2013 한국육아지원학회 추계학술대회

현대사회의 육아지원을 위한 다각적 접근
: 부모의 역량강화

■ 일시 : 2013년 10월 25일(금) 13:30~19:30
■ 장소 : 강남대학교 샬롬관 B1 108호
■ 후원 : 교문사 · 공동체 · 양서원 · 육아방송 · 창지사

한국육아지원학회
The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

한국육아지원학회에서는 『현대사회의 육아지원을 위한 다각적 접근 : 부모의 역량강화』라는 주제로 추계학술대회를 개최합니다.

현대사회는 전통적으로 가족의 책임이었던 육아가 가족 뿐 아니라 사회와 국가가 참여하는 다각적인 육아지원의 시각으로 변화되었습니다. 그럼에도 불구하고 육아의 시작이며 가장 지대한 영향을 미치는 것은 여전히 부모라고 할 수 있습니다. 더욱이 여성의 사회진출 증가로 부모의 역할이 많이 변화되어 육아에 대한 부모의 역량을 강화시켜 줄 수 있는 방안을 모색하는 것이 필요한 시점입니다.

본 학술대회에서는 부모-자녀 관계의 중요성을 재검토함으로써 급변하는 현대사회에서 부모들이 갖추어야 할 역량을 살펴보고, 역량강화를 위한 부모교육의 방향을 제시하고자 합니다. 또한 앞으로의 부모교육 방향을 재정립하기 위하여 국내·외 부모교육 정책을 살펴봄으로써 국가적 차원에서 부모를 지원할 수 있는 다각적인 방안을 제시하고자 합니다.

본 학술대회가 현대사회에서의 육아지원을 위한 다각적 접근법을 탐색하며, 부모의 역량강화 방안을 모색하는데 기여할 뿐만 아니라 회원님들의 연구와 교수에도 많은 도움이 되기를 기대합니다.

2013년 10월

한국육아지원학회장 문연심

학술대회 일정표

■ 사회 : 김신영(백석대학교 유아교육과 교수)

13:30~14:00	등 록	
14:00~14:10	개회사	문연심(한국육아지원학회장, 강남대학교 유아교육과 교수)
	축사	배장오(강남대학교 경영부총장)
14:10~15:10	기조강연	사유하는 부모가 희망의 교육을 만든다 고병헌(성공회대학교 교양학부 교수)
15:10~15:30	휴 식	
15:30~16:20	주제강연 I	현대부모역할에 대한 다각적 이해와 지원 전우경(중앙대학교 지식산업교육원 주임교수)
16:20~16:30	이 동	
16:30~17:20	Young Scholar Session	

▣ Young Scholar Session

시 간	1분과(샬롬관 308호) 사회 : 조화연 (혜전대학교 유아교육과 교수)	2분과(샬롬관 309호) 사회 : 정가윤 (명지대학교 아동학과 교수)	3분과(샬롬관 408호) 사회 : 김현자 (두원공과대학교 유아교육과 교수)
16:30 ~ 16:55	유치원교사의 교육이데올로기의 구조 및 기능 김용환 (대일유치원 원장, 평택대학교 상담대학원 미술치료학과 겸임교수)	형식적-비형식적 교수를 통한 유치원 어린이들의 십진법의 이해: 미국과 한국의 비교연구 위수정 (퍼듀대학교 칼루멧 캠퍼스 행동과학과 유아발달프로그램 조교수)	교육에서의 기록화: 과정을 중심으로 강진주 (경성대학교 유아교육과 외래교수)
16:55 ~ 17:20	Intracultural Variations in Early Childhood Education : 글로벌 교육의 새로운 경향분석 황은진 (숭의여자대학교 유아교육과 외래교수)	유아교육기관의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향 김민정 (가천대학교 세살마을연구원 연구교수)	'육아지원연구' 연구윤리 및 투고방법 이승연 (이화여자대학교 유아교육과 교수)

17:20~18:20	저녁(샬롬관 B1 학생식당) 포스터 발표(샬롬관 1층 로비)	
18:20~19:10	주제강연 II	영유아기 부모교육의 국내·외 현황과 정책 김은설(육아정책연구소 연구위원)
19:10~19:30	종합토론	권용은(안산대학교 영유아학부 교수)
19:30	폐 회	

목 차

기조강연 사유하는 부모가 희망의 교육을 만든다 11
고병헌(성공회대학교 교양학부 교수)

주제강연 I 현대부모역할에 대한 다각적 이해와 지원 35
전우경(중앙대학교 지식산업교육원 주임교수)

주제강연Ⅱ 영유아기 부모교육의 국내·외 현황과 정책 59
김은설(육아정책연구소 연구위원)

>>> Young Scholar Session (I)

- 유치원교사의 교육이데올로기의 구조 및 기능 95
  김용환(대일유치원 원장, 평택대학교 상담대학원 미술치료학과 겸임교수)
- Intracultural Variations in Early Childhood Education: 글로벌 교육의 새로운 경향분석
  황은진(숭의여자대학교 유아교육과 외래교수) 102

>>> Young Scholar Session (Ⅱ)

- 형식적-비형식적 교수를 통한 유치원 어린이들의 십진법의 이해: 미국과 한국의 비교연구 117
  위수정(퍼듀대학교 칼루멧 캠퍼스 행동과학과 유아발달프로그램 조교수)
- 유아교육기관의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향 128
  김민정(가천대학교 세살마을연구원 연구교수)

>>> Young Scholar Session (Ⅲ)

- 교육에서의 기록화: 과정을 중심으로 149
  강진주(경성대학교 유아교육과 외래교수)
- '육아지원연구'연구윤리 및 투고방법 155
  이승연(이화여자대학교 유아교육과 교수)

||||| 포스터 발표 |||||

1. 아버지 양육참여도 측정도구를 사용한 국내 학술지 논문의 동향분석 183

이미현(가천대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정)

2. 유치원 독립편성 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향 189

김진수(명지전문대학 부속 명지유치원 교사)

김희진(이화여자대학교 유아교육과 교수)

3. 어머니의 양육스트레스가 유아의 창의적 특성에 미치는 영향 192

조안나(서울신학대학교 유아교육과 조교수)

고영자(서울신학대학교 유아교육과 조교수)

4. 창의·인성 교육에 대한 유치원 교사의 인식 및 실행 195

최일선(경인교육대학교 유아교육과 교수)

김정신(한양대학교 일반대학원 유아교육과 강사)

5. 예비유아교사 적성검사 도구의 적용 연구 199

조운주(한국교통대학교 유아교육학과 교수)

6. 영유아기 자녀를 둔 어머니의 양육죄책감 관련 변인 204

주연진(가천대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정)

7. 보육교사의 직무만족도가 영아와의 애착에 미치는 영향 207

이금희(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사)

박희숙(강남대학교 유아교육과 조교수)

8. 유아의 리더십에 관한 연구 209

김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

김혜옥(동덕여자대학교 일반대학원 아동학과 박사과정)

9. 유아교사의 교직선택동기와 직무만족도가 소진에 미치는 영향 212

김소희(남서울대학교 아동연구원 선임연구원)

임원신(남서울대학교 아동복지학과 교수)

10. 긍정적 행동 지원을 위한 영유아 교육기관의 물리적, 교수적 환경 216

김지현(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)

김혜전(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)

나영이(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
오지영(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
전우용(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
김영아(중앙대학교 사회복지학부 아동복지전공 강의전담교수)

11. 초록유치원 만 5세반 유아들의 거친 신체 놀이 특징과 교사의 상호작용 219
고여훈(청강문화산업대학교 유아교육과 조교수)

12. 어린이집 학부모의 평가인증에 대한 인식과 만족도 224
하경혜(이화어린이집 원장)
박희숙(강남대학교 유아교육과 조교수)

13. 유아권리에 대한 유아교사의 인식 226
이영애(숭의여자대학교 유아교육과 조교수)
곽정인(숭의여자대학교 유아교육과 조교수)

14. 다문화교육에 대한 유아교사들의 담론 분석 229
배지희(성신여자대학교 유아교육과 부교수)
이승숙(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
황인주(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

■ 한국육아지원학회 회칙 233
■ 제 5대 한국육아지원학회 이사 241
■ 연수 이수증

기조강연

사유하는 부모가 희망의 교육을 만든다

고병헌(성공회대학교 교양학부 교수)

사유하는 부모가 희망의 교육을 만든다

고병헌(성공회대학교 교양학부 교수)

내가 젊고 자유로워서 상상력의 한계가 없을 때
나는 세상을 변화시키겠다는 꿈을 가졌었다.

그러나 좀 더 나이가 들고 지혜를 얻었을 때
나는 세상이 변하지 않으리라는 것을 알았다.

그래서 내 시야를 약간 좁혀 내가 살고 있는
나라를 변화시키겠다고 결심했다.

그러나 그것 역시 불가능한 일이라는 것을 알았다.
나는 마지막 시도로 나와 가장 가까운
내 가족을 변화시키겠다고 마음먹었다.

그러나 아아, 아무도 달라지지 않았다.
이제 죽음을 맞기 위해 자리에 누워

나는 문득 깨닫는다.
만약 내가 내 자신을 먼저 변화시켰더라면

그것을 보고 가족이 변화되었을 것을,

또한 그것에 용기를 내어 내 나라를 더 좋은 곳으로
바꿀 수도 있었을 것을,

그리고 누가 아는가, 세상까지도 변화되었을는지.

– 웨스트민스터 대성당 지하묘지에 있는 어느 성공회 주교의 묘비명 –

한때 우리 사회에서는 “배운 학생이 그러면 되나!”, 혹은 “배운 학생이 왜 그래?” 등의 말을 심심치 않게 듣고, 하고 하던 적이 있었다. 교육에 대한 사회적 신뢰가 어느 정도는 살아 있던 때의 이야기다. 사람이 ‘교육’이라는 것을 받으면 그렇지 않았을 때

보다 언행에서 뭔가 분명 달라져도 좋은 방향으로 달라질 것이라는 그런 신뢰 말이다. 그런데 지금은 교육에 대해서 별 기대를 하지 않는 것 같다. 오히려 교육받는 것이 '본업'(本業)인 '학생'이 사회적으로 두려움의 대상이 되고 있을 정도다. 그리고 이런 상황은 가정에서도 크게 다르지 않은 것 같다. '학생'인 자녀에게서 바라는 것이라고는 좀 과격하게 표현하면, 오로지 사고치지 않고 공부 열심히 해서 소위 '명문' 대학에 합격하는 것이라고 할 수 있겠다.

상황이 이쯤 되면 '교육'이라는 것을 꼭 받아야 하는 것인지, 좀 더 근본적으로는 '교육'이라는 것이 도대체 어떤 효용이 있는 것인지 답하는 것이 쉽지 않게 된다. 교육이라는 것이 요즘처럼 원하는 대학에 입학해서 좋은 직장을 얻기 위한 전문지식을 얻기 위한 수단인 것인지, 아니면 그 이상의 무엇이어야 하는지 ……. 만약 전자라면, 교육은 곧 전문교육을 뜻하는 말이 되고, 그래서 고소득을 보장하는 직장을 얻지 못한 사람들은 '헛공부' 한 것이 되는 것이다. 그러나 만약 교육이 필요한 이유가 일류 대학에 진학하는 것이나 좋은 직장에 취직하는 것 이상의 그 무엇이라고 한다면, 그러한 교육은 도대체 어떤 '모습'이고, 또 그러한 교육을 받은 사람의 삶의 '모습'은 어떤 것일까? 이 문제에 대한 간디의 생각은 이렇다.

> …… 사람들은 여전히 교육을 '글자 익히기' 정도로 생각하면서, 이구동성으로 어린이에게 읽기, 쓰기, 셈하기 등을 가르치는 것이 매우 중요하다고 말한다. 그렇다면 한번 생각해보자. 배운 것이 없어서 세상 돌아가는 것에 대해서는 그저 상식적으로밖에 이해하지 못하지만, 성실하게 농사를 지으며 생계를 이어가는, 그리고 부모를 어떻게 모셔야 하는지, 부인을 어떻게 대해야 하는지, 아이들을 어떻게 키워야 하는지, 그리고 이웃들과 어떻게 지내야 하는지를 잘 알고 있는 농부의 경우는 어떠한가? 이 경우, 농부는 소위 '도덕법칙'을 잘 이해하고 있으며, 또 실제로 실생활에서 그 법칙을 잘 준수하고 있음에도 불구하고 단지 '까막눈'이라는 이유 때문에 사람들은 주저하지 않고 그 농부는 교육을 받아야 한다고 말한다. 자, 그러면, 이때 사람들이 말하는 교육은 그 농부에게 어떤 의미가 있는 것일까? 그 농부의 '까막눈'을 깨우쳐주어서 그가 누리고 있는 행복을 좀 더 크게 만들어주려는 것일까, 아니면, 그를 소위 '계몽'시켜서 현재 자신이 얼마나 열악한 생활조건에서 살고 있는가를 알게 만들어주려고 하는 것일까? 그 의도가 무엇이든지 간에, 그 농부에게는 사람들이 이해하고 있는 식의 그런 교육은 사실 별 쓸모가 없다. 하지만 분명 이치가 이러한데도, 사람들은 서구사상의 큰 물결에 휩쓸려서 그 장단점도 제대로 따져보지 못한 채, 글 깨우치는 교육을 모든 사람에게 해야 한다는 결론에 성급하게 도달하고 말았다.[1)]

무엇이 더 나은, 더 좋은 삶인지에 대해서는 매우 다양한 의견이 있을 수 있지만, 교육을 받지 않았을 때보다 더 나은 삶이 가능할 수 있게 한다는 데 교육의 '존재 이유'가 있다는 사실에 대해서는 이론(異論)의 여지가 없을 것 같다.

1. 언제나 문제 접근을 위한 관점을 먼저 세워야 한다

매우 식상한 이야기일 수 있지만, 어떤 문제든 그 문제에 접근하기에 앞서 관점을 세울 필요가 있다. 대안교육을 예로 들어 이 문제를 생각해보자. 대안교육을 이해하는 두 가지 관점이 있는데, 하나는 '무엇에 대한 대안인가' 하는 것이다. 가령 기존 교육제도나 교육법에 대한 대안을 모색하는 것도 대안교육이고, 또 교육이 추구하는, 혹은 교육을 통해서 실현하려는 가치에 대한 대안을 추구하는 것도 대안교육의 범주에 당연히 포함된다. 그래서 어떤 사람이 대안교육에 대해서 말할 때 무엇에 초점을 맞춰 하는 말인지 세심하게 살필 필요가 있다. 가치에 대한 대안인지 제도에 대한 대안인지, 아니면 교육내용이나 교육방법에 있어서의 대안인지에 따라 그 다음 이야기가 매우 달라지기 때문이다.

또 다른 하나는 '지금의 것과는 다른 대안을 가장 절실하게 필요로 하는 사람들이 과연 누구인가' 하는 것이다. 대안교육이 초점을 맞추고 있는 주된 대상의 성격에 따라서 같은 교육 목적일지라도 그것을 실현하기 위해 채택하는 내용과 방법 등이 크게 달라질 수 있기 때문이다. 대안학교는 '대안적 교육'을 가능하게 하는 매우 중요한 방법 중의 하나이다. 즉, 기존의 것과는 다른 교육을 해야겠는데, 그것을 가능하게 하는 중요한 과정, 혹은 수단이라는 말이다. 그런데 만약 대안학교를 세우는 사람들이 대안학교의 설립을 '과정'이나 '수단'으로 보지 않고 '목적'으로 생각하면, 즉 '수단'이 '목적'이 되어버리면, 그 '수단'의 적합성이나 합리성, 혹은 필요성을 제대로 평가할 수 없게 된다.

그런데 이러한 문제의식이 '교육은 만남이다'라는 주제를 접근하는 데에도 그대로 적용된다. '교육이 만남'이어야 하는 이유에 대해서는 나중에 살펴보겠지만, '교육은 만남'이라고 할 때, '만남'이 교육의 목표라는 말인지, 아니면 '만남'을 통해야만 교육이 목표하는 바를 실현할 수 있다는 것인지를 먼저 분명히 할 필요가 있다는 말이다.

---

1) 간디(Mahatma Gandhi)(2006). 「간디, 나의 교육철학(*My Views on Education*)」(고병헌 역). 서울: 문예출판사, 17-18쪽에서 인용.

전자인 경우에는 ‘만남’이 가능할 수 있게 하는 또 다른 교육방법을 찾아야 할 것이며, 후자의 경우에는 어떤 만남인가, 무엇의 만남인가가 중요하게 되는데, ‘교육은 만남이다’라는 명제는 모름지기 후자의 관점에서 접근하는 것이 타당하다고 본다.

2. 삶을 위한 교육은 서로 마주보고서가 아니라 가르치는 사람의‘뒤’에서 일어난다

세계는 지금 세계화, 지식기반사회, 정보사회로 진입하고 있다. 산업적으로는 3차 산업화로 가고 있고, 인구적으로는 고령사회라는, 인류가 한 번도 겪어보지 못한 사회를 목전에 두고 있다. 이렇게 거칠게 보더라도 큼직큼직한 다섯, 여섯 가지의 큰 사회변화 흐름이 있는데, 이런 사회변화에서 교육은 어떤 가치를 지향해야 하며, 그러한 가치가 어떻게 꽃 피울 수 있을지에 대해서 교사는 물론, 부모들도 나름의 답을 가지고 있어야 한다. 가령 함께 사는 삶, 더불어 사는 삶을 가르쳐야 한다는 반성이 교육계의 한 쪽에서 자기 목소리를 키워가고 있는데, 이런 주장은 소위 ‘현실주의자들’로부터 매우 강한 도전을 받게 된다. 경제적으로 절대적 빈곤에 시달리는 사람들의 경우, 그들의 자녀들한테는 오히려 경쟁력을 키워줘야 그 아이들이 가난의 대물림에서 벗어날 수 있는 길을 열어줄 수 있는 것 아닌가, 더불어 사는 삶, 함께 하는 삶이 물론 아름답지만, 그리고 당신들의 목적은 선하지만 결국 당신들밖에는 의지할 곳이 없는 아이들에게 당신들의 알량한 ‘양심’ 때문에 결국 그 아이들만 가난의 대물림으로 끝나버리게 만드는 것이 아닌가 …… 등등의 논리로 무장된 반박 말이다.

하지만 누가 뭐라고 하든 교육의 존재 이유는 그 교육을 받은 사람이 자신의 삶을 좀 더 잘 살 수 있게 돕는 데 있다. 물론 이야기가 여기서 끝나는 것은 아니다. 어떤 삶이 잘사는 삶인지에 관한 질문이 여전히 남아있기 때문이다. 아무튼 교육은 다음과 같이 크게 네 가지 종류로 나뉜다.

	좋음	나쁨
성공	성공한 좋은 교육	성공한 나쁜 교육
실패	실패한 좋은 교육	실패한 나쁜 교육

어떤 교육이 성공했는가, 실패했는가는 서로의 가치관에 관계없이 합의할 수가 있

다. 하지만 그것이 좋은 교육인가, 나쁜 교육인가 하는 것은 가치판단의 문제이기 때문에 쉽게 합의가 안 된다. 그래서 어떤 교육을 위의 네 가지 범주 중에서 어느 칸에 집어넣을 것인가는 결국 판단하는 사람의 가치관에 달려있다고 볼 수 있다.

그러면 무엇이 잘 사는 것인가? 다시 강조하지만, 이는 가치판단의 문제다. 한국 사회에서는 대부분 물질이 풍요한 것을 '잘 사는 것'으로 이해하고 있는듯한데, 당신은 어떤가? 당신은 한국의 주류 사회의 가치관과 같은 류(類)의 것을 가지고 있는지, 아니면 지금 것과는 다른, 뭔가 대안적인 가치관이 우리 사회에 필요하다고 생각하고 있는가? 편리한 삶, 물질적으로 풍요로운 삶만을 추구하는 것과는 다른, 대안적인 삶이 필요하다고 생각하는 부류에 속한다면, 그 대안적인 삶의 내용이 무엇이든지 간에 당신이 찾는 대안적인 삶은 대안적인 가치에 기초할 수밖에 없게 되는 것이다.

여기서 '교육은 만남이다'라는 명제로 다시 돌아가 보자. '교육은 만남이다'라고 할 때, 교육은 결국 '삶과 삶의 만남'일 수밖에 없다. 사람과 사람의 '물리적' 만남이 아니라, 가르치는 사람이 사는 삶과 그 사람이 사는 모습을 뒤에서 '느끼면서' 닮아가려고 하는, 배우는 사람의 삶이 만나는 것이다. 이렇듯 삶과 삶이 만날 때 감동이 생기고 변화가 생기고, 비로소 교육이 가능하게 되는 것이다.

한 때 우리 사회에서 교육붕괴니 교실붕괴니 하는 말들이 크게 유행하였고, 지금도 그러한 '판단'에는 크게 달라진 것이 없는 듯하다. 물론 그런 용어로 밖에는 표현 할 수 없는 일들이 교육현장에서 벌어지고 있는 것은 사실이다. 하지만 교육이 그 정도로 무력해졌다면, 교육이 이제는 더 이상 아무런 변화의 힘을 발휘할 수 없게 되었다면, 우리 주변에서 어려운 상황에서도 아름다운 삶의 결을 가꾸며 살아가는 사람들은 무엇일까? 아니 이런 분들뿐만 아니라, 일반인들조차도 힘들고 뭔가 힘을 얻으려고 할 때 글을 찾고 사람들을 찾지 않는가? 헬렌 니어링과 스콧 니어링의 삶을 보면서, 간디나 마더 테레사의 삶을 보면서 감동하는 사람이 여전히 많지 않은가? 우리가 힘들 때 그러한 사람들과의 직, 간접적인 만남을 통해서 감동을 받고, 그 결과 우리 자신의 삶 속에 변화가 생기면 그것이 곧 '교육' 아니겠는가!

그래서 그곳이 가정이든 학교이든, 교육을 살리기 위해서 우리가 해야 할 노력은 '사람들은 무엇으로 감동 받고 변화하는가'에 관한 좀 더 세심한 성찰이다. 이렇게 말하는 이유는, 자신이 다른 사람의 삶과 만나서 받는 감동을 우리 교육현장에서 만들어내면 되지 않을까 하는 생각에서이다. 스콧 니어링은 지금의 자기가 있기까지 영향

을 준 네 명의 교사를 얘기 하는데, 그 중에 톨스토이가 있었다. 참 재미있다는 생각을 했다. 톨스토이는 자기가 한 번도 보지 않은 간디를 자기의 제자로 삼고, 간디는 톨스토이의 영향을 지대하게 받으면서 남아프리카에 톨스토이 농장을 세운다. 그런데 그 톨스토이는 '시민의 불복종'과 월든에서의 생활로 유명한 소로우 영향을 받았고, 또 흑인 인권 목사 마틴 루터 킹은 한 번도 만난 적이 없는 간디를 자신의 스승으로 받아들인다. 이렇듯 만남이 또 다른 만남을 만들어가면서 아름다운 삶을 모범적으로 살아보였던 인물들이 탄생하였던 것이며, 또 그런 사람들의 삶과 우리와 같은 평범한 사람들의 삶이 만나서 공명(共鳴)할 때, 사회변화의 희망이 만들어졌던 것이다.

그렇다. 교육은 삶과 삶의 만남을 통해서 가능한 것이고, 그래서 교육은 '뒤'에서 일어나는 것이다. 간디가 미국을 방문했을 때 기자들이 쫓아다니면서 미국사람들한테 한 말씀만 해달라고 했을 때, 방문 기간 내내 한마디도 하지 않던 간디가 기차에 오르면서 한마디 한다. "내 삶이 메시지입니다."라고. 이처럼 교육은 뒤에서 일어나는 것이다. 많은 사람들이 교육을 마주보면서 일어난다고 생각을 하지만, 그래서 사람과 사람이 서로 마주보는 만남이라고 생각할 가능성이 크지만, 사실 부모나 교사의 삶이 자녀나 학생의 삶과 공명(共鳴)할 때 교육이 일어나는 것이다. 그래서 자기가 가르치고 싶은 삶을 앞에서 실제로 살아 보이는 것, 이것이 삶을 위한 교육에서 가장 중요한 원칙이다.

3. 삶을 진동시킬 수 있는 교육이 대안이다

"살아온 대로 말하고, 말한 대로 살아가라!" –고대 현인들의 말

그러면 우리 교육은 우리 아이들의 삶을 변화시키는 데 있어서 신뢰받고 있는 것일까? 아니 그 이전에, 과연 앎은 삶과 관련이 있기는 한 것일까? 이는 궁극적으로는 교육의 존재 이유에 대한 매우 본질적인 질문이지만 이미 맥 빠진지 오래다. 우리 교육 현실은 학교에서 배우는 것이 삶 살기와 별로 관련이 없음을 확실하게 보여줘 왔기 때문이다. 하지만 어쩌면 대안교육이나 혁신학교 진영에는 여전히 유효한 질문일 수도 있겠다. 적어도 혁신학교나 대안학교들은 기존의 것과는 질적으로 다른 앎을 사회적으로 약속하였고, 그래서 그들 학교에서 배움이 그 학교 학생들에게 지금 이 상

황에서 일반 학교 학생들이 휩쓸려 가는 길과는 다른 삶을 살 수 있는 힘을 준다는 사실을 스스로 확신하고 있어야 하기 때문이다. 그런데 불행히도 대안교육 진영에서조차 그들 스스로 '선언했던' 대안적 앎이 그 학교 학생들의 대안적 삶으로 이어지고 있음을 확신할 수 없는 지경이고, 이런 분위기의 확산이 대안학교 교사들의 교육실천을 움츠러들게 만들고 있는 듯하며, 안타깝지만 일부 혁신학교들에서도 비슷한 문제가 노출되고 있는 듯하다. 안타깝지만, 만약 이러한 진단이 크게 잘못된 것이 아니라면, 도대체 무엇이 문제일까? 아래 인용글에서 그 한 중요한 이유를 찾을 수 있을 것 같다.

> 인문학자는 가난한 이들에게 구원의 선물을 나눠주는 산타클로스도 아니고 그렇게 행동해서도 안 된다. 그의 앎이 그의 삶으로 증명되지 못한다면, 그의 말이 그의 행동으로 표현되지 못한다면, 인문학자는 '앎을 통해 삶을 바꾼다'는 말을 해서는 안 된다. 서구에서 'professor(교수하다)'라는 말의 라틴어 어원(profiteor, professus sum; pro et fateor)은 무언가를 '말하다', '선언하다', '고백하다'라는 뜻을 담고 있다. '교수한다'는 것은 단지 어떤 사실을 확인하는(constative) 말이 아니라, 행동을 인도하고 야기하는 말, 즉 선언이나 고백처럼 수행적인(performative) 말을 하는 것이다. 그래서 교수(professeur)로서 배움의 장에서 말하는 자는 '말한 대로 살아야 하고'[그런 선언이고], 그 전에 '살아온 대로 말해야 한다'[그런 고백이다].
>
> 인문학자의 경우에도 '앎을 추구하는' 것은 '삶을 추구하는' 것이어야 한다. 인문학자는 결코 '완성된 앎'을 갖고 '미완의 삶'에 다가가는 사람이 아니다. 그는 앎을 생산하는 방식으로 삶을 생산하며, 삶의 과제를 앎의 과제로 떠안은 사람이다. 따라서 앎에 대한 인문학자의 열망은 삶에 대한 열망 자체이며, 그 열망의 강도나 절박함은 '현장인문학'에 참여하고 있는 모든 사람들과 다를 바가 없다. 너무 당연한 말이지만 '현장인문학'은 인문학자 자신에게도 '현장'이다. 그런데 내 느낌에 인문학자들은 이러한 '현장'의 의미를 스스로에게 묻지 않고 있는 것 같다. …… 바로 인문학자들의 자기 해방에 대한 관심이 결합되지 않았다는 데 문제가 있다. 가르침이 전적으로 교사의 몫이고 배움이 전적으로 학생의 몫일 때, 교육은 '지배자-교사'의 가치를 '피지배-학생'에게 주입하는 일 이상이 되지 못한다. …… 현재 '연구공간 수유+너머'와 함께 '현장인문학' 프로그램을 운영하고 있는 '노들야학'의 홈페이지 인사말에는 아주 인상적인 문장이 쓰여 있다. '만약 당신이 나를 도우러 여기에 오셨다면 당신은 시간을 낭비하고 있는 겁니다. 그러나 만약 당신이 여기에 온 이유가 당신의 해방이 나의 해방과 긴밀히 결합되어 있기 때문이라면, 그렇다면 함께 일해 봅시다.' 멕시코 치아파스 원주민 여성이 했다는 이 말은 '현장인문학' 프로그램에도 시사

하는 바가 있다. 문장을 한 번 바꾸어 보자. '만약 당신이 여기에 온 이유가 우리를 가르치러 온 것이라면 당신은 시간을 낭비하고 있는 겁니다. 그런데 만약 당신이 여기에 온 이유가 당신의 배움이 우리의 배움과 긴밀히 연관되어 있기 때문이라면, 그렇다면 함께 공부해 봅시다.' …… '교수 행위'를 하는 인문학자는 '배움의 공동체'의 일원이며, 그의 교수 행위 역시 자기 배움의 방편임을 잊지 말아야 한다. 우리가 누군가의 해방에 관여할 수 있다면 그것은 자기 해방을 구하는 과정에서이며, 누군가를 교육할 수 있다면 그것은 무엇보다 스스로의 배움을 통해서이다.[2] (고병권, 2009: 161-165)

말한 대로 살아야 하고, 그 전에 살아온 대로 말해야 한다 …… 동어반복(同語反覆)으로 들릴 수도 있지만, 모름지기 교육이라는 것이 성립되려면 두 가지 조건이 실현되어야 한다고 믿는다. 우선 교육하려는 내용은 그것을 가르치려는 자가 이미 배운 것이야 하며, 동시에 학생들이 배우고 있는 것은 그것을 가르치는 사람의 삶에서 실현되고 있어야 교육하는 것이 가능할 수 있다는 것이다. 그런데 여기서 첫 번째 전제 조건에서 주의할 점이 있다. 가르치는 자가 가르치려는 내용을 어떻게 배운 것인가 하는 것인데, 크게 머리로 배운 것을 말로 가르치는 사람이 있는가 하면, 머리로 깨달은 것을 가슴에서 숙성시켜서 몸으로 살아 보이는 교사나 부모가 있다. 앎이 삶을 구원할 수 있는 길은 오로지 두 번째 방식의 교육에서만 가능할 수 있다. 즉, 가르치는 자가 말하는 내용은 적어도 그 사람의 삶에서 이미 실현되고 있는 것이어야 그 교육은 살아서 자녀나 학생들의 가슴을, 그들의 삶을 진동시킬 수 있는데, 이는 가정교육이나 학교교육 모두에서 적용되는 핵심 철학이다.

그것이 가정교육이든 학교교육이든, 우리 교육의 가장 근본적인 문제가 '가슴'이 빠진, 머리로만 가르치는 데 있다는 사실에 동의한다는 전제 하에서, 어떤 교육을 '혁신적'이거나 '대안적(代案的)'이라고 말할 수 있으려면 바로 그 대안적 앎이 대안적 삶을 견인해낼 수 있어야 한다. 그리고 이것은 가르치는 입장에 있는 사람이 대안적으로 살아오는 과정에서 배운 것들을 현재의 삶을 통해서, 즉 "살아온 대로 말하고, 말한 대로 살아갈 때" 비로소 가능할 수 있으리라 믿는다. 앞의 인용문에서 '인문학자'를 '부모'나 '교사'로 바꿔보자. 무엇이 읽히는가?

2) 고병권(2009). 「추방과 탈주」. 서울: 그린비, 161-165쪽에서 인용.

대안적인 삶을 가르치려는 우리 교사나 부모들은 ‘배움의 공동체’의 일원이며, 나의 가르치는 행위 역시 나의 배움의 방편임을 잊지 말아야 한다. 우리가 우리 자녀나 학생들의 대안적 삶에 관여할 수 있다면 그것은 우리 스스로부터가 대안적 삶 살기를 추구하는 과정에서이며, 우리가 우리 자녀나 학생들에게 진정한 의미에서의 혁신적, 대안적 교육을 할 수 있다면 그것은 무엇보다 우리 교사나 부모들 스스로가 ‘살아가는 대로’ 가르치기 때문일 것이다.

참으로 살아가는 대로 가르치는 사람만이 다른 사람의 삶을 진동시킬 수 있다. 그리고 이러한 진동은 오랜 시간의 기다림 후에 나타난다. 그리고 바로 이 점에서 인간을 기르는 ‘교육적 생산양식’은 물품을 생산하는 ‘물질적 생산양식’과 다르다. 우리가 자녀들에게, 또 학생들에게 해줄 수 있는 가장 기본적인 교육적 예의는 ‘변화’할 것이라는 것을 진정으로 믿어주는 것인데, ‘물질적 생산양식’에서는 ‘투입’ 후에 곧바로 ‘산출’이 나오지만, 교육에서의 이 변화는 ‘투입’ 후에 최소한 20～30년의 기다림 후에 나타난다. 그래서 부모든 교사든, 그 오랜 기간을 버틸 수 있는 힘이 필요하다. 하지만 그냥 막무가내로 버틸 수는 없는 노릇인데, 그러면 무엇을 어떻게 해야 하는 것인가?

꽃이 아름다운 것은 말할 것도 없이 그 꽃이 제 목숨을 바쳐 그것을 피워냈기 때문이다. 미물도 마찬가지고 새들도 마찬가지고 짐승들도 마찬가지다. 우리가 소중하게 여겨야 할 것들은 꽃을 피우기 위해 최선을 다하는 과정이지 꽃이라는 결과물이 아니다. 그게 사람이라면 더 말해 무엇 하랴. 사랑하는 이를 위해 열심히 일하는 이는 그 직위나 빈부나 학벌에 관계없이 똑같이 아름답고 고귀하다. 너무도 뻔하고 쉬운 이것조차 잊어버리고 사는 우리 사회의 모습이 안타깝기 그지없다. 올봄엔 숲이나 뜰로 나가 대지의 굳은 땅을 뚫고 나오는 어린 싹이 부르짖고 있는 도덕상의 선과 악에 대해 귀를 기울여보는 것도 좋을 것이다. 사람을 보든 자연을 보든 오로지 그 결과만을 본다는 것은 필연적으로 오류를 동반하기 쉽다. 당신이 지금 보는 아름다운 꽃은 하나의 결과물에 불과하다. 결과 너머의 생명을 보는 눈이 필요하다.[3)]

교육은 모름지기 변화를 위한 것이고, 교육에서의 변화는 오랜 기간의 기다림 후에 가능한 것이라고 할 때, 이 기다림을 버틸 수 있는 힘은 그 방향이 옳다는 신념만으

3) 박범신(2010). 「산다는 것은」. 서울: 한겨레출판, 22쪽에서 인용.

로는 부족하고, 부모나 교사의 일상적 삶의 작은 조각조각에서 그런 신념을 경험하고 실천하는 삶을 살 때만 가능한 것이다. 그러니까 자녀나 학생의 '변화'라는 것은 부모나 교사가 실제로 살아가는 삶의 내용에 따라서 '결과'로 표출되는 것이라고 할 수 있겠고, 그래서 부모나 교사 스스로가 먼저 지금을 진지하고 아름답게 살아야 하는 것이다. 부모나 교사 자신이 실제로 살아가는 삶이 우리 자녀에게, 우리 학생들에게도 한 번밖에 없는 삶을 실현하는 가장 아름다운 길이라는 절실함이 있을 때만 자녀나 학생들의 삶을 진동시킬 수 있는 교육이 가능할 수 있다. 꽃이 제 목숨을 바쳐 아름다움을 피워내듯이 말이다.

4. 우리 교육의 가장 큰 실패는 우리 아이들이 꿈 꿀 수 있는 능력을 상실하게 만들었다는 사실이다

삶을 변화시키는 데 있어서 신뢰받는 앎의 교육, 삶을 진동시키는 교육, 삶과 삶의 만남을 통한 교육이 가능하기 위해서는 무엇보다도 그러한 교육을 하고자 하는 이의 삶의 내용이 풍요로워야 한다. 그런데 우리 부모나 교사들의 삶이 대체로 평이하고 다른 사람들의 것과 비교해서 그리 나을 것도 없다는 것이 문제다. 이런 경우에는 부모나 교사는 자녀나 학생들에게 좀 더 위대한 영혼의 스승을 만날 수 있게 해주려는 용기가 필요하다. 교육이 '뒤'에서 일어난다는 것은 앞 선 스승의 삶에서 자신의 미래에 대한 '꿈'을 키우고, 그 꿈을 실현하는 데 필요한 능력과 자질을 기르려는 의지를 강고하게 한다는 의미이다. 그런데 현실은 어떠한가?

'안고수비(眼高手卑)'라는 말이 있다. 직역하면, '눈(眼)은 높은데 손(手)이 낮다'라는 뜻이다. 여기서 '눈(眼)'은 '꿈'이나 '이상(理想)'을 의미하며, '손(手)'은 '재능'이나 '실력'을 말한다. 그러니까 '안고수비(眼高手卑)'는 꿈과 이상은 높고 고결한 반면, 그 사람의 재능과 실력은 그 꿈과 이상을 이루는 데 미치지 못하고 있는 상태를 표현한 말이다.

우리가 '위인(偉人)'이라고 하는 사람들은 바로 이 '눈'과 '손' 사이의 간격이 그리 크지 않은 사람을 말하는 것이다. 하지만 대부분의 사람들은 그 '간극' 때문에 힘들어하는 경우가 많다. 모차르트에 관한 '아마데우스'라는 영화가 있는데, 이 영화에는 살리에리라는 또 다른 음악의 거장이 등장한다. 살리에리는 이 영화에서 모차르트의 천재

적 음악성을 시기해서 모차르트를 독살하는 것으로 묘사되는 인물이다. 한편으로는 당시 어린 모차르트의 천재적 음악성을 알아볼 수 있는 '눈'을 가진 음악가로서, 어린 모차르트가 훌륭한 음악가로 성장할 수 있도록 물심양면으로 도운 사람이라는 주장도 있지만, 아무튼 이 영화 속에서 살리에리는 모차르트의 음악적 재능을 따라잡지 못하는 자신의 '손'에 때문에 괴로워했고, 그 괴로움을 모차르트를 독살하는 방식으로 해결하려 했다.

그러면 우리는 '눈과 손의 간극'을 어떻게 해결하고 있는가? 혹시 영화 속의 살리에리까지는 아니더라도 자포자기 방식으로 해결하고 있지는 않은가? 우리가 일상적으로 쓰는 말 중에 "꿈 깨!"라는 말이 있다. 흔히 허황된 이야기에 대해서 하는 표현이긴 하지만, 때로는 뭔가 미래의 꿈에 대해서, 혹은 자신이 하고 싶은 것에 대해서 이야기할 때도 이런 말을 들을 때가 있다. 이런 경우, '꿈'을 깨버리고 나면 우리에게 무엇이 남는가? 우리가 스스로 '꿈'을 깨버리면 '현실적'이 되는 건가? '눈'과 '손'의 사이, 이상과 현실의 간극 …… . 사람들은 자신의 꿈이 너무 '유토피아적', 혹은 '이상적'이지 않도록 조심하라고 조언하곤 한다. 그러나 이상이나 꿈이 전제되지 않은 '현실적'인 삶이 무슨 의미가 있는가! 이상과 꿈이 함께 하지 않는 '현실적' 삶은 현실에 매몰된 삶에 지나지 않는다. 이상도 꿈도 없이 '무리 속에 안주(安住)'하면서 현실에 매몰되어 자신이 어디에 서 있는지도, 그리고 어디로 가고 있는지도 모르는 사람은 결코 책임 있는 삶을 살 수가 없다. 그래서 '현실적'인 삶이란 자신의 꿈과 이상을 실현하기 위해서 한 발짝씩이라도 꾸준하게 노력하는 삶이라고 할 수 있는 것이다.

'꿈'을 가지고 사는 사람들에게는 공통된 특징이 있다. 그것은 매사에 자신감을 가지고 '자유롭게' 살아간다는 것이다. 나를 변화시키고, 사회를 변화시키는 진정한 힘은 바로 '꿈'이요, '이상'이다. 미국 인권운동가 마틴 루터 킹 목사는 모든 인간은 피부색깔에 관계없이 서로 평등하고 평화롭게 살 권리가 있다는 주장을 하다가 암살당했다. 킹 목사가 암살당했던 결정적 이유는 바로 그가 암살당하기 열흘 전에 미국 수도 한복판에서 했던, '나에게는 꿈이 있습니다! (I have a dream!)'라는 그 유명한 연설 때문이었다. 그때까지만 해도 백인 인종차별주의자들은 흑인 인권운동 목사의 비폭력주의 평화운동이 미국사회에 미칠 파괴력에 대해서 별로 심각하게 걱정하지 않았다. 그러다 흑인과 백인 할 것 없이 30만 명 이상의 미국 시민이 함께 모여 킹 목사의 연설을 경청하는 모습을 보면서 킹 목사의 '꿈'이 모든 미국 시민의 '꿈'이 될 수도 있겠

다는 두려움을 느끼게 되었으며, 그래서 그들은 킹 목사를 암살한 것이다. 죽은 사람은 킹 목사이지만 사실 그들이 죽이고 싶었던 것은 킹 목사의 '꿈'이었다. 그러나 '꿈'은 결코 죽일 수 있는 것이 아니다. 킹 목사가 암살된 직후, 만화평론가 빌 몰딘은 간디가 자기 돗자리 위에서 킹 목사를 천국으로 안내하기 위해 다정하게 환영하는 태도로 기다리고 있는 모습을 묘사하고 이렇게 덧붙였다.

> 암살자들의 희한한 점은 말이오, 킹 박사, 그들이 당신을 죽였다고 생각한다는 점이오.

이렇듯 '꿈'은 다른 사람이 어쩔 수 있는 것이 아니다. 다만 스스로 '포기'하거나 처음부터 꿈을 갖지 않았을 뿐이다. 한 인간을 위대하게 만드는 것은 결코 그 사람의 육체적 강건함이 아니다. 아무리 힘이 센 장사라도 모든 인간은 총칼 앞에 무력하기 그지없다. 킹 목사뿐만 아니라 간디도, 톨스토이도 우리와 다를 바 없는 매우 미약한 존재였다. 그러나 그들의 '꿈'은 총칼을 쥐고 세상을 호령했던 당시의 지배자들과 지배계급, 그리고 그들의 기득권을 무력하게 만들 만큼 강력했던 것이다.

'꿈'을 가지고 사는 사람은 매사에 참으로 당당하다. '꿈'과 '이상' 없이 막 살면 오히려 자유롭고 편할 것 같은데 실은 그 정반대다. '자유(自由)'란 풀어 쓰면 '자기(自己) 이유(理由)'를 가진다는 뜻이라고 성공회대학교 신영복 석좌교수는 설명한다. 이런 맥락에서 보면, 무엇을 하든 '자기 이유'를 가지고 살아가는 사람이 '참 자유인(自由人)'이라는 말인데, '한번 뿐인 삶'을 걸고 실현하고픈 '꿈'과 '이상'을 가지고 그것을 이루기 위해서 노력하는 사람이야말로 '참 자유인'이라고 할 수 있겠다.

결론적으로, '교육은 만남이다'라고 말할 때, 그것이 의미 있기 위해서는 무엇보다도 삶과 삶의 만남이어야 하고, 동시에 앞 선 사람의 '삶'은 '뒤'에 있는 사람에게 자신의 미래에 대한 '꿈'과 '이상'을 실현하려는 의지를 갖게 해주는 것이어야 한다. 교육은 '만남'을 통해서만이 가능한 것이고 '만남'을 통한 교육은 결국 '삶을 위한 교육'인 동시에, '자유함을 위한 교육'이기도 한 것이다.

5. 존중받은 경험, 그것이 변화의 시작이다

그러면 만남의 교육이 어떤 힘으로 우리 아이들을 변화시키는지에 대해서 생각해

보자. 감당할 수 없는 속도로 쏟아지는 정보와 지식의 홍수 속에서 그들 머릿속에 같은 또래의 친구들이 갖지 못할만한 희소하고 고급의 지식이 쌓이면 가능할 것인가? 아니면, 인성교육이라는 이름으로 자기가 얼마나 잘못 살고 있는지를 각성시키면 되는 것일까? 아니다. 변화란 모름지기 외부에서 불어 일으키기에는 분명한 한계가 있다. 지속적이고 바람직한 변화는 그 사람 안에서, 자기 자유의지로 그 변화의 불씨를 지필 때 가능할 수 있다. 그러면 이런 힘은 어떻게 생겨나는가? 여러 가지가 있지만, 자기 자신의 실존이 그 자체로 존중받은 경험이다. 자신의 한 번밖에 없는 삶에 대한 아름다운 꿈을 꿀 수 있는 힘이 꽃이요 나무라면, 그것들을 피워내는 토양이 바로 그 자체의 모습으로 살아갈 권리가 존중받은 경험, 즉 자존감(自尊感)인 것이다. 이와 관련하여 소설가 김훈은 의학교육에 문학을 도입해야 할 이유에 대한 설명을 들어보자.

> …… 문학과 의학의 '접점'을 어디에 설정해야 하는가, 그것은 어려운 문제였다. 나는 생명의 개별성을 긍정한다는 점, 생명은 끝끝내 개별적임을 긍정한다는 점에서 문학과 의학은 접점을 공유할 수 있다고 생각했다 …… 내가 말하려는 개별성은 이념적 개별성이 아니라, 몸의 개별성이다. 그리고 생명과 병듦과 늙음과 죽음의 개별성이다. 모든 인간의 병을 범주화하고 일반화해서, 동일한 징후에는 동일한 처방을 내린다는 방식으로는 이 개별적 징후들과 소통할 수 없을 것이다. 병과 징후들을 일반화했을 때 의학은 보편성이라는 자부심을 가질 수 있겠지만, 그 자부심은 앓고 있는 고통의 개별성과는 별 관련이 없어 보인다. 나의 고통은 나의 생명 속에서만 유효한 실존적 고통인 것이다. 인간의 존엄은 그 개별성에 있을 것이다. 소설이 인간의 개별성 위에 언어의 구조물을 쌓아가듯이, 의학도 인간의 개별성을 구성함으로써, 문학과 의학은 만날 수 있다. 나의 병은 다른 모든 유사한 병과 다른 것이다. 그러므로 병을 치료한다는 것은 개별적 존재의 개별적 병을 치료한다는 말이 되어야 할 것이다.
>
> 나는 이제마의 글을 다 이해하지는 못한다. 그러나 그의 『동의수세보원』의 「성명론(性命論)」편은 어렴풋이 이해할 수 있다. 이제마가 이해한 인간의 몸과 병은 정치사회적인 것이고 몸과 마음은 분리되는 것이 아니다. 그리고 그가 수많은 임상 경험을 통해 규명했던 '사상의학'은 바로 인간의 개별성에 접근하려는 노력이었던 것으로 나는 이해했다. '동일한 징후에 동일한 처방'이 아무런 효험이 없는 경우를 그는 너무나도 많이 경험했을 것이다. 병의 실체는 보편적이거나 획일적일 수 없다는 깨달음이 병의 구체성으로 나아가는 길을 열어주었던 것이다 …… 보편성 속에 개별성을 매몰시켜서는 문학도 의학도 온전하지 못할 것이다. 나의 아픔은 개별적 아픔이다. 그리고 생로병사는 경멸받아 마땅한 병

리적 징후가 아니라, 개별적인 나의 자연현상인 것이다.[4)]

인간의 존엄성이라는 것은 궁극적으로는 그 개별성에 있을 것이라는 깨달음 …… 그렇다면 우리 교육은 인간의 존엄을 실현시키는 쪽으로가 아니라 그 정반대 방향으로 치달아온 것이 아닌가! 우리 교육은 우리 아이들을 한 줄로 세웠고, 한 목소리를 내게 했고, 특히 한 방향으로 몰아붙였다, 마치 우리 아이들이 프로그램화 되어야 할 로봇들이나 되는 것처럼 ……. 분명 문학적 감각과 통찰력이 의학에게만 절실한 것은 아니니라. 일제고사 대신 체험학습 할 권리를 존중했다는 이유만으로 교사가 학교 담벼락 밖으로 내동댕이쳐지는 폭력적 교육풍토 속에서는 우리 아이들은 각자 자신의 삶의 결을 따라 '개별적'으로 성장통(成長痛)을 겪을 수 있는 권리란 처음부터 기대할 수 없는 것이었다.

하지만 우리 아이들은 서로 다른 모양의 꽃들이다. 각자의 개별성에 따라 그 본연의 모습을 꽃피울 권리가 있는 전인격체들이다. 그런데 우리 아이들의 바로 이 개별성이 철저하게 무시되고 있다는 사실, 바로 이것이 우리 교육이 앓고 있는 병의 핵심 원인이라고 믿는다. '동일한 징후에 동일한 처방' 방식의 교육경험이 우리 교사들이나 학부모들 모두의 뼈 속 깊이 스며들어 있기에 어쩌면 우리 모두는 '나의 아픔은 개별적 아픔'일 수 있고, 또 그래야 한다는 사실을 인식할 수 있는 능력조차 이미 상실해 버렸는지도 모르겠다. 의학이 문학과 만나야 한다는 그 말이 허투루 들리지 않는 것은 아마도 이러한 상실에 대한 두려움 때문일 수 있겠다. 획일적 잣대로 인간을 재단하는 데 너무도 익숙해져버려 한 줄로 세우는 교육방식이 우리 아이들에게 얼마나 아플 수 있는지에 이미 지나치게 무감각해진 우리 교육계에 '우리 아이들은 각자의 개별성에 따라 서로 다르게 아파하면서 성장한다'는 상식이 공명(共鳴)을 일으킬 수 있기 위해서는 무엇보다도 우리 교사들과 부모들부터가 자기의 학생들을, 자기의 자녀들을 존중하는 법부터 배워야 한다. 그리고 우리 아이들의 '개별성'에 주목하고 섬세해지는 것, 이는 우리 아이들, 우리 자녀들을 인격적으로, 교육적으로 존중하는 매우 효과적인 길일 수 있다.

오늘 김훈의 글을 읽으면서 가슴 속 저편에 묻혀있을 뻔했던 스승의 가르침을 떠올렸다. 그 때 그 분은 이미 오래 전에 진정 문학을 절실하게 필요로 하는 것이 의학뿐

4) 김훈(2008). 「바다의 기별」. 서울: 생각의나무, 42-44쪽에서 인용.

인지를 우리 제자들에게 물으셨던 것이다.

> 제비꽃 하나에도 여러 개의 이름이 있다. 제비처럼 날씬하다 해서 제비꽃이요, 오랑캐가 침입하는 봄철에 핀다 해서 오랑캐꽃이요, 이른 봄의 병아리같이 귀엽다 해서 병아리꽃이요, 나물로도 무쳐먹는다 해서 외나물꽃이기도 합니다. …… 정말이지 내 눈에는 제비꽃 하나에도 이렇게 많은 뜻이 들어 있다. 그런데 여러분! 우리는 어떻게 가르치고 있습니까? '꽃 중의 꽃은 무궁화'라 가르치면서 다른 꽃을 하찮게 보게 하고 있다. 이런 생각은 영어, 수학 잘하는 아이만을 사람 취급하는 교육으로 이어지고 있다. 영어는 못해도 손재주는 뛰어 나고, 수학은 못해도 마음은 다시없이 착한 아이들은 이 같은 교육에서는 병신이요 들러리로 전락합니다. 이것이 우리 교육의 현실이다. …… 만일 우리가 무궁화만 남기고 다른 꽃을 다 없앤다면, 또 다른 나라도 그렇게 한다면 이 세계의 산과 들이 어떻게 되겠습니까? 그런데 바로 그 어리석고 몸서리치는 짓을 교육이라는 이음으로 우리는 교실에서 자행하고 있는 것입니다!

6. 가르치는 사람부터가 위기지학(爲己之學)의 공부가 필요하다

그러면 '삶을 위한 교육'을 위한 준비를 어떻게 해야 할까? 당송팔대가(唐宋八大家)의 한 사람으로서 한유(韓愈)와 더불어 당대(唐代)의 고문으로 돌아가자는 산문 개혁운동을 이끌었던 유종원(柳宗元, 773~819)의 유명한 「종수곽탁타전」(種樹郭橐駝傳)에 다음과 같은 내용이 나온다.

> 곽탁타의 본 이름이 무언지 알지 못한다. 곱사병을 앓아 허리를 굽히고 걸어다녔기 때문에 그 모습이 낙타와 비슷한 데가 있어서 마을사람들이 '탁타'라 불렀다. 탁타가 그 별명을 듣고 매우 좋은 이름이다, 내게 꼭 맞는 이름이라고 하면서 자기 이름을 버리고 자기도 탁타라 하였다. 그의 고향은 풍악으로 장안 서쪽에 있었다. 탁타의 직업은 나무 심는 일이었다. 무릇 장안의 모든 권력자와 부자들이 관상수(觀賞樹)를 돌보게 하거나, 또는 과수원을 경영하는 사람들이 과수(果樹)를 돌보게 하려고 다투어 그를 불러 나무를 보살피게 하였다. 탁타가 심은 나무는 옮겨 심더라도 죽는 법이 없을 뿐만 아니라 잘 자라고 열매도 일찍 맺고 많이 열었다. 다른 식목자들이 탁타의 나무 심는 법을 엿보고 그대로 흉내 내어도 탁타와 같지 않았다. 사람들이 그 까닭을 묻자 대답하기를, 나는 나무를 오래 살게 하거나 열매가 많이 열게 할 능력이 없다. 나무의 천성을 따라서 그 본성이 잘 발휘

되게 할 뿐이다. 무릇 나무의 본성이란 그 뿌리는 펴지기를 원하며, 평평하게 흙을 북돋아 주기를 원하며, 원래의 흙을 원하며, 단단하게 다져주기를 원하는 것이다. 일단 그렇게 심고 난 후에는 움직이지도 말고 염려하지도 말 일이다. 가고 난 다음 다시 돌아보지 않아야 한다. 심기는 자식처럼 하고 두기는 버린 듯이 해야 한다. 그렇게 해야 나무의 천성이 온전하게 되고 그 본성을 얻게 되는 것이다.

그러므로 나는 그 성장을 방해하지 않을 뿐이며 감히 자라게 하거나 무성하게 할 수가 없다. 그 결실을 방해하지 않을 뿐이며 감히 일찍 열매 맺고 많이 열리게 할 수가 없다.

다른 식목자는 그렇지 않다. 뿌리는 접히게 하고 흙은 바꾼다. 흙 북돋우기도 지나치거나 모자라게 한다. 비록 이렇게는 하지 않는다고 하더라도 그 사랑이 지나치고 그 근심이 너무 심하여, 아침에 와서 보고는 저녁에 와서 또 만지는가 하면 갔다가는 다시 돌아와서 살핀다. 심한 사람은 손톱으로 껍질을 찍어보고 살았는지 죽었는지 조사하는가 하면 뿌리를 흔들어보고 잘 다져졌는지 아닌지 알아본다. 이렇게 하는 사이에 나무는 차츰 본성을 잃게 되는 것이다. 비록 사랑해서 하는 일이지만 그것은 나무를 해치는 일이며, 비록 나무를 염려해서 하는 일이지만 그것은 나무를 원수로 대하는 것이다.

나는 그렇게 하지 않을 뿐이다. 달리 내가 무엇을 할 수 있겠는가?[5)]

일반적으로, 학부모 대상 교육강좌를 보면 거의 자녀와 관련된 내용 일색인데, 이것이 문제의 핵심이라고 생각한다. 막상 자기 자신은 행복하지 않으면서, 아니 행복이 뭔지 한 번도 맛보지 못했으면서, 자녀들의 행복을 위한답시고 자녀들을 잡는다. 이게 현실인데, 자꾸만 자녀들과의 상담 기법이라든지, 입시정보라든지 하는 것들에 주로 초점을 맞춰 학부모교육이 진행되는 관행이 문제인 것이다. 일이 이런 식으로 전개되면, 학부모가 그런 교육강좌에서 얻은 지식과 정보는 이내 곧 자기 자녀를 잡는 '흉기'로 사용될 확률이 매우 높다. 그래서 학부모교육은 명실상부하게 학부모 자신을 위한 교육이 되어야 하는 것이 맞다. 탁타의 나무 심기처럼 "심기는 자식처럼 하고 두기는 버린 듯이 해야" 한다. 그런데 "버린 듯" 자녀교육 하는 것이 그냥 버려두는 것이 아니지 않는가! 자녀와 같은 삶의 방향에서 단지 반 발짝, 한 발짝 앞서 그 삶을 살아 보이는 것이 가정교육 아닌가! 나무가 비 맞으며, 바람에 흔들리며 어떻게 나무의 본성을 얻어 가는지는 앞에서 삶으로 보여주는 부모를 보면서 자녀는 배우는 것 아닌가 싶다. 그래서 학부모교육은 모름지기 부모 자신을 위한 교육(爲己之學)이어야 한다는 것이다. 그리고 이런 관점에서 볼 때, 한국에서의 학부모교육은 방향을

5) 신영복(2004). 「강의」. 파주: 돌베개, 514-515쪽에서 인용.

잘못 잡아도 한참 잘못 잡았다고 할 수 있겠다.

그러면 부모 자신을 위한 공부는 어떻게 해야 하나? 철학자 김영민은 공부(工夫)를 한마디로 "실로 돌이킬 수 없는 '변화'"라고 정의하였다. 그는 '변화'와 '변덕'을 구별하면서, 돌이킬 수 없는 '변화'는 공부가 나를 지배할 때 기대할 수 있는 것이며, 만일 내가 공부를 지배하려고 할 때는 '변덕'이 변덕스럽게 기승을 부린다고 하였다.

> …… 물론 그 변덕이 상업주의적 차이의 문화와 결탁하고 '결코 물리지 않도록 해야 하는 상품의 전략'(T. 아도르노) 속으로 되먹임 된다는 사실은 이제 상식이 되었다. 공부가 나를 지배하는 사건을 일러 변덕이 아닌 '변화'라고 부른다. 그것은 바울이 예수를 만난 사건, 엥겔스(F. Engels)가 마르크스를 만난 사건, 조영래가 전태일을 만난 사건, 그리고 뉴턴(I. Newton)이 사과를 만난 그 사건 속의 '돌이킬 수 없음'처럼, 그 만남 속에 개시된 공부의 물주기는 돌이킬 수 없이 그 학생들을 휘어잡는다.[6)]

그러면 '공부가 나를 지배한다'는 말은 무슨 뜻인가? 어떻게 공부를 해야 내가 공부를 지배하는 것이 아니라 공부를 통해서 내 안에 '돌이킬 수 없는 변화'를 만들 수 있는 것인가? 이에 대해서 김영민은 이렇게 말하고 있다.

> …… 공부를 관념들을 섞는 재주로나 글자들을 이어붙이는 재주로만 보아서는 큰코다친다. 그 재주의 바깥을 제대로 챙기지 않고선 그 재주의 성격이나 의미조차 이해할 수 없는 법이기 때문이다. …… 글쓰기나 지역감정은 단순히 글과 감정의 문제로 환원되지 않는다. 그 '바깥'에는 버릇과 생활양식이라는 몸의 문제가 닻처럼, 혹은 덫처럼 엄연하고 악착같이 자신의 지분을 요구하기 때문이다. 경상도에 태어나 살면 영남의 지역정서를 공유하게 되고, (예수의 수제자인 베드로처럼) 적대적인 군중 속에 섞이면 예수를 세 번씩이나 부인하게 되는 일! 이 같은 종류의 덫을 다스리지 않고서는 공부도 변화도 성숙도 연대도 불가능하다. 그러므로 공부는 내 몸의 역사와 생활 탓에 생긴 덫을 제어하고 몰아내는 끈질긴 노력에 바탕을 둔다. 나는 이것을 오래전부터 '지우면서 배우기(learning by way of unlearning)'라고 불러왔다. 앙드레 지드의 <지상의 양식>(1897)에는 내가 지금도 욀 수 있는 이런 대목이 있다. "배운 것을 떨쳐버리는 작업은 실로 느리고 어려웠지만, 진실로 그것은 교육의 시초였다." 물론 전통이나 선입견으로부터 완벽하게 해방된 마음자리가 없을 것은 당연하다. 그것은 과욕일 뿐이다. 그러나 비우지 않곤 담지 못하며, 지우지 않곤 배우지

6) 김영민(2010). 「공부론」. 서울: 샘터, 27쪽에서 인용.

