creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사 학위논문

발달지연 아동에 대한 영아반 교사의 보육경험

2021년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 유아교육전공

나보연

발달지연 아동에 대한 영아반 교사의 보육경험

지도교수 박혜준

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2020년 12월

서울대학교 대학원
협동과정 유아교육전공
나보연

나보연의 석사 학위논문을 인준함
2021년 1월

위 원 장 최 나 야 (인)
부위원장 박 유 정 (인)
위 원 박 혜 준 (인)

국문초록

이 연구는 어린이집 영아반 교사가 어떻게 발달지연 아동을 보육하고, 그 과정 속에서 어떤 것을 경험하는 지, 그 경험이 그들에게 주는 의미가 무엇인지 알아보고자 하였다. 특히 교사와 아동을 둘러싼 환경, 교사가 어린이집에서 형성하는 다양한 관계에 따라 그 경험이 어떻게 달라지는 지 살펴보고자 하였다. 이러한 연구목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

[연구 문제 1]

발달지연 아동 보육을 통해 영아반 교사는 무엇을 경험하는가?

[연구 문제 2]

어린이집에서의 관계적 특성에 따라 영아반 교사의 경험은 어떻게 다른가?

위와 같이 도출한 연구문제를 알아보기 위하여, 본 연구는 목적표집방법과 눈덩이표집방법을 사용하여 발달지연 아동을 보육한 경험이 있는 영아반 교사 7명을 연구 참여자로 선정하였다. 이후 각 연구 참여자들과의 개별면담을 진행하여 그들의 보육경험 이야기를 바탕으로 자료를 수집하였다. 본 연구의 연구문제에 대한 주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 발달지연 아동을 보육할 때, 어려움뿐만 아니라 보람과 기쁨, 뿌듯함, 감사와 이해 등 다양한 감정을 경험하였다.

둘째, 연구 참여자들은 발달지연 아동을 보육하는 과정에서, 아동이 '할 수 없는 것'보다 '할 수 있을 것'에 초점을 두고 보육하였다. 이를 통해 발달지연 아동들은 새로운 것을 보다 쉽게 경험할 수 있게 되었으며, 타인의 도움 없이 스스로 할 수 있는 것이 많아졌다.

셋째, 연구 참여자들은 아동뿐만 아니라 부모와 보육기관 내 다양한 구성원들과 관계를 맺음으로써 더욱 풍부하고 질 높은 보육을 할 수 있었다. 이는 한 쌍의 관계의 질이 다른 쌍의 관계의 질에 영향을 미치기 때문에, 교사들이 맺는 다양한 관계에서 상호적이고 협력적인 관계를 유지하는 것이 중요하다는 것을 나타낸다.

넷째, 발달지연 아동에 대한 보육경험에서 교사와 아동 모두가 다양한 측면의 변화를 경험하였다. 아동의 경우 시간의 흐름에 따라 그들 나름의 속도로 성장하는 모습을 보였으며, 교사 또한 이 과정에서 발달지연 아동을 변화 가능성이 있는 존재로 인식하고, 발달지연을 그들이 가진 결함이나 약점이 아니라, 한 개인의 성향으로 인지하는 모습을 보였다.

다섯째, 연구 참여자들은 발달지연 아동을 보육하며 교사로서 정체성과 효능감을 확립할 수 있었다. 발달지연 아동의 변화를 느끼고, 주변 관계로부터의 협력과 지지를 통해 자신이 중요한 역할을 하고 있으며, 가치 있는 사람이라는 것을 알게 되었다.

여섯째, 연구 참여자들은 보육기관을 단순히 발달지연아동이 일정시간 지내는 곳이 아니라, 아동의 성장과 발달에 충분히 가치 있는 공간으로 이해하였다. 발달지연 아동은 보육기관을 통해 또

래와 관계를 맺으며, 작은 사회를 경험하고, 자신의 하루일과가 어떻게 흘러가는지 이해할 수 있는데, 이는 발달지연 아동의 성장과 발달에 긍정적인 역할을 하고 있었다.

본 연구는 영아반 교사의 발달지연아동 보육경험을 어려움, 스트레스와 같은 부정적인 관점에서 바라본 기존의 선행연구와 달리, 보육경험을 있는 그대로 담아냄으로써, 영아반 교사 역할의 중요성을 환기하였다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 영아반 교사를 둘러싸고 있는 관계적 특성을 함께 살펴봄으로써 그들의 보육경험을 보다 다양한 관점에서 이해할 수 있었다는 점에서 의의가 있다. 마지막으로 본 연구는 '발달지연'이라는 발달적 특성을 극복하고 예방해야하는 것이 아니라, 사회적 다름의 관점으로 바라봄으로써 그들이 보육기관에서 경험하는 성장과 변화를 잘 드러낼 수 있었다. 따라서 본 연구를 통해 우리 사회가 발달지연 아동에게 갖는 편견과 부정적 인식, 한계에서 벗어나 그들을 세상을 살아가는 한 개인으로 바라보는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

주요어 : 발달지연, 영아보육, 영아반 교사, 관계적 특성, 보육교사의 전문성

학 번 : 2019-28396

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제제기 ····· 1
2. 연구문제 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 ····· 7
1. 발달지연(Developmental Delay)아동에 대한 이해 7
1) 발달지연의 개념 ····· 7
2) 발달지연 아동의 특성 ····· 9
3) 발달지연 아동의 보육 ····· 11
2. 보육교사의 전문성과 관계적 특성에 대한 이해 ····· 13
1) 보육교사의 전문성 ····· 13
2) 보육교사의 관계적 특성 ····· 15
(1) 아동과의 관계 ····· 16
(2) 부모와의 관계 ····· 18
(3) 보육기관 내 다른 구성원과의 관계 ····· 20

Ⅲ. 연구방법 ····· 22
1. 연구 참여자의 선정 ····· 22
2. 연구 참여자들의 특성 ····· 26
1) 이진솔 ····· 27
2) 임은경 ····· 29
3) 조영숙 ····· 30
4) 김서아 ····· 31

5) 김민주 ····· 32
6) 박지영 ····· 32
7) 홍유화 ····· 33
3. 자료수집 ····· 35
4. 자료의 분석과 해석 ····· 37

Ⅳ. 연구결과 ····· 41
1. 교사와 아동 ····· 41
1) 아동을 만나기 ····· 41
2) 아동의 어려움 이해하기 ····· 42
3) 아동과 함께 생활하기 ····· 44
(1) 마음열기 ····· 45
(2) 눈높이에 맞춰서 경험할 수 있는 기회 주기 ····· 46
(3) 스스로 할 수 있을 때까지 반복하기 ····· 48
2. 함께 키우기 ····· 50
1) 부모와 함께 키우기 ····· 50
(1) 부모에게 알리기 ····· 51
(2) 부모의 마음 이해하기 ····· 53
(3) 부모와 협력하기 ····· 54
2) 동료교사와 함께 키우기 ····· 57
(1) 네 개의 손 ····· 58
(2) 네 개의 눈 ····· 60
3. 변화 경험하기 ····· 61
1) 아동의 변화 ····· 62
2) 교사의 변화 ····· 63
(1) 생각의 변화: “다른 아이, 느린 아이일 뿐” ····· 64

(2) 강점 발견하기: “늦다고 해서 다 늦지는 않아요.” 65
4. 의미 부여하기 ····· 66
1) 발달지연 아동에게 보육기관의 의미 ····· 67
(1) 사회로 나오는 첫발 ····· 67
(2) 또래와 함께 커가기 ····· 68
(3) 나의 하루를 알기 ····· 70
2) 영아반 교사에게 발달지연아동보육의 의미 ····· 71
(1) “내가 선생님이구나.” ····· 71
(2) “또 다른 아이들을 계속 만나게 될 테니까” ····· 72

Ⅴ. 결론 ····· 73
1. 연구의 결론 ····· 73
2. 논의 및 제언 ····· 77
3. 연구의 한계와 의의 ····· 80
1) 연구의 한계 ····· 80
2) 연구의 의의 ····· 81

참고문헌 ····· 83
Abstract ····· 102

표 목 차

[표 Ⅲ-1] 연구 참여자의 특성 ····· 24
[표 Ⅲ-1] 코딩표 ····· 38

부록 목 차

[부록 1-1] 연구 참여자 모집문건 ····· 96
[그림 2-1] 연구 참여 설명서 ····· 98
[그림 3-1] 연구 참여 동의서 ····· 100

Ⅰ. 서론

1. 문제제기

영아기는 기본적인 신체기능과 더불어 다양한 영역의 발달이 급격하게 이루어지는 시기이다. 하지만 영아의 개인 특성, 기질에 따라 발달의 차이가 크게 나타나기 때문에 모두 다 다른 발달양상을 보인다. 2019년 경기도 내 영유아 하위반 편성 현황에 따르면 장애아는 아니지만 영유아의 발달 차이를 고려하여 부모의 신청에 의한 하위 연령반 희망 편성 인원이 2,274개소 3,358명으로 나타났다(보건복지부, 2019). 아동이 발달지연의 모습을 보일 때, 지역사회의 치료기관 또는 복지관을 통해 발달적 지원을 받거나, 장애아로 구성된 학급을 운영하는 보육기관을 이용한다고 생각할 수 있지만, 실제로 발달지연 아동은 일반어린이집을 이용하는 경우가 많다. 아동의 연령이 어릴수록 뚜렷한 장애의 특성이 보이지 않는 한, 의학적 진단이 쉽지 않을 뿐만 아니라, 부모가 자녀의 증상을 발견하더라도 단지 발달이 조금 늦거나 기질적인 문제라고 판단하기 때문이다. 또 장애 진단에 대한 부정적인 생각과 두려움으로 인해, 부모가 진단을 미루게 되는 경우가 많은 것이 그 이유이다(김태영, 2014; 홍은숙, 2008). 따라서 보육현장의 교사는 규범적인 발달을 보이는 아동과 발달지연의 모습을 보이는 아동을 한 학급에서 함께 보육하게 되며, 개별 아동의 발달 차이를 고려하여 학급을 운영하게 된다.

최근 사회적 변화와 요구에 따라서 가정이 아닌 보육기관에서 교사와 초기 관계를 형성하는 영아의 수가 점점 늘어나고 있다. 영아기의 발달적 성향이 유아기뿐만 아니라 이후의 성장과 발달에 큰 영향을 주는 것을 고려할 때, 영아에게 융통성 있고 개별적인 보육프로그램을 제공하는 것은 매우 중요하다

(Berk, 2007). 따라서 영아반 교사의 역할은 매우 강조된다. 교사의 전문성을 '자율적으로 판단하고 창조적으로 직무를 수행할 때 나타나는 것(김명희, 류완영, 1995)이라고 할 때, 영아반 교사는 학급에서 생활하는 모든 순간마다 각 영아의 발달에 적합하고 개별화된 의사결정을 해야 하기 때문에 높은 수준의 전문성이 필요하다(유주연, 2015). 하지만 아직까지 영아반 교사가 하는 일을 전문성이 필요한 일이기보다, 누구나 할 수 있는 일로 여기거나, 교사를 기관 내에서 부모를 대신하여 단순 돌봄을 제공하는 보모 같은 존재로 생각하고 있을 정도(박병희, 2002; 이진희, 2004; 최희양; 2001;)로 사회적 인식이 낮다. 뿐만 아니라 최근에 보육교사에 의한 영유아 체벌, 폭행 등 보육기관을 둘러싼 부정적 이슈가 지속적으로 언론에 보도되면서 보육교사의 전문성이나 그 역할의 중요성 인식이 잘 이루어지지 못하는 경향이 있다.

발달지연 아동 그리고 영아반 교사에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같이 분류할 수 있다. 첫째로, 생애초기에 적절한 선별과 개입의 중요성을 강조하며, 발달지연아동에게 필요한 지원 체계와 정책에 대한 제언이 주를 이루고 있다(송미경, 최윤희, 2013; 이소현, 박은혜, 2011; Heward, 2013). 그 중에서도 경제적 어려움이나 사회적, 환경적 어려움이 있는 아동을 중심으로 조기 선별을 통해 예방적 교육이나 특별한 프로그램을 제공함으로써 그들이 가지고 있는 환경적 요인의 부정적인 문제들을 예방할 수 있음을 시사하고 있다. 나아가 이를 위한 교육 프로그램의 개발 및 그 효과성을 입증하는 연구가 활발하게 이루어지고 있다(구향남, 이병인, 2015; 김성경, 문현미, 2011; 김지원, 박지연, 2012; 이미리, 김상희, 2018; 이지경, 2016). 둘째로 발달지연아동에 대한 지원 실태와 요구를 살펴보는 연구들이 있다. 대부분의 연구가 교사 또는 기관의 원장이 경험하고 있는 어려움을 조명하고, 교육적 지원을 위한 실제적 지원요구(김우리, 김지연, 2016; 박현옥, 이정은, 2007; 이상희, 2019; 이상희, 이연우, 2016, 이연우, 최지영, 2017)를 파악하고자 하였다. 마지막으로 다양한 관점에서 발달지연 아동과 교사의 생활을 심층적으로 살펴본 연구가

있다. 아직 그 수는 적지만, 점점 늘어나고 있는 추세이다(박남희, 이대균, 2014; 이승미, 이승연, 2009).

위와 같은 기존의 연구들은 장애는 아니지만 애매모호한 경계에 있는 발달지연 아동에게도 관심을 가지는 것이 필요하며, 조기선별을 통한 발달적 지원이 필요함을 제언했다는 점에서 성과를 지닌다. 특히 발달지연 아동이 가지고 있는 발달적 어려움에 집중하여 그들이 보육기관 또는 유아교육기관에서 생활할 때 필요한 사회적, 교육적 지원이 무엇인지 밝혔다는 데 그 의의가 있다. 뿐만 아니라 그 수는 적지만 보다 다양한 관점에서 영아반 교사의 보육경험을 살펴봄으로써, 부정적인 고정관념과 병리적인 관점에서 벗어나 보육현장의 상황을 있는 그대로 바라볼 수 있게 하였다는 점에서 의미가 있다.

하지만 이러한 성과에도 불구하고 기존의 선행연구들은 다음과 같은 한계를 지닌다. 우선, 대부분의 연구가 발달지연의 조기발견과 조기개입의 필요성을 강조하고, 보육지원 요구의 기초자료를 조사하기 위하여 설문지를 사용한 빈도와 비율 위주의 분석으로 이루어졌다(권은주, 남미경, 2019; 장혜성 하지영, 서소정, 2007; 조윤경, 2012). 하지만 영아의 경우 발달의 개인차가 클 뿐만 아니라, 발달지연과 같은 장애 위험의 특성을 보일 때, 대상자 특성이나 지원에 있어서 다양성이 강조된다(김진호, 2015). 따라서 교사와 영아 그리고 주변 환경적 요소들을 개별적, 심층적으로 살펴보는 것이 필요하다.

두 번째로 발달지연 아동에 대한 많은 연구들이 연구대상의 연령을 영유아기로 광범위하게 선정하거나, 초등학교 입학 전 전형적인 발달을 보이는 범주에 포함시켜 취학 후 일반 학급에 편성되도록 하는 현실적인 측면을 고려하여 유아를 대상으로 한 것이 많다. 하지만 경기도가족여성연구원이 발간한「장애위험 영유아 실태 및 지원방안 연구」에 따르면, 장애위험의 전형적인 특성을 보이기 시작하는 연령대는 만2세(38.6%), 만3세(25.4%), 만1세(14.5%) 순으로 만 2세 전후 영아에서 장애위험이 가장 높은 것으로 나타났다. 김진호, 차재경(2015)은 유아뿐만 아니라 영아를 대상으로 하는 연구를 통해 발달지

연 아동에 대한 이해뿐만 아니라, 이른 시기에 각 아동에게 필요한 교육적 요소들을 제공함으로써, 아동의 발달과정에 적절한 지원체계 정립에 기여할 수 있을 것이라고 하였다.

마지막으로 대부분의 연구가 영아반 교사의 '어려움' 또는 발달지연 아동에 대한 '부정적 인식'과 같이 문제 중심적이고 병리적인 관점을 바탕으로 부정적인 영향을 최소화하려는 데에만 머물러 있어서 발달지연 아동과 영아반교사의 전반적인 생활을 있는 그대로 이해하는 데 한계가 있다. 기존의 연구는 발달지연 영아가 자신의 요구를 표현하기 어렵거나, 교사가 보내는 신호에 반응하지 않는 것, 섭식과 수면의 어려움, 정서 및 행동상의 문제(배민정, 2020 백선정, 배성현, 2020) 등으로 인해 교사의 정서적 어려움, 전문성에 대한 정체성 혼란(여인우, 김숙령, 2015; 탁정화, 황해익, 2012)등 대게 부정적인 측면으로 연구가 이루어지고 있다. 하지만 장애에 대한 부정적인 고정관념과 병리적인 관점은 아동 개개인이 지니고 있는 고유한 특성뿐 아니라 일상적인 삶의 맥락 속에서 이해할 수 있는 한 개인의 성장과 변화의 모습을 있는 그대로 바라볼 수 없게 한다(박혜준, 2020). 실제로 교사는 아동을 보육하면서 어려움뿐만 아니라 보람과 기쁨 등 다양하고 복잡한 감정을 느낀다. 최근 들어 교사의 보육경험을 다양한 관점에서 해석하고자 하는 연구들이 이루어지고 있는 추세이지만(엄태현, 한종화, 2020; 유주연, 이승연, 2015) 보다 긍정적인 관점에서 교사의 보육경험을 살펴볼 필요성이 제기되고 있다. 실제로 김경철, 김인애, 한유진(2020)은 후속연구로서 어려움의 상태에만 초점을 두지 않고, 발달지연 및 부적응유아에 대한 새로운 인식을 통해 탄력적으로 문제를 극복하여 적응해가는 변화의 과정을 다룬 연구를 기대하였다.

위와 같은 논의를 바탕으로 본 연구에서는 보육기관 영아반 담임교사를 대상으로 발달지연 아동을 보육했던 경험을 깊이 탐색하고자 한다. 발달지연 아동에 대해 관심을 기울이는 이유는 현장의 보육교사들이 전형적인 발달을 보이는 아동과 발달지연 아동을 함께 보육하면서 보육의 간극으로 인해 지속적

인 어려움을 경험하고 있는 것으로 알려져 있기 때문이다(이병호, 2019). 따라서 본 연구에서는 영아반 담임교사가 보육현장에서 발달지연 아동과 경험하는 다양한 에피소드, 그리고 그 과정에 주목하여 상황을 이해하는 것을 목적으로 한다. 특히 보육기관의 경우, 다른 교육현장보다 그 규모가 작고, 관련 구성원의 관계가 밀접하게 이루어져 있는데, 한 쌍의 관계의 질이 다른 쌍의 관계의 질에 영향을 미친다고 가정하는 관계중심 모형에 따라 보육교사의 관계적 특성을 고려하여 연구를 진행하는 것은 중요할 것이다. 따라서 본 연구에서는 교사와 아동을 둘러싼 주변 환경과 관계적 특성에 따라 교사의 보육경험이 어떻게 달라지는지에 초점을 두고자 한다. 이는 영아반 교사의 보육경험을 스트레스와 어려움이라는 편향적인 관점에서 이해하지 않고, 그들이 가진 다면적인 특성을 있는 그대로 조명해준다는 점에서 그 의의를 갖는다. 이를 통해 사회적으로 만연해있는 영아반 교사에 대한 낮은 평가와 제한된 기대와 같은 부정적인 사회적 인식을 개선하고, 영아반 교사의 전문성이 올바르게 자리매김할 수 있도록 하는데 기여하고자 한다.

2. 연구문제

이 연구는 발달지연 아동을 보육하는 영아반 교사가 어떻게 발달지연아동을 보육하고, 그 과정 속에서 어떤 것을 경험하는 지, 그 경험이 그들에게 주는 의미가 무엇인지 알아보고자 한다. 본 연구의 목적은 시간의 흐름에 따라 교사와 아동, 그리고 그들을 둘러싼 환경에 어떤 변화가 있는 지 살펴보는 것이다. 특히 교사와 아동을 둘러싼 환경, 교사가 어린이집에서 맺는 다양한 관계에 따라 그 경험이 어떻게 달라는 지 알아보고자 한다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

[연구 문제 1]

발달자연 아동 보육을 통해 영아반 교사는 무엇을 경험하는가?

[연구 문제 2]

어린이집에서의 관계적 특성에 따라 영아반 교사의 경험은 어떻게 다른가?

Ⅱ 이론적 배경 및 선행연구 고찰

1. 발달지연(Developmental delay)아동에 대한 이해

1) 발달지연의 개념

발달은 사람이 출생부터 사망까지 경험하는 체계적이고 연속적인 변화의 과정을 의미한다. 발달의 과정은 분절되어 있거나 독립적이지 않으며, 점진적이고 연속적이기 때문에 서로 긍정적인 또는 부정적인 영향을 모두 줄 수 있다(엄인숙, 2018). 특히 영유아기의 경우 주변 환경이 변화함에 따라 변화의 가능성이 높고, 그 속도 또한 가장 빠르게 진행되기 때문에 적절한 개입과 중재는 매우 중요하다(최은미, 박혜원 2016).

발달의 영역은 크게 신체운동영역, 언어영역, 인지영역, 정서 및 사회성영역으로 나눌 수 있다. 발달지연(Developmental delay)이란 아동이 특정 연령이 되었지만, 그 연령에 기대되는 네 가지 발달영역의 발달성취 지표에 미치지 못하는 경우를 의미한다. Mack(2008)은 아동이 하나의 영역에서 40%이상의 지연을 보이거나 두 개 이상의 영역에서 25%이상의 지연을 보이는 경우, '발달지연'이라고 정의하였으며, 그 수가 점점 증가하고 있다고 하였다(정빛나래, 2015에서 재인용). 우리나라에서는 발달지연의 개념이 2007년부터「장애인 등에 대한 특수교육법」에 따라 법적인 근거를 갖게 되었으며, 신체, 인지, 의사소통, 사회·정서, 적응행동 중 하나 이상의 발달이 또래에 비하여 현저하게 지체되어, 특별한 교육적 조치가 필요한 영아와 9세 미만의 아동을 '발달지연을 보이는 특수교육대상자'로 선정하였다.

발달지연은 생애 초기 발달 단계부터 발현되기 시작하여 생후 2년 이내에 임상적 특징이 확인되며, 영유아기에 가장 많이 진단되는 문제이다(American Psychiatric Association; APA, 2013). 이경숙과 정석진, 박진아(2016)또한 발달지연이 영유아기에 가장 주요하고 높은 빈도로 호소되는 문제라고 하였다. 하지만 영유아기의 경우, 발달지연을 특정 장애로 명명하지 않는 것이 일반적이다(윤지현 등, 2005). 그 이유는 영유아기는 주어진 환경이나 조건에 따라 변화될 여지가 많고, 발달속도 또한 기질이나 개인에 따라 차이가 크기 때문이다. 또한 조기에 장애의 명칭으로 아동을 진단하였을 때, 아동이 가지고 있는 개인적인 성격 또는 능력을 한정시킬 수 있으며, 이는 아동에게 부정적인 영향을 줄 수 있기 때문이다(조윤경, 이소현, 2003; Gallimore, Koegh, & Bernheimer, 1999). 미국장애인 교육법(IDEA, 1997)에서도 아동의 발달 가능성을 극대화하기 위하여 9세 미만 아동의 경우, 장애구분 없이 발달지연(Developmental delay)이라는 용어를 쓰도록 하고 있다.

발달지연과 관련하여 선행연구의 용어 사용을 살펴보면, 그 사용이 일관되지 않다. 2000년대 이후 본격적으로 연구가 시작된 이래, 아직까지 정확한 임상적 진단과 배치에 합의된 정의가 존재하지 않기 때문이다(박현옥, 이정은, 2007). 이러한 이유로 선행연구에서는 전형적인 발달 특성을 보이지 않거나 발달에 어려움이 있는 영유아를 '발달장애 경계선 상의 아동', '장애위험아동', '발달지체', '발달지연', '느린 아동' 등 다양한 용어로 설명하고 있다. 앞서 언급했던 것과 같이 임상적 특징이 단일하지 않으며, 아동에 따라 증상이 다르고, 연령에 따라 변화의 가능성이 크기 때문에 한 가지의 용어로 합의하여 정의내리는 것이 쉽지 않은 것으로 보인다. 하지만 연구자가 사용하는 언어에 따라 연구자의 관점이 드러나기 때문에 명확한 용어의 사용이 중요하다. 따라서 본 연구에서는 생애 초기의 영아를 대상으로 하고, 영아기가 가장 어린 시기이기 때문에 발달의 가능성을 극대화하기 위하여 발달지연(Developmental delay)이라는 용어를 쓰고자 한다.

2) 발달지연 아동의 특성

발달에 있어서 신체운동영역, 언어영역, 인지영역, 정서 및 사회성영역은 서로 독립되어 있는 것이 아니라 다른 영역의 발달을 촉진하기도 하고, 지연을 유발하기도 한다. 발달의 과정이 통합되어 이루어지는 것을 고려하였을 때, 발달지연 아동은 일반아동과 달리 여러 측면에서 다른 특성을 보인다(최은미, 박혜원 2016).

아동은 출생 후 12개월 이전까지는 대근육 발달이 가장 현저하게 진행되고, 급격한 변화의 모습을 보인다. 따라서 발달지연아동은 신체운동영역에서 가장 눈에 띄게 지연을 보이게 된다(이영례, 2004). 뿐만 아니라 청각과 시각 또한 민감한 이유로 짧은 주의력을 보인다. 하지만 영아의 경우 발달 영역의 정상 범위가 매우 넓기 때문에 이것만으로 발달지연을 단정 짓기는 어렵다. 신체운동영역의 발달은 다른 영역의 발달과 높은 상관관계를 갖는다. 아동은 대근육과 소근육을 사용하여 새로운 자극을 수용하고, 세상을 탐색한다. 하지만 신체운동기능에 지연이 있는 아동의 경우, 다양한 것을 탐색하는데 어려움을 경험할 수 있다. 이는 인지적 기술이나 타인의 감정을 읽고 그에 따라 적절하게 반응하는 사회성 발달영역에도 영향을 준다(이민경, 2016).

