The Korean Society for Early Childhood Teacher Education
한국영유아교원교육학회

2018년 추계학술대회

영유아교실수업의 혁신:
가르침과 배움의 본질

- 일시 : 2018년 10월 13일(토) 09:00~17:10
- 장소 : 건국대학교 서울캠퍼스 새천년관
- 주관 / 주최 : 한국영유아교원교육학회 / 건국대학교
- 후원 : 건국대학교 / 도서출판 양성원
  도서출판 정민사 / 도서출판 양서원그룹

❁ 초대의 글 ❁

한국영유아교원교육학회 회원 여러분께,

안녕하십니까?

가을이 왔습니다. 더욱 짙어질 초가을의 빛그늘 아래서『영유아 교실수업의 혁신: 가르침과 배움의 본질』이라는 주제로 2018년 추계학술대회를 건국대학교 새천년관에서 개최하고자 합니다.

가르치는 일과 배우는 일은 학교 현장뿐 아니라, 나이 든 사람과 어린 사람, 숙련자와 초보자가 있는 곳, 아니 모든 다양한 만물들이 존재하는 곳이라면 그 곳이 어디든 일어납니다. 그런 일들은 시간을 뛰어넘어, 의식하든, 하지 않든 우리가 우리의 삶을 진전시키려는 매순간 벌어지는 일일 것입니다. 우리가 삶을 살아간다는 것은 가르치고 배우는 과정이며 우리의 삶 자체가 가르침과 배움의 다른 말이기 때문입니다. 그러나 현실에서 이러한 가르침과 배움은 배우는 자를 반드시 긍정적으로 변화시킨다고 장담할 수만은 없지 않을까요?

영유아교육현장에서 수업이란, 하루 일과에서 일어나는 모든 활동을 의미할 수밖에 없습니다. 때로는 집보다도 머무는 시간이 많은 기관에서 진정한 가르침과 배움이 일어나는 수업은 어떤 것일까요? 이번 학술대회에서는 이러한 질문을 가지고, 가르침과 배움의 본질에 깊이 침잠해봄으로써 영유아교육현장에서 수행되는 수업에 새겨 넣을 수 있는 가능성들을 열어보고자 합니다. 바쁘시더라도 부디 참석하셔서 “가르침과 배움”을 영유아 교실 수업의 결에 따라 넓고도 깊게 그려보실 시간을 가지시기 바랍니다.

학술대회를 준비해 주신 여러분과 논문을 발표하시는 분들을 비롯하여 학술대회에 참여하시는 모든 회원님들께 감사드립니다. 한국영유아교원교육학회의 발전과 성장을 위해 아낌없는 격려와 충고도 부탁드립니다.

감사합니다.

2018년 10월

한국영유아교원교육학회

회 장 염 지 숙

❄ 학술대회 일정표 ❄

▸ 대주제 : 영유아 교실수업의 혁신: 가르침과 배움의 본질

▸ 일 시 : 2018년 10월 13일(토) 09:00-17:10

▸ 장 소 : 건국대학교 서울캠퍼스 새천년관

▸ 일 정:

제 1 부 09:00-12:00	사회: 안혜준 교수(한양여자대학교 유아교육과)
09:00~09:40	접수 및 등록
09:40~10:00	개 회 식 _ 염지숙 교수(한국영유아교원교육학회 회장, 건국대학교 유아교육과) ●내 빈 소 개
10:00~10:50	기 조 강 연 _ 가르침과 배움이 있는 수업 발표자: 이승환 교수(고려대학교 철학과)
10:50~11:00	휴 식
11:00~12:00	제 1 주제발표 _ 교실수업과 영유아 – 함께 만들어가는 수업 발표자: 조유진 원감(중앙대학교 사범대학 부속유치원) 토론자: 홍찬의 교수(배화여자대학교 유아교육과)
12:00~13:00	중 식

13:00~14:40	분과 발표 및 포스터 발표 중앙대학교 사범대학 부속유치원 수업 사례발표

제 2 부 13:00-17:10	사회: 신금호 교수(대구대학교 유아교육과)
14:40~15:40	제 2 주제발표 _ 교실수업과 교사 – 수업장학의 실천적 탐색 발표자: 이금구 교수(경복대학교 유아교육과) 토론자: 이경민 교수(경인교육대학교 유아교육과)
15:40~16:40	제 3 주제발표 _ 교실수업과 공동체 – 삶과 연결된 배움 발표자: 김순자 교수(경남과학기술대학교 보육교사교육원) 토론자: 채영란 교수(호남대학교 유아교육학과)
16:40~17:00	종 합 토 론_ 김미경 교수(총신대학교 유아교육과)
17:00~17:10	시상식 및 폐회

❁ 분과 발표 일정표 ❁

분과 1	교수학습방법	장소	산학협동관 201호
		좌장	김현주 교수 (대림대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아 교사와 초등학교 1학년 교사의 문해신념 조사연구 김민진(중앙대학교 유아교육과 교수), 박성빈(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정) 권소연(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
13:20~13:40	상호작용적 교수법을 통한 예비유아교사의 유아사회교육 프로그램 구성 이혜정(백석문화대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	환경탐색에 기초한 1세 영아 어린이집 적응 프로그램 개발 및 적용 이승아(건국대학교 유아교육과 강사)		
14:10~14:30	예비유아교사의 대인관계능력 향상을 위한 학습자 질문중심 교수법 연구 김현주(대림대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 2	예비유아교사	장소	산학협동관 202호
		좌장	김경희 교수 (중부대학교 유아교육과)
13:00~13:20	예비유아교사의 동작활동 관찰 및 실행 경험 한희경(한국교통대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험과 개선요구 김명정(배화여자대학교 유아교육과 교수), 김남연(장안대학교 유아교육과 교수) 신유정(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 문가영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	유아교사양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비유아교사의 인식 조형숙(중앙대학교 유아교육과 교수), 문가영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
14:10~14:30	예비 영유아교사의 '프레네 자유 글쓰기' 내용분석 황성원(건양대학교 아동보육학과 교수)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 3	현직교사 / 장학	장소	산학협동관 203호
		좌장	오채선 교수 (한국교원대학교 유아교육과)
13:00~13:20	협력교수를 활용한 유치원통합교육의 의미탐구 김미선(서울잠신초등학교 병설유치원 교사), 이방실(오산대학교 아동보육과 교수)		
13:20~13:40	유아교사의 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계: 공동체 의식의 매개효과 정계숙(부산대학교 유아교육과 교수), 손환희(부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 전임연구원) 박희경(부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 연구교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	만 3세반 교사의 전문성 증진을 위한 협의중심 동료장학의 경험 조유진(중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감), 정현선(중앙대학교 사범대학 부속유치원 교사)		
14:10~14:30	유아교육에서 수업컨설팅에 대한 소고 정아림(한국교원대학교 유아교육원 연구원), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 4	수·과학 / 예술	장소	산학협동관 206호
		좌장	임민정 교수 (경북대학교 아동학부)
13:00~13:20	놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화와 수학능력에 미치는 효과 문정희(광주지방경찰청 어린이집 원장), 박미란(광주시립초록나무 어린이집 원장) 채영란(호남대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	과학활동에서 나타난 유아의 즐거움 손지영(건국대학교 일반대학원 교육학과 유아교육전공 박사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	만 4세 유아들이 미술수업에서 갖게 되는 실제적 경험의 의미 최진경(덕성여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
14:10~14:30	유아 공동체의식 중심 교육연극 프로그램의 효과 연구 정계숙(부산대학교 유아교육과 교수), 박희경(부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 연구교수) 김지윤(부산대학교 유아교육과 박사과정)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 5	다문화 / 반편견 교육	장소	산학협동관 207호
		좌장	이수원 교수 (계명대학교 유아교육과)
13:00~13:20	다문화가정 영아의 이중언어 발달을 위한 부모의 지원요구에 관한 연구 권경숙(성신여자대학교 교육대학원 교수), 이승숙(모아누리교육연구소 소장)		
13:20~13:40	다문화 동화 「마당을 나온 암탉」에 나타난 다문화가족의 사회적응 요인 탐색: 교류분석(Transactional Analysis) 관점에 근거하여 황어진(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사 수료), 김혜리(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정) 어성연(중앙대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	유아교사의 반편견 교육에 관한 인식과 경험 탐구 고진영(한국교통대학교 유아특수교육과 강사), 성영실(강동대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	어린이집 교사의 다문화 효능감과 교직인성이 다문화 교육역량에 미치는 영향 유승우(호남대학교 유아교육과 교수), 채영란(호남대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 6	측정 및 평가	장소	산학협동관 208호
		좌장	배율미 교수 (강원대학교 유아교육과)
13:00~13:20	교사보고식 초간편형 유아기질척도 타당화 연구 배율미(강원대학교 유아교육과 교수), 정진화(강원대학교 유아교육과 강사)		
13:20~13:40	만 2세 영아 사회적 기술 척도 개발 및 타당화 홍석영(중앙아동통계연구소 소장), 장소현(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	영아보육교사 전문성 측정도구 개발 및 타당화 남연정(서울여자대학교 대학원 아동학과 박사), 최석란(서울여자대학교 아동학과 교수)		
14:10~14:30	교사용 유아 주의력 평정척도의 개발 장호진(덕성여자대학교 대학원 유아교육과 박사), 양옥승(前 덕성여자대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 7	부모 / 부모교육	장소	산학협동관 210호
		좌장	이명순 교수 (백석예술대학교 유아교육과)
13:00~13:20	광주 고려인 마을의 부모교육프로그램 개발을 위한 기초연구: 가족생태학적 접근 김성원(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 어성연(중앙대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	유아교사-부모 간 의사소통에 대한 교사의 경험: 모바일 애플리케이션 활용을 중심으로 김수현(묘동유치원 교사), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	유아기 자녀를 둔 어머니들의 괴롭힘에 관한 인식 이승하(중앙대학교 유아교육과 교수), 주현정(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료)		
14:10~14:30	아버지들이 자녀양육 과정에서 겪은 원가족 경험의 전이 이경진(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 박영숙(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 8	사회정서 / 적응	장소	산학협동관 211호
		좌장	황연욱 교수 (한양여자대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아의 수줍음과 우울의 관계: 자아탄력성의 매개효과 우민정(경민대학교 유아교육과 교수), 배율미(강원대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	감정코칭을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성에 관한 협력적 실행연구 황지영(안산대학교 유아교육과 강사)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	감정코칭에 의한 정서행동장애 위험 유아의 분노표현 변화 홍서영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	토의를 통한 나눔활동이 유아의 의사소통 능력 및 사회적 기술, 공동체의식에 미치는 영향 이혜경(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 9	유아심리 / 발달	장소	산학협동관 212호
		좌장	박애경 교수 (동남보건대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아의 거짓말에 관한 질적 연구 김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수), 김선희(영남대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
13:20~13:40	영아의 놀이성과 영아-교사관계가 영아의 사회정서발달에 미치는 영향 신미경(총신대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 신현정(총신대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	유아의 환경신념태도와 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계 분석 지성애(중앙대학교 유아교육과 교수), 정진화(강원대학교 유아교육과 강사) 신혜정(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정)		
14:10~14:30	유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계 분석 박애경(동남보건대학교 유아교육과 교수), 김보라(부산여자대학교 아동학부 강사) 연규승(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
14:30~14:40	질의응답 및 휴식		

분과 10	연구동향 / 인권	장소	산학협동관 213호
		좌장	김혜원 교수 (영남대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아교육에서의 놀이연구에 대한 내용분석 이성은(한국교원대학교 유아교육원 연구원), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	예비유아교사 관련 연구 동향 분석 김혜원(영남대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의응답 및 휴식		
13:50~14:10	권리의 위계: 영유아 교실 내 더 중요한 권리와 덜 중요한 권리의 구분 가능성 김호현(광주대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:20	질의응답 및 휴식		

사례 발표	중앙대학교 사범대학 부속유치원 수업 사례발표	장소	산학협동관 322호
13:00~13:30	수업 사례발표 조성욱(중앙대학교 사범대학 부속유치원 교사)		

❁ 포스터 발표 ❁

장소 : 새천년관 지하 2층

01. 창작그림책에 나타난 부모-자녀 관계 분석: 국내외 아동문학 수상작을 중심으로
오정경(해양경찰청어린이집 교사), 박선희(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

02. 한국화와 서양화의 비교감상 활동을 통한 유아 반응의 교육적 의미
나정숙(강릉원주대학교 유아교육과 교수), 이옥경(강릉원주대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

03. 초록반 만 4세 신입유아들의 친구 만들기
문명희(서울여자대학교 대학원 아동학과 유아교육전공 박사과정)

04. 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식
채민영(복정초등학교병설유치원 교사), 이영애(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

05. 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구태도 및 탐구능력에 미치는 영향
김형재(유원대학교 유아교육과 교수), 홍순옥(경성대학교 유아교육과 교수),
김명희(경성대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

06. 유아의 또래 상호작용 관련 변인 연구: 유아의 기질, 의사결정력, 어머니의 양육태도를 중심으로
김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수), 정수진(I-GD교육연구소 연구원)

07. 지속가능 발전을 위한 유아 환경교육에 관한 실행연구
고민수(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)

08. 예비유아교사의 심리적 안녕감에 대한 개인변인과 대인관계능력의 영향
신현정(총신대학교 유아교육과 교수), 박진성(침례신학대학교 유아교육과 교수)

09. 동료교사와 함께 성장하는 Y교사 이야기
마혜진(공감아동교육연구소 소장), 이소정(두원공과대학교 보육복지과 교수)

10. 유아교사의 다문화교육 실천에 대한 문헌 분석
민영은(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정), 임민정(경북대학교 아동학부 교수)

11. 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육을 위한 실행연구
정예주(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정), 임민정(경북대학교 아동학부 교수)

12. 유아의 문제행동에 영향을 미치는 관련 변인 연구
김소라(성신여자대학교 대학원 유아교육학과 박사과정), 김희태(한국방송통신대학교 유아교육학과 교수)

13. 달님반 유아들의 자유놀이활동에서의 경험
윤정희(I-GD교육연구소 연구원)

14. 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동이 유아의 공감능력과 친사회적 행동에 미치는 영향
최지선(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)

15. 유아기 자녀를 둔 어머니가 지각한 부부관계가 아버지-자녀와의 관계에 미치는 영향
김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수), 박성진(중앙대학교 교육대학원 유아교육전공 석사),

16. 그림책을 활용한 동극 활동이 유아의 노인 인식에 미치는 영향
이규연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)

17. 4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도적 기반 분석 연구: 질적 내용분석(QCA) 방법의 적용
송윤나(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 박희숙(공주대학교 유아교육과 교수)

18. 스토리텔링을 적용한 유아 초기대수(Early Algebra) 교육 프로그램 개발 및 효과
송윤나(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 박희숙(공주대학교 유아교육과 교수)

19. 영·유아 자녀를 둔 부모의 부모 됨의 경험에 대한 내러티브 탐구
임선희(경기대학교 대학원 유아교육과 박사), 이부미(경기대학교 유아교육과 교수)

20. ‘유아교육학논집’에 실린 질적 연구 동향 분석
조미정(건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 김예원(건국대학교 유아교육과 학부과정), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)

21. 현직 경력 교사의 매너리즘 극복 과정에 관한 경험
이종찬(건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)

22. 뉴스리터러시를 기반으로 한 건강교육이 유아의 건강인식에 미치는 영향
김정은(중앙대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정), 주봉관(신구대학교 유아교육과 교수)

❁ 목 차 ❁

■ 모시는 글

■ 기 조 강 연 _ 가르침과 배움이 있는 수업 ····· 15
발표자: 이승환 교수 (고려대학교 철학과)

■ 제 1 주제발표 _ 영교실수업과 영유아 – 함께 만들어가는 수업 ····· 27
발표자: 조유진 원감(중앙대학교 사범대학 부속유치원)
토론자: 홍찬의 교수(배화여자대학교 유아교육과)

■ 제 2 주제발표 _ 교실수업과 교사 – 수업장학의 실천적 탐색 ····· 57
발표자: 이금구 교수(경복대학교 유아교육과)
토론자: 이경민 교수(경인교육대학교 유아교육과)

■ 제 3 주제발표 _ 영교실수업과 공동체 – 삶과 연결된 배움 ····· 85
발표자: 김순자 교수(경남과학기술대학교 보육교사교육원)
토론자: 채영란 교수(호남대학교 유아교육학과)

■ 10개 분과 논문 발표

분과 1 : 교수학습방법 ····· 115
분과 2 : 예비유아교사 ····· 133
분과 3 : 현직교사 / 장학 ····· 149
분과 4 : 수 · 과학 / 예술 ····· 167
분과 5 : 다문화 / 반편견 교육 ····· 185
분과 6 : 측정 및 평가 ····· 205
분과 7 : 부모 / 부모교육 ····· 223
분과 8 : 사회정서 / 적응 ····· 241
분과 9 : 유아심리 / 발달 ····· 257
분과 10: 연구동향 / 인권 ····· 275

■ 포스터 논문 발표 ····· 287



가르침과 배움이 있는 수업

이 승 환 교수(고려대학교 철학과)

기조 강연

가르침과 배움이 있는 수업

이 승 환 1)

동물과 인간의 갈림길에서 영유아 교육의 역할

영아와 유아는 교육을 통해 인간으로 성장한다. 아무런 교육의 혜택이 베풀어지지 못한 상태의 영유아는 아직 문명화의 단계로 진입하지 못한 자연 상태의 동물에 불과하다고 해도 과언이 아니다. 지금으로부터 약 100여 년 전 인도에서 발견된 늑대 소녀들의 예는 영유아가 자연 상태에서 인간의 단계로 진입하는 과정에서 교육이 얼마나 중요한 역할을 하는지 보여주는 전형적인 사례라고 할 수 있다.

1920년 10월, 인도의 뱅갈 지역에서 고아원을 운영하던 싱(Joseph Amrito Lal Singh)이라는 이름의 목사는 숲속을 탐색하다 한 동굴에서 늑대의 무리 속에 섞여 살던 두 소녀를 발견하여 인간의 세계로 데려왔다. 이들은 태어나서 영유아의 시기를 늑대의 무리 속에서 길러진 아이들이었다. 처음 발견했을 때 말을 하지 못하는 것은 물론이고 모든 행동이 늑대와 비슷했다. 늑대 울음소리를 내며 손톱으로 할퀴려들었고, 옷을 입으려 하지 않았으며, 날고기만 먹으려 하였고, 모든 행동 하나하나가 인간의 것이라기보다 야생의 동물에 가까웠다. 목사는 두 아이에게 각기 아말라(Amala)와 카말라(Kamala)라는 이름을 붙여주고, 옷을 입히고 말을 가르쳤으며, 밥 먹는 법과 화장실 사용법을 가르쳐주며 인간으로 만들기 위해 교육을 시행했다.

목사의 노력에도 불구하고 소녀들은 문명화의 과정에 적응하지 못한 채 계속해서 늑대처럼 네 발로 걷고 뛰었으며, 으르렁거리며 사람들을 물어뜯으려 하였다. 데려온 지 불과 몇 개월도 지나지 않아 인간 세계로의 적응에 실패한 '아말라'는 스트레스로 사망하였고, '카말라' 역시 썩 잘 적응하지 못한 채 9년 동안을 더 살다가 알 수 없는 병으로 죽고 말았다.[2)]

늑대소녀의 예에서 알 수 있듯이, 영유아의 단계에서 행해지는 초기 교육은 훗날 이들이 동물의 상태에 머물게 되는가, 아니면 인간의 모습으로 성장하는가를 결정해주는 방향타가 된다. 늑대의 무리 속에서 동물의 행동양식만 보고 자란 아이는 자연 상태의 동물 수준에 머물게 될 것이고, 인간 세계에서 사회화와 문명화의 교육을 받으며 자라난 아이는 독립적 인격을 지닌 문명사회 구성원으로 성장하게 될 것이다.

오스트리아의 동물행동학자 콘라트 로렌츠(Konrad Lorenz, 1903~1989)는 부화된 거위들이 태어나서 최초로 경험했던 자극이 전 생애에 걸쳐 강력한 영향을 준다는 사실을 발견하고 이 과정을 각인(imprinting)이라고 부른 바 있다. 각인은 동물이 태어난 후 초기 생애에서 받은 경험

1) 고려대학교 철학과 교수

2) 이 이야기는 훗날 싱 목사가 출판한 관찰 일기에 잘 묘사되어있다. J. A. L. Singh, *Diary of the Wolf-Children of Midnapore*(Calcutta, India: 1926).

과 지극에 대해 지속적으로 갖게 되는 애착 또는 행동양식으로 정의할 수 있다. 각인효과(imprinting effect)는 꼭 오리나 거위와 같은 야생 동물에만 한정되는 것은 아니다. 인간의 경우에도 다른 동물들과 마찬가지로 태어나서 생애의 초기에 경험했던 자극이나 인상은 강하게 기억 속에 각인되어 일생동안 지속적으로 영향을 미치게 된다. 늑대소녀들의 예에서도 보았듯이, 그들이 영유아의 단계에서 경험했던 동물세계의 행동양식은 그대로 몸속에 각인되어 문명화를 위한 교육의 노력에도 불구하고 야생의 습성이 쉽게 바뀌지 않는다는 것을 확인할 수 있었다. 바로 이러한 이유 때문에 생애의 초기단계에서 교육이 영유아들에게 미치는 영향은 간과할 수 없이 중요하다.

영유아 교육이란 인간다운 삶을 영위하는데 필요한 모든 것을 아이에게 가르쳐주고 배우게 하는 문명화의 작업이다. 영유아에게 교육이란 심신의 발육뿐 아니라, 언어능력, 정서능력, 인지능력, 그리고 사회성과 공감력을 길러주는 교육 기회를 제공함으로써, 이들이 장차 하나의 독립적 인격체로 성장하여 문명세계의 구성원으로 생활할 수 있도록 이끌어주는 중차대한 기능을 수행한다.

줄탁동시(啐啄同時): 의미 있는 가르침을 위한 순간 포착

영유아 교육과 관련하여 줄탁동시(啐啄同時)라는 성어에 새삼 주목해볼 필요가 있다. ‘줄탁동시’는 송(宋) 대의 선어록인『벽암록』(碧巖錄)에 나오는 말이다. 병아리가 껍질을 깨고 바깥세상으로 나오기 위해서는 새끼는 안에서 부리로 쪼아야 하고 어미 닭은 그 소리를 듣고 밖에서 동시에 쪼아주어야 한다는 뜻이다.

‘줄탁동시’의 비유에서, 병아리가 깨침을 향해 정진하는 수행자라면, 어미닭은 제자에게 결정적인 길을 제시해주는 스승에 해당한다. 깨침을 향한 수행자의 노력이 충분히 무르익었지만 아직 스스로 출로를 찾아내지 못한 상태에서 스승이 던져주는 한마디의 가르침은 제자를 단박에 깨침으로 안내하는 길잡이가 된다.

병아리가 안에서 쪼는 일과 어미닭이 밖에서 쪼아주는 일은 동시에, 그것도 가장 적절한 시기에 이루어지지 않으면 안 된다. 아직 여건이 무르익지도 않은 상태에서 어미닭이 먼저 밖에서 쪼아준다고 해서 순조롭게 새 생명으로 태어나게 되는 것은 아니다. 아직 여건이 무르익지 않은 상태에서 어미닭이 밖에서 무리하게 쪼아주다가는, 깨진 난각(卵殼)과 찢어진 난막(卵膜)을 통해 알 내부의 습기가 증발되어버리거나 혈액이 밖으로 누출되기도 하며, 심지어 바깥에서 세균이 침투하게 되어 오히려 병아리의 생명이 위태롭게 되고 만다. 설령 일시적으로 부화에 성공한 것처럼 보이더라도 이런 식으로 태어난 병아리는 병에 걸리거나 오래 살기 어렵다고 한다.

선가에서 안에서 쪼는 일과 밖에서 쪼아주는 일이 동시에 일어나야 한다고 말하는 것은 바로 이 때문이다. 아직 수행자 내부에서 깨침의 여건이 충분히 무르익지 않았는데 밖에서 일방적으로 가르침이 주입된다면, 이는 오히려 수행자 자신의 자발적 능력을 가로막고 일방적으로 교조적 지식을 전달받는 타율 교육으로 흐르게 된다.

스승의 가르침이 의미를 획득하는 일은 배움의 열정으로 가득 차있는 제자와의 적시적(適時的)인 만남을 통해 가능해진다. 이를 줄탁동기(啐啄同機)라고 부르기도 한다. 동기(同機)란 가르침과 배움의 계기가 서로 정확하게 맞아 떨어지는 것을 말한다. 어미닭과 병아리의 관계도 그러하지만, 교사와 영유아의 관계도 이와 별반 다르지 않다고 생각된다.

영유아는 자기발전을 향한 잠재적 가능성으로 충만해있는 존재라는 점에서 세상 밖으로 나가

기 위해 안간힘을 쓰는 병아리와 비슷하다. 교사는 바깥세상으로 나가기 위해 안에서 쪼아대는 병아리의 소리를 듣고 최적의 시기에 결정적인 도움을 제공해주는 어미닭에 비유될 수 있다. 어미닭이 병아리가 처한 상황에 대한 정확한 이해에 근거하여 최적의 시기에 최적의 도움을 주는 것처럼, 교사는 영유아가 처한 개별적이고도 구체적 상황에 대한 섬세한 이해에 기초하여 그때 그때 최적의 교육적 처방을 내려야 한다.

영유아는 독립적 인격체로서 갖추어야 하는 제반 능력(즉 감정 표현능력, 언어사용 능력, 인지·사고 능력, 위험대처 능력, 대인관계 능력 등)을 배우기 위해 이제 막 걸음마를 떼기 시작한 동몽(童蒙)이다. '동'이라는 글자는 어린이의 뜻으로 그리고 '몽'은 '몽매하다'는 뜻으로 흔히 사용된다. '몽(蒙)'이라는 글자는 어원으로 볼 때 무성하게 자란 풀이 어떤 사물을 덮거나 가리는 것을 의미한다. 전통시대에 어린아이를 '동몽'이라 부른 이유는, 태어날 때부터 간직한 밝은 지혜의 가능성이 어둠에 덮여 가려있는 상태라고 여겼기 때문이다. 밝음을 가리고 있는 어두움을 걷어내서 잠장(潛藏)되어있던 본래적 밝음을 드러나게 해주는 일, 즉 막혀있던 '지혜 구멍'(혜두慧竇)을 뚫어주는 일을 영유아 교육의 목표라고 본 것이다.

율곡이 지은 『격몽요결』(擊蒙要訣)이라는 책 이름은 어린아이를 가리고 있는 어두움을 깨뜨리기 위한 요결이라는 뜻이다. '가리고 있는 것을 깨뜨림' 즉 격몽(擊蒙)이라는 말은 원래 『주역』의 몽(蒙) 괘에 나오는 말로서, 병아리를 세상 밖으로 인도하기 위해 어미닭이 껍질을 깨뜨리는 일과 이미지가 비슷하다는 점에서 흥미롭다.

영유아를 돌보고 가르치는 일은 학원에서 강사가 수강생에게 일방적으로 지식과 정보를 전달해주는 일과는 크게 다르다. 어둠속에서 벗어나기 위해 안간힘을 쓰는 병아리의 상태에 면밀한 관심을 가지고 지켜보다가 도움을 주려고 하는 어미닭처럼, 교사는 유아의 구체적인 상황에 관심을 집중하여 면밀하게 관찰하다가 결정적인 순간에 유아에게 필요한 도움을 제공해줄 필요가 있다. 이러한 순간포착의 기회를 통하여 가르침과 배움은 동시적으로 일어나는 상호작용의 만남이 된다.

가르침의 순간 포착을 위해 요구되는 '소통'의 자세

가르침의 순간을 포착하는 일은 인위적으로 계획된 교육 프로그램을 통해서가 아니라 일상에서 영유아의 행동에 대한 면밀한 관찰, 눈높이 맞추기, 그리고 낮은 자세로 귀 기울이기 등의 노력을 통하여 가능하게 된다.

상대방에 대한 정성스런 관찰, 눈높이 맞추기 그리고 낮은 자세로 귀 기울이는 일은 꼭 영유아 교사들에게만 요구되는 자세가 아니라, 전통 시대의 국왕에게도 이상적인 지도자가 되기 위해 필수적으로 요구되고 권장되던 덕목이었다. 동양의 문화 전통에서 이상적인 지도자를 가리키는 낱말은 성(聖)이다. 서양 전통에서 성인(saint)은 종교적 박해를 받아 순교하거나 생전에 훌륭한 덕행과 신앙으로 이름이 높았던 신자를 기리는 명칭이다. 이와 달리, 동양의 문화 전통에서 성인(sage)이란 백성을 "어린아이 돌보듯 보살피면서"(若保赤子)[3] 이들을 평안하고 안락한 삶으로 안내해주는 이상적인 지도자를 가리킨다. 소년 군주 선조에게 퇴계가 『성학십도』(聖學十圖)를 지어 바치고, 율곡이 『성학집요』(聖學輯要)를 지어 바친 것도, 어린 국왕에게 장차 성인에 가까운 지도자가 되라는 권면(勸勉)의 의미에서였다.

3) 『서경書經』, 「강고康誥」.

성(聖)이라는 글자는 어원학적으로 볼 때, 커다란 귀(耳)를 가진 사람이 옆에 있는 사람의 입(口)에 귀를 기울이고 경청하는 모습을 상형한 것이다. 이로 볼 때 성(聖)이라는 글자가 지닌 최초의 의미는 남의 '말'을 듣는 데 있어서 보통 사람과 구별되는 특출한 능력을 지닌 존재를 가리킨다.



<갑골문, 성(聖) 자>

『중용』에서는 "오직 천하의 지극한 성인이라야 총명하고 예지로워서 지도자로 군림할 수 있다"[4]고 적고 있다. 여기서 '총명'은 귀밝음의 능력을 말하고, '예지'는 눈밝음의 능력을 말한다. 『중용』에서 말하는 지극한 성인이란 '귀밝음'과 '눈밝음'으로 대변되는 경청의 능력과 공감의 능력을 고루 갖춘 소통의 리더십을 가리킴을 알 수 있다.

동양 전통에서는 백성의 목소리에 세심하게 귀를 기울이는 '경청의 리더십'의 대표자로 순 임금을 든다. 『중용』에서는 순임금이 이언(邇言)을 살펴 듣기를 좋아하셨다고 적고 있다. '이언'이란 천근(淺近)한 말, 즉 백성들의 일상생활에서 생겨나는 "가깝고도 낮은 곳의 말"을 의미한다. 어렵고 추상적인 말이 아니라, 백성들의 일상에서 빈번하게 생겨나는 요청과 바램, 기대와 소망, 한숨과 탄식의 소리가 바로 '이언'인 것이다.

이로 볼 때, 우리 문화 전통에서 최고로 여기는 리더는 '소통'과 '공감'의 대가이면서 동시에 탁월한 호스피스(hospice)라고 할 수 있다. 이상적 지도자는 철저한 자기 수양(修己)에 기반하여 다른 사람들을 평안한 길로 안내(安人)해 주는 보살핌의 주체이다. 군주는 백성 보기를 "어린아이 돌보듯"(如保赤子)[5] 하도록 기대되었으며, 백성 대하기를 "상처 입은 사람 어루만지듯"(視民如傷)[6] 하도록 요구되었다. 아직 말도 잘 못하는 어린아이의 간절한 요청과 소망을 이해하기 위해서는 보살피는 사람의 명민한 시력과 청력이 요구되며, 상처 입은 사람의 고통을 이해하기 위해서는 세심한 관찰력과 감정이입의 능력이 요청된다. 도움을 필요로 하는 백성들의 한숨소리를 알아듣고 그들의 갈망을 성취시켜 주기 위해 군주는 탁월한 감성적 공감능력의 소유자가 되도록 기대되었던 것이다.

『서경』(書經)에서는 이상적인 지도자가 되기 위해 소통의 장에서 갖추어야 할 다섯 가지 자세를 제시하고 있다. 이러한 태도는 교육의 장에서도 이상적인 교사가 되기 위해 요구되는 소통의 자세이기도 하므로 아래에 간략하게 소개해보기로 한다.

> 다섯 가지 태도란, 첫째는 외모(모貌)요, 둘째는 말(언言)이며, 셋째는 보는 일(시視)이고, 넷째는 듣는 일(청聽)이며, 다섯째는 생각하는 일(사思)입니다. 외모 즉 표정과 몸가짐은 공손해야 하고, 말은 이치에 따라야(종從) 하며, 시선은 명료해야 하고(명明), 들음에 총명해야(총聰) 하며, 미세한 곳까지 생각이 통해야(예睿) 합니다. 표정과 몸가짐이 공경스러우면 단정해지고, 말이 도리에 맞으면 일처리에 조리가 있게 되며, 보는 것이 밝으면 사리를 명석하게 이해할 수 있습니다. 또한 듣는 것이 총명하면 일을 잘 처리할 수 있으며, 생각이 미세한 곳까지 통하면 성인과 같이 될 것입니다.

『서경』에서는 이상적인 지도자가 소통의 장에서 필수적으로 갖추어야 할 태도를 다섯 가지로 제시하고 있다. 첫 번째는 용모(貌)이다. 낯빛과 몸가짐이 바르고 단정할 때 그가 하는 생각도 바르게 되며, 용모와 몸짓이 공동체의 '몸 문법'에 들어맞을 때 그를 바라보는 상대방도 믿음을

4) 『중용中庸』, 31장, "唯天下至聖, 爲能聰明睿智, 足以有臨也."
5) 『상서尙書』, 「강고康誥」, "如保赤子, 心誠求之, 雖不中, 不遠矣."
6) 『맹자孟子』, 「이루(하)離婁(下)」, "文王, 視民如傷."

가지고 경청하기 마련이다. 만약 교사가 학습자에게 권위적인 자세로 군림하면서 교육공동체의 '몸 문법'에 어울리지 않는 일탈적 제스처나 표정을 짓는다면 그를 바라보는 학습자의 마음속에서는 아무런 순종심도 일지 않게 될 것이다. 교사가 학습자와의 소통의 장에서 지녀야 할 첫 번째 태도는 무엇보다도 먼저 단정한 용모와 바른 몸가짐, 즉 모(貌)이다.

두 번째는 말(言)이다. 입에서 나오는 말이 조리에 맞고 타당해야 듣는 사람도 승복하게 된다. 만약 교사가 하는 말에 두서가 없거나 조리에 맞지 않는다면 그의 말을 듣는 학습자들은 아무런 믿음과 신뢰도 보내지 않을 것이다.

셋째는 시선(視)이다. 교사가 소통의 장에서 단정한 눈빛으로 상대방에게 시선을 집중하고 경청해 줄 때 상대방도 성실하고 진솔한 자세로 대화에 임하게 된다. 만약 교사가 학습자와 눈길 마주치는 일을 피하거나 관심 있게 응시해주지 않는다면, 이는 상대방에게 관심이 없거나 무시한다는 인상을 주게 된다. 학습자에게 관심과 열정을 가진 교사라면 교육의 장에서 항상 맑고 단정한 눈빛으로 상대방과 시선을 교감할 수 있어야 한다.

넷째는 귀밝음(聰)이다. 교사는 소통의 장에서 들려오는 모든 소리를 '있는 그대로' 들을 수 있어야 한다. '있는 그대로'란 교사가 가지고 있는 주관적 신념이나 편견에 사로잡혀 상대방의 말을 가려듣거나 배척하지 않고, 아이들이 하는 모든 소리를 공정하고 객관적인 태도로 경청한다는 의미이다. 애매하거나 모호한 표현 또는 싫은 소리까지도 '있는 그대로' 들어줄 수 있어야 사태의 진상을 객관적으로 파악하고 아이들의 속마음을 명료하게 이해할 수 있게 될 것이다.

다섯 번째는 잘 생각함(思)이다. '잘 생각함'은 위에서 언급한 네 가지 소통의 태도를 종합적으로 아우르는 성찰의 능력이다. 단정한 용모·잘 보기·잘 듣기·잘 말하기와 더불어, 학습자의 말을 공정하게 수용하고 객관적으로 해석하며 지혜롭게 판단할 수 있는 사유의 능력이 없다면 교사는 학습자와의 소통에서 성공을 거두기 어렵다.

『서경』에 제시된 다섯 항목은 원래 정치의 장에서 군주가 가지도록 요구되었던 소통의 자세이다. 전통시대에 이상적인 리더에게 요구되었던 이러한 소통의 능력과 경청의 태도는 오늘날에도 교육 현장에서 돌봄과 가르침을 본분으로 삼는 영유아 교사들에게 필수적으로 요구되는 소통의 자세라고 할 수 있을 것이다.

영유아를 대상으로 하는 교사들에게는 돌봄과 가르침이라는 두 가지 책무가 동시에 주어진다. 돌봄은 아직 신체적·생리적으로 미성숙한 아이들이 제대로 자라날 수 있도록 보살펴주는 일을 뜻하고, 가르침은 아직 감정적·인지적·윤리적으로 미성숙한 아이들이 하나의 독립적 인격으로 성장할 수 있도록 이끌어주는 일을 뜻한다. 돌봄은 영유아의 신체적·생리적 부분과 관계되어있다는 점에서 '자연'의 영역에 속한다면, 가르침은 영유아의 감정적·인지적·윤리적 부분과 관계되어 있다는 점에서 '문화'의 영역에 속한다. 물론 영아에서 유아로 그리고 다시 유아에서 아동으로 발달하는 단계에서 돌봄과 가르침이 차지하는 비중은 조금씩 달라질 것이다. 하지만 인간이 자연에 속한 존재이면서 동시에 문화적인 존재인 한, 영유아 교육뿐 아니라 초등교육과 중등교육에 이르기까지 돌봄과 가르침은 항상 교육을 구성하는 두 축이 되어야 한다고 생각한다.

병아리가 세상 밖으로 나오기 위해 열심히 안에서 쪼아대도 만약 어미닭이 무관심하다면 새 생명의 탄생은 어렵게 된다. 새 생명으로 탄생하기 위해서는 껍질을 깨고 나오려는 병아리의 강렬한 노력과 의지가 선행되어야 하겠지만, 이와 동시에 병아리를 지켜보는 어미닭의 세심한 관찰과 따뜻한 돌봄이 절실하게 요청된다. 배움을 향한 유아의 자발성이 가르침을 향한 교사의 열정과 적시에 맞닥뜨리게 될 때 가르침과 배움의 동시적 만남 즉 '줄탁동기'는 자연스럽게 이루어지게 될 것이다.

‘요청’으로서 배움과 ‘응답’으로서 가르침

병아리가 껍질 안에서 부리로 쪼는 소리를 듣고 어미닭이 밖에서 쪼아주는 일은 ‘요청’에 대한 ‘응답’이라는 개념으로 이해될 수 있다. 아직 병아리의 요청이 없는 상태에서 어미 닭이 성급한 마음으로 먼저 밖에서 쪼아주는 일은 오히려 병아리의 생명을 위태롭게 만들 수 있다. 물론 품어 준지 20여 일이 지나도 안에서 별다른 기미가 보이지 않을 경우, 어미닭은 조심스럽게 껍질을 두드려서 안에 있는 새끼를 일깨워줄 필요도 있을 것이다. 밖에서의 자극에 힘입어 병아리는 비로소 알에서 깨어나려는 스스로의 노력을 시작하게 되기 때문이다.

교육에 있어서도 마찬가지이다. 아직 유아로부터 아무런 요청이 없는 상태에서 교사가 선제적으로 나서서 일방적으로 기성의 지식을 전수해주려고 한다면 이러한 교육은 자칫하면 권위주의 교육으로 흐르게 쉽다. (물론 모든 권위가 다 나쁜 것은 아닐 것이다. 권위는 유아가 다른 유아에게 해를 입히거나, 스스로에게 해를 입히려는 ‘침해의 원칙’에 위배될 때, 이를 제지하기 위한 목적에서 제한적으로 사용되는 것이 바람직하다.)

교사에 의한 선제적이고 일방적인 지식의 전수는 오히려 자율적·창의적 사고를 가로막고 유아를 타성적·순종적 인간으로 자라게 할 위험이 있다. 교사는 일방적으로 지식을 전수하려들거나 강제적으로 규율을 주입시키려고 하기보다, 유아의 잠재력과 가능성에 대한 신뢰에 기초해서 아이가 스스로 ‘주관’이라는 어둠의 껍질을 깨고나와 열린 세계로 나아갈 수 있도록 인도하고 보조해주는 것이 바람직하다.

아직 물음을 묻지도 않는 아이에게 앞서 기성의 답안을 주입시키려 하거나, 아이의 생활 세계에서 유리된 공허하고 추상적인 지식을 전수해주려는 교육방식은 암기식 교육, 주입식 교육, 권위주의적 교육으로 귀결될 위험이 있다. 아이가 스스로의 노력에 의해 발전해나가려는 자기향상의 가능성을 지닌 존재임을 인정해주고, 스스로의 힘으로 바깥세계로 걸어 나올 수 있도록 흥미와 관심을 유발하고 물음을 던지게 하며, 스스로의 노력에 의해 답을 찾도록 유도하는 것이 좋은 교사의 교육법이다.

가르침의 출발점은 ‘말’이며 배움의 최소 단위도 ‘말’이다. ‘말’을 한다는 것은 내면의 생각과 느낌을 밖으로 드러내고, 세계에 대한 이해와 인식을 쌓아가며, 선택과 판단을 결정하게 해주는 ‘자기 형성’의 동력이다. 배움이라는 행위는 ‘물음’이라는 행위와 뗄 수 없는 관계에 놓여있다. 학문(學問)이라는 낱말의 원래 뜻은 어렵고 추상적인 지식을 추구한다는 의미가 아니라, 배우고 묻고 대화하는 일상의 행위를 말한다. 만약 유아가 스스로 물음을 던질 수 없다면 스스로 답을 찾는 일도 불가능하게 되고 말 것이다. ‘물음’이라는 행위에는 이미 해답의 싹이 깃들어있다고 보아도 좋다. 아이가 공동체의 규칙을 어기거나 다른 아이에게 제멋대로 굴 때, 교사는 아이에게 그러한 행동을 하는 이유를 말하게 하고, 만약 다른 아이가 자기에게도 똑같은 방식으로 행동해도 좋은지 답하게 해야 한다.

『논어』에서 강조하는 서(恕) 즉 “같은 마음으로 대우하기”는 성인이 되고나서야 갑자기 실행할 수 있는 것이 아니다. 모든 대인관계의 기초가 되는 이러한 덕목은 학습자가 어릴 때부터 모든 행위의 순간에 그때그때 행하도록 하여 몸에 배게 해야 한다. ‘학습’이라는 단어를 구성하는 ‘익힐 습(習)’ 자는 아기 새가 백 여 차례에 걸쳐 날기를 시도하여 날갯짓이 몸에 배게 한다는 뜻에서 유래되었다. 이렇게 아기 새가 날갯짓을 연습하여 몸에 익게 하듯, 아이들이 스스로의 행위와 사고를 사리에 맞게 행하고 같은 또래의 아이들과 “같은 마음으로 대우하기”를 몸에 익게

한다면, 장치 성인이 되어서도 원만하고 조화로운 인간관계를 유지하게 될 것이다.

스스로의 행위와 사고에 대해 이유를 묻게 하는 일은 장차 아이가 합리적이고 윤리적인 존재로 성장하도록 도와주게 된다. 『중용』에서 제시하는 '자세히 살펴서 묻기'(심문審問), '가까운 일부터 생각하기'(근사近思), '명료하게 이유를 밝히기'(명변明辨), '배운 것을 독실하게 행하기'(독행篤行) 등의 공부법은 전통 시대에 학습자가 반드시 가져야 할 배움의 자세였다.

사고와 행위에 대한 이유를 묻고 근거를 대는 일은 꼭 학습자에게만 요구되는 일은 아니다. 교사 스스로도 유아로 하여금 어떤 일을 하게 하거나 금지할 때는 반드시 아이가 납득할만한 이유를 설명해주고, 외적인 순종보다는 내적인 동의를 구하도록 노력해야 한다. 이유에 대한 설명이 없는 무조건적인 강제는 일시적으로 외적 통제를 가능하게 할지는 몰라도 아이들의 내면 깊은 곳으로부터 자발적인 승복을 얻어내기 어렵다. 훌륭한 교사의 이러한 교육법을 『논어』에서는 군자의 덕에 비유한다. "군자의 덕은 바람이요 소인의 덕은 풀이니, 바람이 불면 풀은 반드시 눕기 마련이다."(『논어』「안연」편) 여기서 '바람'은 가르치는 자의 '비 강제적'이고도 설득적인 교육법을 의미하고, '풀'은 이러한 가르침에 감화되어 마음으로부터 순종하는 학습자의 태도를 가리킨다.

진정한 의미의 교사란 스스로 발전하고자 하는 유아의 열정에 응답하는 존재, 스스로 던질 수 없는 물음을 아이들 스스로가 묻게 해주는 존재, 이러한 물음에 대한 대답을 아이들 스스로 찾게 해주는 존재, 그리고 물음과 대답이 일관되게 그리고 건전한 방식으로 이루어졌는지 더불어 확인하고 점검해주는 존재일 것이다.

병아리와 어미닭이 동시에 껍질을 쪼기는 하지만 어미닭이 병아리를 세상 밖으로 나오게 하는 주된 동력은 아니다. 알을 깨고 나오는 당사자는 결국 병아리 자신이다. 보육의 경우에도 마찬가지이다. 자라나고 커나가는 당사자는 어린아이 자신이며 보육교사는 아이가 자라도록 도와주고 보조해주는 존재이다. 조선시대에 왕손이 태어나면 보양청(輔養廳)이라는 보육기관을 설립하고 보모를 임명하여 왕손의 양육을 돕게 했다. '도울 보(輔)' 자와 '기를 양(養)' 자에서도 알 수 있듯이, 보육교사는 왕손이 자라도록 돕는 존재이지, 자라나는 당사자가 아니다.

영유아 교육에서 교사의 역할 또한 마찬가지이다. 가르침은 배움을 생성하는 주된 동력이 아니라 보조동력이며, 배움은 외부의 지식이 아이에게 주입됨으로써가 아니라 아이가 가지고 있는 잠재적 가능성이 현실적으로 실현되는 것을 의미한다. 결국 가르친다는 것은 아이에게 가능태로 간직되어있던 잠재적 능력이 현실화되도록 이끌어주는 일이다. 진정한 가르침은 아이에게 기성의 지식을 떠먹여주는 일이 아니라 아이가 스스로 성취하고(자득自得), 스스로 깨닫고(자오自悟), 스스로 변화해나가도록(자화自化) 유도하고 보조해주는 일이라고 생각한다.

"가르침과 배움이 있는 수업"의 언어적 의미

위에서는 가르침과 배움이라는 교육활동의 본질이 교사와 학습자 사이에서 동시적으로 일어나는 상호작용이라는 점을 밝혔다. 이러한 교육학적 이해는 우리말 '가르침'과 '배움' 그리고 '수업'이라는 낱말의 본뜻을 세밀하게 살펴보면 그 의미가 한층 명료하게 드러나게 될 것이다.

먼저 '가르침'이라는 낱말과 관련하여 <국립국어원>의 설명에 따르자면, 이 단어의 중세적 어원은 'ᄀᆞᄅᆞ치다'로서, 'ᄀᆞᄅᆞ'와 '치다'가 합해진 말이다. 'ᄀᆞᄅᆞ'는 가로대(ᄀᆞᄅᆞᄃᆡ) 또는 가로다(ᄀᆞᄅᆞ다)에 사용된 공통 어근으로서 '말하다'의 뜻을 지니고 있다. '치다'는 중세 국어에서 기를 양(養) 또는 기를 육(育)의 의미로 쓰였다. '새끼를 치다' 또는 '닭을 치다' 등의 용례가 이에 해

당한다.

이러한 설명에 따른다면 '가르치다'의 문자적 의미는 '말로 하여 기르다'의 뜻이 된다. 말로 해서 일러주고, 길러주고, 키워주고, 타일러주는 일이 '가르침'인 셈이다.

우리말 '가르침'과는 약간 다르게, 한자어에서 '가르칠 교(敎)' 자의 왼쪽 부분은 본받을 효(爻)와 아이 자(子)로 구성되어 있고 오른 쪽 부분은 손에 회초리를 들고 있는 모습을 상형한 복(攴)자로 되어 있다. 이로 볼 때 한자어의 가르칠 '교' 자는 다소간의 강제력을 포함하고 있는 타율적 또는 권위적 교육의 의미가 담겨있음을 알 수 있다.

아이를 장차 자율적 인격을 가지고 독립적 사고를 할 수 있는 민주적 시민으로 길러내기 위해서는 스스로 묻기, 스스로의 행동과 사고에 이유를 대기, 스스로의 물음과 호기심에 답하기 등과 같은 언어·사고의 능력이 절실하게 요청된다는 점에서, 한자어 '교(敎)' 자보다는 우리말 '가르침'이 훨씬 더 시대적 요청에 부합하는 단어라고 여겨진다.

'배우다'의 어원과 관련하여, 이희승의 『국어대사전』에서는 타동사 '배다'에 사역동사 어간 '우'가 붙은 것이라고 설명하고 있다. '배다'는 "새끼를 배다." 또는 "몸에 배다."라는 용례에서 볼 수 있는 것처럼 "내 안에 어떤 새로운 것(생명)을 잉태하다."의 뜻을 가지고 있다. 여기로부터 연신하여. '배움'이란 새로운 지식, 교양, 기술, 태도, 습관 따위를 내 몸에 익게 하는 일을 뜻한다.

한자어에서 '배울 학(學)' 자의 고어 형태는 아이가 방안에서 매듭을 짜는 모습을 상형한 학(學) 자와 그 오른 쪽에는 회초리를 들고 있는 손을 상형한 복(攴) 자로 구성되어 있다. '배울 학(學) 자'는 고대 사회에서 결승문자 또는 매듭을 짜는 방법을 배우는 일에서 유래하였음을 알 수 있다. 그런데 재미있게도 배울 '학' 자에는 가르칠 '교' 자에서와 마찬가지로 회초리라는 강제적 수단이 개입되어있음을 발견하게 된다. 우리말 '배움'이라는 낱말에는 "뱃속에 새 생명을 잉태함"이라는 신비로운 생명의 탄생과정이 담겨있는 것과는 달리, 한자어 '학'이라는 글자에는 강제력을 매개로 하는 다소 권위적인 교육 이념이 담겨 있음을 알 수 있다.

우리말 '배움'의 어원에 따른다면, '배움'은 갑자기 일어나는 것이 아니라 서서히 일어나는 일이며, 겉모습으로만이 아니라 학습자의 내면에 어떤 앎이나 지식이 체화(體化, embodiment)되어 몸에 밴 것을 말한다. 이러한 앎은 사전적 지식이나 죽은 정보가 아니라, 나를 구성하는 '자아정체성'의 일부로 내 안에 습관화된 것을 의미한다.

마지막으로, '수업'이라는 단어와 관련하여, 『표준 국어대사전』에서는 세 가지 상이한 의미를 소개하고 있다.

(1)수업(受業): 받을 수(受) 자를 사용하여, 기술이나 학업을 전수받는다는 의미.
(2)수업(修業): 닦을 수(修) 자를 사용하여, 기술이나 학업을 익히고 닦는다는 의미.
(3)수업(授業): 줄 수(授) 자를 사용하여, 교사가 학생에게 지식이나 기능을 전수해준다는 의미.

업(業)이라는 글자는 어원으로 보면 글씨를 적어 넣은 서판(書板)과 이를 받치고 있는 틀을 본뜬 상형문자이다. '닦을 수(修)' 자를 사용하여 수업(修業)이라고 쓸 경우, 원래는 서판을 닦는다는 의미였으나, 점차 학업을 익히고 연마한다는 뜻으로 의미가 확장되게 되었다.

'수업'이라는 단어는 '줄탁동시'의 관점에서 본다면 '받을 수(受)'와 '줄 수(授)' 자의 의미를 동시에 함축하고 있는 것으로 이해되는 것이 바람직하다. 교사의 입장에서는 가르침을 베푸는 일이 수업(授業)이지만, 학습자의 입장에서는 가르침을 받는 일 즉 배움이 수업(受業)이다. 이러한 가르침과 배움의 동시적 상호작용을 통해 교사와 학습자 간에는 의미 있는 만남의 이루어지게

된다.

이상에서 살펴본 바에 따르면, “가르침과 배움이 있는 수업”이란 교사가 학습자에게 일방적으로 기성의 지식과 기술을 전수해주는 일이 아니라, 학습자가 잠재적으로 가지고 있는 발전 가능성이 제대로 실현될 수 있도록 교사가 이를 적절한 계기에 계발해주고 이끌어주는 상호적 작용이라고 규정할 수 있을 것이다. 이러한 상호적 작용이 잘 이루어져서, 우리의 아이들이 자율적이고 독립적인 그리고 합리적이고 윤리적인 인격주체로 성장하여 미래 사회를 한결 밝게 만들어주기를 기대하면서 글을 마치고자 한다.

제1 주제발표

교실수업과 영유아 - 함께 만들어가는 수업

발표자: 조 유 진 원감(중앙대학교 사범대학 부속유치원)
토론자: 홍 찬 의 교수(배화여자대학교 유아교육과)

제 1 주제발표

교실수업과 영유아-함께 만들어가는 수업

조 유 진[1)]

Ⅰ. 만들어가는 교육과정

좋은 수업은 어떤 수업일까? 유아에게 좋은 수업이란 무엇이고, 교사에게는 어떤 수업이 훌륭한 수업인 것일까? 올해 초, 새로운 학년도의 연간 교육과정 계획을 수립하기 위한 전체 교사 회의에서 나는 이와 같은 질문을 던졌다. 나와 우리 유치원의 선생님들은 좋은 수업에 대한 답을 즉시 내놓지는 못했다. 그러나 교사로서의 교육 경력이 제각각 다름에도 불구하고 교사들은 공통적으로 무엇보다 유아가 재미있게 참여하는 수업, 교사 스스로도 재미있고 즐거운 수업을 하고 싶다고 생각하고 있었다. 유아교사에게 좋은 수업, 재미있는 수업에 대한 갈증이 생기는 이유는 교사가 자신의 교실에서 이루어지는 교육과정, 즉 단위 활동 수업에서부터 자유선택 활동, 생활주제를 진행하면서 이루어지는 모든 일과 운영에서 성취감과 만족감, 즐거움과 재미를 충분히 느끼지 못하고 있음을 반증하고 있다는 것이기도 하다. 교사들은 정확히 그것이 무엇인지는 정의하기는 어려웠지만 분명, 변화를 원하고 있었다.

교육과정은 교육내용 제공의 주체에 따라 누리과정과 같은 국가 수준의 교육과정, 지역 수준의 교육과정 편성·운영지침, 유치원 수준의 교육과정으로 나뉘어있다(교육부, 1998). 그러나 공통적으로 제공된 교과서대로 수업을 수행하는 것이 아니라 교육내용에 대한 유아의 흥미와 관심, 반응과 그 방향에 따라 독창적이고 자율적인 교육과정의 계획과 실행이 가능한 유아교육에서는 그 어떤 학교기관보다 교사의 교육과정 설계와 실천이 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다(염지숙, 2011; 홍찬의, 2014). 그런데 교사회의나 장학, 컨설팅을 통해 나누게 되는 교사들의 이야기를 들어보면 교육과정을 구성하고 실천하는데 있어 느끼는 어려움은 주어진 교육과정과 교사가 만들어가는 교육과정 사이의 균형을 찾는 것임을 알 수 있었다. 국가 수준의 교육과정을 기반으로 생활주제-주제-소주제의 체계를 갖고 각각의 주제가 연계성과 내용적 균형감을 지닌 교육계획을 기반으로 교육을 실행해야 한다는 것에 집중한 나머지 교사들이 유아의 반응과 흥미를 따라가며 자유롭고 의미 있는 교육과정을 만들어가는 데 필요한 추동력에 브레이크가 걸릴 때는 없었던가? 계획과 실행 중심의 교육과정 운영이 교사로 하여금 틀 속에 갇히도록 하는 것은 아닌가? 하는 조심스러운 질문을 교사 스스로, 또한 본 발표자 자신에게 던져볼 필요가 있음을 느꼈다.

2007년 개정 유치원 교육과정에서는 유치원별로 각각의 교육과정을 마련하여 교육의 효율성, 지역적 적합성, 교원의 자율성과 전문성의 신장, 교육의 다양성, 학습자 중심의 교육을 구현하도록 해야 함을 강조하고 있다(교육과학기술부, 2008). 또한 유아 교사 수준의 교육과정은 주어지

1) 중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감, 중앙대학교 유아교육과 겸임교수

는 교육과정이 아니라 교실 수업 속에서 '만들어가는 교육과정'이라고 할 수 있는데(교육과학기술부, 2008; 홍찬의, 2014, 재인용), 이는 획일적으로 제공된 교육과정의 운영이 아니라 교사와 유아의 자율성을 확대하고 이를 수업에 효과적으로 적용하는 것이 중요함을 의미한다. 어쩌면 국가 수준에서 제공된 교육과정, 계획된 교육과정, 체계적이고 짜임새 있는 교육과정을 적용하는데 치중하여 유아 교사에게 허락된 스스로 만들어가는 교육과정에 대한 고민과 실천에서 한 걸음 물러나 버린 것은 아닌지, 또는 그러한 고민이나 실천의 기회조차 갖지 못했던 것은 아닌지 돌아보아야 할 때라는 생각이 든다.

나와 동료 교사들은 유아와 교사의 자율성을 살리기 위해 누리과정 지도서에서 제시된 생활주제를 그대로 따르지 않고 교사와 유아가 함께 제안하고 협의하여 생활주제를 선정하며, 유아들이 자발적으로 찾아온 이야기거리를 교육자료 및 매체로 활용하고, 유아의 흥미와 관심에 따라 창의적이고 자율적으로 운영해오고 있다고 나름대로 자부하고 있었다. 그러나 오랜 교육 경력 속에서 매너리즘에 빠지거나 또는 선배들이 해왔던 교육과정을 계획안 상에서 보고 배우는 동안 왜곡된 가치에 대한 반성 없이 실행해 온 것은 무엇인지, 스스로를 가두어두었던 틀은 어떤 것인지 등에 대한 비판적이며 반성적인 사고를 통해 자체적인 혁신과 변화, 교육과정 재구성, 만들어가는 교육과정을 실천해보고자 하였다. 이에 본고에서는 비록 작은 움직임과 시작일지 모르나 보다 적극적으로 유아의 이야기에 귀 기울이고 유아의 생각과 표현에 반응하며 교사와 유아가 함께 만들어가는 수업에 대해 다시 한 번 생각해보고 실천하며 그 과정에서 나타난 교사와 유아, 학부모의 변화에 대한 경험과 의미에 대해 공유해보고자 한다.

Ⅱ. 교사가 달라지는 교실 수업

1. 틀에서 벗어나고자 노력하는 교사

우리는 변화를 원하고 있었고 교사의 생각과 유아의 생각이 함께 어우러지는 능동적이며 조화로운 교육과정을 만들어가고자 노력하기로 마음먹었다. 나는 교사들에게 이러한 변화와 시도를 제안했고 교사들은 흔쾌히 이 제안을 받아들였다. 이를 위해 가장 중요한 것은 기존의 틀에서 벗어나고자 하는 교사의 자발적인 노력이었다. 한편 자체적으로 수업개선, 수업혁신이라는 새로운 국면(?)을 맞이하면서 원감으로서 가장 크게 체감한 것은 교사들이 나를 찾는 횟수가 급격히 늘었다는 것이었다. 주제 선정의 과정, 활동의 전개과정, 환경의 구성, 유아들의 반응에 대해 자신의 시도와 실행이 적합한 것인지 확인받기를 원했고, 그 과정에서 생긴 크고 작은 문제점들, 의문점들이 수없이 생겨나고 무엇보다 자신과 유아들의 변화에 대해 흥분하듯 이야기하는 모습도 볼 수 있었다.

가장 눈에 띄는 변화는 교사들이 여전히 충실히 일일교육계획안을 작성하고 있었지만 유아의 반응에 귀를 기울이다 보니 계획안의 내용대로 하지 않고 유아의 흥미가 향하는 방향으로 수업의 내용을 자유롭게 변경하거나 수정하고자 한다는 점이었다. 그동안 교사가 벗어나지 못하고 있던 틀 중의 하나는 스스로 작성한 교육계획안일지도 모른다. 그런 의미에서 이러한 변화는 작지만 새로운 도전이라 생각된다.

'요술쟁이 자연물' 이라는 동시 활동을 하면서 숲 속을 다니면서 수집했던 자연물들을 가지고 도입 활동을 시작하였는데 유아들에게 자연물이 여러 가지로 변하는 것이 재미있었는

지 활동에 쉽게 몰입하게 되는 모습을 관찰할 수 있었다. 무엇보다 활동에 있어 도입의 중요성을 다시 한 번 생각할 수 있었기에 이 활동이 의미 있었다고 생각되었다. 유아들도 동시를 낭송하는 것보다 이러한 여러 가지 자연물들을 이용해서 다른 것으로 변신시키는 활동에 많은 흥미를 보여 계획하지는 않았으나 이 활동을 확장하여 진행하였다. <4세반 K교사, 9월 11일 일일교육계획안 평가>





교사는 다양한 준거에 따라 분류된 순서로 악기를 소개하며 탐색할 때 유아들이 나름대로의 규칙과 개념을 발견할 것을 기대하였다. 그러나 자유로운 브레인스토밍을 하며 유아들이 가장 하고 싶어 하는 것은 마음껏 연주해보는 것이라는 것을 느끼게 되었다. 이를 통해 교사가 분류하여 제시하는 것보다 유아들이 마음껏 탐색하다가 발견하는 규칙과 준거에 따라 분류하는 모습을 보는 것도 의미가 있겠다는 생각이 들었다. 주제망의 흐름을 버리고 유아들의 관심에 따라 재구성해가는 것, 이리 갔다 저리 가며 전개될 순서가 걱정스럽지만 유아들을 믿어보아도 좋을 것 같다. 유아들 나름대로의 기준이 교사의 기준보다 가치로울 것이라 기대해본다. 그리고 실패하고 산만해진다하더라도 즐기는 과정이 주는 의미가 있을 것이다.

<3세반 H교사, 9월 3일 일일교육계획안 평가>

이전에는 활동계획안의 내용대로 수업이 원활하게 이루어지지 않았을 때 수업을 망쳤다는 생각을 하거나 수업에 대한 자신감이 떨어지고 실패 감을 가졌던 데 비해 교사들은 수업의 계획은 치밀하고 철저하게 하되, 수업에 들어가기 전 과감히 계획안을 던져버리고 유아의 흥미와 반응에 귀 기울이고자 하는 것을 몸으로 실천하였다. 수업을 마치고 교무실에 와서 동료교사와 신나게 오늘 있었던 활동의 이야기, 유아들의 반응에 대해 이야기하는 모습에서 더 이상 전날 저녁 늦게까지 작성한 활동계획안대로 이루어지지 않은 수업에 대한 죄책감에 시달리지 않는 자유롭고 즐거운 교사들을 볼 수 있었다. 활동계획안이 교사가 스스로 설계한 교육과정, 교육활동의 설계도라면 교사는 마치 고객의 요구와 희망에 따라 유연하게 설계를 바꾸면서도 더 나은 결과물을 만들어내는 건축 전문가에 비견될 수 있을 것이다. 틀에서 벗어나 융통성 있고 유연한 태도로 유아의 생각을 따라가 주면서도 목표와 방향을 벗어나지 않고 교육적 가치를 실현하는 것이 교사의 전문성이라고 볼 수 있다. 그러나 이러한 교사의 전문성은 하루아침에 얻을 수 있는 것은 아니기에 우리는 여전히 많은 어려움을 느끼고 있으나 틀에 갇히지 않기 위해 노력하고 연습하고 있다.

“유아들의 생각이나 제안을 받아들여 준다고 해도 이미 계획된 생활주제 계획안에 따라서 활동을 전개하다보면 유아들의 제안대로 가기는 어려워요. 수업 중에 유아들이 뜻밖에 좋은 아이디어나 생각을 말해도 그때 그때 긍정적으로 반응해주고는 다음 날의 활동으로 연결되기 어려운 경우가 많아요. 계획안의 흐름 상 이번 주제에서 다루어야 할 소주제의 내용

들이 있으니까요." <2018. 7. 4. 교사회의>

교사들은 이미 오늘의 활동이 다음 날의 활동과 자연스럽게 연계되어야 함에 대해서는 잘 알고 있었지만, 오늘 아무리 좋은 수업이 이루어지고 교사와 유아가 반짝이는 아이디어를 제안하고 새롭게 알아보고 싶은 것이 생겼다 하더라도 마음 놓고 그 주제를 확장시켜 뻗어가지 못하고 주저하게 됨을 볼 수 있었다. 특히 초임교사나 저경력 교사들은 생활주제-주제-소주제로 구성된 계획안의 늪에 빠져 주제와 소주제를 자유롭게 넘나들거나 때로는 새로운 주제와 소주제를 첨가하고 삭제하면서 주제를 전개하는 것에 대해 어려워하고 있었다.

그래서 우리는 온전히 유아의 제안과 교사의 생각을 동등한 입장에 두고 함께 생활주제를 제안하고 협의하는 과정을 통해 새로운 생활주제를 정하기로 하였다. 그리고 선정된 생활주제에 대한 주제와 소주제를 밀도 있게 구성하는 대신 유아들과 함께 정해진 주제에 대해 알아보고 싶은 것, 놀이해보고 싶은 것에 대해 자유롭게 이야기를 나누면서 생활주제의 본격적인 진행에 앞서 대략의 흐름과 중요한 개념을 정리한 비교적 느슨한 주제망을 구성하기로 하였다. 그리고 언제든지 생활주제 안에서 정해놓았던 주제는 바뀔 수도 있고, 주제 전개의 순서는 정해놓지 않으며, 주제와 주제 간을 자유롭게 넘나들거나 통합할 수 있고, 다시 분리하거나 삭제하고 첨가할 수도 있음에 대해 합의하였다.

2. 고민이 많아지는 교사

유아들과 함께 만들어가는 교실 수업은 교사들에게 그 동안의 틀에서 벗어난 즐겁고 새로운 경험을 제공하기도 했지만 다른 한편으로는 그동안 깊게 하지 않았던 수많은 고민들을 생산해냈다.

1) 유아 중심의 주제선정에 대한 고민

"유아와 함께 생활주제를 선정한다는 것이 어려워요. 유아들의 이야기를 들어준다고 하지만, 제 머리 속 한쪽에서는 연간교육계획 속에는 어떤 주제가 있었지? 지금 시점에는 이 주제를 다루는 게 좋을 것 같은데? 아이들이 내가 생각지도 못한 생활주제를 제안하면 어쩌지? 라는 생각이 앞서고 있는 것 같아요."

"유아들이 생각한 주제가 선정되는 경우보다 교사가 계획해놓은 주제로 유도하는 경우가 많은 것 같아요. 간혹 교사가 생각한 주제와 비슷한 주제를 유아가 제안했다면 교사가 계획한 주제와 연결고리를 찾아 유아들을 설득하기도 하고요."

"한 번도 해보지도 않았고 미리 계획하지도 않았던 새로운 생활주제를 도입한다는 것은 두렵고 부담이 많이 돼요. 가뜩이나 수업계획안을 쓰고 수업준비를 하고 활동자료를 준비하느라 시간이 부족한데 맨땅에 헤딩한다고 생각하니 솔직히 막막하게 느껴져요"
<2018. 1. 5. 교사회의>

유아들과 새로운 주제 결정을 위한 이야기나누기를 하였다. 유아들이 3세 때부터 다양한 주제에 대한 경험이 있기에 적당한 주제를 이야기할 수 있고, 그에 따른 활동을 이야기하며, 비슷한 주제들을 통합·정리할 수 있는 모습을 관찰할 수 있어 의미 있었다. 다만, 유아들이 이야기한 주제들에 대해 어떤 식으로 전개할 것인지에 대한 생각을 충분히 듣지 않고, 교사의 의도대로 흘러가도록 유도한 것 같아 주제를 선정하는 활동에 대한 고민이 더욱 커졌다.

> 과연 주제를 전개하지 않고 주제에 관해 어떤 것을 알아보고 싶은지, 어떤 활동들을 할 수 있을지에 대한 생각을 나누는 것이 단순히 시간을 낭비하는 것은 아닌지에 대한 고민도 있다. 또한 또래 간 영향력이 큰 유아가 어떤 주제를 제안하거나 희망하는지에 따라 유아들의 생각이 바뀌는 것도 여전히 고민이다. 그럼에도 불구하고 교사가 주제를 선정하는 것에 대해 조급하게 생각하지 않고, 시간을 두고 유아들이 희망하는 주제들을 어떤 식으로 전개할 수 있을지 함께 이야기 나누고 고민하는 경험이 실제로 새주제 결정에 긍정적인 영향을 미치는 것을 인식할 수 있었다. <5세반 C교사, 9월 4일 교사평가>

위의 내용을 통해 교사들은 유아들에게 생활주제 제안의 기회는 제공하고 있지만, 실제로는 교사가 의도한 방향으로 새로운 주제가 선정되도록 유도하기도 하고, 교사가 계획하거나 실행해 보지 않은 생활주제가 선정되었을 때 주제를 새롭게 계획하고 활동을 준비해야 한다는 부담감을 안고 있음을 알 수 있었다. 또한 교사들은 민주적인 협의 과정을 통한 유아중심의 생활주제 선정에 대한 이해는 있으나 실천으로 연결되지 않음으로 인해 막연한 어려움도 느끼게 된다.

활동중심통합교육과정(중대부속유치원, 1989)에서는 유아중심의 주제선정을 교육계획 운영의 핵심으로 삼고 있다. 교사의 주제선정 주도권을 유아들과 동등하게 나누어 갖고 유아가 자유롭게 새로운 주제를 제안할 수 있도록 허용하고 민주적 합의과정을 통해 생활주제를 선정해야 함을 강조하였다.

교사와 유아가 새로운 주제에 대해 합의하고 선정하는 과정은 다음과 같다(허미애, 2007).

가. 유아들에게 새로운 주제를 선정해 보자고 제안한다.
  - 무엇을 새로운 주제로 삼으면 좋을까?
  - 너희들은 무엇에 대해 알아보고 싶니?

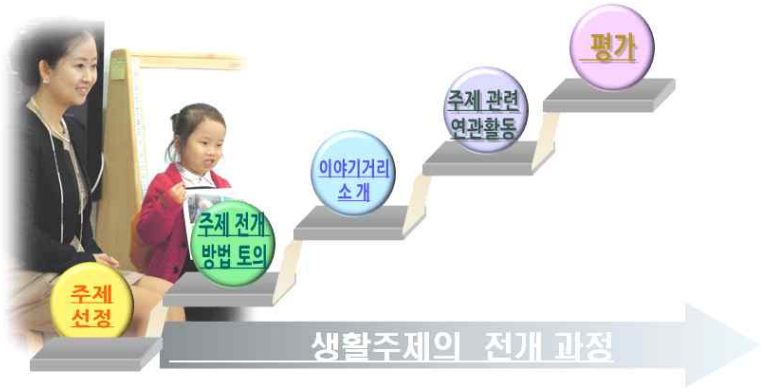
나. 유아들이 자유연상에 의해 알아보고 싶은 주제를 제안하면 화이트보드에 적어 게시한다.

다. 주제를 제안한 유아에게 주제 제안의 이유를 소개하도록 한다.
  - 왜 그것을 주제로 정하고 싶니?
  - 우리가 이전에 알아보았던 주제와 다른 새로운 주제라고 생각하니?
  - 00이 주제로 결정되면 우리는 무엇을 새롭게 배울 수 있을까?
  - 그것에 관한 이야기거리를 많이 찾을 수 있을까?
  - 그것과 관련된 어떤 놀이들을 할 수 있을까?

라. 유아들이 제안한 주제가 2가지 이상인 경우, 한 가지 주제를 선정하기 위한 방법을 의논한다.
  - 어떤 방법으로 한 가지 주제를 결정할 수 있을까?

마. 교사와 유아들이 제안한 주제 가운데 학급 공동의 생활 주제를 선정한다.

바. 새로 선정된 주제에 관해 알아볼 수 있는 방법을 이야기 나눈다.
  - 우리가 함께 정한 주제에 대한 이야기거리는 어디에서 찾을 수 있을까?
  - 00로 어떤 놀이를 하면 좋겠니?
  - 00에 대해 어떤 것부터 알아보면 좋을까?



그런데 유아 중심의 주제선정에서는 주의해야 할 점이 있다. 주제 선정의 모든 권리와 책임을 유아에게만 주는 것이 아니라 교사는 언어적, 환경적 중재자의 역할을 해야 한다(허미애, 2016). 자칫 이를 오해해서 유아가 제안한 주제를 그대로 선정하고 적용함으로 인한 시행착오를 겪기도 한다. 유아가 주제를 제안했을 때 교사는 생활주제로서의 교육적 가치와 의미, 유아의 발달 수준, 유아의 일상 및 삶과의 거리 등을 충분히 고려하여 적합한 생활주제인지를 판단해야 한다. 즉 교사는 최종적 의사결정을 하는 권위자가 아니라 유아가 합리적 의사결정을 할 수 있도록 돕는 정보제공자, 중재자의 역할을 해야 한다(중앙대학교 사범대학 부속유치원, 1989). 또한 다양한 측면에서의 교육적 가치 판단을 통해 주제 선정의 길잡이 역할을 해야 한다.

다음은 4세반에서 새 주제를 정하고 생활주제를 진행하는 과정에서 있었던 일이다.

> 1학기 말 새로운 주제를 정하면서 유아들이 '건축'이라는 주제를 제안했다. 4세 유아의 수준에서 어려울 것 같았지만 대다수의 유아들이 '건축'이라는 것에 많은 흥미를 보이고 있어 유아들의 의견에 따라 '건축'이라는 주제를 결정했다. 그러나 건축 주제를 진행하면서 건축의 정의와 의미에 대해서도 충분히 다루고 여러 건축물에 대해서 알아보고 표현해 보기도 했으나 건축이라는 것이 유아 수준에서는 그 범위도 넓고 개념적인 부분에서 어려워하는 것을 발견할 수 있었다. 사실 유아에게도 벅차고 교사에게도 많은 고민을 던져주는 결정이었던 것 같다. 그래서 방학이 지나고 와서 유아들과 '건축' 주제를 평가하고 이 주제를 계속할 것인지, 아니면 건축 하고 싶은 것 하나를 정해 주제로 할 것인지 정해보자고 했다. 그 과정에서 유아들에게 익숙하고 유아 수준에 맞는 '집'이라는 주제를 다시 결정하게 되었다. 유아들이 주제를 정해보고 이를 평가하고 자신들의 삶과 가깝고 수준에 적합한 주제를 스스로 조율하는 과정을 경험했다는 것이 의미 있었다. <4세반 S교사, 9월 3일 교사평가>

위의 사례를 통해 유아중심의 주제선정 과정에서 교사의 고민과 시행착오를 살펴볼 수 있다. 유아들과 함께 주제를 선정하는 경험을 통해 유아들은 자신의 의견이 수용되는 경험을 했다는 것도 물론 중요하지만 이 과정에서 겪게 된 시행착오는 교사와 유아에게 모두 중요한 의미를 주었다고 본다. 시행착오를 겪을지언정 유아의 이야기에 반응하고 수용하고자 하는 교사의 태도가 필요하다고 본다. 유아는 자신들의 생각이 교사에게 받아들여지고 실현되는 것을 경험하게 되었으며, 때로는 그것이 최선의 결정이 아니었음을 몸으로 겪어보는 이 짧은 경험이 오히려 성장의 밑거름이 될 수 있을 것이다.

그렇다면 매번, 모든 연령에게 이러한 유아중심의 주제선정 과정이 필요한 것일까? 3세반 교사가 "원감님! 저희반(3세반)에서 유아들과 새 주제를 정하려고 하는데 아이들에게 제안해보라고 하니까 공룡과 피아노를 알아보고 싶대요. 어떻게 하면 좋을까요?"라고 물었다. 3세 유아들에

게도 알아보고 싶은 주제에 대해 스스로 이야기해보도록 할 수 있지만 5세반에서와 같은 방법으로 유아가 새 주제 제안의 이유를 설명하고 다수결로 정하는 방법이 그대로 적용될 수는 없을 것이다. 유아의 발달 수준을 고려하여 연령별로 차별화된 방법을 적용해야 할 것이다.

> 금요일에 이야기 나눈 내용을 회상하며 유아들이 가장 큰 관심을 나타내었던 공룡과 악기 중 유치원에 많이 있는 것들이 무엇일지 이야기를 나누었다. 그리고 유치원에 있는 다양한 악기들을 소개하자 유아들은 종류가 많은 악기들에 큰 흥미를 보였다. 그래서 악기를 새로운 주제로 정하고 2학기를 시작하기로 하였다.
>
> <3세반 H교사, 9월 3일 교사평가>

2) 교육활동 전개과정에서 나타나는 고민

> 유아들과 협의하여 '탐험'이라는 주제를 선정하게 되었다. 주제를 전개하면서 유아들이 유치원 주변 등을 실제로 탐험하고 싶어 하는 것을 알 수 있었다. 이야기나누기 등을 통해 탐험을 하는 이유, 어떻게 탐험이 시작되었는지를 탐색하였고 유아들과 어디로 어떤 탐험을 가고 싶은지에 관해 이야기를 나누었다. 유아들에게 유치원 내부나 유치원 주변에서 탐색하고 싶은 장소를 자유롭게 이야기할 수 있도록 하였으며 유치원 주변 중앙대학교, 상도역, 흑석역, 흑석시장, 고구동산 등 사진을 제시하여 도움이 될 수 있도록 하였다. 이후 우리가 안전하게 탐험을 할 수 있는 장소를 협의하고 다음 주에 실제로 방문할 예정이다. 안전을 최우선으로 유치원 주변 등을 탐험하기로 결정하긴 하였으나, 많은 유아들이 가고 싶다고 했던 장소는 심해, 사막, 정글, 동굴 등 평소 가기 쉽지 않은 곳이었다. 탐험이라는 의미가 새로운 곳을 가보는 것 외에도 기존에 있던 것들을 다시 한 번 살펴보고, 탐색한다는 의미도 포함하고 있으나, 유아들이 원하는 새로운 장소에 대한 탐험과 실현 가능한 것 사이에서 고민이 된다. 또한 유아들이 탐험을 주제로 하고 싶다고 한 이유도 평소 경험하지 못했던 것을 알아보고자 하는 요구에서 나온 것이므로 적절한 탐험 장소에 대한 고민이 있다. 유아들과 보다 많은 이야기도 해보고 검색을 통해 적합한 탐험지를 선정해야겠다.
>
> <5세반 C교사, 9월 12 일 교사평가>

> 유아들이 자유롭게 탐색하며 악기의 속성을 어떻게 발견하고 어떻게 활용할 것인지를 지켜보고자 하였다. 그 과정 중에 유아들이 채를 사용하는 동안 친구와 칼싸움을 하는 것, 악기를 너무 세게 두드려 북의 가죽이 찢어지는 등의 안전 및 태도적인 문제가 발견되었다. 이 부분에 대해 유아들과 이야기를 나눈다면 유아들은 소중히, 조심히 다루어야 한다고 할 텐데 그것이 자칫 유아들의 자유롭고 새로운 시각의 탐색에 있어 제약이 되지 않을까라는 우려가 든다. 또한 유아들이 제안하는 활동에 대해 토의가 이루어지고 주제의 특성상 음악활동으로 치우치는 경향이 있는 듯하여 유아들의 관심과 제안이 다른 형태의 활동으로도 이루어질 수 있도록 계획하였다.
>
> <3세반 H교사, 9월 5일 교사평가>

교사와 유아가 주도권을 나누어 가진 교육과정의 운영에서는 교사가 일방적으로 계획하고 실행하는 교육과정에서보다 훨씬 많은 문제와 갈등의 상황이 나타날 수 있다. 위에서 교사는 유아들의 흥미와 제안에 대해 전적으로 동의하고 있으나 이를 어떻게 실현하고 실천할 수 있을지 고민하고 있다. 결국 교사와 유아들은 심해나 사막은 가지 못하지만 가까운 광명동굴에 견학을 가게 되었고 유아들은 유치원으로 돌아와 동굴입구를 직접 만들고 교실에는 동굴을 꾸며 동굴탐험 놀이를 하게 되었다. 교사가 일방적으로 계획한 활동이었다면 교사가 정한 곳, 가깝고 편한 장소로 견학을 했을지 모르지만 유아의 제안은 교사를 고민하게 만들고 그 고민은 결국 흥미로운 결

과물들을 만들어낸다.

또한 유아와 함께 만들어가는 활동 속에서는 예측하지 못한 일상적 문제들이 나타나기도 한다. 위에서 제시한 것과 같이 안전에 대한 문제와 자유로운 탐색 기회 사이의 고민과 의사결정은 늘 있었던 것일 수도 있는데도 평소보다 더 신중하게 생각하는 모습을 볼 수 있었다. 또한 유아들의 제안과 흥미를 따라가다 보면 생활주제 전체에서 어느 한 방향으로 치우치거나 활동의 유형별 균형이 깨지기도 한다. 따라서 교사는 생활주제 내에서 유아와 만들어가고 있는 수업의 내용들이 어느 지점에 와 있는지, 다양한 활동 유형들을 다루고 있는지, 다양한 영역의 고른 경험이 이루어지고 있는지 지속적으로 점검함으로써 유아의 생각만을 따라가다가 길을 잃는 일이 없도록 해야 한다.

3. 유연한 태도로 유아를 따라 가주는 교사

유아들과 함께 만들어가는 교육과정을 실행하면서 매일 유아들의 반응을 보고 다음 날의 활동을 계획해야 하는 어려움과 고단함 속에서도 오히려 교사들이 유아를 대하는 태도는 점점 더 여유로워지고 부드러워지고 있었다. 유아들과 이야기를 나누면서 다음의 발문을 생각하거나 계획안 상의 활동의 흐름을 잡아가기 위해 머릿속에서 고군분투하는 모습이 아니라, 유아가 한 행동과 말을 침착하게 보고 들으며 자연스럽게 다음 발문을 이어나갔다. 평소와는 달리 유아들의 실수에도 다급한 모습이 아니라, 무엇이 중요한가에 대한 가치를 끊임없이 물으며 더 중요한 가치를 잃지 않고자 하였다. 유아들이 실수의 기회를 통해 어떤 배움의 기회를 만들어 가는지 기다려주고 스스로 문제를 해결할 수 있도록 기다려주는 여유를 알아가고 있었다.

> 연주를 하던 중 나무로 만든 마라카스를 부딪치며 연주하던 유아가 마라카스를 깨뜨리게 되었다. 유아들은 악기 탐색을 하며 흔들면 소리가 나는 악기들을 보며 그 속에 무엇이 들어있을지 궁금해 하였다. 그래서 마라카스를 바로 치우지 않고 유아들에게 바닥에 쏟아진 알갱이들을 줍게 하고 관찰하기 좋은 바구니에 깨진 마라카스 통과 함께 놔두었다. 유아들은 마라카스 속에 들어있던 알갱이 관찰에 적극적인 모습을 보였다.
>
> 이때 준서가 알갱이를 만지고 바구니를 기울이자 윤재가 “안 돼. 안 돼. 만지지마.”라고 하며 알갱이가 쏟아지려는 상황을 막아섰다. 잠시 후, 준영이가 “그러지 말고 깨진 거 붙여보자.”하며 깨진 조각을 본체에 끼워 맞췄다. 그래도 붙지 않자 유아들은 “모두 다 힘을 합쳐보자.”라고 말하며 옆에 있던 두 세 명의 유아들이 함께 조각을 눌렀다. 이에 부담임교사가 “그건 이미 깨어져서 붙지 않을 거야.”라고 말하는 것을 보고 담임교사는 유아들이 여러 가지 시도를 해 보고 문제를 해결하는 것이 중요하며 이후에 직접 도움을 요청할 수 있도록 유아들의 시도를 막지 않기를 당부했다.
>
> <3세반 H교사, 9월 6일 교사평가>

> 지식과 정보를 담고 있는 내용에 대해서 이야기나누기를 하면서 교사가 자칫 설명을 하려고 할 때가 있는 것 같다. 그래서 유아들에게 생각할 수 있는 질문을 통해 유아 스스로 발견해 나갈 수 있도록 노력해야겠다는 생각이 들었다. 이글루에 대해서 이야기를 나눌 때 아이들이 추울 것 같다고 하여 이것에 대해서 교사가 유아들에게 설명을 하려고 하다가 멈추고, 유아들이 직접 생각할 수 있도록 ‘그렇다면 왜 이글루 안이 추운데도 사람들은 얼음으로 집을 집었을까?’, ‘정말 이글루가 춥다면 사람들은 그 안에서 살 수 있을까?’라고 발문했다.
>
> 이야기 나누기를 할 때 유아들이 생각할 수 있게 하는 생각의 물꼬를 틀 수 있는 질문을 이끌어나가는 교사의 역할이 중요하다는 것을 오늘 수업에서 새삼 느꼈다.

<4세반 S교사, 9월 4일 교사평가>

또한 교사는 유아들의 반응을 들여다보면서 자신의 교육계획과 실행에 대해 반성적으로 사고하기 시작하였다. 일일교육계획안의 평가란을 채우기 위한 반성과 평가가 아니라 오늘보다 내일 더 좋은 수업을 하기 위해, 교사로서 조금 더 성장하기 위해, 우리의 아이들을 조금 더 잘 이해하기 위한 것이었다.

> 네모 찾기에서 커진 관심을 재미있는 활동으로 확장하기 위하여 여러 가지 고민을 하였는데, 3세에게는 다소 길거나 많은 방법을 고안하느라 어려울 수도 있는 활동들로 하루가 구성된 것 같다. 그러나 유아들의 반응을 보며 계획했던 방법을 수정하거나 삭제하여 유아들의 수준에 적합하게, 특히 단순한 듯 하지만 즐겁게 놀이를 한 경험을 통해 '네모'라는 모양이 의미를 갖게 할 수 있었던 것 같다.
>
> 귀가 시에 일과회상을 하며 '네모 축제'에 대한 즐거움을 나누며 유아들이 이제 동그라미로 즐겁게 놀이하고 싶다고 하여 동그라미에 대한 유아들의 생각 모으기를 해 보았다. 유아들은 동그라미에 대해 '바퀴, 동전, 공, 앵두, 뚜껑, 단추 등'을 연상하였다. 유아들의 관심과 호기심을 통해 활동을 고안하기 위해 동그라미로 놀이할 수 있는 방법에 대해 상호작용을 시도하였으나 유아들은 오늘 활동에 대한 흥미의 영향으로 새로운 관심사에 대한 반응으로 확장되지 못함이 느껴졌다. 그래서 유아들이 생각한 구체적인 사물을 활용하여 활동을 구성해 보기로 하였다. 그러한 활동을 통해 유아들이 사물을 탐색하며 동그라미의 특징을 발견하는 것도 의미가 있을 것으로 보여진다.
>
> 3세는 자신의 생각과 느낌, 사고의 확장 등에 대한 자기표현이 분명하지 않으므로 활동에 참여하는 유아들의 모습, 구체적 사물과 활동을 통한 개념 형성을 위해 교사가 유아들의 관심을 제대로 파악하기 위해 노력하는 것이 필요할 듯하다.
>
> <3세반 J교사, 6월 28일 교사평가>

자신의 수업을 객관적으로 되돌아보고 보다 침착하게 유아를 바라보며 따라가 주는 교사는 유아들이 표현하는 생각과 언어적인 반응 뿐 아니라 유아들의 관심과 흥미의 수준, 이해 수준의 현재 지점을 파악할 수 있는 관점을 얻게 되는 것 같다. 교사가 유아들이 보이는 흥미와 반응에 급하게 따라가다 보면 유아의 발달 수준과 경험과 이해의 수준을 놓칠 수 있다. 유아들이 일회적으로 보인 반응을 과도하게 해석하여 유아들의 레이스를 넘어서 혼자 달려 나갈 수도 있다. 교사의 기대 이상으로 적극성과 주도성을 보이며 활동에 참여했던 어제의 유아들의 모습을 오늘은 찾을 수 없을 때도 있다. 유아의 현재 수준에 대해 제대로 인식하고 균형을 잡는 것이 중요하다.

> 유아들과 기본적인 모양 찾기를 하고 그 모양과 관련된 활동들을 하며 모양에 대한 관심이 높아졌다. 동그라미, 세모, 네모 찾기에서는 유아들이 재미있고 다양한 제안을 하고 자연스럽게 다음 활동으로 이어졌었다. 그러나 유아들은 오늘의 모양을 정한 후 그 모양에 대해 알아보고 관련 활동을 하고 나서 그날의 모양과 활동에서 자발적으로 확장이 이루어지거나 새로운 관심이 생겨나는 데에는 아직까지 어려움이 있는 듯 하다. 유아들의 관심과 제안으로 활동의 방향을 정하고 구성하되, 교사가 모양을 통해 이루어져야 할 경험과 개념 형성을 염두에 두고 다양한 경험을 할 수 있도록 제안하는 것도 필요할 듯 하다. <3세반 J교사, 7월 2일 교사평가>

4. 수업을 즐기는 교사

"知之者 不如好之者, 好之者 不如樂之者"
(지지자 불여호지자 호지자 불여락지자)

어떤 것에 대한 지식이 많은 사람은 그것을 좋아하는 사람만 못하고, 어떤 것을 좋아하는 사람은 그것을 즐기는 사람만 못하다는 말이 있다. 아는 것과 좋아하는 것과 즐기는 것은 다르다. 유아를 이해하고 좋은 유아교사가 되는 방법을 배웠으나 그것이 유아를 좋아하고 사랑하는 것과는 다르며 유아를 좋아하는 것이 유아와 함께 만들어가는 과정을 즐기는 것과는 다른 것이다. 유아들과 함께 만들어 가는 수업의 즐거움을 깨닫게 되고, 그러한 수업을 즐기게 된 교사는 수업을 잘 할 수밖에 없지 않을까? 누구도 즐기는 자를 이길 수는 없다.

> 처음에는 어려울 줄 알았는데 유아들 생각을 따라가 준다는 게 훨씬 재미있는 것 같아요. 유아만 재미있는 게 아니라 제가 더 재미있는거에요. 솔직히 새로운 주제를 진행하는 게 쉽지는 않은데 분명히 교사한테 재미있는 것이기도 해요. 초임 때처럼 예전 선배들 계획안 보면서 잘 이해가 안 되도 이건 내가 모르는 중요한 이유가 있겠지. 이대로만 해보자. 생각했는데 제 생각대로, 우리 반 애들에 맞게 마음껏 해도 된다는 게 좋은 것 같아요.
>
> <일과 후, Y교사와의 대화>

> 저는 가장 크게 달라진 게 아이들의 이야기가 들린다는 거에요. 정확히 말하면 아이들의 이야기가 수업이 끝나도 기억이 나고 그게 저한테 재미있어 졌어요. 솔직히 선생님들이 교무실에 와서 그날 있었던 이야기, 아이들 이야기를 하는데 저는 평소에 그게 잘 안되었거든요. 수업하고 나면 그게 끝이었는데.... 그런데 이제는 수업하면서 아이들이 했던 말들이 왜 재미있었는지, 어떤 의미를 주는지 하나 하나 알게 되었어요. 요즘 우리반 애들이 하는 말이 이전과 다르게 들리는 거예요. 아이들이 성장했을까? 아이들이 변했을까? 했는데 그게 사실 아이들이 변해서가 아니라 제가 달라진 것 같아요. 아이들이 하는 말들이 재미있게 느껴지거든요.
>
> <일과 후, K교사와의 대화>

Ⅲ. 유아가 달라지는 교실 수업

1. 적극적으로 제안하는 유아

교사가 갇혀있던 틀에서 벗어나 유아들의 이야기에 귀를 기울이는 변화를 보이자 유아들은 신나고 즐겁게 자신의 이야기를 펼쳐놓는다. 어쩌면 유아들은 이전에도 즐겁고도 진지하게 자신의 생각을 표현하고 있었는데 그것이 비로소 교사의 눈에 새롭게 발견되었을지도 모른다. 그러나 분명히 유아들은 자신의 이야기에 적극적으로 반응하고 좋은 생각이라며 칭찬해주는 선생님, 자신이 한 이야기를 다음 날 실제로 구현해주는 선생님을 보니 보다 새롭고 재미있는 제안들을 많이 이끌어내고 싶은 마음이 들 것이다.

> 오케스트라의 연주 음악과 경쾌한 밴드 음악을 틀어주었는데 유아들은 "선생님, 신나는 노래 또 틀어주세요."하며 밴드 음악을 선호하는 모습을 나타내었다. 그리고 음악에 맞춰 몸을 흔들고 춤을 추며 연주하기도 하였다. 자유선택활동이 끝나고 평가를 하며 "역할놀이를 더 재미있게 할 수 있는 방법은 무엇일까?"라는 교사의 질문에 유아들은 춤을 추며 연주를

하고 싶다고 하였다. 그래서 의자에 앉아서 연주하는 것과 의자 없이 춤을 출 수 있는 무대를 만드는 것 중 어떤 것이 더 재미있을지 물었더니 유아들은 무대가 더 좋겠다고 하였다. 내일부터는 이러한 유아들의 의견을 수용하여 무대의 형태를 바꾸어 보아야겠다. <3세반 H교사, 9월 5일 교사평가>

'숲 속 음악회'라는 동화적 설정이 유아들에게 흥미를 불러일으켜 유아들은 진짜 숲 속에 가서 음악회를 열자고 하였다.

유아: 진짜 숲 속에 가서 음악회를 열어요.
교사: 우리가 숲 속에 가서 악기를 연주하면 누가 좋아할까?
유아: 엄마아빠요. 동물들이요.
교사: 그런데 숲 속에는 악기가 없을 텐데...
유아: 악기방에 있는 것을 가지고 가요.
교사: 그런데 동물들은 유치원에 있는 악기 소리를 안 좋아할 수도 있는데.
유아: 그럼 거기에 있는 걸 연주해요.
교사: 숲 속에는 악기가 없을 텐데 어떻게 하지? ----->문제제기
유아: 거기서 찾아요. 우리가 만들어요.
유아: 그리고 그 악기를 가지고 놀아요.
교사: 그럴까? 악기도 만들고 거기에서 연주도 하고 올까? 무엇으로 만들지?
유아: 나뭇잎으로요. / 돌멩이로요.
교사: 나뭇잎? 돌멩이? 그거 좋은 생각이다. 내일은 숲 속에 가서 악기를 만들 수 있는 것들을 찾아서 만들어보자.

<3세반 H교사, 9월 5일 교사평가>

숲 주제로 결정이 된 후에 유아들과 함께 역할놀이 영역을 어떻게 꾸미고 어떻게 놀이하면 좋을지 이야기를 나누었다. 생각보다 유아들이 많은 이야기들을 하였는데 먼저 숲속에 나오는 곤충들, 동물들이 있으면 좋겠고 그 동물들이 숲속에서 놀이를 했으면 좋겠다는 이야기를 하였다. 어떤 곤충, 동물들이 있으면 좋을지에 대해서도 이야기를 나누어보았으며 가면이나 옷이 있으면 좋겠다는 이야기도 하였다. 어떻게 숲을 나타낼지에 대해서는 유아들이 직접 그림을 그려 역할 영역을 꾸며보겠다고 이야기를 하였으며 숲 속에서 도시락도 먹고 책도 읽을 수 있으면 좋겠다는 이야기를 하였다. 이에 유아들의 의견을 반영하여 유아들과 함께 역할 놀이터의 이름을 정해 보았고 이름은 '숲 속 놀이터'로 정해졌다. 유아들과 함께 만들어가는 역할영역이기에 유아들이 더욱 즐겁게 놀이할 것이라고 생각이 든다.

<4세반 K교사, 9월 5일 교사평가>





자신이 제안한 아이디어가 다음 날 우리 반 친구들과 함께 할 수 있는 놀이로 구현되었을 때, 내가 제안한 역할놀이가 우리 교실에 구성되어 가는 것을 볼 때 유아들의 자존감은 자연스럽게 높아진다. 유아의 제안이 수용되고 실행되도록 하기 위해 교사는 야근의 고통을 감내해야했다는

것은 전혀 알지 못한 채, 우리 반 친구들이 이렇게 재미있는 활동을 하게 된 것은, 우리 반에 이렇게 멋진 역할영역이 만들어진 것은 모두 나의 제안 때문이라면서 으쓱해 질 것이다. 자신의 생각이 받아들여지고 존중받은 경험을 한 유아들은 상대방의 의견을 존중하고 좋은 아이디어를 칭찬하고 수용할 줄 알게 된다.

2. 새롭고 다르게 생각하는 유아

유아들의 창의적인 생각과 표현은 자유롭고 허용적인 분위기 속에서 이루어진다. 유아의 생각을 들어주고 긍정적으로 반응해주며 격려해주는 교사와 함께 할 때 유아들은 참신하고 독창적이며 유창한 생각들을 마음껏 표출한다.

전날 악기 이야기거리를 가져오지 못했던 유아들이 악기를 가지고 와서 소개하는 시간을 가졌다. 유아들은 악기의 모양과 소리를 탐색하면서 교사가 계획하거나 예측하지 못한 반응을 보이며 자유롭게 새롭고 독창적인 각자의 생각을 표현하였다.

손잡이가 달린 캐스터네츠	유아: 거품기 같아요. 교사: 그럼 거품을 만들어볼까? 눈을 감고 악기 소리를 들으며 거품을 만들어 보자. 거품이 잘 만들어졌니? 어떤 거품이 만들어졌니? 유아: 세모 모양 거품이요. 유아: 몸에 묻히는 거품이에요. 샤워를 해야겠어요. 유아: 손 씻는 비누 거품이요. 유아: 내 거품이 우주만큼 커졌어요. 교사: 모두 재미있는 거품을 만들었네? 선생님은 이 거품으로 맛있는 쿠키를 만들어 먹어야지. 선생님이 만든 거품은 계란 거품이었거든.
리코더	유아: 오이처럼 생겼어. 교사: 어? 그렇구나. 오이처럼 길쭉하게 생겼다는 거야? 유아: 진짜 오이다! 유아: 또 길쭉한 거 있잖아요. 이거!(레인스틱을 가져옴) 교사: 빗소리를 닮은 악기였지? 레인스틱도 오이처럼 길쭉하네. 유아: 그럼 우리 주룩주룩 비가 오는데 어디가세요? 노래 불러요. (다같이 '나는 유치원에 갑니다'노래를 부른다.) 교사: 이번에는 바람소리를 닮은 악기도 교실에서 찾아볼까? 유아: 좋아요.
마라카스 **마라카스**	교사: 탬버린처럼 흔들면서 연주했는데 소리가 다르네? 유아: 똑같은 알이 들어있으면 소리가 같아요. 교사: 그럼 내일은 통은 다르게 하고 똑같은 알을 넣어 마라카스를 만들어볼까? → 여러 가지 재질의 통을 보내달라고 가정의 협조를 구함 → 미술영역활동: 아뜰리에처럼 꾸며 악기공방 역할놀이 겸 미술영역으로 구성 (다음날, 여러 가지 통에 같은 종류의 구슬을 넣고 마라카스를 만들어 연주함) 교사: 어제 준서가 똑같은 알을 넣으면 똑같은 소리가 난다고 했는데 어떠니? 유아: 다른데요? 나랑 똑같은 알인데 다예랑 나는 다른 소리 나요.

	교사: 정말? 우리가 만든 마라카스들이 모두 다른 소리가 나? 유야: 네. 교사: 그럼 어떻게 해야 같은 소리가 나지? 유야: 같은 알인데... 아! 그럼 같은 통에 넣어야지~ 교사: 같은 통에 같은 알을 넣어야 한다는 말이야? 유야: 네. 같은 통에다가 넣어봐요.

<3세반 H교사, 9월 5일 교사평가>

창의적인 사고와 표현이 가능한 시기가 정해져있고, 창의적으로 사고하는 유아는 따로 있는가? 교사의 수용적 태도와 즉각적인 반응과 실행은 유아들의 새롭고 창의적인 생각과 표현을 격려한다. 다음의 사례는 교사가 유아들의 생각을 바로 반영하여 계획된 수업의 내용을 변경, 수정하여 실행해준 것이다. 3세반 유아들이었음에도 참신하고 유창한 사고와 논리성을 지니고 있음을 알 수 있다.

오늘 계획한 신체표현 활동은 어제 민서가 제안했던 활동이었다. 유희실 바닥에 구름을 붙여놓고 바닥에 누워서 비행기가 된 모습을 표현하고 싶다고 해서 계획했었다. 그런데 자유선택활동시간에 “유희실 바닥에 구름을 어떻게 만들고 싶어?”라고 물어보았는데 유아들로부터 다양하고 재미있는 생각이 나와서 활동을 수정하였다. 유아들은 전지에 여러 가지 하늘의 모습을 그린 후 그 종이를 바닥에 붙여 놀이 하자고 제안하였다. 유아들은 단순히 하늘을 하늘색, 파란색으로 말하는 것이 아니라 빨간색, 보라색, 검은색, 회색 등 다양한 색의 하늘을 상상하였다. 그래서 4개의 모둠으로 나누어서 전지를 주고 하늘의 모습을 표현할 수 있도록 하였다. 유아들은 여러 가지 색깔로 색칠을 하기도 하고, 새를 그리거나 무지개를 그리는 등 다양한 모습으로 하늘을 표현하였다. 그림을 그린 뒤 다시 모여 소개하는 시간을 갖고, 이 하늘을 유희실에 어떻게 붙이면 좋을지에 대해 이야기를 나누었다. 유아들은 “바닥에 놓으면 찢어지잖아요.”라고 이야기하였다. 그래서 바닥이 아닌 벽과 무대, 계단 등에 붙이자는 의견을 제안하였다. 그러던 중 승준이가 “아 그러면 저 종이 위로 우리가 만든 종이비행기를 날려서 놀이하는 건 어때요?”라고 이야기하였다. 다른 유아들도 몸으로 표현하는 것도 재미있지만 종이비행기를 날려서 멀리 날아간 사람이 몸으로 비행기를 만들자고 하였다. 그래서 무대 위에 하늘을 붙이고 그 위로 종이비행기를 날리는 활동으로 대체하여 진행하였다. 다 같이 한 줄로 서서 누가 종이비행기를 멀리 날리는지 시합도 해보며 새로운 방법으로 종이비행기 날리기 놀이를 하였다. 3세 유아들이 이처럼 다양한 의견을 제시하고 또 종이가 찢어질 거라고 말한 것처럼 활동과정과 결과에 대해 비판적으로 사고하고 예측하는 것이 굉장히 놀라웠다.

<3세반 Y교사, 9월 11일 교사평가>

3. 놀이와 일상을 통합하는 유아

유아는 언제나 일상 속에서 놀이를 즐기고 있고 새로운 놀이를 만들어간다. 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정을 실천하면서 유아들은 이러한 일상의 놀이를 보다 적극적으로 교사 및 또래와 나누고 함께 놀이하는 것을 볼 수 있었다. 생활주제를 진행하면서 유아들이 새롭게 고안해내는 놀이가 격려될 때 유아들은 더욱 다양하고 독창적인 자신들 만의 놀이를 만들어가게 된다. 따라서 교사가 놀이의 의미를 제대로 이해하고 유아들에게 적합한 놀이환경을 만들어주는 것이 중요하다고 볼 수 있다. 자칫 구조적인 놀이의 형태와 놀

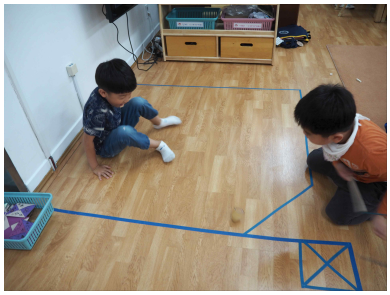
이감 등을 제공함으로 인해 유아들의 놀이가 제한될 수도 있다. 즉 교사는 유아들의 놀이를 안내하고 제공하는 역할보다는 유아의 놀이가 어떻게 만들어지고 전개되는지 관찰하는 역할이 우선되어야 할 것이다. 그러나 교사는 생활주제가 정해지면 그 주제와 관련된 어떤 놀이를 제공할 것인지 생각하고 계획하고 준비하게 된다. 교사가 제공할 놀이의 종류와 양이 충분하지 못하면 마치 제 역할을 하지 못했다는 생각이 들기도 하고, 생활주제 관련 새 놀이와 놀이감을 교구장마다 채워주고 이 놀이의 방법들을 안내해야 한다는 압박감이 들기도 한다. 따라서 유아가 생활 주제 속에서 어떤 놀이들을 자발적으로 만들어내고 있는지 항상 주의 깊게 관찰하고, 그 놀이에 대한 긍정적인 피드백을 하며 유아들이 만든 놀이가 확장될 수 있도록 지원해야 한다.

> '숲' 주제를 진행하면서 역할놀이나 집단활동 속에서도 동물이 되어 표현하는 활동을 자주 접하다보니 그런지 아침 인사를 하며 노래를 부를 때에도 유아들은 숲 속의 동물로 변신하는 일이 잦아졌다. 이전 같았으면 교사인 나는 어떤 반응을 보였을지 모르겠지만 유아들의 그런 모습이 흥미롭게 느껴졌다. 또한 유아들이 동물이 되어보는 자발적인 시도를 긍정적으로 보고 유아들이 어떻게 하는지 지켜보는 입장이 된 것 같다. 유아들은 직접 동물 소리도 내며 "노랑반 교실이 숲이 되었으니까 우리도 동물이에요." "오늘 간식은 동물로 변신해서 손을 씻으러 가요" 와 같은 이야기를 하며 일과에서도 이와 같은 놀이를 공유하는 모습을 보여준다.

앞에서 살펴본 사례에서와 같이 유아들이 주제 속에 몰입된다고 하는 것은 이처럼 그 속에서 놀이의 아이디어를 고안해내고 자연스럽게 놀이로 연결시키는 것이라고 볼 수 있다. 교사가 만약 이러한 유아들의 놀이의 시도와 제안들에 무관심한 반응을 보였거나 대수롭지 않게 넘겼다면 어땠을까? 만약 교사가 계획한 그 날의 하루 일과를 진행해야하기 때문에 유아들의 이러한 표현놀이를 중단하게 했다면? 위의 사례와 이러한 물음을 통해 유아들의 놀이가 일상 속에서 자연스럽게 통합되는 경험의 가치를 새삼 돌아보게 된다. 실제로 우리가 유아들의 자유로운 놀이와 표현의 중요성을 아는 만큼 우리 교실 안에서 유아들의 놀이가 자유롭게 이루어지도록 허용하고 지원하고 있는지 생각해볼 필요가 있다.

다음은 유아들이 '옛날'이라는 생활주제를 전개하면서 직접 제안하고 구성한 놀이의 예이다.

> 유아들은 땅따먹기와 같은 옛날 놀이를 했던 것을 교실 안에서도 하고 싶다고 제안하였다. 옛날에는 집 앞에 마당이 있어서 그 곳에서 놀이를 했을 것 같다고 이야기하며 역할영역을 옛날 집으로 꾸미고 있으니 집 앞에 마당을 만들어서 놀이를 하면 좋겠다고 하였다. 유아들과 의논하여 직접 바깥놀이터에서 돌을 모아서 땅따먹기를 하고, 미술영역에서 딱지를 만들어 딱지치기를 하고, 팽이와 구슬놀이를 할 수 있는 마당을 표시해서 교실공간에서 유아들이 제안한 놀이를 할 수 있는 환경을 구성하였다. 유아들이 정해진 영역뿐만 아니라 방해가 되지 않는 공간을 직접 찾으며 공간구성도 함께 할 수 있어서 의미 있을 뿐만 아니라 단지 일회적인 활동이나 게임에서 멈추는 것이 아니라 생활주제를 진행하는 동안에 제안된 놀이를 지속적으로 함으로써 유아들의 주제 몰입도가 커지고 있음을 관찰할 수 있었다.
>
> <5세반 O교사, 9월 11일 교사평가>

유아들이 제안한 놀이는 새롭게 고안된 것은 아니었지만, 주제를 통해 경험한 놀이를 유아 자신이 주체가 되어 주도적으로 놀이의 내용과 환경을 제안하고 구성하는 모습은 교사가 소개한 놀이를 할 때와 비교할 때 그 흥미나 지속성에서 차이를 보였다. 이러한 유아들의 모습을 통해 교사들은 유아의 놀이를 주의 깊게 관찰하고 유아가 적극적으로 놀이 환경과 놀이방법을 구성하도록 하고, 때로는 놀이의 참여자로서 함께 놀이 속에 들어가 자유롭게 어울리고 즐기면서 놀이의 중요성을 새삼 느끼게 되었다. 놀이는 유아들이 탐색하고 있는 주제에 대해 몰입할 수 있도록 하는 가장 효과적인 매개이다.

전날 피아노를 탐색한 유아들과 웨하스와 초콜렛 조각으로 피아노를 만들어보는 활동을 해보았다. 악기 만들기가 미술 활동으로만 이루어지는 것이 아니라 다양한 재료를 이용할 수 있고, 특히 요리 활동이 된다는 것에 유아들은 흥미를 보였다. “그럼 우리가 피아노를 먹어요?” 하면서 웃기도 하고 기대감을 나타내었다. 유아들이 과자를 먹는 동안 교사가 “연두반이 피아노를 먹어버렸으니 연두반에게서 피아노 소리가 나겠는데?”라고 농담을 던지며 유아들의 몸을 손가락으로 눌렀더니 유아들은 웃으며 피아노 소리를 흉내 내어 소리를 내기도 하였다.




목표가 명확하게 설정되고 체계적으로 계획된 활동으로써의 놀이가 아닌 유아들에게서 발현되고, 즉흥적이며, 교사와 유아가 함께 즐길 수 있는 것이 진정한 의미의 놀이라고 볼 수 있다. 또한 위 사례를 통해 유아들의 단편적이지만 흥미로운 표현 하나 조차 한바탕 즐거운 놀이로 연결시킬 수 있도록 하기 위한 교사의 열린 상호작용의 중요성을 보게 된다.

4. 경험을 통해 성장하는 유아

듀이(John Dewey)에 의하면 교육은 경험으로부터 나온다. 유아들은 책에 있는 지식이나 교사

의 지식 전달을 통해 배우는 것이 아니라 직접 부딪혀보고 경험해본 것을 통해 배운다고 했던 것처럼 유아들은 수많은 경험과 경험의 연결을 통해 지식과 사고를 확장시키고 자연스럽게 성장해나간다. 한 교실 안에 모여 있는 유아들의 경험과 이해는 각기 다르다. 그러나 유아와 교사의 생각이 어우러져 함께 만들어가는 교육과정 속에서 이러한 유아들의 경험이 공유되고 확장될 수 있으며 자신의 경험과 친구의 경험이 통합되기도 하고, 이전의 경험이 현재의 관심사와 통합되기도 하며, 축적된 경험이 유아의 성장과 발달을 촉진시키기는 역할을 하기도 한다.

