The Korean Society for Early Childhood Teacher Education
한국영유아교원교육학회

2018년 춘계학술대회 및 정기총회

영유아 교육에서 사회 · 문화적 감수성 키우기

- 일시 : 2018년 4월 21일(토) 09:00~17:10
- 장소 : 중앙대학교 아트센터
- 주관 / 주최 : 한국영유아교원교육학회
- 후원 : 도서출판 양성원 / 도서출판 정민사
  도서출판 양서원그룹

❁ 초대의 글 ❁

안녕하세요?

마냥일 것 같던 겨울이 꽃과 풀의 향기로 뒤덮이는 계절로 화했습니다. 겨우내 묵었던 것들을 털어내고 새로운 소생의 기운을 맞이하듯, 회원님들의 학문적 성취에도 日新이 깃들기를 기원합니다.

한국영유아교원교육학회에서는 '영유아교육에서 사회문화적 감수성 키우기'라는 대주제로 2018년 춘계학술대회 및 정기총회를 중앙대학교에서 개최하고자 합니다. 인간은 한시도 사회를 떠나서는 존재할 수 없으며, 그 안에서 문화적인 공간을 창출하고 삶을 영위해 갑니다. 이런 생각을 받아들인다면, 사회와 문화는 우리의 삶 자체라고 볼 수 있습니다. 우리가 삶을 잘 살아가기 위해서는 사회와 문화를 제대로 이해해야만 하며 이는 영유아기에서부터 시작해야 합니다. 그러니 영유아교사가 사회와 문화에 대한 감수성을 깊이 체득해야 한다는 것은 말할 필요도 없을 것입니다. 주제발표에서 다룰 세 가지 키워드인 '다문화', '인권', '젠더'는 오늘날 우리사회에서 관심이 더욱 증폭되고 있는 쟁점들입니다.

이번 학술대회의 기조강연과 주제발표 및 토론이 영유아교육을 위한 사회적, 문화적 감수성을 키울 수 있는 기회가 되기를 바랍니다. 대회에서 논의되는 많은 제안들이 단지 연구에만 국한되는 것이 아니라 현장에서 실제로 유용하게 쓰일 수 있게 되기를 기대합니다.

여러분을 생동감 넘치는 논의의 장으로 초대합니다. 많은 관심과 적극적인 참여도 아울러 부탁드립니다.

끝으로, 학술대회를 준비해 주신 여러분과 논문을 발표하시는 분들, 그리고 학술대회에 참여하시는 모든 회원님들께 깊이 감사드립니다. 영유아교원교육학회의 발전을 위해 아낌없이 격려해주시고 애정 어린 충고도 부탁드립니다.

감사합니다.

2018년 4월

한국영유아교원교육학회

회 장 염 지 숙

❁ 학술대회 일정표 ❁

▸ 대주제 : 영유아교육에서 사회문화적 감수성 키우기

▸ 일 시 : 2018년 4월 21(토) 09:00~17:10

▸ 장 소 : 중앙대학교 아트센터

▸ 일 정:

제 1 부 09:00-12:00	사회: 강정원 교수(한국성서대학교 영유아교육과)
09:00~09:30	접수 및 등록
09:30~09:40	개 회 식 _ 염지숙 교수(한국영유아교원교육학회 회장, 건국대학교 유아교육과) ●내 빈 소 개
09:40~10:00	정년기념 강의 _ 박찬옥 교수(중앙대학교 유아교육과)
10:00~10:50	기 조 강 연 _ 영유아교육과 사회·문화적 감수성 조용환 교수(서울대학교 교육학과)
10:50~11:00	휴 식
11:00~12:00	제 1 주제발표 _ 영유아교육과 다문화 감수성 발표: 이부미 교수(경기대학교 유아교육과) 토론: 문은영 원장(이태원삼성어린이집)
12:00~13:00	중 식/ 정기총회 ● 정기총회 _ 사회: 박수경 교수(건국대학교 교육대학원)

13:00~14:40	분과 발표 및 포스터 발표 / 다문화교육, 놀이상담 사례 발표 ● 다문화 교육 사례 발표: 최희정 교사(서울서빙고초등학교 병설유치원) ● 놀이상담 사례 발표: 정재은 교수(두원공과대학교 유아교육과) 윤선영 교수(수원과학대학교 사회복지과)

제 2 부 14:40-17:10	사회: 임민정 교수(경북대학교 아동학부)
14:40~15:40	제 2 주제발표 _ 영유아교육과 인권 감수성 발표: 정병수 사무국장(국제아동인권센터) 토론: 서정은 소장(3P아동인권연구소)
15:40~16:40	제 3 주제발표 _ 영유아교육과 젠더 감수성 발표: 윤재희 교수(영남대학교 유아교육과) 토론: 오경희 교수(부산대학교 유아교육학과)
16:40~17:00	종 합 토 론_ 김희태 교수(한국방송통신대학교 유아교육과)
17:00~17:10	시상 및 폐회

❁ 분과 발표 일정표 ❁

분과 1	유아교사	장소	302관(대학원) 410호
		좌장	채영란 교수 (호남대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아교사의 성인애착이 교사 효능감 및 공감능력에 미치는 영향 김세정(호남대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 채영란(호남대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	효과적 수업지원을 위한 유치원 역량 지표 개발 방안 – ICT 역량을 중심으로 이영미(숭의여자대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 및 직무스트레스 간의 관계 분석 이진희(숭의여자대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	보유교사의 정서노동과 교수몰입의 관계: 자아탄력성의 매개효과 임혜원(서초구립어린이집 교사), 장영숙(경인교육대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 2	언어 및 놀이	장소	302관(대학원) 409호
		좌장	남기원 교수 (중앙대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식 및 실태 김낙홍(중앙대학교 유아교육과 교수), 방효국(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
13:20~13:40	이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동이 유아의 인지능력, 언어능력 및 사회성 및 자존감에 미치는 영향 조유진(중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	만4,5세 유아의 놀이에 대한 이미지 연구 남기원(중앙대학교 유아교육과 교수), 이시영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
14:10~14:30	모의수업과 유아 대상 수업 중심의 예비유아교사를 위한 수학교육수업에 관한 연구 한종화(강릉원주대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 3	예술교육	장소	302관(대학원) 408
		좌장	백지혜 교수 계명대학교 유아교육과)
13:00~13:20	음악활동에 발현되는 유아교사의 음악교수내용지식 분석 백지혜(계명대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	유아의 유아교육기관 미술활동 경험 김보영(영남대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 윤재희(영남대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	그림 그리기 활동 지도과정에서 경험하는 유아교사의 어려움과 제안 오현미(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정) 배지희(성신여자대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	유아 원예교육 실태와 교사의 인식 분석 김채연(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 지성애(중앙대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 4	유아사회정서/창의인성	장소	302관(대학원) 404호
		좌장	배율미 교수 (강원대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아의 강점에 대한 유아와 교사의 인식비교 황해익(부산대학교 유아교육과 교수), 제희선(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원) 채혜경(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원)		
13:20~13:40	유아의 의도적 통제가 정서지능에 미치는 영향: 스트레스 다루기의 매개효과 배율미(강원대학교 유아교육과 교수), 최지현(공립봉평어린이집 원장) 조광현(강원대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	그림책을 활용한 유아 창의인성교육 방안 최현주(한국교원대학교 유아교육원 대학중점연구소 전임연구원), 최연철(한국교원대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	방과후 보육프로그램이 초등학교 생활적응에 미치는 영향 이동현(성균관대학교 대학원 교육학과 석사과정), 전정민(한국복지사이버대학교 아동복지학과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 5	교수 – 학습	장소	302관(대학원) 403호
		좌장	우민정 교수 (경민대학교 유아교육과)
13:00~13:20	블랜디드러닝에 기반을 둔 아동수학지도 e-러닝 강좌 운영에 대한 예비교사의 경험 서혜정(백석예술대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	유아교사를 위한 개별화교육계획 지도방안 김영아(숭의여자대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	『장자』를 읽은 유아교사의 이야기: 유아교육에 대한 생각을 중심으로 임홍남(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원), 김은주(부산대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	마이크로티칭 기법을 활용한 예비유아교사의 생활지도방법 변화에 관한 연구 장희선(혜전대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 6	생활지도 / 가정연계	장소	302관(대학원) 402호
		좌장	안혜준 교수 (한양여자대학교 유아교육과)
13:00~13:20	예비유아교사의 학교폭력 경험에 대한 질적 고찰 김명하(안산대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	회복적 생활교육의 유아교육에 대한 함의 문지애(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원), 정계숙(부산대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	어린이집 만 2세반 영아들의 점심식사 경험 탐색 주현정(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 박영숙(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료)		
14:10~14:30	아버지가 쓰는 어린이집 '연락장'의 교육적 의의 탐색 김은주(부산대학교 유아교육과 교수), 김정미(부산대학교 BK 21 플러스 연구원)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 7	다문화	장소	302관(대학원) 501호
		좌장	주봉관 교수 (신구대학교 유아교육과)
13:00~13:20	5세 누리과정과 초등 저학년 2015 개정 통합교육과정의 다문화교육 연계성 분석 임민정(경북대학교 아동학부 교수), 조남숙(경북대학교 대학원 아동가족학과 박사과정)		
13:20~13:40	한국-동티모르 유아교육분야에서의 국제교육개발협력 방안 탐색 김경철(한국교원대학교 유아교육과 교수), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	일본 결혼이민자가정 어머니의 이중언어 교육 방법 탐색 이승숙(성신여자대학교 교육대학원 유아교육과 강사), 권경숙(성신여자대학교 교육대학원 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	영유아기 자녀를 둔 저소득 가정 아버지 관련 국외 연구 동향 황어진(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 김혜리(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 8	예비교사교육 I	장소	302관(대학원) 502호
		좌장	김혜원 교수 (서울신학대학교 유아교육과)
13:00~13:20	예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험 탐색 김혜원(서울신학대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램 개발 및 적용효과 임민정(경북대학교 아동학부 교수), 민영은(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정) 정예주(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	예비유아교사의 자기성장주도성 및 진로정체감이 교육실습불안에 미치는 영향 김수연(장안대학교 유아교육과 교수), 김남연(장안대학교 유아교육과 교수) 김명정(배화여자대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	유아교육전공과 비전공 학부생들의 포트폴리오(Pf) 평가에 대한 인식조사 강은주(총신대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 9	예비교사교육 II	장소	302관(대학원) 502-1호
		좌장	신금호 교수 (대구대학교 유아교육과)
13:00~13:20	유아교육기관장의 리더십에 대한 예비유아교사의 인식 이미진(안동과학대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	문제중심학습(PBL) 교수법을 적용한 보육교사론 교과목 대면교육 운영 사례 강명숙(중앙대학교 사회복지대학원 아동복지학과 석사과정), 전정민(한국복지사이버대학 아동복지학과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 효과 김성숙(대원대학교 유아교육과 교수), 최현정(수원여자대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	예비유아교사의 자아존중감, 과잉경쟁태도, 완벽주의성향의 관계 분석 박은미(안산대학교 유아교육과 교수), 김명하(안산대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

분과 10	부모교육	장소	302관(대학원) 507호
		좌장	박애경 교수 (동남보건대학교 유아교육과)
13:00~13:20	아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동에 관한 종단적 연구 변유미(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 남기원(중앙대학교 유아교육과 교수)		
13:20~13:40	유아기 자녀를 둔 부의 성역할 가치와 양육분담이 모의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 미치는 영향: 부의 양육스트레스를 매개로 오민아(성신여자대학교 교육학과 강사), 변길진(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정) 권정윤(성신여자대학교 유아교육과 교수)		
13:40~13:50	질의 응답 및 휴식		
13:50~14:10	아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도 간의 차이 민해원(호남대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 채영란(호남대학교 유아교육과 교수)		
14:10~14:30	부모의 양육스트레스와 유아 우울과의 관계에서 회복탄력성의 매개효과 연구 박애경(동남보건대학교 유아교육과 교수)		
14:30~14:40	질의 응답		

사례 발표	놀이상담/다문화 교육 사례 발표	장소	302관(대학원) 405호
		좌장	임민정 교수 (경북대학교 아동학부)
13:00~13:20	다문화교육 사례 최희정(서울서빙고초등학교 병설유치원 교사)		
13:20~13:30	질의 응답		
13:30~13:50	놀이상담 사례 정재은(두원공과대학교 유아교육과 교수)		
13:50~14:00	질의 응답		
14:00~14:20	놀이상담 사례 윤선영(수원과학대학교 사회복지과 교수)		
14:20~14:30	질의 응답		

❁ 포스터 발표 ❁

장소 : 아트센터

01. 만 5세 바다반 교사의 수업성찰을 통한 '이야기나누기' 수업의 질 향상
김유진(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)
02. 유아기 자녀를 둔 취업모들의 자녀 사교육에 대한 인식 및 경험
서보배(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 김도란(건국대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사수료)
03. 유치원교사의 아동권리에 대한 인식과 경험
장민경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)
04. 영아 포트폴리오 평가를 통한 교육적 영아 교사되기
이성은(한국교원대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)
05. 오 감각 기반 미술활동이 유아의 인지, 그리기표상, 언어능력에 미치는 효과 비교
이미연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)
06. 유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감, 배려행동과 사회적 기술에 미치는 영향
최선향(성민어린이집 교사), 김희태(한국방송통신대 유아교육과 교수)
07. 유아음악교육 실태와 유아교사의 인식 분석
지성애(중앙대학교 유아교육과 교수), 김동환(동아어린이집 교사)
08. 어머니 양육스트레스와 유아의 자아존중감, 외현화 문제행동, 지적능력 간의 관계분석
오연택(숲속해아뜰유치원 교사)
09. 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 친사회성, 자아존중감에 미치는 영향
이주현(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 지성애(중앙대학교 유아교육과 교수)
10. 사립개원유치원 초임 교사의 적응경험: 개원준비부터 학기 초까지
이종찬(건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)
11. 영유아기 자녀를 둔 엄마대학원생의 학업·양육 병행 경험 및 양육지원에 대한 요구: 유아교육 전공자를 대상으로
정현정(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 조형숙(중앙대학교 유아교육과 교수)
12. 어머니의 양육스트레스 및 양육태도와 영유아의 스마트폰 중독과의 관계
김정아(국공립 문래자이어린이집 원장)
13. 작은도서관에서 이루어진 그림책 읽어주기 활동의 교육적 의미
유훼리(경기대학교 대학원 유아교육과 석사), 이부미(경기대학교 유아교육과 교수)
14. 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식 및 요구
김수연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)
15. 유아기 자녀를 둔 아버지의 가정 내 성교육에 대한 인식 및 실제
강서연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)
16. 유아교육기관 내 인간관계 형성을 위한 남성 유아교사의 노력
김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수), 김신호(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)
17. 유아기 자녀를 둔 아버지의 원가족 건강성과 자녀 양육태도에 미치는 영향
김은미(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)
18. 유아교사의 행복감 및 교사효능감과 교사 – 유아 간 상호작용과의 관계
한서원(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)
19. 유아 수학 교육용 스마트폰 어플리케이션 분석
조성웅(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)

❁ 목 차 ❁

■ 모시는 글

■ 기 조 강 연 _ 영유아교육과 사회·문화적 감수성 ····· 15
조용환 교수 (서울대학교 교육학과)

■ 제 1 주제발표 _ 영유아교육과 다문화 감수성 ····· 23
발표: 이부미 교수(경기대학교 유아교육과)
토론: 문은영 원장(이태원삼성어린이집)

■ 제 2 주제발표 _ 영유아교육과 인권 감수성 ····· 61
발표: 정병수 사무국장(국제아동인권센터)
토론: 서정은 소장(3P아동인권연구소)

■ 제 3 주제발표 _ 영유아교육과 젠더 감수성 ····· 79
발표: 윤재희 교수(영남대학교 유아교육과)
토론: 오경희 교수(부산대학교 유아교육학과)

■ 10개 분과 논문 발표

분과 1 : 유아교사 ····· 113
분과 2 : 언어 및 놀이 ····· 131
분과 3 : 예술교육 ····· 159
분과 4 : 유아사회정서/창의인성 ····· 181
분과 5 : 교수-학습 ····· 201
분과 6 : 생활지도/가정연계 ····· 219
분과 7 : 다문화 ····· 241
분과 8 : 예비교사교육 Ⅰ ····· 261
분과 9 : 예비교사교육 Ⅱ ····· 279
분과 10: 부모교육 ····· 297

■ 다문화 교육, 놀이상담 사례 발표 ····· 323

■ 포스터 논문 발표 ····· 371



영유아교육과 사회·문화적 감수성

조 용 환 교수(서울대학교 교육학과)

기조 강연

영유아교육과 사회·문화적 감수성

조 용 환 1)

Ⅰ. 교육에 대한 나의 상심

1. 교수중심주의의 폐단

1) 문제의식: 어린이의 배움에 대한 필요, 관심, 질문, 준비가 없으면 온전히 가르칠 수 없다.

2) 교육 = 학습 + 교수

(1) 발생적으로 보면 학습이 더 원초적이며,
(2) 교수가 뒤이어 파생되고,
(3) 양자가 만나서 교육을 형성하였다.

3) 교수는 학습을 돌보는 일이며, 교수자는 학습자의 도우미이다.

(1) 어린이로 하여금 교사의 도움이 필요하도록 (알아보려고, 해보려고 하도록) 만들어야 /부추겨야 한다.
(2) 그렇다면, 어린이는 어떤 때 교사의 도움이 필요한가?
가. 알아보려고, 해보려고 해도
⇨ 어린이의 무지, 부족, 모순, 혼란 등을 일깨움
나. 잘 되지 않을 때
⇨ 성취동기가 생기도록 적당히 도전적인 과제를 제시해야 함
(3) 교수는 '가르침'이 아니라 '가리킴'이다.
가. 가르침은 학습자를 '교수자의 지향에 부합하게' 변화시키고자 한다.
나. 그와 달리 가리킴은 '보다 나은 지향을 찾아서 함께 나아가는' 안내이며 권면이다.

1) 서울대학교 교육학과 교수

2. 책임감 있는 교사, 책임감 있는 수업

1) 책임: responsibility = response + ability

(1) 책임감이 있다고 함은 적절한 반응을 맥락과 상황에 맞게 잘 할 수 있는 역량을 말한다.
(2) 어린이의 필요, 관심, 흥미를 자극하되 그것들을 잘 충족시키는 수업이 책임감 있는 수업이다.

2) 좋은 교사가 만드는 좋은 수업의 분위기

(1) 분위기(Stimmung): 참여자 각자에게는 기분 -- M. Heidegger
(2) 분위기의 3요소
가. 현존재(Dasein)로서 교수자와 학습자 각자의 자기 실존에 대한 염려(Sorge)
나. 수업 환경으로서 존재자(Seiende)들에 대한 배려(Besorge)
다. 함께 수업하는 공존재(Mitsein)들에 대한 심려(Füsorge)

3. 교육다운 교육을 위하여

1) 교육의 양상: 가르침과 배움의 해석적 상호작용

(1) 교수중심주의의 극복
(2) 상징적/해석적 상호작용
(3) 교학상장(敎學相長)

2) 교육의 지향: 더 나은 인간 형성의 존재론적 지향

(1) 더 나음: 횡적 상대성과 종적 상대성
(2) 인간 형성: 함께 더 나아지기(Becoming better together)
(3) 인식(gnostic)이 아닌 존재(sympathetic)의 접근

3) 교육의 방법: 변증법적 대화의 과정

(1) 변증법: 비판적 대안의 모색
(2) 대화: 상호존중의 열린 만남
(3) 과정: 성취 중심 결과주의의 극복

Ⅱ. 문화에 대한 오해와 이해

1. 문화에 대한 오해

1) 문화는 예술이 아니다.

(1) 우리 생활 주변에서 가장 흔히 접할 수 있는 문화에 대한 오해는 문화를 예술과 동일시하는 것이다.
(2) 이를테면 '예술의 전당'을 '문화시설'이라고 말하거나 '10월은 문화의 달'이라고 선언하는 데서 드러나는 오해이다.
(3) 각종 예술 공연이나 전시를 '문화행사'라고 표현하는 것도 같은 맥락에서이다.

2) 문화는 문명이 아니다.

(1) 위의 상식적인 문화론을 조금 더 깊이 파고들면 문화를 문명과 동일시하는 관점이 자리하고 있다.
(2) 여기서 문화는 세련된 것, 고상한 것, 진화한 것 등을 지칭하며 자연 상태의 야생이나 조잡과 대비된다.
(3) 그리하여 문화의 외연이 예술뿐만 아니라 문학, 역사, 사상, 종교, 학문, 과학, 기술 등에까지 확장된다. '서양문화사', '문화관광부', '문화상품권', '문화예산', '문화생활' 등의 용법에서 이 부류의 오해를 발견할 수 있다.

2. 문화에 대한 이해

1) 인간화: 길들임(domestication of the nature)

(1) 문화는 인간의 필요와 욕망을 충족시키기 위해서 자연을 길들이는 과정이며 그 소산이다.
(2) 우리는 빛에서 색을, 소리에서 말을, 풀에서 채소를, 들개에서 집개를, 짝짓기에서 혼인을 길들였다.

2) 방식화: 생활방식(ways of −ing)

(1) 우리 인간은 무엇 하나 아무렇게 하지 않고, 독특한 방식으로 말하고 행하고 이해하고 평가하며 더불어 산다.
(2) 문화는 환경에 적응하는 과정에서 각 집단이 나름대로 선택을 하고, 그 선택을 전통으로 계승해 온 삶의 방식들이다.
(3) 모든 방식은 선택이며, 모든 선택은 배제를 전제한다.

좌측통행과 우측통행: “더 좋은 보행문화의 정착을 위해 협조해 주시기 바랍니다.”

3) 의미화: 의미의 구성과 공유(sense making & making sense)

(1) 문화는 가족과 사회를 이루며 더불어 사는 데 필수적인 소통의 방법, 즉 의미를 구성하고 공유하는 방법이며 그 소산이다.
(2) 이해 가능한(make-sense) 세계 vs 이해가 안 되는(non-sense) 세계
(3) 의미가 다르기에 무엇이 더 중요하고 덜 중요한지에 대한 기준이 달라진다.
의미화(signification): 기표(signifier)-기의(signified) 상관작용
⇨ 중요성(significance)

Ⅲ. 영유아교육의 문화적 감수성: 놀이를 중심으로

1. 놀이문화와 놀이교육

1) 문화와 교육

(1) 문화의 횡적 상대성
가. 모든 문화는 그 집단 특유의 환경과 전통에 적응하는 과정에서 생겨난 것이다.
나. 따라서 자문화중심주의에서 벗어나 다른 문화의 공존상생적 가치를 최대한 존중해야 한다.
(2) 교육의 종적 상대성
가. 교육은 다양한 문화들 가운데서 더 나은 문화를 찾고 만들어 나가는 과정이다.
나. 따라서 문화에 대한 비판적 검토와 창안은 교육의 근본적인 과제이다.

2) 니체의 어린이와 놀이 예찬

(1) 어린아이의 정신은 자신의 세상을 창조하기 위해서 즐겁게 놀이하는 정신, 부단히 더 나은 자기변신을 추구하는 정신이다.
(2) 놀이를 할 때 아이들은 무엇이든 가져다가 차이를 만들고 의미를 만든다.
(3) 니체가 주목한 어린아이의 핵심 본질은 ‘열린 가능성’이다.

3) 놀이문화의 속성

(1) 재미: 놀이는 긍정 심리를 수반하는 독특한 에너지이며, 그 독특한 표출 방식이다.
(2) 여유: 놀이는 먹고 살기 바쁠 때, 마음이 편하지 않을 때에는 할 수 없다.

(3) 자발: 놀이는 그 동기가 자생적이며, 억지로 하거나 억지로 시킬 수 없다.
(4) 자유: 놀이는 열린 가능성의 실존 체제로서 시작과 종결이 원칙적으로 자유롭다.
(5) 선택: 놀이는 소재, 방법, 동참자 등을 고를 수 있고 마땅히 그래야 한다.
(6) 평등: 놀이는 같거나 비슷한 조건에서의 참여를 전제한다.
(7) 협동: 놀이는 참여자의 공동 메타커뮤니케이션과 공동 실행을 요구한다.
(8) 과정: 놀이는 어떤 결과를 위함이 아닌 과정 그 자체이며, 내재적 보상의 체제이다.
(9) 심미: 놀이는 느낌을 공유하는 활동이며, 설명이 아닌 이해를 요하는 삶의 형식이다.

2. 놀이에 대한 오해

1) 놀이에 대한 일반적인 인식: 놀이는 공부의 반대말

(1) 아무렇게나 해도 좋은 방종
예: "놀고 있네."
(2) 귀한 시간, 에너지, 재화의 소모 혹은 낭비
예: "왜 공부 안 하고 노느냐?"
(3) 일이나 공부의 틈새를 메우는 자투리
예: "조금만 놀고 바로 공부할게."
(4) 일과 공부에 대한 보상
예: "열심히 공부했으니 이제 좀 놀아도 좋다."
(5) 일과 공부에서 발생하는 스트레스의 해소, 도피처
예: "공부 좀 그만하고 실컷 놀았으면 좋겠다."
(6) 놀 나이, 공부할 나이, 일할 나이가 있다는 오해
예: "놀 나이가 지났잖아."

2) 놀이를 공부로 만드는 기능주의적 폐단

(1) 놀이가 아동의 언어, 신체, 정서, 사회성, 지능 등의 발달에 유익하다는 논리
(2) 교과를 놀이 형태로 가르치면 효과가 크다는 논리
(3) 아이들의 놀이를 어른들이 체계적으로 가르치고 보살펴야 한다는 논리
⁂ 그러나 아이들은 어른과 함께 하는 활동을 결코 놀이라고 생각하지 않는다.
예: 유치원 놀이시간 이후의 아이들, "야 이젠 정말 놀자."

3. 놀이에 대한 이해

1) 놀이와 공부의 관계 재정립

(1) 놀이는 공부의 반대말이 아니다.
(2) 공부는 세상을 놀이하듯이 자유롭게 탐색적으로 접근할 때 가능한 것이다.
(3) 세상의 요모조모를 두루 살펴보고, 따져보고, 뒤집어보고, 만들어보면서 노는 일이 곧 공부이다.
(4) 놀이, 공부, 일에 아이 어른의 구분이 있을 리 없다. 놀이도 공부도 일도 평생의 과제이다.

2) 영유아 놀이의 재해석

(1) 어린이의 놀이에는 어른의 세계와 다른 그 나름의 의미와 기능, 이치와 가치가 있다.
(2) 어린이의 '유치한 놀이'야말로 놀이의 원형이며, 어른들이 본받아야 할 놀이이다.
(3) 놀이는 일 못지않게 중요한 일이며, 공부 못지않게 중요한 공부이다.

제1 주제발표

영유아교육과 다문화 감수성

발표: 이 부 미 교수(경기대학교 유아교육과)
토론: 문 은 영 원장(이태원삼성어린이집)

제 1 주제발표

영유아교육과 다문화 감수성[1)]

이 부 미[2)]

Ⅰ. 다문화적 현실과 사회적 맥락

1. 다문화적 현실

21세기 초반 우리 사회의 가장 큰 변화 중 하나가 다문화이다. 1990년대 이후 국제결혼의 증가와 외국인 근로자의 유입으로 다문화사회로 빠르게 진입하고 있기 때문이다. 외국인 주민 통계조사를 처음으로 실시했던 2006년에 비해 지난 10년간의 외국인 주민 수가 3배 이상 증가하였고, 현재 우리나라에 거주하는 외국인 주민 수는 171만명으로 총 인구 대비 3.4%에 이른다(행정자치부, 2016). 이러한 증가 속도는 세계화라는 국제적 추세와 경제적 질서, 인구감소라는 대·내외적 상황과 맞물려 지속적으로 증가할 가능성이 있다.[3)]

이외에도 분단국가라는 특수한 상황에서 발생한 북한이탈주민(새터민)도 3만명 이상이다. 이러한 이주민 인구집단에서 교육 또는 유아교육이 요구되는 아동들은 만 6세 미만이 9,103명으로 0-18세까지의 아동 전체 인구 19,882명에서 이들이 차지하는 비율은 45.8%에 이른다(여성가족부, 2016). 북한이탈주민의 0-9세 아동은 1,262명으로 0-18세 아동 전체 인구 4,838명 중에서 1,262명으로 26%를 차지한다(통일부, 2017).

다문화적 차원에서 교육은 이주민뿐만 아니라, 한부모 가족이나 조손가족의 영유아들과도 관련이 있다. 매 3년마다 실시하는 조사에 따르면, 한부모 가족의 자녀들 중에서 미취학 영유아는 약 13.8%를 차지하는데 이들의 87.6%에 해당되는 아이들이 어린이집과 유치원에 다니고 있다(여성가족부, 2015). 이외 조손가정의 미취학 손자녀 양육가족은 2.6%이다

1) 이 글은 새로이 연구하여 집필한 것이 아니라 발표자가 그동안 수행하였던 다문화교육의 혼돈과 이해의 과정: 안산 '원곡동'현장연구(2011b), 안산 원곡동 다문화 아동센터 현장연구: 학습을 통해 본 문화적 과정(2013a), 유아다문화교육의 방향 탐색: 질적 연구의 특징과 한계를 중심으로(2013b), 다문화가정 부모들의 목소리: 자녀양육 경험과 정체성 형성을 중심으로(2016)의 연구물들과 공동저서인 유아 다문화 교육(박찬옥, 지성애 외)에서 연구자가 집필한 <유아 다문화교육의 교수-학습 방법>의 내용들을 "영유아교육과 다문화 감수성(2011a)"이라는 주제에 맞게 재구성한 것이다.

2) 경기대학교 유아교육과 교수

3) 국토연구원의 그랜드비전 보고서에 의하면 2050년에 국내거주 외국인은 4백만명 이상으로 전체 인구의 9.8%를 차지할 것으로 예측되고 있다.

(여성가족부, 2010). 간단하게 살펴 본 인구학적 현실만 보더라도 다문화교육은 반드시 이주민만을 대상으로 이루어지기보다는 한부모 가정을 포함한 문화가 다른 다양한 집단들 사이에서 이루어져야 하는 교육임을 알 수 있다. 그러나 연구자가 이 집단들을 모두 고려한 다문화교육 및 감수성을 논하기엔 경험적 한계가 있기 때문에 여기서는 결혼이주민의 자녀들과 그들의 부모 및 교사들과 관련된 이야기를 통해 다문화감수성을 논하면서 이 글의 말미에서 한 부모 및 조손가정에 대해 부분적으로 언급하고자 한다.

2. 다문화교육의 사회적 맥락

다문화는 다인종, 다민족, 다언어등과 밀접하게 관련된 현상이다. 거시적 차원에서 볼 때 다양한 인종과 민족이 공존하는 서구사회와 달리, 우리 사회는 이주민들의 집단적 전통이 문화적 정체성의 주요한 근거가 되지 못하는 특수한 다문화 상황이다(서덕희, 2011). 이러한 상황은 결혼이주 중심의 다문화가정만을 합법적인 국가공동체 구성원으로 인정하는 사회문화적 특수성을 반영한다(이부미, 2013b).[4] 즉 서구 사회처럼 다양한 민족과 인종 출신의 가족들이 집단이주를 통해 하나의 문화적 집단을 형성하는 것이 아니라 주로 여성의 개인적 결혼이주를 통해 한국의 가족구성원이 되는 것이다. 이러한 부계혈통 중심의 다문화가정, 그리고 국내체류 외국인 주민 반 수 이상과 귀화자 대다수가 근대 초기의 이른바 '코리안 디아스포라'의 주류집단인 중국조선족 등 한민족 출신 재외동포 이주민이기 때문에 이들과의 사회문화적 공존상황은 '한민족 다문화 상황'으로 표현하고 인지하는 것이 자연스럽다(정병호, 2011).

우리가 일반적으로 연상하는 '다민족 다문화'상황이 아닌 '한민족 다문화 상황'은 우리사회의 다문화주의의 사회적 맥락 및 특성을 비교적 정확하게 반영하는 것이라고 볼 수 있는데 이 점은 다문화교육에서도 매우 중요하게 작동될 가능성이 있다. 만일 우리의 다문화 상황을 '다민족 다문화'로 이미지화 시켜놓은 상황이라면 '한민족 다문화 상황'이라는 현실과의 괴리 안에서 다문화적 감수성인 타자에 대한 배려 깊은 이해를 오히려 둔감하게 하거나 타자에게 나를 강요할 가능성이 있을 수 있기 때문이다. 그리고 이러한 일은 영유아들의 일상생활세계인 교육현장에서도 무의식적으로 발생할 수도 있다.

Ⅱ. 영유아를 위한 다문화 감수성

1. 영유아를 위한 다문화교육의 목표

다문화교육은 인종, 문화, 종교, 사회계급의 다양성이 국가 및 사회의 자원을 풍부하게

4) 다문화가족지원법 참조

하고 모든 시민들에게 타문화를 체험하고 이해할 수 있는 기회를 제공하여 개인의 자아실현을 도울 수 있다는 신념의 교육이다. 여러 학자들이 제시한 다문화교육의 목표는 크게 개인적, 사회공동체적, 문화적(다양성) 차원에서 언급되고 있는데, 어린이들을 위한 다문화교육의 목표 역시 이 차원에서 제시되고 있다.

Ramsey(2004)는 어린이들에게 왜 다문화교육이 왜 필요한 지, 어린이들의 근원적인 욕구로부터 목적을 기술한다는 점에서 설득력이 있다.

첫째, 어린이들은 지구의 인간으로서, 사회 공동체의 구성원으로서, 한 개체로서 강한 정체성을 발달시키고자 하는 욕구가 있다.

둘째, 어린이는 인간과 자연세계 모두와 유대감을 발달시키고자 하는 욕구가 있다.

셋째, 어린이들은 비판적 사고자가 되고자 하는 욕구가 있다.

넷째, 어린이는 세상의 도전에 압도되는 수동적 존재보다는 자신을 활동가로 여기는 확실하고 지속적인 문제해결자이다.

다섯째, 모든 어린이들이 우리사회의 지식과 다양성을 다루는 힘에 접근할 수 있는 학습기술을 획득할 수 있다는 믿음을 가져야 한다.

여섯째, 개인적 부와 권리와 권력이 더 이상 우리 사회의 지배논리가 되지않는 희망적인 미래를 어린이들이 꿈꿀 수 있는 공간을 만들어주어야 한다.

이러한 다문화교육의 목적이 다문화사회와 어린이에 대한 일반적인 신념체계라면, 구체적인 교육의 목표에 대해 De Gaetano , Williams & Volk(1998)는 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 성장을 촉진하는 환경 내에서 모든 어린이의 인지, 정서, 사회, 신체적 발달을 극대화하도록 하는 것

둘째, 다양한 학습영역에 걸쳐 모든 어린이의 학습 성취를 강화하는 것

셋째, 개인과 집단의 문화적 다양성을 의식적으로 활용하여 교실에서 교육 기회의 균등성을 이루는 것

넷째, 다양성에 대한 이해와 존중을 촉구하는 것

다섯째, 사회적 실천과 민주적 원리에 대해 어린이의 생각을 강화시키는 것

다문화 교육의 목표는 크게 다문화 사회에 필요한 지식과 기술, 다문화적 가치, 인간 권리, 대안적 삶, 사회정의, 권력의 평등성에 대한 학습능력과 실천력을 키우는 데 있다. 특히 다문화적 감수성이 있는 교사라면, 자신의 교실공동체의 문화적 상황과 아이들의 특성을 파악하면서 다문화교육의 목표를 기본적으로 자기존중(Esteem), 감정이입(Empathy), 평등(Equity)의 차원(Tiedt & Tiedt, 2010)에서 설정할 수 있다.

2. 다문화 감수성

문화란 지식, 신앙, 예술, 도덕, 법률, 관습 등 사회 구성원으로서의 인간에 의하여 획득

된 모든 능력과 습관들을 포함하는 총체이다. 이러한 각각의 고유한 문화의 형태들이 모여 다양한 조화를 이룰 때 '다문화(multicure)'가 형성되었다고 할 수 있다. 다문화 상황이 되면 나와 다른 사람의 문화를 이해하고 수용하는 능력이 요구된다. 이러한 능력이 '다문화 감수성(intercultural sensitivity)이다(이규림, 2011, 박하나, 2015). 다문화 감수성은 둘 이상의 문화가 존재하는 사회에서 문화적 차이를 경험하면서 발달된다(Bennett & Bennett, 2004). 다문화 감수성은 타문화 집단과의 성공적인 의사소통을 위하여 개인이 반드시 갖추어야 하는 중요한 능력으로서 다양한 문화적 환경 속에서 개인이 적절하게 행동할 수 있도록 문화적 차이를 인식하는 민감성이다(Chen & Starosta, 1997). 다문화 감수성은 다문화 유능성과도 관련되는데 다문화 유능성은 인지적, 행동적, 정서적 측면의 세 가지 요소로 구분된다. 인지적 측면은 다문화 인식, 행동적 측면은 다문화 권리, 그리고 정서적 측면은 다문화 감수성을 의미한다(Chen & Starosta, 1996, 이규림, 2011에서 재인용).

다문화감수성을 지닌 개인은 자신이 속한 집단이 갖는 사회적 규범과 타문화 집단의 행동, 감성, 인식이 자신과 어떻게 다른 지 구별할 수 있음으로써 자신의 긍정적 정서를 상대방에게 전달할 수 있고 또한 타인으로부터 긍정적인 정서 반응을 얻을 수 있다(김옥순, 2008). 이런 점에서 다문화 감수성은 인간의 정서적 소통과 관련이 깊다고 할 수 있다. 또한 다문화 감수성을 지닌 개인은 대체적으로 자아존중감이 높고 사회적 상호작용에 있어서도 자신의 행동이 사회적 맥락에 적절한 지에 민감하고 다른 문화에 개방적이며 감정이입 능력이 뛰어난 편이다(Chen & Starosta, 1996, 이규림, 2011에서 재인용). 다문화 감수성은 어린이는 물론 그들과 함께 생활하는 부모와 교사 모두에게 필요한 능력이다. 하지만 이러한 능력은 다문화 상황을 경험하면서 길러지는 능력이지 처음부터 저절로 생기는 능력은 아니라는 점에서 다문화 교육에서 다루어야 하는 핵심 역량이라고 할 수 있다.

다문화 감수성 발달과 관련된 요인은 크게 개방성, 자기인식, 사회정의와 같은 기질적인 것과 문화 간 경험, 교육적 경험, 집단적 경험 지지와 같은 경험적인 것으로 구성된다(Garmon, 2004). 다문화 감수성의 발달단계는 자문화 중심주의의 타문화에 대한 부정-방어-최소화 단계를 거쳐 문화적 상대주주의 차원의 타문화 수용, 적용-통합의 단계가 있다(구정화, 박윤경, 설규주, 2009). 하지만 다양한 문화 간 경험이 부족한 우리사회의 구성원들이 문화적 맥락의 안과 밖을 유연하게 넘나들면서 다양한 문화에 대해 통합적 인식과 행동을 할 수 있기 까지는 여러 시행착오를 겪을 수밖에 없다. 따라서 어린이, 부모, 교사들이 다문화적 상황에서 살아가면서 경험한 사태들을 다문화 감수성 차원에서 해석하고 성찰적으로 공감할 때 우리의 다문화 감수성은 보다 풍부해질 수 있다.

3. 다문화 감수성과 관련된 연구와 삶의 이야기들

1) 영유아들 그리고 다문화 감수성

(1) 다문화 영유아들에 대한 연구

다문화 감수성이란 나와 다른 문화를 가진 사람들과 효과적으로 의사소통하고 문화적으

로 적절하게 대응할 수 있도록 문화적 차이를 인식하고 존중하는 정서적 준비 상태의 민감한 정도를 말한다(이규림, 2011). 다문화 상황에 놓인 영유아들 그리고 그들과 관련된 다문화 감수성을 이해하기 위해 먼저, 연구자들이 영유아들의 언어발달, 또래관계에 대해 수행한 연구 결과들을 살펴보고자 한다. 이 둘은 다문화가정 영유아들의 개인적·사회적 적응능력 중에서 연구자들이 가장 집중하는 연구주제이다.

인간 개인은 언어공동체의 구성원으로 성장, 발달하면서 자신이 속한 공동체의 문화를 학습한다. 그런 점에서 언어는 문화를 구성하는 데 매우 중요한 요소이다. 따라서 서로 다른 언어집단이 만났을 때는 다문화적 상황이 역동적으로 발생할 수밖에 없다. 어머니와 아버지의 언어가 다른 다문화 가정 영유아들의 언어적 상황이 여기에 해당되는데 이들의 언어발달에 대한 연구는 크게 두 가지 관점으로 제시되고 있다.

첫째, 다문화 가정 영유아들은 결정적 시기에 언어적 자극의 부족으로 인해 짧은 대화, 단답형, 침묵, 이해력 부족과 같은 제한된 언어능력을 보여준다는 것이다. 영유아들의 결핍된 언어발달의 원인으로는 이주여성인 어머니의 언어적 상호작용 능력 부족과 가정의 풍부하지 못한 문해 환경 등이 제시되고 있다(서현, 이승은, 2007, 박미경, 엄정애, 2007).

둘째, 다문화가정 영유아들의 언어발달은 다양하다는 점이다. 즉, 이주여성인 어머니의 한국어 능력이 부족하더라도 가족 구성원(아버지, 조부모)과 보육기관의 지원에 따라 충분히 발달할 가능성이 있다는 점이다(구수연, 2007). 특히 어머니가 이중언어를 가르치는 다문화가정의 경우, 표준화된 한국어능력 검사에서 동연령집단 상위에 해당하는 언어능력을 보였다는 결과도 있다(유향선, 봉진영, 윤재희, 2011). 그럼에도 불구하고 상위점수를 받은 유아의 한 어머니는 여전히 자녀의 한국어 능력이 낮다고 인식하고 있었다는 점을 눈여겨 볼 필요가 있다. 이러한 인식은 과연 다문화가정 어머니만 하는 것일까?

다문화가정 영유아들의 언어능력이 부족하다는 진단과 해석은 언어문제로 인한 부적응의 단서를 찾아 적절한 언어교육 중재 프로그램을 제공함으로써 다문화 영유아들의 적응을 돕는데 일정 정도 기여하는 바가 분명 있다고 할 수 있다. 그러나 이러한 지원이 좀 더 사회문화적으로 정확하고 적절하게 이루어지기 위해서는 다문화가정 유아들의 언어적 상황을 둘러싼 다양한 환경 맥락적 변인들과의 관계성을 보다 치밀하게 탐색할 필요가 있다. 즉, 주류언어인 한국어를 중심에 두고 어머니의 언어를 소수언어로 간주하는 언어교육적 상황에서는 서로 다른 언어문화가 만나는 접점에서 이루어지는 복잡한 상호작용의 사회문화적 맥락을 고려하기가 매우 어렵다. 한국어와 만나는 어머니들의 언어 또한 나라에 따라 매우 다양하다. 서로 다른 언어의 다문화적 상황의 역동성을 가능한 한 있는 그대로 보고 이해하려고 할 때, 다문화집단의 언어 상호작용에 대해 그리고 그러한 다양한 언어들이 한국어와 만나는 상황에 놓인 영유아들의 언어발화 및 발달의 진전에 대한 우리들의 인식은 보다 공감적으로 예민해질 수 있다.

다문화 가정 유아들의 또래관계에 대한 연구들은(구수연, 2007, 김희태, 권영덕, 2007, 박

미경, 엄정애, 2007, 윤갑정, 고은경, 2006) 혼자놀이, 배회와 같은 행동을 제시하면서 또래 관계 형성 능력이 부족하다는 점(서현, 이승은, 2007, 김병순, 2007)을 언급하면서도 동시에 행위자로서의 적극적인 역할을 하는 능력 있는 존재로 이들의 사회적 관계 능력을 유능하게 보고 있다. 서현, 이승은(2007)과 서현(2010)은 두 연구를 통해 농촌지역의 다문화가정 영유아들의 또래관계 형성 능력이 부족하다는 결과와 또래집단에서 리더와 같은 적극적인 행위자 역할수행능력을 유아들에게서 발견했다는 서로 다른 결과를 제시하였다. 서현(2010)은 두 연구결과의 차이에 대해 다문화 가정 유아들의 사회적 행동특성을 다문화 가정 요인으로만 해석하는 과잉일반화의 오류로 설명하였다. 또한 영유아의 특성을 맥락적 상황에서 다양한 관점으로 해석할 필요성에 대한 문제제기도 하였는데 이는 앞서 기술한 언어발달에서도 제기된 문제와 동일하다.

다문화 영유아들의 또래관계와 관련하여 보다 본질적인 문제를 제기한 오경희(2010)는 '또래문화'를 언급하고 있다. '또 다른 문화(the other culture)'인 아이들의 세계는 성인세계의 완전한 재현이라기보다는 적극적 참여를 통한 상대적 자율성을 가진 독자적 세계이다. 다시 말해 영유아들은 또래문화를 통해 사회적 질서를 획득하기도 하지만, 이에 도전하는 문화적 생산과 변화를 일으킨다는 점이다. 교사를 포함한 어른들이 영유아기 또래문화의 생산적-재생산적 특성을 이해하는 것은 연령에서 오는 편견을 극복하는 것임과 동시에 연령에 따른 문화적 다양성을 받아들이는 것이다. 따라서 영유아들의 또래문화는 성인과의 관계에서 볼 때, 민족, 언어, 종교, 성, 계층, 젠더도 서로 관련성이 있지만 특히 연령이 매우 중요하게 작동된다고 볼 수 있다. 즉 성인문화의 재현이나 축소판으로 영유아들의 또래문화를 보게 되면 그 문화의 역동성을 간과하게 되고 민족이나 언어로만 환원된 매우 단순한 다문화교육에 매몰된다는 점을 지적하고 있다. 따라서 유아자체에 대한 관심과 문화생산자로서의 유아에 대한 관심, 또래문화에 대한 이해를 통해 오히려 유아들에게 민감한 다문화교육을 할 수 있다는 점을 매우 중요하게 생각할 필요가 있다.

(2) 영유아들의 삶의 이야기

삶의 일상적인 조건에 개입되는 과정에서 다양성을 확보함으로서 다문화교육이 이루어진다고 주장한 Moll and Gonzalez(2005)는 지식의 자원으로(funds of knowledge) 교과적 지식(subject-matter knowledge)을 중요하게 여기는 학교형 형식적 학습(school-based formal learning)과 일상적 지식(everyday knowledge)에 초점을 두는 생활형 비형식적 학습(life-based informal learning)을 구분하고 다문화교육은 후자에 무게를 더 두어야 한다고 하였다. 즉 그들은 지식의 사회적 자원을 강조하여 학교형 학습을 넘어선 아동의 사회적 삶의 망으로 확대되는 것에 대한 교육적 통찰이 중요하다고 하였다. 이 두 지식의 자원에서 볼 때 영유아의 생활과 학습은 일상적 지식(everyday knowledge)에 초점을 두는 생활형 비형식적 학습(life-based informal learning)에 훨씬 더 가깝다.

다음의 어린이집에서 이루어진 영유아들과 교사들의 사례를 통해 일상의 실천적 경험과 지식의 중요성을 언급하고자 한다.

송은이는 전혀 티가 안 나는 아이예요. 청결하고 부모 사이도 좋고 언어적, 환경적으로 별 문제가 없어요. 그러나 부모환경은 영향을 받는 것 같아요. 경험이 협소하고 '우리동네'라는 주제활동을 해도 마트 보다는 시장이 나오고 주말 지낸 이야기도 해보면 집에서 보내거나 목욕탕 간 정도예요. 어쩌면 다문화 관심은 이제 시작인 것 같아요.

(2009.04.01, A 어린이집 유아반 교사a.)

이 사례에서 교사의 문화와 유아의 문화가 다름을 알 수 있다. 교사에게는 시장보다는 마트를 가는 것이 일상적이고 주말에는 집이나 목욕탕이 아닌 여가활동을 하는 것이 익숙한 습관이다. 이것은 한국의 중산층에게는 익숙한 생활패턴이다. Erickson(2010)에 따르면, 문화에는 가시적인 측면과 비가시적인 측면이 있는데 다문화 교육과 문화적 다양성 논의들은 주로 문화의 가시적인 측면, 예를 들면, 언어, 복장, 음식습관, 종교, 미학적 관습 등에 초점을 두고 의도적으로 가르치는데, 문화의 비가시적인 측면도 중요하다고 주장한다. 암시적이고 보이지 않는 문화의 예는 무례하다고 여겨지지 않을 만큼의 늦은 시각은 언제일까? 대화가 시작될 때 어떤 주제를 피해야 하는가? 대화할 때 어느 정도가 큰 소리이고 어느 정도가 크지 않은 소리인가? 등이다. 이러한 것들은 우리가 의식하지 않은 채 배우고 사용하는 문화적 측면이라서 본질적으로 문화라는 생각을 하지 못한다. 다문화 환경에서는 문화의 비가시적인 부분이 어려움을 유발하기 때문에 교육자들은 의식적으로 자각되는 문화의 가시성뿐만 아니라, 의식화되지 않는 문화의 비가시성에 대해 논의해야 한다고 강조했다. 한국의 중산층이라는 주류적 문화에서 볼 때, 문화의 비가시적인 측면이란 교사에게 익숙해서 자각되지 않는 부분이자 다문화가정 아이 입장에서 보면 익숙하지 않은 문화이다. 바로 이 지점이 월요일마다 이루어지는 이야기 나누기활동에서 다문화 교육이 발아되고 있는 지점임을 교사가 민감하게 의식하는 일이야말로 감수성 있는 다문화 교육의 중요한 출발점이다. 이를 좀 더 확대하면, 유아의 생활환경에서 오는 문화적 특성과 교육의 표준화된 문화적 가치와의 불일치에서 오는 간극을 다루는 일은 다문화 교육에서 매우 중요한 교육적 사안이다.

한편, 어린이집의 생활일과의 시간적 조직은 문화의 비가시적 측면에 해당된다. 문화의 기본적인 개념이란 우리의 일상생활을 조직하는 패턴이라고 할 수 있다. 문화가 다를 경우, 일상생활을 조직하는 패턴에 대한 반응도 달라진다. 다음은 이를 보여주는 사례이다.

교사 : (혜민에게) 계획도 없네? (표정을 보니 혜민이는 계획을 깜빡하고 안한 듯하다) 계획 했어요? 안했어요?

혜민 : 응? 못했어요.(놀이 계획표가 모두 빈 칸이다.)

교사 : 왜 못했을까?

혜민 : 뭘요, 늦게 왔어요(자기가 늦게 와서 계획할 시간이 없었다는 뜻)

교사 : 시간이 있었는데,,,있었어요..깜빡했어요? 매번 깜빡해서...안하고 못했어요. 그

러면 선생님도 속상해요. 혜민이 기분은 어때? 내일은 꼭 계획하고 평가 까지 하자.

(2009.04.17, A 어린이집 유치반)

일상생활을 조직하는 패턴은 어린 유아들이 다니는 유치원이나 어린이집에서도 이루어진다. 유아들은 유치원에서 생활하면서 시간과 활동을 조직하는 방식을 매일같이 학습하면서 그 사회의 일원으로 문화화 된다. 그러나 어린이집의 사회화 방식은 다문화 가정 유아가 경험한 개인적 방식과 차이가 있다. 어린이들은 집에서 이러한 시간 패턴으로 생활하지 않는다. 그리고 일상생활을 조직하는 시간패턴은 문화마다 또 다르다. 교사들은 매일 같은 패턴으로 이루어지는 기본적이다 못해 당연한 생활의 구조 같은 것에 대해 다문화 아이들이 질문을 한다고 하였다. "놀이도 늘 같은 패턴으로 해왔는데 기본적인 질문을 하고...습관적으로 하다 어느 순간 그걸 잊어서 질문을 하게 되는 것 같아요. 예를 들면, 늘 손 씻고 밥을 먹었는데 어느 날"왜 손을 씻고 밥을 먹어야 돼요?(A어린이집 유치반 교사. 4.21)" 교사들에 따르면 다문화 유아들의 경우 이런 예들이 일상 속에서 많이 일어나는데 그 이유를 설명하기는 어렵다고 하였다. 다만 아이들이 매일 일어나는 일들에 대해 어느 순간 갑자기 이해를 못하는 것 같다고만 하였다. 교사들이 그 까닭을 설명하기 어렵다는 그 지점이 바로 어린이 한 개인의 고유한 문화적 습관과 어린이집의 보편적 사회화 과정이 충돌하는 지점이다. 교사입장에서 당연하다고 생각하는 시간패턴과 기본생활습관은 아이들의 몸과 마음에 스며들 충분한 경험적 시간이 필요한 일이다. 성인과 제도 및 교육기관의 입장에서는 당연하게 익숙한 것들이 어린이 그리고 그 어린이가 속한 가정이나 집단에서는 익숙하지 않을 수도 있다는 점을 교사가 인식하고 이해하는 힘을 키울 때, 영유아를 위한 교사의 다문화적 감수성 역시 풍부해질 것이다.

-여름방학을 안내하는 이야기 나누기 시간-

교사가 들고 있는 교재교구에 써 있는 "해수욕장"이라는 글씨를 보고

선희 : 선생님 해수 뭐라고 썼어요? 엄마가 쉬는 날 있으면 어디든지 다 갈수 있대요.

아이1 : 아빠랑 비행기 타고 미국 갔어요.

아이2 : 중국에 갔어요.

교 사 : 얘들아 너희들 중국에도 다녀올 수 있어. 친척들이 올 수도 있어요. 정민이는 중국에서 할머니 할아버지 열 밤 자고 오신대요. 그치?

정 민 : 응

교 사 : 좋겠다.

(2009.07.26, B 어린이집 유아반a)

연구자: 다문화 교육이 뭘까요?

교 사: 여러 아이들이 같은 공간에서 공부하는 거..여러 문화를 공부할 수 있게.. 저희가 미국가도 마찬가지잖아요..터기, 이슬람 아이들도 있고..같은 공간

에서 같이 공부하고..같이 놀고..

(2009.07.20, B 어린이집 유아반b)

이야기 나누기라는 공식적 시간에 아이들은 자신들의 생활을 이야기하고 교사 또한 이에 대해 자연스럽게 반응을 보이는 장면이다. 이 어린이집의 어린이들은 공식적 비공식적 장면 모두에서 자신들의 중국에서의 경험 또는 중국과 관련된 생활이야기를 자주 하는 편이었다. 이 처럼 다문화 가정 아이들이 갖고 있는 일상성이 자연스럽게 교사의 실천적인 교육장면에 포함되어 있는 맥락에서 볼 때, 따로 특별한 다문화 교육을 하지 않아도 된다고 한 교사의 대답은 충분히 납득이 가는 부분이다. 그러나 이렇게 대답한 교사가 다문화 교육에 대한 개념에 대해서는 문화의 가시적인 측면들을 강조하고 그것에 대해 학습하는 것이라고 답하였다. 이는 다문화 교육은 자신들의 일상과는 다른 뭔가 특별한 것이라는 생각과 함께, 피부색과 같은 외모로 지각될만한 다양한 차이들의 공존이 곧 다문화라는 생각과의 연장선상에서 인종이 문화로 치환된 것이라고 보인다. 교사들은 자신들이 다문화 배경을 가진 아이들과 살아내는 교육적 경험을 그것이 긍정적이든 부정적이든 다문화 교육과는 분리해서 보는 경향이 있었다.

따라서 교사들이 현재 하고 있는 교육적 실천들이 다문화 교육과 어떤 관련성이 있는지를 찾고 해석하는 일은 다문화 교육과정의 내용과 실천 방법이 무엇인지를 알아가는 실천적 지식 구성과정의 중요한 방법론이라고 여겨진다. Gay(2003)는 특별한 다문화 교육방법과 기법보다는 다문화 교육에 대한 교사들의 발현적 지식, 생각, 신념, 기술들에 집중하는 것이 훨씬 의미 있다고 하였다. Erickson(2010)은 아동과 교사의 문화적 실제와 일상적 경험이 다문화 교육의 자원이라고 하였다. 여러 다문화학자들이 강조하는 것처럼, 영유아들의 교육현장에서 어린이 문화의 가시적인 부분에 포함된 비가시적인 부분에 대한 민감성, 어린이들의 일상적 지식과 경험을 문화적 의미로 이해해 줄 때, 문화적 감수성이 풍부해질 것이다.

2) 교사들 그리고 다문화 감수성

(1) 다문화감수성의 필요성

문화적으로 감응할 수 있는 다문화감수성은 특히 다문화교육을 실천하는 교사들의 중요한 능력으로 강조되고 있다. 문화적으로 감응할 수 있는 교사란 타문화와 자신의 문화적 차이에 대해 인식하고 다른 문화를 인정하고자 하는 정서적 태도를 갖춘 교사를 의미한다(김옥순, 2008).

문화적으로 반응적인 교사는 학생들의 인간적 존엄성과 지적 능력에 대해 공평한 신념을 가지고 있어야 한다. 교사는 학습이란 지적, 학습적, 개인적, 사회적, 종족적, 정치적 차원들로 이루어지며 이 모든 것이 아이마다 서로 다르게 발달한다는 것을 인식해야 한다. 또한 문화적으로 다양한 학생들의 문화적 경험과 교육과정 학습 및 교과내용 사이에 다리를 연결해 주고 교수방법적 지원을 해 주어야 한다. 다문화 교육을 실천하는데 있어 중요

한 근간은 교사의 기대와 태도, 교실에서의 문화적 의사소통, 문화적으로 다양한 교육과정 내용, 문화적으로 일관된 교수전략이다. 다차원적으로 반응적인 다문화교수법은 교육과정 내용, 학습맥락, 교실 분위기, 교사-아동 관계, 교수기법, 수행평가 모두를 관통하는 것을 의미한다. 이러한 반응적인 교수를 위해서는 문화적 지식, 경험, 관점과 윤리들이 폭넓게 연결되어야 한다(Gay, 2000).

어린이는 자신만의 개인적 독특성을 가질 수 있는 권리와 문화적 유산을 존중받을 권리가 있다. 교사는 자기 학급에 구성되어 있는 인종과 종족집단에 관계없이 다문화 교육을 활용할 수 있어야 한다. 동시에 교사는 자신의 문화적 정체성을 알고 발달시켜야 하는데 이를 위해서는 인종과 맥락의 특수성(paticulars)이 연결되어 있는 자신의 경험에 대해 먼저 반성해야 한다(Jill, 2004). 교사들은 자신의 교수행위 및 활동 방식에 영향을 미치는 자신의 편견과 태도에 대해 늘 점검하는 것이 자신의 문화적 감수성을 확장하는데 필요하다.

교사 자신에게 잠재되어 있는 문화적 편견과 특성을 확인해보는 방법으로 Kendall(1996)은 자전적 글쓰기를 제안하고 있다.[5] 출생에서부터 현재에 이르기까지, 자신이 태어난 지역, 계층, 성(gender), 종교, 언어, 인종집단, 민족성, 장애와 비장애, 학교생활 등과 관련된 경험과 생각을 기술하는 일은 자신의 문화적 특성과 성향, 타문화와의 접촉과 관계 등에 대해 반성적으로 사고할 수 있는 기회를 가지게 됨으로써 다문화교육자로서의 개방적이고 편견 없는 교사역할을 수행하는데 도움이 된다. 특히 문화적으로 민감한 다문화교육을 실천하는 교사는 다양한 민족집단의 아이들이 갖고 있는 문화적 가치, 학습스타일을 인식해야 한다.

(2) 문화와 학습스타일

학습스타일(Learning style)이란 한 개인이 정보를 수용하여 처리하는 방식을 말한다. 다문화교육 및 교수전략에서 중요하게 고려해야 할 유아의 학습 스타일에는 개인적 학습 스타일과 문화적 차이 및 배경을 고려한 학습 스타일이 있다.

어린이 각자는 개별적 성향의 학습스타일을 갖고 있다. Gardner(1991)에 의하면 문제를 해결하고 상황을 판단하고 새로운 정보를 학습하고 과업을 수행하는데 있어 다양한 지능의 각각을 활용하는 능력이 사람마다 다양하다. 유아교사들은 어린이가 개인적인 학습스타일(personal style of learning)을 갖고 있다는 사실을 명심하는 것이 매우 중요하다. 그래서 한 아이에게 가장 강력한 능력 또는 지능을 중심으로 학습을 돕는 것이 효율적이다(Kendall, 1996).

다문화교육의 관점에서는 유아의 유능한 능력을 중심으로 학습을 지원하되, 문화적 다양성을 제시함으로써 부족한 능력 또한 향상시키기 위한 교수방법을 고안해야 한다. 사람들이 정보를 조직하고 수용하고 진행시키는 방식, 즉 학습방법에 있어 문화가 영향을 미친다는 증거들이 있다. Judith Hankes(1986)에 의하면 미국 선주민(인디언)들은 학교에서 배우는

5) Kendall(1996)은 자신의 저서인 “Diversity in the classroom”에서 자전적 글쓰기 “my journey”를 통해 자신의 연령, 지역, 민족, 성, 계층, 학력과 관련된 문화적 정체성과 편견을 성찰적으로 표현하였다.

수학을 어려워한다는 것이다. 숲속에서 오랜 유년기를 보낸 아이들은 거리를 가늠하고 자연 속에서 수학적 패턴을 보고 사용하는 능력이 있다. 즉 '직관적'능력으로 수학 문제를 해결한다(Swiniarski, Breitborde & Murphy, 1999에서 재인용).

또한, 자녀에 대한 부모들의 기대에서도 문화적 차이가 있다. 많은 아시안 부모들은 자녀들이 권위를 존경하게 배우기를 원하는 반면, 유러피안 아메리칸 중산층 부모들은 독립성과 비판적 사고를 교육받기를 기대하는 경향이 있다(Kendall, 1996).

어린이가 한 개인으로 자신에게 가장 적합한 학습을 할 수 있도록 교사는 각 어린이가 속한 문화 및 종족에 대한 배경지식을 가질 필요가 있으며 이러한 배경지식을 어린이를 이해하기 위한 퍼즐의 한 조각으로 활용할 수 있어야 한다(Bennett, 2007; Igoa, 1995; Kendall, 1996).

그러나 어린이의 학습스타일에 영향을 미치는 문화적 특성을 교사가 활용하는데 있어 유의할 점이 있는데 그것은 바로 문화적 특성에 대한 편견과 과잉일반화 문제이다(Boutte, 1999). 다문화교육을 하는 유아교사는 유아의 개인적 학습 스타일과 문화적 배경을 반영한 학습스타일에 대해 교수 방법적 관심을 갖되 문화적 스타일을 과잉일반화하지 않도록 노력해야 한다. 하지만 이 과정은 쉽지 않다. 유아의 개인적 문화적 학습스타일을 파악하기 위한 다음의 전략(Kendall, 1996)을 활용하는 것은 도움이 될 수 있다.

첫째, 어린이의 학습 환경과의 다양한 상호작용 방식을 관찰한다. 예를 들어, 듣기 후 다음 지시활동을 잘 수행하지 못한다면 그림이나 쓰기와 같은 지시방법을 사용할 수 있다.

둘째, 유아의 패턴이 확인되면 학습 스타일이 문화와 얼마나 관련되어 있는지, 개인적 특성과는 얼마나 관련되어 있는지 판단하도록 노력해야 한다.

- 어린이 학습 특성에 중요하게 영향을 미치는 교실 분위기, 정보의 관련성, 자료의 적절성이라는 세 가지 요소에 유아들이 어떻게 반응하는 지를 세심히 관찰할 필요가 있다.

셋째, 학습이 일어나는 데 영향을 미치는 여섯 가지 행동적 패턴을 교사들은 구체적인 가이드라인으로 참고해야 한다.

- 어린이가 활동에 참여하는 태도 : 적극적인지, 소극적인지
- 활동에 주는 관심과 주의 : 한 번에 한 과제에 집중하는지, 동시에 여러 과제를 수행하는지
- 어린이가 정보를 처리하는 방식 : 교사가 말하는 중에 질문을 막 하는지, 정보를 수용하고 그것에 대해 사고한 뒤 질문을 하는지
- 어린이가 자신의 생각을 다른 사람들에게 제공하는 방식 : 과제 완성 방법을 말로 가르치는지, 활동으로 시범을 보이는지
- 질문하는 태도 : 질문을 하게 되면 혹시 당할지 모를 무시와 포기를 두려워하는지, 새로운 질문거리를 발견할 것이라는 신뢰를 갖고 있는지
- 질문의 종류 : 편안하고 친근한 형태로 질문을 하는지, 조심스럽고 어렵게 질문하는지

이상의 전략들이 유아의 학습 스타일을 파악하기 위해 교실환경 내에서 교사가 실행할 수 있는 교수전략이라면 교실을 넘어 교사가 수행할 수 있는 교수전략은 바로 스테레오타입을 배제한 문화적 정보를 수집하고 활용하는 것이다. 이 방법은 단순하지가 않다. 즉, 문화적 특성이 학습스타일에 잠재적인 효과를 가져다 줄것이라는 긍정적 인식과 특별한 방식으로 행동하는 민족 집단의 아이라는 부정적인 스테레오 타입 사이에서 교사는 균형적이면서도 정교한 감각을 발휘해야 한다. 이러한 어려움을 극복하기 위해서 교사는 가능한 한 어린이의 문화적 배경에 대한 많은 정보를 모으고 활용할 필요가 있다.

그리고 마지막으로 중요한 것은 교사 자신의 학습스타일(learning style)과 교수스타일(teaching style)을 분석해야 한다. Bennett((2007)에 따르면 교사들이 자신의 학습과 가르치는 방식에 대한 분석이 전제될 때, 아이들의 다양한 학습방식에 탄력적으로 대응할 수 있다는 것이다.

3) 다문화적으로 민감한 교사가 되어가는 과정

교사들이 지각한 다문화교육의 내용 및 개념도 분석을 살펴보면 민족과 국가에 해당되는 문화 및 자연환경이 월등히 높고 인종 개념이 그 다음이다. 성과 성적 지향, 가족유형, 장애, 사회계층에 대한 개념은 아주 미미하게 나타났고 개념 간 통합성과 위계성이 부족하다고 지적한다. 교사들이 다문화가정 유아의 존재여부에 따라 학급에서의 다문화교육의 필요성을 인식한다는 결과(견주연, 하은실, 정계숙, 2012)를 보더라도 성과 성적 지향, 가족유형, 장애, 사회계층과 같은 초국가적 문화 요인에 따른 다문화교육의 개념은 약하다고 볼 수 있다.

> 차라리 확실하게 국적이나 인종이 차이가 나면 뭘 도와야 할 지 그 선이 분명 할 텐데. 외관상 차이도 별로 없고 조선족이고 거기다 또 한 쪽 부모는 우리나라 사람인 경우가 대부분이라서 차이가 있긴 한데 크지 않아요. 그래서 더 어려운 것 같아요.
>
> (2009.04.29, A 어린이집 원장)

> 그렇죠. 중국 애다. 이런 생각 안 들어요. 그 아이랑 다른 아이들하고 다르다는 생각이 안 들어요. 억양이나 그런 거는 어쩔 수 없는 거니까..그런 거 빼고는 별로.. 어떻게 보면 파키스탄이나 그런 애들이 있었으면 달랐을지도 몰랐을 텐데....그 애들 다 있었으면 좀 달랐을 것 같아요..아무래도 노랑머리랑 검정머리랑..다르니까...
>
> (2009.07.20, B 어린이집 유아반b 교사)

교사들의 말을 통해, 피부색이나 머리카락 색과 같은 외모로 지각될만한 인종적 차이들의 공존이 곧 다문화라는 생각이 광범위하게 존재하고 있음을 알 수가 있다. 또한 교사들의 이야기 속에서 인종, 민족, 국가가 같은 차원에서 쓰이기도 하고 달리 쓰이기도 함을 알 수 있다. 교사들의 "중국은 다문화가 아니에요"라는 인식은 인종적 차이로 상징되는 다문화에 대한 개념을 반영하는 이미지 작용이다.

인종, 민족은 다문화를 구성하는 데 있어 한정적인 기준과 정보를 제공한다는 점에서 인종을 지나치게 강조하거나 확대했을 경우, 오히려 다문화에 대한 단순한 이해나 혼돈이 생길 수 있음을 미루어 짐작할 수 있다. 다문화적 상황을 인종의 다양성 및 차이를 통해 이해하려는 교사들에게 다수의 조선족을 포함한 중국인들은 다문화의 범주에서 배제되거나, 그들을 다문화의 구성원으로 인식하기 어렵게 한다는 것을 알 수 있다.

교사들이 다문화교육을 실천하는데 있어 어려움을 탐색한 연구들은 크게 네 가지의 어려움을 공통적으로 제시하고 있다. 즉, 다문화교육의 개념의 모호함, 다문화교육에 대한 지식과 경험 부족, 교사 자신의 편견, 부모에 대한 부담이다. 이러한 교사들의 역량강화를 위하여 윤갑정, 김미정(2010)의 연구는 다문화교육에 대한 개념과 가치에 대한 지식 이외에 국내 다문화가정의 이주의 역사적 배경과 문화적 환경에 대한 지식, 한국문화에 대한 지식, 아동인권에 대한 지식의 필요성을 강조한다. 이 연구결과는 교실의 범주를 넘어선 다문화교사교육의 내용을 포괄적으로 인식하고 연결하는데 도움이 된다.

학교와 같이 공식적인 조직이나 제도는 보이지 않는 문화적 차이의 집합소인 것처럼, 아동센터와 같은 공간 역시 보이지 않는 문화적 차이들이 모여 있는 곳이다. 교사가 아동의 생활세계의 보이지 않는 문화적 차이들을 보지 못할 때, 아동은 차이를 배제하는 데서 오는 갈등과 소외를 실존적으로 체험한다. 다음의 사례를 보자.

- 교차 영어수업 2 (한국인 교사) -

한 사람씩 나와서 가족 구성원 그림을 붙여본다.

지민 : 남동생. 언니. 엄마. 아빠 (그림을 붙인다)

도영과 민호는 장난 치고 있고 앞 시간 보다는 집중력이 전체적으로 떨어진다.

수영 : 할머니. 할아버지. 남동생. 엄마를 붙여 놓고 아빠는 빼려고 하면서 “멀리 시골에 있다”고 말하는데 교사가 그래도 가족이라고 말하며 아빠 사진을 갖다 붙인다. 수영이 어찌할 줄 모르는 표정으로 엉거주춤 서 있다 들어온다.

주경 : 할머니, 할아버지, 엄마, 아빠,

(세모 다문화 아동센터. 7.14)

이 수업은 세모아동센터에서 아동들의 실존적 상황을 잘 모르는 외부 영어교사가 가족에 대한 수업을 하는 장면에서 일어난 일이다. 원곡동의 다문화 가정은 가까이에 조부모와 사는 아이들이 많았고 한 부모 가정, 재혼가정도 있었다. 가정의 형태가 핵가족보다 다양한 편이었다. 이 관찰이 있기 한 달 전, 수영이의 귀가 길에 동행했던 연구자는 수영이가 아동센터에서 끝나면 일단 외숙모, 외삼촌과 함께 사는 외할머니 댁으로 갔다가, 저녁 늦게 퇴근한 엄마를 따라 집으로 간다는 것을 알았다. 그때도 수영이는 아빠가 아주 먼 데 가셨다고 말해주었다. 그리고 8월 말에 수영이 어머니와의 면담을 통해 연구자는 수영이 부모님이 이혼했다는 사실을 알았다. 수영이 어머님은 아직 이혼 사실을 수영이에게 말하지 않은 상태였는데 아이가 정확하게는 아니더라도 뭔가 눈치는 채고 있는 것 같다고 말해주었다. 어머니의 말을 들으면서 비로소 나는 수영이가 영어수업 시간에 아빠 사진을 빼

려고 했던 이유를 온전하게 이해할 수 있었다.

아동의 실존적 삶을 교사가 일일이 다 알기는 쉽지 않다. 또 한 가족의 사생활에 관한 사항은 이야기해 주지 않는 한 알기도 어렵거니와 혹 안다 하더라도 교육적으로 민감하게 배려해야 한다. 하지만 영어교육 장면에서 선생님은 소위 '핵가족'이라는 정상적 범주를 벗어난 다른 가족 범주에 대해 민감하지 못했다. 문화의 어떤 측면은 명시적인 반면, 다른 측면은 암시적이며 의식적 지각 밖에서 학습되고 공유된다. 때문에 다문화교육에서 가족의 다양성과 다문화에 대한 민감성은 매우 중요하다. 이 수업이 외부에서 주어지는 프로그램이라 하더라도 다문화적 차이에 대한 감수성은 교사에게 매우 중요한 실천능력이다. 이러한 능력과 지식이 없다면 교사는 아이들의 실제 삶과 개인적 문화를 정확하게 이해할 수 없다. 이 상황에서 아동이 자신의 문화적 차이가 암시적으로 범주화되는 대상이라는 것을 조금이라도 인식하게 되면 그것은 곧 문화적 경계가 정치화되는 상황이다. 모든 학생에게 학습을 위한 공정한 환경을 제공하고자 할 때, 문화적 차이에 대한 반편견적 관점은 필수적이다.

다문화교육에서 학교경험과 가정경험 사이의 의미 있는 연계는 문화적인 감수성을 가진 매우 중요한 전략이다. 즉 학문적 추상과 실생활의 사회문화적 현실간의 연계성을 확보하기 위해서는 다양한 교수전략(teaching style)과 학습양식(learning style)이 연결되어야 한다(Gay, 2000).

- 5학년 수학지도 -

교사 3(임시교사) : 지우는 그림을 그려서 문제를 풀어.(기특하고 재미있다는 듯, 웃으며 옆 테이블의 교사 2에게)

교사 2(전임교사) : 그렇더라니까 전에도 그 많은 그림을 다 그리는 거야.

교사 3 : 그것은 기본적으로 개념이 머릿속에 있다는 얘기야. 앤 이런 걸 잘해. 너 대단하다(지우에게) 그림 36개를 다 그려서 맞췄어.

잠시 뒤, 지우가 나가고

연구자 : 지우가 분수 문제를 그림을 그려서 맞추었어요?

교사 3 : 규칙 찾기 문제요. 지우는 이렇게 해요. 제가 공식을 알려 줘도요. 시간이 많이 걸리고 그 과정에서 계산을 하나만 잘못해도 답은 틀리거든요. 과정은 맞지만. 그래서 제가 너 답 틀리면 팔뚝 맞기다 해요. 근데 지금도 다 맞췄잖아요. 지우는 자기 방식이 있어요.

…생략…

(세모 다문화 아동센터. 7.14)

지우의 수학문제해결 방식은 학교 또는 문제지가 가르치는 방식과는 다른 자기만의 지식 구성방식이다. 수학공식을 중심으로 배우는 방식이 보편적 방식이라면, 지우의 방식은 학습자 중심의 주관적 방식이다. 그러나 시험 중심의 학습공간에서는 이러한 자기 주도 학습을 할 수 있는 환경을 시간적으로 관계적으로(교사의 이해)제공받기가 어렵다. 그나마 다문화아동센터라는 공간에서 제공되는 소집단 학습형태가 지우의 수학학습 방식을 인정

하는 기회를 제공해 준다고 할 수 있다.

소수민족 아동을 가르치는 교사 Julie의 교육사례는 문화적 민감성과 타당함의 준거를 잘 설명해준다. 그녀는 양수와 음수를 가르치는 수학 교과과정에서 다문화 아동들이 수의 추상적 개념을 잘 이해하지 못하자, 지하철로 나가 한 정류장을 기점으로 양 방향에서 출발하여 도착할 수 있는 정류장의 수를 세어오도록 하는 집단과제를 내 주었다(Grant & Sleeter, 2010). 이 과제는 추상적 개념과 실생활의 구체성의 연결이자 익숙한 것에서 새로움을 찾는 교수양식과 학습양식의 연결이다.

교사의 역할과 책임에 대한 권한부여(empowerment)를 통한 교사의 전문적 능력 개발은 매우 중요한 사안이다. 특히 다문화교육에서 교사의 중요한 전문성 중의 하나가 문화적 민감성이다. 교사의 문화적 민감성이란 다양한 민족적 배경을 가진 아이들이 개인적 문화적 표현을 충분히 할 수 있는 기회를 부여해서 그들의 목소리와 경험을 교수-학습과정 안에 조화되도록 하는 능력이다(Diamond & Moore, 1995). 다음은 교사가 유치원교실 사회에서 아이들의 목소리를 민감하게 교육과정으로 구성하는 문화적으로 감수성 있는 교사의 사례이다.

벽 허물기 활동(De Gaetano , Williams & Volk, 1998, pp131-134)

활동 배경 및 근거 :

DeNuncio(남자) 선생님의 교실에서 새 학년이 시작되었고 두 달이 지나자 모든 아이들이 유치원 생활에 적응이 되었다. 아이들은 주로 협동놀이를 많이 하고 놀았다.유치원이 위치한 지역은 늘 인종적 긴장이 있었고 최근에는 흑인 청소년들과 백인 경찰관 사이에 폭력사건도 있었다.

DeNuncio 선생님의 학급 역시 도시지역의 문화적 인종적 종교적 다양성이 반영된 교실이지만 다행히도 최근의 인종적 폭력 사건이 아이들에게 영향을 미치는 것 같지는 않았다. 그 사건에 대해 이야기하는 아이가 아무도 없었기 때문이다.

DeNuncio 선생님의 교육접근법은 아이들이 주도가 되어 장기적으로 탐색하는 프로젝트 접근법이다. 블록으로 정교하게 집을 짓는 프로젝트 활동을 하는 어느 날, 빌딩과 길과 같은 건축물들이 많아지면서 블록영역 바깥으로 공간이 확장되었다. 그런데 이 구조물을 반으로 가르는 벽이 생기는 흥미로운 사건이 발생했다. 날이 지날수록 벽은 계속 높아지고 집을 짓는 아이들 또한 피부색으로 나누어졌다. 흑인 아이들은 이 쪽에서 백인 아이들은 그 건너 편에서 집을 짓고 있었다. 결국 아이들은 최근에 생긴 인종간 폭력사건을 비켜가지 못했다고 DeNuncio선생님은 판단했다.

활동 목적 :

교사는 이 사건을 통해 어린이들이 다양성에 대한 개념을 정확히 발달시키기를 원했고 동시에 민주사회에서의 다양성의 기능을 아이들 수준에서 긍정적으로 이해하기를 바랬다. 교사

는 아이들이 획득할 수 있는 개념과 기술들의 목록을 유아교육과정 자원에서도 추출하고 기타 다른 자원들로부터 그가 가치롭게 여기는 사회정의 영역과 관련된 태도들을 추출했다. 교육 목적은 구체적으로 다음과 같다.

- *생활과 문화의 습관과 패턴에서 유사성과 차이성 확인하기*
- *모든 사람 사이의 차이성을 존중하기*
- *특별한 상황에서 사회적 문제해결 기술력을 보여주기*
- *교실사회를 넘어서서 행동을 실천하기*

활동 자료 :

어린이들이 만든 건축물, 큰 종이와 마커, 교실 어린이들을 표현할 수 있는 퍼펫인형들, 문화적 차별과 포용을 다룬 책들

활동 준비 :

- 아이들의 건축물 구성 과정을 계속적으로 관찰하고 아이들의 대화 경청.
- 가끔식 새롭게 건축물을 짓기 위해 이쪽 저쪽을 왔다갔다 하는 아이들 발견. 이 아이들이 집을 지을 공간은 이미 이 활동을 주도한 아이들에 의해 양쪽 건축물 뒤쪽을 요구받았다. 이러한 요구에 항의하는 일도 발생했다. 그 중에서 다인종 결혼가정의 한 아이가 “나는 어디에다 만드냐?”고 항의했으나 아무도 그의 말을 듣지않았다. 교사는 이 이슈를 가능한 빨리 다룰 필요성을 느꼈다.
- 아이들과 토의를 시작하기 전 부모들을 개별적으로 초청하여 교실모습을 보여 주고 비공식적인 형태로 이야기를 나눔. 놀라는 부모가 있는가하면 덤덤한 부모도 있었다. 이 과정에서 교사는 이 문제해결과정에 부모를 참여시키기로 결정하고 아이들의 행동을 비난하거나 나무라지 않도록 요청했다. 그러자 자신의 자녀와 반대편에서 작업한 아이들을 자기 집으로 초청하겠다는 부모의 자발적 참여가 있었다.

활동 절차 :

– 부모들과의 토론
– 유아들과의 토론

아이들이 지은 도시에 대해 이야기 해보기 :
아이들은 건축물들이 자신들이 살고 있는 도시와 같다고 확신하면서 설명 함. “여기는 학교, 수퍼마켓, 비디오가게예요.” 두 명의 아이가 ”**저건 벽이예요**”라고 말함.

교사가 벽이 무엇인지에 대해 질문 :
교사 자신은 우리 도시에서 그렇게 큰 벽을 본 적이 없다고 말하는 순간 아이들의 침묵이 한동안 이루어진다. 그런데 한 아이가 “벽은 거기에 있는데 선생님이 못 본거예요. 선생님이

공원에 가면 선생님 엄마 아빠가 “얘야 백인 아이들이 있는 거기는 가지마라, 흑인 아이들과 놀지마라, 너를 다치게할지도 모르니까,,,,” 이렇게 말하잖아요. 그래서 도시 한쪽은 흑인들이, 다른 쪽은 백인들이 살아요.”라고 말했다.

교사 “그래, 알겠다. 우리 도시에서 그게 사실이구나” 몇 명의 아이들이 고개를 끄덕였다. 고개를 강하게 끄덕인 이 아이들은 인종통합지역에서 살고 있는 아이들이다. “OO야, 니가 살고 있는 거리에는 흑인 가족들이 사니?”, “네”, “그럼 백인 가족들도 있고?”, “네”, “피터, 너는 어때?”, “네, 저두요...”. 교사 “그럼, 우리는 우리 도시 한쪽에는 흑인들이 살고 다른쪽에는 백인들이 산다고했는데 같이 사는 거리도 또 있네..”

이런 대화를 토대로 아이들은 이 주제에 대해 즉각적이고 다양한 반응을 보이기 시작했다.

교사는 잠시 뒤 이 대화와 관련된 아이들의 아이디어들을 큰 종이에 받아적기 시작:
이 작업은 다음 날 아이들이 이 아이디어들을 다시 생각하기를 기대하는 활동이다.

며칠 후, 아이들과 다시 대화 시작 :

교사는 아이들의 아이디어가 적힌 종이의 이야기들을 토대로 다양한 인종들이 만나고 함께 일하고 어울려 노는 우리도시의 장소와 사건상황들의 예를 뽑아내었다.

이 예들과 관련된 토의와 대화를 몇 번 거치면서 피부가 달라도 사람들의 비슷한 점을 생각해보도록 제안한 뒤, 피부색 외에 사람들 사이의 다른 점들도 찾아보는 활동을 하였다.

– 며칠 후, 교사는 블록 도시의 벽에 대해 이야기할 수 있는 퍼펫 도입.

퍼펫을 통해 교사는 벽이 계속 있어야 하는지 아니면 사람들이 무슨 일을 할 수 있는 건지를 질문하였다. 몇몇 아이들이 퍼펫역할과 대화에 참여하여 감정이입적 활동을 하였다.

– 얼마 후 아이들이 벽을 제거해서 사람들이 그 건너편 건물들도 보게 하자고 제안.

벽은 완전히 없어지지 않고 작아졌다

활동에 대한 평가

- 유아들이 특히 피부색과 관련해서 사람들의 유사성과 차이성에 대해 보다 분명한 아이디어를 갖고 있음을 확인하고 관찰할 수 있었다.
- 피부색과 상관없이 사람들의 유사성을 인식하는 유아들도 있었다.
- 몇몇 아이들이 벽을 없애야 할 이유를 말하고 블록들을 조금씩 걷어냈다.
- 모든 아이들이 이 활동과 관련된 것은 아니다. 이 두 가지 관련성(피부색과 벽간의 갈등)을 아는 아이들이 있는가하면 전혀 모르는 아이들도 있었다.
- 아이들과 이후의 교육을 하는데 있어 교사가 편견적 사고에 보다 민감한 시각을 가져야 할 필요성을 느꼈다.

‘벽 허물기’ 사례활동을 통해 우리가 얻을 수 있는 교수전략적 아이디어는 다음과 같다.

- 지역의 다문화적 상황과 환경은 교실문화 및 어린이들의 행동에 영향을 미친다는 점에 서 지역의 다문화적 상황과 어린이들의 놀이 및 행동을 잘 관찰한다.
- 활동을 시작할 시점을 충분히 기다리면서 다문화적 교육이 개입될 시기를 포착한다.
- 활동의 목적을 구상할 때, 유아교육 분야 이외에도 다문화교육이 관련된 다양한 학문 영역의 참고자원을 활용한다.
- 부모의 참여와 도움을 요청하고 교육적 파트너로 삼는다.
- 아이들과의 토론을 지속적으로 하되 점차 초점화한다.
- 아이들과의 생산적인 토론을 위해 아이들이 말한 이야기와 아이디어를 통해 토론거리를 구체적으로 준비한다.
- 아이들이 한 말을 잘 듣고 아이들의 생각을 한 단계 높일 수 있는 질문을 한다.
- 아이들이 다른 사람의 입장이 될 기회를 다양하게 제공하고 이를 위해, 적절한 자료와 교재를 선택한다.
- 활동평가는 다문화 교육과 관련하여 아이들의 발달적 경향과 교육적 경험을 구체적으로 평가한다.
- 다문화에 대한 교사의 인식과 태도를 향후 교육의 방향과 관련하여 반성적으로 성찰하고 평가한다.

DeNuncio 선생님은 문화적 조직자로서의 교사, 문화적 조정자로서의 교사, 학습을 위한 사회적 맥락의 교향악자로서의 역할(Diamond & Diamond, 1995)을 훌륭하게 수행하였다고 할 수 있다. 즉 다양한 민족적 배경을 가진 아이들이 개인적·문화적 표현을 충분히 할 수 있는 기회를 부여해서 그들의 목소리와 경험이 교수학습과정에 조화되도록 함으로써 문화적 조직자 역할을 하였다. 문화 간 갈등에 대해 비판적 대화를 할 수 할 수 있는 기회를 제공함으로써 유아들에게 서로를 존중하는 즉, 문화적으로 다양한 학습공동체를 만들어간다는 점에서 문화적 조정자 역할을 하였다. 마지막으로 유아들이 자신들의 문화적 역량을 학습활동의 자원으로 사용할 수 있도록 도움으로써 유아들의 사회문화적 맥락과 프레임에 맞는 교수학습과정을 만들었다는 점에서 학습을 위한 사회적 맥락의 교향악자로서의 역할 수행을 하였다.

영유아를 위한 민감한 다문화적 환경을 만들기 위해 교사들은 유아들의 일상적인 생활경험과 지식을 의미 있게 보아야 한다. 그리고 가시적인 문화와 비가시적인 문화에 대한 민감성, 영유아의 학습스타일에 대한 민감성도 있어야겠다. 그리고 영유아들의 목소리를 교육과정으로 구성하는 문화적 조직자 역할도 요구된다.

4) 부모들 그리고 다문화 감수성: 그들의 목소리에 귀 기울이기

다문화가정 부모들은 다양한 목소리를 가진 존재이다. 다문화사회에서 개인들의 다양한 목소리를 중요하게 여기는 까닭은 혼성적이고 이종적인 특성 때문이다. Erickson(2008)은 모든 아프리카계 미국인들 내부에 있는 흑인의 목소리와 백인의 목소리, 그리고 백인들이 갖고 있는 흑인과 백인의 목소리들이 상호 승인되고 소유되는 것에 대해 다문화적 시민으로서의 성숙의 의미를 부여하고 있다. 다음은 부모들의 다양한 목소리들이다.

(1) 유능한 부모가 되고 싶은 욕망의 목소리

다문화가정 부모들의 자녀양육 수행은 매우 중요한 문화적 학습과정이다. 이들은 '유능한 한국엄마'를 닮고자 하는 기대와 희망을 갖고 있다.

> 전 평소엔 잘 웃는데 처음 보면 잘 안 웃어요. 사람들 처음엔 제 인상 무서워하는데, 맘은 착해요... 이름 한복남인데 남자, 남자예요, 밑에 남동생 보라고...전 중국 길림성에서 왔는데 빨리 한국사람 되고 싶어요. 한국 엄마 교육방법 훌륭해요, 저도 그렇게 되고 싶어요. 배울 것도 많고...이 프로그램이 그 과정으로 생각하고 한국 엄마랑 거리(부모능력) 짧아지게 하고 싶어요.
>
> (2009.04.09, A어린이집 부모모임-자기소개 시간. 유아반 어머니)

이 어머니는 자신의 정체성을 인종으로 자신을 설명하지 않는다. 자신의 정서, 내면, 성(gender)과 얽힌 이름, 삶의 역사, 장소(지리), 소망하는 정체성(국적) 등으로 자신을 표현하고 있다. 특히 그녀의 정체성 표현에서 한국사회의 구성원이 되고자 하는 소망과 자녀교육과정을 통해 동화하고자 하는 강한 욕구를 읽을 수 있다.

> 준희 모: 역시 공부가 최고예요. 나는 공부를 잘 하는 게 부럽죠.… 우리 세대는 이만큼 벌어서 살면 되는데 애들은 앞으로 살날이 걱정이죠. 역시 아는 게 있어야 돈 벌고 살아요. 자기 힘만 가지고는 안 되지요. … 전문대는 보내고 싶지 않아요. 명문대, 남들이 다 알아주는 대학에 갔으면 좋겠어요. 그래서 애가 시대에 맞게 잘 살았으면 좋겠어요.

자녀들이 사회에 필요한 사람으로 성장해야 하고, 적어도 부모세대 보다는 더 잘살아야 한다는 부모들의 목표에 도달하기 위해서는 공부를 잘해서 명문대에 가야만 하는 것이 가장 적합한 방법이라는 부모의 신념을 알 수 있다. 이러한 다문화 부모들의 학습된 욕망은 한국의 일반 부모와 크게 다르지 않다. 그러나 아이가 점점 커갈수록 부모들은 자신의 역할 중에서 특히 자녀의 학습을 위한 역할에 많은 어려움을 느끼게 된다. 이 어려움의 틈새를 비집고 들어오는 것이 사교육이다. 부모들은 한 달 평균 7만원-25만원 사이의 사교육비를 지출하면서도 안도와 불안 사이에서 갈등하였다.

재영 부: 자신감이 있으면 좋겠어요. 애가 좀 많은 것을 배워야 하는데, 우리가 한국사회에 대해서 잘 몰라서요. 이 나이에 무엇을 해야 되는지 잘 몰라요. 이 시기에 부모가 무엇을 해줘야 하는지를 잘 몰라요. 해주고 싶은데 잘 모르겠어요.

주원 모: 지금 다섯 살 아이들이 배우는 것 가르쳐 주고 싶은데 그게 뭔지 자세히 잘 모르겠어요. 한글, 수학이 6만 9천원. 선생님이 잠깐 와서 10분-15분 동안 이야기해줘요.

한국의 중산층의 부모처럼, 유능한 매니저 맘이 되기에는 자신들의 지식과 정보가 너무 부족하여 자녀들의 학습을 향상시키는 데 한계를 느끼는 것이다. 이처럼, 다문화가정 부모들의 자녀양육 수행은 한국사회의 부모역할의 문화적 문법을 반영하고 있는데, 그 문법을 일정 정도 수행하면서도 그 문법에서 소외되는 이중적 경계를 갖고 있다.

한국의 부모문법에서 소외될 가능성을 극복하는 대안으로 다문화가정 부모들은 이중 언어를 중심으로 '언어와 영토의 자원화'라는 전략을 구사한다. 그래서 가능한 한 자녀들이 이중 언어를 구사하도록 교육하고자 하며 부모들의 경제적 상황에 따라 향후, 자녀들의 대학진학을 자신의 모국으로 생각하고 있으며 경우에 따라서는 삶의 터전을 옮길 생각도 갖고 있다.

준희 모: 아이한테 어울리는 곳에 가서 살고 싶어요. 한자에 취미가 있으면 중국으로 유학을 보내서 중국대학에를 보내고 한글을 잘하면 한국에서 살게 할 거에요. 하지만 지금은 아무것도 알 수가 없어요. 우리한테는 그래도 선택권이 많은 거죠. 일단 중국에 친척들이 많아요. 아이가 성장하면서 2개의 선택권 안에서 조절을 할 겁니다. 그런 가능성이 있기 때문에 중국어 교육을 시켰으면 해요. 그래서 우리는 오히려 한국 사람들보다 더 고민이 많은 것 같아요.

수영 모: 오히려 승규네 지은이네가 부럽죠. 엄마 아빠 다 있고. 중국말도 가르치고. 하(한숨) 얘는 한국말 밖에 못하는데. (웃음)

다문화가정 부모들은 자신의 모국어 및 문화적 자원들을 결핍의 조건으로 보기보다는 선택 가능한 글로벌 자원으로 보고 있다. 즉, 복수의 선택지를 조절하는 주체자임을 인식하고 있다. 영어능력-유학-좋은 직장-성공의 전지구화라는 성공도식(강미연, 장인자, 2009)에 영어 대신 자신의 모국어를 배치한 동일한 성공도식을 체화하고 있다. 역설적이게도 이러한 성공도식의 자원을 갖지 못한 이혼 맘인 한국어머니인 수영 엄마의 이야기를 통해, 이주민 부모들의 언어의 자원화를 확인할 수 있다. 다문화가정 부모들의 재이주는 아직 실현하지 않은 가능성의 상태이다. 하지만 구현될 가능성이 있는 잠재형태로서 그들은 정주와 이주 사이의 경계를 조정하면서 삶의 무게를 지탱하고 있다.

(2) 어린이집 학부모로서의 목소리

다문화가정 부모들에게 자녀가 다니는 교육기관은 자신들의 욕구를 충족시킬 수 있는

매우 중요한 공간이다.

> 민지 모: 어린이집 선생님도 친절하고 따뜻한 공기도, 사람들이 웃으면서 인사하고 그게 너무 만족해요.

이처럼 부모들은 교육기관이 환대의 공간이길 원한다. 하지만 더러는 차별적 경험을 하는 공간이라고도 말한다.

> 여기 부모님들은 아이가 7세 즈음 되면 하늘초등학교로 보내고 싶어서 그 주변으로 이사까지 생각해요. 바다나 나비초등학교는 다문화 얘들이 많아서 배울게 없다. 아이들이 거칠다 그래요. 그래서 나비초등이 학급수가 줄어든다는 말이 있어요. 세살부터 여기서 다닌 아이가 있는데 그 어머님이 새로 된 담임한테 전 담임이 차별을 했다고 하시더라구요. 근데 제가 보기엔 그게 차별이 아니었던 것 같은데 그분 입장에서 생각해보면 차별이라고도 생각할 수 있겠구나 싶었어요. 피해의식이 있는 것 같아요. 우리는 그게 피해를 준다고 생각지 않지만...
>
> (2009.07.01, B 어린이집 원장)

조선족 부모들이 타자화된 경험을 사회적으로 경험했음을 교사들은 알고 있다. 타자화를 경험한 부모들이 피해자의 입장을 넘어서려는 행동전략을 구사함으로써, 오히려 교사들의 자기 소외감을 유발하는 상황과 다문화 가정을 포함한 모든 부모들이 다문화 아이들이 많이 다니는 나비초등학교를 꺼려하는 경향 등을 볼 때, 타자화는 상호관계적이고 유기적인 측면이 있다. 하지만 부모들의 행동의 이면에 피해의식이 있다는 교사들의 해석을 놓고 보면, 인종적으로 차이가 없는 조선족, 중국인, 아시아 다문화 가정의 부모, 아이들이 사회적으로 타자화 될 가능성을 부인할 수 없다. 교육현장에서의 타자화는 일반 사회와 달리, 보다 은밀할 가능성이 있어서 오히려 잠재적 타자화를 의식하기 어려울 수도 있다. 나의 입장에서 보면 차별이 아닌데, 상대방의 입장에서 보면 차별일 수 있는 그 차이를 읽어내는 일은 쉽지 않다. 때문에 다문화 교육에서 타자성은 내 안의 타자성을 의식하고 성찰하는 노력이 요구되는 문제이다. 다문화 교육에서 타자화는 인종, 계층, 성에 따른 교육의 불평등한 차별의 문제를 제기하는 윤리적 주제이다.

다문화가정 부모들은 어린이집의 개방적인 분위기와 교사의 자유로운 교육방식을 선호하면서도 놀이를 통한 학습만으로는 만족하지 않는다. 부모들이 원하는 학습은 명료하게 글자와 숫자를 가르치는 교육이다.

> 준희 모: 어린이집은 다른 것은 다 만족스러워요. 아이 봐주는 것도 잘하고 예절, 인사도 잘 가르쳐요. 17개월부터 보냈는데 공부는 안 가르치는 것 같아요. 선생님들께 물어보면 공부는 아직 배울 때가 안 돼서 안 가르친다고 하더라구요. 한국 유치원은 노는 것 밖에 없는 것 같아요.

주원 모 : 참 좋은 어린이집이 많이 공부할 수 있어서 제일 좋았어요. 글씨도 쓰고, 한국말 아야어여도 알려주고, 그리고 일이삼사 숙제도 있었어요.

다문화가정 부모들의 학습에 대한 관점은 자신이 살다 온 사회의 문화를 반영한다. 다문화가정 부모들과 한국의 유아교육기관에서 표방하는 학습관은 차이가 있었다. 부모들은 놀이중심의 교육과정보다는 구체적으로 문자와 숫자를 가르치는 학습중심의 교육과정을 원하였다. 이 점을 교육관의 차이로 볼 것이냐, 문화의 차이로 볼 것이냐에 따라 그 대응 방법이 달라질 수 있다.

멕시코 출신 이민부모들에 대한 Adair과 Tobin(2010)의 연구에 따르면, 이민부모들은 이중 언어를 포함한 유치원 교육과정에 대해 '더 많은 학습과정과 덜 노는 교육과정'을 요구하였다. 부모들은 유치원이 자녀들에게 더 많은 학문적, 사회적 준비와 영어교육을 해 주길 원한 반면, 스페인어와 멕시코 문화는 자신들의 책임이라고 규정했다. 이러한 멕시코 부모들의 목소리에 대한 Adair과 Tobin의 해석은 매우 섬세하면서도 정확하다. 먼저, 교육전문가들이 부모들의 목소리에 대해 지식 및 정보의 부족으로 판단을 해서 부모들에게 진보적 다문화교육 및 구성주의적 유아교육 방식을 이해시키면, 이를 지지할 것이라고 가정하는 것은 적절치 않을 뿐만 아니라, 권력적 위계관계의 표상이라는 것이다. 따라서 교육자들은 진보적 관점이 무시된다고 보기보다는 문화적 차이점을 부모들과 함께 개방적으로 대화해 나가는 전략을 구사할 것을 제안하고 있다.

다음으로 다문화적 관점에서 볼 때, 부모들의 요구는 '주류사회로의 동화' 욕구로 해석할 수 있는데 이에 대한 교육자들의 긍정적인 참조가 부족함을 인정하라는 것이다. 즉, 자식들이 주류사회의 구성원이 되기를 바라는 부모들의 갈망은 보수적인 동화논리와는 다른 그들의 고유한 목소리임을 수용하고 그것으로 부터 교육전문가들이 배울 것이 있음을 강조하고 있다.

이 두 가지 해석은 우리 사회의 다문화가정 부모들에게도 적용 가능하다. 물론, 가족 전체가 멕시코에서 이주한 이민자 가족과 결혼이주 중심의 다문화가정의 사회문화적 조건이 동일한 것은 아니다. 그러나 다문화라는 범주에서 볼 때, 두 집단의 부모들의 동일한 목소리에 대해 주목할 필요는 충분히 있다. 다문화가정 부모들의 '더 많은 학습과 덜 노는 교육과정'을 자녀들의 주류사회 진입에 대한 욕구로 해석한다면, 우리 교육사회는 그들의 목소리에 대해 윤리적으로 반응하고 이야기를 들어주어야 할 것이다. 그리고 방법을 찾아야 할 것이다. 다문화가정 부모들 목소리의 고유성을 사회적으로 이해하고 지지해 줄 때, 그들의(문화적) 정체성은 이질적인 문화를 통합, 재구성할 가능성이 높기 때문이다.

(3) 부모들의 사회·정치적 경험의 목소리

다문화가정 부모들은 다문화라는 단일한 차원으로 자신들의 정체성을 구성하지 않는다. 다문화 사회공동체 간 정교한 정치적 구분을 해낸다.

은혜 모: 여기(원곡동)는 중국 사람도 있고, 한국 사람도 있고. 파키스탄, 인도네시아도 있고. 이슬람 사람들은 와서 양고기 먹고 가요. 여기서 남편하고 인도네시아 요리 먹어보고, 인도네시아 안가도 알고. 사마르칸트 빵, 쌈앤싸 맛있어요. 그래서 많이 가봤어요. 그런데 재미있어요.

자신들을 외국인이라고 생각하는 다문화가정의 부모들은 한편으로는 여러 나라 사람들과 다양한 경험을 할 수 있다는 점을 재미있고 흥미롭게 생각한다. 또 다른 한편으로, 문화의 다양성 안에는 문화적 또는 민족적 차별의 정도가 다르게 작동한다고 인식하고 있다.

주원 모: 우리 한족은 한국 사람이랑 결혼 후에 부모님 초청해도 비자 3개월 밖에 안 내줘요. 조선족은 3년, 5년 비자 내줘요. 우리 다 결혼해 왔는데 왜 조선족은 길게 내주고 한족은 짧게 내줘요? 이거 너무 불공평해요.

조선족인 재영 아빠는 “아무래도 중국에서도 차별이 있었죠, 한국에서도 마찬가지 예요.” 라고 말했다. 한족과 조선족 출신 부모의 서로 다른 사회적 차별 경험을 통해 민족적 차별문제가 개인의 경험에 따라 달리 해석되고 있음을 알 수 있다. 조선족은 국가공동체인 중국에서도 차별을 경험했고, 언어 또는 민족 공동체인 한국에서도 차별을 경험하고 있다. 한국사회에서 한족은 국적 획득과 상관없이 조선족에 비해 제도적 문화적 차별을 더 많이 받는다고 인식하고 있다. 이러한 민족적 스펙트럼 안에서 부모들의 정체성은 서로 다른 위치를 갖는다. 문화적 향유자로서의 목소리와 저항의 목소리를 가진 부모들은 주체화와 차별의 위계화 사이에서 중첩적인 경계를 구성한다. 차별적 시선의 중첩적인 경계는 이미 우리 사회의 내부적 시선으로 던져져 있는 상황이라고 다음의 사례는 이야기 하고 있다.

민아 부: 일반 사람들은 아직은 외국인과 함께 사는 것이 불편한 것 같아요, 저도 2년 전에 연립주택에서 살았는데 4층에서 외국인이 불내고 가서 새벽에 피난 한 적도 있고, 아래층엔 외국인들이 많이 살았는데 제 아내는 무서워했어요. 보통 부모들이 꼭 외국인이 아니더라도 낯선 사람들에게 자식 내놓기가 쉽지는 않은 상황이 또 일반적이기도 하잖아요. ……중략…… 제가 원곡동에서 산다고 하면 다른 안산사람들 조차 사람 살만하냐? 하고 놀래요. 저는 원곡동을 보는 안산 시민의 눈이 놀라워요. 시선은 차갑고 지역공동체 일원으로 보지 않아요. 보이지 않는 시민의식의 변화가 숙제예요.

한 동남아국가 이주민 공동체를 운영하며 시민활동을 하는 목사인 민아 아빠의 말에 따르면, 외국인과 한 동네에서 살다보면 예상치 않은 불편함이 있고 아이를 낯선 이주민에게 내놓고 키우는 것이 무서울 수 도 있다는 것이다. 그런데 그 무서움은 꼭 이주민이 아니더라도 우리 사회의 보편적 불안이라는 점이다. 그런 점에서 과장된 불안일 수 있는데 이 집단적 감정에서 더 중요한 것은 이주민에 대한 차가운 시선과 지역공동체 일원으로 보지 않는 시민의식임을 지적하고 있다. 민아 아빠가 풀어야 할 과제로 지적한 시민의식의 변화

는 지역이라는 생활단위에서 함께 뿌리를 내리고 사는 내부인의 생활세계를 통해 확보할 수 있다.

(4) '수영이 엄마'의 목소리로부터 배우기

자신이 꼭 이주민 당사자가 아니더라도 이주민들과 함께 삶을 공유하며 사는 사람이라면, 그들과 공유된 삶의 경험을 시간적 지평 속에서 해석하고 의미를 생성하기도 한다. 고등학교 때 부터 원곡동에서 살아 온 수영이 엄마는 학교 졸업 후 가리봉동에 있는 의류회사에 다닐 때, 이미 방글라데시, 인도네시아, 필리핀 친구들과 함께 일한 경험이 있다. 결혼 후 원곡동에서 아이를 키우고 생활하면서 그녀는 원곡동의 다문화적 상황을 담배향기를 통해 기억하였다.

> 수영 모: 어느 날 저녁, 우리 집 창문으로 담배 향기가 훅 들어왔는데, 그건 오래 전에 맡았던 익숙한 담배냄새였어요.… 제가 예전에 아가씨 때 외국…주로 필리핀 쪽 친구들이 폈던 향기였어요. ……중략…… 제가 미용일 배우면서 자격증 따는 학원비 벌려고 저녁에는 원곡동 저쪽 OO호텔 뒤쪽에 있는 식당에서 일한 적 있어요. 그때 식당에서 일 할 때 여성분들(이주여성 손님을 말함) 오면. 제가 결혼하기 전에 회사 다닐 때는 방글라데시, 인도네시아 사람들이랑 같이 일했거든요. 그래서 반가운 마음에 아는 척하고, 처음 온 손님인데도. 제가 좋아했어요.……중략……그렇죠. 뭐 따뜻한 느낌 있잖아요. 저도 회사 처음 갔는데 썰렁할 때보다, "아 오늘 처음 와서 힘들겠어요, 시간 지나면 괜찮을 거예요. 밥 먹으러 같이 가요", 하면 좋잖아요. ……중략…… 특이한 음식 냄새가 나거나, 한국 사람들이 술 먹고 떠들면요. 이걸로 끝나는데, 외국 사람들이 그러면 남의 나라에 와서 조용히 안 있고 저런다는 둥. 그런 것도 있고. 제가 알바했던 식당 주방에도 조선족 언니가 있었고, 그런데 식당 언니들이 사람이 좋았어요. 제가 우리 수영이 때문에 병원에 자주 가요. 그러면 언니들이 병원에 갔다 오게 배려도 해주고…지금도 언니들이 가끔 바쁘다고 하면 제가 쉬는 날 가서 일하고요. 그리고 언니들이 쉬는 날 맥주 한 잔 하자고 하면 애들 데리고 나가고요. 그 정도로.……중략……세상사람 다 똑같아요. 나한테 배려해주는 외국 사람은 좋은 외국 사람이고 나한테 못되게 하는 한국 사람은 나쁜 한국 사람이고. 나한테 어떻게 했느냐, 내가 그 사람을 어떻게 봤느냐 그 차이지.

고등학교 졸업 후, 집안생계의 많은 부분을 책임졌던 수영엄마는 결혼 후에도 게임중독인 남편 대신 일을 했고, 이혼 후에는 자녀양육과 생계를 전적으로 책임져야 했다. 그녀의 오랜 저임금직업생활(의류공장노동자-미용실-식당알바-섬유회사노동)에는 늘 이주민들이 있었다. 이주민들과 나눈 그녀의 생활경험을 통해 보면, 나쁜 관계보다는 좋은 관계에서 오는 경험이 훨씬 더 많았다. 이러한 관계적 경험은 수영이 엄마가 만났던 이주민들의 영향도 있지만, 낯선 타자들을 의미 있는 타자로 만들어내는 수영이 엄마의 건강한 삶의 태도

와 공감력도 중요하게 작용했다고 할 수 있다. 그녀가 낯설고 새로운 사람들을 이방인으로 보지 않고 의미 있는 타자로 해석하는 데는 자신의 삶속에서 구체적으로 건져 낸 사람에 대한 의미의 그물망이 있다. 그 그물망에 추상적인 다문화는 없었다.

수영 엄마가 기억된 경험을 다시 불러와서 되살리는 의미화의 과정은 과거-현재-미래를 관통한다. 그녀는 인터뷰 말미에 연구자에게 물었다.

> "선생님, 그건 안 물어 보세요? 만일 내 딸이 외국인하고 결혼하겠다고 하면 어쩔 건지? 저는 인종으로는 반대 안하고 사람을 볼 거예요, 근데 흑인은 좀 거부감이…최소한 15년 후니까, 그때 되면 그 사람들도 더 익숙해지지 않을까요?"

수영 엄마의 다문화적 감각은 개방적이면서 동시에 현실적 차원에서 솔직했다. 그녀의 미래 시점의 다문화적 개방성에는 두 가지의 상반된 성격이 공존한다. 하나는 과거로부터 지금까지 살아 낸 삶의 구체성에서 발현된 개방성이다. 또 다른 하나는 관계적 경험을 해보지 못한 사람들(흑인)에 대한 낯섦과 거부감이다. 그런데 그녀는 거부감이라는 현실적 느낌에 대해 변화할 가능성 있다는 시간적 가늠을 하고 있다. 그 시간적 가늠은 딸이 결혼할 만큼, 성장하는 시간이자 자신이 딸을 키우며 변화해갈 수 있는 삶의 시간이다.

다문화가정 부모들의 통찰적 내러티브처럼, 정체성은 과거-현재-미래라는 시간의 지평 안에서 연속성을 갖고 새롭게 재구성된다. 이러한 구성적 정체성은 차이와 모순과 불일치가 공존하는 공동체의 공간이라는 또 다른 축을 중심으로 돌아봄과 내다봄의 성찰의 기회를 제공한다.

> 승규 모: 네, 이 동네 괜찮아요. 참…정이 들었어요. 엄마들은 다 일 다니니까. 내가 애기 데리고 나오면. 밖에 나와서 할머니들 보면 응? 막걸리 한잔 탁~(하고 계셔요.) 국수 같은 거 있으면, 빨리 와서 먹어 하시고. 재미있어요, 하루 시간 금방 가요. 뭐 풍습 같은 거? 음식, 또 내가 못 만드는 양념 같은 거 배우고 또 나는 중국음식 볶음면 같은 거 같이 해 먹어요.

이주한 지 약 10년이 되어가는 승규 엄마의 한국어 능력은 능숙하지는 않았지만, 그녀는 한국인의 심층적인 정서 '정'을 직관적으로 표현하였다. 동네 할머니들과 함께 음식과 풍습을 나누는 삶을 통해 정을 체험했다고 할 수 있다. 한 공동체의 심층적인 정서를 체험한다는 것은 공동체 구성원의 내부적 원리를 문화적으로 습득함을 의미한다.

> 수영 모: 여기 살만한 게 아니라 살 수 있어요. 좋아요. 솔직히 햇빛도 잘 들고 아는 동네 사람 다 있고. 애기들이 험한 데만 가지 않으면 방목해도 되고요. 우리 수영이는 밥을 늦게 먹는데 승규는 빨리 먹어요. 둘이 같은 반이었을 때, 12시면 승규는 마당(연립주택)을 지나가요. 그럼 제가 "우리 수영이는?" 그러면 "밥 먹어요" 그러고 가요. 12시 반이면 수영이가 학교에서 와

> 요. ……중략…… 내가 전에 그런 적 있어요. 조금 큰 애들이 안 놀아주니까 승규가 조금 쫓아다니다가 울었어요. 그래서 제가 쫓아가서 혼내줬어요. 그 때는 승규 엄마가 중국 엄마인 거 알고 있으니까 승규가 엄마한테 가서 말하기 전에, 가서 말하면 이미 늦었으니까. 여기 있는 내가 해줘야겠다. 애기들이 요즘 애기들처럼 말고 옛날 우리 어렸을 때처럼 서로 감싸주고 보호해주고 의리 있게 지냈으면 좋겠어요.

수영 엄마는 여러 이주민 어머니들과 한 동네에 살면서 같은 어린이집, 초등학교, 아동센터에 아이들을 보내면서 가깝게 지내고 있다. 그녀에게 동네는 아는 동네 사람들과 함께 살아가는 장소이자 승규한테 수영이 상황을 물어 볼 수 있는 마당이다. 그리고 결혼이주민 자녀인 승규에게 엄마 역할을 대신해 줄 수 있는 '지금, 여기'의 공간이다. 수영 엄마는 '지금, 여기'의 시공간적 위치를 포착함으로써, 지구화(globalization)의 물결을 이주민과 함께 살아가는 구체적인 삶의 공간으로 만드는 지역화(glocalization)로 재구성한다.

Ⅲ. 한 부모가족 및 조손가정과 다문화감수성

한 부모가족은 부모의 이혼, 별거 혹은 미혼모, 독신 등의 이유로 주 양육자와 그 자녀로 이루어진 가족형태를 의미한다. 여성 한 부모 가족이 전체 한 부모가족 중 차지하는 비율은 80%정도이다. 조손가족은 '조부모가 손자녀의 기본적인 의식주 욕구에 대하여 양육자로서의 책임을 갖고 있고, 최소한 6개월 이상 부모역할을 대신해야 한다'는 개념을 전제하고 있다. 조손가족 조부모의 양육형태는 부모 없이 조부모가 양육하는 경우, 부모가 있지만 조부모와 동거하는 경우, 부 또는 모 한 부모와 동거하며 조부모가 양육하는 경우, 한 부모만 있고 조부모와 동거하는 경우 등이 있다(염지숙, 염지혜, 2015). 따라서 한 부모 또는 부모와 매개되어 있다는 점에서 한 부모가정보다는 좀 더 복잡한 가족관계를 구성하고 있다. 한 부모 가정의 경우, 어머니 중심이 다수이기는 하나 최근에는 한 부모가 아버지인 경우가 늘어나는 추세이기도 하다.

한 부모가 겪는 어려움은 경제적 어려움, 버거운 양육책임, 주변의 부정적 시선과 마음의 상처, 인간관계의 단절 등이다. 조손부모인 할머니들의 경험은 핏줄이어서 겪는 거부할 수 없는 상황, 빈곤노년으로서 건강문제도 있고 양육부담의 어려움이 있다. 그리고 손자녀의 부모이자 자신의 자녀인 친자녀들과의 관계가 원만하지 못한데서 오는 관계의 어려움도 있다. 그러나 한 부모가정 및 조손가정의 가장들은 이러한 어려움 속에서도 자신이 한 부모임을 수용하고 당당한 부모가 되고자 노력하며 또 하나의 가족유형으로 사회적 인정을 받고자 한다(김혜선, 김은하, 2010, 문성희, 이대균, 2011). 손 자녀를 돌보는 할머니들의 경우 '엄마의 마음'으로 최선을 다해 손자녀를 양육하고 자신에게 손자녀의 존재감이 더욱 커짐을 느낀다. 그러나 할머니들은 자신의 생이 많이 남아있지 않은 절대적 시간 앞에서

사후의 손 자녀에 대한 걱정과 그들의 홀로서기에 대한 책임감을 느낀다(김미영, 윤혜미, 2015).

한편, 한 부모 가정의 자녀들이 겪는 생활경험은 다음과 같다. 유아들의 경우 부재중인 부모의 애정에 대한 그리움을 갖고 있고 특히 엄마가 부재인 상황인 경우에는 돌봄의 손길이 부족하여 교사의 애정과 지원을 갈구한다. 감정조절의 어려움이 있어서 또래 집단에서 갈등을 겪는다(문성희, 이대균, 2010). 그러나 고모, 할아버지, 친척, 다른 한 부모 가족과의 관계를 통해 심리적 지지를 받으며 자신의 긍정적인 점을 인정받고자 한다(황정희, 고은경, 정계숙, 2011). 유아보다 성숙한 아동들의 경우, 자신의 한 부모가족에 대해 '그냥 가족'이라고 하는데 그 안에 담긴 뜻은 현재에 만족하고 자신들에게 없어서는 안 되는 존재로서 다른 가족과 똑같다는 의미이다. 그리고 아동들에게 한부모의 가정은 작은 사회로서 가족 구성원으로서의 역할과 규칙이 있고 약속을 잘 지켜야 하는 의사소통의 장으로서 사회적 의미를 부여하고 있었다(김미영, 김남진, 2009).

손 자녀들에게 할머니는 '엄마할머니'로서 없어서는 안 될 존재이다. 동시에 할머니가 무섭고 싫기도 한데 이는 세대차이로 인한 양가감정이다. 또한 할머니에게 속내를 다 드러낼 수 없는 부모에 대한 그리움과 희망이 있다. 할머니의 사후에 대한 두려움으로 홀로서기에 대한 압박감이 있다. 조부모들은 손 자녀에게 최선을 다 하지만, 조부모의 제한된 자원으로 인해 아동들은 할머니를 최소한의 보호자나 허술한 울타리로 생각한다(오선영, 장혜진, 조윤정, 2006, 주소희, 이경은, 권지성, 2009).

김미영, 윤혜미(2015)는 이러한 조손가족 관계의 본질을 "가장무도자(pierrot)"로 비유하였다. 즉 손 자녀들은 현실적으로 조모의 유일한 부모역할을 인정하고 있지만 마음속으로는 자기만의 부모를 따로 품고 있다는 것이다. 조모 역시 자신이 힘들고 아파도 내색하지 않고 양육노동이라는 공연을 계속한다는 점이다.

조손가족의 "가장무도회"라는 일상적 퍼포먼스는 조손가정이 가진 자원의 한정성으로 발현되는 것으로 이는 사회계층의 행위양식을 구별지어주는 주형인 Bourdieu의 아비투스 개념으로 연결하여 설명이 가능하다. 아비투스는 사회구조, 특히 가족 내에서 유년기의 사회화에 의해 발생되어 내재화되는 것이므로 동일계층에 속하는 사람은 비슷한 성향을 갖고 있어 소속 계층을 구분하는 중요한 기제로 작용한다(Dimagigo, 1979, 김경년 2011, 재인용). 즉, 손자녀들에게 가족이라는 아비투스는 조모 세대의 사회 및 문화 자본을 체화시킴으로써 사회적 불평등과 계층적 격차를 구조화하는 하나의 공간이 될 가능성이라고 볼 수 있다(염지숙, 염지혜, 2015).

지금까지 살펴본 대로 한 부모가족, 조손가족들은 여러 어려움이 있기도 하지만, 동시에 자신들의 독특한 상황을 인정하고 그 상황에 적절한 삶의 문법과 방식을 만들어가며 살고 있음을 알 수 있다. 부계혈통의 직계가족을 '정상가족'으로 범주화한 전통적인 가족의 개념으로는 한부모 가족, 조손가족, 다문화 가족을 포함한 다양한 가족의 형태를 이해하기 어렵다. 규범적인 정상가족의 관점에서 이러한 특수한 요구를 가진 다양한 가족들은 결손 또는 결핍가족으로 보기가 쉽다. 급격한 사회, 문화, 경제적 변화를 겪는 오늘 날, 다양해

지는 가족의 범위와 경계는 고정 불변하는 것이 아니라 지속적으로 변화하면서 구성 재구성되는 역동성을 가진 유기체적 의미를 갖고 있다. 영유아가 속한 가족은 모두 특수한 요구를 지닌 만큼, 한 부모 가족, 조손가족, 다문화가족 등과 같은 다양한 가족들에 대해 유아교육연구자, 교사교육자, 유아교사, 행정가들 모두는 문화적 민감성을 갖고 유아 및 가족들의 목소리를 경청할 필요가 있다.

Ⅳ. 맺는 말

지금까지 영유아와 다문화감수성의 밀접한 관계를 다문화적 상황, 그리고 그 상황 안에서 살아가고 있는 영유아들, 부모들, 교사들의 경험을 중심으로 기술하였다. 앞에서도 계속 언급되었듯이 다문화에서 문화는 민족이나 인종으로만 이루어지는 것이 아니라 언어, 성, 연령, 계층, 장애, 가족형태, 종교 등 다양한 요인이 상호 연결된다. 따라서 소위 '다민족, 다인종' 영유아들의 유무가 곧 다문화교육의 실천을 결정하는 기준이 될 수는 없다. 지금 여기에 있는 우리 모두는 다문화적 요소를 중첩적으로 가진 존재들이기 때문에 다문화교육은 언제 어디서든 시작할 수 있는 일이다.

다문화교육은 가정과 교실에서 이루어지는 유아들의 일상생활세계와 동떨어진 관념적 교육도 아니고 전문가가 교사에게 제공해주는 특별한 프로그램도 아니다. 유아는 성인들과 매우 다른 독특한 문화적 존재들이다. 우리가 영유아들을 성인의 익숙한 눈이 아니라 매우 낯선 눈으로 그들의 개인적·문화적 독특성을 보고자 할 때, 다문화교육은 시작될 수 있다. 영유아들에 대해 이와 같은 기본적인 다문화적 감수성을 갖고 접근한다면 우리의 항해는 다문화가정의 어린이에게도 한 부모가정 어린이에게도 조손가정 어린이에게도 다가갈 수 있다.

마지막으로 영유아를 위한 우리들의 다문화감수성은 유아 개개인, 그들이 속한 가족과 지역을 넘어 교육사회의 문화에도 그 힘이 발휘되어야 한다. Gay(2000)에 따르면 다문화적으로 민감한 교육자는 학업실패자나 적응실패자를 비난하지 않고 기존 교육시스템의 문제점을 수용하는 용기가 필요하다고 하였다. 또 기존의 교육적 규범을 직시하고 중립적 교수-학습 방법이나 문화적 보편성이라는 전제에 대해 성찰할 수 있는 의지가 필요하다고 하였다. 조용환(2008) 역시 다문화교육을 제대로 실행하기 위해 우리 교육사회가 바로잡아야 할 문제점으로 국가주의, 학교 중심, 교수 중심, 선발 중심, 생존 중심의 교육현상과 실제를 지적하였다. 유아교육은 과연 이러한 교육사회의 현실에서 완벽하게 비켜 서 있다고 말할 수 있는지, 만일 아니라면 우리 역시 이 문제에 대한 성찰과 대안 만들기에 참여해야 할 것이다. 다문화는 궁극적으로 타자의 얼굴을 통해 내 얼굴을 보는 관계적 행위이자 민감한 소통이기 때문이다.

<참고 문헌>

강미연, 장인자(2009). 필리핀 결혼이주 여성의 '엄마 되기': 경험을 중심으로 본 정체성의 문화정치. 현대사회와 문화, 28, 73-102.

견주연, 하은실, 정계숙(2012). 유아교실 내 다문화교육 수행에 대한 교사인식 및 실제. 아동학회지, 33(3), 177-197.

구수연(2007). 어린이집 생활을 통해 본 여성결혼이민자 자녀와 가정에 대한 이해. 열린유아교육연구, 12(5), 96-124.

구정화, 박윤경, 설규주(2009). 다문화교육의 이해. 서울: 동문사.

김경년(2011). 가정환경 결손의 보상 측면에서 학습부진아 구제 프로그램 효과 연구. 교육사회학연구, 21(2), 1-31.

김미경, 김남진(2009). 한부모 가정 아동들이 경험하는 가족의 의미. 한국사회복지질적연구, 3(1), 5-27.

김미영, 윤혜미(2015). 저소득 조손가족 조모와 손자녀의 가족관계경험에 대한 질적 연구-역할을 중심으로. 한국아동복지학, 50, 145-177.

김병순(2007). 다문화가정 자녀의 유치원 생활에 관한 문화기술적 연구. 청소년문화포럼, 18, 98-138.

김옥순(2008). 한·중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. 비교교육연구, 18(1), 193-217.

김혜선, 김은하(2010). 이혼한 여성 한부모 어머니의 경험-삶의 위기에서 시작된 경험들. 한국위기관리논집, 6, 219-242.

김희태, 권영덕(2007). 다문화가정 유아의 유아교육기관에의 적응과 변화 과정. 미래유아교육학회지, 14(4), 95-117.

문성희, 이대균(2011). 한부모 가정에서 부모와 자녀가 겪는 어려움, 그리고 바람. 열린유아교육연구, 16(3), 313-335.

박미경, 엄정애(2007). 결혼이민자 가정 유아의 유아교육기관 생활경혐에 대한 질적 연구. 아동학 회지, 28(2), 115-136.

박하나(2015). '다문화 감수성' 관련 연구 동향 분석. 다문화교육연구, 8(2), 47-68.

서 현(2010). 농촌지역 병설유치원 다문화가정 유아의 생활과 교사의 가르침-다문화가정 유아가 다수 취원한 유치원 중심으로-. 유아교육연구, 30(6), 195-221.

서 현, 이승은(2007). 농촌지역 국제결혼가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연구. 열린유아교 육연구, 12(4), 25-47.

염지숙, 염지혜(2015). 한부모 가정 유아를 양육하는 조손가족 조모와 손자녀의 삶을 통해 본 가족의 의미. 유아교육학논집, 19(3), 319-342.

오경희(2010). 유아다문화교육: 인식의 전환을 통한 포괄적 접근 가능성 탐색. 미래유아교육학회지, 17(3), 187-212.

오선영, 장혜진, 조윤정(2006). 조손가정 아동의 생활경험에 대한 사례연구. 아동권리연구, 10(4), 577-604.

유향선, 봉진영, 윤재희(2011). 결혼이주여성의 자녀 언어 지도 경험에 관한 고찰. 유아교육학논집, 15(2), 109-133.

윤갑정, 고은경(2006). 다문화적 배경을 가진 유아의 한국 유아교육기관에서의 생활에 대한 질적 연구. 유아교육연구, 26(2), 147-168.

윤갑정, 김미정(2010). 다문화시대 유아교사에게 요구되는 문화적 역량의 구성요소에 관한 연구. 유아교육연구, 30(3), 169-194.

이규림(2011). 유아교사의 다문화 감수성, 다문화교육 이해 및 태도의 관계: 다문화 교수효능감의 매개효과. 전남대학교 박사학위논문.

이부미(2011a). 유아다문화교육. 박찬옥, 지성애, 김미경, 이부미, 채영란, 김현경, 김순자(공저). 유아 다문화교육의 교수-학습방법(pp. 131-181). 서울: 창지사.

_____(2011b). 다문화 교육의 혼돈과 이해의 과정: 안산 '원곡동'현장 연구. 유아교육학논집, 15(5), 103-127.

_____(2013a). 안산 다문화 아동센터 현장연구: 학습을 통해 본 문화적 과정. 아동과 권리, 17(4), 475-514.

_____(2013b). 유아다문화교육의 방향 탐색: 질적 연구의 특징과 한계를 중심으로. 유아교육학논집, 17(6), 31-55.

_____(2016). 다문화가정 부모들의 목소리: 자녀양육 경험과 정체성 형성을 중심으로. 유아교육학논집, 20(2), 397-418.

정병호(2011). 한국의 다문화 공간: 문화의 창구, 시대의 접점. 정병호, 송도영(편). 한국의 다문화 공간: 우리 사회 다문화 이주민들의 삶의 공간을 찾아서(pp. 15-43). 서울: 현암사.

조용환(2008). 다문화 교육의 의미와 과제. 유네스코 한국위원회(편). 다문화 사회의 이해: 다문화 교육의 현실과 전망(pp. 226-261). 서울: 동녘.

주소희, 이경은, 권지성(2009). 조손가정 아동의 생활경험에 대한 질적 연구. 한국아동복지학, 30, 97-131.

황정희, 고은경, 정계숙(2011). 유치원 생활에서 나타난 남성 한부모 가정 네 유아의 삶의 모습. 열린유아교육연구, 16(2), 159-186.

Adair, J., & Tobin, J.(2008). Listening to the voices of immigrant parents. in C. Gemishi & A. l. Goodwin(Eds.), *Diversities in early childhood education: rethinking and doing*(pp.137-150). New York, ,NY: Routledge.

Bennett, C.(2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*(6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bennett, J. M., & Bennett, M., J.(2004). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett(Eds.), *Handbook of intercultural training*(3rd ed.).

(pp.147-165). London: Sage.

Boutte, G.(1999). *Multicultural education: Raising consciousness.* Wadsworth.

Chen, G. M. & Starosta, W. J.(1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1,* 1-16.

De Gaetano, Y., Williams, L. R., & Volk, D.(1998). *Kaleidoscope: A multicultural approach for the primary school classroom.* Upper saddle river, NJ: Merrill.

Diamond, B. J., & Moore, M. A.(1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom.* New York: Longman.

Erickson, F.(2010). Culture in society and in education practices. In J. A. Banks & C. A. M. Banks(Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*(7th ed.). (pp.33-53), Hoboken, NJ: John Wiley & sons.

Gardner, H.(1991). *Unschooled mind.* New York: Basic Books.

Garmon, M. A.(2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education, 55*(3), 201-213.

Gay, G.(2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice.* NY: Teachers College Press.

Gay, G.(2003). *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency.* San Francisco: Jossey-Bass.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E.(2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. A. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*(7th ed.). (pp. 59-80). NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Igoa, C.(1995). *The inner world of the immigrant child.* Lawrence Erlbaum Associates.

Jill, L.(2004). Culture's role in teacher identity: Prompting teachers to explore their cultural background. *Action in Teacher Education, 25*(4), 9-13.

Kendall, F.(1996). *Diversity in the classroom: A multicultural approach to the education of young children.* New York: Teachers College Press.

Moll, L. C. & González, M.(2005). Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. *Handbook of research on multicultural education.* (pp. 699-715). CA: John Wiley & Sons, Inc.

Ramsey, P.(2004). *Teaching and learning in a diverse World*(3th ed.). Teachers College Press.

Swiniarski, L. & Breitborde, M.(2003). *Educating the global village including the child in the world.* NJ: Merrill Prentice Hall.

Swiniarski, L., Breiborde, M., & Murpy, J.(1999). *Educating the global village: Including the young child in the world.* NJ: Merril.

Tiedt, P., & Tiedt, I.(2010). Multicultural teaching: *A handbook of activities, information, and resources*(8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

여성가족부(2010). 조손가족 실태조사
여성가족부(2015). 한 부모가족 실태조사
여성가족부(2016). 다문화가구 자녀의 연령별 분포
통일부(2017). 새터민 연령대별 입국현황
행정안전부(2016). 지방자치단체 외국인주민 현황

‘영유아교육과 다문화 감수성’에 대한 토론

문 은 영[1)]

2016년 통계청에서 실시한 ‘다문화 인구 동태 통계’에 따르면 다문화 혼인은 21만 7천건으로 전체 혼인에서 다문화 혼인이 차지하는 비중은 7.7%, 전년대비 0.3%p 증가하였고 전체 출생아 중 다문화 출생의 비중은 4.8%로 전년보다 0.3% 증가하였다. 통계에서 보여 지는 것처럼 결혼 이주를 통한 다문화가족의 형성은 이미 우리 주변에서 어렵지 않게 만날 수 있다.

본 연구는 21세기에 우리 사회의 가장 큰 변화인 다문화적 현실과 그 안에서 우리가 경험하고 있는 다문화 사회의 문제 그리고 그 속에서 자라는 영유아를 위한 다문화 감수성의 중요성에 대해 다루고 있다.

