ISSN 2384-0048

구성주의유아교육연구

The Society for Constructivist
Early Childhood Education

제9권 제1호

2022. 8

구성주의유아교육학회
The Society for Constructivist Early Childhood Education

목 차

제9권 제1호 2022년 8월

■ 구성주의 관점에 기초한 놀이에서 나타나는 유아의 추론과 사고 양상
…… 김정준 · 신현정 / 5

■ 디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 인식
…… 이연승 · 최유정 · 박종명 / 35

■ 보육교사의 긍정심리자본과 사회적지지가 조직몰입에 미치는 영향
…… 문새은 · 김효진 / 57

■ 보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동의 구조적 관계 분석
…… 정지현 · 박선미 · 이지현 · 김종훈 / 83

■ 빅데이터를 활용한 유아교사의 행복한 삶에 대한 인식 탐색: 키워드 네트워크 분석을 중심으로
…… 이강훈 / 103

■ '생각하는 힘을 기른다'의 유아교육적 의미-구성주의적 접근에서
…… 정대련 / 137

■ 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향: 조직문화의 매개 효과를 중심으로
…… 김경철 · 오도희 · 권혜선 · 유정인 / 161

Contents

Vol. 9 No. 1 August 2022

■ Children's Reasoning and Thinking in Relation to Play-Focused Constructivist Perspectives
…… Jung-jun Kim · Hyoun-jung Shin / 5

■ Childcare Teachers` Perceptions of Digital Media Literacy Capability
…… Yeon-Seung Lee · You-Jeong Choi · Jong-Myoung Park / 35

■ The Effects of Positive Psychological Capital and Social Support of Childcare Teachers on Organizational Commitment
…… Sae-Eun Mun · Hyo-Jin Kim / 57

■ The Structural Relationships between Social Support, Job Crafting, and Innovative Behavior for Childcare Teachers
……Ji-Hyoun Jung · Sun-mi Park · Ji-Hyoun Lee · Jong-Hoon Kim / 83

■ Exploring the Perceptions of Early Childhood Teachers on Happy Lives Using Big Data: A Focus on Keyword Network Analysis
…… Kang-Hoon Lee / 103

■ The Early Childhood Educational Meaning of 'Developing the Power to Think' with a Constructivist Approach
…… Daeryun Chung / 137

■ The Effects of the Authentic Leadership of the Director as Perceived by Early Childhood Teachers in Relation to Teaching Flow: The Mediating Effect of Organizational Culture
…… Kyung-chul Kim · Do-hui Oh · Hye-sun Kwon · Jeong-in Yu / 161

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.5-34.

구성주의 관점에 기초한 놀이에서 나타나는 유아의 추론과 사고 양상*

김 정 준** (총신대학교)
신 현 정*** (총신대학교)

〈 요 약 〉

본 연구의 목적은 구성주의적 접근에 기초한 놀이에서 나타나는 유아의 추론과 사고의 양상을 살펴보고 이를 통하여 유아의 사고를 촉진하기 위해 어떤 지원이 필요한지 알아보는 데 있다. 이를 위하여 우선 구성주의적 접근에 기초한 일상의 놀이 중에서 유아의 추론과 사고가 원활하게 일어나는 사례를 분석하고 그 특징을 살펴보았다. 연구참여자는 S시 C 유치원의 만 3세, 4세, 5세 학급의 유아 71명이다. 연구를 위하여 해당 학급의 교사는 일과 중에 전개되는 놀이를 구성주의적 관점에서 지원하면서 관찰하고 기록하였다. 연구자는 교사들이 작성한 일지와 사진 등을 살펴보고 놀이 관찰과 면담을 하면서 유아들의 추론과 사고의 양상을 분석하였다. 놀이를 통해 나타난 유아의 사고 양상은 다음과 같다. 유아들의 놀이는 이전 경험의 기반이 될 때, 일상에서 벗어난 경험이 기억과 상상을 통해 실현될 때, 의도한 것을 성취하기 위해 궁리할 때, 자신을 유능하고 가치롭게 느낄 때, 마음을 전할 때 유아의 사고는 더욱 촉진되고 확장되었으며 유아들은 그 과정에서 기쁨과 만족을 느꼈다. 본 연구는 유아들이 일상의 놀이를 반성적으로 사고할 수 있도록 충분한 시간을 주어야 하며 교사가 유아의 추론과 사고를 관찰하여 적절한 자료를 주고 교사의 지원과 개입이 이루어질 때 추론과 사고를 촉진할 수 있다는 것을 보여준다.

주제어: 구성주의 관점, 놀이, 유아의 추론, 유아의 사고

※ 논문 접수: 2022. 06.30 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 본 논문은 2021년 구성주의유아교육학회 추계학술대표 사례발표 '구성주의 관점에서 유아의 생각하는 힘 기르기' 원고를 재정리한 것임.

** 총신대학교 유아교육과 조교수

*** 총신대학교 유아교육과 부교수 / 교신저자: hjshin@chongshin.ac.kr

Ⅰ. 서 론

우리나라의 국가수준 교육과정인 2019 개정 누리과정은 유아중심, 놀이 중심 교육과정을 추구한다(교육부, 2019). 이와 같은 교육과정의 성격 규명은 우리나라 유아교육 전통에 비추어볼 때 새로운 접근이라고 보기는 어렵다. 놀이가 배움이 일어나는 중요한 과정이라는 것은 모두가 인정하며 새삼스러울 것이 없지만, 실제 교육 현장에서 놀이가 진정한 놀이의 본질에서 멀어지고 피상적인 학습활동으로 대체되는 문제를 심각하게 인지하고 개선하려는 발전적인 시도라고 볼 수 있다(김희진, 2013; 2017; 오채선, 2019; 임부연, 2019). 그러나 구성주의 관점에서 진정한 놀이에 대한 관심은 이미 오래전부터 제기되었다(DeVries, Zan, Hilderbrandt, Edmiaston & Sales, 2007).

2019 개정 누리과정이 적용된 이후 단순하고 변화없는 시간 소비적인 놀이가 의미있는 차이를 생성하는 놀이가 될 수 있도록 교사가 어떻게 지원할 것인지에 대한 어려움과 혼란을 호소하는 교사가 많았다(강정은, 김정준, 2021; 황지선, 박창현, 2021). 이러한 어려움이 존재하는 가장 중요한 원인은 교사의 패러다임 전환과 실천적 지식 부족에 있다. 즉 개정 누리과정의 변화된 관점을 잘 이해하지 못하거나 실천 방법이 모호하게 느껴지는 교사는 놀이 실행과정에서 무엇을 어떻게 해야 할지 모르기 때문이다(곽향림, 최성운, 2022).

구성주의 관점에서 놀이는 흥미를 추구하는 단순하고 반복적 과정이나 시간의 소비, 혹은 놀이를 가장한 저급한 학습활동이 아니라 유아의 인지발달을 위한 필수적인 신체적이고 정신적인 행위이다. 구성주의 관점에서 놀이는 구체적인 정신활동이며 조작과 추론이 포함된다. 또한 목적을 가지고 흥미에 기초하며 방향성 있게 진행되면서 놀이와 작업 간의 자발적 전이가 일어나는 과정이다. 구성주의적 관점에서 볼 때, 놀이는 흥미에 기초한 탐색부터 의도한 것을 이루기 위한 다소 지루한 탐구의 과정이 동반되는 작업에 이르기까지 그 범위가 확장되며 그 과정에서 교사도 중요한 역할을 한다(곽향림, 2015; DeVries, et al., 2007).

일반적인 관점에서 놀이와 작업은 별개의 개념으로 간주되는데 비하여 구성주의 관점의 포괄적인 놀이 개념은 Dewey(1987)와 Piaget(1969/1972)에서 그 전통의 기원을 찾을 수 있다(곽향림, 2015, 재인용). DeVries 등(2007)은 교실에서 놀이와 작업을 이분법적으로 나누고, 다루는 활동이 실제로 너무 수준이 낮거나 혹은 지나치게 높은 수준이라고 지적하면서 유아의 추론을 촉진하고 사고의 발달을 이루기 위해서는 놀이와 작업을 일관된 맥락으로 보는 구성주의적인 접근이 필요하다고 주장하였다. 즉 유아가 스스로 무엇인가를 배워 나가는 자율성을 가지고 흥미를 추구하고 추론을 전개하며 사고하려면 구성주의 관점의 교실로 전환이 필요하다는 것이다(류미향, 2022; 양지애, 2021).

놀이에 대한 구성주의적 접근의 가장 큰 특성은 유아들의 자율성이 보장되는 교실 속에서 놀이를 통해 방향성을 가지고 무엇을 추론하고 사고하는 데 있다. 유아가 주도적으로 놀이를 확장해 가려면 유아들 스스로 사고해야 하며 교사는 놀이의 어떤 순간에 이들에게 추론과 사고가 일어나고

있다는 기대를 하고 신뢰해야 한다(곽향림, 2012; 이지연, 조부경, 2021). 이와 동시에 유아들에게 자생적으로 발현되는 모든 놀이가 유아의 추론과 사고를 길러주는 놀이나 작업으로 이어지지 않는다는 인식과 성찰, 그에 따른 적절한 개입과 지원도 요구된다.

추론이란 이미 알고 있거나 확인된 정보로부터 논리적 결론을 도출하는 행위 또는 과정을 의미한다. 따라서 추론은 어떠한 판단을 근거로 삼아 다른 판단을 끌어내는 것이다(오가와 히토시, 2013). 전조작기의 유아들은 가설상황에서 논리적 근거에 기초한 형식적 조작이 불가능하다. 반면 유아는 직접적이고 구체적인 경험을 통해 단순 추론과 반성적 추론이 가능하며 이를 통해 지식을 형성하게 된다. 사물에 대한 직접적인 물리적 경험과 사물과 사물의 관계에 대하여 비교하고 반성적으로 추론하는 논리 수학적 경험은 인지발달을 이루는 사고작용을 동반하고 지식을 구성하도록 이끈다(이경우, 조부경, 김정준, 1999; Kamii, 2014). 이것이 구성주의 교사는 유아의 행동뿐만 아니라 그들이 무슨 생각을 하고 있는가에 주력하고 숙고해야 한다고 말하는 이유이다. 구성주의 교육을 실천하는 공동체 교실에서 유아는 놀이와 삶을 즐긴다. 그들의 놀이 속에는 유아들의 흥미, 실험, 협동의 요소가 들어있다(곽향림, 최성운, 2022; DeVries, et al., 2007).

우리 사회는 오랫동안 교육을 통한 사고력 향상에 관심을 기울여왔다. 사고력, 즉 생각하는 힘은 논리나 언어와 분리할 수 없는 이성의 영역이라고 믿고 언어적 기술과 논리적 사고 신장에 주력해왔다. 그러나 뇌신경과학자 Damasio(2017)는 데카르트가 정신(사고)과 신체를 이분법적으로 다룬 것을 반박하면서 신체가 인식과 사고에 참여할 뿐만 아니라 인식 과정에서 신체와 정서는 결정적 역할을 한다고 주장하였다. 뇌과학적으로 볼 때, 사고는 언어와 논리로 나타나기보다 감정, 정서, 느낌을 통해 나타나는데, 이는 놀이 과정에서 경험된다. Root-Bernstein과 Root-Bernstein (2007)도 생각은 곧 '창조적으로 생각하기'라고 보면서 13가지 생각의 도구를 제시하였는데 그중에 관찰, 형상화, 유추, 몸으로 생각하기, 감정이입, 놀이를 포함했다. 즉 사고는 언어와 상징보다는 느낌과 감정, 직관에 기초하고 있다고 본 것이다.

이러한 관점에서 볼 때, 구성주의적인 접근을 하는 교실에서 유아들의 놀이는 추론과 반성적 사고가 활발하게 이루어지는 유용한 도구가 된다. 구성주의 교실에서는 놀이를 통해 유아의 흥미가 보장되고 실험과 협동이 일어나며 이 과정에서 역동적인 상호교류와 반성적 사고가 원활하게 일어난다. 놀이 속에서 유아가 보이는 흥미, 실험과 협동은 구성주의 교육의 핵심 원리이다. 유아는 흥미있는 놀이에 몰입하면서 실험하고 또래와 협동하면서 유아의 역량을 발휘해간다(곽향림, 최성운, 2022).

그동안 유아교육 현장에서 놀이에 관한 연구는 여러 가지 주제로 방대하게 진행됐다. 특히 2019 개정 누리과정의 개발과정과 공표 전후, 놀이의 본질과 진정한 놀이의 특성에 관한 연구가 증가하였다. 그러나 놀이와 사고의 관계를 다룬 연구는 활발하게 수행되지 않은 편이다(김종훈, 박선미, 2020; 장연주, 2016). 구성주의 관점에서 유아가 놀이를 통해 어떠한 추론을 하며 어떻게 사고가 촉진되는지 분석한 연구들이 있지만 주로 과학적 탐구 과정으로서의 과학 활동을 주로 다루고

있으므로 주로 물리적 지식 경험을 통한 논리 · 수학적 지식 형성에 초점이 맞추어져 있다(곽향림, 2005; 2007; 이지연, 조부경, 2021). 그러나 유아의 삶은 일상적이며 놀이를 전개하는 매 순간 추론하고 사고한다. 유아의 추론과 사고는 반드시 물리적 지식이나 논리수학적 지식에 국한되지 않는다. 유아들은 다른 사람과의 상호작용을 통해 사회적 관계를 맺고 협동하고 경험을 공유하며 사회적으로도 성장 발달해나간다. 유아들은 단순히 동일한 놀이 행위를 반복하는 것이 아니며 끊임없이 추론하고 사고하며 발달한다. 이에 일과 중에 일어날 수 있는 다양한 놀이를 통해 유아들이 어떻게 추론하고 사고하는지 살펴보려고 한다. 위와 같은 연구목적에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 구성주의 관점에 기초한 놀이를 통해 나타나는 유아의 추론과 사고는 언제 활발하게 일어나며 그 양상은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구를 실행하는 과정에서 놀이에 참여한 유아는 서울특별시에 있는 C 유치원 만 3세 20명, 만 4세 25명, 만 5세 26명 등 총 3학급의 유아들이다. 본 연구에서 유아들은 일과 중 놀이가 자연스럽게 생성되고 확장되는 과정에 자유롭게 참여하였으며, 특정 유아들을 연구의 대상으로 하지는 않았다. 단지 유아들에게서 보이는 놀이 사례와 그 과정에서 나타나는 유아의 추론과 사고에 초점을 두었다. 본 유치원은 오전 9시부터 오후 2시까지 수업이 이루어지며 연구에 참여한 교사는 총 6명으로, 만 3세 반은 경력 3년 차 담임과 1년 차 부담임, 만 4세 반은 경력 10년 차 담임과 1년 차 부담임, 만 5세 반은 경력 5년 차인 담임과 1년 차 부담임으로 구성되었다.

연구에 참여한 교사들은 물리적 지식 활동과 함께 교실의 사회 도덕적 분위기를 민주적으로 유지하며 공동체의 지도자 역할을 하고 유아의 자율성을 최대한 보장하는 구성주의적 접근방식을 현장에서 접목하려고 애쓰고 있다(곽향림, 2015; DeVries et al., 2007; DeVries & Zan, 1994). 유아들은 교실에서 자신들이 의도하는 바와 생각을 자유롭게 펼치고 시도해보길 즐겼으며 교사는 유아들이 놀이하면서 어떤 추론을 하고 반성적으로 사고하는지 유심히 관찰하였다. 또한 놀이가 단순한 반복에 그치지 않고 의미 있게 확장될 수 있도록 지원하고 유아들과 수평적 관계를 맺으려고 노력하였다. 본 연구가 이루어지는 동안 교사는 2주~3주에 한 번씩 연구자와 만나 유아들의 놀이가 어떻게 전개되고 있는지 기록된 사진이나 영상을 보면서 면담하였다. 그 과정에서 교사는 어떤 지원과 개입을 해주는 것이 바람직한지 연구자와 토의하거나 자료를 함께 찾으면서 구성주의적인 접근

방법에 대한 조언을 받았다.

연구자 2인은 같은 대학의 교수로서 구성주의 교육이 교육 현장에서 활발하게 적용되길 기대하며 수업 컨설팅을 하고 담임교사를 지원하였다. 연구자 1인은 본 연구를 실행한 유치원의 기관장으로서 5년간 근무하면서 교사의 교수 역량 증진을 위해 현장에서의 교재 교구 및 참고 도서를 지원하고 교사들과 수업 개선을 위해 정기적으로 컨설팅을 하고 있었다. 또 다른 연구자 1인은 코로나 방역지침에 따라 최대한 유치원 관찰은 자제하고 기록된 영상과 문서 자료를 토대로 담임교사에게 놀이 상황에 대해 전달받고 면담하였다. 특히 물리적 지식활동과 관계된 문헌이나 연구논문, 사진, 인터넷 자료를 소개하여 유아들에게 발현되는 놀이가 의미있는 물리적 지식 활동으로 확장될 수 있도록 교사의 발문, 자료, 공간의 배열, 놀이뿐만 아니라 교실의 민주적인 분위기, 즐거움과 기쁨에 대해 이야기하면서 구성주의 교사의 역할을 수행할 수 있도록 지원하였다. 따라서 연구자는 교사들에게는 연구의 참여자로서의 관찰자이면서 멘토의 입장이었으나 유아들에게는 대학의 교수와 원장으로 현장을 관찰하고 참여하였다.

2. 연구절차

본 연구는 유아들이 일과 중에 자발적으로 일어나는 놀이를 통해 추론을 전개하고 사고하면서 놀이가 변화되어갈 때, 교사가 이를 지원하고 유아의 추론 및 사고의 양상을 파악하는 실행연구다. 교사는 유아들이 자연스럽게 전개하는 다양한 놀이를 관찰하면서 연구자와 함께 유아들의 추론이 어떻게 이루어지는지 파악하였는데 유아의 추론과 사고는 놀이를 더욱 확장하는 것을 볼 수 있었다. 연구 과정에서 유아들은 놀이에 흥미를 갖고 몰입했으며 자신이 목표한 것을 성취하기 위해 집중했고, 추론하고 기대했던 반응이 일어나지 않을 때 포기하기보다는 더욱 추론에 몰입하고 협동하고 실험하면서 반성적으로 사고하였다. 또한 자신의 아이디어를 실험해 나가고 예측했던 결과를 얻게 될 때는 기뻐하고 만족하였다. 연구자와 교사는 유아들의 놀이에 대한 추론과 행동 및 언어 반응, 양상을 살피고 자료를 수집하였으며 놀이가 확장될 수 있도록 적절한 자료나 교구를 지원하고 공동의 놀이자로 참여하는 등 놀이에 개입하기도 하였다.

만 3세 반은 1학기에 시작된 자동차 놀이가 방학을 마치고 개학한 후에도 경사로 놀이, 도미노 놀이로 지속되고 확장되었다. 만 4세 반은 여름방학 동안 큰 배를 탄 경험에서 시작된 노아방주 만들기와 동극, 빛과 그림자에 관한 관심에서 확장된 라이트테이블을 이용한 샌드아트로 노아방주 동화 그리기가 이루어졌으며 바깥 놀이에서는 신발 던지기 놀이가 진행되었다. 만 5세 반은 1학기에 바다반 구슬 놀이가 진행되었고, 방학 후에는 바다에 대한 프로젝트가 진행되며 심해에 관한 관심이 움직이는 동화 만들기로 이어지면서 유아들이 만든 동화를 함께 모여 공연하지 않아도 어디서든지, 누구나 볼 수 있도록 방법을 찾는데 몰입하고 있었다.

3. 자료 수집 및 분석

본 연구의 자료 수집은 교사의 관찰과 연구자의 면담을 위주로 2021년 5월 17일부터 10월 15일까지 방학을 제외하고 17주 동안 이루어졌다. 본 연구는 질적 사례 연구의 신뢰성을 높이기 위하여 삼각 검증법을 사용하였다. 삼각 검증법은 같은 사건이나 현상에 대한 질적 연구를 수행하기 위해 관찰이나 면담, 또는 문서 등 다른 자료들을 다각적으로 수집하고 종합 사용함으로써 사건이나 현상을 다양한 각도에서 살펴보고 파악하기 위한 연구 방법이다(Mertler, 2015). 본 연구에서는 삼각 검증을 위해 교사의 일지, 성찰지, 유아들의 그림이나 활동사진을 수집하였고 정기적인 교사 면담을 전사한 자료가 활용되었다. 연구자와 교사의 면담 시간은 총 821분이었고 이를 전사한 자료는 A4용지 410페이지 분량이었다.

연구자는 수집된 자료를 통해 드러난 놀이 중에서 방향성 없이 반복되고 사라지는 단순한 놀이가 아니라 놀이가 지속되고 확장되며, 몰입하는 즐거움이 있으며 시행착오와 지적 갈등이 있고, 궁리와 성취의 기쁨이 있으며 목표 성취를 위한 도전과 협동, 실험이 있는 놀이를 목록화 하였다(곽향림, 2015; 이지연, 조부경, 2021; DeVries, et al., 2007). 또한 놀이 과정 중에 이루어진 유아의 추론과 사고 양상을 범주화하였다(곽향림, 2015). 이 과정에서 연구자 2인은 놀이목록과 범주화된 유아의 추론 및 사고의 양상을 반복적으로 검토하고 토의하면서 유아의 추론과 사고의 양상을 유목화하였다. 또한 구성주의 교수방법에 대한 연구로 박사학위를 취득하고 4년제 대학에서 구성주의 유아교육에 대한 강의와 연구를 지속하고 있는 교수 1인에게 검토를 의뢰하여 의견을 구하고 이를 기반으로 수정 보완하였다. 유아의 놀이목록에 따른 추론과 사고의 양상을 목록화하여 제시하면 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 유아의 놀이목록에 따른 추론과 사고의 양상

발현된 놀이목록	유아의 추론	사고 양상
경사로 놀이	- 경사로에서는 자동차가 저절로 구른다. - 경사로의 각도가 달라지면 자동차가 움직이는 속도와 진행 거리가 달라진다.	이전 경험이 기반이 될 때
도미노 놀이	- 도미노 배열이 곡선으로 휘어지면 자동차가 도미노를 다 쓰러뜨릴 수 없다. - 도미노 배열이 곡선일 때는 도미노 간격을 좁히면 계속해서 쓰러질 수 있다	
세차놀이	- 유치원 버스는 우리를 매일 유치원과 집으로 데려다주는 고마운 버스다. - 유치원 버스에 대한 고마운 마음을 표현할 수 있다. - 물과 비누로 차를 닦으면 깨끗해진다. - 유치원 버스도 닦아주어야 한다.	