대부분의 발달지연 아동에게 가장 많이 나타나는 증상은 언어발달의 지연이다. 언어발달 지연은 18-23개월에 10개 이하의 알아들을 수 있는 단어를 산출하거나, 24개월 이후의 영유아가 50개의 단어 이하를 사용하고, 두 단어 사용의 결함이 있는 경우를 말한다(Paul, 1991, Rescorla, 1989; 최은미, 2016, 재인용). 언어는 사회적 상호작용을 위한 일차적 수단이 되는데, 대체로 발달지연 아동의 경우 말이 늦고, 발음이 부정확한 경우가 많다. 선행연구에 따르면 언어발달에 지연이 있는 아동의 경우, 의사소통의 결함, 단순한 구조의 문장사용, 상호작용기술의 부족 등과 같은 언어발달의 특징을 보이는 것으로 나타났다(Law, Garette, Nye, 2004).

언어발달 지연은 아동의 사회성발달에 영향을 준다. 상대방의 질문을 정확하게 이해하지 못하고, 이에 적절한 반응을 하기 어렵기 때문이다(박진아, 2014). 정희정(2004)은 언어발달이 지연됨에 따라 타인과 의사소통이 되지 않거나, 눈을 맞추지 않는 등의 친사회적 행동 문제도 함께 나타나게 된다고 하였다. 인지발달의 지연 또한 사회성에 영향을 준다. 발달지연 아동은 타인의 감정을 읽고 그에 따라 적절하게 반응하기 어려울 뿐만 아니라 자신의 반응이 타인에게 미칠 영향에 대해 추론하는 인지능력이 지연되는 특징을 보이기 때문이다(정빛나래, 2015).

이와 같이 각 발달의 영역은 서로 분절되어 이루어지는 것이 아니라 통합되어 이루어지며, 아동 개개인마다 매우 다른 양상을 보이기 때문에 여러 영역의 측면에서 발달지연 아동을 살펴볼 필요가 있다.

3) 발달지연 아동의 보육

장애아동과 관련한 지원은 취약보육이나 유아특수교육에서 이루어지고 있지만 발달지연 아동의 경우 장애로 진단되지는 않았기 때문에 그들에게 적절한 보육 및 교육서비스를 제공할 수 있는 근거가 부족하다. 2012년부터 「장애인 등에 대한 특수교육법」(법률 제16746호, 2019. 12. 10., 일부개정)과 「장애아동복지지원법」(법률 제 14332호, 2016. 12. 2., 일부개정)에서는 어린이집이나 가정에서 보육서비스를 받고 있는 영유아중 장애로 진단되지는 않았으나 전형적인 발달과정을 거치지 못하는 발달지연 아동을 발견하고 조기에 적절한 교육서비스를 제공할 것을 보장하고 있다. 하지만 현실적으로 발달지연 아동을 선별하고, 개입을 하는 데에는 많은 어려움이 존재한다(백선정, 2020). 최선경(2019)은 신체적으로 뚜렷하게 장애의 특성이 보이지 않는 한, 장애에 관한 명확한 진단을 내리기가 어려우며, 아동의 부모 역시 자녀가 장애로 의심이 되더라도 증상을 장애로 인정하기까지는 시간을 요하는 복잡한 문제로 규합되기 때문에 발달지연을 보이는 아동에 대한 적절한 개입이 사실상 어려운 실정이라고 하였다. 따라서 일반 어린이집이 특수교육을 의무화할 수 있는 공교육기관이 아님에도 불구하고, 이용하는 경우가 많다.

발달지연 아동은 전반적인 발달의 지연뿐만 아니라 보육기관 적응과 관련하여 다양한 문제행동을 동반한다. 선행연구에서는 발달지연아동의 경우 통합된 학습상황에서 적응할 수 있는 사회적 기술이 부족하여 적절한 행동양식을 발달시키지 못한다고 하였다(이민경, 2016). 뿐만 아니라 새로운 것을 배우고 접하는데 어려움이 있거나, 교사의 지시를 따르기 힘들어 하고, 원만한 또래관계를 형성하는 것이 쉽지 않다고 하였다(Wenz-Gross & Sipersterin, 1988). 국내에서는 발달지연아동과 그들을 대상으로 한 보육에 대한 대부분의 선행연구가 문제 중심적, 병리적인 접근에서 이루어지고 있다. 하지만 우리는 모두가 다 다르고 각자 개인마다 고유한 특성을 갖기 때문에 그 자체로 차이

가 존재한다. 한 개인의 특성은 어떤 환경에 놓이느냐에 따라 그것이 강점이 되기도 하고 약점이 되기도 한다. 한 개인의 삶에서 어려움이 부정적인 정서만을 야기하는 것이 아니라, 오히려 강인함과 긍정의 힘을 가져다준다는 연구들도 있다(Lazarus, 2000). 발달지연아동을 보육하는 것이 교사에게 난관이자, 스트레스일 수도 있지만 반대로 보람과 뿌듯함을 느끼게 해주고 교사로서 한 걸음 성장할 수 있는 계기가 될 수도 있다. 실제로 보육교사는 발달지연아동의 발달적 특성으로 인해 어려움을 경험하기도 하지만 아동의 작은 변화와 성장에 기쁨을 느낀다는 것을 선행연구를 통해 확인할 수 있다(엄태현, 한종화, 2020). 따라서 발달지연아동과 발달지연아동의 보육에 대한 올바른 이해를 위해서는 발달지연아동이 가지고 있는 발달적 결함, 문제행동의 부정적인 영향에 초점을 맞출 것이 아니라 그들이 가진 개인적 특성을 사회적 다름(social difference)으로 바라보아야 한다. 이러한 시각을 통해 그들을 바라볼 수 있을 때, 그들이 갖는 다면적이고 고유한 특성을 이해할 수 있을 것이다(박혜준, 2020).

따라서 이 연구는 각 학급의 발달지연 아동을 사회적 다름의 관점으로 바라보고자 한다. 또한 발달지연 아동을 보육하는 교사의 보육경험을 스트레스나 어려움의 과정이 아니라 보다 긍정적이고, 다양한 관점에서 조명함으로써, 발달지연 아동과 함께 생활하는 영아반 교사의 생활을 있는 그대로 이해하고자 한다.

2. 보육교사의 전문성과 관계적 특성에 대한 이해

1) 보육교사의 전문성

영유아보육법의 시행과 보육서비스에 대한 국가적 지원이 증가하면서 최근 보육 시설과 보육 아동의 수가 양적으로 크게 성장하였으나. 보육의 질적 개선을 위한 노력은 부족하다는 비판이 제기되고 있다. 이와 더불어 가족 형태의 다양화, 여성의 경제활동 증가 등 사회적 환경이 변화함에 따라 보육기관에 다니기 시작하는 아동의 연령이 낮아지고 있기 때문에 질 높은 영아 보육 제공에 대한 요구가 증가하고 있다. 따라서 전문적인 보육 과정 변화를 기대하여 좀 더 체계적이고 전문화된 계획과 프로그램에 대한 필요성이 제기되고 있다(이경림, 2005).

질 높은 영아보육 제공을 위해서는 보육의 직접적인 대상인 영아를 보육의 중심으로, 보호와 교육의 두 가지 기능 모두가 잘 이루어져야 하며, 각 영아의 발달수준에 적합하고 효과적인 보육환경과 프로그램을 제공해야 한다. 이때 보육교사는 영아 보육의 제공자이자 집행자로서 그 질을 결정하는 중요한 요소가 된다. 많은 선행연구에서도 보육서비스의 질적 향상을 결정하는 요인으로 전문적으로 훈련을 받은 보육종사자의 배치를 이야기하고 있다(권혁진, 1995; 김정자, 2000; 김은설, 최윤경, 김문정, 2011; 이근주, 2011; 조부경, 2013). 이처럼 보육교사의 역할에 따라 영아 보육의 질이 달라짐을 고려할 때, 영아반 교사의 전문성과 자질에 대한 요구는 필연적이며, 그 중요성이 더욱 강조된다.

보육은 어머니의 역할을 대신하여 아이를 맡아 보호하는 '탁아'의 의미를 넘어서서 영유아의 전인적 발달과 성장을 지원하는 보호, 양육, 교육을 포함하는 복합적이고 다면적인 것이며(김은설, 최윤경, 김문정, 2011), 교사에게 영유아에 대한 보편적 지식과 개별 아동이 갖는 특수성과 발달적 지식, 현장

경험을 기반으로 하는 전문성이 요구된다. 교사의 전문성(professionalism)이란 직업에서의 숙련된 기술과 지식을 의미하며, 영아반 교사는 이와 더불어 충분한 경험과 책임감을 바탕으로 교사로서 특별한 역할을 수행한다(Saracho& Spodek, 1993). 하지만 지금까지 영아반 교사의 전문성이 주목받지 못하고 있는 가운데, 아무나 수행할 수 있는 일로 여겨지고 또 실제로 그렇게 되어 온 경우도 있다(이경림, 2005). 그러나 영아기에 제공되는 보살핌과 발달적, 교육적 지원이 이후 아동의 성장에 큰 영향을 미칠 수 있다는 사실을 고려할 때, 높은 전문성과 충분한 자질을 가진 영아반 교사를 양성하고 배치하는 것은 매우 중요할 것이다.

보육교사의 전문성에 대한 기존의 선행연구들을 살펴보면 크게 보육교사의 영유아 발달지식(김경화, 송승민, 2012; 김지은, 안선희, 2009; 안선희, 안효진, 문혁준, 2008; 이근주, 2011; 장은실, 2006)과 보육교사의 전문성 인식(김유진, 2003; 변길희, 김나림, 2010; 손현희, 2007; 이수정, 1999; 이희선, 2004; 최미숙, 2005; 최희양, 2011)을 중심으로 하여 보육교사의 전문성 지원 및 교사양성을 위한 방안을 모색하는 연구가 주를 이루고 있다.

대부분의 연구에서 특히 영아반 교사의 경우, 여러 영역의 발달영역에 대한 지식뿐만 아니라 영아들의 각 발달 시점에서 전형적으로 나타나는 행동과 발달양상이 낮게 나타났으며, 영아반 교사의 연령, 경력이 많을수록 지식수준이 더 높게 나타났다. 영아반 교사는 장경험과 생활경험, 교사연수 등을 통해 영아발달지식을 습득하게 되며, 이는 교사의 전문성 인식에도 유의미한 영향을 주었다. 보육교사의 전문성 인식 또한 보육교사의 배경 변인 중, 연령이 높을수록, 재교육 및 연수의 기회가 많을수록 높게 나타났다.

본 연구에서는 영아반 교사가 영아들의 발달적 차이로 인한 개별 영아에 대한 지원에 어려움을 경험하고 있는 상황에 주목하여, 발달지연 아동을 보육하는 영아반 교사의 보육경험을 살펴봄으로써, 영아반 교사의 전문적 자질 향상과 지원을 위한 지원방안을 알아보고자 한다.

2) 보육교사의 관계적 특성

인간은 두 사람 혹은 그 이상의 사람들과 다양하고 복잡한 관계를 맺으며 살아간다. 상호간의 관계성은 우리가 일상을 살아갈 때 필연적이다. 생태학적 체계이론(Bronfenbrenner, 1979)에 따르면 개인이 경험하고 있는 물리적, 사회적 환경과 문화는 인간관계에 영향을 미친다. 따라서 영아반 교사가 맺는 인간관계의 특성은 그들의 개인적인 요인뿐만 아니라 동료 교사와 맺는 관계, 보육교사로서의 업무, 조직문화를 모두 반영한다(이승미, 이승연, 2009).

보육기관은 여러 구성원이 함께 모여 구성하는 사회적 조직으로서, 각 구성원들은 서로 다양한 관계를 맺으며 기관을 함께 운영하게 된다. 그들 사이의 관계적 특성은 보육기관의 운영과 목표를 달성하는 데 결정적인 요소로 작용한다. 보육기관은 다른 교육기관에 비해 규모가 작고, 그 관계가 매우 밀접하며 집약적인 조직체이기 때문에, 인간관계에서 파생되는 영향이 보다 직접적으로 보육교사에게 전달된다(김희수, 2016). 따라서 보육현장을 이해하는 데 있어서 교사의 개인적인 요인뿐만 아니라 그들을 둘러싼 인적환경인 관계적 특성을 고려하는 것은 매우 중요하다.

보육기관에서 교사가 맺는 관계는 아동과의 관계뿐만 아니라 원장과 동료교사를 중심으로 형성될 수 있으며, 아동을 매개로 이루어진 학부모와의 관계로 이루어진다. 실제로 제경숙(1994)은 선행연구에서 유아교육기관 단위에서 운영자와 교사를 구분하여 이들과 부모와의 상호작용에 초점을 맞추어 관계모형을 도식화하였다. 따라서 본 연구에서는 영아반 교사가 어린이집에서 형성하는 관계로서 아동과의 관계, 부모와의 관계, 동료교사와의 관계를 면밀히 살펴보고자 한다.

(1) 아동과의 관계

영아기는 인간의 생애주기 중에서 가장 급격하고 다양한 변화가 이루어지는 시기이고, 성장과 발달에 기초를 형성하는 결정적이며 민감한 시기이기 때문에 이 시기에 누구와 어떠한 관계 경험을 갖는지는 앞으로의 발달적 성과에 중요한 요인이 된다(김희진, 홍희란, 김언아, 2004, Mortensen & Barnett, 2015). 최근 맞벌이 부부의 증가, 가족 유형의 변화로 인하여 보육기관에서 초기교사와 관계를 형성하는 영아의 수가 점점 늘어나고 있다.

생애 초기의 상호관계 형성은 이후 아동의 발달과 교육기관에서의 성공에 필요한 중요한 기술을 촉진시킬 뿐만 아니라(Lally, 2011), 긍정적인 자아개념 형성과 사회적 적응능력에 영향을 준다(이기영, 2006). 따라서 영아와 교사의 상호신뢰를 기반으로 한 관계형성은 영아가 기관에서 새로운 환경을 적극적으로 탐색하고, 안정적인 일과를 보내기 위하여 필수적이다(배미연, 이순복, 2014). 영아와 교사의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면, 애착형성과 관련된 연구들이 많다. 이전에는 생애초기의 아동이 어머니와 애착관계를 형성하였다면, 최근에는 그 관계를 교사와 형성하는 경우가 증가하였기 때문이다. 교사와의 애착형성은 영아의 기관적응과 매우 밀접한 관련이 있다(김영숙, 신나리, 2013). 영아는 기관생활을 하며 교사의 지시를 따르고, 교사를 역할 모델로 삼아 모방하기도 한다. 뿐만 아니라 과거 부모의 역할이었던 사회화의 역할과 기본생활습관 형성 또한 교사의 역할이 되었기 때문에 교사는 영아의 보육기관에서의 애착 대상으로 큰 영향력을 주는 존재이다(임민영, 2016).

영아반 교사는 영아의 개인차와 흥미를 잘 파악하여 바람직한 상호작용을 통해 적합한 경험을 지속적으로 제공한다. 뿐만 아니라 영아가 부모와 분리되어 기관생활을 할 때, 적응을 돕기 위하여 보다 민감하고 세심하게 일과를 계획한다. 영아의 경우 새로운 물리적 환경과 일과에 불안해하기 쉬운데, 교사는 일관되고 규칙적인 일과를 계획하여 영아가 자신의 하루를 예측할 수 있도

록 돕는다.

영아와 교사의 관계는 교사주도적인 일 방향적인 관계가 아니라, 친밀하고 돈독한 신뢰관계를 기반으로 한 상호호혜적 관계이다. 예를 들어 영아들은 성장과 발달의 속도가 빠르기 때문에 그 변화가 눈에 띄게 보이는 경우가 많다. 영아가 배변훈련에 성공했을 때, 말문이 트일 때와 같이 교사의 애정 어린 관심과 돌봄에서 나타난 영아의 변화는 교사에게 큰 기쁨이자 보람이 될 수 있다(엄태현, 한종화, 2020). 이처럼 영아와 교사의 관계는 상호적이며 양방향적인 관계를 갖는다.

하지만 대부분의 선행연구가 영아의 나이가 어리기 때문에 발달적으로 의존성이 높은 것에 주목하여 영아와 교사의 관계를 일 방향적인 측면에서 다룬 것이 많다. 하지만 보육기관에서 영아는 교사로부터 무조건적인 보살핌을 받는 수동적인 존재가 아니며, 그 둘의 관계는 상호적이고, 동시적이기 때문에 서로 영향을 주고받는다. 김언경과 이승연(2013)은 영아와 교사의 관계가 역동적이며 상호적인 교류의 성향을 보인다고 하였다(Wittmer & Petersen, 2011에서 재인용). 따라서 영아와 교사의 관계를 상호관계의 측면에서 살펴보는 것은 매우 중요할 것이다. 본 연구에서는 영아반 교사의 보육경험을 아동과 교사의 상호성에 주목하여 살펴보고자 한다.

(2) 부모와의 관계

오늘날 아동의 양육과 교육은 부모만의 역할이 아니라 보육기관으로 그 역할이 전이되면서, 영아의 성장과 발달을 적절하게 지원하는 것은 보육교사와 부모가 함께 공유하는 공동의 목표가 되었다(손세란, 2008). 따라서 보육교사는 아동의 주 양육자와 원활히 소통하며 협력의 관계를 형성하는 것이 중요하다.

부모와 교사가 상호신뢰를 바탕으로 긍정적인 관계를 형성할 때, 아동에게 적절하고 일관된 보살핌과 교육을 제공할 수 있다(백은혜, 2015; 유안진, 김안진, 2003; Owen & Barfoot, 2000). 보육기관에서는 부모와 교사의 협력을 도모하기 위하여 상반기와 하반기에 부모상담기간을 계획하여 함께 정보를 공유하기도 하고, 아동이 보육기관에서 생활하는 모습을 부모가 직접 관찰할 수 있도록 부모참여수업을 진행하기도 한다. 이를 통해 교사는 보육기관에서의 아동의 생활을 부모에게 전달하고, 부모는 가정에서의 아동의 생활을 함께 공유하게 되는데, 이는 부모와 교사 모두가 아동에 대해 깊이 이해할 수 있는 기회가 된다. 이처럼 보육기관에서 부모와 함께하는 다양한 행사와 기회를 마련하는 것은 교사와 부모의 긴밀하고 상호협력적인 관계가 중요함을 시사한다.

여러 선행연구에서 밝힌 부모와 교사의 관계적 특성을 정리해보면 다음과 같다. 첫째, 교사와 부모의 관계는 그들이 주체적으로 형성한 직접적인 관계가 아니며, 아동을 매개로 하여 맺어지는 간접적인 관계이다(송은주, 2019; 이남희, 2008). 따라서 그 관계가 일시적인 특성을 갖는다. 기관에 아동의 다른 형제가 함께 다니거나 특별한 친분관계가 존재하지 않는 한, 교사와 부모의 관계가 지속적으로 이어지기 어려운 경우가 많으며, 담임교사를 맡은 기간 동안에도 그 둘의 관계가 전면적인 접촉을 기반으로 한 관계가 아니라 아동의 보육과 관련해서만 이루어지는 부분적인 관계라는 특성이 있다(박연호,

1984).

두 번째, 교사와 부모는 공동의 목표를 가지지만, 서로의 입장이 다르기 때문에 그 관계의 모습이 다양하게 나타난다. 교사의 경우 해당 아동만을 보육하는 것이 아니라 학급의 모든 아동들을 보육하고, 부모의 경우 자신의 자녀에게만 관심을 갖기 때문에 일부 부모와 교사 사이에서 서로 다른 의견을 드러내는 경우가 있다(송은주, 2019). 하지만 이는 매우 자연스러운 현상이다. 따라서 교사와 부모의 가치관이나 생각이 다를 때, 적극적으로 소통하고, 정보를 공유하는 것은 필수적이다(고혜진, 2009). 부모와 교사가 원활하게 의사소통을 할 때 교사는 아동에게 더 민감하고, 적절한 지원을 할 수 있기 때문이다. Cataldo(1983)는 보육교사는 학부모의 관점을 이해하기 위해 노력해야 하며 부모와 교사의 원만한 관계가 아동의 정서발달에 영향을 준다고 하였다(김희수, 2016, 재인용). 따라서 부모와 교사의 입장이 다르더라도, 협력의 관계를 바탕으로 상호 소통을 지속적으로 해 나갈 때, 아동의 발달과 교육에 긍정적인 영향을 줄 수 있다.

세 번째, 아동과 부모의 협력관계는 교사의 자기효능감에 긍정적인 영향을 준다. 교사는 부모와의 유대관계를 바탕으로 아동을 보육할 때, 큰 만족감을 느끼고 있는 것으로 나타났다(이승미, 이승연, 2009). 교사는 부모와의 활발한 상호작용과 밀접한 관계 속에서 교사로서의 역할수행에 자신감을 느낄 수 있다(임우영, 안선희; Chung, Marvin & Churchill 2005). 따라서 영아반 교사의 보육경험을 살펴볼 때, 부모와의 관계적 특성을 살펴보는 것이 필요할 것이다.

(3) 보육기관 내 다른 구성원과의 관계

보육기관의 경우, 다른 교육기관에 비하여 그 규모가 작기 때문에 내부 구성원들 사의 관계가 매우 밀접하게 이루어져 있다(권정윤, 정미라, 박수경, 2013; 김희수, 2016). 교사가 관계를 형성하는 보육기관 내 내부 구성원은 크게 동일한 학급 또는 다른 연령을 맡고 있는 동료교사와 기관장인 원장으로 나눌 수 있다.

먼저 동료교사와의 관계란 교사들이 그들의 동료들로부터 격려와 지지를 받는다고 생각하는 것과 관련이 있으며 상호존중을 기반으로 신뢰관계를 형성해온 정도를 의미한다(이남희, 2008). 동료교사는 보육교사가 가장 가까이에서 직접적인 지원을 주고받는 대상으로, 서로 우호적인 관심과 지지, 격려를 바탕으로 밀접한 관계를 맺을 때 교사의 직무만족과 성취감(김용미, 2003)이 높고, 조직에 대한 몰입과 헌신도가 향상된다(김정주, 박형신, 2010; 민하영, 권기남, 2009). 하지만 반대로 동료교사와의 관계가 원만하지 못하고, 갈등관계를 형성하였을 때에는 높은 스트레스를 겪는 것으로 나타났다(김희수, 2016). 실제로 많은 선행연구에서 동료교사 간의 지지와 상호 격려를 기반으로 하는 관계 형성은 직무만족의 주요 요인이 된다고 하였으며, 아동의 문제를 협의하기 위한 협력은 직무만족에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다(김혜진, 손유진, 전윤숙, 2016; 서미정, 이경님, 2017; 서은희, 이미숙 2002).

보육연령이 낮아지는 현상과 함께, 교사가 혼자 장시간 아동을 보육할 때 경험하는 어려움을 고려하여, 한 학급에 둘 이상의 교사가 서로 협력하며 학급을 운영하는 복수담임제가 실시되고 있다. 다른 구성원과 함께 보육을 하는 것은 조력의 측면에 교사에게 장점이 될 수도 있지만, 타인과의 협력을 기반으로 하기 때문에, 모든 의사결정을 함께 해야 하고, 혼자 보육을 할 때 누릴 수 있는 자율성의 측면이 줄어들 수 있기 때문에 갈등이 유발되거나 어려움이 생겨날 수도 있다. 하지만 어린이집에서는 아동의 연령이 어릴수록 복수담임

제의 운영비율이 높게 나타난다(오윤영, 안소영, 2014). 영아의 경우 발달을 위한 교사의 지원이 필요한 경우가 많고, 교사가 한 명의 아동을 집중적으로 보육해야할 경우가 많기 때문에 복수담임제의 시행은 좋은 평가를 받고 있다. 실제로 아동의 연령이 어릴수록 교사들 간의 협력효과는 더 높게 나타났다(정혜련, 2004),

다음으로 교사와 원장과의 관계는 원장에 대한 교사들의 일반적인 평가와 신뢰, 그리고 교사에 대한 지지와 격려, 인간적인 이해와 배려를 바탕으로 형성된다(문미선, 2007). 교사와 원장과의 관계는 동료교사와의 관계와 마찬가지로 교사의 직무만족과 밀접한 관련이 있다. 원장과의 갈등 및 원장의 리더십 및 지지결여는 보육교사의 직무불만족의 주요원인이라고 하였다(강영은, 정혜원, 2019; 오교선, 공인숙, 2016). 반면에 원장의 지지와 격려는 교사가 자신이 가진 전문성에 대한 불확실한 마음이 들 때에도 매우 중요한 심리적 자극원이 될 수 있기 때문에 기관 내 아동에게도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 지금까지의 연구는 원장과 교사의 관계를 상하관계인 수직적 구조 안에서 살펴보았다. 하지만 기관의 설립유형이나 원장의 리더십 유형, 교사와 원장의 상호관계에 초점을 두고 살펴볼 때, 보다 다양한 관점에서 교사의 보육경험 고찰할 수 있음을 알 수 있다(김유정 등, 2011). 따라서 본 연구에서는 영아반 교사가 보육기관 내 다른 구성원들과 맺는 관계들을 있는 그대로 살펴보고자 한다. 특히 그 관계의 특성을 보다 상호적이고 다양한 관점에서 살펴봄으로써, 교사의 보육경험이 어떻게 나타나는지 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자의 선정

면담을 통해 드러낼 수 있는 한 개인의 경험의 깊이를 고려한다면, 일반화나 대표성의 문제보다는 경험의 고유성과 특수성이 더 중요한 고려사항이 된다(Seidman, 2007). 따라서 본 연구에서는 연구 참여자의 개별 경험의 특수성과 고유성을 주목함과 동시에 공통성을 함께 고려하고자 한다. 본 연구는 연구자가 알고 있는 현장 전문가의 도움을 받아 목적표집방식을 통해 이루어졌다. 목적표집이란 연구주제를 효과적으로 드러낼 수 있는 연구 참여자를 연구자가 의도적으로 선택하는 방법이다. 이와 더불어 먼저 선정된 연구 참여자가 비슷한 속성을 가진 다른 연구 참여자를 소개하는 눈덩이표집방법을 활용하였다. 이를 통해 모집된 연구 참여자 7명의 보육경험에 대한 면담을 바탕으로 연구를 진행하였다.