유아들이 이야기거리로 가지고 온 지도, 나침반 등을 소개하면서 나침반을 통해 방향을 알아보고, 지도에서 자신이 가고자하는 곳의 위치를 파악하는 이야기나누기 수업을 진행하였다. 4세 때 '길' 주제를 통한 사전지식이 있던 유아들은 지도를 보면서 어떤 곳으로 갈 때, 그 곳으로 갈 수 있는 방법을 알 수 있는 도구라고 이야기하였다. 이에 나침반을 보면서 지도 내에서 방향을 읽고, 특정 장소로 갈 수 있는 방법에 관해 이야기를 나누었다. 나침반이 어딘가를 가리키는 도구인 것은 알고 있으나, 어떤 식으로 사용하고 왜 나침반의 바늘이 북쪽을 향하는지에 관해 유아들의 다양한 의견을 들어볼 수 있었다. 유아들이 가지고 온 이야기거리들을 활용하여 이야기나누기를 했을 때, 최근에는 핸드폰 GPS를 통해 자신이 어디에 있고, 특정 장소까지 쉽게 갈 수 있다고 하였다. 이에 만약 우리가 탐험을 떠난다면 핸드폰 같은 도구를 사용할 수 있을지에 관해 생각해 볼 수 있는 기회가 되었다.

<5세반 C교사, 9월 14일 교사평가>

'숲'을 새로운 주제로 선정한 이후, '숲은 어떤 곳일까?'에 대해 이야기를 나누었다. 유아들과 1학기 때부터 꾸준히 숲 체험활동을 진행하였지만 유아들이 숲에 대해 어떠한 생각을 가지고 있는지 이야기 나누어보지 못했었다. 유아들은 그동안 여러 차례 숲에 가보았던 경험을 회상하면서 '나무, 풀, 동물, 곤충 여러 가지 자연이 사는 곳', '숲 속은 잡기놀이, 숨바꼭질 등 놀이를 할 수 있는 놀이터', '동물을 만날 수 있고 동물이 되어보는 생각을 할 수 있는 곳', '여러 가지 소중한 것들이 많은 박물관', '우리에게 웃음을 주는 곳', '따뜻하고 편안한 집과 같은 곳', '깨끗한 공기, 운동기구들로 건강해질 수 있는 곳'이라고 이야기하였다. 단순하게 유아들이 숲을 체험하면서 숲에 대한 이미지적인 설명으로 이야기하는 유아들도 있었지만 유아들이 숲에서 새와 청설모를 만났던 경험, 여러 가지 자연물을 수집했던 경험, 숲에서 즐겁게 놀이하며 마음껏 웃었던 경험들이 유아들에게 남긴 숲의 이미지와 그에 대한 표현이 매우 흥미로웠다.

<4세반 K교사, 9월 7일 교사평가>

요즘 우리반 교실에서는 마치 유행어인양 자주 듣게 되는 말들이 있다.

"선생님, 나 잘 하지요?", "선생님, 저 이거 할 수 있어요.", "아! 좋은 생각이 났어요.", "우와, 그거 멋지다."

이러한 말들은 단위활동, '악기' 주제와 관련된 상황에서만이 아니라 일상생활, 유아들간의 대화에서도 자연스럽게 튀어나온다. 유아들은 도전하고 시도하는 것에 거침이 없다. 유아들이 마음껏 제안할 수 있고, 제안한 것들이 실제가 되어 활동이 되는 경험이 유아들에게 자신감을 심어주는 듯하다.

<3세반 J교사의 저널>

Ⅳ. 학부모가 달라지는 교실 수업

1. 자녀의 변화를 느끼는 학부모

교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정은 학부모 역시 변화하게 만든다. 학부모들은 가정으로 돌아온 유아들이 유치원에서 있었던 일들에 대해 이전보다 많은 이야기를 전하고 가정에서 놀이를 통해 재연하거나 부모와 함께 적극적으로 주제에 관한 이야기거리를 찾고자 하는 모습을 통해 자녀의 변화를 느끼게 된다. 일반적으로 유아교육기관에서는 앞으로 이루어질 활동에 대한 계획안이나 가정통신을 통해 유아들의 경험을 공유하는 방법을 많이 활용하고 있다. 즉 학부모들은 기관에서 제공하는 정보를 통해 유아들의 생활과 교육내용에 대해 예측하게 되는 경우가 많다. 그러나 학부모는 이런 객관적 정보보다는 유치원 생활을 통해 나타내는 자녀의 반응, 유아가 가정에 와서 전달하는 내용, 심지어 다른 집 자녀를 통해 전해 듣는 이야기에 더욱 민감하게 반응하는 특성을 보인다. 그런 학부모들에게 자녀의 긍정적 변화와 자녀가 들려주는 생활주제나 놀이 이야기는 부모 스스로를 기관에서 이루어지고 있는 교육과정에 관심을 갖게 하고 참여하도록 할 것이다.

> 선생님, 요즘 우리반 주제가 너무 재미있나 봐요. 집에 와서 연두반이 지은 이야기를 매일매일 들려줘요. 저한테 어떤 역할을 맡기면서 어떻게 연기해야 하는지 말해주고 잔소리도 해 가면서 집에서 매일 동극을 하자고 해요.
>
> <3세반 H교사, 학부모 전화상담 내용>

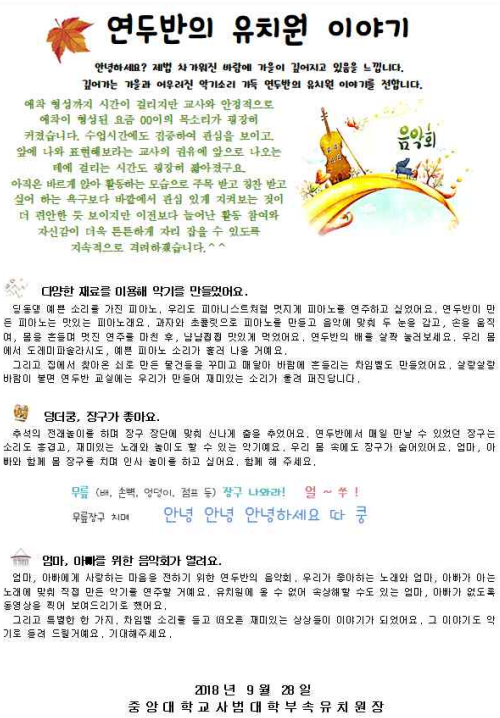
> 선생님, 내일 탬버린 보내도 돼요? 전에는 이야기거리 가져간다고 한 적이 없었는데 주말 동안 OO이가 울고불고 난리였어요. 악기 소개해야 하는데 못 가져갔다고요. 우리 아이가 요즘 갑자기 달라진 것 같아요.
>
> <3세반 J교사, 학부모 전화상담 내용>

> 아이들이 무슨 동영상을 만들었다고 하는데 무슨 내용인지 정말 궁금하네요. 전에는 와서 유치원 이야기한 적이 별로 없던 아이라 저는 신기하기만 하네요. 자기 반에서 뭘 영상을 찍고 자기도 나오는데 엄마가 봐야하는데 어떻게 하냐고 계속 말을 해서 전화 드렸어요. 아이들이 만든 영상 유치원 홈페이지에 올려주시면 안될까요?
>
> <5세반 S교사, 학부모 전화상담 내용>

학부모들의 유아교육 기관에 대한 만족도와 신뢰도는 유치원의 교육철학이나 차별화된 교육과정, 교사의 자질보다도 자녀의 성장과 변화가 가장 큰 영향을 준다. 이는 교육과정 계획 수립을 위해 실시한 학부모 설문조사에서 해마다 나타나는 결과이기도 하다. 위의 사례에서 유아들이 제안하고 직접 구성하여 제작한 광고영상을 홈페이지에 올린 이후, 유아들은 가정에서 부모와 함께 비슷한 형태의 영상을 만들어와서 친구들에게 소개하기도 하였다. 이것은 교사가 유아들에게 과제로 준 것도 아니라 유아들의 교실 수업과 활동을 보고 학부모가 자발적으로 교육과정에 참여하고 자녀의 경험을 확장시켜준 것이었다. 학부모가 자녀의 변화를 느끼게 되는 것은 학부모의 교육과정 참여와 만족도를 이끌어주며, 이는 열심히 유아들의 생각을 따라가 주고 함께 활동으로 풀어가는 일들이 쌓여갈 때 가능한 것이라 생각된다.

2. 학부모와 함께 만들어가는 교육과정

우리 유치원에서는 월간 또는 주간교육 계획안을 종종 이 가정으로 배부되지 않는다. 학기 초에는 대해 가정으로 보내지는 계획안이 없다는 사실에 그러서 불편함과 불만을 표현하는 학부모들도 있다. 를 나 이를 대신하여 2주에 한번 교육활동 보고는 생 작성하여 가정으로 보낸다.



연두반의 유치원 이야기

안녕하세요? 재법 차가워진 바람에 가을이 깊어지고 있음을 느낍니다.
깊어가는 가을과 어우러진 악기소리 가득 연두반의 유치원 이야기를 전합니다.

예작 형성까지 시간이 걸리지만 교사와 안정적으로 애착이 형성된 요즘 00이의 목소리가 굉장히 커졌습니다. 수업시간에도 집중하여 관심을 보이고, 앞에 나와 표현해보라는 교사의 권유에 앞으로 나오는 데에 걸리는 시간도 굉장히 짧아졌구요.
아직은 바르게 앉아 활동하는 모습으로 주목 받고 칭찬 받고 싶어 하는 욕구보다 바깥에서 관심 있게 지켜보는 것이 더 편안한 듯 보이지만 이전보다 늘어난 활동 참여와 자신감이 더욱 튼튼하게 자리 잡을 수 있도록 지속적으로 격려하겠습니다.^^

음악회

다양한 재료를 이용해 악기를 만들었어요.

알록달록 예쁜 소리를 가진 피아노, 우리도 피아니스트처럼 멋지게 피아노를 연주하고 싶었어요. 연두반이 만든 피아노는 맛있는 피아노래요. 과자와 초콜릿으로 피아노를 만들고 음악에 맞춰 두 눈을 감고, 손을 움직여, 몸을 흔들며 멋진 연주를 마친 후, 남날껍질 맛있게 먹었어요. 연두반의 배를 살짝 놀려보세요. 우리 몸에서 도레미파솔라시도, 예쁜 피아노 소리가 흘러 나올 거예요.
그리고 집에서 찾아온 심로 만든 물건들을 꾸미고 매달아 바람에 흔들리는 차임벨도 만들었어요. 살랑살랑 바람이 불면 연두반 교실에는 우리가 만들어 재미있는 소리가 흘려 퍼진답니다.

댕더쿵, 장구가 좋아요.

추석의 전래놀이를 하며 장구 장단에 맞춰 신나게 춤을 추었어요. 연두반에서 매일 만날 수 있었던 장구는 소리도 좋겁고, 재미있는 노래와 놀이도 할 수 있는 악기예요. 우리 몸 속에도 장구가 숨어있어요. 엄마, 아빠와 함께 몸 장구를 치며 인사 놀이를 하고 싶어요. 함께 해 주세요.

무릎 (배, 손뼉, 엉덩이, 점프 등) 장구 나와라! 얼 ~ 쑤 !
무릎장구 치며 안녕 안녕 안녕하세요 따 쿵

엄마, 아빠를 위한 음악회가 열려요.

엄마, 아빠에게 사랑하는 마음을 전하기 위한 연두반의 음악회. 우리가 좋아하는 노래와 엄마, 아빠가 아는 노래에 맞춰 직접 만든 악기를 연주할 거예요. 유치원에 올 수 없어 속상해할 수도 있는 엄마, 아빠가 없도록 동영상을 찍어 보여드리기도 했어요.
그리고 특별한 한 가지, 차임벨 소리를 듣고 떠오른 재미있는 상상들이 이야기가 되었어요. 그 이야기도 악기로 들려 드릴거예요. 기대해주세요.

2018년 9월 28일
중앙대학교사범대학부속유치원장

보고 이나 과양 을갖 개별 하고 학부 재관 대로 련내 용에 대해 가정에서 이야기를 나누는 등 간접적인 참여를 이끌어내기도 한다.

오늘도 유아들이 가져온 이야기거리를 소개하는 시간을 가졌다. 전에는 이야기거리를 바구니에만 넣어두고 유아들이 하나씩 꺼내어 관찰하거나 탐구를 하였다. 그런데 '옛날' 주제에서는 직접 체험해 보는 이야기거리가 많다. 예를 들면 버선, 댕기, 윷놀이 등 유아들이 직접 입어보고 놀이해보고 싶은 마음이 든다고 이야기를 하였다. 그래서 바구니에만 놓는 것이 아니라 직접 이야기거리를 활용하여 놀이를 할 수 있는 영역을 구성하기로 하였다.

요즘은 유아들이 이야기거리를 가져올 때 가정에서 부모님과 미리 이야기를 많이 나누는지 어떻게 놀이하는 물건인지에 대해서 잘 알고 친구들에게 소개해주는 모습을 볼 수 있다. 옛날 물건에 대해 이야기를 나누다 보니 자연스럽게 옛날 물건으로 하는 놀이에 대해 소개하게 되고, 유아들이 직접 놀이를 하면서 즐거움을 느끼고 옛날 물건에서 시작된 흥미가 자연스럽게 옛날 놀이로 연결되는 것 같다.

<5세반 S교사, 9월 6일 교사평가>

숲 주제가 진행되면서 집에서 자연물을 이용한 이야기거리를 만들어서 유아를 통해 소개할 수 있도록 도와주는 모습을 보여주었다. 또한 유아들은 가족과 주말을 지내면서 캠핑이나 산책 등, 나무가 많은 곳을 가서 많은 자연물들을 유치원에 가지고 와서 소개하는 모습들을 볼 수 있었다.

한 학부모님께서는 여러 종류의 나뭇잎을 하나씩 패킹하여 비교해볼 수 있도록 유치원에 보내주시기도 하여 유아들과 함께 모양, 색깔, 크기, 무늬 등 어떤 것이 다를지 직접 오감을 통해 살펴볼 수 있었던 시간이 되었다. 이처럼 유아가 주도적으로 제안하고 직접적으로 경험할 수 있는 주제가 선정되자 많은 학부모님들은 유치원에 더 많은 이야기거리를 보내오고 이에 더 나아가 어떠한 활동을 할 수 있을지 함께 고민해주는 모습을 보여주셨다.

<4세반 K교사, 9월 14일 일일교육계획안 평가>





우리는 교사와 유아가 동등한 입장에서 제안하고 참여하는 함께 만들어가는 교실 수업을 실천하면서 교사 자신의 변화를 발견하였고, 유아들의 변화를 보았다. 또한 이것이 자연스럽게 학부모의 교육과정 참여를 다양한 방법으로 이끄는 결과가 되었음을 경험하였다. 교사의 전문성 있는 교육과정의 운영과 교실 수업의 실천적 지식은 체계적인 교육계획을 비판 없이 따라가는 것이 아니라 유아들의 이야기에 귀를 기울이고, 유아들이 자유롭게 생각을 펼치고 실행해볼 수 있는 기회를 제공하면서 교사가 세운 교육계획과 교육적 가치 판단을 거쳐 균형적으로 교육과정을 만들어가는 것이라 여겨진다. 어쩌면 교육과정의 혁신은 기존의 것들을 부정하고 새로운 것들을 추구하는 것보다 우리가 실천해오던 당연한 일과와 활동을 반성적으로 돌아보면서 놓치고 있던 것들을 재발견하는 것일지도 모른다. 가장 중요한 교육의 주체를 다시 가장 중요한 위치에 놓는 것에서 교육의 혁신이 시작되지 않을까 싶다.

<참고 문헌>

교육과학기술부 (2008). 유치원 교육과정 해설 총론. 서울: 교육과학기술부.

교육부 (1998). 유치원 교육과정 해설. 서울: 대한교과서주식회사

염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. 유아교육학논집, 15(6), 295-310.

홍찬의 (2014). 교육 계획에 내재된 유치원 교사의 수업전문성 탐구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

중앙대학교 사범대학 부속유치원 (1989). 활동중심통합교육과정. 서울: 양서원.

허미애 (2007). 이야기나누기의 이론과 실제. 경기: 공동체

허미애 (2016). 현장교육의 이론과 실제. 경기: 공동체

‘교실수업과 영유아 – 함께 만들어가는 수업’에 대한 토론

홍 찬 의[1)]

교사 수준의 교육과정이 교수 학습의 질을 좌우한다는 점에서 교사의 교육과정 편성 및 운영에 대한 자율성과 책무성은 더욱 강조되고 있다. 교사는 계획된 국가수준의 교육과정을 그대로 수용하여 자신의 교실에 전달하는 ‘교육과정의 전달자(curriculum transmitter)’나 ‘교육과정의 설계자(curriculum architects)’라기 보다는 국가수준의 교육과정을 자신의 교실 상황과 학생 수준에 맞게 조정하고 보완하여 사용하는 ‘교육과정 개발자(curriculum developer)’ 또는 국가수준의 교육과정을 참고용 자료로 활용하여 교실에서 학생과 상호작용하며 새로운 교육과정을 만들어나가는 ‘교육과정 구성자(curriculum maker)’로서의 역할을 수행해야 하는 것이다(Aoki, 2005a; Shawer, 2010).

누리과정의 보급과 기관평가의 확대는 유아교육기관의 교육과정을 획일화, 표준화시키고 있어 유아교사들이 교육과정 운영에 있어서 자율권을 보장받지 못한다는 문제점을 초래하였다. 이에 따라 유아교육과정의 자율화와 다양화를 주장하며 공적 권력이 보편타당한 것으로 합리화되는 것의 위험성이 지적되기도 하였다(박창현, 양미선, 2017).

이러한 이유로 만들어가는 교육과정의 구체적 모습은 어떠한가에 대한 담론이 형성되어야하는 시기이며 발표문은 만들어가는 교육과정에서 발견되는 교사의 노력과 변화를 구체적으로 드러내었다는 점에서 의미가 있다. 또한 그 과정에 참여한 유아들에게서 발견된 변화와 경험의 의미는 아동중심교육의 실천적 산물이라고 해석된다.

본 토론자는 좋은 수업을 위한 고민에서 비롯된 교육과정 재구성의 필요성에 대해 전적으로 공감하면서, 교육과정 구성자로서의 교사 전문성은 어떠해야 하는가를 고민하게 되었다. 이에 다음의 세 가지 차원으로 나누어 발표자의 견해에 대해 논의해보고자 한다.

1. 전통적 교육과 진보적 교육의 균형성

흥미는 유아가 보다 능동적으로 지식을 구성하게 함으로서 학습을 유지시키고 확장시키는 원동력이 된다. 그러나 교육철학자 Dewey가 단지 ‘경험’이 아닌 ‘경험의 질’을 향상시키는 것이 진정한 아동중심 교육이며 유아의 성장을 위해 전통적 교육과 진보적 교육의 절충과 조화를 추구하였듯이, ‘좋은 수업’을 고민하는 영유아교사는 영유아의 흥미와 다양성을 존중할 뿐 아니라 그것이 가치 있는 경험으로 확장될 수 있도록 ‘명확한 지식’을 가져야 한다.

발표문에서는 만들어가는 교육과정을 실행하는 교사의 모습으로 ‘틀에서 벗어나고자 노력하는 교사’, ‘고민이 많아지는 교사’, ‘놀이의 의미를 알아가는 교사’, ‘유연한 태도로 유아를 따라가 주는 교사’, ‘수업을 즐기는 교사’로 요약하였다. 이는 초·중등 교사들이 수업 목표, 수업 방법, 수업 모형, 수업 자료, 수업 환경, 평가 등 주로 수업의 체제나 효과와 관련지어 ‘좋은 수업’을 설명

1) 배화여자대학교 유아교육과 조교수

하고 있는 반면, 영유아 교사들은 재미, 즐거움, 새로움, 기발함, 융통성 등 수업에 대한 철학이나 이미지를 중심으로 설명하고 있다는 기존의 연구들과도 일치하는 모습이다. 놀이 중심・활동 중심 수업과 비형식적이고 통합적인 교육이 강조되는 영유아교육의 특성에 따라 자연스럽게 발견되는 현상인 것이다. 그러나 재미와 즐거움, 새로움 등은 학습으로 연결 때 진정한 의미의 좋은 수업이 되며 놀이나 활동 속에 내재된 학습의 가치를 이해하고 수업을 이끌어갈 때 영유아 교사로서의 전문성이 발휘된다.

같은 맥락에서, 만들어가는 교육과정에 참여하는 유아의 모습을 '적극적으로 제안하는 유아', '새롭고 다르게 생각하는 유아', '놀이와 삶을 공유하는 유아', '경험을 통해 성장하는 유아'로 요약한 것은 대부분 정의적인 측면에서 유아의 변화가 나타났음을 설명하고 있는 반면, 인지적, 기능적 측면에서의 발달과 변화를 뚜렷이 나타내고 있지는 않다. 발표문에서 소개한 수업에서 유아의 이전 개념과 발전된/새롭게 형성된 개념이 드러나고, 교사가 교과별 개념의 위계를 가지고 학습에서의 비계설정을 하는 모습이 명백하게 나타났다면 전통적 교육과 진보적 교육의 균형성을 보여주는 좋은 사례가 되었을 것이다.

덧붙여 영유아 교사의 교과내용지식이 부정확하고(Kallery & Psillos, 2001), 부적합하다(Sirai-Blatchford et al, 2002)는 우려, 영유아 교사의 교과내용지식에 대한 이해가 부족하다는 우려(남궁선혜, 박은혜, 2008)는 통합적 활동 운영에 포함시키는 교과의 수는 많으나, 각 교과에 대한 교사의 학문적 이해가 부족함에서 비롯된 것일 수 있다. 그리고 이러한 문제는 영유아가 가진 능력과는 무관하게 영유아에게 제공되는 학문적 깊이를 제한할 수 있다.

영유아는 어린 시절 동안 과학, 수학, 사회, 문해와 같은 전통적인 내용 영역에서 많은 경험적 지식을 쌓는다. 따라서 자유선택활동 시간과 집단 활동 시간을 포함한 하루 일과에서 신체・사회・인지・의사소통・미술 등의 영역에서 넓은 범위의 학습 및 발달적 요구에 도달하도록 해야 한다. 또한 주제, 프로젝트를 개발할 때에는 각 교과 영역의 교육 내용과 기술이 포함되어야 한다(Katz & Chard, 2000; Scheinfeld, Haigh, & Scheinfeld, 2008).

이를 위하여 Schwartz와 Copeland(2013)[2]는 흥미 영역 활동 시간의 관찰이나 주제를 통해 영유아들에게서 발현되는 핵심 교과 내용을 찾아볼 것을 강조한 바 있다. 또한 발현적 유아교육과정과 표준 교과와의 연계 방안을 피딩(feeding), 씨딩(seeding), 리딩(leading)의 개념으로 설명하였다.

- 피딩(feeding) : 정보, 어휘 또는 활동 제공해주기
- 리딩(leading) : 발전된 또는 관련 있는 개념으로 확장•연계해주기
- 씨딩(seeding) : 지금의 활동과 새로운 경험을 재연하고 확장하도록 환경구성해주기

이러한 개념을 수용하여 영유아 교사의 교육계획에 주제나 활동과 관련된 교과에 초점을 맞추어 핵심 개념, 핵심 어휘, 수행 표준 및 행동 지표 등을 포함시킬 방안을 고려해보아야 한다. 생활주제가 담고 있는 핵심개념은 6차 유치원 교육과정에서도 제시된 바 있지만, 교사들이 핵심개념과 목표를 혼동하는 것을 우려하여 그 이후에 개발된 국가수준 교육과정 지도서에는 목표수준의 진술인 '주요 내용(상세화)'으로 표현되어 왔다. 그러나 영유아 교사들이 생활주제와 관련된 학문적 이해를 넓히고 수업에 반영할 수 있도록 핵심개념, 핵심어휘 등이 풍부하게 연구되고 제시되어야 할 것이다.

2) Schwartz와 Copeland와 관련된 내용은 「발현적 유아교육과정과 표준의 연계」(박은혜 外, 2013)에서 일부 발췌하여 설명한 것임.

2. 교육과정 재구성 과정에서 교육 계획의 역할

만들어가는 교육과정은 경직되고 고정된 실체가 아니라 교사와 영유아가 주체가 되어 역동적이고 유동적으로 재구성되는 성질을 가진다. 그럼에도 불구하고 실제 수업과 교육 계획은 이원화된 과정이 아니라 상호 간에 수정•보완하는 체계적인 순환 과정이며(김재환, 금미숙, 2012), 역동적인 수업에도 고정된 실체인 교육 계획은 필요하다.

발표문에서는 교육과정 재구성 과정에서 발생되는 교육 계획과 실행 사이의 실질적인 갈등을 자세히 기록하고 있다. 교육 계획의 긍정적 측면은 '체계적이고, 짜임새 있다.', '주제의 연계성과 내용적 균형감을 지니게 한다.' 등으로 표현되고 있고, 부정적 측면은 '교사가 틀에 갇히도록 한다.', '유아의 반응과 흥미를 따라가는 교육과정 운영에 제동을 건다', '계획안의 늪에 빠져 주제와 소주제를 넘나들거나 새로운 주제와 소주제를 첨가하고 삭제하면서 주제를 전개하는 것에 대해 어려워한다.' 등으로 표현되고 있다. 이는 만들어가는 교육과정을 실행하는 교사가 가질 수밖에 없는 필연적인 고민이다. 또 유치원 지도서에서 제시하고 있는 활동의 똑같은 구조와 패턴화가 교육과정 실행의 반복적 재생산의 결과를 가져올 수 있으며, 복잡한 유아교육현장의 현실을 단순화시킬 수 있다는 지적(이부미, 2009)과도 같은 맥락이다.

그럼에도 불구하고 다음과 같은 이유로, 교육 계획이 교사가 '스스로 확신할 수 있는 교육과정'을 만들어갈 때 중요한 기능을 담당하고 있음을 상기해보고자 한다.

첫째, 교육 계획은 수업이 나아가야 할 방향을 제시한다. 영유아교육은 통합성, 융통성, 우연성과 같은 특성이 있으므로 계획대로 이루어지지 않는 경우가 자주 일어나지만 계획은 적어도 수업에 대하여 '왜, 무엇이 중요한가?', '다른 내용과 어떻게 관련되며, 어떤 방법을 동원할 것인가?' 와 같은 흐름을 볼 수 있는 하나의 큰 그림이다(김영옥, 2001). 특히, 교육 목표에 대한 인식이 뚜렷하고 구체적일수록 수업에 임하는 교사의 태도나 발문, 영유아에 대한 기대치 등이 명료해진다.

둘째, 교육 계획은 수업이 오류를 범하거나 실패할 확률을 줄여준다. 교사가 수업에서 예상되는 영유아에 대한 정보를 획득하고 이를 분석하는 작업을 거치면서 더 적합한 수업을 계획하게 되며, 영유아의 적극적인 수업참여를 유도하고 궁극적으로 수업의 효과를 높일 수 있다.

셋째, 교육 계획은 교사가 실천적 지식(practical knowledge)과 반성적 사고(reflective thinking)를 체계적으로 적용하고 확대하는 지지대 역할을 한다(오숙현, 2004). 교육 계획은 수업을 계획, 선정, 준비, 제시하는 것뿐만 아니라 평가하고 수정하는 것까지 포함하는 광범위한 활동이다. 발표문에서 '평가란을 채우기 위한 반성과 평가가 아니라, 더 좋은 수업을 하기 위한, 교사로서 더 성장하기 위한, 아이들을 더 잘 이해하기 위한' 반성적 사고를 시작하였다고 한 바와 같이, 교육 계획은 효과적인 수업을 위한 교정적이고 체계적인 접근을 지지한다. 따라서 수업의 계획과 실행을 연속적이고 맥락적인 과정으로 이해하고 실천하는 것은 만들어가는 교육과정을 운영하는 영유아 교사가 갖추어야 할 전문성이다.

3. 만들어가는 교육과정의 보편화를 위한 노력

교사들은 수업을 계획할 때 문서로 만드는 것만큼 마음속으로 계획하는 것(mental planning)을 중요하게 생각하고 있다. 영유아를 어떻게 집중시킬 것인가, 어떠한 흐름을 가지고 수업을 진행할 것인가, 가장 강조해야 할 부분은 무엇인가, 각 과정에서 어떠한 변수가 생길 수 있으며 어떻게 대처할 것인가 등 교사 개인의 사고와 자율적인 신념은 교육과정의 많은 부분에 영향을 준다. 교사들 자신이 제기하는 의문점들, 그들 자신의 목소리, 교수실천을 이해하고 향상시키기 위

해 사용하는 그들의 해석적 틀(염지숙, 2011)은 만들어가는 교육과정의 보편화를 위한 가치 있는 자료가 될 것으로 사료된다.

발표 사례와 같이 개성 있는 주제와 흥미로운 수업을 이끌고자 고군분투 하는 교사들의 성공적 수업 사례는 활발하게 공유되어야 하며, 교사들의 경험에 의해 축적된 전문적 자질이 누리과정 생활주제나 활동의 사용여부로 판단되거나 평가절하 되어서는 안 된다. 영유아교육만의 형식적인 지식체제를 갖추기 위해서는 암묵적인 지식의 보고인 유능한 교사를 찾아내어 이들의 지식을 밖으로 끌어내는 작업이 매우 중요하며(박은혜, 2002) 발표문과 같은 수업 사례를 지지하고 지원하는 분위기가 조성된다면, 영유아 교사들이 교육과정 구성자로서의 전문성을 발휘하는데 큰 힘을 실어줄 것이라고 여겨진다.

<참고 문헌>

김재환, 금미숙(2012). 유아교사의 수업설계요소에 대한 인식과 실행간 차이연구. 한국보육지원학회지, 8(4), 159-183.

김영옥 (2001). 유치원 교육과 교사의 수업전문성. 교육발전, 22(3). 65-97.

남궁선혜, 박은혜 (2008). 주제중심 수업에서 나타난 유치원 교사의 교과내용지식에 대한 이해. 한국교원교육연구, 25(3), 25-50.

박은혜 (2002). 지식 기반 사회에서의 유아교사의 지식. 서울: 창지사.

박창현, 양미선(2017). 유치원과 어린이집 교직원의 누리과정 운영에 관한 인식 분석: 교육과정 운영의 자율화·다양화를 중심으로. 육아정책연구, 11(1), 209-237.

오숙현 (2004). 유아 교수-학습 계획안 작성 및 활용 실태 연구. 미래유아교육학회지, 11(1), 49-79.

염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. 유아교육학논집, 15(6), 295-310.

이부미 (2009). 생태론적 세계관, 2007년 개정 유치원 교육과정에서 어떻게 실현할 것인가? 한국유아교육과정, 아이와 교사를 행복하게 하는가? 한국생태유아교육학회 2009년도 추계학술대회 자료집, 25-52. 서울: 동국대학교.

홍찬의(2014). 교육 계획에 내재된 유치원 교사의 수업전문성 탐구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

Aoki, T. (2005a). Sonare and Videre: A story, three echoes and a lingering note. In William F. Pinar & Rita L. Irwin Mahwah (Eds.), *Curriculum in a new key the collected works of Ted T. Aoki,*[electronic resource]. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Kallery, M. & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers content kowledge in science: their understading of elementary science concepts and of issues raised by children's quastions, *International Journal of Early Years Education, 9(3),* 165-177.

Katz, L., & Chard, S. (2000). Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex.

Scheinfeld, D. R., Haigh, J. M., & Scheinfeld, S. (2008). We are all explorers: Learning and teaching with reggio principles in urban settings. NY: Teachers College Press.

Schwartz, S. L., & Copeland. S. M. (2013). Connecting Emergent Curriculum and Standards in the Early Childhood Classroom. NY: Teachers College Press. 박은혜, 신은수, 김희진, 이지현 공역. 발현적 유아교육과정과 표준의 연계. 서울: 학지사. (원전은 2010년에 출판)

Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teacher as curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education, 26,* 173-184.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K, Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the eaarly years.* Available at: http://www.dfes.gov.uk.

제2 주제발표

교실수업과 교사 -
수업장학의 실천적 탐색

발표자: 이 금 구 교수(경복대학교 유아교육과)
토론자: 이 경 민 교수(경인교육대학교 유아교육과)

제 2 주제발표

교실수업과 교사-수업장학의 실천적 탐색

이 금 구[1)]

Ⅰ. 유아 교사의 사명, 좋은 수업

1. 좋은 수업, 왜 해야 하는가?

> 오늘 학부모 참관일이었는데 하필 시기가 시기인지라 미술영역에서 카네이션 만들기 활동을 준비해서 하는데 애들은 계속 도와달라고 하고, 역할놀이에서는 여자애들이 서로 엄마 하겠다고 고집부리고... 정말 정신이 없고 울고 싶었어요...
>
> (2011. 5. 초임교사 A와의 면담 내용 중에서)

어린 유아들을 대상으로 하는 수업을 하는 교사라면 누구나 겪게 되는 어려운 순간이 있다. 그 순간이 초임 교사로서 학부모 참관수업을 해야 하는 교사라면 교실은 어려움을 넘어 두려움의 공간과 시간이 되어버리기도 한다.

본 발표자는 예비교사로서 현장실습 4주를 마친 직후 덜컥 D대학부속유치원의 초임교사가 되었다. 대학부속유치원은 유아교육 연구를 위한 실험학교이자 예비교사의 실습 공간이며 지역사회의 부모교육을 위한 공간으로 다양한 역할을 수행해야 하는 곳이다, 이에 모든 교실의 한 벽면이 일방경(one-way mirror)이 설치된 관찰실이 있어 매주 정기적인 학부모의 수업참관 외에 타 대학 예비교사들을 위해 하루 일과 수업을 모두 공개해야 할 뿐 아니라 특별한 관찰 목적이 접수되는 경우, 학부의 예비교사들의 수업참관이 매일 이루어지는 유치원이 첫 직장이 된 셈이었다. 위의 사례에 나온 초임교사의 인터뷰 내용은 사실 발표자에게는 초임교사로서 매일 겪어야하는 두려움과 생존의 이야기였고 이를 극복하기 위해 수업을 잘 하고 싶어 25년 내내 노력했던 실천적 탐색 그 자체였을지도 모른다.

유아교사가 느끼는 좋은 수업에 대한 열망은 한편으로는 수업을 잘 하지 못 할 것 같다는 두려움에서 시작된다고 할 수 있다. 예비교사들은 유아들이 예뻐서, 유아들이 좋아서 유아교사의 길로 들어서지만 정작 유치원 교사가 되어 주제 중심의 통합적 교육과정에 의한 수업을 한다는 일은 매우 복잡하고 어려운 과정이 된다. 무엇보다 교육의 대상인 어린 유아들은 예측하기 어려운 행동특성으로 인해 많은 사건이 동시다발적으로 일어나게 되므로 유아 교사에게는 초중등 교사에 비해 더 많은 역량을 요구하기도 한다. 이에 보람과 행복을 찾기 위해 교사가 되었지만 시간이 지날수록 잘 하고 있는지 불안하고 교실에 있는 시간이 불행해지는 위기가 찾아오게 된다.

유아교사의 좋은 수업을 위한 수업컨설팅에 대한 첫 번째 화두로서 '왜?'에 대한 사유를 먼저

1) 경복대학교 유아교육과 교수

하는 이유가 여기에 있다. 심미자(2012)는 좋은 수업을 위한 수업컨설팅의 새로운 방향에 대한 탐색 연구에서 그동안의 수업컨설팅 연구들이 '무엇을', '어떻게'라는 고민과 그에 대한 조언이 대부분을 차지하고 있는데 그 보다는 '왜'라는 물음을 통해 수업의 본질에 대한 철학적 반성이 먼저 필요하다고 제시하였다. 즉 교사가 교수를 아무리 열심히 해도 그것을 왜 하는지, 어떻게 해야 하는지에 대한 문제의식이 결여되어있다면 가르치는 사람으로서의 전문인이 아니라 교수법에 대한 기능인이라고 하면서 교사의 교수행위 이면에 놓여진 교사의 사고가 중요하다고 주장하였다.

따라서 좋은 수업이 왜 필요한지에 대한 첫 번째 이유로 교사로서 행복을 추구하고자 하는 인간의 자아실현 욕구를 제시하고자 한다. 유아교사의 행복감에 대한 선행연구들은 유아교사의 행복감이 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 질에 긍정적인 영향을 주고 유아교사의 질이 유아교육의 질로 연결된다고 제시하고 있고(김혜리, 2014), 나아가 유아교사를 둘러싼 생태학적 환경 변인 중 배경변인은 학력과 연령이 유의미한 차이를 보였고, 중간체계 변인으로 유아-교사 상호작용, 원장 및 동료와의 관계가 유아교사의 행복감에 영향을 주는 것으로 나타나 유아발달 및 전문적인 유아교육을 받은 교사들이 유아들과의 상호작용에 있어서 좀 더 질 높은 수준의 상호작용을 하게 되고 이러한 상호작용과 관계의 긍정적 과정은 유아들의 놀이활동과 교육수준을 높임으로써 유아교사들의 행복감을 높여주는 결정적 요인이 될 수 있다고 제시하고 있다(오재연, 김경란, 2015; 이순미, 2014). 따라서 유아교사로서 행복감을 느끼게 해주는 좋은 수업의 의미에 대해 추후 논의해볼 필요가 있다.

유아교사로서 좋은 수업을 하며 자아실현을 해야 하는 또 다른 이유는 저출산 시대를 맞이하여 점점 커지게 될 유아교육과 유아교사의 중요성에서 찾을 수 있다. 최근 우리나라의 출산률은 여성 1명이 평생 낳을 것으로 예상되는 평균 출생아수인 합계출산율이 사상 최저인 1.05명을 기록했다고 통계청은 보고하고 있다. 일반적으로 인구유지를 위해 필요한 합계출산율은 2.1명으로 이와 같은 추세라면 우리나라가 전 세계에서 유일하게 출생률 0명대 국가가 될 수 있다는 우려가 나오고 있다. 저출산은 생산가능인구에 영향을 끼치기 때문에 경제문제와도 연결되므로 결과적으로 국민 개개인의 삶의 질과 관련이 있게 된다. 즉 인구 감소와 고령화 현상이 지속되면 노동력 부족, 경제성장 둔화, 사회보장 부담 증가 등을 야기하게 된다. 이에 저출산 시대에는 보다 유능한 국가인적자원을 키워내는 것이 필요하다. 유아교육의 중요성과 장기적 효과에 대한 연구들은 뇌발달의 추이가 빠른 영유아기에 투자하는 것이 경제적 효과와 수익률이 가장 높고, 유아교육기관에 오래 다닐수록, 질 높은 유아교육기관에 다닐수록 유아들의 수리력, 문해력이 높고 사회성이 발달했다는 연구결과를 제시하고 있다(Heckman, 2000, Melhuish, 2004; 박찬옥, 2007에서 재인용). 즉 유아교사가 되어 좋은 수업을 한다는 의미는 한 인간으로 태어나 인류의 발전에 이바지하게 되는 매우 중요한 일이며 유아교사의 사명감은 잘 가르치는 행위 자체로서 매우 가치 있는 일이라고 할 수 있다.

2. 좋은 수업의 의미

좋은 수업에 대한 학자들의 논의는 매우 다양하지만 아직까지 명료한 답을 얻기는 쉽지 않다. 하지만 좋은 수업에 대한 합의는 수업컨설팅을 의뢰하는 교사에게도 조언과 조력 활동을 해야 하는 컨설턴트에게도 반드시 숙지해야 하는 내용이다. 이지현과 정지현(2016)은 유치원 지구별 자율장학에 참여하면서 수업컨설팅을 받게 된 연구대상 교사가 컨설턴트의 조언대로 수업을 수정보완한 내용이 장학사의 의견과 일치하지 않아 혼란을 야기하는 요인으로 나타났다. 좋은 수

업에 대한 관점 차이는 좋은 수업을 실천을 방해하는 것으로 나타나고 있으므로 컨설턴트나 장학사를 조력자로 인식하고 교사 스스로 교육전문가로서 역량을 향상시킬 필요성이 있다고 주장하였다.

좋은 수업은 크게 학습자 관점과 교수자 관점으로 유형을 나누어 제시할 수 있다(이지현 외, 2016). 즉 학습자인 유아의 입장에서 좋은 수업은 유아의 발달수준에 적합하고 흥미를 고려한 유아들이 기대하는 수업으로 유아들이 재미를 느끼고 교육적으로 의미가 있는 학습경험을 습득할 수 있고, 교사와 유아 간의 충실한 상호작용이 일어나 교수학습 효율이 극대화되는 수업이라고 제시하였다. 교사의 입장에서 본 좋은 수업은 교사가 수업을 잘 이해한 후 수업장면에서 학습자에게 수업내용을 올바르게 잘 전달하기 위해 여러 가지 다양한 교수전략과 방법을 사용하여 학습자가 그 내용을 제대로 이해할 수 있도록 하는 수업이라고 제시하였다.

서동미, 엄은나, 이경미(2009)는 실제 유아교육기관 현장의 교사가 인식하는 좋은 수업에 대해 연구한 결과 좋은 수업은 재미있는 수업보다는 재미있게 배우는 수업, 계획에 메인 수업보다는 계획에 기초한 수업, 잘 하는 수업보다는 유아 입장에서 좋은 수업이라고 제시하였다. 성원경, 이춘자, 김현지(2009)는 유치원 교사들이 인식하는 좋은 수업은 즐거운 수업, 학습자의 특성을 고려한 수업, 상호작용이 활발한 수업으로 나타났고, 김안나(2011)의 좋은 수업에 대한 유치원 교사의 인식연구에서는 신이 나서 즐거운 수업, 유아가 재미를 느끼고 직접 경험함으로서 교사와 유아 모두가 만족할 수 있는 수업이 좋은 수업이라고 인식하는 것으로 나타났다.

이와 같은 연구결과는 Zemelman, Daniels, & Hyde(1998)이 제시한 좋은 수업의 의미와 유사한 맥락을 지닌다. 이들 연구에 따르면 좋은 수업은 궁극적으로 학생들의 의미 있는 학습을 지원하는 수업으로 보고 좋은 수업의 첫 번째 특성을 학습자 중심 수업으로 제시하였다. 그 다음 특성으로는 경험적 수업, 학습자에게 총체적 학습 경험을 제공하는 수업, 실제적 수업, 표현적 수업, 반성적 수업, 사회적 수업, 협력적 수업, 민주적 수업, 인지적 수업, 발달적 수업 등을 제시하고 있으며 나아가 구성주의적 수업과 도전적 수업이 되어야 한다고 제시하고 있다. 이지현 외(2016)의 연구결과에서 자율장학에 타율적으로 참여하게 된 고경력 교사가 새로 맡게 된 만 5세반 유아에 대한 이해를 하게 되면서부터 좋은 수업에 대한 자신감이 생기게 되고 공개수업에 대한 자료와 전공서적 탐구를 하면서 교사 자신의 연구와 노력이 필요함을 인식하고 끊임없이 노력하며 변화하는 과정을 거치면서 좋은 수업이 유아들이 즐거운 수업에서 나아가 교사 또한 재미있고 즐거운 수업이라고 생각하게 된 구성주의적인 경험을 보여준다. 유아교육에서의 구성주의적 접근은 학습자로서 유아뿐만 아니라 교사 자신에 대한 이해에서 시작하여야 하고 교사와 유아의 활발한 상호작용 아래 지식과 개념을 함께 구성해나가는 협력적이고 발달적인 과정을 의미하므로 좋은 수업의 특성은 무엇보다 구성주의적인 교육접근과 공통점을 가진다고 할 수 있다.

Ⅱ. 수업컨설팅의 의미와 과정 탐색

1. 수업컨설팅의 개념과 원리

1) 수업컨설팅의 개념

교원의 자율성과 전문성에 기반을 둔 장학의 패러다임 변화는 한국교육과정평가원과 전국의 시·도 교육지원청의 지원 아래 학교컨설팅을 활성화시키고 있다. 유치원은 교육과학기술부가

2009년 '유아교육선진화를 위한 종합발전 방안'을 발표한 바에 근거하여 2010년부터 유아교육 주요정책 중의 하나로 '유치원 컨설팅' 사업을 추진 중에 있으며 이에 각 시·도 교육지원청에서는 각각의 유치원 컨설팅 추진계획을 수립하고 컨설팅을 시행하고 있다(교육과학기술부, 2009).

장명림과 동료들(2010)은 유아교육선진화 기반조성사업의 일환으로 추진한 '유치원 컨설팅 추진방안 연구'를 수행하였다. 이들에 의하면 유치원 컨설팅이란 '유치원의 교육력과 질을 제고하기 위하여 유치원 구성원들의 요청에 따라 전문성을 갖춘 유아교육 체재 내의 전문가들이 유치원 운영과 교육의 문제 진단 및 해결과정을 지원하는 일련의 활동'을 의미한다. 이들은 유치원컨설팅의 목적으로 유치원 운영 전반에 대한 진단과 개선방안을 모색함으로써 유치원의 교육력 제고 및 운영의 내실화를 기하기 위한 것으로 제시하고 있다. 이들이 제시한 유치원 컨설팅의 유형은 크게 수업에서의 '문제 해결형 컨설팅'과 유치원 운영 전반의 개선을 목적으로 하는 '유치원 종합컨설팅'의 유형으로 생각해 볼 수 있다.

장명림(2010)은 유치원 컨설팅과 연수 혹은 장학은 유치원 질 관리 기제로서 함께 활용될 수 있으나 시행 주체 및 방법에 있어 차이가 있는 것으로 제시하였다. 일반적으로 연수는 모든 유치원과 교원이 공통적으로 관심을 갖거나 공유해야 할 정책과 내용을 중심으로 연수를 제공하는 기관이 프로그램의 내용을 결정하여 시행하게 된다는 점에서 유치원 컨설팅과 차이가 있다. 장학은 일반적으로 전문성을 지닌 장학담당자가 각 유치원별로 자료 검토, 수업 및 환경관찰을 통하여 각각의 특성에 따라 개별적으로 지도·조언을 제공하며 감독의 책임을 지므로 책임 주체에 있어 유치원컨설팅과 차이가 있다. 따라서 이제까지 유치원 현장에서는 장학이 모든 영역의 질 관리를 하였으나 향후 유치원 평가 및 컨설팅과 적절한 기능 분담이 필요하다고 제안하였다. 특히 이와 같은 유치원컨설팅의 특성은 일반 컨설팅과 달리 자발적인 선택으로 의뢰인과 컨설턴트 간의 직접적 계약에 의해 이루어지는 것이 아니라 단위 유치원이 교육지원청에 의뢰하면 의뢰내용에 맞게 유치원 컨설팅 장학지원단을 선정하여 지원하는 형태로 대부분 운영되고 있다는 점에 기인한다.

정은실(2011)은 학교컨설팅과 컨설팅 장학의 차이에 대해 의뢰인의 자발성과 컨설턴트의 전문성에 바탕을 둔 자문 또는 조언 활동이라는 점에서 유사하지만 대상 영역과 장학요원이라는 면에서 차이를 가진다고 하였다. 즉 컨설팅 장학은 주로 교사의 전문적 발달을 통해 학교교육의 개선에 접근해가는 활동이고, 학교컨설팅은 학교의 조직적 발달뿐만 아니라 학부모, 교육청, 교육과학기술부가 함께 해당 영역의 문제해결을 통해 학교교육의 개선에 접근해가는 종합적인 활동이라고 할 수 있다. 또한 학교컨설팅은 다양한 영역의 문제해결을 도와줄 컨설턴트가 학교 밖에 별도로 존재하게 되고, 컨설팅 장학은 단위학교 교사 사이의 문제나 과제를 지원하므로 장학교원이 주로 학교내부에 존재하게 되는 차이를 보인다(진동섭, 김도기, 2005).

수업컨설팅은 학교컨설팅 영역 중 수업전문성의 제고에 초점을 두고 있다. 이에 수업컨설팅의 정의를 살펴보면 수업컨설팅은 '수업관련 문제를 해결하기 위해 도움을 요청한 교원에게 교내외의 수업컨설턴트들이 학교컨설팅의 방법과 원리에 따라 제공하는 자문활동이라고 할 수 있다(진동섭, 2011). 천호성(2009)은 보다 총체적인 개념으로 수업컨설팅은 컨설턴트와 컨설티가 수업에 대한 공동 이해를 바탕으로 보다 좋은 수업을 실행하는데 도움이 되는 지식, 경험, 정보를 공유하고 수업과 관련한 제반사항에 대해 상호 협력하는 총체적 과정으로 제시하였다.

2) 수업컨설팅의 원리

수업컨설팅의 원리는 학교 컨설팅의 원리에 기초하고 있다. 진동섭과 김효정(2007)은 학교컨

설팅의 원리를 자발성의 원리, 전문성의 원리, 독립성의 원리, 자문성의 원리, 한시성의 원리, 학습성의 원리 등 여섯 가지로 원리로 제시하고 있다.

첫째, 자발성의 원리는 유치원컨설팅이 의뢰인의 자발적 요청에 의해 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 즉 의뢰인 스스로 자신이 속한 유치원의 교육활동 혹은 운영에 문제가 있다고 느끼고 이에 대한 객관적이고 전문적으로 조언을 제공해 줄 컨설턴트에게 도움을 요구하게 된다.

그러나 과중한 업무나 수직적인 조직문화, 인력 부족으로 인하여 유치원 구성원들은 다른 사람으로부터 도움을 받거나 주기가 용이하지 않은 것이 현실이다. 수업컨설팅 관련 실행 연구들은 교사들이 원장이나 교육지원청의 권유로 수업컨설팅에 참여하게 되면 또 다른 형태로 인식하고 수업준비 시간 증가 등으로 부담감을 가지고 있음을 나타낸다. 따라서 수업컨설팅이 효과적으로 시행되기 위해서는 교사 개인에게 수업컨설팅이 왜 필요한지, 그 효과가 어떠한지에 대해 사고하도록 하고 좋은 수업의 의미에 대한 합의를 통해 유아교사로서의 사명감과 자발적 참여 동기를 높이는 과정이 선행되어야 한다.

이 외에 현재 교육지원청의 컨설팅장학지원단에 의뢰하여 시작하는 유치원 컨설팅의 경우, 적어도 컨설팅의 의뢰 및 준비과정에서 의뢰 과제와 목적, 구체적인 권한과 역할 등을 의뢰자인 유치원 교사들이 먼저 논의하도록 한다면 어느 정도의 자발성을 확보할 수 있을 것으로 보인다.

둘째, 전문성의 원리는 유치원 수업컨설팅이 전문성을 갖춘 컨설턴트들이 의해 이루어지는 전문적 지도와 조언 활동이라는 점이다. 유치원컨설턴트의 전문성은 두 가지 측면에서 논의되는데, 하나는 컨설턴트가 의뢰된 과제 해결을 지원해줄 수 있는 실제적 전문성을 갖추어야 한다는 것이다. ‘실제적 전문성’이란 과제를 해결할 수 있는 실제적 능력을 말한다. 따라서 유치원 컨설턴트는 교사 수업경력을 5년 이상을 가지고 있어 유아에 대한 이해와 교육과정 운영 능력을 갖추어야 하며 누리과정의 각 영역에 대한 교과지식을 숙지하고 있는 전문적 지식과 기술을 가진 현장전문가이어야 한다.

전문성의 또 다른 측면은 유치원컨설턴트가 전문 직업인으로서의 윤리를 가져야 한다는 것이다. 학교컨설턴트는 의뢰인의 이익을 보호해야 하며 의뢰인이 컨설턴트의 성실성에 전적으로 의지할 수 있도록 행동해야 한다.

셋째, 자문성의 원리는 유치원컨설턴트가 의뢰인을 대신하여 교육활동을 하거나 유치원을 경영하지 않아야 하며, 따라서 컨설팅 결과에 대한 최종 책임이 의뢰인에게 있다는 것을 의미한다. 유치원컨설턴트는 컨설팅에 대한 결정과 그 결과에 대한 책임은 의뢰유치원의 구성원에게 있다는 것을 주지시키며 교사 스스로 교육전문가가 될 수 있도록 격려해야 한다. 이러한 의뢰인과 유치원컨설턴트의 권한과 책임 관계는 유치원에 이루어지는 다른 지원 및 장학 활동과 유치원컨설팅을 구별 짓는 중요한 특징이다.

넷째, 한시성의 원리는 의뢰된 과제가 해결되면 유치원컨설팅 관계는 종료되어야 한다는 것이다. 유치원컨설팅의 목적은 의뢰 유치원 교원들의 역량 강화를 통해 컨설팅 종료 후에도 질적 수준이 유지되도록 하는데 있다. 따라서 컨설턴트는 정해진 기간 동안 전문성과 함께 고도의 집중력을 발휘함으로써 컨설팅의 성과를 높이고, 의뢰인은 유치원컨설턴트에 대한 의존도를 줄여나가야 한다.

다섯째, 독립성의 원리는 유치원 컨설턴트와 의뢰인, 컨설팅 관리자 간의 관계를 규정한 것이다. 유치원 컨설턴트 측면에서 본 독립성의 원리는 첫째, 의뢰인과 유치원 컨설턴트 사이의 관계

와 둘째, 컨설팅 관리자와 유치원 컨설턴트 사이의 관계가 독립적이어야 함을 말한다. 이는 컨설턴트와 교사의 관계가 수직적 관계가 아닌 수평적 관계가 되어야 함을 의미한다.

여섯째, 학습성의 원리는 의뢰인의 전문성 함양을 위해 상호교환적인 학습과정이 되어야 한다는 것이다. 의뢰인은 ① 컨설팅을 받는 과정 중에 과제 해결에 필요한 지식, 기술, 경험을 습득하고(내용 측면), ② 컨설턴트와의 상호작용을 통해 유치원컨설팅의 진행 절차와 방법, 컨설턴트의 역할, 태도 및 윤리를 배운다(방법 측면). 이와 같이 의뢰인은 과제를 해결해 가는 과정에서 유치원 컨설팅 자체에 관해 학습할 수 있고 새로운 학습과정에서 의뢰인이 새로운 컨설턴트로 성장할 수 있는 토대가 된다. 즉 유치원 컨설턴트는 의뢰인을 지원해 주는 과정에서 자신의 내용적 전문성과 방법적 전문성을 심화시키게 된다. 의뢰 과제에 관하여 이미 지식이 있다 할지라도, 의뢰인의 상황에 적합한 해결안을 제시하기 위해서 컨설턴트 또한 끊임없이 새로운 내용을 학습하고 창의적인 방법으로 적용해야 한다.

따라서 의뢰인이 컨설팅을 의뢰하고 이를 해결해 나가는 경험을 통해 학습할 수 있도록 도와주는 과정은 컨설턴트 자신의 지식과 능력을 학습하는 과정이 될 수 있으므로 하나의 목적을 가진 협력적인 학습공동체로서 수업컨설팅 과정을 운영할 수 있다.

2. 수업컨설팅의 과정

장명림(2010)은 유치원컨설팅의 절차를 '준비단계-진단단계-해결방안 모색 및 선택 단계-종료 단계'로 제시하고 있는데 본 연구에서는 장명림(2010)이 제시한 유치원컨설팅의 절차에서 '종료 단계'를 유치원 평가 결과 활용이라는 측면에서 '종료 및 평가 단계'로 하여 유치원컨설팅의 절차를 살펴보고자 한다.

1) 준비단계

① 의뢰 단계 :

현재 시·도 교육지원청이 학교컨설팅 관리자가 되어 컨설팅을 접수하는 경우, 대부분 적절한 컨설팅지원단을 연결시켜 준다. 이는 의뢰인이 자신의 문제를 해결해 줄 수 있는 컨설턴트를 모르는 경우, 희망하는 컨설턴트의 조건을 기재해서 학교컨설팅 관리자에게 컨설턴트 추천을 요구하고 컨설팅 관리자는 의뢰인의 성격, 문제의 성격, 의뢰 상황 등을 고려하여 적절한 컨설턴트를 추천하는 형태와 같다.

② 사전 연수 및 홍보 :

교원들에게도 유치원 컨설팅 혹은 수업컨설팅이 무엇인지를 알리고 그것을 통해 교원 개인이 어떤 도움을 받을 수 있는지를 인식시키며 도움을 스스로 구하게 하는 등 유치원 컨설팅에 대한 안내와 홍보를 할 필요가 있다. 동시에 컨설턴트의 내용적 전문성과 방법적 전문성을 기르기 위한 연수도 준비 단계에서 반드시 실시되어져야 한다.

③ 첫 만남 :

의뢰인과 유치원컨설팅 지원단의 컨설턴트가 처음 만나게 되면, 유치원컨설턴트는 자신의 전문적 서비스 영역과 능력을 잘 알리고, 컨설팅의 성공요소가 교원의 자발성이며 컨설턴트와 수평적 관계를 유지하는 것을 기본으로 한다는 것을 주지시켜 의뢰인으로 하여금 호감과 확신을 갖도록 만들어야 한다. 즉 수업컨설팅에 대한 교사들의 부담감 감소를 위해 컨설턴트는 교사로

서 겪었던 시행착오의 사례와 극복했던 경험을 편안하게 이야기하며 라포를 형성하고 만남 내내 교사들의 의견을 존중하고 협의하는 분위기를 만들도록 노력해야 한다.

준비 단계에서 의뢰인은 도움을 청하게 된 이유를 분명하게 이야기 하고, 유치원 컨설턴트는 자신의 전문적 서비스 능력을 알려야 한다. 유치원 컨설턴트는 예비 진단을 하면서 대화를 통해 의뢰인의 상태, 강점과 약점, 개선이 가능한 부분과 도움이 될 만한 자원들, 예비적 해결 대안 등을 폭넓게 탐색해야 한다. 이 때 의뢰인과 유치원 컨설턴트는 의뢰인의 문제와 과제에 대한 진단, 문제의 해결 방안 구안 및 선택, 문제의 해결 방안 실행 단계 중에서 어느 단계까지 나갈 것인지를 결정해야 한다. 그리고 컨설팅에 활용할 수 있는 방법에 대해서도 어느 정도 합의가 이루어져야 한다.

2) 진단단계

진단 단계에서는 의뢰인이 당면하고 있는 문제나 앞으로 해결할 필요가 있는 과제가 무엇인지 확인하고 분석한다. 이 때 의뢰인의 자체평가는 교사 스스로의 반성적 사고를 이끄는 좋은 방법이 된다.

① 자체 평가:

유치원은 자체 평가와 진단을 통해 문제에 영향을 미치는 요인들을 먼저 확인하며, 그것을 해결하기 위한 방향을 설정하는 데 필요한 정보들을 수집한다. 의뢰인이 자체 평가를 어려워하는 경우, 컨설턴트는 의뢰받은 주제에 대해 도움이 되는 평가기준, 체크리스트 등을 제공해 줄 수 있다.

② 공동 진단

: 유치원 컨설턴트는 진단을 시작할 때, 의뢰인의 문제와 컨설팅의 목적을 다시 한 번 살펴보는 것이 반드시 필요하다. 이후 의뢰인이 추구하는 목표와 당면한 문제의 분석, 그것에 영향을 미치는 요인과 영향력을 확인하기 위해 의뢰인과 유치원 컨설턴트의 대화, 일상의 기록 분석, 사건이나 상황 및 교실 환경 관찰, 설문지 조사, 원장 혹은 교사와의 면담 등으로 다양하게 이루어질 수 있다. 유치원 진단 결과에 대해서 유치원 컨설턴트는 의뢰인에게 피드백을 제공하는데 있어 진단 결과를 문서화해서 보고서를 작성하는 것이 좋은데 문서자료의 예로는 '유치원 교육과정 운영계획서'와 '유치원 자체평가보고서' 혹은 교육계획안 협의록 등을 살펴보며 현황진단을 할 수 있다.

본 발표자가 유치원컨설팅을 실행했던 A유치원의 경우, 교육과정 개선과 평가 연계을 위한 의뢰 유치원 교원들의 기대감에도 불구하고 현실은 의뢰 내용에 대한 컨설팅 실행을 위한 교사들의 업무시간이 절대적으로 부족하다는 것이 문제점으로 드러났다(이금구, 2013).

컨설팅 의뢰 당시 연구 참여 유치원들은 모두 종일반을 운영하고 있어 교사들은 1학급당 과반수 이상의 아이들과 함께 오후 5시 정도까지 교실에서 유아 지도를 해야 했다. 유아 지도 외에도 등원과 하원 시 차량 지도와 교실 청소까지 하고 나면 6시 반이 넘어서야 겨우 일일교육계획안을 작성하고 수업 준비를 서두르는 상황이었다. 절대적으로 수업 준비 시간이 부족한 상황에서 교사들은 5시 반 이후 남아 있는 아이들을 한 반으로 모은 후 2인 1조로 번갈아가며 수업 준비를 하고 있었다. 이와 같이 기본교육과정이 끝난 후에도 종일반 유아들이 남아 있을 때 학부모님이 데리러 오시면 '너도 나도 일어나야 할 것 같아서 수업 준비 등의 업무를 제대로 할 수

없는 상황'이라고 어려움을 토로하였다.

또한 연구 참여 유치원들은 유치원 평가를 위한 서류준비를 준비하며 1주일에 2~3일은 야근을 하는 등 업무량이 늘어난 상황이었다. 이에 진단 및 해결방안 구안 단계에서 각 의뢰 유치원 원장 및 교사들과 협의를 통하여 유치원 실정에 맞추어 업무분장 진단을 하고 중복되는 업무나 과중한 업무를 조정하며 효율적으로 시간 관리를 하는 일이 필요한 것으로 나타났다.

3) 해결방안 모색 및 선택 단계

이 과정은 어떤 방안이 컨설팅 과제를 해결하는데 가장 적합할 것인지를 생각하고 선택하는 과정이다. 해결방안 모색 및 선택은 준비, 진단 단계를 거쳐 분석한 자료를 토대로 다양한 해결방안을 강구하며 진행된다. 이 중 최선의 해결방안을 선택하는 협의과정이 필요한데, 필요하다면 수업 관찰 후 수업 운영 전반에 대한 정확한 진단 분석의 결과를 바탕으로 도출된 핵심요인을 파악하고 그러한 요인을 변화시키거나 해결할 수 있는 타당한 방안이어야 한다. 무엇보다 의뢰한 유치원이 자발성을 가지고 주체적으로 해낼 수 있는 방안이어야 하기 때문에 해결방안 또한 의뢰인이 먼저 고안해보도록 격려한다. 즉 실행 시 컨설턴트의 도움과 지원을 받더라도 해당 기관의 구성원 역량으로 해낼 수 있어야 하고 컨설팅을 의뢰한 교원의 필요를 충족시켜야 한다. 따라서 제안한 방안을 실천하기 위해서 필요한 구성원 및 담당자에 대한 제안을 포함하여야 하며 제안된 방안을 문서화한다면 더욱 구체적이고 명확하게 방향제시를 할 수 있다.

심미자(2012)는 수업컨설팅에 대한 새로운 접근으로 반성적 관점에서 사고하는 교사가 필요하며 반성이 요구되는 장에 교사 자신이 변화주체자 혹은 멘티로서 적극적인 역할을 하도록 참여시켜야 된다고 하였다. 즉 교사의 문제의식과 요구에 바탕을 두어야 하며 이를 위해서는 학습을 조장하는 환경을 조성하여 교수-학습에 집중할 수 있도록 지원해야 한다고 제안하고 있다. 따라서 해결방안 구안 단계에서 교사와 교사를 지원하는 유치원 관리자의 인식 변화를 유도하고 각 유치원의 조직문화에 알맞은 대안을 제시하도록 협의하여야 한다.

특히 외부 컨설턴트에 의한 유치원 컨설팅의 경우, 독립성의 원리와 한시성의 원리에 따라 의뢰인과 컨설턴트가 서로 독립적인 관계로서 정해진 기간 동안 컨설팅 과제 집중하여 최대의 만족도를 얻어야 하는 활동이다. 따라서 컨설팅 기간이 종료되어도 유치원 교육력의 질 제고 및 교원 역량 강화가 지속되기 위해서는 내부 관리자의 리더십을 키우는 일이 필요하였다. 유치원 원장에게 필요한 변혁적 리더십의 행동특성은 비전 제시, 유치원 조직에 대한 헌신, 조직문화 창조, 개인적 배려, 지적 자극, 평생 학습 참여로 나타날 수 있다(류윤석, 2005).

앞서 예시를 들었던 A 유치원의 경우, 컨설턴트로서 발표자는 원장과의 면담에서 진단단계 중 나타난 교사들의 어려움에 대한 컨설턴트의 견해를 효과적으로 전달하는 의사소통 기술이 필요하였다. 이에 교사들을 배려하는 원장의 개선의지가 결국을 우수 교원을 확보하고 유치원의 질 관리를 위한 결과를 가져올 수 있음을 편안한 분위기 속에서 제안하였다.

컨설턴트 : 원장님이 인성교육을 강조하셔서 그런지 교사들 분위기가 너무 좋아요(웃음). 그런데 유치원 일과 시간표를 보니까 종일반 유아들의 수가 많고, 8시에 가는 아이들이 있어서 교사들이 차량 지도 하고 교실 정리까지 하면 수업 준비할 시간이 부족할 것 같더라고요.

원　　장 : 저도 그게 마음에 걸리죠. 사실은 저희가 작년에 운영 때문에 어려워서 교사들과 회의를 했거든요. 우리가 힘들어도 일단 종일반을 좀 확대해 보자 하고...그랬더니 이번에는 애들이 많이 왔어요.

컨설턴트 : 그럼, 일단 시작한 종일반이니 유지는 해야 하고... 선생님들의 일 중 줄여줄 수 있는 방법이 있을까? 음... 고민이네요... 오래 지속되면 능력 있는 선생님들도 지칠 수 있거든요. 원장님도 잘 하는 선생님들이 오래 계시는 것이 더 낫지요?

원　　장 : 그렇죠... 저도 더 생각해 볼게요.

컨설턴트 : 이렇게 긍정적으로 해주시니까 정말 좋아요. 아마 작은 일이라도 배려해 해 주시면 교사들이 원장님을 더 존경하고 따를 거 같아요. 그런데 지금 이 회의 공간이 그냥 이렇게 물품실로 쓰이기는 너무 아까운데요... 교사 회의실 같은 거로 쓰면 좋을 거 같아요.

(A유치원 원장과의 면담 자료 중, 2011. 9. 22)

A유치원은 진단 및 해결방안 모색 단계에서 이루어진 원장과의 면담 이후, 컨설턴트가 제안한 대로 현관 쪽에 소모품들과 책들이 쌓여있던 사무실을 교사 협의회를 할 수 있는 공간으로 정비하였다. 교사협의회를 위한 공간 확보에 대한 원장의 배려는 이후 교사들을 중심으로 교육과정 개선을 위한 학습공동체를 조성하는데 일조하였다.

4) 실행 단계

실행 단계는 교육과정 운영 혹은 유치원 조직 관리의 효과성을 높이기 위해 구안하고 선택한 방안들을 실행하는 과정이다. 컨설턴트는 정해진 시간 혹은 정기적으로 주 유치원을 방문하여 해당 주제 및 문제의 개선상황을 협의하고 추가 해결 방안을 제안할 수 있다. 실행단계에서는 활용 가능한 컨설팅 방법은 일반적으로 토의, 관련자료 제공, 수업 관찰, 비디오재방문, 저널 작성 등 다양하게 실시할 수 있다(이금구, 2013).

① 모델링 :

각종 방안들의 실행으로 유치원 내에서 일부 혼란과 갈등이 야기될 수 있는데, 이 때 컨설턴트의 역할은 조직 내부의 긍정적 분위기와 비전 구성에 대한 협력적 분위기를 조성하는 것인데 이를 위해서는 리더의 역할이 중요하다는 것을 유치원 관리자와 팀 리더에게 전해야 한다. 즉 컨설턴트는 먼저 유아교육기관 관리자의 리더십 역량을 강화할 필요가 있는데 이를 위해 리더의 역할에 대한 조언과 함께 컨설턴트 자신도 리더로서 역할로의 전환을 해야 한다. 리더로서 역할 모델을 보이는 유치원 컨설턴트는 효율적인 장·단기 목적을 설정하는 법에 대한 이해, 장학의 범위와 한계 이해, 상호 존중과 신뢰 강화, 갈등 해결을 위한 협력, 피드백의 제공과 수용, 시간 관리와 일정 수립을 위해 노력해야 한다. 실행과정에서는 구성원의 어려움을 경청하는 자세와 함께 적극적인 의사소통을 통해 변화의 과정과 정보를 공유하는 것이 필요하다.

② 적절한 정보 및 연수 제공 :

교육환경 조성 및 교과내용 탐구 등 적절한 실행을 돕기 위하여 필요한 각종 정보 및 자료를 제공·지원한다. 혹은 의뢰한 유치원 교사들의 발달단계에 따라 해당 주제에 대한 교육과 훈련, 워크샵 등의 연수가 필요할 수 있다. 교사들은 일반적으로 다른 교사의 수업을 볼 기회가 적으므로 수업공개가 여의치 않은 경우, 좋은 수업에 대한 사례를 제공해줄 필요가 있다.

본 발표자에게 수업컨설팅을 의뢰한 유치원들의 경우, 대다수 교사들의 공통된 고민은 자유선택활동시간 운영에 대한 부분이었다. 자유선택활동 시간은 각 학급 유아들의 흥미와 요구에 따라 주제를 선정하여 주제 중심의 통합교육과정으로 여러 활동을 편성하여 운영하도록 권장하고

있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012). 따라서 유아교육에서 표준화된 수업 매뉴얼을 제시하는 것이 어려운 일이다. 그러나 컨설턴트로서 본 발표자는 매년 교육지원청을 통해 1회에서 3회 정도의 단기성 의뢰를 받게 되는 수업컨설팅을 경우, 교육과정 재구성 역량이 부족한 저경력 교사들일수록 고경력 교사들의 수업운영이 노하우를 따라가기 쉬운 매뉴얼 형태의 자료집으로 보여줄 필요가 있음을 느끼게 되었다. 이에 예비교사교육을 위하여 제작한 수업자료를 다음과 같이 제시하여 활용하였다.

<유아의 놀이를 관찰하며 놀이 계획을 지도하는 예>

1 교사는 놀이시간 중간 중간 고개를 돌려 각 유아가 놀이하는 장면을 수시로 관찰한다.



- 유아의 놀이상황과 지속 여부 등을 파악한다.
- 사진 속 놀이장면에서 교사의 지원이 필요한 유아는 누구일까요? 찾아봅시다.

–

2 놀이 선택에 어려움을 겪는 유아나 다른 유아들 놀이에 끼고 싶은 유아가 관찰되면 다가가서 어떤 놀이를 했고, 더 하고 싶은 놀이가 무엇인지 묻는다.



- 또래 상호작용을 돕는 상호작용의 예 :
  - 다른 친구랑 함께 하고 싶니?
  - 무엇이라고 말하면 좋을까?
  - 새로 오는 다른 친구들이 너희가 하고 있는 놀이의 순서와 무엇을 만드는지 알려면 어떻게 하면 좋을까?
  - 설계도를 함께 그려 붙이는 것도 좋은 생각이다.

3 첫 번째로 개입했던 유아에게 다가가 잘 되고 있는지 묻고 격려한다.



- 중간 놀이평가를 돕는 상호작용의 예 :
  - 거북선 만들기는 잘 되고 있니?
  - 왜 00이가 부수고 있다고 생각하니?
  - 무너지지 않게 하려면 무엇을 더하면 좋을까?
  - 선생님이 더 도와줄 건 없니?
  - 몇 분까지 다함께 만들고 다음 놀이를 하러 가고 싶니?

③ 토의 :

정은실(2011)은 'PBL에 기반한 컨설턴트 양성프로그램'의 교수학습 방법으로 문제 제시, 제시된 문제 이해와 파악, 그룹별 또는 개인별로 주어진 문제 해결방안 수립, 전문가 강의, 해결방안 발표 및 평가, 성찰 활동의 단계를 제안하고 있다. 이영만(2014)은 초임교사의 수업컨설팅 프로그램 개발하기 위하여 초임교사 3인을 대상으로 실행연구를 하는 과정에서 교수학습계획안 컨설

팅, 학습자료 컨설팅, 생활영역 내용 컨설팅, 교육평가 컨설팅을 주제로 토의 및 관찰, 저널쓰기의 방법으로 실행하였다.

본 발표자의 경우, 유치원컨설팅을 통한 교원 역량을 키우기 위하여 가장 중점을 두었던 점은 교직원과 컨설턴트가 하나의 학습공동체로서 의사소통을 활발히 하며 협력하는 분위기를 조성하는 것이었다. 컨설턴트의 질문기법을 경험한 교사들은 정해진 회의 시간에 담당 교사가 회의 안건을 생각해 와서 질문을 던지면 다른 교사들이 적절한 해결방안을 자유롭게 이야기하고 선택하는 모습으로 변화하기 시작하였다.

원장과 원감이 주로 교육계획안을 작성하고 교사들은 따라가는 형태로 교육과정을 운영하던 B 유치원의 경우, 컨설턴트와의 진단 및 해결방안 토의 후 교육계획안 회의를 유아의 흥미와 상황에 선정한 생활주제를 중심으로 교육과정을 통합적이고 연계성 있게 운영하기 위한 교육과정 평가 및 개선 회의를 주 1회 이상 정기적으로 실행하는 것으로 변화하였다. 첫 번째 주간교육계획안 협의회는 연구자의 주관 아래 교사들의 기존 교육계획안을 점검하며 주제가 어디서 시작되었고, 이에 따른 일일 교육목표는 무엇이며 연계된 활동은 무엇인지 서로 질문하고 생각해보는 형태로 진행하였다. 그 결과 다음 주 주간교육계획안 협의회부터는 교사들이 조금 더 적극적으로 질문하는 모습을 보이며 교육계획안을 협의하게 되었다. 학습 공동체로서 함께 고민하고 의사소통하는 정기적인 교육계획안 협의회의를 통해 연구 참여 교사들은 '기존에 선배들이 했던 교육안은 그대로 따라 작성하는 것이 아닌' '아이들의 흥미와 발달수준을 따라서 서로 의논하며 재구성하는' 방식으로 변화하게 되었음을 보고하였다.

> 교육의 질이 교사의 질을 넘지 못한다는 말처럼 컨설팅을 받으면서도 교사의 역량과 역할이 정말 중요함을 느끼게 되었고, 교사들 간의 의사소통도 중요하는 것을 알았다. 자기의 맡은 일을 잘하는 것도 중요하지만 원의 분위기와 교사 간 의사소통이 업무를 좀 더 효율적으로 이끌어 낼 수 있는 것 같다. 준비된 환경에 아이들의 흥미와 발달 수준을 따라서 아이들이 활동을 주도할 수 있도록 주안을 재구성하고 서로 도움을 주는 조력자의 역할을 잘해야겠다는 생각이 들었다.
>
> (B 유치원 컨설팅 종료 후 정은주 교사 저널, 2012. 11. 2)

교육과정 개선을 컨설팅 주제로 의뢰하였던 주력하였던 B유치원과 C유치원의 경우도 교사들이 정한 수업장면을 연구자가 비디오로 촬영해 주고 각 교사의 자기 평가 후 연구자와 함께 평가를 공유하는 수업컨설팅을 실시하였다. 그 결과 연구 참여 교원들은 유치원 교원 역량 중 반성적 개발과 교직 열정에 대한 역량이 강화되는 모습을 보였다.

> 비디오 장학을 위한 수업을 위해 어떤 방식으로 누가 어떻게 할 것인지 정해보고 계획안을 정해서 미리 수업을 준비해 볼 수 있는 시간을 가지게 되었다. 컨설턴트가 활동목표 및 수업을 왜 준비했는지 질문하면 대답을 하였는데, 나의 생각도 정리할 수 있는 시간을 가지게 되었다. 예측하기, 반론하기, 결과 알아보고 다른 질문 생각해 보기로 연결을 해 보자라고 했을 때 평상시에도 잘 이루어 질 수 있도록 이야기 나누기를 잘 풀어 나가야겠다는 생각이 들었다. 무엇보다 비디오 촬영한 나의 모습을 보고 더 웃는 얼굴로 이야기 나누기를 해야겠다고 느꼈다. 더 여유를 가지고 아이들 생각에 여유롭게 대처하는 방법을 실천해 보아야겠다.
>
> (B 유치원 박은지 교사 저널 중, 2012. 9. 14)

5) 종료 및 평가 단계

종료 단계에서는 컨설팅 결과를 정리하고 그동안 진행해 온 컨설팅 과정과 결과가 어떠했는지 일정한 기준을 가지고 평가하며 최종으로 개선 및 발전 방안을 제안할 수 있다. 평가내용은 유치원 조직의 특성상 팀협력을 위한 워크샵 만족도, 의사소통 만족도, 직무만족도, 교사연구모임 횟수 및 성과 등의 기준으로 평가할 수도 있고, 유아들의 변화를 함께 평가할 수 있다.

유치원 컨설팅에 참여했던 B유치원 교사들은 저널 작성을 통한 평가결과, 컨설팅 자체에 대해 신뢰감을 갖는 모습을 보였고 컨설팅 과정과 결과에 대해 본인 스스로 책임감을 가지고 적극적으로 참여할 수 있게 되었다.

> 컨설팅의 처음과 끝은 저에게는 정말 다른 이미지로 남아있습니다. 처음엔 너무나 막연하고 부담스러운 과정으로 생각됐습니다. 컨설팅을 통해서 변화의 바람이 불진 않을까 일이 더 많아지는 것은 아닐까, 우리 유치원이 정말 잘하고 있는 것일까, 컨설턴트가 정말 우리에게 도움을 줄 수 있을까 등등 여러 가지 막연한 마음이었다면 컨설팅의 끝은 회의와 정보제공을 통해 나도 발전하고 유치원도 발전할 수 있다는 것입니다... 다른 모든 유치원도 이런 과정을 통해 같은 경험을 했으면 좋겠습니다.
>
> (B유치원 교사 김하나 3차 저널, 2012. 11. 12)

무엇보다 컨설팅 평가 내용에는 향후 동일한 문제 발생을 예방하거나 해결할 수 있도록 유치원의 자생적, 자발적 역량을 키울 수 있는 방안을 포함하고 필요한 경우 추가적으로 제공할 필요가 있는 정보 목록을 제시하거나 교육지원청에 요청할 사항이나 조치사항을 제안할 수 있다. 최종적으로 이와 같은 평가내용을 바탕으로 컨설팅 결과보고서를 작성하고 보고하게 된다(진동섭, 최창남, 김도기, 2009).

Ⅲ. 초임교사 대상 수업컨설팅의 실제

1. 원내 초임교사 수업컨설팅 사례

1) 준비 단계

다음의 사례는 자율장학 형태로 교사와 컨설턴트 간 충분한 시간을 두고 밀착형 수업컨설팅이 이루어진 사례를 간략히 제시해보고자 한다.

원내 초임교사 수업컨설팅의 경우, 연초 교직원 협의회를 통해 수업컨설팅의 필요성과 의미에 대한 사전 연수를 먼저 실시하였다. 이 때 컨설팅 의뢰 주제와 운영 방법 등을 논의하게 되고 논의한 결과는 유치원 연간 운영계획서 등에 반영하여 모든 교직원들이 협의 결과를 미리 이해하도록 하며 협의결과에 따라서 교사별로 수업컨설팅 및 연수 계획에 대한 장기적인 계획을 수립할 수 있다.

본 수업컨설팅 사례는 초임교사가 임용되는 해에 실시되는 원내 자율장학의 형태로 유치원 원감이 컨설턴트가 되어 정기적인 진단과 실행의 지원을 실시하게 되었다.

2) 진단 및 해결방안 구안 단계

초임교사의 수업 진단은 비디오 재방문 후 자체 진단 및 해결방안 구안의 단계를 병행하여 실시하였다. 즉 교사가 지정한 수업장면을 원감이 들어가 관찰하여 비디오 녹화를 하고 해당 교사가 먼저 자체진단을 하고 원감과 논의를 하는 과정으로 이루어졌다. 교사와 컨설턴트가 함께 협의한 진단 결과 및 해결방안 구안 방안은 다음과 같다.

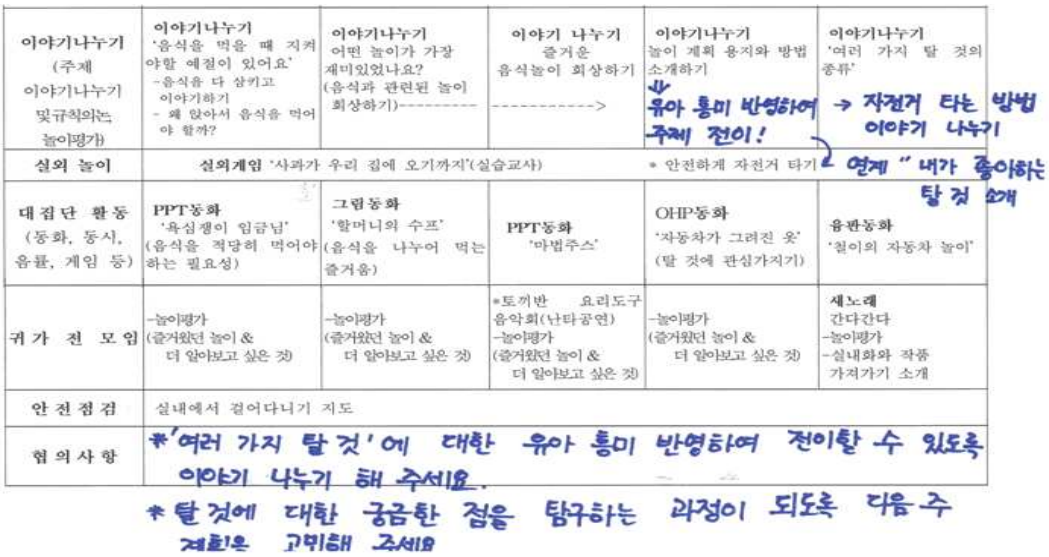
문제점	해결 전략	시기
교사 관점에서 구성하는 교육계획안	- 유아 관찰기록을 통한 흥미와 관심사 파악하기 - 학습자 중심교육에 대한 문헌 탐독하고 세미나하기 - 경력교사와 교육계획안에 대한 팀티칭하기	매일 주 1회 매일
탐구 중심의 과학적 상호작용 필요	- 탐구중심 과학교육에 대한 문헌 제공 및 반영하기 - 일일교육계획안의 교사 발문을 구체적으로 기록하여 실행한 후 평가하기 - 경력교사의 상호작용 모델링 보기 - 수업비디오 재방문을 통한 자기반성적 저널 평가하기	매일 매일 현장학습 주 1회
업무분장 협의와 조정 필요	- 공문의 내용에 따라 각 담당자 발송으로 조정	수시

3) 실행 단계

(1) 유아 중심의 교육계획안 재구성

초임교사의 수업 진단 결과 첫 번째 해결방안 실행은 유아 중심 수업을 위한 교육계획안 재구성이었다. 이에 다음과 같은 수정의견이 제안되어 교육계획안 수정에 대한 교사의 반성적 사고

가 이루어졌다.



이야기나누기 (주제 이야기나누기 및 규칙적는 놀이평가)	이야기나누기 '음식을 먹을 때 지켜야할 예절이 있어요' -음식을 다 삼키고 이야기하기 - 왜 앉아서 음식을 먹어야 할까?	이야기나누기 어떤 놀이가 가장 재미있었나요? (음식과 관련된 놀이 회상하기)----------	이야기 나누기 즐거운 음식놀이 회상하기 ---------->	이야기나누기 놀이 계획 용지와 방법 소개하기 ⇓ 유아 흥미 반영하여 주제 전이!	이야기나누기 '여러 가지 탈 것의 종류' → 자전거 타는 방법 이야기 나누기
실외 놀이	실외게임 '사과가 우리 집에 오기까지'(실습교사)			* 안전하게 자전거 타기	연계 "내가 좋아하는 탈 것 소개
대집단 활동 (동화, 동시, 음률, 게임 등)	PPT동화 '욕심쟁이 임금님' (음식을 적당히 먹어야 하는 필요성)	그림동화 '할머니의 수프' (음식을 나누어 먹는 즐거움)	PPT동화 '마법주스'	OHP동화 '자동차가 그려진 옷' (탈 것에 관심가지기)	융판동화 '철이의 자동차 놀이'
귀가 전 모임	-놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	-놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	*토끼반 요리도구 음악회(난타공연) -놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	-놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	새노래 간다간다 -놀이평가 -실내화와 작품 가져가기 소개
안전점검	실내에서 걸어다니기 지도				
협의사항	*'여러 가지 탈 것'에 대한 유아 흥미 반영하여 전이할 수 있도록 이야기 나누기 해 주세요. *탈 것에 대한 궁금한 점을 탐구하는 과정이 되도록 다음 주 계획을 고민해 주세요				

☞ 유아 흥미를 반영하여 교사가 재구성한 주간교육계획안

날 짜	5월 23일(월)	5월 24일(화)	5월 25일(수)	5월 26일(목)	5월 27일(금)
이야기나누기 (주제 이야기나누기 및 규칙, 놀이 평가)	이야기나누기 '음식을 먹을 때 지켜야할 예절이 있어요'	이야기나누기 어떤 놀이가 가장 재미있었나요? (음식과 관련된 놀이 회상하기)--------	이야기 나누기 즐거운 음식놀이 회상하기 ---------->	이야기나누기 **'내가 좋아하는 탈 것 의 종류와 이유 소개하기'**	이야기나누기 **'유치원에서 자전거 를 안전하는 타는 방 법에 대한 나만의 노하우 소개하기'**
실외 놀이	실외게임 '사과가 우리 집에 오기까지'(실습교사) * 안전하게 자전거 타기 / 자전거 탐색하기				
대집단 활동 (동화, 동시, 음률, 게임 등)	PPT동화 '욕심쟁이 임금님' (음식을 적당히 먹어야 하는 필요성)	그림동화 '할머니의 수프' (음식을 나누어 먹는 즐거움)	PPT동화 '마법주스'	OHP동화 **'엄마, 자전거 타러 가요'** (탈 것에 관심가지기)	융판동화 '철이의 자동차 놀이'
소집단 활동	<탐구.언어생활> 요리도구 연주하기 (요리도구의 특성 / 리듬만들기) -->공연리허설하기			**<표현생활>** 탈 것과 관련된 개인 경험 회상하여 표상	**<탐구생활>** 자전거 탐색하기 (**4집단**)
귀가 전 모임	-놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	-놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	*토끼반 요리도구 음악회(난타공연)	-놀이평가 (즐거웠던 놀이 & 더 알아보고 싶은 것)	새노래 '간다 간다' -놀이평가

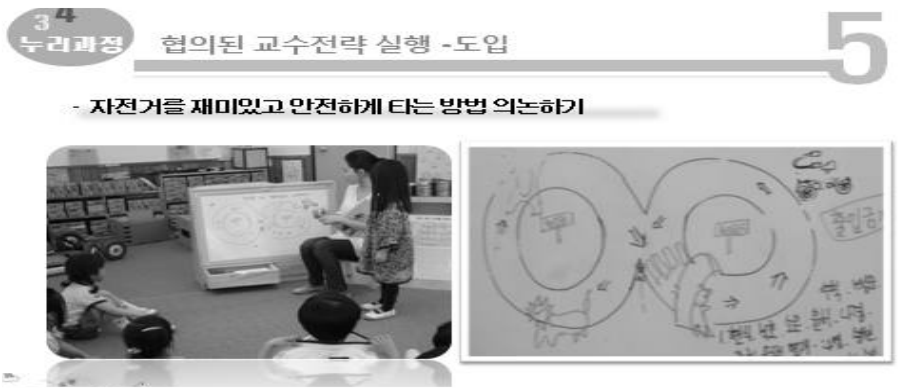
(2) 탐구중심 과학교육에 대한 문헌 제공 및 발문 작성

교사의 전문성은 교과지식이 확고할 때 적절한 발문과 심화 활동에 대한 아이디어 나올 수 있다. 지단 결과에 따라 해당 교사는 유아들이 궁금해 하는 자전거의 구조와 원리를 함께 알아보기 위하여 탐구중심 교육과정에 대해 예비교사 교육 시 배웠던 교재를 다시 꺼내어 컨설턴트와 토론하고 적절한 발문을 작성해보는 시간을 가졌다.

교수-학습법의 진행단계				
단계	활동 내용	유아의 역할	교사의 역할	교사 발문의 예
1. 주제 선정 단계	주제 선정	유아가 관심 갖는 주제 표현하기	유아가 흥미를 갖는 주제에 대하여 계속적인 관찰하기	-○○의 자전거는 어떻게 생겼니? - 주로 자전거를 어디에서 타니?
2. 사전개념 표상 단계	주제에 대한 사전개념의 표상활동	1.주제에 대한 개념 및 경험을 개방적, 적극적으로 표현하기 2.자신의 사전개념의 의미 명료화하기: 다른 유아와 경험 및 생각을 공유하거나 비교해보기	1.주제에 대한 과학적 지식과 개념을 조사하기 2.유아의 사전개념과 관련 경험의 표현을 격려하고 도와주기	-자전거를 안전하고 즐겁게 타는 방법을 친구들에게 소개해줄 수 있겠니? -보조바퀴가 달린 자전거를 타니? -언제부터 두발 자전거를 타게 되었니? -자전거를 타고 달릴 때 기분이 어떠니?

교수-학습법의 진행단계		특징		
단계	활동 내용	유아의 역할	교사의 역할	교사 발문의 예
3. 사전개념 재구성 단계	탐구적 과학활동 수행-자유롭고 다양한 탐구에서 유목적 탐구로 진전시키기	<과학자처럼 탐구하기> 1.탐구할 질문목록을 작성하고 탐구할 개념 및 탐구방법 계획하기:관찰, 실험,조사 등 2.오감각을 사용하여 다양한 자료를 능동적으로 조작하며서 탐구활동하기 3.소집단 또래와 협동하고 공동 목표를 위하여 적극적인 상호작용하기 4.탐구주제와 관련된 구성적 활동에 참여하기 5.탐구주제와 관련된 일상생활과의 관련성 알아보기 6.탐구한 것을 다양하게 표상하기	<공동탐구자 및 조력자되기> 1.유아의 탐구할 질문목록 작성과 탐구방법의 계획 도와주기 2.유아의 유목적적 탐구활동 및 신체적 조작을 위한 활동자료 제공하기 3.탐구활동 위한 환경 구성하기 4.유아의 탐구활동의 목표와 자신의 개념을 인식할 수 있는 적절한 질문하기 5.탐구 주제를 일상의 문제상황과 연결시켜 인식하도록 안내하기 6.유아의 다양한 표상활동 격려하기	. 자전거 즐겁게 타기 -어떻게 하면 자전거를 즐겁게 탈 수 있을까? -자전거 길에 어떤 것을 만들면 좋을까? -왜 터널을 만들고 싶다고 생각했니? . 자전거의 구조와 원리 탐색하기 -자전거에 대하여 알아보고 싶은 것이 있니? -체인은 어떤 일을 하는 것일까? -바퀴에는 왜 이런 무늬가 있는 것일까? -브레이크는 어떻게 자전거의 바퀴를 멈추게 하는 것일까?

교수-학습법의 진행단계		특징		
단계	활동 내용	유아의 역할	교사의 역할	교사 발문의 예
4. 개념적용 단계	재구성 개념을 새로운 상황에 적용하기	1.재구성한 개념을 새로운 상황에 적용하기	1.새로운 문제상황을 제시하여 재구성된 개념 적용의 기회제공하기	. 자전거의 구조와 원리 -체인과 휠을 이용하여 어떤 것을 만들어볼 수 있을까? -왜 회전목마가 생각났니? -체인과 활처럼 맞물려서 움직이는 것은 또 어떤 것이 있을까? -톱니바퀴 블록으로 어떤 것을 만들고 싶니?
5. 개념형성 평가단계	탐구한 결과의 개념 발표 및 정리하기	1.탐구활동으로 알게 된 개념을 설명 및 표현하여 개념을 명료화하기 2.개념과 관련된 통합활동 및 확장활동 하기	1.유아에게 탐구활동의 결과를 발표하는 기회 제공하기 2.유아에게 개념과 관련된 통합활동 및 확장활동 제공하기	<새로 만든 자전거 길에서 자전거 탄 후 평가하기> -너희가 새로 구성한 자전거 길에서 타니 어땠니? - ○○반 친구들을 초대하려면 어떤 것을 더 준비해야 할까?





Ⅳ. 논의 및 제언

본 발표자는 유아교사의 전문성 향상에 관심을 두고 지난 20년간 현장을 지켜왔다. 특히 국가수준 유치원 평가와 연계한 유치원컨설팅 모형(이금구, 2013)을 현장에 적용해 보고, 그 과정에서 나타나는 유치원과 교원의 어려움과 변화를 살펴보는 실행연구를 수행하였다. 이후 매년 5곳 정도의 유치원 컨설팅을 실시하며 수업컨설팅의 효과는 결국 유치원과 이를 지원하는 교육지원청이 하나의 협력체가 되어 함께 노력할 때 높아진다는 점을 제안하게 되었다.

교사의 수업전문성은 생태학적 측면에서 교사 자신에 대한 정서적 지원뿐만 아니라 교사를 둘러싼 유치원 조직문화의 변화, 교사 연수 방식의 변화 등이 모두 함께 이루어져야 한다고 본다. 이에 유치원컨설팅 실행연구 결과와 관련하여 수업컨설팅의 실천적 방안에 대한 제언점은 다음과 같다.

유치원 컨설팅 초기, 준비 단계에서 연구 참여 유치원 교원들은 유치원 평가 및 연계 컨설팅에 대해 부담감을 갖고 있는 것으로 나타났다. 이에 현재 실시되고 있는 교육지원청 중심의 유치원컨설팅이 교사의 자발적인 의뢰에 의해서 이루어져야 하는데 이를 위해서는 의뢰인과 컨설턴트가 서로 독립적이고 동등한 관계 속에서 자발성과 자문성, 학습성 등의 컨설팅 원리에 기초하여 이루어져야 한다는 것을 교사와 컨설턴트 모두에게 더욱 홍보할 필요가 있음을 보여주었다. 이후 소집단 세미나와 평가 워크샵 등의 심도 있고 구체적인 연수가 더욱 필요함을 보여주었다.

실행연구 과정에서 컨설턴트는 자신의 경험을 나누며 라포를 형성하고, 교원들의 의견을 존중하는 모델링을 보였으며, 유치원 평가의 목적과 지표가 의미하는 바를 정확하게 이해하도록 하

기 위해 반성적 사고를 돕는 형태의 세미나를 실시하였다. 그 결과, 연구 참여 유치원 교원들은 유치원 평가나 컨설팅에 대한 부담감이 감소된 모습을 보였으며 컨설팅 과정과 결과에 대하여 본인 스스로 책임감을 가지고 적극적으로 참여하는 변화를 보여 주어 유치원 교원의 전문성 신장뿐만 아니라 자기 개발과 교직 인성 전반에 대한 교원 역량을 강화하는 효과가 있었다고 해석할 수 있다.

둘째, 원장 및 교사들과의 첫 만남에서 교육과정 개선에 대한 관리자의 의지가 반영되려면 교사들이 토로하는 업무 과중 및 시간 부족, 교사 협의회를 위한 시간과 공간 부족에 대한 어려움을 들어주고 지원하는 관리자의 리더십과 역량이 강화가 더욱 필요한 것으로 나타났다. 특히 진단 단계에서 연구 참여 유치원 교원들은 교육과정 개선과 평가 준비를 위한 업무시간이 절대적으로 부족한 것으로 나타났다. 이와 같은 유치원 교원들의 어려움은 일일교육계획안 작성 및 교재 연구, 교실 환경 구성과 같은 교사의 주 업무 외에 교실 청소 및 통학차량 운행, 방과 후 활동 보조와 같은 잡무 증가에서 비롯한 것으로 분석되어졌다. 김은영(2006)의 연구에서도 유치원 교사의 직무가 매우 다양하고 직무부담이 큰 것으로 나타나 교사의 업무를 일정 부분 지원해 줄 수 있는 보조교사, 서무, 청소 담당자 등의 인력 지원이 절실한 것으로 제시하였다. 그러나 현재의 사립유치원 재정구조에서 교사 잡무 경감을 위한 지원인력의 인건비 부분은 매우 민감하고 어려운 부분이다. 따라서 추후 유치원 교사의 잡무 경감을 위한 직원 배치를 위한 제도적인 점검 및 개선이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 컨설팅 참여 유치원 교원들은 하나의 학습공동체로서 정기적인 의사소통 기회를 통해 연간 교육과정 운영계획을 수립하여 실행하였고, 운영계획에 따른 체계적인 업무분장을 수행하였으며 이러한 과정에서 교육과정 개선을 위한 시간이 증가하고 그 결과 직무만족도가 증가하는 변화를 보였다. 연구자로서 컨설턴트는 교사들 간의 정기적인 의사소통을 위한 공간과 시간을 제안하고, 바람직한 교육과정 운영에 대한 모델링 및 비디오 재방문, 업무분장에 대한 코칭을 지원하였다. 그 결과 유치원 교원들은 생활주제 중심의 통합적 교육과정 운영에 대해 이해하였으며 교수학습 방법 및 상호작용이 질적으로 변화하는 모습으로 이어졌다. 이는 앞으로의 교사교육이 교사 역할 뿐만 아니라 교수학습에 대한 그들의 실천적 지식을 지속적으로 조사하고 탐구해야 하는 형태이어야 하며 평생 학습자로서의 교사의 전문적 삶은 학습공동체로서 동료교사들과 전문적이고 폭 넓은 대화를 통해 이루어질 수 있음을 보여준다.

주목할 만 한 점은 실행연구에서 유치원컨설팅이 '유치원 평가대비 컨설팅'의 형태로 시작하였지만 평가결과 활용이라는 측면에서 '유치원 평가 사후컨설팅'의 형태로 2차년도에 걸쳐 장기적으로 유치원 컨설팅이 이루어진 경우, 유치원 교원의 수업개선 뿐 교사역량 전반에 걸쳐 긍정적인 변화를 나타내었다는 점이었다. 또한 단위 유치원 교육과정 운영계획을 통한 업무 분장을 일원화한 결과, 교사들의 시간 부족을 어려움을 어느 정도 해소할 수 있었으며 집중과 선택을 통해 업무 경감을 이루게 되었다. 이와 같은 변화는 유치원의 전반적인 운영원리와 과정이 컨설팅 의뢰 유치원의 상황과 요구에 따라 다양하게 변용되어 적용될 수 있음을 보여준다.

무엇보다 유치원 컨설팅 적용 과정에서 현장교원으로서 유치원 컨설턴트는 유치원 업무와 컨설턴트 업무를 동시에 수행해야 하는 현실 속에서 시간 부족으로 이상적인 컨설팅 수행에 대한 어려움을 가지고 있었다. 따라서 수업 컨설팅을 의뢰받은 현장전문가에게도 효율적인 컨설팅 운영에 대한 연수 및 세미나와 같은 다각적인 지원이 필요할 것으로 보인다.

<참고 문헌>

교육과학기술부(2009). 유아교육선진화 추진계획.
김안나(2011). 수업에 대한 유아교사의 이야기 : 좋은 수업을 찾아서, 유아교육논집, 31(4), 229-298.
김안나(2013). 유치원 교사가 경험한 수업컨설팅의 의미, 미래유아교육학회지, 201(1), 347-366.
김은영(2006). 유치원 교사의 직무 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
경기도교육청 (2012). 경기도 교육청 컨설팅 자료.
김혜리(2014). 유아교사의 행복감에 영향을 미치는 관련 변인 탐색. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
류윤석 (2005). 유치원 조직의 총체적 질 관리를 위한 변혁적 리더십의 정착방안 탐색. 열린유아교육연구, 10(1), 209-227.
박찬옥(2007). 2007년 환태평양유아교육학회 국제세미나 보도자료. http://blog.daum.net/tkrhkrhd /15114751
서동미, 엄은나, 이경민(2009). 유치원 교사들이 인식한 '좋은 수업'의 의미, 한국교언교육연구, 26(1), 109-114.
성현경, 이춘자, 김현지(2009). 좋은 수업에 대한 유치원 교사의 인식, 한국교육, 36(2), 49-73.
심미자(2012). 좋은 수업을 위한 수업컨설팅의 새로운 방향 탐색, 29(2), 371-396.
오재연, 김경란(2015). 생태학 이론 관점에서 본 유아교사의 행복감 연구, 유아교육·보육복지연구, 19(3), 29-51.
이금구(2013). 국가수준 유치원 평가 연계컨설팅 모형 개발. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 논문
이순미(2014). 유아교사의 행복에 영향을 미치는 생태체계변인. 제주대학교 대학원 박사학위 논문.
이지현, 정지현(2016). 유치원 지구별 자율장학 참여를 통한 유치원 교사의 좋은 수업 만들어가기의 의미,아동교육, 25(3), 333-358
장명림 (2010). 유치원 컨설팅의 개념과 추진 방법. 육아정책포럼, 23, 17-23.
장명림, 김진경, 박수연 (2010). 국가수준의 유치원 평가 체계화 연구. 서울: 육아정책연구소.
정은실 (2011). PBL 기반 학교컨설턴트 양성 교육프로그램 구안. 경희대학교 대학원 박사학위 논문.
전호숙 (2009). 유치원교사의 극활동 컨설팅 장학 연구. 공주대학교 대학원 박사학위 논문.
김도기 (2005). 컨설팅 장학의 개념 탐색. 교육행정학연구, 23(1), 1-25.
진동섭, 김효정 (2007). 학교 컨설팅의 원리 분석. 교육행정학연구, 25(1), 25-50.
진동섭, 홍창남, 김도기 (2009). 학교경영컨설팅과 수업 컨설팅. 서울: 학지사.
천호성(2008). 수업컨설팅을 통한 교실수업 지원방안에 대한 연구, 사회과교육, 47(3), 109-134
Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A(1998). Best Practice, Today's Standards for Teaching and Learnng in America's Schools(3rd eds.). Pormouth: Heinenmann.

‘수업컨설팅의 실천적 탐색’에 대한 토론

이 경 민[1)]

‘수업컨설팅의 실천적 탐색’이라는 주제와 관련하여, 유아교육에서 수업컨설팅을 어떻게 실천할 수 있는지 구체적으로 생각해볼 수 있는 기회가 되었으며, 이러한 주제에 관해 함께 생각해 볼 수 있도록 저에게 토론의 기회를 주심에 감사드립니다. 이금구 교수님의 논문에서 추출할 수 있는 키워드는 좋은 수업, 수업컨설팅, 실천이라고 할 수 있습니다. 수업컨설팅을 통해 좋은 수업으로 한 발짝 더 나아가기 위해 어떻게 해야 할 것인가에 대한 이론적 탐색, 그리고 수업컨설팅 실천 사례를 중심으로 현장에서의 구체적 실천 방안을 탐색해봄으로써 수업컨설팅의 현장중심의 구체적 실천과정과 방안을 이해하고 공감할 수 있었습니다. 따라서 이 시간에는 위 주제에 관련하여 발표자의 발표내용을 중심으로 몇 가지 논제들을 살펴보면서 토론하고자 합니다.

1. 좋은 수업, 왜 해야 하는가?

발표자는 좋은 수업이 왜 필요한지에 대한 이유로 두 가지로 제시하였습니다. 하나는 교사로서 행복을 추구하고자 하는 인간의 자아실현 욕구이며 다른 하나는 저출산 시대를 맞이하여 점점 커지게 될 유아교육과 유아교사의 중요성이었습니다. 맞는 주장입니다. 교사는 좋은 수업을 통해 행복감을 느낄 수 있으며 유아교사가 좋은 수업을 한다는 것은 한 인간으로 태어나 인류의 발전에 이바지하게 되는 매우 중요한 일이며 유아교사의 사명감은 잘 가르치는 행위 자체로서 매우 가치로운 일이라 할 수 있습니다. 그러나 제시된 이유 이외에 중요한 다른 이유도 함께 생각해볼 필요가 있습니다.

교사라면 누구나 좋은 수업에 대해 지속적인 관심을 가지고 있으며 어떻게 하면 좋은 수업을 할 수 있을 것인가를 끊임없이 고민하며 이를 실천하고자 노력합니다. 그러나 어떤 수업이 ‘좋은 수업’ 인지에 대해서는 교사마다 생각이 다르며 나름의 방식에 따라 좋은 수업을 추구하고는 있지만 과연 ‘좋은 수업이 무엇인가’에 대한 명료하고 객관적인 답을 찾는 것은 상당히 어려운 일입니다(이경민, 서동미, 엄은나, 2009).

좋은 수업에 대한 논의는 1970년대까지만 해도 인문주의, 행동주의, 교과중심주의 등의 영향으로 효과적인 수업이 좋은 수업이라는 인식과 함께 수업의 효과에 초점을 두었습니다. 그러나 1980년대 구성주의가 기존 교육 이론과 실천에 대한 대안으로 주목을 받으면서 수업을 ‘학생들의 능동적인 지식 구성 활동을 지원하는 교수·학습의 장’으로 보았으며 수업에 대한 논의에 있어서도 학생들의 자기 주도적 지식 구성 활동을 교사가 어떻게 지원하는가에 중점을 두게 되었습니다(이경민 외, 2009). 좋은 수업의 관점은 교사가 어떻게 잘 가르칠까를 고민하는 교수자 중심의 수업에서 학습자가 어떻게 잘 학습할까를 고민하는 학습자 중심의 수업으로 변화하게 되었습니다. 이러한 관점에서 보면 유아교육 현장에서의 수업은 ‘유아들의 능동적인 지식 구성 활동을 지원하는 교수·학습의 장’이며 교사의 고민은 유아들이 자기주도적으로 지식을 구성하는 활동을 어떻게 지원할 것인가에 있다고 할 수 있겠습니다. 따라서 좋은 수업이 왜 필요한가에서 절

1) 경인교육대학교 유아교육과 교수

대 놓치지 말아야 하는 것은 유아들이 스스로 능동적으로 지식을 구성하도록 지원하도록 하기 위함이라는 것입니다. 교사의 수없이 많은 고민과 노력을 통해 만들어진 좋은 수업은 유아들이 즐겁고 재미있게 놀이하는 과정 속에서, 교사-또래간의 지속적인 상호작용 속에서 스스로 능동적으로 지식을 구성하게 될 것이며 이 수업은 유아, 교사 모두가 행복감을 느끼게 될 것이며 이러한 수업을 통한 성장, 발달하는 유아들은 미래사회에 필요한 역량을 갖춘 인재로 성장할 것이며 이는 결국 교사로서의 역할, 유아교육의 역할을 다하는 것이라 하겠습니다.

2. 좋은 수업의 의미

발표자는 좋은 수업에 대한 학자들의 논의는 매우 다양하지만 아직까지 명료한 답을 얻기는 쉽지 않다고 정리하면서 좋은 수업의 의미에 대한 여러 학자들의 의견과 관점을 제시하였습니다. 발표자의 발표내용과 같이 좋은 수업의 의미는 한 문장으로 정의하기 어려우며 학자들에 따라서도 다양하게 정의되어 있습니다. 또한 좋은 수업은 언제, 누가, 어디서, 누구에게 무엇을, 어떻게 가르치느냐에 따라서도 달라집니다. 그러나 좋은 수업의 특성은 구성주의적인 교육접근과 공통점을 갖는다는 발표자의 주장대로 좋은 수업이란 구성주의에 기초한 학습자 중심으로 유아 스스로 학습에 대한 강한 욕구를 가지고 학습 내용에 집중하고 학습을 이루어가도록 하는 수업이라 할 수 있다. 또한 이를 위해 교사가 유아들의 사전경험을 바탕으로 교육목표, 내용, 방법을 조화롭게 계획한 수업에서 유아들이 주체가 되어 학습을 이끌어가고 교사는 이를 촉진시킬 수 있는 충분한 환경과 상호작용을 제공함으로써 학습을 촉진하고 개념 형성을 도와 궁극적으로 수업목표를 달성하는 수업이라 할 수 있겠습니다(이경민, 2015). 이경민 등의 연구(2009)에서 유치원 교사들은 유치원에서의 좋은 수업을 유아를 수용하고 존중하는 수업, 즐거운 수업, 상호작용이 활발한 수업, 배움이 있는 수업이라고 인식하였습니다. 재미있는 것은 학자들이 이야기하는 좋은 수업의 요소와 현장 교사들이 이야기하는 좋은 수업의 요소가 크게 다르지 않다는 것입니다. 좋은 수업에 대한 하나의 합의된 요소나 절대적인 그 무엇은 없으나 공통된 요소는 존재한다고 하겠습니다. 공통된 요소들을 종합해볼 때 유아교육현장에서 교사들은 좋은 수업을 위해 유아에 대한 이해와 사랑을 기반으로 유아들의 적극적인 참여를 격려하는 허용적인 수업 분위기를 바탕으로 유아와 교사 모두 재미와 즐거움을 느끼고 서로 상호작용이 활발히 이루어지는 과정 속에서 교육적 목표가 실현되도록 노력하여야 할 것입니다.

3. 수업컨설팅의 의미와 과정 탐색

발표자는 원고를 통해 수업컨설팅의 개념과 원리를 잘 정리해 주었습니다. 수업컨설팅은 수업 전문성에 초점을 둔 것으로 의뢰인의 자발적 요구에 의해 시작되며 컨설턴트와 컨설티가 수업에 대한 공동 이해를 바탕으로 보다 좋은 수업을 실행하는데 도움이 되는 지식, 경험, 정보를 공유하고 수업과 관련한 제반사항에 대해 상호 협력하는 총체적 과정입니다. 발표자는 수업컨설팅의 원리로 자발성, 전문성, 자문성, 한시성, 독립성을 제시하였으며 수업컨설팅의 절차와 함께 단계가 진행되면서 교사의 생각이 어떻게 변화되었는지에 대한 사례도 소개해주었습니다. 발표자의 내용대로 수업컨설팅에서 가장 중요한 것은 의뢰인인 교사의 자발성입니다. 그러나 아직까지도 교사의 의지와 상관없이 일방적으로 주어지는 부담으로 인식되는 부분이 있습니다. 이러한 인식에는 컨설턴트와의 위계적인 관계도 영향을 미칩니다. 따라서 교사의 자발적인 참여 분위기와 수평적 관계의 협력과 지지를 통해 교사에 의한 교사를 위한 수업컨설팅이 되도록 할 필요가 있습니다. 컨설턴트의 전문성을 신장시키기 위해 교육부와 시도교육청은 컨설턴트의 역량강화를

위한 심층연수를 지속적으로 실시하여 전문성을 강화하고 있습니다. 이러한 연수를 통해 컨설턴트들은 좋은 수업에 대한 관점을 논의하고 합의해나감으로써 컨설턴트가 누구냐에 따라 컨설팅 내용이 달라 의뢰인이 혼란스러워하는 부분을 줄여나갈 필요가 있으며 컨설턴트의 역할이 교수자가 아니라 수업성찰을 돕는 조력자, 교사의 내면을 드러내게 하는 상담자, 교사의 이야기에 귀 기울이는 경청자, 긍정적인 교사 평론자, 아이디어 제공자임을 이해할 필요도 있습니다. 또한 교사들은 수업컨설팅을 필요할 때 마다 수시로 받기를 원하며 1회성보다는 지속성을 가지고 컨설팅받기를 원하나(최은영, 장혜진, 김해인, 2013) 실제로는 컨설턴트 한 명당 담당해야한 의뢰인의 수가 너무 많아 충분한 지원을 하기 어려운 실정입니다. 따라서 컨설턴트요원의 충분한 확보에도 노력해야 할 것입니다.