소방서 견학	- 소방서 견학을 하면 소방차를 볼 수 있다. - 소방서에 가면 소방수 아저씨를 만나서 궁금한 것을 물어볼 수 있다. - 소방차에 물이 나오는 장치가 있다.	이전 경험이 기반이 될 때
소방차만들기	- 물 나오는 장치는 소방차가 불에 타지 않게 해준다. - 소방차 안에는 물탱크가 있다. - 소방차에는 물탱크와 연결하는 호스와 호스를 보관하는 곳도 있다. - 소방차 호스와 물을 연결해야 물이 나와서 불을 끌 수 있다	
움직이는 동화 만들기	- 제목과 그림이 흥미로우면 재미있는 동화가 될 것이다. - 앱을 이용하면 실수가 없어서 보는 사람이 더 재미있을 것이다. - 앱을 이용하면 움직이는 동화를 만들 수 있다. - 선생님과 함께하면 아이들끼리 하기에 어려운 것도 할 수 있다. - 선생님도 모르는 것을 찾아보고 배운다. - 만든 것을 다시 보고 수정하면 더 재미있는 동화가 된다.	일상에서 벗어난 경험이 기억과 상상을 통해 실현될 때
어디서나 볼 수 있는 동화 만들기	- 태블릿 PC, 휴대전화로 QR코드를 찍으면 우리가 만든 동화를 어디서나 볼 수 있다. - QR코드 동화는 내가 보여주고 싶은 사람 누구나, 언제든지 볼 수 있다.	
신발 던지기 놀이	- 신발을 세게 찬다고 멀리 나가는 건 아니다. - 신발 던지기를 잘하는 친구의 모습을 관찰하고 따라 하면 신발 던지기를 잘할 수 있다. - 신발을 멀리 차려면 발끝에 걸고 차야 한다. - 신발을 앞으로 차지 않고 힘만 주면 위로 떴다가 떨어질 수 있다. - 가벼운 신발이 더 멀리 날아갈 것이다.	의도한 것을 성취하기 위해 궁리할 때
고운 모래 만들기	- 모래로 그림을 그릴 수 있다. - 샌드아트를 하려면 모래를 곱게 만들어야 한다. - 여러 번 체를 치면 고운 모래를 만들 수 있다. - 모래를 빻으면 고운 모래를 만들 수 있다.	
샌드아트로 동화 만들기	- 라이트테이블 위에 모래를 두고 그림을 그리면 동화를 상연할 수 있다. 나뭇잎이 마르면 부서진다. - 부서진 나뭇잎은 모래가루와 비슷하다. - 여러 번 경험한 것은 다 잘할 수 있다. - 샌드아트 그림은 마음에 들 때까지 몇 번이라도 다시 그릴 수 있다.	자신을 유능하고 가치롭게 느낄 때
구슬 엘리베이터 만들기	- 키가 작으면 대형 구슬굴리기 놀이를 하기 어렵다. - 엘리베이터를 만들어 공을 올리면 키가 작아도 안전하게 놀 수 있다. - 엘리베이터가 쓰러지지 않으려면 (큰 상자로) 엘리베이터 기둥의 빈 공간을 채워야 한다. - 큰 상자를 구하려면 우리 반 이외의 사람들에게 도움을 요청하면 된다.	

마음 전하는 이별 편지 보내기	- 편지를 보면 헤어진 사람을 기억할 수 있다. - 카드를 멋지게 꾸미면 원장선생님의(카드를 받는 사람의) 마음이 기쁠 것이다. - 편지를 쓸 때는 받는 사람과 보내는 사람 이름을 쓴다. - 편지에는 내가 하고 싶은 말을 그림과 글로 쓴다. - 이름을 틀리게 쓰면 받는 사람이 속상해한다. - 틀린 글자는 고쳐 쓸 수 있다.	나의 마음을 전할 때

Ⅲ. 놀이를 통해 나타난 유아의 추론과 사고의 양상

유아들이 놀이를 통해 사고를 촉진하고 확장될 때 나타난 추론과 사고의 양상은 다음의 5가지로 분류해 살펴볼 수 있다.

1. 이전 경험이 기반이 될 때

연구가 시작된 초기 만 3세 반 유아들의 놀이는 특정한 주제가 지속되지 않고 단순한 흥미를 추구하는 놀이가 단발적으로 시작되었다가 끝나곤 했다. 그러나 유아들의 경험이 쌓이면서 이전 경험은 놀이를 확장하는 기반이 되었다. 어느 날 그림책을 보면서 시작된 소방차 만들기 놀이는 며칠 지속되었지만, 소방차에 대한 구체적인 지식이 없는 유아들은 사이렌, 헤드라이트, 호스 등을 장식처럼 붙이면서 소방차를 만들어갔다. 교사는 지역사회 소방서 견학을 계획했고 그 후 소방차 만들기는 이전 경험을 기반으로 정교화되었다.

> 유아들이 일단 소방차를 만들었잖아요. --매일 매일 했어요. 그런데 소방서를 가서 소방차를 직접 보고 왔거든요. 사전에 (소방서에) 전화할 때는 '저희는 출동본부여서 출동할 수도 있다'라고 했는데 (유아들이) '그래도 꼭 가볼래요'라고 해서 갔죠. 다행히도 출동이 없어서 두 대를 보여주시고 직접 타 볼 수 있게 해주셨어요. 그리고 '물 나오는 거 보여드릴까요?' 그러시는 거예요. 근데 제가 생각했을 때는 호스를 꺼내서 물 뿌리는 거 보여주는 줄 알았는데 소방차 양옆에서 이렇게(물이 양옆으로 뿜어지는 시늉을 하며) 물이 나오더라고요. 그래서 저희가 '(물이) 왜 (소방차에서) 나와요?' 했더니 불이 소방차로 옮겨붙지 않게 보호하는 역할이래요. 그 물 나오는 거는 (유아들이) 엄청나게 신기해하는 거예요. 저도 몰랐어요. 그러더니 유치원에 와서 더 소방차를 만들겠대요. 그래서 우리가 봤던 소방차를 찍어왔으니까 빔프로젝터 터로 사진을 보여주고,

그런데 만들기 시작하는데. '아 근데 소방차에는 물이 있었는데 왜 우리 소방차에는 물이 없냐?' 이렇게 된 거예요. 이렇게 페트병에다 물을 담아서 진짜 뒷좌석에 이렇게 계속 가지런히 놓고 하더니 원래는 기존에 호스를 만들었었어요. 그런데 그 물 저장하는 곳이랑 호스랑 연결이 돼야 한다면서 연결도 해주더라고요 그리고 막 이 사진을 보더니, '이거는 여긴 있는데 왜 우리는 없네' 그러더라고요. 노란 색깔 독수리 마크를 이야기하는 거예요. 그것도 인쇄해서 붙였죠.

(사례 1-2021. 6. 9. 3세반 교사 인터뷰 내용)

만 3세 유아들은 자신들이 만든 자동차로 놀이를 하다가 탈것에 관한 관심이 확장되어 유치원 버스 세차놀이를 하였다. 자동차에 대한 정보책을 보던 유아들이 소방차를 만들며 역할 놀이를 하였다. 처음에 유아들은 소방차의 외적이고 일반적인 지식에 근거하여 단순한 협동 미술 활동과 역할 놀이를 반복했다. 그때 교사는 소방서 견학을 제안하고 실행하였다. 소방서에 직접 가서 소방관을 만나 이야기를 나누고 소방차에서 직접 물이 나오는 모습을 본 유아들은 매우 놀라고 호기심도 커졌다. 유아들은 견학을 통해 소방차의 구조에 대해 새롭게 알게 되었다. 이를 통해 경험과 지식이 확장된 유아들은 자신들이 실제로 본 소방차를 기억하고 견학 가서 찍어온 사진을 보면서 만들고 있던 소방차를 수정 보완하여 실제 보았던 소방차의 모습을 재현하고 기뻐하였다. 유아들은 특별히 소방차 안의 물탱크와 호스가 연결되어야 한다는 것에 주목하여 물탱크의 물과 호스를 연결하는 작업에 집중하였다. 이를 통해 이전의 소방차와는 확연히 다른 정교화된 소방차를 완성하게 되었다.

2. 일상에서 벗어난 경험이 기억과 상상을 통해 실현될 때

1) 재미있는 동화, 움직이는 동화를 만들자!

만 5세반 유아들은 '바다' 프로젝트를 진행하며 유아들은 관심사였던 심해에 관한 동화를 만들었다. 유아들은 동생들에게 동화를 보여 줄 것을 미리 계획하며 좀 더 재미있게 동화를 들려주기 위해 고민하였다. 유아들은 동생들에게 동화를 들려줄 때 실수로 잘못 읽어주거나, 제목과 주인공의 이름이 재미가 없다면, 동화의 색깔이 다양하지 않고 움직이지 않으면 재미없을 거라고 생각하면서 재미있는 동화의 형태에 대해 추론하였다.

은솔: 우리가 지은 동화에 나오는 물고기의 이름이 없이 그냥 제목이 '쌍둥이 아귀의 여행'이라고 하니까 재미없는 것 같아.
연우: 맞아. 아귀 이름을 지어주면 좋겠어.

은솔: 쌍둥이니까 연우, 연서 어때?
연우: 내가 아귀라고? 싫어!
지민: 연우하고 연서가 쌍둥이라고 아귀 이름을 그렇게 정하지 않아도 되잖아.
은솔: 그래도 비슷한 이름이면 좋잖아. 쌍둥이니까.
나경: 그럼 초롱이, 아롱이 어때?
은솔: 아롱이, 초롱이 빛이 나는 것 같아. 난 좋아.
연우: 나도 좋아. 선생님, 우리가 심해가 깜깜해서 검은 종이에 흰색연필로 그렸는데 그것도 좀 재미없는 것 같아요?
교사: 검정 바탕에 흰색 그림이라서?
연우: 네. 물고기들이 여러 가지 색깔인데 흰색으로만 그려서 심심해 보여요. 그리고 움직이지도 않잖아요.
교사: 그럼 어떻게 해야지 재미있는 동화가 될 것 같은데?
연우: 선생님이 '무지개 물고기' 그림책으로 움직이는 물고기 동화 들려줬잖아요. 우리가 만든 동화도 깊은 바다 속에서 물고기들이 헤엄치고 돌아다니면 좋겠어요. 그거 어떻게 만들었어요?
나경: 선생님, 움직이는 동화 그냥 산 거예요?
교사: 아니, 선생님이 인터넷에서 움직이는 동화 만들 수 있는 방법을 찾아 배우면서 만들었어.
연우: 그럼 우리도 배우면 선생님처럼 만들 수 있어요?
나경: 우린 아이들인데 너무 어렵지요?
연우: 우리끼리 만들기는 어려워도 선생님이 도와주면 만들 수 있을 거야.
교사: 그럼. 선생님이랑 같이 움직이는 동화 만들어 보자.
지우: 선생님, 그런데 우리가 만든 동화 이번에도 동생들에게 보여줘야겠죠?
교사: 너희들이 만든 거니까 친구들과 의논해서 어떻게 할지 의논해 보면 좋을 것 같은데…
지우: 그런데 우리가 그린 동화를 보여주며 읽어 줄 때 우리가 계속 실수할 수 있잖아요. 그러면 동생들이 좀 재미없어 할 것 같아요.
교사: 그럼 어떻게 들려주면 좋을까?
은솔: 이렇게 하면 어때요? 우리가 틀린 걸 바꿀 수가 있게요.
교사: 어떻게?
은솔: 우리가 동화 지은 거, 역할을 정하고, 그거 연습해 보고, 녹음해서 우리가 들어보고 틀렸으면 다시 바꿔서 하고, 계속 바꿀 수 있잖아요.
현승: 맞아. 우리가 집에 있었을 때 아빠랑 카메라로 찍어서 유치원 홈페이지에 올렸는데 그때 잘못했다고 다시 찍고, 또다시 찍고 했어요.

교사: 코로나 때문에 유치원에 오지 못할 때 집에서 엄마, 아빠랑 손 흔들며 인사했던 것 말하는 거구나?

(사례 2 - 2021. 9. 29 바다반 관찰기록 내용 중)

유아들이 사진을 동영상으로 만들 수 있는 방법을 궁금해 해서 동영상을 만드는 애플리케이션을 소개해 주고, 같이 동영상을 만드는 과정을 살펴봤어요. 유아들은 움직이는 동화를 만들기 위해 유아들과 물고기가 사는 바닷속 배경을 그리는 팀, 움직이는 물고기를 만들기 위해 사진 찍는 팀, 등장인물을 크로마키 하는 팀, 등장인물의 목소리를 녹음하는 팀, 음향 담당 팀으로 나누자고 했어요.

(사례 3 - 2021. 10. 6. 교사인터뷰 내용 중)

사례2와 같이 제목 때문에 동화가 재미없을 것 같다고 추론한 유아들은 재미있는 동화를 만들기 위해 쌍둥이지만 빛이 나는 아귀 주인공에 착안하여 주인공의 이름을 제안하고, 선생님이 들려줬던 동화에서 나타난 그림의 색깔과 움직임, 자연스러운 동화 전달 등을 기억하며 재미있는 동화 만들기를 위한 문제해결 방안을 생각해 냈다. 추론 능력은 유아가 어떠한 사전경험을 했는가에 따라 달라질 수 있는데(김은정, 유윤영, 오진희, 2012), 유아는 교사가 들려줬던 움직이는 동화에 대한 사전경험을 통해 다양한 색깔로 채색되고 등장인물이 움직인다면 재미있는 동화가 될 수 있다고 생각했다. 물고기가 움직이는 동화를 만들고 싶어 하는 유아의 상상은 교사도 인터넷에서 배우며 실행했다는 이야기를 통해 교사와 유아가 호혜적인 관계에서 상호교류를 한다면 실현할 수 있다는 가능성을 확인하게 된다. 이와 같은 유아들과 교사의 의견 교류 과정은 유아와 교사 모두 주도권을 가진 놀이가 민주적인 가르침과 배움의 순간으로 이어지고 있었다.

자신들이 만든 움직이지 않은 동화에 위치, 색깔, 소리 등을 추가하면서 움직이고, 소리나는 동화로 변신하게 되자 유아들은 환호했어요. 그런데 유아들이 자신들이 만든 동화를 보고 자연스럽게 평가하기 시작했어요. 제목에 글씨만 있으니까 심심한 것 같으니 애니메이션을 추가하고, 친구들의 역할을 알려주기 위해 마지막에 누가 어떤 역할을 했는지 이름도 넣고, 동화 보는 사람들이 더 잘 이해할 수 있게 텔레비전에 나오는 것처럼 이야기를 글로 써 주면 좋겠다는 의견도 나왔어요. 그래서 유아들은 영상을 수정하게 되었죠.

(사례 4 - 2021. 10. 13. 교사인터뷰 내용)

위 사례와 3에서 볼 수 있듯이 유아들은 흥미로운 동화를 만들기 위해 완성된 영상을 보고 보완해야 할 점을 찾아 또래와 서로의 관점을 공유하는 과정에서 반성적인 성찰을 하고 있었다. 나아가

평가한 내용을 토대로 더 의미있는 변화를 위한 재계획의 순환적인 과정을 거치고 있었다. 즉, 놀이를 통해 기억과 상상이 현실화되는 추론과 사고의 과정은 협동적인 관계와 자율성도 자연스럽게 배워가는 시간이 되었다.

2) 모여서 같이 볼 수 없지만 어디서나 보고 들을 수 있는 동화를 만들면 돼!

유아들은 프로젝트 마무리를 하며 자신들이 멋지게 완성한 동화를 유치원 내의 다른 반 친구들, 동생들에게 뿐만 아니라 부모님들과 아는 사람들에게 보여주고 싶어 하였다. 그러나 유아들은 코로나19로 인해 집단 모임 금지로 함께 모여 동화를 볼 수 없다는 것을 깨닫고 직접 만나서 보여주지 않아도 자신들이 만든 동화를 보여줄 수 있는 방법이 없을까 고민하게 되었다.

시헌: 우리가 만든 동화를 동생들이나 하늘반 친구들에게 보여주면 좋겠어요. 원장선생님한테도 보여드리겠다고 약속했는데…

연우: 그런데 동화를 들려주려면 동생들, 친구들 모두 모여야 하는데 코로나라서 사람들이 모이면 안 되잖아.

은서: 맞아. 집합 금지이기 때문에 다 같이 모이는 건 절대 안돼.

지우: 난 엄마도 초대하고 아빠도 초대하고 싶은데…

교사: 그러면 어떻게 하면 좋을까? 코로나 상황에서 어떻게 사람들에게 우리가 만든 동화를 들려주지?

민진: 우리가 달빛반 일 때 언니들이 우리한테 검은색 네모 그려진 카드 줬었는데 그거 찍어서 봤잖아요.

교사: 민진이가 달빛반 때 형님반에서 준 초대장에 있던 QR코드 찍어 봤던 거 기억하는구나.

민진: 네. 그때 초대장에 붙어 있는 네모처럼 생긴 거 태블릿으로 찍고 어떤 글씨 누르니까 이야기가 들렸어요.

은서: 그럼 그거 우리도 해요. 코드 찍는 거. 그러면 엄마, 아빠가 유치원 안 와도 볼 수 있잖아요.

지우: 그런데 그거 그려서 만들면 되나?

민진: 아니야. 그거는 컴퓨터가 만들어 주는 거야.

시헌: 그럼 그 만드는 건 선생님이 도와줘야겠어.

교사: 그래. 우리 같이 컴퓨터에서 QR코드는 어떻게 만들 수 있는지 방법을 찾아보자.

(사례 5 - 2021. 10. 14 바다반 관찰기록 내용 중)

유아들이 만든 동화를 QR코드를 이용해 저장하고 출력해서 초대장에 붙여 집으로 가져갔어요. 현성이 아빠는 아이들이 만든 동화보고 박수치며 잘했다고 칭찬했다며 아빠 친구들한테도 QR코드 찍어 보게 할 거라고 했다고 현성이가 기분 좋아 이야기 하더라고요. 지우는 주말에 할머니 댁에 갈 때 초대장을 가져가 할머니 핸드폰으로 찍어서 보여드렸더니 할머니가 움직이는 동화를 어린아이들이 만들었냐며 똑똑하다고 하셨다며 자신감 있는 모습을 보여주기도 했어요. 시헌이는 원장선생님한테 동화 보여주러 가겠다고 했다면서 빨리 원장선생님 만날 약속 잡으라고 했어요. 그래야 대학생 형님들도 볼 수 있겠다면서요.

(사례 6 - 2021. 10. 19. 교사인터뷰 내용 중)

사례5에서 나타난 바와 같이 추론능력은 유아가 무엇에 얼마나 관심이 있는가에 따라 달라질 수 있다(김은정 외, 2012). 코로나19로 집합 금지된 상황에서 자신이 만든 동화를 많은 사람에게 보여줄 방법을 고민하던 유아들에게 1년 전 QR코드를 태블릿 PC의 카메라로 찍어 형님들이 노래하던 모습을 보았던 것에 관심을 가졌던 유아 한 명의 기억은 문제해결의 단초가 되었다. 사례 6의 교사인터뷰를 통해 알 수 있듯이 유아에게 의미 있는 경험의 기억은 놀이가 되어 QR코드를 만들고, 출력하고 초대장과 포스터에 붙여, 보여주고 싶은 사람에게 전달되면서 자신들이 만든 동화도 QR코드를 이용한다면 언제나 어디서든지 볼 수 있다는 상상을 현실화하는 아이디어를 생성하게 된 것이다. 유아들의 의미있는 경험은 또 다른 적용과 확장으로 이어지고 있었다.

3. 의도한 것을 성취하기 위해 궁리할 때

1) 멀리멀리 갈 수 있는 신발 던지기

유아들은 마당에서 신발 던지기 놀이를 하고 있었다. 아무리 발을 뻗어도 멀리 날아가지 않고 바로 앞에 떨어지고 마는 신발을 보며 속상해하는 유아를 보고 또래들은 멀리 날아갈 수 있는 방법을 알려준다.

다솜: (짜증 난 목소리로) 도대체 왜 멀리 안 가는 거야. 내 신발은 맨 날 앞에 떨어져.
재준: 짜증내면 잘 안 돼. 못할 수도 있지.
다솜: 지우 신발은 멀리까지 가는데 나는 잘 안 된다고.
(친구들이 하는 걸 보기 싫은 듯 고개를 돌리고 삐진 모습으로 앉아 있다.)
교사: 다솜아, 신발 던지기가 잘 안 되는구나. 발로 던지는 건 쉽지 않지?
현조: 잘 봐봐. 이렇게 하면 돼. (자신있게 신고 있던 운동화를 던졌으나 신발이 바로

앞에 떨어졌다. 쑥스러운 듯이) 어… 나 잘하는데 이번에는 잘 안됐네.

교사: 그래. 신발이 잘 던져질 때도 있고 안 될 때도 있지.

다솜: 난 맨날 안됐어요.

교사: 다솜이는 어떻게 신발을 던졌었는데?

다솜: 이렇게 해요.

교사: 그럼 친구들이 어떻게 하는지 한번 보자.

현조: 기원이가 잘해요.

(잠시 후 기원이가 신발 던지기를 하자 다솜이가 유심히 쳐다본다)

교사: 기원이가 어떻게 했는지 봤니?

다솜: 기원이가 신발을 꽉 신지 않았어요.

교사: 어떻게? 기원이가 신발 던지기 한 것처럼 다솜이가 한번 보여줄래?

다솜: (신발을 벗어 발 앞꿈치에 걸친 모습을 보여준다) 이렇게요.

교사: 그래. 다솜이도 한 번 던져봐.

(다솜이가 던진 신발이 굴러가지 않고 위로 올라갔다 떨어진다)

다솜: (당황한 표정을 지으며) 음… 안 돼요.

교사: 그래도 아까와는 달라졌잖아.

기원: (옆에서 듣고 있다가) 발을 위로 올리지 말고 앞으로 차면 돼. 태권도 발차기하는 것처럼.