본 연구의 목적은 어린이집의 영아반 담임교사가 발달지연 아동을 보육하는 과정에서 어떤 경험을 하였으며, 그러한 경험이 교사에게 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 하는 것이다. 발달지연의 특성이 만 2세 전후 영아에게 크게 나타난다는(백선정, 배성현, 2020) 선행연구에 따라 영아반 교사의 보육경험을 살펴보는 것이 적절하다고 판단하였다. 또한 보육경력 및 학력, 근무기관 유형, 학급구성과 같은 각각의 연구 참여자의 이야기를 들음으로써 연구 참여자의 특수성에 주목하여, 그에 따라 나타나는 관계적 특성을 살펴보고자 한다. 이와 동시에 영아반 학급 내 발달지연 아동 보육의 공통된 현상의 실제를 살펴보고자한다.

연구 참여자의 초기 모집은 개인적 네트워크를 활용하여 연구 참여자 모집공고(부록 1-1)를 올리는 것으로 시작하였다. 연구 참여자의 자발성

을 보장하기 위해 참여의사가 있는 연구 참여자가 모집공고를 보고 연구자에게 연락을 취하는 방식을 선택하였다. 연구를 시작하기 전, 연구 참여자가 선정조건에 부합하는 지 확인하는 절차를 거쳤으며, 이후 연구에 대하여 보다 자세하게 설명되어 있는 연구 참여 설명서를 배부한 후, 충분한 설명을 한 뒤에 연구동의서에 서명을 받았다. 초기의 모집에 참여한 연구 참여자들은 자발적으로 자신이 알고 지내던 다른 기관의 동료교사 또는 지인에게 연구를 소개하였는데, 참여 의사가 있는 사람들에게 연구자의 연락처를 전달함으로써 추가적인 연구 참여자를 확보할 수 있었다.

본 연구에 참여한 총 7명의 연구 참여자들은 서울 및 경기지역의 어린이집에서 근무하고 있으며, 모든 연구 참여자의 학급에는 규범적 발달수준과 차이를 보이는 발달지연의 아동이 한 명 또는 두 명이 포함되어 있다. 각 연구 참여자는 나이와 경력, 근무기관 유형, 학력 등 여러 측면에서 모두 달랐으며, 각 학급에서 생활하고 있는 발달지연 아동의 발달적 특성과 처한 환경 또한 상이하게 나타났다. 이를 바탕으로 각각의 연구 참여자들과 개별면담을 진행하였을 때, 교사의 보육경험이 매우 다양하게 나타났다.

<표Ⅲ-1> 연구 참여자의 특성

	이름 (성별, 나이)	보육 경력	근무기관 유형	담당 학급	학급구성	학력	특징	학급 내 발달지연 아동 특성
1	이진솔 (여, 52세)	7년	가정어린이집	만 2세	교사 1명 아동 7명	대학원 석사 재학	- 가정어린이집이라는 기관 유형의 특징이 보육의 형태에서 뚜렷하게 나타남 - 발달지연 아동 보육을 계기로 올해 대학원 진학	• 민수 - 만 1세반 때부터 등원 - 수용, 표현 언어 지연 - 부적응행동 • 성현 - 0세부터 등원 - 전반적인 발달지연
2	임은경 (여, 40세)	13년	국공립어린이집	만 1·2세 통합	교사 2명 아동 9명	대학원 석사 졸업	- 자녀가 영아기에 느린 언어발달의 모습을 보임 - 동료교사와 밀접한 관계이며 소통이 원활함	• 승현 - 언어발달 지연 • 주희 - 언어발달 지연 - 사회성/또래관계 어려움
3	조영숙 (여, 53세)	12년	법인 외 어린이집	만 1,2세 통합	교사 2명 아동 12명	보육교사 교육원	- 올해 휴직 중이므로 작년의 경험을 바탕으로 연구에 참여함 - 주로 영아보육경험이 많음	• 주원 - 언어발달 지연 - 부적응행동
4	김서아 (여, 30세)	8년	직장어린이집	만 1세	교사 2명 아동 3명	대학원 석사 재학	- 올해 첫 영아반 담임 - 학급 내 아동수가 적어서 기관 내 협력이 잘 이루어지는 편임	• 형진 - 섭식/수면 어려움 - 부적응행동

5	김민주 (여, 27세)	3년	직장어린이집	만 3·4세 통합	교사 2명 아동 12명	4년제 대학 졸업	- 현재 학급의 발달지연아동을 영아반 때부터 3년 연속 담임을 맡아서 보육중임 - 영아반 때의 경험을 바탕으로 연구 참여	• 온유 - 언어 및 전반적인 발달지연의 모습이 보임 - 일과를 파악하고 예측하는 것에 어려움이 있음
6	박지영 (여, 27세)	3년	민간어린이집	만 2세	교사 2명 아동 13명	2-3년제 대학 졸업	- 6월부터 해당 학급에 담임교사로 배정됨 - 학급 내 동료교사가 작년에 상혁이를 맡아 보육하였기 때문에 소통이 원활한 편.	• 상혁 - 언어 및 전반적인 발달지연의 모습을 보임 - 감각추구 및 상동행동이 지속적으로 관찰됨
7	홍유화 (여, 28세)	4년	직장어린이집	만 1세	교사 1명 아동 5명	4년제 대학 졸업	- 올해 9월 새로 개원한 어린이집 - 기관 내 최고 연차교사이기 때문에 책임감이 있는 모습을 보임	• 재형 - 언어발달 지연 - 부적응행동(자기공격행동)이 지속적으로 관찰됨

2. 연구 참여자들의 특성

본 연구에서는 보육기관의 영아반 교사가 학급의 발달지연아동들과 함께 생활하면서 경험하는 것들을 면밀히 담고자 하였다. 연구 참여자들 각각의 사례가 가지는 특성은 이들이 가진 공통적인 특성들로는 모두 설명하기 어렵기 때문에 본 연구에서는 이들이 가지는 공통성뿐만 아니라 고유성과 특수성을 함께 고려하고자 한다.

본 연구에 참여한 7명의 연구 참여자들의 특징과 해당 학급의 발달지연아동의 특징을 <표Ⅲ-1> 에 제시하였으며, 연구 참여자와 아동을 보호하기 위하여 모든 이름은 가명으로 대체하여 기술하였다. 표에서 나타난 것과 같이 모든 연구 참여자는 영아반에서 담임교사로 근무 중이거나 근무했던 경험이 있다. 대부분의 연구 참여자가 현재 어린이집의 영아반에서 담임교사로 근무하고 있었으며, 작년에 영아반 교사로 근무하다가 올해 휴직 중인 연구 참여자와, 현재는 만 3, 4세 통합 연령반 담임교사이지만, 학급 내 발달지연아동을 만 2세 영아반 때부터 현재까지 보육하고 있는 교사도 함께 연구에 참여하였다. 또한 한 명을 제외한 모든 연구 참여자는 한 공간에서 두 명의 교사가 함께 아동을 보육하는 형태로 일과를 운영하고 있었는데, 그 중 5명이 복수 담임제 아래 학급을 운영하고 있었고, 나머지 한명은 단일 담임이지만, 가정어린이집이라는 기관유형의 특성 때문에, 다른 연령반과 한 공간을 함께 사용하게 되면서 자연스럽게 다른 연령반의 담임교사와 함께 보육을 하는 형태로 일과가 운영된다고 하였다.

하지만 모든 아동이 그렇듯, 발달지연 아동들은 모두 다 다른 삶을 살고 있고, 발달의 지연 정도나 행동양상이 모두 다르게 나타났다. 공통적으로 각 학급의 아동은 별도로 장애 또는 발달 이상의 진단을 받은 상태는 아니며, 필요한 경우 지역사회의 발달지원센터에서 치료 및 관련 서

비스를 받고 있었다. 연구에 참여한 교사들 또한, 여러 아이들을 보육하며 비슷한 생활을 하고 있지만, 교사와 아동을 둘러싸고 있는 주변 환경과 그들 사이의 관계적 특성에 따라 보육경험에 대하여 제 각각의 의미를 부여하였다. 다음은 각 연구 참여자들이 가지는 고유성과 특수성을 더욱 자세히 기술한 것이다.

1) 이진솔

올해 7년 차 교사가 된 이진솔은 만 2세반 담임교사로 7명의 아동과 함께 생활하고 있다. 이진솔은 원래 학원을 운영했었는데, 학원을 운영하는 도중 보육교사 자격을 취득하게 되었고, 이를 계기로 보육교사로 일하게 되었다. 늦은 나이에 보육교사가 되었을 때, 체력적으로 힘들기도 했지만 아이들을 돌보고 가르치는 일에 큰 보람을 느꼈다. 특히 영아의 경우 함께 생활하면서 하루하루 아이들이 커 가는 것을 눈으로 확인할 수 있기 때문에 그 과정이 큰 기쁨이 된다고 하였다.

이진솔은 가정 어린이집에서 근무하는 교사이다. 기관은 0세부터 2세까지의 연령으로 구성되어 있는 영아전담어린이집이며, 지금 함께 생활하고 있는 대부분의 아이들을 0세 때부터 만 2세까지 총 3년 동안 보육했다고 말했다. 하지만 이진솔이 지난 3년 동안 현재 맡고 있는 아이들의 담임교사로 보육을 한 것은 아니다. 그럼에도 불구하고 '이 아이들을 3년 동안 보육했다.' 라고 표현한 것은 '가정어린이집'이라는 기관유형의 특성을 잘 반영해준다. 가정어린이집은 그 규모가 작기 때문에 공간이 함께 공유될 때가 많다. 보통 어린이집에는 한 학급이 각자의 공간을 나누어 갖지만, 가정어린이집의 경우, 기관의 공간적 규모가 작기 때문에 한 공간에서 두 개의 반이 함께 생활하는 경우가 존재하기 때문이다. 따라서 자연스럽게 일과 중에는 교사의 역할이나 책임의 경계가 분명하지

않을 때가 많고, 모든 교사가 모든 아이들을 함께 보육하는 때가 많다고 하였다. 담임교사는 아니었지만, 작년부터 이 아이들과 같은 공간에서 생활하였기 때문에 아이들의 개인적 발달 특성이나 생활 모습들을 학기 초부터 잘 알고 있었다. 큰 기관의 경우 해마다 담임교사가 바뀌면서 인수인계를 해주어야 할 것들이 있는데, 가정어린이집의 경우 정원 20명의 아동을 모든 교사가 이미 잘 파악하고 있기 때문에 아이들과 교사의 새 학기 적응에 큰 도움이 된다고 이야기 하였다. 뿐만 아니라 학급 내 동료 교사가 없이 혼자 아동을 보육하고 있지만, 항상 가까이서 다른 반 교사가 보육을 하고 있기 때문에 서로 도움을 주며 큰 어려움 없이 생활이 가능하다고 이야기하였다. 김진솔은 원장님과도 밀접한 관계를 형성하고 있었는데, 기관의 규모가 작기 때문에 원장님이 직접 보육에 참여하는 때가 많으며, 원장님께서 재원하는 모든 아동에 대해 전반적으로 잘 알고 계신다고 하였다.

현재 이진솔의 반에는 7명의 아동이 함께 생활하고 있으며, 그 중 2명을 '조금 늦은 아이'라고 표현했다. 한명은 계속 재원 중이며, 또 다른 한 명은 지난 10월에 퇴소하였다. 두 아동은 모두 언어발달에 지연이 있었으며, 부적응행동이 지속적으로 관찰되었다. 먼저 민수의 경우, 만 1세 때부터 해당 어린이집에 등원하기 시작하였는데 언어발달에 지연이 있었으며, 어린이집 생활에 적응이 쉽지 않았다. 등원하는 시간이 늦을 때가 많았고, 등원을 한 이후에도 일과의 순서를 따라가는 것에 어려움이 있었다. 언어발달지연으로 인해 말보다는 행동으로 자신의 의사를 표현할 때가 많은 모습을 보였으며, 이로 인해 또래와의 갈등 또한 존재했다. 하지만 이진솔은 이 과정에서 부모의 협력을 구하는 데 어려움이 있었다고 했다. 다음으로 성현이는 0세 때부터 어린이집에 다녔으며, 전반적으로 모든 영역에서 발달지연의 모습을 보이는 친구이다. 하지만 교사의 지원이 있다면, 어린이집 생활을 하는 데 큰 문제가 있지는 않았다고 이야기

했다. 성현이는 해를 거듭할수록 교사 또는 또래의 도움을 받아 기관생활을 잘 할 수 있었으며 부모의 협력 또한 비교적 잘 이루어지는 편이었다고 하였다. 이진솔은 올 해 두 명의 발달지연아동을 보육하면서, 보다 나은 전문성을 바탕으로 적절한 보육을 제공하고 싶다는 생각에 대학원에 진학하였다.

2) 임은경

올해 13년 차 교사가 된 임은경은 국공립 어린이집의 만 2세반 담임교사로 대학에서 유아교육과 사회복지를 전공하였으며, 대학원에서 교육심리 석사학위를 취득했다. 임은경은 자신을 아이를 키우고 있는 엄마이자 아이들과 함께 생활하고 있는 평범한 교사라고 소개했다. 현재 학급은 만 1, 2세 통합연령으로 이루어져있고, 교사 2명이 연령 별로 만 1세, 2세 아동을 나누어서 담임을 하고 있다. 하지만 학급이 팀코칭으로 운영되고 있기 때문에 사실상 9명의 아동을 교사 2명이 함께 보육하고 있는 것과 마찬가지라고 하였다. 실제로 임은경은 두 번의 면담과정에서 여러 에피소드들을 이야기할 때, 학급 내 동료교사를 포함하여 ‘저희는’ 이라 표현을 사용할 때가 많았는데, 자신의 이야기가 개인의 이야기가 아닌 학급의 담임교사 두 명이 모두함께 경험하고 있는 이야기임을 표현하고 있는 것으로 느껴졌다. 이를 통해 연구자는 해당 학급의 두 담임교사가 원활한 ’팀코칭‘ 아래 반을 운영하고 있다는 것을 짐작할 수 있었다.

현재 임은경의 반에는 ‘조금의 지연이 있는’ 아동인 승현이와 주희가 함께 생활하고 있다. 두 친구 모두 학기 초부터 언어발달에 있어서 또래보다 지연되는 모습을 보였으며, 주희의 경우 현재 해당 구에서 지원하는 언어치료 프로그램에 참여하고 있다고 하였다. 임은경은 자신의 아이가 언어 표현에 있어서 느린 발달의 양상을 보였었는데, 자녀를 양육했

던 경험이 승현이와 주희를 보육하고, 부모님들과 이야기를 나눌 때 큰 도움이 되었다고 하였다.

3) 조영숙

조영숙은 가정주부로 생활하다가, 40살이 넘은 나이에 보육교사교육원을 통해 보육교사 3급 자격증을 취득하였으며, 보육실습을 진행했던 영아전담어린이집에서 취업을 권유받아 교사 일을 시작했다. 영아전담어린이집에서는 3년을 일했으며, 동일 재단의 어린이집으로 이직하여 작년까지 9년을 일하며 총 12년을 보육교사로 근무했다. 조영숙은 지금까지 주로 0세부터 2세까지 영아반 담임교사로 근무하였으며, 현재는 개인 사정으로 인해 잠시 휴직을 하고 있고, 내년에 다시 기관으로 복직을 할 계획이다.

조영숙의 경우, 현재 휴직 중이기 때문에 작년에 담임을 맡았던 만 1, 2세반 학급에서의 경험을 회상하면서 면담이 이루어졌다. 해당 학급은 담임교사 2명과 아이들 12명으로 이루어져 있었는데, 조영숙이 만 1세 5명을 맡고 동료교사가 만 2세 7명을 맡아서 함께 보육을 하는 형태로 학급이 운영되었다. 각자 맡은 아이들이 있었지만, 한 보육실 내에서 생활하였기 때문에 팀코칭이 원활하게 이루어졌다고 설명했다. 조영숙은 자신이 담임했던 만 1세 아동 중 한명의 친구가 '더딘 기질'의 아동이었다고 표현했다. 아동은 언어를 표현하는데 어려움이 있었으며, 전반적인 보육기관생활에 있어서 여러 가지 부적응 행동의 모습을 보였다고 했다. 하지만 조영숙은 아이가 만 1세 어린 연령임을 고려하여 세심한 보육을 하는데 힘썼다. 아이와 애착을 형성하고, 일과 중에 진행되는 많은 활동들을 아이가 스스로 해볼 수 있도록 꼼꼼히 지원하는 것에 초점을 두었다. 지난 12년 동안 주로 영아반 교사로 일하면서 느린 아동을 많이 봐

왔기 때문에, 아동의 개인 특성에 맞춰서 지원했었던 그동안의 경험이 조영숙에게는 큰 밑거름인 것처럼 보였다. 실제로 연구를 마치며 조영숙은 발달지연 아동이더라도 각자 가진 장점이 있으며, 변화의 과정을 통해 아동뿐만 아니라 교사도 큰 보람을 느낀다는 것을 강조했다. 이를 통해 보육교사가 발달적 지원을 하는 것뿐만 아니라 아동 개개인의 강점을 발견하여 아이가 긍정적인 자아개념을 형성할 수 있도록 도울 수 있다는 점도 이야기 하였다.

4) 김서아

올해 8년 차 교사인 김서아는 대학에서 유아교육을 전공하였으며, 졸업을 하지마자 현재 재직 중인 직장어린이집에 취직을 했다. 현재 8년 동안 동일 어린이집에서 근무하고 있으며, 이전에는 유아반 담임교사로만 일하다가, 올해 처음 만 1세 영아반 담임을 맡았다. 지난 보육경험을 바탕으로 발달에 어려움을 경험하고 있는 친구들에게 도움을 주고 싶다는 생각을 하여, 올해 대학원 '놀이치료' 전공에 입학하였으며 현재 석사과정 재학 중이다.

김서아가 담임을 맡고 있는 학급에서 인상적인 점은 교사 대 아동 비율이 매우 낮다는 것이다. 현재 교사 2명과 아동 3명이 한 반에서 함께 지내고 있었는데, 옆 반의 만 2세반도 교사 대 아동비율이 1:3으로 매우 낮기 때문에 등원 아동이 적은 경우 반을 통합하여 운영하는 때가 많다고 하였다. 김서아의 학급에는 '도움이 더 필요한' 친구인 형진이가 함께 생활하고 있는데, 학급 내 아동의 수가 적기 때문에 형진이에게 보다 세심한 보육을 지원하고 있는 모습을 확인할 수 있었다. 아동은 섭식이나 수면과 같이 기본생활습관에서 또래보다 뚜렷한 지연의 모습을 보였지만, 교사뿐만 아니라 원장님과 조리사선생님의 조력을 통해 보다 다양한

지원을 할 수 있었다고 하였다.

5) 김민주

올해 3년 차 교사인 김민주는 대학을 졸업하고 일 년 후 바로 보육교사 일을 시작했다. 초임 때 처음 맡았던 반이 만 2세 영아반이었으며, 그때 담임을 맡았던 친구들을 현재까지 3년 동안 보육 중이다. 현재 담임을 맡고 있는 반은 만 3, 4세 통합연령 반이며, 교사 2명과 아동 12명이 함께 생활을 하고 있다. 김민주는 만 2세반 때부터 보육해왔던 아동 중 온유라는 친구가 '발달지연'의 모습을 보였다고 하였다. 온유는 언어발달지연을 중심으로 전반적인 영역에서 발달지연의 모습을 보였다. 여러 연구 참여자 중 김민주는 발달지연 아동의 부모와 가장 밀접한 관계를 맺고 있는 참여자였는데, 온유의 발달을 위해 부모와 교사가 협력했던 구체적인 경험이 매우 인상적이었다. 김민주는 실제로 2회의 면담을 참여하며 처음 아동을 만났을 때부터 유아반이 된 현재까지 교사와 아동 그리고 부모가 경험하는 것들, 그 과정에서 느꼈던 감정들에 대하여 자세히 묘사하는 모습을 보였다. 연구 시작 때 자신을 '많이 지쳐있다.'라고 표현을 하면서도, 지난 3년 동안 온유를 보육하면서 교사인 자신이 아동을 보육하지만, 아동 또한 교사인 자신을 키웠다고 표현하였다. 이를 통해 김민주가 지난 3년 동안 누구보다 해당 아동의 발달에 대해 많이 고민해왔던 흔적을 발견할 수 있었다.

6) 박지영

현재 3년 차 교사인 박지영은 대학을 졸업하고 바로 민간 어린이집에 취업하였다. 영아반 1년, 유아반 1년 총 2년을 근무한 후, 잠시 휴직을

하였는데, 올해 6월 동일기관으로 복직하면서 현재 만 2세반에서 동료교사 1명과 함께 13명의 아이들을 보육하고 있다. 박지영은 6월에 아이들을 처음 만났지만, 학급 내 동료교사가 작년부터 아이들을 보육했던 담임교사이기 때문에, 동료교사와의 소통을 통해 아이들에 대해서 많은 부분을 빠르게 알아갔다고 이야기했다. 이처럼 두 명의 담임교사가 팀코칭을 하며 학급을 운영하고 있는데, 다른 연구 참여자들과 달랐던 점은 두 명의 교사가 7명, 6명으로 각자 맡고 있는 아이들이 나뉘어져있는 것이다. 한 공간에서 생활하고 있지만, 새싹반이 새싹 1반과 새싹 2반이 나뉘어져있으며, 부모상담이나 서류업무가 분명하게 나누어져 있었다.

현재 새싹 반에는 '발달이 느린 아동'이 한 명이 함께 생활하고 있다고 말했다. 박지영이 담임교사로 배정되었을 때, 이미 해당 아동은 자폐증의 성향이 있다는 소견을 받았지만, 어린 나이이기 때문에 명확한 진단이 불가능하여 보육기관과 센터를 병행하며 치료 중이었다. 박지영은 어느 누구보다도 해당 아동을 다른 아이들과 똑같이 보육하고자 하는 모습을 보였으며, 일과 중 이루어지는 많은 활동을 아이가 스스로 해볼 수 있도록 끊임없이 지원하고 있었다.

7) 홍유화

현재 4년 차 교사인 홍유화는 지금까지 세 기관에서 근무하였는데 모두 직장어린이집이었다. 초임 생활을 했던 곳에서 일 년, 다음 기관에서 2년을 근무한 후에, 올해 9월 새로 개원한 현 기관으로 오게 되었다. 현재는 만 1세 반을 맡고 있으며, 교사 1 명이 5명의 아동을 보육하고 있다. 현재 반에는 언어발달 지연과 함께 행동적인 부분에서 어려움을 경험하고 있는 친구가 한명 있는데, 무언가를 요구하거나 자신의 의사를 표현할 때 자기 뜻대로 되지 않으면, 바닥이나 수납장에 머리를 부딪치

는 모습이 지속적으로 나타나고 있어서 안전사고에 대한 우려가 컸다. . 홍유화는 이와 같은 상황을 해결하기 위하여 아동의 부모와 협력을 하고자 하는 강한 의지를 보였다. 코로나 19 바이러스가 확산 중인 상황에 대면 상담이 어려움에도 불고하고, 동료교사나 원장님의 도움을 받아 상담기회를 마련하려고 노력하는 모습을 보였다. 뿐만 아니라 자신이 기관 내에 가장 연차가 높은 교사이고, 해당 아동을 현 기관에서 처음 맡았기 때문에 내년에도 담임을 계속 맡아 아동을 보육하고자 하는 의지를 강하게 보였다.

3. 자료수집

본 연구에서는 개별 면담의 방법을 활용하여 자료를 수집하였다. 개별 면담은 연구자와 연구 참여자가 일대일로 만나 진행하는 면담을 말한다. 연구 참여자는 개별면담을 통해 자신의 경험을 이야기하고, 그 과정에서 자신이 느낀 감정과 생각들을 다시 한 번 돌아볼 수 있다. 또한 연구자는 면담을 통해 기관에 속해 있거나 그 과정을 수행하고 있는 '타인'의 경험을 간접적으로 경험함으로써 보다 효과적으로 해당 기관과 과정에 접근할 수 있다(Seidman, 2006). 따라서 본 연구에서 보육현장과 교사의 경험을 이해할 때, 면담의 방법을 사용하는 것이 효과적이라고 판단했다.

면담은 연구자가 질문을 구성하지만, 연구 참여자와의 협력적인 작업으로서 연구 참여자가 얼마나 자신의 이야기를 하고자 하는 자발성에 따라서 영향을 미치게 된다(Gubrium & Holstein, 2009). 따라서 본 연구에서는 각 연구 참여자의 자발적인 참여를 바탕으로 연구자와 연구 참여자가 약 60~90분 동안 교사 개인의 보육 경험을 중심으로 개별면담을 진행하였다. 코로나19 바이러스가 확산되는 현 상황을 고려하여 화상회의 시스템인 ZOOM을 활용하여 총 2회의 개별면담이 이루어졌다. 화상회의로 면담이 진행되기 때문에 대부분의 연구 참여자가 자신의 집 또는 편안한 환경에서 면담에 참여할 수 있었다.