4. 초임교사 대상 수업컨설팅의 실제

발표자는 원내초임교사를 대상으로 자율장학형태로 교사와 컨설턴트가 충분한 시간을 두고 밀착형 수업컨설팅이 이루어진 사례를 제시하였습니다. 컨설팅을 통해 교사가 다양한 방식으로 자신의 수업계획과 실제에 대해 반성적 사고를 할 수 있는 기회가 제공되고 이를 통해 교사가 계획안을 유아중심의 교육계획안으로 재구성하고 다양한 발문을 예상해주고 실행하는 과정을 자세히 볼 수 있었다. 흔히 교사들은 한번 세운 교육계획은 그대로 진행해야한다는 생각을 가지고 있으나 이는 매우 교사중심의 수업이 될 가능성이 있습니다. 교육계획에 유아들의 흥미와 요구, 생각 등이 포함되어야 하며 그러려면 교육계획, 수업, 나아가 교육과정은 고정된 것이 아니라 수정되고 재구성되며 변화해나가야 합니다. 이러한 수업이 교사와 유아가 함께 하는 수업이며 유아중심의 수업이며 좋은 수업인 것입니다. 특히 초임교사들은 수업을 계획한 대로 그대로 다 했는가가 수업을 잘 했는가에 대한 판단기준이 되는 경우가 많습니다. 따라서 발표자가 실시한 수업컨설팅 사례처럼 초임교사들이 유아중심의 만들어가는 교육과정을 운영할 수 있도록 지원하는 컨설팅이 충분히 제공될 필요가 있습니다.

발표자는 수업컨설팅의 실천방안으로 컨설팅에 대한 부담감 줄이기, 관리자의 리더십과 역량 강화하기, 교사들 간의 정기적 의사소통 기회 갖기를 제안하였습니다. 모두 공감하는 바이며 덧붙이자면 현직 교사를 위한 수업컨설팅은 1회성 평가에서 벗어나 교사의 반성적 능력 신장 관점에서 수업의 역동적인 전개 과정에 초점을 두어야 할 것입니다. 이를 위해 수업컨설팅은 교사 자가진단, 학습자 피드백, 전문 컨설턴트, 동료 멘토 컨설팅, 학습 공동체, 교수 커뮤니티 형성 등이 복합적으로 이루어져야 할 것입니다. 또한 관리자는 교사들끼리 일상의 자연스러운 수업 상황을 공유하고 보다 좋은 수업으로의 재구성을 위한 고민과 논의를 함께 하는 장을 열어주고 필요한 지원을 제공하는 것이 필요가 있습니다. 더불어 교사들이 학습공동체 참여 등을 통해 수업에 대해 같은 고민을 갖고 있는 교사들끼리 모여 고민을 나누고 해법을 찾아가는 과정은 매우 중요합니다. 이를 통해 교사들은 수업역량을 강화하게 될 것이며 좋은 수업이라는 목표에 한걸음 더 나아가게 될 것입니다.

지금까지 살펴본 대로 유아교육 분야에서 좋은 수업이란 모든 교사들이 갖고 있고 스스로가 풀어야할 과제입니다. 이 과제를 스스로 풀기위한 열쇠 중의 하나가 수업컨설팅이 될 것입니다. 발표자의 발표내용을 통해 수업컨설팅의 실천 방안을 반성적으로 생각해볼 수 있는 시간이 되었다고 생각합니다. 이후 수업컨설팅을 유아교육현장에서 계속적으로 실천하는 일은 교사가 유아와 함께 만들어가는 교육과정을 통해 좋은 수업을 경험하고 이를 발전시키고자 하는 노력을 기

울이는 일이라고 생각합니다. 따라서 교사들이 갖고 있는 수업에 대한 고민을 지속적으로 논의하고 협동하면서 유아중심, 놀이중심 이라는 유아교육의 본질의 살아있는 수업이 실현될 수 있도록 수업컨설팅을 통해 지원하는 방안을 다각적으로 모색해야 할 것입니다.

<참고 문헌>

이경민(2015). 유치원에서의 좋은 수업. 유치원 컨설팅장학교원 직무연수, 45-62. 교육부, 한국교원대학교 유아교육원.

이경민, 서동미, 엄은나 (2009). 유치원 교사들이 인식한 '좋은 수업'의 의미. 한국교원교육연구, 26(1),109-144.

최은영, 장혜진, 김해인(2013). 유치원 수업컨설팅장학 활성화 방안. 육아정책연구소.

제3 주제발표

교실수업과 공동체 - 삶과 연결된 배움

서클프로세서를 통한 회복적 교육공동체 만들기

발표자: 김 순 자 교수(경남과학기술대학교 보육교사교육원)
토론자: 채 영 란 교수(호남대학교 유아교육과)

제 3 주제발표

교실수업과 공동체 – 삶과 연결된 배움

서클프로세서를 통한 회복적 교육공동체 만들기

김 순 자[1]

<목 차>

Ⅰ. 서 론
Ⅱ. 바람직한 교육공동체란 무엇일까?
Ⅲ. 회복적 생활교육과 서클프로세서
Ⅳ. 회복적 교육공동체 만들기
Ⅴ. 결 론
참고문헌

Ⅰ. 서 론

“우리는 행복할 수 있을까?” 인간 삶의 목적은 행복을 추구하며, 이러한 행복한 삶을 이룰 수 있도록 교육은 작용해야 한다. 하지만 오늘날 한국 교육은 대학입시에 초점을 맞추고 모든 교육체계가 진행되고 있어 과열한 경쟁구도를 형성했고, 기대와는 다른 부정적 현상들이 반복적으로 일어나고 있다. 특히 따돌림과 학교폭력의 문제는 심각한 지경에 도달했으며, 행복을 위한 본질적인 교육에서 벗어난 상황을 경험하면서 교직에 임하는 교사들의 교직만족도는 떨어지고 우울지수도 높다고 한다.[2)]

이러한 교육현장을 두고 삼불(三不)시대라고 말한다. 학생은 불행하고, 교사는 불쌍하고, 학부모는 불안하다. 하루 종일 하고 싶지 않는 공부를 하고 있자니 학생은 불행하다. 공부하고 싶지 않은 학생을 억지로 의자에 앉혀 놓고 공부시키자니 교사는 불쌍하다. 지나친 경쟁 사회에서 살아남기 위해 공부도 잘하고 실력도 갖추어야 하는데 그렇지 못한 자녀들을 바라보는 부모들은 불안하기 짝이 없다.

학생들은 유아기를 거쳐 ‘학교’라는 교육공동체로 들어가면서 수많은 변화를 경험한다. 중학교 2학년 담임이 증언하는 교실 풍경은 이렇다. 34명 학급의 학생[3)] 중 잠자는 학생 7명, 아무 생각 없이 앉아있는 학생 7명, 살살 눈치 보면서 끊임없이 잡담하는 학생 5명, 열심히 듣는 것 같지만 내용을 이해하지 못하는 학생 10명, 제대로 따라오는 학생 5명이다. 이러한 교실 풍경이 의미하는 바는 학교의 주 구성원이라고 볼 수 있는 학생, 교사, 학부모가 모두 삶의 방향을 잃어

1) 경남과학기술대학교 보육교사교육원 교수, 공감 & 회복 연구소 소장
2) “중2·고3 담임이 더 우울하다” 전교조 교사직무스트레스와 건강실태 발표
장은교 기자 indi@kyunghyang.com: 2017.02.03 11:13:00 경향신문

버렸다고 볼 수 있다. 삶은 “왜?”라는 물음을 가지고 하루하루를 살아야 의미 있는 삶을 살 수 있다. 정작 배움의 주인이 되어야 할 학생에게 배움이 일어나지 않고 있다. 학교는 학생들이 삶을 배우며, 공동체와 연결된 다양한 고민을 하게 되는 더 확장적인 삶의 공간이기 때문에 상호 존중과 신뢰가 바탕이 된 안전한 공간이여야 한다. 하지만 학교는 이제 더 이상 안전한 공간이라고 할 수 없다.

2015 개정 교육과정에서는 추구하는 인간상을 바탕으로 ‘바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재’를 기르고자 하며, 이러한 인재가 갖추어야 할 핵심역량을 새롭게 도입하였다. 핵심 역량의 도입은 학교교육은 더 이상 지식을 전달하는 일이 아니며 학습 또한 배운 지식을 그대로 재현하는 것이 아니라는 인식을 반영한다(손우정, 2018). 이때 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재는 공동체 안에서 더불어 더 잘 살아가도록 서로 존중하는 대인관계 능력을 갖춘 인간일 것이다. 이러한 공동체적 대인관계 능력 개발을 위해서는 갈등을 대화로써 해결할 수 있도록 경청, 도덕적 대화, 상대 입장 이해와 존중, 약속 지키기, 공감 능력 등을 길러주어야 한다고 주장한다. 하지만 이를 위한 적절한 방법이 제시되고 있는지 의문이다.

따라서 본고에서는 서클프로세스를 활용한 회복적 생활교육이 이러한 능력을 키우는 실제적인 방법을 제공할 수 있을 것이라고 전제했다. 교실 내에서 회복적 생활교육은 갈등을 억누르고 회피하는 방식을 오히려 배움과 성장의 기회로 보고 내면치유, 관계회복, 공동체 복원, 그리고 갈등 당사자의 공동체 재통합을 가져올 수 있는 패러다임이다. 회복적 생활교육은 교육공동체에 또래 간의 소통, 공감과 경청, 관계회복, 치유와 화해 능력을 학생들에게 부여할 수 있다. 즉 회복적 생활교육은 갈등과 폭력의 당사자들이 갈등 해결만이 아니라 상호 간에 신뢰를 회복하는 것이고 교육공동체(학급, 동아리 혹은 학교)가 평화적이고 안전한 공간으로 회복될 수 있는 한 방법이 될 수 있다. 그 결과 2015 개정 교육과정에서 달성코자하는 공동체 내에서 소통, 공감과 경청, 관계회복, 치유와 화해 능력을 향상시켜 삶을 통한 배움이 있는 평화로운 교육공동체를 만들 수 있는 구체적인 프로그램을 개발・보급할 수 있을 것이다.

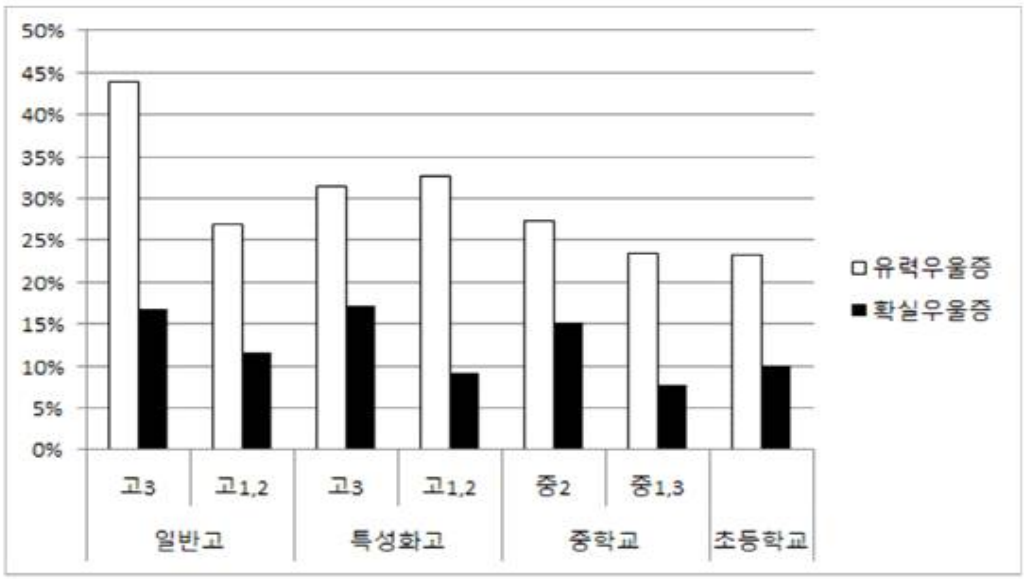


그림 47 우울 척도(CES-D)로 평가한 담임 교사의 유력우울증 및 확실우울증 비율

자료 | 전교조·가톨릭대 성모병원 ‘교사의 직무스트레스와 건강실태’ 조사결과 발표

3) 손우정, 『배움의 공동체』, (서울 : 해냄출판사), p.18.

Ⅱ. 삶과 연결된 배움이 있는 교육공동체란 무엇일까?

우리는 교육을 통해 배우기를 원한다. 하지만 오늘날의 교육현장을 삼불(三不)시대라고 한다면 교육을 통한 참다운 배움은 불가능하단 말인가? 배움이란 무엇일까? 비써(Visser, 2000)[4]는 배움의 특성에 대해 크게 네 가지로 정의하고 있는데, 그 첫 번째 특성으로는 '변화와의 구성적 상호작용성(constructive interaction with change)'을 들고 있다. 인간의 배움을 진화의 관점에서 바라볼 때, 인간이 하나의 종(種)으로서 모든 것이 동일한 상태로 머물러 있는 환경에서 살아간다면 배움은 필요 없을 것이다. 하지만 "만물유전(萬物流轉: panta rhei)"의 원리에 따라서, 인간은 변화하는 환경과 끊임없는 상호작용을 해야 한다. 인간이 배움 능력을 가지고 태어난 것은 이러한 변화와 상호작용하기 위해서이다.

배움의 두 번째 특성으로는 '성향적 본성(dispositional nature)'을 들 수 있다. 하나의 성향으로서 배움은 준비성과 개방성을 지닌다. 이는 한 공동체에서 배움의 조건들을 어떻게 만들어낼 것인가와 관련된다. 즉, 동기부여의 차원에서 어느 특정 교수환경과 연관된 하나의 수월성만을 강조할 것이 아니라, 배움에 대한 다양한 사회적 인정과 기회제공, 배움에 부여되는 도덕적 의미 등에도 관심을 기울여야 한다.

배움의 세 번째 특성으로는 '서로 다른 수준에서의 조직적 복잡성(different levels of organizational complexity)'에 대한 이해를 들 수 있다. 배움은 개인뿐만 아니라 사회적 실체에게도 필요하다. 사회적 실체(social entities)란 공동의 목적을 공유하고 있는 공동체를 말한다. 이런 공동체들은 가족, 스포츠클럽처럼 작은 규모일 수도 있고, 대가족, 학교, 부족, 회사, 조직, 정당처럼 보다 큰 규모일 수도 있다. 다국적 기업, 전 지구에 걸친 종교적 공동체, 국가 전체, 국가 간 협력, 이류 전체에 이를 정도로 거대한 규모일 수도 있다. 여기서 중요한 것은, 배움의 다양한 수준을 인식하는 것이고, 사회적 수준에서의 조건들이 개인적 수준에서의 배움을 촉진하기 위한 조건들과 동일하지 않다는 것을 이해하는 것이다. 다시 말해서, 사회적 실체에서의 배움이 그 하위 실체나 개인의 배움을 단순히 합쳐 놓은 것이 아님을 이해할 필요가 있다.

배움의 네 번째 특성으로는 '대화 본성(dialogic nature)'을 들 수 있다. 즉, 배움은 대화이다. 배움의 대화 본성을 지금의 학교현장에 좀 더 깊이 있게 적용할 수만 있다면, 교사와 학생 사이의 일방적 의사소통을 어느 정도 극복할 수 있다. 이런 대화 본성은 개인 차원의 의사소통에만 머물지 않고, 어떻게 생활하고 일하며 함께 성장해 나갈 것인가와 같은 공동체 차원의 배움 활동으로까지 확장된다.

이러한 배움의 특성을 김성길은 다음과 같이 정리하고 있다.

<표 1> 배움의 특성

4) 김성길, 『"배움" 공동체의 가능성 탐색을 위한 연구』 미래교육연구 제 17권 제2호, (2004) pp. 21-22 재인용

배움의 특성	내 용
1. 변화와의 상호작용성	인간은 변화하는 환경과 끊임없는 상호작용을 해야 함.
2. 준비성과 개방성	배움에 대한 다양한 인정, 기회제공, 도덕적 의미 등에 관심을 가져야 함.
3. 다른 수준의 조직적 복잡성	다양한 수준의 배움을 인식하고, 사회 전체의 배움은 단순한 부분 합이 아님을 이해해야 함.
4. 대화본성	개인 차원의 의사소통뿐만 아니라 공동체 차원의 배움 활동까지 확장해야 함.

배움은 인간이 평생에 걸쳐 찾아나가야 할 삶의 좌표이면서 동시에 실천덕목이다. 배운다는 것은 자아실현의 시작점이며 또한 종착점이다. 세상의 산물과 사건에 대해 배워나감으로써 그 본질을 알아가고, 그것으로부터 삶의 의미를 찾는 것이 배움이다(김성길, 2004). 오늘날 교육공동체로서의 학교는 학생들에게 이러한 배움을 제공하고 있을까? 어떤 점을 줄 수 있을까? 교육공동체 안에서 참여의 변화를 통하여 성장하기 위해서. 교사와 학생 모두가 공동체의 주체로 활발하게 역할 해야 한다. 서로 협력적으로 탐구하는 공동탐구자로서 서로를 인식하며 서로가 가진 전문성과 특성을 공유한다. 교사는 때로는 중심적 역할을 맡아 학생들의 상호작용과 탐구과정을 촉진하고 격려하면 필요한 정보를 제공하지만, 때로는 보존적 역할을 하기도 한다. 학생들이 점차 주도적으로 중심적 역할을 할 수 있도록 돕고 주변자로 머물러 있는 학생들이 보다 역동적으로 참여할 수 있도록 하여 교육공동체가 성장하도록 하게 한다.

삶으로부터 배울 수 있는 교육공동체가 되기 위해서는 구성원은 배우면서 동시에 가르치는 사람이 되도록 하기 위해 평등한 관계가 되어야 한다. 조직 위계에 의해 역할이 구분되어 지고 상사의 지시와 명령에 의해 수동적으로 움직이는 종래의 모습이 유지되는 상태에서는 공동체의 이상과 가치를 실현하기 위한 동등한 리더십이 발휘되기 힘들기 때문이다. 바람직한 교육공동체는 구성원들이 공동체의 이상과 가치 실현에 헌신한다. 헌신적인 사랑에 의해 동기가 부여되며 사고하고 탐구하는 과정에 헌신한다. 교장과 교사들이 학교공동체의 구성원으로서 자신의 직무수행에 요구되는 전문능력을 개발하며 학생들을 가르치는 데 헌신할 때 학부모, 학생, 지역사회로부터 신뢰를 받게 된다. 공동체 내의 구성원이 공유하는 목표를 성취하기 위해서는 구성원 모두가 강한 유대감을 갖고 서로 협력해야 하는데 이러한 협력은 서로가 서로를 인정하고 이해할 때 가능한 것이다. 교육공동체내의 구성원들이 서로 이해하고 존중해야 한다.

삶으로부터의 배움이 일어날 수 있는 교육공동체를 회복하기 위해서 교육공동체에는 6가지 역설[5]이 존재하며, 그러한 역설로 인한 긴장이 가르침과 배움을 더 고조시킨다. 훌륭한 교사와 부모는 이러한 역설의 긴장을 통해 좀 더 큰 사랑으로 자기 자신들을 끌어올림으로써 매일 매일의 지뢰밭을 무사히 건너간다. 역설이란 양극의 긴장을 유지함으로써 개방적인 탐구가 가능하며, 학생들에게 풍성한 배움의 기회를 제공할 수 있을 것이다.

가르침과 배움이 일어나는 교육공동체는 첫째, 제한적이면서도 개방적이어야 한다, 둘째, 다정하면서도 긴장되어야 한다. 셋째, 개인과 집단의 목소리를 동시에 수용해야 한다. 넷째, 학생의 '작은' 애기와 강제되고 전통적인 '큰' 애기를 동시에 존중해야 한다. 다섯째, 고독을 지지하면서 동시에 일체감을 부여해야 한다. 여섯째, 침묵과 언어를 동시에 환영해야 하는데 이러한 역설의

5) 파커 J 파머 지음, 이종인. 이은성 옮김,『가르칠 수 있는 용기』(서울 : 한문화, 2016) pp.151-165

긴장을 견디고 더 높은 수준의 가르침과 배움이 있는 회복적 교육공동체는 서클프로세스를 활용한 회복적 생활교육을 통해서 가능하다.

Ⅲ. 회복적 생활교육과 서클프로세서

1. 회복적 생활교육

회복적 생활교육은 회복적 정의(Restorative Justice)를 바탕으로 하고 있으며, 회복적 정의는 1974년 캐나다 엘마이라 사건 이후 사법의 패러다임을 완전히 바꾼 계기가 되었다. 이는 기존의 응보적 정의와 대별되는 개념으로 응보적 정의와 회복적 정의의 개념, 기본가정, 특징을 정리하여 제시하면 <표 3>과 같다. 여기에서 또한 주목할 것은 두 개의 다른 패러다임에서 다른 질문이 나온다는 것이다. 응보적 정의에서는 어떤 법을 위반했는가?, 누가 범인인가?, 어떤 처벌이 합당한가? 라는 질문이 중요한 반면, 회복적 정의에서는 누가 피해를 입었는가?, 피해자의 요구는 무엇인가?, 누가 책임을 져야 하는가? 라는 질문이 중요하다.[6)]

<표 2> 응보적 정의와 회복적 정의의 개념, 기본가정, 특징

응보적(retributive) 정의	회복적(restorative) 정의
범죄는 국가에 대한 침해행위과 법위반행위	범죄는 특징인 또는 지역사회에 대한 침해행위
형사사법체계는 범죄를 통제	범제통제는 일차적으로 지역사회에 달려 있음
범죄는 개인적 채임을 수반한 개별적 행위	범죄는 개인과 사회 모두에 대해 책임을 지님
범죄자의 의무는 처벌을 받아야 하는 것	책임지고 손해를 보상하는 활동을 취하는 것
처벌은 효과적인 –처벌위협이 범죄를 억제함 –처벌은 행동을 변화시킴	처벌만으로는 행동을 변화시킬 수 없으며, 지역사회의 조화와 좋은 관계들을 파괴시킬 수 있음
피해자는 과정의 주변에 존재함	피해자는 범죄 해결과정의 중심임
범죄자는 결함(장애)이 있는 존재로 간주됨	위반자는 손해회복을 할 능력이 있는 존재
비난, 죄, 과거(행해진 것)에 초점	문제해결, 책무/준수, 행해져야 하는 것에 초점
대립적 관계 강조	대화와 타협을 강조
처벌과 예방을 위한 고통 부과	양 당사자를 회복하기 위한 수단으로서 손해배상: 화해/회복 목표
지역사회는 방관자, 국가에 의해 추상적으로만 제현	지역사회는 원상회복 과정의 촉진자
범죄자 과거행위에 초점을 둔 대응	가해행위로 의한 손해결과 및 향후 영향에 초점
전문적 대리인에 대한 의존성	참여자들에 의한 직접 관여

출처. Zehr(1990)로부터 정리(OJJDP, 1993: 7, 김은경, 이호중 2006에서 재인용)

국외에서는 회복적 정의라는 용어를 그대로 사용하기도 하지만. 회복적 생활교육이라는 용어는 교육현장에서 이해하고 수용하기 쉽도록 새롭게 만든 것이다. 회복적 정의의 선구자인 Zehr도 restorative justice라고 표현했고, 이를 교육에 적용할 때도 McCluskey등(2008)은 “from

6) Zehr, Howard, Change the lenses,(2005) 손진 역, 『회복적 정의란 무엇인가』(춘천: KAP.2010) p.18.

restorative justice to restorative approaches in school"이라고 표현한 것을 보아도 그렇다. 여기에서 사용된 "restorative approaches in school"을 회복적 생활교육이라고 사용할 수 있을 것이다. 회복적 생활교육에 대한 개념은 회복적 정의를 학생 생활지도에 적용한 것이라고 대략적으로 제시되기도 하였다.[7)]

회복적 생활교육의 정의는 경기도교육청(2014)의 자료에서 가장 잘 제시되어 있다. 회복적 생활교육은 잘못에 대해 처벌하는 것을 넘어서 학생과 공동체의 성장과 변화를 목표로 회복적 정의의 패러다임을 교육 현장에서 실천하는 것이다.[8)] 이 접근방식에서는 원래 사법(법정, 교정) 분야에서 잘못된 행동을 변화시키는 수단으로써 비난, 강제, 처벌, 배제의 방식(응보적 정의)이 아닌 치유, 자비, 조정과 화해의 방식으로 문제를 해결하는 회복적 정의를 교육현장에서 실천한다.[9)]

현재 우리나라에서 회복적 생활교육을 연구하고 보급하는 단체는 한국평화교육훈련원[10)], 비폭력평화물결[11)], 비폭력대화모임[12)], 좋은교사모임[13)] 등으로 체계적인 교육프로그램을 바탕으로 연수와 교육을 하고 있다. 경기도 교육청은 학교에서의 생활교육을 회복적 생활교육을 전환해야 한다고 인식하고 다양한 연수를 통해 회복적 생활교육 메뉴얼까지 개발하여 일선 학교에 보급하고 있다. 경상남도에서는 한국평화교육훈련원 이재영 원장의 특별강연(2015) 이후 경남에는 "경남 회복적 생활교육 연구회"가 만들어져서 활동하고 있다. 정진소장의 회복적 생활교육 학급운영 가이드북[14)] 출판기념 북콘써트(2016.2.)를 비롯하여 "경남 회복적 생활교육 연구회"는 온라인 경남 회복적 생활교육 연구회 밴드를 통해 실천사례를 공유하고 있으며, 오프라인 회복적 생활교육 심화과정 이수 후 매달 셋째 주 월요일에 회복적 생활교육 입문, 심화과정을 통해 배운 내용을 실습하고 있다. 매월 넷째주 금요일에는 일반인을 대상으로 한 정기 강좌가 진행되고 있다. 2016년 1월 25일, 26일 회복적 생활교육 기초과정 직무연수를 개설하여 회복적 정의를 통한 회복적 생활교육이 경남교육에 자리 잡도록 노력하고 있다. 2016년 여름에는 회복적 생활교육 입문과정과 심화과정, 조정자과정을 개설해서 행복학교를 중심으로 연수가 시행되었다. 연수를 통해 현재 30여명의 초. 중등교사들이 요청이 있는 학교를 대상으로 강의하면서 활동 중이다. 경남의 회복적 생활교육은 교사들 스스로 연구하고 교사들의 자발적인 요청에 의하여 직무연수가 이루어지고 있는 것이 특징이다. 2017년부터 밀양과 진주의 교사들 자치 모임에서 직무연수 후, "밀양 회복적생활교육연구회"와 "진주 회복적생활교육연구회" "창원 회복적생활교육연구회"가 초·중등교사를 중심으로 활동 중이다. 또한 경상남도 교육청은 김해시와 협약(2017년-2018년 현재)을 통해 회복적 도시 만들기 운동을 시작으로, 2018년 10월 현재 평화로운 마을 공동체 조성을 김해시, 밀양시, 양산시, 남해군의 행복교육지구에서 전개하고 있다.

진주교육대학교에서도 포괄적인 회복적 생활교육연구회를 진행하고 있다. 다른 연구회와 달리 "진주교육대학교 회복적 생활교육연구회"는 유・초・중등교사를 포함하여 대학교수, 법무부 소속 직원, 방과 후 교사, 노인복지시설 직원과 의료인을 비롯해서 일반인 대상으로 회복적 생활교육 내용을 실습하는 등 격주로 진행되고 있다.

---

7) 강인구・김광수, 「회복적 생활교육 개입이 학급응집력에 미치는 효과」, 『초등상담연구』 14(1), (한국초등상담교육학회, 2015), p. 48..
8) 경기도교육청, 『 회복적 생활교육 매뉴얼』, 2014
9) 경기도교육청, 『2012, 2014, 2016 회복적 생활교육 직무연수』, (경기도 교육청 민주시민교육과)
10) www.http:kopi.or.kr
11) www. http://peacewave.net.
12) www.http://krnac.org.
13) www.goodteacher.org.
14) 정진, 『회복적 생활교육 학급운영 가이드북: 회복적 학급운영에 관한 교사 플래너』, (서울 피스빌딩, 2016). .

한편, 회복적 생활교육의 목표와 목적에 대해서도 논의가 되어왔다. 회복적 생활교육의 목표는 학급에서 갈등이 발생한 경우, 이로 인해 깨진 관계를 회복하고 정서적인 영역과 실제적 피해까지 포함한 근본적인 회복이다.[15] 회복적 생활교육은 존중과 배려의 학교문화를 조성하고 소통과 참여를 통해 잘못과 문제에 대해 피해를 바로잡고 관계를 회복하는 과정을 통해, 처벌로 학생들의 행동을 통제하는 것을 넘어 학생들이 자신이 한 잘못의 의미와 영향을 깨닫고 바른 행동을 할 수 있도록 촉진하는 것을 목적으로 한다.[16] 회복적 생활교육의 목표와 실천 원칙을 제시하면 다음의 <표 3>와 같다.

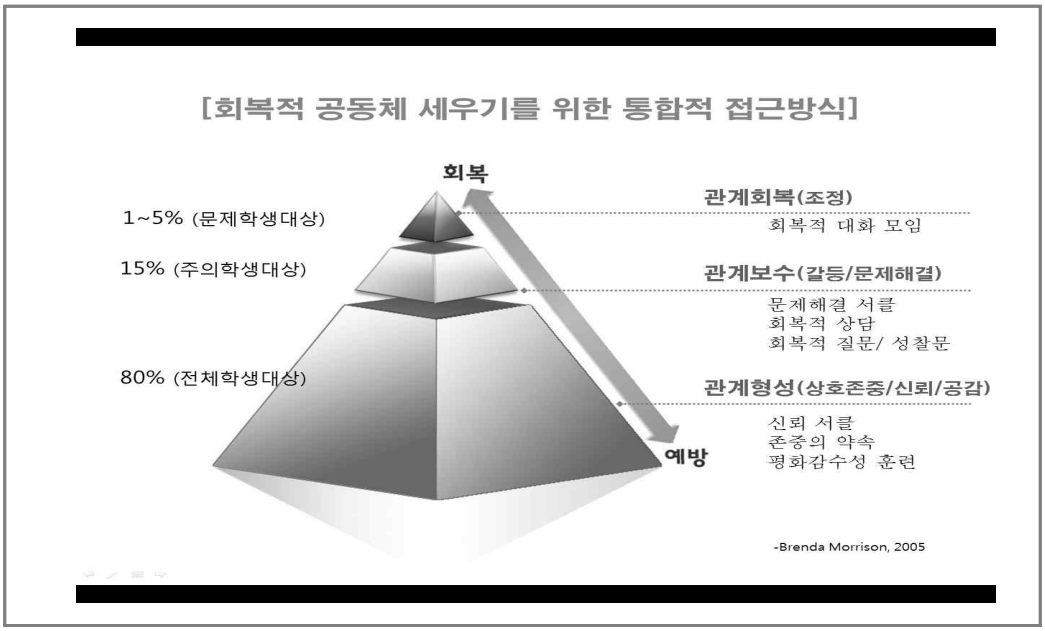
<표 3> 회복적 생활교육의 목표와 실천 원칙

목표	실천 원칙
1. 피해 사실을 바로 인식하고 모두가 공감하게 하기 2. 피해를 입은 쪽과 입힌 쪽의 필요를 알고 충 족하기 3. 문제해결 과정에 당사자들이 참여를 통해 책 임과 의무감을 갖게 하기 4. 당사자들이 가정, 학교 공동체에 다시 재결합 할 수 있도록 돕기 5. 갈등의 공동체성을 키우는 기회로 만들기	1. 관계가 공동체 형성의 중심이다 2. 잘못된 행동과 피해를 해결할 수 있는 관계회복시스템을 고안해야 한다 3. 단순 규범 위반이 아닌 피해가 발생한 부분에 초점을 맞춘다 4. 피해자가 자기 목소리를 낼 수 있게 한다 5. 공동으로 참여하는 문제 해결방식을 활용 한다 6. 변화와 성장이 가능하도록 힘을 실어 준다 7. 모든 생활교육을 통해 책임감을 키워준다

출처. Zehr(2003), 서정기(2012)에서 재인용, 경기도교육청(2014)

교실 내에서 발생하는 다양한 갈등을 해결하고 평화로운 공동체를 이루기 위한 회복적 생활교육에 대한 연구는 다양하게 이루어지고 있다.[17] 갈등이 없는 공동체는 없고, 갈등이 생겼을 때는 어떻게 평화적으로 갈등을 해결하는 지가 중요하다. 그러기 위해 우리는 회복적 공동체, 즉 평화롭게 갈등을 해결하는 공동체를 세워야 한다. 한국평화교육훈련에서는 원에서는 회복적 공동체를 세우기 위한 통합적 접근방식을 다음과 같이 제안하고 있다.[18]

15) 강인구・김광수, 「회복적 생활교육 개입이 학급응집력에 미치는 효과」, 『초등상담연구』 14(1), (한국초등상담교육학회, 2015), p. 52.
16) 서정기, 「학교폭력의 교육적 대안: 회복적 생활교육」『배움학 연구』 (1), (한국배움학회, 2012), pp. 27.
17) 강남숙, 「초등학교 고학년을 위한 갈등해결 프로그램 개발과 효과」, 박사학위논문(경상대학 교 대학원, 2015).
강인구・김광수, 「회복적 생활교육 개입이 학급응집력에 미치는 효과」, 『초등상담연구』 14(1), (한국초등상담교육학회, 2015), pp. 43-61.
서정기, 「학교폭력의 교육적 대안: 회복적 생활교육」『배움학 연구』 4(1), (한국배움학회, 2012), pp. 25-40.
서정숙, 「학생 자치 중심 회복적 생활교육을 통한 공감의 학교 문화 조성」, (전국교과교육연구발표대회, 2016).
18) 정 진, 『회복적 생활교육 학급운영 가이드북: 회복적 학급운영에 관한 교사 플래너』, (서울 피스빌딩, 2016). p.28.



[그림 1] 회복적공동체 세우기를 위한 통합적 접근방식

우리는 학급공동체 속에서 1~5%의 문제 학생에게 많은 관심을 할애하고 있다. 하지만 회복적 교육공동체를 세우기 위해서는 먼저 전체 학생을 대상으로 상호존중, 신뢰, 공감의 관계를 형성할 수 있는 시간을 갖는 것이 제일 중요하다. 한국평화교육훈련원에서는 이 방법의 일환으로 신뢰서클과 존중의 약속, 평화감수성 훈련을 제시하고 있다. 그리고 갈등이 일어나 문제가 해결되어야 할 상황에서는 관계개선을 위한 회복적 질문을 통한 회복적 상담, 문제해결 서클을 제시하고 있다. 문제 학생을 대상으로는 훈련받은 전문가가 회복적 대화모임을 통해 관계를 회복하는 중재활동을 하도록 한다. 이러한 접근방식에 따라 초등학교에서 이루어진 회복적 생활교육의 두 실천사례를 제시하면 다음과 같다.

<표 4> 회복적 생활교육의 실천사례

따돌림으로 인해 전학을 가고 싶은 학생을 대상으로 이루어진 회복적 생활교육.
2학기 개학 3일 전 전학을 가고 싶다는 학생의 카톡 문자와 걱정이 섞인 부모님과의 통화 이후, 학생의 문제 해결을 위해 회복적 생활교육을 통해 실천한 사례이다 **[관계형성]** 2학기 개학 첫날. 다시 **신뢰서클**을 했다. 이번에는 촛불과 영상까지 준비했다. 전학을 가려고 한 학생은 자신의 몸컨디션을 묻는 질문에 10점 만점에 9점을 이야기했다. 개학 전 학생과의 마음비우기 대화, 부모님과의 통화 후 부모님의 학생에 대한 지지로 학생의 상태는 많이 호전되었다. 하지만, 개학날 동아리활동시간에 친구들과 관계가 불편해져 다시 학교가 오기 싫고 전학 가고 싶어 한다는 이야기를 부모님께 전해 듣고 갈등을 풀기 위해 다음 절차를 실시했다. **[관계보수]** 다음날 학생에게 **회복적 질문**을 던졌다.

구분	주요 질문
상황이해	어떤 일이 있었나요? 왜 이런 일이 일어났다고 생각하나요? 그 때 어떤 생각으로 그런 행동을 했나요?
피해초점	누가 이번 일로 가장 큰 영향을 받았다고 생각하나요? 어떤 피해가 있었다고 보나요? 왜 그렇게 생각하나요?
자발적 책임	어떻게 하면 발생한 피해가 회복될 수 있을까요? 무엇을 하는 것이 이 상황을 좀 더 좋게 만들 수 있을까요? 자신이 할 수 있는 가장 필요한 일은 무엇이라고 생각하나요?
관계회복	앞으로 어떤 관계가 되기를 바라나요? 다른 사람들은 어떻게 도와주면 좋겠나요? 자신을 다른 사람들이 어떻게 바라보기를 바라나요?
공동체 영향	이번 일로 학급은 어떤 영향을 받았나요? 다른 친구들이 같이 노력해주면 좋은 것은 무엇인가요? 선생님에게 바라는 것은 무엇인가요?
갈등전환	이번 일을 겪으면서 배운 점은 무엇인가요? 앞으로 이와 비슷한 일이 생기면 어떻게 할 수 있을까요? 본인이 변하도록 노력해야 할 부분이 무엇이라고 생각하나요?
[한국평화교육훈련원 회복적 생활교육 심화과정 자료집에서 발췌]	

회복적 질문을 통해 학생이 진정 회복하고 싶은 것은 왕따를 시킨(?) 아이들과 다시 친하게 지내고 싶은 것임을 알게 되었다. 아이는 자신의 행동이 상대 아이들을 불편하게 했던 거 같다고 그래서 자신의 행동을 수정하고 그 아이들과 다시 이야기를 해보겠다고 용기를 내었다. 아이와 대화를 끝낸 후 상대 아이들을 불러 다시 회복적 질문을 했다. 상대 아이들은 왕따 시키려고 의도하지 않았으며 그 학생과 이야기 해보겠다고 했다.

[관계회복] 당사자들이 모두 모인 **회복적 대화모임**에서 학생들은 서로에 대해 이해하고 갈등을 푸는 장면을 보였다. 그 후 학생들은 바로 친해지진 않았지만 석 달이 지난 현재 그 학생은 전학을 가지 않고 따돌린다고 생각했던 학생들과 잘 지내고 있다. 19)

2. 서클프로세서

인류는 고대로부터 수천 년 동안 개인, 집단, 공동체 내에서 배움과 갈등 해결, 그리고 축하와 애도를 위해 서클로 모여왔다. 최근에는 생태학, 신경과학과 양자물리학의 도움으로 그룹 역동성과 상호 연관성의 이해를 통해 다시 서클의 의미가 새로워지면서, 현대의 삶이 지닌 도전들에 대응하기 위해, 그리고 폭력과 갈등 및 혼란을 전환시키기 위해 서클 진행방식(서클 프로세스)이 다양한 집단에서 자기조직의 원리로 제시되고 있다. 회복적 생활교육의 진행은 이러한 서클의 프로세서를 활용하고 있으며, 삶으로부터 배움이 일어날 수 있는 회복적 교육공동체는 서클 프로세스의 역동적 에너지를 통해 가능하다..

서클프로세서에서 이야기는 강력한 매체이다. 우리는 이야기를 통해 다른 사람과의 관계를 형성한다. 인간에게는 지성뿐만 아니라 감성도 활성화되어 있기 때문에 이야기는 지성으로 이해하는 사고와 평가로는 접근할 수 없는 통찰을 불러일으킨다 20) 이야기를 활성화 하기위해 서클은 참여의 기본규칙에 근거한 이야기도구인 토킹스틱21)을 활용하여 진행된다. 서클을 진행하면서,

19) 황경윤,「회복적 정의에 기초한 회복적 생활교육 일년나기 」,『 교육경남』(경상남도 교육청, 2015, 겨울호)

20) 크리스티나 볼드윈, 앤 라이나 지음, 봉현철 옮김, 서클의 힘–창조적 변화를 이루어내는 협력적인 대화법, 초록비책공방, 2017. p.175.

21) 필리스 코린보 지음, 이소희. 김정미 옮김, 함께 토론하고 소통하는 기적의 토킹스틱. 서울: 북 허브, 2014, pp.95

토킹스틱을 든 사람만 이야기하기, 온전히 들어주기, 중간에 서클에서 빠지지 않기, 서클에서 나온 이야기는 비밀 유지하기 등의 원칙을 지키면서 진행될 때, 서로 배우며, 서로 기여하기, 서로 연결되며, 주체적으로 참여하며, 공유된 리더십을 통해 새로운 가능성을 탐구하고 혁신적인 아이디어를 발견하게 하며, 서로의 강점과 각자의 선물들을 격려하는 방법으로서, 오래 되었으면서도 새롭고, 단순하면서도 강력한 방식이다. 기독교평화전통과 원주민의 지혜에 근거한 이 현대화된 서클 프로세스는 학교 공동체뿐 아니라 각종 성장 그룹 모임, 단체 회의, 기업 전략 회의, 공동체 모임, 종교적 의식 모임에 적용할 수 있으며 온전한 대화, 심층적인 경청, 그리고 공동의 지혜가 발현되는 방식을 통해 자신과 공동체의 성장이 일어나고, 사회변화에 기여한다.

서클 프로세서는 다양한 관점을 지닌 사람들이 각자의 마음을 열고 솔직하게 말하고 듣는 것을 통하여 문제를 해결하고, 서로를 지원하며 서로에게 연결되는 대화를 할 수 있도록 공간을 제공한다. 서클에서 참여자들은 자신들에게 의미 있는 삶의 스토리를 나눔에 의해 서로의 삶에 접촉하고, 서로 연결되는 신뢰와 친밀감을 지니며 삶의 공유된 목적과 의미를 나눔을 통해 서로 배움과 성장을 경험하게 한다. 서클을 통해 우리는 우리 내면에 맞닿으며 우리 자신의 역할 좀 더 깊숙한 곳에 활력을 불어넣어 줄 것이며, 우리의 삶이 훨씬 건전해지고 안전해질 것이다.[22] 이렇게 작동하는 서클프로세서는 상호의존의 현대사회에서 소통과 상호협력이 가능하도록 이끌어줌으로서 진정한 교육공동체가 회복될 수 있게 한다.

서클의 중심 철학은 우리는 모두 도움이 필요하고 또한 다른 사람을 돕는 것은 동시에 우리를 돕는 것이라는 인식이다. 서클의 참여자들은 서클에 있는 모두의 집단적인 지혜로부터 유익을 얻는다. 참여자들은 주는 자와 받는 자로 나뉘지 않고 모두가 동시에 주는 자이자 동시에 받는 자이다. 서클들은 문제에 대한 새로운 이해와 해결책에 대한 새로운 가능성을 생산하기 위해 모든 참여자들의 삶의 경험과 지혜를 도출해낸다. 이러한 서클의 전제는

첫째, 모든 참여자의 현존과 존엄성을 존중하기
둘째, 모든 참여자의 기여를 소중하게 하기
셋째, 모든 이의 상호 연결됨을 강조하기
넷째, 감정적이고 영적인 표현들을 지원하기
다섯째, 모두에게 똑같은 목소리를 허락하기
여섯째, 공동의 지혜를 통해 앞으로 나아갈 길이나 과제를 실현하기
일곱째, 평등, 공감, 기여의 참여형 리더십을 모두에게 허락하기 등이다.

이런 7가지 과제들을 실현하기 위해 서클은 여러 다양한 형태로 진화하며 삶의 전 영역에 적용 가능하다. 서클의 다양한 형태로는 신뢰서클 –이야기 서클 혹은 이해 서클, 치유 서클, 양형선고 서클, 지원과 돌봄 서클, 평화감수성 훈련과 공동체 구축 서클, 문제 및 갈등해결 서클, 재통합 서클, 축하와 애도 서클 등등으로 그 목적과 구성원 그리고 삶의 자리에 따라 변형되고 분화되어 발전해 나가면서 현대과학의 이론과 접목되어 새롭게 발전되어 나가고 있다(비폭력평화물결, 2017).

평화형성 서클(Peace–making Circles)은 또래중재 서클이라고도 할 수 있으며, 학생들을 어려운 대화를 진행하고 갈등이나 차이를 통해 작업하도록 사람들 불러내는 방법을 추구한다. 이는 공동체 구성원들이 자기 자신에 대해, 서로에 대해 그리고 현안 이슈에 대해 그들이 함께 좋

– 99. 토킹피스라고도 일컫는다.
22) 파커 J 파머 지음, 윤규상 옮김,『온전한 삶으로의 여행 』(고양 : 해토 2007) p.32:

은 방식으로 움직이도록 하게 하는 가장 완전한 상을 얻는 방식이다. 서클은 긍정적인 잠재성을 가지고 있다. 서클프로세서를 통하여 어떤 상황에 있든지 긍정적인 변화를 가져올 수 있으며, 서클은 또한 우리 모든 관점을 서로 나누면서 좀 더 온전한 상황으로 도달할 수 있다. 개인적인 관점과 지혜들을 서로 나누면 부분의 총합보다 더 훨씬 위대한 집단적 지혜를 창조한다.

Ⅳ. 회복적 교육공동체 만들기

갈등이 없는 교육공동체는 없고, 갈등이 생겼을 때는 교실 내에서 어떻게 평화적으로 갈등을 해결하는 지가 중요하다. 그러기 위해 우리는 회복적 교육공동체, 즉 평화롭게 갈등을 해결하는 교육공동체를 세워야 한다. 교육현장에서 발생하는 다양한 갈등을 해결하고 진정한 배움이 있어나는 평화로운 교육공동체를 이루기 위한 서클은 다양한 측면에서 이루어져야 한다.

먼저 학기 초부터 학급 전체 학생을 대상으로 상호존중, 신뢰, 공감의 관계를 형성할 수 있는 시간을 갖는 것이 제일 중요하다. 이를 위해 신뢰서클을 통한 존중의 약속, 평화감수성 훈련으로써 내 마음의 신호등, 회복나무 만들기를 활용하여 타인의 감정을 알고 타인의 고통을 공감하는 마음의 근육을 키워야 할 것이다. 그리고 갈등이 일어나 문제가 해결되어야 할 상황에서는 관계개선을 위한 회복적 질문을 통한 회복적 상담, 문제해결 서클이 필요하다.

1. 신뢰서클열기를 통한 평화로운 교실 분위기

삶으로부터 배움이 일어날 수 있는 회복적 교육공동체세우기는 1학기 개학 첫날부터 꾸준히 형성되어져야 할 평화로운 교실분위기를 만들 수 있도록 신뢰서클을 제안한다. 파커 J 파머는 “신뢰의 서클”은 학생들 각 각 영혼의 소리를 들을 수 있도록 서로 도와주는 공동체라고 일컬었다. 개학 첫날 서클 규칙, 회복적 질문 포스터를 교실 게시판에 붙이고 아이들의 좌석배치도에는 다음과 같은 담임교사의 바램을 붙여 둔다.

<표 5> 담임교사의 바램

○학년 ○반은 “단 한명의 아이도 소외되지 않고 질 높은 배움에 도전하는 공동체” “잘못된 행동은 처벌이 아니라 스스로 만드는 자발적 책임을 통해 고쳐질 수 있는 공동체”로 만들고자 합니다. 혹시나 아이들의 행동에서 우려가 느껴지시면 담임 ♥♥♥에게 연락 부탁드립니다. 함께 의논하며 지도할 수 있도록 노력하겠습니다. 항상 감사한 마음 가득입니다. ^ ^ 담임 ♥♥♥올림.

<표 6> 공동체적 관계형성을 위한 신뢰서클기획

1단계 : 도입부 기획	
대상	
목표	
센터피스	
여는 의식	
환영하는 말	
토킹스틱 소개	
기본규칙 안내	

2단계 : 이야기 나누기 기획	
여는 질문	
주제질문	
마무리질문	
배움질문	

새학년의 설레임으로 아이들은 두리번두리번 주위를 둘러보고 있었고, 책상을 뒤로 밀고 동그랗게 아이들이 둘러앉기를 부탁한다. 남녀 34명 학생들이 동그랗게 둘러앉았다. 다음은 담임이 실제로 준비하고, 진행했던 신뢰서클 시나리오이다.

<표 7> 신뢰서클 시나리오[23)]

23) 황경윤,「회복적 정의에 기초한 회복적 생활교육 일년나기 」,『 교육경남』(경상남도 교육청, 2015, 겨울호)

■ 환영
"반갑습니다. 저는 ○학년 ○반 담임을 맡게 된 ♥♥♥입니다."

■ 서클 열기

• 서클의 의미 설명 :
"우리가 지금 이렇게 모여 앉았는데요. 이 모양이 어떤 모양인 거 같아요? 네 원입니다. 원을 영어로 뭐라고 하죠? 네 써클. 우리는 지금 서클을 만들었어요. 우리가 이렇게 원으로 둘러앉은 건 서로 연결되어있고 또한 마주 바라보기 위해서랍니다. 자전거의 바퀴는 무슨 모양이죠. 그렇죠. 동그라미이죠. 자전거 바퀴가 네모이거나 세모이면 어떻게 될까요. 그렇죠. 굴러갈 수가 없고 굴러가도 제대로 가기 힘들겠죠. 여러분은 오늘 ♥♥초등학교 6학년이 되었어요. 선생님은 여러분들과 함께 동그란 바퀴를 단 자전거처럼 서로에게 힘이 되어 주며 한해를 신나게 달렸으면 합니다." (원이 가지는 장점, 평등 등을 설명)

• 서클에서 지켜야 할 규칙 설명 :
"그럼 함께하는 우리가 서로 이야기를 할 때 지켜야할 규칙이 있어요. 저기 붙어져있는 포스트를 보고 함께 읽어 볼까요. 이건 토킹스틱인데 이걸 가지고 있는 학생만 이야기할 수 있어요. 두 번째 다른 사람의 이야기를 경청해요. 세 번째 서클은 처음부터 끝까지 유지되어야 해요. 네 번째 제일 중요하죠. 서클에서 나온 이야기는 비밀이 보장되어야 한답니다."

• 토킹스틱이 가지고 있는 사연과 의미 설명 :
"방금 이야기한 규칙에서 토킹스틱이란 게 나왔는데 오늘 제가 가지고 온 토킹스틱은 이것입니다. 혹시 이 걸보니까 생각나는 영화가 있나요? 이건 해리포터에 나오는 마술사의 마술봉이랍니다. 새 학기 여러분에게 마술 같은 일이 일어났으면 하는 마음에 선생님의 조카에게 부탁해서 준비해왔답니다."

■ 여는 질문

• 가볍게 이야기할 수 있는 질문을 한다. 인원수가 많고 시간이 부족할 시 간단한 대답이 나올 수 있는 질문을 한다.
"자, 이제부터 우리들의 이야기를 시작하려고 해요. 토킹스틱을 건네받은 사람들이 이야기합니다. 처음 이야기할 내용은 자신의 이름을 얘기하고 오늘 학교급식에서 나왔으면 하는 음식은 무엇인지 얘기해봅시다."
"선생님의 이름은 ♥♥♥이고 불고기가 나왔으면 좋겠어요." 토킹스틱을 오른쪽방향으로 건네준다.
• 시간이 되면 다른 질문으로 서클을 돌린다.
"올 한해 나에게 주고 싶은 혹은 받고 싶은 선물은. 그리고 이유는?"

■ 닫는 서클, 배움 서클

• 서클을 한 후의 느낌, 우리 반 친구들에 대한 느낌 나누기
"이제는 서클을 하고 난 뒤 느낌이나 우리 반 친구들에 대한 느낌을 이야기해봅시다"

■ 마무리하기
"앞으로 우리는 서클을 비롯한 다양한 방법으로 서로의 이야기를 많이 나눌 거예요. 그 속에서 서로를 존중하고 마음으로 친구를 바라보기 위해 노력하고, 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 배우게 될 겁니다. 오늘이 그 배움의 시작입니다. 여러분을 만나 정말 반갑습니다."

개학 첫날 아이들도 교사도 낯선 풍경에 약간은 서먹해하기도 어색해하기도 할 것이다. 하지만 서클하고 한 후의 느낌, 우리 반 친구들에 대한 느낌 나누기를 통해서 "우리 반 아이들이 착하고 좋은 거 같다.", "앞으로 잘 지냈으면 좋겠다." 라는 이야기가 자연스레 나올 것이다.

2. 존중의 약속 정하기

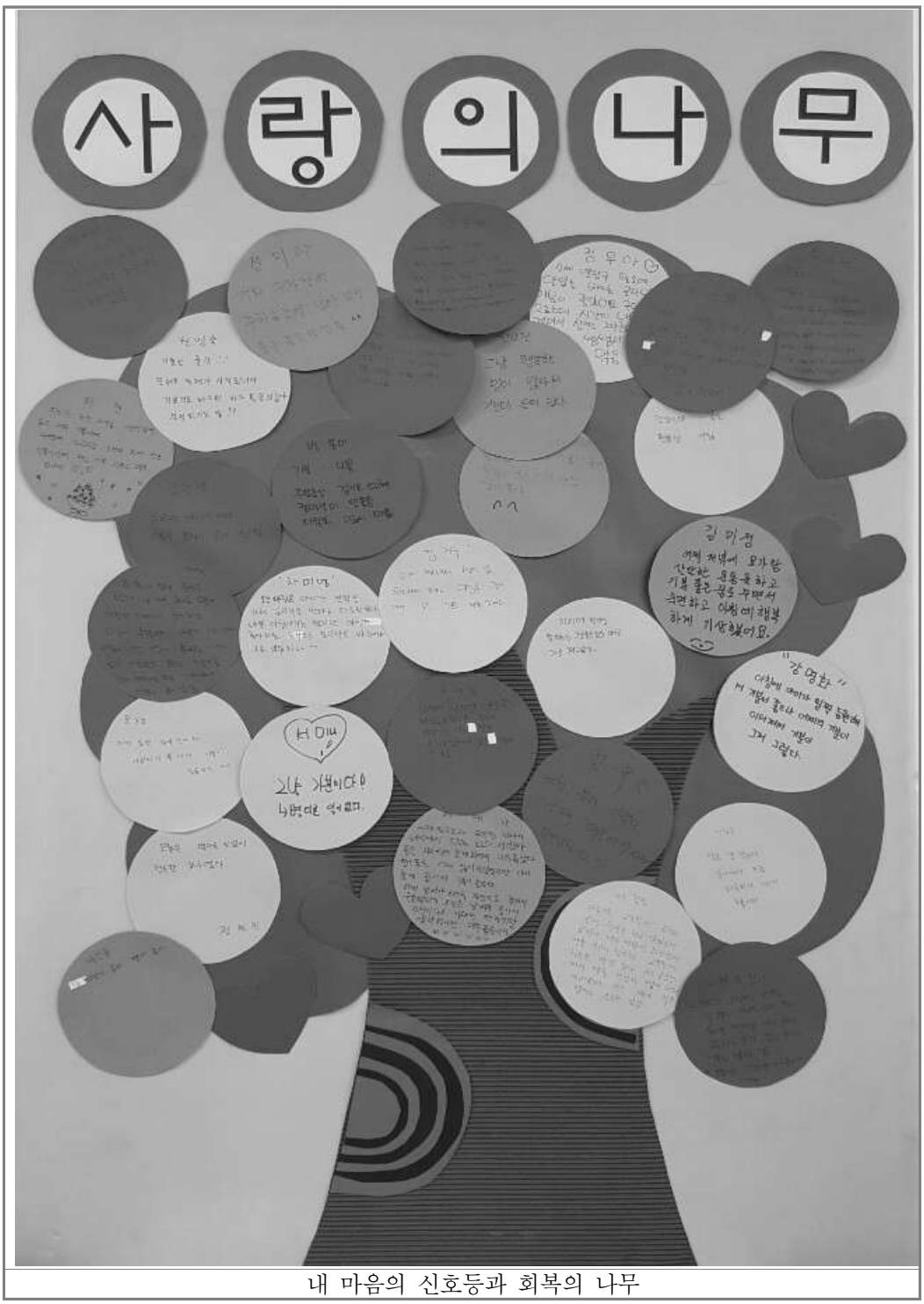
교과 첫 시간 오리엔테이션은 아이들과 존중의 약속을 정하는 시간을 가질 수 있다. 먼저 존중의 의미에 대해 학생들과 토론하면서 존중의 약속 종이를 배부하고 모둠별로 서로 의논하여 작성하되 구체적 실현가능한 문장형태로 기술하도록 한다. 모든 모둠이 작성을 마친 후 칠판에 적어 함께 공유하며 공통의 규칙을 정한다. “이제 일 년 동안 서로가 공통의 규칙을 잘 지키며 서로 존중할 수 있도록 해봐요.” 이후 학급회의를 통해 나온 공통규칙을 워드작업 후 인쇄하여 코팅해둔다. 그 후 수업시간 소란스런 아이들에게 “선생님이 존중받는 느낌이 안 드는데”라고 이야기하면 조용해지고, 수업시간 떠들다가 “선생님 존중해드리자” 라는 이야기를 하기도 할 것이다. 수업시간 존중의 약속을 지키지 않는 학생은 따로 불러 존중의 약속 정한 것을 이야기하면 존중의 약속 활동과 존중의 의미는 다시 생각하는 모습을 보일 것이고, 차츰 약속을 지키려 노력하는 모습을 보일 것이다.

<표 8> 존중의 약속 정하기

선생님이 학생들로부터 존중받고 싶은 일	학생들이 선생님으로부터 존중받고 싶은 일
● ● ●	● ● ●
학생들 서로 간에 존중받고 싶은 일	공동체에서(　　)함께 존중해야 하는 일
● ● ●	● ● ●

3. 평화감수성 개발을 위한 회복의 나무 – 내 마음의 신호등 만들기.

이 활동의 목적은 평화감수성을 개발하는 것으로 교육공동체 내에서 발생할 수 있는 갈등과 상처가 될 수 있는 일들을 최대한 줄이는 것이다. 학생들은 상대방의 감정과 상태를 알면 서로 함부로 행하지 않는다. 미리 준비한 회복나무에 세 가지 신호등 색깔을 이용해서 자신의 감정을 알리는 방법이다. 자신의 감정 상태를 스스로 알리는 방법으로써 아침에 등교하면 자신의 감정 상태를 세 가지 색깔로 구분해서 자신의 감정에 해당하는 색깔 위에 자신의 이름을 적는다. 그 결과 서로의 감정 상태를 몰라서 발생하는 오해를 줄이고 서로를 위해 배려할 수 있는 마음을 배워갈 수 있다. 빨간색은 몸도 기분도 좋지 않은 상태이며 노란색은 그저 그런 상태, 초록색은 몸도 마음도 좋은 상태를 알림으로써 학생들 상호간에 조심할 수 있는 초석을 마련할 수 있다.



내 마음의 신호등과 회복의 나무

[그림 2] 회복의 나무

4. 학급회의를 통한 학급 규칙과 가치 설정하기

대부분의 학급이나 학교에서의 규칙들은 학생 스스로의 합의에 의해서 결정되기보다 결정권자들에 의하여 수립되고 학생들의 통제를 우선시하고 있다(강명희. 임병노. 2002). 규제하고 감시하는 기제로 활용되는 규칙은 학생들의 자발적 수용을 유도할 수 없다. 서클프로세서는 둥글게 둘러앉아 회복적 교

육공동체를 만들기 위한 자발적인 합의과정을 거치면서 스스로 지키려고 하는 책임감은 증대하게 될 것이다. 이러한 합의과정은 학생들의 내면에는 이미 필요한 모든 힘을 지니고 있고, 그들을 향한 정중함이 그 힘을 제대로 발휘하도록 도울 수 있을 것이다. 다루는 문제는 다음과 같은 주제들이다.

주제 1 : 우리 반을 따뜻하고 협력적이고 허용적으로 만들 수 있는 방법은 ?

● 마니또 게임을 하자./● 반 친구들 한테 '사랑한다'는 말을 5번 하기./● 짝 안아주기/● 칭찬하기/● 참아주기/● 긍정적인 말하기 /● 밥 같이 먹기/● 반끼리 잘 놀기 /● 욕 안하기/ ● 친구의견 존중하기/● 학급 규칙 지키기/● 서클활동 시간 많이 가지기/● 다른 사람 말 들어주기/● 배려하기 /● 짜증내지 않기

주제 2. 학급 내에서 지켜야 할 가치 – 배려, 협동, 개념, 사랑, 우정, 신뢰

주제 3. 학급 내에서 지킬 '' 학급규칙– 수업시간에 집중하기, 수업시간에 떠들지 않기, 쓰레기는 쓰레기통에, 등교시간 지키기 등 학생 자신들 스스로 세운 가치와 규칙은 지키려고 하는 힘이 강하다.

5. 경위서나 반성문이 아닌 회복적 성찰문을 제시한다.

학급 내 갈등이 야기되거나 문제가 발생하면 문제해결 서클프로세서를 작동시켜야 한다. 이 경우엔 회복적 생활교육에서 제시한 회복적 성찰문을 이용해서 지각, 사소한 다툼 문제를 해결하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

<표 9> 회복적 성찰문

회복적 성찰문	담임교사	부모님	학년 부장

1. 무슨 일이 있었나요? (말, 행동 등을 누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜)
2. 자신의 행동으로 가장 큰 영향을 받은 사람은 누구라고 생각하나요? (개인, 학교, 가정 차원에서)
3. 자신의 행동으로 발생한 피해를 회복하기 위해 직접적으로 할 수 있는 일은 무엇인가요?
4. 선생님과 주변(학부모 등)에서 본인에게 해주었으면 좋겠다고 생각하는 것은 무엇인가요?
5. 이번 일을 통해 배운 점은 무엇인가요?
년 월 일
학번: 성명;

Ⅴ. 결론

교육을 통해 우리도 행복할 수 있을까? 진정한 배움이 일어나기 위해선 교육현장은 삶을 배우는 평화로운 공동체여야 한다. 하지만 교육 현장에서 발생하는 숱한 갈등들은 우리의 배움을 방해하고 성장을 방해한다. 갈등의 원인은 여러 가지가 있지만 학교폭력까지 이어지는 갈등은 상

호관계상의 갈등의 문제이다. 이 상호관계상의 갈등은 초등학교 고학년의 경우 부모와 자녀, 교사와 학생, 또래 간에 일어날 수 있다. 부모와 자녀 간의 갈등은 자녀가 부모에게서 부당한 대우를 받았다는 부정적인 감정 즉 부모의 무시, 실망, 형제간의 체벌, 부모의 체벌, 언어적 폭력, 가족 간의 대화부족, 성격차이 등 가정 내에서 일어날 수 있는 다양한 문제들에 그 원인이 있다, 교우들 간에 갈등이 해소되지 않고 진급을 했을 때 여전히 관계에 문제가 발생할 수 있다. 학교 환경에서 또래 간의 갈등은 일상적이고 자연스러운 일이지만, 방치할 경우 관계를 악화시켜 해당 학년 뿐 아니라 그 이후 학년까지 영향을 미친다. 이러한 상황에서 학생들은 학업에 열중하기 어렵고 때때로 폭력을 유발하는 등 부작용을 발생시킨다.

그렇다면 갈등을 해결하고 삶을 통한 배움이 일어나는 평화로운 교육공동체를 만들기 위해 어떤 노력이 필요할까? 본 논문에서는 회복적 생활교육에서 제안하는 서클을 통한 회복적 교육공동체를 형성할 수 있는 기본 모형을 개발하여 제시하였다. 물론 기존의 다양한 공동체 운동에서 제시하고 있지만 학생들이 익숙하게 활용하는데 한계가 있다. 토킹스틱을 활용한 서클프로세서는 다양한 관점을 지닌 사람들이 각자의 마음을 열고 솔직하게 말하고 듣는 것을 통하여 문제를 해결하고, 서로를 지원하며 서로에게 연결되는 대화를 할 수 있도록 공간을 제공한다. 서클에서 학생들은 자신들에게 의미 있는 삶의 스토리를 나눔에 의해 서로의 삶에 접촉하고, 서로 연결되는 신뢰와 친밀감을 지니며 삶의 공유된 목적과 의미를 나눔을 통해 서로 배움과 성장을 경험하게 될 것이다.

이러한 경험을 통해 서로 다른 관점을 인정하고 상호 입장을 존중하는 태도를 배우는 기회를 줌으로써 우리 아이들이 속해 있는 가정과 학교, 지역사회, 국가가 모두 피해를 회복하고, 관계를 회복하고, 정의를 회복하는 회복적 교육공동체로 성장할 수 있을 것이다.

<참고 문헌>

강남숙, 「초등학교 고학년을 위한 갈등해결 프로그램 개발과 효과」, 박사학위논문(경상대학교 대학원, 2015).

강대기, 현대사회에서 공동체는 가능한가, (서울: 아카넷.2004)

강명희, 임병노, 미래를 준비하는 학교, (서울: 학지사.,2002)

강인구・김광수, 「회복적 생활교육 개입이 학급응집력에 미치는 효과」, 『초등상담연구』 14(1), (한국초등상담교육학회, 2015), pp. 43-61.

경기도교육청, 『2012 회복적 생활교육 직무연수』, (경기도 교육청 민주시민교육과. 2012)

경기도교육청, 『회복적 생활교육 매뉴얼』, (경기도교육청, 2014)

경기도교육청, 『2014 회복적 생활교육 직무연수』, (경기도 교육청 민주시민교육과. 2014)

경기도교육청, 『2016 회복적 생활교육 직무연수』, (경기도 교육청 민주시민교육과. 2016)

교육과학기술부・전라남도교육청・한국청소년정책연구원・경실련・평화를 만드는 여성회부설 갈등해결센터, 『학생갈등해결을 위한 또래조정자 활동교재』(서울: 교육과학기술부, 2012).

교육부・전라남도교육청・한국청소년정책연구원, 『또래조정자 훈련 지도서, 교사용』(서울: 교육부, 2014).

김세광, 「대학생을 우한 '회복적 정의' 교과목 개발」, 『기독교교육 논총』 43집, (기독교교육학회, 2015), pp. 47-76.

김은경, 이호중, 「학교폭력 대응방안으로서 회복적 소년 사법 실험연구(Ⅰ)」, (형사정책연구원, 2006)
김성길 (2004), “배움학”에 관한 이론적 기초 연구, 연세학술논집, 40, 29-56
김창환 (1996). 랑에펠트(M. J. Langeveld)의 “어린이 인간학” 연구. 교육학 연구. 34(1)
박성용 외, 『회복적 생활교육 매뉴얼』(경기도 교육청, 2014).
박숙영, 「회복적 생활교육, 현장 적용 사례를 통한 확산 방안을 말한다」, (서울: 좋은교사운동 문서 출판부, 2012).
박숙영, 『(공동체가 새로워지는) 회복적 생활교육을 만나다』(서울: 좋은교사운동, 2014).
부산대학교 교육연구소 학교공동체 연구팀 (2006). ‘배움’과 ‘돌봄’을 위한 학교공동체 실천모델 개발 연구 보고서
사토마나부 (2006). 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다. (손우정 역). 서울: 에듀케어.
서정기, 「학교폭력의 교육적 대안: 회복적 생활교육」 『배움학 연구』 4(1), (한국배움학회, 2012), pp. 25-40.
서정숙, 「학생 자치 중심 회복적 생활교육을 통한 공감의 학교 문화 조성」, (전국교과교육연구발표대회, 2016).
석태종 , 학교교육론: 비판적 관점, (서울: 교육과학사(1994)
송재룡, 사이버 공동체의 한계: 공동체주의 관점에서, 현상과 인식, 28(1/2), 2014, p. 53-73
이미식・박준성, 「아동의 공감 능력 함양을 위한 도덕과 교육 방법에 관한 연구」, 『초등도덕교육』 30집, (2009), pp 229-251.
이유진, 이창훈, 강지명, 「학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구」, (한국청소년정책연구원, 2014)
정민주, 김진원, 서정기, 「교사들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구」『교육인류학 연구』 19(2), (2016), PP.37-73.
정 진, 『회복적 생활교육 학급운영 가이드북: 회복적 학급운영에 관한 교사 플래너』, (서울피스빌딩, 2016).
한 대동, 배움과 돌봄을 위한 학교공동체 실천모형 탐색. 교육연구, 16. (2006).
한순미, 비고츠키와 교육. (서울: 교육과학사. 2001)
한준상, 학교 스트레스. (서울: 연세대학교 출판부.1995),
황경윤, 「회복적 정의에 기초한 회복적 생활교육 일년나기 」, 『교육경남』 (경상남도 교육청, 2015, 겨울호)
케이 프라니스 지음, 강영실옮김, 서클프로세스, (춘천: KAP, 2015)
케이 프라니스. 베리 스튜어트. 마크웨지 지음, 박두용 옮김, 평화형성서클, (춘천: KAP 2016)
크리스티나 볼드윈, 앤 리니아 봉현철 옮김, 서클의 힘, 창조적 변화를 이루어내는 협력적 대화법. (서울 : 초록비책공방, 2017),
파커 J 파머 지음, 윤규상 옮김, 『온전한 삶으로의 여행 』 (고양 : 해토, 2007):
파커 J 파머 지음, 이종인. 이은성 옮김, 『가르칠 수 있는 용기』 (서울 : 한문화, 2016)
필리스 코린보 지음, 이소희. 김정미 옮김, 함께 토론하고 소통하는 기적의 토킹스틱.(서울: 북허브, 2014)
Amstutz, L. S. & Mullet, J. H.(2005), 이재영・정용진 역(2011), 「학교현장을 위한 회복적 학생생활지도」, (서울: KAP)
Bentley, T. (1998). Learning beyond the classroom: Education for a changing world.

Bourdieu, P., & PASSERON, C. J. (1977). Reproduction in education, society, and culture. translated by R. Nice. London and Berverley Hills, CA: SAGE Publications.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. NY: Basic Books.

Cleveland School Center For Conflict Resolution, *"The Winning Against Violent Environments Conflict Resolution Program"* (W.A.V.E. 1996)

Dewey, J. (1996). 민주주의와 교육 [Democracy and education: An introduction to the philosophy of education]. (이홍우 역). 서울: 교육과학사. (원전은 191년에 출판)

Joshua Wachtel, "World's first 'Restorative City': ull, UK, Improves Outcomes of All Interventions with Young People, Saves Resources" Restoraive Works website 참조.

Laue, JH(1996), "A Brief Overview of Conflict Resolution Principles".

Noddings, N. (2002). 배려교육론 [The Challenge to Care in Schools] .(추병완 외역). (원전은 1992년에 출판).

Ohio Commission on Dispute Resolution & Conflict Management and Ohio Department of Education, "ADMINISTRATOR GUIDE: SCHOOL CONFLICT MANAGEMENT: A Comprehensive Approach" (2002). p391

Pranis, Kay(2005), Circle process: a new/old approach to peacemaking, 강영실 역,「서클 프로세스 : 평화를 만드는 새로운/전통적 접근방식」, (춘천: KAP.2012)

Rifkin, Jeremy(2009), (The) empathic civilization : the race to global consciousness in a world in crisis, New York : Penguin Group, 이경남 옮김,「공감의 시대」, (서울: 민음사 .2010)

Rosenberg, Marshel B.(2005), Speak peace : in a world of conflict, 정진욱 역,「갈등의 세상에서 평화를 말하다: 사회변화를 위한 비폭력 대화」,(서울: 한국NVC센터2016)

Rosenberg, Marshel B.(2003), Life-Enriching Education: Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflic, 캐서린 한 역,「삶을 풍요롭게 하는 교육」(서울: 한국NVC센터. 2013)

Zehr, Howard(2005), Change the lenses, 손진 역,『회복적 정의란 무엇인가』(춘천: KAP.2010)

www.restorativeworks.net

교실수업과 공동체 – 삶과 연결된 배움이란?

채 영 란[1)]

우리 아이들과 교사가 행복한 교실은 어떤 교실일까? 교실 안은 삶을 배우는 공동체라고 볼 수 있다. 유아들에게 공동체 의식은 3-5세 연령별 누리과정의 사회관계 영역의 목표인 자신을 존중하고 다른 사람과 더불어 생활하는 능력과 태도를 기르는 것이라고 말할 수 있다. 유아들이 친구, 공동체 구성원들과 서로 돕고, 예의·규칙 등 사회적으로 중요하게 공유하는 가치를 실천하며 공동체 의식을 갖춘 민주 시민으로 성장하도록 하고 있다.

공동체는 특정한 사회적 공간에서 공통의 가치와 유사한 정체성을 가진 사람들의 집단을 의미한다(한국민족문화 대백과사전, 1991). 공통의 생활공간에서 상호작용하며, 유대감을 공유하는 집단으로 보편적으로 사회과학자들은 공간, 상호작용, 연대를 공동체의 핵심 요소로 보고 있다. 공동체 의식은 “함께 살고 함께 일하면서 겪어 온 집단의식”(Nisbet, 1969)으로 개인들 간에 직접적인 상호작용을 통하여 개인주의화되고 해체된 사회관계를 복원하려는 의도에서 사용되고 있는 개념으로 정의되고 있다(박가나, 2008). 특히 미래사회는‘네트워크화 된 개인주의(networked individualism)’가 지속적으로 확산되고 있어, 공동체의식을 함양할 수 있도록 교실안의 수업과 배움은 새로운 형태로 변화되어야 할 것이다.

‘교실수업과 공동체-삶과 연결된 배움’ 주제발표에서 학생, 교사, 학부모 모두 불행한 시대로 서클프로세스를 활용한 회복적 생활교육을 강조하고 있다. 서클프로세스를 활용한 회복적 생활교육은 학생들의 공동체의식을 길러주고 관계를 회복할 수 있도록 한다. 특히 회복적 생활교육은 갈등과 폭력의 당사자들이 갈등 해결만이 아니라 상호 간에 신뢰를 회복하는 것이고 교육공동체(학급, 동아리 혹은 학교)가 평화적이고 안전한 공간으로 회복될 수 있는 한 방법이 될 수 있음을 주장하고 있다. 현재 우리나라에서 회복적 생활교육을 실행하는 교사중심의 단체들이 있으나 이들은 주로 초등생 이상을 대상으로 교육하는 모임이 대부분이다. 유아교사들 역시 교사학습공동체를 구성하여 교사의 전문성 개발과 수업능력 향상 등을 위해 활발하게 활동하고 있다. 교사학습공동체란 교사들의 상호 신뢰를 바탕으로 서로의 지식, 경험, 실천 등을 공유하고, 교사들의 실천을 비판적으로 반성하고 개선하며 협력적으로 학습하며 학생들의 학습증진을 위해 협력적으로 실천하는 집단이다(Sergiovanni & Starratt, 2007). 교사들은 이러한 공동체를 통해 교실수업이 혁신과 학교개혁을 실천하고 있다.

유아교사들의 다양한 노력이 교실수업의 혁신과 교실문화를 변화시키는 기회를 제공할 것이다. 교육에 있어 교사의 역할과 활동공간인 교실의 의미는 유아의 배움에 많은 영향을 줄 수 있을 것이다. 유아들에게 교실공간이 갖는 의미를 탐색한 연구(방시윤, 2018)에 의하면, 교실을 교사에 의해 구성된 공간으로 생각하면서도 나를 위해 존재하는 공간, 상호 연관되어 관계를 형상하는 공간으로 생각하고 있었다. 유아들은 교실이 혼자 사용하고 생활하는 공간이 아닌, 다른 구성원인 교사와 친구들과 공유하며 함께 활동하고 생활하는 모두에게 공유된 공간임을 알고 있다. 따라서 유아들을 위한 수업공동체를 위해서는 유아들이 혼자 배우는 것보다 함께 배울 때 보다 높은 수준의 배움에 도전할 수 있음을 강조한 비고츠키의 근접발달영역이론(ZPD)을 고려하면서

1) 호남대학교 유아교육학과 교수

배움과 모방에 대해 생각해볼 필요가 있다. 결국 수업에 유아들이 즐겁게 적극적으로 참여할 수 있도록 하는 방안에 대한 고민으로 귀결될 수 있다. 이를 위해 무엇보다도 유아의 발달과 흥미를 고려하여 집중시키는 방법, 서로에게 배려, 존중하고 질문하는 수업, 교사의 적절한 도움이 중요하다고 본다.

더불어 수업공동체를 위한 교사의 역할도 매우 중요하다. 때때로 학생들은 교실을 '원형감옥'으로 생각하면서 교사는 아이들을 철저히 감시하며 감독하는 '감독관'으로 비유되기도 한다(Tobin, 1995). 이는 교사에 의해 유아들의 생각과 활동에 많은 제약이 있을 수 있음을 암시하고 있으며, 유아들은 교사의 시선을 늘 의식하면서 행동한다는 것을 알 수 있다. 그렇다면 유아들이 하루 종일 교사와 또래와 함께 생활하는 교실은 어떻게 변화되어야 할까? 교사는 교실 공간에서 자신의 존재가 유아들에게 권력으로 작용되지 않을 수 있도록 노력할 필요가 있다. 유아는 교실에서 학문적인 지식을 배우는 것이 아니고 일상생활과 삶에 필요한 기본을 배우기 때문에 교사와 또래 친구들과의 신뢰관계가 매우 중요하다. 더욱이 공동체적 삶을 가능하게 하는 전제조건 중의 하나가 다른 사람에 대한 이해와 존중, 배려라고 볼 수 있다. 이에 교실 공동체에서 유아 한명, 한명이 모두 배움의 주권자가 될 수 있도록 교실문화를 바꾸는 노력을 구체적으로 고민해 볼 필요가 있고 아울러 유아교사들 역시 배움공동체를 실천할 수 있도록 노력해야 할 것이다. 교사는 전문가로서 지식과 판단이 필요하고, 장인 정신도 필요하다. 훌륭한 가르침은 교사의 정체성과 성실성에서 나온다고 볼 수 있다. 교사가 유아를 어떻게 생각하고 배울 수 있는 능력을 길러주는가에 따라 유아들은 달라진다. 예를 들어, 교사가 어떻게 위치를 잡고 서 있느냐에 따라 어떤 교사인지 알 수 있다. 즉, 배우려는 교사는 교실의 어느 아이와도 연결되는 위치에 서서 아이의 학습을 도와주고, 아이들이 말로 표현하지 못하는 마음속 말조차 들을 수 있도록 노력한다는 것이다.(사토 마나부, 한국 배움의 공동체연구회, 2014). 교육의 주체는 교사가 아니고 교실안의 모든 구성원이라는 사실을 주지할 필요가 있다. 교사의 교육철학과 정체성, 유아에 대한 존중, 배려 등과 함께 끊임없는 교사의 성장을 위한 배움공동체 활동은 교육의 질을 향상시켜줄 것이다.

이러한 노력을 바탕으로 삶과 연결된 배움이 있는 교실수업 공동체를 구성하는 것이 유아, 교사, 학부모 모두가 행복해지는 길이라고 생각한다. 삶과 연결된 배움이 될 수 있는 교육공동체가 되기 위해서는 아이들 한명도 빠짐없이 배움을 보장받을 수 있도록 교육과정을 디자인해야하고, 서로 배우는 관계를 만들어 주어야 한다. 그래서 교실안의 모두가 함께 배우면서 동시에 가르치는 사람이 되도록 평등한 관계로 아이들과 교사가 함께 성장하는 배움으로 나아갈 수 있도록 해야 한다. 교실수업이 삶을 배우는 평등한 공동체로 나아가면서 때로는 교육 현장에서 발생하는 숱한 갈등들로 인해 우리의 배움과 성장이 방해받기도 할 것이다. 따라서 갈등을 해결하고 삶을 통한 배움이 일어나는 평등한 교육공동체를 교실수업에서 이끌어 낼 수 있도록 끊임없는 노력과 연구가 병행되어야 할 것이다. 더불어 교실수업 공동체를 만들어가는 과정에 서클프로세서를 활용한 회복적 교육공동체의 활동모형을 참고할 필요가 있을 것으로 본다.

제 1 분과 논문 발표

교수학습방법

- 유아 교사와 초등학교 1학년 교사의 문해 신념 조사 연구 ····· 117
  김민진(중앙대학교 유아교육과 교수), 박성빈(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
  권소연(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
- 상호작용적 교수법을 통한 예비유아교사의 유아사회교육 프로그램 구성 ····· 121
  이혜정(백석문화대학교 유아교육과 교수)
- 환경탐색에 기초한 1세 영아 어린이집 적응 프로그램 개발 및 적용 ····· 125
  이승아(건국대학교 유아교육과 강사)
- 예비유아교사의 대인관계능력 향상을 위한 학습자 질문중심 교수법 연구 ····· 128
  김현주(대림대학교 유아교육과 교수)

유아 교사와 초등학교 1학년 교사의 문해 신념 조사 연구

김 민 진[1] · 박 성 빈[2] · 권 소 연[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

문해란 단순히 글자를 읽고 쓰는 것을 넘어 자신에게 필요한 정보를 스스로 분별하고 수합하는 능력으로 현대사회에서 필수적으로 갖추어야 하는 능력이다(Rowe, 2018). 특히 유아기에는 문해 발달이 시작되는 시기로 유아기 문해 발달 정도는 아동기 이후의 성공적인 문해 발달과 밀접한 관련을 가지기 때문에 최상의 교육환경을 제공할 필요가 있다(Morrow, 2012). 최근 일찍이 유아교육기관에 다니기 시작하는 유아들이 많아짐에 따라 유아 문해 발달에 미치는 교사의 영향이 더 커지고 있다. 유아교사의 문해 신념은 문해 교육 내용과 방법을 결정하는데 큰 영향을 미치기 때문에 유아교사가 유아발달에 적합한 신념을 가지고 있는지에 대한 관련 연구는 매우 중요하다(노영희, 2005; Bingham, Hall-Kenyon, 2013). 또한 문해 교육은 교사의 신념이 총체적, 부호적 또는 균형적인지에 따라 교육방법에서 큰 차이가 있을 수 있기 때문에 문해 교육상의 연계를 위해서는 유치원과 초등학교 교사의 문해 신념이 어떠한지를 조사하여 비교할 필요가 있다.

본 연구의 목적은 유아 교사와 초등학교 1학년 교사의 문해 신념을 조사하여 비교하는 것이다. 유치원과 초등학교는 유사한 발달 단계를 가진 만 5세와 1학년 유아를 대상으로 하고 있어 유아들의 문해 발달을 성공적으로 지원하기 위해서는 두 교육기관 교사의 교육철학과 교육방식이 연계되어질 필요가 있다. 하지만 유치원과 초등학교의 문해 교육에 대한 연계의 부족(김창복, 김혜원, 2017; 이민정, 2015)으로 나타났다. 유치원 교사들은 실제 현장에서 쓰기 교육 지도 시 초등학교 1-2학년 수준의 내용까지 포함하여 가르치고 있으며 또한 이러한 문해 지도 현실은 학부모의 불안으로도 반영되어 유아들에게 초등학교 입학 전 과도한 문해 교육을 받게 하는 원인이 되고 있다(장혜진, 김정숙, 임준범, 2014). 이에 2015 개정 초등학교 1학년 국어 교육과정은 유치원 누리과정과의 연계 강화를 위해 국어과 교육과정의 학습량을 많이 줄였다(김진영, 이경화, 2017). 또한 전체적인 국어과 내용의 수준을 낮추면서 긴 문장쓰기가 1학년 2학기에 성취 목표로 제시(교육과학기술부, 2013)됐던 것과 달리 단순한 문장 쓰기 수준이 2학기 마지막에 성취될 수 있도록 제시하여 수준을 전체적으로 낮추어 개편되었다(교육부, 2017). 누리과정에서도 역시 의사소통 영역의 쓰기에서 '친숙한 글자에 관심 갖기'등의 세부 내용을 포함하여 직접적인 문자 교육에 관심을 가질 수 있도록 하였다. 이러한 교육과정 상의 연계를 실현시키기 위해서는 교사들의 문해 신념과 철학이 뒷받침 될 필요가 있다.

그동안 유치원 교사와 초등학교 저학년 교사의 문해 신념 관련 연구는 주로 교사 집단 별로 각각 이루어져 왔다. 유아 교사는 총체적 신념 또는 균형적 신념에 가까우며(임춘금, 2006; 정숙경,

1) 중앙대학교 유아교육과 교수
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정
3) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정

2001; 도미진, 2009) 초등학교 교사(정숙경, 2004)는 균형적 또는 부호 중심적 신념을 가지고 있는 것으로 보고되었다. 하지만 두 교사 집단 간의 문해 신념 차이를 직접적으로 조사·비교한 연구는 없다. 또한 유초 연계 시도를 위한 교육과정이 개정이 2015년에 실시되었음에도 불구하고 2015년 이후 교사 문해 신념을 조사한 연구가 거의 없다. 따라서 본 연구는 현재 유아교사와 초등학교 1학년 교사가 어떤 문해 신념을 가지고 있는지를 조사함으로써 문해 교육에서 유초연계를 위한 기초 자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 연구 방법

본 연구의 대상은 현재 만 3·4·5세 유아 담임을 맡고 있는 어린이집과 유치원 교사 142명, 최근 5년 이내 1학년 담임을 한 경험이 있는 초등학교 교사 160명이다. 교사의 문해 신념을 알아보기 위해 Westwood, Knight와 Radden(1997)이 개발한 교사의 문해 신념 설문지를 오미경과 이지영(2013)이 재구성한 것을 사용하였다. 24개의 문항 중 총체적 신념을 문항은 1점에서 5점까지 채점하였으며 부호적 신념을 묻는 문항은 역채점 하였다. 즉, 점수가 높을수록 총체적 신념에 상대적으로 가까우며 점수가 낮을수록 부호적 신념에 가까운 경향으로 해석할 수 있다. 응답에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

<표 1> 유아교사와 초등학교 1학년 교사의 문해 신념 평균 비교

	교사 수(N)	평균(M)	표준편차(SD)	t
유아교사	142	3.10	0.40	10.580***
초등교사	160	2.64	0.34	

***p<.001

<표 2> 유아교사와 초등학교 1학년 교사의 신념 문항별 응답 비교

신념	번호	교사 유형	M	SD	t	신념	번호	교사 유형	*M*	*SD*	*t*
총체적	2	유아	3.78	1.22	2.929**	부호적	14	유아	2.80	1.19	3.187**
		초등	3.36	1.25				초등	2.38	1.12	
	13	유아	3.51	1.27	3.478***		15	유아	3.43	1.38	5.244***
		초등	3.00	1.30				초등	2.61	1.31	
부호적	10	유아	2.22	.95	−2.812**		16	유아	3.10	1.21	2.069*
		초등	2.55	1.08				초등	2.81	1.19	
	12	유아	2.75	1.17	3.391***		23	유아	2.78	1.23	3.469***
		초등	2.31	1.05				초등	2.31	1.08	

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

<표 3> 교사의 문해 신념 문항 내용

총체적 신념 문항	2. 유아들은 말하기 듣기를 배울 때와 마찬가지로 읽기도 자연스럽게 배운다. 13. 유아들은 말하기와 같이 자연스럽게 쓰기를 배운다.
부호적 신념 문항	10. 단어 읽기를 배우면 자연스럽게 문장이나 책을 읽을 수 있게 된다. 12. 읽기 기술을 배울 수 있는 시간이 하루 일과 중에 포함되어야 한다. 14. 쓰기 지도 시 기본적인 단어를 교사가 선정하여 가르치는 것이 좋다. 15. 정기적으로 쓰기 테스트를 하는 것이 좋다. 16. 쓰기 지도를 위해서는 기본적으로 자·모음 도표를 사용한다. 23. 일주일 중에 일정한 시간 쓰기를 가르치는 시간으로 할애한다.

Ⅳ. 논의 및 결론

첫째, 문해 신념 총점에서 유아 교사와 초등학교 교사의 문해 신념 총점이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 본 결과는 유아 교사가 초등 1학년 교사보다 상대적으로 총체적인 신념의 성향에 가깝다고 해석할 수 있다. 둘째, 문해 신념에 대한 문항별 응답의 차이를 살펴보았다. 총체적 신념 문항의 경우 유의한 차이가 있는 2번과 13번 문항에서 유아 교사가 초등 교사보다 높은 점수를 나타냈는데 이는 유아 교사들이 더 총체적인 경향을 나타내며 직접적인 읽기 쓰기 교육을 하는 것보다는 자연스러운 습득을 선호하고 있음을 알 수 있다. 부호적 신념을 묻는 문항에 대한 응답을 살펴보면 12번, 14번, 15번, 16번, 23번의 경우 초등학교 교사가 통계적으로 유의한 수준에서 부호적인 성향을 더 나타냈다. 특히, 쓰기 교육을 효과적으로 실시하기 위해서는 글자를 직접적으로 가르치고 쓰기 테스트를 실시하는 것이 필요하다고 동의하는 것으로 해석 할 수 있다. 흥미로운 것은 유치원 교사들 역시 해당 문항에 대하여 일부 동의하는 교사들이 있는 것으로 나타나 직접적인 글자 지도의 필요성을 느끼고 있다는 점이었다. 또한 10번 문항은 유일하게 유아교사들이 부호적인 신념의 경향을 나타냈는데 단어 읽기를 곧 읽기 능력이라고 생각하는 것으로 해석할 수 있다. 반면 초등학교 교사는 단순한 단어 읽기가 읽기 능력은 아니라고 생각하는 경향이 있는 것으로 볼 수 있다. 마지막으로 유아 교사와 초등학교 교사의 문 신념의 차이를 줄이기 위한 유·초

연계 문해 교육 지도 방법에 대한 교사 재교육이 필요하다.

상호작용적 교수법을 통한 예비유아교사의 유아사회교육 프로그램 구성

이 혜 정[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

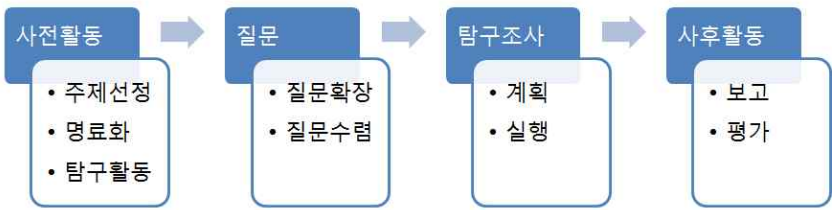
사람은 태어나면서부터 타인과 관계를 맺으며 살아가고 그 과정을 통해 사회화된다. 사람이란 문화적, 사회적, 역사적 고찰의 맥락 속에서 서로 다름을 알고 시대나 환경에 따라 사고의 변화가 일어 날 수 있으며 교과의 주제나 내용도 수정 될 수 있는 있는 지식이며 문제와 요구를 해결할 수 있는 정해진 방법이 있는 것이 아니라 다양한 방법과 분야로 변한 다고 할 수 있다.

유아사회교육내용은 각 시대와 사회에 따라 사회생활 접근법, 직접환경 중심 접근법, 공휴일 접근법, 사회과학 개념 구조화 접근법, 사회문화적 환경 접근법, 다문화교육 접근법으로 변화해 왔다(Seefeldt, 1997). 그럼에도 불구하고 유아교육에 있어 학자들이 유아사회교육을 일정한 분류체계에 의해 구성한 것은 찾기 어렵다(이경실, 2011).

이러한 유아사회교육 주제에 대하여 예비유아교사가 생소한 분야로 여기고 어려워하는 모습에 자신이 직접 교사로서 유아사회교육 관련 주제와 내용은 어떻게 구성되는 것이 교수하고 학습하는데 도움이 될지 알아보고 그에 따른 유아사회교육 내용을 상호작용적 교수법에 의거하여 구성해보고자 하였다.

Ⅱ. 상호작용적 교수법

상호작용적 교수법은 구성주의에 기초한 교수법으로 LSP(Learning in Science Project)연구팀이 1983년에 개발하였으며 이 후 Atkinson과 Fleer(1995)가 단계를 단순화시켜 제시하였다. 상호작용적 교수법의 단계는 다음과 같다.



Ⅲ. 연구결과

1) 백석문화대학교 유아교육과 교수

상호작용적 교수법을 활용한 유아사회교육 교수학습 과정은 다음과 같다. 연구 목표에 따라 천안에 소재한 b대학교 유아교육과 28을 대상으로 하였다. 자료 수집 방법은 2018년 3월 2일부터 6월 21일까지로 약 4개월간 일주일에 한번으로 15주에 걸쳐 유아사회교육 시간을 통해 이루어졌다.

0. 협의단계

상호작용적 교수법을 활용한 유아사회교육 교수학습 과정은 다음과 같은 계획을 중심으로 예비유아교사와 수업진행방법에 있어 협의한 후 시작되었다.

주별	상호작용적 교수 단계		상호작용 내용	수업내용
1주	협의단계		유아사회교육은 유아에게 필요한 것인가?	유아사회교육 개념
2주	사전 활동 단계	주제 선정	유아사회교육은 어떤 주제로 구성되어야 하는가?	유아사회교육 주제 탐색
3주		명료화	지금까지 유아사회교육은 어떻게 변화해왔는가?	유아사회교육의 전반적인 흐름제시를 통한 명료화
4주		사전 탐구	유아에게 꼭 필요한 유아사회교육 주제는 어떠한가?	유아사회관련 기사, 자료 정리
5주		사전 탐구	유아사회교육 주제에 따른 내용은 무엇이 필요한가?	유아사회관련 기사, 자료 정리
6주	질문 단계	질문 확장	유아사회교육 주제 와 교육 내용은 어떻게 구성되어야 하는가?	팀별로 정한 주제에 따라 내용 조사 및 비교
7주		질문 수렴	유아사회교육 주제와 교육 내용에 있어 빠진 부분이나 불필요한 내용은 없는가?	팀별로 정한 주제에 따라 누리과정에 나타난 사회관련 내용 조사 및 비교
8주	탐구 조사 단계	탐구 조사 계획	유아사회교육 주제에 따른 교육 내용은 어떠한가?	팀별로 정한 주제에 따라 누리과정에 나타난 사회관련 내용 조사 및 비교
9주		탐구 조사 실행	유아사회교육 주제에 따른 교육 내용은 어떤 방식으로 교수할 것인가? 유아사회교육 교육내용에 따른 교수학습방법은 어떠한가?	유아사회교육 계획안작성 유아사회교육 계획안에 따른 수업준비
10주		탐구 조사 실행	유아사회교육 교수 시 상호작용은 어떠한가?	유아사회교육 계획안에 따른 수업진행
11주		탐구 조사 실행	유아사회교육 교수 시 상호작용은 어떠한가?	유아사회교육 계획안에 따른 수업진행
12주		탐구 조사 실행	유아사회교육 교수 시 상호작용은 어떠한가?	유아사회교육 계획안에 따른 수업진행
13주		탐구 조사 실행	유아사회교육 교수 시 상호작용은 어떠한가?	유아사회교육 계획안에 따른 수업진행

14주	사후 활동 단계	사후 활동	유아사회교육의 주제에 따른 활동 내용과 방법이 현장에서 사용가능한가?	전체적인 유아사회교육 내용 구성에 대한 평가
15주		사후 활동	유아사회교육의 주제 및 내용을 보완할 필요가 있는가?	전체적인 유아사회교육 내용 구성에 대한 평가

1. 사전활동 단계

주제선정 및 주제 명료화, 사전탐구의 과정을 통해 유아 사회교육의 주제를 다음과 같이 선정하였다.

2. 질문 단계

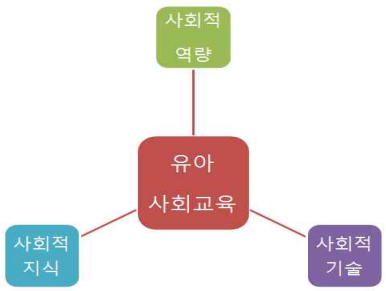
예비유아교사가 정한 주제에 대해 궁금한 점들을 자신들이 직접 찾아보고자 각 주제에 따른 다양한 기사, 자료, 사회 관련 프로그램, 누리과정을 찾아보았다.

3. 탐구· 조사단계

각 주제에 따라 조별로 누리과정의 주제를 맞추어 나누어보고 주제에 따라 누리과정을 기초로 교육계획안을 작성, 교수학습방법 선택, 교수활동을 통해 수업을 진행하였다.

4. 사후 활동단계

각 주제에 따라 조별로 누리과정의 주제를 맞추어 나누어보고 주제에 따라 누리과정을 기초로 교육계획안을 작성, 교수학습방법 선택, 교수활동을 통해 수업을 진행한 것을 토대로 다음과 같은 주제를 선정하였다.



유아사회교육주제	
사회적 역량	애착 자아개념 정서
사회적 지식	역사 지리 경제 문화 환경
사회적 기술	예의 청결 의사소통 질서 나눔 협동 평등

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 예비유아교사가 유아사회교육에 대한 필요성에 대해 인식하고 유아사회교육의 하위 주제와 내용을 직접 구성해보고자 하였다. 이에 따라 사회교육의 내용은 다음과 같다. 유아사회교육을 통해 유아가 사회적 역량을 가지고 사회적 지식과 기술을 증진시키는 것이 필요하다고 보

았으며 이를 통해 사회적 역량에는 애착, 자아개념, 정서가 필요하며 사회적 지식에는 역사, 지리, 경제, 문화, 환경, 사회적 기술에는 예의, 청결, 의사소통, 질서, 나눔, 협동, 평등이 필요하다고 보았다. 이러한 내용은 Seefeldt(2005), Seefeldt, Castle 과 Falconer(2009), 이은화, 김영옥(2000) 등의 연구와 맥을 같이 한다. 또한 누리과정(2012)에 나타난 유아사회교육의 내용과도 일부 일치하는 것을 보였다. 그러나 예비유아교사가 수업을 구성해 나아가며 사회적 지식 부분에 대해서는 중요성을 인식하여 주제에 넣었음에도 불구하고 예비유아교사들은 역사, 지리, 경제, 문화에 대한 지식적 측면에 있어 역사에 대한 내용구성, 지리 교수활동의 내용구성에 대한 어려움을 보였다.

환경탐색에 기초한 1세 영아 어린이집 적응 프로그램 개발 및 적용[1)]

이 승 아[2)]

Ⅰ. 연구의 필요성

영아기는 세상에 대한 가장 기초적이고 기본적인 경험들을 시작하게 되는 시기로서 스스로의 가능성과 자신과 환경과의 관계에 대해 탐색하고 체험하며 인지해 나가기 시작하는 생애 첫 시기이다. 특히 만 1세 영아들은 발달적 측면에서 볼 때 주변 환경에 대한 호기심과 신체 활동성이 높아지면서 감각과 탐색 및 움직임을 통해 정보를 축적하고 다양한 신체적 기능을 시도하는 연령이다. 또한 환경에 대한 탐색과 도전 및 이해를 통해 환경 속에서 '능동적 주체'로서의 가능성에 첫 발을 내딛는 시기이기도 하다.

아울러 만 1세 영아는 보육적 측면에서 볼 때도 전국에서 기관보육을 받고 있는 0~6세 아동의 22%를, 0~2세 영아의 38%를 차지하고 있어(보건복지부, 2017) 기관보육을 받는 비중이 높아지는 연령이기도 하다. 이에 따라 건강과 신체적·심리적 발달 및 행동적 특성에 적합한 안전하고 건강한 환경, 개별화된 프로그램과 잘 계획된 보육계획 및 평가 등으로 구성된(Dombro, Colker, Dodge & Teaching Strategies, 2000) 양질의 보육 및 교육 경험이 만 1세 영아에게 제공될 필요가 있다.

이렇듯 어린이집에서의 보육 및 교육 경험을 위해 만 1세 영아가 필연적으로 가장 먼저 마주하게 되는 것은 가정에서 어린이집으로의 새로운 양육 환경변화와 그에 대한 '적응'일 것이다. 적응의 철학적 정의는 생물이 살아나가기 위하여 그가 생존하고 있는 환경조건에 적합한 형태나 성질을 갖추어 가는 것(철학사전, 2009)으로 정의될 수 있다. 정의의 범위를 좁혀 영아의 어린이집 적응은 영아가 어린이집의 인적·물적 환경과 일과들을 편안하게 받아들이고 생활하며 긍정적으로 성장 및 발달하는 것(구수연, 2004)과 맥락을 함께 한다.

그러나 많은 영아 어린이집 적응 프로그램들이 입소 초기에만 초점이 맞춰져 있고(이은경, 2005), 적응 기간을 2~3주 이하로 잡거나(김소희, 2015; 이동영, 2009), 적응 시기 동안 교사와 영아와의 관계 형성 및 학급 운영 대한 어려움과 갈등(탁정화, 황해익, 2012; 서영숙, 우진경, 박미현, 2014)을 보고하고 있어 적응 프로그램의 취지를 시기적·내용적으로 충족하지 못하고 있음을 보여주고 있다. 또한 만 1세 영아의 발달적·심리적 특성상 교사들에게 만 1세 영아는 어린이집 초기 적응에서 제일 어려운 연령(소재진, 2006)으로 인식되고 있으며, 개인적 기질로 인하여 적응에 어려움을 겪기 쉽다(최수정, 2010)고 보고되고 있다.

이러한 점들을 고려할 때 만 1세 영아의 어린이집 적응은 짧으면 3개월 길게는 1년에 걸쳐 이루어지는 과정(김은미, 2017; 채영란, 박희숙, 김희정, 2008; 김희진, 김언아, 홍희란, 2005; Balaban, 2006)으로, 교사가 아닌 영아를 중심으로 하는 적응(안지혜, 2014)이 되어야 할 것이다.

따라서 본 연구는 만 1세 영아의 가장 뚜렷한 발달적 행동특징인 환경탐색을 기초로 한 어린이

1) 2018년 2월 중앙대학교 박사학위논문을 요약한 것임(지도교수: 박찬옥)
2) 건국대학교 유아교육과 강사

집 적응 프로그램의 개발 및 적용을 통해 만 1세 영아의 어린이집 적응 변화과정을 알아보고자 하였다.

이와 같은 목적을 위해 선정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 환경탐색에 기초한 1세 영아 어린이집 적응 프로그램의 구성은 어떠한가?
2. 환경탐색에 기초한 1세 영아 어린이집 적응 프로그램을 통한 영아의 어린이집 적응 변화과정은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 프로그램 개발 및 적용

환경탐색에 기초한 만 1세 영아 어린이집 적응 프로그램의 개발은 프로그램 준비, 프로그램 구성, 프로그램 수정 및 보완의 3단계를 거쳐 진행되었다. 프로그램 준비단계에서는 프로그램 개발 계획 및 문헌연구와 집단 면담이 진행되었다. 프로그램 구성단계에서 프로그램의 목적 및 목표, 내용, 원리 및 전략, 평가방법에 대한 시안을 구성하였으며 전문가 협의를 통해 시안의 적절성을 검토한 후 수정 및 보완하였다.

본 프로그램의 적용 효과를 알아보기 위하여 서울시에 위치한 도토리 어린이집 만 1세 풀잎반의 각각 15, 18, 19개월 영아 3명을 대상으로 3월부터 8월까지 6개월 동안 프로그램을 실시하였으며 본 프로그램의 내용에 대한 교사훈련 과정을 가졌다.

2. 자료수집 및 분석

본 연구는 질적 연구로서 본 프로그램의 효과를 검증하기 위해 3월부터 8월까지 본 프로그램을 경험하였던 만 1세 풀잎반 3명 영아들의 공간・교사・일과・놀이・또래의 5가지 어린이집 환경 내용별 적응 행동의 변화를, 영아 행동 관찰 및 발달 일지, 영아 행동 관찰 기록, 면담을 통한 대화, 저널쓰기 등을 통해 자료를 수집하고 분석 하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 프로그램을 3월부터 8월까지 6개월간 경험한 영아 3명의 어린이집 적응 행동변화를 본 프로그램의 내용인 공간·교사·일과·놀이·또래를 중심으로 서술하면 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램에 참여한 영아들은 초기에는 낯선 공간에 대한 두려움과 호기심을 가지고 어린이집 공간을 마주하였으나, 점차 어린이집 공간의 부분들을 인식하고 알게 되면서 낯설음을 해소하고 불안을 덜며 안정감을 느끼게 되었다.

둘째, 본 프로그램에 참여한 영아들은 초기에는 주 양육자 및 보호자와의 분리로 인한 두려움, 불안, 허전함과 슬픔을 달래주고, 생활공간의 갑작스런 변화로 인한 당혹감과 혼돈스러움을 위로해주는 교사에게 의지처로서의 친근감을 느꼈다. 그리고 영아들의 신체적·생리적 요구를 채워주며 영아들의 감정을 읽고 이해하며 공감해주고, 어린이집에서의 새로운 놀이를 소개해주며 함께 하는

교사에게 점차 친밀감과 애착심을 형성해 나가기 시작하였다.

셋째, 본 프로그램에 참여한 영아들은 등원, 놀이, 간식, 산책, 점심식사 및 낮잠과 같은 어린이집에서의 일과를 집에서와는 다른 새로움을 가지고 교사의 안내에 따라 순서적이며 반복적으로 경험해 나가기 시작하였다.

넷째, 본 프로그램에 참여한 영아들은 어린이집의 낯설고 새로운 놀잇감들에 대해 호기심을 가지고 적극적으로 감각 및 탐색하였고, 신체 움직임과 조작을 통해 접촉하면서 놀잇감 및 놀이에 적응해 나가기 시작하였다.

다섯째, 본 프로그램에 참여한 영아들은 초기에는 같은 공간에서 함께 생활하는 자신의 옆에 있는 존재로서의 또래에 대해 별다른 관심을 보이지 않았으나, 차츰 자주 접하는 또래의 모습과 목소리를 인식하게 되었고 또래에게 관심을 갖게 되고 친근감을 느끼면서 또래를 바라보며 또래를 따라다니기 시작하였다.

Ⅳ. 결론

본 프로그램의 개발 및 적용과 그 결과 및 논의에 기초하여 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 만 1세 영아의 어린이집 적응을 환경탐색에 기초하여 수행하는 것은 만 1세 영아의 발달에 적합하다.

둘째, 만 1세 영아의 어린이집 적응이란 어린이집의 공간, 교사, 일과, 놀이, 또래의 다섯 가지 환경에 대한 통합적 적응을 의미한다.

셋째, 본 프로그램의 수행을 통해 3명의 영아들은 어린이집 적응 과정에서 각각 개별적 특징들을 나타냈다.

예비유아교사의 대인관계능력 향상을 위한 학습자 질문중심 교수법 연구

김 현 주[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

교육의 궁극적인 목표는 인간의 조화로운 발달이며, 2011년부터 교육부에서는 교육의 기본 방향을 '배려와 나눔을 실천하는 창의 인재 양성'으로 설정하였다. 이를 위해서는 대학교육에서도 인성교육이 지속적이며 체계적으로 이루어질 필요가 있다(문용린 외, 2010). 사람을 가르치는 일은 직업으로 하는 교사, 특히 인성의 기초가 형성되는 중요한 시기인 유아기를 다루는 유아교사 양성과정 학과에서는 인성교육의 필요성이 더욱 강조된다. 인성교육은 기존의 가치교육이나 전수가 아닌 창의성과 인성이 유기적으로 통합되는 교육으로서 인간관계와 관련된 덕목과 도덕적인 판단에 필요한 능력을 교육할 필요가 있다(류형선, 하주현, 이병임, 2012; 이윤선, 강혜영, 김소정, 2013; 전재선, 최종욱, 2010; 최석민, 2013). 학습자 질문중심 교수법은 주제에 대해 개별적인 질문, 질문에 대한 짝과의 토의, 소집단 토의, 전체 토의 및 정리의 단계로 진행하면서학습자 스스로 능동적으로 사고하고 자율적으로 의사소통하면서 지식과 태도를 형성하도록 돕는 교수방법이 될 수 있다(고현, 2017; 김선희, 2009; 유지원, 2014; 조규성, 2017) 그러므로 학습자의 참여도를 높이며 복합적인 상황에서 다양한 사고와 토의를 가능하게 하는 '학습자 질문중심 교수법'을 유아교육과'인간관계 및 윤리'교과목에 적용하여 사람과 사람의 관계를 가치롭게 여기며 도덕적 판단과 문제해결 능력을 함양하여 궁극적으로는 창의·인성을 갖춘 유능한 유아교사양성을 위한 할 수 있는 실천적 교수법을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구에서는 대인관계능력의 중요성에 대한 산업체, 학습자, 교수자의 요구분석, 학습자 질문중심교수법 관련 기초자료 조사 및 이론탐구, 학습자 질문중심 교수법 수업 설계, 교수법 적용 및 다면적 성과 평가를 통한 결과 분석이 이루어졌다.

1) 연구대상 및 적용 교과목

연구참여자는 경기도 소재 전문대학교 유아교육과 2학년 재학생 33명이며, 적용 교과목은 인간관계 및 윤리(2학점 2시간)라는 직업기초소양 교과목이었다.

2) 연구도구

1) 대림대학교 유아교육과 교수

대인관계능력 검사도구(전재선, 2011)를 활용해 단일집단 사전·사후 검사를 실시하였다. 또한 질적 분석을 위해 학습자의 토의자료, 수업 만족도 등의 자료를 수집하였다.

3) 자료분석

SPSS를 활용해 대인관계능력 사전·사후 검사 결과 *t*검증, 학습자 토의자료 및 만족도 기술자료에 대한 질적 분석이 이루어졌다.

4) 교수법 적용 및 실천내용

총 15주의 과정으로 신문기사, 다큐멘터리영상, 교재, 논문 사례, 학습자 조사 등을 활용해 유아교육현장에서 경험할 수 있는 토의 주제를 제시하고, 개별 질문, 1:1짝토의, 소그룹토의, 전체 발표 및 정리를 실시하였다. 각 주제에서 도출된 의미, 실천사항은 역할극 표현 또는 기록화하도록 하였고, 구체적인 토의 주제와 방법은 다음과 같다.

<표 1> 학습자 질문중심 교수법 실천내용

주차	학습명	토의주제	방법
1	대인관계 능력의 중요성	교재를 읽고 떠오른 대인관계 능력이란?	강의 및 토의
2	갈등의 원인	교재를 읽고 떠오른 갈등이란?	강의 및 토의
3	실존하는 갈등	유아교육기관 관련하여 조사해온 갈등 사례는?	조사 및 토의
4	갈등관리법	유아교사가 되었을 때 겪을 것으로 예상되는 갈등?	조사 및 토의
5	갈등 풀이기	갈등 해결 방법은?	역할극 및 토의/수행평가
6	교육서비스의 의미	갈등해결 역할극의 의미는?	강의 및 토의
7	불만유형 파악 및 대응	'공감의 뿌리' 영상을 보고 떠오른 질문?	영상 감상 및 토의
8	중간고사		[중간고사]
9	학부모 불만처리 과정	'알권리와 인간적 가치(존중) 사례를 읽고 떠오른 질문?	강의 및 토의
10	학부모 만족도 조사	'유아교육기관 CCTV 설치 논란(인권) 사례를 읽고 떠오른 질문?	조사/강의 및 토의/수행평가
11	봉사의 의미	'공동체 윤리' 하면 떠오르는 질문?	강의 및 토의
12	책임의 의미	'공동체 윤리 중 봉사와 책임의 의미?	강의 및 토의
13	준법의 의미	'공동체 윤리 중(준법과 예절)의 의미?	강의 및 토의
14	직장예절	공동체 윤리 중 유아교사에게 가장 중요하다고 생각하는 것은?	강의 및 토의
15	기말고사		

<표 2> 학습자 질문중심 교수법 단계

과정	중심활동
주제 확인하기	・동기유발 ・교수자가 제공한 자료 및 주제 확인
토의하기	・주제에 대한 교수자와 학습자 토의 ・학습자 1:1 토의 ・학습자 집단(3조, 6명) 토의
공유하기	・집단 토의 내용 발표하기 ・교수자와 학습자간 질의, 응답 ・교수자와 학습자가 함께하는 토의
정리 및 평가하기	・토의 결과 정리 및 평가 ・다음 주제 소개 및 질문거리 찾기

Ⅲ. 주요 결과

‘학습자 질문중심 교수법’을 ‘인간관계 및 윤리’ 교과목에 적용한 결과 예비유아교사의 창의・인성 요소 중 긍정적 자아개념과 사회관계 능력에 유의미한 향상이 있었다.

