

보육교사의 유아간 상호작용 촉진전략 사용실제와 전략 사용시 겪는 어려움*

김혜경**

본 연구는 보육교사가 사용하는 유아의 또래 상호작용 촉진 전략에 대한 사용실제를 알아보고, 전략실행 시 교사들이 겪는 어려움을 복합연구법을 사용하여 살펴보았다. 연구대상은 서울경기 지역의 보육교사 155명으로, 상호작용촉진 전략사용실제에 관한 SIPPY 설문조사에 응답하였다. 구체적 전략 실제와 전략 사용시 겪는 어려움을 알아보고자 서면질문 조사를 실시하여 설문참가자중 44명이 응답하였고, 이중 3명을 대상으로 심층면접을 실시하였다. SIPPY 설문자료는 SPSS 20.0을 사용하여 기술통계와 일원분반분석을 사용하여 분석하였으며, 서면질문과 심층면접자료는 질적 연구방법 절차를 사용하여 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 보육교사들은 또래 상호작용 촉진 전략 중 환경구성 전략과 일상활동 전략을 대체적으로 자주 사용하며, 상대적으로 중점활동 전략은 적게 사용하는 것으로 나타났다. 또한 경력과 학력에 따른 전략사용에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 둘째, 구체적 전략사용실제를 분석한 결과, 보육교사들은 칭찬, 시범, 제안, 매체활용과 같은 일상활동 전략을 자주 사용하며, 상호작용 촉진 전략 사용 시 환경적 요인, 가정과의 연계, 유아개별 특성, 교사요인 등이 또래사용 촉진 전략 사용을 어렵게 하는 요소들로 분석되었다. 연구결과를 바탕으로 유아 또래 상호작용 증진을 위한 전략사용의 확대방안 및 지속적인 교사전문성 발달 프로그램의 개발에 관한 제언이 제시되었다.

주제어(Key Words) : 또래상호작용(Peer Interaction)

상호작용 촉진 전략(Interaction Facilitation Strategy)

또래 사회적 능력(Peer Social Competence)

I. 서론

유아기 또래 사회적 능력(peer social competence)은 유아가 또래와의 관계를 형성하고 유지하며, 갈등

* 본 연구는 2017학년도 서울여자대학교 교내학술연구비의 지원을 받았음

** 서울여자대학교 아동학과 조교수, 제1저자, 교신저자(hkkim@swu.ac.kr)

을 해결하고 우정을 쌓아가는 데 필수적인 능력이다(Kemple, 2004; Han 2012; Rubin, & Rose-Krasnor, 1992). 또래 사회적 능력은 유아 간 상호작용을 통하여 타인의 관점을 이해함과 동시에 자신의 요구를 사회적으로 적합한 방식으로 전달하고 소통함으로써 발달하게 된다(Kemple, Kim, Ellise, & Han, 2008). 많은 연구들이 유아의 긍정적 또래 간 상호작용이 유아의 사회성 발달 뿐 아니라 다른 발달영역에도 중요한 영향을 끼친다는 것을 뒷받침 해왔다. 즉, 유아기의 긍정적이며 풍부한 또래상호작용을 경험하는 유아들의 경우 사회정서 능력이 뛰어날 뿐만 아니라 대인관계 및 소통기술이 발달하였다(Jones, & Harcourt, 2013). 또한 언어 인지 능력의 향상과 유아기 이후의 학업 성취도 및 대인관계형성 등에서도 긍정적 발달이 나타났고 전반적인 학교 생활 만족도 및 사회적응에서도 부정적 상호작용을 경험한 유아들보다 만족스러운 발달을 보이는 것으로 나타났다(Nelson, Stage, Epstein, & Pierce, 2005; Ross & Lollis, 1989; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). 유아가 풍부한 또래간 상호작용을 통하여 사회적 관계를 인식하고 형성하며 지속적으로 유지해 나갈 수 있는 능력을 습득하는 것과 긍정적 방식으로 사회적 의견을 교환하는 기술을 발달시켜나가는 것은 유아기의 매우 중요한 과업이다(Bovey, & Strain, 2005; Han, 2012). 따라서 유아기에 경험하는 또래 상호작용의 기회와 질은 유아발달에 핵심적 요소이며 유아교육 기관의 프로그램 및 환경은 또래 상호작용을 촉진할 수 있는 기회를 제공해야한다.

유아교육기관에서 적절한 또래 상호작용을 제공하기 위해 갖추어야할 요소로, 발달에 적합하고 정서적으로 안정된 환경 및 교재교구, 다양한 놀이기회와 활동, 상호작용을 촉진하는 교사의 전략지원 등을 꼽을 수 있다(Bredenkamp, & Copple, 1997; Howes, & James, 2002; West, Brown, Grego, & Johnson, 2007). 이러한 요소들을 적절히 개별 유아의 특성에 맞춰 유아의 사회성 발달을 촉진하는데 있어 교사의 역할은 핵심적이다(곽수란, 이진순, 2015; 서소정, 변민지, 하지원, 2016; Goldstein, English, Shafer, & Kaczmarek, 1997). 교사는 유아들이 또래 상호작용을 통해 얻을 수 있는 중요한 발달적 기회를 촉진하기 위하여 환경을 구성하고, 이들의 상호작용을 확장시키거나 필요한 상황에 도움을 주거나 동료 놀이자가 되기도 한다. 특히 개별유아들의 사회성 발달에 맞도록 활동을 비계설정하고, 또래 상호작용 촉진 전략들을 사용하여 상호작용을 지원하고 증진 하는 것은 교사의 중요한 역할이다(Hagens, 1997; Stanton-Chapman, & Hadden, 2011).

이러한 중요성을 바탕으로 유아의 또래 상호작용을 촉진 시키는 교사의 다양한 교수방법과 전략에 관한 연구들이 이루어져왔다. 또래상호작용 촉진전략이란 유아간 상호작용을 돕기 위하여 교사들이 교육전반에 걸쳐 사용하는 구체적인 전략을 의미한다(Kemple, 2004). 이러한 전략들은 환경구성 또는 일상적인 접근(naturalistic approach) 전략부터 의도적이고 개입을 목적으로 한 구조적이면 강화된 또래 상호작용 촉진전략(intensive and highly structured approach)등까지 다양한 범위와 위계구조를 포함하며 교사의 효율적 전략 사용은 유아의 사회적 능력 향상에 중요한 영향을 끼친다(Chai, & Liberman-Betz, 2016; Fox, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003; Kemple 외, 2008; Stanton-Chapman, 2015; Stanton-Chapman, & Hadden, 2011). 교사들이 사용하는 또래 상호작용 촉진 전략사용은 교실상황과 유아의 개인적 특성에 따라 차이

가 있으나, 그간 연구된 또래상호작용 촉진 전략연구를 정리하면 크게 세 가지 유형의 전략으로 나눌 수 있다. 첫째는 환경구성(environment arrangement) 전략으로, 이는 유아의 사회적 필요에 적절한 교실환경을 구성하고, 적합한 교구를 선택 제공하며, 정서적으로 안정되고 편안한 분위기를 조성하도록 돕는 전략이다. 교구의 선택은 환경구성에 기초적 단계로 유아의 사회성발달을 측정하고 이를 기초로 적절한 교재 교구를 제공하는 것이 중요하다(Stanton-Chapman, 2015). 적절하고 사회적 자극을 주는 환경구성은 또래 상호작용을 촉진하는 기초 전략이며, 교사는 교재교구의 적절한 사용법을 제시하고 위험한 환경적 요소를 제거하며, 놀이를 촉진하는 환경을 마련해야 한다(Kontos, 1999; Odom, McConnell, & Chandler, 1993; Stanton-Chapman, & Hadden, 2011), 아울러 유아연령과 발달에 맞는 흥미영역구성과 자유선택활동의 제공, 안전한 환경은 유아사회성 발달을 증진시키는 것으로 보고되었다(Katz, & McClellan, 1997).