다솜: (혼잣말로) 발차기하는 것처럼.. 위가 아니고 앞으로

(신발을 발끝에 걸쳐 놓고 다리를 뻗자 신발이 2m 정도 날아간다) 우와! 내 신발도 앞으로 날아갔어요. 〈중 략〉

(다솜이는 다시 신발 던지기를 잘하는 기원이와 지우의 모습을 살펴보며 혼자서 반복한다.)

교사: 다솜아, 이제 잘 되니?

다솜: 네. 신발을 발끝에 놓고 기원이 말대로 앞으로 차면 위로 안 가고 앞으로 가요. 그런데 발차기할 때 다리에 힘주면 굴러가요. 이렇게 조금 구부려야 돼요.

교사: 와! 다솜이가 무릎 조금 구부리니까 신발이 굴러가지도 않고 앞으로 쭉 뻗어가네.

다솜: 네. 근데 내일은 운동화 말고 다른 신발을 신고 해 볼래요.

교사: 왜?

다솜: 기원는 샌들 신고 지우는 구두 신고하는데 둘 다 잘해요. 아까 지우 신발 들어봤는데 내 운동화보다 가벼워요. 가벼우면 더 잘 날아갈 것 같아요.

(사례 7 - 2021. 9. 17. 햇빛반 관찰기록 내용 중)

한동안 자기가 신고 있던 신발로 던지기를 반복하던 유아는 신발이 잘 날아갈 때도 있지만 여전히 위로 올라가거나 앞에 떨어질 때가 많아지자 신발이 멀리 날아가는 친구의 모습을 다시 자세히 살펴본다. 여기에서 유아는 수동적 보기가 아닌 적극적 관찰을 통해 혼자서 발차기를 반복하며 무릎을 구부리는 정도를 달리하거나, 바닥과 발 높이의 차이를 달리한다. 바닥에서 발을 높이 들자 높이 올라가는 것을 보고 다시 발의 높이를 낮추기도 한다. Root-Bernstein과 Root-Bernstein(2007, *p*.216)은 "몸을 움직여 어떤 일을 처리하고 난 후에 그것을 인지할 수 있듯이 몸의 움직임은 생각이 되고, 사고하는 것이 느끼는 것이며 느끼는 것이 사고한다"라고 하였다. 이같이 유아들은 사고를 몸으로 표현하며 놀이에 몰입하게 된다. 신발을 멀리 날리는 방법을 계속 궁리하던 유아는 신발의 무게에 따라 신발이 날아가는 거리가 달라질 수 있다는 것을 발견하며 물리적 지식이 과학적, 수학적 지식으로 확장되고 있다.

2) 샌드아트 그림 그리기를 위한 고운 모래 만들기

부서지는 나뭇잎 가루로 인해 샌드아트 경험에 대해 재인하게 된 유아들은 더 고운 모래를 만들기 위해 평상시 모래놀이에서 했던 것처럼 모래를 체 치기 시작한다.

진규: (체에다 모래를 붓고 흔든다) 이제 고운 모래가 될 거야.
정윤: 그런데 한 번만 하면 고운 모래가 되지 않아. 여러 번 해야지.
진규: 나도 알아.
(정윤이와 진규는 여러 번 체를 친 모래를 비교해 본다)
정윤: 이것 봐 내 모래가 더 곱지?
교사: 와, 모래 놀이터 모래보다 정말 고운 모래가 되었네. 그런데 샌드아트를 하기 위해 더 고운 모래를 만들 수는 없을까?
진규: 이거 여러 번 체로 해서 더 고운 모래가 될 수 없을 것 같아요.
주은: 개미가 먹고 뱉으면 고와질 것 같은데?
교사: 왜 개미가 먹고 뱉으면 고와질 것 같은데?
주은: 개미가 씹으면 모래가 더 작아지겠죠.
정윤: 개미가 뱉는 걸 언제 모으냐?
교사: 그럼 개미가 씹는 것처럼 모래를 더 작게 만들 수 있는 방법은 없을까?
하림: 나 다섯 살 때 큰 돌 위에 색종이 놓고 돌로 두들겨 봤어요. 그랬더니 종이가 찢어졌어요.
진규: 그럼 돌로 찧으면 되겠네.
준서: 모래를 절구에 넣고 찧으면 더 고와질 것 같아요. (절구를 가져와 모래를 담고 공

이로 찧기 시작한다) 이것 봐요. (가루를 만져보더니) 더 작아졌지요.

(사례 8 - 2021. 9. 6. 햇빛반 관찰기록 내용 중)

위 사례 8에서 볼 수 있듯이 교사는 유아들이 샌드아트를 준비하기 위한 과정에서 '무엇을'이 아닌 '어떻게' 고운 모래를 만들 것인지에 대해 질문함으로써 유아들의 생각을 다시 생각하기의 과정으로 이끌며 다양한 사고의 기회를 제공하였다. 이 과정에서 유아들은 일반적인 체 치기라는 방법을 넘어 개미가 씹어 곱게 만드는 방법을 생각해 내고, 개미가 씹는 방법의 문제를 제기한 유아들이 찧고 빻는 또 다른 방법인 모래를 돌로 찧고, 절굿공이로 빻아 잘게 부수는 방법으로 사고가 확장되어 갔다. 이는 다각도로 탐색하고 실험하는 사고의 유연성을 보여주는 것으로 놀이의 특성을 반영하고 있음을 볼 수 있다

4. 자신이 유능하고 가치롭게 느낄 때

1) 샌드아트로 노아방주 동화 만들기 쉽지!

유아들의 놀이는 노아방주를 주제로 큰 배 만들기와 함께 그림자 만들기에 관한 관심으로 교실에 있는 라이트테이블 위에 여러 사물을 올려 놓아보며 관찰이 이루어지고 있었다. 바깥놀이 시간에 주워 온 나뭇잎과 풀, 나무막대, 작은 돌을 라이트테이블에 올려놓고 보던 한 유아가 주워 온 낙엽을 올리다가 손으로 꽉 잡아서 부서져 조각이 부서지고 가루처럼 날리기도 하였다.

아진: (울먹이며) 어.. 나뭇잎이 부서졌어.

진규: (부서져 가루가 된 낙엽을 보며) 아진아, 이것 봐. 지난번에 모래 공연 봤던 때 가루 같아. 이 가루가 아주 많으면 좋겠다. 여기서 그림 그려보게.

아진: (나뭇잎이 부서져서 울먹이던 것을 멈추고 나뭇잎을 더 꽉 잡아 잘게 가루를 낸다) 선생님, 이거 봐요.

진규: (라이트테이블 위의 나뭇잎 가루에 손가락으로 네모 모양을 그리면서) 선생님, 라이트테이블에서 그림을 그려보고 싶어요.

아진: 내가 나뭇잎 가루를 만들어서 진규가 그림을 그리게 되었어요.

(사례 9 - 2021. 9. 3. 햇빛반 관찰기록 내용 중)

자신이 나뭇잎을 꽉 잡아 부서진 것을 속상해하던 유아는 옆에 있던 친구가 부서진 나뭇잎 가루를 보고 방학 전에 보았던 샌드아트 공연의 경험을 소환해 모래 그림 놀이로 확장할 것을 제안하자 자신의 부서진 나뭇잎이 실패가 아닌 새로운 놀이로 전환될 수 있다는 것을 발견하게 된다. 나뭇잎 가루를 모래로 활용하는 사고의 전환은 인지적인 측면뿐 아니라 사회, 정서적인 사고의 발달로 이

어진다. 놀이를 능동적으로 제안하고, 친사회적으로 도우며 이끄는 또래 유능성이 발달한 유아의 특성과 또래 유아의 지지적인 반응을 통해 놀이가 또 다른 놀이로 변형될 수 있음을 볼 수 있다. 유아의 놀이는 시행착오를 거치며 자신의 생각을 지속적으로 발전시키고 자존감을 향상시키는 중요한 동력이 되었다. 놀이 과정에서 자신의 생각이 예상대로 실현되고 다른 사람에게도 의미있게 기여하는 경험을 할 때 유아는 긍정적인 자아개념을 형성하게 된다.

진규: 선생님, 우리가 동극했던 노아방주 이야기를 샌드아트로 그려보고 싶어요.
교사: 왜 노아방주 이야기를 그려보고 싶은데?
진규: 비 내리는 것도 잘 그릴 수 있고, 바람 부는 것도 잘 그릴 수 있어요.
혜지: 무지개도 금방 그릴 수 있구요.
윤서: 우리가 좋아하는 동물들도 종이에도 그려보고 바깥놀이에서도 그려보고….
진규: 베란다에 나가 놀 때도 칠판에 그려봐서 잘 그릴 수 있겠어요.
주은: 선생님이 노아방주 이야기 들려주면 내가 모래에 큰 배 그림 그릴게요.
아진: 난 노아 할아버지, 동물들 그릴 수 있어요.
혜지: 나도 돼지 잘 그려요. 비오는 것도, 무지개도 그릴 수 있어요. 선생님이 내가 그리는 것 찍어 주세요.
교사: (유아들이 라이트테이블 모래 위에다 그림 그리는 것을 촬영한다.)
혜지: 선생님, 기린 목이 너무 짧아요. 다시 그릴래요.
교사: 그래. 그럼 다시 그려봐.
(혜지는 라이트테이블 위에 기린 그림을 다시 그린다.)
혜지: 선생님, 내가 그리는 것 찍고 있지요? 이거 말고 다시 그릴 거예요.
윤서: 비오는 모습은 손가락으로 찍으면 되겠어요. (손가락 끝으로 찍다가 선을 그리면서) 그러다가 죽죽 비도 내리는 모습도 그리고…선생님, 나도 그린 그림 중에서 가장 멋진 그림을 고르고 싶어요.
교사: 그래. 너희가 그린 그림 중에서 가장 멋진 그림. 이야기에 가장 잘 어울리는 그림을 골라보자.
(유아들은 여러 번 그림을 그리고 지우기를 반복하였다. 촬영된 영상을 보고 유아들은 가장 마음에 들게 그림을 그린 영상을 선정한다.)

(사례 10 - 2021. 9. 8. 햇빛반 관찰기록 내용 중)

사례10과 같이 자신이 알고 있거나 경험해 본 것은 더 잘 할 수 있다고 생각한 유아들은 샌드아트로 구성할 동화로 동극을 해 봤던 노아방주 이야기를 제안한다. 또한 유아들은 경험을 통해 모래로 그린 그림은 언제든지 지우고 다시 그릴 수 있다는 것을 알고 있기에 여러 번 그림을 그리고 가

장 마음에 드는 그림 영상을 선정하겠다고 한다. 교사는 유아가 모래 위에 그림을 그리는 모습을 영상에 담아 주고, 유아가 영상을 보고 마음에 드는 장면을 직접 선택할 수 있도록 하였다. 이같이 교사가 지지적 환경을 마련해주자 유아들은 다양한 추론과 사고를 할 수 있게 되었으며 자율적으로 유아의 선택권과 주도권을 발휘될 수 있었다.

> 유아들이 완성된 영상을 보더니 우리 진짜 잘 그렸고, 진짜 비 오는 것 같고, 큰 배 안에 있는 것 같다며 저에게 계속 멋지지 않냐고 확인하는 거예요. 제가 모두 화가 같다고 했더니 당장 형님들한테도 보여줘야겠다고, 분명히 깜짝 놀라면서 잘했다고 할 거라고.… 그래서 당장 하늘반한테 가서 보여주게 됐어요. 〈중략〉 매번 무언가를 동생들에게 보여줬던 형님들은 동생들의 영상을 보니까 더 감동한 것 같아요. 특히 지금까지 유아들이 샌드아트로 보여줬던 건 없어서 형님들이 박수도 많이 쳐주고, 어떻게 그렸냐고 질문도 많이 한 것 같아요. 진규는 형님들이 놀랄 줄 알았다며 샌드아트라고 알려주면서 그리기 쉽다고 자랑하고, 연서는 제가 아이들에게 했던 대로 우리 반에 화가가 많아서 그런 거라며 버스타고 갈 때 어떻게 그렸는지 더 알려주겠다는 얘기도 했어요.
>
> (사례 11 - 2021. 9. 10. 교사 인터뷰 내용 중)

자신들이 그린 그림에 대해 성취감을 느끼고 교사의 칭찬으로 인해 얻은 자신감은 햇빛반 유아들은 자신들의 행위에 대한 인과관계를 인식하면서 자신의 능력, 즉 유능성을 확인하였다. 형님들에게 영상을 보여주면 긍정적인 반응이 있을 것을 예측하였고, 예측대로 형님들의 칭찬이 이어지자 유능감과 자신감을 가진 유아들은 자신들이 아는 지식과 정보를 이야기해 주겠다고 하였다. Gottfried(1985)는 유능감에 작용하는 심리적 요인이 자기존중감, 도전, 성공감이라고 하였는데(박찬옥, 정남미, 곽현주, 2012, *p*.10, 재인용) 본 연구에서 햇빛반 유아들은 이 세 가지 요소를 충족함으로써 환경을 조절하고 통제할 수 있는 용기있게 도전하는 성공적 경험을 하게 되었다. 본 연구결과에서 확인하였듯이 놀이 과정에서 나타난 유능하고 가치롭게 느끼는 사고과정은 자신을 좋은 사람, 괜찮은 사람, 가치있는 사람이라고 스스로 느끼고 공동체 내에서 인정받고 싶어하는 인간 누구나 원하는 바람을 성취하게 하였다.

2) 구슬 엘리베이터를 만들자!

볼풀공으로 대형 구슬 굴리기 미로 길을 만든 유아들은 키가 작은 친구가 의자 위에 올라가 구슬을 굴리다가 다치고, 동생들은 재미있게 놀이할 수 없다는 것을 발견하게 되었다. 이에 따라 유아들은 대형 구슬 굴리기 놀이에 어려움을 경험한 친구들을 도울 방안을 모색하게 되었다.

> 선우: (대형 구슬 미로 길에 공을 넣으려고 의자에 올라가 까치발을 하다가 넘어진 친

구에게) 수호야, 괜찮아?
수호: 좀 아팠지만 괜찮아. 의자 위에 올라가도 손이 잘 닿지 않았어.
선우: 그래서 위험했어.
진희: 지난번에 새싹반 동규도 하고 싶어 했는데 키가 작아 하지 못했잖아.
선우: 선생님, 다섯 살 동생들이나 친구들이 다치지 않고 높은 박스에 구슬을 넣을 수 있는 방법을 찾아야겠어요.
교사: 어떻게 하면 동생들이나 친구들이 다치지 않고 구슬놀이를 할 수 있을까?
진희: 긴 막대기로 구슬을 넣으면 좋겠어요.
윤재: 막대기가 공을 잡을 수가 있냐? 그리고 팔도 아파.
선우: 공을 엘리베이터에 태우면 어때?
수호: 엘리베이터가 어디 있는데?
선우: 만들면 돼.
수호: 어떻게?
선우: 지난번에 움직이는 엘리베이터 그거 있었잖아. 안전 엘리베이터 게임. 그 엘리베이터 타면 꼭대기까지 올릴 수 있잖아.
진희: 그런데 그건 너무 작잖아. 높이 올릴 수 없어.
선우: 그럼 우리가 크게 만들면 되지.
수호: 큰 박스로 만들자. 박스는 크니까.
선우: 튼튼하기도 하니까 다치지 않을 거야.
진희: 좋아. 엘리베이터로 구슬을 옮기면 모두 다 재밌게 놀이할 수 있을 거야.

(사례 12 - 2021. 6. 1. 바다반 관찰기록 내용 중)

위의 사례를 통해 볼 수 있듯이 유아들은 공동체 구성원들의 문제를 공감하고 엘리베이터를 구슬 길에 적용하고자 했다. 유아들은 지금 해야 하는 것의 목표가 무엇인지. 또 어떠한 방향으로 나가야 하는지에 대해 추론하며 놀이에 대한 계획을 세우고 있었다. 유아들은 크고 튼튼하다고 생각한 상자로 구슬을 나를 엘리베이터를 만들었다. 그러나 그들이 세운 가설과 달리 큰 상자로 만든 엘리베이터는 잘 세워지지 않았다. 유아들은 실패의 원인을 찾아 튼튼하게 세워지는 엘리베이터를 만들기 위해서는 빈 공간을 상자로 채우면 될 거라는 추론을 하게 된다.

해인: 왜 자꾸 앞으로 쓰러지지.
형찬: 우리가 튼튼한 큰 상자로 만들었는데.
해인: 맞아. 큰 상자가 그림 그릴 때도 책상같이 튼튼했어.

교사: 튼튼한 상자로 만들었는데 왜 힘없이 쓰러질까?
시헌: (이리저리 상자를 살피더니) 상자 가운데 거기를 잘라서 그런 것 같아요.
민진: 맞아요. 아까 자른 거 얘기에 다시 붙여요.
시헌: 야, 그럼 구슬 엘리베이터 지나다니게 하려고 잘랐는데 엘리베이터가 어디로 다니냐?
지우: 선생님, 미끄럼도 우리가 비스듬히 만들었는데 자꾸 쓰러져요. 세워지지 않아요.
(유아들은 엘리베이터가 양쪽으로 흩어져 쓰러지지 않게 손을 뻗어 잡고 있다)
교사: 그러게. 자꾸 옆으로 쓰러지고 앞으로 넘어지네. 그럼, 너희들이 만든 엘리베이터 상자도 쓰러지지 않고, 미끄럼틀도 비스듬히 잘 세우려면 어떻게 하면 좋을까?
형찬: (엘리베이터 박스와 미끄럼틀을 넘어지지 않게 양쪽 옆과 엘리베이터 박스와 미끄럼틀 사이에 들어가 잡고 있는 유아를 보다가) 지금처럼 친구들이 잡고 있으면 되잖아요.
시헌: 어떻게 계속 잡고 있냐. 힘들게.
채원: 얘들아, 상자를 꽉 넣으면 미끄럼틀은 벌어지잖아, 수호하고 윤재가 잡고 있는 곳에 상자를 넣어보자. 큰 상자를 아래에 넣어야 돼.
윤재: 채원아, 미끄럼틀 잘 잡고 있어봐. 얘들아, 여기에 상자 끼워 넣자.
수호: 그래. 아래에 큰 상자를 놓아야지 상자가 쓰러지지 않아. 민서야, 그 작은 상자 빼봐.
(유아들이 상자 사이에 채우기를 반복한다.)
민서: 그런데 우리 반에 큰 상자 이제 없어. 다 썼단 말이야.
〈중략〉 (큰 상자를 끼워 넣을 수 없게 되자 유아들의 상자 쌓기는 잠시 멈춰지고 유아들은 다른 반과 주방, 재활용 분리수거 하는 곳을 돌며 상자를 모으기 시작한다.)
지우: 이제 큰 상자 3개, 중간 상자 4개 모았어.
민진: 그럼 다시 쌓아보자.
(유아들은 미끄럼틀과 엘리베이터 사이를 큰 상자부터 차곡차곡 쌓으며 움직이지 않게 한다)
형찬: 와 이제 쓰러지지 않아!!
민서: 그래도 우리가 다니다가 치면 무너질 수 있어. 조심해. 여기(박스가 위아래로 연결되는 면)는 테이프로 붙이자.

(사례 13 - 2021. 6. 3. 바다반 관찰기록 내용 중)

사례 13에서 보듯이 유아들은 자기 반에는 큰 상자가 더는 없다는 것을 확인하자 다른 학급, 주방, 재활용품 분리수거장 등에 있을 것이라고 추론하고 직접 찾아 나선다. 유아들은 필요에 따라

협상과 공유 경험을 즐기며 대인 간 이해를 발달시켜 나가고 있었다(곽향림, 최성운, 2022). 또한, 유아들은 각자의 추론 근거를 가지고 상자를 무너지지 않게 쌓을 수 있는 방법으로 큰 상자부터 쌓기, 엘리베이터 틀과 미끄럼 사이에 상자 끼워 넣기, 상자와 상자의 접촉 부분을 테이프로 연결하기 등을 제안하고 있었다. 이와 같이 대형 구슬 길이 세워지지 않고 쓰러지는 실패의 경험 속에서 그 이유를 찾기 위한 반성적 평가의 과정은 유아들이 서로의 행동을 유심히 관찰하고 의견을 공유하면서 협동적 문제해결능력을 통해 집단역동성과 자신들의 유능성을 발휘하는 기회가 되었다.

5. 마음을 전할 때: 원장선생님을 기쁘게 해 드릴 방법

유아들은 그동안 함께 했던 원장선생님이 유치원을 떠나는 날이 다가왔다는 것을 알고 섭섭한 마음을 표현하고 함께 만날 수 있는 가능성에 대해 추론을 한다.

교사: 얘들아, 원장선생님이 내일까지만 총신 유치원에 나오시고 다음 주부터는 유치원을 그만두셔서 안 오실 거야. 그래서 유치원에서 앞으로 만나는 건 어려울 것 같아.
채원: 정말 이제 못 만나요? 슬프다. 눈물이 나려고 해요.
형우: 이제 아침에 오면 원장선생님과 인사도 못 하고… 원장선생님이 나보고 인사 잘 한다고 칭찬하셨어요. 그런데 못 만나면 너무 속상할 것 같아요.
시헌: 원장선생님 이제 안 오시면 우리가 만들고 있는 동화도 볼 수 없잖아요.
채원: 그럼 원장선생님 다른 유치원에 가세요?
교사: 아니. 대학교에서 대학생 언니, 오빠, 형, 누나들 가르치실 거야.
윤재: 그럼… 우리가 총신 동산에 자주 나가면 볼 수 있겠어요.
시헌: 맞아. 그러면 우리가 만든 거 원장선생님한테 보여드리러 가면 좋겠어요.
형우: 우리가 만든 것 보고 멋지다고 칭찬해 주실 거예요.

(사례 14 - 2021. 8. 30. 바다반 관찰기록 내용 중)

사례 14와 같이 유아들은 함께 했던 원장선생님과 헤어지는 것이 아쉽고 서운하기도 했지만, 다시 만날 수도 있다는 기대를 하며 마음을 전할 수 있는 방법을 찾아가고 있었다. 유아들은 그동안 원장선생님과의 경험을 통해 느꼈던 사전 정서에 기초해 원장선생님이 느끼게 될 정서를 예측하고 있다. 또한 자신들이 계획하고 구성한 동화를 들려주며 자랑하고자 했으며 자신들이 성장한 모습을 보며 원장선생님도 자랑스러워할 거라는 믿음을 가지고 있었다. 이러한 과정은 유아들이 특정 타인이 보이는 정서의 원인을 타인과의 사전 정서 경험을 통해 추론하는 정서추론능력(이진숙, 원계선, 2008)을 발휘하고 있음을 발견하게 한다.