면담은 Seidman(2006)의 면담기법과 지침을 참고하여 진행하였다. 그는 총 3번의 면담을 수행할 것을 제안하였는데, 첫 번째 면담 때, 연구 참여자로 하여금 주제와 관련하여 자신의 경험과 맥락을 이야기하도록 하고, 두 번째 면담에서는 연구 참여자가 경험한 세부사항들을 재구성할 수 있도록 하며, 마지막으로 그 경험에 대하여 의미에 숙고해볼 수 있도록 하였다. 이를 바탕으로 본 연구의 첫 번째 면담에서는 "선생님에 대한 소개를 듣고 싶어요.", "선생님에 대해서 가능한 많이 이야기 해주세

요.”라는 질문으로 면담을 시작했다. 연구 참여자가 자신의 개인적 배경에 대해서 이야기하는 경우도 있었지만, 대부분 보육교사가 되기까지의 과정, 보육교사로서 자신의 모습에 대해서 이야기하는 경우가 많았다. 첫 번째 면담과 두 번째 면담에 걸쳐 교사의 보육경험과 관련한 내용을 질문하였는데 인터뷰의 질문은 중립적이고 개방형의 질문을 포함하여 긍정적인 용어로 구성했다. 예를 들어 “발달지연 아동을 보육하며 가장 힘들었던 점은 무엇인가요?” 보다는 “일 년 동안 아동을 보육하며 가장 기억에 남는 일이 무엇이었나요?” “선생님 반의 하루 일과는 어떻게 이루어지나요?”와 같은 질문 방식을 선택하여, 연구자가 자연스럽게 자신의 경험을 이야기할 수 있도록 하였다. 본 연구에서는 면담 이전에 구체적인 질문을 미리 정하지 않고, 비 구조화된 형태로 면담을 진행하였으며, 연구자는 연구 참여자의 말을 따라가며 모호하거나 구체적이지 않은 내용을 보다 자세하게 묘사할 수 있도록 다시 질문을 하는 형태로 이루어졌다. 이를 통해 연구 참여자가 자신과 아동, 보육기관에 대하여 최대한 많은 이야기를 하도록 이끌 수 있었다.

두 번째 면담은 짧게는 3일, 길게는 일주일의 간격을 두고 진행하였다. 시간의 간격을 두고 면담을 진행한 것은 연구 참여자는 해당 기간 동안 지난 1차면담 때 자신이 한 이야기에 대해서 되돌아볼 수도 있고, 교사 자신을 둘러싼 다양한 환경과 학급의 아동들에 대해서 다양한 방면으로 생각할 수 있는 시간을 제공하기 위함이다. 2차면담에서는 “지난 시간에 이어서 OO(발달지연아동)에 대한 이야기를 듣고 싶어요.”라는 질문으로 시작하였다. 또한 올 한해가 마무리되는 시점에서, 그동안 교사와 아동의 관계, 그들을 둘러싼 환경 등에 어떤 변화가 있었는지 이해하기 위하여 시간의 흐름에 따라 질문을 하였다. 실제로 대부분의 연구 참여자가 두 번째 면담 때 발달지연 아동을 포함하여 교사 자신을 둘러싼 다양한 측면에 대하여 보다 면밀하게 묘사하였다. 뿐만 아니라 지난 1년을 되돌아

보며 자신의 보육경험을 재해석하고 의미를 부여하는 모습을 보였다.

4. 자료의 분석과 해석

본 연구의 목적은 각 학급에서 생활하는 발달지연아동을 보육하는 교사의 경험을 있는 그대로 담아내고, 그들을 둘러싸고 있는 주변 환경과 교사의 관계적 특성에 따라 교사의 보육경험이 어떻게 달라지는지 살펴보는 것이다. 모든 면담은 연구자 휴대폰의 녹음 기능과 화상회의 서비스 ZOOM 내에 녹화 및 녹음 기능을 활용하여 이중으로 녹음 하였다. 면담의 내용이 녹화되었기 때문에 연구 참여자의 표정과 제스처를 이후에 다시 확인할 수 있었지만, 면담 당시의 상황에서 보다 효과적으로 포착하고 이해할 수 있는 것들은 연구노트에 자세히 작성하여 이후 참고할 수 있도록 하였다.

면담을 통해 얻게 된 약 1000분가량의 녹음 자료를 연구자 본인이 직접 전사하여 문서화하였으며, 면담 내용의 전사는 면담이 종료된 당일에 모두 진행하였다. 이후 해당 내용을 반복해서 들으며 전사한 내용이 정확한지 확인하였다.

자료의 분석과 해석은 연구자가 직접 전사 자료를 여러 차례 정독하면서 연구 참여자들이 공통적으로 언급한 내용을 중심으로 코딩작업을 거친 후 범주를 도출 하였다. 범주를 도출할 때, 자료에서 나타난 주제어들 간의 관계를 찾고자 하였는데, 자료에서 나타난 유사한 개념과 그것이 나타내는 의미, 그리고 논리적 연관성에 따라 분류하는 작업을 실시하였다. 이후 범주화 과정에서 발견한 요소들을 포괄하는 제목을 찾고, 다시 중간 제목을 포괄하는 제목을 찾는 과정을 반복하였다(Spradely, 1980). 다음 <표 Ⅲ-2>는 이를 도표화 하여 나타낸 것이다.

<표 Ⅲ-2> 코딩표

요소	하위범주	범주	영역
“‘이 아이는 사회성이 엄청 발달한 건가? 아니면 약간 느린 아이인가?” “어? 조금 느리다? 조금 언어가 느리다 정도?” “호명반응이 없고.... 그런데 눈 맞춤은 있었는데...?”		아동을 만나기	교사와 아동
“친구들 이름을 왜 한 명도 모르지?” “말소리의 높낮이에 따라서 아이가 이해를 하는 것 같아요.” “자기가 지금 뭘 입고 있는지 잘 몰랐어요. 이게 팬티인지, 기저귀인지.” “음식을 아예 거의 못 먹었어요.”		아동의 어려움을 이해하기	
“일단 마음을 열게 하는 게 가장 중요한 게 아닌가 싶어서.” “나는 너를 생각하고 있는, 너에게 관심이 있는 사람이야.” “주로 마음을 알려 주려고 많이 노력했어요.”	마음을 열기	아동과 함께 생활하기	
“알고 있는 색깔이나, 배우기 시작한 색깔, 조그맣다, 크다 이런 걸로...” “그 맛이 싫은 게 아니라 처음 접하는 게 싫은 거 여가지구.” “아이가 먹는 음식들을 쭉 적어주셔서 그 음식들을 다 도전했었어요.” “같이 옆에서 잡아주면서 해주는 편이에요. 경험을 해볼 수 있게.”	눈높이에 맞추기		
“자기가 말로 표현할 수 있게 해주려고, 알아들어도 못 알아들은 척” “온유야 무릎을 세우고, 무릎을 가운데 두고, 너가 양말을 끼우고...” “너의 가방은 스스로 정리하게끔 해줘야겠다.” “반복해서 알려줬더니 그 다음에는 스스로... ”	스스로 할 수 있도록 반복하기		
“사실 그게 갈등이 될까봐 좀 힘들고...” “집에서는 안 그러는데요?” “저희가 대놓고, 바로 말씀을 드리는 게 아니라 조금씩...”	부모에게 알리기	부모와 함께 키우기	함께 키우기
“엄마 입장에서는 쉽게 인정을 하기 어렵거든요.” “제가 만약 그 아이의 엄마라면...” “영아반일수록 어머님들이 사실 받아들이기가..”	부모의 마음을 이해하기		

“바지도 쫄바지 이런 거 말고, 바지도 앞에 리본이 달린, 앞뒤를 알 수 있게, 리본이 박혀 있는 그런 걸 주셔라.” “글씨크기는 얼마나, 몇 줄의 책 등이 좋아요?” “저 혼자 이걸 노력한다고 해서 한계가 있는 것 같아요.” “어린이집 혼자서 이 아이의 이걸 찾아주기가 좀 힘들기 때문에.. ”	부모와 협력하기		
“저도 하다보면 기력이 떨어지고, 다운될 때가 있는데 그럼 터치해서 서로 서로 돌아가면서 하니까...” “분배가 된다고 해야 하나?” “제가 하고 있는 걸 뺀, 다른 거를 메이트 선생님이 봐줄 수 있는 거니까.”	두 개의 손	동료교사와 함께 키우기	
“제가 보지 못하는 부분, 제가 봤지만 지나쳤던 부분을 그 교사와 회의를 하면서 충분히 알 수 있게 되고...” “‘내가 너무 섣부르게 판단하나?’ 싶기도 할 때가 있는데, 이걸 메이트 선생님이랑 공유를 하게 되면.....“ “뭔가 다른 생각을 하게 될 수 있는?”	두 개의 눈		
“요즘에는 먼저 매트에 가서 누워서 노래를 부르다가 잠이 든다든지..” “스스로 먹는 습관을 기른다거나, 낮잠시간이 되었을 때, 낮잠 이불을 펴주면 스스로 누워본다거나” “이제 혼자 하네?”		아동의 변화	변화를 경험하기
“다 다른 성향을 가진 아이가 있다.’라고 생각을 하고...” “조금 더 말을 많이 하는 거지.. 그런데 ‘우리 반 애들이랑 똑같이 생활하고 있네.”	생각의 변화: “그냥 다른 아이, 단지 늦을 뿐”	교사의 변화	
“어느 부분에서는 굉장히 뛰어난 부분이 있어요.” “거의 흘리지 않아요. 숟가락과 포크질은 거의 완벽한 수준이라서...” “말이 느린 반면 표현력이 엄청 풍부해”	강점발견하기: “늦다고 다 늦지는 않아요.”		

“사회에 나오면 어찌 되었건 다 섞여서 살아야 하잖아요.“ “이 친구도 이 반에 소속감을 조금이라도 느끼지 않을까요. 사회생활처럼.” “어쨌든 아이는 사회로 가야하잖아요.”	사회로 나오는 첫발	발달지연 아동에게 보육기관	의미를 부여하기
“아이들은 아이들과 상호작용할 때, 가장 많이 성장한다고 믿기 때문에” “친구들끼리 어울리는 것을 보기는 하잖아요.” “어울림이 있기 때문에”	또래와 함께 커가기		
하루가 어떻게 되는지 분명 그 아이도 알 것 같아서 이런 아이들 같은 경우에는 일과를 습득하는 과정도 큰 것이고... 규칙적인 게 그리고 저는 필요하다고 생각을 하거든요.	나의 하루를 알기		
“내가 이렇게 아이를 달라지게 하는 변화를 줄 수 있는 영향력을 지닌 사람이구나.” “작년에 좀 뿌듯함을 느끼기는 했어요. ‘내가 선생님이구나.’”	자기효능감: 내가 선생님이구나.”	영아반 교사에게 발달지연 아동보육	
“매일 이렇게 다시 시작하는 거죠. 저희는 계속 또 다른 주희를 만나게 될 테니까...” “결과에 상관없이 내가 최선을 다해서 한다고 하면 그런 결과는 뒤따라오는 것이 아닐까 해요.”	나아감: “계속 또 다른 주희를 만날 거니까.”		

Ⅳ. 연구결과

1. 교사와 아동

본 연구에서는 수집한 자료를 분석하고 범주화한 내용을 해석할 때, 연구 참여자가 지니는 공통성과 고유성 모두를 주목하여 살펴보고자 하였다. 그들은 모두 영아반 교사이지만, 그들이 속해 있는 환경의 특성과 주변 환경과 맺고 있는 관계가 모두 다 다르기 때문에, 그들의 보육경험 또한 다르게 나타날 것이라고 생각했기 때문이다. 먼저 이 장에서는 보육현장의 중심에 있는 교사와 아동에 대하여 살펴보고자 한다. 특히 교사와 아동이 지난 1년을 함께 생활하면서 어떠한 관계를 맺었고, 시간의 흐름에 따라 그 관계가 어떻게 달라졌는지에 주목하여 살펴보고자 한다.

1) 아동을 만나기

대부분의 교사는 학급에서 발달지연 아동을 처음 만났을 때, 혼란스러움을 느끼는 동시에, 그들이 다른 또래의 아이들과는 조금은 다른 발달적, 행동적 특성을 가지고 있다는 것에 주목하여 의아해했던 경험이 있었다. 하지만 아동의 연령이 어리기 때문에 단순히 몇 가지의 단서로 단정 짓거나 판단하는 것을 조심스러워하였다. 교사들 모두 이미 영아기의 아동이 발달 편차가 크게 나타나는 것을 잘 알고 있었기 때문에 한 아이의 발달이 느리다고 해서 그것이 학급운영에 큰 위험요소가 된다고 생각하지 않았다고 말했다.

처음 입소한 날 이렇게 보면 아이들이 낯을 가리잖아요. 사물을 만지는 것도 주춤주춤하고, 선생님을 보면서 '누구지?' 하는 그런 탐색을 하거든요. 그런데 이 아이는 탐색 없이 덥석덥석 잡고, 눈 맞춤을 별로 안하더라고요. 선생님도 하나의 물건처럼 스쳐 지나가는 그런.... 그래서 **'이 아이는 사회성이 엄청 발달한 건가? 아니면 약간 느린 아이인가?'** (이진솔)

한 아이가 벽을 보고 계속 박수를 치고 있더라고요. 그래서 어? 뭐지? 왜 그러지? 근데 계속 봤는데 한참동안 벽을 보고 박수를 치더라고요. **'그냥 장난하는 건가?' 근데 조금 뭔가 느낌이 그랬는데**, 그러고 나서 첫 출근을 했는데, 그 아이가 계속 교실을 뛰어다니고, 벽을 보고 박수를 치고, 소리도 내고 이러는 것 보고 **'다른가?'** 이렇게 느꼈던 것 같아요. (박지영)

만 2세반 때는 낯을 많이 가리는? 어색해하는 그런 것만 있었지, 사실 그렇게까지 심하지는 않았거든요. 그때 제가 1년차여서 경력이 부족해서 그런 것일 수도 있는데, 그렇게 다른 아이들이랑 큰 차이를 못 느꼈어요. **'어? 조금 느리다? 조금 언어가 느리다 정도?'** (김민주)

2) 아동의 어려움 이해하기

하지만 교사는 시간이 점점 지남에 따라 아동이 가지고 있는 발달적 어려움을 이전보다는 보다 분명하게 알게 되었다. 최근 사회적 요구로 인하여 보육기관에서 생활하는 아동의 수뿐만 아니라 아동이 기관에서 생활하는 시간 또한 증가했다. 따라서 아동은 비교적 오랜 시간동안 교사와 함께 시간을 보내게 된다. 영아반의 경우, 놀이뿐만 아니라 섭식과 배변, 수면 등 다양한 기본생활습관 형성을 위한 지원이 많이 이루어지기 때문에 교사는 아동과의 안정적인 애착관계를 바탕으로 보다 세심하고 밀접한 보육을 제공하는 경우가 많다. 연구 참여자들은 이 과정에서

발달지연 아동에게 어떤 발달적 어려움이 있는 지 구체적이고, 분명하게 알게 되었다고 했다.

다른 친구들은 점차적으로, 집에서 하기도 하고, 본인들이 “쉬했어요.”, “똥 쌌어요.” 라고 의사 표현을 하니까. 기저귀를 갈 수 있게 조금씩 자기가 이야기를 하거나, 아니면 저희는 기저귀 위에 팬티를 입혔거든요. 그래서 쉬를 하러 갈 때, 기저귀랑 팬티랑 같이 내려서 할 수 있게. 만 2세, 지금 4살이다 보니까, 점차적으로 연습을... **그런데 온유 같은 경우는 자기가 지금 뭘 입고 있는지 잘 몰랐어요. 이게 팬티인지, 기저귀인지... 구분하는 게**. (김민주)

그 아이는 이유식을 건너뛰어서 **음식을 아예 거의 못 먹었어요**. 밥을 먹는 시간이 그 친구한테는 가장 경계가 되는 시간이었던 것 같아요. **식탁만 봐도 소리를 지르고, 뛰어나가려고 하거나 머리를 박는 행동들**... 이러한 행동들이 계속 관찰되었고, **낮잠도, 낮잠시간이 2시간이면 2시간 내내 소리를 지르고 울정도로** 적응하는데 많이 힘들었어요. (김서아)

영아의 경우 교사와 안정적인 애착을 형성하기까지 낯선 환경에 적응하는 것이 쉽지 않기 때문에 교사의 역할이 매우 중요하다. 특히 영아기의 기본생활습관 형성은 이후 아동이 건강하게 살아가는데 기초가 되기 때문에 교사의 세심한 보육이 필요하다. 대부분의 아동이 시간이 지나면서 교사와의 신뢰로운 관계를 바탕으로 기관생활에 적응하는 모습을 보이지만, 발달지연 아동의 경우 적응의 단계까지 오랜 시간이 필요하였다. 또한 보육기관에서 진행하는 일과의 순서가 계속 반복되는 것임에도 불구하고 아동의 기분과 상태에 따라 비 일관적인 수행의 모습을 보였다.

대부분의 연구 참여자들이 보육하고 있는 발달지연 아동의 경우 전반적인 발달지연의 모습을 보이기는 했지만, 특히 언어발달의 지연이 뚜렷하게 나타났다. 연구 참여자들은 아동이 발달적 측면에서 어떤 부분이 가능하고, 어떤 부분에서 어려움이 있는 지 확인하는 모습을 보였다. 수

용언어에 어려움이 있는 아동의 경우, 아동이 어떤 단어의 수준까지 이해를 하고 있는 지, 교사의 말을 이해할 때 단어나 문장의 의미가 아니라 말소리의 높낮이로 이해하는 것은 아닌지, 이해할 수 있지만 급한 성격 때문에 성급하게 대답하는 것은 아닌지 지속적인 상호작용을 통해 확인하였다.

제가 나누는 걸 알려주려고, “이건 누구 가져다줘”, “이건 누구 가져다줘”, 이렇게 하는데, 반 친구들 이름을 하나도 모르더라고요. 두리번두리번해요. ‘이렇게 시간이 오래 지났는데... **친구들 이름을 왜 한 명도 모르지?’** 의아했어요. (이진솔)

표정이나 분위기로 이해를 하려고 해요. 교사가 “(단호한 어투로)주희야, 안돼.”라고 이야기를 했을 때랑 “(부드러운 어투로)주희야, 안돼.” 이거랑 다르게 받아들여요. “(부드러운 어투로)주희야, 안돼.”라고 하면 웃으면서 계속해요. “(단호하게) 주희 안돼.” 라고 하면 본인이 “안돼” 따라 말하고 멈춰요. “주희 그만, 기다려.” 이렇게 단문형으로 이야기를 해주는데, **말소리의 높낮이에 따라서 아이가 이해를 하는 것 같아요. 그 단어를 이해하는 게 아니고.** (임은경)

주희는 몇 층에 살아? 하면 주희가 “네.” 이렇게 대답해요. 다시 제가 “주희는 몇 층에 살아?” 라고 하면 “네 네 네네 네” 계속 그래요. **‘주희가 몇 층 이라는 말을 모르는 걸까?’ 이 아이가 이 단어를 몰라서 모르는 건지, 생활용어를 모르는 건지...** (임은경)

3) 아동과 함께 생활하기

아동에게 발달적 어려움이 존재하지만, 교사는 발달지연 아동 또한 학급의 한 구성원으로서 함께 생활할 수 있도록 지원하기 위한 다양한 노력들을 하였다.

(1) 마음열기

연구 참여자들은 먼저 학급의 발달지연 아동과 안정적인 애착관계를 형성하는 데 초점을 두고 보육하였다. 대부분의 연구 참여자가 아동과 지속적으로 신체적 접촉을 하거나, 아동이 자신만의 방식으로 요구를 표현할 때 귀 기울여듣고, 민감하게 반응해주었다. 이를 통해 아동이 교사를 신뢰할 수 있는 존재, 나에게 온정적인 애정을 가지고 있는 사람으로 여길 수 있도록 하였다. 실제로 여러 선행연구에서 영아의 어린이집 적응은 교사와의 애착관계, 친밀성과 밀접한 관련이 있다는 것을 강조하였다(문상희, 이경님, 2012; 배미연, 이순복, 2014; 양숙경, 문혁준, 2010).

일단 마음을 열게 하는 게 가장 중요한 게 아닌가 싶어서 많이 안아줬어요. 신체적으로 많이 접촉을 해주고, 눈 맞춤을 많이 해줬어요. 마음이 통해야지, 아이가 교사를 '너는 이 사물 중에 하나야.' 이렇게 인식하는 것 같아서, **'나는 너를 생각하고 있는, 너에게 관심이 있는 사람이야.'** 이런 걸 심어주려고, 눈 맞춤을 많이 하고, 스킨십을 많이 하려고 했어요. 많이 안아주고, 잘 때도 쓰다듬어주고, 자기 눈에 안보이고 못 느끼더라도, '이게 정서적인 면에 도움이 되지 않을까' '애한테 좀 더 좋지 않을까'해서... **시간이 날 때마다 많이 쓰다듬어주고** 그렇게 했거든요. 그리고 걔 말을 많이 들어주려고 제가 노력을 했어요. (이진솔)

주로 마음을 알려 주려고 많이 노력했어요. **조금 더 안아주고, 조금 더 포용해주고...** 교사가 아이한테 **계속 애정을 주고, 사랑을 주고** 적극적으로 관심을 주면 아이는 어느 순간부터 엄마와 같은 느낌을 가지게 되더라고요. 아이가 말은 못하더라도 어느 순간 알아들어요. 그러면 계속 대화를 해줬던 것 같아요. (조영숙)

제가 그냥 개인적으로 느낄 때는 **선생님과의 애착이 형성이 되면서부터 그 아이 스스로 여기가 안정된 공간이라고 느끼는 것 같아요.** 여기가 안전한 곳이라는 것을

느끼고 나서부터 저희가 이야기를 하는 부분이나 지시 같은, 일과에 대한 부분들에 대해서 좀 더 따라 와주는 부분들이 있어서.. 그런 부분을 많이 해주려고 했어요. (김서아)

(2) 눈높이에 맞춰서 경험할 수 있는 기회 주기

많은 연구 참여자가 발달지연 아동이 다른 또래 아동들과 똑같이 생활할 수 있도록 지원함과 동시에, 발달의 개인차를 함께 고려하여 놀이나 기본생활습관 형성을 위한 연습 등 어린이집에서 다양한 활동을 진행할 때, 아동의 눈높이에 맞춰 제시하였다.

처음 보는 음식이거나, 빨갛거나 그러면 "이거 싫어.", "아니야." 이렇게 했는데 '온유한테는 색깔을 알려주면서 **가장 쉬운 것부터 접근 해야지.**' 해서 온유가 아직 모르는데 어려운거, 영양소는 뭐 이렇게 몸을 어떻게 해주고 이렇게 이야기할 수는 없으니까 **온유가 알고 있는 색깔이나, 배우기 시작한 색깔, 조그맣다, 크다 이런 걸로 해가지고**, "온유가 같이 잘라보자. 작게 만들까?" 그러면 온유가 "더 작게" 이렇게 또 하면 더 작게 만들고. 그러면 "온유가 만든 작은 거니까 같이 먹어볼까?" 이렇게 하면... (웃음) 얘는 **그 맛이 싫은 게 아니라 처음 접하는 게 싫은 거 여가지구...** (김민주)

어머님께서 아예 초반에, **아이가 먹는 음식들을 쭉 적어주셔서 저희가 그 음식들을 다 도전했었어요.** 오이, 도토리묵, 계란 이러한 것들을 먹는다고 하셔서 아예 놀이도 '탐색놀이' 있잖아요. **음식 탐색놀이 주제를 앞당겨서 '쌀 과자를 탐색하기', '도토리묵 탐색하기' 등 이런 것들을 놀이시간에 익숙해질 수 있도록 했어요.** 좋아하는 음식, 계란을 따로 만들어서 손에 얹어보고.. 그 친구가 계란은 잘 먹었거든요. 그렇게 계란만 먹다가 점차적으로 좀 밥을 어느 순간... (김서아)

연구 참여자 김민주와 김서아는 섭식에 어려움을 경험하는 아동에게 차근차근 그 단계를 나누어서 접근하는 모습을 보였다. 처음부터 생소한 반찬들을 골고루 먹기 기대하기보다 이미 아동이 알고 있거나, 아동이 좋아하는 음식을 중심으로 시도하였다. 구체적으로 크기나 색깔과 같이 아동이 흥미를 보이는 개념을 활용하여 접근하기도 하였고, 아동의 연령이 어린 경우에는 음식 재료의 촉감을 느껴보는 탐색놀이를 계획함으로써 아동이 거부감 없이 다양한 식재료에 흥미를 느낄 수 있도록 하였다.

이와 같은 모습은 자유놀이시간이나 교사가 계획한 다양한 활동을 할 때에도 유사하게 나타났다. 아동이 모든 활동을 다른 아이들처럼 똑같이 참여하기 기대하기보다, 난이도를 조절하거나, 과정을 간소화하여 아동이 적절하게 경험할 수 있도록 하였다. 또한 새로운 것을 경험하는 것을 낯설어 하는 아동에게 교사와의 신뢰로운 관계를 바탕으로 좀 더 편안한 마음으로 시도해볼 수 있도록 지원하였다.

