교사들은 스스로 영아와의 관계를 변화시킬 해결책을 찾지 못해 계속해서 어려움을 경험하는 것으로 나타났다.

(3) 긍정적인 관계로 변화되는 과정

직장어린이집 초임교사들은 갈등이 잦은 영아와의 관계에서 어려움을 겪었다. 초임교사들은 영아와의 관계에서 고민이 생길 때면 경력이 높은 다른 반 교사 또는 원장에게 조언을 구하기보다 주로 함께 팀티칭을 하는 경력교사에게 조언을 구하며 어려움을 해소하였다. 초임교사들은 경력교사와 상호작용이 어려운 영아에 대해 이야기 나누며 자신이 편견을 갖고 있음을 깨닫게 되었다.

국화선생님이 보는 지성이와 비교가 되고 내가 편견을 갖고 있었구나. 내가 못 보던 모습이었구나. 그 동안 친구들을 불편하게 하는 존재라고 편견을 갖고 있었던 것 같아요. 제 머릿속에 힘들게 하는 아이라고 박혀있었던 것 같아요. 그런데 국화선생님 눈에는 예쁘고, 하고 싶어 하는 게 눈에 보인다고 하시니까 저도 그게 보여요.

(H교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

위 면담에서 H교사는 경력교사와 이야기를 나누면서 지성이에 대해 편견을 갖고 있었음을 깨달았다. H교사는 그 동안 지성이의 행동을 부정적인 측면에서만 바라보고 해석하게 됨에 따라 지성이의 행동을 제지시켜야 한다고 생각했다. 반면, 경력교사는 지성이가 하고 싶은 욕구가 많기 때문에 나타나는 행동이라고 판단하였고, 지성이의 욕구가 충족될 수 있는 환경을 만들어 주고 성취감을 느낄 수 있도록 도와주는 것이 좋을 것 같다고 조언하였다. H교사는 경력교사로부터 지성이와의 관계에 도움이 되는 상호작용을 배우게 되었고, 경력교사가 이야기 했던 지성이의 긍정적인 측면이 관찰되기 시작하는 변화를 경험하였다.

이어서 다음의 면담사례는 초임교사가 경력교사와 협의의 시간을 가짐으로써 영아와의 관계에 도움을 받았던 또 다른 경험에 대한 이야기이다.

틀립선생님과도 이야기를 나누면서 상의가 필요할 때에는 “나한테 미리 언질을 줘라” 하시더라고요. 틀립선생님이랑 애들 이야기를 많이 하는 거 같아요. (중략) 지윤이가 저한테 낯가림이 심하다고 하더라고요. 그래서 ‘아이의 마음이 열릴 때 까지 기다리는 게 맞는 거 같다.’하시면서,,, 저도 그래서 선불리 다가가지 않고 놀이 제안할 때도 주변 애들한테 많이 했지, 지윤이한테 직접적으로 제안하거나 그러지 않았어요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

G교사는 경력교사와 영아들에 대해 이야기를 나누는 시간을 자주 가지고 있었다. 평소 지윤이와의 관계에서 고민이 많았던 G교사는 경력교사와 지윤이에 대한 어려움을 나누며 적절한 상호작용에 대한 조언을 받았다. 그리고 G교사는 지윤이와의 관계에서 경력교사의 개입 또는 회피가 요구되는 상황에 대해 협의하였고, 일과 중 교사 간 협력을 위한 신호를 정했다.

직장어린이집 초임교사들은 점차 경력교사와 협력하며 팀티칭을 했던 경

힘, 영아들과 상호작용했던 경험이 쌓이면서 부정적인 정서와 행동을 바라보는 관점이 변화됨을 인식하였다.

처음에는 수업을 잘 해야지 애들이랑 잘 지낸다고 생각했어요. (중략) 그런데 지금은 어떻게 놀이하느냐가 더 중요한 것 같아요. 어떻게 놀아야 하지? 어떻게 상호작용 해주냐가 중요해서 (중략) 옛날에는 애가 막 힘들어 하면 '왜 그러는 걸까, 이 상황을 어떻게 해야 할지' 이 상황을 빨리 바꿔야한다는 생각이 컸어요. '우는 건 안 좋으니까'하는 급급함이 있었다고 해야 할까? (중략) 지금은 행동이 잘못되고 미운 것을 떠나서 애가 왜 이렇게 힘들어 할까? 약간 이런 생각이 들 때가 있어요.

(H교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

H교사는 1년차 때 영아가 부정적인 정서를 나타내면 당황하게 되고 어떻게 상호작용 해야 할지 모르기 때문에 회피하기 일쑤였고, 빨리 울음을 멈추게 해야 한다고 생각하였다. 하지만 현재 H교사는 영아가 표현하는 부정적인 정서행동의 원인과 이유가 있고 그것을 파악하게 되면 영아를 더 잘 이해할 수 있게 됨을 알게 되었다고 이야기하였다.

초임교사와 영아의 관계에서 경력교사는 초임교사가 영아의 부정적인 정서행동을 이해할 수 있도록 돕고, 긍정적인 관계를 유지시켜 줄 수 있는 상황과 맥락에 적절한 상호작용을 조언하는 역할을 하였다. 이에 초임교사들은 영아에 대한 편견을 발견할 수 있었다. 초임교사는 경력교사의 도움으로 갈등을 겪고 있는 영아와의 관계에서 적절한 상호작용과 방법을 찾으면서 긍정적인 관계로 변화되는 과정을 경험하였다.

2. 직장어린이집 초임교사가 영아와의 관계형성에서 경험하는 어려움

직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서 장시간 보육일과와 저녁식사의 운영, 개방적인 보육환경, 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치와 역할 등에 따른 측면이 영아와 질 높은 상호작용을 하며 긍정적인 관계를 형성하는데 부정적인 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 장시간 보육일과와 저녁식사 운영: 반응적 상호작용의 어려움

직장어린이집의 영아들은 부모의 출·퇴근시간에 함께 등·하원하였다. 부모의 근무시간은 영아의 보육시간이 되었고 영아들은 어린이집에서 오전 간식, 점심, 오후간식, 저녁 총 식사 2회와 간식 2회를 하였다. 직장어린이집 초임교사들은 영아들이 표현하는 언어적, 비언어적 행동을 통해서 장시간 보육일과와 저녁식사의 운영이 영아들에게 부정적인 정서를 유발시킨다는 것을 인식하였다.

아이들이 집에 늦게 가는데 집에서 엄마, 아빠랑 놀고 싶어서 더 늦게 자고 그러
나 봐요. 아침에 오면 저를 보자마자 “피곤해”라는 말을 먼저 하더라고요.(중략)
친구들이 집에 가는 걸 보면 “엄마 언제와요”하고 알면서 물어봐요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

아침 일찍 7시 30분부터 와서 저녁 먹고 가는 친구가 있었어요. 그 친구가 손가
락도 많이 빨고 머리카락도 많이 뽑고 하는 친구였는데 너무 장시간 있다 보니까
계속 친구들도 많이 꼬집고, 손 빠는 것도 심하고 머리카락 뽑는 것도 심하고...

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

위 면담에서 초임교사들은 영아들이 신체적, 정신적으로 소진되어 교사에게 자주 피곤함을 표현하였고 머리카락 뽑기, 손 빨기, 꼬집기 등의 행동으로 자신의 부정적인 정서를 나타내었다고 이야기하였다.

장시간 보육이 반복되면서 영아들은 저녁식사에 대한 거부적인 반응을 나타냈다. 다음의 H교사는 저녁식사가 늦은 하원을 내포하고 있어 영아들은 교사에게 저녁식사 여부를 자주 묻는다고 하였다.

소희가 저녁을 안 먹고 가고 싶어 해서 항상 물어 봐요. 너무 오랜 시간 있다 보니 힘들 기도 하고 윤이처럼 안 먹고 가는 친구들을 부러워하기도 하거든요...

(H교사의 추가질문에 대한 답변메일 2018. 7. 18)

다음의 G교사는 일과 중 부정적인 정서가 저녁식사 시간에 가장 많이 나타난다고 이야기하였다. 저녁 식사를 거부하는 영아와 소량이라도 식사를 제안하고자 하는 초임교사 간에는 잦은 실랑이가 발생하였다. 초임교사는 저녁식사 시간에 영아와 갈등적인 상황을 자주 마주하게 됨에 따라 많은 어려움을 느꼈다.

진짜 어려운 부분인 것 같아요. (중략) 저희반의 반 이상이 저녁을 먹거든요. 식습관이 안 좋은 아이들 중에 저녁 먹는 애들이 많아서 계속 상대하다보니까 너무 지쳐서 울었는데, (중략) 하루 종일 아이들 정서 받아 주면서 식습관 지도하는 게 힘들어요. 그 두 가지가 제일 힘든 거 같아요. 아직도 힘들어요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

다음의 면담사례에서 초임교사는 장시간 보육이 영아들에게 어려움을 준다는 것을 부모들은 인지하지 못하고 있다고 이야기하였다. 직장어린이집 초임교사는 부모들이 휴식이 필요하다는 교사의 안내에 협조적이지 않아 장시간 보육으로 지친 영아들을 돌보는 것을 오롯이 자신의 몫으로 여겼다.

저희가 보기에 현수가 엄마랑 떨어져 있는 시간이 기니까 더 같이 있고 싶으니까 더 칭얼거리는 게 있는 건데 저희가 그 말을 못하잖아요. 어머님 입장도 있고, 저희가 그렇다고 단정지어 말해버리면 어머님이 아니라고 하면 관계가 틀어지고, 최대한 부드럽게 이야기해야 하는데 결국에는 ‘아이가 늦게 가서’라고 밖에 안보실거 같아서요.

(C교사의 2차면담, 2018. 8. 29)

C교사는 현수의 부정적인 정서의 원인을 인지하고 있지만 현수 어머니에게 이른 하원을 안내하는 것이 조심스럽다고 이야기하였다. 교사의 제안이 잘못 전달되면 늦은 하원에 대한 교사의 개인적인 불만으로 비춰질 수 있기 때문이었다.

더욱이 초임교사들은 영아가 오랜 시간 어린이집에서 지내게 되면서 갖게 된 부정적인 정서를 전환시킬 수 있는 효과적인 방법을 찾지 못해 안타까워하였다.

안아주고 싶은 마음이 있기도 하고 한 번 더 품에서 쉬었으면 좋겠는데(중략), 울어서가 아니라 많이 힘들어 해 보여서 그런 거 같아요. (중략) ‘역할 영역에서 침대 만들어 줄까’, ‘다른 걸 해볼까’ 하다가 도저히 안 되면 한 번 안아주고 하긴 하는데, 은수를 달래는 것이 쉽지 않아요.

(D교사의 2차면담, 2018. 8. 21)

윤수나 지윤이가 “엄마 보고 싶어요.”하고 자주 이야기하고 그래요. 그런데 저희가 해줄 수 있는 게 없더라고요. 그냥 “선생님도 집에 보내주고 싶은데 엄마가 늦게 오신데... 저녁 먹고 선생님하고 기다리자” 이려고..

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

D교사는 영아의 정서를 전환시킬 수 있는 방법을 안내하지만 안아주는 것 외에는 할 수 있는 역할이 없다고 이야기하였다. G교사는 엄마를 기다리는 영아의 마음을 공감해주고 함께 기다려 줄 뿐이라고 이야기하였다. 초임 교사들은 장시간 부모를 기다리는 영아가 갖는 정서를 함께 공유해줄 수 있을 뿐 직접적인 도움을 줄 수 없는 점에서 교사 역할의 한계를 경험하였다.

게다가 직장어린이집 초임교사들은 장시간 근무에 따라 신체적, 정신적 어려움을 경험하였다. 다음의 C교사는 오후 당직인 날 영아들과 오랜 시간 지내면서 소진되었던 경험을 이야기하였고, I교사는 자신의 컨디션이 상호작용에의 질 차이를 가져옴을 인식하였다.

어제는 저녁까지 도와주고 빠지는 근무여서 제일 힘들었던 거 같아요. (중략) 또 밥을 아예 거부하는 아이가 3명이나 있었어요. (중략) 끝나고 나면 ‘다행이다 사고 없이...’ 이 생각해요.

(C교사의 2차면담, 2018. 8. 29)

피곤하고 되게 아프고 무슨 일이 있고 하면 집중이 잘 안되잖아요. (중략) 내 컨디션이 좋아야 애들하고 뭔가 잘 되는 거 같아요. 똑같은 상황인데 뭔가 이해해 주기 힘들고, ‘왜 그러지...’싶고 이렇게 되고 그러더라고요.

(I교사의 2차면담, 2018. 7. 26)

I교사는 장시간 보육이 이루어지는 직장어린이집에서 교사의 정서와 컨디션 관리는 영아와 질 높은 상호작용을 나누고 긴밀한 관계를 맺는데 깊은 관련이 있다고 이야기하였다.

장시간 보육일과 속에서 초임교사들은 영아의 부정적인 정서를 마땅히 해소해 줄 수 있는 적절한 상호작용을 찾지 못함에 따라 영아의 정서에 대한 반응적인 상호작용을 하는 것에 어려움을 경험하였다.

2) 개방적인 보육환경: 정서행동지도의 어려움

초임교사들은 회사 내에 설치된 어린이집에서 근무하였다. 연구자가 관찰하는 동안 부모들은 등·하원 시간 외에도 어린이집을 자유롭게 왕래하며 영아들의 놀이모습이나 컨디션을 직접 확인하였다. 이러한 직장어린이집의 특성은 부모에게 편리하나 영아의 부적응적인 행동을 지도해야하는 상황에서는 영아와 교사 간의 상호작용을 방해하는 요인으로 나타났다.

효정이가 갑자기 화장실에서 울음을 땡 터뜨리는 거예요. 제가 너무 예민해져 가지고 문을 닫고 일단 화장실에 가서 효정이 이야기를 들어보니까 자기가 앉으려고 했는데 친구가 앉아서 운거예요. 이럴 때는 말로 해야지 울면 선생님도 놀라고 너의 마음도 바로 알 수가 없다고 이야기 해줬는데, 그 아이가 울고 하니까 다른 학부모님도 왔다 갔다 하면서 보시고 저희 이야기 하는 것도 듣고 하시잖아요.

(G교사의 2차면담, 2018. 8. 23)

일과 중 영아의 울음소리는 어린이집을 왕래하는 부모의 시선을 끌었고, 부모는 우는 영아와 교사의 상호작용을 지켜보았으며, 교사는 이러한 부모를 의식하였다. 그래서 G교사는 우는 영아와 상호작용하는 것에 부담을 느꼈다.