못한다. 그래서 공부란 진지한 것이며, 반드시 비용이 드는 것이며, 나와 주변을 바꿀 수 있는 것이다. "배운 것을 잊어버리기에 열중하겠다. 나의 내부에 침잠된 문화, 신념 따위에 망각을 부여함으로써 발생하는 예측 불가능의 수정 상황에 흔쾌히 몸을 맡기겠다."(롤랑 바르트) (한겨레, 2007년 9월 8일)

내가 공부를 지배해서 나의 '영민함'을 과시하는 것이 아니라 공부가 나를 지배해서 실로 내 안에 '돌이킬 수 없는 변화'를 불러일으키게 하기 위해서는 전통적인 방식에서의 학습(學習, learn), 즉 뭔가 내 머릿속으로 꾸역꾸역 집어넣는 방식의 학습으로는 부족하다. 이러한 전통적 방식의 학습으로는 시험성적은 높일 수 있을지언정, 엄청난 소비력(消費力)을 가능하게 하는 직장을 보장해줄지언정 '돌이킬 수 없는 변화'는 기대할 수 없다. 이는 삶의 가치관이나 태도를 바꾸는 문제나 자식 관련해서는 특히 그렇다. 자신의 이해관계가 심각하게 위협받는 상황이나 자식 문제가 걸려있는 상황에서는 거의 대부분의 사람들이 가장 신뢰할만한 수단에 의지해서 자신의 기득권을 지키고, 이해관계를 관철시키며, 또 자녀를 그런 방식으로 '보호'하려들기 때문이다. 이때 극한상황에서 사람들이 신뢰하고 의지하는, 가장 안전한 '생존 방식'은 대개 그 사회의 주류적 가치체계 속에 몸을 맡기는 것이다. 그래서 '돌이킬 수 없는 변화'를 경험하지 않는 개인은 주류적(主流的) 삶의 방식이나 사고방식에서 자유로울 수가 없기에, 공부란 바로 자기가 익숙해 있는 삶의 방식과 사고방식을 흔드는 것이라고, 김영민의 언어로는 "자기 자신의 생각들이 자연스럽지 않다는 사실을 사뭇 뼈아프게 깨치는 일련의 사건들"(김영민, 2010: 40)이라고 할 수 있겠다.

그러면 지금 내 자신이 익숙해있는 삶의 방식이나 사고방식에 '돌이킬 수 없는 변화'를 일으킬 수 있는 방법은 무엇인가? 우리가 익숙해 있는 삶의 방식이나 사고방식을 허물고 다시 짓는 일, 달리 표현하면 우리의 삶을 '깨우침'과 '깨어짐' 사이에서 진동하게 만드는 일은 실제로 매우 어려울 뿐만 아니라, 대개의 경우 실패하고 만다. '돌이킬 수 없는 변화'란 때론 고통스럽게, 때론 아프게 우리 삶이 진동할 때야 비로소 기대할 수 있는 것인데, 우리의 몸을, 우리의 삶을 관념적이고 타성적으로 규제하는 그 철옹성 같은 벽은 "몸과 생활의 무게가 무거워질수록 웬만한 관념의 조수간만으로는 끄덕도 하지 않기"(김영민, 2010: 65) 때문이다. 즉, 대안(代案)을 '머리로 배우는' 방식, 뭔가 새로운 것을 집어넣는 방식의 전통적 학습으로는 '돌이킬 수 없는 변화'는 결코 가능하지 않으며, 바로 이런 맥락에서 '학습(學習)'의 본질을 새롭게 성찰

할 필요가 생기는 것이다.

‘돌이킬 수 없는 변화’를 위한 공부는 ‘집어넣는 학습(learn)’ 뿐만 아니라 우리 몸속에 유전자로 코드화되어 있는 기존의 가치체계와 경험의 역사를, 다시 김영민의 언어로 표현하면 “내 몸의 역사와 생활 탓에 생긴 덫”을 ‘빼내는 학습(unlearn)’도 동시에 필요로 한다. 그런데 어떻게 ‘빼낼’ 수 있을까? “버릇과 생활양식이라는 몸의 문제”는 관념적인 방식으로는 결코 빼낼 수 없다. 예를 들어, 공동체적인 삶이 어떤 것이고, 배려하는 관계를 어떻게 하는 것인지 등을 학습한다고 해서 절대로 빠지지 않고, 또 북극곰이 발 디들 얼음이 사라지면서 빠르게 멸종되고 있다는 다큐를 보면서 가슴 아파하고, 그래서 그 다큐를 자녀들에게 보여주면서 경각심을 가져야 한다고 하면서, 정작 지구온난화를 가속화시키는 자신의 개인 생활방식을 바꾸지는 않고 있는 것이 현실이듯이 말이다. 실로 바꿔야 될 ‘버릇과 생활양식’은 그 대안적 삶의 방식을 실제로 살아보는 것만으로 빼낼 수 있는 것이다. 앞의 예를 다시 들면, 생태적 삶을 실제로 살아보면서 그러한 삶이 자신의 몸뿐만 아니라 정신과 영혼에, 전체 사회와 자연에, 그리고 특히 앞으로 태어날 우리 모두의 후손들 모두에 얼마나 좋은 것인지, 그런 삶이 얼마나 맛있고 아름다운 것인지 직접 체험해봐야 신념이 생겨나고, 그러한 확고한 신념이 체화되었을 때만이 이미 몸 깊숙하게 닻을 내린 ‘버릇과 생활양식’의 흔적을 지울 수 있는 가능성이 생겨나는 것이다. 즉, 제대로 빼내기 위해서는 긁어내는 일뿐만 아니라 채워 넣는 일이 다시 필요하게 된다는 것이다. 물론 이때 채워 넣는 내용물이 지식과 정보가 아니라 아직 살아보지 않은 대안적 삶이라는 차이가 있기는 하지만 말이다. 이처럼 공부는 ‘집어넣는 학습(learning)’과 ‘빼내는 학습(unlearning)’의 일회적·수평적 과정(過程, process)이 아니라 반복적·나선적 과정인 것이다. 이를 시각적으로 표현하면 다음과 같다.

공부(工夫) = learn + unlearn
↓
(learn + unlearn)
↓
(learn + unlearn)
↓
(…)

빼내면서 집어넣고, 비우면서 채우고, 지우면서 배우는 끈질긴 노력, 이것이 바로 '돌이킬 수 없는 변화'를 만드는 공부의 본질이다. 실로 부모나 교사부터가 무엇보다도 그들 안에 이미 유전자처럼 내재되어 있는 온갖 가치와 이념, 경험과 체험, 지식과 정보 등을 '비우는' 공부를 해야 한다. 교사와 부모부터가 이런 공부를 일상적으로 할 때, 그 공부는 그 자녀나 학생들에게는 '희망'이 될 수 있다.

7. 교육에서의 '희망'은 '선언'이 아니라 '존재'이다

마지막으로 여기서 교육이 '희망'이라고 할 때 그 좀 더 깊은 의미를 생각해보자. 우선 '교육이 희망'이라는 말을 이렇게 바꿔 생각해보자. 그리고 암울한 현실에서 희망을 느껴본 적이 있는 사람은 어떤 계기로 그런 희망을 가지게 되는지를 생각해보라. 우리는 원칙이 통하지 않고 행복이나 사랑, 성공 등과 같은 삶의 핵심적인 개념들이 오염된 사회에서도 아름다운 원칙을 지키며 사는 사람을 볼 때 희망을 가지게 된다. 천박한 자본주의가 인간의 깊은 정체성을 광폭하게 후려칠 때일지라도 권정생 선생님이나 김수환 추기경, 법정 스님 같은 분들의 삶을 보면서 희망을 가지게 된다는 말이다. 이는 그런 분들의 가르침이 우리 마음을 움직이는 것도 그런 분들의 말씀에 앞서 그 분들의 삶이 먼저 있었기에 그 말씀이나 가르침, 혹은 그 분들의 책이 힘을 갖게 된다는 뜻인데, 이런 맥락에서, 그 분들의 가르침이나 글이 아니라 그 분들의 '존재' 자체가 '희망'의 씨앗임을 우리는 경험적으로 알고 있다고 볼 수 있는 것이다.

그런데 이는 교육의 현장에서도 마찬가지다. 교육에서의 '희망'은 교육현장에서의 교육내용이나 '교육 희망 선언서' 같은 것이 아니다. 교육현장에서 우리 아이들이 '희망'을 느낄 때는 오로지 교사나 부모의 삶이 그들의 마음을 움직일 때뿐이다. 그래서 교사와 부모 자신들이 바로 교육에서의 '희망'이다. 당신의 존재 자체가 우리 아이들의 '희망'이라는 말이다. 지금의 현실 조건에서 남들과 달리, 사회가 깔아놓은 '문맥(文脈)'에 맞춰 자녀의, 학생들의, 그리고 자신의 삶을 해석하며 사는 것이 아니라 자신의 성찰을 통해서 세운 삶의 원칙에 따라 '다르게' 사는 당신의 존재가 우리 아이들에게는 햇빛보다 강한 '희망'이다.

교육에서 '희망'을 찾고자 노심초사 하는 당신, 그 '희망'은 바로 당신 '안'에, 당신의 삶 속에 있다. 교육을 통해서 희망을 만들고자 하는 사람이라면 자신의 삶이 자신에

게 '희망적'이라는 사실을 경험하는 것이 그 어느 것보다도 먼저이다. 자신의 삶 자체가 자신에게 '희망'일 수 있어야 비로소 그 자신의 '희망 경험'이 '만남'을 통해서 우리 아이들에게 '희망'으로 꽃필 수 있는 것이다. 미친 경쟁의 시대에, 성찰하면서 '남다르게' 살아가는 당신이 바로 '희망'이라는 말이다. 그리고 이런 '희망'은 바로 바로 전까지의 당신이 익숙했던 삶의 내용, 생각의 결과 '다르게' 되려는 노력에서 시작된다.

> …… 우리의 가장 아름다운 미래는 우리의 가장 아름다운 얼굴을 닮아가는 거야. 우리 자신이 보고 싶은 미래 자체가 되어가는 거지. 그래서 내가 '가장 아름다운 날은 아직 오지 않았다'고 말할 때 내 마음속의 생각은 우리가 변해야만 그날이 온다는 것이었어. 우리가 변화해야만 세상이 아름답게 바뀐다는 말이었어. 이것이 희망을 이 사이에 넣어둔다는 말이야. 희망을 깨문다는 말이야. 희망은 별처럼 먼 곳에 있지만 그 별을 입으로 옮겨놓는 거야. (정혜윤, 2013: 24)

'티파니에서 아침을', '로마의 휴일' 등 수많은 영화에서 매혹적인 커다란 눈망울과 청순한 아름다움으로 사랑받은 여배우 오드리 헵번(1929~1993)은 2006년에 '세월이 흘러도 가장 아름다운 여인 1위'로 선정되었다. 그런데 선정 이유가 노년에도 청순미를 유지했기 때문이 아니라, 1993년 암으로 사망할 때까지 아프리카의 굶주린 아이들을 돌보며 그 실상을 세상에 알린 사랑의 실천가였기 때문이다. 오드리 헵번이 뼈만 앙상하게 남은 아이를 품에 안고 찍은 사진에는 "우리가 정말 아름다운 오드리 헵번을 만난 것은 '로마의 휴일'에서가 아니라 아프리카에서였습니다."라는 문구가 적혀있다. 그런 그녀가 임종을 앞두고 아들에게 보낸 마지막 크리스마스카드에 이런 글을 남겼다고 한다.

매력적인 입술을 갖고 싶으냐?
그러면 친절하게 말하여라.

사랑스런 눈을 갖고 싶으냐?
그러면 사람들에게서 좋은 점을 보도록 해라.

날씬한 몸매를 갖고 싶으냐?
그러면 너의 음식을 배고픈 사람과 나누어라.

아름다운 머릿결을 갖고 싶으냐?
그러면 하루에 한 번이라도 아이들이 네 머릿결을 어루만지게 하여라.

균형 잡힌 걸음걸이를 유지하고 싶으냐?
그러면 네가 결코 혼자가 아니라는 사실을 기억하며 걸어라.

존경받는 삶을 살고 싶으냐?
그러면 어떤 사람도 무시해서는 안 된다. 생명 있는 모든 사람을 존중하여라.

아들아, 나이를 먹으면 너도 알게 된단다.
우리가 두 개의 손을 가진 이유는 한 손은 자신을 위한 것이지만
나머지 한 손은 다른 사람을 돕기 위한 것임을.

이 마지막 글에서 오드리 헵번이 노년까지 아름다움을 유지한 비결이 사랑의 나눔과 돌봄의 삶이었음을 우리는 알 수 있다. 그리고 그런 삶을 살았던 오드리 헵번은 존재로서 자기 아들에게 '희망'의 세상이 되었다. 자기 엄마가 같은 삶의 방향에서 한 발짝, 혹은 반 발짝 앞서서 살아갈 때, 지금과 같은 조건에서 저런 삶이 가능할 수 있다는 것을 늘 경험하는 자녀의 입장에서 보면 앞으로 어떤 환경에 처하더라도 삶에 대한 자신감을 잃지 않지 않겠는가! 오드리 헵번의 삶은 그 아들에게는 언제나 아름답고 희망찬 '세상' 그 자체였고, 이는 당신과 당신의 자녀, 혹은 당신의 학생들에게도 얼마든지, 그리고 언제든지 가능한 '현실'일 수 있음을 믿는다. 진실로 당신의 자녀에게 오드리헵번과 같은 부모를, 세상을 경험시켜주고 싶은가? 그러면 무엇보다도 오드리헵번의 얼굴을 닮도록 노력하자. 그리고 이러한 노력의 시작은 바로 당신의 '변화'에서부터임을 늘 마음에 새기자.

주제강연 Ⅰ

현대부모역할에 대한 다각적 이해와 지원

전우경(중앙대학교 지식산업교육원 주임교수)

－주제강연 1－

현대부모역할에 대한 다각적 이해와 지원

전우경(중앙대학교 지식산업교육원 주임교수)

Ⅰ. 부모의 역량

부모는 자녀양육에 있어서 일차적인 책임이 있으며, 이러한 부모의 책임은 권리이자 의무로서의 성격을 갖는다(김선택, 1997). Barbour(1997, 이석순, 2006 재인용)의 연구에 의하면 유아는 출생 직후 가정의 영향만을 받다가 만 3세가 되어 유아교육기관에 다니는 시기가 되면 가정이 미치는 영향은 약 82%이고, 유아교육기관이 미치는 영향은 6%, 대중매체 등 지역사회가 주는 영향이 약 12%에 이른다. 또한 만 5세가 되면 가정은 62%, 유아교육기관 10%, 지역사회가 18%의 영향을 준다. 유아의 성장과 발달에는 유아교육기관과 지역사회가 주는 영향도 있지만 어릴수록 대부분 가정의 영향을 절대적으로 받는다고 보여지며 이는 부모의 영향이 매우 크다는 사실을 증명하는 것이다. 동서의 시대적・문화적 차이에도 불구하고 이 세상의 모든 부모는 그들의 자녀가 신체적 건강과 생존, 경제적 자립 등 자신이 속한 사회에서 유능한 사람으로 살아가게 되기를 공통적으로 바라고 있다. 그러나 양육과정에서 자녀를 바람직하게 키워내는 일은 생각보다 쉽지 않아 낙망과 좌절을 경험한다(이원영, 이태영, 강정원, 2008).

부모교육은 부모 됨을 생리적인 견지에서만 보지 않고 하나의 전문직으로서 전문적 능력이 필요한 부모가 될 수 있도록 돕는 교육이다(교육학 용어사전, 1995). 그러나 현실에서의 부모의 자녀양육 역할은 Toffler의 표현에 의하면 “일의 복잡성이 점점 더 커지고 있는데도 아마추어로 남아있는 유일한 분야이다”(이재연, 김경희, 2003).

역량(competence)이란 “자신을 둘러싼 환경과의 효과적인 상호작용을 통해 형성된 능력, 학습가능하며 구체적인 상황에서 효과적인 수행을 가능하게 하는 능력”이다

(McCelland, 1973). 현대사회의 특성이 지식기반사회로 변화되면서 기존 사회에서와는 다른 능력이 요구됨을 강조하는 개념이다. 핵심역량을 규정하기 위해 OECD에서 1997년부터 2003년에 걸쳐 OECD DeSeCo(Definition and selection of competencies : Theoretical and conceptual foundation) 프로젝트를 진행하였다. OECD는 역량을 "특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동시키는 능력(Rychen & Salganik, 2003)"으로 정의하였다. OECD가 제시한 핵심역량은 지적 도구를 상호적으로 활용하는 역량, 사회적으로 이질적 집단과 상호작용하는 역량, 그리고 자율적으로 행동하는 역량의 세 가지 범주로 나뉜다. 각 범주별로 총 9개의 하위능력을 포함하며, 반성적 성찰과 책임감, 주도성은 핵심 역량의 토대를 이룬다. 이와 같은 핵심역량은 개인의 삶 뿐 아니라 사회적 차원의 요구 모두에 효과적으로 작용하는데 필수적인 능력(유네스코한국위원회, 2007)으로서, 단순한 지식의 암기 차원을 넘어 새로운 지식을 창조할 수 있고 지식을 제대로 활용할 수 있는 보다 고차원적인 것이다. 최근에는 변화하는 사회 속에서 성공적인 삶을 살아가기 위해 모든 사람들에게 필요한 "일반적 생애능력"을 의미하는 것으로 그 개념이 확대되고 있다(이화도, 2013).

윤정일 등(2007)은 다양하게 논의된 역량의 정의를 통해 역량의 본질적 특성을 4가지로 설명하였다. 첫째, 역량은 총체적인 인간의 특성을 포함하는 개념으로서 총체성이 있다. 즉, 역량은 지식, 기술과 같이 상대적으로 관찰가능하고 수행을 통해 드러나기 쉬운 측면뿐 아니라 동기, 태도와 같이 인간의 심층적인 특성을 모두 포함하는 능력으로 규정되며, 역량을 구성하는 이러한 요소들이 별개로 구분되어 존재하는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있다. 이와 같이 역량의 구성요소가 다양한 인간 특성을 포괄하는 능력의 총체적인 측면을 나타내고 그러한 구성요소들이 구조로 연결되어 있으므로 역량의 한 요소가 작동될 때 다른 요소도 함께 움직이는 역동성을 나타내게 된다.

둘째, 역량은 수행성(또는 가동성)이 있다. 역량에 대한 사전적, 학문적인 정의에서 가장 뚜렷하게 드러나는 역량의 의미는 수행능력이라는 점이다. 실제 수행상황에서 가동되는 능력의 측면을 강조하는 것으로, 역량을 소유하고 있다는 것은 역량의 구성자원을 소유하고 있다는 것 뿐 아니라 그러한 자원을 복잡한 상황에 맞게 적절할 때, 가동시킬 수 있고(mobilize), 조정할(orchestrate) 수 있다는 것을 의미한다(Le Boterf,

1994, Rychen & Salanik, 2003에서 재인용). 자신의 특성이나 자원을 조화롭게 구사할 (co-ordinate) 수 있는 능력이기도 하다. 구체적인 수행상황은 매 순간 새로운 과제에 맞게 자신이 가지고 있는 역량을 변화시킬 것을 요구하며, 이러한 요구에 맞게 기존의 역량과 새롭게 요구되는 역량의 간극을 해결하기 위해서는 적응이 필요하다. 자신이 가지고 있는 지식이나 기술, 전략 등을 능동적이고 반성적으로 사용하며, 새로운 상황을 분석하여 자신이 가지고 있는 역량을 새로운 상황에 맞는 형태로 번역하고 재조정하는 모든 과정이 적응에 해당한다.

셋째, 역량은 맥락성이 있다. 역량은 특정 맥락에서 우수한 수행자가 취하는 행동의 특성을 통해 도출된다는 점에서 수행의 맥락을 강조한 개념이라고 할 수 있다. OECD의 정의(Rychen & Salganik, 2003)에서 역량을 개인의 내적특성과 맥락과의 상호작용의 산물로 본 것은 개인의 내적 특성이 맥락에 따라 달리 작동되며, 그렇게 맥락에 결부되어 조절되는 측면이 역량이라는 능력의 중요한 특성임을 말해주고 있다. 역량은 "지속적으로 구성되는 맥락과 맞물려 사용되는"능력으로 맥락적이고 즉각적인 성격을 띤다(손민호, 2006). 이러한 측면은 인간의 사고와 행위는 사회적 상황의 매 순간에 처해 그 의미를 창출해 내며, 역량은 필연적으로 상황을 읽어내고 이에 입각해 목표를 추구해가는 능력을 전제로 한다는 점을 의미한다. 역량의 맥락성은 역량이란 한 인간의 획득한 능력의 정태적인 상태가 아니라, 사회적 환경이나 맥락과 결부된 인간의 능력이며, 사회적 맥락 내에 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력이라는 점을 나타낸다.

넷째, 역량은 학습가능성이 있다. 역량은 유전적으로 결정되는 인간의 능력과는 구분되는 인간의 특성으로서, 경험에 의해 형성되고 학습을 통해 습득할 수 있는 능력이다.

부모의 역량 강화를 위한 교육적 노력은 크게 세 가지 접근으로 나눌 수 있다(정계숙, 최은실, 2013). 첫째, 아동양육에 관한 기술, 태도, 방법 등을 직접 가르침으로써 부모의 양육능력을 증진시키는 접근방법이다. 둘째, 어머니 자신의 자아존중감 향상 및 여가활동 등을 통한 스트레스 감소와 같은 정서적 지원에 초점을 두는 접근이다. 셋째, 양육에 영향을 줄 수 있는 환경적 요인들에 대한 지원이나 획득방법의 지도에 초점을 두는 접근이 있다. 유아기 자녀를 둔 부모의 정서적 양육역량을 증진하기 위한 프로그램을 구성하고 그 효과를 분석한 연구(김명하, 2013)에서 부모의 역량은 인

지적 역량과 정서적 역량으로 구성된다고 보고하였다(Goldstein, Freud, & Solnit, 1973; Herman, 1990; 2013 김명하에서 재인용). 자녀 양육과 관련된 지식, 기술은 인지적 차원, 부모 자신에 대한 가치, 자아상, 효능감, 동기 등은 정서적 차원에 해당한다. 인지적 양육역량 증진에 초점을 둔 부모교육은 시대의 변화에 따른 부모의 내면적 갈등이나 상황적 맥락은 담지 못한 채 단순히 지적 통찰만 제공한다는 점에서 부모교육 프로그램 효과의 지속성을 유지하기 어렵다. 유아에 대한 이해와 양육기술은 그 자체로도 자녀 양육에 유의미하지만 사회문화적 맥락 속에서 부모 자신의 내면에 대한 이해가 결여된 부모교육은 정서적 통찰이 아닌 지적 통찰에 머무르게 되며, 지적 통찰은 일정기간이 지나면 부모 자신의 문제가 자녀에게 다시 투사되어 예전의 양육태도를 답습하는 악순환으로 연결되기 쉽기 때문이다(김명하, 2013). 실제로 부모교육 참여자들은 "도움을 받았지만 교육이 끝난 후 금방 원상태로 돌아가 교육의 유효기간이 짧았다", "교육 후 더욱 자녀에 대해 죄책감을 많이 느끼게 되었고, 자신이 더 원망스럽다" 등의 피드백을 가장 많이 한 결과가 이와 같은 한계점을 드러내고 있다. 또한 자녀는 부모의 교조적 언어나 기술적 태도보다는 부모의 정서적 측면에 더 큰 영향을 받는다는 점에서 부모교육 프로그램 효과의 강도에 대해서도 한계점을 갖는다. 부모가 인지적인 양육지식과 기술에 대한 정보를 지니고 있다 하더라도 부모의 불안수준이 높고 자신이 수행하는 부모역할에 대한 확신이 없을 때 부모는 자녀 양육에 어려움을 겪게 되기 때문이다. 부모의 정서적 역량의 지원에 초점을 두는 부모교육의 접근방법은 부모 자신을 바르게 이해하고 개선하도록 돕는 부모의 심리적 특성을 주로 다루면서 상담 위주의 프로그램으로 진행된다. 이와 같은 정서적 역량 중심의 부모교육 프로그램은 부모 자신의 자아성장에는 효과적이지만 양육기술 부족으로 인하여 자녀와 상호작용에서 생기는 실제적인 문제에는 적절한 도움을 주지 못하는 한계점이 있다(김순옥, 송현애, 1998).

현대사회는 지식정보화사회, 평생학습사회, 다문화사회, 다변화사회이다. 이러한 현대 산업사회로 오면서 핵가족화, 가부장적 유교문화의 약화로 인한 현저한 가족 구조의 변모, 생활수준의 향상과 여가의 증대, 가사노동의 감축과 출산 양육부담의 감소, 여성인력에 대한 사회적 수요증대와 경제활동 참가증대 등 새로운 상황적 변화가 대두되고 있다(한준상, 1997). 그리고 이와 같은 사회적 환경의 변화는 '자녀 양육'과 같은 개인의 역량과 문제의 발달에 영향을 주고, 개인의 역량과 문제는 사회적 환경과

이후 발달단계에서의 역량과 문제에 영향을 주는 상호성을 가지며 영향을 미치게 된다(Sameroff, 1975, 2000, Briesmeister & Schaefer. 2012 재인용).

Ⅱ. 부모의 특성에 대한 다각적 이해

현재까지 유아교육기관에서 실시하는 부모교육의 대상으로서 부모를 바라보는 주된 관점은 자녀를 바람직하게 양육하고 교육해야 하는 역할을 하는 존재로 보는 것이다. 이와 같이 자녀와 관련된 의무를 가진 '부모로서의 부모'라는 편중된 시선으로 바라볼 때 부모는 그 역할을 충분히 감당할 수 있는 능력이 부족한 존재가 된다. 실제로 부모가 되기 전에는 부모됨에 대한 교육을 받을 기회가 없었기 때문이다. 그 결과 유아교육 전문가가 아무 것도 모르는 부모를 수직적 관계에서 가르치는 방법이 주로 이루어져왔다. 그러나 부모의 학력 신장, 자녀수의 감소, 인터넷과 양육 관련 도서를 통한 풍부한 양육정보, 다양한 삶의 방식에 대한 사회적 인정과 같은 변화를 경험한 젊은 부모들은 더 이상 이와 같은 관점을 받아들이지 않으려고 한다.

"유아교육기관과 부모 간의 관계는 양육과 교육에 관한 공동의 책임자로서 수직적, 일방향적 관계를 넘어 동반자적 협력관계(partnership)가 되어야 한다(이원영, 1985)"고 하지만 부모교육과 관련된 유아교육 담당자와 부모 모두에게 동반자적인 협력 관계는 여전히 실천하기 어려운 이상적인 이미지이다. 대부분의 유아교육 담당자와 부모가 맺는 관계는 소원하고 배타적인 관계이며, 종종 대립적인 관계로 악화되기도 한다. 이처럼 유아의 균형적인 발달을 공동의 목표로 하면서도 유아교육 담당자와 부모가 동반자로서 협력하지 못하는 이유는 서로의 역할이 다르다는 것을 인정하지 못하고, 상대방에게 자신의 역할을 기대하면서, 배타적인 전문성을 주장하기 때문이다.

부모교육의 필요성을 모두가 인정하고, 유아교육기관에서 다양한 방식으로 부모교육을 실천하지만 실제 참여자 수가 감소하고, 참여하는 부모와 참여하지 않는 부모가 거의 고정화되면서 형식적인 이벤트로 변질되기 쉬운 것이 오늘날 부모교육의 현실이다. 그 과정에서 부모교육 프로그램을 계획, 운영하는 유아교육 담당자 뿐만 아니라 부모교육 프로그램의 대상인 부모도 점차 소진되는 현상이 가속화되고 있다. 육아정책연구소의 조사 결과를 보면, 유치원이나 보육시설에 자녀를 보내는 대부분의 부모(총 조사대상자 1,260명 중 74.8%)가 부모교육의 필요성을 인식하고, 필요하지 않다

고 응답한 경우는 12.7%에 불과하였다. 필요하지 않다고 응답한 160명 중에도 실제로 부모교육을 받을 이유가 없다라고 한 경우는 21.9%인 반면, 45.6%는 부모교육을 위한 시간을 내기 힘든 것과 같은 이유로 현실적인 참여가 어려워서 아예 부모교육이 실시되지 않는 편이 좋다고 체념한 사람들이 많았다(김은설, 최진, 조혜주, 김경미, 2009).

이와 같은 문제점을 해결하기 위한 한 가지 방법으로 부모교육을 계획, 실행, 평가하는 유아교육 담당자가 부모를 좀 더 다각적인 관점에서 이해하는 방법을 제안하고자 한다. 물론 부모가 유아교육 담당자에 대해 갖는 관점도 상당히 제한적이므로 이들의 관점도 변화, 확대되어야 한다. 그러나 부모들은 참여의사가 있더라도 자녀의 교육기관에서 적절한 참여 기회를 마련해주지 않으면 망설이는 경향(이혜심, 1998)이 있으므로 유아교육 담당자의 변화가 먼저 이루어질 필요가 있기 때문이다. 즉, '부모로서의 부모' 뿐만 아니라 '인간으로서의 부모' 그리고 '성인학습자로서의 부모'에 대한 관점으로 부모에 대한 시각을 확대하고, 각각의 특성과 관련된 부모교육 실천의 구체적 방법을 유아교육기관의 입장을 중심으로 모색해보고자 한다. '부모로서의 부모'를 살펴보면서 '신화적 존재'로서의 부모에 대한 기대 수준이 너무 높은데 비해 실제로 부모가 겪는 어려움에 대한 이해 그리고 그 문제를 해결하기 위한 적절한 대안적 방법의 고민과 제공이 미흡했던 점을 반성하고자 한다. '인간으로서의 부모'를 살펴보면서 대부분의 부모가 자녀에게 기본적으로 좋은 부모이고 싶은 보편적 욕구를 가졌음을 인정하고, 그동안 부모로서 노력해 온 점에 대한 인정과 수용, 지지의 필요성을 인식하고, 유아교육 담당자와 부모가 각자의 상황에서 지속적으로 해 온 노력의 효과성을 높이는 측면에서 '성인교육자로서의 부모'에 대한 이해와 구체적인 적용방법을 모색해보고자 한다.

1. '부모'로서의 부모

한국육아지원학회는모든 부모는 좋은 부모가 되고 싶어 하며, 좋은 부모가 되는 것은 부모기의 주요 과업이다. 이는 부모로서 자신의 발달과 성숙을 위한 과업인 동시에 자녀의 전인적 성장·발달을 위한 과업이기도 하다(정계숙 외 3인, 2013). 그럼에도 불구하고 오랜 기간 동안, 사람들은 부모가 되기 위해서 형식적인 교육을 받을 필요가 없다고 생각했다. 성장 후 결혼을 하면서 자연스럽게 생물학적인 부모가 되고, 특

별히 배우지 않아도 자녀를 키울 수 있다고 생각했다.

그러나 부모의 역할은 인간이 사회에서 맡는 많은 역할 중의 하나라는 인식이 대두되면서 형식적인 부모 교육의 필요성을 인식하게 되었다. 특히 부모의 역할은 성인이 사회에서 맡는 다른 역할과는 달리 항상 자발적으로 맡는 것도 아니고, 한 번 맡으면 물릴 수 있는 것도 아니며, 타인 즉 자녀에게 주는 영향이 절대적인 역할이기 때문에 전문적인 지식과 기술이 필요한 분야이다(김희진, 2006). 부모교육과 지원의 중요성이 논의되어 왔고 어떤 형식으로든 실시되어 왔다는 사실은 부모교육과 지원의 필요성을 누구나 인식하고 있었다는 간접적인 증거가 될 수 있다. 부모교육은 가족 생활을 향상시키고 가족이 경험하는 문제나 어려움을 예방하는 기능이 있으며 부모의 변화를 목표로 하는 예방적 활동은 개인과 지역사회에서의 위험요인을 감소시킬 수 있다(Coie et al., 1993; Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003, 이재림 외 3인, 2013에서 재인용).

그러나 자녀 양육에 대한 뚜렷한 방향 제시나 기준도 없이 막연하게 개성적이고 창의적인 인간상을 요구하는 불확실한 시대에 부모가 된다는 것은 만족감을 주기도 하지만 동시에 스트레스를 주고 좌절감을 느끼게 한다(정옥분, 정순화, 2000). 바람직한 부모에 대한 역할인식과 실제 역할 수행 사이에 벌어져 있는 간격으로 인해 부모는 바람직한 부모로서의 정체성을 형성하는데 갈등을 겪고 있다. 사회적 인식이나 환경, 제도가 뒷받침되어 있지 못한 현 한국 사회에서 바람직한 부모됨을 강조하는 사회적 담론은 부모 역할의 전환 시대를 살아가는 부모들에게 또 다른 정신적, 육체적 부담이 될 수 밖에 없고 자칫 양육자로서의 역할을 거부하거나 포기하는 사회현상으로 이어질 수도 있다. 현대의 부모는 지나치게 이상적인 이미지로 그려진 '가족 신화', '부모 신화', '모성 이데올로기', '어머니 탓하기(mother blaming)'가 팽배한 한국사회에서 신화적 존재로 살면서 많은 어려움을 겪게 된다. 자녀의 행동적 문제를 경험할 때 부모로서 당황스러움과 수치심을 느끼고, 자녀의 파괴적이고 역기능적인 패턴이 부모로서의 무능력함을 보여주는 것이라고 느낀다.

또한 최근 발생하는 잔인한 부모-자녀의 문제와 사회 현상은 '아동 문맹'의 부정적 특성을 적나라하게 접하면서 부모로서 적절하게 역량을 발휘하기 위해서는 모든 대상에게 지속적이며 다양한 부모교육이 필요함을 인식하게 된다. 바람직한 부모됨의 의미가 부모 자신에게 내재화되고 실천적인 힘으로 바꾸기 위해서는 부모 스스로 자

신을 성찰하고 양육에 대한 태도와 인식을 변화시키고, 부정적인 부모의 인식과 이미지를 수정하거나 방지할 수 있는 노력(요소)이 필요하며, 양육에 대한 지식과 기술을 습득하는 것과 동시에 사회적 지원이 보다 실질적인 방법으로 이루어져야 한다. 부모들이 자녀를 갖는 기쁨과 가족 간의 행복을 느낄 수 있도록 동기를 부여하는 부모교육이 필요하다.

2. '인간'으로서의 부모

부모가 인간으로서 행복하거나 자신을 가치 있게 여기지 않으면 부모로서의 역할을 잘 수행할 수 없다(Cochran, 1988, 김희진 재인용). 왜냐하면 현 시점의 인간은 그를 둘러싼 다양한수준의 환경이 상호작용한 결과이기 때문이다. 현재 부모가 수행하는 부모 역할은 자녀 양육과 관련된 태도, 정보, 기술, 전략 이외의 다른 요인의 영향을 받게 된다. 부모 또는 인간으로서의 자아개념, 부모의 성격, 부부관계, 가족 관계, 직장 또는 일에서의 성취, 기본적인 경제적 조건, 주변에서 제공되는 다양한 사회적 지원 등이 부모로서의 역할을 수행하는데 긍정적, 부정적으로 영향을 미친다. 따라서 현대의 부모를 보다 효과적으로 교육하고 지원하기 위해서 부모로서의 역할 수행에 도움이 되는 내용뿐만 아니라 인간으로서의 행복에 도움이 되는 내용이 포함되어야 한다.

자녀를 낳아 기르는 동안 부모 자신의 인성이 함께 성숙되어 갈 수 있지만, 반대로 좌절이나 갈등의 공허한 상태로 빠질 수도 있다(이원영, 이태영, 강정원, 2008). 유아교육기관 현장에서 만나게 되는 젊은 부모들은 이전의 부모와는 다른 세대적 특성을 가지고 있으며, 이로 인해 자녀 양육 과정은 인간으로서의 자신에게 많은 갈등 상황을 초래하는 커다란 도전이 되고 있다. 그 결과 자녀의 출산과 양육에 대한 비합리적인 신념이나 막연한 공포를 경험하면서(이원영, 이태영, 강정원, 2008), 부모됨을 물리적, 심리적으로 회피하는 현상이 점점 많아지고 있는 실정이다.

유아교육기관 현장에서 만나게 되는 젊은 부모들은 1인당 국민 총소득이 1,598＄에, 출산율이 2.7명인 시대에 자라났다(김의철, 박영신, 권용은, 2005). 공업화 시대에 태어나 성장·발달하는 과정에서 이전과는 다른 사회적 환경을 경험해 왔다. 이전 세대의 부모에 비해 교육수준이 높고, 자의식이 강하며, 개인지향적인 가치를 가진다. 전통적 가치와 새로운 시대적 가치 사이에 샌드위치된 집단으로서 두 가치의 공

유 또는 혼란을 경험하고 있는 집단이다. 이로 인해 결혼과 임신, 출산, 그리고 자녀양육의 급격한 변화과정에서 이들은 가족과 개인, 모성과 자아의 두 관점 사이에서 많은 갈등을 경험하게 된다(신경아, 1998). 자신의 삶을 안정되게 영위하기 원하는 젊은 여성들은 자녀양육으로 인해 야기되는 죄의식과 갈등을 피하고 싶어 한다(이원영, 이태영, 강정원, 2008). 유아기 부모는 가족생활주기 중 가장 스트레스가 많은 시기이며, 부부의 발달로서는 환기에 속하는 시기이다. 이 때는 자신에 대한 에너지도 저하되며 배우자에 대한 부적합감을 가지면서 가장 많이 힘든 시기를 보내게 되며(전종국, 최선남. 2004), 청소년기 자녀를 둔 어머니보다 자녀양육 스트레스를 더 많이 지각한다.

인간 사회에서 부모가 된다는 것은 사회적 행동이다. 즉, 사회 제동의 신념과 규범이 내면화되어 나타나는 행위이다(LaRossa, 1986). 전통적으로 한국 여성들에게 어머니가 된다는 것은 매우 중요한 역할이었다. 정(精)과 한(限)이 많은 한국인의 심리특성에 의해 한국인 부모 특히 어머니들에게서 주로 나타나는 양육태도는 애정–통제적인 양육태도이다. “부모와 자식은 하나”라는 동일체감(同一體感)을 경험하면서 한국인 부모들은 자녀에게 자신의 규범이나 요구를 제시하는 동시에 희생과 봉사를 아끼지 않는다(이원영, 이태영, 강정원, 2008). 그러나 이와 같은 희생은 어머니 자신을 포기하거나 부정하는 것이 아니라 자기 변환이라고 할 수 있으며 관계적 맥락에서 한국의 어머니들은 자녀들을 “확대된 자기”로 생각한다. 한국 어머니들의 삶의 목표는 본질적으로 자녀들과 밀접하게 결부되어 있으며, 자녀를 통한 대리적 성취가 한국 어머니 개인의 가장 중요한 목표 중의 하나가 된다(박영신, 김의철, 2004).

반면에 현재의 미혼 성인들은 자녀에 대해 다른 가치를 가지고 있다. 남녀 대학생을 대상으로 세계 8개국에서 동시에 사용된 자녀에 대한 가치(Value of Children) 설문지를 실시한 결과 성, 연령, 출생순위, 조부모 동거여부 등에 상관없이 관계지향적 자녀양육신념(46.0%)보다 개인지향적 자녀양육신념(54.0%)을 지닌 미혼 성인의 비율이 보다 많은 것으로 나타났다. 경제적인 가치나 양육부담감을 느끼기보다는 애정적, 정서적 가치를 보다 소중하게 생각했다(조복희, 정민자. 김연하, 2007)

또한 과거에는 부모를 대상으로 하는 교육과 지원은 부모 역할에 관한 것으로 한정했으나, 부모로서의 역할은 일생을 통해 이루어지는 성인 성인의 한 측면으로 인식함에 따라 인간으로서 성장할 기회도 제공되어야 할 필요성이 있다. 부모교육과 지원을

통해서 부모는 부모로서 성장할 기회를 얻을 수 있을 뿐만 아니라 인간으로서도 성장하고 발달할 기회를 얻을 수 있다(김희진, 2006). 30대와 50대 여성을 대상으로 모성에 대한 인식의 세대 차이를 연구한 결과(이선형, 2011), 특정 그룹에 상관없이 전 연령에서 여성들이 자신의 모성 경험을 '심리적 성장 과정'의 상징적 자원으로 활용하고 있었다. 또한 자녀를 키우면서 세상에 대한 이해력과 포용력(배려, 관용), 책임감이 커졌다고 말했다. 이는 모성이 단지 자녀를 성장시키는 것뿐만 아니라 자신의 성장과도 연결된다는 것을 뜻한다. 자녀를 양육하면서 부모는 육체적 고통을 경험하게 되고, 자녀라는 또 다른 별개의 인격체가 성장하는 것을 지켜보면서 맞닥뜨려야 하는 정신적 고통도 맛보게 된다. 모성은 자녀를 기르는 과정에서 겪게 되는 수많은 갈등상황들을 조정하고 극복함으로써 계발되는 특성이다. 어머니가 된다는 것은 자녀를 갖기 이전부터 시작하여 임신, 출산, 양육 전 과정에서 기쁨과 분노 등의 감정에 끊임없이 직면하며 그런 감정들을 자기 안에서 조절해내는 것을 의미한다. 자녀를 출산한다고 해서 바로 어머니로서의 자질이 생기는 것이 아니라 어머니가 수행해야 하는 구체적인 노동과 심리적 갈등을 통해 어머니가 되어가는 것이다.

특히 1970년대 출생한 30대 여성들은 '자기 자식만 아는 엄마' 50대 여성들과 달리 어머니가 된다는 것을 새로운 관계망에 들어가는 것으로 설명하면서 어머니가 되고 나서 관계를 바라보는 관점이 긍정적으로 변하였다고 말한다(이선형, 2011). 자신이 직접 아이를 낳고 기르는 경험은 다른 아이들의 생애과정을 간파하여 다르게 볼 수 있는 기회를 갖게 되면서 인간에 대한 이해가 넓어지고, 친밀한 관계를 맺으려는 감정노동을 기꺼이 하게 되면서 주변 사람들과의 일반적인 대인관계 특성도 변화되었다.

그러나 자녀 양육으로 인한 인간적 성숙과 같은 의미있는 변화도 있지만 현대에 이르러 여성의 사회적 진출과 교육수준의 향상, 출산 자녀수의 감소, 자아성취에 대한 개인적 욕구의 증대, 가족형태의 변화 등은 여성들이 결혼과 출산을 통해 성인임을 공인받고, 모성을 여성 정체성의 핵심적인 것으로 정의해오던 기존의 사회적 통념에 영향을 주고 있다(노영주, 1998). 그리하여 이러한 사회적 상황의 변화는 여성들에게 갈등상황을 초래하고, 가족 내의 전통적인 가부장제 체제의 변화를 요구하게 되었다. 여성들의 경험을 통해 볼 때 어머니 되기의 과정은 자연적인 것이 아니라 사회적으로 문화적인 과정이다. 많은 여성들이 이 과정에서 좌절하고 실패한 어머니로서 죄책감을 가지고 살아간다. 여성의 삶에서 어머니로의 전이(transition)는 여성의 정체성에

커다란 변화를 가져온다. 임신과 출산, 그리고 자녀 양육 과정에서 겪게 되는 자아정체성의 혼란과 존재감의 상실이 일상생활 속에 다양한 형태의 불안으로 표현된다. 실제로 중산층 전업주부들(윤택림, 1995)이나 초기 모성수행기 여성들(노영주, 2000)에 대한 경험 연구에서 나타난 바와 같이 여성들은 가부장적인 불평등한 젠더 구조 안에서 어머니 역할이 전적으로 자신의 몫이 되는 상황에 부담을 느끼게 된다. "학교에서 남녀는 평등하다고 배웠고 그렇게 자라" 왔지만 사회생활을 하고 "워킹맘으로 지내면서 사회가 결코 남녀 평등하지 않다"는 사실을 깨닫는다. 양육으로 인한 인간적 성숙과 같은 의미있는 변화도 있었지만 대체로 여성 단독의 모성 수행은 여성을 공적 영역에서 배제시키고 여성의 사회적 기회를 어머니라는 하나의 역할로 고정시킨다는 점에서 우울증의 원인이 되고 있었다. 취업여성의 경우도 육아의 책임에서 자유롭지 못한데 이들은 수퍼맘으로서 엄마와 아내의 역할을 모두 해 내야 한다는 이중노동의 압박을 느끼거나 자신의 사회생활에 대해 다른 가족구성원들에게 늘 죄책감을 갖게 된다(황경아, 홍지아, 2011). 한국사회에서 여성에게 편중되는 육아와 자녀교육에 몰입하는 어머니 역할은 여성의 교육 수준이 높아지고 자의식이 강해질수록 불평등한 젠더 구조를 드러내는 갈등의 지점이 되며, 여성들은 가족과 개인, 모성과 자아의 두 관점 사이에서 갈등하게 된다(신경아, 1998).

인간으로서의 부모를 이해하고 지원하기 위한 부모교육 노력이 필요한 것은 부모교육 프로그램의 효과를 메타 분석한 결과에서도 나타난다. 즉, 부모 자신과 직접적으로 관련이 있는 개인 내적인 심리 특성 관련 변인인 자기체계 역량 요인의 효과 크기가 가장 컸다(정계숙 외 3인, 2013). 이러한 결과는 유아기 자녀를 둔 부모는 부모기로의 전환적 시기에 있으므로 부모들인 이 시기의 어려움을 잘 극복하기 위해 자신의 역량을 키우고자 하는 욕구가 상대적으로 높을 가능성에 기인될 수 있다. 또한 유아의 부모는 상대적으로 아동의 부모에 비해 연령이 낮은 편이기 때문에 부모 자신의 개인 내적인 변화가 쉽게 이루어졌을 가능성이 있다. 또한 부모 자신의 변화가 자녀 쪽의 변화나 부모-자녀 관계 변화에 비해 더 큰 효과크기를 보였다는 점도 주목할 만하다(이숙영, 이윤주, 정혜선, 2002).

3. '성인학습자'으로서의 부모

부모는 부모교육을 통해 성인학습자로서 자신의 성장과 자녀를 위해 성숙한 부모

-자녀 관계를 갖기 원한다(이원영, 이태영, 강정원, 2008). 성인학습자로서 부모를 조망하고 그들의 특성에 적합한 부모교육을 실천하기 위해서는 먼저 성인에 대한 정의가 이루어져야 한다. Paterson(1979)이 언급한대로 "누군가를 성인(어른)이라고 말하는 것은 생활양식에 폭넓은 자유가 주어지고, 자신의 관심사를 염두에 두면서도 책임을 다해야 하며, 건강한 사회를 건설하고, 사회적 유산을 전달해야 하는 부담을 공유하는 것이다. 성인기란 권리를 향유하는 동시에 의무를 이행해야 하는 시기이다".

부모교육은 성인들을 대상으로 하는 성인교육의 한 형태이다. "Motherhood : The Second Oldest Profession"이라는 저서에서 Bombeck이 "부모 역할은 지금까지의 직업교육 프로그램 중 가장 비중이 크다(이현림, 김지혜, 2003에서 재인용)"고 할 정도로 성인인 부모에게 효과적인 부모역할의 수행은 중요한 발달과업이다. 자녀와 함께 부모도 일련의 발달단계를 거치며, 각 발달단계마다 부모로서 수행해야 할 발달과업이 있다. 이와 같은 발달과업에 의해 성인들의 교육적 요구가 발생한다. 성인은 자신에게 부과된 여러 과업들을 성공적으로 수행해 내기 위해 새로운 지식과 기술을 필요로 하기 때문이다. 성인의 교육적 요구는 발달과업과 자신이 맡고 있는 업무를 성공적으로 수행하려는 노력과 연결되어 나타난다(Knox, 1986). 그럼에도 불구하고 부모교육의 계획과 진행 과정에서 성인학습자로서의 부모가 갖는 사회적 특성에 대한 고려는 상당히 미진한 실정이다.

부모교육이 가지고 있는 성인교육으로서의 특성을 간과한 것은 부모교육 프로그램의 평가 에서도 나타난다. 현재까지 이루어진 대부분의 부모교육 프로그램 평가는 주로 관련 전문가 또는 프로그램 제공자가 중요하다고 생각하는 평가준거만을 적용하여 효과성을 분석하는 방법으로 실시되었다. Harman과 Brim(1980)은 "사실상 많은 연구들이 프로그램의 내적 역동성보다는 효과 자체를 조사하여 왔는데, 그것은 부모교육에 대한 평가적 관심이 수단보다는 목적에 있기 때문'이라고 하였다. 이에 대해 Knox(1980)는 "각자의 완결성만을 추구할 뿐 모든 것이 개별적이다"고 지적한 바 있다. 이런 상황에서는 프로그램에 대한 지속적인 개선 작업이 이루어지지를 기대하는 것은 어려울 수밖에 없다. 또한 그동안 수많은 부모교육 프로그램들이 개발되었지만, 극히 일부를 제외하고는 일회적인 개발-시행-평가로 끝나는 경우가 대부분이다. 부모들은 각자의 고유한 욕구와 동기에 따라 부모교육 프로그램에 참여하는 것이며, 부모교육 프로그램 제공자가 염두에 두고 있는 목적에 자신을 맞추기 위해 참여하는

것이 아니다. 부모교육 프로그램에 참여한 부모들은 프로그램 제공자와는 전혀 다른 평가준거를 가지고 있을 수 있다. 따라서 프로그램 제공자들에 의해 정해진 목표를 교육 참가자들이 얼마만큼 효율적으로 달성하였는가에 집중하는 평가는 프로그램의 개선에 도움이 되지 못한다는 점을 인정하고 프로그램 참여자인 부모들의 독특한 욕구와 동기를 반영하는 참가자 관점의 평가를 강화해야 한다. 부모가 부모교육에 참여하는 것은 부모로서 모자라는 것을 배워야만 한다는 의무감에서가 아니라 보다 나은 부모가 되는데 도움을 얻을 수 있을 것이라는 기대감에서 기인하기 때문이다.

부모교육에 대한 역사적 고찰에 따르면, 부모들은 부모교육에 임하면서 매우 이중적인 욕구를 갖는 경향이 있다. 즉, 부모들은 자신이 부모로서 무능하다는 것을 전제로 전문가 또는 ‘자신보다 훌륭한’ 부모로부터 자녀양육과 관련된 정보, 지식, 충고, 지침 등을 얻고자 하는 의존적 욕구를 갖고 있음과 동시에 자신이 ‘어느 정도 성공한’ 부모임을 주변 사람들로부터 확인받음으로써 자신의 자녀양육방식이 강화되기를 원하는 자기 확신에의 욕구도 갖고 있다는 것이다(Schlossman, 1976). 이와 같은 양가적인 욕구는 독립적인 성숙한 “성인”이자 부모로서의 발달과업 수행을 위해 필요한 지식, 기술, 태도를 “학습”해야 하는 “학습자”로서의 이중적 특성을 고려할 때만 충족될 수 있다. 즉, 각 부모의 개인적인 다양한 경험을 “학습을 위한 풍부한 자원”으로 인정하면서 “경험으로부터 확립된 부모 자신의 정체성”을 수용하고 다양한 “인생 경험으로부터 의미를 찾는 작업”을 통해 부모교육 참여의 동기를 유발하고 적극적인 참여를 유도하려는 노력이 필요하다. 이를 통해 유아교육 담당자와 부모가 유아와 가족의 최적화된 발달을 위해 동반자적인 협력관계를 맺으며 각자의 전문성을 발휘하는 것이 가능해질 수 있다.

또한 성인은 유아와는 다른 독특한 심리적, 성격적 특성이 있으므로 이에 대한 고려가 다양한 방식으로 부모교육에 적용되어야 한다. 부모교육은 의무교육이 아니므로 성인학습자인 부모들이 원하는 것을 제공하여야 참여 동기도 높아지고, 참여한 후에도 적극적으로 학습한다는 점에서 아동이나 청소년을 대상으로 하는 교육과 달리 ‘서비스’ 또는 ‘상품’으로 이해될 필요가 있다(오혁진, 2000). 성인학습이론인 안드라고지에서 가정하는 성인의 주요특성은 자기 주도성, 생활에서 요청되는 과제 중심성, 경험의 활용성 및 학습의 즉시적용 지향성이다. 즉, 부모가 자발적으로 참여할 수 있으며, 생활 지향적이고 경험중심적인 안드라고지의 원리를 적용한 성인학습의 실천

을 통해 부모교육을 진행할 때 성공적인 자녀양육역할을 수행하면서 바람직한 부모–자녀 관계를 형성할 뿐만 아니라 궁극적으로는 삶의 질을 고양할 수 있다고 할 수 있다.

그동안 다양하게 이루어져 온 부모교육 프로그램의 효과성이 부족한 이유로 많이 지적된 것은 대부분의 부모교육 프로그램이 지식, 기술 위주로 진행되었다는 것이다. 이에 대한 보완으로 부모 역할과 관련된 태도의 변화를 목표로 하는 프로그램의 강화가 많이 논의되고 있다. 이 때 참고할 수 있는 유용한 이론적 근거는 성인 학습 중 전환학습(Transformational learning)이다. 전환 학습의 입장에서는 지식의 축적보다는 경험의 전환을 성인학습의 특징으로 꼽고 있다신념 혹은 태도(의미 체계) 중의 하나에 전환이 있거나 또는 사고방식과 같은 관점 전체에 전환이 있을 때 일어나는 (Mezirow, 2000) 전환 학습은 학습자의 경험으로부터 시작된다. 그러나 단순히 경험을 하는 것만으로는 부족하다. 전환 학습의 주된 구성 요소인 경험, 비판적 성찰, 성찰적 담화 그리고 행동이 유기적으로 이루어져야 한다. 성인 학습자 자신이 자신의 경험을 특정한 의미로 구조화하게 한 자신의 가정(assumption)과 신념을 스스로 비판적으로 검토해야 한다. Criticos(1993)가 지적하듯이 “효과적인 학습은 긍정적인 경험으로부터 나오는 것이 아니라 효과적인 성찰에서 나온다”. 성찰은 인지적인 과정이다. 인간은 자신의 경험에 대해서 생각한다. 그러나 비판적으로 성찰하려면 자신의 경험을 이해하는데 영향을 미치는 잠재된 신념과 가치를 점검해야 한다. Mezirow(2000)는 성찰을 세가지 형태로 구분하였는데 첫 번째 형태인 내용반추(content reflection)는 실제 경험 자체에 대해서 생각하는 것이다. 과정 반추(process reflection)는 그 경험을 처리했던 방식 즉 문제해결 전략에 관해서 생각하는 것이다. 전제 반추(premise reflection)는 그 경험 혹은 문제에 관해서 오랫동안 갖고 있던 사회적으로 구성된 가정, 신념, 그리고 가치를 점검하는 것을 포함한다.

성인 학습자를 위한 부모교육 프로그램을 계획하는데 고려해야 할 중요한 원칙 중의 하나는 그들의 욕구를 반영하는 것이다(Caffarella, 2002, 김희진 재인용). 성인 학습자인 부모는 학습의 욕구만을 가지고 있는 것이 아니라 인간으로서의 다양한 기본 욕구들을 가지고 있다. 따라서 교육내용과 교육방법이 아무리 우수하더라도 이를 뒷받침하는 운영체계, 인관관계, 물리적인 제반 환경 등이 상대적으로 마음에 들지 않으면 참여를 포기하거나, 참여하더라도 불만을 가지기 쉽다. 실제로 부모교육에 참여

하는 부모들의 동기는 특정한 교육 내용과는 전혀 상관이 없는 것들이 많이 나타난다. 호기심, 사회생활을 연장하려는 욕구, 참여하지 않음으로써 소외되거나 뒤지는 것이 대한 불안, 동료들의 압박, 새로운 활동에 대한 추구 등이 부모교육 참여동기로 작용한다(Knox, 1980). 프로그램이나 진행자에 대한 신뢰도, 새로운 것을 배우고 적용하려는 태도, 자신이 필요한 것이 무엇인지를 정확히 표현하는 능력, 새로운 부모는 사귀는 성향, 프로그램의 개방성 등과 같은 부모의 개인적 특성도 성인학습자인 부모의 프로그램 참여에 영향을 미친다.

성인학습 참여를 어렵게 하는 전형적인 장애요소는 지원 시스템의 결여, 시간 부족, 정보의 부족, 자녀 양육 등이다. 이와 같은 요소들은 부모교육의 실제 참여 대상자인 어머니들에게 모두 해당되는 잠재적인 원인이다. 또한 성인학습자의 비참여 요인에 대한 연구 결과 여성 성인학습자의 자아존중감이 성인교육의 참여 여부를 결정하는 중요한 요소임이 밝혀졌다(Hall & Donailson, 1997). 여성이 스스로를 어떻게 생각하고 묘사하는지와 관련된 자신감, 자기 표현감 등의 수준에 따라 여성의 실제 교육 참여가 달라진다.

Ⅲ. 현대 부모에 대한 다각적 지원

“부모로서의 역량 강화”는 부모가 자신이 원하는 것을 얻는 능력으로서 이를 통해 자신의 삶에 대한 통제력을 지니게 되는 것을 의미한다. 부모교육 전문가인 미국 미네소타 대학 Cooke 교수는 체계화된 부모교육의 필요성을 강조하면서 “부모에게 부모교육은 언제나 필요하고 언제나 제공되어야 하는 것이다. 왜냐하면 부모는 자신이 무엇을 모르고 있는지 모르기 때문이다”라고 말하였다(김은설, 2010). 이처럼 부모교육의 중요성은 항상 강조되어 왔음에도 불구하고 실제 부모교육 참가자들의 만족도는 높지 않은 현실은 분명 문제라고 할 수 있다. 문제의 원인은 무엇일까?

일찍이 Harman과 Brim(1980)은 “(부모교육 내용은) 전문가들이 ‘옳다고 믿는 것’으로 구성되어 있으며, ‘슈퍼마켓’식 접근을 하고 있다”라고 지적한 바 있다. 그동안 부모교육의 내용 구성과 진행방식은 전문가들에 의해 결정되었으며, 부모가 ‘원하는 것’보다는 ‘(부모로서) 배워야만 하는 것’을 우선시하여 불특정 다수의 부모들에게 부모교육을 진행하였다. 그 결과 성인학습자로서의 부모 특성이 제대로 고려되지 않았으며,

이는 그대로 부모교육에 대한 불만, 유아교육기관에서 부모교육을 담당하는 교사들의 소진 현상으로 이어졌다.

부모들이 부모교육에 대한 불만요인으로 지적한 것은 '자녀의 문제와 관계없는 내용', '이론 위주의 강의', '형식적인 교육', '강사의 준비 부족' 등이었다. 그런데 더 큰 문제는 이와 같은 부모교육에 대한 부정적인 부모 반응이 부모교육 내용과 운영의 개선에 영향을 미치지 못하고 있다는 점이다. 이처럼 부모들의 반응과 전문가들의 연구가 접점을 찾지 못하고 있는 현실에 대해 Knox(1980)는 "연결되지도 않고 가까워지지도 않는 두 기둥"이라고 묘사한 바 있다.

부모뿐만 아니라 유아교육 담당자들에게도 부모교육은 "뜨거운 감자"이다. 2012년 전국적으로 실시한 유치원 평가에서 가정·지역사회연계를 위한 평가 항목으로 '다양한 부모교육·참여활동을 실시하고 가정 및 지역사회와의 연계를 위하여 노력하는가?'를 평가 항목으로 포함할 만큼 유아교육기관에서 부모교육의 실천은 이미 유아교육의 중요한 영역으로 들어와 있다. 이와 같이 부모교육의 중요성을 충분히 인정하고 최선의 노력을 통해 부모교육을 실천하려고 노력하는데 비해 그 효과를 체감하기 어렵기 때문이다. 유아교육 담당자로서 가장 큰 좌절감을 느끼게 하는 경험은 "(구태의연한 방식의) 부모교육에는 참여할 시간도 없으며, 참여하려고 생각조차 하지 않는" 부모들을 만날 때이다(Workman & Gage, 1997). 특히 연령문화의 특성이 강한 한국의 사회문화적 맥락에서 대개의 부모보다 어리고, 실제 자녀 양육 경험이 없는 미혼의 교사가 부모를 교육하고 상담하는 것은 많은 어려움을 유발한다.

다양한 연구를 통해 밝혀진 효과적인 부모교육 프로그램의 특성을 살펴보면 유아 및 아동 부모 프로그램 모두 양육 관련 내용이 가장 많이 다루어졌으며, 부모교육의 성과를 메타분석한 결과 .8 이상의 높은 효과 크기가 산출되었다(정계숙 외 3인, 2013). 대략 10~30명(이숙영 외 2002; 이재림 외 2012; 정혜선, 2002) 정도로 구성되었을 때, 회기 당 시간이 100분 이상으로 길수록(조경란, 2012; 조성은 2004), 회기 수가 10회 이상일 때(정혜선, 2002; 조경란, 2012; 최윤희, 2009) 효과가 더 큰 것으로 밝혀졌다. 회기 수가 많은 프로그램이 부모의 행동적 변화를 가져오는데 더 효과적이라는 결과는 행동의 변화에 더 오랜 시간이 소요됨을 고려하여 개발된 프로그램 로직모델(United Way of America, 1996)을 통해서도 이해할 수 있다. 미국에서 가족생활교육 프로그램의 평가에 널리 활용되고 있는 프로그램 로직모델에서는 프로그램의 효과를

평가함에 있어 기술, 지식, 태도에서의 변화는 단기효과로, 행동에서의 변화는 중기효과로 구분하고 있다(이재림 외 3인, 2013에서 재인용).