제가 손 같이 잡고 (선 긋는 흉내) 이렇게 할 수 있게, 그리고 붙이는 활동은 종**이에 미리 풀칠을 해줬어요.** 아직 소근육 발달이 조금 느리기도 하고, 손이랑 눈이랑 협응을 해야 하는데 그게 잘 안되니까 제가 풀칠을 미리 해놓고, 종이를 손에 쥐어줘요. “여기에 붙이는 거야.” 라고 계속 알려주면서, **조금이라도 해볼 수 있게끔**. 찰흙놀이도 “이거 조물딱 조물딱 만지는 거야.” 계속 옆에서 이야기해줘요. 손에 쥐어보게 해주고, 좀 촉감을 느낄 수 있게끔 도와줘요. 미술, 특성화활동이나 체육 같은 건 좀 **같이 옆에서 잡아주면서 해주는 편이에요. 경험을 해볼 수 있게.** (박지영)

책을 읽지 않고 막 꺼내는 모습이 있었는데, 교사가 하나 집어서 이 아이와 한쪽에 자리를 잡고 앉아서, 계속 관심을 보이는 어떤 그림에 대한 설명을 하며 아이가 계속 집중할 수 있게 **손가락으로 가리키고 계속 보여주며 집중적으로** 했었던 것 같아요. **책을 읽어볼 수 있게**. (조영숙)

(3) 스스로 할 수 있을 때까지 반복하기

영아들은 학급에서 숟가락과 포크를 사용하는 방법, 자신의 옷을 스스로 입고 벗는 방법, 자신의 물건을 챙기고 정리하는 방법 등 기본생활습관을 학습한다. 이때 중요한 것은 아동이 기본생활습관을 반복하여 경험하는 것이다. 하지만 발달지연 아동의 경우, 또래의 영아들보다 기술을 습득하고 이해하는 데 시간이 필요하고, 교사의 도움 없이 스스로 해내는 데 까지도 오랜 시간이 소요된다. 연구 참여자들은 영아가 스스로 해볼 수 있도록 기회를 제공하고, 인내심을 가지고 계속하여 반복하는 것에 초점을 두어 보육을 하였다.

자기가 말로 표현할 수 있게 해주려고, 알아들어도 못 알아들은 척, "응? 뭐 달라고?" 이렇게. 한 번 더 말을 해볼 수 있게끔 해줬거든요. 아이가 숩~(물 마시는 흉내) 이렇게 하면, 물을 달라는 건데, "어? 뭐 달라고?" 못 알아들은 척 했어요. (이진솔)

알아서 옷 입혀주고, 그 친구 준비를 먼저 시켜주고 진행을 할 수도 있는데, 옷을 이렇게 주고 해보라고 하고, 양말을 어떻게 신는지, 잠바를 입은 다음에 우리가 이제 무엇을 해야 하는지 **계속 물어보고 아이가 대답하게끔 만들어 보는 거죠.** (김서아)

제가 온유를 다리 사이에 앉혀가지고, 온유 팔이 짧으니까 무릎을 세우고 이렇게 끼지 않으면 팔이 잘 안 닿더라고요. 그래서 **"온유야 무릎을 세우고, 무릎을 가운데 두고, 너가 양말을 끼우고..."** 이렇게... (김민주)

빠른 일과진행을 위해서는 아동이 스스로 할 때까지 기다리기보다, 교사가 바로 도움을 제공하는 것이 편할 수 있지만, 연구 참여자들은 앞으로 아동이 살아가면서 스스로 해야 하는 것들을 기관에서 연습해볼 수 있도록 꾸준히 기회를 제공하였다. 연구 참여자 이진솔은 표현언어 지연

인 아동이 물을 마시고 싶을 때, 물을 마시는 흉내를 내는 것이 아니라, '물'이라는 글자의 입모양을 하거나, 말소리를 내볼 수 있도록 하였으며, 연구 참여자 김민주와 김서아는 바깥 활동을 하러 나가기 위해 겉옷과 양말을 착용할 때, 아동이 스스로 입고 벗을 수 있도록 반복하여 도움을 제공하였다.

제가 매일 문에 서 있고, 온유가 다 싸고 나오면, 자동적으로 온유한테 "온유 물! 물! 온유가 한번 봐봐." 이렇게 뭔지 **스스로 확인해서 하게 하려고.** 물인지, 덩어리인지... 응가를 쌌는데 그냥 나오는 경우도 있어가지고... (김민주)

자기가 좋아하는 음식이 나오면 숟가락이나 포크 젓가락을 사용하기보다, 급하기 때문에 손으로 먹으려는 모습을 보이거든요. 계속 교사는 '손으로 먹는 건 아니다.'라는 부분... 본인 스스로 하지 못하면 아이 손에 숟가락을 쥐어주고 교사가 잡아주면서 입으로 넣을 수 있게. 그러니까 **계속 말하는 수밖에 없더라고요**. (조영숙)

처음에는 가방정리도 안했었어요. 가방을 맨 채로 언어영역에 가서 소리 나는 책을 항상 보더라고요. 처음엔 제가 정리를 해줬었는데, '안되겠다. **너의 가방은 스스로 정리하게끔 해줘야겠다.**' 해서, 이름을 불러서 이쪽으로 오게 해가지고, 가방 정리, 물통 정리하는 방법, 수첩 바구니에 넣는 거 이렇게 세 가지를 했어요. 처음에는 그게 잘 안되잖아요. 그래서 "수첩 여기에다 넣는 거야." 라고 **반복해서 알려줬더니 그 다음에는 스스로 수첩을 가져가서 거기에 놓더라고요.** (박지영)

많은 연구 참여자들이 발달지연아동을 지원할 수 있는 방법 중 가장 빈번하게 사용되고, 중요하게 생각하고 있는 것은 '반복하기'였다. 실제로 많은 교사가 '반복'을 통해 아동의 변화를 경험하였으며, 그 과정에서 보람과 뿌듯함을 느꼈다.

2. 함께 키우기

사회적 변화로 인하여 아동보육에 대한 수요가 증가하였으며, 정부차원의 지원이 향상되었다. 이에 따라 보육기관을 이용하는 아동의 수뿐만 아니라, 아동의 보육기관 이용시간 또한 증가하였다. 따라서 오늘날 보육기관은 부모를 대신하여 단순 돌봄을 제공하는 공간을 넘어서 한 아동의 성장과 발달에 중요한 역할을 수행하게 되었다. 보육기관은 하나의 조직으로서 여러 사람들이 함께 모여 구성하는 사회적 유기체이며, 그 조직 안에 있는 다양한 구성원들은 서로 영향을 주고받으며 살아간다. 아동을 보육하는 것이 담임교사만의 역할이라고 생각할 수 있지만, 보육기관 내외의 여러 구성원들은 서로 크고 작은 영향을 주고받으며 아동을 함께 보육한다. 따라서 교사를 포함한 다른 구성원들 사이의 관계적 특성을 살펴보는 것은 매우 중요하다. 이 장에서는 영아반 교사가 발달지연 아동을 보육하면서 누구와 어떤 관계를 맺고, 그 관계적 특성에 따라 보육경험이 어떻게 달라지는 지 살펴보고자 한다.

1) 부모와 함께 키우기

대부분의 연구 참여자는 아동의 주 양육자인 부모와 관계를 형성하고 있었다. 등원과 하원 때 서로 만나 아동의 하루 일과에 대해 간단하게 이야기를 나누기도 하고, 학기마다 진행되는 부모상담을 통해 아동의 발달이나 특이사항에 대하여 정보를 공유하는 등 기관과 가정의 연계를 위하여 서로 노력하는 모습을 보였다.

(1) 부모에게 알리기

아동이 가지고 있는 발달적 어려움을 알았을 때, 교사는 이를 부모에게 알리고, 아동에게 적절한 개입이나 지원을 부모와의 협력을 통해서 진행하고자 하였다. 하지만 대부분의 교사가 이 사실을 부모에게 처음 알릴 때, 매우 조심스러워 하고, 혹여나 갈등의 소재가 될까 부담스러워 하는 모습을 보였다. 교사가 이 사실을 전달할 때, 부모는 교사가 자신의 아이의 흠을 잡는다고 여겨 감정이 상할 수 있고, 이를 계기로 관계가 틀어져 더욱 상황이 어려워질 수도 있기 때문이다. 실제로 연구 참여자 이진솔은 아동의 발달지연의 모습을 전달했을 때, 부모가 얼굴이 굳어짐과 동시에 그 사실을 인정하지 않았던 경험이 있었다.

교사가 봤을 때는 다른 아이들보다 늦으니까, 아이의 어머니에게 '이런 사실을 알려줘야겠다.' 이런 생각이... 제가 봤을 때는 그게 옳다는 생각이 들었는데, **사실 그게 갈등이 될까봐 좀 힘들고...** (이진솔)

전에 다니던 어린이집에서 이런 성향이 있으니 검사를 하라고 이야기를 했었대요. 어머님이 그 얘기를 듣고 여기로 온 거라고 하더라고요. **말을 꺼내기가 쉽지 않죠...** (박지영)

그런데 엄마가 많이 그런 얘기들을 싫어했어요. **"집에서는 안 그러는데요?"** 식으로요. "아이 아빠도 늦었대요."식으로 대답을 하시고, 어떤 걸 말씀을 드리면 **얼굴이 확 굳어지는 게 느껴졌어요.** (이진솔)

상담 전에 엄마가 먼저 관찰일지를 원에 보내주거든요. 우리 아이는 이래요, 저래요 관찰일지를 상세하게 보내주시는데, 거기에 다 정상이라고 해오신거에요. 너무 잘하고 있다, 너무 잘 지내고 있다, 잘 되어 있다... **어머님이 우리가 같이 고민하는 바를**

하나라도 “고민이에요.” 라고 이야기를 했으면, 그걸로 물꼬를 트는데 “다 너무 잘하고 있어요.” 라고 이야기하시니까, “주희만 잘 못해요.”라고 말씀드리기가 너무 어려운 상황인거에요. (임은경)

따라서 많은 연구 참여자는 부모에게 이를 효과적으로 전달할 수 있는 방법을 찾기 위하여 오랜 시간 고민하였다. 관찰일지작성 또는 비디오촬영을 함으로써 보다 객관적으로 아동의 발달특성을 기록하고자 하였으며, 부모에게 한 번에 전달하는 것이 아니라 여러 번의 기회를 통해 조금씩 단계적으로 털어놓음으로써 조심스럽게 접근하였다. 전달을 할 때에도 ‘못해요.’, ‘부족함’ 이라는 직접적이고 부정적인 표현보다는, 규범적 발달을 이루고 있는 또래 아이들의 상황과 비교하였을 때 ‘다르다’ 또는 ‘조금 어려워하는 것 같다.’ 라는 표현을 사용함으로써 부모가 심리적으로 받아들이기 쉽도록 전달하려는 노력을 하였다.

엄마들도 잘 모르시고.. 그러다보니까 **저희가 대놓고, 바로 말씀을 드리는 게 아니라 조금씩 전달을 드리잖아요**. “다른 친구들에 비해서 집중시간이 짧아요.” 이렇게 조금씩, 조금씩 전달을 드리고.... **한 세 달 정도 충분히 시간을 갖고 전달을 드리다가** 나중에 센터를 병행해도 좋을 것 같다고 말씀을 드리는 편인데 (김민주)

이 친구는 이 아이들이랑 달라요 라고 이야기하기 보다는 조금 다른 친구들한테 관심은 가지고 있는데, 다른 친구의 경우에는 관심이 있으면, “나랑 놀자.”라고 말을 할 텐데, 이 아이는 친구에가 가까이 가거나 만진다고 말씀드렸거든요. (박지영)

부모님과 얘기를 하기 전에 원장님과 얘기를 해서 어떻게 말씀을 드릴지 고민을 했던 것 같아요. ‘CCTV를 보여드릴까?’ 혹은 ‘일과시간에 어머님이 밖에서 관찰을 하게 할까.’ 고민을 하다가 선생님이 **영상을 찍으셨어요**. (김서아)

(2) 부모의 마음을 이해하기

많은 연구 참여자가 부모에게 아동의 발달적 특성을 전달하는 것을 어려워하기도 하지만, 자신의 자녀가 발달지연이라는 사실을 받아들이기 어려워하는 부모의 마음을 이해하는 모습을 보였다. 특히 연구 참여자 이진솔과 임은경은 자신 또한 한 자녀의 엄마이기 때문에, 자신의 자식에게 '발달지연'이라는 굴레를 씌우고 싶지 않은 엄마의 마음을 헤아리고 공감하는 모습을 보였다. 또한 아동의 연령이 어리기 때문에 자신의 아동이 느리다는 사실을 인지하기 쉽지 않고, 다른 또래와의 차이를 발견하는 것 또한 쉽지 않다는 사실을 이야기하였다.

만약에 발견이 되었어도 **엄마 입장에서는 쉽게 인정을 하기 어렵거든요**. 지연이라고 생각하지만, 자기 아이가 그렇다고 **인정하고 싶지 않은 부분이 있을 수 있어요**. (이진솔)

제가 만약 그 아이의 엄마라면 이 아이한테, 이 아이는 발달을 정말 약간 늦되어서 천천히 하는 건데, 내가 이 아이한테 부족한 아이라는 굴레를 먼저 씌우고, 그렇게 내가 보고, 또 다른 사람들한테도 그렇게 만들어버리는 건 아닐까 라는 엄마의 고민이 있을 것 같아요. 엄마라면 내 아이가 정상발달을 했으면 좋겠는데, 그렇지 않고, 내가 가서 이 아이는 언어발달 지연이 되어있대 라는 표현을 듣는 것만으로도 엄마는 상처가 될 것 같고, 이 아이한테는 이미 진단명이 내려졌잖아요. 그렇게까지는 하고 싶지 않은 엄마의 마음이 있을 것 같아요. (임은경)

영아반일수록 어머님들이 사실 받아들이가.... "아, 저희 아이가 느린 거 에요?" 이렇게...발달 차이가 그렇게 크지 않으니까 "저 친구랑 별로 다른 것 같지는 않은데." (김민주)

(3) 부모와 협력하기

교사는 부모에게 현재 아동의 수준에서 도움을 줄 수 있는 부분에 대해서 끊임없이 정보를 공유하였다. 연구 참여자 이진솔의 경우 언어발달 촉진을 위해서 아동에게 적절한 동화책이 무엇인지 부모에게 알려주고, 김민주는 기본생활습관 형성을 위해서 필요한 것들에 대해 끊임없이 부모에게 요구하고, 집에서도 연습해볼 수 있도록 하였다. 부모 또한 이 모든 것이 수고롭지만, 자신의 아이를 위한 일이기 때문에 적극적으로 협력하는 모습을 보였다고 말했다.

온유 엄마한테 온유 양말이 너무 딱 맞다, 온유 발에 맞추지 말고, 아예 좀 큰 거를 목이 긴 걸 사줘서 온유가 신어볼 수 있게, '신어 봤다!' 이렇게 성취감 느낄 수 있도록.. **온유엄마한테 되게 많이 요구했어요. 양말은 이런 걸 해줘라. 바지도 쫄바지 이런 거 말고, 바지도 앞에 리본이 달린, 앞뒤를 알 수 있게, 리본이 박혀 있는 그런 걸 주셔라.** 어차피 큰 바지 입고 오면 내가 이렇게 접어주거나 하면 된다... 훌렁훌렁한 바지를 달라. 티셔츠도 아기들 보면 조금 예쁘게도 입히고 싶어 하시니까, 그냥 줄무늬 뭐가 앞인 줄도 모르고... 사실 지금도 몰라서 상표 라벨보고 알아야 하는 옷도 많잖아요. 온유는 그런데 그러지 마라. 앞에 스티커 붙어 있는 거. 그리고 신발도 막 그렇게 해서... (김민주)

언어발달에 대해 " 어머님 이러한 점들이 있어요." 라고 하면 **피드백으로 변화나 행동을 보여주시고 질문을 많이 해주셨어요. 그러다보니 신경을 많이 쓰게 되고 세세한 부분까지 엄마한테 다 적어서 보내주게 되고** 그래서 그러다보니 이 아이가 언어적으로도 많이 발달이 되고 좋아졌다고 생각을 하거든요. 예를 들어 책을 말씀을 드리면 **"글씨크기는 얼마나, 몇 줄의 책 등이 좋아요?"** 라고 물으세요. (이진솔)

교사는 아동을 보육할 때 가정과 보육기관에서 일관된 태도로 아동을 보육할 수 있도록 노력하였다. 이를 위해 연구 참여자들과 부모는 아동이 기관과 가정에서 각각 어떤 모습으로 생활하고 있는지 활발하게 소통하고, 일관되고 적절한 방향으로 아동을 키울 수 있도록 협력하였다. 이때 부모만 교사의 보육방식을 따라 협력하는 것이 아니라 교사 또한 부모의 양육방식을 존중하고, 이를 따르는 것을 알 수 있었다.

"저희가 단어를 끊어서 이야기 해주었더니 승현이가 따라했어요." 라고 말씀을 드리면 **어머님도 집에서 똑같이 천천히 끊어서 이야기하고**, 그 이후로 승현이의 그 부분을 조금 더 이해할 수 있게 되셨다고 하셨거든요. (임은경)

제가 계속 "안돼. 계단으로 가는 거야. 계단으로 가야돼." 라고 이야기를 했어요. 애가 계속 짜증을 내요. "으으으으" 이렇게. "그래도 계단으로 가는 거야. 부딪혀. 위험해." 계속 해주고, 어머님께 말씀드렸어요. **어머님이 그날 놀이터에 아이랑 가서 미끄럼틀 타는 법을 계속 이야기를 해주셨다고. 계단으로 가야된다고 계속 그렇게 타게끔**... 그렇게 해서 놀이터를 그 다음에 저랑 갔더니 거꾸로 올라가려다가 주춤주춤 하더라고요. 제가 다시 한 번 계단 어디에 있는지 알려줬더니 계단으로 해서 미끄럼틀 타고, 또 다시 계단으로 가서 타고... (박지영)

이 물건은 이 자리에 있어야 되고, 자기 생활 루틴이 이렇게 흘러가면 이렇게 해야 되고, 자기가 아침에 와서 신발을 벗고 이렇게 하는 데에 패턴이 있는 친구에요. 근데 그 친구는 엄마가 대부분 수용해주셨던 것 같아요. 아이가 원하는 대로... (중략) **저희도 그 부분에서 엄마와 똑같이 아이를 인정해주는 게 맞다고 생각을 했어요**. . (임은경)

연구 참여자 김민주는 이처럼 부모와의 협력의 과정을 통해 교사라는 역할의 효능감, 뿌듯함을 느꼈다고 하였다. 자신이 교사로서 한 아동과 가족에게 영향을 줄 수 있는 존재라는 생각에 기뻤으며, 온유의 어머니

가 자신의 피드백을 중심으로 가정에서도 똑같이 노력을 하는 것을 아동을 통해 느끼면서 큰 보람을 느꼈다. 이를 계기로 김민주는 온유에게 도움이 되는 활동과 정보들을 조금 더 찾아보게 되고, 더욱 노력하게 되었다고 했다.

엄마가 되게 저한테 고마워했던.... **고마움 표현**을 해주시더라고요. 그래서 또 **면담 요청**도 하시고...걱정이 되니까... 1:1로 면담도 해달라고 하시고... (김민주)

어머님께 이야기를 드려서 엄마랑 온유가 집에서 연습하면, 아이들은 또 바로 그게 티가 나니까... 그때 **'아 엄마가 나를 선생님으로 보고 있구나.'** 그렇게 **저도 계속 온유한테 도움 되는 걸 찾아보게 되고...** 할 수 있다는 생각을 조금 더 많이 가졌어요. 내가 챙겨줄수록 애가 다른 친구들에 비해 엄마가 피드백이 빠르기도 하고, 눈에 자꾸 보이는 거 에요. 제가 알려주는 게. (김민주)

반면에, 부모와의 소통이 원활하지 않고, 그 관계가 상호적으로 이루어지지 않는 경우에는 큰 어려움을 경험한다고 하였다. 연구 참여자들은 가정에서의 생활습관이 규칙적이지 않거나, 교사와 부모의 양육태도가 일관되지 않을 때, 보육기관의 아동발달 지원에 한계가 있음을 이야기했다. 연구 참여자 조영숙은 자신이 인내심을 가지고 아동이 스스로 할 수 있도록 기다려주면서 보육을 하고 있고, 이에 대한 협조를 부모에게 요청했음에도 불구하고, 아동이 어려움이 있을 때 부모가 기다려주지 않고, 즉시 도움을 주어 문제를 해결하는 모습을 볼 때, 무력감을 느꼈다고 이야기 하였다.

새벽 한 두시까지 안자는 것 같아요. 그럴 때는 거의 10시까지 자다가 바로 어린이집에 올 때가 많아요. 그냥 아침 안 먹고 깨워서 바로 오니까 오면 짜증이 나죠. 오면 활동을 거의 못하고 이불을 찾아서 잠을 잘 때도 있고... 이렇게 되면 **어린이집 혼자서 이 아이의 이걸 찾아주기가 좀 힘들기 때문에**.. (이진솔)

9시 반에 등원을 해서 같이 간식을 먹는다면, 이 아이가 일과에 좀 더 친숙해질 수 있을 텐데, 잠을 되게 늦게 자고, 잠에서 바로 깬 상태로 등원을 해서, 컨디션이 항상 안 좋거든요. 아이가 조금 안정될 무렵에, 일과가 다시 바뀌고, 안정될 것 같으면 다시 일과가 바뀌고... **저 혼자 이걸 노력한다고 해서 한계가 있는 것 같아요.** (홍유화)

저는 아이가 스스로 해볼 수 있도록 하는데 어머님이 하원 때 번쩍 안고 가시는 것을 보고...유모차를 자주 끌고 오셨었어요. 먼 거리가 아니었고 가까운 거리였는데... **아이는 계속 움직여야 되고 할 수 있는 것은 하게끔 해야 하고**... 예를 들어서 부모님께서는 아이가 신발 신는 거보면 답답하잖아요. 그러니까 당신이 알아서 얼른 신기는 거 에요. 또 간식도 저희가 식단표를 보내 드리거든요. 한 달 혹 월별로 해서 그러면 간식을 식단표 보시고 "오늘 이 아침 이아이가 안 먹는 거네."라며 챙겨서 보내는 경우가 있어요. 예를 들어 조그만 멸치 5마리를 먹게 되어 있다면 저희는 작게나마 한 마리라도 먹여보겠다고 말씀드리는데도 챙겨서 보내주시는 거죠. 아이가 좋아하던 빵을 봉지로 보내주세요. **그렇게 되면 좀 힘도 빠지고...** (조영숙)

2) 동료교사와 함께 키우기

보육기관은 다른 교육기관보다 그 규모가 작기 때문에 기관의 내부 구성원들의 관계가 매우 가깝게 이루어져 있다. 교사는 동료교사와 원장님을 중심으로 그 관계를 형성하는데, 이 관계가 어떻게 이루어지느냐에 따라 교사의 직무만족과 보육경험이 달라질 수 있다. 대부분의 연구 참여자들은 학급 내에서 다른 동료교사 한명과 함께 생활하였으며, 연구참여자 혼자 학급을 운영하는 두 사례 중 한 곳도, 기관유형의 특성으로 인해 한 공간에서 두 학급이 함께 생활하는 경우이기 때문에, 동료 교사와 협력하여 보육을 진행하였다. 실제로 모든 연구 참여자들은 영아의 발달 특성 상 교사의 손길이 많이 필요하기 때문에 동료교사의 존재에 대하여 긍정적으로 평가하였다.

(1) 네 개의 손

연구 참여자들은 한 학급 내 교사가 두 명이 존재하기 때문에 발달지연 아동을 보육할 때 한 교사는 발달지연 아동에게 적극적으로 지원을 하고, 나머지 교사가 다른 아동들을 보육할 수 있는 구조가 가능하다고 하였다. 뿐만 아니라 영아반의 경우, 기본생활습관을 지도하기 위해서 교사가 한 아동과 집중적으로 시간을 보내야 할 때가 있는데, 이때 동료교사가 다른 아이들을 보육함으로써 혹시 모를 안전사고에도 대비할 수 있다고 하였다. 또한 교사가 두 명 이상 존재할 때 교사의 역할이 분배됨으로써, 교사가 느끼는 과중한 책임감과 부담이 줄어들어서 심리적 스트레스를 줄이는 데에도 큰 도움이 된다고 말했다.

저도 혼자 있었으면 지쳤을 것 같기도 한데, 이게 팀코칭으로 이루어지는 부분이 있어서, 제가 정말 하루 종일 주희한테 눈을 못 떼는 상황이 아니에요. 서로 번갈아서 보고 있고, **저도 하다보면 기력이 떨어지고, 다운될 때가 있는데 그럼 터치해서 서로서로 돌아가면서 하니까...** (임은경)

아무리 온유한테 애정이 있어도, 한 번씩, 너무 힘들거나 지칠 때가 있어요. 이 친구한테는 한 번 더 생각해봐야 되고, 한 번 더 '어떻게 해야 이야기해야할까' 고민하다보니까 지치더라고요. 근데 이걸 저 혼자 있다면 쉬지 않고 계속 하루 종일 해야 되잖아요. **그런데 한 번씩 교체하듯이 메이트 선생님이 "온유야" 이렇게 해서 데려가주시기도 하고, 분배가 된다고 해야 하나?** (김민주)

진짜 위급한 상황이 나타나거나 안전사고가 났을 때, 이 아이들을 두고 다른 한 아이를 케어 하면 그 네 명 안에서 안전사고가 날 수도 있으니까... 그것에 대한 불안감? 그런데 메이트 선생님이 계시면 다른 훈육을 한다든지, 기저귀 갈이를 하면, **제가 하고 있는 그걸 뺀, 다른 거를 메이트 선생님이 봐줄 수 있는거니까...** (홍유화)

다른 아이들은 “화장실 다녀오세요.”하면 스스로 옷 내리고 하는데, 이 친구는 그게 어려우니까 제가 붙어 있어야 하거든요. 바지 내리는 거, 팬티 내리는 거, 또 안 묻게 남자아이다보니까는... **제가 화장실에 가있을 때는 다른 선생님이 다른 아이들을 케어해주니까** 그게 좋은 것 같아요. (박지영)

연구 참여자 이진솔의 경우 학급 내 동료교사뿐만 아니라 근무하고 있는 어린이집이 가정어린이집이기 때문에 그 규모가 작고, 재원하는 아동의 수 또한 적었다. 따라서 동료교사뿐만 아니라 기관장인 원장님 또한 보육에 직접 참여하는 때가 많다고 하였다. 이진솔은 기관의 원장님께서 각 학급에서 일어나는 일들을 모두 파악하고 있고, 교사가 경험하는 어려움 또한 잘 알고 계시다고 하였다. 뿐만 아니라 외부로 소풍을 나가거나, 부모상담을 해야 하는 때 기관장으로서 도움을 주실 수 있는 부분이 있거나, 부족한 인력을 보충해야할 때 많은 도움을 주고 계시다고 말했다. 연구 참여자 조영숙의 어린이집 원장님 또한 교사가 아동을 보육하면서 힘에 부치거나 심리적으로 지칠 때, 원장님께서 도움을 주신다고 하였다.