또한 울음소리가 길어지면 원장도 부모들을 의식하고 교실로 찾아온다고 이야기하였다. 다음의 면담에서 F교사는 울음의 이유를 묻는 원장의 의도에 대해 이야기하였다.

울면 원장님도 오시고 무슨 일이나 물어보시면 분위기가 깨지잖아요. 원장님한테 얘기 드리면 “선생님 말 잘 들어야지”하고 나가시는데 그 친구도 당황할 때

도 있고 계속 울 때도 있고, 솔직히 신경 쓰이긴 하죠. 학부모님도 지나가시고
그러면,,,

(F교사의 2차면담, 2018. 8. 28)

F교사는 원장의 개입이 주변에 있는 부모에게 영아가 우는 이유를 알림과
동시에 그 상황을 이해시키기 위해서라고 언급하였다.

이어서 초임교사들은 실외에서도 영아와의 상호작용에 어려움을 경험하였
다. 초임교사들은 실외활동 시간에 영아들과 회사 주변을 산책을 하거나 실
외놀이터에서 놀이하였다. 초임교사들은 실외활동 시 어린이집에 다니는 영
아들의 부모 또는 그들의 동료들을 언제든 만날 수 있으며 직장어린이집의
실외놀이터는 부모들이 지켜볼 수 있는 공간이라고 하였다. 다음의 저널에
서 F교사는 개방적인 실외활동 환경에서 위험한 상황을 안내하는 교사의
지도를 수용하지 않는 영아와 상호작용하는 것이 어렵다고 이야기하였다.

서영이는 산책 시 교사, 친구 손을 잡지 않고 뿌리치거나 산책 경로를 먼저 걸
어가거나 달리기하는 모습을 보인다. 이때 권유하거나 훈육을 할 경우 소리 지
르거나 손사래를 친다. 평소 서영이를 훈육할 때는 울음이 크기도하고 시간이
오래 걸려 훈육이 고민되고 스트레스를 받는 경우가 많다. 친구를 밀치는 부정
적인 모습을 보여도 어린이집 외부에 있는 경우, 주변의 시선으로 인해 훈육이
어렵다.

(F교사의 저널, 2018. 8. 29)

다음 사례에서 G교사도 채은이에게 안전한 놀이 방법을 안내하였으나 채
은이는 교사에게 수용적이지 않는 반응을 나타냈다. G교사는 주변의 시선이
우려되어 채은이와 충분히 상호작용 할 수 있는 시간을 갖지 못했다. 그래
서 G교사는 부정적인 정서행동에 대한 안내가 필요한 상황이었지만 일단은

채은이가 울음을 그칠 수 있도록 회유하며 상황을 종결시키게 된다고 이야기하였다.

“채은아 선생님 이야기 들었어?”했는데 계속 고개를 돌리고 피하길래 고개를 살짝 잡았는데 손으로 눈을 가려버리는 거예요. 얘기를 반복적으로 했지만 안 들으려 하는 거예요. 그 때 제가 손을 잡으니까 갑자기 엄청 크게 우는 거예요. 바깥이고 그러니까 저도 무섭고 그래서 “채은아 똑하고 이야기 하자” 그런데 5분이 지나도 똑을 안하고 “채은아 선생님 이야기 들었으면 고개라도 끄덕여줘”라고 했더니 그제야 끄덕이더라고요. 저도 그 상황이 15분 이상 되니까 이게 좀 학대로 보여 질 수 있어서...(중략)

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

위 면담사례에서 G교사는 채은이가 우는 상황을 채은이의 부모 또는 부모의 동료들이 목격하고 교사의 대처에 대해 오해하는 상황이 생길까봐 우려하였다. 더욱이 폭발적이고 지속적인 울음은 마치 학대하는 교사처럼 보여 질까봐 두려움을 느낀다고도 언급하였다.

초임교사들에게 영아의 울음은 대처하기 어려운 정서였다. 더욱이 부모의 방문이 잦고 어린이집 주변에 학부모가 늘 존재하는 환경에 있는 직장어린이집 초임교사들은 영아의 부적절한 정서행동을 지도하고, 보다 긴밀한 상호작용을 하며 관계를 발전시켜나가는 것에 어려움을 경험하였다.

3) 수용과 배움의 입장: 자발적인 관계형성의 어려움

직장어린이집 초임교사들은 경력교사와 팀티칭을 하면서 영아와의 상호작용과 적절한 영아교사 역할에 대해 지도받았다. 초임교사들은 어렵지만 경력교사가 자신이 모르고 있었던 부분에 대해 알려주는 것에 감사함을 느끼며 배우는 자세로 임하고 있다고 이야기하였다.

일단 어쨌든 배우는 입장인니까 서운함, 섭섭함, 억울함을 경력선생님한테 티내면 안 된다고 하시더라고요.(중략) 이게 사회생활이라고 배운다고 생각하고 있어요.

(D교사의 2차면담, 2018. 8. 21)

초임교사들은 경력교사와 자신을 차별하는 영아들의 반응에도 어려움을 경험하였다. 다음의 초임교사들은 영아들이 교사의 서열을 빠르게 인식하였고, 초임인 본인의 안내를 따르지 않고 무시하는 반응을 보였다고 이야기하였다. 이러한 측면은 초임교사 본인이 노력한다고 하여도 경력차로 인해 극복할 수 없는 부분으로 여겼다.

제가 힘들어 하는 이유가 아이와의 심리전 있잖아요. 이 아이가 다 알고 있는데 나를 시험하고 있는 거 같은 막 이런 기분이 들면... (중략) 어쨌든 ‘내가 너보다는 권위가 있는 교사’라는 걸 알려주고 싶어서 (중략)

(G교사의 2차면담, 2018. 8. 23)

아마도 경력차인 것 같고 애들도 이미 알고 있는 것 같아서, 이걸 제가 노력을 해도 어떤 몇 퍼센트는 경력으로 인해서 애들도 눈치 채고 있는 것이어서 해결 될 것 같지 않긴 해요.

(D교사의 1차면담, 2018. 7. 18)

한편, 초임교사들은 경력교사의 교육관과 지도방향이 영아에게 적절하지 않다는 것을 알면서도 적극적으로 표현하지 못하였다. 초임교사들은 팀을 이루고 있는 경력교사와 좋은 관계를 유지해야하였고, 본인의 의사를 표현하는 것이 경력교사에게 대항하는 자세라고 생각하였다.

낮잠 자고 일어나면 장미(경력)선생님이 매트 정리하는 동안 ‘책 읽으러 가세요.’ 해요. (중략) 근데 그걸 거기서 제가 ‘선생님.. 굳이 거기 안가도 되지 않을까

까요?’라고 하는 게.. 그건 싸우자고 하는 거 밖에 안 되는 거라

(I교사의 2차면담, 2018. 07. 26)

선생님이 이야기 나누고 계시는데 제가 끼어들면 왠지 그 방법이 틀렸다고 하는 거 같잖아요. (중략) 교사간의 관계도 중요하고 저는 후배니까, ‘이렇게 하는 게 더 좋을 것 같아요’라고 말할 수도 없는 것 같아요.

(A교사의 2차면담, 2018. 7. 26)

초임교사들은 경력교사의 상호작용이 영아의 발달특성에 적절하지 않다고 판단하였지만 팀티칭을 하는 동료이기 전에 선·후배관계이고, 자신보다 교사 경력이 많기 때문에 자신의 의도와 생각을 표현하지 못하였다.

다음은 연구자가 경력교사의 지시에 따라 리아와 상호작용하였던 D교사를 관찰하며 기록한 관찰 장면이다.

코스모스(경력)교사가 D교사에게 “리아 언어영역에 가서 좀 진정하고 와야 할 것 같아요.”라고 말한다. (중략) D교사가 “우리 이제 정리하고 점심 먹을 시간인데 점심 먹고 다시 힘내서 블록 쌓아 볼까?”라고 한다. 리아가 자리에서 일어나 쌓기 영역으로 걸어가다 다시 울음을 터뜨린다. 코스모스교사가 “선생님 리아 다시 진정하고 와야 할 것 같은데...”라고 말한다. D교사가 리아를 언어영역으로 데려가자 더 크게 운다.

(D교사의 비참여관찰, 2018. 7. 18)

관찰 후 연구자는 D교사의 생각과 의도를 알아보기 위해 관찰 장면에 대해 질문하였다.

제 땀에는 리아를 전환시키려고 했던 건데, 슬픔을 물론 충분히 느끼게 하는 것도 있지만 슬픈 감정을 계속 가지고 있는 것도 좋지 않다고 생각해서 그렇게

한 건데, 또 다시 소파로 오니까 더 크게 우는 거예요. 그래서 아까 그게 맞았던 것 같은데... '하는 생각이 들더라고요. 그렇지만 코스모스선생님(경력)한테 이야기 하지는 않았어요.

(D교사의 1차면담, 2018. 7. 18)

D교사는 리아의 울음이 더 커지는 것을 보고 본인의 판단과 상호작용이 적절했다고 생각했지만 자신이 배우는 입장에 있기 때문에 경력교사에게 이야기 하지 않았다고 이야기하였다.

초임교사들은 영아들과 상호작용하는 과정에서 경력교사의 개입으로 인해 영아와의 관계에 어려움을 경험하기도 하였다. 다음은 경력교사의 개입으로 인해 자신의 교육관대로 영아들과 상호작용하기 어려웠던 G교사의 이야기이다.

틀립선생님(경력)을 너무 존경하고 닮고 싶고 배워야 할 점이 많은 건 알지만 저와 생각이 다른 경우가 많더라고요. 제가 최대한 그쪽을 따라 가야하는 게 맞지만, 예를 들어 (중략) 단호하게 하고 싶은데, 제가 그렇게 하면 틀립선생님이 오셔서 “왜 그러냐?”하면서 안아주시고 하시니까 어떻게 해야 할지 모르겠어요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

G교사는 영아에게 단호한 태도로 상호작용해야 할 필요가 있다고 생각한 상황에서 경력교사가 G교사의 의도는 고려하지 않은 채 온정적이고 수용적으로만 상호작용하였다. 이에 G교사는 영아들이 자신을 부정적으로만 인식하고 있는 것은 아닌지 영아와의 관계를 우려하였다.

직장어린이집 초임교사들은 경력교사와 팀티칭을 하며 상황에 따른 적절한 상호작용을 배워나갔다. 하지만 경력교사의 지시나 개입에 따라 영아들과 상호작용하고 있어, 영아와 자발적인 관계형성의 어려움을 경험하였다.

4) 부모대면과 소통의 소극적 참여: 영아에 대한 이해의 어려움

직장어린이집 초임교사들은 실습과 봉사에서는 경험할 수 없었던 부모대면을 교사가 된 3월부터 맞닥뜨렸다. 특히 3월은 부모들이 영아들과 함께 교실에서 일과를 지내며 적응을 도와주었기 때문에 초임교사는 부모와의 대면 시간이 어려웠다고 이야기하였다.

실습이나 봉사를 하면서 학부모를 만날 일은 그 동안 없어서 적응기간에 학부모와 함께 있는 것이 어려웠어요. 말을 걸어야 하는지 말아야 하는지 잘 모르겠고, 제가 온지 얼마 안 되어서 모르는 게 많아서 질문하시면 선생님들한테 다 돌렸어요.

(A교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

A교사는 영아의 적응에 대한 지식이나 영아를 이해하고 적응 정도를 판단하고 평가할 능력이 부족해 부모와의 대면을 회피하게 되었다고 이야기하였다. 부모의 질문에 답변하기 어려웠던 A교사는 주로 경력교사에게 도움을 요청했다.

다음의 사례들은 부모와 직접적인 대면이 어려웠던 초임교사들이 영아와의 관계가 긴밀해짐에 따라 부모와의 관계에서 변화된 경험을 했던 이야기이다.

부모님이랑 친해지는 것도 좋지만 먼저 신뢰를 쌓으려면 아이들에 대해 많이 알고 있어야 한다고 생각해서 (중략) 아이랑 친해져서 아이에 대해 이야기 하다보면 그때부터 좀 더 좋게 보시고 다가오고 하시더라고요.

(G교사의 1차면담, 2018. 07. 30)

하지만 연구에 참여한 직장어린이집의 초임교사 중 ‘부교사’ 라는 직위에 있는 초임교사들은 담당하는 반 이외에도 여러 반을 보조하였다. 그리고 그들은 등·하원지도, 전화상담, 부모면담 등 부모대면의 기회가 적어 자신의 위치와 역할에 대한 아쉬움을 드러냈다.

부 교사는 거의 없는 편이긴 한데, 경력선생님이 야당이거나 하면 제가 교실에 있으니까 등·하원 지도를 하고, 하원지도도 거의 안 하고 민트선생님이 하셨어요. 일찍 퇴근하시거나 하면 그때는 제가 하는데 민트선생님이 계실 때는 민트 선생님이 했어요. 휴가일 때는 제가 하고 그랬어요.

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

다음의 J교사는 경력교사가 주도하는 면담에 참관해 볼 수 있는 기회가 있었다. 부모와 직접적인 소통은 없었지만 영아와 관련된 이야기를 듣는 것만으로도 영아들을 이해하는데 큰 도움이 되었다며 부모면담의 중요성을 인식하였다.

말은 안했지만 옆에서 듣고 했는데 근데 그게 되게 좋았던 거 같아요. 뭔가 시간만 된다면 다 들어보고 하면 더 좋았을 것 같은데, 진짜 약간 면담 끝나고 나면 그 아이를 더 안아주고 싶고 그런 게 있더라고요. (중략) 그래서 상반기 때에도 참관을 하는 것도 좋을 것 같아요. 아이를 훨씬 이해하는데 도움이 되는 거 같아요.

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

반면, E교사는 직장어린이집의 영아들은 장시간보육으로 오전, 오후 통합 반을 주로 이용하고 있기 때문에 담임교사가 오전당직이거나 오후당직이 아닐 경우에는 부모와 면대면 소통의 기회가 적다고 이야기하였다.

그런데 부모님을 많이 마주치지 않는 것 같아요. 주로 오전, 오후 통합 때 아이들이 등원하고 하원해서요. 하원하면 3시에 하는 아이들이 몇 명 있는데, 그 외에는 주로 오후 통합 때 하원해서...

(E교사의 2차면담, 2018. 7. 10)

직장어린이집 초임교사들은 영아, 부모, 교사와의 관계가 영아와의 관계에 밀접한 영향을 미친다는 것을 경험하였다. 그러나 초임교사라는 위치는 부모대면과 소통을 소극적으로 하게 하였고, 보육 시간이 긴 영아들의 부모와는 직접적인 대면이 어려웠다. 초임교사는 부모대면과 소통에 소극적으로 참여하고 있어 하루 일과에서 영아를 충분히 이해하고 긴밀한 관계를 형성하는데 어려움을 경험하는 것으로 나타났다.