유아들은 원장선생님을 다시 만날 수 있다는 기대와 함께 헤어져도 오랫동안 자신들을 기억할 수 있는 방법을 생각하며 원장선생님에 대한 사랑을 각자의 의미대로 표현하며 전하고 싶어 했다.

교사: 너희들이 원장선생님 좋아하고 만나고 싶어 하는 마음을 원장선생님이 아시면 정말 좋아하실 것 같은데…

연우: 그럼 우리 마음을 알 수 있게 편지를 써요. 난 지금부터 사랑한다고 편지를 쓸 거예요.

지우: 나도 사랑한다고 쓸 거야. 하트를 많이 그리면 내가 원장선생님 좋아하는 걸 알 거예요.

형찬: 내가 원장선생님을 위해서 기도한다는 것을 알려주면 원장선생님이 좋아하실 거예요. 원장선생님이 내 생일 날 기도해 주셨을 때 나도 좋았거든요.

교사: 너희들의 마음을 원장선생님께 알려 드리고 원장선생님이 너희들을 오래 기억하시게 할 수 있는 방법이 있을까?

은솔: 내가 원장선생님 기억한다고 원장선생님을 그릴거야. 내 이름도 쓰면 날 오래오래 기억하실 거예요.

윤재: 원장선생님을 총신 동산에서 만날 수도 있잖아요. 우리가 총신 동산에 나가서 놀이하면 자꾸자꾸 만나게 되고, 그러면 잊지 않고 기억할 수 있어요.

시헌: 선생님, 내가 실수로 이름을 잘못 썼어요. 그런데 원장선생님 이름을 틀리게 쓰면 속상하겠죠? 그래서 다시 고쳤어요.

(사례 15 - 2021. 8. 30. 바다반 관찰기록 내용 중)

사례 13, 14와 같이 유아들은 그동안 감사했던 마음과 사랑, 앞으로도 만날 수 있기를 바라고 기대하는 마음 등 마음에 떠오른 이미지를 글과 그림으로 변형시켜 카드를 만들었다. 유아들은 자신의 복잡하고 미묘한 감정을 제대로 전달하고 싶은 마음에 글, 그림과 상징화된 부호와 같은 다양하고 창의적인 시도를 하려고 궁리하였다. 또한 자신들이 예쁘게 카드를 꾸며 드린다면 원장선생님이 기뻐하리라는 것을 유추하여 여러 개의 하트를 형형색색의 색연필과 사인펜으로 꾸미고, 또 자신이 가장 자신 있게 그릴 수 있는 그림으로 카드를 꾸미는 등 자신의 마음을 전하기 위해 나름의 생각을 표현하고자 하였다. 또한 유아들은 원장선생님이 유치원을 떠나도 자신을 오래 기억했으면 하는 바람으로 원장선생님의 모습을 그리고, 자신의 이름을 쓰기도 하였다. 유아들은 마음을 전하는 편지를 쓰는 과정에서 편지를 쓸 때 보내는 사람, 받는 사람의 이름을 써야 한다는 사회적 지식을 배워 나갔다. 또한 유아들은 이름을 잘못 쓰면 서운하리라 생각해 다시 고쳐 쓰는 모습을 보여주며 유아가 가지고 있는 타인 조망수용능력을 보여주기도 하였다. 놀이가 유아의 성장, 발달, 학습에 긍정적인 영향을 미칠 가능성을 극대화하기 위해서는 놀이의 전 과정에서 유아가 주도적으

로 참여하게 하고, 스스로 의사결정하는 것이 중요하다(김희진, 2017). 교사는 유아가 스스로 자신의 의사대로 마음을 전할 수 있는 방법을 생각하도록 하여 유아들이 자발적이고, 주도적으로 편지쓰기를 할 수 있게 하였다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 구성주의적 접근에 기초한 놀이에서 나타난 유아의 추론과 사고의 양상을 살펴보는 것을 목적으로 이루어졌다. 이에 연구 결과에 따라 유아들이 유치원 일과 중 다양한 놀이에서 어떻게 추론과 사고가 일어나는지를 종합적으로 논의하고자 한다.

첫째, 유아들의 추론과 사고는 단발적으로 나타나지 않았으며 꼬리를 물고 연속적으로 다음 사고로 이어지는 특성을 보였다. 시간이 흐른 뒤에도 추론과 사고는 다시 재현되고 발전되어 갔다. Resnick(2018)은 창의적 학습은 상상-창작-놀이-공유-생각의 선순환이 반복되는 특징을 보인다고 하였는데 본 연구에서 유아들의 추론과 사고의 연속적인 과정은 자율적이고 주도적인 놀이로 이어져 또래 및 교사, 만나는 사람들과의 관계 속에서 창의적인 배움으로 연결되어 간다는 것을 발견하게 된다. 추론과 사고에 기초가 되는 유추는 기존 지식의 세계에서 새로운 이해의 세계로 도약할 수 있는 기회가 된다(Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2007). 하루가 다르게 급속한 변화가 이루어지는 현재는 정보를 파악하고 기억하고, 이해하여 재생산하는 수준을 넘어야 하는 시점이다. 이에 정보와 정보를 연결 짓고 관계 지으며 종합하여 새로운 맥락에 적용할 수 있는 추론능력이 요구된다(김은정 외, 2012). 따라서 교사는 유아가 일과 중 놀이를 하며 어떤 현상에서 나타나는 다양한 관련성을 발견해 낼 수 있도록 추론과 사고능력의 발달을 지원해야 할 것이다. 이때 교사는 무엇보다 관습적인 질문이나 성인 중심적인 지시의 강조가 아닌 유아 스스로 생각하며 다양한 시각으로 상황을 바라보며 사고에 사고를 또다시 연결할 수 있도록 충분한 시간적 배려와 형식적, 비형식적인 경험의 기회를 갖도록 하는 것이 필요하다.

둘째, 유아들의 놀이는 이전에 일상적으로 경험한 것을 추론하거나 사고하여 이루어지기도 하지만 일상에서 벗어난 경험을 기억하고 상상하면서 추론과 사고가 확대되기도 한다. 생각이라는 행위는 본질적으로 공감각적이며 통합적인 이해에 기반하기 때문에 감각적인 느낌과 지식, 기억은 다양하면서도 통합적으로 결합된다(Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2007). 본 연구에서 유아들은 교사가 '무지개 물고기' 그림책을 움직이는 동화로 제작하여 들려주었을 때를 기억하며 스토리에 대한 흥미와 색채 및 움직임의 변화에 관심을 가짐으로써 자신들이 만든 동화도 움직이는 동화로 만들 수 있을 것이라고 추론한다. 또한 일상적이지는 않으나 과거에 QR코드로 영상을 봤던 한 순간을 기억한 유아로 인해 유아들은 자신들이 만든 동화 역시 어디서든 볼 수 있는 QR코드 동화로 만들 수 있다는 추론을 하게 된다. 그러나 유아들은 자신들이 컴퓨터를 활용하는 지식과 기술에

어려움이 있다는 것을 지각하고, 교사에게 도움을 요청할 때 움직이는 동화, 어디서든지 볼 수 있는 동화를 만들 수 있을 것이라고 생각한다. 이러한 유아들의 생각에 교사는 움직이는 동화와 QR 코드를 만들 때 사용한 애플리케이션을 유아들과 공유하며 근접발달지대 내에서 상호작용을 이어갔다. 이는 곽향림(2009)이 주장하는 바와 같이 추론을 발전적으로 이끌어줄 수 있는 근접발달지대의 범위 내에서 상호작용이 이루어진 것으로, 유아가 도전해 볼 수 있는 내용의 제공이 유아들의 자발적인 의지를 유도하였음을 확인할 수 있었다. 또한 반성적 사고는 상호존중과 협동의 관계에 있을 때 이끌어 낼 수 있는데(곽향림, 최성운, 2022) 본 연구에서 유아들은 흥미로운 동화를 완성하기 위해 자신들이 만든 동화에 대해 타인의 관점에서 바라봤을 때의 문제를 찾아보고 반성적으로 평가한 의견을 공유하면서 자신들이 만든 동화를 수정하며 놀이를 지속하였다. 이는 유아가 흥미에 완전히 몰입되어 있을 때 유아의 노력이 가장 생산적일 수 있다고 한 피아제의 지적을 발견할 수 있는 지점이기도 하다.

셋째, 유아들은 놀이할 때 의도한 것을 성취하기 위해 궁리하면서 추론과 사고를 반복하였다. 본 연구에서 유아는 신발을 멀리 던지고 싶었으나 멀리 날리지 못해 속상해했다. 그러나 교사와 또래들의 조언으로 친구들이 신발을 던지는 모습을 관찰하며 자신의 신발 던지기의 오류를 발견한다. 즉, 내적 갈등의 감정이 오류를 스스로 깨닫도록 인도하는 논리적 필연성을 깨닫는 시작(DeVries, et al., 2007)이 되었다. 흥미나 관심은 무엇을 이룩한 결과의 성취물이 아니라 앞으로 경험과 행위를 하고 싶어하는 태도이며, 경험이나 행위를 할 가능성이 높음을 시사하는 경향으로 무엇을 성취하는데 필요한 힘을 제공해 준다(Dewey, 2005). Deleuze는 배움이란 동일한 것을 재현하는 것이 아니라 끊임없이 차이를 생성하는 반복이라고 하였는데(김재춘, 2021) 신발 던지기를 더 잘하기 위해 반복적으로 신발을 날리던 유아의 놀이는 실험, 관찰, 비교, 측정, 예측, 또래와 지식 공유하기, 문제해결방안 찾기, 적용하기 등을 통해 과학 내용의 범주로 확장되며 배움을 이어가고 있었다. 따라서 교사는 유아가 의도한 것을 성취해 나가고자 할 때 자발적으로 사물과 상호작용하며 나타나는 반응을 관찰하고, 예측하면서 인과관계를 발견하도록 질문해야 해야 한다(곽향림, 2002). 한편 샌드아트를 위해 더 고운 모래를 만들려고 스스로 도전하는 유아들에게서 자발적이고 적극적으로 참여하는 놀이의 특성이 나타났다. 특히 다각도로 탐색하고 융통성 있게 변화를 추구하는 유아들의 유연한 사고는 또래와의 의견 교류를 통해 놀이가 논리 · 수학적 관계를 찾는 과정으로 이어지는 것을 볼 수 있었다. 추론능력은 연령의 증가와 함께 자생적으로 발달하는 사고전략이 아닌 유아의 개발 경험에 따라 사회문화나 과제를 해결하는 맥락에 영향을 받아 발달하는 것이기에 또래와 협력적인 경험을 할 때 유아들은 문제해결을 위해 다양한 추론을 사용하게 되고, 추론능력도 증진된다(김은정 외, 2012; 안부금, 2004). 따라서 교사는 유아들 간의 협력적 상호작용이 활발히 일어날 수 있는 환경조성과 배려를 해야 할 것이다.

넷째, 유아들은 놀이를 통해 스스로 유능하고 가치롭다고 느끼는 과정에서 추론과 사고가 이루어졌다. 본 연구에서 유아들은 높은 곳에 구슬을 넣어야만 하는 대형 구슬 굴리기 놀이가 키 작은

친구나 동생들에게 어렵고 위험한 과정이라는 것을 알게 되어 높이 올라가지 않아도 안전하게 구슬을 굴릴 수 있는 구슬놀이를 만들어야겠다고 생각한다. 또래를 돕겠다는 생각은 사회적 유능성을 발휘하는 순간이었다. 유아들은 높이 올라가지 않아도 구슬을 나를 수 있는 엘리베이터가 있다면 안전하게 놀이할 수 있을 거라고 추론하여 엘리베이터 만들기를 계획하였다. 계획은 관련된 지식을 주어진 환경에서 깊이 있게 검토하면서 결정할 수 있는 것이다(Dewey, 2005). 유아들은 높고 튼튼하게 엘리베이터를 만들기 위해 자신들이 알고 있는 물리적 지식과 논리 · 수학적 지식에 관한 추론을 통해 튼튼하다고 판단된 상자를 사용해 엘리베이터와 미끄럼을 만들었다. 그러나 엘리베이터와 미끄럼틀이 쓰러지자 유아들은 자신들의 계획에 문제점이 있음을 발견하고 해결 방법을 제시하게 된다. 유아들은 실패한 방법은 제외하고 또 다른 가설을 만들어 쓰러지지 않는 엘리베이터를 만들기 위해 재시도를 한다. 이렇게 추론과 사고를 정교화하며 실천하는 과정에서 유아들은 각자의 유능성을 발견하게 되었다. 특히 또래와 활발한 상호작용을 하면서 서로의 힘이 상호전달 되는 집단역동성을 발휘하고, 타인의 감성과 조망을 자신의 감성과 조망과 조정하면서 공동의 목적을 달성하고자 협동(곽향림, 최성운, 2022)하게 되었다. 유아들은 사회구성원 간에 서로 의견을 교환하고 지혜를 결집하는 과정을 통해 상호협동적인 과정, 사회적 지력(social intelligence)의 과정으로 발전(Dewey, 2005)하고 있었다. 본 연구에서 유아의 유능성과 가치로움이 또 다른 놀이로 연결되는 사례는 만 4세반 유아들이 노아방주 이야기 샌드아트 공연을 마치고 난 뒤 형님반 유아들이 보인 감탄과 칭찬과 격려를 통해 나타났다. 유아들은 자신감과 유능성을 느낄 수 있었으며 이는 자연스럽게 또 다른 놀이와 배움의 순간으로 이어지는 계기가 되었다.

마지막으로 유아들은 자신의 마음을 전하기 위해 추론하고 사고하였다. 마음을 전하기 위한 추론과 사고는 정서조절능력과 관련지어 생각해 볼 수 있다. 정서조절은 자신의 감정상태를 인식하는 것이 기본으로, 자신의 감정이 상대방에게 끼칠 영향을 고려하여 정서를 조절하게 된다. 나아가 타인의 감정과 사고, 의도 등을 이해하고 공감하여 적절하게 대처하는 능력으로 이어진다(양옥승, 2006). 본 연구에서 유아들은 자신들이 경험한 확실한 애착을 통해 자유로운 감정 표현을 할 수 있었으며 원장선생님의 감정과 사고를 추론하는데 정서조절능력을 발휘하였다. 생각이란 단지 이성으로만 작동하는 게 아니라 감정도 들어있다는 것을 확인하는 순간이었다. 특히 본 연구에서 유아들은 마음을 전달하기 위한 방법으로 편지쓰기를 선택하였는데 이 지점에서 편지쓰기를 놀이와 일의 범주에서 생각해 볼 필요가 있다. 유아교육기관에서 유아들은 친구의 생일, 어버이날, 스승의 날 등 특별한 날 편지를 쓴다. 그런데 편지쓰기는 종종 놀이가 아닌 일의 범주에서 파악되는 경우가 많다. 이는 유아들이 진정으로 마음을 전하는 편지쓰기가 아닌 표면적이고 형식적인 편지쓰기로 인해 깊이 몰입할 수 있는 기회를 갖지 못했기 때문일 것이다. 곽향림(2007)은 놀이와 작업은 연속선상에 있는 것으로 놀이자가 얼마나 시간과 노력을 기울였는가에 따라 놀이행동으로 변형될 수 있다고 하였다. 본 연구에서 교사는 성인 중심적인 편지쓰기가 아닌 유아들이 각자 원장선생님을 기쁘게 할, 또한 오랫동안 자신을 기억할 수 있게 하는 내용으로 편지를 구성할 수 있도록 기회를

제공하여 유아들은 원장선생님의 마음을 추론하고 마음을 전하는 방법을 모색할 수 있었다. 다시 말해 협동적인 사회 · 도덕적 분위기의 경험은 놀이와 작업이 결합된 편지쓰기의 기회가 되었다.

이상의 논의를 통해 본 연구의 결론을 내리면 다음과 같다. 첫째, 유아의 놀이에서 나타나는 추론과 사고는 계속해서 연결되는 꼬리에 꼬리를 무는 양상을 보인다. 유아들이 일상에서 경험하는 상황에 대한 추론은 실험과 사고, 또 다른 시도와 문제해결, 또래 및 교사와 협동적 관계를 맺음, 또 다른 사람들과의 관계를 맺게 되고, 정서적, 사회적, 도덕적인 측면에서 가치로운 변화로 이어져 나갔다. 이러한 본 연구의 결과는 구성주의적인 놀이에서 추론과 사고의 과정이 구성주의 교육의 핵심인 흥미, 실험, 협동의 세 가지 요소가 구현되는 과정임을 증명하였다는 데 그 의의가 있다. 둘째, 유아의 놀이는 사전경험이 기반이 될 때, 일상에서 벗어난 경험이 기억과 상상을 통해 실현될 때, 의도한 것을 성취하기 위해 궁리할 때, 유아 스스로 자신을 유능하고 가치롭게 느낄 때, 자신들의 마음을 전할 때 끊임없는 추론과 사고가 이어지면서 생성된다. 유아들은 의미있고 흥미로운 놀이를 하루일과 전체에서 경험하게 되므로 유아들이 일상의 놀이에서 스스로 반성적으로 생각하며 추론하고 사고할 수 있는 충분한 시간을 제공해야 할 것이다. 궁극적으로 본 연구의 결과는 적절한 자료 제공과 교사의 협력적 지원이 유아의 추론과 사고를 촉진하여 몰입하는 즐거운 놀이로, 또 가치로운 배움으로 이어질 수 있었음을 시사한다. 따라서 교사는 일과 속에서 유아들이 욕구와 의도를 면밀하게 관찰하고 필요한 순간에 적절한 상호작용과 환경적 지원이 이루어져야 할 것이다.

개정누리과정이 시행된 지 3년이 되어가지만 유아교육현장에서 진정한 유아중심, 놀이중심 교육과정을 실천하는데 의구심과 갈등은 계속되고 있다. 이는 교사가 유아와 적절히 함께 하는 것이 무엇인가에 대한 어려움일 수도 있다. 따라서 유아가 자율적으로 자기표현을 하며 문제해결과 아이디어를 생성할 수 있도록 교사가 개입해야 하는 교수학습의 순간이 언제인지를 교사의 반성적 성찰에 기초하여 심층적으로 파악해 보는 실천적인 연구가 지속적으로 이루어지기를 기대한다.

참고문헌

강정은, 김정준 (2021). 2019 개정 누리과정 실행의 변화와 어려움에 대한 보육교사의 인식. **어린이미디어연구, 20**(1), 101-131. DOI: 10.21183/kjcm.2021.03.20.1.101

곽향림 (2002). 구성주의 관점에서 본 유아의 개념변화를 위한 과학교수방법. **유아교육학논집, 6**(1), 87-109.

_____ (2005). 구성주의교실에서 진자활동을 위한 과학적 내용지식과 지식구성에 관한 연구. **유아교육연구, 25**(2), 227-250.

_____ (2007). 구성주의 유아과학교육을 위한 진자활동에서의 놀이와 작업의 양상. **유아교육연구, 27**(4), DOI: 10.18023/kjece.2007.27.4.009

_____ (2009). 구성주의 관점에서 본 자유선택활동시간에서의 교사-유아 간 상호작용의 의미와 특성. **열린유아교육연구, 14**(6), 59-82.

_____ (2012). 구성주의 교실에서 진정한 자유선택활동을 위한 유아들의 노력. **유아교육학논집, 6**(1), 401-424.

_____ (2015). **구성주의 유아교육 교수학습법**. 고양: 공동체.

교육부 (2019). **유치원 교육과정**. 교육부 고시 제 2019-189호. 209-232.

곽향림, 최성운 (2022). **구성주의관점에서의 누리과정 이해와 실천: 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육**. 서울: 창지사.

김종훈, 박선미 (2020). 언어네트워크분석을 통한 유아놀이 관련 연구동향 탐색. **한국산학기술학회논문지, 21**(2), 296-303. DOI: https: //doi.org/10.5762/KAIS.2020.21.2.296

김은정, 유윤영, 오진희 (2012). 유아기 유추추론 발달 및 관련요인에 관한 이론적 고찰. **미래유아교육학회지, 19**(1), 383-406.

김재춘 (2021). 구성주의와 후기구조주의: 들뢰즈의 '차이와 반복'의 놀이적 성격과 유아교육적 함의. **구성주의유아교육학회 춘계학술대회 발표자료집**, pp.15-31. 7월 3일. 부산: 연제구육아종합지원센터.

김희진 (2013). 자유선택활동 시간의 놀이 계획-실행-평가 관행에 대한 비판적 탐색. **교육과학연구, 44**(3), 1-17.

_____ (2017). 놀이의 관점에서 본 자유선택활동에 대한 비판적 분석. **육아지원연구, 12**(3), 5-23. DOI: 10.16978/ecec.2017.12.3.001

류미향 (2022). **구성주의 교육이론의 이해와 실천: 구성주의유아교육학회 생각과 나눔 시리즈_01**. 서울: 창지사.

박찬옥, 정남미, 곽현주 (2012). **놀이지도**. 파주: 정민사.

안부금 (2004). 또래협력에 의한 과학 교수방법이 유아의 추론능력에 미치는 효과. **열린유아교육**

연구, 9(2), 45-63.

양옥승 (2006). 3-6세 유아의 자기조절력 측정 척도 개발. **미래유아교육학회지, 13**(2), 161-187.

양지애, 김효진 (2022). **놀면서 만나는 흥미, 실험, 협동: 구성주의유아교육학회 생각과 나눔 시리즈_02**. 서울: 창지사.

오가와 히토시 (2013). **철학 용어 사전**. (이용택 역). 서울: 미래의 창. (원본발간일 2011년).

오채선 (2019). 누리과정, 놀이와 교육의 변증법적 이해. **유아교육연구, 39**(2), 279-305. DOI: 10.18023/kjece.2019.39.2.012

이경우, 조부경, 김정준 (1999). **구성주의 이론에 기초한 유아과학교육**. 서울: 창지사.

이지연, 조부경 (2021). 진자놀이에 참여한 유아의 과학적 탐구 경험과 의미. **구성주의유아교육연구, 8**(2), 111-136.