가정어린이집의 좋은 점은 세세하게 특히 우리 원장님께서는 아이들에 대해서 굉장히 관심을 많이 가지세요. 그리고 주인의식이 강하다고 하실까? 내가 다 알아야 하는 그런 게 되게 강하셔서, 아이들에 대한 세밀한 상담을 많이 해주세요. 그**러다보니까 제가 가지고 있는 어려움을 원장님이 알고 계세요.** (이진솔)

교사도 사람이니까 **너무 힘들면 한계가 오잖아요**. 저희 같은 경우에는 **그럴 때 원장님을 불러요.** 원장님께서도 항상 그렇게 말씀하셨고... **잠시 한숨을 돌리는 거죠.** (조영숙)

저희가 인원이 많아야 꽉 차야 20명이잖아요. 그래서 제가 외부 활동을 한다거나 지역사회에 연결해서 은행 같은 곳에 가요. 그러면 **원장선생님이 전담해서 이 아이를**

맡아주시기도 하고 외부활동을 할 때 아이가 울거나 하면 같이 앉아서 그 친구가 일어날 때까지 있어주세요. (이진솔)

(2) 네 개의 눈

앞에서 언급했던 것과 같이 많은 연구 참여자가 발달지연아동을 섣불리 판단하고, 단정 짓는 것에 조심스러워 하는 모습을 보였다. 하지만 학급 내 동료교사와 함께 의견을 나누고 소통하는 과정에서 보다 다양한 측면에서 아동을 이해할 수 있다고 하였다. 연구 참여자 임은경은 교사 개인의 성격, 가치관에 따라 아동의 같은 부분을 바라볼 때에도 다르게 해석할 수 있음을 이야기하며, 다른 관점을 가지고 있는 동료교사와 서로 이야기를 나누고 협력하는 과정을 통해 교사가 자신의 편협한 생각에서 벗어날 수 있다고 하였다. 이를 통해 아이에게 보다 적절한 지원을 해주는 것이 가능했다.

교사의 눈이 두 개로 나뉘어져 있으니까 제가 많이 보지 못하는 부분, 제가 봤지만 지나쳤던 부분을 그 교사와 회의를 하면서 충분히 알 수 있게 되고, 그 교사도 마찬가지로 제가 보는 기준이 또 다를 수 있잖아요. 그 부분들을 교류하면 아무래도 아이한테는 큰 도움이 되죠. (임은경)

저 혼자 본다면, 저 혼자 판단을 내리잖아요. 관찰을 혼자 하잖아요. 그럴 때 긴가민가할 때도 있고, **'내가 너무 섣부르게 판단하나?' 싶기도 할 때가 있는데, 이걸 메이트 선생님이랑 공유를 하게 되면.....**의견차이가 있을 수도 있어요. 그럴 땐 '그건 괜찮지 않을까요? 이렇게 하니까, 아이를 판단 내리거나 낙인찍지 않게끔 되니까 좋더라고요. 저는. (김민주)

교사의 그 판단이나 교사의 성향, 교사의 교육관에 따라서 아이들이 좌지우지 될 수 있는 것이 굉장히 커요. 그게 좋으면 다행이지만, 그렇지 않은 부분도 있고, 이 교사가 꼭 나쁜 교사여서가 아니라, 이 부분에 대해서는 좀 더 수용적으로, 포용적으로 할 수 있는데, 여건 상 그렇지 못하는 경우도 많잖아요. 그것을 본인이 **혼자서 깨닫는 것은 조금 어려웠을 것 같다는 생각을 했어요.** 교사가 계속 노력하거나, 고민하거나, 조금 공부하지 않으면, 정말 우물 안의 개구리처럼 자기가 잘못된 것을 모르고 보육할 수 있겠구나. 조금 위험할 수도 있겠구나. (임은경)

뭔가 다른 생각을 하게 될 수 있는? 예를 들면 한 친구 놀이가 저희 메이트 선생님 입장에서 너무 답답한 거 에요. '왜 저런 거지? 저러면 안 되는 거 아닌가? 다섯 살인데, 가작화가 잘 안되고, 놀이인데 진짜랑 가짜 구분이 안되네..' 이런 이야기 하셨는데, 제가 그 얘기를 듣고, '아직 코로나 때문에 유아반 올라와서 이런 놀이를 많이 해본 경험도 없고, 여섯 살 같은 경우는 작년에 해왔던 놀이가 지금 또 반복해서 이루어지기도 하는데, 다섯 살 같은 경우는 지금 폭풍처럼 놀이가 온 거 아니냐.' 이렇게 해서 이야기를 나누다 보니까.. 메이트 선생님도 내가 너무 그렇게 생각했나.. 이렇게 된 일 도 있어요. (김민주)

3. 변화를 경험하기

본 연구의 면담은 10월과 11월에 걸쳐서 이루어졌기 때문에, 연구 참여자들은 자연스럽게 지난 3월부터 지금까지 교사인 자신과 아동의 모습에 어떤 변화가 있었는지 설명할 수 있었다. 실제로 아동과 매일 규칙적인 일과를 보내기 때문에 뚜렷한 변화를 느끼지 못했던 연구 참여자들 또한, 면담을 계기로 지난 1년을 되돌아보면서, 함께 보낸 시간이 차곡차곡 쌓임과 동시에 교사와 아동에게 다양한 측면에서 변화가 있었음을 깨닫게 되었다.

1) 아동의 변화

많은 연구 참여자는 기본생활습관 영역에 있어서 아동의 변화를 경험하였다. 등원을 할 때 교사와 함께 자신의 반으로 가지 않고, 유희실이나 어린이집의 다른 공간을 배회하는 때가 많았던 친구가 담임교사의 얼굴을 보고 반가움을 표현한 후 학급으로 들어간다던지, 새로운 것에 대한 불안함과 거부가 심했던 아동들이 낮잠이나 식사시간에 자기 나름의 방식대로 조절과 시도를 거듭하는 모습을 통해 교사로서 감사하고, 뿌듯함을 느낀다고 했다.

등원하는 모습이 많이 달라졌어요. 그래서 처음에 원장님이 보고 깜짝 놀라셨어요. 그때그때 기분에 따라기는 한데, 그래도 옛날에는 이렇게 안기고 이런 게 없었는데, 그런 게 많이 생기고, '아이가 스킨십을 싫어하는 게 아니었구나.'라는 생각이 들었어요. 그 전에는 유희실 같은 데 가서 막 누워있어서 그 선생님이 막 안고 들어오고 그랬는데...(이진솔)

예전 같은 경우에는 낮잠 시간에 조금 적응이 되었어도 낮잠시간이 되면 눕는 것 자체에 대해 힘들어했어요. 꼭 저희 제 앞에 꼭 앉아서 자야 이루어졌던 낮잠시간이었는데 **요즘에는 먼저 매트에 가서 누워서 노래를 부르다가 잠이 든다든지 이러한 모습들도 있고** (김서아))

이 아이가 처음에는 기본 생활습관일 일절 안 되어 있었는데, **점차 식사라든지 이런 거 할 때, 스스로 먹는 습관을 기른다거나, 낮잠시간이 되었을 때, 낮잠 이불을 펴주면 스스로 누워본다거나,** 잠을 자든 안자든 스스로 기분 좋게 누워서 휴식을 취하는 거... (홍유화)

교사는 아동을 보육하면서 부모와 동료교사, 원장님 등 다양한 관계를 맺게 되는데 특히 그 관계 안에 있는 구성원들이 아동의 변화를 알아채

거나 인정할 때 큰 보람을 느끼는 것을 알 수 있었다. 아동의 변화를 교사 자신만 느끼는 것이 아니라 다른 누군가 또한 함께 느끼고 있음을 알 때, 그 보람은 배가 되었다. 뿐만 아니라 많은 연구 참여자가 아동의 변화를 통해 교사로서 자신의 영향력과 존재감을 깨닫게 되는 계기가 되었다고 하였다.

선생님이 "이제 혼자 하네?"라고 하시는 거 에요. 그 선생님은 이 아이가 만 1세 때부터 봤거든요. 저 보다는 변화된 모습을 확실히 알고 있어서... (박지영)

이제 가방정리랑 물통정리 혼자 한다고, 제가 도움을 주긴 하지만, 스스로 잘 찾아서 놓는다고 했더니 처음에는 어머님이 "진짜요?" 이렇게 하시는 거 에요. 그리고 이번에는 **어머님께서 저한테 "물통이 쓰러졌는데 이렇게 세우는 거 에요." 라고 하셨어요**. 그래서 "네. 맞아요. 어린이집에서 정리할 때도 자기 물통 쓰러지면 다시 세워놔요." 라도 했더니 "그래도 조금씩 이제 하네요."라고 말씀하시더라고요. (박지영)

2) 교사의 변화

시간의 흐름에 따라 변화를 경험하는 것은 아동만이 아니었다. 교사 또한 발달지연아동과의 관계에서 변화를 경험하였다. 발달지연아동을 보육한다는 것은 때론 교사에게 어려움이자 난관일 수 있고, 정해진 자신의 시간과 에너지를 발달지연아동을 위해 많이 써야하기 때문에 다른 아이들을 충분히 돌보지 못할 수 있다는 부담이 될 수도 있다. 하지만, 많은 연구 참여자가 지난 일 년 동안 발달지연 아동을 보육하면서 그 경험을 되돌아볼 때, 보다 긍정적이고 포용적으로 아동을 바라보고 있음을 알 수 있었다.

(1) 생각의 변화: 다른 아이, 느린 아이 일뿐

연구 참여자 임은경은 교사가 아동의 발달이 느리기 때문에 더 힘이 든다고 생각하지는 않는다고 답했다. 만약 교사에게 발달지연 아동에게 해주어야 하는 지원이 숙제처럼 정해져 있다면 교사에게 매우 어렵고 힘든 일이 될 것이지만, 그냥 '다른 아이', '느리게 가는 아이' 라고 생각하며 그 아이가 좋아하는, 보다 적절한 지원을 해줄 수 있는 것이라고 하였다. 아동의 '느림'을 그 아이가 가지고 있는 한 성향으로 받아들이고, 너무 조급하게 생각하지 않는 것이 좋을 것 같다는 이야기도 덧붙였다. 연구 참여자 박지영 또한 면담에 참여하면서 자신이 발달지연아동에게 하고 있는 지원이 특별한 것이 아니라 다른 또래의 친구들에게 하는 것과 똑같은 것이라는 생각을 하게 되었다. 일과를 진행할 때, 조금 더 자주, 반복하여 말할 뿐 지원의 내용 자체는 학급의 다른 아이들과 큰 차이가 있지 않았다.

'다 다른 성향을 가진 아이가 있다.'라고 생각을 하고, 그냥 이 아이가 느리기 때문에 도와줘야해. 도와줘야해? 라는 생각도 사실을 잘 하지는 않고, 그냥 이 아이는 내가 이렇게 해주면 어떨까? 저렇게 해주면 어떨까? 이 아이는 이렇게 말해주는걸 더 좋아하겠지? 이렇게... (임은경)

제가 주말에 부모교육을 들어봤는데, 거기에서 애들을 콩나물 키운다고 생각하라고 하는 거 에요. 콩나물에 물을 주면 다 빠져나가는데 어떻게 자라? 이런 생각을 하지 말고, 그 물로도 콩나물 잘 큰다고 하는 거 에요. **너무 조급하게 생각하지 말라고** (임은경)

제가 사실 이 아이한테 제가 일반 아이들이랑 똑같이 한다고 생각해 본 적이 없었거든요? 그런데 첫 번째 면담하고 **'아 내가 똑같이 하고 있네.'** 라는 생각이 들었어요.

얘한테도 정리해야 돼. 여기서도 정리해야 돼 이렇게.. 그래서 앞으로 만나게 되었을 때, 이 친구가 느리더라도 일반 아이들이랑 동등하게 대해줄 것 같아요. 조금 더 많이 자주 말해주는 거긴 하지만. **조금 더 말을 많이 하는 거지.. 그런데 '우리 반 애들이랑 똑같이 생활하고 있네.'** (박지영)

(2) 강점 발견하기: "늦다고 해서 다 늦지는 않아요."

많은 연구 참여자가 발달에 지연이 있지만, 대부분의 모든 아이들이 그러하듯 발달지연 아동 또한 그들 나름의 강점을 가지고 있다고 답했다. 발달에 지연이 있는 것이 그 아이가 가지고 있는 결함이나 약점이 되는 것이 아니라, 오히려 그것이 다른 부분에서 강점이 될 수 있는 계기가 되기도 하였다. 보육교사는 영아기의 발달적 특성이 이후 아동의 삶에 큰 영향을 준다는 것을 잘 알고 있기 때문에 그들의 발달적 어려움이나 지연된 부분의 향상에 초점을 두고 보육을 진행하게 되지만, 그 과정에서 아이가 이미 잘하고 있는 부분, 다른 아이들보다 더 잘할 수 있는 것을 발견하고 촉진해줌으로써, 발전가능성을 키워주는 것 또한 교사의 역할임을 말했다.

어떤 아이들은 늦는다고 해서 다 늦지는 않아요. 어느 부분에서는 굉장히 뛰어난 부분이 있어요. 자기가 좋아하는 공룡 이름을 외운다던지. 조그만 놀이감의 이름에 대해 물어봤을 때, 백상아리 등을 하나하나 다 얘기를 하더라고요. (이진솔)

그 아이만 스스로 밥을 먹고, 밥을 먹는 편이에요. 거의 흘리지 않아요. 숟가락과 포크질은 거의 완벽한 수준이라서... 그런 걸 보면 '내가 생각했던 것과 다른 것 같기도 하다.' '내가 생각했던 게 너무 성급했나? 좀 함부로 판단했나?' (홍유화)

아이가 더디다고 해도, **무언가 더 잘하는 것이 있기도 해요.** 예를 들어 언어와 인지, 소근육이 느리다 할지라도, 신체활동 혹은 블록 쌓기를 잘하는 경우도 있어요. 그렇게 긍정적인 상호를 해주다 보면 아이의 다른 면모가 보이기도 해요. 아이가 잘하는 면이 있으면 칭찬을 통해서 교사로서 발전 가능성을 제공하는 역할을 수행하는 거죠. (조영숙)

언어발달이 느리니까 '얘를 도와줘야 되나?' '치료를 해줘야 하나?' 이게 아니라 **'우리 아이는 말이 느린 반면 표현력이 엄청 풍부해. 그래서 표정과 제스처로 표현을 다 해..'** 생각해서 그렇게 심각하게 생각을 안했었거든요. 표현은 엄청 잘하는데 말만 못하는 거잖아요. 승현이도 언어로는 못하지만 자기의 표현을 다했어요. 그래서 저희가 다 알아들을 수 있었거든요. 그래서 그거에 상호작용을 해줄 수 있잖아요. "아 이거 원하는 거야?" "이거 해달라고?" 뭐 이렇게. **오히려 이 아이는 감정이 엄청 풍부한 거죠. 언어로 표현을 못할 뿐이지 몸으로는 다 발현하고 있잖아요.** (임은경)

4. 의미를 부여하기

본 연구는 많은 발달지연 영아가 장애전담어린이집 또는 아동발달센터가 아니라 지역사회의 일반어린이집에 다니고 있는 상황에 주목하여, 일반 어린이집 영아반 교사가 그들과 함께 생활하는 것은 교사와 아동에게 어떤 의미인지 알아보고자 하였다. 연구 참여자들은 자신의 보육경험에 대해 이야기를 하는 과정에서 그동안 알고는 있었지만, 깊이 생각해보지 못했던 것들에 대해서 다시 돌아볼 수 있었다. 특히 자신을 둘러싼 다양한 관계에 주목하여, 그것이 자신에 주는 의미에 대해서 고민해볼 수 있는 계기가 되었다.

두 번째 면담을 마무리하기 전, 나는 연구 참여자들에게 "그동안 많은 이야기를 해주셨는데 어떤 생각이 드세요? 어린이집 그리고 선생님, OO이.. 서로가 서로에게 어떤 의미일까요?"라고 마지막 질문을 던졌다. 처

음부터 이 질문을 연구 참여자들에게 했었더라면, 질문의 내용이 구체적이지 않고, 추상적이기 때문에 풍부한 답변을 얻기 힘들었을 것이다. 하지만 이미 두 차례의 면담을 통해 서로 많은 이야기를 나누었고, 두 차례의 면담이 시간 간격을 두고 진행되었기 때문에 모든 연구 참여자들에게 자신의 경험을 회고하고 의미를 부여하는 데 충분한 시간이 제공되었다는 생각이 들었다.

이 장에서는 연구 참여자들이 자신을 둘러싼 환경과, 관계적 특성에 부여하는 의미를 교사의 입장에서 두 가지로 나누어 살펴보고자 한다. 먼저 발달지연 영아에게 어린이집이 주는 의미는 무엇인지, 그리고 영아반 교사에게 발달지연 아동 보육은 무엇을 의미하는 지에 주목하여 그 내용을 다루고자 한다.

1) 발달지연 아동에게 '보육기관'의 의미

(1) 사회로 나오는 첫발

연구 참여자들은 발달지연 영아뿐만 아니라 모든 영아에게 보육기관은 더 넓은 사회로 나가기 전에 준비를 할 수 있는 작은 사회라고 이야기했다. 보육기관의 경우, 기관에 따라 다르지만, 여러 연령층의 아동이 함께 생활하기 때문에 자신이 제일 어린 동생반일 때도 있지만 해를 거듭할수록 기관에서 가장 나이가 많은 형님이 되기도 한다고 하였다. 발달지연 아동이라고 해서 더 넓은 사회로 나가지 못하는 것이 아니라, 이 세상은 조금씩 다른 사람들이 함께 어우러져 살아가는 곳이기 때문에 아동은 보육기관을 통해 미리 사회를 경험할 수 있고, 충분한 준비를 할 수 있는 기회의 공간이라고 하였다.

0세 때는 귀염도 받고 자기가 막내라는 부분을 누리게 했다가 1세 되면서 형님, 동생이 생기죠. 자기가 중간적인 입장도 됐다가, 2세가 되었을 때 가장 큰형님이 되기도 하고... 그러면서 책임의식, 밖에 나가면 아이들의 손을 잡아준다거나 어리지만 그런 부분들.. 집에서 **사회로 나오는 첫 발**을 내딛는 것이라고 생각해요. **사회에 나오면 어찌 되었건 다 섞여서 살아야 하잖아요.** (이진솔)

이것도 경험이라고 생각해요. 사실 어린이집에 와서 다른 아이들 만나고 그런 게... 지금 코로나도 그렇고, 센터에 가면 친구 한명을 붙여줬대요. 그 친구 비슷한 친구와 이렇게 하는데, 여기는 또 다양한 아이들이 있고 하니까 이 아이들이 또 그 친구를 가만히 두는 게 아니고, 또 도와주기도 하고 챙겨주기도 하고 그러니까 그런 걸 좀 받으면서 **이 친구도 이 반에 소속감을 조금이라도 느끼지 않을까요? 사회생활처럼.** (박지영)

그런 어떤 스펙트럼에 있는 아이들을 보면 **어쨌든 아이는 사회로 가야하잖아요**. 학교도 다녀야하고, 사회에서 생활을 해야 하니까, 저는 이 친구들이 어린이집에 있으면서 다른 아이들 보면서 느끼는 것도 많다고 생각을 하거든요. 아직 느릴 뿐이지, 안 되는 건 아니니까. (임은경)

(2) 또래와 함께 커가기

앞서 언급했던 것과 같이 보육기관에는 여러 구성원이 함께 어우러져 생활을 한다. 그 중 아동과 가장 유사한 눈높이에서 밀접한 관계를 맺는 것은 또래이다. 영아는 유아와 비교하였을 때 또래와 함께 놀기보다 혼자 놀이하거나 교사와 상호작용을 하는 경우가 많지만, 같은 공간에 자신과 비슷한 또래가 함께 존재하는 것만으로도 큰 자극이자 힘이 된다. 많은 연구 참여자들은 현대사회에서 아동이 기관생활을 하지 않을 때, 자신과 비슷한 연령대의 또래와 만나 어울릴 수 있는 기회가 없다고 말

했다. 보육기관은 아이에게 어울림의 기회를 제공하고, 이는 발달지연 아동에게 긍정적인 발달적 자극이 될 수 있다고 하였다. 연구 참여자 김진경은 학급에서 함께 생활하는 발달지연 아동이 일과를 따라가는 것이 힘들어 부적응행동을 보일 때, 자신을 기다려주는 또래아동을 보면서 힘을 내볼 수 있고, 자신이 할 수 없는 일들은 능숙한 또래의 도움을 받아 생활할 수 있다고 하였다.

성인과 아이의 상호작용은 아이들과의 상호작용과 완전히 달라요. 아이들은 아이들과 상호작용할 때, 가장 많이 크게 성장한다고 저는 믿기 때문에, 아이가 조금 지연이 된다고 하거나, 그렇다고 해서 아이를 따로 보육기관에 보내지 않고, 어떤 사회성을 기를 수 있는 시설이나 기관에 보내지 않고 그냥 둔다는 것은 엄마의 정~말 큰 노력이 있지 않으면 아주 힘든 일인 것 같다는 생각이 들어요. (임은경)

이 아이가 다른 친구들에게 관심이 없는 것 같지만 친구들끼리 어울리는 것을 보기는 하잖아요. 또 친구들과 어울려서 대화하는 것도 보고, 그냥 집에만 엄마하고 1대1로 놀이하는 것 보다는 어느 기관을 찾아서 또래 아이들이 놀이하는 모습을, 관심이 없는 것 같지만, 보게 되잖아요. 그래서 기관 생활이 필요하다고 생각해요. 또래가 놀이하는 모습을, 교사하고 또래하고 실외활동을 나가서는 등 같이 **어울림이 있기 때문에** 아무리 이 아이가 관심이 없는 것처럼 보여도, 또래관계를 교사가 형성해주려고 많이 노력해주기 때문에 필요하다고 봐요. (조영숙)

다른 친구를 보면서 깨닫는 부분이 있을 거 에요. 자기가 안하는 거라면 '다른 아이들이 이렇게 나를 기다려 주니까 내가 일어나서 같이 걸어가야지, 나 혼자만 이렇게 있으면 안되지.'라는 좋은 자극이 될 수도 있고. 정말 못하는 것은 '아 내가 이렇게 못할 때 친구가 도와줄 수도 있구나.', '내가 필요할 때 도움을 요청하면 되는구나.'라고 생각할 수 있으니까. 일반 아이들이어서 도와주는 게 아니라 그 또래 사이의 관계가 그렇게 되는 거죠. 자연스럽게 느낄 수 있게끔. (이진솔)

(3) 나의 하루를 알기

어린이집은 조금씩 변화가 있을 수 있지만, 대게 규칙적으로 그 일과가 운영된다. 영아의 경우 연령이 어리기 때문에 새로운 환경에 적응하는 것이 쉽지 않고, 변화하는 일상에 예민하게 반응하는 경우가 많다. 따라서 영아반 교사는 보다 일관된 일상생활을 보낼 수 있도록 계획하여, 영아로 하여금 자신의 일과를 미리 예측할 수 있도록 지원한다. 매일 규칙적으로 음식을 먹고, 잠을 자고, 화장실에 가는 것이 사소한 부분이라고 생각할 수 있지만, 연구 참여자들은 영아의 삶과 발달에 있어서 이것이 매우 중요한 부분이라고 하였다. 어린이집은 모두가 함께 생활하기 때문에 쉽지 않더라도 규칙적인 일과를 보내는 것을 반복하여 연습할 수 있게 되는데, 이것이 어린이집의 중요한 역할이자 장점이라고 말했다.

규칙적으로 자고, 오전간식을 먹고, 점심을 먹고 같이 생활을 하면서 **하루가 어떻게 되는지 분명 그 아이도 알 것 같아서** 왜냐면 "간식 먹어야 하는 시간이야." 하면 책상에 와서 앉고, 턱받이를 하기 전에는 정말 자유롭게 돌아다니는데, 턱받이를 해주면 자기 자리에 딱 가서 앉아요. 밥을 아직 나눠주지 않았어도, 턱받이 하나만으로 지금 점심시간이니까 저 자리에 앉아야 돼 아는 거니까.. 돌아다니다가도 턱받이를 해주면 자기 자리에 와서 앉거든요? 그리고 낮잠 시간이 되면 이불 위에서 자고, 그리고 일어나고 오후 간식 때도 최대한 친구들이랑 같이. 안 먹더라도 앉아있게 하거든요. 그럼 앉아서 친구들 먹는 거 보기도 하고... 그런 생활을 하면서 **하루 일과가 어떻게 흘러가는지 알 수 있을 것 같아서**...(박지영)

일과를 본인이 숙지하고 가는 것. 저는 원래 그게 그렇게 크다고 생각을 하지 않았는데 이 아이를 보니까 그게 **이 아이에게는 무척 큰 부분이라고 생각이 들었어요.** 우리는 아무렇지 않게 매일 하는 일과인데 이**런 아이들 같은 경우에는 일과를 습득하는 과정도 큰 것이고...** (김서아)

규칙적인 게 그리고 저는 필요하다고 생각을 하거든요. 일반친구들한테도 필요하지만 그 친구들한테도 필요하다고 생각하는 게, 지연아이인 친구들 중에 변화를 두려워하거나 예민해하는 친구들이 있었거든요. 조금만 바뀌어도 불안해하고, 울고... 오전에 간식 먹는 게 조금 힘들면, 자기는 안 먹더라도 친구들 먹는 걸 바라보면서 계속 알려주고, "지금은 ~하는 시간이야." 시계 보면서 "여기에 바늘이 가면 놀이 할 수 있고..." 이렇게 **좀 루틴하게 가니까** ...(김민주)

2) 영아반 교사에게 '발달지연 아동 보육'의 의미

(1) "내가 선생님이구나."