5) 교사역할에 대한 부담감: 개별특성을 고려한 역할수행의 어려움

직장어린이집 초임교사들은 팀티칭을 하는 교사들 간 주도교사의 역할과 보조교사의 역할을 주기적으로 돌아가며 맡아하였다. 일과에서 교사의 역할이 완전히 구분되는 것은 아니지만 초임교사들은 보조교사 역할보다 더 높은 교수능력이 요구되는 주도교사 역할을 어렵게 느꼈다.

수업준비는 다 했는데 ‘이걸 어떻게 시작해야 하지?’ 하면서 흥미를 끄는 게 아직까지 어려워요. 정해진 수업을 시작해야 한다는 게 너무 부담이에요. 조금씩 피드백 받으면서 하고 있어요. (중략) 메이트[팀티칭] 선생님들이 경력이 있으시다 보니까 제가 어떻게 전개 했는지 보여 줘야하고, 또 애들의 흥미를 끌어서 이 주제에 참여시켜야 하니까 흥미 끄는 것도 어렵고...

(B교사의 1차면담, 2018. 7. 10)

B교사는 수업 전 경력교사와 협의하여 수업을 계획하고 준비하였다. 하지만 초임교사는 놀이 상황에서 나타나는 영아들의 반응에 즉각적으로 대응할

수 있는 능력과 앞으로 펼쳐 칠 상황을 사전에 예측하거나, 분산된 주의를 끌어올 수 있는 교수전략이 부족하였다. 특히 초임교사들은 영아들의 흥미를 유발함과 동시에 주의를 집중시켜 자신이 계획한 놀이에 참여시키는 것을 부담스러워하였다. 더욱이 경력이 많은 교사가 지켜보고 있는 상황은 초임교사들에게 부담감을 가중시키는 환경이었다.

이에 따라 초임교사들은 준비한 만큼 영아들과 활발한 놀이를 전개하고 싶은 높은 의욕으로 적극적으로 참여하는 영아들과 주로 상호작용하게 되었고 이야기하였다. 다음의 면담에서 C교사는 주도교사 역할을 맡았을 때 상호작용하는 영아들의 특성에 대해 이야기하였다.

놀이에 잘 참여하는 아이들, 원하는(교사가 전개하는) 놀이에 되게 잘 참여하는 아이들한테 한번 씩 기회를 줘요. “한번 해볼래?, 이리 와서 해볼래?”하고 싫다고 하면 그냥 두고... (중략) 그런데 오히려 저를 잘 따르는 초희량은 놀이 시간에 그러지 않는 것 같아요.

(C교사의 1차면담 2018. 7. 16)

C교사는 주도 교사 역할을 맡았을 때에는 평소에 놀이에 잘 참여하거나, 교사의 제안에 수용적인 영아들 위주로 상호작용하였다. 면담에서 C교사가 언급한 초희는 소극적이고 놀이참여에 조심스러운 성향을 갖고 있었다. C교사는 초희와 애착을 형성하였지만, 자신이 주도교사 역할로 놀이를 전개해야 할 때에는 초희에 대한 관심이 소홀해짐을 인식하였다.

또한 초임교사들은 주도교사 역할을 하는 과정에서 경력교사가 자신의 주도교사 역할을 돕게 되는 상황이 발생하게 되었을 때, 자신이 주도교사 역할을 제대로 하지 못하는 것으로 평가 받게 될 것 같은 걱정이 든다고 하였다.

헤드[주도교사]면 빨리 앞장서서 인솔해야하는데, (중략) 제가 헤드[주도교사]면 헤드[주도교사]역할을 해야 하니까 눈치 보이고 신경 쓰이는 게 아직까지 있어요. (중략) 아이들한테 친구들이 기다린다고 친구들이랑 놀이 못한다고 빨리 가야 재미있게 놀이할 수 있다고 그런 식으로 이야기 하는 거 같아요.

(G교사의 2차면담, 2018. 8. 23)

그래서 G교사는 영아들의 개별특성을 고려하기보다 이동하는 대열에 참여시키기 위해 행동을 재촉하게 되고, 부지런히 행동하지 않았을 때 발생하게 될 상황에 대해 자주 안내하게 된다고 하였다.

다음의 면담사례는 2년차인 G교사가 주도교사 역할을 할 때 영아와의 관계에서 경험했던 또 다른 경험이다. G교사는 수업전개 시 영아의 흥미를 유발시키는 방법을 알고 있었으며 놀이를 전개하는 것에 자신감이 생겼지만, 놀이를 방해하는 영아의 행동으로 어려움을 경험하였다.

제가 헤드[주도교사]면 어떻게 진행 할 건지, 활동을 해야 하는데 예지의 마음을 읽어주고 중재해주느라 놀이가 다 뒤쳐지고 그러는 거예요. (중략) 예지는 계속 고집부리고 친구 밀어내고 짜증내고 그러니까 놀이 할 때 너무 방해가 돼요. 그럴 때는 너무 힘들어요.

(G교사의 2차면담, 2018. 8. 23)

수업전개에 대한 욕구가 높았던 G교사는 예지의 행동특성으로 인해 예지와 긍정적인 상호작용을 하는 것이 어려웠고, 수업을 방해하는 영아로 인식하게 된다고 이야기하였다.

직장어린이집 초임교사들은 전이시간에 팀티칭을 하는 교사들과 교실, 화장실, 서랍장 앞 등의 공간에서 역할을 분담하여 영아들을 돌보았다. 다음의 J교사는 울음을 보이는 영아의 정서를 충분히 수용해 줄 수 없었던 전이시간을 떠올리며 이야기하였다.

오랜 시간 울어서 곁에서 기다려줬는데,,, 그래서 저 없이 교사 2명에서 힘들게 하니깐 저도 마음이 급하고 빨리 해결 짓고 도와주고 싶은데 뭔가 계속 울음은 그치지 않고 그런 상황이 좀 많이 반복되었어요.

(J교사의 1차면담, 2018. 9. 10)

J교사는 울음을 보이는 영아의 마음을 읽어주고 수용해주는 동안 자신이 맡은 교사 역할을 수행할 수 없었다. J교사는 영아의 울음이 쉽게 그치지 않자 마음이 급해지고 다른 교사들의 눈치가 보여 불편했던 경험을 이야기하였다. J교사는 영아의 부정적인 정서행동에 대한 상호작용이 어렵지만 특히 전이시간에는 각 공간에서 교사들의 역할이 분담되어 있기 때문에 충분히 수용해줄 수 있는 여유를 갖지 못하였다.

직장어린이집 초임교사들은 팀티칭을 함께하는 교사들 간의 역할분담에 따라 교사역할을 수행하였다. 하지만 초임교사들은 경력교사의 평가를 의식하게 되는 상황에서 교사역할을 잘해야겠다는 부담감에 영아의 개별특성을 고려한 역할수행을 하는데 어려움을 나타냈다.

3. 영아와의 관계형성 및 유지를 위한 직장어린이집 초임교사의 노력

직장어린이집 초임교사는 영아와 친밀해지고 애착을 형성하기 위해 자신만의 관심과 애정표현의 전략을 세웠으며, 일과 속에서 경력교사의 상호작용을 모델링하며 관계의 질을 향상시키고자 하였다. 또한 갈등을 겪고 있는 영아와의 관계를 긍정적으로 변화시키기 위해 다양한 관점에서 영아를 이해하고자 하였으며, 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 위해 정서를 환기할 수 있는 시간을 갖는 것으로 나타났다.

1) 관계의 형성: 관심과 애정표현의 전략 세우기

초임교사들은 처음 만난 영아들에게 어떠한 방식으로 관심과 애정을 표현해야하며, 어떻게 관계를 형성해 나가야하는지에 대해서 막연하였다. 또 영아를 대하는 것이 조심스러워 관계를 시작하는데 어려움을 경험하였다.

실습을 했을 때에는 스킨십 이런 것을 많이 못했고, 만1세 보고, 처음 어떻게 해야 하지 모르겠고, 아동학과 수업이라고 해도 유아에 맞춰져 있어서 따뜻하게 안아주고 하는 것에 대해 라포를 형성하는데 어려웠어요.

(A교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

A교사는 영아들과 친해지기 위해 어떻게 다가가서 상호작용해야 할지 몰랐다. 게다가 A교사는 낮가림이 있는 성격으로 교사가 먼저 마음을 열고 적극적으로 애정을 표현해야하는 것이 더욱 어려웠다고 이야기하였다.

다음의 면담에서 초임교사들은 애정표현을 자주하는 경력교사를 곁에서 지켜보며 애정적인 분위기에서 자연스럽게 스킨십을 시도할 수 있었다고 이야기하였다.

틀립선생님[경력교사]을 보니까 애들을 진심으로 대하시는 게 보이고 애들을 너무 사랑하시는 거예요. 처음에는 제가 애들한테 뽀뽀하는 것도 어렵고 그랬는데 선생님 하시는 것 보면서 아~ 이게 자연스럽게 되더라고요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

안아주고 이러는 게 너무 어색한 거예요. 제가 애를 안아도 될까? 약간 그런 거? (중략) 엄청 더 해주고 뽀뽀해줘~하면서 작년보다는 훨씬 더 친해진 것 같아요. 옆에 선생님도 같이 해주시고 더 해주시니까 안 부끄럽고 이 정도까지 해도 되겠지? 하는 생각도 들고.

(F교사의 1차면담, 2018. 7. 23)

G교사와 F교사는 처음에는 영아들을 안아주거나, 볼에 뽀뽀하는 등의 애정표현이 낯설고 조심스러웠지만 점차 자연스러워지는 것을 느꼈다.

다음의 면담에서 초임교사는 학기 중간에 입소한 영아 또는 아직 애착을 형성하지 못하고 낯선 관계에 있는 영아에게 의도적으로 자주 안아주고 애정표현을 하고자 노력했다고 이야기하였다.

일부러 좀 더 처음 온 친구들에게 안아주려고 하고 애정표현을 많이 했어요. 그랬더니 요즘에 좀 더 예뻐지는 것 같아요. (중략) 또 좀 더 안아주고 꼭 좋아서 그런 것은 아닌데 그렇게 하면 좋아지더라고요. 초반에는 좋지 않았는데, ‘좋다. 좋다.’ 하니까 아이들도 자신을 좋아하는 걸 알고 이 사람이 날 좋아한다고 생각하면 싫지 않으니까 아이도 그렇게 생각하지 않을까 했어요.

(H교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

면담에서 H교사는 자신이 의도적으로 긍정적인 정서를 자주 표현하자 영아도 교사로부터 긍정적인 정서를 느끼게 됨에 따라 자신을 좋아해주는 교사에게 애정을 갖게 된다는 것을 인식했다고 이야기하였다. 긍정적인 정서 행동은 영아와 교사의 관계가 친밀해 질 수 있는데 도움이 되었다.

다음은 경력교사와 긴밀한 애착을 형성한 영아가 초임교사에게 낯을 가리며 다가오지 않았지만, 초임교사가 일관적이고 긍정적인 정서행동을 지속적으로 표현함으로써 영아와 애착을 형성하게 되었던 경험이다.

틀립선생님보다 더 친해져야 했기 때문에 생각했던 게, 마음을 많이 읽어줬어요. (중략) 우는 아이한테 한번이라도 읽어주면 바로 그치고 (중략) 또 많이 안아 주는 거? 안고 들어 올려서 완전 꼭 안아 주는 거요. (중략) 놀이시간에 틀립선생님이 너무 잘 놀아 주셔서 그건 못 쫓아가겠더라고요. (중략) 연수가 저한테 낯을 많이 가리고 그런 아이였는데 요즘에는 낮잠시간에 저한테 와서 재워달라고 하는 거 보면서 감동받고...그래요. 사실 우여곡절이 많았어요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

위 사례에서 경력교사는 작년에 담임을 하였던 영아들을 데리고 올라와 이미 영아들과 긴밀한 라포를 형성한 관계에 있었다. G교사는 경력교사에 비해 교수능력이 부족하다고 느꼈기 때문에 놀이를 통해 관계를 형성하는 것 보다 정서표현을 자주해주는 방법을 사용하였다. G교사는 영아의 마음을 읽어주고 감정 공감해 주기, 꼭 안아 들어 올리듯 안아주기 등 자신만의 애정표현 전략을 만들어나갔다. 이에 낮을 가리던 영아가 낮잠시간에 G교사를 찾는 등 애착반응을 보였다.

직장어린이집 초임교사들은 영아에게 애정표현을 하는 것이 낯설고 조심스러웠지만 경력교사의 애정적인 상호작용에 영향을 받아 애정표현을 시도하였다. 점차 영아들에게 애정을 표현하는 것이 익숙해진 초임교사들은 자신만의 긍정적인 정서행동을 표현할 수 있는 전략을 세워가며 영아와 관계를 형성해나갔다.

2) 관계의 질 향상: 효과적인 상호작용 배우기

초임교사들은 영아와 애착관계를 형성한 이후에도 영아와의 관계에서 지속적인 변화와 갈등을 겪었다. 이들은 영아와의 관계를 저해하지 않으면서도 영아의 부정적인 정서행동을 지도할 수 있는 효과적인 상호작용의 방법과 기술을 고민하였다.

저는 다 힘들어요. 요즘 들어 소연이 같은 경우에는 관계형성이 잘 되어 있지만 한번 울면 그쳐지지 않고, 옆에 있는데도 계속 감정조절이 안되어서, 현우 같은 경우에도 저랑 애착형성이 잘 되어있지만 거꾸로 하는? 개구리 같은 행동을 하니까 그것도 잘 안되고, 연이 같은 경우에도 저랑 애착형성이 잘 되어 있지만 낮잠시간이 되면 그렇게 잠투정이 심해서 비명을 지르고 하니까...애착

형성이 잘 되었다고 해서 그 아이에 대한 긍정적인 시각이 생기는 건 아닌 것 같아요.

(D교사 1차면담, 2018. 7. 18)

D교사는 영아와 애착을 맺고 긴밀한 관계가 형성되었지만 영아의 모든 행동이 긍정적으로 인식되는 것은 아니라고 이야기하였다. 다음의 초임교사들도 일과 중 지도가 필요하다고 인식되는 영아들의 행동을 자주 보게 된다고 이야기하였다.

알아 듣는데, 모르는 척 하는 것도 있고, 가져가면 안 되는 것도 같아요. 손을 대었다 떼었다 하다가 제가 “가져가는 거 아니지?” 하면 딱 가져가요. 빼앗긴 아이는 속상해서 울고 그 친구는 도망가고,,,

(C교사의 2차면담, 2018. 8. 29)

블록을 친구가 정리했다고 다시 정리하게 해달라고 하고, (중략) 약간 그런 식으로 자기 기분 표현할 때도 있고, 가끔 뭐 때문에 울면서 와요. 그 울음이 길어가지고 진정하기가 힘들었어요. 그래서 뭔가 울음이 길어지기 전에 뭔가를 해줘야 하는 긴장감이 있어요.