두 번째 전략은 자연스러운 일상에서 유아 상호작용을 촉진시키는 전략으로 일상전략(naturalistic strategies) 또는 일상개입전략(naturalistic intervention strategies)을 들 수 있다. 이는 일과 중 일어나는 상황 안에서 교사의 반응적이고 즉각적인 개입을 활용하는 전략으로 현장교수(on-the-spot teaching), 갈등 중재(conflict resolution), 친사회적인 기술 지원 등이 그 예이다(Kemple, 2004). 일상활동 개입전략들은 강화, 교수, 자극, 모델링, 토론, 리허설, 피드백 체계설정 등이 있으며 이 전략들은 또래 간 사회적 능력 발달에 긍정적 효과를 보였음이 확인되었다(Chandler, Lubeck, & Fowler, 1992; Conroy & Brown, 2002). 교사가 사용하는 언어적 자극도 중요한 전략으로써, 유아의 말이나 행동을 반복하거나, 불분명한 의사표현을 정확하게 제시해주고, 사회적 의미 전달을 위한 표현을 확장하고 적절히 질문하는 등의 전략은 일상적 상황에서 유아들의 상호작용을 증진시키는 것으로 나타났다(Sharpe, 2008; Stanton-Chapman & Hadden, 2011). 이 외에도 교사의 적절한 상호작용의 시범과 격려, 칭찬 등의 사용과 새로운 사회적 기술을 시연하는 것도 주요 일상생활 전략의 사례이다(Stanton-Chapman, 2015). 일상활동 전략 중 중재전략은 사용 주체에 따라, 교사중재, 또래 중재, 교사또래 복합중재전략으로 나눌 수 있는데 실제 교사들은 교사중재 전략을 또래 중재전략보다 더 수용가능하다고 판단하였고 실제로 많이 사용하는 것으로 나타났다(West, 2007).

세 번째 유형의 촉진 전략은 가장 구조화되고 의도적 전략으로 사회성 발달을 위한 개입이 필요한 소수의 유아들을 대상으로 특정한 기술 습득을 목적으로 개입하는 중점활동 또는 고강도 전략(high intensity strategy)이다(Fox 외, 2003; Han, & Kemple, 2006). 중점활동 전략은 일상에서 즉각적으로 개입하는 일상활동 전략과 달리, 특정 유아들의 사회성과 상호작용 능력을 평가한 후 장단기의 구체적인 사회성 발달 목표를 선정하여 구조적인 활동을 고안 및 실시하는 전략을 의미한다(Malecki, & Demaray, 2007). 따라서 중점 활동 전략의 경우, 교사의 지속적 관찰과 유아의 개별적 발달 요구에 대한 분석이 요구되며, 때로 대소그룹의 유아들을 대상으로 그림책, 음악 등과 같은 다양한 활동을 통한 또래 상호작용 증진을 위한 특별 개입프로그램을 운영하기도 한다(이지현, 박은주, 2015; 진주희, 김민진, 2016). 중점 전략의 경우 상황에 따라 즉각적으로 개입하는 전략이 아닌, 구체적 교수학습 계획을

구축하여 장기적으로 개입하는 경우가 많다. 따라서 중점전략을 실시하기 위해서는 교사는 전략의 유형 및 상호작용 유형에 맞는 다양한 전략을 알고 올바른 평가를 근거로 유아의 개별요구에 맞는 활동을 고안하고 실행할 수 있는 역량을 갖추어야 한다(Jones, & Harcourt, 2013).

상호작용 촉진 전략 사용실제에 관한 연구들을 살펴보면, 교사들은 환경구성전략이나 일과 상황에서 전략 사용외에는 유아들의 상호작용에 자주 참여하지 않고 다양한 전략을 자주 사용하지 않는 것으로 보고되고 있다(Hundert, Mahoney, & Hopkins, 1993; Kemple, David, & Hysmith, 1997). 주로 자유선택 활동시 일어나는 중대한 갈등 상황이나 물리적인 위험상황에서만 주로 전략을 사용한 개입이 이루어지며, 일상적 상황에서 교사들의 언어적 개입은 직접적이거나 제한적으로 나타났고, 유아 간 상호작용에 적극적으로 참여하지 않으려는 경향을 보였다(File, 1994; Howes, & Clemente, 1994). 또한 중점 전략에 대한 낮은 인식과 전략 자체에 대한 지식의 부족으로 일부 유아들의 경우 또래 상호작용 촉진에 어려움을 겪고 있음에도 소수 유아들을 대상으로하는 중점전략의 사용은 적게 나타나고 있다(Kemple 외, 2008; Kim, & Han, 2015). 교사가 유아의 필요와 능력을 적절히 이해한 상태에서 유아의 개별적 요구를 만족시키며, 다음 단계의 사회성 발달로 이끌 수 있는 적절하고 의도적인 전략의 사용과 개입은 유아 사회성 발달에 결정적 역할을 한다(Han, 2012; Katz, & McClellan, 1997).

이러한 중요성을 지닌 또래상호작용 촉진 전략에 관한 국내연구는 대부분 예비교사를 대상으로 한 전략의 중요성에 대한 인식 연구들이 주로 이루어졌으며(김혜경 2013; 임수진, 김혜경, 2015), 현직보육교사의 전략 사용 실제와 사례에 관련된 연구는 국내에서는 거의 이루어지지 않았다. 특히 전략 사용 실제에 영향을 줄 수 있는 교사변인에 관한 연구는 매우 부족하다. 이에 본 연구에서는 유아사회성 관련 선행연구(문영경, 2016; 이현경, 신유림, 2014)에서 나타난 사회성 관련 교육실체에 영향을 주는 교사변인 중 학력과 경력에 따른 전략 사용의 차이를 비교함으로써 교사의 전략 사용 실제에 영향을 줄 수 있는 요소를 살펴보고자 한다. 유아의 또래 상호작용에 영향을 주는 교사의 전략 사용 실체를 파악하고 전략 사용에 영향을 주는 요소를 파악하는 것은 유아들의 사회성 증진에 도움이 되는 교사 지원 및 프로그램 개발에 기초가 될 수 있다. 아울러 전략 사용 시 겪는 어려움을 분석함으로써 교사교육 및 예비교사 교육의 교육과정에 실질적인 내용을 제공할 수 있다. 이러한 필요성을 바탕으로 본 연구에서 제안한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 보육교사들의 유아 간 또래 상호작용 촉진전략의 사용실체는 어떠하며 경력과 학력에 따른 전략의 사용실체는 어떠한 차이가 있는가?

연구문제 2. 보육교사들의 유아 간 또래 상호작용 촉진을 위한 구체적 전략 사용실제 및 전략사용 시 겪는 어려움은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 수도권, 충청도, 경북 지역에 소재한 어린이집의 만 3-5세반을 담당하는 현직보육교사 155명을 대상으로 이루어졌다. 총 170부의 설문지가 배부되었고, 회수된 161부의 설문지 중 응답이 누락된 6부를 제외한 총 155부의 자료가 사용되었다. 설문조사는 우편과 직접 방문을 통하여 이루어졌으며, 2017년 1월에 총 3주 동안 실시되었다. 설문연구에 참여한 보육교사들의 일반적 배경은 표 1과 같다. 보육교사의 연령은 20대가 91명(58.8%)으로 가장 많았으며, 학력은 대졸이상이 53.6%를 차지했다. 교육경력은 평균 5.06년으로, 5년 이상 경력(53.6%)과 5년 미만 경력(51.6%)이 비슷한 비율로 나타났다. 심층면접에 참여한 3명의 교사들의 교육경력, 학력 및 기관유형은 표 2와 같다.

표 1.