연구 참여자는 발달지연아동을 보육하면서 아이뿐만 아니라 그들의 가족에게도 자신의 존재와 역할이 큰 영향을 미칠 수 있음을 깨달았다. 이를 통해 연구 참여자가 자기 자신을 교사로서 전문성이 있는 존재로 여기고, 높은 자기 효능감을 갖게 되었다. 뿐만 아니라 발달지연 아동을 보육할 때, 교사는 더욱 세심하게 접근하는 경우가 많고, 활동을 계획할 때에도 오랜 시간 숙고하기 때문에, 자신의 노력을 바탕으로 아동이 변화하였을 때, 그 감동과 뿌듯함이 크게 다가왔다고 하였다.

달라지는 모습을 보면서 교사로서 많이 **"내가 이렇게 아이를 달라지게 하는 변화를 줄 수 있는 영향력을 지닌 사람이구나."**라고 느끼면서 자부심을 느끼기도 하고 '아이에게 변화를 주고 발전을 줬다는' 점이 저에게 남다름을 느끼게 해요. 어쨌든 그런 아이들이 나중에도 기억에 남게 하는 것 같아요. 그 연령에서 그 아이를 맡은 기억이 다른 반에서 지도를 하면서도 좀 더딘 기질의 아이들은 기억에 더 남더라고요. 변화됐던 모습이 더 커서인지. (조영숙)

작년에 좀 뿌듯함을 느끼기는 했어요 '내가 선생님이구나.'. '이제 온유가 양말을 신을 수 있다...' 자기가 기본적인 것들은 조금씩 할 수 있게 됐거든요. (김민주)

(2) "또 다른 아이들을 계속 만나게 될 테니까."

여러 번 영아반을 맡아 보육했던 경험이 있는 연구 참여자의 경우, 영아기 아동은 월령에 따라 발달의 개인차가 크기 때문에, 매년 학급에 또래보다 발달이 느리거나 기관 적응에 도움이 필요한 친구들을 만나왔다고 이야기했다. 따라서 영아반 교사로서 발달지연 아동을 만나고 보육하는 것은 내년에도, 그리고 내후년에도 계속 마주할 수 있는 경험이라고 하였다. 연구 참여자 이진솔과 임은경은 작년에도, 올해도 그래왔듯이 매일 다시 시작하는 마음으로, 교사 나름대로 최선을 다하는 것이 중요한다고 말했다. 단시간에 교사의 노력만으로 아동의 발달이 급격하게 변하는 것이 아니기 때문에 결과에 상관없이, 반복하여 알려주고, 하루하루 함께 나아가는 것이 교사의 역할이라고 하였다.

어렵더라도 똑같이 **매일 이렇게 다시 시작하는 거죠.** 저희는 **계속 또 다른 주희를 만나게 될 테니까...** (임은경)

'어찌되었든 **나름대로 최선을 다하고 흘러가면서 있구나.**'라는 생각을 하게 됐어요. 드라마 태양의 후예에서 비상시에 엉망이 되어도, 최선을 다 한다고 말하는 것처럼 **결과에 상관없이 내가 최선을 다해서 한다고 하면 그런 결과는 뒤따라오는 것이 아닐까 해요.** (이진솔)

Ⅴ. 결론

본 연구는 영아반 교사의 발달지연 아동 보육경험을 살펴보기 위하여 면담을 통해 자료를 수집하고 분석 및 해석을 한 질적연구이다. 이 장에서는 연구 참여자 7명의 이야기를 바탕으로 영아반 담임교사가 어떻게 발달지연 아동을 보육하고, 그 과정 속에서 어떤 것을 경험하는 지, 그 경험이 그들에게 주는 의미가 무엇인지 이전에 정한 연구 질문을 바탕으로 연구 결론을 제시하고자 한다. 이어서 이 연구가 가지는 의의와 한계에 대하여 논의해보고자 한다.

1. 연구의 결론

연구 참여자 7명의 공통된 이야기를 바탕으로 한 결론은 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자들은 발달지연 아동을 보육할 때 어려움뿐만 아니라 보람과 기쁨 등 다양한 감정을 모두 느끼고 있었다. 대부분의 연구 참여자는 아동과 함께 보내는 시간의 흐름에 따라 감정의 변화를 경험하였다. 처음 발달지연 아동을 만났을 때에는 학급 내의 다른 또래 아동과는 다른 발달적, 행동적 특징을 보이는 것을 확인하고 의아해하였지만, 아동의 연령이 어리기 때문에 섣불리 판단을 내리는 것을 조심스러워 하는 등 복잡한 감정을 경험하였다. 하지만 함께 보내는 시간이 점점 쌓여감에 따라 발달지연 아동 개인이 가지고 있는 발달적 특성을 이해하게 되었다. 뿐만 아니라 아동의 변화를 경험하면서 감사와 보람과 뿌듯함을 느낄 수 있었다. 실제로 대부분의 연구 참여자가 지난 1년을 돌아봤을

때 발달지연 아동 보육의 경험을 보다 긍정적으로 묘사하였는데, 이와 같은 결과는 기존의 선행연구(이선미, 이승미, 2013; 여인우, 김숙령, 2015; 탁정화, 황해익, 2012)가 영아반 교사의 보육경험을 '어려움' 이라는 부정적 측면에서 다룬 것과는 차이가 있었다.

둘째, 연구 참여자들은 발달지연 아동을 보육하는 과정에서, 아동이 '할 수 없는 것'보다는 '할 수 있을 것'에 초점을 두고 보육하였다. 아동이 새로운 환경이나 과제를 받아들일 수 있도록 아동의 눈높이에 맞춰서 활동을 제공하였으며, 계속해서 새로운 것을 경험해봄으로써 낯선 것에 대한 시도를 보다 쉽게 해볼 수 있도록 지원하였다. 뿐만 아니라 교사의 도움 없이 스스로 해볼 수 있도록 반복해서 연습의 기회를 주었다. 이와 같이 연구 참여자는 아동이 삶을 살아갈 때 혼자 할 수 있을 것을 점점 늘려가고자 하는데 집중하였다. 그들은 이 과정에서 발달지연 아동이 가지고 있는 강점 또한 발견할 수 있었는데, 모든 개인은 각자 자신이 잘하는 영역이 존재하기 때문에 이를 발견하고 촉진을 해주는 것이 교사의 역할이라고 이야기 하였다. 이는 장애에 대한 부정적인 고정관념과 병리적인 관점이 아동 개개인이 가지고는 고유한 특성을 있는 그대로 바라볼 수 없게 하다는 선행연구(박혜준, 2020)와 맥락을 같이 한다.

셋째, 연구 참여자들은 혼자가 아니라, 교사와 아동을 둘러싸고 있는 다양한 구성원과 관계를 맺음으로써 더욱 더 풍부하고 질 높은 보육을 할 수 있었다. 그들은 아동의 부모, 보육기관의 동료교사, 원장님과 관계를 맺고 있었는데, 상호 이해와 공감, 배려, 수용의 태도를 바탕으로 협력할 때 아동의 발달과 성장에 긍정적인 영향을 줄 수 있었다. 이는 한 쌍의 관계가 다른 쌍의 관계에 영향을 미치는 것을 가정하는 *관계중심모형*(Wittmer & Peterson, 2014, 이승미, 이승연, 2009; 재인용)과 그 맥을 같이 한다. 예를 들어 교사와 아동의 부모가 밀접한 관계를 맺고 있을 때, 서로 원활한 정보공유가 가능하기 때문에 가정과 보육기관에서 보다

일관되고 적절한 양육을 아동에게 제공할 수 있다. 반면에 협력이 원활하지 못한 경우, 교사 혼자만의 노력으로 발달지연아동을 보육하는 것이 쉽지 않다고 하였다. 교사는 인내심을 가지고 아동이 스스로 해낼 수 있도록 발달적 지원을 하고 있음에도 불구하고, 부모는 그렇지 않을 때, 교사는 무력감을 느낀다고 하였다. 따라서 교사는 아동과의 관계뿐만 아니라 부모를 포함한 다른 구성원과도 좋은 관계를 형성하기 노력하고 있었다.

넷째 발달지연 아동을 보육하면서, 교사와 아동 모두가 다양한 측면에서 변화를 경험하였다. 먼저 아동의 경우 시간이 지남에 따라 느리지만, 각자 그들 나름의 속도로 성장하고 있는 모습을 보였다. 아동은 교사와의 안정적인 애착관계를 기반으로 자신의 하루 일과 속에 포함되는 다양한 활동들을 조금씩 천천히 해나가는 모습을 보였다. 이 과정에서 교사는 발달지연 아동을 변화 가능성이 있는 존재로 인식하였으며 '발달지연'이 그들이 가진 결함이나 약점이 아니라, 한 개인의 성격이나 성향과 같은 것으로 생각하는 모습을 보였다. 실제로 연구 참여자는 교사가 발달지연 아동에게 제공하는 개별적 지원 또한 조금 더 자주 반복되고, 단계가 나뉘어져 있을 뿐, 학급의 규범적 발달을 하고 있는 다른 아동에게 지원하는 보육의 내용과 크게 다르지 않다고 하였다.

다섯째, 교사는 발달지연 아동을 보육하면서 아동 개인의 발달적 특성을 존중할 수 있게 됨과 동시에 자기 스스로 자기효능감을 확립하는 경험을 하였다. 연구 참여자는 발달지연 아동을 보육하는 경험을 통해 자신 또한 가치 있고, 중요한 역할을 하고 있는 사람이라고 느꼈다고 하였다. 발달지연 영아의 경우 기관생활에 적응하기까지 시간이 오래 걸릴 뿐만 아니라, 교사의 세심한 손길을 많이 필요로 하는데 교사의 꾸준한 지원을 통해 더 나은 발달과 성장을 이룰 수 있게 된다. 이를 경험할 때 교사는 큰 보람을 느끼게 되는데, 아동의 부모나 다른 동료교사를 통해

이를 인정받을 때에는 더 큰 보람과 뿌듯함을 느낀다고 하였다. ‘나를 교사로 인정하고 있구나.’, ‘내가 이런 영향력을 지닌 사람이구나.’ 라는 깨달음과 동시에 자신의 존재가 발달지연 아동에게 긍정적인 역할을 하고 있음을 확신하게 되었다고 하였다. 교사로서의 정체성과 효능감의 확립은 이후 교사가 아동에게 더욱 더 적극적으로 지원을 하는 계기가 된다. 예를 들어 연구 참여자들은 아동에게 지원할 수 있는 다양한 활동을 매체를 통해 찾아보고, 이를 가정에서도 지원할 수 있도록 부모상담의 기회를 마련하였다. 이를 통해 교사는 발달지연 아동 보육을 통해 더 나은 교사이자, 사람으로 성장해 나가고 있었다.

마지막으로 연구 참여자들은 보육기관을 단순히 발달지연아동이 일정 시간 지내는 곳이 아니라 아동의 성장과 발달에 충분히 의미 있는 공간으로 이해하였다. 보육기관에는 교사뿐만 아니라 발달지연 아동과 동일한 연령의 또래가 함께 생활하고 있는데, 또래와 함께 활발한 활동을 하지는 않더라도, 같은 공간에서 함께 시간을 보내기 때문에 다른 아동을 보는 것 자체가 발달지연 아동에게 긍정적인 영향을 줄 것이라고 하였다. 뿐만 아니라 아동이 더 큰 사회로 나아감을 고려하였을 때, 보육기관은 이를 미리 경험해볼 수 있는 작은 사회로서 그 가치가 충분하다고 하였다. 더불어 보육기관은 매일 규칙적인 일과를 바탕으로 이루어지기 때문에, 보육기관에 다니면서 자신의 하루 일과를 파악하고, 예측하는 것을 연습할 수 있다고 하였다. 실제로 규칙적인 순서에 따른 일과 운영은 발달지연 아동의 기본생활습관 형성에도 긍정적인 역할을 하고 있었다.

2. 논의 및 제언

이 장에서는 연구의 결과를 바탕으로 논의와 제언점들에 대하여 이야기하고자 한다.

첫째, 생애 초기의 아동을 보육하는 영아반 교사 역할의 중요성에 대한 환기가 필요할 것이다. 영아기가 다른 시기에 비하여, 발달의 속도가 빠르고, 가소성이 높기 때문에 이 시기에 제공되는 보살핌의 질은 영아의 발달과 성장에 큰 영향을 준다는 것을 고려할 때, 영아반 교사의 역할은 매우 중요하다. 하지만 그들의 역할을 전문적인 일이 아닌 단순 돌봄을 수행하는 활동으로 이해되는 경우가 많다. 돌봄 서비스 부문의 낮은 사회적 지위는 전통적으로 '돌봄(caring)'이 가족 내에서 수행되어왔으며 자연스러운 여성의 일로 간주되어 왔기 때문에, 그것이 특정 기술이나 지식을 체계적으로 습득한 전문적인 영역이기보다는 여성의 모성역할로 습득되는 것으로 여겨짐으로써, 평가 절하되고 있다(송다영, 2014). 하지만 앞서 영아반 교사가 학급의 아동들을 보육할 때, 개인의 발달 차를 고려함과 동시에, 보다 다양하고 적극적인 지원을 제공하고자 노력하고 있음을 알 수 있었다. 특히 발달지연의 모습을 보이는 영아를 보육할 때에는 보다 민감하고, 단계적으로 접근하여 아동의 개인의 발달적 특성을 고려하는 모습을 보였다. 따라서 영아의 성장과 발달에 있어서 영아반 교사의 역할의 중요성에 대한 환기가 필요할 것이다.

둘째, 보육을 제공하는 영아반 교사, 보육기관 내 다양한 구성원, 부모 등 한 아동의 성장과 발달을 함께 하는 사람들의 협력과 존중이 필요하다. 아동은 담임교사와 부모, 동료교사 등 각 주체가 존중과 배려의 자세로 상호지지의 관계를 형성할 때 건강하게 성장할 수 있다. 하지만 영아반 교사의 보육을 단순히 부모를 대신하여 돌봄을 제공하는 것으로 여겨 업무와 관련되지 않은 역할을 기대하거나, 존중하지 않는 것은 교사의

사기와 효능감을 저하시킬 수 있다. 모든 주체들이 서로 영향을 주고, 한 아동을 함께 키워나가는 것에 주목하여 교사의 직무교육뿐만 아니라 구성원들의 배려와 존중을 위한 교육도 함께 필요할 것이다.

셋째, 영아보육과 영아반 교사의 전문성이 제대로 자리매김할 수 있도록 보다 실제적이고 교육적인 지원이 필요하다. 교사가 되기 이전에 예비교사교육을 통해 배우기는 하지만, 영아의 경우 월령에 따라 발달에 큰 차이가 있을 뿐만 아니라 매해 학급에서 만나는 영아마다 다 다른 발달적 특성을 보이기 때문에 이론과 실제의 차이, 어떻게 지도하고 지원해야 하는 지에 대한 혼란이 존재하였다. 실제로 연구 참여교사들은 영아반에서 발달지연 아동을 처음 보았을 때, 각기 다른 측면에서 판단하는 모습을 보였으며, '더딘 기질'의 아동, '조금 더 도움이 필요한' 아동. '수면과 섭식에 어려움이 있는' 아동 등 모두 다 다르게 표현하는 모습을 확인할 수 있었다. 이는 교사들이 개별 영아의 특성을 발견하고 이해하며, 이를 존중하고자 하는 노력의 모습이기도 하지만, 이를 넘어서 교사가 보다 전문적으로 개별 영아에게 유의미한 교육과 보육적 접근을 해야 함을 시사한다. 영아기의 경우 발달의 개인차가 크고, 이 시기의 발달이 향후 언어 및 정서발달에 결정적인 영향을 미치기 때문에 영아반 교사는 보육프로그램의 집행자로서 보육의 질을 결정짓는 중요한 요인이 된다. 따라서 교사가 되기 이전의 양성교육과 이후의 현직교육에서 영아반 교사가 아동의 발달적 다양성을 적극적으로 중재할 수 있도록, 영아 발달의 넓은 스펙트럼과 다양성, 그에 적합한 보육목표 및 프로그램을 계획하는 방법, 부모와 상담을 진행하는 과정에 대한 조언 등 보다 실질적이고 사례 중심적인 교육을 제공함으로써 교사의 전문성을 강화할 수 있을 것으로 사료된다. 이는 영아반 교사들이 생활경험과 경력을 통해 영아발달지식과 전문성을 습득하기 때문에, 대학의 교사양성과정에서 영아발달의 지식에 대한 교육과정을 사례중심의 구체적, 직접적으로 제시해야 한

다는 선행연구(이근주, 2011; 이연승, 조미나, 2005)와 그 맥락을 같이 한다.

마지막으로, 본 연구를 통해 발달지연 영아를 보육함에 있어서, 한 명의 교사가 담임을 맡아 다음 해에도 함께 상위반으로 진급하는 것이 아동을 이해하고 적극적인 지원을 제공하는 것에 도움이 되었으며, 규칙적인 일과 운영이 영아의 기관적응 및 발달과 성장에 긍정적인 영향을 주는 것을 알 수 있었다. 영아기의 경우 안정적인 애착형성이 중요한데, 1년 단위로 담임교사가 바뀌게 되면, 애착대상자 뿐만 아니라 또래관계 및 환경의 전이를 매해 경험하게 되며 이는 영아들의 사회 정서적인 성장과 발달에 부정적인 영향을 준다(배미연, 이순복, 2014). 여러 선행연구에서도 같은 교사가 같은 아동들을 최소 2년 이상 맡아 학급을 운영하는 연속 담임제를 실시함으로써 교사가 아동을 파악하는 데 시간을 단축시킬 수 있고, 영아와 교사간의 상호 신뢰감과 유대감을 기반으로 보다 안정적이고 효과적인 보육과정 운영을 할 수 있을 것이라고 하였다(이수정, 2011; 이주영, 2018; 함은송, 2014; Carmen & Bernald, 2007). 또 규칙, 의례 및 구조화된 일과들은 예측 가능성을 만들어주는(Knestrict & Kuchey, 2009) 것을 고려할 때, 이를 반영하여 기관 운영 및 일과 계획을 수립하는 것은 큰 도움이 될 것이다. 이는 한 개인이 가지고 있는 적응적 체계들이 잘 보호되고, 적절한 순서에 따라 이루어진다면, 심각한 역경을 마주하더라도 발달이 잘 이루어질 수 있기 때문에 개인의 일상성(Ordinariness)을 강조한 선행연구(Masten, 2001)와 그 맥락을 같이 한다.

3. 연구의 한계와 의의

1) 연구의 한계

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 한계점이 존재한다.

첫째, 본 연구는 두 번의 개별 면담을 통해서만 이루어진 연구로서, 주요한 질적 자료의 유형 중 하나인 관찰 자료를 수집하지 못했다는 점에서 한계가 있다. 영아반 교사가 발달지연 아동을 보육하며 어떤 경험을 하는 지, 그 안에서 아동과 교사를 둘러싼 타인과 어떤 관계를 맺는 지 직접 관찰한 것이 아니라 교사의 이야기를 통해서만 자료의 내용을 수집함으로써, 보다 폭넓고, 다양한 관점에서 상황을 고찰하지 못하였다. 따라서 참여관찰의 방법을 더하여 연구를 진행한다면, 영아반 보육교사와 그들을 둘러싼 환경과 관계적 특성을 더욱 생생하고 풍부하게 담아낼 수 있을 것이다. 추후의 연구에서는 다양한 유형의 자료를 수집함으로써 보다 다양한 관점에서 영아반 보육교사의 경험을 해석할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 일반 어린이집 영아반 보육현장을 이해하기 위하여 다양한 인구사회학적 배경을 가지고 있는 영아반 교사의 말을 통해 그들의 보육경험은 어떠한지 살펴보고자 하였다. 하지만 보육현장은 교사뿐만 아니라 아동의 부모, 학급 내 동료교사 또는 다른 연령의 아동들을 맡고 있는 선임교사, 원장님 등 다양한 구성원이 함께 협력하여 운영되는 조직체이다. 따라서 보육현장을 보다 심층적으로 이해하기 위해서는 영아반 교사뿐만 아니라 다른 구성원들의 이야기를 함께 듣는 것이 중요할 것이다. 따라서 후속 연구에서는 보육현장을 이루고 있는 다양한 구성원들의 이야기를 함께 수집함으로써 보다 다양한 관점에서 보육현장을 이해할 필요가 있다.

셋째, 본 연구를 통해 영아반 교사의 관계적 특성이 보유기관의 물리적 환경이 어떻게 구성되어 있는 지에 따라 달라진다는 것을 알 수 있었다. 예를 들어 비교적 규모가 크고, 많은 아동이 재원하고 있는 어린이집과 달리, 20인 이하의 아동이 재원하고 있는 가정어린이집의 경우, 규모가 작기 때문에 공간을 함께 공유하여 사용하고 있다는 특징이 있고, 담임을 맡고 있지 않더라도 모든 교사가 재원하고 있는 모든 아동의 성향과 발달적 특성을 잘 이해하고 있었으며, 동료교사와 원장님의 협력 또한 원활하게 이루어졌다. 이와 같이 영아반 교사의 보육경험과 그들의 관계적 특성은 보육기관의 유형과 규모, 교사 대 아동비율, 담임교사의 연임 여부와 같은 보육기관의 물리적 특성에 따라 매우 다양한 모습으로 나타난다. 하지만 본 연구에서는 보육기관의 물리적 특성의 내용을 풍부하게 다루지 못하였다. 따라서 보다 다양한 물리적 특성을 가진 연구 참여자의 사례를 목적 표집 후 다양한 관점에서 살펴본다면 영아반 교사의 보육경험을 심층적으로 이해하는 데 도움이 될 것이다.

2) 연구의 의의

위와 같은 한계에도 불구하고, 본 연구는 다음과 같은 이유로 그 의의를 가진다. 첫째, 본 연구는 발달지연아동과 함께 생활하는 영아반 교사의 보육경험을 있는 그대로 담아냈다는 점에서 의의가 있다. 대부분의 선행연구가 영아반교사의 보육경험을 어려움, 난관, 스트레스와 같은 부정적인 관점으로 바라보았지만, 편협한 시각에서 벗어나 실제 영아반 교사가 지난 일 년 동안 어떻게 아동을 만나서, 함께 생활하고, 그 과정에 대하여 어떤 의미를 부여하는 지 있는 그대로 그 이야기를 담고자 하였다. 이는 영아반 교사에 대한 낮은 평가와 제한된 기대라는 사회적 인식을 개선하고, 영아반 교사 역할의 중요성에 대하여 환기하는 데 기여할

수 있을 것이다.

두 번째, 본 연구는 영아반 교사의 관계적 특성을 살펴봄으로써 영아반 교사의 보육경험을 보다 다양한 관점에서 이해하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서는 보육교사와 부모, 동료교사, 원장님과의 관계를 살펴보았는데, 각각의 관계가 또 다른 관계에 영향을 주고, 그것이 보육기관에서의 아동의 생활과 교사의 삶에 영향을 주었다는 것을 밝혔다는 점에서 의미가 있다. 이와 같은 결과는 실제 보육현장에 적용하여 지원할 수 있으며, 이후 부모교육이나 교사교육의 자료로도 사용될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구는 발달지연이라는 발달적 특성을 극복하고 예방해야하는 것이 아니라, '사회적 다름'의 관점에서 살펴보았다는 점에서 그 의의가 있다. 세상을 살아가는 모두는 저마다 가진 고유한 특징을 가지며, 각자 자신만의 방식으로 살아가기에 모두 다 다르다. 따라서 본 연구에서는 발달지연 아동의 '느림'또한 한 개인이 가지고 있는 무수한 특징 중 하나로 바라봄으로써 그들이 보육기관에서 경험하는 성장과 변화를 잘 드러낼 수 있었다. 이는 우리 사회가 발달지연 아동에게 갖는 편견과 부정적 인식, 그리고 한계에서 벗어나, 그들을 세상을 살아가는 한 고유한 개인으로 바라보는 데 도움이 될 것이다.

참 고 문 헌

강영은·정혜원 (2019). 보육교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 직무만족도의 관계: 조직문화의 매개효과를 중심으로. **열린유아교육연구, 24**(2), 85-101.

장은실 (2006). 보육교사의 유아발달에 관한 지식정도와 전문성 인식도 간의 관계. **경희대학교 대학원** 석사학위 논문.

최미숙 (2005). 유아교사의 교수효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동 분석. **유아교육연구, 25**(1), 195-215.

최희양 (2001). 영아보육교사의 전문성 인식과 보육환경과의 관계. **건국대학교 교육대학원** 석사학위 논문.

고혜진 (2009). 부모-교사 협력행동과 부모-교사 신뢰관계가 영유아의 문제행동에 미치는 영향. **경희대학교 대학원** 석사학위 논문.

구향남·이병인 (2015). 보드게임을 활용한 또래 활동이 장애위험 유아의 사회적 기술에 미치는 영향. **한국웰니스학회 학술발표회,** 57-69.

