

2009 한국육아지원학회 춘계학술대회

효과적인 유아교육기관 평가를 위한 방안 모색

- 일시 : 2009년 4월 18일(토) 09:00~16:10
- 장소 : 성신여자대학교 수정관 420호
- 후원 : 성신여대, 교문사, 창지사, 양서원



한 국 육 아 지 원 학 회

The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

안녕하십니까?

한국육아지원학회에서는 국가적으로 유아교육기관의 질 관리 체제 구축을 위한 평가시스템이 운영되고 있는 상황에서 질적 향상을 위한 평가의 역할과 과제에 대하여 관심을 가지고 학술대회와 연구모임을 통하여 이에 대한 논의를 지속해 오고 있습니다. 특히 유치원 평가는 시범 평가에 이어 지난 2008년도에는 제 1기 평가가 실시됨에 따라 현재 유아교육현장에서 가장 큰 이슈로 떠오르고 있습니다.

이에 이번 춘계학술대회에서는 평가에 참여하는 다양한 목소리를 통하여 보다 발전적인 평가 방안을 모색해보는 자리를 마련하고자 합니다. 많은 관심과 참여를 부탁드립니다.

2009년 4월

한국육아지원학회 회장 장영희

학술대회 일정표

09:30 ~ 09:50 등 록

09:50 ~ 10:00 개 회 사 및 축사

장영희(한국육아지원학회 회장)

■ 오전 사회 : 곽아정(안양과학대학 유아교육과 교수)

10:00 ~ 10:40 기조강연

질적 수준과 책무성 제고를 위한 유아교육기관 평가

이기숙(이화여자대학교 유아교육과 교수)

10:40 ~ 11:20 주제강연 I

유치원 평가의 실제 I (교육과정영역)

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

김향자(명지전문대학 유아교육과 교수)

황보영(서울신성초등학교 병설유치원 교사)

11:20 ~ 11:50 총 회

11:50 ~ 12:40 점심 및 Young Scholar Session(I)

-1분과 (수정관 407호)

■ 사 회 : 이봉선(아주대학교 교육대학원 겸임교수)

• 만 2세반 영아의 소유권 갈등과 교사 중재에 관한 질적연구

박희숙(아주대학교 어린이집 시설장)

• 교사의 시범과 영유아의 자기설명 기회가 균형개념 습득에 미치는 영향

김은영(분당구청 어린이집 시설장)

• 유아 음악교육에 관한 한국 부모의 목적, 이해, 실제, 욕구에 관한 연구

엄현경(꿈자름교육연구소 소장)

12:50 ~ 13:40 Young Scholar Session (Ⅱ)

-2분과 (수정관 408호)

■ 사 회 : 손순복(계명문화대학 유아특수교육과 교수)

- 가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 부정적 정서에 관한 문화기술적 연구
곽승주(아주대학교 교육대학원 겸임교수)
- 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어발달 비교
남 규(건국대학교 교직과 강사)
- 교사와 또래 훈련이 장애유아통합기관 유아들의 사회적 상호작용에 미치는 영향
김경희(방송통신대 평생대학원 강사)

13:40 ~ 14:00 휴 식

■ 오후 사회 : 성원경(우송대학교 유아교육과 교수)

14:00 ~ 14:40 주제강연 Ⅱ

유치원 평가의 실제 Ⅱ (교육환경 및 기타영역)

이순례(강남대학교 유아교육과 교수)

이현옥(성결대학교 유아교육과 교수)

부성숙(경기대학교 유아교육과 교수)

14:40 ~ 16:10 패널토의

■ 사회 : 정미라(경원대학교 유아교육과 교수)

유치원 평가자: 문병선(늘푸른초등학교 병설유치원 겸임 원장)

조경자(호서대학교 유아교육과 교수)

유치원 평가 대상자 : 황지현(삼선초등학교 병설유치원 원감)

오연숙(사랑초등학교 병설유치원 교사)

유치원 평가 운영 행정가 : 정해남(장충유치원 원장, 전 서울시교육청 유아교육담당 장학사)

김정례(경기도 교육청 유아교육담당 장학관)

목 차

기조강연 질적 수준과 책무성 제고를 위한 유아교육기관 평가 9

이기숙(이화여자대학교 유아교육과 교수)

주제강연Ⅰ 유치원 평가의 실제 Ⅰ (교육과정영역) 51

홍용희(이화여자대학교 유아교육과 교수)

김향자(명지전문대학 유아교육과 교수)

황보영(서울신성초등학교 병설유치원 교사)

Young Scholar Session(Ⅰ) 81

•만 2세반 영아의 소유권 갈등과 교사 중재에 관한 질적연구

박희숙(아주대학교 어린이집 시설장)

•교사의 시범과 영유아의 자기설명 기회가 균형개념 습득에 미치는 영향

김은영(분당구청 어린이집 시설장)

•유아 음악교육에 관한 한국 부모의 목적, 이해, 실제, 욕구에 관한 연구

엄현경(꿈자울교육연구소 소장)

Young Scholar Session(Ⅱ) 109

•가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 부정적 정서에 관한 문화기술적 연구

곽승주(아주대학교 교육대학원 겸임교수)

•교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어발달 비교

남 규(건국대학교 교직과 강사)

•교사와 또래 훈련이 장애유아통합기관 유아들의 사회적 상호작용에 미치는 영향

김경희(방송통신대 평생대학원 강사)

주제강연Ⅱ 유치원 평가의 실제 Ⅱ (교육환경 및 기타영역) 137

이순례(강남대학교 유아교육과 교수)

이현옥(성결대학교 유아교육과 교수)

부성숙(경기대학교 유아교육과 교수)

■ 한국육아지원학회 회칙 163

■ 육아지원연구지 게재원고 투고 요령 171

■ 연수 이수증 173

기조강연

질적 수준과 책무성 제고를 위한 유아교육기관 평가

이 기 숙 (이화여자대학교 유아교육과 교수)

질적 수준과 책무성 제고를 위한 유아교육기관 평가

이기숙(이화여자대학교 유아교육과 교수)

유아교육에 대한 관심이 증가하면서 유아교육기관의 양적인 성장뿐만 아니라 질적 수준에 대한 관심이 급증하고 있다. 이러한 과정에서 유아교육기관평가는 유아교육의 질 개선과 책무성 이행을 촉진하기 위한 방법으로 관심을 받고 있으며 많은 국가들은 각 국가의 실정에 적합한 형태의 유아교육기관 평가를 실시하고 있다. 우리나라는 유아교육기관 평가로써 유치원과 보육시설의 질적인 향상을 도모하고자 국가수준에서 평가를 실시하고 있다. 여성가족부에서 2005년도 시범운영을 시작으로 실시하여 현재 보건복지가족부가 추진하고 있는 보육시설 평가 인증제와 교육과학기술부에서 2007년 시범평가를 거쳐 2008년부터 실시되고 있는 유치원 평가가 그것이다. OECD국가들의 정책에서도 유아교육과 보호의 질적 개선에 많은 중점을 두고 있으면서 최근의 많은 연구들이 유아교육의 질이 유아의 발달에 매우 중요함을 강조하고 있다. 이 중에는 질이 낮은 유아교육 프로그램을 경험한 유아들이 언어, 사회 및 행동발달에서 어려움이 많은 것으로 보고되고 있다(Bowman et al., 2000; Cost, Quality and Child Outcomes Study Team, 1999; NICHD, 1997).

대부분의 국가들이 인정하고 있는 질에 대한 기준들을 살펴보면 질은 상대적인 것이며 보편적이지는 않다(Dahlberg et al., 1999). 국가가 유아들을 대상으로 정한 목표를 바라보는 사회의 관점이 다르기 때문에 강조하는 바도 다르기 때문이다. 한 국가 내에서도 시골과 도시 지역, 공립과 사립기관, 사회경제적 혹은 다문화적 상황, 부모요인, 심지어는 부처 간에도 그 기준과 목표가 다르기 때문이다. 그러한 의미에서 현재 유아교육기관의 평가는 주로 국가기준을 준거로 이루어지고 있지만 국가적 차원의 평가에 무조건 복종하는 경향에서 점차 지방의 책임과 교사들의 전문성을 신뢰하는 방향으로 바뀌고 있다. 즉 국가가 중앙집권적으로 시행하고 외부 장학에 의존하던 방식으로부터 벗어나 전체적인 지도와 감독수준에 그치고 지방정부의 통제와 관리체제로 그 권한과 책임을 이양하고 있는 추세이다(OECD, 2001, 2006).

국가적인 차원, 혹은 민간단체의 차원에서 자발적인 기준, 윤리강령, 지침, 권고사항을 마련하고 자발적인 인증과 질 개선을 지원하기 위하여 시행되고 있는 유아교육기관 평가의 대표적인 평가체제는 미국의 NAEYC와 호주의 NCAC라고 할 수 있다(OECD, 2001). 유아교육기관의 평가를 위해 미국에서 널리 사용되고 있는 NAEYC 인증제는 1984년부터 시작되어 그 후 계속 개정을 해 나가고 있다(1984, 1991, 1998, 2006). 우리나라 보육시설 평가 인증개발에서 주요 모델이 되었으며 미국 NAEYC 지침서와 ECERS 평가도구를 토대로 만들어진 호주의 NCAC의 평가인증제도는 오늘날 국가 품질인증제도로 알려지면서 호주의 전국적인 형성평가 도구로 주목받고 있으며 폭넓게 사용되고 있다. 이러한 평가체제를 통하여 많은 연구들은 그 동안 인증 지표를 사용해 평가를 받은 유아교육 기관의 질이 향상되었다고 보고하고 있다(Goffin, 2002; NAEYC, 1999; Whitebrook, Sakai & Howes, 1997). 2005년도 우리나라 보육시설 평가인증을 획득한 671개 보육시설을 대상으로 평가인증참여 효과를 분석한 결과에서도 응답자의 77.4%가 향상되었다고 답하여 전반적으로 평가에 참여한 것이 보육시설의 질적 수준 향상에 효과적이었음을 보고하고 있다(이은혜, 유희정, 김온기, 2006). 또한 유치원 평가에서도 2007년 9월 시행된 유치원 시범 평가에 대한 연구를 통하여 개선되어야 할 문제점들에 대한 지적과 함께 유치원의 운영실태 진단과 개선방안 제안을 통한 책무성 강화와 유치원의 질적 수준향상에 대해 긍정적인 보고를 하고 있다(임정호, 2008).

유아교육기관에 대한 평가가 실시되어야 하는 이유를 몇 가지 정리해보면 다음과 같다.(이기숙 외, 2002).

첫째, 유아교육기관의 평가는 기관의 질적인 향상을 유도할 수 있는 안내자의 역할을 할 수 있다.

둘째, 유아교육기관에 대한 평가의 실시는 기관의 질 개선 뿐 아니라 영유아들의 교육을 실질적으로 담당하는 교사들의 전문성을 향상시킬 수 있다.

셋째, 유아교육기관에 대한 평가의 실시는 유아교육의 질을 체계적으로 관리하는 일련의 정책이 될 수 있다.

넷째, 유아교육기관에 대한 평가를 실시함으로써 우리 사회가 요구하고 있는 질 높은 교육과 보육을 유아들에게 제공할 수 있다. 이러한 시점에서 유아교육기관에 대한 평가의 실시는 부모들에게 질 높은 기관을 변별할 수 있는 기준을 제시해주고 나아가 우리나라의 유아교육의 질 향상을 가져오게 되고 영유아들에게 질 높은 경험을 제공해 줄 수 있는 정책의 기반을 마련할 수 있게 된다.

유아교육 기관평가는 유아교육기관에서 이루어지는 유아교육의 질과 관련된 다양한 요인들을 평가함으로써 프로그램의 교육목표 수행 여부는 물론 프로그램의 효과를 검증하며, 수정, 보완이 필요한 부분에 대해 찾아내어 이를 개선해 나가는 중요한 과정이라고 할 수 있다. 발제자는 유아교육기관의 평가를 하기위하여 질의 개념이 무엇인지를 먼저 분석해 보고자 한다.

I. 유아교육기관의 질 개념

유아교육기관의 질에 대한 정의는 국가별로 상당히 다르다. 이는 질의 개념이 모든 상황에 적용될 수 있는 단일의 개념으로 정의될 수 없으며 다양하기 때문이다.

유아교육의 질은 유아의 바람직한 성장과 발달에 직간접적으로 영향을 미치는 모든 요인들에 의해 결정된다. 유아교육의 질적 요인들이 무엇인지는 학자들의 관점에 따라 조금씩 차이가 있으며 일반적으로 구조적 요인과 과정적 요인으로 분류된다(Phillips & Howes, 1987). Vandell과 Wolfe(2000)는 유아교육의 질적 문제에 대한 논의: 유아교육의 질을 어떻게 측정할 수 있는가? 라는 논문에서 유아교육의 질은 구조적인 질과 과정적인 질로 나눌 수 있다고 규정하고 있다. 구조적 질(structure quality)은 교사 대 유아비율, 학급의 크기, 교사의 학력과 경력, 교사의 임금과 안정성, 건물과 공간과 같은 물리적 환경 등을 포함한 규정 가능한 변인들을 의미한다. 대부분의 국가들은 주로 질의 구조적인 측면(예를 들면 교사-유아비율, 집단크기, 시설의 상태, 교사교육)에 관심을 기울인다(OECD, 2001). 과정적 질(process quality)은 건강과 안전, 발달적으로 적절한 자극, 교사와의 긍정적 상호작용, 개인의 정서발달에 대한 격려, 또래와의 긍정적인 관계 형성과 같이 프로그램을 진행하면서 이루어지는 요인을 의미한다(Howes, Phillips & Whitebrook, 1992). OECD보고서의 질 평가개념을 살펴보면 유아교육기관의 평가는 구조(재정, 교직원 질 등)와 과정(상호작용, 교육적 관계 등), 교육과정의 목표달성에 초점을 두며 주된 관심은 영유아를 실험하거나 검사하는 것 보다 이러한 구조적, 과정적 질을 위해 행정적인 책무성과 함께 교사에 대한 형성평가에 초점을 둔다고 설명하고 있다(OECD, 2006)

이를 정리하면 그림1과 같다.

구조적 질	과정적 질
• 학급크기, 물리적환경 • 교사대 아동비율 • 교사의 교육수준과 훈련 • 교사의 경력 • 교사의 급여 • 교사의 안정성(이직률)	• 교사-유아간 상호작용의 질 • 교사의 민감성과 반응성 • 교사-부모-동료-유아간 긍정적인사소통 • 발달적으로 적합한 활동과 경험제공

[그림 1] 유아교육의 질적 요인

유아교육기관의 과정적인 질(Process Quality)을 측정하기 위한 도구로는 상당히 여러 가지 도구들이 그동안 사용 되어 왔다. 그 대표적인 것으로 널리 사용되고 있는 도구로는 2.5세에서 5세의 유아교육 기관의 질을 측정하기 위해 7개 영역을 평가하는 ECERS(Early Care Environment Rating Scale; Harms, Clifford, and Cryer, 2005)가 있다. 이들 각 항목은 부정당①, 보통③, 좋음⑤, 우수⑦로 평가되며 평가는 최소 2시간 관찰에 기초하게 된다.

2.5세 이하의 어린 유아들을 위한 기관의 보육 과정의 질을 평가하기 위한 도구로 많이 사용되고 있는 것은 ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale; Harms, Cryer, and Clifford, 2003)가 있으며 가정 보육에서의 보육과정의 질을 평가하기 위한 관찰도구로 FDCRS(Family Day Care Rating Scale; Harms and Clifford, 1989)를 들 수 있다. 이상에 소개된 도구들은 비록 제한점은 있지만 좋은 측정도구라고 평가되고 있으며 비교적 믿고 사용하기에 용이하여 널리 활용되고 있다. 그러나 이러한 도구들은 첫째, 특정한 유아교육기관(setting-specific)을 중심으로 평가하기 위한 도구로써 일반적이지 못하다는 점과 둘째, 평가 지표들의 총점을 중심으로 프로그램의 질을 평가함에 따라서 평가지표의 가중치나 중요도를 반영하지 못하기 때문에 각 유아교육기관의 특성에 따른 질적인 효과를 분석하는 것에는 제한점이 있다고 평가하고 있다. 유아교육의 전반적인 질을 평가하는 이러한 지표는 평균 이상의 질을 가진 기관에서는 다양한 차이를 나타내지 못하기 때문에 유아교육의 질이 미치는 효과를 탐구하는 데 유용하지 않다는 문제점이 지적되고 있다(Lamb, 1998). 예를 들어 스웨덴에서는 정부의 보조를 받게 되면 양질의 유아교육과 보육을 보장하기 위해서 엄격하게 규제를 받고 있다(Broberg & Hwang, 1991). 따라서 연구대상이었던 모든 기관들이 ECERS 척도를 사용한 평가에서 거의 만점에 가까운 점수를 얻었기 때문에 ECERS 척도로는 기관별 차이가

나타나지 않아(Wessels, Lamb, Hwang, & Broberg, 1997), 유아교육의 구체적인 질적 평가를 위해서 보다 체계적이고 복합적인 하위 척도 개발에 대한 필요성이 인식되고 있다(Lamb, 1998). 위의 도구들에 대한 제한점을 일부 보강한 관찰 도구로써 ORCE (Observational Record of the Caregiving Environment: NICHD Early ChildCare Research Network, 1999)가 있으며 이는 ECERS, ITTERS 또는 FDCRS와는 달리 1세에서 5세까지의 유아에게 해당되는 모든 보육과 교육기관에서 사용할 수 있다. 그 외에는 Caregiver Interaction Scale(Arnett, 1989), Assessment Profile (Abbott-Shim & Sibley, 1992), Belsky-Walker Checklist(Broberg et al., 1990)등이 있다. 이러한 척도들은 미국에서 가장 널리 사용되지만, 호주, 벨기에, 독일, 영국 등을 비롯한 20여개 국가에서도 이들 도구를 채택하고 있다. 그럼에도 불구하고 평가척도와 중앙 정부의 상세한 교육과정 안내는 때때로 각 지역사회에 맞도록 질에 대한 기준을 만드는데 있어 제한이 될 수도 있다는 점에서 표준화되고 타맥락화 된 도구로 비판받기도 한다.(Dahlberg & Moss, 2005) 또한 교사들이 이들 척도의 이면에 깔린 이론과 문화적 가정들을 이해하고 자신들의 욕구와 상황에 맞게 채택할 수 있도록 하기 위한 충분한 훈련이 중요하다는 점을 강조한다. 도구의 사용에 반대하는 사람들은 이러한 도구들이 다른 국가에 적용될 경우, 특정 국가의 양육방식이나 교육이념, 문화집단을 고려하지 못할 가능성이 있음을 지적하고 있다(OECD, 2006).

다음으로 유아교육기관의 구조적 질을 측정하기 위해서는 (1) 성인 대 유아의 비율 (2) 집단 크기(3) 교사의 정규교육과 현직교육 (4) 교사의 임금 등이 주요한 요인이 된다. 특히 성인 대 유아 비율, 학급의 집단 크기는 영유아보육과 교육에 결정적인 요소일 수 있으며, 교사요인은 영 유아들에게 더욱 중대한 요인으로 작용할 수 있다. 이 중에서도 유아교육기관의 질은 유아 대 성인의 비율을 줄이는 것도 중요하지만 그보다도 교사 경력을 늘이는 것이 유아교육기관의 비용 감소를 가져오고 질 개선과 관련이 있음이 밝혀짐으로써 교사의 질적 변인이 질에 중요한 요소임을 밝히고 있다(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Vandell & Wolfe, 2000).

유아교육의 질적 향상을 위해서는 모든 관련 요인들을 밝히기 위한 다차원적이고 총체적인 접근이 필요하다. 질을 평가하기 위한 평가영역들을 좀 더 구체적으로 살펴보면 그 영역들은 크게 분류되기도 하고 세부적으로 분류되기도 하며 평가지표의 개수도 평가의 목적에 따라 다양하다. 예를 들면 호주의 NCAC의 경우에 1994년에는 4개영역의 52개 지표에서 2005년에는 7개 영역 33개 지표로써 영역은 늘었지만 지표의 수는 감소하였다. 이것은 인증

을 받은 유아교육기관의 수가 증가함에 따라서 평가의 영역은 세분화되어지면서 실제 평가지표는 상당부분 이미 충족되어 평가에서 제외되었기 때문이다. 이에 비해 NAEYC의 경우는 1998년에 10개영역에 193개였던 지표가 2006년 개정에서는 10개영역 417개의 지표로 늘어나고 있다. 지표의 수는 늘어났지만 반드시 요구되는 필수지표의 수는 오히려 제한되어있다. 그리고 무엇보다도 2006년 개정에서는 이전에 없던 자체 평가 과정의 자발성을 강조하고 있다. 이는 자체 평가를 해 본 결과 아직 인증을 받을 단계가 아니거나 인증을 원하지 않는다면 인증에 참여할 필요가 없는 자율성을 부여한 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아교육기관 평가에서 질에 대한 개념은 중요하며 어떻게 정의할 것인지에 따라 그 구성요인과 지표를 다양하게 접근할 수 있다.

II. 우리나라 유아교육기관에 대한 평가

우리나라는 유아교육의 질을 향상시키기 위해 그 동안 여러 가지 연구가 이루어져 왔다. 다른 나라에서 개발된 평가척도를 국내에 적용하여 표준화하는 작업을 하거나 타당화를 검증한 연구(강숙현, 1993), 우리나라의 교육환경에 맞추어 평가척도를 개발하려는 연구가 이루어져 왔다(박혜정, 강혜원, 장명림, 1987; 이은혜, 이기숙, 1995; 임재택, 조희숙, 황해익, 1996; 허형, 이영석, 김정성, 1994). 이와 같이 영유아교육기관의 질 관리를 위한 체제 개발의 필요성을 강조한 연구들이 누적되면서 2005년부터 보육시설평가인증제를 시범적으로 실시하였으며 2006년부터는 전국으로 확대 실시하였다. 유치원 평가에 대한 연구 및 논의도 계속되어(박은혜, 이기숙, 2002; 장명림, 나정, 이기숙, 최윤정, 1999; 장명림, 이기숙, 최수경, 2001; 장명림 외, 2000) 2007년 유치원 시범평가를 시작으로 2008년부터는 공립유치원을 대상으로 평가를 실시하기 시작하였다.

유아교육기관평가는 유아교육기관으로서 유치원의 운영 실태를 총체적으로 점검하고, 이를 토대로 유치원의 강약점을 파악하여 개선을 위한 정보를 제공하는 일련의 과정이라고 정의한다(장명림 외, 2000).

교육인적자원부는 유치원 평가의 목적으로 유치원 운영의 책무성 강화와 학부모의 학교선택권 보장을 제시하였다. 이것은 그동안 유치원 평가에 대한 연구(이기숙 외 2001; 이대균, 2001; 장명림 외, 2000; Goffin, 2002)들에서 강조된 유치원 평가가 갖는 의의로 이러한 유치원 평가의 목적을 세 가지로 나누어 설명하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 평가를 통해 국가수준의 체계적인 평가시스템을 구축함으로써 학교로서 유치원의 책무성과 질적 수준을 제고하여 유아교육의 공교육화를 정착시키고자 한다. 유치원 평가를 함으로써 유치원의 운영 실태를 진단하고 개선방안을 제안하여 책무성을 강화할 수 있는 것이다. 또한 평가 결과를 환류시킴으로써 유치원 운영의 효율성과 유아교육의 질적 수준을 제고하고, 설립유형, 지역에 따른 유치원 교육의 차이를 줄이고, 일정 수준 이상의 질적 수준을 담보함으로써 공교육체제 내 학교로서의 기본 요건을 구비하게 된다.

둘째, 국가 정책적으로는 평가 결과에 근거하여 효과적인 유아교육진흥 정책을 개발·추진하기 위한 것이다. 2008년부터 유아교육재정이 지방으로 이양됨에 따라 국가수준의 정책적 관리시스템이 필요하게 되었다. 따라서 유치원 평가 결과에 근거하여 전국 유치원의 운영 실태 파악 및 정책적 지원의 우선순위 판단이 가능하며, 교육과정 및 기관 운영 우수사례 발굴·확산으로 유치원의 자율적·창의적 유아교육 활동이 활성화되게 된다.

셋째, 유치원 평가를 통해 바람직한 유아교육 특성을 반영한 체계적인 정보를 제공함으로써 학부모의 기관 선택을 지원할 수 있다. 초·중학교와 달리 학교 선택권이 주어지는 유아교육기관에 대한 유용한 정보를 제공하여 학부모의 선택을 지원하고, 올바른 유아교육에 대한 정보를 제공하여 학부모의 유치원 교육에 대한 인식 및 만족도를 제고하게 된다(교육인적자원부, 2007).

유치원은 유치원의 설립 인가제와 시·도 교육청별 장학지도를 통해 일정 수준의 질 관리 및 유지가 이루어지고 있으며 유아교육법, 사립학교법, 학교보건법, 재무회계규칙 등의 법적 규정이 적용되어지므로 기본적인 운영원칙을 가지고 있다. 그러므로 이는 보육시설에서 이루어지고 있는 평가 인증제도와는 그 차원이 다르다고 할 수 있다. 유치원은 이미 인증절차를 거쳐 설립되었다고 할 수 있지만 더 나아가 국가 수준에서 유치원에 대한 체계적인 평가 시스템을 구축하여 유치원 운영을 종합적으로 점검하고 유아교육의 질적 수준을 재고(再考)할 필요가 있기 때문에 실시되어 지는 것이다. 우리나라 유아교육법 제19조에 유치원은 학교로서 질 높은 교육을 제공하도록 국가 정책에 부합하는 유치원 운영관리에 대해 평가하도록하는 근거가 명시되어 있다. 또한 유아교육법 시행령에는 유치원 평가영역의 근거가 제시되어 있다.

유아교육법 시행령 제 21조(평가의 기준) 법 제19조제2항의 규정에 의한 유치원 평가는 다음 각 호의 사항을 기준으로 하여 실시한다.

1. 예산의 편성 및 운용
2. 유치원의 시설·설비
3. 교육과정의 편성·운영 및 교수·학습방법
4. 교직원의 인사관리 및 복지후생
5. 그 밖에 교육인적자원부장관이 필요하다고 인정하는 사항

초·중등학교평가는 1995년 5월 31일에 발표된 ‘신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안’에서 교육공급자를 평가하여 그 정보를 공개함으로써 학부모의 학교선택권을 보장하고, 교육수요자 중심 교육을 실현하기 위한 정책의 하나로 제안되었다. 학교교육의 질적 개선과 책무성 강화를 위해 현장에 도입되어 꾸준히 발전되어 왔으며, 학교교육의 질 보장 차원에서 학교교육의 실태 및 교육정책의 효과를 점검하고 나아가 공교육의 내실화를 기하려는 취지 하에 실시되고 있다. 2004년도부터는 국가수준의 학교평가와 시·도교육청이 주관하는 학교평가의 중복성을 피하기 위하여 국가와 시·도간의 역할 분담을 통해 학교평가 시스템의 효율성을 제고하였다 즉 국가에서는 학교평가의 기획을 담당하고 공통지표를 개발 안내하는데 비해 시·도 수준에서는 실제적인 학교평가를 실시하고 자체지표를 개발하여 활용하는 것이다(한국교육개발원, 2005).

2007년 학교종합평가 공통지표

- 학교교육목표 (2개 지표)
- 교육과정 및 방법 (6개 지표)
- 교육성과 관리 (5개 지표)
- 교육경영 (6개 지표)

지표 개발은 한국교육개발원 교육기관평가연구실에서 주로 하고, 최종 지표 확정 및 발표는 교육과학기술부에서 한다. 국가공통지표가 2006년에 21개 지표에서 ->2007년 19개 지표 -> 2009년도부터는 14개 지표이다(각 시도에서 6개 정도 자체지표를 포함하여 평균적으로 총 20개 정도가 된다(교육인적자원부, 한국교육개발원, 2008; 한국교육개발원, 2009).). 학교종합평가의 공통지표는 초·중등 함께 사용하는 지표인데, 해마다 지표 수가 줄어들고 있음을 알 수 있다. 그 내용은 다음 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 2008년 학교평가 공통평가지표

평가영역	평가내용	평가지표	평가요소
학교 교육 목표	학교 교육목표 및 실천전략	1. 학교교육목표가 적합하게 설정되어 있는가?	•학생, 학부모, 지역사회의 특성 및 요구를 반영하고 있다. •학생 및 학부모의 특성과 학교여건에 비추어 볼 때 실현 가능하다. •학교교육목표가 구체적으로 제시되어 있다. •학교교육목표에 대해 구성원 간 공감대가 형성되어 있다.
		2. 학교교육목표를 달성하기 위한 구체적인 실천전략을 가지고 있는가?	•학교 교육 활동 및 경영 활동이 학교교육목표 실현에 기여할 수 있도록 설계되었다. •인적, 물적, 재정적 자원의 투입과 활용 계획이 학교교육목표 달성을 위해 적절하다. •학교교육전략에 대해 학교구성원 간에 공감대가 형성되어 있다.
교육 과정 및 방법	학생 이해의 노력	3. 학생들의 특성을 신뢰롭고 타당하게 분석·활용하고 있는가?	•지적 특성(지능, 사전성취수준, 학습양식 등)을 신뢰롭고 타당한 방법으로 분석·활용하고 있다. •정의적 특성(적성, 성격, 흥미, 진로성숙도, 교우관계 등)을 신뢰롭고 타당한 방법으로 분석·활용하고 있다. •가정환경(물리적, 심리적 환경)을 신뢰롭고 타당한 방법으로 분석·활용하고 있다.
	교육과정 편성·운영	4. 교육과정의 편성·운영이 학교 교육목표와 연계되어 있는가?	•교육과정편성에 학교교육목표가 반영되어 있다. •교육과정운영 계획에 학교교육목표가 반영되어 있다.
		5. 학생의 학습 능력에 맞게 교과교육과정을 재구성하여 가르치고 있는가?	•교과 목표를 학생 능력과 특성에 맞게 재구성하여 가르친다. •교과 내용을 학생 능력과 특성에 맞게 재구성하여 가르친다.
		6. 학교교육과정이 학생의 다양한 특기·적성 계발 및 진로성숙 요구를 충족할 수 있도록 편성·운영되고 있는가?	(전체) •일반교과, 재량활동, 특별활동, 체험활동 등이 학생들의 다양한 특기·적성 계발 요구를 충족할 수 있도록 운영되고 있다. (일반계열 고등학교) •선택과목 개설 원칙이 합리적이다. •학생의 선택 과목 요구를 잘 충족하고 있다. (실업계열 고등학교) •학과별 교과목이 학과의 특성에 맞도록 차별화 되어있다. •학과별 교과목이 학과 특성에 비추어 볼 때 타당성을 가지고 있다.
교육 과정 및 방법	교수-학습 활동	7. 교수-학습활동이 교과 특성과 학생 특성에 적합한 방식으로 이루어지고 있는가?	•교수-학습활동이 교과 특성에 적합하다. •교수-학습활동이 학생 특성에 적합하다.
		8. 교사가 교수-학습 활동 개선을 위한 연구개발 노력을 기울이고 있는가?	•연구·개발을 통한 수업 방법 개선 사례가 창의적이고 독창적이다. •수업방법 개선 사례가 학교가 당면한 교수-학습상의 문제를 해결하는데 기여하고 있다.

교육 성과 관리	교육 성과에 대한 평가	9. 학생이 학교교육목표를 달성하고 있는가?	•학생이 학교교육목표를 달성하고 있다. •학교가 학교교육목표 달성률을 연도별로 누적관리 하고 있다.
		10. 학생이 교과별 교육목표를 달성하고 있는가?	•구체적인 교과성취목표가 제시되어 있다. •교과별로 적합한 성취기준이 설정되어 있다. •학생들의 교과별 목표 달성률이 증가하고 있다.
		11. 학생 및 학부모가 학교 교육에 만족하고 있는가?	•학생이 학교 교육에 만족하고 있다. •학부모가 학교교육에 만족하고 있다.
교육 성과 관리	교육의 성과	12. 교육결과에 대한 평가가 타당하고 신뢰롭게 이루어지고 있는가?	•교육결과 측정 및 평가 방법에서 타당도, 신뢰도 등이 유지되었다. •학업성적관리(지필평가, 수행평가 등)가 공정하고 신뢰롭게 이루어지고 있다 •평가결과 활용이 잘 이루어지고 있다.
		13. 학교가 학교 교육활동(투입·과정·결과) 및 자녀의 학교생활(학습수준, 적응도 등)을 학부모에게 알려주고 있는가?	•알리는 방식이 다양하고 적합하다. •알리는 내용이 자세하고 이해하기 쉽다.
교육 경영	학교 구성원의 리더십	14. 학교구성원이 각자의 위치에서 리더십을 발휘하고 있는가?	•교직원들이 학교장의 리더십에 대해 긍정적으로 평가하고 있다. •학교장과 교사들이 교감의 리더십에 대해 긍정적으로 평가하고 있다. •학교장과 교감이 교사들의 직무수행 리더십에 대해 긍정적으로 평가하고 있다. •학교장, 교감, 교사들이 행정직원의 직무수행 리더십에 대해 긍정적으로 평가하고 있다.
		15. 학교가 변화와 혁신을 위하여 체계적인 노력을 기울이고 있는가?	•학교가 중장기 혁신 계획을 가지고 있으며, 혁신 목표를 달성하고 있다. •학교가 학교혁신을 위해 자체평가를 체계적으로 실시하고, 평가결과를 합리적으로 활용하고 있다.
	교직원들의 전문적 공동체 구축	16. 학교구성원들이 전문적 공동체 구축을 위한 노력을 기울이고 있는가?	•학교 구성원들의 관심이 학생의 학습 증진에 집중되어 있다. •교직 전문성 신장을 위한 학습 조직이 활성화 되어 있다. •협동적 문제해결 사례가 독창적이고, 학교 개선과 변화에 기여하고 있다. •교수 활동의 공개 및 투명성이 높다. •교육활동에 대한 반성과 점검이 체계적으로 이루어지고 있다.
	교육활동 지원을 위한 행·재정 지원	17. 교사들이 교수 활동에 전념할 수 있는 여건이 조성되어 있는가?	•학교가 적극적인 업무경감 노력을 통해 교사의 잡무를 경감하고 있다. •학교가 교사 복지를 지원하는 시설과 제도를 운영하고 있다. •교직원이 업무분장에 만족하고 있다.

교육 경영	학교운영위원회 및 지역사회와의 관계	18. 학교가 지역사회와 호혜적인 협력관계를 구축하고 있는가?	(학교운영위원회) •학교운영위원회가 학교운영에 실질적으로 기여하고 있다. (지역사회와의 관계) •학교와 지역사회가 바람직한 협력관계를 구축하고 있다.
	방과후학교 운영	19. 방과후학교가 질 높은 다양한 교육프로그램을 제공하고 있는가?	(방과후학교 운영) •수요자의 요구와 필요를 조사하여 방과후학교 프로그램을 개발개선하고 있다. •지역사회의 다양한 인적·물적 자원을 효율적으로 활용하고 있다.

*'09(∼'11)학년도 새로운 학교평가 공통평가지표에서 주로 없어진 내용은 이탤릭체로 표시되어있음

2009 학교종합평가지표를 살펴보면 이전에 비해 교육과정 및 방법에서 학급을 직접 관찰해야 하는 교수-학습활동의 지표가 없어진 것을 알 수 있다. 이것은 학교종합평가가 점점 더 객관적인 행정적인 과정에 치우치면서 실제적인 수업 참관 등의 과정적인 질 지표가 감소함을 나타낸다고 할 수 있다.

위의 내용을 종합하여 볼 때 유치원 평가 영역 및 주요 지표 선정에 있어서는 다음을 기초하고 있음을 알 수 있다.

- 초·중등학교종합평가의 국가 공통지표 평가 영역
- 유아교육법과 시행령에서 명시하고 있는 유치원 평가 영역
- 국가 유아교육 주요 정책 방향 및 유치원 운영계획
- 그 외에 유아교육의 질 제고에 결정적인 핵심 영역 및 요소들

〈표 2〉에서 나타난 바와 같이 유치원 평가지표는 위에서 제시한 모든 기준을 근거로 하여 공통 평가영역과 지표를 만들게 되었으며(평가 영역 및 지표 : 4개 영역, 14개 항목, 28개 지표) 그 영역은 ① 교육과정, ② 교육환경, ③ 건강·안전, ④ 운영관리, ⑤ 종일제 운영(평가 총점 또는 자체평가 지표에 포함 여부는 시·도교육청에서 자체 판단)이다.

위의 평가 영역 및 내용은 공통지표와 자체지표로 이원화하여 실시하며 자체지표는 시·도교육청의 역점 또는 특색사업 중 4개 이내를 활용하여 선정하는 것으로 되어있다. 또한 평가항목 및 평가지표 개발 시 자체지표는 평가 총점 중 20% 이내로 하고 장학지도 및 종합평가와 중복되지 않도록 유의한다. 유치원평가의 공통지표는 다음 〈표 2〉와 같다.

보육시설 평가인증제도는 2003년 보건복지부가 개발한 평가인증지표를 기본모형으로 하여 시작되었다. 이는 보육시설이 확대되면서 정부에서는 재정지원이 대폭적으로 확대되고 이러

한 재정투자에 대한 효과를 검증하여 보육재정지원으로 인한 서비스의 수준이 과연 높아졌는지를 평가해 보고자 2006년부터 본격적으로 시행되고 있다. 2008년도 8월 현재 전국 보육시설 중 17,086개소(55.4%)가 평가인증에 참여 신청하였으며, 이 중 7,566개소(24.5%)가 평가인증을 통과하였다.(이옥 외, 2008) 보육시설 평가인증지표는 2008년까지의 평가인증사업을 평가하고 2009년에 인증지표 개정에 들어간다. 본고에서는 이미 정착단계로 접어든 보육시설 평가인증지표의 분석은 다루지 않고 유치원 평가를 중심으로 분석하고자 한다.

유치원 평가의 경우 아직은 시행 초기단계이므로 많은 연구가 보고되지는 않았으나, 유치원 평가가 시행되기 이전의 평가 모형개발에 관한 연구(김인순, 2006; 장명림, 이기숙, 김양분, 최수경, 2000), 유치원과 보육기관 평가에 대한 유치원과 어린이집 교원의 인식을 비교하는 연구(양옥승, 이정란, 최경애, 2000), 유치원 평가의 도입과 실시에 관한 유치원 원장의 인식을 조사한 연구(김성섭, 2003; 신철주, 2005; 여민진, 2007; 우정숙, 2007) 등이 실시되었다. 이러한 연구들을 살펴보면, 유치원 원장과 교사들은 유치원 평가 도입의 필요성에 대하여는 대부분 긍정적인 입장을 보였으나(여민진, 2007), 우리나라의 현실에 맞는 실질적인 평가지표의 개발과 효과적이고 투명한 제도의 실시 요구 등 평가 지표에 대한 여러 가지 요구가 많은 것으로 나타났다(신철주, 2005; 김경현, 이연승, 2008).

〈표 2〉 유치원 평가지표 (공통지표)

평가 영역 (배점)	평가 항목(배점)	평가 지표(배점)
1. 교육과정 (65)	1-1. 교육계획 수립의 적절성(15)	1. 교육계획안 작성 및 활용(5)
		2. 유아교육에 적합한 교육내용 · 활동 선정(10)
	1-2. 일과 운영의 적절성(15)	3. 통합적 일과 운영(10)
		4. 교육활동 유형간의 균형적 안배(5)
	1-3. 교수-학습 방법의 적합성(20)	5. 유아교육에 적합한 교수-학습 방법의 사용(10)
		6. 교사-유아간의 질적인 상호작용(10)
	1-4. 평가의 적절성(15)	7. 유아의 발달 상황 기록 및 활용(10)
		8. 교육과정 평가 실시 및 결과 활용(5)
2. 교육환경 (45)	2-1. 교육환경의 적합성(25)	9. 실내 교육환경의 적합성(10)
		10. 실외 교육환경의 적합성(10)
		11. 유아 발달 수준에 적합한 시설 · 설비(5)

2. 교육환경 (45)	2-2. 교재교구의 적합성(20)	12. 유아 발달 수준과 주제에 적합한 교재 · 교구의 구비 및 활용(10)
		13. 교재 · 교구의 체계적인 관리 및 보관(10)
3. 건강안전 (40)	3-1. 건강관리의 적절성(15)	14. 유아 건강 지도 및 관리(5)
		15. 시설·설비의 청결한 관리(10)
	3-2. 영양관리의 적절성(10)	16. 균형있는 급 · 간식 시행 및 식습관 지도(5)
		17. 식재료의 위생적 관리 및 사용(5)
	3-3. 안전관리의 적절성(15)	18. 안전교육 실시 및 안전사고 대비책(10)
		19. 시설 · 설비의 안전한 관리(5)
4. 운영관리 (40)	4-1. 교직원 인사 및 복지의 적절성(10)	20. 교직원 인사 규정 보유 및 준수(5)
		21. 교직원 복지 규정 보유 및 지원(5)
	4-2. 예산 편성 및 운용의 합리성(10)	22. 예 · 결산서 작성 및 공개(5)
		23. 정부지원금 예산 편성 및 사용의 타당성(5)
	4-3. 가정 및 지역사회와의 연계(10)	24. 다양한 부모교육 및 가정과의 교류(5)
		25. 지역사회 인사자원의 활용 및 기관 홍보(5)
	4-4. 기관장의 원 운영의 전문성(10)	26. 교육과정의 질 제고를 위한 노력(5)
		27. 기관장의 리더십(5)
학부모 만족도(10)		28. 학부모의 기관 운영에 대한 만족도 조사 결과(10)
5. 종일반 운영	5-1. 종일반 운영을 위한 기본 시설 · 설비 구비	
	5-2. 종일반 프로그램의 적절성	
	5-3. 종일반 교사 확보	
계		200점

Ⅲ. 유아교육기관평가의 국외동향

유아교육기관평가에 대한 국외의 동향을 분석하기 위하여 국가적 또는 민간단체를 중심 등 전국적인 차원에서 이루어지고 있는 사례들을 살펴보고자 한다.

유아교육기관의 질을 고양할 수 있는 방법으로 그동안 유아교육 관련 연구 및 정책에서는 평가인증제 도입의 필요성을 주장하였다(서문희, 2001; 이대균, 2001; 이옥, 1999). 미국이나

호주와 같은 선진국에서도 유아교육 기관의 질을 향상시키기 위한 방법으로 인증제를 도입하였고, 긍정적인 평가를 받고 있다(서문희, 2001). 미국은 전국 차원에서 유아교육기관의 인증(accreditation)을 민간단체인 NAEYC에서 실시하고 있으며 주 정부 차원에서도 나름대로 인증기준들을 자체적으로 개발하여 유아교육기관평가를 실시하고 있다. 예를 들어 콜로라도주(Early Childhood Care and Education Quality Standard Committee, 2004)와 뉴저지주등과 같이 주별로도 유아교육 프로그램의 질 개선 및 책무성 이행을 위하여 평가가 실시되고 있다.

1. NAEYC의 유아교육기관 인증 평가

1985년부터 다양한 유아교육프로그램에 대한 평가인증을 시작한 NAEYC(National Association for the Education of Young Children)는 1986년 최초로 19개 유아교육기관을 대상으로 인증제를 실행하여 2006년 11,400개 유아교육프로그램의 인증을 결정하였다(NAEYC, 2006). 이는 인증제에 대한 관심이 급격하게 증가하고 있음을 의미하며 20여년이 흐르는 동안 NAEYC의 인증제는 변화와 발전을 거듭하였다. NAEYC 인증제의 개정과 지속적인 발달에 대해 고찰하는 것은 앞으로 우리나라 유아교육기관 평가 연구의 기초자료로써 그 방향 설정에 도움이 될 것이다.

NAEYC는 1980년대에 평가모형을 개발하여 지속적인 인증지표의 수정 또는 개정을 통하여 인증제를 더욱 발전시켜 나가고 있다. 특히 NAEYC가 개발한 DAP(발달에 적합한 실제)에 비판이 가해지고 유아교육의 재개념화 문제가 대두되면서 많은 숙의 과정과 담론 속에서 DAP의 개정은 물론 인증과정에 유아의 개별성과 사회·문화적 관점을 보강한 새로운 내용을 강조하게 되었다. 이것은 인증지표의 내용에서 여러 가지 변화를 가져오게 되었으며 새로운 인증지표를 만들기 위해 NAEYC는 유아평가에 대한 현대적인 이론과 연구들을 상당히 많이 반영하게 되었다. NAEYC 인증제와 관련하여 긍정적인 효과에 대한 여러 연구들(Bredenkamp & Glowacki, 1996; Eisenberg & Rafanello, 1998; Gellens, 2003)이 이루어 졌으며 이를 통해 유아교육기관 평가의 필요성 또한 강조하게 되었다.

NAEYC의 인증제는 유아교육기관을 평가할 수 있는 체계적 기준을 제공하고 기관의 질적 수준을 향상시키고자 하는 목적을 수행해 나가고 있다(Goffin, 2002).

첫째, 인증절차를 살펴보면 다음 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 인증 절차의 단계

1998년 개정된 평가인정제	2006년 개정된 평가인정제
1단계: 자체평가 (self-study)	1단계: 자체점검 신청 (enrolling in self-study)
2단계: 확인 (validation)	2단계: 인정 지원 (becoming an applicant)
3단계: 인정결정 (commission decision)	3단계: 인정후보 (becoming a candidate for NAEYC accreditation)
	4단계: 인정결정 (accreditation decision)

1998년 개정된 인증절차(NAEYC, 2001)는 3단계를 거치고 있는 반면, 2006년 개정된 인증 체제에서는 “자체점검”, “인증지원”, “인증후보”, “인증결정”의 4단계로 진행된다. 이때 1998년 개정된 인증제의 1단계와 2006년 개정된 인증제의 1단계는 모두 “self-study”로 똑같이 표시하지만 해당 단계에서 이루어지는 내용을 중심으로 살펴보면 1998년 인증제의 1단계는 “자체평가”의 의미를 가지며, 개정된 인증제의 1단계는 “자체점검”이란 용어로 그 의미를 구분할 수 있다. 2006년 개정에서는 인증 받은 프로그램의 지속적인 질 관리를 위해 확인 방문을 실시할 뿐만 아니라 불시방문 제도도 도입하였다.

확인방문을 통해 기관이 10개의 기준(각 기준에서 인증 지표 중 80% 이상을 충족시켜야 하며, 70% 이하로 떨어지는 학급이 있어서는 안 됨)을 충족시키지 못한다는 것이 밝혀지면, 해당 기관의 인증은 무효 처리 된다.

아래의 〈표 4〉을 살펴보면 1998년 개정된 인증제의 기준과 비교하여 2006년 개정된 인증제에 새롭게 추가된 기준들을 볼 수 있다.

새롭게 추가된 기준은 “관계”, “교수”, “지역사회와의 관계”, “리더십과 운영”이다. 새롭게 추가된 기준 중에는 부분적으로 개정 전의 기준에 포함되어 있던 것이 독립된 기준으로 분리된 것도 있으며, 새롭게 수립된 기준도 있다. 예를 들어 2006년 개정 인증제의 세 번째 기준인 “교수”는 개정 전 “교육과정”에서 독립하여 설정한 것이다. 또한 “지역사회와의 관계”는 2006년 개정된 인증제에서 새롭게 대두된 기준이다. 특히 유아평가를 하나의 독립된 범주로 제시하여 강조하고 있다.