<표 3> 긍정적인 자아개념 사전 사후 검사결과

		평균	표준편차	t	유의확률
긍정적 자아개념	사전	3.71	.57	4.51	.05
	사후	3.98	.43		
대인관계	사전	3.99	.46	5.08	.05
	사후	4.29	.41		

긍정적 자아개념과 대인관계 검사 결과뿐만 아니라 세부 요인별(자기개발, 주도적 자아성취, 자기조절, 의사소통, 공감적 이해)로도 차이를 살펴보았는데, 모든 하위 요인에서도 유의미한 향상이 나타났다. 또한 학습자의 토의 기록, 수업 만족도 내용을 질적으로 분석한 결과 ‘학습자 질문중심 교수법’이 학생들의 주도적인 참여와 서로 존중하며 신뢰를 바탕으로 한 활발한 상호작용을 돕는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

2018년 1학기 ‘인간관계 및 윤리 교과목에 ‘학습자 질문중심 교수법’을 적용하여 실행한 결과 유아교사로서의 자기이해, 협력학습을 통한 타인과의 소통, 토론 및 대화를 중심으로 한 의사결정의 경험 등을 통해 학습자의 자발적인 학습동기를 유발하고 적극적인 참여와 공감적 이해, 의사소통 기술을 강화할 수 있었다. 구체적인 효과는 다음과 같다.

・실제 문제를 담고 있는 주제 활용으로 학습자의 동기유발 및 참여도 증진

- 학습자 중심의 토의 과정을 통한 자기주도적 학습 능력 및 협동능력 증진
- 인성 및 인간관계의 핵심 가치에 대한 학습자의 능동적 지식 구성
- 다양한 방법의 발표와 피드백을 통한 사회적관계 기술 증진

무엇보다 정답이 없고 다양한 생각과 가능성을 수용하는 분위기에서 개별생각정리, 1:1 짝토의, 소집단 토의, 대집단 발표 및 평가 단계로 이루어진 '학습자 질문중심 교수법'과정을 경험하면서 자신뿐만 아니라 타인을 이해하고 공감하며 그들과 어떻게 교류해야하는지를 더 잘 이해하게 되었고, 혼자뿐만이 아닌 여럿이 함께 모인 공동체에서 각자의 개성을 살려 영향력 있는 참여자가 되어보면서 진정한 협력의 의미를 경험하게 되었다. '학습자 질문중심 교수법은'자율성과 학습 동기 유발에 어려움을 겪고 있을 뿐만 아니라 다양한 인적자원과 교류해야하며 그들에게 지대한 영향을 미치는 존재인 유아교사를 양성하는데 활용할만한 유용한 교수법 될 수 있을 것이다.

제 2 분과 논문 발표

예비유아교사

- 예비유아교사의 동작활동 관찰 및 실행 경험 ····· 135
  한희경(한국교통대학교 유아교육과 교수)
- 공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험과 개선요구 ····· 139
  김명정(배화여자대학교 유아교육과 교수), 김남연(장안대학교 유아교육과 교수)
  신유정(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 문가영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
- 유아교사양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비유아교사의 인식 ····· 143
  조형숙(중앙대학교 유아교육과 교수), 문가영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
- 예비 영유아교사의 ‘프레네 자유 글쓰기’ 내용분석 ····· 146
  황성원(건양대학교 아동보육학과 교수)

예비유아교사의 동작활동 관찰 및 실행 경험

한 희 경[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아기 신체 탐색과 움직임은 신체・운동, 사회・정서, 인지, 언어, 창의성 발달 등에 영향을 미치며 전인발달의 기초가 되므로, 바람직한 동작교육을 실시할 수 있는 교사의 역량이 필요하다. 그러나 동작은 예측불가하고 현장에서 상황에 따라 적용할 수 있는 지식이 요구되는 특성 때문에 대학에서 배운 것과 현장에서 마주하는 실제 간 괴리가 큰 교과이다(곽은순, 2015). 예비유아교사들은 교육실습을 통해 대학에서 배운 것을 현장에서 직접 실행하며 이론과 실제를 연결해 보고 전문성을 신장시키는 기회를 가지게 된다(문연심, 박희숙, 조안나, 2017). 따라서 예비유아교사의 교육실습 경험을 알아보는 것은 대학의 교육과정을 검토하고 개선하는 데 기초 자료를 제공할 수 있다. 본 연구는 예비유아교사들이 6주간의 교육실습 기간 중 관찰하고 실행한 동작활동 경험을 조사함으로써, 유치원의 동작교육 실태를 유추하고, 현장역량을 증진시킬 수 있는 동작 교과 운영 방안을 모색하고자 하였다. 이러한 연구 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음 두 가지이다.

1. 교육실습에서 예비유아교사의 동작활동 관찰 경험은 어떠한가?
2. 교육실습에서 예비유아교사의 동작활동 실행 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구참여자

연구참여자는 충청지역 4년제 대학 유아교육학과 4학년 학생 33명으로 2018학년도 1학기에 유아동작교육 수업을 수강하면서 전반 7주 이론 강의 후, 후반 6주 동안 경기도, 강원도, 충청도, 전라도 지역의 17개 공립(병설: 9개, 단설: 5개) 및 사립(3개) 유치원에 배치되어 교육실습을 수행하였다.

2. 자료수집 및 분석

예비유아교사들은 6주간의 교육실습기간 동안 관찰하거나 실행한 동작활동에 대하여 주 1회, 총 6회의 저널을 기록하였으며, 실습이 끝난 직후 연구자와의 개별 면담에 1회 참여하였다. 연구자는 저널과 면담 전사 자료를 여러 번 읽으면서 Creswell(2006)이 제시한 기술하기, 분류하기, 해석하기의 세 단계 분석방법을 사용하여 내용분석 하였다. 또한, 실습기간 중 예비유아교사가 작성한 동

1) 한국교통대학교 유아교육학과 교수

작교육활동 계획안과 기관에 대한 정보는 동작활동 경험을 이해하기 위한 맥락적(contenxtual) 자료로 사용하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 동작활동 관찰 경험

1) 분리된 동작교육

예비유아교사들이 가장 빈번하게 관찰한 동작활동은 체육 전담 교사가 주 1회 실시하는 기본운동 동작이었다. 구조적 동작은 대부분 교사의 별도 지도 없이 전이 및 휴식 시간에 동영상을 반복 시청하며 익히는 경우가 많았다. 담임교사는 누리과정 지침서에 제시된 신체표현 및 창의적 동작을 주로 실행하였으나 교사에 따라 빈도 차이가 큰 편이었다. 예비유아교사들은 이동, 비이동, 조작적 동작은 체육 선생님이, 체조와 율동은 동영상이, 신체표현 및 창의적 동작은 담임교사가 담당하는 분리된 동작교육을 관찰하면서, 기본 교육과정과 방과후과정의 연계성이 더 필요하다고 생각하였다.

2) 동작활동 성패를 좌우하는 교사의 발문

예비유아교사들은 동작활동을 관찰하면서 교사의 발문에 대해 많은 것을 느끼고 배웠다고 보고하였다. 몇몇 예비유아교사들은 어떤 동작을 할지 몰라 참여를 꺼리던 유아도 다른 유아의 동작을 구체적으로 언어화하는 교사의 발문을 듣고 동기부여가 되는 것을 관찰하였다. 다른 예비유아교사는 교사의 발문이 한정적일 경우 유아들이 다양한 표현을 하지 못하고 모두 같은 동작을 하는 모습을 관찰하였다. 예비유아교사들은 동작활동의 성패를 좌우하는 것은 교사의 발문, 특히 동작의 언어화 기술이라고 생각하며 스스로 더 많은 훈련이 필요하다고 여겼다.

3) 교사 성향에 좌우되는 동작교육

예비유아교사들이 6주 동안 관찰한 담임교사의 동작활동은 평균 2회 미만이었다. 거의 매일 동작활동을 본 예비유아교사가 있는가하면 5주차까지 단 한 번도 관찰하지 못한 경우도 있었다. 예비유아교사들은 담임교사가 동적 활동을 선호하는 외향적 성향일 경우 동작교육을 자주 실시하지만 반대의 성향일 경우 거의 하지 않는다고 생각하였다. 담임교사의 동적활동을 빈번하게 관찰한 예비유아교사들은 동작활동이 계획된 집단 활동으로만 이루어지는 것이 아니라 일과 중 비는 시간을 틈틈이 활용하여 즉흥적이고 개별적으로 이루어지는 것에 대해 인상 깊게 생각하였다.

2. 동작활동 실행 경험

1) 공간의 의미

많은 예비유아교사들은 공간에 따라 유아들의 대형이나 교사의 동선 등 고려해야 할 것들이 많아지는데 이에 대한 사전 준비가 부족하여 성공적인 수업을 실행하지 못했다고 고백하였다. 체육실이나 놀이실 같이 넓은 교실에서는 유아들의 활동 범위를 고려하지 못하여 통제하는 데 어려움

을 겪었으며, 좁은 교실에서는 유아들의 개인 공간도 충분히 확보되지 못하여 제한된 신체표현 밖에 할 수 없었다.

2) 끼워 맞추기식 동작활동

예비유아교사들은 주제에 지나치게 집착한 나머지 창의적 동작 활동의 교육목표를 설정하는 데 어려움을 느꼈으며, 창의적이고 예술적인 표현보다는 주제 관련 지식을 습득하기 위한 '끼워 맞추기식'활동을 실행했다고 자평하였다. 어떤 예비유아교사는 '공개된 역할놀이'와 같은 신체표현 활동을 실행했고, 다른 예비유아교사는 창의적 동작활동에서 교사가 모든 것을 지시하고 유아들은 그저 따라하도록 하여 동작활동 자체에 회의감을 느끼고 교수효능감이 많이 떨어졌다고 고백하였다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 결과들은 적합한 동작교육 프로그램과 도구의 부재 때문에 동작교육이 어렵다는 교사들의 요구(이만수, 2001; 지성애, 오세경, 2012), 직전교육의 긍정적 동작활동 경험이 높은 동작교수효능감 형성과 관련이 있다는 연구 결과(김은심, 박수미, 2003), 외부 체육교사에 의한 동작교육활동은 담임교사의 책임의식에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 주장(이종향, 김나림, 김치곤, 2013) 등에 따라 논의되었다. 논의를 바탕으로 현장에서 요구하는 역량을 갖춘 유아교사를 양성하기 위해 동작 교과의 운영 방안을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 예비유아교사들이 직접 몸을 탐색하고 움직이며 실습하는 경험을 제공하고, 체육, 체조, 무용, 춤 등 다양한 종류의 동작을 직접 찾아보고 감상하는 내용이 포함되어야 한다. 둘째, 외부 교사와 협의하여 연계된 동작교육을 제공하기 위해 전문적 지식과 기술을 습득할 수 있는 기회가 필요하다. 또한, 대/소도구를 실제로 활용해보고 유아의 발달수준에 맞게 계획할 수 있도록 충분한 공간과 시간이 요구된다. 마지막으로, 창의적 표현 동작에 익숙해지고 동작의 언어화를 훈련할 수 있도록 수업 사례를 분석하고 직접 실행한 후 반성해보는 기회를 가지도록 한다. 이는 기존에 제시된 동작활동에 매이지 않고 동작요소 및 영역 간 통합을 고려하여 동작교육 내용과 방법을 연구하고 개발할 수 있는 기반이 될 것이다.

공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험과 개선요구

김 명 정[1] · 김 남 연[2] · 신 유 정[3] · 문 가 영[4]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 교육부는 유아교육에 있어서 국가 책임을 강화하고 유아들에게 균등한 교육의 기회를 보장한다는 취지로 국공립유치원의 확대와 유치원 정규교사 확충을 추진해오고 있다. 그 결과 공립유치원 임용시험과 관련하여 18학년도 선발인원 수는 1,460명이었으며 19학년도에는 1018명을 채용할 것을 발표하였다. 이러한 채용규모는 17학년도 638명, 16학년도 739명과 비교해볼 때 그 채용규모가 많이 증가한 것을 확인할 수 있다(각 시도 2016~2019학년도 공립유치원 임용후보자 선정경쟁시험 시행계획 참고).

국공립 유치원 교사 임용시험은 교직논술과 교육과정 관련 집필고사로 이루어진 1차 시험과 1차 합격자에 한하여 면접, 교수학습과정안 작성, 수업실연을 실시하는 2차 시험으로 구성되어 있되 2차 시험 전형의 구체적인 사항은 각 시도교육청에 따라 차이가 있다(한국교육과정평가원, 2015). 이러한 시험 전형은 유아교사가 실제 현장에서 질 높은 교육을 수행할 수 있도록 교사로서의 기본적 소양과 학문적 지식을 갖추고 실제로 가르치는 능력이 있는지를 평가하기 위한 목적으로 수시 변화되어 왔다.

이러한 임용시험 제도의 변화에 가장 민감할 수밖에 없는 것은 시험을 준비하는 수험생이라고 할 수 있다. 이 수험생들은 높은 경쟁률 속에서 합격을 할 수 있다는 보증도 없이 도전을 이어가고 있기 때문이다. 따라서 도전의 과정에서 그들의 시간과 노력, 경제적 투자의 효율성 등 관심을 가지고 살펴보아야할 부분들이 많다. 특히 임용시험을 준비하는 과정에서 사교육의 도움을 받는 등의 문제점이 제기되고 있는 상황에서(신광수, 2004) 임용시험 응시준비생들이 도전을 위한 시간들을 어떻게 보내고 있는지, 더불어 응시준비생들의 개선요구는 무엇인지를 밝히는 것은 가치 있는 일이라고 사료된다.

이에 본 연구에서는 최근 변화한 임용시험의 체제에서 임용시험을 준비하고 응시하여 합격한 유아교사의 경험을 바탕으로 임용시험 준비 경험과 개선방안에 대한 요구를 분석하여 교원양성과정과 임용시험 체제의 개선 방안을 제언하기 위한 기초연구를 수행하고자 하였다. 이와 같은 연구목적에 따라 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험은 어떠한가?
2. 공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험을 통한 임용시험 체제에 대한 개선요구는 어떠한

1) 배화여자대학교 유아교육과 교수
2) 장안대학교 유아교육과 교수
3) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정
4) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정

가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 서울과 경기 지역 공립유치원에 근무하고 있으며 임용시험의 체제가 변화한 2014학년도 이후 시험에 응시하여 합격한 교사 14명을 목적표집방법으로 선정하여 면담을 실시하였다. 본 연구의 자료 수집을 위해 연구 참여자를 대상으로 2018년 6월부터 7월까지 포커스 그룹 면담 및 개별 면담을 실시하였으며 반구조화된 면담과 비구조화된 면담을 병행하여 각 면담은 40분에서 100분 정도 이루어졌다. 그 결과를 전사한 분량은 A4용지 143페이지 분량이었다. 이렇게 수집된 자료는 개방 코딩(open coding) 방법을 사용하여 자료 속에 함축된 의미를 포함하는 주제나 용어를 찾아내거나 만들어내는 범주분석방법(김영천, 정상원, 2017)으로 분석하였고 연구의 신뢰도와 타당도 확보를 위해 연구 참여자와 유아교육전문가 2인과 함께 검증 과정과 지속적 협의를 거쳤다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험의 양상

가. 피해갈 수 없는 길, 학원 강의 수강

1) 임용 시험 준비 방향 설정: 학원 강사의 기출문제 분석과 가이드라인 제시를 통해 광범위한 시험 내용 안에서 학습 방향을 설정하고 있었다.
2) 구체적인 학습 커리큘럼 설정: 학원이 제시하는 임용시험 전형에 대비한 1년간의 학습 커리큘럼에 따라 학습 계획을 설정하고 있었다.
3) 유아교육이론 및 각종 지도서 내용 정리: 학원 강사의 판단에 따른 유아교육이론 및 각종 지도서의 내용 요약을 참고하고, 이 내용을 바탕으로 제시한 예상 문제로 자신의 준비 상태를 확인하고 있었다.

나. 서로를 위해 구성되는 스터디 모임

1) 정보 공유: 수강하는 강사가 제시하는 정보나 예상 문제를 공유하여 1명의 학원 강사의 판단에만 의존하여 생길 수 있는 문제점을 보완하고 있었다.
2) 첨삭과 피드백: 교직논술과 교수학습과정안 작성, 면접과 수업실연을 대비하여 스터디 구성원 간 첨삭과 피드백을 해주어 다양한 관점을 공유하고 있었다.
3) 심리적 지지: 지인들과의 소통을 하지 않는 자발적 고립의 시험 준비 기간 동안 유일한 소통의 창구가 되어 심리적 지지를 주고받고 있었다.

다. 내면화 시간으로서의 개인 학습

1) 유아교육 이론에 대한 깊이 있는 이해: 시험합격이라는 분명한 목표 아래 반복적으로 읽고, 이해하는 과정에서 새로운 의미를 알게 되고 깊이 있는 이해를 위해 다양한 형태의 자발적 학습이 이루어지고 있었다.
2) 수업운영에 대한 구체적인 연습: 1년여의 시험 준비 과정에서 배운 유아교육이론 및 지도서의 내용들을 수업 운영과 연결지어보고 구체적인 환경 구성이나 발문을 연습하고 있었다.
3) 유아교육에 대한 가치관 형성: 공부를 하면서 유아교육에 대한 긍정적인 부분과 문제점에 대해 스스로 생각하게 되며, 가치관을 형성하고 있었다.

2. 공립유치원 임용시험 준비 및 응시 경험을 통한 임용시험 체제에 대한 개선 요구

가. 지원 시스템 마련 및 국가 행정 측면 보완

광범위한 내용 범위와 자주 변하는 시험 전형은 임용시험 응시준비생들에게 불안감을 주었다. 그러나 임용시험에 대한 안내는 오리엔테이션 시 국가가 고시하는 내용과 기출문제정리 수준이었다. 이에 교원양성과정에서 특강과 같은 임용 시험에 대한 적극적인 지원이나 국가가 당해 임용시험에 대한 내용을 고시할 때 구체적인 설명을 추가해줄 것을 요구하고 있는 것으로 나타났다.

나. 임용시험 전형의 다양한 시도를 통한 개인의 교육관과 인성 평가 확대

다양한 임용시험 전형은 임용시험 응시생들로 하여금 자신의 교육관을 명료하게 하고 인성의 중요성을 인식할 수 있게 한다는 면에서 의미가 있다고 인식하고 있었으며 다양한 평가방법의 확대를 요구하고 있는 것으로 나타났다.

다. 교원양성과정과 임용시험간의 연계성 확대

임용시험을 준비하는 과정에서 교원양성과정에서의 학습내용에 대해 집중적으로 학습하는 과정에서 교육내용의 중요성이 공감되고 더 깊이 있는 이해를 할 수 있었다고 하였다. 이에 임용시험과 교원양성과정에서의 학습내용 간 연계성을 강화해줄 것을 요구하고 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

교원양성기관에서의 교육, 임용시험을 준비하는 방법, 임용시험의 체제를 경험하는 과정에서 때로는 긍정적인 때로는 부정적인 경험을 하고 있었다. 임용시험을 경험한 교사의 경험과 임용시험 체제에 대한 개선 요구를 분석하고 이를 통해 임용시험 체제의 개선방안에 대해 제언하고 있다.

유아교사양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비유아교사의 인식

조 형 숙[1] · 문 가 영[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근에는 사회에서 필요로 하는 인재가 갖추어야 할 핵심 역량으로 전문 지식의 획득 뿐 만 아니라 창의력, 문제해결력, 고차적 사고력이 요구되고 있다. 이에 대학의 교육적 본질이 강조되며, 질 높은 수업을 통한 인재 양성에 대한 관심이 커지게 되었다. 정부차원에서도 내실 있는 대학교육에 초점을 두고 대학 평가를 실시하고 있으나, 대학교육의 질 제고보다는 대학교육을 위한 최소한의 여건과 체계를 확보하는데 초점을 두는 외형적인 평가였다는 반성이 제기되고 있다(전영미, 2016). 대학교육의 질 개선을 위해서는 '좋은 수업'이 무엇인가에 대한 관심에서 출발한 교육내적인 평가가 동시에 이루어져야 한다.

좋은 수업에 대한 개념은 학자들에 따라 다양한 입장과 내용으로 제시되고 있고, 객관적인 준거를 찾는 것이 쉽지 않다. 좋은 수업이라는 것이 교수자가 그 수업에서 요구하는 객관적 기준을 충실하게 이행하는 것인지? 아니면 학습자가 그 수업에 대해 긍정적으로 인식하느냐는 것인지? 원론적인 논의가 필요하다. 지금까지 유아교사교육에서의 좋은 수업은 교수자의 입장에서 이론적으로 필요한 내용과 교수방법을 활용하여 실행하고 그 효과를 분석하는 방법으로 특정 교수 프로그램의 효과를 분석한 연구(유수경, 2016, 이미란, 홍순옥, 2018)들이 주로 이루어져왔다. 그런데 성인학습자의 경우 수업에 대해 스스로 평가하고 수용하거나 비판할 수 있는 능력을 갖고 있기에 좋은 수업에 대한 비판적 수용이 가능하다(김향식, 2010). 따라서 성인학습자로서 예비유아교사가 유아교사양성과정에서 이루어지는 좋은 수업에 대해 어떠한 인식을 갖고 있는지에 대해 심층적인 연구가 필요한 시점이라고 본다.

따라서 본 연구는 유아교사양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비유아교사의 목소리를 듣고자 하였다. 예비유아교사가 경험하는 유아교사양성교육에서의 좋은 수업에 대한 인식을 살펴보고자 한다. 이를 통해 유아교사양성교육에서의 수업의 실제를 이해하고, 좋은 수업을 지원하기 위한 기초 자료를 제공하는 데 그 의의가 있다고 본다.

이 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사양성교육에서의 예비유아교사가 갖는 좋은 수업에 대한 인식은 어떠한가?

1) 중앙대학교 유아교육과 교수
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 유아교사양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비유아교사의 인식에 대해 살펴보고자 심층면담을 이용한 질적 연구 방법으로 접근하고자 하였다. 연구 참여자는 기도에 소재한 두 개의 전문대학 유아교육과 3학년 학생 17명이다. 3학년 학생을 연구 참여자로 선정한 것은, 다른 학년에 비해 유아교육과에서 수강한 과목의 수가 많기 때문에 이를 토대로 '좋은 수업'에 대한 인식을 갖고 있을 것이라 생각되었기 때문이다. 참여자의 선정은 연구자의 지인의 소개로 편의 표본(Convenience sampling)을 실시하였다. 면담은 2018년 5월부터 6월까지 이루어졌으며, 그룹 당 한 차례씩 그룹 면담을 실시하였다. 반구조화된 면담 형식으로 그룹 당 약 90분에서 120분 정도 진행하여 충분한 답변을 이끌어내고자 노력하였다.

본 연구의 자료 분석은 심층면담 내용의 전사본을 원 자료로 활용하여 이루어졌다. 김영천(2016)의 분석절차를 따라 '전사(Transcription), 코딩(Coding), 주제생성'의 세 단계로 자료분석을 진행하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 구체적인 사례가 풍부한 수업

연구참여자들은 유아교육기관에서 일어날 수 있는 사례, 유아의 발달과 관련된 사례 등 구체적인 사례가 풍부한 수업을 좋은 수업이라고 이야기하였다. 특히, 아동발달, 교육철학 등 이론을 배우는 교과목의 경우 교과교육론, 유아동작교육 등의 수업에 비해 전반적으로 재미가 덜한 편이라고 이야기하며, 이런 수업일수록 구체적인 사례가 풍부하게 제시되어야 재미있고, 내용의 이해가 잘 된다고 하였다.

또한 계획안을 작성하거나 모의수업을 실시하는 교과목의 경우, 대부분 교수자가 관련 내용에 대해 강의를 한 뒤 학생들이 스스로 작성해 보게 하는 방식으로 이루어지고 있었는데, 학생들은 이를 '아무것도 할 수 없는 0점 상태에서 100점짜리 모의수업을 기대하는 것 같다'고 표현하였다. 그 과정에서 도움이 되기도 하지만, 잘 작성된 교육계획안, 잘 진행된 수업 동영상 등을 감상하여 '잘 하는 것'이 무엇인지에 대한 구체적인 안내를 받고자 하는 요구가 있었다.

2. 긴장감 있는 모의수업이 이루어지는 수업

연구참여자들은 모두 교과목에서 모의수업을 경험하였는데, 모의수업의 진행 방식은 다양한 것으로 나타났다. 그 중 의미 있는 모의수업은 학생들 모두 교사가 되어보는 경험을 한 모의수업, 조별로 모의수업을 준비하되 당일 교사를 선정하여 수업을 진행하는 것이었다고 이야기하였다. 모의수업을 함께 준비하는 조원들이 유아 역할의 대본을 준비하여 시연을 하는 모의 수업이 반복적으로 이루어지는 것은 도움이 덜 되는 것으로 인식하고 있었다.

3. 소통이 가능한 피드백이 있는 수업

계획안 작성, 모의수업 실연, 교재교구 제작 등의 과제를 하는 과정에서 교수와 소통이 가능한 피드백이 있는 수업을 좋은 수업이라고 하였다. 대부분의 교과목이 과제에 대한 피드백이 있는 것

으로 나타났지만, 구체적이지 않은 피드백의 내용이 이해되지 않아 도움이 되지 않는 경우가 있다는 반응을 보였다. 수정해야 할 부분을 구체적으로 학생들이 이해할 수 있는 수준에서 안내해주는 수업이 좋은 수업이라고 하였다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 유아교사양성과정에서의 좋은 수업에 대한 예비유아교사의 인식에 대해 살펴봄으로써 예비유아교사교육의 방법에 시사점을 얻고자 실시하였다. 본 연구 결과 예비유아교사들은 구체적인 사례가 풍부한 수업, 긴장감 있는 모의수업이 이루어지는 수업, 소통이 가능한 피드백이 있는 수업을 좋은 수업으로 인식하는 것으로 나타났다. 특히 학생들은 자신들을 '교사가 될 사람'이라 칭하면서 교사가 되기 위해 필요한 지식과 기술, 태도를 배울 수 있는 수업을 좋은 수업이라 인식하고 있는 것으로 나타났다. 유아교사로서 좋은 수업을 할 수 있는 방법을 연습을 통해 알아가는 것도 필요하지만, 좋은 수업의 예시를 한 번만이라도 보고 싶다는 학생들의 요구를 통해 현장 교사 또는 전직 교사 초청 수업, 플립러닝을 활용한 좋은 수업 관찰하기 등의 시도가 이루어질 필요가 있어 보인다. 또한 유아교사에게 요구되는 교사다움을 교수자에게 기대하고 있었는데, 학생들과의 소통, 눈 맞춤, 존중 등을 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있었다. 연구 과정에서 예비유아교사교육자들이 모의수업 방식의 다양한 토론의 활용 등 다양한 교수방법을 시도해보고자 노력하는 것을 알 수 있었으나, 그 방법들이 활발히 공유되지 않는다는 점에서 교사교육자들의 공동체를 구성하여 의미 있는 교수방법에 대한 공유와 연구가 필요하리라 여겨진다.

예비 영유아교사의 ‘프레네 자유 글쓰기’ 내용분석

황 성 원[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 프레네의 자유 글쓰기

이 연구는 예비 영유아교사에게 프레네 교육의 자유 글쓰기를 적용하여 그들의 자아성장에 대하여 살펴보고자 하였다. 프레네 교육의 자유 글쓰기는 원래 셀레스탱 프레네(Célestin Freinet, 1896~1966)가 도입한 교육활동으로 아동이 원할 때, 자신이 쓰고 싶은 주제를 자유롭게 쓰는 글을 말하며, 아동의 삶이 글을 통해 그대로 투영된다는 전제에서 출발하였다. 정훈(2012, 15~20)은 프레네 자유 글쓰기에 대한 이론연구에서, 다섯 가지의 교육적 의미를 다음과 같이 요약하였다. 먼저 글쓴이는 작가의 위상을 갖는다. 또한 자유롭게 표현하면서 글쓴이는 자신의 정체성을 스스로 확인하는 기회가 된다. 셋째, 삶과 연결된 교육적 접근을 통해 수행과제나 학습활동에 동기부여를 해준다. 넷째 자신의 삶을 그대로 투영하고 묘사하는 글을 쓰기 때문에 진정성이 있으며, 이는 자기표현에 대한 욕구를 촉진한다는 것이다. 마지막으로 글쓰기 능력을 키우는 긍정적인 교육효과가 있다고 보았다. 이런 교육적 의미는 많은 사람들이 다 알고 있는 내용이지만 연구자가 프레네 교육의 자유 글쓰기를 도입한 이유는 지방의 4년제 대학교 교수로서 유치원교사와 보육교사를 희망하는 4학년 2학기 재학생들의 심리를 파악하여 개별 상담 및 맞춤형 취업지도를 하기 위해서였다. 자유 글쓰기를 통해 교수자는‘학생들이 생각하고 아는 것, 그들의 문제, 그리고 그가 직접 가르치는 학생들에 대해 많은 것을 배운다(Castles & Wüstenberg, 1990, 정훈 인용, 2012)’는 점에 착안하여 연구를 시작하였고, 교수자와 대학생 학습자의 정서적 관계가 매우 중요하다고 판단하였기 때문이다.

2. 글쓰기 주제 ‘자아성장’

예비 영유아교사에게 프레네 자유 글쓰기를 적용하는 것은 아동에게 실천하듯이 똑같이 진행할 수는 없었다. 자유로운 형식과 주제, 모든 교육활동의 출발점이 되는 아동의 자유 글쓰기는 성인학습자의 경우와는 다를 것이다. 졸업 후, 영유아교사 직무를 수행하는 학생들에게 공통의 관심사는 직업과 직무와 관련하여 자신을 심도 있게 고민해볼 수 있는 주제로 확장할 필요가 있다고 생각하였다. 글쓰기 세부 주제는 최대훈(2014)이 현직교사를 대상으로 개발한 자기성장프로그램 연구를 참조하여 그가 제시한 창의적 글쓰기 주제에 근거하여 선정하였다. 자기성장의 변인을 자아존중감, 자기효능감, 조직유효성으로 구분하였으며 영유아교사에게 자기성장은 교사 자신이 가진 잠재력, 동기, 능력 등을 긍정적으로 평가하는 관점을 갖게 하여 개인으로서 대인관계와 직업수행에 있어서 더 나은 자신으로 변화하는 것이라고 설명하였다(최대훈, 2014, 31). 발표자는 자기성장(self-growth)이라고 말한 선행연구자와 다르게 자아성장이라고 정의하고자 한다. 타인과의 관계

1) 건양대학교 아동보육학과 교수

에서 형성하는 객관적인 자아보다는 예비 영유아교사가 자기 자신에 대해 갖는 주관성을 더욱 깊이 들어다보고 싶었다.

Ⅱ. 연구방법

연구 대상자는 충청남도에 위치한 대학교 4학년 2학기에 재학 중인 학생들로 유치원 교사 자격 취득 예정자 3명, 보육교사 자격 취득예정자 13명으로 총 16명으로 구성되어 있다. 연구기간은 2017년 9월 첫째 주부터 11월 말까지 총 10회의 자유 글쓰기를 진행하였다. 세부주제를 제시하면 학생들이 그 주제를 중심으로 A4 1장 이내에서 자유롭게 글을 썼고, 주제 제시한 후 일주일 후에 제출하였다. 세부 주제는 최대훈(2014)의 자기성장프로그램의 창의적 저널쓰기 활동 주제에 근거하였다. 선행연구와의 차별성은 바로 16명의 예비교사가 제시하는 자아의 내면적 성장에 대해 내용분석을 수행하는 점이다. 자유글쓰기 내용분석은 Lejeune(2015)의 자료 분석방법을 활용하였다.

주차	자유글쓰기 세부주제	분량
1	나에 대해 글로 표현해보자	148장 (주제별 1인 1장씩 작성하지만 내용분석을 할 수 없는 자료가 있었고, 자유 글쓰기를 지향하여 활동을 강요하지 않았음)
2	예비교사인 내 모습은 어떠한가?	
3	현재 내 감정은 어떠한가?	
4	나의 신념과 가치관 소개하기	
5	타인이 보는 나, 내가 보는 나	
6	나를 힘들게 하는 것, 힘들게 하는 사람들	
7	나를 지원해주는 것은? 나를 지원해주는 사람은?	
8	미래의 영유아교사로서 내 관심사는 무엇인가?	
9	나는 어떤 교사가 되고 싶은가?	
10	영유아교사로서 나의 목표 정하기	

Ⅲ. 주요 결과

이 연구는 현직의 교사로 이루어졌던 선행연구를 참고하여 4년제 예비교사들에게 프레네 교육에서 주요 교육활동으로 실천해온 자유 글쓰기를 중심으로 자아성장의 과정을 질적으로 분석하고자 하였다. 2017년 4학년 2학기에 재학 중인 예비교사들은 8월 중에 4주간의 보육실습을 마치고, 10월 중 2주 보육실습을 하면서 자유 글쓰기를 하였다. 그 중 3명은 유치원 교육실습도 마친 상태였다. 프레네 자유 글쓰기를 활용하여 작성한 예비교사의 자아성장에 대하여 이해하고 해석하는 이 연구는 자유 글쓰기 내용에 대한 세밀한 분석이 필요하다. 한 가지 분명하게 말할 수 있는 것은 취업을 앞둔 예비교사로서 보육실습을 마친 후 더욱 확고해진 보육의 신념과 철학, 학부모와 동료교사와의 원만한 관계 형성에 대한 욕구, 영유아 문제행동 수용, 놀잇감과 놀이관찰의 중요성, 의미 있는 타자의 격려 등으로 미래의 영유아교사로서 자신의 진로에 대해 확고한 목표를 정립하였다는 점이다. 자아성장의 과정이 개인마다 다르겠지만 16명의 예비교사들은 보육과 교육의 현장에

서 취업할 자신의 이미지에 대다수 긍정적인 반응이었다.

Ⅳ. 결론

예비 영유아교사들이 프레네 자유 글쓰기 활동을 통해 자아에 대한 이해를 바탕으로 성장해가는 과정을 10가지 글쓰기 주제를 통해 알아보고자 하였다. 특히 취업 직전 학기의 예비 교사들에게 어떠한 맞춤형 취업지도과 상담, 교육지원을 할 수 있는지에 대한 제언이 가능한 연구라고 본다. 자유 글쓰기 주제를 제시하고, 회차별 세부주제를 통해 예비 교사들은 자격과정을 준비하는 자신의 미래 모습을 상상해보았고 인생관, 가치관, 교사관 등을 나름대로 분석하는 시간이었다. 취업의 목표는 정해진 상황에서 어떻게 자신을 이해하는지, 취업 준비를 어떻게 하는지, 타인과의 관계를 형성하며 어려웠던 일과 힘든 부분은 무엇인지, 자신을 격려하고 지원하는 사람들과 환경에 대하여 반성적으로 되돌아볼 수 있는 기회였다. 취업 준비를 위해 자신이 현재 어디에 관심을 두는지, 어떠한 교사가 되어야 하는지, 최종적으로 영유아교사가 되었을 때, 자신의 목표는 무엇인지를 정리할 수 있었다. 이렇게 자아 이해 및 분석의 과정을 통해 현장에서 필요로 하는 교사의 기본 역량을 갖추게 된다. 프레네의 자유 글쓰기를 통해 예비교사들은 작가가 되어 내면에 있는 자신의 감정을 읽고, 외현적으로 표현함으로써 개인의 가치와 정체성을 형성하며 삶의 주체가 되어간다. 그래서 자유 글쓰기는 심리치료적 기능을 갖고 주도성과 자발성에 기초하여 자신의 진로를 스스로 선택했다는 책임감을 갖게 해줄 것이다. 결론적으로 졸업 전부터 준비된 교사로서 성장하는데 도움을 준다.

제 3 분과 논문 발표

현직교사 / 장학

- 협력교수를 활용한 유치원통합교육의 의미탐구 ····· 151
  김미선(서울잠신초등학교 병설유치원 교사), 이방실(오산대학교 아동보육과 교수)
- 유아교사의 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계:
  공동체 의식의 매개효과 ····· 154
  정계숙(부산대학교 유아교육과 교수), 손환희(부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 전임연구원)
  박희경(부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 연구교수)
- 만 3세반 교사의 전문성 증진을 위한 협의중심 동료장학의 경험 ····· 160
  조유진(중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감), 정현선(중앙대학교 사범대학 부속유치원 교사)
- 유아교육에서 수업컨설팅에 대한 소고 ····· 163
  정아림(한국교원대학교 유아교육원 연구원), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)

협력교수를 활용한 유치원통합교육의 의미탐구

김 미 선[1] · 이 방 실[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유치원 통합교육은 2007년 기존의 특수교육진흥법이 장애인 등에 대한 특수교육법으로 제정되면서 질적인 변화가 시작되었고 성공적인 장애아 통합교육 교수법으로 협력교수가 주목받기 시작했다(이희정, 2015). 그런데, 협력교수를 활용한 통합교육에 관심을 둔 선행연구는 주로 유아기 통합교육에서의 협력교수 실태 및 인식에 대한 연구(오현주, 2010; 최미진, 2014; 하수진, 이순자, 2013)나 행정적, 제도적 지원연구(양진희, 2011;또는 관계변인에 대한 양적연구(박미선, 조윤경, 2013; 백지영, 2017)가 대부분이다. 즉, 협력교수를 활용한 유치원 통합교육의 현황 및 문제점을 분석하여 바람직한 통합교육의 방향을 탐색하는 연구는 이루어졌으나 통합교육이 갖는 가르침과 배움의 본질에 대한 의미를 탐구하려는 연구는 시도되지 않았다. 따라서 협력교수를 활용한 유치원 통합교육에서 갖고 있는 통합(integration)의 의미, 교육(education)의 의미를 심도 있게 탐구하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 이에 본 연구의 목적은 협력교수를 활용한 유치원 통합교육의 의미를 '통합'과 '교육'차원에서 살펴봄으로써 유아통합교육에서 이루어지는 가르침과 배움의 본질을 탐색해 보고자 한다. 이상의 연구목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1. 협력교수를 활용한 유치원 통합교육이 갖고 있는 '통합'의 의미는 무엇인가?
2. 협력교수를 활용한 유치원 통합교육이 갖고 있는 '교육'의 의미는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 참여 유치원은 S시에 위치한 사랑초등학교 병설유치원(이하 사랑유치원)이다. 사랑유치원은 2008년부터 특수학급을 운영하고 있으며, 2018년 현재 만 4세, 만 5세반 2학급에 특수교육대상유아 5명을 포함하여 총 48명이 재원중이다. 이 기관을 연구대상으로 선정한 이유는 2014년부터 Duchardt와 그의 동료들(1999), Johnson(2000)의 협력교수 수행과정을 참고하여 이 기관만의 협력교수모델을 가지고 있으며, 2018년 현재 협력교수를 활용한 이상적인 통합교육 운영기관으로서 전국 지역교육지원청 연수에 소개되는 우수사례기기관이기 때문이다. 연구 참여자인 만 4세 잎새반 교사 A는 유치원 담임경력 13년차, 통합교육 경력 5년차인 유아교육 전공자이다. 만 5세 나무반 교사 B는 유치원 담임경력 17년차, 통합교육 경력 11년차인 유아교육 전공자이다. 특수학급 새싹반 교사 C는 학부에서 유아교육을 전공하고 어린이집 담임경력 7년, 특수교육 석사마친 후 현재 박사과정을 수료한 상태로서 특수교사 경력 11년차인 부장교사이다. 특수교육대상유아들

1) 서울잠신초등학교 병설유치원 교사
2) 오산대학교 아동보육과 조교수

인 우진이는 만 4세 자폐성장애 2급, 민우는 만 4세 발달지체 진단아지만 자폐성향을 갖고 있으며, 채은이는 만 5세 지체장애 1급으로 휠체어를 타고 생활하며 하반신과 양손사용이 어렵다. 동규와 준영이는 만 5세 발달지체 진단아지만 자폐성 장애가 의심된다. 본 연구의 자료수집은 2018년 6월 1일부터 ~ 9월 20일까지 진행되었으며 협력교수 실행 수업 녹화, 협력교수 실행 교사 개별면담 전사자료, 각종 문서자료이다. 수업녹화자료는 그대로 전사하기 보다는 협력교수활동의 의미를 탐구하기 위해서 권정희(2017)의 '수업나눔'방법을 사용한 전사자료를 분석하였다. 수집된 자료분석은 Strauss(1987)의 개방적 코딩, 중추적 코딩, 선택적 코딩을 참고하여 진행하였으며, 분석의 신뢰도를 높이기 위해 협력교수를 진행한 교사들에게 분석내용을 보여주고 진술된 내용의 의미가 맞는지 확인하는 과정(member checking)을 거쳤다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 협력교수를 활용한 유치원 통합교육이 갖고 있는 '통합'의 의미

1) 이질성의 통합: 유치원 통합교육에서 나타나는 일반유아와 특수유아 간의 차이는 좁혀질 수 없는 이질성이기는 하지만, 이런 이질성이 개별적 차이로 인식되어 여러 가지 다양성 중 하나로 수용되고 있었다. 즉, 장애유아가 갖고 있는 이질성은 일반 유아들의 발달, 성격차이와 동일하게 존중되면서 교실 내에서 통합되어 이해되고 있었다. 또한 통합교육의 협력교수를 실행하는 교사들의 서로 다른 전공으로부터 발생하는 이질성의 통합도 나타났다.

2) 공간의 통합: 통합교육이 이루어지는 교실에는 특수교육대상유아의 참여를 고려한 교재교구들이 공간을 자치하여 다른 놀이영역과 통합되어 있었다. 특히, 사랑유치원은 특수학급 전용교실을 새싹반, 잎새반 교실과 통합하여 사용하고 있었다. 이렇게 공간의 통합이 된 채 협력교수를 운영하다보니 사랑유치원에서는 특수교육대상유아반인 새싹반이란 이름은 사용하지 않는다. 특수교사인 새싹반 교사는 이런 현상을 진정한 통합교육이 이루어지는 증거로 여기고 있었다.

3) 시간의 통합: 협력교수를 활용한 유치원 통합교육에서는 특수교육대상유아를 고려한 교육시간이 분리되어 운영되기 보다는 하루일과 속에서 통합되어 운영되고 있었다. 교사들은 긴밀한 협의를 통해 상호 전문적인 도움을 받아 교육활동유형에 따라 교수-지원교수(one teach, one assist), 스테이션 교수(station teaching), 평행교수(parallel teaching), 팀교수(team teaching) 등을 선택하여 사용하고 있었다.

4) 계획안의 통합: 협력교수를 활용한 유치원 통합교육은 교육의 계획단계부터 통합되고 있었다. 즉, 모든 반의 월간-주간교육계획, 일일교육계획은 3명의 교사가 협력하여 구성하되, 형식적인 분업형태보다는 자유로운 협업형태로 교사협의가 수시 진행되고 있었다.

2. 협력교수를 활용한 유치원 통합교육이 갖고 있는 '교육'의 의미

1) 긍정적 자아가 성장하는 인성교육: 통합교육이 이루어지는 교실에서는 일반유아뿐 아니라 특수유아들도 주도적인 경험을 하고 있었다. 때로는 특수유아들은 일상의 경험에서 크고 작은 좌절이나 실망을 하기도 하겠지만 자신만의 능력과 한계를 인정하고 확인하면서 건강한 자아감을 형성하게 된다.

2) 세상을 개방적으로 이해하는 창의교육: 협력교수로 운영되는 통합교육에서는 특수교육대상

유아를 배려하는 놀이방법이 새롭게 창조되고 있었다. 이렇게 변형된 놀이는 유아들이 함께 생각한 방법으로 일반유아들도 함께 참여하는 놀이가 된다. 즉, 유치원 통합교육은 유아에게 답이 정해진 세상이 아니라 어떠한 것도 답이 될 수 있는 개방된 세상을 인식시키고 있어 이들의 창의성 발로를 돕는 기초가 될 것이다.

3) 배려와 공감을 경험하는 사회화교육: 협력교수를 활용한 통합교육에서는 나와 다른 타인과 더불어 살아가는 것을 자연스럽게 배운다. 처음에는 조금 불편하고 낯설었던 특수교육대상유아가 차츰 이해되고 공감되면서 배려하며 함께 지내는 소통의 행복을 주고 있었다. 또래와 관계 맺기가 힘들었던 특수교육대상유아도 협력교수를 활용한 통합교육에서 단계적으로 또래 이름을 부르고 질문에 답을 하고 웃어 보이는 행동을 하며 조금씩 세상으로 나가는 시도를 하고 있었다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 결론은 첫째, 협력교수를 활용한 유치원 통합교육에서 잘 가르치기 위해서는 이질성, 공간, 시간, 계획안의 통합이 이루어져야하므로 이를 지원하는 전문연수, 교사협의체계, 행정지원에 대한 연구가 구체적으로 이루어져야한다. 둘째, 협력교수를 활용한 완전통합교육은 특수유아뿐 아니라 일반유아 모두에게 교육적 배움을 제공하므로 이상적인 협력교수모형, 컨설팅 프로그램을 개발하여 교육적 효과를 극대화시켜야 한다. 본 연구는 참여기관 및 유아의 특수성이라는 한계가 있음에도 불구하고 협력교수를 활용한 유치원 통합교육의 본질을 탐구하려는 시도였다는 점에서 그 의의가 있다.

유아교사의 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계: 공동체 의식의 매개효과

정 계 숙[1] · 손 환 희[2] · 박 희 경[3]

Ⅰ. 연구 목적 및 필요성

교육공동체는 교육에 대한 공유된 가치와 신념을 구현하기 위해 구성원들이 유대감과 친밀감을 가지고 협동하는 공동체로(이종태, 1999), 계약에 의한 것이 아닌 돌봄, 신뢰, 협동, 헌신을 통한 결속과 연대를 특징으로 한다(Sergiovanni, 2004). 유아교육기관은 유아에 대한 따뜻한 돌봄과 교육이 이루어지는 곳으로, 다른 학교급의 교육에 비해 유아에 대한 교사와 부모, 기관과 가정의 친밀한 관계적 지원이 강조되며 돌봄과 협력의 교육공동체적 특성을 더 많이 필요로 한다. 그러나 동시에 유아교육기관은 소규모의 조직체 생활과 원장, 교사, 부모, 유아 등의 인간관계가 밀접하여 구성원 간의 마찰과 갈등이 초·중등학교에 비해 상대적으로 큰 특성(박은혜, 2009)을 갖고 있어 유아교육기관 구성원간의 공동체적 유대감은 공고하지 않은 편이다. 특히 유아교사들의 경우, 초·중등학교 교사와 대비되는 전문직으로서 낮은 사회적 위상과 역할에 대한 인식과 처우, 장시간의 근무량과 열악한 근무 환경, 과중한 업무, 양질의 돌봄과 교육에 대한 높은 사회적 기대와 불신에 대한 감시체제, 유아 외에도 요구되는 긴밀한 원장과 동료교사, 부모와의 관계 등으로 인해 교육공동체적인 문화를 지속적으로 강화해 나가는데 많은 어려움을 경험하고 있다(김경아, 2011; 배윤미, 조유진, 2014; 이경화, 손유진, 2015).

교육공동체는 구성원들 간의 돌봄과 의미 있는 관계성을 강조하여 경쟁과 갈등, 소외와 불신을 양산하고 있는 학교교육의 문제해결을 위한 대안이 될 수 있다(노종희, 1996; 박철희, 2014; 조광제, 허학도, 2006; Furman, 2002; Sergiovanni, 2004). 교육공동체를 효과적으로 구현하기 위해서는 유아교육기관의 각 구성원들에게 교육공동체를 실천하는 역량이 요구되고 특히 유아와 부모, 부모와 기관의 가교 역할을 하는 교사의 교육공동체 실천 역량은 다른 구성원의 역량보다 더욱 중요하다. 교육공동체 구현에 있어 주요 요인은 교사의 생각과 행동(한국교육연구네트워크, 2014; Fullan, 2001)으로, 특히 한 집단을 이루는 구성원으로서 갖는 우리의식과 유아교육기관에 대한 공동체 의식은 중요하다. 우리의식은 상대에 대하여 남이 아닌 하나로 느껴지는 일체감을 느낄 때 갖게 되는 유대감으로, 한국인의 인간관계의 고유한 특성(최상진, 김기범, 2011)이므로 유아교육기관을 따뜻한 교육공동체로 구현하는 기저 심리적 요소(정계숙, 박화춘, 구신실, 김효정, 박희경, 손환희, 2018)로 작동할 수 있다. 또한 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식(이영진, 2004)은 구성원들 간의 결속이나 연대의식, 분위기로 교육공동체 구현 역량에 영향을 미치는 요인일 수 있다.

따라서 본 연구는 교사의 심리적 기저에 있는 우리의식이 교사의 교육공동체 실천 역량에 미치는 영향에서 교사의 공동체 의식(이영진, 2004)의 매개효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 교육공동체로서의 유아교육기관 문화를 개선하며 유아교육기관에 대한 공동체 의식 강화를 위한 교사교육 방안을 모색하고 더 나아가 교육공동체 구현에도 기여할 수 있을 것이다. 이를 위해 설정한 본 연구

1) 부산대학교 유아교육과 교수
2) 부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 전임연구원
3) 부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 연구교수

문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 교사가 인식하는 우리의식, 교육공동체 실천 역량과 유아교육기관에 대한 공동체 의식 간의 상관은 어떠한가?

연구문제 2. 교사가 인식하는 우리의식과 교육공동체 실천 역량의 관계에서 유아교육기관에 대한 교사의 공동체 의식의 매개효과는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

A도와 B시의 유치원과 어린이집 교사 총 212명을 대상으로 '우리의식'은 조윤경(2002)이 개발한 척도를 수정하여 관계지향성과 일체감으로 구성된 총 20문항의 6점 Likert 척도로 측정되었다. 교사가 인식한 '교육공동체 실천 역량'을 알아보기 위하여 정계숙, 윤갑정, 박희경(2017)이 제작한 유아교육공동체 구현을 위한 교사 역량 척도에서 실천 역량 요소만 추출 및 수정하여 사용하였다. 이 척도의 각 하위 요인은 동반자 역할 수행을 위한 심리적 역량 9문항, 가치공유를 위한 사회적 역량 5문항으로 총 14문항의 6점 Likert 척도로 구성되었다. '유아교육기관에 대한 공동체 의식'은 김경준, 김성수(1998)의 공동체 의식 척도를 수정하여 실시하였다. 그리고 수집된 자료는 통계프로그램 SPSS 23.0을 이용하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다.또한 상대적 영향력과 교사의 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과를 살펴보기 위해 Baron과 Kenney (1986)가 제안한 3단계 원칙에 의 거하여 총점 및 하위요인 점수에 대해 중다회귀분석을 실시하고 매개효과의 유의성 을 확인하기 위하여 Sobel test(Sobel, 1982)를 실시하였다. 매개효과의 검증을 위하 여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 분석 방법은 다음과 같다. 1단계에서 독립변수가 매개변수에 유의한 영향을 주어야 하며, 2단계에서 독립변수가 종속변수에 유의한 영향을 주어야 한다. 3단계에서 독립변수와 매개변수를 동시에 투입하였을 때 종속변수에 유의한 영향을 미쳐야 하는데 이때, 종속변수에 대한 독립변수의 영향이 2단계보다 줄어들면 매개효과가 있는 것으로 볼 수 있다. 본 연구에서는 독립변수를 우리의식으로, 매개변수를 유아교육기관에 대한 공동체 의식, 종속변수를 교육공동체의 실천 역량의 총점으로 하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 교사가 인식하는 우리의식, 유아교육기관에 대한 공동체 의식과 교육공동체 실천 역량 간의 상관관계

교사가 인식하는 우리의식, 유아교육기관에 대한 공동체 의식과 교육공동체 실천 역량 간의 상관은 어떠한지를 알아본 결과는 표 1과 같다.

<표 1> 우리의식, 교육공동체 실천 역량과 유아교육기관에 대한 공동체 의식 간 상관

(N=212)

구분	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	.82***	1									
3	.96***	.96***	1								
4	.41***	.50***	.47***	1							
5	.35***	.47***	.43***	.77***	1						
6	.39***	.52***	.47***	.82***	.85***	1					
7	.37***	.44***	.43***	.64***	.58***	.69***	1				
8	.42***	.54***	.50***	.90***	.90***	.94***	.83***	1			
9	.55***	.63***	.62***	.65***	.66***	.71***	.66***	.75***	1		
10	.46***	.58***	.55***	.56***	.65***	.64***	.45***	.65***	.76***	1	
11	.54***	.64***	.62***	.63***	.69***	.71***	.58***	.74***	.93***	.95***	1

***p<.001

1=관계지향성, 2=일체감, 3=우리의식 총점, 4=연대감, 5=충족감, 6=소속감 및 상호 영향의식 7=정서적 친밀감, 8=유아교육기관에 대한 공동체 의식 총점, 9=심리적 실천 역량, 10=사회적 실천 역량, 11=교육공동체 실천 역량 총점

표3에 의하면 교사가 인식하는 우리의식과 유아교육기관에 대한 공동체 의식 간의 상관 범위가 .43~.50(p<.001), 우리의식과 교육공동체 실천 역량 간의 상관 범위는 .55~.62(p<.001), 유아교육기관에 대한 공동체 의식과 교육공동체 실천 역량 간의 상관 범위는 .65~.75(p<.001)로 모두 유의한 정적 상관을 보였다. 따라서 교사가 인식하는 우리의식, 교육공동체 실천 역량과 유아교육기관에 대한 공동체 의식 간에는 전체적으로 정적 상관이 있음을 알 수 있다.

2. 교사가 인식하는 우리의식과 교육공동체 실천 역량의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

교사의 인식하는 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과를 살펴보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 회귀분석의 절차에 따라 실시하였다. 이를 위해 독립변인들 간의 다중공선성 여부를 파악하기 위해 확인한 공차 범위는 0~1이고 VIF는 모두 10 이하로 나타나 다중공선성 문제는 없었다. 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과를 살펴본결과는 다음과 같다.

1) 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

1단계에서는 독립변인인 교사의 인식하는 우리의식이 잠정적 매개변인인 유아교육기관에 대한 공동체 의식에 유의한 영향을 미쳤는지 살펴보았다. 2단계에서는 독립변인인 교사의 인식하는 우리의식이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량에 유미한 영향을 미쳤는지 살펴보았다. 그리고 3단계에서는 독립변인인 교사의 인식하는 우리의식과 매개변인인 유아교육기관에 대한 공동체 의식이 동시에 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량에 유의한 영향을 미쳤는지 확인하는 절차를 거쳤다. 교사의 인식하는 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과를 검증한 결과는 표 2와 같다.

<표 2> 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

(*N*=212)

단계	변인	*B*	*SE*	*β*	*t*	R^2	*F*
1	우리의식→ 기관 공동체의식	.55	.07	.50	8.29***	.25	68.64***
2	우리의식→ 교육공동체 실천 역량	.59	.05	.62	11.11***	.38	124.53***
3	우리의식→ 교육공동체 실천 역량	.31	.05	.33	6.64***	.63	169.87***
	기관 공동체의식→ 교육공동체 실천 역량	.50	.04	.58	11.58***		

***p<.001

표 2에서와 같이, 1단계는 독립변인인 교사가 인식하는 우리의식이 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식을 25%정도 설명하는 것으로 나타났으며(F=68.64, p<.001), 2단계는 독립변인인 교사가 인식하는 우리의식이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 38%정도 설명하는 것으로 나타났으며(F=124.53, p<.001), 3단계는 독립변인인 교사가 인식하는 우리의식과 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식을 동시에 투입하여 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 설명하는 정도가 높아졌는지를 살펴보는 과정과 본 연구에서 설정한 독립변인의 효과가 유의하게 줄어들었는지를 확인하는 과정을 포함한다. 그 결과 독립변인인 교사가 인식하는 우리의식과 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 63%정도 설명하고 있는 것으로 나타났다(F=169.87, p<.001). 이는 2단계에서 교사가 인식하는 우리의식이 교사의 교육공동체 실천 역량을 38% 설명하는 것에 비해 3단계에서 25%로 설명력이 높아졌음을 알 수 있다. 그리고 2단계에서의 교사가 인식하는 우리의식의 표준화계수(β)가 .62에서 3단계에서는 .33로 감소하였다. 따라서 유아교육기관에 대한 교사의 공동체 의식은 교사의 인식하는 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 부분적인 매개효과를 갖는 것으로 나타났다.

2) 우리의식의 관계지향성과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

<표 3> 관계지향성과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

(*N*=212)

단계	변인	*B*	*SE*	*β*	*t*	R^2	*F*
1	관계지향성→ 기관 공동체의식	.45	.07	.42	6.68***	.18	44.62***
2	기관 공동체의식→ 교육공동체 실천 역량	.49	.05	.54	9.02***	.29	81.31***
3	관계지향성→ 교육공동체 실천 역량	.25	.04	.27	5.29***	.61	155.62***
	기관 공동체의식→ 교육공동체 실천 역량	.54	.04	.63	12.80***		

***p<.001

표 3에서와 같이, 1단계는 독립변인인 교사가 인식하는 관계지향성은 매개변인인 교사의 유아교

육기관에 대한 공동체 의식을 18%정도 설명하는 것으로 나타났으며(F=44.62, p<.001), 2단계는 독립변인인 교사가 인식하는 관계지향성이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 29%정도 설명하는 것으로 나타났으며(F=81.31, p<.001), 3단계는 독립변인인 교사가 인식하는 관계지향성과 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식을 동시에 투입하여 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 설명하는 정도가 높아졌는지를 살펴본 결과 독립변인인 교사가 인식하는 관계지향성과 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 61%정도 설명하고 있는 것으로 나타났다(F=155.62, p<.001). 이는 2단계에서 교사가 인식하는 우리의식이 교사의 교육공동체 실천 역량을 29% 설명하는 것에 비해 3단계에서 32%로 설명력이 높아졌음을 알 수 있다. 그리고 2단계에서의 교사가 인식하는 우리의식의 표준화계수(β)가 .54에서 3단계에서는 .27로 감소하였다. 따라서 유아교육기관에 대한 교사의 공동체 의식은 교사의 인식하는 관계지향성과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 매개효과를 가지는 것으로 나타났다.

3) 우리의식의 일체감과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

<표 4> 일체감과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개효과

(N=212)

단계	변인	B	SE	β	t	R^2	F
1	일체감→ 기관 공동체의식	**.57**	**.06**	**.54**	9.13***	.29	83.40***
2	기관 공동체의식→ 교육공동체 실천 역량	**.58**	**.05**	**.64**	11.89***	.41	141.26***
3	일체감→ 교육공동체 실천 역량	**.31**	**.05**	**.35**	6.85***	.63	171.21***
	기관 공동체의식→ 교육공동체 실천 역량	**.48**	**.04**	**.55**	10.90***		

***p<.001

표 4에서와 같이, 1단계는 독립변인인 교사가 인식하는 일체감은 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식을 29%정도 설명하는 것으로 나타났으며(F=83.40, p<.001), 2단계는 독립변인인 교사가 인식하는 일체감이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 41%정도 설명하는 것으로 나타났으며(F=141.61, p<.001), 3단계는 독립변인인 교사가 인식하는 일체감과 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식을 동시에 투입하여 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 설명하는 정도가 높아졌는지를 살펴본 결과 독립변인인 교사가 인식하는 일체감과 매개변인인 교사의 유아교육기관에 대한 공동체 의식이 종속변인인 교사의 교육공동체 실천 역량을 63%정도 설명하고 있는 것으로 나타났다(F=171.21, p<.001). 이는 2단계에서 교사가 인식하는 일체감이 교사의 교육공동체 실천 역량을 41% 설명하는 것에 비해 3단계에서 18%로 설명력이 높아졌음을 알 수 있다. 그리고 2단계에서의 교사가 인식하는 일체감의 표준화계수(β)가 .64에서 3단계에서는 .35로 감소하였다. 따라서 유아교육기관에 대한 교사의 공동체 의식은 교사의 인식하는 일체감과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 매개효과를 가지는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사의 우리의식과 교육공동체 실천 역량과의 관계에서 유아교육기관에 대한 공동체 의식의 매개 효과를 확인함으로써, 교사의 '우리'로서의 관계적 역량을 증진시키며 장기적으로는 교육공동체 형성의 토대가 되는 구성원들과의 공동체 의식을 높이기 위해 교사교육 프로그램 개발과 실행 방안 모색에 대한 시사점을 얻었다는 점에서 의의가 있다.

만 3세반 교사의 전문성 증진을 위한 협의중심 동료장학 경험

조 유 진[1] · 정 현 선[2]

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

미래 인재를 육성하는 데 있어 교육을 실천하는 주체인 교사의 역할과 중요성은 항상 강조되어 왔고, 교육의 지속적인 질적 발전을 위해서는 무엇보다 교사의 전문성 신장이 요구된다고 할 수 있다. 교사의 질적 수준 및 전문성 고양에 대한 시대적·사회적 요구와 더불어 교육의 목표를 효율적으로 달성하기 위해서는 교사 스스로의 진지한 고민과 탐색이 필요하며, 교사의 전문성을 증진시킬 수 있는 다양한 방안을 모색하는 것이 중요하다. 교사가 생활주제를 중심으로 자신이 맡은 학급의 교육과정을 잘 전개해 나가는 것은 교사의 중요한 역할이자 교사의 전문성과 관련이 깊다고 할 수 있는데, 교사가 만 3, 4 ,5세 연령의 유아의 발달에 대해 충분히 이해하여 각 연령에 기초한 교육과정 운영능력을 갖추는 것은 그리 쉽지 않은 일이다. 그 중, 만 3세반의 교사는 유치원 생활을 처음 경험하는 유아들이 정서적인 안정감을 느끼며 유치원에 적응하도록 하는 것, 기본생활습관의 지도, 만 3세 유아의 발달 수준과 사고력 수준에 적합한 교육활동을 제공하는 것 등 연령에 대한 충분한 이해를 바탕으로 교육과정 및 학급을 운영해야하기에 더욱 전문적인 능력을 갖추어야 한다.

이와 같은 전문성 신장을 위한 효율적인 지원으로써 교사 장학이 있는데, 유치원에서 가장 많이 이루어지고 교사가 가장 선호하는 장학의 유형은 상호협력적 장학 즉, 동료장학이라고 할 수 있다(신원희, 2005). 이윤식(1999)은 동료장학을 수업연구 중심의 동료장학 과정모형과 협의중심의 동료장학 과정모형으로 제시하였는데, 교사들이 부담을 느끼지 않으며 성장과 발달, 교사로서의 전문성 신장을 도모할 수 있는 장학의 유형인 협의중심 동료장학은 만 3세반 교사를 위한 효과적인 지원방안이 될 수 있을 것이다.

그럼에도 불구하고 만 3세반 교사를 위한 협의중심 동료장학의 구체적 과정을 실천한 사례나 이에 대해 심층적으로 분석한 연구는 미흡한 상태이다. 따라서 교사들이 유치원 현장에서 실시하고 있는 협의중심 동료장학의 실제를 바탕으로 그 의미를 분석해보는 연구가 이루어질 필요가 있다. 이에 본 연구는 만 3세반 교사를 위한 협의중심 동료장학의 과정을 탐색하고, 그 과정이 연구 참여자들에게 어떠한 경험을 제공하는지 살펴봄으로써, 이것이 교사의 전문성 신장을 도모하는데 있어 어떠한 영향을 미치는지에 대한 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구문제

1) 중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감
2) 중앙대학교 사범대학 부속유치원 교사

1. 연구 참여자들의 협의중심 동료장학에 대한 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 D구에 위치한 C 사립유치원의 만 3세반 교사 2명과 원감이다. 만 3세반 교사 A는 총 교육경력 13년 6개월 중 만 3세반 교육경력은 5년 6개월이며, 만 3세반 교사 B는 총 교육경력 3년 6개월 중 만 3세반 교육경력은 6개월로 만 3세반을 담임하는 것은 처음이다. 원감은 총 교육경력 15년 6개월 중 만 3세반 교육경력은 3년이다.

2. 연구 절차

본 연구는 협의중심 동료장학 과정모형으로 공식적·비공식적 협의를 통해 만 3세 학급 운영을 위한 기초자료 수집 및 토론, 교육활동 및 생활지도의 계획 및 협의, 실행, 평가, 대안 마련 등의 과정을 거쳐 이루어졌다.

3. 자료 수집

본 연구는 2018년 2월부터 현재까지 진행되고 있으며, 자료 수집은 2018년 2월부터 9월 중순까지 이루어졌다. 연구 참여자들간의 대화 녹음 및 전사본이 주요 자료이며, 그 밖에 연구 참여자의 저널, 교육활동 평가 내용, 교사들 간의 협의록 및 교육계획안 등이 보조 자료로 활용되었다.

Ⅲ. 만 3세반 교사의 전문성 증진을 위한 협의중심 동료장학의 경험

이 연구를 통해 만 3세반 교사 B는 만 3세 유아들의 발달적 특징을 잘 알게 되었고, 발달적 특징에 적합한 수업과 생활지도를 할 수 있게 되었다. 만 3세라는 연령의 특색이 강하여 선배 교사의 경험을 통해서만 얻을 수 있는 전략을 참고하여 자신의 학급에 적용해보는 과정을 통해 만 3세 학급 운영에 대한 자신감을 얻을 수 있었다. 그리고 문제 상황이 발생했을 때에 선배 교사와 원감이 이를 지원하고 해결해 줄 것이라는 확신이 있어 처음 경험하는 연령의 학급 운영이지만 좌절하고 회피하기보다 시도하고 도전하는 마음을 가질 수 있었다. 이와 같이 자신감 넘치는 학급 운영을 통해 유아들이 성장하고 발달하는 것에 대한 교수 효능감 또한 느낄 수 있었다. 무엇보다 평가하기보다 공감하고 격려하며 실제적인 해결방안을 제시해주는 장학의 형태가 심리적인 지원이 될 수 있었다.

선배 교사인 만 3세반 교사 A는 수년에 걸쳐 쌓인 전략을 후배와 공유하며 만 3세 학급 운영에 대한 교육 경험과 철학을 체계화 할 수 있었다. 또한 경력이 많은 탓에 자신의 학급 운영에 대한 평가를 받지 못해 확신하지 못했던 전문성을 자각할 수 있었으며, 동시에 후배 교사와의 협의를 통한 새로운 자극을 받고, 원감의 조언을 통한 시야를 넓힐 수 있었다.

원감은 단편적인 수업장학이 아니라 만 3세반 교사들과의 공동 협의를 통해 수업, 기본생활습관 지도, 생활지도, 학급 운영, 주제 전개, 학부모 상담 등을 통합적으로 장학하고 논의 할 수 있었다. 또한 문제 상황에서 이를 해결하는 방법만 제시해 주는 게 아니라 교사들과 같이 고민하고 해결하며 함께 운영한다는 공동체 의식을 가질 수 있었다.

Ⅳ. 결론

만 3세반 교사의 전문성 증진을 지원하기 위해 유아교육기관에서는 다음과 같은 점에 주목할 필요가 있다.

첫째, 만 3세반 교사들의 전문성 신장을 위해 만 3세 유아의 발달적 특징, 기본생활습관 지도, 효과적인 교수학습 방법, 학부모와의 관계 형성에 대한 정보와 전략(이풍임, 2013)을 제시해 줄 필요가 있다.

둘째, 만 3세반 교사의 전문성 증진을 위한 장학은 수직적인 구조가 아닌 교사, 원장, 원감 등이 공동 주체가 되는 교사학습공동체를 통한 동료장학이 효과적일 것이다(정민수, 2018).

셋째, 동료장학은 협의중심 동료장학을 통해 형식적인 협의뿐만 아니라 비공식적인 협의가 주는 심리적인 지원이 가능한 형태가 교사들의 교수 효능감을 높여줄 것이다. 또한 이러한 과정을 통해 더욱 자유로운 협의가 가능하여 지속적인 발전을 도모할 수 있을 것이다.

유아교육에서 수업컨설팅에 대한 소고

정 아 림[1] · 오 채 선[2]

1) 한국교원대학교 유아교육원 연구원
2) 한국교원대학교 유아교육과 교수

Ⅰ. 유아교육에서의 컨설팅에 대한 기본적 이해

정부의 ‘유아교육 선진화 추진계획’에 따라 각 유아교육기관은 운영의 효율화 및 교육과정의 내실화, 교원의 전문성 강화를 위한 움직임을 가지게 되었으며, 이러한 흐름 속에서 도입된 개념이 바로 ‘컨설팅(consulting)’이다. 컨설팅이란 ‘조직(학교, 유아교육기관)의 목적을 달성하려는 의뢰인(교원)의 자발적 의뢰를 바탕으로 교수·학습과 관련된 전문성을 계발하기 위해 교내외의 전문가들이 의뢰인에게 제공하는 조언활동으로, 전문성을 갖춘 컨설턴트가 현재 조직에서 당면하고 있는 문제를 조사, 발견하여 개선이 필요한 부분에 대해 진단하고 이에 대한 해결과 대안을 마련하여 실행하는 과정을 지원·조언하는 활동’이라 할 수 있다(장명림, 2011; 장명림, 김진경, 박효정, 조형숙, 백승선, 2010; 진동섭, 2012). 유아교육에서 컨설팅은 ‘수업컨설팅’으로도 실천되어오고 있다. 그러나 최근 누리과정 개정과 함께 ‘수업’에 대한 관점에서의 변화도 요청되고 있다. 이에 따라 이제까지 진행되었던 수업컨설팅에서의 변화도 필연적으로 요구되고 있다. 이에 본 연구 목적은 수업컨설팅에 대한 개념과 인식에 대한 변화를 탐색하고, 추후 수업컨설팅이 나아가야 할 방향을 제안하는 것이다.

Ⅱ. 유아교육에서 수업컨설팅 개념 변화

수업컨설팅은 컨설턴트-조언자 협력자 혹은 지원자와 컨설턴티-수업자가 수업에 대한 공동 이해를 바탕으로 보다 좋은 수업을 실행하는데 도움이 되는 지식 경험 정보를 공유하고 수업과 관련된 제반 사항에 대해 상호 협력하는 총체적인 과정이다. 유아교육에서 수업컨설팅의 절차는 준비, 실행, 종료의 과정을 거치는데, 준비 단계에서는 수업컨설팅 계획 수립과 자원 확보가 포함되고 협약 체결 후 실행 단계에서는 문제 진단, 해결방안 강구, 해결방안 실행이 이루어진다. 마지막 종료 단계에서는 수업컨설팅 과정을 평가하고 자기반성과 피드백에 주어지는데 실적 및 만족도 분석, 결과활용도 제고를 위한 노력이 포함된다(이병환, 2013).

수업컨설팅 목적으로 처음 대두된 형태는 ‘장학’이었다. 교육의 질 개선을 위해 주로 교사를 대상으로 이루어졌으나, 본연의 실천적 기능과는 달리 점점 행정적 장학 위주로 행해지면서 형식적, 지시적이며 잘못된 점만을 지적하는 역할의 이미지가 강해졌다. 이에 학교 컨설팅의 원리와 방법을 장학에 접목한 개념인 컨설팅장학(진동섭, 김도기, 2005)이 점검위주의 담임 장학에 대한 대안으로 대두되게 되었다(이병환, 2013; 장영순, 2012; 최은경, 장혜진, 김해인, 2013). 2010년 9월 1일부터 지역교육청의 명칭이 교육지원청으로 변경되었고, 그 기능 또한 관리 · 감독 중심에서 교육 현장 지원 중심으로 개편됨에 따라 기존의 타율적이었던 장학이, 컨설팅을 의뢰하는 기관 또는 교사가 주체가 되는 자율적인 컨설팅으로 패러다임이 전환되었다(교육과학기술연수원, 2012).

Ⅲ. 유아교육에서 수업컨설팅에 대한 인식 변화

2011년 유치원 교사를 대상으로 수업컨설팅에 대한 현황 및 요구를 분석한 김호(2011)의 연구에서 대부분의 교사는 수업컨설팅에 대해 잘 알지 못 했고, 경험도 부족했다. 하지만 2012년 3월부터 만 5세 누리과정을 시행하면서 컨설팅은 강조되기 시작했다. 제한된 시간 내에 누리과정의 개정이 이루어졌고 현장의 요구보다는 만3~5세 유아의 교육 출발선 평등이라는 정부의 정책적인 의도에서 출발하였기 때문이다(오완숙, 2013). 교사들은 특히 누리과정의 이해에서부터 학습목표 설정, 놀이중심의 통합적 운영, 누리과정 구성과 운영의 주기적인 평가. 즉, 누리과정에 대하여 전반적으로 어려움을 갖고 있는 것으로 나타났다(최은영, 최윤경, 김진규, 김민조, 김경미, 2012). 이에 각 교사들이 겪는 개별 문제들을 해결하기 위해서 각 유치원의 실정에 적합한 컨설팅을 요구하게 되었으며, '교육과정'과 '수업'을 중점으로 누리과정 컨설팅을 활성화하게 되었다(교육부, 육아정책연구소, 2013; 최은영, 장혜진, 김해인, 2013).

유치원 교사 152명과 어린이집 교사 157명을 대상으로 유아교육 컨설팅에 대한 인식을 조사한 김소연(2016)의 연구에서 대부분의 교사는 1명의 컨설턴트를 통한 컨설팅 경험이 있었고, 교사의 전문성 향상을 위해 컨설팅이 필요하다고 하였다. 하지만 기관 평가를 앞두고 관리자들의 권유에 의해 컨설팅을 받았으며, 업무과중을 아쉬워했다. 컨설팅 분야 중 수업컨설팅을 가장 필요로 했으며, 그 중 수업기술에 대한 요구가 가장 높았고, 다양한 영역의 전문성을 갖춘 컨설턴트가 확보되기를 바랐다. 배성옥, 김경미, 이영숙(2013)이 부산지역을 대상으로 한 연구에서 교사들은 수업컨설팅이 현장 면대면으로 이루어지는 것을 선호하였으며, 교수·학습 준비 및 실제에 대한 요청이 많았다. 정명숙, 김은정, 조준오(2014)의 연구에서 유아교사는 교사 및 기관이 원할 때 언제든 컨설팅을 의뢰하고, 영역별 전문가 2인으로 구성된 컨설턴트가 면대면을 통해 조언해 주는 것을 가장 바람직한 운영방법으로 꼽았다. 유치원과 어린이집 컨설팅 관련 담당자와 컨설턴트를 대상으로 한 최은영, 최윤경(2013)의 연구에서 유치원과 어린이집 컨설팅에 대한 요구를 파악한 결과, 기관에서 요구하는 컨설팅 중 특정 분야의 전문 인력이 부족한 데에서 오는 불편함과 동일 분야에 대한 컨설턴트 간의 의견 불일치, 컨설턴트의 전문성 향상을 위한 연수 부족으로 컨설팅이 확대되지 못하고 있다고 보았다.

Ⅳ. 유아교육에서 수업컨설팅이 나아가야 할 방향

2018년 누리과정 개정과 관련하여 추후 수업컨설팅이 나아가야 할 방향을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 다양한 분야의 수업 컨설턴트를 확보해야 하며, 최소 2인 1팀으로 구성해야 한다. 대부분의 교사는 1인의 수업 컨설턴트에게 컨설팅을 받았으나 동일한 분야의 컨설턴트들도 서로 관점이 다르다. 1인의 수업 컨설턴트에게 1회성 컨설팅을 받는다면 교육의 질을 높이려는 컨설팅의 목적에 반하는 것일 수 있다(서우석, 여태철, 류희수, 2007; 황해익, 조준오, 김병만, 2012). 또한 현재 수업 컨설턴트는 경력교사, 장학관(사), 원장 등으로 구성되어 있으나 실제적 문제 해결을 위해서는 다방면의 전문가가 필요하다. 따라서 수업 컨설턴트는 학력, 경력, 자격증 유무 등과 무관하게 다양한 분야 및 직업을 가진 사람들도 컨설턴트를 할 수 있도록 하고, 컨설턴트로서의 기본 연수만 이수한다면 컨설턴트 확보에 어려움을 해소할 수 있을 것이다(정명숙, 김은정, 조준오, 2014).

둘째, 놀이중심 교육·보육과정 시행 전 전문성 향상을 위한 연수를 실시해야 한다. 최은영(2016)의 연구에서 컨설턴트의 연수 횟수 및 연수시간을 조사한 결과, 평균 1.48회, 11.04시간

으로 나타났다. 또한 1차 누리과정 컨설팅장학 중앙연수는 누리과정이 시행되고 1년 뒤인 2013년 8월 9일부터 10일까지 이틀간 이루어졌다. 컨설턴트의 전문성 확보를 위해서는 놀이중심 교육·보육과정 시행에 앞서 컨설턴트를 위한 연수를 실시해야 하며, 형식적인 강의식 연수가 아니라 실제적인 워크숍 위주의 연수가 이루어진다면 컨설팅의 효과는 극대화될 것이다.

셋째, 의뢰인의 요청이 있을 때 컨설팅이 이루어지기는 하나 주기적인 피드백이 필요하다. 대부분의 연구에서 교사는 컨설팅의 효과가 긍정적일 것이라 기대하지만 현실에 맞는 컨설팅이 어려울 것이라는 부정적 감정도 갖고 있었다. 이는 기관의 실정을 잘 모르는 외부전문가가 일시적으로 방문하여 진단하고 해결해주려 하는 수직적이고 형식적인 컨설팅이 거부감을 주었기 때문이라 볼 수 있다(이경화, 유덕임, 2012; 임승렬, 김희진, 2002). 하나의 문제에도 교사마다, 기관마다, 컨설턴트마다 인식하는 관점이 다를 수 있기에, 일회성 방문이 아니라 주기적인 방문을 통해 문제를 진단하고 그 문제를 실제적으로 지원해주어야 한다.

제 4 분과 논문 발표

수 · 과학 / 예술

- 놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화와 수학능력에 미치는 효과 ····· 169
  문정희(광주지방경찰청 어린이집 원장), 박미란(광주시립초록나무 어린이집 원장)
  채영란(호남대학교 유아교육과 교수)

- 과학활동에서 나타난 유아의 즐거움 ····· 173
  손지영(건국대학교 일반대학원 교육학과 유아교육전공 박사)
  박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)

- 만 4세 유아들이 미술수업에서 갖게 되는 실제적 경험의 의미 ····· 177
  최진경(덕성여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

- 유아 공동체의식 중심 교육연극 프로그램의 효과 연구 ····· 181
  정계숙(부산대학교 유아교육과 교수), 박희경(부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 연구교수)
  김지윤(부산대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화와 수학능력에 미치는 효과

문 정 희[1] · 박 미 란[2] · 채 영 란[3]

Ⅰ. 서론

놀이란 유아들에게 있어서 즐거운 일이며 그 과정을 통해 나타난 것들로 인해 생활의 지혜를 배우는'삶자체'라고 생각한다. 놀이를 통한 수학활동은 유아들의 실생활과 밀접한 관련이 있기 때문에 유아가 수학적 개념을 이해하는데 도움을 주며 이러한 과정을 반복하면서 유아들은 놀이를 통한 일상생활에서 수학의 유용성을 인식하게 된다(권영례, 1998). 유아 수학교육의 목적은 탐구하는 태도 기르기와 함께 생활 주변의 문제를 논리. 수학적으로 해결하기 위한 기초 능력을 향상 시키는 것이며 구체적인 경험과 조작 활동을 통하여 여러 상황과 문제를 수학적으로 이해하고 해결하고 경험하도록 하는 것이다(교육과학기술부, 2013). 그러므로 유아수학교육은 일과 속에서 흥미 있어 하는 놀이를 통해 유쾌하게 즐기는 가운데 수학교육을 통한 학습이 이루어지는 것이 바람직하다고 본다. 놀이를 통한 수학활동이 학습동기에 미치는 영향 또한 많을 거라 생각되어진다. 이러한 관점에서 최근 유아수학교육의 중요성과 기본방향 및 교육방법은 '일상생활' 즉 놀이를 통해 이루어지고 있다. 이는 3-5세 연령별 누리과정 자연탐구 영역에서도 잘 드러난다. 자연탐구 영역의 목표 중 수학과 관련된 부분을 살펴보면 일상생활에서 수학적으로 생각하는 능력과 태도를 기르는 것을 목표로(교육과학기술부, 보건복지부, 2013)하고 있으며 이는 유아에게 수학적 지식을 전달하는 것이 아닌 탐구과정 속에서 유아 스스로 지적 활동을 통해 수학적 지식을 구성하고 이를 바탕으로 일상의 문제를 해결하는 능력을 기르는 데 중점을 두고 있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2013). 즉, 생활 속에서 수학을 적절히 활용할 수 있는 실천적 능력을 가진 사람을 기르는 것이다(교육인적자원부, 2005). 수학은 실제 우리들의 생활 세계에 뿌리를 두고 있으며 의사소통의 힘을 지닌 가치 있고 의미 있는 학문이다(이지현, 1999). 유아의 수학능력은 유아가 알고 있는 수학지식과 수학기술을 적절하게 사용할 수 있는 능력을 의미한다(김정은, 2006). 이는 일상생활 속에서 놀이를 통한 수학활동으로 다양한 문제들을 논리적으로 판단하고 합리적으로 해결하는데 기초가 되며, 21세기 고도화된 지식 정보화 시대에서 개인과 국가의 경쟁력을 강화하기 위한 필수적 능력이다(손은실, 2014).

본 연구에서는 수학교육이 중요시 되고 있는 이때에 일상 생활에서 수학적 개념을 접목시켜 놀이를 통해 유아에게 흥미로운 학습동기화를 만들고 자연스럽게 수학활동 상황으로 전환시키고 분리된 수세기나 더하기 등의 활동이 아닌 의미 있는 상황에서 활용한 놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화와 수학능력에 미치는 효과에 대해 알아보고자 함에 있다.

본 연구에서는 놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화와 수학능력에 미치는 효과에 대해

1) 광주지방경찰청 어린이집 원장
2) 광주시립초록나무 어린이집 원장
3) 호남대학교 유아교육과 교수

알아보기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화에 미치는 효과는 어떠한가?
2. 놀이를 통한 수학활동이 유아의 수학 능력에 미치는 효과는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구 대상은 광주광역시에 위치한 A어린이집과 B어린이집 두 곳 만 5세반 32명(실험집단 16명, 통제집단 16명)이다.

2. 연구도구

유아의 수학적 태도 검사를 위해 Eccles(1983) 및 황해익(1989)의 연구를 참조하여 박지영, 황해익(2006)이 제작한 '수학적 태도 검사'도구를 사용하였다. 유아의 학습동기화를 측정하기 위해 진경희(2002)의 동기유형 질문지를 사용하였다.

3. 연구절차

본 연구를 위해 2018년 4월 25일부터 7월 31일까지 사전검사, 실험처치, 사후검사의 순으로 진행하였다. 본 연구의 실험처치는 2018년 6월 1일부터 2018년 7월 31일까지 10주 동안 매주 1-2회씩 총 16회 실험집단과 비교집단으로 나누어 진행하였다. 실험집단은 이야기나누기 시간과 연계하여 놀이 활동을 하면서 수학개념이 들어간 용어를 수시로 사용하여 의도성 있는 상호작용을 실시하였다. 비교집단은 일주일중 1~2회 이야기 나누기 시간에만 수학개념이 들어간 용어를 담임이 실시하였다.

<표 1> 놀이를 통한 수학활동 예시

회차	활동명	수학적요소
1회~3회	우리동네 산책하기, 우리동네의 숲, 텃밭놀이(1)	수, 공간, 길이
4회~6회	시장에는 무엇이 있을까?. 텃밭놀이(2) (3)	수, 부피, 길이, 높이
7회~10회	우리동네에는 외국인이 살아요, 서로서로 도와요, 텃밭놀이(4) (5)	수, 시간, 분류
11회~13회	여름철 기후변화, 여름식물 변화, 텃밭놀이(6)	수, 도형, 무게
14회~16회	여름철 운동, 누가누가 멀리 쏘냐, 텃밭놀이(7)	수, 측정, 부피, 패턴

<표 2> 놀이를 통한 수학활동 계획안 예시

활동명	텃밭 놀이(3)	
활동목표	– 텃밭작물의 변화과정을 관찰하고 경험해볼 수 있다. – 텃밭작물들의 수, 시간, 길이, 높이 등을 측정해 보며 수학적 요소를 알 수 있다.	
수학적 요소	수, 부피, 길이, 높이	
단계	활동내용	자료(◉)/ 및 유의점(*)
도입	– 본 활동에 대한 재인식 1) 텃밭작물을 관찰하기 전에 필요한 것들에 대해 알아본다. 2) 유아들과 달라진 텃밭작물들을 탐색하고 관찰해본다.	◉ 돋보기, 줄자, 저울, 관찰일지, 쓰기도구.
전개	3) 돋보기, 줄자, 저울을 이용하여 텃밭작물을 관찰해 본다. –텃밭작물들을 활용하여 위치 개념에 대해 이야기나눈다. • 몇 개의 텃밭작물들이 자라났니?(수개념) • 어떤 텃밭작물들이 있는지 분류해 볼 수 있겠니?(분류) • 같은 도형의 모양을 가진 텃밭작물들을 분류해 보겠니? • 어떤 패턴을 가지고 텃밭작물들을 분류해 보았니? • 텃밭작물들이 얼만큼 자라났는지 길이, 높이를 측정해 보려면 어떻게 하면 좋겠니? 텃밭작물들이 활용하여 수에 대해 이야기 나눈다. • 텃밭작물들의 무게, 부피를 측정해 보려면 어떻게 해보면 좋겠니? ·텃밭작물들이 얼만큼 더 커졌니? 4) 경험공유하기(토의하기) – 오늘 우리가 함께 관찰하고 알아본 텃밭작물들의 변화 과정들을 관찰일지에 적어본다.	* 수학적 요소들에 대해 이야기 해 볼 수 있도록 한다. * 유아들이 관찰한 내용들을 관찰일지에 자유롭게 기록할 수 있도록 도와준다.

사전검사와 사후검사는 동일한 방법으로 유아의 수학적 태도검사와 학습동기화 검사를 실시하였다. 본 논문의 통계 분석을 위하여 SPSS WINDOWS 18.0을 사용하여 사전, 사후의 실험효과를 대응표본 t-test를 통해 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화에 미치는 효과

<표 2> 유아의 학습동기화 하위요인별 사전·사후 검사 결과

유아의 사회적 기술		실험집단(N=16)		비교집단(*N*=16)		*t*
		M	*SD*	*M*	*SD*	
내적 동기	사전	2.95	.37	2.84	.33	2.90
	사후	3.59	.32	3.14	.30	4.07***
외적 동기	사전	2.87	.46	2.77	.31	3.77
	사후	3.06	.36	2.83	.28	8.29***
학습동기화 전체	사전	2.80	.25	2.76	.22	4.71
	사후	3.32	.26	2.85	.18	8.90***

***p<0.001, *p<0.05

2. 놀이를 통한 수학활동이 유아의 수학적능력에 미치는 효과

<표 3> 유아의 수학적 태도 하위요인별 사전·사후 검사 결과

유아의 사회적 기술		실험집단(*N*=16)		비교집단(*N*=16)		*t*
		M	*SD*	*M*	*SD*	
수학에 대한 흥미	사 전	.50	.32	.56	.40	−.48
	사 후	.91	.20	.47	.34	−4.33***
수학능력에 대한 자아개념	사 전	.65	.28	.59	.25	.54
	사 후	.93	.10	.71	.30	2.79**
과제에 대한 지각	사 전	.47	.46	.69	.44	−1.36
	사 후	.78	.26	.81	.31	−.31
주위의 격려와 기대	사 전	.64	.32	.75	.32	−.97
	사 후	.95	.10	.78	.26	2.49*
수학적 태도 전체	사 전	.58	.24	.63	.22	−.61
	사 후	.86	.07	.69	.12	4.77***

***p<0.001, **p<0.01

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 놀이를 통한 수학활동이 유아의 학습동기화와 수학적 태도에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 놀이를 통한 수학활동을 실시한 실험집단 유아의 학습동기화와 수학적 태도가 비교집단보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 놀이나 게임 등 온몸으로 느끼는 자연적인 경험은 유아를 흥미롭게 하며, 유아의 긍정적인 수학태도에 영향을 미친다는 서영민(2008)의 연구와 일상적 경험에 기초한 수 교육 활동이 유아의 수학적 태도 증진에 효과적이었다는 김갑순(2008)의 연구결과와 맥을 같이하고 있다. 또한 유아들이 놀이를 통하여 관찰하고 신체로 표현하는 수학활동은 유아들이 학습을 하고자 하는 동기를 유발하는데 효과적임을 알 수 있었다.

과학활동에서 나타난 유아의 즐거움[1)]

손 지 영[2)] · 박 수 경[3)]

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아들은 주변 세계에 대한 호기심을 끊임없이 발휘하며 새로운 발견을 즐긴다. 학자들은 이러한 유아기에 과학적 소양을 기르는 것이야말로 추후 계속적으로 이루어지는 과학교육의 기본적인 기초를 마련하는 것이라고 주장한다(고선아, 조형숙, 2015; 장신호, 2004). 유아들의 호기심은 유아기에 다루어져야 하는 과학적 소양으로 주목받고 있으며 이러한 유아들의 흥미와 즐거움을 반영하는 다양한 교육활동의 지속적 개발이 강조되고 있다.

사전적 의미에서 즐거움(enjoyment)이란 '즐거운 느낌이나 마음'을 뜻한다(표준국어대사전, 2018). 일상생활 속에서 즐거움은 '아주 재미있게 지내어 마음에 즐거움을 누리다' 또는 '마음에 거슬리는 것이 없이 사뭇 기쁘다'로 정의된다(김영남, 2012; 김인호, 2010; 박순이, 2001). 즉, 즐거움은 '즐거운 상태'를 강조하는 말로 형용사적 의미가 좀 더 강조된 표현이라 할 수 있다. 교육 분야에서는 학습자의 흥미가 학습 성취도에 영향을 미칠 수 있다는 관점을 주목하면서 학습의 과정에서의 즐거움 또는 교육적 환경과 즐거움의 관계가 다루어지고 있다(Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). 유아교육의 교수방법은 놀이중심의 교육을 지향하고 있으며 교육 상황에서 발현되는 즐거움 자체가 흥미중심의 교육 과정의 중요한 요소이자 결과로 다루어지기도 한다. 유아의 즐거움은 내적으로 유아 개인의 성공 맥락을 이끄는 요소로 강조되기도 한다(Ainley & Ainley, 2011). 유아들의 즐거움은 재미, 성취감, 몰입, 협동심, 자신감, 창의성 등의 요소로 표현될 수 있다(박순이, 2001). 유아에게 즐거움은 정서 그 자체로도 중요하지만 유아의 인지적 학습에 중요한 영향을 미칠 수 있는 요인이 될 수 있을 것이라 예상된다.

본 연구는 인지에 초점이 맞춰진 과학활동에서도 유아의 즐거움이 정서 및 인지 학습에 매우 중요한 요소로 작용될 수 있을 것이라는 믿음에서 출발하였다. 과학활동에서의 즐거움은 유아가 다양한 과학적 경험을 할 수 있도록 하는 구심점 역할을 할 수 있으며, 이러한 정서는 유아가 과학활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 만드는 유용한 도구가 될 수 있을 것이라 기대된다. 본 연구의 목적은 과학활동에서 재현되는 유아들의 즐거운 경험은 무엇이며 어떠한 특징이 있는지 살펴보는 것이다. 이를 위해 실제 교실에서 이루어지는 대화 즉, 교실 담화(윤초희, 2004)를 분석하였다. 이러한 교실 담화는 유아들이 경험한 즐거움의 실증적인 증거가 될 수 있을 것이다. 본 연구의 결과를 바탕으로 만 5세 유아들의 과학활동과 즐거움의 교육적 의미를 함께 논의하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1) 본 논문은 제 1저자의 박사학위청구논문 일부 요약임
2) 건국대학교 일반대학원 교육학과 유아교육전공 박사
3) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수(park@konkuk.ac.kr)

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 만 5세 아름반 유아 15명과 담임교사 1명이었다. 2016년 9월부터 2016년 11월까지 연구자에 의한 관찰이 진행되었으며 여아 8명, 남아 8명이 연구 동의 후 참여하였으나 관찰이 진행되고 2주 후에 여아 1명이 퇴원하면서 여아 7명과 남아 8명이 본 연구에 최종적으로 참여하였다.

2. 자료 수집

본 연구는 과학활동에서 나타난 즐거움을 탐색하기 위해 유아들의 대화, 몸짓, 결과물 등의 다양한 표상체와 밀접한 관련성을 주목하였다(Radford, 2003). 본 연구의 자료로 현장의 녹화자료, 녹음자료, 교수학습결과물, 사진, 각종 문서자료 등을 수집하였다. 필요에 따라 교사의 비형식적 추가 면담을 진행하였으며, 유아들의 교수학습 결과물과 문서를 함께 수집하면서 사례에 대한 탐색 및 이해를 심도 있게 진행하였다.

3. 자료 분석

자료 분석 방법으로 담화 분석 중 7가지 다양한 관점을 통해 상호작용을 분석할 수 있는 Gee(2017)의 담화 분석 방법(Discourse Analysis)을 활용하였다. Gee(2017)의 담화 분석 방법은 정체성에 기반을 두어 상호 의사소통에서 의미 있는 낱낱의 언어를 찾아 그 의미를 명확히 하는 방법이다. 자료 분석은 총 4차로 나누어 진행하였는데 1차 과정은 유아-교사의 교실담화 전사 자료 읽기, 2차 과정은 범주화 작업을 통한 코딩 작업, 3차 과정은 '7가지 만들기 작업'으로 분석, 4차 과정은 과학활동에서 나타난 유아의 즐거움에 대한 최종 결과 도출이었다.

Ⅲ. 연구결과

Gee(2017)의 담화 분석 방법인 '7가지 만들기 작업'을 통해 과학활동이 이루어지는 교실 담화 속에 숨겨진 의미를 다양한 관점으로 분석한 유아의 즐거움에 대한 결과는 다음과 같다.

1. 유아의 적극적인 탐구의지가 발현되는 즐거움

유아들은 1인칭 대명사의 형태인 '나'로 시작하는 짧은 문장으로 과학활동에 대한 즐거움을 나타내었으며 그 의미는 크게 세 가지로 나누어 살펴볼 수 있었다. 첫째, '나'는 유아의 능동적인 의지 표현으로 유아의 자신감에 대한 표현이었다. 둘째, '나'는 심리적 안정감을 되찾아주는 즉각적인 문제 해결을 통한 성취감의 표현이었다. 셋째, '나'는 유아가 선호하는 색깔, 모양, 동물 등의 교구를 선택함으로써 과학활동에 대한 몰입을 높이게 하는 표현으로 나타났다. 이러한 1인칭 대명사를 사용하는 대화에서 유아들의 적극적 탐구의지가 표현되었으며 이러한 상황에서 유아들의 자신감, 성취감, 몰입을 찾아볼 수 있었다.

2. 유아 스스로 배움에서 묻어나는 즐거움

유아의 궁금증은 창의성의 원천이자 꼬리에 꼬리를 무는 생각의 확장을 도왔다. 유아들은 각자 배움의 과정을 경험하면서 다양한 즐거움을 찾았다. 또래 유아들이 서로 비슷한 결과에 도달하는 상황이라

하더라도 즐거움의 정도는 달랐다. 유아들은 과학활동 속에서 체험의 확장을 경험하였고 활동 과정에서 끊임없이 발동되는 궁금증을 해결하고자 하는 욕구를 표현하였다. 이러한 자발적인 배움의 과정에서 성취감, 협동심, 창의성을 경험하면서 즐거움을 찾을 수 있었다.

3. 자신의 한계를 뛰어넘는 순간에 찾게 되는 즐거움

유아들은 과학활동의 과정에서 여러 차례 자신의 한계를 뛰어넘는 순간에 다양한 즐거움을 경험하였다. 첫째, 유아는 새로운 것들에 도전하면서 즐거움을 경험하였다. 둘째, 유아는 흥미를 통해 생소함을 친숙함으로 바꾸는 즐거움을 보였다. 유아들은 자신의 한계를 넘고 또 넘으면서 창의성과 몰입의 즐거움을 찾을 수 있었다.

4. 다양한 사회적 관계로 인해 확장되는 즐거움

유아들은 혼자가 아닌 여럿이 과학활동을 더불어 참여하면서 또 다른 즐거움을 경험하였다. 첫째, 교사에 의한 유아의 탐구활동 지원이 이루어지면서 자신의 활동에 자신감을 가질 수 있었다. 둘째, 유아와 유아의 관계에서 서로가 탐구활동에 도움을 주는 협동 자체가 즐거움이었다. 셋째, 유아와 교구의 관계에서 유아는 교구의 지속적 사용으로 친숙해진 교구를 통해 성취감을 경험하였다. 이와 같이 유아가 교실환경에서 맺는 유아-교사, 유아-유아, 유아-교구의 관계는 유아들에게 자신감, 협동심, 성취감을 제공하였다.

5. 교사의 지원으로 인해 유지될 수 있는 즐거움

유아들은 팀워크가 있는 과학활동 속에서 자발적인 협력과 역할 분담을 경험하였다. 이러한 학습 지원은 유아 스스로의 즐거움을 지속하고 즐거움을 확장하는 경험을 이끌었다. 특히, 교사의 조용한 지원은 유아의 생각 확장을 지원해 주게 되어 창의성을 경험할 수 있는 기회가 되었다. 교사의 조용한 지원은 유아들의 활동을 지속해도 된다는 교사의 암묵적인 허락과 유아에 대한 신뢰가 됨으로써 교사가 유아의 행동을 조기 판단하지 않고 새롭게 들여다볼 수 있게 해주는 동시성을 주어 유아들이 활동을 계속 도전할 수 있게 하는 작용을 한다(Little, Gearhart, Curry, & Kafka, 2003). 이를 통해 유아는 자신의 생각을 마음껏 확장해 가는 즐거움을 경험하였다. 정치의 관점에서 살펴본 결과 협력, 협동심, 침묵과 같은 조용한 격려는 유아에게 심리적 안정감을 주어 즐거움이 유지될 수 있도록 하였다.

6. 웃음과 유머로 전환되는 즐거움

과학활동에서 나타나는 웃음과 유머는 유아들에게 낯선 활동에 대한 긴장감과 스트레스를 감소시켰으며 함께 웃을 수 있다는 집단 내 소속감을 주었고 활동 과정의 재미를 증폭시켰다. 교사의 유머러스한 설명으로 인해 유아들은 두려움을 잊을 수 있었고 흥미와 호기심은 더욱 강화되었다. 스스로 탐구해 보려는 적극적인 유아의 모습도 나타났다. 이처럼 과학활동에서 나타나는 웃음과 유머는 유아의 긴장감과 두려움 등 부정적 정서를 긍정적 정서인 즐거움으로 전환시킬 수 있는 일순간의 맥락으로 작용하였다(윤민아, 2007). 즉, 웃음과 재미는 재미있는 탐구활동을 지속할 수 있는 중요한 원동력이 되었다.

7. 적극적인 자세와 태도로 표출되는 즐거움

유아들의 적극적인 자세와 태도는 과학활동에 대한 높은 몰입과 자신감을 나타내는 유아들의 신호

체계와 지식의 표출이었다. 유아들은 자신감의 표출을 두 가지의 신호체계를 사용하였다. 첫 번째는 목소리의 크기로 목소리의 크기가 작으면 자신이 없는 것을 나타내며, 목소리의 크기가 크면 자신이 있는 것이었다. 두 번째는 신체적 표현으로 유아는 자신이 있을 때 교사와 눈을 맞추려고 교사의 시선을 쫓아갔고, 손을 들어서 강하게 자신을 드러내는 신체적 표현을 하였다. 교사에 의해 답을 할 수 있는 권한이 생기면 유아는 자신이 알고 있는 답을 말하며 인정을 받거나 알고 있는 것들을 말하였다는 뿌듯함과 만족감을 즐거움으로 표출하였다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 만 5세반 과학활동에서 나타난 유아의 즐거움을 탐색하는 것이었으며 본 연구의 주요 결과를 바탕으로 논의 및 결론을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 과학활동에서 나타난 즐거움의 원천은 매우 다양하였으며 즉각적 재미에서부터 맥락적 재미까지 즐거움의 맥락도 다양하였다. 둘째, 과학활동의 과정인 문제 해결과 협력은 유아들의 선택, 호기심, 성취감을 불러일으키면서 자기 몰입의 상황을 이끌어 내었다. 셋째, 또래 및 교사와 함께 하는 과학활동은 협력, 도움, 응원이 이루어지는 과정이었으며 이를 통해 협동심을 이끌어내었고, 자신의 의지, 다양한 지원, 적극적 태도, 도전 등을 발현해 보는 기회로 제공되어 자신감과 창의성을 경험하게 하는 원동력이 되었다. 본 연구의 결과를 바탕으로 후속연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 연구 참여자가 만 5세 유아로 제한적이었기 때문에 후속연구에서는 다양한 연령의 유아가 참여하기를 바란다. 둘째, 과학활동 이외 다른 활동에서 유아들의 즐거움을 살펴볼 수 있기를 바란다.

만 4세 유아들이 미술수업에서 갖게 되는 실제적 경험의 의미

최 진 경[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 우리나라 유아미술교육 현황을 조사한 유희정(2007)에 따르면 유아교사들은 표현영역에 치중된 인식을 갖고 미술활동을 운영하고 있으며 사실적인 표현기능의 향상을 위한 기능중심의 미술수업이 주를 이루고 있다. 또한 표현 활동도 평면 활동에 치중되어 있고 감상 활동은 미술활동에서 잘 다루어지지 않는 것으로 나타났다(이경수, 2006). 이러한 미술교육의 새로운 방향성을 모색하기 위해 교육현장에서 표현 활동에서의 경험을 질적으로 분석(유수경 외, 2008)하고 예술작품에 대한 탐색 및 재구성 활동에서 나타난 유아의 미술에 대한 이해(이혜원, 임수진, 문인경: 2010)를 도모한 연구 등 유아미술에 대한 이해를 탐색하고 유아미술의 교육의 방향성을 제시한 연구들도 다수 있다. 이러한 선행연구와 맥을 같이 하면서 유아교육현장에서의 미술수업에서 유아들이 갖게 되는 실제적 경험의 의미를 알아보는 것도 의미 있는 일일 것이다. 유아교육기관에서 이루어지는 현상에 대한 기술은 양적연구에서 보고되지 않는 교실의 상황과 맥락적 요소를 발견하게 해 줌으로서 유아미술활동의 효과적인 운영을 모색하기 위한 필요한 과정(유수경 외, 2008)이기 때문이다. 실제로

1) 덕성여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정

유아교실에서 이루어지는 미술교육은 어떻게 수행되고 있는지, 미술활동을 통해 유아들이 어떤 미적 경험을 갖는지 알아보는 것은 의미 있는 일이 될 것이다. 왜냐하면 좋은 교육프로그램을 운영하고 있더라도 교육의 주체인 유아가 미술활동을 통해 자신의 생각이나 느낌을 표현할 수 있도록 격려되고 유아들의 자발적인 참여에 의해 아름다움을 느끼고 표현되어야하기 때문이다.

이에 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

만 4세 유아들이 미술수업에서 갖게 되는 실제적 경험의 의미는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구에선 미술활동시간에 유아가 느끼는 아름다움에 대한 생각과 탐색은 어떻게 이루어지고 있는지를 알아보기 위해 질적 사례연구를 수행하였다. 연구에 참여한 유아들은 경기도 덕양구에 위한 G 유치원의 만 4세반 유아 22명으로 남아 12명 여아 10명이다. 자료의 수집은 2017년 4월 19일부터 6월 1일까지 7주에 걸쳐 이루어졌으며 미술수업은 담임교사에 의한 주제관련 수업으로 대그룹 혹은 소그룹으로 이루어지며 미술 강사에 의한 구조화된 수업으로 색종이 접기와 클레이 수업을 각각 주 1회 담임교사의 도움으로 강사와 함께 소그룹으로 진행하고 있다.

질적 분석 방법 중 최대한 현상 그대로의 생생한 장면과 상황적 특징을 구체적으로 묘사함으로서 그 현장에 대한 연구자의 경험과 이해를 독자와 공유할 수 있도록 하는 현상학적 기술(phenomenological description)방법을 사용하였다(Spradley, 1996). 이렇게 수집된 자료는 유사한 개념과 의미에 대한 주제어를 찾아 연결하는 방식의 범주 분석을 하였다. 이러한 방법으로 현장에서의 사건들이 나중에 범주와 명제들로 나오는 귀납적 범주화를 사용하여 선입견이 아니라 현장의 행위를 기초로 의미를 유추하였다(Yin, 2013).

처음에 분류한 자료의 방향은 교사와 함께 하는 미술 수업 안에서 유아들이 실제적으로 경험하는 내용이 다름을 발견하였고 이를 크게 두 개의 범주로 나누어 미술활동에서 ‘또 다른 스토리가 있는 활동’과 ‘그렇지 않는 활동’으로 사례를 구분하였다. 두 개의 범주에서 이 연구의 목적과 부합하는 ‘또 다른 스토리가 있는 활동’을 분석대상으로 하여 2차 범주화를 하였고 ‘생일카드 그리기, 밀가루 그림그리기, 아이디어 북 그림 그리기, 사랑하는 사람들 꾸미기와 그리기, 색종이로 지갑 접기 활동을 대상으로 자료를 범주화하여 유아들만의 경험이 들어있는 새로운 이야기를 추출하였다. 분석 결과 유아들이 미술수업에서 실제적으로 갖게 되는 경험의 의미는 ‘의도된 미술 활동 속에서 우연성의 탐구’, ‘미술 매체의 자유로움 속에 상상 즐기기’, ‘또래의 작품에 대한 생각 공유하기’, ‘내재된 규칙의 일탈에서 오는 해방감 느끼기’로 유목화 될 수 있었다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 의도된 미술 활동 속에서 우연성의 탐구

유아들은 변형이 되기 어려운 구조화된 미술재료를 이용해 미술수업을 하면서도 자신의 표현에 대한 이야기를 하며 또래와 대화하는 과정에서 자신만의 느낌을 표현한다. 유아들은 자신의 작품에 대해 설명하기를 즐긴다. 자신의 그림을 ‘애벌레 공주님’, ‘사람’. ‘사과나무’, ‘물속에 사는 귀신’ 등으로 표현하며 또래에게 설명하고 있다. 로웬펠드(2011)는 이러한 유아들의 경험을 미술경험과의 ‘자아동일화’라고 설명하고 있다. 교사가 제시한 미술활동은 구멍을 이용한 그림 그리기로 구조화

되어 있는 형태이지만 ‘대문놀이’나 ‘가면놀이’처럼 유아들 나름대로 주제를 변형하며 놀이를 하는 모습을 통해 유아들 자신만의 탐색을 하고 난 후 매체를 이용한 놀이 방법을 발견하게 된다. 교사가 의도한 미술수업 목표와는 많이 달랐지만 유아들은 3단 접지 활동지를 이용해 평면적인 그리기 수업을 입체적인 놀이의 세계로 끌어낸다.

2. 미술 매체의 자유로움 속에 상상 즐기기

시각, 촉각, 후각의 특성을 이용한 매체에 대한 탐색은 유아의 상상을 자극한다. 남녀 두 모듬으로 나뉘어 여아들은 비구조화된 매체인 밀가루 놀이가 교사의 지시에 따르는 풀그림 그리기라는 주제 활동이 되어 침묵의 활동을 보인다. 매체에 대한 탐색도 이루어지지 않고 해야 하는 숙제처럼 완성을 향해 교사의 지시를 따라 활동을 하는 모습이었다. 교사와 함께 활동하고 있는 여아들을 기다리는 동안 남아들의 밀가루 반죽 활동은 매체가 주는 자유로움이 탐색을 통해 유아들의 감각과 상상을 자극한다. 반죽덩어리가 떨어지면서 늘어지는 모습을 보며 “거미줄 같다”라고 하며 자신의 탐색을 공유하고자하는 과정을 보여준다. 또한 반죽을 빚은 크기를 서로 비교하며 크기조절을 해보기도 하면서 자신이 만든 형태를 타인과 함께 공유하기 위해 조절하는 모습도 볼 수 있다.

3. 또래의 작품에 대한 생각 공유하기

유아들은 자기가 그린 그림에 대해 이야기 하는 것을 좋아한다. 유아들이 저마다의 관점으로 친구들의 그림을 감상하며 자신의 관점을 이야기 하고 있다. 작품을 비교하며 무엇을 그렸는지 표현 내용과 방법의 차이를 발견하게 된다. 여기에서 더 나아가 작품들끼리 서로 통하는 ‘비슷한 점’을 발견하면 미적표현의 ‘사회성’을 발견하게 된다(김춘일, 김성구, 2001). 그림에 ‘하트’, ‘글씨’, ‘동그라미’, ‘고양이’, 등 특정 주제가 그려진 것을 예쁘다고 하고, ‘보라색’, ‘갈색’ 등 특정한 색깔이 있는 것, 그리고 ‘반짝거려서’, ‘싸인펜으로 해서’ 등 다른 재료를 써서 구분되는 것을 유아들은 ‘예쁜 그림’이라고 선택하였다. 또한 똑같은 모양의 종이 지갑에 대해 새로운 모양을 생각해 내고 저마다의 생각을 또래에게 표현해 본다.

4. 내재된 규칙의 일탈에서 오는 해방감 느끼기

유아들은 주어진 스티커를 교사의 지시대로 붙이면서도 재미있는 일탈을 즐긴다. 교사의 설명을 들을 때는 모두 사랑하는 가족을 꾸미겠다고 했지만 자리로 돌아와서는 유아자신에게 현재 의미 있게 생각되는 옆의 친구의 얼굴을 꾸미기 시작한다. 주어진 스티커와 동그라미가 설정된 제한 영역이라고 보았을 때 유아들은 그 제한을 넘나들면서 재미있는 상상과 즐거움을 찾는 작업을 시작한다. 여분의 스티커로 머리모양도 변화시켜보고 스티커 눈의 위치를 자유롭게 하기, 더 나아가 눈의 개수를 더 추가해 붙이는 유아도 있었다. 주어진 규칙은 있지만 그 규칙을 벗어나 더 표현하고자 하는 유아들의 욕구는 교사가 제시한 미술활동의 목표와는 벗어났지만 유아들은 표현 욕구를 표출하는 것에는 충분해보였다. 유아에게 미술지도를 하는데 있어 교사는 유아에게 지시하거나, 유아들이 하는 대로 그대로 두는 것 사이의 균형을 찾는 것은 교사의 중요한 역할이다(안은숙, 1998). 때로는 내적인 동기유발을 위해 허용적인 분위기를 조성해주는 것도 유아들이 새로운 방법으로 자신을 표현하게 할 수 있기 때문이다.