영유아를 위한 다문화 교육의 목표와 다문화 감수성의 정의는 현재 우리나라의 다문화 교육의 사회적인 맥락을 잘 드러낸 부분으로 교사에게 필요한 다문화 교육의 목표와 가치에 대해 다시 한번 정리해 주었다고 생각된다. 그리고 질적 연구를 바탕으로 결혼 이주민 자녀들과 그들의 부모 및 교사들과 나눈 경험을 기술함으로써 현장의 생생한 이야기들을 통해 다문화 교육의 필요성과 우리 사회 전반에 걸친 다문화 감수성의 중요성을 다루었다는데 이 연구의 의의가 있다.

본 토론자는 기본적으로 주제발표에서 다루어진 다문화 교육과 다문화 감수성에 대해 전적으로 동의하면서 토론자로서 몇 가지 의견을 드리고자 한다.

첫째로 연구자가 주목한 영유아의 다문화 감수성을 이해하기 위해 영유아들의 언어발달과 또래 관계에 집중한 연구들을 정리한 것은 영유아발달에서 주목할만한 점이라고 생각한다. 연구에서 나타난 것처럼 다문화 가정 영유아들의 제한된 언어능력과 이중언어 환경을 통한 다양성은 다문화 집단에서 언어의 상호작용이 일반적인 언어발달과는 다른 맥락을 가지고 있다는 것을 보여준다. 실제로 보육 현장에서 이중언어 환경의 영유아들이 언어뿐만 아니라 비언어적인 소통에도 또래보다 민감하고 반응적이며 초기 언어발달에서 혼란을 경험하는 것을 볼 수 있다.

또한 또래 문화에 대한 이해를 통해 유아들에게 민감한 다문화 교육을 할 수 있다는 점도 매우 중요하다. 이미 자신만의 가치관으로 편견을 보이는 성인들과 달리 영유아들은 특유의 유동적인 사고로 편견을 극복하고 문화적인 다양성을 받아들이는 데 성인보다 수용적이라고 생각한다.

1) 이태원삼성어린이집 원장

둘째, 문화적으로 감수성이 있는 교사의 사례로 나온 '벽 허물기 활동'은 교사의 다문화 감수성이 다문화 교육에 얼마나 영향을 미치는지 보여준다. 사례에서 교사는 지역의 다문화적 상황과 어린이들의 놀이와 행동을 잘 관찰하고 다문화적인 개입이 시작될 시기를 포착하여 생산적인 토론을 통해 교육적 경험을 구체화 시켰다. 현장에서의 다문화 교육이 단순한 피부나 머리카락 색의 차이, 국적의 차이를 이야기 나누는 선에서 끝나지 않고 실질적인 문제를 해결하기 위한 폭넓은 이해와 소통의 과정으로 나아가려면 교사의 다문화 감수성과 교육이 무엇보다 중요하다.

그러나 이러한 교사의 다문화 감수성을 개발하기 위한 구체적인 방안과 다문화 교육 방법은 연구가 미흡하다. 영유아를 위한 민감한 다문화적인 환경을 만들기 위해서 무엇보다 교사의 다문화 민감성이 연구되어야 하고 적절한 교육과정도 필요하다고 생각한다.

셋째로 '다문화 가정의 부모들이 어린이집의 개방적인 분위기와 교사의 자유로운 교육방식을 선호하면서도 놀이를 통한 학습만으로는 만족하지 않는다'는 부분에서 이것이 다문화 가정이기 때문인지 다시 한번 생각해볼 필요가 있다. 실제로 한국의 부모들은 자신의 개인적인 경험을 바탕으로 학습과 놀이에 대한 견해 차이를 보이기 때문이다. 또한 토론자가 현장에서 경험한 많은 다문화 가정의 부모들은 놀이 중심의 교육프로그램을 선호하고 오히려 한국의 학습 위주의 교육환경을 안타깝게 생각했다. 이는 놀이와 학습에 대한 부모 개인의 경험과 교육관이 미치는 영향에 더 의미가 있다고 볼 수 있을 것이다.

넷째로 최근 다문화와 한부모라는 이중적인 어려움을 지닌 가족의 수도 점점 늘어나고 있다. 2016년 다문화 가정의 이혼은 10,631건으로 전체이혼에서 다문화 이혼이 차지하는 비율은 9.9% 이었다(육아정책연구소. 2017-20). 이러한 다문화 한부모가 경험하는 어려움은 복합적이어서 이들을 위한 다문화적인 접근도 필요하다. 다문화 한부모 또는 다문화 조손가정 등 이중의 어려움을 지닌 가족을 위해 국가는 한 부분의 개선이 아닌 종합적이고 총체적인 접근과 지원을 해야 할 것이다.

마지막으로 연구에서 언급한 것처럼 우리의 다문화적 현실에서 다문화 교육이 이주민만을 대상으로 이루어지기보다 한 부모나 조손가정, 성 소수자 가정 등 문화가 다른 다양한 집단들 사이에서 이루어져야 한다는데 토론자는 깊이 공감하는 바이다. 이는 연구자가 다문화에서 문화의 정의를 민족이나 인종으로만 이루어지는 것이 아니라 언어, 성, 연령, 계층, 장애, 가족형태, 종교 등 다양한 요인이 상호 연결되는 것으로 본 것과 연결된다. 따라서 다문화 감수성은 영유아가 속해있는 모든 환경에서 적용되며 그 영향력이 영유아가 속한 가족과 지역 문화 전반에 걸쳐서 발휘되어야 하고 시대적인 변화도 고려되어야 할 것이다.

본 연구에서 영유아를 위한 다문화 교육과 다문화 감수성의 중요성이 사회적인 변화와 현실적인 대안으로 더 강조되고 부각 되기를 바란다. 유치원과 어린이집에서 다문화가족 지원을 보다 용이하게 전개할 수 있는 국가적인 지원체계와 부모와 교사들의 다문화에 대한 문화적 차이를 인식하고 존중하는 사회가 되기를 기대하면서 본고에 대한 토론을 마무리한다.

<참고 문헌>

여성가족부(2015). 다문화가족 실태조사.
육아정책연구소(2013-26). 취약가족의 자녀 양육 지원 방안 - 다문화가족을 중심으로.
육아정책연구소(2017-20). 다문화 배경을 지닌 한부모 지원정책 개선방안.
통계청(2016). 다문화 인구 동태 통계.

제2 주제발표

영유아교육과 인권(감수성)

발표: 정 병 수 사무국장(국제아동인권센터)
토론: 서 정 은 소장(3P아동인권연구소)

제 2 주제발표

영유교육과 인권(감수성)

정 병 수[1)]

Ⅰ. 들어가며: 영유아기 아동의 인권

인권은 인간의 권리에 대한 행동기준이다. 여기에서 권리의 목록만큼 중요한 것이 바로 인간의 정의이다. 인권의 역사는 누가 인간인지에 대한 치열한 투쟁과도 함께하고 있다. 귀족에서 평민으로, 성인남성에서 여성으로, 특정 인종에서 모든 인종으로, 그리고 성인에서 아동으로...

이제 갓 태어난 아기를 보고 이 아이가 인간인지를 물어본다면 대다수의 사람들은 '당연하다'고 이야기할 것이다. 그런데 갓 태어난 아기가 당신과 동등한 권리를 가지고 있느냐고 물어보면 당연하다고 이야기할 수 있는 사람은 아마도 줄어들 것이다. 그리고 혹자는 '그들이 지닌 발달적 특성으로 인한 한계가 있기에 권리는 제한될 수 있다'고 이야기할 수도 있을 것이다. 실제로 많은 국가와 문화권에서 영유아기를 보내는 아동과 그들의 인권에 대해 가지고 있는 고정관념과 오해가 있다. 이중 몇 가지를 살펴보면 다음과 같다(Vaghri, 2012).

첫째, 영유아기 아동은 자신에게 무엇이 좋은 것인지 의견을 가질 수 없다. 그들은 미성숙해서 부모를 비롯한 성인이 그들에게 가장 적합하고 좋은 것을 알고 있다.

둘째, 영유아기 아동에게 가장 중요한 것은 돌봄이다. 그들의 권리나, 참여에 대해 고민하거나 교육, 놀이, 개인정보나 사생활 등에 대한 권리는 조금 더 자란다음에 주어져도 충분하다.

셋째, 영유아기 아동이 성인의 이야기나 지시를 거부하지 않고 순종하는 것은 훌륭한 양육을 받았다는 증거이다.

넷째, 남자 아이들은 에너지가 넘치기에 뛰어다니거나 바깥놀이를 열심히 하도록 장려하지만 여자 아이들은 이런 것이 별로 필요하지 않고, 좋아하지도 않는다.

다섯째, 영유아기 아동들은 영양가 있는 음식을 먹고 따뜻하게 보살펴주는 것이 중요하지, 교육은 크게 중요치 않다.

---

1) 국제아동인권센터 사무국장

여섯째, 정부가 영유아기 아동보다 청소년기 아동이나 청년에게 투자하는 것이 보다 현명한 것이며, 정치인들도 대중의 인기를 끌기 위해서는 영유아관련 정책을 다루지 않는 것이 현명하다.

일곱째, 영유아기 아동에 대한 투자는 비용이 너무 많이 든다.

하지만 국제사회는 그 이야기에 동의하지 않는다.

> **유아는 권리 주체자(rights holders)이다.** 아동권리협약은 아동을 “아동에게 적용되는 법에 의하여 보다 조기에 성인 연령에 달하지 아니하는 한 18세 미만의 모든 사람”으로 정의한다(제1조). 결론적으로 유아는 동 협약에 부여된 모든 권리의 보유자이다. 그들은 특별한 보호 조치를 받을 자격이 있으며, 그들의 진화하는 능력(evolving capacity)에 따라 그들의 권리를 점진적으로 행사할 권리가 있다. 본 위원회는 동 협약 하에서 당사국들이 의무를 이행하는데 있어서 당사국들이 권리의 주체자로서 유아의 권리를 실현하는데 필요한 법률, 정책 및 프로그램에 다른 시기와는 명백히 구분되는 단계에 대한 충분한 주의를 기울이지 않고 있다는 것에 우려를 표한다. 본 위원회는 인권의 보편성, 불가분성 및 상호의존성의 원칙을 고려하여 “아동의 권리에 관한 협약”이 유아기 총체적으로(holistically) 적용되어야 함을 재확인 한다(CRC/C/GC7/Rev.1, para3)

즉, 유아들은 유엔아동권리협약(Convention on the Rights of the Child, 이하 협약)에 부여된 모든 권리를 향유할 주제이며, 유아기는 이러한 권리를 실현하기 위한 결정적 시기이다. 영유아기 아동의 권리보장에 대해 위원회는 2005년 채택한 일반논평 제7호를 비롯하여 다양한 문건에서 다루고 있다. 이에 본고에서는 유엔아동권리협약과 협약의 이행과 해석을 돕기 위해 위원회가 발간한 일반논평을 통해 영유아기 아동인권을 보다 더 보호하고 증진할 수 있는 방안에 대해 다루고자 한다.

Ⅱ. 유엔아동권리협약과 영유아기 아동인권 이행

1. 유엔아동권리협약과 영유아기

유엔아동권리협약(Convention on the Rights of the Child, 이하 협약) 제1조는 ‘이 협약의 목적상, ‘아동’은 아동에게 적용되는 법에 의하여 보다 조기에 성인 연령에 달하지 아니하는 한 18세 미만의 모든 사람을 말한다.’고 아동의 연령을 정의한다. 즉, 당사국의 국내법에서 성인이 되는 시기를 별도로 정하지 않는다면, 18번째 생일을 맞이하기 전까지 모든 사람은 협약에 의해 아동인 것이다.

발달심리학적 관점에서 발달단계는 태내기-신생아기-영아기-유아기-아동기-청소년기 등으

로 구분되지만 협약에서는 이러한 발달적 특성으로 인해 특정 시기의 권리가 제한되거나 없는 것으로 여겨지는 상황을 막고, 궁극적으로 성인이 아닌 모든 인간, 모든 아동이 동일한 권리를 보장받고 보호받을 수 있도록 하기 위하여 아동의 연령을 협약 제1조에서 명시하고 있다. 유엔아동권리위원회(이하 위원회)가 도미니카 공화국에 내린 최종견해(Concluding Observation)를 살펴보면 아동(14세 이하)과 청소년(14세~18세)의 구분에 대해, 아동과 청소년의 차이가 있지만, 아동과 청소년 모두 협약의 동일한 보호를 받을 수 있도록 보장해야 함을 권고하고 있다(CRC/C/15/Add.238, para. 20). 이는 아동이 지닌 발달적 특수성과 지역적, 사회문화적, 발달적, 그리고 교육체계 등 다양한 국가가 지닌 맥락과 제도에 대해 고려한 결과이다. 첨언하자면, 협약은 이를 고려한 개념으로 진화하는 능력(evolving capacity)를 제시하고 있다.

2. 유엔아동권리협약

유엔아동권리협약은 1989년 유엔 총회에서 만장일치로 채택된 국제법이다. 협약이 제정되기 전까지 아동권리는 법적 구속력이 없는 선언(제네바아동권리선언, 유엔아동권리선언 등)으로 다루어졌거나 1985년 소년사법운영에 관한 유엔최저기준규칙(베이징 규칙), 소년비행의 방지에 관한 유엔지침(리야드 가이드라인), 자유를 박탈당한 소년의 보호에 관한 유엔규칙 등과 같이 특정이슈에 대한 기준이나 지침을 제시하는 정도에 머물렀다. 또한 시민적·정치적 권리에 관한 국제규약(제23조, 제24조)이나 경제적·사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약(제10조)에 일부 내용이 포함되기는 하였지만 이 역시 아동의 권리를 포괄적으로 다루지는 못했다. 그러던 중 1979년 폴란드가 아동권리를 위한 협약의 초안을 제안하며 본격적인 절차에 착수하였다. 각 국의 정부대표를 비롯하여 세계노동기구, 유엔아동기금, 세계보건기구 등 수많은 유엔기구와 비정부기구의 참여를 통해 만들어진 유엔아동권리협약은 10년만인 1989년 11월 20일 제44차 유엔총회에서 만장일치로 채택된다. 유엔아동권리협약은 협약이 채택된 이후 1년이 지나지 않은 1990년 9월 20개 국가의 비준으로 협약이 발효되었으며, 2018년 3월 현재까지 전세계 196개국이 비준하여 가장 많은 국가가 비준한 국제인권협약이다.

유엔아동권리협약은 18세 미만의 모든 사람을 아동으로 규정하며, 그들을 권리의 주체자라 하였고, 경제적, 사회적, 문화적 권리 뿐 아니라 시민적, 정치적 권리까지 담아낸 최초의 포괄적 협약이 되었다. 또한 아동인권을 위한 보편적 공통의 기준을 제시하며, 그 기준을 실현하기 위해 각 국가의 사회적, 경제적, 문화적, 정치적 상황을 고려하여 스스로에게 적합한 방법을 찾고, 실행하도록 촉구한다.

유엔아동권리협약은 전문(Preamble)과 제1부, 제2부, 제3부로 구성되어 있다. 전문은 아동권리의 기본이념과 가치, 협약이 만들어진 배경 등을 다루고 있다. 특히 아동은 인간으로서 성인과 동등하게 차별없이 세계인권선언과 국제인권규약에 규정된 모든 권리와 자유를 누릴 수 있음을 선언함과 동시에 아동이 지닌 발달적 특수성으로 인한 특별한 보호와

도움을 받을 권리가 있음을 명시하고 있다. 또한 가정과 공동체, 국가는 아동의 보호와 조화로운 발달을 위해 노력해야 하며, 어려운 국가의 경우 국제협력을 통해서 이를 고려해야 함을 강조하고 있다. 제1부는 제1조에서 제41조까지이며 실질적 규정을 담고 있다. 실질적 규정은 아동의 정의부터, 비차별, 아동최상의 이익, 생명과 생존·발달, 의견존중과 참여의 원칙 뿐 아니라 출생등록, 사상·양심 및 종교의 자유, 유해물질로부터의 보호, 학대와 착취로부터의 보호, 장애아동 및 가정환경상실 아동을 위한 지원과 보호 등의 사항을 담고 있다. 제2부는 제42조 - 제45조로 협약 이행을 위해 취할 수 있는 주요 사항들과 협약 이행상황 모니터링을 위한 아동권리위원회의 역할과 구성, 보고 체계 등에 관한 의무 및 절차들을 규정하여 당사국에 대한 국제사회의 관리·감독 체계를 제시한다. 마지막으로 제3부는 부칙으로 협약의 서명·가입·비준의 절차에 관한 사항을 비롯하여 협약과 관련된 기타 행정적 사항들을 제46조에서 제54조까지 적시하고 있다.

유엔아동권리협약이 의미있는 이유는 첫째, 아동의 연령을 18세 미만의 모든 사람을 정의하며, 부모의 소유가 아닌 독립된 인격체이며, 권리의 주체임을 인정한 최초의 '국제법'이라는 것이다. 이는 아동을 보호가 필요한 존재로 '대상화'하던 관점에 획기적 변화를 가져왔다. 둘째, 유엔아동권리협약에 담겨있는 권리의 항목들이 경제적, 사회적, 문화적 권리와 시민적, 정치적 권리를 모두 포함한 포괄적 협약이라는 것이다(Šahović, Doek, & Zermatten, 2012). 실상 세계인권선언 이후 국제사회는 국가간의 사상과 이념, 정치적 견해 차이로 시민적, 정치적 권리와 경제적, 사회적, 문화적 권리를 별도의 협약으로 제정하게 되었다. 그러나 국제사회는 아동에게는 모든 권리가 온전히 향유될 수 있도록 합의한 최초의 국제인권법이라는데 그 의미가 크다. 셋째, 유엔아동권리협약이 여타의 다른 협약과 구분되는 특별한 점은 아동의 진화하는 능력(Evolving Capacity)과 아동의 이익을 최우선으로 해야 하는 원칙(The Best Interest of the Child)을 담고 있다는 것이다(이양희·김상원, 2013). 아동의 진화능력은 협약 제5조에 명시된 개념으로 아동과 성인을 미성숙과 성숙으로 구분하는 잣대에서 벗어나는데 획기적 기여를 하였다. 아동 최상의 이익은 아동에게 영향을 미치는 결정을 할 경우, 아동의 이익을 최우선적으로 고려해야 함을 말한다.

3. 영유아기 아동인권 이행: 일반논평 제7호

영유아기 아동의 권리보장에 대해 위원회는 2005년 채택한 일반논평[2] 제7호를 비롯하여 다양한 문건에서 다루고 있으며, 이하에서는 유엔아동권리협약의 주요내용과 이를 영유아기에 적용하기 위한 방안을 일반논평을 통해 다루어보고자 한다.

2) 유엔아동권리위원회 등 유엔의 국제인권법 이행을 모니터링하는 조약기구는 "일반논평(General Comments)" 혹은 "일반권고(General Recommendations)"의 형태로 해당 조약의 조항에 대한 포괄적 해석이나 당사국 정부가 보고서를 제출할 때 포함되어야 할 사항에 대한 지침 등을 공표한다. 유엔아동권리위원회가 채택한 일반논평 역시 특정 조항에 대한 이해와 이행을 촉진하기 위한 목적 혹은 아동권리와 관련된 특정 주제에 대한 의무이행자의 협약이행을 안내하는 목적으로 그 내용이 구성되어 있다(국제아동인권센터, 2017). 유엔아동권리위원회는 2001년 첫 번째 일반논평인 교육의 목적(The Aims of Education)을 시작으로 2018년 현재 23개의 일반논평이 채택되었다

유엔아동권리위원회는 영유아기는 아동권리 실현을 위한 결정적 시기이며, 유아 역시 협약에 명시된 모든 권리를 향유할 권리의 주체자임을 명시하고 있다. 여기서 말하는 유아기의 정의는 다음과 같다.

> 유아기(early childhood)의 정의는 지역적 전통과 초등교육체제의 구성에 따라 국가와 지역에 따라 다양하다. 몇몇 국가에서는 유치원(preschool)에서 학교로의 이행이 4세 이후에 곧 일어난다. 다른 국가들의 경우에 이러한 이행이 7세를 전후하여 일어난다. 유년기의 권리를 고려하여 본 위원회는 모든 유아를 포함시키고자 한다: 출생에서 유아기까지; 취학 전 연령의 기간 동안; 취학으로의 이행 기간도 포함한다. 따라서 본 위원회는 출생이후 8세까지의 기간을 유아기의 적절한 실무적 정의로 제시한다; 당사국들은 이러한 정의의 맥락에서 유아들에 대한 그들의 의무를 검토해야만 한다.

또한 위원회는 협약의 전반적 해석과 이행의 지침이 될 수 있는 네 개의 일반원칙을 규정하고 있는데, 이하에서는 일반논평 제7호에서 제시하고 있는 영유아기 아동인권 이행을 위한 일반원칙을 설명하고자 한다.

1) 비차별의 원칙(제2조)

협약 제2조는 비차별의 원칙으로, 협약을 비준한 당사국은 관할권 내에 있는 모든 아동이 자신의 권리를 누릴 수 있도록 할 의무가 있음을 천명하고 있다. 비차별의 원칙은 소수자만을 위하는 원칙이 아니며, 다수자 위주의 사회에서 소수자와 다수자 모두가 평화롭게 공존하기 위해 필요한 원칙이다. 협약 제2조에서는 '아동이나 그 부모, 후견인의 인종, 피부색, 성별, 언어, 종교, 정치적 또는 기타 의견, 민족적·인종적·사회적 출신, 재산, 장애, 출생 또는 기타 지위를 불문하고' 모든 아동에게 모든 권리가 보장되어야 함을 명시하고 있다.

특별히 영유아기 아동이 경우 이러한 차별에 노출될 가능성이 높으며, 차별을 경험한다 하더라도그 부당함이나 아픔을 표출하는데 제약이 있을 수 있다. 일반논평 제7호에서는 차별에 노출될 위험이 높은 유아의 특성을 성별, 장애유무, HIV/AIDS, 인종, 신분, 개인의 환경과 생활양식, 정치적, 종교적 신념 등으로 제시하고 있으며. 차별로 인해 적절한 돌봄과 교육, 놀이의 기회로부터 박탈됨으로 사회에 긍정적으로 기여할 능력이 제한되고, 의료 및 영양공급으로 부터의 박탈, 감정이나 생각의 자유로운 표현이 금지되며, 공공정책과 서비스 및 사회참여로부터 배제가 발생하여 차별은 학대와 착취, 방임과 유기, 영아살해로 이어질 수 있음을 경고한다. 결국 유아에게 발생하는 차별은 유아의 생명과 삶의 모든 영역에 영향을 미치며, 이는 성인과 사회에 대한 분노와 갈등을 야기하며 자기존중에 큰 위험요소가 된다.

유아는 그들이 상대적으로 더 약하고, 의존적인 특성이 있기에 더 큰 차별의 위험에 노

출되어 있으며, 차별의 부당함이나 폭력에 대한 자신의 목소리를 표출하는데 어려움이 있으며 스스로의 특성 뿐 아니라 부모나 보호자 등의 특성으로 인한 차별에도 노출될 수 있다. 이에 그들이 직면한 차별의 취약성에 공감하고, 이러한 차별로부터 아동을 보호하기 위한 적극적 조치와 예방을 위한 노력, 그리고 아동 스스로 차별의 부당함을 당당히 주장할 수 있도록 조력하는 것이 비차별의 원칙을 실현하기 위해 영유아 전문가가 갖추어야 할 역량이다.

2) 아동 최상이익의 원칙(제3조)

아동 최상이익의 원칙은 협약 제3조에 명시된 원칙으로 아동에게 영향을 미치는 결정을 내리는 모든 과정에서 아동에게 최선의 이익이 최우선적으로 고려되어야 함을 강조한다. 본 원칙은 아동에 관한 모든 활동에 적용되며 아동의 권리를 실현하기 위해 일상 속에서 책임을 부여받은 부모를 비롯한 다양한 관계자를 지원하고 조력하는 조치뿐만 아니라 아동에게 영향을 주는 모든 법과 정책 개발, 행정적, 사법적 의사결정과 서비스 제공을 비롯하여 아동의 권리를 보호하고, 생존, 성장 및 복지(well-being)를 증진시키기 위한 모든 조치에도 적용 된다. 그런데 유아들은 그들의 발달적 특성, 즉 상대적인 미성숙으로 인하여 자신의 복지에 영향을 미치는 결정과 행동에 배제되거나 어려움을 경험할 수 있다. 이와 관련하여 일반논평 제14호는 아동은 다양한 구성원으로 이루어진 집단이기에 아동의 특성과 요구는 아동심리학, 아동발달 등에 대한 전문교육을 받고, 아동과 함께한 경험이 있고 획득된 정보를 객관적으로 검토할 수 있는 다양한 분야의 전문가들로 구성된 팀이 아동 최상의 이익을 평가하는데 관여해야 한다고 제시하고 있다. 이는 유아에게도 동일하며, 유아의 권리와 최상의 이익을 측정하고, 대변하기 위해서는 책임있는 기관의 조력이 요구된다. 당사국은 연령의 제한없이 모든 유아가 자신의 견해와 선호(preferences)를 표현할 수 있도록 가능한 모든 규정을 마련해야 하며, 이것이 들려질 수 있도록 아동의 이익, 양육, 건강, 교육을 비롯한 모든 영역에서 유아와 관련한 의사결정 과정에 있어 유아의 입장을 대변할 책임있는 전문가를 준비해야 한다.

3) 생명, 생존과 발달의 원칙(제6조)

협약 제6조는 생명에 대한 아동의 고유한 권리와 생존, 발달을 보장할 당사국의 의무를 규정하고 있다. 아동의 생명은 다른 누구의 것이 될 수 없으며, 이는 부모나 국가라 할지라도 아이의 생사를 임의대로 결정할 수 없다. 그런데, 일각에서는 영유아의 경우 그들의 생명이 부모에게 속해있다는 시각을 갖는 경우가 발견된다. 대표적인 사례가 부모가 어린 자녀(특히 영아)와 함께 죽음을 택한 경우 '동반자살'로 보도되는 것과 부모의 신념으로 의료적 처치를 거부하여 사망에 이르게 한 사례이다. 이는 자녀의 생명이 부모에게 속해 있다는 그릇된 믿음과 관습에서 비롯된 것이라 할 수 있다.

또한 부모를 비롯한 보호자 뿐 아니라 국가는 아동의 생존권과 발달권을 보장하기 위해

‘가능한 최대한’으로 노력해야 한다. 특히 ‘발달’이라는 용어는 문맥상 광의의 의미로 해석되어 질적인 측면까지 포함해야 한다. 즉, 신체적 건강 뿐 아니라 정신적, 정서적, 인식적, 사회적, 문화적 측면에서의 발달을 모두 의미하는 것이다.

일부 전문가는 자신의 전문분야 혹은 주로 접하는 연령에 한정된 의사결정을 하거나 정책이나 제도를 도입할 때도 아동 발달의 연속성이나 다양한 측면을 고려하지 못하는 경우가 발생한다. 아동은 연령과 성숙도에 따라 그 특성이 다양하다. 특히 영유아기 아동의 생명, 생존과 발달의 원칙이 보장되기 위하여는 그들의 연령과 성숙도, 가정환경을 비롯한 경제적, 사회적, 문화적 맥락 등 생태학적 체계에 대한 고려는 보다 섬세하게 고려되어야 한다. 이를 위해 영유아기 아동과 함께하는 전문가는 진화하는 능력(evolving capacity)에 대한 이해와 전문성을 갖출 수 있어야 한다.

4) 의견표명의 권리와 참여의 원칙(제12조)

아동은 누구나 자신에게 영향을 주는 모든 문제에 대하여 자유롭게 스스로 의견을 가지고 표현할 권리가 있으며, 이러한 의견은 ‘아동의 연령과 성숙도’에 따라서 정당하게 존중받아야 한다. 즉, 아동은 자신에게 영향을 주는 사법적, 행정적 절차를 포함한 모든 과정에서 자신의 의견을 내세우고 자신의 의견을 존중받을 권리를 가짐을 협약 제12조에서 선언하고 있다. 성숙한 시민은 성인이 된 어느 날 갑자기 되는 것이 아니다. 성숙한 시민의식은 태어나는 순간부터 다양한 경험 속에서 성숙되어 가는 것이다. 의견표명과 참여의 원칙이 실현되기 위해서는 아동은 적절한 방법으로 의견을 표현할 수 있는 준비가 필요하며, 그 이전에 성인은 들을 준비가 필요하다. 들을 준비는 단순한 경청을 넘어 의견에 대한 존중과 적절한 비중을 부여한 아동의견 반영, 피드백 등이 포함된다.

영유아기 아동의 참여와 의견표명은 사회에서 혹은 그들이 속한 공동체나 심지어 가족 안에서도 미성숙하여 의미없는 것으로 여겨지고 때로는 부적절한 것으로 거부되기도 한다. 앞서 언급되었듯이 유아 역시 권리의 주체자로 그들의 견해를 표현할 권리는 보장되어야 하며, 당사국과 보호자를 포함한 의무이행자들은 그들의 견해를 연령과 성숙도에 따라 정당한 비중을 부여하기 위한 노력에 최선을 다해야 한다. 위원회는 유아와 관련하여 일상생활 속에서 그들과 함께하는 부모, 전문가 및 책임있는 당국은 영유아기 아동이 그들의 권리를 점진적으로 실현할 수 있는 기회를 창출하기 위한 모든 적절한 조치를 취해야 하며, 유아는 구어나 문자화된 언어 뿐 아니라 울음 등 다양한 방식으로 그들의 감정과 생각, 요구를 전달하고 선택할 수 있음을 강조하고 있다. 결국 유아의 의견표명의 권리가 존중되고 참여권이 보장되기 위해서는 성인의 준비가 가장 중요하다. 영유아기 아동과 함께하는 성인은 아동중심적 태도로 유아에게 귀 기울이고, 그들의 존엄성과 개별적 견해를 존중할 수 있어야 한다. 또한 유아의 이익과 이행정도, 선호하는 의사소통방법을 받아들이고 인내심과 창조성을 보여줄 필요가 있다.

Ⅲ. 영유아기 아동인권 증진을 위한 노력

1. 인권감수성에서 아동인권옹호로

최근 영유아 인권과 관련한 관심이 증가하는 듯하다. 그런데 이미 우리나라의 영유아보육법과 교육기본법은 앞서 언급한 유엔아동권리협약의 주요내용을 담아내고 있다.

영유아보육법 제3조는 다음과 같이 보육이념을 제시한다.
① 보육은 영유아의 이익을 최우선적으로 고려하여 제공되어야 한다.
② 보육은 영유아가 안전하고 쾌적한 환경에서 건강하게 성장할 수 있도록 하여야 한다.
③ 영유아는 자신이나 보호자의 성, 연령, 종교, 사회적 신분, 재산, 장애, 인종 및 출생지역 등에 따른 어떠한 종류의 차별도 받지 아니하고 보육되어야 한다.

교육기본법 역시 아래와 같이 비차별의 원칙과 학습자의 기본적 인권 보장을 명시한다.
제4조(교육의 기회균등) ① 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다.
② 국가와 지방자치단체는 학습자가 평등하게 교육을 받을 수 있도록 지역 간의 교원 수급 등 교육 여건 격차를 최소화하는 시책을 마련하여 시행하여야 한다.
제12조(학습자) ① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다.

이미 근거법에 명시되어 있었음에도 최근 들어 관심이 증가하는 이유는 무엇일까? 이는 급변하는 사회에서 현장의 준비와 정책적 지원이 부족하였음을 반증하는 것일지도 모르겠다. 이번 학회의 주제는 영유아교육에서 사회·문화적 감수성 키우기이다. 그리고 인권감수성이 바로 본 발표문의 주제이다. 국내에서 인권인식이나 인권태도 등에 대한 연구가 본격적으로 시작된 것은 2000년대로 인권감수성(Human Rights Sensitivity)이라는 개념은 2002년 국가인권위원회의 인권감수성 지표개발연구에서 거의 최초로 사용되었다. 여기서 말하는 인권감수성이란 “인권 문제가 내재되어 있는 상황에서 그 상황을 인권 관련 상황으로 지각하고 해석하며, 그 상황에서 가능한 행동이 다른 관련된 당사자들에게 어떠한 영향을 미칠지를 상상해보며, 그 상황을 해결하기 위한 책임이 자신에게 있다고 인식하는 심리적 과정”을 말한다(국가인권위원회, 2002). 국가인권위원회의 연구에서 개발된 인권감수성 검사를 보육교사를 대상으로 사용한 이미래와 이주리(2015)의 연구 결과 보육교사의 인권감수성 수준은 비교적 높으며, 아동인권의식이 높을수록 인권감수성도 높은 것으로 나타났다. 그런데 인권감수성의 하위요인인 상황지각, 결과지각, 책임지각 중 상황지각 수준이 가장 낮은 것은 것으로 나타나 인권관련 상황을 지각하는 역량이 향상될 필요가 있음을 제시하였다. 그러나 인권감수성은 주어진 상황을 인권과 관련하여 지각하고 해석하는 것으

로 실질적 변화를 초래하는 행동으로 이어지기 위해서는 다소 부족하다. 앞서 언급하였듯이 영유아는 그들의 발달적 특수성으로 인해 권리의 보장을 촉구하는 것도, 권리 침해 시 구제를 요청하는 것도 제한될 수 있다. 이에 영유아교사는 인권감수성을 넘어 아동인권옹호역량을 갖추어야 한다.

2. 영유아교사는 아동인권옹호가

유엔아동권리위원회가 2002년 채택한 일반논평 제2호는 당사국에 아동인권 옹호를 위한 독립된 국가인권기구의 필요성을 다음과 같이 제시한다.

> 성인과 아동은 유사하게 그들의 인권 보호를 위해 독립 국가인권기구(NHRIs)를 필요로 하지만, 아동의 인권이 특별한 주의를 요한다는 점에 대한 부가적인 정당성이 존재한다. 여기에는 다음과 같은 사실이 포함되어 있다. 아동의 발달상태가 인권침해 행위에 특히 취약하고, 아동의 견해는 여전히 거의 고려되지 않고 있으며, 대부분의 아동은 투표권이 없고, 인권에 대한 정부의 입장을 결정하는 정치적 과정에 있어서 의미있는 역할을 담당하지도 못하며 아동은 그들의 권리를 보호하거나, 그들의 권리의 침해에 대한 구제수단을 찾기 위해 사법적 체제를 사용하는데 있어서 심각한 문제에 직면하며, 아동의 권리보호를 해줄 단체에의 아동의 접근은 일반적으로 제한적이라는 사실들이 포함된다(CRC/CG/2002/2, para 5).

이처럼 아동인권을 보장하기 위해서는 아동의 입장에서 아동을 옹호하는 기관 혹은 전문가가 요구된다. 앞서 제시한 협약의 일반원칙에 대한 설명에서도 위원회는 아동인권을 보호, 존중, 실현하기 위한 전문가가 필요함을 피력하고 있다. 옹호(擁護)란 '두둔하고 편들어 지킴을 의미하며, 아동인권옹호란 아동인권을 보호하고, 존중하고, 실현하기 위해, 아동의 입장에서 주장하고, 지지하고, 개입하는 것을 말한다.

영유아교사는 전문가다. 영유아교사는 누구보다 영유아기 아동의 특성을 알고, 그들을 존중하고 보호하기 위해 노력한다. 따라서 영유아교사는 아동인권옹호가가 되어야 한다. 아동인권에 대해 보다 많이 알고, 고민하며, 행동하는 적극적 아동인권옹호가가 되어야 한다. 이를 위해 영유아교육에 종사하는 모든 이들이 함께 고민하고 증진을 도모하길 바라며 몇 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 관점의 변화이다. 영유아는 돌봄이 필요하고 발달적으로 미성숙한 특성을 지녔지만 성인과 동등한 권리의 주체자임을 인식하는 아동관의 변화가 요구된다. 영유아교육은 영유아를 위한 교육이지만 동시에 영유아와 함께하는 교육임을 기억하고 실천해야 한다.

둘째, 아동의 진화하는 능력(evolving capacity)에 대한 이해와 이를 실현하는 방향으로 영유아를 지도하고 함께 해야 한다. 아동의 발달적 특성과 개별적 특성을 고려하고 그들의 현상태를 존중하고, 책임을 지는 것이 아닌 책임을 배워나갈 수 있도록 안내하고 조력해야

한다. 영유아교육은 유아의 역량을 강화하는 방식을 통해 아동중심적 방식으로 제공되어야 한다.

셋째, 아동최상의 이익에 대한 고려를 일상화해야 한다. 동일한 행동을 하더라도 긴급한 상황이 벌어지면 그 행동의 의미를 확인할 수 있다. 예컨대, 아이들이 이동할 때 줄 맞춰 이동하도록 하는 것은 안전을 고려한 조치이다. 그런데 한 아이가 대열을 이탈하는 상황에서 교사가 취하는 반응으로 이것이 안전을 고려한 조치인지, 혹은 교사의 편의와 권위로 인한 행동인지를 알 수 있다.

넷째, 유아가 지닌 위험에 대한 취약성에 공감하고, 이로 인한 불평등이 해소될 수 있도록 행동해야 한다. 예컨대, 아동학대와 유기, 대안양육이 필요한 아동, 난민을 비롯한 이주민, 장애아동, 가사노동이나 연예산업에 의한 노동착취에 노출된 아동, 성착취와 성학대, 아동 매매와 거래, 빈곤이나 기타 경제적 이유로 인한 어려움 등 영유아기 아동이 직면할 수 있는 위험은 다양하다. 영유아교사는 이러한 취약성에 공감하고, 위험요인에서 회복될 수 있도록 지원하고, 영유아에 대한 부모 및 보호자, 공공의 책임을 강화할 수 있도록 적극적으로 행동해야 한다.

다섯째, 유엔아동권리협약을 비준한 우리나라는 정기적으로 그 이행현황을 유엔아동권리위원회에 보고해야 한다. 2011년 제3-4차 보고서에 대한 심의가 있었으며, 2017년 12월 제5-6차 국가보고서가 위원회에 제출되었다. 내년에 그 심의가 진행될 예정인데, 이번에는 어린이집과 유치원에서의 체벌금지와 아동학대예방 자료 보급 및 교육실시, 영유아보육법과 유아교육법에 따른 무상보육·교육 실시, 국공립 및 직장어린이집 확충 등을 그 내용으로 하고 있다. 향후 영유아기 아동인권이 보다 증진되기 위하여 현장 및 학계 전문가가 우리나라의 심의과정에 대한 관심과 참여가 증가하여야 한다.

마지막으로 아동과 함께 일하는 것이 사회적으로 가치로운 것으로 인정받아야 하며 경제적인 것을 포함한 적절한 대우를 받을 수 있도록 당당히 주장할 수 있어야 한다. 영유아를 위한 투자는 엄청난 예산이 투입되는 건물이나 행정조직으로 시작될 것이 아니라 영유아의 성장이 갖는 의미가 얼마나 가치로운 것인지 인정되며, 이를 위해 노력하는 부모나 전문가가 그에 합당한 처우를 받는 것이다. 이를 당연히 요구할 수 있고, 이를 당연히 수용할 수 있는 사회가 되길 기대하며, 발표를 마칩니다.

<참고 문헌>

국가인권위원회(2002). 인권감수성 지표개발 연구.

국제아동인권센터, 초록우산어린이재단(2016). 초록우산 어린이재단 아동권리옹호활동 가이드북.

국제아동인권센터(2017). 유엔아동권리협약 일반논평 안내서 시리즈 일반논평 12호: 아동의 의견이 청취되어야 할 권리.

김승권, 김인숙, 박동은, 이배근, 이용교, 이재연, 이호균, 황옥경(2009). 아동권리협약 이행 핸드북. 서울: 한국보건사회연구원

이미래, 이주리. (2015). 보육교사의 인권감수성과 아동인권인식에 관한 연구. 한국가정관리학회 학술발표대회 자료집, 291-291.

이양희, 김상원(2013). 국제아동인권규범의 이행 -아동권리협약 중심으로-. 성균관법학, 25(2), 311-332.

United Nations Committee on the Rights of the Child.(2005). *General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood.*

United Nations Committee on the Rights of the Child.(2013). *General Comment No. 14: on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration* (art. 3, para. 1)*

Eugeen Verhellen.(2015). The Convention on the Rights of the Child from: Routledge International Handbook of Children's Rights Studies Routledge. *Accessed on: 17 Mar 2018* https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315769530.ch3

Lurie, J., & Tjelflaat, T.(2012). Children's Rights and the UN Convention on the Rights of the Child: Monitoring and Implementation in Norway Barns Rettigheter og FNs Barnekonvensjon: Kontroll og Implementering i Norge.

Vaghri Z.(2012). Implementing Child Rights in Early Childhood An Advocacy Brief. In Preparation for the Resolution on the Rights of the Child at the UN General Assembly 65th Session

Šahović, N. V., Doek, J., & Zermatten, J. (2012). The rights of the child in international law: rights of the child in a nutshell and in context: all about children's rights. Stämpfli.

‘영유아교육과 인권(감수성)’에 대한 토론

서 정 은[1)]

Ⅰ. 그때는 맞고 지금은 틀리다.

한국 영화 중에 ‘그때는 틀리고 지금은 맞다’라는 영화가 있다. 아동인권 분야에서는 이 문장을 이렇게 바꿀 수 있을 것이다. “그때는 맞고, 지금은 틀리다”.

그때는 무엇이 맞았는가? 과거, 아동인권 인식이 아예 없거나 낮았던 그때는 내 아이는 물론 남의 아이를 가르치기 위해 서슴없이 때리는 것도, 폭언하고 함부로 굴며 아이의 의견은 묻지 않고 이것저것 대신 결정하고 간섭하는 것이 다 옳았던 때이다. 그때는 어른으로서 부모와 교사의 뜻은 아이의 그것에 비교할 수 없을 정도로 우선시 되었다. 그리고 그것은 발제자가 소개한 바와 같이 ‘아동인권에 대한 오편적 오해와 고정관념’이 보편적으로 지배하던 시기이다.

그때는 언제였는가? 영국 등 서양에서 아이들에 대한 혹독한 노동과 학대를 금지한 것도 불과 100년 전이다. 우리나라는 유엔 [아동권리협약(1989)]의 국회 비준 전이거나 [아동학대범죄의 처벌 등에 관한 특례법(2014)] 제정 이전이다. 그러니까, 우리나라에서 길게 보면 30년 전, 짧게 보면 불과 3, 4년 전만 해도 지금 영유아에게 행하는 많은 언행 들은 틀린 것이 아니었다.

불과 수년 사이에 영유아교육 분야의 분위기도 많이 달라졌다. 국제사회가 권리주체자로서 영유아를 천명하고, 유엔 아동권리협약과 일반논평 7호 등을 통해 영유아인권의 구체적인 이행방안을 제시한 것과 그 궤적을 같이한다. 그때는 맞았지만, 이제는 틀리다고 할 만한 것이 영유아교육분야에서 구체적으로 드러나기 시작한 것이다. 영유아교육기관의 교육적 지도, 훈육 행위는 협의의 의미로서 인권침해, 즉 아동학대 시비에서 자유로울 수 없어졌다. 또한 영유아 교육 분야 전반의 관습과 문화풍토를 아동인권의 눈으로 재조명하고 분석하려는 시도가 이뤄지고 있다(서정은, 2017; 3P아동인권연구소, 2017).

1) 사)3P아동인권연구소 대표

Ⅱ. 영유아교사와 아동 인권교육, 인권 옹호

영유아의 삶은 머물고 있는 공간에 따라 주로 가정과 유아교육기관으로 나뉜다. 가정은 영유아 인권의 절대적 보장 공간이어야 하며, 이를 위한 부모의 책임과 권리가 새로이 조명되고 있다. 유아교육기관의 교사는 영유아의 삶에 있어서 가장 절대적인 존재이다.

그런 차원에서 발표문에서 제시한 바와 같이 영유아교사가 아동인권옹호자로서 자리해야 하며, 그러기 위한 영유아교사의 관점의 변화, 아동의 진화하는 능력(evolving capacity)에 대한 이해와 지도, 아동최상의 이익에 대한 고려의 일상화, 유아 불평등 해소를 위한 행동, 우리나라의 전 아동인권에 대한 관심과 참여, 영유아교사의 사회적, 경제적 보상 및 처우 인정을 제시하였다.

이러한 의견에 전적으로 동의하며 영유아교사가 인권감수성을 가지고 인권옹호자로서 성장하기 위한 인권교육에 대해 몇가지 의견을 밝힌다.

아동학대사건은 대표적인 인권침해사례이다. 그러므로 아동학대사건의 예방 효과를 전제로 영유아교사에 대한 인권교육이 시행된다. 인권교육은 아동권리증진을 위한 중요한 수단이며 인권교육을 통한 아동권리증진의 효과가 이론적 배경과 다양한 실증연구를 통해 지지되기 때문이다(조효제, 2015, 류미령, 2017).

1. 영유아교사의 인권교육 경험을 살펴보면 큰 기대감 없이 업무의 연장으로서, 의무 교육을 수동적으로 받아들이다보니, 인권교육에 대한 만성피로감을 호소하는 것으로 나타났다. '항상 받는 영유아 인권교육, 아동학대예방 교육, 늘 들어왔던 대그룹 교육, 넘쳐나는 교육, 매번 비슷한 교육, 단순히 자리에 앉아 듣고 습득하는 교육'과 같이 "평소에 받던 지식전달 방법의 강의가 이루어질 것 이라는 생각에 별다른 기대감 없다는 점이다(Suh, 2017).

2. 준법교육인가, 인권교육인가? 아동인권교육과 아동학대예방교육은 같은가, 다른가? 같다면 어떤 것이 같고 다르다면 어떠한 차이가 있는가?

아동학대예방교육은 '준법' 교육이라 할 수 있다. 법적 근거에 기반한 의무교육으로서 아동학대신고의무자인 영유아교사의 아동학대 예방을 목적으로 한다. 그러므로 아동학대예방교육은 교육적 지도와 훈육의 경계선에서 나타나는 인권침해 사례의 다층적인 모습을 다루기에 역부족이다. 허종렬(2009)은, 법의 준수를 기본으로 하는 법교육과 인권을 중심을 하는 인권교육은 차이점이 있고 서로 보완의 관계라고 강조한다.

3. 권리주체자의 자각에 따른 의무담지자 인식이 필요하다.

영유아의 인권을 보호해야 할 그 순간에 가장 가까이 있는 인권옹호자는 교사이다. 교사가 인권침해사례를 인지하고 자발적으로 개입하는 것이 무엇보다 중요하다. 인권은 교사

를 넘거나 비켜선 채 구현될 수 없다. 자신의 인간적 존엄성을 인지한 교사는 타인의 권리 침해에 민감할 수 밖에 없다. 그것은 영유아의 보호를 위한 책임과 의무를 다하게 한다. 그러므로 인권교육은 권리주체자로서 역량을 강화(empowerment)하며 교육현장의 다양한 사례에서 인권적 가치를 지니고 실천할 수 있도록 구성해야 한다. 그럴 때 영유아를 비롯한 타인의 권리를 보장하고 옹호하기 위한 책임과 의무를 다할 수 있을 것이다.

기존의 아동학대예방교육은 아동의 보호권이 강조되며 교사의 책임과 의무를 주로 강조한다. 이때 교사는 종종 아동인권을 침해하는 잠재적 가해자로 전제되며 보육교직원 인권교육은 권리보다 의무의 성격이 강조된다. 이것에 대해 구정화(2017)는 '인권교육을 둘러싼 혼란'으로 규정하였다. 교사들이 자신이 가진 권리에 대한 강조보다 학생에 대한 의무를 강조하는 인권교육을 받고 있으며 이것에 대한 불만을 토로하는 것은 인권과 인권교육에 대한 오해로서 불거졌다고 보았다. 또한 교사들에게 자신의 권리보다 의무를 강조하는 인권교육이 제공되는 것은 아동인권 침해의 잠재적 가해자로서 교사집단을 보는 인권교육이 아니라 아동인권을 침해하기 쉬운 직무를 수행하기 때문에 그같은 인권교육이 진행된다고 설명하였다.

하지만, 인권교육에서 변화의 주체가 아니라 교육대상으로 자리할 때, 그것을 인권교육이라고 부를 수 있는지, 설혹 인권교육이라고 한다고 해도 그 효과성이 있는지 의문이다. 게다가 학교의 교사보다 더 권리보장에서 취약한 영유아교사의 경우, 이들이 인권교육에서 자기 권리에 대한 자각 없이 타인, 특히 어린 영유아에 대한 책임과 의무수행에 대해 적극적으로 역할을 할 수 있을지 의문이다. 왜냐하면 자신이 상대보다 더 권리보장에서 취약한 위치에 있다고 여겼을 때 타인보다 자신의 권리보장에 관심을 더 기울일 것은 자명하기 때문이다.

4. 영유아 인권을 침해하는 구조와 사회문화에 대한 관심이 필요하다.

아동의 인권을 침해하는 사건에는 구조적 폭력이 있다. 인권침해가 가능해지는 서열과 가부장제 구조부터 꽉 짜여진 틀로 작용하는 여러 구조가 있다. 영유아교육분야에서 이러한 구조에 대해 좀 더 들여다 보고 고민해야 한다. 또한 구조적 폭력이 유지될 수 있도록 지탱해주는 동력은 이 사회문화적 분위기이다. 인권교육, 인권친화적 문화 켐페인 등을 지속적으로 진행시킬 필요가 있다.

5. 영유아인권옹호를 위한 그간을 되돌아보는 종합적인 평가와 계획이 수립되여야 한다. 인권친화적인 유아교육기관이 되도록 자정의 노력을 기울여야 한다. 영유아기관은 영유아 인권에 대해 더욱 더 알아야 한다. 영유아인권 향상을 위한 다양한 교육과 프로그램이 제공되어야 한다. 영유아교육분야 전반에서 영유아를 인간(person)으로 여기며 존중하는 것이 필요하다.

또한 영유아교사는 물론 원장, 부모, 지역사회와 중앙정부가 영유아의 인권을 지키기 위해 더욱 노력해야 할 것이다.

<참고 문헌>

3P아동인권연구소(2017a). “동현이의 비타민”. 3P아동인권연구소 아동인권 월례세미나 자료, 미간행.

_____(2017b). “초기적응-우리 엄마, 어디있어” 3P아동인권연구소 아동인권 월례세미나 자료, 미간행.

_____(2017c). “배꼽손의 아동인권적 의미 분석”. 3P아동인권연구소 아동인권 월례세미나 자료, 미간행.

_____(2017d). “집단속의 영유아-선생님 조금 더 할래요”. 3P아동인권연구소 아동인권 월례세미나 자료, 미간행.

구정화(2017). 인권교육의 의미 재탐색. 교육문화연구, 23(4), 5-23. 인하대학교 교육연구소

류미령(2017). 인권교육을 통한 아동권리 증진방안. 법과인권교육연구 10(1)

서정은(2017). 영유아인권 보장을 위한 책임과 의무-지역사회 인권친화적 환경 및 네트워크 활성화를 중심으로. 영유아권리존중 토론회. 인천서구 육아종합지원센터. 미간행

조효제(2015). 인권 달성의 근본조건. 민주주의와 인권, 15(3), 229-273.

_____(2017). 인권의 지평, 후 마니타스

허종렬(2009). 법교육과 인권교육의 관계. 법과인권교육연구. 2(1), 73-91 한국 법과 인권 교육학회

Suh, Jung Eun(2017). Study on Human Rights Education for Daycare Teachers.

UN(1989). Convention on the Rights of the Child.

제3 주제발표

영유아교육과 젠더 감수성

발표: 윤 재 희 교수(영남대학교 유아교육과)
토론: 오 경 희 교수(부산대학교 유아교육학과)

제 3 주제발표

영유아교육과 젠더 감수성

윤 재 희[1)]

Ⅰ. 상어가족이 불편하다: 젠더 감수성

아기 상어 뚜 루루 뚜루 **귀여운** 뚜 루루 뚜루 바닷속 뚜 루루 뚜루 아기 상어!
엄마 상어 뚜 루루 뚜루 **어여쁜** 뚜 루루 뚜루 바닷속 뚜 루루 뚜루 엄마 상어!
아빠 상어 뚜 루루 뚜루 **힘이 센** 뚜 루루 뚜루 바닷속 뚜 루루 뚜루 아빠 상어!
할머니 상어 뚜 루루 뚜루 **자상한** 뚜 루루 뚜루 바닷속 뚜 루루 뚜루 할머니 상어!
할아버지 상어 뚜 루루 뚜루 **멋있는** 뚜 루루 뚜루 바닷속 뚜 루루 뚜루 할아버지 상어!
우리는 뚜 루루 뚜루 바다의 뚜 루루 뚜루 사냥꾼 뚜 루루 뚜루 상어 가족!

상어다 뚜 루루 뚜루 도망쳐 뚜 루루 뚜루 도망쳐 뚜 루루 뚜루 숨자! 으악!
살았다 뚜 루루 뚜루 살았다 뚜 루루 뚜루 오늘도 뚜 루루 뚜루 살았다 휴!
신난다 뚜 루루 뚜루 신난다 뚜 루루 뚜루 춤을 춰 뚜 루루 뚜루 노래 끝! 오예!

상어가족 시리즈는 2015년 유튜브에 공개된 후 1년 만에 3억 건의 누적 조회 수를 돌파했고 엄청난 상업적 성공을 거둔 영유아용 콘텐츠이다. 2분 정도 길이의 상어가족 동영상은 한국어를 비롯한 스페인어, 영어, 일본어, 중국어로 발표되었고 크리스마스 버전, 할로윈 버전, 공룡 버전, 상어가족 체조 버전 등으로 변형되어 인기를 이어가고 있다. 2017년 11월 상어가족 시리즈의 제작사 스마트스터디는 자신들의 콘텐츠가 유튜브에서 10억 건 이상 조회되었다고 밝혔다. 이는 세계인구 7명 중 1명이 상어가족 시리즈를 시청한 수치이다. 총 누적 시청 시간은 2812년으로 이 시간은 해리포터 전편을 약 130만 번 볼 수 있는 시간이다. 모두 195개국에서 상어가족 시리즈 영상을 조회했는데 미국이 최다 시청국가로 3억 8천만 조회했으며 인도네시아, 한국 등이 뒤를 잇고 있다. 그리고 상어가족 시리즈는 한국, 방글라데시, 싱가포르, 홍콩, 인도네시아 등에서 모바일 앱 다운로드 상위 10위 안에 랭크되었다.

상어가족은 쉬운 가사와 단순한 멜로디로 만들어진 노래와 화려한 색감과 역동적인 움

1) 영남대학교 유아교육과 교수

직임으로 구성된 영상이 결합된 매력적인 콘텐츠이다. 게다가 가사에 포함된 재미있고 흥을 돋우는 후렴구가 전 연령의 시청자의 호응을 끌어낸 것으로 보인다. 감각적 즐거움 외에도 상어가족은 누리과정의 여러 영역의 내용과 관련지을 수 있다. 생활 주제 '나와 가족'이나 '바다 속 동물'을 진행할 때 상어가족을 음률 영역이나 신체 영역의 활동으로 활용할 수 있다. 상어가족의 연계 활동으로 바닷 속 꾸미기 혹은 상어가족 꾸미기 등의 미술활동이나 상어가족 노래 가사 바꾸기나 상어가족 동화 만들기 등 언어활동도 가능하다. 생활 주제와 연계하지 않더라도 간단한 움직임과 노래로 구성된 상어가족은 순조로운 전이를 위해 사용될 수 있다.

상어가족은 우리 사회가 다음 세대에게 전달하고자 하는 지식, 가치, 태도를 집약한 교육과정에 부합되는 요소를 포함하고 있다. 하지만 젠더 관점에서 보면 가사와 영상 모두 적절하지 않은 콘텐츠이다. 가사에서 엄마와 할머니는 외모와 성격 특성을 중심으로 묘사되고 남성은 강인하고 우수한 존재로 묘사된다. 이는 여성의 특징이 정서적 표현성, 양육성, 표현성, 공감성, 대인민감성, 인간적인 따뜻함 등이며 남성 특징이 독립적, 지배적, 적극적 혹은 도구적(instrumentality) 특징이라는(김지현, 하문선, 김복환, 하정혜, 김현정, 2016) 고정관념과 크게 다르지 않다.[2]. 시각적 정보를 살펴보면 전형적으로 여성을 붉은색, 남성을 파란색 계열로 채색했다(임지혜, 엄소명, 이정욱, 2015). 종합하면 상어가족은 젠더 고정관념[3]과 이분법적 젠더를 재생산하는 콘텐츠이다. 10여 년 전 가장 인기 있었던 동요(이정호, 2007)였던 곰 세 마리와 상어가족은 본질적으로 동일하다. 이는 일부 패권적 남성(hegemonic masculine males)과 극단적 여성성(hyper femininity)을 제외한 비주류 젠더에 가해진 차별과 불평등이 과연 지난 10년간 감소했는지 질문하게 한다.

젠더 감수성은 '존재하는 젠더 차이, 문제, 불평등을 인식하고 강조하고 이를 전략과 행동으로 통합할 수 있는 능력'(UNESCO, 2004)으로 구성된다. 젠더 감수성은 젠더와 관련한 '비대칭적인 권력의 작동과...성의 차이'에 예민하고 민감하다는 의미로(최문선, 2011) 성차별주의(sexism)[4]가 만들어낸 개인적·경제적 발전의 장애물을 줄여가기 위해 제안된 개념이다(UNESCO, 2010). 성차별주의로 인한 여성의 삶에 불평등을 감소하기 위해 여성을 우대하는 전략적 입장은 남성에 대한 공격으로 받아들여질 수 있다. 실제로 여성주의가 확산된 사회에서 남성들의 반격(backlash)이 거세게 이어지고 있다. 하지만 젠더 감수성은 생물

2) 남성성은 특별하게 구분 짓지 않고 일반적으로 남성적이라는 특성으로 명명되는데 이는 남성의 존재가 기준이며 규범이라는 의식의 또 다른 표현으로 보인다. 실제로 젠더가 분류 체계이나 분류 체계의 한 축은 젠더이나 남성은 분류 체계의 한 범주가 아니라 기준이자 규범이라고 주장도 있다. 이분법적 젠더의 규범인 남성이 아니라는 점 때문에 여성은 타자화된다고 Paetcher는 지적한다.

3) 젠더 고정관념은 사회적으로 구성된 범주인 남성과 여성에게 적합하다고 여겨지는 특성, 특성 및 활동영역에 관한 신념이다. 이는 종종 젠더와 관련하여 지나치게 단순화된 것을 언급할 때 부정적인 의미로 사용된다. 고정관념은 편견을 토대로 만들어지고 인종, 젠더, 종교, 인종, 사회경제적 지위, 직업 등으로 인한 실제 혹은 가상의 차이를 설명하기 위해 사용된다. 특히, 고정관념은 하나의 범주에 속한 모든 개인이 태도, 외모, 행동에서 공통점이 있다고 믿기 때문에 매우 단순화된 의견이나 이미지이다.(UNESCO, 2010, p.19).

4) 성차별주의는 한쪽 성/젠더가 다른 성/젠더에 비해 열등하다고 믿는 신념이나 태도이자 상대의 성에 대한 혐오나 성/젠더 고정관념을 적용하는 것이다. 역사적 문화적 맥락에서 성차별주의는 여성에 대한 남성의 지배를 초래하며 교육, 직업, 심리 발달을 제한하는 요소로서 삶과 행동의 모든 영역에서 차별을 낳는다(UNESCO, 2010).

학적 성과 무관하게 인간에 대한 존중을 담고 있으며 교육을 통해 여성과 남성 모두에게 혜택을 제공한다. 예컨대 젠더 평등 교육(2002)은 젠더 간 문제는 물론 다양한 남성성 간의 권력 관계에 대해 언급할 수 있다. 개인은 젠더 감수성을 통해 우리 삶과 문화에 내재한 젠더 신념이나 가치체계 중에서 무엇이 유효하고 무엇이 고정관념을 일반화하는 것인지 구별하게 된다(최문선, 2011; UNESCO, 2004).

젠더 감수성은 외적 자극에 대한 반응에 그치는 것이 아니라 보다 적극적인 행동으로 이어진다. 인권 감수성의 구성 요소를 차용하여 설명하면 젠더 감수성은 1) 외부 세계의 다양한 자극에 명시적/잠재적으로 포함되어 있는 젠더 문제를 인식하고 받아들이고, 2) 자신과 타인에게 미칠 행동의 결과를 상상하고 이해하고, 3) 젠더 문제를 자신의 책임으로 인식하고 젠더 간 차이를 감소시키는 행동을 실천하려는 의지로 설명할 수 있다(노희정, 2008, 2016). 중요한 점은 인권 감수성이나 젠더 감수성 모두 개인의 인식과 정서 차원의 인식에서 멈추는 것이 아니라 관련된 행동의 변화가 수반되어야 한다는 것이다. 특히, 교사는 단순히 자신을 둘러싼 사회·문화적 맥락에서 젠더를 인식하는 것에서 나아가 기존의 불평등과 차별을 극복하고 개선하는 것을 자신의 책임과 임무로 받아들이고 적절한 행동을 하는 것이 중요하다.

젠더 감수성이 높은 교사는 아마도 상어가족에 포함되어 있는 젠더 고정관념과 불평등한 권력관계를 감지하고 정서적인 반응을 할 것이다. 나아가 이를 자신의 문제로 인식하고 다양한 행동을 취할 것이다. 양성평등이나 반편견 등의 사회적 가치에 대한 동의와는 별개로 젠더 감수성은 개인에 따라 큰 차이가 있을 수 있다. 예를 들면 상어가족을 듣고 젠더가 아니라 양육강식이라는 불평등한 권력의 관계에 대해 오히려 불편함을 느끼는 교사도 있을 수 있다. 상어가족이 가진 누리과정 영역과의 연관성을 주목하여 적극적으로 활용하는 교사도 있을 수 있다. '성별, 종교, 신체적 특성, 가족 및 민족 배경 등으로 인한 편견이 없도록'한다는 편성원칙에 따라 상어가족을 배제하는 교사도 있을 수 있다. 오히려 이 원칙에 따라 영유아와 함께 상어가족의 젠더 고정관념을 비평하는 활동을 하는 교사도 있을 수 있다.

이 발표는 영유아교육에서 젠더 감수성의 중요성과 젠더 감수성을 향상하는 실제에 대해 논의하고자 한다. 그러나 먼저 젠더에 관련한 오래된 신념에 대해 몇 가지 질문을 살펴볼 것이다. 젠더 격차나 불평등은 두 범주가 다르다고 믿는 신념과 무관하지 않다. 여성과 남성, 서로 다른 범주는 서로 다른 가치로 평가되고 서로 다른 대우를 받고 있다. 우리 삶을 관통하는 젠더 격차와 불평등을 본질적으로 해소하려면 젠더에 민감한 사회·정치·경제적 전략과 행동 그리고 오래된 신념에 대한 도전이 필요하다. 이 원고는 생물학적 결정론과 이분법적 젠더 범주를 해체를 시도한 다음 교육과 젠더 감수성을 교육과정 및 교육내용, 교사교육, 교수-학습 실제 측면에서 논의할 것이다.

Ⅱ. 젠더 신화 전복하기

1. 타고난, 자연스러운, 거스를 수 없는 차이

> 성을 결정하려면 염색체, 외부 생식기, 내부 생식기, 생식샘, 호르몬 상태와 이차 성징과 같은 신체적 조건을 분석해야 한다. 그리고 성의 결정은 이러한 특징의 대수적인 총합으로 이루어진다. 대부분의 사람은 남성과 여성이라고 일컬어지는 두 개의 분리된 종 모양 곡선 중 하나에 명백하게 속한다(Oakley, 1985, p. 158).

성(sex)은 여성과 남성의 구별 혹은 육체적 특징이며 인간을 두 개의 범주로 분리하는 대표적인 준거이다. 또한, 외부·내부 재생산 기관, 염색체, 호르몬 등과 관련된 '신체적이고 형태학적이며 해부학적인 차이'(Wiesner-Hanks, 2006, p.15)이다. 최근에는 뇌의 구조나 기능 등도 여성과 남성의 차이와 관련되어 논의되고 있다.

사람의 염색체 23쌍 중에서 한 쌍의 성염색체는 생물학적 성을 결정한다. 이 성염색체는 사람의 지능이나 사회적 행동과 관련되어 있고 여성과 남성의 차이를 설명하는 요인으로 사용된다. 연구에 따르면 지능은 X염색체의 영향을 받는다고 한다. 남성의 X염색체가 어머니로부터 오기 때문에 남성의 지능은 어머니를 닮는다는 주장이 받아들여지고 있다. 여성의 사회적 능숙함 역시 성염색체와 관련이 있다. X염색체는 사회 기술에 관련된 유전자를 활성화시키기 때문에 남성보다 X염색체를 하나 더 가진 여성이 사회적 행동이 원활하다고 여겨진다.

호르몬 역시 여성과 남성의 차이를 만드는 요인으로 자주 언급된다. 흔히 여성 호르몬인 에스트로겐은 양질의 콜레스테롤을 만들고 면역 체계를 강화한다고 알려져 있다. 최근에는 남성 호르몬도 여성 호르몬과 같이 주기가 있는 것으로 알려졌다. 안드로젠 혹은 안드로겐이라 불리는 남성 호르몬은 남성 생식계의 성장과 발달에 영향을 주는 물질이다. 안드로겐의 일종이며 스테로이드성 호르몬인 테스토스테론의 수준이 높을 때 공격적이고 문제 행동을 일으키는 경향이 나타나는 것으로 밝혀졌다. 동물 연구나 병리적 증상을 겪는 제한된 인간군에 대한 연구가 이를 지지한다. Pellegrini와 Smith(2003) 역시 남자 아이들의 거친 신체놀이(rough-and-tumble play)에 안드로겐이 미치는 영향에 대해 언급한 바 있다.

최근 들어 여성과 남성의 생물학적 차이로 자주 언급되는 것이 뇌 구조와 뇌 발달이다. 지금까지 알려진 바에 따르면 뇌의 좌우 영역은 특정한 기능과 연결되어 있다. 좌측의 뇌는 계산, 판단, 추리 등의 기능을 담당하고 우뇌는 직관, 통찰, 감각적 능력을 담당한다. 인간은 양쪽 뇌를 모두 사용하지만 성에 따라 한 쪽을 더 발달시키는 경향이 있는데 여성은 우뇌가, 남성은 좌뇌가 더 발달한 것으로 밝혀졌다.

여성과 남성 사이의 생물학적 차이는 존재하지만 예외를 허용하지 않는 경계선은 아니다. 출생 직후 신생아는 육안으로 확인할 수 있는 외부 생식기를 근거로 여성이나 남성으로 구분되는 젠더 지정(gender attribution)을 거친다(Kessler & McKenna, 1985). 이 구분은

대부분의 경우 전 생애를 거쳐 단 한 번 이루어진다. 하지만 청소년기에 도달했을 때 출생 직후 지정된 생물학적 성과 다른 방향의 2차 성징이 나타나는 경우도 있다. 심지어 사후 부검을 통해 반대의 성으로 판명되는 경우도 있다(정희진, 2017; Wiesner-Hanks, 2006; Wood, 2006).

스포츠 분야의 성별 검사는 여성과 남성을 구분하는 생물학적 준거가 신뢰를 잃는 과정을 보여준다. 여성과 남성의 해부학적 차이, 유전자 차이, 호르몬 차이를 토대로 진행되던 성별 검사는 올림픽에서는 폐지되었다. 1966년 국제올림픽위원회의 산하 단체인 국제육상경기연맹은 출전 선수의 성별 검사를 의무화했다. 이는 여성 경기에 남성이 출전하여 부당한 성적을 거두는 것을 방지하는 목적으로 여성 경기에 출전하는 선수에게만 시행했다.[5]. 이후 1968년 멕시코 올림픽부터 올림픽 경기에서도 성별 검사가 진행되다가 2000년 시드니 올림픽을 앞두고 폐지되었다.

초기 성별 검사는 외부 생식기에 대한 관찰로 이루어졌다. 비윤리적 처사라는 거센 비난 때문에 외현적 표현에 의한 성별 검사는 폐지됐다. 대신 구강 세포 채취를 통해 수집된 성염색체로 여성과 남성을 구별했다. 하지만 성염색체는 여성과 남성을 구분하는 안정된 준거가 아니었다. 성염색체는 (대체로) XX 혹은 XY로 구성되는데 표준구조에서 벗어난 성염색체(XO, XXX, XXY, XYY) 보유자가 발견됐다. 일부는 외부 생식기와 성염색체가 일치하지 않은 경우가 발견되기도 했다. 예컨대 안드로겐 불감성 증훈군(Androgen Insensitive Syndrome: AIS)을 가진 경우 성염색체는 XY이지만 안드로겐에 반응하지 않아 여성적인 신체 특징을 보인다.[6] 이후 남성 호르몬의 일종인 테스토스테론 수치를 근거로 성별을 검사했으나 이 또한 최근 무효화되었다. 남아프리카 공화국과 인도의 육상 선수인 캐스트 세메냐와 두티 찬드는 여성 평균보다 테스토스테론 수치가 높아 논란의 중심에 서게 되었다. 찬드는 경기 출전이 금지되자 국제스포츠중재재판소에 제소했다. 재판소는 인간의 성을 구별하는 분명한 기준이 없다는 점과 테스토스테론과 운동 능력과의 상관관계에 대한 주장이 신빙성이 낮다는 점을 들어 찬드를 여성 선수로 인정했다(동아사이언스, 2018.03.13.)

Fausto-Sterling(2012)은 여성과 남성을 구별하는 생물학적 준거는 현재로서는 없다고 주장한다. 외부 생식기-염색체-SRY(Sex-determining Region Y, Y염색체 결정 영역)의 유무가 여성과 남성을 구분하는 생물학적 준거로 받아들여졌지만 현재는 모두 그 실효성을 의심받고 있다. 하지만 여전히 생물학적 요인은 여성과 남성의 차이를 설명하는 가장 지배적인 시각이고 측정·관찰 가능한 여성과 남성의 차이와 생물학적 요인의 관계를 찾으려는 시도(Burr, 1998; Fausto-Sterling, 1992; Kessler & McKenna, 1985; O'Brien, 1992)가 꾸준하게 이어지고 있다. 실제로 여성과 남성의 차이가 생물학적 요인과 무관하다고 주장하는 것은 가능하지 않다. 하지만 그 영향력의 크기와 일관성에 대해서는 이견이 존재한다(Wood, 2006).

여성주의 학자들은 생물학적 관점을 따르는 문헌에서 발견되는 오류와 왜곡을 지적한다(Burr; 1998; Kessler & McKenna, 1985; Fasuto-Sterling, 1992, 2000). Fausto-Sterling(1992)는 생

5) 이는 성/젠더와 관련한 고정관념이 여성에게 비윤리적 행위를 자행하는 근거로 작용한 사례이다.
6) Fausto-Sterling에 따르면 AIS는 호르몬 단계의 성별 결정이 이루어지지 않은 경우이다.

물학적 차이를 주장하는 연구를 검토하여 자료 수집 방법과 통계 자료 분석의 오류를 지적했다. 특히, 집단 내 차이를 무시하고 집단 간 차이만을 부각하는 논의에 대해 문제를 제기한다(안상수, 이미화, 강혜란, 2011). Fausto-Sterling은 생물학적 요인을 인간의 사고나 행동의 원인으로 단순화시킬 것이 아니라 몸이 젠더로 구현되는 복잡성, 총체성, 그리고 상호작용의 관점에서 접근해야 한다고 주장했다. 생물학적 관점에 대한 비판을 토대로 Kessler와 McKenna(1985)는 생물학적 요소는 젠더의 토대가 아니라 젠더 신호로서 젠더 지정(gender attribution)에 주로 영향을 미친다고 했다.

사회·문화적 맥락이 인간의 성장과 발달에 미치는 영향에 대한 인식이 공감을 얻고 있지만 생물학적 관점의 지배력은 여전하다. 이는 생물학적 관점의 논리적 합리성이나 정확성이 아니라 도덕적 우위 때문이다. 생물학은 인간의 지식 중 가장 자연적인 학문으로 '자연의 법칙'은 바뀔 수 없다는 가정 위에 서 있다(Wiesner-Hanks, 2006). 생물학적 관점에 따르면 여성과 남성의 차이는 자연 현상 혹은 자연의 경향성이다. 따라서 여성과 남성의 차이를 수용하고 인정하는 것이 거부하고 무시하는 것보다 도덕적 우위를 차지하게 된다(Burr, 1998). 즉, 태내 수정 단계부터 결정된 자연의 방향성을 수용하고 왜곡 없이 표현되게 하는 것은 당연한 것이다.

생물학적 관점은 자녀를 고정관념이나 편견에서 자유로운 존재로 양육하는 여성주의 부모에게도 영향력을 발휘한다. 핑크와 블루로 표현되는 전통적인 고정관념을 신중하게 피하며 자녀를 양육했던 부모는 자녀가 전형적인 기호와 행동을 보일 때 타고난 어떤 것의 힘을 생각하게 된다. 즉, 길러지고 키워지는 것보다 타고난 것이 본질적이고 거스를 수 없는 것이라는 결론에 도달하게 된다.

젠더 평등은 우리가 공유하는 젠더에 대한 고정관념을 탈피하는 것에서 시작된다. 따라서 젠더 고정관념을 벗어나기 위한 노력이 체계적이고 적극적으로 이루어져야 한다. 우리가 알고 있는 젠더 차이는 실제 '젠더 차이와 무관'한 경우가 많다. 설령 두 범주의 차이가 분명하더라도 그 차이가 사람의 삶을 제약하고 억압하는 차별을 정당화할 수는 없다. 생물학적 관점의 연구들은 생물학적, 심리적·사회적 영역에서 여성과 남성 사이의 통계적 차이를 발견했다. 하지만 여성과 남성의 기본적 능력이나 성격 특성 등에서의 차이는 통계적으로 유의한 수준이지만 그 차이는 크지 않다. 오히려 두 범주 간의 차이보다 더 큰 범주 내 개인들 간의 차이가 입증되고 있다. 다시 말하면 여성 혹은 남성 집단 내의 차이가 여성과 남성 집단 간의 차이 보다 더 크다. 하지만 여성 혹은 남성 집단 내의 차이는 주목받지 않는다. 애초에 질문이 이분법적 사고 위에서 두 개의 범주가 얼마나 어떤 측면에서 차이가 있는지 발견하는 것이기 때문이다(Wood, 2016).

2. 젠더 이분법과 젠더 스펙트럼

> 젠더는 학습된 습관이 모여 쌓이는 것이며 너무 학습이 잘되어서 원래 그런 식이었던 외부 조건 같이 느껴진다. 그것은 달팽이가 만든 껍질인데 그 후에 달팽이를 가

둔다. (맥크로스키, 1999., Wood 재인용)

Oakley 이후 1980년대 초반부터 다양한 분야의 학자들은 성보다 젠더를 적절한 용어로 보고 적극적으로 사용하기 시작했다. 성(sex)과 젠더(gender)는 혼용되어 사용되기도 하지만 (Jahn, Börnhorst, Günther, & Brand, 2017) 서로 다른 개념으로 간주된다(Wood, 2006). 젠더(정체성)는 '여성 혹은 남성 되기와 관련된 정체성, 역할, 활동, 감정'(Wood, 2006, p.29)으로 사회적으로 구성된 역할이나 상대적인 권력 등과 같은 사회·문화적 특징과 연결되어 있다. Wiesner- Hanks(2006)는 젠더 차이를 '문화적으로 구조화되고 역사적으로 변화하며 종종 불안정하기까지 한 차이'(Wiesner-Hanks, 2006, p.15)라고 정의했다. 단순화하는 위험이 있지만 흔히 성과 젠더를 생물학적 성과 사회적 성으로 표기하기도 한다.

성과 젠더는 흔히 성 역할(sex role)[7]이나 젠더 역할(gender role)[8]로 언급되는 경우가 많다. 역할은 연극무대에서 차용한 사회학 용어로 '특정한 사회적 맥락에서 특정한 위치에 있는 사람에게 적합한 것으로 여겨지는 행동에 대한 기대'(Kessler & Mckenna, 1985, p.11)이다. 성 역할과 젠더 역할은 여러 측면에서 대조적이다. 성 역할은 인간의 생리학적·해부학적 특징과 연관된 기능이나 역할로 분만, 수유, 임신, 난자 수정, 태아의 성을 결정하는 정자 생산 등을 들 수 있다. 반면 젠더 역할은 여성적·남성적인 것으로 여겨지는 행동에 대한 사회 평가로 양육, 가사, 가족부양, 약자 보호 등이 해당된다. 성 역할은 한 쪽 성의 개인만 수행할 수 있지만 젠더 역할은 모든 개인이 수행할 수 있다(UNESCO, 2004). 성 역할이 비교적 안정되고 변화하지 않는데 반해 젠더 역할은 사회와 시대에 따라 다르다.

젠더는 고정불변의 진실이 아니라 역동적이고 유동적인 사회적 구성이다. 사회·문화적 맥락에서 젠더가 구성되기 때문에 젠더 의미와 특징, 젠더 역할, 젠더 간 권력관계 등은 맥락에 따라 다르다. Mead(1935, Wood, 2006에서 재인용)의 뉴기니 세 부족 연구는 이를 잘 보여준다. 아라페시(Arapesh)족은 양성 모두 온화하고 공손하고 양육에 적극적으로 참여하는 반면 문두구머(Mundugumor)족은 양성 모두 공격적이고 경쟁적이고 독립적이었다. 한편, 챔블리(Tchambuli)족은 여성이 지배적이고 성적으로 적극적인데 반해 남성은 여성에게 매력적으로 보이기 위해 노력했다. 특정 집단의 사회·경제 구조에 따라 젠더가 변화하기도 하는데 수렵, 농경, 산업 사회로 변화함에 따라 여성과 남성의 불평등이 심화되는 경향이 분명해졌다. 시대와 하위문화에 따라 역시 젠더는 다르게 나타난다. 과거 여성은 감정적인 존재이기 때문에 고등교육에 적합하지 않다고 여겨졌지만 현재는 오히려 고등교육을 통한 여성 역량의 개발이 국가경쟁력의 주요 지표이다. 영화 '헬프'의 두 주인공인 스키터와 에이블린의 젠더는 그들의 인종과 계층과 결합하여 복잡한 차이를 보인다(Paechter,

7) Connell(2002)은 성차와 성역할 관념의 구분이 명확하지 않아 성차를 성역할 개념으로 설명했다.

8) 젠더를 역할로 개념화하는 입장에 대해 West와 Zimmerman(1987)은 문제점을 지적하고 젠더 수행(gender doing)의 개념으로 주장했다. 이들에 따르면 젠더를 역할로 볼 경우 권력 혹은 정체성 등과의 역동적인 결합에 대해 충분히 설명하기 어렵다. 젠더가 개념화되면 특정 역할을 수행과 미수행이 개인의 의지에 의해 가능하다. 그리고 연극배우처럼 역할에서 빠져나와 전혀 다른 사람으로 사는 것이 가능하다. 하지만 젠더는 전적으로 개인 의지로 취사선택하는 것으로 보기 어렵다.

1998).

젠더는 구성원들 사이에 공유된 생물학적 남성과 여성에 대한 기대를 반영하고 있기 때문에 생물학적 성과 밀접하게 연결되어 있다. 예컨대 자녀 양육은 여성적인 특징인데 이는 출산을 하는 생물학적 특징과 무관하지 않다. 실제로 생물학적 성이 젠더를 결정한다거나 생물학적 성처럼 젠더 역시 자연스러운 것으로 받아들여지기도 한다. 이 때문에 생물학적 여성은 여성성이 우세할 것으로 기대된다. 하지만 젠더가 생물학적 성과 반드시 일치하는 것은 아니다. 엄밀하게 말하면 젠더는 자신의 여성다움과 남성다움에 대한 주관적 느낌이다. 따라서 생물학적 성과 무관한 경우도 있다. 여성이면서 남성적이거나 남성이면서 여성적일 수 있다는 의미이다. 생물학적 성과 젠더의 간극이 커서 남성의 몸에 갇힌 여성과 여성의 몸에 갇힌 남성으로 자신을 인식하는 경우도 있다. 의학적 전문용어로 젠더 장애인(gender disorder)으로 구분되는 이들은 1980년대 들어서 트랜스젠더라고 불렸다(Wiesner-Hanks, 2006). 이들은 자신의 젠더에 부합되는 행동을 하거나 외모를 꾸미고 외과 수술을 통해 자신들의 신체적 성을 젠더에 일치시키기도 한다. 성과 젠더의 관계를 섹슈얼리티(sexuality)와 함께 고려하면 더욱 복잡한 양상을 보인다(Wiesner-Hanks, 2006).

젠더 이분법은 남성 중심적(androcentric)이다(Bornstein, 2015; Paechter, 1998). 타인의 젠더를 인식할 때 참조하는 단서는 크게 5가지이다: 1) 외모 단서(몸, 머리카락, 옷, 목소리, 피부, 동작 등), 2) 행동 단서 (예의범절, 의례, 행동거지 등), 3) 문자단서, 4)권력역학단서, 5) 성적지향단서 등. 그런데 위의 단서를 종합하여 젠더를 판정하는 것이 아니라 상대를 우선 남성으로 간주하고 여성이라는 단서 4개를 발견되면 판정을 바꾼다고 한다. 이는 인간의 사고 자체가 남성 중심적이라는 점을 보여준다(Bornstein, 2015). 이 관점에서 인간은 남성 혹은 여성, 남성 혹은 남성이 아닌 누군가, 남성이 아닌 타자로 구분된다.

많은 문화권은 서로를 배제하는 양극단의 젠더 범주만 인정하고 다른 가능성은 수용하지 않는다. 하지만 문화권에 따라 제 3의 젠더, 제 4의 젠더가 인정되기도 한다. 재생산 기능을 중심으로 젠더를 결정하는 문화에서는 영유아와 노인은 여성이나 남성의 범주에 해당되지 않는다. 특정 효소의 결핍으로 인해 유전적으로 남성이지만 형태상 모호한 생식기를 가지고 태어나는 경우가 있다. 도미니카의 고립된 마을에서는 이런 경우 신생아를 여아로 양육하다가 7세부터 12세 무렵 남성 호르몬 분비가 많아지고 남성적 신체 특성이 뚜렷하게 나타나면 남성으로 인정한다. 대부분의 문화에서 젠더 지정이 엄격하게 유지되는 반면 이 경우는 매우 관대하다. 어떤 문화에서는 젠더는 변화 가능한 것으로 보고 생물학적 성과 다른 젠더로 사는 것을 인정하기도 한다(Paechter, 1998; Wisner-Hanks, 2006). 여러 미국 원주민 부족에는 '두 영혼을 가진 이'라고 불리는 중간 '버다치(berdach)'가 존재했다. 이들은 생물학적으로 남성이지만 여성의 옷을 입고 여성의 일을 한다. 이들의 젠더는 생물학적 표식이 아니라 수행하는 역할에 의해 결정된다. 그리고 '두 영혼을 가진 이'와 남자 간의 관계는 동성 관계로 보지 않았다. 이들은 여성화된 젠더가 아니고 트랜스섹슈얼처럼 자신의 역할과 몸의 불일치를 문제로 보지 않는다. 그야말로 이들은 제 3의 젠더이다. 버다치는 이분법적 젠더의 저 너머에 분명하게 존재하는 젠더이다(Paechter, 1998; Wood,

2016).

남녀추니 혹은 간성(intersexed) 역시 이분법적 젠더의 확실성에 의문을 제기한다. 신생아 중 상당히 유의미한 숫자는 성적 해부학의 관점에서 전형적이지 않은 생식기를 갖고 태어난다. 이들은 간성이라고 한다. 남성의 여성화를 촉진하는 클라인펠터 증후군은 간성 중 가장 많이 나타나는 성염색체이상 질환이다. 클라인펠터 증후군은 XXY 염색체를 갖고 태어나는데 남아 1000명당 1명꼴로 비교적 흔하게 나타난다. 실제로 2013년 충청권에서 50명이 보고되었다(정희진, 2017). 과거 준거에 의해 기형이나 장애로 간주되고 배척됐던 양성체(hermaphrodite) 혹은 간성이나 남녀추니(intersexuality)를 성의 범주에 포함시킨다면 젠더는 대립적인 이항이 아니라 다양한 형태가 가능한 스펙트럼이 된다(정희진, 2017; Bornstein,2015)

> 남성성과 여성성으로 규정한 것이 자연스럽게 보일지라도 젠더에 주어진 어떤 특정 의미에 대해 필연성이 없다는 점을 우리에게 상기시켜준다. 확대해석하면 이는 남성과 여성으로서 우리 스스로 그리고 서로 어떻게 정의해야 할지를 깨닫는 것보다 때로 더 많은 선택권이 있음을 제시해준다.

대부분의 문화권에서 젠더는 본질적으로 이분법적으로 대립하는 범주이다. 여성과 남성을 구분하는 준거, 특히 생물학적 준거가 유효하지 않기 때문에 그 준거에 의해 성립된 범주도 역시 유효하지 않다. 성과 젠더의 이분법 밖에 존재하는 다양한 존재들 역시 젠더 이분법에 근본적인 질문을 던진다. 하지만 여전히 젠더 이분법은 인간 인식의 근간이다. 인간은 자연과 사회 현상을 이분법적으로 이해하는데 이에 따른 이분법적 개념 조합을 수없이 많이 찾을 수 있다. 이성과 감성. 자연과 문화. 질서와 무질서. 문화와 자연. 공적 영역과 사적 영역. 사회와 가정. 능동과 수동. 공격과 방어 등. 이러한 인식체계 때문에 젠더 이분법은 '일반적이고 자연적'(Wiesner-Hanks, 2006, p.131)이라는 인상을 준다.

이분법적 젠더는 강력한 담론으로 작용하기 때문에 개인은 이분법적 젠더 구조에 부합되는 정체성을 형성한다. 인간은 자신의 의지와 무관하게 '이항대립을 영속시키는 체제 안으로 끌려 들어가'(번스타인, 2015, p.167) 버린다. 이러한 젠더 양극화(gender polarization)에 따라 여성과 남성의 삶은 이분법적 여성적/남성적 특징을 중심으로 조직된다. 젠더 이분법은 대립적인 양극단 중 하나를 선택하기를 강요하고 서로 배타적이고 이분법적 젠더에 적합하지 않는 개인과 행동을 문제로 간주한다(Bem, 1983). 이런 맥락에서 젠더를 수행하는 가장 안정적인 방식은 대립되는 젠더를 부정하는 것이다(윤재희, 2017). 자신이 속한 범주에 어울리지 않는 방식으로 젠더를 수행하면 자신의 젠더를 부정하는 것으로 인식되기 때문이다. 실제로 가장 강력한 방식의 남성성 수행은 성차별과 여성혐오로 나타난다. 여성 혐오는 '젠더의 가장 강력한 컬트'(p.172)로 이분법적 젠더 구조를 유지하는 데 필수적이다(Bornstein, 2015).

이분법적인 젠더 고정관념에 대항하며 양성평등을 주장하는 입장에서 자주 언급하는 개

념이 Bem의 양성성(androgyny)이다. Bem은 남성성과 여성성을 독립된 2개의 영역으로 구분하여 성역할 목록을 제안하며 인간을 여성적, 남성적, 양성적으로 분류했다. Bem에 따르면 개인 내에 남성성과 여성성이 개인 내에 공존하는데 여성성과 남성성이 적절하게 균형을 이루는 것이 바람직하다. 양성성이 높은 개인은 융통성 있고 적응적이고 신체적·정신적 건강 수준이 높았고 삶의 만족도가 높았다. Bem의 양성성은 언뜻 이분법적 젠더 고정관념을 전복하는 것처럼 보인다. 하지만 양성성은 남성적 혹은 여성적으로 여겨지는 특징을 둘러싼 권력관계에 대한 비판이 부족하다. 게다가 여전히 양극단의 여성과 남성을 인정하고 이를 유지하게 만들다(Bornstein, 2015). 결과적으로 양성성은 이분법적 젠더를 더 명확하게 하는 역할을 한다.

> 우리 사회가 여성과 남성의 공통점이 아니라 차이점을 중심으로 구성되어 있기 때문에 여성성과 남성성의 양극단은 생물학적 요인에서 이들이 기원한다는 신념을 너무나 뚜렷하게 확인하게 될 것이다. 실제 존재하는 생물학적 요인이 무엇이든 영향력이 크든 하찮든 편견을 점차 합리화한다.' Sex, Gender and Society, 1972, p210.

Ⅲ. 교육과 젠더 감수성

젠더 평등 교육은 젠더 간 격차 및 불평등과 젠더 의식을 개선하기 위해 그 필요성이 점차 강조되고 있다. 젠더 주류화(gender mainstreaming) 이후 젠더 평등 교육은 젠더 감수성 교육(gender sensitivity training)을 강조하고 있다. 젠더 주류화는 1985년에 개최된 제3차 세계여성대회에서 정치적 전략으로 소개된 이후 1995년 제4차 북경대회에서 행동강령 (The Platform for Action)으로 채택됐다. 젠더 주류화는 국가 정책에 여성 관련 이슈를 통합시키는 것으로 공공 영역에 존재하는 젠더 간 격차와 불평등을 해소를 목적으로 한다. 젠더 주류화를 위한 구체적인 노력은 국가 및 지방자치단체의 성 평등 기구 및 행정조직, 정책의 성별 영향평가(gender impact assessment), 성별분리 통계 또는 성인지 통계 (gender statistics), 성인지 예산(gender budget) 등이 포함된다(이수연, 황정임, 마경희, 김난주, 2015). 특히, 젠더 감수성 교육은 젠더 주류화의 가장 주요한 기능을 담당하고 있다(Morley, 2007). 정책 및 공적 영역은 물론 사회 전반에서 젠더 평등 문화가 확산되려면 젠더 감수성 교육의 전면적 확산이 필요하다.

교육은 젠더 간 격차와 불평등을 해소하기 위한 노력이 집중되는 영역 중 하나이다. '모두를 위한 교육(EFA; Education for All) 세계현황 보고서'(UNESCO, 2015)는 젠더 간 격차가 완전히 사라진 것은 아니지만 과거에 비해 교육 분야에서 젠더 간 격차가 줄었다고 밝혔다. 2015년에 초등학교와 중등학교에 재학 중인 여학생과 남학생의 수적 균등함, 즉 젠더 균등(gender parity) 목표를 달성하는 국가가 약 69%와 48%에 이를 것으로 예상됐다. 남학

생 대비 여학생 등록률로 살펴본 젠더 균등 지수가 0.97부터 1.03인 국가는 83개국에서 104개국으로 증가했다. 여아의 중등교육 이수비율은 2000년에 남아 100명당 81명이지만 2010년에는 100명당 93명으로 높아졌다. 젠더 균등을 통한 젠더 평등 실현은 국가별로 매우 큰 차이를 보인다. 우리나라의 경우 2016년 초·중·고등학교 취학률이 여성과 남성 모두 90% 이상으로 완전취학상태로 볼 수 있다. 국민 평균 교육년수에서 여성과 남성의 차이가 1980년에는 2.1년이었지만 2015년에는 그 차이가 0.6년으로 줄었다(주재선, 송치선, 박건표, 2016). 국민 평균 교육년수는 조사대상 연령에 따라 여성과 남성 차이가 다르게 나타나는데 20대의 경우 1995년을 기점으로 여성의 교육년수가 오히려 길어졌다. 고등교육기관 취학률의 젠더 간 격차 역시 2005년 52.4%에서 2014년 30.1%로 감소했다(이수연, 황정임, 마경희, 김난주, 2015).

각급별 교육기관에서 젠더 균등이 실현됐지만 학교에서 젠더 평등 (gender equity)이 실현됐다고 보기 어렵다(UNESCO, 2010. p. 18). 젠더 균등은 젠더 평등을 실현하는 주요 목표이지만 교육의 질적인 측면을 고려하지 못한다. 사회·문화적 맥락의 차이가 있지만 학교는 여전히 1) 전형적인 여성성과 남성성을 재생산하고. 2) 진로·직업 선택에서 젠더 분리가 지속되며, 3) 교육내용에서 여성이 미미하게 다루어지고, 4) 여성에 대한 폭력이나 성희롱이 일어나는 맥락이다(정해숙, 마경희, 최윤정, 2013). 학생회나 동아리 활동 및 생활지도와 같은 영역에서도 여전히 전형적인 여성성과 남성성에 따른 역할 배분과 선택이 이루어지고 있고 여학생들은 결정, 토론, 논쟁에서 소외되고 있다(Lewis, 1994; Morley, 2007에서 재인용). 기회의 균등 관점에서 여학생의 수는 증가했지만 여전히 이들은 학교에서 배제되고 있다는 것이다. 이를 극복하려면 학교는 현존하는 여학생과 남학생의 차이를 인정하고 이를 실질적으로 줄이기 위한 결과의 평등 관점을 취해야 한다. 결과의 공정함이 확보되는 젠더 공평(equity)을 실현하려면 교사의 양적 및 질적 개선, 교사 대상 젠더 감수성 훈련, 젠더 평등 고취를 위한 교육과정 및 교과서 개혁 등이 필요하다(UNESCO, 2015).

젠더 감수성 교육은 일상생활 속에서 젠더 차별의 형태, 발생 원인, 유지 기제 등을 인식하고 이를 개선하는 행동을 추진하는 역량을 갖추게 한다. 젠더 격차나 불평등은 명시적으로 드러나기도 하지만 '은밀하고 미묘한 암묵적인'(안상수, 이미화, 강혜란, 2011, p.5)형태로 존재한다. 이 때문에 젠더 감수성 함양이 무엇보다 더 요구된다. 모든 사회 구성원은 젠더 감수성을 갖추어야 하지만 특히, 공적 영역에서 직무를 수행하는 이들의 젠더 감수성은 더욱 중요하다. 이들의 젠더 감수성은 공무 수행 중에 상호작용하는 상대의 삶에도 영향을 미치기 때문이다. 예를 들면 교육 정책 입안자, 행정가, 교사 등의 젠더 감수성은 학생들의 삶에 직·간접적으로 영향을 준다. 만약, 교육 관련 전문가들이 학생들 간의 젠더 이슈를 민감하게 인지하지 못한다면 학교는 젠더 간 격차와 불평등을 유지시키는 역할을 하게 된다. 젠더에 둔감한 학교는 설사 기회의 평등의 원칙 아래 운영된다 하더라도 학습자의 요구를 파악하지 못하여 결정적인 변화를 이끌지 못하고 의도하지 않은 부정적 영향을 미칠 수 있다(세이브더칠드런,2014).

1. 교육과정 및 교육내용과 젠더 감수성

젠더 평등이 실현되는 교육환경을 조성하려면 교육과정과 교육내용이 개선돼야 한다. Tetrrault(2003; 심미옥 외, 2011에서 재인용)는 여성해방 관점에서 교육과정을 전통적인 남성 중심 교육과정, 공헌 중심 교육과정, 이중 초점 교육과정, 여성 중심 교육과정, 양성평등 교육과정으로 구분했다. 교육과정과 교육내용에서의 젠더 감수성은 단순히 젠더 간 균등을 맞추는 것으로 이루어지지 않는다. 간단하게 표현하면 여성 의사, 여성 군인, 여성 소방관을 등장시키거나 여성에 대한 부가적 언급으로 불충분하다. 이성과 합리성이 지배하고 정서로부터 자유로운 과목이 더욱 가치 있는 과목으로 여기는(Paechter, 1998) 남성 중심의 교육과정에서 벗어나려면 1) 사적 영역의 생활 경험에 대한 가치를 인정하고 2) 여성의 역할과 활동에 대해 재평가하고, 3) 여성지위와 역할을 가시화하고, 4) 젠더 이슈에 대해 의식화하며 마지막으로 5)성(sexuality)의 주체성을 고양하는 내용을 포함해야 한다(심미옥 외, 2011).

학생에게 전달된 교수·학습 자료에 포함된 젠더 고정관념과 불평등도 삭제되어야 한다. 교육과학기술부는 1) 성역할 정형화, 2) 여성의 배제 또는 불가시성, 3) 남성 중심적인 교육 내용 전개, 4) 여성에 관한 자료 분리 제시, 5) 불평등한 지위 묘사를 교수·학습 자료의 젠더 차별적인 요소로 유목화했다(교육과학기술부, 2005:42-43.: 심미옥 외, 2011, 재인용). 가장 대표적인 교수·학습 자료이며 교육과정 운영의 도구가 교과서라는 점에 이견이 거의 없다. 학습자는 교과서의 글과 그림을 통해 표준화된 학습 기준과 사회·문화적 공동체 의식의 토대를 이루는 공인된 지식과 가치를 학습한다. 이 때문에 교과목별, 학년별, 국가별로 교과서 분석이 활발하게 이루어지고 있다(강훈식, 이재원, 김현호, 노태희, 2016; 김재춘, 변효종, 2008; 정광순, 김동영, 이경화, 권동택, 2012; Good, Woodzicka, Wingfield, 2010; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016). 초·중·고등학교와 다르게 영유아교육은 교과서가 존재하지 않기 때문에 3-5세 누리과정 교사용 지도서, 동화, 놀잇감을 포함한 교수·학습 자료에 대한 분석이 이루어지고 있다(박소윤, 서현아, 2016; Auster, Manbach, 2012; Dube, 2016, Francis, 2010).

국가수준 교육과정인 3-5세 연령별 누리과정의 목적은 유아의 심신의 건강과 조화로운 발달을 도와 민주시민의 기초를 형성하는 것이다. 매우 포괄적으로 진술된 목적은 젠더 감수성을 명시적으로 밝히지 않는다. 그러나 누리과정은 영유아교육법 등 상위법에 따르기 때문에 젠더평등의 가치를 기본적으로 지향하고 있다고 보는 것이 타당하다. 세부적인 목표 중 젠더 관련 내용은 자신의 신체에 대한 긍정적 인식, 긍정적 자아개념과 바람직한 사회 정체성 형성 등으로 볼 수 있다. 각론을 살펴보면 신체운동·건강 영역의 신체를 인식하고 움직이기와 비상시 적절히 대처하기, 사회관계 영역의 나를 알고 소중히 여기기와 가족과 협력하기가 해당될 수 있다. 가장 명시적인 언급은 '성별, 종교, 신체적 특성, 가족 및 민족 배경 등으로 인한 편견이 없'어야 한다는 편성 원칙에서 찾을 수 있다.

누리과정의 교육내용과 편성·운영 원칙을 반영한 생활주제 중심의 교육계획이 누리과

정 교사용 지도서에 제시되어 있다. 지도서는 초·중등학교의 교과서와는 다르지만 국가 수준 교육과정과 함께 일선 현장에 제공된 자료이다. 지도서에 대한 의존도는 교사의 경력이나 기관의 교육철학과 문화에 따라 다르다. 하지만 교육계획 수립과 운영 과정에 주요한 참조자료로 사용되고 있다는 것이 일반적 평가이다. 따라서 누리과정 교사용 지도서를 통해 현장에서 영유아가 경험하는 교육내용을 간접적으로 추론하는 것이 가능하다. 누리과정 교사용 지도서의 중요성을 주목한 연구자들은 다양한 주제로 분석을 제시했다(남기원, 김명정, 2016; 남기원, 이수연, 공예린, 2016; 서현정, 조부경, 2017; 최선영, 정수진, 2017; 홍혜진, 김은심, 2014). 박수연(2016), 장문정, 정지현(2017)과 유순이, 구태미, 윤재희(2014)는 젠더 혹은 성역할과 관련하여 누리과정 교사용 지도서를 분석하고 젠더 평등 교육 실현을 위한 누리과정 지도서 개선방향을 제시했다.

장문정과 정지현(2017)은 표준보육과정과 누리과정 지도서와 김성균 동요집에 수록된 동요와 애플리케이션 다운 인기 동요 등 총 370곡의 가사를 젠더 관점에서 분석했다. 전체 분석대상 중 30곡의 동요는 직업과 관련한 젠더 고정관념, 여성의 외모에 대한 두드러진 묘사, 전형적인 여성성과 남성성으로 간주되는 행동과 성격 특징 묘사, 여성을 수동적이고 보호가 필요한 존재로 묘사하는 내용을 포함하고 있었다. 표준보육과정과 누리과정 지도서에 수록된 동요는 2000년대 초반 발간된 동요집에 비해 차별적 요소를 포함하는 경우가 적게 나타났다. 반면, 누리과정에 수록된 동화에는 여성에 대한 상징적 전멸(유순이, 구태미, 윤재희, 2014) 혹은 과소재현(under representation)(Wood, 2006, p. 342)이 나타났다. 누리과정에 수록된 동화는 등장인물의 젠더 비율과 젠더 전형성 측면에서 젠더 고정관념을 재생산했다. 전체 등장인물에 비해 주인공의 젠더 불균형은 더 심각했고 남성과 여성이 종사하는 직업에서도 젠더 고정관념이 그대로 드러났다. 이러한 경향은 누리과정에 수록된 동화에 국한된 현상이 아니다. 만화 영화에 재현된 젠더 표상의 분석 역시 유사한 결과를 보고했다(염정윤, 윤영민, 2015; Merskin, 2002).

영유아교육기관은 표준보육과정과 누리과정에 근거하여 교재와 교구를 사용하기도 하지만 상업적 놀잇감이나 자료를 활용하기도 한다. 영유아는 교육현장 안과 밖에서 일어났던 경험을 통합시킨다. 이 때문에 영유아교육기관의 방침에도 불구하고 상업적 놀잇감이나 영상물은 교실에서 드러나게 혹은 은밀하게 사용된다. 심지어 성인을 대상으로 창작된 상업문화도 또래집단의 대화 주제나 놀이 주제가 되기도 한다. 영유아의 젠더 정체성에 상업적 놀잇감과 영상물 등이 간접적으로 영향을 미치는 요인이라는 사회학습 이론에 따라 이들이 표현하는 젠더가 분석되기도 했다. 동화와 유사하게 상업적 놀잇감과 영상물 역시 영유아가 전형적인 젠더를 수행하는데 필요한 정보와 자원을 제공하는 것으로 나타났다(김희연, 김명희, 2012; 염정윤, 윤영민, 2015; Auster, Mansbach, 2012; Dube, 2012; Francis, 2010; Merskin, 2002).

상업적 성공과 함께 교육적 가치를 가진 것으로 인정된 상업 문화 중에서 가장 대표적인 것은 ''뽀롱뽀롱 뽀로로'일 것이다(김희연, 김명희, 2012). 뽀로로는 기본생활습관을 강조하고 친사회적 행동의 모델을 제시하며 적절한 언어 환경과 책에 대한 관심을 유발하며

상상력 및 탐구력을 신장시키는 교육적 가치가 있다. 하지만 젠더 고정관념을 사회화하는 문제점이 있다(김은주, 임홍남, 2011; 김희연, 김명희, 2012). 뽀로로의 주요 등장인물은 전형적인 색채로 묘사되어 있고 전형적인 화법을 사용했다. 여성 인물은 남성인물에 비해 부정적 어휘를 적게 사용하고 감성적이고 부드러운 완곡어법을 사용하며 주로 감정을 전달하기 위한 목적으로 언어를 사용했다. 여성에 비해 남성 등장인물의 비전형성이 높았는데 이는 남성 등장인물의 전체 수와 무관하지 않은 결과로 보인다. 하지만 여성 인물의 전형성에 가치를 부여하고 이를 적극적으로 재생산하려는 의도와도 무관하지 않다. 실제로 여러 종류의 문화 텍스트에 표상된 젠더를 분석할 때 가시적으로 드러나는 인물의 비전형성을 근거로 젠더 평등적이라고 결론을 내리는 것은 타당하지 않다(염정윤, 윤영민, 2015).

제작자와 유아는 뽀로로에 등장하는 인물의 성을 거의 동일하게 판정했다. 유일하게 해리에 대한 판정은 양측이 달랐다. 제작사 측은 해리를 남성으로 구분했지만 상당수의 유아들은 여성으로 구분했다. 이는 유아가 해리의 행동이나 성격 보다 목소리와 진분홍색 몸을 근거로 젠더를 판정했기 때문이다. 인물의 본질에 해당되는 행동이나 성격보다 사회적으로 '여성적'이라고 판정된 색상이 더 강력한 젠더 귀인으로 작용했다. 색채는 아주 강력한 젠더 귀인으로 작용한다(임지혜, 엄소명, 이정욱,2015). 남아들은 TV광고를 비평하는 토론에서 여자색으로 여겨지는 분홍색이 주를 이루는 광고나 상품에 대해 심리적인 거리감을 표현했다. 연구자들은 분홍색에 대해 남아들이 '관대하지 못하'(p.275)다거나 '적극적으로 불편한 심정을 나타냈다'(p.275)로 묘사했다.

지난 20여 년 동안 영유아교육은 교육 과정과 내용에서 젠더 고정관념과 불평등을 줄이는 노력을 기울였다. 그 결과로 누리과정의 교육 내용은 젠더 평등 요소를 포함하고 있다. 정문정과 정지현은 2000년 초 출간된 동요집과 누리과정 지도서 수록 동요를 비교하여 젠더평등의 가치가 실현되고 있다고 주장했다. 누리과정 교사용 지도서를 포함되지 않았지만 유치원 교육활동 지도자료를 분석한 연구도 이를 보여준다(김경수, 2007). 제 3차에서 제 6차 유치원 교육활동 지도자료를 분석한 결과 성별 분업이나 직업 구분이 여전히 나타나지만 점차 줄어들었다. 특히, 제 6차지도 자료는 과거와 달리 성-중립적인 표현이 늘었고 차별적인 표현이 줄어들었다. 하지만 누리과정 지도서가 기계적인 균등이 아니라 실질적인 평등과 공정의 측면으로 개선되었는지 보다 면밀하게 살펴야 한다. 교육내용에 내재한 젠더 고정관념과 불평등을 분석하기 위해 채택한 준거에 따라 결과가 달라질 수 있기 때문이다(유순이, 구태미, 윤재희, 2014).

2. 교사와 젠더 감수성

UNESCO(2015)의 EFA 세계현황보고서는 평등한 학교 및 학급 환경조성을 위해 교사의 양적 및 질적 개선, 교사를 대상으로 하는 젠더 감수성(gender-responsive) 교육, 양성평등 고취를 위한 교육과정 및 교과서 개혁 등을 강조했다. 학교를 젠더 감수성이 높은 사회적 맥락으로 조성하려면 명시적인 교육과정에 대한 개선과 함께 교사의 젠더 감수성을 높여

야 한다. 교사는 교육 내용과 교육 방법 그리고 자신의 특징, 신념, 관습 등을 통해 교실 안과 밖에서 학생들의 삶에 변화를 만드는 주체이다(UNESCO, 2010). 이들의 젠더는 명시적·잠재적 교육과정은 물론 자원, 시간, 공간의 배정, 생활지도, 운영 정책 등에도 영향을 미친다. 교육 내용이 젠더 평등의 가치를 추구한다 해도 교사가 전형적인 젠더 인식을 갖고 있거나 젠더에 둔감하다면 젠더 평등의 실현은 요원하다. 교사의 젠더 평등 교육에 대한 인식 부족과 왜곡된 젠더 인식으로 인해 영유아에게 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다(장문정, 정지현, 2017; Zaman, 2007). 따라서 반드시 교사의 젠더 감수성을 높일 수 있는 직전·현직 교육이 반드시 실시되어야 한다.

교사는 의식적·무의식적으로 학생들의 젠더에 따라 다른 태도와 행동을 한다(Francis, 2000; MacNaughton, 2000, Paechter, 1998; UNESCO, 2000). Sandler 외(1996, Morley, 2007에서 재인용)는 교사들이 여학생과 남학생을 지도할 때 30여 가지 정도의 다른 방식을 취한다고 했다. 교사의 이런 차별화 지도 방식 때문에 여학생들은 학습에 적극적으로 참여하는데 어려움을 겪는다. 한편, 교사는 여학생과 남학생의 성취에 대해 교과목별로 다르게 반응한다. 특히, 수학과 과학 분야에서 여학생의 낮은 성취를 본질적인 성향의 결과로 설명하는 경향이 있다. 실제로 교사는 여학생이 토론에 참여하지 않는 것을 문제로 생각하지 않고 남학생들에게 보다 많은 질문을 던진다(윤재희, 2012; UNIESCO, 2000). 또한, 교사는 여성에 대한 차별을 심각하게 받아들이지 않고 그들의 능력과 동기를 저평가하는 경향을 보였다. 전반적으로 학교에서 여학생들의 열등함에 기인한 차별은 여성이 남성에 비해 이성적이지 않고 논리적이지 않다는 고정관념에서 출발한다.

사회 전반에 확산된 기회의 평등으로 학교는 적어도 명시적 정책이나 운영에서 젠더 격차나 불평등을 용인하지 않는다. 하지만 이를 운영하는 학교 문화는 이야기가 다르다. 잠재적 교육과정의 영역에서 젠더 격차나 불평등은 여전히 유지되고 있다. 잠재적 교육과정 전반에서 젠더 평등의 가치가 실현되려면 교사가 학교와 사회의 젠더 문화를 개선하는데 필요한 지식, 기술, 태도를 갖추어야 한다(Allana, Asad, Sherali, 2010). 하지만 현재 이를 위한 교육은 거의 이루어지지 않고 있다(Zaman, 2007). 2000년 대 초반 활발하게 실시되던 젠더 평등 교육은 최근에는 성교육(sexuality education)이나 성폭력 예방교육을 중심으로 제한적으로 이루어지고 있다(정해숙, 마경희, 최윤정, 2013). 또한, 연수에 참여하는 교원의 젠더 역시 심각하게 불균형을 이루고 있다. 남성 교원의 참여는 전체 참여인원에 비해 1/4 정도 수준이며 학교급이 높아질수록 참여가 낮은 것으로 조사되었다(정해숙, 마경희, 최윤정, 2013).

영유아교사에게도 젠더 감수성을 향상시킬 수 있는 교육 기회가 충분히 제공되지 않고 있다. 중앙 시·도별 교육연수원에서 2017년 유치원 교원을 대상으로 개설한 집합, 혼합, 원격연수 중 젠더 관련 교육은 주로 성희롱, 성매매, 성폭력, 가정폭력 등 폭력 예방교육이 주를 이루었다. 연수명과 차시별 강의명을 근거로 파악했다는 제한점이 있지만 소수의 과정만이 젠더에 연관되어 있었다. 젠더는 주로 인권 혹은 민주시민 교육 관련 연수명으로 개설된 과정에서 부분적으로 실시하고 있는 것으로 보인다. 예를 들면 경기도 교육연수원

은 총 16차시로 구성된 인권과 민주시민 교육원격 직무연수를 개설했다. 그 중 '남자와 여자의 차이를 이유로 차별하지 않아요'가 1차시 포함되어 있다. 이는 교사교육을 담당하고 있는 교원연수원에서 실시되던 젠더 평등 교육의 전반적인 위축을 보여준다. 현직 교육은 물론 직전 교육에서도 젠더 감수성을 갖출 수 있는 기회는 거의 없다고 할 수 있다. 예비 유아교사의 30%만이 직전 교육에서 양성평등 의식에 관련한 과목을 수강했다.

젠더 감수성 교육이 제한적이지만 영유아교사의 젠더평등에 관한 인식은 흥미롭게도 비교적 높은 것으로 나타났다(김희진, 부성숙, 조윤재, 김영애, 2004; 손영빈, 권오미, 이명희, 2009; 우민정, 이은영, 2011). 그러나 남성성과 여성성에 대해 전형적인 사고를 하는 것으로 나타났다(김희진 외, 2004; 손영빈, 권오미, 이명희, 2009). 최문선(2011) 역시 예비 사회과 교사를 대상으로 유사한 결과를 얻었다. 교사들은 양성평등 교육의 필요성에는 동의하지만 실제 운영하지 못하고 있으며 그 이유로 양성평등의 절대적 필요성이 다른 교육에 비해 낮기 때문이라고 답했다.(정유리, 권귀염, 2017). 연구 시점과 연구 대상이 다른 다수의 연구 결과를 단순하게 합쳐서 현상을 이해하기는 어렵다. 하지만 여러 연구에서 나타나는 교사의 인식과 실제의 간극에 대해 좀 더 깊이 성찰할 필요가 있다. 이 성찰로부터 젠더 감수성 교육의 방향을 명확하게 설정할 수 있을 것이다.

문헌에 따르면 적어도 예비·현직 교사들은 개념적 수준에서 젠더를 이해하고 젠더 평등에 동의하고 있다고 말할 수 있다. 이는 교사의 연령과 삶의 경로에 따라 다르겠지만 우리사회 전반에 여성주의에 대한 이해가 확산되고 젠더 평등 의식이 높아진 것과 무관하지 않다. 하지만 교사들은 전형적인 젠더 관념을 가지고 있었고 젠더 감수성도 낮았다. 전형적인 젠더 렌즈로 자신과 타인의 삶을 이해하는 이들이 젠더 차별이나 불평등을 파악하기 어려웠을 것이다. 전형적인 젠더의 렌즈로 본다면 표면적인 기회의 평등이 보장된 사회는 젠더 간 평등이 실현된 것으로, 심지어 여성 상위로 보일 수도 있다. 실제로 젠더 평등 정책으로 인해 남성이 차별받게 되었다는 남성 일부의 반격이 우리사회에서도 분명한 현상으로 나타나고 있다. 교육 분야에서 예를 찾자면 남학생들의 낮은 성취에 대한 우려가 공유되고 더 이상 여학생에 대한 배려가 필요하지 않다는 주장이 나오기 시작했다(Francis, 1999; Titus,2004). 젠더에 둔감한 교사는 은밀하고 암묵적인 젠더 격차나 불평등이 학생들에게 어떤 영향을 미치는지 파악하기 어렵다. 나아가 이들은 다양한 가치와 이익이 상호 영향을 미치는 복잡한 환경에서 젠더 평등에 대한 동의 여부와 무관하게 실질적인 행동을 취하지 못할 수 있다(정유리, 권귀염, 2017). 다시 말하면, 당위 수준의 교사 인식은 교육과정을 수립하고 실행하거나 영유아의 행동을 지도하는 과정에서 가치와 태도로 작동하지 않을 수 있다는 것이다. 실제로 교육 과정과 학급 운영과정에서 젠더 관련한 고정관념과 편견이 작용하는 경우가 보고되기도 했다.

따라서 교사를 위한 젠더 감수성 향상 교육은 단순히 현실에 내재한 젠더를 인식하는 수준에서 앞으로 나아가야 한다. 교사를 위한 젠더 감수성 향상 교육은 교사 자신의 삶과 무관한 젠더 이론을 소개하고 양성평등의 가치를 당위로 강조하는 내용으로 채워져서는 안 된다. 교사는 상대의 입장에 공감하고 차별과 편견에 대한 적극적인 행동을 하는 옹호

자(advocacy) 역할을 수행하기 위한 역량을 갖출 필요가 있다. UNESCO(2000)의 교사를 위한 젠더 감수성 훈련 모듈은 젠더와 관련된 인식, 지식, 기술, 행동의 변화를 목표로 한다. 젠더 감수성 교육의 첫 출발은 교사가 스스로 자신의 삶을 젠더의 렌즈로 성찰하는 것이다. 교사는 유아들처럼 젠더-중립적인 존재가 아니다. 출생부터 교실에 들어서기 직전까지의 삶을 살아오면서 교사는 젠더를 구성했고 교실에서도 자신의 젠더를 수행한다. 그리고 교사의 젠더는 영유아와의 관계에 영향을 미친다. 만약 교사가 남아와 여아가 감정을 사회화하는 방식이 다르다고 믿고 있다면 유아들의 감정 표현에 다르게 반응할 것이다(UNESCO, 2010). 교사는 성찰을 통해 자신의 편견에 대한 직면하고 젠더 관련 문제와 불평등에 대한 인식하게 된다. 교사의 인식은 이후 젠더 간 차이나 불평등을 줄일 수 있는 전략이나 행동과 결합되어야 한다.

교사를 통해 영유아교육기관에서 젠더 평등을 이루기 위해서는 교사의 젠더 인식과 함께 아동중심주의에 대한 재개념화 역시 필요하다. 만약, 교사가 여아의 수학이나 과학 영역 기피를 소위 뇌기능의 젠더 간 차이 때문이라고 생각한다면 여아의 선택을 수용하는 태도를 보일 것이다. 여자 아이들은 그렇게 태어났고 그들의 본성에 부합되는 선택을 했다고 믿기 때문이다. 그리고 인위적인 변화를 만드는 것은 여아들의 선택을 존중하지 않는 것으로 판단할 수 있다. 하지만 유아의 선택은 후천적이고 문화적인 요인이 한 점 섞이지 않은 순수한 본성의 결정체가 아니며 이들을 둘러싼 담론과 권력과 무관하지 않다. 여아는 그들을 지배하는 젠더 담론에 적절하지 않아서 과학을 선택하지 않았을 수 있다. 미래의 다양한 기회를 제약하는 결과를 초래하는 유아의 선택을 수용하는 것만이 선택을 존중하는 유일한 방법은 아니다. 오히려 유아가 자신의 선택이 가져올 결과를 다각적으로 이해할 수 있도록 돕는 것이 존중이다. 교육적 평등이라는 목표를 달성하기 위해 아동중심주의를 재개념화(reconceptualization)해야 한다(Ryan, 2005).

구체적으로 젠더 감수성이 높은 교실을 조성하기 위해 교사는 다음과 같은 노력을 기울여야 한다(UNESCO, 2000, 추병환 외, 2011).

- 교사는 자신의 젠더에 대한 가정과 태도를 검토해야 한다.
- 교실에서 여아와 남아에게 보이는 자신의 태도와 행동을 평가해야 한다.
- 젠더를 근거로 학생을 분류하지 않는다.
- 특정 활동이나 영역을 전형적인 젠더 이분법과 연결시키지 않는다.
- 젠더와 무관하게 유아들의 자기-이미지와 자기-신뢰감 발달을 촉진한다.
- 여아와 비전형적 젠더를 수행하는 유아에 대한 기대를 높이고 함께 시간을 보내 높은 성취를 하도록 동기 자극한다.
- 유아와 함께 교실에서 젠더 관련 토의를 하여 젠더 의식을 높인다(UNIESCO, 2000).
- 일과 중 발생하는 젠더 고정관념 및 차별, 폭력적인 언행에 대해 단호한 태도를 보여야 한다.
- 젠더와 무관한 언어를 사용한다.

- 젠더 감수성을 높일 수 있는 다양한 교수·학습 자료를 발굴하고 이를 적극적으로 활용한다.
- 새로운 교수자료나 활동에 여아와 남아가 고르게 참여할 수 있도록 활동계획을 수립해야 한다.
- 또래 간 개인 교수와 협동학습을 적극적으로 활용하고 특히, 여아와 남아가 함께 학습할 수 있는 시간을 제공하고 이를 지속적으로 증가시킨다.

Ⅵ. 영유아와 젠더 감수성

영유아기는 젠더 감수성을 함양하는 결정적인 시기이다(손영빈, 권오미, 이명희, 2009; 염정윤, 윤영민, 2015; 윤재희, 2011, 2012; Dermak-Sparks & Edwards, 2012). 명확한 젠더 정체성이 형성되기 전이지만 영유아는 자신의 젠더에 대해 관심을 갖고 여성이나 남성으로 자신과 타인을 인식한다. 정신분석 이론, 인지발달 이론, 사회학습 이론은 영유아의 젠더 정체성 발달을 각기 다른 관점에서 설명한다(박찬옥, 서동미, 엄은나, 2016). 정신분석 이론에 따르면 유아는 남근기(3~6세)에 이르면 생식기의 차이를 인식하게 되고 거세불안이나 남근선망을 갖게 된다. 이성 부모에 대한 갈망은 일렉트라·오이디푸스 콤플렉스로 나타나는데 유아는 동성 부모를 동일시하고 그들의 가치와 특징을 내면화하면서 갈등을 극복한다. 인지발달 이론은 영유아가 신체적 차이에 대한 인식을 토대로 젠더 역할을 획득한다고 주장한다(Warin, 2000). 이 관점에 따르면 젠더 정체성은 여성과 남성으로 자신과 타인을 구분하는 젠더 정체감(2~3세), 시간이 경과해도 젠더가 유지되는 것을 이해하는 젠더 안정성(4~5세), 외모, 특징, 행동 등의 변화에도 젠더가 변화하지 않는다고 인식하는 젠더 항상성(5~6세)을 거치며 발달한다. 사회학습 이론은 유아가 외부로부터 주어지는 강화나 처벌 혹은 타인의 행동에 대한 관찰을 통해 바람직하다고 여겨지는 젠더 행동을 형성한다고 설명한다(Maccoby, 1998). 반복적인 강화와 처벌 그리고 관찰과 모방은 유아가 젠더를 내면화하는 주요한 기제이다. 세 이론의 차이에도 불구하고 기존 이론적 관점은 영유아의 젠더 유형화를 설명한다는 점에서 유사하다.

영유아기는 젠더 인식뿐만 아니라 젠더 고정관념 역시 형성된다. 따라서 젠더 감수성 교육이 영아기부터 시작될 필요가 있다. 실제로 영유아를 위한 양성평등 교육활동 지도자료(교육인적자원부, 2004)와 양성평등교육진흥원의 전생애 주기별 양성평등교육(안상수, 이미화, 강혜란, 2011)에서 영유아기를 위한 교육이 제시된 바 있다. 이 밖에도 개별 연구자들에 의한 젠더평등 프로그램이 상당수 개발되었고 그 효과가 검증되었다. 대체로 영유아를 위한 젠더평등교육은 사회학습 이론에 근거하고 있다. 이러한 교육은 젠더가 생물학적으로 결정되는 것이 아니며 사회적 관계에서 변화된다고 전제하며 영유아에게 비전형적 젠더나 젠더 간 평등의 메시지를 직·간접적으로 전달하는 활동을 제공한다. 영유아 젠더

평등 프로그램 중 가장 눈에 띄는 것은 동화를 활용한 프로그램이다.

부모, 형제, 또래, 교사처럼 직접적이지는 않지만 동화를 비롯한 여러 문화적 텍스트는 유아의 젠더 사회화에 간접적으로 영향을 미친다(김희정, 2002; 안은주, 임부연, 2006; 조한숙, 문혁준, 2002; Bussey & Bandura, 1998; Maccoby, 1998). 동화를 활용한 젠더평등 교육은 사전·사후 검사를 비교하여 활동에 참여한 유아들의 젠더 편견의 감소를 보고했다(성구진, 1995). 그러나 이 결과는 좀 더 신중하게 해석될 필요가 있다. 첫째, 기존 연구들은 대부분 가상적 상황에 관한 유아의 답변으로 젠더 고정관념을 추론했다. 따라서 유아가 실제 상황에서도 양성평등적인 입장을 취할 것으로 예상하는 것은 무리가 있다. 이러한 문제 제기는 앞서 교사의 젠더 인식과 젠더 평등 교육의 실천 사이의 간극에 대한 논의와 연결될 수 있다. 개념 수준의 답변을 유아가 양성평등의 가치를 자신의 삶을 운영하는 기본 가치로 내면화한 것으로 보는 것은 적절하지 않다. 둘째, 기존 문헌은 영유아가 능동적인 주체라는 점을 고려하지 못했다(Alloway, 1995; Blaise, 2005; Burr, 1998; Davies, 2003; MacNaughton, 2000; Thorne, 1993). 이들은 영유아를 수동적인 수용인(passive recipient)으로 보았기 때문에 전달된 메시지가 유아에게 '문제없는 전이'(unproblematic transformation)(Walkerdine, 1990, p. 89)된다고 주장한다. 사회학습 이론이 아니더라도 전통적 사회화 이론은 성인이 교육을 바라는 보는 관점 중 하나이다.

기존의 이론과 달리 여성주의 후기구조주의는 영유아를 능동적이고 비판적인 수용자로 보고 젠더 평등 교육의 실현을 위한 방향도 새롭게 제시한다. 영유아가 능동적인 주체라는 점은 여성주의 동화에 대한 유아들의 반응을 수집한 Davies(2003)와 Daview와 Kasama(2004) 등의 연구에서 잘 드러난다. 우리나라 유아들의 여성주의 동화에 대한 반응도 크게 다르지 않았다. 다음 소개하는 자료는 과거에 진행한 연구 프로젝트를 통해 수집한 자료의 일부이다. 만 5세 학급의 유아들에게 대표적인 여성주의 동화 「종이봉지공주」를 들려주고 결말을 예상하거나 재창조하게 했다.[9] 「종이봉지공주」는 비전형적 여성과 남성이 등장하고 이분법적인 젠더 구조에 정면으로 도전하는 결말을 제시한다. 다시 말하면 '두 사람은 그 후로 오랫동안 행복하게 잘 살았습니다'라는 구태의연한 클리세(Cliche)를 뛰어넘는 동화이다.

연령과 문화적 맥락의 차이에도 불구하고 유아들은 여성주의 동화의 메시지를 그대로 받아들이지 않고 저항하고 전복했다(Daveis, 2003; Davis & Kasama, 2003; Evans, 1998). 그리고 전형적인 젠더를 복원했다. 여아와 남아가 젠더 전형성을 회복하는 내용은 다르게 나타났다. 「종이봉지공주」의 엘리자베스는 능동적이며 이성애적 관계를 거부한다는 점에서 비전형적이다. 전형적인 공주가 보여주는 상냥함과 아름다움 대신 지적이며 용감하고 부당한 요구를 하는 상대와 대립하는 것을 꺼리지 않는다. 그러나 여아들의 결말은 대부분 엘리자베스가 로널드 왕자의 요구를 받아들여 아름다움을 회복하고 결혼하는 것이었다. 심지어 일부 유아들은 엘리자베스의 행동보다 외모를 더 중요하게 생각하는 로널드에게 공감을

9) 여기 소개된 자료는 2010년 유아교육학회 대경지회 추계학술대회에서 발표된 내용의 일부이다. 자료 수집 당시 일부 유아들은 결말을 다 듣고 본인들이 원하는 결말로 재창조했고 일부는 결말을 듣지 않고 본인들이 원하는 결말을 창조했다. 소개된 자료는 일회성 활동으로 여러 차시로 진행된 기존의 동화를 통한 양성평등 교육과는 여러 측면에서 다르다.

표현하거나 두 사람이 결혼하지 않은 것을 로널드 왕자가 거부했기 때문이라고 해석하기도 했다. 여아들의 재창작한 결말은 대체로 다음과 같다.

- 공주가 새 옷으로 갈아입고 왕자와 공주가 결혼해서 놀고 있어요.
- 공주가 예쁜 옷으로 갈아입고 왕자랑 공주랑 공주 집에서 가서 놀았어요.
- 공주가 옷가게 가서 옷을 사서 주서 결혼식을 해다.
- 공주가 옷을 갈아입고 결혼을 했어요. 지금은 함께 산에 가는 중이에요.
- 왕자가 공주에게 새 옷을 사주고 결혼을 했어요.
- 드러운 옷을 입지 말고 집에 가서 공주처럼 입고 오라고 그래서 공주가 그렇게 할려고 그랬는데 기분이 나빠져서 안 결혼했어요.

남아들이 재창작한 결말에서 로널드는 전사이며 구원자로 다시 태어났다. 이들에 따르면 로널드는 지쳐 쓰려졌다가 다시 깨어난 용을 테니스 라켓 대신 칼을 들고 용맹하게 무찌른다. 이런 과정을 통해 로널드는 엘리자베스 덕분에 구출된 나약한 존재가 아니라 용을 처단하는 전사로서의 정체성을 획득하게 되고 공주를 보호하는 구원자의 지위를 회복한다.

- 용이 다시 살아나서 왕자가 용과 싸워 용을 물리쳤어요. 공주가 다시 예쁜 옷으로 갈아입고 와서 결혼을 했어요.
- 왕자와 용이 싸움을 해서 왕자가 이겨서 오래 오래 행복하게 살았답니다.
- 왕자가 용을 처지하구 집을 사서 같이 살았어요.
- 용이 다시 깨어나 공주를 감옥에 가두었어요. 왕자가 용을 무찌르고 공주를 구해줬어요. 왕자와 공주는 각자 집으로 갔어요.
- 용이 잠에서 깨어나 왕자와 용이 싸우기 시작했어요. 공주는 다쳐서 죽게 되었고 왕자는 집으로 돌아갔어요[10].

「종이봉지공주」에 대한 유아들의 반응은 이들이 외부에서 전달되는 메시지를 그대로 내면화하지 않는 존재라는 것을 보여준다. 유아들은 여성주의 관점을 수용하지 않고 자신들이 이미 알고 있고 사회적으로 안전하게 수용되는 전형적인 젠더 관점에서 「종이봉지공주」의 메시지를 평가하고 결말을 재창조했다. 유아들이 창조한 종이봉지 공주는 두 가지 버전의 전형적인 결말을 보여준다. 여아들은 '그 후로 오랫동안 행복'한 삶을 위해 엘리자베스가 아름다운 모습을 회복하는 결말을 창조했다. 대부분의 여아들이 엘리자베스처럼 외모를 지적받으면 로널드에게 화를 낼 것이라 말했다. 로널드의 무례함에 대한 비판적 입장과는 달리 여아들은 이분법적 젠더 구조 속에서 안정적으로 여성이라는 인정을 받을

10) 엘리자베스가 다시 깨어난 용에게 희생당한다는 결론은 비전형적 여성인물에 대한 폭력적인 처벌하는 서사구조를 그대로 재현하고 있다고 볼 수 있다.동화를 포함한 이야기 속에서 자신의 욕망에 충실하다는 측면에서 비전형적 여성은 특히 더 가혹한 처벌을 받는 것으로 그려진다. 예를 들면 백설공주나 신데렐라 등의 계모들이 이러한 경우이다.

수 있는 방식, 이성애 관계를 맺는 것으로 결말을 꾸몄다. 반면, 남아들은 로널드가 다시 살아난 용과 최후의 싸움을 벌여 남성성을 회복하는 결말을 창조했다. 여아가 만든 거의 모든 결말에는 로널드가 존재했지만 남아들의 결말에는 로널드의 남성성에 치명상을 입힌 엘리자베스가 용에게 죽음을 당하는 경우가 있었다. 아마도 엘리자베스의 죽음은 로널드가 부끄러운 기억에서 벗어날 수 있는 장치이자 비전형적 여성에 대한 처벌로 보인다[11].