〈표 4〉 개정된 인증제의 기준 비교

1998년 개정된 인증제		2006년 개정된 인증제	
기 준	지표 수(%)	기 준	지표 수(%)
1. 교사-유아 상호작용	13(6.74)	1. 관계	37(8.87)
2. 교육과정	32(16.60)	2. 교육과정	88(21.10)
3. 교사-가족 상호작용	26(13.47)	3. 교수	67(16.07)
4. 교사 자격 및 전문성 발달	11(5.70)	4. 유아 평가	27(6.48)
5. 운영관리	28(14.51)	5. 건강	38(9.11)
6. 교사편제	8(4.15)	6. 교사	14(3.36)
7. 물리적 환경	13(6.74)	7. 가족	28(6.71)
8. 건강과 안전	47(24.35)	8. 지역사회와의 관계	18(4.32)
9. 영양 및 급식	6(3.11)	9. 물리적 환경	48(11.51)
10. 평가	9(4.66)	10. 리더십과 운영	52(12.47)
10개의 기준	193문항	10개의 기준	417문항

한편, 2006년 개정된 인증제의 기준을 살펴보면 이전의 기준들이 서로 통합되거나 분리되어 재조직되었음을 알 수 있다. 1998년 개정된 인증제의 “교사-유아 상호작용”과 “교사-가족 상호작용”은 “관계”라는 기준으로 통합되었으며, “교사 자격 및 전문성 발달”, “교직원 편제”와 같이 교사에 관한 지표들은 개정 후에 교사 자격에 대한 부분은 “리더십과 운영관리”의 하위 지표에 포함되고, 전문성 발달과 교직원 편제에 대한 부분은 “교사”의 하위 지표로 포함되었다. “건강과 안전”에 대한 기준에서 “건강”은 분리된 기준으로 남아있지만 안전에 대한 내용은 개정 후 안전을 고려해야 하는 다른 기준의 지표로 분산되어 포함되었다. 부모와의 상호작용이 가족과의 관계로 확대되고 지역사회와의 관계가 추가되었다. 우선 총 지표의 항목수가 193 항목에서 417 항목으로 크게 증가하였음을 알 수 있다. 이는 이전에는 지표에 대하여 구체적인 내용을 세부지침으로 제시하고 있는 것과 달리 2006년 개정 인증제에서는 세부적인 내용이 모두 지표로 제시되었기 때문이다. 그러나 현장방문 평가 후 이루어지는 NAEYC 인정 결정 과정에서 점수를 계산할 때 400개가 넘는 모든 지표가 포함되어지거나 자체 점검 시 포함한 지표만을 토대로 평가하는 것은 아니다. 이 중에는 필수지표 등 여러 가지 종류의 지표기준이 있다. 즉 현장방문 평가 시 ① Required(필수 지표), ② Always Assessed(항상 지표), ③ Randomly Assessed(임의 지표), ④ Emerging Practice(시범실시준거: E) 이러한 4가지 범주에 따라 지표를 평가해야 한다. 이 시범실시 준거라는 것은 새롭게 생긴 지표기준으로써 현재는 꼭 이루어지지 않더라도 필요한 증거임을 밝히면서 앞으로 유아

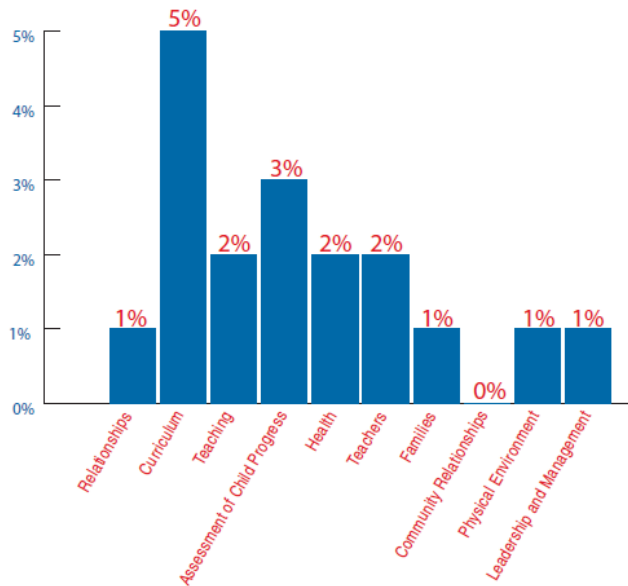
교육이 지향하는 바를 암시해 주는 준거라고 할 수 있다. 예를 들면, 교사들이 최소한 일주일에 팀으로 만나 협의하도록 접근하게 하는 준거라든가, 가족들에게 평가에 관하여 충분히 설명하며 비밀보장의 이유 등을 설명하는 것 등이 시범준거에 포함된다.

417개의 지표 중에서 반드시 지켜야 하는 필수지표는 다음<표 5>과 같다.

〈표 5〉 필수지표의 내용

필수지표
- 교사는 항상 영유아를 감독한다(3.C.02; 3.C.04). - 신체적인 처벌 혹은 다른 종류의 신체적 혹은 정신적인 학대 혹은 방임은 사용하지 않는다(1.B.09). - 적어도 1명의 소아과 응급 처치 자격증을 가진 직원이 항상 각 그룹에 있다(5.A.03). - 영아는 의사의 특별 지시가 없는 경우 바닥에 등을 대고 눕혀야 한다(5.A.12). - 인증 신청서와 인증 후보를 위한 필수자료들에 대한 검증(3단계).

2007년 5월~2008년 3월 후보자의 13%(73개)가 인정받지 못했다. 아래<그림 2>는 73개 프로그램이 10가지 기준마다 넘어야 할 최소 80%를 넘지 못한 비율을 나타낸 것이다. 이중에서 가장 어려운 지표로는 교육과정의 경우로써 모든 프로그램이 가장 어려워하는 부분임을 알 수 있다.



[그림 2] 기준에서 가장 어려운 영역

출처: <http://www.naeyc.org/academy/pdf/AccUpdateSpring2008.pdf>(2008)

2006년 NAEYC의 인증기준 및 주제영역을 살펴보면 <표 6>과 같다.

<표 6> NAEYC의 인증기준 및 주제영역

기준(Standard)	주제 영역(Topic Area)
1. 관계	A. 교사와 가족간의 긍정적인 관계 형성 B. 교사와 아동간의 긍정적인 관계 형성 C. 친구관계 형성 돕기 D. 예측가능하고, 일관성 있고 조화로운 교실 만들기 E. 문제 행동에 대한 처리 F. 자기-조절 증진
2. 교육과정	A. 교육과정: 필수적인 특성 B. 발달 영역: 사회-정서 발달 C. 발달 영역: 신체 발달 D. 발달 영역: 언어 발달 E. 인지발달을 위한 교육 내용: 초기 문해 F. 인지발달을 위한 교육 내용: 초기 수학 G. 인지발달을 위한 교육 내용: 과학 H. 인지발달을 위한 교육 내용: 과학기술 I. 숫자와의 혼동을 피하기 위해 지표(criteria) 없음 J. 인지발달을 위한 교육 내용 : 예술을 위한 창의적인 표현과 감상 K. 인지발달을 위한 교육 내용: 건강과 안전 L. 인지발달을 위한 교육 내용: 사회 탐구
3. 교수	A. 풍부한 학습 환경을 설계하기 B. 학습을 위한 보육 공동체 만들기 C. 아동 관찰하기 D. 학습 목표를 달성하기 위하여 시간, 그룹화, 그리고 루틴을 사용하기 E. 유아의 관심과 요구에 대한 반응 F. 모든 유아를 위한 의미 만들기 G. 유아의 이해를 깊이 있게 하고 유아의 기술과 지식을 쌓기 위한 교수
4. 아동발달 평가	A. 평가계획 개발하기 B. 적절한 평가도구 사용하기 C. 유아의 흥미와 욕구 확인하기와 유아의 발달단계 서술하기 D. 교육과정의 적용, 교수의 개별화, 프로그램의 발달 E. 가족과 의사소통하기, 평가 과정에 가족 참여하기
5. 건강	A. 유아들의 건강을 보호하고 증진하며 전염병을 통제하기 B. 유아의 영양적인 복지 보장하기. C. 건강한 환경 유지하기

6. 교사	A. 교직원의 준비, 지식, 기술 B. 교사의 계획과 전문가 책임
7. 가족	A. 프로그램의 가족을 알고 이해하기 B. 직원과 가족 사이에 정보 공유하기 C. 유아를 위한 대변인으로서 가족을 양성하기
8. 지역사회 관계	A. 지역사회와의 연계 B. 지역사회 자원への 접근 C. 이웃과 유아교육 공동체의 시민으로서 행동하기
9. 물리적 환경	A. 실내외 시설, 설비, 교재교구 B. 실외 환경 조직 C. 건축과 물리적인 설계 D. 환경 보건
10. 리더십과 운영	A. 리더십 B. 경영 지침과 절차 C. 재무 책임 지침과 절차 D. 건강, 영양, 그리고 안전 지침과 절차 E. 개인적인 지침 F. 프로그램 평가, 책임, 그리고 지속적인 개선

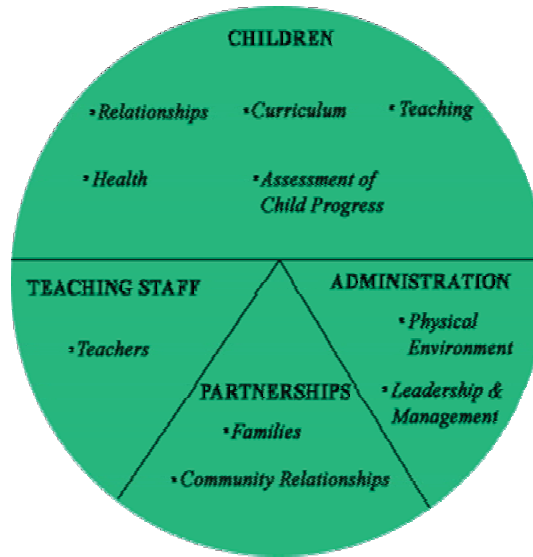
또한 각 기준의 지표 수를 전체 지표수에서 차지하는 비율로 명시하고 두 개정의 차이를 비교해 보면 각각의 지표가 차지하는 비율이 어떻게 변화되었는가를 검토할 수 있다. 1998년 개정된 인증제의 기준 중에서 “교육과정”이 포함하고 있던 지표 수(16.60%)가 2006년 개정되면서 “교육과정”과 “교수”로 분리되어 조직되었음을 감안하여 볼 때 교육과정 및 교수에 관한 지표의 비율을 합하면 매우 높은 비율(37.17%)로 증가하였음을 확인할 수 있다. “물리적 환경”의 지표 수도 2배 가까이 그 비율이 증가되었는데 이는 안전에 대한 기준이 대폭 포함되었기 때문으로 분석할 수 있다. 가족과 관련된 지표의 비율이 반 정도로 줄어든 것은 “교사-가족 상호작용” 중에서 교사와 부모와의 원만한 관계 유지에 관련된 지표는 “관계”속으로, 그리고 각각의 기준에 가족에 관한 내용을 지표에 반영하였기 때문이다.

프로그램 인정 기준 및 지표는 4개의 중점 영역의 개념적인 틀에 근거하고 있다.

- 첫 번째 중점 영역은 5개 영유아 프로그램 기준(관계, 교육과정, 교수, 건강, 아동발달 평가)과 학습과 발달의 영역에서 향상된 영유아들의 성장을 통합한 ① ‘아동’ 영역이다.
- 영유아 프로그램이 질적 우수성을 가지기 위해서는 효과적이고 튼튼한 지원 구조가 요구되는데 이러한 지원 구조는 프로그램에 대한 책임감을 증가시키고, 각각의 아동들에

게 일관성 있게 교육되는 학급 생활과 충분한 학습의 기회를 제공하며, 이러한 높은 질이 계속해서 유지되도록 하였다.

- 이러한 프로그램 질의 우수성은 ② 교직원(교사), ③ 가족과 공동체의 파트너십(가족, 지역사회 관계), ④ 행정(물리적 환경, 리더십과 운영)의 5개 추가적인 프로그램 기준을 포함하는 3개의 추가적인 중점 영역에 달려 있다고 본다.



분 야	영 역
아동	(1) 관계(relationships)
	(2) 교육과정(curriculum)
	(3) 교수(teaching)
	(4) 건강(health)
	(5) 아동 발달 평가(assessment of child progress)
교직원	(6) 교사(teachers)
가족과 공동체 파트너십	(7) 가족(families)
	(8) 지역사회 관계(community relationships)
행정	(9) 물리적 환경(physical environment)
	(10) 리더십과 운영(leadership and management)

[그림 3] 인증기준의 4개 중점영역 개념틀

또한 인정 기준 및 지표 간에는 상호연관성이 있음을 알 수 있다.

- 인정 기준과 지표는 독립적인 요소가 아니라 지표 내와 지표 간에 상호 연관성을 가지고 있다. 즉 기준과 지표들 간에는 단순한 나열을 통해서 전달될 수 없는 중요한 관계가 형성되어 있으며, 한 기준과 지표는 다른 기준과 지표들과 연관하여 고려되어야 한다.
- 프로그램의 질은 각각의 이러한 기준과 지표들이 결합되어 이루어지기 때문에 각 지표와 기준간의 상호연관성은 중요하다.
- 기준들은 서로 독립되지 않고 연관성을 갖고 있고 지표는 한 기준에서 뿐만 아니라 연관된 전 기준들에 걸쳐서 이해되고 상황이 첨가되어 진다.

이러한 과정을 이해하기 위하여 「관계」 영역의 예를 들어보면 다음 <표 7>과 같다.

<표 7>주제 영역간의 관련성 (「관계」 영역의 예)

영역별 주제	1A 교사와 가족 간의 긍정적 관계 형성	1B 교사와 유아 간의 긍정적 관계형성	1C 친구관계 형성 돕기	1D 예측가능하고 일관성 있고 조화로운 교실 만들기	1E 문제 행동에 대한 대처	1F 자기 조절 증진
연결된 주제 영역						
교육과정 2B 사회정서발달						
교수 3A 풍부한 학습 환경을 설계하기						
교수 3B 학습을 위한 보육공동체 만들기						
교수 3D 학습 목표를 달성하기 위하여 시간, 그룹화, 루틴 사용하기						
교수 3G 유아의 이해를 깊이 있게 하고 유아의 기술과 지식을 쌓기 위한 교수						
교사 6A 교직원의 준비, 지식, 기술						
가족 7A 가족을 알고 이해하기						
가족 7B 직원과 가족 사이에 정보 공유하기						
가족 7C 유아를 보호하기 위해 가족을 부양하기						
지역사회 8A 지역사회와 연결						
물리적 환경 9A 실내외 시설, 설비, 교재교구						
리더십과 관리 10B 정책과 절차의 관리						

이러한 준거별 지표는 대상연령을 구분하고 있다. 즉 공통(U), 영아용(I), 걸음마기용(T), 유아원아용(P), 유치원아용(K)로 제시하여 각지표의 해당연령의 적합성을 고려한다.

이러한 특징을 살펴보기 위하여 「관계」 영역의 지표의 예 중에서 일부를 들어 그 구체적인 지표를 제시해 보면 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 예시1:관계(Relationship) 영역별 지표

번호	연령그룹	NAEYC 평가 기준	현장평가 category	근거 자료 ¹⁾
1.A. 교사와 가족간의 긍정적인 관계 형성				
1.A.01	U I T P K	교사는 정규적이고 지속적이며 양방향적인 의사소통을 이루며 가족과 협력적인 관계로 일한다.	Random	FS
1.A.02	U I T P K	교사는 가족의 민족, 종교, 모국어, 문화, 그리고 가족구조에 대한 정보를 얻는다.	Random	FS:CF
1.A.03	U I T P K	교사는 □유아의 개인적인 요구에 대해 알고 □가족과 프로그램 사이의 순조로운 전이를 위해 가족구성원과 지속적으로 의사소통한다.	Random	O:FS
1.B 교사와 유아간의 긍정적인 관계 형성				
1.B.01	U I T P K	교직원들은 유아를 존중하고 빈번한 사회적 대화와 함께 웃고 애정을 보이는 행동들을 통해 긍정적인 정서적 분위기를 형성함으로써 유아의 정서적인 행복을 촉진한다.	Random	O
1.B.06	U I T P K	교직원들은 유아의 긍정적 정서(예: 기쁨, 즐거움, 흥분)와 부정적 정서(예: 화남, 좌절, 슬픔)를 적절하게 표현하도록 격려한다.	Random	O:PP
1.B.09	U I T P K	교직원들은 신체적 체벌(흔들기, 때리기)을 하지 않고 정신적인 학대, 위협을 하지 않는다.	Required	O
1.B.10	U I T P K	교직원들은 협박, 경멸적인 말을 하지 않으며 훈계의 방법으로 음식물을 제한하거나 제한한다고 위협하지 않는다.	Always	O
1.B.11	I	교직원들은 영아와 매일 빈번한 면대면 사회적 상호작용을 한다. 여기에는 □언어적 행동(예: 말하기, 소곤거리기, 영아가 말하는 것을 반복하기, 노래 부르기)과 □비언어적 행동(예: 웃음, 접촉, 안아주기)을 포함한다.	Random	O
1.B.13	I T	교직원들은 영아기, 걸음마기의 단계에 따라 상호작용과 격려의 수준을 조절한다.	Random	O
1.B.15	T P K	교직원들은 유아와 자주 대화하며 관심을 갖고 주의 깊게 경청한다. □ 유아의 질문과 요구에 반응한다. □ 효과적인 의사소통 전략을 사용하고 모든 유아와 관계를 형성한다. □ 정기적으로 개별유아와 의미있고 확장된 대화를 한다.	Random	O

- 1) 근거자료 : ① Observation (O - 관찰)
 ② Family surveys (FS - 가족설문지)
 ③ Teacher surveys (TS - 교사설문지)
 ④ Program portfolios (PP - 프로그램 포트폴리오)
 ⑤ classroom portfolios (CP - 교실 포트폴리오)
 ⑥ Staff file (SF - 교직원 파일)
 ⑦ Child file (CF - 아동 파일)
 ⑧ Tour of the program (T-프로그램 안내)

예시 2: 현장 적용시 '관계' 기준의 의미

(1) 긍정적인 관계에 대한 공유된 이해 구축

자체 평가팀을 구성하여 관계에 대한 공통된 이해를 도모한다.

(2) 긍정적 관계를 개발하기 위한 다양한 연령의 유아 지원

연령에 따라 관계를 발달시키기 위한 각기 다른 지원이 필요하며 이런 이유에서 영아, 걸음마기 유아, 유아원, 유치원 유아 등 전 연령에 걸쳐 적합성을 고려

(3) 긍정적 관계 형성에서 문화적이고 언어적인 다양성에 민감해지기

유아의 · 사회 · 정서발달을 이해하기 위해 교직원은 유아와 가족이 속한 사회의 문화를 고려해야 한다. 교직원과 가족들의 관계 형성에 영향을 미치는 가치와 믿음의 이해뿐만 아니라 언어와 행동의 의미에 대한 합의된 이해의 과정은 중요함

(4) 관계에 있어서 유아의 특별한 요구에 대한 반응

각각의 유아는 특별하고 교사로부터 다른 반응을 요구하게 된다. 따라서 교사는 유아의 기질, 경험, 생활환경, 발달에 기인하여 개별적으로 반응해야한다.

(5) 관계에서 주제 영역 또는 지표에 대해 토론하기

지표	토론
1.A.04 교사는 가족의 문제에 민감하게 반응해야 하고 자녀를 기관에 보내야 하는 것에 대해 걱정하는 것을 안심시킨다.	신입원아가족에게 오리엔테이션은 어떻게 하고 있고 가족의 불안과 근심을 줄이기 위해 매일의 상호작용은 어떻게 하고 있나?
1.B.06 교직원은 유아의 긍정적 정서(예: 기쁨, 즐거움, 흥분)와 부정적 정서(예: 화남, 좌절, 슬픔)를 적절하게 표현하도록 격려한다.	유아의 정서에 어떻게 반응하고 있는가? 부정적 감정도 수용해야 하나?
1.C.04 교직원은 유아가 갈등을 해결할 수 있도록 자신의 감정을 인식하게 하고 문제를 설명하게 하며 대안을 모색하도록 도와준다.	유아를 돕기 위한 기술과 갈등 해결에 필요한 적절한 도움의 수위를 알고 있는가?
1.C.06 교직원은 따돌림을 받거나 배제시키기 위해 사회적으로 고립되고 거부된 유아의 긍정적인 또래 상호작용을 촉진한다.	배제당하거나 수줍어하는 유아를 알고 있는가? 그들을 그룹의 일원이 될 수 있도록 도울 것인가?
1.D.03 교직원은 발생 가능한 문제행동을 예방하기 위한 방법을 미리 고려하고 마련해둔다.	전이시점(새로운 활동 도입, 신입원아, 새로운 기구나 재료 사용)에서 발생하는 모든 문제에 대해 파악하고 있는가?

(6) 긍정적 관계를 발달시키고 수행 방법을 변화하는데 열린 태도 갖기

이상 2006년 인증제에서 변화된 내용을 요약하면 다음과 같다(NAEYC, 2007; 최명희, 김선

영, 2007).

첫째, 개정된 인증제의 단계는 자체점검, 인증지원, 인증후보, 인증결정의 4단계 인증체제로 구성함으로써 인증절차의 단계 및 내용이 변화되었다. 각 단계가 10가지 기준과 지표에 프로그램이 부합될 수 있도록 고안되었으며, 각 단계마다 책무성 향상을 위한 필수요건을 명시하고 있다. 인증 유효기간은 기존의 3년에서 5년으로 연장하였으며 첫 1년 후에만 연차보고서를 제출하도록 하던 것을 매년 연차보고서를 제출하도록 정하고 있다. 이는 인증 받은 기관이 각 기준을 지속적으로 이행하고 있다는 것과 지속적인 질 개선을 위해 노력하고 있음을 보여주는 것이다.

둘째, 자체점검의 기간 및 내용이 질적으로 변화되고 있다. 개정된 인증제에서는 자체점검 단계에서 기간의 제한을 두지 않고 있다. 이것은 충분한 시간을 갖고 자체 연구와 검토의 기간을 거친 후에 실제 인증과정에 참여할 것인지를 스스로 결정하도록 한 것이다. 1998년 개정된 인증제에서는 자체평가를 신청하는 것이 곧 인증제의 공식적인 과정의 시작을 의미했으나 2006년 개정된 인증제에서는 어떤 유형의 유아교육프로그램이라도 인증과정에 공식적으로 참여하기 전에 자체점검 과정에만 참여할 수 있도록 허용한다. 즉 유아교육기관들은 인증평가를 받기 전에 자체점검 단계에서 프로그램 스스로 발전 방향을 설정하여 자체점검 도구와 조력프로그램의 도움을 받아 인증을 받기 위한 절차에 참여할지 여부와 시기를 결정하게 된다. NAEYC가 이와 같이 자체점검과정을 강화하고 중요하게 다루는 것은 인증의 여부를 떠나 더 많은 프로그램이 인증이라는 부담 없이도 질적 개선 과정에 참여하도록 하기 위한 것이다.

셋째, 질 개선을 위한 지원 체제를 강화하였다. 지역사회 공동체 중심으로 조력프로그램을 구성하여 프로그램의 자체적인 연구와 발전에 도움을 제공하고 있다. 또한 현장관찰자의 전문성을 강화하기 위하여 무급 자원봉사자로 운영하던 것을 2006년 개정된 인증제에서는 현장관찰자의 종류와 등급을 나누어 보수를 제공하고 현장관찰자 교육도 강화시키고 있다. 이는 현장관찰자가 실제로 현장을 방문하여 자체점검보고서를 확인하고 지표에 준하여 프로그램을 평가하는 매우 핵심적인 역할을 담당하고 있으므로 현장관찰자의 질을 개선하는 것이 인증제의 질 개선에 가장 중요한 부분으로 보기 때문이다. 프로그램이 지불해야하는 비용을 이전에 비해 대폭 인상함과 동시에 비용에 대한 지원을 받을 수 있는 지원체제도 확대하고 있다. 또한 이전에 시행하던 확인방문 외에 불시방문제도를 도입하였다.

넷째, 기준과 지표의 내용이 상당히 변화되었다. 각각의 기준들은 통합되거나 분리되어 재

조직되었고 순서 및 용어를 달리하고 있으며 지표의 세부적인 문항들이 매우 구체적이고 세부적으로 제시되고 있다. 2006년 개정 이전의 인증제는 기준과 지표로서 제시되었으나 개정 이후에는 지표를 주제영역으로 분리하고 각각의 주제영역에 하위 지표들을 제시하고 있다. 기준과 지표의 내용을 비교 분석한 결과 교육과정에 대한 지표의 비율이 교육내용을 세부적으로 다루면서 크게 증가하였으며, 교육과정과 교수, 안전을 포함한 물리적 환경에 대한 지표 비율도 이전에 비해 증가하였다. 유아평가가 강조되고 가족에 대한 지표는 “가족” 외에도 각각의 기준에 반영함으로써 가족과의 연계를 중요하게 다루며 지역사회와의 관계에 대한 기준이 독립적인 기준으로 편성되었다.

이 같은 미국의 인증제도에 대한 긍정적인 효과는 미국 내부뿐만 아니라 전 세계 유아교육계에 영향을 주어 수많은 국가에서 인증제도 도입을 시도하고 있다(Zellman, Johansen, & Van Winkle, 1994).

2. 호주의 평가인증제

호주의 인증제도는 미국의 NAEYC의 인증제도를 기반으로 이루어졌으며, NCAC(National Childcare Accreditation Council)에서 1993년부터 보육시설의 질 관리 및 인증을 맡아 수행하고 있다. NCAC에서 실시하고 있는 평가는 호주 정부의 강력한 지원을 받으면서 재정지원과 연결함으로써 성공적으로 실행되고 있는 것으로 평가되었다(보육시설평가인증사무국, 2005).

호주에서는 1980년대 초반 이후 유아기의 중요성에 대한 인식이 증가하고, 보육기관에서 지내는 어린이의 수와 어린이들이 보육기관에서 보내는 시간이 증가되는 등의 사회적인 변화로 인하여 유아기 프로그램의 질과 관련한 관심이 증대되었다. 이러한 변화는 사회·정치적인 지지를 불러와 보육시설 질 관리를 위한 국가기구인 국립보육인증위원회(NCAC: National Childcare Accreditation Council)를 1993년 4월에 설립하였다.

NCAC에서는 아동들을 위한 양질의 보육 경험을 제공하도록 하는 것을 목적으로 하여, 1994년부터 보육시설의 질 관리 및 인증 시스템으로써 QIAS(Quaility Improvement and Accreditation System)를 시행하기 시작하였으며 그 후 보육 질 관리 시스템(FDCQA), 방과 후 보육 질 관리 시스템(OSHCQA)등이 시행되었다. 질을 결정하는 요인과 함께 양질의 환경 요소로써 직원의 수와 그들의 훈련수준, 놀이 공간의 크기, 어린이의 놀이와 성장을 위한 시설설비의 3가지이다. 질을 결정하는 영역과 요소는 호주의 정부와 NCAC에 의해 지정되고 감독 받는다.

QIAS는 5단계의 과정을 거쳐 진행된다. 첫째, 1단계는 등록(Registration), 둘째는 자체 점검 및 지속적인 개선(Self-Study and Continuing Improvement)의 단계, 셋째 단계는 현장관찰(Validation)이며 넷째는 다른 인증제에는 없는 호주 인증과정의 독특한 특징으로써 전문가에 의한 조정(Moderation)의 단계이다. 다섯째는 인가 결정(Accreditation Decision) 단계이다. 2005년 평가 인증지표의 영역은 1. 교직원이 유아 및 동료 교직원과 갖는 관계 2. 가족들과의 협력 3. 프로그램과 평가 4. 유아의 경험과 학습 5. 보호교육과 안전 6. 건강, 영양, 웰빙 7. 보육의 질을 유지하기 위한 운영으로 구분된다.

1994년 4개 영역, 52개 지표를 기준으로 시작하여 2001년 10개 영역 35개 지표로 개정되어 시행되었으며 각 영역을 세분화 한 것이 특징이다. “상호작용”영역은 “유아와의 관계”, “유아들을 존중하기”, “직원 간 상호작용”, “가족과의 협력”으로, “프로그램”영역은 “계획과 평가”, “학습과 발달”로, “영양·건강·안전의 실제”는 “보호교육”, “안전”, “건강”으로 세분화되었다. 2001년 질 기준을 재분류해야할 필요성을 지적하였으며, 2004년 두 차례의 공청회를 통해 2005년에 7개 영역 33개 지표로 변경하였다. 2005년 개정에서는 세분화하였던 영역을 다시 범주화하여 7개 영역으로 조정하였다. “유아와의 관계”, “유아의 인격존중”, “직원 간 상호작용”은 “유아와 동료와의 관계”로 “보호교육”과 “안전”은 “보호와 안전”으로 재범주화 하였고, “건강”영역은 “건강, 영양, 복지”로 영역 범위를 늘렸다. 인증지표의 변화과정을 정리해 보면 다음과 <표 9>과 같다.

<표 9> QIAS 인증 질영역의 변화과정

1994 QIAS 4개 영역	2001 QIAS 10개 영역	2005 QIAS 7개 영역
① 상호작용	① 유아와의 관계 ② 유아들을 존중하기 ④ 직원 간 상호작용 ③ 가족과의 협력	① 유아와 동료와의 관계 ② 가족들과의 협력
② 프로그램	⑤ 계획과 평가 ⑥ 학습과 발달	③ 프로그램과 평가 ④ 유아들의 경험과 학습
③ 영양·건강·안전 의 실제	⑦ 보호 교육 ⑨ 안전 ⑧ 건강	⑤ 보호 교육과 안전 ⑥ 건강, 영양, 복지
④ 기관운영과 직원 개발	⑩ 질 향상을 위한 운영관리	⑦ 보육의 질을 유지하기 위한 운영

2005년 개정된 지표들을 살펴보면 이전의 지표들에 비하여 간략하게 진술하고 있으며, 포괄적 용어를 사용하고 있다. 예를 들면, 2001년 지표1.1 ‘직원들은 즐겁고 마음이 끌리는 분위기를 조성하고 유아들과 다정하고 상냥하게 상호작용한다.’는 2005년 지표 1.1 ‘직원은 각 유아와 따뜻하고 친절하게 상호작용한다.’로, 2001년 QIAS 지표 2.2 ‘직원은 모든 유아들의 다양한 능력과 사회 및 문화적 배경을 존중하고, 각 유아의 개인적 필요에 편의를 제공한다.’가 2005년 QIAS 지표 1.4 ‘직원은 각 유아의 배경과 능력을 존중한다.’로 변경된 것 등에서 그러한 변화를 살펴볼 수 있다.

NCAC에서는 QIAS의 시행과 관련하여 ‘QIAS 질 경향 보고서’를 통해 각 지표들을 잘 수행하고 있는 보육시설과 인증 받지 못한 시설의 QIAS 핵심 영역을 파악할 수 있도록 하고 있다. 질 영역과 지표는 QIAS Quality Practice Guide에 상세하게 설명되어 있어 이를 참고할 수 있다. 2008년 7월 1일까지의 수합된 자료를 통해 보고된 것을 살펴보면, 5단계까지 완료한 기관의 92%가 인증을 받았다. 인증 받은 기관의 79%가 7개 질영역에서 아주 높은 수준의 질로 평가 받았으며, 이는 보육시설의 상당수가 질 높은 수준의 보육을 시행하고 있음을 알려준다. 이중에서 기준에 도달하지 못한 영역들을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 10〉 높은 기준을 만족하지 못한 영역 및 지표

1 영역 직원이 아동 및 동료직원과 갖는 관계	1.5	직원은 모든 아동들을 평등하게 대한다.	15%
3 영역 프로그램과 평가	3.2	각 아동의 학습은 문서로 기록되며 프로그램 계획에 사용된다.	15%
	3.3	프로그램은 각 아동의 성공적인 학습에 도움이 된다.	16%
5 영역 보호 교육과 안전	5.3	직원은 위험의 소지가 있는 제품, 물건에 아동들이 접근할 수 없도록 안전을 기한다.	30%
	5.4	센터는 건물과 장비의 안전성에 안전을 기한다.	22%
	5.5	센터는 직업상의 건강 및 안전을 도모한다.	16%
6 영역 건강, 영양, 웰빙	6.1	직원은 건강식 습관을 장려한다.	11%
	6.2	직원은 유효한 현행 식품 안전 및 위생 규칙을 실행한다.	22%
	6.3	직원은 아동들이 간단한 위생 규칙을 따르도록 격려한다.	17%
	6.4	직원은 용변 및 기저귀 갈기 절차가 긍정적인 경험이 되도록 안전을 기한다.	24%
	6.5	직원은 휴식, 수면, 안락감에 대한 각 아동의 필요가 충족되도록 지원한다.	33%
	6.6	센터는 전염병의 확산을 방지하고 예방접종 기록을 관리한다.	16%
7 영역 보육의 질을 유지하기 위한 경영	7.1	센터의 경영에 관한 설명서는 가족들이 쉽게 구해 볼 수 있다.	13%

http://www.ncac.gov.au/report_documents/annual_report_07.pdf

Quality Trend Report (2008년 1월 1일 - 2008년 6월 30일)

호주의 NCAC가 보육시설의 질을 높이기 위하여 시행하고 있는 QIAS는 지속적인 숙의 과정을 통하여 개정되어오고 있으며, 국가적인 차원에서 인증 받은 기관에 대해 재정지원을 연계함으로써 많은 기관이 참여하고 이를 통하여 보육기관의 질을 향상하고 관리할 수 있는 결과를 가져오고 있다. 이는 1994년 QIAS 시작 이래 보육시설의 질이 극적으로 향상된 것 등 성공적인 결과를 가져 오는 것으로 평가되고 있다(Taylor, 2002). 또한 2006년부터 정부는 보육시설 전반에 대한 일치성과 정당성을 향상시키고 현 제도인 평가인증제도를 간략화하기 위해 통합된 평가인증제도(CCQAS; Child Care Quality Accreditation System)를 개발하고 있다. 2006년부터 개발하고 있는 통합된 평가인증제도(CCQAS)에서는 17개 영역 61개의 평가 항목으로 지표를 구성하여 모든 보육시설에 동일하게 적용할 계획이다.

3. 기타

홍콩의 경우, 1999년 교육위원회(Education Commission)는 홍콩의 전반적인 교육체계에 대한 포괄적인 검토를 통하여, 평생 학습의 기초로서 유아교육의 중요성과 유아교육의 질이 유아의 성장에 미치는 영향을 강조하였다. 2000년 7월 홍콩 교육부(Education Department)는 유치원 평가지표를 최초로 발간하고 이를 기관 자체평가나 외부 평가의 참고자료로 활용하도록 하였다. 2001년 평가 지표를 수정하여 완성하였으며, 개발된 평가 지표를 기준으로 하여 매년 유아교육기관과 보육시설에 대한 평가(Quality Assurance Inspection, QAI)가 이루어지며, 평가결과보고서를 공개하고 있다(교육인적자원부, 2007).

스웨덴은 1995년부터 국가교육위원회(National Agency for Education)에서 유아교육기관에 대해 초중등교육기관과 동일하게 학교교육평가를 시작하여 2003년부터는 전국의 유아교육기관과 보육기관을 대상으로 평가를 확대 실시하고 있다. 국가수준의 교육평가가 의무화되기 이전에는 중앙정부가 지방자치단체에 재정지원을 하고 국가교육위원회는 권고와 지침을 통해 지방자치단체를 감독하는 형식을 취하였으며 지방자치단체가 실질적으로 유아교육기관과 보육시설의 질을 관리해왔다. 그러나 2003년부터 모든 교육기관은 6년마다 한 번씩 평가를 받아야 하며, 국가교육위원회는 교육의 질 제고를 위한 기초자료로 활용하기 위해 평가를 실시해오고 있다. 평가 방식은 기관의 자체평가와 지방정부의 평가를 종합하여 이루어진다(한유미, 2005).

일본의 경우 제3자평가의 형식으로 2000, 2001년 시행조사를 거쳐 2002년 전국적으로 실시되고 있다. 제3자 평가는 높은 실시비용과 평가 체제가 질적 수준의 내용을 분석하기 보다

는 행·재정적인 객관적인 지표에만 비중을 두고 있다는 비평과 함께 널리 활성화 되지 못하고 있다. 일본의 행정 구역인 ‘현’마다 제3자 평가 기관에 따라 평가기준의 내용 및 문항 수가 약간씩 차이를 알 수 있다. 제3자평가의 과정은 다른 평가인증과정과 유사하여 평가신청을 한 후 기관은 자기평가를 하고 서면심사와 현장평가를 통하여 평가를 하게 되며 평가의 유효기간은 5년으로 되어있다.

〈표 11〉 보육소에서의 ‘복지서비스 제3자 평가 기준’ 구성(총 52개 항목)

평가 대상	평가 분류	평가 항목 수
Ⅰ. 어린이의 발달 원조	1. 발달 원조의 기본	5
	2. 건강관리, 식사	6
	3. 보육 환경	2
	4. 보육 내용	11 (24)
Ⅱ. 육아 지원	1. 입소 아동의 보호자의 육아 지원	5
	2. 다양한 육아 요구에의 대응	1
	3. 지역의 육아 지원	2 (8)
Ⅲ. 지역 주민이나 관계기관 등의 연계	1. 지역 주민이나 관계 기관, 단체와의 연계	7
	2. 실습, 자원 봉사	2 (9)
Ⅳ. 운영 관리	1. 기본 방침	2
	2. 조직 운영	3
	3. 비밀을 지킬 의무의 준수	1
	4. 정보 제공, 보호자 의견의 반영	2
	5. 안전, 위생 관리	3 (11)

〈표 12〉 제 3자 평가 기준(HYK)의 예: 운영관리

IV-1 기본방침				
평가항목	평가결과			
IV-1-(1) 보육소의 보육이념 및 기본방침이 명문화 되어 있다. [판단기준] a) 보육이념 및 그 이념을 기본으로 한 보육서비스 제공의 기본방침이 모두 명문화 되어 있다. b) 보육이념 및 그 이념을 기본으로 한 보육서비스 제공의 기본방침의 어느 것인가가 명문화 되어 있다. c) 보육이념과 보육서비스 제공의 기본방침 어느 것도 명문화 되어 있지 않다. [42]	<table><tr><td>a</td><td>b</td><td>c</td></tr></table>	a	b	c
a	b	c		

IV-1-(2) 보육이념 및 기본방침을 직원, 보호자, 관계자에게 주지시키기 위한 준비를 하고 있다.	
[판단기준]	
a) 보육이념 및 기본방침에 대해서, 직원이나 보호자뿐만 아니라, 지역 주민이나 관계기관 등도 대상으로 포함하여, 주지시킬 준비를 하고 있다.	
b) 보육이념 및 기본방침을 직원이나 보호자에게 주지시키기 위한 준비는 하고 있지만 지역 주민이나 관계기관 등을 대상으로 주지시킬 준비는 하고 있지 않다.	
c) 보육이념 및 기본방침을 직원, 보호자, 관계자 누구에게도 주지시키기 위한 준비를 하고 있지 않다.	
[43]	

중국의 유아교육기관평가는 독특한 형태를 가지고 운영되고 있다. 국가적으로 유치원(유아원으로 명칭)을 평가하고 급수와 유형에 따라 1-3등급으로 분류한다. 1-3급의 급수내용은 ① 유아원 운영방향(20%), ② 물리적 조건(30%), 직원 조건(30%), 관리 운영(20%)이며 분류검사의 1-3급 지표는 ①보건교육(40%)②위생보건(40%), 아동발달수준(20%)로 구성되며, 하위 지표의 내용까지 모든 지표에 가중치를 부과하고 있다.

〈표 13〉 유아원 급수 검사 표준의 예

1급 목표		2급 목표		3급 목표		급수별 표준과 수치		
내용	비중	내용	비중	내용	비중	1급(5점)	2급(4점)	3급(3점)
A-1 유아원 운영 방향	20%	B-1 유아원 운영 요지	40%	C-1 법에 근거한 유아원 운영	50%	법에 근거한 유아원 운영을 견지하며, 국가와 지역에 관한 법률, 법규, 규정을 열심히 집행한다.	1급과 동일하다.	1급과 동일하다.
				C-2 유아원 운영목 표	50%	유아원 운영목표는 명확해야 하며, 본 유아원의 실재와 적절히 부합되어야 한다.	유아원 운영 목표가 <u>비교적</u> 명확해야 한다.	유아원 운영 목표가 <u>기본적</u> 으로 명확해야 한다.

〈표 14〉 유아원 분류 검사 표준의 예

1급 지표		2급 지표		3급 지표		유형별 표준과 점수		
내용	비중	내용	비중	내용	비중	1류(5점)	2류(4점)	3류(3점)
A-1 보건 교육	40%	B-2 교육 환경 창설과 이용	20%	C-5 정신환경	60%	유아 개개인을 존중하 고 열정적으로 사랑하 며, 교사와 유아 간, 성인 간 관계가 조화 롭고, 평등·민주·화 해의 인간관계를 수립 한다.	교사의 태도가 친절하고 화기에 애하며, 인간관 계가 조화로워서 분위기가 비교적 좋다	교사의 태도 가 친절하고 화기에애하며, 분위기가 정 상적이다.
A-2 위생 보건	40%	B-4 직원	50%	C-11 원장	20%	보건 위생에 대하여 지도자의 영향력을 충 분히 발휘할 수 있다.	보건 위생에 대 하여 지도자의 영향력을 비교적 양호하게 발휘할 수 있다.	보건 위생에 대하여 지도 자의 영향력 을 발휘할 수 있다.

이러한 등급이 결정됨에 따라서 국가의 지원이나 학부모로부터의 수업료를 차등하여 받을 수 있게 된다. 따라서 유아원들은 그 등급을 높이기 위해 부단히 노력하게 된다. 중국 북경시 교육위원회와 위생국에서 '북경시 탁아·유아원 등급 분류 검사 표준 및 세칙'을 2000년 통지하였다. 이것은 유아원의 질적 양적 표준과 근거를 평가한 것으로, 유아원의 자체평가를 위한 지도 문건이다. 교육부와 위생부는 등급 분류 검사와 연간 심사 작업에 대한 지도를 진일보 강화하여 공동으로 등급 분류 검사와 연간 심사 작업을 실시하여 질적 양적 향상을 도모해야 한다.

북경시의 경우 취학 전 교육지도 담당부서는 검사 평가 작업과 질적 양적 연간 심사 감독을 책임 있게 시행해야 한다. 새로 시작한 유아원은 원아 입학을 시작으로 적어도 1년 이내에 상급기관에 급수별 검사를 보고해야 하며, 2년 이상이 되면 유형별 검사 결과를 상급기관에 보고해야 한다. 구·현은 현장평가 후 결과를 시에 보고해야 한다. 시 취학 전 담당부서에서 이것을 심사하여 인정하게 되면, '북경시 탁아·유아원 등급 분류 증서'를 발급하면서 동시에, 일급 일류로 인정된 유아원에게 [북경시 일급 일류 유아원]이라는 명패를 수여한다. 유아원의 급수와 유형에 대한 증서 유효기간은 3년이다.

IV. 맺는말

유아교육기관이 획기적으로 늘어나고 정부의 재정적인 지원이 늘어나고 있는 현 상황에서 유아교육기관에 대한 평가와 그에 따른 책무성에 대한 요구는 앞으로 더욱 강화될 것이 분명하다. 그럼에도 불구하고 우리나라 유아교육기관의 질적인 평가는 이제 시작단계에 불과하며 앞으로 이에 대한 연구가 심화되어야 할 것이다. 본 연구를 통하여 앞으로 우리나라 유아교육기관의 질적 평가를 위하여 고려해야할 점들을 정리해 본다면 다음과 같다.

1. 유아교육기관의 질을 평가하기 위해서는 행정적이고 법적인 규제를 통한 책무성의 강조, 표준화 작업을 통한 정량화를 하기 보다는 유아의 질적 요인에 직접적으로 관련된 역동적이며 과정적인 평가에 더 관심을 기울여야 할 것이다. 이를 위해 유아교육기관을 평가하기 위한 지표들은 구조적인 질과 함께 과정적인 질의 중요성에 초점을 두어야 할 것이다. 유아교육기관의 질을 평가하기 위해 충족시켜야 하는 지표들이 기관의 질보다는 행·재정적인 측면과 관련법규에 초점을 둔다면 진정한 의미의 평가가 이루어지기 힘들다. 정원의 준수나 재정관리, 보험가입여부, 교직원의 처우 등등에 관한 것은 법적으로 준수해야 할 여건에 관련된 사항으로서 인가기준과 다를 바 없다. 이러한 의미에서 유아교육기관의 평가는 단순한 서류작업이나 행·재정, 환경적인 분석보다는 현장의 유아와 교사의 직접적인 관찰을 통한 상호작용의 질을 측정하는 것에 비중을 두는 특징을 살려야 할 것이다. 학교기관의 책무성을 평가하기 위하여 흔히 초·중등학교 평가에서 살펴본 바와 같이 그 구조와 절차 등의 외부적인 적절성을 평가하려는 경향이 있다. 이것은 유아교육의 특성을 충분히 반영하기 힘들게 하며, 유아교육의 독특한 측면을 간과하게 할 수 있다. 유아교육은 유아교육만이 가지고 있는 다양성, 포괄적이며 역동적인 특성, 복합적이며 과정적인 측면을 가진다. 따라서 단순한 결과 중심의 평가나 행·재정적인 책무성에 기초한 평가는 질적 수준에 대한 규제와 감독을 할 수는 있을지는 몰라도 진정한 의미에서 개별적이며 유아중심의 과정적인 측면을 반영해 주기는 어렵다.

2. 유아교육기관 평가는 유아교육기관의 질 제고에 기여하여야 한다. 유아교육기관 평가는 그 자체가 목적이 아니고 유아교육기관의 발전에 필요한 정보를 제공하는 것이 가장 중요한 목적이며, 인증평가만을 위한 평가는 바람직하지 않다. 따라서 평가지표 내용의 중요성에 관심을 두어야 하며 단순히 총점의 산출에만 주의를 기울여서는 안 될 것이다. 본 연구에서 살

퍼본 바와 같이 평가영역, 평가항목, 주제영역, 평가부분, 평가 분류항목, 평가지표 등등 다양한 용어를 통하여 그 내용의 중요도를 알 수 있다. 미국과 호주 등의 인증지표는 많은 속의 과정과 진통을 통하여 개정을 해 나가면서 그 지표영역과 항목들이 계속하여 변화해 나가고 있다. 미국의 경우 여러 가지 변화 중에서 관심을 끄는 것은 교수에 대한 지표가 매우 구체적으로 확장되었으며 유아평가와 가족과 지역사회에 대한 지표역시 이전에 비해 점점 더 중요하게 다루어지고 있다. 보육시설 평가인증에 대한 연구(이옥 외, 2008)에서 밝혀진 것은 평가지표 중에서 교사의 상호작용영역(8개 항목)이 가장 어려운 것으로 나타나고 있으며 특히 문제 상황 개입의 경우는 너무 어렵다는 반응을 보이고 있다. 유치원 평가(임정호, 2008; 김경현, 이연승, 2008)에 대한 연구 결과에서도 유치원 평가에 대한 필요성의 인식은 높지만 정작 평가지표에 대한 교사들의 인식은 낮은 것으로 나타나고 있다. 다시 말해서 인증 그 자체보다는 질적 평가의 잣대가 되는 각 평가영역과 지표에 더 많은 관심이 기울여져야 한다는 것이다.

3. 평가 지표에 대한 점수 기준은 상당히 다양하게 이루어져 있음을 알 수 있다. 즉 그렇다/그렇지 않다, 3단계, 4단계 등등으로 다양하며 단계마다 평가 기준을 주고 있는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 살펴볼 수 있다. 이것은 어느 것이 타당하고 타당하지 않다고 말하기 어려우며 평가지표의 구성이 어떻게 되어있는가에 달려있기도 하다. 비교적 상세한 평가지표를 가지고 있는 경우는 단계로 나누지 않고 있고 그 판단 기준 또한 제시하고 있지 않다. 따라서 어떠한 형식을 가질 것인가는 평가의 목적, 기관의 유형, 대상 연령 등등에 따라 다양하게 연구 제안되어야 할 것이다. 일본이나 현재 우리나라 보육시설 평가인증에서는 3점 척도로 하면서 3점 기준의 근거를 각 지표마다 비교적 간단한 한 문장 정도로 제시하고 있다. 이에 비해 호주의 경우 부적합, 적합, 좋음, 아주 좋은의 4단계 기준은 각 기준마다 아주 상세하게 그 준거의 기준을 설명하고 있다. 예를 들면, 지표 1.1의 적합(satisfactory)단계를 평가하기 위해서는 그 기준이 한 문장 정도로 기술되는 것이 아니라 하위 구성요인이 20개로 나누어져 평가된다는 것이다. 이러한 경향은 NAEYC에서도 살펴본 바와 같이 평가 지표의 문항들이 매우 구체적이고 세부적으로 변화되면서 각 기준에 대한 설명을 지표 화하거나, 오히려 매뉴얼을 통해 자세한 지침을 제공하는데 주력하고 있는 경우가 많기 때문이다. 따라서 각 평가지표에 대한 평정점수의 기준에 대해서는 앞으로 신중히 검토해 보아야 할 것이다.

이와 함께 이러한 평가의 지표를 모든 유아교육기관의 질적 수준을 향상시킬 수 있는 기준

으로 제안할 것인지 아니면 인증평가의 절대적인 기준으로 사용할 것인지를 고려해 보아야 할 것이다. 다시 말해서 인증과 관계없이 유아교육기관이 기관의 질을 판단해 보기위한 지침이나 도구로써 사용할 수 있도록 한 NAEYC의 새로운 시도와 같이 활용의 폭을 개방할 필요성도 있다.