Ⅳ. 결론 및 제언

유아교실에서 의도된 미술활동시간에 유아가 느끼는 아름다움에 대한 생각과 탐색은 어떻게 이루어지고 있는지, 미술시간에 이루어지는 유아들의 탐색과정에 나타나는 유아들의 활동과 미술작품을 중심으로 유아들의 실제적 경험 사례를 살펴보았다. 유아들이 미술시간에 갖게 되는 실제적 경험의 의미는 다음의 4가지로 의미화 되었다.

첫째, 유아들은 교사가 제시한 의도된 미술 활동 속에서 우연성을 탐구를 하고 있었다. 출발그림이 제시된 형태의 미술매체는 매체의 탐색만으로도 유아는 상상의 나래를 펼 수 있는 미술 교재이지만 교사의 모델링이 유아들의 표현방법을 제한하는 결과를 주기도 했다. 그러나 유아들은 자신이 의미 있어 하는 주제를 스스로 찾아내어 놀이를 즐기는 모습을 보였다. 둘째, 유아들은 매체가 주는 자유로움 속에서 상상하기를 즐기는 모습을 보였다. 밀가루라는 매체는 자유로웠지만 제시된 활동에 따라 유아들의 경험은 매우 달랐다. 동일한 매체이지만 유아들에게 어떻게 제시되는가에 따라 결과를 위한 활동과 과정을 즐기는 활동이 되었으며 유아들의 표현은 달랐다. 이는 학습의 주체를 교사에서 유아로 전환함에 따라 유아들의 능동성이 밖으로 드러날 수 있기 때문이다(서혜정 외, 2015). 셋째, 유아들은 자기가 그린 그림에 대해 이야기하기를 즐기고 또래의 작품에 대한 생각을 공유하는 경험을 한다. 유아들이 색에 대한 견해가 각자 다름을 인지하고 서로의 의견을 나누며 공유의 경험을 가진다. 전도식기 유아의 색깔의 사용은 색의 사용 그 자체를 즐기는 흥미 있는 경험이 되임을 인지하고 색체 변화의 경험을 생활에서 가질 수 있도록 지도하는 것이 유아들의 경험을 확장시켜주는 방법이 될 것이다. 넷째, 유아들은 교사가 제시하는 내재된 규칙 속에서도 미술활동을 통해 일탈에서 오는 해방감 느낀다. 결과물을 만들어내기를 기대하는 교사의 활동 지도는 때로는 유아에게 창의적 표현의 기회를 저해하는 요인이 될 수 도 있고 모두 같은 형태의 작품이 나오는 결과를 초래할 수 도 있기 때문이다.

유아미술교육은 다양하고 풍부한 감각적 경험을 통해 유아의 지각능력을 신장시키고 자신의 생각 및 느낌을 창의적으로 표현하고 소통하도록 하는데 목적이 있다(이정욱 외 2016). 이러한 목적을 위해 교사는 다양한 자료와 기회를 주는 격려자(유경숙, 2014))가 되어야 하고 각각의 유아가 매체의 탐색을 최대한 허용하고 미적 경험을 갖도록 도울 수 있어야 할 것이다. 유아교육기관에 매월 제공되는 미술교재가 있다면 교실 상황과 맥락에 맞게 변형하여 계획하는 방법도 있으며 구조화되고 평면화된 미술수업을 교육과정 재구성(서혜정, 조인지, 2015)을 통해 적극적으로 실행해 볼 수도 있을 것이다. 이러한 노력을 통해 유아들의 상상과 은유가 풍부해지는 미적 경험을 가질 수 있을 것이다. 교육의 주체인 유아가 미술활동을 통해 자신의 생각이나 느낌을 표현할 수 있도록 격려되고 유아들의 자발적인 참여에 의해 아름다움을 느끼고 표현되어야하기 때문에 본 연구를 통해 유아미술교육은 결과보다도 아름다움을 경험하는 과정을 중요시하며 유아들의 질적인 경험에 가치를 두는 학습과정이어야 함을 확인할 수 있었다.

유아 공동체의식 중심 교육연극 프로그램의 효과 연구

정 계 숙[1] · 박 희 경[2] · 김 지 윤[3]

본 연구는 유아교육공동체 구현을 위해 유아 공동체의식 중심 교육연극 프로그램을 실시함으로써 유아의 공동체의식과 공동체생활 기술 증진 효과를 확인하고자 하였다.

Ⅰ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 연구에 동의한 A시의 병설유치원 2곳의 만 5세 유아 27명(남아 15명, 여아 12명)과 유아 26명(남아 11명, 여아 15명)을 각각 실험집단과 통제집단으로 선정하였다. 선정된 두 유치원은 인접한 지역구에 위치하여 유사한 사회·경제적 수준과 교육환경을 보이며 누리과정을 기본교육과정으로 실시하고 있다.

2. 실험설계

유아 공동체의식 중심 교육연극 프로그램의 효과를 검증하기 위해 전후 검사 비교집단 설계를 하였다. 실험집단은 교육연극 프로그램을 주 1회 15회기를 실시하였고, 비교집단은 기존에 계획된 누리과정에 근거한 방과 후 프로그램을 진행하였다.

3. 측정도구

1) 공동체의식

유아의 공동체의식은 이종향(2013)의 만 5세 유아의 공동체의식 측정도구를 활용하여 측정하였다. 이는 친밀·소속의식, 정서의식, 상호·공공의식, 참여의식의 4가지 하위영역으로 구성되어 있으며 각각 6문항, 2문항, 4문항, 3문항으로 전체 15문항으로 구성되어 있다. 친밀·소속의식은 친구와 사이좋게 지내면서 친구에게 인정받고 서로 동일시하는 정도를 의미하며, 정서의식은 상대방의 감정을 인식하여 배려하는 정도를 의미한다. 상호·공공의식은 서로 영향을 미치며 서로 함께 협력하여 공동체의 이익을 추구하는 정도를 말하고, 참여의식은 공동체의 일에 관심 및 참여하려는 정도를 의미한다. 이에 대해 유아에게 직접 질문하고 이에 대해 유아가 많이 그렇지 않다(1점)에서 많이 그렇다(5점)까지 그림 카드를 통해 답하도록 하였다.

2) 공동체생활 기술

1) 부산대학교 유아교육과 교수
2) 부산대학교 SSK 따뜻한교육공동체연구센터 연구교수
3) 부산대학교 대학원 유아교육과 박사과정

유아의 공동체생활 기술은 다른 사람에 대한 관심을 바탕으로 그들을 이롭게 하는 친사회적인 특성의 행동이면서 동시에 공동체의 특성을 북돋우는 사회적 행동기술을 의미한다(정계숙, 차지량, 문지애, 2017). 이는 유아 친사회적 행동 척도(김영옥, 2003; 서소정, 2006)를 바탕으로 정계숙 외(2017)가 인간관계의 여섯 가지 요소(Gordon, 2008), 정계숙 등(2016)의 유아교육공동체 구성원의 공통 핵심 역량, 교육공동체 구현을 위한 초중등학생의 역할(허학도, 2006) 및 교육공동체의 특성에 관한 연구(강영택, 2009; 김범규, 주철안, 2006; 신현석, 2004, 2006; 안경식, 2007; Furman, 2002; Sergiovanni, 2004) 등을 참고하여 유아의 공동체생활에 필요한 기술을 총 6개의 요소로 추출한 것이다. 이에 유아의 공동체생활 기술은 타인에 대한 신뢰, 배려와 협력, 돌봄, 공감, 자기 주도성, 긍정적 의사표현 등이었고, 친사회적 행동 척도 중 6개의 이와 관련된 문항으로 이를 측정하였다. 각 문항은 또래를 믿고 자기 소유물을 잘 나누며 노는지, 친구가 가진 문제의 해결을 위해 여러 방법을 강구하며 잘 돕는지, 도움이 필요한 친구의 상황을 이해하고 도움 주는지, 관계 유지를 위해 친구의 감정이나 정서에 적절히 관심을 표현하는지, 자기 문제는 힘들어도 스스로 해결하려 하는지, 자기 뜻대로 되지 않을 때도 감정을 잘 조절하며 자기를 표현하는지 등이었다. 이는 유아의 담임교사가 '전혀 그렇지 않다'에서 '항상 그렇다'의 5점 척도로 평정하였다. 문항의 내적 일관성 Cronbach's α는 0.77이었다.

4. 연구절차

본 연구는 2018년 4월 16일~20일까지 검사자 2인이 유아 공동체의식 사전검사를 실험집단과 통제집단에 실시하였으며, 유아 공동체생활 기술을 각 집단의 담임선생님이 평정하였다. 사전검사 후 2018년 4월 23일~ 6월 20일까지 주 2회 총 15회기의 유아 공동체의식 중심의 교육연극프로그램 실시하였다. 교육연극프로그램 내용은 나를 느끼고 표현해요(자신의 정서 인식과 표현), 친구를 도와줘요(타인의 정서 인식에 따른 공감 표현) 그리고 우리 함께해요(집단에의 참여와 협력)로 구성되었다. 프로그램을 실시한 후 2018년 6월 25일~ 6월 29일까지 실험집단과 통제집단의 사후검사가 사전검사와 동일한 방식으로 실시되었다.

5. 자료분석

본 연구는 유아의 공동체의식 중심 교육연극프로그램이 유아의 공동체의식과 공동생활 기술 증진에 미치는 효과를 확인하기 위하여 수집된 자료를 SPSS 21.0을 활용하였다. 이를 통해 실험집단과 통제집단의 공동체의식과 공동체생활 기술의 사전 점수와 사후 점수를 활용하여 t-test를 실시하여 교육연극프로그램의 효과를 확인하였다.

Ⅱ. 주요 결과

1. 유아 교육연극 프로그램의 공동체의식 증진 효과

변인	집단	사전	사후	*t*
		M(*SD*)	M(*SD*)	
친밀·소속의식	실험(*n*=27)	4.04(0.55)	4.19(0.61)	−0.879
	통제(*n*=26)	4.27(0.64)	4.19(0.60)	0.488
	t	−1.419	−0.004	
정서의식	실험(*n*=27)	4.44(0.81)	4.69(0.54)	−1.171
	통제(*n*=26)	4.39(0.89)	4.20(0.98)	0.490
	t	0.256	2.237*	
상호·공공의식	실험(n=27)	3.43(0.71)	3.94(0.91)	−2.318*
	통제(n=26)	3.39(0.64)	3.72(0.91)	−1.529
	t	0.170	0.893	
참여의식	실험(*n*=27)	4.49(0.54)	4.28(0.78)	1.099
	통제(*n*=26)	4.49(0.51)	4.15(0.59)	2.630*
	t	0.046	0.688	
전체 공동체의식	실험(*n*=27)	4.02(0.40)	4.21(0.52)	−1.364
	통제(*n*=26)	4.09(0.46)	4.06(0.62)	0.258
	t	−0.628	0.962	

2. 유아 교육연극 프로그램의 공동체생활기술 증진 효과

변인	집단	사전	사후	*t*
		M(*SD*)	M(*SD*)	
공동체생활기술	실험(*n*=27)	3.60(0.61)	3.96(0.59)	−2.409*
	통제(*n*=26)	3.64(0.32)	3.52(0.38)	2.349*
	t	−.0337	3.278**	

Ⅲ. 결론

유아의 공동체의식 중심의 교육연극프로그램을 실시한 결과, 교육연극프로그램 실시 후 실험집단과 통제집단 간에 사전에 차이가 없었던 공동체의식의 정서의식에서 유의미한 차이가 생겼으며, 상호·공공의식에서 실험집단의 사전점수보다 사후점수가 유의미하게 높아진 것으로 나타났다. 즉, 공동체의식 중 정서의식과 상호·공공의식에서 유의미한 효과가 있었다고 볼 수 있다. 또한, 프로그램 실시 후 유아 공동체생활 기술이 실험집단과 통제집단 간의 차이가 나타나게 되었으며, 실험집단의 사전점수와 사후점수가 유의미하게 높아진 것으로 나타나 유아 공동체의식 중심의 교육연극프로그램이 공동체생활 기술을 증진하는데 유의미한 효과가 있었다.

제 5 분과 논문 발표

다문화 / 반편견 교육

- 다문화가정 영아의 이중언어 발달을 위한 부모의 지원요구에 관한 연구 ····· 187
  권경숙(성신여자대학교 교육대학원 교수), 이승숙(모아누리교육연구소 소장)
- 다문화 동화 「마당을 나온 암탉」에 나타난 다문화가족의 사회적응 요인 탐색: 교류분석 (Transactional Analysis) 관점에 근거하여 ····· 190
  황어진(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 김혜리(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
  어성연(중앙대학교 유아교육과 교수)
- 유아교사의 반편견 교육에 관한 인식과 경험 탐구 ····· 194
  고진영(한국교통대학교 유아특수교육과 강사), 성영실(강동대학교 유아교육과 조교수)
- 어린이집 교사의 다문화 효능감과 교직인성이 다문화 교육역량에 미치는 영향 ····· 200
  유승우(호남대학교 유아교육과 교수), 채영란(호남대학교 유아교육과 교수)

다문화가정 영아의 이중언어 발달을 위한 부모의 지원요구에 관한 연구[1)]

권 경 숙[2)] · 이 승 숙[3)]

Ⅰ. 연구의 필요성

모어육아는 어머니의 권리이며, 가족의 중요한 커뮤니케이션 수단이고, 자녀와 문화적 공감대를 형성할 수 있도록 한다(박정은, 2007). 또한 자녀를 훈육하는데 있어 어머니의 풍부한 언어적 경험이 무엇보다 필요하기 때문에 어머니의 언어로 자녀를 양육하는 것은 자녀의 발달에 있어서도 중요하다. 특히 다문화가정 자녀들은 어머니의 언어와 아버지의 언어 즉, 두 언어가 공존하는 이중언어환경에 놓여있으며, 잠재적으로 이중언어 구사자가 될 수 있는 조건을 가지고 있다. 이중언어는 어린시기부터 두 언어에 노출정도가 비슷하고 언어를 습득하는 과정 또한 의도적인 학습이라기보다는 태어나 자라면서 사람들과 놀이와 삶의 여러 과정의 상호작용을 통해 저절로 습득되는 능력이라고 할 수 있다(이창덕, 2010). 그러므로 다문화가정 자녀의 이중언어 발달을 위해서는 어린 시기부터 자연스럽게 가정의 일상생활 속에서 이중언어 교육이 이루어져야 함을 시사한다(이승숙, 권경숙, 2018). 다문화가정 자녀의 이중언어 발달에 있어서 중요한 요소는 일관성 있는 언어의 사용과 자녀와의 밀접한 언어접촉을 하는 빈도이다(서종남, 2010). 즉, 어머니와 자녀와의 밀접한 언어접촉을 빈번하게 할 수 있도록 하기 위하여 무엇보다 부모가 가정의 일상생활 속에서 자녀와 자연스럽게 언어적으로 상호작용하면서 이중언어를 지도하는 것이 중요하다(장명립 외, 2011; 이승숙, 곽승주, 2013; 이승숙, 2015). 또한 일상생활 속에서 각 국가의 언어와 문화를 주제로 부모-자녀 상호작용 및 놀이 활동을 통해서 친근감을 느끼고 자연스럽게 습득하도록 하는 것이 바람직하다(장명림 외, 2011; Baker, 2006)고 볼 때 다문화가정 자녀의 이중언어 발달을 지원하기 위해서는 일상생활의 맥락에서 놀이를 통한 모-자 상호작용이 중요함을 확인할 수 있다. 또한 무엇보다도 언어는 태어나 성장하면서 자연스럽게 습득되는 것이므로 영아기 부터 어머니와 자녀와의 이중언어 상호작용을 지원하기 위한 프로그램 개발이 필요하다. 따라서 본 연구의 목적은 다문화가정 부모와 영아를 위한 이중언어 프로그램 개발을 위한 방향을 모색하기 위한 것이다. 이를 위해 각 국가별 다문화가정 어머니를 대상으로 자녀의 이중언어 사용에 대한 인식과 프로그램 개발에 대한 어머니들의 생각과 프로그램 참여 여부 등을 탐색하고자 하였다. 이를 통해 다문화가정 부모와 영아를 위한 보다 성공적이고 효과적인 이중언어 프로그램을 개발하는데 의의가 있다. 이상의 연구의 필요성과 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 자녀의 이중언어 사용에 대한 다문화가정 어머니의 인식은 어떠한가? 둘째, 다문화가정 부모와 영아를 위한 이중언어 프로그램에 대한 어머니의 지원요구는 어떠한가?

1) 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임. (NRF-2016S1A5A2A03927453)
2) 성신여자대학교 교육대학원 조교수
3) 모아누리교육연구소 소장

Ⅱ. 연구방법

다문화가정 부모와 영아를 위한 이중언어 프로그램 개발에 대한 어머니들의 요구를 알아보기 위하여 중국, 일본, 필리핀 출신 다문화가정 예비 어머니 각 1명씩과 영아기 자녀를 둔 중국, 우크라이나, 인도네시아 출신 다문화가정 어머니 각 1명, 그리고 베트남 출신 다문화가정 어머니 6명 등 총 11명의 다문화가정 어머니를 연구 참여자로 선정하였다. 면담은 2018년 1월부터 2018년 5월까지 개별적으로 2~3회씩 진행하였다. 자료 분석은 기록된 내용과 그 의미를 구체화하고 명료화하기 위해 반복적으로 유형화하는 과정을 통해 결과를 도출하여 질적으로 분석하였다. 분석을 통해 범주화된 내용은 연구 참여자를 통해 내부자 검증을 거쳤으며, 다문화가정을 대상으로 하는 질적 연구자 2인에게 연구 내용을 확인 , 검토하는 과정을 통해 자료의 타당성과 신뢰성을 확보하고자 노력하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구를 통해 다문화가정 부모와 영아를 위한 이중언어 프로그램 개발에 대한 부모지원 요구를 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째 각 국가별 다문화가정 어머니를 대상으로 자녀의 이중언어 사용에 대한 인식을 살펴본 결과 먼저 국가별 다문화가정 자녀의 이중언어 사용 정도는 연구 참여자의 가정환경에 따라 다르게 나타났다. 예를 들어 베트남 다문화가정의 경우 어머니들은 모두 자신의 모국어를 포함하여 이중언어 구사자가 되기를 원하고 있었다. 그러나 2명의 메트남 가정 어머니는 남편 또는 시어머니의 반대로 인해 자녀에게 어머니 모국어를 사용하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 다문화가정 자녀의 이중언어 사용 정도는 국가 간의 차이가 아닌 연구 참여자 가정에서 어머니 모국어에 대한 가족들의 태도에 따라 다르게 나타남을 확인할 수 있었다. 또한 다문화가정 자녀의 이중언어 사용 정도는 형제 유무에 따라서도 다르게 나타났다. 두 명 이상의 자녀를 둔 어머니들과 면담한 결과 어머니들은 첫째 아이의 경우 대부분 한국어로 자녀를 양육하여 아이 또한 한국어로만 대화할 수 있다고 하였다. 그러나 어머니들은 첫째 아이를 양육하면서 이중언어에 대한 중요성을 인식하게 되었고 둘째 아이의 경우 어린 시기부터 두 언어를 사용할 수 있도록 노력하고 있다고 하였다. 이 밖에 가정 내 주양육자가 누구인지에 따라서도 자녀의 이중언어 사용 정도는 다르게 나타났다. 즉, 중국 다문화가정 어머니의 경우 중국에서 온 친정어머니가 자녀 양육을 돕고 있어 아이가 하루 중 대부분의 시간을 할머니와 함께 생활하고 있었다. 그로 인해 아이는 한국어 보다는 중국어를 더 잘 말하고 이해하고 있었다. 이처럼 다문화가정 자녀의 이중언어 사용 정도는 각 가정환경에 따라 다르게 나타남을 알 수 있었다.

둘째 다문화가정 부모와 영아를 위한 이중언어 프로그램 개발에 대한 어머니들의 생각과 프로그램 참여 여부 등을 살펴본 결과는 다음과 같다. 먼저 프로그램 참여여부를 질문한 결과 연구에 참여한 어머니들 모두 프로그램에 대한 간단한 설명에도 불구하고 자녀와 함께 놀이할 수 있다는 것만으로도 프로그램에 많은 관심을 가지고 있었으며, 이후 프로그램에 참여할 의사를 밝혔다. 또한 프로그램에 대한 어머니들의 요구를 질문한 결과 어머니들은 자녀와 함께 참여할 수 있는 프로그램이 개발되기를 원하고 있었으며, 전체 프로그램 기간은 약 3~6개월, 주 1~2회로

센터 내 한국어 수업 후 연이어 프로그램이 진행되기를 원하고 있었다. 프로그램 내용으로는 무엇보다 자녀와 놀이를 통해 상호작용하는 방법을 배울 수 있기를 원하고 있었다. 또한 이중언어 교육 및 자녀양육에 대한 정보 등 프로그램을 마치기 전 5~10분 정도 부모교육을 통해 관련 지식과 정보를 제공받기를 요구하고 있었다. 이 밖에 프로그램 진행에 있어서 각 국가별로 진행하기보다는 다양한 국가의 다문화가정이 함께 프로그램에 참여할 수 있기를 요구하였다.

Ⅳ. 결론

본 연구결과를 중심으로 결론을 제시하면 다음과 같다. 다문화가정 자녀의 이중언어 사용 정도는 각 가정환경에 따라 다르게 나타났다. 그러므로 다문화가정 자녀의 이중언어 발달을 위해서는 다양한 가정환경을 고려한 개별적인 지원이 필요하다. 또한 프로그램에 대한 어머니들의 요구를 살펴본 결과 어머니들은 각 국가별로 프로그램을 진행하기 보다는 다양한 국가의 다문화가정이 함께 참여할 수 있는 프로그램으로 진행되기를 요구하였다. 프로그램 운영에 있어서도 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어 수업과 연이어 프로그램이 진행되기를 원하고 있었다. 이와 같이 다문화가정 어머니들의 요구를 반영한 보다 성공적이고 효과적인 이중언어 프로그램이 개발되어야 할 필요가 있다.

다문화동화 「마당을 나온 암탉」에 나타난 다문화가족의 사회적응 요인 탐색
: 교류분석(Transactional Analysis) 관점에 근거하여

황 어 진[1] · 김 혜 리[2] · 어 성 연[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

21세기 오늘날 더 이상 어떠한 국가, 집단, 문화도 따로 분리되어 독립적으로 존재할 수 없게 되었다. 세계의 모든 나라와 민족은 과거 그 어느 때보다 가까워졌으며 오랫동안 단일민족으로서의 자긍심을 강조해왔던 우리나라 역시 다문화사회로 급속히 변모하고 있다. 이러한 거센 다문화 열풍은 다문화사회로의 이행을 위한 준비 부족과 맞물려 다문화가족 구성원, 특히 국제결혼이주여성과 그 자녀의 사회 부적이라는 심각한 사회문제를 촉발하고 있다(김승주, 2016; 박미경, 엄정애, 2007; 서현, 이승은, 2007; 오재연, 송미선, 2009; 정해숙 외, 2016).

'사회적응'(Social Adjustment)'이란 사회규범에 동조하며 순응하는 상태 및 과정으로, 사회 환경에 대해 적합한 행동이나 태도를 취하는 것을 뜻한다(김수연, 2011). 결혼이민자가 중심이 된 '이주정착기'를 거쳐 다문화가정의 자녀가 중심이 되는 '사회적응기'로 변화함에 따라 다문화가정 구성원의 '사회적응'은 현 사회의 가장 핵심적인 관심사가 되고 있다(김수연, 2011). 특히 학자들은 공통적으로 건강한 가족 기능이 다문화가족 구성원의 성공적인 사회적응과 매우 밀접한 관련이 있다고 언급하면서, 가족 내부의 지지 체계를 사회적응의 일차적 자원으로 인식하고 있다(김연수, 2013).

이러한 맥락에서 본 연구는 건강한 가족 기능의 중요성을 잘 보여주는 다문화 동화 「마당을 나온 암탉」을 분석함으로써, 다문화가정 구성원의 사회적응에 영향을 미치는 요인들을 탐색하고 이를 토대로 다문화가족 지원 방안의 기초자료를 마련하고자 한다. 「마당을 나온 암탉」은 그간 적지 않은 학문적 연구들의 중심 주제가 되어왔다(김명석, 2014). 특히 '종의 벽을 뛰어넘어 공존을 추구하는 동화'라는 평가(이주영, 2001)에 걸맞게 다문화적 관점 및 다양한 분석 프레임(서사분석, 욕망이론, 생태주의, 문학치료학 등)으로 본 작품을 해석하고자 하는 많은 노력들(김명석, 2014; 김미혜, 2013; 김옥이, 2013; 김은주, 2011; 류미향, 김춘경, 2017; 신혜선, 2013; 이승연, 2011)이 있어 왔다. 그중에서도 본 연구는 '교류분석(TA: Transactional Analysis)'이라는 이론적 틀에 기초하여 「마당을 나온 암탉」을 분석해 보고자 한다. 다문화가족의 사회적응은 인간관계의 질과 밀접한 관련이 있고, 교류분석은 이러한 인간관계의 특성을 이해하는데 가장 유용한 도구이기 때문이다. 따라서 본 연구는 Berne의 교류분석 이론의 주요 개념인 자아 상태(Ego-state), 교류패턴(Transactional Pattern), 스트로크(Stroke), 각본(Script), 인생태도(Life

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정
3) 중앙대학교 유아교육과 교수

Position)의 측면에서 다문화 동화「마당을 나온 암탉」을 분석함으로써 주요 등장인물인 '잎싹'과 '초록머리'의 사회적응 과정에 대해 심층적으로 탐색하고, 이들을 위한 다문화 정책의 추진 방향을 새롭게 모색해보고자 한다.

이상의 연구목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 다문화가정 부모 '잎싹'의 사회적응에 영향을 미친 요인은 무엇인가?
2. 다문화가정 자녀 '초록머리'의 사회적응에 영향을 미친 요인은 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

1. 분석대상

본 연구는 2000년에 출간된 황선미의 장편 동화「마당을 나온 암탉」을 그 분석대상으로 한다.「마당을 나온 암탉」은 2011년 애니메이션으로 제작되면서 대중들에게 많은 사랑을 받았으며, 영문판으로 출간된 지 한 달 만에 영국 종합 베스트셀러 1위를 달성하기도 한 인기 작품이다(이정우, 2014. 04. 04).

2. 분석방법

본 연구는 교류분석 관점에 근거하여 다문화 동화「마당을 나온 암탉」의 주요 등장인물인 '잎싹'과 '초록머리'의 사회적응 요인을 크게 개인요인, 환경요인, 가족요인으로 나누어 분석하였다. 또한 동화 속에 등장하는 지문(地文)과 대화를 교류분석의 주요 개념인 자아 상태, 교류패턴, 스트로크, 각본, 인생태도의 측면에서 분석하였다. 이러한 교류분석의 주요 개념들은 독립적으로 분리된 것이 아니라 상호 연결되어 있어(박찬옥, 신혜선, 2005), 동화의 전문을 여러 번 읽고 각각의 개념에 해당하는 부분을 상황별로 제시한 뒤, 이를 통합적으로 엮어 해석·기술하고자 하였다. 이에 먼저 등장인물 간의 대화를 통해 그들의 자아 상태 기능 및 심리적 자세를 파악하였고, 그 안에서 발견되는 교류패턴 및 스트로크 양상에 대해 분석함으로써 이러한 것들이 등장인물의 각본 형성에 어떠한 영향을 미쳤는지 살펴보았다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 국제결혼이주여성으로 대표되는 잎싹과 다문화가정의 자녀를 상징하는 초록머리는 자유로운 어린이자아(FC: Free Child)와 자타긍정(I'm OK-You're OK)의 인생태도에 기초한 긍정성 및 적극성의 발현을 통해 새로운 환경에 적응하려는 자발적인 노력을 기울인다. 실제로 결혼이주여성의 인내심, 낙천적이고 활발한 성품, 현실에 대한 적응 유연성, 강한 생활력 등은 그들이 새로운 문화에 적응하는 과정에서 경험하게 되는 어려움을 극복하고, 현실에 적절히 대처할 수 있게 하는 강력한 원동력이 되어준다(김희주, 은선경, 2007; 홍성희, 2014). 이와 마찬가지로 무엇이든지 열심히 하고자 하는 적극성, 활달함, 긍정적인 성격, 건강한 신체조건 등은 다문화가정 아동의 원만한 사회적응의 가장 기본적인 토대로써, 그들이 겪는 어려움을 중재하는 역할을 한다(류진아, 2011). 이는 '능동성'이라는 개인적 역량의 증진이 건강한 사회적응의 원동력으로

작용할 수 있음을 의미한다. 둘째, 사회 주류집단 구성원들(마당 식구들, 청둥오리 무리)의 자기긍정-타인부정(I'm OK-You're not OK)의 인생태도와 비판적 부모자아 상태(CP: Critical Parent)에 입각한 부정적 스트로크 및 디스카운트(Discount)는 잎싹과 초록머리에게 정체성의 혼란과 좌절을 양산케 하는 위험요인이었다. 특히 이들의 배타적인 태도는 잎싹과 초록머리의 타고난 긍정적 인생태도를 꺾고 우울과 자기비하라는 내재화 문제를 촉발시켰다. 다수의 선행연구를 통해서도 다문화가정에 대한 사회적 편견과 차별이 결혼이주여성과 그 자녀의 신체적, 정신적 건강을 악화시킨다는 것이 실증적으로 밝혀지고 있다(김수진, 홍창희, 2017; 김혜미 외, 2011; 류한수, 2016). 셋째, 양육적 부모자아(NP: Nurturing Parent)와 상보교류(Complementary Transaction), 긍정적 스트로크(Stroke)를 중심으로 한 가족원과의 지지적인 상호작용은 잎싹과 초록머리로 하여금 승자 각본(Script)을 형성하게 함으로써 적응에서의 어려움을 극복하고 자아실현을 도모케 하는 보호요인으로 작용하였다. 가족원간의 양질의 의사소통과 유대, 개별성 및 자율성의 존중, 가치의 공유는 결혼이주여성의 스트레스를 감소시켜 원활한 사회적응을 도우며(곽미정, 2016; 최정혜, 2011), 이는 그들의 심리적 안정 및 가족 지지로 이어져 다문화가정 아동의 사회적응에 긍정적인 영향을 미치므로(류진아, 2011), 다문화가정의 가족기능을 강화시킬 수 있는 지원 방안이 마련되어야 한다.

Ⅳ. 결론

본 연구결과를 요약하면, 결국 사회 주류집단 구성원의 선입견과 배타적 태도는 다문화가족 구성원의 사회 부적응을 유발하는 위험요인으로 작용하지만 가족 구성원, 특히 부모-자녀 간의 건강한 교류가 이를 중재하는 역할을 하고 있음을 알 수 있다. 가족원간의 정서적 친밀함과 서로를 있는 그대로 수용하고 존중하려는 태도는 결혼이주여성의 삶의 만족도를 높이고 사회적응의 보호요인으로써 기능한다(정주연, 2008). 또한 부모의 따뜻한 관심과 지지는 다문화가족 아동에게 할 수 있다는 자신감과 성취감을 향상시킬 뿐만 아니라, 사랑과 보호를 받고 있다는 안정감을 형성하게 함으로써 스트레스를 감소시키고 사회적응에 긍정적인 영향력을 행사한다(김진희, 2012; 유봉애, 옥경희, 2013). 따라서 다문화가정의 원활한 사회적응을 위해서는 견고한 가족 지지 체계의 구축이 필수적이라 할 수 있는데, 교류분석은 이를 위한 하나의 좋은 대안이 될 수 있다. 인간관계 개선과 의사소통 훈련에 뛰어난 상담이론으로 잘 알려져 있는 교류분석은 효과적인 의사소통 기술을 습득하게 하는 동시에 자아 상태에 대한 올바른 이해를 도모하게 함으로써 부모-자녀 간 관계 및 가족 기능을 신장시키는 훌륭한 도구가 되어준다(손수향 외, 2007). 실제 다문화가족을 대상으로 교류분석 프로그램을 개발·실시한 길귀숙(2013)은 교류분석이 다문화가족의 의사소통과 문화·생활양식의 차이에서 나타나는 갈등들을 해결할 수 있는 유용한 방법이 될 것이라고 예측하였다. 그럼에도 불구하고 교류분석 관점에서 다문화가정을 조망하고 지원하려는 노력은 아직까지 미흡한 수준에 머물러있다. 이에 본 연구에서는 다문화가정의 가족건강성을 증진시킴으로써 그들의 사회적응을 이끌어내는 교류분석 프로그램의 개발 및 적용에

대해 제언하고자 한다.

본 연구는 다문화가족을 외부의 도움 없이는 자립할 수 없는 취약한 존재로 인식하던 기존의 지배자적인 시각에서 탈피하여 그들 내부의 결속과 지지 체계의 긍정적인 영향력을 새로이 발견하고, 이를 교류분석 관점에 근거하여 분석·제시하였다는 점에 그 의의가 있다. 아울러 본 연구가 우리 사회에 여전히 잔존하고 있는 순혈주의와 소수문화에 대한 상징폭력 및 배척에 대한 사회적 경종이 될 수 있으리라 믿는다. 동화 「마당을 나온 암탉」을 읽는 독자들이 등장인물에 대한 동일시를 통해 부모 역할의 중요성에 대해 다시금 깨닫고, 다문화가족이 겪는 어려움에 대해 공감함으로써 '다름'이 '틀림'이 아님을 인정하는 따뜻한 사회, 다양한 문화가 서로 공존하고 협력하며 사회적 통합과 발전을 이끌어내는 경쟁력 있는 사회가 하루빨리 도래하기를 간절히 기대하고 바라본다.

유아교사의 반편견 교육에 관한 인식과 경험 탐구

고 진 영[1] · 성 영 실[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

반편견 교육은 유아가 긍정적인 자아정체성을 형성하고, 편견에 대응할 수 있는 능력을 길러주는 교육이다(Baker, 1994; Derman-Sparks & ABC Task Force, 1999). 반편견 교육은 유아가 다양성을 수용하고 편안한 감정이입을 발달시켜 자신 있고 폭넓은 자아정체성을 형성하도록 돕는 것이다. 유아의 반편견적인 인식과 태도는 교사를 비롯한 성인의 언행과 교육을 통해 습득되므로 유아교육기관에서의 반편견 교육은 매우 중요하다(이광규, 1998). 즉, 유아교사의 반편견 인식과 태도는 유아의 가치관 형성에 큰 영향을 미치므로 교사는 편견과 고정관념에서 벗어나 유아가 속한 공동체의 다양한 문화적 신념과 실제를 존중해야 한다(Rodd, 1996).

교사를 비롯한 성인들은 유아가 여러 가지 편견에 영향을 받지 않는다고 추측하고 있으나 사회적 편견과 고정관념은 유아의 자아개념과 타인에 대한 태도에 지대한 영향을 미치고 있다(성구진, 1995). 그러므로 교사는 유아와 함께 끊임없이 상호작용을 하면서 개별 유아의 차이와 사회·문화적인 맥락을 이해해야 한다. 또한 바람직한 반편견 교육의 실천을 위해 유아가 타인을 존중하고 다양성을 수용하며 편견과 차별의 영향으로부터 자유로울 수 있도록 지원해야 한다. 즉, 반편견 교육을 실행함에 있어서 중요한 것은 반편견 교육에 대한 교사의 신념과 편견으로부터의 자유가 선행되어야 하며(박은혜, 1998), 교사는 유아가 속한 공동체의 다양한 문화적 신념과 실제를 존중하고, 교수 실제를 통하여 유아를 위한 교육에 실제적으로 적용할 수 있어야 한다(이연승, 박향원, 2003).

반편견 교육에서 교사의 중요성을 고려할 때 지금까지 수행된 유아 반편견 교육 선행연구들 중 교사에 대한 연구들을 살펴보면, 반편견 교육에 대한 인식 및 요구조사에 대한 연구(강신옥, 2001; 김래경, 2001; 김봉희, 2010; 박영자, 2002; 안도현, 임현숙; 윤문숙,2004; 이연승, 박향원, 2003; 이장우, 2001; 임원식, 2002; 임원신, 이영미, 2003; 조미현, 2005; 조인경, 2001; 조향순, 2004; 허정경, 이장우, 2002)와 교사교육에 관한 연구(배지현, 2004) 등이 수행되었다(성영실, 김경철, 2017). 그러나 이 연구들은 모두 설문조사를 통한 양적 연구이며 유아교육현장에서 유아들과 함께 생활하는 교사들의 반편견 교육에 관한 인식과 경험에 관한 이야기를 깊이 들여다 본 질적 연구는 없는 실정이다. 무엇보다 반편견 교육에 대한 유아 교사의 경험과 지식, 태도, 가치관, 현장작용 등에 대한 심층면담과 관찰 및 평가 등에 대한 심도 있는 질적 연구의 수행이 주장되어 왔다(김래경, 2001; 김봉희, 2010). 이에 본 연구에서는 반편견 교육에 대한 교사의 인식과 교육의 실천에 대한 경험을 깊이 들여다봄으로써 유아와 교사를 위한 반편견 교육에 시사점을 제공하고 관련 연구에 기초자료를 제공하고자 한다.

1) 한국교통대학교 유아특수교육과 강사
2) 강동대학교 유아교육과 조교수(교신저자: youngsil614@gmail.com)

연구 목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 반편견 교육에 관한 인식은 어떠한가?
2. 유아교사의 반편견 교육에 관한 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자들은 현재 유치원과 어린이집에 근무하고 있는 6명의 현직 교사들이다. 교사 6명 모두 유아교육을 전공했으며 경력은 5년에서 17년까지 다양하다. 현재 교사들은 공립유치원, 사립유치원, 국공립어린이집, 직장어린이집의 다양한 기관유형에 근무하고 있다.

2. 자료 수집

본 연구의 자료는 2018년 4월 초부터 6월 말까지 연구 참여자들과의 심층면담, 저널 쓰기, 연구자 일지 등을 통해 수집되었다. 연구자들은 연구 참여자들을 만나 연구의 취지를 설명한 후 반편견 교육에 대한 심층 면담과 저널 쓰기에 대한 동의를 얻고 연구를 시작하였다. 연구자들은 연구 참여자들이 면담 가능한 시간에 해당 기관을 방문하거나 외부에서 개별적으로 만나 심층면담을 실시하였다. 먼저 반편견 교육에 대한 인식과 경험에 관한 반구조적인 질문으로 면담을 시작하였으며, 면담 내용은 연구 참여자의 사전 동의를 얻어 보이스 레코더로 녹음하였다. 연구자들은 연구 참여자들과의 면담뿐만 아니라 계속적으로 상호작용하면서 연구자 일지에 필요한 내용들을 기록하였다. 면담내용은 면담 종료 후 연구자들에 의해 전사되었다. 연구 참여자들마다 2-3회의 면담을 실시하였으며, 1-2개의 저널을 작성하여 이메일로 전송하였다. 면담이 끝날 때마다 연구자들은 협의회를 통해 면담의 과정과 내용에 대해 상호 점검하는 과정을 거쳤다.

3. 자료 분석

연구자들은 개별면담 전사 자료와 저널, 연구자 일지를 반복적으로 읽으며 반편견 교육에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 주제를 찾고 의미를 분석하였다. 연구자들은 수집된 자료들을 반복해서 읽고, 해석과 재해석의 과정에서 협의하며 공통적으로 드러나는 주제와 내용들을 유목화하였다. 그 안에서 특징적인 내용을 구체적으로 세분화하고 통합하기도 하였다. 또한 연구 참여자의 반편견 교육에 대한 정확한 이해를 위해 연구 기간 중 수시로 전화통화, 이메일, SNS 등 의사소통과정을 거쳐 의미를 부여하는 절차를 거쳤다. 연구자 협의과정에서 저널내용 중 불명확하거나 이해하기 힘든 내용이 있을 경우 연구 참여자들에게 연락하여 내용의 명확성을 높이는 과정을 거쳤다.

연구자들은 연구 참여자의 반편견 교육에 대한 인식과 경험 이야기를 분류, 해석하고 의미부여한 후 연구 참여자들에게 전달하여 의도와 다르게 기술되거나 왜곡된 내용이 없는지 확인하는 절차를 거쳤다. 또한 지속적이고 신중한 논의와 대화의 과정을 공유하며 유아교사의 반편견 교

육에 관한 인식과 경험에 대한 의미를 부여하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 유아교사의 반편견 교육에 관한 인식

1) 다문화 환경에서 가능한 접근

연구 참여자들은 반편견 교육을 다문화 가정 유아가 있는 교실환경 속에서 이루어지는 교육으로 인식하고 있었다. 또한 교사 자신이 가진 편견은 그대로 유지한 채 유아에게 형식적인 수업을 하고 있다고 생각하고 있었다. 교사 자신이 다른 문화에 대한 풍부한 경험을 가지고 있을 때 유아에게 더 나은 반편견 교육을 수행할 수 있다고 생각함으로써 반편견 교육은 다문화 환경에서 접근 가능한 교육이라고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

> 저희 반에는 지금 다문화 가정 아이가 없는데, 다른 반을 보면 반 아이들 중에 다른 나라, 특히 동남아 문화권 아이가 있을 때 친구들 간에 문제가 생기는 경우도 많더라구요. 그래서 교사들이 그 아이 부모님과 면담을 할 때 어렵기도 하고, 그 문제 때문에 전체 학급운영에 어려움을 겪는 교사들도 꽤 있어요. 그런 반에 필요한 게 반편견 교육인 거 같은데요.
> (A교사 개별면담, 2018. 4. 7.)

> 가끔 수업을 하다보면 내가 가진 편견을 나도 모르게 수업에서 이야기 하는 경우가 있다. 나 역시 다른 문화권에서 살아 본 적이 없기 때문에 다양한 이야기를 하는 것에 한계가 있는 것 같다. 내가 가진 편견은 그대로 있고, 유아들과 형식적으로 수업을 하는 것 같다.
> (D교사 저널, 2018. 5. 13.)

2) 특별하게 느껴지는 교육

연구 참여자들은 반편견 교육을 '나와 가족'이나 '세계 여러 나라' 주제 때 주로 이루어지는 특별한 활동으로 인식하고 있었다. 다른 인종과 문화를 가진 사람들, 외모나 언어가 다른 사람들, 다문화 가정 유아들을 대상으로 특정한 생활 주제 때에 이루어지므로 멀게 느껴지기도 하고, 무엇보다 교사 자신이 반편견 교육에 대해 특별히 배우거나 연수 경험이 없어서 자신과 동떨어져 있는 교육이라고 인식하고 있었다. 즉, 교사들은 교실 안의 다른 복잡한 문제들 속에서 반편견 교육을 몇 개의 주제를 진행할 때 특별활동처럼 수행하고 지나가는 교육으로 인식하고 있었다.

> 반편견 교육은 다양한 가족에 대한 단원과 세계 여러 나라 활동을 할 때 포함된다고 생각하는데 자료들이 거의 없어요. 반편견 교육 연수를 받아보거나 학교에서 깊게 배운 적도 없고.., 제가 경험이 많으면 좀 도움이 되었을 수 있는데 그냥 그 주제 할 때만 특별활동처럼 하고 말아요. (B교사 개별면담, 2018. 6. 2.)

> 반편견 교육이 다문화 교육과 같은 건지 다른 건지 옛날부터 궁금했는데 사실 지금도 잘 모르겠어요. 어려운 것 같아요. 그런데 교실 안에는 다른 여러 가지 문제들도 많고... 반편견 교육은 그냥 우리와 동떨어져있다는 생각이 들어요.
> (D교사 개별면담, 2018. 5. 17.)

2. 유아교사의 반편견 교육에 관한 경험

1) 나의 편견과 교사로서의 수용 사이

연구 참여자들은 반편견 교육에 대한 명확한 개념과 이해가 정립되어 있지 않고 활동 자료마저 부족한 상황에서 반편견 교육 수행에 어려움을 겪고 있었다. 반편견 교육활동 과정에서 교사는 자신이 가진 편견을 토대로 유아의 반응에 대처해 나가고 있었으며 활동이 끝난 후에도 반편견 교육에 대한 자신감을 나타내지 못하고 있었다. 연구 참여자들은 자신이 가진 편견과 교사로서 유아의 편견을 수용하는 사이에서 고민을 하고 있었다.

> 수업을 하긴 하는데, 내 스스로가 반편견에 대해 잘 모르는 것 같아요. 잘 모르고 이해도 부족한데 수업 자료는 없고... 겉도는 수업만 하고 있는 것 같은 생각이 들어요. 사람은 모두 다르다고 말을 하면서 서로 달라도 존중하고 이해해야 된다는 말 보다 피부색이 왜 다른지 알려주고 싶어서 멜라닌 색소 때문에 피부색이 다르다는 이야기 해준 적이 있는데 그런 얘기가 아이들한테 도움이 되는지 잘 모르겠다는 생각이 들었어요.
> (B교사 개별면담, 2018. 6. 8.)

> 세계 여러 나라 주제 때 다른 나라 음식 중 인도 카레에 대해 이야기를 나누고 있었는데 어떤 아이가“나는 카레 정말 싫어하는데.”라고 말을 한 거예요. 사실 저도 그렇거든요. 제가 어떻게 반응을 해야 할지 몰라서 당황했었는데 아이들이 카레에 대해 안 좋게 생각할까봐 음식을 맛있게 먹는 방법에 대해 이야기 해줬어요. 그런데 그렇게 얘기해 주는 것이 맞는지...
> (C교사 개별면담, 2018. 4. 13.)

2) 반편견 교육에 대한 실증적 고민의 태동

연구 참여자들은 반편견 교육을 수행하면서 유아들이 보인 반응에 내재되어 있는 편견의 원인이 무엇인지 의문을 갖기도 하고, 교사 자신이 수행하고 있는 반편견 활동이 어떤 의미가 있는지 실증적으로 고민하면서 반편견에 대한 성찰의 시간을 보내고 있었다.

> 이야기 나누기 시간에 유아들에게 피부색이 다양한 세계 여러 나라 친구들 사진을 보면서 그 친구들 표정이 어떤지 물어본 적이 있었는데 “여행 갔을 때 저렇게 얼굴 까만 사람 본 적 있는데 더러웠어요.”라고 말하는 거예요. 그 아이의 말에 저도 놀랐지만 그래도 피부색이 다르다는 것은 서로 태어난 곳이 다르듯이, 좋아하는 색이 다르듯이 서로 다른 것뿐이라고 이야기해줬어요. 수업은 끝났는데 그 아이가 왜 그런 생각을 하게 되었는지, 우리 반에서 어떤 활동을 하면 그런 생각을 고칠 수 있을지 계속 고민되더라고요.
> (A교사 개별면담, 2018. 5. 18.)

> 작년이랑 올해 아이들이랑 요리활동으로 쌀국수와 월남쌈 만들기를 했어요. 이미 아이들 식단에도 들어와 있고 우리가 자주 먹는 것인데 이걸 가지고 다문화 교육, 반편견 교육이라고 굳이 유아들에게 다른 나라 음식이라고 소개를 해주어야 하나라는 생각이 들었어요. 스파게티나 피자를 만들고 먹으면서 이탈리아에 대해 그렇게 자세히 소개하지도 않고, 또 미국인이나 영국인 아빠 엄마를 둔 가정은 심각하게 생각하지 않고 오히려 좋게 생각하잖아요. 왜 유독 동남아 국가들에 대한 교육을 특별히 해야 하는지...
> (F교사 개별면담, 2018. 6. 22.)

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 반편견 교육에 관한 유아교사의 인식과 경험이 어떠한지 깊이 들여다봄으로써 교사들의 반편견 교육에 대한 의미를 조명해 보고자 하였다. 연구 결과, 유아교사의 반편견 교육에 관한 인식은 다문화 환경에서 가능한 접근, 특별하게 느껴지는 교육으로 나타났으며, 반편견 교육에 관한 경험은 나의 편견과 교사로서의 수용 사이, 반편견 교육에 대한 실증적 고민의 태동으로 나타났다.

첫째, 연구 참여자들은 반편견 교육을 다문화 환경에서 접근할 수 있는 특별한 교육으로 인식하고 있었다. 즉, 교사들은 반편견 교육을 다른 구성원과 공유하는 삶의 방식으로서 언어, 신념, 관습, 사고방식 등이 포함된 다양한 문화와 관련된 반편견 내용을 가장 크게 인식하고 있었다(김래경, 2001). 또한 반편견 교육을 특정한 주제에 해당하는 시기에 유아들에게 집중적으로 실시하는 특별한 내용으로 여기고 있었다(김희숙, 2008). 그러나 반편견 교육은 다문화 환경에서만이 이루어지는 것이 아니라 동일한 문화권 내에서도 문화적 차이를 보이는 우리 모두에게 필요한 교육으로 새롭게 인식할 필요가 있다(Walsh, 2015). 그러므로 우리 문화 내에도 존재하는 서로 다른 문화적 차이에 대한 복잡한 현상들을 다양성의 관점에서 바라보고, 차이에 대해 긍정적인 반응을 보이는 반편견 교육으로 접근해야 한다(성영실, 김경철, 2017).

둘째, 연구 참여자들은 자신이 가진 편견과 반편견 교육 수행 과정에서 나타나는 유아의 편견을 수용하는 사이에서 어려움을 겪고 있으며, 자신이 수행하는 반편견 교육에 대한 비판적인 시각의 성찰을 경험하고 있었다. 교사들은 반편견 교육에 대한 정확한 개념과 이해의 부족, 교육활동 및 자료의 부족으로 인해 실제적인 활동 수행에 자신감이 없었으며(김래경, 2001), 활동 후에도 자신의 반편견 교육에 대한 확신의 부재로 인해 깊은 고민의 시간을 경험하고 있었다. 교사들의 이러한 모습은 반편견 교육에 대한 교사의 개인적인 노력뿐만 아니라 반편견 교육을 실제로 수행할 수 있도록 지원하는 체계적인 교사교육 및 연수의 기회가 제공되어야 하며(김래경, 2001; 조미현 2005), 현장에서 활용가능한 반편견 교육과정 개발, 구체적인 활동과 교육 자료가 제공되어야 함을 시사한다(김정희,2000; 김희숙, 2008; 이선영, 2003;이장우, 2002; 조미현, 2005).

반편견 교육은 유아가 긍정적인 정체성을 갖고 다른 사람과 더불어 살아가는 평화로운 사회를 만드는 일이며(성영실, 김경철, 2017), 타인을 동등한 인격체로 인정하는 민주주의의 기초교육이다(김진숙, 2006). 그러므로 교사는 유아가 건전한 정체성을 형성하고, 다양한 관점과 비판적인 시각으로 편견과 차별에 대응할 수 있는 사회 구성원으로 성장하도록 적극적으로 지원하는 역할을 수행해야 할 것이다.

어린이집 교사의 다문화 효능감과 교직인성이 다문화 교육역량에 미치는 영향

유 승 우[1] · 채 영 란[2]

Ⅰ. 서론

다문화 배경 국내 체류외국인[3]은 2000년 49만 1천명에서 2007년 100만 명을 돌파한 뒤 2016년에는 200만 명을 넘어섰다. 2017년 12월말 현재 218만 명을 넘어 전체 인구대비 4.21%로 매년 증가하고 있다(법무부, 2018). 2016년 11월 기준 외국인 주민통계[4]에서 국적 미취득 결혼 이민자는 159,501명, 국적취득자는 159,447명으로 총 318,948명에 이른다. 여기에 외국인 주민 자녀 191,459명을 더하면 훨씬 더 많은 자녀들이 다문화교육의 잠재적 대상이라고 할 수 있다(행정안전부, 2018).

이미 유아교육 현장은 다문화 경험을 공유하는 교실이 되었고, 다문화에 관련된 교육적 요구가 점차 높아지고 있다. 다문화 교육 효능감이란 교사가 문화적 배경이 다양한 학생들을 효과적으로 가르칠 수 있으며, 그에 적합한 교육내용이나 교수방법 및 학습자료 등을 적절하게 활용할 수 있다고 생각하는 자신감(김해연, 2014; 정영경, 2018)을 의미한다. 한편, 유아교사의 핵심 역량으로 필수적인 인성은 교수행동에 비하여 상대적으로 소홀히 여겨왔다(전재선, 2011; 조형숙, 2012; 최일선, 2009). 보편적인 인성 자질뿐만 아니라 교직을 수행하는 데 필요한 소명의식이나 교육적 신념과 같은 교직인성을 함께 포함하여 연구할 필요가 있다. 다문화교육 역량이란 교사의 관점에서 보면, 다문화 교육의 변화에 민감하고 학교에서 이루어지는 다문화 교육을 효과적으로 실행하기 위한 교사의 능력과 자질(이규림, 2011), 또는 다양한 문화적 배경의 사람들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 역량, 이들을 열린 마음으로 이해하고 다문화적 상황에서 적절하게 대처하고 행동하는데 필요한 지식, 기술, 태도(박정희, 2014)라 할 수 있다.

본 연구는 영유아의 성장과 교육에서 중요한 역할을 하는 부모와 교사 가운데 교육에 초점을 두고 교사의 다문화 효능감과 교직인성이 다문화 교육역량에 어떠한 영향을 주는지 살펴보는 것이 목적이다. 이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 어린이집 교사의 다문화효능감, 교직인성 및 다문화교육역량과의 관계는 어떠한가?
2. 어린이집 교사의 다문화효능감과 교직인성이 다문화교육역량에 어떤 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1) 호남대학교 유아교육과 교수
2) 호남대학교 유아교육과 교수
3) 국내체류 외국인에는 장기체류자, 단기체류자와 함께 불법체류자도 포함된다. 법률방송뉴스(2018.9.20.)에 따르면, 국내 불법체류자 수는 2018년 8월 기준 33만 5455명 수준을 나타내고 있다. http://www.ltn.kr/news/articleView.html?idxno=20330
4) 인구주택총조사에서 외국인 주민을 추출하는 방식으로 조사함

1. 연구대상

G시의 5개 구에 위치한 어린이집을 한 곳에 편중되지 않는 범위 내에서 선정하여, 선정된 어린이집에 근무하고 있는 교사 총 257명을 연구대상으로 다문화 효능감과 교직인성 및 다문화 교육역량에 대한 설문조사를 실시하였다.

2. 연구도구 및 절차

다문화 효능감을 알아보기 위해서 Guyton & Wesche(2005)가 개발한 다문화 효능감 척도(MES)를 채영란(2008)이 수정・번안한 도구를 사용하였고, 교직인성을 알아보기 위하여 김경령, 서은희(2014)가 개발한 교직인성 자기점검 도구를 김인해가 수정.보완한 것을 사용하였다. 다문화 교육역량을 알아보기 위하여 박정희(2014)가 초등교사 대상으로 개발한 척도를 유아교사에 맞추어 김수진(2016) 수정, 보완한 것을 사용하여 조사하였다.

설문조사는 2018년 6월 8일 부터 2018년 6월 29일까지 실시하였으며, 어린이집 교사를 대상을 총 290부의 설문지를 배부하였으며, 회수한 설문지는 총 279부(96.2% 회수율)였으나 응답이 누락된 설문지 등을 제외하고 총 257부를 자료처리 하였다.

3. 자료처리

통계분석을 위하여 SPSS 22.0을 사용하여 통계처리를 진행하였으며, 다문화효능감, 다문화교육역량 및 교직인성 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson 상관계수를 구하였다. 교사의 다문화 교육역량에 대한 다문화효능감과 교직인성의 설명력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 어린이집 교사의 다문화효능감, 다문화 교육역량 및 교직인성과의 관계

<표 1> 어린이집 교사의 다문화 효능감, 다문화 교육역량 및 교직인성과의 관계분석 결과

		다문화 교육역량				교직인성						
						보편적 인성			교직 인성			
		다문화 인식	다문화 지식	다문화 기술	전체	자기 조절	도덕성	사회성	소명 의식	학생에 대한열정	교육적 신념	전체
다문화효능감	다문화교수 활동방법	.417**	.711**	.595**	.677**	.269**	.135*	.255**	.210**	.204**	.176**	.228**
	다문화편견	.352**	.668**	.562**	.621**	.275**	.134*	.234**	.202**	.182**	.129*	.210**
	다문화교수 자료	.359**	.622**	.506**	.584**	.279**	.189**	.253**	.257**	.233**	.190**	.256**
	다문화가정 이해	.355**	.647**	.521**	.599**	.283**	.174**	.274**	.246**	.246**	.196**	.259**
	전체	.407**	.727**	.599**	.681**	.304**	.173**	.279**	.251**	.237**	.189**	.262**

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

<표 2> 다문화 교육역량과 교직인성과의 관계분석 결과

		교직인성						
		보편적 인성			교직인성			전체
		자기조절	도덕성	사회성	소명의식	학생에 대한 열정	교육적신념	
다문화 교육역량	다문화 인식	.606**	.613**	.593**	.625**	.666**	.614**	.683**
	다문화 지식	.373**	.251**	.343**	.314**	.277**	.244**	.329**
	다문화 기술	.503**	.397**	.482**	.448**	.415**	.370**	.479**
	전체	.575**	.488**	.550**	.537**	.525**	.475**	.577**

***p<.001

2. 어린이집 교사의 다문화교육역량에 대한 다문화효능감과 교직인성의 설명력

<표 3> 종속변인(다문화교육역량)에 대한 독립변인(다문화효능감, 교직인성)의 회귀분석

종속변인	독립변인	*B*	*S.E.*	β	*t*	R^2	adj.R^2	F
다문화 교육역량 (전체)	(상수)	.329	.156		2.104*	.656	.652	12.899***
	다문화 효능감	.183	.100	.198	1.827			
	보편적 인성	.368	.032	.443	11.531***			
	다문화교수 활동방법	.328	.091	.385	3.591***			
다문화 교육역량 (인식)	(상수)	.538	.200		2.695*	.539	.535	39.526***
	교직인성 전체	.577	.041	.621	14.181***			
	다문화교수 활동방법	.270	.043	.275	6.287***			
다문화 교육역량 (지식)	(상수)	−.024	.219		−.108	.562	.557	5.019***
	다문화 효능감	.489	.140	.426	3.488***			
	보편적 인성	.176	.045	.171	3.941***			
	다문화교수 활동방법	.287	.128	.271	2.240*			
다문화 교육역량 (기술)	(상수)	.453	.205		2.208*	.494	.490	2.009***
	보편적 인성	.359	.043	.385	8.361***			
	다문화교수 활동방법	.482	.044	.503	10.929***			

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

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 어린이집 교사의 다문화 효능감과 다문화 교육역량 및 교직인성과의 관계를 살펴보고, 다문화 효능감과 교직인성이 다문화 교육역량에 미치는 영향을 알아보았다. 연구결과를 요약하고 그에 따른 논의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 다문화효능감과 전체와 교직인성 및 다문화 교육역량 간의 관계는 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 다문화 효능감과 다문화 교육역량이 상관관계가 있는 것으로 밝힌 채진희(2017)의 연구결과와 일치하고 있으며, 유아교사의 다문화교육 신념이 다문화 교육실제와 높은 상관을 보인다고 밝힌 김태동(2011)의 연구결과와 부분적으로 일치하고 있다. 또한 다문화교육 실제에서도 효능감 수준이 높은 교사일수록 다문화 교육의 전 영역을 더 자주 다루게 된다는 김혜자(2009)의 연구결과에서 알 수 있듯이 유아교사의 다문화에 대한 견해와 관점은 유아들에게 많은 영향을 미친다(조경자·이주옥,2010)는 것을 알 수 있다.

둘째, 어린이집 교사의 다문화 효능감과 교직인성이 다문화 교육역량에 미치는 영향을 살펴본 결과 다문화 교육역량 전체에 대한 예측에 있어 교직인성의 보편적 인성과 다문화효능감의 다문화 교수활동 방법이 유의미하게 종속변인을 설명하는데 기여하는 것으로 나타났다. 어린이집 교사의 보편적 인성과 다문화 교수활동 방법이 높을수록 다문화 교육역량이 높다는 것을 의미한다. 다문화 지식에서는 다문화효능감 전체와 교직인성의 보편적 인성, 다문화효능감의 다문화 교수활동 방법이 유의미하게 종속변인을 설명하는데 기여하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 다문화 교수효능감이 다문화교육 태도에 영향을 미친다고 밝힌 이규림(2011)의 연구와 부분적으로 일치하고 있으며, 다문화교육에 대한 인식이나 신념이 높을수록 다문화 교육을 더 잘 실시하고 있음을(전덕수,2007) 지지하는 결과이다. 다문화 기술은 교직인성의 보편적 인성과 다문화 교수활동 방법이 유의미하게 설명하는 예측변인으로 나타났다. 어린이집 교사의 보편적 인성과 다문화 교수활동 방법이 높을수록 다문화 교육역량의 기술이 높다는 것을 의미한다. 본 연구결과는 다문화교육을 성공적으로 수행하는 데 있어 유아교사가 중요한 요소임을 증명하고 있으며, 효능감과 교직인성이 높은 교사들이 유아들의 다문화교육에 더 높은 능력을 보인다는 것을 알 수 있다.

제 6 분과 논문 발표

측정 및 평가

- 교사보고식 초간편형 유아기질척도 타당화 연구 ····· 207
  배율미(강원대학교 유아교육과 교수), 정진화(강원대학교 유아교육과 강사)
- 만 2세 영아용 사회적 기술 척도 개발 및 타당화 ····· 211
  홍석영(중앙아동통계연구소 소장), 장소현(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정)
- 영아보육교사 전문성 측정도구 개발 및 타당화 ····· 216
  남연정(서울여자대학교 대학원 아동학과 박사), 최석란(서울여자대학교 아동학과 교수)
- 교사용 유아 주의력 평정척도의 개발 ····· 220
  장호진(덕성여자대학교 대학원 유아교육과 박사), 양옥승(前 덕성여자대학교 유아교육과 교수)

교사보고식 초간편형 유아기질척도 타당화 연구

배 율 미[1] · [2]정 진 화

Ⅰ. 연구의 필요성

최근에는 기질을 유아의 문제행동에 영향을 미치는 주요 예측변인으로 보고 있으며, 정신병리학에서는 기질의 역할을 연구하는 것이 주요 관심사로써(Carrasco & Barrio, 2006), 인간의 초기 발달에 있어 고려해야 할 주요 특징으로 여겨지고 있다. 이와 같이 기질을 생애 초기부터 보이는 상황에 따라 일관적으로 나타나는 특성으로 행동에 영향을 미치는 특성이라고 개념화(Spinath & Angleitner, 1998)하고 기질적 차이에 따른 환경조성이 중요함을 인식함(문혁준, 2000; 정연희, 2008; Morales et al. 2015)에 따라 유아의 기질을 보다 정확히 측정하기 위한 평가방법들이 제안되었다.

기질 연구들 중에서 개별적 접근인 Rothbart 기질 척도의 경우, 기질의 신경학적 기초와 정서적 측면을 강조하는 등 기질 개념에 대한 통합적이고 포괄적인 접근을 하였다는 평가를 받으면서 주목을 받고 있다(Putnam & Stifter, 2008). 3~7세 유아를 위한 부모보고형 기질척도인 CBQ(Children's Behavior Questionnaire)는 외향성, 부정적 정서, 의도적 통제의 세 가지 상위요인으로 나누어지며 총 187문항으로 이루어져있다(Rothbart & Bates, 2006). 우리나라에서는 다소 많은 문항과 소요시간을 이유로 35문항의 초간편형(CBQ-Very Short Form)을 임의로 번역하여 사용되어지고 있으므로(김수정, 곽금주, 2011; 김정은, 신유림, 2015; 원영미, 박혜원, 이귀옥, 2004), 이에 대한 타당화 연구가 필요하다.

또한, 국내 선행연구들은 대부분 부모의 지각에 의해 평정하는 유아 기질 척도의 타당화 연구를 실시하였다(이경옥, 2004; 임지영, 배윤진,2015). 유아의 기질 측정에 있어 교사의 경우, 사회적 변화에 따라 유아교육기관에서 유아와 많은 시간을 함께 보내며, 유아의 기질을 평가하는데 있어서 다양한 사회적인 상황 속에서 또래들과의 비교가 가능하여, 부모에 비해 객관적인 관점에서 유아를 평가할 수 있는 장점이 있다(이순영, 임춘금, 2007; 천희영, 1990). 따라서 유아의 기질을 측정하는 교사보고용 척도가 보다 객관적으로 유아의 기질을 반영할 수 있는 도구로써 활용될 수 있으며, 교사보고용 유아 기질 척도의 타당성을 살펴보는 일은 중요한 의의가 있다고 볼 수 있다.

이에 본 연구는 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도 타당화에 대한 실증적 자료를 제공함으로써 기질 관련 연구 및 유아기 발달 연구의 활성에 기여하고, 유아기 기질 측정 및 평가에 있어 좀 더 타당하고 포괄적인 접근이 가능할 수 있도록 하고자 한다. 이러한 연구목적을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도의 문항의 양호도는 어떠한가?
2. 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도의 타당도는 어떠한가?
3. 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도의 신뢰도는 어떠한가?

1) 강원대학교 유아교육과 교수
2) 강원대학교 유아교육과 강사

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 위해 서울과 강원도 지역 12곳의 유아교육기관에 재원 중인 만 3~6세 유아 400명을 섭외하였고, 모든 문항에 빠짐없이 응답된 유아 395명을 최종 연구대상으로 선정하였다.

2. 연구도구

본 연구에서는 유아의 기질을 측정하기 위해 Putnam과 Rothbart(2006)가 미국의 만 3-7세 유아의 기질을 측정하기 위해 부모보고식 척도로 개발된 유아용 기질 척도(Children's Behavior Questionnaire; CBQ, Rothbart, Ahadi, Hershey., & Fisher, 2001)를 초간편화하여 타당도가 검증된 척도(CBQ-VSF)를 사용하였다. 이 도구는 한국의 유아를 대상으로 교사보고식 척도로 활용하기 위해 내용 타당도를 검증하였고(배율미, 조광현, 2018), 전체 문항은 정열성/외향성(12문항), 부정적 정서(12문항), 의도적 통제(12문항) 3개의 하위척도를 포함하는 36개 문항들로 구성되어 있고, 7점 척도를 활용하여 교사가 유아의 기질을 평정하는 도구이다.

3. 자료수집 및 분석

본 연구의 척도 질문지 배부 및 회수는 2017년 11월 16일부터 2018년 3월 28일까지 이루어졌다. 본 연구에서는 '해당 없음' 응답률이 23.8%인 16번 문항(그네를 밀어줄 때, 높고 빠르게 밀어주는 것을 좋아한다)을 제외하고 35개의 문항으로 자료분석을 하였다. 먼저, 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도의 문항들의 양호도를 알아보기 위해 정규성 여부와 문항변별도를 분석하였다. 다음으로 본 연구의 척도에 대한 구인타당도를 알아보기 위해 탐색적 요인분석을 실시하고, 요인 점수간의 상관관계를 알아보기 위해 *Pearson* 적률상관계수를 산출하였다. 마지막으로, 본 연구의 척도에 대한 신뢰도를 검증하기 위하여 문항들의 신뢰도 계수인 *Cronbach's α*를 산출하였다. 자료 분석을 위해 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 문항양호도

1) 정규성 검정

교사보고식 초간편형 유아 기질 척도 문항들의 반응분포를 총한 정규성 가정 충족 여부를 알아보기 위하여 실시한 전체 35개 문항들의 문항반응분포를 산출한 결과, 문항들의 평균값은 최소 3.36으로부터 최대 5.12까지 그리고 표준편차는 최소 1.16부터 최대 1.84로 나타나 극단치(M>5.5, M<3.0)와 지나치게 낮은 표준편차(SD<2.0)에 해당하는 문항은 없는 것으로 판단하였다. 전체 문항의 왜도는 0에 가깝고 절대값 3을 초과하지 않아 정규분포를 이루고 있다. 또한, 전체 문항의 첨도는 전체 문항들의 값이 절대값 8을 초과하지 않으므로 정규분포로 볼 수 있다. 마지막으로 전체 35개 문항들의 평점이 4.2로 나타나 4.0 이상의 점수이므로 응답의 합의정도가 높은 것으로 해석할 수 있다.

2) 문항의 변별도

문항의 변별도를 알아보기 위하여 상·하위 집단의 차이 검정을 실시하였다. 총점을 기준으로 상위 25%에 해당하는 집단과 하위 25%에 해당하는 집단을 추출한 후 문항별로 집단간 평균차 검정 및 *Cramer's V*를 산출한 결과, 상위집단과 하위집단 간의 문항별 평균 차이는 18번, 26번, 30번을 제외한 33개 문항에서 상위집단의 평균점수가 하위집단의 평균점수보다 높은 것으로 나타났고, 통계적으로 모두 유의미한 것으로 나타났다(p<.01, p<.001). 상위집단과 하위집단의 각 문항의 척도 응답간의 연관성을 나타내는 *Cramer's V* 계수의 값 또한 18번, 26번, 30번을 제외한 33개 문항에서 .274에서 .716으로 나타났고, 통계적으로 모두 유의미한 것으로 나타났다(p<.05, p<.01, p<.001).

2. 타당도 검증

1) 표본의 적합성

탐색적 요인분석을 실시하기 전 수집된 자료들이 요인분석에 적합한지를 알아보기 위해서 18번과 26번, 30번 문항들을 제외한 *KMO*(Kaiser-Meyer-Olkin) 표본 적합도와 Bartlett 구형성 검정을 실시한 결과, *KMO* 값은 .856으로 .7 상이므로 요인분석을 실시하기에 적절하다. 또한 Bartlett의 구형성 검정 통계값이 3566.096(df=190, p<.05)로 통계적으로 유의미하여, 수집된 자료들은 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다.

2) 요인분석 결과

본 연구 척도의 구성요인을 분석하기 위해서 주성분 분석(principal component analysis)와 Varimax 직각 회전 방법을 실시하였으며, 요인의 수는 선행연구(임지영, 배윤진, 2015; Putnam & Rothbart, 2006; Rothbart et al., 2001)에 근거하여 3개의 요인(정열성/외향성, 부정적 정서, 의도적 통제)으로 고정한 후 요인을 추출하였다. 공통성(Communality)이 .4미만인 문항들을 1-2차 분석을 통해 각각 9개 문항(15, 20, 21, 22, 26, 27, 29, 34, 35번)과 3개 문항(3, 9, 33번)을 제거하였다. 다음으로 회전된 성분행렬 분석에서 23개 문항들의 요인적재량은 모두 .4이상인 것으로 나타났으나, 원척도와 다른 요인으로 적재된 3개 문항(2, 10, 30번)을 제거하였다.

이와 같이 변수정제 후 20개 문항들에 대한 요인분석 결과, 각각 요인의 적재값은 .40이상이었고, 구체적으로 요인별로 살펴보면 요인 1은 전체 변량의 24.28%를 설명하는 주요인 8개 문항으로 '정열성/외향성' 요인에 해당하고, 요인 2는 전체 변량의 17.37%를 설명하는 주요인 5개 문항으로 '의도적 통제' 요인에 해당하고, 요인 3은 전체 변량의 14.73%를 설명하는 주요인 7개 문항으로 '부정적 정서' 요인에 해당하는 것으로 나타났다. 또한 3개 요인들은 전체 변량의 56.38%를 설명하는 것으로 나타났다.

2) 요인-총점 간 상관관계 결과

교사보고식 초간편형 유아 기질 척도의 탐색적 요인분석 결과에 따른 구성요인의 전체 총점과 요인 점수간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 적률상관계수를 산출한 결과, 총점과 각 요인은 .325에서 .740의 정적상관을 보이고 모두 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

3. 신뢰도 검증

본 연구에서 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도가 유아들의 기질을 측정하기에 신뢰로운 도구인지를 알아보기 위해 20개 문항들 간의 내적 일관성 계수를 산출한 결과, 전체 문항들의 신뢰도 계수 *Cronbach's α*는 .76, 하위 요인별 신뢰도 계수 Cronbach's α는 '정열성/외향성'이 .87, '의도적 통제'가 .83, '부정적 정서'가 .73이었다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도(Children's Behavior Qustionnair –Very Short Form)를 타당화 하는 것이며, 문항의 양호도, 타당도, 신뢰도 분석을 통해 타당화가 이루어졌다. 그 결과 3개 요인 20문항으로, 3-5세 유아를 대상으로 기질을 측정하기에 신뢰할 만하고 타당한 척도임이 확인되었다. 이후 교사보고식 초간편형 유아 기질 척도를 사용하여 개별 유아들의 기질에 대한 이해를 증진하고, 이를 바탕으로 개별 유아에게 적합한 교수-학습 방법을 개발하기 위한 기초자료로 활용하기를 제언한다.

만 2세 영아용 사회적 기술 척도 개발 및 타당화

홍 석 영[1] · 장 소 현[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

사회적 기술은 주어진 사회적 상황에서 적절히 반응하는 구체적 행동기술(Gresham, 1986)로 타인과 더불어 살아가기 위해서 인간으로서 갖추어야 할 필수적인 능력이라고 할 수 있다. 사회적 기술이 발달한 유아는 자신의 감정과 의사를 적절하게 표현하면서 주어진 상황에서 긍정적으로 문제를 해결할 수 있으므로 또래 및 타인과 효과적인 상호작용을 할 수 있지만(구자연, 2017), 그렇지 못한 유아는 사회적으로 위축되어 개인의 의견이나 요구를 표현하지 못하고 고립되며, 사회적 상호작용을 주도하기 어려워한다(조순자, 2015). 이러한 사회적 기술은 연령이 증가한다고 해서 저절로 발달되는 것이 아니라 적절한 학습과 훈련을 통해서 향상된다(남윤희. 2013). 따라서 영유아의 사회적 기술이 잘 발달할 수 있도록 성인의 적절한 지원이 필요하다.

특히 영아기는 신체적, 인지적, 정서적 발달의 기초가 이루어지기 때문에 올바른 사회적 기술을 배우는 결정적 시기이다(이옥형, 2013). 영아는 언어뿐만 아니라 응시, 미소 짓기, 제스처와 같은 비언어적 표현도 발달하며 의사소통능력이 향상되고, 다른 사람과 구분되는 자신만의 사고와 욕구가 있다는 것을 스스로 인지하여 자신의 주장을 뚜렷하게 하기 시작한다(김금주, 2000; 유희정, 2004). 특히 만 2세 영아는 자아개념, 자아존중감, 소유개념 등이 발달하고, 사회적 행동반경이 넓어져 다른 사람과 접촉할 기회가 많아지는 사회적 특성을 보인다(정옥분, 2006). 이처럼 만 2세가 사회적 기술의 발달에 중요한 시기임에도 불구하고, 영아의 사회적 기술을 측정할 수 있는 도구는 전무하다.

또한 최근 유아들은 예전에 비해 사회를 경험하는 시기가 빨라지고 있다. 여성의 경제활동이 지속적으로 증가함(통계청. 2018)에 따라 어린이집을 이용하는 영유아의 연령이 하향화되고 있다. 그래서 영아의 어린이집 취원 연령이 낮아지고, 체류시간은 길어졌다. 또래를 만날 기회가 많지 않은 영아들은 어린이집에서 또래들과 만나 생활하면서 장난감 뺏기, 원치 않은 신체접촉, 자신이 마음대로 할 수 없는 상황 등에 마주치게 된다(임수정, 이대균, 2015). 즉, 영아에게 어린이집은 가정을 벗어난 최초의 사회적 공간으로 사회적 기술을 배울 수 있는 교육의 장소인 동시에 사회적 기술을 배워야만 하는 생존의 장소인 것이다. 따라서 부모, 교사 등의 성인은 영아가 발달에 적합한 사회적 기술을 습득할 수 있도록 지원해야 하는데, 이를 위해 영아용 사회적 기술 도구가 필요하다.

이에 따라 변화한 현실과 현장의 요구를 반영하여 영아의 사회성을 측정할 수 있는 도구를 개발하였다. 본 연구에서는 만 2세의 국가수준 교육과정인 0~2세 표준보육과정 3차 지표에서 2세 보육과정 각론에 사회관계 영역의 요소와 내용을 기초로 문항을 제작하여 도구를 개발했다. 이

1) 중앙아동통계연구소장
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정

때에 본 연구자가 사회적 능력이 아닌 사회적 기술이라고 명명한 이유는 선천적으로 타고나서 발달하는 '능력'과 달리 후천적으로 습득가능하며 개인과 환경의 노력으로 발전할 수 있는 '기술'을 강조하기 위해서이다. 따라서 본 연구는 만 2세 영아용 사회적 기술 척도를 개발하여 타당화하고자 한다.

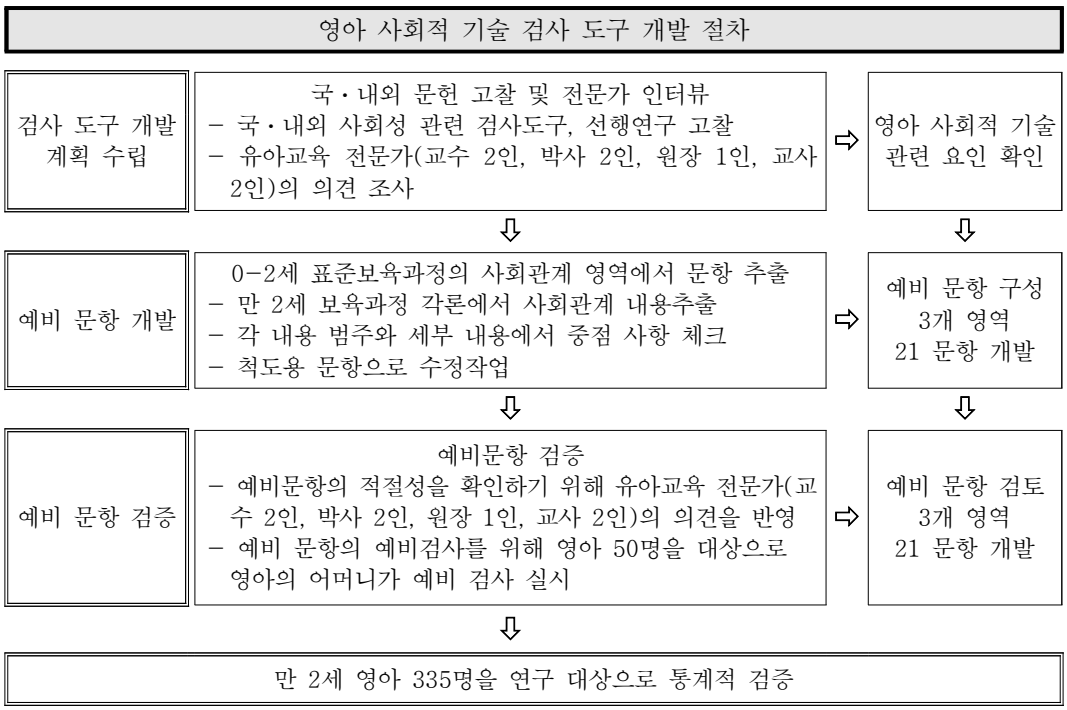
Ⅱ. 연구방법

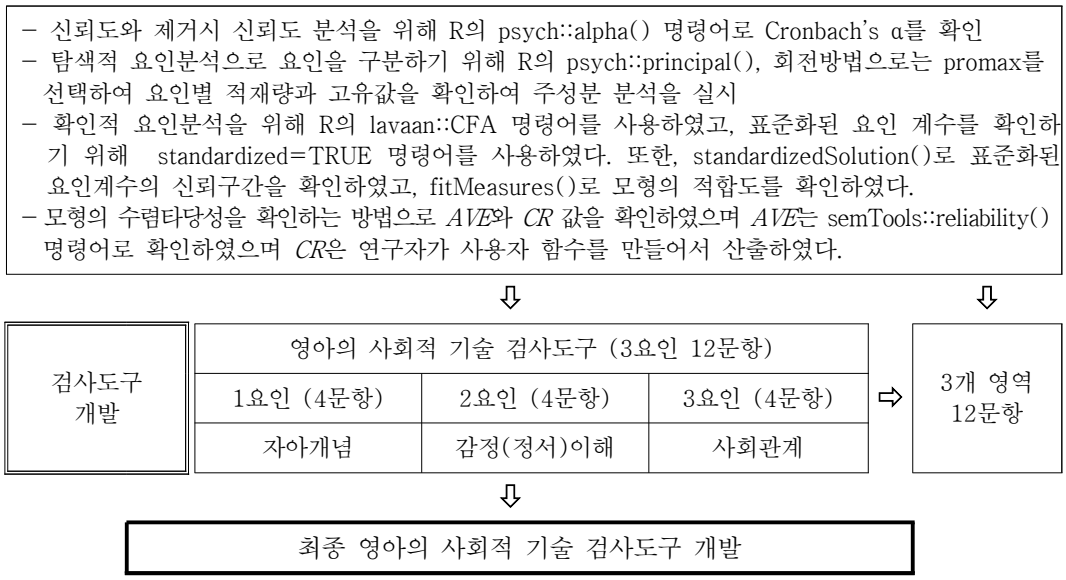
1. 연구 대상

본 연구에서는 서울시와 경기도에 소재한 어린이집 15곳을 임의로 선정하고, 각 기관에 재원중인 만 2세 영아 382명을 대상으로 영아의 어머니를 연구 참여자로 선정하였다. 하지만 연구 대상자 중 1월과 2월생에 해당하는 영아 31명을 연구 대상에서 제외하였고, 응답에 누락이 있거나 불성실하게 응답한 16명을 연구 대상에서 제외하였다. 최종 335명의 영아를 연구 대상으로 선정하였고 영아의 어머니가 연구에 참여하였다. 영아는 335명으로 평균 월령은 38.45개월(*SD*=2.13)이었다.

2. 검사도구 개발 절차

영아 사회적 기술 검사도구의 개발 절차는 다음 그림 1과 같다.





[그림 1] 영아 사회적 기술 검사 도구 개발 절차

3. 자료 분석 방법

본 연구에서는 영아 사회적 기술 척도 개발 및 타당화를 위해 영아 335명에게 수집한 자료를 *R* 3.5.1을 이용하여 분석하였으며, 사용패키지로는 psych, lavaan, semTools를 사용하였다. 문항의 내적 일관성을 통한 신뢰도를 구하기 위해 Cronbach' α를 산출하였다. 그리고 검사도구의 타당도를 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였으며, 적합도로는 χ2와 CMIN/*df, CFI, TLI, SRMR, RMSEA, RMSEA(95% CI)*를 확인하였으며 수렴 타당도 확인을 위해 분산추출지수(*AVE*)와 개념 신뢰도(*CR*)를 확인하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구에서 수집된 자료를 토대로 Cronbach's α를 확인한 결과 각 요인의 신뢰도는 .80~.82로 높은 수준의 신뢰도를 보였으며, 각 문항을 제거해도 신뢰도가 하락하는 요인은 없는 것으로 확인되었으며, 확인적 요인분석을 실시한 결과, 모든 적합도가 적합 기준 이상으로 나타났으며 표준화된 계수의 수치가 모두 .5를 넘었으며 통계적으로 유의하였다. 또한, *AVE*와 *CR*도 기준 이상으로 문항의 수렴 타당성을 확보하였으며 이러한 결과는 다음 표 1과 같다.

<표 1> 영아의 사회적 기술 능력 확인적 요인분석 신뢰도와 타당도

lhs		rhs	est.std[*low*−*up*]	*se*	*z*	제거시 신뢰도	신뢰도	*AVE*	*CR*
자아개념	←	자아개념1	.701[.637−.764]	.032	21.661***	.76	.81	.524	.815
	←	자아개념2	.770[.716−.824]	.027	28.145***	.77			
	←	자아개념3	.712[.650−.774]	.032	22.574***	.77			
	←	자아개념4	.715[.653−.776]	.031	22.794***	.78			
감정(정서)이해	←	감정(정서)이해1	.675[.610−.740]	.033	2.339***	.78	.82	.535	.820
	←	감정(정서)이해2	.791[.742−.839]	.025	31.975***	.75			
	←	감정(정서)이해3	.694[.631−.756]	.032	21.742***	.78			
	←	감정(정서)이해4	.754[.701−.808]	.027	27.498***	.77			
사회관계	←	사회관계1	.633[.561−.706]	.037	17.135***	.79	.80	.520	.827
	←	사회관계2	.797[.747−.847]	.025	31.400***	.74			
	←	사회관계3	.755[.699−.810]	.028	26.557***	.75			
	←	사회관계4	.761[.706−.816]	.028	27.211***	.74			

모형 적합도	χ^2	*df*	*p*	CMIN/*df*	*CFI*	*TLI*	*SRMR*	*RMSEA* [*low*−*up*]	.91	.526	.932
	168.287	51	.000	3.299	.942	.925	.043	.083 [.069−.097]			

*** p<.001

Ⅳ. 결론

본 연구에서는 만 2세의 국가수준 교육과정인 0~2세 표준보육과정 3차 지표에서 2세 보육과정 각론에 사회관계 영역의 요소와 내용을 기초로 문항을 제작하여 도구를 개발하였다. 검사도구의 신뢰성과 타당성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다.

본 연구를 통해 개발된 영아 사회적 기술 도구의 개발 목적은 영아에게도 또래와의 관계 속에서 사회적 행동이 요구됨에 따라 영아의 사회적 기술 능력을 확인하는 것이다. 따라서 본 검사도구는 현장에서 영아의 사회적 발달을 지원하는 프로그램과 이와 관련된 연구의 기초자료로 다양하게 활용될 수 있을 것이다.

<표 2> 영아의 사회적 기술 능력 최종 문항

요인 (문항)	영아 사회적 기술 문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다

자아개념 (4문항)	1. 우리 아이는 거울 속에 비친 자신의 모습을 가리킬 수 있다.
	2. 우리 아이는 가족과 친구를 구별할 수 있다.
	3. 우리 아이는 자기가 좋아하는 놀잇감을 선택할 수 있다.
	4. 우리 아이는 자기가 선택한 놀이를 즐겨한다.
감정 (정서) 이해 (4문항)	5. 우리 아이는 간단한 언어로 자신의 의사를 표현할 수 있다.
	6. 우리 아이는 다른 사람의 감정에 관심을 갖는다.
	7. 우리 아이는 상대방의 감정을 이해하고 따라한다.
	8. 우리 아이는 상대방의 감정에 같이 공감하며 돕거나 위로의 행동을 한다.
사회관계 (4문항)	9. 우리 아이는 가족(엄마)에게 미소나 몸짓, 신체적 접촉 등 여러 가지 방법으로 자신의 정서를 표현할 수 있다.
	10. 우리 아이는 자신이 관심을 둔 친구의 행동을 모방한다.
	11. 우리 아이는 좋아하는 친구에게 자신의 놀잇감을 양보한다.
	12. 우리 아이는 어린이집에서의 생활규칙을 알고 잘 지킨다.

영아보육교사 전문성 측정도구 개발 및 타당화

남 연 정[1] · 최 석 란[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

양질의 보육은 영유아의 또래와의 사회적 능력을 향상하고(Howes & Hamilton, 1993), 영유아의 학습을 활발히 증진할 뿐만 아니라(Wittmer & Peterson, 2017) 사회·인지·언어적 발달을 이끈다(Shim, Hestenes, & Cassidy, 2004). 보육의 질을 분석한 연구들은 보육교사의 전문적 자질과 능력이 이러한 보육 효과를 극대화하고 보육의 지속 성장을 좌우하는 핵심적 요인임을 밝히고 있다(양옥승, 2002b; 지성애, 2001; 허혜경, 박인숙, 2010; Barbour & Lash, 2009; Saracho & Spodek, 1993). 특히 요즘처럼 어린 시기에 보육시설에서 하루 대부분을 보내게 될 때 0~2세 영아를 담당하는 보육교사의 전문성은 더욱 중요해진다(유주연, 이승연, 2015).

그동안 3-5세 유아교사에 대한 전문성에 대한 논의는 비교적 활발하게 진행되어 왔다. 그러나 0-2세 영아를 위한 보육은 유아교육 안에서도 특수한 분야로 고려되어야 함에도(Gonzalez-Mena & Eyer, 2011; Horm, Hyson, & Winton, 2013), '보육교사 전문성'이나 '유아교사의 전문성' 안에 포함되어 논의되어 왔다. 영아보육교사가 자신의 전문성을 스스로 평가하기 위해서는 영아보육에서 전문성에 대한 정의, 영아보육교사의 전문성의 구성요인에 대한 명확한 기준이 요구된다. 한 걸음 더 나아가 이러한 기준을 반영한 적절한 평가 도구가 요구된다.

영아보육교사의 전문성을 이야기할 때 초·중등교육이나 성인교육에서 전문성을 논할 때처럼 '잘 가르치는 것'만을 전문적 능력이라고 말할 수 없다. 전문성 있는 영아보육교사가 되기 위해서는 신체적, 정서적, 사회적인 돌봄에 대한 전문적 능력도 중요하다(양옥승, 2002a; 염지숙, 2005). 돌봄은 영아보육교사의 본질적이고 핵심적인 가치이며 기존의 전문직과 구별되는 특성이므로 돌봄이 영아보육교사의 전문성과 관련지어 구체화 될 필요가 있다(곽윤숙, 2013; 남명자, 2006; 오채선, 염지숙, 2016).

본 연구는 영아보육교사의 전문성을 구성하는 요인을 탐색하고 영아보육교사가 자신의 전문성 수준을 평가할 수 있는 측정도구를 개발하는 데 있다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 영아보육교사 전문성 측정도구의 문항구성은 어떠한가?
2. 영아보육교사 전문성 측정도구의 타당도는 어떠한가?
3. 영아보육교사 전문성 측정도구의 신뢰도는 어떠한가?

1) 서울여자대학교 대학원 아동학과 박사
2) 서울여자대학교 아동학과 교수

Ⅱ. 연구방법

도구 개발을 위한 절차는 2단계로 나누어진다. 제1단계는 문항추출의 단계로서, 일차적으로 영아보육교사의 전문성과 관련된 문헌을 수집하여 분석하였으며, 현장의 요구를 반영하기 위해 영아보육교사를 대상으로 개방형 설문조사를 실시하였다. 문헌조사와 개방형 설문조사를 바탕으로 예비문항을 개발하였다. 제2단계는 추출한 문항의 타당화 단계로서, 전문가 집단을 통해 3차례 내용타당도를 검증하였다.

1. 연구대상

제1단계의 연구대상은 서울과 경기 소재의 어린이집에 근무하는 보육교사 중 영아반을 담당하고 있는 보육교사 38명이었으며, 제2단계의 연구대상은 서울, 경기, 인천, 대전 지역의 어린이집에서 영아반을 담당하고 있는 보육교사 569명이었다.

2.연구도구

제1단계의 연구도구는 보육교사의 직무, 보육교사의 역할, 보육교사의 전문성을 측정하는 도구(백은주, 조부경, 2004) 등에 대한 연구를 고찰하여 영아반 보육교사의 직무와 역할의 범위를 파악하고 설문지를 구성하였다. 설문지는 응답자의 일반적 배경을 묻는 5개의 문항과 영아반 보육교사의 전문적 수행에 대한 인식을 알아보는 개방형 질문지이다. 제2단계의 영아보육교사의 전문성을 평가하기 위해 본 연구에서 개발한 「영아보육교사 전문성 측정도구」를 사용하였다. 본 척도는 영유아보육 및 교육전문가에 의해 총 3차에 걸쳐 내용타당도를 검증한 후 최종 3범주, 8요인 85문항으로 구성되었다. 영아보육교사 전문성 측정도구는 '전혀 그렇지 않다'의 1점에서부터 '매우 그렇다'의 5점까지 평정할 수 있는 Likert 척도이며, 각 문항 당 받을 수 있는 점수는 1~5점까지 이다. 점수가 높을수록 영아보육교사의 전문성이 높음을 의미한다.

3. 자료분석

제1단계의 자료분석은 Spradley(2009/1980)가 제시한 영역분석, 분류분석, 성분분석 세 단계로 구성된 분류분석(Taxonomic Analysis)방법을 사용하였다. 제2단계의 자료분석은 SPSS 18.0, AMOS 18.0 프로그램을 활용하여 빈도, 백분율, 평균, 표준편차, 문항-전체 상관, 왜도, 탐색적 요인분석, 확인적 요인분석, 신뢰도 분석, 상관관계 분석 등 통계기법으로 자료를 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 영아보육교사 전문성 자기평가 도구는 지식적 능력, 인성적 자질, 돌봄 능력, 협력적 능력, 보육과정운영 능력의 5요인으로 구성되며, 지식적 능력 21문항, 인성적 자질 20문항, 돌봄 능력 15문항, 협력적 능력 7문항, 보육과정운영 능력 7문항으로 총 70문항이었다. 지식적 능력

은 초기에 구성된 전문적 지식과 이해에 관련된 문항이었으며, 인성적 자질은 전문적 태도에 관련된 문항이었다. 끝으로, 돌봄 능력, 협력적 능력, 보육과정운영 능력은 전문적 기술과 관련된 문항이었다.

둘째, 영아보육교사 전문성 측정도구의 문항이 양호한가를 알아보기 위해 문항의 반응분포와 문항의 변별도를 확인하였다. 문항별로 반응의 분포를 분석한 결과 모든 문항의 평균은 3.54~4.57의 범위로 나탔으며, 정규분포를 벗어난 문항은 없는 것으로 나타났다. 문항-전체 상관 역시 .30 미만이 되는 문항은 없는 것으로 확인되었다. 문항 변별도 확인을 위해 각 문항에 대해 상·하위 집단간 차이를 검증한 결과 모든 문항에서 상위집단의 평균이 하위집단의 평균보다 높은 집단간 차이가 나타났다. 영아보육교사 전문성 측정도구의 문항은 전문성이 높은 영아보육교사와 낮은 영아보육교사를 잘 변별할 수 있는 내용으로 구성되었음이 확인되었다.

측정도구의 양호도를 확인하기 위해 탐색적 요인분석, 상관관계 분석, 확인적 요인분석을 통해 구인 타당도를 확보하였다. 탐색적 요인분석을 실시한 결과 5개 요인이 영아보육교사 전문성 측정도구의 전체 변량을 51.65%를 설명하는 것으로 나타났다. 요인의 설명력 순으로 제시하면, 가장 설명력이 높은 요인 1은 '지식적 능력'인 것으로 나타났으며, '지식적 능력'은 전체 변량의 14.14%를 설명하는 것으로 나타났다. 요인 2는 영아보육교사 전문성 전체 변량의 13.68%를 설명하는 요인으로서 '인성적 자질'이며, 요인 3은 영아보육교사 전문성 전체 변량의 10.05%를 설명하는 요인으로서 '돌봄 능력'이었다. 요인 4는 전체 변량의 6.82%를 설명하는 요인으로서 '협력적 능력'이었으며, 요인 5는 전체 변량의 6.97%를 설명하는 요인으로서'보육과정운영 능력'이었다.

영아보육교사 전문성 자기평가 도구의 하위요인이 구성요인으로서 타당한지 확인하기 위해 각 하위요인의 평균과 영아보육교사 전문성 전체 평균과의 상관관계를 분석한 결과 하위요인별로도 상관계수 .50-.76 사이의 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 영아보육교사 전문성의 총점과 하위요인간에는 .87~.88로 높은 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 각 하위요인들이 서로 유기적인 관계를 맺고 있으면서 하나의 구인을 형성하고 있음이 확인되었다.

본 연구에서의 요인구조가 다른 표본에서도 일관성 있게 나타나는지 확인하기 위해 실시한 확인적 요인분석 결과 측정 모델의 적합도 지수는 χ=470.29(df=142), TLI=.97, CFI=.97, RMSEA=.05(.05~.07)로 모든 지수가 권장 부합도 수준을 충족시키는 것으로 나타났다. 본 연구에서 개발된 영아보육교사 전문성 자기평가 도구의 모델은 적합한 모형인 것으로 확인되었다.

셋째, 영아보육교사 전문성 측정도구의 신뢰도를 확인하기 위해 문항 내적 합치도 계수인 Cronbach의 α계수를 산출한 결과 전체 신뢰도는 .98이었으며, 하위요인별로는 지식적 능력 .95, 인성적 자질 .95, 돌봄 능력 .93, 관계적 능력 .88, 보육과정운영 능력 .92로 나타났다. 이와 같은 결과는 본 연구에서 개발한 영아보육교사용 전문성 측정도구가 영아보육교사의 전문성을 타당하고 일관성 있게 측정할 수 있는 척도임을 검증한 것이라 할 수 있다.

Ⅳ. 결론

본 연구에서 개발한 영아보육교사 전문성 측정도구는 영아보육교사의 전문성을 평가하는 타당하고 신뢰로운 도구임이 확인되었다. 본 연구에서 나타난 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 영아보육교사의 전문성은 지식적 능력, 인성적 자질, 돌봄 능력, 협력적 능력, 보육과정

운영 능력으로 구성된다.

둘째, 본 도구는 영아보육교사의 전문성을 측정할 수 있는 타당도와 신뢰도가 확보된 타당한 도구이다.

본 연구의 결과를 토대로 본 연구의 의의를 살펴보면 다음과 같다.

본 연구는 영아보육교사의 전문성이 무엇인지에 대한 개념이 명확하게 정의되지 않았고 이를 측정할 수 있는 도구가 다양하게 개발되지 않은 상황에서 영아보육교사의 전문성에 대한 개념을 탐색하였고, 타당도와 신뢰도가 확보된 영아보육교사 전문성 측정도구를 개발하였다는 데 의의가 있다. 또한 본 연구에서 개발된 자기평가 도구는 영아보육교사의 전문성 수준을 의미 있게 평가할 수 있기 때문에 영아보육교사 개인적 차원에서는 스스로의 전문성을 향상시키는 데 도움이 될 것이다. 또한 보육교사 양성기관에는 영아보육교사의 능력과 자질 함양을 위한 방향 설정에 도움이 될 것으로 기대되며, 더 나아가 우리나라 영아보육의 질적 수준을 향상시키는 것에 기여할 수 있을 것으로 보인다.

교사용 유아 주의력 평정척도의 개발

장 호 진[1] · 양 옥 승[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

인간은 태어나면서부터 자극에 선택적으로 주의를 기울일 수 있는 능력을 가진다. 주의(attention)는 다양한 자극 중에서 특정 자극이나 정보에 초점을 맞추고 일정시간 지속할 수 있는 데 필요한 하나의 기제로서, 과제를 수행하며 정보를 선택해내는 인간의 지각적 기능이다.

주의력은 감각기관을 통해 자극을 받아들이고 이로부터 추론을 이끌어냄으로써 지각 발달 및 인지 발달을 이루는 기초이며(Shaffer, Jacoke, Cassily, Greenspan, Tuchman, & Stemmer, 2001), 학업성취 및 역할수행 등의 행동결정에 중요한 요인이 된다(Das, 2002). 그러나 인간의 인지체계는 정보처리용량의 한계로 인하여 주변의 모든 정보들을 동시에 처리할 수 없다. 따라서 의미 있는 정보만을 선택하여 주의를 기울일 수 있고, 자극의 수용을 조절할 수 있는 능력인 주의력이 필요하다.

이러한 주의력은 유아가 감정과 생각을 통제하기 위해 근본적으로 길러야 하는 중요한 능력이며Posner, Rothbart, Sheese, & Voelker, 2014), 학습활동 참여 및 실행에 있어 직접적인 영향을 미치는 중요한 요인이다(Pianta & Stuhlman, 2004). 또한, 주의력은 정서와 인지, 사회적 역량의 중심이 되는 조정 체계로 작용되어 단순한 정보처리의 과정을 넘어 사회적 관계를 형성하고 유지하는 데에도 중심적인 역할을 한다(Blair, 2002; Denham, 2006; Izard, 2009; Rhoades, Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2011).

그러나 주의력이 부족하면 관련 자극과 관련 없는 자극의 구분이 어렵고, 과제수행의 효율성이 낮아지며, 한 가지 과제에 지속적으로 집중하기가 어렵다. 또한, 한 가지 자극에서 다른 자극으로 주의를 이동시키는 것도 어려워지고, 사물에 대한 지각은 물론 복잡한 인지과제 수행이 불가능하게 되어, 인간 삶의 전반적인 문제해결과정에 부정적인 영향을 미치게 된다(Flom & Pick, 2003; Goldstein, 2011).

최근 유아교육 현장에 있는 교사들은 유아들이 예전에 비하여 기다림에 익숙하지 않고 집중하는 시간이 짧아졌으며, 특히 주의가 산만한 유아들로 인하여 학급을 운영하는 데 어려움이 많음을 호소하고 있다(김수정, 서경희, 2016; 정대현, 2014). 이를 뒷받침하듯 유아기에서부터 주의력 부족으로 인한 여러 어려움이 시작되고 있음을 밝히는 연구결과 또한 적지 않다(Egger, Kondo, & Angold, 2006; Spira & Fischel, 2005; Sterba, Egger & Angold, 2007; Wolraich, 2006).

유아교육과정에서도 주의력의 필요성은 강조되고 있다. 3-5세 연령별 누리과정(교육과학기술부·보건복지부, 2013)을 살펴보면, 의사소통영역에서 듣기의 하위내용으로 이야기 듣고 이해하기를 포함시켜'다른 사람의 이야기를 관심 있게 듣는다'라는 세부내용을 제시함으로써, 유아의 주의 깊게 듣는 태도를 강조하고 있음을 볼때 유아의 주의력 발달 수준을 조기에 파악하고 개입하여 증진시킬 수 있는 방법적 차원의 고민이 필요하다.

1) 덕성여자대학교 대학원 유아교육학과 박사
2) 前 덕성여자대학교 유아교육과 교수

그러나 지금까지 주의력을 평가하기 위해 사용하는 검사도구들은 대부분 해외의 자료를 번안하거나 해외 검사도구를 부분적으로 표준화시켜서 사용하는 경우가 많았다. 또한 검사과제와 검사방법도 유아들에게 친숙하지 않아 유아의 실제 주의력 발달 수준이나 능력을 평가하기에는 한계가 있을 수 있고, 한 차례의 검사로 유아의 발달정도를 완전히 파악하는 것이 어렵다는 단점을 지닌다(Mcafee & Leong, 2007).

따라서 본 연구는 주의력과 관련된 문헌연구를 토대로 개념 및 구성요인을 분석하고, 기존 검사도구가 가진 평가방법과 활용의 제한점을 고려하여 유아교육현장에서교사가 유아의 주의력 수준을 관찰하여 평정할 수 있는 척도를 개발하고자 하는데 목적이 있다. 또한, 개발된 척도를 통해 주의력을 구성하고 있는 요인들을 파악함으로써 유아 주의력 증진을 위한 교수전략의 기초자료로 활용될 수 있으며, 유아 주의력을 증진시키기 위한 교육적 프로그램의 효과를 확인하는 측정 기준으로도 사용될 수 있을 것이다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 임의표집방법을 사용하여 2017년 9월 18일부터 2017년 10월 10일까지 서울, 경기, 대구, 충청지역 소재 유치원 및 어린이집에 재원 중인 만 3-5세 유아 622명을 대상으로 하였으며 연구도구는 유아의 주의력을 평가하기 위해 본 연구에서 개발한 「교사용 유아 주의력 평정척도」를 사용하였다. 본 평정척도는 유아교육 및 보육전문가에 의해 총 3차에 걸쳐 내용타당도를 검증한 후 최종 4요인 36문항으로 구성되었으며 SPSS 21.0, AMOS 21.0 프로그램을 활용하여 자료 분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구의 결과는 다음과 같다.

1. 교사용 유아 주의력 평정척도는 4개의 하위요인과 31문항으로 구성한다. 요인별로 살펴보면 ‘선택적 주의’ 요인 6문항, ‘실행적 주의’ 요인 9문항, ‘지속적 주의’ 요인 7문항, ‘자기통제’ 요인 9문항이다.

2. 교사용 유아 주의력 평정척도의 타당도 확인을 위해 탐색적 요인분석 결과, 4개의 하위요인이 유아 주의력 전체 변량의 76.83%를 설명하는 것으로 나타났다. 요인의 설명력 순으로 제시하면, 1요인은 선택적 주의로, 2 요인은 실행적 주의로, 3요인은 지속적 주의로, 4요인은 자기통제의 순이다. 또한 본 연구에서의 요인구조가 다른 표본에서도 일관성 있게 나타나는지 확인하기 위해 실시한 확인적 요인분석에서, 측정모델의 부합도 지수는 χ^2=84.99(df=29), TLI=.99, CFI=.99, RMSEA=.06(.04-.07)으로 나타나 모든 지수가 권장 부합도 수준을 충족시키는 것으로 나타났다.

3. 교사용 유아 주의력 평정척도의 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach's α 계수를 확인한 결과, 유아 주의력 평정척도의 전체 신뢰도는 .98이며, 하위요인별 신뢰도는 .95-.97 이다.

Ⅳ. 논의 및 결론

이상에서 살펴본 연구결과와 논의점을 토대로 본 연구는 다음과 같은 시사점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 주의력을 유아교육기관에서 교사가 유아의 행동을 관찰하고 판단하여 평가가 가능하도록 개발함으로써 척도에 대한 활용의 용이성과 접근성을 높일 수 있을 것이다. 또한 비용이 발생하지 않고, 유아교사가 가능한 시간에 편리하게 평정할 수 있다는 점에서 경제적이며, 시간과 장소에 구애받지 않고 간단하게 유아의 주의력 발달 정도를 평가해 볼 수 있어서 많은 이점이 있다. 둘째, 기존 주의력 측정 척도에서 많이 다루지 않았던 만 3-5세 유아의 주의력 정도를 측정할 수 있다는 점에서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

셋째, 기존의 주의력을 평가할 수 있는 도구가 대부분 ADHD 진단을 위한 것을 감안할때 과잉행동과 구별하여 유아의 주의력만을 평가하는 평정척도라는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 마지막으로 기존의 주의력 평정척도에서는 주의의 전환과 분할 및 수용된 정보의 활용측면이 선택적 주의의 개념에 포함되어 포괄적으로 평가되고 있다. 그러나 유입된 정보의 활용을 위해서는 고차원적 주의 능력이 필요하다고 볼 때, 활동의 계획, 문제 해결 및 추론에 필요한 주의 능력인 실행적 주의력이 구성요인으로 반영되었다는 점에서 의의가 있겠다.

이상과 같은 결과를 볼 때, 본 연구는 유아의 주의력 발달과 관련하여 유용한 정보를 제공해 줄 수 있을 것이며, 유아의 주의력 발달을 평정할 수 있는 평가체계로 기능할 수 있을 것이다. 나아가 주의력의 하위 요인별로 유아의 주의력을 유형화하여 주의력을 증진시키는 교육적 활용에 이용될 수 있을 것이다.

제 7 분과 논문 발표

부모 / 부모교육

- 광주 고려인 마을의 부모교육프로그램 개발을 위한 기초연구 : 가족생태학적 접근 ····· 225
  김성원(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 어성연(중앙대학교 유아교육과 교수)
- 유아교사–부모 간 의사소통에 대한 교사의 경험: 모바일 애플리케이션 활용을 중심으로 ····· 231
  김수현(묘동유치원 교사), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)
- 유아기 자녀를 둔 어머니들의 괴롭힘에 관한 인식 ····· 234
  이승하(중앙대학교 유아교육과 교수), 주현정(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료)
- 아버지들이 자녀양육 과정에서 겪은 원가족 경험의 전이 ····· 236
  이경진(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 박영숙(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료)

광주 고려인 마을의 부모교육프로그램 개발을 위한 기초연구: 가족생태학적 접근

김 성 원[1] · 어 성 연[2]

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성

고려인은 독립국가연합(Commonwealth of Independent States, 구 소련연방) 내에 사는 한인 교포들을 종합적으로 일컫는 말로 러시아어로는'카레예츠'라고 하며 현지 한인 교포들은 자신들을 고려사람(Koryo-saram)이라고 부른다. 러시아를 포함한 유럽과 중앙아시아 국가로 구성되어있는 독립국가연합(CIS)에 사는 재외동포들은 구소련연방의 붕괴와 경제악화 그리고 한국과의 국교수교 이후 떠나온 고국으로의 귀향에 대한 바람 등으로 국내로 들어오는 수가 지속적으로 증가하고 있다. 이렇듯 꾸준히 국내 거주 고려인들이 많아진다는 것은 한국에 체류하는 고려인 가족의 증가와 고려인 영유아 및 아동 또한 늘어나고 있는 상황으로 유아교육자들의 관심을 촉발시키고 있다. 선행연구에 의하면 국내 거주 고려인 가족들에게 건강한 가정을 이루는 것은 중요한 문제인데 한 가족이라 할지라도 세대마다 입국비자 제한이 달라 함께 국내로 들어오기 어렵고 특히 고려인 4세대부터는 만 19세가 넘으면 고국으로 돌아가야 하는 재외동포법률 때문에 가족들이 잦은 이별과 해체를 겪어야 한다(김재기, 2014). 의료보험과 법률문제 또한 취약해 사회적 지원망의 사각지대에 놓여있으며 취업에 있어서 임금과 근로조건에 관련한 경제적 어려움도 있는 것으로 나타났다(김영술, 홍인화, 2013). 무엇보다 문화적 차이로 인한 부적응으로 다른 한국 사람들과의 교류가 활발하지 못해 자녀들은 학교생활의 적응과 교육에 대해 어려움을 겪는다(김경학, 2017).

이러한 문제들을 해결하고자 2000년대 초반부터 광주광역시에는 고려인 공동체 산하 기관들이 개소하는 등 고려인 자생적인 성격의 사회서비스들이 증가했는데 이는 실제 국내 거주 고려인들의 이 지역으로의 이주를 증가시켰다. 이처럼 고려인 마을은 일부 한국인들과 고려인들이 네트워크 조직을 구축하면서 함께 살아가고 있는 사례로 이들에 관한 심도 있는 접근을 통해 이들의 문화적 배경이나 특성 등을 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 더욱이 이들의 독립적인 네트워크(지원망)는 우리 주변의 다문화 자조조직 혹은 밀집 지역의 형성에 관한 이해에 도움을 줄 수 있다고 여겨진다.

하지만 이러한 노력에도 불구하고 여전히 한계점도 존재하는데 고려인 가족들이 겪는 문제를 외부협력기관과의 MOU체결과 후원금 등으로 해결해 가지만 이러한 경제적 지원 외에 고려인 가족들을 위한 다각적 측면의 지원이 미비하고 이들을 위한 부모교육 프로그램이 거의 없다. 이에 고려인 가족 전체의 생활을 중심으로 고려인 동포들의 다양한 특징과 문화적 배경을 이해하는 작업이 요구된다. 그리고 더 나아가 이를 토대로 건강한 가정을 이룰 수 있도록 실제적으로 어떤 지원을 원하는지 알아보는 고려인 마을의 부모교육 프로그램 개발을 위한 기초연구가 필요하다.