기존의 이론적 관점이 전형적 젠더의 재생산을 설명하는 것과 달리 후기구조주의 여성주의는 젠더를 다양한 사회적 상호작용을 거치며 변화하는 사회적 구성으로 개념화하며 젠더의 유동성, 다양성, 젠더화된 권력 관계 등을 설명하는데 주력한다. 이들은 언어, 담론(discourse), 주체성(subjectivity), 권력에 대한 후기구조주의 개념을 중심으로 젠더를 설명한다. 의미(기의)와 이미지(기표)가 임의적으로 연결되기 때문에 언어를 통해 구성된 의미, 지식과 주체성은 사회적 맥락 속에서 반박·재정의·협의의 대상이다. 주체성(subjectivity)[12]은 "개인의 의식적·무의식적 사고와 감정, 자기에 대한 인식, 그리고 자신과 세계 사이의 관계를 이해하는 나름의 방식"(Weedon, 1997, p. 32)으로 담론과 언어를 통해 구성된다. 담론은 특정한 사고를 구체화하는, 말하고 생각하고 느끼고 행동하는 방식이며 사회를 구성하는 원칙이다. 어떤 담론은 지배적인 담론으로 현존하는 권력 관계를 유지시킨다. 개인이 지배적 담론에 도전하는 대안적 사고를 하는 것은 쉬운 일이 아니다. 하지만 개인은 담론에 의해서만 통제되는 것이 아니라 행위 주체성(agency)을 발휘하여 담론을 전복하고 변화시키기도 한다(Davies, 2003). 권력(power)은 사회적 관계나 사회적 세계에서 작동하는 과정이나 관계로 담론을 통해 드러나기 때문에 권력의 소유자가 아니라 권력의 작동 방식이 더 중요하다(윤재희, 2011)[13].

개인의 주체성 중 주요한 측면인 젠더 역시 다양한 맥락에서 구성되기 때문에 지속적으로 변화하고 유동적이다. 그리고 젠더는 단일하고 통합적이고 일관적이지 않고 복합적이고 충돌하며 때로는 상충된다(Blaise, 2005; Davies, 2003, MacNaughton, 2000). 개인이 어떤 사회적 맥락에서 누구와 상호작용 하느냐에 따라 구성된 젠더는 달라지고 역동적인 긴장을 내포한다. 가령, 거친 신체놀이를 주로 하며 또래 집단에서 경쟁적이고 주도적인 남아가 나이 어린 동성과 놀이할 때 구성하는 젠더는 이 남아가 초등학교 입학을 앞두고 읽기와 쓰기 활동이 부과된 상황에서 구성하는 젠더와는 여러 측면에서 다르다. 이러한 이유로 여성주의 후기구조주의 관점은 젠더가 구성되는 맥락에 초점을 두고 젠더의 역동성과 변화 가능성을 밝히는데 주력한다. 그리고 종이봉지 공주에 대한 유아의 저항과 전복에 대한 이해를 가능케 한다.

언급한 것처럼 영유아의 젠더 고정관념을 줄이고 젠더 감수성을 함양하는 교육은 기존

11) 엘리자베스가 다시 깨어난 용에게 희생당한다는 결론은 비전형적 여성인물에 대한 폭력적인 처벌하는 서사구조를 그대로 재현하고 있다고 볼 수 있다.동화를 포함한 이야기 속에서 자신의 욕망에 충실하다는 측면에서 비전형적 여성은 특히 더 가혹한 처벌을 받는 것으로 그려진다. 예를 들면 백설공주나 신데렐라 등의 계모들이 이러한 경우이다.

12) 주체성은 인본주의적 사고방식의 정체성(identity)과 유사한 개념으로 보인다. 하지만 후기구조주의 여성주의자들은 개인이 논리적이며 통합되어 있고 보편적인 존재라는 인본주의 관점에 의문을 제기한다.

13) 후기구조주의 여성주의 관점에 대한 보다 자세한 논의는 윤재희(2011)의 '유아의 젠더를 바라보는 세 가지 시선'에서 참조할 수 있다.

방식보다 적극적이며 섬세한 접근이 필요하다. 이를 위해 교사는 영유아의 정체성 형성의 특징을 이해할 필요가 있다. Derman-Sparks와 Edward(2012, p.41~56)는 교사가 편견 없는 교육을 실행할 때 고려해야 할 영유아의 발달적 특징을 다음과 같이 제시했다.

- 영유아는 자신과 다른 사람의 신체적, 문화적 특징에 호기심을 나타낸다.
- 영유아는 자아감을 형성함과 동시에 사회적 정체성을 형성하기 시작한다.
- 영유아는 겉으로 드러난 메시지, 혹은 숨겨진 간접 메시지로부터 자신과 타인의 사회적 정체성을 배운다.
- 영유아는 누가 중요하고 누가 그렇지 않은지를 일상에서 배우고 있다.
- 영유아는 보고 듣는 모든 것에 대해 자신의 방식대로 이해하려고 노력한다.
- 영유아는 인간의 다양성에 대한 부정적인 태도, 잘못된 정보, 고정관념으로부터 편견의 전조(pre-prejudice)를 발달시킨다.
- 영유아는 같은 나라에 사는 사람들에 대해 스스로 독특하게 해석한다.
- 영유아는 사회적 정체성과 연결된 권력의 역학관계를 인식하기 시작한다.

교육 내용의 측면에서 보면 영유아를 위한 젠더 감수성 교육은 기존의 양성평등교육과 내용 측면에서 크게 다르지 않다. 다만 이를 시행하는 교사가 유아의 능동성과 젠더의 역동성에 대해 이해하고 접근할 필요가 있다. 영유아 젠더 감수성 향상을 위한 교육에서 교사가 특히 유의할 사항을 다음과 같이 제시할 수 있다. 첫째, 영유아는 '드러난 말보다 숨은 메시지로부터 자신의 정체성 중 상당 부분을 배운다'(ibid, p. 44). 간접적 메시지는 '눈에 보이지는 않지만 오랜 기간 축적되어 큰 해를 끼치게 되는 메시지'이다(Pierce, 1980, Derman-Sparks & Edward, 2012에서 재인용). 영유아는 자신의 주변에 존재하는 젠더 소수자의 불가시성, 젠더에 따른 차별적 대우, 성인의 이중 메시지 등에서 명시적으로 언급되지 않지만 공동체에서 바람직하게 여겨지는 젠더를 이해하게 되고 이를 옹호하게 된다. 따라서 교사는 교육의 명시적 영역뿐만 아니라 잠재적 영역에 내재한 젠더 고정관념까지 섬세하게 살펴야 한다. 특히, 영유아에게 아주 강력한 메시지로 작동하는 가시성 측면에서 젠더 간 불균형을 줄이기 위해 노력해야 한다. 교육내용과 교수·학습 자료의 주제나 소재로 언급되는 존재에 자신이 포함된다면 유아는 자신에 대한 보다 안정적인 정체감을 형성할 수 있다. 영유아의 상호작용에서 교사는 무의식중에 젠더 고정관념을 전달할 수 있다는 점을 인식하고 반성적 성찰을 계속해야 한다.

다음으로, 젠더 감수성 교육을 실시하기에 지나치게 이른 시기는 없다. 영유아는 자신을 둘러싼 사회적 맥락에서 누가 결정을 내리는지, 지위가 높은지, 책임자인지 파악하고 내재된 억압이나 특권을 발전시킨다. 내재된 억압과 특권은 자신이 포함된 집단에 대한 잘못된 신념으로 자기 부정이나 특권의식을 갖게 만들고 차별을 당연하게 여기도록 한다. 따라서 영유아가 여성과 남성에 대한 차별이 당연한 사회의 작동원리로 받아들이기 이전에 젠더 감수성 교육이 시행될 필요가 있다. 다시 말하면 영유아가 자신을 여자와 남자로 인식하기

시작할 때부터 젠더 감수성 교육이 시행되어야 한다.

교사는 영유아가 젠더를 이해할 수 있도록 돕고 비전형적 젠더에 관련한 영유아의 심리적 갈등을 이해하고 배려해야 한다. 젠더에 관련한 영유아의 경험과 이해는 제한적이고 때로는 불안정하다. 영유아는 실제로 여성과 남성의 차이에 대해 명확하게 알지 못하거나 여성과 남성의 신체적 특징을 지칭하는 정확한 단어를 모를 수 있다. 따라서 교사는 젠더에 대해 영유아가 올바른 이해를 형성할 수 있도록 조력해야 한다. 게다가 영유아는 사회적 기준과 다르게 행동하는 것에 대해 정서적 갈등을 느낄 수 있다. 비록 교사가 비전형적 행동을 인정하고 지지를 표현하더라도 영유아는 교사보다 완고하고 강력한 고정관념을 상대로 싸워야하기 때문에 결국 자신의 선택을 변경할 수 있다. 이러한 심리적 갈등에 대한 교사의 이해와 배려가 없다면 영유아는 전형성에서 탈피한 젠더를 형성하기 어렵다. 따라서 교사는 영유아가 비전형적인 젠더 행동을 보일 때 이를 인식하게 도와주고 그 선택을 폭을 넓혀 주어야 한다(Derman-Sparks & Edward, 2012, p214-221).

교사는 유아의 젠더와 관련한 행동과 태도의 범위를 넓혀야 한다. 앞서 간략하게 언급했지만 영유아의 자유로운 선택을 통해 젠더 고정관념의 해소를 기대하기는 어렵다. 선택의 주체인 영유아는 전형적인 젠더 담론에서 자유롭지 않은 존재이다. 그러므로 교사는 영유아의 행동 및 태도가 이분법적인 젠더에서 벗어날 수 있도록 도와야 한다. 첫째, 교사는 영유아들의 전형적인 선택 경향을 살펴본 다음 '고정관념적이지 않으면서 다양한 선택'(ibid, p.227)이 가능한 환경을 구성해야 한다. 비전형적인 젠더를 보여주는 다양한 자료를 발굴하고 이를 적극적으로 영유아들과 함께 탐색하여 영유아가 새로운 자료에 느끼는 정서적 거리감을 줄여야 한다.

교사는 교실에서 여아와 남아가 분리되지 않도록 유의해야 한다. 단순히 흥미 영역 선택의 분리는 물론 일상 모든 측면에서 젠더로 인한 실질적 분리가 일어나지 않도록 교사는 다양한 전략을 사용해야 한다. 앞서 드러난 메시지보다 숨겨진 메시지를 통해 유아의 젠더 정체성이 형성되기 때문이다. 여아는 듣고 남아가 주로 말하는 이야기 나누기는 '누구나 자신의 생각을 말할 수 있다'는 교사의 말보다 훨씬 영향력이 크다. 이런 방식의 이야기 나누기는 남자는 표현하고 여자는 수용하는 전형적인 젠더를 수행하게 만든다(Derman-Sparks & Edwards, 2012, p.226-230).

교사는 유아가 비판적으로 사고하고 행동할 수 있는 능력이 기를 수 있도록 영유아와 함께 젠더 고정관념에 대해 적극적으로 이야기 나누어야 한다. 예컨대 교사는 유아들과 함께 현실에서 여성이나 남성이 하는 일과 여성과 남성이 할 것으로 기대되는 일에 대해 이야기 나눌 수 있다. 대화를 통해 유아는 고정관념을 분명하게 이해하고 공정함에 도달할 수 있게 된다. 하지만 유감스럽게도 많은 유아 교사들은 영유아가 젠더를 알기에는 너무 어리다거나 여아는 결국 여아로 자란다는 신념 때문에 젠더 감수성 교육에 소극적이다(MacNaughton, 2000).

마지막으로 교사는 영유아가 자신과 타인의 삶을 향상시키는 책임을 인식하게 하고 차별적 행동을 다룰 수 있도록 적절한 전략을 함께 구상해야 한다. 관련하여 영유아가 전형

적인 젠더 관점에서 또래를 비하하지 않도록 지도할 필요가 있다. 더 나아가 영유아가 자신이나 타인에게 가해지는 차별을 줄이기 위해 협력할 수 있도록 격려하고 혹시 차별에 대한 항의를 한다면 이를 수용할 필요가 있다(Derman-Sparks & Edward, 2012, p.226-233).

Ⅴ. 페디큐어 유감: 다시 성찰하다.

윗집에 사는 4살 아이는 쉽게 자신의 곁을 허락하지 않는다. 지난 2년간 노력했지만 아이와 활짝 웃으며 인사를 나눈 적이 거의 없다. 승강기에서 몇 번 만난 게 전부지만 아이들과 비교적 짧은 시간에 관계를 맺을 수 있다는 자부심이 매우 상했다. 이 원고를 준비하면서 아빠의 품에 안겨 어린이집에서 하원 하는 아이를 만났다. 아이의 아빠와 인사를 나누고 아이에게 이런 저런 질문을 던졌다. 아빠의 권유에 간신히 내 질문에 대답하고 다시 아빠 품을 파고드는 아이의 고개를 번쩍 들리게 하는 질문거리를 발견했다. “어머! ♣♣야! 발에 이건 뭐야? 이거 보라색?” “매니큐어.” “누가 발라줬어?” “엄마.” “그랬구나.” 아이와 주고받은 대화 중 가장 긴 대화였고 상처 난 자부심이 약간 회복됐다. 하지만 곧 이 대화가 젠더 관점에서 부적절했다고 깨닫게 되고 스스로에게 실망하게 되었다.

나의 의도와 관계없이 이 대화에서 나는 윗집의 ♣♣에게 외모를 꾸미는 것이 다른 사람의 긍정적 관심을 받는 이유가 된다는 것을 일깨워줬다. 물론 단 한 번의 대화로 윗집 아이가 거울 앞에서 너무 많은 시간을 보내지 않을 것이다. 어쨌든 나의 젠더 감수성은 이 대화 당시에는 작동하지 않았다. 교사들이 여아의 성취보다 외모를 칭찬하는 경향이 있다는 내용을 읽은 지 반 년도 지나지 않았던 시점이었다. 신념과 인식의 차원에서 검토했다면 하지 않을 말과 행동을 한 다음 뒤늦게 젠더 감수성이 작동해서 후회하는 것은 특정한 개인에게만 있는 일이 아닐 것이다. 아마 이 자리의 연구자나 현장 전문가들도 앞으로 이런 경험을 반복할 것이다. 하지만 영유아와 그들 가족을 위해 생각하고 말하고 행동하는 우리는 매일 실패해도 다시 민감하고 예민하게 젠더 렌즈로 세상을 이해하는 일을 멈추지 않아야 한다. 성찰과 반성 없이는 모든 영유아가 자신의 모습을 사랑하고 그 모습 그대로 인정받고 존중받는 교실, 평등과 정의가 실현되는 학교는 불가능하기 때문이다.

<참고 문헌>

교육과학기술부, 보건복지부(2013). 3-5세 연령별 누리과정: 해설서.

교육인적자원부(2004). 유아를 위한 양성평등 교육활동 지도자료. 서울: 교육인적자원부.

강훈식, 이재원, 김현호, 노태희(2016). 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 과학 교과서 글과 삽화에 나타난 성역할 고정관념 실태 분석. 초등과학교육, 35(4), 454-468.

김경수(2007). 유치원 교육 활동지도자료의 성역할 내용에 대한 사회학적 분석. 산학기술학회논문지, 8(6), 1590-1603.

김은주, 임홍남(2011). TV 애니메이션 '뽀롱뽀롱 뽀로로'의 유아교육적 의미와 한계점에 관한 탐색. 어린이미디어 연구, 10(2), 163-185.

김지현, 하문선, 김복환, 하정혜, 김현정(2016). 한국 단축형 성역할 척도(KSIR-SF, Korean Sex Role Inventory-Short Form) 타당화 연구. 상담학연구, 17(1), 125-147.

김재춘, 변효종(2008). 초등학교 사회교과서 화보에 나타난 성역할 고정관념 분석. 교육과정연구, 26(4), 21-46.

김희연, 김명희(2012). TV 애니메이션 '뽀롱뽀롱 뽀로로'에 등장하는 캐릭터 성차 분석. 열린유아교육연구, 17(5), 611-634.

김희진, 부성숙, 조윤재, 김영애(2004). 보육교사와 부모의 양성평등의시고가 유아의 성별 특성에 대한 인식. 한구교육, 31(4), 273-301.

남기원, 김명정(2016). 누리과정 교사용 지도서에 나타난 법교육 활동분석. 유아교육학논집, 20(2), 147-166.

남기원, 이수연, 공예린(2016). 유아 성교육 그림책 교육내용 분석-2015 유치원 성교육표준안을 기준으로-. 어린이문학교육연구 17(4), 245-268.

노희정(2008). 개념분석 수업모형을 활용한 초등학교 인권교육. 초등도덕교육, 28, 71-97.

노희정(2016). 인권감수성 신장을 위한 도덕과교육. 2015 개정 교육과정에 따른 초등도덕과 교육내용의 학제적 접근. 한국초등도덕교육학회 하계학술발표논문집, pp.709-719. 공주: 공주교육대학 청목관.

동아사이언스. (2018, 03.13). 성은 스텍트럼이다. ② 평창 올림픽에 없던 것. http://dongascience.donga.com/news.php?idx=2172에서 2018년 1월 25일 인출

박소윤, 서현아(2016). 창작 그림책에 나타난 부모의 성역할. 생태유아교육, 15(20), 227-249.

박수연(2016). 3-5세 연령별 누리과정 교사용 지도서에 제시된 성교육 그림책 분석. 어린이문학교육연구, 17(1), 167-188.

박찬옥, 서동미, 엄은나(2016). 유아사회교육. 경기: 양성원.

서현정, 조부경(2017). 5세 누리과정 교사용 지도서의 지속가능발전교육 내용 분포 및 연결망 분석. 열린유아교육연구, 22(4), 427-450.

성구진(1995). 반편견(anti-bias) 그림동화가 유아의 성역할 고정관념에 미치는 영향. 이화여

자대학교 대학원 석사학위논문.
손영빈, 권오미, 이명희(2009). 유아교사들의 양성평등교육 경험에 대한 연구. 미래유아교육학회지, 16(1), 243-273.
심미옥, 추병완, 이주환, 서동엽(2011). 양성평등교육. 서울: 하우.
안상수, 이미화, 강혜란(2011). 2011년도 생애주기별 양성평등의식 교육. 서울: 한국양성평등교육진흥원.
염정윤, 윤영민(2015). 유아 만화 프로그램에 재현된 성역할 분석. 한국방송학보, 29(2), 149-184.
우민정, 이은영(2011). 예비 유아교사의 양성평등의식 및 자아존중감에 관한 연구. 유아교육연구, 31(2), 99-119.
유순이, 구태미, 윤재희(2014). 3-5세 누리과정 교사용 지도서에 소개된 동화에 표상된 젠더에 관한 분석. 유아교육학논집, 18(3), 453-475.
윤재희(2017). 아름반 남자유아들이 수행한 남성성. 영유아의 적응과 전이: 이해와 실천. 한국영유아교원교육학회 추계학술발표논문집, pp. 212-214.
윤재희 (2012). 여자유아의 젠더구성에 참여하는 유아교육기관의 실제에 관한 연구. 인문연구, 65, 449-474.
윤재희, (2011). 유아의 젠더를 바라보는 세 가지 시선. 유아교육학논집, 15(5), 279-303.
윤재희(2008).
이수연, 황정임, 마경희, 김난주 (2015). 제1차 양성평등정책 기본계획 수립에 관한 연구. 서울: 한국여성정책연구원.
이정호(2007.01.19.).'곰 세 마리'는 한 집에 없다?. 한겨레신문, http://www.hani.co.kr에서 2018년 2월 17일 인출.
임지혜, 엄소명, 이정욱(2015). 어린이 TV광고를 활용한 미술평 활동과정에서 나타나는 성역할 고정관념에 대한 사례연구. 유아교육학논집, 19(6), 267-289.
장문정, 정지현(2017). 동요 노랫말에 표현된 성 편견 요소에 대한 연구. 아동교육, 26(3), 271-292.
정유리, 권귀염(2017). 유아들의 젠더 개념 탐색. 열린유아교육연구, 22(5), 351-379.
정해숙, 마경희, 최윤정(2013). 초·중등학교 양성평등교육 활성화 방안. 서울: 한국여성정책연구원.
정희진 (2017). 양성평등에 반대한다. 정희진(편), 양성평등에 반대한다(pp. 20-56). 서울: 교양인.
주재선, 송치선, 박건표(2016). 2016 한국의 성인지 통계. 서울: 여성정책연구원.
최문선 (2011). 사회과 예비교사의 젠더인식과 교사교육. 사회과교육, 50(1), 31-51.
최선영, 정수진(2017). 누리과정 교사용 지도서에 나타난 다문화 미술교육 내용 분석. 예술교육연구, 15(4), 133-149.
홍혜진, 김은심(2014). 「3-5세 누리과정 교사용 지도서」 의 동작활동 분석. 어린이문학교육연구, 15(2), 411-432.
Allana, A., Asad, N., & Sherali, Y.(2010). Gender in academic settings: role of teachers. International Journal Innovation, *Management and Technology, 1*(4), 343-438.

Alloway, N.(1995). *Foundation stones: The construction of gender in early childhood.* Victoria: Curriculum Cooperation.

Auster, C. J., & Manbach, C. S. (2012). The gender marketing of toys: An analysis of color and type of toy on the Disney store website. *Sex Roles, 67*, 365-388.

Bem, S. L. (1983). Gender schemata theory and its implication for child development: Raising gender-aschematic children in a gender schematic society. *Signs, 8*(4), 598-616.

Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood education.* New York: Routledge.

Bornstein, K. (2015). 젠더 무법자: 남자, 여자, 그리고 우리에 관하여[Gender Outlaw: On men, women, and the rest of us](원저 1994년에 출간). 바다출판사: 서울.

Burr, V. (1998). *Gender and Social Psychology.* London: Routledge.

젠더 평등 교육, R. W. (2002). *Gender.* Cambridge; Polity Press.

Davies, B. (2003). *Frog and snails and feminist tales: Preschool children and gender*(Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press Inc.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2012). 편견 없는 교사 편견 없는 사회[Anti-bias education for young children and ourselves].(김명순, 한찬희 공역). 서울: 다음세대(원저 2010년 출판).

Dube, S. I. (2016). 'Toys R Us': Toy Story 2 and the re-inscription of normative American masculinities. *Social Alternative, 35*(3), 44-49.

Evans, J. (1998). 'Princess are not into war'n things, they always scream and run off':Exploring gender stereotypes in picture books. *Reading,32*(3), 5-11.

Francis, B.(1999). Lads, Lasses and (New) Labour: 14-16-year-old students' responses to the `laddish behaviour and boys' under achievement' debate. *British Journal of Sociology of Education, 20*(3), 355-371.

Francis, B. (2010). *Gender, toys and learning.* Oxford Review of Education, 36(3), 325-344.

Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues.* New York: Routledge

Fausto-Streling, A. (2012). *Sex/Gender: Biology in a social world.* New York: Routlege.

Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of gender: Biological theories about women and men*(2nd ed.). New York: Basic Books.

Good, J. J., Woodzicka, J. A., & Wingfield, L. C.(2010). The effects of gender stereotypic and counter stereotypic textbook images on science performance. *The Journal of Social Psychology, 150*, 132-147.

Jahn, I., Börnhorst, C., Günther, F., & Brand, T. (2017). Examples of sex/gender sensitivity in epidemiological research: Results of an evaluation of original articles published in JECH 2006-2014. *Health Research Policy and System*,

Kessler, J. J., & McKenna, W. (1985). *Gender: An ethnomethodology approach.* New York: Wiley & Sons.

Maccoby, E. E.(1998). *The two sexed: Growing up apart, coming together*. Cambridge: The Belknap Press.

MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education.* London: Paul Chapman.

Martínez-Bello, V. E., & Martínez-Bello, D. A.(2016). Depictions of human bodies in the illustration of early childhood textbooks. *Early Childhood Education Journal, 44*, 181-190.

Merskin, D.(2002). Boys will be boys: A content analysis of gender and race in children's advertisements of the Turner Cartoon Network. *Journal of Current Issues & Research in Advertising, 24*(10), 51-60.

Morley, L.(2007). Sister-matic: gender mainstreaming in higher education. *Teaching in Higher Education, 12*(6), 607-620.

Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*. London: Routledge.

Paechter, C. F.(1998). *Educating the other: Gender, power and schooling.* New York: Routledge Falmer.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. (2003). Development of Play. In J. Valsnier & K. J. Connolly(Eds.), *Handbook of Developmental Psychology*(pp.276-291). London: SAGE Publication.

Ryan, S. (2005). Freedom to choose: examining children's expediences in choice time, in N. Yelland(ed). *Critical issues in early childhood education.* Berkshir: Open University Press.

Save the Children (2014). Engendering transformational change: Save the Children gender equality program guidance & Toolkit. Retrieved January, 22, 2018 from https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-children-gender-equality-program-guidance-and-toolkit-engendering-transformational :

Titus, J.(2004). Boy trouble: rhetorical framing of boys' under achievement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 25*(2), 145-169.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fiction.* London: Verso.

Warin, J.(2000). The attainment of self-consistency through gender in young children. *Sex Roles, 43*(3/4), 209-231.

Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory.* Oxford: Blackwell Publishers Inc.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1*(2), 125-151.

Wiesner-Hanks, M. E.(2006). 젠더의 역사[Gender in History: Global perspective]. 서울: 역사비평사(원저 2001년 출간).

Wood, J. (2006). 젠더에 갇힌 삶: 젠더 문화 그리고 커뮤니케이션[*Gendered lives: Communication, gender, & culture*]. 서울: 커뮤니케이션 북스(원저 2005년 출판).

UNESCO(편) (2015). 모두를 위한 교육 2000-2015: 성과와 과제: 요약본. 서울: 유네스코 한국위원회.

UNESCO(2000). *Gender Sensitivity Module 5*. France: UNESCO. Retrieved January, 22, 2018 from http://www.unesco.org/education/mebam/module_5.pdf

UNESCO(2010). *Gender sensitizing: Reorienting teacher education to address sustainable development: Guidelines and tools*. Retrieved January, 22, 2018 fromhttp://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189054e.pdf

UNESCO(2004). *Gender Sensitivity: A training manual for sensitizing education managers, curriculum and materials developers and media professionals to gender concerns.* January, 22, 2018 from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001281/128166eb.pdf

Zaman, A. (2007). Gender sensitive teaching: A reflective approach for early childhood education teacher training program. *Education, 129*(1), 110-118.

‘영유아교육과 젠더 감수성’에 대한 토론

오 경 희[1)]

본 논문은 젠더 감수성의 중요성과 젠더 감수성 향상의 실제에 대한 논의를 목적을 하고 있다. 이를 위해,
먼저, 생물학적 결정론과 이분법적 젠더 범주에 관해 살피는 것으로, 젠더와 관련된 사회·정치·경제적 전략과 행동, 젠더고정관념에 대한 도전의 필요성을 강조하고,
다음으로, 젠더감수성이 높은 영유아교육기관을 조성하기 위한 실질적인 노력으로 교육과정 및 교육내용, 교사교육, 교수-학습 실제에 관해 논의하고 있다.

요컨대, 본 연구에서의 주된 주장은 교사의 젠더 감수성을 높이기 위한 교사교육의 필요성을 강조하는 데 있다고 사료된다.

그러나 여러 이슈들을 한꺼번에 쏟아냄으로써, 연구자가 주장하고자 하는 내용이 명확하게 드러나지 않는 한계가 있다. 이는 무엇보다 연구자의 젠더적 시각이 빚어낸 몰입으로 인한, 교육현장의 산재된 젠더적 문제거리에 대한 포착에서 비롯된 것으로 보인다. 또 그러나 이러한 열정이 독자를 위한 개념 정의와 맥락적인 글쓰기를 방해한 것은 아니었는가라고 조심스럽게 유추해 본다.

예를 들면, 비록 젠더(gender) 개념이 성(sex) 개념과 분리될 수 없고 그 경계가 모호하지만, 성 감수성이 아닌 젠더 감수성의 중요성을 언급할 때에는 보편적으로 성이 불평등의 한 요인으로 작용한다는 전제하에서 출발한다. 그런 맥락에서 본 고에서 젠더 감수성을 어떻게 정의하고 있는지를 밝히는 것은 중요하다. 비록 우리의 삶에서 성이 이분법적 논리에 의해 분리될 수 없기는 하지만, 우리의 논의가 젠더에 있다면, 담론의 형성은 어쩔 수 없는 성분리라는 출발선에서 시작 될 수 밖에 없다. 따라서 적어도 성의 생물학적 특성과 사회문화적 특성이 ‘때로는 따로, 때로는 같이’라는 전제하에서 젠더 감수성을 이해하는 것이 더 명확해진다고 여긴다. 따라서 본 고에서 위치하고 있는(또는 지향하고 있는) 젠더 감수성의 의미가 보다 일관성있게 제시될 필요가 있다.

Ⅰ. 서론

젠더 감수성을 언급하는 내용에서는 젠더 격차와 불평등의 문제가 거론되지만, 실제로 이와 관련된 내용은 명확하지 않다(비록 본문에서 구체적으로 설명될지라도 본 고에서 이를 어떻게 다룰 것인지를 보여주어야 된다고 여겨짐). 특히 젠더 격차와 불평등은 그 개념

1) 부산대학교 유아교육학과 강사

상 의미가 차이가 있다는 점에서, 현재 우리 사회(또는 교육)에서 쟁점화되고 있는 문제(또는 쟁점화되어야 할 문제)로써 젠더 격차 또는 젠더 불평등의 문제를 젠더 감수성과 연결하여 밝힐 필요가 있다.

Ⅱ. 젠더 신화 전복하기

1. 타고난, 자연스러운, 거스를 수 없는 차이

본 절에서는 생물학적 관점에서 젠더를 기술하는 것으로 간주된다. 그러나 제목과 달리 내용은 생물학적 성은 거스를 수 없는 무엇이라기보다는 현재 사회적 또는 정책적으로 변화하고 있으며, Fausto-Sterling나 Kessler와 McKenna의 주장처럼, 생물학적 관점을 넘어서 젠더보기를 시도하고 있다. 물론 이 절의 마지막 문단에서 생물학적 관점의 도덕적 우위로 인해 여전히 젠더적 특성을 타고난 것이라고 본다고 마무리 하고 있지만, 본 내용의 주 내용은 변화되고 있는 젠더 현상을 보여주고 있다는 점에서 제목과 일치하지 않고 있다.

2. 젠더 이분법과 젠더 스펙트럼

이 절에서는 사회적 성인 젠더를 중심으로 기술하고 있다. 연구자는 이분법적 사고를 벗어나기 위해 젠더 부정을 강조한다. 그리고 젠더를 자신의 여성다움과 남성다움에 대한 주관적 느낌이라고 설명한다. 또 다른 한편으로는 젠더 장애인이라는 개념을 통해 사회적 지위의 맥락에서 이성과 동성, 트랜스젠더 등에 관해 설명하며 젠더를 둘러싼 권력관계에 대한 비판의 중요성을 강조한다.

요컨대, 이 장에서 연구자가 의도하는 바가 무엇인지 명확하게 읽어내기 힘들다. 만약 연구자가 개인적 측면과 사회적 측면, 양 측면에서 젠더극복을 위한 노력이 일어나야한다고 주장하는 것이라면(아니면 어느 한쪽 측면을 강조하고자 한다고 하더라도) 내용의 수정은 불가피한 것으로 보인다.

Ⅲ. 교육과 젠더 감수성

본 절에서는 교육을 교육과정 및 교육내용, 교사로 나누어 젠더 감수성을 기술하고 있으며, 다음 절에서는 'Ⅳ. 영유아와 젠더 감수성'이 기술하고 있다.

그런데 토론자의 입장에서 볼 때, 서론에서 교육과정 및 교육내용, 교사교육, 교수-학습 실제에 관해 논의고자 한다고 하였다. 그렇다면, 'Ⅳ. 영유아와 젠더 감수성'이 'Ⅲ.'으로

들어오는 것이 더 적절한 것 같다. 그리고 '교수-학습 실제' 부분은 글 전체 맥락을 끊어버리는 것으로 보인다. 왜냐하면 이 부분만 따로 분리되어 있는 것(아니면, 다시 논의가 새롭게 시작되는 것)으로 보여지기 때문이다. 이 부분은 또다른 측면에서 논의되거나 '교사교육과 젠더 감수성'이라는 제목 하에 '2.교사와 젠더 감수성'과 연결하여 재구성하는 것이 더 적절하지 않을까 조심스럽게 제안해 본다.

결론적으로 본 논문은 교사(또는 성인)의 젠더 분리적 사고를 벗어나기 위한 젠더 감수성 교육의 중요성을 강조하는 데 있다고 사료된다.

이에 본 토론자는 무엇보다 이러한 논의를 공적 담론으로 불러들인 영유아교원교육학회와 윤재희 교수님의 용기있는 도전에 찬사를 보내고 싶다.

그럼에도 불구하고, 조금 오래 전에 유아교육에서의 젠더 문제에 관심을 가져온 연구자로서 여전히 과제로 남아있는 질문을 여기에서도 던지고자 한다.

"아이들의 성차이가 어떻게 젠더 차이로 이해되어지고 또는 거부되는지?"이다.

이와 같은 질문은 젠더 감수성에 관한 논의를 젠더 차이의 출현에 관한 질문으로부터 시작하도록 유도한다. 왜냐하면 이러한 근원적인 질문이야말로 젠더질서 구축의 주체로서 아이들을 가정하며, 이로부터 나타나는 다양한 젠더 문제를 젠더적 시각에서 파악하고 해석할 수 있는 토대를 마련할 수 있다고 보기 때문이다.

끝으로, 아직은 여전히 많은 배움이 필요한 토론자에게 유아교육에서 가장 뜨거운 담론으로 다루어져야 할 젠더문제에 참여할 수 있는 기회를 제공해 준 영유아교원교육학회와 회원들에게 감사드리며, 무엇보다 소중한 논문을 읽고 고민할 수 있게 해 준 윤재희 교수님께 감사의 말씀을 드리는 것으로 오늘의 토론을 마무리하고자 합니다.

제 1 분과 논문 발표

유아교사

- 유아교사의 성인애착이 교사 효능감 및 공감능력에 미치는 영향 ····· 115
  김세정(호남대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 채영란(호남대학교 유아교육과 교수)
- 효과적 수업지원을 위한 유치원 역량 지표 개발 방안
  – ICT 역량을 중심으로 – ····· 119
  이영미(숭의여자대학교 유아교육과 교수)
- 유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 및 직무스트레스 간의
  관계 분석 ····· 122
  이진희(숭의여자대학교 유아교육과 교수)
- 보유교사의 정서노동과 교수몰입의 관계: 자아탄력성의 매개효과 ····· 126
  임혜원(서초구립어린이집 교사), 장영숙(경인교육대학교 유아교육과 교수)

유아교사의 성인애착이 교사 효능감 및 공감능력에 미치는 영향

김 세 정[1] · 채 영 란[2]

Ⅰ.연구의 필요성

최근 성인애착이 사회적으로 부각되면서 교육 분야에서도 그 중요성이 새롭게 조명되고 있다. 성인애착은 유아교사에게 필요한 자질 중 하나로서 유아와의 관계형성 및 유아의 정신건강과 사회·정서 발달에 중요한 교사의 성인애착을 이해하고 교육의 질을 좌우 할 수 있는 교사효능감과 유아의 잠재적 가능성을 끌어낼 수 있는 교사의 공감능력이 각 변인들에 미치는 영향이나 관계를 알아보는 연구는 부족한 실정이다. 이에 본 연구에서는 유아의 정서 발달에 중요한 교사의 성인애착과 교육의 질을 좌우하는 교사 효능감과 공감능력은 서로 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보고자 한다. 유아교사가 지각한 성인애착에 따라 교사 효능감 및 공감능력 증진 프로그램개발에 기초자료가 될 것으로 기대된다.

이와 같은 연구의 필요성 및 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아교사의 성인애착, 교사 효능감, 공감능력의 차이는 있는가?
연구문제 2. 유아교사의 성인애착과 교사 효능감 및 공감능력과의 관계는 어떠한가?
연구문제 3. 유아교사의 성인애착이 교사 효능감 및 공감능력에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 광주광역시 5개구에 소재한 유치원(국·공·사립유치원)과, 어린이집(국·공립, 민간, 직장, 법인어린이집)명, 총 216명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

1) 호남대학교 대학원 유아교육학과 박사과정
2) 호남대학교 유아교육학과 부교수

2. 연구도구

1) 유아교사의 성인애착

영유아 교사의 성인애착은 Brennan, Clark, & Shaver(1998)가 개발한 자기 보고형 애착 측정 질문지인 ECR(Experiences in Close Relationships)을 황경옥(2001)이 번안하고 이윤주(2006)가 수정, 보완한 연구도구를 사용하였다.

ECR 질문지는 성인애착을 회피와 불안차원으로 평가하는 도구로 회피차원 18문항과 불안차원 18문항 모두 36문항이다.

2) 교사 효능감 측정도구

유아 교사의 효능감을 측정하기 위하여 Enochs와 Riggs(1990)에 의해 개발된 교사의 과학교사 효능감 검사도구(Science Teaching Efficary Belief Instrument :STEBI) 기초로 하여 신혜영(2004)이 일반적인 유아교육기관 상황에 맞게 문항을 수정한 것을 사용하였다. 이 도구는 교사 자신이 교사 역할을 얼마나 효율적으로 수행한다고 믿는지를 측정하기 위한 자기 보고식 도구로 두 개 하위 요인, 즉 교사의 개인 효능감 13개문항, 교사의 일반 효능감 9개 문항에 대한 총 22개 문항으로 구성되어 있다.

3) 공감능력 검사도구

유아교사의 공감능력을 측정하기 위해 Mehrabin과 Epstein(1972)의 정서공감척도, Davis(1980)가 제작한 IRI검사, Brayant(1982)가 제작한 정서공감척도를 박성희(1994)가 번안한 것을 참고하여 전병성(2003)이 재구성한 검사 도구를 사용하였다. 이 질문지는 인지 공감과 정서공감 두 하위요소를 포함하며 문항 수는 총 30문항이다.

3. 연구절차

1) 예비조사

설문지 예비조사를 위하여 문헌고찰과 선행연구를 통해 성인애착설문지, 교사 효능감설문지, 공감능력설문지를 구성하였고, 수정·보완된 설문지의 적합성을 확인하기 위하여 연구대상이 아닌 유아교육기관 유치원 2군데와 어린이집 2군데를 선정하여 교사 20인을 대상으로 2017년 9월 1일부터 2017년 9월 5일(5일간)까지 예비조사를 실시한 후 지도교수 및 유아교육현장 경력 15년 이상 유아교육전문가 4인과의 면담을 통해 문항에 대한 이해도, 추가 되었으면 좋은 내용, 하위 항목의 적절성 등을 파악하여 수정 하였다. 추후 유아교육학과 교수 2인과 유아교육 전문가 1인으로부터 검증 받아 사용하였다.

2) 본 조사 및 자료수집

본 조사는 2017년 11월 1일부터 11월 28일까지 총 4주에 걸쳐 실시하였다. 본 연구를 위해 연구자가 직접 광주지역에 5개구에 위치한 유아교육기관에 연구자가 전화로 연구목적과 방법 등을 설명하여 협조를 구한 후 유아교육기관에 직접 방문하여 원장 및 담임교사에게 설문조사에 대한 구체적인 방법을 안내하였다. 총240부의 설문지를 배부하였으나 227부의 설문지가 회수되었다. 이 가운데 답이 분명치 않거나, 중복 표기등 표기상의 오류가 있는 설문지 11부를 제외한 나머지 216부를 연구 자료로 사용하였다.

4. 자료 분석

본 연구는 유아교사의 성인애착과 교사 효능감 및 공감능력에 대한 통계를 분석하기 위하여 SPSS 22.0프로그램을 사용하여 분석하였다. 유아교사의 성인애착과 교사 효능감 및 공감능력의 신뢰도(Cronbach α 계수)를 산출하였으며, 각 변인들 간 관계검증은 Pearson의 단순 적률상관계수를 사용하였다. 유아교사의 성인애착이 교사 효능감 및 공감능력에 미치는 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아교사의 성인애착과 교사 효능감 및 공감능력

전체적으로 안정적인 성인애착이 나타났으며, 회피차원과 불안차원 모두 낮은 평균점수를 나타냄으로써 안정적인 성인애착이 나타남을 알 수 있었다.

교사 효능감은 보통이상의 수준을 보였으며, 하위요인인 일반적 효능감과 개인적 효능감 모두 보통이상의 수준을 보였다.

공감능력 역시 높은 공감수준을 나타냈으며 하위요인인 인지공감과 정서공감 모두 높은 공감수준을 나타냈다.

2. 유아교사의 성인애착과 교사 효능감 및 공감능력과의 관계

유아교사의 성인애착과 교사 효능감 간의 관계를 살펴보면 전체적으로 유아교사의 성인애착과 교사 효능감 간에 유의한 상관관계를 보여 유아교사의 성인에 대한 애착이 안정적일수록 교사 효능감이 높은 것으로 나타났다. 유아교사의 성인애착 하위요인 회피차원, 불안차원 모두 유의한 상관관계를 보였으며, 유아교사의 성인애착 하위요인인 회피차원과 불안차원은 교사 효능감의 하위요인인 일반 효능감과 개인적 효능감 모두 유의한 상관관계

가 있는 것으로 나타났다.

유아교사의 성인애착과 공감능력 간의 관계를 살펴보면 전체적으로 유아교사의 성인애착과 공감능력 간에 유의한 상관관계를 보여 유아교사의 성인에 대한 애착이 안정적일수록 공감 능력 수준 또한 높은 것으로 나타났다. 유아교사의 성인애착 하위요인 회피차원, 불안차원모두 유의한 상관관계를 보였으며, 유아교사의 성인애착 하위요인인 회피차원과 불안차원은 공감능력의 하위요인인 인지 공감과 정서 공감 모두 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3. 유아교사의 성인애착이 교사 효능감 및 공감능력과에 미치는 영향

성인애착을 독립변인으로 한 유아교사의 일반효능감에 회귀모형은 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며, 유아교사의 성인애착의 하위영역인 회피차원은 교사 효능감의 일반효능감에 영향력이 있는 것으로 밝혀졌다. 또한 유아교사의 성인애착을 독립변인으로 한 유아교사의 개인적 효능감에 회귀모형은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 유아교사의 성인애착이 교사 효능감의 개인적 효능감에 영향력이 있는 것으로 밝혀졌다. 유아교사의 성인애착을 독립변인으로 한 교사 효능감 전체에 회귀모형은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 유아교사의 성인애착이 교사 효능감 전체에 영향력이 있는 것으로 밝혀졌다.

효과적 수업지원을 위한 유치원 교사 역량 지표 개발 방안

-ICT 역량을 중심으로-

이 영 미[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

우리는 빠르게 변화하고 있는 다양한 정보통신매체 환경 속에서 생활하고 있다. 지식기반사회, 정보통신사회 속에서 적응하기 위해서는 지식과 정보의 변화를 빠르게 받아들이고 이를 적절한 상황에 효과적으로 활용, 평가할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 현 사회에서 필요로 하는 유능한 인재의 특성 변화에 가장 민감한 기업에서는 사회적 변화를 빠르게 인지하고 이에 효과적으로 대응하는 인재의 특성을 갖추도록 요구하고 있다. 이러한 관점에서 교육현장에서도 사회의 변화에 따라 요구되는 인재의 역량을 지속적으로 양성하고 강화하기 위한 교육이 평생교육적 차원에서 이루어져야 함을 강조하고 있다. 급변하는 사회적 요구는 교육의 정책변화를 야기시키고 유치원을 포함한 여러 교육기관에서 다루어야 할 교육의 목적과 내용을 규정하고 있어 교육현장에서 이러한 변화의 흐름을 감지하고 이에 신속히 대응해 나가야 한다.

교육현장에서 적합한 인재를 양성하는 데 주요한 역할을 담당하는 교사의 능력 강화가 필요한 시점에서 교육변화에 대응할 수 있는 역량강화 중심 교사교육의 질적 확대, 교사의 전문성 향상을 위한 교육적 요구 변화, 교사 역량 강화를 위한 교육방법의 변화 및 체계적 교육 프로그램의 필요성 증가로 인해 교사 역량에 대한 관심이 지속적으로 높아지고 있다. 특히, 유아교육의 경우 초중고등학교 교사와는 달리 교과 영역이 다양하고 교과학습이외에 생활, 놀이 등의 비교과적 영역도 교육영역으로 포함되고 있어 교사의 다양한 능력이 요구되어진다. 또한 교육내용이나 방법 및 교재선정 등에 있어 교사 자율성이 높아 교육의 질이 교사의 질적수준에 의해 결정되어진다고 볼 수 있다. 유아들의 학습력 신장은 교사의 전문성과 밀접한 관련이 있으므로 효과적인 유아교육을 운영해 나가기 위해서는 교사의 전문적 능력배양과 역량을 강화시킬 수 있는 교육 체제를 구축해야 한다. 현재 유치원 교사 역량에 대한 연구는 다양하게 이루어지고 있으나 대부분의 연구들은 유치원 교사 역량에 대한 포괄적이고 일반적인 수준에서 역량을 분류화하고 있다(박승태, 2011; 박은혜 외,

1) 숭의여자대학교 유아교육과 교수

2010; 박혜경, 2012; 배진오, 2013; 신은수 외, 2011)[2]. 디지털 중심 사회의 변화에 적응하고 미래사회를 대비하기 위해서는 디지털 매체과 연관된 교사전문성 개발에 대한 요구를 충족시켜야 하므로 정보통신매체에 기반한 유치원 교사의 핵심역량은 무엇인지와 이를 측정하기 위한 도구의 개발 및 개인적 역량수준에 따른 교육을 어떻게 제공해야 할지에 대한 연구가 필요하다. 따라서 본 연구에서는 유치원 교사들의 직무수행관련 ICT 영역에서 있어서 교사의 역량을 진단할 수 있는 지표를 제안함으로써 개인 역량진단에 기반하여 부족한 역량을 보완·증진하기 위해 제공될 수 있는 교육시스템 개발에 대한 초석을 제공하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 국내외 유치원 교사 역량 및 ICT역량에 대한 선행연구 분석을 토대로 ICT 역량을 진단할 수 있는 지표를 1차적으로 추출하고 각 역량군과 세부 역량에 대한 지표개발을 위해 교육학, 유아교육학, 현장교사(원장, 원감)로 구성된 전문가 집단의 델파이기법을 통해 타당성 있는 역량지표를 추출하고자 한다. 1차적인 ICT역량지표는 임옥경(2014)와 UNESCO(2011) 및 Foulger 등(2017)의 TETCs(The Teacher Educator Technology Competencies)[3] 연구를 통해 추출하였고 각 지표는 다음과 같다.

분류	ICT 역량지표[4]
정보 활용 역량	컴퓨터 및 정보처리 능력
	다양한 수업매체 활용 능력
	첨단 수업매체 활용 능력
	홈페이지 관리 능력
	유아에게 적합한 매체 선정 능력
	유아에게 적합한 매체 활용 능력
일반 수업 매체 역량	수업에 있어 매체를 사용하는 기본적인 원리를 이해
	교육과정의 기본적 기술로서 매체활용의 효과성을 이해
	수업에 있어서 매체의 활용
	매체를 통한 유아들과의 상호작용
	유아들의 매체 활용을 지원
	매체를 기반으로 수업에 관련된 아이디어, 자료, 정보를 탐색

2) 박승태(2011). 교사의 핵심역량에 근거한 전문대학 유아교육과 수업연한 연구. 영남대학교 박사학위논문. 박은혜 외(2010). 유아교육선진화 기반조성사업 5.유치원 교원 양성 및 임용 체제 개선 방안. 서울: 육아정책연구소. 박혜경(2012). 유치원 교사의 핵심역량에 대한 인식. 유아교육학논집, 16(6), 189-212. 배진오(2013). 유아교사의 핵심역량에 대한 수준 및 요구조사. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문. 신은수, 박은혜, 조운주, 이경민, 유영의, 이진화, 이병호(2011). 유치원 교원 핵심역량 구성 방향 탐색. 유아교육학논집, 15(5), 203-226.

3) 임옥경(2017). 유치원교사 역량척도 개발과 타당화. 경성대학교 대학원 박사학위논문. UNESCO(2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. Foulger, T.S., Graziano, K.J., Schmidt-Crawford, D. &Slykhuis, D.A. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education, 25*(4), 413-448.

ICT 수업 매체 역량	수업내용과 가장 적합한 구체적인 ICT 매체를 적용한 수업 설계 작성
	수업내용과 관련된 ICT 매체의 선정, 활용, 평가
	ICT 수업매체를 사용하여 지식, 기술, 태도 발달을 지원
	수업을 위해 온라인 도구를 사용
	유아들의 다양한 학습요구를 충족시켜주기 위해 ICT 매체를 사용
	수업평가를 위해 ICT 매체를 사용
	온라인/블렌디드/하이브리드 학습환경을 위해 ICT 매체를 사용
	다양한 특성, 문화권 등의 배경을 가진 유아들과 학습하기 위해 ICT 매체를 활용
	도덕적, 윤리적인 이슈를 다루기 위해 ICT 매체를 사용
	ICT 수업매체를 효과적으로 사용하기 위해 지속적인 교사전문성 개발을 위한 노력이나 관련 커뮤니티 및 네트워크 활동에 참여
	ICT 수업 매체에 대한 방향성과 비전에 대해 공유하고 매체의 영향력에 대해 이해
	ICT 매체관련 문제를 해결하기 위한 기본적 기술을 적용

Ⅲ. 주요 결과 및 결론

기초 문헌조사를 통해 추출된 ICT역량지표에 대한 전문가 견해를 통합하여 유치원 교사 ICT역량지표를 추출하고 각 역량지표에 대한 타당성을 확보한다. 이러한 역량지표 개발은 ICT 역량과 관련한 역량 진단도구로 활용될 수 있으며 이에 기반하여 개인 유치원 교사가 가지고 있는 현재 역량 수준을 파악하고 상위 역량수준으로 증진시키기 위한 교사 교육과정을 제안할 수 있다. 구체적인 역량지표 개발과 진단에 대한 활용방안과 기대효과는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 ICT역량은 일반 역량지표와 마찬가지로 유아교육의 질적 제고와 매우 밀접한 관련을 맺고 있다. 특히 교사직무에 관련된 일반적인 영역과는 달리 ICT와 같은 전문적인 영역에서의 역량진단은 유치원 교사로서의 교육전문직에 대한 자긍심과 만족도를 높이고 유아교육 질적 확대를 가져올 수 있다. 따라서 ICT 관련 유치원 교사의 직무수행능력에 대한 표준화된 지표 개발을 통해 ICT 역량강화를 위한 교사교육 프로그램과 연계시켜 전문적으로 교사역량을 관리하고 향상시킬 수 있다.

둘째, 역량진단 결과를 바탕으로 ICT 영역에서 개별적인 진단 수준을 이해함으로써 교사 전문성 개발을 위한 교육 방향성을 수립할 수 있다. 즉, ICT 영역에 대한 개인별 역량수준 정도에 대한 분석을 통해 영역별 부족한 역량정도를 파악하고 이를 보완해 줄 수 있는 교육 프로그램을 개발하는데 방향성을 제시해 줄 수 있다.

셋째, ICT 역량지표를 표준화하여 질적으로 우수한 교사와의 차이를 인식하고 유치원 교사 개인이 이를 극복하기 위한 자기계발 과정을 통해 ICT 역량을 강화함으로 교사 개인의 ICT 활용 수업내용 전달역량에 따라 일반 유아들이 다른 수준의 지식을 전달 받을 수 있는 개연성을 감소시킬 수 있다.

4) ICT 역량이란 교육현장에서 활용되는 컴퓨터, 디지털카메라, 태블릿PC, 스마트폰, 전자교과서, 문자언어변환기계 및 증강현실 등의 정보통신매체를 수업에 활용하는 역량을 의미함

유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 및 직무스트레스 간의 관계 분석

이 진 희[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

윤리의식은 가치가 다원화되고 고도로 정보화, 전문화가 일어나고 있는 복잡한 현대사회에서 행위의 방향을 제시하고 갈등이 발생했을 때 판단할 수 있는 기준을 부여하기 때문에 현대에 와서 보다 중요해졌다고 볼 수 있다. 교직도 예외는 아니며, 사회적으로 교사의 윤리의식에 대한 관심과 요구는 점차 늘어나고 있다. 특히 유아교육분야의 경우, 교육의 대상이 미성숙한 단계에서 점차 성숙한 단계로 발달하는 유아이기 때문에 그들을 돌보고 가르치는 교사의 윤리의식이 다른 어떤 분야보다도 더 중요하다고 하겠다. 그러나 안타깝게도 현재 우리 사회의 다양한 곳에서 교사의 비윤리적인 모습들이 보여 지고 있다. 물론 일부 소수의 모습일 수 있으나 우리는 다시 교사의 윤리적 측면에 관심을 기울일 필요가 있고, 교사의 윤리의식을 강화하기 위한 방법에 대해 진지한 고민이 필요한 시점이라고 생각한다. 이에 교사의 윤리의식이 어떤 변인들의 영향을 많이 받는지에 대해 살펴보고자 한다.

먼저 유아교육의 질적 향상을 위해 중요한 요인으로 지목되는 것 중 하나가 바로 교사의 전문성 발달 수준이다. 교사의 전문성 발달이란 교직이라는 직업을 선택한 사람이 교사라고 하는 역할을 통해 발달해 가는 것을 말하며, 전체 교직 생활을 통하여 교사의 교직관련 기술, 지식, 행동, 태도, 가치관, 신념, 관심사, 자질 및 능력이 변화되어 가는 것을 의미한다. 교수 활동을 하는 동안 수많은 교육적 의사결정을 해야 하는 유아교육의 특수성을 고려할 때, 유아교사들이 옳은 결정을 하기 위해서는 전문성을 지니고 있어야 하며, 결정사항들은 본질적인 면에서 도덕적이고 윤리적이어야 한다. 따라서 교사의 전문성 발달수준이 교직윤리의식에 영향을 줄 것이라는 추론 하에 교사의 전문성 발달수준과 교직윤리의식의 관계에 대해 살펴보려고 한다.

한편, 유아교사의 중요성에 비해 현실적으로 유아교사는 낮은 사회적 인식과 과다한 양의 업무, 저임금, 열악한 교육여건 등으로 인한 직무스트레스에 시달리고 있다. 직무스트레스는 유아교사의 신체적, 정서적 건강에 부정적인 요소로 작용하며, 유아에게도 긍정적이지 못한 상호작용 및 냉담한 태도를 보일 위험성이 높다. 이에 본 연구는 직무스트레스

1) 숭의여자대학교 유아교육과 조교수

와 교사의 윤리의식 간의 관계를 살펴보고, 직무스트레스가 교사의 윤리의식에 어떠한 영향을 미치는지 분석해보고자 한다.

결론적으로 본 연구에서는 유아교사의 전문성 발달수준과 직무스트레스 정도를 중심으로 교직윤리의식과의 관계를 파악해보고, 이들이 교직윤리의식에 미치는 영향을 밝히고자 한다. 이를 통해 교사들의 교직윤리의식에 대해 잘 이해하고, 교직윤리의식에 중요한 영향을 미치는 변인이 무엇인가를 찾아내어 교사들의 윤리의식을 높여주기 위한 기초적인 자료를 제공하고자 한다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 간에는 어떠한 상관관계가 있는가?
2. 유아교사의 교직윤리의식과 직무스트레스 간에는 어떠한 상관관계가 있는가?
3. 유아교사의 교직윤리의식에 대한 전문성 발달수준과 직무스트레스의 상대적 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 유아교사들의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 및 직무스트레스 간의 관계를 분석하기 위해 서울, 경기 지역에 근무하는 유치원 교사 224명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사 자료 분석은 교직윤리의식과 전문성 발달수준, 직무스트레스의 관련성을 알아보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시하였으며 전문성 발달수준과 직무스트레스가 윤리의식에 미치는 영향력을 알아보기 위해 단계적 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 간의 관계

유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 간에는 모두 통계적으로 유의한 정적상관이 있는 것으로 나타났으며, 각각의 하위 요인 또한 모두에서 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 특히 전문성 발달수준의 하위 요인 중 지식과 기술 발달이 유아교사의 교직윤리의식과 가장 높은 상관을 나타냈다(r=.542, p<.01). 이러한 결과는 유아교사의 전문성 발달수준이 높을수록 교직윤리의식도 높다는 것을 의미하는 것으로, 지식과 기술의 발달 수준, 자기이해 발달 수준, 생태적 발달 수준이 높을수록 영유아에 대한 윤리, 가정에 대한 윤리, 동료에 대한 윤리, 사회에 대한 윤리, 교사 개인에 대한 윤리 등 전체 교직윤리의식이 높다는 것을 보여준다.

2. 유아교사의 교직윤리의식과 직무스트레스 간의 관계

유아교사의 교직윤리의식과 직무스트레스는 부적인 관계가 있는 것으로 나타났으나, 통계적으로 유의미한 관계를 보여주진 않았다. 그러나 직무스트레스의 하위 요인들은 부분적으로 교직윤리의식과 통계적으로 유의한 부적상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 직무스트레스가 심할수록 교직윤리의식이 떨어진다는 것을 의미하는 것으로, 특히 대인관계로 인한 직무스트레스 및 교사 개인과 관련한 직무스트레스가 높을수록 교직윤리의식이 낮다는 것을 보여준다.

3. 유아교사의 교직윤리의식에 대한 전문성 발달수준과 직무스트레스의 상대적 영향력

유아교사의 교직윤리의식에 대한 전문성 발달수준과 직무스트레스의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 전체교직윤리의식은 지식과 기술 발달, 생태적 발달이 전체 변량의 31.6%를 설명하였다(R^2=.316, F=50.994, p<.001). 이러한 결과는 유아교사의 지식과 기술 발달과 생태적 발달이 교직윤리의식을 예측하는 변인임을 보여주는 것이라 할 수 있다. 교직윤리의식의 하위 요인별로 살펴보면, 영유아에 대한 윤리는 지식과 기술발달, 대인관계로 인한 스트레스가 전체변량의 17.9%(R^2=.179, F=24.059, p<.001)를 설명하였으며, 가정에 대한 윤리는 지식과 기술 발달이 전체변량의 18.2%(R^2=.182, F=49.329, p<.001)를 설명하고 있었다. 동료에 대한 윤리는 지식과 기술발달, 생태적 발달, 업무관련 스트레스가 전체변량의 15.1%($R2$=.151, F=13.063, p<.001), 사회에 대한 윤리는 지식과 기술 발달, 업무관련 스트레스, 생태적 발달이 29.3%(R^2=.293, F=30.376, p<.001), 교사 개인에 대한 윤리는 지식과 기술 발달, 생태적 발달, 대인관계가 전체변량의 28.5%(R^2=.285, F=29.274, p<.001)를 설명하였다.

Ⅳ. 결론

첫째, 유아교사의 교직윤리의식과 전문성 발달수준 간에는 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구의 결과는 교사의 전문성 발달수준이 높을수록 교직윤리의식이 높음을 의미하는 것으로, 교사가 바람직한 교수능력과 전문적 지식을 갖출수록, 자기 자신에 대한 이해능력이 높을수록, 그리고 교사의 전문적인 학습을 지원하는 직무환경 조성이 잘 되어 있을수록 교사의 윤리의식이 높다는 것을 보여준다. 유아교사의 전문성 발달수준이 교직윤리의식에 긍정적 영향을 미친다고 할 때, 유아교사의 전문성 함양을 위한 지속적인 노력이 요구된다. 교사의 전문적 지식, 기술의 발달 뿐 아니라 직무환경의 질적 수준 확보, 나아가 교사 스스로 반성적으로 사고하고 발전할 수 있는 환경의 지원이 요구되는 바이다.

둘째, 유아교사의 교직윤리의식과 직무스트레스 간에는 부적상관이 있는 것으로 나타났

으나 통계적으로 유의미한 관계를 보여주진 않았다. 다만 직무스트레스의 하위 요인들은 교사의 윤리의식과 통계적으로도 유의미한 관계가 있음을 보여주었는데, 이러한 결과는 직무와 관련한 스트레스가 교직윤리의식에 부정적인 영향을 주는 요인임을 나타내는 것이다. 직무스트레스가 교사의 윤리의식에 큰 영향을 미치는 것은 아니지만 직무와 관련한 스트레스가 윤리의식에 영향을 준다고 할 때, 교사의 직무스트레스에 보다 관심을 기울일 필요가 있으며, 이러한 스트레스를 관리할 수 있는 프로그램 및 상담 프로그램의 개발과 활용이 필요하다고 하겠다.

셋째, 유아교사의 교직윤리의식에 영향을 주는 예측변인으로 교사의 전문성 발달 수준 중 지식과 기술 발달, 생태적 발달이 나타났으며, 직무스트레스 중에서는 대인관계로 인한 스트레스, 업무관련 스트레스가 영향력 있는 예측변인으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 교사의 전문성 발달 수준 정도와 직무스트레스 정도에 따라 교사의 윤리의식이 영향을 받는다는 것을 제시하는 것으로, 교사에 대한 직무교육을 통해 전문성 수준을 높일 수 있는 기회와 환경을 제공하고, 직무스트레스에 대한 적절한 관리가 이루어진다면 교직윤리의식의 질적 향상을 도모할 수 있음을 보여주는 결과라고 하겠다.

보육교사의 정서노동과 교수몰입의 관계: 자아탄력성의 매개효과

임 혜 원[1] · 장 영 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 영·유아기부터 교사와 함께 생활하는 시간이 늘어나면서 보육교사는 유아의 삶에서 의미 있는 중요한 타인으로 간주되고 있다. 그러나 보육교사의 중요성에 비해 보육교사는 열악한 근무환경 속에서 스트레스와 부정적인 감정을 갖게 되고 더 이상 자신의 직무에 의미를 갖지 못하는 정서노동을 경험하게 된다. 자아탄력성은 보육교사의 이러한 부정적인 심리상태를 통제하고 회복할 수 있도록 도와주며 심리적 안정 상태를 유지할 수 있도록 하는데 기여할 수 있다. 따라서, 많은 정서노동을 경험하는 보육교사의 정신건강을 회복할 수 있는 하나의 방안으로 자아탄력성의 역할이 중요하게 하고 대두되고 있다. 한편, 다른 어느 시기보다 영·유아 시기는 교사의 교수활동에 의해 많은 영향을 받기 때문에 교사의 수업에 대한 몰입도는 영·유아에게 영향을 미치는 중요한 요인이다. 그러므로 보육교사의 교수몰입이 교사의 업무 수행으로 인해 발생하는 정서노동에 의해 어떠한 영향을 받는지에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한, 자아탄력성이 교사 개인 뿐 만 아니라 교육의 질적 향상에 영향을 주는 중요한 요인임을 볼 때, 다양한 역경과 갈등 상황을 극복하고 적응하려는 자아탄력성이 교수몰입에 어떠한 영향을 미치는지 알아볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 보육교사의 정서노동과 자아탄력성이 교수몰입에 미치는 영향력은 어떠한지 살펴보고, 이와 더불어 보육교사의 정서노동이 교수몰입에 영향을 미치는 과정에서 자아탄력성이 어떠한 매개효과를 나타내는지를 알아보고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 보육교사의 정서노동과 자아탄력성이 교수몰입에 미치는 영향력은 어떠한가?

연구문제 2. 보육교사의 정서노동과 교수몰입의 관계에서 자아탄력성의 매개효과가 있는가?

1) 서초구립어린이집 교사
2) 경인교육대학교 유아교육과 교수

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울, 경기, 인천 지역에 소재하고 있는 어린이집에 재직 중인 보육교사 310명을 대상으로 실시되었다. 설문지는 2017년 3월 27일부터 4월 21일까지 어린이집 방문과 전자메일을 통해 배부 및 회수하였다. 배부된 310부 중 281부가 회수되었으며, 이 중 응답이 불성실한 30부를 제외한 251부(81.0%)를 최종 분석대상으로 선정하였다.

2. 연구도구

1) 정서노동

보육교사의 정서노동을 측정하기 위해 임승렬과 안우철(2016)이 개발한 유아교사의 정서노동 측정척도를 사용하였다. 정서노동 척도의 하위변인은 원장(원감)으로 인한 정서노동 10문항, 동료교사로 인한 정서노동 8문항, 조직문화로 인한 정서노동 10문항, 학부모로 인한 정서노동 7문항, 잡무와 근무환경으로 인한 정서노동 6문항, 유아로 인한 정서노동 4문항의 총 45문항으로 구성되며, '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지의 5점 척도로 점수가 높을수록 정서노동을 많이 한다는 것을 의미한다.

2) 자아탄력성

보육교사의 자아탄력성을 측정하기 위해 Astushi et al(2002)이 개발하고, 민동일(2007)이 수정·번안한 자아탄력성 척도를 보육교사에 맞게 재구성한 김인숙(2009)의 측정도구를 사용하였다. 자아탄력성 척도의 하위영역은 흥미와 관심의 다양성 7문항과 감정조정 8문항, 긍정적 미래 지향성 6문항으로 총 21문항이 구성되며, '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지의 5점 척도로 점수가 높을수록 자아탄력성이 높은 것을 의미한다. .

3) 교수몰입

보육교사의 교수몰입을 측정하기 위하여 송주연(2014)이 제작한 유아교사 교수몰입 척도를 보육교사에게 적용하여 사용하였다. 교수몰입 척도는 구체적인 수업계획 5문항, 반응 3문항, 조절 3문항, 도전 3문항, 자연스러운 수행 15문항, 집중 4문항, 내적동기 12문항의 총 45문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답방식은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지의 5점 척도로 점수가 높을수록 교수몰입이 높은 것을 의미한다.

3. 자료분석

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS 24.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 첫째, 보육교사의 정서노동과 자아탄력성의 하위변인이 교수몰입에 미치는 영향력을 알아보기 위해 단계적 중다회귀분석(Stepwise Regression analysis)을 수행하였다. 둘째, 보육교사의 정서노동이 교수몰입에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과를 알아보기 위해서는 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 세 가지 단계의 매개회귀분석(Three-step mediated regression analysis) 기법에 근거한 위계적 회귀분석을 실시하였다. 또한, 보육교사의 정서노동과 교수몰입 간의 관계에서 자아탄력성의 매개효과에 대한 유의성 검증을 위하여 Sobel Test를 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 보육교사의 정서노동과 자아탄력성이 교수몰입에 미치는 영향력

1) 보육교사의 정서노동이 교수몰입에 미치는 영향력

보육교사의 정서노동의 하위변인이 교수몰입에 미치는 영향력을 살펴 본 결과, 정서노동의 하위변인 중 유아에 의한 정서노동이 보육교사의 교수몰입을 설명하는 주요 변인으로 나타났다. 표준화계수 β값은 -.22로 유아에 의한 정서노동을 교수몰입에 부(-)의 영향을 미쳤으며, 회귀식에 대한 R2의 값은 .05로 유아에 의한 정서노동은 교수몰입을 설명하는데 있어 5.0%의 설명력을 보였다. 따라서 보육교사의 정서노동 중 유아에 의한 정서노동의 정도가 높을수록 보육교사의 교수몰입의 정도가 낮아짐을 알 수 있다.

2) 보육교사의 자아탄력성이 교수몰입에 미치는 영향력

보육교사의 자아탄력성의 하위변인이 교수몰입에 미치는 영향력을 살펴 본 결과, 자아탄력성의 하위변인 중 흥미와 관심의 다양성과 감정조절이 보육교사의 교수몰입을 설명하는 주요변인으로 나타났다. 흥미와 관심의 다양성의 표준화계수 β값은 .36, 감정조절의 β값은 .28로 나타나 교수몰입에 정(+)의 영향을 미쳤다. 회귀식에 대한 R^2의 값은 .32로 흥미와 관심의 다양성과 감정조절은 교수몰입을 설명하는데 있어 32.0%의 설명력을 보였다. 보육교사의 교수몰입에 영향을 미치는 하위변인의 상대적 설명력은 흥미와 관심의 다양성, 감정조절 순으로 높게 나타났다.

3) 보육교사 정서노동과 교수몰입에 대한 자아탄력성의 매개효과

보육교사의 정서노동과 교수몰입의 관계에서 자아탄력성의 매개효과를 살펴본 결과, 정서노동과 교수몰입의 관계에서 자아탄력성은 완전매개효과를 갖는 것으로 나타났다. 본 연구에서 Sobel Test를 실시한 결과 Z값은 −3.89(P<.001)로 자아탄력성은 보육교사의 정서노동과 교수몰입의 관계에 있어서 완전 매개하는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구 결과, 정서노동의 하위변인 중 유아에 의한 정서노동이 보육교사의 교수몰입에 부적 영향을 미쳤으며, 자아탄력성의 하위변인 중 흥미와 관심의 다양성, 감정조절은 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 보육교사의 정서노동과 교수몰입의 관계에서 자아탄력성의 매개효과를 살펴본 결과, 보육교사의 정서노동이 자아탄력성에 영향력을 미친다는 것과 동시에 자아탄력성을 매개로 교수몰입을 향상시키는 간접효과가 있다는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구의 결과는 교사의 교수몰입은 교사로서 업무를 수행하는 과정에서 경험하게 되는 불유쾌한 정서들로 인해 부정적 영향을 받고, 또한 역경을 극복하고 갈등 상황에서 성공적으로 적응하고자 하는 자아탄력성에 긍정적 영향을 받음을 의미한다. 따라서 높은 자아탄력성을 분노, 좌절과 같은 부정적인 정서를 극복하는 기제로 사용하면 교수몰입 또한 높아질 수 있음을 알 수 있다. 이러한 본 연구의 결과는 보육교사의 교수몰입 증진을 위해서 교사의 정서노동을 줄이고 자아탄력성을 향상시키기 위한 방안이 마련되어야 할 필요성을 시사한다.

제 2 분과 논문 발표

언어 및 놀이

- 유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식 및 실태 ····· 133
  김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수), 방효국(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
- 이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동이 유아의 인지능력, 언어능력 및 사회성에 미치는 영향 ····· 142
  조유진(중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감)
- 만4,5세 유아의 놀이에 대한 이미지 연구 ····· 145
  남기원(중앙대학교 유아교육과 교수), 이시영(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
- 모의수업과 유아 대상 수업 중심의 예비유아교사를 위한 수학교육수업에 관한 연구 ····· 154
  한종화(강릉원주대학교 유아교육과 교수)

유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식 및 실태

김 낙 흥[1] · 방 효 국[2]

Ⅰ. 서론

뉴스를 정의하기는 쉽지 않으나 뉴스는 일반에게 아직 알려지지 않은 새로운 소식이며, 일반적으로 시사성이 있다고 판단되는 보도내용을 다루고 있다(두산백과, 2018). 이처럼 뉴스는 우리 사회의 문제를 다루고 있으며, 뉴스를 소비하는 사람들은 세상을 인식하는 하나의 방법으로 수용하고 있다.

과거 미디어 환경에서는 제한된 언론사가 시민들에게 공적인 것과 관련된 정보를 제공하는 역할을 수행하였다(이숙정, 양정애, 2017). 하지만 최근에는 1인 미디어, 팟 캐스트 등이 등장하면서 뉴스 생산자가 불명확해지고, 블로그 등을 통해 확산되는 가짜뉴스(fake news)등을 통해 뉴스의 소비자들은 혼란이 가중되고 있는 현실이다. 이러한 측면에서 뉴스 소비자들이 뉴스를 올바로 이해하고 수용하는 능력이 필요하게 되었다.

뉴스를 올바로 이해하고 분별하는 능력과 관련하여 '뉴스 리터러시'라는 단어가 등장하고 있다. 리터러시(literacy)란 '문해 능력'으로 풀이되는데, 이에 따라'뉴스 리터러시'는 뉴스를 읽고 풀어 사용할 수 있는 능력으로 해석할 수 있으며 단순히 이해하고 해석하는 것을 넘어 비판, 분석하여 창조적으로 활용한다는 의미를 포함하고 있다(김성해, 2014).

뉴스 리터러시와 관련된 선행연구를 살펴보면, 원숙경과 윤영태(2016)는 복잡한 미디어 환경에서 뉴스 리터러시 개념에 대한 정의와 해외의 사례를 통해 뉴스 리터러시 교육에 필요한 요소에 대해 알아보며 Potter(2014)가 제시한 인지적·감정적·심미적·윤리적 차원 등을 고루 배려한 뉴스 리터러시 교육프로그램 개발의 필요성을 언급하였다.

뉴스 리터러시 개발의 필요성이 제기됨에 따라 국내에서도 뉴스 리터러시 교육 프로그램 개발과 관련된 연구들이 진행되고 있으나 모두 중·고등학생 등의 청소년을 대상으로 하는 교육프로그램으로 정규 교육 과정 속으로 편성하거나 일반화하기에는 어려운 실정이다.

유아를 대상으로 한 뉴스 활용 교육 관련 선행연구를 살펴보면 한국언론진흥재단(김낙흥 외, 2015)에서 개발한 유아 대상 뉴스 리터러시 프로그램 개발 연구 후 이를 활용하여 유아의 수용·표현 어휘력에 미치는 영향(주봉관, 2017), 친사회적 행동에 미치는 영향(주

1) 중앙대학교 유아교육과 부교수
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정

봉관, 김상겸, 박영숙, 2017) 외에는 전무한 상황이다.

따라서 본 연구에서는 영·유아교사를 대상으로 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식 및 활성화 방안에 대해 살펴보고자 한다. 이를 바탕으로 선정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아 대상 뉴스 활용 교육 및 뉴스 리터러시 교육에 대한 실태는 어떠한가?
연구문제 2. 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 필요성 및 현장 적용 가능성에 대한 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

본 조사의 표집은 뉴스 리터러시 연수에 참여한 교사, 원장을 대상으로 이루어졌다. 설문지는 총 229부가 회수되었다. 회수된 설문지 중 표기가 누락되거나 중복표기 등 불성실하게 응답한 설문지 47부를 제외한 총 182부의 자료를 근거로 연구를 실시하였다.

<표 1> 연구대상자의 일반적 배경분포

배경	구분	인원 수	비율
학력	전문대 졸	74명	40.7%
	4년제 졸	70명	38.5%
	대학원 재학	12명	6.6%
	대학원 졸	25명	13.7%
	기타	1명	.5%
교육 경력	3년 미만	56명	30.8%
	3년 이상 ~ 6년 미만	21명	11.5%
	6년 이상 ~ 10년 미만	35명	19.2%
	10년 이상	63명	34.6%
	기타	7명	3.8%
담당 유아 연령	만 2세	12명	6.6%
	만 3세	23명	15.4%
	만 4세	23명	12.6%
	만 5세	35명	19.2%
	혼합연령	19명	10.4%
	기타(원장, 관리직)	65명	35.7%
자격증	보육교사 1급	23명	12.6%
	보육교사 2급	18명	9.9%
	유치원 정교사 1급	18명	9.9%
	유치원 정교사 2급	68명	37.4%
	기타(원장)	55명	30.2%

근무 지역	서울	81명	44.5%
	경기도(인천포함)	46명	25.3%
	수도권 외부 지역	55명	24.7%
합 계		182명	100%

2. 연구도구

1) 설문지 개발과정

본 연구에서 유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식과 실태를 조사하기 위해 사용한 설문지는 뉴스 및 미디어 관련 문헌을 기초로 하여 제작하되, 실제 영유아교육기관에서 실행되고 있는 뉴스 리터러시 교육의 현황을 정확히 파악할 수 있는 문항들로 구성하였다. 관련 선행연구가 없어 뉴스의 상위개념인 미디어 관련 논문을 분석 및 추출하여 관련 내용을 정리하였다. 주효정(2009)의 전자미디어 및 전자미디어 교육에 대한 교사의 인식과 교육 실태, 임선정(2003)의 유치원교사의 신문활용교육에 대한 인식 및 실태연구, 정인화(2003)의 유아교사의 미디어 교육에 대한 인식 및 교육 현황 연구에서 사용한 설문지를 참고하였다. 이어서 유아교육 전문가 2인(유아교육과 교수 및 부속유치원장 1인, 박사과정 1인)을 대상으로 개방형 질문과 면담을 통해 기본 범주와 관련 내용을 정리하여 설문문항을 제작하였다.

2) 설문지 내용

유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식 및 실태를 알아보기 위한 구체적인 설문지 내용은 다음 표 2와 같다.

<표 2> 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식과 실태

구분		문항수
교사의 일반적 배경	근무 기관, 담당 연령, 교직 경력, 자격증, 학력, 근무 지역	6
뉴스에 대한 일반적 성향	뉴스 시청 시간, 횟수, 시청 매체, 선호 뉴스 내용	3
뉴스 리터러시 교육에 대한 실태	뉴스 리터러시 인식 여부 및 경험 매체, 연수 유무, 관련 연수 유무, 뉴스 활용 수업 여부 및 횟수	5
뉴스 리터러시 교육의 필요성	창의력, 정보 획득, 현실감 있는 학습, 문해 경험, 표현능력, 다양한 삶의 모습 이해, 다양한 매체의 활용경험, 비판적 사고 능력, 정보활용능력	9
뉴스 리터러시 교육의 불필요성	영·유아의 발달, 유·보육과정의 부적합성, 영·유아의 문자해독능력, 활용정보 부족, 교사 지식 및 기술, 연수 및 워크숍 부족, 기관과 가정의 연계성 부족, 관련 자료 부족	8
뉴스 리터러시 현장 적용 가능성	교육 적절 유아 연령, 실시 횟수, 교사의 관심, 효과성, 교수매체로서의 적합성, 접근성, 효과적인 교수자료 여부	7

뉴스 리터러시 교육과정 구성	교육 목표, 실시 방법, 교수-학습방법, 교육 내용	4
뉴스 리터러시 교육 운영에 대한 인식	뉴스 리터러시 교육 관련 연수 참여 여부, 원하는 교육 내용, 요구사항	3
전 체		35문항

3. 연구절차

1) 설문지 배포 및 회수

뉴스 리터러시 연수에 참여한 영유아교사 및 원장 229명을 대상으로 설문지를 배포한 후 연구 자료로 적합한 182부를 본 연구 자료로 사용하였다.

4. 자료 분석

유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식과 실태를 분석하기 위해 수집된 자료는 설문문항에 따라 평균, 표준편차, 빈도, 백분율을 구했으며, 자료 처리는 SPSS 23 Window용 프로그램을 사용하였다.

Ⅲ. 연구 결과 및 해석

1. 유아 대상 뉴스 활용 교육 및 뉴스 리터러시 교육에 대한 실태

1) 뉴스에 대한 영유아교사의 일반적 성향

<표 3> 뉴스에 대한 영유아교사의 일반적 성향

문항 내용	구분	인원 수	비율
하루 뉴스 시청 시간	1시간미만	144명	79.1%
	1시간이상	38명	20.9%
일주일 뉴스 시청 횟수	매일	49명	26.9%
	3~4회	102명	56.0%
	1회	31명	17.0%
뉴스 시청 매체	텔레비전	37명	20.3%
	컴퓨터	14명	7.7%
	스마트폰	126명	69.2%
	라디오	0명	0%
	신문	5명	2.7%
	기타	0명	0%
합 계		182명	100.0%

선호 뉴스 내용 (2개)	정치	84명	23.2%
	경제	15명	4.1%
	사회	117명	32.1%
	문화, 생활	61명	16.8%
	세계	18명	4.9%
	연예	45명	12.4%
	스포츠	6명	1.6%
	기타	18명	4.9%
합 계		364명	100.0%

2) 유아 대상 뉴스 리터러시 교육 실태

<표 4> 유아 대상 뉴스 리터러시 교육 실태

문항 내용	구분	인원 수	비율
뉴스 리터러시 인식 여부	들어본 적 있음	44명	24.2%
	들어본 적 없음	138명	75.8%
뉴스 리터러시 듣게 된 경로 (들어본 경우에만 응답)	교육 또는 강의	25명	56.8%
	서적	4명	9.1%
	인터넷(포털 검색)	8명	18.2%
	방송매체	3명	6.9%
	지인(주변 사람)	2명	4.5%
	기타	2명	4.5%
뉴스 리터러시 연수 유무	받아본 적 있음	10명	5.5%
	받아본 적 없음	172명	94.5%
뉴스 활용 연수 유무	받아본 적 있음	57명	31.3%
	받아본 적 없음	125명	68.7%
뉴스 활용 수업 실시 여부	실시하고 있음	23명	12.6%
	실시해본 적 있음	60명	33.0%
	실시 계획 있음	4명	2.2%
	실시해본 적 없음	95명	52.2%
합계		182명	100%
뉴스 활용 수업 횟수 (수업을 실시해 본 경우에만 응답)	매일	0명	0.0%
	주 2~3회	4명	4.6%
	주 1회	12명	13.8%
	월 1회	11명	12.6%
	필요할 때마다	48명	55.2%
	기타	12명	13.8%
합 계		87명	100.0%

2. 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 필요성 및 현장 적용 가능성에 대한 인식

1) 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 필요성에 대한 인식

<표 5> 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 필요성에 대한 인식

(N=182)

문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다	평균 (M)	편차 (SD)
다양한 삶의 모습 이해하기 위해	1명 (.5%)	2명 (2.7%)	52명 (28.6%)	104명 (57.1%)	20명 (11.0%)	4.08	.72
정보 활용 능력 신장을 위해	2명 (1.1%)	2명 (1.1%)	26명 (14.3%)	106명 (58.2%)	46명 (25.3)	4.05	.73
정보 획득을 위해	1명(.5%)	1명(.5%)	25명 (13.7%)	118명 (64.8%)	37명 (20.3%)	4.04	.64
현실감 있는 학습을 위해	1명(.5%)	2명 (1.1%)	29명 (15.9%)	114명 (62.6%)	36명 (19.8%)	4.01	.66
다양한 매체 활용 경험 제공을 위해	1명(.5%)	2명 (1.1%)	33명 (18.1%)	105명 (57.7%)	41명 (22.5%)	4.01	.71
문해 경험 제공을 위해	1명(.5%)	3명 (1.6%)	42명 (23.1%)	115명 (63.2%)	21명 (11.5%)	3.84	.66
비판적 사고 능력 신장을 위해	2명 (1.1%)	4명 (2.2%)	55명 (30.2%)	93명 (51.1%)	28명 (15.4%)	3.77	.77
표현능력 신장을 위해	1명 (.5%)	5명 (2.7%)	52명 (28.6%)	104명 (57.1%)	20명 (11.0%)	3.75	.70
창의력 신장을 위해	0명 (0.0%)	10명 (5.5%)	67명 (37.4%)	96명 (52.7%)	8명 (4.4%)	3.56	.67

2) 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 불필요성에 대한 인식

<표 6> 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 불필요성에 대한 인식

(N=182)

문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다	평균 (M)	편차 (SD)
연수 및 워크숍 기회 부족	4명 (2.2%)	26명 (14.3%)	55명 (30.2%)	81명 (44.5%)	16명 (8.8%)	3.43	.92
기관과 가정의 연계성 부족	6명 (3.3%)	32명 (17.6%)	63명 (34.6%)	70명 (38.5%)	11명 (6.0%)	3.26	.93
관련 자료 부족	6명 (3.3%)	37명 (20.3%)	58명 (31.9%)	69명 (37.9%)	12명 (6.6%)	3.24	.96
교사 지식 및 기술 부족	10명 (5.5%)	41명 (22.5%)	57명 (31.3%)	65명 (35.7%)	9명 (4.9%)	3.12	1.00

문자해독능력 부족	9명 (4.9%)	45명 (24.7%)	57명 (31.3%)	60명 (33.0%)	11명 (6.0%)	3.10	1.01
교사의 활용정보 부족	8명 (4.4%)	51명 (28.0%)	65명 (35.7%)	55명 (30.2%)	3명 (1.7%)	2.97	.91
영유아 발달에 부적합	15명 (8,2%)	62명 (34.1%)	70명 (38.5%)	31명 (17.0%)	4명 (2.2%)	2.71	.92
유·보육과정 부적합	16명 (8.8%)	76명 (41.8%)	63명 (34.6%)	23명 (12.6%)	4명 (2.2%)	2.58	.90

3) 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 현장 적용 가능성에 대한 인식

<표 7> 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 현장 적용가능성에 대한 인식 I

(*N*=182)

문항 내용	구분	인원 수	비율
뉴스 리터러시 교육 적절 유아 연령	만 3세 이하	4명	2.2%
	만 4세	48명	26.4%
	만 5세	103명	56.6%
	만 6세 이상	22명	12.1%
	기타	5명	2.7%
뉴스 리터러시 교육 적절 횟수	매일	3명	1.6%
	주 2~3회	25명	13.7%
	주 1회	75명	41.2%
	월 1회	31명	17.0%
	필요할 때마다	43명	23.6%
	기타	5명	2.7%
합 계		182명	100.0%

<표 8> 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 현장 적용가능성에 대한 인식 II

(*N*=182)

문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다	평균 (*M*)	편차 (*SD*)
뉴스 리터러시 교육이 유아교육에 효과적인가?	0명 (0.0%)	4명 (2.2%)	61명 (33.5%)	100명 (54.9%)	17명 (9.3%)	3.71	.66
영유아 교수매체로서 뉴스가 적합한가?	1명 (.5%)	7명 (3.8%)	66명 (36.3%)	94명 (51.6%)	14명 (7.7%)	3.62	.71
영유아의 뉴스에 대한 접근성이 높은가?	0명 (0.0%)	26명 (14.3%)	63명 (34.6%)	84명 (46.2%)	9명 (4.9%)	3.42	.79
뉴스가 일반적인 교육 자료보다 높은 효과가 있는가?	2명 (1.1%)	12명 (6.6%)	92명 (50.5%)	70명 (38.5%)	6명 (3.3%)	3.36	.71
뉴스 리터러시 교육에 대해 관심이 있는가?	2명 (1.1%)	16명 (8.8%)	90명 (49.5%)	64명 (35.2%)	10명 (5.5%)	3.35	.76

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 대한 인식 및 실태를 파악하여 유아 교육 현장에서 뉴스 리터러시 교육이 효과적이며 바람직한 방향으로 활성화될 수 있는 방안을 모색하는데 있다.

1. 유아 대상 뉴스 활용 교육 및 뉴스 리터러시 교육에 대한 실태

첫째, 영유아교사들의 뉴스에 대한 일반적 성향을 알아본 결과 대부분 하루 1시간미만 뉴스를 시청하며(79.1%), 주 3~4회 정도 뉴스를 시청하는 것(56.0%)으로 나타났다. 뉴스를 시청하는 매체로 스마트폰(69.2%), 텔레비전(20.3%) 등을 이용하며, 선호하는 뉴스 내용으로는 사회(32.1%), 정치(23.2%) 등으로 나타났다.

둘째, 뉴스 리터러시에 대한 실태와 관련하여 대다수의 영유아교사들은 뉴스 리터러시 단어를 들어본 적이 없다(75.8%)고 했으며, 들어본 적이 있다(24.2%)고 응답한 경우 뉴스 리터러시라는 단어를 교육·강의(56.6%), 인터넷(18.2%) 등을 통해 경험했다고 응답했다. 뉴스 리터러시 연수를 들어본 경험이 있는 교사는 매우 소수(5.5%)였으며, 뉴스를 활용한 교육 연수(뉴스 활용 교육, NIE 등)에 참여해 본 경험이 있다(31.3%)고 응답한 경우 역시 절반에 못 미치는 것으로 나타났다. 뉴스 활용 수업을 실시해본 경험(45.6%)이 있는 경우가 실시해본 적이 없는 경우(54.4%)와 비슷한 것으로 나타났으며, 현재 뉴스 활용 수업하는 횟수와 관련하여 필요할 때(55.2%), 주 1회(13.8%) 등의 순으로 응답하였다.

2. 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 필요성 및 현장 적용 가능성에 대한 인식

첫째, 영유아교사들은 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 필요성과 관련하여‘뉴스 리터러시 교육이 유아에게 다양한 삶의 모습을 이해하기 위해 필요한가’문항에 가장 높은 점수를 주었으며(M=4.08, SD=.72), 다음으로‘뉴스 리터러시 교육이 유아의 정보 활용 능력 신장을 위해 필요한가’라고 응답했다(M=4.05, SD=.73).

둘째, 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 불필요성과 관련하여‘연수 및 워크숍 기회 부족’을 가장 높게 응답했으며(M=3.48, SD=.92), 다음으로‘기관과 가정의 연계성 부족’으로 인식하고 있었다(M=3.26, SD=.93).

셋째, 유아 대상 뉴스 리터러시 교육의 현장 적용 가능성과 관련하여 교육 적절 연령으로 만 5세(56.6%), 만 4세(26.4%) 등으로 응답했으며, 교육 적절 횟수로 주 1회(41.2%), 필요할 때(23.6%) 등으로 응답했다.

이러한 연구결과를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 설문지를 사용하여 영유아교사들의 뉴스 리터러시 교육에 대한 실태 및 인식에 대해 알아보았다. 뉴스 리터러시 교육을 진행하고 있는 교사들을 대상으로 면담을

진행한다면 보다 심층적인 이해를 도울 수 있는 결과를 가져올 것이다.

둘째, 유아 대상 뉴스 리터러시 교육과 관련된 실태 및 인식과 관련된 선행연구가 진행된 바가 없었으나, 본 연구를 바탕으로 교육 실태 및 교사의 인식에 영향을 줄 수 있는 독립변인에 대한 연구가 진행된다면 더욱 효과적으로 유아 대상 뉴스 리터러시 교육에 도움을 줄 수 있을 것이다.

셋째, 뉴스 리터러시와 관련된 인식 및 개념이 아직까지는 널리 알려진 상황이 아니다. 하지만 뉴스는 세상을 이해하는 매체로서 21세기 미래형 인재에게 요구되는 능력 중 하나이다. 따라서 뉴스 리터러시 및 뉴스를 활용하는 내용을 다룬 연수 및 워크숍이 민간 및 국공립 기관에서 진행된다면 영유교사들이 현장에서 이를 활용하는데 있어 큰 도움이 될 것이다.

이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동이 유아의 인지능력, 언어능력, 사회성 및 자존감에 미치는 영향

조 유 진[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

인간의 삶은 이야기의 연속이다. 일상의 수많은 경험, 상상과 꿈, 소망이 곧 자신의 이야기가 되고 타인과의 대화, 타인을 통해 들은 이야기뿐 아니라 그것이 자신의 경험이나 상상과 연결되어 새로운 이야기가 되기도 한다. 이처럼 이야기는 사회적 관계 속에서 상호작용을 통해 끊임없이 생성되고, 확장되며 재구성된다. 유아들 역시 일상생활 속에서 다양한 이야기를 말하고 듣고 창의적으로 구성하는데, 이처럼 자신의 경험과 상상을 바탕으로 이야기를 구성하고 이를 다양한 방법으로 표현할 수 있는 능력은 시대적, 교육적으로 요구되는 중요한 역량이다. 4차 산업혁명 시대를 앞두고 창의성과 감성의 개발이 요구되고 있으며, 개인의 능력보다는 집단 안에서 협력하는 집단적 창의력이 강조되고 있다(국제미래학회, 한국교육학술정보원, 2017). 따라서 유아가 또래와 함께 창의적으로 이야기를 구성하고, 이를 예술적으로 표현해보는 경험을 제공하는 것이 중요하다.

한편 유아들이 이야기 속의 상황과 사건을 이해하고 역할을 이행하며 극으로 표현하는 극놀이는 유아의 자발적 놀이로 이루어지기도 하고, 교육적으로 계획되어 실행되기도 한다. 그간 여러 연구들(김지영, 2013; 이숙재, 2000; Davidson, 1996; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Mellou, 1994)은 이러한 유아의 극놀이의 가치와 효과에 대해 밝히고 있다. 그러나 대부분 교육현장에서의 극놀이는 그림책이나 동화를 읽고 극으로 표현하는 활동이나 기존에 알고 있는 이야기를 활용하여 극놀이를 하는 방식으로 이루어져 왔다(박선희, 2006; 오채선, 2007). 이에 대한 반성으로 유아가 정해진 이야기를 재현하는 것에 그치는 것이 아니라 창의적이고 주도적으로 이야기를 꾸미고 이를 또래와의 협의를 통해 자유롭게 극을 구성하여 표현해보는 방식의 극놀이 제공의 중요성이 강조되고 있다.

이에 본 연구에서는 유아들이 또래와 함께 유연하고 개방적인 사고력과 상상력을 통해 자유롭고 창의적으로 이야기를 구성하고, 이를 동극으로 표현해보는 활동이 유아의 인지능

1) 중앙대학교 사범대학 부속유치원 원감

력과 언어능력 및 사회성에 미치는 영향이 어떠한지 알아보고자 한다. 이와 같은 연구목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 이야기꾸미기를 통한 유아 극놀이 활동이 유아의 인지능력에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 이야기꾸미기를 통한 유아 극놀이 활동이 유아의 언어능력에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 이야기꾸미기를 통한 유아 극놀이 활동이 유아의 사회성에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 S시에 소재한 유치원에 재원중인 만 4세반 유아 32명이다. 실험집단(16명)과 통제집단(16명)은 동일 연령의 두 학급을 무선으로 배정하였다. 두 집단은 서로 다른 유치원에 재원하는 유아들로 거주 지역, 생활환경이 비슷한 가정의 자녀들로 구성되었으며, 본 연구에 참여한 유아의 평균 월령은 실험집단 63.02개월(SD=3.52), 통제집단 63.04개월(SD=3.22)로 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 월령비교에 있어서 동질집단임(t=−.089, p>.05)이 확인되었다.

2. 연구도구

본 연구에서는 유아의 언어능력을 측정하기 위해 김경희, 김영태, 홍경훈(2009)이 개발한 수용·표현 어휘력 검사(REVT)를 사용하였으며, 유아의 인지능력을 측정하기 위해 Kaufman(2004)이 개발한 KABC-Ⅱ검사를 다시 문수백(2014)이 한국판으로 개발한 '한국판 KABC-Ⅱ검사'를 사용하였다. 유아의 사회성을 측정하기 위해 McGinnis와 Goldstein(1990)가 개발한 '사회적기술상황 검사(Social Skill Situation Measurement)'를 기초로 지성애와 김성희(2012)가 번안하고 수정한 친사회성 검사도구를 사용하였다.

3. 연구절차

본 연구에서는 이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동의 효과를 검증하기 위해 실험집단 및 비교집단을 대상으로 언어능력, 인지능력, 사회성, 자존감에 대한 사전검사를 2018년 1월 3일부터 1월 9일까지 실시하였으며, 실험집단에는 이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동을 적용하였고, 비교집단에는 동화를 활용한 극놀이 활동을 적용하였다. 실험집단 및 비교집단에 적용한 활동은 2018년 1월 10일부터 2월 7일까지 일주일에 4회씩 4주 동안 총 16회 실시하였다. 또한, 사후검사는 2018년 2월 8일부터 2월 14일까지 실시하였으며 사전검사와 동일한 형태로 이루어졌다. 실험집단의 활동은 이야기꾸미기, 각본구성 및 신체표현하기, 극놀

이 준비하기, 극놀이 활동 및 평가하기로 4차시에 나누어 실행하였고, 총 4개의 이야기꾸미기 주제를 통해 극놀이 활동을 진행하였다. 비교집단의 활동은 동화듣기 및 이야기나누기, 동화 재구성하기, 극놀이 준비하기, 극놀이 활동 및 평가하기의 4차시로 나누어 총 4개의 동화를 주제로 한 극놀이 활동을 진행하였다.

4. 자료 분석

수집된 결과를 분석하기 위해 자료는 SPSS Win 20.0을 사용하여 사전 검사에서 실험집단과 비교집단 간 차이를 보여 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동을 처치한 실험집단은 동화를 활용한 극놀이 활동을 적용한 비교집단에 비해 인지능력에서 효과를 나타내었고, 특히 순차처리능력에서 유의미한 효과를 나타냈다. 또한, 언어능력, 사회성에서도 통계적으로 유의미한 효과를 나타냈다.

Ⅳ. 결론

유아들이 협의를 통해 이야기를 창의적으로 구성하고, 등장인물, 사건, 배경 등에 대해 상호작용하면서 신체로 표현해보고 이를 극으로 재구성하여 표현하는 '이야기꾸미기를 통한 극놀이 활동'은 유아의 인지능력, 언어능력, 자아존중감 및 사회성 증진에 효과적인 것으로 결론지을 수 있다. 이에 본 연구결과는 기존의 교육현장에서 주로 이루어지던 전통적인 극놀이 활동을 벗어나 유아들이 또래와의 상호작용을 바탕으로 주도적으로 이야기를 꾸미고 이를 예술적으로 표현해보는 창의적이고 통합적 극활동으로 교육현장에 의미있는 실천적 지침을 제공하였다고 본다.

만 4,5세 유아의 놀이에 대한 이미지 연구

남 기 원[1] · 이 시 영[2]

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

놀이의 개념을 최초로 학문연구의 대상으로 간주한 요한 하위징아(1938)는 놀이는 비일상적, 비생산적인 것이지만 일상과 생산을 위해서 필수불가결한 것이라고 보았다(류정아, 2013). 또한 교육학적으로는 놀이는 유쾌한 감정을 느끼는 신체적·지적 활동으로서, 어떤 궁극적 목적을 추구하는 것이 아닌 활동 자체에 만족하는 행위라고 정의한다(교육학용어사전, 1995). 이외에도 많은 학자에 의해 놀이의 본질적 고찰이 이루어지고 있다(김춘화, 2005; 배상식, 2013; 최인자, 2009).

유아교육에서 놀이의 정의는 “유아에게 놀이는 곧 생활이다(Rogers & Sawyers, 1988).”라는 의미를 통해 유아의 자발성을 강조한다. 즉, 유아는 놀이를 통해 잠재된 자신의 능력을 표출하고 확장해가면서 자아를 발견하고 실현하고자 한다(박찬옥, 정남미, 곽현주, 2016). 이와 같이, 자발적인 유아의 놀이는 자신의 생각과 느낌을 자연스럽게 표출하기 때문에, 성인은 유아의 놀이를 통해 숨겨진 내면을 들여다 볼 수 있다.

유아의 놀이는 전인적 발달에 영향을 미치고(엄정애, 2014), 삶에 적응하도록 돕는 수단으로서 유아에게 매우 중요한 역할을 한다(박찬옥 외, 2016). 또한 놀이 유형은 유아의 신체 및 인지적 제반 발달 수준에 따라 다르게 나타난다. 유아의 놀이에 영향을 미치는 것은 성차(이지영, 이경옥, 2008), 연령차(유영의, 신은수, 2005), 인지발달(남효정, 1991), 기질(김용희, 1991; 이지현, 1998), 또래관계(민성혜, 2006), 교사와 부모와의 관계(김지연, 2018; 김현경, 2007) 등으로서 이와 관련한 다양한 연구가 활발히 이루어졌다. 이와 같이 유아의 놀이에 대한 연구는 지속적으로 이루어지고 있으나 놀이에 대한 대부분의 연구는 놀이를 경험하는 주체자인 유아의 인식보다는 다양한 변인을 통해 놀이의 효과를 검증하기 위한 연구로서 놀이의 의미를 탐색하는데 방법적 한계를 갖고 있다는 점에서 유아의 놀이에 대한 새로운 방식의 연구에 대한 필요성을 갖는다(임부연, 오정희, 최남정, 2008).

유아의 인식을 이해하기 위한 새로운 연구방법으로서 유아의 그림을 분석하여 의미를 탐색하는 이미지 연구가 이루어지고 있다. 이미지 연구는 유아의 생각을 직접적으로 알아

1) 중앙대학교 유아교육과 교수
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정

보는 유아면담은 언어적 표현 능력이 제한적이고, 면담 상황이 강압적으로 느껴질 수 있다는 점을 보완한 것으로서 유아가 친숙하게 느끼는 그림 그리기를 통해 자연스럽게 인식을 이해할 수 있다는 점에서 유용함을 나타내고 있다(Einarsdottir at al., 2009; Haney, Russe, & Bebell, 2004). 또한 이미지 연구는 기존의 개념적 정의를 그대로 받아들이기보다는 사회·문화적으로 변화하는 유아의 인식을 알아보기 위해 유아의 그림을 탐색하는 방법으로서 유아가 인식하는 이미지를 잘 이해하는데 적합하다(박은혜, 이성희, 2010; 조성연, 2011; 최순덕, 2010).

최근 놀이에 대한 이미지 연구에서는 유아의 놀이에 대한 기초자료를 제공하였으나 유아교육기관이라는 시공간에 제한을 두었다. 그러나 유아의 삶 전체가 놀이라고 보았을 때, 유아교육기관에서의 놀이는 유아의 놀이에 대한 인식을 전체적으로 반영했다고 보기 어려운 부분이 있다. 왜냐하면 유아는 관계에 기초하여 행복을 인식하며, 유아들은 함께 어우러져 시간과 공간을 공유하는 함께하는 사람들과 함께 있을 때 행복하다고 느끼기 때문에(백진희, 유은진, 2016), 실제로 유아들의 하루일과를 보았을 때 유아의 행복을 추구하는 놀이의 공간을 교육기관으로 한정짓는 것은 한계가 있다. 따라서 유아가 느끼는 긍정적인 놀이에 대해 시간과 공간에 대한 제한을 두지 않고, 유아의 인식 연구를 통한 놀이의 의미를 탐색할 필요가 있다.

이러한 선행연구의 한계점을 보완하여 본 연구는 놀이에 대한 이미지 연구로서 시공간의 한계를 제시하지 않고, 자신의 생활에서 느낄 수 있는 놀이에 대해 연구하였으며, 이미지의 하위범주에서 물적관계와 인적관계 등을 포함하여 폭넓은 범주를 제시하였다. 이에 본 연구에서는 놀이에 대한 유아 생활전반에 대한 놀이 이미지를 통해 유아의 연령과 성별에 따른 놀이 인식에 대한 차이를 분석하고 유아의 발달에 적합한 성인의 지원과 놀이 환경 구성의 기초적인 자료를 제시함으로써 유아의 놀이의 질을 높이기 위한 요건을 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

1) 만4,5세의 놀이 이미지는 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?
   1-1) 만4,5세의 놀이 이미지 중 관계 이미지는 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?
   1-2) 만4,5세의 놀이 이미지 중 공간 이미지는 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?
   1-3) 만4,5세의 놀이 이미지 중 감정 이미지는 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?
2) 만4,5세의 놀이 이미지는 성별에 따라 어떠한 차이가 있는가?
   2-1) 만4,5세의 놀이 이미지 중 관계 이미지는 성별에 따라 어떠한 차이가 있는가?
   2-2) 만4,5세의 놀이 이미지 중 공간 이미지는 성별에 따라 어떠한 차이가 있는가?
   2-3) 만4,5세의 놀이 이미지 중 감정 이미지는 성별에 따라 어떠한 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 유치원과 어린이집에 다니는 만 4,5세반 유아를 464명을 대상으로 하였으며, 기관의 환경과 특징이 유아의 놀이에 미치는 영향을 고려하여 서울·경기 지역의 12개 기관에서 자료를 수집하였으며 연구의 유아의 연령과 성별에 따른 연구대상은 다음과 <표Ⅱ - 1>과 같다.

<표Ⅱ - 1> 만 4,5세 유아의 놀이에 대한 이미지 연구 대상

성별 \ 연령	만 4세	만 5세	합계
남	66	137	203
여	87	174	261
합계	153	311	464

본 연구대상 유아의 연령별 구성은 만4세 유아 153명(33.0%), 만5세(67.0%)이었으며, 성별 구성은 남아 203명(43.8%), 여아 261명(56.2%)이었다.

2. 연구절차

본 연구는 이미지 연구로서 유아의 그림을 수집하여 그림의 내용을 분석하는 것으로 진행되었으며 연구절차는 다음[그림Ⅱ - 1]과 같다.



[그림Ⅱ - 1] 만 4,5세 유아의 놀이에 대한 이미지 연구 절차

유아가 놀이에 대한 그림을 그릴 때, 기관에 제한을 두지 않고 내가 생각하는 즐거운 놀이에 대해 자유롭게 그려보도록 하였으며, 종이는 8절 도화지를 제공하였고, 도구는 유아에게 자유롭게 선택하도록 하였다. 그림을 그린 후에 각 반의 담임교사가 그림에 대한 설명을 하였고, 면담 내용을 그림 뒷면에 기록하도록 하였다. 수집된 유아의 그림은 놀이 이미지에 대한 선행연구 결과의 범주에 따라 관계 이미지, 공간 이미지, 감정 이미지로 나누되 하위범주는 재분류하여 분석하였다.

3. 자료분석

자료분석은 자료의 내용 정리, 범주에 따른 하위범주에 대한 범주화, 빈도산출, 의미해석의 단계로 실시하였다. 수집된 그림에 대한 내용 정리단계에서는 수집한 그림과 면담 내용을 살펴보고 오류를 검토한 후 수집된 자료를 수치화하였으며, 만 4세 그림을 추가적으로 수집하였다. 이후 그림을 기관별, 연령별, 성별로 분류하여 정리하였다.

선행연구의 범주에 따라 각 그림과 면담내용을 살펴보고 관계 이미지, 공간 이미지, 감정 이미지로 분류하였으며 하위범주를 선정하여 재분류하였다.

빈도산출 단계에서는 선정된 하위범주를 전체 자료에 재적용하여 빈도산출하였다. 빈도산출은 성별, 연령에 따라 각각의 하위범주를 산출하였다.

의미해석의 단계에서는 범주에 따른 하위범주별로 빈도를 살펴보았으며, 연령과 성별에 따른 차이에 대해 추출한 후 결과에 따른 의미를 해석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 연령에 따른 만4,5세의 놀이 이미지

1-1) 연령에 따른 관계 이미지

연령에 따른 관계 이미지의 결과는 다음 <표Ⅲ-1>과 같으며, 각 연령에서 가장 높은 빈도로 나타난 관계 이미지는 만4세는 놀잇감(34.2%)이며, 만5세도 놀잇감(26.8%)로 나타났다. 또한 인적관계에서 부모와 친구에 대한 빈도의 차이를 연령별로 비교하였을 때, 만4세는 부모(12.1%)가 비교적 높았으며, 만5세는 친구(23.7%)가 높게 나타났다.

<표Ⅲ-1> 연령에 따른 관계 이미지

범주				만4세	만5세	전체
관계이미지	인적관계	가족	부모	24(12.1)	20(3.7)	44(5.9)
			형제	13(6.5)	17(3.1)	30(4.0)
			조부모	1(0.5)	1(0.2)	2(0.3)
			기타	1(0.5)	0(0.0)	1(0.1)
		교육기관	친구	32(16.1)	129(23.7)	161(21.6)
			교사	1(0.5)	7(1.3)	8(1.1)
			교직원	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		지역사회	또래	14(7.0)	34(6.2)	48(6.5)
			기타	0(0.0)	2(0.4)	2(0.3)

	물적관계	놀잇감	68(34.2)	146(26.8)	214(28.8)
		그림그리기/만들기	13(6.5)	61(11.2)	74(9.9)
		신체놀이/놀이기구	16(8.0)	71(13.0)	87(11.7)
		매체	3(1.5)	5(0.9)	8(1.1)
	자연관계	자연물	13(6.5)	20(3.7)	33(4.4)
		동물	0(0.0)	16(2.9)	16(2.2)
	상상친구		0(0.0)	16(2.9)	16(2.2)
전체			199(100.0)	545(100.0)	744(100.0)

1-2) 연령에 따른 공간 이미지

연령에 따른 공간 이미지의 결과는 다음 <표Ⅲ-2>와 같으며, 각 연령에서 가장 높은 빈도로 나타난 공간 이미지는 만4세는 교육기관의 실내(31.1%)이며, 만5세도 교육기관의 실내(56.5%)의 빈도로 나타났다. 또한 가족의 범주에서 만4세의 가족 이미지 내에서 실내가 17.5%로서 만5세에 비해 높은 빈도로 나타났으며 이는 만5세의 8.4%에 비해 두배 이상임을 확인할 수 있다.

<표Ⅲ-2> 연령에 따른 공간 이미지

범주			만4세	만5세	전체
공간이미지	가족	실내	27(17.5)	26(8.4)	53(11.4)
		실외	14(9.1)	18(5.8)	32(6.9)
		기타	0(0.0)	1(0.3)	1(0.2)
	교육기관	실내	48(31.2)	175(56.5)	223(48.1)
		실외	14(9.1)	31(10.0)	45(9.7)
	지역사회	놀이터	13(8.4)	19(6.1)	32(6.9)
		기타	5(3.2)	19(6.1)	24(5.2)
	자연		5(3.2)	4(1.3)	9(1.9)
	가상공간		15(9.7)	12(3.9)	27(5.8)
	기타		13(8.4)	5(1.6)	18(3.9)
전체			154(100.0)	310(100.0)	464(100.0)

1-3) 연령에 따른 감정 이미지

연령에 따른 감정 이미지의 결과는 다음 <표Ⅲ-3>과 같으며, 각 연령에서 가장 높은 빈

도로 나타난 감정 이미지는 긍정적 이미지로서 만4세 73.6%, 만5세 85.5%로 압도적으로 높은 비율이었다. 또한 부정적 이미지는 만4세는 0.0%인 것에 반해 만5세는 1.6%로 나타났음을 확인할 수 있다.

<표Ⅲ-3> 연령에 따른 감정 이미지

범주		만4세	만5세	전체
감정 이미지	긍정적	109(73.6)	265(85.5)	374(81.7)
	부정적	0(0.0)	5(1.6)	5(1.1)
	무표정	39(26.4)	40(12.9)	79(17.2)
전체		148(100.0)	310(100.0)	458(100.0)

2. 성별에 따른 만4,5세의 놀이 이미지

2-1) 성별에 따른 관계 이미지

성별에 따른 관계 이미지의 결과는 다음 <표Ⅲ-4>와 같으며, 각 성별에서 가장 높은 빈도로 나타난 관계 이미지는 남아(35.4%)와 여아(23.8%) 둘다 물적관계의 놀잇감으로 나타났다. 또한 성별에 따른 차이를 비교하였을 때, 여아는 물적관계에서 만들기 및 그림 그리기(13.6%)와 신체놀이 및 놀이기구(13.3%)가 남아에 비해 비교적 높은 빈도로 나타났음을 확인할 수 있다.

<표 Ⅲ-4> 성별에 따른 관계 이미지

범주				남	여	전체
관계이미지	인적관계	가족	부모	18(5.7)	26(6.1)	44(5.9)
			형제	12(3.8)	18(4.2)	30(4.0)
			조부모	1(0.3)	1(0.2)	2(0.3)
			기타	0(0,0)	1(0.2)	1(0.1)
		교육기관	친구	67(21.1)	94(22.0)	161(21.6)
			교사	4(1.3)	4(0.9)	8(1.1)
			교직원	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		지역사회	또래	24(7.6)	24(5.6)	48(6.5)
			기타	1(0.3)	1(0.2)	2(0.3)

	물적 관계	놀잇감	112(35.4)	102(23.8)	214(28.8)
		그림그리기/ 만들기	16(5.1)	58(13.6)	74(9.9)
		신체놀이/ 놀이기구	30(9.5)	57(13.3)	87(11.7)
		매체	6(1.9)	2(0.5)	8(1.1)
	자연 관계	자연물	9(2.8)	24(5.6)	33(4.4)
		동물	6(1.9)	10(2.3)	16(2.2)
	상상친구		10(3.2)	6(1.4)	16(2.2)
전체			316(100.0)	428(100.0)	744(100.0)

2-2) 성별에 따른 공간 이미지

성별에 따른 공간 이미지의 결과는 다음 <표Ⅲ-5>와 같으며, 각 성별에서 가장 높은 빈도로 나타난 공간 이미지는 교육기관의 실내 이미지로서 남아(46.8%)와 여아(49.0%) 둘다 높은 빈도로 나타났다.

<표Ⅲ-5> 성별에 따른 공간 이미지

범주			남	여	전체
공간 이미지	가족	실내	26(12.9)	27(10.3)	53(11.4)
		실외	11(5.5)	21(8.0)	32(6.9)
		기타	1(0.5)	0(0.0)	1(0.2)
	교육기관	실내	94(46.8)	129(49.0)	223(48.1)
		실외	19(9.5)	26(9.9)	45(9.7)
	지역사회	놀이터	14(7.0)	18(6.8)	32(6.9)
		기타	8(4.0)	16(6.1)	24(5.2)
	자연		5(2.5)	4(1.5)	9(1.9)
	가상공간		15(7.5)	12(4.6)	27(5.8)
	기타		8(4.0)	10(3.8)	18(3.9)
전체			201(100.0)	263(100.0)	464(100.0)

2-3) 성별에 따른 감정 이미지

성별에 따른 감정 이미지의 결과는 다음 <표Ⅲ-6>와 같으며, 각 성별에서 가장 높은 빈도로 나타난 감정 이미지는 긍정적 이미지가 남아의 경우 64.3%이며, 여아는 95%로 나타났다. 또한 성별에 따른 차이를 비교하였을 때, 남아의 경우 무표정의 비율이 33.2%로 여

아의 5.0%에 비해 25.2%이상 높게 나타났음을 확인할 수 있다.

<표Ⅲ-6> 성별에 따른 감정 이미지

범주		남	여	전체
감정 이미지	긍정적	128(64.3)	246(95.0)	374(81.7)
	부정적	5(2.5)	0(0.0)	5(1.1)
	무표정	66(33.2)	13(5.0)	79(17.2)
전체		199(100.0)	259(100.0)	458(100.0)

Ⅳ. 결론

만 4,5세의 이미지를 분석한 결과 본 연구에서는 유아의 놀이에 대해 연령과 성별의 차이에 초점을 두고 다음과 같은 해석을 제시하고자 한다.

1. 연령에 따른 만 4,5세의 놀이 이미지

관계 이미지에 대한 연령별 차이는 인적관계 중 또래관계에서 두드러진 차이가 있었다. 이는 조성연(2012)의 연구결과와 같이 유아가 놀이 대상으로 또래를 놀이 안에서 함께하는 대상으로 가장 많이 인식하고 있다는 것으로 점에서 맥을 같이한다. 이는 연령이 증가함에 따라 또래와의 관계가 활발해진다는 이론에 따른 결과임을 알 수 있다. 또한 연령과 상관없이 물적관계로서 놀잇감이 가장 많이 나타난 것으로 보아 조성연(2012)의 연구결과에서 제시한 바와 같이 놀이에 대한 이미지 안에 표현된 놀잇감은 유아에게 가장 중요하게 인식되는 존재임을 의미한다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 유아의 발달에 따른 인적관계뿐만 아니라 물적관계에 대한 이미지가 강하다는 것을 제시하며, 유아가 물적관계를 통해 자기 주도적으로 놀이 할 수 있는 상황에서 자발적인 놀이가 훨씬 더 쉽게 일어난다는 의미로 해석할 수 있겠다.

공간 이미지에 대한 연령별 차이는 만 4세는 가정의 실내 이미지가 강하고, 만 5세는 교육기관의 실내 이미지가 강하게 나타났다. 이는 연령이 증가함에 따라 기관에서의 놀이가 익숙해지고 즐겁다고 느끼는 부분에 차이가 있음을 알 수 있다. 함께하는 사람들과 같은 공간에 있을 때 행복함을 느낀다는 백진희, 유은진(2016)의 연구결과와 같이 또래와의 친밀감이 높은 만 5세에 교육기관에 대한 긍정적인 이미지가 높다고 해석할 수 있겠다.

감정 이미지에 따른 연령별 차이는 만 4세에는 긍정적인 정서이거나 드러나지 않은 것에 비해 만 5세에는 긍정적인 정서 확연히 많고, 부정적인 정서도 놀이 이미지에 드러나 있다는 점에서 차이가 있다고 볼 수 있다. 이는 연령이 높아짐에 따라 정서표현도 많아진

다는 점(정옥분, 정순화, 임정하, 2008)에서 기존의 이론과 맥을 같이한다고 볼 수 있다.

2. 성별에 따른 만 4,5세의 놀이 이미지

관계 이미지에 대한 성별 차이에서는 인적관계에서는 큰 차이가 없으나 물적관계에서 성별과 관계없이 주로 놀잇감이 나타났으나, 여아는 만들기나 그림 그리기에 대한 이미지도 함께 나타났다. 또한 본 연구결과에서 주목할 것은 물적관계에서 남녀 유아의 신체활동 및 놀이기구에 대한 이미지가 비슷하게 나타났다. 이는 성별과 상관없이 유아기 신체활동에 대한 자발적이고 적극적인 참여를 확인할 수 있는 결과로 해석할 수 있겠다.

공간 이미지에 대한 성별 차이는 남자 유아에 비해 여자 유아의 실외 이미지가 비교적 두드러졌다. 이는 놀이에 대한 성차에 관한 연구들을 살펴보면 선호하는 놀이뿐만 아니라 놀이공간의 선택에서 성차가 나타나며 남아들은 실외놀이를 더 즐기고 여아들은 실내에서 노는 것을 더 자주한다고 한다는 기존 이론과 다른 결과를 제시함으로써 실외놀이에 대한 유아의 자발성을 더욱 강조하며, 성별에 따른 공간에 대한 선호를 분리하는 것이 사회 · 문화적으로 유아기는 다소 이를 수 있다는 점을 시사한다고 본다. 이는 Barrie Thorne(2014)의 연구에서 초등학생의 놀이에서부터 성별 분리를 주목했던 것을 뒷받침할 수 있는 하나의 사례로 볼 수 있겠다.

감정 이미지에 따른 성별의 차이는 남아에 비해 여아가 긍정적 이미지가 강하게 나타났다. 이는 기존에 연령별, 성별에 따른 유아 그림에 대한 연구는 많이 이루어졌으나 성별에 따른 감정 이미지 자체에 대한 해석적 연구가 많지 않았던 점을 고려하여, 유아의 그림에 나타난 감정 이미지에 초점을 두고 성별에 따른 차이에 대한 연구도 이루어져야 함을 시사한다.

모의수업과 유아 대상 수업 중심의 예비유아교사를 위한 수학교육수업에 관한 연구

한 종 화[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

질 높은 유아수학교육을 위해 예비교사의 수학에 대한 신념, 태도, 교수효능감을 증진시킬 수 있는 방안으로 포트폴리오(안진경, 2006; 윤영배, 유준호, 2011; 하은옥, 허우정, 2006), 탐구활동(한종화, 2004), 블랜디드러닝(이춘자, 2011), 놀이(이영주, 2010), 마이크로티칭(김정은, 2017), 유치원 현장의 수연시연(김정주, 서현아, 2011) 등을 활용한 연구들이 진행되었다. 본 연구도 예비교사의 수학교육관련 변인들을 향상시키기 위한 시도로 모의수업과 유아 대상 수업을 활용하고자 한다.

모의수업은 수업목표를 설정하고 이에 적절한 수업절차를 계획하는 수업계획안을 작성하고 수업을 진행하기에 필요한 여러 기술들을 연습할 기회를 주며, 좋은 수업이 무엇인지에 대한 이해를 넓이는 기회를 주기에 가치 있는 교수활동이다. 다만 지나치게 모의수업 중심으로 수업이 편중될 경우 교과의 특성이나 내용이 의미 있게 다루어지기 어렵고, 유아가 아닌 동료들 앞에서 수업이 이루어지기에 근본적인 한계점을 지니고 있다. 특히 예비유아교사들은 학교현장실습이나 보육실습 이전에 유아를 대상으로 수업해보는 경험이 매우 제한적이어 학교에서 배웠던 이론적 지식을 실제 수업상황으로 연결하는데 많은 어려움을 겪고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 최근 유아들에게 직접 수업을 진행하는 방안이 활용되고 있지만 수업 대상인 유아를 섭외하는 일 자체가 어렵다거나 유아들의 예상치 못한 반응에 당황하는 등 여러 어려움을 지니고 있다. 모의수업이나 현장에서 직접 유아를 가르치는 유아 대상 수업에 대한 효과나 어려움 등에 대한 연구들이 진행되었지만 유아수학교육 분야에서는 그 시도가 아직 미약하며, 모의수업과 현장의 유아를 대상으로 한 수업을 병행한 연구는 아직 시도되지 않은 상황이다. 이에 본 연구에서는 예비교사를 위한 유아수학교육 수업으로 모의수업과 유아 대상 수업을 병행하여 활용하는 방안을 개발하고 이를 예비유아교사에게 적용하여 그들의 수학에 대한 신념, 태도, 수학교수효능감에 어떠한 변화가 일어나는지 알아보고자 한다.

1) 강릉원주대학교 유아교육과 교수

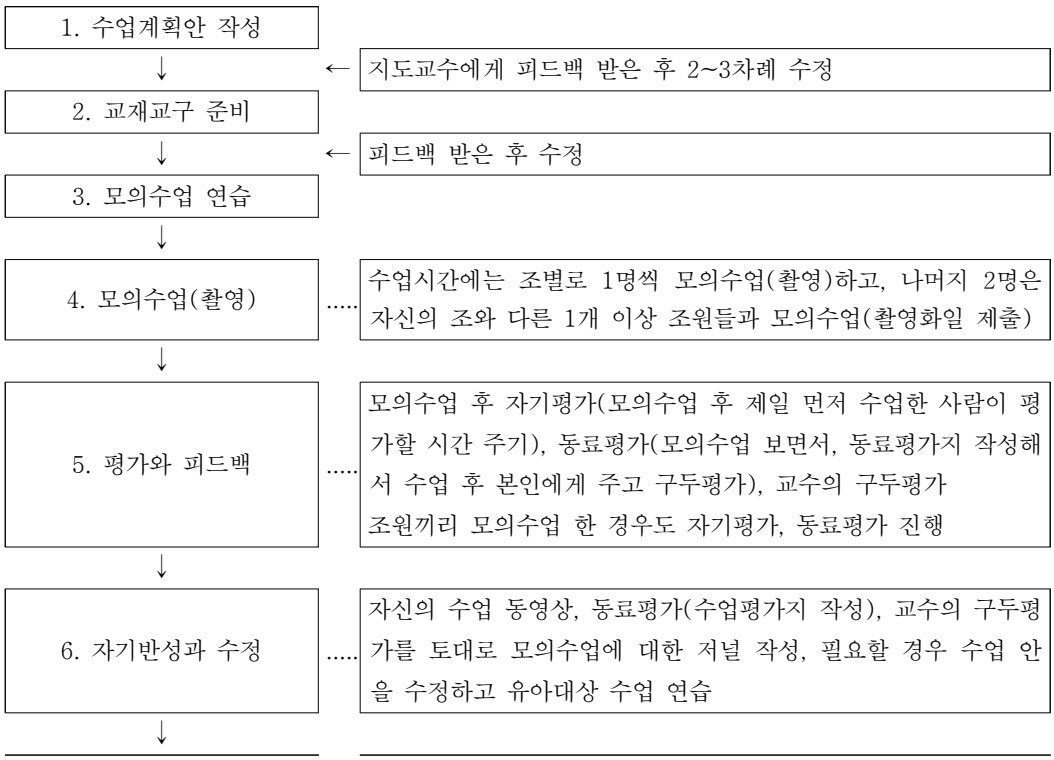
Ⅱ. 연구방법

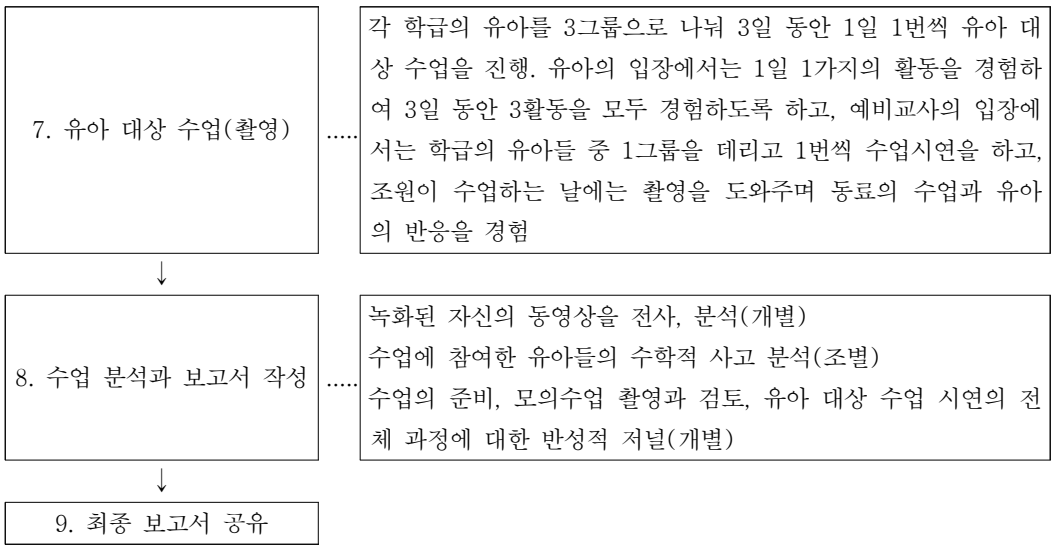
1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 4년제 G대학 유아교육과 3학년 2학기에 개설된 전공 선택 교과인 아동수학 강좌의 수강자 26명이다.

2. 모의수업과 유아 대상 수업을 중심으로 한 예비교사를 위한 수학교육수업

예비교사를 위한 수학교육수업은 수학교육에 대한 전반적인 이론 강의, 관련 문학작품・교구・활동 소개, 수학탐구활동, 좋은 수업사례 읽기, 5회의 저널쓰기, 면담, 동료들을 대상으로 한 모의수업과 유아 대상 수업으로 진행되었다. 전체 참여자를 9조로 나누고 각 조별로 1가지의 수학교육계획안을 작성하고 이를 모의수업하고, 다시 유아를 대상으로 수업하도록 하였다. 유아 대상 수업을 진행한 유치원은 본 수업이 개설된 대학의 부설유치원으로, 3, 4, 5세 한 학급씩과 특수학급 1학급 총 4학급으로 편성되어있다. 계획한 준비부터 유아 대상 수업까지 3, 4, 5세 각 연령별로 3조씩 나누어 진행하였다. 모의수업과 유아 대상 수업의 전체 과정은 그림 1과 같다.





[그림1] 모의수업과 유아 대상 수업

3. 연구도구

예비유아교사의 수학에 대한 신념 검사도구는 한종화(2010)가 개발한 도구를 예비검사를 통해 일부 문항을 수정하여 사용하였다. 예비유아교사의 수학에 대한 태도 검사도구는 Smith(2000)의 도구를 번안, 수정하여 사용하였다. 전체 문항을 번안 역 번안 한 후 2차례의 예비검사를 통해 일부 문항을 수정하였다. 예비교사의 수학교수효능감 검사도구는 Luo(2000)의 연구에서 사용된 수학교수효능감 검사를 정정희(2001a, 2001b)와 김정주(2003)가 수정하여 사용한 도구로 본 연구자가 예비유아교사에게 적합하게 미래형으로 진술하였고, 예비 검사를 통해 일부 문항을 수정하여 사용하였다.

Ⅲ. 주요 결과

모의수업과 유아 대상 수업을 중심으로 한 예비유아교사를 위한 수학교육수업은 예비교사의 수학신념, 수학에 대한 태도, 수학교수효능감에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전, 사후검사의 평균과 표준편차를 구하고 종속표본 t검증을 실시하였다.

<표 1> 예비유아교사의 수학신념, 수학에 대한 태도, 수학교수효능감

	사전	사후	t
	M(*SD*)	M(*SD*)	
수학에 대한 신념	3.12(.32)	3.62(.38)	−5.09***
수학에 대한 두려움	2.53(.74)	2.91(.68)	−2.987**
사회에서 수학의 가치	3.63(.76)	3.96(.55)	−3.648**
수학에 대한 자아개념	2.30(.75)	2.94(.70)	−5.799***
수학의 즐거움	2.42(.70)	2.89(.74)	−4.411***
수학에 대한 동기	2.40(.76)	2.82(.65)	−4.014***
수학에 대한 태도 전체	2.66(.56)	3.11(.51)	−6.137***
일반적 효능감	3.38(.29)	3.50(.39)	−1.59
개인적 효능감	3.43(.59)	3.78(.55)	−3.30**
수학교수효능감	3.40(.38)	3.64(.43)	−2.91**

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

Ⅳ. 결론

예비유아교사를 위한 수학교육 교사교육의 방법으로 모의수업과 유아 대상 수업을 병행한 본 연구의 수업이 예비유아교사의 수학에 대한 신념, 태도, 수학교수효능감에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 예비유아교사와 현직유아교사를 위한 수학 관련 교사교육연구가 더욱 활발하게 진행되길 기대한다.

제 3 분과 논문 발표

예술교육

- 음악활동에서 발현되는 유아교사의 음악교수내용지식 분석 ····· 161
  백지혜(계명대학교 유아교육과 교수)
- 유아의 유아교육기관 미술활동 경험 ····· 165
  김보영(영남대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 윤재희(영남대학교 유아교육과 교수)
- 그림 그리기 활동 지도과정에서 경험하는 유아교사의 어려움과 제안 ····· 167
  오현미(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정) 배지희(성신여자대학교 유아교육과 교수)
- 유아 원예교육 실태와 교사의 인식 분석 ····· 172
  김채연(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 지성애(중앙대학교 유아교육과 교수)

음악활동에서 발현되는 유아교사의 음악교수내용지식 분석

백 지 혜[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

교사는 교육기관의 질적 향상에 영향을 미치는 결정적 요소이다(Dahlberg & Moss, 2005). 특히 유아교육은 유아교육만이 가지는 독특한 특성으로 인해 수업의 계획과 진행, 평가 등이 전적으로 교사에 의해 좌우되며 교사에 따라 각 교과 영역의 운영수준과 양상이 매우 달라진다. 따라서 교육의 결정적인 역할을 담당하는 수준 높은 유아교사를 기르기 위해 유아교사의 전문성 향상이 선행되어야 할 것이다.

교사의 전문성 향상을 위한 논의들이 이어지는 가운데 교사들의 신념이나 지식개발이 강조되면서 교수내용지식(Pedagogical Content Knowledge: PCK)에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다(강현석, 서지만, 2009; 안양옥, 1995; Berliner, 2004). Shulman(1986, 1987)은 교사들이 역할을 수행함에 있어 유아의 발달과 학습에 관한 특별한 지식 체계를 가지고 이를 전달할 수 있는 기술이 있어야 한다고 하며 내용교수지식을 제시하였다. 교수내용지식이란 내용지식(content knowledge)과 교수지식(pedagogical knowledge)이 혼합된 독특한 형태로 교사가 가진 교과 내용에 기초하여 이를 학습자에게 어떻게 전달하는가에 중점을 둔 교사 지식을 의미한다. 즉 교수내용지식은 유아교사가 유아들의 발달적인 특징을 고려하여 적절한 내용과 교수방법을 결정하고 이를 현장의 맥락적인 상황에 알맞게 다시 구성하는 지식이라고 할 수 있다. 따라서 유아교사는 교과 개념과 내용을 이해하기 쉬운 형태로 재구성하고 이를 효과적으로 전달하여 유아들의 발달과 지식 습득을 도모하여야 한다. 이러한 교수내용지식은 각 교과의 내용에 따른 실제적인 교수활동을 제시하는 중요한 지식으로(Munby, Russell, & Martin, 2002), 교과마다 다른 내용을 다루는 영역 특수적인 성격으로 인해 교과별로 다루어져 왔다.