전체연구대상의 일반적 배경

(N=155)

종류	구분	빈도(명)	비율(%)
연령	20대	91	58.8
	30대	52	33.5
	40대 이상	12	7.7
학력	초대졸	72	46.5
	대졸 이상	83	53.6
교육경력	5년 미만	80	51.6
	5년이상	75	48.4
기관유형	직장어린이집	96	61.9
	민간어린이집	59	38.1

표 2.

심층면접대상자의 일반적 배경

	연령	학력	교육경력	기관유형
교사A	28	대졸	4	직장어린이집
교사B	32	대졸	8	직장어린이집
교사C	25	초대졸	2	민간어린이집

2. 연구도구

유아간 또래 상호작용 촉진 전략 사용실제와 전략 사용시 겪는 어려움을 알아보기 위하여 SIPPY 설문조사와 서면질문 및 심층면접이 실시되었다.

1) 또래상호작용 촉진전략 사용 실제

본 연구에서 유아또래 상호작용 촉진 전략의 사용실제를 알아보기 위하여 사용된 연구도구는 SIPPY(Social Interaction Practices in the Preschool Years)로 Kemple 외(2008)에 의해 개발된 도구로 상호작용 촉진 전략의 사용실제를 측정하는 도구이다. SIPPY는 총 30개 문항으로 구성되어 있고, 하위항목은 환경구성전략(environmental strategy), 일상활동전략(natural activity strategy), 중점활동전략(intensive strategy)으로 나누어져 있으며 각 전략 당 10개의 문항으로 구성되어 있다. 각 전략의 정의와 예시는 표 1과 같다. SIPPY는 원 개발자의 허락 하에 도구개발팀의 일원이었던 김혜경(2013)에 의해 번역되었으며, 번역된 SIPPY 도구는 영어와 한글에 능통한 한국과 미국의 유아교육과 재직 교수 2인의 감수를 받아 확정하였다. 번역된 SIPPY는 원 도구에서 수정된 문항이나 내용은 없으며, 개발된 도구 그대로 사용되었다.

표 3.

SIPPY 연구도구의 세 가지 전략의 정의 및 예시

전략	전략의 예 및 구체적인 사례
환경구성 전략	정의: 교실의 사회-물리적인 환경의 구성 및 변화를 통해 유아의 또래 상호작용을 촉진하도록 하는 전략 항목의 예: 흥미영역제공, 사회성 증진 교구제공, 자유선택활동의 제공 등
일상활동 전략	정의: 교사가 유아들의 놀이나 일상활동에서 자연스럽게 또래 상호작용을 촉진할 수 있도록 놀이와 활동을 활용하는 전략 항목의 예: 상호작용강조된 동화나 매체 활용, 칭찬, 격려, 설명, 협동놀이 제공, 교사참여 등
중점활동 전략	정의: 사회적 상호작용에 중점적 지원이 필요한 유아나 특정 기술의 발달에 초점을 맞추어 활동을 계획하고 실시하는 가장 구조적이고 의도적인 전략 항목의 예: 사회적 기술의 직접교수, 개별화된 프로그램 개발, 또래교수법 등

각 문항은 Likert식 5점 척도를 사용하여 응답하며 각 전략을 ‘실제교실에서 전혀 사용하지 않는다(1점)’ 부터 ‘대부분 실제 교실에서 사용한다(5점)’ 로 답하도록 구성되었다. 전략 사용도의 전체점수 범위는 30-150점이며, 세 종류의 전략별 사용도는 각각 10-50 점의 범위로 나타난다. 점수가 높을수록 전략을 교사가 유아들에게 더 자주 사용한다는 것을 의미한다. 본 도구의 신뢰도 수치(Cronbach's α) 는 전체 사용도는 .88 으로 나타났고, 환경구성 전략 사용도는 .81, 일상생활 전략 사용은 .79, 중점전략 사용도는 .83으로 나타났다.

2) 서면 질문지와 심층면접

교사들의 상호작용 전략에 대한 인식 및 사용실제를 심도깊게 연구하기 위하여 서면질문조사와 심층면접이 실시되었다. 서면질문지의 경우 설문조사 시 SIPPY 도구 외에 별지의 질문지를 제시하여 자발적으로 참여할 의사가 있는 경우 자유롭게 질문에 답하도록 하였다. 연구자가 제시한 서면질문은 크게 두 가지로 ‘또래 상호작용 촉진 전략의 사용의 구체적 예시와 상호작용촉진을 위한 전략 사용의 어려움’ 에 관한 질문이었으며, 총 155명중 44명이 A4용지 1-2페이지에 달하는 길이로 서면질문에 응답하였다. 또래 상호작용의 구체적인 사용실제와 전략 사용의 어려움을 심도깊게 연구하고자 설문연구 참여자 중에서 자발적으로 면접참여를 원하는 교사들 중에 교육경력과 학력, 연령, 기관유형의 다양성을 고려하여 지원자 중 3명을 선정하여 2월 1-2주에 심층면접을 실시하였다. 심층면접의 내용은 크게 두가지 주제로 이루어 졌는데 첫째, 또래간 상호작용의 중요성과 상호작용 촉진 전략에 대한 지식에 대한 간략한 질문과 함께 교사들이 유아의 상호작용을 촉진하기 위하여 사용하는 전략의 예시 및 구체적 사례에 대하여 질문하였으며 둘째, 유아간 상호작용 촉진 전략 사용시 겪는 어려움에 대하여 조사

하였다. 심층면접은 교사들이 연구자의 기관에 방문하여 약 40분정도 진행되었으며, 면접 내용은 전체 녹음되었고 연구자는 현장노트를 함께 사용하여 면담내용을 기록하였다.

3. 자료분석

보육교사들의 또래상호작용 촉진전략의 사용실제를 알아보기 위하여 수집된 SIPPY 연구자료는 SPSS 20.0을 활용하여 통계처리 하였다. 촉진전략 전체 및 하위 전략의 실제사용도를 살펴보기 위해 평균과 표준편차를 산출하였으며, 경력과 학력에 따른 사용도의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시하였다. 질적 자료분석은 서면질문지와 심층면접에서 나타난 보육교사들의 사용한 또래 상호작용 증진 전략의 실제 사례와 적용의 어려움에 관한 내용을 토대로 이루어졌다. 녹음된 심층면담내용 전체는 전사되어, 현장노트와 서면질문 내용과 함께 분석하였다. 수집된 자료는 개방코딩(open coding)을 사용하여 전략 사용 실제의 경우, 각 환경구성, 일상생활, 중점 전략의 사용으로 범주화 하였고, 상호작용 촉진 시 겪는 어려움에 관하여서는 주제별로 범주화 시키고 핵심범주를 구체화하였다. 분석된 자료와 범주에 대하여 교육경력 15년의 유아교육 전문가와 유아교육 전공 교수 1명의 동료검토를 받아 교사들이 사용하는 또래상호작용 촉진 전략의 구체적 사례가 세 가지 전략범주의 정의에 따라 적절히 분류되었는지에 대한 적절성과 상호작용 촉진전략 사용에서 겪는 어려움의 범주화 및 핵심범주 산출에서의 신뢰도를 검증받았다. 이후 연구대상자 1명에게 결과 해석에 대해 멤버체킹을 통해 검증받았다.

Ⅲ. 연구결과

1. 상호작용 촉진전략 사용도

유아 상호작용 촉진을 위하여 보육교사들이 사용하는 전략의 현재사용도는 표 4와 같다. 세종류의 전략 중 환경구성 전략($M=42.11$, $SD=7.21$)과 일상활동 전략($M=41.15$, $SD=7.07$)은 비슷한 수준으로 나타났다. 중점전략의 사용도($M=431.51$, $SD=8.68$)는 세 전략 중에서 가장 낮게 나타났다.

표 4.