2. 연구 목적

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정
2) 중앙대학교 유아교육학과 교수(교신저자: sauh@cau.ac.kr)

이에 본 연구는 Bronfenbrenner의 가족생태학적 관점을 중심으로 고려인 가족들의 생활상을 다양한 측면에서 살펴보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 한 고려인 가족과 관련된 부모교육 프로그램 개발을 위한 기초적 연구로써 광주광역시 고려인 마을을 중심으로 주민들과 전문가들의 요구를 파악하는 것에 목적이 있다. 이는 앞으로 고려인 가족들에 대한 정책과 제도 및 다양한 프로그램을 개발하는 데에 기초자료로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

이와 같은 목적으로 선정된 연구문제는 다음과 같다

1. 인간생태학적 관점에서 바라본 광주 고려인 마을은 어떠한가?
2. 광주 고려인 마을의 부모교육 프로그램 개발을 위한 요구는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구의 목적에 기초하여 자료수집을 할 때 해당 연구의 주제에 가장 알맞게 연결되고 풍부한 자료를 얻을 수 있도록 연구참여자를 목적 표집하였다. 연구주제에 대해 많은 정보를 담고 있고 고려인 마을 가족들의 다양한 생활상을 파악하기 위해 지역사회 전문가(인근 대학교수, 사회교육사)와 마을 대표(기관 관계자, 마을주민)를 포함한 4인 등과 접촉하였다.

2. 자료수집

본 연구의 과정은 연구들이 속한 기관의 연구윤리규정을 철저히 준수하였다. 참가자들의 자발적 참여에 기반해 자료가 수집되었고 자유롭게 연구수행과정 중 철회나 거부의 의사를 표시할 수 있었다. 참가자의 신변 보호를 답보하기 위한 익명으로 전환, 그리고 자료에 대한 접근제한을 엄격히 실천하였다. 심층 면담은 개별 면담으로 하고 반 구조화된 면담으로 진행하면서 개방적 질문을 적절히 혼용하였다. 연구참여자들의 동의를 구한 뒤 녹음과 사진 촬영이 이루어졌고 참여관찰은 현장노트를 통해 고려인 가족들과 관련된 여러 곳을 직접 현장 조사하며 그들의 생활상을 상세하게 기술 하고자 했다. 또한 여러 기관들을 방문하면서 수집한 책자, 잡지, 교재, 기사 등 기타 문서자료들도 참고해 풍부한 자료를 수집하기 위해 노력하였고 자료수집 시기는 2018년 4월부터 6월로 약 3개월이다.

3. 자료분석

자료분석 틀은 가족과 가족을 둘러싼 모든 환경을 맥락적으로 심도 있게 파악하기 위해 연구자가 현장에 직접 들어가서 가족생태학적 접근을 사용해 의식주 및 경제생활, 가정 및 사회생활, 법과 의료, 교육, 문화, 종교 및 교회라는 여러 측면에서 고려인 마을을 살펴보았다. 심층면담 분석은 질적 연구방법의 자료 분석법으로 널리 사용되고 있는 Glaser & Strauss (1967)가 개발한 반복적 비교 분석법을 활용하였다. 자료 분석 과정의 타당성을 답보하기 위하여 연구자 간의 조율과 문헌 자료의 확인 그리고 연구 참가자들과의 member-check과정을 지속적으로 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 가족생태학적 관점에서 바라본 광주 고려인 마을

1) 의식주 및 경제생활

고려인 마을은 우즈베키스탄에서 온 고려인들이 많은 비중을 차지하고 그 외에도 다수의 중앙아시아 국가에서 온 사람들이 살고 있다. 이에 마을을 둘러싸고 있는 상권이 러시아 관련 음식점과 카페들이 많고 고려인들이 주로 이용하는 식료품점과 제과점, 청과물점까지 다양하다. 음식에 대한 적응상의 어려움을 호소하던 여타 결혼이주자들과 비교하면 훨씬 나은 주변 환경이 조성되었다 하겠다. 그리고 주거환경은 마을에 원룸 빌라와 임대주택이 많은데 고려인들이 처음에는 비자 등급에 따라 홀로 한국에 와서 원룸에 살면서 정착한 이후에 다른 가족들을 데려와 수가 많아질수록 투룸, 임대주택으로 옮겨 함께 사는 경우가 많기 때문이다. 고려인들은 하루씩 임금을 받는 일용직에 종사하고 매일 새벽이 되면 인력사무소에 나와 일을 할당받은 고려인들은 공장 노동자, 근처 농촌의 일손 돕는 일을 하므로 수입이 고정적이지 않다. 시간이 지나 고려인 마을에서 일하면서 자본을 저축한 경우에는 건물 임대를 받아 가게를 운영하는 자영업 형태로 발전하기도 한다.

고려인들은 하루씩 임금을 받는 일용직에 종사하고 매일 새벽이 되면 인력사무소에 나와 일을 할당받은 고려인들은 공장 노동자, 근처 농촌의 일손 돕는 일을 하기 때문에 수입이 고정적이지 않다. 시간이 지나 고려인 마을에서 일하면서 자본을 저축을 한 경우에는 건물 임대를 받아 가게를 운영하는 자영업 형태로 발전하기도 한다.

2) 가정 및 사회생활

고려인들은 이르면 10대 후반부터 결혼을 해 보통 일찍 가정을 형성하여 아직 경제활동을 하는 40대에 조부모가 되는 경우가 많다. 그래서 부모가 일하러 가면 대신 손자녀를 돌봐주기도 한다. 그리고 부모가 고려인과 고려인, 고려인과 외국인인 경우가 대부분이며 고려인과 한국인이 결혼하는 형태는 많지 않다. 고려인들은 끈끈한 가족문화가 있는데 가족에게 중요한 행사는 언제나 우선으로 생각하고 함께 챙긴다. 하지만 마을에서 고려인들과 다른 한국인들의 관계를 보면 공생하지만 서로의 생활에 녹아든 긴밀한 교류는 적다. 또한 마을에서 공공시설 이용 예절이나 분리수거와 주차 문제 등 서로의 문화가 달라 갈등을 겪기도 하나 우리는 동포라는 인식 속에서 함께 살아간다.

3) 법과 의료

고려인들에게 취약한 법과 의료문제해결을 위해 월요일 저녁에는 법률자문, 화요일 저녁은 치료를 무상으로 해주거나 후원금으로 충당한다. 일하는 고려인들을 고려해 저녁 시간으로 정하고 이 시간에는 한국어와 러시아어 구사가 자유로운 고려인이 통역을 지원하며 마을 관계자가 전체적인 지원을 총괄한다. 고려인 마을과 협약을 맺은 광주 내의 여러 과의 병원장들이 돌아가면서 봉사를 직접 하러 오고 간단한 진료를 한 후 입원이나 수술이 추후 더 필요한 경우 자병원으로 데려가서 지속적인 치료를 해주고 있다. 법률자문 또한 유사하게 변호사 혹은 노무사들이 돌아가면서 법률자문을 해주고 있는데 주로 이들의 임금 체불이나 비자 문제에 대해 도움을 주고 있으며 고려인 동포들의 법적 지위를 위해 각종 법안을 검토하고 발의하는 시도를 하고 있다.

4) 교육

고려인 마을에서는 자녀들의 교육과 학교생활 적응을 위해 어린이집, 대안학교, 지역아동센터, 청소년문화센터 등을 설립하여 고려인 아동들의 교육을 책임지고 있다. 고려인 마을에 있는 A 어린이집은 일하는 부모들의 상황을 고려해 아침 7시부터 저녁 9시 정도까지 긴 시간을 보육하고 기타 센터들 또한 교육뿐 아니라 낮에 보호자의 부재로부터 아동들을 안전하게 보호하는 기능도 있다. B

대안학교는 고려인 가정 아동과 다문화 가정 아동 및 청소년들이 다니는 초, 중, 고 교육과정을 운영하는데 원적은 일반 학교에 두고 대안학교에서 한국어나 기타 학업성취가 어느 정도 올라가면 다시 원래 등록을 해 둔 학교로 돌아가는 시스템이다.

5) 문화

고려인 마을이 있는 광주광역시는 문화 중심 도시 정책의 일환으로 국립아시아 문화전당을 건립하여 한국을 넘어 아시아와 문화를 교류하는 여러 콘텐츠들을 창작, 제작, 전시, 공연하는 복합문화예술기관을 운영하고 있다. 이러한 문화정책 환경은 이들 고려인들에 대한 관심이 증가되면서 다양한 아웃리치 행사들이 개최되어 주변의 지역사회에 이들의 존재와 이해를 증진시키는데 도움이 되고 있다. 그 밖에 인근 지역대학을 중심으로 고려인들의 삶과 문화에 대한 학술대회, 고려인의 날 행사 등을 통해 지역사회 주민들과의 소통을 위한 노력이 진행 중이다. 특히 고려인 관련 역사박물관과 연구소를 만들어 고려인 역사와 문화에 자긍심을 가지고 그들과 관련된 문제들을 지역사회주민들과 함께 해결해 나가고자 한다. 그리고 고려인 마을에 문화특화 거리를 만들고 안내 책자나 관광지도, 사이트 등을 제작해 배포하고 홍보한다.

6) 종교 및 교회

고려인들은 러시아 및 중앙아시아 종교문화의 영향으로 러시아정교와 이슬람교 비중이 높은 나라에서 생활했지만 광주 고려인 마을은 마을이 형성된 시기부터 외부에서 개신교 관련 성직자와 자원봉사자들이 적극적으로 지원을 하고 고려인들과 함께 커뮤니티를 형성해 나갔다. 그래서 고려인 마을의 사회적 관계의 중심에는 C 교회가 있는데 내국인 성직자가 고려인 마을 대표와 함께 마을 운영을 위해 힘쓰고 있고 많은 고려인들이 이 종교기관에 속해 있거나 이곳을 교육장으로 활용하고 있다. 또한 이 내국인 성직자는 대안학교 이사장으로 고려인 가정 자녀들이 주로 다니는 학교를 운영하는 주체이기도 하다. 교회 예배는 성직자가 설교하면 다른 고려인이 옆에서 러시아어로 통역을 해주고 특히 예배가 끝난 후에는'Family Life'라는 시간을 가져 각 가정에서 일주일 동안 일어났던 일, 마을에서 일어났던 사건이나 공지할 사항들을 나눈다.

2. 광주 고려인 마을의 부모교육 프로그램 개발을 위한 요구

1) 가족 간의 정서교류 증진을 위한 컨텐츠 개발의 필요성

고려인 가족들은 비자 문제로 초기에 한국에 들어올 때 모든 가족 구성원이 함께 오지 못해서 서로 비자를 다시 발급받는 기간이면 부모와 자녀가 떨어져서 몇 년을 지내야 하므로 중도입국 자녀들이 많다. 또한 고려인 4세대부터는 만19세에서 25세의 기간 동안 다시 CIS 지역으로 돌아가야 하는 재외동포법으로 인해 이들 고려인 가족들에게 미래에 대한 불안을 고조시키고 이러한 불안정한 가정형태는 자녀들의 심리 정서적인 문제를 야기시킨다. 이에 가족과 떨어져 생활하는 부모들이 자녀들과 정서적 교류를 하고 서로를 잘 이해할 수 있도록 가족관계와 부모역량 프로그램을 필요로 하고 있다. 국내에서 함께 사는 경우도 부모는 아침 일찍부터 저녁까지 고된 노동을 하고 쉬는 날에도 한국생활의 적응을 위해 한국어 공부나 초기 적응 프로그램 참여하는 등의 이유로 자녀와 부모가 함께 하는 시간이 부족하다. 그러므로 부모와 자녀들이 함께 하는 다양한 활동을 통해 부모-자녀 간의 정서적 관계의 안정과 더불어 부모로서 효능감을 증진 시키는 프로그램이 모색되어야 할 것이다.

2) 한국사회에 적응하기 위한 전이 프로그램의 강화

고려인 마을의 자조적인 보육 및 교육 시스템은 부모들에게 신뢰를 받고 있지만 교육 시스템 안에서 고립되는 결과를 동시에 유발하고 있었다. 한 예로, 교육기관 구성원 대부분이 고려인 가정 자녀들로 다른 일반 한국인 가정 자녀들은 이 기관에 다니지 않으므로 주된 사용언어는 러시아어이다. 한국어도 구사하지만 러시어아어 사용이 더 빈번하고 지역사회의 주요언어가 된다. 한편 대안학교의 경우 학생들의 한국어 능력이 향상되고 학교적응 준비가 되면 본적 학교로 돌아가는데 그러나 일반 학교에서 이들이 경험하는 사회 정서적인 어려움은 여전히 존재하는 것으로 나타났다. 이에 학부모들은 자녀들이 한국에서 성공적으로 적응하고 생활하도록 영유아 시기부터 양질을 교육을 받기를 희망하고 있었다. 실제로 고려인 마을이 형성된 초기에 비해 점차 고려인 마을 어린이집보다 한국인 자녀들이 많이 다니는 일반 유치원과 어린이집을 선택하여 아이를 등원시키는 사례가 늘고 있다. 또한 이들 부모들이 경험하는 자녀 양육에 대한 어려움은 다른 결혼이민자 부모들과 유사한데 이들 부모들을 대상으로 하는 부모교육에 대한 요구 역시 대두되고 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

광주 고려인 마을을 심층적으로 이해하고 고려인 가족들을 위한 부모교육 프로그램 요구를 살펴본 결과에 대한 논의 및 결론은 다음과 같다. 먼저 안정적인 가정을 형성하고 가족 삶의 질 향상 및 행복 추구를 목표로 세대를 아우르는 고려인 가족 전체가 함께하는 부모교육 프로그램이 필요하다. 다음으로 앞서 이들의 생활상을 통해 알게 된 고려인 가족들의 문화적 특성과 관심사를 위주로 아동 및 영유아 자녀들과 함께 시간을 보내며 관계를 증진하고 정서적인 교류할 수 있는 프로그램 내용이 있어야 한다. 또한 정적이고 지식전달 중심의 교육을 넘어 고려인 가족들이 주도적으로 참여할 수 있는 다양한 교수학습방법을 활용해야 하고 시기는 마을주민들이 일을 쉬고 함께 모일 수 있는 토요일 혹은 공휴일이 적절하다. 홍보전략은 고려인들이 많이 접할 수 있는 교회 오후 예배 이후 Family Life 시간 혹은 고려인 관련 라디오 방송을 통해 알릴 수 있는데 다른 광주 시민들에게도 홍보할 수 있는 방안이 고안되어야 할 것이다. 끝으로 마을 중앙 공원, 국립 아시아 문화전당의 여러 체험관 및 도서관 등 지역사회 자원을 적극 활용하여 다양한 공간에서 다른 한국인 가정들과의 교류할 수 있는 기회를 제공하는 노력이 필요하다.

이에 연구자들은 향후 시청과 구청 및 건강가정다문화가족지원센터 등 유관기관들을 좀 더 자세히 조사하고 관계자들에게 자문 받을 예정이다. 고려인 가족들을 위한 부모교육 프로그램에 대한 본 연구의 논의들이 실효성 있는지, 실제 프로그램으로 개발되기 위한 방안은 무엇인지 등을 구체적으로 보완해 나갈 계획이다.

유아교사 – 부모 간 의사소통에 대한 교사의 경험:
모바일 애플리케이션 활용을 중심으로

김 수 현[1] · 염지숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

정보통신의 급격한 발달로 인해 우리 생활 곳곳에서 인터넷을 사용하게 되었으며, 유아교육기관에서도 교사-부모 간 효율적인 의사소통을 위해 인터넷 커뮤니티를 활용하게 되었다. 인터넷 보급 초반에는 홈페이지, 이메일, SMS 등이 기관과 부모, 교사와 부모 간의 주된 의사소통 매개체가 되었다. 그러나 이러한 소통수단의 문제점들이 드러나면서 그 대체 방법으로 스마트기기 사용이 확산되기 시작했고, 유아교육기관에서도 그 활용도가 증가하였다. 스마트폰의 발전과 확산은 교사-부모 간 의사소통 방식의 변화에 큰 영향을 주었다. 스마트폰의 기술 발달을 반영하여 언제 어디서나 빠르고 편리하게 소통할 수 있게 된 것이다. 지금까지 유아교육기관에서의 인터넷 커뮤니티 활용에 관한 연구는 유치원에서 운영하고 있는 커뮤니티 활용 실태를 알아보고 그 속에서 발생하는 문제점을 최소화하는 것에 목적을 두고 수행한 연구들이 대부분이었다. 최근 스마트폰 사용이 급증하면서 이에 대한 관심도가 높아져 연구도 활발히 이루어지고 있지만 대부분의 연구들은 여러 매체들이 사람들 간의 소통 수단으로 사용됨에 따라 나타나는 장·단점과 이용 패턴 또는 인식과 현황을 조사하는데 그치고 있다. 이 연구에서는 그 동안 질적 연구로는 거의 다루어지지 않았던 주제로서, 모바일 앱을 통한 유아교사-부모 간의 의사소통에서 현장 교사들이 겪는 경험과 그 경험의 의미를 탐구해 보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 행운시에 소재한 공공형 형태의 소리어린이집 교사로 재직하고 있는 김 교사와 윤 교사이다. 김 교사는 연구 참여 당시 31세로 교사경력 7년차였고, 22명의 만 4, 5세 혼합연령반 담임을 맡고 있었다. 김 교사는 전문대학 사회복지학과 졸업과 동시에 어린이집에 취업하였고, 결혼과 육아휴직 후 복직한 상태였다. 윤 교사는 39세로 12년의 교육경력이 있었고, 6명의 만 1세 영아반을 맡고 있었다. 전문대학 유아교육과 졸업과 동시에 결혼과 육아에 전념했던 윤 교사는 대학 졸업 후 6년 만에 어린이집에 취업을 하여, 소리어린이집에는 5년째 재직 중이었다. 김 교사와 윤 교사는 소리어린이집에서 5년간 함께 근무하고 있었다. 이들은 카카오톡과 스마트알림장을 통해 부모와 소통하고 있었다.

1) 묘동유치원 교사
2) 건국대학교 유아교육과 교수

2. 연구절차

이 연구를 위한 주요 자료 수집은 면담을 통해 이루어졌다. 연구주제의 특성 상, 교사들이 모바일 앱으로 부모들과 의사소통하는 장면을 직접 관찰하는 것이 어려울 뿐 아니라, 순간순간 이루어지는 의사소통 내용을 일일이 교사에게 묻고 기록하는 것도 가능하지 않았다. 그보다는 교사들과의 잦은 대화를 통해 부모와의 구체적인 의사소통 상황과 대화 내용에 대한 정보를 얻는 것이 더 효과적이었다. 질적 연구에서 중요한 자료 수집 방법인 관찰이 가능하지 않은 상황에서, 나[3]는 교사들과의 면담 시 최대한 그들의 구체적인 교수 실천을 이끌어내고, 생생한 경험을 경청하려고 노력했다. 총 4개월 동안 총 7번의 면담과 추후 전화면담을 각각 1회와 2회 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 모바일 앱을 통한 부모와의 의사소통에 대한 교사의 경험

우선 모바일 앱을 통한 부모와의 소통은 신속하고 빈번한 전달과 자세한 내용 전달이 가능하다는 장점으로 인해, 교사-부모간의 신뢰감 형성에 도움이 되었다. 그러나 한편으로는 너무 쉽게 접근할 수 있는 모바일 앱의 특성 때문에 부모와의 관계가 변질되어 '친구' 같은 관계가 되기도 했다. 이러한 관계의 변질로 교사는 중요한 알림 내용을 놓치기도 하고, 부모는 교사의 작은 실수를 '친구'라는 이유로 억지로 이해하려는 경향도 있었다. 또한 교사는 '보고자'이며 부모는 '결재자'와 같은 관계가 되어, 진정한 의미의 교사-부모 관계를 찾아보기 어려웠다.

한편, 모바일 앱 사용으로 교사의 사생활 영역이 침해받고, 근무 시간 이외의 업무도 늘어났다. 이는 모바일 앱을 통해 교사의 의지와 상관없이 개인정보가 공개되었기 때문이며, 부모들이 불필요한 연락을 너무 자주하기 때문이었다.

마지막으로, 모바일 앱의 신속성과 면대면이 아닌, 기기를 활용한 소통의 장점을 활용하여, 교사들은 부모와의 갈등 상황에 보다 신속하고 유연하게 대처할 수 있었다. 이에 더하여 부모들의 긍정적 반응은 교사들에게 재충전을 위한 동인이 되었다.

2. 모바일 앱을 통한 부모와의 의사소통에 대한 교사 경험의 의미

1) 교사-부모 관계에 대한 이해의 재구성

김 교사와 윤 교사는 우연한 기회에 유아들과 그들의 부모 간의 상호작용을 보고, 부모가 지니고 있는 그들 나름의 지식을 높이 평가하게 되었고, 부모를 진정으로 이해하는 것이 필요함을 깨달았다. 부모를 자신들의 고유 지식을 소유하고 있는 앎의 주체자로 인식하는 것의 중요성을 알게 되었다. 그리고 이러한 관점으로 부모를 바라보고, 부모와 소통할 때 위계적인 관계가 아닌 동등하고 수평적인 관계 속에서 협력이 가능한 것으로 교사-부모 관계에 대한 이해를 재구성해

3) 이후 '나'는 제 1저자를 뜻함

가고 있었다.

2) 교사 정체성 혼란으로부터 회복력을 갖춘 교사로 성장하기

교사들은 모바일 앱 업무를 하게 되면서 정체성 혼란을 겪기도 하고, 스트레스에 직면하면서 교사로서의 자신감을 잃기도 했다. 그러나 모바일 앱을 사용한 후 1년이 지났을 때, 이들은 자신들이 모바일 앱으로 전달한 사진이나 글을 보면서 이전부터 해왔던 수업을 되돌아볼 수 있었고, 유아의 성장 과정을 볼 수 있었다. 그리고 이를 통해 자신들이 교사로서 한 아이의 성장에 중요한 인적 자원으로 영향을 주었다는 것을 깨닫게 되었다. 이러한 깨달음은 김 교사와 윤 교사가 교사로서의 자신들의 역할에 자부심을 갖고, 자신감을 회복하는 계기가 되었다. 이들은 정체성 혼란과 좌절감을 느끼던 중 다시 열정적으로 가르칠 수 있는 동기를 부여받고 회복력을 가진 교사가 되어가고 있었다. 아이러니하게도 이들 교사로 하여금 교사로서의 자신감을 상실하게 만든 요인이 다시 자신감을 극복하는 계기를 마련해 주는 요인으로 역 작용했다

Ⅳ. 제언

이 연구의 결과를 중심으로 모바일 앱을 통한 바람직한 교사-부모 간 의사소통을 활성화시키기 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 유아교육기관에서 교사와 부모의 쌍방적 소통이 활성화될 수 있도록 모바일 앱의 사용 방법과 이용 매뉴얼을 구체적으로 제시한 부모교육을 주기적으로 실시할 필요가 있다.

둘째, 교사-부모 관계가 교육에 있어서 또 하나의 중요한 축인 만큼, 교사와 부모는 유아의 성장과 발달에 긍정적인 자극을 줄 수 있는 동반자적 존재가 되어야 한다. 그러므로 부모 이해와 부모교육과 관련하여 전문성을 기르도록 교사를 지원해야 한다.

유아기 자녀를 둔 어머니들의 괴롭힘에 관한 인식

이 승 하[1] · 주 현 정[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

괴롭힘(Bullying)이란 공격적인 행위가 반복적으로 일어나는 것으로, 가해자와 피해자 사이에는 힘의 불균형이 존재한다(Olweus, 1993). 괴롭힘은 신체적, 언어적, 심리적 공격 형태로 나타나며 직접적인 방법 일 수도 있고 간접적인 방법일 수도 있다(Kirves & Sajaniemi, 2011). 괴롭힘의 유형은 신체적, 언어적, 관계적 공격성의 형태가 있으며, 최근 사이버 형태(cyber aggression)의 공격성이 추가되었다. 괴롭힘은 문화권에 따라 약간씩 다른 특징을 지닌다. 한국의 왕따, 집단따돌림 등의 현상은 영미권 등의 bullying보다 더 집단적인 특성, 따돌림에 초점을 두는 행동이 지배적으로 나타난다(Lee, Smith, & Monks, 2012). 괴롭힘은 유아기에도 존재하고 있음이 밝혀지고 있으며(Lee, Smith, & Monks, 2016; Perren, & Alsaker, 2006) 어린시기의 괴롭힘 경험은 삶에 지속적인 영향을 미친다. Arseneault et al.(2006)은 5세 유아 2232명의 괴롭힘 경험을 연구하였는데, 피해아들은 2년 뒤 내현화 문제를 더 많이 보였으며, 가해-피해아는 내현화 문제, 외현화 문제를 더 많이 보였다. 또한, 1,3,5학년의 피해경험은 5년 뒤의 우울증, 불안증세, 주의집중력, 공격성 등에 영향을 미쳤다(Hanish & Guerra, 2002). 이러한 위험성에도 불구하고, 유아기의 괴롭힘에 대한 연구는 매우 드물게 이루어졌다. 이에 본 연구는 유아기 자녀를 둔 어머니들의 괴롭힘 경험을 통해 유아기 괴롭힘 현상을 분석하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

연구문제. 유아기 자녀를 둔 부모들의 유아 간 괴롭힘에 대한 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

서울·경기지역에 거주하는 만 3세~만 6세 자녀를 둔 부모 20명을 개별면담 혹은 집단면담을 실시하였다. 연구자 주변의 부모를 대상으로 편의 표집(convenience sampling)으로 시작하였으며, 이후 이들을 통해서 추가로 연구 참여자들을 소개 받는 눈덩이 표본(snowball sampling)방법을 사용하였다. 각 면담시간은 평균 1시간 반~ 2시간이었다. 면담내용은 모두 녹음되었으며, 면담 이후 전사하였다. 전사된 자료는 근거이론에 기반한 반복적 비교분석법을 통해 분석하였다. '개방코딩' 과정에서는 전사된 심층면담자료와 현장기록 노트를 반복적으로 살펴보며 여백에 주제를 가장 잘 나타내는 어구로 이름을 부여 하였다. 이후 '개방코딩'된 자료를 상위범주로 분류하고 범주에 이름을 부여하는 '범주화' 작업을 수행하며 자료를 수렴시켰다.

1) 중앙대학교 유아교육과 조교수
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료

Ⅲ. 주요 결과

분석된 자료는 괴롭힘의 개념, 괴롭힘 구분의 어려움, 괴롭힘을 알게 되는 경로, 괴롭힘 이유, 괴롭힘의 유형 등으로 수렴되었다. 각 범주의 하위범주는 다음과 같다. ‘괴롭힘의 개념’은‘신체적, 정신적인 해로움’, 힘’, 의도성’, ‘반복성’, ‘피해자의 관점’ 등의 하위범주로 구성되었다. ‘괴롭힘 구분의 어려움’은 ‘상황의 애매모호함’, ‘어머니들의 서로 다른 관점’, ‘다른 어머니들과의 관계’, ‘말하지 않는 아이들’로, ‘괴롭힘을 알게 되는 경로’는 ‘온라인, 오프라인 모임을 통해’, ‘직접 목격’, ‘아이의 말’ 등으로 구분되었다. ‘괴롭힘의 이유’는 ‘개인적 요인’, ‘가정 환경적 요인’, ‘사회적 요인’으로 설명되었고, ‘괴롭힘 유형’은 ‘신체적 공격성’, ‘언어적 공격성’, ‘관계적 공격성’, ‘도구적 공격성’, ‘강압’으로 구성되었다.

Ⅳ. 결론

본 연구에 참여한 어머니들은 모두 괴롭힘에 대한 심각함을 인지하고 있었으며 대부분 피해경험이 있거나, 가해 혹은 피해경험을 목격하는 등, 괴롭힘과 관련한 경험이 모두 존재하고 있었다. 어머니들이 유아기 괴롭힘에 대하여 혼란을 겪는 점은 특정 행동이 괴롭힘인지 유아들 사이에 일어날 수 있는 싸움, 혹은 갈등인지 구분이 어렵다는 점이었다. 구분이 어려운 가장 큰 이유는 괴롭힘에 대한 서로 다른 관점 때문이었다. 자신의 자녀에게는 피해당한 것이지만, 상대 아이의 어머니 입장은 그렇지 않을 수 있다고 생각하고 있었다. 자신이 피해를 주장하게 될 경우 상대 어머니와의 관계가 어색해지거나, 문제가 커질 것을 우려하기도 하였다. 유아들은 자신의 괴롭힘 경험을 적절한 언어로 표현하는 데 어려움을 겪고 있었다. 본 연구결과는 유아기의 괴롭힘이 부모들의 커다란 고민이며, 이에 대한 심각성이 사회적 차원에서 인지되어야 함을 보여준다. 괴롭힘이 무엇인지 개념을 명확히 정립하고, 이에 대한 예방/개입 책략에 대한 전문적인 연구와 교육, 사회적 지원이 필요함을 시사한다.

아버지들이 자녀양육 과정에서 겪은 원가족 경험의 전이

이 경 진[1] · 박 영 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

오랜 기간 어머니의 역할로 여겨지던 자녀양육은 새로운 패러다임의 변화로 부모 공동의 역할 차원으로 인식되면서 적극적이고 친밀하게 자녀와 교류하는 새로운 아버지(new father)'로서의 역할수행(Fagan & Palm, 2004; Pleck, 1987)이 요구되고 있다. 아버지의 자녀의 양육에서의 역할은 어머니와는 다른 아버지만의 고유한 역할 뿐 아니라, 배우자와의 관계가 자녀양육에 미치는 영향력(Canfiled, 1995; Dermott, 2008)도 함께 고려할 필요성이 있다. 그러나 아버지들은 새롭게 요구되는 아버지 역할을 수행하는데 어려움을 겪고 있으며(권혜진, 2013; 심혜숙, 신건호, 2018) 준비 없이 아버지가 되었다는 생각으로 부담감을 느끼고 있는 실정(김영두, 이대균, 2011)이다. 많은 연구들(김정주, 김용미, 2011; 심혜숙, 신건호, 2018; 이지민, 2009; Belsky, 1984; Chen & Kaplan, 2001)에 따르면 아버지의 자녀 양육 행동은 자신들이 경험한 어린 시절의 양육 받은 경험과 관련되어 있다. 또한 원가족의 경험은 배우자와의 신뢰감과 친밀함 등에 영향을 주어(김영희, 신희정, 채영문, 2007; Napier, 1999) 자녀 양육에 영향을 미친다. 그러나 아버지들이 원가족 경험의 전이를 어떻게 지각하고 있으며 어떤 모습으로 원가족 경험의 전이가 나타나는지에 대해 구체적으로 살펴본 연구는 부족하다. 이에 본 연구에서는 실제로 자녀를 양육하고 있는 아버지들의 목소리를 통해 자녀양육 및 이와 관련된 배우자 관계에 있어서의 원가족 경험의 전이를 좀 더 생생하고 심층적으로 살펴보고자 한다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

1. 아버지들의 원가족의 경험은 자녀양육에 어떻게 전이되어 나타나는가?
2. 아버지들의 원가족 경험은 배우자 관계에 어떻게 전이되어 나타나는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 영아부터 성인까지 다양한 연령의 자녀를 둔 30-50대의 성인남성 9명이다. 영유아기 자녀를 둔 아버지 4명, 초등학생 자녀를 둔 아버지 3명, 청소년기 자녀를 둔 아버지 1명, 성인지 자녀를 둔 아버지 1명을 본 연구의 참가자로 선정하였다.

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료

2. 자료수집

자료의 수집은 1월부터 2월 사이에 심층 면담을 통하여 이루어졌다. 사전 동의를 거쳐 면담의 내용을 녹음하고 이를 전사하였으며, 면담 시 연구 참가자의 표정과 말투 등의 구체적인 사항을 현장노트에 기록하였다. 면담은 30분에서 1시간 30분 정도 이루어졌으며 직장과 가정을 병행하느라 바쁜 아버지들의 특성상 여러 차례의 면담은 어려운 경우가 많아 1회씩을 진행한 후 추가적인 질문이 필요한 경우 전화와 문자 등을 통하여 추가 면담이 이루어졌다. 연구 참가자의 편의상 직장 근처의 카페에서 진행하였으며 대답과 상황을 고려하여 비구조적인 질문으로 자료를 수집하였다.

3. 자료 분석 및 타당성

본 연구에서 수집된 자료는 Colaizzi(1978)가 사용한 분석 방법을 활용하였다. 이 방법은 이 방법은 연구 참가자가 기술한 경험을 바탕으로 의미 있는 문장을 추출하여 구성하고 주제를 범주화하여 경험의 본질적인 구조를 찾아보고자 하는 방법으로 총 6단계의 분석을 거친다. 자료분석과정의 타당성을 높이기 위하여 삼각측정법을 이용하여 반복적인 연구자 간의 의견교환을 통하여 분석이 이루어졌으며 유아교육과 교수 1인의 검토를 거쳤다. 또한 분석된 결과를 선행연구 결과와 비교 분석하면서 연구가 진행되었다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 원가족 관계에서 부모-자녀 관계로의 전이

1) 원부모의 모습이 그대로

아버지들은 자녀의 양육 과정에서 원가족에게 받았던 양육 태도와는 다른 모습을 추구하지만, 현실적으로 자녀를 양육하는 과정에서 원가족의 모습이 그대로 표출되고 있음을 이야기하였다.

2) 원부모의 모습과 극반대로

자신의 원가족으로부터 받은 영향을 강하게 부정을 하고 원가족의 모습과는 극반대로 자녀를 양육하고 있는 경우도 나타났다. 이러한 경우는 자녀를 위해서 옳은 것을 현명하게 판단하기에 앞서 원가족과의 경험에서 극히 싫었던 상황과 반대의 선택을 우선시하게 된다.

3) 원가족 형제 관계를 자녀에게 동일시

원가족에게 받았던 영향과 더불어서 원가족의 형제 관계에서 나타났던 모습은 자녀를 양육할 때 반영되어 유독 한 자녀와 정서적 연대감이 있는 관계를 형성하는데 영향을 주기도 한다. 아버지의 역할을 수행함에 있어서 자녀를 평등하게 사랑해야 한다고 생각하지만 내면에는 자신과 닮은 자녀를 동일시하여 더 애정을 느끼고 위해주고자 하는 기저가 있음이 나타났다.

2. 원가족 관계에서 남편-아내 관계로의 전이

1) 상이한 자녀 양육관

남편과 아내는 살아온 배경과 신념 및 가치관 등의 차이가 있으며 이는 자녀 양육관의 차이로 나타난다. 자녀를 양육함에 있어 서로 간의 단순한 의견 차이를 넘어 첨예하게 대립되어 가족 간의 갈등을 야기한다.

2) 원가족 부모의 모습이 나의 부부관계로

개인이 형성한 남편-아내 관계에 대한 모델은 자신이 살아오면서 경험했던 원가족의 부모님 관계와 연관된다. 위에서 살펴본 것처럼 원가족에서의 경험이 그대로 답습되거나 또는 거부되어 자녀관계에 반영되는 것과 유사하게, 남편-아내 관계에서도 원가족의 부모님과 유사한 모습을 보이거나 상대에게서 나타나는 부정적인 부모님의 모습을 거부하는 형태도 표출된다.

3) 원가족에서 억눌렸던 마음이 배우자와의 갈등으로

연구 참가자들은 원가족의 경험에서 자신이 억눌리거나 스트레스를 받았다고 느껴왔던 부분들이 배우자와의 관계에서 유사하게 나타났을 때 스트레스를 심하게 받고 있었다. 이는 원부모에게 억눌려서 자신의 욕구가 충족되지 못했던 부분이나 자신의 형제자매와의 관계에서 참고 희생했다고 느껴왔던 부분들이 배우자와의 관계에서 나타날 때 극심한 갈등으로 이어졌다.

Ⅳ. 논의 및 시사점

본 연구를 통해서 나타난 원가족 경험이 자녀양육 경험 및 이와 관련된 배우자 관계에서 나타나는 전이를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 가족의 관계는 아버지가 자녀와 맺는 관계에 전이되어 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아버지가 자녀와 관계를 맺을 때 원가족의 관계가 전이되는 유형으로는 '원부모의 모습이 그대로', '원부모의 모습과 극반대로', '원가족 형제 관계를 자녀에게 동일시'하여 자녀 양육에 영향을 나타낸다. 대상관계이론에 따르면 과거에 형성된 인간관계가 현재의 인간관계에 영향을 미치게 되는데(오미희, 2018), 다시 말해 인간은 자신에게 중요하고 영향력을 끼치는 사람과의 관계를 통해 태도나 행동을 학습하게 되고 이는 부모-자녀 관계형성과도 연관이 있다.

둘째, 원가족과의 관계는 남편과 아내의 관계에 전이되어 영향을 미친다. 남편-아내는 각자의 원가족 내에게 형성된 신념과 가치관을 바탕으로 한 '상이한 자녀 양육관'으로 인하여 갈등을 겪기도 하며, 원가족 부모가 남편과 아내로서 가졌던 관계적 측면을 그대로 답습하여 배우자와의 관계를 형성하고자 하는 '원가족 부모의 모습이 나의 부부관계로'가 나타났다. 마지막으로 '원가족에서 억눌렸던 마음이 배우자와의 갈등으로'의 모습이 나타났는데, 원가족에서 부모나 형제에 의해 자신이 '피해자'이며 상대방을 '박해자'라고 여겼던 내면의 심리가 작용하여 배우자가 유사한 모습을 보일 때 원가족에서 억눌렸던 과거처럼 자신을 '피해자'로 느끼며 배우자의 모습을 강하게 거부함으로 인하여 배우자와의 갈등이 고조되기도 한다.

갈등이론을 가족연구에 적용하면(sprey, 1969) 가족 갈등은 필연적이지만 이를 어떻게 관리하는가에 따라 가족의 유지와 해체가 결정된다. 따라서 원가족과의 관계로 인한 가족 내의 갈등을 해결하고 건강한 가족을 만드는 것은 매우 중요한데, 이를 위해서 필요한 것이 분화(differentiation)이다. 원가족에서 분화되지 못하고 정서적으로 융합된 상태에 의하여 정서적인

단절과 삼각화가 일어나며(Bowen, 1985), 원가족에서 잘 분화할수록 결혼 만족도가 높아진다(유은희, 1991; Hows & Mallinckrodt, 1998). 즉 원가족 안에서 부모 및 형제 관계에서 맺은 경험은 자기도 모르게 자녀와의 관계 및 부부관계에 전이될 수 있기에, 아버지들이 원가족 관계에 대한 이해 및 성찰을 통하여 원가족의 긍정적인 측면은 수용하고 원가족의 부정적인 측면은 전이되지 않도록 하는 등 자녀양육에 있어 바람직한 아버지 역할을 수행하기 위한 노력을 해야 할 것이다.

본 연구에서는 원가족의 경험이 자녀양육 및 배우자 관계에 미치는 영향을 분석하였다. 이와 같은 결과를 바탕으로 볼 때 자신의 원가족 경험을 스스로 이해하고 부정적인 감정을 해소하여 긍정적인 아버지 및 배우자가 되기 위해선 먼저 가족을 둘러싼 다양한 관계의 모습을 되돌아보고 성찰해볼 수 있는 아버지교육 프로그램이 필요하다고 사료된다.



제 8 분과 논문 발표

사회정서 / 적응



• 유아의 수줍음과 우울의 관계: 자아탄력성의 매개효과 ····· 243
우민정(경민대학교 유아교육과 교수), 배율미(강원대학교 유아교육과 교수)

• 감정코칭을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성에 관한 협력적 실행연구 ····· 246
황지영(안산대학교 유아교육과 강사)

• 감정코칭에 의한 정서행동장애 위험 유아의 분노표현 변화 ····· 250
홍서영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)

• 토의를 통한 나눔활동이 유아의 의사소통 능력 및 사회적 기술,
공동체의식에 미치는 영향 ····· 254
이혜경(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 김낙흥(중앙대학교 유아교육 교수)

유아의 수줍음과 우울의 관계: 자아탄력성의 매개효과

우 민 정[1] · 배 율 미[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

현대 사회의 변화로 인해 다양한 스트레스 상황에 놓이게 되고 이러한 이유로 인해 사회 부적응 현상을 보이기도 하고 피로감과 우울증을 보이기도 한다. 이제 유아교육 현장에서도 이러한 현상은 예외가 아니다. 실제 국내 영유아의 40%가 우울, 위축, 또래관계문제와 같은 사회·정서적 발달의 어려움을 나타내고 있는 것으로 보고하고 있다(메디컬트리뷴, 2014). 유아들이 경험하는 우울 증후는 사회·정서 발달에 어려움을 겪게 하고 긍정적인 대인관계를 형성하는데도 지장을 준다(송하나, 2001).

우울에 영향을 미치는 요인에는 개인의 부정적인 경험과 사건들도 있지만 개인의 심리적 요인도 영향을 미친다는 연구가 있다(권석만, 2003). Joiner(1997)는 우울에 영향을 미치는 개인적 특성 요인으로 수줍음을 가정하고 수줍음이 우울에 영향을 미치는 과정을 살펴봤으며 그 결과, 수줍음은 우울에 영향을 미친다고 언급하고 있다. Joiner(1997)는 또한 수줍어하지 않는 이들이 가진 자아탄력성에 대해 언급하며, 이는 새로운 사람들에게 다가가고 사회적 접촉에서 유용함을 밝히고 있다.

자아탄력성이란 외부 스트레스의 영향에도 불구하고 다시 이전의 자아통제 수준으로 되돌아갈 수 있는 역동적인 능력이다(Block & Block, 1980). 높은 수준의 자아탄력성을 가진 개인은 변화하는 환경에 보다 잘 적응할 수 있고, 필요할 때 행동을 전환하고 유연하게 문제해결전략을 사용할 수 있다(Block & Block, 2006). 또한 자아탄력성은 스트레스에 대처하여 건강한 삶을 유지하도록 하는 능력이면서 계발 가능한 능력(Howard & Johnson, 1999)이라는 측면에서 볼 때, 자아탄력성이 대인 상황에서 긴장하고 어색하며 불편한 느낌을 가지며 정상적으로 기대되는 사회적 행동을 꺼려하는 수줍음(Check & Buss, 1981)을 조절하고 통제할 수 있을 것으로 예측해 볼 수 있다.

본 연구에서는 유아의 수줍음, 우울 및 자아탄력성이 어떤 관계를 나타내는지 알아보고 수줍음을 느끼는 위축되고 불안한 마음 상태가 심해져 우울로 가는 과정을 개인의 자아탄력성이 통제할 수 있는지 살펴보고자 한다. 이러한 연구의 필요성과 목적을 근거로 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

1) 유아의 수줍음, 자아탄력성, 우울 간의 관계는 어떠한가?

2) 유아의 자아탄력성은 유아의 수줍음과 우울의 관계에서 매개효과가 있는가?

1) 경민대학교 유아교육과 교수
2) 강원대학교 유아교육과 교수

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 위해 서울, 경기도 및 강원도 지역의 유치원에 재원 중인 만 5세 유아 150명을 연구대상으로 섭외하였고, 모든 문항에 빠짐없이 응답된 125명(남아=67명; 여아=58명)을 최종 연구대상으로 선정하였다.

2. 연구도구

유아의 수줍음을 알아보기 위하여 한국판 CBQ 척도(임지영, 배윤진, 2015) 중 13개의 문항으로 구성된 수줍음 하위 척도를 사용하였고 본 연구에서 13문항들의 신뢰도 계수 Cronbach's α는 .92이었다. 유아의 자아탄력성을 알아보기 위해 유아 자아탄력성 척도(구희정, 2010; 엄소명, 2013; Lebuffe & Naglieri, 1999)를 사용하였고 본 연구에서 27개 문항들의 신뢰도 계수 Cronbach's α는 .96이었다. 유아의 우울을 알아보기 위해 한국판 유아 우울 척도(배율미, 2016; Luby et al., 2004)를 사용하였고 본 연구에서 16개 문항들의 신뢰도 계수 Cronbach's α는 .92였다.

3. 자료수집 및 분석

본 연구의 자료 수집은 2018년 2월 20일부터 3월 20일까지 4주 동안 실시하였다. 유아의 수줍음, 자아탄력성, 우울의 관계를 검증하기 위해 Pearson 적률상관분석과 회귀분석을 실시하였다. 또한 유아의 자아탄력성이 유아의 수줍음과 우울의 관계를 매개하는 지 알아보기 위해 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증 및 매개효과 유의성을 검증하기 위해 Sobel(1982) test를 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아의 수줍음, 자아탄력성, 우울 간의 관계

유아의 수줍음과 우울은 통계적으로 유의한 정적 상관관계(r=−.244, p<.01) 가 있는 것으로 나타났고, 유아의 수줍음은 우울에 영향을 미쳤고(β=.244, p<.01), 수줍음이 우울에 대해 5.9%를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다(F=7.773, p<.01).

유아의 수줍음과 자아탄력성(r=−.187, p<.05)은 통계적으로 유의한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 유아의 수줍음은 자아탄력성에 영향을 미쳤고(β=−.187, p<.05), 수줍음이 자아탄력성에 대해 3.5%를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다(F=4.468, p<.05).

유아의 자아탄력성과 우울(r=−.684, p<.01)은 통계적으로 유의한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 유아의 자아탄력성은 우울에 영향을 미치는 것으로 나타났고(β=−.684, p<.001), 자아탄력성이 우울에 대해 46.8%를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다(F=108.117, p<.001).

2. 유아의 수줍음과 우울의 관계에서 자아탄력성의 매개효과

유아의 수줍음과 우울의 관계에서 자아탄력성의 매개효과를 알아보기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 회귀분석 절차에 따른 결과, 유아의 자아탄력성이 유아의 수줍음과 우울 간의 관계에서 완전 매개효과가 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구에서 유아의 수줍음과 우울은 정적 상관관계가, 유아의 자아탄력성은 수줍음 및 우울과 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 유아의 자아탄력성은 유아의 우울과 수줍음을 완전 매개하는 효과를 가지는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 통해 유아의 정서발달을 지원할 수 있는 보다 효과적인 교육적 조기중재 방안을 마련하는데 기초자료로 활용하고자 한다.

감정코칭을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성에 관한 협력적 실행연구[1)]

황 지 영[2)]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아들이 경험하는 원만한 또래관계는 다양한 사회적 기술 습득과 또래와의 건강한 관계형성, 유아교육기관에서의 성공적인 적응경험 뿐만 아니라 이후 학교생활 적응과 학업성취, 사회성에도 긍정적인 영향을 미친다. 그러나 모든 유아가 원만한 또래관계를 맺게 되는 것은 아니다. 또래관계가 원활하지 못한 유아들은 또래 간의 의사소통, 행동양식, 자신의 감정과 생각 표현 등에서 어려움을 경험한다(전경아, 이진숙, 2003). 또래와의 관계에서 부정적인 경험이 지속되고 누적이 되는 경우, 유아는 또래와의 긍정적 경험에서 얻을 수 있는 성공적인 사회적 상호작용 기술을 습득하기 어렵고(Beaty, 2001), 이후 학령기와 성인기에도 타인과의 관계 형성을 거부하거나, 사회적 부적응 및 문제행동을 유발하기도 한다(함혜정, 이승현, 2016).

원만한 또래관계를 맺지 못하는 유아들은 지속적으로 혼자놀이를 하거나 또래관계에서 고립되어있는 특성이 있다거나, 또래관계에서 문제점이 지속적으로 보여지는 등의 다양한 모습으로 나타난다. 유아가 지속적인 또래관계의 어려움을 경험하면서 점차 또래와 관계 맺기를 하지 않으려고 하는 유아들을 우리는 외톨이라고 부른다. 유아가 외톨이가 되는 요인으로는 주로 개인적 요인과 사회적 요인이 보고되고 있다. 외톨이 유아가 또래와 어울리지 못하는 행동 양상으로는 충동적 기질, 공격적인 성향, 부끄러움, 상황에 대한 인지능력의 부족, 언어적 표현에서의 어려움 등의 특징(박찬옥, 황소영, 2012; Coplan, 2000)이 보고된 바 있다. 외톨이 유아들이 또래관계에서의 어려움을 가지고 유아기를 보낸다면 학령기와 성인기에 이르러서는 외부와 단절된 생활과 폐쇄적이고 비사회적인 관계특성을 보이게 되어 결국 고립을 초래하거나, 사회적 부적응을 겪게 된다고 하였다(박정란, 2008).

유아기는 사회성 발달에 최적기 이므로, 또래관계에 있어서 고립과 소외의 문제에 대한 긍정적인 태도 형성을 위한 지원은 유아기가 최적기라고 할 수 있다. 따라서 본 연구는 교실에서 외톨이 유아에게 초점을 맞추어 유아가 경험하는 또래관계에서의 어려움을 파악하고 유아의 또래관계 형성을 위해 단계적·체계적으로 접근하는 실행연구이다. 따라서 본 연구는 외톨이 유아가 느끼는 또래관계의 어려움을 이해하고 유아가 경험하는 고립과 소외에서부터 또래관계 극복 과정을 이해하는데 도움이 되는 기초자료를 제공하는데 그 목적이 있다. 이에 대한 연구문제는 다음과 같다.

1. 외톨이 유아의 또래관계 형성을 위한 감정코칭 실행과정은 어떠한가?
2. 감정코칭 실행과정을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성의 변화과정은 어떠한가?

1) 2018년 2월 중앙대학교 박사학위논문을 요약한 것임(지도교수: 박찬옥)
2) 안산대학교 유아교육과 강사

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 서울에 소재한 S어린이집 만 5세 열매반에서 외톨이 생활을 하고 있는 외톨이 유아를 대상으로 감정코칭을 적용하여 또래관계 형성을 위한 협력적 실행과정이다. 우선 감정코칭(emotion coaching)이란 부모나 교사가 유아의 감정을 인식하고, 수용, 감정 발견, 유아의 감정을 공감, 유아 자신이 가지는 문제와 관련된 감정을 긍정적으로 표현해 나가는 순서로 유아가 가지는 문제의 감정을 해결하는 방법이다. 외톨이 유아의 또래관계형성에 있어서 자신의 감정을 인식하고, 조절하고 표현하는 데에 어려움이 있는 유아들에게 감정코칭의 접근방법이 또래관계 형성에 유효하였다(손영희, 김판희, 2015; 이혜선, 어은경, 2016).

또한 참여유아의 또래관계 형성을 돕기 위해 교실에서 교사와 연구자는 협력적 실행연구를 실시하였다. 협력적 실행연구(collaborative action research)는 교사와 연구자가 팀을 이루는 실행연구의 한 방법으로써 현장의 문제를 해결하기 위해 동료교사나 연구기관, 전문가, 연구자 등과 함께 문제를 공유하고 해결하기 위해 사용되는 연구방법이다. 본 연구에서는 교실에서 외톨이 유아의 또래관계 형성을 목표로 교사와 연구자가 협력하여 외톨이 유아의 또래관계 형성을 위해 유아를 관찰한 후, 계획, 실행 및 관찰, 반성 및 다음계획의 나선형적 반복을 실시하는 일련의 과정을 의미한다. 본 실행연구는 Kemmis와 McTaggart(1988)의 나선형적 실행연구 모형을 재구성하였으며 실행연구는 1~3차 실행까지 이루어졌다. 각각의 실행의 과정은 계획, 실행 및 관찰, 반성 및 다음계획에의 반영의 나선형적 반복을 통해 이루어졌다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 교사와 연구자는 외톨이 유아의 또래관계 형성을 위한 방법으로 협력적 실행연구 방법을 선택하고, 1~3차까지의 감정코칭의 실행과정이 이루어 졌다. 협력적 실행연구를 위해 연구자는 예비연구를 실시하여 현장파악, 참여유아행동파악, 관련문헌조사, 교사요구조사 등을 실시한 후, 예비연구를 종합하여 얻는 결과를 토대로 유아가 자신이 현재 느끼는 감정에 대해 이름 붙이기가 어렵고, 자신의 감정을 이분법적으로 표현하였기 때문에, 1차 실행에서 실행목표를 다양한 감정종류에 대해 경험하고 감정 이름 알기, 또래나 교사의 감정 표현에 주의 기울이기, 또래에게 해도 되는 행동과 안 되는 행동을 알기로 접근 방법은 유아를 위한 그림책을 활용한 감정코칭이었다. 이를 위행 그림책을 선정하고, 한 주 2회씩 그림책 2권을 선택하여 4주 동안 그림책을 함께 읽고 감정인식하기-감정 공감 및 경청하기- 감정 표현하기- 감정 해결하기의 단계로 활동을 실시하였다. 2차 실행에서 1차 실행과정에서 유아가 자신의 느끼는 감정에 대해 상황적 지식이 부족하고, 자신의 감정을 이분법화 하고 있고, 적절한 감정 표현과 연결 짓는데 한계가 나타나고 있었다. 따라서 2차 실행의 목표를 다양한 감정을 표현해 보기, 또래나 교사에게 하고 싶은 말 해보기, 또래에게 반응해보기로 설정하고, 4주 동안 가정에서의 감정코칭을 위해 연구자와 학부모 면담이 8회 이루어지고, 교실생활에서 나타나는 문제 상황에 대해 교사와 연구자의 감정코칭이 동시에 이루어졌다. 학부모와의 면담에서는 연구자와 학부모와의 신뢰형성하기, 가정생활 이해하기, 가정양육태도 척도리스트 작성하기, 감정코칭 단계별 역할 파악하기, 참여유

아의 행동에 내포된 속마음 이해하고 공감해 보기 등으로 이루어지고 교사와 공유하였다. 또한 교실생활에서의 감정코칭은 유아의 감정 인식하기-감정적 순간을 기회로 삼기- 공감, 수용, 경청- 감정을 스스로 표현하도록 독려하기- 스스로 문제해결하기의 방법으로 이루어 졌다. 3차 실행에서 실행목표는 다양한 감정을 적절하게 표현해보기, 또래나 교사와 자연스럽게 상호작용해보기, 친사회적 행동 시도하기의 목표를 설정하고 유아개별적인 변화 이외에도 또래의 집단의 인식 변화가 필요하였다. 이에 대집단 감정코칭 활동 3주에 걸쳐 3차의 대집단 활동과 관찰이 이루어지고 일상생활에서 유아들의 행동변화를 살펴보았다.

둘째, 감정코칭을 통한 외톨이 유아의 또래관계 형성의 협력적 실행연구를 통해 유아의 또래관계에서 변화가 나타났다. 유아의 또래관계에서의 변화는 감정표현에서의 변화, 의사소통에서의 변화, 사회적 기술에서의 변화 측면에서 찾을 수 있었다.

감정표현에서의 변화에 있어서 외톨이 유아는 무표정한 모습을 보이며 감정을 표현하지 않는 모습, 답하지 않고 회피하며 감정을 숨기는 모습에서 점차 감정표현이 어렵다는 표현을 하는 모습이 나타났다. 눈치를 보다가 점차 교사를 따라서 표현해보고, 교사와 친근해지면서 감정을 짧게 표현해 보이면서 양가감정들이 나타났다. 점차 감정을 여과 없이 나타내보기, 안정감과 불안감을 지속적으로 나타내기를 통해 적절한 감정표현의 수준을 경험하고 눈을 마주치면서 웃음지어 보이기도 하고 점차 감정을 표현할 수 있게 되었다. 의사소통에서의 변화에 있어서는 유아가 연구 초기 비사회적인 상호작용 방식으로 말을 하지 않고, 문제 상황에서는 울음으로 표현하고, 모르는 척하거나 대답하지 않는 모습과 자신의 마음을 숨기기 위해 다른 말과 행동을 하거나, 작은말로 재빠르게 이야기 하여 마치 혼잣말처럼 보였으나, 감정코칭을 통해 점차 상대에게 소극적으로 반응할 수 있게 되어, 끄덕거리거나, 대답하기, 친구의 요청에 응하기, 먼저 요청하기 등으로 조금씩 변화되어 갔다. 나아가 참여유아는 단짝친구가 된 유아와 놀이에서 생각과 말을 주고받아 보면서 소통하는 모습이 나탔고, 관계의 지속에서 '공유'가 매우 중요한 요인이 되었다. 친구와 놀이경험은 좋은 기억과 둘만의 비밀을 만들게 되고 이러한 경험은 외톨이 유아로 하여금 소속감과 신뢰를 가지게 하여 눈빛으로 대화 하는 모습을 보이면서 농담까지 하는 모습이 나타났다. 단짝친구 이외에 다른 또래들에게도 관심을 보이고, 필요한 말을 해야 하는 발표나 하고 싶은 말을 할 수 있게 되었다. 사회기술 변화에 있어서는 유아가 또래와 어울리지 않고 혼자놀이 하였지만 점차 유아가 감정을 표현할 수 있게 되면서 친구들과 놀이문화와 자산들의 언어를 공유하며 놀이할 수 있게 되었다. 나아가 유아의 강점인 블록 만들기를 매개로 또 다른 친구들과 상호작용할 수 있게 되었다. 외톨이 유아는 혼자 놀이할 때 자신의 시간을 보내면서 능력을 쌓은 블록에 대한 유능감을 또래와의 관계 형성에 긍정적으로 사용함으로써 친구들에게 인정받고 점차 여러 또래들과 상호작용하는 횟수가 늘고 공유하는 것들이 생겨나면서 점차 또래관계가 확장되는 모습을 확인할 수 있었다.

Ⅳ. 결론

첫째, 외톨이 유아의 또래관계 형성을 위해 감정코칭은 기본적으로 유효한 접근이다. 자신의 감정을 온전히 이해해주는 성인과 상호작용하면서 유아는 자신이 느끼는 감정을 인식하고, 감정을 표현해보면서 자연스러운 감정표현의 증진을 가져왔다. 감정코칭을 통해 교사와의 대인관계에 대한 긍정적인 인식을 하게 되었고, 이는 유아의 또래관계형성에 있어서 중요한 기초능력 되었다.

둘째, 외톨이 유아의 또래관계 형성을 위해 가정과의 연계는 효과적이다. 가정은 사회생활의 첫 경험으로써 유아의 발달 전반에 중요한 역할을 하고 유아 삶에 지속적으로 영향을 주게 됨으로써 기관과 가정과의 일원화된 교육방향을 통해 유아에게 긍정적인 행동의 변화를 가져 올 수 있었다.

셋째, 유아의 또래관계 형성 및 행동변화를 도모하는 연구에서 협력적 실행연구는 적합한 연구방법이다. 유아가 겪고 있는 어려움을 파악하고, 이를 해결하고자 실행하는 과정에서 유아를 관찰하고, 변화하는 과정을 분석하면서 '계획, 실행 및 관찰, 반성 및 다음계획에의 반영'이라는 나선형적 순환과정이 반복적으로 이루어진 실행연구를 통해 의도했던 유아의 행동변화가 일어날 수 있었다.

감정코칭에 의한 정서행동장애 위험 유아의 분노표현 변화[1)]

홍 서 영[2)] · 김 낙 홍[3)]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성 및 목적

유아의 사회 · 정서발달과 관련된 문제의 원인에는 다양한 요소들이 결합되어 있겠지만 그중에서도 내면적 결핍(예: 사랑, 인정받음, 따뜻한 관심의 부재)에서 파생된 분노와 불안정한 정서, 그리고 공감하는 능력의 결핍이 가장 큰 요인이라 할 수 있다. Phillips(1981)는 상호작용의 약화로 인한 주양육자와의 유대감 및 애착관계 형성 실패, 버림받은 감정의 지속이 유아로 하여금 자신을 무가치하게 인식하게 한다며, 이를 호전시키기 위해선 자신이 충분히 사랑받고 있다는 것을 느낄 수 있도록 해주어야 함을 강조한다. Marshal(2015)은 정서적 교감이 유아들 뇌의 백색질(white matter) 발달에 영향을 미치며, 이종진, 박정태와 함혜원(2014) 또한 KBS 방송, '세 살의 행복한 기억'이라는 프로그램을 통해 36개월 이전에 감정을 조절하는 뇌발달을 위해 부모와 유아의 상호작용이 중요함을 밝히고 있다.

생애 초기 자신과 삶에 대한 밑그림을 그리는 유아기는 불가역성, 누적성의 원리라는 발달적 특성을 따른다. 즉, 이 시기의 정서조절력이 이후 문제행동에 지대한 영향력을 미칠 수 있다는 점에서, 그중에서도 아직 장애로 판정받지는 않았지만 장애로 고착될 가능성을 지닌 경계선상에 있는 유아들을 위한 빠른 개입과 처치는 매우 중요하다(양옥승 외, 2001; 여광응 외, 2003; 이소현, 2003).

분노는 몹시 성을 내는 것으로서, "심리학적 정의는 욕구좌절의 표현"이다(최은영, 2015: 23). 특히, 생애초기의 분노는 신체적인 고통(예: 아플 때, 다쳤을 때, 기저귀를 갈아주지 않았을 때) 등의 자극에 의한 불쾌한 경험 혹은 원하는 것을 하지 못했을 때 발휘되며, 양육자가 즉각적으로 대처해주지 않았을 때 더욱 강하게 나타난다(양옥승 외, 2001; 오영희 외, 2010; 정옥분, 2002). 그 어떤 감정들보다 강렬하고 극적인 행동을 수반할 가능성이 큰 감정이라는 점에서 유아의 분노표현에 대한 지도는 매우 중요한데, 만일 성인이 유아의 분노감정에 대해 반응할 때 유아의 내면의 상태를 고려하지 않거나 유아가 자신의 감정이 제대로 전달되지 않았다고 느끼게 되면 유아는 더욱 가중된 강도와 극적인 표현을 선택하게 된다. 따라서 유아의 분노표현에 대한 근본적인 원인과 내면의 상태를 고려한 세밀한 지도방법이 요구된다.

이때 효과적인 방법이 '감정코칭'이다. 감정코칭은 참여자의 능동적인 참여를 바탕으로 스스로 자신의 감정을 이해하고 상황에 대해 생각하며 이를 조절하는 과정으로 이끈다는 점에서 '자기주도적인 접근법'이라 할 수 있다. 이는 자연발생적으로 나타나는 감정에 대해 가장 정확하게 파악

1) 본 논문은 중앙대학교 대학원 석사학위논문 일부를 발췌한 것임.
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정
3) 중앙대학교 유아교육과 부교수

하고 다룰 수 있는 '자신'에 대해 주도성을 가지고 참여한다는 점에서 긍정적인 자아정체감 형성에도 도움이 되며, 무엇보다 주의집중력이 짧고, 직접적이고도 주도적인 경험에 의해 학습해가는 유아들의 발달적 특성과 매우 부합하는 접근이 된다.

이에 본 연구는 유아의 정서·행동문제 중에서도 분노와 관련된 감정의 표현 및 조절에 어려움을 겪고 있는 유아에게 초점을 맞춰 자신의 감정을 이해하고 조절하면서 적절하게 표현할 수 있는 능력을 신장시키는 '감정코칭'을 실시했을 때, 참여 유아의 분노에 대한 인식과 그 표현 방법이 어떻게 변화해 가는지 면밀하게 검토함으로서 보다 본질적인 의미를 추구하는데 목적을 둔다.

2. 연구문제

1. 감정코칭을 실시하기 전, 정서·행동장애 위험 유아가 분노를 표현하는 상황과 형태는 어떠한가?
2. 감정코칭 과정에서 정서·행동장애 위험 유아에게 나타난 분노표현의 변화는 무엇이며, 어떻게 나타났는가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 만 5세 유아 한 명을 대상으로 한 '사례연구(Case study)'이다. 연구 참여자는 검사도구 2가지(C-TRF, PKBS-2)를 사용하여 선별과정의 객관성과 타당성을 확보하였고, 그 결과 준임상범위에 위치한 유아를 선정하였다. 약 2달간 주 2~5회(2015년 10월 08일부터 2015년 11월 13일까지 주 2~3회, 2015년 11월 16일부터 11월 30일까지 주 4~5회에 의해 예비연구 포함 총 24회 관찰)에 걸쳐 실시되었으며, 참여 유아의 분노표현 및 감정표출의 방법과 형태를 중심으로 오전 자유선택활동 시간부터 하원 전까지의 일상생활을 참여관찰 하였다. 자료는 현장노트, 녹음, 유아의 감정노트, 연구자 저널(Journal) 및 교사와의 면담을 통해 수집하였고, 감정적인 상황에서의 코칭은 교사와 연구자가 함께 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 정서·행동장애 위험 유아의 분노표현은 '직접적인 반응에 의한 표현', '전이된 상황에서의 표현', '페르소나(Persona)적 표현'으로 나타났고, 반응양식은 내·외현적 형태 모두 나타났다. 특히, 또래 유아와의 상황 속에서 별다른 외부개입이 이뤄지지 않았을 때에는 주로 외현적인 형태로 분노가 발현되는 경향이 있었고, 교사(권위자, 성인)와의 상호작용이 투입되거나 첨가될 경우, 외현적인 표현과 더불어 내재적인 표현 형태가 동시에 나타나는 경우가 많았다. 이때, 주로 외현적인 형태로 나타나다가 내재적인 형태로 분노가 전환되는 양상을 보였다.

둘째, 감정코칭을 실시하면서 참여 유아는 감정적 상황에 대한 인식과 이해 및 공감수준 등이 상승되었고, 분노가 발생할 때 언어적 형태의 표현 방법을 선택하거나 상황에 맞게 자신의 감정을 조절하는 등의 노력을 하게 되었다.

준혁이(가명, 남아, 만 5세)의 경우, 분노의 감정이 상황에 따른 즉각적인 반응뿐 아니라 '내적

결핍'과 '심리적 불안감'에서 유인되었다. 이러한 심리적 원인은 분노뿐만 아니라 전반적으로 다양한 감정을 인식하는데 어려움을 느끼게 했으며, 감정을 다룸에 있어 공격적이고 파괴적인 발산 외에는 해결할 방법이 없다는 선행적(先行的) 오해를 강화시켰다.

감정코칭은 1차적으로 담임교사와 연구자가 준혁이의 분노에 대한 근본적인 원인(내적 결핍, 불안감)과 감정에 대한 이분법적 사고(공격적 표출이 아니면 무조건 참는 것), 인지적 왜곡(조절에 대한 권고를 억제의 의미로 받아들이는 것)을 이해하는 것으로 시작되었다. 이러한 이해를 기초로 준혁이가 분노를 표현할 때, 그 이유가 무엇인지 정확하게 파악하고 그 원인을 해결함과 동시에 강하게 나타나는 외현적 분노표현인 '물건 던지기', '부수기', '친구를 때리거나 놀리기'와 내재적 분노표현에 해당하는 '회피', 그리고 담임교사가 가장 힘겨워하는 '실수나 잘못에 대해 인정하지 않고 고집부리는 것'을 조절할 수 있는 형태로 진행하였다.

변화는 '분노(감정) 인식하기', '분노(감정) 조절하기', '적극적인 적용과 실천'의 과정을 통해 나타났다. 구체적으로 감정적인 상황에서 '때리기'와 '약올리기'를 사용했던 것에서 '언어적 표현'과 '솔직한 표현'으로, 자신의 마음에 들지 않는 상황에서 '포기/회피'가 아닌 '규칙 준수'와 '한 번 더 시도해보는 자세'로, 교사나 연구자의 권고에 '반항적'으로 반응하며 무분별하게 화를 내던 모습에서 '수용'하고 화를 내지 않는 모습으로, 잘못을 인정하지 않고 고집을 부리던 모습에서 인정하고 사과하는 모습으로 변화되었다. 관찰이 거의 마무리 될 후반기에는 또래가 짜증을 내거나 화를 낼 때 "화내지 말고~ 말로 하라고~"라며 분노라는 감정에 대해 어떻게 반응해야 할지 권고해주는 모습까지 관찰되었다.

Ⅳ. 결론

위의 결과를 기초로 논의해보면, 첫째, 정서·행동장애 위험 유아에 대한 인식제고는 필수적이다. 더 큰, 어려운 문제로 발전되기 전에 문제가 나타나는 근본 원인을 정확하게 파악하고 그에 따른 적절한 조치가 이뤄지게 되면 대상 유아도, 그를 지도하는 부모 및 교사도 훨씬 세월을 아껴 건강한 발달을 이룩할 수 있게 될 것이다. 특히, 교사의 경우, 자신의 교육철학이나 다수를 대상으로 상호작용할 때의 방식 등이 정서·행동적으로 민감한 유아(기질적 혹은 경계선상에 있는 특수성을 지닌 경우)에겐 더 크게 영향력을 미칠 수 있다는 점에서 이에 대한 이해와 세밀한 관심 및 지도가 요구된다.

둘째, 유아가 표현하는 분노는 단편적인 이유(예: '내 뜻대로 되지 않아서')로만 판단할 수 있는 것이 아님을 기억해야 한다. 준혁이의 경우 분노라는 격정적인 감정의 원인이 상황에 대한 즉각적인 반응 외에도 자신의 내적인 필요(사랑받고 싶음, 수용되고 싶음)를 타인에게 전달하기 위한 수단으로서 활용되었고, 자신의 취약성에 속하는 심리적인 특성(기질적 민감성)이 사회적인 상황에서 스트레스(교사의 냉소적 반응, 감정이 수용되지 못하는 환경)와 맞물려 표출되는 것이기도 했다.

셋째, 감정의 수용과 공감 받음의 경험은 유아로 하여금 자신의 감정에 대한 인식과 이해에 도움을 주며, 자신의 감정이 존중받고 있음을 느낌으로서 유아는 필요 이상의 감정표현, 감정 확산 및 심화가 이뤄지지 않게 된다. 결과적으로 곧 상황을 있는 그대로 바라보고 판단하며, 사회적인 형태로 적합하게 표현할 수 있도록 이끄는 3차 뇌구조의 활성화를 야기하였으며, 이 경험의 반복이 공감능력과 공감수준을 향상시키게 되었다.

넷째, 인격적인 성숙은 정직함(Integrity)에서 발현된다는 점이다. 자신의 과거의 경험에 의한 내면 진짜 감정(두려움 등)을 속인 채(Hillman, 2015), 페르소나적 표현을 하는 것이 아닌 자신의 진짜 감정과 직면함으로서 진실 된 상호작용이 이루어졌고, 결과적으로 사회적 상호작용과

관계형성에 성숙을 이룰 수 있었다. 더불어 이 과정에서의 핵심은 '사랑'임을 기억해야 할 것이다. 사랑은 "상대의 필요를 채우는 것(Thompson, King, 2009)"이며, "상대방을 변화시킬 수 있는 진정한 자유와 성취로 이끄는 힘을 가졌음(Hillman, 2012)"을 기억해야 한다.

본 연구는 경계선상에 있는 유아를 대상으로 했고, 참여 유아의 실제 삶 속에서 감정코칭을 통해 자기주도적인 이해와 행동변화를 야기했다는 점, 분노라는 감정에 대해 보다 근본적인 측면에서 그 원인을 고찰하고 그를 바탕으로 변화과정을 살펴보고자 했다는 점에서 의의가 있다. 다만 짧은 연구 기간과 G시에서 이뤄졌다는 점, 참여 유아가 1명이라는 점을 보완하고, 교육 및 치료적 접근에서의 쌍방향적 적용이 함께 이뤄진 형태의 후속연구가 필요할 것이다.

토의를 통한 나눔활동이 유아의 의사소통 능력 및 사회적 기술, 공동체의식에 미치는 영향

이 혜 경[1] · 김 낙 흥[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

현대사회의 물질적 풍요로움으로 생활수준이 향상되며 물질적 가치가 정신적 가치보다 우선시 되어 결과 중심의 과열된 경쟁 분위기가 사회 전반에 영향을 미쳤다. 인간성 경시 풍조가 비인간화 경향을 심화시켜 가치관의 혼란과 사회 병리현상을 가속화 시키며(최은주, 2012) 목적지상주의와 이기주의적 사고의 확산, 핵가족화 및 가정 내 자녀와의 상호작용 기회 감소로 개인주의 현상은 더 심해져 인간의 삶을 위협하는 총체적 위기를 맞게 되었다(박춘희, 2013). 또한 인성보다는 인지 중심의 학교교육과 입시, 취업을 위한 경쟁적 풍토 조성으로 성취를 향한 강요와 특기활동, 지식 위주 중심의 교육에 치중되었다. 이로 공동체의식을 형성해야 할 학교교육기관에서도 교실붕괴, 집단 폭력, 따돌림 등과 같은 많은 문제들이 야기되었고(이종향, 2013), 더불어 유아들도 가족구조의 변화와 취업모의 증가로 인해 이른 시기부터 교육기관에서 생활하는 시간이 길어짐에 따라 유아가 교사와 관계 맺기의 어려움(오경희, 신유림, 2010), 유아간의 다양한 갈등이 생기고 있다.

이처럼 사회적 병리현상이라 볼 수 있는 개인주의와 이기주의의 대안으로 나눔교육에 관심을 가질 필요가 있다. 나눔은 유아들이 서로 관계를 맺고 상호 간의 소통을 긴밀하게 연결하는 결적적인 통로로서의 역할이 될 수 있다(송선화, 2011). 함께 하는 사회로 가는 나눔의 생활화야말로 사회적 병리현상의 근원적 해결방안이 될 것이며 모두가 행복할 수 있는 사회 실현의 기반이 될 것이다. 영유아기는 다양한 사회 환경과의 상호작용에 의해 인성 등의 습관과 도덕성이 형성되고 성장하는 과정에서 여러 경험의 축적물을 쌓아 개인 삶의 방향과 도덕적 행동의 수준을 결정하게 한다는 발달심리학적 측면에서 볼 때 유아기는 인성교육의 적기라 볼 수 있으며(교육과학기술부, 2011), 인성교육의 한 요소인 나눔도 어렸을 때부터 적극적으로 참여할 수 있는 환경에서 전 생애주기로 교육되어야 한다(김동일, 조주희, 김미옥, 김민경, 남지은, 이종화, 김이삭, 2015).

이에 본 연구에서는 나눔을 목적으로 한 토의를 하며 서로의 생각과 의견을 나누고, 서로 다른 의견을 하나로 조율해가며 바음, 생각, 재능, 물질 등의 다양한 나눔활동을 진행하였다. 이로 토의를 통한 나눔활동이 나눔을 행하기 위한 다양한 관계 및 상황 속에서 상호작용을 하고 배려하며 유아의 의사소통 능력 및 사회적 기술, 공동체의식에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 토의를 통한 나눔활동이 유아의 의사소통 능력에 미치는 영향은 어떠한가?

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정
2) 중앙대학교 유아교육과 부교수

2. 토의를 통한 나눔활동이 유아의 사회적 기술에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 토의를 통한 나눔활동이 유아의 공동체의식에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 서울에 위치한 J유치원 만 5세 유아로 토의를 통한 나눔활동을 실시한 실험집단 유아 31명(남 16명, 여 15명), 생활주제와 연계한 나눔 요소의 이야기나누기 활동을 실시한 비교집단 유아 31명(남 16명, 여 15명)이다. 실험집단의 평균 월령은 70.29개월(SD=3.39), 비교집단의 평균 월령은 70.35개월(SD=3.46)로 두 집단은 동질집단으로 나타났다.

연구도구로는 유아의 의사소통 능력을 측정하기 위해 우혜진(2012)의 '사회적 합의능력 검사도구' 중 의사소통 능력 검사도구를 수정, 보완한 양서영(2016)의 '유아 또래 간 의사소통 능력 검사' 도구를, 유아의 사회성 기술 검사는 윤치연(2008)이 개발한 검사도구를, 유아의 공동체의식 검사는 우남희 외(2001)의 공동체의식 검사지를 수정, 보완하여 제작한 고정리(2013)의 검사도구를 사용하였다.

문헌고찰 및 협의로 선정된 토의를 통한 나눔활동은 실험집단이 11주간, 총 19회에 걸쳐 나눔의 종류, 나눔의 방법, 나눔의 활동방향 등을 토의하며 나눔을 진행되었다. 본 연구의 실험처치 전 사전검사를, 실험처치를 실시한 후 사후검사를 동일한 방법으로 실시하였다. 토의를 통한 나눔활동이 유아의 의사소통 능력, 사회적 기술, 공동체의식에 미치는 영향을 알아보기 위해 공변량 분석(ANCOVA)을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

토의를 통한 나눔활동을 처치한 실험집단은 생활주제와 연계한 나눔 요소의 이야기나누기 활동을 실시한 비교집단에 비해 의사소통 능력, 사회적 기술, 공동체의식에 효과를 나타냈다. 첫째, 의사소통 능력 전체에서 실험집단 유아들의 평균(M=4.78, SD=.05)이 비교집단 유아들의 평균(M=3.64, SD=.05)보다 높아 유의미한 차이를 나타내었다(F(1,59)=281.32, p<.001). 둘째, 사회적 기술 전체에서 실험집단 유아들의 평균(M=4.70, SD=.03)이 비교집단 유아들의 평균(M=3.61, SD=.03)보다 높았으며 이는 통계적으로 매우 유의한 차이를 나타내었다(F(1,59)=524.21, p<.001). 셋째, 공동체 의식 전체에서 실험집단 유아들의 평균(M=4.82, SD=.04)이 비교집단 유아들의 평균(M=3.46, SD=.04)보다 높았으며 이는 통계적으로 매우 유의한 차이를 나타내었다(F(1,59)=497.61, p<.001).

Ⅳ. 결론

본 연구는 토의를 통한 나눔활동이 유아의 의사소통 능력 및 사회적 기술, 공동체의식에 미치는 영향을 알아보는데 목적이 있다.

첫째, 토의를 통한 나눔활동은 유아의 의사소통 능력을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 나

타났다. 유아들이 나눔활동을 위해 토의를 통해 나눔의 내용을 선정하고 다양한 대상들에게 나눔을 실천하며 또래 간 상호작용이 활발해졌다. 이로 인해 어휘력, 문장이해력 뿐 아니라 소통을 위한 경청, 예의, 배려, 인정, 존중, 절제, 리더십, 책임감, 정직의 소통 능력이 발달하여 점차 성숙한 소통 능력을 발휘하게 되었다고 유추할 수 있다. 이는 오관순과 이소은(2001)의 연구에서 토의학습이 유아의 어휘력과 문장이해 능력을 향상시켜 의사소통 능력도 증진된다는 결과와 맥을 같이한다.

둘째, 토의를 통한 나눔활동은 유아의 사회적 기술을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다. 나눔활동은 유아가 사회적 구성의 일원으로서 다양한 사람들과의 관계를 이해하고 사회적 기술을 발휘해 원만한 관계를 유지하며 자신이 타인에게 긍정적인 영향을 미치는 존재로서 즐거움을 느끼게 했다. 이는 나눔활동으로 경험하는 또래와의 상호작용으로 사회적 역할과 규범 및 가치를 익히고 사회적 조망수용능력을 발달시키며 사회적 기술을 연습한다는 김은성(2015)의 연구와 일치한다고 볼 수 있다.

셋째, 토의를 통한 나눔활동은 유아의 공동체 의식을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다. 토의를 통한 나눔활동이 지속될수록 유아들은 나눔의 가치, 나눔의 행동으로 다른 사람들과 나누는 정서적 즐거움에 관심을 갖게 되며 소속감, 조화, 공공의식, 일체감 및 상호영향의식 등 공동체의식이 점차 향상되었다. 이러한 결과는 유아의 나눔에 대한 인식이 가치 있게 내면화되기 위해서는 유아가 직접 나눔 문화에 참여하게 하고 그 안에서 공동체적인 실천의 의지를 다져갈 수 있도록 도움을 주어야 한다는 송선화의 의견에서 그 의미를 찾아볼 수 있다.

본 연구결과는 영유아를 대상으로 한 나눔활동이 창의적 인성을 함양하기 위한 교육과정 안에서 기본생활습관과 더불어 체계적으로 직접적, 체험적 활동으로 교육되어야 함을 시사 한다고 본다.

제 9 분과 논문 발표

유아심리 / 발달

- 유아의 거짓말에 관한 질적 연구 ····· 259
  김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수), 김선희(영남대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
- 영아의 놀이성과 영아-교사관계가 영아의 사회정서발달에 미치는 영향 ····· 262
  신미경(총신대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 신현정(총신대학교 유아교육과 교수)
- 유아의 환경신념태도와 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계 분석 ····· 265
  지성애(중앙대학교 유아교육과 교수), 정진화(강원대학교 유아교육과 강사)
  신혜정(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정)
- 유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계 분석 ····· 269
  박애경(동남보건대학교 유아교육과 교수), 김보라(부산여자대학교 아동학부 강사)
  연규승(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

유아의 거짓말에 관한 질적 연구

김 희 태[1] · 김 선 희[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

아동의 거짓말에 대한 어른들의 태도는 자연스러운 발달과정으로 여기는 관점과 마땅히 처벌해야 하는 것으로 여기는 관점이 있다(정신영, 2017). 전자의 경우 유아의 거짓말은 아직 인지적으로 미숙한 특성을 반영한 정상적인 과정을 나타내는 것(Eck, 1970; Roiphe, 1985; 이예지, 2010; 손지희, 2013; 정신영, 2017)이라면, 후자의 경우 도덕적 판단과 관련되어 있다(Piaget, 1932; Bussey, 1992; Peterson & Seeto, 1983; 오유리, 2007; 정연옥, 한세영, 2009). 유아의 거짓말을 도덕적 판단과 관련하여 보는 관점은 거짓말을 도덕성의 한 측면에서 유아가 어떠한 도덕적 판단을 하고 있는지에 관심을 가지기 때문이다.

거짓말을 다양한 측면에서 이해해야 하는 것과 같이 유아의 거짓말도 사회적 맥락과 상황에 따라 다르게 이해되어야 한다. 그러나 유아의 거짓말은 주로 도덕적 판단과 마음이론 관련하여 연구(박찬욱, 권향숙, 1990; 권은영, 2011; 서연실, 2016; Capage & Watson, 2001)되어 왔다. 이는 유아의 거짓말을 이해하기 위해서 거짓말에 내재된 의도를 이해는 것에 기인한 것이며, 사회인지 능력에만 중점을 두는 것으로 유아의 거짓말을 이해하는 데 한계를 가진다. Bok(1978)도 상대를 속이고자 하는 의도가 거짓말 판단의 유일한 기준이 아니며, 의도와 관계없이 진실이 아닌 말을 거짓말이라고 하였다. 그리고 박영아(2009)는 의도 외의 상황이나 개인적 믿음도 거짓말 판단에 영향을 미친다고 해석하였다. 이러한 관점에서 유아의 속임은 성인이 자신과 공조함으로써 속임에 대한 처벌이나 비난이 없을 것이라고 여겨지는 사회적 맥락에서 더 나타난다(선미정, 2005). 이에, 유아의 거짓말을 이해하기 위해 다양한 주제와 연구방법이 필요하다.

유아의 거짓말을 이해하기 위해서는 자연스러운 상황에서 유아의 행동을 관찰하여 의미를 파악해야 한다. 관찰은 맥락적 및 주변 상황적 요인과 기타 다른 풍부한 요인을 제공하기 때문이다(Genishi, 1982). 관찰로 유아의 일상을 반영한 일화 자료는 어떠한 상황과 맥락에서 거짓말을 인식하며 사용하는지 알 수 있는 단서를 제공하여 유아들의 거짓말을 이해하는 데 도움이 된다. 따라서 본 연구는 어린이집에서 유아가 거짓말을 어떻게 인식하고 사용하는지 유아의 사회적 상호작용을 관찰하여 살펴봄으로써 유아의 거짓말을 사회적 맥락 속에서 다양하게 이해해 보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 유아가 어린이집에서 거짓말을 어떻게 인식하고 사용하는지 살펴보기 위해 경상북도 Y시 A어린이집 만4, 5세 혼합연령 유아학급인 초록반(가명)의 유아 27명을 대상으로 관찰을 실시하였다. 초록반의 유아는 만 4세 유아 16명과 만 5세 유아 11명으로 구성되어 있으며, 교사

1) 한국방송통신대학교 유아교육과 교수
2) 영남대학교 대학원 유아교육과 박사과정

는 경력 9년의 A교사와 경력 3년의 B교사로 2명의 교사가 배치되어 있다. 본 연구에서 자료 수집은 2017년 6월 1일에서부터 2017년 8월 31까지 약 3개월 동안 참여관찰과 면담이 이루어졌다. 본 관찰을 진행하기에 앞서 5월에 세 번의 예비관찰이 이루어졌다. 예비관찰은 객관적인 본 관찰 진행을 위해 거짓말의 조작적 정의를 어떻게 할 것인지, 어떤 상황에서 관찰할 것인지 연구자간 협의과정에 필요하였다.

Ⅲ. 주요 결과

유아는 어린이집에서 대상에 따라 다르게 거짓말을 인식하고 사용하였다. 또래와의 관계에서 나타나는 거짓말로 유아는 또래와 약속을 지키지 않았을 때, 정보에 대한 이해가 서로 다를 때를 거짓말로 인식하였고, 놀이의 도구, 관계 맺기, 부정적 감정의 표현으로 갈등해결, 주장(관심 끌기)의 수단으로 거짓말을 사용하였다. 교사와의 관계에서 나타나는 거짓말로 유아는 잘못된 상황을 거짓말로 인식하였으며, 잘못 감추기, 도덕적 판단의 요청으로 거짓말을 사용하였다.

'유아의 거짓말' 범주와 주제

상위범주	범주	주제
또래와의 관계	거짓말 인식	약속 지키지 않았을 때, 정보에 대한 이해가 서로 다를 때
	거짓말 사용	놀이의 도구, 관계 맺기, 부정적 감정의 표현으로 갈등해결, 주장(관심 끌기)의 수단
교사와의 관계	거짓말 인식	잘못된 상황
	거짓말 사용	잘못 감추기, 도덕적 판단 요청

Ⅳ. 결론 및 제언

또래와의 관계에서 나타나는 거짓말은 인식과 사용 측면으로 구분하여 설명할 수 있다. 거짓말의 인식 측면에서 유아는 약속을 지키지 않았을 때 의도적인 것으로 도덕적 판단을 하여 거짓말로 인식하였다. 그리고 유아는 정보에 대한 서로의 이해가 다를 때 의도와 상관없이'다르다'는 의미에서 거짓말로 인식하였다. 거짓말의 사용 측면에서 유아는 또래와 놀이의 도구로 유희적 거짓말을 사용하였다. 그러나 관찰결과 유희적 거짓말은 상상놀이를 구분하는데 오류를 가져오기도 한다. 그리고 유아는 또래와 관계를 맺기 위해 친사회적 거짓말을 사용하였다. 친사회적 거짓말은 또래와 놀이에서 친분에 따라 다른 의미로 판단되며, 친분을 유지하기도 하지만 동시에 다른 유아를 배척하기도 하는 형태로 사용되었다. 유아는 또래에게 부정적 감정을 표현하며 갈등을 해결하기 위해 거짓된 행동과 거짓말을 사용하기도 하였다. 또한, 유아는 또래에게 자신의 의견을 주장 또는 관심 끌기의 수단으로 이기적인 거짓말도 사용하였다. 유아는 또래로부터 자신의 존재를 인정받고 싶거나 배제되지 않으려는 노력의 일환으로 거짓말을 사용하였다.

다음으로 교사와의 관계에서 나타나는 거짓말도 인식과 사용 측면으로 구분하여 설명할 수 있다. 거짓말의 인식 측면에서 유아는 잘못된 상황을 거짓말로 인식하였다. 유아는 교사에 의해 사

실과 일치하지 않는 잘못된 상황으로 전개될 때 거짓말로 인식하였다. 거짓말의 사용 측면에서 유아는 교사에게 자신의 잘못을 감추기 위해 자기 방어적 거짓말을 사용하였다. 관찰결과 자기 방어적 거짓말은 또래와의 관계보다 교사와의 관계에서 자주 나타났으며, 교사 또한 익숙한 형태의 유아 거짓말 일 것이다. 그러나 자기 방어적 거짓말은 자신의 잘못을 감추기 위한 목적이지 남에게 해를 가하려는 의도는 없다고 할 수 있다. 그리고 유아는 옳고, 그름에 대한 도덕적 판단을 요청하기 위해 교실에서 권위자인 교사에게 거짓말을 사용하였다.

본 연구로 통해 유아의 거짓말을 사회적 맥락 속에서 다양하게 이해할 수 있다. 또래와의 관계에서 유아의 거짓말은 도덕적 판단 측면보다 유아의 인지적 미성숙과 한계로 인한 거짓말이 나타난다는 것을 알 수 있다. 그리고 유아의 또래관계에서 거짓말은 놀이의 도구, 관계 맺기, 감정표현, 관심 끌기 등 부정적인 측면보다 긍정적인 측면에서 사용되고 있었다. 그러므로 유아의 또래관계에서 거짓말은 자연스러운 발달과정의 일환이며, 사회적 관계를 맺기 위한 중요한 수단으로 활용됨을 시사한다. 반면, 교사와의 관계에서 유아의 거짓말은 주로 도덕적 판단과 관련하여 자신의 잘못을 감추거나 교사에 의한 판단에 따라 결정됨을 알 수 있다. 유아의 거짓말과 관련하여 어린이집에서 교사는 중요한 변인이 된다. 이러한 결과들은 유아가 어린이집에서 맺고 있는 사회적 관계에 기반을 두어 관찰함으로써 사회적 맥락과 상황에 따라 유아의 거짓말을 이해하는 데 도움이 된다. 유아는 거짓말을 하는 상대에 따라 거짓말의 내용과 방법을 달리하였으며, 일상에서 자연스럽게 나타났다. 따라서 유아의 거짓말을 옳고, 그름과 같이 도덕적 판단의 대상으로만 따지기보다 일상에서 다양한 사회적 맥락을 고려하여 유아가 처한 상황이나 문제, 감정 등을 고려하여 이해해야 한다. 이를 토대로 유아의 거짓말에 대한 긍정적인 측면과 유아의 거짓말과 관련된 다양한 주제 및 연구방법의 가능성을 제기한 것으로 기대된다.

영아의 놀이성과 영아 – 교사 관계가 영아의 사회정서 발달에 미치는 영향

신 미 경[1] · 신 현 정[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

생후 초기 3년 동안의 초기 경험은 이후 영아의 성장과 건전한 발달에 결정적인 역할을 한다. 그러므로 이 시기를 어떻게 보내느냐는 영아에게 매우 중요한 문제이다(김은아, 2007). 과거에는 영아를 성인의 돌봄이 필요한 의존적이고 무력한 존재라고만 여겼으나, 최근 연구를 통해 자신이 속한 환경을 적극적으로 탐색하며 지식을 형성해 가는 유능한 존재로 인식하게 되었고, 때문에 영아의 초기경험에 대한 관심이 증가하게 되었다(Gopnik, 2009). 영아는 태어나면서부터 주변 환경과 상호작용을 하는 능동적인 존재로서, 이시기의 성공적인 관계 형성이 이후 성장발달에 지속적인 영향을 미치기 때문에 사회정서발달에 있어 그 중요성이 더욱 강조되고 있다(신현정, 박진성, 2018). 현대 사회에서 국가의 보육정책일환으로 영아들이 많은 시간을 교사와 함께 보내므로 교사는 주 양육자를 대신해 보살피는 역할 뿐 아니라 발달을 촉진하는 전문적인 역할을 담당한다. 영아기가 향후 사회정서발달에 지속적인 영향을 미치는 중요한 시기임을 고려할 때 주양육자가 교사로 변화된 것을 감안하여 영아-교사관계가 영아의 사회정서발달에 직접적이고 지속적인 영향력을 끼치는 주요 변임임을 예측할 수 있다. 또 다른 변인으로 놀이성은 사회, 정서, 인지, 성격적인 측면을 지지하는 놀이를 가능하게 하는 잠재적인 성향이자 영아로 하여금 놀이를 최대로 즐길 수 있게 하는 내재적 동기이다. 따라서 놀이성과 사회정서발달의 관계를 살펴보는 것은 영아의 개인적인 특성을 이해하고, 개별적인 사회정서발달에 필요한 기초 작업이 될 것이다.

본 연구에서는 영아의 놀이성과 영아-교사관계가 영아의 사회정서발달에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 영아의 사회정서발달을 도모하고, 영아-교사관계와 놀이성을 발달시킬 수 있는 프로그램 개발과 영아-교사관계를 개선할 수 있는 방안을 모색할 수 있는 기초자료를 제공할 수 있을 것이라고 사료된다.

본 연구의 목적에 따라 추출한 연구문제는 다음과 같다.

1. 영아와 보육교사의 일반적 특성에 따라 영아의 놀이성, 영아-교사관계, 영아의 사회정서발달은 차이가 있는가?
2. 영아의 놀이성, 영아-교사관계, 영아의 사회정서발달의 상관관계는 어떠한가?
3. 영아의 놀이성과 영아-교사관계가 영아의 사회정서발달에 미치는 영향은 어떠한가?

1) 총신대학교 대학원 유아교육과 석사과정
2) 총신대학교 유아교육과 교수

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 조사는 서울과 경기도에 소재하고 있는 25개의 직장, 국공립, 민간 어린이집의 만 2세 반의 영아반의 교사 31명이 그들이 담임하고 있는 영아 220명을 대상으로 2017년 12월 18 일부터 2018년 1월16 일까지 이루어졌다. 설문지 배부는 연구자가 직접 연구 기관을 방문하여 설문의 내용과 설문시 주의사항에 대하여 설명한 후 배포하였다. 배부한 220부 중 회수된 설문지는 201부(91%)였으며, 이 가운데 응답내용이 미진하거나 누락된 문항이 있는 설문지 8부를 제외하고 최종 193부(94%)를 연구자료로 사용하였다.

2. 연구도구

1) 영아의 놀이성

영아의 놀이성을 측정하기 위해 Barnett(1990)이 제작한 '아동의 놀이성 척도(Children's Playfulness Scale)'를 유애열(1994)이 번안하고 윤상인(2011)이 영아용으로 수정, 보완한 것을 사용하였다. 윤상인(2011)은 영아를 대상으로 연구하였기에 유애열(1994)의 도구 23문항에서 1번, 13번, 21번에서 요인 부하량이 낮게 나와 척도의 타당도를 위해 제외하였다. 각 영역별 하위요인의 문항 구성을 신체적 자발성 3문항, 사회적 자발성 4문항, 인지적 자발성 4문항, 즐거움의 표현 4문항, 유머감각 5문항의 총 20문항으로 구성되며, '전혀 그렇지 않다' 1점부터 '매우 그렇다' 5점척도로 점수가 높을수록 그 변인의 성향이 높다는 것을 나타낸다.

2) 영아-교사관계

영아-교사 관계를 측정하기 위해서는 유주연(2016)이 Pianta의 영아-교사 관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale, STRS)를 번안한 것을 사용하였다. 하위영역은 친밀성, 갈등성, 의존성의 3요인으로 친밀성(11문항), 갈등성(12문항), 의존성(5문항)이며 총 28문항으로 구성되며, 친밀성은 점수가 높을수록 교사가 영아와의 관계가 원활하다고 느끼는 것을 의미하며, 갈등성은 교사가 영아와의 관계가 대립적이라고 지각하는 것을 의미한다. 의존성은 점수가 높을수록 교사가 영아가 지나치게 의존한다고 느끼는 것을 의미한다.

3) 영아의 사회정서발달

영아의 사회정서발달을 측정하기 위하여 김호인(2010)이 개발한 '영아의 사회정서발달 평정척도' 도구를 사용하였다. 하위요인은 기본정서 및 사회적 행동(7문항), 자아개념(7문항), 자기조절(16문항), 사회적 관계(9문항)이며 총 39개 문항으로 구성되며, '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지의 5점 척도로 평정하게 되어 점수가 높을수록 영아의 사회정서발달이 높음을 의미한다. 자료 분석을 위해 SPSS 16.0을 사용하였으며 영아와 보육교사의 일반적 특성과 변인들의 일반적 경향을 파악하기 위하여 빈도와 백분율, 평균과 표준편차를 산출하였고, 신뢰도, 기술통계, 독립표본 t 검증과 ANOVA 검증, 상관분석, 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 영아와 보육교사의 일반적인 특성(영아 연령, 영아 성별, 교사연령, 결혼여부, 학력, 영아반 근무경력, 총 근무경력, 어린이집 유형)에 따라 영아의 놀이성, 영아-교사관계, 영아의 사회정서발달은 차이를 보였다. 둘째, 영아의 놀이성의 하위요인과 영아의 사회정서발달의 하위요인은 밀접한 상관관계를 보였다. 또한 영아-교사관계에서 친밀성과 사회정서발달은 정적 상관관계가 있었으나, 갈등성과 의존성에는 부적상관관계가 있음을 나타냈다. 셋째, 영아의 놀이성 중 사회적 자발성이 높을수록 영아의 사회정서발달에 긍정적 영향을 미쳤으며 영아와 교사가 친밀할수록 영아의 사회정서발달에 긍정적인 영향력을 미치는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

이상에서 살펴본 것과 같이 영아의 놀이성과 영아-교사관계가 영아의 사회정서발달에 영향을 받는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 영아의 놀이성의 하위요인 중 사회적 자발성과 영아-교사관계의 하위요인 중 친밀성이 영아의 사회정서발달에 미치는 영향력이 높았다는 것을 감안하여 사회적 자발성과 친밀성 증진을 위한 프로그램은 영아의 사회정서발달을 고려하여 제공되어져야 하며, 영아의 사회정서발달을 향상시킬 수 있는 방안이 모색되어져야 함을 시사하였다.

유아의 환경신념태도와 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계 분석

지 성 애[1] · 정 진 화[2] · 신 혜 정[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

환경을 소중히 여기며 환경과 인간과의 상호관계를 이해하고 환경을 보호 및 보존하려고 하는 자세를 환경에 대한 신념과 태도라고 하는데, 유아에게 있어서 환경신념과 태도는 자연을 이해하는 방법과 생태 구조와 관련하여 근본적인 도덕적 추론을 하는 것에 초점을 맞추고 있다(Evans, Brauchle, Haq, Stecker, Wong, Shapiro, 2007).

유아기 환경신념태도는 유아가 인간과 환경 그리고 생물간의 관계를 이해하는 과정에서 환경에 대한 올바른 인식과 지식을 습득하면서 향상될 수 있는데, 유아의 인지능력이 환경신념태도에 대한 지식수용력과 지적성취와 관련이 있음을 의미한다. 이러한, 환경신념태도와 관련하여 Meinhold와 Malkus(2005)는 친환경적 태도가 친환경적 행동을 예측하게 하며 유아기 인지능력은 환경 태도와 행동과의 관계에 중요한 중재자 역할임을 지적한바 있다.

유아기 환경신념태도는 유아가 다양한 환경문제와 쟁점에 대하여 원인을 인지하고 주변인들과 상호작용을 통해 증진 될 수 있는데, 유아는 오감을 통해 자연과 교감하고 환경을 탐색하는 경험을 하면서 자연스럽게 자신과 느낌과 생각을 표현하게 된다(박경희, 2005). 또한, 자연환경을 인식하고 이해함에 따라 유아의 탐구의욕이 높아지고 이에 따른 다양한 질문과 문제를 해결하는 과정에서 언어적 상호작용이 발달한다(한정숙, 2003). 이러한 신념과 태도를 형성하는 과정에서 언어능력이 향상을 야기 시킨다고 주장한바, 유아의 환경신념태도와 언어능력과의 관계성을 예측할 수 있게 한다.

유아기 환경신념태도는 유아기에 형성되는 올바른 자아존중감을 통해 증진 될 수 있는데, 자아존중감이 높으면 환경보호의 중요성에 대한 인식수준이 높아지고 자아존중감은 환경태도 형성과 관련 있는 개인적 특성, 신념들 중 하나의 요인으로 인식된다(유두련, 2014; Arbuthnot, 1977). 즉 자아존중감이 환경에 대해 인식하는 신념, 환경을 대하는 태도와 관련이 있으며, 자아존중감이 환경신념태도 형성에 영향력 있는 요인임을 짐작할 수 있다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

1) 중앙대학교 유아교육과 교수
2) 강원대학교 유아교육과 강사
3) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사과정

경기도 J시, K시에 위치한 2기관의 유치원에 재원 중인 만 3, 4, 5세 유아 200명을 무작위로 선정하였고, 연구대상은 A유치원 75명, B유치원 93명, C유치원 32명으로 총 200명이었다.

2. 연구도구

환경신념태도 검사도구, 인지능력 검사도구, 언어능력 검사도구, 자아존중감 검사도구를 사용하였다.

3. 검사자 훈련 및 내적일치도

본 연구자와 연구보조원 2인이 2018년 4월 2일부터 2018년 7월 27일까지 해당 유치원을 직접 방문하여 실시하였다. 검사 시작 전 2주 동안 주 3회씩 숙련된 전문가를 통해 검사도구 측정 및 평정 방법에 대한 훈련을 반복적으로 실시하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 연구 자료는 SPSS 24.0 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다. 유아의 환경신념태도와 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 상관관계는 *Pearson* 적률상관을 통하여 분석하였고, 유아의 환경신념태도에 영향을 미치는 인지능력, 언어능력, 자아존중감, 간의 상대적 영향력은 단계적 중다회귀분석*(Stepwise Multi-Regression)*을 사용하여 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아의 환경신념태도와 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계

유아의 환경신념태도 전체는 인지능력 전체(r=.39, p<.01)와 언어능력 전체(r=.33, p<.01), 자아존중감 전체(r=.55, p<.01)와 정적상관이 있는 것으로 나타났다.

2. 유아의 환경신념태도에 대한 인지능력, 언어능력, 자아존중감의 상대적 영향력

자아존중감과 인지능력이 전체변량의 29%(R^2=.29, F=41.99, p<.001)를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다. 유아 자아존중감 전체가 유아 환경신념태도 전체 설명변량의 19%를 설명하는 유의미한 정적 예측변인으로 (β=.37, p<.001) 나타났으며, 그 다음으로는 인지능력 전체가 추가됨으로써 10%의 추가 영향력을 설명하는 유의미한 정적 예측변인(β=.33, p<.001)으로 나타났다.

3. 유아의 환경신념태도에 대한 인지능력, 언어능력, 자아존중감의 하위요인들의 상대적 영향력

유아 인지능력과 자아존중감이 전체변인의 36%(R^2=.36, F=36.74, p<.001)를 설명하는 예측변인으로 나타났다. 유아의 자아존중감의 하위요인인 정서적 자아가 유아 환경신념태도 전체 변

량의 24%를 설명하는 유의미한 정적 예측변인으로(β=.28, p<.001) 나타났다. 그 다음으로 인지능력의 하위요인인 동시처리가 추가됨으로써 10%의 영향력이 증가되어 유아 환경신념태도를 설명하는 유의미한 정적 예측변인(β=.30, p<.001)으로 나타났다. 다음으로 자아존중감의 하위요인인 사회적 자아가 추가됨으로써 2%의 영향력이 증가되어 유아 환경신념태도를 설명하는 유의미한 정적 예측변인(β=.20, p<.01)으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

첫째, 이러한 본 연구의 결과는 신념태도가 인지능력과 관계가 있다고 밝힌 Bernat와 Gvozdenko(2005)의 연구와 맥을 같이 하며 환경신념태도 또한 인지능력과 관련이 있는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 유아가 환경에 대해 관심을 갖고 환경친화적 태도를 형성하는 것이 유아가 정보를 습득하고 활용하는 인지능력과 긍정적 관계가 있음을 시사한다. 또한, 유아가 환경 속에서 경험을 통해 환경에 관심을 갖고 소중함을 느낄수록 다른 사람과 소통하는 언어능력이 높아질 수 있음을 의미한다. Wilson(1996)은 환경 속에서의 경험은 주변사람과 소통할 수 있는 다양한 주제를 제공하며, 언어로 표현함으로써 언어발달에 효과적임을 언급하였으며, 본 연구의 결과는 이러한 연구자의 주장을 간접적으로 지지하는 것임을 나타낸다. 마지막으로 정서적 자아가 유아의 환경신념태도와 가장 상관이 높다는 본 연구의 결과는 실외 공간에서 실행한 명상활동을 통해 자신에 대해 긍정적 정서를 느끼고 성취감과 자신감을 형성하였다는 박지민(2016)의 연구결과와 맥을 같이 한다.

둘째, 손화은과 손장호(2010)의 환경교육에 기반한 식물 가꾸기 활동에서 자신이 생명체를 키운다는 뿌듯함과 성취감 같은 긍정적 정서와 자연을 존중하는 마음과 자신에 대한 자신감이 생명에 대한 소중함과 책임감을 느끼게 하는 환경인식에도 효과가 있었다는 연구결과와 맥을 같이 한다. 다음으로, 유아의 인지능력이 유아의 환경신념태도를 예측하는 추가적인 정적 예측변인으로 나타났다. 이러한 결과는 유아가 학습하고 지식을 획득하는 과정에서 순서대로 지식을 처리하거나 동시에 처리하는 능력이 발달할수록 유아가 주변 환경에 대해 인식하고 소중한 마음을 가지며 환경과 인간 간의 상호관계를 이해할 수 있음을 예측하게 한다.

셋째, 즉 자아존중감의 요인 중 자신의 과제나 문제를 수행하는 능력에 대한 평가는 주변 환경에 대해 긍정적인 감정을 가지고 소중함을 느끼는 자세와 신념 형성에 긍정적 영향을 제공함을 예측할 수 있다. 다음으로 유아가 문제를 가장 효율적으로 처리하기 위해 정보를 통합으로 처리하며 유추하는 동시처리능력(문수백, 2014)이 환경신념태도를 형성하는 데 영향을 제공함을 예측할 수 있다. 마지막으로 자아존중감의 사회적 자아가 환경신념태도를 예측하는 추가적인 정적 예측변인으로 났다. 사회적 자아는 다른 사람과 관계를 맺고 상호작용하는 능력을 인식하는 자아를 의미한다(지성애 외, 2003).

이러한 본 연구의 결과는 유아 환경신념태도에 대한 이해와 더불어 유아의 환경신념태도를 향상시킬 수 있는 교육적 방안을 형성하는데 의미 있는 정보를 제공하였음을 말할 수 있다. 또한 유아환경신념태도의 함양을 위해서는 유아의 자아존중감 발달 수준과 인지발달 수준에 기초한 환경친화적, 환경교육 프로그램을 계획하고 현장에 적용할 필요가 있음을 시사하고 있다고 본다.

유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계 분석

박 애 경[1] · 김 보 라[2] · 연 규 승[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아는 놀이를 통해 행복과 즐거움 등의 내적 감정과 생각을 표현하고 경험하는 것뿐만 아니라, 놀이가 유아의 학습과 발달에 중요한 매체가 되어 신체 및 사회·정서발달, 언어발달 등의 전인적 발달을 도모하기도 한다. 놀이가 유아의 발달에 미치는 중요성과 가치를 생각할 때, 각기 다르게 나타나는 유아의 놀이 행동에 대해 살펴보는 일은 유아에 대한 이해와 발달에 적합한 도움을 줄 수 있다는 점에서 의미 있는 일이다. 실제로 유아들은 대부분의 시간을 놀이하며 보내지만 놀이의 모습은 매우 다양하다. 친구들과 함께 놀기를 좋아하는 유아, 혼자 놀기 원하는 유아, 유머나 장난을 좋아하는 유아, 놀잇감을 다양한 방법으로 독특하게 놀이하는 유아 등 유아들의 놀이 행동에는 차이가 있다. 이처럼 유아들마다 서로 다르게 나타나는 놀이 행동에 대해 여러 연구자들(Barnett, 1990; Boyer, 1997; Gynn & Webster, 1992; Rogers, 1988; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983)은 '놀이성(playfulness)'의 개념으로 설명하였다. 놀이성은 놀이 과정 중에 유아별로 각기 다르게 나타나는 놀이 행동으로(Barnett, 1991), Gynn과 Webster(1992)는 놀이성을 유아가 즐거움을 더하기 위해 활동에 참여하는 성향이나 태도로 설명하였다. Boyer(1997)는 놀이성이 유아가 놀이할 수 있는 잠재적인 힘으로 정의하였으며, Aguilar(1985)는 놀이성에 대해 유아가 활동할 때 자발적으로 행동하게 하는 지각이나 태도라고 하였다.

Boyer(1997)는 놀이성이 유아가 놀이할 수 있는 잠재적인 힘으로 놀이에서 인지적, 사회적 및 성격적 측면을 설명해 준다고 하였다. Rubin, Fein 그리고 Vandenberg(1983)도 놀이성을 개인 내적 성향으로 정의하고 유아의 인지나 확산적 사고와 같은 발달에 영향을 줄 수 있음을 언급하였다(이경연, 20016 재인용). 이외에 놀이성과 창의성과의 관계를 밝힌 많은 연구들(김호, 유영의, 2011; 정미라, 강수경, 김민정, 2015; 황윤세, 2003; Bateson과 Nettle, 2014; Chang, Hsu, Chen, 2013)은 놀이성과 창의성 간에 정적 상관관계가 있음을 보고하였다. 이영환, 임영옥, 오가영(2006)의 연구에 따르면 유아의 놀이성이 다중지능과도 상관이 있는 것으로 나타났는데 놀이성의 하위요인 중 즐거움의 표현과 신체, 운동적 지능에서 정적 상관관계가 있었다. 또한 유아의 놀이성은 정서지능 및 사회성 발달과도 깊은 관련성이 있는 것으로 보인다. 조재현과 김영희(2017)의 연구에 의하면 유아의 친사회성 발달을 가장 잘 설명해 주는 변인은 놀이성이었으며, 놀이가 유아의 일상생활에 필요한 다양한 기술을 습득하는 자연스러운 방법이고 또래와의 상호작용을 통해 사회성 발달의 기제가 된다고 설명하였다. 최근 놀이성 관련 연구들은 유아의

1) 동남보건대 유아교육과 교수
2) 부산여자대학교 아동학부 강사
3) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정

자아존중감, 자아효능감, 자기조절력 등과 같은 자아 관련 변인과 놀이성과의 관계를 밝히는 연구가 많이 이루어지고 있다(조준오, 김영연, 나정, 2016). 이러한 연구들(박근주, 서소정, 2013; 조준오 외, 2016; 지성애, 김승희. 2010; 최윤지, 2017; 최지영, 박유영, 2012)을 통해 유아의 놀이성이 유아 내적 요인과도 밀접한 관련이 있음을 확인할 수 있다. 이와 같은 선행연구를 종합하여 보면 유아의 놀이성은 개인 심리적 요인과 인지능력 및 창의성, 사회적 요인과도 깊은 관련성이 있는 것으로 보인다. 따라서 놀이성과 관련된 제반 변인 간의 관계를 밝힌다면 놀이성에 대한 보다 포괄적인 이해와 함께 유아의 놀이성을 함양시킬 수 있는 기본 정보를 제공할 것으로 판단된다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 K도에 위치한 5곳의 사립 유치원에 재원중인 만 3-5세 유아 200명이었으며, 평균월령은 69.73(SD=10.51)개월이었다. 본 연구에 참여한 6곳의 유치원에 속해 있는 학급당 유아는 15명에서 25명으로 구성되어 있었다.

2. 연구도구

1) 유아 놀이성 검사도구

본 연구에서는 유아의 놀이성 측정을 위해 Liberman(1977)이 개발한 놀이성의 5개요소에 기초하여 유아의 놀이성 성향을 측정 할 수 있게 개발된 Barnett(1990)의 유아 놀이성 척도(Chilren's Playfulness Scale)를 지성애와 김승희(2010)가 번안한 검사도구를 사용하였다. 본 검사도구는 놀이성의 요소를 신체적 자발성 4문항, 사회적 자발성 5문항, 인지적 자발성 4문항, 명백한 즐거움 5문항, 유머감각 5문항으로 구성되어있으며 5점 Likert척도로 이루어져있다. 총 23문항으로 구성되어 있으며 유아가 받을 수 있는 점수는 최저 0점에서 최고 115점이다.