유아음악교육에서의 교사의 전문성 신장을 위해 그리고 좋은 음악수업을 위해 음악교수내용지식의 중요성이 부각되고 있으며, Shulman(1986)으로부터 시작하여 Ballantyne과 Packer(2004), 그리고 많은 학자들에 의해 후속연구가 진행되면서 그 개념이 확장되고 있다. 교수내용지식에 대한 선행연구들은 교수내용지식의 의미 및 구성요소, 측정방법, 발달

1) 계명대학교 유아교육과 교수

과정, 교사의 전문성 향상을 위한 활용방법 등 다양한 주제를 다루어 오고 있다. 국내에서는 국어, 과학, 사회 등 교사들의 특정교과와 관련된 교수내용지식을 분석한 연구(김경주, 2010; 문공주, 2009; 이옥주, 2006)들이 주축을 이루고 있다. 음악교과에서는 교수내용지식 개념 분석연구(이경언, 취승현, 2007), 음악교수내용지식에 대한 인식연구(장근주, 2011), 유아음악 교수내용지식 척도 개발연구(윤지영, 2015) 등이 진행되고 있으며 유아를 대상으로 한 수업전문성과 관련한 음악교수내용지식연구는 도구개발 및 양적연구를 필두로 하여 시작단계인 것을 알 수 있다. 수업전문성 향상을 위한 교수내용지식과 수업의 관련성을 밝힌 선행 연구에서 공통적인 논의사항들은 교사의 지식이 실제 수업내용이나 교수법에 영향을 미치며, 교과내용과 교수법에 관한 지식이 서로 긴밀히 연결되어 있다는 것이다. 또한 음악교수내용지식의 구성은 학자마다 조금씩 다른 정의를 가지고 있어 종합적으로 교과내용지식과 교육학적 지식, 그리고 상황적 지식으로 정리할 수 있다(곽은순, 2015; 서예원, 2006; 윤지영, 2015). 교과내용 지식(Subject Matter Knowledge)은 특정 교과를 구성하는 개념적 요소 즉 내용지식에 해당하며, 교육학적 지식(Pedagogical Knowledge)은 교과지식을 가르치는데 필요한 교수 학습 방법에 관한 지식으로써 학습자의 지식과 경험에 의거한 교수전략을 의미한다. 상황적인 지식(Contextual Knowledge)은 실제로 수업이 일어난 교실상황을 파악하여 상황에 적절한 교육내용과 방법을 선택하고 실제로 지원하는데 관한 지식이다(박은혜, 2010). 따라서 본 연구에서는 유아교사의 실제 음악활동에서 나타나는 교수내용지식을 세 가지의 구성지식을 기준으로 분석함으로써 어떠한 지식이 활용되고 발현되고 있으며, 어떠한 지식활용이 어려운지를 탐색하여 수업개선의 방향을 모색하고자 한다. 이는 유아교사의 음악교육활동에 대한 전문성 확보의 시작점이 될 수 있을 것으로 사료된다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 음악활동에서 나타나는 교과내용 지식은 어떠한가?
2. 음악활동에서 나타나는 교육학적 지식은 어떠한가?
3. 음악활동에서 나타나는 상황적 지식은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

교육경력이 5년 이상이며 유아예술경험영역 및 음악활동의 구성과 진행에 있어 높은 흥미를 가지고 있는 교사이며 주변의 추천과 목적표집을 통해 두 명의 교사(박교사와 정교사)를 선정하였다. 박교사는 4년제 유아교육과 졸업 후 대학원에 재학중이며 교육경력 8년차이다. 정교사는 3년제 유아교육과 졸업 후 교육경력 6년차이다. 박교사의 5회의 음악활동 정교사의 6회의 음악활동을 관찰하였다.

2. 자료수집 및 절차

본 연구에서 수집한 자료는 박교사와 정교사의 음악활동 11회의 수업과 수업계획안, 두 교사와의 면담자료이다. 11회의 수업은 박교사의 노래부르기 1회, 악기탐색 2회, 신체표현 1회, 창의적 음악활동 1회이며, 정교사의 노래부르기 1회, 악기탐색 1회, 신체표현 2회, 창의적 음악활동 2회 이다. 두 교사와의 면담은 자료수집 중간에 한번, 자료수집을 마친 후 한번 더 이루어졌으며, 수업과정을 관찰하며 연구자가 궁금했던 점, 수업계획과 진행에 있어서 개인적인 주안점과 노하우 등을 면담하였다.

3. 자료분석

수업전사본과 수업계획안, 면담자료전사본을 연구문제별로 구조화하여 음악교수내용지식의 발현에 대하여 질적분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 교과내용 지식

교과내용 지식은 무엇을 어떤 순서에 따라 왜 가르치는가를 결정하는데 있어 필요하다(서예원, 2006). 박교사와 정교사는 무엇을 가르치고 왜 가르쳐야 하는지에 대한 지식을 가지고 있어 각 음악활동에서 분명한 음악적 목표들이 들어났으며 음악적 개념과 정보들이 경험되도록 음악활동이 구성되어 있었다. 반면, 어떤 순서에 따라 음악활동이 종적으로 전개해야 하는지에 대한 지식의 부족함을 토로하였다. 학기 초와 학기말, 학년 말로 갈수록 음악활동의 깊이가 차이나도록 연계성이 있도록 구성하기 보다는 주제중심에 맞추어 음악활동을 구성하고 있다고 하였다.

2. 교육학적 지식

교육학적 지식이란 교과내용을 유아들이 가장 이해하기 쉽도록 변형하는데 핵심적인 역할을 하는 지식으로, 주로 교수전략을 의미한다(Shulman, 1987). 음악적 내용을 쉽게 이해하고 경험하며 효과적으로 전달하기 위해 두 교사는 언어적 설명을 줄이고 목소리의 볼륨을 다이나믹하게 조절하며 음악적으로 소통하였으며, 음악이라는 청각적 자극을 다양한 감각을 활용하여 전달하고자 시각적 혹은 동작적 매체를 활용하였다. 또한, 음악자체가 지니고 있는 즐거움이라는 정서를 유아들과 함께 즐기고 있었으며, 이 즐거움은 단위활동의 음악적 목표를 달성하도록 도울 뿐 아니라 또래간, 교사와 유아사이, 활동사이에 지속적으로 유지됨을 알 수 있다.

3. 상황적 지식

상황적 지식은 수업을 둘러싼 인적, 물리적 상황을 비롯하여 정책, 문화규범과 같은 사회적 상황이 뒷받침되어 이루어진다(Lave & Wenger, 1991). 박교사와 정교사가 재직하는 기관은 모두 발현적 교육과정에 기초하고 있으며 유아의 예술적 발달을 중시하여 풍부한 물리적 환경을 가지고 있어 보다 음악적인 활동이 전개되고 있으며 교사의 음악교수내용지식의 형성과 발현을 돕고 있었다. 덧붙여 두 교사는 다양한 악기와 예술적 공간의 풍부함도 중요하나 음악활동의 성공적인 실행은 교사의 내재적인 음악에 대한 태도와 음악적 자질이 중요함을 지적하였다. 현재의 유아교육기관의 음악활동이 외부강사수업으로 대체되고 있는 것을 지적하며, 담임교사가 유아들의 일상에서 음악적 발달을 이루어야 하며, 또한 음악을 매개로 하여 유아의 일상 곳곳에서 다른 영역의 발달을 도울 수 있음을 지각하고 있어야 함을 토로하였다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 유아음악교육에서의 교사의 전문성을 음악교수내용지식 측면에서 논하고자 하였다. 음악활동의 실제에서 두 명의 교사는 교육내용 선정과 목적에 대한 분명한 지식을 발휘하고 있었다. 특히, 교수법적 지식에 있어 음악교과가 가지고 있는 특성에 맞추어 예술적인 의사소통을 하고 있으며, 그 대상자가 유아라는 것 또한 교수법적 지식에 있어 적절하고 특별한 지식을 형성하고 있음을 알 수 있다. 이는 교수내용지식이 교사의 전문성을 예견하는 중요한 지표임을 이야기 하는데 있어 영역특수성을 잘 설명하는 부분이다. 음악활동의 실제에서 교사의 교수내용지식이 어떻게 발현되고 있는지에 대한 특성을 분석한 본 연구는 교사의 절차적인 지식(Know-how)을 기록함으로써 음악활동의 바람직한 정착과 더불어 교사의 전문성을 강조할 수 있다는 것에 의의가 있다.

유아의 유아교육기관 미술활동 경험

김 보 영[1] · 윤 재 희[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

누리과정 예술경험 영역에서는 '아름다움에 관심을 가지고 예술경험을 즐기며, 창의적으로 표현하는 능력을 기른다'를 목표로 명시하고 예술경험의 일환으로 미술활동을 포함시키고 있다. 유아교육기관은 유아에게 내실 있고 질 높은 미술활동을 제공하기 위해 물리적·인적으로 꾸준한 지원을 하고 있다. 유아는 등원에서부터 하원에 이르기까지 유아교육기관에서 많은 시간을 미술활동으로 보내고 있다. 그러나 실제 유아교육기관 미술활동은 유아가 효과적으로 예술경험을 하기 어려운 실정임을 보고하고 있다. 정해진 주제의 만들기나 그리기, 표현활동에 치중하는 미술활동, 완성된 작품을 그대로 만들어 보는 식의 미술활동이 여전히 교육현장에서 반복되고 있기 때문이다(이화도, 정은정, 2014; 임부연, 류미향, 2099; 임부연, 이은교, 오정희, 2014; 조아라, 임부연, 2016; 지성애, 박찬옥, 유구종, 조형숙, 2010). 학습자에게 실효성 있는 미술활동의 대안을 찾기 위해서는 학습자의 미술활동 실제 경험을 면밀히 살펴볼 수 있는 심도 있는 관찰이 수반되어야 함을 강조한다(연혜경, 2011). 학습자의 경험의 의미를 심도 있게 탐구해야 하는 이유는 교육과정 계획이나 실행에서 예측이 어려운 실제 학습자의 경험을 진단할 수 있기 때문이다. 이는 보다 교육현장의 실효성 있는 대안을 모색하는데 유용한 기초 자료가 되며 기존의 교육과정을 교육현실에 맞게 재구성해 나갈 수 있는 근거가 될 수 있다(김현진, 2017; 오지연, 김영순, 2015). 연구자는 유아의 유아교육기관 미술활동 경험을 질적 연구를 통해 심층적으로 살펴보고 유아의 유아교육기관 미술활동 경험의 실제를 안내하여 교육적 시사점을 제시하고자 한다.

연구문제 1. 유아의 유아교육기관 미술활동 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 경북 Y시 P읍에 위치한 A병설유치원 통합 연령 학급 유아로 만 4세 9명, 만5세 6명을 대상으로 참여관찰과 비구조적 면담을 실시되었다. 자료수집은 2016년 7월 14일부터

1) 영남대학교 대학원 유아교육과 박사과정
2) 영남대학교 유아교육과 교수

2017년 2월 8일에 7개월에 걸쳐 실시되었다. 연구자는 매주 목요일 오전 자유선택활동 미술영역 미술활동, 담임교사 미술활동과 매주 월요일 오후자유선택활동 미술영역 미술활동, 종일반교사의 미술활동을 통해 자료수집를 하였다. 수집한 자료는 유아의 음성 녹음 자료와 유아작품 사진과 미술활동 사진을 참조자료로 수집하였다. 자료 분석과 해석은 당일 전사본, 연구자 노트를 여러 차례 정독하고 참조자료인 유아작품 사진 및 미술활동 사진을 참고하며 이루어졌다. 특정 단어와 어휘, 행동패턴, 상황 중심으로 1차 개방코딩을 거쳐 자료를 구분하고 에피소드 중심 심층코딩 과정을 거쳤다. 최종적으로 유아의 미술활동의 경험과 관련된 의미 목록으로 범주화 하였다. 자료의 삼각검증과 함께 담임교사를 포함한 유아교육 전문가 1인의 동료의 삼각검증을 거쳐 질적 연구 자료의 신뢰도와 타당도를 높이고자 하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 최고를 목표로 하는 경험

유아들은 미술활동을 하면서 양적으로 많은 것을 표현 하려고 했다. 그림을 그릴 때는 ‘더 크게’, ‘더 많이’, ‘가득’, ‘꽉 차게’표현하기 위해 노력하는 모습을 보였다. 색칠을 하는 경우에는 무조건 많은 색깔을 선택하고 ‘알록달록’, ‘빈틈없이’, ‘빽빽하게’색칠하는 것을 목표로 정했다. 입체적인 조형 활동을 할 때에는 부가물을 최대한 많이 덧붙이는 모습을 보였다. 유아들은 다른 유아와 경쟁하며 자신의 작품의 내용들을 누적 시켰다. 미술활동이 끝나면 유아들은 자신의 작품과 다른 유아의 작품을 비교하고 양적인 과장이 우세한 결과물을 최고의 기준으로 정하고 있었다.

2. 대세를 따르는 경험

유아들은 신분, 나이, 성별, 역할에 잘 어울릴만한 상징적인 이미지에 대해 의견을 교환하였다. 유아들의 언어적 상호작용은 의미 부여의 과정을 거쳐 시각적 상징으로 표현 되었다. 유아들은 ‘왕은 왕관 써야지’, ‘노인은 주름’, ‘요리사는 후라이팬’과 같이 일대일 대응식의 고정된 이미지에 대해 의견을 모으고 모양, 기호, 사물로 표현했다. 특히 시각적 상징은 여러 유아들의 합의와 동의에 의해 결정된 것을 선택 하였다. 유아들은 다수에 의해 결정된 시각적 상징을 공유하고 무조건적으로 모방하는 모습을 보였다.

3. 해석의 주인공이 되는 경험

유아들은 동일한 결과물에 대해서 자신만의 해석을 가지고 있었다. 동일한 미술활동은 미술활동의 목적, 재료, 제작과정이 모두 동일하고 동일한 결과물로 표현되었다. 그렇지만

유아들은 작품제작 시작단계에서부터 자신이 부여한 의미를 중요하게 생각했고 동일한 결과물에 대해 해석의 차이를 두었다. 유아들은‘똑같아 보이지만 완전히 다른’이라는 해석을 통해 결과물의 내용보다 과정에 의미를 두고 자신의 작품을 다른 유아의 작품과 구별 시켰다. 유아들은 해석의 차별화를 통해 자신의 작품의 유일함을 강조 하였다.

4. 일탈을 통해 주목을 받는 경험

유아들은 다른 유아의 미술 표현을 거부하고 자신만의 새로운 표현 방식을 시도하고 있었다. 새로운 시도는 무시무시한 기괴한 표현, 우스꽝스러운 재미요소, 대중매체의 인기 있는 캐릭터가 활용 되었다. 타인으로부터 받은 긍정적이고 부정적인 평가에 따라 일탈적인 표현은 유지되거나 포기 되었다. 유아들은 일탈적인 표현을 시도함으로서 미술활동의 분위기를 주도하고 관심과 주목의 대상이 되고 싶어하는 모습을 보였다.

5. ‘우리’가 ‘하나’로 되는 경험

유아들은 미술활동을 통해 감동적인 경험과 기억을 서로 나누며 하나로 결속 되고 있었다. 특히 미술작품 전시와 포트폴리오 감상하며 감동의 경험과 기억을 나누는 모습을 보였다. 유아들은 미술활동 과정에서 겪은 느낌이나 즐거웠던 기억, 새롭게 경험한 미술활동, 어렵고 힘들었던 활동 과정, 유아들과 도움을 주고받았던 경험, 놀라움과 감탄의 기억에 대해 이야기 하고 있었다. 유아들은 ‘그때 우리’와 같은 대화를 시작으로 작품 과정에서 느꼈던 다양한 감정과 감동받은 기억에 대해 이야기하며 ‘서로 같음’을 추구하며 유대적인 관계를 형성해 가고 있었다.

Ⅳ. 논의

연구 결과에 따른 논의는 다음과 같다. 첫째, 과장을 통한 결과 중심 미술활동에 대한 개선이 필요하다. 유아교육현장에서는 비교와 경쟁을 완화 시킬 수 있는 지도 방법을 모색해 가야 할 것이다. 둘째, 상징적 표현에 대한 교육적 개입이 필요하다. 유아들이 표현하는 시각적 상징에는 외부로부터 습득된 고정관념의 이미지가 내포되어 있음을 인식하고 다양성을 수용할 수 있는 지속적인 교육이 이루어져야 할 것이다. 셋째, 작품에 대해 유아의 해석을 존중하는 태도가 필요하다. 동일한 주제의 미술활동 실시하는 경우에도 개별 유아에 대한 가치 중심, 과정 중심에 대한 해석이 필요하다. 넷째, 일탈적인 표현의 수용의 기준을 재고해야 한다. 일탈적인 표현은 유아가 공동체에서 소외되고 싶지 않은 표현임을 인식하고 수용적인 태도로 상호 조율해 갈 수 있는 분위기를 마련해야 할 것이다. 다섯째, 긍정적인 공동체 의식을 고취할 할 수 있는 다양한 미술활동이 필요하다. 예술경험 본질에 부합할 수 있는 다양한 미술활동이 연구되어야 할 것이다.

그림 그리기 활동 지도과정에서 경험하는 유아교사의 어려움과 제안

오 현 미[1] · 배 지 희[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아들은 그림 그리기를 통한 자유로운 감정 표현을 통해 자신이 지각하고 느끼고 생각한 것들을 드러내게 된다. 유아들은 손으로 물체를 잡을 수 있는 능력이 생기면서 크레파스나 연필 등 흔적이 남는 물건들을 가지고 긁적거리기를 좋아하고(양경희, 1999), 일상생활 속에서 습득한 지식을 그림에 반영한다(Eisner, 1982). 또한 유아들은 그림 그리기를 통하여 자신의 감정과 생각을 표현하는 경험을 하게 되고 이를 타인과 공유하는 방법을 배우게 된다(김계순, 2006). 따라서 유아기에 이루어지는 미술교육은 미적 표현 기술의 습득보다는 유아들이 자기표현을 통한 즐거움을 느끼고 정서적 발달을 도모하며 비언어적인 의사소통을 발달시키는 과정에 초점을 두고 이루어진다(Herberholz & Hanson, 1995; Seefeldt, 1995).

그림 그리기 활동이 의미 있는 교육 활동으로 전개되기 위해서는 교사의 역할이 중요하다(전성수, 2012). 그러나, 유아교사들은 유아교육현장에서 이루어지는 그림 그리기 활동의 중요성에 대해서 인식하고 있으나 미술 지도 방법과 지식의 부족(김인희, 2007), 자신감 부족(곽옥희, 2008)으로 인하여 교수 효능감이 낮은 것으로 보고되었다. 그림 그리기에 대한 교수 효능감이 낮은 교사들은 외적 표현에 치중하거나 교사 중심의 일률적인 방법으로 미술 활동을 전개하는 경향이 있다(유영옥, 2009). 따라서 그림 그리기 교수 방법에 대한 연수 및 다양한 지원을 통하여 유아교사의 교수 효능감을 높이고 유아의 표현 발달과 정서적 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 교사 역할에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서는 유아교육현장에서 그림 그리기 활동이 어떤 방법과 내용으로 이루어지고 있는지에 대해서 사례 중심으로 살펴보고자 하였다. 구체적으로는, 유아교사가 어떠한 형태로 그림 그리기 활동을 지도하며, 어떠한 어려움을 경험하는지, 그리고 효과적인 그림 그리기 활동을 위해 어떠한 제안을 하는지에 대해서 분석함으로써 유아교사의 그림 그리기 지도에 대한 교수 효능감을 높이기 위한 방안을 모색하고 시사점을 제시하고자 한다. 이를 위하여 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1) 성신여자대학교 유아교육학과 박사과정
2) 성신여자대학교 유아교육과 교수

연구문제 1. 유아교육기관에서의 그림 그리기 활동은 어떻게 이루어지는가?
연구문제 2. 그림 그리기 활동 지도와 관련된 유아교사의 어려움과 제안은 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구에서는 충청남도 C시, A시, D시에 소재한 사립유치원, 국공립어린이집, 민간어린이집에 근무하는 유아교사 10명을 연구 참여자로 선정하였다. 교사들이 근무하는 유아교육기관에서는 프로젝트 접근에 의한 활동이 실시되거나 미술교재를 사용한 그림 그리기 활동이 이루어지는 경우도 있었다. 본 연구에 참여한 교사들의 배경은 다음의 표 1에 제시한 바와 같다.

<표 1> 연구에 참여한 교사들의 배경

교사	유아교육기관 유형	지역	경력	학력	담당 학급
1	사립유치원	A시	5년	4년제 졸업	만 3세
2	국공립어린이집	D시	10년	4년제 졸업	만 5세
3	사립유치원	C시	5년	4년제 졸업	만 3세
4	사립유치원	C시	10년	3년제 졸업	만 5세
5	국공립어린이집	D시	3년	4년제 졸업	만 5세
6	사립유치원	C시	4년	2년제 졸업	만 4세
7	국공립어린이집	D시	3년	4년제 졸업	만 4세
8	사립유치원	A시	10년	3년제 졸업	만 4세
9	민간어린이집	A시	15년	대학원 졸업	만 5세
10	민간어린이집	C시	13년	대학원 졸업	만 5세

예비연구는 2016년 11월 18일부터 12월 15일까지 이루어졌으며, 본 연구는 2017년 4월 28일부터 5월 12일까지 10명의 교사들을 대상으로 개별면담을 실시하는 방식으로 이루어졌다. 개별면담은 연구에 참여할 교사들의 사전 동의를 얻은 후에 이루어졌고, 교사 1인당 40~60분 정도의 시간이 소요되었다. 개별면담 후에 구체적인 사례나 논의가 더 필요한 경우에는 전화와 e-mail을 통해 2~3회 추가 면담을 실시하였다. 면담은 개방적 질문과 반구조화된 질문(semi-structured questions)을 혼합하는 방식으로 진행하였다.

본 연구에서의 자료분석 과정은 다음과 같다. 먼저, Spradley(1979)가 제시한 방법에 따라 교사들과의 면담 내용에서 나타난 모든 포함용어를 열거하고 이를 의미론적 관계를 사용하는 총괄용어와 연결시켰다. 또한, 대부분의 교사들에게서 나타나는 공통점과 반복적으로 나타나는 패턴 뿐 아니라 개별 교사에 따라 차이가 있는 내용을 찾아 부호화(coding)하는 과정을 거쳤다. 연구의 신뢰성 확보를 위하여 자료 수집과 분석 과정에 유아교육과 교수 1인과 유아교육을 전공하는 박사과정 동료 2인이 참여하여 함께 논의하는 삼각검증

(triangulation)의 방법을 사용하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아교육기관에서 이루어지는 그림 그리기 활동의 실제

본 연구에 참여한 유아교육기관에서 이루어지는 그림 그리기 활동은 대집단으로 이루어지는 그림 그리기, 자유선택활동 시간에 이루어지는 그림 그리기, 그리고 유아가 자율적으로 시도하는 그림 그리기의 형태로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

대집단 활동으로 이루어지는 그림 그리기는 주제와 연계된 사전경험을 통한 그림 그리기, 동화 듣고 이루어지는 그림 그리기, 프로젝트 활동에서 이루어지는 그림 그리기, 활동지로 이루어지는 그림 그리기 활동으로 이루어졌다. 활동지로 이루어지는 그림 그리기 활동을 제외한 나머지 세 가지 활동에서는 유아교사들이 유아들에게 자율성을 부여하려고 노력하였고 이는 유아들의 관심과 흥미를 높이는 것으로 나타났다. 하지만 미술교재 활동지로 이루어지는 그림 그리기는 정형화된 교재에 포함된 밑그림이 제시된 활동으로, 유아들이 쉽게 그림을 완성할 수 있다는 장점이 있지만 교사들은 이러한 활동이 유아의 자유로운 상상력과 창의력 발달에 도움이 되지 않는다고 인식하고 있었으며, 이는 교사들의 내적 갈등으로 이어지기도 하였다.

자유선택활동에서 이루어지는 그림 그리기 활동과 유아가 자율적으로 시도하는 그림 그리기 활동에서는 유아들에게 주제와 재료의 선택권이 주어졌다. 자유선택활동에서는 다양한 재료가 제시되면서 대집단 활동과는 달리 그리기와 만들기가 접목된 입체적인 작품 활동이 이루어지는 것으로 나타났다.

2. 그림 그리기 활동지도와 관련된 유아교사의 어려움과 제안

본 연구에 참여한 유아교사들은 미술에 대한 낮은 흥미와 교수 방법에 대한 지식 부족으로 인한 어려움, 유아교사에 대한 학부모의 미술 지도력 평가에서 오는 어려움, 미술 프로그램 교재 사용 과정에서의 어려움을 경험하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

본 연구결과, 그림 그리기에 대한 낮은 관심과 흥미, 미술교수 방법에 대한 지식 부족, 그리고 그림 실력 부족으로 인하여 유아교사들의 교수 효능감이 낮은 것으로 나타났다. 교사들의 낮은 교수 효능감은 교사들의 심적 부담을 가중시키는 요인이 되었다. 이를 개선하기 위하여 유아교사들은 그림 그리기 활동 교수 방법에 대한 교사 연수가 이루어지기를 기대하였으며, 예비유아교사교육과정이 강화될 필요가 있음을 제안하였다. 유아교사들은 미술 지도력에 대한 학부모의 낮은 평가를 염려하여 과정 중심이 아닌 결과 중심의 미술

활동을 진행하면서 내적 갈등을 겪는 경우도 있었다. 이를 개선하기 위하여 교사들은 학부모의 인식 변화를 위한 부모교육이 활성화되기를 기대하였다. 교사들은 또한 미술 교재를 사용하는 경우에 유아들이 교재에 제시된 형태와 색채를 모방하는 과정에서 상상력과 창의성 발달이 저해된다고 인식하면서 이로 인한 심리적인 부담감을 갖고 있었다. 이에 유아교사들은 능동적인 그림 그리기 활동을 위해서 유아들에게 다양한 탐색의 과정을 제공하는 미술 프로그램의 개발과 보급이 이루어져야 한다고 제안하였다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 주요 결과에 대해서 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구결과, 대집단으로 이루어지는 그림 그리기 활동은 교사가 주도하는 활동과 유아가 주도하는 활동으로 구분되어 나타났으며, 교사가 주도하는 활동의 비율이 높았다. 교사 중심의 교육과 기능 중심의 교수 방법은 유아의 전인발달을 기대하기 어려우므로(지성애, 2011) 개선이 필요하다. 그림 그리기 활동에 참여하는 유아들이 자신의 정서와 경험을 자발적으로 표현할 수 있는 기회를 제공하기 위하여(전성수, 2012) 유아교사의 인식 변화를 위한 교사교육 등 유아 주도적 활동의 활성화 방안을 모색할 필요가 있다. 둘째, 유아교사들은 그림에 대한 지식 및 그림 그리기 교수 방법에 대한 지식의 부족으로 인하여 교수 효능감이 낮은 것으로 나타났다. 그림 그리기 활동과 관련된 교사들의 효능감을 높이기 위하여 교사 연수가 활성화될 필요가 있고 예비유아교사교육과정에 그림 그리기 활동 지도와 관련된 내용이 보완되어야 할 것이다. 셋째, 유아교사들은 학부모들이 유아교사의 미술 지도력에 대한 전문성과 능력을 낮게 인식한다고 느끼고 있으며, 이는 유아의 그림에 교사들이 개입을 하거나 결과 중심의 활동이 이루어지게 하는 요인이 되는 것으로 나타났다. 이는 미술교육에 대한 학부모들의 인식 전환을 위한 부모교육이 활성화되어야 함을 시사하는 것이다.

본 연구의 결과를 토대로 다양한 유형의 유아교육기관에서 이루어지는 그림 그리기 활동의 실제에 대한 연구, 영아반을 포함한 다양한 연령의 학급에서 이루어지는 그림 그리기 활동에 대한 사례 연구, 그리고 그림 그리기 활동에 대한 교사의 효능감을 높일 수 있는 방안을 모색하는 후속연구가 이루어지기를 기대한다.

유아 원예교육 실태와 교사의 인식 분석

김 채 연[1] · 지 성 애[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

식물은 유아 주변에서 가장 쉽게 접할 수 있는 자연환경이며, 놀이와 탐구의 대상이 될 수 있다(김희영, 2014). 많은 연구자들은(Chawla, 1990; Kheel, 1990; King, 1990; McElroy, 1997; Noddings, 1992; Patton, 1980) 유아가 식물을 돌보며 형성한 지식을 통해 자연세계와의 상호의존성을 개념화하고 이는 유아가 성인이 된 후에도 많은 영향을 미치기 때문에 유아기에 원예교육을 실시해야함을 주장하고 있다.

살아있는 생명인 식물을 매개체로 사용하는 원예활동은 교과 지식 위주의 교육 활동에서 벗어나 오감을 활용한 다양한 체험을 가능하게 하며 이를 통한 “사회적, 교육적, 심리적 혹은 신체적 적응력”을 기를 수 있게 한다(손기철, 2002; 제의숙, 2015 재인용). 특히, 씨앗이 자라 꽃이 피고 열매를 맺는 등의 과정에서 식물과 교류하며 정서가 풍부해지고, 과정 지향적인 사고를 통해 전인적 치유를 돕고, 돌봄을 경험하게 한다는 점에서 유아에게 훌륭한 교육 수단으로 교육적인 의미를 지닌다. 또한 유아들이 적극적으로 과학 과정에 참여하게 하기에 단순한 수동 관찰자가 적극적인 ‘수행자’의 역할을 하게 촉진하며, 이는 과학에 대해 긍정적인 태도를 형성하는 데에 큰 영향을 미친다(Freedman, 1997; Shapiro, 1994). 나아가 유아는 식물의 성장과정에서 나타나는 식물의 변화를 통해 생명체에 대한 경이로움과 존중감을 느끼며, 식물을 기르는 과정에서 자연스럽게 인내심과 책임감을 기를 수 있다(손기철, 박석근, 부희옥, 배공영, 백기엽, 이상훈, 허북부, 1997). 이러한 경험은 유아의 인성 발달에 중요 할뿐만 아니라 학습과 책임감 형성에도 중요한 역할을 하기에(Baskin, 1997; Van Sickle & Spector, 1996) 유아 원예교육 프로그램을 개발하여 제공하는 것은 의의가 있다.

그러나 유아를 위한 원예교육 프로그램을 제공하기 위해서는 무엇보다도 현재 유아교육 현장에서 실행되고 있는 원예교육의 실태와 교사의 요구를 체계적으로 파악하여 이를 활성화시킬 수 있는 방안을 마련하여야 할 필요가 있다. 이와 관련하여 유아교육 현장의 교사를 대상으로 실행된 선행연구를 살펴보면 대부분의 연구가 자연친화적 유아교육 프로그램의 현황(김은지, 2009; 김태희, 2008; 이미영, 2009; 정미라, 2012)과 같이 넓은 범주에서의 교육실태와 교사요구에 대한 조사가 이루어졌기에 향후 원예교육 프로그램 실천 방안을

1) 중앙대학교 유아교육과 박사과정
2) 중앙대학교 유아교육과 교수

세부적으로 세우는 데에 필요한 기초 자료로 사용하기에는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 원예교육 프로그램을 통해 유아가 식물에 관심을 가지고 나아가 자연의 가치를 인식하여, 유아 자신과 식물, 자연, 사회에 대한 상호의존적인 관계를 형성하는 것을 목적으로 실제 현장에서 실행되고 있는 원예교육의 전반적인 실태와 더불어 이에 대한 교사의 인식을 구체적이고 체계적으로 분석하여 원예교육 프로그램을 구축하는 데에 기본 정보를 제공하고자 한다. 이러한 본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

연구문제 1: 유아 원예교육 실태는 어떠한가?
연구문제 2: 원예교육에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 목적을 위하여 유치원 및 어린이집에 재직하고 있는 유아교사 172명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 유아교사의 담당 유아 연령은 만 3세 26.2%, 만 4세 29.7%%, 만 5세 32.6%%, 혼합 연령 11.6%였다. 연구대상 유아교사의 최종학력은 전문대 졸업 43.0%, 4년제 졸업 41.9%, 석사 졸업 이상 15.1%이었고, 교육경력은 3년 미만 34.9%, 3년 이상 7년 미만은 32.0%, 7년 이상은 33.2%이었다. 원예교육 관련 연수 경험 여부는 유 25.6%, 무74.4%로 대부분의 연구대상이 연수 경험이 없는 것으로 나타났다.

2. 연구도구

본 연구에서는 유아교사를 대상으로 유아 원예교육 프로그램 운영에 대한 전반적인 실태와 교사의 인식을 파악하기 위하여 설문지를 개발하였다. 설문지는 유아 원예교육과 관련된 문헌 및 선행연구(Freedman, 1997; Shapiro, 1994; 구혜현, 2017; 류승희, 박유영, 이승우, 2013; 서정근, 이상미, 2004; 손기철, 2002; 제의숙, 2015; 홍승탁, 2004)와 누리과정을 기초로 하여 구성하여 현장에서 실시하고 있는 원예교육에 대한 실태와 이에 대한 교사의 인식을 파악할 수 있는 내용으로 구성하였다. 자세한 내용은 표 1과 같다.

<표 1> 설문 영역·범주·문항내용

영역	범주	문항내용
실태	실시정도	원예교육 실시 빈도 및 시간
	교육장소 및 자료	교육 장소 및 원예교육 자료,, 참고자료
	교육방법	목적, 타교과 영역과 통합교육, 운영형태, 짐단구성
인식	필요성과 교육효과	원예교육 필요성 및 교육효과에 대한 인식
	교육방법	실내외 환경구성, 숲활동과의 연계,
	누리과정과의 연계	자연탐구를 제외한 영역과의 연계
	원예교육의 문제점	유아측면, 교사측면, 현장적용측면의 어려움
	교사의 요구 및 만족도	활성화를 위한 요구, 현재 원예교육에 대한 만족도

3. 연구절차

본 연구의 목적을 위해 S시와 K도에 위치하고 있는 유치원과 어린이집에 재직 중인 만 3~5세 담당 유아교사 172명을 무선 표집하여 본 연구의 목적과 절차를 설명하고 참여 의사를 밝힌 유아교사를 대상으로 온라인 설문지와 지면으로 구성된 설문지를 배부하였다. 본 연구에서 연구도구로 개발한 설문지는 2018년 1월 26일부터 2월 20일동안 e-mail로 발송하거나 혹은 직접 방문하여 배부하여 연구 자료를 수집하였다.

4. 자료분석

유아 원예교육에 대한 실태와 교사의 인식을 비교·분석하기 위해 수집된 자료는 SPSS 18.0 Program을 사용하여 설문문항에 따라 빈도, 백분율, 평균, 표준편차를 구하고, 각 변인들 간의 차이 유무를 알아보기 위해 유아교사의 배경변인에 따라 카이검증(x^2-test), 독립표본 t-검증, 일원배치분산분석(One-Way ANOVA)과 추후분석으로 Scheffé 검증을 실시하여 집단 간의 차이를 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아 원예교육에 대한 교육현장 실태

1) 실시정도

먼저 유아교육기관에서 실시하는 원예교육의 빈도를 살펴본 결과, 년 1~2회(47.7%), 월 1~2회(22.1%), 계절별 실시(16.3%), 주 1~2회(8.7%), 주 3~4회(2.3%), 주 3~4회(1.27%)순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 별로 비교해본 결과, 담당유아 연령에 따른 차이를 살펴보

면 혼합연령을 담당하는 교사가 단일연령을 담당하는 교사에 비해 상대적으로 원예교육을 년 1~2회 실시하는 비율이 높은 것으로 나타났다. 또한 원예교육 관련 연수 경험이 있는 교사일수록 그렇지 않은 교사에 비해 상대적으로 원예교육을 자주 실시하는 것으로 나타났다. 다음으로 유아교육기관에서 실시하는 원예교육의 편성시간을 살펴본 결과 수업시간에 부분적으로 실시(50%), 정규 누리과정 시간 대신 원예교육 실시(19.2%), 실외 놀이시간(16.3%), 소풍, 견학 시(9.9%), 방과 후 특별활동 프로그램(2.9%), 기타(1.7%) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 원예교육 관련 연수 유무에 따른 차이를 살펴보면 원예교육 연수를 받지 않은 교사가 받은 교사보다 소풍과 견학 시 상대적으로 원예교육을 편성하여 실시하는 것으로 나타났다.

2) 교육장소 및 자료

먼저 유아교육기관에서 실시하는 원예교육의 실시장소를 살펴본 결과 유아교육기관 내 텃밭(56.4%), 유아교육기관 외 장소(15.7%), 교실 내(14%), 유아교육기관 실외 놀이터(12.8%), 기타(1.2%) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 원예교육 관련 연수 유무에 따른 차이를 살펴보면 원예교육 연수를 받지 않은 교사가 받은 교사보다 유아교육기관의 실외놀이터에서 상대적으로 원예교육을 실시하는 것으로 나타났다. 다음으로 유아교육기관에서 원예교육을 실시할 때 주로 이용하는 식물의 종류를 살펴본 결과 식용식물(62.8%), 교목 및 관목(10.5%), 화훼식물(9.3%), 구근식물(7%), 수경식물(2.9%), 허브종류(2.9%), 다육식물(2.9%), 기타(1.7%) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 교사경력에 따른 차이를 살펴보면 경력이 3년 이하인 교사가 그 이상인 교사보다 상대적으로 수경식물을 사용하는 비용이 높은 것으로 나타났다.

3) 교육방법

먼저 유아교육기관에서 실시하는 원예교육의 목적을 살펴본 결과, 자연친화적태도 및 실천능력 함양(55.2%), 식물 돌봄을 통한 인성교육(18.6%), 환경친화적 행동의 생활화(10.5%), 생명존중인식 함양(5.8%), 과학적 기초능력 함양(4.7%), 창의인재 양성(2.3%), 예술 특히 미술 및 음악과 통합한 원예교육을 통한 예술성 함양(1.7%), 기타(1.2%) 순으로 나타나 유아교육기관에서 자연친화적태도 및 실천능력을 함양하는 것을 목적으로 원예교육을 주로 실시하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 또한 유아교육기관에서 실시하는 원예교육의 교수-학습 방법을 살펴본 결과, 자연탐구활동과 원예교육을 통합하여 실시한다(63.4%), 요리활동과 원예교육을 통합하여 실시한다(16.9%), 미술활동과 원예교육을 통합하여 실시한다(14.5%), 신체표현과 원예교육을 통합하여 실시한다(4.7%), 수학활동과 원예교육을 통합하여 실시한다(0.6%) 순으로 나타나 유아교육기관에서 주로 자연탐구활동과 원예교육을 통합하여 실시하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 다음으로 유아교육기관에서 실시하는 원예교육의 형태

를 살펴본 결과, 채소원예(66.3%), 화훼원예(15.7%), 조경(10.5%), 과수원예(6.4%), 기타(1.2%) 순으로 나타나 유아교육기관에서 잎, 열매, 뿌리 채소를 활용하는 채소원예를 주로 실시하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 유아교육기관에서 원예교육을 실시할 시 집단 유형을 살펴본 결과, 중집단(52.3%), 대집단(43.6%), 소집단(4.1%) 순으로 나타나 유아교육기관에서 주로 10명 내외의 중집단을 대상으로 원예교육을 실시하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 다음으로 유아교육기관에서 원예교육을 실시할 때 주로 참고하는 자료를 살펴본 결과 인터넷 사이트(34.9%), 교육부 발행자료(18.6%), 동료 또는 선배 교사의 조언(14.5%), 전년도 수업자료(12.8%), 민간업체 제작자료(9.3%), 연수자료(7.0%) 기타(1.7%), 전공서적(1.2%) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 최종학력에 따른 차이를 살펴보면 학력이 낮을수록 인터넷 사이트를 참고하는 비율이 학력이 높은 교사에 비해 상대적으로 높은 것으로 나타났으며, 학력이 높은 교사의 연수 자료 참고 비율이 학력이 낮은 교사의 비율보다 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 또한 원예교육과 관련한 연수경험이 있는 교사일수록 그렇지 않은 교사와 비교하였을 때 상대적으로 연수자료를 참고하는 비율이 높은 것으로 나타났다.

2. 유아 원예교육과 관련된 유아교사의 인식

1) 원예교육 필요성과 교육효과에 대한 인식

유아교사가 원예교육이 필요하다고 생각하는 이유를 살펴본 결과 유아가 자연친화적인 태도를 형성하는 데에 도움이 되기 때문이다(70.3%), 원예교육은 유아의 전인발달을 지원하기 때문이다(15.7%), 다른 영역과 연계하여 지도할 수 있는 유연성을 가지고 있기 때문이다(8.1%), 유아 원예교육의 교육적 효과가 높기 때문이다(3.5%), 유아 원예교육은 유아 발달정도를 평가하는 데에 수월하기 때문이다(1.2%), 유아 원예교육에 대한 학부모의 요구가 증가하고 있기 때문이다(0.6%), 다른 교육기관과 차별성을 추구할 수 있기 때문이다(0.6%) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 원예교육 관련 연수경험에 따른 차이를 살펴보면 원예교육 관련 연수경험이 있는 유아교사일수록 그렇지 않은 교사에 비해 상대적으로 원예교육이 유아의 전인발달을 지원하기 때문에 원예교육이 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 다음으로 유아교사가 인식하는 원예교육의 교육적 효과를 살펴보았다. 유아교사가 인식하는 원예교육을 통해 가장 효과적으로 발달시킬 수 있는 인적 역량은 정서능력(66.3%), 인성과 도덕성(20.3%), 사회성(8.1%), 인지능력(3.5%), 신체조절능력(1.2%), 기타(0.6%), 언어능력(0%)순으로 나타나 유아교사가 원예교육을 통해 가장 효과적으로 발달시킬 수 있는 인적 역량을 정서능력으로 인식하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다.

2) 교육방법에 대한 인식

원예교육의 교육방법에 대한 교사의 인식을 살펴보기 위해 원예교육을 실시할 때 주로 중점을 두고 운영해야하는 사안을 살펴본 결과 유아의 흥미에 기반한 자발적인 탐구가 이루어지도록 계획한다(45.3%), 환경과 자연에 대한 가치를 형성할 수 있도록 계획한다(19.2%), 자연에 대한 다양한 정보를 통합하여 다양한 형태로 자신의 경험과 느낌을 표상할 수 있도록 계획한다(15.7%), 유아가 자신의 삶과 자연을(원예를) 연관시킬 수 있도록 한다(15.1%), 원예활동 중 토론과 토의를 적극적으로 활용할 수 있도록 계획한다(3.5%), 원예활동과 관련된 가설을 설정하고 이를 검증하는 등의 과정이 포함되도록 한다(1.2%) 순으로 나타났다. 유아교육기관에서 주로 유아의 흥미에 기반하여 자발적인 탐구가 이루어질 수 있도록 중점을 두어 원예교육을 운영하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 나아가 유아교육기관에서 원예교육과 숲활동과의 연계에 대해서는 적절하다(49.4%), 매우 적절하다(37.8%), 보통이다(11.6%), 적절하지 않다(0.6%), 매우 적절하지 않다(0.6%) 순으로 나타나 대부분의 교사가 원예교육과 숲활동과의 연계에 대해 적절하다고 생각하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 다음으로 유아 원예교육을 위한 환경을 구성할 때 교사가 가장 중요한 부분으로 인식하는 것을 살펴본 결과 충분한 실내/외 공간 확보(30.8%), 자연친화적 교구 및 시설(27.3%), 탐구활동을 위한 교사의 정서적 지원(19.8%), 유아 안전을 고려한 시설 및 설비(7.6%), 또래와의 협력을 가능하게 하는 환경(6.4%), 발달에 적합한 교재/교구(5.8%), 누리과정과의 연계(1.7%), 기타(0.6) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 최종학력에 따른 차이를 살펴보면 학력이 높은 교사일수록 그렇지 않은 교사에 비해 상대적으로 탐구활동을 위한 교사의 정서적 지원이 원예교육을 위한 환경을 구성할 때 중요하다고 인식하는 것으로 나타났으며, 교사의 학력이 낮을수록 원예교육을 위한 충분한 실내/외 공간을 확보하는 것이 중요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

3) 누리과정과 연계에 대한 인식

자연탐구영역을 제외한 누리과정(기본과정) 영역과 원예교육을 가장 잘 연계시킬 수 있는 영역에 대한 유아교사의 인식을 살펴본 결과, 예술경험영역(41.3%), 사회관계영역(31.4%), 신체운동건강영역(20.9%), 의사소통영역(6.4%) 순으로 나타나 유아교사들은 예술경험영역과 원예교육을 가장 잘 연계시킬 수 있는 영역이라고 인식하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 원예교육과 누리과정의 자연탐구의 교육 영역과의 연계에 대해 적합성을 살펴보았다. 이를 교사 변인 중 최종학력 별로 살펴본 결과 자연탐구 교육영역 중 '수학적 탐구하기'(F=3.30, p<.05)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 났다. 추후분석으로 Scheffe 검증을 실시한 결과, 석사 졸업 이상의 교사 집단이(M=20.46, SD=3.501)과 전문대 졸업 교사 집단(M=18.61, SD=3.251)간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 다음으로 교사 변인 중 원예교육 관련 연수경험의 유무 별로 살펴

본 결과 연수경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 자연탐구 교육영역 중 '탐구하는 태도 기르기'(t=1.92, p<.05)와 원예교육을 연계하는 데에 적합하다고 인식하는 수준이 낮은 것으로 나타났다.

4) 원예교육의 문제점

원예교육을 실시하는 데에 있어 발현되는 어려움 살펴보기 위하여 '유아측면', '교사측면', '현장적용측면' 3개의 하위 영역으로 구분하여 어려움의 정도를 5점으로 기준을 잡아 5점에 가까울수록 어려움의 크기가 큰 것으로 분석하였다. '유아측면'에서 겪는 어려움은 5평정 중 2.87로 나타났으며, '교사측면'은 3.91, '현장적용측면'은 3.49로 나타났다. 5평정 중 3점을 보통 정도의 어려움으로 판정하는 기준으로 설정할 때, '교사측면'과 '현장적용측면'에서 유아교사들이 어려움을 다소 겪는 것으로 판단할 수 있다. 원예교육을 실시하는 데에 있어서 발현되는 어려움을 유아교사의 배경변인 중 최종학력별로 자세히 살펴보면 '현장적용측면'(F=5.105, p<.05)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 추후분석으로 Scheffe 검증을 실시한 결과, 석사 졸업 이상의 교사 집단(M=12.35, SD=2.897), 4년제 졸업 교사 집단(M=14.40, SD=2.668) 및 전문대 졸업 교사 집단(M=13.95, SD=2.933) 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 원예교육을 실시하는 데에 있어서 발현되는 어려움을 교사 변인 중 원예교육 연수 유무별로 살펴보면 '유아측면'(t=−2.12, p<.05), '교사측면'(t=−4.20, p<.01), '현장적용측면'(t=−3.94, p<.001)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이를 자세히 살펴보면 원예교육 관련 연수를 받은 교사 집단(M=5.30, SD=1.86)이 그렇지 않은 집단(M=5.91, SD=1.58)보다 원예교육을 실시하는 데에 있어 겪는 '유아측면'의 어려움이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 또한 원예교육 관련 연수를 받은 교사 집단(M=17.80, SD=4.11)이 그렇지 않은 집단(M=20.13, SD=2.78)보다 원예교육을 실시하는 데에 있어 겪는 '교사측면'의 어려움이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 또한 원예교육 관련 연수를 받은 교사 집단(M=12.48, SD=3.10)이 그렇지 않은 집단(M=14.38, SD=2.65)보다 원예교육을 실시하는 데에 있어 겪는 '현장적용측면'의 어려움이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다.

5) 교사의 요구 및 만족도

유아 원예교육의 활성화를 위한 유아교사의 요구를 살펴본 결과 원예교육 자료 및 지침서의 개발 및 보급(27.9%), 원예교육의 필요성에 대한 교사의 인식 증진(26.2%), 원예교육에 대한 교사 연수를 통한 교사의 교수효능감 함양(23.8%), 원예교육 실시를 위한 교육기관의 경제적 지원(21.5%), 기타(0.6%) 순으로 나타났다. 유아교육 현장에서 경제적 지원을 가장 필요로 하는 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 또한 원예교육을 실시하기 위해 가장 적실하게 요구되는 사안으로 유아에게 적합한 프로그램 개발과 보급(32.0%), 용이하게 원예교육 활동을 수행할 수 있는 자료 제공(27.3%), 원예교육 실

시할 수 있는 장소 제공(18.0%), 정부기관에서의 전문적 및 경제적 지원(12.2%), 교사대상 원예교육 연수 참여(10.5%) 순으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과들은 현장에서 교사들이 유아에게 적합한 원예교육 프로그램의 개발 및 보급을 가장 요구하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 또한 유아교육 현장에서 현재 실시되고 있는 원예교육에 대한 교사의 만족도를 살펴본 결과 보통(48.3%), 만족(25.0%), 불만족(15.1%), 매우만족(10.5%), 매우 불만족(1.7%) 순으로 나타났다. 유아교사의 배경변인 중 최종학력에 따른 차이를 살펴보면 전문대 졸업 교사와 4년제 졸업 교사가 석사졸업 이상의 교사보다 현재 실시되고 있는 원예교육에 대한 만족도가 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 나아가 유아 원예교육 프로그램을 위한 교사연수에 대한 참여 여부에 대한 응답으로 참석한다(86.0%), 참석하지 않는다(14.0%) 순으로 나타나 원예교육 프로그램 관련 교사연수에 참석하고자 하는 교사의 비율이 그렇지 않은 교사의 비율보다 높은 것으로 나타났으며 배경변인에 따른 차이는 나타나지 않았다.

Ⅳ. 결론

Kellert(1996)와 Rauner(2000)는 타인과 환경을 돌보는 일에 책임을 지는 시민으로 유아를 성장시키기 위해서는, 식물을 돌보는 경험을 하고 생태계를 인정할 수 있도록 원예교육을 실시해야 함을 주장하였다. 그러나 지금까지 원예교육은 그 중요성에 비해 유아교육현장에서 소홀하게 다루어져왔다(고인규, 2014; 김윤경, 2014). 본 연구를 통해서도 유아교사들이 원예교육의 중요성과 필요성은 인지하고 있으나, 유아교육현장에 실제로 적용하는 데에는 어려움을 겪고 있는 것을 알 수 있었다. 이에 유아 원예교육의 성공적인 정착을 위해서 이에 상응하는 교사연수 및 교사교육의 활성화가 필요할 것이다. 뿐만 아니라 원예교육 실행에 어려움을 격고 있는 교사를 위해 유아교육현장에 적합한 유아 원예교육 프로그램 및 자료를 개발하는 것이 시급한 과제이다. 이를 위해 최영미(2015)의 지적처럼 유아가 과학적 개념을 내면화 할 수 있는 활동들을 위주로 원예교육 프로그램을 개발하여 현장에 적용하여야 할 것이다. 또한 식물을 돌보는 과정을 통해 자신의 지식을 독창적으로 표현할 수 있기에 예술, 그 중에서도 미술과의 연계가 이루어져야 한다고 주장한 연구자들(Dissanayake, 2000; Hurd, 1997; Klemmer, 2002)의 의견에 따라 추후 미술과 연계한 유아 원예교육 프로그램을 개발하고 그 효과를 분석하는 연구가 요망된다. 이에 본 연구결과는 원예교육 프로그램 및 자료 개발, 교사연수 방향설정, 교육정책 수립의 기초 자료로서 제공될 것으로 기대한다.

제 4 분과 논문 발표

유아사회정서/창의인성

- 유아의 강점에 대한 유아와 교사의 인식비교 ····· 183
  황해익(부산대학교 유아교육과 교수), 제희선(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원)
  채혜경(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원)

- 유아의 의도적 통제가 정서지능에 미치는 영향:
  스트레스 다루기의 매개효과 ····· 188
  배율미(강원대학교 유아교육과 교수), 최지현(공립봉평어린이집 원장)
  조광현(강원대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

- 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 방안 ····· 192
  최현주(한국교원대학교 유아교육원 대학중점연구소 전임연구원), 최연철(한국교원대학교 유아교육과 교수)

- 방과후 보육프로그램이 초등학교 생활적응에 미치는 영향 ····· 196
  이동현(성균관대학교 대학원 교육학과 석사과정), 전정민(한국복지사이버대학교 아동복지학과 교수)

유아의 강점에 대한 유아와 교사의 인식비교

황 해 익[1] · 제 희 선[2] · 채 혜 경[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 교육은 개인이 가진 다양성과 장점을 존중함으로써 행복과 자아실현을 위한 다양한 방향성을 제시해야 한다는 패러다임의 변화가 일어나고 있다. 이는 개인을 획일적인 가치판단의 기준아래 놓고 평가하는 것과 표준화되며 이상화된 인간상에 도달하고자 하는 목적에서 탈피하고, 개인이 가진 특수한 강점에 주목하고 이를 증진할 수 있도록 격려하고자 하는 것이다. 개인마다 가진 특수성과 차이점에 기반하여 긍정성에 초점을 두고자 하는 이러한 변화는 유아교육현장에서 역시 유아의 문제나 약점에 주목하는 것이 아니라 강점에 주목함으로 긍정적인 관계의 형성을 도모하고 이를 통해 행복한 교육의 장을 만들도록 촉구하고 있다.

이러한 변화와 함께, 유아의 강점을 정의하는 것에 관한 다양한 논의 및 이를 발견하고 지원하기 위한 다양한 연구가 이루어 졌다(탁정화, 2016). 유아의 강점을 발견하기 위한 도구들은 대부분 교사가 유아의 행동을 관찰하여 측정하는 도구로 이루어져 있다. 이러한 도구는 유아의 강점을 손쉽게 교사가 발견하여 지원할 수 있도록 해주나 민감하고 세밀한 관찰능력 없이는 가시적으로 드러나는 유아의 강점만을 발견할 수 있다. 또한 강점은 재능과 달리, 개인의 노력에 따라 어느 정도 증진가능한데, 이는 교사가 생각하는 유아의 강점이 지속적으로 격려됨으로써 앞으로 교육현장에서 개발될 유아의 강점을 이끌어내는 시발점이 될 수 있다는 점에서 교사는 더욱 더 세심하게 유아의 강점을 바라볼 필요성이 있다.

한편 강점 활용을 통해 자아실현과 개인의 행복에 도달하기 위해 우선적으로 고려되어야 하는 것은 본인이 생각한 자신의 강점 영역, 자신이 즐거움과 몰입을 느낄 수 있는 영역이 강점이 되어야 한다. 즉 자신이 느끼는 강점 영역에서 타인에게 인정을 받는 것은 긍정적인 관계를 촉진하고 내적 만족을 증진시키며 이에 대한 사회적 인정을 통해 성취감을 증진시킨다. 자신이 중요하게 여기지 않는 영역에서의 강점 증진은 개인의 가치감에 고양에 큰 영향을 미치지 못할 뿐만 아니라 외적 동기로 인한 목표 추구 행동을 보일 수 있으므로, 강점선정에 있어서 내적 기준은 중요한 준거가 된다. 그럼에도 유아의 강점을 발견하는 데 있어서 교사의 관점, 즉 외부자적 관점보다는 내부자적 관점에서 유아의 강점을

1) 부산대학교 유아교육과 교수
2) 부산대학교 유아교육학과 BK 21 플러스 연구원
3) 부산대학교 유아교육학과 BK 21 플러스 연구원

고려하는 연구들은 다양하게 이루어지지 않은 실정이다.

행동으로 드러나는 유아의 강점 역시 개별적 접근을 위해 중요한 요소이나, 표준화 검사로는 드러나지 않는 강점영역이 존재할 수 있으며 자신이 잘하는 영역에 대한 유아 자신의 목소리를 들음으로써 유아의 강점에 대한 심층적인 이해를 할 수 있도록 도울 수 있다. 유아 자신에게 가장 의미있는 영역이나 중요한 활동을 듣는 것은 유아가 자신을 어떠한 존재로 생각하고 있는지에 대해서, 그리고 더 나아가 유아가 자신의 가치감을 고양하는 방식과 영역에 대해서 교사가 미처 볼 수 없는 부분을 볼 수 있도록 도울 수 있다. 따라서 교사가 생각하는 강점 뿐 아니라 유아가 스스로 이야기 하는 강점에 대한 개별적이며 다원적인 이야기를 들음으로써, 행복교육을 위해 유아의 목소리를 반영할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 유아의 강점에 대한 교사와 유아의 인식 비교를 통해 개인의 강점을 심층적으로 탐색해보는 것에 목적이 있다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 B시에 소재한 Y유치원 만 5세반의 담임교사 및 유아 21명(남아 6명, 여아 15명)이다. 본 연구에 참여한 학급명과 연구참여자는 모두 가명으로 제시하였다.

2. 자료수집

본 연구는 유아교사에게 연구 목적 및 일정을 설명하였으며, 유아 참여자들에 대해서는 학부모들에게 연구에 대한 상세한 설명과 유아의 개인정보 및 면담내용의 비밀유지내용을 담은 연구동의서를 배부하였다. 구체적인 절차는 다음과 같다.

1) 유아교사의 유아 강점 탐색

유아의 강점을 측정하기 위해 본 연구에서는 탁정화(2016)가 개발하고 표준화한 유아강점척도를 사용하였다. 유아강점척도는 성격강점, 학습강점, 생활강점 영역으로 구성되어 있으며, 자존감, 자기조절, 활력 및 긍정성, 탄력성, 심미감, 관계성, 창의성, 학습동기, 운동, 미술, 음악, 논리수학, 자연탐구, 언어, 신체건강, 놀이, 예절, 정리정돈 및 절약, 안전의 각 하위 강점으로 제시되었다. 연구참여자인 유아교사는 유아교육기관에서 유아들의 일상적인 일과활동을 주의 깊게 관찰하고 유아강점척도의 각 문항이 유아의 행동과 가장 비슷하다고 판단하는 정도에 따라 5점 Likert 척도로 평정하도록 하였다. 각 하위영역별 문항을 더하여 총합을 산출한 후 각 평균을 제시하여 19가지 유아강점의 평균값이 높은 5가지 강점이 대표강점을 의미한다.

2) 유아가 지각하는 유아의 강점 탐색

유아가 지각하는 유아의 강점을 측정하기 위해 본 연구에서는 반구조화된 면담(semi-structured interview)를 실시하였다. 이에 본 연구자들은 유아들에게 강점에 대한 설명과 더불어 유아가 생각하는 강점이 무엇인지에 대해 질문하면서 유아들의 답변에 따라 민감한 탐색적 질문을 하여 풍부한 대답을 얻도록 노력하였다. 유아가 지각하는 자신의 강점에 대한 설명을 듣고 그것이 왜 자신의 강점이라고 생각하는지에 대한 이유를 물어봄으로써 직접적으로 드러나는 강점보다는 그 내면의 강점을 밝히고자 하였다.

본 면담은 2월 2주에 자유선택활동 시간에 진행하였으며, 교실의 조용한 영역에서 실시하였다. 유아들이 대답을 하는데 주저하거나 불편함을 느끼는 경우에는 면담을 중단하고 다시 면담기회를 가졌다. 전체 면담 내용은 보이스 레코더를 통해 녹음되었으며, 한 유아당 1회를 기본으로 하되 필요에 따라 추후 유아를 다시 면담하기도 하였으며, 1회당 평균 15분 정도 소요되었다.

3. 자료분석

첫째, 유아교사가 지각한 유아의 강점을 알아보기 위해 수집된 자료를 SPSS 24.0을 활용하여 각 하위 강점의 평균을 내어 대표강점을 산출하였다.

둘째, 유아가 지각한 유아의 강점을 알아보기 위해 유아면담의 내용이 담긴 녹음 자료를 전사하여 수집된 자료를 여러 번 읽어가면서 유아의 강점을 추출하였다. 자료 수집의 신뢰성과 자료 분석의 타당성을 높이기 위해 유아 면담 자료를 세 명 이상의 연구진이 연구자료를 분석하는 삼각검증법을 통해 유아가 강점으로 제시한 것과 그 이유를 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 유아교사와 유아 본인이 인지한 강점이 일치한 경우는 다음과 같다.

	공통	교사	유아
유00	놀이, 정리정돈	자기조절 탄력성 관계성 논리수학	음악
이00	자연탐구, 자존감	창의성, 운동, 놀이	학습동기
이00	자연탐구, 놀이	관계성, 예절, 미술, 음악	자존감
최00	미술, 놀이,	자연탐구, 안전, 정리정돈 및 절약	운동
김00	정리정돈 및 절약, 논리수학	안전, 자연탐구, 예절	자기조절
김00	미술	논리수학, 자연탐구, 놀이, 안전	탄력성, 언어
김00	관계성	안전, 예절, 자연탐구, 심미성	음악, 요리

김00	신체건강	관계, 자기조절, 자존감, 탄력성	운동, 미술
김00	미술	안전, 예절, 놀이, 신체건강, 자연탐구, 음악, 심미성, 자존감	
박00	논리수학	자연탐구, 예절, 정리정돈 및 절약, 안전	신체건강, 운동
손00	미술	자연탐구, 신체건강, 음악, 운동, 미술, 예절, 안전	정리정돈 및 절약, 언어
최00	놀이	자연탐구, 운동, 신체건강, 창의성	긍정성, 관계
최00	운동	자연탐구, 자존감, 심미성, 학습동기	관계성
홍00	음악	심미성, 자연탐구, 신체건강, 놀이, 예절, 정리정돈 및 절약	관계성

둘째, 유아교사와 유아 본인이 인지한 강점이 일치하지 않는 경우는 다음과 같다.

	교사	유아
박00	신체건강 미술 언어 예절 안전	관계성 놀이
박00	안전 정리정돈 및 절약, 예절, 자연탐구, 자존감	운동
서00	운동 창의성, 음악, 논리수학, 자연탐구, 신체건강, 정리정돈, 학습동기, 자존감	관계, 놀이, 미술
이00	안전, 자연탐구, 운동, 정리정돈 및 절약, 자존감, 신체건강	미술, 자기조절, 언어
이00	정리정돈 및 절약, 예절, 논리수학, 학습동기, 탄력성, 자존감	안전, 운동, 자연탐구
정00	정리정돈 및 절약, 안전, 자연탐구, 예절, 신체건강	탄력성, 자기조절, 놀이
하00	자연탐구, 음악, 운동, 안전, 논리수학	자기조절, 관계, 신체건강

Ⅳ. 결론

첫째, 유아는 자신의 다양한 강점을 인식하고 있었으며 표현할 수 있었다. 특히 자신이 좋아하는 이유를 구체적으로 드러냄으로써 내면적이며 심리적인 특징 역시 언어적으로 표현할 수 있음이 드러났다. 이는 유아의 강점을 정의하는 데 있어 유아의 의견과 생각 역시 반영될 필요가 있음을 나타낸다. 유아를 평가 하는 데 있어 유아의 인지, 언어적인 한계점에 초점을 두기 보다는 유아를 평가의 주체로 참여시킴으로써 교사는 유아를 평가의 객체가 아닌 중심점으로 위치시킬 수 있다. 이를 통해 유아의 자기 이해를 증진시키며 강점인식과 활용에 대한 능동적이며 내적인 동기를 유발시켜 줄 수 있을 것으로 사료된다.

둘째, 유아가 인식한 강점과 교사가 인식한 강점은 일부분 일치한 것으로 드러났는데, 특히 가시적으로 드러나 쉽게 관찰할 수 있는 행동적인 강점(놀이, 미술, 음악, 정리정돈 및 절약)들이 일치하는 것으로 나타났다. 특히 유아는 여러 상황(유치원, 학원, 가정)에서의 자신을 살펴보고 강점을 드러냄으로써 교사의 인식과 다소 차이점을 나타내었다. 유아

를 둘러싼 환경은 유아가 각기 다른 강점을 드러낼 수 있도록 촉진하며, 이는 유아는 고정된 강점을 가지고 있다기 보다는 다양한 강점이 계발될 수 있는 가능성을 가진 다양체로서 해석할 수 있다는 것을 뜻한다. 교사가 미처 보지 못하는 영역에서 역시 유아가 강점을 드러낼 수 있으므로 교사는 유아의 강점에 대한 개방적이며 유동적인 관점에서 이를 살펴보고 증진시키기 위한 노력이 필요할 것이다.

둘째, 유아가 인식한 자신의 강점과 교사가 인식한 강점이 전혀 일치하지 않는 경우 역시 드러났다. 유아의 강점을 탐색한 연구들의 경우, 유아만 대상으로 하거나 유아교사만 대상으로 하는 연구가 대부분이므로, 강점을 탐색하고 개발하는 데 있어서 교사와 유아의 관점을 모두 고려하고 민감하게 유아의 강점을 파악할 필요가 있음을 시사한다. 또한 유아는 교사가 미처 인식하지 못한 자신의 심리적인 부분, 표준화된 검사도구로 드러나지 않는 강점을 표현한다는 점에서 이러한 결과는 특히 의의가 있다고 하겠다.

유아의 의도적 통제가 정서지능에 미치는 영향: 스트레스 다루기의 매개효과

배 율 미[1] · 최 지 현[2] · 조 광 현[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성 및 목적

영유아의 자기조절 능력의 본질을 파악하고 그 심리적 근원과 발달을 살펴보는 것은 어린 아이들의 정신건강과 관련한 사회·정서적 부적응을 사전에 예측하고 예방하는 것에 있어서 중요하다. 유아들은 성장하면서, 타인과 교류하는 사회적 관계에 적응하는 것에 있어 때로는 제멋대로 행동하는 것을 포기하고 충동을 억제하거나, 마음에 들지 않는 상황을 극복해야 하는 환경에 처할 수 있다. 이러한 예기치 않은 실망스러운 상황에서 “우세한 반응을 억제하고 비우세한 반응을 활성화”하는 능력을 Rothbart와 Bates(2006)는 의도적 통제로 설명하였다.

자기조절과 정서조절을 포괄하는 개념으로, 유아가 자신과 타인의 정서를 감지하고, 각각의 정서를 구별하며, 정보를 통해 사고와 행동을 조절하며 더 나은 감정과 사고를 촉진하는 능력을 정서지능이라고 할 수 있다(Mayer & Salovey, 1997 : 22). 이러한 정서지능이 높은 유아는 자신에 대한 만족이 높아 책임감이 강하며, 타인과의 관계가 안정적이므로 타인을 배려할 수 있고 감정을 적절히 조절할 수 있어 어려운 상황에서도 쉽게 좌절하지 않으며 스트레스 수준도 낮다(김경숙, 2016 ; 유경숙, 정덕희, 2007).

McGinnis와 Goldstein(1990)은 스트레스를 다루는 것을 측정하기 위해 “유아가 어려움에 직면하면 휴식을 취하거나, 실수를 조망해 보거나, 자신의 부적합한 행동 정직하게 인정하거나, 타인의 사소한 잘못에 대해 반응해보거나, 자신이 경험한 패배감, 소유욕구 등을 적극적으로 다루거나, 하기 싫은 일을 적절하게 거절하거나, 하지 못하는 것을 수용하거나, 적절한 대안적 활동을 스스로 선택하는 등”의 대처 전략을 사용할 수 있는지 여부를 확인한다(김영옥, 2001). 스트레스를 다루는 것은 유아가 일상에서 자신의 정서와 감정을 자신에게 유리한 방향으로 우세하게 바꾸는 행동으로 볼 수 있으며 이는 앞서 언급한 의도

1) 강원대학교 유아교육과 교수
2) 공립봉평어린이집 원장
3) 강원대학교 대학원 유아교육과 박사과정

적 통제의 대상조절과 자기억제의 요인의 행동적 정서적 측면으로 해석할 수 있다.

의도적 통제는 자기 조절적 기질의 측면으로 통제적 노력을 통해 자신을 조절하고 통제하는 것의 또 다른 범주인 정서조절을 유의하게 예측해왔다(이혜원, 박혜경, 이옥경, 2015 ; 장혜인, 2010). 본 연구는 이에 더해 유아들의 의도적 통제가 익숙하지 않은 상황에서 적절한 반응 또는 통제에 대한 적정 수준이 유아의 정서조절능력의 보다 넓은 범주의 정서지능에 대해 영향력을 가지는지, 그리고 그 관계에서 스트레스를 주는 상황에 대처하는 능력인 스트레스 다루기가 유아의 의도적 통제와 정서지능을 매개하는지에 대해 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

첫째, 유아의 의도적 통제와 스트레스 다루기가 정서지능에 미치는 영향력은 어떠한가?
둘째, 유아의 의도적 통제와 정서지능의 관계에서 스트레스 다루기의 매개효과가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

K도에 소재한 어린이집에 재원중인 만 4세 유아 166명(남아 78명, 여아 88명)을 연구대상으로 선정하였으며 유아의 월령범위는 43-52개월, 평균월령은 47.99개월이었다.

2. 연구도구

1) 의도적 통제

유아의 의도적 통제를 측정하기 위해 Rothbart와 동료들이 개발한 Children's Behavior Questionnaire(2001)를 Putnam과 Rothbart(2006)가 초간편화하여 타당화 검증을 한 척도를 본 연구의 목적에 맞게 문항을 수정 및 보완하여 사용하였다. 원도구의 부모 보고식 척도를 교사 보고식 척도로 활용하기 위해 유아교육 현장 전문가들과 내용 타당도를 검증하였다. 7점 평정척도를 사용하는 12문항으로 구성된'의도적 통제'의 총점의 범위는 12-84점이었고 문항들의 신뢰도 계수 Cronbach's α는 .679이었다.

2) 스트레스 다루기

유아의 스트레스 다루기를 평정하기 위하여 McGinnis와 Goldstein(1990)이 제작한 Teachers Skill Checklist를 김정인(2001)이 번안·수정한 도구의 하위영역인 '스트레스 다루기'

4문항을 사용하였다. 각 항목은 교사가 5점 척도로 평정하며, 총점의 범위는 4~20점이다. 본 연구에서 문항들의 Cronbach's α는 .819로 나타났다.

3) 정서지능

유아의 정서조절능력을 측정하기 위해 이병래(1997)의 유아 정서조절능력 검사도구를 사용하였다. 전체 31문항으로 구성되었고, 하위요소는 자기인식 7문항, 자기조절 8문항, 타인인식 7문항, 타인조절 9문항이다. 5점 평정척도로 교사 보고식 유아 정서 지능 평청척도이며 총점의 범위는 31-155점이다. 본 연구에서 문항들의 신뢰도 계수 Cronbach's α는 .929이었다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아의 의도적 통제와 스트레스 다루기가 정서지능에 미치는 영향력

유아의 정서지능에 미치는 상대적인 영향력을 살펴본 결과는 표 1에 제시하였다. 중다회귀 분석을 위해 다중공선성을 확인한 결과, VIF는 각각 1.256, Durbin-Watson 통계량은 2.219로 회귀모형이 적합하였다. 표 1에 따르면, 스트레스 다루기와 의도적 통제는 유아의 정서지능을 70.1%를 설명하였다(F=191.528, p<.001). 이는 유아의 의도적 통제, 스트레스 다루기가 유아의 정서지능에 영향을 미치는 주요 변인으로 고려될 수 있음을 의미한다.

<표 1> 정서지능에 미치는 의도적 통제, 스트레스 다루기의 상대적 영향력

(N=166)

독립변인	B	SE	β	t	R^2	ΔR^2	F
(상수)	21.251	4.767		4.458			
스트레스 다루기	4.086	.301	.651	13.579	.701	.625	191.528***
의도적 통제	.569	.088	.309	6.442		.076	

***p<.001

2. 유아의 의도적 통제와 정서지능의 관계에서 스트레스 다루기의 매개효과

의도적 통제와 정서지능의 관계에서 스트레스 다루기의 매개효과를 알아보기 위해서 회귀분석 절차(Baron & Kenny, 1986)에 따라 자료를 분석하였고 결과는 표 2와 같다.

<표 2> 정서지능에 미치는 의도적 통제, 스트레스 다루기의 상대적 영향력

(N=166)

단계	종속변인	독립변인	B	SE	β	t	R^2	F
1	스트레스다루기	의도적 통제	.133	.020	.452	6.483***	.204	42.028***
2	정서지능	의도적 통제	1.111	.115	.603	9.685***	.364	93.790***
3	정서지능	의도적 통제	.569	.088	.309	6.442***	.701	191.528***
		스트레스 다루기	4.086	.301	.651	13.579***		

***p<.001

첫 번째 단계에서 독립변인인 의도적 통제가 매개변인인 스트레스 다루기를 20.4% 설명하여(F=42.028, p<.001), 독립변인이 매개변인을 설명하는 변인으로 작용한다는 기본 가정을 충족하였다. 다음으로, 독립변인인 의도적 통제가 종속변인인 정서지능을 36.4% 설명하여(F=93.790, p<.001) 독립변인이 종속변인을 설명하는 변인으로 작용해야 하는 기본 가정도 만족한다. 마지막으로, 독립변인인 의도적 통제와 매개변인인 스트레스 다루기가 정서지능을 설명하는 영향력이 70.1%로 이전 단계에서 의도적 통제가 정서지능을 36.4% 설명하는 것에 비하여 설명력이 높아졌다. 그리고 의도적 통제의 표준화계수(β=.309)가 두 번째 단계에서 나타난 의도적 통제의 표준화계수(β=.603)보다 그 값이 감소하여 독립변인의 효과가 줄어드는 것으로 나타나 매개효과가 확인되며, 독립변인인 의도적 통제가 종속변인인 정서지능에 통계적으로 유의미한 영향(t=6.442, p<.001)을 미치므로 부분매개효과가 있음을 확인하였다. 한편, 의도적 통제로부터 매개변인인 스트레스다루기를 통한 정서지능으로의 매개효과에 대한 유의성을 검증하기 위하여 Sobel test(Soble, 1982)를 실시하였고 Z값은 5.97(p<.001)로 스트레스 다루기는 유아의 의도적 통제와 정서지능을 부분적으로 매개하는 효과를 가지고 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 스트레스 다루기와 의도적 통제는 유아의 정서지능에 대해 유의미한 영향력을 가지는 것으로 나타나 이 두 변인이 정서지능에 영향을 미치는 변인임을 확인할 수 있었다. 둘째, 유아의 스트레스 다루기는 유아의 의도적 통제와 정서지능의 관계에서 부분매개를 하는 것으로 나타나 의도적 통제가 유아의 정서지능에 영향을 미치는 것에 있어 스트레스 다루기는 유아의 정서지능을 높일 수 있는 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있었다.

그림책을 활용한 유아 창의인성교육 방안

최 현 주[1] · 최 연 철[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 미래인재 양성을 위한 핵심역량으로 창의인성이 주목받고 있다. 창의인성교육의 중요성이 강조되면서 유아교육현장 역시 창의인성교육을 위한 다양한 시도들이 계속 이루어지고 있다. 하지만 유아교사 대부분은 창의인성교육에 대한 이론적, 실천적 지식의 부족으로 인해 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 유아기는 인지 및 정서, 사회성이 급격히 발달하면서 창의적인 행동과 친사회적인 행동이 뚜렷하게 나타나기 시작한다(전경원, 김경숙, 2015; 홍명희, 2012). 따라서 유아기는 창의인성발달을 위한 최적의 시기라고 볼 수 있으며 이를 위한 교육이 체계적으로 제공될 필요가 있다.

그림책은 글과 그림을 활용해 이야기하는 책(서정숙 외, 2016)으로 단순한 그림과 플롯, 내용을 가지고 있는 책이다(Jalongo, 1998). 그림책은 작가가 의도한 메시지를 적절한 말과 이미지를 통해 표현하는 문학작품인 동시에 예술작품이다. 그림책은 아이들에게 익숙한 일상적인 경험 혹은 숲, 동물, 날씨 등 자연현상과 같이 친숙한 주제를 이야기하기 한다. 또한 환상적인 요소를 통해 아이들이 상상할 수 있는 기회를 제공하거나 민족의 문화를 배우고 특정한 정보를 얻을 수 있는 등 다양한 내용을 포함하고 있다. 그림책의 특성은 유아의 언어능력발달, 문제해결능력발달 등 다양한 교육적 효과를 제공한다. 때문에 유아교육의 모든 영역에서 활용되며 그 효과는 여러 선행연구를 통해 밝혀졌다. 이러한 선행연구의 결과를 통해 창의인성교육 역시 그림책을 활용한다면 높은 교육적 효과를 나타낼 것으로 예측된다. 이에 본 연구는 창의인성교육에서 그림책이 어떠한 의미를 지닐 수 있는지 살펴보고, 더 나아가 구체적인 활용 방안을 모색해 보고자 한다.

Ⅱ. 연구설계

1. 문헌고찰

연구자는 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 방안을 모색해 보기 위해 창의인성교육에

1) 한국교원대학교 유아교육원 대학중점연구소 전임연구원
2) 한국교원대학교 유아교육과 교수

서 그림책이 어떠한 의미를 지닐 수 있는지 선행연구를 통해 살펴보았다. 먼저 그림책과 창의성 연구(유구종, 조희정, 조칠례, 2003; 윤정진, 2011; Meador, 1997), 그림책과 인성 연구(김명화, 2013; 황사라, 곽승주, 2017), 그림책과 창의인성 연구(김무련, 김수향, 2017; 김수민, 2016; 조인영, 2016)를 고찰하였다. 이 밖에도 창의인성 및 그림책을 활용한 유아교육 관련 선행연구를 바탕으로 유아 창의인성교육을 위한 그림책의 교육적 의미를 살펴보았다.

2. 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램 구성

1) 그림책 선정

연구자는 유아 창의인성교육 프로그램 구성을 위해 5세 누리과정 교사용 지도서에 제시된 그림책 68편 중 유아교육과 교수 3인과 현직교사 3인으로 구성된 유아교육 전문가 6인의 의견, 선행연구를 통해 밝혀진 그림책 선정 기준 등을 바탕으로 총 16편의 그림책을 선정하였다.

2) 프로그램 구성

첫째, 선행연구를 바탕으로 창의성과 인성을 동시에 함양할 수 있는 교수전략을 창의인성교수전략으로 선정하였다. 본 연구에서 선정한 창의인성교육전략은 총 10개이다.

둘째, 유아 창의인성교육은 창의적 사고와 문제해결력, 공동체 의식 등 공동의 문제 해결과정을 통해 인성적 지식과 기술 및 태도 함양에 목적이 있다. 이를 위해 연구자는 선행연구를 바탕으로 총 4단계의 교수학습단계를 구안하고 그에 따른 활동을 구성하였다.

셋째, 각 활동에서 제시되는 그림책의 내용과 활동유형 및 활동영역 등을 고려하여 적절한 창의인성요소가 구현될 수 있도록 구성하였다.

3) 프로그램 수정

연구자는 구성된 유아 창의인성교육 프로그램을 바탕으로 전문가 검토와 예비적용을 실시하여 프로그램을 수정 및 보완하였다. 프로그램 수정을 위해 검토에 참여한 전문가는 유아교육과 교수 3인과 유아교육학 박사 2인, 현직 교사 2인으로 총 7명이 참여하였다. 예비적용은 서울특별시에 위치한 H유치원 5세 유아 21명이며 16개 중 4개의 활동을 진행하였다. 연구자는 전문가 의견, 예비연구를 통해 수집된관찰노트와 면담 자료를 바탕으로 프로그램을 수정하였다.

4) 프로그램 적용 및 효과 검증

연구자는 8주간 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램을 적용하였다. 적용 대상은 서울특별시에 위치한 D유치원 5세 유아 48명이며, 하루에 하나의 활동, 일주일에 두 개

의 활동 총 16개의 활동을 진행하였다. 그림책을 활용한 유아 창의인성교육은 연구자를 통해 충분히 교사교육을 받은 담임교사가 직접 진행하였으며, 하나의 활동은 약 40분 동안 진행되었다. 연구자는 프로그램의 효과를 검증하기 위해 프로그램 적용 전과 후에 유아 창의인성 검사(서현정 외, 2017)를 실시하였으며, 활동 진행 과정을 모두 녹화하고 당일에 전사하여 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램 구성

그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램의 구성안은 [그림 1]과 같다.

구성	주요 내용	
그림책	• 이슬이의 첫 심부름 • 복을 가져다 주세요 • 공룡이 피자를 먹었을까? • 브레멘의 음악대 • 아낌없이 주는 나무 • 소피가 화나면 • 정말 정말 화나면 • 방귀공주의 비밀	• 무지개 물고기 • 쓰레기 산의 배공장 쪼꼼 나라의 게으른 공주 • 까치와 호랑이와 토끼 • 모자가 좋아 • 추운 나라도 있고 더운 나라도 있어 • 비 오는 날 또 만나자 • 진흙 공 • 북극곰에게 냉장고를 보내야 겠어
창의인성 교수전략	• 서꾸로 생각하기 • 두 줄 생각 • 브레인스토밍 • 사물과의 대화 • 속성열거법	• 시각화/심상 • 신호등 토론 • 아이디어 목마 • 입장 바꿔 생각해보기 • 희망열거법
창의인성 요소	• 사회문제 인식능력 • 다양성 수용능력 • 자기행동 조절능력	• 탐구능력 • 구체적 판단능력 • 관계형성능력
교수학습 단계	• 인식 – 탐색 – 행동 – 발전	

[그림1] 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램 구성안

2. 그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램 적용

그림책을 활용한 유아 창의인성교육 프로그램 적용 전과 후에 유아 창의인성 검사를 실시한 결과 유의미한 수준에서 창의인성이 함양된 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 그림책을 활용한 유아 창의인성교육의 방안을 모색해 보는 것이다. 연구자는 관련 선행연구를 바탕으로 유아 창의인성교육을 위한 그림책의 활용이 교육적 의미가 있음을 밝혔으며 본 연구에서 구성된 유아 창의인성교육 프로그램을 적용하여 효과를 검증하였다. 본 연구를 통해 유아교육현장에서 유아 창의인성교육이 좀 더 효과적으로 진행되길 기대한다. 또한 추후 연구에서는 유아 창의인성교육을 위한 방안으로 그림책을 활용한 활동뿐만 아니라 음률, 미술, 동극 등 다양한 영역의 활동을 통한 유아 창의인성교육 방안이 제시되길 제언한다.

방과후 보육프로그램이 초등학교 생활적응에 미치는 영향

이 둥 현[1] · 전 정 민[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성 및 선행연구

1) 연구의 필요성

취학 전에는 오후 6~7시까지 운영되는 어린이집이나 유치원 종일반을 이용할 수 있었으나 초등학교 일학년이 되면 점심도 집에서 먹어야 하는 경우가 적지 않다. 이렇게 방과 후의 성인보호가 없는 아동을 자기보호아동(self-care child), 열쇠아동(latchkey child)이라 하는데, 매일 집이나 아파트에 들어가기 위해 열쇠를 사용하는 아동을 묘사하는 것으로 최소 2시간 정도를 혼자 있게 되는 아동을 말한다(서영숙, 허정경, 오현주, 2003). 방과후 보육 프로그램의 필요성을 좀더 다양한 측면에서 점검하여 정책적 중요하며, 또한 방과후 보육 프로그램의 의미에 대한 검토를 통해 각 정부 부처에서 이루어지고 있는 방과후 보육 프로그램이 갖추어야 할 기본적인 토대를 제시되고 있다(서영숙, 2007). 방과후 보육 프로그램이 학령기 아동에게 긍정적인 발달적 효과가 있다는 연구로써, 질적으로 우수한 방과후 보육 프로그램에 정규적으로 다니는 것이 학업수행과 과제 지속성, 공부습관과 기술, 그리고 감정과 태도를 향상시키는 등의 긍정적인 발달적 효과가 있는 것으로 나타났다(Vandell, D., Reisner, B., Daidsman, K., & Lee, D., et al., 2005). 즉 방과후 보육 프로그램은 건강한 사회성을 지닌 인적자원을 육성하기 위한 사회적 서비스로써, 초등학교 생활적응에도 영향을 미치므로 연구의 필요성이 제시되고 있다(서영숙, 2007).

2) 선행연구

방과후 보육 프로그램이란 용어는 때로 방과후 아동지도 프로그램, 방과후(교육)활동, 방과후 프로그램, 방과후 보육서비스, 학령기 아동보호 프로그램, 학령기 아동양육지원 프로그램 등의 다양한 용어로 사용되고 있다. 방과후 보육 프로그램이란 일차적으로는 학교 수

1) 성균관대학교 일반대학원 교육학과 석사과정
2) 한국복지사이버대학교 아동복지학과 교수

업 전후나 주말, 방학 등의 시간에 학교나 가정에서 어른의 보호를 받을 수 없는 초등 학령기 아동을 위해 허가 받은 안정된 공간에서 방과후 보육 전문가가 학령기 아동의 발달에 적합한 활동을 하며 정규적으로 일정 시간 동안 돌보는 공적 활동으로 설명하고 있다(서영숙, 2007). 미국 워싱턴 주의 영유아보육과 방과후 프로그램의 경제적 효과에 관한 자료(Nishi, 2005)에 의하면 아동의 학교생활의 성공과 미래의 유능한 생산노동력 공급의 기반이 된다는 장점을 부각시키며 보육이 단순히 어린이의 놀이가 아니다(Child care is not child's play. The economic impact of the child care and afterschool industry in Washington)라고 주장하였다. Noam과 Tillimger(2004)는 방과후 학교란 가정도, 학교도, 거리도 아닌 새로운 성격의 사회적 공간(intermediary space)을 지닌다고 하였으며, 김민호(2007)는 이를 중개공간으로 소개하였다. 방과후 학교란 중개공간은 파트너들 간의 생산적 긴장과 협력적 조직체로 성장하며, 전통적 구조나 조직과 달리 창조적이고 개혁적이고, 비관료적이며, 참여적이고 민주적 이상을 촉진시키고 모방하는 장점을 지닌다고 지적한다(Noam & Tillimger, 2004). 김재인(1995)은 한국여성단체연합에서 실시한 조사연구에서 학교교육을 보완하는 기능으로서 아동의 흥미와 욕구를 충족시키는 활동, 생활지도 등을 통해 아동의 건전한 정서적, 사회적 발달을 도고하고, 학업성취 능력의 향상을 위한 기회를 제공하다고 주장하였다.

학교생활적응이란 학생들이 학교생활에서 하게 되는 다양한 교육여건을 자신의 욕구에 맞게 하게 조절하고, 교사, 교우와 조화로운 인간계를 유지하며, 정인 태도로 학습활동에 참여하고, 학교생활에 만족감을 느끼는 상태라고 할 수 있다(최옥희, 2013). 방과후 스포츠 활동 참여에 따른 자기개념과 학교생활만족(김경민,2009)에서 참여가 높을수록 학교생활에서도 더 만족하는 것으로 나타났다. 천은영(2011). 지속인 방과후활동 참가는 학교도중탈락을 방지하고 학교생활 적응을 높이는 것으로 나타났다.

3) 연구문제

첫째, 방과후 보육프로그램 참여와 비참여에 따른 초등학교 생활적응의 차이가 있는가?
둘째, 방과후 보육프로그램이 성별과 학년에 따른 초등학교 생활적응의 차이가 있는가?
셋째, 방과후 보육프로그램이 초등학교 학교생활적응에 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

방과후 보육프로그램을 하는 서울에 있는 초등학교 5군데를 선정하여 초등학교 1학년~2학년 85명을 대상으로 설문지를 배포하였다. 직접 학교를 방문하여 불성실한 설문 응답지을 제외하고 80부를 회수하였다. 이번 연구는 본연구에 앞서 예비연구로 실시하였다.

2. 연구절차

(1) 설문지 제작: 2017년 12월10일~12월20일
(2) 설문지 전문가 검토: 2018년 1월19일~1월23일
(3) 설문지 배부 및 회수: 2018년 3월9일~3월14일
(3) 설문지 자료분석: 2018년 3월16일~21일

3. 연구도구

선행연구를 바탕으로 설문지의 안을 작성한 후 교육석사학 이상의 1~2학년 방과후 활동 담당 교사와 교육학 박사로 구성된 전문가 회의를 거쳐 문항을 수정· 보완하고 전문가집단으로부터의 내용타당도를 검증 받아 구성하다. 학교생활적응 연구도구(설문지)은 천석우(2009)의 연구에서 사용한 설문지는 학생생활, 교사관계, 학교행사, 교우관계로 총 20문항(학생생활 8문항, 교사관계5문항, 학교행사4문항, 교우관계 3문항)으로 구성하다. 설문지의 응답 형태를 측정하는 평정척도는 Likert척도이며 1에서(그렇지 않다)에서 5까지(매우 그렇다) 5단계로 구분하다. 학교생활 적응 연구도구 문항간 신뢰도 계수는 . 674~. 905까지 나타났다.

4. 자료분석

첫째, 방과후 보육프로그램의 참여와 비참여에 따른 초등학교 생활적응의 차이가 있는가?와 둘째, 방과후 보육프로그램이 성별과 학년에 따른 초등학교 생활적응의 차이가 있는가? 는 독립 T검정을 실시하였다.

셋째, 방과후 보육프로그램이 초등학교 학교생활적응에 영향을 미치는가?는 다중회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 방과후 보육프로그램 참여구분(참여/비참여)에 따른 학교생활 적응 간의 차이를 알아보기 하여 t -검증을 실시한 결과, 참여구분(참여/비참여)에 따른 학교적응 하위요인으로 학교행사(p<.055)를 제외한 학생생활(p<.001), 교사관계(p<.001), 교우관계(p<.001) 모두에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 방과후 참여자들의 성별 차이에서는 학교생활 적응의 학교행사를 제외한 모든 변인(학생생활 t=-5.815,p<.001,교사관계 t=-4.478, p<.001, 교우관계 t=-5.221,p<.001)에서 집단간에 유의한 차이가 나타났다. 즉, 여학생이 남학생보다 학교생활에 더 잘 적응하는 것으로 나타났다. 학년의 차이는 없는 것으로 나타났다.

셋째, 방과후 보육프로그램 참여가 학생적응에 미치는 영향을 검증하기위해서 다회귀분석을 실시한 결과, 참여구분에 따라 학생생활(β=.502, p<.001)과 교사관계(β=.531, p<.001), 교우관계(β=.491, p<.001)는 영향을 미쳤으나, 학교행사(β=.097, p<.05) 요인에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 각각의 하위영역을 보면 학교생활에서는 참여구분(β=.502, p<.001), 참여시간(β=.099, p<.05) 순으로 영향을 미쳤다. 교사관계에서는 참여구분(β=.531, p<.001)에서 교우관계에서는 참여구분(β=.491, p<.001)만 매우 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교행사에서는 참여형태(β=.097, p<.05)에서 약간의 영향을 미쳤다. 통계표는 발표때 제시하기로 한다.

Ⅳ. 결론 및 제안점

첫째. 학교생활적응의 결과는 방과후 스포츠 활동이 학교생활적응 요인에 매우 영향을 미친다는(강명하,2010;2012;김선미,2011)연구결과들과 일치하는 경향을 보였다. 나남경(2008)의 무용 특기성 교육이 초등학생의 학교생활적응 변인(교사관계, 학교수업, 학교규칙, 행사참여)에 유의미한 영향을 준다는 연구결과는 본 연구를 지지하고 있다.

둘째. 성별에 따라서는 학생생활, 교사관계, 교우관계에서 유의한 차이가 있었다. 여학생이 남학생에 비해 학교생활에도 더 잘 적응하는 것으로 알 수 있었다. 남학생의 학교생활적응의 문제를 해결하기 위해서는 방과후 활동의 다양한 프로그램으로 적극 권장해야 할 것이다.

셋째, 참가형태에 따른 결과는 학교밖 방과후 활동(사교육포함) 참여 학생들도 학교내 방과후 활동을 할 수 있게 보육프로그램이 활성화 되어야 함을 강조하고 있다.

본 연구를 통하여 방과후 보육프로그램이 학교생활적응에 영향을 미친다는 사실을 검증함으로써 방과후 보육프로그램에 대한 교육가치를 증명하고, 학교적응 개선에 방과후 보육프로그램이 기여할 수 있음을 확인하고자 하였다.

연구의 제안점으로는 많은 연구들에서 학생들이 신체, 심리, 사회 문제를 일으킬 수 있는 변인들에게 방과후 활동이 영향을 준다는 연구(김동,2011;선네잎,2013;송용성,2005;유욱,원유병,2008;이치균,2007;최식,2010)와 일치한 것으로 나타났으나, 방과후 보육프로그램에 대한 효과는 지속적 종단연구가 추후연구에서 필요하다. 또한 설문조사는 서울지역에만 한정시켰기 때문에 일반화 문제가 발생될 수 있어 추후 연구는 전국단위 표집이 필요하다.

제 5 분과 논문 발표

교수 – 학습

- 블랜디드러닝에 기반을 둔 아동수학지도 e-러닝 강좌 운영에 대한 예비교사의 경험 ····· 203
  서혜정(백석예술대학교 유아교육과 교수)
- 유아교사를 위한 개별화교육계획 지도방안 ····· 207
  김영아(숭의여자대학교 유아교육과 교수)
- 『장자』를 읽은 유아교사의 이야기: 유아교육에 대한 생각을 중심으로 ····· 210
  임홍남(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원), 김은주(부산대학교 유아교육과 교수)
- 마이크로티칭 기법을 활용한 예비유아교사의 생활지도방법 변화에 관한 연구 ····· 215
  장희선(혜전대학교 유아교육과 교수)

블랜디드러닝에 기반을 둔 아동수학지도 e-러닝 강좌 운영에 대한 예비교사의 경험

서 혜 정[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

블랜디드러닝은 전통적인 강의식의 면대면 강의와 사이버상의 e-러닝의 긍정적인 수업 효과를 혼합하여 학습자의 학습 효과를 극대화하기 위한 목적으로 활용되고 있다. 연구자가 접하게 된 블랜디드러닝은 면대면강의를 하던 강의방식에서 e-러닝과 면대면 강의를 혼합해야 하는 수업 상황에 직면하면서 수업에 적용하였다. 연구자는 기존에 가르치던 방식에서 선입견을 가지고 있는 e-러닝을 학습자에게 교육적인 효과가 있도록 학습설계를 하며 강좌운영을 해야 하는 상황이 되었다. 본 연구는 'e-러닝콘텐츠를 컴퓨터상에 틀어놓고 듣지 않는'예비교사에게 '잘 학습하도록' 교수 설계한 아동수학지도 e-러닝 강좌에 대한 예비교사의 경험을 탐구한 연구이다. 이는 블랜디드러닝의 적절한 교수설계를 제안하게 될 것이다. 이에 본 연구는 학습의 주체인 학습자의 경험을 통해 그들의 목소리를 드러낼 때 블랜디드러닝의 e-러닝 강좌 운영에 대한 방향을 시사하게 될 것이다. 이를 위한 연구 문제는 블랜디드러닝에 기반을 둔 아동수학지도 e-러닝 강좌 운영에 대한 예비교사의 경험은 무엇인가? 이다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 유아교육과의 아동수학지도 교과목을 e-러닝(1시수)과 면대면교육(2시수)으로 운영하는 강좌를 수강한 예비교사의 7인의 경험에 대한 연구이다. 연구를 위한 자료는 2017년 8월 28일에서 2018년 2월 26일까지 인터뷰, 서술식 질문지, 학습기록, 학습저널을 수집하였다. 수집한 자료는 귀납적 분석방법을 통해 분석하여 질적 연구의 의미를 드러내고자 하였다. 연구 자료의 통합을 통해 연구 타당도를 확보하려 하였다. 아동수학지도 교과 e-러닝 강의 제시 유형은 표 1과 같다.

1) 백석예술대학교 유아교육과 교수

<표 1> 아동수학지도 교과목 e-러닝 강의 제시 유형

주차	e-러닝 강의 제시 유형	e-러닝 콘텐츠 유형	소요 시간
1주차	-음성 강의 : 오리엔테이션 -현장교사 인터뷰(2명 교사 영상 인터뷰, 1명 교사 음성 인터뷰)	교수+교안 유형 현장인터뷰 유형	19분21초
2주차	- '유치원 회의' 상황극(2개의 교육관 공존에 대한 회의) -'근대교육을 재판합니다' 동영상	교수+교안 유형 대담유형 학습자료 유형	39분51초
3주차	-화이트보드를 활용한 마인드맵 강의	대담유형	45분30초
4주차	- '좋은 교사 공동체' 상황극 (7년차, 3년차, 1년차 교사의 대화)	교수+교안 유형	44분58초
5주차	- '좋은 교사 공동체' 상황극 (7년차, 3년차, 1년차 교사의 대화)	교수+교안 유형	47분30초
6주차	- '좋은 교사 공동체' 상황극 (7년차, 3년차, 1년차 교사의 대화)	교수+교안 유형	48분43초
7주차	- '좋은 교사 공동체' 상황극 (7년차, 3년차, 1년차 교사의 대화)	교수+교안 유형	29분42초
8주차			
9주차	-전년도 모의수업 동영상(활동계획안에 따른 모의 수업을 위한 교구 및 환경 구성 점검)	실험실습 유형	33분49초
10주차	1. 전이활동(숫자카드) : 현장교사 수업 동영상 2. 활동예시(바둑알) : 교수의 수업 시연	실험실습 유형	14분35초
11주차	1. 전이활동(오른손, 왼손) : 현장교사 수업 동영상 2. 활동예시(쌍둥이 그림) : 교수의 수업 시연	실험실습 유형	17분01초
12주차	- 현장교사 수업 동영상 1. 전이활동(손 크기 비교) 2. 활동예시(입 크기 재기)	실험실습 유형	33분09초
13주차	- 현장교사 수업 동영상 1. 전이활동(성별 패턴) 2. 활동예시(패턴 편지지)	실험실습 유형	19분05초
14주차	- 현장교사 수업 동영상 1. 전이활동(그래프 보기) 2. 활동예시(우리 반 친구들이 좋아하는 동물 그래프)	실험실습 유형	21분17초
15주차			

Ⅲ. 주요 결과

1. 실현 가능한 교육관을 형성하게 하는 교수들의 역할극 e-러닝 콘텐츠

교수자들이 상황극으로 연출한 장구성교사, 김전통교사, 원장의 이야기를 통해 궁금증과 생각을 하게 한 열린 결말을 주어 학습자로 하여금 생각할 기회를 제공함으로써 학습자의 흥미를 유발하였다. 이러한 흥미 유발은 두 교사의 교육관에 대해 비교하고 이해하며 현장

에 적용할 아이디어를 생각하며 멀게 느껴지는 이상적인 이론에서 실천 가능한 가까운 현실로 느껴지도록 함으로써 교육관 형성에 도움이 되었다.

2. 현장 사례 및 교수의 모의 수업 동영상 e-러닝 콘텐츠를 통한 쉬운 이해

연구 참여자들은 경험한 적이 없는 전이 활동을 텍스트로 읽고 이해하는데 제한이 있었다. 그러나 유치원 현장에서 촬영한 수학 내용 지식을 활용한 전이 활동 동영상 e-러닝 콘텐츠를 수강하며 교재에서 전해지는 것보다 더 많은 대형, 교사 태도, 상호작용 등의 학습 요소가 있어 더 많은 학습이 이루어졌으며 그에 따라 이해가 쉬워졌다. 또한, 교수자가 교사, 유아 역할을 하여 촬영한 모의수업 동영상 e-러닝콘텐츠는 연구 참여자들에게 실제 경험이 되어 재미있기도 하지만 수학교육방법을 생각하며 기록함으로써 보다 학습이해가 쉽게 이루어졌다.

3. 학습효과를 높이는 학습기록

e-러닝을 집중하여 듣게 하려는 학습전략 장치인 학습기록을 하기 위해 연구 참여자들은 집중하여 여러 번 반복하며 듣게 되어 기억에 남게 되어 학습이 잘 됨을 느끼게 되었다. 또한, 학습저널을 작성하기 위해 e-러닝 학습 내용을 자세히 기록해야 저널 작성에 수월해짐을 깨닫게 되었다.

4. 사고하며 배우는 저널

연구 참여자들은 이해한 것뿐만 아니라 학습한 것을 현장에 적용하기 위한 아이디어를 저널에 작성하기 위해 단순한 기억회상에서 더 나아가 응용, 적용에 대한 고차원적인 사고까지 해야 했기에 생각하는 기회가 많아졌다. 이렇게 현장에 적용할 것을 기록하는 저널 작성은 연구 참여자에게 긍정적인 의미로 다가가 이론을 자신의 것으로 만드는 과정으로써 이러한 사고의 훈련은 꼭 필요하다는 생각을 하게 되었다.

5. 동기부여를 하는 교수의 정성스러운 e-러닝 관련 피드백

연구 참여자들은 교수의 정성스러운 피드백으로 인해 학습자에 대한 교수의 관심과 열정을 느끼게 되어 깊이 사고하려는 의욕과 결심을 하게 하였다. 피드백을 통해 교수의 관심을 받으며 글로써 소통하게 되어 적극적으로 과제를 하게 된 것이다.

6. 오류정정 및 학습의 방향성 안내로서의 피드백

과제에 대한 교수의 생각해보도록 하는 질문주기, 잘못 이해한 내용에 대한 오류를 안내하기 등의 피드백은 학습자의 학습 방향을 잃지 않고 학습하는 길잡이가 되었다. 연구 참

여자들은 피드백을 신뢰하게 됨에 따라 저널에 궁금한 것에 대한 질문을 쓰며 궁금증을 해소해가는 적극적인 학습자로서 변화하였다.

Ⅳ. 결론

연구 결과, 블랜디드러닝에 기반을 둔 아동수학지도 강좌를 수강한 예비교사들은 교수자의 역할극(유아교육기관 직원, 좋은 교사 공동체 모임, 교사-유아 모의수업), 현장교사의 수업사례, 전년도 모의수업 동영상 자료, 현장교사 인터뷰 등의 다양한 콘텐츠로 구성한 e-러닝으로 흥미롭게 집중하여 학습할 수 있었다. 또한, e-러닝에 집중하도록 하는 전략으로 제시한 학습기록과 학습저널 과제로 인해 집중하여 학습할 수 있었으며, 과제에 대한 교수자의 피드백은 학습자의 학습의욕을 고취시켰다.

본 연구는 교수자의 블랜디드러닝 교수설계 방식에 따라 학습자의 학습효과는 달라질 수 있음을 드러내었다. 이에 과목의 특성에 적합한 블랜디드러닝의 교수설계에 대한 후속 연구를 통해 다양한 사례연구가 필요하다.

유아교사를 위한 개별화교육계획 지도방안

김 영 아[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

기관생활에 적응하지 못하는 유아들을 보는 것은 매우 흔한 일인데 또래와의 갈등뿐 아니라 기관의 규칙을 지키지 않고 활동에 잘 참여하지 않는 등의 행동은 교사들의 직무만족도와 교수효능감을 감소시킨다. 전체 유아를 위해 계획된 교육과정으로는 이런 부적응 행동을 바꾸는 것이 역부족하여 교사들은 나름대로 개별적인 지도를 실시하지만 대체로 체계적이지 않는 경우가 많다. 개별화교육계획(Individualized Education Program)은 주로 장애유아들을 위하여 사용되어 왔지만 개별화 지도가 필요한 일반 유아들에게도 교육적 효과를 볼 수 있다(노인숙, 2016; 이영화, 2014; 이춘섭, 2016). 장애유아를 위한 개별화교육계획은 의무로 계획되어야 하고 특수교육진흥법에 반드시 포함되어야 하는 내용(목표행동, 현재발달상태, 특수교육내용 및 방법, 관련 서비스 등)이 명시되어 있다. 일반 유아들을 대상으로 실시되는 개별화교육은 유아교사들이 전체 유아를 지도하면서 동시에 개별적으로 지도해야하기 때문에 현실적으로 실행이 가능해야 한다. 그러기위해서는 목표행동을 설정하고 하루일과 동안 그 행동을 지도할 수 있는 삽입된 교육기회(Embedded Learning Opportunities)를 계획하는 것으로 단순화시킬 필요가 있다. 본 연구에서 유아교사들이 체계적인 개별화교육을 할 수 있도록 목표행동과 삽입된 교육기회를 가르치는 방법과 그 효과를 살펴보았다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

전문대학교 학사학위과정에 입학한 39명의 학생들이 연구에 참여하였다. 이 학생들은 유아교육전공으로 전문학사학위를 취득한 학생들로 현장 경력이 있는 학생 31명(79.5%)와 졸업 후 바로 입학하여 경력이 없는 학생 8명으로 구성되어 있다.

1) 숭의여자대학교 유아교육과 교수

2. 연구방법

학생들은 '장애아통합교육' 교과목에서 개별화교육계획을 위한 목표설정과 삽입된 교육기회 계획에 대한 강의를 각각 6시간씩 들었다. 강의는 목표설정과 삽입된 교육기회에 대한 기본적인 이해와 구성요소 그리고 작성방법에 대해 설명을 듣고 사례를 가지고 팀별로 목표설정과 삽입된 교육기회를 함께 작성하고 피드백을 받았다. 또한, 학생들이 직접 선정한 유아를 대상으로 실제로 목표를 설정하고 삽입된 교육기회 계획하는 과제를 수행하였다. 본 연구는 학생들이 과제로 제출한 목표진술서와 삽입된 교육기회 계획표를 평가기준에 따라 분석하였다. 목표 평가기준은 Goal and Objective Rating Instrument: GORI의 4가지 평가지표(기능성, 일반성, 교수환경의 통합가능성, 관찰 및 측정가능성)에 따라 관련 지표가 포함되어 있으면 1점, 없으면 0점으로 평가한다(Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Rakap, 2015). 삽입된 교육기회는 연구자가 개발한 목표와의 연계성, 하루일과 통합성, 실행가능성, 그리고 발달적합성 기준으로 3점 척도(적합=2점, 부분 적합=1점, 부적합=0점)로 평가한다.

Ⅲ. 주요 결과

학생들이 과제로 제출한 목표 진술서를 GORI의 4가지 지표에 따라 평가한 결과는 표 1과 같다. 일반화 가능성과 하루일과 통합 가능성에 대해서는 모든 목표들이 해당 준거를 포함하고 있었다. 가장 낮은 점수를 받은 준거는 기능성의 준거 2(일과나 활동을 완수하는데 필수적인 행동인가)에 대한 것으로 과반수를 약간 넘는 목표들이 해당 준거를 포함하고 있었다. 관찰 및 측정 가능성에 해당되는 준거를 포함하지 않은 목표들도 소수지만 있었다.

<표 1> GORI에 의한 목표 평균 점수

기능성		일반화 가능성		
준거 1	준거 2	준거 3	준거 4	준거 5
1	0.62	1	1	1
하루일과 통합가능성		관찰 및 측정 가능성		
준거 6	준거 7	준거 8	준거 9	준거 10
1	1	0.92	0.82	0.87

Note. 준거1-일과나 활동 참여에 필요하다; 준거2-일과나 활동을 완수하는데 필수적이다; 준거3-일반적인 개념이나 반응을 나타낸다; 준거4-유아의 필요에 따라 조정이 가능하다; 준거5-상황, 사람, 사물에 따라 일반화가 가능하다; 준거6-일과나 활동을 통해 가르칠 수 있다; 준거7-성인에 의해 쉽게 실행가능하다; 준거8-보거나 들을 수 있다; 준거9-측정할 수 있다; 준거10-수행준거를 포함하고 있다

설정한 목표를 하루일과 동안 어떻게 개별적으로 지도할지에 대한 계획인 삽입된 교육기회 계획표를 4가지 기준에 의해 평가한 결과는 표 2와 같다. 학생들이 작성한 삽입된 교육기회는 4가지 기준에서 모두 부분적으로 적합하거나 적합하게 계획된 것으로 평가되었다. 가장 적합하게 계획된 기준은 발달적합성으로 나타났으며, 가장 적합하지 않게 계획된 기준은 하루일과 통합성이었다.

<표 2> 삽입된 교육기회 평균 점수

목표연계성	하루일과 통합성	실행가능성	발달적합성
1.74	1.59	1.79	1.90

Ⅳ. 결론

전문대의 전공심화과정에 입학한 학생들을 대상으로 개별화교육계획을 위한 목표설정과 삽입된 교육기회에 대한 이론 강의를 하고 팀별 사례분석을 실시하였다. 개별적으로 제출한 목표 진술서와 삽입된 교육기회 계획표를 평가기준에 맞춰 분석한 결과 대부분의 학생들이 적절한 수준으로 목표를 설정하고 삽입된 교육기회를 계획하는 것으로 나타났다. 목표설정에 있어서는 목표행동이 일과나 활동을 완수하는데 필수적인지에 대한 준거에서 가장 낮은 점수를 받았는데, 이는 목표설정의 대상이 일반 유아들이므로 행동문제가 크게 심각하지 않은 경우가 많았기 때문으로 보인다. 삽입된 교육기회는 대체로 적절하게 계획되었는데, 하루일과 통합성 부분에서 가장 낮은 점수를 받았다. 이는 교사들이 계획한 개별화 지도가 하루일과에 통합되기에 부적절한 경우가 있었던 것을 나타낸다. 개별화 교육계획은 하루일과 속에서 자연스럽게 지도가 이루어져야 효과뿐 아니라 교사의 실행가능성도 높아질 수 있으므로 하루일과와 개별화지도와의 연계성 부분을 잘 이해하도록 지도할 필요가 있겠다.

『장자』를 읽은 유아교사의 이야기
:유아교육에 대한 생각을 중심으로

임 홍 남[1] · 김 은 주[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

현대의 유아교육 현장에서 교사와 아이들은 어느 시대보다 바쁘게 살아가고 있다. 하루일과 시간은 교육되어져야 한다고 인식되는 교육활동(수업)들로 꽉 차 있으며, 교사와 아이는 그 활동을 수행해나가기에 급급하다. 그 과정에서 교사와 아이들은 자신이 어디로 향하고 있는지, 무엇을 왜 하고 있는지 모른 채 살아가고 있다. 유아교육의 주체는 교사와 아이들임에도 불구하고, 일상에 매몰된 하루일과에서 남는 건 단위활동일 따름인 것이다. 이러한 유아교육에 대한 문제인식을 바탕으로 유아교육의 재개념화에 대한 논의가 제기된 지(Dahlberg, Moss & Pence, 2007) 10여년의 시간이 지났지만, 여전히 유아교육계에서 교사와 아이들의 목소리는 자취를 찾을 수 없다. 현재 '유아교육'이라고 형성된 담론이 기준으로 작용하여 유아교사들이 그를 배우게 됨에 따라 그에 대한 문제를 인식하지 못한 채 일상에 매몰되기도 하고, 유아교육과정이라는 거대 담론이 그 틀에서 한발자국만 돌아선 방향마저도 '벗어난' 교육으로 취급함에 따라 교사의 사유를 제약하기 때문이다. 그러므로 거대 담론으로 형성되어진 기존의 틀을 바꾸기 위해서는 거대 담론(유아교육과정)의 틀의 변화도 필요하지만, 그를 행하는 주체자(유아교사)들의 탈주하는 힘 역시 필요하다. 이를 위해 아이와 함께 유아교육의 하루일과를 일궈나가는 교사의 사유하는 힘이 필요하다. 이는 들뢰즈가 말하는 발생적 사유, 창조적 사유인 바, 삶에서 끊임없이 차이를 생성하는 활동으로 이어지기 때문이다(김재춘, 배지현, 2016). 탈주하는 교사가 지니는 힘은 유아교육 현장의 경험을 통해 아이와 유아교육에 대해 사유하는 것으로부터 비롯된다는 점에서 보다 실재적이고 윤리적이다. 그런 점에서 교사의 주체적으로 사유하는 힘을 지지해주기 위한 방법은 권위 있는 자로부터의 수업을 듣는 것이 아니라 스스로 사유거리를 찾고 스스로의 방법을 찾아나서는 것이어야 한다.

무위자연의 사상가라고 일컬어지는 장자의 사유는 유아교사들에게 시사하는 바가 클 것이라 사료된다. 장자는 일원론적 생명관을 토대로 모든 만물이 생명의 근원인 도를 지니므로 각기 나름으로 가치롭다고 인식하며 만물의 존재 자체를 긍정한다. 따라서 장자의 사상

1) 부산대학교 유아교육학과 BK 21 플러스 연구원
2) 부산대학교 유아교육과 교수

은 주체가 자연의 본성에 따라 생성해내는 삶의 자유를 추구하며, 이를 일상적 삶의 내용이 담긴 우화로 제시한다. 그러니 『장자』를 접한 주체는 각자 『장자』와 마주하며 자기만의 경험지를 토대로 자기만의 앎을 형성해낸다. 『장자』를 삶의 철학, 주체 철학, 실천 철학으로 불리는 이유가 여기에 있다. 그런 고로, 유아교사들이 『장자』를 접한다면, 그들이 몸담고 있는 유아교육현장의 경험과 아울러 유아교육에 대한 사유를 촉발하게 될 것이라 사료된다. 뿐만 아니라 『장자』에 담긴 내용들이 주체가 주체로서 살아가는 이야기, 모든 생명을 생명답게 살도록 지지해주는 이야기가 주를 이루고 있다는 점에서, 현재 일상이 되어버린 유아교육과정에 매몰되어 주체성과 생명성이 소외된 유아교육의 현장을 바라보고 있는 유아교사들에게 풍부한 사유거리를 남길 것이라 사료되었다. 이에 본 연구는 『장자』를 읽은 유아교사들이 생각하는 유아교육에 대한 이야기를 들어봄으로써 유아교육이 나아가야할 방향을 모색해보고자 하였다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 P시에서 생태유아교육을 실천하고 있는 A어린이집 교사 3명이다. 생태유아교육에서는 유아교사의 역할로 무위의 역할을 주장한다. 그에 따라 A어린이집 교사들들 역시 유아교사의 역할 중 무위의 역할에 대한 고민을 지속적으로 해오던 존재들이라 사료되었다. 이에 A어린이집 교사들 중, 아이들과 생활하며 교사의 역할에 대해 고민되거나, 생각해보고 싶거나, 『장자』에 관심이 생긴다고 답한 교사 3명이 연구 참여자에 동의하며 소모임에 함께 하게 되었다.

2. 자료 수집 및 분석

본 연구는 『장자』를 읽은 생태유아교사의 이야기를 듣고자, 연구 참여에 동의한 연구 참여자들과 2017년 4월부터 6월까지 3개월간 6회의 소모임을 가졌으며, 회기 당 약 2시간 정도씩 소요되었다. 소모임에서는 함께 『장자』를 읽으며, 그에 대해 떠오르는 생각들을 자유롭게 토론하였다. 소모임에서 연구자는 연구 참여자들이 한 이야기에 질문을 함으로써 더 깊은 토론으로 이어질 수 있도록 유도하는 역할을 하는 사회자의 위치에 있었으며, 연구자가 토론 내용을 주도하지 않도록 경계하였다. 소모임이 끝난 후에는 연구 참여자들과 개별 면담을 하였다. 소모임과 면담한 내용은 연구 참여자들의 동의하에 모두 녹음하고 전사하였다. 수집된 전사 자료는 연구자와 공동연구자가 반복적으로 읽어나가며, 반복되는 주요 어휘와 유사한 내용을 도출하여 결과를 분석하였다. 연구 결과의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 분석된 연구 결과는 연구 참여자들에게 검토 받는 구성원 점검 과정을 거쳤으며,

유아교육 전공자 2인에게 영역범주에 대한 조언을 구하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 불가지론(不可知論)이 필요한 유아교육 과정

일원론적인 생명관을 지닌 장자는 만물의 구별되지 않음에 주목한다. 지금 이 순간 만물이 하나의 형상으로 현현되어 있어 구별되는 것처럼 보이지만, 이러한 구분은 구분의 주체인 아와 순간을 중지시킨 언어적 지식 때문에 비롯된 것이라 생각하기 때문이다. 반면, 장자는 모든 것은 구별되지 않고 이어져 있어 매 순간 변용됨을 논한다. 즉, 장자는 사물의 본질이나 실재 참모습은 인식할 수 없다는 불가지론의 견지에서 분별지를 지양한다(이종성, 2003). 이에 『장자』를 읽은 유아교사들은 분별지를 많이 아는 교사가 아이들보다 더 지혜롭다고 말할 수 없음에 대해 언급하며, 이제 갓 분별지를 형성해나가는 유아에게 행해져야 할 교육은 분별지의 재생산 보다, 주체가 변용된 지식을 매 순간 체험하며 자기만의 지식을 생성하는 것이어야 한다고(임홍남, 김은주, 2017) 하였다. 더욱이 교사들은 만물을 바라봄에 있어 이미 갖춰진 선지식으로 대상화하여 바라봄으로써 협소하게 대상을 인식하는 것에 반해, 아직 선별지의 고정화에 갇히지 않은 아이들은 만물을 그 자체로 마주함으로써 대상이 지닌 색다른 부분을 교사보다 먼저 인식하는 모습을 발견할 수 있었다고 언급하였다. 따라서 이를 통해 교사들은 유아교육에서 알려주어야 할 교육은 선지식이라는 협소한 틀에 아이들을 가두는 교육이 되어서는 안 됨을 설하였다.

2. 소요유(逍遙遊)가 필요한 유아교육 일과

장자는 속된 세상을 초월하여 아무 거리낌 없이 참된 자유로움을 이루며 삶을 마음껏 노니는 것을 지극한 경지로 보며(莊周, 2010) 『장자』의 처음을 소요유로 시작한다. 이때 소요유란 의식적인 행위를 하지 않는 시간으로, 삶과 마주하는 만물에 대해 사유하는 시간의 확보이기도 하다(이종성, 2013). 이에 『장자』를 읽은 유아교사들은 바쁜 일과 속 아이에 대해 생각할 겨를이 없음을 안타까워하며, 유아교사에게 소요유의 시간이 필요함을 제안하였다. 특히 소요유의 시간은 아이와 교사가 마주하는 시간 속에 존재해야 한다고 하였는데, 늘 하루일과와 수업(활동)을 이끌어가기 바쁜 교사에게는 소요의 시간이 없는 것이다. 아이와 마주하는 소요의 시간 동안 교사는 아이의 행동을 보다 잘 들여다보게 되고, 현재 아이가 지닌 흥미와 관심을 지지해줄 수 있는 방안을 고민하게 된다. 이에 교사들은 아이와 함께하는 하루 일과 속에 소요유의 시간이 필요함을 언급하였다. 뿐만 아니라 교사들은 세상을 마주하는 아이들 역시, 목적이 정해진 활동 일과 속에 놓이기보다 스스로 사유할 수 있는 소요유의 시간이 중요하다고 하였다. 교사가 제안하는 활동을 수행하기에 급급한 아

이들, 주어진 교육 내용을 아는 것이 더 중요한 환경은 아이들에게 사유할 기회를 주지 않는다. 그런 점에서 교사들은 산책과 같이 아이들이 자유롭게 놀 수 있는 시간 속에서 오히려 만물을 직접 접하기도 하고, 만물에 대해 깊이 생각해봄으로써 자신만의 앎을 생성해내는 것을 볼 수 있었다고 하였으며, 아이들에게도 충분히 혼자 사유할 시간이 필요하다고 제안하였다.

3. 심재(心齋)가 필요한 교사

모든 만물이 제 각기 다름에 따라 평등한 가치가 있다는 장자의 만물제동적 사유는 차이를 지닌 개별자에 대한 긍정을 드러낸다. 장자는 개별자의 가치를 인정할 수 있는 방안은 아가 지닌 기준의 경계를 허물어야 타자에 대해 열릴 수 있음을 논하며 마음을 비우는 심재가 중요하고 하였다(손태호, 2013). 이에 『장자』를 읽은 유아교사들은, 교사의 기준으로 아이를 보니, 문제행동으로 드러나 보이고, 아이를 이해하는 장벽이 생긴다고 하였다. 가령 교사들은 교사에게 사건이 아닐 수 있는 것이 아이에게는 큰 사건이 되기도 하고 그 반대의 상황이 생기기도 했음을 회상하였다. 또 교사의 기준에서 모든 것에 준비가 느린 아이를 문제시하였는데, 『장자』를 읽은 후 아이가 현재 놓인 상황적 맥락을 함께 고려하며 아이를 그 자체로 바라보고자 하니, 아이는 자기 나름으로 최선을 다해서 준비를 하고 있었음을 발견할 수 있었다고 하였다. 이러한 상황들을 통해 교사들은 아이라는 생명적 존재를 온전히 이해하기 위해서는 교사의 심재를 통한 아이 마주하기가 필요하다고 하였다.

4. 자연(自然)이 필요한 아이

장자의 사상에서 큰 부분을 차지하는 것이 道이다. 장자의 일원론적 생명관에서도 드러나는 바, 모든 만물은 道를 내재하고 있으며, 자신만의 道(길)를 향해 흐르고 있다고 인식한다. 이에 『장자』를 읽은 유아교사들은 아이들이 이미 자기만의 방식으로 잘 살아가고 있음에 대해 언급하며, 기존 사회에 통용된 기준이나 의식적 행위로 살게 하기보다 아이 스스로 그러하게(自然) 살아가도록 돕으로써 자기만의 生을(道) 살아가도록 지지해주는 것이 유아교육과 유아교사의 역할이라고 생각하였다. 특히 교사들은 똑같은 아이는 한 명도 없고 모두 다르기 때문에 유아교육이라는 명목 하에 동일한 지향으로 이끄는 것은 불가능한 일일 뿐 아니라 윤리적인 방향이 되지 않을 수 있음에 대해 이야기 하였다. 또한 교사들은 『장자』의 나무이야기 등을 통해 모두 다른 아이들이, 모두 다른 특개성과 성장가능성을 지니고 있음을 생각해보게 되었다고 언급하며 이를 위해 유아교육에서 필요한 것은 보다 많은 교육이 아니라, 아이가 스스로 그러하게(自然) 자랄 수 있는 힘을 지지해주는 방향에 대한 고민이어야 한다고 역설하였다.

Ⅳ. 결론

『장자』를 읽은 유아교사들은 유아교육현장 경험을 토대로 유아교육에 대한 생각을 개진해나갔다. 이러한 연구 결과를 토대로 논하고자 하는 바는 다음과 같다. 첫째, 늘 변화하고 변용하는 아이를 위해 늘 변용하고 생성되는 유아교육과정이 실현되어야 한다. 아이들은 생명인 바, 모두 다르며 자신만의 생의 명에 따라 생성적 삶을 살아가는 존재이다(양명수, 2012). 그런 점에서 유아교육은 하나의 지향점으로 아이들의 삶을 귀결시키기보다 그들의 모두 다른 차이와 변용해가는 과정을 인정해야 하며, 이를 위해 늘 변용하고 생성하는 유아교육과정을 실현하는 것이 필요하다. 이는 아이들과 함께 만들어가는 교육과정에 대한 고민으로 이어질 것이라 사료된다. 둘째, 제각기 다른 아이들이 자기만의 도를 따라 살아갈 수 있도록 유아교사는 무위를 실천해야 한다. 연구결과를 통해 스스로 그러함으로 자라는 아이들은 자기만의 앎과 길을 생성해나가는 힘을 지니고 있음을 살펴보았으며, 이를 위해 필요한 것은 더 많은 교육방법이 아니라, 교사의 심재하는 마음임을 살펴보았다. 이는 유아교육에서 더 많은 것을 행하느라 바쁜 유아교사의 역할보다, 행하지 않음을 행하는 무위적 역할이 필요함을 시사한다. 셋째, 아이의 본성에 따르며, 아이가 행복한 유아교육이 되기 위해서는 방법론에 치중한 유아교사교육에 앞서, 유아교사의 철학하기가 선행되어야 한다. 본 연구를 통해 유아교사들은 교사로서의 전문성과 나아가야할 방향을 고찰하기 위해, 그들의 유아교육 현장 경험이라는 선별지를 토대로 『장자』를 읽으며, 사유를 확장해나갔다. 이는 기존에 유아교사교육이 수업에 대한 방법론적 접근 혹은 권위적인 이론을 습득하였던 접근과 다른 방향으로, 정해진 교육 목표가 없다. 하지만 그 과정에서 교사들은 『장자』를 통해 자신의 현장경험을 되돌아보고, 아이들을 떠올리며, 유아교육에서 아이와 교사가 주체로 함께 서는 모습을 그리게 되었다. 이는 주어진 교사교육과 달리 교사가 직접 떠올린 삶의 지혜가 됨으로써 보다 유아교육현장의 변화에 실질적인 기여를 할 수 있는 지점을 만드는 것이라는 점에서 괄목할만하고 생각된다.

본 연구는 아이라는 생명적 존재의 행복한 순간을 함께하기 위해 유아교사라는 지위에 몸담고 있는 유아교사들이, 실천적 思惟書라고 할 수 있는 『장자』를 접하며 유아교육이 나아가야 할 방향에 대해 모색해보았다는 점에서 의미가 있다고 사료된다.

마이크로티칭 기법을 활용한 예비유아교사의 생활지도방법 변화에 관한 연구

장 희 선[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

마이크로티칭 기법은 예비유아교사가 유아교육의 현장과 실습현장에서 교수학습활동을 효율적으로 할 수 있도록 돕는 교육 프로그램(Amobi, Irwin, 2009; Pringle, Dawson, & Adams, 2003)이다. 이것은 교과 내용과 적절한 수업 방법에 대해 습득하고 이를 창의적으로 실현하기 위해 교원양성기관에서 활용된다. 또한 교수 행동에 대한 자기 평가를 촉구하고 반성적 실행을 통한 교수학습 방법 개선 등에 중요한 시사점을 제시해준다(Amobi, 2005; Bernt, & Thomson, 1996; Wilkinson, 1996).

마이크로티칭은 고도로 압축된 모의수업을 통해 구체적인 수업 기술을 향상시키기 위해 이 과정을 기록하여 평가하는 방법이다(Jensen, 1974). 이것은 교수내용을 비디오로 녹화하여 빈복적인 피드백과 평가를 통해 교수 학습 방법에서 기술을 개선하고 발전하기 위해 활용된다. 따라서 예비교사들이 자신의 수업과 타인의 수업을 동시에 비교평가하여 자신의 장점을 파악하고 단점을 개선하는 등 반성적 성찰을 통해서 교수 학습방법을 개선하는 데 도움을 줄 수 있다. 그러나 이러한 장점에도 불구하고 유아교육현장에서 예비교사의 생활지도 방법을 개선하는 방안으로 활용되지 못하고 있기 때문에 이에 대한 연구가 필요하다고 볼 수 있다.

영유아교육기관에서 예비영유아교사의 교육 요구도가 높은 부분이 생활지도 혹인 문제행동지도에 관한 것이다(고미경, 2007). 영유아 생활지도에서 어려움을 겪는 정도는 경력이 낮을수록 더 심각한 것으로 나타났고(조영란, 김희화, 공유경,2009; 한정연, 2008), 효과적인 지도가 이루어지고 있는 지에 관한 의문시되고 있다(김란희, 2016; 윤은미, 엄은나, 서동미, 2010; 진현주, 2012). 이러한 점에서 예비유아교사의 교육과정에서 생활지도 관련 수업은 충분한 지식을 바탕으로 실습을 통해 적용해 보아야할 것이다. 대부분의 유아교육의 교육과정으로 생활지도가 개설되어 있지만(김영아, 2013), 효과적으로 지도한다는 것이 사실상 어려우며, 실행으로 옮겨지지 않는 경우가 많다. 따라서 마이크로티칭을 통한 실습으로 생활지도 교수법을 실제도 적용해 보고, 이를 관찰하고 자기 반성할 수 있는 기회를 갖는

1) 혜전대학교 유아교육과 조교수

다는 점에서 예비교사들에게 중요한 학습과정으로 볼 수 있겠다.

예비유아교사들은 흔히 실습을 통해 영유아를 대상으로 실제 수업에 관한 교육활동을 계획하고 진행하는 데에 자신감을 얻고(김재환, 이미순, 2010), 현장 실습과정에서 나타나는 갈등과 어려움에도 직면함으로써 문제 행동을 해결할 능력을 기를 수 있다. 그러나 실습과정에서 영유아의 문제 행동을 지도해야하는 상황에 직면하였을 때 교과과정에서 배운 지식을 적용하는 데 있어서 어려움을 격는 것으로 나타났다(권정윤, 윤주희, 김소희, 2012; 서동미, 조재규, 2011). 또한, 실습 전후로 개개인의 차이를 고려하여 지도하고 관리하는 능력에 있어서 큰 차이를 보이지 않는 연구결과(김재환, 이미순, 2010)도 있어 실습기간이 영유아의 생활지도를 연습해보기에는 부족하다. 따라서 마이크로티칭을 통한 모의수업에서 예비유아교사의 생활지도 방법을 관찰하고 반성적 성찰할 기회를 가질 수 있는냐하는 것은 향후 실습이나 교육현장에서 교수 학습 지도방법의 실행에서 차이를 보일 수 있을 것이다.

지금까지 유아교육과 관한 마이크로티칭을 활용한 연구는 많이 진행되고 있으나, 예비교사들이 경험하는 생활지도 방법에 관한 마이크로 티칭을 활용한 연구는 드물며, 예비교사들이 느끼는 생활지도의 어려움과 해결방안에 관한 반성적 성찰을 분석하지 않았다. 따라서 본 연구에서는 예비교사들이 마이크로티칭을 활용한 생활지도방법을 적용하고 반성적 자기 성찰을 통해 생활지도 방법의 변화가 어떻게 나타나고 있는지 살펴보고자 하였다. 이를 통해 마이크로티칭을 활용한 예비유아교사의 생활지도의 교수법을 개선하는 데 도움을 주고자 한다.

연구문제 1. 마이크로티칭을 활용한 예비영유아교사의 생활지도 특성은 어떠한가?
연구문제 2. 마이크로티칭을 활용한 모의수업에 참여한 예비 영유아교사의 생활지도에 대한 인식은 어떻게 변화하였는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 N대학에서 유아교육학을 전공하고 있는 3학년 46명이다. 이들은 수업시간에 '생활지도와 상담'과목을 수강하였다. 해당 과목의 수업 중 소집단별로 2회의 마이크로티칭을 통한 모의수업을 하도록 하였다. 연구자는 참여자들에게 해당 연구절차, 방법 등을 설명하였고, 이에 따른 동의서를 받았다.

2. 연구도구

본 연구는 마이크로티칭을 활용한 생활지도 수업 준비, 실행, 관찰 및 피드백, 그리고 평가의 단계로 이루어졌다. 본 연구에서 수행된 자료와 활동과정은 <표1>과 같다.

단계	자료수집유형	활동내용
준비	• 문서탐색	• 생활지도 영역을 선정하고, 수업도안을 작성
실행	• 녹화 • 수업지도안	• 준비한 생활지도를 실행 • 학생들의 생활지도 실행과정을 비디오로 촬영
관찰 및 피드백	• DVD자료 • 참여자 및 관찰자 수업분석 • 평가준거	• 녹화내용을 보고 자신의 영유아 생활지도 방법을 평가 • 평가 준거에 비추어 잘한 점과 개선할 점을 기록 • 비언어적/언어적 행동에 대해 피드백 하기
평가	• 자기성찰일지	• 마이크로티칭 기법을 활용한 생활지도와 자신의 수행에 따른 변화에 대한 자기성찰일지 기록

3. 자료분석

본 연구 양적 자료는 기술통계와 빈도분석을 통해 분석되었다. 본 연구의 질적 자료는 56명의 수업 촬영 비디오 자료, 수업안, 연구자의 저널, 마이크로티칭을 활용한 예비영유아교사의 생활지도 방법의 변화를 확인하기 위해서 학생들의 성찰일지를 질적분석하였다. 분석은 근거이론법에 기초하여 개방적 코딩을 사용하여 수집된 자료에서 함축된 의미에 맞는 주제나 용어를 연구자가 찾아내어 새로운 용어로 명명하는 방법으로 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 예비 영유아교사의 생활지도 특성

1) 가장 어려운 영유아 생활지도 영역

예비영유아교사들이 가장 어렵다고 인식하는 영유아 생활지도의 영역은 부적응(공격성, 욕하기 등) 아동의 생활지도이고, 다음으로 주의집중, 식습관 문제와 관련한 영역 순으로 나타났다.