권은주·남미경 (2019). 일반어린이집 장애위험영유아 보육에 대한 보육교직원의 인식과 요구. **상담심리교육복지, 6**, 35-50.

권정윤·정미라·박수경 (2013). 유치원의 조직특성과 교사의 심리적 소진 간의 관계. **유아교육학논집, 17**(5), 251-266.

김경철·김인애·한유진 (2020). 부적응 유아에 대한 유아교사의 담론분석. **유아교육연구, 40**(2). 247-274.

김경화·송승민 (2012). 영아반 교사의 영아발달지식이 전문성 인식에 미

치는 영향. **한국지역사회생활과학학회지, 23**(3). 357-368.

김명희·류완영 (1995). 교직의 전문성 향상을 위한 방안 -교사교육과정을 중심으로. **교육과정 연구, 13**, 201-211.

김성경·문현미 (2011). 역할극과 자기점검활동이 문제행동이 있는 장애위험 유아의 활동참여행동 개선에 미치는 영향. **유아특수교육연구, 11**, 27-50.

김영숙·신나리 (2013). 영아의 어머니 및 교사에 대한 애착 안정성이 어린이집 적응에 미치는 영향. **한국보육지원학회지, 9**(5), 229-249.

김용미 (2003). 유아교사들의 소진에 영향을 주는 요인과 사회적 지지에 대한 연구. **한국영유아보육학회, 34**, 111-127.

김우리·김지연 (2016). 장애위험아동, 누구인가? 어떻게 교육할 것인가?: 포커스그룹인터뷰를 통한 일반교사와 특수교사의 경험과 인식. **특수교육학연구, 51**(3), 1-32.

김유정·박수경·임정진·안선희 (2011). 보육교사-원장 간의 관계의 질과 근무기관 내에서 경험하는 사회적 지지가 교사효능감에 미치는 영향. **한국영유아보육학회, 68**, 189-213.

김종경 (2012). 언어발달지체아동의 대립어 의미 이해와 표현 특성. **단국대학교 대학원** 석사학위 논문.

김지원·박지연 (2012). 사실동화를 활용한 문제해결전략 교수가 정서· 행동장애 위험 유아의 친사회적 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. **유아특수교육연구, 12**, 105-127.

김지은·안선희 (2009). 영아교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 관련 변인 연구. **열린유아교육연구, 14**(2), 197-216.

김진호·차재경 (2015). 장애 위험아동에 대한 국내연구 고찰. **정서· 행동장애연구, 31**(3), 127-151.

김태영 (2014). 장애위험 및 장애영아 대상 국내연구 동향에 대한 분석. **유아특수교육연구, 14**, 75-98.

김혜진·손유진·전윤숙 (2016). 유아교사가 인식한 동료교사 및 원장에 대한 신뢰가 직무만족과 조직헌신에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 23**(1), 201-217.

김희수 (2016). 보육교사의 인간관계 (원장, 동료교사, 학부모), 업무보상, 근무조건과 심리적 소진. **경희대학교 대학원** 석사학위논문.

김희진·김언아·홍희란 (2004). **영아를 위한 프로그램의 이론과 실제**. 서울: 창지사.

문미선 (2007). 보육교사의 이직의도와 근무환경 및 직무만족도와의 관계 연구. **덕성여자대학교 교육대학원** 석사학위논문.

문상희·이경님 (2012). 유아의 기질과 교사-유아 관계가 유아의 문제행동에 미치는 영향. **한국보육지원학회지, 8**, 69-89.

민하영·권기남 (2009). 유아교육기관 교사의 사회적 정서 지지와 자아탄력성 및 역할갈등간 관계. **한국가정관리학회지, 27**(5), 91-99.

박남희·이대균 (2014). 만 1세 영아반 교사가 느끼는 어려움과 보람에 관한 연구. **생태유아교육연구, 13**(2), 41-69.

박병희 (2002). 관계적 교육 공동체 속의 부모: 영아기, 파트너쉽으로서의 보육. **중앙대학교 사회과학연구소**, 31-52.

박연호 (1984). **교사와 인간관계론**. 서울: 법문사.

박진아 (2014). 언어발달지체 유아의 자기표현 향상을 위한 통합예술치료 단일사례연구. **한양대학교 교육대학원** 석사학위 논문.

박현옥·이정은 (2007). 일반학급의 의뢰전 중재 적용 실태 및 요구에 관한 질적 연구. 유아특수교육연구, 7, 83-109.

박혜준 (2020). 장애아동 학부모의 학교참여를 위한 첫걸음: '사회적 다름'으로서의 장애 이해를 시작으로. **학부모 정책연구센터**

배미연·이순복 (2014). 영아-교사관계가 영아의 교사애착안정성과 어린이집 적응에 미치는 영향. **어린이문학교육연구, 15**(2), 339-360.

배민정 (2020). 장애위험유아에 대한 일반어린이집 교사의 인식. **특수교육재활과학연구, 59**(2), 23-38.

백선정·배성현 (2020). 경기도 장애위험 영유아 실태 및 지원에 관한 연구(정책보고서 2020-03). 수원, **경기도가족여성연구원**

백은혜 (2015). 영아기 자녀를 둔 어머니의 기관 참여와 어머니의 교사간 관계의 질 및 어머니의 격리불안 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

변길희·김나림 (2010). 보육교사의 전문성 인식과 교수효능감 및 사회인구학적 변인과의 관계. **한국보육학회 10**(4). 21-34.

보건복지부 (2019). 2019 보육사업안내. **보건복지부**: 세종.

서미정·이경님 (2017). 보육교사의 보육효능감에 대한 원장과 동료의 정서적 지지, 보육교사의 정서지능과 셀프리더십간의 구조적 관계. **유아교육· 보육복지연구, 21**(2), 69-96.

서은희·이미숙 (2002). 유치원 교사의 직무만족, 조직헌신 및 이직의도에

관한 연구. **열린유아교육연구, 7**(3), 155-170.

손세란 (2008). 보육시설 만 1, 2, 3 세 학급에서의 어머니-교사 관계에 대한 상호인식 분석. **이화여자대학교 대학원** 석사학위 논문.

손현희 (2007). 영아반 보육교사의 교직에 대한 전문성 인식과 영아보육 프로그램의 질과의 관계. **계명대학교 교육대학원** 석사학위 논문.

송다영 (2014). 사회복지부문 돌봄 관련 일자리의 질 저하에 관한 연구. **젠더와 문화, 7**(1), 7-42.

송미경·최윤희 (2013). **특수아 상담**. 서울: 시그마프레스.

송은주 (2019). 영아교사-부모협력, 교사-영아상호작용, 교사효능감 간의 관계. **광주여자대학교 대학원** 석사학위 논문

안선희·안효진·문혁준 (2008). 예비 및 현직 보육교사의 영아발달에 관한 지식실태. **아동학회지, 29**(5), 105-121.

양숙경·문혁준 (2009). 교사-영아관계, 어머니의 분리불안과 직업에 대한 태도가 어머니의 양육스트레스에 미치는 영향. **한국가정관리학회 학술발표대회 자료집, 11,** 218-218.

엄인숙 (2018). 발달지연 유무에 따른 영아의 특성(K-ASQ 수행 및 기질)과 어머니의 심리적 특성(양육 스트레스 및 자기 효능감) 비교. **울산대학교대학원** 석사학위논문.

엄태현·한종화 (2020). 고경력 영아교사가 느끼는 보람과 어려움. **어린이문학교육연구, 21**(2), 177-201.

여인우·김숙령 (2015). 영아교사의 정서적 어려움에 관한 이야기. **어린이미디어연구, 14**(4), 131-171.

오교선·공인숙 (2016). 어린이집 원장의 변혁적 리더십이 보육교사의 직무만족도에 미치는 영향: 조직문화와 조직몰입의 매개효과. 한**국보육지원학회지, 12**(1), 187-202.

오윤영·안소영 (2014). 영아반 팀티칭 보육교사간의 관계 변화에 대한 연구. **방과후아동지도연구, 11**, 35-60.

유안진·김연진 (2003). **부모교육의 이론과 실제**. 동문사.

유주연·이승연 (2015). 영아교사들이 경험하는 전문적 정체성의 혼란과 극복의 힘. **한국교원교육연구, 32**(2), 257-288.

육아정책연구소 (2018). 2018년 전국보육실태조사 -어린이집 조사보고-. 세종: **보건복지부.**

윤지현·송종근·송동호·김영기·김성우·정희정 (2005). 발달지연 환아의 진단적 접근과 원인분석. **대한소아신경학회지, 13**(2), 232-242.

이경숙·정석진·박진아 (2016). 2-3세 발달지연 영유아의 발달양상, 양육환경 및 임상적 특징. **한국심리학회지: 발달, 29**(2), 63-85.

이근주 (2011). 영아반 보육교사의 영아발달지식이 전문성 인식에 미치는 영향. **유아교육· 보육복지연구, 15**(4), 73-94.

이기영 (2006). 그림책을 활용한 유아 사회·정서 교육 프로그램 개발 연구. **계명대학교대학원** 박사학위논문

이남희 (2008). 유아교사의 이직결정에 영향을 미치는 동료, 원장 및 학부모와의 인간관계연구. **성균관대학교 대학원** 석사학위논문.

이미리·김상희 (2018). 공감중심 인지행동놀이치료가 정서 행동장애 위험군 아동의 친사회적 행동 변화에 미치는 효과. **놀이치료연구, 22**(2),

69-84.

이민경 (2016). 발달지연 아동의 문제행동과 실행기능 간의 관계. 울**산대학교 대학원** 석사학위논문.

이병호 (2019). 일반학급 내 발달지연 유아에 대한 일반 유아교사의 인식 연구. **유아교육학논집, 23**(1), 57-77.

이상희·이연우 (2016). 다문화가정 장애위험 영유아의 발달특성과 교육지원에 관한 보육교사 인식 연구. **특수아동교육연구, 18**(2), 19-44.

이상희 (2019). 다문화가정 장애위험 영유아의 사회성 발달 특성과 교육적 지원에 대한 교사의 인식: KJ 법을 통한 사례 연구. **유아특수교육연구, 19**(1) 161-186.

이선미·이승미 (2013). 영아교사의 정서노동이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향: 정서지능의 조절효과를 중심으로. **열린유아교육연구, 18**(6), 153-180.

이소현·박은혜 (2011). **특수아동교육 (제 3 판)**. 서울: 학지사.

이수정 (1999). 영유아 보육교사의 전문성 인식과 역할수행에 관한연구. **국민대학교 대학원** 석사학위 논문

이수정 (2011). 연속담임제(Looping)에 대한 유치원 교사의 인식 조사연구. **덕성여자대학교 대학원** 석사학위 논문.

이승미·이승연 (2009). 만 2 세 영아반 교사로서 맺는 다양한 관계에서 경험하는 정서 분석. **한국교원교육연구, 26**(2), 297-322.

이승연·황순영 (2012). 장애위험 유아를 위한 통합 유치원 교사들의 의뢰전 중재 실태. **특수아동교육연구, 14**(3), 571-592.

이연승·조미나 (2005). 보육교사의 전문성 향상을 위한 실태 연구. **열린유아교육연구, 10**(1), 41-67.

이연우·최지영 (2017). 저소득층 장애위험 유아의 발달특성 및 교사교육 프로그램에 관한 유아교사 인식. **특수교육 저널: 이론과 실천, 18**(3), 159-178.

이영례 (2004). 몬테소리 감각훈련 프로그램이 발달지체유아의 주의집중과 운동발달에 미치는 효과. **단국대학교 대학원** 석사학위논문.

이주영 (2018). 영아반 연속담임제(Looping Model)에 대한 교사와 부모의 인식 **덕성여자대학교 교육대학원** 석사학위논문.

이지경 (2016). 아동중심 놀이치료가 정서행동장애 위험 유아의 사회적 응력에 미치는 효과에 대한 어머니와 교사의 인식비교. **특수아동교육연구, 18**(3), 269-289.

이진희·임진형 (2004). 영아전담 보육교사의 어려움과 요구 분석. **한국보육학회지, 4**(2), 193-215.

이희선 (2004). 보육교사의 교직 전문성에 대한 인식. **한국보육학회지 4**(2). 79-90.

임민영 (2016). 영아의 기질과 교사가 지각한 영아-교사관계가 영아의 어린이집 적응에 미치는 영향. **서울대학교 대학원 석사학위** 논문.

임우영·안선희 (2011). 유아교사-부모 협력과 교사-유아 상호작용간의 관계. **미래유아교육학회지, 18**(4), 323-350.

장혜성·하지영·서소정 (2007). 장애 위험군에 처한 영아 조기선별진단도구의 한국 표준화를 위한 예비연구. **특수아동교육연구, 9**(1), 265-287.

정빛나 (2015). 한글 읽기에서의 시각 폭 측정과 읽기 능력. **중앙대학교 대학원** 석사학위논문.

정혜련 (2004). 유아교육기관의 팀티칭 운영 실태 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

정희정 (2004). 소아의 발달장애. **Korean Journal of Pediatrics, 47**(2), 131-139

제경숙 (1994). 유아교육 특집: 미래지향적인 유아교육의 방향; 유아교육기관 운영자가 보는 부모와 부모교육. **교육이론과 실천, 4**, 21-34.

조윤경·이소현 (2003). 장애유아 통합의 긍정적· 부정적 영향 및 실행과정에서의 역할에 대한 유아교사의 인식. **특수교육학연구, 37**(4), 297-318.

조윤경 (2012). 발달지체 영아의 조기개입 서비스 시행 현황 및 지원 요구: 서비스 제공자 관점을 중심으로. **육아정책연구, 6**(1), 39-66.

최선경 (2019). 보육교사가 인식하는 일반 어린이집 이용 장애위험아동의 개별화교육의 필요성과 필요한 지원에 관한 탐색적 연구. **예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9**, 1255-1263.

최은미·박혜원 (2016). 발달지연 영유아를 위한 인지 조기중재 프로그램의 효과. **한국심리학회 학술대회 자료집**, 297-297.

최희양 (2001). 영아보육교사의 전문성 인식과 보육환경과의 관계. **건국대학교 교육대학원** 석사학위논문.

탁정화·황해익 (2012). 영아교사의 어려움과 전문성에 대한 인식 및 지원방안 탐색. **열린유아교육연구, 17**(2), 73-103.

함은송 (2014) 연속 담임제 경험유무가 유아의 적응, 불안, 또래관계에 미치는 영향. **숭실대학교 교육대학원** 석사학위 논문.

홍은숙 (2008). 장애영아교육 및 조기개입의 개선 방안에 대한 질적 연구. **특수교육학연구, 43**(2), 259-284.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Berk, L. E. (2007). 아동발달. 박낭자, 박경희, 강숙현, 백미열, 성정숙, 오채선 외 (공역). 서울: 정민사.(2000 년 원저발간).

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard university press.

Carmen, R., & Bernard, A. (2007). The Effects of Looping on Perceived Values and Academic Achievement. *ERS Spectrum*, 25(3), 43-55.

Cataldo, C. Z. (1983). Infant and toddler programs. Buffalo: State Univ. of New York.

Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher child relationships: Teaching efficacy and parent teacher relationships. J*ournal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.

Gallimore, R., Keogh, B. K., & Bernheimer, L. P. (1999). The nature and long-term implications of early developmental delays: A summary of evidence from two longitudinal studies. *International review of research in mental retardation*, 22, 105-135.

Grindal, T. A., Hinton, C., & Shonkoff, J. P. (2012). the science of early Childhood Development. Defending childhood: Keeping the promise of early education, 13.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). Analyzing narrative reality. sage.

Heward, W. L. (2012). 최신 특수교육 (제 10 판).(김진호, 박재국, 방명애, 안성우, 유은정, 윤치연, 이효신 역.). 서울: 시그마프레스.

Lally, J. R. (2011). The link between consistent caring interactions with babies, early brain development, and school readiness. Current debates and issues in prekindergarten education. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping.

Mack, K. G. (2008). Beyond the barriers: A qualitative investigation into the experiences of general pediatricians working with young children exhibiting developmental delays and disabilities.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.

Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.

Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.

Paul, R. (1991). Profiles of toddlers with slow expressive language development.

Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 54(4), 587-599.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. Teachers college press.

Spradley, J. P. (1980). Making a domain analysis. Participant observation, 85-111.

Saracho, O. N., & Spodek, B.(1993). Professionalism and preparation of early childhood education practitioners, *Early childhood Development and care*, Gorden and Breach science publisher S.A

Topics in Language Disorder, 11(4), 1-13.

Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children,* 65(1), 91-100.

Wittmer, D. S., & Petersen, S. (2014). Infant and toddler development and responsive program planning (p. 576). Pearson.

Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2011). Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach (Lee, SY, Kim, EY, Kang, JH, Moon, HR, & Lee, SH Trans.). Seoul, Korea: Hakjisa.(Original work published in 2006).

부록 1-1 연구 참여자 모집 문건

어린이집 만 1, 2, 3세 반 담임교사 개인 인터뷰 참여자 설명문

참여자격

만 1, 2, 3세 반 어린이집 담임교사

연구방법 및 절차

어린이집의 담임교사가 느린 발달의 양상을 보이는 발달지연 아동을 보육하면서 경험했던 다양한 일들과 그 때 느꼈던 여러 가지 감정들에 대해서 여쭤보고자 합니다. 보육경험에 대한 개인 인터뷰는 총 2회 진행될 것이며, 회당 약 1시간이 소요될 것입니다. 신종 코로나 바이러스(코로나19)가 확산되고 있는 현 상황을 고려하여, 화상회의 서비스인 ZOOM을 사용하여 인터뷰가 진행될 예정이며, 전적으로 자발적인 참여에 의해 이루어질 것입니다. 개인 인터뷰에 누가 참여하였는지는 공개되지 않으며, 인터뷰 과정에서 귀하가 원하지 않는 내용은 연구에 포함되지 않을 것입니다.

연구보상

총 2회의 인터뷰를 마치면, 1인 당 10만원이 지급됩니다.

문의사항
연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시, 연구담당자에게 연락하십시오. 이름: 나보연 (전화:)

연구소개
본 연구에서는 보육교사가 각 반에서 일반적인 발달 수준보다 느린 아동과 함께 생활하며 경험하는 과정이 장애의 조기발견에 대한 교사의 인식에 어떠한 영향을 주었는지 긍정적인 면에 중점을 두어 연구 참여자의 의견을 알아보고자 합니다. 본 연구를 통해 장애 및 발달지연에 대한 편견과 오해들을 바로 잡고, 아동과 교사의 상호호혜성, 강점과 같은 긍정적인 모습을 발견하는 데 기여할 것을 기대합니다.

부록 2-1 연구 참여 설명서

연구 참여자용 설명문

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 어린이집의 만 1, 2, 3세 반 담임교사가 일반적인 발달 수준보다 느린 아동과 함께 생활하며 경험하는 과정을 연구하는 것입니다. 아동과 교사의 관계, 상호작용을 연구하고, 그 과정에서 발현되는 감정과 생각들이 장애의 조기발견에 대한 교사의 인식에 어떠한 영향을 주었는지 그 긍정적인 면에 주목하고자 하는 것입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

어린이집 만 1, 2, 3세 전후 보육교사 7명이 연구에 참여할 것입니다. 연구 참여자는 각각 2회씩 개인 인터뷰에 참여하게 됩니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

담임교사로서 발달 수준이 느린 아동을 보육했던 경험을 다양한 측면에서 깊게 이해하기 위하여 인터뷰는 2회 실시할 것입니다. 신종 코로나 바이러스가 확산되고 있는 현 상황을 고려하여, 화상회의 서비스인 ZOOM을 사용하여 개인 인터뷰가 진행될 것입니다. 질문 내용에는 일반적인 발달 수준보다 느린 아동을 보육하면서 느꼈던 다양한 감정과 에피소드, 그 과정을 통해 장애의 조기발견에 대한 어떤 인식을 갖게 되었는지 등에 대한 의견이 포함됩니다. 마지막 인터뷰 후에 귀하는 일반적인 사항(인구 사회학적 정보)에 관한 간단한 조사지를 작성할 것입니다. 모든 인터뷰와 조사 내용은 귀하의 동의하에 녹음 및 녹화될 예정이며, 녹음의 목적은 인터뷰 과정에서 이야기 한 모든 내용들을 누락하지 않기 위함입니다. 전사가 마무리 되면 녹음 및 녹화 파일은 즉시 폐기될 것입니다.

4. 연구 참여기간은 얼마나 됩니까?

이 연구는 단기간 참여 연구로, 인터뷰가 총 2회 진행될 예정이며, 회 당 약 1 시간이 소요될 예정입니다. 연구 참여자와 연구자가 사전에 조율하여 인터뷰 날짜와 시간을 정하고, 귀하가 원하는 조용한 장소에서 이루어질 것입니다.

5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예. 귀하는 언제든지 어떠한 불이익이 없이 참여 도중에 그만둘 수 있습니다. 만약 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 인터뷰를 진행하는 담당 연구자에게 즉시 말씀해주십시오.

6. 위험요소는 없습니까?

인터뷰 과정에서 귀하의 이름은 가명으로 표기될 예정입니다. 이 연구 외에 다른 목적으로 개인정보가 사용되는 일은 없을 것입니다.

7. 이 연구에 참여하면 사례가 지급됩니까?

네. 이 연구에 참여 시 인터뷰 2회 완료 후 총 10만원이 지급될 예정입니다.

8. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교의 나보연 연구원입니다. 연구 참여 동의서 및 수집된 연구관련 자료는 참여연구원에게만 접근이 허락되며, 출입을 위한 비밀번호가 설정된 연구책임자의 연구실 내 비밀번호가 설정된 연구용 컴퓨터에 보관이 될 것입니다. 전이 연구를 통해 얻은 모든 자료의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 정보가 보고서, 학회지, 학회에 공개될 때 귀하의 이름 및 기타 개인 정보는 절대 사용되지 않을 것입니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

9. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오. 나보연 (전화:)

부록 3-1 연구 참여 동의서

동 의 서 (연구 참여자 보관용)

연구 과제명: 발달지연 아동에 대한 영아반 교사의 보육경험
연구자명: 나보연

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
5. 나의 서명은 이 동의서에 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.
6. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음 또는 녹화가 진행되는 것에 동의합니다.

연구 참여자 성명	서명	날짜 (년/월/일)
동의 받는 연구원 성명	서명	날짜 (년/월/일)

동 의 서 (연구자 보관용)

연구 과제명: 발달지연 아동에 대한 영아반 교사의 보육경험

연구자명: 나보연

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
5. 나의 서명은 이 동의서에 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.
6. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음 또는 녹화가 진행되는 것에 동의합니다.

연구 참여자 성명	서명	날짜 (년/월/일)
동의 받는 연구원 성명	서명	날짜 (년/월/일)

Abstract

Caring experience of infant teachers for children with Developmental delay

Na Bo Yeun
Dept. of program in early childhood education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study was to explore the experiences in caring children with developmental delays of infant teachers at child care center as it is, and find out how they care for the children with developmental delays, what they experience in the process, and what the experiences mean to them. In particular, this study intends to look at how the experiences vary depending on the environment surrounding the teachers and children, and the various relationships

formed by the teachers at child care center. The following are the main research questions.

First, What do infant teachers experience through their caring of children with developmental delays.

Second, How do the experiences of infant teachers differ depending on their relational characteristics at child care center?

This study used the purposive sampling method and the snowball sampling method to select seven infant teachers who have experiences in caring children with developmental delays as the participants. After that, individual interviews with each participant in this study were conducted to gather data based on their stories of caring experiences. The main findings from these research questions of this study are as follows;

First, the participants in the study experienced various emotions such as rewarding, pleasure, pride, appreciation, and understanding, etc. as well as difficulties when caring children with developmental delays.

Second, the participants in the study focused on "what they can" rather than "what they can't" in their caring process of children with developmental delays. Through this, children were able to experience new things more, and they came to have more things available on their own without help from others.

Third, the participants in the study were able to do a richer and higher quality of caring by establishing relationships with not only the children but also their parents and various members in the caring center. This indicates the importance of maintaining a mutually

cooperative relationship in all the various relationships formed by the teachers, as the quality of the relationship by one pair affects the quality of the relationship by other pairs.

Fourth, both the teachers and children have experienced changes in various aspects of the caring experiences for children with developmental delays. In the case of the children, they showed what they have grown up at their own pace over time, and the teachers also showed to recognize the children with developmental delays as beings with the possibility of changes in the process and perceive the developmental delay as an individual's tendency, not as a defect or weakness.

Fifth, the participants in the study were able to establish their self-identity and self-efficacy as a teacher as they care children with developmental delays. They came to know that they were playing an important role and a worthy person through their experiencing of some changes in the children with developmental delays and also cooperation and support from surrounding relationships.

Sixth, the participants in the study understood caring center as a space meaningful enough for children's growth and development, not just a place where children with developmental delays spend for a certain time. This played a positive role in the growth and development of children because they can establish relations with their peers, experience small societies, and understand how their daily lives are going through the caring center.

This study has a meaning that it called attention to the importance of their expertise and role of infant teachers by showing up the

experiences in caring children with developmental delays by infant teachers as it is, unlike previous studies viewed it from a negative perspective, such as difficulty and stress. This study is also meaningful in that it understood the caring experiences from a more diverse perspective by looking into the relational characteristics surrounding infant teachers. Finally, this study has a meaning that since it viewed the developmental characteristics of ′developmental delay′ from a perspective of social difference not as a matter to overcome and prevent, it was able to reveal the growth and changes that they experience in caring center. Therefore, through this study, it will be helpful for our society to see them as individuals living in the world, breaking away from the prejudices, negative perceptions, and limitations of children with developmental delays.

keywords : Developmental delays, Infant teacher, Relationships formed by the teachers, Teacher‘s professionalism
Student Number : 2019-28396