2) 유아 인지능력 검사도구

본 연구에서는 유아의 인지능력을 측정하기 위해 Kaufman(2004)이 개발한 ABC-Ⅱ(The Kaufman Assesment Battery for Children, Second Edition)를 문수백(2014)이 한국판으로 개발한 K-ABC-Ⅱ(The Kaufman Assesment Battery for Korean Children, Second Edition)를 사용하였다. 본 연구도구는 4개의 하위영역으로 구성되어 있으며, 본 연구에서는 연구대상의 연령에 따른 적합성을 고려하여 순차처리, 동시처리, 학습력 하위영역의 검사를 실시하였다. 각 영역별 점수는 원점수로 계산하였으며 KABC-Ⅱ의 반분신뢰도계수는 .94 이다.

3) 유아 언어능력 검사도구

본 연구에서는 유아의 언어능력을 검사하기 위해 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연(2009)이 개발한 '수용·표현 어휘력 검사(Receptive Expressive Vocabulary Test: REVT)'를 사용하였다.

REVT는 표현어휘 185개, 수용어휘 185개로 총 380개의 문항으로 구성되어 있다. 해당 문항에 대해 올바른 반응을 하면 1점, 틀린 반응을 하거나 실패하면 0점으로 채점하며 연속된 8개 문항 중 6개의 문항이 0점을 받으면 검사 실시를 중지한다. 본 연구에서 사용한 유아 언어능력 검사도구의 반분신뢰도계수 평균은 수용어휘 .92 표현어휘 .90로 나타났다.

4) 유아 자아존중감 검사도구

본 연구에서는 유아의 자아존중감 측정을 위해 Harter와 Pike(1984)의 'The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children: PSPC'을 토대로 지성애, 김영옥, 박희숙(2003)이 개발하고 지성애, 김승희(2010)가 수정 보완한 '유아 자아존중감 검사도구'를 사용하였다.

3. 자료분석

본 연구에서는 유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 상관을 분석하기 위해 수집된 연구된 연구 자료는 SPSS 21.0 프로그램을 이용하여 통계처리 하였다. 유아의 언어능력과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 상관관계는 Pearson 적률상관관계를 이용하여 분석하였고, 유아의 놀이성에 미치는 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 상대적 영향력은 단계적 중다회귀분석(Stepwise Multi-Regression)을 이용하여 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감간의 관계

유아의 놀이성 전체는 인지능력전체(r=.40, p<.01)와 언어능력 전체(r=.20, p<.01), 자아존중감 전체(r=.19, p<.01)와 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 하위요인별로 살펴보면, 인지능력 중 순차처리(r=.39, p<.01), 학습력(r=.49, p<.01), 동시처리(r=.34, p<.01)간에 유의미한 정적상관이 나타났다. 또한, 언어능력 중 표현언어(r=.17, p<.05), 수용언어(r=.22, p<.01), 간에 유의미한 정적상관이 나타났다. 자아존중감 중에서는 인지적자아(r=.31, p<.01), 사회적자아(r=.29, p<.01), 신체적자아(r=.19, p<.05), 가족수용자아(r=.16, p<.05), 정서적자아(r=.20, p<.01)간에 유의미한 정적상관이 나타났다. 이러한 본 연구의 결과는 유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간에 유의미한 정적상관이 있음을 나타낸다.

2. 유아의 놀이성에 대한 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 상대적 영향력

유아의 놀이성에 영향을 미치는 관련 변인들에 대한 단계적 회귀분석 결과 인지능력과 언어능력이 전체변량의 31%(R^2=.31, F=39.89, p<.001)를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다. 유아

의 놀이성에 대한 영향력을 구체적으로 살펴보면, 인지능력이 전제 설명 변량의 23%를 설명하는 유의미한 정적 예측변인(β=.48, p<.001)으로 나타났으며, 다음으로 언어능력이 추가됨으로써 영향력이 8% 증가되었고 유의미한 정적 예측변인으로(β=−.44, p<.001) 나타났다. 이러한 결과는 유아의 인지능력과 언어능력이 높을수록 놀이성이 증진됨을 시사한다.

나아가, 유아의 놀이성에 영향을 미치는 인지능력, 언어능력, 자아존중감의 하위요인들에 대한 단계적 회귀분석의 결과, 인지능력의 하위요인인 학습력과 순차처리, 언어능력의 하위요인인 표현어휘, 마지막으로 자아존중감의 사회적 자아가 전체변량의 40%(R^2=.40, F=29.04, p<.001)를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다. 유아의 놀이성에 대한 영향력을 구체적으로 살펴보면, 학습력이 전체 설명 변량의 24%를 설명하는 유의미한 정적 예측변인으로(β=.49, p<.001) 나타났다. 그 다음으로 사회적 자아가 추가됨으로써 7%의 영향력이 증가되었고, 공간지각이 추가됨으로써 6%의 영향력이 증가되었으며, 마지막으로 순차처리가 추가됨으로써 3%의 영향력이 증가되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 인지능력의 하위요인 중 학습력이 유아의 놀이성을 예측하는 가장 강력한 예측변인이며, 두 번째로는 자아존중감 중 사회적 자아, 세 번째로는 언어능력 중 표현언어, 네 번째로는 인지능력 중 순차처리가 예측변인임을 시사한다

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 유아의 놀이성과 유아의 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 상관관계를 분석하고 놀이성에 대한 유아의 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 영향력을 밝히는 데 있다. 연구문제에 따라 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간에 정적 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌다. 우선 유아의 놀이성과 인지능력 간의 상관관계를 살펴보면 정적관계로 유아의 놀이성이 높을수록 인지능력이 높은 것으로 나타났다. 또한, 유아의 놀이성과 언어능력 간의 관계도 통계적으로 유의미한 정적상관계가 있는 것으로 밝혀진 본 연구결과는 놀이성이 높을수록 언어능력이 높다는 것을 다시 한번 입증하였다. 마지막으로 유아의 놀이성과 자아존중감 간에도 통계적으로 유의미한 정적상관관계가 밝혀졌다. 이러한 결과는 놀이성이 높으면 자아존중감 역시 높아지는 것을 알 수 있었다.

둘째, 유아의 인지능력, 언어능력, 자아존중감이 놀이성에 미치는 영향력을 분석한 결과, 유아의 놀이성을 예측하는 가장 강력한 변인은 인지능력으로 나타났으며, 추가적으로 언어능력이 놀이성을 예측하는 변인으로 나타났다. 인지능력이 유아의 놀이성에 가장 큰 영향을 미친다는 본 연구결과는 유아가 지식을 획득하고 사용하는 방법을 습득하는 인지능력이 발달이 된다면 유아가 다양한 놀이를 자신이 주도적으로 할 수 있게 되면서 놀이성이 증진되는 것으로 볼 수 있다. 또한 유아가 자신의 생각을 표현하고 또래들과 상호작용을 통해 언어능력이 발달을 통해 다양한 놀이를 적극적으로 참여하게 되고 즐거움을 통해 유아의 놀이성이 증진될 수 있음을 시사하는 바이다.

셋째, 유아의 인지능력, 언어능력, 자아존중감의 하위요인이 놀이성에 미치는 상대적 영향력을 분석한 결과, 유아의 놀이성을 예측하는 가장 강력한 변인은 인지능력의 학습력으로 나타났으며,

이어서 자아존중감의 사회적자아, 언어능력의 표현어휘, 인지능력의 순차처리 순으로 추가적으로 놀이성을 예측하는 영향력 있는 변인으로 밝혀졌다. 이러한 본 연구의 결과는 유아가

제 10 분과 논문 발표

연구동향 / 인권

- 유아교육에서의 놀이연구에 대한 내용분석 ····· 277
  이성은(한국교원대학교 유아교육원 연구원), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)
- 예비유아교사 관련 연구동향 분석 ····· 280
  김혜원(영남대학교 유아교육과 교수)
- 권리의 위계: 영유아 교실 내 더 중요한 권리와 덜 중요한 권리의 구분 가능성 ····· 283
  김호현(광주대학교 유아교육과 교수)

유아교육에서의 놀이연구에 대한 내용분석

이 성 은[1] · 오 채 선[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아의 삶이나 교육에서 놀이를 분리하고 생각할 수 없다. 놀이의 중요성은 현재까지 매우 많은 증거들이 쌓여있고, 놀이에 대한 긍정적 역할은 많은 연구결과들이 일관되게 보고하고 있다. 그렇기에 놀이가 유아의 성장, 발달, 학습에 중요하다는 주장은 이견 없이 모두에게 수용된다(김희진, 2017).

유아에게 중요한 놀이는 놀이하는 맥락에 따라 각기 다르게 개념화 된다. Pellergrini(1991)가 언급한 순수놀이에서 비놀이로 이어지는 연속성 안에서 엄정애(2009 재인용)는 Sponseller(1974)와 Bergen(1988)의 연구를 인용하여 자유놀이, 안내된 놀이, 지시된 놀이, 학습 네 개의 수준으로 제시하였다. 우리나라의 유아교육과정은 안내된 놀이, 지시된 놀이의 수준으로 표현될 수 있는 교육으로서의 놀이가 이루어져왔다. 즉, 유아에게 가르칠 목적으로 놀이를 활용하는 것이다.

현재 교육과정 개정을 앞두고 놀이중심으로 돌아갈 것을 이야기 하고 있다. 유아교육은 이미 교육과정에서 놀이를 실천하고 있는데, 다시 돌아갈 것을 이야기하는 것은 유아에게 가르칠 목적으로 놀이를 활용하는 것이 부적절한 것인가에 대한 논쟁이라고 봐도 무방할 것이다. 이에 대해서는 이전에도 논쟁이 되어 왔으나 전 세계적으로도 놀이와 교육과정을 통합하려는 시도를 하고 있다. Frost와 Reifel(2005)은 교육의 수단으로서의 놀이라는 개념이 논쟁의 대상이 된 이유는 유아교육 현장에서 실천하는 교사에 따라 놀이의 특성이 잘 살아 있거나, 없어지거나 하기 때문이라고 이야기하고 있다. 그렇다면 놀이가 교육과정에서 재조명될 필요가 있는 현 시점에서, 국내 유아교육 분야에서 놀이는 교육과정에서 어떻게 실천되어 왔는지 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구의 목적은 유아 놀이관련 국내 연구 동향을 분석함으로써 놀이 연구의 경향을 파악하고, 이를 통해 후속연구의 방향 및 교육현장에서의 시사점을 제공하는 것이다.

이를 위해 선정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 국내 학술지에 발표된 유아교육기관 안에서의 놀이 연구의 방법론은 어떠한가?
2. 국내 학술지에 발표된 유아교육기관 안에서의 놀이 연구의 주제 및 결과는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 분석대상 및 범위

본 연구 목적을 달성하기 위한 분석 대상은 2016년에서 2018년까지 발표된 유아 놀이 관련 논문으로 선정하였다. 유아교육기관에서 놀이가 어떻게 교과과정에서 실천되고 있는지를 확인하기 위하

1) 한국교원대학교 유아교육원 연구원
2) 한국교원대학교 유아교육과 교수

여 학술연구정보서비스(RISS) 검색을 통해 '유아 놀이', '유아 수업', '유아 영역'을 키워드로 하여 검색하였으며, KCI등재(혹은 후보) 학술지에 발표된 논문을 대상으로 하였다. 또한 분석대상 범위는 교육과정으로부터 형성된 놀이(엄정애, 2010) 논문으로 한정하였다. 유아 놀이 관련 연구 중 본 연구 목적에 해당하지 않는 주제 및 내용 관련 연구인 유아교육기관 밖에서의 연구(패널연구 포함), 다수의 교사대상 설문지 조사 연구, 그리고 연구대상이 부모인 것, 놀이치료 및 특수아에 해당하는 논문은 제외하였다. 그 결과 최종 분석 대상은 '유아 놀이' 82편, '유아 영역' 41편, '유아 수업' 20편으로 총 121편이다.

2. 분석 기준 및 방법

가. 연구대상 및 방법의 분류

1) 연구대상 분류: 3, 4, 5세 연령으로 구분하였으며 혼합대상의 경우 혼합 된 연령으로 표시하였다.
2) 연구방법 분류: 연구방법의 분류는 곽승주, 이승숙, 김혜숙(2016), 장연주(2016), 김금혜, 홍순옥(2013)의 기준을 참고하여, 양적연구, 질적연구, 혼합연구로 구분하였다.

나. 연구주제 및 결과 분류

연구주제 및 결과 분류는 곽승주, 이승숙, 김혜숙(2016)의 놀이연구 분류 기준을 참고하였으며, 이와 함께 수집된 연구 문헌을 토대로 본 연구자들이 협의·검토하는 과정을 거치며 분석 기준을 마련하였다. 놀이연구 구분은 놀이유형, 놀이행위, 놀이와 발달의 3개 범주로 구분하였다.

Ⅲ. 주요 결과

가. 연구방법에 대한 내용분석

1) 연구대상
전체 논문 121편 가운데 단일 대상을 가진 논문은 106편(88%)이었으며, 두 집단 이상의 혼합대상을 조사한 논문은 15편(12%)이었다. 단일 대상을 가진 논문 중 만5세를 대상으로 한 논문이 70편(58%)로 가장 많았으며, 혼합 대상을 가진 논문은 만4,5세 대상으로 한 논문이 8편(7%)로 가장 많이 발견되었다.

2) 연구유형
전체 논문 121편의 연구유형을 분석하였다. 전체 논문 중 양적연구 유형은 88편(73%)였고, 질적연구 유형은 32편(26%), 혼합연구 유형은 1편(1%) 이었다. 양적연구의 경우 실험, 통제집단을 나누어 실험처치 후 그 차이를 분석하는 연구가 많았으며, 통제집단의 경우 누리과정 수업을 하는 것으로 나타났다.

나. 연구주제 및 결과에 대한 내용분석

'놀이유형'에 대해 살펴본 연구는 총 67편으로 그 중 실외놀이(26편)이 가장 많았고, 구성놀이(23편), 극놀이(11편), 신체놀이(8편)으로 나타났다. 실외놀이는 놀이를 교육수단으로 사용하여, 집단간의 차이를 분석한 연구(19편)가 대분이었고, 실외놀이에서 유아들의 경험을 질적으로 풀어내어 관계와 배움이 결과로 나타났다. 구성놀이, 극놀이, 신체놀이는 프로그램의 인성, 창의성, 정서, 수학, 과학 등에 대한 효과성을 보았다.

‘놀이와 발달’을 살펴본 연구는 34편으로 창의성, 과학, 수학, 친사회성, 자기조절력 등 놀이유형에서의 결과와 큰 차이를 보이지 않았다. 이는 교육수단으로서 놀이는 유아의 발달을 위한 도구로 사용되었다 유추할 수 있다.

마지막으로 ‘놀이행위’를 살펴본 연구는 19편이다. 이 중 ‘놀이행위’를 질적으로 살펴본 12편의 논문의 경우 놀이행위를 통해 유아들이 경험하는 현상을 질적으로 기술하여 이를 통해 교육과정을 만들어갈 수 있어, 놀이로부터 형성된 교육과정을 위한 한 방법이 될 수 있을 것이다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 유아 놀이관련 국내 연구 동향을 분석함으로써 놀이 연구의 경향을 파악하고, 이를 통해 후속연구의 방향 및 교육현장에서의 시사점을 제공하는 것이다. 본 연구 목적에 따라 수행된 연구 결과에 따르면, 첫째, 연구대상과 유형을 보았을 때 만5세 위주의 양적연구가 주를 이루었다. 이는 교육과정으로부터 형성된 놀이는 교사가 의도한 바를 달성하는 것에 주된 목적이 있음으로 해석될 수 있다. 둘째, ‘놀이유형’과 ‘놀이와발달’은 실험을 통해 집단 간 차이를 통해 놀이의 효과성과 발달과의 관계를 주로 보고, 교사가 의도한 놀이목표 달성을 하고자 함으로 해석될 수 있고, ‘놀이행위’의 경우 유아들이 경험하는 놀이의 현상을 기술하고 있어, 기술된 내용을 기반으로 유아로부터 발현된 교육과정을 구성할 수 있을 것으로 보인다.

이상을 요약하면 유아 놀이에 대한 연구는 현재 프로그램의 결과를 분석하는 ‘놀이유형’연구가 주를 이루고 있으나, 유아중심 놀이중심으로 가기 위해서는 ‘놀이행위’에 대한 질적 접근이 필요함을 이야기 하고 있다.

예비유아교사교육 관련 연구 동향 분석

김 혜 원[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

예비교사교육의 중요성은 국내외에서 지속적으로 제기되어 왔다(김태인, 김혜원, 2014; OECD, 1976, 2018). 교원양성기관은 교사의 역량을 세우는 첫 단계이자 심화시키는 토대가 된다(허은정, 정성수, 2013). 이러한 맥락에서 교육정책 행정가와 학자들은 관심을 가지고 있다. 예를 들어 교육부에서는 교원양성기관 평가를 실시하며 교육의 질을 제고하기 위한 노력을 지속적으로 하고 있다. 더불어 예비교사교육과 관련한 연구도 지속적으로 이루어지고 있다(박상완, 2009). 그러나 예비교사교육에 대한 중요성 인식과 관심에 비하여 예비교사교육에 대한 동향을 탐색하는 연구는 상대적으로 적으며 예비교사교육에 대한 연구동향을 연구한 허은정과 정성수(2013)는 예비유아교사는 분석 대상에서 제외되었다.

OECD(2014) 보고서에서 35개국의 교사양성을 위한 교육기간을 살펴보았는데 22개국의 경우 유아교사양성기관과 초등교사양성기관의 교육기간이 같았다. 반면 우리나라는 유아교사양성을

1) 영남대학교 유아교육과 교수

위한 교육기간의 3년, 초등교사양성을 위한 교육기간의 4년으로 차이를 보이고 있다. 따라서 교원양성기관의 체계와 정책을 재정비하기 위한 일환으로 우리나라 예비유아교사 연구물 분석이 필요하다. 게다가 유아들이 유아교육기관에서 하루 동안 머무는 시간과 기관에 다니는 기간이 증가되는 추세에서 유아교사 역할의 범위와 중요성은 더욱 가중되고 있다(김은설 외, 2016).

본 연구는 국내 예비유아교사교육 관련 연구의 동향과 특징을 살펴보고자 한다. 이는 향후 예비유아교사 연구에 새로운 방향성을 제시할 뿐만 아니라 예비유아교사 관련 정책에 실효성 있는 시사점을 제공할 수 있는 기초자료로서의 의의를 가질 것으로 기대된다.

Ⅱ. 연구방법

1. 분석대상 및 범위

본 연구는 학술진흥재단에서 선정한 등재학술지 중 유아교육 분야의 4개 주요 학술지 미래유아교육학회지, 열린유아교육연구, 유아교육연구, 유아교육학논집과 교원 관련 학술지 중 가장 오랜 역사를 가지고 있는 학술지 한국교원교육연구를 포함하여 총 5개의 학술지 논문을 분석대상으로 선정하였다. 최근 10년간(2009~2018년) 발표된 학술지 논문 중 예비유아교사를 대상으로 교사교육 관련 논문 296편을 분석하였다. 본 연구에서는 보육과 관련된 예비교사교육 연구는 제외하였다.

2. 분석기준 및 방법

본 연구는 Cooler, Fusarelli와 Randall(2004)이 제시한 규범적 차원, 구조적 차원, 구성적 차원, 기술적 차원으로 구성된 4차원의 분석모형을 사용한 허은정과 정성수(2013)의 분석틀을 사용하였다. 예비유아교사교육과 관련하여 도출이 가능한 4가지 차원별 주제어를 정리하면 다음 표 1과 같다.

<표 1> 예비유아교사교육 연구 동향 분석을 위한 틀

규범	핵심 주제어
규범적 차원	교육이념, 교육관, 교육적 가치
구조적 차원	교원양성, 교육과정(개발), 프로그램 모형(개발), 교육환경, 교육기관
구성적 차원	예비유아교사의 경험, 상호작용, 갈등, 인식 비교
기술적 차원	예비유아교사의 변화, 교육프로그램/교육과정(예. 교육실습)의 효과, 실태, 만족도, 교육과정 운영 사례

Ⅲ. 주요 결과

1. 연구 동향 개요

본 연구의 분석 기준에 따른 예비유아교사교육 연구 실태는 논문 총 296편 중 구성적 차원의 논문이 134편으로 가장 많고, 기술적 차원과 구조적 차원의 논문이 각각 85편, 64편으로 뒤를 이었다. 규범적 차원의 논문은 13편으로 다른 차원과 비교하면 상대적으로 매우 적은 것으로 나타났다.

2. 분석 기준별 특징

규범적 차원의 논문은 매우 적은 편이었다. 양성평등, 다문화 감수성과 같은 사회적 이슈가 되는 가치들을 교사교육에서 어떻게 다루어야 하는지 제시하고 있다. 구조적 차원의 논문은 남자 예비유아교사의 어려움을 바탕으로 이들을 위한 지원 바안, 수행평가제도, 멘토링 실습지도와 같은 교사교육 프로그램, 지원방안을 탐색하며 구조적으로 어떻게 지원해야 하는지 안내하고 있다. 구성적 차원의 논문은 예비유아교사교육 연구 중 가장 많았으며 이중에서도 예비유아교사의 경험에 대한 연구가 가장 많았다. 기술적 차원의 논문은 프로그램 후 예비유아교사의 변화에 관한 연구가 가장 많은 비중으로 차지하고 있었다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 국내 예비유아교사교육 관련 연구의 동향과 특징을 살펴보고자 하였다. Cooler, Fusarelli와 Randall(2004)이 제시한 규범적 차원, 구조적 차원, 구성적 차원, 기술적 차원으로 구성된 4차원의 분석모형을 사용하여 분석하였다. 4가지 차원에서 다양한 시도가 지속적으로 이루어지고 있다는 점에서 의의가 있지만 규범적 차원의 연구에 대한 관심이 요구된다.

권리의 위계: 영유아 교실 내 더 중요한 권리와 덜 중요한 권리의 구분 가능성

김 호 현[1)]

영유아의 모든 권리는 동등하게 보장되어야 한다는 인권의 불가분성 개념은 지금껏 자명한 원리로 간주되어 왔다. 그러나 영유아 교실에서는 모든 권리들이 동등하게 보장될 수 없는 상황이 자주 발생한다. 자유선택활동시간에 한 놀이영역에서 놀 수 있는 유아의 수를 제한하는 방침은 안전권을 보장하기 위함이지만 동시에 접근이 제한된 유아의 놀이권을 침해한다. 안전권과 놀이권이 동등하게 보장될 수 있는 상황이 발생한 셈이다. 어느 권리를 선택하든 다른 하나의 권리는 침해될 가능성이 높아지는 권리의 충돌 상황은 '인권의 향유가 타인의 인권을 침해하는 상황(Ontario Human Rights Commission, 2012)'으로 교사로 하여금 어느 권리를 선택해야 할지 고민스럽게 만든다(김호현, 장희선, 2017). 만약 안전권과 놀이권 중 더 중요한 권리와 덜 중요한 권리, 즉 권리의 위계가 존재한다면 이 문제는 쉽게 해결될지도 모른다. 충돌하는 권리 중 더 중요한 권리는 더욱 보호되어야 하고(Koji, 2001), 위계적으로 더 우세한 권리를 선택하면 될 일이기 때문이다(Shelton, 2006).

권리의 위계에 대한 논의는 크게 세 가지 개념을 바탕으로 이루어진다. 강행규범(jus cogens), 불가침의 권리(non-derogable rights), 지지 관계에 따른 위계가 그것이다. 권리의 위계화가 가능하다면 유아의 권리에도 적용해볼만하다. 영유아 교실은 권리가 충돌하는 공간이며 교사들마다 중요한 권리에 대한 생각이 다르다. 한 교사는 점심시간에 밥을 먹이지 말라는 부모나 낮잠시간에 잠을 재우지 말라는 부모의 요구를 받아들일 수밖에 없어 유아의 생존권과 발달권을 걱정한다(김호현, 2017). 또 실증연구에 따르면 영유아 교사들은 생존권을 가장 중요하고 가장 보호해야 할 권리로 여기거나(이명순, 이은주, 2013), 보호권・참여권・발달권 순으로 중요성을 인식하고(김정화, 2014), 아동의 사생활권 보호의 찬성여부에 대해 극과 극의 응답을 하기도 했다(Kop & Tuncer, 2010). 충돌의 문제와 인식의 차이로 보면 영유아 권리의 중요도에 대해 교사들은 서로 다른 인식을 가지고 있다는 것은 일관성이 없고, 어느 교사를 만나느냐에 따라 유아의 최선의 이익이 달라질 수 있음을 의미한다. 만약 더 중요한 권리가 존재하고, 반드시 보장되어야 하는 강행규범적 권리가 있고, 지지관계를 토대로 위계화가 가능하다면 어느 기관에 가든 보호될 수 있는 권리의 근거가 될 수 있을 것이다.

이에 이 연구는 인권의 위계 가능성의 근거로 논의되고 있는 강행규범, 불가침의 권리, 지지관계로서의 권리를 살펴본 후 이 개념들이 영유아의 권리와 관련된 UN아동권리협약의 4대 권리인 생존, 발달, 보호, 참여권의 위계를 결정하는데 활용될 수 있을지, 그리고 4대 권리의 위계화가 교실 내 영유아의 권리 보호에 어떤 의미를 부여할 수 있을지 알아본다.

Ⅱ. 기본 권리에 따른 권리 위계에 관한 논의

1) 광주대학교 유아교육과 조교수

강행규범은 국가가 개인이나 타국가의 근본적 이익, 즉 기본적 권리를 보호한다고 생각되어 강행적으로 지켜져야 하는 규범을 의미한다. 그 목적은 강행규범을 위반할 때 심각한 인권침해가 초래되고(이진규, 2010), 국제공공질서의 근본 규칙을 준수하고(이성덕, 2011), 어느 국가도 국가공동체의 공통적이고 근본적인 권리를 침해하는 일을 억제하는 데 있다(Nguyen, 1994). 그동안의 판결에 따르면 국제 재판소는 노예의 금지, 육체적 정신적 고문 금지, 재판에 의하지 않은 형 집행의 금지, 비인간적 대우 금지, 차별금지가 강행규범으로 인정되었다.

불가침 권리는 국가가 개인의 권리를 제한하거나 박탈할 수 있는 자연재해나 전시상황과 같은 위급 상황에서도 반드시 보장되어야 하는 권리를 의미한다. 국가는 위급 상황을 이겨내고 공공질서를 회복하기 위하여 인권보장의무를 정지시켜 일반 상황에서는 보호해야 할 국민의 권리를 제한하거나 박탈할 수 있다(이병화, 2010). 자유권 규약, 유럽인권조약, 미주인권협약에 명시된 공통적으로 생존권, 고문・비인간적인 대우나 처벌받지 않을 권리, 노예・강제 노동으로부터 자유로울 권리, 형법의 소급적용에 처해지지 않을 권리가 그것이다(Tahvanainen, 2006).

마지막으로 하나의 권리는 그보다 더 기초가 되는 권리의 보장에 의해 실현된다는 점에서 권리를 후권리를 지탱하는 선권리의 관계, 즉 관계적 위계로 보는 관점이 있다. Nickel(2008)에 따르면 하나의 권리가 다른 권리를 지지할 수 있는데 전자는 후자의 실현을 위한 토대가 된다. 이때 고려할 점이 지지하는 권리(S1)가 지지되는 권리(S2)를 얼마나 강하게/약하게 지지하는가, 지지하는 권리의 실행 정도가 높은가/낮은가에 따라 지지되는 권리의 실현 가능성이 달라진다. 이 관점에서 신체적 폭력으로부터의 안전권의 실현은 정치적 참여권에 해당하는 집회권의 보장과 강하게 이어지며 교육권은 공정하게 재판받을 권리와 약하게 이어진다. 강한 관계는 지지하는 권리가 지지받는 권리의 실현에 필수불가결한 관계이지만 약한 관계는 지지받는 권리의 실현에 중요할 수는 있지만 필수불가결한 것은 아니다(Nickel, 2008).

Ⅲ. 영유아 교실의 권리 위계 가능성

아동권리협약은 아동의 권리를 크게 생존, 발달, 보호, 참여권으로 구분한다. 이들 권리 조항 중 국제재판소나 국제조약을 통하여 강행규범이나 불가침 권리 지위를 얻은 권리는 없다. 특히 불가침의 권리는 국가 위급 상황과 관련된 권리로써 영유아 교실 환경과는 관련이 없어 보인다. 영유아교실에 적용이 가능한 위계 방식은 지지관계에 따른 위계이다. 이봉철(2010)과 Nickel(2008)의 우선성 논의는 협약의 네 개 권리에도 적용될 수 있다. 이를 위해 Shue(1996)의 기본권(basic rights) 논의를 참고할 수 있다. Shue에 따르면 충분한 음식·의료서비스·옷·머물 공간과 관련된 생존권과 폭력, 강간으로부터의 안전권은 다른 모든 권리를 향유하기 위해 향유되어야 하며 참여권이나 집회의 자유를 희생해서라도 보장되어야하는 기본 권리이다. 생존권과 안전권은 각각 UN아동권리협약의 생존권과 보호권에 해당한다. 이 권리들은 이봉철(2010)이 논의한 생성기본권에 해당되며 이 두 권리가 보장될 때 최소목적추구권에 해당하는 발달권과 참여권이 보장될 수 있다. 따라서 생존권과 안전권은 발달권과 참여권의 보장을 위한 선권리라고 할 수 있으며 선권리는 후권리보다 우선 보장될 필요가 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

이 결과에 따르면 서론에서 제시한 자유선택활동시간에 한 놀이영역에서 놀 수 있는 유아의 수를 제한함으로써 안전권과 놀이권이 동시에 제한되는 상황에서 후권리인 발달권에 해당하는 놀이권보다는 선권리인 안전권을 선택하는 것이 적절하다. 또 점심시간에 밥을 먹이지 말라는 부모의 요구보다는 유아에게 밥을 먹임으로써 보장되는 생존권이 더 중요함을 알려준다. 유아교사들이 보호권·참여권·발달권 순으로 중요성을 인식하고 있다는 연구(김정화, 2014)에 대해서도 시사하는 바가 있다. 이 연구가 권리의 위계 가능성을 살펴보았지만 결론적으로는 영유아 교실 안에서 교사로 하여금 달레마를 가져오는 상황을 해결하는데 도움을 주고, 어떤 상황을 우선 해결해야 하는지에 대한 행위규범을 만들어준다는데 의의가 있다.

포스터 발표

01. 창작그림책에 나타난 부모-자녀 관계 분석:
국내외 아동문학 수상작을 중심으로 ····· 289
오정경(해양경찰청어린이집 교사), 박선희(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

02. 한국화와 서양화의 비교감상 활동을 통한 유아 반응의 교육적 의미 ····· 292
나정숙(강릉원주대학교 유아교육과 교수), 이옥경(강릉원주대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

03. 초록반 만 4세 신입유아들의 친구 만들기 ····· 296
문명희(서울여자대학교 대학원 아동학과 유아교육전공 박사과정)

04. 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한
병설유치원 만 5세 담임교사의 인식 ····· 300
채민영(복정초등학교병설유치원 교사), 이영애(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

05. 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구태도와 탐구능력에 미치는 영향 ····· 303
김형재(유원대학교 유아교육과 교수), 홍순옥(경성대학교 유아교육과 교수),
김명희(경성대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

06. 유아의 또래상호작용 관련 변인 연구: 유아의 기질, 의사결정력,
어머니의 양육태도를 중심으로 ····· 306
정수진(I-GD교육연구소 연구원), 김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

07. 지속가능 발전을 위한 유아 환경교육에 관한 실행연구 ····· 310
고민수(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)

08. 예비유아교사의 심리적 안녕감에 대한 개인변인과 대인관계능력의 영향 ····· 313
신현정(총신대학교 유아교육과 교수), 박진성(침례신학대학교 유아교육과 교수)

09. 동료교사와 함께 성장하는 Y교사 이야기 ····· 316
마혜진(공감아동교육연구소 소장), 이소정(두원공과대학교 보육복지과 교수)

10. 유아교사의 다문화교육 실천에 대한 문헌 분석 ····· 319
민영은(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정), 임민정(경북대학교 아동학부 교수)
11. 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육을 위한 실행연구 ····· 322
정예주(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정), 임민정(경북대학교 아동학부 교수)
12. 유아의 문제행동에 영향을 미치는 관련 변인 연구 ····· 325
김소라(성신여자대학교 대학원 유아교육학과 박사과정), 김희태(한국방송통신대학교 유아교육학과 교수)
13. 달님반 유아들의 자유놀이활동에서의 경험 ····· 330
윤정희(I-GD교육연구소 연구원)
14. 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동이 유아의 공감능력과
친사회적 행동에 미치는 영향 ····· 334
최지선(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)
15. 유아기 자녀를 둔 어머니가 지각한 부부관계가 아버지-자녀와의
관계에 미치는 영향 ····· 337
김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수), 박성진(중앙대학교 교육대학원 유아교육전공 석사),
16. 그림책을 활용한 동극 활동이 유아의 노인 인식에 미치는 영향 ····· 339
이규연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)
17. 4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도적 기반 분석 연구:
질적 내용분석(QCA) 방법의 적용 ····· 341
송윤나(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 박희숙(공주대학교 유아교육과 교수)
18. 스토리텔링을 적용한 유아 초기대수(Early Algebra) 교육 프로그램
개발 및 효과 ····· 345
송윤나(공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 박희숙(공주대학교 유아교육과 교수)
19. 영·유아 자녀를 둔 부모의 부모 됨의 경험에 대한 내러티브 탐구 ····· 349
임선희(경기대학교 대학원 유아교육과 박사), 이부미(경기대학교 유아교육과 교수)
20. '유아교육학논집'에 실린 질적 연구 동향 분석 ····· 352
조미정(건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 김예원(건국대학교 유아교육과 학부과정)
염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)
21. 현직 경력 교사의 매너리즘 극복 과정에 관한 경험 ····· 355
이종찬(건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)
22. 뉴스리터러시를 기반으로 한 건강교육이 유아의 건강인식에 미치는 영향 ····· 358
김정은(중앙대학교 교육대학원 유아교육과 석사과정)

창작그림책에 나타난 부모-자녀 관계 분석:
국내외 아동문학 수상작을 중심으로

오 정 경[1] · 박 선 희[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

그림책은 유아와 부모 간의 상호작용에 중요한 역할을 하는 매개체로 유아들은 그림책에 등장한 부모의 모습을 통해 유아 자신의 부모 모습을 발견하게 되며, 그림책에 나타난 부모-자녀 간의 관계를 통해 자신과 부모의 관계를 이해하게 된다. 박선희와 김현희(2014)는 대부분의 어른이 그림책을 읽어줌으로써 어른과 유아가 함께 책을 보는 경험을 하게 되며 부모와 함께 그림책의 세계를 여행하고 즐거움을 공유함으로써 가지는 정신적인 공동체험은 서로의 유대 관계를 확인할 수 있게 해 준다고 하였다. 그림책에 나타난 부모-자녀 관계에 관한 선행연구를 살펴보면 동화에 나타난 어머니-자녀 관계 분석연구(강어수, 1990), 칼데콧 메달 도서 분석을 통해 등장인물의 가족에 대한 특성을 다룬 연구(서정숙, 1995), 아버지의 역할(김영주, 1998), 부모 양육태도(김정원, 남규, 2010; 서은주, 2003; 유수옥, 임영심, 2001), 가족형태와 가족관계 분석(김선영, 2003), 옛이야기 그림책에 나타난 가족형태 및 가족관계 분석(이경민, 2005), 가족관련 창작그림책에 나타난 가족 형태와 역할분석(김나영, 2008) 등이 있다. 이러한 선행연구들은 부모를 비롯한 가족형태와 가족관계 등을 다룬 연구들이 주를 이루며 가족 구성원의 구조적인 특성에 초점을 맞추어 수행함으로써 좋은 부모-자녀 관계의 맥락과 내용을 파악하는 측면에서는 한계를 보였다. 이에 본 연구는 국내외 아동문학상을 수상한 창작그림책에 나타난 부모-자녀 관계를 통해 부모역할 유형과 부모-자녀 간 의사소통 유형이 어떠한지 분석함으로써, 좋은 창작그림책에 나타난 바람직한 부모역할 유형과 부모-자녀 간 의사소통의 맥락을 파악하는 것을 목적으로 하였다. 또한 현 사회에서 요구하는 바람직한 부모-자녀 관계를 파악하고, 부모교육과 그림책 창작에 활용할 수 있는 기초 자료를 제공하고자 한다. 이에 따라 선정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 국내외 아동문학상 수상 창작그림책에 나타난 부모-자녀 관계는 어떠한가?
   1-1. 국내외 아동문학상 수상 창작그림책에 나타난 부모역할 유형은 어떠한가?
   1-2. 국내외 아동문학상 수상 창작그림책에 나타난 부모-자녀 간 의사소통 유형은 어떠한가?
   1-3. 국내외 아동문학상 수상 창작그림책의 발행연도 별 부모역할 유형과부모-자녀 간 의사소통 유형은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1) 해양경찰청어린이집 교사
2) 한국방송통신대학교 유아교육과 교수(교신저자: shpark@knou.ac.kr)

본 연구 대상은 네 가지 조건에 따라 총 82권이 선정되었다. 첫째, 세계 아동문학상인 칼데콧 상(The Caldecott Medal), 뉴베리 상(The Newbery Medal), 케이트 그린어웨이 상(The Kate Greenaway Medal), 국제 한스 크리스티안 안데르센 상(International Hans Christian Andersen Awards), 볼로냐 라가치 상(Bologna Ragazzi Award)을 수상하고 국내에 번역되어 출간된 국외 작품과 국내 아동문학상 중 비룡소 황금도깨비상, 보림창작그림책 공모전, 한국어린이도서상, 서울동화일러스트레이션상, CJ그림책상을 수상한 작품 중 유아를 대상으로 하고 아버지, 어머니, 자녀가 등장하며 부모역할과 부모-자녀 간 의사소통이 나타난 창작그림책을 선정한다. 둘째, 민담이나 신화, 전설, 우화 등 옛이야기 그림책과 글 없는 그림책, 정보그림책을 제외한다. 셋째, 의인화된 그림책은 해당인물의 역할이나 의사소통 등을 파악할 수 있는 경우 분석 대상에 포함한다(예: 마르전 케셔바르지 어저드의 『사과 엄마』). 넷째, 국내외 아동문학상을 수상한 창작그림책에 나타난 부모가 양부모일 경우 부모로 간주하여 분석대상에 포함한다(예: 앤서니 브라운의 『특별한 손님』).

본 연구에서 수집된 자료의 분석을 위한 부모역할 유형 분석 도구는 이희숙(1983)이 작성한 부모의 역할 수행도 검사 도구를 기초로 하여 김선영(2003)이 수정・보완하고, 이향(2008)의 부모-자녀 역할 분류 도구를 참고하여 방관자적 역할을 덧붙인 김승민(2013)의 10가지 부모역할 유형 분석도구를 사용하였다. 부모-자녀 간 의사소통 유형은 강영자(2000)의 연구에서 사용된 여섯 가지 유형을 최미숙, 박지영(2008)이 수정, 보완한 것으로'긍정적 의사소통(친밀형, 성실형)','부정적 의사소통(권위형, 비난형)', '중립적 의사소통(불성실형, 희생형)'의 세 가지 범주로 구성된 부모-자녀 간 의사소통 유형 분석도구를 사용하였다.

자료 처리에서 첫째, 분석 대상이 되는 창작그림책에 나타난 부모-자녀 간의 관계를 분석할 때에는 부모역할 유형, 부모-자녀 간 의사소통 유형을 도서별 분석지에 기록한 후 SPSS WIN 22.0을 사용하여 빈도와 백분율을 산출하였다. 둘째, 부모역할 유형과 부모-자녀 간 의사소통 유형은 한 그림책 당 여러 유형이 나타나는 경우가 있으므로 복수 체크된 빈도와 백분율을 산출하였다. 셋째, 최다 출현빈도를 보인 부모역할 유형과 기타 유형 간, 부모-자녀 간 의사소통 유형과 기타 유형 간에 출현빈도에 차이가 있는지 살펴보기 위하여 대응표본 t검증을 실시하였다. 넷째, 발행연도 별 부모역할 유형과 부모-자녀 간 의사소통 유형의 출현빈도가 통계적으로 차이가 있는지 살펴보기 위해 2000년대 이전과 이후로 나누어 χ^2검증을 실시하였으며, 2000년도에 발행된 그림책은 2000년대 이후에 포함하여 분석하였다.

Ⅲ. 주요결과

첫째, 국내외 아동문학상을 수상한 창작그림책에 나타난 부모역할 유형은 정서적 안정감을 갖게 하는 역할이 28.6%(84회)로 가장 많이 나타났으며, 일상적 보살핌의 역할이 21.1%(62회), 인적환경조성 역할이 11.9%(35회)로 나타났다.

둘째, 국내외 아동문학상을 수상한 창작그림책에 나타난 부모-자녀 간 의사소통 유형에서는 긍정적 의사소통이 58.7%(54회), 부정적 의사소통이 40.2%(37회), 중립적 의사소통이 1.1%(1회)로 긍정적 의사소통이 가장 많이 나타났다. 긍정적 의사소통 중 성실형이 전체의 48.9%(45회), 친밀형이 9.8%(9회)로 나타났고, 부정적 의사소통 중 권위형이 전체의 21.7%(20회), 비난형이 18.5%(17회)로 나타났으며, 중립적 의사소통 중 불성실형이 1.1%(1회)로 나타났으며, 희생형은 나타나지 않았다.

셋째, 국내외 아동문학상을 수상한 창작그림책의 발행연도 별 부모역할 유형은 2000년 이전과 2000년 이후 모두'정서적 안정감을 갖게 하는 역할'이 각각 27.0%(34회)와 29.8%(50회)로 가장 많이 나타났다. 부정적 의사소통의 권위형은 2000년 이전이 32.7%(16회)로 가장 많이 나타났으며

2000년 이후에는 9.3%(4회) 나타났고, 비난형은 2000년 이전이 24.5%(12회) 나타났으며, 2000년 이후에는 11.6%(5회)로 나타났다. 즉 수상 그림책에서 발행연도 별 부모-자녀 간 의사소통 유형에서는 2000년 이전보다 이후에 성실형이 유의미하게 증가한 반면, 권위형은 통계적으로 유의미하게 감소한 것으로 나타났다. 중립적 의사소통의 불성실형은 2000년 이전에 나타나지 않았으며, 2000년 이후 2.3%(1회)로 나타났고, 희생형은 2000년 이전과 이후 모두 나타나지 않았다.

Ⅳ. 결론

국내외 아동문학상 수상 창작그림책에 나타난 부모-자녀 관계는 정서적 안정감을 갖게 하는 역할과 일상적 보살핌의 부모역할 유형이 가장 많이 나타났다. 또한 부모-자녀 간 의사소통 유형에서는 긍정적 의사소통 중 성실형이 가장 많이 나타났고, 2000년 이후에는 이전보다 권위형이 감소한 것으로 나타난 것은 현대로 오면서 부모-자녀 간의 의사소통 모습으로 부모가 자녀의 생각이나 의견을 존중하고 사랑을 느낄 수 있는 상호작용을 바람직한 것으로 그림책에 반영된 것으로 보인다.

그림책에 나타난 부모역할과 의사소통을 통해 유아들은 부모에 대한 개념, 태도, 기대, 역할 등에 대한 의미를 이해하고 이를 기반으로 타인에게 반응하게 되며, 그림책을 통해서 부모의 역할을 학습하게 된다. 따라서 그림책의 주제 및 소재, 다양한 가족형태와 관련된 우수한 그림책이 많이 출판되어 재혼가정, 다문화가정, 한 부모가정, 조손가정 등 다양한 가족 형태의 부모-자녀관계에 대해 폭넓게 경험하고, 유아가 처한 다양한 부모-자녀 관계에서 만나게 되는 상황들에 적절히 대처하는 능력을 기를 수 있도록 도와야 할 것이다.

한국화와 서양화의 비교감상 활동을 통한 유아 반응의 교육적 의미

나 정 숙[1] · 이 옥 경[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

오늘날 4차 산업혁명시대는 변화에 적극적으로 대처하며 사회를 이끌어나가는 창의적 인재를 양성에 자유로운 상상과 표현을 기반으로 하는 미술교육 중에서도 감상활동에 관심을 갖게 되었다. Mayasky(2006)도 미술교육에서 감상교육이 수반되어야 한다고 했고, 누리과정(교육과학기술부·보건복지부, 2013)에서도 아름다움 찾아보고, 미술활동으로 표현하고, 다양한 미술 작품을 감상하는 활동의 필요성을 강조하고 있으나, 유치원 현장에서는 미술 감상활동을 실시하는데 어려움이 많다(김성임, 2013; 지성애, 김성희, 2013)고 주장하고 있다.

미술 감상교육의 교육적 가치를 검증한 연구를 보면, 서양화 또는 한국화로 구분한 연구가 대부분이고, 한국화와 서양화를 동시에 대조적으로 비교감상한 선행연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구는 유아들이 한국화와 서양화의 비교감상 활동을 하고 이에 따른 유아들의 반응과 한국화와 서양화의 비교감상 활동이 유아에 미치는 교육적 의미는 어떠한 지를 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 연구의 방법

1. 연구대상

연구대상은 W시 소재한 공립유치원 및 어린이집과 J군 소재의 어린이집의 만5세 유아들이며, 각 기관별로 만5세 남·여아 각 3명씩, 모두 18명이다.

2. 한국화와 서양화 선정

한국화와 서양화는 선정은 연구자와 유아미술 전문가들과 협의를 거쳐 누리과정의 생활주제와 일치되는 명화를 선정하였고 그 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 명화 선정 목록

1) 강릉원주대학교 유아교육과 교수
2) 강릉원주대학교 대학원 유아교육과 박사과정

생활주제	한국화		서양화	
나	자화상	낮잠	자화상	낮잠
우리 가족	국수 만들기	모자	아이들의 파티	선물
동물	고양이	닭	나비를 노리는 흰색 앙고라 고양이	수탉, 암탉
식물	패랭이꽃	매화나무	꽃	꽃피는 아몬드 나무
우리 동네	쌍검대무	벼 타작	무대 위의 무희	프로방스의 추수
	대장간	빨래터	대장간	아를르의 빨래하는 여인

3. 자료 수집 및 분석

연구 기간은 2018년 4월 2일~6월 22일까지 총12회 실시하였다. 유아들의 그림 변화에 대한 심도 있는 접근을 위해 질적 연구방법을 사용하였고, 연구의 타당성과 신뢰성을 위해 삼각측정법을 사용하여 자료를 수집하고 해석의 타당성을 확보하기 위해 유아교육 전문가 2인과의 지속적인 협의를 통해 분석하는 과정이 있었다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 한국화와 서양화의 비교감상 활동에서 나타난 유아의 반응

1) 비교감상 활동을 통한 한국화와 서양화의 선호도

‘나’, ‘우리 가족’, ‘동물·식물’, ‘우리 동네’의 생활주제에 맞는 한국화와 서양화 각 12편, 총 24편의 명화에 대한 선호도는 표현활동과 재 표현활동을 통해 선택된 작품이 일치된 것으로 선호도를 조사했다.

이 선호도 결과를 다시 성별에 의한 선호도를 살펴보면, 남아들은 한국화 18회 선택하고, 서양화를 13회 선택하였으며. 여아들은 한국화를 11회 선택하였고 서양화는 21회 선택한 것으로 보아 남아들은 한국화를 선호하고, 여아들은 서양화를 선호하는 것으로 나타났다.

그러나 남아3은 한국화를 선호하여 1회기부터 3회기까지는 한국화로 표현·재 표현활동을 하였지만 4회기에서는 고흐의 ‘꽃’으로 표현·재 표현활동을 하였는데, 그 이유는 신사임당의 ‘패랭이꽃’이 좋으나 그리기가 어려워서 쉬운 고흐의 ‘꽃’을 재 표현 하였다고 답했다. 또한 남아3처럼 일관적인 특정 명화를 선호하지는 않았지만 남아5는 김홍도의 ‘벼 타작’이 좋으나 사람이 너무 많아서 그리기 힘들어 고흐의 ‘프로방스의 추수’를 선택했다고 하였고, 여아1은 표현 활동과 재 표현 활동을 통해 한국화 2회, 서양화 1회, 한국화에서 서양화로 선호도가 바뀐 1회가 있는데 바뀐 이유가 김홍도의 ‘매화나무’가 어려워서 고흐의 ‘꽃 피는 아몬드 나무’로 바뀌었다.

교 사: 어떤 그림이 마음에 드니? / 남아3: 이 꽃 그림(고흐의 꽃)이요.
교 사: 왜 마음에 들었어?
남아3: 아니... 난 이 꽃(신사임당의 패랭이꽃)이 좋은데, 그리기가 어려워서 긴 꽃(고흐의 꽃)을 선택한 거 에요.

(비교감상 활동 2018. 5.25.(금))

이는 한국화와 서양화의 성별에 따른 선호도가 반드시 재 표현활동을 통한 선호도와 일치하지 않는 것으로 나타났다. 즉 표현·재 표현활동에서 나타나는 명화의 선호도는 난이도에 따라 다르게 나올 수 있는 것으로 나타났다.

2) 비교감상 활동을 통한 이야기 만들기

유아들은 위의 내용과 같이 명화의 비교감상 활동을 하면서 교사와 유아들 간의 상호작용을 통해서 명화에 맞는 작은 이야기들을 찾아냈다. 유아들은 만나기, 알아보기, 설명하기, 평가하기의 4단계를 통해 이야기의 모티브들을 찾아냈다. 특히 알아보기와 설명하기 단계에서 친구들의 이야기를 듣고, 그 이야기에 자신의 생각을 첨가하게 되었으며, 자신들의 생각을 종합해서 연결하여 하나의 이야기를 찾아냈다.

2. 한국화와 서양화의 비교감상 활동이 유아에게 미치는 교육적 의미

1) 미적 요소에 의한 미술 표현력 신장

비교감상 활동 중 '만나기'단계에서는 그림을 천천히 보기, 그림 속에 있는 것은 무엇인지 관찰하였다. 그리고 관찰이 끝나면 '알아보기'단계에서 점, 선, 색, 형태, 공간, 움직임 등 미적 요소에 의한 감상을 하였다. 이러한 감상 활동은 유아들의 그림을 이해하고 표현방식에 많은 변화를 주었고, 미적 요소에 의한 상호작용 과정에서 미술 표현력도 신장되었다.

2) 비교감상 활동을 통한 유아의 창의성 신장

유아들은 고흐의 '프로방스의 추수'에서 추수를 한 자리에 자유롭게 놓인 짚더미에 관심을 가져 제목에는 '시골의 하늘'과 '논', '지푸라기 마을', '밭일' 등 그림을 직관적으로 바라본 시야에서 나온 것들도 있었으나 '헤엄치는 논'으로 정하였다. 그리고 알베르토 코이프의 '수탉, 암탉'에서 먹구름이 몰려와서 비가 올 것 같다는 자신들의 경험에 의해 그림을 해석하고, 닭들이 피해야 하니 제목을 '닭들의 작전'으로 정하였다.

이러한 활동과정에는 유아들이 자유로운 분위기 속에서 한국화와 서양화를 충분히 감상하고 비교할 수 있도록 교수단계에서는 어떠한 정보도 제공하지 않았다. 그래서 유아들은 작품에 관심을 가지는 '작품 만나기', 미적 요소 및 느낌을 알아보는 '작품 알아보기', 두 작품의 차이점과 공통점, 그림에서의 상황과 대표적인 물체나 생물, 그리고 제목을 말하는 '작품 설명하기' 등 상호작용을 하면서 유아들은 명화의 원 제목에 영향을 받지 않고, 자신의 감성에 의해 직관적으로 보고 이해하여 한국화와 서양화의 제목을 찾아내므로 유아의 창의성이 신장되는 것으로 나타났다.

3) 비교감상 활동을 통한 유아의 정서적 표현력 신장

유아들은 한국화와 서양화의 중 설명하기 단계에서 '이 그림을 보면 무슨 생각이 드니?', '왜 그런 느낌이 들었어?'등 상호작용하는 과정에서 명화에 대한 자신들의 느낌과 이유를 표현하였다. 신사임당의 '패랭이꽃'을 감상하며 '사랑하는 사람에게 꽃을 주니까 사랑이다.', '꽃을 흙에 심지 않고

접시에 담아서 힘이 없으니까 날아갈 것 같다.'라고 표현하고, 박수근의 '모자'를 감상하고는 '눈을 감고 있는 것을 보니 졸리다.', '머리가 아프다.', '아기를 안고 젖을 먹이는 모습이 힘들어 보여요' 등의 감정표현을 하였다. 유아들은 24편의 명화를 감상하며 자신의 감정을 자연스럽게 표현하면서 정서적 표현력이 신장되는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 한국화와 서양화의 비교감상 활동이 유아들에게 어떤 반응이 일어나고, 그 반응들은 어떻게 교육적 의미로 발전하는지 살펴보고자 했다.

먼저, 한국화와 서양화에 대한 유아들의 선호도와 이야기 만들기를 살펴보면, 선호도는 성별·명화의 난이도에 따라 한국화와 서양화에 대한 선호도가 다르다는 것과 비교감상 활동을 통해 주고받은 유아들간 상호작용이 자연스럽게 맥락에 맞는 이야기 만들기를 도모하는 것으로 나타났다.

두 번째, 한국화와 서양화의 비교감상 활동이 유아에게 미치는 교육적 의미로 미적 요소에 의한 비교감상 활동은 유아의 미술 표현력이 신장되었고, 명화에 대한 사전 정보 없이 진행된 비교감상 활동은 직관적으로 감상하고 이해하여 새로운 제목을 만드는 과정을 통해 유아들의 창의성이 신장되었고, 비교감상 활동 중 '작품 설명하기'를 통해 자신의 감상평을 자연스럽게 표현하면서 유아들의 정서적 표현력이 신장되었다.

초록반 만 4세 신입유아들의 친구 만들기

문 명 희[1)]

Ⅰ. 서론

또래는 사회적으로 동등한 지위의 사람들 또는 적어도 또래로 있는 동안에는 유사한 행동 수준에서 상호작용하는 사람들을 가리킨다. 유아기 또래의 2세에서 5세 사이는 또래관계가 확장되는 시기이다(Mueller & Lucas, 1975). 유아기에 들어서면서 또래관계는 점차 사교적으로 변하며 그 범위가 넓어진다. 또래와 상호작용을 통해 유아는 타인을 이해하며 자신을 조절하고 통제하며 다른 사람과 상호작용하는 기술과 태도 등이 형성되고 발달한다(김선희, 김희태, 2017; Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). 특히 또래와의 상호작용은 유아가 다양한 사회적 기술을 배우는데 많은 영향을 미친다(Hartup, 2009). 이처럼 또래는 유아의 발달과 성장에 많은 영향을 미치는 사회화의 대행자이기도 하고, 강력한 영향을 주는 강화자와 모델 그리고 비교준거로서의 역할을 한다(김희태, 김경희, 2016). 또한 유아들의 또래관계는 주변 또래들의 동의 여부에 따라 위치가 역동적으로 결정되어지는 상호의존적인 특징을 가짐을 알 수 있다(장정윤, 2017). 유아기 또래와의 관계가 원만하지 않을 경우 발달이나 적응에 문제가 나타날 수도 있다. 가령, 유아의 자아 존중감이 떨어질 수 있고 반사회적 행동이나 사회적 위축을 보일 수 있으며(Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) 사회적 기술 등의 발달이 지체되거나 왜곡되어 이로 인해 의사소통이나 정서적인 어려움을 겪을 수 있으므로(Parker et al., 1995) 또래를 중요하게 간주해 왔다.

유아의 또래집단에서 수용과 거부, 제안과 협상, 갈등은 친구관계를 만들어나가는데 많은 도움을 준다(김희태, 2008, 2012; 전가일, 2013; 정지나, 2014; 조승윤, 2002; Corsaro, 1985). 그러므로 만 4세 연령 유아 학급에서 신입유아들의 친구 만들기에 따른 유아들의 또래관계를 알아보는 것은 유아교사나 유아교육에 많은 도움이 될 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 만 4세 연령 유아학급에서 나타나는 신입유아들의 친구 만들기가 어떠한지를 알아보고자 한다. 이를 위해 본 연구는 유아교육기관의 자유선택활동 시간을 활용하여 관찰하여 탐구하고자 한다. 자유선택활동은 유아들의 사회적 상호작용에 대한 풍부한 정보와 시간의 흐름에 따른 변화와 맥락, 정보 등을 파악하기에 아주 유용하므로(Genishi, 1982) 만 4세 유아학급의 자유선택활동 시간을 중심으로 신입유아들의 친구 만들기를 질적 연구를 통해 살펴보고자 한다. 본 연구의 이러한 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 만 4세 연령 유아학급에서 나타나는 신입유아들의 친구 만들기 과정은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1) 서울여자대학교 대학원 아동학과 유아교육전공 박사과정

본 연구는 만 4세 신입유아들의 친구 만들기 양상을 심층적으로 탐구하고자 하였다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위해 질적 연구방법의 하나인 사례연구 방법을 선택하였으며 한 학급의 또래관계를 탐구하는 본 연구의 특징을 고려하여 단일사례연구를 취하였다. 사례연구는 질적 연구접근의 하나로서, 연구자는 시간 경과에 따라 하나의 경계를 가진 체계 또는 사례들을 탐색하며 다양한 정보원천을 수집하고 이를 토대로 사례를 기술하여 기술과 사례에 기반한 주제들을 보고한다(Creswell, 2015). 사례연구는 연구 참여자와 관련된 현상이나 정황이 어떻게 일어났고 왜 그러한지를 규명하는데 효과적이기 때문에(Yin, 2016) 친구관계의 역동성과 다층적인 특성을 이해하는데 적합한 연구방법이다.

연구 참여자는 서울시 S 어린이집, 초록반 만 4세 유아 18명(남: 9, 여: 9)과 경력 6년차 담임교사 1명이며 이 중 신입유아 3명(이재혁, 김수민, 송가연[2])이 집중관찰 유아이다. 본 연구를 위한 자료수집은 연구동의를 구한 후 예비관찰을 시작으로 2018년 4월 2일부터 2018년 6월 9일까지 약 10주 동안 이루어졌다. 연구자는 일주일에 2회 또는 3회 기관에 방문하였으며 일과계획, 자유놀이 및 정리, 놀이평가, 바깥놀이가 이루어지는 약 1시간 30-2시간 동안 참여관찰(Spradley, 2009) 하였다. 자료는 현장약기, 현장노트, 비디오 녹화 및 사진 촬영자료, 연구자 저널, 교사와 유아와의 면담자료를 중심으로 분석하였다. 현장약기는 100매 분량의 수첩 1권 반, 현장노트는 A4 용지 96장이다. 면담 전사본은 교사는 A4 용지 15장, 유아는 A4 용지 5장이었다. 이외에 추가적으로 교육계획안, 연구자 저널, 학부모 상담내용, 친구관계와 관련된 작품 등을 수집·분석하였다.

자료 분석 및 범주화는 Creswell(2015)이 제안한 나선형 절차에 따라 자료의 수집과 분석을 동시에 진행하였다. 먼저 수집한 모든 자료를 신입유아 친구관계 그룹별로 분류하고, 분류한 자료를 반복적으로 읽으며 일차적인 범주를 구성한 후 겹치거나 유사한 내용의 작은 범주들을 묶어 유목화 하였다. 이를 다시 시간적 흐름의 변화에 따라 두, 세 가지 범주로 분류하고 마지막으로 하나의 주제로 묶었다. 이후 분석을 종합적으로 포괄하고 지지할 수 있는 대표적인 자료를 선택하여 분석을 마무리하였다. 연구가 진행되는 과정에서 단일 자료가 주는 불확실성을 극복하기 위해 삼각측정법(triangulation)을 실시하였으며 구성원 검토(member checking)를 실시하여 연구의 신뢰성을 높이고자 하였다.

이 과정에서 1차 범주화과정은 신입유아의 사건과 상황에 입각하여 범주화 구성을 하였다. 2차 범주화 과정에서 이재혁의 친구관계는 친구알기, 힘겨루기, 관계 맺기, 상호관계시도로 분석 확인할 수 있었으며, 김수민의 친구관계는 관심유도와 거부당하기, 관심쟁이와 반응쟁이, 놀이 확장하는 것으로, 송가연의 친구관계는 유아독존, 또래관계의 즐거움 찾아가기로 하였다. 3차 범주화과정에서는 2차 범주화 과정에서 도출된 주제어들을 중심으로 반복해서 읽으며 주제어의 통폐합을 실시하였다. 이재혁은 '이제 거의 다 친구를 찾은 아이'로, 김수민은 '친구를 찾아가고 있는 아이', 송가연은 '아직 친구를 찾고 있는 아이'로 분석되었다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구에 참여한 신입 유아들의 친구관계는 시간의 흐름에 따라 일련의 상황을 겪으며 유지되었고, 유지되는 관계의 경우에도 그 안에서 확장되는 질적인 변화를 겪었다.

2) 3명의 유아는 모두 가명임

신입 원아 중 재혁은 기관의 빠른 적응과 놀이의 적극적인 참여로 인하여 다자적 관계로 발전하였다. 또래와의 갈등과 일시적 관계 단절을 경험하였으나 변화를 수용함에 따라 친구관계를 재정립하고 조율해 나가는 것으로 나타났다. 관찰 초기 재혁은 또래에게 놀이제의와 제안된 놀이로 친구를 알아가는 모습을 보였으나, 때로는 강압적으로 말하거나 화를 내는 등의 힘겨루기를 하는 모습이 드러났다. 신입 원아 재혁이 등장함으로써 재원 원아들의 돈독한 또래관계가 일시적으로 흔들리기도 하였으나 근처를 맴도는 또래들과 관계 맺기를 통하여 상호 우정 관계를 만들어가는 친구관계로 확장되어가는 것을 보여주었다. 재혁은 또래와 놀이를 공유하고 또래 역할을 인정하면서 새로운 친구관계를 형성해 나가는 것을 알 수 있었고 '이제 거의 다 친구를 찾은 재혁'의 안정된 모습을 볼 수 있었다.

신입 원아 중 수민은 어린이집과 같은 정식 교육기관은 처음 경험하는 유아로 적응이 쉽지 않아 친구관계를 만들어 나가는데 어려움이 나타났다. 놀이 그룹에 들어가기 위해 끊임없이 시도를 하는 모습은 친구관계를 맺고 싶은 강한 욕구를 드러내었다. 수민은 또래놀이에 쉽게 참여하지 못하고 거부당하고 무시되면서도 친구관계를 찾아가기 위해 지속적으로 놀이참여를 시도하였다. 수민은 진행되고 있는 놀이에 성공적으로 참여하기 위해 또래 가까이서 놀이하다가 또래집단에 들어가는 모습을 보여주었다. 관찰 초기는 또래와 관심을 유도하다가 거부당하는 모습이었다가 관찰 중기에는 여기저기 관심쟁이, 반응쟁이 모습을 볼 수 있었다. 관찰 후기로 접어들면서 수민은 또래 감정에 공감하고 갈등을 조절하며 '친구를 찾아가고 있는 수민'으로 친구관계를 넓혀가는 모습을 보여 주었다.

신입 원아 중 가연은 독단적인 놀이 주도 역할로 자신이 허락하지 않은 친구는 놀이 영역에 들어올 수 없는 유아독존의 모습을 드러내었다. 가연은 놀이를 시작하지만 놀이는 계속 이어지지도 확장되지도 않고 단독 놀이의 형태가 되거나 혼자 따로 놀이를 하는 형태로 마무리되기도 하였다. 그러나 관찰 후기로 접어들면서 가연은 역할놀이를 통해 친구의 감정을 이해하고 자신의 감정을 표현하면서 친구관계의 다양한 즐거움을 알아가고 있었고, '아직 친구를 찾고 있는 가연'의 역동적인 경험과 변화를 알 수 있었다.

신입 유아들은 학급에서 친구관계를 유지하기 위하여 능동적이고 자발적인 노력을 보였다. 때로는 신입 유아들로 인하여 재원 유아들의 또래관계가 일시적으로 흔들리기도 하였다. 그러나 신입 유아들의 재원 유아들과의 놀이와 놀잇감 공유, 이로 인한 감정 공유, 하원 시간의 일정함 등으로 친구관계가 점차 변화하는 것을 볼 수 있었다. 따라서 관찰 초기 친구 관계의 불안정함이 시간이 지날수록 재조정되며 안정적이고 견고한 방향으로 나아가는 것을 볼 수 있었다.

Ⅳ. 결론

이상의 연구 결과를 통하여 만 4세 연령 유아학급에서 나타나는 신입유아들이 친구관계를 유지하는데 있어 사회 정서적 감정공유와 놀이와 시간의 공유, 놀잇감의 공유 등이 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다. 친구관계는 강압적이고 힘이 지배하는 것이 아니라 평등한 친구관계를 유지하는 것이 중요한 요인이라 할 수 있다. 유아기에도 상호 정감을 유지하고 신뢰와 지지, 공감, 동등함 등의 정서적 특징들을 발달시켜 나가고 놀이 공유가 관계의 유지에 더 중요한 역할을 할 수 있다는 가능성을 내포한 것이라 볼 수 있다. 본 연구를 통해 신입유아들의 다양한 친구 만들기 과정을 이해하는데 도움을 줄 것이며 신입원아의 또래관계형성의 중요성을 시사한다.

누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식

채 민 영[1] · 이 영 애[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아의 잠재력을 건강하고 바람직한 방향으로 일깨우며 계속적인 유아의 성장과 발달을 돕기 위해서는, 유아가 받는 교육이 초등학교 뿐 아니라 모든 학교교육으로 서로 자연스럽게 연계가 되어야 한다(배상연, 2010). 학교교과과정 중 국어는 조기학습준비 측면에서 학업성취의 성공 여부를 결정할 수 있는 기준이 되기 때문에 학부모들과 유치원 및 초등학교 교사들은 유아의 국어학습에 대한 기대와 염려를 가지고 있다(교육부, 2017). 또한 실제 교육현장에서 유치원과 초등학교의 국어교육의 연계는 제대로 이루어지지 않고 있다(안정원, 2017)는 연구결과를 살펴볼 때 유치원의 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 국어과 연계교육을 위한 지속적인 노력을 통해 연계교육의 내실화를 다져야할 필요가 있다. 누리과정 5개 영역 가운데 의사소통 영역의 연계정도가 상대적으로 가장 부족한 것으로 나타났다는 연구결과(이재이, 2006)를 통해 연계교육을 실시하는 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식에 대한 깊이 있는 연구가 수행되어야 할 필요가 있다.

본 연구는 유치원 누리과정과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 만 5세 병설유치원 담임교사들의 인식을 교사의 사회·인구학적 배경인 교사연령, 교직경력, 소지자격, 최종학력, 학급유형별로 분석해보고 인식과 실제 반영하는 정도의 차이를 살펴보아 바람직한 유치원 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육의 발전방향을 제시하고자 한다.

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 누리과정과 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식 및 교사의 사회·인구학적 배경(교사연령, 교직경력, 소지자격, 최종학력, 학급유형)에 따른 차이는 어떠한가?
2. 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식과 반영하는 정도의 차이는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1) 복정초등학교병설유치원 교사
2) 한국방송통신대학교 유아교육과 교수

1. 연구 참여자 및 도구

본 연구의 연구 참여자는 서울시와 경기도에 위치한 병설유치원을 중심으로 만 5세 학급을 담당하고 있는 병설유치원 교사를 중심으로 370명을 선정하였다.

연구도구는 선행연구(신유진, 2014; 안정원, 2016; 양지애, 2017; 이재이, 2006; 이정나, 2016; 이지혜, 2017)에서 사용된'유치원과 초등학교 연계교육에 대한 유치원 교사의 인식과 실태'설문지 문항들을 분석하고 초등학교 1학년 1학기 국어 교과서 및 교사용 지도서(교육부, 2017)에 나온 초등학교 1학년 국어과 성취기준을 참고하여 이를 설문 문항으로 사용하였다.

2. 자료 수집 및 분석

연구자는 사전에 병설유치원 교사 10명에게 개별면담을 실시하였고 면담결과와 선행연구를 토대로 설문지를 구성하여 설문조사를 실시하였다. 설문지 배포 및 회수는 2018년 4월 18일부터 2018년 5월 4일까지 약 2주간 실시하였다. 총 370부의 설문지를 배부하였고 340부의 설문지를 회수하여 회수율은 92%이다. 이 중 성실하게 응답한 324부의 설문지를 연구에 활용하였다.

수집된 자료는 SPSS 24.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 연구 대상자인 병설유치원 만 5세 학급 교사의 사회·인구학적 배경(교사연령, 교직경력, 소지자격, 최종학력, 학급유형)과 전체인식을 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다. 병설유치원 만 5세 담임교사의 사회·인구학적 배경에 따른 누리과정과 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식과 반영하는 정도의 차이를 알아보기 위하여 카이검증과 독립적 t-검정 및 일원변량분석(One-way ANOVA)을 실시하였고 *Scheffe* 사후검증을 실시하였다. 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식과 반영하는 정도의 차이를 살펴보기 위하여 종속적 t-검정을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 누리과정과 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식 및 교사의 사회·인구학적 배경(교사연령, 교직경력, 소지자격, 최종학력, 학급유형)에 따른 차이

병설유치원 만 5세 담임교사는 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 관심이 대체로 높았으며, 교사의 연령, 학력, 교직경력과 소지자격이 높을수록 유치원과 초등학교 연계교육에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다. 병설유치원 만 5세 담임교사는 연계교육을 국어 학습에 필요한 태도와 성향 함양으로 인식하고 발달적 측면에서 유사한 만 5세 유아와 초등학교 1학년 아동의 지속적인 성장과 발달을 지원하기 위해 연계교육이 필요하다고 생각하는 것으로 나타났다. 그러나 병설유치원 만 5세 담임교사는 현장에서 누리과정 의사소통영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육이 잘 이루어지고 있다는 응답이 높지 않았다. 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 교육의 연계방안에서 병설유치원 만 5세 담임교사는 초등학교 국어 교육과의 연계성 제고를 위해 유치원 교육의 공교육화가 의무화되고, 교사 양성과정과 교사 재교육 과정에서 유치원과 초등학교 교사가 서로의 국어 교육과정을 이해할 수 있는 과목과 내용을 포함하는 것에 대해 높은 의견을 보였다.

2. 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 병설유치원 만 5세 담임교사의 인식과 반영하는 정도의 차이

누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에서 병설유치원 만 5세 담임교사는 초등학교 1학년 국어과 성취기준 중 듣기, 말하기와 읽기, 쓰기, 문법과 문학 총 5개 영역 전체에서 인식보다 반영하는 정도에 대해 더 낮은 응답을 보여 인식과 반영하는 정도 간 차이가 나타났다.

Ⅳ. 결론

누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에서 병설유치원 만 5세 담임교사들은 초등학교 1학년 국어과 성취기준을 중요하다고 인식하고 있지만 실제적으로 이를 실행하는데 어려움을 느끼고 있었다. 병설유치원 만 5세 담임교사의 누리과정 의사소통 영역과 초등학교 1학년 국어과 연계교육에 대한 인식과 실행의 차이를 줄이기 위해 병설유치원 교사가 초등학교 국어 교육과정에 대해 깊이 있게 이해할 수 있는 실제적인 연계교육을 위한 지침이 마련될 필요가 있다. 또한 병설유치원 교사들이 아동의 계속적인 성장과 발달을 돕기 위해 초등학교 교사들과 의사소통과 협의와 더불어 누리과정과 초등학교 1학년 국어과 교육이 체계적으로 연계될 수 있도록 교육과정 개발 단계에서 양 교육과정이 협력할 수 있는 방안이 모색될 필요가 있다.

창안 요리 프로그램이 유아의 탐구태도와 탐구능력에 미치는 영향

김 형 재[1] · 홍 순 옥[2] · 김 명 희[3]

Ⅰ.연구의 필요성

1. 연구의 필요성

정보화 시대 무한 경쟁으로 현 사회에 능동적인 대처가 필요한 인간상을 길러내기 위하여 유아들의 사고가 창의적이며 비판적인 사고와 문제해결을 위한능력을 기르고 많은 정보의 홍수 속에서 효율적으로 사고하고 분석하며 종합적으로 처리 할 수 있는 능력이 강조되고 있는바 이에 따르는 최근의 유아교육의 방향은 과학적인 소양을 갖춘 시민육성에 있다고 한다면 유아교육은 유아가 능동적으로 주변세계를 탐색하며 유아주도적인 탐구과정 중심의 학습이 이루어 져야하며 풍부한 호기심을 가지고 일상생활에서 일어나는 활동을 통하여 과학적 현상을 탐구해 나가는 것이 중요하다 생각 되어 진다 이에 본 연구의 목적은 창안 요리 프로그램과 유아의 탐구태도 및 탐구능력간의 관계를 분석한 후 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구태도 및 탐구능력에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 이는 유아의 탐구태도와 탐구능력을 증진시키기 위해창안 요리 프로그램이 주요 변인 이라는 것을 밝힘으로써 유아교육기관과 유아교사들의 창안 요리 프로그램의 기초자료로 활용될 수 있다.

2. 연구문제

1. 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구태도에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구능력에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1) 연구대상

본 연구는 부산광역시에 위치한 K 어린이집의 만 4, 5세 유아 36명을 연구대상으로 삼았다. 연구에 참여한 실험집단은 K 어린이집의 A반 남아 8명, 여아 10명, 총 18명의 유아이며 비교집

1) 유원대학교 유아교육과 조교수
2) 경성대학교 유아교육과 교수
3) 경성대학교 대학원 유아교육과 박사과정

단은 B반 남아 9명, 여아 9명 총 18명의 유아를 대상으로 하였다. 연구초기에는 실험집단 A반이 20명 비교집단 B반이 19명 이었으나 연구 진행 중 잦은 결석인 유아 1인과 장애진단을 받아 검사가 불가능한 유아 1인, 이사로 인해 창안요리 활동 11회기를 모두 수행하지 못한 B반 유아 1인, 총 3명을 제외하고 최종 연구대상으로 선정된 실험집단 18명 비교집단 18명으로 총 36명이었다.

2) 연구도구

- **유아의 탐구태도 :** 유경숙(1999)의 '과학적 태도 평가' 준거를 기초로 이경민(2000)이 수정 보완한 '과학적 태도검사'를 사용하였다. 과학적 태도검사는 호기심, 자신성, 적극성, 솔직성, 개방성, 비판성, 판단유보, 협동성, 끈기성의 9가지 구성요소로 되어 있다 각 구성요소별 3개의 문항으로 구성되어 총 27문항으로 이루어져 있다.각문항마다 평가준거가 기술되어 있으며, 평가준거에 기초하여 5점 평정척도로 평정하도록 구성되어 있다.
- **유아의 탐구능력 :** Martin(1997)의 과학적 탐구능력 평가척도를 기초로 이경민(2000)이 제작하고 서윤희(2003)가 수정·보완한 '과학적 탐구능력검사'를 사용하였다. 유아의 과학적 탐구능력에 관한 검사는 '예측하기', '관찰하기', '분류하기', '측정하기','토의하기'의 5가지 구성요소의 검사로 구성되어 있다. 각 구성요소마다 5개 유형으로 평가준거가 기술되어 있다.
- **창안 요리 프로그램과 유아의 탐구태도에 미치는 영향 -** 상관분석
- **창안 요리 프로그램이 유아의 탐구능력에 미치는 영향 -** 단순회귀분석

Ⅲ.결론 및 시사점

본 연구는 창안 요리 프로그램을 활용한 요리활동을 만 4, 5세 유아의 탐구태도 및 탐구능력에 미치는 영향을 살펴보았다.

1. 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구태도 및 하위요인 호기심, 자신성, 적극성, 솔직성, 개방성, 비판성, 판단유보, 협동성, 끈기성 간의 정적 상관을 보이는 것으로 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.
2. 창안 요리 프로그램이 유아의 탐구능력 및 하위요인 예측하기, 관찰하기, 분류하기, 측정하기. 토의하기 간에 정적 상관을 보이는 것으로 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.
3. 본연구의 결과를 토대로 유아교육기관과 유아교사들의 창안요리 프로그램의 기초 자료로 활용될 것으로 판단된다.
4. 창안 요리 프로그램을 활용한 요리활동을 개발, 적용하여 교육적으로 의미가 있는 접근이라는 시사점을 얻었다. 요리활동이 유아들에게 매우 효과적인 활동임에도 교육기관에서의 여러 이유로 실제 교육현장에서 요리활동이 활발하게 이루어 지지 않고 있다. 다양한 교수학습방식을 활용한 접근의 시도가 요구되고 있으며, 창안 요리 프로그램뿐 아니라 새로운 교수• 학습법을 적용한 요리활동을 개발하여 현장에서 진행 할 수 있도록 지원이 필요하다
5. 창안 요리 프로그램을 활용한 요리활동이 유아교육현장에서 효과적으로 . 적용되기 위해서는 활동을 실제수업으로 적용하는 교사가 무엇보다 중요한 역할을 한다. 본 연구는 만 4, 5세만의 유아만을 적용 연구 하였는데 창안요리를교수• 학습법을 실제로 활동하는 교사도

연구 대상에 포함할 필요가 있다.

6. 창안 요리 프로그램을 활용한 요리활동으로 유아의 수업흥미도, 유아에 대한 관점, 실제수업에의 적용에 대한 한계점 등에 대한 연구가 필요하다.

유아의 또래 상호작용 관련 변인 연구:
유아의 기질, 의사결정력, 어머니의 양육태도를 중심으로

김 희 태[1] · 정 수 진[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성 및 목적

유아가 또래를 만나는 시기가 과거에 비해 빨라지고 교육기관에서 또래와 생활하는 시간도 증가함에 따라 또래와의 놀이상호작용을 촉진하거나 놀이방해 혹은 놀이단절을 증가시키는 과정적 측면에 대한 이해와 사회적 성향이나 태도에 대한 정보가 더욱 필요하다. 유아가 또래와 놀이를 하며 상호작용을 할 때 보이는 행동(Fantuzz et al., 1995)으로 정의되는 또래 상호작용은 유아가 또래와 다양한 상호작용을 통해 정보를 교환하고 새로운 지식을 구성하며 다양한 사회적 기술을 획득하면서 관계를 형성(Rubin, Bukowski, & Parker, 1998)한다는 측면에서 유아기와 이후의 발달에 기초가 되는 중요한 기제이다.

이에 따라 본 연구의 목적은 유아의 기질, 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도를 중심으로 유아의 또래 상호작용간의 관계를 알아보고 각 변인들이 유아의 또래 상호작용에 어떠한 영향을 미치는지 살펴봄으로써 유아의 또래 상호작용에 대한 이해와 이에 대한 지도방안을 구성하기 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구문제

1. 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도, 유아의 또래 상호작용은 유아의 연령과 성별에 따라 차이가 있는가?
2. 유아의 기질, 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도는 유아의 또래 상호작용과 관계가 있는가?
3. 유아의 기질, 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도가 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 충청도 C시에 위치한 어린이집 5곳에 재원중인 유아 211명(만4세 유아 106명과 만5세 유아 105명)과 이들의 어머니 211명을 대상으로 하였다. 연구도구는 Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott와 Sutton-Smith(1998)의 또래 상호작용(Penn Interactive Peer Play Scale:

1) 방송대학교 유아교육학과 교수
2) I-GD교육연구소 연구원

PIPPS), Rothbart(1996)의 Children's Behavior Questionnaire-very short from(CBQ), 박지영(2012)의 유아 의사결정력(Decision making Ability Test), 도현심과 Falbo(1999)의 양육태도 평정척도(Parental Protectiveness)를 사용하였다.

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 21.0을 이용하여 다변량 분산분석(multivariate analysis of variance, MANOVA), Pearson의 적률상관분석(product moment correlation), 중다회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아의 연령과 성별에 따른 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도, 유아의 또래 상호작용의 차이

첫째, 유아의 의사결정력 전체에서 만5세(M=3.63, SD=.66)가 만4세(M=3.38, SD=.67)보다 높았다. 성별에 따른 차이는 여아(M=3.58, SD=.63)가 남아(M=3.42, SD=.72)보다 높게 나타났다.

둘째, 어머니의 양육태도 전체에서 만4세(M=2.48, SD=.43)가 만5세(M=2.42, SD=.38)보다 높았다. 성별에 따른 차이는 남아(M=2.48, SD=.41)가 여아(M=2.43, SD=.41)보다 높게 나타났다.

셋째, 또래 상호작용의 놀이방해는 만5세(M=2.32, SD=.50)가 만4세(M=2.24, SD=.53)보다 높게 나타났고, 성별에 따라 남아(M=2.35, SD=.53)가 여아(M=2.21, SD=.49)보다 높게 나타났다. 놀이단절은 만5세(M=1.84, SD=.66)가 만4세(M=1.68, SD=.64)보다 높게 나타났고, 성별에 따라 남아(M=1.78, SD=.65)가 여아(M=1.75, SD=.65)보다 높게 나타났다. 놀이상호작용은 만5세(M=3.51, SD=.58)가 만4세(M=3.37, SD=.69)보다 높게 나타났고, 성별에 따라 여아(M=3.57, SD=.63)가 남아(M=3.29, SD=.61)보다 높게 나타났다.

2. 유아의 기질, 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도, 유아의 또래 상호작용 간의 관계

첫째, 유아의 기질의 외향성과 유아의 의사결정력의 자기조절력(r=-26, p<.01), 또래 상호작용의 놀이방해(r=-.21, p<.01)는 낮은 부적 상관관계가 나타났다. 그리고 기질의 의도적 통제와 유아의 의사결정력의 자기조절력(r=.22, p<.01), 참조적 의사소통능력(r=.14, p<.05)은 낮은 정적 상관관계가 나타났다. 기질의 의도적 통제와 유아의 또래 상호작용의 놀이방해(r=-.21, p<.01), 놀이단절(r=-.17, p<.05)은 낮은 부적 상관관계를 나타냈으며, 놀이상호작용(r=.23, p<.01)은 낮은 정적 상관관계가 나타났다.

둘째, 유아의 의사결정력 전체와 유아의 또래 상호작용의 놀이방해(r=-.35, p<.01), 놀이단절(r=-.69, p<.01), 놀이상호작용(r=.83, p<.01)은 유의미한 상관관계가 나타났다. 그리고 유아의 의사결정력의 모든 하위요인과 또래 상호작용 유형간에도 유의미한 상관관계가 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 자기조절력과 놀이방해(r=-.60, p<.01), 놀이단절(r=-.63, p<.01), 놀이상호작용(r=.71, p<.01)은 유의미한 상관관계가 나타났다. 정서활용능력과 놀이방해(r=-.29, p<.01), 놀이단절(r=-.70, p<.01), 놀이상호작용(r=.78, p<.01)도 유의미한 상관관계가 나타났

다. 문제대처능력과 놀이방해(r=−.26, p<.01), 놀이단절(r=−.56, p<.01), 놀이상호작용(r=.71, p<.01)도 유의미한 상관관계가 나타났다. 상황분석능력과 놀이방해(r=−.18, p<.01), 놀이단절(r=−.55, p<.01), 놀이상호작용(r=.72, p<.01) 또한 유의미한 상관관계가 나타났다. 참조적 의사소통능력과 놀이방해(r=−.26, p<.01), 놀이단절(r=−.65, p<.01), 놀이상호작용(r=.77, p<.01)에서도 유의미한 상관관계가 나타났다.

셋째, 어머니의 양육태도 전체와 유아의 기질의 부정적 정서(r=.27, p<.01), 유아의 의사결정력의 상황분석능력(r=.18, p<.05)은 낮은 정적 상관관계가 나타났다. 그리고 하위요인 중 아기취급행동과 유아의 기질의 부정적 정서(r=.23, p<.01), 의도적 통제(r=−.14, p<.05), 유아의 의사결정력의 상황분석능력(r=−.14, p<.05)은 낮은 상관관계가 나타났으며, 보호적 행동과 유아의 기질의 부정적 정서(r=.21, p<.01), 유아의 의사결정력의 상황분석능력(r=−.15, p<.05), 유아의 또래 상호작용의 놀이단절(r=.14, p<.05)에서도 낮은 상관관계가 나타났다.

3. 유아의 기질, 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도가 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향

유아의 또래 상호작용의 놀이방해, 놀이단절, 놀이상호작용에 미치는 영향력을 알아보고자 각 변인들에 대해 중다회귀분석을 실시한 결과, 놀이방해는 유아의 기질의 외향성, 유아의 의사결정력의 자기조절력과 어머니의 양육태도의 아기취급행동, 보호적 행동이 유의미한 영향력(41.0%) 예측변인으로 나타났다(F=15.57, p<.001). 놀이단절은 유아의 의사결정력의 정서활용능력, 참조적 의사소통능력, 자기조절력과 어머니의 양육태도의 보호적 행동이 유의미한 영향력(56.6%) 예측변인으로 나타났다(F=2.72, p<.001). 놀이상호작용은 유아의 기질의 의도적 통제와 유아의 의사결정력의 정서활용능력, 자기조절력, 참조적 의사소통능력, 상황분석능력이 유의미한 영향력(72.6%) 예측변인으로 나타났다(F=56.62, p<.001).

Ⅳ. 결론 및 시사점

본 연구에서 유아의 기질, 유아의 의사결정력, 어머니의 양육태도를 중심으로 유아의 또래 상호작용 관련 영향력을 분석한 결과, 유아의 기질의 외향성과 어머니의 양육태도는 낮은 관계성과 영향력을 나타냈지만 유아의 또래 상호작용에서 놀이를 방해하거나 단절시킬 수 있는 변인으로 고려 할 필요가 있다. 또한 유아의 기질의 의도적 통제와 유아의 의사결정력의 모든 하위요인은 유아의 또래 상호작용과 높은 관계성과 영향력을 나타내며, 놀이를 방해하거나 단절시키는 부정적 놀이행동은 감소시키고 놀이를 유지하는 긍정적 놀이상호작용을 촉진하는 변인이므로 타인과 자신 스스로도 만족하는 의사결정을 할 수 있는 기회가 가정과 교육기관에서의 놀이상황이나 하루일과 중에 지속적으로 제공될 필요가 있음을 시사한다.

지속가능 발전을 위한 유아 환경교육에 관한 실행연구

고 민 수[1] · 박 수 경[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

지속가능발전을 위한 환경교육은 인류가 직면하고 있는 환경문제를 인식하고 해결하여 모두가 공존할 수 있는 지속가능한 현재와 미래를 지향하는 교육이라 할 수 있다. 이러한 지속가능발전을 위한 환경교육은 지식습득만이 아닌 가치관과 태도의 형성이 목적이기에 한 개인의 가치관과 태도의 기초가 형성되는 유아기부터 시작하는 것이 적합하다. 기존 지속가능발전교육이나 환경교육에 대한 연구들은 교육적 효과를 주로 다루어 왔다. 따라서 유아교육 현장에서 지속가능발전을 위한 환경교육을 계획하고 실행하는 과정을 살펴보는 것은 의미 있다. 본 연구는 지속가능발전을 위한 환경교육을 실행하고, 그에 대한 유아들의 반응을 살펴봄으로써 교육 현장에 지속가능발전을 위한 환경교육의 방향을 제시하고 활성화시키는데 그 목적이 있다. 본 연구의 문제는 다음과 같다.

1. 지속가능발전을 위한 유아 환경교육은 어떻게 운영되었는가?
2. 지속가능발전을 위한 유아 환경교육에서 나타난 유아들의 반응은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 실행연구

실행연구는 현장에서 실행과 연구가 동시에 이루어져 다른 연구에 비해 문제점에 대한 개선방안을 적용시키기 용이하며 연구자의 반성적 사고를 중심으로 이루어지는 연구이다. 본 연구에 참여한 연구자이자 만 5세반 담임교사는 지속가능발전을 위한 유아 환경교육을 효과적으로 적용하지 못하고 있음을 반성하였으며 이를 개선하기 위한 운영 방안을 계획하고 실행하였다.

2. 연구대상 및 연구절차

본 연구는 서울시에 소재한 행복어린이집 만 5세 학급의 유아 20명을 대상으로 Mills(2005)의 변증법적 나선형 실행연구 모형에 의거하여 진행하였다. 먼저 문헌조사를 통해 연구자가 실행하던 기존의 환경교육의 문제점을 파악하고 해결방안을 모색하였다. 이를 바탕으로 1차 실행에서 체계적인 환경교육 계획안을 작성하고 평가하였으며 생활주제와 연계된 다양한 활동을 실

1) 건국대학교 교육대학원 교육학과 졸업
2) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 부교수

시하였다. 2차 실행에서는 놀이 중심의 접근법, 생활 중심의 접근법, 가정과 연계한 접근법을 실행하였다. 3차 실행에서는 다른 반 유아들에게 환경교육을 확장시켜보았으며 지역사회와 연계할 수 있는 활동도 실행하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 지속가능발전을 위한 환경교육의 실행방안은 다음과 같다. 1차 방안으로 환경교육의 횟수를 1달에 1회에서 1주에 1회로 늘렸고, 환경교육 계획안을 별도로 작성하여 유아들의 반응과 교사의 평가를 다음 교육에 반영하였다. 이 과정에서 환경교육의 주제를 누리과정의 생활주제와 연계되도록 선정하였다. 7월 생활주제인 '여름과 건강'과 연계하여 '물'을 환경주제로 선정하였으며, '물의 중요성 → 물의 오염과 낭비 → 물의 오염 예방하기 → 물의 낭비 줄이기'를 소주제 순서로 선정하여 그와 관련된 다양한 활동들을 통합적으로 운영하였다. '세상에서 물이 사라진다면?'등을 주제로 환경에 대한 창의적 사고를 이끌어내고, 환경오염 사진이나 환경 그림책을 통한 언어활동, 깨끗한 바다와 오염된 바다를 표현해 보는 미술활동, 하루에 사용하는 물의 양을 측정해보는 수학활동 등을 실행하였다. 그 결과, 지속가능한 유아 환경교육에 대한 유아들의 관심은 증가하였으나, 자발적인 참여활동과 생활 속에서의 실천, 가정과의 연계의 필요성이 제기되었다.

2차 방안으로 자유선택활동의 7개 흥미영역에 다양한 환경교육 자료들과 미래의 환경에 대해 생각해 볼 수 있는 자료들이 유아들에게 제시되었다. 환경교육 주제인 '전기와 에너지'에 맞추어 '쌓기영역-태양열판 구성하기, 언어영역-그림책 [우리 집 전기도둑], 미술영역-미래의 친환경 자동차 그리기, 과학영역-바람개비로 만든 풍력 발전소'등을 자유선택활동 영역에 제시해 주었다. 또한 유아들이 토의를 통해 환경을 위한 실천사항을 계획 → 준비→ 실행하도록 하여 전기 절약을 위해 에어컨은 교실의 창문을 닫고 선풍기와 함께 사용하며 26도로 유지하기, 물 절약을 위해 손 씻을 때 눈금을 표시한 대야 사용하기, 쓰레기를 줄이기 위해 배식 때 먹기 싫은 음식 먼저 덜어내기, 견학 시 간식이나 음료수 통에 담아오기, 교실 분리수거 잘하기 등을 실행하였다. 가정과 연계한 확장활동으로 일일 학부모 교사 활동을 통해 친환경 비누 만들기, 환경보호 실천을 돕는 환경일기 쓰기, 녹색통장 활동을 실행하였다. 2차 실행 결과, 환경을 위하는 유아들의 태도 및 사고가 증진되었으나, 지속가능발전을 위해서는 환경교육의 활동 범위가 어린이집과 가정에서 보다 확장되어야 할 필요성이 제기되었다.

3차 방안으로 그동안 유아들이 함께한 환경교육의 내용과 실천사항을 다른 반 유아들에게 소개하고 실천을 돕는 환경도우미 역할을 실행하도록 하였다. '교실을 나갈 때 불 끄기, 물 적당히 따라 마시기'등의 문구를 적어 다른 교실과 복도에 부착하고, 안내요원 복장을 준비하여 다른 반 유아들이 손을 씻을 때 물을 절약하는 방법을 지도하거나 분리수거를 돕는 등의 역할을 수행하도록 하였다. 또한 유아들의 환경문제에 대한 관심을 지역사회로 넓혀 어린이집 근처 놀이터를 깨끗하게 유지하기 위한 방법으로 놀이터의 쓰레기 줍기, 쓰레기통 만들어 설치하기, 환경캠페인 활동을 실행하였다.

둘째, 지속가능발전을 위한 유아 환경교육에 대한 유아들의 반응을 살펴보면, 환경에 대한 유아들의 관심과 흥미가 높아졌고, 환경문제에 관심을 갖게 되었으며, 주변 환경에 대해 탐구하고자 하는 태도가 증진되었다. 또한 환경문제에 대한 이해도가 향상되었고, 문제를 스스로 해결해 나가고자 하는 태도가 형성되었다. 환경을 지키고자 하는 환경보존태도와 미래지향적인 사고, 환경 친화적인 사고도 증진되었다.

Ⅳ. 결론

첫째, 환경에 대한 유아들의 관심과 흥미가 높아졌고, 유아들은 환경교육에 적극적으로 참여하게 되었다. 지속가능한 미래의 환경을 위한 실천사항들을 어린이집 뿐 아니라 가정에서도 자발적으로 실천하게 되었다. 지역사회의 환경 문제에도 관심을 갖고 해결하고자 하였다. 이는 지속가능발전을 위한 환경교육의 효과적인 운영을 위해 체계적인 환경교육의 계획과 평가가 이루어져야 하며 생활주제와 연계된 다양한 환경교육 활동들을 제시해 주어야 함을 시사한다. 또한 어린이집을 비롯한 가정, 지역사회와 연계된 실천중심의 교육을 통해 환경에 대한 관심과 참여방안으로 확장시켜 주어야 할 것이다.

둘째, 지속가능발전을 위한 환경교육의 효과적인 운영 방안은 유아들의 환경과 관련된 인식과 태도 등에 긍정적인 변화가 나타났다. 이에 유아교육 현장에서는 지속가능발전을 위한 환경교육을 활성화시킬 수 있는 다양한 방안들을 모색하여 적극적으로 실행해 나갈 필요성을 제기한다.

본 연구는 지속가능발전을 위한 환경교육의 효과적인 운영 방안을 모색하여 실행하고, 효과적인 운영 방안이 유아들에게 미치는 영향에 대해 살펴보았다. 기존의 환경교육의 문제점을 바탕으로 체계적인 환경교육에 참여할 수 있는 기회를 제공하였으며, 자발적이고 능동적으로 환경에 관심을 갖고, 환경에 대한 실천을 교육기관과 가정, 지역사회와 연계하여 실행했다는 것에 의의가 있다. 특히, 지속가능발전을 위한 유아 환경교육을 현장에 어떻게 적용하였는지 살펴봄으로써 현장중심의 접근을 보여주었다는 점에서 의의가 있다.

예비유아교사의 심리적 안녕감에 대한 개인변인과 대인관계능력의 영향

신 현 정[1] · 박 진 성[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

원만한 대인관계는 삶의 만족감을 향상시키는 행복의 핵심요소(구재선, 김의철, 2006)이다. 교사는 기본적으로 사람과의 역동적이고 복합적인 만남을 통해 업무를 수행하기 때문에 유아교사의 핵심역량이 되는 대인관계능력은 유아교사의 만족감과 개인이 직면하는 도전들로부터 얼마나 긍정적으로 기능하는지를 의미하는 심리적 안녕감과 밀접한 관련성을 가진다. 역량 있는 유아교사로서 직무를 수행하기 위해서는 바람직한 교육을 실천하기 위해 고민하고 노력하는 예비유아교사 시기부터 심리적 안녕감이 담보되어야 한다. 이에 본 연구에서는 예비유아교사의 심리적 안녕감의 일반적 경향성과 예비유아교사의 개인변인과 대인관계능력이 심리적 안녕감에 미치는 영향력을 살펴봄으로써 예비유아교사의 심리적 안녕감을 향상시키는 환경조성을 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 S시, D시에 위치한 4년제 대학 3곳의 유아교육과에 재학 중인 예비유아교사로 2017년 9월 4일부터 9월 29일까지 230부의 설문지를 배부하여 최종 195부를 연구 자료로 활용하였다. 연구도구는 첫째, 예비유아교사의 심리적 안녕감을 파악하기 위하여 Ryff(1989)가 개발한 심리적 안녕감 척도(Psychological Well-Being Scale: PWBS)를 조명한과 차경호(1998)가 한국판으로 번안한 것을 사용하였다. 본 도구는 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경에 대한 통제력, 삶의 목적, 개인적 성장 등 6개 차원의 총 46문항으로 구성되어 있다. 둘째, 대인관계능력을 파악하기 위해서는 Buhrmester, Furman, Wittenberg, Reis(1988)가 대학생의 대인관계 능력을 측정하기 위해 제작한 대인관계능력 검사를 김창대와 김수임(1999)이 번안한 대인관계 능력척도(Interpersonal Competence Questionnaire: ICQ)를 사용하였다. 하위요인은 처음 관계맺기, 타인에 대한 불쾌감 주장, 자기노출, 정서적인 지지나 조언, 대인갈등다루기 등으로 5가지 영역에 각각 8문항씩 총 40문항으로 구성되어 있다. 개인변인으로는 학년, 학업적 흥미, 학과만족, 학과성적 등을 포함하였다. 수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 통하여 신뢰도분석, 기술통계, 상관분석, 중다회귀분석을 실시하였다.

1) 총신대학교 유아교육과 조교수
2) 침신대학교 유아교육과 특임교수

Ⅲ. 주요 결과

1. 예비유아교사의 심리적 안녕감의 일반적 경향

예비유아교사의 심리적 안녕감은 5점 척도의 보통 정도의 수준으로 나타났으며 하위요인에 따라 긍정적 대인관계, 개인적 성장, 삶의 목적, 자아수용, 환경에 대한 통제력, 자율성 순으로 나타났다.

2. 예비유아교사의 심리적 안녕감에 대한 개인변인과 대인관계능력의 영향력

예비유아교사의 개인변인과 대인관계능력이 심리적 안녕감에 미치는 영향력을 살펴보기 위하여 먼저 예비유아교사의 개인변인과 대인관계능력, 심리적 안녕감의 상관관계를 살펴본 결과, 첫째, 예비유아교사의 개인변인과 대인관계능력의 관계를 살펴보면 학년은 처음 관계맺기, 대인갈등다루기와 부적관계를 나타냈으며, 학업적 흥미와 학과만족은 처음 관계맺기, 자기노출, 정서적 지지나 조언과 정적관계를 보였고, 학과만족에서는 대인갈등 다루기와도 정적관계를 보였다. 학과성적에서는 처음 관계맺기, 정서적 지지나 조언과 정적관계를 나타냈다. 둘째, 예비유아교사의 개인변인과 심리적 안녕감의 관계를 살펴보면 학년에서는 긍정적 대인관계, 환경에 대한 통제력과 부적관계가 나타났으며, 학업적 흥미, 학과만족, 학과성적에서 자아수용, 긍정적 대인관계, 환경에 대한 통제력, 삶의 목적, 개인성장과 정적관계를 보였고, 학업적 흥미는 자율성과도 정적관계를 나타냈다. 셋째, 예비유아교사의 대인관계능력과 심리적 안녕감의 관계를 살펴보면 처음 관계맺기, 불쾌감 주장에서는 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경에 대한 통제력, 삶의 목적, 개인적 성장과 정적관계를 보였다. 자기노출과 정서적 지지나 조언, 대인갈등 다루기에서는 자아수용, 긍정적 대인관계, 환경에 대한 통제력, 삶의 목적, 개인적 성장과는 정적관계를 나타냈다.

예비유아교사의 개인변인과 대인관계능력이 심리적 안녕감에 미치는 영향력을 살펴본 결과, 예비유아교사의 심리적 안녕감과 각 하위요인들을 가장 강력하게 설명하는 요인은 불쾌감 주장이었으며, 처음 관계맺기, 정서적 지지나 조언, 학과성적 순으로 나타났다. 하위요인별로는 심리적 안녕감의 하위변인인 자아수용에 대한 영향력은 학과만족이 높을수록, 학과성적이 높을수록, 처음 관계맺기가 높을수록, 불쾌감주장이 높을수록 예비유아교사의 자아수용이 높은 것으로 예측되었고, 긍정적 대인관계에 대한 영향력은 학년이 낮을수록, 학과만족이 높을수록, 처음 관계맺기, 자기노출, 정서적 지지나 조언이 높을수록 예비유아교사의 긍정적 대인관계가 높은 것으로 나타났다. 자율성에 있어서는 개인변인이 영향을 미치지 않았으며 대인관계능력 중 불쾌감 주장이 영향력 있는 변인으로 나타났다. 환경에 대한 통제력에 대한 영향력은 학년이 높을수록, 학과성적이 낮을수록, 불쾌감 주장, 대인갈등 다루기가 높을수록 예비유아교사의 환경에 대한 통제력이 높음을 예측할 수 있다. 삶의 목적에 있어서는 개인변인이 영향을 미치지 않았으며 대인관계능력 중 처음 관계맺기, 불쾌감 주장이 영향력 있는 변인으로 나타났다. 개인성장에 대한 영향력은 학업적 흥미가 높을수록, 자기노출, 정서적 지지나 조언이 높을수록 예비유아교사의 개인성장이 높은 것을 알 수 있다. 심리적 안녕감 전체에 있어서는 성적이 높을수록, 처음 관계맺기, 불쾌감 주장, 정서적 지지나 조언이 높을수록 예비유아교사의 심리적 안녕감에 영향력이 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 결과를 통해 예비유아교사의 대인관계능력 중 불쾌감주장, 처음 관계맺기, 정서적 지지나 조언 등이 심리적 안녕감에 영향을 미치는 예측변인이 됨을 알 수 있었다. 따라서 다양한 사람들과 관계 맺음이 중요한 유아교육현장의 특성을 고려할 때 예비유아교사 양성과정에서 예비유아교사의 심리적 안녕감과 대인관계능력을 향상시킬 수 있는 교육환경 및 프로그램이 제공되어야 할 것이다.

동료교사와 함께 성장하는 Y교사 이야기

마 혜 진[1] · 이 소 정[2]

Ⅰ. 연구의 목적

교육에 있어서 교사는 교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요소이다. 그리고 교사의 교육활동의 질은 교사가 학생, 학부모, 동료교사와 맺는 인간관계의 질에 비례한다(홍종관, 2001). 규모가 비교적 작고, 구성원의 수가 적은 유아교육기관의 특성상 그 안에서 형성되는 인간관계는 매우 밀접하고 민감한 편이다. 특히, 동료교사로서 유아교사는 동료교사로서의 유아교사는 업무에 대한 의견 및 정보를 교환하고 조율하기 때문에 교사들 간에 형성된 긍정적인 유대관계가 업무와 관련하여 직·간접적인 도움을 줄 수 있다(김유정, 박수경, 임정진, 안선희, 2011). 김정주, 박형신(2010)은 동료교사들이 서로 우호적인 관심과 지지, 격려를 바탕으로 밀접한 관계를 맺을 때 교사의 전문성 인식 정도가 긍정적으로 변화될 수 있고, 김유정과 그의 동료들(2011) 역시 동료교사로부터 심리적인 도움을 받는다고 인식할수록 교사로서 자신의 능력에 대해 긍정적인 믿음을 가진다고 하였다. 이처럼 동료교사와의 관계형성은 교사 자신이 교육을 실시함에 있어 큰 영향을 미치는 중요한 요인이 된다. 따라서 본 연구는 동료교사와 함께 성장하는 Y교사 이야기를 통해 Y교사가 동료교사와 함께 어떻게 성장하고 발달할 수 있는가에 대해 이야기를 나누면서 시작되었다. 이를 통해 유아교사의 성장과 발달과정에서 함께 하는 동료교사의 역할과 특징을 살펴보고 좋은 동료교사 되어가기의 의미를 발견하는데 연구의 의의가 있다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

연구 참여자는 2018년 2월에 D대학 일반대학원 유아교육과를 졸업하고 2018년 3월에 어린이집에 취임한 Y교사이다. Y교사는 2013년 2월에 D대학(2년 과정) 보육관련 학과를 졸업하고, 그 해 3월에 경기도 소재 어린이집의 유아교사로 취업을 해서 학급을 맡았으며, 2014년 3월에 학사학위 과정에 입학하여 일과 학업을 병행하였다. 2016년 2월 3년간의 교사경력을 쌓은 후, 학사학위 과정 졸업과 동시에 일반대학원 유아교육과에 입학하여 부속유치원 보조교사를 겸하면서 석사학위를 취득하였다. 그 후, 현재 어린이집에 취업하여 유아교사로 일을 하고 있다. Y교사는 지난 6년간 학업과 유아교사로서의 업무를 수행했다.

2. 자료수집

1) 공감아동교육연구소 소장
2) 두원공과대학교 보육복지과 조교수

Y교사가 동료교사와 함께 어떻게 성장하고 발달할 수 있는가에 대해 조언하기 위하여 2013년 3월부터 현재까지 수차례 실시하였다. 면담기록으로 남아 있는 면담자료 중, 동료교사와의 관계에 따라 교사 자신이 성장하고 발달하고 있음에 대해 이야기 나눈 면담자료를 중심으로 자료를 수집하였다.

Ⅲ. Y교사와 동료교사의 함께하기

이 연구에서 Y교사가 동료교사와의 관계를 통해 경험한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, Y교사의 '동료교사를 따라 하기' 경험이다. 처음 유아교사가 된 Y교사는 동료교사가 영유아와 함께 놀이하고 생활하는 모습들에 대해 인식의 차이 없이 무조건 받아들이고 따라하는 경험을 하였다. 특히, 동료교사와의 암묵적 합의에 따라 유아교육기관의 어쩔 수 없는 환경과 상황이 있었으므로 교육활동이 미흡하더라도 교육적이지 않은 환경과 상황일지라도 익숙하게 적응할 수 밖에 없었다고 하였다.

둘째, Y교사의 '동료교사에게 배우기' 경험이다. Y교사는 대학원 학업과 유아교사의 업무를 병행하여 선배교사 및 동료교사가 실행하는 교육활동에 참여하면서 반성적 사고를 하게 되었고, 자신의 교육활동을 되돌아보고 수정하는 경험을 하였다. 예를 들어, 선배교사 및 동료교사로부터 인정과 지지를 바탕으로 하여 아이들을 바라보는 관점에 대한 변화, 자유선택놀이 실행에 대한 실제 인식, 유아와의 올바른 상호작용의 이해, 교육활동 흐름과 진행과정 탐색 등을 적극적으로 할 수 있었다.

셋째, Y교사의 '동료교사로부터 인정받기' 경험이다. Y교사는 유아교사로서의 전문적 지식과 기술을 습득하고 향상시켰다고 생각하기 시작하면서부터 유아교육기관 내에서 이루어지는 모든 행동에 대해서 자존감과 자신감을 향상시키는 경험을 하였다. 이는 유아교사로서의 모든 업무에 긍정적인 결과를 가져왔고, 동료교사 뿐만 아니라 선배교사로부터 인정받기 시작하였다.

넷째, Y교사의 '동료교사를 가르치기' 경험이다. Y교사는 현재 동료교사들과 각자 잘 할 수 있는 업무를 분담하거나 동료교사들이 부족한 부분을 보완해주는 경험을 하고 있다. 또한 본인 역시 배우는 자세를 유지하여 더 성장하고 발달할 수 있는 계기나 기회를 갖고자 하는 노력을 하고 있다.

Ⅳ. 동료교사와 함께 Y교사 성장하기

동료교사와 함께 성장하는 Y교사 이야기를 통해 Y교사가 동료교사와 함께 어떻게 성장하고 발달하는지를 살펴본 바는 다음과 같다.

1. 성장하는 동료교사와 함께 성장하기

Y교사는 성장하고 발달하고자 하는 의지가 있고 실행하는 동료교사를 만났을 때 Y교사의 모든 교육활동은 많은 변화를 가져왔다. 동료교사의 교육활동을 보면서 Y교사도 자신의 교육활동

에 적용해보고 싶다는 생각을 했다거나 Y교사 자신이 생각하기에 질 높은 교육활동을 실행하는 동료교사를 보고 모델링하는 경험을 하였다. 따라서 성장하고자 하는 의지가 있는 동료교사와 함께 Y교사 성장할 수 있었다.

2. 동료교사가 성장할 수 있는 동료교사 되어주기

Y교사가 유아교사로서 성장함에 있어서 큰 힘이 되어주었던 동료교사들처럼 Y교사 자신도 동료교사가 성장할 수 있는 동료교사가 되고 싶어졌다. 유아와 함께 하는 모든 교육활동에 적극적으로 참여하고, Y교사 자신의 교육활동에 대해 끊임없이 연구하고 적용해보는 과정을 통해 동료교사도 성장할 수 있도록 지지해주고 도움을 주고자 하였다.

Ⅴ. 결론

이 연구를 통해 Y교사가 어떻게 동료교사와 함께 성장하고 있는지를 그 과정과 결과에 대해 알게 되었고, Y교사가 성장할 수 있도록 함께 한 동료교사들의 보이지 않는 힘과 Y교사가 더 성장하여 Y교사의 동료교사들을 성장시키고자 하는 노력이 적용되고 있는 과정에서 Y교사의 성장의 의미를 발견할 수 있었다.

유아교사의 다문화교육 실천에 대한 문헌 분석

민 영 은[1] · 임 민 정[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

다문화 사회에 대한 준비로 다문화교육은 필요하다. 특히 유아기는 다양한 문화에 대한 이해 및 태도 형성에서 가장 민감함 시기이기 때문에 유아기 다문화교육은 중요하다. 교사는 학생의 교육 경험을 직접적으로 매개하고 조정하기 때문에 다문화 교육의 실천에서 교사의 역할은 중요하다. 그러나 많은 선행연구들에서 교사들은 다문화 교육에 대한 필요성과 중요성에 대해 인식하고 있으나 실천에 있어서 많은 어려움을 겪고 있었다. 다문화 교육 실천을 위해 개별 사례에 대한 질적 연구들이 선행되어 왔다. 질적 연구의 특정상 연구자는 다문화(교육)상황 속에서 살아가고 있는 사람들(어린이, 교사, 부모)의 삶에 참여하는 만큼, 그들의 삶을 내부자의 관점을 통해 드러내고자 하며 이러한 질적 연구의 성격은 소수 집단이 관심 갖는 문제를 제기하고 소수자와 다수자간의 상호작용과 이해에 주목하는 다문화교육의 특성과 일치한다(서덕희, 2010). 다문화교육과 본질적 특성이 통하는 질적 연구는 한국의 다문화 상황의 구체적인 특수성을 포착함으로써, 다문화 교육의 실천 방향을 잡는데 중요한 기여를 할 수 있다(이부미, 2013). 본 연구에서는 영유아교사가 실천하고 있는 다문화교육의 질적 연구들을 분석함으로써 현재 이루어지고 있는 다문화 교육의 양상을 파악하고 향후 나아갈 방향을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

‘다문화’, ‘교사’, ‘어린이집’, ‘유치원’, ‘실천’, ‘경험’등 키워드를 조합하여 유아교사의 다문화교육 실천에 대한 질적 연구를 검색하였다. 검색된 자료 중 영유아교사의 다문화교육에 실천과 관련된 내용이 있는 연구를 선택하였다. 따라서 다문화교육에 대한 교사의 어려움 및 인식(박미경, 엄정애, 2007; 박태경, 2012; 서정아, 엄정애, 2011; 이부미, 2011;)과 다문화 가정 유아들에 대한 연구(강은주, 2009; 박민정, 2010; 양계숙, 김진태, 2015; 윤갑정, 견주연, 2011; 장은숙, 2008) 그리고 보육시설장의 경험에 대한 연구(박민정, 2011)는 제외하였다. 따라서 최종적으로 분석된 연구물은 유아교육기관에서 교사가 실천하거나 경험한 다문화 교육에 대한 칠적연구 총 8편이 연구대상으로 선정되었다(견주연, 정계숙, 2014; 권순해, 2015; 김명숙, 2010; 문경선, 2014; 박찬옥, 황지영, 2014; 염기숙, 2011; 전소연, 2015; 한선홍, 2013).