부모교육 참여자들을 대상으로 한 연구(이석순, 2006)에서는 유아교육기관이 주도하고 부모가 소극적으로 참여하는 방법을 선호하며, 기관과 부모가 능동적으로 참여하고 시간과 비용이 드는 방법은 덜 선호한다. 또한 부모와 교사가 선호하는 부모교육 유형을 조사한 결과 기관이 주로 많이 실행하고 있는 부모교육 유형(부모참여수업, 부모면담, 오리엔테이션, 행사참여 등)에 대해서는 교사와 부모 모두 익숙하여 선호하였으나 기관의 실행이 저조한 유형(부모회의, 워크숍, 전문적 부모교육 방법, 강연회 등)은 부은 부모와 교사 모두 선호도가 낮았다. 기관이 교육적 목적을 갖고 주도적으로 부모교육을 실행하는 것이 부모에게도 바람직한 부모교육의 방법으로 인식될 수 있는 계기가 될 수 있음을 시사한다고 볼 수 있다.

우리나라 성인교육기관 이용자들을 대상으로 성인교육 프로그램에 대한 평가준거 중요도를 분석한 결과(오혁진, 2000)도 참고할 필요가 있다. 우리나라 성인교육 참가자들은 학습자 중심의 교육을 가장 중요하게 생각하였다. 그리고 교육관계자의 사회적 사명감, 신뢰성, 교육자원 활용의 용이성, 긴밀성, 기관의 미적 감각, 교육관계자의 용모 순으로 성인교육 프로그램을 평가하였다. 즉, 성인으로서 자신을 인정, 수용해주는 교육의 특성과 학습자로서 자신이 관계 맺게 되는 교육자의 특성을 중심으로 프로그램을 평가한다.

우리 사회에서 요구하는 바람직한 부모가 되기 위해서는 사회 전체의 통합적이며 다각적인 노력이 필요하다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 부모 역량의 다각적인 이해와 실천이 필요하다. 즉, 부모의 역량을 양육자, 정서적 개인, 그리고 사회구성원의 역량으로 해석하면서 부모교육의 내용을 구성하고, 이에 기반해서 지식, 기술, 태도의 변화를 촉진할 수 있는 방법이 모색되어야 한다. 기존의 부모교육 프로그램은 '양육자로서의 부모'에게 요구되는 역량과 관련된 지식과 기술의 변화를 중심으로 진행되어 왔다. 부모에게 요구되는 역량은 자녀 양육자로서의 역량뿐만 아니라 부모 자신의 심리적 건강함을 유지하며 스스로 행복할 수 있는 역량 및 사회구성원으로서 적응적으로 기능하여 사회발전에 기여하는 역량이 필요(정계숙 외 3인, 2013)하기 때문이다. 또한 지식은 가장 변화되기 쉬운 부모 역량의 일부이지만, 내면적 변화를 통한 실천으로 연결되지 않는 지식은 자칫 부모를 "자기

고문”의 궁지에 빠뜨리는 결과를 초래할 수 있으며, 기술 위주의 역량 강화 또한 진정성과 일관성을 유지하기 어려운 점으로 인해 부모교육에 지속적인 참여를 방해할 수 있다. 실제 부모교육에 참여한 부모들은 부모의 의식이 변화하는 것이 다른 어떤 제도보다 선행되어야 한다고 답변하였다.

둘째, 세 가지 측면의 부모 역량을 강화하는 동시에 좀 더 대상 특수적인(object-specific) 부모교육 프로그램의 내용과 방법이 적용되어야 한다. 자녀의 발달 단계에 따라 부모에게 기대되는 양육 실제 관련 역량은 큰 차이가 있으며, 발달 단계에 따라 자녀의 특성이 변화하므로 부모역할도 변화해야 하기 때문이다. 자녀의 연령에 맞게 부모교육 프로그램을 개발하여 부모가 적절한 발달적 부모역할(developmental parenting)을 수행하도록 돕는 생애주기별 부모교육을 활성화하기 위한 노력이 필요하다.

셋째, ‘부모’로서의 부모를 보다 효과적으로 이해하고 지원하기 위해서는 사회적 지원 방법의 다양화가 요구된다. 그동안의 부모교육은 주로 자녀 양육과 교육과 관련된 보편적인 이론을 중심으로 정보적 지원에 편중되었던 것이 사실이다. 각 부모가 처한 상황, 자녀의 특성 그리고 부모로서의 역할을 담당해야 하는 부모 자신의 특성을 고려하여 신체적, 경제적, 시간적, 정서적 유형의 사회적 지원을 확대할 필요가 있다. 부모들은 각자의 입장에서 이미 좋은 부모가 되기 위해 나름대로 노력하고 있으며, 그 노력의 일환으로 부모교육에 참여한다는 점을 인정하고, 그들의 현재 역량을 강화시키는 긍정적인 접근이 효과적이다. 여러 유형의 사회적 지원 중 부모교육 참여자들이 가장 선호하는 지원은 정서적 지원이므로 유아교육 담당자가 실천할 수 있는 다양한 수준의 정서적 지원 체계를 활성화하기 위한 방안이 마련되어야 한다. 사회적 지원체제로서 유아교육기관의 기능을 확대하고 유아교육 담당자가 자신의 역할을 사회적 지원체제로서 인식하는 것이 그 출발점이 될 수 있다.

넷째, ‘성인학습자’로서의 부모를 이해하고 지원하기 위해 성인의 다양한 특성을 고려한 부모교육이 필요하다. 성인의 학습활동은 참여 동기의 다양성, 대상의 광범성, 참여자의 능력 및 경험 수준의 이질성 등으로 인하여 단일 방법만으로는 그 목적을 달성할 수 없고, 다양한 방법들이 함께 어우러질 때 보다 많은 효과를 거둘 수 있기 때문이다. 특히 성인은 바쁜 일상생활, 현실만족의 안정지향성, 나이를 의식한 낮은 포부수준으로 말미암아 학습동기 유발이 쉽지 않다. 이와 같은 특성은 부모교육에도 그대로 드러나서 대부분의 부모는 부모교육의 필요성은 인정하지만 시간이 부족해서

실제 참여가 어렵다고 한다. 또한 성인이 되면 증가한 사회적 요구에 대해 감소하는 에너지를 효율적으로 사용해야 한다는 강박감이 생겨나므로 성인이기 때문에 안정적인 심리상태를 이루게 되리란 일반적 기대는 더 큰 압박감으로 작용하게 된다. 성인은 현실에서 직면하는 문제해결을 위해 다양한 학습동기를 갖고 있으며, 학습을 통해 생겨나는 작은 변화에 대해 기뻐하고, 실생활에서 만족할 만한 효과를 얻게 되면 더욱 더 학습에 적극적으로 참여할 수 있는 장점이 있으므로 이를 적극적으로 활용할 수 있는 방법 모색이 요구된다. 성인은 최대의 사회적, 정서적 안정을 얻고 대인관계 상의 손실을 최소화하기 위해 성인기 동안 사회적 상호작용을 선택적으로 감소시킨다는 사회적 특성이 있다. 그러므로 단독으로 학습하거나 수동적인 상태에서 학습하는 것보다는 다른 성인학습자들과 함께 하고 학습자와 지도자 간에 좀 더 직접적인 상호작용이 이루어질 때 교육의 질과 참여율, 학습성과가 높아진다. 이처럼 인간관계에 기초한 상호작용이 중요한 사회적 특성이 되며, 학습자가 지도자와 질적, 양적으로 형성하는 개인적인 친밀도는 성인학습에 있어 중요한 결정요인이 된다(Knowles, 1983). 성인의 경우 혼자보다는 집단 속에서의 학습이 보다 잘 이루어질 뿐만 아니라 학습의 효과나 학습자들의 만족도에서도 긍정적인 결과를 나타내며, 성인들도 이를 원하고 있다(Long, 1996). 더 나아가 원만한 사회적 상호작용은 성인들의 행동 특히 태도를 변화시키는데 더 강력한 영향력을 발휘할 수 있기 때문에 참여자간의 관계를 형성하는 것이 중요하다. 서로가 경쟁하고 공격하는 것이 아닌 서로가 보완해주고 밀어주는 관계를 통해 편안한 느낌을 서로 나눔으로써 혼자가 아니라는 안정감을 갖게 하고, 경험의 공유를 통해 새롭게 배우고 받아들인 제반 아이디어, 생활방식, 태도, 가치관 등을 타인의 지지 및 인정을 통해 그 집단 내에서 시도해 봄으로써 자신감을 얻게 된다. 그러므로 학습이라는 직접적인 교육과는 별도로 인간관계 자체를 증진시키는 배려가 필요하다. 학습이 이루어지는 과정에서 학습자들의 상호관계를 최대한 높여줌으로써 학습 활동 이외의 학습자들이 상호협조 및 이해도를 높임과 동시에 직접적인 학습활동의 효율성을 제고시키기 위한 방법이 필요하다. 성인학습자의 정의적 특성을 고려하여 스스로가 무엇인가를 성취해가고 있다는 성공감을 불어 넣어주도록 프로그램을 구성한다. 강제성을 띠지 않는 성인학습을 통해 성인학습자가 내적강화를 할 수 있는 기회를 제공해야 학습을 지속해나갈 의욕을 유지하기 쉬워진다.

유아교육 담당자와 부모가 서로의 인식과 전문성을 이해하고 존중하며, 양 방향적

의사소통을 통해 정보를 교환하고, 권력과 의사결정을 공유하며, 서로의 다양성을 이해하고 존중하고, 상호간에 사회적 지원을 형성하는 구체적인 실천방법이 필요하다(Keyser, 2006).

참고문헌

김명하(2013). 유아기 자녀를 둔 부모의 정서적 양육역량 증진 프로그램의 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.

김순옥, 송현애(1998). 자녀와의 대화를 위한 부모교육 프로그램의 모형 개발 및 효율성 연구. 한국가족관계 학회지, 3, 93-119.

김희진(2006). 유아교육기관에서의 부모교육과 지원. 서울; 파란마음.

노영주(1998). 초기 모성경험에 관한 문화 기술적 사례연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문

김선택(1997). 아동·청소년보호의 헌법적 기초−미성년 아동・청소년의 헌법적 지위와 부모의 양육권. 헌법논총, 8(80).

김은설(2010). 제2차 육아선진화 포럼. 육아정책연구소. 5. 80-83.

김은설, 최진, 조혜주, 김경미(2009). 육아지원기관 부모교육·참여 활성화 방안 연구. 육아정책연구소.

김의철, 박영신, 권용은(2005). 한국세대별 어머니 집단의 가족관련 가치의식 비교−자녀 가치와 양육태도 및 부모부양을 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 11(1). 109-142.

김희진(2006). 유아교육기관에서의 부모교육과 실천. 서울: 파란마음.

교육학 용어사전(1995). 서울대학교 사범대학 교육연구소 편.

손민호(2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!. 교육과정연구, 24(4), 1-25.

유네스코한국위원회(2007). 교육과학기술 ODA 현황과 정책과제, 1. 국제교육협력포럼보고서, 유네스코한국위원회(편).

윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰 : 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 223-260.

이석순(2006). 유아교육기관의 부모교육 유형 및 선호도. 한국유아교육·보육행정연구, 10(3), 155-176.

이선형(2011). 구술생애사를 통해 본 한국여성들의 모성인식에 대한 세대비교연구, 페미니즘연구, 11(1), 59-99.

이숙영, 이윤주, 정혜선(2002). 메타분석을 통한 부모교육 프로그램의 효과연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14(3), 637-653.

이원영(1985). 부모교육론. 서울: 교문사.

이원영, 이태영, 강정원(2008). 영유아교사를 위한 부모교육. 서울: 학지사.

이지훈(2013). 유아교사와 부모의 동반자적 협력관계와 의사소통. 경남대학교 교육대학원 석사학위

논문
이재림, 김지애, 차동혁, 이향희(2013). 부모교육 프로그램의 효과성 메타분석: 국내 학술지 연구를 중심으로. 한국가정관리학회지. 31(3), 27-47.
이재연, 김경희(2003). 부모교육. 서울: 양서원.
이현림, 김지혜(2003). 성인학습 및 상담. 서울: 학지사
이혜심(1998). 유치원교육에서 부모참여 실태 및 활용에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.
이화도(2013). 핵심역량기반 프랑스 유아교육과정 개혁의 시사점. 비교교육연구, 22(5), 277-301.
전종국, 최선남(2004). 유아기 부모교육사 교과과정 개발을 위한 기초연구. 부모교육연구, 12(1).
정계숙, 유미숙, 차지량, 박희경(2013). 메타분석을 통한 유아기와 아동기 자녀 부모 대상부모교육 프로그램의 효과 연구. 한국보육지원학회지, 9(2), 365-387.
정계숙, 최은실(2013). 유아기 자녀를 둔 어머니의 부모 참 역량 척도 개발연구. 열린유아교육연구, 18(3), 225-257.
정옥분, 정순화(2000). 청년심리학. 서울: 학지사.
조복희, 정민자. 김연하(2007). 미혼 성인의 자녀양육신념 양상과 자녀에 대한 가치 및 부모 부양 의무감간의 관계. 한국보육지원학회지, 3(2), 22-47.
최선영(2003). 한국여성의 생애취업유형 변화 ; 출생코호트 분석을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
한준상(1997). 평생교육개론, 서울: 청아출판사.
Briesmeister, J. M. & C. E. Schaefer.(2012). 부모교육과 훈련 핸드북. 이경숙, 전은희, 김민정, 이경옥, 정희승 역, 서울 : 시그마프레스
Harman, D., & Brim. O.(1980). *Learning to be parents.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.
James, M., & Jongeward, D. (2007). 아이는 성공하기 위해 태어난다. 이원영 역. 서울: 샘터사.
Keyser, J.(2006). *From parents to partners : Building a family-centered early childhood program.* ST. Paul MN : Redleaf Press.
Knox, A. B.(1980). *Developing, administering, and evaluation adult education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
Perry, B. D., & Szalavitz, M.(2006). 개로 길러진 아이. 황정하 역. 서울: 민음사.
Rychen, D. S., & Salganik, L. H.(2003). A holistic model of competence. D. S. Rychen, and L. H. Salganik (Eds.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publisher.
Schlossman, S. L.(1976). Before Home-Start : Notes toward a history of parent education in America, 1897-1929. *Harvard Educational Review, 46*. 89-102.
Workman, S. H. & Gage, J. A.(1997). Family-school partnerships': A family strength approach. *Young Children, 52*(3), 10-14.

주제강연 Ⅱ

영유아기 부모교육의 국내·외 현황과 정책

김은설(육아정책연구소 연구위원)

–주제강연 2–

영유아기 부모교육의 국내외 현황과 정책

김은설(육아정책연구소 연구위원)

Ⅰ. 들어가는 말

육아정책연구소에서는 부모교육의 강화 및 내실화에 대한 정책 연구를 지속적으로 진행해 오고 있다. 2009년에는 유치원과 어린이집에 다니는 영유아의 부모를 대상으로 부모교육과 부모참여를 활성화할 수 있는 방안에 대한 보고서가 출간되었고, 2010년에는 앞으로 부모가 될 청소년과 성인을 대상으로 예비부모교육을 내실화할 수 있는 방안에 대해 실태와 함께 제시하는 연구 작업이 이루어졌다(김은설 외, 2009; 2010). 또한 2011년에는 특성에 따른 부모의 유형을 보다 구체화하여 부모 특성별 부모교육의 내용과 방향에 대한 제안을 하였고(김은설 외, 2011), 2013년 들어서는 부모의 역량과 이를 제고할 수 있는 방안에 대한 연구를 수행하고 있다(장혜진 외, 2013). 이들 연구는 국책연구소의 관점을 고려하여 정책적 접근을 시도하고 있다는 점에서 부모교육, 특히 영유아기 자녀를 둔 부모의 부모교육이 중요한 국가사업이 되어야 함을 강조하고 있고 국가의 미래인적자원을 개발해간다는 입장에서 부모의 역할에 대한 교육의 필요성과 지원의 중요성을 보여주고 있다.

부모교육에 대한 필요성을 부모들이 점차 크게 느끼고 있다는 사실은 현대의 부모들이 접한 양육 환경과 가족 구성의 변화 등에서 그 원인을 찾아 볼 수 있을 것이다. 현대사회의 부모는 과거와 달리 부모–자녀 중심 가족 형태에 적응해야 하고, 소수의 자녀에 집중하여 교육하고 만능으로 양육해야 한다는 스트레스도 커진 만큼 영유아 자녀를 둔 부모에 대한 정서적, 기술적 지원이 필요하며 이는 부모교육을 통해 가능할 수 있다. 사회의 급격한 변화로 인한 가정–부모의 교육적 역할 기능 약화, 가치문화 전달자로서의 부모의 가치체계 혼란, 부모들을 위한 사회복지지원체계의 미비로

인해 부모교육이 절실히 요청되고 있다. 특히 인간발달의 관점에서 볼 때 영유아기에 미치는 부모의 영향은 자녀의 전 인생을 지배할 자아형성과 인격발달에 지대한 것일 수 있으므로(Berk, 2005; Collins et al., 2000), 영유아기 부모에 대한 교육은 국가의 장래를 내다보는 관점에서도 중요한 사안으로 취급되어야 할 것이다.

그러나 여러 가지 상황과 우선 과제들을 고려할 때 영유아기 부모교육이 정책적으로 활발히 지원되는 분야라고 보기는 어려우며 그 중요성의 인식 정도와 필요에 따라 유아교육·보육 기관이나 지자체, 교육청 등에서 자체적으로 조금씩 진행하고 있다. 본 글에서는 육아정책연구소가 그간 진행해 온 연구의 내용을 중심으로 정부가 정책적으로 지원하고 있는 부모교육의 현황과 참여 실태를 소개하고, 부모교육에 대한 국가 지원이 이루어지고 있는 미국과 싱가포르를 중심으로 외국의 부모교육 현황을 함께 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 부모교육 현황

1. 국내

부모교육이 제공되는 유형에 따라 유치원과 어린이집을 중심으로 이루어지는 부모교육, 온라인 부모교육, 그리고 국가 정책으로 지원되는 부모교육으로 구분하여 살펴보았다.

1) 영유아 교육·보육 기관 부모교육

영유아 부모에 대한 부모교육은 우선 유치원이나 어린이집 등 교육·보육 기관을 중심으로 이루지는 비중이 크다고 할 수 있으나 이는 기관이나 시설이 자율적으로 진행하는 경우가 대부분으로 특별히 정부나 지자체의 지원이 있는 경우는 거의 없다. 부모를 대상으로 실시한 설문조사에서 부모교육 프로그램을 진행한 주체가 어디였는지를 질문하였을 때 83%가 자녀가 다니는 유치원이나 어린이집이라고 응답하였다. 즉, 영유아기 부모 교육은 영유아 기관에 의존하는 비율이 높은 것을 알 수 있다. 다음의 <표 1>은 부모교육에 참여한 경험이 있는 영유아 부모들에게 그 프로그램을 개최한 곳이 어디였는지를 질문한 결과이다. 그러나 부모가 원하는 교육 주체가 어디인

지를 묻는 질문에서는 <표 2>에서 보듯이 실제 주최 기관에 대한 응답과 차이를 나타내고 있다. 유・보 기관에 대해 부모교육을 기대하는 비율이 전체 50% 정도에 머물고 보육정보센터나 교육청 등 유아교육과 보육의 공적인 지원 기관 또는 전달체계에 속하는 기관에서 부모교육을 받을 수 있기를 바라는 것이다.

〈표 1〉 참여 부모교육프로그램의 주최 기관 단위: %(명)

구분	유치원/ 어린이집	보육 정보센터	본인 배우자직장	사설 교육기관	지방 자치단체	교육청	기타	계
전체	83.1	1.7	1.0	3.3	5.2	1.0	4.8	100.0(521)
자녀가다니는 기관								
유치원	85.0	1.4	1.0	4.3	3.9	1.4	2.9	100.0(207)
어린이집	81.8	1.9	1.0	2.5	6.1	0.6	6.1	100.0(314)

출처: 김은설 외(2009). 육아지원기관 부모교육 및 참여 활성화 방안 연구. 육아정책연구소

〈표 2〉 부모가 선호하는 부모교육 프로그램 주최기관 단위: %(명)

구분	유치원 어린이집	지자체	교육청	보육정보 센터등	사설 교육기관	일반 기업	기타	계
전체	47.4	15.4	10.4	18.1	8.0	0.7	0.1	100.0(1257)
자녀가 다니는 기관유형								
유치원	51.1	12.9	18.1	11.2	5.5	1.0	0.2	100.0(419)
어린이집	45.6	16.6	6.6	21.5	9.2	0.6	0.0	100.0(838)

출처: 김은설 외(2009). 육아지원기관 부모교육 및 참여 활성화 방안 연구. 육아정책연구소

그러면 유치원이나 어린이집은 부모교육을 얼마나 운영하고 있으며 부모들은 얼마나 참석하고 있는가? 아래의 표 3은 영유아 보육·교육 기관 중 92%가 오리엔테이션을, 55%가 강연회나 워크숍을 개최하고 있음을 보여준다.

동일한 조사에서 영유아 부모 중 85%가 연간 1번 이상 자녀가 다니는 기관에 가 보았다고 응답하였고 그 중 39.8%가 부모교육 프로그램에 참석하였다고 하였다. 즉 유치원과 어린이집에 자녀를 보내고 있는 부모의 34%가 기관에서 진행되는 부모교육 프로그램에 참석하고 있다고 볼 수 있다.

〈표 3〉 유치원과 어린이집의 부모교육 프로그램 운영 현황 및 호응도 단위: %, 점, 개

부모교육의 유형	실시비율 (전체1440기관 중)	연간 개최횟수		부모호응도 (4점 만점)		사례수
		1-2회	3-4회	평균	표준편차	
오리엔테이션	91.5	95.1	4.0	3.1	0.71	1318
강연회, 워크숍	54.5	89.5	7.0	2.5	0.78	785
교육프로그램(PET등)	23.1	88.9	4.2	2.7	0.72	333

주: 유치원 원장 및 어린이집 원장 대상 조사 분석 결과임.
출처: 김은설 외(2009). 육아지원기관 부모교육 및 참여 활성화 방안 연구. 육아정책연구소

2) 온라인 부모교육

또 다른 연구(김은설 외, 2011)에서 보면, 온라인으로 이루어지는 부모교육에 접근해 부모교육을 받은 경험에 대해서는 62%가 육아정보를 얻은 적이 있다고 하였고 5.8%는 특정 기관이 제공하는 온라인 부모교육을 받았다고 하였다. 필요한 경우 육아정보를 온라인으로 제공하는 것이 유용할 수 있으나 진정한 의미의 온라인 부모교육을 받은 경우는 결국 5~6%에 지나지 않는다. 온라인 부모교육에서 다루고 있는 주요 내용으로는 영유아발달이론, 놀이방법, 부모역할, 건강·영양·안전 관리 등으로 나타났다.

〈표 4〉 온라인 부모교육의 내용 단위: %, 명

구분	영유아 발달 이론	놀이 방법	부모 역할	건강,영양,안전 관리	부모로서의 자질향상	기타	사례수
전체	51.7	44.8	58.6	46.6	17.2	1.7	58
가구소득							
200만원 미만	34.6	50.0	53.8	46.2	11.5	0.0	26
200~299만원	75.0	33.3	58.3	66.7	16.7	0.0	12
300~399만원	50.0	37.5	87.5	25.0	12.5	0.0	8
400~499만원	66.7	50.0	33.3	33.3	16.7	16.7	6
500만원 이상	75.0	50.0	50.0	50.0	50.0	0.0	4

주: 중복응답 결과임.
출처: 김은설 외(2011). 영유아기 자녀 부모 특성별 부모교육 강화 방안. 육아정책연구소.

3) 정부 지원 부모교육 운영 현황

정부는 두 가지 측면에서 부모교육을 지원하고 있다. 하나는 부모교육을 위한 자료를 개발, 출간하여 영유아 기관이나 관련 센터에서 활용할 수 있도록 하는 것이고,

다른 하나는 영유아 가정과 아동을 지원하는 기관에 비용을 지원하여 부모교육 사업을 진행할 수 있도록 하는 것이다.

영유아기 부모교육을 위한 교육 자료는 주로 교육부가 개발, 제공하고 있는데 2012년에는 유아을 위한 교육과정 심화 자료로서 녹생성장교육, 근로정신함양, 안전교육 등을 위한 부모용 자료와 유아인성교육을 위한 부모용 지도 자료 등을 책자와 온라인 자료로 제시하였다, 보건복지부에서도 영유아 인성교육을 위한 자료집을 개발하여 제공한 바 있다.

이렇게 교육자료를 제공하고 활용할 수 있도록 지원하는 방식을 보다 소극적인 부모교육정책이라고 본다면, 국가의 교육・보육 전달체계 또는 지원체계 상의 기관을 대상으로 교육운영비를 지원하고 부모들에게 직접 교육의 기회를 무상으로 제공하고 있는 경우는 보다 적극적인 방식이라고 할 수 있다. 정부 지원으로 부모교육을 운영하고 있는 대표적 기관으로서 저소득층을 위한 드림스타트센터, 다양한 가정의 수요를 만족시키고자 하는 건강가정지원센터, 그리고 유아교육 기관인 유아교육진흥원, 교육청 등이 여기에 속할 수 있다.

(가) 드림스타트센터

우리나라의 상대적 아동 빈곤율이 1990년 이후 꾸준히 증가한 것으로 나타남에 따라 빈곤 아동에 대한 지속적인 투자를 통하여 빈곤의 악순환을 끊을 수 있는 복지사업의 필요성이 대두되었다(보건복지부・한국청소년상담원, 2010, p. 3). 이러한 배경하에 보건복지부는 2007년 희망스타트라는 이름으로 시범사업을 시작하여 2008년에는 드림스타트로 사업으로 확대 개편하여 전국 36개 지역에서 실시하였다. 그 이후 2009년 전국 75개, 2010년에는 101개 지역으로 확대되어 추진되었다. 드림스타트 사업의 목표는 모든 아동들에게 공평한 양육여건과 출발기회를 보장하고, 빈곤의 대물림을 차단하며, 나아가 건강한 사회구성원으로 성장할 수 있도록 돕는 것이다. 이를 위하여 시·군·구별로 드림스타트센터를 설치하고 그 지역의 0세부터 만12세(초등학교 6학년 이하)의 저소득층 아동과 그 가족을 대상으로 가정방문 및 아동·가정의 개별적 욕구 분석을 통한 맞춤형 사례관리를 진행한다. 서비스는 기존에는 건강, 보육, 복지 분야로 서비스를 분류하였으나, 2010년도부터는 아동 중심의 서비스 제공을 기초로 하여 아동발달영역별로 서비스를 구분하였다(보건복지부·한국청소년상담원, 2010, p.

20). 이에 따라 신체·건강, 인지·언어, 정서·행동 영역으로 서비스를 분류하고 있다. 또한 사업 고유기능 및 아동발달지원의 우선순위를 고려하여 서비스 유형을 기본/필수/선택서비스로 구분하였고, 각 드림스타트센터에서는 기본 및 필수 서비스를 중심으로 운영하도록 권장하고 있다.

드림스타트 사업지원단에서 제공하는 지침에 제시된 필수서비스 안에 포함된 아동발달영역별 산전산후관리 및 부모교육 서비스는 다음과 같다. 각 지역의 드림스타트 센터에서는 이러한 지침에 근거하여 세부 프로그램을 계획하여 부모교육을 진행하고 있다.

〈표 5〉 드림스타트의 산전산후관리 및 부모교육 서비스

발달영역	소분류	프로그램 예시
신체·건강	산전관리	- 임산부건강길라잡이 - 임산부 영양교육 및 모유수유 지도
	산후관리	- 육아교실
	자녀신체발달 관련 부모교육	- 알쏭달쏭 우리아이 성교육 - 베이비 맛사지 부모교육
인지·언어	교육상호작용 관련 부모교육	- 자녀학습지도<이렇게 도와주세요>
	교육환경제공 관련 부모교육	- 가정에 읽기·쓰기 환경 조성하기
정서·행동	부모-자녀관계	- 부모-자녀 코칭 프로그램 - 아이와 소통하는 멋진 부모되기 - 부모교육<자녀와 사랑의 대화>
	자녀 정서, 사회성 지원	- 모-아 애착관계 증진 프로그램
	자녀양육관련 부모교육	- 올바른 아동양육을 위한 부모교육

자료: 보건복지부(2010). 2011년도 드림스타트 사업 안내. pp. 42-43.

전체 영역에서 부모교육 서비스는 실인원 기준 총 30,083명(연인원 95,737명)에게 제공되었으며, 연간 총 서비스 일수는 5,388일이었다. 발달영역별로는 정서·행동 영역 부모교육 서비스가 제공된 인원이 실인원 14,290명(연인원 38,667명)으로 다른 영역에 비하여 두 배 정도로 많았다.

(나) 건강가정지원센터

건강가정지원센터는 2005년 시행된 건강가정지원법을 근거로, 가족문제 발생을 사

전에 예방하고 일반가족 및 다양한 가족을 대상으로 통합적인 가족지원서비스를 제공하기 위한 효율적인 전달체계 마련을 목적으로 설립된 여성가족부 산하 기관이다. 2013년 현재 전국적으로 중앙건강가정지원센터를 포함하여 152개소가 설치되어 있다. 센터가 진행하는 사업영역은 가족기능강화교육, 가족돌봄지원, 가족친화사회환경, 가족문제해결상담, 다양한가족통합지원, 지역사회연계 등 6 가지로 구분될 수 있으며, 여기에서 말하는 다양한 가족이란 한부모, 조손, 다문화, 맞벌이, 장애아, 세터민, 군인 가족 등을 모두 포함하는 것으로, 건강가정지원센터는 본 연구가 대상으로 하는 부모특성을 가진 부모집단 모두를 대상으로 포괄하고 있음을 알 수 있다(건강가정지원센터, 2010).

사업영역 중 하나인 가족기능강화교육(일명 가족교육사업)을 보면 생애주기별 교육, 가족성장아카데미 등 다양한 교육사업들이 포함되고 이 중 중요한 프로그램이 부모교육임을 알 수 있다. 다음의 <표 6>은 건강가정지원센터 가족교육사업에 속하는 프로그램 중 부모교육에 해당하는 프로그램들을 모아서 정리한 결과이다. 이는 중앙건강가정지원센터의 보고서에 나타나 있다. 특별히 영유아부모를 위한 부모교육 프로그램을 지정하여 두고 있지는 않으나 '찾아가는 아버지교육'이나 가족성장아카데미의 내용을 보면 영유아부모도 대상을 하고 있음을 알 수 있다. 특히 찾아가는 아버지교육은 아버지뿐만 아니라 직장에 다니는 맞벌이 부부 모두를 위한 교육이 될 수 있을 것이다.

건강가정지원센터는 다양한 유형을 가정과 구성원에 대한 교육을 진행하고 있다는 점에서 의도한 센터 기능의 잘 수행하고 있다고 볼 수 있으나 특히 부모교육이 필요한 영유아 부모에 대한 프로그램이 조금은 아쉬운 실정이다.

<표 6> 건강가정지원센터 가족교육 프로그램 유형

프로그램명	대상	주요내용
부모교육 (찾아가는 부모교육)	영유아・학령기 자녀를 둔 부모	부모-자녀간 대화방법 자녀건강 관리교육 인터넷, 스마트폰 중독예방 및 관리지도방법 자녀이해 및 감정코칭 성교육 부모역할 및 성폭력 예방 생애주기별 부모교육 가정경제설계

청소년기 부모교육	청소년기 자녀를 둔 부모	부모-자녀간 대화방법 및 갈등해결 학습지도와 진로교육 방법 인터넷, 스마트폰 중독예방 및 관리지도방법 미래에 대한 생활설계 방법 성발달과 성행동에 따른 지도방법 자녀양육 스트레스 관리
남성대상교육 (아버지교육, 찾아가는 아버지교육)	자녀를 둔 아버지, 대학생·미혼 성인 남자	자녀와의 친밀한 대화법 가정에서 아버지, 남편의 역할 직장, 가정 양립의 균형을 위한 아버지의 역할 영유아 자녀의 놀이지도
예비부부·신혼기 부부교육 (임산부 포함)	예비부부 신혼기부부 출산예정부부 미혼 학생	결혼준비교육 가정경제·생활 설계 부모됨의 의미와 역할 임신·출산 준비교육 나와 배우자 이해하기
조손가족교육	손자녀를 둔 조부모	조부모-손자녀 간의 의사소통 방법 조부모의 건강관리 및 안전한 양육 영유아 발달에 적합한 놀이방법 가족간의 역할 이해와 갈등해결

http://www.familynet.or.kr/user/introduce/ 2013년 10월 10일 인출

〈표 7〉 건강가정지원센터 가족교육 운영현황(일부 사례) 단위: 회기, 명

지역	프로그램명
서울시 마포구	예비부부교육 찾아가는 부모교육 찾아가는 아버지교실 가정경영아카데미 - 자녀와의 대화법, 가정재무관리, 자녀건강 세 살 마을 부모교육 - 임산부 건강, 아기의 뇌 발달, 태교 아동성폭력 예방교육 인터넷, 스마트폰 중독 예방교육 예비양부모교육 놀면서 성장하는 우리아이 아바타 심리놀이 다름을 이해하는 행복한 아이 키우기

충청북도 청주시	남성대상 찾아가는 아버지교육 – 적극적인 아버지 역할 부모교육 – 자녀 두뇌 발달의 이해 예비부모교육 – 부모됨의 준비와 태교의 중요성, 효과 청소년기 손자녀 양육방법 존경받는 조부모 되기 결혼준비교육 엄마랑 아가랑 오르프뮤직
대구시 달서구	금성자녀와 통하는 화성부모 부부친밀감 향상교육 학교폭력 예방교육 “학교폭력 3GO!” 부모교육 특강 “엄마, 내 아이를 바꾸는 힘” 가정경영아카데미 “명문가에서 배우는 자녀 역량개발 전략” 찾아가는 아버지교육 “아버지, 당신은 가정의 행복건축가”

중앙건강가정지원센터에서 사업의 전체적인 윤곽과 사업의 성격에 대해 운영안내서를 발간하여 지역 센터로 보내게 되면, 지역센터는 주어진 사업 영역 안에서 지역 실정을 고려하고 수요을 감안하여 조금씩 융통성 있는 프로그램들을 운영하게 된다. 다음에 주어진 <표 7>은, 전국 건강가정지원센터 중 한 곳의 사업 사례를 보여주는 것으로, 가족교육사업 영역에 포함된 프로그램들을 비교해볼 수 있다.

4) 영유아 보육·교육 지원기관별 부모교육 현황

(가) 보육정보센터

2013년 현재 전국에는 중앙보육정보센터를 포함하여 총 68개의 보육정보센터가 설치되어 있다. 보육정보센터는 ‘영유아 보육에 대한 제반 정보제공 및 상담을 통하여 보육수요자에게 보육에 대한 편의를 도모하고 보육시설과의 연계체제를 구축하여 보육시설 운영의 효율성 제고’를 목적으로 한다(보건복지부, 2013). 보육정보센터의 기능에 대해서는 영유아보육법시행령 제13조(2009.6.30개정)에 ‘보육에 관한 정보의 수집 및 제공’, ‘보육시설 이용자에 대한 안내, 상담 및 교육’, ‘육아 지원에 대한 정보의 제공’ 등으로 명시되어 있다.

보육정보센터에서 부모를 대상으로 제공하고 있는 서비스로는 홈페이지를 통한 육아정보 제공과 센터에서 실시하는 부모교육 프로그램이 있다. 부모교육 프로그램으로는 부모를 대상으로 지식을 전달하는 교육과 부모와 자녀가 함께 참여하는 자녀

발달 증진을 위한 상호작용에 대한 교육으로 나누어지며 전자의 경우 대부분이 무료이며 후자의 경우는 유료인 경우도 있다. 또한 육아정보와 부모교육 프로그램은 자녀의 연령에 따라 제공되고 있다. 전국의 보육정보센터에서 부모 대상 서비스를 제공하고 있는 현황을 서비스 종류별로 살펴본 결과는 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 보육정보센터 부모교육 프로그램 현황(총 개수)

보육정보센터	부모대상 교육	상호작용 프로그램	계
수	57	15	72
비율	79.2	20.8	100.0

주 : 중앙보육정보센터는 지방보육정보센터의 업무를 지원하는 곳이므로 제외함.
출처: 각 시도 및 시군구 보육정보센터 홈페이지(2013년 10월 11일 인출)

〈표 9〉 서비스유형별 프로그램 내용(일부 보육정보센터 사례)

센터명	서비스 유형	프로그램
서울	부모대상 교육	영유아의 성장과 뇌 발달 부모와 자녀애착증진 놀이 아이 자존감 높이기 엄마도 할 수 있어요(아동발달이해) 우리아이 연령에 맞는 놀이법 마음 건강한 부모의 행복한 아이들
	상호작용 프로그램	부릉부릉 빨래집게(키즈뱅크 재활용 만들기) 계란판을 활용한 한글교구 만들기
부산	부모대상 교육	책읽기를 좋아하는 아이로 키우는 부모의 지혜 우리아이 이럴 땐 어떻게 해야 하나요?(상황별 육아대처법) 자녀를 통해 나를 만나는 부모심리 이야기 전통육아의 비밀 우리아이 어떨 때 한의원에 가야 할까요? 스마트폰이 영유아발달 및 학습에 미치는 영향과 부모역할 할머니 할아버지가 들려주는 이야기(조부모 특강) 부모와 자녀 모두 행복하기(워킹맘 특강) 행복한 가정으로 이끄는 부부대화법 어린이집 운영위원회 부모위원 교육
	장애아 부모교육	장애자녀의 성교육 취학 전 발달지체자녀 초등준비 부모교육

대구	부모대상 교육	자녀의 반짝반짝 빛나는 창의성 기르기
	상호작용 프로그램	아빠엄마랑 함께하는 Fun, Fun!! 유아 영어
	체험활동	효녀심청 가족 아동극 관람 할머니가 들려주는 백년의 지혜 전시 체험 조물닥~ 조물닥~ 임실치즈 만들기 체험
인천	부모대상 교육	아이와 함께 행복한 육아 에니어그램을 통한 올바른 부모역할 알기 1-2차
	체험활동	엄마랑 아빠랑 숲 속에 풍덩 숲 체험 1-6차 우리 가족이 책 속에 있어요! 북콘서트 1-6차
광주	부모대상 교육	육아 전문 상담 부모 공개 강좌 내 아이의 오감을 깨우는 책읽기과 책놀이 1-2차
울산	부모대상 교육	놀이에 대한 생각 바꾸기
	상호작용 프로그램	음악활동을 통한 우리 아이 상상력과 감수성 키우기 아빠와 함께 조물조물, 1분 놀이로 좋은 아빠 되기
경기	부모대상 교육	아이의 행복지수와 연결되는 엄마의 행복지수 우리 아이 내면의 힘을 키우는 몰입독서

출처: 각 보육정보센터 홈페이지. 2013년 10월 11일 인출

(나) 유아교육진흥원

유아교육진흥원은 종합적인 유아교육 지원체제를 구축하고자 교육청 산하 유아교육 전담기관으로 설립되었다. 유아교육진흥원의 기본 목적은 교원의 전문성을 신장시키고 유아의 전인적 성장을 도모하고, 학부모에게는 적절한 육아정보 및 부모교육의 기회를 제공하는 것이다. 2013년 현재 전국에 12개가 설립되어 있으며, 주로 유아교육연구를 지원하거나 프로그램을 개발, 유아교재·교구 개발, 유아체험 프로그램 제공, 유아교육 관련 정보를 제공한다. 부모교육과 관련하여 각 유아교육진흥원별로 다양한 학부모 연수가 실시되고 있다. 학부모 연수 대상은 대부분 공식적으로 해당 지역의 공·사립 유치원 학부모라고 제한을 두고 있기에, 학부모 프로그램도 영아보다는 유아 부모교육 중심으로 구성되어 있다.

아래 <표 10>은 12개 유아교육진흥원에서 실시하고 있는 학부모연수 프로그램을 정리하였다. 지역 진흥원별로 학부모연수 프로그램 내용이나 개수에 있어 차이를 보이는데, 유아교육진흥원의 부모교육은 특정 대상을 목적으로 한 다른 기관의 부모 교육과 달리 모든 프로그램이 영유아를 위한 부모 교육이며 유치원과 가정의 연계성을 고려한 프로그램을 운영한다는 특성을 지니고 있다.

〈표 10〉 2013 유아교육진흥원 학부모연수 프로그램

기관	프로그램
서울특별시 유아교육진흥원	사랑 주고받는 아이로 키우려면-친사회성 기르기
	행복한 가정의 비밀
	창의 인성을 겸비한 리드를 키우는 멋진 부모되기
	가족과 함께 숲에서 놀자
	부모-자녀 의사소통 방법(대화)
	부모와 아이 모두 즐거운 수, 과학 놀이
	예술적 소양이 풍부한 아이로 키우려면
	우리자녀 안전, 건강지킴이 되기
	우리 아이를 위한 사랑의 기술 '감정 코칭'
	행복한 자녀를 위한 '행복아빠' 되기
	당신도 유능한 부모가 될 수 있다(STEP)
	자녀 눈높이 유아독서활동 연구 동아리
	오감 톡톡! 유아활동 연구 동아리
경기도 유아교육진흥원	학부모 아카데미(주 1회 5주간)
	인형극 동아리, 오르프 동아리, 우리놀이 동아리
부산광역시 유아교육진흥원	웃는 부모 행복한 가정 만들기
	행복한 가족 클리닉(부부코칭)
	생각과 마음을 키우는 독서치료(심화과정)
	스마트 부모되기(학부모정보역량강화)
	자녀와 함께하는 생각쑥쑥 창의 과학 놀이
	세상을 움직이는 리더로 키워라
	함께 키우는 세상(학교폭력예방)
	문화·예술과 함께 떠나는 마음여행
	자녀와 함께하는 감성쑥쑥 창의 예술 놀이
	지역과 함께하는 찾아가는 유치원 학부모 교실 1-2기(각30과정)
대구광역시 유아교육진흥원	우리 아이 건강하게 키우기
	유아교육에 대한 이해
	자녀와의 소통 및 감정 코칭
	책 읽는 가정 만들기
대전광역시 유아교육진흥원	부모코칭(행복한 소통)
	부모자격증연수
광주광역시 유아교육진흥원	자녀오감발달을 위한 학부모와 함께하는 요리교실
	건전한 성의식 함양을 위한 유아 성교육
	유아기 독서지도를 통한 창의 인성 기르기
	멋진 부모가 되기 위한 자기분석 여행
	두근두근 첫 학부모 되기
인천광역시	독서교육활성화 연수

유아교육진흥원	역량 강화 부모교육
울산광역시 유아교육진흥원	학부모교육 대강연 1, 2기 학부모상담교육 1기(자녀의 마음을 행복하게 하는 부모코칭) 학부모상담교육 2기(내 아이의 마음을 읽어주는 현명한 부모) 토요가족체험
충청남도 유아교육진흥원	찾아가는 학부모 연수 학부모 스마트 기기 활용 연수 유아특수 학부모 연수 자신감 UP 유치원 학부모 연수
충청북도 유아교육진흥원	부모가 변해야 아이가 행복하다
강원 유아교육진흥원	그림이해를 통한 마음의 휴식 찾기(학부모 워크숍) 자녀와 소통하는 공감 대화 우리아이 성격, 알고 키우면 행복하다 유아 창의·인성교육 공감, 배려 부모는 자녀 최초의 교사이자, 모델이다 책과 함께하는 육아와 성장 이야기 내 아이를 위한 감성코칭 창의성 있는 아이, 창의성 있는 부모가 만든다 미술 심리 미디어 건강하게 이용하기 성공하는 아이로 키우는 대화법 몸과 마음을 치유하는 웃음치료
제주 유아교육진흥원	칼라 점토로 놀자! 동물 가족과 함께하는 내 마음 이야기 사랑하는 자녀와 가족액자 만들기 그림으로 내 아이 마음 들여다보기 가족과 함께하는 문화체험 프로그램 좋은 아버지 프로젝트 1-2기 부모와 자녀의 마음 나누기 악기를 통한 마음 나누기(동아리) 마음이 따뜻해지는 우리 아이 뇌발달 교육 가족과 함께하는 숲 놀이 프로그램 학부모 학급보조 자원봉사자 연수

(다) 시・도 교육청

각 시・도 교육청에서 실시하는 부모교육은 전반적으로 교육청 사이트에 자녀교육에 도움이 될 만한 자료를 강의 양식이나 읽을 수 있도록 탑재하는 형식을 취하고 있다. 부산, 광주, 인천, 경남, 경북, 제주 교육청에서는 '찾아가는 학부모 교실'이나 '좋은 학부모교실'을 일선 학교에서 개설하여 부모교육을 제공하고 있다.

부모교육의 내용은 자녀 양육에 대한 전반적인 내용을 다루며, 자녀와 함께 하는 프로그램도 다수 운영 중이다. 하지만 이러한 부모교육은 대부분 초등학교에서 열리기 때문에 부모교육의 내용에 상관없이 초등학생 자녀를 둔 학부모가 주 대상이 되고 있는 현실이다. 16개 시・도 교육청 중에서 부산광역시 교육청만이 유아에 한정하여 학부모 연수를 개설하고 있어 눈에 띄기는 하나 이것도 충분하지는 않다. 요약하자면, 시・도 교육청에서 운영하거나 주관하는 부모교육은 초등학교를 중심으로 운영되고 있으며, 영유아 부모는 교육청 지원의 대상에 포함되지 않는 경우가 많다.

〈표 11〉 시・도교육청별 부모교육 관련 프로그램

기관	프로그램
서울특별시 교육청	학부모교육원 지정·운영(23기관) 교육복지네트워크 가족역량강화 부모교육 및 가족성장활동)
경기도 교육청	경기학부모지원센터 찾아가는 학부모교육 NIE를 통한 창의인성 및 진로적성교육을 위한 학부모교육 자녀교육역량강화 학부모아카데미 건강한 가족만들기 프로젝트 공개강좌
부산광역시 교육청	찾아가는 학부모 연수, 학부모 가르치미 양성 사이버 학부모 연수 직장인 학부모를 위한 토요일 및 야간 연수 프로그램 소외계층 학부모를 위한 맞춤형 학부모 교육
대구광역시 교육청	자녀교육 가이드북 보급, 다양한 학부모 역량개발 교육강좌 진심어린 자녀사랑, 학부모 역량 개발 프로젝트
대전광역시 교육청	학부모교육 지원(7회) 학부모교육 지원 센터 운영(2곳)
광주광역시 교육청	광주학부모지원센터 사이버 학부모 교육 자녀교육을 위한 학부모 교육용 콘텐츠 개발·보급 좋은 학교 박람회 참가학교 지원(10교) 지역 거점학교를 통한 학부모 교육(특교) 시민단체와 함께하는 학부모 교육(2회) 직장으로 찾아가는 학부모 교육(4회), 위탁 학부모교육

인천광역시 교육청	학부모 진로아카데미, 진로코치 운영 다문화가정 학부모 상담주간 및 상담프로그램 운영 찾아가는 학부모교육, 거점기관을 통한 학부모교육(14곳) 학부모 리더 연수(2회), 맞춤형 학부모 상담교실
울산시 교육청	직장으로 찾아가는 학부모교육 사이버 학부모교육, 상설 및 위탁 학부모교육
충남 교육청	고품질 맞춤형 학부모교육 찾아가는 학부모 컨설팅, 진로상담 역량 제고
충북 교육청	자녀와 함께하는 아버지학교(초등) 온·오프라인 학부모교실 강좌개설(학부모지원센터)
전남 교육청	유치원 대상 학부모교육 예비 학부모교실
전북 교육청	직장으로 찾아가는 학부모교실 사이버 학부모교육, 좋은부모되기 연수
경남 교육청	다문화가정 자녀교육 연수, 찾아가는 학부모강좌 및 원격교육 로그램 학부모대학운영 및 교육자료 개발·보급
경북 교육청	찾아가는 학부모교실, 사이버 학부모교육 직장으로 찾아가는 학부모교육 『좋은 학부모 교실』 운영, 학부모교육 자료개발 및 보급
강원 교육청	강원 방방곡곡 찾아가는 학부모교육 온라인교육 및 학부모교육 정보제공
세종시 교육청	학부모가 찾아가는 특성화 프로그램(거점학교선택형,10교) 학부모 맞춤형 교육프로그램 제공, 직장으로 찾아가는 학부모교육
제주 교육청	거점기관 학부모교실(17개 기관) 찾아가는 학부모교실(학교, 직장) 학부모리더 양성, 아버지학교 운영, 학부모 교육자료 제작 및 보급 사이버 학부모교육

출처: 각 시도 교육청 홈페이지 2013년 10월 12일 인출

2. 국외

본 장에서는 국가에서 정책적으로 부모교육 관련 제도를 선구적으로 수립하고 활발히 진행해가고 있는 미국과 싱가포르의 사례를 소개하고자 한다.

1) 미국의 부모 교육

미국 전국부모교육네트워크(the National Parenting Education Network: NPEN)는 미국 부모 교육의 질적 표준을 다음과 같이 제시하고 있다. “적절하고 효과적인 교육과 지

원을 제공하여 가족을 강화하고 부모와 자녀의 건강한 성장과 발전에 가장 적합한 환경을 갖추도록 장려한다(NPEN 핵심 원리).” Heckman (2011)은 아동의 학습 및 발달에 대한 양육 기술과 개입에 대해 부모에게 직접 지원과 교육을 제공하는 것 뿐 아니라 적극적이고 책임 있는 양육을 보장하는 어머니 교육, 가족 소득, 고용에 대한 간접 지원을 제공하는 양육 지원에 역점을 두고 조기 투자가 시행되어야 한다고 주장한다. 양질의 양육은 진정한 풍요의 척도라고도 하였다. 국립복지사업의회 가족강화정책센터(FSPC, 2007)는 아동 발달에 영향을 주기 위한 3대 공공 투자 분야, 즉 가족을 위한 공동체 환경 강화, 양육 지원 및 강화, 아동 및 가족 지원 체계 구축을 발표했다.

미국 부모교육은 농무부 협력지도국이 제시한 전국확대부모교육모델(NEPEM)에서 다음과 같은 기본 가정을 통해 관점을 이해할 수 있다(Smith, Cudaback, Goddard, & Myers-Walls, 1994).

프로그램 내용 및 대상과 관련하여

- 부모는 자녀를 일차적으로 사회화하는 사람이다.
- 부모의 태도, 지식, 기술, 행동은 부모교육에 의해 긍정적으로 영향을 받을 수 있다.
- 부모뿐 아니라 자녀의 요구도 충족되어야 한다.
- 부모-자녀 관계는 여러 사회적·문화적 체계 안에 있으며 이들의 영향을 받는다.
- 양육은 교육과 경험을 통해 강화할 수 있는 학습된 능력이다.
- 부모교육의 목표는 부모(보호자)가 타인을 배려함과 동시에 유능하며 건강한 자녀 발달을 촉진할 수 있도록 이들을 강화 및 교육하는 것이다.

프로그램의 효과적인 전달과 관련하여

- 부모교육은 부모가 부모교육 프로그램에 적극 참여 및 기여할 때 효과가 배가 된다.
- 프로그램은 부모의 다양성에 부응해야 한다.
- 효과적인 부모교육은 다양한 방식으로 수행될 수 있다.

McGroder와 Hyer(2009)는 “일부 부모는 효과적이고 적극적인 부모가 되기 위한 능력에 지장을 주는 스트레스를 완화하는데 필요한 지원, 능력부여, 서비스 의뢰가 필요하다”고 첨언했다(p.12).

(가) 부모교육 교육과정의 제시

프로그램의 설계와 선택에 도움이 될 수 있는 부모교육 교육과정 지침(커리큘럼 가이드)은 위에서 언급한 부모교육의 기본 가정 이러한 가정을 사용하며 효과적인 양육의 원칙을 설명한다. 대표적인 사례로는 앞서 언급한 전국확대부모교육모델(NEPEM, Smith et al., 1994)과 미네소타주 부모교육핵심커리큘럼체계와 지표(Minnesota's Parent Education Core Curriculum Framework and Indicators: PECCFI, Early Childhood Family Education Curriculum Committee, 2011)가 있다. NEPEM은 최적의 양육을 위한 6개의 기술 범주를 29개의 구체적인 양육 실제와 함께 제시한다. 6개의 범주는 부모자신에 대한 교육과 5개 양육 분야이며 5개 양육 분야는 자녀의 이해(즉, 자녀의 발달적 요구와 특수성), 지도, 양육, 동기화, 지지이다. 부모 교육자는 바람직한 기준이 포함되는 교과과정을 선택하거나 교육적 성과로 실제를 이용하여 자체적인 커리큘럼을 설계할 수 있다.

프로그램 계획 과정에 도움이 되는 상세한 사례는 PECCFI로, 이는 공립학군이 지원하는 부모 및 조기 교육 프로그램인 유아가족교육(ECFE) 프로그램으로 전문가를 지원하기 위한 수단이다(Minnesota Department of Education, 2008). PECCFI는 6개 분야의 양육 또는 가족 장점 지표를 포함한다: 부모 발달, 부모-자녀 관계, 아동 발달, 가족 발달, 문화, 지역사회. 포괄적인 계획 틀은 교육 방법과 자원에 대한 아이디어 - 부모-자녀 상호작용 증진을 위한 아이디어, 자녀 발달 촉진을 위한 아이디어 - 의 포함을 촉진한다.

(나) 부모교육의 대상과 중점 내용

미국 부모교육 프로그램은 주로 지원적인지, 문제를 예방하려고 하거나 치료적인지를 각각 나타내는 보편적(일반적), 선택적(고위험상태인), 특정한(위기에 있는) 가족에 대한 교육으로 구분한다. 일반적으로 미국의 보편적 부모를 대상으로 하는 부모교육은 일반적인 아동 연령과 발달 단계(예: 유아기), 가족 문화, 가족 생활의 복잡한 문제(예: 이혼, 입양, 직장, 군대)와 관계된다. 고위험상태인 부모를 대상으로 하는 부모교육은 일반적으로 장기교육이며 가족 서비스와 지원을 제공하는 종합 프로그램에 통합된다.

– 보편적 교육

① 영아부터 청소년기까지 양육

출산전부터 5세 아동의 부모는 의심할 여지없이 부모교육의 주요 대상이다. 병원을 통한 전문적인 영아 관리 프로그램(일반적으로 영아 안전을 비롯하여 수 주간 소요되는 주1회 수업), 가정 방문, 자녀–부모 조기 학습 및 발달 프로그램(예: Head Start), 중점을 두는 내용이 있는 프로그램(예: 사회정서 발달을 강조하는 Parenting Counts), 가족 문화를 특히 중시하는 프로그램(예: Effective Black Parenting, Center for Improvement of Child Caring), 미디어가 여기에 포함된다. Text4Baby(http://www.cdc.gov/features/text4baby/)는 2010년 연방정부에 의해 시작된 프로그램으로 현재 임산부 20만 명에게 주 3회 임신 건강과 영아 양육에 관한 문자 메시지를 전송하고 있다.

6세 이상 된 아동의 부모에게 제공되는 조직적인 프로그램은 거의 없으며 숙제 돕기, 따돌림, 방과후 프로그램 선택과 같은 주제에 대해서 학교나 관련 조직(예: Parent Teacher Association)에서 제공될 가능성이 높다. 청소년은 신체 발달과 부모와의 관계에 있어서 역동적인 변화를 맞게 되며, 청소년의 건강한 발달에 전문적인 Search Institute와 같은 기관은 프로그램과 자료를 제공한다. 이러한 정보는 대부분 부모–자녀 관계의 유지, 부모가 발달상의 변화를 이해 및 지원하는 것 돕기, 청소년 범죄와 약물 남용 방지에 대한 것이다(Kaftarian & Kumpfer, 2000).

② 부모의 요구에 맞춘 교육

이혼이나 별거, 입양과 같은 전환기에 있는 가족에 대해서는 전문적인 교육 프로그램과 정보를 제공하는 지원을 제공한다. 이혼의 경우, 단기 프로그램(예: Parents Forever, University of Minnesota)에 양친의 참여를 의무화하는 주와 지역이 증가하고 있다. 이러한 프로그램의 목표는 의사소통을 유지하고 협력적인 양육을 조장하고 갈등을 완화하는 데 있다(Bacon & McKenzie, 2004).

아울러 특별한 위기에 처하거나 특별 지원을 받는 것으로 확인된 부모를 위한 프로그램도 제공된다. 여기에는 자신을 부모교육에서 전통적으로 언급되는 부모로 생각하지 않으나 미국에서 아동의 일차 양육자로 그 수가 증가추세에 있는 아버지, 한부모, 게이/레즈비언/양성애자/성전환 부모, 손자녀를 양육하는 조부모가 포함된다.

③ 의료와 교육

특정 부모교육은 아동의 건강이나 행동 문제를 다루거나 이를 방지하기 위해 노력하는 가족을 대상으로 진행되며, 비만 예방 교육이 한 예이다(예: Cullen & Thompson, 2008). 특별한 요구가 있는 자녀의 부모에 대해서는 특정 주제에 대한 정보, 교육, 지원 프로그램이 제공된다(예: Keen, Couzens, Muspratt, & Rodger, 2010). Head Start와 같은 프로그램은 아동의 초기 언어능력, 학교 준비도를 향상시키는데 중점을 두고 있다.

– 위험군을 위한 교육: '취약' 부모를 대상으로 하는 부모교육

경험이 없고 젊고(예: 청소년) 교육이 부족하고 소득이 낮으며 사회적으로 소외된 부모는 양육에 있어서 가장 큰 어려움에 직면하는 것으로 나타났다(Gelles, 1989). 아울러 이들의 자녀는 발달, 건강, 학업 성과가 가장 뒤쳐진다. 이러한 부모는 생활의 스트레스, 발달 이력, 지원의 부족으로 인하여 특히 위험 요인이 가중될 경우 아동을 학대 또는 방치할 가능성이 통계상 증가할 수 있다(Belsky, 1984; Gelles, 1989).

취약 부모를 위한 프로그램은 대부분은 자녀와 가족 유지를 위한 지원과 부모교육을 통합하는 '양육 성공 체계'(FSPC, 2007) 모델에 속하는 프로그램이 많다. Healthy Families(Healthy Families America, 2008)에서 고위험 부모를 자녀를 출생하기 전에 확인하며, 출산전 방문과 가족 평가는 가족 고용, 주택, 건강 영양, 아동의 초기 교육을 지원하는 서비스와 연계해준다. 영아 보호와 양육에 초점을 두는 가정 방문은 자녀가 3세가 될 때까지 계속된다. 아동발달에 대한 지식의 증가, 부모–자녀 관계의 향상, 가정환경 개선이 포함된다. 1992년 시범사업으로 시작된 Healthy Families의 성공으로 위험 임산부와 0–5세 자녀를 위한 가정 방문 프로그램을 연방정부는 지속적으로 지원하고 있다.

청소년 부모를 위한 프로그램은 청소년 어머니가 학업을 계속하고 졸업을 할 수 있도록 하기 위해 대개 학교현장에서 이루어지고 영아 양육에 대한 교육을 포함한다(예: Insights, www.insightstpp.org).

일반적으로 미국 부모교육 프로그램의 광범위한 분석 결과 훈련 프로그램은 양육에 대한 부모의 자신감, 공감, 아동 발달과 발달적으로 적절한 행동과 부모의 반응에 관한 지식을 증대시키고 부모가 자녀와 긴밀한 관계를 확립하는데 도움이 됨을 보여주었다(Carter & Khan, 1996; Stolz, 2010). 아울러 부모교육 프로그램은 자녀의 행동과

학교 준비도, 건강, 수유 행동 개선과 연관성이 있는 것으로 보고되었다.

(다) 부모 교육자의 전문성 개발 및 승인

부모교육자의 자질을 강화하기 위한 노력은 a) 역량 기준에 대한 설명 및 합의, b) 실무를 위한 전문가 양성과 인정 제도, c) 전문적 실제로서 부모교육의 협력과 지원이 포함된다.

–역량 기준

USDA 협력확대국은 NEPEM(부모교육과정 가이드)에 의해 확인된 핵심 내용 분야의 보완으로 "전국 범부모교육가 모형"(NEPEF, DeBord et al., 2002)을 개발하였다. NEPEF는 성장(전문적 성장 및 자기 지식), 프레임(이론적 틀의 이해), 개발(교육 프로그램 설계, 실행, 평가), 수용(다양한 대상의 요구에 부응), 교육자(효과적인 교육), 구축(분야의 확대를 위한 전문적 네트워크 구축)의 카테고리에 해당되는 과정 기술을 포함한다.

개별 주 정부가 표명하는 역량 기준 가운데 가장 구체적인 기준은 미네소타주 교육부가 개발한 것이다. 미네소타주는 미국 내에서 유일하게 부모교육 교사 면허를 법제화하였다. 법령에 따르면 이 분야의 면허를 받기 위해서는 모든 교사 자격을 위한 10개의 기준 분야(주제, 학생 학습, 다양한 학습자, 교수 전략, 학습 환경, 의사소통, 교육 계획, 평가, 반성과 전문적 발달 및 협력, 윤리와 관계)에서의 증명된 지식, 수행, 기질적 능력과 함께 아동 발달, 성인 발달, 부모–자녀 관계, 가족에 대한 지식 기반이 요구된다.