4. 유아교육기관의 평가는 단순히 기관차원을 대상으로 평가하기 보다는 기관 안에서 이루어지는 프로그램에 따라 개별적이며 상황 중심으로 이루어져야 할 것이다. 다시 말해서 영아프로그램, 걸음마기 프로그램, 유아기 프로그램, 유치원 종일반 프로그램, 통합 프로그램 등등의 내용을 반영할 수 있는 포괄적이면서도 개별 프로그램의 목적에 따라 평가가 이루어질 수 있어야 할 것이다. 평가의 목적, 기관의 유형, 지역의 특성, 다양한 의사결정수준, 대상과 연령 등에 따라서 적절하게 대응할 수 있어야 한다. 이를 위해 평가준거별로 대상연령을 분명히 하거나 평가방법에 대한 지침, 각 평가지표에 대한 성격(필수요인, 가중치여부 등)이 분명히 제시되어야 할 것이다. 김정자(2008)는 유치원 교육과정 평가모형을 제시하면서 평가관리와 책무성을 묻기 위한 적절한 유형으로 CIPP 모형을 제안한 바 있다. 이는 국가수준→지역청수준→단위유치원등 다양한 의사결정수준에서 프로그램의 계획, 실행, 재검토를 통해 프로그램을 관리하며 수요자의 요구, 목표, 계획, 활동, 결과에 대한 공적검토를 용이하게 하는 기본 틀을 제공하여 결과만이 아니라 맥락(context), 투입(input), 과정(process)까지 살펴볼 수 있게 하는 것임을 알 수 있다. 그러나 이 모형의 성공적인 적용을 위해서는 자체 평가 및 외부 평가자가 평가의 능력을 갖추는 때까지 연수를 강화해야하며 평가지표의 중복성과 과도한 시간을 요하는 보고서 작성의 문제가 해결되어야 진정한 단위 유치원에 필요한 평가가 이루어 질 수 있음을 지적하고 있다.

5. 유아교육기관의 질 보장과 평가는 포괄적이며 다각적으로 이루어져야 할 것이다. 유아교육의 질을 평가하기 위하여 점차 이 분야에 관련되어 있는 모든 사람들 (부모, 교직원, 유아등)의 광범위한 참여 및 책임과 관련이 깊어지고 있다. 중앙집권화 된 평가체제를 가지고 있는 영국도 국가수준의 교육 기준청(OFSTED)에서 정부재정을 지원받는 모든 기관을 대상으로 질적인 조사를 위해 원장, 직원, 부모, 유아와의 면접, 특정 유아 관찰 등을 포함하여 유아와 교직원간의 활동을 자체적으로 평가할 수 있는 단계(효과적인 유아학습, EEL: Effective Early Learning 프로젝트를 만들어서 자체평가과정을 만들었다. 이를 통해 질 개

선과정에 교직원, 부모, 유아를 포함하는 참여적인 방식으로 변화하고 있다(OECD, 2000). 또한 이미 위에서 살펴본바와 같이 질에 대한 평가지표에 대한 중요한 결정을 내리기 위해서는 다양한 정보원, 예를 들면 면접, 관찰, 수행결과물의 표본, 일정기간에 걸친 비형식적인 평가 등을 토대로 이루어져야 한다고 강조하고 있다(AERA et. al., 1999). 우리나라의 경우 유치원 평가는 초·중등학교 종합평가와 동일한 방식으로 이루어져서 국가수준의 공통지표를 통해 보편적이며 최소한의 질적 수준을 평가하고 각 지역 실정에 맞는 자체지표와 학부모 만족도 조사를 병행 실시하여 평가의 타당성과 현장적합성을 제고하고 있기는 하나 위에서 살펴본 바와 같이 포괄적이지는 못한 실정이다. 앞으로 단순히 유아교육의 질에 대한 최상의 기준이나 하나의 표준을 개발하려고 애쓰기 보다는 유아교육에 관계하는 원장, 교사, 영유아, 학부모, 지역사회, 행정가 등등이 개별 유아교육기관이 가지고 있는 가치와 목적, 환경의 맥락 속에서 함께 질에 대한 생각을 나누고 지속적으로 질을 평가 유지해 나가는 방안도 생각해 보아야 할 것이다. 이런 의미에서 유아교육 질 평가에 있어 “공동의 의미 만들기(이진희, 2008)”는 현 시점에서 많은 시사점을 주는 좋은 제안이라고 생각된다.

6. 평가에 대한 매뉴얼 개발과 평가위원회에 대한 연수 프로그램, 전문가를 통한 조력프로그램이 강화되어야 한다. 현재 유치원 평가의 경우 평가 편람만이 제시되어 있어 평가지표와 기준을 이해하는데 혼란스럽고 그 이해도 역시 각각 차이를 나타낼 수 있는 문제점을 지니고 있다. 이에 대해 이미 위에서 살펴본 바와 같이 평가지표에 대한 분명하고 적절한 안내 매뉴얼이 전문가에 의해서 개발되어야 할 것이다. 동시에 평가위원들의 연수와 훈련이 철저히 이루어져야 하며 무엇보다도 교사의 질적 수준을 향상시켜야 할 것이다. 현장관찰자의 자질과 전문성을 강화하기 위한 NAEYC와 NCAC의 인증체제를 살펴본 바와 같이 현장관찰자의 질을 개선하는 것은 유아교육기관 평가의 질 개선에 중요한 핵심부분이라고 할 수 있다. 평가과정에서 단위 기관을 도와줄 수 있는 전문적인 조력시스템 지원도 시급히 개선되어야 할 부분이다. 또한 미국이나 호주 등과 같이 평가인증에 소요되는 신청비, 시설환경개선비, 조력에 소요되는 비용을 지원받을 수 있는 체제가 이루어져야 할 것이다.

7. 우리나라 유치원의 경우 시설, 교사, 교육과정, 교육환경 등 유치원 운영전반에 대해서 유아교육법, 사립학교법, 학교 보건법, 재무회계규칙 등 법적규정을 적용하여 기초적인 질 관리가 이루어져 있다. 또한 시·도 교육청에서 실시하고 있는 장학제도는 유치원의 질을 관

리·유지시키는 중요한 제도라고 볼 수 있다. 이러한 유치원의 장학지도와 평가체제를 중복되지 않고 조화롭게 통합되도록 운영하여야 할 것이다. 평가를 통해 단위 유치원의 개선방안을 모색하고 그 질적인 수준을 분석해 줌으로써 단위 유치원이 지원받기를 원하는 자료, 시설, 행정 및 전문적인 지도에 관한 정보를 장학지도에 활용할 수 있을 것이다. 유치원이 학교체제에 속한다면 초·중등학교법에서 이루어지는 평가는 당연히 이루어져야하는 과정이다. 앞으로 공사립에 관계없이 이러한 평가는 장학지도와 차별화되어 유아교육의 특성을 살리는 진정한 의미의 질 관리 시스템으로 자리매김을 해야 할 것이다. 또한 이러한 평가가 기관에 어떠한 인센티브를 줄 수 있는가(예; 호주)에 대해서도 연구되어야 할 것이다.

우리나라 정부의 유아교육과 보육에 대한 투자와 확대는 급속하게 이루어지고 있다. 특히 유아교육기관 취원 아동의 비율, 예산, 기관 이용 아동에 대한 재정지원 비율은 획기적으로 증가하고 있다. 이러한 정부의 지원에는 책무성의 평가가 반드시 수반되어지며 중앙정부의 관리가 이루어지게 마련이다. 최근 중앙정부는 철저한 질 통제방식에서 점점 벗어나 간단한 지도 감독이나 지침을 제공하고 있고 지방정부의 관리체제로 그 권한과 책임이 이양되고 있는 추세이다. 따라서 각 지방정부의 질 관리 체제를 효율적으로 이루기 위하여 지역에 맞는 유아교육기관평가에 대한 연구는 앞으로 더욱 활성화 되어야 하며 이것이 결과 중심의 형식적인 평가체제나 교사에게 부담만 주는 체제가 아닌 유아의 진정한 삶의 질을 높이는 평가로 발전되기 위해 앞으로 많은 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강숙현(1993)). 유아교육 프로그램 평가척도 타당화 연구. 유아교육연구, 13(1), 1-28.
- 교육인적자원부(2007). 2007년도 유치원 평가 매뉴얼-시범평가-. 교육인적자원부·육아정책개발센터.
- 교육인적자원부(2007). 유치원 평가 기본 계획. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부, 한국교육개발원(2008). 학교평가 공통지표 매뉴얼.
- 한국교육개발원(2009). 학교평가 공통지표 매뉴얼(미간행자료).
- 김경자(2008). 교육과정 평가의 방향 및 과제. 한국육아지원학회 2008년 추계학술대회 자료집. 33-51.
- 김경현, 이연승(2008). 유치원 평가 시행 전·후 교사의 인식. 한국유아교육학회 2008년 정기학술대회 자료집. 569. 포스터발표.
- 김인순(2006). 유치원 평가인증을 위한 온라인 컨설팅 모형 개발. 부산대학교 박사학위논문.
- 나정, 장영숙(2002). OECD국가들의 유아교육과 보호정책 동향. 서울 : 양서원.
- 박은혜, 이기숙(2002). 한국의 유아교육기관 인정 기준 및 체제의 개발. SCEED 2002년 제 10회국제학술대회 자료집, 59-89.
- 박혜정, 강혜원, 장명립(1987). 유아교육기관 평가준거 개발연구. 서울: 한국교육개발원.
- 보육시설평가인증사무국(2005). 보육시설 평가인증 지침서.
- 서문희(2001). 보육시설 평가인증제도의 도입 필요성과 실시 방안. 보건복지포럼. 52, 64-73.
- 신설주(2005). 유치원 평가인증에 관한 교원의 인식에 대한 조사연구. 성균관대학교 석사학위논문.
- 양옥승, 이정란, 최경애(2000). 「유아교육보육기관 평가인정제 모형(안)」에 대한 유치원과 어린이집 교원의 인식. 사회과학연구, 6, 107-131.
- 여민진(2007). 유치원 기관평가에 대한 원장의 인식에 관한 연구. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 우정숙(2007). 유치원 평가에 대한 교사의 인식 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이기숙, 홍용희, 박은혜, 김희진(2002). 유아교육기관 인정제 모형. 교육과학연구소 2002-03. 이화교육총서. 이화여자대학교 사범대학 교육과학연구소.
- 이기숙, 홍용희, 박은혜, 백혜리(2001). 유아교육기관 인정제에 관한 개념화 연구. 교육과학연구, 32(2), 23-35.
- 이대균(2001). 국가 주관의 유아교육 및 보육기관 평가 모형 개발을 위한 기초 연구. 유아교육학논집, 5(1), 97-116.
- 이옥(1999). 보육시설 인증제 도입에 따른 평가항목 개발 연구의 성과와 과제. 한국영유아보육학, 21, 11-37.
- 이옥, 유희정, 이미화, 김온기, 이원선(2008). 보육시설 평가인증사업의 성과(2003-2008). 육아정책개발센터.
- 이은혜, 유희정, 김온기(2006). 보육시설 평가인증 사업평가 및 사후관리. 육아정책개발센터.
- 이은혜, 이기숙(1995). 유아교육 프로그램 평가척도의 타당화를 위한 연구. 유아교육연구, 15(1), 157-178.
- 이진희(2008). 학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가. 한국육아지원학회 2008년 추계학술대회 자료집. 9-30.
- 임재택, 조희숙, 황해익(1996). 영유아 보육프로그램 진단·평가척도 개발 연구. 성곡논총, 27(4),

401-500.

- 임정호(2008). 유치원 시범평가에 참여한 원장과 교사의 유치원 평가에 대한 인식. 이화여자대학교 일반 대학원 석사학위 청구논문.
- 장명림, 나정, 이기숙, 최운정(1999). 유아교육의 공교육화 추진을 위한 유치원 평가체제 구축(교육부정책연구과제). 한국교육개발원.
- 장명림, 이기숙, 김양분, 최수경(2000). 유치원 모의평가를 통한 유아교육 평가모형 확립방안 연구. 2000년 정책연구과제. 서울; 한국교육개발원.
- 장명림, 이기숙, 최수경(2001). 국가 수준의 유치원 평가의 접근과 적용 사례 연구. 한국 유아교육학회. 21(4).
- 최명희, 김선영(2007). NAEYC 평가인증제의 개정에 관한 분석: 1998년 개정된 인증제와 2006년 개정된 인증제를 중심으로. 교과교육학연구 제 11권 1호. 1-22.
- 한국교육개발원(2005). 서울특별시교육청 학교평가와 종합장학지도의 연계 실시 방안 연구. 한국교육개발원.
- 한유미(2005). 스웨덴의 아동보육제도. 학지사.
- 허형, 이영석, 김경성(1994). 유치원 교육평가 연구. 서울 : 국립교육평가원.
- Abbott-Shim, M., and A. Sibley.(1992). Assessment Profile for Early Childhood Programs. Quality Assist, Inc., 368 Moreland Ave. NE Suite 210, Atlanta, GA.
- American Educational Research Association(AERA) et. al. (1999). Standards for Educational and Psychological Testing. American Educational Research Association, Washington, DC.
- Arnett, J.(1989). Caregivers in day-care centers Does training matter?. Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 541-552.
- Bowman, B., Donovan, M. S. and Burns, M. S. (Eds.) (2000), Eager to Learn: Educating our preschoolers, National Academy Press, Washington, DC.
- Bredenkamp, S. & Glowacki, S. (1996). The First Decade of NAEYC Accreditation: Growth and Impact on the Field, Young Children, 51(3), 38-44.
- Bredenkamp, S. & Glowacki, S.(1996). The first decade of NAEYC accreditation: Growth and impact on the field. In S. Bredenkamp & B. A. Willer (Eds.), NAEYC accreditation: A decade of learning and the years ahead (pp. 1-10). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broberg, A. G., C. P. Hwang, M. E. Lamb, and F. L. Bookstein.(1990). "Factors Related to Verbal Abilities in Swedish Preschoolers." British Journal of Developmental Psychology 8: 335-349.
- Broberg, A. G., & Hwang, C. P. (1991). The Swedish child care system. In E. C. Melhuish & P. Moss(Eds.), Day care and the young child: International perspectives(pp. 75-101). London: Routledge & Kegan Paul.
- Cost, Quality and Child Outcomes | CQCO | Study Team(1999). The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School: Executive summary. Frank Poter Grahman Child Development Center. Chapel Hill. NC.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives. London: Palmer Press.

- Dahlberg, G. and P. Moss(2005). *Ethnic and Politics in Early Childhood Education*, RoutledgeFalmer, London and New York.
- Early Childhood Care and Education Quality Standard Committee(2004). *Colorado quality standards for early childhood care and education services: a planning document*. Colorado State Department of Education, ED 402 032.
- Eisenberg, S. & Rafanello, D. (1998). *Accreditation Facilitation: A study of One Project's Success*. *Young Children*, 53(5), 44-48.
- Gellens, S. (2003). *Seeking NAEYC Accreditation Restored Our Program's Quality*. *Young Children*, 58(3), 96-102.
- Goffin, S. (2002). *Succeeding with Accreditation*. 영유아교육기관의 인정제: 한국·일본·미국·영국·호주. 2002년 삼성복지재단 제10회 국제학술대회. 259-286.
- Harms, T., and Clifford R.(1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford R., and Cryer, D.(2005). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., and Clifford, R.(2003). *Infant / Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Howes, Phillips & Whitebook, (1992). *Thresholds of Quality: Implications for the social development of child in center-based child care*, *Child Development*, 63, 449-460.
- Lamb, M. (1998). *Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences*. In I. Sigel & A. Renninger(Eds.), W. Damon(Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Child psychology in practice*. New York: Wiley.
- NAEYC(1999). *NAEYC validator manual*. Washington, DC: NAEYC.
- (2006). *Accreditation*. [http:// www.naeyc.gov](http://www.naeyc.gov).
- (2007).http://www.rightchoiceforkids.org/docs/NAEYC_Then_and_Now_Fact_Sheet.pdf
- NCAC : www.ncac.gov.au
- (2005). *Quality Practice Guide, First Edition*. Sydney: NCAC
- (2005). *Self-study Report, Third Edition*. Sydney: NCAC
- (2005). *Validation Report, Third Edition*. Sydney: NCAC
- (2006). *Hand Book, Fourth Edition*. Sydney: NCAC
- NICHD(National Institute of Child Health and Human Development) (1997). *Mother-child Interaction and Cognitive Outcomes Associated with Early Child Care: Results of the NICHD study*, Society for Research in Child Development meeting symposium, Washington, DC.
- OECD(2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. France, paris: OECD
- (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. France, paris: OECD
- Phillips, D. A., & Howes, C. (1987). *Indicators of quality in child care: Review of research*. In D. A. Phillips(Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* NAEYC, 1-19.
- Taylor, Denise (2002). *Quality systems in Australian children's services*. 이화여자 대학교 유아교육과 BK21핵심 사업팀, 삼성복지재단(2002). 영유아교육기관의 인정제: 한국,일본,미국,영국,호주. 2002

년 제10회 국제학술대회. 201-231

- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved? (Full Report). Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation U.S. Department of Health and Human Services, Washington, D.C. May, 2000.
- Wessels, H., Lamb, M. E., Hwang, C.-P., & Broberg, A. G. (1997). Personality development between 1 and 8 years of age in Swedish children with varying child care experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 771-794.
- Whitebook, M., Sakai, L., & Howes, C. (1997). NAEYC Accreditation as a Strategy for improving child care quality: An Assessment by the National Center for the Early Childhood Work Force. Final Report. National Center for the Early Childhood Work Force. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415028).
- Zellman, G. L., Johansen, A. S., & Van Winkle, J. (1994). Examining effects of accreditation on military child development center operations and outcomes. Santa Monica, CA : RAND.

주제강연 I

유치원 평가의 실제 I (교육과정영역)

홍 용 희 (이화여자대학교 유아교육과 교수)

김 향 자 (명지전문대학 유아교육과 교수)

황 보 영 (서울신성초등학교 병설유치원 교사)

유치원 평가의 실제 1: 교육과정

홍용희(이화여대 유아교육과)

김향자(명지전문대 유아교육과)

황보영(서울신성초등학교 병설유치원)

I. 들어가는 말

교육과정은 교육 목표를 달성하기 위한 학습 내용 및 교육 활동을 체계적으로 조직한 전체적 교육 계획이다. 교육과정에는 학교교육의 실체가 담겨있을 뿐만 아니라 교육과정을 편성하고 운영하는 교사의 역할을, 교사의 존재 이유를 뚜렷이 보여준다(Murray, 2008).

‘교육과정 계획 및 운영’은 교사에게 있어서 가장 중요한 직무이다. 교육의 질은 교육과정의 질에 달려 있기 때문이다. 교사는 교육전문가로서 교육과정을 계획하고 운영하는데 필요한 전문적 지식, 능력, 경험을 갖추어야 한다. 교사는 교육과정 계획 및 운영에 대한 내용(know-what)과 방법(know-how)을 정확하게, 심도 있게 알고 있어야 하며, 교육과정의 개발 및 평가 과정을 잘 이해하고 이에 참여해야 한다.

유아교사도 예외가 아니다. 유치원 교육의 질은 교육과정의 질에 달려 있기에 유아교사의 가장 중요한 직무도 교육과정을 잘 계획하고 운영하는 일이다. 2008년에 실시된 유치원 평가의 ‘교육과정 영역’의 평가 방향에는 교육과정의 중요성이 잘 나타나 있다. 즉, “교육과정은 유치원 운영의 가장 핵심적인 요소이다. 교육과정을 어떻게 운영하느냐에 따라 교수-학습 경험의 질이 결정되고, 그 결과 유아교육의 효과도 크게 좌우된다.”(서울특별시교육청, 2008, p. 31)는 것이다.

본고는 유치원 평가를 앞둔 원장, 교사, 유아교육전문가들의 ‘교육과정의 적절성’ 부분의 이해를 돕기 위한 것이다. 이를 위해 첫째, ‘교육과정’에 대한 학자들의 정의로, Dewey의 ‘진보주의 교육철학과 경험중심 교육과정’, Tyler의 ‘교육과정과 교수의 기본 원리’에 대해 살펴본다. 둘째, 2008년도 유치원 평가의 네 영역 중 ‘교육과정의 적절성’에 제시된 지표 및 근거에 대해서 살펴본다. 셋째, 한국, 미국, 호주 세 나라의 교육과정 영역의 평가 지표들을 비교

하여 공통점과 차이점을 찾아본다. 넷째, 2008년도 유치원 평가에서 교육과정 영역의 적절성 평가에 대한 유치원 현장의 오해와 이해를 짚어본다. 끝으로 교육과정 평가를 통해 얻은 시사점과 과제에 대해 정리해본다.

Ⅱ. 유치원 교육과정 구성

1. 교육과정의 정의

교육과정이 하는 일은 학습자에게 무엇을 가르칠 것인가, 즉 ‘교육 내용’에 대한 대답을 찾는 것이다. ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 결정은 ‘지식의 가치’ 판단을 전제로 하므로 ‘교육 목적’과 직결되어 있고, 이어서 ‘교수 방법’ 및 ‘평가’에 지대한 영향을 미치기 때문에 중요한 결정이다. 그러나 학습자에게 무엇을 가르칠 것인가에 대한 합의를 도출해내기란 쉽지 않다. 교육과정 개발자나 교육과정 결정자마다 교육의 수혜자인 학습자, 유용한 지식, 이상적인 사회 등에 대한 관심이나 신념이 다르고, 이에 따라 접근 방식도 각기 다를 수 있기 때문이다(김경배, 김재건, 이홍숙, 2005). 그리고 이를 위해 교육이 수행해야 하는 것이 무엇인가에 대한 견해의 차이는 교육과정에 대한 정의를 다르게 내리게 하기도 한다.

Schubert(1986)는 지금까지의 교육과정에 대한 다양한 정의를 아홉 가지로 정리하여 제시하고 있다: ‘교과목 혹은 교과에 담긴 교육내용’, ‘학교의 지도하에 학생이 겪는 실제 경험’, ‘계획된 활동으로 구성된 프로그램’, ‘수행할 일련의 과제’, ‘의도한 학습 결과’, ‘문화적 재생산의 도구’, ‘사회 재건을 위한 의제(agenda)’, ‘학생의 삶에 대한 해석과 전망’, ‘은유’. 여러 학자들의 교육과정에 대한 정의를 살펴보면 다음과 같다(Murray, 2006).

Dewey: 학교가 가르치고자 선정한 지식을 난이도가 쉬운 것부터 어려운 것으로 심화시켜 나간 일련의 교수요목으로서 학습자에게는 학교를 다니면서 학습해야 하는 교과 내용을 의미하고, 교사에게는 가르칠 교육 내용을 순서대로 작성한 것; Tyler: 교육목적을 달성하기 위해 학교가 계획하고 지도하는 학생의 모든 학습 경험; Wheeler: 학교의 지도 아래 학습자에게 제공되는 계획된 경험; Taba: 학습에 대한 계획; Tanner & Tanner: 학습자의 개인적이고 사회적 능력이 계속적으로 성장할 수 있도록 학교의 주관 하에 지식과 경험을 체계적으로 재구성함으로써 형성된 계획되고 지도된 학습경험과 의도된 학습 성과;

Skilbeck: 목적과 목표를 통해 표현되고 기대되는 학생의 학습경험이며, 학습을 위한 계획안과 설계이고, 학교환경에서 이 계획안과 설계를 실행하는 것; Beauchamp: 문서 속에 담긴 계획; Glatthorn: 학교에서 학습을 지도하기 위하여 만들어진 계획으로서 보통 여러 수준의 일반성을 지니는 검색 가능한 문서에 표현되며, 교실에서 계획들의 실행 중 학습자가 경험한 것이며 관찰자가 기록한 것

교육과정을 연구한 여러 학자들의 정의를 종합하여 유치원 교육과정의 정의를 내려 보면, '유치원이 유아를 위해 계열성을 갖추어 계획한 문서화된 학습 경험, 교육과정 실행에서 유아가 체험하는 학습 경험, 교육과정 실행 결과에 나타난 유아의 학습 경험'이다. 따라서 '교육과정의 적절성' 평가는 문서화된 모든 학습 계획과 실행 및 결과에 나타난 유아의 모든 학습 경험이 적합한가를 평가하는 것이다.

2. Dewey의 진보주의 교육철학과 경험중심 교육과정

유치원 교육과정의 적절성 평가에 대한 논의의 시작으로 우리나라뿐만 아니라 세계적으로 유치원 교육과정의 이론 및 실제의 근간이 되는 Dewey의 진보주의 교육철학과 경험중심 교육과정을 먼저 살펴보기로 한다. 우리나라의 경우 Dewey의 '생활 중심, 흥미 중심, 경험 중심' 교육이 일찍이 소개되었다. 국가 수준의 제 5차 유치원 교육과정은 '유아의 생활 경험과 흥미, 필요 등을 자원으로 하여 구성되었으며, 유치원 교육 활동 자료에 수록된 생활 주제들의 선정 기준도 3~5세 유아들이 흥미있게 활동하는 내용, 유아들이 경험할 수 있는 기회가 많은 내용'들이다. 이러한 생활 주제의 선정 기준은 이후 제 6차 유치원 교육과정과 2007 개정 유치원 교육과정에 그대로 적용되고 있다. 따라서 유치원 교육 평가, 특히 교육과정의 적절성 평가에서는 Dewey로부터 전수받은 지침을 실천하고 있는지 살펴보는 작업이 필요할 것이다.

Dewey의 진보주의 교육철학은 20세기 전반의 교육과정 연구에 많은 영향을 끼쳤으며 무엇보다도 20세기 이전에 지배적이었던 지식 중심, 교사 중심의 교육과정을 학습자 중심의 교육과정으로 변화하게 만든 점에서 중요하다. Dewey는 지식에 대해 진화론적인 관점, 즉, 지식이란 현재에 인정받는 일시적이고 잠정적인 결론에 불과한 것으로 향후 문제해결 및 탐구의 과정을 거쳐 계속 수정되고 재구성되면서 변화한다는 견해를 가져 지식 중심 교육과정을 비판하였다(김경배, 김재건, 이홍숙, 2005).

Dewey는 개인의 존엄성과 개성을 존중하는 민주주의 국가의 이념과 가치는 반드시 민주적 교육에 의해 가능하다고 보았다. Dewey가 우려하는 비민주적 교육은 교사 중심, 교과서 중심, 지식 중심, 개인차를 무시한 획일화 등을 의미하며, 아동이 자신의 인간적 존엄성과 개성에 자부심을 가지고 삶의 주체자로서 자아를 실현하도록 도와주지 못한다(홍용희, 2001).

Dewey는 인간은 매일의 삶에서 끊임없이 당면하는 문제를 해결하고 목적을 달성하기 위해 수단과 방법을 숙고하고 반성하는 지성을 선천적으로 가지고 태어난다고 보았다(안인희, 1993). 지성은 항상 목적이나 의미를 추구하며, 충동이나 습관적 행동까지도 목적-지향적 활동으로 전환시킨다. 지성은 경험 안에 내재되어 있고, 경험을 재구성하는 과정에 직접 관여하므로 경험과 지성은 일원적이다. 따라서 교육은 아동으로 하여금 반성적으로 사고하게 하는 학습 경험을 통해 이루어지고, 교육의 진정한 목적은 '반성적 사고 능력 배양'이 되어야 함을 주장하였다(김경배, 김재건, 이홍숙, 2005).

Dewey는 또한 인간은 경험을 재구성하는 과정에서 경험 간 관련성과 연속성을 알게 된다고 보았다. 다시 말해, 사전(前) 경험은 학습자의 지적 호기심을 자극하여 계속 후속 경험을 하게 만들고, 결과적으로 교육은 경험의 계속적인 성장이라고 말할 수 있는 것이다. 이러한 Dewey의 경험론은 학습자의 흥미·필요·생활을 중요시하는 교육과정의 근간으로서 학습자의 경험중심 교육과정을 탄생하게 하였다.

Dewey는 아동이 흥미를 보임을 “힘이 성장해간다는 신호요, 징후...능력이 생기기 시작하는 것”(방인옥, 1994, p. 57.)으로 설명하였다. 아동은 흥미 있는 주제를 대할 때 Dewey의 말대로 그 분야의 힘이 성장해 가는 것이므로 스스로 강한 내적 동기와 지적 호기심을 유발하게 된다. 아동이 능동적이고 적극적으로 참여하게 되니까, 결과적으로 학습의 효과를 높일 수 있는 것이다. Katz(1989)는 아동들이 흥미 있는 특정 주제를 학습하는 동안 정서적으로 만족감을 갖게 되고 이는 아동의 학습과 발달에 지속적으로 영향을 미칠 수 있다고 주장한다. 한 주제에 대한 흥미는 다른 유사한 주제들로 전이되므로 관심의 범위가 자연스럽게 심화·확장되는 것이다(홍용희, 2001).

Dewey가 말하는 학습자의 경험중심 교육과정은 학습자의 생활, 흥미, 관심사 등을 지나치게 존중하거나 의지한다거나 아동에게 필요한 교수와 훈육을 거부하거나 회피하는 것은 아니다. Dewey(1938)는 아동의 학습에 교사가 막중한 책임을 가지고 성실하게 교수해야 함을 다음과 같이 강조하였다.

나는 교사가 어린이들에게 여러 가지 교구와 자료들을 주고는 내버려두고 있는 사례들에 대해 듣고 있는데, 이는 교사가 교재를 가지고 어린이가 무엇을 할 수 있다고 제안하는 것 까지도 자유를 침해하는 것으로 오해하기 때문이다. 만약 그렇다면 교재를 제공하는 일까지도 일종의 암시나 제안이 되기 때문에 내주지 말아야 하지 않겠는가? 그러나 보다 중요한 문제는 어쨌든 어린이들이 받아서 행동해야 할 제안이 어디에선가 반드시 와야 한다는 것이다. 많은 경험과 넓은 시야를 가진 교사로부터 오는 제안이 다소 우연한 기회로부터 오는 제안보다 가치롭지 못하다는 이론은 도저히 이해할 수가 없다(p. 71).

민주주의 이념에 입각하여 Dewey는 아동의 흥미와 관심사에 따라 교육과정을 구성해야 한다는 의미에서 아동중심교육을 주장하였고, 또한 아동의 학습을 책임감 있게 지도해야 하는 교사의 역할을 강조하였음을 알 수 있다.

Dewey(1897)는 교육의 대상인 어린이는 사회적 개인이므로 학교교육은 어린이가 사회 생활을 보다 의미 있게 영위해 나갈 수 있도록 도와주어야 한다고 주장하였다. 학교생활이 곧 일상생활, 사회생활과 밀접하게 관련되어 있어서, 어린이가 학교교육이 일상생활에 도움을 준다는 것을 인식하게 해야 한다. 이는 ‘학교의 사회화’를 의미한다.

Dewey의 교육개혁운동을 실천하기 위하여 1919년 설립된 진보주의 교육협회(Progressive Education Association)에서는 학습자 중심의 교육과정 입안을 처음으로 제안하였고, 학습자의 흥미, 요구, 신체적 발달 등을 중시하는 교수 원리를 소개하면서 이에 대한 과학적 연구를 실행할 것을 주장하였다.

3. Tyler의 교육과정과 교수의 기본 원리

유치원 교육과정의 적절성 평가에 대한 논의의 시작으로 다음은 현재까지 가장 대표적인 교육과정 모형으로 평가받고 있고, 우리나라 교육과정 학자의 상당수가 그의 교육과정 이론을 따르고 있는 것으로 알려져 있는 Tyler의 교육과정 이론을 살펴보기로 한다. 우리의 교육과정적 사고 역시 대부분 Tyler가 제시한 순서—‘교육목표의 설정, 학습경험의 선정, 조직, 평가’—를 따르는 것(김경배, 김재건, 이홍숙, 2005)으로 보아 유치원 교육과정의 평가 역시 Tyler의 교육과정 모형을 적용한 것으로 생각된다.

Dewey의 교육개혁 운동 실천을 위해 설립된 진보주의 교육협회는 1932년 카네기재단과 교양교육위원회의 지원 아래 중등학교에서의 진보주의 교육의 가능성을 추구하기 위한 목적으

로 ‘8년 연구(The Eight-Year Study)’를 시작하였는데, 이 연구의 총책임자는 Tyler였다. Kliebard(1995)에 의하면 8년 연구의 성과 중 하나는 학습자 중심의 교육과정을 개발해낸 것과 또 다른 하나는 행동주의적 관점이 수용되었다는 것이다. ‘교육은 인간 행동의 변화를 추구하는 것’이어야 한다는 교육적 관점에서 교육과정 구성의 첫 단계에서 교육목표를 수립하도록 한 것은 이후 교육과정 개발에 영향을 미쳤다(Kliebard, 1995).

Tyler는 8년 연구에서의 경험을 토대로 교육과정과 교수의 기본 원리(Basic principles of curriculum and instruction)를 개발하였다. Tyler(1949)는 교육과정 개발 및 교육 계획 수립 시 일차적으로 규명되어야 하는 네 가지 근본적인 질문—“학교는 어떤 교육목적(educational purpose)을 달성하기 위해 노력해야 하는가?”, “이러한 교육목적을 달성할 수 있도록 하기 위해서 어떤 교육 경험(educational experience)이 제공될 수 있는가?”, “이러한 교육경험은 어떻게 효과적으로 조직될 수 있는가?”, “교육목표가 달성되었는지를 어떻게 평가하는가?”—과 교육과정 개발 및 교육 계획안 작성 시 단계적으로 진행해야 하는 네 가지 단계와 원리를 제시하였다.

1) 첫 번째 단계: 교육목표의 설정

교육과정 결정자들이 교육과정을 수립하고 질을 관리하기 위해서는 가장 먼저 교육목표를 정확하게 인식해야 한다. 교육목표 설정하려면 우선 학습자들에 대한 연구를 통해 그들의 ‘필요’, ‘흥미’를 알아내야 한다. 진보주의 교육가들에 의하면 학습은 능동적인 과정에서 이루어지고, 학습자가 학습 내용에 ‘흥미’를 가지면 능동적으로 학습을 한다. 또한 사회에 관한 연구를 통해 ‘가치 있는 지식’을 판별하고 학습이 효과적으로 전이될 수 있게 해야 한다. 교육목표를 세우기 위해서는 교과전공자들의 제안도 들어야 하고, 교육철학을 바탕으로 교육목표의 적합성을 검토하고 선정할 수 있어야 한다. 마지막으로 학습심리학을 토대로 학습을 통한 행동 변화를 규정하고, 학습에 적합한 연령, 효과적 학습 방법 등을 결정한다. 교육목표를 진술 양식은 학습의 ‘내용’과 변화시키고자 하는 학습자의 행동이 무엇인지를 진술하는 것이다.

2) 두 번째 단계: 학습경험의 선정

‘학습경험’이란 학습자와 학습자가 속한 외부 환경과의 상호작용이며, 학습은 학습자의 능동적 행동을 통해 이루어지는 것이다. 학습경험을 선정하는 일반적 원리는 첫째, 학습자에게

교육목표를 성취하는데 필요한 경험을 제공해야 한다. 둘째, 학습자가 교육목표를 합의하는 행동을 실행함으로써 만족감을 얻는 것이어야 한다. 셋째, 학습경험은 학습자의 지식, 배경, 발달 수준 등에 비추어볼 때 적합해야 한다. 넷째, 교육목표 달성에 효과적인 다양한 학습경험을 제공해야 한다. 다섯째, 한 가지 학습경험을 통해 여러 가지 유형의 교육목표를 달성할 수 있어야 한다.

3) 세 번째 단계: 학습경험의 조직

세 번째 단계는 '학습경험의 조직'이다. 학습경험이 누적되어 학습자에게 심오한 변화를 일으키게 하기 위해서는 학습경험은 서로를 강화할 수 있도록 조직되어야 한다. Tyler가 제시한 학습경험을 효과적으로 조직하는 세 가지 준거는—계속성(continuity), 계열성(sequence), 통합성(integration)—이다.

“계속성은 주된 교육과정 요소들을 수직적으로 반복하는 것...계열성은 계속성에 관련되는 것이지만 계속성을 넘어서는...각각의 계속적인 경험을 선행하는 경험 위에 세우지만 포함된 내용이 좀 더 넓고 깊게 진행되도록 하는데 따른 중요성을 강조한다....통합성은 교육과정 경험의 수평적 관계에 관련된다. 교육경험의 조직은 교육경험이 학생들로 하여금 점차로 통합된 견해를 갖도록 도와주고, 다루었던 요소들과 관련해서 학생의 행동을 통합 시키도록 도와주는 것이 되어야만 한다.”(pp. 95-96)

Tyler의 세 가지 준거는 교육과정의 통합이 지식의 상호 의존성을 파악하고, 경험 간의 연계성을 파악하여 문제를 해결하며, 효율적으로 학습하는 방법을 배워 지식의 변화와 팽창에 대처하게 하게 할 수 있다는 교육과정 통합의 인식론적 필요성에 주장과 맥을 같이 한다(홍용희, 2009).

4) 네 번째 단계: 평가

평가는 교육목표를 달성하기 위하여 선정되고 조직된 학습경험에 의해 교육목표가 어느 정도 실현되었는가를 알아내는 것이다. 평가에는 두 가지 측면이 있는데, 하나는 학생들의 행동을 분석하여 변화의 유무를 보는 것이고, 다른 하나는 변화를 알아내기 위해서 프로그램의 초기와 그 이후로 적어도 두 번의 평가를 포함한다는 것이다. 그러나 학습의 효과가 점차

소멸될 수도 있기 때문에 지속성을 평가하기 위해서는 두 번 이상의 평가가 필요하다.

시험이나 도구를 통한 검사 등은 학습자의 행동 변화나 능력을 알아보는데 효과적이긴 하나 필기시험으로만 평가가 가능한 것은 아니며 또한 시험으로 쉽게 평가할 수 없는 교육목표들이 있으므로 다양한 평가 방법을 활용해야 한다. 예컨대, 관찰을 통해 습관이나 일정한 조작적 기술을 평가할 수 있다. 면접이나 질문지법을 통해 학습자의 흥미, 태도 등을 살펴볼 수 있다. 학습자들의 작품(글, 그림을 포함한 조형 작품 등)을 통해 그들의 지식, 기술, 이해 등을 평가할 수 있다. 평가의 목적은 교육목표들의 실현 정도를 알아보는 것이므로 평가 절차에서 중요한 것은 먼저 교육목표가 함의하고 있는 ‘행동목표들’이 명확히 규정되어 있어야 한다. 또한 교육목표들이 함의하는 행동을 표현할 기회가 학습자에게 주어져야 한다.

Tyler의 교육과정 구성의 네 가지 요소와 우리나라에서 2008년도에 시행된 유치원 평가 제1주기에 적용되는 ‘교육과정의 적절성’의 네 가지 평가지표를 비교해보면 내용이 거의 일치한다. ‘교육계획 수립의 적절성’은 ‘교육목표의 설정’과 ‘학습경험의 선정’에 나타나 있다. ‘교수-학습 방법의 적절성’과 ‘일과운영의 적절성’은 ‘학습경험의 조직’에 포함되어 있으며, ‘평가의 적절성’은 ‘평가’와 일치한다. 다음 절에서는 유치원 평가 중 ‘교육과정의 적절성’을 자세히 살펴보기로 한다.

Ⅲ. 2008년도 유치원 평가: 교육과정의 적절성

2008년에 실시된 유치원 평가의 ‘교육과정 영역’의 평가 방향에 교육과정의 중요성을 “교육과정은 유치원 운영의 가장 핵심적인 요소이다. 교육과정을 어떻게 운영하느냐에 따라 교수-학습 경험의 질이 결정되고, 그 결과 유아교육의 효과도 크게 좌우된다.”(서울특별시교육청, 2008, p. 31)로 기술하고 있다. 서울특별시교육청(2008)의 ‘교육과정의 적절성’을 평가하기 위한 교육과정 영역의 네 개의 하위 영역은 ‘교육계획 수립의 적절성’, ‘일과운영의 적절성’, ‘교수-학습 방법의 적합성’, ‘평가의 적절성’이다. 네 영역의 평가지표 및 기준들은 사실상 교육과학부에서 배부한 ‘유치원 교육 활동 지도 자료’(2000), ‘유치원 지도서’(2009a, 2009b)에 제시된 ‘유치원 교육과정의 교육목표’, ‘교육 계획 및 운영’, ‘평가’에 자세히 설명되어 있다.

본절에서는 ‘교육과정의 적절성’에 대한 평가방법, 관련 자료에 대한 기술(서울특별시교육청, 2008)을 먼저 소개하고, 각각에 대하여 평가 지표 및 기준에서 검토하고자 하는 것들을

제시하였다.

1. 교육계획 수립의 적절성

1.1. 교육계획 수립의 적절성(15점)

평가 지표	1. 교육계획안을 충실하게 작성하며, 효율적으로 활용하고 있다. (5점) 2. 유아교육에 적합한 교육 내용 및 활동을 통합적으로 구성·계획하고 있다. (10점)
----------	--

■ 평가기준

지표 1

- 연간, 주간 및 일일 주제들 간에 연계성이 있는가?
- 일일교육계획안에는 당일 소주제(또는 소단원 등), 시간대별 활동, 활동목표, 준비물 및 방법, 평가 내용이 포함되어 있는가?
※ 교사의 경력, 기관운영의 특성 등에 따라 다양한 형태의 일일교육계획안 작성·활용 가능
- 일과활동 후, 일일교육계획(과정)에 대한 평가가 이루어지고 있으며 다음 교육계획에 반영하고 있는가?
- 교육계획안을 작성 및 활용함에 있어서 교직원들 간의 사전협의-사후검토 등이 이루어지고 있는가?

지표 2

- 교육 내용 및 활동은 국가 유치원 교육과정의 내용과 서울특별시교육청 서울유아교육계획을 반영하고 있는가?
- 국가 유치원 교육과정 수준(공통, I, II 수준)에 근거하여 유아의 발달 수준(연령별로)에 적합하게 선정하고 있는가?
- 교육과정 생활 주제별, 유아의 발달 영역별 통합적 구성이 이루어지고 있는가?

■ 평가방법

- 서면평가: 유치원 운영계획서, 자체평가보고서에 기록된 내용
- 현장평가: 교육계획안 자료 확인, 교육계획안 준비, 작성 및 활용에 대한 교사 면담

■ 관련자료

- 교육계획안(현장평가 당일 교육계획안 포함)

교육과정의 적절성의 첫 번째 내용은 ‘교육계획 수립의 적절성’으로 교육과정 계획을 충실하게 수립하여 효과적으로 운영하는가와 적합한 교육 내용 및 활동을 통합적으로 구성하는지를 평가하는 것으로 평가 지표 및 기준을 통과하기 위해 유념해야 할 점은 다음과 같다(교육과학부, 2009a, 2009b; 홍용희, 2009).

- ▷ 교육에 필요한 계획안—‘연간 교육계획안’, ‘월간 교육계획안’, ‘주간교육계획안’, ‘일일교육계획안’—을 교사는 직접 충실하게 작성하도록 한다. 연간, 월간, 주간 및 일일 교육 계획안에는 교육 목표를 성취하기 위하여 선정된 생활 주제, 주제, 목표, 교육 내용, 교육 활동, 교육 방법 등이 일목요연하게 나타나 있어야 한다. 연간 교육 계획은 새 학년도의 유치원, 가정, 지역사회 및 국가적 상황을 고려하여 수립하되 전 학년도 교육 계획 및 실행에 대한 평가 결과를 반영해야 하며, 신 학년이 시작되기 전에 결정한다.
- ▷ 교육계획안들은 연계성, 즉 서로 관련성이 있어야 한다. 연간교육계획안에 기초하여 월간, 주간 및 일일교육계획안이 작성되므로 교육계획안 간 내용이 일치해야 한다. 주간 교육 계획안은 연간 교육 계획안, 월간 교육 계획안, 전(前)주간 교육계획안을 참고하여 작성한다. 연간 교육 계획안에 명시된 생활 주제의 주제들을 중심으로 한 학사 일정과 행사 일정이 주간 교육 계획안과 일치해야 한다. 또한 전 학년도에서 주간 교육 계획안과 실행 결과에 대한 평가를 고려하여 주간 교육 계획을 수립해야 한다. 즉, 전 학년도 주간 교육 계획과 실행에 대한 평가로부터 신학년도 주간 교육 프로그램에 반영할 사항들을 찾는다. 주간 교육 계획안은 전 주의 교육 실재를 평가하여 작성한다. 전 주에 계획했던 활동 중에 하지 못한 것이 있거나 충분히 하지 못한 활동이 있을 때 다음 주까지 연장, 종료, 다른 생활 주제에 포함시키는 것이 연계성을 유지하는 것이다.
- ▷ 주간교육계획안에는 생활주제, 목표, 자유선택활동, 대소집단활동, 평가 등이 명시되어야 한다. 일일교육계획안에는 생활주제, 주제, 소주제, 시간대별 활동, 활동목표, 준비물 및 방법, 평가 등이 기재되어야 한다.
- ▷ 일과활동 후, 일일교육계획(과정)에 대한 평가를 하고 이를 다음 교육계획에 반영해야 한다. 교사는 자신의 교수 실재에 대한 반성적 사고를 통해 프로그램의 질과 전문성을 향상시켜야 한다. 교사는 수립한 교육 계획을 그대로 실행하려고 할 것이 아니라, 수행 평가를 병행함으로써 수정(재배치, 삭제, 첨가, 연장, 교체, 연기, 반복 등)해야 할 부분을 파악하고 이를 교육 계획에 반영해야 한다. 특정 생활 주제를 종료한 뒤 교육 계획에서 설정한 교육 목표의 성취 정도를 총괄 평가하여 다음 교육 계획에 이를 반영하도록 한다.
- ▷ 교육계획안을 작성 및 활용함에 있어서 교직원들 간의 사전협의-사후검토 등을 거치도록 한다. 이는 교육 계획 및 실행이 교사 개인의 선택과 결정이 아니라 기관의 철학, 교수-학습 내용과 방법을 공유하고 실천해야 함을 알려주는 것이다. 주간 교육 계획 수립 시 동료 교사들과 협의한다. 교사들과 생활 주제에 관한 활동 선정, 집단 구성, 영역 배정, 시간 할당, 교재·교구 선정 및 지도 방법 등에 대해 정보를 나누고 협의하는 가운데 교수·학습에 대한 이해를 증진시킬 수 있다. 특히, 종일반 교사는 반일반 교사와 다각적으로 협의하여 종일반의 교육 과정에 반일반에서 이루어지는 모든 교육 활동을 포함하는 한편, 종일반 유아들에게 특별히 필요한 교육 활동을 포함시킨다. 종일반 교사는 연령별 반일반 교사와 함께 각 연령에서 생활 주제에 따른 교육 활

동 전개에 대해 협의해야 한다. 즉, 생활 주제에서 연령별로 어떠한 주제, 소주제에 어떠한 개념을 포함시키며, 어떤 방법으로 어느 수준까지 전개할 것인지에 대해 협의한다. 또한 종일반 교사는 종일반 유아들의 흥미, 요구, 지적 호기심을 충족시키는 활동, 가정과 지역사회와 연계한 활동, 기본적인 욕구를 반영하는 활동을 선정하거나 개발해서 교육 과정에 통합시켜야 한다.