2) 적절한 생활지도 방법

예비영유아교사들이 인식하는 적절한 생활지도 방법은 아동심리를 활용한 적절한 교수방법의 적용을 가장 중요하다고 보았고, 다음으로 가정과의 연계학습, 반복학습, 역할극, 모델링 의 순으로 나타났다.

2. 마이크로티칭을 활용한 예비 영유아교사의 생활지도의 변화

예비유아교사들이 생활지도 모의수업을 실행하고, 관찰하여 마이크로티칭을 활용하여 자신과 타인의 생활지도방법을 반성적 성찰한 결과 다음과 같은 변화가 나타났다. 첫째, 예비영유아교사는 자신의 지도방법이 맞는지 확신할 수 없었는데, 마이크로 티칭을 활용하여 자기의 지도방법의 문제점을 발견하게 되었다. 둘째, 다른 동료들의 지도방법을 관찰함으로써 같은 생활지도방법이라도 다양하게 적용할 수 있는 상황을 맥락적으로 이해하게 되었다. 셋째, 예비유아교사들의 마이크로티칭에 의한 모의수업은 실제 영유아들의 예측불가능한 상황에 적용하기에는 한계가 있는 것으로 인식하였지만, 영유아들의 생활지도의 반경, 영역이 폭넓음과 이에 대해 대처해야할 것이라는 준비도를 향상시킨 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 예비유아교사들이 마이크로티칭을 통한 생활지도 교수법을 적용해 보고, 이를 관찰하고 자기 반성할 수 있는 기회를 갖게 하였다. 이를 통해 마이크로티칭을 활용한 모의 생활지도 수업은 영유아의 생활지도방법을 효과적으로 교육하기 위한 적절한 예비영유아교사의 학습과정임을 확인하였다.

제 6 분과 논문 발표

생활지도/가정연계

- 예비유아교사의 학교폭력 경험에 대한 질적 고찰 ····· 221
  김명하(안산대학교 유아교육과 교수)
- 회복적 생활교육의 유아교육에 대한 함의 ····· 226
  문지애(부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원), 정계숙(부산대학교 유아교육과 교수)
- 어린이집 만 2세반 영아들의 점심식사 경험 탐색 ····· 230
  주현정(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 박영숙(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료)
- 아버지가 쓰는 어린이집 '연락장'의 교육적 의의 탐색 ····· 235
  김은주(부산대학교 유아교육과 교수), 김정미(부산대학교 BK 21 플러스 연구원)

예비유아교사의 학교폭력 경험에 대한 질적 고찰

김 명 하 [1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

학교폭력은 한국 청소년 사회의 고질적인 문제로 자리잡고 있다. 예비유아교사와 현직 교사를 대상으로 진행한 학교폭력 경험을 묻는 연구에서도 학교폭력 경험에 연루된 경험이 예비유아교사가 전체의 68.1%(곽현주, 김명하, 2014), 현직 유아교사가 전체의 63%(곽현주, 김명하, 2016)로 나타났다. 학교폭력경험은 그것이 학창시절의 경험이고, 경험으로부터 얼마간의 시간이 흘렀었도 한 개인에게 내상을 입혀 이후의 사회적 관계와 정서에 영향을 미친다. 교사는 학생이라고 하는 인격적 대상과 관계맺고 학교는 지식과 기술보다는 올바른 관계맺음을 경험토록 해야 하는 정서적이고 사회적 공간이라는 점에서 교사의 건강한 정서와 사회적 관계맺음은 중요하다. 특히 유아기는 다른 학령기 아동보다 교사와의 친밀한 정서적 관계를 요구하는 시기라는 점에서 유아교사의 정서와 관계맺음은 더욱 중요한 교사의 요건이 된다. 그럼에도 초, 중, 고생을 대상으로 학교폭력 경험을 조사하고 이를 예방하거나 관계회복을 시도하는 연구는 다양하게 진행되었으나 교사, 특히 유아교사를 대상으로 학교폭력 경험을 살펴보고, 폭력경험이 현재의 관계나 이후 영유아와의 관계에 미치는 영향을 조사하고 관계적 회복을 꾀하는 연구는 거의 없다. 예비유아교사 및 현직 유아교사를 대상으로 그들이 경험한 학교폭력 경험이 구체적으로 어떻게 기억되고, 그 기억이 현재의 정서와 관계에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 다양한 관점의 연구가 전제되어야 교사들의 폭력경험에 대한 정서적 치유를 꾀하고 이를 통해 영유아와의 건강한 관계를 증진토록 하는 프로그램 연구가 후속될 수 있다.

본 연구에서는 통계적 방법으로 진행한 예비유아교사의 학교폭력 경험에 대한 기존의 연구(곽현주, 김명하, 2014)에서는 발견할 수 없었던 폭력 경험에 대한 예비유아교사들의 내밀하고 구체적인 기억과 그로인해 영향받은 감정과 정서를 교사들의 언어를 통해 드러내 보고자 한다.

1) 안산대학교 유아교육과 교수

Ⅱ. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구의 대상은 J시에 위치한 K대학교 유아교육과에서 '학교폭력 예방 및 학생의 이해' 수업을 수강한 2학년 예비유아교사 29명이다. 연구참여자들은 연구자의 지도학생이었으며, 학생들은 한 반에서 1년을 함께 수업하여 기본 신뢰관계가 형성되어 있었다.

2. 연구 절차 및 자료 수집

본 연구는 2016년 3월 7일부터 3월 21일까지 총 3회의 '학교폭력 예방 및 학생의 이해' 수업을 통해 이루어졌다. '학교폭력 예방 및 학생의 이해' 수업은 2016년 3월 7일부터 15주간 유아교육을 전공한 2명의 교수자의 co-work으로 운영되었고, 이 중 2, 3, 4 주차 수업을 본 연구자가 진행하며 자료를 수집하였다. 2, 3주차 수업에서는 학창시절의 자신을 회상하고 이미지로 표현하여 토론을 통해 경험을 공유하는 시간을 가졌고, 4주차 수업에서는 학창시절 경험한 학교폭력이 현재의 관계에 미친 영향에 대해 토론하는 시간을 가졌다.

연구 참여자들은 수업에서 진행한 활동에 대한 감상이나 의견을 정리하여 반성적 저널을 작성하였다. 연구자는 학생 당 2편씩 작성한 반성적 저널 총 58편을 분석하였다. 3회의 수업이 완료된 후, 8명의 학생들이 포커스 그룹인터뷰에 자발적으로 참여하여 글로 표현되지 않았거나 보충 설명이 필요한 부분에 대해 이야기를 나누었고, 이를 전사하여 분석하였다.

3. 자료의 분석

본 연구의 자료 분석은 총 5단계의 절차를 통해 진행되었다. 1단계 전체인식(sense of the whole), 2단계 의미단위 규명(identifying natural unit), 3단계 중심 의미 도출(focal meaning), 4단계tkdghkdwjr 구조 기술(situated structural description), 5단계 일반적 구조 기술(general structural description) 과정을 거쳐 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 학교폭력을 경험한 나의 모습

1) 분노한 나

"내가 만든 점토인형의 표정은 매우 화가 나있다. 이 점토인형은 중학교 2학년 시

절 나의 감정을 표현한 것이다. 중학교 2학년 때 이유도 모르고 은근한 따돌림을 당하기 시작했다. 2학년 학기 초 어느 날부터 반 친구들이 나에 대한 뒷담화를 하기 시작했다. 남자애들은 뒷담화를 하지 않는데, 여자애들이 특히 뒷담화가 심했다. 처음에는'내가 잘못 들은건가?'싶어 그냥 넘겼지만, 어느 순간부터는 아예 내 귀에 들리도록 바로 뒤에서 뒷담화를 했다. 친구들에게 잘못한 것도 없고, 욕먹을 만한 행동도 보이지 않았는데 욕을 먹으니 가슴이 철렁했고 한편으로 화가 나기도 했다. 이유도 모르는 채 욕을 먹고, 은근한 따돌림을 당하니 화가 날 수 밖에 없었다. 하지만 화가 난다고 해서 이 친구들에게 화를 낼 수도 없었다. 따돌림을 당할 때 반응을 격하게 보이면 욕할만한 구실이 또 하나 생기기 때문에 따돌림은 더 심해질 것이고, 괜히 피해의식 갖고 있는 것 아니냐는 말을 들을 수도 있기 때문이었다." (학생 1)

학생들은 학교폭력에 직간접적으로 연루된 상황에 대한 분노를 가지고 있었다. 특히 경험의 직접 피해자인 경우에는 자신에 대한 비난이나 비판을 통해 자신을 따돌리는데 앞장선 친구에 대한 분노를 느꼈다.

2) 나약한 나

"이 인형은 초등학교 시절 힘들었던 기억을 담고 있어요. 많이 위축되어 있고 우울한 모습이 느껴져요. 어디론가 숨고 싶은 심정을 이불로 표현하였습니다. 초등학생 때는 낯을 많이 가렸기 때문에 친한 친구들 이외에 다른 사람들과 쉽게 얘기를 나누지 못했어요. .... 6학년으로 올라가면서 반에 유난히 여자아이들이 없었고 그 아이들마저 이미 무리끼리 친해진 분위기였어요. 학기 초에 어설프게 한 무리와 다니다가 어느 날 무리 중 한 명이'넌 너무 조용해서 네가 우리와 같이 다니는 게 너무 불편하다, 앞으로는 같이 다니지 않았으면 좋겠다."고 말하며 뒤돌아서는 친구들의 모습이 기억나요. 마치 서로 다른 세상에 있는 것 같은 느낌이었어요. 나는 그저 옆에 있는 것만으로도 좋았는데 그 친구들은 나를 싫어했다는 생각에 깊은 슬픔과 절망을 느꼈고, 도대체 뭘 잘못해서 이렇게 된 것인지 하루하루가 정말 고통이었습니다. 그 이후로 쉬는 시간이나 점심시간에는 반 아이들의 시선이 무서워 어디론가 숨고 싶었고 당시에는 죽고 싶을 만큼 힘들었습니다."(학생 2)

"초등학교 6학년 때 시작된 나의 방관자적 태도를 표현한 것이다. 지금까지 겪어왔던 생활과는 전혀 다른 공간에서 피해자가 될 수 없었기에 불안하지만 눈치보고, 침묵했던 모습이었다. 중학교, 고등학교를 다니면서 나도 다수에 속하기 위해서 노력했던 것인지 아니면 무의식적으로 소수라 생각되는 아이들을 피한 것인지 학교 생활은 끝없이 눈치를 보았던 것 같았다." (학생 3)

학생들은 폭력의 피해자나 방관자가 된 자신에 대해서도 부정적 감정을 지니고 있었다. 특히 피해자 경험을 한 학생들은 자신의 나약함에 대한 슬픔과 절망, 수치를 느끼고 있었다. 방관자 경험을 한 학생 또한 학교폭력에 개입하는 것이 자신을 피해자로 만드는 계기

가 될까 침묵하고 눈치보는 행동을 습관처럼 몸에 익히게 되었다.

3) 두 얼굴의 나

> “나에 대한 오해에는 여러 가지가 있었는데 그 중 가장 큰 오해가 표정이 별로라는 것이다. 난 원래 타고난 얼굴 자체가 웃지 않으면 무표정해보이고 차가워 보인다.. 그래서 많은 아이들이 나를 재수 없는 아이, 싸가지 없는 아이라고 생각했다. ... 학년이 올라갈수록 소문은 줄어들지 않았고, 결국 나에게 의구심까지 들기 시작했다. 내가 정말 남들에게 잘못하고 있는 건 아닐까, 이러다 모두 날 싫어하게 되면 어떡하지란 생각이 드는 순간 나는 내 본래 모습을 숨기고 다른 사람들에게 나를 맞추기로 결심했다... 하지만 이렇게 만들어낸 성격으로 사람들을 대하다보니 너무 가식적이라는 지적을 받기도 했다. 중학교 3학년 때, 한 친구가 나에게 웃는 게 가식적인 것 같다고 했다. 정말 울고 싶었다. 내 원래 모습이 싫다고 해서 그들이 원하는 모습으로 바꿨는데도 싫다고 하니 더 이상 갈 곳을 잃은 기분이었다... 그렇게 해결책을 찾지 못한 채 어영부영 지내다 대학생이 되었고 지금도 겉으로는 웃고 다니지만 사실 난 너무 지쳐 있는 상태다. 그동안 숨겨온 나의 본 모습을 보이게 되면 친구들이 날 싫어할까봐 항상 가면을 쓴 것처럼 가식적으로 굴고 있기 때문이다.” (학생 4)

학교폭력을 경험한 학생들은 친구들이 선호하는 자신을 만들기 위해 자신의 욕망과는 다른 자신의 모습을 만들기 위해 애쓰고 있었다. 그러한 노력으로 관계는 유지되거나 개선될 수 있었지만 친구들의 선호를 맞추기 위해 끊임없이 변화해야 하는 자신에 대해 가식적이란 느낌과 피로감을 느끼고 있었다.

4) 감정을 숨긴 나

> “가장 친하고 좋아했던 친구랑 멀어진 이후 그 친구를 포함한 여럿의 친구들과 함께 점심, 저녁식사를 하는 일이 매우 어색해졌다. 나는 어색함을 피하고자, 또 그 어색한 분위기에 대한 무언의 항의로 엎드려 잠을 자는 척 하면서 저녁을 먹으러 가지 않았다. 그 때 나를 더욱 힘들게 했던 건 이런 나를 그 친구들은 신경 쓰지 않았다는 것. 신경 쓰지 않고 그네들 끼리 밥을 먹으러 갔을 때 혼자 남겨진 나. 나는 그 때의 외롭고 서운한 마음들을 내 놓지 않고 아무렇지 않은 척 했었다. ... 이후로 나는 나를 함부로 대하는 사람에게, 또 조금이라도 상대가 나를 얕보는 것 같으면 스스로 방어막을 치게 되었다. ... 상대방에게 따지기 보다는 그 일에 대해서는 말하지 않고 넘어가지만 상대에게 무신경하게 굴어버리곤 한다...” (학생 5)

따돌림 상태에서 자신의 감정을 호소하거나 부당함을 설명하기 보다는, 혹은 따돌림으로 인해 받은 상처를 드러내는 것은 어려운 것으로 보인다. 따돌림을 경험한 학생은 방어의 의미로 자신의 감정을 숨기고 외부에 대한 관심을 철회하는 전략을 사용하기도 했다.

2. 학창시절의 학교폭력 경험이 현재의 관계에 미치는 영향

1) 친구의 선호에 대한 영향

> “외향적인 친구들을 더 좋아하는 이유도 그 친구와 나를 동일시하게 여김으로써 나를 보호하려는 심리가 영향을 미치는 것 같다.” (학생 3).
>
> “내가 싫어하는 친구는 말을 험하게 하면서 상대방을 깔보는 애들이다. 고등학교 때 한 아이가 있었는데 입이 험한 애였다. 언제는 그 친구가 마음에 안 들어하는 친구가 있었는데 정말 별 거 아닌 트집을 잡고 그 친구를 헐뜯어 결국 치고 박고 싸워 피해자인 친구는 전학을 가게 되고 그 친구는 학교에 남게 되었다. 방관자인 나는 말려들기 싫고 남의 일이라서 개입하지 않았지만 답이 없다는 생각밖에 안 들었다. 그래서 그런지 지금도 입이 험하고 웃으면서 대화할 때도 다른 사람들 뒷다마하는 애들이 싫다.” (학생 6)

학창시절 학교폭력 경험은 이후 친구를 사귀는데 영향을 미친 것으로 보인다. 외향적인 친구를 통해 자신도 그 무리에 속하는 외향적인 사람으로 보이도록 의도하거나, 학창시절 폭력의 가해자였던 친구와 유사한 특성을 보이는 친구에 대한 부정적인 감정을 나타내고 있었다.

2) 자신에 대한 억압

> “이 사건으로 친구를 대할 때 나를 생각하기 보다는 친구를 더 생각하게 되었다. 이렇게 보면 내가 착한 아이로 보일 수도 있겠지만 사실 나는 피곤하고 힘들고 어쩔 때는 나 자신이 바보같이 느껴질 때도 있었다. ‘내가 이렇게 하면 친구가 좋아할까? 이 친구는 성격이 이러니까 내가 알아서 맞춰줘야 겠다. 내가 이런 행동을 함으로써 그 친구가 좋아하는지, 싫어하는지. 내가 모르고 친구가 싫어하는 행동을 해서 나를 싫어하게 디면 어쩌지?’등등” (학생 7).
>
> “친구를 사귀려면 내 자신을 웃기게 만들어야 한다는 강박관념이 생겼다. 그래야 혼자가 안되고 내가 친구가 만힝 있는 사람이란 걸 사람들에게 보여주려는 게 있었다. 그래서 밖에서 친구랑 부당하거나 기분이 나쁘거나 나 혼자가 될 때가 있어도 웃고 있다가 집에 와서 항상 울기 일쑤였따. 내 자신이 기분 나쁜 것을 표현해야 되는데 그걸 표현하면 친구 사이가 예전 같지 않고 나 혼자가 될까봐 무서워서 말을 안하고 혼자 마음에 담아두고 울고 그런다.” (학생 8).

학교폭력 경험은 관계유지를 위해 상대가 원하는 모습에 자신을 과도하게 맞추고자 하는 태도로 현재의 관계에 다시 재현되고 있었다. 또래와의 우정은 특히 상호대등한 관계가 전제되어야 하는데 자신의 감정을 솔직하게 의사소통하기 보다는 억압하는 특성을 보이고 있었다.

회복적 생활교육의 유아교육에 대한 함의

문 지 애[1] · 정 계 숙[2]

Ⅰ. 들어가며

인천의 모 초등학교 3학년 수련회에서 같은 학교 학생 4명이 1명의 학생에게 플라스틱 야구방망이와 나무막대기로 폭행을 하고, 세안제를 우유라고 속여 마실 것을 강요 한 사건이 있었다. 이로 인해 피해 학생은 근육세포가 파괴되고, 외상 후 스트레스 장애 진단을 받았다(국제신문, 2017. 6. 17). 재단법인 푸른나무 청예단이 공개한 '2016년 전국학교폭력 실태조사'를 살펴보면 가해 학생들의 학교폭력의 가해 이유가 '장난으로 그랬다'(36.1%)가 가장 높게 나타났다. 초등학교 고학년, 중·고등학교 학생들은 장난이라고 응답을 해도 자신의 행동에 대해 문제의식을 가지고 있는 경우가 많지만 초등학교 저학년으로 내려갈수록 학교폭력에 대한 문제의식이 없을 뿐만 아니라 자신의 행동이 잘못된 것인지에 대한 인식 자체가 없는 경우가 많다. 또한 학교폭력 예방 교육을 받아본 적이 있다는 응답 82.4% 중 초등학생이 72.2%로 중·고등학생에 비해 가장 낮게 나타났다. 게다가 초등학교에서 이루어지는 학교폭력 예방교육은 대부분 고학년을 대상으로 이루어지고 있어, 학교폭력의 연령대가 계속해서 낮아지고 있는 지금 유치원 및 어린이집 교사와 영유아들을 대상으로 학교폭력 예방 교육을 확대하여 조기 예방에 주력해야 한다는 지적이 나오고 있다(연합뉴스, 2017. 6. 30).

예전부터 유아교육 분야에서도 생활지도에 대한 교육은 강조되어 왔으나 교사의 주도하에 집단 활동이나 주제에 따른 특정 활동 유형으로 교육이 이루어지고 있어, 교사들이 지도하는 과정에서 어려움을 경험하고 있다(강경아, 2011). 또한 아동학대와 관련하여 유아교사에 대한 부모의 불신도 생활지도의 어려움을 가중시키고 있다. 이러한 교사에 대한 불신과 학교폭력으로 물든 교육현장의 문제를 근본적으로 해결하기 위해 공동체 구성원 간의 관계회복을 비롯하여 영유아기 때부터 올바른 인성을 갖출 수 있도록 생활지도의 필요성이 더욱 절실하다(김란희, 2016). 만약 영유아의 생활습관이 제대로 형성되지 않을 경우 기관에서 생활을 하면서 다양한 문제를 일으킬 수 있는 가능성이 커지며, 이러한 문제행동이 오래 지속되어 습관화 될 경우 초등학교 생활에 어려움을 느끼며, 중・고등학교에서도 비행청소년이 될 확률이 높다(Emond, Ormel, Veenstra, & Oldehinkel, 2007; Mcloed & Kaiser, 2004). 유아교육기관에서의 사소한 따돌림이 학교폭력의 시작이 되지 않도록 구성원들이

1) 부산대학교 유아교육과 BK 21 플러스 연구원
2) 부산대학교 유아교육과 교수

서로를 존중하고 신뢰할 수 있는 공동체가 될 수 있도록 노력하는 것이 필요하다.

이러한 문제점의 대안으로 최근 초등학교 이상의 교육현장에서는 학생들의 생활지도와 학교폭력 문제에 대한 회복적 정의의 철학에 기초한 회복적 생활교육에 대한 관심이 높아지고 있다. 회복적 생활교육이란 학교공동체 구성원간의 관계 증진을 중시하며 갈등이 발생하였을 때 그로 인한 피해와 관계 회복에 중점을 두는 생활지도를 의미한다(McCluskey et al, 2008). 경기도교육청은 회복적 생활교육을 학교 현장에 확대하기 위해 교사연구회를 설립하고, 연수를 지속적으로 시행하고 있으며 충남교육청, 인천시교육청, 서울시교육청, 전북교육청 등으로 점차 확대되어 가고 있다(정민주, 김진원, 서정기, 2016). 회복적 생활교육과 관련한 국내 연구들도 점차 늘어나고 있는데, 교육현장에서 회복적 생활교육을 실천하고 있는 교사들의 경험과 성찰을 담은 연구(정민주, 김진원, 서정기, 2016; 정진, 2016), 회복적 생활교육 프로그램 효과와 관련 연구(강인구, 김광수, 2015; 박희진, 2016; 이월용, 2018) 등이 존재한다. 하지만 선행연구들은 거의 초등학생 이상을 대상으로 연구하였으며, 아직까지 유아교육 분야에서는 극소수의 교사들만이 회복적 생활교육의 적용을 위해 실천적인 검토의 노력을 하고 있을 뿐 이를 위한 이론적 타당성 검토와 효과 연구는 거의 이루어지지 않은 실정이다.

따라서 본 연구에서는 회복적 생활교육의 가치를 탐색하여 유아교육 현장 적용가능성 검토를 위한 이론적, 실천적 타당성을 고찰해보고 유아교육기관 구성원들이 하나의 공동체로서 조화로운 관계형성에 도움이 되는 기초 자료를 제공하는데 그 목적이 있다.

Ⅱ. 유아교육에서의 생활지도

과거에는 자녀를 양육하고 지도해야 하는 책임과 역할이 부모에게만 강조되었으나 오늘날에는 자녀의 양육 및 지도의 책임이 부모뿐만 아니라 영유아의 보육과 교육을 담당하는 교사에게도 부여되고 있다. 이로 인해 유아교육기관의 교육적 기능 확대 및 생활지도의 필요성이 제기되었고(조운주, 최일선, 2004), 유아교사의 역할과 지도 역시 강조되고 있다(김란희, 2016).

예비유아교사 양성교육과정에서 정의하는 생활지도의 개념들을 종합해보면, 학자들마다 생활지도의 의미를 다양하게 부여하고 있으나, 생활지도는 영유아들이 전 생애에 거쳐 유용한 기술을 발달시키도록 돕는 과정이자 영유아의 성장·발달과 사회적 요구에 기초한 가르침이며, 자기이해 및 자기 결정, 그리고 자기실현을 돕는 과정으로 정의하고 있다(김현자, 서화니, 오지영, 2018, 박정옥, 김태인, 2016). 이를 통해 영유아가 긍정적인 자아감과 자기통제력을 가지고 성장하며, 도덕적 자율성을 갖도록 돕는 것이 그 장기적인 목표이다(Fields & Boesser, 1994).

만 3~5세 누리과정에서의 생활지도와 관련된 내용 중 일부를 살펴보면, 최근 사회적 문제가 되고 있는 학교폭력이 유아기의 사소한 따돌림 등으로부터 시작될 수 있고, 초, 중,

고교에서의 폭력성이 습관화될 수 있는 우려에 대처하고자 하며, 건강한 몸과 마음을 기르도록 다양한 신체활동 참여를 강화하고, 유아 단계에 맞는 인터넷 중독 예방, 녹색성장교육 및 다른 문화에 대한 이해 등의 내용을 담고 있다(교육부, 2013).

이처럼 유아교육분야에서 생활지도의 중요성을 인식하고 있지만 교육현장에서 실행되고 있는 생활지도는 주제별로 활동을 계획하여 교사의 주도하에 이루어지는 집단 활동 프로그램을 제공하는 접근이 주로 이루어지고 있으며(김진수, 2013), 일부 교사들의 아동학대 사건으로 인해 유아교사에 대한 불신이 유아들을 위한 올바른 생활지도를 함에 있어 걸림돌이 되고 있다. 이에 유아가 생활하고 있는 환경 안에서 문제 상황이나 구성원 간 갈등이 발생하였을 때 교사의 훈육이나 처벌이 아닌 학급 구성원들이 모두 참여하여 의사소통을 통한 갈등해결과 관계회복을 위한 교육이 이루어진다면 생활지도의 장기적인 목표처럼 영유아가 스스로 책임을 지며, 자율적인 도덕성을 확립할 수 있을 것이라 생각된다. 이러한 접근의 문제점에 기초하여 공동체의 관계 증진을 중시하며, 학교 구성원 간의 갈등이 발생하였을 때 피해와 관계 회복 증진에 중점을 두는 회복적 생활교육이 유아교육 분야에도 필요할 것이라 사료된다.

Ⅲ. 회복적 생활교육

최근 문제가 되고 있는 학교폭력의 교육적 대안으로 주목받고 있는 회복적 생활교육(Restorative Discipline)은 회복적 정의(Restorative Justice)의 가치와 철학에 기반을 두고 있으므로 회복적 정의에 관한 이해가 선행되어야 한다. 회복적 정의는 범죄나 잘못에 대해 처벌을 강조하는 응보적 정의와 대비되는 개념으로서, 가해자와 피해자 모두에게 진정한 사과와 화해가 가능하게 도와줌으로써 구성원의 관계를 회복시키는 것을 목표로 한다(Zehr, 2005). 이를 기반으로 한 회복적 생활교육은 상호존중과 신뢰를 바탕으로 하는 학교 공동체를 세우고, 그 공동체 안에서 문제행동과 갈등이 발생했을 때 겪게 되는 피해와 어려움을 성장의 기회로 전환할 수 있도록 공동체가 노력하는 새로운 실천이다(박희진, 2016). 잘못된 행동에 처벌을 하는 기존의 응보적인 방법과는 달리 자신의 행동에 자발적 책임을 지도록 가르치며, 자신이 친구와 학교 공동체에 끼친 피해를 회피하지 않고 직면하여 직접 문제를 다룰 수 있게 도움을 준다. 또한 교육의 공동체 구성원 모두가 주체가 되어 상호호혜적인 관계로서 협력하여 문제를 해결하고 공동체의 성장을 이루는 것을 목적으로 한다.

Morrison(2005)은 회복적 생활교육의 통합적 접근 방식을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 관계형성 단계로서 기관 구성원 전체를 대상으로 진행되며, 갈등이나 문제 상황이 일어나기 이전의 예방적 차원에서 상호존중, 신뢰, 경청, 공감 등의 사회·정서적 능력 함양을 훈련하는 단계이다. 둘째, 관계개선 단계로 당사자 간의 문제해결을 주로 다룬다. 마지막으로 관계회복 단계로서 피해자와 가해자가 명확하고, 구체적인 피해회복과 자발적 책임 및 관계회복이 진행되는 단계이다. 이러한 단계는 예방에서 회복으로 접근하는 방식이며, 각

기 다른 환경 속의 다양한 아이들이 존재하므로, 공동체가 통합적으로 접근해 나가는 것이 중요하다.

McCluskey 외(2008)는 학교현장에서 회복적 생활교육을 통해 규칙위반, 학교폭력 등을 해결할 수 있으며, 갈등이 발생하였을 때 좋은 관계로 회복시킴으로써 갈등이 일어날 수 있는 가능성을 줄일 수 있다고 주장하였으며, 강인구와 김광수(2015)는 회복적 생활교육을 통해 학급의 응집력이 상승하였으며, 또래들 사이의 의사소통이 활발해지고 신뢰가 형성되며 소속감이 높아졌다고 하였다.

요약하면 회복적 생활교육의 특징을 살펴보면, 학급의 구성원들 간의 의사소통, 상호존중, 경청과 공감, 자발적 책임을 통해 관계를 회복하고 신뢰를 증진함으로서 공동체의 구성원으로 온전히 참여하도록 만드는 데 중점을 두고 있다. 이는 올바른 인성을 갖춘 민주시민의 양성이라는 유아교육의 지향 방향과 생활지도의 장기적인 목표와도 연결되어 질 수 있으므로 회복적 생활교육을 유아교육에 적용하기 위한 가능성 검토는 의미가 있을 것으로 보인다.

Ⅳ. 맺으며

본 연구는 회복적 생활교육의 가치를 탐색하여 유아교육 현장에 적용 가능성을 고찰해 보는 문헌연구이다. 회복적 생활교육의 유아교육에 대한 함의는 다음과 같다.

첫째, 응보가 아닌 회복의 공동체로 나아가야 할 필요가 있다. 유아들의 일상 속에서 일어난 문제에 대해 교사가 가해자와 피해자를 나누고 그에 따른 처벌을 일방적으로 내리거나 화해를 강요하는 것이 아닌 문제가 일어난 원인에 대해 유아들 내면의 욕구를 파악하고 유아들이 자발적으로 공동체 관계 회복의 중요성을 알아갈 수 있는 방향성을 제시해 줄 수 있는 유아교육에 대한 숙고가 필요함을 시사한다.

둘째, 회복적 생활교육 실천을 통한 유아교사들의 자리를 찾을 필요가 있다. 아동학대로 인한 유아교사에 대한 불신이 커져가면서 유아들의 문제행동에 대한 교육을 하려해도 유아들과의 갈등과 부모들의 민원이 두려워 아무것도 하지 않는다는 교사들이 늘어나고 있다(송미영, 2014). 이러한 깨어진 관계와 교육적 현실 속에서 회복적 생활교육의 실천은 유아교사를 다시 교육자의 위치로 회복시켜 줄 수 있을 것이다. 유아들의 성장과 변화에 동행하면서 공동체 구성원들의 소통을 통해 문제를 해결하고 공감하고 존중하는 회복적 교육의 실천에 귀 기울일 필요가 있다.

마지막으로 회복적 생활교육이 유아교육분야에서 추구하는 기본적 교육이념과 일맥상통하는 부분이 있긴 하지만 실제 교육현장에서 제대로 이루어지지 않고 있는 생활지도의 어려움을 해소할 수 있는 대안이 되기를 희망하며, 본 연구가 회복적 생활교육을 통해 유아교육기관 구성원들이 하나의 조화로운 관계형성에 도움이 되는 기초단계로서 활용될 수 있기를 기대한다.

어린이집 만 2세반 영아들의 점심식사 경험 탐색

주 현 정[1] · 박 영 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

영유아에게 있어서 식사는 많은 의미를 담고 있다. 우선 배고픔이라는 기본 욕구를 충족시켜주고, 식사를 통한 음식의 섭취는 건강을 유지하고 몸의 성장발육에 필요한 영양을 공급한다. 또한 음식을 주는 사람과 함께 식사하는 또 다른 타인들과 사회적, 언어적으로 상호작용을 나누는 과정에서 긍정적인 인간관계를 경험하게 되고, 식사를 하는 동안 갖추어야 할 기본생활습관을 익힘으로써 사회적 존재로 발달해 나가게 된다(박찬옥, 구수연, 이옥임, 2010; 안지영, 2008; 전현주, 권경, 2012; Song, 1991).

최근 보육서비스에 대한 관심과 요구가 증가되면서, 대부분의 영유아들이 어린이집과 유치원 등 유아교육기관을 이용하고 있고, 그들이 유아교육기관에서 머무는 시간이 점차 길어지고 있다(원유옥, 김송이, 2013). 유아교육기관에서 머무는 시간이 길어짐에 따라 영유아들은 유아교육기관에서 적어도 1회 이상의 간식과 점심을 제공받고 있다. 이미경과 이기숙(2009)에 따르면, 유아교육기관에서 간식과 점심시간의 비중은 하루일과 중에서 14.8%를 차지하여 자유선택활동과 집단활동 다음으로 세 번째로 시간이 길다고 한다. 이는 영유아에게 있어 많은 의미를 담고 있는 식사시간을 교육적으로 의미있게 활용하려는 유아교육기관의 노력이 필요하다는 것을 시사한다.

이러한 이유로 유아교육기관에서는 영유아의 성장발육에 필요한 영양을 공급하는 시간임을 강조하여 영양교육과 편식교육을 실시하고 있고(임미혜, 조숙경, 지명숙, 채혜선, 2005), 식생활 예절이나 습관형성과 관련하여 기본생활습관을 강조하고 있다(원유옥, 김송이, 2013). 또한 스스로 식사를 해나가도록 지도하여 자율성을 형성할 수 있도록 하고 있으며(이옥임, 2006), 음식에 대한 다양한 교육활동을 통해 식품과 식생활에 대한 긍정적인 가치를 형성하는 것을 돕고 있다(김은경, 남혜원, 박영심, 명춘옥, 이기완, 2003).

특히 만 2세는 자신의 의견을 나타내기 시작하는 의미 있는 시기이고, 세상을 적극적으로 탐험하려 한다. 이때 독립적으로 행동하려는 욕구와 주 양육자에게 심리적으로 의존하고자 하는 상반된 욕구가 공존하는데 이러한 독립과 의존의 상반된 욕구 때문에'싫어', '안

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료

해' 등의 자기주장과 고집스러움, 잦은 기분변화, 격렬한 정서표현 등을 보인다(윤주화, 1999; 이옥임, 2006). 이와 같은 순응, 자기주장, 반항의 행동으로 나타나는 만 2세 영아의 자율성 표출과 양육자와의 협상과 조절이 식사시간에 활발히 일어난다. 그러나 실제 교육기관에서는 교사 혼자서 식사지도 하는 것을 큰 어려움으로 느끼고 있어(김지숙, 2003) 효율적인 식사시간 운영을 위해 교사의 지도와 통제 하에 점심식사 시간이 운영되고 있다. 영유아들은 자신이 원하는 자리에서 또래와 상호작용할 수 있는 자유와 선택을 존중받지 못하거나(김양지, 정계숙, 2011), 바르게 앉아 식사하고 자신의 도시락과 수저를 스스로 잘 정리하게 하는 등의 기본생활습관만 강조되고 있어(원유옥, 김송이, 2013), 점심식사를 하는 동안에 영유아가 자신의 의견을 제시하고 세상을 탐험해보려는 시도가 제대로 이루어지지 못하고 있다.

또한, 만 2세는 식생활 발달에 있어 기초가 형성되기 시작하는 시기로, 식생활 발달에 있어 푸드네오포비아를 주목 해서 살필 필요가 있다. 푸드네오포비아는 새롭고 낯선 음식에 대해 거부하고 공포나 두려움을 느끼는 본능적인 기재인데, 이유기에는 다소 낮은 수준을 보이다가 2세부터 급격하게 증가하기 시작하여 6세 사이에 정점에 이르고 이후 연령에서는 점차 낮아진다(Brich, 1999; Cashdan 1994; Dovey, Staples, Gibson, & Halford, 2008). 즉, 만 2세는 식사시간에 어떤 경험을 하느냐에 따라 음식에 대한 기호와 성향이 자리를 잡게 되는 중요한 시기라고 할 수 있다.

따라서, 만 2세 영아에게 있어 식사시간이 갖는 의미를 되짚어 보면서, 점심식사를 하는 동안 만 2세 영아가 겪는 경험과 의미를 그들의 관점에서 탐색해보는 시도가 이루어져야 할 것이다. 이러한 시도가 이루어진다면 점심식사가 단순히 음식을 섭취하고 식습관을 형성하는 것에서 더 나아가 교육의 주체인 만 2세 영아들의 자율성 발달뿐만 아니라 신체, 인지, 언어, 정서 등 전인발달을 촉진시킬 수 있는 보다 의미있는 시간으로 자리매김할 수 있을 것이다.

이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1. 만 2세반 영아들의 점심식사 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여기관 및 연구 참여자

본 연구 참여기관은 서울시 G구에 위치한 영아전담 S 어린이집이다. 연구에 참여한 과일반은 만 2세반으로, 2014년에 태어난 여아 2명, 남아 5명 총 7명으로 구성되어 있다. 연구참여자 C교사는 만 29세의 경력 7년차 교사로 만 2세를 4년간 담당해 오고 있었다. 허용적 식사분위기를 마련하고 그 안에서 도전과 시도를 격려하고 있었으며, 지속적으로 학부모와 영아의 식생활 정보를 공유하고 있었다. 본

연구자는 연구가 시작되기 전 과일반의 영아와 교사와 함께 하는 시간을 일정 기간 동안 가지며 라포를 형성하였다.

2. 자료수집 및 분석

본 연구에서는 2017년 4월부터 7월까지 약 4개월의 연구기간에 걸쳐 자료를 수집하였다. 어린이집 만 1, 2세 영아반 점심시간 관찰과 가정에서의 식사 관찰의 예비연구 과정을 통해 어린이집 환경에서 만 2세만의 식생활 특성이 분명 있음을 확인 할 수 있었다. 이에 24회의 참여관찰, 교사저널, 현장일지, 연구자 저널을 통해 다층적인 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 개인정보가 드러나지 않게 익명처리 하였으며 잠금 처리된 파일과 상자 속에 보관하였다. 자료의 분석은 연구자간 긴밀한 협의의 과정을 거치며 김영천(2016)이 제시한 질적연구방법에 따라 분석하였다. 1, 2, 3차 코딩을 하며 점진적으로 체계화해 나갔으며 순환적이고 반복적인 질적 연구방법의 특성을 바탕으로 분석하였다. 분석한 내용은 참여자 검토와 유아교육전문가 2인에게 동료검토를 받았다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 즐거움과 도전 그리고 어려움이 함께하는 식사시간

점심식사 과정에서 식사과정 그 자체를 즐기고 있는 모습이 포착되었다. 특히 영아들은 식사 초반, 제공되는 음식에 적극적으로 호기심을 보이며 감각적 탐색을 기반으로 그 느낌을 말과 행동으로 나타내었으며 자신의 사전 지식을 활용하여 비교 탐색의 과정을 즐기는 모습을 살필 수 있었다. 또한 형성된 기호를 바탕으로 자신이 좋아하는 음식을 먹을 수 있을 때 그리고 식사기술의 성숙도를 스스로 확인 할 수 있을 때 즐거워하였다. 하지만 식사기술 발달의 미숙, 푸드네오포비아의 형성(Birch, 1999), 식사 규범 등의 이유로 식사시간은 새로운 도전과 어려움이 있는 시간이었다. 특히 씹기, 식기의 올바른 사용, 낯설고 기호에 맞지 않는 음식, 앉아서 끝까지 먹어야 하는 규범 등을 어려워하였다. 이 과정에서 교사의 격려를 받으며, 국에 말아먹거나 싫어하는 음식을 한 번에 모아서 먹기 등 나름의 방식으로 해결을 시도하여 성공하기도 했지만, 음식의 질감이나 맛이 너무 생소하여 더 이상 먹지 않으려고 거부하거나, 입에 물고는 삼키지 않고 있는 등 해결하려는 노력을 포기하기도 하였다.

2. 여전히 놀고 싶은 식사시간

만 2세 영아들은 평소에 수많은 놀잇감들을 접하지만, 점심시간에는 놀잇감들이 없다.

그리고 점심식사 시간동안 자신이 해결해야하는 과업은 주어진 음식을 먹고 식사를 마치는 것이다. 이를 위해 교사는 영아들이 식사에 집중하도록 언어로 격려하기, 숟가락에 음식 떠주기, 칭찬하기, 점심시간의 규칙 강조하기 등의 방법을 사용하였다. 그렇지만 만 2세 영아들은 식기를 활용하거나 나름의 방법을 사용하여 놀이를 지속하였다. 점심식사 중 과일반 영아들은 수저를 사람의 모습을 한 인형으로 가상하여 인형놀이를 하거나, 비행기로 가상하여 비행기가 날아가는 모습을 흉내 내기도 하는 모습을 보였다. 또한 점심식사로 나온 음식을 입에 넣는 모습을 과장해서 표현하거나, 수저에 음식을 담아서 이리저리 움직여 보기도 하였다. 이러한 놀이의 시도는 식사 규범을 알리고자하는 교사의 제지로 인해 오랫동안 이어지지 못하기도 했지만, 영아들은 잠시 후 다시 새로운 상황을 만들어가면서 계속해서 놀이를 시도하였다.

3. 나를 알리고 너를 따라해 보기 좋은 식사시간

과일반 영아들은 점심식사 시간에 나름의 방법으로 교사나 또래와 지속적이고 풍부하게 상호작용을 시도하였다. 점심식사 시간에는 놀잇감도 없고 다른 사람들과 한 책상에 둘러앉아 있어 신체적 거리도 가까워, 서로 이야기를 나누기에 좋은 조건이기 때문이다. 과일반 영아들이 주고받는 이야기의 내용은 식사와 관련된 내용 외에 자신의 일상 경험에 대한 내용이었다. 만 2세 영아들이 일상생활 속에서 겪게 되는 경험은 대부분이 자신과 자신의 가족에 대한 내용이기 때문에 자신이 무엇을 했는지, 그리고 가족들에게 무슨 일이 일어났는지에 대해 교사와 친구에게 이야기를 하였다. 또한 한 영아가 이야기를 하나 꺼내면 다른 영아들은 모두 그와 같은 내용의 경험을 따라서 이야기를 하거나 다른 친구의 말과 행동을 그대로 따라하며 초보적이지만 나름의 방식으로 활발한 상호작용을 하고 있었다.

4. 또래 간 격려와 자극으로 활성화되는 식사시간

과일반 영아들은 다함께 점심식사를 마칠 수 있도록 서로 격려를 해 주었다. 밥 먹는 속도가 느린 친구에게는 어떻게 해야 빨리 먹을 수 있는지를 보여주기도 하고, 다른 곳을 쳐다보고 있는 친구에게는 이름을 불러주기도 하였다. 그러나 자신이 밥을 더 열심히 먹고 있다는 것을 교사에게 보이기 위해 일부러 행동을 크게 하거나, 교사에게 “나 지금 먹고 있어요”라는 말을 하여 교사의 칭찬을 유도하기도 하면서 자신을 돋보이고자 노력하였다.

Ⅳ. 결론

만 2세는 식생활의 기초가 형성되기 시작하고 자신의 의사를 보다 분명하게 표출하기 시작하는 시기로, 식생활 교육에 있어 주목해서 살펴보아야 하는 시기이다. 본 연구결과를

바탕으로 논의 해 보면 다음과 같다. 첫째, 만 2세 영아가 식사 시간에 경험하는 즐거움과 도전 그리고 어려움의 복합성을 이해하여야 한다. 교사는 만 2세 유아들에게 적절한 도전의 기회를 제공하여 그를 통해 성취감을 느끼고 음식에 대한 즐거운 경험을 제공할 수 있는 점심시간 운영 전략을 강구하는 것이 필요하다. 둘째, 만 2세는 공통적으로 식사시간에도 활발히 놀이하고자 하는 욕구를 나타내었다. 이러한 놀이하고자 하는 본능에 대한 이해가 결여된 일방적인 식문화 전달은 만 2세 영아의 식생활 교육의 적절한 방법이 아닐 수 있다. 교사는 식사시간을 일상생활의 연속선 상에 있는 시간임을 인식하고 일상생활 속에서 겪는 경험과 놀이가 식사시간에도 계속적으로 이어질 수 있도록 하기 위한 점심시간에 대한 재해석이 이루어질 필요가 있다. 셋째, 점심식사 시간은 자신을 알리고 다른 사람에 대해 알아보는 시간으로 서로의 일상을 공유하는 시간으로 타인의 삶에 대한 이해와 공감의 기초를 제공하였다. 만 2세 영아들이 서로의 일상을 공유하는 기회를 적절히 제공함으로써, 자신에 대한 이해와 타인에 대한 이해를 형성하고 언어적 상호작용의 기회로 활용할 수 있도록 좀 더 허용적이고 자유로운 분위기에서 점심식사가 이루어질 필요가 있다. 넷째, 어린이집의 환경적 맥락 안에서 영아는 또래와 식사하며 서로 격려하고 도와주기도 하지만, 교사로부터 칭찬을 받고자 노력하는 모습을 통해 서로가 긍정적인 경쟁의 상대로 자극을 주기도 하는 등 사회화를 경험하는 의미 있는 시간이다. 이렇게 만 2세 영아들이 서로에게 미치는 영향을 교육적인 상황으로 연결하려는 교사의 시도와 노력이 필요하다.

아버지가 쓰는 어린이집 '연락장'의 교육적 의의 탐색

김 은 주[1] · 김 정 미[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

요즘 서점가에서는 아빠가 쓰는 육아일기가 관심을 끌고 있다(이기호, 2018-02-22). 자녀 양육의 주책임이 여전히 어머니에게 한정되어 있는 우리 사회의 현실에서 아버지들이 써 내려간 육아의 실제경험 이야기는 신선한 소재가 되기에 충분하다. 육아일기를 쓰는 아버지들은 한결같이 아이와 삶을 공유함으로 아이와 함께 성장해 가는 자신을 발견하게 된다고 한다(윤기혁, 2014). 이것은 육아일기라는 기록행위가 주는 의미 때문이다. 기록은 삶의 과정을 가시적으로 축적시킬 뿐만 아니라 우리로 하여금 되돌아보게 하는 힘을 가지고 있어 현실의 삶을 재구성하고 삶을 풍부하고 깊이 있게 해 준다. 또한 소통의 방식으로 사람과 사람을 관계적으로 연결하여 상호이해를 돕는 역할을 담당하기도 한다(이부미, 1999).

인간의 기록행위가 주는 긍정적인 영향은 유아교육 현장에서도 다양한 형태로 적극적으로 활용되고 있다. 부모참여의 일환으로 기록되는 어린이집'연락장'이 그 좋은 예일 것이다. 부모들이 가정에서 자발적·개인적으로 쓰는 기록이 육아일기라면, 어린이집 연락장은 어린이집에서 가정과 어린이집의 연계를 돕기 위해 만든 것으로, 부모의 입장에서 보면 다소 수동적이고 상호관계적인 성격을 띤다고 볼 수 있다. 연락장은 교사가 어린이집에서 아이가 하루를 어떻게 지냈는지 에피소드 중심으로 기록하고, 부모는 자녀가 집에서 어떻게 지냈다거나 어린이집 생활에 대한 궁금증 등을 기록하는, 어린이집 교사와 부모 간의 대화 노트라고 할 수 있다(노진형, 2000). 즉 어린이집 연락장을 통해 부모와 교사는 아이의 생활 전반에 대해 이야기 하고, 교육적인 고민을 나누고 상담하는 과정을 통해 문제를 해결해 나감으로써 아이 양육에 대한 이해를 높이게 된다.

본 연구는 이러한 연락장은 쓰는 주체로서의 아버지에 주목하고자 하였다. 아버지의 양육참여는 아버지가 자녀를 이해하는데 도움을 주며, 자녀의 사회·정서적 발달에 긍정적인 영향을 준다는 점에서(송순옥, 2018), 그 참여형태 및 내용에 대한 관심이 증가하고 있다. 따라서 본 연구는 영유아기 자녀를 둔 아버지를 대상으로, 아버지가 쓰는 어린이집'연락장'이 주는 교육적 의의를 살펴봄으로써, 아버지 육아참여에 대한 시사점을 모색해 보고자 한다.

1) 부산대학교 유아교육과 교수
2) 부산대학교 BK 21 플러스 연구원

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 영유아기 자녀의 아버지가 쓰는‘연락장’의 교육적 의의를 알아보기 위해 아버지 주말 연락장 쓰기를 실시하고 있는 U시의 U직장어린이집의 영유아반 아버지 가운데 연구에 동의하겠다고 밝힌 아버지 11명을 연구 참여자로 하여, 그들이 2017년 3월부터 2018년 1월까지 직접 작성한 연락장을 내용 분석하였다. 분석에 사용된 영아반 연락장은 7부(만 0세: 1부, 만 1세: 3부, 만 2세: 3부), 유아반 연락장을 5부(만 3세: 1부, 만 4세: 2부, 만 5세: 2부)로 총 11부이다. 연락장에 적힌 내용은 보통 10문장에서 30문장 정도였고, 11부에 기록된 연락장은 총 210회였다. 또한 연락장의 교육적 의의를 아버지의 목소리로 직접 듣기 위해 연락장을 쓰신 11분 아버지를 대상으로 하여 개방형 설문지를 배포·수거하여 추가 분석 자료로 활용하였다.

Ⅲ. 연구결과

영유아기 자녀의 아버지가 쓴‘연락장’총 210회의 내용을 분석하고 아버지의 개방형 설문지를 분석할 결과, ‘아이를 보다’, ‘아이 생활을 이해하다’, ‘육아를 함께 만들다’, ‘나(아버지)를 돌아보다’라는 유목화 유형으로 나누어 연락장의 교육적 의의를 살펴볼 수 있었다.

1. 아이를 보다

1) 00에 관심을 가지네요

아이의 행동과 놀이를 더욱 유심히 들여다보게 되고, 무엇을 좋아하고 어떤 놀이를 즐겨 하는지 알게 되었다. “볼펜에 관심이 많아서 볼펜을 잡고 그리는 연습도 하고 물고 빨리도 하네요.”, “운동장에 있는 운동 기구에 관심을 가지네요.”, “몇 달 전부터 좋아하기 시작한 팽이놀이에 계속해서 큰 흥미를 느끼고 있네요.”등 아버지는 아이들이 현재 관심사를 곁에서 가까이 봄으로 자녀를 더욱 이해하게 되었고, 이는 자연스런 대화와 접촉을 유도하였다.

2) 간간히 기침을 하네요

아이가 기침을 하고 콧물을 흘리는지, 열이 나고 밥을 잘 먹지 못하는지 아이의 건강 상태를 유심히 살펴보고 연락장에 기록하였다. 또한 아이의 병원진료 결과 뿐 아니라, 약을 먹고 호전되어 가는 상황과 회복되는 과정까지 주의 깊게 보면서 때로는 걱정하기도 하고, 때로는 건강해져서 다행이라며 안심하는 아버지의 마음을 엿볼 수 있었다.

3) 많이 큰 것 같아 기특해요

아이가 이것저것 가리지 않고 음식을 잘 먹어서, 걸음마를 한 걸음씩 떼어 가며, 복잡한 퍼즐을 척척 맞추어 가고, 친지들 앞에서 춤추며 노래 부르고, 오르막길 산책길을 1등으로 뛰어가겠다는 의지를 보이는 활기찬 아이들의 모습을 통해 커 가는 과정을 보게 되었다. 성장해 가는 아이를 보면서 뿌듯해 하고 감동을 받았음을 알 수 있었다.

2. 아이 생활을 이해하다

1) 어린이집 이야기를 자주 해요

어린이집 친구가 안 놀아 준다는 이야기를 통해 아이의 친구관계에 대해 조언하고 격려해 주기도 하였고, 친구가 접어준 미니카를 이야기를 들고는 집에서 아빠와 함께 미니카 만들고 경주하는 놀이를 해 주기도 하였다. 또한 산책대장을 했다고 하면서 가족들과의 산책 시 산책대장이라며 앞장서서 숲 해설가처럼 설명을 해 주는 아이를 통해 아이의 어린이집 생활을 엿보는 기회가 되었다.

2) 목도리 주문 예약이 폭주했어요

뜨개질로 만든 목도리는 어린이집에서 손끝놀이의 하나로 아이들이 즐겨하는 놀이이다. 이렇게 만든 목도리가 주말 모임에서 주변 지인들에게 선풍적인 인기를 끌어서 주문을 받는 상황에 이르게 되었다고 한다. 이를 통해 아버지는 어린이집에서 아이들이 무엇을 하면서 보내고 그것이 어떻게 삶과 연결되는지를 경험하는 시간이 되었다.

3. 육아를 함께 만들다

1) 아빠가 져 주는 노력을 해요

아버지는 아이와의 소통이 늘어나면서 육아에 친근하게 다가가게 되고 자연스럽게 육아참여도 늘어나게 되었다. 육아참여의 증대는 가족 간의 놀이문화를 형성하는 계기가 되었다. “아빠로써 아슬아슬하게 지기 위해 정말 많은 노력을 하고 있습니다.” 라는 내용을 통해 아이와의 놀이에서 아이의 감정을 읽으며 아이와의 놀이 균형을 맞추어 주면서 육아에 함께 참여하였다.

2) 주말 놀이 계획을 세우게 되요

주말이 오면 아이들과 함께 할 수 있는 놀거리와 볼거리, 먹을거리로 추억을 만들기 위

해 사전에 계획을 세우기 시작한다고 하였다. 가까운 공원이나 야구장 외에도 산이나 바다, 또는 놀이동산과 캠핑장, 과학관이나 키즈 카페 등 주말마다 다양한 곳을 찾아서 아이와의 놀이에 적극 동참하였다. 심지어는 엄마 없이 아빠와 아이만의 즉흥적인 여행을 과감히 떠남으로 추억을 만들어가기도 하였다.

3) 이런 상황이 고민돼요

아이와 놀이 하면서 주먹을 휘두르는 싸움놀이를 하는데 혹시 다른 사람에게도 때리거나 주먹을 쓰는지, 항상 혼자서 놀이보다 너무 엄마와 아빠와만 놀려고 해서, 잘못된 점에 대해 야단을 치면 토라져 방에 들어가 버려서 고민을 하고 있었다. 이러한 연락장 내용에 대해서 선생님의 답글은 아버지를 위로하기도 하고, 어린이집에서도 관심을 갖고 보살핌으로써 육아를 함께 만들어가고 있었다.

4. '나(아버지)'를 돌아보다

1) 나를 위한 시간이었어요

연락장을 통해 글을 쓰면서 생각하고 반성하는 시간을 가지게 된 것에 큰 의미를 두었다. 천천히 글을 쓰면서 아이에 대해서 뿐 아니라 자신의 존재와 가치에 대해 깊이 있게 고민하고 돌아보게 된다고 하였다. 특히 아이를 보면서 자신의 어린 시절을 회상하며 아버지가 아닌 한 부모의 자녀로써 어떠한 삶을 살았는지, 그리고 아버지로서의 나의 모습은 문제가 없는지를 돌이켜 보는 시간을 갖게 된다고 보았다.

2) 정서적으로 안정감이 느껴져요

아버지는 성장해 가는 아이와 소통하고 대화하면서 알지 못했던 새로운 것을 발견하기도 한다고 하였다. 오히려 아이에게서 기대하지 못한 새로운 것을 배우면서 아버지가 스스로 정서적으로 안정됨을 느끼게 되었다고 하였다. 이는 아이와의 깊이 있는 나눔을 통해 아이에 대한 믿음이 생김으로써 아버지로서의 서투름이 자신감과 평안함으로 바뀌어 지고 있는 '나'에 대한 성찰이다.

3) 아빠 노릇 할 맛이 나요

아이가 좋아하고 아내도 좋아해서 가정 및 육아에 책임감을 가지게 된 것에 만족감을 가졌다. 엄마만 찾던 아이들이 점차 아빠의 퇴근을 기다리고, 무엇보다 아이에게 관심을 갖는 남편의 모습에 아내가 감동한다는 점에서 더욱 행복한 책임감을 느끼게 된다고 하였다. "아이가 좋아하니 놀러 다닐 맛이 납니다."는 아버지의 글은 아이가 좋아하는 것을 보니 아빠 노릇 잘 하고 있구나 하는 만족감과 아빠 노릇 할 만하다는 행복감이 전해지는

내용이었다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 영유아기 자녀의 아버지가 쓰는‘연락장’의 교육적 의의를 탐색함으로써 아버지 육아에 대한 시사점을 제공하는 기초를 삼고자 하였다.

첫째, 주말동안 쓰는 연락장은 아버지 육아참여를 높이는 효과적인 방안이다. 연락장 쓰기를 통해 아버지들은 아이의 어린이집 생활모습을 알게 되고, 어린이집을 통해 육아에 대한 정보를 얻는 기회가 되고, 가정에서의 아이의 모습을 더욱 유심히 관찰하고 함께 놀이하게 되면서 육아에 적극적으로 참여하는 계기가 되고 있었다. 그러므로 아버지가 쓰는‘연락장’은 아버지 육아참여를 높이는데 긍정적인 영향을 주고 있는 것으로써의 의의가 크다고 볼 수 있다.

둘째, 아버지가 영유아기 자녀의 어린이집 연락장을 쓰는 경험은 부모로서의 자기 성숙의 시간일 뿐 아니라 바람직한 아버지상에 대한 인식과정으로서의 의의가 있었다. 연락장을 쓰면서 아이가 좋아하는 놀이를 찾아 눈높이에 맞추어 놀아주게 되고, 아이가 자라는 과정을 지켜보며 때로는 격려하고 때로는 염려하면서 발맞추어 나아가고, 가족과 함께 추억을 만들 계획을 세우고 실천하면서 부모됨과 아버지됨에 대한 반추의 시간을 스스로 구성해 나간다는 점에서 큰 의의가 있음을 알 수 있었다.

제 7 분과 논문 발표

다문화

- 5세 누리과정과 초등 저학년 2015 개정 통합교육과정의 다문화교육 연계성 분석 ····· 243
  임민정(경북대학교 아동학부 교수), 조남숙(경북대학교 대학원 아동가족학과 박사과정)
- 한국-동티모르 유아교육분야에서의 국제교육개발협력 방안 탐색 ····· 247
  김경철(한국교원대학교 유아교육과 교수), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)
- 일본 결혼이민자가정 어머니의 이중언어 교육 방법 탐색 ····· 252
  이승숙(성신여자대학교 교육대학원 유아교육과 강사), 권경숙(성신여자대학교 교육대학원 유아교육과 교수)
- 영유아기 자녀를 둔 저소득 가정 아버지 관련 국외 연구 동향 ····· 258
  황어진(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사수료), 김혜리(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

5세 누리과정과 초등 저학년 2015 개정 통합교육과정의 다문화교육 연계성 분석

임 민 정[1] · 조 남 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 우리 사회는 핵심 키워드가 다문화사회라고 할 정도로, 국제결혼 및 외국인 노동자의 증가 등으로 인해 다문화사회로 급격하게 변모하고 있다. UNESCO와 OECD도 한국을 이미 다문화 국가, 이민 국가로 규정하고 있는 실정이다(김상돈, 2010). 또, Banks(2007)는 국가의 구성원들이 다문화사회에 적절히 대처하지 못하는 나라는 엄청난 불이익을 당함은 물론 생존 자체가 어려워지는 상황이 될 것이라고 하였다.

매년 우리나라의 전체 학생은 20만 명씩 감소하나, 다문화가정의 학생은 6천명 이상증가하는 현상을 보이고 있어 더불어 잘 살 수 있는 다문화 교육이 불가피하다(김명지, 2013). 다문화가정 자녀 연령별 현황을 살펴보면 만 6세가 이하가 2015년 기준 116,068명으로 전체의 56.8%를, 만 7세~12세 이하가 61,625명으로 27%를 차지하고 있다(행자부, 2015). 따라서 초등학생 이하 자녀의 비율이 80%를 넘고 어릴수록 더 높은 것을 알 수 있어 다문화교육의 조기 실행이 더 중요하다고 할 수 있다.

어린이의 발달은 연속적인 과정이며, 특히 3세에서 5세에 이르는 유아교육기관의 유아와 초등학교 저학년 아동은 유사한 발달특성을 지니고 있다. 그러나 유아와 초등 저학년 아동들은 분리된 교육과정과 교육행정 시스템, 교사들의 상호 교육과정에 대한 이해의 부족 등으로 인해 질 높은 연계교육을 받지 못하고 있다. 이는 다문화 교육도 예외가 아니며, 현재 각 교과 목표 및 지도요소에 다문화 교육이 반영되어 있으나 독립적이고 체계적인 교육과정이 수립되지 못한 상태로, 교육현장에서 교사들은 다문화 교육에 대한 어려움을 호소하고 있다. 만 5세와 초등학교 1, 2학년 시기는 또래와 주변 세계에 대한 관심이 넓어지고 다문화 교육에 대한 긍정적인 개념을 형성할 수 있는 기초적 시기이다. 성공적인 유초연계와 다문화교육의 체계적 실행을 위해서는 학제 간 교육과정을 중심으로 다문화교육의 내용과 연계성을 검토해볼 필요성이 제기된다. 현재까지 유치원(김숙자·박세영, 2011; 천현정, 2011; 하현정, 2014)과 초등학교(김명지, 2014; 김청하, 2015; 이소민, 2013)에서 다문화교육의 교육과정을 각각 분석한 연구는 이루어져 왔으나, 다문화교육과 관련하여 두 교육

1) 경북대학교 아동가족학과 교수
2) 경북대학교 대학원 아동가족학과 박사과정

기관의 교육과정을 비교하여 살펴본 연구는 없는 실정이다.

따라서 본 연구는 만 5세 누리과정과 초등 저학년 2015 개정 통합교육과정을 대상으로 다문화교육과 연관된 교육과정의 내용 및 연계성을 분석해 보고자 한다. 공통적인 교육의 측면에서 보편적이고 합의된 기준을 담고 있는 국가 교육과정에 대한 연계성 분석은 유치원과 초등학교에서 연속적이고 체계적인 다문화교육의 수립과 실행을 위한 유용한 기초자료를 제공할 것으로 여겨진다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

5세 누리과정 지도서와 초등 저학년 통합교육과정 교사용 지도서에 나타난 주제별 다문화교육 연계성 및 지도요소 분포는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 만 5세 누리과정과 초등학교 저학년 2015 개정 통합교육과정 교사용 지도서[3]를 토대로, 다문화교육과 연관된 생활주제 및 대주제를 선정하여 연계성을 분석하였다. 교육과정의 연계성 분석을 위해 5세 누리과정에서는 유치원과 친구, 나와 가족, 우리 동네, 가을, 우리나라, 세계여러나라 생활주제가 분석대상으로 선정되었고, 초등 저학년 개정 통합교육과정에서는 학교, 가족, 마을, 가을, 나라, 다른 나라의 대소주제가 포함되었다.

2. 분석기준 설정

1) 다문화교육 지도요소 추출 및 연계성 분석

김청하(2014)의 분석기준과 김숙자, 박세영(2011)의 분석기준 내용을 참고하여, 문화, 협력, 편견, 정체성, 평등, 다양성 6가지 다문화 지도요소를 본 연구의 분석기준으로 설정한 후, 5세 누리과정과 초등 저학년 2015 개정 교육과정 통합교과 주제별 하위내용에 대한 다문화교육 지도요소를 추출하였다. 연계성 분석 도구는 문정원(2013)과 배원영(2016)의 분석기준 모형을 기초로 수정하여 사용하였다.

2) 누리과정 생활주제 및 초등학교 통합교과 주제별 다문화 교육 지도요소 분석체계

5세 누리과정과 2015 초등 저학년 통합교과의 주제별 내용에서 분석체계는 <표 Ⅱ-1>과

3) 5세 누리과정은 교육과학기술부에서 발행한 교사용 지도서 6권을, 초등학교 저학년은 교육과학기술부에서 발행한 2015 개정 교육과정 통합교과 교사용 지도서 4권과 이 외 통합교과서 봄, 여름, 가을, 겨울 4권을 참고함.

같다. 다문화 교육 지도요소는 빈도와 백분율로 산출하였고, 지도요소 및 주제별 소계는 소수 둘째 자리에서 반올림 처리하였다.

<표 Ⅱ-1> 5세 누리과정 교사용지도서「유치원과 친구」와
초등 저학년 2015 개정 통합교과 교사용 지도서 다문화교육 연계 내용분석(예)

누리과정		통합교과				다문화교육 지도요소						연계성 정도 /연계 형태
		1학년		2학년								
주제	소주제	소주제	내용요소	소주제	내용요소	문화	협력	편견	정체성	평등	다양성	

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 5세 누리과정과 초등 저학년 2015 개정 통합교육과정의 연계성을 살펴보면, 연계성 분석 준거모형에서 계열성의 ‘발전’이 11회로 가장 많았다. 그리고 계속성에서 ‘반복’7회, 계열성에서‘심화’5회 순으로 연계성의 정도를 보였다. 이 외 ‘우리 동네’,‘유치원과 친구’주제에서‘역행’각 1회,‘가을’주제에서 비연계‘생성’1회, ‘우리 동네’주제에서 비연계‘소멸’형태도 1회 나타나 주제별에 따른 연계성 정도가 차이가 있고 미비한 점이 발견되었다.‘유치원과 친구’주제에서 연계성은 ‘반복’이나 ‘역행’ 형태만 나타나 Tyler의 계열성 조직이 좀 더 필요한 것으로 나타났다.

둘째, 두 교육과정에 나타난 지도요소를 살펴보면, 다문화교육 내용은 6개 지도요소가 모두 분포되었으나 '평등' 내용이 가장 적은 분포를 보였고, 각 요소의 비중에 차이가 있었다. 즉, 다양성(25%), 정체성(20.7%), 문화(19%), 협력(14.7%), 편견(13.8%), 평등(6.9%) 순으로 분석되었다. 그리고 각 주제별 다문화교육 지도요소도 고른 분포를 보이지 않았다. 가을, 우리나라, 세계여러나라 주제에서 ‘평등’지도요소는 나타나지 않았고, 앞서 나타난 바와 같이 전체적으로 평등 지도요소는 6.9%로 가장 낮은 분포를 보였다. 하위주제별로 살펴보았을 때, 다문화교육 지도요소 6가지를 다 포함하는 주제는 누리과정 ‘우리 동네’의‘우리 동네 사람들’과‘나와 가족’의‘가족생활과 문화’로, 두 주제 모두 다문화교육과 관련하여 고른 지도요소 분포 및 연계성을 나타냈다.

셋째, 5세 누리과정과 초등 저학년 통합교육과정에서 다문화 교육요소 내용이 가장 많이 나타난 주제는 ‘세계여러나라’와‘ 나와 가족’이고, 가장 적은 분포를 보인 주제는 ‘가을’로 나타났다. 특히 2015 개정 초등교육과정에서 ‘나라’라는 대주제 아래 2학년 소주제(핵

심개념)에서 ‘다른 나라’가 처음 신설되어 다문화 교육내용의 독립된 주제로 나타나 누리과정의 ‘세계여러나라’의 주제와 연계성이 매우 높고 체계적인 것으로 발전되었다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 만 5세 누리과정과 초등학교 저학년 2015 개정 통합교육과정 교사용 지도서를 토대로, 다문화교육과 연관된 주제별 연계성 및 지도요소를 분석하였다. 연구결과를 토대로 주제별 지도내용과 연계성의 정도를 고려하여 다문화교육의 교육과정을 구성해야 할 필요가 있다. 연계성에서 역행이나 비연계 부분과, 다문화교육 6개의 지도요소는 핵심가치로서 중요하므로 다문화교육 내용이 모든 주제에서 고르게 포함될 수 있도록 ‘평등’요소의 보완이 요구된다. 또한 다문화교육을 제공하는 교사들의 역량개발을 위해 교사양성기관이나 현직교육에서 다문화교육을 위한 교사교육을 실시하고, 다문화교육 교재 및 프로그램 개발 등을 통한 지원이 절실하다 하겠다.

한국-동티모르 유아교육분야에서의 국제교육개발협력 방안 탐색

김 경 철[1] · 오 채 선[2]

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 많은 선진국과 개발도상국은 국제교육목표 달성을 위한 국가 간의 협력을 국제개발협력으로 지칭하고 있으며, 이 중 특별히 교육과 관련된 국제개발협력을 '국제교육개발협력'으로 부른다. 여기서 국제교육개발협력은 개발도상국가의 교육발전을 위해 수행하는 교육상의 지원, 교류, 공동사업 등을 가리키는 것'으로 정의될 수 있으며, 파트너십의 협력 속에 이루어지는 개발을 목적으로 한다(이석희 외, 2008).

우리나라는 1995년 OECD에 참여하였고, 이후 개발원조위원회(DAC: Development Assistance Committee) 특별회의에서 DAC의 회원국으로 가입이 승인됨에 따라 그간 공적원조 수원국에서 원조공여국으로 인정받고 활동하게 되었다(김은혜, 2013). 특별히 국제사회는 우리나라의 사회경제적 발전의 동인이 교육발전에 있다는 점에 주목하고, 근래 저개발 및 개발도상국들은 한국의 교육개발 사례를 모범적인 사례로 삼아 발전을 꾀하고 있다(유성상, 2010). 이런 이유로 우리나라는 교육개발협력에 상대적으로 많은 관심을 기울여왔으나, 국제사회가 강조하고 있는 기초교육 분야에 집중되어 있다(유성상, 2010; 조혜승, 2012). 따라서 유아교육에 대한 원조는 미흡한 것으로 나타났다. 그럼에도 불구하고 내부적으로 한국의 유아교육은 그간 유아교육 발전 과정 속에서 축적된 지식과 노하우를 가지고 있다. 이러한 한국의 유아교육의 풍부한 경험과 다양한 인적자원이 수원국과 공여국 모두의 역할을 수행해 본 원조 경험과 더해져 개발도상국의 유아교육발전에 도움을 줄 수 있다면, 유아의 기본권 보장을 위해 첫발을 내딛는 개발도상국에게 좋은 롤 모델이 될 수 있을 것이다.

최근 동티모르 경제의 ODA 의존도가 점차 감소하고 있는 추세이나, 추후 빈곤해결과 국가재건에 필요한 협력적 지원이 다각도로 필요한 상황이다. 특히 유아교육과 관련해서 동티모르 정부는 질 높은 유아교육을 목표로 하고 있으나, 유아교육을 위한 인프라가 부족하

1) 한국교원대학교 유아교육과 교수
2) 한국교원대학교 유아교육과 부교수

며, 교수학습의 질이 낮고, 훈련되지 않은 교사들이 아이들을 가르친다는 문제를 가지고 있다(Rao, Sun, Ng, Becher, Lee, & Bacon-Shonne, 2014). 동티모르는 교육개혁을 통한 국가 발전의 요구가 높은 나라이기에 국제교육개발협력의 관점에서 장기적으로 동티모르와 유아교육분야 협력의 기초를 마련한다면, 실제적인 유아교육 개혁 방안 도출 및 교육발전에 기여할 가능성이 높으리라 예상된다.

본 연구는 동티모르 유아교육 수요를 조사하고, 이를 분석함으로써, 한국-동티모르 유아교육 분야에서의 국제교육개발협력 방안을 탐색해보는 것을 목적으로 한다. 본 연구에서 도출된 자료는 이후 다른 개발도상국 유아교육분야에서의 국제교육개발협력 전략 방안 마련에 기초자료로 활용될 수 있을 것이라 사료된다.

2. 연구 문제

1) 동티모르 유아교육 현황 및 수요는 어떠한가?
2) 한국-동티모르 유아교육 분야에서 국제교육개발협력 방안은 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구 내용은 동티모르 유아교육 현황 및 수요조사이다. 본 연구 자료수집 기간은 2017. 4월~12월까지 이며, 문헌분석, 현지조사, 포커스 그룹면담 및 개별면담, 전문가 협의회, 문서 수집 등으로 이루어졌다. 본 연구에서 동티모르 유아교육 수요조사를 위한 조사 항목 기준은 유아교육 분야에서 실시한 국제개발관련 선행연구들(임부영, 2009)과 교육분야 개발협력 연구(박희진 외, 2015)에서 사용한 기준을 참고로 하여, 본 연구에 적절하게 수정하였다. 수요조사를 위한 조사 항목은 아래 표 1과 같다.

<표 1> 동티모르 유아교육 수요조사 항목

연구 내용	조사 항목
동티모르 유아교육 수요조사	· 유아교육 정책(담당부서, 관련 법 규정 등) · 유아교육 현황(시설수와 취원율, 교사 수, 교사 처우) · 교원양성제도 및 유아교육과정

본 연구에서는 분석의 틀로서 국제사회 유아교육 분야 목표인 EFA와 SDG 4.2 지표, 그리고 동티모르 국가교육전략 기준으로서 동티모르의 국가교육계획(National Education Strategic Plan, 이하 NESP), 동티모르 교육통계인 EMIS system(Education Management Information System) 자료를 사용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 동티모르 유아교육 현황 및 수요

1) 동티모르 유아교육 정책

동티모르 교육정책은 동티모르 국가개발전략 2011-2030(Timor-Leste Strategic Development Plan: 이하 TSDP)과 동티모르 국가교육계획 2011-2030(National Education Strategic Plan: 이하 NESP)에 나타나있다. 유아교육은 동티모르 교육부에서 담당하며, 동티모르 교육부는 동티모르 전체를 13개의 지역으로 나누어서 관리·감독을 하고 있으며, 교사교육을 담당하는 INFORDEFE 부서가 교육부 안에 있다.

2) 동티모르 유아교육 현황

먼저 유아현황을 살펴보면, 2015년 0-5세에 해당하는 어린 영유아는 전체 인구의 18.9%이며, 2015년 112,559명으로 매년 9% 정도 증가하는 추세이다. 동티모르 유치원 취원 원아 수는 2017년 21,832명으로 증가하였으며, 2017년 현재 NESP에서 목표로 한 43,700명에는 도달하지 못하고 있다. 또한 공립 유치원에 취원한 원아 수가 2017년 8,454명으로 사립유치원 원아 수보다 점차 증가하는 추세이나, NESP에서 2015년까지 공립유치원에 등록한 유아 수를 20,000명으로 목표한 것에 훨씬 못 미치는 수치이다. 취원율은 2013년 12.2%에서 점차 증가하여 2017년 22.0%로 증가하였으나, 이는 NESP가 2015년까지 목표한 50% 취원율에는 미치지 못하는 수치이다. 이상으로 동티모르 교육부는 취원율 증가를 유아교육 발전을 위한 최우선 목표로 삼고 있다. 그러나 부족한 예산, 산간지역이라는 지리적 제한점, 빈곤은 취원율을 낮게 하는 요인으로 나타났다.

동티모르 유치원 입학 연령은 만3-5세 유아부터 초등학교 입학 전 유아이며, 연령을 두 그룹(A, B)으로 나누어 운영한다. 유치원 유형은 공식적으로 공립과 사립의 형태로 구분되어 있다. 이 외에 실제적 운영 형태로서 가톨릭 유치원과 유니세프가 운영하는 대안 유치원으로서 커뮤니티 유치원(community preschool)이 있다. 유치원 현황과 관련하여, 2015년부터 공립유치원의 비율이 55.1%로서 사립유치원 44.9% 보다 약간 더 높은 수준으로 증가하였다. 유치원 전체 학급 수는 2013년 539개에서 2014년 759개, 2015년 833개로 증가하였으나, 이는 NESP에서 목표로 한 1,080개 학급 수에 못 미치는 수치이다. 동티모르 유치원 교사 수는 2013년 212명에서 2017명 658명으로 나타났고, 2015년을 기점으로 공립 유치원 교사 수가 사립 유치원에 비해 증가하였고, 반면 사립 유치원 교사 수는 점차 감소하는 것으로 나타났다. 학력에 따른 교사 비율은 고등학교를 졸업한 교사 비율이 가장 높고, 2015년 이후 부터는 2년제 전문 기술학교를 졸업한 교사 비율이 높게 나타나며, 2016년부터는 석사를 졸업한 교사도 매우 낮은 비율로 나타나고 있다.

3) 교원양성제도 및 유아교육과정

현재 동티모르는 유아교사 양성을 위한 학과나 자격제도가 없다. 동티모르 유치원은 대부분 동티모르 교육부가 제공한 '세션 플랜(Session Plan)'이라는 교사용 지도서를 사용하고 있었으며, 유치원 일과는 오전 일과(08:00-10:30/ 08:15-12:00)와 오후 일과(13:00-15:30)로 나누어져서 진행되나, 일과 운영이 고정적으로 이루어지지는 않는 것으로 나타났다.

2. 한국-동티모르유아교육 분야 국제교육개발협력 방안

1) 취원율 증가를 위한 새로운 유치원 모델 모색

동티모르는 부족한 예산, 산간지역이라는 한계, 빈곤으로 인한 유아교육 소외 현상 등으로 인해 취원율 50% 목표를 달성하지 못하고 있다. 만일 이러한 제한점을 극복하고 취원율을 높이고자 한다면, 동티모르 지리적 특성에 맞는 유치원 모델을 새롭게 모색하는 것도 하나의 방안이 될 수 있다. 실제 유니세프는 동티모르 국가개발전략 중 교육 분야를 지원해주기 위해 동티모르 유아교육을 직접·간접적으로 지원해주고 있었으나, 동티모르 교육부는 유니세프의 커뮤니티 유치원을 정식 유치원으로 인정하고 있지 않다. 그럼에도 불구하고 추후 한국과 동티모르가 유아교육 분야에서 국제교육개발협력을 시행하게 된다면, 이러한 유니세프의 사례와 경험에 주목할 필요가 있다.

2) 동티모르 문화를 고려한 교사 역량 개념과 내용에 대한 실제적 파악 필요

유아교육의 질적 향상을 위해 무엇보다 교사가 중요하다는 것은 자명한 사실이다. 현재 동티모르에는 유아교사의 수가 부족할 뿐 아니라, 유아교사를 양성하기 위한 제도나 체제가 없다. 뿐만 아니라 교육에서 교사는 그 나라의 문화나 밀접히 관련되어 있다. 따라서 교사양성 체제를 만들기 이전에 실제적으로 동티모르 교사들에게 필요한 역량이 무엇인지에 대한 조사와 파악이 필요하다. 이를 기초로 추후 이후 한국-동티모르 국제개발교육협력의 방안들을 구체적으로 설정할 수 있을 것이다.

3) 협력적 파트너 모색

동티모르는 유아교육 분야에서도 유아교육에 전문화된 공여국과의 파트너십을 원하였다. 특히 유니세프, 동티모르 교육부, 공여국(뉴질랜드) 등의 유아교육 관계자들은 동티모르 유아교육에 대한 개선이 누구 혼자만의 일이 아니며, 서로의 협력과 지원을 통해 가능한 일이라고 생각하였다. 따라서 자국의 이익을 고려하면서도 동티모르가 유아교육 부분에서 주도권을 가지고 독립적으로 유아교육 개선을 위해 노력하려면, 유아교육에서 발전된 선진공여국과 동티모르 간의 파트너십이 필수적이다. 이런 측면에서 동티모르 원조국의 의지와 공여국인 한국 유아교육의 전문성이 만난다면 장기적으로 동티모르 유아교육의 기초를 다

지면서 개선 방안이 마련될 수 있을 것이다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구 결과를 기초로, 우리나라 유아교육 분야에서 국제교육개발협력을 위해 고려해야 할 점들을 논의해보고자 한다. 첫째, 유아교육 분야에서의 협력이 '질적인 방향'으로 이루어지도록 노력할 필요가 있다. 둘째, 협력의 균형을 맞추되 현지의 수요에 기반을 둔 지원이 되어야 한다. 셋째, 협력적 관계를 토대로 한 자립의 방향으로 지원할 필요가 있다.

일본 결혼이민자가정 어머니의 이중언어 교육 방법 탐색

이 승 숙[1] · 권 경 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

한국의 결혼이민자가정은 둘 이상의 언어와 문화가 공존하는 가정이라고 할 수 있다. 특히 결혼이주자와 한국인 사이에 태어난 국제결혼가정의 자녀를 둘러싸고(주현숙, 2015) 이들의 이중언어가 사회적으로 주목받고 있다. 또한 최근 결혼이민자가정 자녀의 이중언어 사용 비율이 증가하고 다수의 결혼이민자가정에서 자녀를 이중언어 구사자로 양육하려는 경향이 두드러지게 나타나고 있다(황상심, 강복정, 2015). 결혼이주민가정에서 자녀의 이중언어 사용은 어머니의 역할이 무엇보다 중요하며, 자녀의 이중언어에 대한 어머니의 태도와 지원은 영유아의 이중언어 발달에 큰 영향을 미치게 되고(이승숙, 2015; Li, 2006), 이후에 자녀가 이중언어 구사자가 되는데 결정적인 역할을 하게 된다. 그러므로 결혼이민자가정 자녀의 이중언어 발달을 지원하기 위해서는 이중언에 대한 부모의 인식 및 이중언어를 교육할 수 있는 역량을 강화해야 한다. 이와 함께 결혼이민자가정 자녀의 이중언어 교육 방법을 이해하는 것은 이들의 이중언어 발달을 지원하는데 중요한 기초가 될 수 있다. 따라서 가정에서 어머니가 자녀에게 어떠한 방법으로 이중언어 교육을 지도하고 있는지 살펴보고자 한다. 지금까지 결혼이민자가정 자녀의 이중언어 교육과 관련한 연구들(이승숙, 2015; 응원티레, 2014; 조승석, 김희순, 2013)은 결혼이주민가정 자녀가 이중언어 교육을 지원 받는 과정에서 나타나는 어머니와 자녀의 경험을 다룬 연구로 어머니가 가정에서 자녀에게 이중언어 교육을 지도하는 방법을 살펴보는 연구는 미흡한 실정이다. 갈라노바 딜노자, 박미숙, 김영순(2016)의 우주베키스탄계 고려인 결혼이주여성의 자녀 이중언어교육 방식에 대한 사례연구는 자녀의 이중언어 교육 방식에 대해 살펴보았으나 우주베키스탄계 고려인 결혼이주여성을 연구참여자로 하고 있어 일반 결혼이민자가정 어머니와 다른 맥락에서 이해될 수 있을 것이라고 생각한다. 따라서 대체로 가정에서 자녀에게 어머니 모국어인 일본어를 사용하고 있(주현숙, 2014; 한영옥, 2008; 황상심, 2011; 황상심, 강복정, 2016)는 일본 결혼이민자가정 어머니를 대상으로 어머니가 자녀에게 어떠한 방법으로 이중언어 교육을 지도하는지 살펴보고자 하였다. 이를 통해 결혼이민자가정 어머니들이 가정에서 자

1) 성신여자대학교 교육대학원 유아교육과 강사
2) 성신여자대학교 교육대학원 유아교육과 조교수

녀의 이중언어 교육을 보다 원활하게 지도할 수 있도록 하기 위한 지원 방안을 모색하는 데 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구에서는 서울시 G구에 거주하는 일본 결혼이주민가정 어머니와 자녀(만 2세)를 연구 참여자로 선정하였다. 본 연구에 참여한 가정의 어머니는 자녀에게 어머니 모국어인 일본어를 사용하고 있었다. 유아의 일본어 수준은 어머니가 하는 일본어를 듣고 이해할 수는 있지만 직접 일본어로 이야기하는 것에는 어려움을 가지고 있었다. 본 연구의 자료 수집을 위하여 2017년 1월 12일부터 2017년 5월 30일까지 주 1회 2시간씩 참여관찰을 실시하였다. 또한 부모 면담 및 녹음, 동영상 촬영을 통해 객관적이고 신뢰성 있는 자료를 수집하고자 하였다. 자료 분석은 기록된 내용과 그 의미를 구체화하고 명료화하기 위해 반복적으로 유형화하는 과정을 통해 결과를 도출하여 질적으로 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 일본 결혼이민자가정 어머니의 이중언어 교육 방법 탐색

1) 매체를 활용하는 가상 놀이의 생활화

일본 결혼이민자가정 어머니가 자녀에게 이중언어 교육을 지도하는 방법을 살펴본 결과 일본 결혼이민자가정 어머니는 자녀에게 이중언어 교육을 하는 과정에서 다양한 놀이상황을 제시하고 자녀가 어머니 모국어를 습득할 수 있도록 지도하고 있었다. 즉, 인형놀이, 시장놀이, 은행놀이 등 어머니와 자녀는 서로의 역할을 정하고 가상의 놀이상황을 제시하여 자녀가 어머니 모국어를 자연스럽게 표현할 수 있도록 하였다. 특히 일상생활에서 늘 경험하는 상황들을 가상놀이를 통해 자연스럽게 몰입하도록 하면서 일상생활에서 자주 사용하는 어휘와 문장을 말할 수 있도록 하였다.

엄마: アイスクリーム。アイスクリーム何個いりますか？
(아이스크림. 아이스크림 몇 개 필요하세요?)
연주: 一つ。(한 개요.)
엄마: 一つ？(한 개?)
(가짜 일본 돈을 주며) はい、75円です。(네. 75엔입니다)
연주: はい。(장난감 아이스크림을 엄마에게 주며) はい、どうぞ。(네, 네, 여기요.)

엄마: はい。ありがとう。はい、どうぞ。(네, 감사합니다. 네, 여기요.)

(참여관찰 17. 4. 25)

이 외에도 일본 결혼이민자가정 어머니는 자녀의 자연스러운 일본어 습득을 위하여 놀이에 필요한 놀잇감을 직접 제작하였다. 그 예로 시장 놀이를 하기 위해서 일본 동전을 만든다거나 동물 그림 퍼즐 등을 만들어서 놀이를 할 때 활용하기도 하였다.

아이랑 놀 때 자연스럽게 일본어나 돈 이런거를 알려주려고 제가 직접 동물 그림이랑 동전 찾고 일본어로 적은 후에 만들었어요. 이런걸로 놀이할 때 사용하면 자연스럽게 일본어 보고 말해볼 수 있어요. (면담 17. 3. 14)

2) 그림책과 동요를 활용하는 놀이

어머니는 자녀와 다양한 방법으로 어머니 모국어로 대화하고자 하였다. 그 중 가장 자주 사용하는 방법은 그림책 읽기와 동요부르기 였다. 어머니는 일본에서 가져온 그림책을 일본어로 자녀에게 읽어주고 그림책 속 주인공에 대해 함께 이야기를 나누었다. 또한 어머니는 자녀에게 일본 동요를 들려주고 함께 노래를 불러 보면서 자녀가 일본어를 자연스럽게 표현할 수 있도록 하였고 실제 유아는 그림책 속 주인공에 대해 일본어로 이야기를 하거나 자신이 알고 있는 일본 동요를 능숙하게 부르는 모습을 확인할 수 있었다.

엄마 : 何がいいかな？(뭐가 좋을까?)
아이 : 반짝.
엄마: きらきらでしょ？せーの。(반짝반짝이지? 하나, 둘)
아이: キラキラ光。お空の星よ。まばたきして皆を見てる。キラキラ光。お空の星よ。
(반짝반짝 빛. 하늘의 별이야. 반짝거리며 모두를 보고 있어. 반짝반짝 빛. 하늘의 별이야)
엄마: カッコいい。まだ歌ってみる？(멋있다. 또 불러볼래?)
아이: うん。(응)

(참여관찰 17. 5. 23)

한국에도 잠 자기 전에 자장가 불러주는 것처럼 잘 때 누워서 제가 어렸을 때 불렀던 일본 노래 불러주고 했어요. 내가 불렀던 노래 알려주니까 저도 너무 좋고 아이도 일본어 배울 수 있어서 좋아요. (면담 17. 5. 23)

3) 전통문화를 활용하는 놀이

어머니는 자녀에게 일본문화에 대해 알려주고자 할 때에도 한국문화와 연결지어 자연스럽게 놀이상황에서 일본문화를 배울 수 있도록 하였다. 즉, 한국의 설날에 대해 이야기를 하면서 일본의 새해에 먹는 음식과 전통놀이에 대해 관련 그림책이나 그림카드를 보여주

며 이야기를 나누거나 색종이로 기모노 접으면서 기모노를 입고 차를 마시는 일본 문화에 대해 자연스럽게 이해할 수 있도록 하였다.

연주: これ何？(이거 뭐야?)
엄마: 이건着物。(이거 기모노)
연주: 着物。(기모노)
엄마: お正月にきるでしょ？うん？(설날에 입지? 응?)
そしてヨンス。ビヨンと伸びるお餅、お餅食べたこと覚えてない？ビヨンと伸びるお餅。
(그리고 연수. 피용하고 늘어난 떡, 떡 먹은 거 기억 안 나? 피용하고 늘어난 떡)
연하: 아, 그거.
엄마: うん。あれお正月に食べるおせち。
(응. 그게 설날에 먹는 오세치(*오세치: 정월, 명절에 먹는 특별한 요리)

(참여관찰 17. 5. 30)

Ⅳ. 결론

본 연구에서는 일본 결혼이민자가정 어머니가 자녀에게 이중언어 교육을 지도하는 과정을 살펴봄으로써 일본 또는 타문화권 결혼이민자가정 어머니들이 자녀에게 이중언어 교육을 지도하기 위한 적절한 예를 제공하였다. 결혼이민자가정 영유아의 이중언어 교육을 위해서는 가정에서 어머니와 자녀가 함께 놀이를 통해 자연스럽게 대화를 이끌어 낼 수 있도록 하기 위한 다양한 놀이 프로그램 개발이 필요하다. 또한 결혼이민자가정 어머니들이 가정에서 자녀의 이중언어 교육을 지도하기 위한 지침서를 개발하고 어머니와 자녀와의 놀이 상호작용을 돕기 위한 다양한 매체 개발이 이루어질 필요가 있다.

영유아기 자녀를 둔 저소득 가정 아버지 관련 국외 연구 동향

황 어 진[1] · 김 혜 리[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

현대의 급속한 사회변화로 인해 부모의 역할은 과거와 달리 양성적인(androgynous) 형태로 변모하고 있으며, 아버지 양육에 대한 관심이 고조되고 있다. 이는 아버지의 양육 참여가 더 이상 선택의 문제가 아닌, 새로운 사회규범으로 자리 잡았음을 의미한다. 그러나 사회경제적으로 열악한 저소득 아버지의 경우, 변화된 부성 패러다임에 쉽사리 적응하지 못하는 것으로 보고되고 있다(Carlson & Magnuson, 2011). 일례로 유아기 자녀를 둔 아버지의 사회경제적 배경에 따른 양육 역량을 조사한 결과, 화이트칼라 직종에 종사하는 대졸 이상의 고소득 가구 아버지일수록 양육 역량이 유의미하게 높은 것으로 확인되었다(이윤진, 김아름, 임준범, 2016). 이러한 계층에 따른 양육 양극화는 많은 저소득 가정 영유아들이 아버지 효과(father effect)의 혜택으로부터 유리되고 있음을 의미하는 것으로, 저소득 아버지에 대한 개입이 시급함을 시사한다.

이상의 결과들은 저소득 아버지들의 부성이 성공적으로 전이될 수 있도록 돕는 체계적이고 다차원적인 지원이 필요함을 의미한다. 이를 위해서는 저소득 아버지들과 그들을 둘러싼 가족, 문화, 사회적 특성에 관한 다양한 기초연구들이 선행되어야 함에도 불구하고 저소득 아버지 관련 연구는 여러 현실적인 이유들로 인해 충분히 이루어지지 못하고 있다. 특히 국내의 경우, 저소득 아버지 대상의 학술지 논문은 단 3편에 불과하여 문제의 심각성을 부각시킨다. 이는 부시 정부 시절부터 아버지의 양육 참여를 정책적으로 강조하며 다채로운 연구물들을 축적해왔던 미국과는 대조적인 양상이다.

이에 본 연구에서는 영유아기 자녀를 둔 저소득 가정 아버지와 관련된 국외 연구물들을 고찰함으로써 한국사회의 문화적 특성을 반영한 시사점을 도출하고자 한다. 이러한 분석 결과는 향후 저소득 아버지를 위한 체계적인 지원 방안 구축의 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 이를 위해 선정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1) 중앙대학교 대학원 유아교육학과 박사수료
2) 중앙대학교 대학원 유아교육학과 박사과정

1. 국외 학술지에 수록된 저소득 가정 아버지 관련 연구방법의 경향은 어떠한가?
2. 국외 학술지에 수록된 저소득 가정 아버지 관련 연구결과의 경향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 2007년에서 2017년 사이에 발표된 국외 학술지 논문 중 영유아기 자녀를 둔 저소득 가정 아버지를 주제로 한 총 45편의 논문을 분석 대상으로 선정하였다.

우선 '연구방법'의 경향성을 살펴보기 위해 임민정(2012)의 분석 기준을 준거로 논문들을 '양적 연구(검사, 관찰, 면접 및 질문지법)', '질적 연구(관찰, 면접)', '문헌 연구(문헌조사)'로 구분하였으며, 저소득 아버지라는 대상 특성으로 인해 패널 자료의 사용이 두드러졌던 점을 고려하여 '패널 데이터의 사용 여부'를 추가 분석하였다. 또한 '연구 주제 및 결과'의 경향성을 파악하기 위해 연구자들 간의 협의 및 유아교육학과 교수 1인과의 지속적인 논의를 거쳐 '저소득 아버지', '저소득 아버지-영유아기 자녀', '저소득 아버지-인적 환경'이라는 분석 틀을 마련하였다. 자료 분석은 예비 분석과 본 분석으로 나누어 진행하였다. 먼저 예비 분석 단계에서는 연구자들과 1인의 연구 보조자가 확정된 분석 틀에 따라 무선으로 선정된 논문 10편을 분석한 뒤, 결과 중 불일치하는 부분에 대해 재검토함으로써 분석 기준을 수정·확립하였다. 본 분석 단계에서는 예비 분석을 통해 최종적으로 확립된 분석 준거를 토대로 전체 45편의 논문을 상세하게 살펴보았으며, EXCEL 2016 프로그램을 이용하여 빈도와 백분율을 산출하였다.



<그림> 분석 논문 선정 절차

Ⅲ. 주요 결과

1. 연구방법 분석

전체 45편의 논문 중 두 개의 연구방법을 혼용한 2편의 논문을 복수 처리하여 총 47개의 연구방법 유형을 분석하였다. 전체 논문 중 양적 연구방법이 사용된 빈도가 31회(66%)로 가장 많았고, 질적 연구방법 11회(23.4%), 문헌 연구방법 5회(10.6%)의 순으로 나타났다. 다음으로 주제별 연구방법을 분석한 결과, ‘저소득 아버지’와 ‘저소득 아버지-영유아기 자녀’의 범주에서는 양적 연구방법이, ‘저소득 아버지-인적환경’ 범주에서는 질적 연구방법이 가장 많이 활용된 것으로 분석되었다. 마지막으로, 양적 및 질적 연구방법을 사용한 논문에 한해 패널 자료 사용 여부를 추가 분석한 결과, 양적 연구에서는 22회(71.0%), 질적 연구에서는 2회(18.2%) 활용된 것으로 나타나, 양적 연구에서의 사용 빈도가 훨씬 더 높다는 것이 확인되었다.

2. 연구결과 분석

‘저소득 아버지’를 둘러싼 다양한 요인에 대해 살펴본 연구는 총 24편으로, 아버지의 ‘신체・정신건강(5편)’, ‘자녀 양육(10편)’, ‘사회·환경(9편)’ 측면을 중점적으로 다루고 있었다. 또한 ‘영유아기 자녀 발달’ 측면에서 저소득 아버지의 영향력을 검증한 연구는 총 12편으로, ‘영유아 발달 전반(2편)’ 및 ‘인지(5편)’, ‘언어(3편)’, ‘사회·정서(2편)’ 발달에 초점을 둔 연구들로 구분되었다. 끝으로, ‘인적 환경’ 맥락에서 저소득 아버지의 양육 참여 양상을 살펴본 연구는 총 9편으로, ‘아버지의 원가족(2편)’과 ‘배우자 및 공동양육자(7편)’와의 관계를 주로 조망하였다. 보다 구체적인 연구결과는 몇 가지 시사점과 함께 다음의 결론 부분에서 제시하도록 하겠다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 영유아기 자녀를 둔 저소득 가정 아버지와 관련된 국외 연구 동향 분석을 통해, 저소득 아버지와 이들 가정에 대한 이해를 높이고, 향후 세분화된 연구 방향 및 지원 방안을 구축하는 데 필요한 기초 자료를 제공하고자 수행되었다.

분석 결과, 연구방법의 경우 양적 연구가 질적 연구나 문헌 연구보다 우세하게 나타났다. 그러나 양적 경향성이 크게 두드러졌던 국내 연구(남수경, 김장회, 2015; 이병호, 오한나, 허수향, 2013)에 비해서는 비교적 고른 분포를 보였다. 또한 주목해야할 부분은 전체 분석 논문(45편) 중 과반 이상(24편)이 패널 자료를 사용하였다는 것이다. 이는 ‘저소득’과 ‘아버지’라는 대상 특성으로 인해 기피되고 있는 저소득 아버지 연구를 활성화할 좋은 대

안이라 할 수 있을 것이다. 다음으로 연구 결과의 경우 '저소득 아버지', '저소득 아버지-영유아기 자녀', '저소득 아버지-인적 환경'으로 구분하여 살펴보았다. 첫째, '저소득 아버지' 관련 연구들은 건강, 연령, 인종 및 민족성, 가족 형태, 자녀 지원 양상, 출산 의도, 직업 환경, 사회적 참여, 아버지 담론 등 다양한 요인들을 폭넓게 탐색하고 있었다. 각기 다른 상황에 처해있는 저소득 아버지들의 삶을 깊이 있게 이해하기 위해서는 그들의 사회·맥락적인 환경을 다각적으로 조망해보려는 시도가 필요하다(Behnke & Allen, 2007). 이에 본 연구는 저소득 아버지에 대한 긍정적인 신념을 바탕으로, 그들의 양육 참여에서 나타나는 개인적 역동성에 대해 고찰해볼 것을 제안한다. 둘째, '영유아기 자녀' 측면에서는 아버지가 자녀에게 제공하는 자극과 그것이 발달에 미치는 효과에 대해 검증하고자 한 연구들이 많았다. 이들에 따르면 아버지는 영유아의 발달을 촉진시키고 빈곤의 부정적인 영향을 완화시키는 보호 요인이었다(Flouri & Malmberg, 2010). 이러한 결과는 저소득 가정 영유아의 건강한 발달 및 적응을 촉진하는 요인으로서 아버지 양육 참여의 가치를 인식하고, 그들의 부성을 촉진시키는 특화된 개입의 필요성을 제기한다. 셋째, '인적 환경'과 관련된 다수의 연구를 통해 저소득 남성의 아버지 정체성 확립 및 역할 실천 과정에서 그의 원가족 아버지와 배우자, 그리고 공동양육자가 매우 중요한 역할을 한다는 것이 밝혀졌다(Fagan & Kaufman, 2015; Roy & Burton, 2007). 이는 저소득 아버지의 양육 네트워크를 논함에 있어 어느 한 측면에만 초점을 맞추는 것이 아니라, 보다 확장된 시각에 입각하여 이들을 둘러싼 다양한 인적 자원의 메커니즘을 살펴봐야 함을 시사한다.

이상을 요약하면 저소득 가정 아버지와 관련된 국외 연구는 굉장히 다양하고 세분화된 주제와 방법으로 연구되고 있으며, 사회의 균형적인 발전에 이바지할만한 양질의 시사점을 제공해 준다고 할 수 있다. 그러나 우리나라의 경우, 저소득 가정에 대한 연구 지원체계가 미약할 뿐만 아니라, 정상성과 일반화를 추구하는 유아교육학계의 만연한 학풍과 맞물려 관련 연구가 거의 이루어지지 않고 있다. 이는 한국사회의 고유한 맥락에서 저소득 아버지와 그 자녀를 심층적으로 이해하고, 그들에게 진정으로 도움이 되는 지원 방안을 제공하는 데 있어 극심한 장애 요인으로 작용한다. 이에 본 연구는 '저소득'과 '아버지'라는 이중 소외 속에서 오랜 시간 학계의 관심 밖으로 밀려나있던 저소득 아버지에 대한 재조명을 강력히 촉구한다. 가족은 하나의 총체적인 체계이자 성원들 간의 상호의존성이 극대화된 맥락이므로, 아버지의 긍정적인 변화 없이 자녀의 건강하고 행복한 성장을 기대할 수 없기 때문이다. 그러한 측면에서 본 연구는 저소득 가정의 아버지와 영유아의 안녕을 담보하고, 더 나아가 사회적 대의를 실현하는 데 있어 매우 의미 있는 첫걸음이 될 것이다.

제 8 분과 논문 발표

프예비교사교육 I

- 예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험 탐색 ····· 263
  김혜원(서울신학대학교 유아교육과 교수)
- 예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램 개발 및 적용효과 ····· 267
  임민정(경북대학교 아동학부 교수), 민영은(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정)
  정예주(경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정)
- 예비유아교사의 자기성장주도성 및 진로정체감이 교육실습불안에 미치는 영향 ····· 271
  김수연(장안대학교 유아교육과 교수), 김남연(장안대학교 유아교육과 교수)
  김명정(배화여자대학교 유아교육과 교수)
- 유아교육전공과 비전공 학부생들의 포트폴리오(Pf) 평가에 대한 인식조사 ····· 274
  강은주(총신대학교 유아교육과 교수)

예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험 탐색

김 혜 원[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

보육실습은 보육교사 양성기관의 교육과정의 일환으로서, 보육예비교사가 보육시설에서 일정기간동안 경험하는 활동을 일컬으며, 보육교사에게 요구되는 지식, 기술, 태도를 습득하기 위한 현장 직무 경험을 학습하는 과정이다(이선미, 2012). 보건복지부는 1991년 영유아보육법을 제정한 이래로 수차례 법령개정과 함께 지속적으로 보육실습제도에 대한 변화를 시도하였다(조희진, 2003). 또한 보육실습 과목을 필수 이수로 바꾸었으며 실습시간에 대한 기준과 실습기관에 대한 규정이 마련되었다(김남희, 2009). 최근 변화로는 영유아교육법 개정안에 따라 2017년 1월부터 보육실습은 기존 4주 160시간에서 6주 240시간의 실습시간을 이수해야 하는 조건으로 변경되었다. 이러한 실습 강화의 배경에는 예비보육교사의 현장 적응력을 높이기 위한 이유가 있다. 이러한 변화는 선행연구에서 여러 연구자들이 실습 기간의 연장과 같은 실습 강화의 주장과 맥락을 같이 한다(김혜원, 2016; 안효진, 2005). 하지만 한편으로는 6주간의 기간 연장에 대한 우려도 있다. 실습활동 중 이루어지는 정리정돈 및 청소, 간식 및 급식 지도와 같은 활동(박성미, 2002), 바람직하지 않은 방향으로의 수업(오선영, 2003)에 더 노출될 가능성이 높기 때문이다. 따라서 본 연구는 기존 4주 160시간에서 6주 240시간의 실습 강화가 실제적으로 예비보육교사의 현장 적응력을 높이는 경험이 되는지와 관련하여 변경된 6주간의 실습경험의 의미를 보다 심층적으로 탐구하고자 한다. 이와 같은 연구목적으로 구체화하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험은 어떠한가?
2. 예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험의 의미는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 경기도에 위치한 4년제 한 대학의 유아교육을 전공하고 '보육실습' 교과목을 수강하는 3학년 학생들이다. 이들은 2017년 6월~8월 사이 6주간에 걸쳐 보육실습을 마쳤

1) 서울신학대학교 유아교육과 교수

다. 사전에 본 연구의 목적을 설명하고 연구에 참여의사를 나타낸 학생들의 동의를 얻어 연구를 시작하였다. 본 연구에 참여한 학생은 9명이며, 보육실습을 하면서 작성한 저널과 개별 심층 면담 내용이 본 연구의 자료분석대상이다. 개별 심층 면담은 반구조적 질문을 사용하였으며 면담 시 녹음하고 내용을 전사하였다. 전사한 내용을 반복해서 읽으며 부호화하고 유목화하는 코딩작업을 거쳤다. 신뢰도와 타당도를 위하여 삼각측정, 동료검증, 참여자확인을 사용하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험

1주차에는 실습반에 적응하는 기간이었다. 유아의 이름을 외우고 하루의 일과에 익숙해지고 있었다. 2주차에는 실습반의 유아와 친해지고 요구되는 일을 반복하게 되며 실습반에 익숙해지는 기간이었다. 지도교사의 수업과 유아간의 갈등상황에서 교사의 역할을 관찰하고 부분수업 계획을 세웠다. 3-4주차에는 부분수업, 연계수업을 실행하고 견학 및 원 행사에 참여하였다.

5-6주에는 반일수업, 종일수업을 실행하며 보육실습을 마무리하였다. 원에 따라 실습교사가 해야 하는 수업의 수와 교수의 수는 매우 상이하였다. 교구 1개, 부분수업 1개, 전일수업 1개를 진행한 실습교사부터 교구 3개, 부분수업 3개, 전일수업 2개까지 원에 따라 달랐다. 또한 실습교사에게 주차와 상관없이 매일 요구되는 일 중에는 간식과 식사 준비 및 정리, 교구장 청소가 포함되었고, 일부 실습교사의 경우 화장실 청소와 잡초뽑기와 같은 교사자질향상과는 무관한 일도 요구되었다.

2. 예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험의 의미

1) 자질 향상 방안으로서의 실습기간 연장에 대한 의구심

본 연구에 참여한 실습교사들은 영유아교육법 개정안에 따라 실습기간이 6주로 연장된 후 첫 보육실습 대상자이다. 이들은 실습을 시작하기 전에도 실습을 마친 후에도 실습기간 연장이 보육교사의 자질 향상 방안으로 적절한 것인가에 대한 의구심을 지속되었다.

> 실습하면서 선생님들이 보육실습을 왜 6주로 늘린 건지 이해 안 간다고 많이들 말씀하셨다... 실습 기간을 놀려서 자질 향성을 바라는 것보다는 다소 무분별하게 보육교사 자격증이 남발하는 것을 막는 것이 더 좋지 않을까 -강지영-

2) 스스로 어려움 극복할 수 있는 기회 제공

실습교사들은 수업준비 및 실연, 유아 및 지도교사와의 관계형성 등에서 어려움을 겼었

다. 그리고 이들이 겪는 어려움을 3-4주 차 즈음에 극복할 수 있는 경험을 하고 실습이 끝날 즈음에는 자신감을 갖게 되었다.

> 3주차까지만 해고 사고가 나버리거나 해서 때려 치고 싶다는 생각이 많이 들었는데.. 모의 수업을 여러 번 하면서 수업에 대한 자신감이 생겼다. -강유진

3) 추가적인 체력 소모와 비용 지출로 인한 부담

기관에 따라 심지어 같은 기관일이자도 담임교사에 따라 실습교사에게 요구되는 수업 및 교구 수가 제각각으로 달랐다. 일부 원의 경우 실습 기간 연장과 비례해서 수업 및 교구 수가 늘어남에 따라 실습교사의 부담 또한 증가하였다.

> 난 부분수업 3개, 올데이 2개, 제출교구가 3개였다. 6주간 실습을 하면서 수업과 교구 수가 늘어나서 돈과 투자시간이 많이 들어서 힘들었다. -신지혜-

4) 기관과 실습지원교사의 지원의 중요성

실습을 성공적으로 마치는 데에는 기관과 실습지원교사의 정서적 지원이 큰 역할을 하였다.

> 나는 이번 실습 때 아이들이 예쁘고 귀엽고 사랑스러워서 행복했던 것이 50%이고 원장선생님, 원감선생님, 담임선생님의 격려로 버틴 것이 50%이다. 담임선생님이 지금 어렵고 자신이 없는 것은 당연한 것이라고 괜찮다고 항상 격려를 해 주셔서...
> -조영지-

5) 장래에 대한 확신 제공

본 연구에 참여한 실습교사들은 3학년으로 진로에 대한 불확신을 가지고 있었으나 보육실습에서의 긍정적인 경험으로 인해 교사라는 직업에 대한 기대와 확신을 갖게 되었다.

> 실습 전에는 전공과 맞지 않는 사람이라는 생각으로 자퇴까지 생각하고 마음이 갈팡질팡했었는데 실습이 끝나고 그 마음이 완전히 바뀌어 어렵더라도 끝까지 해 보고 싶다는 생각을 하게 되었다. -김혜민-

Ⅳ. 결론

본 연구의 목적은 2017년 변경된 6주 240시간의 보육실습경험의 의미를 보다 심층적으로 탐구하고자 하는 것이다. 예비유아교사의 6주간의 보육실습 경험의 의미는 자질 향상 방안으로서의 실습기간 연장에 대한 의구심, 스스로 어려움 극복할 수 있는 기회 제공, 추가적

인 체력 소모와 비용 지출로 인한 부담, 기관과 실습지원교사의 지원의 중요성, 장래에 대한 확신 제공이 있었다. 기존 4주 160시간에서 6주 240시간의 실습기간 연장은 예비유아교사들에게 긍정적 경험뿐만 아니라 부정적 경험을 제공하였다. 이는 보육실습교사를 노동력으로 취급(김혜원, 2016), 체력적 어려움(박정옥, 김태인, 2011), 교수행동 및 교수효능감이 향상(김미경, 2011, 갈등 및 어려움 극복(김혜원, 2016)과 같이 선행연구의 결과와도 일부 일치한다. 실습교사의 실습경험에 대한 의미는 기관 및 지도교사의 역할과 지원에 밀접한 관련이 있었다. 기관 및 지도교사가 실습교사를 어떤 존재로 보느냐, 실습의 목적을 어디에 두느냐에 따라 실습교사들의 경험에는 차이가 있었다. 실습을 성공적으로 마치고 자질이 향상되도록 하기 위해서는 교사양성기관과 실습지 사이의 긴밀한 관계로 협조하여 실시하는 것이 필요하겠다(김혜원, 2016; 유흥옥, 유영의, 2004).

예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램 개발 및 적용효과

임 민 정[1] · 민 영 은[2] · 정 예 주[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 교사양성과정에서는 예비교사들을 대상으로 인성교육의 강화와 함께 교직윤리 함양이 강조되고 있다(교육인적자원부 2006). 교직윤리란 교직수행의 과정에서 요구되는 행위규범을 말하며(조형숙, 2007) 유아교육 및 보육 현장에서는 윤리강령이 제정되어 교직윤리를 제고하려는 실천적 노력이 이루어지고 있다(교육과학기술부, 2010; 한국어린이집총연합회, 2010). 교직윤리에 대한 선행연구들은 관련 변인을 탐색하거나 현황 및 인식 파악에 집중되어 있는 반면, 교사교육을 위한 프로그램 연구는 소수인 것으로 나타났다. 따라서 예비유아교사들의 도덕 역량을 신장하는 프로그램을 개발하여 유아교육현장에서 요구되는 교직윤리를 강화해야할 필요성이 제기된다.

본 연구는 예비유아교사의 교직윤리 및 도덕 역량을 향상시키기 위해 도덕적 상상력(moral imagination) 개념을 적용하여 교사양성과정에서 실행할 수 있는 프로그램을 개발하고자 한다. 도덕적 상상력은 인지 및 정의적 요소가 통합된 개념으로'도덕적 지각, 상상적 합리성, 반성, 정서, 자아에 대한 배려'의 요소로 구성되어 있다(Joseph, 2003). 도덕적 상상력은 도덕 추론과 더불어 감정이입과 공감을 촉진하여 도덕 행위에 대한 실천동기를 부여하며, 통합된 도덕성의 역량을 갖추는데 유용하게 활용될 수 있다(고미숙, 2003, 2010). 이를 위한 본 연구의 목적은 예비유아교사의 도덕적 상상력을 신장하기 위해 유아교사 양성과정에서 실행할 수 있는 프로그램을 개발하고 그 적용 효과를 검증하려는 것이다. 연구목적에 따라 설정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램의 개발은 어떠한가?
연구문제 2. 예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램의 적용 및 효과는 어떠한가?

1) 경북대학교 아동학부 교수
2) 경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정
3) 경북대학교 대학원 아동가족학과 석사과정

Ⅱ. 연구방법

1. 프로그램의 개발

프로그램 개발의 첫 번째 분석 과정에서는 전체적인 방향성을 검토하기 위해 학습자 분석과 요구 분석, 과제 분석이 이루어졌다. 두 번째 설계 과정에서는 분석결과를 토대로 프로그램의 목표, 내용, 교수 전략 및 매체, 평가도구를 구성하였다. 프로그램의 시안은 교수 4인에 의해 타당성 및 적절성에 대한 자문을 얻었고, 이를 토대로 프로그램의 모형의 수정·보완이 이루어졌다. 세 번째 개발 과정에서는 예비유아교사의 도덕적 상상력 신장을 위한 프로그램의 세부 내용을 구성하고, 회기별 교수자료와 학습지도안, 관련 활동자료 등을 제작하였다.

2. 프로그램 적용 및 효과검증

1) 연구대상

도덕적 상상력 신장을 위한 프로그램의 실행과 평가를 위해 대구광역시에 소재한 4년제 대학 두 곳의 예비유아교사 37명을 연구대상으로 선정하였다. A대학 아동학전공 예비유아교사 16명을 실험집단으로, B대학 유아교육과 예비유아교사 21명을 통제집단으로 선정하였고, 교직과목을 수강하는 3, 4학년 학생들로 구성되었다.

2) 연구 도구

예비유아교사의 도덕적 상상력 신장을 위한 프로그램의 효과 검증을 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 도덕판단력, 교직윤리인식, 공감능력에 대한 사전·사후검사를 실시하고, 실험집단을 대상으로 반성적 저널을 작성하였다.

3) 자료 분석

사전사후검사를 통해 수집된 자료는 SPSS 통계 프로그램 이용하여 분석되었고, 사전검사에 대한 차이검증 결과 집단 간의 동질성이 확보되어 실험집단과 통제집단을 대상으로 도덕판단력, 공감능력, 교직윤리의식의 사후 점수에 대한 독립표본 t-검증을 실시하였다. 또한 실험집단을 대상으로 수집된 반성적 저널과 활동자료는 예비유아교사들의 경험과 변화 과정을 파악할 수 있는 질적 자료로 활용되어 분석되었다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 프로그램의 목적 및 목표

예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램의 목적은 도덕적 상상력을 갖춘 윤리적인 유아교사를 양성하는 것으로 설정하고, 구체적인 교육 목표는 다음과 같다. 첫째, 도덕 상황을 지각하고 합리적으로 판단할 수 있는 도덕적 이해와 추론 능력을 기른다. 둘째, 타인의 감정과 요구에 공감하며 자신과 타인의 복지에 관심을 갖고 배려하는 태도를 기른다. 셋째, 유아교사로서 요구되는 교직윤리를 알고 실천할 수 있는 도덕적 수행 능력을 기른다.

2. 교육 내용

프로그램의 교육 내용은 도덕적 상상력 이론과 유치원교사 윤리강령을 토대로 도덕 인지, 감정 이입, 교직 윤리의 영역으로 구성하였다. 도덕 인지 영역은 도덕적 상상력 이론, 도덕적 감수성, 도덕문제 판단, 도덕적 상상력 교수방안을 내용으로 포함하였다. 감정 이입 영역은 타인과 관계 맺기, 의사소통, 공감, 인간 존중 내용을 선정하였다. 교직윤리에 대한 내용은 영유아에 대한 윤리, 가정에 대한 윤리, 동료에 대한 윤리, 사회에 대한 윤리의 하위주제를 선정하고, 영유아 권리, 가정 연계, 교직 문화, 윤리 강령의 내용을 포함하였다.

3. 교수학습 및 평가

예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램은 인지중심 도덕교육의 한계를 넘어서고자 소집단 토론, 실습, 협동학습 등 학습자 참여를 이끌어낼 수 있는 체험중심의 교수학습방법을 선정하였다. 프로그램의 평가는 학습자의 변화 및 성장을 살펴보는 형성평가와 프로그램 종료 이후 실시되는 총괄평가로 구분하여 구성하였다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 예비유아교사의 교직윤리의식과 도덕역량을 함양하기 위해 도덕적 상상력을 신장시킬 수 있는 교사교육 프로그램을 개발하고 그 적용효과를 검증하려는 목적을 지니고 있었다. 연구문제를 중심으로 결과를 논의하고 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 예비유아교사를 위한 도덕적 상상력 신장 프로그램은 ADDIE 모형 설계절차에 따라 학습자 분석, 요구분석, 과제분석을 기초로 프로그램 모형에 대한 시안을

설계하였으며, 전문가 자문을 거쳐 15회기 교육주제와 활동지도안, 활동자료를 제작하였다. 개발된 도덕적 상상력 신장 프로그램은‘도덕적 상상력을 갖춘 윤리적인 유아교사 양성’을 교육 목적으로 선정하고, 도덕적 이해와 추론 능력의 배양, 공감 및 복지에 대한 관심과 배려, 교직윤리 실천을 위한 도덕적 수행 능력 향상을 교육 목표로 설정하였다. 이러한 교육 목적과 교육 목표를 달성하기 위해 도덕적 상상력의 구성요소를 반영하여 도덕 인지, 감정 이입, 교직 윤리에 대한 교육 내용을 구성하였다. 또한 학습자의 정의적 발달과 체험을 제공할 수 있도록 강의, 시청각자료, 자서전 등 이야기쓰기, 딜레마 토의, 역할극, 워크숍, 협동학습 등의 교수학습방법을 활용하고, 반성적 저널쓰기, 포트폴리오 등을 활용한 평가체계를 구성하였다.

둘째, 개발된 도덕적 상상력 신장 프로그램은 예비유아교사를 대상으로 유아교사양성과정의 전공 교과목과 연계하여 8주 동안 15회기에 걸쳐 적용된 후 사전·사후검사 및 질적 자료의 분석을 통해 프로그램 효과를 검증하였다. 사전·사후 검사 결과 도덕판단력에서 긍정적인 효과가 나타났고, 공감능력 및 교직윤리에서는 실험집단과 통제집단 간 차이를 보이지 않았다. 질적 자료 분석에서는 도덕에 대한 새로운 이해, 일상생활 속에서 생겨난 공감과 배려, 윤리적인 예비교사로서의 성장이 언급되었다.

이러한 결과를 통해 예비유아교사의 교직윤리를 제고할 수 있는 교사교육의 방향성에 대한 시사점을 논의하였다.

예비유아교사의 자기성장주도성 및 진로정체감이 교육실습불안에 미치는 영향

김 수 연[1] · 김 남 연[2] · 김 명 정[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

교육실습은 교사의 전문성 향상을 목적으로 교원양성기관에서 실시되는 교원자격취득을 위한 필수 과정이다. 교육실습은 대학에서 교육실습 이론교육을 이수한 후 취득하고자 하는 교사자격증에 해당되는 교육기관, 즉, 유아교사의 경우 유치원에서 실시한다. 실습은 참관실습, 수업실습, 실무실습의 운영형태를 띄며 대학의 기본 지침을 기반으로 실습기관의 자율적인 판단 하에 운영된다(교육부, 2018).

교육실습 경험은 예비유아교사의 교직 및 교육에 대한 태도에 중요한 영향을 미치며 교육관의 변화를 주기도 한다. 예비유아교사들은 교육실습을 통해 교사로서의 자아와 교육에 대한 자기 신념에 대해 생각해보는 시간을 갖게 된다. 또한, 교사의 역할을 잘 인식하고 수행하는 기회를 갖게 된다. 이러한 경험은 학생에서 교사로의 성장 즉, 학생 지향적 역할과 자아개념으로부터 교직 지향적 역할과 자아개념으로 전환해가는 결정적 계기가 된다(김안나, 2011; 박영만, 2002; Davis & Zaret, 1984).

교육실습이 진행되는 과정에서 예비유아교사들은 학교에서 배운 이론을 교육현장에 직접 적용해보며 이론과 실재의 간격을 좁혀가고, 유치원에서 직면한 다양한 문제를 해결하는 과정에서 지도교사를 비롯한 원장, 원감 등의 유치원 구성원과 상호작용하기도 한다. 이러한 과정에서 유아교사직에 대한 인식을 재정립하고 전문가로서의 자신을 점검하는 기회를 갖게 된다. 반면, 예비유아교사는 교육실습과정에서 부정적인 측면을 경험하게 되기도 한다. 예비유아교사들은 한 달 동안 생소한 장소에서 생활하며 생소한 역할을 수행해야 한다는 부담감과 안전사고문제, 지도교사와의 관계, 수업의 어려움, 이론과 실재의 충돌 등 교육실습 전반에 대해 불안을 가지고 있으며 이로 인해 유아교사직 자체에 회의를 느끼기도 하는 것으로 나타났다(박은미, 2009; 서영희, 신세니, 김은주, 2006; 염지숙, 2007; 조성연, 이정희, 2014). 특히 교육실습을 앞둔 예비유아교사의 경우 이전에 경험해보지 못했던 실습과정에 대한 막연한 두려움과 선배로부터 들은 실습과정에 대한 어려움이 복합적으로

1) 장안대학교 유아교육과 교수
2) 장안대학교 유아교육과 교수
3) 배화여자대학교 유아교육과 교수

작용하여 불안을 경험한다.

교육실습에 대한 불안은 성공적인 실습경험을 저해하는 부정적 요인으로 작용할 뿐만 아니라 향후 유아교사로서의 삶에 영향을 미치게 되므로 실습불안을 낮추는 노력은 중요하다. 불안은 앞서 살펴본바와 같이 예비유아교사에게 주어진 새로운 환경으로부터 오는 환경적 요인과 개인의 기질, 성향과 같은 개인적 요인이 복합적으로 작용하여 발생된다(신은희, 2003). 그러나 불안은 상황적 원인이 없어도 개인적 요인에 의해 발생할 수 있으며 동일한 환경조건이라도 동일한 경험을 하는 것은 아니다(윤갑정, 차정주, 2012). 즉, 환경조건을 개인이 어떻게 인식하고 대처하는 문제, 다시 말해 환경에 대한 개인의 관점이 중요하다고 할 수 있다. 따라서 실습에 대한 예비유아교사가 가진 개인적 요인과 교육실습불안과의 관계를 고려할 필요가 있다.

예비유아교사의 개인적 요인 중 자기성장주도성이 가진 특성은 불안에 영향을 미친다고 보여진다. 자기성장주도성은 자신의 성장과정에 적극적, 의식적으로 참여하는 것으로서 성장을 위한 변화에 요구되는 방법을 알고 실제 행동으로 옮기게 하는 심적 요인이다(Hardin, Weigold, Robitschek, Nixon 2007). 즉, 자기성장주도성은 유아교사로서의 삶을 준비해가는 예비유아교사 개인의 삶의 성장과정에서 주도적으로 탐색하고 적극적으로 문제를 해결해 가도록 돕는 요인이 된다. 자기주도성은 개인의 진로선택에도 관여하게 되는데, 자기성장을 위해 적극적인 행동을 취하려는 성향이 강할수록 직접세계에 대해 다양한 정보를 수집하며 자신의 직업에 대한 뚜렷한 정체감을 형성하도록 돕는다. 특히, 진로정체감은 개인의 진로에 대해 충분히 생각하고 적성에 맞는 직업을 합리적으로 선택하도록 돕는 요인으로서 진로탐색단계에서 자신의 정체감에 적합한 직업군을 불안감 없이 탐색하도록 하는 돕는 계기가 된다(유정이, 2006; 윤영란, 2009).

예비유아교사의 교육실습은 일종의 진로탐색과정이며 이 과정에서 진로전환을 성공적으로 경험하는 것은 최우선적인 과업이다(Ng, Feldman, 2007). 앞서 살펴본 선행연구에 근거하여 교육실습경험이 예비유아교사의 향후 유아교사로서의 진로선택에 영향을 준다고 가정할 때 예비유아교사의 자기성장주도성과 진로정체감은 교육실습불안에 영향을 미칠 것으로 예측할 수 있다. 따라서 본 연구는 예비유아교사의 자기성장주도선과 진로정체감이 교육실습불안에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 이를 통해 교육실습불안을 해소하기 위해 예비유아교사 개인에게 어떠한 요인이 필요하며 이를 지원하기 위한 교육적 지원과 전략은 무엇인지 규명하는 기초연구가 될 것으로 사료된다. 이에 따라 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사의 자기성장주도성 및 진로정체감과 교육실습불안은 관련성이 있는가?

둘째, 예비유아교사의 자기성장주도성 및 진로정체감이 교육실습불안에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 서울, 경기 지역 A, B, C전문대학교의 실습을 앞둔 유아교육과 3학년 228명을 대상으로 하였다. 예비유아교사의 교육실습불안을 측정하기 위해서 Hart(1987)가 제작한 STAS(Student Teacher Anxiety Scale)를 번역하여 사용한 신은희(2003)의 도구를 사용하였다. 자기성장주도성을 측정하기 위해 Robitschek(1998)이 개발하고 김혜영(2008)이 번안한 자기성장주도성 척도 PGIS (Personal Growth Intiative Scale)를 사용하였다. 진로정체감을 측정하기 위해 Holland, Daigier, Power(1980)가 개발한 MVS(My Vocational Situation)의 진로정체감 척도(Vocational Identity Scale)를 김봉환(1997)이 수정·번안한 척도를 사용하였다.

본 연구의 자료수집은 2017년 4월 3일부터 4월 21일 사이에 실행되었다. 예비유아교사에게 232부의 설문지를 배포하였고, 회수된 232부 중 불성실한 응답 및 누락된 답변이 포함된 설문지 총 4부를 제외한 228부가 분석에 사용되었다. 본 연구는 SPSS 24.0을 사용하였으며, 연구대상의 일반적 특성과 측정도구의 신뢰도 검증을 위하여 빈도와 백분율, Cronbach's α 계수를 산출하였다. 또한 연구문제에 따라 상관분석과 단계적 회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 예비유아교사의 자기성장주도성 및 진로정체감과 교육실습불안의 관계를 조사한 결과, 자기성장주도성과 교육실습불안 하위영역간의 상관은 −.42~.35의 범위를 가지며 각 변수 간의 부적 관련성이 있는 것으로 나타났다. 또한 진로정체감과 교육실습불안 하위요인간의 상관은 −.49~.36의 범위를 가지며 각 변수 간의 부적 관련성이 있는 것으로 나타났다. 둘째, 예비유아교사의 교육실습불안에 미치는 자기성장주도성과 진로정체감의 상대적 영향력을 조사한 결과, 자기성장주도성과 진로정체감 중 능력자신감은 교육실습불안의 교육실습평가에 대한 불안과 교직원 인간관계에 대한 불안에, 자기성장주도성과 진로정체감 중 자기이해는 유아와의 상호작용 불안에, 자기성장주도성과 진로정체감 중 능력자신감과 자기이해는 교육활동 계획 및 운영에 대한 불안에 영향을 미치는 주요 요인으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

예비유아교사의 자기성장주도성과 진로정체감은 교육실습불안에 영향을 미친다. 따라서 교육실습불안을 해소하기 위해 예비유아교사의 개인적 요인에 주목할 필요가 있다. 이를 위해 예비유아교사가 대학교 재학 기간 중 주도적으로 자신에 대해 탐색하고 진로에 대해 고민할 수 있도록 지원하는 다양한 프로그램이 요구된다.

유아교육전공과 비전공 학부생들의 포트폴리오(Pf) 평가에 대한 인식조사

강 은 주[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성과 목적

오랜 세월동안 예술분야에서 작품 발표자료로서 사용되어온 포트폴리오는 지난 30여년간 유아교육에서 성인교육에 이르기까지의 포괄적이고 총제적인 학습자 중심의 대안적 형성평가로 활용되어왔다(Danielson & Abrutyn, 1997; Woodward, 2000). 특히, 제4차 산업혁명 시대에서 요구되어지는 학습자의 역할은 평생에 걸쳐 주도적이고 지속적인 학습역량을 통한 자기개발과 자기관리, 새로운 기술과 정보에 대한 대처기술의 습득이 중시된다고 말한다. 미래사회의 생존전략을 갖고 사회적응을 위해 자기 학습의 소유권 뿐만 아니라 평가자의 역할도 감당해야하므로 학부 교육과정에 재학중인 학습자의 자기주도적 학습평가 매체와 통로로서의 포트폴리오에 대한 전반적 인식이 어떠한지를 진단하여 포트폴리오 평가를 교육과정에 일반적이고 보편적으로 적용할 수 있는 가능성을 타진해 보는 것이 필요하다.

평생학습시대에서의 유아교육전공 뿐만 아니라 비전공 학부생들의 자기주도적 평생학습자의 학습태도와 전략 습득이 생존기술의 필수적 요소이다. 이제는 학습자의 소유권을 교수자나 평가자에게 내어주어 평가 당하기 보다는 자신의 학습, 관리, 평가를 스스로 해야하는 생활과 삶의 기제 속에 놓여있으므로(Garrett, 2011), 자기주도적 학습과 진보에 대한 자기평가 방법에 대한 인식과 활용방법을 알아가는 것이 필요하다(Cohen, 2013; Mongonea, 2015; Steinwer, 2016; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 2007). 자기 학업의 목표 설정, 학습 주제 선정, 학습진행과정의 증거 표현, 자기 성찰, 자기학습 전략 수정 등은 포트폴리오의 경험자라면 누구나 경험하고 실천해야할 요소이므로 포트폴리오 평가 경험의 기회를 통해 포트폴리오 평가의 중요성을 체득하고 무경험자의 경우 이 평가방법에 소개되어 새로운 대안적 평가방법에 대한 노출과 인식이 필요하다.

2. 연구의 목적

포괄적인 학습자 중심의 평가도구인 포트폴리오 평가에 대한 4년제 기독대학교의 예비유아교사교육 및 비예비교사교육 프로그램 학습자들의 인식조사를 통해 이들을 위한 포트

1) 총신대학교 유아교육과 교수

폴리오 학습평가를 학교 교육과정과 평가를 위해 보편화 할 실태조사와 앞으로의 실시 가능성의 추후연구를 위한 기초조사를 함이 목적이다.

3. 연구문제

유아교육과 전공과 비전공 학부생들의 포트폴리와 평가에 대한 인식의 실태는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 설문에 참여한 대상자는 서울에 위치한 한 기독대학교의 총 269명으로 세 그룹으로 나뉜다. 유아교육전공자 171명(63.6%), 사범계열 48명(17.8%), 비사범계(신학) 전공자들 50명(18.6%)로 구성되었다. 유아교육 전공자들중 65명은 집중적 포트폴리오학습평가 유경험자, 19명은 일반적 포트폴리오 학습평가 유경험자, 나머지 87명의 유아교육전공자와 사범계열, 비사범계열은 모두 포트폴리오 무경험자들이다. 균등 배부하였으나 회수율 차이로 집단구성원의 비율이 고르지 못하였다.

2. 연구도구

- 평가에 대한 인식 조사를 위한 항목을 삽입하여 어떤 항목을 조사하였는지 알 수 있도록 해주십시오.

본 연구를 위한 설문지로는 Mokhtari, Yellin, Bull, Montgomery(1996)의 포트폴리오 평가에 대한 인식과 태도 설문지, Mosely(2004)의 포트폴리오 평가의 장/단점과 평가 내용물 설문지, Jardin(1996)의 포트폴리오 작성 자료 목록(1996)들 중에서 본 연구의 목적에 적합한 문항들을 선별하여 전체 설문지를 재구성하여 사용하였다. 전체 설문지에는 포트폴리오의 개념, 목적, 내용, 효율성, 작성 경험 등의 하위 영역별로 살펴본 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .72 – .92에 해당하여 전체 문항의 평균 신뢰도는 .83으로 나타났으며 포트폴리오 평가를 20년간 학습평가로 활용한 유아교육 전문가와 양적 연구방법 전문인 3인의 안면 타당도를 거쳤다.