전략에 대한 교사의 수용도, 실제적용가능성 및 현재사용도 (N=155)

전략종류	M	SD
전략전체에 대한 현재사용도	115.05	17.36
환경구성전략 현재사용도	42.06	6.97
일상활동전략 현재사용도	41.31	6.93
중점활동전략 현재사용도	31.68	8.6

보육교사의 경력에 따른 또래 상호작용 촉진 전략 사용실제의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였고 결과는 표 5와 같다. 보육교사의 전체 전략의 사용도는 경력에 따라 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=-3.39, p<.05$). 각 촉진전략별 사용도를 검증한 결과, 5년 미만의 경력과 5년 이상의 경력의 교사들 간에 환경구성 전략($t=-2.51, p<.05$), 일상활동 전략($t=-2.67, p<.05$)의 사용도에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 5년 이상 경력을 가진 교사들이 5년 미만의 교사들보다 촉진 전략 전체와 환경구성 전략 및 일상활동 전략을 더 자주 사용하는 것을 의미한다. 반면, 중점활동 전략의 사용도는 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다.

표 5.

경력에 따른 전략의 사용도 차이

전략종류	경력	N	M(SD)
전체전략	5년 미만	80	115.25(18.50)
	5년 이상	75	124.40(14.78)
환경구성전략	5년 미만	80	40.73(7.86)
	5년 이상	75	43.49(5.59)
일상생활전략	5년 미만	80	39.90(7.42)
	5년 이상	75	42.81(6.08)
중점활동전략	5년 미만	80	30.80(8.60)
	5년 이상	75	32.63(8.59)

* $p<.05$,

학력에 따른 또래 상호작용 촉진 전략 사용실제의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였고 전체 전략의 사용도에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=-5.63, p<.05$). 학력에 따른 각 전략

종류별 사용도의 차이를 살펴본 결과, 환경구성전략($t=4.44, p<.05$), 일상활동 전략($t=-5.22, p<.05$), 중점활동 전략($t=-3.97, p<.05$)에서 유의미한 차이를 보였다(표 6 참조). 즉, 초대졸 학력의 교사들이 대졸이상의 학력의 교사들보다 전체 또래상호작용 촉진전략과 하위 세 종류의 전략을 더 자주 사용하는 것을 의미한다.

표 6.

학력에 따른 전략사용도 차이

전략종류	학력	N	M(SD)
전체전략	대졸 이상	83	113.00(17.49)
	초대졸	72	127.38(13.72)
환경구성전략	대졸 이상	83	39.88(7.36)
	초대졸	72	44.58(5.56)
일상생활전략	대졸 이상	83	38.81(7.34)
	초대졸	72	44.19(5.13)
중점활동전략	대졸 이상	83	29.24(8.38)
	초대졸	72	34.50(8.06)

* $p<.05$

2. 유아간 상호작용 촉진전략 사용 실제와의 전략사용의 어려움

1) 상호작용촉진 전략의 구체적 사용실제

보육교사들이 유아 간 또래 상호작용을 촉진하기 위하여 실제로 사용하는 전략들의 종류와 구체적 방법을 세 가지 주요전략-환경구성, 일상활동, 중점 전략-별로 분석하였다. 교사들이 실제 사용하는 전략중 가장 많은 구체적 전략을 제시한 영역은 일상활동 전략으로 나타났고, 환경구성 전략과 중점활동 전략의 구체적 종류와 사용실제는 적게 나타났다. 전략별 실제사례를 분석한 결과는 다음과 같다.

(1) 환경구성전략

교사들이 스스로 사용하는 전략에 대한 설명 중, 환경구성전략은 상대적으로 적게 나타났다. 실제 사용하는 환경구성전략은 ‘함께 놀이할 수 있는 활동들을 계획하고 실행하는 것’, ‘기본적인 환경구성으로 아동의 흥미를 이끌고 그에 따른 놀이와 상호작용에 직접 참여하는 것’ 이었다. SIPPY에서 분

석된 환경구성전략사용도에 비해 교사들이 실제 서술한 전략의 수와 종류가 상대적으로 낮게 나타난 이유에 관하여 심층면접을 통해 분석한 결과, 교사들은 환경구성전략을 구별된 ‘전략’ 이라고 인식하 기보다 기초적으로 사용되는 방법이라고 생각하는 것으로 보인다.

환경구성전략은 기초인거 같아요. 흥미영역이라던지, 역할놀이 바뀔 때마다 주제에 맞게 다 바뀌서 세팅하고 놀잇감도 주기적으로 바꿔주고 이런 것은 대부분의 교사들이 기본적으로 하고 있는 거니까 ‘특별히 전략이다’ 라고 느껴지지 않아요. (교사 C)

환경구성전략의 경우는 주로 흥미영역의 구성과 교재교구의 제공, 상호작용이 가능한 기본 일과 구 성이 주요한 전략(Kemple, 2004; Stanton-Champman & Hadden, 2011)으로, 이러한 내용은 대부분의 보 육기관이 운영하는 누리과정의 기본 요소들이다. 이는 발달에 적합한 실제에 기초가 되는 내용으로 교 사가 상호작용을 위해 별도로 마련하거나 계획하는 부분이 아니므로 교사들의 전략예시에 적게 언급된 것으로 보인다.

(2) 일상활동전략

일상활동전략은 본 연구의 교사들이 가장 많이 사용하는 전략으로 나타났으며 격려, 칭찬, 갈등중재, 제안, 놀이참여, 모델링 등이 구체적인 전략으로 드러났다. 우선 교사들은 유아들이 긍정적으로 상호작 용하거나 의사소통하는 경우, 유아를 직접 격려하고 칭찬하는 전략을 많이 사용하고 있는 것으로 나타 났다.

유아가 친사회적 행동이나 언어사용 시 격려해주고 자긍심을 느낄 수 있도록 돕는다. 사 회성이 부족한 아이의 경우 함께 할 수 있는 신체표현놀이를 다양하게 제공하고 놀이에 대해 격려하려고 한다(교사 7).

유아들의 놀이나 생활 속에서 민감성과 정교성을 바탕으로 관찰하며 그 안에 생기는 문 제 상황을 해결할 수 있도록 상호작용하고 긍정적인 행동이나 의사소통은 격려하며 유아 와 유아 친구간의 사회성 발달을 돕는다(교사 32).

아동이 보인 긍정적인 행동에 칭찬해주고 아동이 느낄 감정에 공감한다. 상대방에게 자 신의 의사를 전달 할 수 있도록 격려한다(교사 26).

또한 갈등상황에서 시범이나 제안을 통하여 유아들이 해결하도록 돕는 전략들을 사용하였다. 갈등시 교사가 직접 중재하는 방식뿐만 아니라 유아 또래 간 중재방식도 사용하고 있었다. 교사의 중제도 유

아의 상호작용을 돕지만, 성인의 경우 불가피한 권위의 관계를 형성하고 있기 때문에 유아의 갈등 해결 시 공정한 갈등 해결촉진자이기 보다 자칫 갈등의 해결사로서의 역할에 고착될 수 있다. 따라서 균등한 힘과 권리를 갖는 또래들에 의해서 중재가 일어날 경우, 유아들은 비교적 갈등을 민주적으로 해결할 수 있다(West 외, 2007). 다양한 갈등 중재방식의 시범과 제안을 통해 유아의 상호작용시 일어나는 갈등을 해결하는 방법과 기술을 배우고 실행하는데 도움이 될 수 있다.

갈등상황 중 어떻게 하면 좋은지 이야기 해보도록 하고 사회적 기술이 부족한 아이의 경우 교사가 여러 대안을 제시한다(교사 26).

교사가 갈등상황에 직접 개입하여 문제 해결 방법을 지도하고 유아가 말로 표현해 보도록 격려합니다. 또, 다른 사람의 감정과 생각을 들어 보도록 하고 입장 바꾸어 질문하도록 합니다(교사 21).

놀잇감 갈등상황 발생 시 교사가 직접 중재하지 않고 놀잇감을 필요로 하는 아이에게 또래와 놀잇감을 공유할 수 있도록 친구에게 제안하는 방법을 알려준다(교사 41).