- ▷ 교육 내용 및 활동은 국가 유치원 교육과정의 내용과 서울특별시교육청 서울유아교육계획을 반영해야 한다. 교사는 '2007 개정 유치원 교육과정에서 추구하는 인간상, 교육 목표'(교육과학기술부, 2009)를 근간으로 생활 주제 및 주제의 교육 목표를 설정하고 이에 부합하는 교육 계획을 세워야 한다. 즉, 유치원이 가르쳐야 할 것으로 선택한 학문이나 교과에서 중요한 지식들을 획득하도록 하는 국가 수준에서 제시한 지침을 반영해야 하는 것이다. 2007 개정 유치원 교육과정이 추구하는 유치원 교육의 목적은 '유아에게 알맞은 교육 환경을 제공하여 유아를 교육하고 심신의 조화로운 발달을 돕는 것'이다(교육과학부, 2007).
- ▷ 국가 유치원 교육과정 수준(공통, I, II 수준)에 근거하여 유아의 발달 수준(연령별로)에 적합하게 선정해야 한다. 교육 계획은 유아의 발달적 적합성을 고려하여 수립해야 한다. 교육 활동 계획에서는 유아들의 발달 수준을 특히 중요하게 다루어야 하며, 이전에 배웠던 개념이나 기능을 보다 발전시킬 수 있도록 계열성을 고려하여 학습 경험의 수준을 높여 주는 데 중점을 두어야 한다. 다시 말해 교육 내용을 단순한 것에서 복잡한 것으로, 구체적인 것에서 복잡한 것으로, 표상적인 것에서 추상적인 것으로 구성하는 기본 원리를 적용해야 한다.
- ▷ 교육 계획은 통합성을 고려하여 수립한다. 유아교육과정에서 통합의 개념은 "유아의 전인 발달과 효율적 학습을 위하여 유아의 경험, 흥미 및 요구와 교육 내용을 통합하고, 유아와 유아 주변의 인적 및 물적 환경을 통합하며, 또한 교과목들을 통합적으로 재조직하여 가르치는 방법"(교육부, 2000, p. 57)이다. 교육 계획과 운영은 반드시 유아의 발달에 적합해야 하며, 발달의 전 영역을 균형 있게 다루어야 한다. 유아의 전인적 발달을 위해 각 생활 영역의 교육 목표를 균형 있게 설정한다. 유아의 개성을 존중하고 발전시키기 위해 각 유아들의 흥미, 요구 등을 교육 목표에 반영한다. 주간 교육 계획안은 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활 등 5개 생활 영역의 활동들이 골고루 안배된 통합적 계획안으로 유아의 전인적 발달을 지원해야 한다. 주간 교육 계획안 작성 시 생활 주제의 주제 및 소주제와 관련된 주요 내용을 담고 있는 자유선택활동 및 대·소집단 활동을 선정할 때 교과 영역 간, 교과 영역 내에서 통합을 이루는지 등을 고려해야 한다.

2. 일과 운영의 적절성

1.2. 일과 운영의 적절성(15점)

평가 지표	3. 개별 유아의 일일 활동계획과 평가 과정이 포함된 통합적인 일과 운영이 이루어지고 있다. (10점)
	4. 교육활동 유형간의 균형적인 안배가 이루어지고 있다. (5점)

■ 평가기준

지표 3

- 당일 주제에 따라 자유선택활동, 대집단/소집단/개별활동, 이야기나누기, 교재·교구 등이 연관성 있게 통합되어 운영되고 있는가?
- 일과 중에 유아들이 각자 하고 싶은 활동을 계획(선택)-실행-평가하는 과정이 포함되어 있는가?
- 일과 중 자유선택활동 시간을 충분히 포함하고 있는가?
- 매일의 일과와 주간 교육활동이 연계·진행되면서 점차 심화되는가?
※ 주간 및 일일 주제와 관련되지 않거나 유치원 교육과정 내용과 관련되지 않은 별도의 활동을 지양함.

지표 4

- 실내/실외, 대근육/소근육, 개별/소집단/대집단, 정적/동적, 유아주도/교사주도 활동 등이 균형적으로 포함되어 있는가?
- 실외활동이 충분하게 포함되어 있는가?
※ 가능한 하루 일과에서 균형을 이루는 것이 바람직하나, 반드시 매일 대비되는 활동을 모두 포함시키기는 어려우므로, 균형적인 활동 안배를 주간단위에서 유지하는 것도 무방함.

■ 평가방법

- 서면평가: 유치원 운영계획서
- 현장평가: 교육계획안 자료 확인, 당일 교육활동 관찰

■ 관련자료

- 교육계획안(현장평가 당일 교육계획안 포함)

교육과정의 적절성의 두 번째 내용은 ‘일과운영의 적절성’으로 선정된 교육 내용 및 활동을 균형적이고 통합적으로 조직하여 일과를 운영하는지를 평가하는 것으로 평가 지표 및 기준을 통과하기 위해 유념해야 할 점은 다음과 같다(교육과학부, 2009a, 2009b; 홍용희, 2009).

- ▷ 일일 교육 계획안의 자유선택활동, 대집단·소집단 활동은 연관성을 지니고 통합적으로 편성되고 운영되어야 한다. 일일 교육 계획안은 주간 교육 계획안에 준하여 작성되고, 주간 교육 계획안은 이미 생활 주제 및 소주제를 중심으로 환경 구성, 자유 선택 활동, 집단 활동 등이 계열성을 지니고 점차 심화·확장되어야 한다. 주간 교육 계획안이 통합적으로 구성되어 있기 때문에

일일 교육 계획안의 각 활동들은 서로 분리된 교과목이 아니라 생활 주제를 중심으로 상호 관련이 있는 활동들로서 통합적으로 연결되어 있는 것이다.

- ▷ 주간 교육 계획안에는 요일별로 자유 선택 활동 시간에 각 흥미 영역에서 하는 활동들과 대·소 집단 활동들, 바깥놀이 활동 등을 선정하여 구체적으로 기록한다. 즉, 생활 주제 및 주제와 관련하여 자유 선택 활동 시간에 각 흥미 영역에서 이루어질 활동과 대·소집단 활동(이야기 나누기, 동화·동시·동극, 음률, 신체, 게임, 요리 등), 실외 활동, 그리고 활동을 전개할 장소, 활동에 필요한 교재 교구 등을 구체적으로 기록한다. 생활 주제가 3~4주간 계속되므로 생활 주제에 따른 기본 환경구성에서 주제의 변화에 따라 필요한 부분의 교구 및 교재들만 교체해준다.
- ▷ 일일 활동의 계획은 하루 일과에 배정된 각 활동들의 소요되는 시간을 계산하고 활동간 균형을 맞추어 수립한다. 일일 활동의 구성은 유아의 도착, 계획, 실내자유 선택 활동(쌓기 놀이, 역할 놀이, 언어, 수·조작, 과학, 조형, 음률, 컴퓨터, 물·모래, 목공 등), 정리·정돈, 간식(점심), 집단 활동(예: 이야기 나누기, 동화·동시·동극 등의 문학 활동, 음악 활동, 신체 활동, 게임, 현장 학습 등), 실외 놀이, 휴식(낮잠), 평가 및 귀가 지도 등으로 이루어진다. 주간 및 일일 주제와 관련되지 않거나 유치원 교육과정 내용과 연관되지 않은 별도의 활동을 지양해야 한다.
- ▷ 교사는 교실 전체의 활동을 한눈에 볼 수 있는 계획판을 준비한다. 그 날의 활동을 쉽게 파악하고 계획할 수 있도록 하고, 새 활동에 대한 그림이나 사진을 붙이고, 특별 활동인 경우 책상에 미리 꺼내어 놓음으로써 유아가 호기심을 갖게 할 수 있다. 다양한 활동을 흥미 영역별로 준비해 줌으로써 유아 스스로 선택하여 능동적인 학습이 이루어질 수 있게 하는 것이 좋다.
- ▷ 학년 초이거나 어린 유아들은 스스로 놀이를 선택하거나 활동을 계획하기 어려울 수 있으므로 교사의 안내와 도움이 필요하다. 교사는 유아와 함께 교실을 둘러 본 후 어느 흥미 영역에서 활동을 하고 싶은가를 말로 표현하게 한다. 유치원 생활에 익숙해지면서 유아들은 점차 자기가 원하는 놀이를 말로 표현하거나 놀이 계획표에 표시할 수 있다. 항상 같은 영역에서만 활동하거나 다양한 놀이를 계획하지 못하는 유아들이 있다면 교사는 간단한 질문이나 제안을 함으로써 유아들의 놀이 계획을 도와 줄 수 있다.
- ▷ 교사는 유아들과 함께 흥미 영역에서 놀잇감, 자료, 교구 등을 다루는 데 필요한 규칙을 정해서 기록하여 붙여 놓고 지키도록 한다. 흥미 영역별로 활동이나 교구의 특징, 장소의 크기 등을 고려하여 참여 인원수를 제한할 때에도 사전에 유아들과 의논하여 결정하도록 한다.
- ▷ 하루 일과에 자유 선택 활동 시간을 반드시 포함시킨다. 자유 선택 활동은 실내와 실외 놀이로 나뉜다. 실내 자유 선택 활동 시간에는 유아들이 흥미 영역에서 개별적으로 또는 2~3명이 함께 모여 놀이를 한다. 흥미 영역에서의 자유 선택 활동 시간은 하루 일과의 약 1/3~1/2 정도를 차지하기 때문에 교사는 각 흥미 영역에 제공할 놀잇감, 교구 및 교재 준비를 철저히 계획해야 한다. 실내·외 자유 선택 활동 시간에서는 유아가 자신의 흥미와 능력에 맞는 놀이를 스스로 선택하도록 한다. 자유 선택 활동은 유아가 선택한 영역에서 개별적으로 또는 다른 유아와 적절히

상호작용을 하며 놀이를 한 뒤 평가하는 것까지를 포함한 것으로, 유아의 특성을 고려한 통합적 교육이 활발하게 이루어지는 시간이 되어야 한다.

- ▷ 연령별 발달적 특성이나 요구를 고려하여 일일 교육 계획안을 작성한다. 연령별로 실행 가능한 활동 내용의 범위와 수준 및 활동 소요 시간이 다를 수 있음을 유념하고 적절하게 일과 계획을 수립해야 한다. 어린 유아들에게 자유 선택 활동 시간을 좀 더 많이 주고, 대집단 활동보다는 개별·중·소집단 활동을 많이 하도록 한다. 또한, 만 3세 유아들은 이야기나누기 활동을 10~15분 내외로, 만 4, 5세 유아들은 이야기나누기 활동을 20~30분 내외로 배정한다.
- ▷ 일과 안에 동·정적 활동, 실내·외 활동, 개별·대·소집단 활동, 교사·유아 선택 활동을 고르게 배치하고 교육과 보호의 균형을 맞추어 유아들이 정신적으로나 신체적으로 긴장과 이완을 취할 수 있게 한다. 유아의 신체적 욕구나 리듬을 반영해 주어야 한다. 신체적으로 지쳐 피곤하거나, 배가 고프면 짜증을 내기 쉬우므로 일과에 간식 및 휴식 시간을 적절히 배치한다.

3. 교수-학습 방법의 적합성

1.3. 교수-학습 방법의 적합성(20점)

평가 지표	5. 유아교육에 적합한 교수-학습 방법을 사용하고 있다. (10점)
	6. 교사-유아간에 질적인 상호작용이 이루어지고 있다. (10점)

■ 평가기준

지표 5

- 발표, 토의, 관찰, 실험, 조사, 견학, 체험 등 다양한 교수-학습 방법을 사용하고 있는가?
- 교육 내용 및 활동에 적합한 교재·교구와 교수-학습 방법을 사용하고 있는가?

지표 6

- 교사는 당일 주제 및 활동을 적절하게 전개하는가?
- 교사가 유아의 호기심과 참여(동기)를 유발하는 질문을 적절히 사용하고 있는가?
- 교사-유아, 유아-유아, 유아-교구간의 상호작용을 촉진하는가?

■ 평가방법

- 현장평가: 당일 교육활동 관찰

■ 관련자료

- 교육계획안(현장평가 당일 교육계획안 포함)

교육과정의 적절성의 세 번째 내용은 ‘교수-학습 방법의 적합성’으로 다양한 교수-학습 방법을 사용하는지, 교사-유아간의 상호작용이 적합한지를 평가한다. 평가 지표 및 기준을 통과하기 위해 유념해야 할 점은 다음과 같다(교육과학부, 2009a, 2009b, 홍용희, 2009).

- ▷ 유아들의 전인발달과 효과적 학습을 위한 다양한 집단 크기로 다양한 교수-학습 방법을 적용해야 한다. 집단 활동이란 유아들이 함께 모여서 활동을 하는 것을 말하며, 대집단 활동(30명 내외), 중집단 활동(15명 내외), 소집단 활동(8명 내외)으로 나눌 수 있다. 대집단 활동은 한 반 전체 유아가 함께 모여서 하는 활동을 말한다. 대체적으로 이야기나누기(개념 학습, 새소식, 자유선택 활동 계획, 출결석 점검, 날씨 이야기 등), 문학 활동(동화, 동시, 동극), 멀티미디어 감상(슬라이드, VTR 등), 음악 활동(노래부르기, 악기 연주, 음악 감상 등), 신체 활동(걷기, 달리기, 공놀이 등), 과학 활동, 요리, 게임, 휴식, 평가, 생일 축하 등이 대집단 활동에 속한다. 중·소집단 활동은 전체 유아를 2~4개의 집단으로 나누어 하는 활동을 말한다. 각 집단마다 다른 교사가 동시에 같은 활동을 지도할 수도 있고, 같은 교사가 다른 집단의 유아들을 서로 다른 시간대에 맞추어 교대해 가며 지도할 수도 있다. 소집단 활동은 특히 이야기나누기, 실험 및 관찰, 음률 활동이나 동시 짓기, 동극, 요리, 음악 감상 등과 같이 유아의 보다 적극적인 참여가 많은 활동일 때 이루어진다.
- ▷ 교육 내용 및 활동에 적합한 교재·교구, 공간, 교수-학습 방법을 적용해야 한다. 교사는 활동의 유형, 인적·물적 환경 요인, 학년의 시기 등이 어떠한가에 따라 적합한 활동의 형태로 구성하여 교육 효과를 극대화해야 한다. 같은 활동이라 할지라도 수업 시간 요인(반일제 오전 또는 종일제 오후 등), 인적 환경 요인(보조 교사 또는 부모 자원자 유무 등), 물적 환경 요인(교실 또는 강당에서 실시 등), 시기 요인(학기 초 또는 학기 말 등)에 따라서 적합한 활동의 형태로 재구성해야 한다. 즉, 이와 같은 요인들을 고려하여 활동 집단의 크기, 활동 소요 시간, 모여 앉는 형태나 장소, 교재 및 교구의 종류, 양, 크기 등을 어떻게 할 것인가 결정한 뒤, 일일 교육 계획안을 수립하고 필요한 교재 및 교구를 준비해야 한다.
- ▷ 종일반의 경우 특별히 ‘교육과 보육 활동 간 균형’에 유의해야 한다. 장시간 유치원에서 지내는 유아들이 정신적으로나 신체적으로 긴장한 뒤에 충분한 휴식을 취할 수 있도록 교육 활동과 보육 활동을 번갈아 제공하는 것이 바람직하다. 종일반 유아들은 오후에 오전보다 더 피로감을 느낄 수 있으므로 오후 활동은 긴장을 덜 요구하는 교육 활동, 유아들이 항상 흥미를 보이거나 선호하는 활동으로 일과를 계획한다.
- ▷ 교사는 유아의 호기심과 참여(동기)를 유발하는 질문을 적절히 사용하고 적극적 참여를 격려하는 학급 분위기를 조성해야 한다. 교사는 유아들의 흥미, 요구, 경험을 반영하여 능동적 참여를 도출해내기 위해 힘써야 한다. 자유 선택 활동 시간에 각 흥미 영역의 교구 및 교재들은 유아의 흥미와 요구를 적극 반영하도록 하고, 또한 유아 스스로 자신의 활동을 선택할 수 있는 기회를 주어야 한다. 또한 집단 활동을 선정할 때에도 유아들이 개별적·집단적으로 의사를 표명할 수 있는 기회를 주도록 한다.
- ▷ 교사는 유아-유아간, 유아-교구간, 유아-교사간 질 높은 상호작용을 경험할 수 있도록 도와주어야 한다. 유아들이 다양한 유형의 상호작용을 경험하도록 계획한다. 즉, 교사와 유아의 상호작용,

유아와 유아간의 상호작용, 유아와 교구와의 상호작용이 골고루 일어날 수 있도록 제시되어야 한다. 다양한 유형의 상호작용을 경험하게 함으로써 유아의 전인 발달을 촉진시켜 줄 수 있다.

4. 평가의 적절성

1.4. 평가의 적절성(15점)

평가 지표	7. 개별 유아의 발달 상황을 지속적으로 기록하고 활용한다. (10점) 8. 교사 자체평가를 포함한 교육과정 평가를 실시하고, 그 결과를 교육과정 개선에 활용한다. (5점)
----------	---

■ 평가기준

지표 7

- 관찰, 작품분석, 면담 등 교육적으로 바람직한 다양한 방법을 활용하여 유아 발달 평가를 실시하고 있는가?
※ 유아의 성취를 직접적으로 평가하는 지필검사 형식의 도구 사용을 지양함.
- 유아 발달 상황을 지속적으로 기록·점검하고, 그 내용을 교육과정 운영이나 학부모 면담 등에 활용하고 있는가?

지표 8

- 평가회, 협의회 또는 자체 제작 도구 등을 활용하여 교사 자체평가를 실시하고 있는가?
- 교육적으로 적절한 방법과 도구 등을 활용하여 교육과정 평가를 실시하고 있는가?
- 교사 자체평가 및 교육과정 평가 결과를 교사의 교수-학습 방법 개선 및 교육계획 수립 등에 반영·활용하고 있는가?

■ 평가방법

- 서면평가: 유치원 운영계획서, 자체 평가보고서에 기록된 내용
- 현장평가: 유아발달 평가 및 교육과정 평가 관련 문건, 도구나 자료 등 확인, 평가 결과의 활용에 대한 교사 면담

■ 관련자료

- 유아 발달 상황 기록 자료 및 평가 도구 등
- 교사자체 평가 및 교육과정 평가 관련 자료 등

교육과정의 적절성의 네 번째 내용은 ‘평가의 적절성’으로 유아 발달 및 교육과정에 대한 평가를 하고 결과를 후속 교육계획에 반영하여 활용하고 있는지를 평가한다. 평가 지표 및 기준을 통과하기 위해 유념해야 할 점들은 다음과 같다(교육과학부, 2009a, 2009b; 홍용희, 2009).

- ▷ 유치원 교육은 5개의 교육 과정 영역에 대한 통합적 교육 경험을 통하여 유아들이 일상생활에 필요한 능력과 태도를 기르는 데에 중점을 두는 전인적 성장의 기초 교육이다. 따라서, 평가는 이러한 유치원 교육의 결과가 유아의 전인적인 성장 발달에 도움이 되었는지 전체적으로 파악하는 것을 목적으로 한다.

- ▷ 유아의 신체, 사회, 정서, 언어 및 인지 발달, 학습 및 이해의 정도, 성향 등을 평가하기 위해서 유치원에서 이루어지는 생활과 활동을 모두 평가에 반영해야 한다. 예를 들면 유아의 조형 작품, 음률, 언어(말하기, 읽기, 쓰기), 극놀이, 구성하기 등에서의 활동 결과물, 교사들의 체계적인 관찰 기록, 유아와의 대화와 면담 기록, 그리고 교사의 저널 등을 수집, 분석하도록 한다.
- ▷ 평가는 시간이 지남에 따라 여러 활동을 통하여 나타나는 유아의 행동을 잘 살펴볼 수 있는 다양한 환경 안에서 비형식적으로 또 일상적으로 이루어져야 하며, 또한 형식적으로 정기적인 관찰을 통해 이루어져야 한다.
- ▷ 유아의 작품이나 활동 결과물 분석이 평가 자료로서 가치가 있으려면, 지속적이면서도 체계적으로 자료를 수집해야 한다. 만일 유아가 만든 작품이나 이야기 등을 되는 대로 수집하면 평가 자료로서의 타당도가 떨어진다. 체계적으로 수집된 자료를 통해서만 교육활동으로 인한 유아의 발달과 학습의 정도를 정확하게 평가할 수 있다. 따라서 각 내용에 따라 한 달 또는 1분기, 한 학기 등과 같이 일정한 간격을 두고 계획적으로 수집하도록 한다. 유아의 작품이나 활동 결과물을 포트폴리오(portfolio)로 정리하여 평가에 활용하면 교사뿐 아니라 유아도 스스로 자신의 학습경험을 되돌아볼 수 있다.
- ▷ 유아들의 학습이나 발달을 평가하는 적절한 방법은 교사가 유아와 상호작용하는 가운데 유아의 말이나 행동을 세심하게 관찰하는 것이다. 학습지나 도구를 사용한 검사에 의존하기보다 유아의 행동을 연구하면서 유아의 발달에 대하여 더 많은 통찰을 얻을 수 있다. 지필검사는 교사의 유아에 대한 통찰과 지식을 오히려 감소시킬 수 있다.
- ▷ 평가는 유아가 잘 하는 것과 진보한 것 등, 즉 유아가 할 수 있는 것을 나타내야 한다. 또, 유아가 혼자 할 수 있는 것과 도움을 받아서 할 수 있는 것을 보여주어야 한다. 유아들의 틀린 답이나 유아들이 할 수 없는 것 그리고 알지 못하는 것을 중점적으로 찾아내는 것이 아니다. 무엇보다도 평가 시 유아의 발달적 특성, 학습 방식 및 학습 속도의 개인차를 허용해야 한다.
- ▷ 평가는 유아들의 발달과 학습을 지원함으로써 결과적으로 유아들에게 도움이 되어야 한다. 예를 들어, 평가 결과를 토대로 교육 과정이 조정된다든지, 보다 개별화된 수업이 실시된다든지 등과 같이, 교육의 질이 향상됨으로써 유아들에게 직접적으로 도움이 되어야 한다. 평가로 인해 유아들이 심리적으로 불안정해지거나 자아-존중감이 위축되지 않도록 한다.
- ▷ 평가 결과를 활용하여 부모들과 의사소통 및 상호보완적 관계를 활성화시키도록 한다. 교사와 부모 간에는 유아들의 성장과 발달 및 수행에 대하여 정기적인 정보 교환 과정이 있어야 한다. 부모들에게 평가 결과를 보고하는 경우 수치화된 등급 결과를 통보하는 것보다는 서술 형식으로 의미 있고 설명적인 정보를 제공하도록 한다. 특히 유아들이 작품, 활동 결과물, 성취한 것에 대한 기술과 일화 기록 등의 평가 자료는 부모들과의 면담 시 매우 유용하다.
- ▷ 평가의 결과는 교사들에게 직무를 성공적으로 수행할 수 있는 유용한 정보를 제공해 줌으로써 도움이 되어야 한다. 개별 및 집단 유아에 대한 평가 결과는 교사가 교육 과정 운영 계획부터 교

재·교구, 환경 구성 및 교수·학습 활동에 이르기까지 자신의 교육 과정 운영 전반을 점검하는데 활용하도록 한다.

이상으로 2008년도에 실시된 유치원 평가 제 1주기에서의 서울특별시교육청(2008)의 ‘교육과정의 적절성’을 평가하는 네 영역의 평가지표 및 기준들을 제 6차 유치원 교육과정의 ‘유치원 교육 활동 지도 자료: 총론’과 2007 개정 유치원 교육과정의 ‘유치원 지도서: 총론 및 중일반’의 ‘교육과정 계획 및 운영’에 제시된 내용으로 설명해보았다.

결과적으로 교육과정의 적절성을 평가하는 평가지표 및 기준들은 새롭게 고안된 것이 아니라 이미 국가 수준에서 유치원에 보급한 ‘유치원 교육 활동 지도 자료’(교육과학부, 2000)에 지침으로 또는 설명으로 제시되었음을 알 수 있다. 따라서 평소 ‘유치원 교육 활동 지도 자료’의 내용을 숙지하여 충실하게 교육을 계획, 실행, 평가하는 것이 바로 유치원 평가의 ‘교육과정의 적절성’ 평가를 위한 적절한 준비라고 할 수 있을 것이다.

IV. 한국, 미국, 호주의 교육과정 영역 평가 지표 비교

유아교육 평가 인증 방법이나 기준은 국가들마다 주체, 목적, 기준, 방법 등에 있어서 공통점과 차이점이 있을 것이다. 2008년도 유치원 평가의 영역 및 평가지표를 유아교육기관 평가를 우리보다 일찍 실시하여 평가의 내용(know-what)과 방법(know-how)에 전문성을 갖춘 미국이나 호주의 것과 비교함으로써 제 1주기 유치원 평가의 특성 및 강점·약점을 이해한다면 제 2주기 유치원 평가의 영역과 내용의 완성도와 타당도를 높이는데 도움이 될 것이다.

2008년도 유치원 평가는 아래에서 보는 바와 같이 국가 수준에서 처음으로 실시하는 제 1주기 평가로써 유치원의 운영 실태를 진단하고 개선 방안을 제안하여 교육의 질을 향상시킴으로써 학교교육기관으로서 책무성 제고하고자 하는 목적을 가지고 있음에 초점을 맞추어 검토해야 할 것이다. 2008년도에 시행된 유치원 평가의 추진 목적은 다음과 같다(서울특별시교육청, 2008, p. 21).

- 유치원의 운영실태 진단과 개선 방안 제안을 통한 책무성 제고
 - 평가 결과 환류를 통하여 유치원 운영의 효율성과 유아교육의 질적 수준을 제고
- 유아교육 특성을 반영한 체계적 정보 제공을 통하여 학부모의 학교 선택권 보장
 - 1주기 평가는 유치원의 질을 끌어올리는데 주력
 - 유치원 운영 전반에 대한 진단과 처방 등 경영 개선을 위한 컨설팅 중심으로 운영

1. 3개국 평가 지표의 개발시기와 개발 과정

미국의 NAEYC에서는 1981년 유아교육기관 평가 인증을 위한 기준을 개발하여 전문가 집단의 검증과 공청회 개최 등을 통해 현장에 적용해오고 있다. 1985년 평가 인증제가 시작한 이후 평가 지표의 개정은 1991년 1차, 1998년 2차, 2006년 3차 의 과정을 거쳤다. 현재 NAEYC의 평가지표는 10개 영역과 416개 문항으로 구성되어 있으며 이중에서 한국의 교육과정 영역 평가지표에 해당한다고 볼 수 있는 항목은 교육과정(88문항), 교수(76문항), 아동발달평가(27문항) 등 총 182개 문항이다. NAEYC의 평가 인증은 국가적으로 인정받는 중요한 인증제의 하나로 성장하였으며 평가 인증에 대한 유아교육기관의 요구 또한 꾸준히 증가하고 있다(NAEYC, <http://www.naeyc.org/academy/standards/>).

호주에서는 1994년부터 보육시설 인가 시스템(QIAS) 개발을 위해 4개 질 영역, 52개 원칙이 개발되어 6년간 약 4,200기관의 인가를 시행하였으며, 2001년 개정에서 10개 질 영역, 35개 원칙으로 수정되었다. 공청회, 전문가 집단 의견 검토, 현장 테스트 등을 통하여 원래의 52개 원칙을 토대로 각 영역을 세분화하여 10개의 질 영역과 하위 기본 원칙을 개발한 것이다. 이는 다시 2005년 7개질 영역, 33개 원칙으로 수정되었다(QIAS, <http://www.ncac.gov.au/>).

우리나라의 유치원 평가 지표 및 편람 개발은 2007년 교육인적자원부에서 육아정책개발센터에 용역 의뢰하여 육아정책개발센터 연구팀에 의해 수행되었다. 지표의 현장 적합성 조사, 연구팀 집중 검토, 교육부와 협의 과정을 거쳐 15개 지표, 29개 요소가 최종 개발되어 2007년 시범평가가 실시되었다. 초·중등학교 종합평가의 국가공통지표 평가 영역, 유아교육법과 시행령에 명시된 유치원 평가 영역, 국가 유아교육 주요 정책방향 및 유치원 운영계획, 그 외 유아교육의 질 제고에 결정적인 핵심영역 및 요수들을 고려하여 지표가 선정되었다. 평가지표의 구성은 공통지표와 자체지표를 이원화하였으며 자체지표는 각 시도교육청의 역점 또는 특색사업의 내용으로 하였다. 전체 유치원의 1/3씩을 대상으로 3년 주기로 평가가 실시되며 첫해인 2008년에는 공립유치원을 대상으로 이루어졌다. 1주기(2008년~2010년)의 평가는 가장 핵심적인 지표 선정과 평가 지표의 수를 최소화하여 현장의 부담을 줄이고자 하였다(장명림, 2007, p 47).

우리나라에서 2008년에 실행된 유치원 평가 제 1주기 평가지표(서울시교육청, 2008)와 미국의 NAEYC(<http://www.naeyc.org/academy/standards/>)와 호주 QIAS(<http://www.ncac.gov.au/>)의 교육과정 영역 해당 평가 지표를 비교하면 아래 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 한국, 미국, 호주의 교육과정 영역 지표 비교

한국, 2008	NAEYC(미국, 2006)	QIAS(호주, 2005)
교육과정/교육과정/건강·안전/운영관리 (4영역, 총 27문항)	관계/교육과정/교수/아동발달평가/건강/교사/가족/지역사회/ 물리적 환경/리더십과 운영(10영역, 총 416문항)	직원과 유아들과의 관계/가족과의 협력/ 프로그램 편성과 평가/ 유아들의 경험과 학습/보호하는 돌봄과 안전/ 건강, 영양과 복지/질 관리와 유지(7영역, 총 33문항)
1. 교육과정(8문항, 65/230점) 1.1 교육계획 수립의 적절성 1. 교육계획안을 충실하게 작성하며, 호 과적으로 활용하고 있다. (5점) 2. 유아교육에 적합한 교육 내용 및 활 동을 통합적으로 구성 계획하고 있 다. (10점)	2. 교육과정(88문항) 2.A. 교육과정: 본질적 특성 2.B. 발달영역: 사회-정서발달 2.C. 발달영역: 신체발달 2.D. 발달영역: 언어발달 2.E. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 초기 읽기·쓰기 2.F. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 초기 수학 2.G. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 과학 2.H. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 기술 2.J. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 예술의 창의적 표현과 감상 2.K. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 건강과 안전 2.L. 인지발달을 위한 교육과정 내용: 사회학습	3. 프로그램 편성과 평가(3문항) 2.1. 프로그램은 센터의 철학을 명확히 반영한다. 2.2. 각 유아의 학습은 문서에 기록되며 프로그램 계획에 사용된다. 2.3. 프로그램은 각 유아의 성공적 학습자가 되도록 도와준다. 4. 유아들의 경험과 학습(6문항) 3.1. 직원은 각 유아의 놀이를 선택하고 참여하도록 장려한다. 3.2. 직원은 관계들을 발달시키고 유지하는 각 유아의 능력 을 증진시킨다. 3.3. 직원은 각 유아의 언어 및 읽고 쓰는 능력을 증진시킨다. 3.4. 직원은 각 유아의 문제해결 및 수학적 능력을 향상시 킨다. 3.5. 직원은 각 유아의 표현예술에서의 즐거움과 참여를 증 진시킨다. 3.6. 직원은 각 유아의 신체적 능력을 증진시킨다.
1.2 일과 운영의 적절성 3. 개별유아의 일일활동계획과 평가 과 정이 포함된 통합적 일과 운영이 이루어지고 있다. (10점) 4. 교육활동 유형 간의 균형적 인배가 이루어지고 있다. (5점)	3. 교수(67문항) 3.A. 풍부한 학습 환경 고안하기 3.B. 학습을 위한 돌봄 공동체 만들기 3.C. 유아 감독하기 3.D. 학습목표 달성을 위해 시간, 집단, 일과 활용하기 3.E. 유아의 흥미와 요구에 반응하기 3.F. 학습이 모든 유아들에게 의미 있게 만들기 3.G. 유아의 이해력을 심화시키고 기술과 지식을 획득하도록 가르치기	
1.3 교수-학습방법의 적합성 5. 유아교육에 적합한 교수-학습방법을 사용하고 있다. (10점) 6. 교사-유아 간에 질적인 상호작용이 이루어지고 있다. (10점)		
1.4 평가의 적절성 7. 개별유아의 발달 상황을 지속적으로 기록하고 활용한다. (10점) 8. 교사 자체평가를 포함한 교육과정 평가를 실시하고, 그 결과를 교육 과정 개선에 활용한다. (5점)	4. 아동발달평가(27문항) 4.A. 평가 계획세우기 4.B. 적합한 평가도구 사용하기 4.C. 유아의 흥미와 요구를 확인하고 유아의 증진을 기술하기 4.D. 교육과정을 적용하고 교수를 개별화하고 프로그램 개발 을 알리기 4.F. 가족과 의사소통하고 평가과정에 가족을 참여시키기	

2. 3개국 교육과정 영역 지표 내용의 특징

한국, 미국, 호주의 교육과정 영역 지표를 비교함으로써 각 지표에서 기준 삼고 있는 내용과 그 특성을 알아볼 수 있다. 아울러 각 국가별 지표의 특징과 3개국이 공통적으로 제시하고 있는 교육과정 영역 평가의 내용을 함께 살펴보고자 한다.

먼저, NAEYC 지표의 특징은 교육과정의 필수적 특성에서부터 시작되어 어린이의 발달영역별 교육 내용이 상세히 포함되어 있다. 읽기와 쓰기, 수학, 과학, 기술, 예술, 건강과 안전, 사회탐구학습 등의 학문 분야별 내용 또한 구체적으로 기술되어 있다. 항목의 수가 412개로 가장 많은 만큼 매우 세분화된 항목이 묘사적으로 기술되어 교사가 환경구성, 수업진행, 일과 운영을 할 때 그 항목 자체가 하나의 지침의 역할을 할 수 있을 정도이다. 예를 들어 인지발달을 위한 교육과정 내용 중 초기 읽기·쓰기 지표 항목의 구체적 내용을 살펴보면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 제시된 내용과 해당 지표

제시된 내용	해당 지표의 예
어린이가 제공받아야 할 환경	2.E.05 눈높이에 코팅하여 부착된 알파벳과 인쇄된 단어 사용
교구 및 교재	2.E.08 유아는 교실에서 책, 쓰기, 교재교구를 사용할 기회를 가진다.
어린이가 경험해보야 하는 활동	2.E.04 집단 혹은 개인적인 상황에서 종일반은 최소 하루 2번, 반일반의 1번의 약속된 방법으로 책읽기
활동과 환경의 구체적 형태	2.E.03 소지품에 이름쓰기, 규칙과 일과를 나타내는 문자 사용하기
교사의 교수 행동	2.E.11 어린이는 매일 자유롭게 쓰기를 하도록 격려 받는다.

즉, NAEYC의 평가 지표는 유아의 발달 전 영역별로 다루어져야 할 내용과 실제 교육을 위한 다양한 요소들이 매우 구체적인 문장과 설명으로 포함되어 그 자체가 교사가 교육내용을 계획할 때 지침의 역할을 할 수 있다. 또한 한 영역의 지표와 다른 지표와의 상호연관성이 제시되어 각각의 지표가 따로 분절되어 있는 것이 아니라 서로 연결되고 새롭게 이해되어지면서 맥락 속에서 그룹 지어져서 적용된다는 설명도 함께 제시되어 있다.

이러한 발달영역별 교육내용은 호주의 QIAS에서도 나타나고 있다. QIAS의 ‘지표 4. 유아들의 경험과 학습’에서 다루어지고 있는 내용 중 유아의 발달영역에 해당하는 언어(읽고 쓰는 능력), 문제해결 및 수학적 능력, 표현예술, 신체적 능력의 증진을 명확히 다루고 있다.

교사가 유아들의 학습과 경험을 위해 어떤 발달 영역별로 유의해야하는 지에 대해 간단하고 명확하게 언급되어있다. 내용에 해당하는 사항을 자세하게 기술한 NAEYC의 지표에 비해 QIAS의 지표는 간략하고 분명한 문장으로 제시되어있다. 각 지표를 살펴보면 해당 질 영역에서 기준으로 삼고자 하는 교육내용과 교수행동에 대해 핵심적으로 이해할 수 있다.

이에 비해 한국의 지표에서는 발달영역과 교과목적 구분에 따른 교육내용에 대한 언급은 제시되어 있지 않다. 국가 유치원 교육과정의 내용과 서울특별시 교육청 서울 유아교육의 반영 여부, 국가 수준 유치원 교육과정의 I·II수준, 유아의 연령별 발달 수준만이 교육내용에 해당한다고 간략하게 제시되어 있다(서울특별시교육청, 2008, p. 15). 통합된 일과운영, 활동유형에 따른 교육활동 간의 균형적 안배, 개별유아의 활동계획과 평가과정을 통해 교육계획 수립과 일과운영의 질 관리를 평가항목으로 설명하고 있다. 즉, 미국과 호주에서는 교육내용으로 다루어지고 있는 내용이 한국에서는 제시되어 있지 않고 교사의 교수방법적 측면, 실행능력적 측면이 부각되어 제시되어 있다.

한국의 평가지표는 유치원 평가가 시작된 초기단계인 점을 고려하여 현장의 부담을 최소화하기 위해 지표의 수가 적다. 지표의 내용에 초·중등학교 종합평가 공통지표(학교교육목표, 교육과정 및 방법, 교육성과 관리, 교육경영)를 반영하고 있다. 실제로 대부분의 유치원에서 시행되고 있어 변별력이 없어도 유치원의 핵심적 사항으로 지속적으로 실행되어야 할 지표나 요소(예: 교육계획안 작성 및 활용)는 포함하고 있다. 마찬가지로 유치원의 운영형태에 상관없이 유치원의 질적 수준 유지를 위해 기본적으로 포함해야할 사항을 반영하였다. 또한 유치원 운영의 다양성 및 자율성을 제한하지 않는 평가기준 제시를 위해 학교로서의 질적 수준 유지에 필요한 최소한의 공통적인 지표와 요소를 포함하고 평가기준 적용상의 융통성을 제시하여 유치원 운영이 획일화 되지 않도록 하고 있다(장명림, 2007). 국가수준 유치원 교육과정에서 제시된 건강, 사회, 표현, 언어, 탐구 등 발달영역별 내용을 교육과정 영역 지표에서 강조하기보다는 현장에서의 실행 과정을 통한 유치원 교육의 질적 수준 유지를 내용으로 하고 있다. 통합적이고 균형적인 교육계획 수립과 그에 대한 충실한 교육계획의 실행을 강조하고 있으며 교사의 상호작용, 수업의 방법적 측면을 중시하고 있다. NAEYC에서와 같이 각 범주별, 항목별 세세한 문장 기술로 구체적 내용을 제시하지 않고 매우 포괄적이고 광범위한 문장으로 기술되어 있는 것 또한 우리나라 교육과정 영역 평가지표에서 나타나는 큰 특징이다. 따라서 교사들이 해석하기에 주관적이나 애매모호한 측면이 적지 않았다. 평가 항목의 기술에서 ‘충실하게’, ‘효율적으로’, ‘통합적으로’, ‘균형적’, ‘적합한’, ‘질적인’ 등이라는 표현이

자주 나타나고 있다. 편람에서는 이 평가 지표에 대한 내용을 추가하여 설명하고 있으나 일부 항목에서는 편람의 내용 또한 간략하고 포괄적 표현이 많아 평가 지표가 나타내고자 하는 명확한 내용과 요구하는 최소 기준의 필요성에 대해 현장의 궁금함과 의문점이 제기될 수 있는 부분이라고 생각한다.

한국, NAEYC, QIAS의 교육과정 영역 지표에서 공통적으로 다루어지고 있는 내용은 교사의 교수학습 방법, 상호작용을 강조하고 있다는 것이다. 유아와의 의사소통 방법, 상호작용의 질적 수준은 3개국 모두에서 지표의 내용에 포함되어 있다. 한국의 지표에서는 ‘교수학습 방법의 적합성’, QIAS에서는 ‘유아와 동료와의 관계’, ‘유아들의 학습과 경험 영역’에 이런 내용이 나타나 있다. NAEYC에서는 ‘교수’ 영역 67항목으로 상호작용과 교수 방법의 적합성을 자세하게 반영하였다. 유아, 프로그램, 교사 평가도 3개국이 공통적으로 교육과정 영역 지표로 포함하고 있는 내용이다. 한국은 평가의 적절성을 통해 유아, 교사, 교육과정 평가를 지표에 반영하였고 NAEYC에서도 ‘아동발달 평가’ 영역의 27문항으로 제시되어 있다. QIAS 역시 프로그램의 편성과 평가 영역이 편성되어 있다.

V. 2008년 유치원 평가에 대한 유치원 현장의 오해와 이해

1. 평가 편람에 비추어 본 유치원 현장의 오해들

2008년 공립유치원의 약 74%가 유치원 평가의 대상이 되면서 평가는 유치원 현장의 가장 큰 관심사와 감당해야 할 가장 중요한 업무 중의 하나가 되었다. 특히 교육과정 영역은 그야말로 유치원 교육의 질과 직결되므로 교사들의 부담이 컸다. 이 영역은 타 영역과 비교하여 볼 때 배점은 가장 크면서도 준비해야 할 문서 자료의 성격이 명확하지 않다. 따라서 교사들이 느끼기에 교육과정 영역은 유치원 기관에 대한 평가라기보다는 각 교사들의 개인적 측면의 수업역량, 교육과정 실제 운영에 대한 평가라는 부담을 떨치기 어려웠다. 유치원 평가에서 가장 핵심적인 부분을 차지하고 배점이 가장 큰 교육과정 영역에 대해 현장에서 평가를 받으면서 교사들이 가졌던 일반적 오해를 몇 가지로 정리하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 영역에 대한 평가가 전적으로 당일 수업을 진행하는 교사 개인의 수업능력 평가라는 것이다. 2008 유치원 평가 편람에서 제시된 교육과정 평가 방법은 ‘당일 교육활동 관찰’과 ‘수업계획안 확인’, ‘교사면담’이 많았다(서울특별시교육청, 2008, p. 15-18). 이 부분

이 ‘당일 수업을 잘하면 교육과정 영역은 대부분 해결된다’는 생각으로 이해되기도 했다. 따라서 현장 평가 당일에는 일상적인 수업보다는 뭔가 특별하고 새로운 수업을 계획하고 진행해야 한다는 부담감 또한 컸었다.

둘째, 서류목록을 지표별로 많이 준비할수록 철저한 평가 준비가 된다고 생각했었다. 유치원 평가 편람에서는 교육과정 관련 자료 교육계획안을 가장 중요하게 제시하고 있다(서울특별시교육청, 2008, pp. 15-18). 그러나 유치원에서 실제로 실시된 많은 교육활동을 서류로 제시하여야 한다는 부담감 속에 교사들이 교육계획안에 관련 부분이 포함되어 있음에도 건강, 안전, 영양, 환경 교육 부분, 기타 특색사업을 별도로 준비하였다. 평가장에 불필요한 자료의 별도 배치를 지양하고 실적 확인을 위한 원본서류 배치를 권장했음에도 불구하고(서울특별시교육청, 2008, p. 31) 가능한 많은 부분을 평가단에게 시각적으로 제시해야한다는 부담감 때문에 자료화하기 어려운 성격의 자료를 문서로 만들기 위한 노력이 많이 들었다. 이런 부담감을 해소하기 위해서는 교육계획 수립과 평가를 위한 교사 간 사전-사후협의, 매일 교육계획 수립의 평가 실행과 다음 계획에 반영에 대해서는 평소의 지속적, 누가적 자료화가 필요하겠다.

셋째, 교사경력에 따른 일일교육계획안 작성 양식의 혼란이 있었다. 평가 편람에서 교사의 경력, 기관운영 특성 등에 따라 다양한 형태의 일일교육계획안 작성과 활용이 가능(서울특별시교육청, 2008, p. 15)하다고 제시한 부분은 일일교육계획의 최소 질적 수준 확보를 위한 것이었다(장명림, 2007, p. 47). 그러나 고경력 교사일수록 일일교육계획안 작성을 간략하게 해도 되거나 혹은 일부 유치원에서는 교육계획안을 모든 교사들이 약화시켜 작성해도 된다고 생각하였다. 일일교육계획안을 중심으로 주간, 월간, 연간 교육계획안의 충실한 작성이 평가단이 제시한 개선사항으로 많이 지적된 내용이었다.

넷째, 교육과정 평가 지표 중 평가의 적절성 항목에 해당하는 유아, 교사, 교육과정 평가에 대한 이해가 부족했다. 평가 편람에서는 관찰, 작품분석, 면담으로 유아평가의 방법을 제시하고 있다. 지필검사 형식의 도구 지양, 유아발달 상황 내용을 학부모 면담, 교육과정 운영에 활용 등도 제시되었으나(서울특별시교육청, 2008, p. 18) 상당수 교사들이 유아의 작품을 모아 놓은 작품집을 유아 평가의 충실한 방법과 도구라고 생각했다. 아울러 교육과정 영역 중 ‘평가의 적절성’ 지표에서 제시된 교사 평가, 교육과정 평가의 방법과 구체적인 형식에 대해 많은 교사들이 혼란을 겪었다. 평가회, 협의회, 자체평가도구를 통한 교사 자체평가, 교육과정 평가 실시 상황이 유치원 평가의 기준으로 제시되어 있어 현장에서는 평가도구 자체 제

작에 대한 부담이 컸다.

다섯째, 평가 지표의 내용 외에 유치원 별 다른 요소들이 평가결과에 영향을 끼칠 것이라는 우려도 있었다. 유치원의 지역별, 운영 형태별, 학급 규모별에 대한 평가 지표를 차별화하지 않는 것은 이런 여건에 관계없이 모든 유치원의 질적 수준을 위해 기본적으로 포함되어야 할 필수 사항이 평가 지표로 반영되어 있기 때문이다(장명림, 2007, p. 47). 그러나 학급 수가 많고, 전임 원장·원감이 배치되어있으며, 평가 일정이 후순위로 늦게 잡혀있다면 여러 측면에서 평가 결과가 우수하게 나올 것이라는 생각을 가진 경우가 많았다. 또, 교사의 노력만으로는 개선하기 힘든 유치원의 시설과 물리적 환경 역시 수업, 교육활동 수준에 많은 영향을 주므로 교육과정 영역 점수에까지 유리/불리한 원인이 된다고 생각한 경우도 있었다.

2. 평가단의 공통된 지적사항을 중심으로 본 유치원 평가에 대한 이해

앞에서는 평가를 받는 대상이었던 유치원 현장에서 가졌던 우려와 오해에 대해 살펴보았다. 평가에 대한 실제 경험과 별다른 정보도 없이 막상 단기간에 평가를 받아야 한다는 부담감으로 인해 현장의 우려는 클 수밖에 없었다고 생각된다. 그러나 유치원 평가의 목적은 평가 지표라는 기준과 근거를 가지고 행해지는 운영진단, 실태 진단이며 개선 방안 제안이다. 따라서 평가를 받는 현장의 입장뿐 아니라 평가를 시행하고 실태를 점검한 평가단의 시각에서 살펴볼 필요도 있겠다. 다음 <표 3>은 유치원의 평가 결과 제시되었던 공통된 지적사항을 해당평가 지표와 비교하여 정리한 것이다.

<표 3> 강동구 평가단이 제시한 개선방향과 해당 평가 지표와의 연관성

교육과정 영역에 대한 평가단의 지적 사항	해당 평가 지표
· 만 3세, 4세와 5세 교육과정간 차별화 및 연계성 확보	1-1-1. 교육계획안 작성 및 활용
· 한달 간 주안을 묶어 월안 겸 주안으로 사용하지 말고 별도로 작성	1-1-1. 교육계획안 작성 및 활용
· 일일교육계획안 세안으로 작성할 것	1-1-1. 교육계획안 작성 및 활용 1-3-6. 교사-유아간의 질적인 상호작용
· 연간, 주간, 일일교육계획안 간의 연계성 강화	1-1-2. 유아교육에 적합한 교육내용·활동 선정
· 대/소집단 특성에 맞는 적합한 교수방법을 실행할 것	1-1-2. 유아교육에 적합한 교육내용·활동 선정
· 자유선택활동 계획-실행-평가를 체계적으로 실시하고 유아들의 참여상황을 관찰하여 목적에 맞게 실행함	1-2-3. 통합적 일과 운영

· 만5세 자유선택활동 40-50분 정도 배정	1-2-3. 통합적 일과 운영
· 일과 계획에서 정적/동적 활동간 균형있는 안배	1-2-4. 교육활동 유형간의 균형적 안배
· 주간교육계획안에 요일별 균형있는 자유선택활동과 대/소집단 안배	1-2-4. 교육활동 유형간의 균형적 안배
· 계획하기 활동 후 자유선택활동 실시	1-2-4. 교육활동 유형간의 균형적 안배
· 매일 일과에 과제 중심 실외놀이가 아닌 자유실외놀이 20분 이상 배정	1-2-4. 교육활동 유형간의 균형적 안배
· 유아평가용 포트폴리오의 지나친 규격화/획일화/학습지화 탈피	1-4-7. 유아의 발달 상황 기록 및 활용
· 정기적인 교사협의회 및 원내장학을 통한 학급 간 수업내용의 질 관리	1-1-1. 교육계획안 작성 및 활용 1-4-8. 교육과정 평가 실시 및 결과 활용

위의 표에서 제시된 바와 같이 지표 1-1-1. ‘교육계획안 작성 및 활용’에 대한 평가단의 지적사항이 많다. 이 지표는 연안, 월안, 주간, 일안의 연계성, 일일교육계획안의 세안화, 연령별로 적합한 내용 선정을 반영하고 있는지를 보는 내용이다. 유치원 현장에서 교육계획안을 얼마나 충실하게 작성하고 있는지에 대한 반성이 필요한 부분이라 생각된다. 획일적 교육계획안 작성, 교사간 협의 부족, 연령간의 차별성 없는 교육계획안 작성은 유아 교육의 효과 제고, 교수·학습경험의 질 제고를 위해 개선되어야 하겠다.