이진숙, 원계선 (2008). 만4세, 6세 아동의 어휘이해력 수준에 다른 개인화된 정서이해 및 정서원인 추론 능력. **교육의 이론과 실천, 13**(2), 177-194.

임부연 (2019). 유아와 '놀이~배움'의 개정 누리과정. **한국보육학회 춘계 학술대회 자료집: 놀이 중심 '개정 누리과정'의 이해와 적용**, 5-19. 서울: 아이코리아 소강당.

장연주 (2016). 유아 놀이 연구 동향 분석: 2006년부터 2015년을 중심으로. **유아교육연구, 36**(2), 473-496. DOI: 10.18023/kjece.2016.36.2.020

황지선, 박창현 (2021). 사립유치원 교사의 개정 누리과정 적용의 어려움과 교육과정 실행 개선에 대한 이야기. **영유아교육지원연구, 6**(2), 23-42. DOI: 10.52384/JECEC. 2021.06.2.23

Damasio, A. (2017). **데카르트의 오류: 감정, 이성, 그리고 인간의 뇌** (김린 역). 남양주: 눈출판사그룹. (원본발간일 1994년).

DeVries, R. & Betty Zan (1994). *Moral classroom, moral children: Creating a Constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers Collage Press.

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmaiston, R., & Sales, C. (2007). **구성주의 유아교육교수법** (곽향림, 허미화, 김선영 역). 서울: 창지사. (원본발간일 2002년).

Dewey, J. (1987). **민주주의와 교육: 교육철학 개론** (이홍우 역). 서울: 교육과학사. (원본발간일 1916년).

_____ (2005). **아동과 교육과정 경험과 교육** (박철홍 역). 서울: 문음사.

Gottfried, A. E. (1985). Intrinsic motivation for play. In C. C. Brown, & A. W. Gottfried(Eds.), *Play interaction: The role of toys and parental Involvement in Children's Development*(45-52). Skillman, NJ: Johnson & Johnson.

Kamii, C. (2014). The importance of thinking. *Young Children, Nov*. Retrieved May, 26, from https: //sites.google.com/site/constancekamii/articles-available-for-printing

Mertler, C. A. (2015). **실행연구: 학교 개선과 교육자의 역량 강화**(노경주, 박성선, 서순식, 윤혜경,

이면우, 추병완 역). 서울: 창지사. (원본발간일 2014년).

Piaget, J. (1969/1972). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press, Inc.

Resnick, M. (2018). **평생유치원**(최두환 역). 경기: 다산북스. (원본발간일 2017년).

Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein. M. (2007). **생각의 탄생**. (박종성 역). 서울: 에코의 서재. (원본발간일 1999년).

Children's Reasoning and Thinking in Relation to Play-Focused Constructivist Perspectives

Jeong-joon Kim (Chongshin University)
Hyun-Jung Shin (Chongshin University)

The purpose of this study is to examine children's reasoning and thinking in regards to play focused on a constructivist approach, as well as to examine what support is needed to promote children's thinking. To this end, everyday children's play based on constructivist approaches were analyzed, and their characteristics were examined. The study participants were 71 children in the 3, 4, and 5-year-old classes at C kindergarten in S city. During the research, the teachers of the classes observed and recorded children's play developed during the day from a constructivist perspective. The researchers then examined the journals and photos written by the teachers and analyzed the patterns of reasoning and thinking displayed by the children by conducting play observations and interviews. In circumstances where the play was based on children's previous experiences, when the children's experiences were realized through memory and imagination and they feel competent and valued, their thoughts are promoted and expanded while feeling a sense of joy and satisfaction in the process. This study reveals that reasoning and thinking can be promoted when children are given enough time in everyday play while appropriate materials and support from teachers are provided.

Key words: constructivist perspective, play, children's reasoning, children's thinking

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.35-55.

디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 인식*

이 연 승** (경성대학교)
최 유 정*** (경성대학교)
박 종 명**** (경성대학교)

〈 요 약 〉

본 연구의 목적은 디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 인식을 알아보고, 보육교사에게 요구되는 디지털미디어리터러시 역량을 파악하는 것이다. 이를 위해 부산지역의 보육교사 276명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구결과 첫째, 보육교사의 연령에 따른 인식을 알아본 결과, 20~29세가 모든 영역에서 가장 높게 나타났다. 둘째, 학력에 따른 인식을 알아본 결과, 컴퓨터리터러시 · 지식리터러시에서 대학원 졸업이 가장 높게 나타났다. 셋째, 경력에 따른 인식을 알아본 결과, 5년 미만의 경력이 모든 영역에서 가장 높게 나타났다. 넷째, 기관 유형에 따른 인식을 알아본 결과, 직장어린이집이 모든 영역에서 가장 높게 나타났다. 다섯째, 담당학급에 따른 인식을 알아본 결과, 만3~5세 유아반이 모든 영역에서 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 인식 구조를 밝혀줌으로써 향후 보육교사의 디지털미디어리터러시 수용 · 활용을 촉진하는 방안 마련에 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

주제어: 디지털미디어리터러시, 역량, 보육교사

※ 논문 접수: 2022. 06.26 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 본 연구는 구성주의유아교육학회 2022 춘계학술대회 발표논문을 수정 · 보완한 것임.

** 경성대학교 유아교육과 교수
*** 경성대학교 유아교육과 시간강사
**** 경성대학교 유아교육과 박사과정 수료 / 교신저자: pjm2004@nate.com

Ⅰ. 서 론

2020년 코로나 19 감염병으로 촉발된 재택근무, 원격교육, 전자상거래 등의 온라인 플랫폼을 기반으로 한 서비스의 급증은 생활 속 디지털 의존도를 높이는 촉매 역할을 하였다. 이러한 양상은 교육 현장에서도 두드러지게 나타나는데, 특히 학습자들은 학습 자체뿐만 아니라 학습과정에서 교수자, 학부모, 동료 및 인터페이스 등과 상호작용하기 위한 커뮤니케이션 수단으로써 디지털 기기 및 어플리케이션을 적극 활용하고 있다. 과거와는 다른 방식으로 온라인 상호작용이 강화될 것이며 디지털미디어 전환이 필요한 시점이다(남창우, 2021).

이러한 시대적 흐름에 따라 디지털 기반의 원격교육 활성화 기본법(21년 9월 24일 공포, 22년 3월 25일 시행)이 제정되었으며, 4차 산업혁명 속에서 AI시대의 도래로 인한 사회적 변화는 영유아 교육환경에도 깊은 영향을 미치고 있다(위연준, 2016). 교육의 궁극적인 목표 달성을 위해 ICT 매체를 교육적인 부분으로 포함해야 한다는 UNESCO(2018)의 제안처럼 교육환경에도 영향을 받고 있다. 첨단 지식정보 매체의 활용이 교사의 기본 전제조건으로 요구되고 있고 감각을 통한 실물교육을 강조한 유아교육현장에서도 이제는 ICT 매체에 대한 활용방법과 전략을 고민해야 할 시기이다(김민정, 김희영, 김남연, 문가영, 2020).

최근 부각되기 시작한 디지털미디어리터러시(digital media literacy)는 디지털 미디어 환경에서 효율적으로 정보에 접근, 이해, 활용하고 공유 및 상호작용할 수 있는 제4차 산업혁명 시대의 새로운 문화적 능력이자 사회적 기술이다(김소영, 2021). 디지털미디어리터러시는 컴퓨터 리터러시(Computer Literacy), 정보 리터러시(Information Literacy), 지식 리터러시(Knowledge Literacy) 3가지 하위요인으로 구성된다. 컴퓨터 리터러시(Computer Literacy)는 컴퓨터를 관리 · 사용하고, 업무 문서나 수업자료 제작 등에 필요한 소프트웨어를 활용할 수 있는 능력이며, 정보 리터러시(Information Literacy)는 정보 검색과 유틸리티 활용 능력을 포함하고, 지식 리터러시(Knowledge Literacy)는 블로그 및 카페 운영과 같은 커뮤니티 참여가 가능한 능력이 포함되어 있다(허경아, 2010). 이러한 디지털미디어리터러시는 컴퓨터 리터러시와 정보 리터러시, 그리고 지식 리터러시를 통합적으로 활용하는 능력으로 이해될 수 있다. 교사가 디지털미디어리터러시 역량을 갖추었다는 것은 스마트 교육 환경에서 다양한 디지털 기술을 활용하고, 유아교육 관련 정보를 수집 · 활용하여 교재 교구를 제작하고 수업에 활용할 수 있음을 의미하며, 나아가 지역 및 교사, 학부모 커뮤니티에 능동적으로 참여하여 의사소통할 수 있는 능력을 갖춤으로써 스마트 교육 실행에 필요한 기술과 역량을 갖추었다는 것을 의미한다(허경아, 2010).

디지털 시대로의 전환과 함께 다양한 영역에서 디지털 미디어에 기반한 소통능력, 즉 디지털미디어리터러시가 미래사회의 중요한 역량으로 떠오르면서, 디지털미디어리터러시 교육은 학교 교육의 중요한 과제로 부상하였다. 이와 함께 디지털미디어리터러시 교육을 실행해야 되는 교사들의 디지털미디어리터러시 역량도 매우 중요한 요소로 다가왔다. 디지털미디어리터러시 역량은

미디어가 전달하는 메시지를 단순히 이해하는 것뿐만 아니라 미디어를 선택하고 이용하는 개념이다(안정임, 김양은, 전경란, 최진호, 2009).

만약 코로나 19 상황이 발생하지 않았다면 지금처럼 교사들에게 이런 디지털 역량이 필요한지를 자각하지 못했을 것이며, 점점 더 디지털화되어가고 있는 세상에서 교사들은 새로운 환경에 적응해야 한다는 사실을 쉽게 받아들이지 않았을 것이다. 정해진 시간과 장소에서 함께 모여 수업을 했던 전통적인 학습에서 시간과 장소에 구애받지 않고 교사가 탑재해둔 콘텐츠로 학습을 하고 온라인으로 소통하는 새로운 학습 환경으로의 전환은 언젠가는 이루어져야 할 미래의 학교 모습이었다.

특히 보육교사들의 디지털리터러시 역량에 따른 교수활동에서의 활용은 영유아에게 다양한 양질의 교육환경을 제공하며, 이는 교사 스스로에게도 긍정적 영향과 함께 그 결과가 교사효능감 향상에도 상당한 긍정적 영향을 주기 때문에(김민정, 2014; 김보현, 이홍재, 2019; 정동영, 2020; 오현순, 2021) 더욱 중요하다고 볼 수 있다. 교사효능감과 관련된 연구(Woolfolk & Hoy, 1990)에 의하면 교사효능감이 높은 교사일수록 높은 학문적인 수준을 지니고 있었으며, 적극적으로 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 관리하고 새로운 교수-학습 기술을 많이 사용하였다(오난희, 2002). 손정은(2014)의 연구에서 스마트교육을 단순히 스마트 기기의 도입이 아닌 교육의 새로운 흐름으로 생각한다면 교사효능감이 높은 교사일수록 새로운 교수 활동을 받아들여 적용하는 것으로 보고되고 있다.

코로나 19로 인하여 유아교육 현장에서도 새로운 교육매체와 디지털 매체가 더욱 적극적으로 도입되었고 교육적 활용에 대해서도 연구가 이루어지고 있으며, 디지털미디어리터러시의 요구와 활용이 교사의 직무 수행으로 이어지고 있다. 그리고 디지털 사회의 구성원으로서 자주적인 삶을 살아가기 위해서는 디지털미디어리터러시와 관련된 교육이 이루어져, 이를 이해하고 활용하며 정보 탐색 및 관리를 통해서 문제를 해결하는 것 또한 영유아 교사의 기본소양으로 변화되었다(오현순, 2021). 교사역량은 학습자의 역량을 기르기 위한 중요한 환경이라는 의미에서 강조되어왔으나 교사의 미디어 리터러시 교육 역량 강화에 대한 연구는 최근에야 그 중요성이 인식되어 연구가 진행되기 시작하였다(김아미, 이지영, 주주자, 이윤주 양소은, 2019).

디지털미디어리터러시와 관련된 선행연구들은 영유아시기 스마트기기 사용에 따른 발달적 영향 및 올바른 스마트기기 사용에 대한 규준과 안내의 필요성과 관련된 연구(성지현, 변혜원, 남지해, 2015), 디지털 콘텐츠의 유형이 그림책 유도성에 미치는 영향에 관한 연구(이하나, 2017), 시각자극 스마트기기를 활용한 체육활동이 유아의 운동능력과 주의집중력의 차이에 관한 연구(임동호, 이소미, 2018), 디지털매체 사용에 대한 교사들의 인식 연구(김은정, 2002; 류시석, 2004; 유구종, 김민경, 이정순, 한명옥, 2013; 유정은, 2018; 윤민아, 한유진, 김호, 2021; 이연승, 김주원, 2019; 이연승, 양다경, 2016; 주영주, 이광희, 하영자, 2008), 가정에서의 디지털매체 활용에 대한 부모들의 인식 연구(김민희, 2017; 김유은, 2020; 이병호, 2012; 이원석, 성영화, 2012) 등이 있다. 그리고

디지털 환경과 결합하는 새로운 교육환경을 대비하여, 국내의 디지털 미디어 리터러시의 개념을 재정의하고 실제적인 수업 요구를 분석한 연구도 있다(정현선 등, 2016).

더불어 유아교육에서의 디지털미디어리터러시 관련 선행연구(강은진, 현은자, 2005; 김선아, 2020; 허경아, 정정희, 2012)를 살펴보면, 유아를 대상으로 한 디지털미디어리터러시에 관한 연구들이 대부분이며(유영의, 장은정, 양선희, 이성주, 2021), 교사들이 유아교육기관에서 디지털 매체를 활용하는 것에 대한 인식 연구(김지영, 2003; 박선희, 1995; 유구종, 김민경, 이정순, 한명옥, 2013)와 디지털 기기를 활용하는 것에 대한 유아교사의 실태 및 인식에 관한 연구(김성자, 2013; 박선영, 2006;, 정인화, 2003;, 주효정, 2009; 채유정, 2015)가 이루어졌다.

스마트 교육은 자기주도적으로, 흥미롭게, 내 수준과 적성에 맞는, 풍부한 자료와 정보기술을 활용하여 공부하는 방법으로 디지털 기술을 기반으로 하는 소셜 러닝과 맞춤형 학습을 접목한 학습형태를 의미한다(김보현, 이홍재, 2019). 스마트 교육 실행과 관련하여 선행연구를 보면 디지털리터러시가 스마트실행정도에 미치는 영향에 대한 연구(김보현, 이홍재, 2019)가 있었으며, 개인정보, 저작권 등을 포함한 디지털 윤리에 대한 지도 능력이 포함되어야 한다고 하였다(김민정, 이은철, 최동연, 서명희, 2021).

2020년 2월 코로나 19가 발생한 이후 디지털미디어의 변화가 이루어지면서, 유아교육 현장에 스마트 기기 및 스마트 환경이 적극적으로 도입되었으나, 보육교사의 디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 인식에서 스마트 기기 설정 및 하드웨어, 소프트웨어, 그리고 스마트 환경 윤리 등의 스마트 정보가 포함된 연구는 아직까지 부족한 실정이다. 지속적으로 변화하고 있는 미디어 환경에서 교사들이 이러한 리터러시 교육 패러다임의 변화에 대해 어떻게 인식하고 있는지는 유아들이 어떤 미디어리터러시 교육을 받는지에 직결되는 문제라고 할 수 있으므로 실제로 교사들이 미래 사회에 필요한 역량으로서의 미디어리터러시를 함양하는 교육을 실행하고자 하는 인식을 얼마나 가지고 있는지, 또한 어떤 교사들이 미디어리터러시 교육에 대한 인식이 높은지 주목할 필요가 있다(김승경, 2019). 교사의 미디어 리터러시 교육에 관한 인식과 실행 역량은 학생들의 미디어 리터러시 능력 함양에 매우 큰 영향을 미친다(변숙자, 2021). 또한 영유아 교육은 교사들의 역량 및 역할의 중요성이 강조되고 있으며, 교사의 디지털 기술사용의 태도는 교육 미디어 활용에 핵심적인 역할을 할 수 있다.

그러나 현재, 이러한 교육환경의 변화와 달리 영유아 교육현장에서는 아직 디지털미디어리터러시 적용이 미미한 실정이며 디지털미디어리터러시의 인식도 부족한 상황이다. 보육교사들의 디지털미디어리터러시 능력이 필요한 이유는 디지털미디어리터러시 교육이 영유아에게 교육적, 발달적으로 의미를 갖기 때문이다. 이에 본 연구는 보육교사의 디지털미디어리터러시의 수용 및 활용을 촉진하기 위하여 디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 인식을 알아보고자 하며, 이러한 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

보육교사의 일반적 배경에 따른 디지털미디어리터러시의 역량에 대한 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

연구는 부산지역의 보육교사 276명을 대상으로 이루어졌다. 300부의 설문지를 단순무선표집하여 메일, 우편발송, 직접 배부방식을 통해 배부하였고, 이 중 283부가 회수되었다. 회수된 설문지 중 불성실한 답변의 설문지 7부를 제외하여 최종적으로 276부의 설문지가 분석되었다. 연구대상의 일반적인 배경은 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 연구대상자의 일반적 배경

구분		명	%
연령	20~29세	50	18.1
	30~39세	69	25
	40~49세	105	38
	50~59세	52	18.8
학력	2, 3년제 졸 이하	115	41.7
	4년제 졸	104	37.7
	대학원 재학 중	23	8.3
	대학원 졸 이상	34	12.3
경력	5년 미만	86	31.2
	5~10년 미만	100	36.2
	10년 이상	90	32.6
근무기관 유형	국공립 어린이집	112	40.6
	민간 어린이집	110	39.9
	가정 어린이집	32	11.6
	직장 어린이집	22	8
담당학급	만0~2세 영아반	154	55.8
	만 3~5세 유아반	56	20.3
	혼합반	23	8.3
	해당없음	43	15.6
직위	원장 및 원감(관리자)	31	11.2
	담임	192	69.6
	보조/대체교사	53	19.2
전체		276	100

2. 연구도구

본 연구를 위한 설문지는 진단도구의 중복된 문항은 삭제하고, 용어가 유사한 것들은 통일하며, 스마트 정보화 지수와 관련된 내용 30문항을 추가하여 허경아(2010)가 개발한 유아교사의 디지털 리터러시의 하위영역의 컴퓨터 리터러시, 정보 리터러시, 지식 리터러시를 직무 영역별로 학급 경영 및 사무영역, 유아지도 영역, 전문성 개발 영역으로 구성된 진단 도구와 전우천(2016)이 개발한 스마트 환경에서의 교사와 학생의 스마트 척도의 스마트 정보화 지수의 스마트 정보역량 지수, 스마트 정보 수집 및 생성 지수, 스마트 정보 분석 및 가공 지수, 스마트 정보 전달 및 교류지수, 스마트 정보 서비스 이용 지수, 스마트 윤리 지수의 진단도구를 본 연구에 맞게 연구자가 수정・보완하여 사용하였다. 최종설문지는 유아교육과 교수 2인, 박사 2인, 박사학위를 소지한 원장 1인, 경력 10년 이상인 교사 2인을 대상으로 내용 타당도를 검증 받아 작성하였다. 본 연구도구는 3개의 하위요인 94문항과 일반적 배경 6문항, 총 100문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 리커트척도로 구성되어 점수가 낮을수록 디지털미디어리터러시 역량이 낮음을 의미한다. 연구도구의 *Cronbach's* α=.99으로 나타났으며, 구체적인 내용구성 및 문항 수는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 연구도구의 문항구성 및 신뢰도

구분	내용 구성	문항 수	*Cronbach's* α	
일반적 배경	연령, 학력, 경력, 근무기관 유형, 직위,담당학급	6	-	
컴퓨터리터러시	학급경영 및 사무 직무능력, 스마트 기기 활용	30	.97	
정보리터러시	유아지도 직무영역, 전문성 개발 직무영역, 스마트 기기 정보	36	.97	.99
지식리터러시	유아지도 직무영역, 전문성 개발 직무영역, 스마트 환경 윤리	28	.97	

3. 연구 절차

1) 예비조사

예비조사는 2022년 2월 14일부터 2월 22일까지 부산지역의 어린이집에 근무하는 원장과 교사 30명을 대상으로 실시하였다. 문항의 이해가 어려운 문장이나 문장 내 표현이 중복된 문항 등을 알아본 결과, 문제점이 나타나지 않아 본 설문지를 그대로 사용하였다.

2) 본 조사

본 조사는 2022년 3월 7일부터 3월 22일까지 부산지역의 어린이집에 근무하는 원장과 교사에게 메일, 우편발송, 직접 배부방식으로 총 300부의 설문지를 발송하였다. 이 중 미회신, 불성실한 답변의 설문지를 제외하여 최종적으로 276부의 설문지를 본 연구의 분석에 사용하였다.

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 23.0을 이용하여 분석을 실시하였으며, 연구대상의 일반적 배경을 알아보기 위해 빈도분석을 하고 백분율을 구하였다. 일반적 배경에 따른 보육교사의 디지털미디어리터러시 역량에 대한 인식을 알아보기 위해 기술통계, 일원변량분석(one-way ANOVA)을 실시하였으며, 사후검증으로 *Scheffé* 를 실시하였다.

III. 연구결과

1. 보육교사의 배경변인에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

1) 보육교사의 연령에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

보육교사의 연령에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식을 알아본 결과는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 보육교사의 연령에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

구분	연령				*F*	*Scheffe*
	20~29세[a] *M(SD)*	30~39세[b] *M(SD)*	40~49세[c] *M(SD)*	50~59[d] *M(SD)*		
컴퓨터 리터러시	4.37 (-0.55)	4.33 (-0.54)	4.05 (-0.73)	3.81 (-0.69)	9.332***	a,b＞c,d
정보 리터러시	4.58 (-0.53)	4.43 (-0.55)	4.18 (-0.71)	3.76 (-0.77)	15.946***	a＞c,d b,c＞d
지식 리터러시	4.43 (-0.59)	4.23 (-0.71)	3.99 (-0.77)	3.67 (-0.84)	10.612***	a＞c,d b＞d

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

〈표 3〉에 의하면, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 연령에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

컴퓨터리터러시의 경우 20~29세(M=4.37, SD=0.55)가 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=9.332, p=.000). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 40~49세와 50~59세 교사보다 20~29세와 30~39세 교사의 컴퓨터리터러시가 높게 나타났다.