이와 함께, 교사가 협동할 수 있는 놀이 상황이나 활동을 제안하거나 설명하면서 유아들의 상호작용을 돕는 전략도 나타났다. 교사들은 자유선택활동과 같은 일상의 놀이 상황에서 도움이 필요로 하는 유아들을 자연스럽게 활동에 참여하고 상호작용하도록 개입하거나 제안하는 전략을 사용하고 있다. 또한 상호작용을 촉진할 수 있는 동화와 같은 매체를 사용하여 유아들이 스스로 생각하거나 이해할 수 있도록 돕고 있었다.

함께 놀이를 제안하고 소그룹의 구성원을 바꿔 다양한 또래 관계를 맺을 수 있는 기회를 제공한다. 협력하여 문제해결 할 수 있는 활동을 제시하였다(교사 5).

교사는 함께 할 수 있는 놀이를 구성하여 아동이 또래와 놀이하는 것을 관찰하거나 개입하면서 사회성 발달을 촉진한다(교사 33).

상대방의 기분을 이해하도록 설명해주거나 동화 매체 활용하기도 한다. 손인형으로 상황극을 하면서 어떻게 해야 하는지 유아들이 이해할 수 있게 도와준다(교사 26).

교사가 직접 놀이자로 참여하고 모델이 되어 시범을 보이는 방법도 사용되고 있었다. 유아들의 놀이에 교사들이 직접 참여하고 의사소통 하는 것은 유아상호작용 촉진에 매우 중요한 방법이다. 교사의 놀이 참여를 통해 유아들의 발달단계에 맞는 비계설정이 이루어질 수 있고, 유아들이 생각하지 못한 다

각적인 놀이 방향도 제시될 수 있다(Kemple, 2004). 또한 놀이상황에서 자연스럽게 시범을 보임으로써 유아들이 사회적 기술을 배울 수 있도록 돕는 것으로 나타났다.

교사 또한 놀이 파트너가 되어서 간접적으로 즐겁게 노는 것을 보여주고 놀이방법을 알려준다. 이때 교사의 행동을 모델로 제시하면서 유아들이 자연스럽게 알게 된다(교사 8).

교사의 놀이참여는 다른 아동들도 관심을 가지고 놀이가 진행될 수 있으므로 소외되는 아동이 없이 모두가 놀이를 할 수 있을 것이라고 생각한다(교사 26).

(3) 중점활동전략

개별유아를 위한 개입활동이나 특정 기술의 개발에 초점을 맞추는 중점활동전략의 경우, 일상활동 전략에 비해 구체적 실제사례는 적게 나타났으나 일부 교사들이 개별유아의 요구와 필요에 맞추어 사용하고 있는 것으로 나타났다. 본 연구에 참여한 교사들이 사용하는 중점전략은 사회적 기술의 직접교수, 교사의 계획된 또래 교수법의 활용, 특정 유아를 위한 또래 상호작용 증진 활동의 개발 등으로 나타났다.

직접교수는 사회적 기술을 유아들에게 구체적으로 어떻게 말하고 행동하는지 직접 가르치는 교수방법이다. 이러한 직접교수의 경우, 개별 유아에게 필요한 특정 기술의 시연이나 행동을 교사가 전달하고 지도하는 방식으로 이루어진다. 직접교수전략은 사회적으로 적절한 방법으로 의사를 표현하고 전달하기 어려운 유아들에게 효과적이다(Stanton-Chapman, 2014). 그러나 직접교수를 너무 자주 사용하는 것보다 우선 유아들이 일상생활에서 필요한 사회적 기술을 자연스럽게 터득할 수 있도록 도운 후에도 효과가 없을 경우 구체적 초점에 맞춰 직접교수를 활용하는 것이 효과적이다(Han, & Kemple, 2006).

이야기 나누기 시간에 직접 어떻게 말하는지에 대해 가르쳐준다. 사회적 기술을 필요로 하는 상황일 때, 사용할 수 있는 기술을 알려주고 스스로 해 볼 수 있도록 한다. 예를 들어, 갈등이 있을 때 어떻게 말해야하는지 뭐라고 할지를 알려주고 해보도록 한다. 만약 잘 이루어지지 않을 때 교사가 중재하거나 옆에서 알려준다(교사 15).

한편, 또래 교수법의 경우에는 사회성이 부족한 유아와 발달한 유아와 함께 활동을 하도록 교사가 고안하는 방법으로 또래도움 학습전략(peer assisted learning strategy)이라고도 한다(Kemple, 2004). 이는 교사에 의해 의도적으로 그룹이 조성되고 제한된 교구를 공유하고 활동하면서 사회성이 부족한 유아는 사회성이 앞선 다른 유아들이 사용하는 기술과 행동을 모방하고 습득할 수 있는 기회를 갖도록 하는 교수법이다. 아울러, 소수의 유아들을 대상으로 중점활동 또는 협동활동을 고안해서 유아들에게 역할을 배분하여 실제 상호작용할 수 있는 기회를 제공하는 교사들도 있었다. 이러한 교사의 다각적인

중점활동전략의 활용은 유아사회성 발달에 중요한 영향을 제공한다.

잘 이끌어 줄 수 있는 친구를 함께 활동을 할 수 있게 한다. 그러면서 옆에서 칭찬하고 격려하도록 이끌어 주는 소그룹으로 진행한다(교사 40).

협동해서 할 수 있는 활동을 계획해서 각자 원하는 역할을 정하고 그에 맞춰 하나의 목표를 위한 활동을 실행한다(교사 17).

늘 함께 놀기만 하는 특정 몇몇의 아이들을 같이 놀지 못하게 규칙을 정해서 흩어놓고 다른 유아들이랑 일부러 놀도록 하기도 하고요(교사 5).

몇몇 유아들을 대상으로 사회관계증진활동을 계획하여 또래에게 관심을 가질 수 있도록 한다(교사 23).

2) 또래상호작용 촉진전략 사용의 어려움

보육교사들이 유아간 또래 상호작용을 위하여 전략을 사용하는데 있어 겪는 어려움에 대하여 크게 4가지 주요 범주가 도출되었는데, 1) 환경적 요인, 2) 가정과의 연계 3) 유아 개별적 특성 4) 교사요인 등이 주요요인으로 분석되었다.

(1) 환경적 요인

전략사용시 어려움을 겪는 환경적 요인 중 교사들은 높은 교사 대 아동비율을 가장 많이 언급하였다. 교사가 담당하는 유아의 수가 많을 경우, 교사들은 개별 유아에 대한 사회성 발달을 관찰하고 도움을 주는데 어려움을 겪는다. 아울러 인적 물적 자원이 부족한 경우, 또래 상호작용 촉진 전략을 고안하여 실행하는데 어려움을 겪고 있었다.

교실에서 상호작용을 잘 하지 못하는 아이들에 대한 전략은 잘 못해왔던 거 같아요. 왜냐면 저는 너무 많은 아이들을 가르쳤거든요. 초입때 7살반 30명의 유아를 제가 혼자 감당을 했어요. 제가 전체 학생을 다 가르치기도 힘든데 개별유아 하나하나 사회적 상호작용을 개입하기가 정말 어려웠어요. 그거는 감당할 수가 없었어요. 그냥 어떤 문제들이 있었니 이렇게 이야기 나누는 걸로 전체적으로 개입을 했었지 아이에 대한 구체적인 프로그램이나 전략을 짜서 하지는 못했어요(교사 A).

교실상황이 열악한 경우가 있어요. 교구도 많이 없고 보조교사도 없는데 제가 일일이 전략을 짜서 실행하기는 어렵습니다(교사 B).