–부모 교육자 자격과 전문성 개발

자격부여 문제는 수십 년간 존속해 온 현안이다(Cooke, 2004; Fiore, 2008). 관련된 자격인증은 존재하지만(예: the National Council on Family Relations Certified Family Life Educator), 한 분야로 부모교육을 인정하는 것은 부모 지도의 전문성과 교육 실제에 타당성을 부여한다. 2011년 4월 NPEN은 "부모교육자 직업적 준비와 인정을 이해하기 위한 틀" 작업 초안을 제출하였다. 이 틀은 교육 실제의 엄격성과 기준에 따라 5단계를 명시하였다.

최하위 단계는 자발적 등록이다. 이 단계에서는 기준이나 질관리가 존재하지 않으

며 스스로 부모교육자라고 주장하는 모든 이에게 열려있다. 다음 단계는 전문성 개발과 훈련 기관이나 조직이다. 이를 위해서는 일정 과정이나 워크숍의 수료가 요구되며 대개 특정 커리큘럼의 전달에 초점이 맞추어져 있다. 여기에서 요구되는 조건은 일회성 과정의 이수나 회의 참석, 누구에게나 개방되어 있는 수준에서부터 가족 복지 사업 경험이 2년 이상이거나 1년 동안 100시간 인턴십이나 최대 7,000달러가 소요되는 수업 및 온라인 훈련과정을 이수해야 하는 전문가에 이르기까지 다양하다. 셋째는 자격인정 또는 부모교육자 역량 승인이다. 여기에서는 주 정부나 국가 조직이 기준을 정하며 교육과 경험에 의해 여러 단계가 부여될 수 있다. 부모교육 자격증을 보유한 주는 3개(텍사스, 노스캐롤라이나, 코네티컷)이다. 예를 들어 텍사스 전문가 인정 제도(Professional Recognition System)는 직접 또는 자원봉사로 전문가 교육/부모 참여/가족 지원 서비스에 30시간 이상 참가하고 고등학교 또는 그와 동등한 수준의 학위를 소지한 18세 이상인 자에게 최하위 수준의 자격을 수여한다. 최상위 수준의 자격은 직접적 자원봉사자/전문적 부모교육 서비스를 받고 부모 교육이나 관련 분야의 석사나 박사 학위 소지자에게 수여한다. 뿐만 아니라 코네티컷과 노스캐롤라이나는 자격 갱신을 위해 계속된 교육(예: 3년 동안 45시간)의 증명을 요구한다. 넷째 단계는 대학과정 이수이다. 가장 상위 기준은 6개 기관(North Carolina State University: NCSU; Wheelock College (MA); Plymouth State University(MA); Rivier College(NH); University of N. Texas; University of Minnesota)에서 제공하는 부모교육에 대한 수료(주로 특정 과정에서 대학원 학점 12-20시간)이다. 현재 미국에서는 3개 기관(NCSU, St Cloud State [MN], University of Minnesota)이 부모교육 석사학위를 수여하고 있다. 미네소타대학교는 부모교육 중심의 박사학위도 취득할 수 있다. 부모/가족 교육 주립 교사 면허는 최상위 수준의 전문가 인정이다.

미네소타는 유일하게 면허를 부여하는 곳으로 유아기가족교육(ECFE)을 각 학군에 의무화하고 있다. 1980년대에 ECFE 프로그램이 주 전역에 만들어졌을 때 교육자의 질을 보장하고 지역의 요구에 부응하기 위해 『부모와 유아교육』 전문가의 면허를 권장하였다. 면허 요구사항에는 대학원에서 공인된 수업 21학점, 아동 발달 분야의 6학점, 학생 교육 경험, 기초 능력 시험(미네소타 교사 면허 시험) 통과가 포함된다. 부모교육가 자격자는 ECFE 센터에서 초중등 교사와 동일한 조건으로 근무할 수 있다.

2) 싱가포르의 부모교육

싱가포르는 작은 도시국가이고 섬나라이면서, 이슬람, 중국, 인도 등 다양한 문화가 조화를 이루며 섞여 있는 다문화국가이기도 하다. 다인종이 다양한 모습으로 이루고 있는 각 가족은 자녀가 유치원이나 학교에 다니게 되면서 본격적으로 자기와 다른 상대를 서로를 이해해야하고 긍정적 관계 속에서 상호 교류해 갈 수 있어야 하므로 건강한 가족구성과 성장에 대한 교육은 중요한 하나의 국가 사업으로 진행되고 있다. 가족교육은 싱가포르의 사회개발・청소년・체육부(Ministiry of Community Development, Youth and Sports: MCYS)의 소관 업무이며 가족교육 내에는 가족의 생애주기에 따라 아동 및 청소년, 청년기, 젊은 직장인, 결혼 예정 예비부부, 신혼부부 등 인생의 각 시기에 요구되는 교육을 지역사회 내 전달체계를 이용해 진행하고 있다. 이러한 가족교육의 일환으로 부모를 위한 교육도 이루어지고 있다.

(가) 가족생애교육 개념

가족생애교육(family life education)의 필요성에 대해 싱가포르 정부가 발행한 "A Guide to family Life education in Singapore"(MYCS, 2011)에 의하면 가족교육의 중요성에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

가족은 사회를 구성하는 기본적인 단위이다. 건강한 가족은 안정을 이루는 중심축이 되고 국가와 개인을 지원해준다. 또한 가족은 균형있고 풍족한 삶과 건강한 사회를 이루는 기초이다. 그러나 강한 가족 관계는 그냥 이루어지지 않는다. 독신율의 상승, 이혼율의 증가, 출산율의 감소, 급속한 노령인구 증가와 함께 오늘날 가족은 여러 어려움들을 직면하고 있다. 이것이 바로 강하고 안정되게 유지하기 위해 가족이 지속적으로 배우고 성장해 가야하는 이유이다. (MCYS, 2011: 2)

사회발전・청년・체육부(社會發展・靑年及體育部, Ministiry of Community Development, Youth and Sports: MCYS) 산하의 가족발달단(The Family Development Group: FDG)은 싱가포르를 가족과 자녀를 위한 최적의 장소로 만들 것을 목표로 하고 있다. 이 기구는 가족이 축하받고 격려되고 지원받으며 강화되는 그러한 환경을 만들고자하는 데 초점을 맞추고, 하위조직으로 가족교육과(Family Education Department: FED)를 두어 공공 교육을 주관한다.

FED는 다음과 같은 두 가지의 추진 전략을 통해 친가족적 환경을 만들려는 공적,

사적 영역 및 사람들과 파트너십을 가지고 일하고 있다.

- 가족과 부부와 부모들이 긍정적인 가치와 의식을 가지도록 함.
- 생애를 통해 건강한 가족을 형성하고 유지해가도록 개인에게 정보를 주고 교육하고 격려함.

FED는 가족을 강화하고 지원하기 위해 학교와 직장, 지역사회에서 예방적이고 발달적인 가족교육 노력의 선두주자 역할을 하고 있다. 우리는 다양한 자발복지회(Voluntary Welfare Organization)와 그 외 다른 사회단체와의 협력을 통해 결혼생활, 부모기, 양육, 직업효율성 등에 대한 광범위한 프로그램과 자료들을 제공하고 있다. 이러한 프로그램들은 개인과 가족 생활의 질을 강화하고 풍부하게 하며 개선해가려는 목적을 지니고 있다.

가족 생애 교육 프로그램은 싱가포르 전역에서 진행되고 있고 다양한 삶의 시기에 있는 가족의 필요성을 만족시킬 것을 목표로 하고 있다. 프로그램은 통찰적 담화와 세미나에서부터 재미있고 흥미로운 워크숍에 이르기까지 범위가 넓다. 공적으로 승인된 자격을 지닌 '가족 생애 교육자(family life educator)'가 이 프로그램을 이끌어가고 있으며. 이 프로그램들은 건강하고 행복한 가족이 필요로 하는 긍정적인 태도와 기술을 증진시키기 위한 것이다. 가족 생애 교육 프로그램에 대한 구체적인 자료는 www.family.gov.sg 를 참고할 수 있다.

(나) 부모교육 정책의 개요

부모교육 프로그램은 양육정보, 지식, 기술을 제공하여 부모가 부모역할을 더 잘 수행할 수 있게 하고 자녀와의 관계를 더욱 강화시킬 수 있도록 하는데 목표를 두고 있다. 부모들은 부모로서의 인생 여정 중 결정적인 단계에서 자녀의 학교를 통해, 또는 직장에서, 그리고 지역사회에서 부모교육 프로그램에 참여할 수 있다.

취학전 '영유아 교육·보육 기관에서의 취학전 부모교육(the Parent Education in Pre-Schools: PEPS)'과 '학부모 교육(School Family Education: SFE)' 프로그램은 학교 기반(school-based) 가족 생애 교육 프로그램으로서, 이는 자녀가 유아기부터 고등학교에 이르기까지 부모 역할을 해가야 하는 부모들을 돕기 위해 고안된 부모와 가족 생활 교육의 연속 프로그램이다. 이 프로그램은 학교에 가족생활센터(또는 코너)를 세

우고 프로그램을 제공함으로써 가족 생애 교육 자원에 대한 접근성을 높여 가족 생활의 질을 제고할 수 있는 효과적인 채널을 만들고 있다.

취학전 부모교육(PEPS) 프로그램은 2005년 4월에 처음 도입되었다. 자녀가 어린이집(child care centers)이나 유치원(kindergartens)에 있는 시기에 부모에게 효과적인 양육기술을 교육하고 부모-자녀 관계를 향상시키고자 하는 데 PEPS의 목적이 있다. 학교를 통한 부모교육은 초등학교와 중등학교 시기에도 학부모교육(SFE)에서 계속된다.

한편 정부는 부모 교육 연계 파트너들이 진행하는 다양한 부모교육 프로그램을 지원하고 있는 바, 이들은 국가 전역에서 쉽게 접근될 수 있는 것들이다. 이러한 프로그램들은 의사소통, 성교육, 미디어의 사회적 영향, 성격발달 등과 같은 유용한 주제들을 다루고 있다.

지역사회 연계 행사인 '싱가포르 육아 대회(Singapore Parenting Congress)' 또한 양육방식과 육아문제해결을 위한 최신·최고의 전략을 소개하기 위해 해마다 개최되고 있다. 매해 2일간 열리는 이 대회에서는 해외 권위자와 지역내 가족 전문가가 참석하며 네 가지 공식 언어로써 육아관련 세미나가 진행된다.

(다) 부모교육 현황

부모교육 현황은 싱가포르 정부가 핵심전달체계(key delivery channels)로 소개하고 있는 학교, 직장, 지역사회 등 세 가지의 차원에서 살펴볼 수 있다.

-학교 기반 부모교육

학교 기반 부모교육은 앞서 살펴 본 바와 같이 PEPS와 SFE로 나누어진다. 취학전 영유아 부모를 대상으로 하는 PEPS는 2005년 40개의 어린이집을 대상으로 시범실시된 이후 2011년 현재 496개 어린이집과 유치원이 참여하고 있다. 2014년까지 전체 유치원과 어린이집의 50%가 이 프로그램을 채택하게 될 것을 목표로 하고 있다.

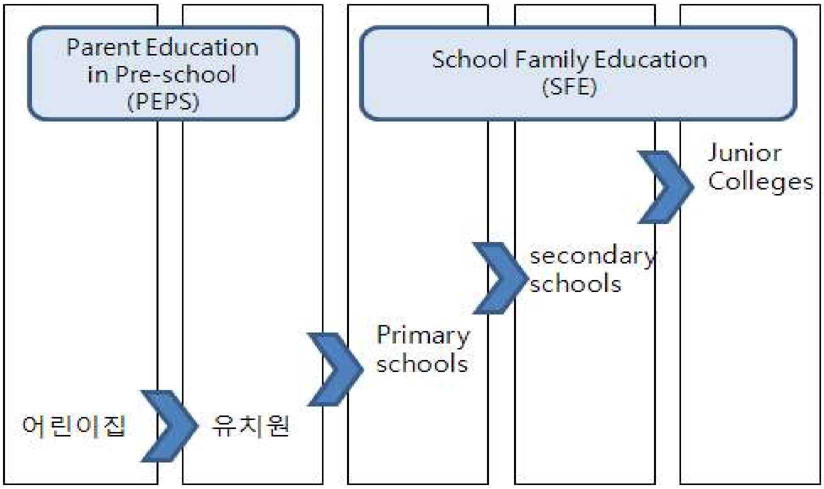
학부모 교육(SFE)은 2002년에 4개 학교를 대상으로 시범 실시되었으며, 그 성과가 성공적이라는 평가에 힘입어 2011년 현재 236개 학교가 이 프로그램을 채택하고 있다. SFE의 효과를 바탕으로 2005년에 PEPS가 도입된 바 있다. 참여하고 있는 학교로는 초등학교는 물론이고 중학교와 고등학교도 가입하여 SFE가 확대되고 있는 중이며, 2014년까지 전체 학교의 90%가 이 프로그램을 실시하게 될 것으로 기대한다.

– 직장에서의 부모교육

싱가포르 정부는 '가족생활대사(Family Life Ambassador: FLA)'라는 프로그램을 부모의 일터에서 진행하여 가족 생활 기술과 교육에 대한 접근성을 높이고 있다. 1,500개 이상의 회사·기관에서 FLA를 채택하여 가족생애교육 프로그램과 활동을 직장에 진행하고 있으며 2011년 현재 500,000명 이상이 이 프로그램을 거쳐간 것으로 나타나고 있다.

– 지역사회

2010년 통계로, 거의 1,000개 가까운 가족 생애 교육 프로그램이 주민센터 등 지역사회 내에서 진행되었고 380,000명 이상이 참여한 것으로 나타났다.



<그림 1> 싱가포르의 학교 기반 부모교육 체계

(라) 영유아 자녀 부모 대상 부모교육(PEPS)

취학전 영유아의 부모를 대상으로 하는 PEPS는 학교기반 부모교육의 일환으로, 유치원과 어린이집을 전달체계로 하여 교육이 이루어진다. 매 연초 정부(MCYS)는 PEPS에 참여할 기관을 모집하는 과정을 거치며, 프로그램 설명회에 참석한 후 기관은 자발적으로 참여를 선택하게 된다. 정부의 부모교육 프로그램을 채택하면 가족생애교육가(Family Life Educator)가 정해진 시기에 방문하여 교육 프로그램을 진행하며 이

교육행사에 대한 비용은 국가가 지원하고 있다. 이 프로그램은 어린이집과 유치원이라는 기관을 전달체계로 진행되는 교육프로그램이므로, 특별히 저소득층이나 위기에 처한 가정 등 특수한 경우를 위한 것은 아니다. 일반적인, 보통 가정의 부모를 대상으로 실시하는 부모교육프로그램이다.

◎ PEPS의 목적과 목표

싱가포르 영유아기 부모교육 프로그램의 목적은 다음과 같다.

첫째, 육아의 가치와 중요성을 일깨움으로써 부모를 교육하고 변화시킨다.

둘째, 젊은 부모를 자녀양육 프로그램에 참여하도록 고무한다.

셋째, 비용부담이 없고 접근성이 높으며 관련성이 깊은 부모교육과 자원을 연속선상에서 지속적으로 제공하여 부모의 역량을 키운다.

◎ PEPS의 운영 구조

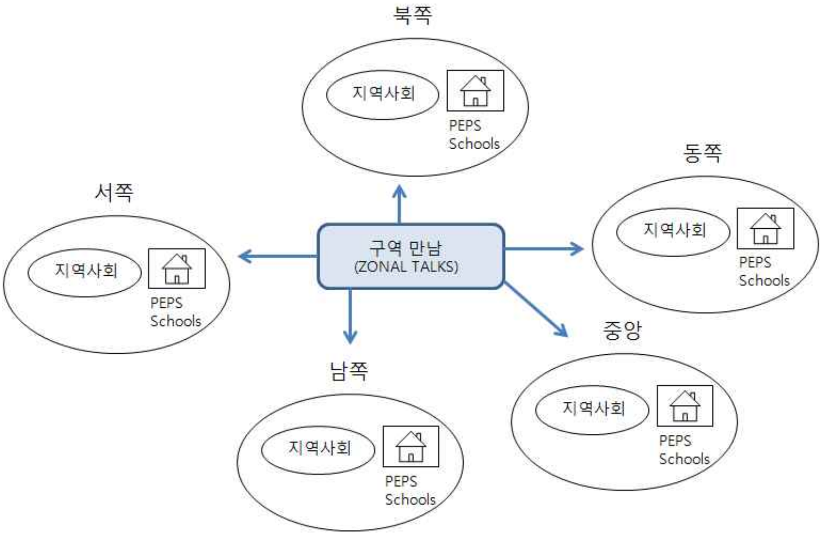
PEPS 프로그램은 기본적으로 연간 20시간 부모가 교육을 받도록 하고 있다. 그 중 12시간은 자녀가 다니는 유치원이나 어린이집 등 육아지원기관(pre-school)내에서 이루어지며 나머지 8시간은 '구역 만남(zonal talks)'을 통해 진행된다. 육아지원기관 내 수업인 경우 지역에 소속된 가족생애교육자가 기관에 가서 그날의 주제에 따라 워크숍식 또는 자녀와 함께 하는 체험식 수업으로 진행하며, 아이들도 연간 12시간 정도 PEPS와 관련한 시간을 교과내에 배정하고 있다.

PEPS 프로그램	=	학교기반 부모교육 12시간	+	구역 만남 (Zonal talks) 8시간

<그림 2> PEPS의 연간 시간 구성

'구역 만남'은 육아지원기관 밖에서 이루어지는 교육 시간으로, 보다 넓은 장소에서 주로 주말 시간을 이용하여 3~4시간 동안 집체 교육으로 진행된다. 이 또한 세미나나 강연회 형식이 될 수도 있지만 자녀와 함께 참여하여 체험하고 실습해보는 방식을 많이 사용하고, 보통 한 번에 300~400명 이상의 참석자가 모여 가족생애교육자의 지도에 따라 교육을 받게 된다. 전체 PEPS 프로그램이 가지고 있는 교육내용 중 선별

하여 부모교육이 이루어지며 부모는 자녀와 함께 즐거운 시간을 보낸다. 구역 만남은 아래의 [그림 Ⅲ-2-3]에서 보듯이 몇몇 지역의 개별 육아지원기관(pre-school)에 속한 부모들을 한 구역으로 묶어 정해진 날 다 같이 참여하여 대규모로 행사가 진행되도록 하는 방식을 취하고 있다.



<그림 3> PEPS의 '구역 만남' 구성 방식

PEPS는 무료로 이루어지는 교육은 아니다. 최소의 비용(연간 20시간당 약 5,000원)을 부모에게 부담시키고 있으며 나머지 모든 운영비, 재료비, 강의료 등은 국가가 부담한다. 이 최소 부모 부담비용은 부모의 참여를 보장하고자하는 의미이다.

PEPS가 6년째 진행되고 있고 그 성과 역시 성공적이라고 평가받음에도 불구하고 담당자는 가장 어려운 점으로 부모의 참여율 유지를 들었다. 많은 부모들이 참여할 수 있도록 부모교육은 주로 주말을 이용해서 이루어지고 있고 자녀가 함께 참여하는 방식으로 수업을 진행하는 한편, 학교의 통신이나 게시판 등을 이용해 프로그램에 대한 홍보도 지속적으로 하고 있다. 부모참여율을 제고하고자 하는 목적에서 유치원과 어린이집을 전달체계로 활용한 것도 같은 입장으로 해석될 수 있다.

◎ PEPS 참여 교육·보육 기관에 대한 정부 지원

싱가포르에는 2011년 현재 어린이집이 약 950개, 유치원이 500개 정도 운영되고 있

으며 그 중 전체의 35%에 해당하는 496개 기관에서 PEPS 프로그램에 참여하고 있다. 이들 기관은 자발적으로 참여하고 있는 상황이지만 국가는 부모교육의 확산에 앞장 선다는 의미에서 이들 기관에 다음과 같은 지원을 하고 있다.

- 운영을 위한 사전 오리엔테이션과 브리핑 실시
- 재정 지원
- 중앙 주도 평가
- 사회개발・청년・체육부가 발간하는 가족 생애 교육 관련 자료 배부
  : 브로슈어, 부모교육가이드, 도안자료, 웹사이트(www.peps.sg), e-뉴스레터 등
- 행정가, 부모지원그룹, 서비스 제공자 등과의 정기적 협의회 개최

◎ PEPS 프로그램의 내용

PEPS는 지역사회가 채용한 전문 가족생애교육자(family life educator)가 중심이 되고 아동학, 유아교육학, 가족학, 교육학 등 관련 분야의 전문가들이 함께 참여하여 구성한 교육내용을 주제별로 구성하였으며, 전체 주제 리스트에서 연간 계획에 따라 선정된 주제에 대한 교육이 진행되고 있다.

〈표 11〉 PEPS 프로그램의 교육 주제(일부임)

구분	주제	
자녀양육	· 자신감 있는 자녀 양육(0-5)	· 효과적인 훈육
	· 부모-자녀 유대감 향상	· 자녀의 지능 향상시키기
	· 경쟁력 있는 아이로 양육하기	· 자녀양육을 위해 알아야 할 것
	· 자녀의 '사랑의 언어' 이해하기	· 자녀와 의사소통하는 방법
	· 자녀의 EQ를 높일 수 있는 재미있고 창조적인 방법	· 사랑의 언어-자녀에게 사랑을 표현하기
	· DISC 유형에 따른 자녀양육	· 자녀의 학습 잠재력을 극대화하기
	· 자녀의 자존감을 높일 수 있는 창의적인 전략	· 초등학교 진학 준비
	· 자녀의 자기주도력 향상법	· 학습 코치로서의 부모
	· 자녀의 초등학교 1학년 준비하기	· 부모를 위한 사회 정서 코칭
부부관계	· 예비부모교육: 지속적인 관계를 위한 지식과 기술 양성	· 의사소통방법과 갈등 해결
	· 결혼을 위해 알아야 할 것	· 사랑의 언어 - 배우자에게 사랑을 표현하기
가족	· "가족화합" 가족결속력 향상시키기	· 가족 나들이
	· 가족의 즐거운 시간: 가족규칙정하기	· 탄력성 높이기
직장인	· 무기력 떨치기	· 성공하고 싶은 마음 들여다보기

Ⅲ. 정책적 제언

1. 부모교육 교육과정의 개발과 활용

부모역할의 핵심 역량을 도출하는 연구를 통해 전국 수준의 교육과정을 개발하고 이를 교육청, 건강가정지원센터, 보육정보센터, 다문화가족지원센터, 드림스타트센터 등 부모교육을 주도하고 하고 있는 기관과 유치원, 어린이집 등에서 활용할 수 있도록 한다. 뿐만 아니라 부모교육의 중요성과 함께 교육과정에 따라 일정 기간 부모교육을 받을 필요성을 설명하는 부모용 홍보 브로슈어 등도 제작하여 배포함으로써 교육과정의 활용도를 높인다.

또한 부모교육 교육과정에 대한 해설서 및 운영지침을 제작하여 교육과정과 함께 관련 기관에 배포하고 부모교육이 체계적으로 이루질 수 있도록 안내한다. 부모교육 교육과정이 필수적인 것은 아니라 하더라도 이에 따라 진행되는 것이 유익한 선택임을 기관과 부모에게 알리는 것이 중요하다.

2. 부모교육 전문 교육자의 양성

부모교육 교육과정에 따라 전문적으로 부모교육을 진행할 수 있는 전문 교육자를 양성할 필요가 있다. 교육자의 자격은 관련 대학의 교수나 유치원, 어린이집의 원장이나 교사, 부모교육을 실시하는 기관 근무자 등이 될 수 있고 일정 학력을 가진 관심 있는 일반인이 될 수도 있다.

전문 교육자는 부모교육 기관에서 교육 프로그램을 진행할 수 있고 유치원이나 어린이집 원장의 경우 자체적으로 진행하는 부모교육을 효율적으로 운영하기 위해 자격을 갖출 필요가 있다.

부모교육 전문 교육자 자격은 국가가 인정한 기관에서 공식적으로 부여하는 자격증이 되어야 하고, 교육청이나 보육교사보수교육 기관 등에서 교육자 양성 교육과정을 개설할 수 있다.

3. 온라인 부모교육 과정의 확충

부모교육 교육과정에 의거한 온라인 부모교육을 과목(영역/내용)별로 개설하여 부

모들이 쉽게 접근하고 용이하게 참여할 수 있도록 한다. 온라인 교육은 부모교육 전문 교육자에 의해 진행되고 기존 온라인 교육기관의 인프라에 의존하여 실시될 수 있다. 이러한 온라인 교육은 부모가 필요에 따라 자율적으로 들을 수도 있지만, 일정 기간(5-10회) 지속적인 접근과 참여가 요구되는 만큼 교육 이수에 대한 사회적 크레딧(예, 이수자에 대한 교육비나 보육료의 할인제도, 국공립 어린이집 입소 우선권)이 인정되는 것도 필요하다.

4. 부모교육에 대한 정책적 접근의 강화

1) 영유아 부모교육 업무 담당자 지정

교육의 대상으로서 ‘부모’를 두고 체계적이고 지속적인 교육서비스를 진행하고자 한다면 이 업무를 책임지고 맡아 볼 중앙 및 지방 정부에 담당자가 있어야 한다. 연간 부모교육 지원에 대한 정책 계획을 수립하고 집행, 평가까지 과정을 총괄할 인력이 요구된다. 교육과학기술부와 여성가족부, 보건복지부의 업무 협조가 필요할 것이다. 이는 평생교육, 가족복지의 측면과도 연결되어 있다.

2) 홍보 다양화

부모교육의 필요성과 진행하고 있는 기관, 프로그램, 참여를 통해 얻게 되는 결과, 장점들을 매체 광고나 브로슈어 배포 등을 통해 알릴 필요가 있다. 또는 인터넷을 통해 어머니와 아버지들이 가정이든 직장이든 어디에서나 한번 쯤 참여를 고려해 볼 수 있도록 하는 기회를 제공해야 할 것이다. 이 또한 정책적 계획에 포함되어야 한다.

부모들은 휴대전화 문자나 전화 안내를 통해 부모교육 광고를 접할 때 가장 잘 알게 된다는 응답을 하고 있다. 특정한 프로그램이나 교육 행사는 주민 센터 등의 라인을 통해 문자알림을 활용할 수 있다.

3) 유치원, 어린이집을 전달체계로 한 접근성의 강화

우리나라 영유아들이 대부분 어린이집이나 유치원 등 육아지원기관을 다니고 있는 점을 감안할 때 부모에게 전달될 수 있는 가장 효과적인 전달체계는 이러한 기관들이 될 것이다. 기관에 다니는 영유아의 부모들을 대상으로 교육청이나 관련 센터 등

이 부모교육 전문가를 활용한 부모교육을 지원할 수 있다. 이 때에는 다음과 같은 점에 유의할 필요가 있다.

첫째, 교육은 부모가 함께 참여할 것을 유도하고 주말에 개설되도록 한다. 이 때 자녀를 돌보아주는 서비스가 같이 포함되어야 한다.

둘째, 부모와 자녀가 함께 참여할 수 있는 프로그램을 부모교육에 많이 포함해야 한다. 자녀와의 공동 체험・협력함으로써 부모와 자녀 모두에게 교육적인 효과가 커질 수 있다.

셋째, 하나의 육아지원기관만으로 진행이 어려울 수 있으므로 지역을 구분하고 네트워크를 형성하여 지역별로 몇 개 기관이 공동으로 부모교육을 진행할 수 있도록 한다. 이를 통해 지역내 부모 간 교류를 도모하고 부모지지모임 등 네트워크가 활성화될 수 있다.

넷째, 회원가입을 통한 혜택 제도 등 지속적 참여를 유도할 수 있는 지원이 필요하다.

그 외 부모의 상황을 고려하여, 맞벌이부모, 저소득가정 부모, 농어촌 부모, 한부모가정, 다문화부모 등 특별한 요구를 고려한 부모교육의 설계와 지원이 함께 진행되어야 부모교육의 효용성이 높아질 것으로 본다.

참고문헌

김은설・최진・조혜주・김경미(2009). 육아지원기관 부모교육・참여 활성화 방안 연구. 육아정책연구소.

김은설・장혜진・김문정・Walker(2011). 영유아기 자녀 부모특성별 부모교육 강화 방안. 육아정책연구소.

달서구드림스타트센터(2010). 2010년 달서구 드림스타트 사업 성과 및 효과성 분석.

보건복지부(2010). 2011년도 드림스타트 사업 안내.

보건복지부(2013). 2013년도 보육사업안내.

보건복지부・한국청소년상담원(2010). 2010 드림스타트 사업지원단 운영결과보고서.

Bacon, B. L., & McKenzie, B. (2004). Parent education after separation /divorce: Impact of the level of parental conflict on outcomes. *Family Court Review, 42*, 85-98.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, *55*, 83-96.

Berk, L. E.(2005). *Child Development*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Carter, N., & Kahn, L. (1996). *See how we grow: A report on the status of parenting education in the U.S.* Philadelphia, PA: Pew Charitable Trusts.

Cooke, B. (2006). Competencies of a parent educator: What does a parent educator need to know and do? *Child Welfare*, *85*, 785-802.

Cullen, K. W., & Thompson, D. (2008). Feasibility of an 8-week African American web-based pilot program promoting healthy eating behaviors: Family eats. *American Journal of Health Behavior, 32*, 40-51.

Gelles, R. J. (1989). Child abuse and violence in single-parent families: Parent absence and economic deprivation. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 492-501.

Heckman, J. (2011, February). *The American family in black and white: Apost-racial strategy to improving skills to promote equality* (IZA DP No. 5495). Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.

Kaftarian, S. J., & Kumpfer, K. L. (Eds.). (2000). Family-focused research and primary prevention practice [Special issue]. *Journal of Primary Prevention, 21*(2).

Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., & Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(2), 229-241.

McGroder, S., & Hyer. A. (2009). Developmental and Economic Effects of Parenting Programs for Expectant Parents and Parents of Preschool-age Children. *Partnership for America's Economic*

Success. Issue Paper #10. Retrieved from http://www. partnershipforsuccess. org/index.php?id=89&MenuSect =3&rid=53

MCYS(2011). *A Guide to Family Life Education in Singapore*.

National Parenting Education Network (n.d.a). *NPEN Core principles.* Retrieved from http://npen.org/about/core-principles.html

National Parenting Education Network (n.d.b). *Framework for understanding parent educator professional preparation and recognition.* Retrieved from http://npen.org/profdev/degrees-cert.html#framework

Smith, C. A., Cudaback, D., Goddard, H. W., & Myers-Walls, J. (1994). *National extension parent education model*. Manhattan, KS: Kansas Cooperative Extension Service. Retrieved from http:// www.k-state.edu/ wwparent/nepem/nepem.pdf

Stolz, H. E. (2010) Parenting education. In S. Duncan & W. Goddard(Eds.), *Family life education: Principles and practices for effective outreach*(2nd ed., pp. 191-210). Thousand Oaks, CA: Sage.

Young Scholar Session (I)

- ❑ 유치원교사의 교육이데올로기의 구조 및 기능
  김용환(대일유치원 원장, 평택대학교 상담대학원 미술치료학과 겸임교수)

- ❑ Intracultural Variations in Early Childhood Education :
  글로벌 교육의 새로운 경향 분석
  황은진(숭의여자대학교 유아교육과 외래교수)

유치원 교사의 교육이데올로기의 구조 및 기능

김용환(대일유치원 원장, 평택대학교 상담대학원 미술치료학과 겸임교수)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

많은 경우 유치원 교사들은 자신들이 지니고 있는 생각(교육이데올로기)의 차이로 인해 동료교사 혹은 부모, 혹은 원장 등과 갈등하게 된다. 보수주의적 생각을 지닌 교사와 진보주의적 생각을 지닌 교사는 상호간에 이러한 이데올로기적 갈등을 늘 겪고 있다고 할 수 있다. 교사들에게 있어 이러한 교육 이데올로기의 차이는 교육이념, 교육행동, 교육방법에 있어 갈등(대립)을 낳게 된다. 이러한 갈등은 이들은 추구하는 가치가 다르기 때문일 수 있다.

Kerlinger(1967)는 교육에 대하여 보수주의자와 진보주의자가 대립할 때 그들의 준거가 서로 다르다는 사실을 발견했다.

보수주의자는 지식도야, 인격함양, 교과과정 같은 것을 준거로 삼는 반면에 진보주의자는 아동흥미, 개인적성, 사회적응과 같은 것을 준거로 삼았다. 여기서 보수주의자의 준거는 진보주의자에게는 준거가 되지 못하였으며, 이와 반대도 마찬가지였다.

개인 간(interindividual) 수준에서 보게 되면 보수주의와 진보주의의 대립은 양극적인 것으로 나타난다. 왜냐하면 한 개인은 보수주의자의 준거와 진보주의자의 준거 중 어느 하나의 준거만을 가질 수 있기 때문이다. 그가 보수주의자이면 보수주의자의 준거를, 그가 진보주의자의 준거를 갖게 된다. 따라서 개인의 입장에서는 진보주의자의 준거와 보수주의자의 준거 중 어느 한 준거만을 가지고 판단하게 되기 때문에 진보주의와 보수주의의 대립을 양극적인 것으로 보게 된다(이수원과 이영훈, 1989).

본 연구는 이수원(1997)이 태도를 ‘무태도’, ‘태도’, ‘탈태도’로 구분한 것에 유추하여,

교육이데올로기도 ‘무 이데올로기’, ‘이데올로기’, ‘탈 이데올로기’로 구분하는 것이 타당한지를 준거태도, 준거가치, 조망수용능력에서 확인하고, 이러한 교육이데올로기의 구조적 차이가 교사의 갈등지각이나 교사 만족도, 그리고 갈등대처양식에서 어떤 기능적 차이를 보이는 지를 밝히고자 하였다.

2. 연구문제 및 가설

이 연구에서는 이수원(1997)이 태도를 ‘비태도’, '태도’, '탈태도'로 구분했던 것에 착안하여 교육 이데올로기를 '무(비) 이데올로기’, '보수주의’, '진보주의’, 그리고 ‘탈 이데올로기’로 구분했을 때 그 태도구조는 어떠하며, 그 기능은 어떠한지를 밝히려 하였다.

연구문제1. 이데올로기 구조에 따라 준거태도가 다를 것인가?
연구문제2. 이데올로기 구조에 따라 준거가치를 달리 가지고 있을 것인가?
연구문제3. 이데올로기 구조에 따라 조망수용능력에서 차이가 있을 것인가?
연구문제4. 이데올로기 구조에 따라 선호하는 갈등해결 양식이 다를 것인가?

II. 본론

1. 연구1: 이데올로기 구조에 따른 준거태도, 준거가치, 조망수용능력

연구1은 교육이데올로기를 ‘무 이데올로기’ 상태, ‘이데올로기’ 상태, 그리고 ‘탈 이데올로기’ 상태로 구분하는 것이 타당한지를 준거태도, 준거가치, 조망수용능력에서 확인하고자 했으며, 이러한 교육이데올로기의 구조가 교사가 느끼는 갈등과 만족도에서 어떤 기능적 차이를 보이는지를 검토하고자 했다. 조사대상자는 경기도 남부 지역의 유치원에 근무하는 교사 225명이었다. 이들 중 응답에 누락이 있거나 불성실한 응답자를 제외한 119명의 응답이 최종 분석되었다.

1) 교육이데올로기 구조 및 준거가치

교육 이데올로기의 측정은 O'neill(1981)의 교육이데올로기 조사도구를 토대로 이남

표(1984)가 우리의 실정에 맞게 개발하고 김용환(2007)이 유치원 교사들에게 맞게 수정한 척도를 사용하였다. 이 척도는 교육이데올로기를 근본주의, 주지주의, 보수주의, 자유주의, 해방주의, 무정부주의로 구분하고 있는데, 여기서 근본주의, 주지주의, 그리고 보수주의는 보수주의가 되며, 자유주의, 해방주의, 그리고 무정부주의는 진보주의가 된다. 이 척도를 토대로 교육 이데올로기를 측정하고 요인분석(이때는 두 요인으로 지정하였다)을 하여 보수주의와 진보주의 중 어느 하나에도 속하지 않은 문항을 제거하고 분석하였다. 이를 정리하면 표 1과 같다.

<표 1> 이데올로기 척도의 문항 및 문항 내적 합치도

구분		해당 항목 번호	문항 수	문항 내적 합치도(α)
보수주의	근본주의	19, 13, 25, 31, 37, 43, 55, 61, 67	9	.93
	주지주의	14, 20, 26, 32, 38, 44, 56, 62, 68	9	
	보수주의	9, 27, 33, 39, 45, 51, 63, 69	8	
진보주의	자유주의	4, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70	11	.93
	해방주의	5, 7, 23, 35, 41, 47, 53, 59, 65	9	
	무정부 주의	6, 12, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 72	10	

이 척도를 토대로 측정한 보수주의와 진보주의의 측정치를 중앙치(보수주의: 3.09 미만과 3.09 이상, 진보주의: 3.81 미만과 3.81 이상)에 따라 보수주의도 낮고 진보주의도 낮은 집단, 보수주의는 높고 진보주의는 낮은 집단, 진보주의는 높고 보수주의는 낮은 집단, 보수주의도 높고 진보주의도 높은 집단으로 구분하고 보수주의도 낮고 진보주의도 낮은 집단을 ‘무 이데올로기’, 보수주의는 높고 진보주의는 낮은 집단을 ‘보수주의’, 진보주의는 높고 보수주의는 낮은 집단을 ‘진보주의’, 그리고 보수주의도 높고 진보주의도 높은 집단을 ‘탈 이데올로기’로 명명하였다. 여기서 보수주의나 진보주의는 교육 이데올로기의 구조가 양극적인 경우이고 탈 이데올로기는 이원적인 경우라 할 수 있다.

2) 조망수용능력

조망수용능력의 (Perspective Taking Ability: PTA)의 측정은 이영훈(2011)이 사용한 척도를 일부 수정 및 첨삭해서 사용하였다. 이 척도는 Bernstine과 Davis(1982)가 만든 대인관계 반응성 검사(Interpersonal Reactivity Index: IRI)의 하위척도인 조망수용척도

(Perspective Taking Scale)에서 뽑은 문항으로 이루어졌다. 이영훈(2011)이 사용한 척도는 총 12문항으로 구성되었으나 본 연구에서는 5개 문항만을 선택하여 수정하여 사용했고, 연구자가 조망수용능력을 잴 것으로 보이는 2문항(3번 문항과 5번 문항)을 추가하여 총 7문항으로 구성되었다. 이를 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 조망수용능력 측정 척도

1. 나는 남을 비난하기 전에 내가 만일 그 사람의 입장이었다면 어떻게 느낄 것인가를 생각해 보려고 노력한다.
2. *나는 어떤 문제에 대해 일단 내가 옳다고 확실히 믿으면 그 후로는 다른 사람의 말을 귀담아 듣지 않는다.
3. 때때로 나는 친구들의 입장에서 보면 어떨 것인가를 상상해 봄으로써 그들을 더 잘 이해하려고 노력한다.
4. 나는 모든 질문에는 두 가지 측면이 있다고 믿고 두 측면을 모두 살펴보려고 한다.
5. 나는 때때로 상대편의 입장에서 사태를 보는 것은 매우 어렵다고 생각한다.
6. 나는 어떤 결정을 내리기 전에 다른 의견을 가진 사람 입장에서도 살펴보려고 한다.
7. 누군가에게 화가 날 때 나는 잠시나마 그의 입장에 서 보려고 노력한다.

*분석할 때 역 점수 부여 문항

3) 연구1의 결과

연구결과 첫째, 보수주의자의 주장과 진보주의자의 주장에 대해 보수주의는 보수주의자의 주장을 지지하고, 진보주의는 진보주의자의 주장을 지지하는 것으로 나타났다. 반면에 무 이데올로기와 탈 이데올로기는 보수주의와 진보주의의 중간 입장을 취함으로써 중립적인 입장을 취하였다. 둘째, 보수주의 준거가치에서의 변별은 무 이데올로기, 보수주의, 진보주의, 그리고 탈 이데올로기 간에 차이가 없었다. 그러나 진보주의 준거가치에서의 변별은 진보주의와 탈 이데올로기가 무 이데올로기나 보수주의에 비해 잘 변별하였다. 셋째, 무 이데올로기에 비해 탈 이데올로기가 조망수용능력이 높았다.

2. 연구2: 이데올로기 구조에 따른 갈등해결양식

연구2는 피험자는 경기도 남부 지역의 유치원에 근무하는 교사 119명을 대상으로 실시하였으며, 이들 중 응답에 누락이 있거나 불성실한 응답자를 제외한 110명의 응

답이 최종 분석되었다. 연구1과 마찬가지로 교육이데올로기를 무 이데올로기, 이데올로기, 탈 이데올로기로 구분하는 것이 타당한지를 재차 확인하고자 했으며, 이러한 교육이데올로기의 구조에 따라 갈등해결양식에서 차이를 보이는지를 검토하였다. 갈등해결양식을 측정하기 위해서 Thomas와 Kilmann(1974)이 제작한 갈등해결양식 척도가 사용되었으며, 노현숙(2006)이 사용한 척도를 수정하여 사용하였다. 여기서는 각각의 하위 해결양식은 문항수로 나누어 평균을 산출했다. 이를 정리하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 갈등해결양식 척도 검사의 구성 및 신뢰도

하위영역		문항수	문항번호	Cronbachα(N=110)	
분배적 해결양식	경쟁	6	1, 11, 17, 23, 28, 30	.70	.71
	순응	6	3, 5, 9, 14, 15, 24	.72	
통합적 해결 양식	회피	6	4, 7, 12, 18, 27, 29	.67	.67
	협력	6	6, 8, 13, 19, 25, 26	.38	
타협적 해결 양식	타협	6	2, 10, 16, 20, 21, 22	.68	
전체		30		.80	

1) 연구2의 결과

연구2의 결과 첫째, 보수주의자의 주장과 진보주의자의 주장에 대해 보수주의는 보수주의자의 주장을 지지하고, 진보주의는 진보주의자의 주장을 지지하는 것으로 나타났다. 반면에 무 이데올로기와 탈 이데올로기는 보수주의와 진보주의의 중간 입장을 취함으로써 중립적인 입장을 취하였다. 둘째, 무 이데올로기는 보수주의 준거가치와 진보주의 준거가치를 잘 변별하지 못했으며, 이에 비해 보수주의는 보수주의 준거가치는 잘 변별했으나 진보주의 준거가치는 잘 변별하지 못했다. 진보주의나 탈 이데올로기는 보수주의 준거가치도 잘 변별하고 진보주의 준거가치에서도 잘 변별하였다. 셋째, 조망수용능력은 무 이데올로기, 보수주의, 그리고 진보주의에 비해 탈 이데올로기가 조망수용 능력이 높았다. 이러한 결과들은 교육이데올로기를 무 이데올로기, 이데올로기, 탈 이데올로기로 구분하는 것이 타당하다는 것을 재차 확인시켜 주는 것이다. 넷째, 갈등해결양식을 보면, 경쟁, 회피, 순응 모두 진보주의와 탈 이데올로기가 무 이데올로기나 보수주의에 비해 선호도가 높았다. 그러나 타협은 탈 이데올로기가 여타의 집단보다 선호했으며, 협력은 탈 이데올로기와 진보주의가 무 이데올

로기나 보수주의보다 더 선호했다. 이러한 결과는 교육이데올로기 구조에 따라 갈등 해결 양식의 선호와 같은 기능적인 측면에서도 차이가 있음을 보여준다.

이상의 결과를 토대로 교육이데올로기의 구조와 기능, 유아교육장면에서 교사의 갈등해결 방안 등을 논의하였으며, 본 연구의 의의 및 제한점 그리고 추후 연구 등을 제언하였다.

Ⅲ. 결론

연구1과 연구2의 결과는 세 가지 지표 중 첫째와 셋째는 확인 되었으나, 둘째는 부분적으로만 확인되었다. 연구1의 결과는 모든 피험자들이 거의 보수주의 준거가치를 가지고 판단하지 않고, 진보주의 준거가치만을 가지고 판단하였다. 그러나 진보주의 준거가치를 사용하는 정도에서 차이가 있었다. 진보주의가 진보주의 준거가치를 가장 많이 사용하고, 무 이데올로기와 보수주의는 진보주의 준거가치를 적게 사용했다. 탈 이데올로기의 경우는 이들의 중간 정도를 사용하였다. 연구2의 결과는 무 이데올로기가 보수주의 준거가치를 가장 적게 사용했으며, 보수주의, 진보주의, 그리고 탈 이데올로기의 경우는 차이가 없었다. 진보주의 준거가치는 연구1과 마찬가지로 진보주의가 진보주의 준거가치를 가장 많이 사용하고, 무 이데올로기와 보수주의는 진보주의 준거가치를 적게 사용했다. 탈 이데올로기의 경우는 이들의 중간 정도를 사용하였다. 이러한 결과는 모든 피험자가 교육에 대해 진보주의 쪽으로 지향되어 있어 나타난 결과가 아닌가 생각된다.

이러한 결과는 부분적이긴 해도 교육 이데올로기를 무 이데올로기, 이데올로기(진보주의 혹은 보수주의), 탈 이데올로기로 구분하는 것이 타당하다는 것을 시사해준다. 한편, 교육 이데올로기를 무 이데올로기거나 이데올로기(진보주의 혹은 보수주의), 탈 이데올로기로 구분했을 때 기능면에서 차이가 있는지를 확인하고자 하였다. 그 결과 연구1의 경우 갈등 정도가 가정한대로 이데올로기(진보주의 혹은 보수주의) 상태일 때 높았으며, 무 이데올로기나 탈 이데올로기 상태는 낮았다. 이는 결국 이데올로기 구조가 양극적일 경우 갈등을 많이 하고 이원적일 경우는 적게 한다는 것을 알 수 있다. 연구1의 결과만을 놓고 볼 때 진보주의도 탈 이데올로기와 마찬가지로 조망수용능력이 높기 때문에 나타난 결과가 아닌가 싶다.

참고문헌

김용환(2007). 유치원교사의 이데올로기가 유아교육신념과 실제에 미치는 영향. 석사학위논문, 강남대학교(미간행).

노현숙(2006). 낙관성과 스트레스지각이 갈등해결양식 및 이성 관계 만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 가톨릭대학교.

이남표(1984). 한국 중등교사의 교육이데올로기에 관한 연구. 사대연구, 4, 45-73.

이수원(1997). 태도의 발달. 고 이수원 교수논문집, 조화와 통합의 심리학 제2권:(유고논문), 828-832.

이수원・이영훈(1989). 태도의 면역기제 : 양극성에서 이원성으로. 한국심리학회지: 일반, 8권 1호, 67-87.

이영훈(2011). 중립태도에서 조망수용능력 수준에 따른 상황에 대한 태도, 상황에 대한 시비판단 및 준거가치, 인지량의 차이. 한국여성교양학회지, 제20집, 107-124.

Bernstein, W. M. and Davis, M. H. (1982). “Perspective-Taking, Self-Consciousness, and Accuracy in Person Perception.” *Basic and Applied Social Psychology. 3*:1-19.

Kerlinger, F. N. (1967). “Social Attitude and Their Critical Referents: A Structural Theory.” *Psychological Review. 74*:110-122.

O'neil, W. (1981). *Educational Ideologies: Contemporary Expression of Educational Philosophy.* Dubuque, IA: Kendall and Hunt. (Reprinted 1990.)

Thomas, K. W. and Kilman, R. H. (1974). *The Tomas-Kilmann Conflict Mode Instrument.* Tuxedo, NY: Xicom.

Intracultural Variations in Early Childhood Education: 글로벌 교육의 새로운 경향 분석

황은진(숭의여자대학교 유아교육과 외래교수)

Ⅰ. Purpose of the Study

The primary purpose of this study was to investigate the potential relationships among cultural/ethnic factors and educational beliefs for facilitating young children's learning and socialization in Korean families. According to Zea, Asner-Self, Birman, and Buki (2003), cultural/ethnic factors include four key domains: (a) ethnicity, (b) cultural/ethnic identity, (c) cultural competence (e.g., language and cultural knowledge), and (d) demographic characteristics. This study examined the variations in cultural/ethnic perceptions and educational beliefs about childrearing and early schooling among three Korean parent groups: a) Korean immigrant families in the U.S., (b) Korean families who have returned from the U.S. to Korea—the transnational families, and (c) Korean families in Korea who have no experience of educating their children in other countries—the culture of origin families—used as a comparison group. The study aimed to identify similarities and differences in cultural/ethnic perceptions and educational beliefs among the three groups with the goal of improving teachers' understanding of the complexity of the transcultural experience. Such understanding could positively impact culturally responsive educational programs. Korean immigrant families are influenced by two different social contexts: their culture of origin as well as the new culture they are exposed to in the U.S.

Ⅱ. Significance of the Study

This research study is important for several reasons. First of all, even though many researchers have vigorously studied immigrant groups, particularly the Latino and some Asian groups (typically Chinese, Taiwanese, or Japanese), few research studies have focused on the minor ethnic groups in the U.S., such as Korean immigrant and non-immigrant families (e.g., transnational families). Moreover, few research studies have examined the significantly growing population of immigrant children enrolled in preschool or kindergarten and their parents in the U.S. (Adair & Tobin, 2008). In immigrant families of minor ethnic groups, research is necessary to identify major differences in cultural beliefs about educating children and the impact of those beliefs on childrearing practices for children in order to make culturally robust bridges between parents and teachers (Rothstein-Fisch, Trumbull, & Garcia, 2009).

Secondly, the research was conducted to begin to define a contextual understanding of Korean immigrant families' cultural/ethnic and educational perceptions in order to broaden the educational conversations between parents and teachers (Bruns & Corso, 2001; Igoa, 1995; Rothstein-Fisch et al., 2009). Cho, Chen, and Shin (2010) argued that the families' views on parenting and education are a critical issue that a growing number of teachers encounter in our global community. They emphasized that educators of young children play critical roles in greater understanding of differences in beliefs, values, and practices in education. They state, "Respect for the unique experiences, needs, and challenges of transnational families is a prerequisite for gaining knowledge and skills for working with them and being a more effective supporter and advocate." (p. 36). The families may have unique educational perspectives related to their own socio-cultural demands and needs in complexity of global education. However, there is little research on Korean transnational families, as this is a relatively recent demographic trend in our global society.

Ⅲ. Research Questions

Do the three groups differ in the following variables: cultural/ethnic perceptions of identity and cultural competence, and parents' beliefs about childrearing and early schooling? If so, how do the three groups differ in regard to these variables?

What is the relationship between the cultural/ethnic factors significant to Korean immigrant parents and their educational beliefs about their children's learning and socialization?

How do Korean immigrant parents understand and respond to cultural/ethnic similarities and differences in schooling?

IV. Perspective(s) or Theoretical Framework

Two theoretical frameworks shaped this study: socio-cultural constructivist views and eco-cultural theory. Socio-cultural constructivist theory was a major theoretical foundation used to explain cultural effects on individual immigrant families' beliefs, values, goals, and practices while they undergo cultural/ethnic transformations from home (the culture of origin) to mainstream America (Fosnot, 1996; Oxford, 1997). In order to effectively understand children's learning and development, teachers need to understand cultural beliefs, values, and behavioral patterns which community members (e.g., the child's family and neighbors) develop within their own social contexts (Calzada et al., 2009). In addition, according to Lamb and Sternberg's (1992) perspectives on the culture-belief structure, parents develop their own beliefs through particular experiences in the socio-cultural contexts of particular human ecologies (McGillicuddy-De Lisi & Subramanian, 1996). Parents' educational beliefs about children's learning and development vary across culture, ecologies, and social systems. According to eco-cultural theory, Bernheimer, Gallimore, and Weisner (1990) take account of family-constructed meaning of their environments. Families critically respond to those environments and meanings in their daily routines. Daily routines of families, therefore, are significant components of

analysis to understand families' beliefs, values, and goals. The beliefs vary across cultural/ethnic groups as ecologies and social systems are different. Thus, variations in beliefs about child development and parenting might exist across and/or within cultural/ethnic groups (McGillicuddy-De Lisi & Subramanian, 1996). Weisner (2002) explained that families in all cultural/ethnic groups create or maintain their own daily routines and activities that may be associated with their proactive responses to their own circumstances and meanings. Within the same ethnic groups, parents' educational beliefs/values about parenting may be heterogeneous and associated with the difficulties their children face in schooling (Julian et al., 1994). If these variations are understood by teachers, teachers may actually reduce ongoing and potential conflicts with immigrant parents derived from cultural/ethnic discrepancies. Variations of cultural/ethnic perceptions and educational beliefs emerging within an ethnic group may explain various aspects of educational practices in a global society. It is important to develop conceptual frameworks for enhancing and/or sustaining culturally responsive early childhood education so that teachers effectively work with parents from culturally and ethnically diverse backgrounds by understanding that similarities and differences exist within and between cultural groups.

V. Methods

This study used a mixed methods approach for identifying variations in the cultural/ethnic perceptions of Korean parents' educational beliefs about childrearing and early schooling related to their current socio-cultural contexts. The participants included three different groups of Korean parents who are currently educating young children (age 4-8), from preschoolers and kindergarteners to first/second grade students: (a) 79 Korean immigrant parents in the U.S. (KI), (b) 98 Korean parents with no transnational experiences outside of the country of origin, Korea (CO), and (c) 42 transnational parents now living in Korea (TN).

"The explanatory sequential design" used in this study consists of the quantitative and

qualitative phases for data collection and analysis (Creswell & Clark, 2007, p. 72). In the quantitative phase, this study investigated how the three Korean parent groups (KI, CO, and TN) differ in cultural/ethnic perceptions and educational beliefs. Several existing scales were used to measure cultural/ethnic perceptions and educational beliefs. Statistical data analysis for descriptive and inferential methods were used to identify the relationships and the variations among the variables of cultural/ethnic perceptions and educational beliefs (Vishnevsky & Beanlands, 2004). The reliability of each scale was acceptable (e.g., alphas above .65 are generally deemed acceptable) across several cultural/ethnic groups.

The quantitative survey data were the primary source of data for this study and were subsequently followed by qualitative analysis of the data from the interviews in the second phase. Probing further through interviews, this study qualitatively explored the cultural/ethnic experiences of four parents form the Korean immigrant group in regard to the educational beliefs and practices embedded in their own daily family routines. Semi-structured interviews were employed as a qualitative method to uncover the essence of Korean immigrant parents' educational beliefs and attitudes from their own socio-cultural experiences regarding educating their children in the U.S. A mixed approach is chosen for interviews: (a) the narrative interview method and (b) the conceptual interview method (Kvale & Brinkman, 2009; Lather, 2006; Merriam, 2009). The interviews were used to probe and expand on the information derived from the results of the surveys in the quantitative phase.

Ⅵ. Results and Conclusions

Results from the quantitative survey data indicate several significant intracultural variations in cultural/ethnic perceptions and educational beliefs and noteworthy relationships among variables (e.g., between socio-demographic factors and acculturation, between enculturation and educational beliefs, etc.). The findings indicated that Korean immigrant families encounter dual processes of acculturation and enculturation, that is,

integration rather than assimilation, that can be potentially challenging for facilitating their children's learning and socialization. (Cho, Chen, & Shin, 2010; Miyoshi, 2011; Song, 2010). The findings suggested that Korean immigrant families develop particular culture–belief structures derived from experiences of socio–cultural transformations between their own socio–cultural contexts and the mainstream school settings of their children.

As the Korean immigrant (KI) and transnational parents (TN) form new cultural/ethnic perceptions through experiences of socio–cultural transitions across cultures, they are also likely to maintain Korean cultural/ethnic perceptions and orientations. Although the Korean immigrant parents have encountered the dual processes of acculturation and enculturation, they continue to value Korean cultural/ethnic perceptions and orientation, rather than discarding them to completely conform to the dominant culture. These findings provide a snapshot of characteristics of Korean parents' culture–belief structure. The Korean population in the U.S. has a strong propensity to retain a collectivistic cultural orientation and is less likely to be totally acculturated than some of the other ethnic groups living in the U.S., for instance, Latinos (Bae & Brekke, 2002; Lee & Landreth, 2003; Lee, & Shin, 2008; Yeh, 2003). However, there is evidence of other subgroups living in contemporary immigrant communities that shows a rising importance of cultural/ethnic perspectives on hybridity. For instance, the work of Isik–Ercan (2012) showed that Turkish immigrant parents living in the U.S. create intentional cultural/ethnic activities through which their children's bilingual and bicultural identities are strengthened. The immigrant parents strive to develop various cultural/ethnic activities and orientations to promote children's cognitive and socio–emotional development in the complex process of acculturation and enculturation. The result is the development of the hybrid community. Thus, teachers might rethink the connection between immigrant children's cognitive and socio–emotional skills to their academic learning and development (Isik–Ercan (2012). In fact, such learning and development might be enhanced by using socio–cultural practices of the hybrid community.

This study indicates that the Korean parents (KI, CO, and TN) in different

socio-cultural contexts had not only similarities but also differences in educational beliefs about childrearing and early schooling, although some significance levels were low. When compared to Korean parents with no transnational experiences (CO), Korean immigrant parents (KI) and transnational parents (TN) are more influenced by experiences of socio-cultural transitions in the U.S. in regard to educational beliefs about childrearing at home and early schooling. This is not surprising since the CO parents have not had the cross-cultural experience.

Although the Korean immigrant parents were more likely to maintain their own parenting beliefs and practices derived from their homeland, they were encountering some changes of their parenting beliefs and practices based on experiences from mainstream American culture and values. These findings suggest that the Korean immigrant parents may face challenges when educating their children through the dual process of acculturation and enculturation.

The qualitative findings extend the quantitative results in that even though the Korean immigrant parents (KI) are acculturated into US-American culture at different levels, they were likely to maintain certain enculturation levels (e.g., Korean identity, Korean language competence, and cultural knowledge), which were parallel to the enculturation levels of the two other groups (CO and TN) (see tables 14 and 15). Therefore, rather than choosing one dominant cultural aspect, they were likely to develop two aspects of the culture-belief structure to successfully educate their young children in the U.S. while maintaining Korean heritage and values. Thus they wanted to provide various opportunities and rich learning environments for their children to learn both socio-cultural values, Korean and American, and two languages in the U.S. The Korean immigrant families in this study had ongoing dual processes of enculturation and acculturation in developing culture-belief structure, which appear to be the meaningful units for educating their children (Weisner, 2002). Considering their children as dual language learners and social members living in the U.S., they were likely to create a coexistence of two cultural/ethnic perceptions (Korean and US-American) and link these to their educational beliefs and related child-rearing practices. This appears to be an

important feature of the culture-belief structures for Korean immigrant families, rather than undergoing an assimilation process in which many immigrants fully integrate themselves into the dominant country (Calzada et al., 2009). It supports the findings of Isik-Ercan (2012) on hybrid immigrant communities. This "hybridization" might be indicative of contemporary strides in American society in general, and education in particular, to support and respect multi-culturalism. This is worth further examination.

Ⅶ. Implications

This study provided a critical foundation for a contextual understanding of Korean immigrant parents' educational beliefs and practices related to early school schooling while being acculturated into the dominant school culture and curriculum. As a critical unit for identifying family-constructed meanings of education, a deeper contextual understanding of Korean immigrant parents' cultural/ethnic perceptions in relation to educational beliefs should be central to culturally responsive education designed to support Korean immigrant families. It is necessary for educators to examine the beliefs and practices of Korean immigrant families around education in order to broaden the educational conversation and mutual understanding between parents and teachers for effectively facilitating their children's learning and socialization in our global society.

This study shows that transnational parents highly valued most of the items related to cultural/ethnic perceptions (enculturation) and educational beliefs about childrearing and early schooling more so than the two other groups (KI and CO) did. Further research should identify transnational parents' cultural/ethnic experiences in transitional processes across nations and their effects on educational trends and practices in Korea. These results are noteworthy because this is a new issue of global education since transnational families are one of the fastest growing populations in the U.S. (Cho et al., 2010; Lee & Shin, 2008). Their socio-cultural affiliation with both Korean and US-American culture may be meaningfully related to both KI and CO in regard to the transitional experiences, adjustment to a new culture, and social connections. Transnational families' socio-cultural

affiliation may show significant cultural/ethnic factors for global education that influence immigrant families' cultural/ethnic perceptions linked to educational beliefs and needs. Their culture-belief structure emerging through socio-cultural experiences may affect educational trends in Korea. Immigrant children bring special and unique experiences to school. Individual children may be different and unique, even those from the same cultural/ethnic group because of the special meanings and priorities given by individual family processing of acculturation and enculturation.

Administrators and policymakers should continue to hold cultural competence and culturally responsive school settings for immigrant/non-immigrant children and families as a high priority. For instance, they should prepare coursework for preservice teachers to support mainstreaming practices in classrooms that understand and appreciate hybrid, integrated communities. They should also provide relevant training and mentoring opportunities that includes intracultural similarities as well as differences for new teachers. For instance, Korean immigrant parents are likely to feel conflicted about different educational beliefs and practices between home and school (e.g., less emphasis on academic learning in schooling, lower-level learning achievements, vs. play-based less competitive classroom). In order to overcome the gaps, they used tutoring in informal educational institutions or home. In addition, the Korean immigrant parents were dissatisfied by the lack of detailed information about their children's learning and school life, but they felt they could not ask for that information directly for fear that teachers would feel disrespected. Thus teachers might open communication by understanding Korean immigrant parents' perspectives on challenges in educating their children in terms of cultural/ethnic differences between home and school. These perspectives are very critical for educators in Korea to rethink their ongoing socio-cultural approach to immigrant/non-immigrant families who have different first languages, cultural backgrounds and value systems derived from their homelands. This becomes one of the most crucial issues of education not only in the U.S. (Huntsinger & Jose, 2009; Turney & Kao, 2009) but also in Korea, in relation to intracultural aspects in global education. Research is necessary to analyze significant similarities and differences in cultural/ethnic

beliefs about educating children not only across cultures but also within a cultural/ethnic group because of cultural heterogeneity in global communities.