정보리터러시의 경우 20~29세(M=4.58, SD=0.53)가 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=15.946, p=.000). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 40~49세와 50~59세 교사보다 20~29세 교사의 정보리터러시가 높게 나타났으며, 50~59세 교사보다 30~39세와 40~49세 교사의 정보리터러시가 높게 나타났다.

지식리터러시의 경우 20~29세(M=4.43, SD=0.59)가 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=10.612, p=.000). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 40~49세와 50~59세 교사보다 20~29세 교사의 정보리터러시가 높게 나타났으며, 50~59세 교사보다 30~39세 교사의 지식리터러시가 높게 나타났다.

이는 연령이 어린 보육교사들이 연령이 많은 보육교사집단과 비교해 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에 대한 인식이 높은 것을 의미한다. 특히 20대교사, 30대교사, 40대교사, 50대교사 순으로 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 인식이 높게 나타났다.

2) 보육교사의 학력에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

보육교사의 학력에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식을 알아본 결과는 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 보육교사의 학력에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

구분	학력				F	*Scheffe*
	2,3년제 대학 졸업 이하[a] *M(SD)*	4년제대학 졸업[b] *M(SD)*	대학원 재학[c] *M(SD)*	대학원 졸업[d] *M(SD)*		
컴퓨터 리터러시	4.00 (0.65)	4.14 (0.68)	4.21 (0.76)	4.49 (0.54)	4.902**	a〈d
정보 리터러시	4.18 (0.69)	4.25 (0.70)	4.24 (0.81)	4.40 (0.72)	.864	-
지식 리터러시	3.93 (0.76)	4.11 (0.77)	4.18 (0.84)	4.32 (0.78)	2.684*	

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

〈표 4〉에 의하면, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 학력에 따라 컴퓨터리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

컴퓨터리터러시의 경우 대학원 졸업(M=4.49, SD=0.54)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=4.902, p=.002). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 2 · 3년제 대학 졸업 이하 교사보다 대학원 졸업 교사의 컴퓨터리터러시가 높게 나타났다.

정보리터러시의 경우 대학원 졸업(M=4.40, SD=0.72)이 가장 높았으나, 집단 간 유의미한 차이가 없었다(F=.864, p=.460).

지식리터러시의 경우 대학원 졸업(M=4.32, SD=0.78)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=2.684, p=.047). 다만, 사후검증 결과 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

3) 보육교사의 경력에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

보육교사의 경력에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식을 알아본 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 보육교사의 경력에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

구분	경력			F	*Scheffé*
	5년 미만[a] *M(SD)*	5~10년 미만[b] *M(SD)*	10년 이상[c] *M(SD)*		
컴퓨터 리터러시	4.23 (-0.59)	3.97 (-0.72)	4.22 (-0.67)	4.572*	a,c > b
정보 리터러시	4.42 (-0.6)	4.08 (-0.77)	4.24 (-0.71)	5.684**	a > b
지식 리터러시	4.28 (-0.66)	3.85 (-0.82)	4.11 (-0.78)	7.609***	a > b

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

〈표 5〉에 의하면, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 경력에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

컴퓨터리터러시의 경우 5년 미만(M=4.23, SD=0.59)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=4.572, p=.011). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 10년 이상 교사보다 5년 미만과 5~10년 미만 교사의 컴퓨터리터러시가 높게 나타났다.

정보리터러시의 경우 5년 미만(M=4.42, SD=0.60)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=5.684, p=.004). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 5~10

년 미만 교사보다 5년 미만 교사의 정보리터러시가 높게 나타났다.

지식리터러시의 경우 5년 미만(M=4.28, SD=0.66)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=7.609, p=.001). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 5~10년 미만 교사보다 5년 미만 교사의 지식리터러시가 높게 나타났다.

이는 경력이 5년 미만인 교사가 10년 이상, 5~10년 미만의 보육교사집단과 비교해 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에 대한 인식이 높은 것을 의미한다. 특히 5년 미만, 10년 이상, 5~10년 미만 순으로 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 인식이 높게 나타났다.

4) 기관 유형에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

기관 유형에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식을 알아본 결과는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 기관 유형에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

구분	기관 유형				F	*Scheffe*
	국공립 어린이집[a] *M(SD)*	민간 어린이집[b] *M(SD)*	가정 어린이집[c] *M(SD)*	직장 어린이집[d] *M(SD)*		
컴퓨터 리터러시	4.28 (0.6)	3.93 (0.7)	4.03 (0.71)	4.54 (0.46)	8.598***	a,d＞b d＞c
정보 리터러시	4.39 (0.63)	4.01 (0.77)	4.2 (0.68)	4.65 (0.42)	8.935***	d＞a＞b
지식 리터러시	4.23 (0.7)	3.8 (0.82)	4.07 (0.76)	4.58 (0.47)	9.925***	d＞a＞b

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

〈표 6〉에 의하면, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 기관유형에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

컴퓨터리터러시의 경우 직장 어린이집(M=4.54, SD=0.46)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=8.598, p=.000). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 민간 어린이집보다 직장 어린이집과 국공립어린이집의 컴퓨터리터러시가 높았고, 가정 어린이집보다 직장 어린이집의 컴퓨터리터러시가 높았다.

정보리터러시의 경우 직장 어린이집에 근무하는 보육교사의 인식(M=4.65, SD=0.42)이 가장

높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=8.935, p=.000). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 직장 어린이집이 가장 높았고, 다음으로는 국공립 어린이집, 민간 어린이집 순으로 정보리터러시가 높게 나타났다.

지식리터러시의 경우 직장 어린이집에 근무하는 보육교사의 인식(M=4.58, SD=0.47)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=9.925, p=.000). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 직장 어린이집이 가장 높았고, 다음으로는 국공립 어린이집, 민간 어린이집 순으로 지식리터러시가 높게 나타났다.

이는 경력이 직장 어린이집에 근무하는 보육교사가 국공립 어린이집, 민간 어린이집, 가정 어린이집의 보육교사집단과 비교해 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에 대한 인식이 높은 것을 의미한다. 특히 직장 어린이집, 국공립 어린이집, 민간 어린이집, 가정 어린이집 순으로 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 인식이 높게 나타났다.

5) 보육교사의 담당학급에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

보육교사의 담당학급에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식을 알아본 결과는 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉 보육교사의 담당학급에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

구분	담당학급				F	*Scheffe*
	만0~2세 (영아반)[a] *M(SD)*	만3~5세 (유아반)[b] *M(SD)*	혼합반c *M(SD)*	해당없음d *M(SD)*		
컴퓨터 리터러시	4.01 (-0.71)	4.4 (-0.52)	4.16 (-0.6)	4.22 (-0.67)	5.141**	b＞a
정보 리터러시	4.15 (-0.73)	4.54 (-0.54)	4.24 (-0.58)	4.15 (-0.8)	4.674**	b＞a
지식 리터러시	3.96 (-0.8)	4.3 (-0.69)	4.16 (-0.68)	4.1 (-0.82)	2.936*	b＞a

* p＜.05, ** p ＜.01, *** p＜.001

〈표 7〉에 의하면, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 담당학급에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

컴퓨터리터러시의 경우 만 3~5세(유아반)에 근무하는 보육교사의 인식(M=4.40, SD=0.52)이 가

장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=5.141, p=.002). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 만 0~2세(영아반) 교사보다 만 3~5세(유아반) 교사의 컴퓨터리터러시가 높게 나타났다.

정보리터러시의 경우 만 3~5세(유아반)에 근무하는 보육교사의 인식(M=4.54, SD=0.54)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=4.674, p=.003). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 만 0~2세(영아반) 교사보다 만 3~5세(유아반) 교사의 정보리터러시가 높게 나타났다.

지식리터러시의 경우 만 3~5세(유아반)에 근무하는 보육교사의 인식(M=4.30, SD=0.69)이 가장 높았으며, 집단 간 유의미한 차이가 있었다(F=2.936, p=.034). 이를 구체적으로 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과, 만 0~2세(영아반) 교사보다 만3~5세(유아반) 교사의 지식리터러시가 높게 나타났다.

이는 경력이 만3~5세(유아반) 교사가 만 0~2세(영아반) 보육교사집단과 비교해 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에 대한 인식이 높은 것을 의미한다. 특히 만3~5세(유아반) , 만 0~2세(영아반)으로 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 인식이 높게 나타났다.

6) 보육교사의 직위에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

보육교사의 직위에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식을 알아본 결과는 〈표 8〉과 같다.

〈표 8〉 보육교사의 직위에 따른 디지털미디어리터러시 역량 인식

구분	직위 원장/원감[a] *M(SD)*	담임[b] *M(SD)*	보조/대체교사[c] *M(SD)*	*F*	*Scheffe*
컴퓨터 리터러시	4.37 (-0.56)	4.11 (-0.68)	4.07 (-0.71)	2.243	-
정보 리터러시	4.25 (-0.76)	4.24 (-0.7)	4.21 (-0.71)	0.043	-
지식 리터러시	4.26 (-0.8)	4.06 (-0.76)	3.97 (-0.82)	1.312	-

$^{*}p<.05, ^{**}p<.01, ^{***}p<.001$

〈표 8〉에 의하면, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 직위에 따라 컴퓨터리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 다만 평균적으로 평균적으로 원장 및 원감, 담임, 보조 및 대체교사의 순으로 높게 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 디지털미디어리터러시 역량에 대한 보육교사의 일반적 배경에 따른 인식을 구체적으로 알아보고, 향후 보육교사의 디지털미디어리터러시 역량을 강화할 수 있는 방안을 모색하고자 한다. 이에 본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 연령에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 보육교사 연령이 20~29세인 경우가 가장 높게 나타났으며, 다음으로 30~39세가 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 연령이 낮을수록 디지털리터러시 수준이 높게 나타났으며(오현순, 2021), 특히 정보리터러시가 가장 높게 나타났다는 김민정(2014)의 연구결과와 일치하며, 연령이 낮을수록 컴퓨터 활용능력이 높았다는 연구결과(강정선, 2005; 심지은, 2001; 오난희, 2002)와 맥락을 같이한다. 이는 교사들의 연령이 낮을수록 디지털 환경에서 상호작용하고 성장하며 디지털 테크놀로지에 대한 거부감이나 거리낌없이 자유롭게 사용할 수 있는 세대라고 할 수 있다(Prensky, 2001). 또한 디지털 테크놀로지를 사용하는 것에 익숙하며, 정적인 텍스트나 이미지보다는 인터렉티브한 멀티미디어 환경을 친숙하게 느끼는 특성을 보이기도 한다(정종완, 최보아, 2013). 반면, 40~50대의 교사들은 디지털 이민자로서 디지털 테크놀로지를 받아들이는데 어려움을 겪으며, 의도적인 학습을 통해 디지털 테크놀로지를 사용하는 세대이다(Prensky, 2001). 따라서 연령이 높은 영유아 교사들의 유아교육현장에서 디지털미디어리터러시 역량 강화를 위해 일회성이 아닌 지속적인 교사의 직무교육과 이러닝 활용에 참고할 수 있는 보육교사 연령을 고려한 수준별 교육과 컴퓨터, 정보, 지식리터러시 영역별로 다르게 제공되며, 실질적인 활용에 대한 지침서 또는 매뉴얼을 지속적으로 지원할 필요성이 있다.

둘째, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 학력에 따라 컴퓨터리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 컴퓨터리터러시의 경우 대학원 졸업이 가장 높게 나타났으며, 정보리터러시와 지식리터러시의 경우 유의미한 차이는 나타나지 않았지만, 평균적으로 대학원 졸업이 가장 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 학력이 높을수록 디지털미디어를 도구적으로 사용할 수 있는 컴퓨터리터러시가 높게 나타난 김민정(2014)의 연구결과와 일치하며, 학력이 높을수록 컴퓨터 활용능력이 높았다는 연구결과(강정선, 2005; 심지은, 2001; 오난희, 2002)와 맥락을 같이한다. 또한 학력이 높을수록 디지털미디어리터러시 수준이 높게 나타난 김지

혜(2016)의 결과를 지지한다. 이는 안정임, 서윤경(2014)의 연구에서 교육수준이 높은 사람일수록 참여능력과 찾고자 하는 정보를 적절하게 분별할 수 있고, 습득된 정보를 파악하는 능력도 높게 나타난 결과와도 유사한 맥락이라 볼 수 있다. 이에 학력에 따른 교사의 디지털미디어리터러시 역량의 격차를 좁히기 위해서는 교사 재교육이 필수적이다. 향후 예비보육교사 및 현직유아교사에게 도움이 되는 디지털미디어리터러시의 실질적 교육 확대와 소양을 키우기 위해서 필수적으로 요구되는 직무교육임을 시사한다고 볼 수 있다.

셋째, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 경력에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 모두 5년 미만이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 10년 이상 경력이 평균적으로 높게 나타났다.

이는 앞서 나타난 연령에 따른 인식과 유사한 결과로 보육교사의 연령이 낮은 경우, 대부분 경력도 5년 미만으로 낮을 수밖에 없기 때문에 일상생활에서 스마트 기기를 활용한 정보활동이 보편화된 상황에서 유아 교사들이 인터넷과 같은 다양한 정보원을 활용하여 수업 활용에 필요한 자료를 검색하고 교수-학습 상황에서 필요한 정보를 수집하는 것은 자연스러운 일이다(조란자, 2001; Buckingham, 2015).

넷째, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 기관유형에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 모두 직장어린이집이 가장 높게 나타났으며, 기관유형에 따른 디지털리터러시 역량이 교수창의성에 미치는 영향을 연구한 오현순(2021)에서 직장어린이집이 높다고 나타난 연구결과를 지지한다. 이는 교사 측면에서 교수창의성은 교수-학습과정에서 전문성 발휘에 영향을 미치며, 교수활동에서 종합적 사고능력과 확산적 사고 능력을 촉진하여 교수-학습과정에 전문성을 발휘하게 한다(백영숙, 김희태, 2008). 이러한 결과는 교사의 교수창의성이 영유아의 발달과정에 큰 영향을 미치고 교사가 수업과정에서 영유아들의 잠재능력과 성장을 도모하고 교사가 창의적인 수업을 진행하기 위해 교사의 교수능력에서 구체적으로 교수활동과 전달능력, 영유아들의 요구 및 이해능력, 영유아들의 눈높이에 맞춘 적절한 교수 환경과 수행 전략을 보완하는 모든 능력으로 교육현장에서 교육의 질적인 부분에 큰 영향을 준다(오현순, 2021). 따라서 디지털미디어리터러시의 역량이 교수창의성의 매개효과를 검증한 연구결과로 향후 디지털미디어리터러시 역량이 매개적 역할로서 중요함을 시사한다고 볼 수 있다.

다섯째, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 담당학급에 따라 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 컴퓨터리터러시, 정보리터러시, 지식리터러시 모두 만 3~5세 유아반이 가장 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 유아를 담당한 교사가 영아를 담당한 교사에 비하여 미디어를 활용한 교육이 필요하다고 인식하는 것으로 나타난 한은빈(2022)의 연구결과와도 유사한 맥락이다. 또한 초등교육과 연계

되어 유아교육기관에서 높은 연령의 학습을 담당하고 있는 교사들의 디지털기술 활용태도가 높게 나타난 채유정(2015)의 연구를 지지한다. 현재 어린이집의 보육과정은 만 0~2세까지 영아반의 표준보육과정과 만 3~5세 유아반의 누리과정으로 구분되고 있으며, 돌봄 및 보육 위주의 영아반보다 유치원과 동일한 교육과정인 누리과정의 유아반에서 디지털미디어를 활용한 교육이 좀 더 많이 이루어지고 있는 실정이다. 2020년부터 유아교사들은 코로나19 유행에 따른 혼란 속에서 유아 대상 원격교육을 실행하며 많은 시행착오를 경험하였다(김교령, 2021). 교사의 디지털역량에 따라 원격교육의 실행 수준은 다양하게 나타났으며, 교사들은 처음 접하는 어려움을 경험하였다(박은혜, 조운주, 서영석, 이진화, 2021). 이에 교육부는 '2021년 교원 연수 중점 추진방향(안)'에서 코로나 이후 교육환경, 수업 형태, 수업공간, 수업방식의 변화를 예측하고 이를 위해 교원이 디지털역량을 갖출 수 있도록 지원하는 연수체제를 구축하는 것을 중점과제로 두고 교육이 이루어졌다(교육부, 2020). 학급 간 디지털역량 격차는 교사에게 부담으로 작용되며, 유아가 경험한 교육의 질 또한 달라졌다. 김은영, 강은진, 권미경, 박원순, 김혜진, 정유나, 이미화, 김하진, 양소헌(2020)는 디지털 테크놀로지를 활용한 교수학습이 지금까지의 유아교육과 조화를 이룸으로써 교육의 질을 높이기 위하여 교사가 디지털역량을 갖추는 것이 필요하다고 보았다. 즉, 교사의 디지털역량 강화를 통해 디지털 기반 환경과 경험의 토대를 마련할 수 있다는 것이다(Caena & Redecker, 2019). 디지털기술의 확산으로 디지털기기를 사용하는 연령은 점점 하향화되고 있으므로 영아를 담당하는 어린이집 교사를 위한 맞춤형 디지털미디어리터러시 역량 강화교육이 필요하다. 이에 향후 이에 향후 보육교사의 디지털미디어리터러시 역량 증진을 위하여 교사연수 프로그램 개발 및 실행 시 영아반과 유아반을 구분하여 담당학급의 특성에 따른 교육내용이 달라져야 함을 시사한다.

여섯째, 보육교사의 디지털미디어리터러시 인식은 직위에 따라 모든 영역에서 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 평균적으로 원장 및 원감, 담임, 보조 및 대체교사의 순으로 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 앞서 논의한 경력에 따른 보육교사의 인식과 유사한 맥락으로 원장 및 원감의 경우 다른 직위의 교사들보다 컴퓨터와 스마트기기처럼 디지털미디어를 활용한 행정업무를 주로 맡고 있기 때문에 인식이 높게 나타났다고 유추해볼 수 있다.

더불어 최근 일 · 가정양립의 인식이 확대되면서 1일 4시간 근무 또는 담임교사를 보조하는 보조교사 및 대체교사에 대한 선호도가 많이 높아졌다. 이에 교사의 학력이나 경력에 상관없이 본인이 생각하는 가치에 따라 직위를 선호하는 경향이 있어 보조 및 대체교사들의 디지털미디어리터러시 역량 또한 담임이나 원장에 비해 크게 부족하지는 않게 나타나는 것으로 해석할 수 있다.

이상의 본 연구결과에 대한 논의를 바탕으로 하여 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 부산시라는 지역적 한계를 가지고 있으므로 타 지역의 보육교사를 포함하는 광범위한 조사가 이루어진다면 더욱 의미 있는 자료를 얻을 수 있을 것이다. 둘째, 디지털미디어리터러시에 대한 보육교사의 인식과 요구를 지속적으로 연구, 조사, 분석하여 향후 보육교사의 디지털미디어리터러시 역량을 강화하고, 실질적으로 도움이 되는 디지털미디어리터러시 교사교육을 마련

할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 보육교사의 디지털미디어리터러시에 대한 인식을 중심으로 알아보았는데, 후속 연구에서는 인식과 더불어 보육현장에서 다양한 교수-학습방법을 통한 교사의 디지털미디어리터러시가 얼마나 실행되고 있는지를 알아볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구결과에서 전반적으로 보육교사가 소속된 기관유형중 가정어린이집인 경우가 가장 낮게 나타났으며, 디지털미디어리티러시 하위영역 중 컴퓨터리터러시 역량 부분이 가장 어려움을 겪고 있다고 나타났다. 이에 향후 가정어린이집 보육교사를 대상으로 컴퓨터리터러시 역량 강화를 위한 소규모 워크샵 또는 실기 위주의 교육이 필요하다고 사료된다.

참고문헌

강은진, 현은자 (2005). 유치원 교사들의 미디어에 대한 인식 및 미디어 교육 현황. **한국영유아보육학, 41**, 1-22.

강정선 (2005). 교사의 ICT 활용수준 및 교수효능감과 유아의 ICT 활용도 . 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

교육부 (2020). 2021년 교원 연수 중점 추진방향(안). https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=327&boardSeq=82386&lev=0&m=0305 에서 2022년 8월 7일 인출.

김교령 (2021). 유아교사의 디지털역량 강화를 위한 교육 프로그램 개발. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김민정 (2014). 예비유아교사의 컴퓨터에 대한 태도 및 불안감이 디지털 리터러시에 미치는 영향. **어린이문학교육연구, 15**(3), 365-382.

김민정, 김희영, 김남연, 문가영 (2020). 유아 대상 원격 교육에 대한 유치원 교사의 인식 탐색. **한국유아교육연구, 22**(3), 201-229. http: //dx.doi.org/10.15409/riece.2020.22.3.10

김민정, 이은철, 최동연, 서명희 (2021). **포스트코로나 시대, 미래교육체제에 대비한 교원역량 도출**. 교육부, 한국학술정보원.

김민희 (2017). 스마트기기 이용이 유아에게 미치는 영향에 대한 어머니의 인식. **디지털콘텐츠학회논문지, 18**(3), 517-524.

김보현, 이홍재 (2019). 유아교사의 디지털 리터러시 요인과 교수효능감이 스마트 교육 실행에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 26**(2), 97-119. http: //dx.doi.org/10.22155/JFECE.26.2.97.119

김선아 (2020). 유아교사와 초등교사의 멀티미디어 활용 실태 및 미디어 리터러시 인식 비교. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

김성자 (2013). 영아를 위한 디지털미디어 활용실태와 활용에 대한 교사의 인식. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

김소영 (2021). 디지털 미디어 리터러시 역량 강화를 위한 국어과 교육과정기준 개선방향 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

김승경 (2019). 초등학교 교사의 미디어 리터러시 교육에 대한 인식 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김아미, 이지영, 주주자, 이윤주, 양소은 (2019). **디지털 시민성 개념 및 연구**. 수원: 경기도교육연구원.

김영희 (2022). 유아교사의 디지털 리터러시, ICT에 대한 태도 및 스마트교육 교수효능감이 스마트교육 실행에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.