다음으로, 교육활동 유형간의 균형적 안배를 강조하고 있는 1-2-4 지표에 대한 지적사항도 자주 나타나고 있다. 실내/실외, 대근육/소근육, 개별/소집단/대집단, 정적/동적, 유아주도/교사주도 활동 등이 균형적으로 포함된 교육계획과 실행이 많이 부족하다는 것이다. 또한 이 지표에서는 충분한 실외활동의 포함을 강조하고 있다. 평가대상 중 많은 유치원에서 실외활동이 과제 중심(줄넘기 등 교사주도의 신체활동, 특정 동식물 관찰 후 표상하기 등 과제가 있는 활동)으로 이루어지고 있는 경우가 많았다.

유아 평가에 대해서도 학습지 형태 활동 중심, 단순한 평면 작품 모음, 모든 작품의 크기가 A4 사이즈로 획일화된 점, 생활영역별 유아의 발달 정도에 대한 교사의 평가나 객관적 자료가 부족한 포트폴리오의 문제점이 지적되었다. 이러한 현상은 여러 원인이 있겠으나 A4 사이즈의 서류 파일을 이용하여 포트폴리오를 작성하는데서 오는 자료의 형태 및 크기의 다양성 부족, 유아에 적합한 교육활동 선정에 대한 이해 부족으로 인한 학습지 형태 자료 남용, 유아에 대한 교사의 평가(교사의 관찰, 체크리스트, 평정척도 등)를 학부모가 보게 될 포트폴

리오에 삽입하는데서 오는 부담감 때문이라 할 수 있겠다.

이외에도 교육계획안 작성 시 교사 간 사전, 사후 협의와 평가를 충실히 실시하고 있는지, 이러한 논의와 평가가 다음 교육계획안 작성에 반영되고 있는지에 대한 지적이 있었다. 실제로 교사들이 충분히, 정기적으로 실시하고 있다고 생각하지만 객관적 자료로 제시하거나 확인하기가 힘들었기 때문이다. 이에 대해서는 일일교육계획안 사전·사후협의록 양식을 각 유치원의 특성에 맞게 만들어서 사용하거나 매일 일일교육계획안 평가란에 협의를 통한 평가를 작성하는 것이 필요하겠다.

이상에서 살펴본 바와 같이 현장의 교사들이 교육과정 운영에 대한 준비와 자신들이 느끼는 현재 상태는 평가단이 평가 지표와 항목을 기준으로 바라보았을 때와는 많은 차이점을 보인다. 현장에서는 충실하게 하고 있다고 생각하고 있는 항목들도 평가단은 유치원에서 제공하는 자료와 당일 관찰한 상황만을 놓고 평가 지표의 내용을 기준으로 판단할 수밖에 없다. 따라서 교육과정 영역 평가가 단순히 그날 보여지는 교사의 수업이 아닌 교육과정 운영의 전반적인 수준에 대한 점검과 개선을 위한 협의과정, 학급 간 수업의 질 관리를 위한 장학체제 등 총체적 교육과정 영역에 대한 점검이었음을 알 수 있다. 현장의 교사들이 가진 당일 수업 활동에 대한 부담감과 우려와는 달리 교육과정 전 영역에 대한 총체적인 점검과 평소의 충실한 운영을 위한 노력이 계속되어야 한다는 시사점을 제시하고 있다.

2008년도에 유치원 평가를 받은 공립유치원의 많은 교사들이 ‘매우 힘은 들었지만 유치원 운영 전반에 대한 점검을 하고 자신이 속한 유치원의 실태에 대해 점검을 할 수 있었던 값진 기회’였다고 말한다. 유치원 평가는 매우 광범위하고 유치원 운영전반에 대한 걸친 평가였으므로 교사들에게 많은 심리적, 시간적, 업무적으로 부담이 되었던 것이 사실이다. 또한 유치원 교사들은 이런 식의 평가를 받아본 경험이 거의 없어 정보와 경험 부족, 막연한 불안감으로 더욱 힘들었다. 평가에 대한 교사들의 목소리를 모아 정리해보면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교육과정 운영에 대한 철저한 점검과 반성의 시간이 되었다. 평가 지표를 기준으로 교육과정 운영에 대한 모든 점을 점검하고 진지한 반성을 통해 개선을 위한 노력을 하게 된 점이 평가가 준 가장 값진 의미가 되었다. 교육과정 영역은 평가의 지표 중에서도 가장 핵심이 되는 영역이다. 교육활동을 중심으로 한 교육과정 운영에 대해서는 교육계획과 이행이 충실하면 평가의 많은 부분에서 좋은 점수를 확보할 수 있었고 이는 곧 교사의 수업 개선과 유치원 교육과정 운영의 수준 제고를 위한 전문성 향상의 의지로 연결되었다. 단기간 서류준비나 당일 수업 준비를 위한 연습만으로는 절대로 대비가 될 수 없다는 것이다. 일부

유치원 현장에서 평가를 받기 위해서 문서자료를 급하게 준비하고 수업을 위한 연습 아닌 연습을 하고 환경을 정비하였다. 그러나 자체평가, 서면평가, 현장평가의 과정을 통해 급하게 준비한 평가대비는 보이기 위한 하루 준비일 수밖에 없다. 유치원 평가의 준비 과정은 일상적인 유치원 운영의 충실화가 가장 중요하다는 것을 이해하여야 평가가 가진 유치원 운영 진단과 개선방안이라는 추진 목적을 가장 잘 이룰 수 있을 것이다.

둘째, 유치원 평가의 취지를 이해하고 유치원 평가를 통해 유치원의 책무성과 교육과정의 충실성을 확보하기 위한 노력의 계기가 되었다. 평가는 단순히 현장에서 잘하라고 실시되는 것이 아니다. 평가는 유치원 운영 실태 진단 및 개선방안 제안을 통해 유치원 운영의 질을 제고하고 학부모에게 기관 선택권 제공의 기반이 된다. 유치원 운영의 질 관리를 위해서 무엇을 보완하고 우수한 유치원이 되기 위해 필요한 항목이 무엇인지 구체적으로 알아가는 과정이 되었다. 또한 보육시설과 초·중등학교는 이미 실시하고 있는 기관 평가를 유치원도 받는다는 것 자체가 경쟁력 확보의 강력한 방법임을 깨달았다. 많은 공립유치원 학부모들이 유치원 평가에 대한 이해를 통해 긍정적인 신뢰를 보내고 있으며 많은 호응도를 이미 보이고 있어 유치원 평가의 목적을 성공적으로 달성했음을 알 수 있다.

VI. 맺는 말

유치원 평가에서 ‘교육과정의 적절성’ 영역은 유치원에서 교사 직무의 핵심인 교육과정 계획 및 운영을 적절하게 하는가를 보고자 하는 것이다. Dewey는 반성적 사고는 인간의 선천적 능력이라 하였다. 교사 스스로 자신의 교육과정의 적절성을 평가하는 것은 반성적 사고를 자연스럽게 실천하는 것이다. 자신의 교육 계획안을 놓고 유아교육과정의 근간이 되는 Dewey의 ‘생활 중심, 흥미 중심, 경험 중심’을 실천하고 있는지 검토할 것을 제안한다. 또한 본인의 학급 유아들을 생각하며 Tyler의 교육과정 모형에 제시된 질문들을 스스로에게 던져 보고 대답해볼 것을 제안한다. “교육목표는 무엇인가?”, “교육목표 수립의 이유는 무엇인가?”, “무엇을 가르쳐야 하는가?”, “유아들에게 가장 필요한, 가치 있는 지식은 무엇인가?”, “어떻게 가르쳐야 하는가?”, “이러한 지식(정보, 사실, 기능, 가치, 태도 등)을 유아가 학습할 수 있게 하는 가장 효과적인 방법은 무엇인가?”, “언제 가르쳐야 하는가?”, “교수활동은 유아에게 어떤 영향을 끼치는가?”, “유아의 학습을 어떻게 확인할 것인가?”

유아교육의 최대효과는 양질의 교육과정 계획과 충실한 운영에 달려 있다. 유치원 평가 때

문에 교육과정 계획 및 운영을 적절하게 하는 것이 아니라 이는 교사의 직무에 따른 책임이자 임무이기 때문에 최선을 다해야 한다. 유치원 현장에서 평가를 유감스럽게 생각하거나, 걱정만 하거나, 가급적 평가시기를 늦추려고 노력하는 것은 유치원 발전이나 유아교육의 질 제고를 미루는 결과를 가져온다. 유치원 교육의 질 제고를 위한 유치원 평가는 유아교육법 제 19조 1항에 명시되어 있는 책무성 차원의 평가이다. 초·중등학교 체제에서 이미 평가가 실시되어 왔기 때문에 학교교육의 기초가 되는 유치원 평가는 늦은 감이 있다.

서울특별시교육청의 ‘서부 유아 교육 추진 과제’ 네 개 중 첫째가 ‘내실 있는 유치원 교육과정 편성·운영’이다. 교사 스스로 ‘내실 있는 유치원 교육과정 설계자 및 운영자’로 성장하기 위해서는 끊임없는 노력이 필요하다. 자기-평가를 실천하고, 장학지도를 받고, 시범 연구를 지원하고, 교육과정 연구팀을 구성하여 연구에 적극 참여하는 등 다각도로 노력을 기울여야 한다. ‘교육과정 설계자 및 운영자’로서 능력을 빨리 기르고자 하면 ‘유치원 평가’를 서둘러 받기를 권한다. 앞에서 ‘유치원 평가’를 효율적으로 준비하는 것은 평소에 교육 계획, 실행, 평가를 충실히 하는 것이라 했는데, 이를 실천하면 자신의 교육과정 계획 및 운영의 강점과 약점을 파악하여 ‘교육과정 설계 능력’을 급격히 강화·개선·발전시킬 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2000). 유치원 교육활동 지도 자료 1: 총론.
- 교육과학기술부(2009a). 유치원 지도서 1: 총론.
- 교육과학기술부(2009b). 유치원 지도서 13: 종일반.
- 김경배(2005). 교육과정과 교육평가. 서울: 학지사.
- 방인옥(1994). 존 듀이의 교육철학과 유치원 교육과정. 서울: 서원.
- 서울특별시교육청(2008). 2008 유치원 평가위원 연수 자료
- 서울특별시서부교육청(2009). 행복 교육의 중심지 서부교육 2009 서부 유아 장학 계획.
- 안인희 편 (1993). 현대 교육 고전의 이해 (pp. 9-40). 서울: 이대 출판부.
- 장명림(2007). 유치원 평가 추진계획 및 평가지표. 한국국공립유치원교원연합회 제20호.
- 홍용희(2001). 천원의 아동교육관. 천원 기념회, 천원 오천석 박사 탄신100주년 기념논총.
- 홍용희(2009). 2007 개정 유치원 교육과정에 따른 통합적 교육 계획안 작성 방법. 대한어린이교육협회.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. School Journal, 54, 22.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education, New York: The Macmillan Company.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). Engaging children's mind: Project Approach, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kliebard, H. M. (1995). The struggle for the American curriculum 1893-1958. New York: Routledge.
- Print, M.(2006). 교육과정 개발과 설계. 강현석·박영무·박창언·손충기·이원희·최호성(역). 서울: 교육과학사.
- NAEYC <http://www.naeyc.org/academy/standards/>
- QIAS <http://www.ncac.gov.au/>
- Tyler, W. R. (1949). Tyler의 교육과정과 수업지도의 기본원리. 진영은(역), 서울: 양서원, 1996.

Young Scholar Session(I)

박 희 숙 (아주대학교 어린이집 시설장)

김 은 영 (분당구청 어린이집 시설장)

염 현 경 (꿈자을교육연구소 소장)

만 2세반 영아의 소유권 갈등과 교사 중재에 관한 질적 연구

박희숙(아주대학교 어린이집 시설장)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

영유아간의 갈등은 의사소통이 활발하게 이루어지기 때문에 사회적 유능감에 긍정적 영향을 주고(David, Murphy, Naylor & Stonecipher, 2004), 다른 사람의 관점이 자신과 다르다는 것을 경험하게 하는 동시에 갈등을 해결하는 방법을 경험하게 함으로써 원만한 대인관계에 필요한 상호작용 기술을 자연스럽게 배워나가게 한다(고인옥, 2002). 갈등을 해결하는 과정은 영유아들의 사회적, 인지적 발달에 영향을 미친다(Thornberg, 2006), 이 때 교사가 적절하게 중재를 하면 긍정적인 효과는 더 커질 수 있다(김희진, 이지현, 1997). 교사의 중재는 영아의 발달적 차이나 기질 등 개인적인 특성에 따라 상호작용의 유형과 전략을 달리 사용하는 것이 요구된다(장영희, 곽승주, 2004).

만 2세반 영아들은 갈등 중에서도 특히 소유 갈등에 대한 비율이 가장 높게 나타나며(권경숙, 2002; 김주연, 2006; 마혜진, 2005; 박명희, 2000; 유희정, 2004; 이강이, 1998), 소유와 관련된 갈등은 영아가 18~24개월 무렵이 되면서 사물에 대한 대상영속성 개념을 획득하고 '내것'에 대해 강한 소유 개념을 보이기 시작하면서 나타난다(Caplan, Vespo, Pederson, & Hay, 1991; Kllen & Sueyoshi, 1995).

만 2세 영아간 갈등을 다룬 선행연구들을 살펴보면, 전반적인 갈등상황을 살펴보고 통계 처리함으로써 또래와의 관계에서 일어나는 영아의 소유권 갈등에 대한 의미를 찾는 데는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 참여관찰과 심층면접의 질적 연구방법을 통해 만 2세반 영아는 어떤 대상으로 인해 소유권 갈등을 일으키고, 소유권 갈등이 해결되는 과정에서 교사의 중재는 어떻게 나타나는지 심층적으로 탐색하여 영아간 양질의 또래관계 경험을 제공하기 위한 기초를 마련하고자 한다.

2. 연구문제

만 2세반 영아들의 소유권 갈등의 양상을 밝히고, 영아간의 바람직한 또래관계 형성을 위한 교사의 중재 방안을 모색하는 데 따른 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 만 2세반 영아의 소유권 갈등의 대상은 무엇인가?
- 2) 만 2세반 영아의 소유권 갈등 시 교사의 중재 행동은 어떻게 나타나는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여 기관 및 학급

만 2세반 영아의 소유권 갈등과 교사의 중재 행동을 관찰하기 위해 본 연구는 수원시에 위치한 바울어린이집을 연구대상 기관으로 선정하였다. 바울어린이집은 A대학교 교직원의 가정 복지 증진과 자녀들의 전인적인 성장 · 발달을 목적으로 설립된 직장어린이집으로, K대학교에서 위탁받아 운영하고 있으며 본 연구자가 근무하는 기관이다. 학급 수는 만 1세반 3학급, 만 2세반 3학급, 만 3세반 2학급, 만 4세반 1학급, 만 5세반 1학급으로 총 10학급이며, 영아수 76명, 유아수 104명으로 총 정원은 180명이다. 연구자는 영아를 촬영하고 연구를 해야 하는 것에 대한 부모, 교사의 승인 과정을 거치고, 모든 영아의 등원이 놀이시간 이전에 이루어져 비교적 안정적으로 운영되는 학급을 연구 대상 학급으로 선정하였다.

2. 자료 수집

1) 참여관찰

만 2세반 영아들의 또래간 소유권 갈등에 관한 자료를 수집하기 위하여 2008년 4월부터 9월까지 1주일에 2회 오전 실내자유선택활동 시간에 관찰하였다. 관찰은 총 52회 이루어졌으며, 소유권 갈등 상황의 특이한 사항과 관찰자 의견을 약기하여 전사할 때 도움을 받고자 현장노트를 기록하였다. 기록방식은 전체적인 관찰을 현장기록과 함께 그 당시에 부연하고 싶은 부분을 관찰자 의견으로 기록하였으며 관찰 후 현장일지를 기록하면서 관찰 당시 발견하지 못한 부분을 기록하였다.

2) 심층면담

관찰기간 동안 주로 교사를 대상으로 비형식적인 면담과 형식적인 면담이 병행하여 이루어졌다. 비형식적인 면담은 토끼반 3명의 교사에게 낮잠 시간이나 귀가 시간 이후에 관찰 내용에 대한 도움을 받고자 수시로 이루어졌다. 형식적인 면담은 바울어린이집 교사실에서 이루어졌으며 관찰 기간동안 5회 이루어졌고 일과가 끝난 후 별도의 시간을 계획해서 진행되었다.

3. 자료분석

자료 분석은 관찰자료 전사, 약호화(범주화), 주제의 생성 과정으로 이어졌다. 전사과정의 끝나게 되면 연구자는 주제별 약호화의 개발과 적용을 위해 계속적이고 순환적이며 반성적인 탐구과정을 거쳤다. 전사과정에서는 현장노트 외 동영상 내용을 기초로 컴퓨터 파일에 체계적으로 정리하여 기록하였다.

4. 신뢰도

연구자의 개인적이고 주관적인 특성과 연구대상자와의 관계가 자료수집에 영향을 미칠 수 있는 문제점을 해결하기 위해 영아의 소유권 갈등에 관한 자료가 객관적인 분석이 이루어질 수 있도록 참여관찰과 심층면접, 관찰일지 등의 문서, 동영상 자료에 대한 연구 참여자의 검토, 본 연구에 대한 지도교수 및 동료 연구자와 현장 교사들과의 지속적인 피드백 과정을 거치면서 의견 교환의 기회를 가졌다.

Ⅲ. 결과 및 논의

1. 만 2세반 영아의 소유권 갈등의 대상

본 연구에 참여한 만 2세 토끼반 영아들이 소유권 갈등을 일으키는 대상은 놀이감, 하고 싶은 놀이, 공간, 좋아하는 사람이었다. 첫째, 놀이감으로 인해 소유권 갈등이 발생하는 이유는 토끼반에 제공된 놀이감들의 규칙과 용도가 서로 다르게 적용되기 때문에 소유권 갈등이 발생하는 것을 볼 수 있었다.

지 혁 : (교통기관 꼭지 퍼즐에서 자동차 한 조각을 양손에 들고 움직이며) 부웅~~ 부웅~~~
 윤 서 : 이거 하나만 해, 이거 하나만 해(퍼즐조각을 하나 빼앗으려 한다).
 지 혁 : 야~~(빼앗기지 않으려고 팔을 뒤로 뻗다).
 윤 서 : 자동차 두 개예요~
 정교사 : 자동차? 지혁이가 이거 맞추던 거 아니야?
 (윤서가 퍼즐 한 개를 가져간다.)윤서야, 이거 다시 넣어줄래?
 이거 지혁이가 놀이하던 건가 봐.
 윤 서 : (퍼즐 들고 달아나 버린다.)
 지 혁 : 아양~~(일어나 팔짝 뛰면서 운다).

(관찰, 2008. 7. 4)

위 예는 놀이감 한 개만 가지고 놀이하라는 규칙을 강조하며 윤서가 지혁이에게 놀이감을 양보 받으려고 하다가 거부당하자 한 개를 빼앗아 가면서 소유권 갈등이 일어나는 상황이다. 지혁이의 입장에서 보면 퍼즐 전체가 한 개이고, 윤서의 입장에서 보면 퍼즐 조각 날개가 한 개로 해석되기 때문에 소유권 갈등이 빚어지는 것을 볼 수 있다.

둘째, 영아들은 하고 싶은 놀이 때문에 소유권 갈등이 일어났는데 영아들이 각자 하고 싶은 놀이의 주제가 다르고 같은 놀이의 주제라도 맡고 싶은 역할이 서로 달라 소유권 갈등이 일어나는 것을 볼 수 있었다. 셋째, 영아들의 놀이 공간 역시 갈등을 일으키는 대상이었다. 공간으로 인해 소유권 갈등이 일어나는 것은 두 가지 이유였다. 하나는 한 영아가 자신이 만든 놀이 공간에 다른 영아가 들어오려고 하는 것을 들어오지 못하게 하면서 자기 공간을 지키기 위해 소유권 갈등이 일어났고, 다른 하나는 일정 공간을 서로 자기 놀이 공간으로 확보하기 위해 자기주장을 하면서 갈등이 일어났다. 넷째, 영아들은 자신이 좋아하는 사람을 소유하기 위해 다른 영아와 갈등을 일으켰다. 영아가 좋아하는 사람은 대부분 친구와 선생님이었는데 이것은 토끼반 내에서 관찰이 이루어졌기 때문에 대상이 제한적이었던 것으로 보인다. 영아들이 좋아하는 사람은 편견을 가지고 결정되는 것을 볼 수 있었는데 영아반에서 영아가 싫어하거나 피하는 관계가 관찰될 때 그 원인을 찾아본다면 또래 관계 개선에 도움을 줄 수 있을 것이다.

이처럼 영아간의 소유권 갈등은 놀이감 규칙을 적용하면서 소유권 갈등이 일어나는 것을 볼 수 있다. 따라서 영아들에게 단순히 놀이감 하나씩 가져야 한다는 규칙은 모든 영역의 놀이감에 적용하기에 무리가 있으므로 영아반 놀이 규칙 적용에 대한 논의가 필요하며 만 2세

영아반에 놀이감을 배치하고 어떻게 놀이해야 하는지에 대한 규칙은 영아들의 놀이 상황을 고려하면서 좀 더 명확한 기준으로 제시되어야 할 것이다.

2. 만 2세반 영아의 소유권 갈등 시 교사의 중재 행동

소유권 갈등 해결 과정에서의 교사의 중재 행동은 대안 찾아주기, 질문하고 설명하기, 엄하게 타이르기, 권유하고 설득하기, 지시하기, 관심돌리기, 정서적으로 지원하기로 나타났다. 첫째, 대안 찾아주기에서는 영아가 상대 영아로부터 소유권 갈등을 일으킨 원인에 대한 대안을 찾아 도움을 주는 중재 행동이 나타났다. 둘째, 교사의 질문하고 설명하기 중재는 영아간 소유권 갈등 상황에서 정확하게 누가 소유권을 갖게 되는지 질문을 통해 각자의 입장을 확인하고 설명하는 것을 볼 수 있다. 셋째, 엄하게 타이르기 교사의 중재 행동은 갈등 상황을 아주 빨리 파악하여 해결책을 제시하려고 할 때 나타났고 주로 갈등을 일으킨 영아에게 초점을 두고 개입하여 해결하려는 경향을 보였다. 넷째, 권유하고 설득하기는 두 영아 모두에게 만족할 만한 방안을 제공하였다.

다섯째, 영아의 갈등 상황을 빠른 시간 내에 종료시키고자 할 때 지시하는 행동으로 단호하게 중재하고 있었다.

다음은 지시하기 중재 행동의 사례이다. 승훈이가 식당놀이를 하는데 윤서가 다가와 손으로 음식물을 쳐서 흩어놓는다.

윤 서 : (음식 모형을 손으로 쳐버린다.)

승 훈 : 야아~ 장윤서!

정교사 : 왜?

승 훈 : 윤서가 이거 망가뜨렸어.

정교사 : 다시 하면 되잖아~

윤 서 : (다시 다가와서 음식모형을 손으로 친다.)

승 훈 : 야아~

정교사 : 윤서야, 이렇게 하면 승훈이가 싫어하잖아. 다시 갖다 줘.

윤 서 : (바닥의 놀이감을 손으로 쳐내면서 준다.)

정교사 : 잘 줘야지. 이렇게 던지지 말고~

윤 서 : (하나씩 주워서 앞에 놓아준다.)

(관찰, 2008. 7. 10)

위 사례에서 보면, 음식을 흠어 놓은 윤서의 행동 때문에 속상해 하는 승훈이에게 다시 하면 된다고 대수롭지 않게 반응하는 교사의 태도에 윤서는 다시 한번 승훈이의 음식물을 쳐내는 것을 볼 수 있다. 교사는 친구가 싫어하니깐 다시 갖다 주라고 지시하는데 윤서는 갖다 주기는 하지만 던지면서 준다. 교사가 다시 던지지 않고 제대로 잘 주라고 지시하자 하나씩 주워 주는 모습을 볼 수 있다. 영아는 또래와 갈등이 일어날 때 교사의 반응에 따라 행동이 달라지는 것을 볼 수 있다. 교사는 영아에게 그 다음 행동을 지시할 때도 아주 구체적으로 지시함으로써 영아가 속상해 하는 친구에게 어떻게 행동해야 하는지를 보여주는 사례이다.

영아들과 지내다 보면 시간에 쫓길 때가 있는데 그럴 때 영아의 입장을 충분히 생각해주지 못하고 어떻게 하라고 지시하게 돼요. 아이들에게 이래라 저래라 하지 않으려고 노력하지만 시간적인 것 때문에 그럴 때가 많아요. 다음 활동이 계획되어 있으면 아이들이 서로 나누지 않고 싸울 때 교사가 지적하면서 서두르게 되고 또 아이들이 제 말을 잘 듣지 않을 때 그래요. '이렇게 해 볼래?' 하는데 '싫어' 라고 이야기하면 강압적으로 지시하게 되는 거 같아요.

(이교사면담, 2008. 9. 2)

교사가 지시하며 중재를 할 때는 영아가 갈등 상황에서 상대 영아에게 주장하는 행동에 대해 필요한 사항을 즉각적으로 지시하면서 갈등 해결을 해 나가는 것을 볼 수 있다. 교사의 의도대로 갈등의 해결이 이루어지기 때문에 영아간에 서로의 입장을 이해한다거나 서로 타협할 수 있는 기회를 갖지 못한다는 점은 우려된다.

여섯째, 영아들이 교사의 끈질긴 설득에도 아랑곳 하지 않고 계속 고집을 부리고 자기주장을 할 때 교사는 관심 돌리기로 중재를 하는 것으로 나타났다. 일곱째, 교사는 소유권 갈등 상황에서 속상해 하는 영아들의 마음을 읽어주고 신체적 접촉을 통해 안아주고 위로하면서 정서적으로 지원해주는 중재 행동을 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사의 중재 행동은 어떤 영아간에 소유권 갈등을 일어났는지, 중재할 수 있는 시간적 여유가 얼마나 있는지, 소유권 주장 행동이 어떻게 나타나고 있는지에 따라 중재 행동이 다른 것을 볼 수 있다. 교사의 중재 행동은 갈등해결의 모델을 제시하고(David et al., 2004), 신체적, 언어적 공격을 현저하게 감소시키는 역할을 하므로(Heydenberk, & Heydenberk, 2007) 교사가 소유권 갈등의 중재는 영아간에 일어난 갈등의 내용을 세심하게 관찰할 필요가 있다.

본 연구를 통해 밝혀진 영아의 소유권 갈등 양상과 교사의 중재 행동에 대한 이해는 향후

만 2세반 교실에서 영아간에 일어나는 소유권 갈등 발생 시 교사의 중재 행동에 도움을 줄 수 있을 것이며, 영아들에게도 갈등 해결의 학습 기회를 주어 갈등해결의 능력을 신장시켜 줄 것이다. 본 연구는 만 2세반 영아의 소유권 갈등에 대한 이해와 교사의 중재 행동에 대한 시사점을 모색했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

참고문헌

- 고인옥(2002). 사회적 갈등 상황에서 유아들의 갈등해결 전략과 교사의 역할. 유아교육학논집, 6(1), 205-227.
- 권경숙(2002). 어린이집 영아들의 갈등에 대한 문화기술적 연구. 성신여자대학교대학원석사학위 논문.
- 김주연(2006). 만 2세아(31~36개월)의 또래 간 갈등 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김희진 · 이지현(1997). 5세 유아 간 갈등의 특성과 교사의 중재방식. 교육학연구, 35(3), 241-262.
- 박명희(2000). 만 2세아의 또래 간 갈등특성. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유희정(2004). 만 2세아의 대물 다툼 상황에서 갈등 해결 양상과 교사개입방식 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이강이(1998). 대물 다툼 상황에서 2세아의 또래 갈등 과정 분석. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 장영희 · 광승주(2004). 2세 영아-교사 간 상호작용에 관한 문화기술적 연구. 아동학회지, 25(4), 71-92.
- Caplan, M., Vespo, J., Pederson, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one-and two-year-olds. Child Development, 62(1), 1513-1524.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues resolution incidence, and age-related patterns. Early Education & Development, 12(4), 521-544.
- David, K. M., Murphy, B. C., Naylor, J. M., & Stonecipher, K. M. (2004). The effects of conflict role and intensity on preschoolers' expectations about peer conflict. International Journal of Behavioral Development, 28(6), 508-517.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. The British Journal of Developmental Psychology, 24, 39-52.
- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms. Early Childhood Educational Journal, 35(2), 119-126.
- Killen, M., & Sueyoshi, L. (1995). Conflict resolution in Japanese social interactions. Early Education and Development, 6(4), 317-334.

교사의 시범과 영유아의 자기설명 기회가 균형개념 습득에 미치는 영향

김은영(분당구청 어린이집 시설장)

본 연구의 목적은 만 2, 3세 영유아가 균형개념을 습득하는데 있어서 교수방법 중 교사의 시범과 영유아의 자기설명 기회에 따라 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 영유아의 연령에 따라 어떠한 차이를 나타내는지 밝히고자 하는 것이다. 이와 같은 목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

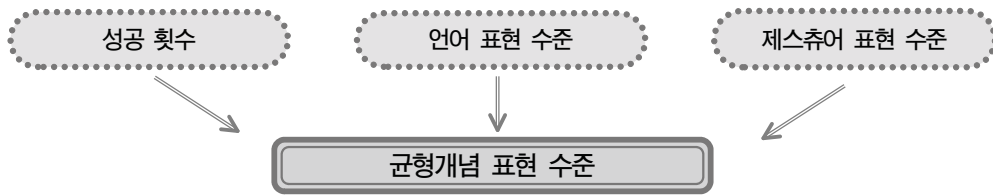
I. 교사의 시범과 영유아의 자기설명 기회가 균형개념 습득에 어떠한 영향을 미치는가?

1. 균형과제 성공 횟수에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 균형개념을 언어로 표현하는데 어떠한 영향을 미치는가?
3. 균형개념을 제스처어로 표현하는데 어떠한 영향을 미치는가?
4. 균형개념 표현수준에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 영유아의 연령이 균형개념 습득에 어떠한 영향을 미치는가?

1. 균형과제 성공 횟수에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 균형개념을 언어로 표현하는데 어떠한 영향을 미치는가?
3. 균형개념을 제스처어로 표현하는데 어떠한 영향을 미치는가?
4. 균형개념 표현수준에 어떠한 영향을 미치는가?

본 연구의 대상은 경기도에 위치한 7곳의 어린이집에 다니고 있는 만 2세 60명과 만 3세 60명으로 총 120명이다. 각각의 어린이집마다 연구대상을 통제집단, 교사가 균형과제의 시범을 보여준 실험집단 I, 영유아에게 자기설명의 기회를 부여한 실험집단 II로 나누고 균형개념 습득 정도를 알아보았다. 연구에 사용된 도구로는 Pine, Lufkin과 Messer(2004)의 연구에서 사용된 범주를 번안·수정하여 성공 횟수, 언어 표현, 제스처어 표현, 균형개념 표현수준에 대해 분석하였다.



[그림 1] 균형개념 표현 수준

연구절차는 예비연구, 사전검사, 본 실험, 사후검사 순으로 진행되었다. 예비연구를 통해 자료 및 과제, 도구의 적절성을 검토하고 수정하였고, 본 실험 전후에 사전·사후검사를 동일한 방법으로 실시하였다. 사전·사후검사는 3개의 대칭 유형과 비대칭 유형, 총 6개의 우레탄 블록을 균형과제로 제시하고 연구자와 일대일로 진행되었다. 과제수행 후 영유아는 성공여부에 대해 자기설명을 하였고 전 과정은 비디오에 녹화되었다.

<표 2> 균형과제 자료

대칭 유형		비대칭 유형	
	<기본 I> ■ 가로 30cm ■ 세로 10cm ■ 두께 6.5cm		<기본 I> ■ 가로 30cm ■ 세로 10cm ■ 두께 6.5cm ■ 좌우의 무게가 다름
	<응용 I> ■ 가로 30cm ■ 세로 14cm ■ 두께 6.5cm ■ 윗변, 아랫변이 다르나 좌우대칭		<응용 I> ■ 가로 30cm ■ 세로 14cm/7cm ■ 두께 6.5cm ■ 좌우의 높이와 무게가 다름
	<응용 II> ■ 가로 30cm ■ 세로 20cm ■ 두께 6.5cm ■ 기본 I에 하나를 붙여 높이를 높임		<응용 II> ■ 가로 30cm ■ 세로 20cm ■ 두께 6.5cm ■ 좌우의 높이는 같으나 무게는 다름

본 실험 처치는 3회에 걸쳐 개별적으로 진행되었는데 각 회당 대칭 유형 1개와 비대칭 유형 1개, 총 2개의 유니트 블록이 제시되었다. 본 실험에서는 집단별로 처치과정을 달리하였는데 실험집단 I 은 영유아가 균형과제 수행 후 실패했을 경우 실험자가 즉각적으로 시범을 보여주었으며, 실험집단 II는 균형과제 수행 후 성공 여부에 대해 영유아가 자기설명을 할 수 있도록 기회를 부여하였다.

자료 분석은 성공 횟수에 미치는 영향을 알아보기 위해 집단에 따라 일원분산분석을 실시하였고 연령에 따라 t 검증을 실시하였다. 언어와 제스처어로 표현된 균형개념에 미치는 영향을 알아보기 위해서는 집단에 따라 일원분산분석과 x2 검증을 실시하였고 연령에 따라 t 검증과 x2 검증을 실시하였다. 균형개념 표현수준에 미치는 영향을 알아보기 위해서는 집단에 따라 일원분산분석을 실시하였고 연령에 따라 t 검증과 x2 검증을 실시하였다.

〈표 1〉 연구도구 및 절차

	사전 검사	본 실험	사후 검사								
절차	균형과제 제시 + 자기설명	- 사전검사에서 균형개념이 확실한 수준에 도달한 영유아를 제외한 대상을 세 그룹으로 무작위로 나눔 <table border="1"> <thead> <tr> <th>집단구분</th> <th>처치형태</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>통제집단</td> <td>처치X</td> </tr> <tr> <td>실험집단 I</td> <td>시범관찰</td> </tr> <tr> <td>실험집단 II</td> <td>시범관찰 + 자기설명</td> </tr> </tbody> </table> - 개인당 3회 실시	집단구분	처치형태	통제집단	처치X	실험집단 I	시범관찰	실험집단 II	시범관찰 + 자기설명	사전검사와동일
집단구분	처치형태										
통제집단	처치X										
실험집단 I	시범관찰										
실험집단 II	시범관찰 + 자기설명										
도구	- 우레탄 블록 6개 - 대칭 유형 3개 - 비대칭 유형 3개	대칭유형과 비대칭유형을 각각 1개씩 제공(유니트블록)									
자료 수집	- 성공 횟수 기록 - 비디오촬영 - 언어 표현 수준 - 제스처어 표현 수준										

본 연구 결과를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 집단에 따라 균형개념 습득에 미치는 영향을 살펴본 결과 성공 횟수에서는 통제집단이나 균형과제의 시범을 보여준 실험집단 I 보다 영유

아에게 자기설명의 기회를 부여한 실험집단 II가 더 향상된 결과를 나타냈다. 또한 언어와 제스처로 표현된 균형개념에서는 중심과 거리에 관련된 언어와 제스처의 표현은 영유아에게 자기설명의 기회를 부여한 실험집단 II가 통제집단이나 균형과제의 시범을 보여준 실험집단 I보다 많이 나타났다. 거리에 관련된 언어와 제스처 표현에서는 균형과제의 시범을 보여준 실험집단 I에서 가장 많이 나타났으나 균형개념과 관련 없는 언어와 제스처는 통제집단에서 가장 많이 나타났다. 균형개념 표현수준에서는 영유아에게 자기설명의 기회를 부여한 실험집단 II에서 가장 향상된 결과를 나타냈고 다음으로는 균형과제의 시범을 보여준 실험집단 I, 통제집단의 순으로 나타났다.

둘째, 연령에 따라 사전검사와 사후검사의 증감분을 가지고 균형개념 습득에 미치는 영향을 살펴본 결과 성공 횟수에서는 만 3세가 만 2세보다 더 향상된 결과를 나타냈다. 또한 언어로 표현된 균형개념에서는 중심, 무게와 관련된 표현에서 만 3세가 만 2세보다 더 많이 증가하였으며 제스처로 표현된 균형개념에서는 무게와 관련된 표현에서 만 3세가 만 2세보다 더 많이 증가하였다. 반면 중심과 관련된 제스처 표현에서는 만 2세가 만 3세보다 더 많은 증가를 나타냈다. 균형개념 표현수준에서는 만 3세가 만 2세보다 더 많이 향상된 것으로 나타났다.

유아 음악교육에 관한 한국 부모의 목적, 이해, 실제, 욕구에 관한 연구²⁾

염현경(꿈자울교육연구소 소장)

I. 연구의 필요성 및 목적

최초이자 최고의 교사인 부모 역할의 중요성은 과거부터 현재에 이르기까지 끊임없이 강조되어 왔다. 코메니우스(1592-1670), 루소(1712-1778), 페스탈로찌(1746-1827), 프뢰벨(1782-1852)은 영유아기 부모의 결정적 역할에 대해 역설하였고(Greata, 2006; McDonald & Simons, 1989), 비고츠키도 아동의 도전적인 과제를 성취하도록 도와주며 촉진시키는 성인역할의 중요성에 대해 설명하였다(Vygotsky, 1978).

최근 유아음악교육에 대한 중요성과 함께 음악이 유아의 신체적, 사회적, 정서적, 인지적 발달에 미치는 긍정적 영향에 대해서도 논의되었다(Berger & Cooper, 2003; Cardany, 2004; Hodges, 2000; Trollinger, 2003). 또한, ‘발달에 적합한 음악 실제(Developmentally Appropriate Music Practice: DAP)’의 개념이 대두되면서 유아 발달에 적합한 음악적 활동 경험의 중요성이 부각되었다 (Huang, 2007; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002; Miranda, 2004; Neelly, 2002).

유아음악교육에 대한 관심이 점차 증대되면서 최근 우리나라에 다양한 유아음악프로그램이 소개 되었고, 이에 따라 어린 자녀와 함께 음악 프로그램에 참여하는 부모들의 적극적인 모습을 보게 된다. 자녀교육에 대한 열의와 의지가 강한 이런 부모들을 보면서 연구자는 과연 부모들이 음악 프로그램에 대해 무엇을 어느 정도로 알고 있는지, 또 그러한 정보들은 올바른 것들인지, 또 가정에서는 부모와 자녀 간 어떤 음악활동을 어떻게 하고 있는지, 부모들이 어떠한 목적을 가지고 음악 프로그램에 참여하는지, 또 그들은 자녀의 음악교육을 위해 자신이 뭔가 배우고 싶어하지는 않는지 등에 대해 의문을 품게 되었다. 이러한 의문점을 풀

2) 이 연구는 2008년 12월, University of Missouri-Columbia에서 받은 박사학위 논문을 축약, 번역한 것임.

기 위해 문헌고찰을 해보았으나 이에 관한 연구는 국내외적으로 찾아보기가 매우 힘들었다. 유아교육현장에서 부모와 관련된 연구들(Lamb-Parker, Piotrkowski, Baker, Kessler-Sklar, Clarke, & Peay, 2001; Miedel & Reynolds, 1999; Pena, 2000), 그리고 유아교육기관에서 교사와 영유아를 대상으로 한 음악교육에 관한 연구는 찾아 볼 수 있었으나(구미란, 2006; 남소현, 2006; 유선아, 2005; 윤덕순, 2006; Sims, 2005; Young, 2002), 음악교육과 부모가 관련된 연구는 거의 전무한 실정이었다.

따라서 본 연구는 한국 부모들이 자녀의 음악교육에 대해 어떻게 이해하고 있으며 어떠한 욕구를 가지고 있는지를 탐색하기 위한 목적으로 구성주의 철학의 패러다임(Hatch, 2002) 안에서 심층면담과 관찰을 통한 질적 연구로 시행되었다. 본 연구의 주 연구문제는 다음과 같다.

1. 자녀와 함께 하는 음악 프로그램에 참여하는 부모의 목적은 무엇인가?
2. 자녀와 함께 하는 음악 프로그램에 대해 부모는 무엇을 어떻게 이해하고 있는가?
3. 부모와 자녀간 음악활동의 실재는 어떠한가?
4. 자녀 음악교육을 위해 부모는 무엇을 필요로 하는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자 및 연구절차

본 연구를 위해 엄마와 아이가 함께 하는 음악 프로그램(예: 뮤직가튼, 유리드믹스)에 참여하고 있는 가정을 서울과 경기도 지역에서 지인의 소개를 받아 모집하였다. 그 결과, 5세 미만의 자녀를 둔 22명의 어머니와 그 자녀가 본 연구에 참여하였다. 22번째 가정을 방문하고 나서 연구문제에 대한 새로운 사실이 더 이상 발견되어지지 않는 이론적 포화(theoretical saturation) 상태에 이르렀으므로 그 시점에서 더 이상의 참여자를 구하지 않았다(Auerbach & Silverstein, 2003; Hatch, 2002; Schwandt, 2007). 먼저, 전화로 간단한 인사와 연구절차에 대한 소개를 한 후 2007년 7월에서 11월까지의 기간 동안 각 가정을 방문하여 심층면담과 관찰을 실시하였다. 방문 후 자료분석 과정에서 면담에 대한 대화나 해석상 의문이 생겼을 경우 추후전화면담을 통해 참여자 확인(member check)도 실시하였다. 2007년 10월에서 2008년 8월까지의 기간 중 13명의 부모에게 1회, 7명의 부모에게 2회, 2명의 부모에게 3회, 총 33

회에 걸쳐 추후전화면담을 실시하였다.

2. 자료 수집

본 연구의 자료수집을 위해 면담, 관찰, 설문지, 연구자의 반성적 연구저널의 방법을 이용하였다. 면담을 위해 필요한 질문을 미리 준비하여 예비면담과 전문가 검토를 거친 후 수정 보완하여 면담관찰기록지(interview protocols)에 기록하였다. 면담시간은 각 가정당 약 60분 내지 90분 정도 소요되었으며 면담의 전 과정 동안 오디오 녹음, 비디오 녹화를 동시에 진행하였다. 또한, 면담을 진행하는 과정에서 가정의 음악적 환경 및 부모-아이의 음악적 상호작용을 관찰하였다. 설문지는 주로 참여부모와 가족의 기본정보와 음악적 배경을 묻는 질문들로 구성되었다.

3. 자료분석

현장노트(field notes), 면담 전사(interview transcription), 메모(memos), 반성적 연구저널(reflexive journal entries), 비디오녹화 자료를 중심으로 기술(description), 분석, 해석하였다. 자료 분석 시 아래의 기법을 주로 이용하였다(Corbin & Strauss, 2008; Hatch, 2002; Seidman, 2006).

1) 코딩(coding)

면담 전사 기록을 수차례 반복해서 읽은 후, 정보의 초기 범주를 형성하기 위해 연구 문제 및 주제별로 분류하여 개방코딩(open coding)을 하였다. 또한, 인과적 조건 및 중재적 조건들을 탐색하고 맥락을 이해하며 결과를 도출하기 위해 축코딩(axial coding)을 실시하였다.

2) 지속적 비교법(constant comparative method)

22가정을 방문하여 면담하는 과정 동안 지속적으로 부모의 면담내용과 부모-자녀 상호작용 관찰내용을 비교하여 공통점과 차이점을 분석하였다.

(1) 귀납적 분석(inductive analysis): 본 연구는 한국부모를 대상으로 한 면담 및 관찰에 근거한 경험적 자료를 기초로 하여 분석한 후 결과를 도출하였다.

(2) 의미론적 관계(semantic relationship): 단순한 기술(mere descriptions)의 차원을 넘어

서 분석에서 도출된 영역 간, 그리고 결과 간 의미론적 관계를 분석하였다

(3) 맥락화(contextualization): 본 연구에 참여한 22가정의 가정환경과 부모의 교육배경 및 음악적 배경 등 각 가정의 맥락을 고려하여 결과를 해석하였다.

Ⅲ. 연구의 신뢰성(trustworthiness)

질적 연구에서의 신뢰성(trustworthiness)이란 양적 연구에서 소위 말하는 내적, 외적 타당도(internal and external validity)와 상응하는 중요한 개념으로서(Denzin & Lincoln, 2000; Hatch, 2002; Lincoln & Guba, 1985), 본 연구의 신뢰성 증진시키기 위해 아래의 여섯 가지 방법을 사용하였다.

1. 정보의 다원화(triangulation of information)(Lincoln & Guba, 1985; Schwandt, 2007): 면담, 관찰, 설문지, 연구저널 등 다중적인 정보원이 이용되었고, 22명의 복수 참여자가 면담에 임하였다.

2. 연구자의 반성적 연구저널(researcher's reflexive journal entries): 연구자는 각 참여자와 면담과 관찰을 한 후 반성적 연구저널을 작성하여 당일 있었던 일의 기술 뿐 아니라 통찰을 바탕으로 한 분석과 해석의 토대를 마련하였다.

3. 부정적 사례분석(negative case analysis)(Gibbs, 2007; Hatch 2002; Patton, 2002): 패턴의 예외에 해당되는 데이터를 제외시켜 단순한 결론에 이르기보다는, 일반적 패턴에 벗어나는 네 건의 부정적 사례를 발견하였고 그에 대한 원인과 배경을 조사, 분석함으로써 풍부하고 신뢰로운 분석이 되도록 하였다.

4. 참여자 확인(member checks)(Lincoln & Guba, 1985): 본 연구의 참여자들로 부터 면담 내용에서 도출한 결과와 그 해석의 적합성 여부를 확인 받았다.

5. 동료연구자의 검토와 조언(peer debriefings)(Glesne, 2006): 3인의 질적 연구 경험이 풍부한 동료연구자가 본 연구전반에 걸친(특히, 연구결과와 해석부분) 검토와 조언을 성실히 해주었고 연구자는 이를 숙고하여 반영하였다.

6. 번역비교검토(cross-checking of translation)(Esposito, 2001; Marshall & Rossman, 2006). 한국에서 자료를 수집한 후 영어로 번역하여 전사 기록한 본 연구에서는 모든 전사기록에 대해 한국어와 영어의 이중언어 전문가 3인으로부터 연구자의 번역이 적합한지에 대한 검토와 조언을 받았다.

IV. 연구결과

1. 음악프로그램에 대한 부모의 목적

엄마와 아이가 함께 하는 음악 프로그램에 참여하는 목적이 무엇인지에 대한 부모의 반응을 분석해본 결과 네 가지 범주, 즉 아동의 발달 촉진, 아동의 생활을 풍요롭게 함, 미래 학습을 위한 준비, 음악을 통한 놀이가 도출되었다.