3. 분석방법

수집된 설문자료의 통계처리는 SPSS 21.0 통계프로그램을 이용하여 분석하였다. 포트폴리오의 평가의 목적, 내용, 효율성, 작성 경험과 자기반성적 학습 측정항목의 평균(M)과 표준편차(SD)를 산출하여, 집단 간 차이를 살펴보기 위해 t 검정과 일원분산분석(one-way

ANOVA)을 실시하였으며, 일원분산분석 후 유의미한 차이가 있는 경우 집단 간의 차이 규명을 위해 Scheffe의 사후검정을 실시하였다. Pf에 포함될 내용에 대한 인식을 알아보기 위해 빈도와 백분율(%)을 산출하였다. 모든 통계분석의 유의수준은 α=.05에서 검증하였다.

.

Ⅲ. 주요 결과

1. 포트폴리오 평가에 대한 개념에 대한 인식

포트폴리오 평가에 대한 개념에 대한 인식에 관한 18문항중 유의미한 차이를 보인 7문항은 포트폴리오가 학습자 자신의 평가받고 싶는 실증자료를 선택하여 자기평가를 완선하는 독특한 창작품이다, 학습자의 자기성찰과 발전과정을 추적하도록 시간적 기록이 있다 등의 항목에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

집중적 PF 집단이 가장 높고, 비사범계 집단이 가장 낮은 것으로 나타났으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였으나, Scheffe 사후검정에서는 집단 간에 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 유의미한 차이가 난 항목은 주로 포트폴리오 평가를 직접 경험한 집중그룹이 더 높게 나타나 집단간 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

2. 포트폴리오 평가의 목적에 대한 인식

대체로 집단간 큰 차이는 없었으나 학습자신의 학습내용과 과정을 잘 표현하기 위해 고안된 것, 학습자의 학습 진보상황, 학생들의 학습작품으로서의 포트폴리오 평가자료를 통해서 교수자/학습자에게 주는 효능감, 포트폴리오 평가가 학습자의 심리적 안정감을 주는 교실환경 등의 문항에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

3. 포트폴리오 평가의 내용에 대한 인식

포트폴리오 평가의 내용 항목 31개 항목 중 포트폴리오가 학습자의 시간의 흐름에 따른 학습자의 성장과 발전, 학습의 결과로서의 학습과정의 제시, 교수-학생간의 의사소통, 교수자와 학습자의 자기성찰, 학부모상담을 위한 정보제공, 학습자의 학습평가 참여 기회 제공, 교육과정과 교육평가의 통합, 작성과정의 진보상황 제시, 평가 목적 제시, 목차제시, 교과목 특성 제시, 보관 방법, 학습자에 대한 다량의 정보 제공, 학습자의 심화 학습의 가능성 등에서 집단간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타나 집중적 포트폴리오를 경험한 유아교육 전공자들이 그 외의 그룹보다 높은 인식을 보였다.

4. 포트폴리오 평가의 효율성에 관한 인식

Pf 평가의 효율성 문항 중에서는 학습자의 효과적 학습판단, 반성적 사고, 자기성찰적 사고, 자기개발 태도 육성, 자신의 학습과 성장과정의 자기 감독과 태도육성, 평생학습태도 육성 등에 효율적인 평가 방법이라는 점에서 집중적 포트폴리와 학습평가 그룹과 일반적 포트폴리와 평가 그룹간의 통계적으로 유의미한 차이가 드러났다.

제 9 분과 논문 발표

예비교사교육Ⅱ

- 유아교육기관장의 리더십에 대한 예비유아교사의 인식 ····· 281
  이미진(안동과학대학교 유아교육과 교수)
- 문제중심학습(PBL) 교수법을 적용한 보육교사론 교과목의 대면교육 운영 사례 ····· 285
  강명숙(중앙대학교 사회복지대학원 아동복지학과 석사과정)
  전정민(한국복지사이버대학 아동복지학과 교수)
- 반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 효과 ····· 290
  김성숙(대원대학교 유아교육과 교수), 최현정(수원여자대학교 유아교육과 교수)
- 예비유아교사의 자아존중감, 과잉경쟁태도, 완벽주의성향의 관계 분석 ····· 293
  박은미(안산대학교 유아교육과 교수), 김명하(안산대학교 유아교육과 교수)

유아교육기관장의 리더십에 대한 예비유아교사의 인식

이 미 진[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

학교장은 학교의 최고 경영자로서 일반적인 관리뿐만 아니라 교직원의 사기와 동기유발에 지대한 영향을 미치며, 교사가 직무에 만족감을 느끼고 자기 개발에 충실할 수 있는 근무환경을 조성하는 데 학교장의 역할이 중요하다. 특히 유아교육기관은 다른 교육기관보다 기관장의 영향력이 크다(안금주, 2005; 전윤숙, 2010). 이러한 관점에서 사립의 비중이 높은 유치원의 경우, 5년 미만의 경력을 가진 교사의 이직율이 높은 상황(교육부, 2016; 전지형, 2015)의 원인을 유아교육기관의 조직문화에서도 찾을 수 있다. 특히 유아교사들이 교직생활에 어려움을 느끼고 이직에 영향을 주는 요인으로 원장의 기관운영 및 리더십이 나타나(배성희, 2014; 서지영, 서영숙, 2002; 양연숙, 2012; 우경애, 김세곤, 2013) 조직문화를 이끄는 유아교육기관장의 리더십에 관심을 둘 필요가 있다.

한편, 예비유아교사들은 유아교육기관에서의 실습을 통해 자신의 적성을 확인하고 진로를 결정하게 된다(손수민, 2016). 실습은 통해 자신이 근무하게 될 유아교육기관의 특성을 직접 체험하면서 교사의 직무를 파악하는 중요한 경험이다. 일반적으로 실습은 예비교사교육 중 마무리 시기에 이루어져 실습 이후에 취업으로 이어지고 있다. 그렇다면 예비유아교사는 실습을 통해 유아교육기과장의 경영을 경험하게 되고 자신이 어떤 조직문화에서 근무하게 되는지 인식하게 된다. 이 점에서 본 연구는 예비유아교사가 인식하는 유아교육기관장의 리더십을 특성을 도출하고 이를 토대로 그들이 기대하는 조직문화 및 유아교육기관장의 리더십은 어떠한 것인지를 파악하여 기대와 현실의 급간을 줄여 우수한 유아교사들의 이직을 줄일 수 있는 방안을 마련하는데 활용하고자 한다. 본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제1 예비유아교사가 인식하는 유아교육기관장의 리더십 유형은 어떠한가?

연구문제2 예비유아교사가 인식하는 유아교육기관장의 리더십 유형의 차이점은 무엇인가?

1) 안동과학대학교 유아교육과 조교수

Ⅱ. 연구방법

1. Q 표본 선정

Q 표본의 모집단 구성을 위해 2016년 9월부터 12월까지 경상도 지역의 A, D 3년제, K 4년제 대학교의 유아교육과 3, 4학년에 재학중이고 교육 및 보육실습 경험이 있는 예비유아교사 130명을 대상으로 하였다.‘유치원 및 어린이집 원장에게 필요한 리더십은 무엇이라고 생각합니까?’라는 질문에 대해 자유진술하여 최종 37개의 진술문을 Q 표본으로 선정하였다.

<표 1> 유아교육기관장의 리더십에 대한 Q 표본 진술문

Q 표본 진술문	
1. 원장에게 필요한 리더십은 유아와 교사를 사랑하는 것이다.	20. 원장에게 필요한 리더십은 공동의 이익을 추구하며 화합하게 만드는 것이다.
2. 원장에게 필요한 리더십은 구성원들을 잘 이끌 수 있는 통솔력이다.	21. 원장에게 필요한 리더십은 친밀한 관계를 맺는 것이다.
3. 원장에게 필요한 리더십은 구성원들의 의견을 수렴하는 자세이다.	22. 원장에게 필요한 리더십은 교사의 능력신장의 기회를 제공하는 것이다.
4. 원장에게 필요한 리더십은 유아와 교사에 대한 관심을 가지는 것이다.	23. 원장에게 필요한 리더십은 타의 모범이 되는 것이다.
5. 원장에게 필요한 리더십은 교사의 근무환경과 처우에 관심을 가지는 것이다.	24. 원장에게 필요한 리더십은 모든 일에 자신감을 가지고 적극적으로 임하는 것이다.
6. 원장에게 필요한 리더십은 구성원의 입장을 이해하고 포용하는 것이다.	25. 원장에게 필요한 리더십은 신속한 판단력이다.
7. 원장에게 필요한 리더십은 부드러운 카리스마이다.	26. 원장에게 필요한 리더십은 문제 상황에서 교사의 방패막이 되어주는 것이다.
8. 원장에게 필요한 리더십은 권위 있는 카리스마이다.	27. 원장에게 필요한 리더십은 풍부한 경험을 바탕으로 기관을 효율적으로 운영하는 능력이다.
9. 원장에게 필요한 리더십은 유아와 교사를 끊임없이 관찰하는 것이다.	28. 원장에게 필요한 리더십은 정확한 업무지시 능력이다.
10. 원장에게 필요한 리더십은 대화를 통한 소통능력이다.	29. 원장에게 필요한 리더십은 구성원들과 신뢰로운 관계를 유지하는 것이다.
11. 원장에게 필요한 리더십은 다른 사람의 이야기를 잘 들어주는 것이다.	30. 원장에게 필요한 리더십은 교사들에게 자유와 책임을 부여하는 것이다.
12. 원장에게 필요한 리더십은 인내심을 가지고 지켜봐주는 것이다.	31. 원장에게 필요한 리더십은 칭찬과 격려를 통해 정서적 지원을 하는 것이다.
13. 원장에게 필요한 리더십은 업무에 대한 융통성이다.	32. 원장에게 필요한 리더십은 민감하고 세심하게 반응하는 것이다.
14. 원장에게 필요한 리더십은 누구나 쉽게 다가갈 수 있는 편안함이다.	33. 원장에게 필요한 리더십은 다양하게 생각하고 창의적인 문제해결방안을 제시하는 것이다.
15. 원장에게 필요한 리더십은 단호하게 공사구분을 할 줄 아는 것이다.	34. 원장에게 필요한 리더십은 업무처리 등에 필요한 인적, 물적 지원을 충분히 제공하는 것이다.
16. 원장에게 필요한 리더십은 일관성 있는 업무처리능력이다.	35. 원장에게 필요한 리더십은 자신의 업무를 신속하게 처리하는 것이다.
17. 원장에게 필요한 리더십은 기관의 수평적이고 민주적인 분위기를 조성하는 것이다.	36. 원장에게 필요한 리더십은 유아나 교사의 잘못을 감싸주는 것이다.
18. 원장에게 필요한 리더십은 구성원들의 개별성을 존중하는 것이다.	37. 원장에게 필요한 리더십은 유아교육에 대한 지식을 갖추고 있는 것이다.
19. 원장에게 필요한 리더십은 타인을 배려하는 것이다.	

2. P 표본 선정 및 Q 분류

P 표본은 2017년 9월부터 2018년 1월까지 경상도 지역 A(3년제), C(4년제) 대학교의 교육 및 보육실습의 경험이 있는 유아교육과 3학년을 대상으로 61명을 최종 선정하였다.

Q 분류는 P 표본으로 선정된 연구대상자들은 강제분포방법을 사용하였고, 가장 동의하는 것(4점)과 가장 동의하지 않은 것(−4점)의 이유를 기술하도록 하였다.

3. 자료처리 및 분석

P−표본으로부터 수집된 자료는 1부터 9점까지의 점수를 부여하여 코딩하고, QUANL 프로그램을 이용하여 분석하였다. 주성분분석(principle component factor analysis)방법, 요인회전 방법은 직교회전(varimax rotation)을 실행하였다. 각 유형의 진술문별 표준점수(Z−점수)와 평균 표준점수와의 차이를 근거로 각 유형별 특성을 분석하고 명명하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 예비유아교사가 인식하는 유아교육기관장의 리더십 유형 및 유형별 특징

유형	강한 동의(진술문, Z점수)	강한 비동의(진술문, Z점수)
제1유형: 전문성과 민주적 관계를 갖춘 통솔형	1(2.07), 29(1.57), 17(1.55), 27(1.37), 2(1.30), 37(1.19), 6(1.08)	36(−2.49), 9(−2.00), 8(−1.94), 26(−1.51)
제2유형: 세심한 소통형	1(2.17), 2(2.13), 3(1.94), 4(1.69), 10(1.37), 5(1.16), 6(1.00)	36(−2.26), 26(−1.67), 8(−1.17), 33(−1.05), 32(−1.01)
제3유형: 전문성을 갖춘 효율적 관리형	1(1.87), 27(1.76), 37(1.28), 13(1.27), 10(1.07)	36(−2.46), 8(−2.38), 32(−2.27), 26(−1.36), 34(−1.02)

2. 예비유아교사가 인식하는 유아교육기관장의 리더십 유형간 차이분석

1) 제1, 2유형간 차이 분석

제1유형은 제2유형에 비해 기관을 운영하는데 풍부한 경험, 민주적인 분위기와 구성원들과의 신뢰로운 관계와 업무처리에 필요한 지원을 제공하는 것에 더 동의를 하였다. 제2유형은 이에 비해 구성원에 대한 관심을 기울이고 의견을 수렴하는 것을 더 동의를 하는 것으로 이해할 수 있다.

2) 제1, 3유형간 차이 분석

제1유형은 제3유형에 비해 구성원들의 입장을 이해하고 정서적 지원을 하며 민감하고

세심하게 반응하고 업무에 필요한 지원을 제공하는 것에 더 동의를 하였다. 이에 비해 제3유형은 단호하게 공사구분을 하고 업무에 대해 융통성을 가지며 유아와 교사를 관찰하는 것에 대해 더 동의를 하는 것으로 이해할 수 있다.

3) 제2, 3유형간 차이 분석

제2유형은 제3유형에 비해 구성원의 입장을 이해하고 관심을 가지며 세심하게 반응하고 잘 이끌 수 있으며 권위 있는 카리스마에 대해 더 동의를 하였다. 이에 비해 제3유형은 2유형에 비해 수평적이고 민주적인 분위기를 조성하지만 공사를 구분할 줄 알고 유아교육에 대한 지식과 풍부한 경험을 바탕으로 기관을 운영하는 것에 더 동의를 하는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구 결과를 통해 예비유아교사가 인식하는 유아교육기관장의 리더십은 유아와 교사에 대한 정서적인 친밀한 관계를 중심으로 유아교육 및 기관운영에 대한 전문성, 민주적인 관계, 그리고 소통을 중심으로 한 통솔력을 발휘해야 한다고 보고 있어 초임교사들에게는 긍정적인 관계 형성을 기반으로 한 원장의 리더십이 요구된다고 볼 수 있다.

문제중심학습(PBL) 교수법을 적용한 보육교사론 교과목의 대면교육 운영 사례

강 명 숙[1] · 전 정 민[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성과 선행연구

1) 연구의 필요성

문제중심학습(PBL)이란 실생활 문제와 복잡하고 혼란스러운 문제 해결을 탐구하기 위한 경험적 학습에 초점을 두고 있는 교육과정으로 전통적인 이론과 지식 중심의 교육과 상반되는 개념이다. 이는 실제 상황에 기반한 문제를 제시하고 자기주도적 학습, 협력학습을 활용하여 가치 있는 지식을 스스로 구성해가는 과정이다. 아무리 다양한 사례에 대한 지식을 가지고 있다고 하더라도 현장에서 접하게 되는 다양한 사례에 대한 모든 지식을 가지고 있도록 양성교육이 이루어지기는 힘들다. 그러므로 어떤 문제에도 잘 적응할 수 문제해결력이 있는 교사로 양성되어야 한다. 특히 현장과 밀접히 연결되어 수업할 필요가 있는 과목들의 수업운영에 개선에 필요한 PBL 적용 수업안 작성과 실행에 필요한 기초자료를 제공할 것이다. 나아가 예비보육교사들이 주도적으로 보육현장의 문제점을 파악하고 스스로 문제를 해결해가는 태도를 형성하는 데에도 기여하는 본 연구의 필요성이 있다.

2) 선행연구

PBL수업방식을 사용한 연구들은 지식중심의 수업이 아닌 다양성을 중시하는 교육방법으로 문제해결력 및 자기주도적 학습이 신장 되었고, 비판적 사고 및 학습동기가 증가 된다는 긍정적 효과를 나타냈다(전도근, 2010; 조연순, 2006; Barrows, 1996; Hmelo-Silver, 2004; Torp & Sage, 2002). 또한 PBL 수업을 통하여 교사는 자기 효능감과 교사 간 협력을 높이는 교수기술을 개발하는데 도움을 줄 수 있다고 하였다(이경순, 2007; Diercks, 2002; Dunlap, 2005). 자기효능감은 어떤 일을 효과적으로 수행하는데 있어 자기 자신에 대한 믿음과 자신감으로 교사역량에 직접적인 영향을 줄 수 있다(장경원, 2008).

1) 중앙대학교 사회복지대학원 아동복지학과 석사과정
2) 한국복지사이버대학 아동복지학과 교수

Hmelo-Silver(2004)는 PBL의 목적을 크게 다섯 가지로 분류하고 있다. 첫째, 융통성 있는 지식(flexible Knowledge), 둘째, 효과적인 문제해결 능력(effective problem solving), 셋째, 자발적 학습능력(self-directed learning skills: SDL), 넷째, 효과적인 협동능력(effective collaboration skills), 마지막으로 내적동기(intrinsic motivation)로 정의하고 있다. PBL 방법에서 교육과정의 효과는 학습을 받는 아동과 교사로써의 자기효능감(김선구, 2011; 박숙자, 2009; 장경원, 2008; 허남조, 2006)을 높여준다는 긍정적인 결과를 나타냈다. 김선구(2011) 연구에서는 PBL학습을 유아과학교육에 적용하여 보았을 때, 예비유아교사들 의 성취감, 태도, 효능감이 높게 나타났음을 알 수 있었다. 임진형(2011) 연구에서도 양성과정에 있는 예비유아교사들에게 유아사회교육이라는 과목에 PBL을 적용하여 한 학기 수업을 실시 한 결과 예비교사 자신들의 신념과 변화에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 협동학습을 통하여 공동의 지식을 구축해 나가고 문제해결능력이 향상되었음을 알 수 있었다

3) 대면교육 시행 목적 및 운영지침

(1) 대면교육의 시행의 목적

- 온라인 보육교사 2급 자격취득 양성기관으로서의 양적 및 질적 수준 고양한다.
- 보육교사 2급 자격취득 교과목의 원격 운영 상 나타나는 교육과정의 한계 보완한다.
- 2016. 1.「영유아보육법 시행규칙」에 근거한 보육교사 2급 자격취득 교과목 운영의 타당성 및 충실성 확보한다.

(2) 보육교사론 대면교육의 중요성 및 운영지침

보육교사론은 영유아가 심신을 건강하게 하고 전인적인 발달을 이루어 민주시민의 기초를 형성할 수 있도록 지원해주는 보육교사의 역할을 이해하고 역량을 알아보는 교과목이다. 예비보육 교사로서 학습자가 아동존중 사상의 중요성을 이해하고 올바른 보육철학 및 보육관을 확립하여 보육전문가로서의 역량을 키우는데 목적이 있다. 이를 위해 보육교사직의 특성, 영유아의 건강한 발달을 지원하기 위한 교사로서의 전문적인 직무 내용 및 직무수행, 보육전문가로서의 스스로를 발달시키기 위한 전문성 및 역량 개발에 필요한 전반적인 내용을 탐색한다.

‘딜레마와 갈등관리’, ‘보육교직원과의 협력’의 대면 수업의 예를 들어 보면, 실제 사례를 제시함으로써 무엇이 문제인지를 인식하게 하고 이에 대한 이해를 높이기 위해 학습자들이 사례 내용을 토대로 역할극에 참여하도록 할 수 있다. 이 과정에서 보다 건설적인 상호작용 방법을 연습해 봄으로써 긍정적인 관계형성 기술 및 갈등해결 기술을 문제중심학습(PBL) 적용으로 연습하도록 한다.

2. 연구문제

첫째, 예비보육교사를 위한「보육교사론」문제중심학습(PBL) 적용 개발단계는 어떠한가?

둘째, 예비보육교사를 위한「보육교사론」문제중심학습(PBL) 적용 실행과정은 어떠한가?
셋째, 예비보육교사를 위한「보육교사론」문제중심학습(PBL) 적용에 따른 긍정적인 태도의 변화가 나타났나?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

C대학의 보육교사론 대면교육대상자 100명(서울/경기/경상권)을 대상으로 연령대는 20대~50대이며, 보육교사자격증을 취득하려는 예비교사들을 임의표집 하였다.

2. 연구절차 및 자료수집

1) 연구절차

(1) 수업안 개발 단계는 Barrows & Myers(1994) PBL 교수-학습모형을 활용하여 재구성하였다.
(2) 실행 과정은 문제 제기-개별발표-팀프로젝트 구성-토론학습-상황극발표-문제해결방안 팀토론 및 평가로 이루어졌다. 실제수업사례(표삽입)는 발표때 제시 예정입니다.
(3) 수업종료후 긍정적 변화에 대한 설문조사를 실시한 후 자료분석을 하였다.

2) 자료수집 및 자료분석

연구도구(설문지)는 임진형(2011)을 참고하여 개발단계에서 참여한 학습자들을 위하여 PBL 문제진단 체크리스트를 재구성하였고, 개인저널은 임진형(2011)을 참고하여 재구성 하였다.

【설문1】 PBL 문제진단 체크리스트(보육교사론 대면교육을 통해 문제해결학습에 대한 질문) 15문항 3점척도(예:3점, 모름:2점, 아니오:1점) 빈도분석(체크리스트)/기술통계(연구대상자 일반배경)

【설문2】 PBL 개인저널 : 자유서술형 4문항
* 설문내용: 알게된 점/ 보육기관 활용/ 기존수업과의 차이점/ 예비교사에게 도움된 점
* 델파이분석(아동복지학과 교수 1인과 아동학 박사학위자 동료 1인, 교과목에 PBL로 실시하고 있는 대학의 교수 1인과 협의를 통하여 분석)

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 수업설계안은 예비보육교사들에게 수업에 적극적으로 참여할 수 있었고, 자기 주도적 학습능력 향상과 보육현장의 직면한 문제에 대한 문제해결능력의 향상과 같은 긍정적인 효과를 보였다

둘째, 예비보육교사를 위한 PBL기반 보육교사론의 수업적용 결과, 문제해결을 모색하기 위한 개별토론 수업은 학습자들은 자기주도적 학습을 실행에 옮기는 모습이 탐색되었다

셋째, 학습자들은 팀프로젝트 학습에 있어 타인의 의견을 반영하고, 수렴하는 적극적인 자세와 긍정적인 모습으로 변화해 가는 모습 또한 탐색되었다.

넷째, 예비보육교사를 위한 문제중심학습 수업설계와 적용의 평가는 학습자들이 PBL 수업을 경험하며 학습자들은 긍정적인 변화를 보였으므로 보육교사 양성 교육과정에서 PBL 수업적용 가능한 수업방법임이 밝혀졌다

Ⅳ. 결론

1. 결론

본 연구의 결과와 논의를 통하여 예비보육교사를 위한 보육교사론 문제중심학습(PBL)적용연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 예비보육교사 양성교육의 구성요소에 기초하여 구체적인 PBL 교수-학습방법을 제시하여 보육교사론 이 외의 수업개발에 적극 활용될 수 있다.

둘째, PBL적용 보육교사론 수업의 적용의 결과를 토대로 예비 교사교육에 활용하면 역량을 갖춘 보육교사를 위한 교수 실행이 일어날 수 있도록 도움을 줄 수 있다.

셋째, 예비보육교사가 PBL적용을 통해 갖는 경험의 의미는 학습자들에게 주도적인 학습을 하게 만들었고, 지식의 재구성을 해나가며 그것이 동기화가 되는 모습을 보였다.

넷째, 학습자들은 팀프로젝트 모둠의 다른 구성원들과 함께 공유하며 실제적 지식을 얻었다.

다섯째, 협동학습을 통하여 지식의 재구성을 하며 고차원적인 사고가 향상되고 있음을 알 수 있었다. 따라서 구성주의를 기반으로 한 학습자 주도적인 PBL 수업은 보육 교사 양성과정에서 적극 활용될 수 있을 것이다.

2. 논의 및 제안점

본 연구의 결론을 토대로 후속연구를 위한 몇 가지 논의 및 제언은 다음과 같다.

첫째, PBL교수-학습 방법의 특징은 현장의 실제상황과 같은 문제 제시였다. 그러나 수업

중에 현장방문이 필요하나 현장연계가 어렵다는 점이다. 따라서 PBL 교수-학습 방법에 대한 설계시 현장연계를 함께 하는 연구가 필요하다. 이를 해결하기 위해 역할극을 통해 현장 원장, 교사, 학부모를 대변하도록 했으나, 전국 영유아현장에서 보육교사들이 격고있는 공통적 문제 요인들을 현황분석이 먼저 필요하다.

둘째, 본 연구에서 개발된 PBL 교수학습모형은 보육교사론라는 교과목에 제한되어 있기 때문에 다른 교과목에 적용하는 연구와 현장에서 그 효과를 검증해 보는 연구도 필요하다.

셋째, PBL을 보다 효과적으로 진행 할 수 있도록 하기 위해서 는 예비교사뿐만 아니라 실제 현장교사에게 PBL연수가 필요하다고 여겨진다.

반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 효과

김 성 숙[1] · 최 현 정[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

일기, 독후감, 과제, 자기소개서, 보고서 등 우리는 스스로 혹은 필요에 의해 글을 써야 하는 수많은 상황을 만나게 된다. 이처럼 글쓰기는 글쓰기를 직업으로 하는 사람만의 전유물이 아니라 현대 사회를 살아가야 하는 사람이라면 누구나 피할 수 없는 과업이다(김현욱, 박찬흥, 2016).

특히 2009학년도부터 교원양성 교육과정을 이수하고 있는 학생들 대부분은 '교과 논리 및 논술'을 교과교육 영역의 한 과목으로 이수하고 있으며, 나아가 2013학년도 교원 임용시험부터 논술 시험이 부과되는 등 교사의 전문적 능력으로써의 글쓰기에 대한 중요성이 점차 강조되고 있다. 교육부의 '교원자격 검정 실무편람'에서도 '교과 논리 및 논술'의 기본 교수요목을 '각 교과별 특성에 부합되는 논리적 사고의 근본 법칙 및 논술에 관한 교육에 역점을 둔다'라고 제시하며(교육부, 2017) 교사에게 논리적으로 사고하고 글을 쓰는 역량을 강조하고 있다. 이러한 관점에서 교사가 되었을 때 논리적 사고를 바탕으로 실제적인 문제를 해결하고 자신의 교육적 관점을 주장하는데 필요한 논술 능력을 키우는 것과 같은 글쓰기 능력을 배양할 필요가 있다(신붕섭, 2017).

훌륭한 음악가가 되려면 끊임없는 연습을 거듭해야 하는 것처럼 글쓰기 연습에 시간과 정력을 쏟으면 좋은 글을 쓸 수 있다(Baig, 2011). 시, 소설, 희곡과 같은 문학 글쓰기는 타고난 재능의 영향을 많이 받는 반면 에세이, 평론, 보고서, 안내문, 논문과 같은 논리적 글쓰기는 노력하면 누구나 글쓰기 능력을 발달시킬 수 있다(유시민, 2017). 하지만 단순히 무조건 글쓰기를 반복하는 기술적인 연습만으로는 논리적인 글쓰기가 이루어지는 것은 결코 아니며, 글쓰기라는 긴 과정에서 많은 생각의 기회와 계기 등을 가져야 한다(이상욱, 문태순, 김미애, 2016). 즉 글을 쓰는 과정에서 자신의 글을 돌아보며 자신이 쓰기 과정에서 겪는 인지적 어려움과 정서적인 반응 등을 정리하는 시간이 필요하다. 이러한 반성적 글쓰기는 글쓰기 능력을 향상시킬 뿐 아니라 글쓰기에 대한 긍정적인 태도를 갖게 하는 쓰기 지도 방법이다(이은정, 2013).

1) 대원대학교 유아교육과 조교수
2) 수원여자대학교 유아교육과 조교수

반성적 사고를 기반으로 글을 완성한 뒤 자신의 쓰기 과정을 되돌아보고, 이를 글로 쓰는 것으로 글을 쓰는 과정에서 형성되는 스스로의 인지적·정서적인 반응들이 반영되는 글쓰기를 의미하는 반성적 쓰기(박영민, 2005)를 통해 글쓰기 과정에서 겪은 인지적·정서적 어려움을 인식하고 이를 해결하기 위한 과정을 글로 표현하면서 더 나은 쓰기 능력과 태도를 갖게 된다(Schon, 1983; 강영미, 2008에서 재인용). 이에 본 연구에서는 반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 효과를 미치는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해 선정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력에 미치는 효과는 어떠한가?
2. 반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 효능감에 미치는 효과는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 효과를 알아보기 위한 본 연구는 경기도에 소재한 A대학에서 교과 논리 및 논술을 수강하고 있는 유아교육과 3학년들을 대상으로 실시되었다. 실험집단과 비교집단의 차이를 최소화하기 위해 동일 교수자의 수업을 수강하는 2개 분반을 선택하였는데, 연구에 참여한 학생은 실험집단 33명(남 3명, 여 30명), 비교집단 32명(남 0명, 여 32명)이었다.

본 연구에서는 이질 집단 사전사후 검사 설계(nonequivalent group pretest-posttest design) 방법에 따라 실험을 진행하였다. 실험은 8주에 걸쳐 실시하였는데, 실험에 앞서 연구의 목적을 소개하고 참여 동의를 얻었으며, 실험집단과 비교집단을 대상으로 사전 글쓰기 및 쓰기 효능감 검사를 실시하였다. 실험이 실시된 1주차부터 8주차에는 실험집단과 비교집단을 대상으로 글쓰기의 원리 및 방법에 대한 강의와 함께 글쓰기를 실시하였으며, 특히 실험집단은 글쓰기 과정에서 반성적 쓰기 활동을 실시하였다. 즉 실험집단은 쓰기 주제에 따라 쓰기 과제를 수행한 후, 교사 및 동료 평가의 과정을 거쳐 고쳐 쓰기를 한 후, 자신의 글쓰기 과정을 돌아보고 이러한 자신의 글쓰기 과정에 대한 반성적 글쓰기 활동을 거치도록 하였다. 실험이 끝난 후에는 실험집단과 비교집단을 대상으로 사후 글쓰기 및 쓰기 효능감 검사를 실시하였다.

반성적 쓰기 활동의 효과를 알아보기 위해 우선 가은아(2011)의 쓰기 능력 검사 도구를 사용하였다. 이는 자신이 잘 알고 있는 사물, 운동 경기, 음식, 책, 영화, 음악 등을 다른 사람에게 설명하는 글을 써보도록 한 후, 쓰기 능력의 3가지 요인인 내용, 조직, 표현을 채점하도록 구성된 도구로, 평가기준에 따라 5점 만점으로 채점하도록 되어 있다. 검사자간 신뢰도를 확인하기 위해 쓰기 능력 검사를 채점한 2명의 연구자의채점 결과에 대해 채점자간 신뢰도를 측정하였다. 또한 쓰기 효능감을 측정하기 위해서는 Kaplan, Lichtinger 그리고 Margulis(2009)가 개발한 쓰기 효능감 도구를 이소영과 신태섭(2012)이 번역 및 수정 보

완한 것을 활용하였다.

연구 결과는 'SPSS 21.0 프로그램을 사용하여 실험집단과 비교집단의 사전사후 검사 결과를 분석하였다. 본 연구에서는 사전 점수를 공변인으로 통제하고 사후점수를 종속변수로 선택하여 분석하는 공분산분석(Analysis of Covariance, ANCOVA)을 실시하여 두 집단 간 차이를 분석하였다.

Ⅲ. 연구 결과

반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 효과는 다음과 같다. 첫째, 반성적 쓰기 활동을 적용한 후 쓰기 능력의 집단 간 차이는 통계적으로 유의미 한 것으로 나타났으며, 쓰기 능력의 하위 요소인 쓰기 내용, 쓰기 조직, 쓰기 표현도 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이에 반성적 쓰기 활동은 예비유아교사의 쓰기 능력을 향상시키는데 효과가 있음을 알 수 있다. 둘째, 반성적 쓰기 활동을 적용한 후 쓰기 효능감의 집단 간 차이 역시 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이를 통해 반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 효능감을 향상시키는데 효과가 있음을 알 수 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구 결과를 통해 반성적 쓰기 활동이 예비유아교사의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 알 수 있다. 이에 유아교육현장에서 예비유아교사가 논리적 사고를 바탕으로 자신에게 주어진 문제를 해결하고 나아가 자신의 교육적 관점을 표현하도록 하기 위해서는 반성적 쓰기 활동을 통해 글쓰기 능력을 배양할 수 있으며 나아가 글쓰기에 대한 긍정적인 태도와 자신감을 가질 수 있도록 해야 함을 제시한다. 나아가 후속연구를 통해 각각의 학생에 맞는 교수・학습방법을 적용한 다양한 반성적 쓰기 활동 프로그램 개발을 기대해본다.

예비유아교사의 자아존중감, 과잉경쟁태도, 완벽주의성향의 관계 분석

박 은 미[1] · 김 명 하[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

자아존중감은 그동안 한 개인의 내적, 외적 특성을 긍정적으로 유지시키는 주요한 심리적 매개로 평가받았다. 예비유아교사를 비롯하여 청소년, 대학생, 부모 등 다양한 사람들의 자아존중감을 향상시키기 위한 프로그램 개발 연구가 지난 십년간 매년 백여편, 최근 오년 사이에는 매년 이백여편에 가깝게 진행됐다는 것이 이를 입증한다. 그러나 최근 서구를 중심으로 한 근대화가 공동체성을 등한시하고 개인의 자유에 과도한 힘을 실어주었다는 비판이 일며 서구를 중심으로 형성된 심리적 특성들을 다른 각도에서 살펴보고자 하는 노력이 나타나고 있다. 특히 미국의 심리학자 나다니엘 브랜든(Nathaniel Branden, 1995)과 중국의 심리학자인 류샹핑(劉翔平, 2014)은 연구와 저서를 통해 현대인의 심리적 고통의 원인 중 하나가 지나치게 높은 자존감으로부터 발생한다는 주장을 제기한다. 국내에서도 베스트셀러 작가이기도 한 심리학자 정혜신은 성공한 유명인에 대한 심리학적 분석을 통해 높은 자존감이 오히려 지나친 자기주장, 독단적 판단, 이를 바탕으로 주변인들에 대한 무시와 모멸의 원인이 되기도 한다는 주장을 한다. 본 연구에서는 예비유아교사를 대상으로 그들의 자아존중감과 부정적 관계 특성인 완벽주의성향과 과잉경쟁태도의 관련성을 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기 안산시 소재 3년제 대학 영유아교육학부에 재학 중인 1, 2, 3학년 학생 297명을 대상으로 하였다. 본 연구에 참여한 학생은 1학년 89명, 2학년 89명, 3학년 75명으로 총 253명이었다. 학년 당 평균연령은 1학년 19.43세, 2학년 20.20세, 3학년 21.41세였고, 성별은 7명은 남성, 246명은 여성이었다.

1) 안산대학교 유아교육과 교수
2) 안산대학교 유아교육과 교수

2. 연구도구

1) 자아존중감 검사

예비유아교사의 자아존중감을 측정하기 위하여 Branden(1994)의 저작 「The Power of Self-esteem」을 번안하여 최인자(1995)가 제작하고 한인자(2005), 한진원(2011), 유향선, 김명하(2016)가 유아교사를 대상으로 측정하여 신뢰도를 검증한 검사도구를 사용하였다. 검사도구의 Cronbach's α값은 .89로 높게 나타났다.

2) 과잉경쟁태도검사

예비유아교사의 과잉경쟁태도를 측정하기 위하여 Ryckman 등(1990)이 개발한 과잉경쟁태도척도(Hyperecompetitive Attitude Scale: HCA)를 이은혜(2011)가 번안하고 수정한 내용을 사용하였다. 각 문항은 Likert식 5점 척도로 이루어져 있으며 응답가능점수의 분포는 10점에서 50점이다. 검사도구의 신뢰도는 Cronbach's α는 .73인 것으로 나타났다.

3) 완벽주의성향검사

예비유아교사의 완벽주의성향을 측정하기 위하여 Hewitt와 Flett(1991)이 개발한 다차원적 완벽주의 척도를 한기연(1993)이 번안하고 재구성한 내용을 최영옥(2011)이 교사를 대상으로 측정하여 신뢰도를 검증한 검사도구를 사용하였다. 검사도구의 Cronbach's α값은 .90으로 나타났고 각 문항은 Likert식 5점 척도로 총 45문항으로 구성되었다. 응답가능점수의 분포는 45점에서 225점이다.

3. 자료의 수집과 처리

자료수집은 2017년 10월 16일부터 10월 27일까지 10일간 이루어졌다. 수집된 자료의 통계처리는 SPSS 20.0을 사용하였다. 대상자의 자아존중감, 과잉경쟁태도, 완벽주의성향 정도는 기술통계로 산출하였고, 각 변인 간 상관관계는 피어슨 상관계수, 자존감에 영향을 미치는 요인을 규명하기 위해서는 다중회귀분석을 이용하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 상관관계 결과

자아존중감, 과잉경쟁태도, 완벽주의성향 총점 간의 상관관계는 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 그러나 자아존중감의 하위항목과 완벽주의성향의 하위항목인 자기

지향의 관계성은 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 자아존중감의 하위항목 중 의식적 삶(r=.282, p<.01), 자기책임(r=.270, p<.01), 목적적인 삶(r=.397, p<.01), 개인적인 성실(r=.276, p<.01)이 완벽주의 성향 중 자기지향 완벽주의와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

<표> 자아존중감, 과잉경쟁태도, 완벽주의성향 간의 상관관계

	연구변인		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
자아존중감	1	자아개념	1										
	2	의식적삶	.471**	1									
	3	자기수용	.458*	.384**	1								
	4	자기책임	.487**	.544**	.470**	1							
	5	자기주장	.438**	.347**	.482**	.478**	1						
	6	목적적삶	.431**	.428**	.468**	.568**	.480**	1					
	7	개인성실	.478**	.358**	.400**	.411**	.415**	.523**	1				
완벽주의	8	자기지향	.182**	.282**	.161*	.270**	.152*	.397**	.276**	1			
	9	타인지향	.018	.029	.004	−.086	−.032	.086	.028	.535**	1		
	10	사회부과	−.258**	.035	−.040	−.021	−.182**	.101	−.061	.558**	.501**	1	
과잉경쟁	11	과잉경쟁	−.118	−.173**	−.032	−.141*	.016	.043	−.069	.368**	.485**	.390**	1

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

2. 회귀분석 결과

자아존중감의 하위 항목인 의식적 삶, 자기책임, 목적삶, 성실, 자아개념, 자기수용, 자기주장이 완벽주의성향의 하위항목인 자기지향에 미치는 영향을 분석하기 위해 중다회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다. 변수들 간의 공선성 통계량을 살펴본 결과 변수들의 VIF범위는 1.577−1.951로 다중공선성 문제가 없는 것으로 나타났고, Durbin−Watson값은 1.832로서 2근처의 값을 가지므로 오차 독립성을 만족하는 것으로 회귀모형이 적절한 것으로 나타났다. 전체 독립변인이 만족도를 설명하는 설명량은 18.7%로 나타났다. 구체적으로 의식적 삶(β=.148, p<.05)변인은 자기지향에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 의식적 삶이 높을수록 자기지향 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 목적삶도 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.340, p<.001). 목적삶 수준이 높을수록 자기지향 수준은 증가하는 것으로 나타났다. 그러나 자기책임(β=.037, p>.05), 성실(β=.105, p>.05), 자아개념(β=−.042, p>.05), 자기수용(β=−.057, p>.05), 자기주장(β=−.077, p>.05)은 자기지향에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

<표> 자아존중감과 과잉경쟁 및 완벽주의 성향 간의 관계

구분	B	표준오차	자기지향(베타)	*t*
의식적 삶	.138	.068	.148*	2.041
자기책임	.040	.087	.037	.461
목적적 삶	.310	.072	.340***	4.325
개인적 성실	.104	.072	.105	1.449
자아개념	−.040	.071	−.042	−.563
자기수용	−.045	.057	−.057	−.788
자기주장	−.080	.075	−.077	−1.067
상수 F R R^2 ai R^2	1.578*** 8.061*** .433 .187 .164			

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

Ⅳ. 결론

자아존중감 총점은 완벽주의성향 총점 및 과잉경쟁 총점과는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 그러나 자아존중감의 하위항목은 모두 완벽주의성향 중 자기지향완벽주의와 유의미한 정적상관관계가 있었다. 자아존중감의 하위항목 중 의식적 삶과 목적적 삶이 완벽주의 성향 중 자기지향에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

제 10 분과 논문 발표

부모교육

- 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동에 관한 종단적 연구 ····· 299
  변유미(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 남기원(중앙대학교 유아교육과 교수)

- 유아기 자녀를 둔 부의 성역할 가치와 양육분담이 모의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 미치는 영향: 부의 양육스트레스를 매개로 ····· 307
  오민아(성신여자대학교 교육학과 강사), 변길진(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
  권정윤(성신여자대학교 유아교육과 교수)

- 아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도 간의 차이 ····· 315
  민해원(호남대학교 대학원 유아교육학과 박사과정), 채영란(호남대학교 유아교육학과 교수)

- 부모의 양육스트레스와 유아 우울과의 관계에서 회복탄력성의 매개효과 연구 ····· 319
  박애경(동남보건대학교 유아교육과 교수)

아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동에 관한 종단적 연구

변 유 미[1] · 남 기 원[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아기에는 유아가 속한 문화권의 기치관, 관습, 법칙, 전통 등을 풍유롭게 쌓아가며 사회의 한 구성원으로서의 역할을 알아가는 시기이다(김이숙, 2016). 이 시기에 유아는 사회적·문화적 맥락 속에서 일차적으로 부모와의 상호작용 속에서 타인과의 올바른 관계, 다양한 감정을 표현하고 조절하는 방법을 배워가며 사회에서 기대하는 행동을 학습하고 긍정적인 또래관계를 형성할 수 있는 방법을 배운다(이지예, 신경순, 김영희, 2017). 이러한 과정 속에서 일부 유아들은 다른 또래에 비해 사회적·문화적 맥락에 알맞지 않는 행동을 보임으로써 개인적·사회적 관점에서 부정적인 문제와 갈등이 발생하기도 한다. 유아들은 이 시기 다른 사람과의 관계를 형성하면서 자신의 행동을 조절하지 못 하고 공격적이거나 과잉행동을 보고 감정을 억제하지 못 하는 등의 문제행동을 보이기도 한다.

이러한 문제행동에 대한 개념은 여러 학자마다 다양하다. Kaiser와 Rasminsky(2003)는 유아의 문제행동은 성공적인 유아의 놀이, 학습, 발달를 방해할 뿐만 아니라 학령기에서는 학교적응과 학업을 실패할 수 있게 하는 행동이라고 정의하였으며 이찬숙과 김경운(2008)과 우수경(2017)는 문제행동이란 유아의 연령과 발달을 고려해 보았을 때 부적할거나 부정적인 행동이나 태도를 의미한다고 하였다. 고현(2008)은 단순한 공격적인 행동, 과잉행동, 부적절한 언어사용 등뿐만 아니라 유아들이 현실적인 일생생활과 함께 사회문화적 환경까지도 고려하여 문제행동의 개념을 확장여야 한다고 하였다. 이러한 정의를 종합하여 볼 때 유아기에 나타나는 문제행동들은 유아의 성장과 더불어 올바른 사회구성원으로 성장하기 부적절하거나 역기능적 영향을 미치는 행동들이라고 할 수 있다. 이와 같은 문제행동은 유아의 일상생활 속에서 사회적 맥락에 위배되는 행동하여 타인과의 부정적인 관계 형성과 더불어 기본생활습관, 인지발달, 언어발달 등에 큰 영향을 미치게 된다.

문제행동 선행연구 유아의 이후 발달에 중요한 영향 미치는 문제행동의 실태를 살펴보면 조윤경(2013) 문제행동 실태조사 연구에서는 취학 전 유아들 중 6-11%, 취학 아동은 23.2%로 나타났다. 1980년 부터 현재까지 활발한 연구가 진행되고 있다. Porter 와 O'Leary

1) 중앙대학교 유아교육과 박사과정
2) 중앙대학교 유아교육과 교수

(1980)는 64명의 가족을 대상으로 부부간의 불화가 문제행동에 어떠한 영향을 미치는 알아본 결과 부부간의 불화로 인하여 여아와 남아 모두 문제행동을 향상되었다고 하였다. Campbell(1995)에서는 유아기에 형성하였던 부모-자녀 관계가 부정적일수록 취학 후 심각한 외현화 문제행동이 발생하는 것으로 나타났다. 또한 부부 갈등과 불안정한 양육태도로 인하여 유아들의 문제행동이 연령이 높아질수록 증가한다고 하였다(Campbell, 1995). 어머니의 온정적인 양육행동이 유아의 문제행동을 감소하는 것으로 나타났으며 (우수경, 2017) 아버지의 통제적 양육행동은 유아의 외현화 문제행동을 증가 시켰다(채영문, 곽수진, 2017). 여러 연구들을 종합하여 볼 때 유아의 문제행동에게 가장 영향을 많이 미치는 변인이 부모라고 볼 수 있다.

이처럼 유아의 문제행동과 관련성이 있음이 밝혀진 가운데 아버지의 역할의 중요성을 강조하는 연구들이 보고되고 있다(김진성, 2017; 세계보건기구, 2007; United Nations Secretariat, 2011). 아버지의 역할에 밀접한 관련 있는 자아존중감에 대해 살펴보면 인간이 일상생활속에서 자신의 정보를 쌓아가면서 자신의 특성을 긍정적이나 부정적으로 평가하는 요소를 '자아존중감'(self-esteem)이라고 정의한다(Curry &Johnson, 1990). 이러한 개념에서 아버지의 자아존중감을 살펴볼 때, 국내연구에서는 아버지의 자아존중감은 아버지의 행복감, 결혼만족도, 양유참여도, 온정적 양육행동, 양육스트레스와 깊은 관련성을 보이고 있다고 하였다(권기남. 2014; 김이숙. 2016; 배영자, 양연숙, 2017, 최항준, 2017). 또한 국외연구에서는 아버지의 긍정적인 양육참여가 유아의 문제행동을 감소시킬 뿐만 아니라 유아의 정신건강에도 영향을 미친다고 하였다(Flouri, Midouhas, Narayanan, 2016; Elam, Sandler, Wolchik, Tein, 2016). 이러한 아버지의 자아존중감은 어떠한 사건이나 새로운 상황 속에서도 자신에 대한 믿음과 신념을 가지고 이런한 감정은 배우자와의 관계에서도 만족감을 느끼게 해주며 스트레스와 갈등상황에서도 문제를 해결할 수 있는 능력을 향상시키며 나아가 결혼만족도를 높아진다. 부모-자녀 관계에서도 긍정적 심리적 안정을 제공하게 한다(김성령, 2016; 이민경, 2017). 자아 존중감이 높을수록 긍정적이고 안정적인 정서를 성립하게 되고 자아존중감이 높은 아버지는 긍정적인 양육태도를 보이며 어머니에게 바람직한 배우자로서 양육스트레스를 감소시키고 결혼만족도를 높이게 된다(이민경, 2017). 이러한 요인들은 자녀의 발달과 성장에 미친다.

특히 아버지의 역할이 자녀의 문제행동에 미치는 영향을 알아보면 아버지의 우울이 유아의 문제행동을 증가시키고 다른 발달영역에도 부적인 영향을 미친다(Herbert, Harvey, Lugo-Candelas, Breaux, 2016). 아버지-자녀 간의 질 높은 관계를 형성하였을 때 유아가 바람직한 대인관계와의 상호작용 기술을 터득하고 또래와의 관계에서도 긍정적인 영향을 미친다(권기남, 2014). 반면에 아버지의 강압적인 양육행동은 유아가 사회적 기준을 이해하지 못 하게하고 불안, 좌절 등 부정적인 감정을 느끼게 하며 이는 유아의 문제행동에 영향을 미친다(채영문, 곽수진, 2017; 최항준, 2017).

위의 내용을 종합하여 볼 때, 아버지의 자아존중감은 부부관계, 자녀의 발달과 성장에 중요한 역할을 담당하고 있다. 또한 아버지는 영유아기부터 자녀가 성인으로 성장하기까지 큰 영향을 미친다는 것을 볼 수 있다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동을 횡단연구 혹은 단기 종단연구에서 벗어나 4년이상의 종단연구로 두 변인과의 관계를 분석하고자 한다. 한국아동패널에서 제공하는 종단자료를 활용하여 아버지의 자아존중감이 자녀의 문제행동의 초기상태와 변화율을 통해 성장패턴을 파악하고 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동과 관련된 성장모형을 검증하고자 한다. 본 연구에서 구체적으로 다루고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동의 변화는 어떠한 잠재성장모형을 나타내는가?

연구문제 2. 아버지의 자아존중감의 성장궤적이 자녀의 문제행동의 잠재성장모형에 어떠한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

한국아동패널은 2008년도 출생한 신생아를 대상으로 표본 구축하였으며, 2008년도에 출생한 2,150가구를 대상으로 1차 조사가 이루어졌다. 4차년도 – 8차년도 패널자료를 활용했으며 매해 연도별 기본 정보를 살펴보면 표1과 같다.

< 표 1> 년 도별 정보

구분 \ 시기	4차	5차	6차	7차	8차
유지율(%)	81.6	79.2	77.3%	75.3	74.3
유아의 평균연령 (개월)	38.27	51.89	62.68	75.14	87.98
남아/여아(%)	50.9/49.1	51.1/ 48.9	51.3/ 48.7	50.7/49.3	51.1/48.9
아버지의 평균 연령 (세)	36.27	37.26	38.56	39.29	40.35

2. 연구도구

1) 문제행동

Achenbach와 Rescorla (2000)가 개발한 '유아행동평가척도(Child Behavior Checklist: Preschool 1.5-5)'를 한국 영유아를 대상으로 표준화한 '한국판 유아행동평가척도 부모용'

(오경자, 김영아, 2009)을 사용하였으며 다. 유아행동평가척도 부모용은 총 99문항으로 부모 또는 보호자가 각 문항에 대하여 지난 6개월 내에 유아가 어떠한 행동을 보였는지 판단하여 0(아니다), 1(약간 혹은 때때로), 2(매우 혹은 종종)의 3점 Likert 척도로 평하였으며, 본 연구에서는 주양육자가 평가하였다. 이 척도에서는 7개의 하위 요인으로 내재화 문제행동(정서적 반응성, 불안, 우울, 신체증상, 위축)과 외현화 문제행동(주의집중문제, 공격행동), 수면문제, 기타문제로 분류하여 제시하였다. 본 연구에서는 척도의 모든 하위요인을 문제행동으로 보고 총 99문항을 사용하였으며 신뢰도(Cronbach's α)연도 별로 각각 .943(5차년도), .945(6차년도), .941(7차년도), .937(8차년도)이다.

2) 아버지의 자아존중감

자아존중감은 Rogenberg(1989)의 자아존중감 척도를 한국아동패널에서 수정하여 사용한 도구이다. 자아존중감은 자녀를 둔 아버지가 자기 자신이 느끼는 존중의 정도를 측정하기 위한 내용으로'내가 가진 문제들 중 몇몇 문제는 도저히 해결할 수 없는 것들이다.','나는 살면서 때때로 문가에 휘둘리는 느낌을 받는다.','내가 적어도 다른 사람만큼은 가치 있는 사람이라고 느낀다.','내가 좋은 자질(장저)을 많이 가지고 있다고 느낀다.'등을 묻는 14개 문항으로 구성되어 있으며 점수의 범위는 5점 '매우 그렇다'에서부터 '전혀 그렇지 않다.' Likert 5점 척도로 응답하였다. 아버지의 자아존중감의 신뢰도(Cronbach's α)연도 별로 각각 .834(4차년도), .835(5차년도), .845(6차년도), .875(7차년도), .857(8차년도)이다.

3. 자료분석

SPSS 22.0과 Amos 21.0을 사용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다. 연구에서는 이차곡선 잠재성장모형과 다변량 잠재성장모형을 사용하였다. 먼저 각 변인별로 추정된 이차곡선 잠재성장모형을 추정하여 각 변인들의 초기치와 변화량을 확인하고 변인 간의 종단적 관련성을 검증하기 위해 다변량 잠재성모형을 실시하였다. RMSEA 값은 .05 이하이면 좋은 모형, .08 이하이면 적할 모형, .10이하이면 보통 수준, .10이상이면 나쁜 적합도를 의미한다(Brown & Cudeck, 1989).

Ⅲ. 주요 결과

1. 상관관계 및 기술통계

5차에 걸쳐 수집된 아버지의 자아존중감, 자녀의 문제행동의 데이터를 활용하여 어떻게 변화하는지를 알아보았다. 이를 위하여 우선 각 시점에서 변인별 평균과 표준편차와 상관분석 결과는 표 2와 같다.

<표 2> 측정변수들의 상관 및 기술통계량

	문제행동5차	문제행동6차	문제행동7차	문제행동8차	자아존중감4차	자아존중감5차	자아존중감6차	자아존중감7차	자아존중감8차
문제행동 5차	1								
문제행동 6차	.585**	1							
문제행동 7차	.550**	.654**	1						
문제행동 8차	.456**	.523**	.554**	1					
아버지의 자아존중감4차	−.095**	−.041	−.087**	−.056*	1				
아버지의 자아존중감5차	−.088**	−.066*	−.092**	−.061*	.540**	1			
아버지의 자아존중감6차	−.091**	−.076**	−.107**	−.079**	.504**	.549**	1		
아버지의 자아존중감7차	−.078**	−.059*	−.106**	−.109**	.483**	.514**	.541**	1	
아버지의 자아존중감8차	−.068*	−.071**	−.104**	−.098**	.481**	.483**	.521**	.600**	1
평균	.2599	.2599	.2013	.1440	3.7560	3.7622	3.8086	3.8163	3.8108
표준편차	.16969	.16432	.15735	.13323	.53096	.53171	.52667	.55925	.55649

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

2. 아버지 자아존중감과 자녀의 문제행동의 잠재성장모형 탐색

아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동의 성장궤적을 추정하기 전, 각 변인이 시간에 따라 어떠한 성장모형을 나타내는지 확인하였다. 무 변화모형, 선행변화모형, 이차함수변화모형으로 분석하였다. 무 변화모형, 선행변화모형은 측정 시점에서 3 시점 이상인 경우 사용하며 4 시점 이상일 경우 다차함수를 사용하는데 고차 항(high order) 함수는 해석이 매우 어렵고 비교의 실익이 없으므로 대체로 이차함수모형을 사용한다(홍세희, 2000). 측정시점에 시점이 변화하지 않을 때 무 변화무형이 채택될 것이며, 3시점에서 변화가 일관성 있게 변화 할때에는 선형 변화모형이 채택될 하며, 4 시점 이상에서 곡선 모형으로 변화할 때에는 이차함수변화모형을 선택하게 된다(홍세희, 2000). 본 연구에서는 4, 5, 6, 7, 8년 다음 연도인 다섯 시점의 시간적 관계를 분석하기 위해 변인별 모형을 잠재성장모형을 추정하였다. 각 요인의 변화모형의 여부를 결정하기 위하여 모형의 적합도를 비교하여 검토하였다. 그 결과는 표3 와 같다.

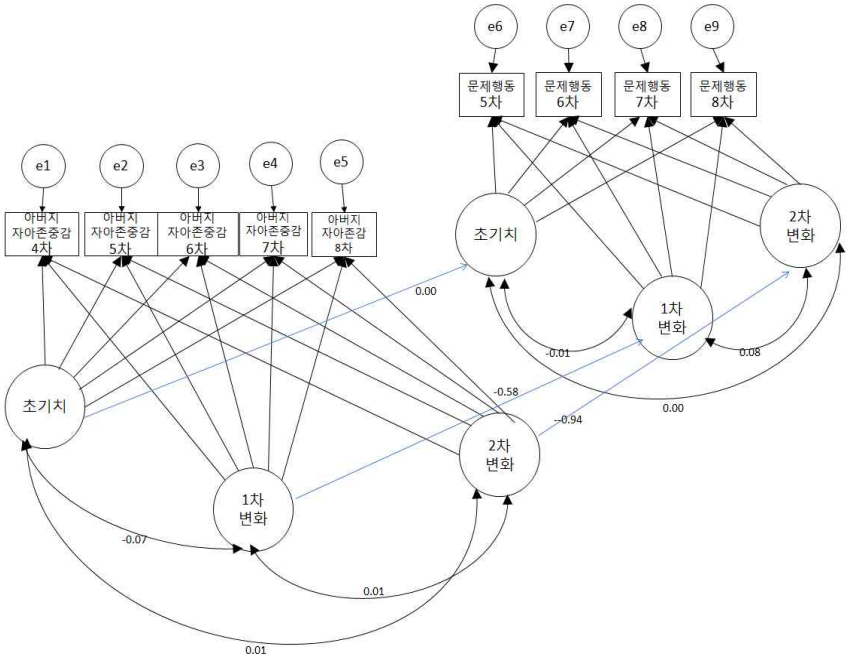
<표3> 주요변인의 잠재성장모형 적합도

		χ2	*df*	TLI	CFI	RMSEA	초기치평균	초기치분산	변화율 평균	변화율 분산	이차곡선 평균
아버지의 자아존중감	무변화	111.213	13	0.957	0.963	0.059	3.787***	0.15***			
	선형변화	29.876	10	0.913	0.956	0.098	3.739***	0.171***	0.017***	0.005***	
	이차곡선변화	8.79	6	0.997	0.999	0.015	3.702***	0.233***	0.049**	0.059**	−0.005*
문제행동	무변화	980.122	8	0.483	0.587	0.238	0.206***	0.014***			
	선형변화	107.462	5	0.989	0.992	0.03	0.299***	0.024***	−0.037***	0.001***	
	이차곡선변화	26.248	1	0.893	0.989	0.108	0.274***	0.011	−0.014*	0.007	−0.005***

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

3. 아버지 자아존중감과 자녀의 문제행동 잠재성장모형의 관계 분석

변인별 분석모형 검증을 통해 얻은 각 변인의 잠재성장모형결과를 바탕으로 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동을 매개하는 경로의 다변량 잠재성장모형을 그림 1과 같이 설정하였다. 여기에서는 각 측정 변인들의 오차 변수들이나 내생변인의 잔차들은 표시하지 않았다. 마찬가지로 그림 1에서 표시하지 않았다. 반복측정시 발생할 수 있는 각 시점 내에서의 상황적인 오차를 통제하기 위해서 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동의 동일한 측정 시점의 오차 간에 상관을 가정하였고, 마찬가지로 그림 1에 표시하지 않았다. 본 연구의 모형에 대한 적합도 지수는 표4에 제시하였다. 결과를 종합해보면 첫째, 아버지의 자아존중감, 자녀의 문제행동 성장모형을 살펴보면 각 변인별로 이차곡선의 형태를 디고 있으며 자아존중감은 시간이 지날수록 점차 증가하다가 8차년도(2015년) 약간 감소 하는 곡선을 보였다. 반면에 자녀의 문제행동은 7차년도(2014년)에는 서서히 감소하다가 8차년도(2015년)에는 급속도로 감소하는 것으로 나타났다. 둘째, 아버지의 자아존중감이 자녀의 문제행동의 성장모형에 미치는 영향을 알아본 결과 아버지의 자아존중감과 자녀의 문제행동의 초기치, 변화율, 이차곡선이 유의한 것으로 나타났다. 이는 아버지의 자아존중감이 자녀의 문제행동에 영향을 미친다고 볼 수 있다.



<그림1> 잠재성장모형

<표 4> 부모의 양육실제, 식습관, 수면시간의 다변량 잠재성장모형의 적합도

χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
48.968	24	0.99	0.995	0.022

Ⅳ. 결론

연구결과에 따른 논의 및 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 자녀의 문제행동 이차곡선모형에서는 초기에는 감소를 하다가 학력기를 접어들면서 증가하는 추세를 보였다. 이는 유아기에는 문제행동이 두드러지게 나타나지 않았으나, 유아가 학교에 진학하면서 기관의 변화로 인해 부적응과 관련된 문제행동이 나타났음을 의미한다. 본 연구는 기존 선행연구와는 달리 선형모형이 아닌 이차곡선모형으로 자료를 분석하였다. 즉 선행연구에서 나타나지 않은 증가에 대해 문제행동의 유형을 구체적으로 파악하여 문제행동에 대한 환경적인 요인, 교수방법 등에 대해 심층적으로 탐색하였다는 점에서 본 연구의 가치가 있다. 따라서 유아의 발달과정에서 기관의 변화에 따른 유아의 문제행동에 대한 변화를 알아보기 위해 영유아기부터 청소년기까지 살펴볼 수 있는 장기 종단 연구가 필요하며, 이와 함께 유아의 문제행동을 개선할 수 있는 방안에 대한 추후 연구가 필요하다.

둘째, 아버지의 자아존중감의 성장궤적이 자녀의 문제행동의 잠재성장모형에 영향을 미쳤으며 특히 자녀가 만 4세에서 5세가 되었을 때 아버지의 자아존중감이 급격히 증가하였고 자녀의 문제행동에 큰 영향을 미쳤다. 이는 자녀가 의사소통을 구체적으로 할 수 있는 시기에 아버지-자녀 관계가 향상되는 것을 의미한다. 따라서 횡단연구과 선행성장모형에서 나타나지 않았던 아버지의 자존중감의 이차곡선모형을 통하여 유아기 가장 깊은 관계 형성하는 시기라는 것을 알 수 있으며 이에 따라 유아기의 자녀-아버지의 바람직한 상호작용을 위한 아버지 교육 프로그램 개발뿐만 아니라 영유아기의 자녀와의 비언어적 상호작용에 대한 인식과 방법을 제공할 수 있는 초보아버지교육에 대한 연구가 필요하다고 볼 수 있다.

유아기 자녀를 둔 부의 성역할 가치와 양육분담이 모의 양육스트레스와 일-가정 양립 어려움에 미치는 영향: 부의 양육스트레스를 매개로

오 민 아[1] · 변 길 진[2] · 권 정 윤[3]

Ⅰ. 연구의 필요성

우리나라는 전통적으로 자녀 양육을 어머니의 역할로 인식해 왔으나 여성의 교육 수준이 향상되고, 지속적인 경제활동 참여 증가로 인하여 기존의 성역할 규범을 약화시켰다. 이러한 변화는 자녀 양육에서 아버지의 역할을 강조하며 어머니와 아버지가 함께 자녀 양육을 책임지는 방향으로 인식의 전환이 이루어지게 하였다. 자녀 양육에 있어서 근대적 성역할 태도가 높을수록 부부의 양육스트레스는 낮고(김명원, 강민주, 2011), 남편의 양육참여가 많다고 인식할수록 아내의 양육스트레스가 낮아지는 것으로 나타났다(윤기봉, 지연경, 2017). 그러나 2016년 여성가족부의 양성평등실태조사 결과에 의하면 자녀를 돌보는 평균 시간이 아버지에 비해 어머니가 더 길게 나타났으며, 이는 여전히 자녀 양육이 어머니 중심으로 이루어지고 있음을 의미하는 것이다.

통계청의 사회조사에 따르면 2016년 기혼여성의 경제활동참가율이 53.8%에 이르며, 연령별로 경제활동비율의 차이를 미혼여성과 비교한 결과 30대에서 가장 큰 차이를 보이고 있었다. 30대는 여성이 생애주기에 따라 출산과 양육이 집중적으로 일어나는 시기로 이 시기의 기혼여성이 출산과 양육으로 인해 일과 가정생활의 병행에 어려움을 느끼기 때문이며(통계청, 2017b), 실제로 여성의 취업에 장애가 되는 주된 요인이 육아부담으로 나타났다(통계청, 2017a). 이와 같은 맥락으로 어머니의 취업유무에 따른 양육스트레스를 살펴본 문혁준(2004)의 연구에 의하면 직장 상황은 취업모의 스트레스에 중요한 영향을 미치고 있음을 보고하고 있고, 맞벌이 여성이 느끼는 일-가정 양립의 갈등은 맞벌이 남성이나 홑벌이 남성에 비해 높은 것으로 나타났으며 이러한 갈등은 가족으로부터의 역할분담이나 지지도가 높을 경우 현저히 낮아지는 것으로 나타났다(송다영, 장수정, 김은지, 2010). 한편, 취업모의 증가와 자녀 양육에 대한 인식변화로 아버지도 양육스트레스가 증가할 것을 예상할 수 있다. 아버지의 경우 어머니의 양육스트레스가 높으면 아버지의 양육스트레스가 높고

1) 성신여자대학교 교육학과 강사
2) 성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정
3) 성신여자대학교 유아교육과 교수

(윤기봉, 지연경, 2017), 수입이 적고, 배우자가 직업이 있는 경우 양육스트레스가 높게 나타났으며(김기현, 1998), 부모로서의 양육효능감이 높고, 불안감과 좌절감이 낮으며, 배우자의 지지가 긍정적일수록 양육스트레스가 감소되는 것으로 나타났다(송진숙, 송진영, 2009). 이는 자녀 양육에 있어서 부부가 책임감을 갖고 함께하고, 서로 긍정적인 지지를 통해 양육스트레스를 최소화하며, 일·가정 양립을 조화롭게 수행할 수 있도록 양육에 대한 아버지의 가치 변화와 적절한 양육분담을 통한 협력적 양육참여가 필요함을 시사하는 것이라 하겠다.

이에 본 연구에서는 유아기 자녀를 둔 기혼 취업여성을 대상으로 아버지의 성역할가치와 양육분담이 아버지의 양육스트레스를 매개로 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 미치는 영향을 분석해보고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 아버지의 성역할가치와 양육분담 및 양육스트레스와 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움 간의 관계는 어떠한가?

둘째, 아버지의 성역할가치와 양육분담 및 양육스트레스와 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움 간의 구조적 관계는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 분석 자료

본 연구를 위하여 2014년(6차년도) 및 2015년(7차년도)에 구축된 육아정책연구소 한국아동패널 데이터를 분석하였다. 7차년도 데이터를 기준으로 어머니의 취업 여부에 대한 문항에 '취업' 또는 '취업/학업 병행'으로 응답한 694명 중, 6차년도 자료에 아버지의 응답 자료가 없는 응답자 40명을 제외한 654명의 자료를 최종적으로 분석하였다. 이들의 인구통계학적 특성은 아래 <표1>과 같다.

<표1> 응답자 인구통계학적 특성

N=654

변인		n	%	변인		n	%
유아 성별	남아	325	49.69	모 취업상태	취업 중	596	91.13
	여아	329	50.31		취업/학업병행	58	8.87
유아 월령	85	22	3.4	모 최종학위	고졸이하	162	24.77
	86	109	16.7		전문대졸	180	27.52
	87	120	18.3		대학졸	257	39.30
	88	169	25.8		대학원이상	55	8.41

	89	120	18.3	부 취업상태	취업 중	569	87.00
	90	77	11.8		취업/학업병행	9	1.38
	91	29	4.4		미취업/미학업	26	3.98
					결측	50	7.65

2. 연구도구

본 연구는 아버지의 양육 분담, 아버지의 성역할 가치, 아버지와 어머니의 양육스트레스, 어머니의 일-양육 갈등 측정 척도를 활용하였다. 아버지의 양육 분담과 아버지의 성역할 가치 및 아버지의 양육스트레스는 어머니의 양육스트레스와 어머니의 일-양육 갈등에 대한 원인이 될 수 있다는 본 연구의 가정을 충족하기 위해 6차년도 자료를 활용하였고, 어머니의 양육스트레스와 어머니의 일-양육 갈등은 7차년도 자료를 활용하여 분석하였다. 척도의 양호도 검정을 위하여 신뢰도는 Cronbach-α를 살펴보았고 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis, EFA)을 활용하여 타당도를 살펴보았다. Cronbach-α는 .6이상일 경우, EFA 결과는 요인부하량이 단일 요인에 .3 ~ .5 이상 부하를 기준으로 하였다.

1) 양육 분담

양육 분담에 관한 문항은 총 16개 문항으로 부모가 각각 직접 배우자가 함(1점), 대부분 배우자가 함(2점), 똑같이 함(3점), 대부분 내가 함(4점) 및 내가 함(5점)으로 이루어진 5점 리커트 척도에 응답하며 각 점수가 높을수록 본인의 양육 분담이 많다고 응답한 것을 의미한다. 해당 척도에 대한 아버지의 응답자료를 활용하였으며 예시 문항으로 '아이를 목욕시킨다', '아이를 병원에 데리고 간다' 및 '아이의 친구가 집에 와서 놀 때 지켜본다' 등이 있으며 주축요인추출과 직접오블리민 회전 방법을 활용한 EFA 결과, 전체 5개의 요인이 추출되었고 4번 문항이 .3대의 크기로 부하된 요인의 수가 3개였기에 이를 제외한 15개의 문항을 최종적으로 분석에 활용하였다. 15개 문항의 Cronbach-α는 .846이었다. 한편 MacCallum, Widaman, Zhang & Hong(1999)은 EFA의 요인계수를 활용하여 여러 개의 단일문항을 소수의 문항꾸러미로 만들어 활용할 경우, 추정되는 모수의 수, 잔차 간의 상관 가능성 및 표집오차가 감소하여 더 나은 적합도를 나타낼 것이라고 하였다. Little et al.(2002)도 많은 수의 문항을 추정하는 것은 허위 상관(spurious correlations)을 추정하며 연구자가 관심을 두는 잠재 특성 외의 측정치의 원인이 되는 다른 분산을 유발할 가능성이 있다는 이유로 개별문항보다 문항꾸러미가 분석에 적합하다고 주장하였다. 이에 따라 본 연구도 15개의 부의 양육 분담 문항을 5개의 문항꾸러미로 묶었고 해당 자료를 활용하였다. 문항꾸러미를 만드는 방법은 EFA 결과 도출된 하위 요인으로 문항꾸러미를 구성하는 DRP(domain representative parcels) 방법과 하위 요인에 관계없이 요인 계수의 크기를 활용하여 하위 요인에 해당하는 문항을 모두 혼합하여 문항꾸러미를 구성하는 FBP(factor-based unidimensional parcels) 방법이 있다. 본래 16개의 문항으로 이루어진 척도는 하위 요인을 고려하여 구성

한 것이 아니었기에 본 연구는 FBP방법을 활용하였다.

2) 성역할 가치

아버지의 성역할가치 측정 도구는 김은설, 최혜선(2008)의 도구를 활용하였으며, 4점 리커트 척도로 이루어진 6개의 문항으로 이루어져있다. 점수가 높을수록 양성평등한 성역할 가치관을 가지고 있음을 의미한다. 부모 모두 응답하였으나 본 연구에서는 아버지의 응답 자료만을 활용하였다. 단, '아무래도 자녀가 어릴 때(학령 전)는 어머니가 집에 있으면서 아이를 돌보는 것이 바람직하다', '일을 하는 것도 좋지만 여성 본연의 모습은 가정에서 자녀를 잘 키우는 것이다'의 문항은 역채점 문항에 해당하는데, 6개의 개별 문항에 대한 Pearson 상관계수를 살펴본 결과 해당 두 문항의 다른 문항에 대한 상관계수가 모두 .2 미만으로 매우 낮았기 때문에 '취업을 한 어머니도 전업 주부 어머니만큼 자녀와 친밀한 관계를 가질 수 있다'와 같이 역채점에 해당하지 않는 4개의 문항만을 최종 분석에 활용하였다. 내용타당도 측면에서는 모두 동일하게 성역할 가치를 물어보는 문항이 될 수 있으나 부정문항이 포함된 척도의 경우 방법효과에 따른 응답결과에 차이가 나타날 수 있기에 타당도 보완 측면에서 해당 문항을 삭제하였다(최수미, 조영일, 2013). Cronbach-α는 .699로 나타났고 EFA 결과 단일 요인에 대하여 4개의 문항 모두 0.4이상의 요인 계수를 확보하였다.

3) 양육 스트레스

양육 스트레스 측정 도구는 김기현, 강희경(1997)이 개발한 척도에서 '부모역할 수행에 대한 부담감 및 디스트레스'를 발췌하여 구성한 문항으로, 5점 리커트 척도로 구성된 11개의 문항으로 구성되어 있다. 문항의 예시로 '양육비용이 부담스럽다', '아이가 정서적으로 불안정한 모습을 보이면 내 탓인 것 같아 괴롭다' 등을 들 수 있으며 점수가 높을수록 양육스트레스가 높음을 의미하고 역채점 문항은 존재하지 않는다. 11개 문항의 신뢰도는 모의 경우 .899, 부의 경우 .869로 나타났다. EFA 결과 모두 단일 요인에 대하여 .4이상의 요인 계수를 나타냈다.

4) 일-가정 양립 어려움

Marshall & Barnett(1993)의 일-가정 양립 시 이점과 갈등을 측정하는 일-가족 이점, 일-가족 갈등, 일-양육 이점 및 일-양육 갈등의 4가지 하위 요인으로 이루어진 도구의 '일-양육 갈등' 문항을 활용하여 일-가정 양립 어려움 수준을 측정하였다. 이를 이루는 개별 문항은 '일을 하는 것이 자녀에게 부담을 주는 것 같다', '일을 하는 동안 내 아이에게 무슨 일이 있는지 걱정 된다', '일을 하느라 시간이 없어서 내가 되고자 했던 부모가 되기 어렵다', '내 아이에 대해 신경 쓰느라 직장에서 업무가 방해 된다', '일을 하면서 부모로서 받는 보

상을 일부 놓치게 된다' 및 '일하느라 힘들어서 내가 되고자 하는 부모가 되기 어렵다'이며 5점 리커트 척도로 점수가 높을수록 일과 양육 갈등 수준이 심각함을 의미한다. Cronbach-α는 .877이었고 EFA 결과 단일 요인 하에 개별 문항의 요인 계수가 모두 .5 이상으로 나타났다.

2. 자료 분석

본 연구는 SPSS 22.0과 MPLUS 6.12를 활용하여 빈도분석, 기초통계, 신뢰도 분석, EFA, Pearson 상관분석 및 구조방정식모형(structural equation modeling, SEM) 분석을 수행하였다. 응답자의 결측치 대체 방법으로 EM algorithm을 활용하였다. 부의 양육스트레스의 매개효과에 대한 영향을 확인하고자 부트스트래핑(bootstraping) 방법을 수행하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 아버지의 양육분담, 성역할가치, 양육스트레스와 어머니의 양육스트레스 및 일-양육 갈등 관계

본 연구에서 활용한 연구변인들 간의 상관관계와 기초통계를 살펴보면 <표2>와 같다. 부의 성역할 가치만 4점 리커트 척도였으며 나머지는 모두 5점 리커트 척도였다. 아버지의 양육분담, 어머니의 성역할가치 및 아버지의 양육스트레스는 평균이 각각 2.40, 3.10 및 2.38이었고 어머니의 양육스트레스와 일-양육갈등은 2.83이었다. Kline(2005)에 의하면 왜도의 절대값이 3이상이거나 첨도가 10을 초과할 경우 자료의 정규성에 문제가 있으나 해당 자료는 왜도의 절대값 범위가 0.032에서 0.247, 첨도의 범위가 -0.035에서 0.580으로 정규성을 적절히 충족하고 있었다. 아버지의 양육분담과 성역할가치는 .272의 상관수준을 나타냈고, 아버지의 양육스트레스와 각각 -.134, -.248의 부적 상관관계를 나타냈다. 즉, 아버지의 양육분담 수준과 양성평등한 성역할가치가 높을수록 아버지의 양육스트레스가 낮았다. 한편, 아버지의 양육분담과 성역할가치는 다음 해의 어머니의 양육스트레스와 일-양육갈등과 매우 낮은 상관수준을 나타냈으나 아버지의 양육스트레스는 어머니의 양육스트레스와 일-양육갈등과 각각 .284, .121의 정적 상관관계를 나타냈다.

<표2> 부의 양육분담, 성역할가치, 양육스트레스와 모의 양육스트레스, 일-양육갈등 상관수준 및 기초통계

N =654

변인	부의 양육분담	부의 성역할가치	부의 양육스트레스	모의 양육스트레스	모의 일-양육갈등
부의 양육분담	1				
부의 성역할가치	.272	1			
부의 양육스트레스	-.134	-.248	1		
모의 양육스트레스	-.083	-.076	.284	1	
모의 일-양육갈등	.004	-.027	.121	.286	1
M	2.40	3.10	2.38	2.39	2.83
SD	0.50	0.49	0.57	0.68	0.70
왜도	-0.075	-0.109	0.032	0.247	0.033
첨도	0.580	0.137	-0.035	0.129	-0.066

2. 연구변인 간 구조적 관계 검정

연구변인들 간의 구조적 관계에 관한 적합도 지수는 <표3>과 같다. X2 값은 1573.760(*df*=615, p<.000)으로 나타났으나 TLI와 CFI가 .90 이상이었고 RMSEA도 .05미만으로 나타나 구조모형에 자료가 적합한 것으로 나타났다(Browne & Cudeck, 1993).

<표3> 구조모형의 적합도 지수

N=654

	X^2	*df*	*TLI*	*CFI*	*RMSEA*
연구모형	1573.760	615	0.909	0.916	0.049

다음으로 아버지의 양육분담과 성역할 가치가 아버지의 양육스트레스를 매개로 어머니의 양육 스트레스와 일-양육 갈등에 미치는 영향을 구체적으로 살펴보면 <표4>와 같다.

<표4> 구조모형의 경로계수

N=654

2014	경로계수→			2014	경로계수→			2015
	B	S.E.	β		B	S.E.	β	
부의 양육분담	-0.047	0.057	-0.040	부의 양육스트레스	**0.376**	**0.058**	**0.322*****	모의 양육스트레스
부의 성역할 가치	**-0.703**	**0.127**	**-0.342*****		**0.128**	**0.041**	**0.154*****	모의 일-양육갈등

2014	경로계수→			2015
	B	S.E.	β	
부의 양육분담	−0.071	0.065	−0.051	모의 양육스트레스
	0.030	0.047	0.031	모의 일−양육갈등
부의 성역할가치	0.109	0.132	0.046	모의 양육스트레스
	0.044	0.096	0.026	모의 일−양육갈등

***p<.001

아버지의 양육스트레스에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 변인은 아버지의 성역할가치였으며 아버지의 양육스트레스는 어머니의 양육스트레스와 일−양육갈등에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 보다 구체적으로 살펴보면 아버지의 양성평등적인 성역할가치가 높을수록 아버지의 양육스트레스는 유의미한 수준으로 낮아졌고(β=−0.703, p<.001) 아버지의 양육스트레스가 높을수록 어머니의 양육스트레스(β=0.376, p<.001)와 일−양육갈등(β=0.128, p<.001)이 유의미한 수준으로 높아졌다.

아버지의 양육분담과 성역할가치가 어머니의 양육스트레스와 일−양육갈등에 직접적으로 미치는 영향은 없는 것으로 나타난 가운데, 매개효과를 검증하기 위하여 부트스트래핑(bootstraping) 분석을 수행한 결과 <표5>와 같은 결과가 나타났다. 아버지의 양육분담은 어머니의 양육스트레스와 일−가정양립 어려움에 유의미한 매개효과를 갖지 않는 것으로 나타났고, 아버지의 성역할가치는 어머니의 양육스트레스와 일−가정양립 어려움에 유의미한 매개효과를 갖는 것으로 나타났다.

<표5> 매개효과 검정 결과

N=654

매개효과 경로			95% 신뢰구간	
			lower	upper
부의 양육분담→	부의 양육스트레스→	모의 양육스트레스	−0.069	0.034
		모의 일−가정양립 어려움	−0.025	0.013
부의 성역할가치→		모의 양육스트레스	**−0.409**	**−0.120**
		모의 일−가정양립 어려움	**−0.165**	**−0.015**

Ⅳ. 결론

본 연구에서는 유아기 자녀를 둔 기혼 취업여성을 대상으로 아버지의 성역할가치와 양육분담이 아버지의 양육스트레스를 매개로 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 미치는 영향을 분석해보고자 하였으며, 이에 따른 결과는 다음과 같다.

첫째, 각 변인 간의 상관관계를 분석한 결과 아버지의 성역할가치는 아버지 양육분담과 정적 상관관계가 나타난 반면, 아버지와 어머니의 양육스트레스와는 부적인 상관관계가 나타났다. 이는 아버지가 성평등적 성역할가치를 높은 수준으로 가지고 있을수록 양육분담이 많이 이루어지고, 아버지의 어머니의 양육스트레스가 낮다는 것을 의미한다. 낮은 어머니의 양육스트레스는 일-가정양립 어려움을 역시 낮아지게 하는 역할을 하는 것을 의미한다. 본 연구 결과는 부모가 양성평등적인 성역할태도를 가질 때 자녀 양육에 많은 참여를 하고(이정순, 2003), 양육스트레스가 낮으며(김명원, 강민주, 2011), 일과 가족 간의 관계를 조화롭게 양립하고자 긍정적인 촉진을 한다(한지숙, 유계숙, 2007)는 선행연구와 동일한 결과이다.

둘째, 아버지의 성역할가치가 아버지의 양육스트레스를 매개로 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있음이 나타났으나, 아버지의 양육분담은 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 아버지의 양육스트레스를 매개로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아기 자녀를 둔 기혼 취업여성의 양육스트레스와 일-가정양립 어려움에 영향을 미치는 요인이 겉으로 드러나는 아버지의 양육분담 수준이 아닌 이보다 내면적인 아버지의 성역할가치관임을 나타내는 것이라 할 수 있다. 나성은(2014)의 연구에서도 자녀 양육 책임의 문제에 전형적인 성 역할 분화가 불평등의 바탕이 되고, 자녀 양육에 있어 적극적인 아버지들이라 하더라도 그들의 인식만큼 양육분담이 균등하게 이루어지지 않았음을 지적하며, 평등한 양육참여와 책임에 대한 아버지의 의식적인 노력을 요구한 바 있다. 또한, 아버지의 성역할가치가 어머니의 자아존중감을 매개로 하여 어머니의 양육효능감과 양육스트레스에 미치는 영향을 검증한 이뿐새, 류성연, 송민영(2017)도 건강한 가정 형성을 위해서는 시대 흐름에 따른 가족 구조 변화에 맞춰 가족 내 역할 분배가 동등하게 이루어져야 함을 언급하며, 이를 위해서는 가사와 양육에 대한 아버지의 성역할 가치 인식 전환을 통한 가정 내 부부의 평등한 관계가 중요함을 강조한바 있다. 이는 본 연구 결과, 아버지의 성역할가치가 아버지의 양육스트레스를 매개로 어머니의 양육스트레스와 일-가정양립에 부적인 영향을 미치는 것과 동일한 맥락을 가진다. 이상을 종합하면 최근 탄력 근무제도, 정시퇴근 및 남성의 육아휴직 등을 장려하여 양육분담 수준을 높이는 것과 더불어, 남성의 양육과 관련한 성역할가치가 양성평등적으로 전환될 때 비로소 기혼 취업여성이 일과 가정을 적절히 양립할 수 있는 기반이 확보될 수 있음을 의미한다.

아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도 간의 차이

민 해 원[1] · 채 영 란[2]

Ⅰ. 서론

오늘날에는 여성이 경제활동, 사회참여가 증가하면서 자연스럽게 아버지가 양육에 참여하여 어머니와는 질적으로 다른 형태의 경험을 제공하기도 하고, 어머니가 담당하였던 자녀 양육 및 교육에 대한 아버지의 관심과 참여율이 가속화 되고 있다. 이제까지 부모양육태도나 아버지 양육태도에 관한 연구들이 진행되고 있는 추세이나, 부모의 양육태도와 부모에 대한 아동의 지각연구 말고는 차이에 대한 연구가 거의 이뤄지지 않았다. 이에 본 연구는 아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도 간의 차이를 살펴보고자 한다. 또한, 아버지와 유아가 지각한 양육태도 간의 차이를 분석하여, 유아교육기관에 활용할 수 있는 아버지 교육프로그램 개발을 위한 기초자료를 얻는데 있다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 아버지의 배경변인(연령, 학력, 종교, 직업)에 따른 아버지의 양육태도는 어떠한가?
연구문제 2. 유아의 성별과 연령에 따라 유아가 지각한 아버지 양육태도는 어떠한가?
연구문제 3. 아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도 간의 차이는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 광주광역시에 소재한 유아교육기관 4곳의 만4세, 만5세 유아 260명과 그들의 아버지 총 260을 연구대상으로 하였다.

1) 호남대학교 대학원 유아교육과 박사과정
2) 호남대학교 유아교육과 부교수

2. 연구도구

1) 유아가 지각한 아버지 양육태도

유아가 지각한 아버지의 양육태도는 Sahaefer(1959)가 제작한 양육태도 이론을 기초로 오성심, 이종승 등(1983)이 제작한 양육태도 검사와 Sahaefer(1959)의 아동의 양육행동 지각 척도의 변인들을 참고하여 안현지(1999)가 새로 구성한 척도를 수정·보완하여 사용하였다. 또한 양육태도의56문항 중 유아가 이해하기 어려운 문항을 유아가 쉽게 이해할 수 있도록 수정·보완하여 사용하였다.

2) 아버지 양육태도

본 연구에서는 아버지와 유아가 지각하는 양육태도의 차이를 보기 위해 유아가 지각한 아버지의 양육태도를 수정·보완하여 아버지용 설문지를 재구성하였다. 아버지용 질문지로 이루어져 있으며, 전체 56문항 중 4개의 하위요인(애정, 적대, 자율, 통제)으로 구성되었다.

3. 연구절차

1) 예비조사

본 연구를 실시하기에 앞서 연구에 사용할 측정도구의 적절성과 문제점, 설문지 작성 소요시간 등을 파악하고 문제점을 보완하기 위하여 2017년 12월 4일부터 12월 8일까지 예비조사를 실시하였다. 예비조사의 대상은 연구대상과 교육환경 및 사회경제적 배경이 유사하며, 본 조사에 포함되지 않는 유아교육기관 1곳을 선정하여 만4세, 만5세 유아 5명씩, 그들의 교사2명, 해당 유아의 아버지 10명이 참여하였다. 교사와 부모는 측정 설문지의 문항 중 이해가 잘 안 되는 문항이나 부적절한 문항이 있는지 검토하였고, 아버지의 양육태도에 대한 설문응답 소요시간은 대략 15분 정도였다. 예비조사를 실시한 결과 검사도구의 내용이나 설문지에 대한 어려움이 없는 것으로 판단되어 그래도 사용하였다.

2) 본 조사 및 자료수집

본 조사는 2017년 12월 13일부터 12월 29일까지 총 3주에 걸쳐 실시하였다. 연구에 동의한 유아교육기관의 만4세, 만5세 유아와 그들의 아버지 300명을 대상으로 질문지가 배부되었다. 배부된 질문지는 총 300명에게 설문지를 배부하였으며, 그 중 270부의 설문지가 회수되었다. 회수된 설문지 중 불성실한 응답, 한 부모 가정, 조부모 가정, 표기상의 오류가 있는 설문지 10부를 제외한 260부의 설문지를 최종 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS WIN 22.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 첫째, 아버지의 배경변인에 따라 아버지의 양육태도는 빈도분석, 일원변량분석을 실시하였고, Scheffe 검증을 사용하였다. 둘째, 아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도의 신뢰도는 Cronbach's a로 산출하였다. 셋째, 아버지가 인식한 양육태도와 유아연령, 성별에 따른 아버지의 양육태도 간의 차이는 t-test를 사용하였다. 넷째, 아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도의 현황은 평균과 표준편차를 산출하였다. 다섯째, 아버지가 인식한 양육태도와 유아가 지각한 아버지의 양육태도 간의 차이를 알아보기 위해 Pearson의 상관관계 분석하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 아버지의 배경변인에 따른 아버지의 양육태도 차이

1) 아버지의 연령에 따른 양육태도 차이

아버지의 연령에 따른 아버지 양육태도의 차이는 양육태도 중, 애정적 태도, 자율적 태도에 유의한 차이가 있었고, 양육태도의 전체에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 아버지의 양육태도 전체는 아버지의 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 검증결과, 50대의 아버지들이 다른 연령대의 아버지들에 비해 양육태도의 전체 수준이 가장 낮은 것으로 밝혀졌다.

2) 아버지의 교육정도에 따른 양육태도 차이

자료를 분석한 결과 유의한 차이가 나타나지 않았다.

3) 아버지의 종교에 따른 양육태도 차이

아버지의 종교에 따른 아버지 양육태도의 차이는 양육태도 중, 애정적 태도, 적대적 태도에 유의한 차이가 있었고, 양육태도의 전체에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 종교가 불교, 무교인 아버지들은 '기타'의 종교를 가진 아버지들보다 양유태도의 전체적 수준이 더 높은 것을 의미한다.

4) 아버지 직업에 따른 양육태도 차이

아버지의 직업에 따른 아버지 양육태도의 차이는 양육태도 중 통제적 태도에 유의한 차

이가 있는 것으로 나타났다. 검증 결과, 전문직에 계시는 아버지들은 생산직/단순노무직에 종사하시는 아버지들보다 통제적 태도 수준이 더 높은 것을 알 수 있었다. 이러한 결과는 전문적은 자녀양육에 대한 관심이나 양육태도가 높아 유아에게 합리적 지도나 통제적 행동이 보였을 것으로 예측할 수 있다.

2. 유아의 성별과 연령에 따른 유아가 지각한 아버지의 양육태도 차이

1) 유아의 성별에 따른 유아가 지각한 아버지 양육태도의 차이

유아의 성별에 따라 아버지 양육태도의 차이를 알아본 결과, 애정적 태도, 적대적 태도, 양육태도 전체에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 양육태도 전체는 유아의 성별에 따라 유의한 차이를 보였고, 여자 아이가 남자 아이보다 아버지의 양육태도 전체를 더 높은 수준으로 지각하는 것으로 밝혀졌다.

2) 유아의 연령에 따른 유아가 지각한 아버지 양육태도의 차이

유아의 연령에 따라 아버지 양육태도의 차이를 알아본 결과, 적대적 태도, 자율적 태도, 양육태도 전체에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 양육태도 전체는 유아의 연령에 따라 유의한 차이를 보였고, 7세가 6세보다 아버지의 양육태도 전체를 더 높은 수준으로 지각하는 것으로 밝혀졌다.

3. 아버지와 유아에 따른 아버지의 양육태도의 차이

아버지와 유아에 따라 아버지 양육태도의 차이를 알아본 결과, 아버지 양육태도 중, 적대적 태도, 자율적 태도, 통제적 태도, 양육태도 전체에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 양육태도 전체는 아버지와 유아에 따라 유의한 차이를 보였고, 아버지가 스스로 지각하는 전체적인 양육태도는 유아가 지각하는 아버지의 전체적인 양육태도 수준보다 더 높은 것으로 밝혀졌다.

부모의 양육스트레스와 유아 우울과의 관계에서 회복탄력성의 매개효과 연구

박 애 경[1)]

어머니의 양육스트레스는 유아의 사회, 정서적면과 밀접한 연관성이 있다. 불안, 양육스트레스를 경험한 어머니는 자녀와 상호작용에서 부정적, 적대적으로 행동하게 된다고 한다(Crnic & Greenberg, 1990). 이러한 어머니의 자녀는 자아존중감이 낮고, 불안, 우울 및 적응의 어려움을 나타내게 된다고 한다(문경주, 오경자, 2002). 어머니의 양육스트레스와 관련이 높은 유아 우울의 경우 부모의 양육행동, 부모자녀관계와 많은 상관이 있다고 보고되고 있다(장은진, 서민정, 정철호, 2001). 다른 한편으로 우울 증상의 영향요인으로서, 자녀의 기질관련요인, 어머니의 양육스트레스 및 어머니의 교육수준등 가정환경 등을 들 수 있다(Mash & Johnston, 1990). 자녀의 기질에는 여러 요인이 있겠으나, 본 연구에서는 회복탄력성을 매개로 양육스트레스와 유아우울간의 관계를 살펴보고자 한다. 본 연구에서는 유아를 대상으로 하므로 유아에 해당하는 것을 포괄하는 회복탄력성을 사용하고자 한다. 회복탄력성이란 역경을 이겨내는 긍정적인 힘이며, 밑바닥까지 떨어져도 꿋꿋하게 다시 튀어오르는 능력이다(김주환, 2011). 회복탄력성과 정신건강간의 관련연구를 보면 탄력성이 낮은 청소년은 우울, 분노, 좌절감을 경험했을 때 극복하지 못하고, 반대로 탄력성이 높은 청소년은 자살에 대한 생각빈도와 자살위험도가 낮은 것으로 나타났다(이해리, 2008; 김정수, 노성덕, 2003). 또한 회복탄력성이 낮은 유아는 문제상황에서 자신을 통제하는 능력이 낮고 놀이상황에서 갈등을 조장하여 문제행동으로 발전시키게 된다(Masten, 2001). 상술한 연구와 함께, 부모의 양육행동, 자기통제력 및 우울등 세 가지 변인들은 서로 관련성이 있고(최윤경, 이지연, 2011), 부모의 양육행동과 청소년의 자기 통제력이 우울에 영향을 미친다고 보았을 때(이혜린, 2008), 그리고 회복탄력성이 우울증상의 수준을 낮춘다는 결과(박재연, 2010)를 통합해 볼 때 다음과 같은 연구문제를 도출할 수 있겠다.

연구문제 1> 부모의 양육스트레스, 유아의 우울 및 회복탄력성은 서로 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 2> 부모의 양육스트레스와 우울간의 관계에서 회복탄력성의 효과는 어떠한가?

1) 동남보건대학교 유아교육과 교수

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구대상은 S시 및 K도에 소재한 5개 유치원에 재원하고 있는 만 5세 유아 및 그 어머니 총 125명이었다. 본 연구에 동의한 유치원은 사회경제적 배경이 유사한 중류층 유아들로 구성되어 있었으며 학급 수는 6개 이상의 시설이었고 학급당 유아수는 20-25명이었다.

2. 연구도구

1) 어머니 양육스트레스 검사

본 연구에서 어머니 양육스트레스를 검사하기 위해 Abidin(1982)이 개발한 Parenting Stress Index(PSI)를 김현미와 도현심(2004)이 수정, 보완한 검사도구를 사용하였다.

2) 유아 회복탄력성 검사

본 연구에서는 유아 회복탄력성을 검사하기 위해 HKRM(Healthy Kids Resilience Module; Hanson & Kim, 2007)과 DECA(Devereux Early Childhood Assessment; Lebuffe & Naglieri, 1999)가 제시한 문항을 Reivich와 Shatte(2003)가 제시한 하위요인을 기준으로 이지현(2012)이 보완한 것을 이연희와 정재은이 유아수준에 적절하게 수정,보완한 것을 사용하였다.

3) 유아 우울 검사

본 연구에서는 유아의 우울을 검사하기 위해 Dr. Luby와 그 동료들이 개발한 유아 우울증상 선별을 위한 유아 감정 체크리스트(Preschool Feeling checklist- Korean version)을 사용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 어머니의 양육스트레스가 유아의 우울에 미치는 영향

<표 1> 어머니의 양육스트레스가 유아의 우울에 미치는 영향

(N=125)

종속변인	독립변인	B	SE	β	t	R^2	F
전체 유아우울	상수	13.92	2.19		6.35***	.08	10.534**
	어머니 양육 스트레스	.09	.03	.28	3.25***		

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

표 1에 제시된 바와 같이 어머니의 양육스트레스가 유아의 우울에 미치는 영향에 대한 회귀분석의 결과 어머니 양육 스트레스가 전체변량의 8%(R^2=.08, F=10.534, p<.01)를 설명하는 유의미한 예측변인으로 나타났다. 어머니의 양육스트레스는 전체 우울에 영향을 미치는 정적예측 변인(β=.28, p<.01)으로 나타났다.

2. 어머니의 양육스트레스가 유아의 회복탄력성에 미치는 영향

<표 2> 어머니의 양육스트레스가 유아의 회복탄력성에 미치는 영향

(N=125)

종속변인	독립변인	B	SE	β	t	R^2	F
전체 회복탄력성	상수	73.71	4.74		15.539***	.05	6.651*
	어머니 양육 스트레스	−.15	.06	−.23	−.258*		

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

표 2에 제시된 바와 같이 어머니의 양육스트레스는 전체 회복탄력성에 영향을 미치는 부적예측 변인(β=−.23, p<.05)으로 나타났다.

3. 유아의 회복탄력성이 유아의 우울에 미치는 영향

<표 3> 유아의 회복탄력성이 유아 우울에 미치는 영향(N=125)

종속변인	독립변인	B	SE	β	t	R^2	F
전체 유아우울	상수	28.57	2.57		11.103***	.07	9.394**
	유아 회복탄력성	−.13	.04	−.27	−3.065**		

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

표 3에 제시된 바와 같이 유아의 회복탄력성은 전체 우울에 영향을 미치는 부적예측 변인(β=−.27, p<.05)으로 나타났다.

4. 어머니의 양육스트레스와 유아의 회복탄력성이 유아의 우울에 미치는 영향

<표 4> 어머니의 양육스트레스가 유아의 회복탄력성에 미치는 영향(N=125)

종속변인	독립변인	B	SE	β	t	R^2	F
전체 유아우울	상수	21.31	3.70		5.76***	.12	8.494***
	어머니의 양육스트레스	.07	.03	.23	2.67**		
	유아 회복탄력성	−.10	.04	−.21	−2.46*		

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

표 4에 제시된 바와 같이 어머니의 양육스트레스는 우울에 예측하는 정적 예측변인(β=.23, p<.01)으로, 유아의 회복탄력성은 전체 우울에 영향을 미치는 부적예측 변인(β=−.21, p<.05)으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구에서는 어머니의 양육스트레스와 유아의 우울 간에 유아 회복탄력성의 매개효과를 검증하였다. 첫째, 어머니의 양육스트레스가 유아의 우울에 정적예측 변인으로 나타났다. 둘째, 어머니의 양육스트레스가 유아의 탄력성에 부적예측 변인으로 나타났다. . 셋째, 유아의 탄력성이 유아의 우울에 부적예측 변인으로 나타났다. 넷째, 양육스트레스와 유아의 탄력성이 유아의 우울에 미치는 영향을 살펴본 결과, 어머니의 양육스트레스는 유아 우울에 정적예측변인으로 나타났고, 유아의 탄력성은 전체 우울에 부적예측 변인으로 나타났다. 이로써 유아의 회복탄력성은 어머니의 양육스트레스와 유아 우울을 매개하는 매개효과를 갖는 것으로 나타났다. 본 연구결과는 어머니의 양육스트레스는 유아 우울에 영향을 주는데 그 과정에서 유아 회복탄력성이 매개효과를 하는 것으로 나타나 유아의 우울을 감소하는 방안으로 유아의 회복탄력성을 높이는 교육프로그램 개발에 대한 기초자료를 제공한다 하겠다.

사례 발표

다문화교육, 놀이상담

- 다문화교육 사례 ····· 325
  최희정(서울서빙고초등학교 병설유치원 교사)
- 놀이상담 사례 ····· 330
  정재은(두원공과대학교 유아교육과 교수)
- 놀이상담 사례 ····· 346
  윤선영(수원과학대학교 사회복지과 교수)

사례 발표

유치원 교육과정 중심의 다문화유아 언어교육

최 희 정[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

1. 연구의 필요성

유치원의 지리적 위치가 이태원과 용산에 인접하여 지역적 특성(각국 대사관 및 미군부대)으로 외국인 및 다문화 가정 유아의 입학이 증가하고 있는 상황에서, 한국에서 정착예정이거나 일정기간 생활 및 교육을 받아야 할 유아들이 가정에서의 언어 환경의 영향으로 한국어 습득을 전혀 하지 못한 상태로 기관에 입학하고 있는 상황이었다. 그러나 이에 대한 교육과정 및 교사들의 경험이 부재하여 적절한 교육에 대한 어려움이 발생하고 있어 이에 대한 현장에서의 연구가 필요하다고 생각하였다.

2. 연구의 목적

증가하는 다문화 유아들의 기관적응과 정상 언어발달을 위하여 유치원 교육과정 중심의 다문화 유아 언어교육에 대하여 연구한다. 연구목적은 크게 두가지다. 첫째 유치원 누리과정에 기초하여 유아들의 표현 언어 발달 증진교육 그리고, 다문화 언어교육을 위한 객관적인 다문화 유아 언어발달 표준화 검사 도입이다.

Ⅱ. 연구 운영 내용

1. 정서 문화적 지원을 통한 언어발달

유치원 교육과정 중 다문화 유아들의 언어발달 중 가정과 문화 환경으로 결핍되기 쉬운 정서 지원을 통한 언어발달을 위한 활동을 실시하였다. 요리, 국악, 현장학습, 동화읽기 등의 언어지원 교육 활동을 계획하여 1:1 개별교육 및 소그룹 체험 활동으로 진행하였다.

1) 서울서빙고초등학교 병설유치원 교사





2. 다문화 유아의 흥미와 발달단계에 적합한 언어교육활동

유아들이 부모님의 나라에 대한 이해와 자긍심을 가질 수 있도록 서울시 글로벌센타 “찾아오는 먼나라 이웃나라” 프로그램 연계 운영, 다문화 요리활동을 통한 다문화 이해 및 생활언어 교육, 유아국악활동을 통한 문화언어교육, 소그룹 교육을 통한 수준별 한국어 맞춤교육, 1:1 유아교육과 학생들과 연계를 통한 취학전 언어교육을 실시하였다.





3. 다문화 가정과의 연계교육 실시

다문화 유아들의 언어발달을 위한 가정과의 유아언어교육 상담 및 교육사이트, 교육자료 배부(유치원 한국어 교육자료 월1회 배부) 동화책 보내주기 등의 언어교육 관련 및 다양한 가정과의 연계 프로그램(안전교육, 숲체험)을 통하여 다문화 학부모님들이 유치원의 교육과정 및 교육활동을 이해하여 교사 또한 가정에서의 유아 생활 및 발달을 이해 할 수 있는 협력체계를 구축하였다.




4. 객관적 언어발달 평가를 위한 표준화 검사

다문화 유아들의 문화적 차이와 발달연령으로 인한 언어소통능력의 어려움으로 표준화 검사 실시에 어려움이 많았다. 그러나 다문화유아 언어지도의 객관적 발달 측정과 앞으로의 검사도구 개선을 위하여 2회에 걸쳐 유아의 언어발달상황에 대한 검사와 연구를 실시하였다. 표준화 검사는 다문화지원센타에서 사용하는 만5세이하 표현 수용언어발달 검사를 사용하여 6개월 간격으로 실시하였다.

Ⅲ. 연구 운영 결과

1. 정서 문화적 지원을 통한 언어발달 결과

한우리 다문화 요리수업 활동을 통하여 일본,중국,몽골의 문화를 체험하여 보았다. 요리를 하는 과정에서 찌기 또는 튀기는 과정을 기다리는 시간을 이용하여 유아들이 각국 민속의상을 체험하고 놀이를 하며 보다 즐겁게 다른 문화를 이해하고 긍정적으로 받아들이는 체험활동이 되었다.

다문화 유아들의 한국 문화에 대한 이해를 위하여 유아국악 전문강사의 지도로 전통문화에 대한 교육을 체계적으로 진행하였다. 유아들이 쉽게 접하기 어려운 해금, 가야금 등의 국악기를 직접 탐색하고 연주를 들어보며 유아 발달에 적합한 활동으로 수업을 진행하였다. 국악기 피즐 맞추기 연만들기 청어엮기 활동 등으로 유아들의 흥미와 적극적인 참여 속에 다문화유아들의 한국문화에 대한 자연스러운 이해와 체험을 할 수 있도록 하였다.

2. 맞춤형 언어교육활동 결과

– 다문화 유아의 흥미와 발달단계에 적합한 언어교육활동 –

다문화유아들의 맞춤형 언어발달을 위한 운영결과는 다음과 같다. 다문화 유아들의 흥미와 발달단계에 적합한 개별화 맞춤식 언어교육을 실시하였다. 1:1 그림책 읽어주기와 일상생활에 많이 쓰이는 단어 10개씩 알아보기 활동을 대학생 자원봉사자와 연계하여 실시하였다. 이를 통하여 여름방학 중 한국어에 대한 언어교육환경 결핍과 기관과 다문화가정과의 연계성을 얻을 수 있었다. 또한 한국어 수준별로 3그룹으로 그룹당 4-6명으로 편성하여 유아의 한국어 발달수준에 적합한 언어교육을 실시하였다.

3. 다문화 가정과의 연계교유 실시 결과

다문화 가정과의 연계교육 실시 결과는 다음과 같다. 다문화 가정의 연계교육을 위하여 다문화 학부모님들이 가장 필요한 교육적 지원에 대하여 알아보았다. 다문화가정에서는 유아의 한국어교육 부분, 문화센타 등 한국에서 일반적인 유아의 교육 부분 그리고 초등학교 취학 절차에 대한 어려움을 가장 많이 표현하였다. 유치원에서는 이러한 문제 해결을 위한 정보제공, 유치원 수업 참관 및 운영 공개 그리고 초등학교 입학 절차 담당자 연계 및 입학 절차 안내를 통하여 다문화 학부모님과의 원할한 소통관계를 통하여 다문화 유아의 교육적 발달을 지원하였다.

4. 객관적 언어발달 평가를 위한 표준화 검사 실시 결과

다문화 유아의 객관적 언어발달 및 교육을 위한 표준화 검사를 실시하였다. 검사는 국제결혼가정 자녀와 외국인가정 자녀로 나누어 실시하였다. 분류 이유는 외국인가정 자녀의 평균 발달 등가연령은 2세6개월 미만으로 검사결과의 동일 비교가 어렵고 다문화가정 자녀의 언어발달과 많은 차이를 보였기 때문이다.

국제결혼가정 자녀의 언어발달은 6개월 동안 평균 표현 및 수용 발달이 2세에서 6개월 이상의 비약적인 발달을 보였다. 또한 모든 검사대상 유아가 정상발달을 보였으며 수용언어에서 발달지체를 보이던 경우도 두 번째 검사에서는 정상발달로 발전하였다. 반면 외국인가정 자녀의 언어발달은 만5세 검사대상에서만 2년정도의 발달증진이 보였으나 전체 한국 언어발달에서는 발달지체 범주에 포함되었다.

Ⅳ. 연구 운영 결과

2015년 처음 다문화 언어교육 연구에서는 다문화 유아들의 긴급어 및 표현 언어 발달에 대하여 연구하였다. 2016년에는 전년도 연구를 바탕으로 유아들의 언어발달에 대한 개별화 맞춤 언어수업에 중점을 두었다. 그리고 2년간의 언어교육에 대한 객관적 연구결과 도출을 위하여 다문화 유아들의 연령 및 언어 발달상의 어려움에도 불구하고 표준화 검사를 실시

하였다. 이러한 운영과정을 통하여 얻은 결과는 다음과 같다.

다문화 유아들의 언어발달은 언어교육이 개별화 될수록 효과적이었다. 2015년 반별 대집단 다문화 언어수업 때보다 개별화 소그룹 수업을 통하여 다문화 유아들의 언어발달이 향상되었다. 또한 국제결혼가정자녀(다문화)의 언어발달은 외국인가정 자녀들에 비하여 가정에서의 언어적 지원(한국부모)과 유치원과의 연계교육의 수월성으로 훨씩 빠른 발달을 보였다.

끝으로 언어 표준화 검사에 대한 제언을 하고자 한다. 외국인 가정자녀의 언어발달은 다문화 가정자녀에 비하여 한국어 노출이 적고 가정에서의 언어 환경의 결핍으로 낮게 측정되었다. 그러나 검사의 과정에서 유아들이 6개월 전에 비하여 언어발달이 많이 향상되었는데도 불구하고 문화적 상징체계의 상이성 때문에 검사의 어려움이 있었다.

예를 들면 검사 그림의 현관문의 경우는 한국의 문과 나이지리아 문의 그림 상징체계가 다르다. 이러한 문화권의 상징 체계의 차이로 유아들이 알고 있음에도 불구하고 오답으로 처리되는 경우가 검사의 신뢰도에 영향을 줄 수 있다고 생각된다. 따라서 정확한 외국인가정 자녀의 언어표준화 검사를 위해서는 검새의 신뢰성을 위한 기간을 산정하여 (6개월) 유치원이나 가정에서 자주 사용하는 한국어 단어나 문장을 그림카드 20-50장 정도로 작성하여 그에 대한 이해 수용 언어와 표현 언어를 검사하는 것이 보다 객관적으로로 타당하다고 생각된다. 앞으로도 다문화 유아의 언어교육에 있에서 이러한 다문화 가정 유아의 환경적 이해에서 출발한 연구와 운영 등이 실천되어 현장에서 연구되고 일반화 되어야 한다고 생각한다.

<참고 문헌>

교육과학기술부, 보건복지부(2013). 3-5세 연령별 누리과정: 해설서.

교육과학기술부(2015). 누리과정과 연계한 다문화 유아 언어교육 프로그램.

김영옥(2002). 유아를 위한 다문화 교육. 서울: 정민사

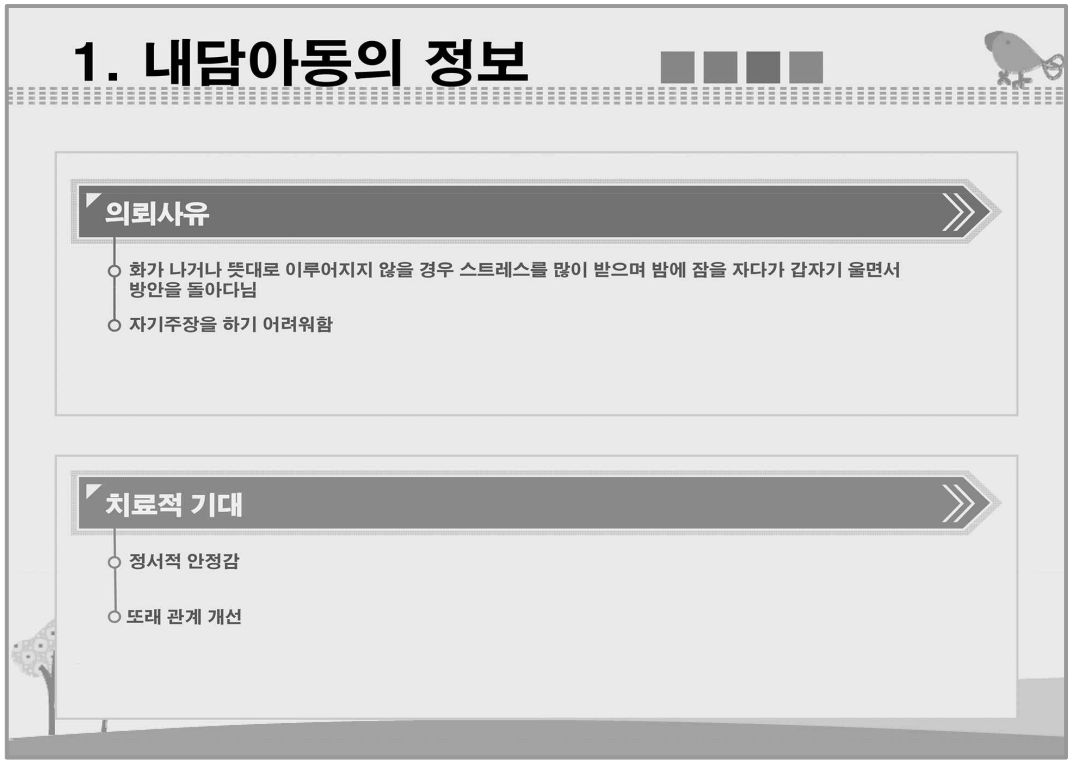
김윤주(2013).다문화 배경 학생 대상 한국어 교육과정 구성 방안: 다문화 시대 문식성 교육을 중심으로. 고려대학교대학원 박사학위논문

서울특별시교육청(2015).교실에서 함께하는 다문화교육

장명림(2010).다문화가정유아 지원 프로그램 구성과 적용 효과에 관한 연구. 경기대학교 박사학위 논문.

최현정(2011).유아교사를 위한 다문화교육 연수 프로그램 구성 및 적응효과:중앙대학교 박사학위논문.





1) 두원공과대학교 유아교육과 교수

가족관계(부, 모, 내담아동, 여동생)

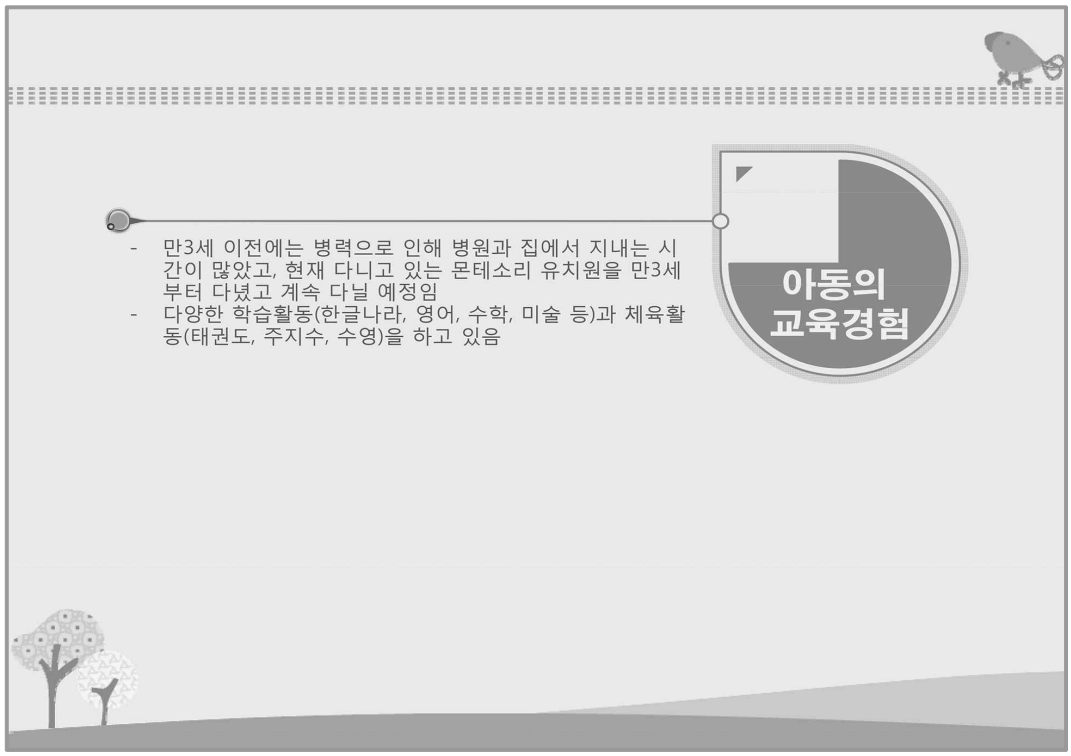
- 부는 온화하며 자녀들에게 애정적이며 잘 놀아주나 회사가 바빠 많은 시간을 함께 보내지는 못함
- 모는 가정을 위해 헌신하나 자기주장이 강해 가족들에게 자신의 의견을 강요하는 편
- 어린이집에 다니는 만3세 여동생

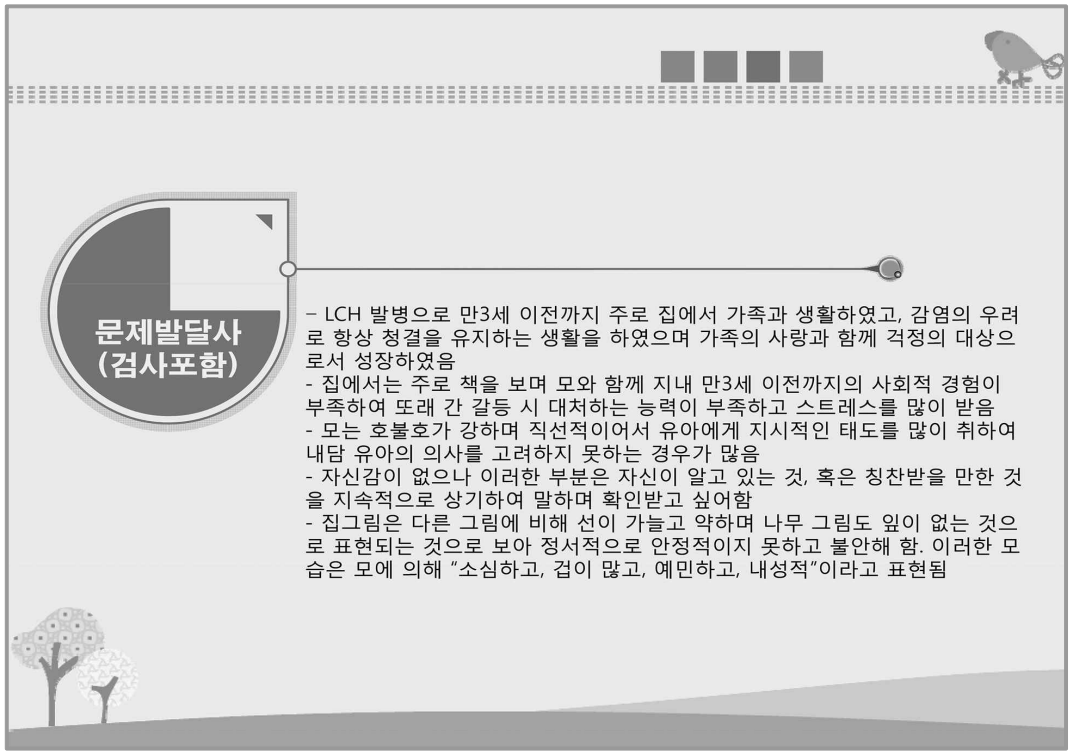
가족의 특성 및 아동과 가족의 관계

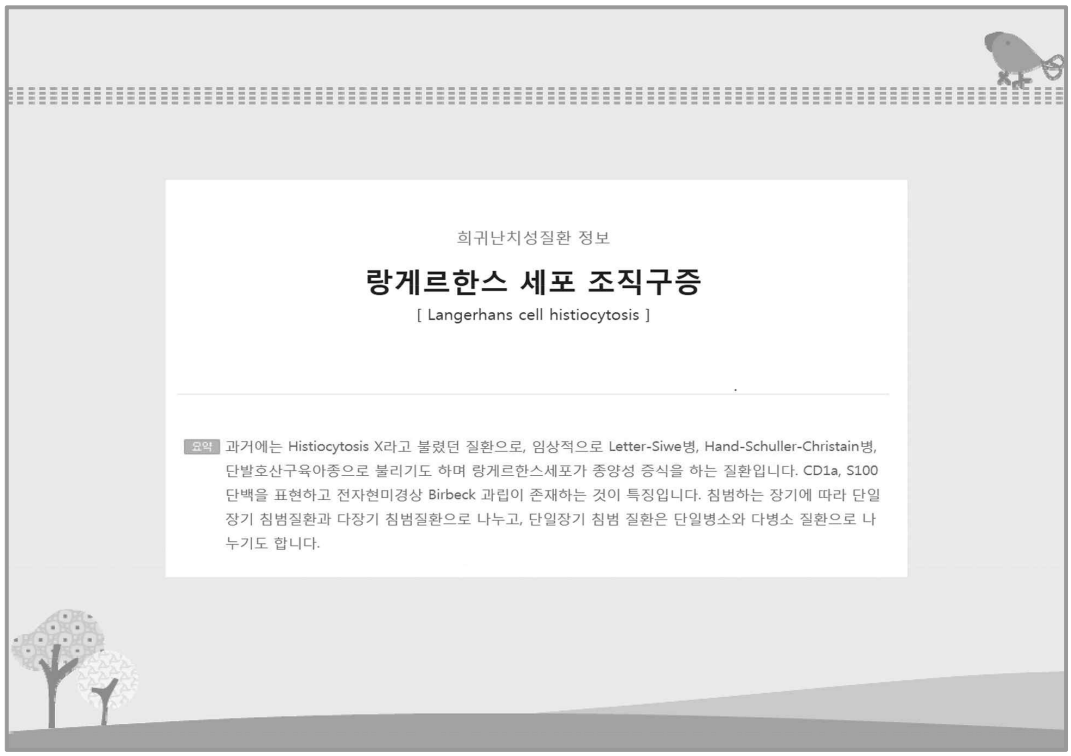
- 부(연구원)
  아빠는 잠만자고 텔레비전만 본다고 불평을 하였으나 아빠의 온화한 기질을 닮았고 아빠를 좋아함
- 모(주부/외가의 농장일을 도움)
  내성적이며 호불호가 강하며 자기주장이 강함. 내담아동이 생후 7개월에 LCH진단으로 마음고생이 심했고 예민하고 까칠한 성격에 걱정이 많음.
- 여동생(만3세/어린이집)
  내담아동과의 관계는 좋으나 자기주장이 강해 싸우기도 하는데 동생한테 지는 편임

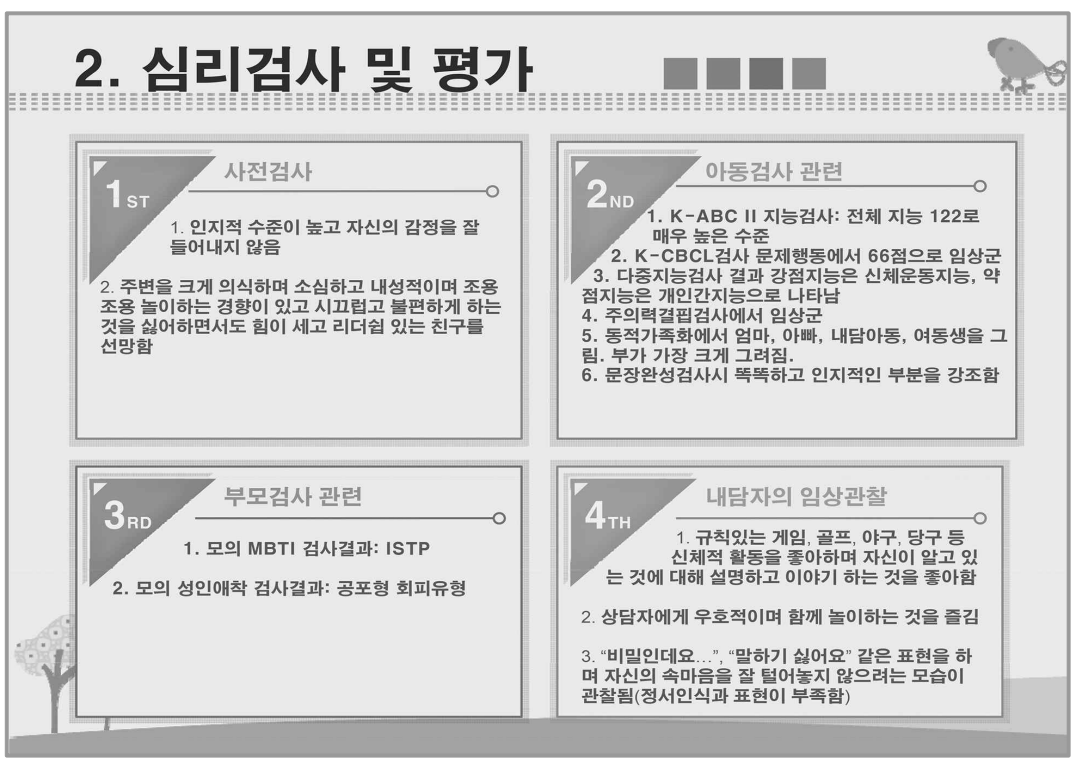
아동의 발달력 및 양육환경

- 계획된 임신이었고 임신에 대해 부모 모두 기뻐하였고 심리상태는 안정적이었으나 임신기간 중 갑상선저하증이 있었음
- 예정일보다 3일 늦게 3.42kg으로 순산하였음(태동은 적었고, 모는 태동이 적었던 이유가 LCH 때문이라고 생각함)
- 대소변은 두 돌쯤 늦게 가리기 시작하였고 특별한 문제없이 잘 가렸음
- 수면 시 보챔이 항상 있었고 엄마 손을 비비고 자는 버릇이 있음
- 7개월에 LCH(다발성소아암) 발병으로 4세 중반까지 항암치료를 하였고 현재는 완치되었음(입원은 하지 않았지만, 주 3-4회 병원을 방문하였고, 주로 집에서 지냈고, 면역 때문에 다른 사람의 방문과 외출을 할 수 없었음)
- 신체발달은 목가누기 3개월, 기기 7개월, 걷기 15개월, 숟가락질 24개월로 정상이었음
- 언어발달은 옹알이는 보통 정도였고 첫 단어는 엄마였음
- 언어표현력과 이해력이 좋음
- 눈맞춤은 있었고 낯가림은 없었음
- 엄마 없이도 놀이를 하였음
- 성격은 잘 울고, 겁이 많고, 샘이 많고, 눈치를 보며, 말대꾸가 심하고, 쉽게 상처를 받으며 피해의식이 있음
- 부모와의 관계는 좋고 형제관계도 좋은 편이나 아빠는 천사, 엄마는 악마라고 표현함
- 또래 관계에 있어 친구가 때리거나 반격해도 싫다고 표현하기를 어려워하며 성숙한 관계 맺기를 어려워함
- 모는 내담아동에 대한 걱정이 많고 소심하고 내성적인 성격을 받아들이기 힘들어 하며 또래 관계에 있어 자기주장이 강하길 원함

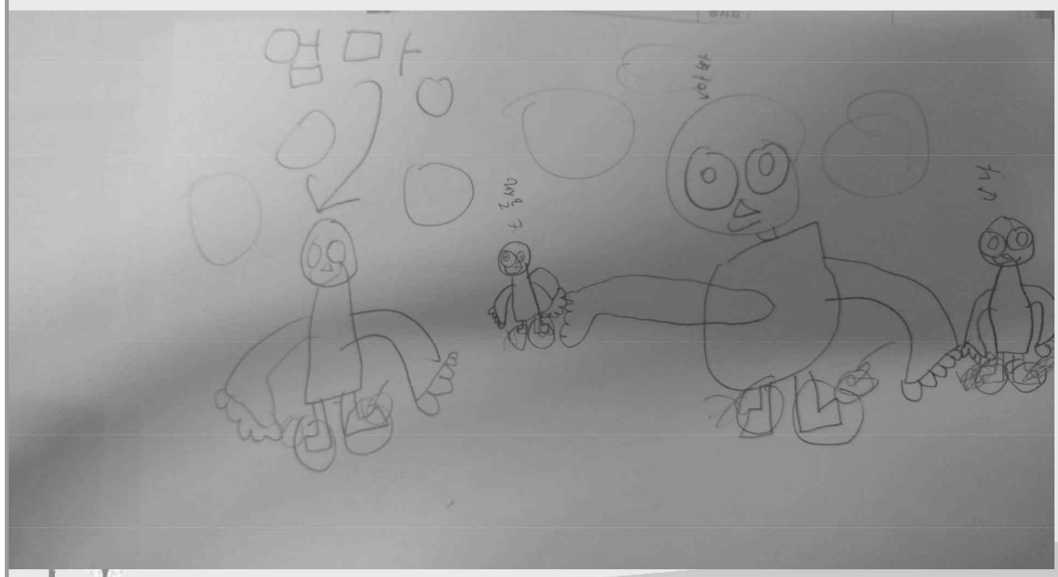

아동의
교육경험
- 만3세 이전에는 병력으로 인해 병원과 집에서 지내는 시간이 많았고, 현재 다니고 있는 몬테소리 유치원을 만3세부터 다녔고 계속 다닐 예정임
- 다양한 학습활동(한글나라, 영어, 수학, 미술 등)과 체육활동(태권도, 주지수, 수영)을 하고 있음


문제발달사
(검사포함)
– LCH 발병으로 만3세 이전까지 주로 집에서 가족과 생활하였고, 감염의 우려로 항상 청결을 유지하는 생활을 하였으며 가족의 사랑과 함께 걱정의 대상으로서 성장하였음
- 집에서는 주로 책을 보며 모와 함께 지내 만3세 이전까지의 사회적 경험이 부족하여 또래 간 갈등 시 대처하는 능력이 부족하고 스트레스를 많이 받음
- 모는 호불호가 강하며 직선적이어서 유아에게 지시적인 태도를 많이 취하여 내담 유아의 의사를 고려하지 못하는 경우가 많음
- 자신감이 없으나 이러한 부분은 자신이 알고 있는 것, 혹은 칭찬받을 만한 것을 지속적으로 상기하여 말하며 확인받고 싶어함
- 집그림은 다른 그림에 비해 선이 가늘고 약하며 나무 그림도 잎이 없는 것으로 표현되는 것으로 보아 정서적으로 안정적이지 못하고 불안해 함. 이러한 모습은 모에 의해 "소심하고, 겁이 많고, 예민하고, 내성적"이라고 표현됨


희귀난치성질환 정보
랑게르한스 세포 조직구증
[Langerhans cell histiocytosis]
요약 과거에는 Histiocytosis X라고 불렸던 질환으로, 임상적으로 Letter-Siwe병, Hand-Schuller-Christain병, 단발호산구육아종으로 불리기도 하며 랑게르한스세포가 종양성 증식을 하는 질환입니다. CD1a, S100 단백을 표현하고 전자현미경상 Birbeck 과립이 존재하는 것이 특징입니다. 침범하는 장기에 따라 단일장기 침범질환과 다장기 침범질환으로 나누고, 단일장기 침범 질환은 단일병소와 다병소 질환으로 나누기도 합니다.