김유은, 김정화 (2020). 영아의 디지털기기 사용과 디지털기기에 대한 부모의 인식이 영아의

언어발달에 미치는 영향. **한국보육지원학회지, 16**(3), 39-58. http: //dx.doi.org/10.14698/jkcce.2020.16.03.039

김은영, 강은진, 권미경, 박원순, 김혜진, 정유나, 이미화, 김하진, 양소헌 (2020). **유아 원격육을 위한 교사 지원자료**. 교육부.

김은정 (2002). 유아교사를 위한 ICT 교육에 대한 고찰. **영유아교육연구, 5**, 161-183.

김지영 (2003). 유아교실에서의 ICT(Information and Communication Technology)의 역할과 활용 방향에 대한 고찰. **어린이미디어연구, 2**, 103-120.

김지혜 (2016). 유치원 교사의 디지털 리터러시와 직무만족과의 관계. 금오공과 대학교 대학원 석사학위논문.

남창우 (2021). 국내 · 외 유 · 아동 디지털 교육 동향과 디지털 교육 발전 방안 탐색. **육아정책포럼, 69**, 23-29.

류시석 (2004). 유아 컴퓨터 활동 현황과 교육적 효과에 대한 교사의 인식 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.

박선영 (2006). ICT 기자재 활용 수업에 대한 유치원 교사의 인식과 실태. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

박선희 (1995). 유아교육에서 컴퓨터의 역할 정립. **교육학연구, 33**(5), 313-332.

박은혜, 조운주, 서영석, 이진화 (2021). **유치원 원격수업 운영모형 구안을 위한 기초연구**. 교육부.

변숙자 (2021). 초 · 중 · 고 교사의 미디어 리터러시 교육 수행 양상 및 인식 분석. **학습자중심교과교육연구, 21**(13), 149-167.

백영숙, 김희태 (2008). 유아교사의 창의성 검사 도구 타당화. **유아교육학논집, 12**(3), 111-128.

성지현, 변혜원, 남지해 (2015). 유아의 스마트기기 이용과 발달 수준 및 공감 능력과의 관계탐색. **유아교육연구, 35**(2), 369-394. http: //dx.doi.org/10.18023/kjece.2015.35.2.016.

손정은 (2014). 초등학교 교사의 교사효능감이 정보통신기술 활용, 스마트교육에 대한 태도에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

심지은 (2001). 유치원 교사의 컴퓨터 교수 효능감 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

안정임, 김양은, 박상호, 임성원 (2009). **미디어 교육 효과측정 모델: 미디어 리터러시 지수개발**. 한국언론재단.

안정임, 서윤경 (2014). 디지털 미디어 리터러시 격차의 세부요인 분석: 세대와 경제 수준을 중심으로. **디지털융복학연구, 12**(2), 69-78. http: //dx.doi.org/10.14400/JDC.2014.12.2.69

오난희 (2002). 유치원 교사의정보통신기술 사용수준과 교사효능감. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

오현순 (2021). 영유아 교사의 디지털 리터러시 역량이 교사효능감에 미치는 영향: 교수창의성의 매개효과. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

위연준 (2016). 중 · 고등학생의 디지털 리터러시 진단을 통한 교육요구도 분석. 이화여자학교 교육대학원 석사학위논문.

유구종, 김민경, 이정순, 한명옥 (2013). 디지털기기, 스마트기기, 스마트 전자책에 대한 유아 교사의 인식 및 현황. **열린유아교육연구, 18**(3), 43-70.

유영의, 장은정, 양선희, 이성주 (2021. 11). 유아교사의 미디어 리터러시에 대한 인식 탐색: 개념도 분석을 중심으로. 미래사회의 삶과 교실: 유아를 위한 미디어의 과거, 현재, 미래. **한국어린이미디어학회 추계학술대회 자료집**, pp. 125-129. 동신대학교 온라인화상.

유정은 (2018). 유아교육에서 스마트기기 활용교육에 대한 교사의 인식. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤민아, 한유진, 김호 (2021). 디지털 활용 교육 경험을 통한 유치원 교사의 디지털 역량 탐색. **열린유아교육연구, 26**(4), 53-86.

이병호 (2012). 가정에서 유아의 스마트 기기 사용에 관한 탐색 연구. **유아교육학논집, 16**(6), 511-532.

이연승, 김주원 (2019). 디지털 네이티브 세대를 위한 유아교사의 디지털기술 활용 태도 및 역할 인식. **학습자중심교과교육연구, 19**(12), 1-22.

이연승, 양다경 (2016). 스마트러닝 활용에 대한 유아교사의 인식. **어린이문학교육연구, 17**(4), 629-652.

이원석, 성영화 (2012). 유아의 스마트폰 이용과 관련한 어머니의 인식. **육아정책연구, 6**(1), 20-38.

이하나 (2017). 디지털 콘텐츠의 유형이 그림책 유도성에 미치는 영향에 관한 연구: 만 3세 유아를 대상으로. 인천대학교 대학원 석사학위논문.

임동호, 이소미 (2018). 시각자극 스마트기기를 활용한 체육활동에 따른 유아의 운동능력과 주의 집중력의 차이. **디지털융복합연구, 16**(2), 415-420. http: //dx.doi.org/10.14400/JDC.2018.16.2.415

전우천 (2016). 스마트환경에서의 장애인 정보화 지수 개발 연구. **예술인문사회융합멀티미디어논문지, 6**(2), 305-314. http: //dx.doi.org/10.35873/ajmahs.2016.6.2.031

정동영 (2020). 코로나 19 상황에서 교사의 디지털 미디어 리터러시가 교사의 협력정도, 수업개선활동, 교사효능감과 교직만족도에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

정인화 (2003). 유아교사의 미디어 교육에 대한 인식 및 교육 현황. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

정종완, 최보아 (2013). 디지털 네이티브를 위한 스마트 교육콘텐츠 방향성 연구. **한국과학예술융합학회, 13**(1), 373-383.

정현선, 김아미, 박유신, 전경란, 이지선, 노자연 (2016). 핵심역량 중심의 미디어 리터러시 교육 내용 체계화 연구. **학습자중심교과연구, 16**(11), 211-238. http: //dx.doi.org/10.22251/

jlcci.2016.16.11.211

조란자 (2001). 유치원에서의 인터넷 활용에 대한 교사의 인식과 요구. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.

주영주, 이광희, 하영자 (2008). 유아 ICT 활용환경에서 교사가 인식하는 중요도-실행도 간의 관계에 관한 연구. **교과교육학연구, 12**(1), 1-18. http: //dx.doi.org/10.24231/rici.2008.12.1.1

주효정 (2009). 전자미디어 및 전자미디어 교육에 대한 교사 인식과 교육 실태. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

채유정 (2015). 유아교사의 스마트매체 활용 현황 및 인식. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

한은빈 (2022). 4차 산업혁명기술 기반 미디어 활용에 대한 영유아교사 인식 및 실태. 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.

허경아 (2010). 유아교사의 디지털 리터러시 진단 도구 개발 및 타당화. 경북대학교 대학원 박사학위논문.

허경아, 정정희 (2012). 유아교사의 디지털 리터러시 진단 및 관련 변인. **어린이문학교육연구, 13**(3), 479-494.

Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy- What do young people need to know about digital media?. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*, 21-35.

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *European Journal of Education, 54*, 356-369.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

UNESCO (2018). *ICT Competency framework for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France.

Woolfolk, A. E., & Hoy. W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.

Childcare Teachers′ Perceptions of Digital Media Literacy Capability

Yeon-Seung Lee (Kyungsung University)
You-Jeong Choi (Kyungsung University)
Jong-Myoung Park (Kyungsung University)

The purpose of this study is to investigate the perceptions of childcare teachers in relation to digital media literacy competency and to identify the digital media literacy competency required for childcare teachers. To this end, a survey was conducted with 276 childcare teachers in the Busan area as research participants. An examination of the results based on the perceptions of childcare teachers according to age, teachers aged 20-29 displayed the highest levels in all areas. Moreover, an examination based on academic background found that graduate school alumni showed the highest levels of digital media literacy competency. A further examination based on career experience found that those with less than 5 years of experience displayed the highest levels in all areas. Another results based on institution type found that workplace daycare centers were the highest in all areas. Finally, a study based on the class in charge found that classes of children aged 3- to 5-years-old were the highest in all areas. These results overall provide implications for preparing measures as to promote childcare teachers' acceptance and utilization of digital media through the analysis of the structure of their perceptions of digital media literacy competency.

Key words: digital media literacy, capability, childcare teacher

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.57-81.

보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는영향*

문 새 은** (일곡키움어린이집)
김 효 진*** (전남대학교)

〈 요 약 〉

본 연구는 보육교사가 지각한 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향을 알아보는데 목적이 있다. 이를 위해, G광역시의 보육교사 368명을 대상으로 2021년 7월 1일부터 7월 22일까지 설문조사를 실시하였다. 수집된 자료는 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입 간의 관계 및 영향력을 살펴보기 위해 SPSS/WIN 22.0을 사용하여 기술통계, 신뢰도 분석, Pearson의 적률상관분석, 다중회귀분석을 실시하였고 결과는 다음과 같다. 첫째, 보육교사의 조직몰입과 긍정심리자본 및 사회적지지 간에 통계적으로 유의미한 정적상관을 보였다. 둘째, 보육교사의 긍정심리자본은 23.4%, 사회적 지지는 24.2%로 보육교사의 조직몰입을 설명하는 주요변인이었다. 하위요인별로 살펴보면, 긍정심리자본의 하위영역인 회복력, 사회적 지지의 하위영역인 정서적 지지가 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 따라서 본 연구는 보육교사의 조직몰입을 증진하기 위해서는 보육교사의 높은 회복력과 기관 내 정서적 지지의 경험에 주목해야 함을 시사한다.

주제어: 보육교사, 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입

※ 논문 접수: 2022. 06.29 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 이 논문은 2022학년도 전남대학교 대학원 석사학위논문의 일부를 수정・보완한 것이며, 2022년 구성주의유아교육학회 춘계정기학술대회 구두발표 논문임.

** 일곡키움어린이집 원장 / 주저자

*** 전남대학교 사범대학 유아교육과 조교수 / 교신저자(kimhyoj@jnu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

최근 여성들의 사회참여 증가와 보육료 지원 확대로 인해 영 · 유아들이 기관에서 보육을 받는 사례가 증가하면서 질 높은 보육에 관한 관심이 높아지고 있다. 질 높은 보육에 대한 보장은 보육교사의 전문적 자질을 토대로 한 지속적이고 안정적인 직무수행과 관련이 있다. 그러나 보육교사직은 다른 직군에 비해 높은 이직률을 보인다(박선미, 정지현, 이유진, 2021). 보육교사의 이직률을 낮추고 교사의 교직적응을 높임으로써 궁극적으로 보육의 효과와 영유아의 발달에 긍정적 영향을 미치는 조직몰입은 중요한 요인이라고 볼 수 있다(박선미, 정지현, 이유진, 2021; Reyes, 1992). 이렇듯, 질 높은 보육을 제공하기 위한 보육교사의 조직몰입이 선행되어야 함에도 불구하고, 보육교사의 조직몰입을 통한 보육의 질 개선에 대한 관심은 상대적으로 미흡한 실정이다. 오히려, 보육교사에 대한 사회적 지지나 처우는 부족한 것이 현실이다. 보육교사는 제한된 공간에서 장시간 근무를 하며, 과중하고 열악한 근무여건과 상대적으로 낮은 보수와 사회적 인식을 경험하는 등의 다양한 어려움에 노출되어 있다(이한아, 유영미, 2019). 이러한 낮은 사회적 지지는 보육교사가 자신이 속한 조직을 긍정적으로 바라보는 태도를 저하시키며 결국 보육교사들이 조직에 몰입하여 직무를 수행하는데 부정적인 영향을 미칠 것이다.

조직몰입이란 조직의 구성원들이 자신이 속한 조직에 대하여 애정을 갖고 헌신하며, 스스로의 가치와 조직의 가치를 동일시하여 조직을 위해 자발적으로 노력하고 조직에 지속적으로 남고자 하는 의지와 욕구라고 정의할 수 있다(김정란, 2015). 조직몰입의 개념 및 유형을 구체적으로 살펴보면, 배병룡(2001)은 조직몰입을 조직구성원들이 조직의 목표와 가치관을 받아들이고, 조직에 일체감과 충성심을 갖고 조직에 지속적으로 잔류하려는 의지라고 말하였으며, 조장은(2004)은 조직구성원이 조직에 대하여 충성심과 애착심을 갖고 조직의 목표 및 가치와 자신의 목표 및 가치를 동일시함으로 조직에 남아있으려는 의지와 욕구라고 말하였다. 오홍석(2007)은 조직이 추구하는 가치와 목표를 자신의 것으로 만드는 것이나 조직에 대하여 열정적으로 애착을 갖는 것, 직무활동에 관한 심리적 몰입이라고 정의하였다. 조직몰입의 유형은 정서적, 지속적, 규범적 몰입으로 분류된다(Allen & Meyer, 1990). 즉, 조직몰입이 높은 근로자는 긍정적인 조직행동을 많이 하며, 조직의 목표나 가치를 자신의 것으로 받아들이고 조직을 위해 헌신하면서 조직 구성원으로서의 강한 의지를 가지는 모습들을 보인다(정미라, 권정윤, 이방실, 2014). 따라서 어떠한 조직이든 구성원이 자신이 속한 조직에 긍정적인 태도를 가지고 몰입을 할 수 있고, 조직 공동의 목표를 추구해 나갈 수 있도록 지속적인 관리를 해야 하는 필요성이 있음을 의미한다.

이처럼 조직몰입은 조직에 몰입하게 되는 개인 내적 동기나 태도와 관련된 다차원적 개념이라고 볼 수 있다(박선미, 정지현, 이유진, 2021). 보육교사의 조직몰입은 보육교사 자신뿐만 아니라 궁극적으로 유아에게도 영향을 미친다. 예를 들어, 보육교사의 조직몰입 수준이 높을수록 영 · 유아 보육현장에서 교사의 조직에 대한 자발적 헌신과 충성도가 높으며(김안나, 2014), 이는 높은 교

육 효율성으로 이어진다(서지영, 서영숙, 2002). 또한, 조직에 대한 몰입도가 높은 교사는 영 · 유아들과의 정서적 상호작용이 빈번해지며, 영 · 유아들의 생각과 느낌, 요구에 적절하게 상호작용하는 행동적 상호작용에 능숙하고, 반응하는 언어적 상호작용이 수준이 높은 것으로 나타났다(최영순, 김현수, 이성희, 2020). 나아가, 조직몰입은 교사 전문성이나 수업 전문성에도 영향을 미치며(배동화, 서현아, 2019; 황혜림, 2019) 교사의 역할 수행 수준을 높이는 것으로 드러났다(김은희, 2016). 즉, 보육교사가 조직과의 긍정적인 관계를 형성하고, 조직의 가치와 목표를 적극적으로 수행하여 지속적으로 조직에 남아있고자 하는 의지를 가질수록 영 · 유아들과의 상호작용의 질과 각 가정과의 상호작용에 긍정적인 영향을 미치게 된다는 것을 알 수 있다. 조직몰입은 전체 조직문화에도 영향을 주는데, 동료 교사들 간의 적절한 정서적 지원은 일하기 즐거운 분위기를 만들어 교사로 하여금 정서적인 안정감을 갖게 하므로 중요하다고 볼 수 있다. 종합하면, 보육교사의 조직몰입은 교사의 업무 효율성을 높일 수 있게 되며 영유아들에게 제공되는 교육과 보육의 질을 향상할 수 있는 중요한 요소이다. 즉, 보육교사들의 높은 조직몰입은 자발적인 몰입과 헌신을 이끌어내며, 이는 보육 및 교육 목표의 달성을 위한 중요한 원동력이 된다고 볼 수 있다.

보육교사의 조직몰입에 영향을 미치는 다양한 요인들 중에는 크게 교사의 개인 내적 변인과 외적 변인이 있다. 최근 유아교육분야에서는 보육교사의 조직몰입과 관련된 개인 심리적 요인으로서 긍정심리자본에 대한 연구들이 다수 보고 되고 있다(강유정, 2021; 노진형 등, 2019; 박선미, 정지현, 이유진, 2021; 최영순, 김현수, 이성희, 2020). 교사의 개인 내적 변인으로서의 긍정심리자본은 도전적인 과업을 성공적으로 수행하기 위하여 필요한 자신감을 갖고, 현재와 미래의 성공에 대한 긍정적인 귀인을 만들고, 목표를 향해 인내하며 필요한 경우에는 경로를 재설정하여 위기에 처하였을 때 좌절하지 않고 본연의 상태로 돌아오는 힘을 통합하는 개념이다(Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). 노진형 등(2019)은 긍정심리자본이란 심리적 기제 또는 심리적 특성이며, 개인이 마주하게 되는 모험적이고 일상적인 상황 속에서 자아개념이나 무의식 속에 잠재되어 있는 능력을 최대한 긍정적으로 이끌어 내는 것을 말한다. 박권홍(2012)과 한봉주(2013)는 긍정심리자본이 높은 교사는 기관의 분위기를 바람직하게 향상하고 함께 근무하는 교직원들이 긍정적이고 한결같은 태도로 기관을 유지할 수 있도록 높은 조직몰입을 돕도록 한다고 강조한다. 조윤서(2015)는 긍정심리자본을 자기효능감, 희망, 회복력, 낙관성으로 구성된 개인의 성취와 발전지향의 긍정적인 심리적 특성으로 정의하였으며, 긍정심리자본은 이러한 4가지 요소가 복합적으로 작용하며 개발이 가능한 개인의 긍정적인 심리상태라고 정의하였다.

앞서 살펴본 긍정심리자본의 개념과 하위요인들을 고려해 볼 때, 보육교사의 긍정심리자본은 보육현장에서의 보육교사들의 긍정적인 심리상태를 토대로 기관의 긍정적인 변화와 성장을 가져오므로 질 높은 보육환경을 구성하는데 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 먼저 유아 측면에서 살펴본다면, 긍정심리자본이 높은 교사일수록 교사와 영아 상호작용의 질적 수준이 향상된다(김명란, 2016). 조직 측면에서 살펴본다면, 긍정심리자본은 보육교사가 어린이집이라는 조직 내에서 원

의 목적을 이루려고 노력하며 근무할 때 긍정적인 조직 변화를 가져오며 조직몰입을 통하여 교사의 만족과 창의성에도 영향을 미치게 된다(강유정, 2015). 이 외에도 중등교사를 대상 연구(김태완, 최경민, 김규태, 2015), 일반 기업을 대상으로 한 연구(김명수, 김주엽, 2011) 등에서도 조직 구성원의 긍정심리자본의 긍정적인 측면을 강조하고 있다. 즉, 구성원의 긍정심리자본이 조직 내에 결근율, 이직의도, 스트레스, 일탈 등을 낮추고, 직무성과를 높이는 변인으로 작용한다(Luthans et al., 2008). 따라서 긍정심리자본과 조직몰입의 선행연구 결과를 살펴보면 보육교사의 긍정심리자본이 조직몰입에 영향을 주는 중요한 요인임을 의미한다.

한편, 보육교사의 조직몰입과 관련 있는 또 다른 외적 요인으로는 사회적 지지가 있다. 조직몰입은 개인의 내적 동기 및 태도에서 기인하지만 조직 내 사회적 지지와 같은 외적 요인이 조직몰입을 높여 보육의 질을 향상 시키는데 중요한 역할을 할 수 있다(김경의, 정영실, 이선경, 2014). 보육교사는 교사로서 근무를 하며 조직 내에서 기관장, 동료 교사, 학부모, 영 · 유아와의 관계 등 다양한 대인관계를 형성하게 된다. 이러한 대인관계 속에서 여러 형태의 지지를 경험하게 되며, 다양한 형태의 지지를 통한 만족감은 보육교사들이 직무를 수행해나감에 있어서 긍정적인 자원이 된다. 구체적으로 그 정의를 살펴보면, 사회적 지지란 한 개인을 둘러싸고 있는 친척, 가족, 이웃, 동료, 전문가 등 인간관계로부터 도움을 받을 수 있는 모든 긍정적인 도움과 자원이며(박지원, 1985), 동시에 개인이 다른 사람으로부터 제공 받는 다양한 긍정적인 지지를 자신이 주관적으로 알아서 깨닫는 정도를 의미한다(이재영, 2012). 또한, Caplan과 Moss(1984)는 사회적 지지를 개인이 자신과 타인의 기대를 비교할 수 있도록 스스로 피드백의 기회를 제공하는 '사회적 집합체'라고 정의하였으며 정보적 지지, 정서적 지지, 인지적 안내, 유형적 자원이 타인으로부터 인식된다고 하였다. 국내와 국외의 학자들의 정의는 조금씩 다르지만 공통적으로 한 개인과 개인을 둘러싼 타인과의 유대관계에서 얻을 수 있는 다양하고 긍정적인 도움이라 정의하고 있다.

특히, 유아교육기관은 다른 조직에 비해 상대적으로 소규모이고 직무 특성상 영 · 유아와 학부모, 그리고 함께 일하는 교사, 원장 등 다양한 대상과 밀접한 관계를 지속적으로 맺어야 한다. 다양한 상호 교류가 이루어지는 유아교육기관에서의 사회적 지지는 교사에게 중요한 자원이 될 것이다(유미나, 2013). 교사가 인식하는 사회적 지지는 유아교사가 업무를 수행할 때 필요한 방향과 지식을 제공해주는 역할을 하며(권영미, 2014), 교사의 전문적인 역할 수행을 통해 유아교육기관에도 긍정적인 영향을 미친다. 명준희(2006)는 사회적 지지가 직무스트레스를 감소시키는 동시에 교사가 자신의 역할에 있어 전문성을 인식하도록 돕는 긍정적인 변임임을 말하고 있다. 즉, 보육교사에 대한 사회적 지지는 보육교사들이 적극적으로 조직에 몰입하여 영 · 유아 전문가로서의 역할수행을 성공적으로 이루어내는데 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

지금까지의 선행연구들을 살펴보았을 때, 보육교사들의 사회적 지지와 조직몰입은 유의한 관계에 있다고 예측해 볼 수 있다. 구체적으로, 유아교사에 대한 충분한 사회적 지지는 영 · 유아들에게도 긍정적인 영향을 주어 유아교육의 질적 향상에 중요한 변수가 된다(이재영, 2012). 또한, 동

료 간의 정서적 지지는 업무 스트레스를 감소시키고(명준희, 2006), 심리적 안정감과 자긍심 형성에 도움을 준다(김정희, 이용주, 김동춘, 2014). 이렇듯, 개인 혹은 집단으로부터 받는 사회적 지지는 보육현장에서 다양한 어려움을 경험하는 보육교사들에게 적절한 정보와 도움을 제공함으로써 조직몰입을 증진시킬 수 있다(정미선, 채영란, 2019). 보육교사가 조직에 몰입할 수 있도록 돕는 긍정적인 정서 지원과 적절한 사회적 지지는 교사가 전문가로서의 역할 수행이 더욱 수월하게 이루어질 수 있도록 돕고 궁극적으로 영 · 유아의 성장과 발달에 긍정적인 영향을 미치게 된다(이재영, 2012). 특히, 유아교사의 사회적 지지와 직무만족도 및 조직몰입과의 관계를 살펴본 김경의, 정영실, 이선경(2014)과 이영미(2013)의 연구에서는 조직몰입을 의미 있게 설명하는 요인으로 사회적 지지의 하위요인인 정서적 지지가 영향을 가장 많이 미치는 요인으로 나타나 그 중요성을 강조하고 있다. 따라서 보육교사가 인식하는 사회적 지지가 교사의 조직몰입에 영향을 주는 또 다른 요소임을 알 수 있다. 보육교사의 근무환경을 고려해보았을 때, 다른 직종에 비하여 상대적으로 즉각적인 사회적 보상이나 인정을 받기 어렵고 다양한 인간관계 내에서 역할을 수행해야 하므로 보육교사의 인식하는 사회적 지지가 조직몰입에 영향을 줄 것이라 예측된다.