(F교사의 1차면담, 2018. 7. 23)

초임교사들은 지도가 필요한 상황을 인지하였지만 어떻게 상호작용해야 할지 어려워하였다. 다음의 C교사도 영아에게 잘못된 훈육을 함으로써 영아에게 상처를 주고 관계가 틀어질까 염려하였다.

초반에는 조심스러웠어요. 모든 게 다 저의 훈육으로 인해서 (중략) 상처를 받을 수 있다고 생각해서 되게 신경이 많이 쓰였어요. 그래서 계속 지켜봤어요. 메이트[팀티칭 하는]선생님들은 어떻게 하시는지, 훈육을 어떻게 하는지, (중

략) 선생님한테 계속 여쭙보면서 했던 것 같아요. 친구가 먼저 가져가려고 해서 친구를 때린 거니까 그런 부분에 대해서 마음을 읽어주시면 좋을 것 같다고 하시더라고요.

(C교사의 1차면담 2018. 7. 16)

C교사는 영아와 긍정적인 관계를 유지하면서도 부정적인 정서행동을 지도할 수 있는 상호작용을 고민하였고, 비슷한 상황에서 함께 팀티칭을 하는 경력교사는 어떻게 상호작용하는지 주의 깊게 관찰하며 스스로 배워나갔다. 또 C교사는 영아반의 상황이 다양하여 영아와 어떻게 상호작용해야 할지 모를 때에는 경력교사에게 조언을 구하기도 하였다.

다음의 G교사도 갈등상황에서 모든 영아들의 욕구를 만족시켜 줄 수 있는 상호작용에 어려움을 가졌다. G교사는 함께 팀티칭을 하고 있는 경력교사의 지도와 조언이 도움이 되었다고 이야기하였다.

제가 많이 고민했던 것도 갈등상황이 발생했을 때인데 ‘어떻게 하면 좋지?’하면서 오늘은 ‘진짜 안 싸웠으면 좋겠다.’하면서 그 부분은 진짜 너무 자신 없어서.. 그런 부분 피드백 많이 받았어요. 갈등을 해결하는 방법이 사람마다 또 다르더라고요. (중략) 나중에 끝나고 나면 이야기 해주시더라고요. 자기가 ‘중간에 이야기 하려다 어떻게 하는지 보려고 했다’고, ‘이럴 때는 뭐 어떻게 해야 한다.’ 이런 식으로 알려주세요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

갈등상황이 두려웠던 G교사는 경력교사의 직접적인 교수를 받으며 갈등 상황에 적절한 상호작용을 배워나갔다. 경력교사는 G교사가 영아들과 상호작용해 볼 수 있는 기회를 주었고, 보다 나은 상호작용방법과 기술을 조언하였다.

다음의 B교사는 상황에 적절한 행동을 옹이에게 안내하며 상호작용을 해

나갔다. 그러나 웅이의 위험한 행동은 반복되었고 B교사는 훈육상황에서 자주 마주하게 되는 웅이와의 관계에 대한 고민을 하였다.

어떻게 말해야 웅이가 내 말을 이해하고 그렇게 안하고 행동할지, 어떻게 하면 더 좋게 말해줄 수 있는지. 제가 말하는 걸 좋게 말해주고 싶고, 웅이는 맨날 안 된다고만 말하니까 미안해요. (중략) 웅이가 하려고 하던 걸 가능한 상황을 만들어 줘요. 점프하고.. “친구들 없을 때 점프하는 거야”하고, 아예 ‘안 돼’하고 이야기하기보다 하고 싶은 게 가능하도록 만들어 주고 싶은 거 같아요. 제지하기보다 (중략) 선생님들이 이야기 해주셨어요.

(B교사의 2차면담, 2018. 8. 20)

B교사는 경력교사의 조언을 통해 영아의 행동을 안내하고 지도하는 것도 필요하지만 영아의 욕구를 파악하고 이를 충족시켜줄 수 있는 환경을 구성해주는 것이 더 적절한 상호작용인 것을 배웠다.

직장어린이집 초임교사들은 영아의 행동이 안내와 지도가 필요함을 인식하면서도 영아와의 관계가 우려되어 행동지도에 어려움을 가졌다. 영아와의 관계의 질을 저해하지 않는 정서행동 지도방법을 고민하며 경력교사를 모델링하고, 직접 교수와 조언을 받으며 효과적인 상호작용을 배우고자 노력하였다.

3) 관계의 긍정적 변화: 다양한 관점에서 이해하기

직장어린이집 초임교사들은 영아와의 관계에서 갈등과 혼란이 지속되거나 적절한 대안을 찾지 못하는 어려움을 경험하였다. 그러나 초임교사들은 영아의 입장에서 바라보고 이해하고자 노력하였고, 초임교사는 자신의 상호작용이 잘못되었음을 인식하였다.

동생이 생긴 지 얼마 안 되었고, 월령이 빨라 의식하고 챙긴다고 하더라도 자연스럽게 순번이 늦어지게 되는 민아의 특수한 상황과 보편적인 만1세 후반에서 만2세 초반의 발달특성을 한 번이라도 더 생각해보게 된다.

(A교사의 저널, 2018. 6. 5)

A교사는 그 동안 월령이 빠르다는 이유로 민아에게 더 발달된 모습을 기대하였고, 민아 보다 월령이 느린 영아들을 우선적으로 상호작용했다. A교사는 저널에서 민아의 가족 상황과 만 1세의 보편적인 발달특성을 고려하며 부적절했던 자신의 상호작용을 반성하였다.

다음의 면담사례에서 G교사도 세영이의 연령과 발달특성을 고려하지 못했던 자신의 상호작용을 떠올리며 이야기하였다.

세영이는 친구가 할 때 차례를 기다려야 하는 걸 알지만 마음이 앞서서 수용하기 힘들어 하더라고요. 그럴 때 울고 소리 지르고 하는데 그 모습은 4살 아이의 모습이니까 이해가 되고 마음을 읽어주면 바로 또 진정하고 그러더라고요.

(G교사의 1차면담, 2018. 7. 30)

G교사는 세영이의 행동이 지도가 필요한 행동이 아닌 자신이 연령에 적절하지 않은 행동을 기대한 것임을 인식하였다. 세영이를 이해하게 됨에 따라 G교사는 세영이의 마음을 읽어줄 수 있게 되었고, 세영이는 이내 진정하였다.

다음의 F교사도 영아기 정서발달을 고려해 보자 영아의 급변하는 감정표현을 이해하게 되었다고 이야기하였다.

여기 앞에 다 젖을 때까지 울어요. 그러고 나서 다 풀리면 밥을 그렇게 두 그릇씩 먹었어요. 저는 약간 그 당시에는 그게 이해가 안됐거든요. ‘어떻게 저 기

분이 왔다 갔다 하지?’ 했는데, 어떻게 보면 4살이고 친구들 보다 예민해서 그런 거 같아요.

(F교사의 2차면담, 2018. 8. 28)

또한 초임교사들은 부모와 영아에 대한 정보를 자주 공유하고 소통하며 영아에 대한 이해의 폭을 넓히고자 하였다. 다음은 부모와의 면담을 통해 민정이가 어린이집에 다니기 전에 배변훈련을 실패했었던 경험이 있음을 알게 된 H교사가 작성한 저널이다.

가정과 이야기를 나누어 보니 조금 빠른 시기에 배변 훈련을 시도하여 실패하는 경험을 가졌었고 이후 변기에 앉기를 거부한다고 전해 들었다. 민정이가 느꼈을 변기에 대한 두려운 마음을 먼저 알아주고 위로해주었다면 민정이가 울음이 아닌 언어로 자신의 감정을 표현해 볼 수 있지 않았을까 하는 생각이 들었다.

(H교사의 저널, 2018. 5. 15)

H교사는 화장실에서 폭발적으로 울기만 하는 민정이를 이해하기보다 울음을 그치도록 상호작용하였다. 민정이는 울음을 멈추지 못했고 이러한 상황은 H교사를 어렵게 하였다. H교사는 면담에서 민정이의 상황을 알게 되었고, 그 이후로 민정이의 불편함과 어려움을 이해하고 적절한 상호작용을 할 수 있었다고 이야기하였다.

직장어린이집 초임교사들은 영아의 정서행동에 영향을 미치는 요인과 영아의 연령과 발달특성을 고려하여 영아를 이해하고자 노력하였다. 이를 통해 초임교사는 이전과 달리 영아를 긍정적으로 바라볼 수 있게 되었고 영아를 돕기 위한 상호작용을 시도하면서 관계가 긍정적으로 변화되는 것을 경험하였다.

4) 관계의 유지: 정서환기를 위한 시간 갖기

초임교사들은 영아와 부정적인 상황을 자주 마주하게 되면 영아의 행동을 부정적으로만 인식하게 되었고 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 힘든 경험을 하였다. 초임교사들은 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 위해 경력교사에게 도움을 요청하여 개인의 정서를 환기할 수 있는 시간을 가졌다.

저는 승민이가 힘든데, 수선화선생님[경력교사]이 그런 부분을 케어 해주시니까 승민이를 힘든 상황이 아닌 상황에서 마주 하니까 괜찮더라고요. (중략) 제가 힘들 때는 수선화선생님이 승민이를 토스[수용해서 상호작용] 해주시니까... 그러면 좀 제가 어느 선까지만 하고 안 할 수 있으니까

(H교사의 1차면담, 2018. 4. 25)

H교사는 함께 팀티칭을 하고 있는 경력교사와 상호작용에 어려움을 갖고 있는 승민이에 대해 이야기를 나누었다. H교사는 자신과 달리 경력교사가 승민이의 행동을 긍정적으로 인식하고 승민이의 특정 행동도 충분히 수용해 줄 수 있다는 것을 알게 되었다. 그래서 H교사는 승민이와 부정적인 상황에 있을 때 경력교사에게 도움을 요청하기로 협의하였고, 보다 긍정적인 상황에서 승민이를 마주할 수 있게 되었다고 이야기하였다.

다음은 승민이와 부정적인 상황에서 거리를 둔 H교사가 그 이후 변화된 점에 대해 연구자와 나눈 이야기이다. H교사는 승민이를 전혀 힘들지 않다고 인식하였다. H교사는 승민이와 긍정적인 상황에서만 마주한 것이 자신의 정서를 환기시키고, 긍정적인 관계를 유지하는데 도움이 되었다고 이야기하였다.

승민이 요즘 0도 안 힘들어요. 지금은 너무 많이 컸어요. 너무 감격해요. (중략) 너무 힘든 친구 중 하나였는데 이제 안 힘들어요. 이제는 듣고 이해하고 약간 따르려고 해요. 안 된다는 것도 알고 눈치껏 행동하려고 하더라고요.

(H교사의 2차면담, 2018. 7. 10)

연구자와의 2차면담에서 H교사는 경력교사와 승민이의 상호작용을 제3자의 입장에서 관찰하게 되면서 자신의 편견을 발견하고 반성의 시간을 가질 수 있었다고 이야기하였다. 또한 승민이의 행동은 성장·발달하는 과정에서 나타나는 일시적인 행동임을 이해할 수 있었던 경험을 하였다.

초임교사들은 영아와 지속적인 갈등을 겪게 되면 영아와의 관계에 부정적인 영향을 미침을 인식하였다. 이에 경력교사와 협의하여 영아와 부정적인 상황에서 의도적으로 거리를 둬으로써 자신의 정서를 환기하고 객관적으로 바라보는 시간을 가지며 영아와 관계를 유지하고자 노력하였다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 경험을 알아보기 위해 현장관찰과 심층면담을 통해 자료를 수집하고 분석하였다. 이를 통해 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계에 대한 실제적인 이해를 돕고, 직장어린이집의 질 향상을 위한 시사점을 제공하고자 하였다. 본 연구 결과를 연구문제에 따라 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1) 직장어린이집 초임교사와 영아와의 관계형성 과정

직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정은 ‘점진적인 적응과 관계의 시작’, ‘긴밀한 관계로의 발전’, ‘관계에서의 갈등과 변화’로 나타났다.

(1) 점진적인 적응과 관계의 시작

직장어린이집 초임교사들은 영아와 점진적으로 적응하며 관계를 시작하는 것으로 나타났다. 초임교사들은 적응과정에서 여러 과업에 적응해야하였고, 영아들의 반응에 따라 관계가 맺어지는 비주도적인 상호작용을 하는 것으로 나타났다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 직장어린이집 초임교사는 영아와 애착을 형성하고 적응하는 시기에 첫 직장생활에 적응해야하였고 동시에 영아교사의 역할을 배우며 함께 팀티칭을 하는 경력교사와도 좋은 관계를 형성해야하였다. 이는 초임교사가 새

로운 조직인 보육기관에 적응하는 것에서부터 어려움을 느끼고 있다는 전운숙(2011)의 연구와 유사한 결과이다. 또한 Katz(1972)의 ‘유아교사의 전문성 발달단계’에서 볼 수 있듯이 본 연구에 참여한 1~3년차 초임교사들은 생존기와 강화기 사이에 있기 때문에 본인의 생존과 적응뿐만 아니라 영아와도 긴밀한 관계를 형성하고 보다 질 높은 상호작용을 하고자 노력하고 있다. 그러나 초임교사들은 선행연구(김순환, 전셋별, 2010; 이완희, 박찬옥, 2005; 전운숙, 2011; 조혜진, 2007)와 같이 직전교육에서 영아 보육과 관련된 지식과 경험의 부족을 느끼고, 영아와 관계를 형성하기 위한 기술과 방법에서도 미숙함을 경험하였다. 직장어린이집 초임교사들은 일과 속에서 경력교사의 상호작용과 영아보육의 기술 및 방법을 직접 듣고 보며 체득하여 배워나갔다. 따라서 직장어린이집 초임교사들이 직적교육의 한계를 극복하고, 새로운 과업에 적응하고 배우고 있어 영아와 관계를 형성하는 과정에서 충분한 시간이 필요함을 알 수 있다.