(2) 가정과의 연계

교사들이 유아의 또래 상호작용 촉진 시 겪는 어려움으로 가정과의 연계 및 의사소통을 많이 언급하였다. 가정과의 지속적인 의사소통과 일관성 있는 사회성 지도방향은 유아의 발달에 중요한 영향을 주는 요소이다. 교사들은 스스로 기관에서 여러 전략을 사용하고 유아에게 관심을 갖고 돕고자 하여도 가정에서 협조하지 않는 경우, 한계를 느끼는 것으로 나타났다. 유아의 전인적 발달을 위하여 가정과의 밀접한 관계를 맺고 유지하며 지속적 지원을 상호교환하는 것은 필수적인 요소이다(Copple, & Bredekampe, 2009).

가정과의 연계가 원활하게 이루어지지 않거나, 가정에서의 지도와 원에서의 지도가 일치하지 않을 때 힘들다. 기관만 아니라 가정에서도 협동적으로 이루어져야 한다(교사 14).

가족들이 움직이지 않으면 아무것도 안되는거 같아요. 제가 아무리 지속적으로 전략을 사용하고 도움을 주고 싶지만, 가정에서 지도하는 게 다르고, 관심도 없고 그러면 아이가 변하기 어렵더라고요(교사 C).

(3) 유아의 개별적 특성

유아가 갖고 있는 개별적인 특성이 다양하고 구체적인 상황이 다름에 따라 교사들이 전략 사용에 있어 어렵다고 느끼는 것으로 나타났다. 우선 비인기이나 거부당하는 유아들에 관한 언급이 많이 이루어졌다.

인기가 없는 아이나 배척당하는 유아들이 있을 때 모두에게 함께 하도록 권하고 지도하는 것이 어렵습니다(교사 16).

제가 소외당하는 아이가 없게 반을 운영하려고 해도 다른 유아들이 소외당하는 유아랑 어울리려 하지 않을 때 어떻게 개입해야하는지 모르겠습니다(교사 35).

다음으로 유아가 갖고 있는 성품에 따라 전략을 맞춰 사용하는 어려움이 많이 나타났다. 유달리 내성적인 유아들이나 공유하기 힘들어하는 유아의 경우 어떤 전략으로 접근해야하는지에 대해 교사들은 어떻게 접근해야 할지 어려움을 느끼고 도움이 필요한 것으로 보인다.

내성적인 아이에게 어떻게 말을 하도록 하고 상호작용을 하도록 도울지 잘 모르겠습니다. 지속적으로 제가 안내하고 격려하지만, 제가 도와주지 않으면 스스로 먼저 자신의 의견

이나 생각을 말하기조차 힘들어하는 유아가 있습니다. 매번 그렇게 계속 도와줘야하는 것인지 답답하기도 하고요. 그리고 제가 바쁘거나 도와줄 수 없을 때는 그냥 혼자 가만히 있어요(교사 C).

(4) 교사요인

교사가 가진 특성도 전략사용에 어려움을 주는 요인으로 나타났다. 전략 지식의 부족과 교사의 경력이 유아 또래 상호작용 촉진을 돕는데 걸림돌이 된다고 말하였으며, 지속적인 교사교육의 부재도 전략에 대한 지식을 습득하고 실행하는데 어려움이 되는 것으로 나타났다. 교사들은 경력이 쌓이면서 전략에 대한 지식과 사용이 증진이 된다고 보고하였다. 이러한 교사의 요구를 반영한 교사교육과 경력교사의 도움이 교사들의 전략 사용에 도움이 될 것으로 보인다.

사실 전략 자체에 대해서 제가 잘 몰라요. 여기(설문지) 있는 내용을 보니 중요한 전략들이 있는데 직접교수 방법이라든지 개별화된 프로그램 개발 같은 것은 제가 스스로 하기에는 좀 어려워요. 주변에 물어본다든지, 알려주는 사람도 없고, 학부때 배운 내용은 사실 이렇게 구체적이지는 않아서.. 기억도 잘 안나고요(교사 C).

교사 경력도 중요해요. 아무래도 경험이 생기니까 훨씬 낫죠. 어떻게 유아들을 개입해야겠다, 남자아이들이면 어떻게 하는게 좋겠다, 여자아이들이면 어떻게 해야겠다, 학기초에는 어떻게..이런 식으로 저 나름대로 구체적인 전략이 생기는 것 같아요(교사 A).

IV. 논의 및 결론

본 연구는 보육교사들의 또래 상호작용을 촉진하는 환경구성, 일상활동 및 중점 전략의 사용 실제와 교사의 학력과 경력에 따른 전략 사용의 차이를 알아보고, 구체적 전략 사용 실제 및 전략사용 시 겪는 어려움을 복합연구법을 사용하여 분석하였다. 본 연구의 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 보육교사가 유아의 또래 상호작용을 향상하기 위하여 사용하는 전략을 살펴본 결과, 교사들은 환경구성전략과 일상활동 전략을 주로 사용하며, 상대적으로 중점 전략을 덜 사용하는 것으로 나타났다. 이는 Kemple 외(2008)와 Kim과 Han(2015)의 미국 유아교사들의 전략 사용도에 관한 연구에서도 하위 세 종류의 전략 중에서 환경구성 전략과 일상활동 전략사용 빈도가 중점전략의 사용보다 높게 나타나 본 연구와 유사한 결과를 보였다. 이러한 낮은 사용빈도를 보이는 중점전략의 사용확대와 교사의 인식증진을 위하여 지속적인 현직교사교육을 제공할 필요가 있다. 특히 중점전략의 구체적인 내용, 예

를 들어 사회성 지도 기술, 사회성에 초점을 맞춘 구조적인 놀이계획방법, 개별화된 활동안과 같이 교실에서 직접 적용 가능한 구체적인 실재를 소개하고 실행하는데 장기적인 지원이 필요하다(Fox 외, 2003; Han & Kemple, 2006; Katz & McClellan 1997).

또한, 경력에 따른 전략 사용실제를 비교한 결과, 5년 이상의 경력을 가진 보육교사들이 5년 미만의 경력을 지닌 교사들보다 전체 상호작용 촉진 전략과 그 하위전략인 환경구성, 일상활동 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났으며 중점 전략 사용에 있어 경력에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다. 경력에 따른 전략의 사용실제에 관한 선행연구는 없으나, 유아 놀이행동과 교사경력과의 관계에 관한 이현경과 신유림(2014)의 연구를 살펴보면, 교사의 경력이 높을수록 유아의 상호작용형 놀이가 가장 많이 나타났고 방해-단절형 놀이가 가장 적게 나타났다는 결과와 연관됨을 알 수 있다. 학력에 따른 전략 사용실제의 차이에 관하여, 초대졸 교사들이 대졸이상의 학력을 가진 교사들보다 전체적인 또래상호작용 촉진 전략, 즉 환경구성, 일상활동, 중점전략을 더 자주 사용하는 것으로 나타났다. 학력에 따른 또래 상호작용 촉진 전략 사용실제 관련 선행연구는 없으나, 학력이 높을수록 사회성 발달을 위한 교사의 행동수준이 높게 나타났으며(이민정, 1992), 4년제 졸업 교사들이 긍정적 문제행동 대처전략을 사용한다는 한선화(2015)의 연구와 상반되는 연구결과이다. 이는 2,3년제의 교사교육과정의 보육교사들의 상호작용 촉진 전략에 관한 내용을 좀 더 많이 다루는 것으로 보인다. 교사교육 시기에 다양한 사회성 촉진 전략에 대한 다양한 정보와 실재를 제공하여 예비교사들이 다양한 전략에 대한 지식과 역량을 갖추 수 있도록 도와야 한다.