Administrators who design and implement professional development programs for teachers should consider integrating individual family service and interventions for both Korean immigrant children and their parents concerning cultural/social disconnections between home and school into required courses in teacher training. Korean immigrant children may be likely to face difficulties in cultural/social understanding in early schooling that affect their own cultural/ethnic identity (Kim, 2011). As Isik-Ercan (2012) explains the importance of the specific socio-cultural practices within hybrid Turkish immigrant communities in the U.S. Korean immigrant families need to be provided with culturally responsive supports for their "cultural hybridity" derived from dual processes of acculturation and enculturation and cultural/ethnic differences in educational beliefs and practices. For instance, teachers can use integrative individual family service and interventions by providing individual mentorship to support children's socialization between home and school. Korean immigrant families could be supported by reflecting on their cultural roles in minimizing cultural/ethnic challenges that their children can face in hybrid communities. Korean immigrant parents can learn how to create cultural practices that fit into their own immigrant communities and the mainstream cultures in order to provide their children with better educational environments.

Emphasizing the importance of opportunities for teaches to develop culturally relevant pedagogy for teaching and supporting immigrant children and parents in class, teachers can explore cultural participation in "community-centered activities", such as Korean language schools (Kea, Campbell-Whatley, & Richards, 2006, p. 11). The community-centered activities might allow teachers to provide Korean immigrant children with culturally/ethnically meaningful activities shared with peers in school. Through these activities, teachers can encourage them to develop their own cultural/ethnic values and "dual" identity while encountering the complex process of acculturation and enculturation between home and school/community. Moreover, teachers need to create meaningful activities by joining Korean immigrant parents outside of formal school settings. Thus

teachers can obtain accurate information to understand immigrant parents' educational beliefs about childrearing and early schooling so that they can become more sensitive to their children's learning, behaviors, and social activities in schooling.

Given these implications, this study provides researchers and educators with an alternate approach to a contextual understanding of Korean immigrant parents in order to foster and/or further culturally responsive practices for their children in school. Research is necessary to analyze significant similarities and differences in cultural/ethnic beliefs about educating children not only across cultures but also within a cultural/ethnic group because of cultural heterogeneity in global communities. Identifying the culture-belief structure of immigrant parents in an ethnic minority group can be a resource for a deeper contextual understanding of parenting beliefs and practices. Thus, teachers will be better able to make meaningful relationships and thoughtful responses to Korean immigrant parents regarding their children's learning and socialization. This study is a preliminary step in this direction. It should be further developed by voicing individual families' stories and experiences in their communities so that teachers can help create educational pathways that make strong connections between teachers and parents.

References

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

Bae, S. W. & Brekke, J. (2002). Characteristics of Korean-Americans with schizophrenia: A cross-ethnic comparison with African-Americans, Latinos, and Euro-Americans. *Schizophrenia Bulletin, 28*(4), 703-717.

Bernheimer, L.P., Gallimore, R., & Weisner, T.S. (1990). Ecocultural Theory as a Context for the Inidividual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention. 14*(3), 219-233.

Bruns, D. A., & Corso, R. M. (2001). *Working with culturally & linguistically diverse families.* Retrieved from http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2001/bruns01.pdf

Calzada, E. J., Brotman, L. M., Huang, K, Bat-Chava,Y., & Kingston, S. (2009). Parent cultural adaptation and child functioning in culturally diverse, urban families of

preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(4), 515–524. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.033

Cho, E. K., Chen, D. W., & Shin, S. (2010). Supporting transnational families. *Journal of the National Association for the Education of Young Children, 65*(4), 30–37.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practices.* NewYork, NY: Teachers College Press.

Huntsinger, C. S., & Jose, P E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 398–410.

Igoa, C. (1995). *The inner world of the immigrant child*. NewYork, NY: St. Martin's Press.

Isik–Ercan, Z. (2012). I go to school six days a week: The role of cultural and religious practices within hybrid Turkish–American communities in supporting academic and socioemotional growth. *Childhood Education, 88*(5), 292–297.

Julian, T. W., McKenry, P. C., & McKelvey, M. W. (1994). Cultural variations in parenting: perceptions of Caucasian, African–American, Hispanic and Asian–American Parents. *Family Relations, 43*(1), 30–37.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publication, Inc.

Kea, C., Campbell–Whatley, G. C., & Richards, H. V. (2006). *Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCRES). Retrieved from http://www.nccrest.org/Briefs/Teacher_Ed_Brief.pdf

Kim, J. (2011). Korean immigrant mothers' perspectives: The meanings of a Korean heritage language school for their children's American early schooling experiences. *Early Childhood Education Journal, 39*(2), 133–141. doi:10.1007/s10643–011–0453–1

Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching qualitative research as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 19*(1), 35–57.

Lamb, M. E. & Sternberg, K. J. (1992). Sociocultural perspectives on parental care. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. P. Hwang, & A. G. Broberg (Eds.), *Child care in context: Cross–cultural perspectives* (pp.1–26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lee, J. & Shin, S. J. (2008). Korean heritage language education in the United States: The current state, opportunities, and possibilities. *Heritage Language Journal, 6*(2), 1–20.

Lee, M. & Landreth, G. L. (2003). Filial therapy with immigrant Korean parents in the United States. *International Journal of Play Therapy, 12*(2), 67–85.

McGillicuddy–De Lisi, A. V. & Subramanian, S. (1996). How do children develop knowledge?:

Beliefs of Tanzanian and American mothers. In S. Harkness, & C. M. Super (Eds.), *Parents'cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences* (pp.143-168). NewYork, NY: The Guilford Press.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Franciso, CA: Jossey-Bass & Sons, Inc.

Miyoshi, M. (2011). *Exploration of the factor difference between the Japanese version of Abbreviated Multidimensional Acculturation Scale (AMAS-ZABB-JP) and Multigroup ethnic identity measure (MEIM-JP)* (Unpublished master's thesis).Southern Illinois University, Carbondale, IL

Oxford, R. L. (1997). Constructivism: Shape-shifting, substance, and teacher education applications. *Peabody Journal of Education, 72*(1), 35-66.

Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 474-486. doi:10.1016/j.ecresq.2009.08.006

Song, J. (2010). Language ideology and identity in transnational space: globalization, migration, and bilingualism among Korean families in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*(1), 23-42.

Turney, K. & Kao, G. (2009). Pre-kindergarten child care and behavioral outcomes among children of immigrants. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 432-444.

Vishnevsky, T. & Beanlands, H. (2004). Qualitative research. *Nephrology Nursing Journal, 31*(2), 234-238.

Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development, 45*, 275-281. doi:10.1159/000064989

Yeh, C. J. (2003). Age, acculturation, cultural adjustment, and mental health symptoms of Chines, Korean, and Japanese immigrant youths. *Cultural Diversity and Ethnic minority Psychology, 9*(1), 34-48. doi:10.1037/1099-9809.9.1.34

Zea, M.C., Asner-Self, K., Birman, D., & Buki, L. P. (2003). The Abbreviated Multidimensional Acculturation Scale: Empirical validation with two Latino/Latina samples. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 9*(2), 107-126.

Young Scholar Session (Ⅱ)

- ❑ 형식적-비형식적 교수를 통한 유치원 어린이들의 십진법의 이해 :
  미국과 한국의 비교연구
  위수정(퍼듀대학교 칼루멧 캠퍼스 행동과학과 유아발달프로그램 조교수)

- ❑ 유아교육기관의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향
  김민정(가천대학교 세살마을연구원 연구교수)

형식적–비형식적 교수를 통한 유치원 어린이들의 십진법의 이해: 미국과 한국의 비교연구

위수정(퍼듀대학교 칼루멧 캠퍼스 행동과학과 유아발달프로그램 조교수)

Ⅰ. 서 론

십진법 체계는 상위의 수학을 성공적으로 실행 할 수 있기 위하여 유아들이 유아기 동안 이해해야할 기초적인 산수의 개념이다(Main, 2012). 십진법 체계를 이해하는 능력은 유치원 시기서부터 나타나기 때문에 유아의 지적 발달을 위해 올바른 지도가 필수적이다(Lee, 2008; Miura et al., 1989). 십진법 체계를 이해하는 위해서는 유아들이 숫자 단어들 간의 추상적 관계, 아라비아 숫자와 양을 이해하는 것이 필요하다.

많은 연구에서 아시아 유아들이 미국의 유아들보다 여러 가지 수학적 성취 영역에서 우수하다고 보고되었다. 이러한 유아들의 수학적 이해의 차이를 설명하는 한 가지는 유아가 십진법 체계를 개념화하게 하는 데에 영향을 미치는 언어에서 사용되는 숫자 단어들에 기인한다는 것이다(Miura et al., 1989, 1993). 여러 아시아 국가들의 언어에서의 숫자 이름은 숫자 체계의 십진법 조직이 잘 드러난다. 하지만 영어의 경우는 아시아 언어가 그런 것처럼 십진법의 이해를 촉진시키지 않는다. 영어에서 숫자 단어의 십진법 구조에 대한 언어적 지원이 부족한 것은 미국 유아들이 십진법 개념의 구성하는 것을 방해하는 반면 한국 학생들의 십진법 이해는 한국어의 연관성 있는 숫자 단어에 의해 촉진된다. 그러나 더 최근의 연구에서는 숫자를 일컫는 언어가 유아의 십진법 체계의 이해의 수준과 항상 동일한 것은 아니라고 지적하였다(Wang, Lin, Tanase, & Sas, 2008).

유아의 숫자 개념의 이해와 수학 성취에 있어서 국가 간 차이에 대한 또 다른 설명은 구체적인 숫자 경험의 충분한 경험(Copley, 2000l; Uy, 2003)과 형식적인 교수

(Fuson & Kwon, 1992; Uy, 2003)가 부족하다는 것이다. 미국 유치원생들은 반복, 계산, 학습지의 사용을 강조하는 전통적이고 구조화된 교수 스타일을 사용하는 교육을 받아왔다 (Shoenfeld, 2004). 사실상, 미국 어린이들을 뛰어넘는 아시아의 어린이들의 우수한 수학 실력은 형식적이고 비형식적 수학 교수를 비롯한 효과적인 교수 방법에 기인한다(Fuson & Kwon, 1992; Song & Ginsberg, 1987).

일반적으로 형식적 교수는 교사가 방법론적이고 체계적인 방법으로 숫자를 상징적으로 재현함으로써 수학적 개념을 소개하고 설명하는 과정이다(Baroody, 1983, 1987). 형식적 교수에서는 교사들이 일정한 시간을 할당하고 구체적인 자료들을 제공하며 특정한 순서로 특정한 주제에 대해 탐구한다(Lee, 2006). 반면에 비형식적 교수는 숫자 개념과 관련지을 수 있도록 특별히 고안된 구체적 사물들의 조작과 탐색을 포함한다(Baroody, 1987; Lee, 2006, NCTM, 2000). 비형식적 교수는 더 탐색적이며 수학적 개념을 구체적으로 다룬다. 비형식적 교수에서는 교사의 도움을 항상 필요로 하지 않는다. 비형식적 수학적 지식을 개발하기 위한 구체물의 조작의 가치는 최근 들어 수학 교육 연구자들에 의해 강조되어 왔다(Copley, 2000; Schoenfeld, 2004; Uy, 2003). 영어권 국가의 유아들이 초등학교 때 수학에 대해 어려움을 가지는 것은 구체물을 통한 수학적 경험이 부족해서라고 생각된다(NCTM, 2000). 형식적・비형식적 접근법은 각기 나름의 장점을 가지고 있으며 수학 학습에서 두 가지 교수 유형을 포함하는 것은 유아 발달에 매우 중요하다.

미국 유아들의 수학 성취의 향상을 위한 노력으로 국제비교 연구들이 미국 수학 교수를 평가하였다. 다양한 학교 교육 요인 중, 미국의 학교 수학 교과과정에 사용되는 자료들이 동아시아 국가들의 자료보다 덜 집중적이고 더 반복적인 것으로 나타났다(Schmidt et al,. 1999; Wang et al., 2008). 따라서 미국의 유아들은 주요한 산수 개념을 획득하기 위한 형식적, 비형식적 교수를 충분히 갖지 못하고 있다. 게다가 Perry (2000)와 Stigler와 Hibert (1999)는 동아시아 국가의 교사들은 더 분명하게 설명을 하고, 수업 시간을 더 효과적으로 이용하며 탐구를 통해 모든 학생들이 참여하는 수업을 더 많이 한다고 발표하였다.

미국 유치원 유아들의 수학적 기술을 향상시키기 위해 문서에 의해 잘 입증된 현 아시아 유치원 수학 교과과정의 성공에 기초하여 이와 유사한 교과과정과 교수적 전략이 개발되어 미국 유치원에 적용할 수 있는가를 평가하는 것은 시기적절하다고 판

단된다. 따라서 본 연구의 목적은 미국과 한국에서 형식적・비형식적 수학 교수를 통한 유아들의 십진법 이해를 조사하는데 있다. 또한 본 연구는 한국의 수학 교과과정에 기초한 수학 교수의 실행이 십진법 개념을 발달시키는데 한국과 미국의 유치원생들에게 영향을 미치는지 아닌지를 살펴본다. 이러한 목표들을 달성하기 위해 본 연구는 다음과 같은 연구 문제들을 갖는다.

1. 수학 관련 교수가 제공되기 전에 미국과 한국의 유치원생들 사이에 십진법의 이해에 대한 국가 간 차이점이 있는가?
2. 형식적・비형식적 수학 교수가 주어진 후에 실험 집단과 통제 집단 사이에 유치원생들의 십진법의 이해에 대한 국가 간 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 장 소

본 연구는 미국 중부에 위치한 한 도시와 한국의 대도시에서 이루어졌다. 각 국가에서 두 유치원 학급들이 연구에 참여하였다(총 4 학급). 국가 간에는 유치원 입학 연령(한국은 3세에서 5세까지; 미국은 5세 때), 학사 일정(한국은 3월이 첫 학기; 미국 유치원은 일반적으로 9월에 학기 시작), 유아들의 인종적 동질성(한국 유치원생들은 미국에 비해 인종적으로 동일)에 있어서 차이가 있었다. 각 국가에서 두 사립 유치원 학급이 학부모의 사회 계층, 교사의 학력, 학교 프로그램의 질을 통제하여 신중하게 선택되었다. 학부모의 사회적 지위는 각 나라의 두 학급이 중산층으로 유사하였다. 한국에서 선택된 유치원의 프로그램은 누리 교육과정을 사용하였으며 미국의 두 학급 모두 주에서 실행하는 유치원 표준을 따랐다. 각 국가에서 한 학급은 통제집단, 다른 한 학급은 실험집단으로 사용되었다.

2. 연구 참여자

1) 교 사

한국의 두 명의 여자 담임교사가 참여하였다. 각 교사는 유아교육 자격증과 학사

졸업증을 가지고 있다. 교사 경력은 각 2년과 3년으로 유사하였다. 미국은 두 명의 여자 담임교사가 참여하였고 유아교육 학사 학위를 가지고 있으며 약 10년의 교사 경력을 가지고 있었다.

2) 유 아

십진법 수학 교재와 활동들은 초등학교 교과과정을 준비하기 위해 제공되는 것이므로 오직 만 5세 유아들만이 본 연구에 참여하였다. 총 69명의 유아들 –한국 39명(여아 18, 남아 21)과 미국 30명(여아 14, 남아 16)이 연구에 참여하였다. 한국에서는 17명의 유아가 실험집단에, 22명의 유아가 통제 집단에 포함되었으며 미국의 경우에는 15명의 유아가 실험집단, 나머지 15명의 유아가 통제 집단에 포함되었다. 일원 변량분석 결과 교수를 받기 전각 국가의 통제집단과 실험집단 간에 십진법 체계의 이해에 대한 차이가 없었다.

3. 연구도구

1) 십진법 지식 측정

Miura et al. (1989)에 의해 개발된 두 가지 과제가 유아들의 십진법 지식을 측정하기 위해 사용되었다. 십진법 평가 과제에 사용되는 자료들은 여덟 개의 숫자 카드(2, 7, 11, 13, 28, 30, 42, 44), 약 100개의 유닛(일 단위) 블록, 그리고 20개의 십(십 단위) 블록이었다. 십 단위 블록은 10개의 마디로 표시되어 있으며, 각 마디는 유닛 블록의 크기와 동일하였다. 유닛 블록은 일 단위를 나타내며, 십 블록은 유닛 블록 열 개의 집단은 나타낸다.

실험자는 유아가 실험의 본질을 이해했는가를 확인하기 위해 2와 7같은 한 자리 숫자로 검사를 시작한다. 각 유아는 5개의 두 자리 숫자가 무작위로 제시되는 두 가지 과제를 제공받는다. 첫 번째 과제에서 유아에게 다섯 가지 숫자를 보여주고 블록을 이용하여 숫자를 만들 것을 요청한다. 모든 다섯 숫자가 만들어지면, 실험자는 유아에게 열 개의 유닛 블록과 한 개의 십 블록이 같다는 것을 상기시켜준다. 두 번째 과제에서 실험자는 유아에게 첫 번째 시도에서 사용된 숫자들을 자신이 직접 만든 숫자 구성을 보여준 후 유아에게 다른 방식으로 같은 수를 재구성해 볼 것을 요청한다.

4. 연구과정

1) 유아들의 십진법 지식을 지원하기 위한 교수 프로그램

교수 프로그램은 한 학기 동안(한국의 경우 3월부터 8월까지, 미국은 9월부터 12월까지)실험집단에게만 제공되었다. 학급에서 하고 있는 주제에 근거하여 교사는 집단 활동과 조작이나 산수 영역 놀이 자료들을 계획하였다. 활동의 유형들은 다양하였으며 모든 활동들은 유아들에게 산수와 관련된 개념에 관련지을 수 있는 기회를 제공하기 위한 목적이었다. 교사는 최소 매주 두 개의 집단 활동과 수학 자료들을 제공하려고 하였다. 한국에서는 한 학기동안 총 19개의 활동과 21개의 자료들이 제공되었다.

한국에서 제공된 교수 프로그램에 기초하여 미국의 연구자는 형식적·비형식적 교수를 조직하였다. 대부분의 교수는 한국과 동일하게 적용되었으나 몇몇의 활동과 자료들은 미국 문화와 학교 상황을 고려한 후 수정되었다. 한 학기 동안 총 17개의 집단 활동과 20개의 수학 자료들이 제공되었다.

2) 십진법의 지식의 사전 사후 검사

사전 검사는 두 국가 모두 학기가 시작(미국은 9월 첫 주, 한국은 3월 마지막 주)할 때 시행되었다. 사전 검사의 목적은 교수가 이루어지기 전에 실험집단과 통제집단의 유아들이 십진법의 이해를 상이한 수준으로 하고 있는지의 여부를 측정하기 위해서이다. 두 국가 모두 훈련받은 검사자에 의해 검사가 이루어졌으며 분리된 조용한 공간에서 개개의 유아와 함께 집행되었다. 유아당 검사는 평균 25분 걸렸다. 사후 검사는 방학이 끝난 직후에 (한국에서는 여름방학이 끝난 8월, 미국은 겨울 방학이 끝난 1월)에 십진법 지식을 측정하기 위해 모든 유아들에 재집행되었다.

5. 자료 코딩

유아들의 십진법 과제의 숫자 구성은 옳음 혹은 옳지 않음으로 분류된다. 유아가 올바른 응답을 하였을 때 세 가지 유형으로 분류된다: (1) 단위 방향 전환/일단위 표현(유닛 블록으로만 숫자를 구성); (2) 표준 십진(십단위 블록을 최대숫자를 사용하여 숫자 구성); (3) 비표준 십진(십 블락을 최대 숫자를 사용하지 않고 숫자 구성).

Ⅲ. 결 과

1. 사전 검사에서 유아의 십진법의 이해에 대한 국가 간 비교

사전 검사에서 두 국가 모두 집단 간 블록을 사용하여 숫자를 구성하는 데에는 차이가 없었다. 한국과 미국의 유아들은 두 번째 시도에서 숫자 구성을 하는데 어려움을 보였다. 총 39명의 한국 유아들 중 28명과 미국의 모든 유아들이 두 번째 시도에서 제대로 반응하지 못하였다. 이 분석의 결과는 표 1에 나타나있다.

<표 1> 사전 검사에서 한국과 미국 유아들의 각 범주의 평균과 표준편차

	한국 (n=39)		미국 (n=30)	
	통제(n=22)	실험(n=17)	통제(n=15)	실험(n=15)
시도 1	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
표준 십진	0.64(1.48)	0.82(1.67)	0.13(0.52)	0
비표준 십진	0.14(0.64)	0.29(0.59)	0.07(0.25)	0
일단위 표현	3.27(1.58)	2.88(1.96)	0.93(1.22)	1.47(0.83)
부정확	0.95(1.17)	1.06(1.56)	3.87(1.68)	3.53(0.83)
시도 2	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
표준 십진	0.55(1.06)	0.76(1.48)	0	0
비표준 십진	0.32(0.78)	0.53(1.28)	0.07(0.26)	0
일단위 표현	0.73(1.35)	0.65(1.53)	0.53(0.91)	0.47(0.91)
부정확	3.41(2.05)	3.06(2.24)	4.47(0.92)	4.53(0.92)

집단 간 시도에 따라 표준화된 십진법 표현을 하는데 차이를 보였는데 이는 한국 유아들이 미국 유아들보다 숫자를 표현하기 위해 십단위 블록들을 더 잘 사용하는 것을 의미한다. 또한, 숫자를 만들기 위해 일단위 표현을 하거나 잘못된 표현을 할 때도 집단 간 차이가 있었다. 유닛 블록으로 숫자를 표현할 때, 한국 유아들은 미국 유아들보다 유닛 블록들을 더 정확하게 사용하였다.

2. 사후 검사에서 유아의 십진법 이해에 대한 국가 간 비교

첫 번째 시도에서는 한국 집단과 미국 집단 사이에서 표준화된 십진법 구성을 유아들이 사용하는데 있어 유의미한 차이를 보였다. 한국 실험 집단 유아들은 다른 집단

의 유아들보다 표준화된 구성을 더 만들었다. 그러나 일원변량분석 과정은 미국 실험 집단과 한국 통제 집단 간에 십 단위 블록 사용하는데 있어 차이점을 발견하지 못했다. 교수를 받은 미국 유아들이 교수를 받지 않은 한국의 유아들보다 표준화된 십진법 구성을 조금 더 많이 만들었다.

두 번째 시도에서는 첫 번째 시도에서 십 단위 블록을 사용하였던 한국의 실험집단 유아들은 일자리 블록들을 사용하였다. 그러나 첫 번째 시도에서 일 단위 블록을 사용하였던 미국 통제 집단 유아들은 두 번째 시도에서 올바른 숫자 모델을 만들지 못하였다. 반면에 한국의 통제 집단 유아들과 미국의 실험 집단 유아들은 일차에서는 일자리 블록들을 사용하여 구성을 하였고 두 번째 시도에서는 표준화된 십진법 구성으로 바뀌었다. 첫 번째 시도와 유사하게 두 번째 시도에서 한국의 실험집단의 유아들은 한국의 통제 집단, 미국의 실험, 통제 집단들의 유아들보다 표준화된 구성을 더 만들었다.

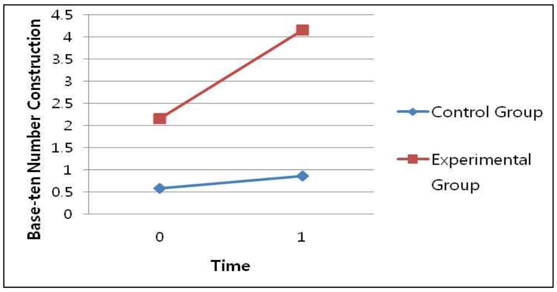
<표 2> 사후검사에서 한국과 미국 유아들의 각 범주의 평균과 표준편차

	한국 (n=39)		미국 (n=30)		
	통제 (n=22)	실험(n=17)	통제(n=15)	실험(n=15)	
시도 1	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	P-Value
표준 십진	1.23(1.90)	3.53(1.87)	0.40(1.05)	1.47(1.59)	.000
비표준 십진	0.23(0.52)	0.65(1.11)	0	0.33(0.48)	.058
일단위 표현	3.27(2.18)	0.41(0.93)	2.60(1.99)	2.27(1.38)	.000
부정확	0.27(0.55)	0.18(0.72)	2.00(1.96)	0.93(0.96)	.000
시도 2	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	P-Value
표준 십진	1.68(1.93)	0.88(1.57)	1.00(1.51)	1.87(1.18)	.218
비표준 십진	0.45(0.85)	0.76(1.30)	0.33(0.90)	0.60(0.91)	.639
일단위 표현	1.36(2.19)	3.12(1.93)	1.13(1.24)	1.40(1.40)	.007
부정확	1.59(2.17)	0.24(0.75)	2.53(2.03)	1.13(1.35)	.004

3. 유아의 십진법 체계의 이해에 대한 교수법과 국가의 영향

반복 측정 장기 데이터는 SAS Proc Mixed를 사용하여 십진법 과제의 수행에 집단(실험과 통제), 시간(사전과 사후 검사), 그리고 국가(한국과 미국)의 영향을 분석하였다. 그 결과 집단 간 유의미한 효과가 존재하였는데 이는 십진법 지식을 학습하는 교

수 지원을 받은 유아들이 그렇지 않은 유아들보다 과제를 더 잘 수행하였다는 것을 의미한다. 국가에서도 유의미한 효과가 있었으며 한국 유아들이 미국 유아들보다 십진법을 더 잘 이해하고 있다는 것을 나타낸다. 또한 십진법 과제의 실행에 있어 집단과 시간의 유의미한 상호작용이 있었다. 그림 1은 사전 검사 시에 실험 집단과 통제 집단의 평균 차이가 적었으나 사후 검사 시에는 상당해짐을 보여준다.



<그림 1> 십의 자리 숫자 구성의 빈도에 대한 실험 집단과 통제 집단 간 변화

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 주된 목적 중 하나는 한국의 수학 교육과정에 기초한 형식적·비형식적인 수학 교수가 얼마나 효과적으로 미국의 유치원생들이 십진법 체계를 이해하는데 도울 수 있는가를 살펴보는 것이었다. 본 논의에서는 우선 교수가 이루어지기 전에 나타난 극명한 차이점들에 대해 논의한 후 교수가 이루어진 후 이러한 차이점들이 어떻게 변화하였는가를 살펴보겠다.

수학 관련 형식적·비형식적 교수가 주어지기 전에, 한국 유아들은 미국의 유아들보다 숫자를 정확하게 나타내기 위해 십자리 블록을 더 자주 사용하였다. 이는 한국 유아들이 미국의 유아들보다 십진법을 더 잘 이해하고 있다는 것을 제시해준다. 이러한 결과는 동아시아 학생들이 십진법 수세기 영역에서 미국의 유아들보다 우수한 실력을 나타냈다는 선행 연구 결과와 일치한다(Miller & Stigler, 1987; Miura et al., 1989; Song & Ginsburg, 1987).

동아시아 국가와 미국간의 수학 성취의 초기의 차이를 설명하기 위해 여러 가지 요인들이 제시되었지만 한국어, 중국어, 일본어에서의 숫자 이름 체계가 이러한 차이를

설명하는데 가장 널리 받아들여지고 있다. 한국을 포함한 많은 동아시아 국가에서 발견되는 십진법 체계와 일관된 용어를 가진 숫자 이름 언어는 학생들의 십진법 체계를 더 잘 이해하게 하고 그에 따른 뛰어난 성과에도 공헌한다(Wang, Lin, Tanase, & Sas, 2008).

한국 학생들의 십진법 개념의 뛰어난 이해에 대한 또 다른 설명은 유아들의 수학학습에 대한 학부모의 지원이다(Wang & Lin, 2005). 가정에서의 형식적, 비형식적 교육은 유아들이 학업적 성공을 이루는데 매우 중요한 요소이다(Dunn, 1981). 한국의 가정에서는 부모들의 상호작용에서부터 개인 과외와 온라인 교육에 이르는 다양한 형태의 교육적 경험들이 제공되어 지고 있다(Kwon, 2011). 미국 학부모와 비교해볼 때, 동아시아 부모들은 일반적으로 형식적이고 체계적인 방법으로 자신의 자녀들을 교육시키는데 더 많은 시간을 보낸다. 게다가, 70.8%의 5세 한국 유아들은 방문 교사와 함께 하는 학습지를 사용하는 집에서 수학 사교육을 받는다(Chung, 2008). 따라서 한국 유아들이 가정에서 참여하고 있는 이러한 다양한 유형의 수학 활동들이 십진법 이해를 강화하는 좋은 기회를 제공하는 것처럼 보인다.

형식적·비형식적 교수 후에 두 집단 간의 십진법 이해의 차이에 관해서는 두 국가 모두 실험집단이 통제집단보다 십진법을 훨씬 잘 이해하였다. 이러한 결과는 형식적·비형식적 교수가 두 국가의 유아들이 십진법 체계를 이해하는 것을 도왔다는 것이다. 따라서 십진법 과제 실행에 긍정적인 영향을 주기 위해서는 단기간이라고 할지라도 구체물의 제공과 교사의 확실한 설명이 추가되어야 한다(Chao et al., 2999).

한국 유아들은 교수가 이루어지기 전에 이미 십진법에 대해 잘 이해하고 있었기는 했지만, 풍부한 환경과 지속적인 통제와 자극을 받음으로써 십진법을 사용하는 능력을 지속적으로 향상시킬 수 있었다. 또한 미국 실험 집단의 향상된 이해는 한국의 수학 교과과정과 활동으로부터 이식된 형식적, 비형식적 교수의 실행이 효과적이라는 것을 보여주었다. 이는 한국의 수학 교과과정과 실제의 단순한 이식이 아닌 미국의 독특한 문화적 전통과 기반을 신중하게 고려한 끝에 개발된 수정된 교과과정이라는 점이 중요하다.

한국 실험집단의 유아들은 교수를 받은 후에 미국의 실험집단 유아들보다 표준화된 구성을 더 많이 만들어냈다. 동아시아 언어가 십진법 체계와 일치한다는 것과 더불어, 미국 유아들은 충분한 설명이나 정당화를 받지 못하고 있다. 십진법 체계와 관

련된 영어의 숫자 이름 체계의 덜 명료하고 덜 일관된 것으로부터 오는 혼돈을 예방하기 위하여 미국 유아들에게 십진법에 대한 더 분명한 설명이 필요하다.

본 연구의 연구 디자인과 결과에 기초하여 추후 연구를 위해 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 결과를 일반화 할수 있는 잠재성을 증가시키기 위해서는 더 큰 샘플 사이즈가 고려되어져야 한다. 둘째, 단일 집단으로서 미국학생들을 분류하기 보다는 다양한 인종, 문화 집단이 고려되어져야 한다. 다음으로, 언어 이름 체계가 유아들의 다양한 수학적 개념의 이해에 영향을 미칠 수 있으므로 십진법과 자릿수 이외에도 기본 덧셈, 뺄셈, 수학적 유추와 같은 다른 수학 영역도 문화적 비교를 실행해볼 수 있겠다. 마지막으로 추후 연구에서는 학교 환경 이외의 요인들, 특히 가정에서 부모들의 수학 활동의 참여와 유아들의 사교육활동에 초점을 맞추어서 이루어질 수 있겠다.

참고문헌

Baroody, A. J. (1983). *The development of basic formal mathematics abilities*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Detroit, MI. (ERIC Document Reproduction Service No.ED229153).

Baroody, A. J. (1987). *Children's mathematical thinking*. New York: Teachers College Press.

Chao, S., Stigler, J.W., & Woodward, J.A. (2000). The effects of physical materials on kindergarteners' learning of number concepts. *Cognition and Instruction, 18*(3), 285-316.

Chung, Y. Y. (2008). *The effects of mother's accomplishment- oriented pressure and children's private precedent education on children's mathematical knowledge and mathematical attitude*. Unpublished master thesis, Yonsei University, Seoul, Korea.

Copley, V. J. (2000). *The young child and mathematics.* Washington, D.C.:Reston,VA. National Association for the Education of Young Children: National Council of Teachers of Mathematics.

Dunn, N. E. (1981). Children's achievement at school-entry as a function of mothers' and fathers' teaching sets. *Elementary School Journal, 81*(4), 245-253.

Fuson, K. C., & Kwon, Y. (1992). Korean children's understanding of multidigit addition and subtraction. *Child Development, 63,* 491-506.

Kwon, K. L. (2011). *The use and cost of private tutoring for young children in Korea.* Unpublished master thesis, Sungkyunkwan University, Seoul, Korea.

Lee, Y. M. (2006). *Korean kindergarten teachers' use of base-ten and place value materials*

and children0s learning. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Massachusetts, Boston.
Lee, Y. M. (2008). A study on the relationship between Korean 5−year−olds' mathematical experiences related to the base−ten and place value understanding and their construct of number concepts. *International Journal of Early Childhood Education, 14*(1), 125−148.
Main, L. F. (2012). Too much too soon? Common core math standards in the early years. *Early Childhood Education Journal, 40,* 73−77.
Miller, K. F., & Stigler, J. W. (1987). Counting in Chinese: Cultural variation in a basic cognitive skill. *Child Development, 2*, 279−305.
Miura, I. T., & Okamoto, Y. (1989). Comparisons of American and Japanese first graders' cognitive representation of number and understanding of place value. *Journal of Educational Psychology, 81,*109−113.
Miura, I. T., Okamoto, Y., Kim, C. C., Steere, M., & Fayol, M. (1993). First graders' cognitive representation of number and understanding of place value: Cross−national comparisons−France, Japan, Korea, Sweden, and the United States. *Journal of Educational Psychology,85*,24−30.
National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston,VA: National Council of Teachers of Mathematics.
Perry, M. (2000). Explanation of mathematical concepts in Japanese, Chinese, and U.S. first− and fifth−grade classrooms. *Cognition and Instruction, 18*(2), 181−207.
Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Cogan, I. S., Jakwerth, P. M., & Houang, R. T. (1999). *Facingtheconsequences.*Boston:KluwerAcademicPublishers.
Schoenfeld, A. (2004). The math wars. *Educational Policy, 18*(1), 253−286.
Song, M−J., & Ginsburg, H. P. (1987). The development of informal and formal mathematics thinking in Korean and U.S. children. *Child Development, 58*,1286−1296.
Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *Teaching gap.* New York: Free Press.
Uy, F. L. (2003). The Chinese numeration system and place value. *Teaching Children Mathematics, 9*(5), 243−7.
Wang, J., & Lin, E. (2005). Comparative studies on U.S and Chinese mathematics learning and the implications for standards−based mathematics teaching reform. *Educational Researcher, 34*(5), 3−13.
Wang, J., Lin, E., Tanase, M., & Sas, M.(2008). Revisiting the influence of numerical language characteristics on mathematics achievement: Comparison among China, Romania, and U.S. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 3*(1), 24−46.

-Young Scholar Session(Ⅱ)-

유아교육기관의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향

김민정(가천대학교 세살마을연구원 연구교수)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육은 미래를 위한 인재를 길러내는 과정으로 동서고금을 막론하고 사회적으로 중요한 의미를 가지고 있다. 현재의 교육은 교육적 의미와 더불어 경제적 측면에서 그 가치가 평가되고 있다. 세계의 많은 국가에서 미래가 교육 시스템의 질과 연결되어있음을 인식하고, 교육이 보다 높은 연봉, 낮은 실업율과 관련되어 보다 건강한 사회 구축에 이바지하며, 사회구성원이 사회보장서비스에 덜 의존하게 한다는 점에 주목하고 있다(OECD, 2009). 교육경제학자인 Hanushek(1996)도 교육이 개인과 사회 모두에 가치롭다는 점을 지적하고 있다. 즉 교육의 사회경제적 가치는 이제 국가의 미래와 직결되어 있다는 것이다.

특히 생애단계 중 영유아기의 투자가 비용 대비 가장 큰 효용성을 가지므로(Heckman, 2006), 이 시기에 대한 국가적 지원과 투자에 대한 인식이 높아졌다. 그 뿐만 아니라 저소득층 유아에 대해 질적으로 우수한 유아교육의 효과를 장기종단적으로 검증하여, 질 높은 유아교육의 효과에 대한 실제적 증거를 지속적으로 축적해왔다(Barnett, 1995; Howes, 2000; Ramey & Ramey, 1998). 관련 연구에 따르면 인지 발달, 사회적 유능감, 교육적 성취, 수입과 같은 개인적인 이익과 보다 높은 세금 수입, 사회보장 비용의 절감과 같은 정부차원의 투자효용성에서 유아에 대한 투자가 미래에 있을 사회적 비용보다 더 큰 효과가 있음을 밝히고 있다(Karoly, Kilburn, & Cannon, 2005). 즉 높은 질의 유아교육과 보육의 잠재적인 효과는 사회, 정서, 학습, 언어, 인지 발달을 포함하며, 이는 학교와 그 이후 사회에서의 성공 가능성을 높일 뿐만 아니

라 불필요한 사회적 비용을 줄이는 등 경제적 효과를 가진다. 그러므로 유아교육의 질적 수준을 높이려는 노력은 개인과 사회 모두에게 교육적, 사회적, 경제적 이익을 주며 그 효용성의 측면에서도 매우 중요하다고 할 수 있다.

우리나라에서도 생애 초기인 영유아기 교육과 보육의 중요성을 인식하고 이에 대한 국가의 책임을 강화하고 지원하기 위해 5세 누리과정을 2012년 시행하고 2013년에는 이를 3, 4세까지 확대하였다. 「3-5세 연령별 누리과정」을 통해 이원화된 교육과 보육을 통합하여 교육의 질을 제고하고 교육비 지원 등을 통해 취학 전 교육을 지원하는 것은 매우 의미 있는 일이나 누리과정을 적용하고 실행하는 유아교육기관의 질적 측면에 있어서는 각 기관별로 차이가 있다. 우리나라에서는 유치원 평가와 어린이집 평가인증을 통해 유아교육기관의 질을 개선하기 위한 노력을 지속해왔다. 그러나 유치원 평가와 어린이집 인증평가는 이원화된 평가 체제로 각기 다른 평가 지표를 통해 질을 관리하고 있으며, 평가를 받은 기관과 받지 않은 기관 간의 격차와 같은 문제가 여전히 존재한다. 이는 우리나라의 유아교육기관에 다니는 3-5세 유아가 동일한 누리과정을 바탕으로 교육받는다고 해도 유아교육기관의 사회경제적 배경이나 질적인 차이로 인해 새로운 차별의 문제, 균등하지 못한 출발점의 문제에 마주칠 수 있다는 것이다.

유아교육기관의 질을 평가하고 관리하는 등 일정한 질적 수준을 유지하기 위해서는 질의 속성을 파악하고 정의하는 것이 필요한데, Vandell과 Wolfe(2000)에 따르면, 유아교육기관의 질은 두 가지로 측정할 수 있다. 하나는 교사와 유아의 상호작용, 건강과 안전, 활동과 같이 교육적 상황에서 실제로 발생하는 것에 대한 것으로 이를 과정적 질(process quality) 지표로 설명하였다. 다른 하나는 교사와 유아교육 상황의 구조적 특징(structural characteristics)으로 교사 대 유아 비율, 집단의 크기, 교사의 교육 정도와 같은 것을 포함하여 설명하였다.

유아교육기관의 과정적 질이 유아에 미치는 영향은 지속적으로 보고되어 왔으며, 특히 질적으로 우수한 유아교육 프로그램의 장·단기적인 효과를 검증한 연구를 중심으로 이루어졌다. 유아교육기관의 과정적 질이 유아에 미치는 영향에 대한 연구 중 외국에서 수행된 여러 연구에서(Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008) 질적으로 우수한 유아교육을 제공하는 것은 유아의 현재 발달에 긍정적인 영향과 장기적인 효과를 미친다는 점이 밝혀졌다(Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early,

& Clifford, 2008; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010). 유아교육기관의 과정적 질이 유아에 미치는 영향에 관한 연구는 우리나라에서도 지속적이고 다각적으로 이루어져왔다. 유아의 어휘발달과의 관계(박현정, 1992; 원희정, 1991), 과제 참여도나 사회적 행동에 주는 영향(심혜진, 2003; 조수연, 1999), 공격성(조선숙, 2001), 스트레스 행동(안라리, 1994) 등 유아의 특성과도 관련이 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 국내・외에서 이루어진 많은 선행연구를 통해 유아교육의 과정적 질이 장・단기적으로 유아의 발달, 수행, 활동 등을 예측하거나 이에 영향을 주는 것으로 밝혀졌다.

유아교육기관의 구조적 질은 앞서 밝힌 바와 같이 학급규모, 교사 대 유아비율, 교사경력, 교사학력과 같은 변인들로 규제하거나 조절 가능한 특성을 갖고 있다. 선행연구는 대부분 학급규모나 교사 대 유아비율이 교사의 직무나 교사의 상호작용에 미치는 영향을 중심으로 이루어졌다. 교사 대 유아비율이 낮을 때 교사 상호작용에도 긍정적인 영향을 미치며(Wardle, 2003), 학급규모가 작을 때 교사 상호작용에 대한 평가가 더 높게 나타났다(서유현, 2002). 특히 5세 학급의 경우 학급규모가 30명일 때보다 25명 내외일 때 교사 상호작용의 질이 전체적으로 높고 따뜻한 상호작용이 많은 것으로 보고하고 있다(정계영, 2008). 반대로 학급규모가 크고 교사 대 유아비율이 높을 때는 교사 상호작용에 있어 유아를 통제하는 데 더 많은 비중을 차지하였고 긍정적인 상호작용은 적게 나타났다(권혜진, 이순형, 2001; 이승미, 2003; Deutsch, 2003; Palmerus, 1991). 교사경력과 학력과 같이 유아교사의 전문성 신장과 관련된 변인은 유아교육 프로그램의 질과 유아의 발달적 성취를 예측한다고 하였다(Saracho & Spodek, 2007). 그러므로 교사경력과 학력과 같은 구조적 질 변인에 대한 탐색이 필요하며 유아에 미치는 직접적인 영향을 확인할 필요가 있다.

5세 누리과정이 시행된 2012년 이후 많은 연구가 이루어져 교사의 인식이나 실행에 관한 것과 초등학교와의 연계성 분석이나 지도서 분석과 같이 누리과정 자체에 대한 주제를 중심으로 중요한 연구의 의의를 가지나, 누리과정의 시행 후 유아에 나타난 효과나 성취 등 유아에 나타난 효과에 대한 연구는 부족한 실정이다. 5세 누리과정의 도입은 5세의 취학 직전 1년간의 교육으로서 중요성을 가지며 취학 전 공통과정을 통해 출발선의 평등을 보장하고 사실상 의무교육이 10년으로 확대되는 효과가 있기 때문에(교육과학기술부, 보건복지부, 2012), 유아에 미치는 영향을 살펴보는 것은 누리

과정의 의의를 고려할 때 매우 중요하다. 이에 5세 누리과정 도입 이후 누리과정이 유아에게 미치는 영향이나 효과를 알아보기 위한 연구가 매우 필요하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구의 목적은 유아교육기관의 질이 5세 유아의 「누리과정」 성취에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 구체적으로 유아교육기관의 질은 프로그램, 교사 상호작용과 같은 과정적 질과 학급규모, 교사 대 유아비율, 교사 경력 등과 같은 구조적 질로 나누어 5세 유아의 누리과정의 성취에 미치는 영향을 알아보았다. 5세 유아의 누리과정 성취는 신체운동・건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 영역으로 나누어 알아보았다. 유아교육기관의 질이 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향을 알아봄으로써 유아교육기관의 질적 요소에 대해 밝히고 이러한 요인들이 유아의 발달에 어떻게 영향을 주는 지 분석하고 제안함으로써 향후 유아교육발전에 중요한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아교육기관의 과정적 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 유아교육기관의 구조적 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 유아교육기관의 과정적 질과 구조적 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 5세 누리과정에 기초하여 유아교육기관의 과정적 질과 구조적 질이 5세 유아에 미치는 영향을 알아보기 위하여 서울에 위치한 유아교육기관 34개원(유치원 20개원, 어린이집 14개원)과 해당 유아교육기관의 교사 34명, 원장 34명 그리고 유아 424명을 대상으로 연구를 실시하였다.

2. 연구도구

본 연구는 유아교육기관의 질을 과정적 질과 구조적 질로 구분하고 유아교육기관의 질적 수준이 유아에 미치는 영향을 5세 누리과정 성취를 통해 알아보고자 하였다. 유아교육기관의 과정적 질의 경우 프로그램의 질과 교사 상호작용의 질 두 가지로 구분하여 측정하였다. 프로그램의 질은 5세 누리과정 프로그램평가척도를 통해 원장이 평정하였고 상호작용의 질은 학급 내 자유선택 활동 시간을 관찰하여 교사 상호작용 척도(CIS: Caregiver Interaction Scale, Arnett, 1989)를 활용하여 연구자와 연구보조자가 평정하였다. 구조적 질은 기관규모, 학급규모, 교사 대 유아비율, 교사경력, 교사학력에 관한 사항이 포함된 질문지를 연구 대상 학급의 담임교사가 응답하였다. 유아의 5세 누리과정 성취는 5세 누리과정 유아관찰척도를 사용하여 담임교사가 평정하였다.

본 연구에서 사용된 전체 측정 도구를 정리해 보면 다음 표 1과 같다.

<표 1> 연구에 사용된 측정 도구

<table>
<tr><th colspan="2">측정변인</th><th>측정도구</th><th>측정방법</th><th>측정자</th></tr>
<tr><td rowspan="3">유아
교육
기관의
질</td><td rowspan="2">과정적 질</td><td>5세 누리과정
프로그램평가척도</td><td>관찰
면담</td><td>원장
혹은
원감</td></tr>
<tr><td>교사 상호작용 척도
(CIS: Caregiver
Interaction Scale)</td><td>관찰</td><td>연구자
연구보조원</td></tr>
<tr><td>구조적 질</td><td>기관 규모
학급 규모
교사 대 유아 비율
교사 경력</td><td>질문지</td><td>교사</td></tr>
<tr><td colspan="2">5세 유아의 누리과정 성취</td><td>5세 누리과정 유아관찰척도</td><td>관찰</td><td>교사</td></tr>
</table>

3. 연구절차

본 연구는 유아교육기관의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향을 알아보기 위해 수행되었다. 예비 조사는 2012년 11월 12일부터 21일까지 기관규모, 학급규모, 교사 경력 및 학력 등에 관한 문항으로 구성된 구조적 질 질문지를 배부·회수하

단계	내용
연구 계획 수립	문헌연구와 관련 자료 분석을 통해 연구 계획 수립함
교사 상호작용 관찰 도구의 적절성 검토	교사 상호작용 척도 문항의 조작적 정의를 수정하고 내용적절성과 연령적합성을 전문가 3인에게 의뢰하여 평가받고 수정함
예비조사 실시	예비조사를 실시하여 질문지 문항을 검토하고 수정하였으며 예비관찰을 통해 관찰시간 및 지침을 설정함
연구도구 수정 및 관찰자 훈련	예비조사 결과를 바탕으로 최종 연구도구를 수정하고 관찰자 훈련을 실시함
연구 대상 모집 및 기관 선정	연구에 참여할 유아교육기관을 모집하고 참여의사를 밝히는 기관에 방문하여 연구 진행에 관해 설명하고 해당 교사, 원장에 연구참여 동의를 얻음
본 조사 실시	본 조사 참여 기관에 5세 누리과정 프로그램평가척도, 5세 누리과정 유아관찰척도, 구조적 질 질문지를 배부하고 교사 상호작용 관찰을 실시함
자료 분석 및 결과 정리	수집된 결과를 통계프로그램을 통해 분석하고 결과를 정리함

<그림 1> 연구 절차

였다. 또한 이 과정에서 교사의 의견을 구하여 문항에서 누락된 요소나 애매한 표현은 없는 지 확인하였다. 예비 관찰을 통해 교사 상호작용 척도를 적용함에 있어 관찰 시간, 시기, 조작적 정의의 적절성 및 5세 적합성을 평가하였다. 이를 위해 서울시에 위치한 유치원과 어린이집 각 2개원씩 총 4개 기관 내 4학급에 대해서 관찰을 수행하였다. 관찰은 2012년 11월 12일부터 21일까지 이루어졌으며 오전 자유선택활동시간에 60분간 실시하였다.

본 연구의 자료 수집은 2013년에 1월 8일부터 2월 26일까지 서울지역에 위치한 유아교육기관 34개 기관(유치원 20개원, 어린이집 14개원)의 교사, 원장 각 34명과 유아 424명을 대상으로 이루어졌다. 프로그램의 질은 각 기관의 원장 혹은 원감이 5세 누리과정 프로그램평가척도를 통해 평정하였다. 교사 상호작용의 질은 오전 자유선택활동 시간에 연구자와 관찰자가 방문하여 각기 다른 날 교사 상호작용을 1회씩 총 2회 관찰하였다. 구조적 질은 담임교사가 응답하였다. 유아의 누리과정 성취는 5세 유

아관찰척도를 통해 담임교사가 평정하였다. 대상 유아는 체계적 표집 방법으로 선정하였다. 배부된 자료는 모든 자료의 평정이 끝난 후 우편으로 회수하였다.

연구 절차를 간략히 도표화하면 <그림 1>과 같다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 통계분석 프로그램(IBM SPSS 21)을 활용하여 분석하였다.

먼저 유아교육기관의 질과 5세 유아의 누리과정 성취와의 관계를 알아보기 각 변수의 하위 영역 점수와 총점에 대해 상관분석을 통해 Pearson의 적률 상관 계수를 산출하였다. 다음으로 유아교육기관의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다. 측정변인들 간의 상관은 대체로 적절한 것으로 판단되었으나 교사 상호작용의 질의 경우 긍정과 엄격의 역상관이 높으므로 따로 분리하여 회귀분석을 실시하였다. 과정적 질과 구조적 질의 영향을 함께 살펴보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였으며, 변인의 투입은 일반적으로 과정적 질이 구조적 질에 비해 유아에게 더 큰 영향력을 가진다는 점(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992)을 감안하여 과정적 질을 먼저 투입하고 구조적 질을 이후에 투입하도록 순서를 정하였다.

Ⅲ. 결 과

1. 과정적 질이 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향

1) 프로그램의 질이 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향

유아교육기관의 과정적 질 중 프로그램의 질이 유아에 미치는 영향을 5세 유아관찰척도 점수를 통해 살펴보았다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 분산팽창계수(VIF)는 1.69~4.57로 1에 근접하는 것이 이상적이나 10을 넘지 않아 다중공선성에 문제가 없는 것으로 판단되었다. Durbin-Watson값은 1.46~1.62로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 분석 결과는 다음 표 2와 같다.

<표 2> 프로그램의 질이 5세 유아관찰척도 점수에 미치는 영향 (N=424)

	편성 운영 (β)	내용 (β)	건강 안전 영양 (β)	교육 환경 (β)	교수 학습 (β)	평가 (β)	운영 관리 (β)	R^2	F
신체운동건강	−.17	.01	−.02	.05	.34***	−.04	.07	.09	6.16***
의사소통	−.04	−.06	.03	.04	.08	−.03	.04	.01	.64
사회관계	−.11	−.01	−.02	.05	.14*	−.03	.13	.03	2.06*
예술경험	.00	−.05	−.07	.18**	.08	.00	.13	.07	4.35***
자연탐구	−.30**	.04	.04	.16*	.27***	−.14	.07	.07	4.38***
전 체	−.14	−.02	−.01	.11	.21**	−.06	.10	.05	3.26**

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

표 2에 따르면 5세 유아관찰척도 점수의 전체 평균에 영향을 주는 프로그램의 질은 교수학습(β=.21, ρ<.01)으로 나타났다. 이는 교수학습의 질이 높을수록 유아의 전체 평균 점수가 높음을 의미한다. 이를 영역별로 구체적으로 살펴보면 신체운동・건강 영역, 사회관계 영역의 경우 프로그램의 질 하위 영역 중 교수학습(β=.34, ρ<.001, β=.14, ρ<.05)의 영향만을 받는 것으로 나타났다. 의사소통 영역의 경우 프로그램의 질 하위영역의 영향력은 나타나지 않았고 예술경험 영역의 경우 교육환경(β=.18, ρ<.01)의 영향을 받는 것으로 나타났다. 자연탐구 영역은 교수학습(β=.27, ρ<.001), 교육환경(β=.16, ρ<.05), 편성운영(β=−.30, ρ<.01)의 영향을 받는 것으로 나타났다.

5세 유아관찰척도 점수에 대해 프로그램의 질 중에서 교수학습을 영향이 일관되게 나타났다. 즉 교수학습의 질이 높을수록 평균 점수가 높음을 의미한다. 다만 의사소통 영역의 경우 프로그램의 하위 영역의 영향력이 나타나지 않았다. 자연탐구 영역의 경우 프로그램의 하위 영역 중 교육환경, 교수학습, 편성운영의 영향력이 나타났다. 즉 전반적으로 교육환경과 교수학습의 질이 유아의 5세 유아관찰척도 점수에 영향을 주는 것으로 볼 수 있다.

2) 교사 상호작용의 질이 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향

유아교육기관의 과정적 질 중 긍정적 교사 상호작용의 질이 유아에 미치는 영향을 5세 유아관찰척도 점수를 통해 살펴보았다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 분산팽창계수(VIF)는 1.87로 1에 근접하여 다중공선성에 문제가 없는 것으

로 판단되었다. Durbin-Watson값은 1.40~1.74로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 분석 결과는 다음 표 3과 같다.

<표 3> 긍정적 상호작용이 5세 유아관찰척도 점수에 미치는 영향 (N=424)

	긍정(β)	허용(β)	R^2	F
신체운동건강	.46***	-.17*	.13	31.75***
의사소통	.19**	-.09	.02	4.57*
사회관계	.26***	-.05	.05	11.46***
예술경험	.17**	-.05	.02	4.48*
자연탐구	.41***	-.18**	.10	23.42***
전 체	.35***	-.13*	.08	17.33***

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

표 3에 따르면 5세 유아관찰척도 전체 평균에 영향을 주는 교사 상호작용의 질은 긍정(β=.35, ρ<.001), 허용(β=-.13, ρ<.05)로 나타났다. 이는 교사 상호작용이 긍정적일수록 5세 유아관찰척도 점수의 전체 평균 점수가 높음을 의미한다.

이를 영역별로 구체적으로 살펴보면 신체운동·건강 영역은 긍정적 상호작용(β=.46, ρ<.001), 허용(β=-.17, ρ<.05)이 모두 영향을 주는 것으로 나타났다. 의사소통 영역(β=.19, ρ<.01), 사회관계 영역(β=.26, ρ<.001), 예술경험 영역(β=.17, ρ<.01)은 긍정적 상호작용의 영향력만 있는 것으로 나타났다. 자연탐구 영역은 긍정적 상호작용(β=.41, ρ<.001), 허용(β=-.18, ρ<.01)의 영향력이 모두 나타났다. 5세 누리과정 성취는 교사의 상호작용이 긍정적일수록 일관되게 높은 것으로 나타났다. 신체운동·건강 영역과 자연탐구 영역의 경우 허용적이기보다는 개입이 있을 때 높은 점수를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

유아교육기관의 과정적 질 중 부정적 교사 상호작용의 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향을 5세 유아관찰척도 점수를 통해 살펴보았다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 분산팽창계수(VIF)는 2.43으로 1에 근접하는 것이 이상적이나 10을 넘지 않아 다중공선성에 문제가 없는 것으로 판단되었다.

Durbin-Watson값은 1.51~1.60으로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 분석 결과는 다음 표 4와 같다.

<표 4> 부정적 상호작용이 5세 유아관찰척도 점수에 미치는 영향 (N=424)

	엄격(β)	분리(β)	R^2	F
신체운동건강	−.31***	.03	.08	19.04***
의사소통	−.10	.01	.01	1.82
사회관계	−.23***	.07	.03	7.48**
예술경험	−.12	.02	.01	2.16
자연탐구	−.38***	.14	.08	18.59***
전 체	−.26***	.06	.05	10.58***

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

표 4에 따르면 5세 유아관찰척도 전체 평균에 영향을 주는 교사 상호작용의 질은 엄격(β=−.26, ρ<.001)으로 나타났다. 이는 교사 상호작용이 엄격할수록 5세 유아관찰척도 점수의 전체 평균이 낮음을 의미한다. 이를 영역별로 구체적으로 살펴보면 신체운동・건강 영역(β=−.31, ρ<.001), 사회관계 영역(β=−.23, ρ<.001), 자연탐구 영역(β=−.38, ρ<.001)의 경우 엄격한 상호작용의 영향을 받는 것으로 나타났다. 의사소통 영역과 예술경험 영역의 경우 엄격한 상호작용 부정적 영향력이 유의미한 수준은 아니었다. 5세 유아관찰척도 점수는 교사의 상호작용이 부정적일수록 낮은 것으로 나타났다. 신체운동・건강 영역, 사회관계 영역과 자연탐구 영역의 경우 교사 상호작용이 엄격할수록 낮은 점수를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

2. 구조적 질이 5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향

유아교육기관의 구조적 질이 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향을 5세 유아관찰척도 점수를 통해 살펴보았다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 분산팽창계수(VIF)는 1.20~1.56으로 분산팽창계수가 1에 근접하여 다중공선성에 문제가 없는 것으로 판단되었다. Durbin−Watson값은 1.47~1.77로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 분석 결과는 다음 표 5와 같다.

<표 5> 구조적 질이 5세 유아관찰척도 점수에 미치는 영향 (N=424)

	기관규모 (β)	학급규모 (β)	교사 대 유아비율(β)	경력 (β)	R^2	F
신체운동·건강	−.09	.26***	−.18**	.14**	.08	8.45***
의사소통	−.03	.17**	−.21**	.05	.04	3.85**
사회관계	−.12*	.21***	−.20**	.15**	.06	6.52***
예술경험	−.13*	.20***	−.23***	.15**	.06	6.50***
자연탐구	−.06	.30***	−.24***	.08	.08	8.57***
전 체	−.10	.26***	−.25***	.13*	.08	8.56***

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

표 5에 따르면 5세 유아관찰척도 전체 평균에 영향을 주는 구조적 질은 학급규모(β=.26, ρ<.001), 교사 대 유아비율(β=−.25, ρ<.001), 교사 경력(β=.13, ρ<.05) 순으로 나타났다. 이는 최대 25명의 학급규모를 전제로 했을 때 학급규모가 클수록, 교사 대 유아비율이 낮을수록, 교사의 경력이 높을수록 유아의 전체 평균 점수가 높음을 의미한다.

이를 영역별로 구체적으로 살펴보면 신체운동·건강 영역은 학급규모(β=.26, ρ<.001), 교사 대 유아비율(β=−.18, ρ<.01), 교사 경력(β=.14, ρ<.01)이 영향을 주는 것으로 나타났다. 의사소통 영역은 교사 대 유아비율(β=−.21, ρ<.01)이 가장 큰 영향을 주고 다음으로 학급규모(β=.18, ρ<.001)인 것으로 나타났다. 사회관계 영역의 경우 학급규모(β=.21, <.001), 교사 대 유아비율(β=−.20, ρ<.01), 교사경력(β=.15, ρ<.01), 기관규모(β=−.12, ρ<.05)의 순으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 예술경험 영역은 교사 대 유아 비율(β=−.23, ρ<.001), 학급규모(β=.20, ρ<.001), 교사경력(β=.15, ρ<.01), 기관규모(β=−.13, ρ<.05)의 순으로 영향을 주는 것으로 나타났으며 자연탐구 영역의 경우 학급규모(β=.30, ρ<.001)와 교사 대 유아비율(β=−.24, ρ<.001)만이 영향을 주는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 종합하면 영역별 5세 유아관찰척도 점수가 교사 대 유아비율, 학급 규모에 일관되게 영향을 받는 것을 알 수 있다. 모든 영역에 있어서 교사 대 유아비율, 학급규모의 영향력이 존재함을 확인하였다. 즉 유아수가 최대 25명임을 전제할 때 학급규모가 클수록, 교사 대 유아 비율이 낮을수록 유아의 평균 점수가 높음을 알 수 있다.

3. 유아교육기관의 과정적 질과 구조적 질이 유아의 누리과정 성취에 미치는 영향

유아교육기관의 과정적 질과 구조적 질의 영향을 함께 살펴보기 위하여 위계적 회

귀분석을 실시하였다. 과정적 질과 구조적 질 변인의 투입순서는 과정적 질이 구조적 질에 비해 유아에게 더 큰 영향력을 가진다는 선행연구 결과(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992)에 근거하여 과정적 질인 프로그램의 질, 교사 상호작용의 질을 먼저 투입하고 이후에 구조적 질 변인을 투입하였다.