둘째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와 관계를 시작함에 있어 영아의 애착반응에 의해 관계가 형성되는 비주도적인 역할을 하였다. 이는 경력교사도 적응 초기에 영아와 신뢰관계를 형성하는 것에 어려움을 갖는다는 선행연구(박소운, 서현아, 2015; 조희숙, 김운숙, 2011)와 유사한 맥락에서 이해되는 결과이다. 직장어린이집 초임교사들은 직전교육의 한계를 가진 채 다양한 과업을 수행해내야 하는 상황에 있어 경력교사 보다 영아와 관계를 형성하는데 더 많은 어려움을 경험하고 있다. 이들은 영아와 관계를 형성하기 위한 상호작용 방법과 기술이 부족하기 때문에 영아의 거부반응에 대해서는 간접적인 상호작용을 하며 영아의 반응을 지켜보는 태도를 나타내고 있다. 따라서 영아와 관계를 형성하는데 어려움을 갖고 있는 초임교사를 위해 영아와 관계를 형성하는 구체적인 상호작용의 방법과 기술을 배울 수 있는 실제적인 사례를 통한 교사교육이 필요함을 시사한다.

(2) 긴밀한 관계로의 발전

직장어린이집 초임교사들은 영아와 관계를 형성하는 과정에서 긍정적인 정서를 경험하였고, 영아에 대한 이해도가 높아지면서 더욱 긴밀한 관계로 발전해 나갔다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 직장어린이집 초임교사들은 일과에 적응된 영아의 모습을 발견하거나 이전보다 성장·발달한 영아의 모습을 통해 보람, 기쁨, 감동, 성취 등의 긍정적인 정서를 경험하였다. 이는 선행연구(송경섭, 2006; 조혜진, 2007; 최지현, 권경숙, 2012)와 같은 결과로 초임교사가 영아와 관계를 형성하는 과정에서 경험하는 긍정적인 정서는 자신의 직무에 대한 높은 만족감을 갖게 한다. 영아교사가 직무에 대한 만족도가 높을수록 영아-교사 관계를 친밀하게 인식한다는 이기영(2007)의 연구에서와 같이 초임교사가 높은 직무 만족도를 가지고 있을 때 영아와 긍정적인 상호작용을 자주하게 되고 이는 영아와 긍정적인 관계를 형성하는 데에도 도움이 되는 것이다. 이를 통해 초임교사가 영아와 관계를 형성하는 과정에서 경험하는 긍정적인 정서는 영아와 친밀한 관계를 형성하는데 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다.

둘째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와 친밀해지면서 영아의 부정적인 정서행동의 의미를 파악해 낼 수 있었고, 상황과 맥락에 따른 적절한 지도 방법을 결정하여 상호작용할 수 있는 능력을 길러갔다. 또한 영아의 정서를 개별 영아의 성향과 특성일 수 있음을 이해하고 영아들마다 적합한 상호작용의 방법과 기준을 찾아갔다. 이외에도 부모, 가정환경, 하원시간, 저녁식사여부 등 영아의 정서에 부정적인 영향을 미치는 요인에도 관심을 가졌다. 이는 교사들이 영아와의 관계를 대체로 긍정적으로 인식하고 있다는 선행연구(문정연, 2014; 양소영, 2014; 유주연, 2017; 윤아람, 2014; 이민영, 2015)의 결과와 유사한 맥락으로 이해할 수 있다. 직장어린이집 초임교사들은 영아와 함께 지내는 시간이 짧아지면서 영아의 부정적인 정서행동에 영

향을 미치는 요인들을 고려하여 영아에 대한 이해의 폭을 넓혀갔다. 영아의 부정적인 정서행동을 이해하는 것은 교사로 하여금 수용적인 태도를 갖게 하는데 영향을 미친다. 영아와 초임교사 간 친밀한 관계는 영아의 부정적인 정서를 이해하는데 도움이 되며, 반대로 초임교사가 영아를 이해하는 관점을 갖는 것은 영아와 긍정적인 관계를 형성하는데 도움이 된다. 따라서 초임교사가 영아의 정서행동을 이해하기 위해 다양한 관점을 고려하여 상호작용하는 것은 영아-교사 관계의 질을 높일 수 있는 중요한 교사의 역할이다.

(3) 관계에서의 갈등과 변화

첫째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와의 관계에서 영아의 거부반응으로 인해 관계를 시작하지 못하거나, 애착을 형성하는데 실패를 경험하였다. 이는 이재순(2014)의 연구와 같은 결과로 교사를 거부하는 영아의 반응은 초임교사가 해결하기 힘든 어려움이다. 또 초임교사는 영아와 긴밀한 관계에서도 부정적인 정서행동에 대해 적절한 상호작용을 하는 것에 어려움을 갖는 등 영아와의 관계에서 여러 갈등을 겪는 모습을 나타냈다. 이는 영아와의 관계에서 여러 갈등으로 어려움을 겪고 있는 초임교사에게 어떠한 도움이 필요한지 그들의 요구를 들어볼 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와의 관계에서 반복되는 갈등을 스스로 해결하지 못하고 지속적인 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 이상의 결과는 영아교사의 교사효능감과 사회적 지지가 교사의 소진과 관련이 있다는 정순희(2013)의 연구를 통해 이해할 수 있다. 초임교사가 영아와의 관계에서 갈등을 해결할 수 있는 방법을 스스로 찾지 못하고 지속적인 어려움을 겪는 환경은 초임교사의 성취감과 개인적 효능감에 부정적인 영향을 미친다. 이는 초임교사의 소진을 유발하게 되는 요인이 된다. 그러나 초임교

사에 대한 사회적 지지는 교사의 정서적 고갈을 완화시키는 역할을 한다. 따라서 영아와의 관계에서 스스로 해결하기 어려운 갈등을 갖고 있는 초임 교사에 대한 사회적 지지가 필요하다. 초임교사의 어려움을 상황적 맥락을 통해 이해하고 조언해 줄 수 있는 경력교사 또는 원장 등의 사회적 지지는 초임교사의 소진을 낮추는데 도움이 됨을 알 수 있다.

셋째, 직장어린이집 초임교사는 갈등을 겪고 있는 영아와의 관계에서 함께 팀티칭을 하고 있는 경력교사의 도움을 받으며 긍정적인 관계로 변화되는 경험을 하였다. 이는 오윤영(2013)의 연구에서 경력교사는 서로에 대한 평가와 피드백을 통한 깨달음을 얻도록 하며 이는 자신에 대한 성찰과 교사로서의 정체성, 올바른 가치관 형성에 도움을 준다는 결과와 유사한 맥락이다. 영아의 관계에서 경력교사는 초임교사가 영아의 부정적인 정서행동을 이해할 수 있도록 돕고, 긍정적인 관계를 유지시켜 줄 수 있는 상황과 맥락에 적절한 상호작용을 조언하는 역할을 하였다. 이를 통해 직장어린이집 초임교사들은 영아의 새로운 면을 발견할 수 있는 시각을 가질 수 있게 되었고 상황과 맥락에 적절한 상호작용을 배울 수 있었다. 따라서 직장어린이집 초임교사가 영아와 긍정적인 관계를 형성하고 유지하는데 함께 팀티칭을 하는 경력교사의 역할과 자질이 직접적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

2) 직장어린이집 초임교사가 영아와의 관계에서 경험하는 어려움

직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해나가는 과정에서 장시간 보육일과와 저녁식사의 운영, 개방적인 보육환경, 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치와 역할 등에 따른 측면이 영아와 질 높은 상호작용을 하며 긍정적인 관계를 형성하는데 부정적인 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 직장어린이집 초임교사들은 장시간 보육일과와 저녁식사 운영으로 영아들과 반응적으로 상호작용하는 것에 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 직장어린이집 초임교사들은 어린이집에서 오랜 시간 동안 지내며 저녁 식사까지 하는 것은 영아들에게 신체적, 정서적 어려움을 갖게 하고, 부정적인 정서를 유발하는 환경으로 인식하였다. 초임교사들은 장시간 부모를 기다리는 영아가 갖는 정서를 함께 공유해줄 수 있을 뿐 직접적인 도움을 줄 수 없다는 것을 경험하였다. 이 뿐만 아니라 직장어린이집 학부모들은 회사의 복지차원에서 설치된 직장어린이집을 충분히 이용할 부모의 권한과 자유가 있다고 인식하였다(변윤지, 이대균, 2015; 서혜정 외, 2017; 황해익 외, 2012). 이에 초임교사들은 영아가 갖는 어려움을 교사만이 감내해야 할 몫으로 여기게 됨으로써 교사 역할의 회의감을 경험하는 것으로 나타났다.

또한 당직체제로 운영되는 오전, 오후 통합시간에는 영아가 애착을 맺고 있는 담임교사가 부재한 상황이 잦다. 이러한 환경은 영아에게 부정적인 정서를 즉각적으로 반응해 주기 어렵게 하였고 불안을 유발시켰다. 게다가 장시간 보육 환경은 10시간 이상 영유아와 함께 지내는 교사의 신체적·정신적 소진(송경섭, 2006)을 가져왔고, 영아교사들이 식사시간에 높은 소진을 경험한다는 강경희, 전홍주(2012)의 연구결과에서 볼 수 있듯이 직장어린이집의 저녁식사 시간은 식사를 거부하는 영아와 소량이라도 식사를 제안해야 하는 초임교사 간에 갈등이 유발될 수밖에 없는 환경으로 나타났다. 이는 신혜영, 이은해(2005)의 연구결과를 통해서도 이해할 수 있다. 초임교사가 갖은 소진과 회의감은 낮은 직무만족도로 이어지게 되며 영유아와의 상호작용에서 온정적이고 반응적인 태도를 갖는데 부정적인 영향을 미치게 된다. 따라서 초임교사의 반응적인 상호작용을 어렵게 하는 직장어린이집의 장시간 보육과 저녁식사 운영은 영아와 교사의 관계에 부정적인 영향을 미치는 요인이 됨을 알 수 있다.

둘째, 직장어린이집의 개방적인 보육환경은 초임교사가 영아의 정서행동을 지도하는데 어려움을 주는 것으로 나타났다. 학부모가 어린이집에 자유롭게 왕래할 수 있고 실외공간도 개방적인 직장어린이집의 환경은 부모들로부터 신뢰를 얻을 수 있지만, 영아가 부정적인 정서를 표출하는 상황에서는 주변 이목을 끌게 할 뿐만 아니라 교사의 반응도 주목하게 하는 것으로 나타났다. 더욱이 초임교사들은 상황에 따라 영아의 울음이 길어지면 확대하는 교사로 보일 것을 우려하며 영아에게 적절한 행동을 안내하고 지도하기 보다 울음을 그칠 수 있도록 회유하여 상황을 종결시키기 된다고 하였다. 이는 교사의 신념이 영아와 교사의 상호작용의 기초를 형성하고 보육의 질에 절대적인 영향을 미치며, 교사의 효능감 중 개인적 효능감이 영아와의 상호작용에 더 많은 연관이 있다는 임옥희(2006)의 연구결과를 통해 이해할 수 있다. 직장어린이집의 개방적인 환경은 자신의 교육신념에 대한 혼란을 가져왔고, 영아와의 상호작용에서 다양한 방법을 시도해보고 더 나은 교수 방법을 찾고자 하는 교사의 개인적 효능감을 낮추는 환경으로 나타났다. 이는 교사 효능감이 높을수록 영아와 교사와의 관계에서 양질의 상호작용을 추구하려는 노력이나 행동을 더 많이 하게 된다는 신혜영, 이은혜(2005)의 연구 결과와도 같은 맥락이다. 따라서 직장어린이집의 개방적인 보육환경은 보육의 질에 절대적인 영향을 미치는 초임교사의 신념과 상호작용의 질에 영향을 미치는 교사의 개인적 효능감에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

셋째, 팀티칭을 하는 영아반에서 직장어린이집 초임교사는 수용과 배움의 입장에서 있어 영아와 자발적인 관계를 형성하는데 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 초임교사는 영아와의 상호작용 시 경력교사의 지도하에 움직였으며, 영아를 바라보는 시각에서 경력교사와 차이를 인지하였고, 경력교사의 상호작용이 부적절함을 판단하였지만 자신의 생각을 드러내지 못했다.

이는 경력교사가 반에서 주도권을 갖고 있어 두 교사 사이에서의 의사결정권이나 책임의식 등이 동등하지 않다는 서혜정, 이수윤, 고지민(2013)과 이명순(2002)의 연구에서 같은 맥락으로 해석된다. 초임교사는 경력교사와 팀티칭을 하는 동료이기 전에 선·후배 관계이고 배움의 위치에 있다. 또한 초임교사는 함께 팀티칭을 하는 경력교사와 1년 동안 긍정적인 관계를 유지해야하기 때문에 영아와의 상호작용 시 자신의 의도를 적극적으로 표현하지 못하는 것으로 해석된다.

직장어린이집 초임교사들은 영아의 성장과 발달을 돕기 위한 자신의 교육신념에 따라 의미 있는 상호작용을 스스로 결정하기보다 경력교사의 안내에 수용하며 관계를 형성하는 것으로 나타났다. 또한 경력교사는 초임교사와 영아의 상호작용에 직접적으로 개입하였고 초임교사의 의도와는 다른 방향으로 상호작용하고 상황을 종결하였다. 이는 교사효능감 증진에 동료교사 간 협력관계가 직접적인 영향을 준다는 류경희, 강상(2015)의 연구결과와 같은 입장으로 해석된다. 팀티칭을 하는 경력교사와의 교육관 차이, 비협력적인 관계는 초임교사의 교사효능감을 낮추게 함으로써 영아와의 긴밀한 상호작용을 방해하는 결과를 가져옴을 알 수 있다.

따라서 팀티칭을 함께 하는 경력교사와의 관계에서 초임이라는 위치는 초임교사가 영아와 자발적으로 상호작용하며 관계를 형성하는데 어려움을 주는 요인임을 알 수 있다. 그러나 팀티칭에 있어 교사의 경력, 학력, 연령은 교사들 간의 관계를 불평등하게 하는 요인이지만 함께 팀티칭을 하는 교사에 대한 존중과 반에서의 동등한 역할과 책임을 갖는 것은 효과적인 팀티칭을 위한 중요한 요건이다(이명순, 2002). 그러므로 초임교사와 경력교사 간의 협력적이고 평화로운 관계를 형성하는 것은 팀티칭의 효과를 높임으로써 초임교사와 영아의 관계에도 긍정적인 영향을 미침을 시사한다.