둘째, 보육교사들이 교실에서 실제 유아들에게 사용하는 전략의 실재를 질적 자료를 바탕으로 분석한 결과, 환경구성전략의 경우 특별히 전략이라고 여기기보다 기초적인 요소로 생각하는 것으로 분석되었고, 본 연구의 통계결과와 비슷하게 일상활동전략 실재가 가장 많이 나타났다. 교사들이 실행하고 있는 일상활동전략의 경우, 칭찬, 격려, 시범, 제안, 교사의 놀이참여 등으로 나타났다. 다른 두 종류의 전략에 비하여 많은 일상활동 전략의 사용과 구체적 전략내용은 Kim과 Han(2015)의 연구와 비슷한 결과를 보인다. 중점전략의 경우 직접교수와 또래 교수, 개별화전략 등으로 나타났다. 이러한 전략들은 발달에 적합한 실제(Copple & Bredekemp, 2009)에서 제시하는 개별화에 적합한 교수법과 우리나라의 3-5세 연령별 누리과정(교육과학 기술부, 보건복지부, 2013)에서 제시하는 개별유아의 요구에 맞는 교수법과 비슷한 전략들로 교사들은 소수 유아들의 또래 상호작용 촉진에 필요한 전략을 사용하는 것으로 나타났다. 일상활동 전략에 비해 중점전략의 예시는 상대적으로 적게 나타났는데, 이는 교사 신념과 사회성 교육실제와의 상관관계 연구(Parker, & Neuharth-Pritchett, 2006; Piotrkowski, Botsko, & Matthews, 2000)를 고찰해 볼 때, 중점 전략에 대한 교사의 낮은 수용도와 적용가능성이 실제 중점 전략의 낮은 사용빈도와 관련된 것으로 보인다(Kemple 외 2008, Kim, & Han, 2015). 따라서 현직 교사들을 대상으로 중점 전략사용의 중요성을 알리고 교실에서 적용할 수 있는 다양한 방법을 교육하는 것이 필요하다.

또한 유아의 상호작용 촉진 전략 사용시에 겪는 어려움을 분석한 결과 환경적 요인, 가정과의 연계, 유아의 개별적 특성, 교사요인 등 네가지 요소로 나타났다. 첫째, 환경적 요인으로는 높은 교사 대 아동 비율과 자원의 부족이 드러났다. 교사 대 아동 비율과 적절한 자원의 사용은 사회성 발달 뿐 아니라 유아의 전반적 발달의 적합한 실재를 구현하는데 중요한 요소이다(Copple & Bredekamp, 2009; Kemple, Davide, & Hysmith, 1997). 따라서 개별화된 전략의 사용촉진을 위해 발달에 적합한 교사 대 아동 비율을 유지하고, 다양한 인적, 물적 자원을 적절히 제공하는 것이 또래 상호작용 촉진을 돕는데 필요하다.

두 번째 전략사용의 어려움으로 분석된 가정과의 연계는 유아 또래상호작용 증진을 위한 주요한 요소로써, West 외(2007) 연구에서도 또래상호작용 촉진을 위한 복합전략으로 부모참여를 채택할 만큼 유아상호작용 촉진에 영향을 주는 요소이다. 가정에서 교육기관에서 사용하는 전략을 공유하고 지속적으로 부모교육을 통해 실제 사용할 수 있는 구체적 전략을 제공 및 지원하는 것이 유아의 문제행동을 완화시키고, 사회적 기술을 증진시키는데 효과가 있다(Chai, & Lieberman-Betz, 2016). 이는 부모 및 가정과의 협력이 유아의 사회성 발달과 밀접한 관련이 있음을 보여주고 있으며 본 연구를 기초로 제기된 문제점을 바탕으로 중점전략으로 부모와의 연계를 돕는 전략을 개발하고 이를 현직교사뿐만 아니라 부모를 대상으로 교육하는 것이 필요하다.

셋째, 유아의 개별적 특성의 경우, 전체 유아를 대상으로 한 획일적 접근으로는 또래 상호작용 증진에 한계를 보이며, 교사가 개별 유아가 처한 상황을 고려한 접근과 지원의 필요성을 보여준다(Stanton-Chapman, & Hadden, 2011). 발달에는 개인차가 존재하며 유아들에게 개별화된 접근이 필요한 경우가 많다. 특히, 다양한 양상의 사회성 문제(거부, 비인기아, 소외)를 보일 경우 교사들은 각각의 유아특성에 ‘어떻게’ 접근해야하는지에 대한 도움이 필요하다. 따라서 사회성 영역의 각 주제에 맞는 접근 방법과 전략에 대한 구체적 지원이 요구된다(Han, 2012).

넷째, 교사요인으로 교사자신의 전략 자체에 대한 지식 부족, 경험부족을 어려움의 원인으로 설명했다. 지식과 경험의 부족을 전략 사용의 어려움을 겪는 교사들에게 가장 필요한 부분은 우선 전략자체에 대한 지식을 습득하고 어떻게 사용할 것인지에 대한 지속적 교육과 교사들이 전략 실행시 느끼는 어려움을 또래 교사들과 나누고 공유하는 교사 간 협력 체제를 구축하도록 돕는 것이 필요하다(Girad, Girolameto, Weitzman, & Greenberg, 2011).

본 연구를 통해 교사들이 자주 사용하는 전략과 사용하지 않는 전략을 구체적으로 파악하고 전략 사용시 겪는 어려움의 종류와 유형을 알아보았다. 이를 통해 또래 상호작용 촉진전략 개발 및 교사교육내용을 제공하는데 도움이 될 수 있다. 교사들의 필요에 의해 지속적으로 제공되는 교사 발달 워크숍(teacher driven professional development workshop)의 경우 또래 상호작용 촉진전략 사용도를 실제로 높이는 것으로 나타났다(Han, 2012). 특히 대규모 인원의 강의식 현직교육보다 소규모로 참여교사들의 요구를 수렴하여 반영하고 그에 필요한 맞춤형 전략지도방법과 교구, 도서 등의 구체적 실물 자료

의 사용방법 등을 포함하여 교사의 필요에 따라 현장교육(on-site coaching)을 제공하는 경우, 교사들의 또래상호작용 촉진 전략에 대한 지식 획득뿐만 아니라 전략사용도를 직접 높이는데 가장 적절하다는 것이 관련연구들로 증명되었다(Albrecht & Engel, 2007; Hawkins, Crim, Thornton, & Warren, 2010). 따라서 현재 진행되는 대형강의식 보수교육보다 교육현장에 교사발달을 지원하는 코칭형태의 소규모 구조화된 지원이 필요하다.

개별 유아의 사회성 발달 상태와 필요에 따라 전략을 제공하는데 어려움을 겪는 현직교사들에게 적절한 전략 사용 실재를 실행하게 도와주며, 더 유연한 전략 사용을 돕도록 지원해주는 것은 매우 중요하다(Goldstein, 2007; Wien, 2004). 본 연구는 지속적인 현직 교사교육이 왜 중요하며, 어려움을 겪는 교사들에게 지속적이며 계획된 지원을 제공해야 함을 보여준다. 이를 통해 교사들이 경험적 지식을 축적하고, 그 지식을 발전시키고 실행함으로써 발달에 적합한 또래 상호작용 촉진교육이 이루어질 수 있을 것이다(Kim, & Han, 2015).

본 연구는 소수의 보육교사들의 전략 사용실제와 전략사용 시 어려움을 조사하였으므로, 연구결과의 일반화와 해석에 한계가 있다. 또한 전략 사용실제파악을 위하여 자기 보고형식의 설문지와 인터뷰자료를 기초로 분석하였으므로 실제 교실에서 사용하고 있는 전략의 실제와 차이를 보일 수 있다. 이를 바탕으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 보육교사의 전략 사용 실재를 관찰연구를 통해서 사용전략의 종류와 방법을 면밀히 분석할 필요가 있다. 또한 본 연구에서 나타난 전략 사용의 어려움을 바탕으로 또래 상호작용 촉진 전략의 사용증진을 위하여 지속적이며 현장맞춤형 발달적 교사교육 프로그램 개발하여 적용효과 및 장기적인 변화를 기록하고 검증하는 연구가 필요하다. 아울러, 가장 사용이 적게 나타난 중점전략의 경우, 중점전략 종류 및 실제적용 방법의 개발연구를 통해 예비교사교육 및 현직교육의 지원을 통해 실제 유아의 사회성 증진에 도모할 필요가 있다. 이를 통해 유아의 사회성 발달을 증진할 수 있는 다각적 전략 사용을 확대되기를 기대한다.