분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 모형1의 분산팽창계수(VIF)는 1.69∼4.56, 모형2는 2.03∼4.88이었으며 모형3은 1.69∼5.11로 나타났다. 분산팽창계수가 1에 근접하는 것이 이상적이나 기준치인 10을 넘지 않으므로 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단되었다. Durbin-Watson값은 1.63으로 적정범위(1.28∼2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 유아의 전체 평균에 대한 프로그램의 질, 긍정적 교사 상호작용, 구조적 질의 영향을 단계별로 투입하여 분석한 결과는 다음 표 6에 제시하였다.

<표 6> 프로그램, 긍정적 상호작용, 구조적 질이 5세 유아관찰척도 점수에 미치는 영향 (N=424)

구분	하위 내용	세부 내용	Step 1		Step 2		Step 3	
			B	*β*	*B*	*β*	*B*	*β*
과정적 질	프로그램 평가	편성운영	−.16	−.14	−.04	−.04	.01	.01
		내용	−.01	−.02	−.02	−.02	−.03	−.04
		건강안전영양	−.01	−.01	−.01	−.01	−.07	−.05
		교육환경	.09	.11	.08	.11	.05	.06
		교수학습	.20	.21**	.04	.05	.02	.02
		평가	−.05	−.06	.00	.00	.01	.01
		운영관리	.10	.10	.03	.03	.04	.04
	긍정적 상호작용	긍정			.19	.31***	.17	.28**
		허용			−.07	−.13	−.04	−.07
구조적 질	기관 및 학급	기관규모					−.01	−.04
		교사 대 유아비율					−.01	−.25***
		학급규모					.02	.21**
	교사	경력					.00	.06
		R^2	.05		.09		.14	
		ΔR^2			.04		.05	
		F	3.26**		4.45***		5.01***	

$^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

표 6에 따르면 5세 유아관찰척도 점수의 전체 평균을 종속변인으로 하여 1단계에서는 프로그램의 질의 하위변인을 투입하고 2단계에서는 긍정적 교사 상호작용 변인

을, 3단계에서는 구조적 질에 관한 변인을 투입하였다. 그 결과 1단계에서는 교수학습(β=.21, ρ<.01)이 영향을 주는 것으로 나타나 교수학습의 질이 높을수록 유아의 전체 평균도 높은 것으로 나타났다. 2단계에서는 긍정적 교사 상호작용의 하위 요인 중 긍정(β=.31, ρ<.001)이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사의 상호작용이 긍정적일수록 유아의 전체 평균이 높은 것으로 볼 수 있다. 마지막으로 3단계에서는 긍정적 교사 상호작용 중 긍정(β=.28, ρ<.01), 교사 대 유아비율(β=−.25, ρ<.001), 학급규모(β=.21, ρ<.01)가 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 교사 상호작용이 긍정적일수록, 교사 대 유아비율이 낮을수록, 최대 25명으로 전제된 학급규모가 클수록 유아의 전체 평균도 높은 것으로 볼 수 있다. 회귀모델은 유아의 5세 유아관찰척도 점수에 대해 유아교육기관의 질이 14%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 7> 프로그램, 부정적 상호작용, 구조적 질이 5세 유아관찰척도 점수에 미치는 영향 (N=424)

구분	하위 내용	세부 내용	Step 1		Step 2		Step 3	
			B	*β*	*B*	*β*	*B*	*β*
과정적 질	프로그램 평가	편성운영	−.16	−.14	−.03	−.02	.13	.11
		내용	−.01	−.02	−.03	−.03	−.08	−.09
		건강안전영양	−.01	−.01	.02	.02	.02	.02
		교육환경	.09	.11	.04	.06	−.04	−.05
		교수학습	.20	.21**	.09	.09	.05	.06
		평가	−.05	−.06	.01	.01	.04	.04
		운영관리	.10	.10	.04	.05	.01	.01
	부정적 상호작용	엄격			−.17	−.23*	−.28	−.36**
		분리			.06	.08	.12	.17
구조적 질	기관 및 학급	기관규모					.01	.04
		교사 대 유아비율					−.01	−.27***
		학급규모					.03	.25***
	교사	경력					.01	.08
		R^2	.05		.07		.14	
		ΔR^2			.02		.07	
		F	3.26**		3.28**		4.92***	

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

유아교육기관의 질이 영역별 5세 누리과정 성취에 미치는 영향을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 모형1의 분산팽창계수(VIF)는 1.69∼4.56, 모형2의 경우 2.44∼5.87이었으며 모형3은 1.67

~6.47로 나타났다. 분산팽창계수가 1에 근접하는 것이 이상적이나 기준치인 10을 넘지 않으므로 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단되었다. Durbin-Watson 값은 1.60으로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 프로그램의 질, 부정적 교사 상호작용, 구조적 질을 단계별로 투입하여 분석한 결과는 표 7과 같다.

표 7에 따르면 5세 유아관찰척도 점수를 종속변인으로 하여 1단계에서는 프로그램의 질의 하위변인을 투입하고 2단계에서는 부정적 교사 상호작용 변인을, 3단계에서는 구조적 질에 관한 변인을 투입하였다. 그 결과 1단계에서는 교수학습(β=.21, ρ<.01)이 영향을 주는 것으로 나타나 교수학습의 질이 높을수록 유아의 전체 평균도 높은 것으로 나타났다. 2단계에서는 부정적 교사 상호작용의 하위 요인 중 엄격(β=-.23, ρ<.05)이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사의 상호작용이 엄격할수록 유아의 전체 평균이 낮은 것으로 볼 수 있다. 마지막으로 3단계에서는 부정적 교사 상호작용 중 엄격(β=-.36, ρ<.01), 교사 대 유아비율(β=-.27, ρ<.001), 학급규모(β=.25, ρ<.001)가 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 교사 상호작용이 엄격할수록 유아의 전체 평균은 낮으며, 교사 대 유아비율이 낮을수록, 최대 25명으로 전제된 학급규모가 클수록 유아의 전체 평균도 높은 것으로 볼 수 있다. 회귀모델은 유아의 5세 유아관찰척도 점수에 대해 유아교육기관의 질이 14%를 설명하는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론 및 논의

본 연구에서 나타난 결과와 이에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 과정적 질 변인은 프로그램의 질과 교사 상호작용의 질로 나누어서 살펴보았다. 먼저 프로그램의 질은 교수학습이 유아의 누리과정 성취를 예측하는 것으로 나타났다. 이는 교수학습의 질이 높을수록 유아의 전체 평균 점수가 높음을 의미한다. 다음으로 교사 상호작용은 긍정적 상호작용, 엄격한 상호작용, 분리된 상호작용, 허용적 상호작용의 4개 범주로 나누어 관찰하였고, 긍정적 상호작용과 엄격한 상호작용의 효과가 확인되었다. 긍정적 상호작용은 누리과정 5개 영역 모두에 긍정적인 영향을 주었고, 엄격한 상호작용은 유아의 신체운동·건강, 사회관계, 자연탐구 영역에 부정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 교사의 상호작용이 엄격하고 반응적이지 못할

경우 교사의 부재 시 보다도 부정적인 영향을 미치게 되며 결국 교사의 상호작용 질의 격차는 유아의 수행이나 성취에 영향을 주게 된다. 그러므로 교사 상호작용의 질적 수준을 높이고 이를 지속적으로 개선, 유지하려는 노력과 상호작용과 관련한 전문성 신장을 위한 교사교육 지원이 필요하다고 할 수 있다. 근본적으로는 전문성을 갖춘 교사 인력을 양성하기 위한 교사 교육 체제를 갖추고, 지속적인 교사 질 관리를 위한 제도적 장치를 마련하는 등 예비교사 교육에서 현직교사 교육 및 질 관리에 이르기까지 보다 체계적인 시스템을 갖출 필요가 있다.

둘째, 구조적 질 변인은 최대 25명을 전제로 학급규모가 클수록, 교사 대 유아 비율이 낮을수록, 교사의 경력이 높을수록 유아 5세 유아관찰척도의 전체 평균 점수가 높은 것으로 나타나 구조적 질 중 학급 변인과 교사 경력 변인의 영향이 확인되었다. 특히 교사 대 유아 비율은 일관성 있게 영향을 주므로 5세 학급의 질 개선에 있어서 가장 먼저 조정되어야 할 요소라고 할 수 있다. 교사 경력과 관련하여 경력 교사의 감소는 결국 유아의 누리과정 성취 저하로 연결되므로, 경력 교사의 이탈을 막기 위해서는 임금, 근무시간 등 처우를 개선하고 유아교사가 의사결정에 참여하고 조직 내에서 지지와 인정을 받는 분위기를 조성하는 등의 하는 등 이직을 방지하기 위한 본질적인 노력이 필요하다고 할 수 있다. 이를 위해 유치원과 어린이집 교사 양성 체제를 통일하고 학력, 자격 기준을 강화하여 교사 이직의 원인이 되는 처우와 임금 수준을 개선하는 등 근본적인 대책이 마련되어야 한다.

셋째, 유아교육기관의 구조적 질과 과정적 질이 미치는 영향을 종합적으로 분석한 결과 교사 대 유아비율, 학급규모, 교사 상호작용의 영향이 확인되었다. 즉 교사 대 유아비율이 낮을수록, 최대 25명을 전제로 학급규모가 클수록, 교사 상호작용이 긍정적일 때 유아의 누리과정 성취가 높은 것으로 나타났다.

5세 유아의 누리과정 성취에 미치는 유아교육기관의 질적 요소를 종합적으로 분석한 결과, 교사 대 유아비율, 학급규모, 교사 상호작용의 영향이 확인되었다. 일반적으로 구조적 질보다 과정적 질이 유아에 더 큰 영향력을 가진 것으로 밝히고 있지만(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992) 본 연구에서는 25명 내외의 학급규모와 낮은 유아 대 교사비율, 교사의 긍정적 상호작용이 주요한 예측변인으로 나타나 구조적 질과 과정적 질 모두 중요한 변인임을 확인하였다.

이러한 연구결과를 바탕으로 시사점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 최대 학급규모

와 교사 대 유아비율에 관한 일관되고 공통된 기준 마련이 필요하다. 본 연구에서 5세 유아에게 적절한 학급규모와 낮은 교사 대 유아비율이 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났으므로 최대 학급규모 및 교사 대 유아비율에 관한 기준을 마련하여 연령별로 적정한 법정 정원에 대한 일관되고 공통된 기준을 적용해야 한다. 둘째, 교사 상호작용의 질을 높일 수 있는 방안을 마련해야 한다. 교사 상호작용의 질적 수준을 높이기 위해서는 대학, 유아교육기관, 교육청 및 관련기관 간 협력하여 교사에 대한 지원체계 마련, 처우 개선 등을 이루어야 할 것이다. 교사의 처우나 근무여건 개선은 교사의 학력이나 자격기준과도 관련이 있으므로 유치원과 어린이집의 교사 양성을 위한 교육기간을 일정한 수준으로 통일하고 자격기준을 강화하는 등 교사의 전문성을 제고해야 할 것이다. 셋째, 모든 유아교육기관이 일정 수준 이상의 질적 수준에 도달하고 이를 유지하도록 노력해야 한다. 유아의 성취는 유아교육기관의 과정적 질과 구조적 질에 영향을 받으며, 이러한 유아교육기관의 질적인 차이로 인해 유아의 수행에 새로운 격차가 생길 수 있으므로, 유아교육기관 간의 질적 차이를 최소한으로 줄여 유아가 어느 유아교육기관을 선택하더라도 질적 수준에 대한 염려 없이 이용할 수 있는 환경을 마련해야 할 것이다.

참고문헌

교육과학기술부, 보건복지부(2012). 5세 누리과정 해설서. 서울: 저자.

권혜진, 이순형(2001). 보육시설의 집단크기에 따른 영아의 또래 및 교사와의 상호작용. 아동학회지, 22(4), 201-212.

박현정(1992). 가정환경과 유아교육기관의 질이 유아의 발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

서유현(2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

심혜진(2003). 유아교육과정의 질에 따른 유아참여 및 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.

안라리(1994). 유아교육기관의 질에 따른 유아의 스트레스 행동: 종일제 유아교육기관을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

원희정(1991). 유아교육기관의 질이 유아의 어휘발달에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

이승미(2003). 학급규모가 초등학교에서 교원과 학생의 생활에 미치는 영향. 교육방법연구, 15(2), 77-101.

정계영(2008). 유치원 학급규모의 적정성에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위 논문.

조선숙(2001). 유아교육기관의 질과 유형에 따른 유아의 공격행동에 관한 연구. 조선대학교 교육대학원 석사학위 논문.

조수연(1999). 보육시설의 질적수준이 유아의 발달에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.

Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.

Barnett, S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children, 5,* 25-50.

Deutsch, F. M. (2003). Low-cost ways to shrink high-school class size. *The Education Digest, 69*(2), 47.

Hanushek, E. A. (1996). A more complete picture of school resource policies. *Review of Educational Research, 66*(3), 397-409.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900-1902.

Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments, 4*(1), 12-13.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early D. M., & Clifford, R. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23,* 27-50.

Howes, C., Phillips, D., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*(2), 449-460.

Karoly L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J., S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise.* Santa Monica, CA: The RAND.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Evaluating and rewarding the qualities of teachers*. Paris, France: OECD Publishing.

Palmerus, K. (1991). The impact of ratio of children/caregiver on social interaction and activity pattern in a day care center. *Early Child Development and Care, 71*, 91-103.

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*, 109-120.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Childhood Development and Care, 177*(1), 71-91.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11) *Final report from the primary phase: pre-school, school and family Influences on children's development during Key Stage 2 (age 7-11).* Nottingham, England: Department for Children Schools and Families Publications.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: U. S. Department of Health and Human Services. http://www.ssc.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf에서 2012년 10월 15일 인출.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737–756.

Wardle, F. (2003). *Introduction to early childhood education: A multidimensional approach to child-centered care and learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Young Scholar Session (Ⅲ)

- 교육에서의 기록화: 과정을 중심으로
  강진주(경성대학교 유아교육과 외래교수)

- ‘육아지원연구’ 연구윤리 및 투고방법
  이승연(이화여자대학교 유아교육과 교수)

교육에서의 기록화: 과정을 중심으로

강진주(경성대학교 유아교육과 외래교수)

Ⅰ. 서 론

유아교육에서 기록화는 레지오 에밀리아 접근법에서의 기록화가 잘 알려져 있다. 다양한 방법을 통한 기록은 단순히 유아들의 작품을 모은 것이 아니며, 체계적으로 수집되고, 조직되고, 전시된 기록물은 프로젝트 과정에서 다양한 사람들의 대화를 촉진시킨다(Rinaldi, 1998). 이에 따라, Dahlberg, Moss와 Pence(2007)는 교육에서 기록화(pedagogical documentation)는 기록을 만드는 것(content)과 기록을 통해 유아, 부모, 다른 교사들과 함께 반성적 사고를 하는 과정(process) 것이라고 정의한다.

기존의 기록화에 대한 연구에서 보면, 과정을 중심으로 기록화의 역할을 다양하게 논의하고 있다. 하지만, 기록화를 유아를 평가하는데 초점을 맞추는 연구가 많고, (Boardman, 2007; Buldu, 2010; Goldhaber & Smith, 1997; MacDonald, 2007) 이러한 좁은 의미로서의 기록화는 포트폴리오와 비교되어 논의된다 (Forman & Fyfe, 1998). 이러한 좁은 개념을 바탕으로 진행되는 연구는 기록화를 위한 체계적인 과정을 보여주지 못하고 있다.

본 연구는 실제 기록화가 이루어지고 있는 유치원에서 유아교사가 어떻게 기록화를 다양한 방식으로 실행하고 있는지를 알아보고, 기록화 과정을 논의하고자 하는 것이 목적이다. 나아가 이를 통해 교육에서의 기록화에 대해 좀 더 넓은 의미를 밝히고자 한다. 이에 따라 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교육에서 기록화 체계적인 과정은 어떠한가?
2. 기록화의 의미는 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

1. 참여자

본 연구는 미국 중부 지역 대학에 소재한 부속유치원W primary school)에서 진행되었다. W 부속유치원은 다양한 교육적 접근법을 기초로 교육과정을 이루어지고 있었으며, 프로젝트 접근법과 레지오 에밀리아 접근법을 바탕으로 교사의 기록화가 많이 강조 되고 있는 곳이다. PreK(만 3, 4세)와 K/1(만 5-6세반)으로 두 학급으로 이루어져 있었으며, 연구 참여자는 K/1 교실에 근무하고 있었던 한 명의 담임교사(Mary)와 두 명의 부담임 교사(Lauren과 Holly)였다.

2. 자료수집

자료수집은 2011년 2월 말부터 6월초까지 진행되었으며, 심층면담(in-depth interview)과 참여관찰(participant observation), 또한 교사가 연구 중 만든 다양한 기록물 수집을 통해 이루어졌다.

참여관찰을 위해 연구자는 보조 교사, 관찰자, 면담자, 그리고 조력자(facilitator)의 역할을 하였다. 본 연구자는 연구 이전에 Pre-K반에서 부담임 교사로 근무한 적이 있으며, 기록화 과정에서 교사가 연구자에게 질문을 하거나 도움을 요청할 때, 연구자의 생각과 기록화에 대한 방법을 논의하였다. 이러한 참여관찰의 방법으로 기록화와 관련된 여러 가지 교실 상황을 관찰하였다.

심층 면담은 기록과 기록물을 만들어내는 과정에서 교사의 의도와 목적을 알고자 하는 것이 주된 내용이었으며, 모든 면담은 디지털 녹음이 되어 전사되었다.

본 연구의 특성상, 교사는 다양한 기록을 만들어 냈고, 이러한 문서나 시각적 자료 등이 연구자에 의해 수집되었다. 이는 교사들이 만든 기록물들로, 면담 동안 교사가 언급하였거나 연구자가 질문한 것, 교사가 부모와 유아들과 기록한 공유한 자료들을 수집하였다.

3. 자료 분석

전사된 면접 자료와 관찰기록, 그리고 수집된 다른 자료를 반복적으로 읽으며, 반

복, 공통, 혹은 두드러진 부분을 발견하여 코드화하였다(Graue & Walsh, 1998). 이를 토대로 기록화 과정과 관련된 주제어들을 만들어내었다. 연구의 신뢰도를 위해 다양한 자료 수집을 통한 삼각측정법이 이용되었다.

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

본 연구에서 교사들은 다양한 기록화 방식을 보여주었다. 사진, 비디오, 유아들의 작품 수집, 유아의 말 기록 등을 통해 교실의 다양한 상황을 기록하였다. 기록된 내용은 학습과 관련된 내용부터 사회, 정서적인 측면까지 다양하였는데, 그 중 프로젝트 진행과정이 주된 기록의 내용이었다.

기록된 내용 및 자료를 토대로, 교사들은 다양한 형태의 기록물을 만들어냈다. 특히, 기록화 보드(documentation board)와 포트폴리오가 중심 기록물의 형태로, 교사들이 이 기록물들을 만드는데 있어서 많은 시간과 노력을 투자하였고, 면담 내용 또한 이 부분과 관련된 것이 중심을 이루었다. 기록화 보드와 포트폴리오는 다양한 기록들이 포함되어 있고 프로젝트를 진행하는 그룹전체의 학습을 나타내는 것이 목적이었다.

교사들은 이러한 기록의 목적이 '다양한 사람들과의 공유'라고 밝혔다. 공유 대상으로써, 많은 방문자 (예, 지역사회, 학교 관계자들)들이 언급되었지만, 모든 교사들은 주된 공유 대상을 부모와 유아라고 언급하였다. 그러나 협력교수(co-teaching)의 구조로 교사들 간의 협력이 강조되는 학교 상황임에도 불구하고 교사들은 다른 교사들과의 공유의 부족을 가장 큰 어려움으로 말하였다.

교사가 수행한 다양한 기록 방식, 다양한 형태의 기록물, 다양한 목적 등을 토대로, 본 연구에서는 기록화의 체계적인 과정을 정립하였다. 본 연구에서 구성한 기록 과정 기록하기, 조직하기, 분석하기, 공공 전시(public displays) 만들기, 그리고 공유하기로 이루어졌다. 부분적으로 목적에 따라 각 단계에서 재방문(revisiting)이 이루어졌다. 이러한 과정 속에서 공동의 학습 및 성장 과정을 나타내는 기록화로써의 강조와 함께 이에 대한 재의미화에 대해 논의 하였다. 결론적으로, 이 연구는 기록화는 단순히 기록을 하거나 기록물을 만들어내는 것이 아닌, 기록에서 공유까지 체계적인 과정을 거치는 전과정을 의미하는 것임을 강조한다.

참고문헌

Boardman, M. (2007). 'I know how much this child has learned. I have proof!' Employing digital technologies for documentation processes in kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood, 32, 59*–66.

Buldu, M.(2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1439–1449.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd Ed.). London and New York: Routledge.

Forman, G., & Fyfe, B. (1998). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred languages of children* (2nd ed., pp. 239–260). Norwood, NJ: Ablex.

Goldhaber, J., & Smith, D. (1997). "You look at things differently": The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal, 25*, 3–10.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods & ethics.* Thousand Oaks: Sage Publications.

MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 232–242.

Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation—Progettazione: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred languages of children* (2nd ed., pp. 113–137). Norwood, NJ: Ablex.

한국육아지원학회 회원과 Young Scholar를 위한

2013년 연구윤리 및 투고논문 작성법 특강

이승연(이화여자대학교 유아교육과 교수 / 육아지원연구 공동편집위원장)

‘육아지원연구’ 연구윤리 및 투고방법

이승연(이화여자대학교 유아교육과 교수, 육아지원연구 공동편집위원장)

I. 연구윤리의 이해와 실천

1. 연구윤리(research ethics)란?

“연구자가 정직하고 정확하며, 성실한 태도로 바람직하고 책임 있는 연구를 수행하기 위해 지켜야 할 윤리적 원칙 또는 행동양식”을 말하며, 절차적 투명성(과정적 세심함 및 온전함)과 내용적 정직성(날조, 변조, 표절 등 의도적인 연구 부정행위 탈피)을 확보하는 것이 요구됨.

(출처: 한국연구재단지정 연구윤리정보센터, http://www.cre.or.kr/contents/ethics-about/)

2. ‘연구윤리 확보를 위한 지침’ [교육과학기술부훈령 제260호, 2012.8.1시행]

제4조(연구부정행위의 범위) 이 지침에서 정하는 연구부정행위는 다음 각 호를 말한다.

1. “위조”는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위
2. “변조”는 연구 재료·장비·과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위
3. “표절”은 타인의 아이디어, 연구내용·결과 등을 적절한 인용 없이 사용하는 행위
4. “부당한 논문저자 표시”는 연구내용 또는 결과에 대하여 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위

제7조(자신의 연구결과 사용) 연구자는 다음 각 호의 사항을 준수하도록 노력하여야 한다.

1. 연구논문 등 작성 시 이전에 발표하지 않은 자신의 연구결과를 사용
2. 자신의 이전 연구결과와 동일하거나 실질적으로 유사한 저작물을 게재·출간하여 본인의 연구결과 또는 성과·업적 등으로 사용하는 행위금지
3. 연구자가 자신의 이전 연구결과를 사용하고자 할 경우에는 인용사실을 표시 하거나, 처음 게재한 학술지 등의 편집자 또는 발행자의 허락을 받은 후 사용

⇨ 연구윤리에 반하지 않기 위해서는 연구의 전 과정에 걸쳐 위조, 변조, 표절, 부당한 논문저자 표시 등의 부정행위가 없고, 정직하고 충실하게 연구가 이루어져야 함. 이를 위해서는 연구 주제에 대한 심도 있는 탐구, 치밀하게 계획된 자료의 수집, 공정한 자료 분석 결과의 제시가 필요함.

⇨ 논문의 저자 자격은 연구 주제 및 문제, 방향 설정에 주도적인 역할을 한 자, 연구 설계를 하고, 자료 수집 및 분석, 해석에 주도적 역할을 한 자, 실제적으로 논문 작성을 한 자에게 주어져야 하며, 저자의 순서도 기여도에 따라야 함(APA, 2010).

3. 표절의 정의와 범위

> **표절[plagiarism, 剽竊]**: 다른 사람의 저작물의 일부 또는 전부를 몰래 따다 쓰는 행위.
>
> 다른 사람이 창작한 저작물의 일부 또는 전부를 도용하여 사용하여 자신의 창작물인 것처럼 발표하는 것을 말함. 보통 학문이나 예술의 영역에서 출처를 충분히 밝히지 않고 다른 사람의 저작을 인용하거나 차용하는 행위를 가리키며, 기본적으로는 도덕적·윤리적 문제로 간주하는 경향이 짙음.
>
> 2008년 2월 교육인적자원부에서 마련한 논문표절 가이드라인 모형에 따르면, 여섯 단어 이상의 연쇄 표현이 일치하는 경우, 생각의 단위가 되는 명제 또는 데이터가 동일하거나 본질적으로 유사한 경우, 다른 사람의 창작물을 자신의 것처럼 이용하는 경우 등이 표절에 해당됨. 남의 표현이나 아이디어를 출처를 표시하지 않고 사용하거나 창작성이 인정되지 않는 짜깁기, 연구결과 조작, 저작권 침해 가능성이 높은 저작물의 경우는 '중한 표절'로 분류함. 또 자신의 저작이라 하더라도 출전을 밝히지 않고 상당 부분을 그대로 다시 사용하는 경우를 자기표절이라고 하는데, 같은 논문을 거의 그대로 다른 학술지에 게재하는 경우 등이 해당됨.
>
> (출처: 네이버 지식백과
> http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1315211&cid=200000000&categoryId=200000223)

⇨ 의도하지 않은 표절도 표절이므로, 타인의 저작물 및 타인의 아이디어를 부당하게 사용하지 않도록 신중한 주의가 요망됨. 출처표시를 하지 않고 자신의 생각인양 가져다 쓰는 행위(문장, 표, 그림 사진 등, 간접인용에도 출처표시는 필수임), 출처를 표시하였으나 부적절하게 표시하는 행위(제시한 범위를 넘어선 경우, 정확한 인용 부호나 출처 표시가 되지 않은 경우, 재인용임을 밝히지 않는 경우 등), 토론, 이메일, 인터넷, 대화, 강의자료에 제시된 타인의 아이디어를 적절한 인용 없이 사용하는 행위, 자신의 이전 저작물을 출처 표시 없이 사용하는 행위(중복게재) 등이 포함됨.

⇨ 표절을 하지 않기 위해서는 모든 자료를 직접 확인하고 충실히 공부하는 것이 필요하며, 정확한 인용을 습관화할 필요가 있음. 인용의 대부분을 차지하는 간접인용의 경우에는 타인의 저작물에 제시된 내용을 그대로 쓰지 말고 완전하게 이해, 분석, 종합한 내용을 재창조하여 제시하여야 함.

4. 기관생명윤리위원회와 인간대상연구에 대한 심의

1) 생명윤리 및 안전에 관한 법률

(2012년 2월 1일 전부개정, 2013년 2월 2일 시행 / 2013년 3월 23일 타법개정 및 시행)

◉ 목적: 인간과 인체유래물 등을 연구하거나, 배아나 유전자 등을 취급할 때 인간의 존엄과 가치를 침해하거나 인체에 위해(危害)를 끼치는 것을 방지함으로써 생명윤리 및 안전을 확보하고 국민의 건강과 삶의 질 향상에 이바지함.

◉ IRB 심의: 인간대상연구를 수행하는 자가 소속된 교육・연구 기관 또는 병원은 '기관생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB)'를 설치하도록 되어 있으며, 연구자는 반드시 연구(자료수집) 시작 전에 '기관생명윤리위원회'의 심의를 받고, 승인받은 동의서 및 설명문을 사용하여 피험자의 동의를 받아야 함. SCI 저널 등에 투고하기 위해서는 IRB 승인이 필수이고, 국가 지원 연구과제에 대한 의무화 및 저널 평가 기준과도 연관되어 논의되고 있기 때문에 향후에는 논문 투고를 위한 필수 과정이 될 가능성이 높음.

◉ IRB 심의 내용:
① 연구계획서의 윤리적, 과학적 타당성
② 연구대상자 등으로부터 적법한 절차에 따라 동의를 받았는지의 여부
③ 연구대상자 등의 안전에 관한 사항
④ 연구대상자 등의 개인정보 보호 대책
⑤ 그 밖에 기관에서의 생명윤리 및 안전에 관한 사항

2) 인간대상연구의 정의 및 심의 신청 방법

(출처: 기관생명윤리위원회 정보포털 http://www.irb.or.kr/index.aspx에서 발췌)

◉ '인간대상연구'란, 생명윤리 및 안전에 관한 법률 제2조 제1호에 근거 "사람을 대상으로 물리적으로 개입하거나 의사소통, 대인접촉 등의 상호작용을 통하여 수행하는 연구, 또는 개인을 식별할 수 있는 정보를 이용하는 연구로서 보건복

지부령으로 정하는 연구"를 말하며, 연구 시작 전에 연구계획서를 작성하여 해당 기관의 기관생명윤리위원회(이하 "기관위원회") 또는 공용기관생명윤리위원회에 심의를 받아 승인 후 연구를 수행해야 함.

◉ 인간대상연구 심의 대상 및 면제

① 연구대상자를 침습적 행위 등 물리적 개입을 통해 연구대상자를 직접 조작을 하거나, 연구대상자의 환경을 조작하여 얻은 자료(data)를 이용하는 연구

② 연구대상자 대면을 통한 설문조사나, 행동관찰 등 의사소통이나 대인접촉 등의 상호작용을 통해 얻은 자료(data)를 이용하는 연구

③ ①과 ②에 해당하지 않더라도, 연구대상자를 직접 또는 간접적으로 식별할 수 있는 정보를 포함하고 있는 정보(information)를 이용하는 연구

다만, 시행규칙 제2조제2항에 따라 다음 중 어느 하나에 해당하는 경우에는 생명윤리법상에 인간대상연구에 포함되지 않음.

① 국가나 지방자치단체가 공공복리나 서비스프로그램을 검토·평가하기 위해 직접 또는 위탁하여 수행하는 연구

② 「초·중등교육법」 제2조 및 「고등교육법」 제2조에 따른 학교와 보건복지부장관이 정하여 고시하는 교육기관에서 통상적인 교육실무와 관련하여 수행하는 연구

더불어 기관위원회의 심의를 면제할 수 있는 인간대상연구는 일반대중에게 공개된 정보를 이용하는 연구이거나, 연구대상자에 대한 개인식별정보를 수집하거나 기록하지 않는 연구로서 '취약한 환경의 피험자'를 포함하지 않는 연구여야 함(유아교육, 보육, 육아지원과 관련된 연구는 취약한 환경의 피험자에 해당하는 영유아(미성년자)를 포함하는 경우가 많으므로 면제 대상이 되기 어려움).

◉ 인간대상연구 심의 신청 방법

① 자신의 연구가 기관생명윤리위원회 심의대상인지 심의면제대상인지 확인함.

② 심의대상일 경우, 다음이 포함된 연구계획서를 작성하여 신청서류와 함께 기관생명윤리위원회(미설치 기관 소속인 경우, 공용기관생명윤리위원회)에 심의 신청함.

- 연구의 목적
- 연구 배경(선행연구 포함)
- 연구대상자 선정, 예상 수, 산출 근거, 모집 및 동의 과정 등에 관한 사항
- 연구 내용 및 방법, 조사 도구(해당하는 경우) 등

• 연구로 인해 수집되는 자료 및 정보 등 관찰 항목에 관한 사항
• 연구로 인한 연구대상자의 위험과 이익, 보상 등에 대한 사항
• 연구대상자 안전대책 및 개인정보보호대책에 관한 사항
• 평가 기준 및 방법, 자료 분석 등 통계적 측면에 관한 사항
• 연구 수행 장소 및 연구 참여기간, 연구자(연구책임자 및 공동연구자)에 관한 사항 등
• 그 밖에 기관위원회 또는 공용위원회가 심의를 위해 요청하는 내용

③ 연구자가 해당 연구를 위해 연구대상자를 직접 선정 및 모집하고자 하는 경우, 다음 사항을 반드시 함께 제출하여야 함.
• 연구대상자 선정 및 제외기준과 그 근거
• 연구대상자 모집문건, 동의 획득 방법 및 절차
• 다음의 사항들이 포함된 연구대상자 동의서 및 설명문
  – 연구제목 및 목적
  – 연구자 성명, 소속기관 및 연락 담당자 관련 정보
  – 연구비 지원기관
  – 연구로 인해 연구대상자가 해야 할 일(가능하다면, 선택 가능한 대안)
  – 연구 참여로 인한 잠재적 위험과 이익
  – 연구대상자로부터 얻어지는 정보의 종류와 기밀성에 관한 사항
  – 연구 참여의 자발성과 참여 거부의 권리, 철회의 권리
  – 연구 참여에 대한 비용 및 보상
  – 연구 참여와 관련하여 연락 가능한 연구자 또는 기관위원회의 연락처
  – 동의권자, 법정대리인 및 연구자의 서명란, 서명 일자
  – 그 밖에 기관위원회 또는 공용위원회가 심의를 위해 요청하는 서류

④ 연구자는 연구계획서와 함께 연구를 위해 연구대상자로부터 얻어 이용하고자 하는 정보의 목록(예: 실험일지, 연구노트, 기록카드 및 설문지 등의 문서 양식)을 제출하여 심의를 받아야 함.

⑤ 연구자는 연구에 대한 승인 후 최종 승인된 연구계획서에 따라 연구를 수행해야 함.

5. '육아지원연구' 윤리규정

제1장 총칙

제1조 (목적) 본 윤리규정은 한국육아지원학회에서 발간하는 학술지 [육아지원연구]에 투고된 연구물을 공정하게 심사하고, 게재 확정된 연구물의 연구윤리가 의심될 때 신속하고 공정하고 체계적으로 검증하기 위한 연구윤리위원회의 설치 및 운영에 대한 제반 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제2조 (적용대상) 본 규정 중 공정한 심사에 관한 규정은 [육아지원연구]에 투고된 연구물을 대상으로 하고, 연구윤리에 관한 규정은 [육아지원연구] 투고되어 게재 확정된 연구물을 대상으로 한다.

제3조 (용어정의) 본 규정에서 사용하는 용어의 정의는 각 항과 같다.

1. 연구윤리: 연구수행에서의 연구진실성과 관련된 제반 윤리
2. 공정한 심사 윤리: 투고된 연구물을 심사하는 과정의 진실성과 관련된 제반 윤리
3. 연구 부정행위: 연구를 계획, 실행, 발표하는 과정에서 발생한 위조, 변조, 표절, 중복게재, 부당한 저자자격 획득 등의 행위
4. 위조: 존재하지 않은 연구 자료를 기초로 연구결과를 생성하는 행위
5. 변조: 연구 대상, 연구 도구, 자료 수집 및 분석, 연구 결과 보고 등 연구의 각 과정에서 사실과 다르게 변경하거나 누락시키는 행위
6. 표절: 타인의 연구 아이디어, 연구 방법, 연구 결과, 연구보고서 작성에 사용한 말과 문장을 적절한 방법을 통한 인용이나 승인을 받지 아니하고 사용하는 행위
7. 중복게재: 동일한 연구주제, 연구방법, 연구결과에 기초한 연구물을 [육아지원연구]이외의 발표 경로를 통해 기 발표한 행위
8. 부당한 저자 자격 획득: 연구에 대한 학술적 공헌을 기초로 공정한 저자 자격을 부여하지 않고 과소 또는 과대하게 저자 자격을 부여한 행위

제2장 연구윤리위원회의 설치와 운영

제4조 (구성) 연구윤리위원회는 편집위원장을 위원장으로 하며, 위원장과 편집위원을 포함하여 5인 이상으로 구성하고, 위원회의 임기는 당해 직책의 임기와 동일하다.

제5조 (기능) 연구윤리위원회는 공정한 심사와 연구 부정행위와 관련된 각 항의 사항에 대해 심의와 의결을 거쳐 최종 결정한다.

1. 공정한 심사 전반에 관한 사항
2. 연구 부정행위 전반(위조, 변조, 표절, 중복게재, 부당한 저자 자격 획득)에 관한 사항
3. 연구 부정행위 제보자 보호에 관한 사항
4. 연구 부정행위자의 부정행위에 대한 결과처리 및 후속조치에 관한 사항
5. 기타 연구윤리 확립에 필요하다고 판단되는 사항

제6조 (소집과 의결) 연구윤리위원회는 공정한 심사와 연구 부정행위와 관련된 위원회를 개최할 때 각 항의 심의 및 의결 과정을 거친다.

1. 공정한 심사의 문제나 연구 부정행위가 의심될 경우, 위원장이 연구윤리위원회를 소집하고 의장의 역할을 수행한다.
2. 재적위원 과반수 이상의 출석으로 회의가 성립되고, 출석위원 과반수 이상의 찬성으로 의결한다.
3. 연구 부정행위와 관련된 연구자 또는 연구물과 이해관계가 있는 위원은 당 회의에 참석할 수 없다.
4. 회의는 비공개로 하여 해당 연구자의 신분이나 진행 상황에 대한 비밀을 유지하며, 회의록을 작성하여 판결일로부터 5년간 보관한다.

제3장 공정한 심사 윤리

제7조 (심사자 윤리) [육아지원연구]에 투고된 논문을 심사하는 과정에서 준수되어야 할 윤리는 각 항과 같다.

1. 편집위원회와 전문심사자는 [육아지원연구]의 [논문 투고 규정 및 투고 논문 심사 규정]을 준수한다.
2. 심사를 의뢰할 때는 연구자와 재정적, 경쟁적, 지적인 이해관계가 없을 것으로 판단되는 전문심사자에게 의뢰한다.
3. 전문심사자는 자신과 이해관계가 있는 연구물을 심사의뢰 받았을 때 편집위원회에 심사 거부 의사를 밝혀야 한다.
4. 전문심사자는 심사의뢰 받은 논문을 기한 내에 공정하게 심사하고 평가의견에 대해 학술적인 근거를 제시한다.
5. 편집위원회와 전문심사자는 공정한 심사를 위해 필수적이라고 판단되는 경우가 아니면 심사대상 연구물에 대한 비밀을 준수한다.

제4장 연구부정행위에 대한 처리

제8조 (제보 및 접수) 연구 부정행위의 제보 및 접수의 방법은 각 항과 같다.

1. 연구 부정행위를 인지하였을 때는 제보자는 반드시 실명으로 접수한다.
2. 접수는 [육아지원학회] 편집위원회에 서면 또는 전자우편으로 한다.
3. 제보자가 접수할 때는 연구 부정행위 대한 구체적인 내용과 증거를 제시하여야 한다.
4. 연구 부정행위의 제보가 구체적이고 신빙성이 있다고 판단될 때 편집위원장은 연구윤리위원회를 소집한다.
5. 연구 부정행위에 대한 제보가 신빙성이 없다고 판단될 때도 제보의 기록을 1년간 남기되, 반드시 비밀보장이 되도록 한다.

제9조 (조사 및 소명) 연구 부정행위에 대한 조사 및 소명의 방법은 각 항과 같다.

1. 연구윤리위원회는 해당 연구자에게 연구 부정행위에 대한 제보가 있었음을 알리고 출석 또는 문서를 통해 소명기회를 제공한다.
2. 해당 연구자는 소명 요청에 응해야 하나, 소명의 기회를 거부할 경우 1회 더 기회를 제공하고 이후로도 거부하는 경우 소명과정 없이 의결한다.

3. 이 과정에서 제보자의 신원이 해당 연구자를 포함한 타인에게 노출되지 않도록 하고, 연구 부정행위에 대한 조사 및 결정이 종료될 때까지 해당연구자의 명예와 권리도 침해되지 않도록 최선의 노력을 다한다.
4. 연구윤리위원회는 제2장 제6조에 제시된 바와 같은 의결절차에 따라 결정을 내린다.

제10조 (결정 통지 및 이의제기)
1. 위원장은 연구윤리위원회의 결정결과를 서면으로 작성하여 제보자 및 해당 연구자에게 통지한다.
2. 판정결과에 불복할 경우, 제보자 또는 해당연구자는 각각 2주 이내에 서면으로 재조사를 요청할 수 있다.
3. 제보자 또는 해당 연구자가 제시된 기일 안에 재조사를 요청할 경우, 재조사 요청 내용을 토대로 성실히 재조사한다.

제11조 (후속조치) 연구윤리위원회에서 연구 부정행위 판정을 내릴 경우 각 항의 조치를 취한다.
1. 해당 연구물의 게재취소: 이미 출판된 경우, 차기 학술지와 학회홈페이지에 저자명, 논문명, 논문 수록 권(호), 취소일자, 취소사유를 공지한다.
2. 게재 취소된 연구물은 학회 홈페이지를 통해 제공되는 사이버출판 목록에서 삭제한다.
3. 해당 연구자의 학회회원 자격을 3년간 박탈하며, 해당기간 동안 본 학회지에 논문을 투고할 수 없다.
4. 제보자가 고의 또는 중대한 과실로 허위 제보를 했을 경우 그 과중에 따라 연구윤리위원회의가 회원자격의 정지 또는 박탈의 제재를 할 수 있다.

제12조 (명예회복에 대한 후속조치) 연구윤리위원회에서 연구 부정행위 없음의 판정을 내릴 경우, 해당연구자의 명예회복을 위해 적절한 조치를 취하고 제보자에게 통지한다.

Ⅱ. ‘육아지원연구’ 투고방법

1. ‘육아지원연구’ 논문 투고 규정
2. ‘육아지원연구’ 논문 투고서
3. ‘육아지원연구’ 투고 원고 작성 양식
4. ‘육아지원연구’ 논문 편집 파일
5. ‘육아지원연구’ 투고 논문 심사 규정
6. ‘육아지원연구’ 투고 논문 심사서

‘육아지원연구’ 논문 투고 규정

1. 모집 분야

유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 전반에 관한 이론 및 현장 연구를 주제로 한 학술 논문을 투고할 수 있다.

2. 투고가능 논문

(1) 학문적인 연구 목적과 체계적인 연구 방법을 적용한 연구논문 또는 문헌연구논문으로 타 학회지에 이미 게재(게재 예정 포함)되지 않았거나 심사가 진행 중이지 않은 논문이어야 한다.
(2) 학위논문의 요약본을 제출할 경우에는 논문 첫 장 하단에 이를 명시한다.

3. 발간 시기

‘육아지원연구’의 2013년까지의 발간 시기는 연간 2회(4월 30일, 10월 31일)이며, 2014년부터의 발간 시기는 연간 4회(1월 31일, 4월 30일, 7월 31일, 10월 31일)로 정기적으로 발행한다.

4. 접수 시기

(1) 논문은 수시로 접수하되, 1월 발간 학회지는 전년도 11월 15일, 4월 발간 학회지는 2월 15일, 7월 발간 학회지는 5월 15일, 10월 발간 학회지는 8월 15일에 접수 마감한다(공휴일 등과 무관하게 15일 마감).
(2) 논문 접수 시 모든 저자가 본 학회의 회원이어야 한다.
(3) 원고가 게재되는 순서는 원고 접수일을 기준으로 한다.

5. 접수 및 확인 방법

(1) 논문 접수는 편집부 메일 ksecec2@hanmail.net로 받는다.
(2) 논문이 접수되면 마감일로부터 5일 이내로 ‘투고 논문 접수 안내’ 공문을 메일로 발송하고, 이를 통해 논문 접수를 확인한다.
(3) 논문 접수와 관련된 문의는 편집부 메일(ksecec2@hanmail.net)을 이용한다.

6. 투고요령

(1) 원고 제출시 논문명, 저자명, 소속 및 직위, 연락처(교신저자의 직장 전화번호, 휴대폰, e-mail 반드시 표기) 등을 기재한 ‘논문 투고서’(서식)를 작성하여 논문과 분리된 문서로 제출하며, 논문 본문에는 인적사항을 기재하지 않는다.

(2) 한글 2000 이상의 환경에서 ‘육아지원연구 투고 원고 작성 양식’에 따라 원고를 작성한다.

(3) 국문과 영문초록, 주제어(국문, 영문/ 2-4개 내외)를 반드시 명시한다.

㉮ **주제어: 자아존중감(self-esteem)**
정서지능(emotional intelligence)

(4) 저자가 같은 2편의 논문이 동일 호에 게재될 수 없으며(공동연구의 경우도 포함됨), 한 저자당 연 2회를 초과하여 게재할 수 없다.

7. 논문 심사료 및 게재료

(1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 10만원의 심사료를 납부해야 한다. 단, 재심사 판정을 받은 논문은 재심사료를 추가로 납부한다(논문 재심사 - 편집위원회 결정 20,000원, 심사위원 결정 60,000원 / 영문초록 재심사 - 20,000원).
납부계좌: 신한은행 110-393-920284 예금주 이승연

(2) 심사결과 게재되는 논문 중에서, 연구지원비를 받아 수행된 논문의 게재료는 편당 30만원, 연구비 지원을 받지 않은 논문은 편당 20만원이며, 소정의 원고분량(17쪽)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽 당 20,000원씩 추가 게재료를 징수한다.

(3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공한다.

8. 윤리규정

(1) 게재가 확정된 논문의 모든 저자는 윤리규정 준수에 관한 ‘서약서’를 제출하여야 한다.

(2) 본 학회지에 게재된 논문의 중복게재 및 표절이 확인되는 경우, 해당 논문을 학회지에서 삭제하며, 이를 학회 홈페이지에 공고하고 소속 기관에 알린다.

(3) 해당 연구자는 향후 3년간 회원자격을 박탈하며, 해당 기간 동안 본 학회지에 논문을 투고할 수 없다.

‘육아지원연구’ 논문 투고서

수신: 한국육아지원학회 편집위원장 귀하

<table>
<tr><td rowspan="2">논문제목</td><td>국문</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>영문</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="5">저자</td><td></td><td>성 명(영문)</td><td colspan="2">소속 및 직위(영문)</td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>2</td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>3</td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">교신저자</td><td>성명</td><td></td><td>연락처</td><td></td></tr>
<tr><td>e-mail</td><td></td><td>휴대폰</td><td></td></tr>
<tr><td>주소</td><td colspan="3">(우편번호:)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">학위논문 여부</td><td>수여학위</td><td colspan="2">석사( ) 박사( )</td><td rowspan="5">학위논문 아님( )</td></tr>
<tr><td>학위수여일자</td><td colspan="2">년 월 일</td></tr>
<tr><td>학위수여대학교</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>지도교수</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>심사위원</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">학술대회 발표 여부</td><td>학술대회명</td><td colspan="2"></td><td rowspan="2">미발표 논문( )</td></tr>
<tr><td>발표일자</td><td colspan="2">년 월 일</td></tr>
<tr><td rowspan="2">연구비 지원 여부</td><td>지원기관</td><td colspan="2"></td><td rowspan="2">지원받지 않음( )</td></tr>
<tr><td>지원시기</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>심사료 납부 여부</td><td colspan="4">납부( ) 미납( ) / 납부자명: 납부일:</td></tr>
</table>

* 모든 저자는 본 학회의 회원이어야 합니다. 공동저자가 4인 이상일 경우에는 칸을 추가하여 사용하시기 바랍니다.
* 심사료 10만원 입금계좌: 신한 110-393-920284(예금주: 이승연)

한국육아지원학회에서 발간하는 ‘육아지원연구’의 논문투고규정을 준수하여 작성한 논문을 투고하며, 귀 학회의 연구윤리 의무에 동의하오니 논문을 심사하여 주시기 바랍니다.

_________년 _______월 _______일

교신저자 ______________________(인)

‘육아지원연구’ 투고 원고 작성 양식

I. 논문 투고 시

1. 원고 작성 양식과 분량

1) 원고는 한글 2000 이상의 프로그램으로 작성한다.

2) 논문의 분량은 원고 작성 양식에 따라 편집하여 인쇄하였을 때 참고문헌과 초록을 포함하여 25쪽 이내를 원칙으로 한다.

3) 반드시 원고 작성 양식에 맞추어 투고한다.

4) 투고 논문에는 연구자의 인적사항을 기재하지 않는다.

2. 논문의 문장은 한글 사용을 원칙으로 하되, 의미에 혼돈 가능성이 있는 경우에 한하여 한자로 표시하거나 괄호 속에 원어를 써 넣는다.

㉹ 핵심능력(key competencies)

3. 제목의 번호 붙임은 다음의 위계에 따라 번호를 붙이되, 불필요한 번호 매김은 삼간다.

1단계 : I, II, III …

2단계 : 1, 2, 3 …

3단계 : 1), 2), 3) …

4. 편집 규격과 양식

1) 편집용지 규격은 다음에 따라 설정한다.

용지규격	용지방향	여백 주기						
사용자 정의 194X263	세로	위쪽	아래쪽	왼쪽	오른쪽	머리말	꼬리말	제본
		29	25	28	28	10	0	0

2) 논문에 사용되는 글자와 문단은 다음과 같이 설정한다.
편집 파일을 다운받아 내용을 모두 작성한 후, 해당 구분마다 블록을 쌓아 해당 스타일을 지정하면 일일이 바꾸지 않아도 자동으로 설정된다.

구분	스타일	글꼴	크기	장평	자간	줄간격	문단 위/아래	들여 쓰기	내어 쓰기	정렬 방식	좌우여백	
											좌	우
논문제목	논문제목	HY태명조	17	80	-10	180	30/40	0	0	가운데	0	0
요약제목	요약제목	휴먼고딕	10	100	0	160	0/0	0	0	가운데	0	0
요약	요약내용	휴먼명조	8.5	100	-5	155	0/0	10	0	양쪽	0	0
주제어	주제어	양재튼튼	8.5	100	-3	140	0/0	0	0	양쪽	10	10
이름	이름	휴먼고딕	10.5	97	-5	160	0/25	0	0	양쪽	200	0
각주	각주	휴먼명조	7.8	100	-3	140	0/0	0	12.5	양쪽	0	0
본문	본문	신명조	10.5	97	-5	164	0/0	10	0	양쪽	0	0
소제목 1단계 [I, II]	로마자	윤명조140	14	97	-3	162	23/23	0	0	가운데	0	0
소제목 2단계 [1, 2]	1	윤고딕120	12	97	-3	176	13.5/13.5	0	15	양쪽	20	0
소제목 3단계 [1), 2)]	1)	윤고딕130	10	97	-3	163	0/5	10	0	양쪽	0	0
표제목	표제목	HY중고딕	9	100	-3	160	0/0	0	0	양쪽	0	0
표본문	표안	휴먼명조	9	100	-5	140	0/0	0	0	가운데	0	0
그림제목	그림제목	HY중고딕	9	100	-3	160	0/0	0	0	가운데	0	0
인용문	인용	신명조	9.2	97	-3	160	0/0	9	0	양쪽	28	28
참고문헌제목	참고문헌 제목	HY태명조	13	100	-3	162	0/8.5	0	0	가운데	0	0
참고문헌	참고문헌	신명조	9.5	97	-7	142	0/0	0	20	양쪽	0	0
영문초록 타이틀	ABSTRACT타이틀	윤고딕120	10.7	97	-3	176	0/18	10	0	가운데	0	0
영문초록 제목	ABSTRACT 제목	신명태고딕	11	100	-3	162	0/0	0	0	가운데	0	0
영문초록 본문	abstract 내용	신명중고딕	9	100	-3	160	0/0	10	0	양쪽	0	0

3) 논문내용에 대한 ‘요약’은 12줄 이내로 작성하고, ‘주제어’를 5개 이하로 추출하여 ‘요약’과 ‘서론’ 사이에 한글(영문)로 제시한다.

5. 인 용

1) 인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 큰 따옴표를 하고 그 사이에 기술한다.
2) 인용하는 내용이 긴 경우(3행 이상)에는 본문에서 따로 떼어 기술한다. 따로 기술하는 경우에는 인용 부분의 위, 아래를 본문에서 한 줄씩 띄우고 좌우로 28씩 여백을 둔다.

6. 본문 내의 인용문헌

1) 인용하는 저서의 저자명이 본문에 나타나는 경우, 괄호 속에 발행연도 (간접인용의 경우) 또는 발행연도와 해당 쪽(직접인용의 경우)을 표시한다.

예 이 문제에 관하여 이육아(2013)는…

이육아(2013)는 "유아는 ....." (p. 25-26)라고 주장하였다.

2) 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나지 않는 경우, 해당 부분 말미에 괄호를 치고 그 속에 저자명과 발행연도를 표시한다.

예 한 연구(이육아, 2013)에 의하면…

3) 하나의 사항에 여러 문헌을 인용하는 경우 국내문헌, 동양문헌, 서양문헌 순으로 발행연도별로 나열하되, 국내문헌과 동양문헌은 저자명의 가나다순으로, 서양문헌은 저자명의 알파벳순으로 열거한다. 문헌들 사이는 쌍반점(;)으로 가른다.

예 최근의 연구(이육아, 2005; 毛澤東, 1999; Williams, 2008)에 의하면…

4) 한 저자의 다수 저서를 인용할 경우, 발행연도순으로 기재한다.

예 이육아(2002, 2005, 2013)은…

5) 저자가 3인 이상일 경우:

•저자가 다수이면서 최초로 인용된 경우:

예 이육아, 김지원, 박연구(2010)에 의하면… / (이육아, 김지원, 박연구, 2010)

Williams, Kagan과 Mussen(2000)에 의하면… / (Williams, Kagan & Mussen, 2000)

•저자가 3인 이상이면서 두 번째 또는 그 이상 인용된 경우:

예 이육아 등(2010)은… / 한 연구(이육아 등, 2010)에 의하면…

Williams 등(2000)에 의하면… / (Williams et al., 2000)

6) 재인용한 문헌의 경우, 원저의 저자명을 쓰고 괄호로 묶어 재인용된 연구의 저자명과 재인용 연구의 출판연도를 제시하여 재인용 출처를 밝힌다. 참고문헌에서는 재인용 문헌(실제로 본 문헌)만 제시한다.

예 김지원(1990, 박연구, 2008에서 재인용)의 연구에서는…

7) 번역서의 경우 원저의 저자명을 적고 원저의 출판연도와 번역서의 출판연도를 빗금(/)으로 구분하여 나란히 표기한다. 원저의 출판연도를 알 수 없는 경우에는 번역서의 출판연도만을 표기한다.

예 자유선택활동에 대하여 Clayton(2000/2008)은… / (Clayton, 2000/2008)

7. 후주

· 주(footnote)의 사용은 금하고 그 대신 후주(endnote)를 사용한다. 후주를 표시하는 위치는 해당문장이나 용어 말미의 위편에 일련번호로 표시하고, 후주의 내용은 논문 말미에 참고문헌을 제시하기 전에 일괄적으로 싣는다(글자크기 9, 신명조, 양쪽 혼합).

8. 참고문헌 작성

· 참고문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한하며, 여기에 예시한 것 이외의 참고문헌 작성법은 최신판의 APA(American Psychological Association) publication manual(현재 6판) 양식에 따른다.
· 여러 언어권의 문헌을 참고하였을 경우, 참고문헌의 배열순서는 국내문헌, 동양문헌(국가명의 알파벳순), 서양문헌 순으로 발행연도별로 열거하되, 국내문헌과 동양문헌은 저자명의 가나다순으로, 서양문헌은 저자명의 알파벳순으로 열거한다.
· 저자의 이름은 국문 저서일 경우 성과 이름을 붙여 쓰고, 영문 저서의 저자명은 성(family name)은 다 쓰되 이름(first name)과 중간명(middle name)은 이니셜만 쓰고 약호표 '.' 를 찍는다. 한글의 경우 괄호를 앞 글자 뒤에 바로 붙여 쓰고, 영문의 경우 괄호 앞에 한 칸을 띄어 쓴다. 단, 본문에서는 일관성을 위해 한글, 영문 모두 괄호를 앞 글자 뒤에 바로 붙여 쓴다.
· 동일 저자가 같은 해에 발간한 여러 문헌을 참고한 경우, 제목의 가나다순으로 열거하고, 연도 뒤에 a, b, c를 붙인다.
· 단독과 공저가 있는 경우에는 연도에 관계없이 단독, 공저 순으로 배열한다.

1) 일반 저서

(1) 저자, 발행연도, 제목, 발행지역, 발행기관 순으로 제시한다.
(2) 동양서 참고문헌 작성 시에 단행본의 저서명은 중고딕체로 표기한다.
  예 이육아(2013). 유아교육과정. 서울: 한글사.
(3) 영문 저서의 제목은 첫 단어만 대문자로 표기하고, 나머지는 모두 소문자로 표기하며, 영문 저서명은 이탤릭체로 한다.
  예 Williams, R. L. (2000). *Multicultural education in early childhood classrooms.* New York: Teachers College Press.
(4) 개정판은 제목에 이어서 괄호 속에 '개정판' 혹은 '수정·증보판' 이라 명시한다. 영문 저서의 경우, '2nd ed.' 식으로 표기한다.

2) 편저

(1) 논문제목 다음에 논문이 포함된 책을 엮은 편집자의 성명을 적고, 괄호 안에 편집인 경우 ‘편’, 저서일 경우 ‘저’(영어는 편집자명 앞에 ‘In’을 넣어 시작하여 적고 괄호 안에 Ed. / 편집자가 복수일 경우 Eds.)로 표기한 후 책의 제목을 중고딕체(영어는 이탤릭체)로 적는다. 저서명에 이어 괄호 안에 해당 쪽수를 pp.로 표시하여 적는다. 괄호로 묶은 쪽수 다음에는 마침표를 적고 출판지와 출판사명을 적고 마침표를 한다.

예 박연구(2007). 직장인이 추구하는 삶의 의미. 이육아, 김지원(편), 한국 기업문화의 이해(pp. 388-440). 서울: 오름.

Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into work and “work” into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-310). New York: Academic Press.

3) 역서

(1) 원저자명 뒤에 번역서의 출판연도를 괄호 안에 제시하고, 번역서명(중고딕체, 영문은 이탤릭체)을 적는다. 원전의 제목을 알고 있는 경우에는 대괄호를 이용하여 원전의 제목을 표기한다.

(2) 괄호로 묶어 역자명을 적고 ‘역(혹은 편역)’으로 번역서임을 표시하고 마침표를 한다. 영문 역서의 경우 ‘Trans. (영문 편역서의 경우 Ed(s) & Trans.)’로 표기한다.

(3) 출판지와 출판사를 이중점(:)으로 구분하여 적고 마침표를 한다. 그 뒤에 원전의 출판 연도를 괄호로 묶어 제시한다.

예 Negroponte, N. (1996). 디지털이다[*Being digital*](백욱인 역). 서울: 커뮤니케이션 북스. (원전 1995 출판)

Laplace, P. S. (1951). *A philosophical essay on probabilities* (F. W. Truscott & F. L. Emory, Trans.). New York: Dover. (Original work published 1814).

4) 논문

(1) 학술지를 위시한 정기간행물 속의 논문은 저자, 발행연도, 논문명, 학술지명, 권(호), 페이지 순으로 기재한다. 논문명은 신명조, 학회지명과 권수는 중고딕체(영어는 이탤릭체, 학회지명은 첫 글자 모두 대문자)로 작성한다. 서양 논문의 경우, DOI를 함께 기재하는 것을 권장한다.

예 이육아(2002). 부모-자녀 관계와 교사-유아 관계의 관련성 분석. 육아지원 연구, 3(2), 1-28.

Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring, 12*(2), 241-258.

Lee, S. Y. (2006). A journey to a close, secure, and synchronous relationships: Infant-caregiver relationship development in a childcare context. *Journal of Early Childhood Research, 4*(2), 133-151. doi:10.1177/1476718X06063533

(2) 학위논문은 저자명, 발행연도, 논문명(영문은 이탤릭체), 학위수여기관과 학위명 순으로 표기한다. 국내를 포함한 동양의 대학은 학위수여 대학을 먼저 적고 학위명을 기재하며, 서양대학의 경우는 괄호 안에 학위명을 적은 후 학위수여 대학을 적는다. 국내 대학의 경우 대학명만 적고, 외국의 경우는 국가명(미국은 주명을 포함)도 함께 표기한다.

예 김지원(2000). 한국의 유아교육 변천사 연구. 한국대학교 대학원 박사학위논문.

Gold, N. (1981). *Meta.......projects* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Lafayette, IN, U. S. A.

(3) 학생생활연구소와 같은 기관의 학술지와 대학의 논문집 같은 경우, 정기간행물명과 권(호)수, 쪽수에 바로 이어서 발행기관을 명시한 후 마침표를 찍는다. 발행기관인 대학교명과 연구소(혹은 대학)명의 표기는 기관과 연구소 사이만 한 칸 띄어쓰기로 구분한다.

예 이육아(2002). 프로젝트 접근법의 효과. 학생생활연구, 19, 78-89. 한국대학교 학생생활연구소.

5) 연구보고서

- 연구보고서는 연구자, 발행연도, 보고서명(중고딕체)과 연구물 일련번호(있을 경우), 연구기관, 출판사(있을 경우) 순으로 기재한다.

예 김지원(2003). 교육학 탐구영역의 재개념화(연구보고서 91-2). 서울대학교 교육연구소.