- 1) 아동의 발달 촉진: 22명의 참여부모와의 면담을 통해 아동 발달의 전 영역, 즉 음악적, 정서적, 사회적, 인지적, 신체적, 언어적, 창의적 영역에서의 발달촉진이 음악프로그램에 참여하는 부모의 목적인 것으로 나타났다. 부모들의 반응에 대한 예로는, “일단은 음악적 감각을 원했죠…”(음악적 영역), “음악을 들으면 꼭 전공하지 않더라도, 잘 느끼길 원했어요. 특별히 박자 감각을 키워주는 그런 건 아니죠. 꼭 머리를 위해서 음악을 듣는 게 아니잖아요. 가슴을 위해서”(정서적 영역), “음악교육을 하면 아무래도 지능발달에 도움이 될 것 같아서.”(인지적 영역), “동요를 배움으로 해서 언어발달에 도움이 된다고 해서.”(언어적 영역)를 들 수 있다. 몇몇 부모들은 발달의 한 영역이 아니라 다 영역의 차원에서 음악활동은 동시에 아동발달을 촉진시킬 것이라 언급하였다.
- 2) 아동의 생활을 풍요롭게 함: 이 주제는 다시 ‘음악적 경험’과 ‘음악적 즐거움’의 하위영역으로 분류되었다. 음악적 경험을 강조한 U 어머니는 “악기 만지고, 흔들어 보고, 소리 듣고, 이러면서 놓고…일주일에 한번이라도 음악 좀 들어 보고…”라고 말하였고, A 부모는 “전 그냥 음악 자체를 즐겼으면, 즐겁게 살았으면 하는 마음으로…”라고 말함으로써 음악적으로 즐기는 것을 프로그램의 목적으로 언급하였다. 이 범주에 속한 부모들은 음악 프로그램의 목적을 인지발달이나 좋은 성적을 얻는 데에 두지 않고 즐거움과 행복을 누리는 데에 두었다. 그들은 음악적 기술이나 능력 등 어떠한 결과를 추구하기 보다는 음악수업 자체를 아동의 행복과 관련하여 중요하게 생각하였다.
- 3) 미래 학습을 위한 준비: 이 주제는 ‘교육적 가치’와 ‘집중능력’이라는 하위주제로 또다시 분류되었다. 교육적 가치를 프로그램 참여의 목적으로 둔 D 어머니는 “아이의 기본적인 교양을 키워주고 싶고, 다양한 악기를 봤을 때 그걸 무서워하지 않고 금방 습득할 수 있게 아이한테도 경험을 하게 해주고 싶어요” 라고 표현함으로써 자녀에게 음악수업을 통해 교육적인 기초를 마련해주고 싶은 욕구를 나타내었다. 또한, M 어머니는 “음악은 우리 아이의 집중력과 다른 면에도 도움이 될 것 같아요.”라고 말함으로써 음악활동을

통해 자녀가 집중력을 기를 것을 목적으로 삼았다. ‘미래학습을 위한 준비’ 범주에 해당하는 반응을 한 부모들은 자녀가 초등학교에 입학하게 되면 다른 과목뿐 아니라 음악에서도 우수함을 보일 것을 희망하는 것으로 보였다. 이러한 반응은 음악을 통해 교육의 기초를 마련하고자 하는 부모들의 의지와 함께 학령 전 자녀를 둔 부모조차 다소 교육에 대한 경쟁적 태도를 지닌 것으로 보인다.

- 4) 음악을 통한 놀이: 이 주제는 ‘음악적 환경에서의 놀이’와 ‘통합적 놀이로서의 음악 활동’이라는 하위영역으로 분류되었다. 각각의 하위영역에 대해 L 어머니는 “일단은 먼저 음악보다는, 음악이 주목적이라기보다는, 음악을 통해 즐겁게 노는 것, 배우는 게 재밌는 것...”이라고 언급하였고, K 어머니는 “음악활동은 그냥 통합적인 놀이로 받아들여지는 게 좋을 것 같아요.”라고 말하였다. 이 범주에 속한 부모들은 자녀들이 음악활동을 재미있게 놀이식으로 하기를 원하였고 따라서 음악활동을 통해 인지발달을 촉진시키기를 원하는 부모들과는 매우 다른 견해를 가지고 있었다.

2. 음악 프로그램에 대한 부모의 이해와 인식

본 연구에 참여한 부모에게 자신들이 자녀와 함께 참가하고 있는 음악 프로그램에 대해 무엇을 어느 정도 이해하고 있는지에 대해 물어본 결과 대부분의 부모들은 자신들이 프로그램에서 경험하고 관찰한 활동 그 자체에 대해서만 설명하였고 프로그램의 철학이나 역사, 목표 등에 대한 지식은 보이지 않았다. 왜 그 특정 프로그램을 선택하였느냐는 질문에 대해서 부모들은 친구의 추천, 장소이동의 용이성, 편리한 시간대 등으로 대답하였을 뿐 프로그램 내용을 보고 선택했다는 반응은 없었다. 몇몇 어머니의 면담에서 “프로그램 내용들은 별 차이가 없어요.”, “저는 좀 알아보고 했는데, 내용상은 광고를 하거나 오프닝 수업 때 들어가면 별 차이는 없어요”라고 대답하였듯이 음악 프로그램 내용 자체보다는 자녀를 데리고 다닐 때 생기는 현실적인 편리함이 프로그램 선택 시 더 큰 고려사항이 되는 것으로 분석되었다. 한 어머니는 음악 프로그램들 간의 차이점에 대해 알고 싶지 않느냐는 연구자의 질문에 대해 잠시 침묵하더니, “내가 너무 생각 없이 사는 것이 아닌가” 하면서 반성적 반응을 보이기도 하였다.

3. 부모-자녀간 음악활동의 실제

가정에서 부모-자녀간 음악활동을 실제로 어떻게 하고 있는지에 대해 부모 면담과 부모-아

동 음악적 상호작용을 관찰한 결과, 대부분의 가정에서 ‘노래 부르기’, ‘음악듣기’, ‘악기연주하기’, ‘춤추기/동작하기’를 하는 것으로 나타났다. 부모-자녀간 음악적 상호작용을 하는 빈도수는 ‘한번도 없음’에서 ‘매일’에 이르기까지 각 가정에 따라 매우 다양하게 나타났다. 음악프로그램을 부모와 자녀가 함께 다니는 가정에서 음악적 상호작용을 한번도 해본 적이 없다는 반응은 다른 참여자의 반응과는 예외적으로 다른 특이한 반응이었으므로 연구자는 ‘한번도 없음’에 해당하는 C 어머니에 대한 심층분석을 위해 부정적 사례 분석(negative case analysis)을 실시하였다. 먼저, 이 가정에 대해 수집한 모든 자료, 즉 현장노트, 가족기본정보기록, 면담 전사 기록, 연구자의 연구저널을 상세히 검토하였다. 또한, 면담시 녹화한 비디오 테이프도 확인하며 시청하였다. 그 결과, 연구자는 C 어머니와의 면담장면을 떠올릴 수 있었고, 연구자가 C 어머니에 대해 다른 부모와는 달리 매우 소극적이었다고 느꼈었다. C 어머니는 다른 참여부모와는 달리 연주할 수 있는 악기가 하나도 없었으며 가정에서 하는 음악활동이라고는 “음악듣기” 뿐이었다. C 어머니가 아이와 음악적 상호작용을 한번도 하지 않은 주 원인은 어머니의 자신감 결여임이 발견되었다. 연구자의 연구저널에 다음과 같은 기록이 있었다.

이 어머니에게서 인터뷰 내내 느낀 것은 스스로에 대한 자신감 같은 것이 부족한듯하다는 것이었다. “뭐, 아직 마음의 여유가 없어서” “제가 아는 게 없어서…” “너무 어렵네요…” “근데 잘 못 불러서…” “좋아하는 하는데 제가 좀 음악에는 조금…” 이 어머니는 이런 식으로 말을 하였다. 자신은 잘 못한다는 표현, 그리고 완전한 문장으로 말을 마무리 하지도 않았고 설명 식으로 말을 길게 하지도 않았다.

위의 발췌문에서 보는 바와 같이 C 어머니는 전반적으로 자신감이 없었으며 특히, 음악에 대한 자신감이나 자기 효능감이 저하되어 있었다. 따라서 자신의 자녀를 위한 음악교육에 지원해주고 싶은 마음으로 부모자녀 음악프로그램에는 함께 참여하고 있으나 가정에서 아이와 음악적 상호작용은 한 번도 한 적이 없었던 것으로 분석되었다.

한편, 자녀가 가장 좋아하는 음악적 활동이 무엇인지에 대해 부모들은 대부분 노래 부르기(11), 춤추기/동작하기(6), 그리고 악기연주하기(6)로 응답하였다. 부모와 함께 하는 음악적 활동에서는 16명의 부모가 “음악듣기”라고 응답했던 반면, 자녀가 가장 좋아하는 음악적 활동에 “음악 듣기”라고 응답한 부모가 한 명도 없었다는 것은 특이한 반응이었다. 음악을 틀어주고 그냥 듣기만 하는 일은 가정에서 부모가 가장 간편하게 해줄 수 있는 음악활동이고 일단

음악 틀어 주고 난 후에는 부모의 적극적인 개입이나 아이와의 상호작용이 일어나지 않으므로 자녀에게는 춤추거나 악기연주 등과 같은 흥미로운 활동으로 인식하지 않는 것으로 추정된다. 이러한 현상은 아동의 음악듣기를 촉진시킬 수 있는 활동적 음악듣기 프로그램을 개발하도록 제안한다.

4. 음악교육에 대한 부모의 욕구

본 연구에서 참여자 부모들은 자녀의 음악교육 뿐 아니라 자기 자신의 성장과 교육을 위해서 여러 가지 교육을 받기를 희망하였다. 음악교육을 위해 부모가 자녀에게 어떤 방법을 사용하고 싶은지에 대해 부모들은 “악기연주하기”, “노래 부르기”, “음악듣기”, “동작하기/춤추기”, “음악을 들으면서 미술활동을 함으로써 느낌을 표현하기”로 응답하였다. Q 어머니는 “제가 피아노라던가 첼로나 바이올린 같은 거를 사용할 줄 알면 우리 아이한테 많이 들려주겠죠. 근데, 저는 전혀 그런 거를 못하니까 너무 안타깝고” 라고 표현함으로써 악기연주를 못하는 것에 대한 아쉬움을 나타냈다. 어떤 방법으로 부모가 음악교육을 받고 싶은가에 대해서는 “관련 서적 읽기”, “음악회 가기”, “개인레슨 받기”, “워크숍에 참석하기”, “강의듣기”, “도서관에 가기” 등으로 반응하였다. 부모자신의 음악교육을 위해 배우기를 원하는 것이 무엇인가에 대해 22명의 부모 중 19명이 음악적으로 상호작용하는 방법을 배우고 싶다고 응답하였다. Q 어머니는 “아이와의 음악적 상호작용에 대해 배우는 것이 가장 중요한 것 같아요...아이교육을 하려면 상호작용이 되어야지 혼자 일방적으로 하면 안되잖아요?” 라고 언급함으로써 음악적 상호작용에 대한 배움의 욕구를 나타내었다. 그 밖에도 부모들은 클래식음악감상법, 악기레슨 받기, 아동발달에 대한 강의듣기, 한국전래동요 배우기 등을 선호하였다. 부모교육이 왜 필요한지를 물어본 결과 4가지의 이유, 즉 “아이의 질문에 대답하기 위해”, “좀더 나은 교육을 위해”, “아이와 함께 음악활동을 하기 위해”, “부모자신의 배움을 위해”가 도출되었다. C 어머니는 “어느 정도 알아서 이렇게 좀 대답도 해주고 설명도 해주면 좋을 것 같은데, 너무 모르면 좀 그렇죠.”라고 응답함으로써 아이의 질문에 대답해주기를 원한다는 것을 표현하였고, B 어머니는 “음악을 통해서 아이와 호흡할 수 있구요.” 라고 말함으로써 아이와 함께 활동하기 원한다는 것을 나타내었다.

V. 논의

본 연구는 22명의 참여자를 목적으로 샘플링(purposeful sampling) 하여 면담과 관찰을 중심으로 한 질적 연구이므로 분석결과를 해석하고 이해할 때 본 연구의 맥락에 한정하여야 하며 일반화시킬 수 없음을 유념해야 한다.

참여자 부모들은 면담과정에서 음악 프로그램에 대한 논의점 내지는 문제점들에 대해 자발적으로 언급하였다. 그 내용으로는 교사의 중요성, 아동의 학급 인원수와 교육의 질, 지루함, 아동의 스타일과 음악프로그램 간의 적합성 여부 등이었다. 부모들과의 면담을 통해 부가적으로 알게 된 것은 부모들이 선호하는 것은 음악 프로그램의 좋은 내용보다는 교사의 능력과 질, 그리고 소수 인원의 그룹 수업제라는 것이었다. 부모들은 교사의 음악교육적 기술이나 능력 뿐 아니라 아동을 통제하고 인솔하는 능력 또한 음악수업에서 매우 중요한 요인으로 생각하였다.

본 연구에 참여했던 부모들에게 자녀의 음악교육을 위해, 그리고 자신의 성장과 교육을 위해 여러 기술과 방법을 배우고자 하는 욕구가 있음이 명백히 나타났다. 부모는 자녀에게 음악을 가르치기 위한 구체적인 지침을 받기 원한다(Cardany, 2004; Custodero, Britto, & Xin, 2002; Ilari, 2005; Levinowitz, 1999; Sims & Udtasuk, 2008). 그러므로 발달심리학자, 유아교육자, 음악교육자, 그리고 관련 분야 교육자들의 협력으로 유아음악교육에서 부모교육을 위한 방향과 체계적, 구체적인 부모음악교육 프로그램을 개발해야 할 것이다. 또한, 이러한 프로그램으로 부모를 교육할 적합한 교사양성 프로그램의 개발과 시행이 요구된다.

참고문헌

- 구미란(2006). 유아음악교육에 관한 유아교사의 인식 및 교육환경과 교육의 실제. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남소현(2006). 유아교사 양성과정의 유아음악교육에 대한 현직교사의 인식 및 개선 방안. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유선아(2005). 유아 음악교육에 대한 유아교사의 인식 및 현직교육의 실태. 덕성여대 대학원 석사학위논문.
- 윤덕순(2006). 유치원 음악교육에 대한 교사의 인식과 실제. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). Musical play: A case study of preschool children and parents. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 151-165.
- Cardany, A. A. (2004). *Music education for preschool children: Perspectives and experiences of parents*. (Doctoral dissertation, Arizona State University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65 (11), 4141A. (UMI No. 3152384)
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Custodero, L. A., Britto, P. R., & Xin, T. (2002). From Mozart to Motown, lullabies to love songs: A preliminary report on the parents' use of music with infants survey (PUMIS). *Zero to Three*, 23(1), 41-46.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigms and perspectives in transition. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 157-162). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Esposito, N. (2001). From meaning to meaning: The influence of translation techniques on non-English focus group research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 568-579.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Greata, J. (2006). *An introduction to music in early childhood education*. Clifton Park, NY: Thomson.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hodges, D. A. (2000). Implications of music and brain research. *Music Educators Journal*, 87(2), 17-22.
- Huang, F. T. (2007). *Preschool piano methods an developmentally appropriate practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Ilari, B. S. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 647-660.

- Jordan-Decarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and early childhood education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 210-242). Reston, VA: MENC.
- Lamb-Parker, F., Piotrkowski, C. S., Baker, A., Kessler-Sklar, S., Clarke, B., & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research-community partnership. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 35-51.
- Levinowitz, L. M. (1999). The importance of music in early childhood. *Music Educators Journal*, 86(1), 17-18.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McDonald, D., & Simons, G. (1989). *Musical growth and development: Birth through six*. New York: Schirmer.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379-402.
- Miranda, M. L. (2004). The implications of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 43-63.
- Neelly, L. P. (2002). Practical ways to improve singing in early childhood classrooms. *Young Children*, 57(4), 80-83.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pe a, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94, 42-54.
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Amsterdam, NY: Teachers College Press.
- Sims, W. L. (2005). Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 78-86.
- Sims, W. L., & Udtasuk, D. B. (2008). Music's representation in parenting magazines: A content analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 17-26.
- Trollinger, V. (2003). Relationships between pitch-matching accuracy, speech fundamental frequency, speech range, age, and gender in American English-speaking preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 51, 78-94.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published in 1930)
- Young, S. (2002). Young children's spontaneous vocalizations in freeplay: Observations of 2- to 3-year-olds in a day care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53.

Young Scholar Session Ⅱ

곽 승 주 (아주대학교 교육대학원 겸임교수)

남 규 (건국대학교 교직과 강사)

김 경 희 (방송통신대 평생대학원 강사)

가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 부정적 정서에 관한 문화기술적 탐구

곽승주(아주대학교 교육대학원 겸임교수)

I. 연구목적

본 연구는 영아의 일상이 이루어지는 가정과 어린이집에서의 생활을 체험하고 그 안에서 영아의 부정적 정서표현이 어떠한 요인과 맥락 속에서 나타나고 있는지, 그에 따른 어머니, 교사 및 또래의 반응은 어떠한지, 그 과정에서 부정적 정서상황이 어떻게 조정되고 재구성되는지 등 영아가 표출하는 부정적 정서를 둘러싼 다양한 표현 및 반응맥락과 조절과정에 대하여 탐색해보고자 한다. 이러한 탐구와 고찰을 통해 영아의 부정적 정서표현 및 조절양상에 대한 깊이 있는 이해를 구함으로써 가정과 어린이집에서 영아-어머니, 교사 및 또래 간의 정서적 상호작용과 영아의 정서발달이 보다 긍정적이고 의미 있게 이루어질 수 있도록 하는데 그 목적이 있다. 이와 같은 연구목적을 이루기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 가정과 어린이집에서 영아의 부정적 정서가 유발되는 상황적 맥락은 어떠한가?

둘째, 가정과 어린이집에서 상황적 맥락에 따라 영아의 부정적 정서가 어떠한 양상으로 조절되는가?

II. 연구방법

영아의 부정적 정서표현 및 반응맥락과 조절과정에 대한 이해를 위하여 연구자가 가정과 어린이집의 자연스러운 일상에서 연구 참여자들의 행위, 언어 등의 의미를 관찰하고 체험하는 문화기술적 연구방법을 적용하였다. 참여대상은 A어린이집 영아 1명(29개월)과 어머니, 담임교사 2명, B 어린이집 영아 2명(24개월, 30개월)과 그들의 어머니, 담임교사 2명이다. 참여관찰은 1-2차에 걸쳐 진행되었으며 영아들이 생활하는 어린이집과 가정을 연계하여 주 2회(가정, 어린이집 각 주 1회) 관찰하였다. 1차 관찰기간은 2005년 10월 24일부터 12월 16일

까지 A 어린이집과 가정에서 총 8주 동안 이루어졌으며, 2차 관찰은 B 어린이집과 가정에서 2006년 10월 13일부터 2007년 4월 11일 까지 총 27주 동안 전개되었다. 어린이집에서의 관찰은 오전간식, 배변활동, 자유선택활동, 전이활동, 점심식사, 낮잠 등의 일과를 중심으로 이루어졌으며, 귀가 후 가정에서는 휴식 및 놀이, 저녁식사, 배변 등의 저녁일과를 관찰하였다. 또한 어머니 및 교사와의 심층면담을 통하여 하루일과 진행상의 정황이나 정서표현의 세부조사, 영아의 개인특성에 대한 정보 등을 수집하였다. 교사의 경우 어린이집의 일과를 방해하지 않는 범위 내에서 비형식적 면담을 수시로 실시하였으며 낮잠시간 및 교사휴식 시간, 전화 및 이메일 등을 활용하여 형식적인 면담을 병행하였다. 어머니와의 면담은 가정 관찰시간 내에 이루어진 비형식적 면담과 별도의 가정방문으로 전개한 형식적 면담을 통해 가정생활에서 나타나는 영아의 정서적 특성 및 부모의 양육관점, 형제관계 등에 대한 자료를 구하였다. 이외에 관찰내용의 분석을 위해 어린이집 교육지침서나 프로그램에 대한 안내책자, 가정환경조사서 및 입학원서, 생활기록부, 학부모면담자료와 가정에서의 어머니 육아일기 등의 문서를 수집하였다. 관찰기간 동안 수집된 참여관찰일지, 면담기록, 관련문서자료 등의 내용을 통합하고, 분류, 조직, 범주화 하는 과정을 통해 자료를 분석하였으며, 관찰 및 분석에 있어서 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 집중관찰, 삼각측정법, 심층기술, 참조자료사용, 동료연구자에 의한 조연과 지적, 연구 참여자에 의한 연구결과의 평가작업, 반성적 주관성 등에 초점을 두고 신뢰성 작업을 진행하였다.

Ⅲ. 연구결과

위와 같은 연구과정을 토대로 영아의 부정적 정서의 표현 및 조절양상에 대한 의미와 이해를 탐구하였으며 주요 연구결과와 내용은 아래와 같다.

첫째, 가정과 어린이집에서 영아의 부정적 정서가 유발되는 맥락은 영아가 부모나 교사의 정서적 관심을 독점하고자 할 때, 놀이욕구가 충족되지 않을 때, 자율성 및 주도성을 발휘하지 못할 때, 어머니나 교사로부터 거부당하거나 인정받지 못할 때의 상황이었다. 영아들은 가정과 어린이집 일상에서 자신과 어머니, 교사와의 정서적 유대감이 위협받거나 약화되는 경우 울음, 칭얼거리기, 짜증내기 등의 부정적 정서를 표출하는 경향이 있었다. 특히 가정에서 영아는 배변과 관련된 일상에서 어머니의 정서적 관심을 독점하고자 하는 의지를 강하게 나타내었으며, 이때 어머니 이외의 타인에게는 매우 배타적인 모습을 보이는 부정적 정서맥

락이 나타났다. 정서적 유대감의 손상으로 인한 부정적 정서의 표출은 가정과 유사하게 어린이집에서도 발견할 수 있었으며 영아들은 교사의 애정과 지지를 확보하고 독점하기 위하여 부정적 정서를 다양하게 표현하였다. 또한 가정과 어린이집에서 영아들은 놀잇감 사용에 있어 또래나 형제간에 분쟁이 일어나거나, 활동이 방해받거나 놀이에 대한 욕구가 원활히 해결되지 않는 경우 언어적·비언어적으로 부정적인 정서를 표출하는 경향이 있었다. 가정에서 영아들은 놀잇감을 두고 갈등이 일어나는 경우 울음 터뜨리기, 떼쓰기, 소리 지르기 등의 강한 부정적 정서표현을 표출하며 욕구불만을 나타냈으나 이에 비해 어린이집에서는 또래와의 놀잇감 분쟁에서 강하고 분명한 정서표현을 억제하면서 교사의 눈에 잘 띄지 않는 주변 맴돌기, 눈빛 교환하기 등의 방법으로 자신의 부정적인 정서를 표출하는 경향이 있었다. 이외에 영아들은 가정에서 도구사용 등의 일상활동에 있어서 자신이 주도적이지 못할 때 부정적 정서를 울음, 소리치기 등으로 강렬하게 표현하였으며 어린이집의 경우 교사보다는 주로 또래와의 관계에서 자신이 참여하는 활동을 강조하거나 자신의 능력을 과시하면서 부정적 정서를 표현하는 경우가 많았다. 즉 영아들은 가정과 어린이집의 일상활동에 자기가 주도적으로 참여하고자 할 때 강한 몸짓, 언어 등으로 부정적인 정서를 표출하였고 이를 통해 자신의 자율성과 주도성을 유지하고자 하였다. 그 밖에도 영아들은 가정과 어린이집에서 자신의 신체, 능력, 행위 등이 어머니나 교사에 의해 거부되거나 인정받지 못하는 경우 부정적인 정서를 표출하는 경향이 있었다. 이러한 과정에서 영아는 소리지르기, 화내기, 저항하기 등의 적극적인 표현과 표정, 눈빛, 태도 등 소극적인 부정적 정서표현을 나타냈으며, 이는 영아가 타인으로부터 인정받지 못하고 거부되어 자신의 자아감이 훼손되는 것에 대한 불쾌감을 표현하는 것이라고 할 수 있다.

둘째, 가정과 어린이집에서 영아의 부정적 정서가 유발되는 맥락에 따라 조절되는 양상을 살펴보면 정서적 독점을 요구하는 경우 영아들은 화내기, 릴레이식 요구 표출하기, 조절된 신호보내기 등의 전략사용을 통해 부정적 정서를 조절하는 경향을 나타냈다. 그 중 화내기, 릴레이식 요구 표출하기 등은 가정에서 주로 나타나는 전략이었으며 이는 영아의 부정적 정서가 자연스러운 감정분출을 통해 완화되는 양상을 의미한다. 즉 가정에서 영아들은 어머니의 애정이 약화되거나 철회됨으로써 느끼는 부정적 정서를 조절하기 위하여 자신의 부정적 감정을 더욱 극대화 시키고 확대하여 표출하는 경향이 있었다. 또한 영아들은 칭얼거리거나 조르기 등의 표현을 끊임없이 지속시키면서 자신의 욕구를 드러내고 요구하는 과정을 통해 어머니와의 정서적 교류를 강화하고 유대감을 확인함으로써 정서적인 만족감을 얻는 경우가

많았다. 이러한 감정분출을 통한 전략들은 영아가 어머니의 약화된 관심과 애정을 다시 자신에게로 향하도록 하여 정서철회에 대한 위기와 불안감을 해소함으로써 부정적 정서를 완화해 가는 것이라고 볼 수 있다. 반면 조절된 신호보내기는 어린이집에서 자주 사용된 전략으로 영아들은 가정에 비하여 어린이집에서는 자신의 감정을 억제하고 강하게 드러내지 않으려고 노력하는 모습을 나타냈다. 즉 영아들은 교사에게 언어표현이나 표정짓기, 배회하기 등의 소극적인 몸짓 등 보다 조절된 신호를 지속적으로 보냄으로써 교사의 관심을 유도하고 애정을 획득하려 하였으며 이러한 과정에서 애정철회에 대한 부정적 정서가 조절, 완화되는 경향이 있었다.

다음으로 놀이욕구가 충족되지 않음으로써 유발된 영아의 부정적 정서는 대안선택하기, 정서이해받기, 신체적 위안받기, 정서를 언어로 대치하기, 감정보류하기, 눈치보기 등의 전략사용을 통해 조절되었다. 그 중 대안선택하기, 정서이해받기, 신체적 위안 받기 전략은 주로 가정에서 많이 나타났으며 영아들은 가정에서 놀잇감 소유 및 놀이 방해 등으로 인해 부정적 정서가 유발된 경우 어머니가 제시하는 대안을 선택, 거부하는 과정을 통해 자신의 놀이욕구를 조율하면서 부정적 정서를 완화시키는 경우가 많았다. 또한 영아는 어머니의 정서적 반영을 통하여 자신이 느끼고 있는 정서를 있는 그대로 이해받거나 부정적 정서상황 직후 어머니와의 신체적 접촉을 시도하면서 자신의 부정적인 정서를 진정시키고 조절해 나가는 경향을 보였다. 이외에 놀이욕구 좌절과 관련한 정서조절 양상에서 정서를 언어로 대치하기, 감정보류하기, 눈치보기 전략은 어린이집에서 더욱 활발하게 사용되는 경향이 있었다. 즉 놀이상황에서 발생한 부정적 정서에 대하여 영아는 교사로부터 부정적인 정서를 통제하고 대신 언어로 표현하도록 유도되는 경우가 많았으며 대부분 교사의 주의전환이나 대안을 일시적으로나마 그대로 받아들이면서 자신의 감정을 보류하고 억제하는 경향을 보였다. 그 밖에 영아는 어린이집에서 또래 및 교사의 표정, 음성 등을 살피는 눈치 보기 전략을 적극적으로 사용하여 부정적 정서 상황을 조율하는 것으로 나타났다.

한편 자율성 및 주도성이 발휘되지 못함으로써 유발된 부정적 정서에 대하여 영아들은 고집피우기, 목표 수정하기, 지시와 안내 따르기 등의 전략을 통해 부정적 정서를 조율해 나갔으며 그 중 고집피우기, 목표 수정하기는 가정에서, 지시와 안내 따르기는 어린이집에서 주로 사용된 전략으로 나타났다. 가정에서 영아들은 고집피우기를 통해 자신의 주장을 강하게 나타내며 참여의지를 관철시킴으로써 부정적 정서를 완화시키는 경향이 있었다. 또한 영아는 자율적이고 주도적인 활동참여가 어려운 경우 활동목표를 수정하는 전략을 사용하여 수

행 가능한 활동으로 변환시켜 재도전하고 이를 통해 성취감을 얻음으로써 부정적인 정서를 변화시키고 조정할 수 있었다. 이에 비해 어린이집에서 도구사용 등의 일상활동에서 자율성을 제지받는 경우 영아들은 교사의 지시와 설명에 그대로 따르며 부정적 정서를 통제하는 경향이 있었다. 그러나 옷 입기, 신발신기 등의 자조활동에서는 영아의 참여의지가 존중되었으며 교사의 안내에 의해 영아가 활동을 성공적으로 이끌면서 부정적 정서가 조절되는 것으로 나타났다.

끝으로 일상생활 속에서 영아가 실수나 규범위반 등의 행동으로 인하여 어머니나 교사에게 인정받지 못하고 거부됨으로써 유발된 부정적 정서맥락은 영아들이 자신의 이미지를 전환하거나 화해신청하기, 멈추고 회피하기 등의 전략을 사용함으로써 부정적 정서를 조절하는 경향이 있었다. 이중 이미지 전환하기는 주로 가정에서 나타난 전략으로 영아들은 자신이 행한 위반행동과 상반되는 수정된 행동을 적극적으로 수행하여 자신의 부정적인 이미지를 전환 시킴으로써 어머니와의 사이에서 유발된 부정적 정서를 완화 시키고자 하였다. 또한 가정에서 영아는 어머니에게 언어표현과 몸짓 등으로 직접적인 화해를 구하는 것을 통해 어머니로부터 재인정 받음으로써 부정적 정서를 긍정적으로 변화시켜 나갔다. 이에 비하여 어린이집에서는 가정에서의 적극적인 전략과는 달리 실수, 규범위반 행동으로 인하여 교사에게 거부되거나 인정받지 못하는 경우 영아들이 긴장된 모습으로 위축되거나 회피적인 태도를 보이는 조절전략을 사용하면서 부정적 정서를 통제하는 경향이 나타났다.

IV. 결론

첫째, 영아의 부정적 정서가 유발되는 주요맥락은 영아기의 발달적 특성에 기초하여 이해되어야 한다. 영아가 울음, 칭얼거리기 등을 통해 부정적인 정서를 표출하는 맥락은 주로 양육자로 하여금 자신에 대한 관심과 애정을 위해 행동하도록 요구하기 위한 표현들이었으며 이와 같은 정서 표현은 영아기의 주요 발달과업인 양육자와의 애착형성과 밀접한 관련이 있다. 즉 부정적 정서를 중심으로 이루어지는 영아-양육자간 정서표현 및 반응은 상호적 보상 가치에 의하여 강화되면서 영아가 양육자와 긴밀한 정서적 유대감을 형성하도록 이끌어 준다. 이러한 맥락은 울음, 칭얼대기, 소리내기 등의 부정적 정서신호가 영아-양육자간의 중요한 상호작용 과정이며 영아기의 의사소통과 사회정서 발달의 기초가 되는 애착형성을 위해 양육자와 의미 있는 접촉을 이끈다는 점에서 중요하게 인식될 필요가 있다. 또한 영아는 자

신의 생각과 감정, 견해 등을 강하게 드러내면서 울음, 떼쓰기, 칭얼거리기 등의 부정적 정서 표현을 표출하는 경향이 나타났는데, 이와 같은 정서표출 맥락은 영아의 자율성 및 독립심 추구라는 발달적 진보에 수반되는 자기표현이라고 볼 수 있다. 즉 영아기의 주요발달과업 중 자아인식 확립은 영아들이 성취해야할 주요 발달내용으로써 자아개념이 확립되어 가면서 영아는 다른 사람과 구분되는 자신만의 생각과 욕구가 있다는 것을 인식하고 자율성을 추구하게 되며 점차 자신의 감정과 견해를 언어적, 비언어적으로 강하게 표현하게 된다. 특히 자아인식은 2세 경 더욱 확고해지는 개념으로써 이 시기의 영아들이 일상의 일과에서 자율적인 참여를 강하게 요구하며 나타내는 자기 주장적이고 부정적인 정서표현들과 밀접한 관련이 있다. 즉 가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 부정적 정서표출 맥락은 영아의 자아인식을 기초로 한 자율성 발휘 및 독립심 추구의 측면에서 나타나는 자연스러운 발달적 과정으로서 영아기의 고유한 정서적 특성임을 의미한다. 이상과 같이 영아들의 부정적 정서표현의 맥락 이면에는 양육자와의 애착형성이나 자아인식 및 자율성 확립 등 영아의 발달적, 심리적 특성이 반영되어 있으며, 따라서 영아기의 발달적 이해를 바탕으로 부정적 정서에 대한 어머니, 교사의 이해와 반응이 수반되어야 하고 무엇보다도 영아의 부정적 정서표현에 대하여 보다 긍정적인 상호작용을 하기 위한 성인의 민감성 및 반응의 중요성이 인식되어야 할 것이다.

둘째, 가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 부정적 정서표현에 대한 어머니, 교사의 반응 차이로 인하여 부정적 정서가 가정과 어린이집에서 서로 다른 기능과 정서표출규칙에 의하여 적용되고 있음에 따라 영아들이 정서표현 및 조절경험에 있어서 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 본 연구결과에 의하면 유사한 상황에서 표출되는 영아의 부정적 정서가 가정과 어린이집에서 서로 다른 반응 및 결과를 이끌어냄으로써 영아들이 자신의 정서를 표현하고 조절하는데 있어 일관성 있는 맥락을 경험하지 못하는 경향이 있었다. 즉 유사한 정서적 맥락에서 영아가 표출하는 부정적 정서의 역할과 기능이 가정과 어린이집에서 다르게 나타남으로써 영아들은 정서표현 및 조절규칙을 비일관적으로 적용하였으며 이는 영아들로 하여금 정서적 맥락에 대한 혼란과 괴리감을 경험하게 하고 어머니와 교사에게는 영아의 정서특성에 대한 견해 차이로 나타나기도 하였다. 따라서 어린이집과 가정생활 맥락에서의 정서표출규칙 차이와 그 동기를 이해하고 영아의 부정적 정서표현 및 조절에 대한 어머니와 교사의 보다 합의된 관점을 이끌기 위해 가정과 어린이집간의 소통과 정보교류가 더욱 적극적으로 이루어질 필요가 있다. 이를 위해 부모-어린이집 간 교류가 행사중심의 부모참여나 형식적인 면담 등의 방식에서 벗어나 교사와 부모가 일상적으로 교류할 수 있는 다양한 소통채널이 마련되어야하며

가정과 어린이집에서 나타나는 영아의 정서적 특성 및 정서교육에 대한 보다 실제적이고 구체적인 상호교류가 이루어져야 한다.

셋째, 영아의 부정적 정서조절과 관련하여 가정에서는 정서분출을 통한 조절전략이 적극적으로 사용되었으며 이러한 접근은 정서의 정화적 효과에 초점을 둔 조절방식으로써 영아기에 쉽게 관찰되는 조절양상이다. 이에 비하여 어린이집에서는 정서를 언어로 대치하거나 감정을 보류하는 것을 강조하는 조절양상을 띠었다. 이와 같은 경향은 영아의 언어 및 사회적 발달의 미숙함과 부정적 정서의 역기능을 강조하는 것으로 정서를 통제해야 할 교육의 대상으로 여기는 관점이라고 할 수 있다. 그러나 영아기 정서교육은 정서표현 및 이해를 통하여 자신의 감정과 느낌을 충분히 경험하는 것이 중요하며 자기 정서의 이해를 바탕으로 정서조절 및 타인의 정서에 대한 이해가 수반될 수 있다. 그러므로 영아기의 정서조절은 감정억제에 초점을 둔 형식적인 교수방법으로 전개되기 보다는 영아가 자신의 정서를 드러내고 주변 환경과 교류하는 과정에서 자연스러운 정서경험으로써 다루어질 필요가 있다. 그럼에도 불구하고 보육현장에서 영아의 부정적 정서의 조절 및 통제가 강조되고 있는 현실은 집단생활로 인한 사회화의 압력과 영아의 정서적 특성에 대한 이해부족 및 정서교육의 지도방안 부재 등에서 기인한 것으로 보인다. 즉 영아가 갖는 정서적 특성은 무엇이며, 영아들의 긍정적, 부정적 정서는 맥락에 따라 어떤 의미를 가지는지, 이에 따른 올바른 성인의 태도와 역할은 어떠한지 등 영아의 정서생활에 대한 보다 실제적이고 깊이 있는 이해와 고찰이 부족한 실정이라고 할 수 있다. 특히 인성의 근원으로서 정서의 역할이 강조되고 있는 관점에서 적절한 정서교육과정 및 내용은 영아보육에서 매우 중요하게 다루어져야 하는 영역이며, 따라서 영아의 정서표현과 조절에 대한 발달적 이해와 지도방안에 대한 예비교사 및 현직교사 교육, 부모교육 등이 강화될 필요가 있다. 즉 보육현장에서 일하는 영아교사 뿐 아니라 예비교사와 어머니 등 영아와 일상에서 밀접한 관계를 맺게 되는 성인들에게 영아의 정서에 대한 이해와 특성을 탐구할 수 있는 교육기회를 제공해야 하며 이를 통하여 가정과 어린이집에서의 바람직한 영아 정서교육의 방향을 제시할 필요가 있다.

참고문헌

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어발달 비교

남 규(건국대학교 교직과 강사)

I. 서 론

지난 수년간 영유아기의 언어 발달에 대한 연구는 지속적인 변화 또는 재 개념화가 이루어져 왔다. 특히 환경의 중요성이 제기되면서 영유아 언어는 학습 준비도가 형성될 때까지 기다려야 한다는 성숙주의 입장과, 기다리기 보다는 빨리 읽고 쓸 수 있도록 반복적인 훈련을 해야 언어발달이 이루어진다는 행동주의적 관점에서, 언어를 습득하게 되는 정황과 조건을 중시하는 관점으로 변화되어왔다(Anderson & Shapiro, 2006). 이러한 관점의 변화는 영아의 가족과 친구들 또는 영아를 담당하는 교사와의 '상호작용'이 영아의 언어발달에 기여하는 사회적 상호작용주의에 중요성을 알려주었으며, 동시에 영아기 언어경험의 중요성과 영아의 언어능력에 대한 재인식을 가져다주었다.

사회적 상호작용주의를 주장하는 대표적인 학자인 Vygotsky(1978)에 의하면 인간의 발달은 생리적 요인보다 개인이 속한 환경에 의해 주도되며 특히 영아는 그 사회의 성숙한 일원과 상호작용을 통해 인지기술이 발달하게 되고 이후 그 기술을 내면화 하게 된다. 이러한 Vygotsky(1962)의 사회적 상호작용의 패러다임은 근접 발달지대(zone of proximal development) 내에서 영아에게 적절한 비계설정을 통해 상호작용하는 매개적 역할이 언어발달을 촉진시키는 방법임을 시사하여, 어머니나 영아담당 보육교사 등 주변 성인의 역할을 강조하였다(Morrow, 1993; Schickedanz, 1986; Sulzby & Teale, 1991).

이러한 이론을 기반으로 영아기 상호작용에 대한 연구들은 다양하고 풍부한 언어적 환경에 대한 연구가 이루어졌으며(Freeman & Hatch, 1989; McNamee & McNamee, 1990; Sulzby & Teale, 1991), 특히 그림책 읽기 상황에서의 상호작용은 성인과 함께 주의 집중하여 같은 주제로 상호작용 할 수 있는 가장 특징적인 활동이며 다른 활동에 비해 복잡한 문법을 사용하고 높은 수준의 언어적 상호작용을 하여 영아의 언어발달에 가장 효과적인 매개체가 되고 있다(Hoff-Ginsberg, 1991; Sorsby & Martlew, 1991).

그림책 읽기 상호작용에 대한 최근 연구들은 자연스러운 상황의 책 읽기 활동에서 성인은

영아에게 다양한 상호작용 전략을 사용하고 있음을 밝혔으며 수준 높은 상호작용 전략은 영아들의 언어발달과 관련성이 있음을 제안하고 있다(Kleek, Alexander, Vigil & Templeton, 1996; Senechel et al., 1995; Snow, 1983; Wells, 1985)

또 다른 연구자들(DeTemple, 2001; Dickinson & Smith, 1994)은 성인이 영유아에게 그림책을 읽어 줄 때 특정한 방식으로 상호작용한다는 사실을 발견하고 이를 그림책 읽기 상호작용 유형으로 구분하였다. 이는 성인의 그림책 읽기 상호작용을 자연스럽게 관찰하여 그림책 읽기 유형을 범주별로 나눔으로써 그림책을 읽어주는 성인의 의도와 그림책 읽기에서 중요하게 생각하는 요소 등을 파악할 수 있다는 점에서 앞서 언급한 성인의 즉각적인 언어적 반응을 살펴본 성인의 상호작용 전략보다는 좀 더 포괄적이라고 할 수 있다. 이러한 그림책 읽기 상호작용 유형은 영유아에게 각기 다른 문해 행동을 나타내게 하여 언어발달에 지속적인 영향을 미친다(DeTemple & Tabors, 1994; DeTemple, 2001; Teale, 1981)고 한다. 따라서 이러한 성인의 의도는 영아의 그림책 읽기의 참여와 언어발달과 매우 중요한 관련성이 있다고 해석할 수 있다.

한편, 그림책을 통한 영유아의 언어적 상호작용을 연구한 선행연구는 주로 성인에게 초점을 맞추어 상호작용 전략을 규명하고, 그 전략에 따른 영아의 수동적인 반응을 살펴보았다. 그러나 영유아도 성인과 함께 책을 읽을 때 성인의 역할 못지않게 능동적으로 상호작용에 참여하고 있으며, 이러한 영아의 상호작용의 참여는 이후 언어발달 및 문해 기술을 예측하는 중요한 변수가 된다(Lamme & Packer, 1986)고 한다. 그러나 이러한 영아들의 능동적인 반응에는 상당한 개인차가 있는 것을 발견할 수가 있었는데 이러한 개인차를 이끌어내는 성인의 상호작용에 대한 연구는 미미한 실정이다.

우리나라에도 성인과 영아의 그림책 읽기 상호작용에 중요성이 제기되면서 주로 어머니와 영아의 상호작용 전략에 대한 연구(이영자, 이종숙, 1996; 채유진, 1998)가 주를 이루었다. 또한 영아들에게 그림책을 읽어주는 성인의 의도나 그림책 읽기에서 중요시하는 것이 무엇인지 알 수 있는 유형을 구분하여 영아의 언어발달과의 관련성을 살펴본 연구는 찾아보기 힘들며 그림책을 읽어주는 과정에서 영아가 보여주는 반응성을 살펴본 연구도 드물다.

최근에는 영아기부터 장시간 보육시설에서 지내는 영아들이 증가하게 되면서 부모를 대신할 교사의 역할이 매우 중요하게 부각되고 있다. 그러나 대부분의 연구들이 어머니와 영유아와의 일대일 상호작용에 대한 결과들이기 때문에 이 결과들을 여러 명의 영아들이 함께 있고 물리적 환경이 상이한 보육기관의 교사에게 적용하기란 어렵다. 그러므로 교사와 영아를 대

상으로 질 높은 언어적 상호작용을 위한 효과적인 방법을 제시할 수 있는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구의 목적은 언어획득이 급속히 이루어지고 의사소통할 수 있는 시기(Benedict, 1979; Nelson, 1973)인 만 2세 영아를 상대로 그림책을 읽어줄 때 교사들의 서로 다른 상호작용 유형이 영아의 언어발달 및 영아의 언어적, 행동적 반응에 미치는 영향을 규명하고, 상호작용 유형에 따라 영아의 언어발달과 언어적, 행동적 반응에 차이가 있는지를 알아보고자 한다. 본 연구 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따라 영아의 언어발달에 차이가 있는가?
2. 교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따라 상호작용 과정에서 나타나는 영아의 언어적 반응, 행동적 반응은 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 선정된 대상은 서울시 S, D, Y구에 위치한 10곳의 어린이집 2세반 교사 15명과 2세 영아 90명이었다. 연구 대상 선정 과정을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사선정 과정은 S, D, Y구에 위치한 21곳의 어린이집 2세반 교사 34명을 연구대상으로 표집하였으며, 표집된 모든 교사들에게 2권의 그림책을 2~3명의 영아들을 대상으로 읽어보게 하여 그림책 읽기 상호작용 유형을 관찰하였다. 관찰한 결과 선행연구(한유진, 2000; DeTemple & Tabors, 1994; DeTemple, 2001; Dickinson & Smith, 1994)들을 종합적으로 반영하여 각 상호작용 유형의 교사를 1차 선정하였으며 모호한 방식으로 읽어준 교사는 연구에서 제외되었다. 둘째, 영아의 언어발달에 영향을 미칠 수 있는 변인을 통제하여 교사의 교육수준, 그림책 읽기 시간 및 빈도, 부모의 경제적 수준, 교육수준 등을 고려하여 각 유형별 교사와 그 교사가 담당하고 있는 영아가 유사한 대상이 되도록 2차 선정하였다. 셋째, 2차 선정된 교사들이 담당하고 있는 영아들을 대상으로 사전 검사를 실시하여 영아의 언어적 능력이 각 유형의 교사에게 골고루 배정되게 하기 위하여 대응집단을 사용하여 집단을 구성하였다. 위의 절차를 토대로 교수적 상호작용을 하는 교사 5명, 확산적 상호작용을 하는 교사 5명, 소극적 상호작용을 하는 교사 5명으로 교사 총 15명과 그들의 교실 학급에 있는 영아 90명을

연구대상으로 삼았다.

2. 연구 도구

1) 그림책 읽기 상호작용 유형 분석 도구

본 연구에서 사용된 그림책 읽기 상호작용 유형 분석 도구는 교사가 영아에게 그림책을 읽어줄 때의 상호작용을 관찰하고 선행연구(한유진, 2000; DeTemple & Tabors, 1994; DeTemple, 2001; Dickinson & Smith, 1994)들을 종합적으로 반영하여 교수적인 상호작용, 확산적 상호작용, 소극적 상호작용으로 나누었으며 내용은 다음과 같다.

상호작용유형	특 성
교수적 상호작용	• 사물의 이름 명명하기와 단순질문하기 · 영아의 이해도를 자주 확인하기 • 예, 아니요의 대답이 나오는 질문이나 반복적으로 질문하기 • 그때그때의 장면과 관련된 질문과 설명하기 • 영아들의 관심이 그림에 가도록 그림을 지적하기 • 사물의 수세기, 분류, 색깔에 대한 질문과 설명하기 • 책을 읽어줄 때 나오는 단어, 삽화에 중점을 두며 이야기를 하기
확산적 상호작용	• 내용을 예측하는 질문 · 앞에 나온 내용의 회상 • 행동의 이유에 대한 분석 · 본문을 바탕으로 개인의 이야기 끌어내기 • 영아의 생활과 연결시켜주는 질문 · 책의 단어에 대한 질문과 설명해 주기 • 영아들의 반응에 적절한 피드백 해주기
소극적 상호작용	• 본문에 있는 그대로 읽어주기 • 어떠한 추가적인 설명이나 질문을 하지 않고 곧장 읽어 나가기

2) 영아의 언어발달 검사도구

본 연구에서는 교사의 그림책 읽기 상호작용을 실시하기 전과 후에 영아의 언어발달을 알아보기 위해 수용언어, 표현언어 발달검사, 어휘검사, 읽기 행동검사, 그림책 다루기 행동검사를 사용하였다.

수용언어, 표현언어 발달검사는 만 2세에서 6세에 해당되는 아동들을 측정하기 위하여 우리나라에서 표준화된 개별검사인 취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달 척도(Preschool

Receptive-Expressive Language Scale : PRES, 김영태, 성태제, 이윤경, 2003)를 사용하였다. 어휘 검사는 교사의 그림책 읽기 상호작용을 위해 사용된 그림책에서 Beck, McKeown 그리고 Kucan(2002)의 어휘선정기준에 의해 연구자가 직접 목표어휘를 선정하여 제작하였다. 영아의 읽기 행동 검사는 Sulzby(1985)의 「읽기 행동」 기준의 연구도구를 예비조사를 통해 적절성을 검증한 후 분석기준을 수정·보완하여 사용하였다. 그림책 다루기 행동검사는 Schickedanz(1986, 1999)의 「그림책 다루기 행동」 기준을 예비조사를 통해 적절성을 검증한 후 수정·보완하여 사용하였다. 방법은 검사자가 개별 영아에게 읽고 싶은 그림책을 읽어달라고 하여 그림책을 가져오는 순간부터 그림책을 정리하는 순간까지 전 과정을 녹화한 후 그림책 한 권당 나타난 행동을 각 범주별로 빈도를 측정하였다.

3) 영아의 반응 분석 도구

교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어적, 행동적 반응을 분석하기 위해 Lamme 과 Packer(1986), 이영자, 이종숙(1996)의 분석기준을 수정·보완하여 사용하였다. 방법은 교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용의 전 과정을 비디오로 녹화한 후 모두 전사하여 언어적 반응은 영아의 발화를 각 범주별로 빈도를 측정하였으며, 행동적 반응은 그림책 한 장당 나타난 행동을 각 범주별로 빈도를 측정하였다.

3. 연구 절차

본 연구의 절차는 예비조사, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형 분류, 사전검사, 교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용, 사후 검사의 순으로 이루어졌다.