넷째, 직장어린이집 초임교사들은 부모대면과 소통에 소극적으로 참여하고 있어 영아에 대해 이해하는데 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 초임교사는 교사, 영아, 부모와의 관계가 서로 영향을 미치며, 특히 부모와의 긴밀한 소통이 중요하다고 인식하였다. 하지만 연구에 참여한 직장어린이집의 초임교사들 중 1년차 교사들은 어린이집의 상황에 따라 ‘부담임’이라는 직위에 있어 담임보다 소극적인 역할을 하며 여러 반을 보조하였다. 그리고 2년차, 3년차 교사도 경력교사와 팀티칭을 하는 경우, 등·하원지도, 전화상담, 부모면담 등에서 참여 기회가 낮은 것으로 나타났다. 또한 직장어린이집 영아들은 주로 오전, 오후 통합반을 이용하고 있어(양미선 외, 2017) 담임교사가 당직이 아닐 경우에는 부모 대면 기회가 적어 면대면 소통에 제한이 있다. 이는 부모-교사 간 협력관계가 교사효능감에 직접적인 영향을 미친다는 류경희, 강상(2015)의 연구결과와 비슷한 맥락에서 이해된다. 영아와 교사의 관계가 긴밀해지면 부모와 나눌 이야깃거리들이 많아지게 되고 이는 점차 부모와의 공통 관심사를 형성하게 됨에 따라 영아에 대한 많은 정보를 수집할 수 있게 되어 영아에 대한 이해를 도모한다. 따라서 부모와 적극적으로 소통하고 협력관계를 형성하기 어려운 직장어린이집 초임교사의 환경은 초임교사의 교사효능감에 부정적인 영향을 미치며, 영아를 깊이 있게 이해하고 영아와 질 높은 상호작용을 하는 것에 어려움을 주는 요인임을 보여준다.

다섯째, 직장어린이집 초임교사들은 팀티칭에서 교사역할 수행에 대한 부담감으로 영아의 개별특성을 고려한 역할수행에 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 초임교사들은 팀티칭에서의 주도교사 역할을 할 때 수업 전개 또는 일과 운영에 치중하여 영아와의 관계를 간과하였다. 이명순(2002)의 연구에서 팀티칭 교사 간 협력정도를 살펴보면 계획·실행·평가의 과정 중 계획의 단계에서만 주로 협력이 이루어지며, 진행단계부터는 주도교사역할

을 맡은 교사가 실행하는 것을 볼 수 있다. 본 연구의 결과에서도 초임교사들은 주도교사 역할을 할 때 계획한 활동을 전개해나가며 높은 압박감을 경험하였다. 이러한 과정에서 영아의 흥미나 정서 등을 살피지 못한 교사 주도의 상호작용을 하였고 일과 운영에 있어서도 융통성을 갖기보다 일과에 차질 없이 진행될 수 있도록 영아들의 행동을 재촉하는 상호작용을 하게 되는 것으로 나타났다. 이는 경력이 적은 1, 2년차 교사들이 아동과의 상호작용, 하루일과 진행, 교수행위에서 어려움을 갖고 있어 스트레스 요인이 됨을 지적한 김보들맘, 신혜영(2000)의 연구 결과를 통해 이해할 수 있다. 팀티칭을 하는 직장어린이집에서 교사의 역할은 보육 상황에 따라 융통성 있게 이루어진다. 하지만 초임교사는 영아보육에 대한 지식과 이해, 교수능력의 부족을 경험하고 있어 교사 역할을 융통적으로 수행하는데 압박감과 스트레스를 갖게 된다. 또한 직장어린이집 초임교사는 경력교사와 원장으로부터 평가를 받는 입장에 있어 자신의 교수능력을 낮게 평가 받을 것에 대한 우려와 팀티칭을 하는 경력교사에게 불편함을 주지 않아야 한다는 생각을 갖고 있다. 이러한 초임교사의 특성과 팀티칭에서의 위치는 영아의 개별특성을 고려한 역할을 수행하는 것에 어려움을 주는 요인이 됨을 알 수 있다.

종합하면, 직장어린이집의 운영·구조적 측면 중 장시간보육과 저녁식사 운영, 개방적인 보육환경, 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치와 역할에 따른 측면은 직장어린이집 초임교사가 영아와 질 높은 상호작용을 하며 긍정적인 관계를 형성하는데 부정적인 영향을 미치는 요인이 됨을 알 수 있다.

3) 영아와의 관계형성 및 유지를 위한 직장어린이집 초임교사의 노력

직장어린이집 초임교사는 영아와 친밀해지고 애착을 형성하기 위해 자신만의 관심과 애정표현의 전략을 세웠으며, 일과 속에서 경력교사의 상호작

용을 모델링하여 관계의 질을 향상시키고자 하였다. 또한 갈등을 겪고 있는 영아와의 관계를 긍정적으로 변화시키기 위해 다양한 관점에서 영아를 이해하고자 하였으며, 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 위해 정서를 환기할 수 있는 시간을 갖는 것으로 나타났다. 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와 관계형성을 위해 자신만의 관심과 애정표현의 전략을 세우는 것으로 나타났다. 초임교사들은 영아들에게 관심과 애정을 어떻게 표현하여야 할지에 대한 막연함을 갖고 있어 영아와 관계를 형성하는데 어려움을 경험하였다. 이에 직장어린이집 초임교사들은 애정적인 경력교사의 상호작용에 영향을 받아 영아를 자주 안아주며 스킨십을 하였고, 영아가 느끼는 정서를 공감해주며 긍정적인 언어를 자주 사용하는 등 관심과 애정을 적극적으로 표현하고자 노력하였다. 이는 문정연(2014)의 연구에서 교사의 긍정적인 정서표현이 영아-교사 관계의 친밀감에 영향을 준다는 결과에서 확인할 수 있듯이 초임교사들은 긍정적인 정서표현을 통해 영아와 안정적으로 애착을 형성할 수 있었던 경험을 하였다. 또한 직장어린이집 초임교사들은 영아와 관계를 형성하기 위해서는 함께 팀티칭을 하는 경력교사 보다 더 많은 노력이 필요함을 깨달았다. 이에 따라 초임교사들은 긍정적인 정서표현이 영아와 긴밀한 라포를 형성하는데 도움이 됨을 인식하고 자신만의 애정표현의 전략을 세우는 노력을 하고 있다.

둘째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와의 관계의 질을 향상시키기 위해 경력교사와 논의하여 상황과 맥락에 따른 적절한 상호작용을 배우고 있는 것으로 나타났다. 초임교사들은 영아와 애착을 맺고 긴밀한 관계를 형성하였지만 영아의 모든 행동을 긍정적으로 인식하지 않았다. 영아가 부정적 정서를 지속적으로 나타내거나, 일과에 부적응적인 행동, 교사의 안내가 필요한 행동을 자주하는 경우, 초임교사들은 이에 대한 적절한 대처방법을 결정하는데 어려움을 경험하였다. 또한 초임교사들은 자신의 잘못된 훈육으로

인해 영아가 상처 받고 교사와의 관계에 악영향을 미치게 될 것을 염려하기도 하였다. 팀을 이루어 함께 일하는 초임교사에게 경력교사는 발달의 자극제가 된다고 한 이명순(2002)의 연구와 같이 직장어린이집 초임교사들은 주로 함께 팀티칭을 하는 경력교사에게 조언을 구하였다. 일과 중 경력교사의 상호작용을 직접 보고 들으며 배웠고, 경력교사는 초임교사의 상호작용에서 수정해야 할 부분을 안내해 주며 직접교수를 하였다. 이는 경력교사가 초임교사의 전문성을 높이는데 긍정적인 영향을 미친다고 한 이금순(2017), 이소연(2015)의 연구와 같은 맥락으로 해석된다. 따라서 초임교사들은 경력교사와 함께 팀티칭을 하면서 다양한 상황과 개별 영아의 특성을 파악하고 영아와의 관계의 질을 높이는 상호작용을 하고자 노력하고 있다.

셋째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와 긍정적인 관계를 형성하기 위해 다양한 관점에서 영아를 이해하고자 노력하는 것으로 나타났다. 직장어린이집 초임교사들은 영아의 부정적인 정서를 지도하는 상황에서 좀 더 기다려주고 수용해 주지 못했음에 대한 후회로 정서적 어려움을 경험하였다. 이러한 교사의 스트레스는 교사의 행동으로 나타나고, 이는 교사의 상호작용 및 보육의 질에도 부정적인 영향을 미치게 된다(김보들맘, 신혜영, 2000). 반면 이선미, 이승미(2013)의 연구에서 교사의 정서노동이 상호작용의 질을 높일 수 있으며 나아가 보육의 질을 높이는 요인이 된다고 보았다. 이는 교사가 자신의 정서를 감추고 영아와 질 높은 상호작용을 위해 경험하게 되는 정서노동은 보육의 질을 높이게 되는 것을 의미한다. 본 연구에서도 초임교사들은 갈등을 겪고 있는 영아와 긍정적인 관계로 변화시키기 위해 영아의 월령, 발달수준을 되새기며 영아를 이해한 상호작용을 하고자 노력하였다. 이외에도 초임교사들은 부모면담, 알림장, 경력교사와의 논의내용 등을 통해 영아의 개별특성, 가정환경 등의 정보를 얻음으로써 영아에 대한 이해도를 높여나갔다. 이는 이승연, 유주연(2016)의 연구에서 교사가 영아의 정서를

이해하고 마음을 읽어주는 것은 영아가 교사에게서 존중받고 있음을 느끼게 한다는 연구 결과를 통해 해석할 수 있다. 교사가 영아를 이해하고자 하는 노력을 함으로써 영아는 교사로부터 존중받고 있다고 느끼게 되고 영아와 교사의 관계는 긍정적으로 변화할 수 있게 된다. 초임교사들은 점차 경험이 쌓이면서 영아의 부정적인 정서와 행동에 대해 종결지향적인 상호작용 보다 수용과 이해중심의 상호작용을 더 많이 하고자 노력하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 영아에 대한 이해를 기반으로 한 수용적인 교사의 상호작용은 영아의 발달과 영아와 교사의 관계에 긍정적인 작용을 하게 됨을 알 수 있다.

넷째, 직장어린이집 초임교사들은 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 위해 경력교사와 협의하여 교사 개인의 정서를 환기할 수 있는 시간을 갖는 것으로 나타났다. 초임교사들은 갈등을 겪고 있는 영아와의 관계에 대해서 경력교사와 자주 논의하였다. 그리고 자신이 편견을 가지고 있고, 부정적인 정서를 해소할 수 있는 시간이 필요함을 인식하였다. 초임교사들은 경력교사와 협의를 통해 영아와 부정적인 상황에서 거리를 두고 교사 개인의 정서를 환기할 수 있는 시간을 가졌다. 이는 남미경, 박봉환(2017)의 연구에서 교사의 회복탄력성이 높을수록 교사-유아 상호작용 수준이 높다는 결과와 유사한 맥락으로 이해할 수 있다. 직무에서 갖는 스트레스와 역경 등을 잘 대처하고 극복할 수 있는 힘인 회복탄력성은 교사로서의 효능감도 높여 영아의 신호에 민감하게 반응함으로써 적절한 대처를 할 수 있다(정미라, 권정윤, 이미나, 2016). 초임교사가 정서를 환기할 수 있는 시간은 교사의 스트레스를 낮추고 부정적인 정서가 해소되며, 영아에 대해 객관적으로 바라보고 이해할 수 있는 시간이 됨을 의미한다. 따라서 초임교사가 자신의 탄력성을 관리할 수 있는 시간을 갖는 것은 영아와의 관계에서 어려움을 극복하고 보다 긍정적인 상호작용을 촉진시킬 수 있음을 시사한다.

종합하면, 초임교사들은 직장어린이집의 다양한 상황적 맥락 속에서 영아와의 관계에 변화와 갈등 그리고 회복의 과정을 겪고 있었다. 1년~3년까지의 초임교사 시기는 가장 의욕적이고 적극적이며 애착안정성도 높은 시기라고 윤혜영, 김상희(2010)의 연구에서 언급했듯이, 본 연구를 결과에서도 직장어린이집 초임교사들은 영아와의 관계의 질을 높이기 위해 열의를 갖고 노력하고 있음을 살펴볼 수 있었다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 직장어린이집 초임교사는 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서 ‘점진적인 적응과 관계의 시작’, ‘긴밀한 관계로의 발전’, ‘관계에서의 갈등과 변화’를 경험하였다.

둘째, 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성해 나가는 과정에서 직장어린이집의 운영·구조적 측면과 팀티칭을 하는 영아반에서 초임교사의 위치·역할에 따른 측면에 의해 영아와 질 높은 상호작용을 하며 긍정적인 관계를 형성하는데 부정적인 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 따라서 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성하는 과정에서 경험하는 실제적인 어려움을 알고, 이에 대한 관심과 지원이 필요함을 시사한다.

셋째, 직장어린이집 초임교사는 영아와 관계를 형성하기 위해 또는 긍정적인 관계를 유지시키기 위해 다음과 같은 노력을 하는 것으로 나타났다. 직장어린이집 초임교사들은 영아와 관계를 형성하기 위해 자신만의 관심과 애정표현의 전략을 세웠으며, 관계의 질을 향상시키기 위해서는 경력교사와 논의하며 일과 속에서 효과적인 상호작용을 배워나갔다. 그리고 갈등을 겪

고 있는 영아와의 관계를 긍정적으로 변화시키기 위해 영아와 관련된 다양한 측면을 고려하여 부정적인 정서행동을 이해하고자 노력하였다. 마지막으로 영아와 긍정적인 관계를 유지하기 위해 경력교사와 협의하여 자신의 정서를 환기할 수 있는 시간을 갖는 것으로 나타났다.

마지막으로 본 연구의 한계점을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구대상은 서울시에 소재한 직장어린이집 영아반 교사 1~3년 차를 대상으로 연구가 진행되어 초임교사가 근무하는 기관의 특수성, 초임교사가 속한 팀티칭제의 구성과 특성 등에 따른 차이를 세밀하게 보여주지 못한 제한점이 있다. 후속 연구에서는 직장어린이집의 직영과 위탁형, 팀티칭에서 초임교사의 위치와 역할 등을 고려한 직장어린이집의 초임교사와 영아 관계를 구체적으로 살펴볼 수 있는 연구가 필요하다.

둘째, 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계는 장시간에 걸쳐 지속적으로 연구할 필요가 있다. 본 연구는 약 5개월간 수행된 연구로 초임교사와 영아의 관계에 대한 경험을 심층적으로 탐구하고 이해하는 데에는 한계가 있을 수 있다. 또한 직장어린이집 초임교사가 영아와 관계를 형성하는 과정에서 경험하는 어려움은 식사시간과 오후일과에서도 나타났지만 이에 대한 현장 관찰이 이루어지지 못한 한계가 있다. 따라서 1학기 초에서 2학기 말까지의 1년의 과정을 걸쳐 장기적으로 살펴보고 오전일과 뿐만 아니라 오후일과를 관찰하는 것은 영아와 교사의 관계형성과 변화하는 과정 등을 보다 심층적으로 이해하는데 도움이 될 것이다.