6) 자료집

- 정기적 혹은 비정기적으로 개최되는 학술발표회에서 발표된 논문집에 실린 경우, 저자명 바로 뒤에 발표된 연도와 월을 괄호로 묶어 제시하고 마침표를 찍는다. 이어서 연구의 제목을 적고 마침표를 한 후 게재된 간행물명(중고딕체, 영문은 이탤릭체), 해당 페이지(있을 경우, p. 혹은 pp. 표시를 함), 발표 종류 및 장소를 적는다.

예 염지숙(2010. 03). 다문화 유아학급 누리반 아이들의 '어울림' 이야기. 한국유아교육학회(편), 2010년 정기학술대회 자료집, 다양성과 통섭을 향한 이 시대의 유아교육: 유아교육의 학제 간 접근(pp. 216-219). 부산: 경성대학교.

Lanktree, C., & Briere, J. (2005, January). *Early data on the trauma symptom.* Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA.

7) 잡지 기사

예 김지원(2008, 11). 내 생의 최고의 기쁨. 좋은 엄마, 82-101.

8) 신문 기사 및 웹사이트 자료

예 이성주(2000. 10. 24). 엄마 사랑이 최고 치료약. 유아일보, 6면.

해리슨(2011. 3. 12). 세시봉에서 빅뱅까지 가요계 다양한 공존이 시작되다. 조선일보. http://news.chosun.com에서 검색.

9) ERIC 자료

예 Mead, J. V. (1992). *Looking at old photographs: Investigating the teacher tales that novice teachers bring with them* (Report No. NCRTL-RR-92-4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346082)

9. 표와 그림

1) 표는 본문 중에 삽입하고, 표 제목은 표의 상단 왼쪽에 <표 1>, <표 2>… 로 일련번호와 함께 적는다. 그림은 본문 중에 삽입하고 그림 제목은 그림의 하단 중앙에 [그림 1], [그림 2]로 일련번호와 함께 적는다. 표나 그림에 대해 본문 내에서 기술할 때에는 '표 1에 의하면, 그림 2에 제시한 바와 같이… ' 등으로 제시한다. 표나 그림을 다른 문헌에서 인용하였을 경우에는 하단에 출처를 밝힌다.

2) 표를 그릴 때 최상단과 최하단은 굵게 그린다. 좌우측에는 세로선을 그리지 않고 표 안의 세로줄도 가능하면 사용하지 않는다. 표의 맨 윗줄은 15% 회색으로 한다.

예 <표 4> 자아개념에 따른 유창성, 융통성 점수의 *t*검증 결과

창의성	자아개념수준	*N*	*M*	*SD*	*t*
유창성	저 자아개념	52	2.93	0.48	-4.85*
	고 자아개념	52	3.35	0.40	
융통성	저 자아개념	52	3.03	0.36	-5.08*
	고 자아개념	52	3.39	0.35	

*$p < .05$

3) 통계 결과표를 작성할 때 통계치(*t*, *F*, *r* 등)는 모두 이탤릭체로 하고, 유의도수준 *p*는 해당하는 것만 표 하단 왼편에 제시한다. 부호 사이는 'Alt' key와 'space bar' 를 동시에 눌러 반 칸 띄어 쓴다(예: $p < .05$, $F = 3.42$).

10. 부록

부록은 필요할 경우 논문 맨 뒤의 ABSTRACT 다음 쪽에 첨부한다.

Ⅱ. 게재 확정 시

1. 게재 확정 후 투고자는 최종 편집된 논문을 제출하는데, 이 때 투고자의 인적사항과 필요사항을 모두 기재한다.

1) 학위논문의 요약본을 제출할 경우에는 논문 첫 장 하단에 각주로 이를 명시한다.

예 본 논문은 ○○○○년도 △△대학교 □□대학원 박사학위논문의 일부임.

2) 투고자의 성명은 한글로 작성하고 괄호 속에 소속기관과 직위를 상세히 제시한다. 2인 이상의 공동연구의 경우, 연구책임자의 이름을 제일 앞에 기재하고 이어서 공동연구자의 이름을 기재한다.

예 이육아(특화대학교 유아교육과 부교수)

3) 연구자 중 논문 관련 교신저자(Corresponding Author)는 각주에 영문으로 이름, 소속, 연락처(주소, e-mail)를 함께 기재한다.

예 Corresponding Author: Kim, In-A, Dept. of Early Childhood Education, Hankook College, #333, Nokdu-dong, Seo-gu, Daejeon, 100-001, Korea
e-mail: inakim@hankook.ac.kr

4) 영문초록에도 투고자의 영문 이름과 소속을 정확히 기재한다.

2. 원고의 편집은 학회에서 정한 '투고 원고 작성 양식'과 '논문 편집 파일'에 의거하여 투고자 본인이 하는 것을 원칙으로 한다. 단, 투고자가 편집이 어려울 경우, 본 학회 출판부에 편집비용(쪽당 2,000원)을 지불하고 의뢰할 수 있다.

논문 제목7)

저자(소속, 게재 확정 후 입력)8)

≪요　약≫

본 연구는

주제어 : 한글(영문)
한글(영문)
한글(영문)

7) 필요 시 게재 확정 후 입력
8) Corresponding Author : 게재 확정 후 입력

Ⅰ. 서 론

한국육아지원학회는

Ⅱ. 연구방법

한국육아지원학회는

1. 한국육아지원학회

한국육아지원학회는

2. 한국육아지원학회

1) 한국육아지원학회

한국육아지원학회는

참고문헌 *(새 페이지에)*

이육아(2002).

ABSTRACT *(새 페이지에)*

Title

Author (게재 확정 후 입력)

This study aims to

‘육아지원연구’ 투고 논문 심사 규정

제 1 조 (목적)

본 심사 규정은 ‘육아지원연구’에 게재하고자 투고한 논문의 심사에 관한 제반 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제 2 조 (심사기준)

투고된 논문의 심사기준은 다음과 같다.

1. 주제의 적절성
2. 연구 내용의 독창성
3. 논지의 일관성
4. 문헌 분석 및 인용의 충실성
5. 연구 방법의 적합성
6. 결과 및 결론 진술의 타당성
7. 학문적 기여도
8. 체제 및 형식의 적절성

제 3 조 (심사절차)

투고 논문의 심사절차는 다음과 같다.

1. 편집위원장은 학회지 투고규정 준수여부, 학술지 및 학회 발표 여부 등을 확인하여 심사의뢰 여부를 결정한다.
2. 편집위원장은 편집위원들의 추천을 받아 해당 분야의 전문가로 심사위원(논문 1편당 심사위원 4인: 논문 심사위원 3인, 초록 심사위원 1인)을 위촉한다.
3. 위촉된 심사위원에게 심사의뢰 공문, 투고 논문, 투고 논문 심사서를 발송한다.
4. 심사위원은 심사기준과 판정기준에 의거하여 심사를 진행한 후 심사결과를 학회에 보고한다. ‘수정 후 게재가’, ‘수정 후 재심사’, ‘게재불가’의 경우에는 심사결과에 대해 구체적인 사유를 명시하여야 한다.
5. 논문의 심사는 접수 후 7주 이내에 완료하는 것을 원칙으로 한다.
6. 심사결과는 게재가, 수정 후 게재가, 수정 후 재심사, 게재불가로 구분하여 투고자에게 심사내용을 통보하며, 심사위원 명단은 공개하지 않는다.
7. 심사결과 수정이 필요한 논문의 경우에는 지시된 내용에 따라 수정된 원고를 정해진 기일 내에 제출하도록 통보한다. 정해진 기간 내에 수정 원고를 제출하지 않거나 수정지시사항을 충실히 이행하여 제출하지 않은 경우는 편집위원회의 결정을 거쳐 ‘게재불가’로 처리한다.
8. ‘수정 후 재심사’(편집위원회 결정)의 판정을 받은 경우에는 수정 후, 1차 심사에 참여하지 않은 심사자 1인에게 심사를 위촉한다. ‘수정 후 재심사’(심사위원 결정)의

판정을 받은 경우에는 철저한 수정을 거쳐 재투고한 뒤 심사위원 3인의 재심사를 통해 게재 가능한 판정을 받을 경우 다음 호에 게재한다.

9. 게재가 확정된 논문의 모든 저자는 '서약서'를 제출하여야 한다.
10. 게재가 확정된(또는 게재된) 논문의 자료 또는 연구결과의 허위생성 및 조작, 연구내용의 표절, 연구물의 중복 게재가 확인되는 경우, 해당 논문을 게재불가(또는 학회지에서 삭제) 처리하며, 이를 학회 홈페이지를 통해 공고하고 소속기관에 알린다.

제 4 조 (판정기준)

1. 투고 논문의 판정기준(논문 심사위원 3인에 해당)은 다음과 같다.

심사위원 1	심사위원 2	심사위원 3	종합판정
게재가	게재가	게재가	게재가
게재가	게재가	수정 후 게재가	수정 후 게재가
게재가	게재가	수정 후 재심사	
게재가	게재가	게재불가	
게재가	수정 후 게재가	수정 후 게재가	
수정 후 게재가	수정 후 게재가	수정 후 게재가	
게재가	수정 후 게재가	수정 후 재심사	
수정 후 게재가	수정 후 게재가	수정 후 재심사	
게재가	수정 후 게재가	게재불가	수정 후 재심사 (편집위원회 결정)
수정 후 게재가	수정 후 게재가	게재불가	
게재가	수정 후 재심사	수정 후 재심사	수정 후 재심사 (심사위원 결정)
수정 후 게재가	수정 후 재심사	수정 후 재심사	
게재가	수정 후 재심사	게재불가	
수정 후 게재가	수정 후 재심사	게재불가	게재불가
게재가	게재불가	게재불가	
수정 후 재심사	수정 후 재심사	수정 후 재심사	
수정 후 재심사	수정 후 재심사	게재불가	
수정 후 게재가	게재불가	게재불가	
수정 후 재심사	게재불가	게재불가	
게재불가	게재불가	게재불가	

* '게재가'의 판정을 받은 논문도 심사자의 수정 보완 요구가 있을 경우 이를 충실히 이행하여야 한다.

2. 투고 논문의 초록 판정기준(초록 심사위원 1인에 해당)은 '그대로 게재(Accept as it is)', '수정 후 게재(Accept with minor revision / Accept with major revision)', '수정 후 재심사(Revise and resubmit)'의 4가지로 나눈다.

「육아지원연구」 투고 논문 심사서

1. 논문제목	

2. 평가기준 (해당하는 란에 '진하기' 혹은 '밑줄'로 표시하여 주시기 바랍니다.)

① 주제가 적절하다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
② 연구 내용이 독창적이다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
③ 논지가 일관적이다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
④ 문헌 분석 및 인용이 충실하다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
⑤ 연구 방법이 적합하다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
⑥ 결과 및 결론 진술이 타당하다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
⑦ 학문적 기여도가 높다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다
⑧ 논문 체제 및 형식이 적절하다.	그렇다	보통이다	그렇지 않다

3. 종합판정	① 게재가( ) ② 수정 후 게재가( ) ③ 수정 후 재심사( ) ④ 게재불가( )

4. 심사총평

- 게재 불가 사유 혹은 수정·보완이 요구되는 사항을 적어주시기 바랍니다.

(심사총평 계속)

본인은 공정하고 객관적으로 평가하여 그 결과를 제출합니다.

년 월 일

심사위원:

소속		전공분야		성명	
계좌번호		은행명		예금주	

포스터 발표

1. 아버지 양육참여도 측정도구를 사용한 국내 학술지 논문의 동향분석

   이미현(가천대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정)

2. 유치원 독립편성 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향

   김진수(명지전문대학 부속 명지유치원 교사)

   김희진(이화여자대학교 유아교육과 교수)

3. 어머니의 양육스트레스가 유아의 창의적 특성에 미치는 영향

   조안나(서울신학대학교 유아교육과 조교수)

   고영자(서울신학대학교 유아교육과 조교수)

4. 창의·인성 교육에 대한 유치원 교사의 인식 및 실행

   최일선(경인교육대학교 유아교육과 교수)

   김정신(한양대학교 일반대학원 유아교육과 강사)

5. 예비유아교사 적성검사 도구의 적용 연구

   조운주(한국교통대학교 유아교육학과 교수)

6. 영유아기 자녀를 둔 어머니의 양육죄책감 관련 변인

   주연진(가천대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정)

7. 보육교사의 직무만족도가 영아와의 애착에 미치는 영향

   이금희(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사)

   박희숙(강남대학교 유아교육과 교수)

8. 유아의 리더십에 관한 연구

   김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)

   김혜옥(동덕여자대학교 일반대학원 아동학과 박사과정)

9. 유아교사의 교직선택동기와 직무만족도가 소진에 미치는 영향

   김소희(남서울대학교 아동연구원 선임연구원)

   임원신(남서울대학교 아동복지학과 교수)

10. 긍정적 행동 지원을 위한 영유아 교육기관의 물리적, 교수적 환경

김지현(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
김혜전(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
나영이(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
오지영(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
전우용(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
김영아(중앙대학교 사회복지학부 아동복지전공 강의전담교수)

11. 초록유치원 만 5세반 유아들의 거친 신체 놀이 특징과 교사의 상호작용

고여훈(청강문화산업대학교 유아교육과 조교수)

12. 어린이집 학부모의 평가인증에 대한 인식과 만족도

하경혜(이화어린이집 원장)
박희숙(강남대학교 유아교육과 교수)

13. 유아권리에 대한 유아교사의 인식

이영애(숭의여자대학교 유아교육과 조교수)
곽정인(숭의여자대학교 유아교육과 조교수)

14. 다문화교육에 대한 유아교사들의 담론 분석

배지희(성신여자대학교 유아교육과 부교수)
이승숙(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
황인주(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

-포스터 발표 1-

아버지 양육참여도 측정도구를 사용한 국내 학술지 논문의 동향분석

An Analysis of Research Trends in Articles on Father's Child-rearing Using Measuring Device

이미현(가천대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정)*

Ⅰ. 연구목적

이 연구의 목적은 전 연령의 자녀를 둔 아버지 양육참여에 관한 국내 학술지 연구 중 아버지 양육참여도 측정도구를 사용한 논문의 연구동향을 살펴보아 아버지 양육참여에 대한 관심 변화를 알아보고 아버지 양육참여도 측정도구 동향을 파악하는 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 아버지 양육참여도 관련 연구의 연구시기별 연구동향은 어떠한가? 둘째, 아버지 양육참여도 관련 연구의 연구대상에 따른 연구동향은 어떠한가? 셋째, 아버지 양육참여도 관련 연구의 연구내용에 따른 연구동향은 어떠한가? 넷째, 아버지 양육참여도 관련 연구의 연구방법에 따른 연구동향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 분석대상 논문의 선정

본 연구에서는 아버지를 대상으로 하는 연구 중에서 아버지의 양육참여를 주제로 한 연구, 특히 아버지의 양육참여를 알아보기 위해 양육참여도 측정도구를 사용한

* 2algus@naver.com

2012년까지의 학술지 논문들을 중심으로 분석하였다. 그러나 본 연구자의 학문영역과 다른 분야들, 즉 전문의학계열, 신학계열, 문학계열 등의 학술지 논문과 치료목적의 논문은 제외하고 최종 58편의 연구논문이 분석대상으로 선정되었다.

2. 분석절차

첫째, 김정원, 김유정(2007)의 영유아기 자녀를 둔 우리나라 아버지 관련 연구 경향 분석, 문혁준(2008)의 부모-자녀 관련 국내학술지 논문의 연구동향, 조선화(2012)의 아버지와 관련된 국내학술지 논문의 연구동향 분석, 라혜미, 이희영(2012)의 유아기 자녀를 둔 아버지 양육참여 관련 국내 연구동향 분석을 참고로 하여 자료 분석 기준을 설정하였다. 둘째, 설정된 분석 기준을 토대로 예비 분석을 실시한 결과 연구대상, 연구내용, 연구방법 분석 기준을 수정하여 최종 분석 기준을 수립하였다. 셋째, 예비 분석을 통해 최종 수립된 분석 기준으로 연구 대상 논문을 분석하였다. 넷째, 분석 기준별 분석방법에 따라 해당 빈도를 분석하고 백분율을 산출하였다.

Ⅲ. 연구결과

연구문제를 중심으로 연구의 결과를 제시하면 다음의 표와 같다.

<표 1> 분석기준별 연구결과

1) 연구시기별 동향	최초의 연구	이인숙(1993), 부모의 성역할유형, 부부간 권력유형과 아버지의 유아기 자녀양육참여, 최경순(1993), 아버지 양육행동 및 참여도와 아동의 사회적 능력과의 관계	
	연구시기	시기구분	빈도 (%)
		1990-1994	3 (5.2%)
		1995-1999	7 (12.1%)
		2000-2004	7 (12.1%)
		2005-2009	26 (44.8%)
		2010-2012	15 (25.8%)
		전체	58 (100%)
2) 연구대상별 동향	연구대상 유형	연구대상	빈도 (%)
		아버지 직접 대상 47 (67.1%)	영아기 아버지 6 (8.6%)
			유아기 아버지 33 (47.1%)
			아동기 아버지 7 (10%)
			청소년기 아버지 1 (1.4%)

		자녀로부터 지각 된 아버지 8 (11.5%)	영아기 아버지 0 (0%)
			유아기 아버지 0 (0%)
			아동기 아버지 6 (8.6%)
			청소년기 아버지 2 (2.9%)
		어머니로부터 지각된 아버지 15 (21.4%)	영아기 아버지 7 (10%)
			유아기 아버지 7 (10%)
			아동기 아버지 1 (1.4%)
			청소년기 아버지 0 (0%)
		전체(중복포함)	70 (100%)
	연구대상 분류	연구대상	빈도 (%)
		아버지	12 (20.7%)
		아버지와 자녀	19 (32.8%)
		아버지와 어머니 및 자녀	10 (17.2%)
		아버지와 어머니	11 (19%)
		어머니와 자녀	3 (5.2%)
		자녀	3 (5.2%)
		전체	58 (100%)
3) 연구내용별 동향	연구의 내용	변인	빈도 (%)
		아버지 양육참여에 영향을 주는 변인 18 (23.9%)	아버지 7 (9.3%)
			어머니 0 (0%)
			부부 및 가족 7 (9.3%)
			자녀관련 1 (1.3%)
			사회·문화 3 (4%)
		아버지 양육참여가 미치는 영향 32 (42.6%)	아버지 6 (8%)
			어머니 10 (13.3)
			부부 및 가족 3 (4%)
			자녀관련 13 (17.3%)
			사회·문화 0 (0%)
		아버지 양육참여와의 상관관계 20 (26.7%)	아버지 3 (4%)
			어머니 2 (2.7%)
			부부 및 가족 1 (1.3%)
			자녀관련 14 (18.7)
			사회·문화 0 (0%)
		차이 및 실태 5 (6.6%)	차이 4 (5.3%)
			실태 1 (1.3%)
		전체(중복포함)	75 (100%)
4) 연구방법별 동향	연구방법 활용	연구방법	빈도 (%)
		질문지	56 (84.9%)
		면접	8 (12.1%)
		실험	2 (3%)
		관찰	0 (0%)
		문헌분석	0 (0%)
		전체(중복포함)	66 (100%)
	자료분석방법	자료분석	빈도 (%)
		차이검증	40 (31.7%)

		상관분석	36 (28.6%)
		회기분석	32 (25.4%)
		경로분석	10 (7.9%)
		요인분석	8 (6.4%)
		전체(중복포함)	126 (100%)
	양육참여도 측정도구 사용근거	측정도구	빈도 (%)
		국외도구	0 (0%)
		국외도구 수정	6 (10.3%)
		국외도구 수정한 선행연구 도구	5 (8.6%)
		국내도구	11 (19%)
		국내도구 수정	20 (34.5%)
		국내도구 수정한 선행연구 도구	8 (13.8%)
		연구자 제작	8 (13.8%)
		전체	58 (100%)
	양육참여도 측정도구 개발연도	Bigner(1977), Radin(1982), Baruch, Barnett(1983) Grossman, Pollack(1987), Baruch, Barnett(1986), Hawkins, Bradford, Polkovitz, Christiansen, Day와 Call(2002), 柏木, 若松(1994), Nugent(1991), 최경순(1991), 최경순(1992), 양미경(1996), 이영환, 이진숙, 조복희(1999), 김희화(2005), 이진숙(2007), 허보윤, 한경자(2008), 강기숙, 한유미(2010), 권혜진(2010)	

Ⅳ. 결론 및 논의

첫째, 아버지 양육참여도 척도를 사용한 연구들의 시기별 동향은 1993년 두 편의 연구를 시작으로 지속되어 오다가 2005년 이후에 집중적으로 증가하였다. 21세기를 지나면서 우리사회는 많은 변화를 겪게 되었는데 그 중의 하나로 여성의 사회·경제적 참여를 들 수 있다. 여성이 사회적으로, 경제적으로 참여를 하게 되면서 아버지의 양육이 가정에서 자연스럽게 요구되었고 사회적 분위기 또한 아버지의 양육을 돕기 위한 분위기가 만들어지면서 아버지 양육의 인식이 변화된 것에 아버지 양육참여도 척도 사용의 연구 증가 원인을 찾아볼 수 있을 것이다. 또한 우리나라는 저 출산의 위기를 겪으면서 저 출산에 대처하기 위한 제도적인 기반조성을 위하여 2005년 ‘저 출산·고령사회위원회’를 설치하였다(육아정책연구소, 2010). 이러한 출산율 회복을 위한 국가적 움직임은 출산과 양육에 유리한 환경을 조성하기 위해 아버지 양육을 독려하는 사회적 분위기를 마련해 주었기 때문에 2005년 이후에 아버지 연구가 집중적으로 증가하는 원인이 된 것이라 할 수 있다. 앞으로도 2015년까지 저 출산·고령사회 기본

계획 2차가 계속해서 진행될 것이며(육아정책연구소, 2010) 일-가정 양립의 일상화를 위해 범국가적 노력이 시행되는 분위기를 따라 아버지 양육참여와 아버지 역할의 중요성에 대한 연구는 계속해서 활발히 진행될 것으로 보인다. 그것을 통해 많은 변화를 경험하고 있는 현대 우리 사회에서 아버지 양육참여도의 영역이 활성화되는 것을 확인하여 아버지 역할 및 아버지 연구에 도움을 줄 수 있을 것이다.

둘째, 아버지 양육참여도 척도를 사용한 연구들의 연구대상별 동향을 살펴본 결과, 아버지가 직접 대상이 된 논문이 전체의 67.1%로 가장 높게 나타났다. 이는 아버지 양육참여도 척도를 사용하여 아버지 양육참여에 관한 내용으로 연구하였기 때문에 보다 일관되고 신뢰로운 결과를 얻기 위한 연구대상 선정이 이루어졌기 때문으로 보여 진다. 연구대상 분류를 알아본 결과 아버지와 자녀를 연구대상으로 알아본 연구가 32.8%로 가장 많았다. 이는 연구대상 유형에서 아버지가 직접 연구대상이 된 연구가 가장 많았다는 연구결과와 일맥상통하는 것이다. 앞으로는 다양한 대상별 시각에서 아버지 양육참여연구가 진행될 수 있도록 해야 하는데 이것은 곧 다양한 시각과 다양한 입장을 존중해 주어 서로 다른 생각을 표현하고 표현된 생각을 연구에 반영할 수 있는 유연함이 연구에 있어서도 존재한다는 것을 알려주는 것이다.

셋째, 연구의 내용에서는 아버지 양육참여가 미치는 영향을 알아본 연구가 42.6%로 가장 많은 연구내용으로 나타났으며 변인의 세부내용에서도 자녀 관련 변인이 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 아버지 양육참여를 척도를 통해 파악하여 아버지가 가장 영향력을 많이 미칠 수 있는 자녀의 전반적 발달을 변인으로 두었기 때문이다. 또한 아버지 양육참여는 그 말에서도 알 수 있듯이 자녀를 양육하는데 있어 얼마만큼 참여하는 가를 정의하는 것이므로 그 연관성을 파악하는 대상으로 자녀 관련 변인이 높게 나타나는 것은 당연한 것이라 볼 수 있으므로 자녀의 성장과 발달에 도움을 주는 아버지 양육참여 증진 프로그램 개발이 더욱 필요하다.

넷째, 연구방법의 동향을 알아본 결과로 먼저 연구방법별 분석에서는 질문지, 면접, 실험, 관찰, 문헌분석의 5가지 유형 중 84.9%에 해당하는 대부분의 연구가 질문지를 사용하여 연구되었다. 이러한 결과는 본 연구의 분석대상이 아버지 양육참여도 척도를 사용한 연구논문이었기 때문에 양적연구방법을 대부분 사용한 것으로 보이며 이것은 다양한 연구방법을 사용하여 현장에서의 요구와 목소리를 충분히 담을 수 있는 연구논문들이 나와야 될 필요성을 이야기 해 주는 것이라 할 수 있다. 자료분석 방법

에서는 차이검증이 가장 많이 사용되었으나 아버지 양육참여 관련 연구가 활발히 이루어지면서 연구방법 또한 다양하게 사용되고 있음을 확인할 수 있었다. 아버지 양육참여도 측정도구 사용 근거를 분석한 결과 국내도구를 사용한 연구가 81.1%로 나타났는데 국내도구를 사용할 경우에는 개발된 국내도구를 그대로 사용하거나 수정하여 사용하는 경우 또는 국내도구를 수정한 선행연구 도구를 그대로 사용하는 경우와 연구자가 직접 제작하는 경우가 있었다. 연구의 타당성과 신뢰성을 얻기 위해서는 측정도구가 무엇보다 중요하므로 우리나라의 문화적 특수성, 지역적 특수성을 고려하고 연구에 참가하는 연구대상의 특수성까지 고려하여 그러한 면을 모두 담을 수 있는 연구도구를 사용하는 노력이 반드시 필요할 것이다.

유치원 독립편성 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향*

The Impact of Character Education through Routine Daily-life Guidance in a Full Time Kindergarten Class on Children's Prosocial Behavior

김진수(명지전문대학 부속 명지유치원 교사)**
김희진(이화여자대학교 유아교육과 교수)

Ⅰ. 연구목적

본 연구의 목적은 유치원 독립편성 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고 유아의 친사회적 행동을 증진시키기 위한 인성교육 방법의 기초자료를 제공하는데 그 목적이 있다.

Ⅱ. 연구문제

1. 유치원 독립편성 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 유치원 독립편성 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 세 가지 유형의 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?
   가. 일상생활에서의 개별적인 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?
   나. 교사 주도 활동을 통한 일상생활에서의 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

---

* 본 논문은 2013학년도 이화여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문의 일부임.

** flyhigh3366@nate.com

다. 문제 상황을 통한 일상생활에서의 인성교육이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 실행연구를 통해 서울시에 위치한 대학부속유치원인 ○○유치원의 독립편성 전일학급에서 이루어졌으며, 연구 대상은 이 학급의 만 3·4·5세 24명의 유아 중 만 4·5세 유아 17명을 대상으로 하였다. 연구에서 사용된 도구는 교사가 평정하는 김영옥(2003)의 친사회적 행동검사 도구를 사용하였다. 연구를 위해 전일반에서 이루어지고 있는 인성교육의 문제점을 인식하고 문제점에 따른 해결방안을 모색하였으며, 이를 토대로 유치원 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육 방법을 세 가지 유형으로 계획하여 2012년 9월 24일부터 10월 31일까지 오전·오후의 하루일과 운영 중에 지속적으로 실행하였다. 인성교육 방법의 세 가지 유형 중 일상생활에서의 개별적인 인성교육은 매일 지속적으로 실시하였으며, 교사 주도 활동을 통한 일상생활에서의 인성교육은 주 1~2회로 계획하여 실행하였다. 그리고 세 번째 유형인 문제 상황을 통한 일상생활에서의 인성교육은 일상생활에서의 개별적인 인성교육을 실행함에 있어 문제 상황이나 딜레마 상황이 생길 때마다 개별 혹은 집단의 형태로 수시로 이루어졌다. 이에 따른 결과를 알아보고자 유아의 친사회적 행동의 사전점수와 사후점수 간의 평균을 산출하여 비교하였으며, 교사의 교수전략을 체크한 자료와 유아 관찰 자료, 동료교사 면담, 교사 저널 등을 수집하여 분석하였다.

Ⅳ. 연구결과

본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 친사회적 행동의 사전검사와 사후검사 차이는 모든 영역에서 유의한 차이가 나타났으며, 이를 통하여 일상생활 지도를 통한 인성교육은 유치원 전일반 유아의 친사회적 행동 증진에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다. 유치원 전일반에서의 일상생활 지도를 통한 인성교육을 위해 배려, 존중, 협력, 나눔, 질서 등의 인성덕목을 선정하고 인성덕목의 가치를 실현하기 위한 교육을 하게 되는데, 이는 다른

사람들과 함께 어울리고 갈등을 극복하며 평화적으로 살아가기 위한 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정이입 및 조절 등의 발달을 돕는 친사회적 행동과도 일치한다.

둘째, 일상생활 지도를 통한 세 가지 유형의 인성교육 방법은 유치원 전일반 유아의 친사회적 행동 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다. 일상생활에서의 개별적인 인성교육만으로는 인성덕목의 가치를 인식하기에 어려움이 따르며, 교사 주도 활동을 통한 일상생활에서의 인성교육만으로 인성덕목에 대한 가치를 지속적으로 실천하는데 어려움이 따른다. 또한 문제 상황을 통한 일상생활에서의 인성교육은 앞의 두 가지 유형의 실행과정을 통해서 나타날 수 있는 인성교육 방법이므로 이 세 가지 유형의 인성교육 방법이 함께 실행됨에 따라 유아의 친사회적 행동 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 유치원 독립편성 전일반에서 이루어지고 있는 인성교육의 문제점을 인식하고 개선방안을 모색한 후, 적절한 인성교육의 방법으로 일상생활 지도를 통한 인성교육의 세 가지 유형을 실행하여 유아들의 친사회적 행동을 증진시키고자 하였다. 일상생활 지도를 통한 인성교육은 유아들이 자신의 감정을 조절하고 타인을 배려하며, 집단에서 맡은 역할에 책임을 다하고, 도움이 필요한 상황을 인식하여 도움을 주는 등의 사회적 기술을 발달시키는 친사회적 행동 증진에 긍정적인 영향을 미치므로, 유아 인성교육이 특정 활동에 국한되기 보다는 유아들이 일과 중에 경험하는 모든 활동에서 통합적으로 실천될 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 기존의 정형화된 집단활동 위주의 인성교육에서 벗어나 인성교육이 진행되면서 발생할 수 있는 여러 가지 상황에 대비하여 다양한 유형의 인성교육과 교수전략을 제공할 수 있어야 할 것이다.

- 포스터 발표 3 -

어머니의 양육스트레스가 유아의 창의적 특성에 미치는 영향

The Effect of Parenting Stress on Their Children's Creativity

조안나(서울신학대학교 유아교육과 조교수)
고영자(서울신학대학교 유아교육과 조교수)*

Ⅰ. 서론

정보화 사회의 진전에 따라 미래는 다양하고 다원화된 정보가 범람하는 사회이므로, 올바른 인성과 도덕적 판단력을 구비함과 더불어 고도의 창의적 사고력과 문제해결력을 지닌 인적자원의 개발만이 국제 경쟁력에서 우위를 차지할 것이라는 인식이 지배적이다(문용린, 2010; 이규민, 2003). OECD에서도 미래사회 인재를 기르는 교육의 핵심은 창의적 체험활동을 통한 사회적, 정서적 관계역량 강화임을 강조한다(노재현, 2012). Torrance(1977)는 창의성은 사고를 통해 기존의 아이디어와 다르게 문제를 해결하는 방법으로서 모든 사람이 지니고 있는 속성의 하나이며, 환경에 의하여 계발되어진다고 하였다. 이에 어머니의 양육태도나 양육효능감, 양육스트레스 등과 같은 대표적인 가정환경변인과 유아의 개인적 기질이나 특성에 따라 유아의 창의성에 어떠한 영향을 미치는지, 어떠한 관련성이 있는지를 살펴볼 필요성이 있다. 따라서 본 연구에서는 어머니의 양육스트레스가 유아의 창의성에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 서울시에 위치한 2개의 사립 유치원과 1개의 어린이집, 경기도 지역에 소재한 4개의 사립 유치원과 2개의 어린이집, 총 9개의 기관에 다니는 만 4-5세 자녀

* kyj6263@stu.ac.kr

를 가진 어머니 210명과 그 기관의 담임교사들을 대상으로 선정하였다. 본 연구에서 사용된 측정도구는 어머니의 사회인구학적 배경조사 설문지, 양육스트레스측정 검사 36문항, 창의적 특성 검사 40문항으로 구성되어 있으며, 측정검사 도구의 내적 신뢰도는 계수(cronbach a)는 .91과 .89이다. 본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 19.0 프로그램을 활용하여, 기초통계분석, 독립표본 t 검증(T-test)과 ANOVA, 집단 간 차이 검증을 위한 scheffe 사후 검증 방법, Pearson 상관분석, 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

첫째, 어머니와 유아의 사회인구학적 변인에 따라 유아의 창의적 특성에 차이가 있는지를 살펴본 결과, 어머니의 취업여부에 따라서는 유의미한 차이가 없었으며, 어머니의 교육수준에 따라서는 인지적 창의성($F=14.191$, $p<.001$), 정의적 창의성($F=31.472$, $p<.001$), 총 창의적 특성($F=25.653$, $p<.001$)은 모두 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 유아의 성별에 따른 유아의 창의적 특성의 차이검증결과는 유아의 인지적 창의성($t=-3.634$, $p<.001$), 정의적 창의성($t=-7.769$, $p<.001$), 총 창의적 특성 점수($t=-5.828$, $p<.001$)에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 있었고, 유아의 연령에 따른 유아의 창의적 특성의 차이검증결과, 유의확률 p값이 모두 .000($p<.001$)로 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

둘째, 어머니의 양육스트레스와 유아의 창의적 특성 간의 관계는 모두 통계적으로 유의한 수준에서 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 어머니의 양육스트레스 하위요인 중 부모-아동간의 역기능적 상호작용(P-CDI)이 유아의 인지적 창의성($t=-3.570$, $p<.05$), 정의적 창의성($t=-5.005$, $p<.05$), 총 창의적 특성($t=-4.703$, $p<.05$)에 모두 부정적 영향을 주는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아기 자녀를 둔 어머니의 양육스트레스와 유아의 창의적 특성간의 관계에 대해서 알아보고, 유아의 창의적 성향 증진을 위한 방안 탐색 및 유아교육

현장이나 부모교육 등에서 실제적으로 활용할 수 있는 기초자료를 제공하는데 목적을 두었다. 결과분석을 통한 논의를 하면, 첫째, 유아의 창의적 특성은 어머니의 취업여부에 의해 영향을 받지 않는 것으로 나타났고, 어머니의 교육수준에 의해서는 영향을 받는 것으로 나타났다, 즉 어머니의 취업여부 자체보다는 어머니의 교육수준이 유아의 창의적 특성에 더 큰 영향이 있는 것으로 나타나 부모교육지원프로그램의 필요성을 강조한다. 또한 남아에 비해 여아가, 4세 유아에 비해 5세의 유아가 창의적 특성이 더 높은 것으로 나타나, 연령이 어리고, 남아의 창의적 경험과 표현의 기회를 증대시키는 노력이 필요하다고 볼 수 있다. 둘째, 어머니의 양육스트레스와 유아의 창의적 특성 간에는 모두 부적 관계가 있으므로, 어머니의 높은 스트레스로 인한 부정적 영향의 감소를 위해 심리적 안정을 위한 부모 지원이 필요하다고 볼 수 있다. 셋째, 어머니의 스트레스 중 부모-아동간의 역기능적 상호작용에 의한 양육스트레스는 유아의 창의적 특성에 직접적 영향을 미치므로, 어머니와 유아의 원활한 상호작용을 통한 유대감 형성을 위해 현장에서의 실제적이고 구체적인 교육 프로그램 등을 통한 지원책 마련이 필요하다.

창의·인성 교육에 대한 유치원 교사의 인식 및 실행

Kindergarten Teachers' Perception and Practice on the Creativity and Character Education

최일선(경인교육대학교 유아교육과 교수)
김정신(한양대학교 일반대학원 유아교육과 강사)*

I. 서 론

현대 사회는 지식 정보화 사회로 사람들에게 편리함과 이로움을 제공한 반면 개인주의나 인간성 상실로 인한 사회적 문제들이 심각하게 발생함에 따라 인성이 바탕이 된 창의적 인재양성에 대한 관심이 증가되고 있다. 이에 교육과학기술부(2011)는 미래를 이끌어갈 21세기 글로벌 인재를 양성하기 위한 중점추진과제로 창의·인성교육 강화를 제시하였고, 최근 도입된 3-5세 누리과정에서도 질서, 배려, 협력 등 기본생활습관과 바른 인성을 바탕으로 자율성과 창의성을 기르는데 중점을 둔다고 밝힌 바 있다. 창의・인성교육을 위한 방안모색은 무엇보다 현장에서 교사가 창의・인성교육을 어떻게 인식하고 실행하는지의 여부를 파악하는 것에서 출발되어야 한다. 이에 본 연구에서는 유치원 교사의 창의・인성교육에 대한 인식과 실행정도를 이해하여 향후 창의・인성교육에 관한 방향제시와 실천을 위한 기초적인 자료를 제공하고자 한다. 이러한 목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 창의・인성교육에 대한 인식은 어떠한가?

둘째, 유치원 교사의 창의・인성교육에 대한 실행수준은 어떠한가?

* eeyore75@naver.com

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 경기도에 소재하고 있는 공・사립 유치원에 재직 중인 유치원 교사 212명이다. 본 연구에서 사용한 도구는 창의・인성 교육에 대한 공사립 유치원 교사들의 인식을 연구하기 위한 질문지이다. 질문지는 선행연구(이인숙, 박미정, 채정현, 2012; 홍혜원, 이창수, 장기철, 2010) 및 관련문헌(문용린, 2011)을 토대로 질문지의 범주를 선정하여 문항을 제작하였다. 질문지의 주요범주는 유치원 교사의 일반적 배경, 창의・인성교육에 대한 인식, 창의・인성교육에 대한 실행으로 3개의 범주로 총 73문항으로 구성되었다. 수집된 자료는 i- statistics 프로그램을 이용하여 평균과 표준편차, 빈도와 백분율 등의 기술통계와 변인별 차이를 알아보기 위하여 t검증과 F검증 및 χ^2검증을 시행하였다.

Ⅲ. 연구결과

첫째, 창의・인성교육에 대한 유치원 교사들의 인식을 살펴본 결과, 공립유치원 교사들의 창의・인성교육의 개념과 목적에 대한 이해정도가 사립유치원 교사들보다 높았으며 경력과 연령 및 학력이 높을수록 창의・인성교육에 대한 개념과 목적에 대한 이해를 잘하는 것으로 나타났다. 창의・인성교육의 중요성에서는 변인별로 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나지 않았으나 창의・인성교육에 대한 내용, 특성과 지도방법, 세부내용의 이해수준은 경력, 연령, 학력 면에서 는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 창의・인성교육의 목표는 기관유형, 경력, 연령, 학력에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 교사들이 가장 중요하게 인식한 창의・인성교육의 목표는 '바람직한 인격형성', '글로벌 미래인재양성', '창의적인 문제해결력 증진' 등의 순으로 나타났다. 창의・인성교육의 기대효과를 살펴 본 결과, 학력 면에서만 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 주요 기대효과 내용을 살펴보면 '창의성과 인성을 겸비한 미래형 인재가 육성될 것이다'가 가장 많았으며, 다음으로 '유아의 사고를 자극하여 문제해결력을 향상시킬 것이다', '유아의 인성교육이 활성화될 것이다', '유아의 창의성교육이 활성화될 것이다' 등의 순으로 나타났다.

둘째, 창의・인성교육의 실행수준을 살펴본 결과, 실행여부의 경우 기관유형에서

만 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며, 주 1회가 가장 많은 것으로 나타났다. 창의・인성교육의 방향, 지도내용 및 지도방법의 적절성을 살펴본 결과, 기관, 경력, 학력에 따른 변인에 따라서는 통계적인 차이는 없는 것으로 나타났다. 창의・인성교육 내용의 실행정도의 경우, 기관유형에서는 창의성요소 중 문제해결력과 개방성이, 인성요소에서는 질서가 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 경력별 차이에서는 창의성요소에서 사고의 확장과 개방성이, 인성요소에서는 존중, 협력, 나눔, 효가 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 연령별 차이를 살펴본 결과 인성요소에서 존중, 협력, 나눔 부분에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 학력 면에서는 인성요소 중 존중, 나눔, 효에서 통계적인 차이가 있었다. 활동형태의 경우에는 변인별로 통계적인 차이는 없었으며, 주로 자유선택활동과 바깥놀이의 순으로 창의・인성교육을 실행하는 것으로 나타났다. 활동유형은 기관유형, 경력, 연령 및 학력 별로 모두 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 응답결과를 보면, 이야기나누기활동, 동화・동시・동극과 조형활동 등의 순으로 창의・인성교육을 실행하는 것으로 나타났다. 창의・인성교육의 실행 시 경험한 문제점은 연령 면에서만 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 내용을 살펴보면 교수관련 자료부족, 지도방법의 부족, 교사의 전문적 지식 부족 순으로 나타났다. 창의・인성교육의 실행 시 필요한 지원 사항은 기관유형과 연령 면에서 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 결과를 보면 교수학습방법의 지원, 교수지원 인력확보, 창의・인성교육내용 등의 순이었다. 마지막으로 창의・인성교육의 실행 시 적절한 연수 내용을 알아본 결과, 기관유형을 제외한 경력, 연령 및 학력에서 통계적으로 의미 있는 결과가 있는 것으로 나타났다. 적절한 연수내용은 교수학습방법, 창의・인성교육프로그램, 창의・인성교육 내용 등의 순으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

첫째, 창의・인성교육에 대한 중요성에 대해서 공립유치원과 사립유치원간에 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나지 않았는데 이는 기관유형에 상관없이 교사들은 창의・인성교육이 중요하다고 인식하고 있음을 보여준다. 창의・인성교육에 대한 내용, 특성과 지도방법, 세부내용의 이해수준에서는 공립유치원과 사립유치원 간에 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났으며 대부분 경력, 연령, 학력이 높을수록 창의・

인성교육에 대한 내용, 특성, 지도방법 및 세부내용에 대한 이해가 높은 것으로 나타났다. 창의・인성교육에 대한 올바른 개념, 목적, 내용 및 특성에 대한 이해가 이루지지 않은 상태에서 효과적인 창의・인성교육을 기대할 수 없다. 특히 기관유형, 경력, 연령, 학력에 관계없이 유치원 교사가 창의・인성교육에 대한 바른 개념을 형성할 수 있도록 이에 대한 다각적인 지원이 필요하다.

둘째, 창의・인성교육을 위해 현장에서서는 자유선택활동과 바깥놀이, 이야기나누기 활동과 동화・동시・동극의 방법으로 활용하는 경우가 많았는데 이러한 결과는 교육과학기술부(2009)에서 유아기에는 바른 생활습관 형성과 놀이 위주의 체험활동으로 창의・인성교육을 추진해야 한다는 기본방향과 일치하고, 김숙자 외(2012)에서 유아 인성교육을 실시하기 위해 이야기나누기나 동화를 많이 활용하고 있다는 결과와 부분적으로 연관된다. 창의・인성교육의 실행 시 필요한 지원 사항은 '교수학습방법의 지원', '교수지원 인력확보', '창의・인성교육내용' 순이었다. 이는 박창현 외(2012)에서 유치원 교사들이 현장에서 창의・인성교육을 실행할 때 어떻게 실행해야할지 모르고 있어 관련 자료와 교수학습 방법 제공이 중요하다는 결과와 맥을 같이 한다. 즉, 유치원 교사들은 유아들에게 창의・인성교육을 어떤 방법으로 어떻게 가르쳐야 할지 알지 못하며, 어려움을 겪고 있기 때문에 실제적으로 현장에서 활용할 수 있는 구체적인 내용과 방법이 지원되어야 함을 시사한다. 이에 본 연구를 토대로 체계적인 창의・인성교육을 실행을 지원하기 위한 프로그램개발과 창의・인성교육의 질적 적용을 위한 질적 탐색이 이루어질 필요가 있다.

예비유아교사 적성검사 도구의 적용 연구

An Application Study of Aptitude Test for Pre-service Early Childhood Teacher

조운주(한국교통대학교 유아교육학과 교수)*

Ⅰ. 서론

2013년 개정된 『교원자격검정령 19조3항 별표1』의 '무시험검정 합격기준'(교육과학기술부, 2013)에서는 2년 이하의 교원양성과정을 이수한 사람은 1회 이상, 2년 이상의 교원양성과정을 이수한 사람은 2회 이상의 교직 적성 및 인성 검사 적격판정을 받도록 정하고 있다. 이에 교직 적성검사 도구를 개발하기 위한 연구들(김정환, 남현우, 염시창, 임진영, 2012; 김혜경, 2012; 조주연, 백순근, 임진영, 여태철, 최지은, 2007; 서혜경, 최진영, 노선숙, 김수진, 이지영, 현성혜, 2013)이 수행되었으나 아직 예비유아교사를 대상으로 수행된 연구는 없다. 이에 본 연구의 목적은 개발된 적성검사 도구를 예비유아교사 적성검사 도구로 적용할 수 있는지 타당성을 검증하는 것이다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 충청지역에서 임의 표집한 2, 3, 4년제 6개 대학의 유아교육과에 재학 중인 예비유아교사 총 613명이다. 연구대상의 개인적 배경은 <표 1>과 같다.

* wjcho@ut.ac.kr

<표 1> 연구 대상의 개인적 배경 N=613

구분		n(%)
대학교	2년제	194(31.6)
	3년제	158(25.8)
	4년제	261(42.6)
학년	1학년	216(35.2)
	2학년	212(34.6)
	3학년	122(19.9)
	4학년	63(10.3)

2. 연구 도구

본 연구에서는 기존의 도구 중 유아교사직의 특성을 가장 많이 반영될 것으로 판단되는 김혜경(2012)의 보육교사 적성검사 도구를 예비유아교사를 위한 적성검사 도구로 선정하였다. 선정된 도구가 예비유아교사에게 적합하도록 ‘영유아’를 ‘유아’로, ‘어린이집’을 ‘유아교육기관’으로 용어를 수정하였고, 유아교사에게 부적합 하다고 판단되는 문항 하나를 삭제하여 총 55문항으로 구성하였다. 연구 도구의 문항구성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 예비유아교사 적성검사 도구 문항구성

요인(문항수)	문항번호
1. 대인관계 능력(6)	33, 41, 42, 43, 49, 50
2. 영유에 대한 수용성과 민감성(11)	11, 24, 25, 27, 34, 35, 36, 37, 40, 48, 51
3. 창의성과 자기개발(11)	5, 6, 14, 15, 20, 30, 31, 38, 52, 53, 54
4. 영유에 대한 친화력(9)	7, 8, 16, 22, 23, 28, 32, 46, 55
5. 영유아에 대한 안전관리 능력(5)	17, 18, 19, 44, 45
6. 업무에 대한 소명감(9)	3, 9, 10, 12, 13, 21, 26, 29, 47
7. 긍정적 정서(4)	1, 2, 4, 39
총	55문항

3. 자료수집 및 분석

본 연구는 2012년 10월 한 달 동안 708명의 예비유아교사에게 우편 또는 직접 설문지를 배부・회수하였다. 회수된 설문지 중 불성실한 것을 제외한 613부를 분석하였다. 수집된 자료는 SPSS PC 18.0을 활용하여 타당도 검증을 위해서 주성분 분석과 직

교회전 방법인 베라멕스(Verimax Rotation) 요인분석, 요인분석의 적합성을 확인하기 위한 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett의 구형성 검증을 실시하였다. 신뢰도를 검증하기 위해서 Cronbach's α계수를 구하였다.

Ⅲ. 결과

예비유아교사 적성검사 도구의 타당성을 검증하기 위해서 요인분석을 실시한 결과, 아이겐 값 1.0 기준으로 11개의 요인이 추출되었다. 11개 요인모델의 전체 설명력은 60.32%로 높았다<표 3>.

<표 3> 예비유아교사 적성검사 도구의 요인분석 결과

구분	성분											공통성값
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	(h2)
적성7	.728	.039	.077	.187	.023	.073	.026	.250	.025	.041	.016	.644
적성55	.721	-.005	.078	.212	.252	.126	.028	-.013	.102	.025	-.075	.668
적성22	.679	.239	.172	.209	.049	.098	.039	.110	.048	.043	.118	.636
적성23	.638	.178	.320	.059	.004	.139	.136	.148	.112	-.033	.207	.660
적성8	.625	.080	.180	-.007	.064	.068	.083	.241	.105	.123	.213	.575
적성32	.520	.325	.301	.232	.163	.168	.191	-.083	-.038	.031	.107	.633
적성16	.486	.249	.054	.090	.190	.058	.406	.213	.013	.011	.024	.560
적성46	.422	.107	.151	.260	.313	.072	.009	.017	.421	.085	.085	.575
적성28	.393	.098	.317	.167	.106	.285	.152	-.061	.124	.060	.272	.504
적성31	.073	.659	.214	.180	.131	.099	.120	-.087	.027	.168	.038	.597
적성30	-.019	.631	.189	.201	.003	.140	-.045	.017	.080	.143	.102	.534
적성20	.083	.617	.040	.042	.158	.090	.297	.066	.116	-.050	.103	.543
적성15	.270	.611	.119	.010	.167	.095	.218	.190	.127	.077	-.138	.623
적성38	.057	.580	.416	.031	.145	.184	.081	.040	.211	-.029	-.160	.647
적성6	.211	.571	-.151	.167	.244	.126	.105	.059	-.008	.123	.230	.579
적성39	.111	.521	.408	.147	.226	.196	.169	.075	.113	.051	-.107	.622
적성14	.346	.510	.136	.189	.156	.070	.164	.258	.117	.073	-.128	.592
적성5	.124	.369	-.034	.208	.212	.110	.240	.001	.151	.269	.060	.409
적성36	.217	.170	.635	.110	.172	.077	.121	.120	-.003	.090	.062	.567
적성35	.188	.081	.594	.298	.197	.095	.180	.123	.103	.068	.131	.611
적성37	.198	.157	.569	.119	.047	.187	.066	.145	.008	.009	.130	.482
적성34	.263	.173	.540	.236	.147	.162	.176	.120	.170	.037	.094	.579
적성40	.166	.368	.452	.113	.322	.140	.046	.149	.071	.052	.091	.544
적성33	.222	.255	.410	.239	.162	.384	.145	.044	.047	.060	.044	.544
적성29	.231	.142	.216	.673	.008	.150	.030	.068	-.037	.001	.183	.636
적성47	.082	.079	.145	.673	.129	.149	.109	.005	.132	.023	-.007	.555

적성21	.213	.223	.048	.593	.011	.094	.088	.092	−.087	−.063	.213	.531
적성3	.235	.176	.133	.510	.050	.098	−.001	.209	.061	.234	−.022	.479
적성12	.119	.308	.124	.478	−.048	.056	.164	.454	.249	.009	−.133	.672
적성13	.081	.230	.203	.472	−.055	.049	.183	.450	.303	.073	−.070	.668
적성52	.166	.254	.058	.002	.734	.032	.043	.027	.032	.100	.116	.663
적성53	.129	.271	.173	.031	.714	.057	.123	.035	.125	.035	.060	.671
적성51	.065	.094	.234	.030	.592	.299	.108	.184	.145	.038	.142	.597
적성54	.297	.245	.200	.280	.460	.141	.174	.040	.109	.088	−.211	.594
적성48	−.010	.092	.299	.071	.435	.353	.137	.064	.126	.013	.046	.457
적성41	.078	.275	.098	.110	.078	.734	.005	.151	.034	.010	.130	.689
적성42	.135	.207	.205	.139	.133	.651	.073	.161	.128	.047	.058	.617
적성43	.174	.123	.125	.162	.068	.614	.194	−.073	.263	.117	.053	.597
적성50	.257	.043	.103	.252	.310	.466	.258	.009	.141	.113	−.014	.555
적성49	.247	−.005	.286	.140	.361	.403	.280	−.036	.119	.126	−.131	.582
적성18	.152	.094	.155	.158	.085	.118	.741	.076	.005	.005	.158	.682
적성17	.128	.220	.158	.003	.068	.144	.734	.036	.069	.109	−.032	.673
적성19	−.017	.283	.153	.111	.159	.077	.656	.097	.158	.111	.076	.630
적성10	.289	.007	.197	.078	.117	.166	.132	.660	.059	.045	.175	.659
적성9	.391	.090	.141	.153	.133	.010	−.004	.587	.034	.019	.263	.637
적성11	.386	.078	.259	.367	.106	.114	.094	.515	.018	.043	.070	.663
적성45	.144	.209	.069	.032	.189	.170	.058	.087	.706	−.033	.114	.658
적성44	.077	.184	.098	.056	.129	.313	.150	.127	.678	−.031	.024	.667
적성2	−.010	.037	.036	−.020	.108	.105	.030	.076	−.207	.740	.071	.628
적성1	.117	.290	.010	.077	.051	.136	.090	.132	.005	.719	−.063	.671
적성4	.072	.052	.175	.043	.015	−.114	.098	−.182	.373	.654	.052	.665
적성26	.182	.001	.112	.418	.120	.149	.028	.119	−.001	−.027	.507	.529
적성27	.221	−.044	.412	.060	.094	.094	.165	.166	.249	.136	.490	.618
적성25	.403	.063	.352	.136	.149	.092	.154	.212	.127	.034	.489	.664
적성24	.364	.186	.337	.095	.179	.107	.210	.222	.139	.081	.434	.640
아이겐 값	17.477	3.056	2.032	1.749	1.537	1.462	1.355	1.279	1.120	1.092	1.017	
설명변량	31.777	5.556	3.694	3.179	2.795	2.657	2.463	2.326	2.036	1.985	1.848	
누적변량	31.777	37.332	41.026	44.205	47.001	49.658	52.121	54.447	56.482	58.467	60.315	

요인추출방법: 주성분 분석
회전방법: 베라멕스
요인추출준거: 아이겐 값(1.0)

예비유아교사 적성검사 도구의 요인분석 결과와 기존 도구의 요인에 근거하여 일부 요인을 수정하였다. 7, 9 요인과 8, 11 요인은 문항 내용의 관련성과 요인 통합 시 Cronbach's α 계수가 더 높게 나오므로 하나의 요인으로 통합하였다. 2요인의 39문항, 5요인의 48, 51 문항, 11요인의 26문항은 요인에 맞지 않는 내용이어서 삭제하였다. 수정된 요인별 Cronbach's α를 산출한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 수정된 예비유아교사 적성검사 도구의 요인별 Cronbach's α

요인	요인명(문항수)	문항	Cronbach's α
1	유아에 대한 친화력	7, 8, 16, 22, 23, 28, 32, 46, 55	.87
2	자기개발	5, 6, 14, 15, 20, 30, 31, 38,	.84
3	유아특성 이해	34, 35, 36, 37, 40	.81
4	소명감	3, 12, 13, 21, 29, 47	.80
5	창의성	52, 53, 54	.75
6	대인관계	41, 42, 43, 49, 50	.79
7, 9(통합)	대처능력 및 안전관리	17, 18, 19, 44, 45	.74
8, 11(통합)	유아 존중 및 수용	9, 10, 11, 24, 25, 27	.85
10	긍정적 정서	1, 2, 4	.60
	전체	50문항	.95

<표 4>에 나타난 것처럼 수정된 예비유아교사의 적성검사 도구의 전체 Cronbach's α 계수는 .95로 매우 높게 나타났으며, 긍정적 정서 요인을 제외하면, Cronbach's α 계수는 .87∼.74로 높은 편이었다.

Ⅳ. 결론 및 논의

본 연구에서는 김혜경(2012)이 개발한 ‘보육교사 적성검사 도구’를 예비유아교사 적성검사 도구로 사용할 수 있는지 그 타당성을 분석한 결과, 요인의 경향성은 나타났으나 7개 요인에서 9개 요인으로 더 세분화되었고, 일부 요인과 맞지 않는 문항은 삭제되었다. 따라서 기존에 개발된 적성검사 도구를 예비유아교사에게 활용할 경우, 그대로 사용할 것이 아니라 타당도와 신뢰도 검증과 수정 과정을 거친 후에 사용해야 할 것이다.

이상의 내용에 근거하여 앞으로의 연구 방향 및 고려할 사항에 대해서 논의하면 첫째, 예비유아교사를 대상으로 한 교직 적성･인성 검사도구의 개발 및 관련 연구가 필요하다. 둘째, 예비유아교사 교직 적성･인성을 보다 다양한 방법으로 평가하려는 노력이 필요하다. 셋째, 예비유아교사 교직 적성･인성에 대한 평가 결과에 기초하여 교직 적성･인성을 증진시킬 수 있는 교육이 수반되어야 할 것이다.

영유아기 자녀를 둔 어머니의 양육죄책감 관련 변인*

Exploration of Variable Related to the Parenting Guilt of Mothers with Infants and Young Children

주연진(가천대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정)**

Ⅰ. 연구의 목적

본 연구의 목적은 영유아기 자녀를 둔 어머니의 양육죄책감 요인은 무엇이며, 양육죄책감에 영향을 주는 변인이 무엇인지 알아보는 것이다. 이를 위해 어머니의 양육죄책감, 완벽주의 성향, 자녀가치관을 어머니 관련 변인(취업유무, 연령)과 자녀 관련 변인(월령, 출생순위)에 따라 그 차이 및 관계를 살펴보고, 어머니의 양육죄책감에 미치는 변인들 간의 영향력을 알아보았다.

Ⅱ. 연구방법

본 연구의 대상은 서울・경기 지역에 거주하는 영유아기 자녀를 둔 어머니 312명이었고, 연구변인 관련한 자기보고용 질문지로 자료를 수집한 후 SPSS Window용(ver. 18.0) 프로그램을 이용하여 t-검증, 상관분석, 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 어머니 개인 변인(연령, 취업유무), 자녀 변인(월령, 출생순위)에 따른 어머니 양육죄책감, 완벽주의 성향, 자녀가치관 차이

---

* 본 논문은 2013학년도 가천대학교 교육대학원 교육학과 유아교육전공 석사학위논문의 일부임.

** 3erst@naver.com

어머니의 양육죄책감은 어머니의 개인 변인(연령, 취업유무), 자녀 변인(월령, 출생순위)에서 각각 차이를 보였는데 이는 하위요인별로 상이하게 나타났다. 우선 취업유무에 따른 어머니의 양육죄책감을 살펴본 결과 취업모보다는 미취업모가 ‘부정적 양육행동으로 인한 죄책감’이 높았고, 어머니의 연령에서는 35세 이하 집단이 ‘돌봄 부족으로 인한 죄책감’이 높았다. 자녀 변인 중에서는 자녀 월령이 36개월 미만 집단에서 ‘돌봄 부족으로 인한 죄책감’이 높았고, 자녀의 출생순위가 낮은 집단(첫째아)은 양육죄책감 변인(부정적 양육행동으로 인한 죄책감, 돌봄 부족으로 인한 죄책감, 미숙한 부모역할로 인한 죄책감) 모두에서 높게 나타났다. 어머니의 완벽성에서는 미취업모보다 취업모가 ‘높은 기준 설정과 관련된 완벽성’이 높았지만, 자녀 가치관에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2. 어머니의 양육죄책감, 완벽주의 성향, 자녀가치관, 어머니 개인 변인(연령, 취업유무), 자녀 변인(월령, 출생순위)간의 관계

어머니의 양육죄책감 하위영역 중 ‘미숙한 부모역할로 인한 죄책감’은 자녀의 출생순위가 낮은 집단, 어머니의 완벽주의 성향 중 ‘높은 기준설정과 관련된 완벽성’과 자녀의 가치관 중 ‘정서적 가치관’에서 높게 인식하였다. ‘부정적 양육행동으로 인한 죄책감’은 어머니의 연령, 자녀의 월령, 자녀의 출생순위가 낮은 집단, 어머니의 완벽주의 성향 중 ‘높은 기준 설정과 관련된 완벽성’, 자녀가치관은 ‘정서적 가치관’과 ‘도구적 가치관’ 모두 높게 인식하였다. ‘돌봄 부족으로 인한 죄책감’의 경우 자녀의 출생순위가 낮고, 어머니의 완벽주의 성향 중 ‘실수 또는 실패에 대한 두려움 완벽성’, 자녀가치관 중 ‘도구적 가치관’일 때 높았다.

3. 어머니 개인 변인(연령, 취업유무), 자녀 변인(월령, 출생순위), 어머니의 완벽주의 성향, 자녀가치관이 어머니의 양육죄책감에 미치는 영향력

어머니의 양육죄책감에 어머니, 자녀 관련 변인이 미치는 상대적 영향력을 분석한 결과 자녀가치관 중 정서적 가치가 ‘돌봄 부족으로 인한 죄책감’과 ‘부정적 양육행동으로 인한 죄책감’을 가장 잘 예측했다. 그리고 자녀가치관 중 ‘도구적 가치’는 ‘미숙한 부모역할로 인한 죄책감’을 가장 잘 예측했고, 어머니의 완벽주의 성향 중 ‘높은

기준 설정과 관련된 완벽성', 자녀 출생순위가 낮은 집단이 '미숙한 부모역할로 인한 죄책감'을 가장 잘 예측하였다.