교사의 상호작용 유형에 따라 영아의 언어발달과 상호작용 과정에서 나타나는 영아의 언어적 반응, 행동적 반응을 비교하기 위하여 사전검사, 그림책 읽기 과정에서의 영아의 언어적 반응, 행동적 반응 관찰, 사후검사를 하였으며, 교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용은 교사의 상호작용 유형에 따라 16권의 그림책을 8주 동안 매주 2권씩 자유선택활동시간 책보기 영역에서 교사와 소집단인 2~3명의 영아와 함께 한 번에 한 권씩 읽도록 하여, 모든 대상 영아와 모든 대상 교사가 동일한 그림책을 동일한 시간에 볼 수 있도록 하였다.

4. 자료 분석

사전검사는 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기 행동에 대한 평균과 표준편차를 산출하였으며, 그 점수를 바탕으로 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시하여 교사의 그림책 읽기 상호작용을 실시하기 전 각 상호작용 유형의 집단에 배정된 영아들이 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기 행동에서 차이가 있는지를 분석하였다.

사후검사에서는 집단 간의 차이를 보다 명확하게 알아보기 위하여 사전검사와 동일하게 각 검사의 평균과 표준편차를 산출한 후 사전검사의 점수를 통제하고 사후검사의 차이를 분석하기 위해 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였으며, 사후검사의 집단 간 차이를 알아보기 위하여 사후 Scheffe 검증을 실시하였다.

그림책 다루기 행동은 사전, 사후 검사의 차이를 알아보기 위하여 각 범주별 빈도와 백분율을 구했다. 영아의 언어적, 행동적 반응검사는 그림책 읽기 상호작용 하는 전 과정을 녹화하여 분석기준에 근거해서 빈도를 내고 각 유형별 교사에 따라 빈도를 점수로 하여 카이스퀘어 검증을 실시하였다.

Ⅲ. 결 론

본 연구를 통해 나타난 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력, 그림책 읽기 행동 향상은 유의미한 차이가 있었다. 특히 확산적 상호작용 유형의 교사들은 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기 행동 향상에 가장 많은 영향을 주었으며 거기에 반하여 교수적 상호작용 유형, 소극적 상호작용 유형의 교사 간에는 의미 있는 차이가 나타나지 않았다.

둘째, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 영아의 그림책 다루기 행동은 확산적 상호작용 유형에서 '그림책에 시각적으로 주의 집중하기', '거꾸로 놓인 그림책을 바로 돌려놓기', '다른 그림책을 다시 읽어주겠다고 하기', '그림책 장 혼자 잘 넘기기' 등의 긍정적인 영향이 가장 많이 나타났다.

셋째, 영아의 언어적 반응 빈도와 행동적 반응의 빈도는 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 유의한 차이가 나타났다. 대부분의 영아의 언어적 반응은 확산적 상호작용 유형에서 긍정적인 반응을 보였으며, '말없이 듣기'와 같은 부정적인 언어적 반응은 소극적 상호작용

용 유형에서 가장 많이 볼 수 있었다. 또한 영아의 행동적 반응이 긍정적으로 나타난 것은 확산적 상호작용 유형에서 가장 많이 나타났으며, 그림책 다루기 행동의 반응이 가장 부정적으로 나타난 것은 소극적 상호작용 유형에서 볼 수 있었다.

결론에서 보여주는 바와 같이 교사와 2세 영아의 그림책 읽기 상호작용유형은 전반적으로 확산적 유형의 교사가 언어발달을 가장 많이 향상시켰고 영아의 언어적 반응, 행동적 반응을 긍정적으로 향상시켰음을 알 수 있다. 이때의 교사는 영아에게 적절한 상호작용의 틀을 제공하고 풍부한 언어적 경험을 할 수 있도록 하였으며 영아의 언어능력 증진과 적극적이고 긍정적인 반응을 이끌어내는 데에 기여했다고 볼 수 있다. 그러므로 본 연구는 보육시설에서 교사들에게 나타날 수 있는 언어적 상호작용 유형을 관찰하여 교수적, 확산적, 소극적 유형으로 구분지어 유형에 따라 세분화하여 영아들의 언어발달과 영아들의 적극적인 반응의 향상에 도움이 되는 교사의 확산적 상호작용 유형의 효과를 밝혔다는 데에 의의를 두며, 그동안 상호작용에 관련된 연구가 유아나 가정에서 어머니의 상호작용이 연구되었던 것에서 보육시설에 있는 교사와 영아와의 상호작용을 밝혔다는 데에 중요한 의미를 가진다. 따라서 이러한 결과들은 영아의 언어적 발달을 증진하는 교수법의 개발에 참고 자료로 활용될 뿐 아니라 확산적 상호작용의 효과에 대한 연구는 앞으로 질적으로 양적으로 팽창될 보육시설의 언어교육을 위한 기초자료로 활용 될 수 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 김영태, 성태제, 이윤경(2003). **취학전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달 척도(PRES)**. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 이영자, 이종숙(1996). 영아의 문해행동 발달과 영아-부모 상호작용 유형의 변 화. **유아교육연구**, 16(1), 23-48.
- 채유진(1998). 가정에서의 어머니-영아 간 책읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 한유진(2000). 그림 동화책 읽기에서 유아와 어머니의 언어적 상호작용 전략 과 유아의 이야기 구성능력. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- Anderson, J., Moffatt, L., & Shapiro, J. (2006). Reconceptualizing language education in early childhood. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 135-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183-200.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York: Guilford Press.
- DeTemple, J. (2001). Parents and children reading books together. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 31-51). Toronto: Paul H. Brookes Publishing Company.
- DeTemple, J., & Tabors, P. (1994). Styles of interaction during a book reading task: Implications for literacy intervention with low-income families. In C. Kizner (Ed.), *Perspectives on literacy research and practice: 44th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 265-271). Chicago: IL: Notional Reading Conference.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Freeman, E. B., & Hatch, J. A. (1989). Emergent literacy: Reconceptualizing kindergarten practice. *Childhood Education*, 66(1), 21-24.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Kleek, A. V., Alexander, E. I., Vigil, A., & Templeton, K. E. (1996). Verbally modeling thinking for infants: Middle-class mother's presentation of information structures during book sharing. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 101-113.
- Mcliane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Harvard University Press.
- Morrow, L. (1993). *Literacy development in the early years*. Needham Heights, MA :

- Allyn & Bacon.
- Lamme, L. L., & Packer, A. L. (1986). Book-reading behaviors of infants. *The Reading Teacher*, 39(6), 504-509.
- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picturebook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy: In R. Barr, M.L. Kamii, P. B. Mosenthal, & P. D. Person (Eds.), *Handbook of reading research*, 2 (pp. 727-758). NY: Longman.
- Schickedanz, J. A. (1986). 이영자 역 (1995). **읽기와 쓰기를 즐기는 어린이로 기르는 방법**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Schickedanz, J. A. (1999). 이영자 역 (2002). **놀이를 통한 읽기와 쓰기의 지도**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language, and Learning* (pp. 229-255). NY: Cambridge University Press.

교사와 또래 훈련이 장애 유아통합기관 유아들의 사회적 상호작용에 미치는 영향

김경희(방송통신대 평생대학원 강사)

1. 연구의 배경 및 목적

어린 아이들은 그들이 속한 사회에서 다른 사람들을 관찰하고 상호작용하면서 어떻게 행동해야하는지를 배운다(Nucci, 2004). 또한 유아들에겐 사회성 발달을 위해 다양한 상황 속에서 또래들과 상호작용 하는 것이 필요하다 (Sainato & Carta,1992). 전형적인 발달을 보이는 아동은 다른 사람과 자발적으로 상호작용하고 반응을 보일 수도 있으나 모든 아이들에게서 그러한 자발적인 사회적 상호작용이 관찰되는 것은 아니다(Odom, McConnell, & Chandler, 1993). 어떤 아이들은 또래와 상호작용을 먼저 시도하거나 상호적 반응을 하는 반면 어떤 아이들은 또래와 어떻게 상호 작용해야 하는 지도 모르고 두려워하기조차 하는 아이들도 있다. 또한 아이들의 놀이 형태를 관찰해 보면 다양한 형태의 놀이를 하며 각 놀이의 형태에 따라 또래와 직접적 상호작용을 하기도하고 상호작용을 하지 않기도 하는데, Parten(1932)은 이러한 특성이 아이의 연령과 사회성 발달과 관련이 있는 것 같다고 해석하고 있다.

1. 아동발달 이론에서의 사회적 상호작용의 중요성

아동발달 이론가들도 각각 인간 발달을 보는 관점이 다르긴 하나 사회성 발달에 있어서 사회적 상호작용이 중요하다는 데는 모두 동의하고 있다. 초기 정신분석 이론가들은 아동의 사회적 발달에 있어 사회적 상호작용을 중요한 요인으로 고려하지는 않았다. 오히려 부모와 자녀 관계를 더 중요한 요인으로 보았으나 Erickson(1964)은 타인과의 관계로서 개인의 사회화에 대한 설명을 하였다. 즉, 타인과의 상호작용은 사회적 발달에 있어 긍정적이거나 부정적인 심리 요인을 갖는데 매우 중요하다고 보았다.

학습 이론가들은 인간의 행동은 환경에 의해 만들어 질 수 있다고 보았는데 그들 중 사회적 학습 이론가(social learning theorists)들은 인간의 정신적 작용 없이 인간의 행동을 이해할 수 없다고 재해석을 하였다(Bandura, 1974). 특히, Bandura는 아이들은 단지 환경 조절에 의한 것이 아닌 다른 사람과 상호작용을 하는 동안 다른 사람들의 행동과 다양한 환경 상태 간의 심리적 작용에 영향을 받는다고 믿었다. 학습이론에서는 타인에 대한 관찰과 모방이 학습에 중요한 작용을 한다고 보는데 즉, 아이들은 또래의 행동을 관찰하고 모방함으로써 자신의 행동을 수정하고 새로운 사회적 상황에 적응하게 된다고 주장하고 있다.

인지 이론가들은 개인의 사회적 학습에서 행동보다 사고를 더 중요한 요인으로 보았는데 개인의 사회적 발달을 이해하기 위해서는 타인과의 경험들과 더불어 내적 인지작용이 고려되어야 한다고 보고 있다. 인지 발달 이론가들은 또래 간의 상호작용이 아이들의 긍정적인 사회성 발달을 촉진한다고 주장한다. 인지 이론의 대표적인 학자인 Piaget(1932)와 Vygotsky(1978)는 사회적 상호작용에 대해 유사하긴 하나 다른 관점을 갖고 있었는데 피아제는 사회적 상호작용 중의 ‘갈등’을 사회성 발달의 중요한 요인으로 본 반면 비고츠키는 ‘협동’을 사회성 발달을 촉진하는 요인으로 보았다. 즉, 인지 이론가들에 의하면 아이들이 더 사회적으로 발달된 또래와 상호작용을 하면 사회성 발달뿐 아니라 인지 발달도 이뤄진다고 주장하고 있다.

2. 사회적 상호작용을 촉진시키기 위한 중재(Intervention)에서 또래의 역할

사회적 상호작용 중재 연구에서 또래들은 두 가지 형태의 역할을 보여 주고 있다. 하나는 성인들이 중재를 할 때 또래를 수동적으로 포함시키는 것이고 다른 하나는 또래가 훈련을 받은 후 중재자로서 직접적 역할을 하는 것이다. 성인 중재 연구 중 많은 연구에서 장애를 가진 유아들이 훈련을 받은 후 새로 배운 기술을 적용해 보는 대상으로서 또래를 이용하였으며 장애를 가진 유아에게 행동 표본을 보이거나 직접 중재를 시행하는 역할을 하여 성공적인 효과를 거둔 것으로 보고 되고 있다(Haring & Lovinger, 1989; McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff, & Feldman, 1992). 몇몇 연구자들이 사회적 상호작용을 촉진시키기 위한 중재연구에서 성인 중재와 또래 중재의 효과를 비교한 결과 또래에 의한 중재가 사회적 상호작용이 결핍된 유아의 상호작용을 높이는데 더 효과적이었다고 보고하고 있다(Odom et al., 1999). 더 많은 연구가 시행되어야하겠지만 이러한 결과는 또래에 의한 중재가 사회적 활동/놀이 상황을 덜 방해하기 때문이라 해석할 수 있다.

3. 유아의 사회적 상호작용을 증진시키기 위한 자연적 교수법

자연적 중재는 사회적 상호작용을 높여주기 위한 접근법 중의 하나이다. 이 중재에서는 자연적 환경 즉, 가정, 유아원, 어린이집, 또는 공공장소 등에서 교수(Teaching)가 이뤄진다 (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998). 자연적 환경에서 하는 활동이나 놀이 등이 중재에 이용되는데 예를 들어, 쌓기 놀이 영역에서 한 유아가 장난감 자동차에 관심을 보인다면 교사가 그 아이와 자동차 놀이를 하거나 그 아이가 “차”라고 말한다면 그 아이의 언어를 확장해 주기 위한 중재로 그 아이가 하고 있는 놀이와 연관지어 “빨간 차가 가네” 라고 말해 주는 것이다.

자연적 중재의 대표적 특성 중 하나는 중재 시 최대의 효과를 얻기 위해 자연적 환경에서 아이들의 활동이나 놀이에 대해 방해할 최소화하는 자연스러운 방법으로 시행하는 것이다. 예를 들어 성인은 아이가 하고 있는 놀이를 따라하거나 아이의 흥미를 유지하며 놀이에 필요한 기술이나 언어 등을 가르치는 교수활동을 삽입하는 것으로 이 중재법에는 언어적 자극, 시간 지연, 흥미로운 놀이감 주기, 또래 시범 또는 모방 등이 이용된다.

4. 자연적 교수법을 이용하여 유아의 사회적 상호작용을 증진시킨 선행연구

사회적 상호작용을 증진시키기 위해 자연적 교수법을 이용하여 두 번의 선행연구가 되어졌는데 하나는 Kohler와 몇몇의 연구자들이 1997년에 장애를 가진 유아들의 사회적 상호작용을 증진시키기 위하여 자연적 교수법과 또래 중재를 적용하였었다. 이 연구에 참여한 교사들은 모두 효과적으로 자연적 교수법을 잘 사용하였으나 그 교수법을 사용하기 위해 동시에 에피소드를 만들어야했던 점을 들어 시행 상의 어려움을 보고하고 있다. 또 다른 연구 역시 Kohler가 다른 연구자들과 2001년에 발표한 연구에서 보고되고 있는데 이 연구에서는 연구자 중 한 사람이 교사의 곁에서 자연적 교수법을 적절히 사용하도록 코치(coach)를 하였었다. 그 결과 장애를 가진 유아와 또래들 간의 사회적 상호작용이 증진되었었으나 이 방법은 시간도 많이 들고 무엇보다도 잘 훈련된 코치를 찾기 힘들다는 점이다.

위의 두 연구는 유아의 사회적 상호작용을 증진 시키는데 효과적이긴 하였으나 교사들만 훈련을 시켰고 또래는 단지 자연적 교수법에 매개체로서의 역할만을 했었다. 또래들도 훈련을 받아야한다. 왜냐하면 사회적 경험이 부족한 아이가 또래에게 상호작용을 먼저 시작했다가 또래로부터 반응을 얻어내지 못하면 재빠르게 상호작용 시도를 그만둘 수 있다. 즉, 아무리 훈련을 잘 시켜 놓아도 또래가 관심을 보이거나 반응하지 않으면 소용없는 일이 되고 만

다. 또한 두 연구는 대학의 부속 유아원에서 이 프로그램을 시행했으므로 일반화 시키는데 제한이 있으므로 더 많은 후속연구가 필요하다. 만약 교사에게 편안한 분위기에서 적절한 훈련과 지원을 해 준다면 또래와 장애가 있는 유아간의 상호작용이 증가할 것이다.

많은 장애 유아들은 또래와의 상호작용기술을 획득하는데 지연을 보이는데(Guralnick, 2002), 유아기에 사회적 상호작용 하는 기술을 획득하지 못한다면 사회적 발달에 지연을 보일 수도 있고 또래에게 거부당하거나 낮은 자존감, 또는 특수교육프로그램에 잘못 배정될 수도 있습니다. 나아가 유아기의 사회적 발달 지연은 인지발달 지연이나 성인기에도 미성숙, 공격성 등을 보일 수도 있다. 그러므로 사회성 발달을 돕도록 사회적 상호작용을 증가시키는 것은 유아기, 특히 장애가 있는 유아에게는 중요한 교육 목표가 될 수 있다.

이에 본 연구자는 자연적 교수법을 이용한 중재를 이용하여 통합학급에서 사회적 상호작용이 결핍된 유아의 사회적 상호작용을 효과적으로 증진시키기 위해 교사와 또래 중재를 통합(combined)하여 사용하기로 하였다. 또한 자연적 교수법을 이용한 선행연구의 제한점들을 개선하기 위해 에피소드를 인위적으로 만들어 교수법을 적용하거나 오랜 기간의 훈련 기간을 두지 않고 적용 방법을 단순화 시켰으며 동시에 또래들에게 사회적 상호작용 기술을 훈련시켜 교사들과 더불어 적극적 중재자로서의 역할을 하여 대상 유아의 사회적 상호작용을 증진시키기로 하였다.

5. 연구 목적과 연구문제

본 연구는 교사와 또래 훈련을 통하여 통합 학급 내의 사회적 상호 작용이 결핍된 유아들의 사회적 상호 작용을 증진시키기 위해 시행 되었다.

위의 연구 목적을 위해 3가지 연구문제를 설정하였다.

- 1) 자유 선택 활동시간에, 대상 아동의 사회적 상호작용에 대한 교사의 자연적 교수법을 이용한 중재와 또래의 사회적 상호작용 기술을 통합한(combined) 중재의 효과는 어떠한가?
- 2) 2-1. 교사가 자연적 중재 훈련만 받았을 때와 기술적 지원(코치)을 함께 받았을 때 대상 아동에 대한 교사의 사회적 상호작용에 차이가 있는가?
2-2. 교사가 자연적 중재 훈련만 받았을 때와 기술적 지원(코치)을 함께 받았을 때 대상 아동에 대한 교사의 자연적 교수법 사용에 차이가 있는가?
- 3) 또래가 사회적 상호작용 기술을 훈련만 먼저 받았을 때와 통합(combined) 중재 중 대상

아동에 대한 또래의 사회적 상호작용에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상자

1) 장애유아

또래나 교사와의 사회적 상호작용이 결핍된 4명의 유아를 대상 아동으로 선정하였다. 대상 유아들은 대한민국의 도시지역 중일제 장애 유아 통합 프로그램에 다니고 있었다. 대상유아는 교사의 '사회적 상호작용에 대한 교사 평정(Teacher Rating of Social Interaction, Odom, et al., 1988)'에 근거하여 선정하였으며(4명 모두 각 학급에서 가장 낮은 TRSI점수를 받았다) 연구자도 선정된 대상 유아들을 자유 선택 활동시간 매 5분 2번의 사전선별을 시행하였다. 연구가 시작될 때 4명의 유아 모두 의사들로부터 장애 판정을 받은 상태였고 연령은 5에서 6살이었다. 대상유아 1은 3급 언어 발달 지체 진단을 받았었고 통합프로그램에 일년 반을 다닌 상태였으며 대집단 활동에 참여하지 않았고 교실을 돌아 다녔다. 교사나 또래의 질문에 거의 답하지 않았으며 가끔 한 단어 또는 두 단어로 대답하였다.

대상 유아 2는 3급 언어 발달 지체 진단을 받았고 통합교육은 일년 반을 받았다. 교사나 또래의 질문에 한 단어 또는 두 단어로 대답하였으며 거의 모든 활동에 참여하긴 하였으나 수동적이었고 자유 선택 놀이 시간엔 대개 혼자 놀았다.

대상유아 3은 전반적 발달 지체와 애착 장애 진단을 받았다. 통합 교육은 반년 정도 받았으며 교사의 질문에 대한 반응은 하였으나 언어는 잘 사용하지 않았다. 배가 고프거나 변의가 있을 때는 교사에게 언어로 알렸으며 반복어를 사용하였다. 그러나 말을 할 때에 눈을 거의 맞추지 않았고 자유 선택 놀이 시간엔 주로 혼자 돌아다니거나 앉아있거나 중얼거리기도 하였다.

대상유아 4는 중증 지적장애 진단을 받았으며 말을 하지 못하였다. 통합 교육은 6개월 받은 상태였다. 통합교육을 받기 전에는 사설 치료소에 다녔었다. 대개 교사가 불러도 반응을 하지 않았으며 이름을 여러 번 부르거나 손을 잡아당기면 겁을 먹은 표정으로 바라보았다. 놀이에 거의 참여하지 않았으며 화가 나면 교사나 또래를 꼬집는 행동을 하였고 가끔 '이' 또는 '아'소리를 내곤 하였다.

2) 교사 와 또래

본 연구에는 한 학급에서 각 한명의 교사와 각 학급 전체 유아들이 또래집단으로 참여 하였다. 4명의 교사들은 최소한 2년의 교직 경력을 갖고 있었으며 2년 또는 4년제 대학에서 유아교육, 유아 특수교육, 또는 특수교육을 전공하였다.

전체 75명의 유아들이 또래로서 참여하였는데 대상유아 1과 2의 또래 집단은 만 4세반이 있으며 대상유아 3이 속한 학급은 만 5세반, 대상유아 4가 속한 학급은 만 5세 유아들이 주를 이루었다.

2. 실험 장소 및 시간

가장 자연스러운 상태에서 자연적 교수법을 이용한 자연적 중재를 하기 위하여 모든 중재는 교실 내에서 이뤄졌으며 자유 선택활동시간 중 1회기 당 15분이 할애되었다. 교사에 대한 자연적 교수법 훈련은 원내의 독립된 장소에서 연구자와 교사 간으로 개별적으로 이뤄졌다.

3. 실험 설계

본 연구에는 4명의 대상 유아와 그 유아가 속한 각각의 4학급에서 중다 간헐 기초선 설계 (multiple probe baseline)가 적용되었다. 실험은 기초선 I-교사훈련 및 또래훈련-기초선 II-중재-유지로 설계되었다. 첫 번째 대상 유아의 기초선이 연속 3회 안정적인 데이터를 보일 때 중재를 시작하였고, 그 유아가 연속 3회 이상 중재기의 증가세를 보일 때 다음 대상 유아의 기초선이 연속 3회 안정적인 데이터를 보이는 것을 확인한 후 중재를 시작하였다. 유지는 중재가 끝난 후 4주 후 기초선과 같은 방식으로 관찰을 통하여 시행되었다. 이와 같은 절차는 4번째 유아까지 반복되어 시행되었다.

4. 실험절차

1) 기초선 I

연구자는 연구의 목적을 알리지 않은 상황에서 각 교실에 들어가 자유 선택 활동 중 매 회기 5분 6회기 동안 비디오카메라로 대상유아를 촬영하였고 사회적 상호작용의 조작적 정의에 따라 관찰지에 카메라 분석의 결과를 기록하였다.

2) 교사훈련 및 또래 훈련

기초선 관찰 직 후 교사에 대한 11훈련은 방과 후 개별적으로 3회 이뤄졌으며 각 또래집단은 자유선택활동 전 20분 동안 전체 집단을 대상으로 총 3회 이뤄졌다.

3) 기초선 II

연구자는 각 교실에 들어가 자유 선택 활동 중 매 회기 5분 동안 비디오카메라로 대상 유아를 촬영하였고 사회적 상호작용의 조작적 정의에 따라 관찰지에 녹화 결과를 기록하였다. 대상 유아 1의 중재가 시작되었어도 대상유아 2,3,4에 대한 기초선 관찰이 대상유아 1과 같은 방식으로 간헐적으로 수집되었다.

4) 통합적 중재(Combined Intervention)

자유선택활동 중 교사가 유아들에게 게임방법을 설명하고(첫 회기에만) 게임 시작을 알린다. 또래들이 게임에 참여하는 동안 연구자는 교사에게 대상유아의 사회적 상호작용이 일어나지 않을 때 자연적 교수법을 사용하도록 요구한다. 교사가 적절한 상황에서 자연적 교수법을 사용하지 않을 때 이 기간 동안 교사 옆에 있던 연구자는 교사에게 기술적 지원(코치)을 해준다.

5) 유지

각 대상 유아의 중재가 끝난 후 4주 후에 기초선 관찰과 같은 방식으로 6회에 걸쳐 녹화한 후 자료 분석지에 자료를 분석한다.

III. 연구 결과 및 논의

본 연구는 장애 유아 통합 학급에 속해 있는 사회적 상호작용이 결핍된 4명의 장애 유아의 사회적 상호작용을 증진시키기 위하여 자연적 교수법을 이용한 교사 중재뿐 아니라 통합 학급의 일반 유아들을 훈련을 통해 중재자로 이용하였다. 첫 번째 중재인, 교사에 대한 자연적 교수법 훈련과 유아들에 대한 사회적 기술 훈련만 시행한 후 관찰한 대상 유아들의 사회적 상호작용 수가 기초선 관찰 시보다 증가 되었을 뿐 아니라 두 번째 중재인 통합중재(교사 코치와 집단게임)중에는 물론 통합중재를 모두 마친 후 4주가 지난 유지기(maintenance)에까

지도 자유선택활동시간 중의 대상 유아들의 평균 사회적 상호작용수가 기초선 회기보다 증가함이 관찰되었다. 또한 기초선II에서 관찰되었듯이 참여 교사 모두 자연적 교수법 훈련을 받은 뒤 그리고 각 또래 집단들도 사회적 기술 훈련 뒤에 대상 유아와의 사회적 상호작용이 증가하였다. 이러한 결과는 장애 유아를 통합 학급에 물리적으로 배치하는 것보다 진정한 사회적 통합이 되도록 하기 위하여 교사의 자연적 교수법을 이용한 중재와 또래의 사회적 기술을 이용한 통합적 중재가 효과적이라는 점을 확인해 준 것이다.

본 연구와 같이 사회적 상호작용이 결핍된 유아를 대상으로 성인 중재와 또래 중재를 동시에 적용한 선행 연구가 없어 그 결과를 비교 분석하기는 어려우나 교사의 훈련을 통해 자연적 교수법의 효과를 입증한 Kohler등의 연구 결과를 지지하는 결과를 얻었다. 또한 두 선행 연구의 제한점이었던 교사가 시행하면서 느꼈던 장애도 본 연구에서는 나타나지 않았다. 이것은 여러 가지 변인이 있겠으나 대한민국의 교사 교육 수준이나 훈련 수준이 다르고 본 연구의 훈련시간도 선행 연구의 45분에서 6시간으로 다른 것도 결과가 다른 이유를 설명해 줄 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구의 특이점이라 할 수 있는 또래의 주도적 중재는 이제껏 주로 이뤄져왔던 성인 주도의 중재뿐 아니라 장애유아의 또래 문화에의 진정한 통합이 되도록 또래를 적극적으로 활용할 수 있을 것이란 시사점을 준다. 그러므로 본 연구에 이용된 자연적 교수법과 또래에 대한 사회적 기술 훈련은 유아들, 특히 장애가 있는 통합교육기관의 유아들의 사회적 상호작용을 증진시키는데 효과적으로 이용할 수 있으리라 생각한다.

참고문헌

- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
- Bricker, D. (1998). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: Comparisons between young children with and without Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 379-393.
- Haring, T. G., & Lovinger, L. (1989). Promoting social interaction through teaching generalized play imitation responses to preschool children with autism. *Journal of the Association for the severely Handicapped*, 14, 58-67.
- Kohler, F., Strain, P., Hoyson, M., & Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12, 196-207.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 93-103.
- Nucci, L. (2004). Social interaction and the construction of moral and social knowledge. In J. M. Carpendale & U. Muller (Eds.), *Social interaction and the development of knowledge* (pp. 195-214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps* (pp. 241-267). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Chandler, L. K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 226-236.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C.; Ostrosky, M.; Chandler, L. K., et al. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 75-91.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Sainato, D. M. & Carta, J. J. (1992). Classroom influences on the development of social competence in young children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore, MA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

주제강연 II

유치원 평가의 실제 II (교육환경 및 기타영역)

이 순 례 (강남대학교 유아교육과 교수)

이 현 옥 (성결대학교 유아교육과 교수)

부 성 숙 (경기대학교 유아교육과 교수)

유치원 평가의 실제 (교육환경 및 기타영역)

이순례(강남대학교 유아교육학과)

이현옥(성결대학교 유아교육학과)

부성숙(경기대학교 유아교육학과)

I. 시작하며

유아교육기관의 질적 수준과 책무성을 제고하기 위해 2008년부터 국가수준의 유치원 평가 사업이 본격적으로 시작되었다. 그리고 2008년에 실시되었던 유치원 평가 결과와 경험들은 유치원 교육활동 점검 및 확인의 기회를 제공, 질적으로 우수한 유치원 교육의 방향 제시를 위한 기초를 마련하였고, 유아교육 전문가, 유치원 현장 교사, 정책입안자들 사이에서 유치원 평가의 개선 방법을 찾기 위한 논의의 장을 마련하는 계기가 되었다.

이러한 논의 가운데 유치원 평가를 위한 공통지표에 대한 논의가 가장 활발하게 진행되고 있는데, 국가 차원의 유치원 교육 수준과 질을 진단하기 위한 평가지표는 보다 전문성 차원에서 검토하고 지원할 필요성이 있고, 이를 위해 평가지표를 수정하고 보완할 필요성이 있다는 의견이 많이 제기되고 있다. 유치원 평가 지표는 유치원을 종합적으로 진단할 수 있는 핵심지표들이어야 하며, 유아교육의 교육적 성과 및 성과 과정을 진단할 수 있는 종합적인 체계를 갖추고 있어야 한다(정택희, 남궁지영, 김주아, 2007). 현재 개발된 지표들이 이러한 조건을 갖추고 있는지 적극적으로 검토해 볼 필요성이 있다.

이에 본 발표에서는 유치원 평가영역 중 교육환경(물리적 환경)영역의 지표를 중점적으로 검토할 것이고, 외국의 교육환경 영역 평가지표와 비교·분석을 통해 개선점 및 보완점을 탐색하여 교육환경 영역 평가에 있어 발전적인 방안을 모색해 보고자 한다. 그리고 교육환경과 연관된 건강·안전영역의 지표요소를 부분적으로 고려할 것이다.

Ⅱ. 유치원 교육환경의 중요성

유치원 평가에서의 교육환경 영역은 유치원의 실내·외 환경, 시설·설비, 교재·교구 등을 포함하는 물리적 환경을 의미한다. 그리고 유치원의 교육환경 구성은 유치원 교육에 참여하는 유아, 교사 모두에게 영향을 미친다. 인간을 둘러싼 환경은 사람들이 느끼고 행동하는데 영향을 주고, 다른 사람과의 상호작용 여부를 결정지을 뿐 아니라 사람들의 목표를 성공적으로 달성하도록 하는 데 결정적 역할을 하기 때문이다(Kostelnik, 1997에서 재인용). 즉, 유치원의 물리적 공간은 유아-교사 간 만남과 소통의 장으로서 관계성을 조장하는 힘을 가지고 있고, 유아-교사 간 상호작용 속에서 가르침과 배움이 이루어지도록 기반을 조성하게 된다.

하지만 이러한 교육환경의 영향은 성인보다 유아에게 더 크게 작용한다. 그 이유는 유아들이 대상을 이해하기 위해서 보고, 듣고, 만지고, 냄새맡는 등 감각을 통해서 주변환경에 대한 많은 것을 배워가기 때문이다(Kostelnik, 1997). 성인과 달리 유아들은 주변 환경에 대한 끊임없는 흥미와 호기심, 왕성한 활동력을 가지고 적극적으로 주변 환경을 탐색하고 반응하며 발달하기 때문에 교육환경이 제공하는 경험은 유아의 성장과 발달에 매우 중요하다. 교육환경의 여러 구조물과 사물의 배열 상태가 유아들의 성장과 발달, 학습과정에서 선택과 문제해결 및 발견을 조장하기 때문에 물리적 환경은 제 3의 교사로서 유아들과 상호작용한다(Hendrick, 1999). 즉, 유아교육기관의 교육환경은 그 자체로 교육적인 힘을 가지게 되는 것이고, 교육의 질을 좌우하게 된다는 것이다. 따라서 적절한 실내·외 교육환경, 시설·설비, 교재·교구가 갖추어진 유아교육기관의 교육환경은 인적 요인과 더불어 유아교육의 질을 결정짓는 중요한 요소이기 때문에 유아들의 호기심을 자극하고 지속적인 탐구를 고무할 수 있도록 사려깊고 주의깊게 계획되어야 한다.

Ⅲ. 유치원 평가의 실제 : 교육환경 평가

유치원 평가는 우리나라 유아교육법 제 19조 1항에 의거하여 교육과학기술부장관이 실시하도록 되어 있다. 즉, 유아교육법에 ‘교육과학기술부장관은 유아교의 효율적 수행을 위하여 필요한 경우 유치원 운영실태 등에 대한 평가를 실시할 수 있다(19조 1항).’는 평가근거가 명시되어 있고, 이에 따라 유치원은 학교로서 질 높은 교육을 제공하고, 국가 정책에 부합하는

유치원 운영관리를 해야 한다.

유아교육에서의 교육환경 평가는 교육환경의 개선을 위해 관련 자료를 수집하고 분석하여 그 평가결과를 기초로 교육 환경의 전반적 질을 높이는데 기여할 수 있다. 따라서 유치원 평가 중 교육환경 영역 평가는 유아교육기관 전체의 질적 개선을 위해 필수적인 작업이며, 동시에 유아의 전인적 성장과 발달을 돕는데 기여하게 될 것이다.

하지만 2008년 유치원 평가를 통해 공통지표의 추상성과 중복성 문제가 평가내용과 관련된 주요 문제로 지적되고 있다(이순례, 이현옥, 박은혜, 정미라, 부성숙, 2009. 1). 실제 평가 내용이 너무 구체적인 경우 유치원의 자율성이 심각하게 위협을 받을 수 있다. 이러한 점을 고려하여 공통지표에서는 유치원의 자율성을 최대한 보장해 주기 위해 구체적인 정책이나 지침으로 평가내용으로 삼지 않고 큰 틀만 제시해 주는 형태를 취하고 있다. 그러나 실제 평가를 하는 평가위원이나 평가대상 유치원 입장에서는 평가 시행에 있어 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(이순례 외, 2009. 1). 평가지표에 대해 구체적으로 어떤 실적물을 제시해야 하는지 막막할 때가 있으며, 세부 요소에 있어 중복되는 부분이 많아 같은 자료를 지표별로 중복 제시하는 어려움이 있는 것으로 보고되었다(이순례 외, 2009. 1). 또한 지표 내용 중 유아 발달에 적합하다는 것의 구체적 의미, 발달에 적합한 환경구성이나 교재교구 준비에 대한 명확한 기준 등에 대한 구체적인 지침이 제공되어 있지 않아 실제 평가하는 데 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(이순례 외, 2009. 1).

위와 같은 문제점을 개선하고 보다 발전적인 평가 방안을 모색하기 위해 현 유치원 평가지표, ECERS-R 평가지표, NAEYC 평가지표의 특성을 각각 서술하고 비교 분석하여 질적 재고 측면에서 현 유치원 평가 지표의 개선점 및 보완점을 제안하고자 한다.

1. 한국, ECERS-R, NAEYC의 교육환경 평가지표 비교

1) 분석 대상 지표

(1) 한국의 유치원 평가지표

교육과학기술부는 유아교육기관의 질적수준과 책무성을 제고하기 위한 국가수준의 유치원 평가를 위해 평가지표를 개발하였다. 국가 수준에서 제시하고 있는 공통지표의 내용이 정리된 유치원 평가 편람 중 교육환경 영역의 구체적인 지표내용을 제시하면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 한국 유치원 평가지표

■ 교육환경 영역 【45점】

2.1. 교육환경의 적합성(25점)

평가지표	9. 실내 교육환경 구성이 적절하고, 효율적으로 활용되고 있다. (10점)	현장 평가 ⑩ ⑧ ⑥ ④ ②				
	10. 실외 교육환경은 다양한 활동이 이루어질 수 있게 구성되어 있다. (10점)	현장 평가 ⑩ ⑧ ⑥ ④ ②				
	11. 유아의 발달 수준에 적합한 시설·설비가 구비되어 있다. (5점)	현장 평가 ⑤ ④ ③ ② ①				

평가기준

지표9 • 실내 흥미영역의 구성이 적합한가?

- 연령별로 적합한 종류와 수의 흥미영역이 배치되어 있음.
- 흥미영역은 물리적·기능적인 면(공간의 크기, 활동 관련성, 소음 정도 등)을 고려하여 효율적으로 구성되어 있고, 필요에 따라 융통성 있게 재구성되어 있음.
 - ※ 유치원의 물리적 여건상 동시에 많은 수의 영역을 배치하지 못하는 경우에는 주별, 월별로 재구성하고 있는지, 또는 영역간 연계·통합 구성을 하고 있는지를 점검함.
 - ※ 반드시 물리적 공간 구분의 흥미영역을 설치하지 않더라도 흥미영역 구성의 특성이 반영된 공간 구성은 무방함.
- 실내 공간의 전시 및 게시가 교육적·심미적인가?
 - 주제와 연결되고, 유아들의 작품이나 활동 진행 과정이 포함되어 있음.

지표10 • 실외 공간에는 각종 놀이기구를 비롯하여 물·모래놀이 영역, 자연체험 공간 및 휴식공간 등 다양한 영역이 마련되어 있는가?

- 실외 공간에서 다양한 활동이 이루어지고 있는가?
 - ※ 실내나 옥상 등에 유원장과 유사한 공간을 설치·운영하는 경우에도 이러한 활동이 가능하면 무방함.
 - ※ 주변에 지역 공동놀이터를 사용하는 경우에는 공동놀이터의 환경을 점검함.

지표11 • 실내 시설·설비가 유아의 발달 수준에 적합한가?

- ※ 실내 시설·설비(예) : 사물함, 책상, 의자, 교구장, 세면대, 화장실(변기), 계단 등
- 실외 시설 및 놀이 기구 등이 유아의 발달 수준과 유아교육 특성에 적합한가?

평가방법

- 현장평가 :
 - 당일 실내외 교육환경 관찰
 - 교육계획안 자료 확인(실외 활동 포함 여부)
 - 시설·설비의 구비 및 관리 상황 관찰

■ 관련자료

- 교육계획안(현장평가 당일 교육계획안 포함)

2.2. 교재 · 교구의 적합성(20점)

평가
지표

12. 유아 발달 수준과 주제에 적합한 교재 · 교구를 구비하고 효과적으로 활용하고 있다. (10점)

현장 평가	⑩	⑧	⑥	④	②
-------	---	---	---	---	---

13. 교재 · 교구를 체계적으로 정리 · 관리하고 있다. (10점)

현장 평가	⑩	⑧	⑥	④	②
-------	---	---	---	---	---

■ 평가기준

- 지표12 • 다양한 교재 · 교구를 충분하게 구비 · 활용하고 있는가?
 • 교재 · 교구가 유아의 발달 수준과 주제에 적합한가?
- 지표13 • 교재 · 교구가 연령별, 주제별로 정리되어 있는가?
 • 교재 · 교구의 사용과 보관이 용이하도록 체계적으로 관리하고 있는가?

■ 평가방법

- 현장평가 : 교재 · 교구의 배치 · 활용, 정리 및 관리 상황 관찰

■ 관련자료

- 교재 · 교구 목록 또는 관리대장 등

(2) ECERS-R 평가지표

ECERS-R 평가지표는 Harms, Clifford와 Cryer(1980, 1997)가 개발한 것으로 ECERS(Early Childhood Environment Rating Scale)의 수정본이다. ECERS-R는 교육의 질 관리를 위해 교육기관 교육의 성과 및 효과를 바르게 진단하기 위한 표준 평가 척도로서 교육환경의 질을 7개 영역으로 구분하고 각 하위영역별 항목마다 7점 척도에 의해 평가하도록 구성되어 있다. ECERS-R 평가지표의 7개 영역 중에서 '1. 공간 및 시설 · 설비'의 일부 내용을 제시하면 <표 2>와 같다

〈표 2〉 ECERS-R 평가지표의 예

4. 놀이를 위한 공간배치(Room Arrangement)

Inadequate 1	2	Minimal 3	4	Good 5	6	Excellent 7
1.1 흥미영역이 뚜렷하지 않다. 1.2 놀이 공간의 시각적 관계가 험다.		3.1 최소 두 개의 흥미영역이 구분된다. 3.2 놀이공간의 시각적 관계가 어렵지 않다. 3.3 한번에 여러활동을 할 수 있는 충분한 공간이 있다(예: 블록을 위한 마루공간, 조각교구를 위한 테이블, 미술을 위한 이젤이 있음). 3.4 놀이를 위한 대부분의 공간이 집단 내 장애를 가진 유아가 접근 가능하다.		5.1 최소 3개의 흥미영역이 구분되어 있으며 필요한 물품을 쉽게 얻을 수 있다(예: 미술영역에 물을 쉽게 공급할 수 있으며 블록과 조작영역에 충분한 선반이 있음). 5.2 정적 영역과 동적 영역이 인접하지 않다(예: 읽기 및 듣기 영역이 블록영역이나 역할영역과 분리되어 있음) 5.3 공간은 대부분의 활동이 방해되지 않게 배치되어 있다(거친 놀이나 달리기를 못하게 하는 가구배치, 선반이 배치되어 있어서 활동중인 유아를 통해서가 아니라 돌아갈 수 있음)		7.1 최소 5개 흥미영역이 있으며 다양한 학습 경험을 제공한다. 7.2 영역은 유아들에 의해서 독립적인 사용을 위해 조직되어 있다(예: 표지된 열린 선반, 표지된 장난감 상자, 붐비지 않는 열린 선반, 장난감 수납 상자근처의 놀이공간이 있음) 7.3 영역변경이나 추가가 가능한 부가적인 자료들이 있다.

4. 놀이를 위한 공간배치

1234567

• 3.1, 5.1, 7.1 은 흥미영역의 리스트를 기록하십시오.

		Y	N	NA							
					Y	N			Y	N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☐
			3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐
1.2	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	7.3	☐	☐
			3.4	☐	☐						

(3) NAEYC 평가지표

미국 NAEYC(2006)의 평가지표는 유아교육 프로그램의 질을 높이기 위해 많은 전문가들이 참여해서 개발하였고, 정기적으로 수정되었다. 최초의 인정 기준은 영유아에게 영향을 미치는 프로그램의 다양한 구성 요소들에 대한 연구 및 자료를 바탕으로 3년(1981-1984년)에 걸쳐 개발되었다. 현재는 3차례의 개정을 통해 2006년에 새롭게 발행된 인정기준의 3차 개정판

이 적용되고 있는데, 2006년 9월16일 부터 모든 프로그램은 완전히 재조직된 기준과 인정 지표에 맞추어야 한다. 프로그램의 질을 평가하기 위해 개발된 3차 개정판은 10개 기준과 416 개의 지표로 구성되어 있다. NAEYC 평가지표의 10개 기준 중에서 ‘9. 물리적 환경’의 일부 내용을 제시하면 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 NAEYC 평가지표의 예

9.C	연령그룹*	건축과 물리적인 설계	현장평가 범주**	근거 자료***
9.C.01	U I T P K	각각의 주요한 실내 활동 영역에는 아동마다 최소한 35 스퀘어 피트의 사용 가능한 공간이 있다 (주요한 활동 영역에 기저귀 가는 곳, 침대, 앉어지거나 쉽게 옮길 수 없는 큰 구조물, 화장실, 아픈 유아를 위한 장소, 직원실, 복도, 현관, 계단, 옷장, 사물함, 세탁실, 청소함, 난방장소, 창고, 불박이 선반은 포함되지 않는다. 컴퓨터실, 도서실, 점심 먹는 방과 같이 아이들이 잠깐 동안 앉아서 머무를지 모르는 특별한 공간도 최소 요구 공간에서 제외된다).	Always	T:PP
9.C.02	U I T P K	교실과 직원실을 포함하는 직원을 위한 작업환경은 편안하고 깨끗하고 잘 수리되어 있다. 작업환경은 아동을 포함한다. □ 성인들이 아동들로부터 휴식할 장소 □ 성인 화장실, □ 직원의 개인 소지품을 보관하는 안전한 장소 □ 아동들의 영역과 분리 되어서 교재교구를 계획하고 준비할 수 있는 관리영역	Always	T
9.C.03	U I T P K	시설들은 미국장애인 법령(ADA)의 접근용이 조건에 적합해야 한다. 접근용이란 것은 건물, 화장실, 세면대, 식수대, 실외 놀이 공간과 모든 교실과 치료 장소의 접근 용이를 포함한다.	Always	T
9.C.04	U I T P K	프로그램은 종일 과정에 참여하는 아이들에게 실내 장소에서 자연 빛을 두 시간 이상 제공해야 한다.	Random	T
9.C.05	U I T P K	□화장실, □식수, □손 씻는 시설은 유아가 사용하는 실내장소의 40피트 내에 있다. 손씻는 세면대는 □직원과 □유아들이 접근이 용이해야 한다(필요하다면 발 디딤대를 사용한다).	Random	T

* 연령그룹 : 전체 집단(U), 영아(I), 걸음마기(T)유아(P), 유치원생(K)

** 평가범주 : Required(필수 지표), Always(항상 지표), Random(임의 지표)

*** 근거자료 : 관찰(O), 가족설문지(FS), 교사설문지(TS), 프로그램 포트폴리오(PP), 프로그램 안내(T) 등

2) 국내·외 지표의 구성 및 내용에서의 차이점

(1) 지표 구성의 비교

분석 대상인 3가지 평가지표의 교육환경 영역의 구성 및 체계를 제시하고 비교한 결과는 <표 4>, <표 5>와 같다.

〈표 4〉 3개 지표의 구성체계

한국		ECERS-R		NAEYC	
평가 지표		주제	항목	기준	주제영역
1. 교육과정		1. 공간 및 시설·설비	1. 실내공간 2. 일상생활 care, 놀이, 학습을 위한 가구 3. 휴식을 위한 비품 4. 놀이를 위한 공간 배치 5. 개인적 공간 6. 작품 전시 7. 대근육 활동을 위한 공간 8. 대근육 기구	1. 관계	
				2. 교육과정	
2. 교육환경	9. 실내교육환경 10. 실외교육환경 11. 발달수준에 적합한 시설·설비 12. 발달수준과 주제에 적합한 교재교구의 구비 및 활용 13. 교재교구 정리, 관리			3. 교수	
				4. 아동발달 평가	
3. 건강안전	14. 유아 건강 지도 및 관리 15. 시설·설비의 청결한 관리 16. 균형있는 급·간식 시행 및 식습관 지도 17. 식재료의 위생적 관리 및 사용 18. 안전교육 실시 및 안전사고 대비책 19. 시설·설비의 안전한 관리			5. 건강	A. 유아들의 건강을 보호하고 증진하며 전염병을 통제하기 B. 유아의 영양적인 복지 보장하기. C. 건강한 환경 유지하기
				6. 교사	
				7. 가족	
4. 운영관리		2. 개인의 일상생활 보호	9. 등원/귀가 10. 간식/점심 11. 낮잠/휴식 12. 화장실사용/기저귀갈기 13. 건강 활동 14. 안전 활동	8. 지역사회 관계	
5. 학부모만족도		3. 언어-논리		9. 물리적 환경	A. 실내외 시설·설비, 교재교구 B. 실외환경조작 C. 건축과 물리적 설계 D. 환경 안전(보건)
		4. 활동		10. 리더십과 운영	A. 리더십 B. 경영 지침과 절차 C. 재무 책임 지침과 절차 D. 건강, 영양, 그리고 안전 지침과 절차 E. 개인적인 지침
		5. 상호 작용			
		6. 프로그램 구조			
		7. 부모와 교직원			

(2) 지표별 구체적인 내용 비교 분석

한국 지표 내용을 기준으로 ECERS-R 평가지표, NAEYC 평가지표의 내용을 비교 분석한 결과는 아래에 표로 제시하였다. 〈표 5〉는 비교 분석한 결과를 총정리 한 것이고, 〈표 5〉 ~ 〈표 10〉은 각 지표별 세부내용을 비교 분석한 것이다.