참 고 문 헌

- 강우란(2002). **여성인력과 기업경쟁력**. 서울: 삼성경제 연구소.
- 강경희, 전홍주(2012). 어린이집 교사의 식사지도 방법과 지도과정에서의 어려움. **유아교육학논집**, 16(1), 275-303.
- 강유선(2006). 유아의 보육경험과 애착유형 및 사회적 능력과의 관계. 성신여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 강호재(2005). 직장보육시설운영의 활성화방안에 관한 연구: 서울시 여성공무원에 대한 조사를 중심으로. 서울시립대학교 도시과학대학원. 석사학위논문.
- 구수연(2006). 영아프로그램에서의 교사역할. **한국열린유아교육학회·강원유아교육학회 2006년 하계 학술대회 논문집**, 135-147.
- 국립국어원 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr>에서 검색. 2018년 10월 7일 인출.
- 권경숙, 박지영(2010). 어린이집 영아 안전사고에 대한 원장과 교사의 경험 및 영아 안전교육. **한국유아교육·보육복지연구**, 14(4), 7-31
- 권연희(2013). 보육교사의 생활만족에 대한 조직풍토, 자아존중감, 직무스트레스의 영향. **한국영유아보육학**, 74(0), 131-151.
- 근로복지공단(2017). 2017년도 직장어린이집 설치와 운영.
- 김경란(2006). 놀이에서 나타난 영아의 교사 및 또래와의 관계 탐색. 중앙대학교 대학원. 박사학위논문.
- 김경호(2006). 직장보육시설의 운영개선방안에 관한 연구. **김천과학대학 논문집**, 32(0), 7.
- 김교성, 김경희(2003). 직장보육시설과 일반보육시설 이용하는 여성근로자의 보육의 질에 대한 평가와 만족도 및 격리불안정도에 관한 비교 연구. **한국영유아보육학**, 33(0), 1-22.

- 김기철, 신애선(2016). 영아교사의 전문성, 민감성, 행복감과 영아-교사 상호작용의 관계 및 영향력. **한국보육학회지**, 16(2), 57-82.
- 김보들맘, 신혜영(2000). 어린이집 교사의 직무 스트레스에 관한 탐색적 연구. **유아교육연구**, 20(3), 253-276.
- 김숙령(2016). 어린이집 이용 영유아의 어머니와 교사에 대한 애착과 교사의 반응성과의 관계. **한국산학기술학회논문지**, 17(4), 215-221.
- 김순환, 전셋별(2010). 경력에 따른 영아반 교사들의 어려움과 관심사, 현직교육요구에 관한 고찰. **한국교원교육연구**, 27(3), 239-267.3.
- 김양희(2006). **여성, 리더 그리고 여성 리더십**. 서울: 삼성경제 연구소.
- 김연경, 이승연(2013). 영아-교사 간 상호작용 동시성 분석. **한국교원교육연구**, 30(3), 123-151.
- 김영옥, 오은진, 한지영(2014). **여성 경력단절 예방 강화를 위한 법제도 개선방안 연구**. 서울: 한국여성정책연구원.
- 김영천(2017). **질적연구방법론 I**. 파주: 아카데미프레스.
- 김유진(2003). 영아보육교사의 전문성 인식과 직무스트레스에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은설, 유해미, 최은영, 배운진, 양미선, 김정민(2015). **2015년 전국보육실태조사-가구조사 보고**. 서울: 보건복지부·육아정책연구소.
- 김은영, 박은혜(2006). 유치원 교사의 직무 분석. **한국교원교육연구**, 23(2), 303-323.
- 김은혜(2018). 직장어린이집 영아반 교사의 보육 경험이야기. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인숙(2010). 보육교사-영아 간 영아의 애착안정성과 사회·정서 행동과의 관계. **교육연구논총**, 31(2), 1-17.
- 김정신, 노은호, 이행숙, 정해은, 조희진(2004). 보육과 현장중심 교육과정 개발-

- DACUM법을 중심으로-. **한국영유아보육학**, 36(0), 147-175.
- 김정희, 정희정(2017). 영아교사의 개인변인에 따른 원장역량, 영아-교사 관계, 코칭역량의 차이. **아동교육**, 26(2), 5-22.
- 김현지, 조복희(2009). 영아-교사의 상호작용 증진을 위한 보육교사교육 프로그램 구성 및 효과성에 관한 연구. **한국생활과학회지**, 18(6), 1221-1235.
- 김현진(2012). 보육교사의 기관변인에 따른 역할수행 인식에 관한 연구. **한국보육학회지**, 12(2), 47-66.
- 김효민, 박정윤, 김양희(2006). 취업모의 보육서비스 이용만족도 및 개선에 대한 연구. **대한가정학회지**, 44(6), 79-86.
- 남미경, 박봉환(2017). 보육교사의 행복감과 교사-영아 상호작용의 관계에서 회복탄력성의 매개효과. **생태유아교육연구**, 16(4), 1-24.
- 류경희, 강상(2015). 유아교사의 정서지능, 동료교사 협력관계, 부모-교사 협력관계와 교사효능감 간의 구조모형 분석. **한국유아교육·보육복지연구**, 19(2): 204-225.
- 마혜진, 이정옥(2015). 영아교사 관련 변인이 영아교사와 영아의 사회, 정서관계에 미치는 영향. **한국유아교육학회**, 2015(1), 547-547.
- 문연심, 강경민(2015). 직장어린이집 교사현신과 교사효능감과의 관계. **한국보육지원학회지**, 11(5), 173-190.
- 문정연(2014). 영아의 기질 및 교사의 정서표현성이 영아-교사 관계에 미치는 영향. 연세대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 문혁준(2017). 직장어린이집 이용 부모의 만족도 향상을 위한 기초 연구. **생애학회지**, 7(2), 39-58.
- 박남희, 이대균(2014). 만 1세 영아반 교사가 느끼는 어려움과 보람에 관한 연구. **생태유아교육연구**, 13(2), 41-69.
- 박소윤, 서현아(2015). 어린이집 초기적응과정에서 나타난 영아반 보육교사의 어

- 려움. **한국보육지원학회**, 11(2), 331-354.
- 박정빈, 김은심, 유선희(2010). 영아반 교사가 직면하는 어려움. **변형영유아교육 연구**, 4(2), 65-87.
- 박정화(2014). 영아의 어린이집 적응을 위한 영아-어머니, 영아-교사 관계 탐색. **한남대학교 대학원 석사학위논문**.
- 박희숙(2014). 24시간 어린이집 교사-영유아의 상호작용이 영유아 정서지능에 미치는 영향. **육아지원연구**, 9(1), 267-285.
- 배미연, 이순복(2015). 영아-교사 관계가 영아의 교사에착안정성과 어린이집 적응에 미치는 영향. **어린이문학교육연구**, 15(2), 339-360.
- 변윤지(2015). 직장어린이집 교사의 어려움과 바람. **아동교육연구**, 35(2), 165-187.
- 보건복지부(2013). **2012년 전국보육실태조사-어린이집조사보고**. 서울: 보건복지부.
- _____ (2017a). 보건복지백서. <http://www.mohw.go.kr>에서 2018년 10월 11일 인출.
- _____ (2017b). 보육통계. <http://www.mohw.go.kr>에서 2018년 10월 11일 인출.
- _____ (2018a). **보육사업안내**. 서울: 보건복지부.
- _____ (2018b). 보건복지부 보도자료. <http://www.mohw.go.kr>에서 2018년 12월 20일 인출.
- 보건복지부, 고용노동부(2017). 직장어린이집 실태조사결과. <http://www.mohw.go.kr>에서 2018년 10월 11일 인출.
- 서수진(2013). 보육교사의 코칭역량이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. **남서울대학교 석사학위논문**.
- 서은희, 이미숙(2011). 부모의 직장보육시설만족도가 양육스트레스, 직무몰입과 직무만족에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 7(1), 41-65.
- 서혜정, 이수윤, 고지민(2013). 만 2세 반 담임교사의 팀티칭 보육 경험에 관한 내러티브 탐구. **한국유아교육·보육복지연구**, 17(3), 230-264.
- 서혜정, 이현희, 배지희(2017). 직장어린이집 영아반 보육교사가 경험하는 부모와의

- 의사소통 어려움 및 극복을 위한 노력. **유아교육학논집**, 21(4), 79-107.
- 서희정(2016). 직장어린이집 교사의 직무경험에 관한 내러티브 탐구. 단국대학교 대학원 박사학위 논문.
- 송경섭(2006). 직장보육시설 보육교사의 생활문화 탐구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 송나리(2012). 유아 문제행동 지도에 대한 초임교사들의 인식과 어려움. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성소영, 심영희(2013). 영아교사와 유아교사 역할수행에 관한 보육교사의 인식 차이. **아동교육**, 22(2), 121-138.
- 성은영, 최승연(2015). 만 1세 신입영아교사의 어려움 탐색. **어린이문학교육연구**, 16(3), 385-403.
- 손지미(1991). 우리나라 직장탁아사업의 효과에 관한 연구-경영주 및 근로자에 대한 긍정적 효과를 중심으로. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송경섭(2006). 직장보육시설 보육교사의 생활문화탐구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 신수진(2015). 민간 어린이집 영아반 교사의 보람과 어려움. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집**, 2015(0), 493-493.
- 신애선(2017). 영아교사의 애착 및 영아의 몸짓과 영아 언어발달 간의 관계. **한국보육학회지**, 17(4), 121-143.
- 신혜영, 이은혜(2005). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. **아동학회지**, 26(5), 105-121.
- 심숙영, 김점연(2005). 유아의 놀이행동과 놀이성에 대한 보육 프로그램의 질 평가 변인예측. **미래유아교육학회지**, 12(1), 361-383.
- 안문실(2013). 영아의 사회·정서적행동과 교사-영아 상호작용행동과의 관계. **열린부모교육연구**, 5(1), 55-72.

- 안지혜(2014). 영아 초기 적응과정에서 영아보육교사가 경험한 어려움과 적응기간의 의미. **한국보육학회**, 14(3), 81-105.
- 양미선, 이윤진, 장문영(2017). 영아반 운영 내실화를 위한 교사 지원방안 연구보고. 육아정책연구소.
- 양숙경(2010). 어머니의 분리불안, 교사-영아관계가 만 1·2세반 아동의 어린이집 적응에 미치는 영향: 직장보육시설, 국·공립보육시설, 민간보육시설을 이용하는 영아를 중심으로. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 양소영(2014). 교사-영아 상호작용과 어머니-영아 상호작용의 질이 영아-교사 관계에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 양지영(2007). 영아반 미혼초임교사의 역할과 갈등. 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여인우, 김숙령(2015). 영아교사의 정서적 어려움에 관한 이야기. **어린이미디어연구**, 14(4), 131-171.
- 오윤영(2013). 팀티칭 영아반 보육교사간의 관계 변화과정. 목포대학교 대학원 석사학위논문.
- 유순이(2003). 유아교사의 발달단계에 따른 직능특성에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유주연, 이승연(2015). 영아교사들이 경험하는 전문적 정체성의 혼란과 극복의 힘. **한국교원교육연구**, 32(2), 257-288.
- 유주연(2016). 영아의 기질 및 영아-교사 관계가 또래상호작용에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 유주연(2017). 영아교사의 교육신념과 영아-교사 관계. **한국교원교육연구**, 34(1), 51-74.
- 유혜선(2014). 영아의 기질과 교사-영아 관계가 어린이집 초기 적응에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 석사학위논문.

- 윤아람(2014). 영아 기질과 교사가 지각한 영아-교사 관계가 영아의 사회적 유능성에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤혜영, 김상희(2010). 보육교사의 배경변인 및 전문성 인식에 따른 영아의 애착 안정성 연구. **실천유아교육**, 15(0), 83-103.
- 이경하, 임영심(2006). 18~22개월 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아교사의 역할. **유아교육학논집**, 10(1), 55-78.
- 이금순(2017). 어린이집 영아반 팀티칭(초임·경력)교사가 상호 인식한 교수신념 및 협력정도가 초임교사 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이기영(2007). 교사 직무만족도 및 영아기질과 교사-영아 관계. **한국보육지원학회**, 3(1), 89-107.
- 이남경(2012). 직장보육시설 이용만족도가 취업모의 직무만족도 및 양육효능감에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 이대균, 임자영(2009). 팀티칭 경험이 어린이집 초임교사에게 주는 의미. **열린유아교육연구**, 14(5), 479-508.
- 이명순(2002). 유아 교사 간 협력의 가능성 탐색. **영유아교육연구**, 5(0), 5-21.
- 이민영(2015). 보육교사의 정서지능이 교사 민감성과 교사-영아 관계에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상아, 이경숙, 이선우(2013). 영유아의 조기보육특성에 따른 사회정서행동발달에 관한 연구. **한국심리학회 학술대회 자료집**, 2013(1), 341-142.
- 이선미, 이승미(2013). 영아교사의 정서노동이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 18(6), 153-180.
- 이소연(2015). 포스터 발표 : 어린이집 영아반 팀티칭 운영에 대한 교사 인식 탐색. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집**, 2015(0), 587-587.
- 이수련, 이정화(2014). 유아교사의 발달단계에 따른 전문성 및 교사-유아 상호작

- 용. **한국유아교육·보육행정연구**, 18(3), 33-54.
- 이승연, 유주연(2016). 영아교사의 마음 읽어내기와 영아-교사 감정서적 가용성의 양상 및 관계. **유아교육연구**, 36(2), 295-324.
- 이완희, 박찬옥(2005). 2세 영아반 초임 교사의 정체성 형성 과정. **유아교육학논집**, 9(3), 5-30.
- 이윤미, 박선영(2010). 직장보육시설의 보육교사가 인식하고 있는 교사-부모 관계의 특질. **유아교육학논집**, 14(1), 69-91.
- 이은화(1995). **유아교사론**. 서울: 양서원.
- 이재순(2014). 영아 초기 적응프로그램 운영과정에서 경험하는 초임교사의 어려움 및 지원에 대한 요구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정미(2007). 발달에 적합한 실제에 대한 보육교사의 신념과 교사-영아 상호작용간의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주연, 윤정민(2014). 직장보육 관련 논문의 연구동향 분석. **한국부모놀이치료학회지**, 5(0), 63-85.
- 임민영(2016). 영아의 기질과 교사가 지각한 영아-교사 관계가 영아의 어린이집 적응에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 임옥희(2006). 보육교사-영아 상호작용과 보육교사 신념 및 효능감 간의 관계. 전북 대학교 대학원 박사학위논문.
- 전윤숙(2011). 초임보육교사의 어려움과 지원 요구. **한국보육학회지**, 11(4), 167-187.
- 정미라, 권정윤, 이미나(2016). 영아교사의 경력, 회복탄력성, 교사효능감 및 교사민감성 간의 구조적 관계. **유아교육연구**, 36(3), 294-313.
- 정미조(2009). 교사가 인식한 영아-교사 관계와 놀이 시 나타난 영아-교사 및 영아-또래 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정순희(2013). 영아보육교사의 교사효능감 및 사회적 지지가 소진에 미치는 영

- 향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정옥분(2007). **아동발달의 이해**. 서울: 학지사.
- 정정란(2013). DACUM기법을 활용한 보육교사의 직무분석. **교육과정연구**, 31(4), 213-240.
- 조미숙, 전홍주(2016). 만 1세 영아반 교사의 정서적 노동에 대한 경험 탐색. **한국보육학회지**, 16(4), 23-50.
- 조혜진(2007). 영아반 초임교사들의 어려움과 적응에 대한 이해. **유아교육학논집**, 11(2), 237-262.
- 조혜진, 김옥주(2012). 영아반 초임교사의 직무교육에 대한 요구분석. **열린유아교육연구**, 17(2), 105-126.
- 조혜진, 이기숙(2004). 유아의 사회·정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인 분석. **유아교육연구**, 24(4), 263-285.
- 조성연, 이정희, 김온기, 제경숙, 황혜정, 나유미, 박진재, 송혜린, 임연진, 나종혜, 권연희(2006). **영유아보육의 이해**. 서울: 학지사.
- 조성연, 강재희(2007). 영아교사의 보육 실제 직무 수행실태와 인식 분석. **한국유아교육·보육복지연구**, 11(3), 5-22.
- 조희숙, 김윤숙(2011). 영아 초기적응 과정에서의 교사-영아, 교사-부모와의 관계에서 드러난 교사의 어려움. **유아교육연구**, 31(6), 121-146.
- 주연희, 유미림(2003). 어린이집 교사가 지각한 초임교사의 지원 및 요구. **유아교육학논집**, 7(2), 105-132.
- 주재란(2015). 영아-교사 간 상호작용과 영아의 사회·정서적 행동 간의 관계. **Global Creative Leader**, 8(1), 1-18.
- 정정란(2013). DACUM기법을 활용한 보육교사의 직무분석. **교육과정연구**, 31(4), 213-240.
- 직장보육지원센터(2016). **"16년" 함께 만드는 행복 『직장어린이집 운영관리』**.