2. 심리검사 및 평가
1ST 사전검사
1. 인지적 수준이 높고 자신의 감정을 잘 들어내지 않음
2. 주변을 크게 의식하며 소심하고 내성적이며 조용조용 놀이하는 경향이 있고 시끄럽고 불편하게 하는 것을 싫어하면서도 힘이 세고 리더쉽 있는 친구를 선망함
2ND 아동검사 관련
1. K-ABC II 지능검사: 전체 지능 122로 매우 높은 수준
2. K-CBCL검사 문제행동에서 66점으로 임상군
3. 다중지능검사 결과 강점지능은 신체운동지능, 약점지능은 개인간지능으로 나타남
4. 주의력결핍검사에서 임상군
5. 동적가족화에서 엄마, 아빠, 내담아동, 여동생을 그림. 부가 가장 크게 그려짐.
6. 문장완성검사시 똑똑하고 인지적인 부분을 강조함
3RD 부모검사 관련
1. 모의 MBTI 검사결과: ISTP
2. 모의 성인애착 검사결과: 공포형 회피유형
4TH 내담자의 임상관찰
1. 규칙있는 게임, 골프, 야구, 당구 등 신체적 활동을 좋아하며 자신이 알고 있는 것에 대해 설명하고 이야기 하는 것을 좋아함
2. 상담자에게 우호적이며 함께 놀이하는 것을 즐김
3. "비밀인데요…", "말하기 싫어요" 같은 표현을 하며 자신의 속마음을 잘 털어놓지 않으려는 모습이 관찰됨(정서인식과 표현이 부족함)

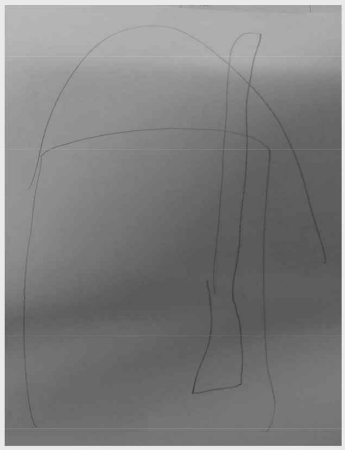
그림검사(동적가족화)



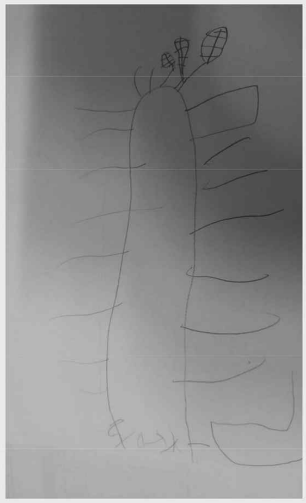
검사결과에 대한 전체평가

- 내담유아에 대한 모의 걱정이 큼과 동시에 자신과 성격이 반대라고 생각하며 함께 놀이하기보다는 주로 쳐다보거나 지시적으로 반응하여 모와 애착관계는 형성이 되어 있으나 안전기지로의 역할을 충분히 발휘하지 못함
- 인지적 수준은 높으나 상대적으로 정서적으로 불안하고 위축된 모습을 보임
- 사회적 경험이 부족하여 사회적 유능감이 부족함

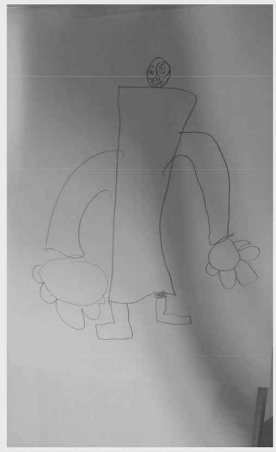
그림검사(HTP)



집



나무



사람

사례개념화

주호소
- 정서 불안
- 정서인식과 표현 부족
- 또래관계에 대한 스트레스로 수면 문제 발생

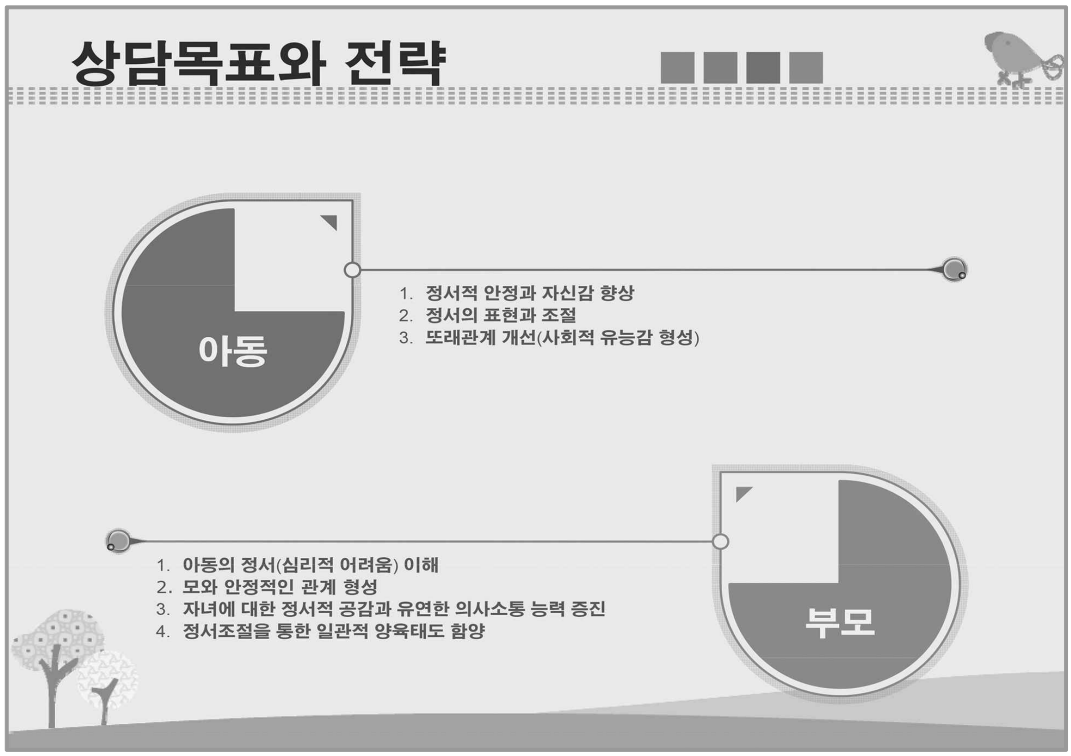
기질적 요인
- 부의 기질을 닮음
- 전반적인 발달이 또래에 비해 높음

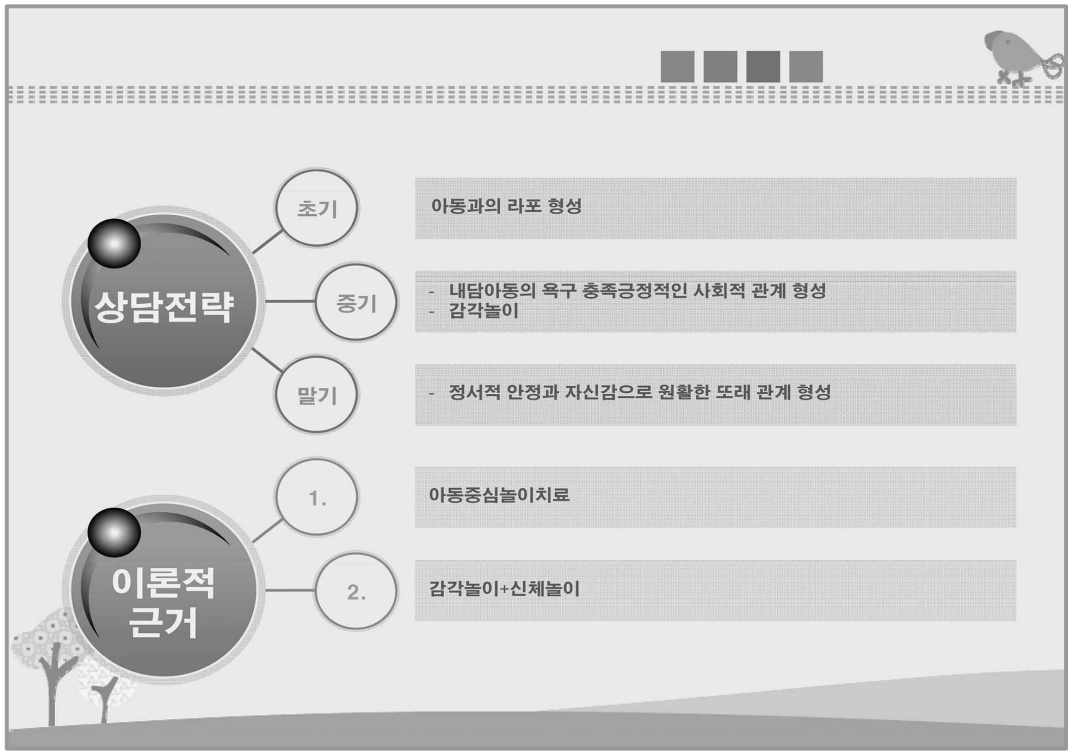
환경적 요인
- LCH로 인한 외상후스트레스(PTSD) 의심
- 모와의 안정적 애착 형성 부족
- 사회적 경험 부족

원인
- 환경적 요인(LCH와 모의 양육 스타일)에 의한 정서 불안

1차적 목표
- 정서 안정
- 자신감 형성
- 정서의 표현과 조절

2차적 목표
- 모와의 애착 형성
- 정서적 안정과 자심감에 기초한 또래 관계 개선


상담목표와 전략
아동
1. 정서적 안정과 자신감 향상
2. 정서의 표현과 조절
3. 또래관계 개선(사회적 유능감 형성)
부모
1. 아동의 정서(심리적 어려움) 이해
2. 모와 안정적인 관계 형성
3. 자녀에 대한 정서적 공감과 유연한 의사소통 능력 증진
4. 정서조절을 통한 일관적 양육태도 함양


상담전략
초기
아동과의 라포 형성
중기
- 내담아동의 욕구 충족긍정적인 사회적 관계 형성
- 감각놀이
말기
- 정서적 안정과 자신감으로 원활한 또래 관계 형성
이론적 근거
1.
아동중심놀이치료
2.
감각놀이+신체놀이

일시 : 2015년 9월 5일 (1회)

주요활동

- 치료실 소개 및 규칙설정
- 라포형성을 위한 놀이실 탐색 및 자유선택놀이
① 당구
C1: 아빠가 어떻게 하는지 알려줬어요. 나 이거 엄청 잘해요.
C2: (손으로 공을 당구대 구멍에 넣으며) 내가 이겼다.
② 다트
③ 토마스 기차놀이
C3: 토마스 기차길을 만들어요. 건전지가 없어서 기차가 잘 안가는 것 같 아요. 건전지 바꿔줄 수 있어요? 건전지는 전기를 만들어요. 아빠가 알려줬어요. 우리 아빠는 매일 잠만 자요.

놀이평가

-능동적으로 놀이를 선택하여 놀이를 하였으나 상담자가 충분히 놀이하고 싶은 것을 선택하여 놀이할 수 있다고 이야기 해주었음에도 불구하고 눈치를 보며 여러 번 허락을 구하며 낯설어 하는 모습이 보임
자신이 알고 있는 것을 이야기하길 좋아하며 주된 내용은 과학적 지식과 관련된 것이었음
- 놀이가 마무리되자 정리정돈도 스스로 잘 함

부모상담

-또래 관계에 대한 걱정이 많음
-내담유아의 성격이 싫은 소리를 하지 못해 친구에게 당하는 경우가 많다고 표현함
같은 반 힘이 센 친구를 나쁘다고 표현하면서도 함께 놀고 싶은 마음이 있고, 여자친구들과 소꿉놀이 하거나 내성적이고 소심한 성격의 내담유아를 따돌리기도 한다고 하였음
-이러한 일로 밤에 잠을 자다가 일어나 울면서 돌아다닌 행동을 한 것으로 추측하고 원에 민원을 넣고 예민하게 반응하였음
-내담유아에게는 힘이 센 친구와 놀지 말고 다른 친구와 놀라고 이야기 하였다고 함
모는 유아에게 관심이 크고 유아의 입장보다는 모의 입장에서 판단하고 상황을 조절하고 통제하려는 경향이 큼을 지적함

일시 : 2015년 9월 8일 (2회)

주요활동

① 물고기 잡기 자석 놀이
C1: 물고기 입에 자석이 있고 낚시 줄에 자석이 있어 서로 끌어당기는 힘 때 문에 붙는 거에요.
C2: 내가 물고기 다 잡았어요. 선생님은 조금밖에 없어요. 내가 이겼다.
② 소꿉놀이
몽키 텀블링 게임
C3: 내 원숭이가 더 많아. 내가 이겼다.
③ 야구
C1: 선생님이 공을 던져주면 내가 공을 칠께요.

놀이평가

-1회기 때 비하여 상담자와 놀이실에 익숙해 하였고 상담자에게 우호적인 반응을 보임
게임을 할 때 승부욕이 강하고 이기는 것에 집착함
-인지적 부분을 강조하며 자신이 알고 있는 과학적 지식을 알려주는 것을 좋아함

부모상담

-놀이는 주로 아빠가 놀아줌
-엄마의 경우 자녀와 함께 놀이하는 것이 익숙하지 않고 지시적인 경우가 많음
-자녀와 함께 상호작용하며 놀이할 수 있도록 제안

일시 : 2015년 10월 3일 (3회)
주요활동
① 축구 ② 당구 ③ 축구공 퍼즐 C1: 1부터 찾아서 맞추는 거죠? 나 100까지 셀 수 있어요....33다음에는 모지? 34는 어디있지? 디게 어렵네.
놀이평가
- 신체적 활동을 좋아함 - 67piece의 퍼즐을 스스로 함
부모상담
- 특별활동에 대한 이야기를 함(축구, 쥬짓수, 퍼포먼스 미술, 한글, 수학, 가베) - 유아가 좋아하고 관심있어 하는 것은 되도록 시켜주려고 하나 정서사회적 발달이 강조되어야 하는 시점에서 너무 인지적인 부분만 강조하는 것은 좋지 않다고 이야기해줌 - 물건이 계속 있던 자리에 있는 것을 선호하며 융통성이 적음 - 축구에서 친구가 때렸는데 가만히 있어서 모가 대신 중재함 - 모의 지나친 걱정과 개입은 유아를 상대적으로 위축되게 할 수 있으므로 유아가 직접 문제를 해결할 수 있도록 기회를 주도록 제안

일시 : 2015년 10월 9일 (4회)
주요활동
① 당구 ② 기억력 게임 ③ 할리갈리
놀이평가
-규칙이 있는 게임을 좋아하며 이기고 지는 것에 민감하며 승부욕이 높음
부모상담
-유치원에서 놀이하는 친구들은 주로 여자친구들이며 예쁜 것을 좋아하며 조용한 놀이를 즐기지만 한편으로 힘이 센 남자 친구들 무리에도 끼고 싶어하나 성향상 배제되는 경우가 많음 -좋아하는 친구를 초대해서 집에서 함께 노는 것을 제안

일시 : 2015년 10월 16일 (5회)
주요활동
① 큰발이 놀이(도마뱀 인형을 가지고 함께 놀이함) ② 모래놀이(모래 위해 카프라 블록을 이용해 길을 만들고 큰발이 이동하는 길을 만들어줌)
놀이평가
-자신의 생각을 말하는 것을 어려워하고 눈치를 봄 -잘했죠? 라는 확인을 자주함
부모상담
-언제까지 다녀야 하는지 질문했다고 함 -유아에게 정서적인 안정을 느낄 수 있도록 애정 표현을 많이 하고 허용적이며 유아의 의견을 경청하는 태도에 대해 제안

일시 : 2015년 10월 23일 (6회)
주요활동
① 큰발이와 모래놀이 ② 큰발이 집 지어주기, 모래로 케익만들어 주고 생일 축하해 주기 T1: 큰발이가 왜 좋으니? C1: 그냥 좋아요...좀....귀여워요. 큰발이 집에 가져가도 돼요?
놀이평가
-큰발이라는 손바닥만한 인형에 대한 애착이 큼 -놀이실에 들어오면 큰발이부터 챙기고 큰발이를 위한 모래 놀이를 함 -놀이 시 자신의 이야기 보다는 타인의 이야기를 더 많이 함
부모상담
-영어를 과도하게 학습시켜 5세때 영어를 싫어하였지만 지금은 유치원에서 곧잘 따라하며 즐김 -LCH에 대한 불안(완치되었으나 정기적으로 3개월마다 검진을 받음) -모에게 정서적으로 안전함을 느낄 수 있도록 애정적이며 수용적인 태도, 이야기를 잘 들어주는 태도, 공감해 주는 태도가 필요하다고 이야기해줌

* 일시 : 2015년 10월 30일 (7회)
주요활동
① 모래놀이 ② 모래에 물을 넣고 반죽을 만들어 모래 공을 만들어 던짐
놀이평가
-점차 상담사에게 라포를 형성하고 있음 -감각놀이를 하게 되면 많은 이야기를 하는데 자신의 생각보다는 들은 이야기(주로 엄마에게 들은 모아유치원이 아이들을 잘 가르키는 곳으로 소문이 나서 가게 됬다는 것, 주짓수 형이 상을 탄 것 등)를 주로 함
부모상담
-지난주 엄마참여수업에서 몬테소리 교구 활동을 엄마 앞에서 시범을 보여주다가 긴장을 했는지를 쉬를 해서 걱정을 하고 있음 -유아에게 지속적으로 애정을 표현하고 있으며 허용적이고 수용적인 태도를 취하며 가족과 함께 놀이 할 수 있는 시간을 많이 가지려고 노력하고 있음

일시 : 2015년 11월 3일 (8회)
주요활동
① 화산놀이 C1: 진흙으로 산을 만들어요. 더러워~ 여기 모 있는 것 같아. 베이킹파우더 를 넣고, 식초를 넣으면 화산이 폭발해. 이거 집에서 해봤어요. 계속해도 돼요? 화산이 폭발하면 산이 깍여요. C2: 화산이 폭발해서 바다가 되었어. 물고기 살고...으아~살려줘.
놀이평가
-과학적 지식이 많고 자신이 많이 알고 있음을 어필하려고 함 -놀이가 지속되자 감각놀이를 그 자체를 즐기며 창의적인 놀이 형태도 나타남
부모상담
-똑똑박사가 되고 싶어한다고 이야기 해줌 -인지적이고 학습적인 부분보다는 감각적이고 체험을 할 수 있는 활동을 제안

* 일시 : 2015년 11월 13일 (9회)
주요활동
① 구름 점토 놀이 C1: 도깨비에요. 나쁜 도깨비. 친구들을 괴롭혀요. ② 레고놀이
놀이평가
-말이 많아졌으나 주로 사실과 관련된 이야기를 하고 자신과 관련된 이야기는 잘 하지 않음. -이야기를 하기 전 '비밀인데요...'라는 표현을 자주 함
부모상담
- 연철이에게 허용적이다 보니 동생과의 싸움이 많아지고 연철이 중심 생활이 되어 엄마가 스트레스를 받는다고 함 지속적인 애정과 관심을 표현하고 연철이 이야기에 잘 경청하고 공감할 수 있는 태도 유지를 당부

일시 : 2015년 11월 20일 (10회)
주요활동
① 당구 ② 골프 ③ 레고
놀이평가
-점차 자신의 이야기를 하지만 속마음(정서나 감정)에 대해서는 잘 말하지 않 음
부모상담
-유치원에서 또래들과 잘 지내는 것 같다고 함 -유치원에서 주로 하는 것은 교구 놀이(몬테소리 교구)임 -또래와 놀이 할 수 있는 시간을 가져볼 것을 권유

일시 : 2015년 11월 27일 (11회)
주요활동
① 모래 땅따먹기 상담사와 편을 먹고 가상의 적을 무찌르는 모래 땅따먹기 활동 실행 C1: 이거 엄청 재밌다. 선생님이랑 같이 할래요. C2: 나 잘하지요? ② 큰발이 집만들기 C3: 모래에 물을 너무 많이 넣으면 잘 무너지니깐 조심해서 물을 넣어야 해 요. 큰발이 집을 만들어 줄꺼에요.
놀이평가
-교사가 묻지 않아도 자연스럽게 이야기를 하기 시작함 - 그러나 주로 자신이 느끼는 것 정서적인 것 보다는 사실과 과학적 사실에 대 해 자랑스럽게 이야기함
부모상담
-여러 명과 놀이할 때 뜻대로 되지 않으면 선생님께 이르나 선생님의 권위를 이용하려고 하는 모습이 많이 보인다고 함 또래와의 갈등 상황 시 엄마가 개입하여 문제해결 방안을 제시하기 보다는 아동이 스스로 생각하고 능동적으로 해결할 수 있도록 기회 제공이 필요

일시 : 2015년 12월 8일 (12회)
주요활동
① 밀가루 풀에 물감을 섞고 은박지 위에 그림 그리기
놀이평가
-거절 당하는 것에 대한 스트레스가 있음
부모상담
-또래보다는 형들이 귀여워해주고 수용적이어서 형들과의 관계는 좋음 -또래와 함께 경험할 수 있는 기회를 주는 것이 바람직하다고 이야기 해주었으나 엄마가 다른 친구의 초대는 어려워함

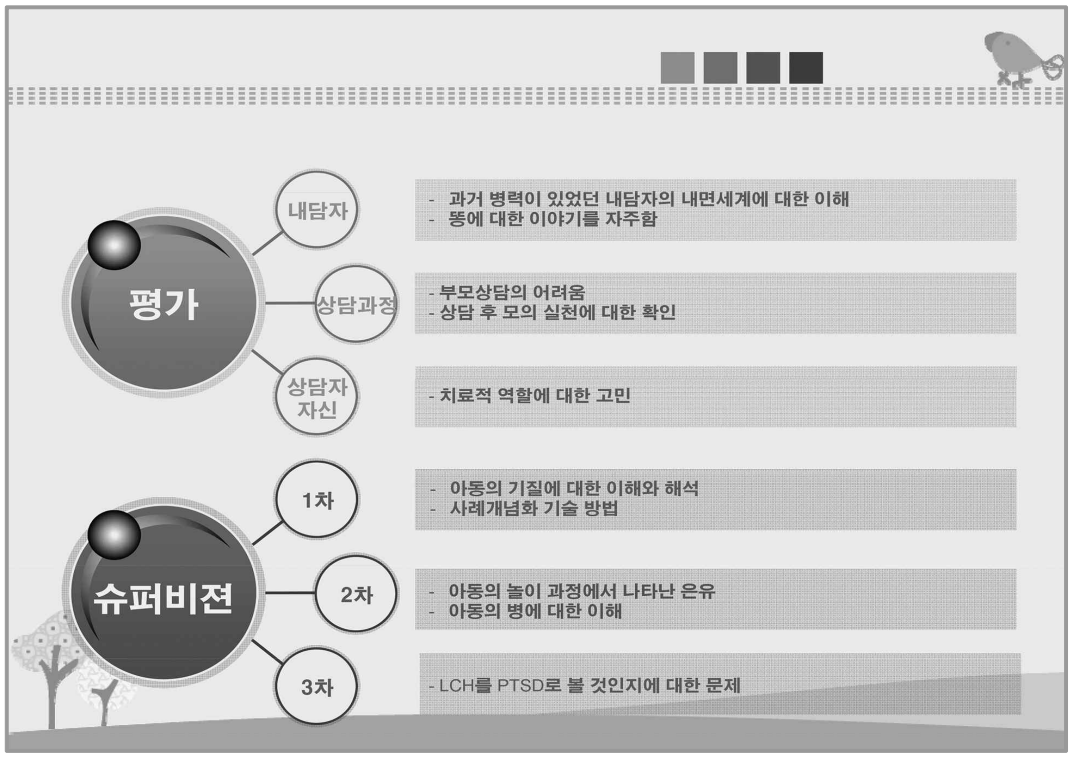
* 일시 : 2015년 12월 15일 (13회)
주요활동
① 모래놀이 공룡 피규어를 모래에 파묻고 싸움놀이
놀이평가
-장난꾸러기 같은 행동에 대해 부정적이나 그러한 행동을 따라하고 싶은 마음도 있어 장난치는 친구를 지적하고 같이 놀았던 경험에 대해 이야기함
부모상담
-애정 표현을 많이 하며 유아에게 수용적이었더니 버릇이 없어지는 것 같다고 걱정함 -내담아동에게 가장 중요한 것은 정서적 안정임을 상기하며 아동의 입장에서 생각하고 스스로 문제해결할 수 있는 기회를 부여할 수 있도록 스스로 여유를 갖는 것이 필요하다고 이야기 해주며 안심시킴

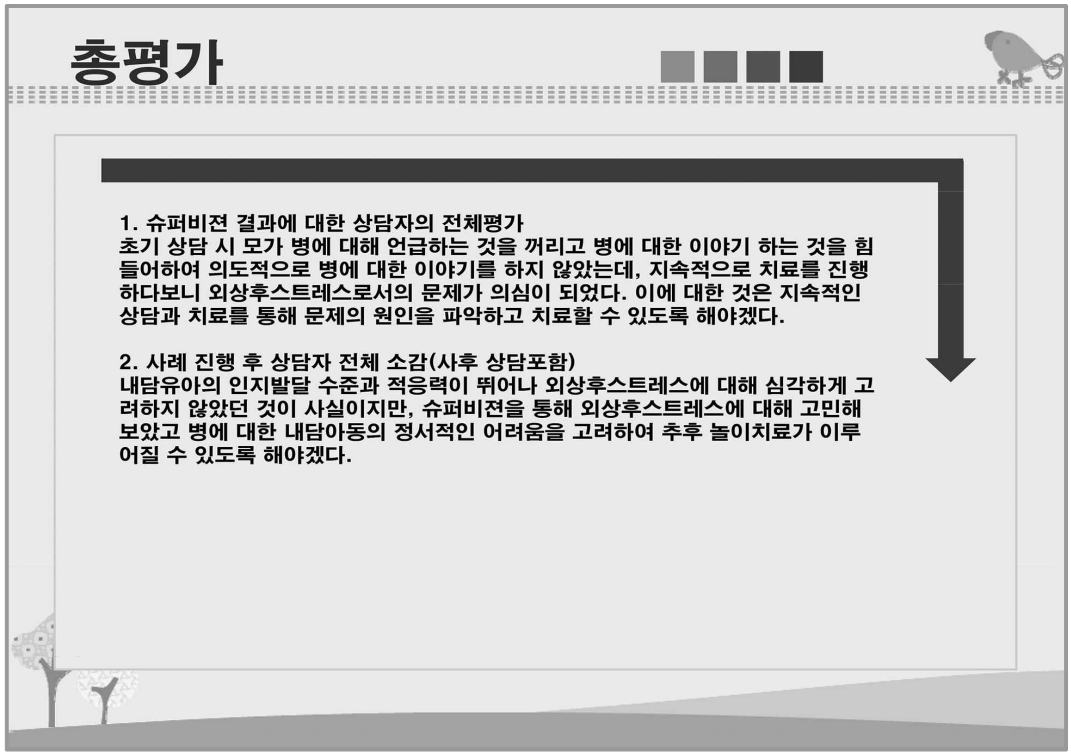
* 일시 : 2015년 12월 19일 (14회)
주요활동
① 괴물놀이
놀이평가
-정서와 관련된 표현이 늘고 상담자와 안정적이며 신뢰로운 관계를 유지하며 말이 많아짐
부모상담
-지난주 태권도 심사로 빠졌고, 태권도 심사에서 자신감있고 당당한 모습으로 참여하여 뿌듯하였음 -가족이 함께 즐겁게 놀이 할 수 있는 분위기를 만들고 풍선놀이, 방구놀이를 함께 하였다고 하여 칭찬해줌 -모는 만5세 새학기 걱정과 새 담임, 새 환경에 대해 걱정하기 시작하여 엄마의 걱정은 내담아동에게도 전이되므로 절대 걱정하지 말고 아동에 대한 믿음으로 지켜볼 것을 당부함

\

일시 : 2016년 1월 9일 (15회)
주요활동
① 볼링 ② 비누점토 놀이 사각 비누를 강판에 갈아 가루로 만들고, 휴지를 손으로 치대 비누점토 를 만들어 조형물을 만든다. C1: 느낌이 좋아요. 냄새가 목욕할 때 나는 냄새 같아요. 미끈거려요. 똥이에 요. 아빠똥, 엄마똥, 선생님똥...
놀이평가
-정서에 대한 표정이 점차 많아지고 있으나 또래 관계나 유치원 생활에 대해 질문하면 회피하는 경향이 큼 -장난치거나 놀리는 행동은 나쁜 행동으로 규정하고 있음 -똥에 대한 이야기를 자주함
부모상담
-유치원 방학이어서 주로 집에서 놀이를 하고 동생과 사촌동생과 주로 놀이를 하여서 그런지 큰 스트레스 받지 않고 즐겁게 지내고 있음 -특별한 일은 없지만 내담유아의 이야기를 잘 들어주려고 노력하고 있음. 엄마 스스로 경청과 공감을 하다보니 예전에 비해 정서적으로 안정된 것 같다고 평가

일시 : 2016년 1월 16일 (16회)
주요활동
① snow ball 만들기 작은 피트병에 물을 담고 반짝이 가루를 넣고 OHP 필름에 그림을 그려 넣 는다. 피트병을 흔들었다가 가만히 놓아두면 반짝이 가루와 OHP 필름의 그 림이 움직이면 눈이 내리는 것처럼 보인다. C1: 눈이 와요. 똥 눈이 와요. 선생님 똥이에요. 뿌지직뿌지직 아기코끼리도 있어요.
놀이평가
-지속적인 감각놀이를 통해 정서를 이완하고 정서를 표현할 수 있도록 자극함 -지난 시간에 이어 똥에 대해 이야기를 많이 하고 좋아함. 정신분석학적으로 남근기이지만 항문기에 고착되고 퇴행된 느낌을 받았지만 영아기 병원생활로 인해 청결과 위생상태가 강조되었던 경험을 표출하는 것으로 판단되며 지속적으로 관찰 필요
부모상담
-내담 유아의 과거 병원 생활에 대해 추가적인 상담이 이루어짐(모는 병원에 서 지냈던 경험에 대해 이야기 할 때마다 눈물을 보이며 정서적으로 힘들어 함) 감염의 위험이 있어 청결하고 위생에 대해 철저히 생활하였음 -유치원 방학이어서 또래 관계에 있어서는 크게 스트레스 받지 않고 있으나, 학원 외에 체험활동이나 사회적 경험을 할 수 있도록 제안


평가
내담자
상담과정
상담자 자신
- 과거 병력이 있었던 내담자의 내면세계에 대한 이해
- 똥에 대한 이야기를 자주함
- 부모상담의 어려움
- 상담 후 모의 실천에 대한 확인
- 치료적 역할에 대한 고민
슈퍼비젼
1차
2차
3차
- 아동의 기질에 대한 이해와 해석
- 사례개념화 기술 방법
- 아동의 놀이 과정에서 나타난 은유
- 아동의 병에 대한 이해
- LCH를 PTSD로 볼 것인지에 대한 문제


총평가
1. 슈퍼비젼 결과에 대한 상담자의 전체평가
초기 상담 시 모가 병에 대해 언급하는 것을 꺼리고 병에 대한 이야기 하는 것을 힘들어하여 의도적으로 병에 대한 이야기를 하지 않았는데, 지속적으로 치료를 진행하다보니 외상후스트레스로서의 문제가 의심이 되었다. 이에 대한 것은 지속적인 상담과 치료를 통해 문제의 원인을 파악하고 치료할 수 있도록 해야겠다.
2. 사례 진행 후 상담자 전체 소감(사후 상담포함)
내담유아의 인지발달 수준과 적응력이 뛰어나 외상후스트레스에 대해 심각하게 고려하지 않았던 것이 사실이지만, 슈퍼비젼을 통해 외상후스트레스에 대해 고민해 보았고 병에 대한 내담아동의 정서적인 어려움을 고려하여 추후 놀이치료가 이루어질 수 있도록 해야겠다.

놀이상담 사례 발표
(제목: 엄마와 함께 하고 싶은 이김이)

[1]윤 선 영

1. 상담자 정보

상담자 정보			
상 담 자	윤선영	상담기간	시작일: 2017년 4월 29일 (총 22회기, 종결)
연 락 처	sy5250@hanmail.net	최종학력	학사( ), 석사( ), 박사(○)
소속기관	A교육심리발달연구소	상담 경력	5년 (집단 2, 개인 12 사례)
개인분석	8시간	학회참석	연 수: 1급(○), 2급( ), 3급( ) 심 화: (16)시간 사례회: (8)시간

2.내담아동 정보

내담아동 정보			
아 동 명	이김이(가명)	생년월일	2010년 7월 23일(만 6세 9월)
소속	경기도 D초등학교 1학년		
의뢰사유 및 치료적 기대	의뢰사유) 1. 지인이 아동의 주의 산만한 행동을 관찰하고 상담받기를 권유함. 치료적 기대) 1. 아동의 마음을 이해하고 싶음. 2. 아동이 산만하고 화를 잘 내는 행동의 개선을 바람.		
가족관계	아버지(46), 어머니(47), 내담자(6)		

1) 수원과학대학교 사회복지과 초빙교수

1)가족 특성 및 아동과 가족의 관계

부모는 주말부부로서 가족과 함께 하는 시간이 적고, 주말에 친가를 방문하는 시간이 많으며, 가족 여행 및 아동의 체험활동으로 주말시간을 보냄. 주중에는 모와 아동 중심의 일과를 보냄.

모는 아동과 대화하기 보다는 일과를 일방적으로 결정하여 통보하고, 재촉하며 확인하는 방식으로 상호작용하였고, 아동은 모의 말에 화내며 소리지르는 반응을 보임. 아침밥 먹는 시간이 길어져 학교에 급하게 달려가서 등교하며 늦는 것을 대수롭지 않게 여김.

부는 아동의 행동특성에 대해 모와 의견이 다르며 '요즘 아이들이 다 그렇지', '너(모)가 별나서 그렇지'하며 특별히 문제의식을 갖지 않고, 모의 아동상담 필요성에 대해 공감하지 못함. 또한 주말시간에 아동과의 놀이 및 아동이 원하는 것을 함께 하며 다양한 경험을 제공하고자 노력함.

2)아동 발달력 및 양육환경

아동은 모의 유산경험 후 계획된 임신으로 편안하고 환영받는 태내기를 보냄. 모유 수유를 했지만, 모유를 빨지 못해 힘들어했음. 1세부터 영아기 동안 모가 일을 시작하면서 주 3일 오후부터 저녁 늦게까지 집에서 타인에 의해 양육되었고, 모와 분리 시 많이 울었음.

3세 이후에 말을 많이 하느라 늦게 먹는 식습관이 있음. 대소변 훈련에 무리가 없었고, 3세까지 수면시간에 보채며 모의 머리카락을 만지며 잠들고 모가 없으면 잠에서 깨어남. 활동량은 보통 수준이었음. 영아기에 신체와 언어인지 발달이 보통 수준이었고, 모 부재 시 놀이가 어려웠음. 유아기 동안 주말부부인 관계로 주말에는 부의 집에 다녀오고, 유아 후기엔 부의 외국생활로 1년간 떨어져 생활함. 이 때 아동은 손톱을 물어뜯는 행동을 보였고, 부 귀국 후 이 행동은 사라짐.

현재까지 주말부부이고, 아동은 첨가물 알러지와 알러지 비염이 있음. 현재 성격은 잘 울고, 눈치 보며, 쉽게 상처받고, 짜증이 많으며, 욕심이 많음. 친구와 다툼이 있을 때 공격적 행동이 나타남. 부는 조용하며 모는 급한 성격임.

3)아동의 교육 경험

현재 초등학교 1학년, 창의력 교육 수강 중, 상담 참여경험 없음.
사교육 한글수업 6세부터 받았고 글자에 관심이 있어서 좋아함.

4)아동 문제 발달과정

아동은 1세 영아기부터 모와 주 3일 정도 장시간 모와 분리되어 타인 양육을 경험하였고, 때로는 타인의 집에 머물면서 타인 양육자의 자녀들에 의해 소외되는 경험을 함. 아동은 매우 어린 영아기부터 모의 직업 관련으로 모와 함께 하는 시간이 적고, 부의 원거리

근무와 해외 근무 관계로 부재 기간이 길어 타인 양육의 시간이 많았음. 이에 따라 부모와의 안정적 애착형성이 이루어지지 못함. 불안정한 애착형성과 타인양육에서의 부정적 경험은 아동의 사회 정서적 발달, 수면의 질, 외현적 행동에 영향을 줌.

3.아동과 부모 심리검사 및 평가

1)아동 검사 및 평가

① 아동은 창의성 검사(TTCT/도형)에서 창의성 점수가 또래와 비슷한 평균 수준으로 나타남. 예를 들어 주어진 자극을 활용해 가능한 많은 것을 생각해 내는 능력인 '유창성'과 다른 사람과 다른 독특한 생각을 사용하는 능력인 '독창성', 조직화하여 표현할 줄 아는 능력인 '제목의 추상성'내용을 자세하게 상상하고 설명할 수 있는 능력인 '정교성'에서 또래와 비슷한 평균 수준으로 나타남. 지속적으로 창의적인 사고를 하는 능력인 '성급한 종결에 대한 저항'에서는 또래보다 낮은 것으로 나타남.

② 다중지능 검사(KC-MIDAS)에서 모는 아동에 대해 신체 운동적 지능과 공간지능을 강점으로 판단하며, 논리수학적 지능과 개인 내 지능을 약점으로 인식하고 있음.

③ 지능검사(K-WISC IV)의 각 지표 간 유의미한 차이가 나타남. 언어능력이 주가 되는 언어이해가 상대적으로 높지만 간단한 시각적 정보를 빠르고 정확하게 탐색하고 변별하는 능력, 정신 속도와 소근육 처리 속도를 설명하는 처리속도지표에 있어서는 수행의 어려움을 가지고 있음. 시공간적인 시각-운동 기술을 적용하는 지각추론 능력은 상대적으로 높지만 처리속도지표는 낮게 나타나 아동이 이해하고 추론한 것을 빠르고 유연하게 처리하는데 있어 어려움이 있음. 전반적으로 언어이해에 대한 소검사에서 공통성이 강점으로 나타남.

④ 행동문제 검사(K-CBCL)에서 총 문제행동 및 내재화 문제에서 정상군으로 나타났으나 외현화 문제에서 준임상군으로 나타남. 하위 영역에서는 공격성이 준 임상군으로 나타났고, 다른 하위 영역은 정상군으로 나타남. 우울/불안은 준 임상군에 근접할 정도로 높은 점수를 보이고 있어 주의가 요구됨.

⑤ 주의력 결핍 과잉행동 장애 검사(ADHD 체크리스트)에서 모는 아동에 대해 주의력 결핍 및 충동성에서 준임상군으로 평가함.

⑥ 구문이해력 검사(KOSECT)에서 아동은 또래에 비해 조금 낮은 수준으로 나타남. 본 검사는 장애진단을 위한 도구로 활용되어 대부분의 정상 아동들에게는 점수가 높게 형성되고 있음.

⑦ 문장완성검사(SCT) 및 그림검사(HTP, KFD)에서 아동은 주변 환경에 폐쇄적이고 자기방어적 욕구가 강함. 특히 관계에 대한 욕구충족이 부족한 경향임. 충족되지 못한 욕구를 부적절하게 혹은 충동적으로 분출할 가능성이 있음. 결과 지향적 성향이 있어 불안해하고 자존감이 낮아질 가능성이 높음. 특히 자신과 타인의 정서 인식이 거의 드러나지 않으며, 드러난 정서에서는 공격적인 성향을 보임.

2)부모 검사 및 평가

① 성격유형검사(MBTI)에서 ISFJ 유형으로 나타나 책임감이 강하고 원리원칙을 중시하며 다른 사람의 감정에 민감하게 반응하여 자녀를 섬세하게 보살필 수 있지만, 자녀의 행동에 세세한 부분까지 간섭하려는 경향이 있음.
② 성인애착유형검사에서 모는 공포형 회피애착 유형으로 자신도 부정하고 타인도 부정하는 유형으로 나타남. 이 유형은 비판적인 양육태도로 아동의 행동지도에 부정적 영향을 줄 수 있어 주의가 요구됨.

3)내담자 임상 관찰

아동은 검사에 순응적으로 참여하였으나, 검사가 지속되면서 초를 재고 있는지 반복해서 확인하고, 알고 있는 것에 대해 성급하게 표현하는 태도를 보임. 검사 종료 시간을 물어보며 자리에서 계속 몸을 움직이거나 검사자의 검사도구를 보려고 하고 만지려고 하는 등 산만한 모습을 보임. 또한 다소 어려운 문항을 접했을 때와 자신 있다고 느낀 문항을 접했을 때, 즉 개인적으로 느끼는 난이도에 따라 검사에 참여하는 태도의 차이가 크게 나타남.

4)검사결과에 대한 종합평가

본 아동은 신체운동 영역과 언어화되어 나타나는 자극 수행에 강점을 보이는 것으로 평가됨. 반면 정서인식 및 표현이 능숙하지 않아 심리적 어려움을 겪고 있을 가능성이 있음. 따라서 강점인 신체운동 및 언어이해와 표현능력에 기초하여 긍정적으로 자신과 타인을 인식하고 표현해보도록 함으로써, 긍정적 자존감 형성을 도우며 자신의 부적절감을 적합하게 표현할 수 있도록 중재하여야 할 것임.

4. 사례개념화

아동이 상담을 위해 본 연구소를 방문한 것은, 모의 친정 가족의 지인이 아동의 주의산만한 행동을 관찰하고 상담받기를 권유하면서 이루어짐. 모는 주 호소 문제로 외동자녀인 아동의 마음을 잘 알지 못하고, 아동이 산만하고 화를 잘 내는 행동에 대해 상담 받기를 원함.

본 상담은 아동과 모의 불안정 애착관계의 개선, 아동의 긍정적 자존감 증진, 아동의 대인관계 기술 습득을 장기적인 목표로 설정함. 접근방법은 기본적으로 인간중심접근에 의한 상담을 진행하며 아동에게는 아동중심놀이치료 접근과 함께 인지행동치료를 병행하고자 함. 부모상담의 경우에도 인간중심접근을 바탕으로 인지행동치료적 접근의 코칭을 병행하고자 함.

먼저 아동과 친밀한 치료적 관계를 형성하고, 치료적 관계의 힘으로 아동 내면의 자원을

촉진함으로써 아동이 성장하도록 돕고, 모 자신이 상담자에게 수용 및 공감되는 경험을 통해 아동을 수용하며 애착관계 증진을 위해 노력하고, 아동의 자율성과 주도성을 존중하며 기다려주도록 격려함으로써 상담의 목표를 이루고자 함.

5.상담 목표와 전략

1) 상담 목표

• 아동: 1.정서 인식 및 표현 2.아동의 긍정적 자존감 증진 3.아동의 대인관계 기술 습득
• 부모: 1.아동에게 화 내지 않기(조급함 내려놓기) 2.아동과 안정 애착 형성하기

2)상담 전략

•초기
– 아동: 수용과 공감, 지지(친밀감 형성, 불안 감소, 감정 이해), 제한설정
– 부모: 모와 아동의 놀이 과정 평가에 따른 모의 반응성 및 상호작용 방법 다루기. 모의 특성(원부모와의 관계, 친구관계, 부부관계, 모가 바라는 것과 두려워하는 것 등)과 내담아동 양육사 등이 아동과의 관계와 아동 특성에 영향을 주는 요인에 대해 이해하도록 돕기.

• 중기
– 아동: 공감적 반응, 반영적 경청, 감정 명료화하기, 제한설정, 중재(자기정서 인식 및 표현, 규칙 지키기)
– 부모: 정서적 교류가 있는 따뜻한 신체적 접촉하기, 아동의 행동을 매번 지적하기 보다는 작은 것은 모른척하고 아동의 행동 과정과 태도를 구체적으로 칭찬하기.

•후기
– 아동: 공감적 반응, 반영적 경청, 감정 명료화하기, 제한설정, 중재(자기정서 인식 및 표현, 규칙 지키기, 단어 읽기와 쓰기)
•부모: 정서적 교류가 있는 따뜻한 신체적 접촉하기, 아동의 부주의 및 자기중심적 행동, 상대방을 속이는 행동을 작은 것은 모른척하고 아동의 긍정적 행동 변화와 태도를 구체적으로 칭찬하기, 결과 예측하며 생활지도하기

3)이론적 근거

<통합적 접근> 인간중심치료(아동중심 놀이치료), 인지행동치료
• 아동중심 놀이치료:

- 치료자의 태도: 치료적 관계 형성(수용과 존중, 공감적 경험 나누기),
- 성장을 위한 아동의 내적 자원 촉진의 치료적 요소-진실성, 따뜻한 보살핌과 수용(비평가적 무조건적 수용, 긍정적 존중), 민감한 이해(높은 수준의 정서적 상호작용)
- 규칙: 문제에 초점을 맞췄을 때 아동에 대한 시각을 잃는다.
  아동에 관한 사실이 아동의 인격, 그 자체에 대한 것을 설명할 수는 없다.
- 유의점: 적절한 심리적 거리, 안전한 관계 형성(신뢰성)

• 인지행동치료: 인지적 기법(자기 점검. 예: 감정 카드로 기분 인식 및 표현하기)
  행동적 기법(긍정적 사회적 강화. 예: 미소, 경청, 관심, 격려)

6.회기별 상담과정

1)초기

[1회기]
• 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(우노(UNO)카드)
•기분 인식 및 표현:'용감하다','즐겁다'
• 놀이과정 및 평가:
  <과정> 아동이 선택한 우노(UNO)카드 게임을 보조교사와 셋이 아동이 주도하는 방식으로 수용 및 지지하며 놀이함.
  <평가> 아동은 언어적 자기표현력이 부족하여 추가질문이 필요했음. 주의력 결핍 및 충동성으로 카드 고르기와 게임 도중 주의산만하고 조절되지 못한 행동을 보임(예, 게임에서 자신의 순서를 기다리기 어려워하며 관련 없는 행동을 보임).
• 부모상담: 모가 내담아동의 태권도 1품 획득에 대해'잘했다'칭찬하신 것을 지지해주고, 구체적인 태도 중심으로 칭찬과 인정하기를 당부함(칭찬 8: 지적 또는 당부2의 비율로 실천해보기) 모가 평소에 아동의 욕구를 자제시키는 데 대해 먼저 아동의 이야기를 들어보려고 노력하기 당부함. 모가 아동을 지원하기보다는 지켜보는 데 대해 아동의 도움 요청에 모가 지원하도록 당부함.

[2회기]
• 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(우노(UNO)카드)
• 기분 인식 및 표현: 행복하다, 기쁘다
• 놀이과정 및 평가:
  <과정> 모와 아동의 놀이 평가: 우노(UNO)카드 게임(아동은 모와의 놀이에 대해 거부감: 모의 장난감 정리에 대한 잔소리가 부담됨. 정리에 도움을 주기로 하고 모와 놀이함.)

<평가> 놀이에서 모는 아동의 행동을 제한함(예. “남의 것을 보면 안돼”, “카드를 제대로 줘야지”), 아동은 놀이 마무리 단계에서 모와 계속 놀이하고 싶은 욕구를 표현함.

- 부모상담: 집에서 놀이감 정리에 대한 아동의 스트레스 알림. 부모의 아동 지원 노력을 지지함. 추상적 지시보다는 명확한 단서(구체적/시각적 정보)를 제공하여 아이가 스스로 정리관련 사고과정을 경험하면서 정리가 쉬운 환경조성, 필요시 도움 제공하도록 함. 아이가 또래와 갈등 상황: 너무 큰 벌칙보다는 조금 노력하여 할 수 있는 제한 설정하기, 한 번 더 기회주어 자기행동수정의 태도형성 돕기로 함.

[3회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(트러블(Trouble))
- 기분 인식 및 표현: 용감하다, 승리하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 게임 과정에서 아동은 승부욕과 주의력 결핍으로 차례를 지키지 않는 경우가 많았음. 게임 규칙에 대해 듣고 이해하였음.

<평가> 아동의 마음대로 행동하고 싶은 내면의 욕구를 수용하고(예, 턱을 책상에 붙이고 인사하기), 안전에 대한 제한 설정함. 1등에 대한 승부욕이 높으며 결과 지향적 태도를 보임.

아동이 감정카드의 수세기를 실수인 것처럼 위장하는 것 같았으나, 그대로 수용해줌. 아동은 자신이 좋아하는 게임 규칙을 쉽게 이해할 수 있음.

- 부모상담: 모는, 아동이 부가 이번 주말에 올 수 있어서, 바다낚시 가기로 해서 기분이 좋았을 것으로 예측함. 아동이 4세 때 달리기 시합 중에 잘 달리다가 친구가 본인을 앞서자 그대로 멈춰버림, 1등하고자 하는 욕구가 너무 큰 것 같음. 집에서 연습해가야 하는 숙제(ex:오카리나 연습, 줄넘기, 밥상머리교육 느낀 점 쓰기 등)를 제대로 못해 가면 벌을 받아서 아동이 스트레스 받음, 어머니도 1학년인데 숙제가 과하다고 느낌. 모는 과정 중심 칭찬방법을 이해하고 있으나, 실제로는 결과중심 칭찬을 해옴. 과정(기다리기, 약속 지키기, 순서 지키기 등)과 태도 중심 칭찬과 인정을 실천해보기로 함.

2)중기

[4회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 즐겁다, 용감하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 게임 과정에서 (돌림판을 돌리지 않고) ‘순간 이동 돼요?’, ‘저부터 할래요’

반응함. 규칙을 수용하며 게임에 집중함.

<평가> 아동은 자신의 평소 태도를 보여주며 상담사의 반응을 지켜봄. 아동은 타인에게 감정이입을 통한 공감이 어려워 보임. 아동은 인정받고 싶은 욕구 있으나 노력하는 과정은 힘들어함(10만들기 연산이 어려운 것인지 여부를 지속 관찰할 필요 있음). 학교에서도 엎드려서 할 것을 하고, 담임교사가 아동을 보지 않으며, 그 때 기분은 말하고 싶지 않다고 함. 담임교사가 아동을 보지 않는 게 좋은데, 교사가 싫은 건 아니고,'선생님이 뭐라 하시는'게 싫다고 함. 아동은 승부욕이 많아 경쟁놀이를 계속 선택하고 있음. 게임과정에서 아동은 충동적이고 자기중심적 욕구 표현하나, 대체로 게임 규칙을 수용하고 집중함.

- 부모상담: 모는, 아동이 게임 중에 규칙을 열 번도 더 바꾸며 그 때마다 아동에게 '규칙을 정한 게 있으면 정한대로 해야 된다' 말함. 먼저 아동의 욕구를 '구나' 반응으로 수용해주고, 규칙 바꾸기의 회수를 조금씩 줄이고 줄인 만큼 칭찬해주며 조금씩 자기조절력이 증진되도록 양육행동에 변화 주기를 실천해보기로 함. 모는, 제주에서 아동이 지인 아들의 사고 장면에서 '내 일이 아니다. 신경 쓰고 싶지 않다'는 마음이었을 것 같다고 유추함.

[5회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(할리갈리, 미니언즈(MINION 인생게임))
- 기분 인식 및 표현: 재미있다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> – 할리갈리 게임을 먼저 선택함. 규칙을 설명할 때 특수카드[5개 과일이 있는 카드]를 찾아서 본인의 맨 아래쪽에 놔둠. 특수카드를 확인하고 맨 아래에 두는 것을 규칙으로 해도 될 지 물어봤을 때 안 된다고 답함. 게임 시작 전 서로의 카드를 섞어주고 시작하자고 제안하자 거절함. 첫 번째 게임을 지고 나서 두 번째 게임을 할 때 특수카드를 몰래 맨 아래에 둠. 마지막에 특수카드가 있는 걸 알았는지 물어봤을 때 알고 있었다고 함.

– 미니언즈 게임을 진행 할 때 지난주에 이어 이번 주도 본인이 첫 번째 순서로 하고 싶어 함. 월급(아동–3, 치료사–2, 보조–1)이 많은 순으로 진행하자고 제안 함.

<평가> 아동의 정서는 외적 요인의 영향을 많이 받는 것으로 보임. 아동은 다른 사람을 고려하며 기다리기 어려울 때가 있음. 아동은 자신이 알고 있는 게임방법을 설명할 때, 매우 간단히 표현함으로써, 듣는 사람을 고려하여 말하기 어려울 경우 있음. 빨리 게임을 시작하고 싶은 충동적 성향이 엿보임. 아동은 승부욕이 많아 경쟁놀이를 계속 선택함. 게임과정에서 아동은 게임 규칙을 알지만, 지키지 않을 때가 종종 있음. 게임은 잘 집중하여 마칠 수 있음.

- 부모상담: 모는, 아동이 '친구의 레고 말없이 가져왔던 행동'에 대해 훈육함. 아동은

‘엄마, 이게 왜 여기 있지?’하며 모가 안된다고 했던 행동을 보여 분명하게 타일렀다고 보고함. 아동의 욕구는 수용하고, 행동수정은 나전달법과 모의 기대를 언어적으로 들려주기로 해보기로 함. 초등학교 입학 후, 부쩍 느려진 행동을 보인다고 함. 아침에 하던 것(놀기, 먹기)을 계속 하려하다가 급히 학교에 뛰어가곤 하고, 준비물을 대충 챙겼다고 담임교사에게 혼난다고 함. 아동이 새로운 환경에 스트레스가 많고, 수동적 공격성을 보이는 것으로 보임. 아동의 실제 문제상황 경험을 회상하며 아동이 대처방법 중에서 자율적으로 선택하고 결과도 책임지도록 함.

[6회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(할리갈리, 미니언즈)
- 기분 인식 및 표현: 기쁘다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 지난 회기와 같은 놀이를 선택함. 아동은 원하는 게임 선택 후, 꺼낼 때 떨어뜨려 바닥에 내용물을 쏟음. 할리갈리 게임을 먼저 선택함.‘(할리갈리)잘하는데.. 15번. 학교에서 엄청 많이 해봤어요’ 함. 할리갈리 게임 시 계속해서 규칙에 맞지 않는 행동을 하려는 모습이 나타남(이기려는 욕구가 강해서 게임 진행 시 순서도 자주 어김). 인생게임을 할 때 이번 주도 본인이 첫 번째 순서로 하고 싶어 함. 나이가 적은 순으로 진행하자고 제안하여 감정은 수용하고 중재함.

<평가> 아동은 자신이 원하는 것에 집중하며 다른 간단한 과제적 상황에 집중하기 어려울 때가 종종 있음. 교구를 떨어뜨리거나 바른 태도로 앉기도 쉽지 않음. 아동은 부모와의 일과에서 매우 늦은 시간에 잠자기가 허용되기도 함. 아동은 승부욕이 많아 경쟁놀이를 계속 선택함. 게임과정에서 아동은 게임 규칙을 알지만, 지키지 않을 때가 종종 있음. 게임 과정에서 이전 게임의 승자에게 불리한 제한을 설정하는 전략을 사용하며 승부욕을 보임. 게임은 잘 집중하여 마칠 수 있음.

- 부모상담: 모는, 아동이 본인이 원하는 선물을 얻기 위해 담임교사에게 혼난 것 등 잘못한 것은 말하지 않고 본인이 잘 한 것만 이야기한다고 보고함.‘내가 이기려면 트릭을 쓰거나 남을 밟아도 된다는 마인드’는 고모 성향을 닮은 것 같다고 함. 아동의 선천적인 기질로 인해 승부욕이 강할 수 있으며, 아동이 규칙을 지켰을 때 칭찬해주도록 하고, 놀이실에서 규칙을 지키고 승리하지 못했을 때도 인정하고 있음을 알림. 아동이 요즘 짜증을 많이 부리고 화나면 엄마를 때리는 행동을 보인다고 보고함. 아동의 불편한 감정을 수용해주고, 모에게 공격하는 행동은 나 전달법으로 모의 감정과 기대행동을 언어화하여 아동이 바람직한 말과 행동으로 불편한 마음을 표현하도록 격려함. 아울러 산책, 운동 등 부정적 감정을 승화, 이완할 수 있는 시간을 가질 것을 격려함.

[7회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(할리갈리, 미니언즈)
- 기분 인식 및 표현: 재미있을 것 같아요
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은, 인생게임을 할 때 계속해서 이번 주도 본인이 첫 번째 순서로 하고 싶어 하며, 나이가 적은 순으로 진행하자고 제안함. 게임에서 직업카드를 뽑을 때 안보고 뽑아야하는데 경찰관 직업을 뽑고 싶다며 카드를 보고 뽑으려고 함. 이번 주는 본인이 게임에서 졌음에도 순순히 인정하고 하이파이브 해줌. '이하나 샘이랑 또 놀이하고 싶다!'

<평가> 아동은 자신의 정서인식 및 표현을 어려워하는 것으로 보임. 자신과 타인의 정서 모두에 관심이 별로 없어 보임. 게임에 대한 흥미와 게임에서의 승부 중심으로 관계를 인식하고 있음. 게임 이외의 것은 지루하며 기다리기 어려워함. 따라서 아동은 자신의 목적인 승부와 재미를 위한 관계에만 의미를 두며, 이외의 타인과의 관계 맺기에 관심이 별로 없어 보임. 놀이에서 규칙을 지키기보다는, 승리를 하는 데 도움이 되며 본인이 원하는 카드를 얻으려는 자기중심적, 목표지향적 행동을 보임. 예)'규칙을 안 지켜서라도 이기고 싶다'는 강한 승부욕을 표현함. 한편, 과정에서 얻은 작은 성취는 무시하고 위험한 길을 선택하면서라도 이기고 싶은 마음이 엿보임. 예)'에이 필요 없는 30만원!'.'안전한 길 대신 위험한길 선택하기'아동은 긴 시간이 소요되는 게임을 마치고나서 게임에 졌지만 편안하고 또 놀이하고 싶은 마음이 됨. 아동이 상담사의 말에 대답하지 않고 다른 곳을 보며 미소만 띄우는 것은, 아동의 부에게서 흔히 보여지는 반응임. 부가 보여주는 행동을 역할모델로 학습하여 아동이 교류적이지 않은 행동을 보이는 것으로 사료됨.

- 부모상담: 모는, 부가 아동이 남자아이라 그런 거지 크면 저절로 좋아질텐데 왜 치료를 받는지 모르겠는 입장이며, 아이는 문제가 없는데 모가 유별나서 치료받게 하는 거라 생각한다고 보고함. 다른 기관에서 아이의 성향 검사 시, 약간의 난독증 의심에 대해 들었음. 내담자의 부도 글을 읽을 때 작은 글씨는 윗줄과 아랫줄이 섞여 보여 자를 대고 본다고 함.

[8회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(미니언즈 인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 기대하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 집중하지 못하고 산만한 모습을 보임. 카드를 가만두지 못하고 계속 만지작거림. 눈을 마주치지 않고 이야기 함. 인생게임을 할 때 "직업이 뭔지 말해줄래요?"라는 물음에"그냥 보고 넘어가요. 읽으면 싫어요. 재미없어요. 힘들어요."

라고 답함. 직업카드를 보여주지 않으려고 하며 “보여주면 질 것 같아요”라고 답함.

<평가> 아동은 자신의 정서를 자발적으로 인식 및 표현하는데 어려움이 있음. 아동은 한글 읽기를 힘들어하며 게임에서 결과지향적임. 규칙을 무시하면서라도 이기고 싶은 충동을 보임. 아동에게 게임은 다른 사람과의 즐거운 놀이라기보다 승리를 위한 도구로 인식되는 것으로 보임. 게임 중 다른 사람과의 자발적 정서교류가 별로 없음. 아동은 학교와 가정에서 적응적 태도보다는 일탈적 충동을 느끼는 것으로 표현함. 선택하는 놀이 유형이 단조로움. 반복적으로 경험해 본 게임들을 선택하는 경향은 아동의 인정받고 싶은 강한 보상욕구와 관련되어 보임(인생게임, 우노, 텀블링몽키, 사다리게임, 할리갈리)

- 부모상담: 모는, 아동이 학교에서 스마트 워치를 활용한 연구(서울대 연구팀)에 대상으로 참여하며 시각주의력 검사. 단축형 지능검사. 신경 심리검사를 받았고 평균상 정도로 정상발달 범위에 있다고 결과서 받았으며 연구소 지능검사와의 차이를 문의함. 이에 대해 해당연구에서 사용한 검사도구는 현재 대부분의 상담센터나 소아청소년정신과에서 사용하는 도구의 이전 버전이어서 내용도 일부 상이하고, 단축검사이므로 일대일로 비교해 보기에 무리가 있음. 표준화된 지능검사 도구를 통해 적절한 절차에 의해 검사되었을 때 결과를 비교 가능할 것임을 답변함.

[9회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(미니언즈 인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 용감하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 그동안 반복하여 해왔던 인생게임보다 난이도가 낮은 인생게임(바나나 5개를 얻으면 이김)을 골라 놀이함.(난이도 낮지만 게임에 사용하는 카드나 설명서에 영어로 기재되어 있음.) 아동은 영어로 쓰여진 게임카드와 설명문을 상담사와 확인하며 상담사의 해석에 의존하지만 아동 자신의 게임 경험을 회상하며 게임에 참여함. 아동은 직업카드를 고를 때, 돈을 많이 버는 경찰관이나 스파이 카드를 뽑으려고 트릭을 쓰려는 행동을 보여 중재함. 아동이 감정카드에서 ‘진실하다’를 읽었을 때 단어의 개념을 이야기나눈 것을 회상하며 몰래 카드를 감추는 것이 ‘진실한’ 것인지 생각해 보도록 함. 아동은‘진짜로는 안되지만 게임에서는 그래도 되잖아요’하며 카드 정리 시 트릭을 사용하려함. 습관적인 트릭이 아동의 도덕성발달과 관련되므로 중재함.

<평가> 아동은 단어 읽기에서 오류를 보이며, 다시 읽을 기회를 제공하면 주의 깊게 읽을 수 있음. 아동은 단어 읽기에서 미리 카드를 보고 싶어 하며 순서를 기다리기 어려워함. 아동은 자신이 원하는 것을 빨리 얻고 싶은 충동이 있으나, 호기심의 대상이 있다면 기다릴 수 있음. 읽기에서 충동성으로 인한 오류가

있는 것으로 보임. 아동은 지난번보다 단어카드 5개(총 25개)를 더 읽을 수 있을 만큼 충동이 줄어듦. 아동은 자신의 기분을 인식하고 감정 단어를 생각하여 말할 수 있음. 아동은 태도 칭찬에 만족해하며, 자신의 왼손쓰기의 부족함을 드러내며 웃는 여유를 보임. 아동은 게임도구의 영어 단어와 문장을 알지 못하지만, 반복된 게임경험으로 내용을 유추하며 놀이를 진행함. 아동은 놀이에서 트릭을 사용하는 등 도덕성 발달을 위해 중재가 필요함.

- 부모상담: 이전에 친정모처럼 융통성 없게 양육한 것은 아동에게 맞지 않았던 것 같다고 봄. 자신은 친정모와 성향이 맞았지만, 아동과는 맞지 않을 것 같다고 요즘 생각해보게 되고, 모가 급하게 서두르고 했는데 아동이 하는 과정을 막은 것 같다며 변화가 필요함을 느낌. 모의 자기인식과 변화 노력을 칭찬 및 격려하고, 아동이 아는 것을 모른 척하는 것 역시 주의력 및 자기 통제력과 관련 있으므로 지속적으로 중재가 필요함을 전함.

[10회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(미니언즈 인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 자랑스럽다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> ※지난시간과 같은 놀이지만 더 수준 높은 놀이를 선택함. 아동은 인생게임이 빨리 하고 싶어서 수첩(행복일지) 활동을 하지 않기로 결정함. 그러나 인사 나눌 때는 수첩에 관심을 갖고 자신이 썼던 글을 넘겨보았으나, 막상 수첩활동을 할 시간에는 하지 않고 게임을 하고 싶어함. 놀이 과정 중에 지속적으로 모기물린 곳을 세어보며 처음엔 8곳을 물렸다며 찾다가 나중에는 한 곳씩 추가하며 20군데 물렸다고 함. 인생게임 과정에서 쌍둥이 출산카드에 도착 했을 때 아동은, "딸은 바다에 버려야지. 딸은 필요 없어요. 아들만 있으면 돼요. 아들 하나면 돼요. 많이 필요 없어요."라 반응함.

<평가> 아동은 감정단어 골라 이유 설명하기에서 적절하게 연결되지 않음. 구문이해력 및 주의력 부족, 충동성(현재가 아닌 다음 상황을 가정하여 말함)이 관련됨. 아동은 현재 당면한 놀이나 과제 중에 다른 자극(물건, 신체적 반응)에 주의가 분산됨. 상담사가 주의를 환기하고 선택할 기회를 주면 집중할 수 있음. 아동은 게임 과정에서 그동안 많이 반복해 경험한 규칙을 혼동하는 경우가 있었음. 아동은 자신이 먼저 게임을 진행하고 싶은 충동을 표현하여 중재함. 아동은 게임과정에서 필요한 수 연산을 대체로 잘 수행할 수 있음. 아동은 놀이에서 자녀에 대한 반응이 부정적인 편임. 특히 딸에 대한 반응이 부정적이며 모의 영향 가능성을 탐색해보아야 할 것임.

- 부모상담: 모는, 부가 자신과 아동 상담에 대한 의견이 달라 자신과 아동만 연구소에 올지 고민하다 부의 역할이 있을 것 같아 부모가 함께 연구소 방문하기로 결정했다고

보고하였고 칭찬해드림. 모는 어제 아동이 약속을 지키지 않아 놀이터에서의 놀이를 제한함을 보고하여 칭찬해드림. 모는 보드게임 등 아동에게 놀잇감을 사주려고 하며 무엇을 사주면 좋을지 문의하심. 아동이 좋아하는 놀잇감을 사주되 아동과 함께 놀잇감의 특성에 대해 이야기나누며 아동이 선택할 기회를 주도록 격려함. 모는 개학을 앞두고 불안감을 보임. 모의 불안감은 아동에게 그대로 전해질 가능성이 많으니 지금 열심히 노력하시는 것처럼 마음의 여유를 갖고 아동과 함께하고, 아동을 수용 및 격려해주실 것을 당부함.

[11회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(욕심쟁이 여우, 할리갈리)
- 기분 인식 및 표현: 즐겁다
- 놀이과정 및 평가:
  <과정> 아동은'게임이 빨리 하고 싶어서'수첩(행복일지) 활동을 하지 않기로 결정함. 다음주에도 행복일지는 말하기 어려울 것 같다고 함. 아동은 욕심쟁이 여우게임에서 우연히 여우의 바지에서 닭이 쏟아지는 순간에 놀라며 상담사도 함께 숨죽이고 놀라기도 하며 게임에 진지하게 참여하자 한번만 하고 할리갈리를 하겠다고 함. 할리갈리에서 트릭을 사용하는 듯하여 제한 설정하고 아동이 아니라고 하면 믿어줌.
  <평가> 아동은 감정단어 골라 이유 설명하기에서 두 개의 감정을 설명하기 귀찮아함. 아동은 사람과의 상호작용에서 말하기 귀찮아하거나 모른다며 설명을 회피하는 경향을 자주 보임. 매일 반복하던 인생게임에 대해 모가 다른 놀이도 해볼 것을 권유한 영향으로 다른 놀이를 골랐고 아동의 기분도 괜찮다고 함. 아동에게 중요한 타인인 모의 영향으로 아동은 자신의 제한된 관심에서 조금씩 다른 도전을 하는 것으로 보임.
- 부모상담: 모는, 개학 후 아동이 평소와 달리 숙제를 잊고 챙기지 않은 사실을 알고 아동이 놀란 적이 있다고함. 담임교사의 통제많은 태도에 아동이 긴장하는 것으로 보인다고 보고함. 가정에서는 스트레스 적게 그러나 제한이 꼭 필요할 때는 즉시 최소한으로 조용히 단호하게 일관성 있게 할 것을 당부함. 모가 원래는 아동에게 소리 지르고 계속 얘기하곤 했는데, 요즘 많이 좋아졌다고 함.

[12회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(할리갈리, 인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 신난다
- 놀이과정 및 평가:
  <과정> 아동은"(할리갈리)5분만 해야지"하며 빨리 마치고 인생게임을 하고 싶은 마음을 드러냄. 과일 5개 카드가 나오면 먼저 종치고 바닥의 카드를 모두 가져가는 게임에서 과일 5개 카드 위치를 기억하며 카드정리 하거나, 과일 5개인 카드를 미리 확인하고 게임하기 등 승리를 위한 트릭을 일부 사용하여 중재함. 상담사가 게임에 이건

것 같자 얻은 카드의 수 세어보기를 생략하려 하여 중재함. 아동의 마음을 수용하며, 몇 개씩인지 세어보기로 함. 아동은 카드를 열개씩 분류하여 수세기하는 전략으로 카드를 세어봄. 아동은 자신이 놀이에서 먼저 하고 싶어함. 할리갈리는 상담사가 가위바위보로 이겨 먼저 했으니, 인생게임은 아동자신이 먼저 하겠다고 하여 수용함. 게임 중에 수 돌림판을 몇 번씩 돌려보고 가장 마음에 드는(직업, 돈이 적게 드는 과제) 말판의 내용이 있을 때의 수를 선택하여 아동의 욕구는 수용하고 중재함. 게임 종료 시, 아동이 벌어들인 돈을 세다가 게임 중에 아동이 신혼집 뽑기를 안했다는 사실을 기억. 게임 후에 뽑음. 지나간 것에 대해 다음에는 어떻게 할지 이야기나누고 중재함. 게임에서 번 돈 계산은 시간이 조금 걸려도 진지하게 할 수 있고, 약간의 오류가 있을 때 잠시 멈추고 생각할 시간을 주면 정확하게 연산을 마무리 할 수 있음.

<평가> 아동은 자신의 기분이 다양하지만 말하기를 귀찮아하며 하나를 선택하여 말함. 아동은 부모의 선물에 대해 가격에 집중하고 자랑스럽게 느낌. 아동은 게임 중에 강한 승부욕과 자기중심적 욕구를 드러냄. 아동은 게임에 필요한 수 연산을 대체로 잘 수행할 수 있음.

- 부모상담: 모는 아동이 게임 중 등장하는 아동의 자녀에 대한 부정적 인식은, 부가 아동이 동생을 낳아달라고 할 때의 부정적 반응에 영향 받은 것 같다고 보고함. 또한 부가 아동과 기르던 물고기가 죽었을 때 변기에 무심히 버리는 행동이나, 돈을 중시하는 생활태도는 아동의 생명체에 대한 인식과 감정 교류, 돈을 가장 중시하는 태도에 영향을 주는 것 같다고 봄. 가정에서 부모의 대화나 반응에 유의하고, 생명을 중시하는 태도 모델링에 관심 갖도록 격려함.

[13회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 즐겁다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 “우노 안하고 인생게임 할래요. 재미 있어서요”하며 처음에 먼저 하려고 했던 우노게임은 취소함. 재미있어서 인생게임을 하겠다는 아동에게 구체적인 이유를 물어보니 “돈을 벌 수 있어서요.”아동은 게임 과정에서 돈을 많이 버는 직업으로 명시된‘의사’카드 모퉁이를 살짝 접어두거나 인생카드의 금액을 보고 금액이 큰 것을 가져가고, 집을 뽑을 때 가장 비싼 집을 주의 깊게 보았다가 고르는 등과 같이 우연히 선택하는 약속을 무시하고 게임 승리를 위한 전술을 사용하여 중재함. 게임 마무리 시, 천만원 이상의 놀이 돈을 취득한 아동이 “와! 부자 됐어요.”해서 부자가 되면 하고 싶은 것을 물어보니 “돼지고기 사먹을 거예요.”라고 반응함.

<평가> 아동은 두 가지 중에서 더 재미있는 놀잇감을 선택하고 다른 것은 포기할 수 있음. 아동에게 재미있는 게임은 돈을 벌어보는 경험과 관련되어 있음. 아동이

돈 벌기와 관련된 게임을 반복하고 기뻐하는 것은 아동의 승부욕과 먹거리에 대한 욕구가 관련된 것으로 보임. 아동은 승부에 대한 충동으로 놀이 규칙을 무시하고 자기중심적인 행동을 보임. 중재하면 저항할 때도 있으나 행동수정을 위해 노력하는 태도를 보임. 아동은 놀이과정에서 돈세기에 필요한 연산을 약간의 도움을 받아 대체로 잘 수행 할 수 있음.

- 부모상담: 모는, 아동이 친구들이 귀엽다고 얘기해서 “놀리는 것 같아서요.”라고 하며 싫어한다고 보고함. 또한 아동의 행동이 전보다 밝아지고 느긋해진 것 같다고 보고함. 그러나 자기 전, 다른 것 하기는 계속하고 있다고 함. 이는 충동과 관련된 것으로 작은 조절행동을 칭찬하고 부모의 모델링 보여주기를 격려함. 아동의 돈에 대한 감각은 부의 영향으로, 부는 돈에 민감한 편이며‘인터넷에서 물건을 사면 몇 개 더 살 수 있다’와 같이 아동에게 돈 개념을 가르치고 있다고 함. 모가 요즘 일상생활 중에 아동을 주의 깊게 본다고 함. 어떤 사람이 모에게 잘못하여 사과해야 하는 상황인데 아동이 웃을 경우 상황에 적합한 말과 행동을 가르치고 있다고 함. 이는 아동의 정서교류 능력발달에 관심 갖기를 격려한 결과에 따른 모의 관심과 지도행동의 변화임.

[14회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 용감하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 인생게임 동안 선택지에서 규칙을 어기며 돈을 더 많이 버는 길을 선택하려 하고, 직업카드의 구겨진 질감을 이용하여 자신이 원하는 월급 많은 의사카드를 고르려 하여 중재함. 게임 중에 과제 중 하나인 자녀 출산에 대해 거부감 표현함. 특히 딸에 대해 거부감이 크고 딸을 게임 말에 부착하지 않고 버려두고 가려고하여 규칙을 상기하며 중재함. 아동의 꿈과 괴리되는 직업카드 선택이 반복되어 아동의 인식을 명료화하는 과정에서 아동은 이야기나누기에 흥미를 잃고 놀이실을 뛰쳐나가려다 정리해둔 게임 상자를 뒤엎어 중재함.

<평가> 아동은 누군가 진지하게 경청하면 열심히 이야기 할 수 있고, 그림이나 도구를 이용하여 설명할 수 있음. 아동은 말하기 귀찮아하는 태도를 보일 때가 있으며, 타인의 말을 듣고 대답하는 언어적 교류에 인내심이 요구됨. 아동은 단어 끝에 여러 개의 조사를 한 번에 넣어 유아단계의 말투를 사용할 때가 있다. 상담사가 단어의 자모음을 쓰는 방법에 흥미를 가지며 상담사의 요청에 따라 바른 글씨쓰기의 순서와 모양을 직접 써서 보여줄 수 있음. 친구의 게임도 자신이 새로 산 것이라며 거짓된 과시 욕구를 보임. 아동은 시사뉴스에 관심이 있으나 정확성이 부족함. 직업적 꿈에 대해 자신이 원하는 일과 돈을 연결하여 언어화 할 수 있으나 돈에 대한 충동이 많음을 표현함. 아동은 게임 결과에 따른 수 연산이 가능함. 특히 놀이 돈을 수세기 하거나 연산하기에 흥

미가 높음.

- 부모상담: 모는, 아동이 필요시 다른 사람에게 언어로 불편감을 표현하기도 하고, 2학기 상담에서 담임교사에게서 아동의 긍정적 행동변화에 대해 칭찬받았으며 기분 좋아함. 모의 적극적 변화의지와 노력을 칭찬해드림. 아동은 2학기 들어서 학교에서 친구들을 배려하며 마찰이 없고, 태도가 밝아지고, 자세와 집중력이 좋아졌으며, 무언가를 쏟는 반복적인 실수가 없어졌다고 함. 아동 본인도 변화를 인식한다고 함("엄마, 예전의 웅이가 아니예요.") 모는 이전에 아동에게 제재를 가하곤 했는데, 이제는 아이가 문제를 일으키면 책임도 질 거라 생각하며 여유를 갖게 됨. 아동의 부도 놀이실 밖에서 대기하다가 아동의 크고 또렷해진 목소리를 듣고 "웅이 목소리가 또박 또박해졌어" 하며 변화를 느낌.

[15회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(우봉고, 쿼리도)
- 기분 인식 및 표현: 용감하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 그동안 지속적으로 선택하던 인생게임을 고르지 않고 다른 게임들을 선택하고, 이유는 “엄마가 다른 거 하래요. 인생게임 많이 했으니까.”라고 언어로 표현함. 아동은 놀이 중에 상담사의 작은 관심에도 언어로 대답함.“이가...합해서 5개 빠졌어요.”아동은 “쉬운 걸 선생님한테 준 거예요...거의 잘 되는데요... ”하며 퍼즐 놀이에 집중함. 아동은 맞추기 어려운 퍼즐은 퍼즐 조각들을 뒤집어 맞춰보는 다양한 시도를 함. 아동은 놀이 규칙에 없는 것도 일단 고집을 부려봄.

<평가> 아동은 과제 상황에서 다른 것을 조작하는 움직임의 충동이 있음. 아동은 좋아하지 않는 과제에 시간제한을 두어 빨리 종료하려는 전략을 사용함. 아동은 자신에게 중요한 부와 모의 권유에 따라 오랫동안 해오던 놀이와 다른 놀이들을 선택할 수 있음. 아동은 상황에 알맞게 언어로 상호작용할 수 있으나, 문장의 논리적 구조는 부족하여 추가 질문이 필요함. 아동은 약자 돕기를 모른척하고 귀찮아했는데, 배려의 마음을 표현하는 것으로 변화됨. 자신이 선택한 놀이에 자신감이 있으나, 승리를 위해 규칙을 지키지 않아도 된다는 신념을 갖고 고집을 보임. 놀이 규칙을 설명서에서 확인한 후에는 수용함.

- 부모상담: 부와 모는 아동이 몇 달간 계속 같은 놀이를 지속하는 것에 대해 아동과 이야기나누고 아동이 다른 놀이도 시도해 볼 것을 권유함. 아동은 부모의 권유를 수용하여 다른 놀이들을 선택해 놀이하며 노력함. 모는, 아동이 억울하게 담임교사에게 혼난 상황 후에도 모의 당부(친구 다치지 않게 행동하기)를 듣고나서 상대 친구가 괜찮은 지 관심을 보이는 변화가 보였다고 보고함. 모는 요즘 과거와 달리 아동의 의견을 물으며 생각할 시간을 주게 되었다고 함. 과거에는 모가 아동에게 화부터 내고 결론

을 일방적으로 내버리며 문제상황도 빨리 종결하려 했는데 모 본인이 달라졌다고 함. 지난 밤, 모가 부자에게 늦은 시간 동안의 게임을 허락하여 아침 상담에 피곤함으로 인해 참석이 어려움이 있어 중재함. 아동의 변화는 모의 심리관련 책읽기, 반성적 사고, 주변 지인들과의 상담, 연구소 상담내용을 일상에서 적용위해 노력하기로 가능한 것임. 아동의 변화 예) 담임교사, 친구 모, 사교육 교사 반응: “더 좋아졌다. 문제없고, 유해졌다.”모는 자신의 행동을 자각하게 되어 변화를 위해 노력중이고, 상담에 부정적이던 부는 아동의 변화를 보고 상담사에게 진심어린 인사를 하고 상담에 긍정적으로 변화됨.

[16회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(피겨(figure) 놀이)
- 기분 인식 및 표현: 기쁘다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동이 피겨놀이를 선택하였으나 모래를 좋아하지 않아 여러 가지 매체를 사용할 수 있으며 도화지를 바닥 공간으로 사용할 수도 있다고 하였고 아동이 수용함. 아동은 피겨 드래곤에 용사를 두 명 태움. “방어막을 만들어야겠다.” 천사점토로 둥글게 방패를 만들어 “방어막! 기사 레이저. 기사 팔이 없다.(손이 없는 상황) 누구의 날개지? 누군가의 날개인지 찾았어요. 똥(물감으로 도화지 위에 몇 개의 방을 선으로 그려 만들다가 손에 물감이 묻음)! 기사의 방어막 똥.” 어디에 닦을 수 있을지 찾다가 “옷, 클레이, 책상” 말하며 상담사를 보고 웃음. 젖은 걸레를 놓아주며 원하면 사용할 수 있다고 하니 걸레에 손을 닦음. 하얀 천사점토에 파란물감을 섞음. “똥 방어막 문. 넓게. 못 들어오게” 누가? “얘가 드래곤. 한번에 무기가 너무 적어요. 그래가지고 많이 가지고 왔어요.” 드래곤 다리 묶는다. 필요하지 않은 건 선반에 던져서 돌려놓음. 피겨와 놀잇감을 던지지 않기로 제한 설정.“검이 왜 이렇게 길어? 칼을 방어문에 대며 따세이 따세이 안되네. 더 좋은 칼로 바꿔야겠다. 총이 낫겠나? 얘가 제일 크고 좋아 근데 손에 안 맞아. 총이 부서졌다(숨 거칠게 쉬며). 방어막을 열었어요. 방어막 아니고 내 집이다. 누구든지 들어올 수 있다. 초록색 방어막 다시 쳤어요. (거칠게 숨 쉬며 물감 통을 들고)도와주세요. 노랑(물감) 살살 닫아 놓으세요. 건웅이 기사 선생님 기사. 선생님은 자고 있어요. 무기가 없어서요. 칼밖에 없어요. 난 드래곤 타고 무기가 있다!”아동은 선반에서 피겨를 한 번에 많이 가져오고, 쌍두머리 드래곤을 너무 높은 곳에 올려놓으려 하고, 피겨들을 쓰러뜨려 정리하므로 중재함. 1분 남았을 때 공으로 벽을 세게 쳐봐도 될지 질문함. 안전에 대한 제한 설정 후 아동의 욕구를 수용함.

<평가> 아동은 부모의 권유가 없어도 새로운 놀이를 시도함. 손에 물감 묻었을 때 주변에서 쉬운 해결책을 찾으려 함. 자신이 필요한 것은 도움 요청할 수 있음. 예) 물감 뚜껑이 열리지 않을 때. 아동은 놀이 안에서 자신의 힘과 자원을 표현하고자 함. 제한 시간 안에 놀이를 마치고 정리할 수 있음. 놀잇감 정리를

거칠게 하는 편이나 구체적으로 격려하면 바람직한 정리에 의욕을 가짐. 놀이에 사용한 화지를 작품으로 마무리 함. 아동은 공격적 충동을 놀이로 표현하고자 함.

- 부모상담: 모는, 아동과 집안 일 관계로 상담을 연속 쉬게 되며 매우 미안해하심. 가까운 복지관 상담을 받는 것은 어떨지 문의하심. 놀이치료는 아동의 자발적 놀이를 통해 심리적 긴장과 스트레스에서 이완 및 정화되고, 내면의 자율성과 주도성이 성장하도록 치료적 관계의 힘으로 돕는 과정이므로 그동안 부모님의 노력, 아동의 변화, 치료관계를 볼 때 자연스럽게 치료과정을 진행하며 마무리되는 것이 바람직하므로 아동과 부모님의 불가피한 사정이 있을 때는 상담을 쉴 수도 있음을 말씀드림. 아동의 주의력과 충동성 관련으로 주말에도 규칙적인 일과의 기본 틀 안에서 융통성 있게 지낼 수 있도록 생활습관 지도를 당부드림.

[17회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(모래놀이)
- 기분 인식 및 표현: 즐겁다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 지난번 피규어와 물감 사용이 불편하지 않았으며, 오늘을 그냥 모래놀이를 선택했다고 함. “선생님 집에 비가 왔어요. 이쪽은 선생님집, 건웅이집. 선으로 그어서 표시하고, (나는)부자예요. 드래곤도 있어요. 땅이 흙이 많이 있어서 누워 있어요. 군사들 집에서 자고 있어요. 일어나면..아까 전에 외국하고 많이 싸웠어요. (갈색) 골렘만 다쳤어요. 골렘이 다쳐서 무덤에 들어갔어요.”,“선생님은 좋은 땅에서 쉬고 있어요. 건웅이 군사들이 선생님을 공격해요...우리 둘이 휴식시간이에요. 선생님이 물에 다 젖어서 건웅이 집에 왔어요. 하늘에서 비가 내렸어요. 물이 안 나오잖아. 양동이에서 물이 나오도록 하는 방법을 찾도록 중재함. 다시 샤워기 꼭지를 빼고 물을 따름. 하느님이 쉬 싸고 있어요. 선생님 집에 지붕이 없어요. 우리 집은 있어요.”, “선생님 군사가 죽었다가 다시 살아났어요. 좀비가 됐어요. 다시 사람으로 됐는데 칼에 베어서 사망. 골렘이 다시 깨어났어요. 범범범 넘어졌어요. 자고 싶어서 모래에 싸였어요. 모래를 한쪽에 모았어요. 그래야 재밌어요. 골렘이 모래가 많아 나오지 못해 묻혔어요.”선생님 군사가 원래 건웅이 군사였어요. 군사들 목욕시켜줌. 골렘이 착한 애가 돼서 건웅이에게 와서 자요. 골렘, 드래곤, 건웅이, 선생님, 군사 다 죽어서 묻었어요. (팔꿈치로 모래를 밀고 나서) 이제 여긴 바다가 됐어요.”

<평가> 아동은 기분인식에 대한 이야기나누기 시, 놀잇감에 충동을 보였으나 규칙을 준수하며 놀이감과 공간을 최대한 사용함. 아동은 권력과 부의 욕구가 지속적으로 놀이에 나타남. 타인보다 자신이 소유물과 권력의 우위임을 표현하고 싶어함. 놀이 안에서 상대에 대한 배려와 관계 지향적 태도가 엿보이며, 유머를 사용하고, 자발적으로 이야기를 구성함. 문제 상황에서 차분히 해결책을 찾아보는 태도가 필요함. 놀이 내용

에 싸우고, 쉬고, 자고, 묻히는 장면이 자주 등장함으로써 휴식 욕구와 억압된 욕구가 표현되는 것으로 보임. 지난번에 없던 양육적인 모습이 나타나기 시작함.

- 부모상담: 모는 아동이 가정에서 유머가 있고, 자발적으로 학교이야기를 연속하여 말할 수 있게 되었고, 모에게 책 1권 읽어주기 요청한 것도 설명글까지 읽는 변화를 보임. 아동은 친구들의 갈등 상황에서 기다리며 경청 후 중재하는 모습으로 변화함. 아동은 전자로봇과 레고 만들기 할 때 1시간이상 집중할 수 있다고 함. 모의 '자들고 때리고 싶다'는 언어적 폭력이므로 완곡한 표현의 I-메시지 표현을 격려함. 아동은 가족여행을 어디로 가는지 모름(아동과 가족 여행지에 대한 이야기나누기를 통해 아동이 여행에 대한 계획 및 결과 예측 등 사고력 발달과 가족구성원으로서의 자존감, 의사소통 능력을 기를 수 있도록 격려함.

[18회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 행복하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 게임 전, 아동은 '자발적으로 웃으며 이야기'함. "왜 작은 물통을 써요? 저는 큰 물통이 편하던데." "아침에 엄마아빠한테 살금살금 기어갔어요. 엄마 어우 깜짝이야. 아빠는 아무렇지도 않아요."게임 전에, '자발적으로 설명서를 보고 나서. "다 알았다." 게임 과정에서 두 번의 충동을 중재함. 바나나 5개를 모으면 이기는 5세 이상용 인생게임에서 상담사가 이기자 6개, 8개로 두 번 상대방의 승리를 인정하지 못하고 규칙을 바꾸는 충동을 보임. 두 번째 규칙도 상담사의 승리로 끝날 것이 예상되어 아동에게 다시 규칙을 바꾸고 싶은지 묻자 "아니오, 바꾸지 않을 거예요"라고 반응함. 놀이 후, 아동에게 지난주에 모른다고 했던 주말일정을 물어봄.

"지난주에 양평 한화콘도. 재밌었어요. 케이크 만들기 했어요. 두 명이 안와서 초코케익 만들었어요."라고 대답함. "오랫만에 해보니까. 재미있었어요. 또 하고 싶어요."라고 게임 후 반응 함. 자발적 정리에 대해 칭찬하니 "집에서도 인생게임 혼자 정리해요. 엄마 아빠가 정리 안 해 줘요. 같이 놀기는 하고."

<평가> 아동은 자발적인 말 걸기와 말하기를 시도하고, 말할 때 편안하고 긍정적인 표정과 태도를 보임. 아동은 놀이 결과에 대해 인정하기 어렵고 충동이 반복되지만, 결과 예측의 기회 제공시 자기조절이 가능함. 아동은 일상적인 일에 대해 기억하기 어렵지만 의미 있는 타인의 기대에 따라 노력하면 기억 가능함.

- 부모상담: 모는 가정에서 아동이 모에게 책을 소리 내어 읽어주게 하고 좋아짐. 아동이 읽기 발음이 좋지 않다는 담임교사의 얘기를 듣고 8개월 쯤 실천해왔고 아동의 발음이 좋아지고 자발적 책읽기 습관으로 변화됨. 모의 자발적이고 창의적인 양육방법을 칭찬해 드림. 아이의 이야기 끊지 않고 들어주고, 대화하려 노력함. 공감적 언어반

응하고 더 나은 해결책 생각해 볼 기회를 중간 중간에 제공한다고 함. 이에 대해 아이의 말을 해당 주제가 끝날 때까지는 질문하지 말고, 잘 듣고 나서 이야기 나누도록 격려함. 아동이 잘 때 모의 머리를 만지고 당기는 것에 대해 아동과 이야기 나누고 서로 힘들지 않은 해결책을 침실에 써 붙이고 지킬 수 있도록 격려함. 부가 알려준 시계 표시 앱의 유용함에 감사드리니 부는 "도움이 되나요?" 말하며 미소 지음.

[19회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(UNO 게임)
- 기분 인식 및 표현: 행복하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은“꺼내 주세요”,“공평하게 할게요”,“어제 혜민이 누나랑 우노게임해서 졌어요. 괜찮아요” 같은 자발적인 말을 하며 놀이함. 아동은 게임 중에 자신에게 불리한 카드를 받으면 다시 섞고 싶어 하였고 중재함. 게임 중에 방향 전환 카드에 대해 단어를 몰라서 상황을 가정하여 길게 설명함. 방향전환 카드가 두 명이 게임할 때는 필요 없다며 상담사에게 간단히 설명함. 게임 결과, 6:2로 아동이 승리함. 직전에 상담사가 “5:1 인데 한 번 더 하고 싶구나” 말할 때는 반응이 없다가 상담사가 이기자 원래 6:1이었다고 강력히 주장함. 아동의 욕구를 수용하며 다음 놀이 시 게임결과를 스스로 확인할 수 있는 도구에 대해 의논하기로 함. 아동은 부모상담 시간 동안 만든 놀이 결과물을 상담사에게 자발적으로 소개함.

<평가> 아동은 상대방이 가져갈 카드의 수량처럼 게임에 필요한 집중력은 대부분 잘 표현됨. 아동 본인의 승리에 불리한 상황은 수용하기 어려워하며 승부욕 관련 충동이 나타남. 승리를 반복적으로 계속 경험하고 싶은 욕구가 있음. 다음 놀이 시, 화이트 보드에 게임 점수를 써두어 놀이 시 갈등 요소에 대해 아동이 스스로 충동을 조절하고 결과를 수용하도록 돕기 필요함. 아동은 자발적인 말걸기를 시도하며 인정욕구가 표현됨.

- 부모상담: 모는 아동에 대해 주변에서 ‘놀이 할 때 조화롭고 여러 아이들과 잘 어울린다고 말해주었고’ 모가 보기에도 아동이 이전보다 대화할 때 오류가 적고 이해되는 말을 하고 학교생활에도 무리가 없고 잠들기 태도에도 긍정적인 변화가 있다고 함. 아동의 변화를 느끼고 그동안 노력한 것이 나타나고 있어 다행이라 느낌. 모가 평소에 아동의 노력과 결과 간의 관계를 인지할 기회를 주고 감정 표현의 기회를 개방적으로 주는 태도를 칭찬해드림. 모는 이전보다 자신이 바쁜 일과를 줄이고, 마음에 여유를 갖게 되고, 아동의 입장에서 생각하고 교감이 중요한 것 같다며 자신의 변화를 표현함. 부도 전보다 표정이 밝아지고, 상담사의 인사에 목소리를 내며 반응하심. 모가 아동의 애정욕구를 채워주되 조급하지 않도록 유의하고, 과정에서 모의 불편함도 지금처럼 대안을 의논하고, 나 전달법으로 말하기 격려함. 부모는 요즘 아동의 헤어스

타일에 대한 욕구가 고민이며, 이에 대해 가장 중요한 것은 아동의 욕구를 이해하고 수용하는 태도임을 이야기 나눔. 향후 아동에게 '승부욕 위한 충동으로 상대방 인정 못함, I am ok. You are not ok. 생활태도, 내면 에너지 부족, 애정 욕구' 같은 영역에서의 변화를 돕는 지원이 필요함을 정리하여 이야기 나눔.

3)후기

[20회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(인생 게임)
- 기분 인식 및 표현: 행복하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 놀이실에 들어오자마자 농구공을 농구대에 던져 골인시킨다. "골인했어요!" 하며 인정욕구를 표현하여 지지해줌. <라비린스> 미로게임을 골라 소품을 세팅하고 나서, 설명서를 읽더니 재미없을 것 같다며 갑자기 정리하고, 인생게임으로 바꾸는 충동을 보임(갑자기 -방법이- 기억 안 나서 골랐다고 함). 인생게임에서 직업카드를 고를 때, 상대방이 돌림판 돌려 큰 숫자가 나올 때, 돈을 많이 벌었을 때 다시 번복하여 자신에게 유리하게 하고 싶은 충동을 보여 중재하며 약속을 정하여 제한 설정함. 직업카드 고를 때 아동의 충동을 중재하기 위해 아이디어를 이야기 나눔. 아동은 번호판 돌려 나오는 숫자대로 직업카드 가져오는 건 어려울 것 같다고 함. 임의로 숫자를 말하고 상대가 섞은 카드 중 해당 숫자의 순서에 있는 직업 카드를 가져가기로 아동의 의견을 수용하여 진행함. 인생카드 가져오는 걸 깜빡한 적이 있다며 자신에게 한 번 더 기회를 주어 승리하고 싶은 욕구를 표현하여 욕구는 수용하며 중재함. 아이 방 꾸미기와 쌍둥이 낳기에 관심이 적고, 아이보다는 돈을 남기는 일에 관심이 많음. 아이방 꾸미기에서 집을 팔아 돈을 남김. 집이 없으면 아이방을 어디에 꾸밀지 질문했으나 문제없다고 반응함.

<평가> 아동은 자신의 정서를 표현할 수 있고 질문을 듣고 이유를 간단히 말할 수 있음. 아동은 강한 신체활동 욕구를 구체적인 동작으로 인정 욕구를 분명한 언어로 표현함. 아동은 게임 시, 우연한 결과에 대한 불안을 보이며 자신이 조절 가능한 방법을 선택함(자존감 부족과 강한 승부욕을 나타내는 것으로 보임.) 아동은 놀이에서 사람보다는 돈을 중시하는 물질만능주의적 태도를 지속적으로 보임. 아동은 놀이에서 상대방을 수용하기 어렵고, 자신이 만족할 때까지 언어적 요구를 표현함(가정과 학교에서 다양한 충동 행동을 보이고, 자신의 충동성과 수용되지 못한 욕구를 놀이에 반영.)

- 부모상담: 모는 아동이 한주 동안 약속을 많이 어겨서 좋아하는 놀이를 줄였고(예, 축구, 미술, 태권도), 학교에서도 추운 날씨 탓에 바깥놀이가 적고 교사의 행동통제가 많

아 아동이 힘들었다고 보고함. 아동의 에너지 발산과 정서안정을 위해 활동적인 실내 운동 기회를 제공하기로 함. 부와 모가 아동과의 정서적 교류 및 지원을 하며 양육태도 변화를 위해 노력하심에 칭찬과 지지를 보냄.

[21회기]

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(레고 블록 놀이)
- 기분 인식 및 표현: 즐겁다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 혼잣말을 하며 레고 블록을 맞춤.“네모난 게 없지? (레고를 돌리며) 어, 이거 돌아가야 하는데.”아동은“색깔은 중요하지 않아요” (부채꼴 둥근 레고 조각을 꺼내며) 오! 찾았다. 아동에게 필요한 레고 조각을 열심히 찾은 후 기분을 물어보니 “안 좋은데요.”, “찾는 건 재미 있어요” 그 때 기분은? “좋은데요.”아동이 블록을 만들어 사람을 안에 가둠. 그 안에 있는 사람은 어떨지 물어보니 아동은 대답이 없음. 언제까지 가둘지 물어보니 “평생(가두어두겠다)!” 이라 답함. 노란색 블록을 찾는지 물어보니“이런 거요.”하며 보여줌. “어떤 모양이니?” 물으니 ‘대답 없음.’조각을 찾는 동안 아동은 “보따리다! 선생님, 이거봐요!(검은 사슬 연결된 줄을 빙글빙글 돌림.) 헤헤!”무엇을 만든 건지 물어보니 ‘전투에서 대피하는 기계!’라고 함. 블록 안의 사람은 어떻게 되었는지 물어보니 “사망.” 기분은 “좋아요.” 함. 힘들한 사람인지 물어보니 ‘고개만 끄덕임.’학교인지 집인지를 물으니 “몰라요. 사람이 눌려서 용함에 빠졌어요.” “타 죽어요. 좋아요. 기분 좋게 했어요.”작품 이름을 짓고 싶은지 물어보니 ‘전투 기지’라고 붙임. 아동에게 작품 사진을 직접 찍을 기회와 배경을 선택할 수 있도록 하고 아동은 터치하여 사진 찍음. 레고블록을 정리할 때 큰 소리가 나게 탁자에서 바구니로 떨어 뜨려 제한 설정함. 남는 시간 동안 우노 카드 게임을 하며 시간 제한을 아쉬워하고 한번씩 카드내기를 더 하고 싶어함. 놀잇감의 교구장 위치를 기억하고 정리를 함.

<평가> 아동은 게임을 즐기며, 가족과의 만남을 즐겁게 느낌. 아동은 의례적인 인사나 누기 시간에도 빨리 놀이를 하고 싶은 욕구와 충동을 언어로 표현함. 아동은 레고놀이에서 무기를 든 병사를 중시함. 내면의 공격성과 승부욕을 반영하는 것으로 보임. 아동은 레고 작품에서 힘든 현실로부터 휴식하고 싶은 욕구를 상징적으로 표현하는 것으로 보임. 아동은 레고 구성과 작품 사진 찍기에서 균형감을 갖고 조화로움을 고려할 수 있음. 모의 보고에 따르면, 아동은 책에서 본 상황을 현실에서 실험해보고 싶은 충동을 느끼고 행동으로 표현하여 모의 제재를 받음. 다양한 신체놀이 욕구가 충족되지 못한 행동으로 보임.

- 부모상담: 아동은 아동이 가정에서 책에서 보았던 놀이나 장난을 하려해서 중재하고 있다고 함(예, 만화책에서처럼 무언가를 벽에 던져서 다시 튀어나오게 하기). 모는 아

동과 친구들이 상담 전날 밤, 새벽 1시까지 하께 놀이(레고, 팽이, TV만화시청..)하기를 허용함. 이유는 평일에 친구를 만나기 어렵고, 주말부부가 많은 환경이라 말함. 이에 대해 그동안 상담에서 금요일 늦은 밤까지 아동이 놀이하여 토요일 오전 아동상담에 미치는 영향과 대안에 대해 이야기 나누었음. 아동의 환경적 제한이 있음을 수용함. 모는, 아동의 가정환경(금요일 밤 친구들과의 놀이, 주말에 시댁 및 가족행사, 원거리 이동 상담, 주말부부의 생활 등)의 다양한 요인을 고려하여 그동안의 상담을 종결하기를 원함. 다음 주에 상담 종결할 예정임.

[22회기] 종결

- 준비물: 감정카드, 아동이 선택한 놀잇감(인생게임)
- 기분 인식 및 표현: 답답하다
- 놀이과정 및 평가:

<과정> 아동은 “오늘은 머리 안 쓰는 걸 할래요”하며 인생게임(5세 이상용, 바나나 모으기)을 선택함. 상담사가 아동의 이마를 짚어보며 아동의 기분과 신체상태를 수용하고 공감하니 아동은 미소 지음. 아동은 오늘 모에게 종결에 대해 이야기 들었으나 “기분 같은 건 없어요.”라며 상담사의 추가 질문에는‘말하고 싶지 않은 기분’이라 이유를 말함. 아동은 지난 회기까지 상담사에게‘(숫자 돌림판을) 너무 살살 돌린다’며 저항했으나 오늘은 저항하지 않음. 아동은, 영문으로 쓰여진 액션카드의 단어를 분명히 하기 위해 상담사가 찾아볼지 물어보니 거절하고 그림을 단서로 하여 문제를 해결함. 아동이 게임 중에 바나나 또는 돈을 잃을 때 상담사가 격려하니 미소 지음. 게임 액션카드의 그림만 보고 상담사에게 잘못된 규칙을 요구하여 중재 후 아동이 수용함.

<평가> 아동은 감정카드 전체의 단어를 읽으며 자신의 감정에 알맞은 카드를 고를 수 있음. 아동은 자신의 신체상태에 적합한 놀잇감의 수준을 선택할 수 있음. 아동은 상담종결에 대해 종결에 대한 저항과 신체적 위축 등 복합적인 이유로 자기감정 표현을 억제함. 아동은 신체건강이 좋지 못한 상황에서도 게임에 대한 욕구와 충동을 보임. 아동은 지난번에 비해 상대의 놀이행동을 있는 그대로 수용함. 아동은 신체건강 저하 상태에서도 놀이 순서와 말의 진행방향을 인지하고 그림단서를 활용함. 아동은 게임 도구의 기능 이해를 위해 설명서 찾아보기는 허용하나, 도구의 영문 단어를 찾아보는 것은 거절함. 아동이 게임 도구의 그림단서로 규칙을 잘못 인지할 때, 설명서의 내용인지의 기회를 제공하면 아동이 수용함. 아동은 불편한 신체상태에서도 부와 함께 모의 상담을 차분히 기다릴 수 있음.

- 부모상담: <아동의 변화 인식> −애착: 모가 아동에게, 아동이 동생들에게 민감한 양육행동과 언어 표현함.

− 정서표현: 아동이 화내기보다는 친구를 돕거나 양보하고 중재함. 자기감정 표현을

편안히 할 수 있음.

- 자존감: 여유와 유머가 생기고 친구들의 문제를 중재함. 친구들에게서 사랑받음.
- 주의력 및 공격성: 시간개념이 좋아지고 해야 할 일을 스스로 하게 됨. 공격적인 게임은 부모가 아동과 이야기 나누거나 다른 놀이로 대체하기도 함.
- 읽기: 자발적으로 동화책의 설명서까지 읽는 것으로 좋아짐.(모의 노력: 동화책 교대로 읽어주기 지속적 실천)
- 아동의 신체건강 문제는 아토피 등 원래 가지고 있던 문제와 관련되며 요즘은 이전보다 면역력이 좋아졌다고 함.

<부모의 변화 인식> – 일방적으로 지시하던 양육행동이 아동의 이야기를 듣고 이야기 나누게 됨. 모가 신체적 애착행동 표현위해 노력함. 아이 중심으로 생각이 바뀌고, 부도 아동과 시간을 함께하며 몸으로 많이 놀아주려 노력함. 부모의 성실한 노력을 지지함.

<양육 행동 및 태도에 대한 격려> – 아동이 잠든 후에 모가 일을 하는 불가피한 경우, 아동이 사용할 애착물(인형)을 아동이 선택할 기회를 주고, 아동과 분리될 때 부드러운 언어로 다시 돌아올 것임을 이야기하여 아동의 불안 감소와 애착형성 지원을 격려함. – 아동이 기능중심의 승부욕이 크므로 생명에 대한 감수성 발달도 지원을 당부함.

7. 사례 진행 후 상담자 소감

내담아동은 초기에 눈맞춤을 하되 정서적 교류가 별로 느껴지지 않고 아동 자신을 좀비로 인식하며 게임이나 공부 등 자신이 필요한 것, 특히 결과 중심적 태도로 승부욕이 많아 상대를 이기는 데 관심이 집중되고 과정에서의 트릭 사용도 문제없다고 인식함. 또한 일상생활에서 만나는 사람, 특히 어린 여자아이에 대한 냉담한 태도가 상담 후기로 갈수록 정서적 양육적이며 대상을 돌보는 태도로 변화됨. 아동의 문제는 중요한 미시체계인 부모와 아동자신의 성향 등이 영향요인인 것으로 사료되며 후기로 갈수록 아동의 다른 사람에 대한 정서적 관심과 교류가 증진되고 있음을 보여줌. 놀이 과정에서의 트릭 사용도 제한 설정을 통해 스스로 공정한 방법으로 승리할 수 있도록 기다리고 기회를 주고 함께 기뻐하는 상담자가 되려고 노력함.

종결 상담에서 모가 보고한 아동과 부모의 노력과 변화에 감사하며 상담과정을 통하여 상담자 자신도 한층 더 성장한 것을 느낌. 놀이상담을 준비하고 진행하며 상담 관련 요소를 정의해보는 것이 도움이 될 것임. 예를 들어, 나에게 상담이란?(왜 상담을 하는가?), 나에게 내담아동은 어떤 존재인가?, 나에게 내담아의 부모는 어떤 존재인가?, 상담자인 나는 어떤 사람인가?

<참고 문헌>

김태인(2008). 부적응 유아를 위한 교사치료놀이(kinder therapy). 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

이향숙, 박성옥, 정영선, 류진아, 황미영, 이기영, 서명원, 강은주(2014). 아동상담-이론과 기법. 경기: 양서원.

장경선(2014). 놀이치료자의 부모상담 체험에 관한 현상학적 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

Corey G. (2017). *Theory and practice of counseling and phychotherapy-10th* edition. Cengage Learning. 천성문 외 역(2017). 심리상담과 치료의 이론과 실제-제10판. 서울: 센게이지러닝코리아.

Landreth, G. (2012). *Play therapy: The art of the relationship(3rd edition).* 유미숙 역(2015). 놀이치료-치료관계의 기술. 서울: 학지사.

포스터 발표

01. 만 5세 바다반 교사의 수업성찰을 통한 '이야기나누기' 수업의 질 향상 ····· 373
김유진(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)

02. 유아기 자녀를 둔 취업모들의 자녀 사교육에 대한 인식 및 경험 ····· 376
서보배(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 김도란(건국대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사수료)

03. 유치원교사의 아동권리에 대한 인식과 경험 ····· 380
장민경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사), 박수경(건국대학교 교육대학원 유아교육전공 교수)

04. 영아 포트폴리오 평가를 통한 교육적 영아 교사되기 ····· 384
이성은(한국교원대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 오채선(한국교원대학교 유아교육과 교수)

05. 오 감각 기반 미술활동이 유아의 인지, 그리기표상, 언어능력에 미치는 효과 비교 ····· 387
이미연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)

06. 유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감, 배려행동과 사회적 기술에 미치는 영향 ····· 390
최선향(성민어린이집 교사), 김희태(한국방송통신대 유아교육과 교수)

07. 유아음악교육 실태와 유아교사의 인식 분석 ····· 394
지성애(중앙대학교 유아교육과 교수) , 김동환(동아어린이집 교사)

08. 어머니 양육스트레스와 유아의 자아존중감, 외현화 문제행동, 지적능력 간의 관계분석 ····· 397
오연택(숲속해아뜰유치원 교사)

09. 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 친사회성, 자아존중감에 미치는 영향 ····· 401
이주현(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 지성애(중앙대학교 유아교육과 교수)

10. 사립개원유치원 초임 교사의 적응경험: 개원준비부터 학기 초까지 ····· 405
이종찬(건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정), 염지숙(건국대학교 유아교육과 교수)

11. 영유아기 자녀를 둔 엄마대학원생의 학업·양육 병행 경험 및 양육지원에 대한 요구: 유아교육 전공자를 대상으로 ····· 408
정현정(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 조형숙(중앙대학교 유아교육과 교수)

12. 어머니의 양육스트레스 및 양육태도와 영유아의 스마트폰 중독과의 관계 ····· 411
김정아(국공립 문래자이어린이집 원장)

13. 작은도서관에서 이루어진 그림책 읽어주기 활동의 교육적 의미 ····· 414
유훼리(경기대학교 대학원 유아교육과 석사), 이부미(경기대학교 유아교육과 교수)

14. 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식 및 요구 ····· 418
김수연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)

15. 유아기 자녀를 둔 아버지의 가정 내 성교육에 대한 인식 및 실제 ····· 422
강서연(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)

16. 유아교육기관 내 인간관계 형성을 위한 남성 유아교사의 노력 ····· 425
김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수), 김신호(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)

17. 유아기 자녀를 둔 아버지의 원가족 건강성과 자녀 양육태도에 미치는 영향 ·· 429
김은미(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)

18. 유아교사의 행복감 및 교사효능감과 교사 – 유아 간 상호작용과의 관계 ····· 432
한서원(중앙대학교 대학원 유아교육과 석사)

19. 유아 수학 교육용 스마트폰 어플리케이션 분석 ····· 436
조성웅(중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정), 김낙흥(중앙대학교 유아교육과 교수)

만 5세 바다반 교사의 수업성찰을 통한 ‘이야기나누기’수업의 질 향상 1)

김 유 진2) · 박 수 경3)

Ⅰ. 서론

이야기나누기는 유치원에서 일상적으로 이루어지는 중요한 하루 일과 중 하나로 유아들의 조화로운 발달을 이끄는 데 도움을 주는 활동이다. 교사-유아, 유아-유아 간의 활발한 상호작용을 이끌어주기 때문에 이야기나누기는 교육적 가치가 높은 활동으로 알려져 있다. 뿐만 아니라 이야기나누기는 교사에게 체계적인 계획과 준비가 요구되어지는 수업이기도 하다. 이야기나누기는 생활주제와 관련하여 이루어지는 다양한 수업 중에서 교사들의 관심을 많이 받는 편에 속하는 활동 중 하나로 일부 교사들은 부담을 안겨주는 시간으로 인식하고 있다. 본 연구는 만 5세 바다반에서 교사와 유아의 상호 주도적인 이야기나누기를 실천하고자 시작되었다. 유치원 교육현장에서 일상적으로 이루어지고 있는 이야기나누기를 보다 효과적으로 운영하는 방안에 대해 생각해보았으며, 유아중심의 이야기나누기를 활성화시키기 위한 교사의 수업 성찰 과정을 살펴보았다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 바다반 이야기나누기 수업의 변화 과정은 어떠한가?
2. 이야기나누기 수업 성찰을 통해 바다반 교사는 어떻게 변화하였는가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 바다반 교사는 이야기나누기 수업의 질 향상을 위해 자기반성과 수업성찰이 필요한 자기연구를 실시하였다. 본 연구는 자기 연구 실천 과정과 수업변화를 해석학적 관점에서 살펴보고자 질적 연구방법 접근을 시도하였다.

---

1) 본 논문은 제 1저자의 건국대학교 교육대학원 석사학위논문의 일부임
2) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사졸업
3) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 부교수(교신저자:parksk@konkuk.ac.kr)

1. 연구참여자

본 연구가 이루어진 A유치원은 서울시 S구 위치하고 있으며, 30년의 역사를 지닌 사립유치원이었다. 본 연구에 참여한 유아들은 연구자가 담당하고 있는 만 5세 바다반 학급 유아들로 남아 12명, 여아 17명 모두 29명이었다. 본 연구의 연구자이자 바다반의 담임은 10년차 교사로 만 5세 담임 경력이 풍부한 편이었다.

2. 연구절차

본 연구는 자기연구 실천 절차에 따라 이루어졌다. 첫째, 자신과 이야기나누기 수업, 교육적 맥락에 대해 이해하는 자기 이해 단계, 둘째, 이야기나누기를 위한 연구문제를 찾는 문제제기 단계, 셋째, 수업을 실행하며 문제에 대한 원인을 찾는 원인 탐색 단계, 넷째, 이야기나누기 수업을 실행해 가며 문제를 개선하는 개선 실행 단계, 자기연구 실천을 통해 얻은 변화와 결과를 성찰하는 변화 성찰 단계로 이루어졌다.

3. 자료수집 및 분석

본 연구의 자료 수집은 2015년 6월부터 2015년 10월까지 총 5개월간 걸쳐 진행되었다. 연구 기간 동안 수업영상, 연구자의 반성적 저널, 동료교사의 피드백, 문서 자료, 기타 등의 자료가 수집되었으며 자료 수집과 동시에 질적 자료분석이 이루어졌다.

Ⅲ. 연구결과

첫째, 바다반의 이야기나누기 수업의 변화를 살펴보면 다음과 같다. 바다반 교사는 먼저 자기 이해 과정을 거치면서 유아들의 감정을 수용하고, 유아들의 긍정적인 행동에 긍정적으로 격려하는 가운데 수업의 변화를 시도하였다. 유아들의 의견을 수용하고자 토의식의 이야기나누기 접근이 시도되었고 유아의 반응적인 발언을 요구하는 질문과 유아들의 대답이 수업의 많은 부분에 할애되었다. 자기연구가 실행되는 과정에서 문제의 개선이 필요한 이야기나누기 방법 수정의 필요성, 동기유발 필요성, 효과적인 교사 역할을 위한 실천의 필요성이 제기되었다. 이에 따라 주제, 방법, 환경적인 측면에서 이야기나누기 과정을 살펴보고 유아들과 함께 하는 이야기나누기를 계획하였다. 또한, 유아들의 적극적인 참여를 위한 수업시작 5분을 변화시켰다. 그동안 만성적으로 해왔던 손유희나 수수께끼의 도입이 아닌 평소에 유아들이 즐겨하던 몸움직임이 있는 신체활동으로 시작하여 유아의 흥미와 집중을 유발시켰다. 그리고 유아들 간 서로 공유한 경험의 공통된 이야기 주제를 다루면서 유아들의 동기를 불러일으켰다. 또한 교사의 확산적, 개방적 질문을 통해 유아의 감정과

생각에 귀 기울 수 있는 이야기나누기 시간을 만들기 위해 노력하였다.

둘째, 이야기나누기 수업 성찰을 통한 교사의 변화를 살펴보면 다음과 같다. 교사는 끊임없는 반성적 사고를 통해 자기 자신의 수업을 분석하였다. 이에 교사는 질문에 대한 유아의 대답이 충분이 이루어지도록 최대 5초까지 기다려주는 시간을 가졌으며, 집중적인 교사관찰을 통해 소극적인 유아에게도 간단한 질문과 의도적인 참여를 유도하여 그 유아가 관심을 가지고 이야기나누기에 참여할 수 있도록 격려하였다. 또한 이야기나누기 수업을 위한 교사의 지식은 실제 교실 상황에 맞추어진 상황적 지식이 되었다. 바다반 교사 자신이 가진 지식과 가치관, 신념을 기초하여 적절한 상황에 맞도록 종합적으로 재구성한 실천적 지식을 활용한 것이다. 이에 따라 교사는 제한형 질문에서 확장형 질문을 많이 하여 다양한 발문 기술을 향상시켰고, 연구자보자 경력이 많은 동료교사의 도움을 받아 잘못된 부분과 개선해야할 점에 대해 스스로 비판적으로 살펴보았다. 동료교사와 소통을 통한 이야기나누기 수업 개선점을 발견한 연구자이자 바다반 교사는 교사의 변화가 유아의 변화도 가져올 수 있다는 점을 다시 발견하면서 개선의 방법을 찾는 노력을 더욱 기울임으로써 교사효능감을 증진시키게 되었다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 결과를 정리하고 논의하면 다음과 같다. 첫째, 바다반 교사는 교육의 주체로서 지시적인 이야기나누기 수업에서 비지시적인 이야기나누기 수업을 하는 교사로 거듭나게 되었다. 기존에 실시하고 있는 이야기나누기의 집단형태나 방법 등을 다시 점검하고 변화를 추구하기 위해 바다반 유아들의 특성과 성향에 따른 효과적인 운영방안을 모색하고 실행하였다. 그 결과, 바다반 교사는 유아의 발언에 대해 긍정적이고 허용적으로 수용하게 되었고 이를 통해 유아의 수업 참여도도 높아질 수 있음을 알게 되었다. 둘째, 바다반에서는 유아들과 함께 계획한(자리대형, 자리선정, 유아들의 발표순서, 듣는 태도 등) 이야기나누기가 진행되면서 유아의 상호 의견 존중이 이루어졌고, 유아의 발언 기회도 증가되었다. 바다반 유아들의 의견을 통해 결정된 사항을 실제 이야기나누기시간에 적용함으로써 이야기나누기에 대한 유아들의 관심과 흥미가 증대되고 지속될 수 있었다. 셋째, 교사의 자기피드백, 유아와 동료교사의 피드백이 변화를 촉진하는 다양한 구성요소로 작용되었으며, 이는 바다반 이야기나누기 수업의 질에 영향을 미쳤다. 바다반 교사는 이야기나누기 수업 시 기대되는 교사의 역할을 수행하고자 반성적이고 실천적인 지식을 활용하였는데 이는 자기 교수 기술의 변화를 시도하는데 기여한 것으로 나타났다.

본 연구의 결과를 토대로 제언하면 다음과 같다. 본 연구는 바다반 유아들의 이야기나누기 수업을 통한 교사 연구자의 자기성찰 과정을 살펴보았기에 다소 주관적이며, 연구기간도 단기적으로 진행되어 그 변화를 충분히 살펴보기에 미흡한 면이 있다. 따라서 후속 연구에서는 보다 다양한 교육 장면에서 장기적인 자기연구가 이루어지기를 기대한다.

유아기 자녀를 둔 취업모들의 사교육에 대한 인식 및 경험

서 보 배[1] · 김 도 란[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

사교육에 대한 문제는 우리 사회의 심각한 문제로 대두되고 있다. 자녀를 잘 키우고 싶어 하는 부모의 마음이 교육적인 열망이 되어 사교육이라는 투자 행위로 표현이 되고 있는 것이다(임성택, 어성민, 2013). 유독 자식 사랑이 유별난 우리나라 부모들의 특성상 일반적으로 자녀 교육에 대한 물질적 지원을 아끼지 않기 때문에(오영재, 2006) 자녀 사교육에 대한 투자는 더 높아질 수밖에 없다. 이러한 자녀교육에 대한 관심은 취업모도 마찬가지일 것이라 예상된다.

우리나라의 출산율이 점차 감소하고 있는 이유 중 하나로 여성의 경제 활동 참여율 증가가 포함된다(정연숙, 2005). 여성들의 사회 참여율이 증가하고 있지만 이러한 여성의 경제 활동과는 별개로 여전히 여성들은 자녀 양육에 대한 많은 역할을 홀로 짊어질 수밖에 없는 현실에 처해 있다. 결국 여성들이 직장일과 가정생활을 병행하는데 어려움을 느낄 수밖에 없는 상황이다(이삼식, 2006). 본 연구에서는 이러한 우리나라 학부모의 심리적 특성, 취업모가 증가하는 사회 현상 등을 반영하여 취업모의 자녀 사교육에 대한 갈등과 어려운 점 그리고 개선해 나가야할 지원 방향을 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1) 연구 참여자

본 연구의 면담 참여자는 유아기 자녀를 둔 6명의 취업모이다. 연구 참여자 A는 만 4세(여), 만 2세(여), 만 1세(남)의 3명의 자녀를 키우고 있으며 취업교육 및 인성교육을 하고 있는 교육업체에서 일하고 있다. 연구 참여자 B는 만 3세(남) 유아를 양육하며 현재 프리랜서 강사로 재직하고 있다. 연구 참여자 C는 만 5세(남), 만 3세(남)의 유아를 양육하고

1) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사졸업
2) 건국대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사수료

있는 고등학교 수학교사이며, 연구 참여자 D는 만 6세(남), 만 3세(남) 유아를 양육하고 있는 직장인이다. 연구 참여자 E는 만 3세(남) 유아를 키우고 있는 쇼핑몰 운영을 준비 중인 직장인이며, 마지막으로 연구 참여자 F는 만 3세(남) 유아를 양육하고 있으며 직장에 근무하고 있다.

2) 자료 수집 및 분석

유아기 자녀를 둔 취업모의 사교육에 대한 인식 및 경험을 살펴보기 위해 2017년 7월부터 11월까지 6명의 취업모를 대상으로 면담을 수행하였다. 개인당 2~3회 면담이 이루어졌으며, 면담 내용은 사전 동의를 얻어 녹음 및 전사하였다. 또한 연구 참여자에게 개인면담 이후 궁금한 사항이나 구체적인 사례가 필요한 경우 전화, SNS, e-mail등을 통해 추가 면담을 실시하기도 하였다.

자료 분석 과정에서 연구자는 수집된 자료들을 반복하여 읽음으로써 자녀 사교육에 대한 취업모들의 인식과 경험으로 크게 범주화 하였다. 비슷한 주제들을 다시 모으고 통합하는 과정을 통해 사교육의 필요성, 사교육을 시작하게 된 이유, 사교육에 대한 긍정적인 측면과 부정적인 측면에 대한 경험 등 더욱 구체적인 수준의 주제 모음을 이끌어내었다. 최종 범주와 관련 내용의 적합성을 검증받기 위하여 연구 참여자들에게 확인하는 절차를 거쳤다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아기 자녀를 둔 취업모들의 사교육에 대한 인식

1) 흔들리는 자녀 교육의 대안으로써 찾게 되는 사교육

유아기 자녀를 둔 취업모의 자녀 사교육 동기는 대부분 자신이 경제적 활동을 할 때 자녀를 맡길 곳이 없거나 자녀를 돌볼 수 있는 시간적 여유가 없다는 이유로 나타났다. 즉, 자녀가 하원 후 양육의 대안으로 사교육을 찾을 수밖에 없었다. 또한 자녀가 상급학교인 초등학교로 진학할 때에는 사교육의 도움을 받아야 한다고 생각하고 있었기 때문에 '어차피' 초등학교에 가서 할 것이라면 선행해 두자는 마음을 가지고 있었다. 연구 참여자들은 취업모로서 본인의 역할만으로는 부족하다고 느끼는 시간적, 교육적 부분을 사교육의 도움으로 채우고자 하였다. 또한 취업모들은 자신들이 자녀에게 자유롭게 놀 수 있는 환경을 제공해주기 어려운 현실을 토로하였으며 이를 위해 예체능 등의 사교육을 시킴으로써 놀이와 인지적인 목적을 함께 달성하고자 하는, 즉, '두 마리 토끼를 모두 잡고 싶은' 바램을 가지고 있었다.

2) 취업모로서 바라보는 유아 사교육의 현실

유아기 자녀를 키우는 취업모는 비취업모에 비해 자녀의 단순 양육 뿐 아니라 사교육과 관련해서도 자녀에게 미안하고 안타까운 마음을 사교육으로 채워주고자 하였다. 취업모들은 이를 보상해주고 싶어 하였고, 그것이 사교육으로 귀결되고 있는 현상을 본 연구의 면담과정에서 확인 할 수 있었다. 연구 참여자들은 자녀를 키우면서 느끼는 죄책감을 극복하기 위해 사교육을 시작하게 된다는 것이다. 또한, 연구 참여자들은 자신이 취업모이기 때문에 자녀들이 언어적, 신체적, 인지적 발달이 느릴까봐 불안해하였고, 이는 비취업모에 대한 열등감으로 나타나기도 하였다. 취업모들의 불안감과 열등감은 사교육에 대한 투자를 통해 어느 정도 해소되는 것처럼 보였다. 이러한 취업모의 불안감은 자녀 교육에 대한 심리적 부담으로 작용하여 이를 사교육에 투자함으로 자신이 직접 자녀를 교육해야 한다는 심적 부담감을 감소시키는 기제(임성택, 어성민, 2013)로 작용하고 있었다. 사교육을 하고 있는 취업모들의 자녀 사교육에 대한 인식은 자신의 경제력과도 밀접한 관계를 가지는 것으로 보였다. 즉, 일을 하는 엄마로서 가지는 경제적 능력이 자녀에게 투자를 할 수 있다는 당당함과 자녀에게 느끼는 죄책감을 동시에 해소해 주는 면이 있다고 볼 수 있는 것이다.

2. 유아기 자녀를 둔 취업모들의 사교육에 대한 경험

1) 마음처럼 되지 않는 취업모의 자녀 교육

연구 참여자들은 자신의 체력적, 정신적인 소모로 인하여 자녀가 배우고 오는 내용을 한 번 못 봐주는 것이 또 다른 스트레스가 되었으며 보조양육자가 있을 경우, 보조양육자가 아이를 케어 하면서 힘든 상황을 겪게 될까봐 눈치 아닌 눈치를 봐야하는 상황도 생겼다. 이 모두가 취업모들의 일상에서 겪게 되는 자연스러운 고초였다.

2) 비취업모로부터 알게 되는 사교육 정보

연구 참여자들은 자녀 사교육과 관련된 정보 공유의 필요성을 느끼고 있으나 취업모이기 때문에 활발한 정보공유가 어려운 현실을 애석해 하였다. 비취업모들 사이의 정보에 대하여 궁금하지만 취업모 스스로가 비취업모들과 적극적인 관계를 맺고 정보를 공유하는 것에 대해서는 쉽지 않은 일이라고 여기고 있었다.

3) 자녀 사교육에 대한 부와 모의 견해

취업모들의 자녀양육에 있어서 어려움을 겪는 하나의 요인은 배우자의 양육 참여 정도와 연관이 있다. 연구 참여자들은 배우자의 양육 참여로 인하여 양육의 질이 결정된다고 할 정도로 아버지의 역할은 중요하다고 여겼다. 하지만 자녀 사교육에서만큼은 어머니에게

전적으로 맡겨 취업모의 책임을 더욱 더 크게 만들고 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의

유아기 자녀를 둔 취업모들은 자녀에게 사교육이 필요하다고 인식하고 있었다. 취업모들은 자신의 경제 활동 시간을 확보하면서 아이들과 함께 있지 못하는 시간을 사교육으로 활용하고 있다(박선욱, 2011). 본 연구의 논의점은 첫째, 국가적인 다양한 시도를 통하여 취업모들이 양육부담을 줄이고 경제활동을 할 수 있도록 하는 보육시설 확대가 필요하다. 둘째, 유아교육기관에서도 교육과정을 계획할 때 학부모들의 현실적인 요구도 반영해야 함을 시사한다. 셋째, 취업모가 노동시장에서 일할 수 있도록 제도적 뒷받침을 지원해 주어야하며 종일반 이용을 자유롭게 할 수 있도록 해야 한다. 넷째, 유아교육기관 등의 취업모들을 위한 실질적이고 현실적인 부모교육이 활발히 이루어져야 할 것이다. 마지막으로 아버지의 양육참여가 활발히 이루어 질 수 있는 사회적인 분위기의 조성이 필요하다.

key words: 취업모, 사교육, 유아기, 자녀 양육

유치원 교사의 아동권리에 대한 인식과 경험[1)]

장 민 경[2)] · 박 수 경[3)]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아기는 가정의 울타리를 넘어 새로운 외부 환경에 장시간 노출되기 시작하는 민감한 시기이다. 그 동안 자신과 주 양육자와의 일차적인 관계 형성에 집중하던 유아는 가정 밖의 타인들과 사회적 관계를 형성하기 시작하면서 스스로를 이해하고 주변 환경에도 많은 관심을 가지게 된다. 이 때 유아는 자신의 존엄성과 더불어 타인을 존중하며 유아교육기관에서 아동의 권리와 관련된 다양한 사건을 경험하기도 한다. 이러한 경험을 통해 유아는 자신과 타인의 관계를 인식하고, 사회적인 관계 속에서 자신의 입장을 표현하고 조율하게 되며, 문제해결이 필요한 다양한 상황적 측면에서 원인과 결과를 살펴보는 능력을 기를 수 있다.

최근 사회적으로 아동권리에 대한 관심이 확산됨으로 인해 교사들의 아동권리 인식에 대한 관심도 증가하였다. 유치원 교사의 아동권리 인식은 개별 유아가 자신의 권리와 타인의 권리를 인지하고, 스스로를 보호하며 존중할 수 있는 능력을 갖추도록 하는데 매우 중요한 역할을 할 수 있다. 아동권리는 모든 사람의 기본권이 인정되고 존중되는 정의로운 사회 실현이 목적으로 하는 미래를 위한 중요한 개념이다. 이에 본 연구에서는 유치원 교사들의 아동권리에 대한 인식을 알아보고, 교육현장에서 그들의 아동권리 실천 경험은 어떠한지 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울시 공립 유치원 또는 사립 유치원에 임용되어 있으며 현재 담임 역할을 맡고 있는 유치원 교사들로 공립유치원 교사 5명, 사립유치원 교사 3명이다.

---

1) 본 논문은 제 1저자의 건국대학교 교육대학원 석사학위논문의 일부임

2) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사졸업

3) 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 부교수 (교신저자: parksk@konkuk.ac.kr)

2. 자료 수집 및 분석

본 연구를 위해 2017년 8월부터 10월까지 연구 참여 교사들과 심층면담을 실시하였다. 연구자는 교사들과 개별면담 2회, 그룹면담 1회를 실시하였으며, 모든 면담은 녹음하여 전사하였다. 그룹면담의 주요 내용은 아동권리의 인식과 이와 관련된 실제 경험이었으며, 이를 토대로 후속 질문들을 구성한 후 개별면담을 실시하였다. 자료 전사 시 중요한 내용을 구성함에 있어 부족하거나 궁금한 부분을 살펴보기 위해 연구 참여자에게 추가적으로 비공식적 면담을 진행하기도 하였다. 자료 수집과 동시에 주제별 자료 분석을 진행하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 유치원 교사의 아동권리에 대한 인식

1) 알고는 있지만 어렵고 낯설게 느껴지는 아동권리

> 머릿속으로 무엇인지 알긴 하지만 말로 대답하기에 조금 어렵고 낯선,
> 그런 어려운 느낌...
>
> (H교사 개별면담, 2017. 10. 10.)

유아교육기관에서 아동권리교육이 실현되어야 한다면 그 교육의 주체는 바로 유아교육 현장에 있는 교사들과 유아들이라고 할 수 있다. 아동의 권리는 우리의 삶에서 당연히 존중되어져야 할 개념으로 유치원 교사들의 아동권리에 대한 올바른 개념 인식이 되어있어야 아동권리교육이 제대로 이루어 질 수 있다. 그러나 본 연구에 참여한 유아교사들의 경우 교육현장에서 실천으로 옮기는데 있어 어려움이 많다고 호소하였다. 교사들은 아동권리 용어 자체에도 낯설어 하였고, 스스로 이 개념에 대한 깊이 있는 이해가 부족하다고 여기고 있었다. 또한 교사들은 최근 아동권리에 대한 사회적 관심에 비해 교실 안팎에서 아동권리가 잘 지켜지지 않고 있는 것에 대해 안타깝다는 생각을 털어 놓기도 하였다.

2) 아동권리에 대한 유치원 교사들의 기관별 서로 다른 목소리

(1) 공립 교사들의 목소리

본 연구에 참여한 공립유치원과 사립유치원 교사들의 아동권리에 대한 인식 정도는 약간의 차이가 있음을 알 수 있었다. 공립유치원 교사의 경우, 유아가 자신의 권리를 이해하고 배우는 것도 중요하지만 교사의 주입식 교육이 아닌 유아 스스로 권리의 주체자가 되어 자신의 의사를 정확하고 합리적으로 표현할 수 있을 때까지 자연스럽게 권리를 이해해야한다는 의견이었다. 아동 스스로가 자신과 관련된 어떠한 권리를 누리는데 있어, 다른

사람의 강요가 아닌 스스로의 결정에 따라 선택할 수 있는 권리는 권리의 가장 중심이 되는 부분이라고 보았다.

> 아동권리교육이나 안전교육 등 생활 속에서 자연스럽게 되어야지 어떤 교육을 몇 시간을 해야 하고 활동별 시수를 짜 맞추고 틀에 맞추어 활동을 계획 하고 실행 한다는 건 아동의 권리를 지켜주는 것 보다는 침해하는 것 같아요.
>
> (A교사 개별면담, 2017. 9. 28.)