〈표 5〉 종합적인 비교분석

한국			ECERS-R		NAEYC	
평가 지표		평가 기준 설명	항목		주제영역	평가 지표
교육 환경의 적합성	지표 9 실내교육환경	① 실내 흥미영역구성	1. 실내공간		9-A. 실내의 시설·설비, 교재교구 (15개 지표)	9-A-02. 9-A-05. 9-A-09. 9-A-10. 9-A-11. 9-A-12. 9-C-01. 9-C-02.
		② 전시 및 게시	4. 놀이를 위한 공간배치 6. 작품 전시			
	지표 10 실외교육환경	① 놀이기구와 다양한 영역	7. 대근육 활동을 위한 공간 8. 대근육 기구		9-B. 실외환경설계 (7개 지표)	9-B-01. 9-B-03. 9-B-04. 9-B-06.
		② 다양한 활동				
교재 교구의 적합성	지표 11 발달수준에 적합한 시설 설비	① 발달수준의 적합	2. 일상생활 care, 놀이, 학습을 위한 기구		9-A. 실내의 시설·설비, 교재교구 (15개 지표)	9-A-01. 9-A-03. 9-A-04. 9-A-06. 9-A-13. 9-C-03. 9-C-04. 9-C-05. 9-C-06. 9-C-07. 9-C-08.
		② 발달수준과 유아교육의 특성에 적합	3. 휴식을 위한 비품			
	지표 12 발달수준과 주제에 적합한 교재교구의 구비 및 활용	① 교재교구 구비·활용			9-A. 실내의 시설·설비, 교재교구 (15개 지표)	9-A-07. 9-A-08. 9-A-13.
		② 발달수준과 주제에 적합				
	지표 13 교재교구 정리, 관리	① 연령별 주제별 정리			9-D. 환경안전 (9개 지표)	9-D-01. ~ 09. 9-C-14. 9-C-15.
		② 체계적 관리	5. 개인적 공간			
차이점	지표·항목·주제	「교재교구」의 비중이 큼	「교재교구」 별도 항목없음 「공간」의 비중이 큼(4항목)		「교재교구」가 구분되지 않고 포함됨 「--설계」(2기준) 「안전」 영역 있음	
			내용	· 물리적, 기능적면에서 구체적인 조건이 제시되어 있음 · 장애아, 성인 배려 내용 포함 · 집단에서의 개인적 권리 고려 · 개인적 공간 강조(독립된 항목으로 적용) · 건강, 안전 관련 내용이 포함 · 정서적 분위기 고려(편안함, 안락함 조성 강조) · 교재교구관련 사항이 독립적, 중립적으로 부각되지 않음		· 환경안전」을 매우 강조하여 독립된 주제영역(D영역) 다룸 · 충족할 조건을 매우 구체적(예: 공간크기, 거리를 수치로 제시)으로 제시 · 공간의 편리성, 접근성, 활용성 모두 고려하는 내용 구체적으로 제시 · 실내와 실내를 따로 구분하여 제시하지 않고 포괄적으로 제시 · 장애아, 교사, 다문화 가족의 권리 고려한 내용(특히 장애아 강조) · 집단에서의 개인적 권리 고려 · 정서적 분위기 고려(편안함, 안락함 조성 강조) · 물리적 환경의 안전사항 매우 강조 · 물리적 환경의 유지, 보수, 관리 및 청결과 폐적함 강조 · 건강생활 관련 내용 포함 · 교재교구에 대한 기준을 분리하여 다루지 않음. A영역(실내외시설, 설비, 교재교구 영역)에서 부분적, 포괄적으로 제시.

〈표 6〉 지표별 세부내용 비교

한국		ECERS-R		NAEYC	
지표	기준	항목	내용(기준)	영역	지표
지표 9 실내	① 실내 흥미영역구성 · 연령별 적합한 흥미영역의 종류와 수 · 효율적 구성 (공간크기, 활동관련성, 소음 등 고려) · 융통성 있는 구성	1. 실내 공간	· 충분한 공간(유아, 어른, 가구를 위한 충분한 공간/유아와 어른이 자유롭게 움직일 수 있고, 접근이 용이한 공간) · 채광, 환기, 온도, 소음의 적절성 및 조절 가능성 · 보수상태, 청결 · 장애유아를 배려한 공간	9-A. 실내 시설 9-A-02. 유아의 개인적 공간(소지품 보관 등) 9-A-05. 실내 공간은 성인의 시야를 벗어나지 않고 언제나 유아를 감독할 수 있도록 설계 9-A-09. 모든 사람이 환영받을 수 있고 접근 가능한 공간 조성 : 다양한 가족 존중하는 다문화 자료들/일과 및 행사 정보 확인 공간/등, 하원 기록 및 유아의 하투를 확인 할 수 있는 공간/ 유아의 작품 전시공간 9-A-10. 안락하고 친밀감 느껴질 수 있는 청결하고 편안한 실내 환경 조성 9-A-11. 분명한 통로 9-A-12. 실내공간구성 : 개별 및 집단 활동 용이/놀이와 학습 위한 영역 구분/혼자 혹은 친구와 놀이할 수 있는 공간 제공/장애아 참여 가능한 공간 9-C-01. 유아 1인당 최소 35 square feet 공간 확보 9-C-02. 교사를 위한 깨끗하고 편안한 작업 환경(교사용 화장실, 휴식공간, 개인장, 교사실)	9-A-02. 유아의 개인적 공간(소지품 보관 등) 9-A-05. 실내 공간은 성인의 시야를 벗어나지 않고 언제나 유아를 감독할 수 있도록 설계 9-A-09. 모든 사람이 환영받을 수 있고 접근 가능한 공간 조성 : 다양한 가족 존중하는 다문화 자료들/일과 및 행사 정보 확인 공간/등, 하원 기록 및 유아의 하투를 확인 할 수 있는 공간/ 유아의 작품 전시공간 9-A-10. 안락하고 친밀감 느껴질 수 있는 청결하고 편안한 실내 환경 조성 9-A-11. 분명한 통로 9-A-12. 실내공간구성 : 개별 및 집단 활동 용이/놀이와 학습 위한 영역 구분/혼자 혹은 친구와 놀이할 수 있는 공간 제공/장애아 참여 가능한 공간 9-C-01. 유아 1인당 최소 35 square feet 공간 확보 9-C-02. 교사를 위한 깨끗하고 편안한 작업 환경(교사용 화장실, 휴식공간, 개인장, 교사실)
		4. 놀이 틀 위 한 교 실배치	· 흥미영역의 수(최소 5개, 다양한 학습 기회제공) · 동적·정적 영역 분리(물리적 분리, 소음과 분리) · 영역의 독립성(유아의 활동 방해하지 않는 배치)		
		6. 유아 에 게 적합한 작 품 전시	· 유아의 연령에 적절한 전시 · 유아에게 의미있고, 폭력, 편견 없는 전시물 · 개별 유아의 작품 전시 · 최근 학습활동과 밀접한 작품 · 유아의 눈높이에 맞게 구성 · 평면작품만큼의 입체작품(찰흙, 목 공작품) 전시		
차이 점	· 추상적, 포괄적인 용어 · 포괄적 내용 : 구체적인 내용 제시 안함 · 교육과정과 연결된 기준 · 흥미영역 구성을 강조	· 교실배치 기준을 구체적으로 제시(예: 흥미영역 수) · 성인(교사)을 위한 공간 포함/접근 용이성 · 쾌적한 환경(채광, 환기, 온도 등) · 보수상태, 위생 포함 · 장애아 배려공간 · 전시(게시) 내용, 방법 등을 구체적으로 제시	· 유아의 개인(또는 semiprivate) 공간 · 교사 시야권에서 감독 가능한 공간 · 다문화 가족, 장애아 고려 · 쾌적하고 안락한 환경 · 분명한 통로 · 1인당 필요 공간을 구체적인 수치로 언급 · 교사 위한 공간 및 환경 포함		

교육 환경

〈표 7〉 지표별 세부내용 비교

한국			ECERS-R		NAEYC	
지	표	기준	항목	내용(기준)	영역	지표
지표 10	실외	① 놀이기구와 다양한 영역 · 다양한 놀이기구 구비 · 물·모래놀이영역, 자연체험 공간 및 휴식공간 마련	7. 대근육 활동을 위한 공간	· 실내 혹은 실외에 충분한 대근육 활동 공간 마련 · 공간의 안전(위험여부: 주차장에 위치, 담장유무) · 활동 시 타인의 방해받지 않음 · 다양한 활동, 다양한 유형의 놀이 · 다양한 요소로부터 보호(예: 여름: 그늘, 겨울: 햇볕, 바람) · 공간의 편리함(예: 화장실 가깝고, 물마시기 좋으며, 장비 창고에 접근 용이, 교실-실외 접근 용이)	9-B-01. 발달에 적합한 자료와 기구 구비(대근육 활동/극놀이, 블록쌓기, 조형 활동/동식물 등의 자연 환경 탐색/장애아 배려)/혼자 또는 친구와 놀 수 있는 개인공간 배려 9-B-03. 교사가 한 눈에 실외의 유아 전체를 감독할 수 있도록 배치 9-B-04. 유아 1인당 최소 75 square feet 공간 확보 9-B-06. 유아 안전 고려(추락위험방지, 땀속하고 날카로운 물질 및 바람과 강한 햇빛으로부터 보호 등)	교육 환경
		② 다양한 활동		· 실내에도 대근육 활동 공간 구비 · 공간의 안전성, 편리성 및 접근 용이성 · 타인의 방해로부터 보호	· 유아의 개인(또는 semiprivate) 공간 · 교사 시야권에서 감독 가능한 공간 · 1인당 필요 공간을 구체적인 수치로 언급 · 공간의 안전 강조	
자	이	다양한 영역과 다양한 활동 강조 · 실외환경의 기본 영역 제시				

〈표 8〉 지표별 세부내용 비교

한국		ECERS-R		NAEYC	
지표	평가 기준	항목	기준	영역	지표
교육 환경	① 실내 시설 ② 유아 발달수준의 적합성 (예 제시)	2. 일상 생활 care, 놀이, 학습을 위한 기구	• 놀이와 학습에 충분한 비품(의자, 책상, 선반 등) • 안전(수리된), 튼튼한 비품 • 크기의 적절함(유아 신체 크기에 적절) • 사용의 편리함(예: 접이식 침대, 매트) • 활용여부(예: 목제품 벤치, 모래와 물테이블) • 장애우를 배려한 비품, 설비	9-A-01. 탈의시설, 세면대, 아픈유아용 간이 침대나 매트, 장애아에 적합한 시설설비 9-A-03. 튼튼하고 수리가 잘 된 시설, 설비/ 장애아도 접근 용이한 시설설비 9-A-04. 실내, 실외에 연령별 발달에 적절한 자료 및 시설설비 구비(책들이 자료, 감각교구, 대근육 운동 기구 등) 9-A-06. 낙하용 기구(미끄럼틀, 간이다락 등) 밑에 안전용 깔개 구비 9-A-13. 교재교구, 시설의 선택 및 활용: 교육목표, 교육과정을 명, 유아의 성취에 적절해야 함 9-C-03. 미국장애인 법령(ADA) 기준에 맞는 공간 및 시설설비 마련 9-C-04. 종일제 유아가 실내에서도 자연채광 받는(2시간이상) 구조 9-C-05. 화장실, 세면대 등의 시설은 활동실에서 40피트 거리 내에 설치하여 접근성 높일 것 9-C-06. 청소 및 정기적 소독(변기, 문의 손잡이) 9-C-07. 건물 유지 관리(벽, 바닥, 기구의 보수 및 안전 점검) 9-C-08. 안전시설(추락, 미끄럼, 감전, 화상의 위험에서 보호/보행기 사용 금지) 9-C-09. 계단, 복도, 출입구, 비상구의 조명 상태 점검 9-C-10. 비상용 응급처치 기구 구비 9-C-11. 소화기 비치 9-C-12. 수영장, 물놀이장 안전(4피트 높이의 담장설치) 9-C-13. 새롭게 보수한 곳(페인트 칠 등)의 환기 철저	9-A-01. 탈의시설, 세면대, 아픈유아용 간이 침대나 매트, 장애아에 적합한 시설설비 9-A-03. 튼튼하고 수리가 잘 된 시설, 설비/ 장애아도 접근 용이한 시설설비 9-A-04. 실내, 실외에 연령별 발달에 적절한 자료 및 시설설비 구비(책들이 자료, 감각교구, 대근육 운동 기구 등) 9-A-06. 낙하용 기구(미끄럼틀, 간이다락 등) 밑에 안전용 깔개 구비 9-A-13. 교재교구, 시설의 선택 및 활용: 교육목표, 교육과정을 명, 유아의 성취에 적절해야 함 9-C-03. 미국장애인 법령(ADA) 기준에 맞는 공간 및 시설설비 마련 9-C-04. 종일제 유아가 실내에서도 자연채광 받는(2시간이상) 구조 9-C-05. 화장실, 세면대 등의 시설은 활동실에서 40피트 거리 내에 설치하여 접근성 높일 것 9-C-06. 청소 및 정기적 소독(변기, 문의 손잡이) 9-C-07. 건물 유지 관리(벽, 바닥, 기구의 보수 및 안전 점검) 9-C-08. 안전시설(추락, 미끄럼, 감전, 화상의 위험에서 보호/보행기 사용 금지) 9-C-09. 계단, 복도, 출입구, 비상구의 조명 상태 점검 9-C-10. 비상용 응급처치 기구 구비 9-C-11. 소화기 비치 9-C-12. 수영장, 물놀이장 안전(4피트 높이의 담장설치) 9-C-13. 새롭게 보수한 곳(페인트 칠 등)의 환기 철저
		3. 휴식과 편안함을 위한 비품	• 이용하기 쉬운 부드러운 비품(형광인형, 방석, 카펫, 부드러운 장난감) • 아늑한 공간 조성 위한 비품(공상, 책읽기, 혼자 놀이를 편안히 할 수 있는 쿠션과 부드러운 깔개, 공기외자) • 청결하고 충분한 수의 놀잇감		
차이점	• 유아의 발달수준 및 특성에 적합성 제시	• 다양하고 충분한 수의 비품 • 비품의 안전성, 견고함, 청결, 편리, 높은 활용도 • 정서적인면 고려 : 아늑하고 편안한 추구 • 장애아 고려	• 장애티아, 아픈 유아, 종일제 유아 고려 시설 • 접근성(화장실, 세면대 위치는 활동실에서 40피트 이내) 기준을 구체적으로 제시 • 건강고려 시설(탈의시설, 간이침대, 매트, 채광, 환기, 응급처치) • 견고하고 수리가 잘된 시설 • 위생 및 청결(청소, 소독) • 시설설비의 유지, 보수, 관리 • 시설설비의 안전 강조		

〈표 9〉 지표별 세부내용 비교

한국		ECERS-R		NAEYC	
지표	평가 기준	항목	기준	영역	지표
지표 11 시설·설비	② 실의 시설 및 놀이 기구 · 유아 발달수준과 유아교육의 특성에 적합	8. 대근육 장비(기구)	· 모든 유아가 하루에 최소 1시간 이상 대근육 장비 사용 가능 · 대부분의 장비는 유아의 연령과 능력에 적합 · 다양한 종류의 장비(교정, 휴대용 등) · 다양한 신체기술 자극 장비(균형잡기, 오르기, 공놀이 등) · 다른 수준의 기술 자극 장비(크기 다른 공, 폐달없는 세발 자전거 등) · 기다리지 않고 사용 가능 · 장애우 배려한 장비	9-B-02. 위험 방지위한 담장, 울타리 설치 9-B-05. 모래놀이터 관리 철저(배수, 청결, 교체) 9-B-07. 공인된 운동장 안전 기준 평가서 문서로 비치(위험요소, 보수, 유지, 관리 점검, 발달의 적절성 평가한 결과물)	
	차이점	· 발달 수준의 적합성', '유아교육 특성에 적합'의 용어로 기본적인 수준 제시	· 대근육 활동 강조(1시간 이상) · 다양한 종류의 기구, 시설 : 다양한 신체기술, 다양한 수준의기술 자극하는 것 · 충분한 기구 · 장애아 고려	· 안전한 시설 · 시설설비의 유지, 보수, 관리 및 청결	
지표 12 구비 및 활용	① 다양한 교재·교구, 충분한 구비·활용	4. 놀이를 위한 교실 배치	· 교구와 자료의 독립적 사용(분비치 않고 잘 보이는 선반, 내부가 보이는 보관함, 선반에서 꺼내기 쉬운, 잘 열리는 뚜껑 등)	9-A-07. 교재는 유아의 독립적 사용 가능하도록 낮고 개방된 곳에 진열 / 놀이확장 위해 교재 및 추가	9-A-07. 교재는 유아의 독립적 사용 가능하도록 낮고 개방된 곳에 진열 / 놀이확장 위해 교재 및 추가 9-A-08. 놀이를 위한 충분한 양의 교재교구 9-A-13. 교사는 교육목표에 적절한 교재교구 및 자료를 사용.
	② 발달수준과 주제에 적합			9-A-08. 놀이를 위한 충분한 양의 교재교구	
지표 13 정리 및 관리	① 연령별 주제별 정리 ② 체계적 관리(사용, 보관 용이) · 교재교구의 구비, 활용, 정리 및 관리, 발달수준의 적합성 등 구체적 기준 제시				
차이점		· 교재교구는 교실 배치에 포함하여 포괄적으로 제시함			· 교재교구에 대한 기준은 실내외시설, 설비, 교재교구 영역에서 부분적 으로 언급

교육 환경

교재교구

〈표 10〉 지표별 세부내용 비교

한국		ECERS-R		NAEYC	
지표	평가 기준	항목	기준	영역	지표
교육 환경 관련 공간 안전 영역	지표 15 시설의 질 · 실내, 실외 시설의 질 · 비의 질 · 청결한 관리	1-5. 개인적 공간 · 개인 공간 사용시 간의 용이성 · 타인으로부터 침해받지 않게 보호	· 1명 혹은 2명의 유아의 놀이가 보호될 수 있는 특별한 공간 허용(조용한 구석, 기구나 칸막이 등) · 개인 공간 사용시 간의 용이성 · 타인으로부터 침해받지 않게 보호	9-D-01. 건물 : 넓, 라돈, 방사, 석면의 위험으로부터 건물의 안전하다는 지표 나타내는 증거문서 9-D-02. 물 : 지역 보건 당국의 수질 안전 증명 문서 구비 9-D-03. 공기 : 매연 등의 공기오염 경보 발생 시 설비활동 제한 9-D-04. 소음 : 유아들이 사용하는 모든 공간의 소음 정도 측정 9-D-05. 온도/습도 : 적절한 온도/습도 유지위한 관리 절차, 국가기준 준수하고 있음을 증명해야 함 9-D-06. 금연 : 유아들이 있는 모든 곳은 금연 9-D-07. 먼지, 가구/장난감에 대한 알레르기 있는 유아와 교사 위한 장소 : 보건 전문가의 프로그램 운영 9-D-08. 유해 동물과 식물 제거 9-D-09. 유독물질(약물, 휘발유 등) 관리 절차	
	지표 18 안전 교육 · 유아 대상 안전 교육 · 교사 대상 안전 교육 · 안전 시연 · 화재 예방 교육 · 상해 예방 교육	2-14. 안전 활동 · 안전 활동의 설계	· 유아 대상 안전 교육 · 교사 대상 안전 교육 · 안전 시연 · 화재 예방 교육 · 상해 예방 교육	9-C-14. 통학차량 안전(경기적 점검) 9-C-15. 운전자의 철저한 안전장치 검사 및 안전수칙 준수 9-A-14(영아) 먹이고 돌보기 위한 교사위한 공간, 기구 : 교사에게 편안, 유아에게 안전해야 함 9-A-15(영아) 도유 수유 어머니에게 공간 제공 9-C-16(영아, 걸음마기 유아) 질식 위험물 제거 9-C-17(영아, 걸음마기 유아)육실에 가림벽 설치 5-C-01. - 정기적으로 청소하기 5-C-01. - 약품보다 자연적인 통풍 및 위생 설비로 냄새 제거 5-C-03. - 장난감 세척 5-C-04. - 특수한 건강요구에 따른 공간 관리	
차이점	지표 19 시설의 질 · 비의 질 · 안전 관리	2-14. 안전 활동 · 안전 활동의 설계	· 유아 대상 안전 교육 · 교사 대상 안전 교육 · 안전 시연 · 화재 예방 교육 · 상해 예방 교육	10-D. 건강, 영양, 그리고 안전 지침과 절차 10-E-08. - 환경적 위험(납, 공기오염, 석면 등)으로부터 보호를 위한 관리 문서 10-D-06. - 차량 운송에 대한 안전 책임(문서화) 10-D-07. - 보행 증명서 10-D-08. - 비상 대피 절차 문서화-응급조치 계획	
	· 교육환경과 관련된 건강(위생/청결), 안전 내용 · 이 별도의 건강 영역에 포함되어 있음	· 물리적 공간에서 개인적 공간 사용 가능 · 시설의 질 · 비의 질 · 청결한 관리	· 물리적 환경 영역(0번)에서 '환경안전' 사항을 매우 비중있게 다루고 있고, 차량안전 문제도 다루고 있음 : 유해 환경 및 유해 물질에 대한 철저한 관리 · 물리적 환경 관련 건강, 안전내용이 건강영역(5번), 리더십과 운영영역(10번)에서도 다루어지고 있음 : 위생 및 청결, 안전 증명 서류 구비 (환경, 차량 보호 등), 건강에 대한 특별한 요구가 있는 유아, 교사를 위한 공간 마련		

(3) 평가지표의 비교, 분석

앞에서 3개의 평가지표를 비교, 분석한 내용을 표로 제시하여 살펴보았는데, 앞에서 제시한 표의 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 평가를 위한 전체 지표 수에 있어서 한국(28개)은 외국(48개/416개)에 비해 적은편이다. 그리고 지표별 평가방식에 있어서 한국은 매우 간단하게 점수를 줄 수 있는 것에 비해 외국의 평가방식은 다소 복잡하지만 매우 세밀하게 단계적으로 평가할 수 있도록 구성되어 있고, 연령별, 범주별로 분류하여 평가할 수 있도록 구성되어 있다.

자세히 살펴보면, 우리나라 유치원의 교육환경을 평가하기 위한 지표의 수는 5개(전체 28개)이고, 점수 배점은 45점(전체 200점)이며, 5점 척도(매우잘함/잘함/보통/못함/매우못함)로 평가하도록 되어 있다. ECERS-R의 물리적 환경 평가를 위한 지표 수는 8항목(전체 43항목)이고 7점 척도로 평가하도록 되어있는데, 평가 방식은 1단계(Inadequate부적합)부터 4단계(Excellent 매우 훌륭함)까지 기준에 적합한지를 단계별로 세밀하게 살필 수 있도록 구성되어 있다. 즉, 1가지 항목에 대해 1단계 기준 내용에 적합한지를 살펴보고, 그 다음 단계 기준 내용에 적합한지를 4단계로 4회에 걸쳐 살펴본 후 점수를 주는 방식이다. NAEYC의 물리적 환경 평가를 위한 지표 수는 48개(전체 416개)이고 3점 척도로 평가하도록 되어 있는데, 지표를 적용하는 기준이 연령별(전체 집단: U, 영아: I, 걸음마기: T, 유아: P, 유치원생: K), 범주별(Required: 필수 지표, Always: 항상 지표, Random: 임의 지표)로 구분되어 있다. 즉, 유아의 연령별 발달 수준의 적합성을 고려하여 평가하도록 지표체계가 구성되어 있고, 현장방문 평가 후 이루어지는 NAEYC 인정 결정 과정에서 점수를 계산할 때 416의 모든 지표가 포함되는 것이 아니라 범주별로 구분되어 적용될 수 있도록 구성되어 있다. 가령, 필수지표와 항상 지표 기준에 따른 점수는 최종 평가점수에 포함되지만 임의지표는 현장의 상황에 따라 융통성있게 적용될 수 있다.

둘째, 한국의 지표의 내용은 전반적으로 추상적이고 포괄적인데, 외국 지표의 내용은 매우 구체적이고 자세하게 기술되어 있다.

한국 지표에서 사용하고 있는 용어는 추상적이고 포괄적이며 관계어(“발달 수준에 따른”, “주제별”, “연령별”, “활동” 등)를 많이 사용하고 있어서 그 용어가 의미하는 범위, 종류, 정도를 판단하는 데 어려움이 있다. 반면, 외국의 지표는 물리적, 기능적 기준(예: 흥미영역의

수, 공간의 크기나 거리를 구체적인 수치로 제시, 접근의 용이성, 사용의 편리성, 분명한 통로, 교사의 시야권에서 감독 가능한 공간)을 구체적으로 자세하게 기술해주고 있어 평가의 범위나 정도를 판단하는 데 비교적 용이하다.

셋째, 한국의 지표 내용은 추상적이고 포괄적이면서도 특정 요소 또는 한 두가지 측면을 부분적, 중점적으로 강조하고 있는데(교재교구 관련 지표는 제외), 외국 지표는 구체적이고 상세하게 평가사항을 기술하면서도 다양한 요소, 다양한 측면을 종합적으로 고려하여 평가하도록 구성되어 있다.

우선, 실내환경(공간) 구성의 경우, 한국의 평가지표(지표 9-①)에서는 흥미영역의 종류와 수, 흥미영역의 물리적, 기능적인 면을 고려한 효율적이고 융통성 있는 구성 등 ‘흥미영역의 구성’이라는 한가지 요소를 중점적으로 강조하고 있다. 실내공간의 다른 측면, 다른 요소에 대한 내용은 잘 드러나지 않는다. 반면, 외국 지표는 흥미영역 구성을 비롯한 흥미영역 이외의 공간(통로, 여백공간, 성인공간), 전체 공간의 구성 조건(교사 시야권에서 감독 가능한 공간), 이동거리, 실내공간의 정서적인 분위기(편안함, 안락함), 공간의 쾌적함, 실내 공간에 대 근육 활동 공간 및 기구 포함할 것 등 총체적인 여러 가지 요소를 고려하도록 구성되어 있다. 또한 유아를 위한 공간이 핵심이지만 성인, 부모와 가족을 고려한 공간도 포함할 것을 제시하고 있다. 즉, 실내공간의 다양한 측면, 다양한 요소를 다루면서도 내용은 구체적이고 상세하게 제시하고 있고, 공간의 단순한 물리적 특성만이 아니라 공간 안의 유아나 교사들과 상호작용하는 공간으로서의 특성을 제대로 갖추고 있는지 검토하도록 구성되어 있다.

위와 같은 차이는 한국지표에서의 ‘공간’에 대한 개념과 외국지표에서의 ‘공간’에 대한 개념 차이에 기인한 것이라 생각된다. 즉, 한국 지표에서의 실내공간은 유아를 위한 흥미영역이 구성된 단편적 공간, 단순한 물리적 특성만이 고려된 ‘공간’의 이미지이다. 반면, 외국 지표에서의 실내공간은 물리적 특성만이 아니라 물리적 공간을 인식하고 상호작용하는 주체(유아와 교사)와의 관계 요소(주체의 움직임, 정서에 영향 주는 공간/ 주체와 공간 사이의 거리, 여백/ 주체들 간 상호작용)도 포함하는 광범위하고 포괄적인 개념으로서의 ‘공간’의 이미지이다. 따라서 교육환경에 대한 평가지표 내용은 ‘공간’이나 ‘환경’에 대한 개념을 어떻게, 어느 범위까지로 보느냐에 따라 달라질 수 있기 때문에 교육적 측면에서 이상적인 교육환경은 어떠한지 여부에 대한 논의가 필요하다고 본다.

실내에서의 전시 및 게시에 대한 내용(지표 9-②) 역시 한국의 지표는 주제나 활동과의 관

련성, 유아의 작품 전시라는 추상적이고 포괄적이면서 단편적인 기준이 언급되어 있다. 반면 ECERS-R 지표는 활동과의 관련성, 유아의 작품 전시 뿐 아니라 전시 및 게시 내용(유아에게 의미있고, 폭력, 편견 없는 것), 방법(유아의 눈높이에 맞게), 전시물의 종류(평면작품만큼의 입체작품 전시)에 대한 구체적인 사항이 제시되어 있다.

시설 및 설비에 대한 내용(지표 11) 역시 한국의 지표는 ‘유아 발달의 적합성’이라는 추상적, 포괄적인 내용을 기준으로 제시하고 있다. 이는 시설설비의 모든 것을 말하는듯하지만 아무것도 말해주지 못하고 있다. 반면, 외국 지표는 시설설비가 유아들의 놀이와 학습에 충분한 양인지, 다양한지, 견고한지, 유지, 보수, 관리 상태는 어떤지, 시설설비의 사용에 있어서의 접근성과 정서적인 측면 고려했는지 등 총체적인 요소를 고려하여 평가하도록 제시하고 있다.

실외공간 및 실외시설·설비에 대한 지표(지표 10, 11)도 한국의 지표에서 제시하고 있는 내용은 다양한 영역 구성과 다양한 활동이 가능한 공간인지, 유아발달과 유아교육 특성에 적합한 시설 및 놀이기구를 갖추었는지를 평가하도록 되어있다. 반면, 외국의 지표는 한국의 지표에서 언급한 내용이 포함되어 있으면서, 다양한 요소로부터 보호(예: 여름: 그늘, 겨울: 햇볕, 바람), 공간간의 편리함(예: 화장실 가깝고, 물마시기 좋으며, 장비 창고에 접근 용이, 교실-실외 접근 용이성), 충분한 크기의 공간(1인당 필요 공간을 구체적인 수치로 언급), 교사 시야권에서 감독 가능한 공간 등 실외공간의 종합적인 여러 요소를 고려하도록 구체적인 기준 사항을 제시하고 있다. 또한 실외에서의 대근육활동을 강조(1시간 이상)하고 있고, 다양한 신체기술을 사용하고, 다양한 수준의기술 자극할 수 있는 실외시설과 놀이기구의 구비, 시설설비의 유지, 보수, 관리에 대한 사항도 제시하고 있다.

하지만 위에서와 달리 교재교구에 대한 지표(지표 12, 13)의 경우, 한국 지표는 교재교구의 구비 및 활용, 정리 및 관리 측면에서 기준을 구체적이고 상세하고 제시하고 있다. 구비 및 활용 측면에서는 충분히 구비하고 효과적으로 활용하고 있는지, 유아의 발달 수준과 활동 주제에 적합한 것인지를 내용을 제시하고 있고, 정리 및 관리 측면에서는 연령별, 주제별로 정리되어 있는지, 사용과 보관이 용이하도록 체계적인 관리가 이루어지고 있는지에 대한 내용을 제시하고 있다. 반면, 외국의 지표는 교재교구관련 사항을 독립적, 중점적으로 부각하지 않고 있고, 다양한 측면에서의 평가 기준을 제시하지 않고 있다. ECERS-R 지표는 실내 교실 배치 항목에서 부분적으로 다루고 있고, NAEYC 지표도 실내공간과 시설에 대한 주제영역에서 부분적으로 다루고 있다. 구체적인 내용에 있어서도 유아들이 독립적으로 사용할 수 있도

록 배치하고 있는지, 충분한 양을 구비하고 있는지, 교육목표에 적절한 것인지 등 일부 측면의 내용을 제시하고 있다. 한국의 경우처럼 정리 및 관리 측면까지 제시하지 않고 있다.

넷째, 한국의 지표에서는 개인적 공간, 교사(성인)나 장애아를 위한 환경에 대한 내용이 없는데, 외국의 지표에서는 이러한 내용을 강조하고 있다. 외국의 지표에서는 유아의 개인(또는 semiprivate)을 위한 공간, 타인의 방해로부터 보호되는 측면을 강조함으로써 개인적 공간, 집단 내에서의 개인적 권리를 고려하고 있음을 알 수 있다. 또한 외국의 지표에서는 교사와 장애아를 위한 공간 및 시설을 필수적으로 고려하도록 구성되어 있고, 다문화 가족에 대한 내용도 포함되어 있다. 이는 한국과 미국의 문화적 차이에서 기인하는 것으로 볼 수 있지만, 현재 한국에서도 개인 인권 강조, 장애아 인권, 다문화 가족에 대한 문제들이 큰 이슈로 부각되는 상황이므로 지표 내용에 포함시킬지의 여부에 대한 논의가 필요하다고 본다.

다섯째, 한국의 지표는 교육환경과 관련된 건강, 안전 사항이 독립된 다른 영역(건강·안전영역)에서 다루어지고 있으나, 외국의 지표에서는 교육환경 영역에서 건강과 안전 내용이 포함되어 중요하게 다루어지고 있다.

한국 지표의 교육환경 영역에서 건강, 안전 관련 내용은 전혀 없고, 교육환경과 관련된 건강, 안전 관련 내용은 건강·안전영역의 지표 15(시설설비의 청결한 관리), 지표 18(안전교육 실시 및 안전사고 대비책), 지표 19(시설설비의 안전한관리)에 제시되어 있다. 반면, ECERS-R 지표는 교육환경 영역 내에서 실내공간의 쾌적성(채광, 환기, 온도 등), 보수상태, 청결한 관리에 대해 제시하고 있고, 시설이나 비품의 안전성, 청결한 관리, 보수에 대해 제시하고 있으며 실외공간과 실외기구에서의 안전성에 대해 제시하고 있다. NAEYC 역시 물리적 환경 영역(기준) 내에서 안전과 건강 관련 내용을 다루고 있는데, 실내외 공간 및 시설설비의 기준 사항을 제시할 때 이와 관련된 안전기준을 함께 언급하고 있고, 물리적 환경의 유지, 보수, 관리 및 청결과 쾌적함 강조하고 있다. 또한 건강생활 관련 내용도 포함하고 있고, 특히 ‘환경안전’을 매우 강조하여 환경 호르몬, 공기오염, 수질오염 등의 위험으로부터 유아의 안전을 도모하고 있다.

4. 질적 재고 측면에서의 보완점 제안

앞에서 분석한 내용을 기초로 현 지표의 보완 내용을 제안하고자 한다. 제안 사항들이 유치원에서 평가를 준비하는 현장의 교사나 현장평가를 실시하는 평가위원들에게 참고가 될 수 있는 내용이기길 희망한다.

보완요소로 제안하는 내용들은 현 지표에서 다소 추상적, 포괄적으로 제시하고 있는 지표 내용 안에 포함될 수 있는 구체적인 요소에 해당하는 것으로, 평가 시 교육활동을 점검하고 확인할 때 참고할 수 있을 것이라 사료된다. 지표별 구체적인 제안 사항은 아래 <표 11>과 같다.

<표 11> 지표 개선(안)

현재 지표			보완 요소(안)
	지표	기준	내용(기준)
교육 환경	지표 9 실내	① 실내 흥미영역구성 · 연령별 적합한 흥미영역의 종류와 수 · 효율적 구성 (공간크기, 활동 관련성, 소음 등 고려) · 융통성 있는 구성	· 활동을 위한 충분한 공간 · 적절한 흥미영역의 종류와 수 · 동적·정적 영역 분리(물리적 분리, 소음과 분리) · 영역의 독립성(유아의 활동 방해하지 않는 배치) · 유아의 개인적 공간 마련 · 교사 시야권에서 감독 가능한 공간 · 통로 · 쾌적한 환경(청결, 보수 상태 포함) · 안락한 분위기의 환경(벽면과 바닥의 색, 조명 등) · 채광, 환기, 온도, 소음의 적절성 및 조절 가능성 · 교사를 위한 공간 마련(교사용 자료실, 휴식공간, 개인장)
		② 실내 공간의 전시 및 게시 · 주제연결, 활동 진행 과정 포함	· 개별 유아의 작품 전시(유아에게 의미 있는 전시) · 주제와 연결되고 학습활동과 밀접한 작품 · 유아의 연령에 적절한 전시 · 유아의 눈높이에 맞는 전시 · 성, 인종, 문화에 있어서 편견 없는 전시물 · 다양한 유형(평면, 입체 등)의 작품, 게시물 전시
	지표 10 실외	① 놀이기구와 다양한 영역 · 다양한 놀이기구 구비 · 물·모래놀이영역, 자연체험 공간 및 휴식공간 마련 ② 다양한 활동	· 대근육 활동 공간 · 개인적 공간, 휴식공간 마련 · 다양한 활동, 다양한 유형의 놀이 · 공간의 편리함(예: 화장실 가깝고, 물마시기 좋으며, 장비 창고에 접근 용이, 교실-실외 접근 용이) · 발달에 적합한 놀이기구와 자료 구비 · 교사 시야권에서 유아 전체를 감독할 수 있도록 배치 · 실외공간의 안전(위험여부-주차장에 위치, 담장유무/매연 등의 공기오염 정보 발생 시 실외활동 제한) · 유아 안전 고려(추락위험방지, 뽕족하고 날카로운 물질 및 바람과 강한 햇빛으로부터 보호 등)

교육 환경			지표 추가 : 환경 및 차량 안전 · 건물 : 납, 라돈, 방사, 석면 등 환경적 위험으로부터 보호 · 물 : 수질 안전 사항 점검 · 공기 : 유치원 실내·외 오염 사항 점검 · 소음 : 유아들이 사용하는 모든 공간의 소음 정도 측정 · 온도와 습도 : 적절한 온도 습도 유지위한 관리 철저 · 금연 : 유아들 있는 모든 곳은 금연 · 건물 전체의 정기적 소독 및 청소 철저 · 유독물질(약물, 휘발유 등) 관리 철저 · 재난 보험에 가입 · 통학차량 안전(정기적 점검)점검 · 차량 보험 가입 · 차량 운행 안전 철저(성인 동승자 탑승) · 운전자의 철저한 안전수칙 준수
	지표 11 시설 · 설비	① 실내 시설설비 · 유아 발달수준의 적합성	· 놀이와 학습에 충분한 비품(의자, 책상, 선반 등) · 수리가 잘 되어있고, 튼튼한 비품 · 크기의 적절함(유아 신체크기에 적절) · 사용의 편리함(예: 실내가구나 장은 가벼워 이동이 쉬움) · 부드러운 비품(형광인형, 방석, 카펫, 부드러운 장난감, 쿠션과 부드러운 깔개) · 색상고려(편안하고 부드러운 색, 조화로운 배색) · 청결한 비품 · 화장실, 세면대 등의 접근성(활동실 가까이 설치) · 청소 및 정기적 소독(변기, 문의 손잡이) · 건물 유지 관리(벽, 바닥, 가구의 보수 및 안전 점검) · 안전시설(추락, 미끄럼, 감전, 화상의 위험에서 보호) · 계단, 복도, 출입구, 비상구의 조명 상태 점검
		② 실외 시설 및 놀이기구 · 유아 발달수준과 유아교육의 특성에 적합	· 대근육 활동이 가능한 시설 및 놀이기구 · 유아의 연령과 능력에 적합한 시설 및 놀이기구 · 다양한 신체기술 자극 장비(균형잡기, 오르기, 공놀이 등) · 다른 수준의 기술 자극 장비(크기 다른 공, 세발 자전거, 두발 자전거 등) · 위험 방지위한 담장, 울타리 설치 · 모래놀이터 관리 철저(배수, 청결, 교체) · 유해 동물과 식물 제거
교재 교구	지표 12 구비 및 활용	① 다양한 교재·교구, 충분한 구비·활용	· 유아의 독립적 사용 가능한 배치(정리위한 자리 표시, 낮고 개방된 선반, 내부가 보이는 보관함, 선반에서 꺼내기 쉬움, 잘 열리는 뚜껑 등) · 학습과 놀이 확장 위한 교체 및 추가 · 주제별, 활동별 적합한 교재교구 · 적절한 수량 제공 여부 · 견고함, 청결함 · 안전 고려(위험요소: 쉽게 부서짐, 끝이 날카롭고 뾰족함)
		② 발달수준과 주제에 적합	
	지표 13 정리 및 관리	① 연령별 주제별 정리	
		② 체계적 관리(사용, 보관 용이)	

IV. 맺으며

유치원 평가는 유아교육기관의 질적 개선을 위해 필수적인 작업이며, 동시에 유아의 전인적 성장과 발달을 위한 실증적이고 객관적인 자료와 정보를 수집하는 작업이라는 데 의미가 있다(이기숙, 2008). 그리고 2008년 처음 시행된 유치원 평가는 유치원의 교육활동 및 운영을 종합적으로 점검하고 유아교육의 질적 수준을 재고할 수 있는 기회가 되었다.

본고에서는 우리나라의 유치원 평가 영역 중 ‘교육환경 영역’의 평가지표 및 교육환경과 연관된 건강·안전영역의 평가지표를 외국의 ECERS-R, NAEYC의 평가지표와 비교·분석하여 차이점을 살펴보았다. 그 결과, 한국의 지표 내용은 추상적이고 포괄적이면서도 특정 요소 또는 한두 가지 측면을 부분적, 중점적으로 강조하고 있는데 외국 지표는 구체적이고 상세하게 평가사항을 기술하면서도 다양한 요소, 다양한 측면을 종합적으로 고려하여 평가하도록 구성되어 있었다. 그리고 한국의 지표에서는 개인적 공간, 교사(성인)나 장애아를 위한 환경에 대한 내용이 없는데, 외국의 지표에서는 개인적 공간을 강조함으로써 집단 내에서의 개인적 권리를 고려하고 있었고, 교사와 장애아를 위한 공간 및 시설을 필수적으로 고려하고 있었으며, 다문화 가족도 고려하고 있었다. 그리고 한국의 지표는 교육환경과 관련된 건강, 안전 사항이 독립된 다른 영역(건강·안전영역)에서 다루어지고 있으나, 외국의 지표에서는 교육환경 영역에서 건강과 안전 내용이 포함되어 중요하게 다루어지고 있었으며, 특히 ‘환경 안전’을 매우 강조하여 환경 호르몬, 공기오염, 수질오염 등의 위험으로부터 유아의 안전을 도모하고 있었다.

우리나라와 미국의 사회적 문화적 상황은 다르기 때문에 교육환경 평가지표 내용에서 차이를 보이는 것은 어쩌면 당연하다. 하지만 ‘유아’라는 교육의 대상이 같고, 교육환경은 유아의 전인적 성장을 위한 최적의 환경이어야 한다는 점에서 동일하다는 점을 감안하면, 차이점의 내용 중 우리나라 유아교육의 질적향상을 위해 도움이 되는 내용은 적극 고려되어야 할 것이다. 특히, 물리적 환경을 광범위하고 포괄적으로 인식하고 있는 점, 구체적이고 상세한 지표 내용, 다차원적인 평가방식 등은 우리나라 평가지표 내용을 보완하고 발전시켜나가는 데 시사하는 바가 크다. 또한 최근 우리나라에서도 이슈로 부각되고 있는 개인 및 장애아 인권, 다문화 가족, 환경오염의 문제에 대해서도 지표 내용에 포함시킬지의 여부에 대한 논의가 필요하다고 본다.

유치원 평가를 위한 공통지표는 유아교육의 교육적 성과 및 성과 과정을 진단할 수 있는

종합적인 체제를 갖추어야 하고, 이를 위한 지표내용의 검토 및 수정 작업은 반드시 필요하다고 본다. 앞으로도 유치원 평가지표 내용에 대한 논의가 지속적으로 이루어지길 기대하겠고, 전문성 차원에서 지표내용을 검토하고 지원하는 자리가 자주 마련되었으면 한다.

참고문헌

- 이기숙(2008). ‘유치원평가의 배경과 추진과정’ 2008 유치원 평가위원 연수자료. 서울특별시교육청
- 이순례, 이현옥, 박은혜, 정미라, 부성숙(2009. 1). 유치원 평가: 교육환경영역. 2008년 육아지원학회 제 3차 동계 연구 모임 발표자료(미간행). 서울: 성신여대.
- 정택희, 남궁지영, 김주아(2007). 2007년도 학교종합평가 사업보고서(수탁연구 CR 2008-5). 한국교육개발원.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1997). Early Childhood Environment Rating Scale-Revised.
- Hendrick, J. (1999). 레지오 접근법의 첫걸음(이연섭 역). 서울: 정민사(원전 1997 출판).
- Kostelnik, M. J. (1997). 배우면서 자라는 공간: 유아교육을 위한 실내환경. 삼성복지재단 제 5회 국제학술대회 어린이와 환경, pp. 156-228. 서울: 호암아트홀.
- NAEYC(2006). NAEYC Academy for Early Childhood Program Accreditation <on line available>. <http://www.naeyc.org/academy/standards>

한국육아지원학회 회칙

제 1 장 총 칙

제1조(명칭)

본회는 『한국육아지원학회』라 칭한다(이하 “본회”라 칭함).

제2조(목적)

본회는 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)

본회의 사무소는 회장이 소속한 기관에 두고 지방에 지회를 둘 수 있다.

제 2 장 사 업

제4조(사업)

본회는 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 본회의 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 회의 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 회의 주관하는 제4조의 각종 사업에 참가할 수 있는 권리
 - ④ 본 회의 학회지 및 간행물을 배부 받을 수 있는 권리
2. 학생회원의 권리
 - ① 본 회의 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 회의는 다음의 임원을 둔다.

1. 회장 1명
2. 부회장 1명
3. 상임이사 2명
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(이사 중에서 회장이 선임) 및 이사는 회장이 지명한다.
3. 고문은 회장이 위촉한다.
4. 간사는 상임이사의 제청을 받아 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 이사회 의장이 된다.
2. 부회장은 회장을 보좌하며, 회장 유고시에 그 임무를 대행한다.
3. 상임이사는 본 회와 관계되는 제반 업무를 총괄한다.
4. 이사는 이사회 의 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 3월에 회장이 소집하고, 임시총회는 이사회 의 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 개최한다.
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 이사회 의결을 거쳐 총회의 승인을 받아 책정한다.

제19조(회계년도)

본 회의 회계연도는 다음과 같다.

1. 본 회의 회계연도는 정기총회일로부터 다음 정기총회 전일까지로 한다.
2. 본 회의 사업계획 및 세입, 세출 예산과 결산은 정기총회의 의결을 거친다.

제20조(결산)

회장은 매 회계년도마다 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.

육아지원연구지 게재원고 투고 요령

1. 모집 분야

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

2. 논문 형태

학문적인 연구목적과 체계적인 연구방법을 적용한 실험 또는 문헌연구논문으로 타 학회지에 발표되지 않은 논문이어야 한다.

3. 발간시기

육아지원연구지 발간 시기는 연간 2회(4월 30일, 10월 31일)로 정기적으로 발행한다.

4. 접수 시기 및 방법

- (1) 논문을 수시로 접수하되, 4월 발간 학회지는 1월 31일에, 10월 발간 학회지는 7월 31일에 접수 마감한다.
- (2) 접수된 논문은 접수 확인 공문을 발송한다.
- (3) 원고가 게재되는 순서는 원고 접수일을 기준으로 한다.

5. 접수 방법

- (1) 접수는 E-mail로만 받는다.
- (2) 편집부 메일 주소(ksecec2@hanmail.net)로 보내신 후, 반드시 확인전화(02-3277-2640 혹은 010-8678-4670)를 한다.

6. 투고요령

- (1) 원고 제출시 논문명, 저자명, 소속기관명, 직위, 연락처(직장 전화번호, 핸드폰, E-mail은 반드시 표기)를 기재한 논문 표지를 국문으로 작성하여 논문과 분리된 문서로 제출하며, 논문 본문에는 인적사항을 기재하지 않는다.
- (2) 2인 이상의 공동연구의 경우 연구책임자의 이름을 제일 앞에 기재하고, 이어서 공동연구자의 이름을 기재하며, 연구자 중 논문 관련 연락 저자(corresponding author)는 이름, 주소(우편번호 포함), 전화, 팩스, 이메일 주소를 영문으로 함께 기재한다.
- (3) 한글 2000 이상의 환경에서 원고를 작성한다.
- (4) 국문과 영문초록, 키워드(국문, 영문/ 2-4개 내외), 영문 이름, 영문 소속을 반드시 제출한다.
- (5) 저자가 같은 2편의 논문이 동일호에 게재될 수 없다(공동연구의 경우도 포함됨).

7. 논문 심사료 및 게재료

- (1) 논문 게재 요청자는 투고 시에 7만원의 심사료를 납부해야 한다.

계좌: 013870-01-005138(우체국) 예금주: 장영희(육아편집)

- (2) 심사결과 게재되는 논문 중에서, 연구지원비를 받아 수행된 논문은 편당 20만원, 연구비 지원을 받지 않은 논문은 편당 10만원이며, 소정의 원고분량(15쪽)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽당 20,000원씩 추가 게재료를 징수한다. 심사료가 포함된 금액이 아니므로 심사료는 논문 투고시 별도로 납부하여야 한다.

- (3) 별쇄본은 20부를 무료로 제공한다.

8. 윤리규정

- (1) 본 학회지에 게재된 논문의 중복게재 및 표정이 확인되는 경우, 해당 논문을 학회지에서 삭제하며 이를 학회 홈페이지에 공고하고 소속기관에 알린다.
- (2) 해당 연구자는 향후 3년간 회원자격을 박탈하며, 해당기간동안 본 학회지에 논문을 투고할 수 없다.