- 서울: 직장보육지원센터.
- 직장보육지원센터. 직장보육의 이해. <https://www.kcomwel.or.kr/escac/equikids/intr.jsp>에서 2018년 11월 14일 인출.
- 최석란(2007). 영아의 사회정서발달과 보육교사의 역할. **사회과학논총**, 14(0), 97-116.
- 최성혁, 오창섭(2011). 노동시장에서 기혼여성의 경력단절 위험이 출산에 미치는 영향에 관한 실증 분석. **복지행정논총**, 20(2), 119-142.
- 최연철(2002). 유치원 교사의 발달 단계 이론에 따른 현직교육의 방향. **열린유아교육연구**, 7(2), 279-296.
- 최은희, 최성열, 권정해(2015). 유치원과 어린이집 교사의 직무분석을 통한 교육과정의 방향성 제고: 연구논문을 중심으로. **상담심리교육복지**, 2(2), 67-79.
- 최지현, 권경숙(2012). 미혼 초임교사의 영아반 적응과정 탐색. **육아지원연구**, 7(2), 75-102.
- 탁정화, 황해익(2012). 영아교사의 어려움과 전문성에 대한 인식 및 지원방안 탐색. **열린유아교육연구**, 17(2), 73-103.
- 통계청. 여성경제활동인구 및 참가율. http://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1572에서 2018. 11월 5일 인출.
- 홍동희(2008). 직장보육시설 운영의 활성화 방안에 관한 연구. 조선대학교 정책대학원. 석사학위논문.
- 홍은경, 백영숙, 김성숙(2007). 직장보육시설 보육교사의 직무스트레스에 관한 연구. **유아교육학논집**, 11(4), 55-76.
- 황경애, 김현주(2005) 영아보육교사의 전문성 인식과 역할수행에 관한 연구. **진주산업대논문집**, 44(0), 109-128.
- 황해익, 강문숙(2008). 보육교사의 직무에 대한 인식조사. **유아교육논총**, 17(2), 1-2.

- 황해익, 김미진, 탁정화(2012). 직장보육시설 보육교사의 직무스트레스 연구. **열린유아교육연구**, 17(1), 313-335.
- 현정환(2003). 보육시설 보육경험이 영아의 발달에 미치는 영향에 관한 논고. **교수논총**, 14(0), 581-606.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W.(1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-80.
- Burke, P. , Christensen, J. & Fessler, R.(1984). *Teacher career stage: Implications for staff development*. IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cho, B. K. & Saracho, O. N.(1997). The development of the early childhood teacher's role rating scale in Korea. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 19-36.
- Fuller, F. F.(1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), pp. 207-226.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H.(1975). *Becoming a teacher, In Kevin Ryan(Ed.) Teacher Education(Seventy-fourth year-book of the National Society for the Study of Education, part II)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Howes, C. & Hamilton, C. E.(1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(0), 867-878.
- Jalongo, M. R., & Isenberg, J. P.(2000). Editorial: On Behalf of Children 'Real Educators'. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17(2), 88-91.

- Katz, L. G.(1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1). 50-54.
- Marjorie J. Kostelnik. (2011). **영유아의 사회정서발달과 교육**[Guiding Children's Social Development and Leading] (박경자, 김송이, 권연희, 김지현 역). 파주: 교문사(원전 2009 출판)
- Schickedanz, J. A.(1990). *Strategies for teaching young children*(3rd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Pianta, R. C.(1991). The Student-Teacher Relationship Scale. *Unpublished, University of Virginia*, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C.(2001). Student-teacher relationship scale. Lute, FL: *Psychological Assessment Resources*, Inc.

ABSTRACT

Experience in the Relationship Formation between Beginning Teachers and Infants at Employer–supported Child Care Centers

Bae, Jung-Eun

Early Childhood Education Major

Graduate School of Education of

Sungshin University

The purpose of this study is to provide basic data on the experience of forming relationships between infants and beginning teachers at employer–supported child care centers by finding out what the process is and what difficulties and efforts are in the process. The following research questions were set up for this purpose.:

- 1, What is process of forming relationships between infants and beginning teachers at employer–supported child care centers?
- 2, What is the difficulties of forming relationships in processing between infants and beginning teachers at employer–supported child care centers?
- 3, What is the effort to build and maintain relationships between

infants and beginning teachers at employer-supported child care centers?

The study collected data through in-depth interviews and non-participant observation among 10 beginning teachers of the infant class who worked at employer-supported child care centers in Seoul from April 19 to September 10, 2018. The researchers analyzed the collected data, explored its meaning, and interpreted the data according to research questions. To ensure the validity of the interpretation of the data, a review of infant education experts and an internal verification by the participants in the study were conducted.

The results of the study are summarized as follows:

First, beginning teachers at employer-supported child care centers is experiencing "gradual adaptation and the starting of a relationship" "development of close relationship," and "conflict and change in relationships" in the process of forming a relationship with infant.

Second, beginning teachers at employer-supported child care centers experiences two aspects of difficulties in the process of forming a relationship with infant. First of all, difficulties in the operation and structure of employer-supported child care centers have been found to be long-term care, dinner operations and day-care environments. Next, difficulties in the location and role of beginning teachers in team teaching are as follows. Beginning

teachers were in a position of acceptance and learning, were passive in communicating with their parents, and felt burden in playing the role of teachers in the infant class team teaching. Two aspects have a negative effect in the process of forming a relationship between infant with beginning teacher at employer-supported child care centers

Third, beginning teachers at employer-supported child care centers made the following efforts to establish and maintain relationships with infants. Beginning teachers at employer-supported child care centers have developed their own strategies for expressing interest and affection to form relationships with infants, and in order to improve the quality of relationships with infants, they have discussed with senior teachers and learned effective interactions during the day. And in order to form a positive relationship with the troubled infant, tried to understand negative emotional behavior by considering various aspects related to the infant. Finally, Beginning teachers at employer-supported child care centers had time to calm personal feelings by consulting with senior teachers to maintain positive relationships with infants.

As above, beginning teacher at employer-supported child care centers formed a relationship through positive interaction with an infant. However, they experienced conflicts and changes in relations with infants due to difficulties with in the operation and structure of employer-supported child care centers and the location and role of beginning teacher in the infant class team teaching. They learned

effective interactions to improve the quality of their relationships, took a view to understanding infants, and tried to positively change the conflicting relationship. The results of these studies suggest the importance of the quality of relationships between beginning teacher at employer-supported child care centers and infants for balanced development of qualitative growth following the quantitative expansion of employer-supported child care.

부 록

<부록 1> 연구 참여 동의서

<연구 참여 동의서>

- 연구주제 : 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 경험 탐구
- 연구자 : 배정은 (성신여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사과정)
- 전 화 : 010-5500-0000
- 메 일 : jebae000@naver.com

본 연구의 목적은 직장어린이집 초임교사와 영아의 관계형성 경험에 대한 탐구입니다. 이를 위하여 선생님이 영아들과 상호작용하는 현장을 관찰하고, 그 내용을 토대로 심층면담을 진행하고자 합니다.

자료수집 기간은 2018년 4월 23일~2018년 8월 31일이며 관찰은 주 2회, 면담은 주 1회 진행될 것입니다. 관찰 시 선생님의 역할은 평소 하시던 대로 보육을 해주시고 낮잠 시간 또는 일과 후 편안한 장소에서 약 1시간 정도 면담 시간을 가질 예정입니다.

선생님의 연구 참여로 수집된 자료는 직장어린이집 초임교사와 영아와의 관계에 대한 실제적인 자료와 직장어린이집의 질 향상을 위한 정보를 제공하기 위함입니다.

본 연구는 본인의 선택으로 결정할 수 있습니다. 만약 참여하기 전이나 면담진행 중이라도 연구 참여를 원하지 않는 경우 거절할 수 있으며 이에 따른 불이익은 없습니다.

본 연구를 통해서 얻게 될 선생님의 신상에 관한 자료는 누구에게도 노출되지 않을 것이며, 선생님이 원하지 않는 부분은 누설되지 않을 것입니다. 연구결과물이 인쇄될 경우에는 본인이 확인될 수 없도록 변경된 정보가 최소한 소개될 것이며 교육이나 연구 목적 외에는 사용하지 않고, 연구 종료 후 폐기될 것임을 안내드립니다.

나 _____는(은) 위 내용을 이해하고 연구에 자발적으로 참여하는 것에 동의합니다.

날 짜 : 2018년 월 일

참여자 : (인)

연구자 : 배 정 은 (인)

<부록 2> 직장어린이집 관계 법령

고용노동부 : 남녀고용평등과 일·가정 양립 지원에 관한 법률

- 법 제21조
(직장어린이집
설치 지원 등)
- ① 사업주는 근로자의 취업을 지원하기 위하여 수유·탁아 등 육아에 필요한 어린이집(이하 "직장어린이집"이라 한다)을 설치하여야 한다.
 - ② 직장어린이집을 설치하여야 할 사업주의 범위 등 직장어린이집의 설치 및 운영에 관한 사항은 「영유아보육법」에 따른다.
 - ③ 고용노동부장관은 근로자의 고용을 촉진하기 위하여 직장어린이집의 설치·운영에 필요한 지원 및 지도를 하여야 한다.

보건복지부 : 영유아보육법

- 법 제14조
(직장어린이집의
설치 등)
- ① 대통령령으로 정하는 일정 규모 이상의 사업장의 사업주는 직장어린이집을 설치하여야 한다. 다만, 사업장의 사업주가 직장어린이집을 단독으로 설치할 수 없을 때에는 사업주 공동으로 직장어린이집을 설치·운영하거나, 지역의 어린이집과 위탁계약을 맺어 근로자 자녀의 보육을 지원(이하 이 조에서 "위탁보육"이라 한다)하여야 한다.
 - ② 제1항 단서에 따라 사업장의 사업주가 위탁보육을 하는 경우에는 사업장 내 보육대상이 되는 근로자 자녀 중에서 위탁보육을 받는 근로자 자녀가 보건복지부령으로 정하는 일정 비율 이상이 되도록 하여야 한다.
 - ③ 제1항에 따른 어린이집의 설치 및 위탁보육에 필요한 사항은 보건복지부령으로 정한다.

- 시행령제20조
(직장어린이집의
설치)
- ① 법 제14조제1항에 따라 사업주가 직장어린이집을 설치하여야 하는 사업장은 상시 여성근로자 300명 이상 또는 상시근로자 500명 이상을 고용하고 있는 사업장으로 한다.
 - ② 제1항을 적용하는 경우 둘 이상의 국가행정기관이 청사를 공동으로 사용하면 이를 하나의 사업장으로 본다.
 - ③ 제2항에 따라 직장어린이집을 설치하여야 하는 경우 그 설치·관리를 주관하는 기관은 다음 각 호의 순서에 따른다. 다만, 청사를 공동으로 사용하는 기관 간의 협의를 통하여 달리 정할 수 있다.
 - ④ 제2항 및 제3항에 따라 설치되는 직장어린이집의 운영에 필요한 비용은 그 어린이집을 이용하는 영유아의 수에 비례하여 각 기관이 부담한다. 다만, 부득

이한 사유로 비용 분담을 조정할 필요가 있는 경우에는 설치·관리를 주관하는 기관과 이용 기관이 협의하여 정한다.

⑤ 제1항 및 제2항에 따른 사업장 외의 사업주는 필요한 경우에는 사업장 근로자의 자녀를 보육하기 위한 직장어린이집을 설치할 수 있다.

시행령제25조
(사업주의
비용부담)

법 제14조제1항에 따라 직장어린이집을 설치(둘 이상의 사업주가 공동으로 직장어린이집을 설치하는 경우를 포함한다)하거나, 지역의 어린이집과 위탁계약을 맺은 사업주는 법 제37조에 따라 그 어린이집의 운영 및 수탁 보육 중인 영유아의 보육에 필요한 비용의 100분의 50 이상을 부담하여야 한다.

시행규칙제6조
(공동직장어린이
집의 설치)

법 제14조제1항에 따라 사업주 공동으로 직장어린이집을 설치·운영할 때에는 어린이집의 설치·관리 및 운영에 관한 업무를 협의하기 위하여 조합 또는 협의체를 구성할 수 있다.

시행규칙제7조
(직장어린이집의
위탁)

①법 제14조제1항에 따라 직장어린이집을 설치할 수 없는 사업주가 지역의 어린이집과 위탁계약을 체결할 때에는 위탁기간·보육비용 등을 정하여 위탁계약을 체결하여야 한다.

② 법 제14조제2항에서 "보건복지부령으로 정하는 일정 비율 이상"이란 100분의 30 이상을 말한다.