참고문헌

- 곽수란, 이진순(2015). 유아기 사회성 및 인지·언어 발달 영향요인 분석. 한국보육학회지, 15(3), 265~291.
- 교육과학기술부, 보건복지부(2013). 3-5세 연령별 누리과정 해설서. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.
- 김혜경(2013). 유아사회성 촉진전략에 대한 예비유아교사들의 신념 및 교육실습 경험과의 관계. 유아교육학논집, 17(5), 75-93.
- 문영경(2016). 유아의 성, 놀이성과 교사-유아의 상호작용이 만 3세 유아의 유아교육기관 적응에 미치는 영향, 유아교육연구, 36(2), 369-390.
- 서소정, 변민지, 하지원(2016). 유아의 정서지능과 친사회적 행동의 관계에서 유아-교사 관계의 조절효

- 과에 관한 연구. 한국보육학회지, 16(4), 245-270.
- 이민정(1992). 유아 발달과 학급운영을 위한 유치원 교사 행동에 관한 연구, 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 이지현, 박은주(2015). 보여주며 말하기(show and tell)를 활용한 이야기나누기 활동이 또래 유아 간 상호작용에 미치는 효과. 유아교육·보육복지연구, 19(2), 32-66.
- 이현경, 신유림(2014) 유아의 또래 놀이행동 군집별 유아, 교사 및 학급 변인의 차이. 유아교육연구, 34(4), 55-73.
- 임수진, 김혜경(2015), IPA를 활용한 유아사회성 촉진전략에 대한 예비유아교사의 인식분석. 학습자중심교과 교육연구, 15(3), 217-234.
- 진주희 김민진(2016). 그림책을 활용한 화법교육활동이 유아의 또래 상호작용 능력과 자기조절력에 미치는 효과. 한국교육문제연구, 34(1), 155-177.
- Albrecht, K. M., & Engel B.(2007). Moving away from a quick-fix mentality to systematic professional development. *Young Children*, 62(4), 18-25.
- Bovey, T., & Strain, P.(2005). *Strategies for increasing peer social interactions: Prompting and acknowledgements*. Center on the Social and emotional foundations for early learning: What works briefs. <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb17.pdf>.
- Chandler, L. K., Lubeck, R. C., & Fowler, S. A.(1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 415-28.
- Chai, Z., & Lieberman-Betz.R.(2016). Strategies for helping parents of young children address challenging behaviors in the home. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 186 -194.
- Copple, C., & Bredekamp, S.(2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Conroy, M. C., & Brown, W. H.(2002). Preschool children: Putting research into practice. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek, & K. M. English(Eds.), *Promoting social communication. Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- File, N.(1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 223-240.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S.(2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.

- Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J.(2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education and Development, 22*(2), 305-323.
- Goldstein, L. S.(2007) Beyond the DAP versus standards dilemma: Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching in the US. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 39-54.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L.(1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(1), 33-48.
- Hagens, H.(1997). Strategies for encouraging peer interactions in infant/toddler programs. *Early Childhood Education Journal, 25*(2), 147-149
- Han, H. S., & Kemple, K. M.(2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*, 241-246.
- Han, H. S.(2012) Professional development that works: Shifting preschool teachers' beliefs and use of instructional strategies to promote children's peer social competence. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 33*, 251-268.
- Hawkins, J., Crim, C., Thornton, J., & Warren, A.R(2010). *Professional development in training programs*. In S. B. Neuman & M. Kamil (Eds.), *Preparing teachers for the early childhood classroom: Proven models and key principles* (pp. 151-162). Baltimore, MD: Brookes.
- Howes, C., & Clemente, D.(1994). Adult socialization of children's play in child care. In H. Geolman and E.V. Jacobs(Eds.), *Children's play in child care settings*, (pp.20-36). Albany, NY: SUNY Press.
- Howes, C., & James, J.(2002). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 137-155). Maiden, MA: Blackwell.
- Hundert, J., Mahoney, W. J. & Hopkins, B. (1993). The relationship between the peer interaction of children with disabilities in integrated preschools and resource and classroom teacher behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*, 328-343.
- Jones, J. & Harcourt, D.(2013). Social competencies and the early years learning framework: Understanding critical influences on educator capacity. *Australasian Journal of Early Childhood, 38*(1),4-10.
- Katz, L.G. & McClellan, D.E.(1997). *Fostering children's social competence*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Kemple, K. M., David, G. M., & Hysmith, C.(1997). Teachers' interventions in preschool and kinder-

- garten children's peer interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 34-47.
- Kemple, K. M.(2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. NY: Teachers College Press.
- Kemple, K .M., Kim, H., Ellis, S., & Han, H.(2008). Teachers' judgments about social interaction practices in the preschool years. *Early Childhood research and Practice*, 10(2). 1-18.
- Kim, H. K., & Han, H. J.(2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: A comparison of preservice and in-service teachers in the United States, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1087152.
- Kontos, S.(1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K.(2007). Social behavior assessment and response to intervention. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. Van Der Heyden(Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 161-171). New York, NY: Springer.
- Nelson, R., Stage, S., Epstein, M., & Pierce, C.(2005). Effects of a pre-reading intervention on the literacy and social skills of children. *Exceptional Children*, 72, 29-45.
- Odom, Samuel L.; McConnell, Scott R., & Chandler, L. K.(1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60(3), 226-236.
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S.(2006). Developmentally appropriate practice in Kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 65-78.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M. & Matthews, E.(2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 537-558.
- Ross, H., & Lollis, S. P.(1989). A social relations analysis of toddler peer relationships. *Child Development*, 60(5), 1082-1091.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G.(1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 619-700). Chichester: Wiley.
- Rubin, K., & Rose-Krasnor, L.(1992). Interpersonal problem-solving. In V. Van Hasselt & M. Hersen(Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-324). NY: Plenum.

- Sharpe, T.(2008). How can teacher talk support learning? *Linguistics and Education*, 19(2), 132-148.
- Stanton-Chapman, T. L.(2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107
- Stanton-Chapman, T. L., & Hadden, D. S.(2011). Encouraging peer interactions in preschool classrooms: The role of the teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17-28.
- West, T. N., Brown, W. H., Grego, J. M., & Johnson, R.(2007). Professionals' Judgments of Peer Interaction Interventions: *Early Childhood Journal of Early Intervention*, 30(1), 36-54.
- Wien, C. A.(2004). *Negotiating standards in the primary Classroom: The teacher's dilemma*. NY: Teachers College Press.

Abstract

Childcare Teachers' Use of Strategies to Promote Peer Social Competence of Young Children and Difficulties in Implementing Strategies

Kim, Hae Kyoung

(Dept. of Child Studies, Seoul Women's University)

The purpose of this study was to examine practice of strategies childcare teachers use in order to promote peer interaction among young children and difficulties in implementing strategies by using mixed methodology. The participants of current study were 155 inservice childcare teachers and they completed SIPPY questionnaire. To investigate strategy practice with difficulties, 44 teachers participated in theme writing and 3 teachers were interviewed. SIPPY data were analyzed by SPSS 20.0 and theme writing and interview transcripts were coded by qualitative analysis procedure. Results are as follows; First, teachers in this study use more environmental and naturalistic activity strategies than intensive strategies. Depending on educational experience and education level, there was a statistically significant difference. Second, participants reported various natural activity strategies that they use in the classroom such as compliments, modeling, suggestion, cooperative activity plan. Based on the analysis of qualitative data, four categories of difficulties were presented such as environmental component, disconnection with families, child individual characteristics, and teacher component. Implications were discussed in terms of teacher education and teacher driven professional development program.