(2) 사립 교사들의 목소리

사립유치원 교사의 경우, 유아기를 타인에 대해 이해하고 존중하는 태도를 기를 수 있는 결정적인 시기라고 보았다.

> 모든 인간은 사회 속에서 개별적인 권리를 가지고 태어나잖아요. 자신의 권리에 대한 긍정적으로 생각하고, 대인 관계에서도 타인의 권리를 존중하는 구성원으로 자라기 위해서는 유아기 때부터 권리교육은 꼭 필요한 것 같아요.
>
> (F교사 면담, 2017.10. 2.)

특히, 사립유치원 교사들은 유아기부터 권리에 대한 이해와 교육의 필요성과 아동권리 교육 강화를 위한 별도의 프로그램이 우선적으로 개발되어 교실 안에서 정기적으로 아동권리에 대한 이해 교육이 필요하다는 의견을 가지고 있는 것으로 나타났다.

2. 유치원 교사의 아동권리에 대한 경험

1) 유치원 교사들의 교실 안 아동권리 실천

유아교육현장에서 유치원 교사들은 아동권리 존중과 관련된 다양한 연수 참여를 하면서 자기반성과 생각의 전환을 위해 고민하였으며 실제 아동권리 존중과 관련하여 가정과의 연계를 시도한 흔적도 찾아볼 수 있었다. 유아의 권리를 존중해 줄 수 있는 환경이 마련된다면 교육적 효과가 높아질 수 있으므로, 교사들은 제도적 개선과 인식의 변화를 통해 유아교육기관에서의 아동권리가 잘 존중되는 기회를 제공하기 위해 함께 노력해야한다고 믿었다.

2) 유치원 교사들의 아동권리 존중의 어려움

유치원 교사들은 유아의 필요와 관심에 초점 맞추어 유아를 보호하고 교육받아야 할 존재로 보고 있었다. 그러나, 그들은 교실 안에서 아동권리 실천을 위해 무엇을 어떻게 하는지 방법적인 측면에 대한 이해가 부족하였으며, 알고 있더라도 지속적으로 실천하는데 어려움을 경험한 것으로 나타났다. 이러한 경험을 통해 교사들은 교사 대 유아 수의 높은 비

율로 인한 현실적인 어려움 및 부모의 과도한 기대감, 유치원의 평가 등으로 인해 과중된 업무 등의 어려움을 대표적인 원인으로 보았다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 유치원 교사의 아동권리에 대한 인식과 경험을 그들의 목소리를 통해 살펴보았다. 본 연구의 결과를 통해 유치원 교사의 아동권리에 인식을 높이기 위해서는 관련된 연수와 같은 지속적인 교육도 요구되어지지만, 교사의 근무 환경의 개선 및 교사 대 높은 유아의 비율, 교사 평가, 부모교육 등 국가의 제도적인 개선이 시급히 이루어져야 함을 알 수 있었다. 따라서 유아들의 권리와 교사의 교권을 함께 보호할 수 있는 실질적인 장치를 마련하고, 관련 연구 결과들을 바탕으로 아동의 권리를 존중하기 위한 교사교육과 부모교육이 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

아동권리교육은 지식이 중심이 되기보다 태도나 행동적인 측면이 적극 반영되어진 교실 속에서 교사와 유아가 서로의 권리를 나누어 가지는 방향으로 실천되어야 할 것이다. 이를 위해서 교사의 교권 보호와 인정이 우선적으로 이루어져야 할 것이며, 더불어 교실 속 아동들의 권리를 존중하고 배려할 수 있는 제도적인 개선 방안이 함께 강구되어야 할 것이다.

영아 포트폴리오 평가를 통한 교육적 영아 교사 되기[1)]

이 성 은[2)] · 오 채 선[3)]

Ⅰ. 연구의 필요성

현재 우리 사회는 여성의 취업 증가와 더불어 정부의 무상보육이 확대되어 어린이집에 다니는 영아의 비율이 증가하였다. 이로 인해 영아의 주된 양육자가 어머니 혹은 할머니였던 것에서 어린이집 보육교사로 바뀌어 가고 있다. 영아를 어린이집에 보내는 부모들은 보육교사에게 부모를 대신하여 영아를 보호하는 양육대행자로의 역할을 기대하고 있고(방윤호, 2009; 양안나, 2014), 영아교사들 또한 영아들에게 놀이를 제공하고, 먹이고, 입히는 등 보호와 양육에 큰 비중을 두면서, 영아 교사 자신이 양육대행자로서 역할을 수행하고 있는 것으로 인식을 한다(구윤정, 2011; 김지은, 안선희, 2010). 그와 함께 교육자로서의 자신의 역할과 정체성에 대해서는 스스로도 의문을 표하고 있다.

영아교사 전문성을 논의하는 연구에서는 영아교사가 '영아의 학습과 발달을 돕는 교육자'로서의 역할을 수행하고 있음을 분명히 밝히고 있다.(이영식, 심혜숙 1997; 오미옥, 신원식(2010). 이러한 역할은 일상적 양육으로 자연스럽게 통합되어 나타나고 있지만 교사들은 통합된 역할 속에서 양육대행자로서의 역할이 더 부각이 된다고 느끼기에 스스로의 교육적 측면은 놓치고 있다(구윤정, 2011; 김지은, 안선희 2010).

본 연구는 영아교사들과 함께 교사들에게 익숙한 표준보육과정을 바탕으로 한 포트폴리오 평가를 실행하는 과정에서 영아교사가 무엇을 경험하고, 영아의 학습과 발달을 돕는 교육자로서의 역할을 찾고, 어떻게 교육적 영아교사로 변화되어 가는가를 알아보는 것이다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 2015년 4월 28일 – 2015년 8월 31일 까지 15주간동안 연구참여자들(S직장어린

1) 본 논문은 제 1저자의 석사학위논문의 일부임
2) 한국교원대학교 대학원 유아교육과 박사과정
3) 한국교원대학교 유아교육과 교수

이집 교사 2명, 10~15개월 영아5명)과 진행하였다.

실행을 위한 준비과정으로는 문헌고찰, 현장관찰과 교사 면담이 이루어 졌으며, 실행 진행 과정은 15주 동안 3차에 걸친 포트폴리오 평가가 이루어졌으며, 평가는 즉시 활동에 반영되었고, 3차 실행자료는 학부모 개별상담 자료로 사용되었다. 자료수집은 교사·연구자 반성적 저널을 수집하고 참여관찰, 교사 면담과 협의 내용 전사 자료를 수집하였으며, 자료 전사 시 부족하거나, 궁금한 부분은 연구 참여자들과 비공식적 면담을 통해서 추가로 수집되었다. 수집된 자료의 분석은 검토하기, 범주화하기, 통합하기, 유형을 찾기를 통해 이루어졌다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 영아 포트폴리오 평가를 실행하는 영아 교사의 경험

1) '평가'를 어떻게 바라볼지 결정하다.

두 교사는 영아 포트폴리오 평가 진행하면서 초기에는 타인의 주도로 진행된 평가의 주도자가 되지 못함으로 낯설음과 혼돈을 경험하였다. 늘어나는 일거리에 대한 거부감을 가지며 '하루를 잘 보내는 것만으로 벅참을 드러내기도 했었다. 그러나 자신들에게 익숙한 표준보육과정을 바탕으로 평가 항목을 보육과정 중 계획한 활동들로 구성함으로 인해 평가를 통해 보육을 보는 경험을 하였다.

2) 무엇을 기록하고, 어떤 것을 평가해야 할지 경험한다.

두 교사는 영아 포트폴리오 평가 이전에 영아를 기록하는 것이 선행되었다. 기억, 관찰일지, 사진, 영상을 이용해 사랑반의 하루하루를 기록으로 남겼다. 그리고 이 기록을 근거하여 목록표를 작성하고 평가하면서 단순히 느낌 또는 감으로 파악하고, 평가했던 영아들을 월령에 맞게 재구성한 체크리스트와, 사진 그리고 부모와 같이 작성한 연락장 등의 기록물들을 통해 평가하게 되었다.

3) 일화기록을 다시보다

교사들이 평소에 의무감으로 작성하던 일화기록을 관찰을 통해 세밀함을 더함으로 새로운 방법이 이제까지 해 왔던 것을 곳에서도 재료들을 발견해 낼 수 있음을 알 수 있었다.

2. 영아 포트폴리오 평가를 통한 교육적 영아교사 되기

1) 영아를 보는 사람 vs. 영아를 아는 사람

두 교사는 경험에 의존한 집단적 돌봄의 보육이 아닌 영아의 발달에 근거한 개별적 돌봄의 보육을 실행하는 교사가 되었다.

2) '시선의 분리자' vs. 시선의 통합자

두 교사는 보육활동과 평가, 양육과 교육이 분리되어 있는 것이 아니라 이들을 통합적으로 볼 수 있는 안목이 생겨 재조직 할 수 있었다.

3) '밖으로의 전문가' vs. '안으로의 전문가'

두 교사는 자신의 전문성을 타인의 지지에서 찾는 것이 아니라 스스로 인식함으로 단순한 양육대행자가 아니라 영아 포트폴리오 평가를 통해 일상적 양육 속에서 교육적 요소를 찾아내는 교육적 영아교사가 되어 갔다.

Ⅳ. 결론

두 교사와 연구자는 본 연구를 통해 자신의 역할과 정체성에 대해 혼란을 겪는 것에서 벗어나 교육적 영아교사가 되어가길 원했다.

두 교사는 영아 포트폴리오 평가를 통해 보육과정을 구성해 나가는 것은 기관의 관리자가 아니라 교사와 영아임을 알았다. 그리고 보육과정을 구성하는 재료들은 교실밖에 있는 것이 아니고 영아들을 관찰하고, 기록하고, 그 기록을 평가하여 반영하는 것에 있음을 알았다.

이들은 영아들의 보육의 많은 시간을 차지하는 보호와 양육으로 자신의 역할과 정체성에 혼란을 겪었다. 그러나 교사들은 보호와 양육을 위해 끊임없이 영아들을 관찰하며 개개인에 대해 알아갔다. 그 결과 양육과 교육은 분리되어 일어나지 않고 양육대행자와 교육자의 역할도 동시에 일어나기도 각각 일어나기도 함을 알아가면서 스스로의 정체성을 찾아갈 수 있었다.

이 두 교사의 경험은 지극히 개인적인 경험일 수 있으나, 영아교사로서의 정체성을 스스로에게 끊임없이 질문하는 교사들에게는 하나의 방향을 제시할 수 있을 것이다. 이를 기초로, 여러 방향에서 영아교사가 교육자로서의 정체성을 잃지 않게 하는 연구 및 대책이 꾸준히 나오는 것이 필요하다.

오 감각 기반 미술활동이 유아의 인지, 그리기표상, 언어능력에 미치는 효과

이 미 연[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

4차 산업혁명의 변화 요소로 기존의 방식으로 정리가 어려운 방대한 데이터를 분석하기 위한 빅데이터 적 접근을 언급하였다. 그 때문에 방대한 정보를 한 장의 그림으로 표현하여 보는 사람들이 이를 손쉽게 이해할 수 있도록 정보와 데이터, 지식을 시각적으로 표현하는 방식에 주목하고 있다. 유아교육 분야에서도 유아의 정보처리능력과 표현력, 소통능력을 발달시키는 교육방법에 대한 연구로 '표상'을 언급했다. 유아가 생각과 감정을 표현하는 또 하나의 언어인 '표상'은 미술활동을 인간에게 의미 있는 세상과 상호작용하며 알아가는 방법이다. 이와 더불어 많은 선행연구에서 유아미술교육 프로그램이 유아의 여러 가지 측면에서 교육적 가치가 있음을 시사하고 있고 표현중심과 더불어 '체험'과 '감상'을 포함한 총체적인 미술교육을 지향하는 방향으로 변화하고 있는 추세이다. 때문에 이와 같이 많은 연구들은 감각과 체험을 기반한 미술교육 방법이 유아들에게 적합함을 지적하고 있을 뿐만 아니라 감상 교육의 필요성 또한 강조하고 있다.

본 연구는 오 감각 기반 미술활동과 명화감상 미술활동을 구성하고 유아의 인지, 그리기 표상, 언어능력에 미치는 영향력을 분석하여 유아미술의 표상 효과를 비교하고자 하며 유아교육 현장 적용 및 타당성을 검증하는데 목적이 있다. 이에 따라 선정한 연구문제는 다음과 같다.

1) 오 감각 기반 미술활동과 명화감상 미술활동이 유아의 인지능력에 미치는 효과는 어떠한가?
2) 오 감각 기반 미술활동과 명화감상 미술활동이 유아의 그리기표상능력에 미치는 효과는 어떠한가?
3) 오 감각에 기반 미술활동과 명화감상 미술활동이 유아의 언어능력에 미치는 효과는 어떠한가?

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사졸업

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 연구대상은 C시 소재한 S유치원에 재원중인 만 5세 유아 40명(실험집단 20명, 비교집단 20명)이었으면, 연구대상유아의 평균연령은 실험집단 72.9개월, 비교집단 72.45개월로 동질집단으로 구성되었다.

본 연구에서는 유아의 인지능력을 측정하기 위한 연구도구로 곽금주, 오상우, 김청택(2011)이 표준화한 K-WISC-Ⅳ 중 인지능력 검사 부분을 발췌하여 사용하였으며, 인지능력은 '토막짜기', '공통그림찾기', '행렬추리'의 3가지의 하위영역으로 구성되었다. 유아의 그리기 표상능력을 측정하기 위한 검사도구로는 지성애(2001)가 제작한 '그리기표상능력 평가 척도'를 사용하였다. 그리기표상능력 평가 척도는 '기본도형과 선의 병합', '다양한 색채', '세부적 묘사', '조화로운 구성', '다양한 형체', '주제관련 표상', '표상의 창의성', '그림의 완성', '표상과 언어의 연계성' 총 9개의 하위영역으로 구성되어 있다. 또한, 유아의 언어능력은 마찬가지로 K-WISC-Ⅳ에서 언어능력 검사부분만 발췌하여 사용하였다. 언어능력의 검사 하위 영역은 '공통성', '어휘', '이해'의 하위영역 이다.

본 연구의 실험처치는 6주간 주 2~3회씩 총 16회에 걸쳐 실시하였다. 실험집단 유아들은 오 감각 기반 주제에 대한 탐색 후 미술활동을 하였으며 비교집단 유아들은 주제에 대한 명화감상 후 미술활동을 하였다.

실험처치가 유아의 인지능력, 그리기표상능력, 언어능력에 미치는 효과를 비교하기 위하여 사전검사와 사후검사를 실시하였고, 수집한 자료를 IBM SPSS 21.0 독립표본 t 검증으로 분석하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 오 감각에 기반한 미술활동이 명화감상 미술활동에 비해 유아의 인지능력향상에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다(t=2.659, p<.05). 인지능력의 하위요소인 토막짜기(t=2.177, p<.05)와 행렬추리(t=3.466, p<.01)에서는 오 감각에 기반 미술활동을 실시한 실험집단의 유아들의 점수가 명화감상 미술활동을 한 비교집단 유아들의 점수보다 유의하게 높은 것으로 밝혀졌다.

둘째, 오 감각에 기반 미술활동은 명화감상 미술활동에 비해 유아의 그리기표상능력 향상에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다(t=4.109, p<.001). 그리기표상능력의 하위요소인 기본 도형과 선의 병합(t=2.809, p<.01), 다양한 색채(t=2.147, p<.05), 세부적 묘사(t=2.522, p<.05), 조화로운 구성(t=2.968, p<.01), 주제관련 표상(t=5.137, p<.001), 그림의 완성(t=.554, p<.01), 표상과 언어의 연계성(t=6.489, p<.001)에 있어서도 오 감각 기반 미술활동을 실시한 실험집단 유아들의 점수가 명화감상 미술활동을 실시한 비교집단 유아들의 점수에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다.

셋째, 오 감각 기반 미술활동은 명화감상 미술활동에 비해 유아의 언어능력 향상에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다(t=3.655, p<.01). 언어능력의 하위 요소인 공통성(t=2.593, p<.05), 어휘(t=2.473, p<.05)에서도 오 감각 기반 미술활동을 실시한 실험집단 유아들의 점수가 명화감상 미술활동을 실시한 비교집단 유아들의 점수에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

결론적으로 오 감각 기반 미술활동이 명화감상 미술활동에 비해 유아의 인지능력, 그리기표상능력, 언어능력을 증진시키는데 효과적이라 할 수 있다. 한편, 명화감상 미술활동은 오 감각 기반 미술활동에 비해 공통그림 찾기, 다양한 형체, 표상의 창의성을 증진시키는데 효과적이므로 오 감각 기반 미술활동과 명화감상 미술활동의 장점을 연계한 체험적 미술활동을 개발하고 적용해볼 필요가 있다.

유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감, 배려행동과 사회적 기술에 미치는 영향

최 선 향[1] · 김 희 태[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아는 타인과의 상호작용을 통해 사회적 삶에 필요한 지식과 기술, 태도 등을 습득 한다. 그래서 우리는 유아가 타인과의 긍정적인 상호작용을 할 수 있도록 타인을 공감하는 능력을 길러주어야 한다. 공감은 유아의 사회적 관계와 사회적 행동과 사회적 기술(김광수, 김경집, 2008; 박성희, 1993; Bell & Bell, 1982; Elsenberg & Mussen, 1989; Hoffman, 2011), 협동능력과 친사회적 행동, 대인관계능력, 이타행동(김광수, 김경집, 2008; 박성희, 1993; 송승희, 정경은, 2015; 정은진, 홍예영, 2014; 최혜진, 김선영, 2015; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)에 긍정적인 영향을 미친다.

공감과 관련된 연구들은 공감이 자아존중감, 배려행동과 사회적 기술과 관련이 있고 서로 영향을 미친다고 말하고 있다. 타인을 공감하고 소통하고 조화로운 관계를 맺으며 살아가기 위해서는 자신에 대한 바른 이해와 긍정적으로 자신을 존중하는 것이 필요하다(최다은, 2017). 자신에 대한 이해와 존중을 바탕으로 상대방의 처지와 행동에 대한 공감이 이루어지고 배려가 표현되도록 해야 한다. 배려하는 유아들은 서로에게 관심을 가지게 되고 갈등을 해결하는 방법으로 알게 되며, 감정을 조절하여 쉽게 화를 내지 않고 잘못을 인정하고 사과를 한다(권기순, 2008). 공감활동을 통해 유아가 타인의 삶을 경험하면 정서와 배려행동이 증가하며(김해연,2009), 타인을 공감하고 이해하는 것은 유아의 배려와 존중 등에 긍정적인 변화를 이끌어낸다(이효주, 2013). 또한 정서적 공감이 높으면 상대방의 입장을 이해하고 친사회적 행동을 유발하며(송승희, 정경은, 2015), 대인관계 형성의 기초로(이희경, 김재환, 2001; 최혜진, 김선영, 2015) 유아의 문제행동을 효과적으로 예방할 수 있게 한다(권기남, 2016).

유아기는 공감 발달의 중요한 시기이며(Hoffman, 1982) 이후 발달에 긍정적인 영향을 미치므로 유아교육기관에서는 어린 시기부터 공감활동을 제공해야 한다. 본 연구에서는 만 4세 유아에게 공감활동을 제공하여 유아가 자신을 존중하고 다른 사람과 배려하며 긍정적인 상호작용을 하면서 내·외적으로 건강하고 행복한 인간으로 성장할 수 있도록 돕는 바

1) 성민어린이집 교사
2) 한국방송통신대학교 유아교육과 교수

람직한 유아교육의 방향에 시사점을 제공하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 유아를 위한 공감활동은 유아의 자아존중감에 영향을 미치는가?
연구문제 2. 유아를 위한 공감활동은 유아의 배려행동에 영향을 미치는가?
연구문제 3. 유아를 위한 공감활동은 유아의 사회적 기술에 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

연구대상은 Y시에 소재한 S어린이집의 만 4세 두 반 유아 51명으로 실험집단 28명, 통제집단 23명이다.

2. 연구도구

본 연구는 단현국, 이미숙(2006)이 개발하고 국소영(2013)이 수정·보완한 '교사용 유아 자기존중감 평정척도'와 김정림(2015)이 개발한 '유아 배려행동 척도', 그리고 Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott와 Sutton-Smith(1998)가 제작하고 정현빈(2010)이 일부 수정하여 사용한 'SSRS(Social Skills Rating System)'를 활용하여 사전검사, 사후검사를 실시하였다. 교사용 유아 자기존중감 평정척도의 하위요인은 유능감, 소속감, 가치감, 통제감이며, 유아 배려행동 척도의 하위요인은 자기에 대한 배려행동, 친밀한 다른 사람에 대한 배려행동, 자연 및 환경에 대한 배려행동, 다양성 존중이다. SSRS는 사회적 기술 영역과 문제행동 영역으로 구성되어있는데 본 연구에서는 사회적 기술 영역만 채택하여 자기통제, 대인관계기술, 언어적 주장을 측정하였다.

3. 연구절차

예비검사는 2017년 8월 22일부터 24일까지 실시하고 유아를 위한 공감활동의 활동시간, 활동 방법 등을 수정하였다. 사전검사는 2017년 8월 29일부터 9월 4일까지 실시하였고 실험처치는 2017년 9월 6일부터 11월 7일까지 9주 동안 1주에 2회씩 총 18회기를 실시하였다. 유아를 위한 공감활동은 동화, 새노래, 이야기 나누기로 도입하여 공감에 대한 공감대를 형성하고 소그룹 자유선택활동이나 대집단 활동으로 공감을 증진하는 활동을 한다. 마무리 단계에서는 그 날 실시한 공감 활동에 대한 평가를 하였다. 같은 기간 동안 통제집단은 누리과정 생활주제에 따른 교육 활동을 실시하였다. 사후 검사는 2017년 11월 8일부터 12일까지 사전검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

4. 자료처리

자료 분석은 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 유아의 자아존중감, 배려행동과 사회적 기술에 대한 사전, 사후검사의 평균 및 표준편차를 산출하였다. 그리고 유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감, 배려행동과 사회적 기술에 미치는 효과를 검증하기 위해 사전검사 점수를 공변인으로하여 일원공변량분석(ANCOVA: Analysis of Covariance)을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 유아를 위한 공감활동은 유아의 자아존중감에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 자아존중감의 유능감, 소속감, 통제감에서 실험집단과 통제집단의 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=168.17, p<.001). 다만, 가치감의 경우에는 실험집단보다 통제집단의 점수가 유의하게 높은 것으로 나타났다(F= 201.75, p<.001).

둘째, 유아를 위한 공감활동은 유아의 배려행동에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 배려행동의 하위요인인 자기에 대한 배려행동, 친밀한 다른 사람에 대한 배려행동, 자연 및 환경에 대한 배려행동, 다양성에 대한 존중에서 실험집단과 통제집단의 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=370.31, p<.001).

셋째, 유아를 위한 공감활동은 유아의 사회적 기술에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 사회적 기술의 하위 요인인 자기통제, 대인관계기술, 언어적 주장에서 실험집단과 통제집단의 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=207.43, p<.001).

Ⅳ. 결론

연구 결과에서 제시된 바와 같이 유아를 위한 공감활동은 유아의 자아존중감을 발달시키고, 배려행동, 사회적 기술에 증진시키는데 긍정적인 효과가 있다. 유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 실험집단이 통제집단에 비해 자아존중감 전체와 하위요인인 유능감, 소속감, 통제감에서 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 그러나 자아존중감 중 가치감은 통제집단이 사전집단에 비해 높은 점수가 나와서 추후 연구에서는 이에 대한 보완이 요구된다. 유아를 위한 공감활동이 유아의 배려행동에 미치는 영향을 살펴본 결과, 실험집단이 통제집단에 비해 배려행동 전체와 하위요인인 자기에 대한 배려행동, 친밀한 다른 사람에 대한 배려행동, 자연 및 환경에 대한 배려

행동, 다양성 존중에서 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 유아를 위한 공감활동이 유아의 사회적 기술에 미치는 영향을 살펴본 결과, 실험집단이 통제집단에 비해 사회적 기술 전체와 하위요인인 자기통제, 대인관계기술, 언어적 주장에서 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 따라서 본 연구 결과는 유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감 발달과 배려행동, 사회적 기술 증진에 긍정적인 영향을 미치는 활동임을 시사한다.

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 의의가 있다. 첫째, 유아가 긍정적인 사회적 관계를 형성하고 유지하도록 돕는 공감의 필요성을 알리고 교육현장에 적용했다. 둘째, 유아를 위한 공감활동이 유아의 자아존중감 발달과 배려행동, 사회적 기술 증진에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다. 셋째, 유아를 위한 공감활동을 진행할 때 교사의 역할이 중요하다. 마지막으로 유아를 위한 공감활동은 문제행동을 보이는 유아만을 대상으로 하는 것이 아니라 일반 유아 모두에게 필요한 능력임을 나타내며 만 4세 유아에게 적용할 수 있는 프로그램을 개발하고 제공하였다.

이에 후속 연구로는 첫째, 만 3세 유아에게도 적합한 공감활동을 개발해야 한다. 또한 만3세에서 5세에 이르기까지 연속적이고 위계적으로 제공할 수 있는 공감활동이 개발되어야 한다. 둘째, 공감활동을 18회기만 제공하기 보다는 장기적으로 실시하고 그 효과를 알아볼 필요가 있다. 셋째, 유아의 공감을 증진시키는 다양한 변인을 찾고 공감과의 관계와 영향에 대해 알아보는 연구가 필요하다. 넷째, 본 연구에서는 유아의 자아존중감의 하위요인인 가치감을 증진할 수 있는 활동으로 수정·보완해야 한다. 다섯째, 유아를 위한 공감활동에 대한 교사교육 및 실행 연구를 통해 교사가 적극적으로 유아교육현장에서 프로그램을 공유하고 활용해볼 수 있도록 해야 한다.

유아음악교육 실태와 유아교사의 인식 분석

지 성 애[1] · 김 동 환[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아기는 음악적 능력발달에 매우 중요한 시기이며, 이 시기에 다양하고 발달에 적합한 음악적 경험이 제공되는 것은 매우 중요하다. 유아교육기관에서 교육의 질적 수준을 좌우하는 것은 교사의 신념과 이념이므로 유아음악교육에 대한 유아교사의 인식을 살펴보는 것은 기초적이며 매우 필요한 것이다. 이에 본 연구에서는 유아음악교육에 대한 유아교사의 실태와 인식을 살펴보고, 누리과정 예술경험영역 음악관련 영역의 세부내용 제공정도와 지도에 대한 자신감을 분석하고자 하였다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 연구대상은 경기도, 대전광역시, 경상북도 소재의 유아교육기관에 중 어린이집에서 근무하고 있는 유아교사 136명, 유치원에서 근무하고 있는 유아교사 136명, 총 272명이었다. 유아음악교육 실태와 유아교사의 인식을 알아보기 위해 설문지를 개발하여 사용하였고, 본 조사는 2017년 8월 14일부터 2017년 9월 14일까지 총 5주 동안 실시되었다. 본 연구자가 직접 설문지를 배부하거나 우편발송으로 배부하였고 직접 회수 및 우편발송으로 연구 자료를 수집하였다. 설문지는 총 300부 중 294부가 수거 되었으며, 회수된 설문지 중 응답이 불분명하거나 미 응답 문항이 있는 설문지 22부를 제외한 272부를 최종 연구대상으로 선정하여 분석하였다.

수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 이용하여 통계를 분석하였다. 설문문항에 따라 빈도, 백분율, 평균, 표준표차를 구하고, 유아교사의 배경변인에 따른 카이검증(χ^2-test), 집단간 평균의 차이검증을 위한 t-test, One-Way ANOVA을 실시하였고, 사후검증으로 Scheffe검증을 실시하였다.

1) 중앙대학교 유아교육학과 교수
2) 동아어린이집 교사

Ⅲ. 주요 결과

먼저 유아음악교육의 실태를 조사한 결과, 실시 횟수에 대해서는 유아교사 과반 수 이상이 주 1회 유아음악교육을 실시하고 있어 다소 적게 실시되고 있음을 밝혀졌다. 음악교육과 통합하여 실시하는 활동으로는 '동작활동'이 가장 많았으며, 음악교육 시 주로 실시하는 활동으로는 '노래 부르기 활동'이 가장 많았다. 또한, 음악교육 시 반영하는 음악개념요소로는 '리듬'이 가장 많이 반영하고 있는 것으로 밝혀졌다. '유아음악교육 교육계획'에 대한 실태를 조사한 결과, 유아교사들이 유아음악교육 활동 계획 시 고려하는 요소로는 유아의 흥미와 관심이 응답이 가장 높았으며, 음악교육활동 내용 계획 시 참고하는 매체로는 인터넷 영상자료 사이트를 가장 많이 참고하는 것으로 밝혀졌다. '유아음악교육 교육내용'에 대한 유아교사의 실태를 조사한 결과, 우선 노래 부르기 활동 시 가장 많이 다루는 곡의 유형으로는 '유아의 친근한 일상을 다루고 있는 노래'가 가장 많았으며, 노래 부르기 활동 시 활용하는 반주 매체로는 '반주가 녹음된 음원'을 가장 많이 사용하는 것으로 밝혀졌다. 악기다루기 활동 시 주로 실시하는 내용으로는 '소리 및 악기 탐색하기'가 가장 많았고, 악기다루기 활동 시 사용하는 악기 유형으로는 '신체악기'를 가장 많이 사용하는 것으로 밝혀졌다. 음악 감상 활동에 대해서는 주로 감상하는 곡의 유형으로는 '창작동요'가 가장 많았고, '주로 하루 일과 중 수시로 실시'하고 있는 것으로 밝혀졌다. 소리탐색 및 소리 만들기 활동 시 주로 실시하는 내용으로는 '소리를 내는 다양한 소재와 악기를 가지고 소리를 탐색하는 내용'이 가장 많았고, 탐색하는 소리로는 '악기소리'를 가장 많이 탐색하는 것으로 밝혀졌다. '누리과정 음악교육 내용 제공정도'에 대한 유아교사의 실태를 조사한 결과, 전체 제공정도는 대체로 낮게 제공되고 있음을 밝혀졌다. 누리과정 음악교육 내용 제공의 4개 하위 요소 중 음악 감상하기가 가장 많이 제공되는 것으로 나타났으며, 다음으로 음악적 표현하기, 통합적 표현하기, 음악요소 탐색하기 순으로 나타났다.

다음으로 유아음악교육에 대한 유아교사의 인식을 조사한 결과, 과반 수 이상의 유아교사들은 유아음악교육이 필요하다고 인식하고 있었으며, 그 이유로는 '유아음악교육이 전인발달에 긍정적 영향을 미치기 때문'이라고 응답했다. '유아음악교육 어려움 및 교사의 역할'에 대한 유아교사의 인식을 조사한 결과, 유아교사들이 유아음악교육에 어려움을 느끼는 이유로는 유아음악교육 교수매체의 부족과 유아의 음악적 발달 이해부족으로 나타났으며, 유아음아교육 활동 시 요구되는 교사의 역할로는 '음악을 즐기는 태도'가 가장 요구된다고 응답했다. '유아음악교육 연수 필요성 및 내용'에 대한 유아교사의 인식을 조사한 결과, 유아음악교육 연수의 필요성에 대해서 유아교사 과반 수 이상의 필요하다고 응답했으며, 희망하는 연수 내용으로는 '통합적 유아음악교육' 연수가 가장 많이 나타났다. '누리과정 음악교육 내용 지도에 대한 자신감'의 유아교사 인식을 조사한 결과, 보통 정도의 수준으로 인식하고 있는 것으로 밝혀졌다. 누리과정 음악교육 내용 지도에 대한 자신감 4개 하위 요소 중 음악 감상하기 자신감이 높게 나타났고, 다음으로 음악적 표현하기, 통합적 표현하기, 음악요소 탐색하기 순으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 유아음악교육에 대한 실태와 유아교사의 인식에 대해서 조사 분석하였다. 이와 같은 본 연구 결과는 유아음악교육에 대한 교사의 인식과 역할을 제고하고, 유아음악교육을 효과적으로 실시 할 수 있도록 하는 지침구축에 의미 있는 정보를 제공할 것으로 기대해 본다.

어머니 양육스트레스와 유아의 자아존중감, 외현화 문제행동, 지적능력 간의 관계분석

오 연 택[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

어린 자녀를 둔 부모의 존재는 중요하고 절대적이라 할 수 있다. 아이가 태어나 처음으로 맞이하는 부모로부터 사랑을 받고 살아가는데 필요한 기본적인 교육과 보살핌을 받게 되고, 자녀와 오랜 시간을 함께하는 부모의 역할은 중요하다. 특히 양육의 전반을 담당하는 어머니 역할의 중요성은 자녀의 발달에 중요한 역할을 한다. 하지만 현대 사회의 변화와 어머니의 경제활동이 증가함에 따라 유아기의 발달에서 큰 영향을 미치는 애착이 형성되는 중요한 시기인 0~5세의 영·유아는 기관에서 지내는 시간이 많아짐에 따라 어머니와의 불안정한 애착형성으로 분리불안과 같은 문제행동을 일으킬 수도 있으며, 부모 역시 아이의 이상한 행동을 통해 양육스트레스가 증가 될 수 있다.

Abidin(1990)은 자녀로부터 느끼는 이러한 감정을 부모가 자녀를 양육하면서 일상적으로 지각하는, 부정적인 사건을 지속적으로 경험하였을 때 부모 역할을 충분히 하지 못했다는 자책감까지 유발하는 부모의 양육스트레스라고 정의한다. 이어 Abidin(1992)은 양육스트레스는 역기능적인 양육행동으로 이어진다고 지적하며, 부모의 부당한 양육행동에 영향을 미치는 주요 변인이라 하였다. 또한, 지속되는 양육스트레스는 부모-자녀관계의 질을 떨어뜨릴 뿐만 아니라(Onodera, 2005), 유아의 전인발달에도 치명적인 영향을 미친다(Cowan & Cowan, 2000). 국내 선행연구(민현숙, 문영경, 2013; 이인학, 최성열, 송희원, 2013; 조안나, 2012; 지성애, 2016)를 통해 부모, 특히 주 양육자인 어머니의 양육 스트레스는 유아의 전반적인 발달에 부정적인 영향을 미치는 공통점이 나타남에 따라 어머니의 양육스트레스와 관련된 유아기 자녀의 제반 변인들을 살펴볼 필요성이 대두된다. 본 연구는 어머니 양육스트레스와 유아의 내·외적 특성인 자아존중감, 외현화 문제행동, 지적능력 간의 상관관계와 살펴보고, 더불어 이에 따른 상대적 영향력을 분석하고 하위요인들의 상대적 영향력을 심도 있게 분석하고자 한다.

1) 숲속해아뜰유치원 교사

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 유아 208명과와 어머니 208명으로 선정 하였으며, 유아 208명은 만 3세 54명, 만 4세 78명, 만 5세 76명으로 구성되어 있다. 자료 수집을 위해 사용된 검사 도구는 어머니 양육스트레스 검사도구(K-PSI-SF), 유아 자아존중감 검사도구, K-BASC-2, KABC-Ⅱ이다. 어머니 양육스트레스 검사 도구는 부모의 고통, 부모-자녀 간 역기능적인 상호작용, 자녀의 까다로운 기질로 구성되었으며, 유아 자아존중감 검사도구는 인지·사회·신체·가족수용·정서적 자아로 이루어졌으며, K-BASC-2의 외현화 문제행동은 과잉행동과 공격성의 영역으로, 지적능력은 순차처리와 동시처리 영역으로 구성되어 있다. 자료 수집은 2017년 7월 18일부터 9월 22일까지 이루어졌으며, 자료 분석을 위해 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 Pearson의 적률상관분석을 실시하였으며, 각 변인 간의 상대적 영향력을 위해 단계적 중다회귀분석(Stepwise Multi-Regression)을 통해 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1) 주요 변인간의 관계

(N=208)

		유아 자아존중감	외현화 문제행동	지적능력
양육스트레스 어머니	부모의 고통	-.280**	-.302**	.014
	부모-자녀 역기능적인 상호작용	-.259**	.364**	-.206**
	자녀의 까다로운 기질	-.293**	.421**	-.045
	전체	-.347**	.451**	-.088

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

표에서 제시한 것과 같이 어머니 양육스트레스와 유아 자아존중감은 부적상관관계를 나타냈으며(r=-347, p<.01), 외현화 문제행동과 정적상관관계를 보였다(r=.451, p<.01). 하지만 전체 지적능력과는 유의미한 상관관계를 가지지 않았다(r=-.088, p>.05).

2) 어머니 양육스트레스에 대한 유아 자아존중감 전체, 외현화 문제행동 전체와 지적능력 전체의 상대적 영향력

(N=208)

종속변인	단계	독립변인	B	SE	β	t	R^2	ΔR^2	F
어머니 양육 스트레스	1	상수	50.113	3.181		15.753***	.204	.204	52.634***
		외현화 문제행동 전체	.575	.079	.451	7.255***			
	2	상수	83.666	10.624		7.875***	.244	.040	33.036***
		외현화 문제행동 전체	.479	.083	.375	5.781***			
		자아존중감 전체	−.212	.064	−.214	−3.303***			

*** p<.001

표에서 제시한 것과 같이 유아 외현화 문제행동이 어머니 양육스트레스를 예측하는 강력한 예측변인이며, 두 번째로 유아 자아존중감임을 의미한다.

3) 유아 자아존중감, 외현화 문제행동, 지적능력의 하위요인들이 어머니 양육스트레스에 미치는 상대적 영향력

(N=208)

종속변인	단계	독립변인		B	SE	β	t	R^2	ΔR^2	F
어머니 양육스트레스	1	상수		52.418	2.883		18.184***	.203	.203	52.512***
		외현화 문제행동	공격성	1.036	.143	.451	7.246***			
	2	상수		74.864	6.953		10.759***	.249	.046	33.927***
		외현화 문제행동	공격성	.940	.142	.409	6.637***			
		자아 존중감	인지적 자아	−.763	.216	−.217	−3.525**			

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

표에서 제시한 것과 같이 유아 외현화 문제행동 하위요인의 공격성이 어머니 양육스트레스를 예측하는 강력한 예측변인이며, 두 번째로 유아 자아존중감 하위요인의 인지적 자아임을 의미한다.

Ⅳ. 결론

결론적으로 본 연구에서는 어머니의 양육스트레스와 유아의 자아존중감, 외현화 문제행동, 지적능력간의 관계분석과 상대적 영향력을 비교 분석한 결과, 어머니의 양육스트레스는 유아의 자아존중감과 부적상관이 있는 것으로 나타났으며 외현화 문제행동과는 정적상관으로 나타났고 지적 능력과는 부분적으로 부적상관이 있는 것으로 밝혀졌다. 나아가 어머니의 양육스트레스를 예측하는 강력한 변인은 외현화 문제행동으로 밝혀졌으며 추가적으로 유아의 자아존중감으로 밝혀졌다. 하위요인으로는 유아의 외현화 문제행동 중 공격성으로 나타났고, 이어서 자아존중감 중 인지적 자아가 추가적인 예측변인으로 나타났다. 본 연구는 유아의 개인 내·외적 특성이 어머니의 양육스트레스에 영향을 미치는 것을 확인하였고 이를 통해 부모의 양육스트레스에 영향을 보인 유아 자아존중감과 문제행동 형성의 중요성을 확인하였으며, 영아 기부터의 올바른 부모역할과 양육에 대한 교육의 필요성과 더불어 주 양육자인 어머니의 심리적 특성에 도움을 주고, 나아가 부모와 자녀 간 긍정적인 양육과 상호작용을 통해 어머니와 자녀에게 도움을 줄 수 있는 기초적인 자료를 제공한 것으로 본다. 다만 본 연구에서는 특정 지역 및 기관을 한정하였기 때문에, 추후 연구에서는 보다 포괄적인 지역의 대상을 연구해볼 필요할 것이다. 추가적으로, 본 연구에서는 어머니의 양육스트레스에 한정하여 제한적으로 분석하였으나, 추후 연구에서는 자녀의 출생 순위, 성별 등 연구대상의 일반적 배경을 포함하며 더 다양한 계층을 포함하는 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한 맞벌이 부부인 경우 어머니의 스트레스가 양육에서 발생되는 양육스트레스 뿐 아니라 근무로 인한 스트레스가 영향을 미칠 수 있음을 생각하여 볼 때, 어머니의 근무여부 혹은 아버지의 양육지원과 같은 좀 더 포괄적인 배경변인에 따른 비교분석이 추가된 보다 구체적이고 깊이 있는 후속연구가 요망된다.

인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 친사회성, 자아존중감에 미치는 영향

이 주 현[1] · 지 성 애[2]

유아기의 경우 극화 활동을 통하여 등장인물이 되어 타인의 감정을 이해하고 자신의 감정을 절제하여 보는 경험중심 교육이 필요하다. 인성 덕목이 포함된 전래동화를 선정기준에 맞추어 선정하고 극화 활동과 연계하는 프로그램을 설계한다면 긍정적 자아개념 형성과 친사회성 발달을 기를 수 있을 것으로 예측할 수 있다. 또한 전래동화 속의 도덕적 덕목을 유아 스스로 찾아보는 과정을 통하여 유아들이 인성을 자연스럽게 습득할 수 있도록 하기 위해서 전래동화가 적합할 것으로 기대된다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 인성기반 전래동화를 활용하여 극화 활동에 대한 교수-학습 방법을 구성하였다. 극화 활동 하는 것에 그치지 않고 전래동화 속에서 인성 덕목을 찾아내 보고 등장인물이 겪은 상황을 경험함으로써 친사회성과 자아존중감이 향상될 수 있는 실천적인 교육 방안을 제시하고자 하였다.

이에 본 연구는 만 5세 유아를 대상으로 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동을 개발하고 유아의 친사회성과 자아존중감에 미치는 영향을 분석하는데 있다. 이러한 목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

연구문제 1. 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 친사회성에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 자아존중감에 미치는 영향은 어떠한가?

연구대상은 S시에 위치한 S어린이집과 G어린이집 만 5세 유아 40명(실험집단 20명, 비교집단 20명)이며, 연구대상 유아의 평균 연령은 실험집단 70.75개월, 비교집단 71.35개월로 월령에 있어 동질집단으로 구성되었다.

연구도구는 유아의 친사회성을 측정하기 위하여 McGinnis와 Goldstein(1990)의 '사회적 기술 상황 검사 도구'를 양새롬(2013)이 번안하고 수정 · 보완한 것을 사용하였다. 사회적 기술상황 검사 도구는 '기관 적응 능력', '사회생활 기본능력', '정서인식 및 표현', '친구관

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사졸업
2) 중앙대학교 유아교육과 교수

계 형성 능력', '스트레스 다루기 능력', '비공격적인 대처 능력'의 총 6개 영역으로 나누어져 있으며 40개의 하위요인 문항으로 구성되어 있다(고진경, 2017). 친사회성 검사 도구의 전체 신뢰도 Cronbach α 계수는 .91로 매우 신뢰할만한 수준이다(지성애, 이동엽, 2016). 검사 도구에 대한 유아의 반응은 긍정적 친사회성 반응, 공격적 반응, 무관련 반응, 무반응으로 구분하여 평가된다(고진경, 2017 재인용). 이 검사 도구의 점수는 최저 0점에서 최고 40점까지 받을 수 있으며 유아의 반응에 따라 평가된다. 긍정적인 친사회적 반응에는 1점을 주고, 긍정적인 친사회적 반응이라 하여도 내용이 반복되거나 공격적 반응, 관련이 없는 반응, 무반응에는 0점을 준다. 점수를 모두 합하여 높은 유아일수록 친사회적 능력이 높다고 해석할 수 있다.

유아의 자아존중감을 측정하기 위한 검사도구로는 Harter,Pike(1984)가 개발한 'The Pictorial Scale of Perceived Competence: PSPC'를 기초로 지성애, 김영옥, 박희숙(2003)이 개발한 '유아의 자아존중감 척도'를 사용하였고, 지성애, 김승희(2010)의 '유아의 자아존중감, 또래상호작용, 놀이성 간의 관계' 연구에서 타당도 평정 협의과정을 거쳐 그 의미를 가장 잘 포괄한 영역으로 수정·보완한 40문항으로 최종 구성된 검사도구를 사용하였다. 자아존중감 검사도구는 '인지적 자아', '사회적 자아', '신체적 자아', '가족수용 자아', '정서적 자아'의 총 5개 영역으로 나누어져 있으며 40개의 항목으로 구성되어있다. 자아존중감 검사 도구의 전체 신뢰도 Cronbach α 계수는 .84로 매우 신뢰할만한 수준이다. 유아가 고른 그림은 정도에 따라 한 문항 당 최저 1점에서 최고 4점까지 평정할 수 있고, 하위 영역별 점수 범위는 최저 8점에서 최고 32점, 유아의 전체 자아존중감은 최저 40점에서 최고 160점을 점수화 할 수 있다(김세정, 2016 재인용). 점수가 높을수록 보다 긍정적인 자아존중감을 가지고 있음을 의미한다.

먼저 실험집단과 비교집단을 무선으로 배정하였다. 이어서 동화책 선정 기준을 재구성하여 인성 교육관련 그림책의 선정기준을 구축하고 최종적으로 8권의 인성기반 전래동화를 선정하였다. 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동을 개발하기 위해 연구 주제와 관련된 문헌자료들을 수집하고 비교•분석하였다. 실험처치 이전에 사전검사를 실시하여 실험집단과 비교집단 간의 동질성 여부를 검증하였다.

실험처치 기간은 2017년 6월 5일부터 7월 14일 까지 총 6주 동안 16회의 실험처치를 실시하였다. 실험집단의 유아들은 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동을 실시하였고 비교집단 유아들은 전래동화를 듣고 그림 그리기 활동을 실시하였다.

실험처지 집단의 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동은 1차로 전래동화를 듣고 인성기반 전래동화 속 인성 덕목에 대한 이야기 나누기를 하며 전래동화를 익힐 수 있는 시간을 마련하였다. 1차 활동의 인성기반 전래동화 활동의 경우 전래동화에 대한 동기를 유발하는 활동이 도입 부분에서 이루어졌다. 전개 및 마무리에서는 전래동화를 듣고 전래동화 속에서 나오는 인성 덕목 요소를 유아들과 함께 찾는 활동을 진행하였다. 극화활동을 진행하기 위하여 인성기반 전래동화의 이야기 순서에 따른 극화 내용을 유아들과 함께 미리 선정하였다.

2차 활동은 인성기반 전래동화를 다시 읽어본 후 전래동화의 내용을 회상하여 극화 활동에 필요한 배역 선정 및 관객 태도에 대한 이야기 나누고, 무대꾸미기 활동이 진행 된 뒤 상연, 토의를 하는 극화 활동을 진행하였다. 구체적으로 살펴보면 인성기반 전래동화를 다시 들으며 전래동화의 내용을 충분히 회상할 수 있도록 이야기를 나누었다. 유아들과 상의하여 등장인물에 해당하는 배역을 선정하였다. 인성과 관련하여 관객으로서 지켜야할 약속을 같이 정해보는 시간을 가진 후 전래동화를 유아들과 함께 상연하였다. 상연 후 극화 활동 중 인성의 내용을 유아와 함께 찾아볼 수 있도록 토의하였다. 마무리로는 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동에 대한 전체적인 평가를 하는 시간을 가졌으며 평가는 다음 실험 처치에서 반영할 수 있도록 하였다.

실험처치 이후 사전검사와 같은 방법으로 유아의 친사회성과 자아존중감 검사를 실시하였다. 실험집단과 비교집단의 사전•사후 검사를 통해 수집된 연구자료는 통계프로그램인 SPSS 20.0 프로그램을 사용하여 독립포본 t-검증을 실시하였다.

본 연구의 결과를 연구문제에 따라 제시하면 다음과 같다.

첫째, 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 전체 친사회성을 증진시키는데 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 친사회성의 하위요인인 '사회생활기본능력','또래관계형성능력','비공격적대처능력','스트레스다루기능력'에서도 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동을 한 실험 집단이 전래동화를 듣고 그림 그리기를 한 비교집단보다 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 구체적으로 살펴보면 다음의 통계수치와 같다. 친사회성 능력 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=29.05, SD=3.76)과 비교집단(M=22.15, SD=2.72)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=6.647, p<.001). '사회생활기본능력'의 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=6.50, SD=1.57)과 비교집단(M=4.25, SD=1.20)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=5.073, p<.001). '또래관계형성능력' 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=6.25, SD=1.59)과 비교집단(M=4.65, SD=0.93)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=3.890, p<.01). '비공격적대처능력'의 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=4.05, SD=1.19)과 비교집단(M=2.90, SD=1.12)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=3.147, p<.01). '스트레스다루기능력' 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=6.85, SD=1.39)과 비교집단(M=5.35, SD=1.39)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=3.420, p<.01).

반면, 기관적응능력과 감정다루기의 친사회성에서는 실험집단과 비교집단 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

둘째, 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동이 유아의 전체 자아존중감을 증진시키는데 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 자아존중감 하위요인인 '인지적 자아','사회적 자아','신체적 자아','정서적 자아'에서도 인성기반 전래동화를 활용한 극화 활동을 한 실험집단이 전래동화를 듣고 그림 그리기 활동에 참여한 비교집단보다 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 구체적으로 살펴보면 다음의 통계수치와 같다. 자아존중감

능력 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=155.85, SD=3.50)과 비교집단(M=131.10, SD=5.05)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=18.026, p<.001). '인지적 자아' 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=31.60, SD=0.75)과 비교집단(M=27.50, SD=2.54)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=6.910, p<.001). '사회적 자아' 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=31.20, SD=0.95)과 비교집단(M=23.80, SD=3.24)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=9.806, p<.001). '신체적 자아' 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=30.95, SD=1.73)과 비교집단(M=22.20, SD=2.38)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=13.313, p<.001). '정서적 자아' 검사결과 사후검사에서는 실험집단(M=31.20, SD=1.67)과 비교집단(M=27.20, SD=3.29)간의 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(t=4.851, p<.001).

반면, 가족수용자아는 실험집단 유아들과 비교집단 유아들 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

결론적으로 이러한 본 연구결과는 인성기반 전래동화를 활용하여 수행한 극화 활동이 그림그리기 활동보다 유아의 친사회성과 자아존중감을 함양시키는데 효과적임을 시사하는 것이라 하겠다. 또한 이러한 본 연구결과는 유아 인성 교육에 의미 있는 교육실천적 정보를 제공하였다고 본다. 앞으로 유아교육현장에서의 인성 교육 실제에서 전래동화를 활용하여 극화 활동을 적용할 것으로 기대한다.

사립개원유치원 초임 교사의 적응경험: 개원 준비부터 학기 초까지

이 종 찬[1] · 염 지 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

유아교사양성과정을 마친 후, 유치원에 취업이 결정되어 첫 출근을 하는 순간부터 예비교사는 이제 더 이상 '학생'이 아닌 '교사'가 된다. '생존단계'라고 불리는 초임 교사의 첫 해는 교사로서 유아교육현장에서 생존해야 중요한 시기이다. 이러한 이유로 그 동안 초임 유아교사와 관련하여 수행된 다수의 연구들이 초임교사로서의 어려움이나 적응과정, 교사로서의 정체성을 형성에 관한 내용을 다루고 있다.

한편, 개원사립유치원은 유아를 위한 교육기관으로서의 역할을 충실히 이행하기 위해, 개원 전까지 준비에 만전을 기하게 된다. 이 기간은 경력교사에게도 쉽지 않은 과정이다. 초임교사는 교사로서의 적응에 더하여, 유치원 개원을 준비해야 하는 이중고를 겪을 수 있다. 그러나 사립유치원 교사 관련 연구나 초임 유아교사 관련 연구는 수행되었으나 사립개원유치원에서의 초임교사 경험을 다룬 연구는 거의 이루어지지 않았다. 이에 이 연구에서는 양성과정을 마치기 전에 사립개원유치원에 취업이 확정된 2명의 초임교사가 근무 시작부터 3월까지 겪은 경험을 탐구해 보고자 한다. 사립개원유치원이라는 특수한 교육현장에서 초임교사들이 겪는 개인의 경험을 심층적으로 드러내줌으로써 이들의 적응과정을 보여주고, 그러한 적응과정이 의미하는 바를 살펴보고자 한다. 이 연구는 현재 진행 중인 연구로서, 발표 후 최소 6개월 이상 자료 수집이 더 이루어질 것이다. 따라서 이 발표에서는 현재까지 수집된 자료만을 분석하여 결과 제시를 하였음을 밝혀둔다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 2018년 2월 4년제 대학교 유아교육과를 졸업한 2명의 초임교사 김

1) 건국대학교 대학원 유아교육과 석사과정
2) 건국대학교 유아교육과 교수

아람과 박미소이다. 이들은 졸업 전에 행복 시 미래 면에 위치한 사립개원유치원인 희망유치원에 취업이 확정되어 2018년 1월부터 근무를 시작했다. 김 교사는 만 4세반에 박 교사는 만 5세반으로 배치를 받았다. 김 교사와 박 교사는 학창시절 4년을 함께 보낸 친한 친구이다. 제 1저자인 나는 연구 참여자들과 대학에서 3년을 함께 보낸 동료이다.

2. 자료 수집

자료 수집은 두 초임교사가 사립개원유치원에서 개원준비를 시작한 2018년 1월부터 시작되었다. 연구 참여자들과 나는 같은 대학의 동료였음에도 불구하고, 1월과 2월에는 자신들의 경험을 더 편하게 이야기할 수 있도록 연구 참여자들과 친밀한 관계를 형성하기 위해 노력하면서, 자유롭게 대화를 나누었다. 3월 한 달 동안 김 교사와 박 교사가 함께 총 4번의 면담에 참여하였다. 면담은 연구 참여자들의 유아교육 현장 경험을 중심으로 이루어졌다. 이 밖에도 메신저나 문자 등으로 비공식적인 대화가 이루어졌으며, 이를 자료에 포함하였다.

Ⅲ. 사립개원유치원 초임교사의 경험

1. 개원 전 준비 기간 동안의 경험

1) 나의 학급, 나의 유치원을 만들어가는 즐거움과 설렘

김 교사와 박 교사는 개원 준비기간 동안 교육실습과 달리 자신이 담임을 맡을 반을 스스로 만들어갔다. 텅 빈 공간이었던 교실이 자신들의 손으로 하나하나 채워져 갈 때 이들은 진정으로 자신의 학급임을 인정하게 되었고, 앞으로 그 교실에서 이루어질 아이들과의 생활을 기대하면서 설렘을 감추지 못했다. 또한 유치원의 공동영역을 경력교사들과 함께 협력하여 구성해 나가며 김 교사와 이 교사는 스스로를 '교사'로 인정했다.

2) 원장과 동료교사들의 인정

김 교사와 박 교사는 원장님과 경력교사들이 잘 다루지 못하는 컴퓨터 프로그램이나 전자기기 등을 능숙하게 다룰 줄 알았다. 김 교사와 박 교사의 신속하고 효율적인 업무처리는 원장님과 경력교사들로부터 인정받는 계기가 되었다. 경력교사들과 함께 의견을 나눌 때는 신선한 아이디어를 제공함으로써'젊은 감각'이라는 칭찬을 받기도 했다. 원장님과 경력교사들의 인정과 칭찬으로 초임교사들은 개원 전부터 능력을 인정받아 개원유치원에 잘 적응할 수 있다는 자신감을 얻었다.

2. 3월 경험

1) 지속적으로 등록하는 신입 원아 관리하기

이전부터 운영해왔던 유치원과 달리 희망유치원은 3월에도 원아모집이 완료되지 않아 지속적으로 신입 원아들이 등록을 했다. 이제 막 적응하기 시작한 유아들에게 새로운 친구는 흥미의 대상이 되어 교실 분위기가 어수선해지거나 신입 원아의 적응 문제로 초임교사는 어려움을 느꼈다.

2) 유치원 운영관리에 있어서 시행착오

희망유치원은 아직 운영관리에 대한 규정과 원칙이 명확히 정리되어 있지 않았다. 신도시의 특성상 주변 환경이 지속적으로 바뀌는 상황에서, 희망유치원은 거주민과 사회의 요구에 맞춰서 운영방안을 수정해 갈 수 밖에 없었다. 이로 인해, 김 교사와 박 교사는 어려움을 겪었고, 신임교사로서의 유치원 적응과 정체성 형성도 불안정했다.

3) 한정된 교재·교구로 인한 낮아지는 수업의 질

개원유치원의 경우, 모든 교재·교구를 충분하고 완벽하게 갖추기 어려운 한계가 있다. 김 교사와 박 교사는 한정된 교재·교구로 인하여 아이들의 놀이가 심화되지 못하는 경우도 있었고, 새로운 놀잇감을 제공해주지 못하여 아이들이 놀이에 지루함을 느끼기는 경우도 있었다. 이는 자주 수업이 질적 저하로 이어지기도 했다. 초임교사들은 예비유아교사 시절 꿈꾸던 교사의 삶을 실현시킬 수 없다는 점에서 아이들에게 미안함과 교사로서 좌절감을 느꼈다.

Ⅳ. 결론

현재까지 수집된 자료를 분석한 결과는 초임교사들이 한 사립개원유치원에서 개원준비부터 3월까지의 경험을 기술한 것이다. 향후 지속적인 자료 수집을 통해 이들 경험의 변화와 그러한 경험으로부터 적응과정을 좀 더 세밀하게 나타내 줄 수 있을 것이다. 이 연구에서는 특정 지역 사립개원유치원의 초임교사가 겪은 경험을 기술했지만, 이 연구의 참여자들이 초임교사로서의 삶을 살아가면서 유치원에 적응하고 자신의 정체성을 찾아가는 모습을 통해, 유사한 상황에 처한 초임교사들이 교사로서의 삶을 살아가는 데, 그리고 유치원에 적응하면서 정체성을 찾아가는 데 도움이 될 것이다.

영유아기 자녀를 둔 엄마대학원생의 학업·양육 병행 경험 및 양육지원에 대한 요구
: 유아교육 전공자를 대상으로

정 현 정[1] · 조 형 숙[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성 및 목적

‘학업’이라는 것은 꼭 해야 하는 경제활동은 아니라는 사회적 인식과 함께 자녀가 있는 대학원생은 양육을 위한 자기 시간 확보가 가능하다는 시각은 자녀가 있는 기혼 여성 대학원생을 양육 제도의 사각지대로 놓이게 하였다. 이러한 상황에서 최근 여자대학원생들이 겪는 스트레스 및 어려움에 대한 관심이 높아지면서 이에 대한 연구들이 시행되었지만 대부분 전반적인 대학원 생활에 초점을 맞추고 있다. 따라서 기혼 여성 대학원생들이 직장과 가정, 학업의 역할을 동시에 수행하면서 겪는 어려움에 대한 실질적인 이해에 도움을 주기에는 충분하지 않다. 이와 같이 기혼 여성대학원생들의 학업과 양육 병행의 어려움에 대한 연구는 부족할 뿐만 아니라 국가 및 학교들의 해결 방안 및 지원책들도 미비한 실정이다. 이에 기혼 여성 대학원생들이 학업과 양육을 병행함에 있어 근본적인 문제를 찾을 수 있는 연구가 선행되어야 한다고 판단하였으며, 이를 바탕으로 기혼 여성 대학원생들의 학업과 양육 병행에 대한 애로사항을 해결하기 위하여 연구를 실시하고자 하였다.

본 연구는 일반대학원 박사과정에 재학 중인 유아교육전공자 중 유아기 자녀가 있는 엄마대학원생들의 학업과 자녀양육 병행에 대한 경험을 심층적으로 살펴봄으로써 이를 바탕으로 영유아기 자녀가 있는 기혼 여성 대학원생이 국가·사회적으로 요구하는 바를 인지하며, 적절한 양육지원제도의 도출과 함께 기혼 여성 대학원생의 취업 및 준비과정 등 여건에 따른 맞춤형 양육지원 정책 마련을 위한 기초자료를 제공하는데 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 엄마대학원생의 학업과 자녀양육 병행에 대한 경험과 그들이 요구하는

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사졸업
2) 중앙대학교 유아교육과 교수

양육지원 방안에 대해 구체적으로 살펴보는 것이다. 이를 위해 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

연구문제1. 유아교육전공자로서 엄마대학원생이 학업과 자녀양육을 병행하며 느끼는 보람은 무엇인가?
연구문제2. 유아교육전공자로서 엄마대학원생이 학업과 자녀양육을 병행하며 느끼는 어려움은 무엇인가?
연구문제3. 유아기 자녀를 둔 유아교육전공 엄마대학원생으로서 학업과 자녀양육 병행을 위한 양육지원과 관련한 요구는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 학업과 양육을 병행하고 있는 엄마대학원생들, 그 중에서도 유아교육을 전공하며 영유아기 자녀를 둔 엄마대학원생들을 대상으로 그들이 학업과 양육을 병행하면서 겪게 되는 경험과 양육지원에 대한 요구에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위하여 엄마대학원생들의 학업과 양육에 대한 경험과 견해에 대해 심도있는 접근을 위해 본 연구에서는 질적연구방법을 사용하였다. 연구자는 2016년 12월부터 2017년 2월까지 약 3개월 동안, 연구참여자 5명을 대상으로 그들의 학업·양육 병행 경험 및 양육지원 요구에 대한 심층면담을 진행하였다.

아울러, 유아교육전공자는 취업모의 양육 부담이 가장 큰 영유아기에 대한 이해가 높고 전문적 지식이 있으며 스스로 양육과 학업 병행의 부담을 갖고 있는 전문가로서 기존 일·가정 양립에 대한 정책 및 육아지원제도에 대한 문제점에 대해 구체적으로 명확하게 인식하고 있다. 또한 기존 정책 제도가 영유아기 자녀를 둔 전업주부 및 워킹맘을 위한 것인 반면, 학업과 같이 비정기적 일을 하는 여성을 위한 자녀양육의 대안제시가 가능한 집단이므로 이들을 연구참여자로 선정하였다.

Ⅲ. 주요 결과

첫째, 엄마대학원생의 학업과 양육 병행 경험으로 인한 보람을 살펴본 연구결과, 연구참여자들은 '자녀양육의 의미를 인식, 자아실현의 길, 학업에 대한 가족의지지, 자녀에게 미치는 긍정적인 영향'등의 경험에서 보람을 갖는 것으로 나타났다.

둘째, 엄마대학원생의 학업과 양육 병행 경험으로 인한 어려움을 살펴본 연구결과, 개인적 측면의 어려움과 사회적 측면의 어려움으로 나누어 볼 수 있었다. 먼저 개인적 측면에서는

‘건강의 적신호, 가족들의 부담과 희생, 소원해지는 주변관계, 학업수행의 어려움, 자녀양육의 어려움, 후속 출산에 대한 부담과 고민’으로 나타났다. 사회적 측면에서는 ‘제도와 정책의 사각지대에 놓인 대학원생’으로 직업으로서 인정받지 못하며, 육아지원제도의 한계에 대한 것으로 나타났다.

셋째, 유아기 자녀를 둔 유아교육전공 대학원생으로서 학업과 자녀양육 병행을 위한 양육지원 관련 요구를 살펴본 연구결과, ‘학업과 자녀 양육 병행에 대한 사회적 인정과 관심, 학업과 양육 병행을 위한 지원제도 확충’으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

위의 결과를 바탕으로 엄마대학원생의 삶을 살펴본 결과, 그들은 워킹맘과 동일하게 학업이라는 본인들의 업(業)을 수행하고 있으며, 학업과 가정생활의 균형을 맞추기 위하여 어려운 현실상황 속에서도 부단한 노력을 하고 있었다.

한편 연구를 실시하면서 선행연구가 절대적으로 부족함을 알 수 있었다. 이는 엄마대학원생이 처한 현실 상황에 대하여 국가·사회적인 관심이 부족하다는 것을 의미한다. 그러므로 정부는 일·가정양립차원에서 사각지대에 놓여있는 부모대학원생에 대한 적극적 관심이 필요하며, 국가·사회적 차원에서의 연구를 통하여 그들의 현실적 어려움을 해소할 지원 및 제도의 마련이 필요한 바이다.

이에 본 연구에서는 우리 사회에서 학업과 양육을 병행하며 살아가고 있는 엄마대학원생의 생각과 구체적인 실제 경험들을 살펴봄으로써 우리 사회에서 일·가정양립에 있어 사각지대에 놓여있는 부모대학원생에 대한 적극적 관심을 이끌고자 하였다. 또한 추후 국가·사회적 차원에서의 연구를 통하여 양육의 사각지대에 놓여있는 이들을 위한 현실적 어려움을 해소할 지원 및 제도를 마련한다는데 기초 자료를 제공할 것이다.

어머니의 양육스트레스 및 양육태도와 영유아의 스마트폰 중독과의 관계

김 정 아[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구목적

본 연구는 영유아 자녀를 둔 부모들이 어떠한 상황에서 자녀들에게 스마트폰을 제공하는지 알아보고, 어머니의 양육스트레스와 양육태도에 따라 스마트폰중독과는 어떤 관계가 있는지 알아보는데 목적이 있다. 이를 위하여 영유아의 스마트기기 사용실태를 알아보고, 어머니의 양육스트레스 및 양육태도와 영유아의 스마트폰 중독과의 일반적 관계를 파악하여 스마트폰 중독과는 어떠한 영향이 있는지 알아보고자 한다.

2. 연구대상

연구의 대상은 서울특별시 영등포구에 소재한 가정어린이집, 민간어린이집, 국공립 어린이집의 영유아반(만1세~만5세)에 재원중인 영유아의 어머니 220명이다. 영유아 자녀를 둔 어머니를 대상으로 2017년 8월1일부터 2017년 10월30일까지 총 12주에 걸쳐 연구를 실시하였고, 자료를 수집하여 그 결과를 분석하였다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구절차

본 조사를 실시하기에 앞서 질문지 문항의 적절성을 평가하고, 문항을 수정보안하기 위하여 영등포구에 소재한 어린이집의 만1세~5세까지 영유아를 양육하는 어머니를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 문항의 이해가 어렵거나 혼동을 줄만하여 수정보완이 필요하다고 판단한 문항들은 유아교육과 박사와 논의 후 문항들을 수정 보완하여 최종질문지를 작성

1) 국공립 문래자이어린이집 원장

하였다. 본조사는 연구자가 알고 지내던 어린이집의 원장님들께 동의를 구한 뒤 어린이집을 직접 방문하여 가정통신문과 함께 총300부를 배부하였고, 일주일 후에 직접 방문하여 회수하였다.

총300부 설문지 가운데 232부가 회수되었으며 그 가운데 불성실하게 응답한 자료 12부를 제외하고 총 220부를 본 연구의 최종분석 자료로 이용하였다.

본 연구에서는 어머니의 양육스트레스 및 양육태도와 영유아의 스마트폰 중독과의 관계를 알아보기 위해 3가지의 도구를 사용하였다. 어머니의 양육스트레스를 알아보기 위하여 장인숙(2001)의 자녀양육스트레스척도를 사용하였다. 본래의 척도는 Abidin(1990)의 Parenting Stress Index의 Parental Distress요인과 Crnic과 Greenberg(1990)의 Parenting Daily Hassles(PHD) 및 Mann과 Thornberg(1987) 가 취업모의 양육스트레스를 측정하기 위해 개발한 척도를 김기현과 강희경(1997)이 한국적 상황에 맞게 수정하였고 이를 다시 수정한 장인숙(2001)의 자녀양육스트레스척도이다. 어머니의 양육태도를 알아보기 위하여 이종승, 오성심(1982)의 부모양육태도척도를 사용하였고, 영유아의 스마트폰 중독여부를 알아보기 위하여 '한국정보화진흥원 인터넷중독 대응센터'의 스마트폰중독 체크리스트를 사용하였다.

2. 자료분석

수집된 자료는 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

첫째, 어머니와 영유아의 인구사회학적 특성과, 영유아의 스마트폰 사용실태를 알아보기 위하여 빈도(N)와 백분율(%)을 산출하였다. 둘째, 본 연구에서 사용할 측정도구의 신뢰도를 확인하기 위하여 Cronbach's a계수를 산출하였다. 셋째, 어머니의 양육스트레스와 양육태도, 영유아의 스마트폰 중독의 일반적 경향을 살펴보기 위해 평균과 표준편차를 산출하였다. 넷째, 어머니의 인구사회학적 특성에 따른 양육스트레스와 양육태도, 영유아의 인구사회학적 특성에 따라 스마트폰 중독 수준에 차이가 있는 지를 살펴보기 위해 t 검정과 일원변량분석(one-way ANVOA)을 실시하였다. 다섯째, 어머니의 양육스트레스, 양육태도와 영유아의 스마트폰 중독과의 관계를 살펴보기 위해 상관분석을 실시하였다. 여섯째, 어머니의 양육스트레스, 양육태도가 영유아의 스마트폰 중독에 미치는 영향을 살펴보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 주요 결과

본 연구에서 나타난 결과는 다음과 같다.

첫째, 어머니의 일반적 특성과 스마트기기 사용특성에 따른 어머니의 양육스트레스와 양육태도는 연령, 월소득, 종교, 맞벌이의 변인에 따라서는 큰 차이를 보이지는 않았으나 어머니의 학력에 따른 양육태도는 차이가 나타는 것을 볼 수 있었다. 어머니의 스마트기기

사용기간과 양육스트레스, 양육태도는 유의미한 차이를 보이지 않았으나, 어머니의 스마트기기 사용시간과는 양육태도수준에서 유의미한 차이를 나타냈다.

둘째, 어머니의 자녀양육으로 인한 일상적 스트레스와 부모역할에 대한 부담감 및 스트레스가 높을수록 영유아의 스마트폰 과다사용은 높아지는 것으로 나타나 부정적 영향을 미치는 정적 상관관계를 보였다. 어머니의 양육태도에서 어머니가 자녀에 대해 애정적, 합리적 양육태도를 보일수록 스마트폰 과다사용은 낮아지는 것으로 나타나 긍정적 영향을 미치는 부적 상관관계를 나타내었다.

셋째, 어머니가 양육스트레스를 많이 받을수록 양육태도는 부정적인 양육태도를 나타냈고 어머니의 양육스트레스가 높을수록 영유아의 스마트폰 중독수준은 높아지는 것으로 나타났다. 어머니의 양육태도가 긍정적일 수록 영유아의 스마트폰 중독수준은 낮게 나타났고 어머니의 양육태도가 부정적일 수록 영유아의 스마트폰 중독수준은 높게 나타났다. 이와 같은 결과를 통해 부모역할에 대한 부담감 및 스트레스가 높을수록 영유아의 스마트폰 중독은 높아지는 것을 알 수 있다.

Ⅳ. 결론

연구결과를 바탕으로 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 영유아의 스마트폰 중독을 예방하기 위해서 부모들에게 바람직한 부모역할이 무엇인지, 구체적으로 어떻게 자녀를 지도하여야 하는지에 대한 교육이 필요함을 시사하고 있다. 특히, 영유아는 전적으로 부모에게 의존하고 부모의 손길이 많이 필요한 시기이다. 주양육자인 어머니는 자녀에게 지속적인 관심이 많이 요구된다. 하지만 어머니가 스마트폰에 오랜 시간 집중하다 보면 이러한 관심을 기대하기 어렵다. 따라서 영유아를 둔 어머니는 스마트폰을 사용할 때 계획적이고 분명한 목표를 가지고 스마트폰을 사용하는 습관과, 문제를 느낄 때에는 바로 자제할 수 있어야 한다.

둘째, 영유아의 지도방법에 대한 구체적이고 체계적인 교육프로그램의 보급이 필요함이 예상된다. 영유아기 자녀를 둔 어머니는 영유아기의 특성상 자녀와의 원활한 상호작용이 어려워 양육스트레스를 느낀다. 양육으로 인해 유발된 스트레스는 구체적인 원인을 찾는 것이 중요하다. 구체적인 원인을 찾아 전문가의 도움을 받는 것도 좋은 방법일 것이다. 또한 양육스트레스가 단지 어머니의 문제가 아니라 아버지와 사회구성원이 함께 풀어 나갈 수 있도록 다양한 방안이 필요하다. 또한 핵가족화로 인한 자녀양육에 대한 지식을 습득하기 어려운 실정에서 어머니가 되었던 경험자와 연계하여 양육에 대한 어려움을 극복하고 도움 받을 수 있도록 효율적이고 효과적인 지역사회 프로그램도 개발되어야겠다.

작은 도서관에서 이루어진 그림책 읽어주기 활동의 교육적 의미

유 훼 리[1] · 이 부 미[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

1. 연구의 필요성 및 목적

그림책의 세계는 눈으로 그림을 보면서 귀로 문장을 들을 때의 신비로운 작용에 의해 만들어지며, 그림책은 어린이가 읽는 책이 아니라 어른이 어린이에게 읽어주는 책이라고 한다(가와이 하야오, 마츠이 다다시, 야나기다 구니오, 2003). 영유아기는 아직 유창하게 글을 읽을 수 없고 글을 이해하는 능력이 부족하기 때문이다(박선해, 1995).

Ulrich Hann(1979)은 그림책은 최우선적으로 어머니가 이야기 해주어야 한다고 주장한다(서봉연, 1980; 황민선, 송주승, 2016, 재인용). 어머니는 영유아와 가장 친밀하고 밀접한 관계의 주 양육자로서 자녀가 책에 대한 관심을 갖게 하는 중요한 역할을 한다. 그러나 어머니들은 그림책을 어떻게 읽어주어야 하는지 정확한 판단 부족으로 교훈과 같은 '메시지'에 집중을 하며 그림책을 대한다. 하지만 영유아는 재미있는 즉, 즐거움을 주는 그림책을 좋아한다(Choi, 2011; Hyun & Kim, 1996; Kang & Hyun, 1998; Kim, 2009). 이렇듯 어린이와 어른은 책을 대하는데 있어 그 관점이 다르다. 그림책을 읽어주는 입장에서 어른은 어린이의 눈높이에 맞추어 그림책을 이해해야 할 필요가 있다(나카가와 모토코, 2006).

작은도서관은 공공도서관 안에 포함된 분관 형태로 접근성이 용이한 생활친화적인 소규모 문화공간으로서 주민들의 독서문화를 조성하고, 다양한 교육, 문화, 활동 관련 프로그램을 제공해 주는 문화센터로 자리매김하고 있다(전미영, 2013)

그림책과 관련된 선행연구를 보면 영유아기 자녀를 둔 어머니들을 대상으로 한 그림책 읽어주기 활동의 실제를 도서관이라는 공간적 맥락 안에서 심층적으로 다룬 사례 연구 및 질적 연구는 부족한 실정이다. 이에 본 연구는 '그림책 읽기 방법 및 책놀이 실제' 수업에 참여한 영유아기 자녀를 둔 어머니들을 대상으로 그림책 읽어주기 활동에서 겪는 고민과 그 고민들을 해결해 가는 과정을 알아보고자 하였다. 더불어 그 과정에서 겪는 경험들의 교육적 의미를 세밀하게 분석해 보고자 하였다. 이를 통해 어머니와 자녀들이 일상생활 속

1) 경기대학교 대학원 유아교육과 석사
2) 경기대학교 유아교육학과 교수

에서 즐겁게 그림책을 읽을 수 있는 문해적 환경을 이해하는데 본 연구의 의의가 있다.

2. 연구 문제

연구 문제 1. 어머니들의 그림책 읽어주기 활동의 고민은 무엇인가?
연구 문제 2. 어머니들이 그림책을 재미있게 읽어주기 위한 전략은 무엇인가?
연구 문제 3. 작은도서관에서 이루어진 어머니들의 그림책 읽어주기 활동의 교육적 의미는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 현장 및 연구 참여자

본 연구는 경기도 P시에 위치한 H아파트 단지 내 작은도서관에서 '그림책 읽기 방법 및 책놀이 실제' 수업 과정에서 진행되었다. 연구 참여자는 수업에 참여한 열 네 명의 어머니들 중 영유아기 자녀를 둔 어머니 총 여덟 명이다.

2. 연구 방법

본 연구자는 문학 활동(책놀이 등)을 개발하는 '동화가있는집'의 책놀이지도사 자격과정 내용을 기초로 한 '그림책 읽기 방법 및 책놀이의 실제' 수업의 진행자로 현장에 개입하여 참여관찰 하였고, 심층면담은 그룹면담과 개인면담으로 이루어졌다.

3. 자료 수집

자료 수집은 2017년 7월 중순부터 2017년 9월 말까지 1주에 1회씩 총 10회(회당 2시간 소요)의 '그림책 읽기 방법 및 책놀이 실제' 수업에서 참여관찰(수업영상, 녹음파일,사진, 현장노트)을 통해 이루어졌고, 그룹면담 3회와 개인면담 각 2회씩 16회로 총 19회의 심층면담(녹음파일, 사진, 현장노트)으로 이루어졌다.

4. 자료 분석

본 연구는 Dey(1993)가 설명한 세 가지 활동에 따라 자료의 특징적인 주제와 의미를 도출하기 위해 주제적 요소를 중심으로 자료를 분석적으로 규명하고 관련시켜 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

어머니들이 자녀에게 그림책을 읽어주는 목적은 지식습득을 통한 인지·언어 발달 및 다양한 발달, 폭넓은 경험, 생활의 길잡이 그리고 즐거움을 주기 위한 것으로 나타났다. 그러나 어머니들은 이와 같은 복합적인 목적을 수행하기 위해서 효과적으로 그림책을 읽어주기 위한 방법론적인 고민을 많이 하고 있었다.

첫째, 어머니들은 자녀발달의 이해 측면에서 발달시기에 맞는 책과 좋은 책을 선정하는 것을 고민하는 것으로 나타났다. 또 아이의 행동 측면에서는 아이들의 집중력 부족과 좋아하는 책만 보는 문제점이 있었고, 읽어주는 기술 측면에서는 어머니가 그림책을 재미있게 읽어주는 기술 부족과 젊은 세대 어머니들이 공감하기 어려운 전래동화를 읽어주는 것, 바쁜 일과 속에서 의무감으로 읽어주는 습관적 행위를 고민하였다.

둘째, 어머니들의 그림책 읽어주기 활동에서 겪는 복합적인 고민을 해결하기 위한 '그림책 읽기 방법 및 책놀이 실제' 프로그램을 수행하는 과정에서 어머니들은 몇 가지 전략을 찾게 되었다. 우선, 그림책에 대한 가치관의 변화가 나타났다. 그림책 읽어주기 활동이 그 어떤 목적 수행이 아닌 자녀의 즐거움이 최우선이라는 생각의 변화와 그림책을 단순한 읽기 매체가 아닌 놀이감으로 보는 시각의 변화, 그림책 읽어주기 활동에 참여하는 아이의 행동을 허용하고 이해하게 되었다. 어머니들이 책을 읽어주는 방식의 기술적 측면에서도 변화가 나타났다. 그림을 자세히 보게 되었고, 간단한 각색의 필요성을 알고 실천하였으며, 노래와 동작을 곁들여 효과적으로 그림책을 읽어주었다. 그림책의 선정 기준에 있어서도 아이입장과 흥미를 고려하여 낱권 구입을 하게 되었다. 그리고 어머니들이 그림책에 빠져들었는데 양육태도를 반성하게 만드는 그림책을 통해 등장인물과 동일시하며 공감하고, 재미를 느꼈으며, 책놀이를 통해 양육의 부담감과 스트레스를 조절하게 되었다.

셋째, 지역사회로서의 작은도서관은 어머니들에게 공간의 의미, 사람의 이해, 관계의 의미의 교육적 의미가 있었다. 먼저, 공간의 의미로 작은도서관은 다양한 체험과 배움의 장이었다. 자녀에게는 비형식적 교육기관이자 어머니들에게는 자기 개발의 장소였다. 접근이 용이한 작은도서관은 자유롭게 아이와 함께하면서 편안하게 놀 수 있는 놀이 공간이었다. 사람의 이해에서 또래 엄마와 동등한 입장으로 자녀 양육방법 및 교육방법을 나누었고, 선배 엄마는 자녀 양육의 선 경험자로 육아에 든든한 지원군이었다. 또한 어머니들은 도서관에서 만난 타인들과 소통하며 자녀 양육 방식에 대해 반성하였고 자녀를 이해하려는 의지를 보였다. 관계의 의미에서는 새로운 그림책 읽어주기 방식을 통해 자녀와 긍정적인 관계형성이 나타났고, 그림책을 매개로 대화를 많이 하게 되었다. 그리고 어머니들 간의 관계를 보면 나와 다른 타인을 통해 잠재된 나를 발견하였고, 동아리 활동에 참여하면서 어머니 자신이 가진 능력을 자원 활동가로 발휘하면서 새로운 삶의 가치를 느끼게 되었다.

Ⅳ. 결론

본 연구는 어머니들이 ‘그림책 읽기 방법 및 책놀이 실제’ 수업을 통해 스스로 그림책을 보다 효과적으로 읽어주는 전략을 찾았다는데 의의가 있다. 또한 그 과정에서 어머니들의 삶에도 긍정적인 변화가 일어났고, 그림책을 읽어주는 어머니들의 변화가 자녀와의 관계, 이웃과의 관계로 확장됨에 따라 책을 읽어주는 어머니 역할의 중요성을 재확인할 수 있었다. 이에 본 연구는 어머니와 자녀들이 일상생활 속에서 즐겁게 그림책을 읽을 수 있는 문해적 환경 제공하기 위한 부모교육 자료로 제공되리라 기대한다.

반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식 및 요구

김 수 연[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

오늘날 우리는 다양성이 중시되는 글로벌 시대를 살고 있다. 이러한 국경이 없는 시대를 살아가기 위해서는 타인의 다양성을 존중하고 편견 없는 수용과 이해가 선행되어져야 한다. 이러한, 편견을 가지지 않고 다양한 생활양식이나 가치관을 유연하게 받아들이고 이해할 수 있는 시민으로 성장하기 위해 필요한 것이 바로 반편견 교육이다. 반편견 교육이란 성, 인종, 민족, 능력 등에 상관없이 모든 사람을 존중하도록 교육함으로써 이들에 대한 편견을 갖지 않도록 하는 것이다(특수교육학 용어사전, 2009).

반편견 교육에 있어 영유아기의 중요성을 인식함에 따라 유아교육계에서도 반편견 교육에 관한 연구가 지속되어 왔으나 이러한 연구의 대부분이 만 3세 이상의 유아를 대상으로 하고 있다. 가정어린이집 같은 영아 전담 어린이집을 조사 대상에 넣은 연구도 있으나(김봉희, 2010) 영아교사를 대상으로 하는 연구는 미흡한 실정이다.

이에 본 연구에서는 영아반 교사들을 대상으로 반편견 교육에 대한 교사의 인식과 요구를 분석하여 영아교사에 대한 반편견 교육 프로그램 개발과 영아에게 적합한 반편견 교육의 방향을 제시하기 위한 기초 자료를 제시하고자 한다. 이와 같은 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식은 어떠한가?
연구문제 2. 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식은 교사 배경에 따라 차이가 있는가?
연구문제 3. 영아 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 요구는 어떠한가?

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 서울특별시 송파구 지역에 소재한 국공립 어린이집, 민간어린이집, 가정 어린이집에 재직하는 영아교사를 대상으로 총 300부의 설문지를 배부하였으며 그 중 266부를 회수하여 중복 문항 표기 29부를 제외한 237명(79%)을 연구대상으로 하였다.

본 연구에 사용한 연구도구는 선행연구(김희숙, 2008; 김래경, 2001; 김성, 2012)에서 사용한 반편견 인식 측정도구를 유아교육전문가 3인에게 검토를 받아 안면타당도의 검증과정을 거쳐 수정・보완하여 사용하였다.

설문지가 완성된 뒤 3명의 영아반 보육교사에게 예비 검사를 실시하여 설문지의 오타와 불확실하게 여겨질 수 있는 부분을 수정하였다. 본조사는 직접 설문지를 배포하고 2017년 9월 18일부터 9월 29일까지 일부는 우편으로, 일부는 직접 수거하였다.

문항별로 빈도분석과 백분율, 평균과 표준편차를 이용하여 분석하였다. 그 외 $\chi 2$ 검증과 일원배치 분산분석(ONE-WAY ANOVA)을 실시하였으며, t-test또한 사용되었다. 모든 분석은 SPSS Statistics 23을 사용하여 실행하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식

반편견 교육에 대한 영아교사의 인식에서 관심 정도는 '조금 있다'(37.1%)가 많았다. 관련 지식 정도는 '보통이다'(43.9%)에, 반편견 교육에 대한 필요성 인식 정도는 '필요하다'(60.3%)에 가장 많이 응답하여 반편견 교육 실시에 대한 필요성을 영아교사들이 크게 인식하는 것으로 나타났다. 반편견 교육 필요성에 대한 이유는 '편안하고 감정이입적인 상호작용'(M=4.11)이 가장 높았다. 교육목표 인식은 '공동체 속에서 존중, 협동하는 역할인식'(M=4.39)이, 교육내용 인식에서는 '문화'(M=3.89)가, 반편견 교육지도에 대한 활동주제 인식에서는 '가족과 이웃'(M=4.17)주제가 가장 높은 응답률을 보여 해당 항목들을 영아반 보육교사가 가장 높게 인식하는 것으로 분석되었다. 반편견 교육의 지도방법 인식은 '직접 활동하기'(M=4.19)가 가장 적절한 것으로 나타났으며, 반편견 교육에서의 교사 역할 인식은 '유아와 상호 작용하는 역할'(M=4.48)을 가장 중요하게 생각하는 것으로 분석되었다.

2. 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 교사 배경에 따른 인식 차이

교사 배경에 따른 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 인식 차이는 소속기관에서는 나타나지 않았다.

담당학급에 따른 인식 차이는 교육내용 인식 중 ‘나이에 관한 내용’. 교육지도에 대한 활동주제 인식 중 ‘계절, 동물, 교통기관, 지구와 환경, 도구와 기계, 특별한 날들’ 주제, 교사역할 중 ‘유아와 상호작용하는 역할’에서 나타났는데, 대체적으로 다른 연령보다 만 0세 학급 담당 보육교사의 인식이 높은 것으로 나타났다.

최종학력에 따른 인식 차이는 교육목표 인식 중 ‘개방성과 융통성’과 ‘감정이입적인 상호작용’항목에서, 교육지도에 대한 활동주제 인식 중 ‘계절, 우리나라와 다른 나라, 동물’ 주제에서, 교사역할은 ‘교재교구 제공 역할’, ‘교육내용 직접 교수 역할’에서 나타났는데, 대체적으로 최종학력이 높은 영아반 보육교사의 인식이 높게 나타나는 경향을 보였다.

교육경력에 따른 인식 차이는 관련 지식 정도에서 경력이 높을수록 관련 지식이 많은 것으로 나타났으며 필요성 이유에 대한 인식 차이 중 ‘자기 정체성 구성’, ‘감정이입적인 상호작용’, ‘이의제기 및 행동실천’항목에서, 교육목표 인식은 차이가 나타난 모든 항목에서, 교육지도에 대한 활동주제 인식 차이는 ‘동물, 교통기관, 특별한 날들’에서, 지도방법 인식 중 안락감 느끼기를 제외한 모든 방법에서, 교사역할 중 ‘교육활동 안내역할’에서도 차이가 나타났다. 대체적으로 차이를 보이는 교사집단에서 상대적으로 경력이 높은 교사가 해당 항목을 더 중요하게 인식하는 것으로 나타나 교육경력이 높을수록 차이를 보이는 인식 또한 높은 것으로 분석되었다.

반편견 교육경험 유무에 따른 인식 차이는 관심 정도와 관련 지식 정도, 필요성 이유 중 ‘통찰력 있고 자신감 있는 자기 정체성 구성’과 ‘이의제기 및 행동실천’항목에서, 교육목표 인식에서 ‘개방성과 융통성’과 ‘자신의 정체감에 대한 긍정적 인식’의 목표를, 그리고 지도방법 인식에서 ‘친밀감 느끼기’방법을 반편견 교육경험이 있는 교사가 교육경험이 없는 교사보다 유의미하게 높게 인식하였다.

3. 영아 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 요구

영아 반편견 교육에 대한 영아반 보육교사의 요구에서 영아 반편견 교육 실시가 ‘필요하다’(89.5%)는 인식이 압도적으로 높은 수치를 보였으며, 영아 반편견 교육 실시 시의 적절 연령 요구는 ‘만 2세’(59.9%)가 가장 높았다. 영아반 보육교사가 영아 반편견 교육 실시 시 원에 기대하는 것은 ‘영아 반편견 프로그램의 개요 제공’(35.0%)으로 나타났다. 영아 반편견 교육이 다루어야 할 가장 중요한 영역으로 요구하는 것은 ‘문화’(26.2%)였다. 영아 반편견 교육 실시에 대한 국가적 차원의 지원으로 요구하는 것은 ‘연구기관과 연계한 영아 반편견 프로그램 개발 및 보급’(32.5%)이었다. 영아 반편견 교육 연수 시 방법적 요구는 ‘활동 사례를 통한 연수’(48.9%)방법이 가장 높았다. 마지막으로 영아 반편견 교육에 관한 연수 시 요구 사항에서는 ‘영아 반편견 교육에 대한 다양하고 구체적인 수업 방법 제공’(54.0%)이 가장 높은 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

영아 반편견 교육에 대한 인식은 영아교사들 사이에서 그 필요성이 매우 높고 교사 인식도 학력과 경력이 높으며 반편견 교육에 대한 경험이 있는 교사일수록 높아진다고 할 수 있다. 그러나 영아 반편견 교육과 관련된 연구가 적고 본 연구에서 반편견 교육 경험이 없는 영아교사가 72.6%인 것을 보았을 때 앞으로 유아교육분야에서 반편견 교육에 대한 교사교육과 영아 반편견 교육 프로그램에 대한 연구가 필요할 것으로 사료된다. 따라서 본 연구는 다문화 시대인 현시대에 영아 반편견 프로그램과 교사교육의 필요성을 시사했다는 데 그 의의가 있다.

유아기 자녀를 둔 아버지의 가정 내 성교육에 대한 인식 및 실제

강 서 연[1] · 김 낙 흉[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아기는 성 발달 과정상의 중요한 시기로 출생부터 성장과정에서 받는 초기경험은 유아의 인생에 기초적 토대가 된다. 이로 인해 성교육은 유아기에 이루어져야 함을 알 수 있으며 유아들에게 다양한 관찰과 경험을 제공하는 총체적 접근의 유아 성교육이 필요함을 시사하고 있다. 유아 성교육의 중요성에 대한 인식의 확산으로 성교육에 대한 관심은 높아지고 있으나 현실적인 실행 과정에서 유아 성교육이 무계획적으로 막연하게 이루어지고 있는 실정이며 최근 사회 변화, 성의 조기화, 다양한 대중매체의 보급 등으로 인해 체계적인 성교육을 받지 못한 상태에서 쉽게 성과 관련된 왜곡된 지식에 노출됨을 말미암아 새로운 사회적인 문제로 등장하게 되었다.

이와 같은 시대적 과제를 해결하기 위해 유아를 대상으로 한 체계적인 성교육을 실시해야 한다는 다수의 의견이 제시되고 있으며 어릴 때부터 올바른 성교육을 통해 왜곡된 성을 배우지 않도록 사전에 가르쳐야 한다는 여론이 우세하고 국가와 교육기관, 부모들도 점차 성교육에 많은 관심을 가지게 되었다. 그 중 인간이 태어나 가장 큰 영향을 받는 가정환경은 유아 성교육에서도 중요한 부분으로 부모의 말과 행동을 통해 자연스럽게 이루어지는 가정 내 성교육은 특히 중요하다.

그러나 현재 유아 성교육을 이해하기 위한 국내·외 많은 연구들에서 언급되는 부모는 곧, 어머니를 뜻하는 경우가 많았으며 기관에서 이루어지는 유아 성교육 관련 연구들이 대부분이다. 이와 같은 연구 대상의 불균형 문제는 연구자들이 꾸준히 지적해 왔으며 현재 유아 성교육에 대한 아버지 관련 연구들은 양적연구로 이루어져 단편적인 측면으로 국한되어 있어 참여자들의 입장을 이해하는데 한계가 있다고 여겨진다.

따라서 본 연구에서는 심층면담을 통해 가정에서 이루어지는 유아 성교육에 대한 아버지의 경험을 직접 듣고, 맥락을 고려하여 분석함으로써 아버지가 생각하는 가정 내 유아 성교육에 대한 경험과 실행 과정 속에서 겪은 어려움, 이후 아버지들이 바라는 성교육의 방향은 어떠한지 고찰해보고자 한다. 이에 본 연구는 아버지들이 가정에서 유아 성교육을

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사
2) 중앙대학교 유아교육과 교수

실행한 경험과 생각을 다각적으로 들어봄으로써 가정 내 체계적이고 부모가 함께 하는 일관성 있는 성교육을 실시하기 위한 부모교육의 기초자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 유아기 자녀를 두고 있는 아버지들의 가정 내 성교육에 대한 인식 및 실행경험을 구체적으로 알아보고, 그들이 제안하는 가정 내 유아 성교육에 대한 방안 및 요구를 알아보는 심층면담을 활용한 질적 연구이다. 이를 위해 연구자는 2017년 6월 23일부터 9월 20일까지 유아기 자녀를 둔 아버지 6명을 대상으로 각 2회씩 심층개별면담을 실시하였으며, 연구 참여자의 자녀가 재원중인 기관의 담임교사와 원장님과 비공식적 면담 및 문서자료 등을 수집하여 자료 분석 시 활용하였다. 수집된 자료는 개방코딩, 범주화, 범주 확인의 단계로 비교분석법을 유형화하는 과정을 통해 분석하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아기 자녀를 둔 아버지의 유아 성교육에 대한 인식은 어떠한가?

유아 성교육에 대한 아버지의 인식을 살펴본 결과, 본 연구에 참여한 아버지들은 유아성교육의 필요성을 높게 인식하는 것으로 나타났으며 가장 강조하는 부분은 '안전'으로 자녀 성별의 구분 없이 성안전과 관련된 교육이 가장 필요하며 중요하다고 인식하였다. 또한 가정 내 성교육은 편안한 분위기에서 즉흥적으로 진행되는 부분이 많기 때문에 '일상생활 속에서 자연스럽게 이루어지는 생활교육으로써 성교육'이 실행되고 있었다. 아버지들은 가정 내 성교육을 실행하며 성교육에 대한 시각의 변화가 일어난 것으로 해석되어지며, 이전 성교육에 대한 경험과 현재 성교육 실행과정이 상호영향을 주어 인식변화에 원인이 된 것에서 그 의미를 찾을 수 있다. 이에 아버지들은 기존에 자신이 형성하고 있던 성에 대한 인식의 전환을 시도하고 있었다.

2. 유아기 자녀를 둔 아버지가 가정 내에서 실행하고 있는 유아 성교육은 어떠한가?

아버지가 실행하는 가정 내 성교육은 자녀가 유아기가 된 이후 성에 대한 호기심이 생김에 따라 질문하는 상황이 성교육의 시발점이 되어 실행한 경우가 대부분이라고 언급하였다. 질문내용에는 시각적으로 확연히 드러나는 신체나 출생과 관련된 질문이 가장 많은 것으로 분석되었다. 이에 대한 대응방법은 아버지들의 성격과 설명방식에 따라 '숨김없이 솔직하게', '정확하고 구체적으로', '경험에 기초하여', '질문을 하였을 때 답변하는 방식'으

로 실행한 것으로 분석되었다. 또한, 아버지들은 가정 내 유아들과 성교육을 실행 하는데 있어 어려움을 나타내었는데 그 원인으로는 실행과정에서 유아의 개인적 발달 수준 맞추기의 어려움과 성에 대한 심리적 당황스러움과 부담감, 성교육에 대한 지식의 부재, 성관련 용어의 혼란 등에서 다양한 어려움의 의미를 찾을 수 있었다.

3. 유아기 자녀를 둔 아버지가 바라는 유아 성교육에 대한 방안 및 요구는 무엇인가?

아버지들은 자녀세대가 성에 대해 수용적이고 타인의 가치관을 이해·존중하는 사고를 형성하길 바라였다. 이에 '예방적 차원의 성교육'과 '올바른 성지식, 바른 성가치관을 형성할 수 있는 성교육', '미디어로부터 보호할 수 있는 성교육'을 성교육에 대한 요구 및 방안으로 제시하였다. 이와 함께 아버지들은 가정 내 성교육을 실행하며 자신들이 겪은 어려움과 고민을 극복하고자 많은 노력을 기울이고 있었으나 스스로 극복하기 어려운 한계점이 있음을 다수의 아버지들이 느껴 '부모를 위한 성교육', '성교육의 가이드라인 제공', '간편한 손 안에 교육'을 요구하였다.

Ⅳ. 결론

본 연구에서는 유아기 자녀를 둔 아버지들이 가정 내 성교육을 실행하며 경험하는 인식과 어려움 그리고 요구 및 방안으로 구분하여 분석하였다. 이러한 다양한 경험들은 실제적으로 분리되어 있기보다 동시에 경험되고 있는 것으로 나타났다. 아버지들은 가정 내 성교육을 실행하며 많은 어려움에 대해 고민하였지만 동시에 자녀에게 꼭 필요하며 다양한 차원에서 필수적으로 이루어져야 함을 느꼈다. 이를 통해 아버지들이 가진 기존의 성에 대한 인식에도 긍정적인 변화가 일어남을 보고하기도 하였다. 다수의 선행연구에서 자녀 성교육에 대한 어려움을 느끼는 것은 주로 어머니였으며 아버지는 소수에 불과했다. 그러나 아버지들 역시 자녀양육에 누구보다 큰 관심을 보였으며 특히, 삶의 전반적인 영역과 밀접한 관련이 있는 성교육은 아버지들에게 고민의 대상이자 해내야 할 과제로 인식되어지고 있는 중요한 부분이었다. 이러한 맥락에서 그동안 '성교육'과 '아버지'관련 연구는 소외를 경험하며 지원프로그램에서 제외되어져왔지만 아버지 성교육에 대한 조명이 이루어져야 할 것이며, 이것은 유아 성교육에 중요한 일이 될 것이다.

이상의 연구결과는 유아기 자녀를 둔 아버지들의 성교육 실행에 대한 교사 및 전문가의 이해를 넓히고 더 나아가 성교육 실행 시 느끼는 아버지들의 갈등과 부담의 경감 및 부모교육의 기회 강화를 통해 이들의 자녀양육에 도움이 되는 지원 프로그램을 구축하는데 기초자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

유아교육기관 내 인간관계 형성을 위한 남성 유아교사의 노력

김 낙 흉[1] · 김 신 호[2]

Ⅰ. 서론

직업에 대한 성(性)역할 고정관념이 변화되면서 유아교사에 대한 남성들의 인식이 과거에 비해 우호적으로 바뀌고 있다. 비록, 여성 유아교사들의 수에 비해 현저히 소수지만, 남성들이 유아교육기관에서 아이들을 가르치고 있다는 사실을 알 수 있다. 남성 유아교사는 여성 유아교사가 제공할 수 없는 성(性)역할(Mills, Martino & Lingard, 2004) 및 부성 경험을 유아들에게 제공한다는 점에서 큰 교육적 의의가 있을 뿐만 아니라, 에너지 발산의 기회를 많이 제공해주고 몸으로 놀아줄 수 있다는 남성이 가진 장점(Farquhar, 2005)도 있기 때문에, 남성 유아교사를 선호하는 경향이 생겨나고 있다.

하지만, 남성 유아교사는 교사로서 전문성을 발휘하는 과정에서 여성 유아교사가 경험하는 교직생활과는 달리 성(性)의 차이에서 비롯되는 많은 어려움을 겪게 된다(Sumsion, 2000). 소수인 남성 유아교사들은 유아교육기관의 조직문화에 적응하기 위해서 뿐만 아니라, 유아, 학부모, 동료교사, 그리고 원장 간 유기적 관계를 형성하기 위해도 수많은 노력을 한다.

미비한 정도지만 남성 유아교사가 꾸준히 증가하고 있고(교육부, 2017) 남성 유아교사에 대한 관심과 필요 또한 대두되고 있기 때문에(Piburn, 2010), 남성 유아교사의 교직생활에 대해 바르게 이해하고 지원할 수 있는 방안이 모색된다면, 유아들을 향한 교육의 질 또한 제고될 수 있을 것이다.

연구문제 : 남성 유아교사는 유아교육기관 안에서 인간관계를 형성하게 위해 어떤 노력을 실천하고 있는가?

1) 중앙대학교 유아교육학과 교수
2) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사졸업

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 참여자는 서울특별시와 경기도에 위치한 유치원과 어린이집에서 전일제 담임으로 근무경력이 있는 남성 유아교사 4명이었다. 2017년 7월 8일부터 8월 27일까지 약 2달에 걸쳐 인터뷰를 실시했고, 전문가와의 협의를 통해 자료의 의미를 도출했다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아와의 관계

평소 주변에 무심했다고 밝혔지만, 유아들과 공감대를 형성할 수 있도록 신경 쓰며 노력하는(McLeod & Nonnemaker, 2000) 남성 유아교사들의 모습을 볼 수 있었다.

> 아이들이 좋아하는 장난감에 대해 잘 모르지만 뭔가 조금이라도 아는 척을 해주면 아이들은 '아 우리 선생님이 우리랑 같은 것을 좋아하네.' 느끼죠. (A 교사)

> 처음에는 피아노를 잘 못 쳤는데, 피아노를 연습해서 쳐주고 하니까 아이들이 피아노 칠 때 다가와서 피아노로 상호 작용을 할 수 있고. (D 교사)

실내놀이와 바깥놀이 간 허용할 수 있는 만큼 최대한 허용해 유아들이 마음껏 뛰어놀 수 있도록 하고 있었다. 남성이 가진 에너지와 민첩함이 유아들이 놀이하는데 큰 도움이 된다며(Sakellariou & Rentzou, 2007) 남성 유아교사가 가진 큰 장점이라고 주장했다.

> 안 다칠 수 있는 최소한의 조건만 유지해요. '다칠 수도 있겠다.' 라는 상황이 왔을 때에 이제 그만 이라고 하고 나머지 부분에서도 그냥 같이 놀아요. (C 교사)

2. 학부모와의 관계

남자아이에 대한 고민을 남성에게 질문함으로써, 실제적인 조언을 줄 수 있는 부분에 대해 담임으로서의 역할을 느끼고 있었다.

> 남자아이의 중독이 심하니까 그런 부분에 대해서 어떻게 지도를 해야 하는지 물어보시기도 하고. 남자 아이들의 중독에 대해서는 긍정적인 방향으로 지도하게끔 했죠. (D 교사)

교사와 학부모 간 신뢰를 쌓을 수 있는 좋은 방법은 유아의 일상에 대한 공유와 조언이

라고 밝혔다(Loughran, 2008). 비록 본인은 남성이지만 여성 유아교사 못지않게 세심한 부분을 내비쳤을 때 학부모로부터 신뢰를 얻을 수 있다고 한다.

> 문자로라도 안부를 물어보고 아이에 대해서 말을 해주고 하는 것이 중요하다고 생각해요 관계를 맺는 것에 있어서. (A 교사)

> 아버님께서도 저한테 진지하게 고민도 말하고 어머니가 없다 보니까 이런 부분을 챙겨주고 싶은데 '이런 부분을 챙겨줬으면 좋겠다.' 라고 하기도 하고. (B 교사)

3. 동료교사와의 관계

동료교사에 대한 이견을 제시하는 일은 쉽지 않은 일이라고 하며, 본인의 의사와 상관없이 동료교사의 의견에 따라 마찰을 피해온 모습을 볼 수 있었다(Hochschild, 1983).

> 이견이 있어도 앞에서는 관계가 틀어지는 것을 좋아하지 않으니까 앞에서는 오히려 웃으면서 친절하게 대하려고 노력하고 그랬어요. (B 교사)

본인이 할 수 있는 선에서 업무적으로 동료교사를 지원하는 것(Grabara & Dima, 2014)은 원활한 동료관계에 큰 도움이 된다고 하며, 여성 유아교사 못지않게 업무적으로 인정을 받으면 차별된 시선을 받지 않게 된다고 밝혔다.

> 제가 카메라를 따로 사용하는데 일반 핸드폰 카메라랑 다른 카메라를 사용하니까 자기 반 아이들 사진을 찍어서 보내주면 아이들 잘 나왔다고 고맙다고 하시는 분들이 많더라고요. (C 교사)

> 일부러 주변에 몽촌토성 관련해서 수업을 하게 되는 경우가 있는데 그 수업을 준비 하는 과정에서 일부러 거기까지 가서 영상 찍고. (D 교사)

4. 원장과의 관계

대개 원장은 '남성 유아교사가 잘 할까.' 라는 고민과 걱정을 가지고 있기 때문에, 공개수업이나 행사 등 평소 이상으로 빈틈없이 이루어져야 원장으로부터 신뢰와 지지를 얻을 수 있다고 한다(Wagner & French, 2010).

> 공개 수업 이럴 때에는 원장 선생님과 학부모님들도 와서 보셔서, 제가 만약 잘 못하게 되면 그분들 얼굴에 먹칠을 하는 것이기 때문에 조금 더 신경 써서 준비를 했어요. (A 교사)

다른 반은 평범한 참여 수업을 하는데 저는 강당에서 미니 체육대회를 열어서.
(B 교사)

관리자 입장에서는 유아들을 가르치는 전문성 이외에도 기관운영에 도움이 될 수 있는 실용적 기술을 겸비한 남성 유아교사에 관심을 가지고 있기 때문에, 남성 유아교사가 내비칠 수 있는 큰 장점이라고 한다.

홈페이지를 담당했는데 맨 땅에 해당하는 격이었어요. 홈페이지 업체에 맡기면 다 해준다고 생각 했는데 그게 아니더라고요. 원장님이 나중에는 너무 고맙다고 말 해주셨어요. (C 교사)

Ⅳ. 결론

남성 유아교사들은 기관에서 만나는 대상들과의 원활한 관계형성 뿐만이 아니라 본인의 전문성에 대해 인정받으려는 노력을 하고 있었다. 남성이 유아교육기관에 부적합할 것이라는 고정관념이 무색해질 만큼 본인들 스스로 실천하고 있었으며, 이런 실천들로 인해 기관에 적응하고, 더욱 인정받는 모습을 볼 수 있었다.

유아기 자녀를 둔 아버지의 원가족 건강성과 자기분화가 자녀 양육태도에 미치는 영향

김 은 미[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

자녀의 성장과 발달을 돕는 부모역할은 어머니의 주요한 역할로 인식이 되어 아버지보다 어머니가 양육자로서 보다 적합하고, 전통적으로 아버지 역할은 어머니 역할과 대비되는 이차적인 역할이라고 여겨졌다. 그러나 20세기 기혼 여성의 경제활동 참여가 증가하면서 아버지는 자녀의 삶에 중요한 영향을 미치는 적극적 양육자로 인식되기 시작했으며(새전북신문, 2014), 우리 사회의 분위기도 점점 바뀌어가며 아버지의 역할에 대한 기대감이 높아지게 되었다. 특히, 아버지의 양육태도는 자녀의 사회성 발달, 정서적 발달, 인지적 발달, 자아 존중감 형성 등 아동의 발달과 밀접한 관련이 있다는 점에서 중요하다(조하영, 2012). 아버지는 자신의 어린 시절, 아버지로부터 보고 배우면서 내면화한 행동과 태도, 사고방식 등이 자신이 성인이 된 이후 자신의 자녀에게 양육태도로 나타나며(박성연, 2009), 원가정에서 형성된 심리적 기제와 성격이 자신의 자녀에게 영향을 미치게 된다(전현진, 박성연, 1999).

이에 본 연구는 유아기 자녀를 둔 아버지가 인식하는 원가족 건강성과 자기분화의 수준, 배우자가 지각하는 남편의 자녀 양육태도의 유형을 살펴보고, 이를 바탕으로 유아기 자녀의 아버지의 원가족 건강성과 자기분화가 자녀양육태도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하는데 목적이 있다. 본 연구의 목적을 위해 선정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 유아기 자녀를 둔 아버지가 지각한 원가족 건강성과 자기분화의 수준, 배우자가 지각한 아버지의 양육태도의 유형은 어떠한가?

연구문제2. 아버지의 원가족 건강성, 자기분화, 자녀 양육태도의 관계는 어떠한가?

연구문제3. 아버지의 원가족 건강성과 자기분화가 자녀 양육태도에 어떠한 영향을 미치는가?

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울특별시, 경기도 B시, 충청북도 C시에 위치한 5곳의 어린이집 및 유치원에 재학 중인 만 3, 4 ,5세 유아기 자녀를 둔 부모로 아버지, 어머니 각각 194명씩을 대상으로 하였다.

2. 연구도구

연구도구는 최현미(1997)가 가족 척도(the Family of Origin Scale-55: Fos-55) 중 자율성과 친밀감의 하위요인을 포함한 원가족에 대한 전반적인 건강성의 인식을 측정하는 16문항을 채택한 문항들을 사용하였고, 문항 간 전체 신뢰도는 .93이다. 자기분화 측정도구는 총 38문항으로 조성희(2011)가 정혜정과 조은경(2007)이 개발한 '한국형 자기분화 척도'에서 하위요인의 명칭과 용어 정의를 변경한 것을 바탕으로 본 연구에서는 예비조사에서 6점 척도 사용이 불편하다는 응답자들의 의견을 수렴하여 6점 Likert식 척도를 5점 Likert식 척도로 수정한 후, 통계 전문가 1인의 자문을 받아 사용하였다. 문항 간 전체 신뢰도는 .91이다. 양육태도 척도는 총 47문항으로 이원영(1983)의 자기보고형식의 질문지를 어머니가 지각한 남편의 자녀 양육태도를 평가할 수 있도록 어머니가 답하는 내용으로 수정하여 사용하였다. 문항의 질문 중 유아기에 적합하지 않은 문항 하나를 삭제하였고, 비슷한 내용을 연이어 묻는 경우 순서를 변경한 후 박사과정 재학생 1인과 유아교육전공 교수 1인의 검토를 받아 사용하였다.

3. 자료수집 및 자료처리

자료 수집은 유아교육기관의 원장님과 담임교사의 도움을 받아 유아를 통해 각 가정으로 설문지를 보냈으며, 배부된 총 302부의 설문지 중 203부의 설문지를 회수하였다. 본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS WIN 24.0을 사용하여 Pearson의 적률상관분석과 중다회귀분석을 실시하여 분석하였다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 아버지가 지각한 원가족 건강성과 배우자가 지각한 아버지의 양육태도의 수준을 각각 살펴보면 먼저, 아버지가 지각한 원가족 건강성은 보통 이상의 수준으로 하위영역인

친밀감의 수준이 자율성보다 조금 더 높게 나타났다. 자기분화의 전체평균은 보통수준이며 심리내적 차원에서는 감정적 반응하기가 자기입장견지하기보다 높게 나타났고, 대인관계적 차원에서는 정서적 거리두기와 타인과 융해되기가 거의 비슷한 수준으로 나타났으며, 심리내적+대인관계 차원에서는 정서적 영향 받기가 매우 낮게 나타났다. 배우자가 지각한 아버지의 양육태도 유형은 애정적 태도가 가장 높게 나타났고, 다음으로 자율적 태도, 통제적 태도, 거부적 태도의 순으로 나타났다.

둘째, 아버지의 원가족 건강성, 자기분화, 자녀 양육태도의 상관관계를 살펴본 결과, 먼저 원가족 건강성 전체와 자기분화 전체 간에는 서로 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 원가족 건강성 전체와 자기분화의 각 하위요인 간의 관계를 살펴본 결과, 심리내적 및 대인관계적에서 유의미한 정적 상관을 보였으나 심리내적+대인관계적과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 자기분화 전체는 원가족 건강성의 하위요인인 자율성과 친밀감 모두 통계적으로 유의미한 정적상관을 나타났다. 아버지의 원가족 건강성과 자녀 양육태도 간의 관계를 살펴본 결과, 양육태도 유형 중 애정적 태도만 원가족 건강성과 유의미한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 거부적 태도, 자율적 태도, 통제적 태도는 원가족 건강성과 유의미한 상관이 나타나지 않았다. 아버지의 자기분화와 자녀 양육태도의 관계에서 자기분화는 아버지의 애정적 태도와 자율적 태도와 유의한 정적 상관을 보였고, 거부적 태도와 통제적 태도는 유의미한 부적상관을 보였다.

셋째, 아버지의 원가족 건강성과 자기분화가 자녀 양육태도에 미치는 영향력을 양육태도의 유형별로 살펴본 결과, 먼저, 애정적 태도에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것은 원가족 건강성으로 나타났다. 자기분화는 애정적 태도에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 반면 자율적 태도, 거부적 태도, 통제적 태도에 유의미한 영향을 미치는 것은 자기분화로 나타났다. 원가족 건강성은 자율적 태도, 거부적 태도, 통제적 태도에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

결론적으로 아버지의 자녀 양육태도는 원가족 건강성이 높을수록 애정적 태도를 많이 보이고, 자기분화 수준이 높을수록 자율적 양육태도를 보이며, 거부적이고 통제적인 양육태도는 적게 보이는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론

이러한 결과를 종합해보면, 원가족 건강성과 자기분화는 아버지 양육태도에 영향을 미치는 변인임을 알 수 있다. 다만, 아버지의 양육태도는 원가족 건강성이 높을수록 애정적 태도를 보이고, 자기분화 수준이 높을수록 자율적 양육태도를 보이며, 거부적이고 통제적인 양육태도는 적게 보이는 것으로 나타나 결과적으로 자기분화가 양육태도에 대한 더 유의미한 영향력을 많이 보이는 변인으로 볼 수 있다.

유아교사의 행복감 및 교사효능감과 교사-유아 간 상호작용과의 관계

한 서 원[1)]

Ⅰ. 연구의 필요성

유아기에 경험한 성인과의 사회 정서적 관계는 타인과 상호작용을 어떻게 해야 하는지 방법을 제공하고 또래를 이해하기 위한 정보와 기초를 제공하기 때문에 유아기때 성인과의 상호작용의 질은 매우 중요하다. 이는 보호와 교육의 역할을 동시에 수행하는 유아교사의 중요성을 재인식시키며 질적으로 우수한 유아교육의 필요성을 더욱 증가시키고 있다. 과거에 좋은 교사의 전문적인 능력과 자질에 관해 교사의 수업전략, 교사의 언어적 상호작용 유형 등 중요하게 논의된 초점은 교사의 인지적 측면이었으나 최근에는 다각적인 관점에서 교사의 전문성을 연구하기 시작하면서 교사의 정서적인 만족감, 자아존중감, 행복감 등과 관련된 정서적인 측면과 교실에서 일어나는 교사와 유아 간의 정서적인 상호작용 교류에도 관심을 두고 있다. 이는 실제 다양한 교육현장에서 이루어지는 교사의 실제 교수행위는 가르치는 인지적 측면으로만 단순히 이루어지는 행위가 아니라 유아와 교사 간의 역동적인 상호관계 속에서 나타나는 언어적·비언어적인 정서의 교류를 통해 이루어지기 때문이다

긍정심리학에서 제시한 행복한 사람들의 특성을 Danner와 Snowdon과 Friesen(2001)은 자아존중감이 높고 자신의 일에 대한 자부심과 효능감도 높으며, 스트레스에 강하고 건강하며 즐거운 생활을 한다고 하였다(최윤정, 2009에서 재인용). 이러한 특징을 유아교육에 전념하고 있는 유아교사에게 적용한다면, 행복한 유아교사는 유아의 행복감과도 연결 될 수 있다는 맥락에서 관심 있게 다루어져야 할 개념이다.

이와 같이 행복이 유아기에서 성인기의 전반적인 삶에 긍정적인 영향을 미치며 한 개인뿐만 아니라 주변 사람들에게 영향을 준다는 관점에서 볼 때 유아와 상호작용을 하며 전인적인 발달과 학습에 직접적인 영향을 미치는 유아교사의 행복감은 유아와의 상호작용 과정에서 유아의 정서와 행동에 영향을 주는 중요한 부분임을 예측 할 수 있다. 교사-유아 상호작용의 질은 역동적인 교육현장 속에서 교육의 질에 유의미한 영향을 주는 중요한 변인이며 유아의 학업적 성취, 전인적인 발달에도 밀접한 관련성이 있다. 이는 유아교사가

1) 중앙대학교 대학원 유아교육학과 석사

행복감을 느끼면 유아들에게 긍정적이고 애정적인 감정을 가지고 다가갈 수 있고 유아들의 교육을 직업적인 의무가 아닌 사랑과 안정적인 애착의 감정으로 임할 것임을 알 수 있기 때문이다.

또한 유아교사의 행복은 업무인식 및 직무만족도에 영향을 미치는데 스스로 잘 할 수 있다고 믿는 유아교사들은 높은 교사효능감으로 인해 실제로 유아들이 학업적 성취와 놀이 상황, 갈등 해결 상황 등에서 잘할 수 있도록 도울 수 있다고 보고 있다.

따라서 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 유아교사의 행복감, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향은어떠한가?
연구문제 2. 인구사회학적 배경에 따라 차이가 있는가?
연구문제 3. 행복감, 교사효능감, 교사-유아 상호작용 간에 어떠한 상관관계가 있는가?
연구문제 4. 행복감이 교사효능감과 교사-유아 상호작용에 미치는 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

서울시에 위치한 유치원과 어린이집에 재직 중인 유아교사를 대상으로 설문지 245부를 배부하였으며 불성실한 응답 및 누락된 답변이 포함된 설문지를 제외한 235부를 본 연구의 연구대상으로 선정하여 조사하였다. 본설문지는 유아교사가 작성하였다.

유아교사의 행복감을 측정하기 위하여 옥스퍼드 행복 질문지(Oxford Happiness Questionnaire:OHQ)를 사용하였으며 교사의 효능감 연구도구는 과학 교수효능감 검사도구인 Science Teaching Efficacy Belief Instrument(STEBI)를 이분려(1998)가 유치원 교사효능감 도구로 수정한 '교사효능감 측정' 도구를 사용하였다. 교사-유아의 상호작용을 측정하기 위하여 이정숙(2003)이 인증기준, 유아교육 프로그램 평가척도, 한국교육개발원 평가기준)에서 추출하여 개발한 교사-유아 상호작용 측정도구를 사용하였다. 유아교사의 행복감, 교사효능감, 교사-유아 간 상호작용 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 통해 Pearson의 상관계수를 산출하였다.

Ⅲ. 주요 결과

1. 유아교사의 행복감, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향

유아교사의 행복감 수준은 보통이상으로 개인적 교사효능감이 일반적 교사효능감에 비해 다소 높게 나타났으며 상호작용 수준은 정서적. 행동적. 언어적 상호작용 순으로 높게

나타났다.

2. 유아교사의 인구사회학적 배경에 따라 유아교사의 행복감, 교사효능감, 교사-유아 상호작용에 차이

유아교사의 연령에 따라 41세 이상 교사가 행복감과 교사효능감, 상호작용의 수준이 유의하게 높은 것으로 나타났으며 학력에 따라 4년제 대졸 이상 교사가 행복감과 교사효능감, 상호작용 수준이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 교사의 근무기관 유형에 따른 유의한 차이는 없었으며 경력에 따른 행복감, 상호작용 수준 또한 유의한 차이는 없었지만 교사효능감은 일반적 교사 효능감과 개인적 교사효능감 모두 9년 이상 경력 교사가 높은 것으로 나타났다. 근무 시간에 따른 행복감 수준은 하루 평균 근무시간 8시간 이하인 교사가 가장 높게 나타났으며 교사효능감 수준은 8시간 미만인 교사가 가장 높았으나 유의한 차이가 나타나지 않았고 상호작용 수준은 9시간 근무교사가 가장 높았으나 유의한 차이는 보이지 않았다.

3. 유아교사의 행복감, 교사효능감, 교사-유아 상호작용 간 상관관계

유아교사의 행복감과 교사효능감 그리고 상호작용 간에는 의미 있는 상관관계가 있음을 알 수 있으며 교사효능감과 상호작용 간의 관계 역시 유의한 정적 상관 관계가 있는 것으로 나타났다.

4. 유아교사의 행복감이 교사효능감과 교사-유아 상호작용에 미치는 영향력

유아교사의 행복감이 높을수록 일반적 교사 효능감과 개인적 교사 효능감이 높아지는 것으로 예측되었으며 유아교사의 인구사회학적 변인인 연령, 학력, 교사경력은 모두 교사효능감에 유의한 영향을 미치지 않았다. 교사의 행복감은 교사효능감에 유의한 정의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 통해 유아교사의 행복감이 높을수록 유아와의 상호작용은 높아지는 것으로 예측되어 유아교사의 행복감이 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 미치는 예측 변인임을 알 수 있다.

Ⅳ. 결론

이와 같은 연구 결과들을 종합적으로 살펴볼 때, 행복감이 높을수록 유아교사는 긍정적인 정서를 바탕으로 삶에 만족을 느끼고, 교사로서의 전문성을 기를 뿐만 아니라 전반적으로 교육의 질이 나아질 것을 예측할 수 있다. 또한, 유아교사의 행복감이 높을수록 유아와

의 상호작용은 높아지는 지는 것으로 예측되어, 유아교사의 행복감이 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 미치는 예측 변인임을 알 수 있다. 즉, 유아교사의 행복감은 교사-유아의 상호작용의 질에 긍정적인 영향을 미치며 유아의 전인 발달에 직결되는 문제라고 말할 수 있다. 이를 통해 질 높은 교사-유아 간의 상호작용을 위해 교사의 행복감을 높일 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다.

유아 수학 교육용 스마트폰 어플리케이션 분석

조 성 용[1] · 김 낙 흥[2]

Ⅰ. 연구의 필요성

최근 많은 사람이 사용하고 있는 스마트폰의 열풍은 미국에서 아이폰(iPhone)에서부터 시작하여 전 세계적으로 증가하고 있다(김선진, 2012). KT경제경영연구소(2015)의 자료에 따르면 2015년 상반기에 56개국 성인의 스마트폰 보급률에서 대한민국은 86%로 세계 4위를 차지할 만큼 스마트폰 대국이라고 할 수 있다. 교육계는 이러한 현상들을 다음의 두 가지 측면에서 긍정적으로 바라보았다. 첫째, 스마트폰이 컴퓨터 이상의 기능을 수행할 수 있을 것이고 둘째, 교육의 패러다임을 바꿀 수 있는 디바이스로서의 역할을 할 수 있으리라 기대하고 있다. 예를 들면 기업들은 이를 교육 사업에 반영(길시은, 2013)하고 있으며, 정부에서는 '스마트교육 추진전략'이라는 공교육계획을 수립하여 학생의 흥미와 적성에 따른 다양한 분야의 교육으로 창의적인 인재를 양성하고자 한다. 학자들은 이러한 스마트 기기와 콘텐츠를 활용한 교육 효과를 검증하기 위해 다양한 연구를 진행하였다. 유아들의 언어 이해력에 관한 연구(유구종, 2008), 유아들의 과학적 태도와 탐구능력에 관한 연구(유구종, 2012) 등에서 스마트폰을 활용한 교육의 효과를 검증하였다. 또한 연구를 통해 스마트 기기를 사용하는 것은 유아의 수업 집중도와 참여도를 높이고 기존 교수 매체에서는 얻을 수 없는 효과를 얻을 수 있다고 밝혀내기도 하였다(유구종 외, 2013). 이처럼 짧은 주의 집중력을 가지고 있는 유아의 발달적 특성과 흥미와 놀이를 중시하는 유아 교육적 특성을 고려했을 때 스마트 기기를 활용한 교육은 앞으로의 미래 교육현장에서 자연스러운 모습으로 자리매김할 것이다. 이러한 맥락에서 선행연구를 살펴보면 멀티미디어를 활용하여 수학교육을 했을 경우 수학에 대한 유아의 흥미가 증진되고 수학능력이 촉진되도록 도움을 준다는 연구 결과를 찾을 수 있다(강인숙, 2002; 이순형, 2000). 최종욱(2008) 멀티미디어를 활용한 유아 수학 교육이 유아 간 상호작용 및 수업 적극성에 긍정적 효과를 준다고 하였다. 이런 효과에도 불구하고 스마트 기기에 대한 교육적 효과 연구는 아직 미흡한 실정이다. 실제로 미국에서는 이런 효과성을 인정하여 수학 교육 어플리케이션을 미국 내 1300여 초등학교에서 정규 교재로 사용하고 있다(중앙일보, 2016.6.16.). 그 반면에 현재 선행연구에서는 유아를 대상으로 하는 어플리케이션에 대한 연구가 부족하며(황성온, 황지온, 2016), 특히 어플리케이션의 교육적 영역에 대한 분석은 이루어지지 않고 있다고 지적하고

1) 중앙대학교 대학원 유아교육과 박사과정
2) 중앙대학교 유아교육과 교수

있다. 따라서 본 연구를 통하여 유아의 연령에 적합한 어플리케이션 및 어플리케이션에 포함된 수학적 내용 지식을 분석함으로써 유아 수학교육을 위한 적절한 어플리케이션을 선택할 수 있는 기초 자료를 마련하고자 한다. 본 연구에서 유아 수학교육용 스마트폰 어플리케이션을 분석하기 위해 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

첫째, 유아 대상 수학 교육용 어플리케이션에 대한 평가는 어떠한가?
둘째, 유아 대상 수학 교육용 어플리케이션의 수학적 내용 지식은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

위와 같은 문제를 알아보기 위해 AppStore에서 아동 대상(5~7세)의 수학과 관련된 어플리케이션을 선정하였다. 어플리케이션 구조를 분석하기 위해서는 유구종, 김민경, 김은아(2012)의 연구 도구를 수정·보완하였으며, 수학적 내용 지식을 분석하기 위해서는 NCTM(200)과 NCTM&NAEYC(2002)의 수학교육 내용 및 누리과정 내용에 따라서 수와 연산, 기하, 대수, 자료 분석과 확률, 측정 모두 5개 영역으로 나누고 각 영역의 하위 내용을 정하였다. 자료 분석을 위해 5명의 석사 과정 및 석사 학위를 가진 현직 교사 5인이 분석자 교육을 거쳐 어플리케이션을 실행한 후 어플리케이션의 내용 분석 결과를 이메일로 자료를 수집한 후 서로 협의하여 포함 여부를 결정하였다.

Ⅲ. 주요 결과

이런 연구과정을 통하여 분석된 연구 결과는 다음과 같다. 사용의 용이성의 전체 평균 점수는 5점 만점에 4.24점으로 나타났으며 유아들 흥미와 수준에 맞게 제시되어 있으며 글자를 알지 못하는 유아들도 진행 가능하다. 또한 언제든지 처음 화변으로 갈 수 있도록 화면 내에 버튼이 설계되어 있다. 내용 설계에 있어서 일관성을 유지하는 것도 유아들이 어플리케이션을 조작하는데 있어서 새로운 기술이나 사용방법을 요구하지 않아 보다 편하게 이용할 수 있는 부분이기도 하다. 기술성의 전체 평균 점수는 5점 만점에 4.29점으로 나타났다. 분석한 어플리케이션에서 일러스트레이션, 동영상, 애니메이션, 사운드 등의 멀티미디어적인 요소를 절절히 제공하였으며 목록이 전체적으로 알 수 있도록 하이퍼기법을 사용하였다. 또 실행이 지연되지 않고 순조롭게 이루어졌기 때문이다. 교육성의 전체 평균 점수는 5점 만점에 3.44점으로 나타났다. 이는 분석한 어플리케이션의 학습 목표가 교육적 가치가 있고 한 개념이 다양한 방법으로 경험할 수 있도록 구성하여 높은 점수를 받았지만 또래간의 협동심을 조장하기 어려우며 퀴즈 게임 같은 구성을 활용하는 어플리케이션

이 적었다. 내용의 적합성의 전체 평균 점수는 5점 만점에 3.33점으로 나타났다. 인종이나 성에 대한 편견이 없고 폭력적인 인물이나 행동이 묘사되지 않아 높은 점수를 받았다. 하지만 유아들의 연령별 수준으로 제시되어 있지 않고 비슷한 난이도의 활동으로 구성되어 있었으며 유아의 아이디어를 반영할 수 있는 부분은 없었다. 마지막으로 흥미성의 전체 평균 점수는 5점 만점에 3.59점으로 나타났다. 성별과 관계없는 중성적인 캐릭터나 아이템을 많이 사용하였다. 그래픽은 유아가 정확히 지각할 수 있는 수준이었다. 하지만 사물의 표현이 실제와 다르게 나타난 어플리케이션이 많이 존재하였고 음향 효과도 단순하거나 낮은 수준으로 제시된 것이 많았다. 유아 수학 교육용 어플리케이션 수학적 지식 분석 결과 수와 연산이 24개로 가장 많은 수를 차지했으며 그 다음으로는 공간과 도형이 19개, 기타와 측정이 각 각 14개로 나왔으며 자료 분석과 확률이 9개, 대수가 8개로 나타났다.

Ⅳ. 결론

유아 수학 교육용 어플리케이션 내용 분석한 결과 첫째, 어플리케이션의 사용 용이성과 기술성에는 높은 점수가 나온 반면 교육성, 내용의 적합성, 흥미성에는 상대적으로 낮은 점수대가 나온 것을 볼 수 있다. 이는 스마트폰의 발전과 함께 어플리케이션 자체의 기능이 향상되었으며 개발자들의 노하우가 향상된 것으로 볼 수 있다. 둘째, 어플리케이션의 내용에 있어서 교육적인 측면, 내용의 적합성 및 흥미성에 대해서는 어플리케이션 질적인 측면의 접근뿐만 아니라 교육적인 측면에서 접근할 필요성이 있다. 따라서 개발 과정에 있어서 어플리케이션의 전문가와 교육 전문가가 함께 참여하여 개발할 필요가 있다. 수학적 내용지식 측면에서 어플리케이션에서 수학적 내용 지식은 첫째, 수와 연산에 치중하여 나타난 것을 볼 수 있으며, 상대적으로 개발되지 않은 부분은 대수와 자료수집과 분석이다. 그러나 유아의 다양한 수학적 내용 지식을 경험하기 위해서는 수와 연산, 공간과 도형뿐만 아니라 그 외의 내용도 함께 포함하여 개발할 필요가 있다. 둘째, 세부 내용의 모든 부분을 스마트폰이라는 기계의 한계로 인해 직접적으로 다루지 못하였다. 셋째, 하나의 어플리케이션에 수학적 내용 지식 내용은 평균 2.93개, 세부내용은 4.66개로 균형 있게 경험하지 못하는 결과를 낳게 된다. 넷째, 유아기에 다뤄야할 수학적 내용 지식의 범위가 아닌 부분이 46.66%로 나타났다. 유아를 대상으로 하는 어플리케이션은 내용 범위 또한 유아에게 맞도록 적절하게 제시할 필요가 있다.

이 수 증

이 름:

소 속:

위 사람은 한국영유아교원교육학회에서 주최하는
2018년도 춘계학술대회에 참석하였음을 확인합니다.

- 일시: 2018년 4월 21일 토요일 09:00 ~ 17:10
- 장소: 중앙대학교 아트센터

2018년 4월 21일

한국영유아교원교육학회장