Ⅳ. 논의 및 결론

첫째, 어머니의 양육죄책감은 어머니, 자녀 관련 변인에 따라 하위요인이 달라지며, 양육죄책감의 하위요인과 관련 변인 간의 관계가 달라짐을 시사한다. 이는 어머니, 자녀 변인이 서로 역동적으로 영향을 미쳐 어머니가 자녀 양육에서 갖게 되는 양육죄책감을 결정한다고 볼 수 있다. 양육죄책감의 요인에 따라 각기 다른 변인들이 영향을 미쳤다는 점에서 어머니의 양육죄책감을 감소시켜 줄 수 있는 초기 중재가 필요함을 시사한다.

둘째, 어머니의 취업 유무에 따라 양육죄책감에 상관을 보이기도 하였으나 미 취업한 어머니도 양육죄책감을 느끼고 있다는 것은 자녀를 기르는 모든 어머니에 대한 지원적 노력이 요구됨을 시사한다.

셋째, 자녀의 출생순위는 어머니의 양육죄책감 중 '미숙한 부모역할로 인한 죄책감'에 대한 영향력을 잘 예측하였는데 이는 현 시대적 사회배경을 설명하는 것으로 최근 한국사회의 소 자녀 현상 속에서 대부분의 가정이 1~2자녀, 특히 외동아로 구성하고 있는 지금 이러한 부정적 죄책감이 사회적으로 문제가 될 수 있기에 부모역할에 대한 예비교육의 중요성과 부모로서 효능감을 높일 수 있도록 양육지식과 양육태도에 대한 진단과 교육이 필요하다고 할 수 있다. 어머니의 양육죄책감에 대해 자녀가치관의 영향력이 확인되었으므로 자녀에 대한 바람직한 기대와 가치관의 확립도 중요함을 시사한다.

마지막으로 유전적, 환경적으로 영향을 받는 어머니의 개인적 성향(자녀 가치관, 완벽주의 성향)에 관한 변인에서 나타난 상관과 영향력을 통해 세대 간의 연구가 필요함을 시사한다.

보육교사의 직무만족도가 영아와의 애착에 미치는 영향*

The Effect of Child Care Teacher's Job Satisfaction Level on the Sense of Attachment with Infants

이금희(강남대학교 교육대학원 유아교육과 석사)**
박희숙(강남대학교 유아교육과 조교수)

Ⅰ. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 보육교사의 직무만족도가 영아와의 애착에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위하여 실시되었으며, 그에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 배경변인(연령, 결혼여부, 최종학력, 교사근무경력, 영아반 보육경력, 월수입, 전공학과, 자격증, 하루 평균 근무시간, 보육시설유형)에 따라 직무만족도에 차이가 있는가?

둘째, 보육교사의 배경변인(연령, 결혼여부, 최종학력, 교사근무경력, 영아반 보육경력, 월수입, 전공학과, 자격증, 하루 평균 근무시간, 보육시설유형)에 따라 영아와 의 애착에 차이가 있는가?

셋째, 보육교사 직무만족도와 영아와의 애착 간에는 어떠한 관계가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

연구대상은 경기도 Y시 어린이집에 근무하는 영아교사 260명이다. 연구도구는 이화경(2011)의 보육교사의 전문성 인식과 직무만족도조사 설문지와 성은숙(2012) 보육교사의 개인적 자질 및 직무만족도와 보육교사–영아와의 애착 관계를 조사한 설문지

* 본 논문은 2013학년도 강남대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문의 일부임.

** leebud@hanmail.net

를 참고하여 연구자가 본 연구에 적합하게 수정・보완하여 사용하였다.

자료 분석은 SPSS WINDOWS 18.0 통계 프로그램을 활용하였다. 구체적으로 살펴보면, 보육교사와 영아의 애착, 보육교사의 직무만족도를 살펴보기 위해서 t-TEST와 F-TEST, Scheff 사후 다중비교를 하였고, 보육교사의 직무만족도와 영아의 애착간의 관계를 분석하기 위해 상관관계분석(Correlation Analysis)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 배경변인에 따른 직무만족도를 살펴보면, 결혼의 유무에서 기혼 보육교사가, 연령에서는 40세 이상인 보육교사가 높았고, 학력과 경력에 있어서는 학력이 높고 경력이 많은 보육교사가 높은 것으로 나타났다. 급여에 있어서는 160만원 이상 받는 보육교사가, 어린이집 유형에서는 직장어린이집에 다니고 있는 보육교사가 대체적으로 직무만족도가 높은 것으로 나타났다.

둘째, 보육교사의 배경변인에 따라 영아와의 애착의 차이를 알아본 결과, 보육교사의 경력과 학력이 높고, 월급이 160~180만원 이상이면서 근무시간이 8시간 초과인 경우 그리고 직장어린이집에 근무하는 보육교사가 영아와의 애착이 높은 것으로 나타났다.

셋째, 보육교사의 직무만족도와 영아의 애착간의 상관관계를 살펴본 결과, 보육교사의 직무만족도가 높을수록 보육교사와 영아의 애착이 높아짐을 알 수 있었다. 직무만족도의 하위요인에 따라 살펴보면, 영아와의 애착에 미치는 영향을 검증한 결과 '보수와 승진기회', '직무자체', '원장과의 관계' 순으로 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다.

본 연구의 결과로 미루어, 보육교사가 자신의 직무에 얼마나 만족하는가는 영아와의 애착 형성 등의 보육의 질을 좌우하는 것을 알 수 있으므로, 보육교사의 직무만족도를 높이는 노력이 결국 영아 보육의 질을 높일 수 있는 대안이라고 할 수 있다.

본 연구는 보육교사의 직무만족도가 영아의 애착 형성과 밀접하게 관계가 있음을 밝혀 보육의 질을 높이는 기초 자료를 제공하였다는 데 의의가 있다.

－포스터 발표 8－

유아의 리더십에 관한 연구*

A Study on Young Children's Leadership

김희태(한국방송통신대학교 유아교육과 교수)
김혜옥(동덕여자대학교 일반대학원 아동학과 박사과정)**

Ⅰ. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 또래와의 사회적 상호작용에서 나타나는 유아들의 리더십에 대해 알아보고자 하였다. 구체적으로 유아들의 사회적 상호작용의 어떤 상황에서 리더십이 발휘되며 그러한 리더십의 의미는 무엇인지 알아보고자 하였다. 리더십에 대한 기존 이론들에 의하면 리더십은 리더의 역량을 가진 사람에 의해 발휘 되는 것이지만 최근의 연구들은 리더로서의 역량을 가진 자만 리더십을 발휘하는 것이 아니라 일반인들도 상황과 맥락에 따라서는 리더십을 발휘할 수 있다는 것을 주장하고 있다. 맥락과 상황에 따라 리더십이 발휘된다면 유아들도 마찬가지로 맥락과 상황에 따라 리더십의 발생이 다를 수 있다는 것을 가정할 수 있고, 이에 따라 본 연구에서 유아들의 리더십에 대해 알아보는 것을 주된 목적으로 하였다. 구체적인 연구문제는 또래 상호작용에서 나타나는 리더의 모습은 어떠하고, 그들이 표현하는 리더십은 무엇인가? 이다.

Ⅱ. 연구방법

또래 상호작용에서 나타나는 유아들의 리더십은 어떠한가를 알아보기 위해 문화기술적 연구방법으로 참여관찰을 하여, 맥락을 통제하기 보다는 자연스러운 상황의

---

* 본 논문은 2012년도 한국방송통신대학교 대학원 유아교육학과 석사학위논문의 일부임.

** kho7277@hanmail.net

맥락 속에서 단서를 발견하며 관계를 분석하였다. 본 연구의 연구 참여자는 S어린이집 바다반 만 5세 유아들 12명이고 구체적인 자료수집방법은 관찰과 면담이다. 관찰과 면담은 자유선택활동 시간 및 대집단활동, 이야기 나누기 시간이나 실외 활동 등의 일상생활에서 관찰이 이루어졌다. 자료수집기간은 2011년 4월부터 8월까지 5개월이었다.

자료 분석은 원자료에서 리더십 개념을 추출하는 개념추출, 추출된 개념들의 관련성과 의미를 판단하는 의미 분석, 이들의 조합을 알아보는 종합화의 형태로 이루어졌다. 구체적으로 참여관찰, 면담, 문서수집, 비디오촬영, 사진 촬영 등의 방법을 통해 자료를 수집하는 등 삼각측정방법(triangulation)을 사용하였다. 자료를 해석하는 과정에서 심층적 기술방법과 동료보고(peer debriefing)를 통해 자료 분석의 타당성을 높이고자 하였다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구를 통해 발견한 내용들을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 리더십은 창의적인 아이디어의 표현과 또래와 긍정적인 사회적 상호작용으로 이끄는 형태로 표현되었다. 이러한 리더십은 또래집단의 활동을 다이내믹하게 만드는 효과가 있을 뿐 아니라 놀이하는 놀이자 들을 즐겁게 하기도 한다.

둘째, 유아들의 리더십은 또래의 지지를 바탕으로 표현되며 타인을 배려하는 형태로 표현된다. 리더로서 집단을 이끌어가기 위해서는 타인의 마음을 잘 읽는 것이 중요한데 유아들도 이런 소통의 리더십을 보이고 있다. 소통의 리더십은 분위기를 변화시키고 구성원들의 지지를 받으며, 이를 통해 집단의 목표를 보다 효율적으로 달성할 수 있게 할 수 있다.

셋째, 리더십은 표현되는 것으로 중요한 것이 아니라 받아들이는 것으로 성립된다는 것을 알 수 있다. 타인과의 조화 속에서 상호작용적인 과정을 통해 이루어지는 순환적 모습을 지니고 있으며 종속과 복종의 개념이 아닌 수평적인 개념임을 알 수 있다.

넷째, 유아들의 리더십은 어떤 특정한 유아만 발휘하는 것이 아니라 모든 유아가 발휘할 수 있는 것이며, 리더가 추종자가 될 수 있고 추종자가 리더가 될 수 있는 유아들의 상황은 자유놀이, 협동놀이 등 유아들이 주도적으로 활동할 때 잘 표현되고

있다. 하지만 리더로서 발휘되는 행동이나 언어적 표현 등에 대한 분석에서 학급의 리더는 어느 일정한 유아에게 한정되는 모습도 보여준다.

다섯째, 소통하며 긍정적인 상호작용을 이끄는 리더십과 민주적으로 놀이 규칙을 정하는 리더십, 섬기고 배려하는 리더십의 형태가 나타나는 상황에서는 놀이 시 또래의 의견을 인정하며 상황에 따라 놀이 제안을 하기도 하고, 추종자일 경우에도 협동하는 모습을 보이며, 놀이에 적극적이 되며 리더로 세워지고 있음을 보게 된다.

그동안 리더십에 대한 연구에서 리더가 부각이 된 다른 연구와는 달리 추종자의 역할을 중요하게 여겨 누구나 리더의 역할을 수행할 수 있다는 것을 제시한 것에 연구의 의의가 있으며, 상황을 제한하지 않고 이야기 나누기, 대집단 활동, 소그룹활동, 실외놀이, 자유선택활동 등 어린이집의 일상생활 중에서 참여관찰을 통해 다양한 리더십 사례를 제시한 것에도 의의가 있다.

Ⅳ. 시사점

본 연구 결과를 통해 유아들의 리더십은 상호작용적이고 순환적 모습을 지니고 있음을 알게 되었다. 즉 리더는 추종자의 지지가 있고 리더의 지지를 받은 추종자는 다시 리더가 될 수 있는 것이다. 이것은 유아들의 일상생활에서 ‘리더’, ‘추종자’라는 단순 분류가 아닌 누구나 리더의 역할을 수행할 수 있고, 모든 유아가 리더십을 발휘할 수 있음을 시사한다. 그러므로 본 연구에서 제시하고 있는 유아들의 리더십의 구체적인 상황을 토대로 유아들의 리더십을 증진시킬 수 있는 다양한 경험과 교육을 제공하여야 할 것이며, 나아가 유아들의 리더십에 대한 교사 교육 프로그램을 구성하는데 활용할 수 있을 것이다.

후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 연구 참여자 12명 중 남아가 3명, 여아가 9명으로 이루어져 비율적으로 맞지 않았다는 제한점과 이에 후속 연구에서는 남아와 여아가 보이는 리더십의 차이를 알아볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 만 5세의 유아에서 이루어졌으므로 리더십이 어떠한 상황에서 어떻게 발휘 되는지, 연구 대상의 연령을 하향하여 일상생활 중 상황을 제한하지 않고 관찰하여 만 5세 유아 리더십과 연계성 및 차이점을 알아보는 연구를 제언한다.

- 포스터 발표 9 -

유아교사의 교직선택동기와 직무만족도가 소진에 미치는 영향

The Effect of Early Childhood Teacher`s Motivation for Teaching Profession and Job Satisfaction on Their Burnout

김소희(남서울대학교 아동연구원 선임연구원)*
임원신(남서울대학교 아동복지학과 교수)

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아기는 모든 발달이 이루어지는 ‘결정적 시기’이며 유아교사는 적절한 교육경험을 제공하는 매우 중요한 변인이다. 그럼에도 불구하고 유아교사에 대한 사회적 인식수준과 임금수준 등은 다른 교직에 비해 여전히 높지 않은 편이며, 유아교사의 소진경향도 높은 것으로 보고되고 있다. 교직선택동기는 교직에 입문하기 전에 결정되는 요인이지만 교직에 입문한 뒤에도 지속적으로 교사의 교직생활에 영향을 미칠 수 있고, 선행연구들에 기초해서 볼 때 어떤 동기에 의해 교직을 선택하였는지, 자신의 직무에 어느 정도 만족하고 있는지에 따라 소진의 정도는 다를 수 있음을 추측해 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 유아교사를 대상으로 교직선택동기와 직무만족도가 소진에 미치는 영향을 밝혀냄으로써 교육의 질적 향상을 도모하는데 목적이 있다. 이러한 목적으로 얻게 된 본 연구의 결과는 유아교사의 직무만족도를 높이고 소진을 예방하고 감소시키는데 기초자료를 제시할 수 있을 것이다.

* oath16@nate.com

2. 연구문제

1) 유아교사의 교직선택동기, 직무만족도, 소진의 수준은 어떠한가?
2) 유아교사의 교직선택동기 및 직무만족도와 소진간의 관계는 어떠한가?
3) 유아교사의 교직선택동기 및 직무만족도가 소진에 미치는 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 수행하기 위해 서울 및 천안, 경기 일부지역의 어린이집과 유치원 교사 252명을 대상으로 임의표집 하였다. 배포된 설문지 중에서 회수된 218부 중 통계 처리에 부적절하다고 생각되는 불성실한 응답지를 제외한 200부를 분석에 사용하였다.

2. 연구도구

교직선택동기는 대한교육연합회(1983)가 제작한 '교사의 교직 의식에 관한 설문지'를 기초로 최소영(2003)이 제작하고 오수진, 장영숙(2011)이 전문가의 내용타당도를 검증한 질문지를 사용하였다. 본 연구를 위해 탐색적 요인분석 후 산출한 신뢰도는 .72로 나타났다. 교직선택동기의 하위범주로는 교직적성, 사회적 존경, 우발적 동기, 직업적 안정성, 자아실현가능성이 있다. 유아교사의 직무만족도를 측정하기 위한 질문지는 노종희(2001)가 개발하고 오수진, 장영숙(2011)이 내용타당도를 검증한 질문지를 사용한다. 탐색적 요인분석 실시 후 신뢰도를 산출한 결과 Cronbach's α는 .90이었다. 직무만족도의 하위범주로는 교직의식 만족, 업무부담 만족, 동료애 만족, 혁신성 만족, 보수 만족, 발전성 만족, 자율성 만족이 있다. 유아교사의 소진을 측정하기 위해서는 Maslach와 Jackson이 고안한 도구를 보육교사에게 적합하게 수정하여 오선균(2001)의 연구에서 사용된 문항들을 수정・보완한 이진화(2007)의 설문을 사용하였다. 소진 척도는 냉소, 개인성취감, 정서 고갈을 하위변인으로 총 16문항으로 구성되어 있으며 전체 신뢰도는 .84이었다.

3. 연구절차 및 자료분석

본 연구의 자료는 2013년 8월 5일부터 7주간 유치원 및 어린이집 교사를 대상으로 직접 또는 우편과 이메일을 통해 배부하고 회수하였다. 수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 평균 및 표준편차 등 기술통계와 상관관계, 위계적 회귀분석을 실시하여 분석하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아교사의 교직선택동기, 직무만족도, 소진의 수준

유아교사의 교직선택동기를 살펴본 결과 교직적성이 가장 높았고 다음으로 자아실현가능성, 사회적 존경, 직업적 안정성 순으로 나타났고 우발적 동기가 가장 낮았다. 유아교사의 직무만족도를 살펴본 결과, 동료애 만족이 가장 높았고, 교직의식 만족, 혁신성 만족, 발전성 만족, 업무부담 만족, 자율성 만족의 순이었고 보상만족이 가장 낮게 나타났다. 유아교사가 느끼는 소진은 전반적으로 낮은 수준으로 나타났다.

2. 유아교사의 교직선택동기와 직무만족도 및 소진의 관계

유아교사의 교직선택동기 총점 및 몇몇 하위요인은 직무만족도 총점 및 몇몇 하위요인과 유의한 정적 상관이 나타났다. 또한 유아교사의 교직선택동기 총점 및 몇몇 하위요인과 소진의 몇몇 하위요인은 부적인 상관이 나타났다.

3. 유아교사의 교직선택동기와 직무만족도가 소진에 미치는 영향

교직선택동기와 직무만족도가 소진에 미치는 상대적 영향을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. Durbin-watson 계수는 1.94로 나타났으며 독립변인간 다중공선성의 위험성이 배제되어 회귀분석을 위한 기초조건은 충족되었다.

모델1에서 교직적성, 우발적 동기, 자아실현가능성 등 교직선택동기가 소진의 37.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 모델2에서는 우발적 동기, 사회적 존경, 교직의식 만족, 업무부담 만족, 자율성 만족, 발전성 만족 등의 직무만족도가 추가적으로

소진의 21.9%를 설명하는 변인으로 나타났다. 소진에 유의한 영향을 미치는 변인들 중 소진에 미치는 상대적 영향력을 평가하면 교직의식 만족(β=-.290), 업무부담 만족(β=-.280), 발전성 만족(β=-204), 우발적 동기(β=.191), 사회적 존경(β=.124), 자율성 만족(β=.113)의 순으로 영향력이 큰 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

유아교사의 교직선택동기를 살펴본 결과 유아교사가 교직을 선택함에 있어 본질적 가치와 특성을 중요시 하고 동료와의 관계에서 가장 높은 만족을 느끼며 보상과 관련하여 가장 낮은 직무만족도를 보이는 것을 알 수 있다. 이것은 유아교사가 대체로 직무에 만족하고 있고 동료들과의 인간관계나 교직에 대한 의식은 강하게 가지고 있지만 사회적인 인식과 보수에는 만족하지 못하고 있음을 나타낸다. 앞으로 유아교사직에 대한 사회적 인식과 처우가 정책적으로 개선되어야 함을 시사한다.

유아교사의 교직선택동기와 직무만족도 및 소진의 관계를 살펴본 결과 교직선택동기와 직무만족도는 정적으로 유의한 상관관계를 나타냈고 반대로 직무만족도가 낮을수록 소진은 높게 나타났다. 상대적 영향력을 분석한 결과 교직선택동기에서 직무만족도가 추가되었을 때 소진에 상대적으로 더 큰 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 유아교사의 소진을 낮추고 질 높은 교육이 이루어지기 위해 유아교사들의 업무부담을 줄이고 교직의식을 높이는 등의 직무만족도를 높일 수 있도록 하는 다양한 노력이 필요할 것이다.

－포스터 발표 10－

긍정적 행동 지원을 위한 영유아 교육기관의 물리적, 교수적 환경

Preschool Program's Physical and Instructional Environment for Positive Behavior Support

김지현(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
김혜전(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
나영이(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
오지영(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
전우용(이화여자대학교 유아교육학과 박사과정)
김영아(중앙대학교 사회복지학부 아동복지전공 강의전담교수)*

Ⅰ. 연구의 필요성

영유아기의 문제행동은 학습과 또래 및 교사 관계와 관련이 있으며, 자신뿐 아니라 또래의 발달에도 영향을 미칠 수 있다. (이소현, 2003). 따라서 영유아들의 문제행동을 조기에 발견하여 적절한 조치를 취하는 것은 중요하다. 문제행동과 관련하여 최근에는 긍정적 행동을 지원해줌으로써 문제행동을 예방하는 방법에 대한 관심이 증가하고 있다. 예방법의 한 측면으로 교실 환경을 영유아의 발달, 흥미, 요구에 적합하게 배치하여 문제행동이 일어날 수 있는 상황을 사전에 줄이는 것이 필요하다(Fields, & Fields, 2006). 본 연구는 영유아의 긍정적 행동을 지원하는 기관 환경의 요소를 분석하고 바람직한 기관 환경 요건을 제시함으로써, 기관 내에서 영유아의 문제행동을 예방하고 긍정적 행동을 지원할 수 있는 방안을 마련하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다: 첫째, 긍정적 행동 지원을 위해 점검해야할 기관의 환경적 요소는 무엇인가?, 둘째, 긍정적 행동 지원을 위한 기관의 환경적 요소들의 세부내용은 무엇인가?

* yakim413@gmail.com

Ⅱ. 연구방법

문제행동 및 기관 환경과 관련되어 국내외에 출판된 서적 및 학술지 논문을 검토하여 영유아의 발달과 행동에 영향을 미칠 수 있는 환경적 요소들을 선정하여 점검 기준과 세부내용을 정하였다. 또한 기관의 환경을 교재교구나 시설설비와 같은 물리적 환경과 그 환경 속에서 일어나는 교사, 유아 간의 상호작용을 촉진하는 일과운영, 활동과 같은 교수적 환경으로 구분하였다. 이렇게 선정된 세부내용을 바탕으로 교사들이 긍정적 행동 지원을 위한 기관 환경의 적합성을 스스로 검토해볼 수 있도록 교사용 체크리스트를 만들었다.

Ⅲ. 주요결과

긍정적 행동 지원을 위해 점검이 필요한 기관의 환경적 요소에는 환경을 조직하고 구성하는 차원에서의 물리적 환경과 교사, 아동간의 상호작용 과정 차원에서의 교수적 환경으로 분류하였다. 물리적 환경은 시설설비, 실내영역 구성, 실외영역 구성으로 세분화하고, 교수적 환경은 일과운영, 대소집단활동, 자유선택활동으로 세분화하여 각각의 영역에서 영유아의 긍정적 행동을 지원하기 위해 점검해야 할 내용을 선정하였다. <표 1>은 물리적, 교수적 환경의 점검 요소들이다. 각 요소아래 포함되어지는 내용들로 세부 점검 사항을 선정하였으며, 그 세부사항을 질문형식으로 전환하여 교사들이 사용할 수 있는 체크리스트를 구성하였다.

<표 1> 물리적, 교수적 환경 점검 요소

물리적 환경		
시설, 설비	실내영역 구성	실외영역 구성
• 발달에 적합한 설비 및 가구 • 온도, 채광, 환기, 소음, 조명 • 개별 유아의 면적 보장(1인 2.64㎡) • 대체 공간의 적절성	• 발달에 적합한 영역 수와 크기 • 교실과 화장실 출입구 및 개수대 접근의 용이성 • 휴식공간의 제공여부 • 영역별 놀이 규칙 게시 • 통로 및 동선의 명확성 • 교구 접근 및 용이한 사용을 고려한 비치	• 발달과 원아 수에 적합한 놀이기구 • 실외놀이터시설의 안전기준 준수 • 휴식공간의 제공여부 • 다양한 수준의 놀이유형 지원 • 실외놀이 규칙 게시 • 통로 및 동선의 명확성

교수적 환경		
일과운영	대소집단 활동	자유선택활동
• 예측 가능하고 균형적인 하루일과 운영 • 발달적 개인차를 반영한 일과 운영 및 생활지도 • 개별 영유아의 특성을 고려한 사회정서적 지원 제공 • 갈등 해결 방법에 대한 일관되고 체계적인 지도방법	• 발달에 적합한 놀이중심활동 • 영유아의 신체적 욕구 반영 • 활동 장소, 집단크기, 활동대형 및 배치의 적합성 • 효과적인 활동 전이 • 교사와 유아의 주도성 균형 유지 • 집단 활동 규칙에 대한 안내	• 교구 사용방법 및 주의사항 지도 • 각 영역의 놀이규칙 지도 • 유아들의 놀이 및 상호작용에 대한 지속적인 관찰 • 정리정돈의 사전 안내

Ⅳ. 결론

영유아교육기관에서 교실 환경이 어떻게 구성되고 작용하느냐에 따라 영유아의 행동은 문제행동이 될 수도, 긍정적 행동으로 발전할 수도 있다. 환경이 영유아들의 욕구를 충족시켜 주고, 기대되는 행동에 대해 적절히 안내할 때 영유아들은 자신의 행동을 스스로 조절하며 주도성과 성취감을 느낄 수 있을 것이다. 따라서 유아의 바람직한 발달과 성장을 위해서는 영유아교육기관의 환경이 문제행동을 예방하고 긍정적 행동을 지원하는 방향으로 구성되어야 한다. 본 연구에서 제시한 영유아의 긍정적 행동 지원을 위한 기관 환경 점검 지침을 통해 교사들이 영유아의 행동에 영향을 미칠 수 있는 물리적, 교수적 환경에는 어떠한 것들이 있는지에 대한 정보를 얻으며, 기관 내 환경을 스스로 점검하여 개선함으로써, 영유아의 문제행동을 사전에 예방할 수 있는데 도움이 되길 바란다.

– 포스터 발표 11 –

초록유치원 만 5세반 유아들의 거친 신체 놀이 특징과 교사의 상호작용*

The Characteristics of Rough and Tumble Play in Children and Teachers' Interaction with the Children

고여훈(청강문화산업대학교 유아교육과 조교수)**

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

거친 신체 놀이는 유아들의 놀이에서 매우 빈번하게 일어나며, 유아들이 많이 하고 즐기는 놀이이다. 거친 신체 놀이란 두 명 이상의 유아들이 잡고 뒹굴고 몸을 부딪치며 거칠게 노는 신체놀이의 한 유형으로(Garvey, 1977). 거친 신체 놀이는 싸움 놀이와 추적 놀이를 포함하고 있다(Humphreys & Smith, 1984).

이러한 거친 신체 놀이 행동에는 공격적 행동들이 포함되어 있기 때문에 놀이 상황이 아닌 위험하고 지장을 주는 행동이라고 인식하는 경향이 많다. 그러나 거친 신체 놀이의 긍정적 측면에 대한 연구들이 많이 이루어지며, 거친 신체 놀이가 유아의 정서 조절 및 사회적 능력에 긍정적인 영향을 미쳐 우정 및 또래 유능성에 도움이 된다는 연구결과들이 나오고 있다(고여훈, 2009; 김영아, 2007; 이지영, 2007; Humphreys & Smith, 1984, 1987; Pellegrini, 1989).

거친 신체 놀이에서의 최근 연구는 거친 신체 놀이에서의 성인의 상호작용의 역할의 중요성을 보여주고 있다. 아버지와 자녀간의 신체놀이에서의 상호작용은 또래 능력, 정서조절력, 인기 등에 영향을 미치며(Flanders, Leo, Paquette, Pihl, & Séguin,

---

* 본 논문은 2012학년도 이화여자대학교 대학원 유아교육학과 박사학위논문의 일부임.

** hun0801@ck.ac.kr

2009), 거친 신체 놀이 시 아버지의 놀이 통제를 통하여 유아가 자기 조절 전략을 배우며(Paqutte, 2004), 자녀에게 독특한 자기조절력 과제를 제시하여 자녀의 정서조절 능력의 힘을 자극한다고 한다(Paterson & Flanders, 2005). 그러나 많은 교사들은 유아들이 공격적인 성향을 가질 수 있다는 점을 우려하며, 거친 신체 놀이가 일어난 경우 어떻게 다루어야 하는지에 대한 정보가 부족하고, 빈번한 개입을 통해 유아들의 놀이를 중단, 안전에 대해 이야기하고, 놀이를 변화시키는 등의 행동을 하는 것으로 나타났다(문세원, 2008; Tannock, 2008). Hughes(2010)는 거친 신체 놀이에 대해 어찌 할 바를 모르는 부모와 교사들을 위한 가장 지혜로운 방법은 거친 신체 놀이를 유아들의 일반적인 놀이 중 하나로 받아들이고 진짜 공격성으로 연결되지 않도록 노력하는 것이라고 제안하였다. 아직도 많은 현장의 교사들을 그 상호작용에 어려움을 느끼며 어떻게 상호작용할지에 대한 문제에 직면하고 있다. 따라서 유아에게 가치 있는 거친 신체 놀이가 되기 위해서, 교사들에게 거친 신체 놀이에 대한 상호작용에 도움을 주기 위해서 실제 교실에서 일어나는 교사의 거친 신체 놀이 상호작용을 살펴보는 연구가 필요하다.

2. 연구문제

본 연구는 유아들의 거친 신체 놀이가 활발하게 잘 이루어지는 있는 한 학급의 사례를 통해 유아들의 거친 신체 놀이 특징이 어떠하며, 이를 위해 교사들이 어떻게 상호작용 있는지를 탐구해 보고자 하였다. 이를 통해 거친 신체 놀이에 대한 상호작용에 어려움을 느끼는 현장의 교사들에게 실제적인 도움을 제공하는데 목적이 있다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초록유치원 만 5세반 유아들의 거친 신체 놀이 특징은 어떠한가?

둘째, 초록유치원 만 5세반 유아들의 거친 신체 놀이에 대해 어떻게 상호작용하는가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 서울시에 위치한 초록유치원 만 5세반 교사 2명과 유아 28명을 대상으로

하여 질적 사례 연구방법으로 연구하였다. 연구를 위한 자료 수집은 2012년 5월 23일부터 2012년 10월 5일까지 이루어졌으며, 참여관찰, 교사 면담, 문서 수집과 함께 오디오 녹음, 동영상 촬영, 현장 관찰기록 등의 방법을 사용하였다. 수집된 자료는 전사본을 만들어 범주화를 해나가며 분석하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아들의 거친 신체 놀이 특징

초록유치원 만 5세반 유아들은 거친 신체 놀이를 즐겨나가며 자신의 신체에 대한 다양한 탐색의 기회를 가지고 있었으며, 이를 통해 자신의 신체적 능력을 발달시켜 나가는 기회를 얻고 있었다. 또한 유아들은 거친 신체 놀이를 즐기는 유아들이 놀이 그룹을 형성하고 그 그룹의 유아들끼리 보다 친밀하게 놀이를 즐기고 있었다. 거친 신체 놀이를 즐기는 집단의 구성원들은 또래와 상호작용을 하면서 놀이가 지속되기 위해 참여하는 유아들 간의 더 많은 협의와 조절을 하고, 계속적인 놀이과정을 통해 서로에게 친밀감을 형성하고 있었다. 유아들의 거친 신체 놀이에는 유아들의 재미있고 창의적인 아이디어가 많이 포함되었으며, 이 아이디어들은 점차 확장되어가는 모습을 보였다. 유아들은 거친 신체 놀이를 하면서 자기조절력과 문제해결력을 증진시켜 나가고 있었다. 유아들은 학기 초부터 거친 신체 놀이에 대한 문제 상황에 대해 어떻게 해결할지에 대해 배워 나가고 있었으며, 스스로 실천하며 자기조절력 또한 길러 나가고 있었다.

2. 유아들의 거친 신체 놀이에 대한 교사의 상호작용

초록유치원 만 5세반 교사들은 유아들의 거친 신체 놀이에 대해 상호작용을 할 때 거친 신체 놀이 상황을 유지하며 개입하기, 거친 신체 놀이에 대해 유아들과 함께 토의하기, 여러 가지 방법으로 거친 신체 놀이에서의 약속 상기시키기, 친구의 몸과 마음을 배려하지 않거나, 반의 약속을 지키지 않았을 경우 거친 신체 놀이를 단호하게 제지하기의 방법으로 상호작용을 하고 있었다.

최소한의 개입을 할 때에는 위험한 상황만 짧게 언급을 해 주거나 놀이상황 안에

자연스럽게 개입하여 질서를 잡아주면서 유아들의 놀이 상황은 자연스럽게 이어질 수 있도록 하며, 유아들이 스스로 할 수 있는 부분이 많아질 수 있도록 하였다. 그리고 유아들과 함께 거친 신체 놀이를 할 때에는 교사가 먼저 개입하기보다 유아들이 제안하거나 놀이에 교사를 초대하면서 함께 놀이를 하는 모습을 보였다. 유아들의 거친 신체 놀이는 신체를 사용하여 놀이를 하기 때문에 종종 위험한 상황이 생기거나 유아들 사이에 갈등이 생기기도 하고, 놀이 상황에 적절하지 못한 소재가 들어 있는 경우도 있는데, 이러할 때 교사들은 유아들과 함께 토의를 하였다. 유아들의 이야기를 우선 들은 후 새로운 놀이 방법에 대해 교사가 제안하기도 하고, 함께 토의하며 거친 신체 놀이를 안전하고 적합한 내용으로 즐기기 위한 놀이방법과 규칙들을 만들어 나갔다. 유아들의 발달 특성상 한 번의 토의로 그것이 지켜지거나, 유아 스스로 항상 조절을 해나가는 것은 어렵기 때문에 교사들은 놀이 소재의 적절성, 놀이에서의 감정과 행동 조절을 유아들이 스스로 해 나갈 수 있도록 지속적으로 토의를 하며 상호작용을 하였다. 그리고 교사들은 유아들과 심도 있게 이야기를 나누는 방법으로 거친 신체 놀이 상호작용을 하였으나, 때로는 약속신호 등으로 유아들에게 약속을 상기시켜주며 유아 스스로 행동을 멈출 수 있도록 하였다. 또한 교사들도 단호하게 제지하는 상황이 있었다. 단호하게 제지하는 상황에 대해 교사들은 뚜렷한 기준 두 가지를 가지고 있었다. 그 기준은 현재 놀이하고 있는 상황이 같이 놀이하는 친구들의 몸과 마음을 배려하는 놀이인가와 반의 약속을 지키며 놀이하고 있는가였다.

Ⅳ. 논의 및 결론

첫째, 초록유치원 만 5세반 유아들의 거친 신체 놀이는 안전하게 즐기려고 노력하는 놀이, 유아의 사회성을 발달시켜 나가는 놀이, 점차 재미있고 창의적인 아이디어로 확장되는 놀이, 자기조절력과 문제해결력을 증진시켜 나가는 놀이라는 특징을 가지고 있었다. 유아들의 거친 신체 놀이가 항상 아무런 갈등과 다툼 없이 이루어지는 것은 아니었지만, 유아들과 교사들은 거친 신체 놀이에서 위의 발달적 이점들을 이끌어 나갈 수 있도록 노력하고 있었다. 이는 거친 신체 놀이가 단순히 몸으로만 하는 놀이, 공격성을 조장하는 놀이, 다툼으로 연결되는 놀이라는 인식에서 벗어나 유아들의 즐기는 놀이 중 하나임을 인정하며, 적절히 교사가 상호작용을 해준다면 유아들의

발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 놀이라는 것을 보여준다.

둘째, 유아들의 거친 신체 놀이가 이러한 긍정적인 특징을 가질 수 있도록 교사들은 거친 신체 놀이 상황을 유지하며 개입하기, 유아들과 함께 거친 신체 놀이에 대해 토의하기, 여러 가지 방법으로 거친 신체 놀이 약속 상기시키기, 단호하게 제지하기의 상호작용 전략들을 사용하고 있었다. 많은 현장의 교사들이 거친 신체 놀이에 대한 상호작용에 어려움을 느끼며 일관되지 않은 지도를 하거나, 아예 거친 신체 놀이 자체를 금지하기도 한다. 하지만 이러할 경우 유아들의 거친 신체 놀이에서 어떠한 발달적 이점도 끌어낼 수 없을 것이다. 교사의 적극적으로 긍정적인 상호작용이 있을 때, 유아들은 거친 신체 놀이를 더 안전하고 즐겁게 즐기며 신체, 사회, 정서, 인지 발달 들을 해 나갈 수 있다. 이렇게 되기 위해서는 교사의 일방적인 지도나 개입보다는 교사와 유아가 함께 서로 의견을 공유하며 상호작용 해나가는 것이 중요하며, 교사 또한 유아들과 어떻게 상호작용을 해 나갈 것인지에 대한 지속적인 생각과 노력이 필요함을 보여준다.

어린이집 학부모의 평가인증에 대한 인식과 만족도*

Parents' Perception and Satisfaction on Accreditation of Childcare Centers

하경혜(이화어린이집 원장)**
박희숙(강남대학교 유아교육과 조교수)

Ⅰ. 서론

본 연구는 어린이집 평가인증에 대한 학부모의 인식과 만족도간의 관계를 살펴봄으로써, 영유아에게는 좀 더 질 높은 보육 서비스를 제공하고, 학부모에게는 평가인증제도에 대한 신뢰성 및 어린이집에 대한 만족도를 높이는데 그 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 연구문제를 선정하였다.

첫째, 학부모의 평가인증에 대한 인식은 어떠한가?
둘째, 학부모의 평가인증에 대한 만족도는 어떠한가?
셋째, 학부모의 평가인증에 대한 인식과 만족도의 관계는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구는 경기도 S시에 소재한 어린이집에 다니는 영유아의 부모님을 대상으로 어린이집 평가인증에 대한 인식과 만족도를 알아보기 위해 평가인증 유무와 관계없이 어린이집 10개 기관의 아버지, 어머니 366명을 대상으로 하였다.

수집된 설문자료는 SPSS WINDOWS 18.0K를 사용하여 분석하였으며, 통계방법으로

* 본 논문은 2013학년도 강남대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문의 일부임.

** 68hkh@naver.com

는 빈도 분석, 교차 분석, 카이 스퀘어 검정을 하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학부모는 자녀가 다니는 어린이집의 평가인증 여부는 대체로 인지하고 있었으며, 평가인증의 필요성도 매우 긍정적임을 알 수 있었다. 평가인증에 관한 홍보는 대체적으로 잘 이루어지고 있으며, 대부분은 자녀가 다니는 보육시설을 통해서 또는 광고 및 홍보물을 통해서 이루어지고 있었다. 학부모들이 자녀의 어린이집에서 평가인증의 과정에 직접 참여한 경험은 거의 없었고 어린이집 평가인증에 대한 절차와 지표에 대해서는 잘 모르고 있었다.

평가인증에서 꼭 다루어져야 할 지표로는 어린이집의 환경이 다른 지표에 비해 월등히 높았다. 이는 깨끗하고 쾌적한 환경구성이 전제되어야 보육서비스의 질적 향상이 가능하다고 생각하는 것으로 보인다.

둘째, 자녀가 다니는 어린이집에 대한 만족도는 전 영역에서 대체적으로 높은 만족도를 나타냈으며, 변인에 따른 만족도의 유의미한 차이는 없었다. 다만, 어린이집 유형에 따른 만족도는 국공립어린이집의 만족도가 가장 높게 나타났고, 모든 영역에서 아버지에 비해 어머니의 만족도가 높게 나타났다.

셋째, 어린이집 학부모의 평가인증에 대한 인식과 만족도의 관계에서는 평가인증에 대한 인식이 높은 경우가 만족도도 높게 나타났다.

본 연구에서 얻어진 결과로 부터 학부모의 평가인증에 대한 인식은 매우 긍정적이며 필요성에 대하여도 모두 인정한다는 것을 알 수 있었다. 또한 평가인증에 대한 인식이 높은 경우에 어린이집에 대한 만족도가 높게 나타난 최종 결과를 고찰하여 어린이집에서 학부모를 대상으로 평가인증에 대한 이해와 홍보를 위해 적극 유도하는 것이 학부모와 함께 보육서비스를 질적으로 향상시키고 동시에 학부모의 어린이집에 대한 만족도를 높이는 길이라는 결론을 얻을 수 있었다.

유아권리에 대한 유아교사의 인식

Perception of Early Childhood Teachers in Regard to Rights of Young Children

이영애(숭의여자대학교 유아교육과 조교수)
곽정인(숭의여자대학교 유아교육과 조교수)*

Ⅰ. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 유아교사들을 대상으로 유아권리에 대해 어느 정도 중요하게 인식하는지 그리고 유아권리교육에 대한 필요성을 어느 정도 인식하는지 알아보고자 하는데 목적이 있다. 또한 그러한 지각 사이에는 어떠한 차이가 있는지 살펴보는 것이다. 본 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아권리의 중요성에 대한 유아교사의 인식은 어떠하며, 이것은 유아교사의 학력과 경력에 따라 어떻게 다른가?

둘째, 유아권리교육의 필요성에 대한 유아교사의 인식은 어떠하며, 이것은 유아교사의 학력과 경력에 따라 어떻게 다른가?

셋째, 유아권리의 중요성과 권리교육의 필요성 인식은 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

본 연구 대상은 서울특별시에 소재한 유치원에 근무하고 있는 유아 교사 343명이다. 설문지 실시기간은 2012년 11월 5일부터 12월 14일까지 6주간 진행되었다. 질문지는 총 600부가 배포되었으며 이중 440부가 회수되었다. 회수된 질문지 중 부실 기재된 97부를 제외하고 최종적으로 343부를 분석하였다. 연구도구는 영유아의 권리도구

* junginkwak@hanmail.net

를 사용하였는데 이 도구는 1993년 Hart와 Zeidner가 ‘Children's Rights Perspectives of Youth and Educators: Early Findings of a Cross National Project’를 통해 개발된 문항을 기초로 개발한 이재연, 강성희(1997)의 질문지이다. 질문지의 내적 신뢰도는 ‘권리의 중요성 인식’과 ‘권리교육의 필요성 인식’의 Cronbach's α는 각각 .97과 .94였다. 질문지의 내용은 크게 두 부분으로 나누어진다. 즉 권리의 중요성 인식과 권리교육의 필요성을 조사하는 문항으로 구성되었다. ‘권리의 중요성 인식’과 ‘권리교육의 필요성 인식’은 각각 40문항씩 모두 80문항이며, 두 하위 영역의 질문번호와 내용은 동일하게 구성되었으며, 4점 척도로 실시하였다.

본 연구를 수행하기 위하여 수집된 자료는 SPSS 20.0프로그램을 통해 빈도와 백분율, 평균과 표준편차, Cronbach's α 계수를 산출하였고 유아교사의 학력과 경력에 따른 유아권리 중요도, 필요성 인식 차이를 알아보기 위하여 일원변량분석을 실시하였다. 또한 유아교사의 유아권리 중요도와 필요성 인식 차이를 알아보기 위하여 대응표본 t-검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

유아권리의 중요성에 대한 유아교사의 인식은 4점 만점에 평균 3.38, 표준편차 .50으로 나타났다. 유아교사의 유아권리 중요도 인식은 유의도 .05 수준에서 학력(F=.33)과 경력(F=2.08)에 따라 차이가 나타나지 않았다. 그러나 학력에 따라 대학 졸(M=3.39, SD=.50), 전문대 졸(M=3.35, SD=.56), 대학원 이상(M=3.32, SD=.56) 순으로 높게 나타났다. 또한 경력에 따라서는 5-10년 미만(M=3.48, SD=.50), 10년 이상(M=3.38, SD=.50), 1년 미만(M=3.37, SD=.54), 3-5년 미만(M=3.35, SD=.51), 1-3년 미만(M=3.26, SD=.57) 순으로 높게 나타났다.

유아권리교육의 필요성에 대한 유아교사의 인식은 4점 만점에 평균 3.69, 표준편차 .30으로 나타났다. 유아교사의 유아권리교육의 필요성도 인식은 유의도 .05 수준에서 학력(F=.55)과 경력(F=1.01)에 따라 차이가 나타나지 않았다. 그러나 학력에 따라 대학 졸(M=3.71, SD=.26), 전문대 졸(M=3.36, SD=.32), 대학원 이상(M=3.67, SD=.36) 순으로 높게 나타났다. 또한 경력에 따라서는 5-10년 미만(M=3.74, SD=.27), 10년 이상(M=3.70, SD=.29), 1년 미만(M=3.68, SD=.33), 3-5년 미만(M=3.67, SD=.35), 1-3년 미만

(M=3.67, SD=.30) 순으로 높게 나타났다.

유아권리의 중요성과 권리교육의 필요성에 대한 유아교사의 인식의 차이는 유의도 .001 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났다(t=−12.91). 즉 유아교사들은 유아의 권리 중요성보다 권리 교육의 필요성을 더 높게 인식하고 있었다.

Ⅳ. 논의

유아권리에 대한 중요성은 교육을 의미있게, 삶을 인간답게 만드는 데 있어서 중요한 화두로 논의되어 왔다. 유아교육기관에서의 유아권리를 신장하기 위해서는 교사가 유아의 권리를 존중하는 교육관을 가져야 한다. 특히, 영유아는 어리다는 이유로 그 의견이 무시되고, 아동의 의견은 부모에 의해서 대행될 수 있다는 통념이 광범위하게 있기 때문에 나이에 의한 차별에 대응할 수 있는 평등문화를 습득할 필요가 있다. 교사에 대한 유아권리교육은 이론적인 내용뿐만 아니라, 유아의 일상생활에 맞게 권리의 내용을 해석하여서, 등원시간, 정리정돈, 화장실 다녀오기, 대소집단활동, 자유선택활동, 간식시간, 점심시간, 낮잠시간, 특별활동, 하원시간에 이르기까지 유아교육현장에서 일어나는 모든 활동에서 유아권리를 존중하고 실현하기 위한 노력을 기울여야 한다.

유아의 권리를 행사할 기회를 직접 경험함으로써 자신이 권리의 주체자라는 것을 경험해 보는 것은 인간으로서 갖추어야 할 생득적이며 타고난 권리를 향유하는 것이다. 그러므로 유아교육현장에서 교사는 유아가 자신의 삶에 영향을 미치는 중요한 결정을 내릴 수 있다는 믿음 아래, 유아의 타고난 권리를 행동할 힘을 가질 수 있는 조력이 필요하다. 따라서 교사는 더디더라도 유아들이 스스로 권리를 향유할 수 있도록 유아들 곁에서 때로는 물러서서 지켜보고 기다려야 할 것이다. 유아권리를 존중하는 것은 분명 유아를 위한 것이지만, 이는 교사의 이익에도 기여할 것이다. 교사가 영유아의 권리를 향유하도록 시도하는 노력을 하는 한 교사와 유아는 함께 성장해 나가는 동반자가 될 것이다.

다문화교육에 대한 유아교사들의 담론분석

Early Childhood Teachers' Discourses on Multicultural Education

배지희(성신여자대학교 유아교육과 부교수)*
이승숙(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)
황인주(성신여자대학교 대학원 유아교육과 박사과정)

Ⅰ. 연구의 목적 및 필요성

본 연구의 목적은 유아교사들이 교육현장에서 다문화가정의 유아들을 교육하면서 어떠한 어려움을 경험하며, 다문화교육을 잘 하는 유아교사를 양성하기 위해서 예비유아교사교육이 어떠한 방향으로 이루어져야 한다고 생각하는지에 대해서 분석하는 것이다. 본 연구의 결과를 토대로 다문화교육 역량을 충분히 갖춘 유아교사 양성 방향에 대한 시사점을 제공하고자 한다.

Ⅱ. 연구문제

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 다문화가정의 유아들을 교육하면서 유아교사들은 어떠한 어려움을 경험하는가?

둘째, 다문화교육 역량을 갖춘 예비유아교사 양성 방향에 대한 유아교사들의 제안은 무엇인가?

* jihibae@sungshin.ac.kr

Ⅲ. 연구절차 및 자료 분석

본 연구에서는 서울을 비롯한 수도권에 소재한 어린이집과 유치원에 재직하면서 다문화가정 유아를 지도한 경험이 있는 교사 10명을 연구 참여자로 선정하였다. 면담에 참여한 교사들은 모두 경력 3년 이상의 교사들이다. 연구 참여자로 선정된 교사 10명을 대상으로 2012년 5월과 6월에 개별 면담과 집단 면담을 실시하였다. 개별 면담은 교사 1인당 2-3회씩 이루어졌고, 각 면담은 40분-60분 정도가 소요되었다. 집단 면담은 같은 유치원에서 근무하고 있는 교사들을 대상으로 1회 실시하였으며, 1시간 30분이 소요되었다. 면담에서는 다문화가정 유아를 지도한 교사들의 경험과 교사교육의 방향에 대한 생각을 담아내고자 개방적 질문과 반구조화된 질문을 혼합하는 방식을 사용하였다. 일반적인 수준의 대답에 그치지 않고 교사들의 개별적이고 구체적인 경험을 충분히 반영하기 위하여 각 상황에 대한 사례를 떠올려 보면서 면담에 참여하도록 하였다.

면담 내용은 이후 연구자들이 전사하였다. 자료 분석을 위하여 면담 전사본을 반복해서 읽으면서 나타나는 패턴을 찾고, 대부분의 교사들에게서 나타나는 공통점과 개별 교사에 따른 차이점을 분석하였다.

Ⅳ. 연구결과

연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 다문화교육을 실시하는 과정에서 교사들은 여러 종류의 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 교사들이 다문화교육을 실시하면서 경험하는 어려움은 유아 및 부모와의 의사소통 과정에서의 어려움, 다문화가정 유아의 활동을 돕는 과정에서 경험하는 어려움, 다문화가정 유아와 또래 유아들 간의 관계를 중재하는 과정에서 경험하는 어려움, 문화적 차이와 양육방식의 차이로 인한 어려움으로 나타났다. 교사들은 다문화교육과 관련된 여러 어려움을 극복하기 위하여 교사와 부모 간의 레포 형성을 강조하고, 부모가 참여하는 학교 행사를 다양하게 마련하여 의사소통의 기회와 서로의 문화에 대해서 배울 수 있는 기회를 충분히 가질 수 있도록 배려하고 있었다. 교사들은 또한 다문화교육에 대해서 교사들과 부모들이 긍정적인 자세를 가질 수 있도록 교사교육과 부모교육을 지속적으로 수행하는 것이 중요하다고 강조하였다.

둘째, 유아교사들은 다문화교육 역량을 갖춘 교사를 양성하기 위한 대학교육의 방향에 대해서 다음과 같이 제안하였다. 교사들은 예비교사교육과정에서 예비교사들에게 다문화와 관련된 기본적인 소양을 길러주는 것이 가장 우선되어야 한다고 지적하였다. 교사들은 또한 다문화와 관련된 정책을 예비교사들이 잘 이해하고 이에 대해서 관심을 가질 수 있도록 교육해야 한다고 생각하였다. 교육현장에서 다문화가정의 유아를 교육하고 있는 교사들은 예비교사교육과정에서 사례 중심, 현장 중심의 교육이 이루어져야 한다는 점도 강조하였다. 즉, 유아교육현장에서 활용할 수 있는 다문화교육의 내용과 방법에 대해서 예비교사들이 사례 중심의 방법으로 배워야 하며, 교육현장을 간접적으로나마 경험할 수 있는 기회를 가져야 한다는 것이다. 마지막으로 다문화가정을 위한 부모교육 내용이 반영된 교육, 그리고 다문화가정 유아 및 부모와의 의사소통 방법에 대한 이해를 돕는 교육이 예비교사교육과정에서 이루어지기를 바라고 있었다.

한국육아지원학회 회칙

제 1 장 총 칙

제1조(명칭)

본 회는 『한국육아지원학회』라 칭한다(이하 "본 회"라 칭함).

제2조(목적)

본 회는 유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 관련 분야의 학문적인 연구를 통해 회원 상호간의 전문적 지식 교류를 활성화하고 우리나라 육아지원에 기여하는 것을 목적으로 한다.

제3조(소재지)

본 회의 사무소는 회장이 소속한 기관에 두고 지방에 지회를 둘 수 있다.

제 2 장 사 업

제4조(사업)

본 회는 제2조의 목적을 달성하기 위하여 다음의 사업을 한다.

1. 관련 학문간 연구 및 정보의 교류
2. 학회지 및 각종 간행물 발간
3. 정기적인 국제 및 국내 학술대회 개최
4. 국/내외의 관련 정부 및 연구 기관과의 교류
5. 기타 본 회의 목적 달성을 위한 활동

제 3 장 회 원

제5조(회원의 종류 및 자격)

본 회의 회원은 정회원과 학생회원으로 구분되며 그 자격은 다음과 같다.

1. 평생회원은 45세 이상의 정회원으로 평생회비를 납부한 자를 칭한다.
2. 정회원은 다음 각 항에 해당되는 자를 칭한다.
   ① 대학 및 대학원에서 유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 관련 분야를 전공한 자
   ② 관련 시설 및 연구기관의 종사자
3. 학생회원은 유아교육, 보육, 아동학, 특수교육, 아동 및 가족복지 관련 분야의 대학원에 재학 중인 자를 칭한다.

제6조(입회 절차)

본 회에 회원이 되고자 하는 사람은 입회 원서를 제출하고 소정의 입회비와 연회비를 납부해야 한다.

제7조(회원의 권리)

회원의 권리는 다음과 같다.

1. 정회원의 권리
   ① 총회 참석 및 표결권
   ② 임원의 선거권 및 피선거권
   ③ 본 회가 주관하는 제4조의 각종 사업에 참가할 수 있는 권리
   ④ 본 회의 학회지 및 간행물을 배부 받을 수 있는 권리
2. 학생회원의 권리
   ① 본 회가 주관하는 제4조의 각종 사업에 참가할 수 있는 권리
   ② 본 회의 학회지 및 간행물을 배부 받을 수 있는 권리

제8조(회원의 의무)

회원의 의무는 다음과 같다.

1. 본 회의 회칙 및 관계 규정을 준수할 의무
2. 본 회의 의결사항을 준수할 의무
3. 본 회가 정하는 회비를 납부할 의무

제9조(회원자격의 상실)

회원이 다음 각 항 중 한 가지에 해당할 경우 그 자격을 상실한다.

1. 본인의 의사에 따른 자격 상실
2. 본 회의 목적에 반하는 행위, 명예나 위신에 손상을 가져오는 행위로 이사회에 의한 제명결의
3. 3년 이상의 회비를 납부하지 않은 경우

제 4 장 임 원

제10조(임원의 구성)

본 회는 다음의 임원을 둔다.

1. 회장 1명
2. 부회장 5명 (수석 부회장 1명, 권역 부회장 4명)
3. 상임이사 1명
4. 이사 약간명
5. 감사 2명
6. 고문 약간명

제11조(임원선출)

본 회의 임원은 다음과 같이 선출한다.

1. 회장과 감사는 정기총회에서 선출한다.
2. 부회장, 상임이사 및 이사는 회장이 지명한다.
3. 고문은 전회장을 당연직으로 위촉한다.
4. 간사는 회장이 임명한다.

제12조 (임원의 임기)

본 회 임원의 임기는 2년으로 한다.

제13조(임원의 역할 및 의무)

본 회 임원의 역할 및 의무는 다음과 같다.

1. 회장은 본 회를 대표하고 회의를 총괄하며, 총회와 이사회의 의장이 된다.
2. 부회장은 회장을 보좌하며, 회장 유고시에 그 임무를 대행한다.
3. 상임이사는 본 회와 관계되는 제반 업무를 총괄한다.
4. 이사는 이사회의 구성원으로서 본회 사업목적에 부합되는 제반 중요사항을 의결한다.
5. 감사는 본 회의 사업과 회계를 매년 1회 이상 감사하며 그 결과를 정기총회에 보고한다.
6. 고문은 본 회 운영에 관한 제반 사항을 자문한다.

제 5 장 총 회

제14조(총회의 소집)

본 회의 총회 소집은 다음과 같다.

1. 본 회의 정기총회는 년 1회 4월에 회장이 소집하고, 임시총회는 이사회의 결의 또는 정회원 3분의 1 이상의 요청이 있을 때 소집한다.
2. 회장은 회의 안건을 명기하여 총회 전에 회원에게 통지하여야 한다.

제15조(회의의 성립)

본 회의 회의 성립과 의결과정은 다음과 같다.

1. 본 회의 모든 회의는 재적회원 과반수의 출석으로 성립하여 출석위원의 과반수로 결의하며, 가부 동수인 경우 의장이 결정권을 가진다.
2. 총회는 재적 정회원 3분의 1이상의 출석으로 개회한다.
3. 결석회원의 위임은 출석 정족수에 산입하되, 그의 표결권은 인정하지 않는다.

제16조(총회의 의결)

총회는 다음 사항을 의결한다.

1. 사업계획과 예·결산 심의 및 승인
2. 회칙 심의 및 개정
3. 회장 및 감사 선출
4. 회비에 관한 사항
5. 기타 중요한 사항

제 6 장　재정 및 회계

제17조(수입)

본 회의 경비는 다음과 같은 수입으로 충당한다.

1. 본 회의 재정은 회원의 회비, 학회 출판물의 인세, 연구 보조금 및 특별 찬조금 등으로 충당한다.
2. 회비는 임원회에서 정한다.

제18조(회비의 책정)

회원의 회비는 이사회의 의결을 거쳐 총회의 승인을 받아 책정한다.

제19조(회계년도)

본 회의 회계연도는 다음과 같다.

1. 본 회의 회계연도는 당해연도 1월 1일로부터 12월 31일까지로 한다.
2. 본 회의 사업계획 및 세입, 세출 예산과 결산은 정기총회의 의결을 거친다.

제20조(결산)

회장은 매 회계연도마다 세입, 세출 결산서를 작성하여 감사를 받은 다음 총회의 승인을 받는다.

제21조(연구물의 지적 소유권)

본 회가 주관한 연구물의 지적 소유권은 다음과 같다.

1. 본 회가 주관한 연구물의 지적 소유권은 본회에 있다.
2. 본 회가 주관한 출판물과 연구용역의 계약자는 임원회에서 정하고 별도의 계약단서가 없는 한 지적 소유권의 대가인 인세 등은 본 회의 수입으로 편입된다. 그리고 본 회가 주관한 연구용역지출잔금은 본 회 예산에 편입된다.

부 칙

1. 본 회칙에 명시되지 않은 사항은 이사회의 결정에 따른다.
2. (효력발생) 본 회칙은 2005년 6월 10일부터 효력을 발생한다.
3. 본 회칙에 의한 최초의 임원임기는 회칙 발효일부터 2007년 2월말로 종료된다.

제 5대 한국육아지원학회 이사 (2013.5 ~ 2015. 4)

고 문(전임회장)	이기숙(이화여자대학교) 장영희(성신여자대학교) 정미라(가천대학교) 홍용희(이화여자대학교)	
회 장	문연심(강남대학교)	
수석 부회장	이윤경(서원대학교)	
권역별 부회장		
경기·인천권	권용은(안산대학교)	
충청·대전·강원권	김신영(백석대학교)	
경상·대구·부산권	한미라(경남대학교)	
전라·광주·제주권	조순옥(원광보건대)	
상임이사	박희숙(강남대학교)	
학술이사	박정선(명지전문대학교)	최일선(경인교육대학교)
연구이사	조경자(호서대학교)	조운주(한국교통대학교)
편집이사	엄정애(이화여자대학교)	이승연(이화여자대학교)
출판이사	곽아정(연성대학교)	정가윤(명지대학교)
홍보이사	김난실(명지전문대학교)	이진화(숭의여자대학교)
교육이사	이명희(중부대학교)	권정윤(성신여자대학교)
사업이사	오은순(공주대학교)	이현숙(경복대학교)
서기이사	김현자(두원공과대학교)	
감 사	김향자(명지전문대학교)	김수영(대구가톨릭대학교)
이 사	곽향림(호원대학교)	김정례 (시화단설유치원)
	김진선(한라대학교)	김현지(우송정보대학교)
	김희진(이화여자대학교)	류지후(나랑유치원)
	문무경(육아정책연구소)	박선희(한국방송통신대학교)
	박순호(대구보건대학교)	박은혜(이화여자대학교)
	박혜경(동덕여자대학교)	박혜경(신성대학교)
	배지희(성신여자대학교)	백영애(전남과학대학교)
	부성숙(경기대학교)	성소영(안양대학교)
	성원경(우송대학교)	신건호(강남대학교)
	신상인(국공립유치원대표)	심성경(원광대학교)
	오연주(대림대학교)	유수옥(우석대학교)
	유영의(순천향대학교)	이경화(성결대학교)
	이소현(이화여자대학교)	이지현(건국대학교)
	이차숙(가천대학교)	이춘자(침례신학대학교)
	이학선(경기도유아교육진흥원)	이현옥(성결대학교)
	이희경(부천대학교)	임원신(남서울대학교)
	임은숙(인천재능대학교)	전선옥(한림성심대학교)
	정영희(수원여자대학교)	정혜손(장충유치원)
	조은진(서울여자대학교)	조인경(혜천대학교)
	조화연(혜전대학교)	지옥정(한국교통대학교)
	진명희(광주대학교)	최석란(서울여자대학교)
	최윤정(원주대학교)	홍순정(한국방송통신대학교)
간 사	강경민(강남대학교 박사과정)	최수랑(강남대학교 박사과정)

Memo

Memo