분석내용은 다문화교육에 대한 이념 및 접근과 이를 통한 다문화 내용이며 본 연구에서 사용한 문헌분석의 틀은 Kinchelo와 Steinberg(1997)가 제안한 다문화 교육의 이념 유형, Banks(1988, 1993)가 제안한 다문화교육 접근법 모형, Bennett(2001, 2007)이 제시한 다문화 교육의 핵심영역을 기초로 장인실과 차경희(2012)가 한국적 범주로 추가하여 재구성한 다문화

1) 경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정
2) 경북대학교 아동학부 교수

교육의 핵심영역이다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 다문화교육의 이념

본 연구의 맥락에서 다문화 교육의 기본원칙(Gorski, 2006)과 정면으로 상반된 가치를 추구하는 보수적 다문화주의 관점에 기반을 둔 다문화교육의 실천은 하나도 없었다. 이는 긍정적으로 평가할 수 있으나, 다문화 교육이 교육과정개혁의 측면(Banks, 1988)으로 본다면 기본원칙에 충실한 비판적 다문화주의에 해당되는 논문은 2편(염기숙, 2011; 견주연, 정계숙, 2014)이며 대부분의 논문들은 개방적 또는 다원적 다문화주의에 해당되었다.

2. 다문화 교육의 방법론적 접근

비판적 다문화주의에 해당되는 견주연, 정계숙(2014), 염지숙(2011)을 제외한 나머지 6편의 논문은 모두 부가적 접근에 의한 다문화교육을 실시하였다. 부가적 접근방법은 기존의 교육과정에서 다문화적 교육내용, 개념, 주제, 관점 등을 추가하는 접근이다. 비판적 다문화주의에 입각하여 다문화주의를 실시한 논문에서는 방법론적 접근이 다소 다르게 나왔는데 견주연, 정계숙(2014)은 변혁적 접근에 입각하여 다문화교육을 실시하였다면 염지숙(2011)의 경우 지역사회의 분위기가 공동체, 대안학교, 다문화에 뜻이 있는 사람들이 협력하여 마을 공동체를 만드는 것에 가치를 주었기 때문에 변혁적 접근에서 더 나아가 사회적 실천접근방법으로 다문화교육을 실천할 수 있었다.

3.다문화교육 핵심 영역

대다수의 논문에서 교사가 실천하고 있는 다문화교육의 핵심 영역에 관해서는 평등교육과 다문화적 역량에 집중되어 있었다. 평등교육의 세부차원에서는 학교와 교실의 분위기, 학생의 성취도이며 다문화적 역량에서는 다양한 문화집단 관련 지식과 편견제거이다. 비판적 다문화주의에 입각한 견주연, 정계숙(2014)과 염기숙(2011)만이 교육과정개혁과 사회정의에 해당하는 다문화교육의 내용을 실시한 것을 확인할 수 있었다.

Ⅳ. 결론

첫째, 교사들은 다문화 가정 유아의 적응과 존중의 차원에서 개방적 및 다원적 다문화주의의 이념을 가지고 있었다. 다만 다문화교육이 다문화가정 유아의 적응 지원 및 편견 제거를 넘어 교육개혁 운동 (Banks, 1988)이 되기 위해서 교사의 반성적 사고가 필요하다. 다문화 교육의 본질을 살리기 위해 비판적 다문화주의에 입각한 예비유아교사 및 교사교육프로그램 개발이 필요하겠다.

둘째, 비판적 다문화주의에 입각한 교사들은 부가적 접근을 넘어 변혁적 또는 사회적 접근으

로 다문화교육을 실천하였다(견주연, 정계숙, 2014; 염지숙, 2011). 그렇지만 접근 방식에서 차이가 존재했는데, 이는 염지숙(2011)의 연구의 경우, 교사뿐만 아니라 지역사회가 공동체, 대안학교, 다문화에 뜻이 있는 사람들이 협력하여 마을 공동체를 만드는 것에 가치를 주었기 때문에 사회의 공평한 접근·참여·성취로 나아갈 수 있었다. 이를 통하여 볼 때 사회적 실천으로 나아가기 위해서 교사뿐만 아니라 기관과 가정 그리고 지역사회 모두가 사회 변화를 위한 의지와 노력이 필요함을 시사한다.

셋째, 다문화교육의 내용에 있어 평등교육과 다문화역량뿐만 아니라 교육과정개혁과 사회정의를 포함하는 교사들의 노력이 필요하다. 다만, 교사 혼자서 다문화교육을 위한 교육 자료를 많은 시간을 들여 마련하고 활동을 실행하기란 매우 어려운 일이다. 이러한 어려움을 덜어주도록 교육청이나 다문화교육을 담당하는 연구기관에서 다문화 교육 자료의 개발과 배포를 통해 교사지원이 필요하다.

유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육을 위한 실행연구

정 예 주[1] · 임 민 정[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

현재 우리 사회는 이기주의, 인간 존중의 상실로 인해 학교폭력, 집단 따돌림이 심각한 수준으로 발생되고 있다. 유아교육현장에서의 유아들도 경쟁사회 속에서 남보다 더 좋은 것을 가지려는 이기심, 더 앞서가려는 경쟁심으로 인해 정서적인 어려움을 겪는다고 보고된다. 이러한 사회적 흐름을 반영하여 3-5세 연령별 누리과정 전 영역에서도 질서, 배려, 협력, 효 등의 요소를 포함한 기본생활습관과 인성교육을 강조하고 있다. 유아기에 형성된 인성은 전 생애에 걸쳐 장기적인 영향을 미치므로 유아 인성교육은 중요하게 다루어져야 할 필요가 있다.

특히, 유아 인성교육에서 가정의 역할은 매우 중요하게 여겨진다. 가정은 유아가 최초로 인간관계를 맺고 생활습관과 문화 등을 배우는 곳으로 부모는 자녀의 행동과 가치관에 큰 영향을 미친다. 여러 가지 인성 덕목 중에서도 '배려'는 이기주의와 개인주의가 만연하고 공동체 의식이 상실되어 가고 있는 현대 사회에서 반드시 교육으로 다루어져야 할 중요한 요소이다. 따라서 배려를 관계적 관점에서 접근한 Noddings의 배려교육이 강조되고 있다. Noddings는 배려를 다른 사람들을 보살피려고 하는 태도와 마음, 정신적인 고통의 상태 혹은 몰입의 상태, 감정이나 동정으로 다른 사람에게 관심을 갖는 것과 같은 특징이 있는 것, 그리고 최고의 심리상태인 '부담'과 같은 것으로 도와주려는 욕구나 경향을 갖는 것 등이 포함되는 것으로 정의하였다.

관련 선행연구를 살펴보면, 인성교육에 대한 부모의 이해 부족, 가정과 기관 내 인성교육의 불일치가 문제점으로 지적되었다. 따라서 가정연계 유아 인성교육 프로그램 구성 시, 유아 인성교육에 대한 학부모의 인식 및 경험을 고려해야 할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육의 실행을 통해 그 경험은 어떠한지 살펴보려고 한다. 이를 토대로 실제 가정에서 이루어지는 배려교육의 상황과 문제점들에 대해 이해할 수 있고 배려교육에 대한 어머니의 인식과 정서적 변화도 알아볼 수 있을 것으로 기대된다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육 실행 경험은 어떠한가?
2. 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육 실행에서 어려움과 개선점은 무엇인가?
3. 유아기 자녀를 둔 어머니의 인식은 가정 내 배려교육 실행을 통해 어떻게 변화하는가?

Ⅱ. 연구방법

1) 경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정
2) 경북대학교 아동학부 교수

1. 연구대상

연구 대상은 D시에 소재한 유아기 자녀를 둔 어머니 4명이다.

2. 자료 수집

자료 수집은 2018년 7월부터 8월까지의 기간 동안 배려활동 실행, 심층면담, 연구참여자들의 반성적 저널을 통해 이루어졌다. 심층면담은 배려활동 실행 전기, 중기, 후기에 걸쳐 총 3번으로 진행하였다. 면담은 연구참여자들의 배려활동 실행 경험, 배려와 배려교육에 대한 인식 변화를 중심으로 이루어졌다. 그리고 연구참여자들은 배려활동 기간 동안 총 4번 이상의 반성적 저널을 작성하였다. 반성적 저널은 연구참여자들이 자녀와 배려활동을 실행하면서 느꼈던 감정이나 생각에 대해 쓰도록 하였다.

3. 연구절차

유아기 자녀를 둔 어머니들은 가정에서 자녀와 함께 배려교육 활동을 진행하였다. 배려교육 활동은 총 8회기로 한 주에 2회기씩 진행되었다. 가정 내 배려교육은 미술표상, 게임, 이야기 나누기 등을 통해 배려의 개념에 대해서 알아보고 자신에 대한 배려부터 타인에 대한 배려를 실천할 수 있는 활동으로 구성하였다. 원활한 활동 진행을 위해 각각의 활동에 활동 방법 및 활동 자료를 첨부하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육 실행 경험을 살펴본 연구결과, 가정 내 배려교육 실행은 자녀와 대화를 할 수 있는 기회를 만들어 주는 의미 있는 매개체가 되었다. 또한 연구참여자들은 자녀의 배려 행동이 증진되는 걸 보면서 기특함과 뿌듯함을 느꼈다.

둘째, 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육 실행에서 어려움과 개선점을 살펴본 연구결과, 연구참여자들은 연령에 맞지 않는 활동, 자녀의 의견을 수용하는 것과 타인을 배려하는 것이 상충될 때 어려움을 느끼고 있었다. 또한 연구참여자들은 개선점으로 배려를 가정에서 직접 실천할 수 있는 기회를 원하고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 유아기 자녀를 둔 어머니의 가정 내 배려교육 실행에서 변화된 인식을 살펴본 연구결과, 연구참여자들은 배려의 개념 및 대상이 확장되었고, 아이의 입장에서 배려에 대해 생각해볼 수 있게 되었다. 또한 자녀에게 자신이 먼저 배려하는 모습을 보여할 필요성을 느낀 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구를 통해 제안될 수 있는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 유아기 자녀를 둔 부모를 대상으로 한 가정 내 배려교육 프로그램의 개발이 필요하다. 연구참여자들은 가정에서 교육과정과 연

계하는 유아 배려교육을 원하고 있었다. 또한 연구참여자들은 매우 바쁜 일정 속에서 자녀와 함께 지내는 시간이 부족함에 대해서 아쉬움을 느끼고 있다는 것을 알 수 있었다. 따라서 부모, 유아, 교육기관의 상황을 모두 고려하여 가장 적합한 형태의 가정 내 교육을 지원하는 배려교육 프로그램의 개발이 이루어져야 할 필요가 있다.

둘째, 유아의 발달에 적절하고 가정에서 실천할 수 있는 배려교육 활동의 개발이 요구된다. 본 연구결과를 바탕으로 가정 내 배려교육과 가정연계 교육의 활성화를 위해 유아의 연령과 발달에 맞는 적절한 활동의 개발이 요구된다. 또한 본 연구의 연구참여자들은 유아에게 배려를 교육하는 데 있어서 실천할 수 있는 기회가 가장 중요하다고 하였다. 그러므로 가정에서 배려를 실천할 수 있는 배려교육 활동의 개발이 필요하다.

셋째, 유아 배려교육을 위해 가정, 교육기관, 지역사회의 긴밀한 협력체계 구축이 필요하다. 가정, 교육기관, 지역사회가 함께 협력하여 유아에게 배려교육을 진행할 때 더 높은 교육적 효과를 얻을 수 있을 것이라 생각된다. 따라서 유아 배려교육을 위해 가정, 교육기관, 지역사회 차원의 적극적인 노력이 요구된다.

유아의 문제행동에 영향을 미치는 관련 변인 연구

김 소 라[1] · 김 희 태[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

신의진(2014)에 따르면 오늘날 영유아 10명 중 3~4명은 정신건강에 문제가 있고 이는 문제행동으로 표출되며 그 강도나 형태는 시간이 지남에 따라 점차 심각해져 사회 문제가 되고 있다. 이로 인해 유아의 문제행동이 나타나지 않도록 예방하거나 유아가 문제행동을 극복할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다. 만일 유아의 문제행동이 적절하게 다루어지지 않을 경우 유아의 또래관계가 위축되거나(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990) 유아기 이후의 학교생활 실패나 청소년기 비행과 일탈(Sourander & Helstela, 2005), 성인기 부적응(Barnett & Scaramella, 2013)을 낳을 수 있기 때문이다. 유아의 문제행동에 영향을 미치는 관련 요인으로 유아의 기질이나 부모와의 상호작용, 또래나 교사 등 다양하지만 본 연구에서는 부모의 정서 반응, 즉 어머니의 상위정서와 유아의 부정적인 정서에 대한 어머니의 반응, 유아 내적 요인으로서 자아탄력성을 다루고자 한다.

본 연구는 유아의 성별에 따라 어머니의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 반응, 유아의 자아탄력성, 문제행동이 차이가 있는지와 이들 변인들 간의 관계는 어떠하고 아울러 유아의 문제행동에 대한 각 변인들의 영향력이 어떠한지 살펴보는 것이 주된 목적이다. 이를 통해 유아교사나 부모가 유아의 문제행동을 조기에 발견하여 그 행동을 중재하고 효과적인 양육과 지도를 할 수 있는 기초자료를 제공하고자 한다. 이에 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 유아의 성별에 따라 어머니의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 반응, 유아의 자아탄력성, 유아의 문제행동은 차이가 있는가?
2. 어머니의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 반응, 유아의 자아탄력성, 유아의 문제행동은 서로 관계가 있는가?
3. 어머니의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 반응 및 유아의 자아탄력성이 유아의 문제행동에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

서울 및 경기지역에 있는 유아교육기관 어머니-유아 279쌍을 대상으로 하였다.

1) 성신여자대학교 유아교육학과 박사과정
2) 한국방송통신대학교 유아교육과 교수

2. 연구도구

1) 어머니의 상위정서 척도

Gottman(1997)의 부모상위정서 유형변별 문항과 Fabes, Eisenberg와 Bernzweig(1990)의 CCNES(Coping with Children's Negative Emotion Scale) 에 근거해 배지우(2009)가 개발한 부모상위척도(Parental Meta-Emotion Scale: PMES) 중 공감적 수용 8문항, 억압적 태도 8문항, 자각민감성 5문항, 지지적 신념 6문항을 사용하였다. 측정도구는 4점 Likert 척도로서, Cronbach's α는 공감적 수용 .71, 억압적 태도 .62, 자각 민감성 .64, 지지적 신념 .70이다.

2) 유아의 부정적인 정서에 대한 어머니의 반응 척도

김희정(1995)이 번안한 Fabes, Eisenberg, & Bernzweig(1990)의 CCNES(Coping with Children's Negative Emotion Scale)를 사용하였다. 본 연구에서는 총 12가지 사건 중에서 예비조사를 통해 만 4, 5세 유아들에게 일어날 가능성이 비교적 적은 6가지 사건을 제외한 총 6가지 사건에서 유아가 보일 수 있는 부정적 정서에 대한 어머니의 상황을 살펴보았으며 지지적 반응 18문항과 비지지적인 반응 18문항을 사용하였다, 측정도구는 5점 Likert 척도로서, Cronbach's α는 지지적 반응 .81, 비지지적 반응 .71이다.

3) 유아의 자아탄력성 척도

고영희(2010)가 번안하여 수정한 Lebuffe & Naglieri(1999)의 DECA(Devereux Early Childhood Assessment) 중 애착 8문항, 자기통제 8문항, 주도성 11문항을 사용하였다. 측정도구는 5점 Likert 척도로서, Cronbach's α는 애착 .86, 자기통제 .90, 주도성 .92이다.

4) 유아의 문제행동 척도

김인아(2004)가 번안한 Merrell(1994)의 아동행동척도(Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS) 중 외현화 문제행동 27문항과 내재적 문제행동 15문항을 사용하였다, 측정도구는 4점 Likert 척도로서, Cronbach's α는 외현화 문제행동 .96, 내재화 문제행동 .90이다.

3. 연구절차

2016년 3월 2일부터 연구대상 유아교육기관에 방문하여 연구의 목적과 설문지 작성방법을 설명하고 400부의 설문지를 배포하였으며, 2016년 4월 5일 설문지를 회수하였다. 배포된 설문지 중 부실기재 설문지를 제외하고 319부(79.8%)가 회수되었다. 최종 분석은 유아에 대한 교사평가까지 총 회수된 279부(69.8%)가 분석에 사용되었다.

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 20을 이용하여 독립표본 t-검증, Pearson의 적률상관분석, 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요결과

1. 유아의 성별에 따른 모의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 모의 반응, 유아의 자아탄력성, 유아의 문제행동의 차이

유아의 성별에 따른 어머니의 상위정서의 차이에서 억압적 태도에서 남아(M=3.00, SD=.37)가 여아(M=2.82, SD=.36)보다 높았고 지지적 신념에서도 남아(M=3.34, SD=.37)가 여아(M=3.06, SD=.34)보다 높았는데 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 유아의 성별에 따른 자아탄력성의 차이에서 애착에서 여아(M=3.81, SD=.72)가 남아(M=3,34 SD=.84)보다 높았고 자기통제도 여아(M=3.32, SD=.88)가 남아(M=3,10 SD=.86)보다 높았다. 그리고 주도성에서 여아(M=3.53, SD=.81)가 남아(M=3.23, SD=.81)보다 높게 나타났다. 이러한 차이가 통계적으로 유의미한지 살펴본 결과 모두 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

2. 모의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 모의 반응, 유아의 자아탄력성, 유아의 문제행동 간의 관계

어머니의 상위정서 중 공감적 수용이 유아의 자아탄력성 중 애착(r=.16, p<.01), 자기통제(r=.14, p<.05)와 낮은 정적 상관이 있었으며 어머니의 상위정서 중 자각민감성도 유아의 자아탄력성 중 애착(r=.15, p<.05), 자기통제(r=.12, p<.05)와 낮은 정적 상관이 있었다. 그리고 어머니의 지지적 신념은 애착(r=.16, p<.01)과 낮은 정적 상관이 있었다. 어머니의 상위정서와 유아의 문제행동 간에는 부분적인 상관관계가 있었는데 어머니의 지지적 신념이 유아의 내재화 문제행동과 낮은 부적 상관(r=−.14, p<.01)이 있었다.

3. 유아의 문제행동에 대한 모의 상위정서, 유아의 부정적 정서에 대한 모의 반응, 유아의 자아탄력성의 영향력

유아의 자아탄력성 중 자기통제(β=−.69, p<.001)가 유아의 외현화 문제행동을 47% 설명하여 가장 영향력이 있는 것으로 나타났다(F= 247.62, p<.001). 그리고 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 지지적 반응(β=−.18, p<.001)이 3%의 영향력을 추가하여 50%의 영향력을 가지는 것으로 나타났으며(F=138.92, p<.001) 마지막으로 유아의 자아탄력성 중 애착이 추가되어 2%의 영향력을 추가하여 총 52%의 영향력이 있었고 이는 통계적으로 유의했다(F=97.88, p<.001).유아의 자아탄력성 중 주도성(β=−.65, P<.001)은 유아의 내재화 문제행동을 42%(F=197.56, p<.001) 설명함으로써 가장 많은 설명력을 갖는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

첫째, 어머니의 상위정서 하위요인인 억압적 태도와 지지적인 신념에서 성별에 따른 차이가 나타났는데 이러한 결과는 자녀의 정서가 긍정적이든 부정적이든 어머니는 아들을 더 통

제적이고 처벌적으로 대하고 딸은 더 수용적이고 허용적으로 대하는 경향이 있음을 의미한다. 그리고 남아가 여아보다 어머니 상위정서의 지지적 신념이 높게 나타난 결과도 어머니는 남아가 성취지향적이기를 요구하고 여아에게는 허용적이면서 관계지향적이기를 기대할 수 있음을 시사한 Block(1973)의 연구를 지지한다. 이런 점에 근거하면 남아가 사회적 역할에서 실제로 지지는 받지만 압력을 받고 있는 것이므로 부모가 자신의 전통적인 가치관과 양육태도를 점검하고 정서표현과 정서조절에 대해 유연성을 가지고 자녀를 대하는 것이 필요함을 알 수 있다.

또한 유아의 자아탄력성 가운데 애착, 자기통제, 주도성에서 여아가 남아보다 높았다는 본 연구의 결과는 여아가 남아보다 애착, 주도성, 자기 통제력이 높다는 구희정과 강정원(2009)의 연구와 일치한다. 이러한 결과에 기인하면 변화하는 사회적 상황이나 스트레스가 많은 환경에 융통성 있게 반응하여 성공적인 적응을 이룰 수 있는 능력을 남아가 키울 수 있도록 지도할 필요가 있는 것으로 보인다.

둘째, 어머니 상위정서의 하위요인 중 공감적 수용, 자각민감성은 유아 자아탄력성의 하위요인 중 애착, 자기통제와 정적 상관관계가 있고 어머니 상위정서의 하위요인 중 지지적 신념은 유아의 자아탄력성의 하위요인 중 애착과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타난 것은 어머니 상위정서의 공감적 수용, 자각민감성과 지지적 신념 수준이 높을수록 유아는 부모나 교사 등과 같은 의미 있는 성인과 상호적이고 지속적인 관계를 가진다는 것을 말해준다. 결국 부모의 적응적이고 민감한 양육태도는 유아의 충동통제, 자기통제, 자기조절 등을 향상시킴을 알 수 있다. 어머니의 상위정서와 유아의 문제행동 간의 관계에서 자녀가 정서를 표현하는 것을 어머니가 지지해야 한다고 믿는 신념이 중요하다고 생각할수록 유아의 내재화 문제행동이 덜 나타난다는 것은 성태희(2013), 최난이(2015) 등의 연구와 같은 맥락이다. 이러한 결과는 자녀가 불안과 같은 부정적인 정서를 경험하는 것은 자녀에게 좋지 않은 영향을 미칠 것이라고 생각하여 이에서 벗어나도록 돕는 것이 어머니의 중요한 양육태도임을 말해준다. 또한 자녀의 부정적 경험에 대해 부모가 구체적으로 반응하고 안내하며 전체적인 맥락의 틀을 유아에게 제공하는 지지적 신념은 어머니가 자녀의 정서표현을 인정하고 존중하여 유아가 바람직한 방향으로 나가게 함을 알려주고 있다.

셋째, 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 지지적 반응과 유아의 자아탄력성의 애착이 유아의 외현화 문제행동을 예측하는데 중요 변인임을 알려주고 있다. 이를 통해 볼 때 유아의 자아탄력성의 자기통제와 애착 수준이 높을수록 그리고 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 지지적인 반응이 많을수록 유아의 문제행동은 낮아짐을 알 수 있다. 이러한 결과는 유아의 외현화 문제행동에 자기통제와 애착 등이 더 많이 작용한다는 성혜원과 한세영(2015)의 연구와 같은 결과로 부모의 반응요인이 유아의 문제행동의 예방과 도움에 많은 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 유아가 자기 통제와 규칙을 잘 지킬수록 유아의 문제행동이 감소하므로 유아의 자아탄력성을 키우는 것과 유아가 부정적인 정서를 표출할 때 부모는 유아를 지지하는 모습을 보일 필요가 있다.

한편 유아의 내재화 문제행동에 대한 영향력이 가장 큰 변인은 유아의 자아탄력성의 주도성이라는 본 연구의 결과를 통해 자아탄력성의 주도성이 좋다면 사회적 관계형성이나 또래 상호작용에서 탄력적일 수 있어서 또래관계가 역동적이고 또래상호작용도 원활할 수 있으나 그렇지 않다면 또래와의 관계가 원활하지 않으므로 문제행동이 나타날 가능성이 높아진다. 그러므로 만4, 5세 유아의 문제행동을 줄이기 위한 방편으로 주도성과 자기통제를 비롯한 자아탄력성을 함양할 수 있는 유아교육프로그램이 고려될 필요가 있다.

본 연구를 통해 부모의 정서적 요소가 유아의 문제행동에 관련 있다는 것을 확인할 수 있었다. 유아의 문제행동에 부모의 정서적 요인이 관련 있다는 것은 부모가 유아의 문제행동에 접근할 때 유아가 자신의 정서를 적절하게 인식하고 다양한 방법으로 표현하게 하여 정서를 조절할 수 있게 하는 것이 필요함과 동시에 유아의 문제행동에 대한 개별적 상황대처 훈련을 부모교육 프로그램과 더불어 제공할 필요가 있음을 시사한다. 아울러 본 연구는 유아의 부정적 정서에 대한 어머니의 지지적인 반응이 유아의 외현화 문제행동과 내재화 문제행동에 미약하지만 설명력을 가지고 있으므로 유아의 문제행동을 예방하기 위해 자녀가 부정적 정서를 표현할 때 어머니가 자녀의 부정적인 정서를 인정해주고 극복하도록 도움을 주는 지지적 반응을 많이 할 필요가 있음을 알려준다.

달님반 유아들의 자유놀이활동에서의 경험

윤 정 희[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

사람들은 살아가면서 수없이 많은 경험을 한다. 경험은 '자신이 실제로 해 보거나 겪어 보는 것 또는 거기서 얻은 지식이나 기능'(국립국어원, 2015)과 같이 감각과 지각이라는 협의의 의미와 인간의 기억에 강렬한 인상을 남기는 사건이나 상황 그리고 경험의 결과로써 이어지는 행동의 변화에 이르기까지 그 의미가 매우 광범위하다. 이러한 경험은 인간이 외부세계와의 관계를 통해서 습득하게 되는 현상이며, 사람의 일생은 경험의 연속이라고 볼 수 있다. 즉 경험을 통해 앎이 이루어지기 때문에 인간이 생존한다는 것은 곧 경험을 계속한다는 것이고 무엇을 안다는 것도 결국 경험이 매개한다.

우리는 경험을 교육과 연결시키고자 한다. 특히 유아기 교육은 더욱 그러하다. 유아들에게는 일상경험이 바로 학습의 시작이고, 학습을 위해 경험에 대한 구체적인 활동이 계획되고 실행되기 때문이다. 우리가 경험을 교육과 연결시키고자 하지만, '안다는 것'이 모두 '바람직한 것'이 아닌 것과 마찬가지로 모든 경험이 진정한 교육적 경험이 되는 것은 아니다. 분명히 어떤 경험은 비교육적인 경험이 될 수도 있다. 또한 때때로 교사가 의도했던 경험이 의도하지 않았던 경험보다 더 낫지 않을 수도 있다. 경험과 교육에 대해 많은 고민을 해 왔던 Dewey(1938)에 의하면, 어떤 경험은 우리로 하여금 주위 사물에 대하여 관심이나 흥미를 불러일으키지 못하게 하거나, 주변에서 주어진 자극에 대하여 무감각하게 만들 수 있으며, 어떤 경우에 경험은 직접적인 즐거움을 주기는 하지만 앞선 경험에서 바른 태도를 길렀다면 마땅히 얻을 수 있는 유익한 것을 얻지 못하게 한다고 하였다. 하나의 경험 그 자체만 가지고 볼 때에 그 경험은 즐거움을 주고 아주 유익한 것일 수 있지만 다른 경험과 아무런 관련을 맺지 못하여 누적적인 발달을 가져오지 못하는 경험이 될 경우 이는 산만함, 그리고 일관성 없는 태도와 습관을 조장하게 된다(박철홍, 2012에서 재인용).

본 연구는 유아교육기관의 하루일과 중 매우 의미 있는 시간이라고 볼 수 있는 자유선택활동과 실외활동 시간을 자세히 관찰하여 그 시간에 어떠한 일들이 일어나며, 교사는 실제로 어떠한 역할을 하는지, 유아들은 경험들을 어떻게 받아들이고 있는지를 유아들의 입장에서 이해하고자 하는데 목적이 있다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 자유놀이활동에서 달님반 유아들이 경험하는 상호작용의 의미는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자와 연구 현장

본 연구를 위해 방문한 기관은 경기도 남양주시에 위치한 시립 G어린이집으로, G어린이집은

1) I-GD교육연구소 연구원

만1세 별님반, 만2세 해님반, 만3세 달님반 총 3반으로 30명의 영유아가 이 기관에 다니고 있으며, 교직원은 교사 4명, 원장 1명, 조리사 1명 총 6명이다. 연구 참여자는 만3세 달님반 교사와 유아들로서, 교사 1명, 남아 5명, 여아 7명 전체 13명이다. 달님반 교사는 경력 4년차이고 유치원에서 3년을 근무하고 G어린이집에서 첫 해를 보내고 있다. 연구 참여 유아들에 대한 배경은 다음 표 1과 같다.

<표 1> 연구 참여 유아의 배경정보

이름	성별	생년월일	재원 여부	비고
장민준	남	2011.02.14	재원	쌍둥이. 단지내 아파트 거주하고 할머니가 돌보고 있음
장민성	남	2011.02.14	재원	
우지원	여	2011.09.14	재원	단지내 아파트 거주
한소원	여	2011.10.29	재원	단지내 아파트 거주
손해림	여	2011.11.18	재원	단지내 아파트 거주
장수희	여	2011.05.11	재원	단지내 아파트 거주
서은윤	여	2011.10.18	재원	단지내 아파트 거주
박서우	남	2011.07.18	재원	인근 주택지역 거주
박우연	여	2011.04.11	재원	단지내 아파트 거주
장소혁	남	2011.02.25	재원	단지내 아파트 거주
박소린	여	2011.09.03	신입	단지내 아파트 거주
윤도혁	남	2011.09.21	재원	단지내 아파트 거주

※ 유아의 이름은 모두 가명이다.

G어린이집 대부분의 유아는 어린이집이 있는 단지내 아파트에 거주하며 등원과 하원을 주양육자가 담당하고 있다. 달님반 유아들 대부분은 만1~2세 때부터 G어린이집에 다녀서 등원시 부모와의 분리에 어려움이 없었다. G어린이집의 교육 프로그램은 국가에서 고시하는 생활주제중심통합교육을 실시하는 시립어린이집이며, 공동주택관리동에 위치하며 맞은편 경로당과 출입문을 마주하고 있으며 경로당과 공동으로 사용하는 통로가 있다.

2. 자료수집

본 연구는 유아의 생활을 기록하고 이해하기 위해 어린이의 생활현장을 관찰하는 문화기술적 연구이다. 이를 위한 자료 수집은 3명의 연구자가 4월 10일부터 8월 27일까지 일주일에 1회 총 3회에 걸쳐 수집하였다. 관찰은 유아들이 자연스러운 놀이에 참여하는 자유선택활동과 실외활동의 약 1시간동안 이루어졌으며 비디오 촬영을 병행하였다. 연구자는 자료 수집을 위하여 참여관찰자의 입장에서 유아들의 곁에서 놀이 상황을 지켜보고 관찰한 내용을 기록하였으며, 유아들이 말을 걸어올 때는 대답해 주기도 하고 가끔 도움을 요청하는 유아와 상호작용하기도 하였다. 또한 유아들의 행동을 맥락적으로 이해하기 위해 교사와의 면담을 실시하였다.

3. 자료분석

본 연구는 현장관찰노트와 비디오 촬영 자료, 교사 면담 전사자료를 분석에 사용하였다. 먼저, 전사된 원자료를 반복해서 읽으면서 의미 있다고 생각되는 진술들에서 그 상황을 잘 설명할 수 있는 개념을 찾아 명명하는 개방코딩 과정을 거쳤다. 개방코딩 과정에서는 연구 참여자의 진술

을 그대로 인용하기도 하였지만 대부분은 연구자가 추상적 해석을 통해 개념을 명명하였다. 다음으로 개방코딩된 자료를 재조직하기 위해 개방코딩에서 사용한 개념들 간에 비슷하게 코드화된 자료들을 묶어내고, 이를 설명할 수 있는 상위 범주를 찾아내는 축 코딩 과정을 거쳤다. 이러한 초기 과정의 분석에서 8개의 범주와 37개의 하위 범주가 도출되었으나 전문가에 의한 검토 과정에서 범주가 너무 양적이고 인위적임을 발견하고 하위 범주를 해체하여 도메인 분석으로 다시 정리하고 분석하였다.

2차 분석 방법으로 도메인 분석을 실시하는 과정에서는 각 사례의 원자료에서 유사한 내용을 묶어 영역 및 범주를 도출하고 범주를 설명하는 주제어들 사이를 관통하는 큰 주제를 찾으려고 노력하였다. 이러한 도메인 분석 과정에서 나타난 범주(category)는 '공간에서의 경험', '활동에서의 경험', '관계에서의 경험' 3개의 범주가 도출되었으며, 하위범주(subcategory)는 '혼란', '자유로움', '단조로움', '성공-실패', '밀고 당김' '위로-즐거움', '제약' 등의 7가지 범주가 도출되었다. 분석된 자료의 충실도(fidelity), 타당성(validity), 신뢰성(reliability)을 위해 전문가(지도교수) 1인의 조언 이외에 경력 13년차 이면서 박사과정 재학중이고 질적연구를 수행해 본 경험이 있는 1인에게 해석 자료의 검토를 요청하여 감수 과정을 거쳤다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 공간에서의 경험이다. 제약이 많은 교실과 자유로운 실외활동에서의 경험이다. 달님반 유아들은 실내공간에서는 교사에 의해 제약을 수시로 경험하였고, 실외공간에서는 움직임에 대해 격려 받고 자유로우며 다양한 갈등상황에서 협상전략을 사용하는 등 유아들이 스스로 문제를 해결해 나가는 경험을 하였다.

둘째, 활동에서의 경험이다. 달님반 유아들은 준비 없는 수업, 단서 없는 활동 전이로 인해 혼란에 대해 경험하였으며, 달님반 유아들은 놀잇감 선점에 대한 규칙을 내면화하였다. 달님반 교실에서의 자유선택활동은 활동의 설명이나 활동 교구의 탐색 없이 놀잇감이 바로 제공된다. 놀잇감의 탐색이나 활동의 계획없이 놀잇감이 제시되었을 경우 행동이 빠른 유아들이 놀잇감을 차지하고 놀잇감 주인으로서의 힘을 행사할 수 있었으나, 행동이 느린 유아의 경우 놀잇감을 차지하지 못해 방관자로서의 역할을 하고 있으며, 선점자의 눈치를 보며 나누어 주기까지 기다리는 소극적인 놀이자가 되었다.

셋째, 관계에서의 경험이다. 달님반 유아들은 단짝 친구와 또래 사이에서 무조건적 수용과 무조건적 거부에 대한 경험을 하였다. 또한 놀잇감 분쟁에서 성공과 실패를 유발하는 다양한 상호작용을 경험하였을 뿐만 아니라 또래 지위에 따른 상호작용에서 순응과 협상을 경험하는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

Dewey는 '교육은 경험의 계속적인 재구성 또는 재조직'이라고 정의하였다. 그리고 경험은 수동적 요소와 능동적 요소의 특수한 결합에 의해 이루어진다고 한다. 능동적 측면에서 볼 때, 경험은 '해보는 것'을 말한다. 수동적 측면에서 경험은 '당하는 것'을 의미한다. 경험의 이 두 측면

이 어떤 방식으로 연결되어 있는가에 따라 경험의 결과 또는 가치가 달라진다. 교육적 측면에서 유아가 받는 단순한 활동은 경험이 아니다(노진호, 1996). 달님반 유아들은 교사 혹은 교육과정이 의도하고 계획한 것들에서 많은 경험을 하고 있다. 그러나 의도되지 않은 교육과정에서는 더 다양한 경험과 더 의미 있는 경험이 이루어지기도 한다. 때로 교육자들은 의도적인 교육에서 유아들이 더 교육적인 경험을 할 것이라고 생각한다. 그러나 달님반 유아들의 상호작용을 볼 때 교사가 의도하는 경험보다는 유아들간의 상호작용에서 협상에 대한 기술이나 놀이 에피소드 등을 확장시키며 교육적 상황에서 얻고자 하는 경험을 더 많이 가지는 것을 볼 수 있었다. 따라서 교사는 유아들이 문제해결 경험을 더 많이 가지고 더 다양한 해결 전략을 만들기 위해 또래간 문제 상황에서 교사의 중재를 유아의 중재로 이동시킬 필요가 있다. 또한 교사는 이렇게 문제해결을 하는 유아들을 격려하고 지지하여 유아에게 의미 있는 경험을 제공해야 할 필요가 있다.

그림책을 활용한 갈등상황 토의활동이 유아의 공감능력과 친사회적 행동에 미치는 영향

최 지 선[1] · 김 낙 흥[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

사회적 동물로 불리는 인간은 타인과 끊임없는 상호작용 속에서 생활하며 상호의존적인 관계를 맺으며 살아간다. 이러한 인간이 삶을 영위하는데 있어서 갈등은 지극히 자연스러운 일이며 인간의 상호의존성은 개인의 삶에서 갈등을 피할 수 없게 만든다. 유아들 역시 부모와 또래를 비롯하여 주변 사람들과 관계를 맺으며 성장한다. 특별히 또래관계는 유아교육기관에서 다양한 방법으로 이루어지는데 다양한 활동과 놀이를 통해 또래와 끊임없이 상호작용하는 유아들은 자연스럽게 갈등을 겪게 된다.

흔히 갈등을 공격적인 행동, 싸움으로 연결하여 생각하기도 하지만 갈등을 또래간의 이해관계가 달라 일어나는 의견의 불일치라고 본다면 갈등상황을 통해 의견을 조율하는 과정은 유아들의 인지, 사회발달에 긍정적인 요인이 된다(Dunn & Slomkowski, 1992: 김희태, 2004, 재인용). DeVries와 Zen(1995)은 갈등상황을 해결해 나가면서 친사회적 행동을 습득할 수 있으며 타인에 대한 이해를 통해 자기중심적인 사고에서 벗어나고, 부정적인 감정을 긍정적으로 해소하는 법을 알게 되며, 결국 삶의 크고 작은 문제들을 해결하는 기술을 습득하게 된다고 하였다. 즉, 유아들은 갈등을 효과적으로 해결하는 기술 습득을 통해 유아들의 삶 속에서 나타나는 다양한 갈등상황을 감소시키고 사회적 관계를 증진시키게 된다(Crosser, 1992: 라현정, 정계숙, 재인용).

공감능력은 상대방의 마음을 이해하고 공유하는 능력으로 유아가 갈등을 원만하게 해결하기 위해 반드시 필요한 능력이다. 유아의 공감능력은 또래라는 사회적 관계 속에서 감정적으로 상대방을 지지하고 이해함으로써 발달된다(신희이, 문혁준, 2009). 이와 같이 발달된 공감능력은 유아들의 친사회적 행동 발달에 밑거름이 되며 유아가 바람직한 사회적 능력을 형성하기 위해 반드시 필요한 구성요소이다(송승희, 2014).

한편, 그림책은 감정이입, 도덕적 갈등, 역할 이행과 조망수용등과 같은 내용을 담고 있기 때문에 유아들이 토의하기에 적합한 매체 중 하나이다(김현희, 박상희, 1999). 또한 그림책은 유아들이 동화속의 주인공과 자신을 동일시하며 간접적인 갈등의 경험 속에서 문제를 해결해 나가며 도덕적 추론과 친사회적 판단을 할 수 있으므로 유아들이 갈등상황을 토의하기에 활용도가 높다(장은진, 2009).

본 연구의 목적은 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동을 유아들과 진행한 뒤 유아의 친사회적 행동과 공감능력에 미치는 효과를 검증하는 것이다. 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과석사
2) 중앙대학교 유아교육과 부교수

1. 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동이 유아의 공감능력에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동의 효과를 알아보기 위해 경기도 H시에 위치한 H어린이집의 만5세 유아 38명(실험집단 19명, 비교집단 19명)을 선정하여 연구를 실시하였다. 실험집단은 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동을 실시하였고 비교집단은 그림책을 읽고 이야기 나누기 활동을 실시하여 그림책을 활용한 갈등상황 토의 활동의 효과를 검증하였다. 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동을 적용하기 전 사전검사를 실시하였으며 7주간 2회씩 활동 적용 후 동일한 검사 도구를 사용하여 사후검사를 실시하였다. 결과는 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 실험집단과 비교집단의 동질성 검사를 위해 독립표본 t-test를 실시하였으며 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동이 유아의 공감능력과 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단과 비교집단의 차이검증인 대응표본 t-test를 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 그림책을 활용한 갈등상황 토의 활동이 유아의 공감능력을 증진시키는데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그림책을 읽은 뒤 그림책에 제시된 갈등상황에 대해 토의를 실시한 실험집단 유아들이 비교집단 유아들 보다 유아 공감능력의 네 가지 하위요소인 슬픔, 심적 부담, 기쁨, 불안 모두 통계적으로 유의미하게 향상된 것으로 나타났다.

둘째, 그림책을 활용한 갈등상황 토의 활동은 유아의 친사회적 행동을 증진시키는데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그림책에 제시된 갈등상황에 대해 토의를 진행한 실험집단 유아들의 친사회적 행동에 대한 사후점수가 비교집단 유아들의 사후점수보다 높았으며 유아 친사회적 행동의 3가지 하위요소 개인정서조절, 대인관계, 학교적응력 모두 실험집단 유아의 사후점수가 비교집단 유아의 사후점수 보다 통계적으로 유의미하게 증가하였음을 확인 할 수 있다.

Ⅳ. 결론

그림책을 활용한 갈등상황 토의활동과 유아의 공감능력에 대한 결론을 종합해보면 그림책을 활용한 갈등상황 토의 활동 참여 여부에 따라 실험집단 유아의 공감능력은 비교집단의 유아에 비해 유의하게 높아진 것으로 나타났다. 슬픔, 심적부담, 기쁨, 불안에 대한 공감능력과 언어표현이 다양해졌는데 이는 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동을 통해 타인의 다양한 정서에 공감할 수 있는 능력이 향상되었음을 의미한다. 즉, 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동은 타인을 이해하고 이타적으로 행동하는 기틀을 마련해 주어 유아의 공감능력을 향상시키는데 도움이 되었다고 볼 수 있다.

그림책을 활용한 갈등상황 토의활동과 유아의 친사회적 행동에 대한 결론을 종합해 보면 그림책을 활용한 토의활동의 참여 여부에 따라 실험집단 유아의 친사회적 행동은 비교집단의 유아에 비해 유의하게 높아진 것으로 나타났다. 개인정서조절, 대인관계, 유치원 적응력의 점수가 높아졌는데 이는 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동을 통해 친사회적 행동이 향상되었음을 의미한다. 결과적으로 그림책을 활용한 갈등상황 토의활동은 유아가 상호작용을 통해 원만한 대인관계를 맺고 사회의 구성원으로 적응하는데 필수 요소인 친사회적 행동 증진에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인임을 시사하고 있다.

유아기 자녀를 둔 어머니가 지각한 부부관계가 아버지-자녀와의 관계에 미치는 영향

김 낙 흉[1] · 박 성 진[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

부부는 한 가족을 만들어가는 중심으로서 건강한 부부관계를 통하여 가족 간의 긍정적인 소통과 건강한 가치관을 다음 세대에 전해준다. 유아는 건강한 가족관계를 통하여 사회관계, 의사소통 능력과 갈등을 해결해가는 방법을 배울 수 있다. 이러한 가족관계에서 유아의 사회적 능력발달은 아버지와의 관계에 밀접한 관련을 맺고 있다. 따라서 본 연구에서는 유아기 자녀를 둔 어머니가 지각한 부부관계가 아버지-자녀와의 관계에 미치는 영향을 파악하는데 초점을 맞추어 자녀와의 관계를 형성하는데 있어서 부부관계가 갖는 의미를 실증적으로 규명하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 서울시에 소재한 유치원과 어린이집의 학부모 중 연구에서 희망하는 만3-5세의 유아를 둔 부부의 어머니를 대상으로 총 210명을 선정하였다. 질문지의 결과를 분석하기 위해 SPSS 21.0을 이용해 다음과 같은 분석방법 사용하였다. 어머니가 인지한 부부관계와 아버지-자녀와의 관계는 기술통계를 실시하였다. 부부관계 및 아버지-자녀와의 관계의 차이를 살펴보기 위해 일원배치분산분석(ANOVA)과 독립표본 t검증을 실시했고, 사후검증으로는 scheffe 방법을 사용하였다. 부부관계와 아버지-자녀와의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였으며, 아버지-자녀와의 관계에 대한 부부관계의 상대적 영향력을 알아보기 위해 위계적 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

어머니가 지각한 부부관계의 정도는 세 가지의 하위 변인 모두 대체로 원만하고 좋은 모습을 보이는 것으로 나타났다. 어머니가 지각한 아버지-자녀와의 관계도 세 가지 하위 변인 모두 대

1) 중앙대학교 유아교육학과 부교수
2) 중앙대학교 교육대학원 유아교육전공 석사

체로 원만하고 좋은 관계를 가지고 있는 것으로 나타났다.

부부관계의 전체는 아버지-자녀와의 관계에 정적상관관계가 있는 것으로 분석되었다. 또한 아버지-자녀와의 관계 전체도 부부관계 전체의 정적상관관계가 있는 것으로 분석되었다.

아버지-자녀와의 관계 전체에 부부관계 전체가 미치는 영향으로는 매우 많은 영향력을 미치고 있는 것으로 분석되었다. 이를 바탕으로 아버지-자녀와의 관계에 대한 부부관계의 하위요인들의 상대적인 영향력을 살펴본 결과, 부부관계의 하위요인 중 부부존중과 부부공감이 많은 영향을 주는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

현대사회가 극심한 핵가족 사회로 변화됨에 따라 자녀가 가정에서 가지는 모든 발달이나 성장은 부부에게 많은 영향을 받게 되었다. 따라서 부부관계를 긍정적으로 유지할 수 있도록 부부가 노력해야하는 것만 강조하는 것이 아니라 사회적여건 조성과 지원도 필요할 것이다.

그림책을 활용한 동극 활동이 유아의 노인 인식에 미치는 영향

이 규 연[1] · 김 낙 흉[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

사회의 변화에 따라 세대 간 분절이 발생하고, 이로 인해 노인에 대한 고정관념이 갖게 된다. 유아기는 타인에 대한 인식을 형성해가는 중요한 시기로써, 유아들이 어떤 경험을 했는지에 따라 노인에 대한 인식 형성에 큰 영향을 미친다. 노인 관련 그림책을 활용한 동극 활동이 노인에 대한 올바른 인식 형성을 도울 것이다.

Ⅱ. 연구방법

실험집단의 유아들은 노인 관련 그림책을 활용한 동극 활동을 실시하였고 비교집단 유아들은 노인 관련 그림책 읽기 활동을 실시하였다. 사전검사는 유아의 노인 인식 검사를 실시하였고, 실험 처치 이후 사후검사는 실험집단과 비교집단은 사전검사와 동일한 유아의 노인 인식 검사를 실시하였다. 수집된 연구 자료를 통계프로그램 SPSS 프로그램을 사용하여 두 집단 간의 차이를 알아보았다.

Ⅲ. 주요 결과

노인 관련 그림책을 활용한 동극 활동이 유아의 전체 노인 인식을 증진 시키는데 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 유아의 노인 인식의 하위요소인 ‘노인의 신체적 특성’, ‘노인의 지적 특성’, ‘노인의 성격적 특성’, ‘노인의 사회적 특성’,‘노인의 가족적 특성’에서도 노인 관련 그림책을 활용한 동극 활동을 한 실험집단이 노인 관련 그림책 읽기 활동을 한 비교집단보다 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 반면, 유아의 노인 인식의 하위요소인 ‘노인의 이미지’에서는 실험집단과 비교 집단 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

Ⅳ. 결론

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사
2) 중앙대학교 유아교육학과 부교수

유아기에 노인에 대한 긍정적인 인식을 형성 할 수 있도록 유아교육현장에서 노인 관련 그림책을 활용한 동극 활동이 실시될 것을 기대한다.

4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도적 기반 분석 연구 : 질적 내용분석(QCA) 방법의 적용

송 윤 나[1] · 박 희 숙[2]

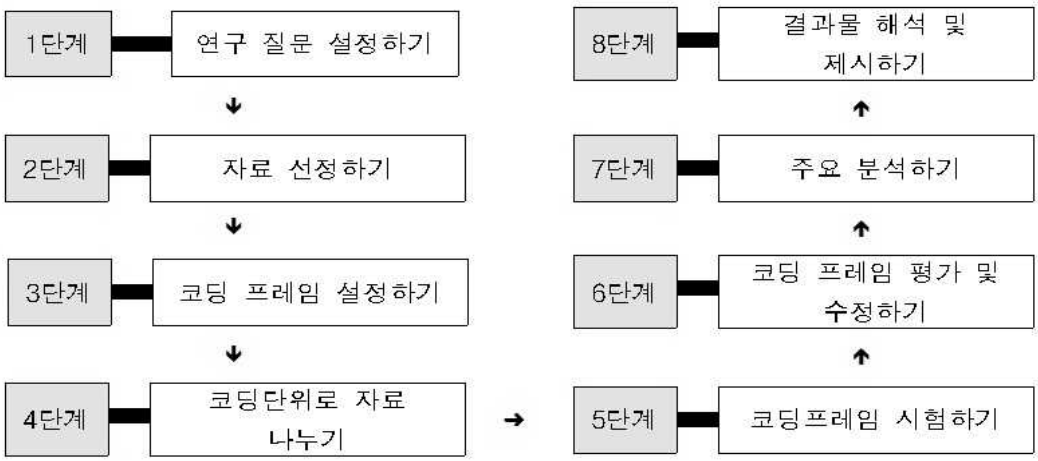
Ⅰ. 연구의 필요성

4차 산업혁명시대 유아교육 실현을 위해 이를 지원하는 제도가 마련되어야 하며, 이를 위한 첫 번째 단계로 4차 산업혁명 유아교육 및 교육과 관련된 선행 연구 분석을 통한 제도적 기반 분석 연구가 실행될 수 있다. 이러한 연구는 제도 변화에 관한 사회적 요구와 변화의 방향성을 탐구하고 분석함에 따라 새롭게 구축되는 제도의 기틀을 형성 할 수 있다. 이에 따라 본 연구는 4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도적 기반사항을 도출하고 제안함에 따라 신(新) 산업사회 속 성공적인 유아교육 실현을 위한 기초적인 자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구에서는 4차 산업혁명 시대 유아교육의 제도적 기반은 무엇인가에 대한 답을 탐구하기 위해 수집한 연구자료 46편을 대상으로 질적 내용분석(Qualitative Content Analysis: QCA)을 적용하였다. 질적 내용분석(QCA)은 질적인 자료의 의미를 체계적으로 기술하는 방법으로서, 자료 분석에 있어 단어의 빈도수를 세는 것 이상의 의미를 도출하는 체계적인 분석방법이다. 본 연구의 적용된 질적 내용분석(QCA)의 연구 절차 8단계를 도식화하면 그림 1과 같다.

1) 공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정
2) 공주대학교 유아교육과 교수



[그림 1] 질적 내용분석(QCA)의 연구 절차 8단계

본 연구에서는 이와 같은 질적 내용분석(QCA) 연구 방법의 첫 번째 단계로 본 연구의 연구 질문을 '4차 산업혁명 시대 유아교육의 행정 제도적 기반은 무엇인가?'와 '4차 산업혁명 시대 유아교육의 교수와 학습을 위한 제도적 기반은 무엇인가?'로 설정하였다. 설정된 연구 질문을 토대로 수집한 연구자료 46편을 구조화하였으며 코딩 프레임을 설정하여 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 4차 산업혁명 시대 유아교육의 행정 제도적 기반

4차 산업혁명 시대 유아교육의 행정 제도적 기반사항에 관한 결과로는 5가지의 상위범주에 관한 12개의 하위범주로 구성하여 나타났으며, 상위범주로는 교육운영 체제, 법 제도, 교원 양성체제, 교육부 견제 기관의 신설, 학교 기반요소의 역할 재정립으로 도출되었다. 4차 산업혁명 시대 유아교육의 행정 제도적 기반사항에 관한 질적 내용분석(QCA)의 결과를 표로 나타내면, 표 1과 같다.

<표 1> 4차 산업혁명 시대 유아교육의 행정 제도적 기반

상위범주 (main category)	하위범주 (sub category)
교육운영 체제	• 학교 내·외 민주주의 운영 원리 확립 • 사회적 합의에 기초한 교육 정책 형성과 결정 구조 마련 • 교사 간 네트워크 형성과 상호작용 활성화
법 제도	• 교육의 제도적 유연성 확립을 위한 법령 개정 • 실제적 교육 법치주의 실현
교원 양성체제	• 교원 양성 교육의 내용 변화 • 단절된 유치원과 초등학교 교원 양성과정의 통합
교육부 견제 기관의 신설	• 국가교육위원회 설립을 통해 교육의 정치권력 분립 • 교사의 교육적 요구를 수렴하는 교원(敎願) 수렴 처 마련
학교 기반요소의 역할 재정립	• 학교교육의 공공성 지킴이로서의 정부 역할 재정립 • 관리·감독을 위한 기관에서 교육체제 네트워크 구축을 위한 기관으로 행정처의 역할 변화 • 교육의 담장(障)을 허물고 복합적 문화중심의 장(場)으로 학교 역할 확장

2. 4차 산업혁명 시대 유아교육의 교수와 학습을 위한 제도적 기반

4차 산업혁명 시대 유아교육의 교수와 학습을 위한 제도적 기반사항에 관한 결과로는 4가지의 상위범주에 관한 13개의 하위범주로 나타났다. 상위범주로는 주권자로서의 학습자(유아), 자발적 창출자로서의 교사, 인본주의 토대의 교육을 실현하는 교육과정, 유연하며 안전한 교육의 물리적 환경으로 도출되었다. 4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도적 기반사항에 관한 질적 내용분석(QCA)의 결과를 표로 나타내면, 표 2와 같다.

<표 2> 4차 산업혁명 시대 유아교육의 교수와 학습을 위한 제도적 기반사항

상위범주 (main category)	하위범주 (sub category)
주권자로서의 학습자(유아)	• 민주적인 학급 의사결정자로서 유아 참여권 보장 • 민주사회 주권자로서의 권리와 책임 교육 강화 • 유아와 성인의 구분을 넘어서 인본주의 이념에 기초한 학습자의 자율적이고 능동적인 권리 획득
자발적 창출자로서의 교사	• 교육 안내자와 연구자로서의 교사 역할 변화 • 변화하는 교육환경과 교수매체에 관해 유연한 조작자로서 교사 역량 강화 • 자율적이고 자발적 형태로 교사교육 변화 • 평생교육 학습 맥락의 교사교육 과정 구축
인본주의 토대의 교육을 실현하는 교육과정	• 인공지능(AI)과 구분되는 인간 고유의 역량 중심에 교육 재구성 • 의무적 교육과정의 축소와 선택적 교육과정 확대 • 수요에 기초한 유연한 교육과정 편성권 보장 • 분과적인 형태의 교육과정 개념을 넘어 평생교육의 시작점으로서의 유아교육 확립
유연하며 안전한 교육의 물리적 환경	• ICT를 포함한 다양한 교수법을 지원하는 유연한 교육환경 조성 • 새로운 교수매체의 유아발달에 적합성 검증 방안 마련

Ⅳ. 결론

4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 행정 및 교수와 학습을 위한 제도적 기반으로 공통적으로 추출된 사항은 유아교육 체제의 민주주의 실현을 위한 제도 확립이다. 유아교육 체제의 민주주

의 실현은 곧, 유아의 교육 주도권 획득과 자유 교육의 실현을 뜻한다. 또한, 교육에서의 민주주의 실현은 학습자가 인간으로서 존엄과 가치의 권리를 보장받음을 뜻한다. 4차 산업혁명시대 성공적인 유아교육의 실현을 위해서는 유아의 존엄과 가치가 보장되는 민주주의 체제가 확립 되어야 한다.

다음으로 4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도는 '통섭'을 지향해야겠다. 통섭은 분과적인 여러 분야가 서로 모순되지 않고 합치됨으로서 전체적인 밑그림이 자연스럽게 그려짐을 뜻한다. 이는 단순히 여러 분야를 '통합'하는 것 이상의 의미를 갖는다. 그동안의 교육은 목적과 대상을 중심으로 분과 적 형태를 취해왔다. 그러나 4차 산업혁명 시대 교육은 한 사람의 나고 지는 삶의 시간을 중심으로 통섭된다. 이는 유아교육과 초등교육 그리고 중등교육에서 대학교육까지를 하나로 통합하는 것 이상의 뜻을 지닌다. 교육이 한 사람의 삶 속에서 스며드는 것이다. 4차 산업혁명시대 교육을 위한 공간은 더 이상 학교에 국한되지 않는다. 학교는 이웃한 것들과 마을을 이룬다. 마을은 곧 학교가 된다. 4차 산업혁명 시대 인간은 더욱 인간다워져야 한다. 4차 산업혁명 시대, 유아교육을 위한 제도는 변화하는 사회와 교육과 함께 소통해야 한다. 나아가 4차 산업혁명 시대 유아교육을 위한 제도가 인간의 존엄적 가치에 뿌리를 내리고 전체를 아우르는 인류애(愛)적 '통섭'을 지향해야 할 때이다.

스토리텔링을 적용한 유아 초기대수(Early Algebra) 교육 프로그램 개발 및 효과

송 윤 나[1] · 박 희 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

수학교육에서 대수는 현대적 수학의 대수화와 중등교육과정이후 교육의 성공적 관문으로 여겨짐에 따라 그 중요성이 재 강조되고 있으며, 대수적 개념의 형성이 유치원(Pre-K)시기부터 진화되고 그 발전이 지속됨에 따라, 유아를 위한 대수교육 연구가 진행되고 있다.

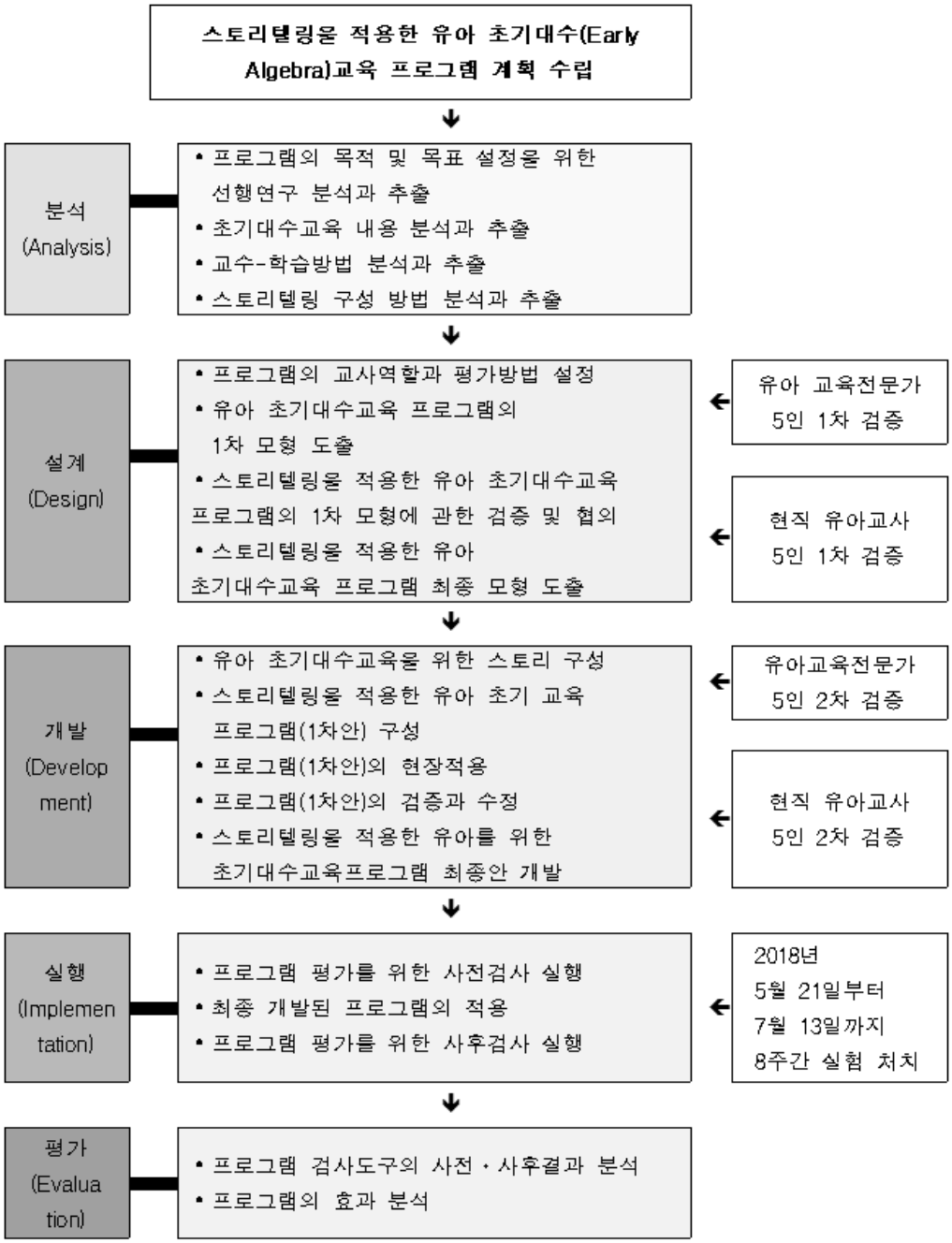
초기대수는 대수적사고 중심의 새로운 대수교육 연구사조로서, 대수교육이 대수적 사고, 즉 추론을 중심으로 모든 수학과 연관된다. 기존의 대수교육은 고등수학이 시작되는 12세 이후의 학생들을 대상으로 했지만, 초기대수는 대수적 사고발달이 시작되는 어린 학습자를 대상으로 연구된다. 그러나 현재까지 유아를 대상의 초기대수교육 연구는 이루어지고 있지 않은 실정이다. 이에 본 연구는 유아를 위한 초기대수교육을 위하여 스토리텔링을 적용한 유아초기대수교육프로그램을 개발하고 적용하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구절차

본 연구의 스토리텔링을 적용한 유아 초기대수교육 프로그램 개발 및 적용 절차는 은 교수체제개발(Instructional Systems Development)의 기본 모형인 ADDIE모형에 따라 프로그램 개발을 위한 분석단계(Analysis), 설계단계(Design), 개발단계(Development), 실행단계(Implementation), 평가단계(Evaluation) 순으로 진행되었다. 본 연구의 연구절차를 도식화 하면 그림 1과 같다.

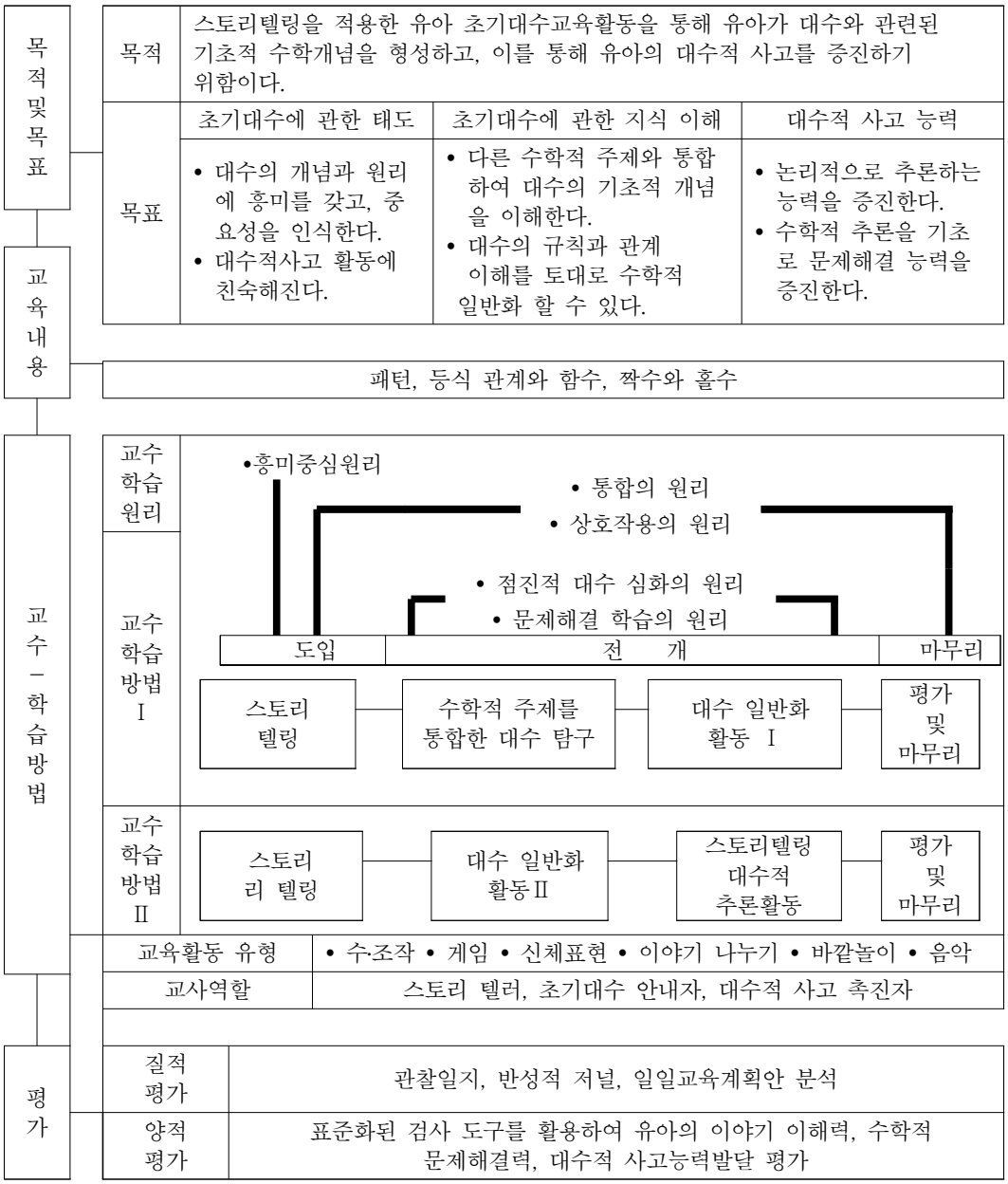
1) 공주대학교 대학원 유아교육과 박사과정
2) 공주대학교 유아교육과 교수



[그림 1] 스토리텔링을 적용한 유아를 위한
초기대수(Early Algebra)교육 프로그램 개발 연구 절차

2. 모형 개발

본 연구를 통해 최종 도출된 스토리텔링을 적용한 유아 초기대수교육 프로그램의 모형은 다음과 같다.



[그림 2] 스토리텔링을 적용한 유아를 위한 초기대수(Early Algebra)교육 프로그램 모형

Ⅲ. 주요 결과

본 연구에서 개발한 스토리텔링을 적용한 유아 초기대수교육프로그램은 대수적 사고능력과 이야기 이해력 향상에 유의미한 결과를 나타냈다. 이를 표로 나타내면 표2와 표3과 같다.

<표 1> 대수적 사고능력과 이야기 이해능력에 관한 집단 간 차이

구분	요인	실험집단(n=20)		통제집단(n=20)		t
		M	SD	M	SD	
이야기 이해력 전체	사전검사	18.20	5.52	17.70	4.80	.306
	사후검사	27.75	5.30	18.60	5.77	5.22***
대수적 사고능력 전체	사전검사	30.25	7.93	31.95	10.89	.56
	사후검사	47.90	5.57	34.75	9.77	5.22***

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

Ⅳ. 결론

스토리텔링을 적용한 유아초기대수교육프로그램은 유아의 대수적 사고능력과 이야기 이해력을 향상 시켰다.

영·유아 자녀를 둔 부모의 부모 됨의 경험에 대한 내러티브 탐구

임 선 희[1] · 이 부 미[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

급속한 산업화와 도시화를 거치면서 확대가족이나 직계가족의 구성 형태가 부부 중심의 핵가족 형태로 바뀌었다. 사회 변화에 따라 부모 역할의 변화와 함께 부모 역할에 대한 질적인 요구수준이 점점 높아졌으며, 자녀가 바르고 성공적으로 성장하기를 바라는 기대 또한 높아지고 있다.

과거의 자녀양육은 주로 어머니의 역할로 여겨지고 아버지는 실질적인 양육의 책임과 의무에서 동떨어져 있었다. 그러나 시대 흐름에 따른 다양한 가치관의 변화로 오늘날의 어머니들은 자녀양육의 중요성과 자기 자신의 성취나 안녕을 도모하고자 하는 인식의 변화를 겪고 있다. 오늘날의 어머니들은 반면, 자녀양육도 중요하지만 자신의 독립성과 자기성취 욕구를 위하여 가족이나 가족 역할에만 매몰되지 않는 고유한 자기 영역과 자기 생활을 구축해 가고 싶어 한다. 가족 구조의 변화와 여성의 사회 참여로 인해 모성의 사회적 담론이 변화되기 시작하였고 가족 내 부모의 위상과 역할이 변화를 맞이하였다(신용주, 2008; Cabrera, Tamis- LeMonda, Bradeley, Hofferth. & Lamb, 2000).

핵가족화 이후 아버지는 전통사회의 아버지보다 자녀양육에 참여하는 시간이 늘었고 자녀에 대한 높은 관심으로 아버지의 역할이 자녀의 발달과 생활에 중요한 의미를 지니게 되었다(Rina & Feinberg, 2012). 사회문화적으로 자상하고 친구 같은 아버지가 좋은 아버지로 부상하였으며 표현적인 역할의 양육적 아버지가 강조되면서(Morman & Floyd, 2002), 자녀양육에 있어 적극적인 아버지들이 증가하고 있으며 이전 아버지 세대와 구분되는 차별화된 모습을 보여주고 있다. 오늘날 아버지는 일 중심의 부양자보다 양육지향인 아버지를 이상적인 아버지로 평가하고 있는 사회변화에 주목할 필요가 있다.

어머니들의 자기성취와 사회참여 욕구와 더불어 아버지들의 양육참여 증가는 부모 공동양육(Coparenting)이라는 새로운 담론으로 이어지고 있으며 부모 공동양육이 확대되고 있다(박잎새, 2012). 부모의 공동양육(Coparenting)은 자녀의 출산으로부터 시작되어 일반적으로 자녀가 영아일 때는 어머니가 양육의 주도권을 갖고 아버지는 자녀양육을 조력하는 역할을 하지만, 자녀의 성장에 따라 점차 부모가 함께 참여하는 부모 공동양육을 이루고 있다. 우리나라는 IMF의 경제위기를 거치면서 아버지의 도구적 역할이 약화되고(임인숙, 2006), 맞벌이의 증가로 양육의 주체가 모성이라는 전통적인 인식의 전이와 자녀양육에 대한 부모 공동의 책임의식이 확산되고 있다. 부모 공동양육은 부모 공동의 역할로 변화해 가는 과정이며, 아버지는 자녀양육에 보다 적극적으로 참여하고 어머니는 자녀양육의 주도권을 갖고 역할 수행을 한다는 점에 주목할 필요가 있다(박진희, 2003; 홍승민, 2005).

부모로서의 역할과 인식은 시대에 따라 변한다는 점에서 오늘날 변화하고 있는 부모의 경험에 대한 심층적인 연구가 필요하다. 부모와 관련된 양적 연구와 질적 연구는 부모 역할의 중요성을 보여주고

1) 경기대학교 대학원 유아교육과 박사
2) 경기대학교 유아교육과 교수

있으나 사회적으로 변화되고 있는 부모의 양육경험은 보여주지 못하고 있다. 부모 됨의 경험은 계량화되기 어려운 측면이 있고 인간의 의식과 행위에 대한 깊이 있는 탐색이 요구되는 특성이 있으므로 부모 됨에 관한 질적 연구가 필요하다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 영·유아 자녀를 둔 부모들의 부모 됨의 경험은 어떠한가 라는 연구문제를 선정하였다.

Ⅱ. 연구방법

인간에 대한 깊이 있는 탐색을 할 수 있는 내러티브 탐구는 양적 연구에서는 보여 질 수 없는 부모의 심리적, 정서적 측면을 보다 세밀하게 살펴볼 수 있을 것이다.

본 연구의 주된 자료는 연구 참여자와의 면담자료이고, 연구자가 현장 관찰을 기초로 한 현장일지 및 연구일지는 보조자료로 쓰였다. 연구대상은 서울 경기 지역에 거주하는 영아부모 2쌍과 유아부모 2쌍 총 4쌍이며, 자료수집 기간은 2016년 9월부터 2018년 12월까지 3차에 걸쳐 이루어졌다. 본 연구는 결혼, 임신, 자녀출산, 자녀양육의 현재까지 시간적 차원과 가족, 직장, 어린이집이나 유치원 등의 물리적 공간에서의 상호작용에 주목하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구에서 부모 됨의 경험은 결혼, 임신, 출산의 이야기와 자녀양육 이야기, 일과 가정 사이에서의 양육이야기로 기술하였다.

첫째, 결혼, 임신, 출산의 이야기에서 나 자신의 삶이 중요했던 부모 이전의 경험과준비 없이 시작되는 부모 역할을 통해 초기의 모성과 부성을 경험하고 있었다. 부모들은 자녀양육 과정에서 실제적인 문제와 책임감, 의무 등으로 인한 어려운 심리적 문제를 겪으며 부모라는 새로운 역할을 통하여 부성과 모성의 경험을 시작하였다.

둘째, 자녀양육 이야기에서 부모들은 힘든 자녀양육 과정을 시행착오를 거치면서 극복하며 성장을 경험하고 있었다. 특히 그 과정에서 부모가 함께 공동양육을 하며 살아가고 있었다. 부모로서 양육에 힘쓰고 있지만 결과를 예측할 수 없는 어려움과 힘듦이 계속되었고, 부모들은 끊임없이 인내하며 자신을 내려놓는 연습을 하였으며, 자녀의 성장에 따라 부모 또한 성장을 경험하였다. 자녀가 유아기로 성장함에 따라 부모의 관심은 돌봄 양육에서 교육으로 이동하였고 교육적 고민이 본격적으로 시작되었다. 자녀양육 과정에서 부모는 자신의 부족함을 인식하고 성찰하면서 부모 정체성을 재구성하고 있었다. 또한 부모 공동양육에서는 부모 역할이 바뀌는 것이 아니라 부모 공동의 역할로 변화해 가는 과정을 보여 주었다. 이는 아버지는 자녀양육에 보다 적극적으로 참여하고 어머니는 자녀양육의 주도권을 갖게 되는 것으로 즉 양육책임자를 부모 모두로 보는 변화된 관점이다. 그리고 부모 역할 수행에 있어서 성역할 인식의 변화가 나타났는데 사회적 변화의 속도와는 차이가 있는 것으로, 우리 사회에서 변화의 속도가 지연되고 있음을 알 수 있었다. 본 연구의 아버지들은 자녀양육에 적극 참여하여 아버지 역할의 변화를 보여 주었고 자녀양육 과정에서 배우자로부터 받는 긍정적 지지가 양육참여에 영향을 미쳐 부모 공동양육의 관계로 나타났다고 할 수 있다.

셋째, 일과 가정 사이에서의 양육이야기에서는 어린이집과 함께하는 사회적 양육을 경험하고 일과 가정의 조화를 이루는 삶을 살고 있었다. 부모들은 직장과 가정 사이에서 자녀를 양육하는 고충이 있지만 오히려 자녀가 있기에 더 열심히 사회생활을 하고 있으며, 자녀들은 어린이집에서 다양한 경험과 사회화 과정을 거치며 성장하고 있다. 자녀의 어린이집 생활은 어머니들의 재사회화 과정과 밀접하게 연결되고 있었다. 부모들은 자신의 사회적 삶과 양육 사이에서 균형을 찾고자 노력

하고 있으며, 연구 참여 어머니들은 어머니로서의 삶에서 자아실현의 욕구에 대한 욕망을 이루고자 하는 성취지향적인 삶을 추구하였다. 우리 사회에서 사회적 양육인프라의 확대는 '돌봄의 책임은 부모와 사회가 함께 나누어야 한다' 는 사회적 합의로써, 연구 참여 부모들은 어린이집과 함께 자녀의 영아기부터 사회적 양육을 하고 있었다. 부모들은 더 이상 자녀양육을 부모만의 역할로 보지 않으며 사회와 함께 키울 수 있기를 기대하며 사회적 양육시스템의 변화에 대한 욕구로 이어지고 있었다. 따라서 영·유아 자녀를 둔 부모들의 부모 됨의 경험은 부모가 되어가는 지속적인 변화과정으로 자녀의 성장에 따라 부모 또한 변화하며 성숙해지는 삶의 과정이다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 결과를 통해 본 결론으로 다음과 같다. 첫째, 부모들은 부모 됨에 관하여 준비 없이 부모가 되었지만 자기성찰과 부모 정체성을 경험하며 부모로서 성숙해지고 있다. 둘째, 본 연구에서 나타난 부모의 역할수행은 부모가 함께하는 부모 공동양육(Coparenting)으로 변화하고 있다. 셋째, 부모의 사회적 자아를 확장하는 삶속에는 어린이집과 함께하는 사회적 양육이 있다. 넷째, 부모는 일과 가정에서 균형을 이루며 자신의 사회적 삶과 자녀양육 사이에 조화를 이루고 있다.

부모 됨의 경험에 대한 연구를 보다 심층적으로 수행하기 위하여 후속연구를 제언하면 첫째, 영·유아를 양육하는 부모들이 첫째 자녀와 둘째 자녀를 양육하며 변화되는 부모 역할과 양육경험의 차이를 질적 연구로 탐색할 필요가 있다. 둘째, 부모의 지지적, 협력적 공동양육과 비난적, 갈등적 공동양육일 때 영·유아에 미치는 영향과 부모의 역할수행에 관한 연구가 질적 연구로 분석될 필요가 있다. 셋째, 워킹맘과 전업주부의 부모 됨의 경험이 차이가 있을 수 있으므로 이에 대한 비교 연구가 필요하다.

‘유아교육학논집’에 실린 질적 연구 동향 분석

조 미 정[1] · 김 예 원[2] · 염 지 숙[3]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

한국영유아교원교육학회는 1996년에 설립되어 2018년 현재까지 학술지 ‘유아교육학논집’을 발행해 왔다. ‘유아교육학논집’은 창간 당시 년 2회 발행되었으나, 2004년에 년 4회, 2007년에 년 6회 발행으로 증간되었다. ‘유아교육학논집’의 이러한 증간은 학회의 성장과 발전에 따라 학술지의 학문적 위상이 매우 높아졌음을 나타낸다.

한편, 유아교육분야에서의 질적 연구는 1990년대 본격적으로 이루어지기 시작하여, 2000년대 이후에는 학술지 게재 편수가 급격히 증가해왔다. 그러나 이러한 양적 팽창에 비해 질적 연구로 이루어진 연구들 간의 질적 수준은 매우 다양하다. 조용환(1998)은 일찍이 질적 연구의 질 관리 필요성을 언급한 바 있다. 이 연구에서는 ‘유아교육학논집’ 창간호부터 2017년 21권 6호까지의 논문 중 질적 연구로 수행된 논문의 동향을 살펴보고, 질적 연구의 질적 수준을 제고하기 위한 방안을 제시해 보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 분석대상 및 분석기준

이 연구의 분석대상은 1997년 창간호부터 2017년까지 발행된 ‘유아교육학논집’에 실린 질적 연구로 수행된 논문이다. 총 1513편의 논문 중 302편이 분석대상이다.

‘유아교육학논집’에 실린 질적 연구를 연도, 주제, 자료수집방법, 연구 참여자, 연구기간에 따라 분석하였다. 연도별 분석을 위해, 창간호가 발행된 1997년부터 5년 단위로 분석하되, 2012년부터 2017년까지는 6년으로 하였다. 연구주제는 연구동향을 분석한 선행연구를 참고하여, ‘발달’, ‘교육과정 및 프로그램’, ‘교수학습방법’, ‘교육평가’, ‘교사’ ‘ 부모 및 양육’, ‘기타’로 구분하였다. 연구방법은 질적 연구의 다양한 유형을 고려하여, 문화기술지연구, 실행연구, 현상학적·해석학적 연구, 내러티브 연구, 실행연구, 사례연구로 나누고, 이러한 유형에 대한 언급 없이, ‘질적 연구’또는 ‘질적 접근’이라는 용어를 사용한 연구를 묶어 ‘질적 연구’로 분류하였다. 연구 참여자는 유아교육의 구성원인 ‘영아’, ‘유아’, ‘부모’, ‘원장’, ‘현직교사’, ‘예비교사’로 나누었다. 자료수집 방법은, 질적 연구에서의 주요 자료수집 방법인 ‘관찰’, ‘면담’, ‘저널’로 구분하였다. 보조 자료로 사용된 ‘문서’, ‘사진’등은 분석기준에서 제외하였다. 자료수집 기간은 1개월 미만, 1~3개월, 3~6개월, 6개월~1년, 1년 이상으로 구분하였다.

1) 건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정
2) 건국대학교 유아교육과 학부
3) 건국대학교 유아교육과 교수

Ⅲ. 주요 결과

1997년부터 2017년까지 유아교육학논집에 실린 총 논문은 1513편이었으며, 그 가운데 질적 연구로 수행된 논문은 총 302편으로 약 20%를 차지했다. 질적 연구 논문의 연도별 편수와 게재 비율은 다음과 같으며, 이하 다른 분석 결과는 지면이 부족하여 표를 제시하는 대신 결과 요약을 기술하였다.

<표 1> 연도별 질적 연구 논문 게재 비율

연구방법 \ 연도	1997~2001	2002~2006	2007~2011	2012~2017	합계
질적 연구 논문 편수 (%)	7(6.93)	34(18.27)	121(24.29)	140(19.23)	302(19.96)
전체 논문 편수 (%)	101(100.0)	186(100.00)	498(100.00)	728(100.00)	1513(100.00)

연도별 질적 연구논문 게재 비율은 2002~2006년 구간에서 급격히 늘어나 2007~2011년 구간에서 가장 높은 비율을 보이고 있다.

연도에 따른 연구방법 사용은, 전체적으로 연구 유형을 밝히지 않고‘질적 연구’, ‘질적 분석’, ‘질적 접근’이라고 표기한 논문이 전체의 69.21%를 차지하고 있다. 연도에 따라 질적 연구 게재 편수가 증가하면서, 이러한 현상도 해마다 증가하고 있다. ‘내러티브 연구’, ‘사례연구’ 등이 각각 9.60%, 8.94%로‘질적 연구’보다는 현저히 낮은 비율이지만, 그 뒤를 잇고 있다.

연도별 연구주제는 2002~2006년에는 ‘교수학습방법’과 ‘교사’ 주제가 각각 4.64%, 3.97%로 비슷한 경향을 보였다. 그러나 2007~2011년에 ‘교사’ 연구가 급격히 늘어나 14.90%를 차지했다. 2012~2017년에도 교사를 주제로 한 연구가 18.54%로 압도적으로 높았으며, 그 다음은 ‘교육과정 및 프로그램’ 주제로 10.93%를 차지했다.

연도별 연구 참여자 분석결과를 보면, 5년 단위 구간에 따라 ‘현직교사’ 참여자가 0.58%, 5.78%, 14.74%, 16.76%로 지속적으로 늘어난 반면, ‘영아’ 참여자는 2007~2011년에 2.60%에서 2012~2017년에는 1.45%로 감소하였다.

연구방법별 연구주제를 보면, 교사를 주제로 한 연구가 전체 논문 중 38.08%로 가장 많이 수행되었다. 그러나 사례연구와 실행연구는 ‘교육과정 및 교육프로그램’을 주제로 한 연구가 가장 많았다.

연구방법별 연구기간은 전체적으로 3개월~6개월이 39.74%로 가장 많았으며, 1개월~3개월이 27.48%, 6개월~1년이 21.52%였다.

연구방법별 자료수집 방법은 중복처리로 분석하였는데, 면담만으로 수행된 연구가 25.50%로 가장 많았으며, 관찰과 면담을 통해 수행된 연구가 24.50%, 면담과 저널을 그리고 관찰, 면담, 저널을 함께 사용한 연구가 똑같이 12.58%를 차지했다.

Ⅳ. 질적 연구의 질적 제고를 위한 몇 가지 제언

‘유아교육학논집’에 실린 질적 연구를 분석한 결과를 바탕으로 향후 더 좋은 질적 연구를 수행하고자 하는 연구자들을 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 연구 결과에 의하면, 질적 연구 논문 게재 편수가 2002년 이후 급격히 증가하기 시작했으나, 여전히 게재율이 20%를 상회하는 수준으로 양적 연구 논문 게재율에 비해 현저히 낮다. 따라서 질적 연구에 대한 지속적인 관심과 연구 실천이 필요하다.

둘째, 질적 연구에는 다양한 연구 방법이 존재하며, 각각의 연구방법은 그 나름대로의 특성을 가지고 있다. 연구자는 연구주제, 연구 참여자, 자료수집 방법 등에 따라 자신의 연구에 가장 적합한 연구방법을 선택하여 연구를 수행할 수 있다. 그러나 이 연구의 결과에 의하면, ‘질적 연구’, ‘질적 접근’또는 ‘면담과(또는) 관찰을 사용한 방법’으로만 기술하고 있는 연구가 대부분이었다. 이러한 결과는 면담과 관찰을 사용하여 자료 수집을 하고 분석하면, 그것이 바로 질적 연구라는 잘못된 인식을 심어줄 수 있는 소지가 있다. 따라서 질적 연구 수행 시, 연구자는 자신의 연구에 가장 적합한 연구방법을 선택하여, 그 방법에 충실한 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 질적 연구의 주제가 ‘교사’에 매우 치우쳐있다는 결과를 고려할 때, 연구주제의 다양화를 모색할 필요가 있다.

넷째, 자료 수집 방법에 있어서, 관찰이 이루지지 않고 면담으로만, 면담과 저널로만, 그리고 저널로만 수행된 연구가 전체의 43.71%로 거의 절반을 차지했다. 이러한 현상은 질적 연구를 몇 차례의 면담을 수행하여 분석하면 되는 것으로 오해할 소지를 낳는다. 질적 연구에서 관찰은 매우 중요한 자료 수집의 방법이다. 부득이 하게 관찰을 할 수 없는 경우에는 면담을 통해 관찰로 얻을 수 있는 것을 최대한 알아내려고 노력해야 한다. 이러한 노력이 없는 단순 정보를 얻기 위한 면담은 질문지법을 사용하는 것과 다름없다.

마지막으로 연구기간 분석결과, 연구기간이 3개월 미만인 연구가 전체의 30%를 차지했다. 이러한 결과는 질적 연구의 특성인 심층 연구가 제대로 이루어졌는지를 되살펴봐야 하는 필요성을 제기한다.

현직 경력 교사의 매너리즘 극복 과정

이 종 찬[1] · 염 지 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

유아교사는 교사로서의 삶을 살아가면서, 성취감, 보람과 같은 긍정적인 감정을 느끼기도 하지만 다양한 인간관계에서의 갈등이나 경력이 쌓이면서 매일 반복되는 일상 속에서 좌절감과 무력감을 느끼기도 한다. 이러한 좌절감과 무력감으로 유아교사는 매너리즘에 빠지기도 하며 심지어 교직을 떠나기도 한다.

매너리즘이란 항상 틀에 박힌 일정한 방식이나 태도를 취함으로써 신선미와 독창성을 잃어버리는 것이다. 유아교사가 매너리즘에 빠지게 되면 유아교사 자신에게뿐 아니라 유아에게도 부정적 영향을 미치게 된다. 유아교사의 정서상태는 교사로서의 역할 수행과 교사-유아의 관계에서 매우 중요한 요인이기 때문이다. 지금까지 경력교사의 경험이나 삶 전반에 관한 연구는 다수 수행되었지만, 특별히 경력 교사의 매너리즘 극복에 초점을 두어 수행된 연구는 거의 없었다. 이에 이 연구에서는 20여년의 경력을 가진 방과 후 교사가 교사경력 동안 매너리즘에 빠졌던 경험을 맥락적으로 살펴보고, 매너리즘을 극복하고 다시 교사로서의 삶을 살아가게 된 과정을 탐구해 보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 1995년 2월 행복전문대학교 유아교육과를 졸업한 후 유아교육현장에 취업하여 현재 유치원 방과 후 교사로 재직하고 있는 김 교사이다. 김 교사는 집안의 맏딸로 나이 차이가 많은 동생들을 돌보았고, 학창시절 반장을 도맡아 했던 책임감 있는 학생이었다. 어릴 적 꿈은 국어교사였지만, 고등학교 졸업 후 가정 사정으로 진학을 포기하고 재수를 하게 되었고 이후, 선생님이라는 꿈을 이루기 위해 행복전문대학교 유아교육과에 입학하였다. 자신의 유치원 경험을 되돌아보며 자신을 가르쳤던 밝고 명랑한 선생님이 되는 것을 꿈꾸었다. 2년간 학과대표를 맡았고, 정년까지 유아교육현장에서 유아들과 함께 하기를 희망하였다.

제 1저자인 나와 김 교사는 김 교사의 초기 교사생활에서 교사와 원생의 관계로 만났다. 그리고 오랜 시간이 지난 2018년 여름 내가 기쁨시 단설 나눔유치원에서 방과 후 과정 강사로 일을 했던 여름 방학 기간 중에 동료 교사로부터 김 교사의 소식을 듣고 우리는 연구자와 참여자의 관계로 다시 만나게 되었다.

1) 건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정
2) 건국대학교 유아교육과 교수

<표 1> 김 교사의 유아교사 경력

시기	유아교사 경력
1993. 02~1995. 02	행복전문대학교 유아교육과 입학
1995. 03~1997. 02	행복시 기쁨초등학고 병설유치원 강사
1997. 03~2004. 02	기쁨시 행복초등학교 병설유치원 전임강사 1998년 결혼 1999년 첫째 자녀 출산 2001년 둘째 자녀 출산
2004. 03~2008. 02	출산으로 인한 4년간의 휴직 및 방과 후 강사 활동 2001년 셋째 자녀 출산
2008. 03~2010. 02	기쁨시 행복어린이집 원감으로 복직
2010. 03~2011. 09	기쁨시 나눔어린이집 원감
2012. 02~현재	기쁨시 누리초등학교 병설유치원 시간제 강사

2. 자료 수집

자료 수집은 나와 김 교사가 다시 만난 2018년 8월부터 시작되었다. 김 교사와 나는 오랜 시간동안 소통이 없었기에 8월 한 달 동안 잦은 전화통화와 3회의 만남을 통해 그 동안의 삶을 공유하였다. 9월에는 김 교사와 총 3회의 면담을 진행하였다. 면담은 대화식으로 이루어졌으며, 김 교사의 매너리즘에 빠졌던 경험과 그 극복 과정에 특별히 초점을 두어 이야기를 나누었다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 기계적으로 반복되는 삶: 병설유치원 강사로서의 위치에 대한 고민

유아교육과에 입학하며 김 교사는 자신의 어릴 적 유치원 선생님을 떠올리며 밝고 명랑한 선생님이 되고자 희망했다. 그러나 대학 졸업 후, 병설유치원 강사로 가르치면서 김 교사는 기계적으로 출·퇴근을 반복하였다. 이 때 김 교사는 교사로서의 자신의 위치에 대해 회의감을 느끼며 현재 위치에서 만족하며 살아야 할지 고민하게 되었다.

첫 번째 매너리즘에 빠졌을 때, 김 교사는 그동안의 성실함과 능력을 인정받아 교장선생님의 추천으로 행복시 기쁨초등학교 병설유치원의 전임강사로 발령을 받았다. 교사로서 능력을 인정받는 이 과정을 통해 김 교사는 매너리즘을 극복하게 되었다.

2. 유아교육현장의 구성원들과의 갈등: 중간 관리자로서의 어려움

출산 휴직을 마친 후, 그 동안의 경험을 살려 어린이집의 원감의 자리로 복직을 하였다. 김 교사는 자신의 교육관을 펼치고 싶었으나 한편으로는 원장과 의견차이로 갈등을 겪었고, 다른 한편으로 관리자의 입장에서는 현장의 교사들과의 갈등을 경험하게 되었다. 이전에는 경험하지 못했던, 현장의 구성원들과 갈등을 겪으면서 김 교사는 다시 매너리즘에 빠지게 되었다. 매너리즘을 극복하기 위해, 김 교사는 자신이 학창시절부터 꿈꾸었던 국어 선생님이 되는 것을 떠올리며 유아교육현장에서 자신의 꿈을 펼칠 수 있는 방법을 고민했다. 그리하여 ooo독서 지도사 자격증

을 취득하고 관리자의 길이 아닌 교실교사로 다시 되돌아갔다.

3. 경력에 합당하지 못한 대우: 불안전한 교사의 길

김 교사는 20년의 현장 경험이 있는 배태랑 교사가 되었으나, 방과 후 과정 강사로 현장에서 받는 대우는 경력에 비해 매우 미비했다. 유치원마다 방과 후 과정을 운영하고 있어, 양적 팽창과 함께 그 중요성이 강조되고 있으나 방과 후 과정 강사들에 대한 처우는 개선되지 않고 있다. 김 교사는 당장 내년의 고용에 대해서 불안감을 느낄 수밖에 없다. 이러한 현실 속에서 김 교사는 이제 유아교육현장을 떠나야 하는 시기인지 고민하고 있다. 이렇게 고용 안정이 보장되지 않는 상황은 김 교사로 하여금 좌절하게 하고, 무력감에 빠지게 함으로써, 또 한 번의 매너리즘을 겪게 하였다.

Ⅳ. 결론

현재까지 6번의 면담을 통해 수집된 자료를 분석한 결과는 20년 동안의 교직경력에서 김 교사가 어떤 상황 속에서 매너리즘을 겪게 되었고, 그것을 어떻게 극복하게 되었는가를 나타내 주고 있다. 향후 4번의 면담을 더 진행하면서, 김 교사가 매너리즘을 경험하고 그것을 극복하는 과정이 김 교사가 교사로서 성장하는 데에 어떠한 영향을 미쳤는가, 그리고 이러한 과정이 김 교사의 삶에 어떠한 의미를 주었는가에 대해 깊이 탐구해 보고자 한다. 이 연구의 의의는 연구 참여자인 김 교사의 경험이 유사한 상황에 처한 경력교사들로 하여금 유아교육현장에서의 매너리즘을 극복하고 교사로서 성장해 가도록 도움을 주는 데 있다.

뉴스리터러시를 기반으로 한 건강교육이 유아의 건강인식에 미치는 영향

김 정 은[1] · 주 봉 관[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아들은 타인의 건강습관을 관찰하고 새로운 사고와 변화에 보다 유연하게 반응하여 현재와 미래의 건강을 위한 지식과 기술 태도를 습득함으로써 건강에 대한 인식을 증진시킨다(박승주, 2013). Kalish(1996a), Springer와 Rukel(1992) 등의 연구 등에 따르면 유아들은 질병예방을 위해 사회적으로 강조되고 있는 규범에 관한 설명보다 생물학적 정보를 바탕으로 질병예방의 필요성과 실천방안을 과학적으로 설명하는 것을 선호한다는 것을 알 수 있다. 이와 같은 연구결과들은 유아가 건강에 대한 과학·논리적 접근을 선호하므로, 건강정보를 바탕으로 한 건강교육 프로그램이 유아들에게 보다 적절할 수 있음을 간접적으로 시사하고 있다(유은영, 2011).

TV방송은 시·공간의 한계를 극복하고 많은 대중에게 건강정보를 제공할 수 있다는 점에서 영향력을 가지고 보건교육의 효과를 얻을 수 있다(한국방송공사, 2001). 그 중 뉴스는 정확한 정보를 제공하므로, 종합적, 비판적 사고 능력이 발달하는 기초시기인 유아기에 다른 정보원(예-광고, 개인블로그, 방송프로그램 등)에 비하여 사실적인 정보를 얻을 수 있다는 측면에서 바람직한 자료가 될 수 있다(김낙흥 외, 2015).

이에 한국언론진흥재단에서는 올바른 뉴스를 분별해 낼 수 있는 능력인'뉴스리터러시'의 필요성을 인식하고, 전 국민이 뉴스리터러시 교육의 혜택을 받을 수 있도록 생애주기형 뉴스리터러시 교육을 추진하고 있으며, 2015년에는 유아를 위한 뉴스리터러시 교육 「건강하고 바른 세상 뉴스로 배워요!」를 개발하였다.

뉴스리터러시교육이란, 뉴스(news)와 리터러시(literacy)의 합성어로 글자 그대로 표현한다면 뉴스에 관련된 읽기, 쓰기 및 표현능력이라고 할 수 있다(양정애 외, 2015). 유아를 위한 뉴스리터러시교육이란, 유아의 생활경험과 연관된 유아가 직접 참여하는 교육으로 유아가 직접 체험하고 경험하며 사고한 것을 기반으로 하여 뉴스를 적극적으로 소비하고 비판하며 활용하는 민주시민으로서의 의식을 함양하는 교육을 말한다(김낙흥 외, 2015).

이에 본 연구는 뉴스리터러시에 기반한 유아 건강교육 프로그램으로 유아들의 올바른 건강인식을 형성하는데 목적을 가지고, 이를 위해 본 연구의 활동은 한국언론진흥재단에서 펴낸 「건강하고 바른세상 뉴스로 배워요!」(2015)를 활용하여 기본적으로 '뉴스 이해하기'활동 후, 건강관련 뉴스를 활용한 건강교육을 진행하였다.

Ⅱ. 연구방법

1) 중앙대학교 교육대학원 교육학과 유아교육전공
2) 신구대학교 유아교육과 교수

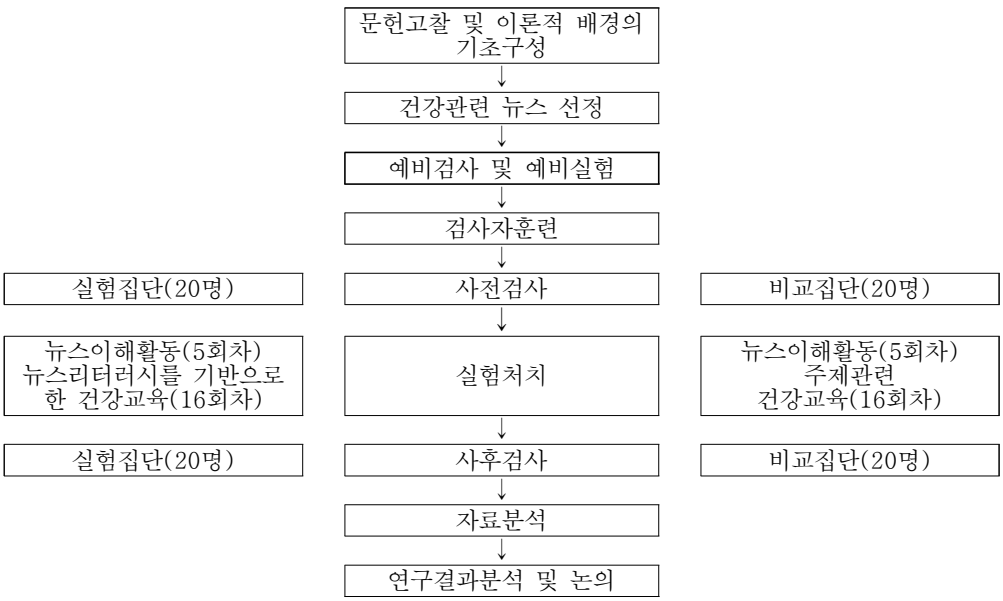
1. 연구대상

본 연구의 대상은 경기도 성남시 J구에 위치한 S유치원에 다니는 만 4세 유아 40명으로 실험집단 20명(남 9명, 여 11명)과 비교집단 20명(남 8명, 여 12명)이다. 연구대상 집단 유아들은 만3세 때부터 S유치원에 함께 재원 한 유아들로 지역 사회, 문화적 배경과 교육경험이 비슷하다. 실험집단 유아의 평균 월령은 63.17개월이고, 비교집단 유아의 평균 월령은 64.35개월이었다. 두 집단의 성별 및 연령은 통계적으로 의미 있는 차이가 없으므로 두 집단은 동질집단으로 간주하였다(t=−1.03, p>.31).

2. 검사도구

본 연구에서 유아의 건강인식을 측정하기 위해서 사용한 도구는 김미숙(2006)이 개발한 검사도구를 사용하였다. 이를 유아교육 전문가 3인의 검토를 통해 검사지의 내용을 유아가 이해하기 쉬운 용어로 바꾸었으며 각 하위 교육내용을 본 연구에 맞게 재조직화하였다. 검사에 사용된 문항은 개인위생 즉, 신체건강과 관련된 문항 5문항, 영양 5문항, 정신건강 5문항, 안전 5문항으로 구성되어 있으며 5점 Likert척도로 제시되어 있다.

3. 연구절차



Ⅲ. 주요 결과

본 연구에서 유아들의‘건강인식 전체’에 대한 사전검사 결과는 실험집단(M=79.75, SD=8.56)과 통제집단(M=79.20, SD=10.60)간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으나(t=.23, p>.05), 사후검사 결과에서는 실험집단(M=93.30, SD=3.70)이 통제집단(M=86.80, SD=7.05)에 비하여 점수가 높은 것으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의한 수준의 차이인 것으로 나타났다(t=4.59, p<.001), 이러한 결과는 뉴스리터러시 교육 활동이 유아의 신체건강, 영양, 정신건강, 안전 전반에 매우 긍정적인 영향을 주었다는 것을 의미한다. 실험집단과 통제집단의 사전검사 결과 차이는 .55점으로 유사한 수준이었으나 사후검사 결과의 점수 차이 폭은 6.5

점으로 큰 폭으로 증가한 것을 확인할 수 있다.

Ⅳ. 결론

뉴스리터러시에 기반 한 건강교육 활동은'건강인식 전체'를 향상시키는데 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 첫째, 신체건강인식 항목에서는 매우 긍정적인 효과가 나타났는데, 이는 익숙한 내용을 뉴스를 통해 다시 한 번 알아보며, 신체건강의 중요성에 대해 인식이 높아졌을 것으로 판단된다. 둘째, 영양인식 항목에서는 전문가의 의견, 실험등의 활동을 영상을 통해 접하며 영양의 중요성에 대한 인식이 높아졌을 것으로 판단된다. 셋째, 정신건강 인식 항목에서는 뉴스에 등장하는 다른 사람들의 이야기를 간접경험하며 바른 인성과 건강한 정신건강인식을 가지는데 도움이 되었을 것으로 판단된다. 넷째, 안전인식 항목에서는 위험한 사고를 영상으로 보며 위험성에 대한 경각심을 더욱 크게 경험하고, 대처방법에 대한 활동으로 연계하며 안전인식을 가지는데 도움이 되었을 것으로 판단된다.

결론적으로, 뉴스리터러시에 기반한 건강교육은 유아의 신체건강, 영양, 정신건강, 안전의 건강인식에 효과가 있는 것으로 나타났고, 이는 활동의 균형적 안배로 다양한 영역의 건강인식을 경험하며 유아의 전반적인 건강인식에 도움이 된 것으로 보여진다. 또한, 직접 뉴스영상을 통한 간접경험으로 시대적으로 강조되고 있는 건강문제들을 유아 자신의 실생활과 접목하여 실천하는데 도움이 된 것으로 볼 수 있겠다.

KU 건국대학교 KONKUK UNIV.

캠퍼스안내도 Campus Map

KU 건국대학교 KONKUK UNIV.

1 **행정관 Administration Building**
- 학교법인 University Education Foundation
- 대학본부 University Foundation

2 **경영관 Business Administration Building**
- 경영(전문)대학원 Graduate School of Business
- 경영대학 College of Business Administration

3 **상허연구관 Sanghuh Hall**
- 일반대학원 Graduate School
- 행정대학원 Graduate School of Public Administration
- 교육대학원 Graduate School of Education
- 언론홍보대학원 Graduate School of Mass Communication & Public Relations
- 정치대학 College of Political Science
- 상경대학 College of Commerce and Economics

4 **교육과학관 Education Science Building**
- 사범대학 College of Education

5 **예술문화관 Art & Design Building**
- 예술디자인대학원 Graduate School of Art & Design
- 예술디자인대학 College of Art & Design

6 **언어교육원 Konkuk Language Institute**
- 노동조합 KU Labor Union

7 **박물관 University Museum**

8 **법학관 Law School Building**
- 법학전문대학원 Law School
- 법과대학 College of Law
- 글로벌융합대학 College of Global Integrated Studies

9 **상허기념도서관 Sanghuh Memorial Library**
- 산학협력단 Industry-University Cooperation Building
- 대학교육혁신원 Institute for Innovative Education

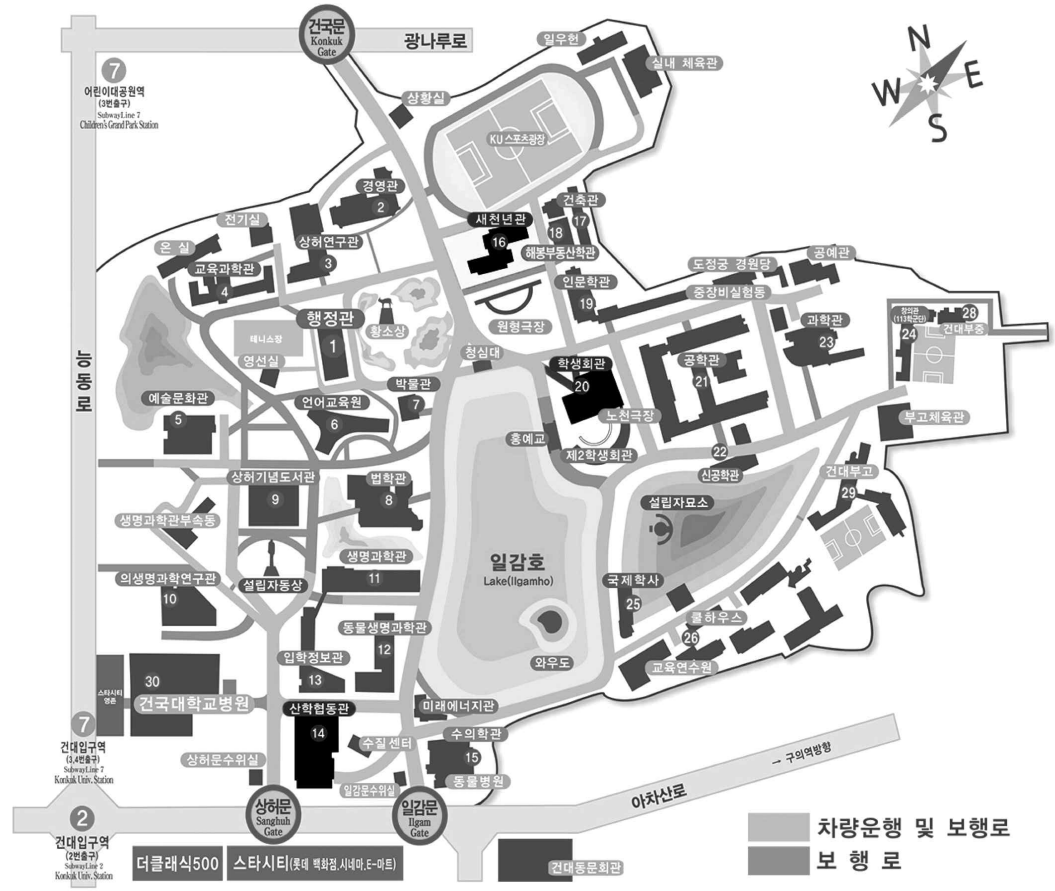
10 **의생명과학연구관 Biomedical Science Bldg.**
- 의학전문대학원 Graduate School of Medicine
- 의생명과학첨단연구원 Instute of Advanced Biomedical Science

11 **생명과학관 Life Science Building**
- 농축대학원 Graduate School of Agriculture & Animal Science
- KU융합과학기술원 Konkuk Institute of Science and Technology

12 **동물생명과학관 Animal Science Building**
- 상허생명과학대학 Sang-Huh Life Science

13 **입학정보관 Admissions & Information Technology Bldg.**
- 입학처 Office of Addmissions
- 정보통신처 Office of Information & Communications

14 **산학협동관 Industry-University Cooperation Bldg.**
- **상허교양대학 Sang-Huh Liberal Arts College**
- **미래지식교육원 Konkuk Continuing Education Center**



15 **수의학관 Veterinary Medicine Building**
- 수의과대학 College of Veterinary Medicine
- 동물병원 Veterinary Hospital

16 **새천년관 New Millennium Hall**
- **소프트웨어융합학부 School of Software Convergence**
- **대공연장 Theater & International Conferance Hall**
- **주차관리실 Parking Management Office**

17 **건축관 Architecture Building**
- 건축전문대학원 Graduate School of Architecture
- 건축대학 College of Architecture

18 **해봉부동산학관**
- 부동산대학원 Graduate School of Real Estate Studies
- 부동산학과 Department of Real Estate Studies

19 **인문학관 Liberal Arts Building**
- 문과대학 College of Liberal Arts

20 **학생회관 Student Union Building**
- **학생복지처 Office of Student Affairs**
- **총학생회 General Student Association**
- **편의시설(학생식당,은행,우체국) Convenient Facilities**

21 **공학관 Engineering Building**
- 공과대학 College of Engineering
- 정보통신대학원 Graduate School of Information & Communications
- 산업대학원 Graduate School of Engineering

22 **신공학관 New Engineering Building**
- 공과대학 College of Engineering
- 소프트웨어융합학부 School of Software Convergence

23 **과학관 Science Building**
- 이과대학 College of Sciences

24 **창의관**
- 신산업융합학과 Department of Advanced Industry Fusion
- 창업지원단 Foundation for Start-up Business Incubation
- 113학군단 Reserve Officer's Training Corps

25 **국제학사 International House**
- 국제처 Office of International Affairs
- 외국인교원 숙소 Dormitory(Foreign Professor)

26 **클하우스 Dormitory(KU:L House)**
- 학생기숙사 Dormitory

28 **건대부중 Konkuk University Middle School**

29 **건대부고 Konkuk University High School**

30 **건국대학교병원 Konkuk University Hospital**

이 수 증

이 름:

소 속:

위 사람은 한국영유아교원교육학회에서 주최하는
2018년도 추계학술대회에 참석하였음을 확인합니다.

- 일시: 2018년 10월 13일 토요일 09:00 ~ 17:10
- 장소: 건국대학교 서울캠퍼스 새천년관

2018년 10월 13일

한국영유아교원교육학회장