종합하면, 보육교사의 조직몰입이 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지에 영향을 받는 행동이라는 점에서 긍정심리자본 및 사회적 지지와 보육교사의 조직몰입과의 관련성 및 상대적 영향력을 살펴보는 것이 타당하다. 또한 선행 연구들을 살펴보면, 연구 대상에 있어 보육교사를 대상으로 한 연구들이 아닌 유치원 교사를 포함한 유아교사들을 대상으로 조직몰입, 긍정심리자본, 사회적 지지에 대한 연구가 다수임을 알 수 있다(김경의, 정영실, 이선경, 2014; 유경숙, 2020; 김지선, 2020). 이에 본 연구는 유아교육기관 형태의 차이에 주목하고자 한다. 기존 연구가 충분히 이루어진 유치원과 보육시설은 관할 행정부처가 다르며, 방과 후 교사의 도움 없이 퇴근 시간까지 영 · 유아들을 보육해야 하는 다른 근무환경에 놓여있다. 이러한 이유로 본 연구에서는 보육의 수준과 질을 결정하는 중요한 요인인 보육교사의 긍정심리자본 및 사회적 지지와 조직몰입 간의 관계를 살펴보고, 보육교사의 긍정심리자본 및 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 본 연구의 결과를 통해 보육교사의 조직 몰입 향상을 위한 효과적인 접근에 대한 기초자료를 제공할 수 있을 것이라 기대하며, 보육교사들의 긍정심리자본과 사회적 지지를 증진할 수 있는 지원 방안을 마련하여 바람직한 조직몰입을 통한 보육의 질을 향상하는 데에 기여할 수 있으리라 사료된다. 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지 및 조직몰입 간의 상관관계는 어떠한가?
연구 문제 2. 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 G 광역시에 소재한 어린이집에 근무하는 보육교사 400명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 그 중 총 368부(92%)가 회수되어 최종 분석에 사용되었다. 본 연구에 참여한 연구대상자의 일반적 특성은 다음의 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 연구대상의 일반적 배경(*N*=368)

구분		*N(명)*	비율(%)
성별	여	368	100
연령	20대	56	15.22
	30대	76	20.65
	40대	157	42.66
	50대	74	20.11
	60대	5	1.36
보육경력	3년 미만	50	13.59
	3년 이상~5년 미만	43	11.68
	5년 이상~10년 미만	110	29.89
	10년 이상~15년 미만	94	25.54
	15년 이상	71	19.29
종사하는 보육시설 유형	국공립	130	35.32
	법인	26	7.06
	직장	5	1.35
	민간	133	36.14
	가정	74	20.10

〈표 1〉과 같이 연구대상 총 368명의 보육교사의 일반적 배경을 살펴보면 보육교사의 연령은 40대가 157명(42.66%)으로 가장 많았고, 20대가 56명(15.22%), 30대가 76명(20.65%), 50대가 74명(20.11%), 60대가 5명(1.36%)이었다. 교직경력은 5년~10년(29.89%) 사이가 110명으로 가장 많았고, 10년~15년(25.54%) 사이가 94명, 15년 이상(19.29%) 이 71명, 3년 미만(13.59%)이 50명, 3년

~5년(11.68%) 사이가 43명 순으로 가장 적었다. 그리고 민간어린이집에 근무하는 교사는 133명(36.14%)으로 가장 많았고, 국공립어린이집이 130명(35.32%), 가정어린이집이 74명(20.10%), 법인어린이집이 26명(7.06%), 직장어린이집이 5명(1.35%) 순으로 가장 적었다.

2. 연구도구

1) 긍정심리자본

긍정심리자본을 측정하기 위하여 Luthans 등(2007)이 개발한 긍정심리자본 척도(Psychological Capital Questionnaire, *P*CQ)를 교육 현장에 맞게 용어를 수정하고 문항을 선별하여 수정 · 보완한 김규태와 최경민(2015)의 척도를 사용하였다. 본 척도의 문항은 총 24개 문항이며, 하위요인은 '자기효능', '낙관주의', '희망', '회복력'으로 구성되어 있다. 각 문항에 대한 응답 방식은 Likert 5점 척도로 교사가 평정하였다. 신뢰도를 검증한 결과 *Cronbach's α* 값은 '자기효능'은 .87, '낙관주의'는 .87, '희망'은 .79, '회복력'은 .64 로 나타났다. 긍정심리자본 척도의 구체적인 하위요인, 문항내용, 문항수, 신뢰도는 〈표 2〉 에 제시된 바와 같다. 구체적인 문항은 '나는 내가 하는 일의 전망에 대해 낙관적이다.' '나는 종종 기관에서 스트레스 받는 일에서도 긍정적인 부분을 찾는다.' 등으로 구성되어 있다.

〈표 2〉 긍정심리자본 척도의 구성 및 신뢰도

하위요인	문항내용	문항수	*Cronbach's α*
자기효능	다양한 업무에 있어 동료 및 가정들에게 도움이 된다고 느끼는 자신감	6	.87
낙관주의	어려움을 헤쳐 나갈 수 있으며 업무목표를 도달했다는 심리상태	6	.87
희망	다양하게 겪는 어려움과 스트레스 상황에서도 긍정적인 부분을 찾는 심리상태	6	.79
회복력	다양한 문제 상황 속에서도 낙관적으로 바라보는 심리상태	6	.64
전 체		24	.79

2) 사회적 지지

사회적 지지를 측정하기 위해 박지원(1985)이 최초 개발하고 임진형(2000)이 수정하고 이재영(2012)이 유아교육기관 교사에 맞게 수정・보완하여 사용한 사회적 지지 척도를 사용하였다. 본 척도의 문항은 총 24개 문항이며, 하위요인은 '정보적 지지', '정서적 지지', '물질적 지지', '평가적 지지'로 구성되어 있다. 각 문항에 대한 응답 방식은 Likert 5점 척도를 사용하였고 교사가 평정하였다. 신뢰도를 검증한 결과 *Cronbach's α* 값은 '정보적 지지'는 .93, '정서적 지지'는 .92, '물질적 지지'는 .87, '평가적 지지'는 .84 로 나타났다. 척도의 구체적인 하위요인, 문항내용, 문항 수, 신뢰도는 〈표 3〉 에 제시된 바와 같다. 구체적인 문항은 '내가 사랑과 돌봄을 받고 있다고 느끼게 해준다.' '나의 의견을 존중해주고 대체로 수용해준다' 등으로 구성되어 있다.

〈표 3〉 사회적 지지 척도의 구성 및 신뢰도

하위요인	문항내용	문항수	*Cronbach's α*
정보적 지지	다양한 문제 상황 속에서 관심을 가져주고 문제 해결 방안을 제시해주는 행동	7	.93
정서적 지지	따뜻한 정서적인 지지와 분위기	9	.92
물질적 지지	필요한 돈이나 물건을 최선을 다해 마련해주는 행동	3	.87
평가적 지지	행동의 옳고 그름을 공정하게 평가하며 칭찬을 아끼지 않는 행동	5	.84
전 체		24	.89

3) 조직몰입

보육교사의 조직몰입을 알아보기 위해 Allen과 Mayer(1990)가 개발하고 권순오(2001)가 번안한 것을 강지영(2009)이 문장을 수정・보완한 척도를 사용하였다. 본 척도의 문항은 총 21개이며, 하위요인은 '정서적 몰입', '지속적 몰입', '규범적 몰입'으로 구성되어 있다. 각 문항에 대한 응답 방식은 Likert 5점 척도를 사용하였고 교사가 평정하였다. 신뢰도를 검증한 결과 *Cronbach's α* 값은 '정서적 몰입'은 .90, '지속적 몰입'은 .84, '규범적 몰입'은 .83 으로 나타났다. 조직몰입 전체 신뢰도와 문항구성은 〈표 4〉 에 제시된 바와 같다. 구체적인 문항은 '나는 직장에 대해서 감정적으로 애착을 느낀다.' '현재 직장은 나에게 여러 가지로 많은 개인적 의미를 갖는다.' 등으로 구성되어 있다.

〈표 4〉 조직몰입 척도의 구성 및 신뢰도

하위변인	문항내용	문항수	*Cronbach's α*
정서적 몰입	직장에 대한 애착과 동일시 여기는 행동	7	.90
지속적 몰입	직장에 계속해서 근무하고자 하는 마음과 행동	7	.84
규범적 몰입	근무하는 직장에 대한 충성심과 의무감, 복무규정을 지켜야 한다는 심리상태	7	.83
	전 체	21	.86

3. 연구절차

1) 예비조사

예비조사는 2021년 6월부터 1주간 G 광역시 내 어린이집에 근무하고 있는 보육교사 6명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 설문지를 작성하는 데 걸리는 시간은 약 10분~13분 정도 소요되는 것으로 파악되었으며, 문항의 이해도가 어려운 문장이나 중복된 문항들과 교사들의 문항에 대한 이해도를 알아본 뒤, 문항들의 적절성을 유아교육 전문가 1인과 검토 후 수정하였다. 수정한 바는 다음 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 예비조사 후 문장 수정 내용

하위변인	수정 전	수정 후
긍정심리 자본	나는 업무(수업/행정업무)에서 목표 설정을 도울 수 있는 자신감이 있다.	나는 업무(수업/행정업무)에서 스스로 목표를 설정하는데 자신감이 있다.
	나는 문제를 논의하기 위해 학부모나 지역 인사들을 자신 있게 접촉할 수 있다.	나는 문제를 논의하기 위해 학부모나 지역 인사들을 자신 있게 연락할 수 있다.
	나의 업무와 관련하여 문제가 생기면 그 일이 잘 안될 것이라고 받아들이는 편이다.	나의 업무와 관련하여 어떤 문제가 생기면 그 일이 잘 안될 것이라고 생각하고 상황을 그대로 받아들이는 편이다.
	내가 맡은 일은 내가 원하는 방식으로 풀리지 않는다.	내가 맡은 일은 내가 원하는 방식으로 진행되거나 해결되지 않는다.
조직몰입	나는 현재 근무하고 있는 '직장운영 방침'을 잘 따르는 사람은 현명한 사람이라고 생각한다.	나는 현재 근무하고 있는 '복무규정'을 잘 따르는 사람은 현명한 사람이라고 생각한다.

2) 본조사

본조사는 2021년 7월 1일부터 4주 동안 G 광역시 어린이집에 재직 중인 보육교사를 편의 표집한 후 연구 참여에 동의하는 보육교사에게 조사대상, 조사시간, 설문지의 내용을 온라인 설문지 작성법 등에 대하여 사전 안내를 한 후, 설문조사에 동의한 기관에 설문지나 설문 url을 배부하고 회수하였다. 그 중 총 368부(92%)가 회수되어 최종 분석에 사용되었다.

4. 자료 분석

자료분석은 SPSS/WIN 22.0 통계프로그램을 활용하여 분석하였다. 구체적인 분석방법은 다음과 같다. 먼저 연구대상의 일반적 배경 정보와 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 일반적 경향을 알아보기 위해 기술통계분석을 사용하여 빈도, 백분율, 평균, 표준편차를 산출하고, 측정도구의 신뢰도를 측정하기 위하여 문항 내적 합치도인 *Cronbach's α* 계수를 산출하였다. 다음으로 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시하였고, 보육교사들의 긍정심리자본과 사회적 지지에 대한 인식이 조직몰입에 대하여 미치는 영향력을 알아보기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다. 또한, 회귀분석의 기본가정을 충족하는지를 알아보기 위해 Durbin-Watson값과 VIF값을 살펴보았다.

III. 연구결과

본 연구는 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입 간의 관계를 알아보고, 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시하였다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위해 수집한 자료를 분석한 결과는 아래와 같다.

1. 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지 및 조직몰입 간의 관계

1) 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지 및 조직몰입

각 변인의 상관관계를 분석하기에 앞서 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 일반적 경향을 알아보고자 기술통계분석을 실시하였다. 하위요인별 평균 및 표준편차를 살펴본 결과는 다음 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 기술통계 (*N*=368)

	하위요인	*Min*	*Max*	*M*	*SD*
긍정심리자본	자기효능	1.17	5.00	3.95	0.67
	낙관주의	1.83	5.00	3.85	0.69
	희망	1.17	5.00	3.80	0.66
	회복력	2.00	5.00	3.69	0.54
	전체	1.67	5.00	3.82	0.56
사회적 지지	정보적 지지	1.14	5.00	4.01	0.78
	정서적 지지	1.22	5.00	4.04	0.71
	물질적 지지	1.33	5.00	4.06	0.79
	평가적 지지	1.60	5.00	3.96	0.68
	전체	1.50	5.00	4.02	0.70
조직몰입	정서적 몰입	1.43	5.00	3.83	0.83
	지속적 몰입	1.00	5.00	3.27	0.96
	규범적 몰입	1.00	5.00	3.43	0.82
	전체	1.48	5.00	3.51	0.71

〈표 6〉에서 제시된 바와 같이, 보육교사의 긍정심리자본은 전체 평균이 3.84(*SD*=.56)로 나타났다. 하위요인별로는 자기효능이 3.95(*SD*=.67)로 가장 높았으며, 낙관주의가 3.85(*SD*=.69), 희망은 3.80(*SD*=.66), 회복력 3.69(*SD*=.54) 순으로 나타났다. 사회적 지지에 대한 인식을 살펴본 결과, 사회적 지지의 전체 평균은 4.02(*SD*=.70)로 나타났다. 하위요인별로 살펴보면 물질적 지지가 4.06(*SD*=.79), 정서적 지지는 4.04(*SD*=.71), 정보적지지 4.01(*SD*=.78), 평가적지지 3.96(*SD*=.68) 순으로 나타났다. 조직몰입에 대한 인식을 살펴본 결과, 조직 몰입의 전체 평균은 3.51(*SD*=.71)로 나타났으며, 구체적인 하위요인을 살펴보면, 정서적 몰입은 3.83(*SD*=.83)이 가장 높게 나타났고 규범적 몰입은 3.51(*SD*=.71), 지속적 몰입이 3.27(*SD*=.82) 순으로 나타났다.

2) 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지 및 조직몰입 간의 관계

보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 전체 상관관계를 살펴보기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하여 그 결과를 〈표 7〉에 제시하였다.

〈표 7〉 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입간의 관계

	긍정심리자본	사회적 지지	조직몰입
긍정심리자본	1		
사회적 지지	.605**	1	
조직몰입	.447**	.487**	1

**p<.01

〈표 7〉에 제시된 바와 같이 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 관계를 살펴보면, 보육교사의 긍정심리자본과 조직몰입(r=.447, p<.01), 사회적 지지와 조직몰입(r=.487, p<.01)간에 통계적으로 유의미한 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 하위요인 간의 상관관계를 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하여 그 결과를 〈표 8〉에 제시하였다.

〈표 8〉 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지 및 조직몰입의 하위요인들 간의 관계(N=368)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
긍정심리자본	1	1										
	2	.79**	1									
	3	.64**	.69**	1								
	4	.56**	.64**	.69**	1							
사회적 지지	5	.41**	.51**	.51**	.50**	1						
	6	.46**	.55**	.54**	.51**	.92**	1					
	7	.39**	.51**	.54**	.47**	.90**	.87**	1				
	8	.48**	.57**	.52**	.50**	.84**	.88**	.81**	1			
조직몰입	9	.46**	.53**	.58**	.58**	.65**	.68**	.63**	.62**	1		
	10	.05	.10	.05	.16**	.15**	.15**	.14**	.11**	.33**	1	
	11	.29**	.35**	.37**	.42**	.36**	.39**	.35**	.36**	.60**	.54**	1

** p<.01

1. 자기효능 2. 낙관주의 3. 희망 4,. 회복력 5. 정보적 지지 6. 정서적 지지
7. 물질적 지지 8. 평가적지지 9. 정서적 몰입 10. 지속적 몰입 11. 규범적 몰입

〈표 8〉에 제시된 바와 같이 조직몰입이 하위요인인 정서적 몰입은 긍정심리자본의 하위요인인 자기효능(r=.463, p<.01), 낙관주의(r=.537, p<.01), 희망(r=.589, p<.01), 회복력(r=.581, p<.01), 그리고 사회적 지지의 하위요인은 정보적지지(r=.656, p<.01), 물질적지지(r=.632, p<.01), 평가적지지(r=.625, p<.01)와 각각 유의한 정적 상관을 보였다. 조직몰입의 하위요인인 지속적 몰입은 긍정심리자본의 하위요인인 자기 효능, 낙관주의, 희망, 회복력, 사회적 지지의 하위요인인 정보적 지지, 정서적 지지, 물질적 지지, 평가적 지지는 지속적 몰입과 자기 효능, 희망은 상관관계가 있으나 약하고, 통계적으로 유의미하지 않다. 조직몰입의 하위요인인 규범적 몰입과 긍정심리자본의 하위요인인 자기효능(r=.263, p<.01), 낙관주의(r=.351, p<.01), 희망(r=.376, p<.01), 회복력(r=.421, p<.01), 그리고 사회적 지지의 하위요인인 정보적 지지(r=.367, p<.01), 정서적 지지(r=.393, p<.01), 물질적 지지(r=.351, p<.01), 평가적 지지(r=.363, p<.01)로 유의한 정적 상관을 보였다. 이러한 결과는 보육교사의 긍정심리자본 및 사회적 지지가 높을수록 조직몰입이 높음을 의미한다.

2. 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향

보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향력을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 연구 결과는 다음과 같다.

1) 긍정심리자본이 조직몰입에 미치는 영향

〈표 9〉 긍정심리자본이 조직몰입에 미치는 영향 (N=368)

종속변인	독립변인	B	β	t	*Durbin-Watson*	공차	*VIF*
조직몰입	자기효능	-0.06	-0.057	4.77	1.662	0.347	2.882
	낙관주의	.168	.162	1.895		0.288	3.466
	희망	.105	.098	1.355		0.402	2.488
	회복력	.423	.323	4.812***		0.469	2.132
상수=1.14			F=27.777***		R2=.234		

***p < .001

〈표 9〉에 제시된 바와 같이 긍정심리자본이 조직몰입에 미치는 영향력을 검증하기 위하여 다중공선성 확인 결과, 분석팽창인자(VIF) 값은 10미만인 2.132~3.466로 다중공선성 문제는 없는 것으로 나타났다. *Durbin-Watson*값은 1.662로 2에 가깝다고 볼 수 있기에 잔차의 독립성 가정이 충족되었다고 할 수 있다. 조직몰입에 대한 긍정심리자본의 하위요인인 자기효능, 낙관주의, 희망,

회복력은 조직몰입에 23.4%의 설명력을 보였으며, 영향력에 대한 모형은 유의미하게 나타났다(F=27.777, $p < .001$). 보육교사의 긍정심리자본의 하위요인인 자기효능, 낙관주의, 희망, 회복력이 조직몰입에 미치는 영향을 살펴보면, 보육교사의 긍정심리자본의 하위요인인 회복력(β=.323, $p < .001$)은 조직몰입에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 자기효능(β=-0.06, p=.469)과 낙관주의(β=.162, p=.059)와 희망(β=.098, p=.176)은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

2) 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향

〈표 10〉 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향(N=368)

종속변인	독립변인	B	β	t	*Durbin-Watson*	*공차*	*VIF*
조직몰입	정보적 지지	.07	.077	.547	1.820	0.105	9.488
	정서적 지지	.374	.375	2.669**		0.106	9.435
	물질적 지지	.056	.061	.558		0.172	5.800
	평가적 지지	-0.013	.103	-0.012		0.212	4.720
상수=1.554			F=28.896**		R2=.242		

** $p < .01$

〈표 10〉 에 제시된 바와 같이 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향력을 검증하기 위하여 다중공선성 확인 결과, 분석팽창 인자(VIF) 값은 10미만인 4.720~9.488로 다중공선성 문제는 없는 것으로 나타났다. Durbin-Watson값은 1.820로 2에 가깝다고 볼 수 있기에 잔차의 독립성 가정이 충족되었다고 할 수 있다. 조직몰입에 대한 사회적 지지의 하위요인인 정보적 지지, 정서적 지지, 물질적 지지, 평가적 지지는 조직몰입에 24.2%의 설명력을 보였으며, 영향력에 대한 모형은 유의미하게 나타났다(F=28.896, $p < .01$). 보육교사의 사회적 지지의 하위요인인 정보적 지지, 정서적 지지, 물질적 지지, 평가적 지지가 조직몰입에 미치는 영향을 살펴보면, 사회적 지지의 하위요인인 정서적 지지(β=.375, $p < .01$)가 통계적으로 조직몰입에 유의한 영향을 미친다고 나타났다. 반면, 정보적 지지(β=-.07 p=.585), 물질적 지지(β=.061, p=.577), 평가적 지지(β=.103, p=.901)로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지, 조직몰입 간의 상관관계를 알아보고, 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 보육교사의 조직몰입에 미치는 상대적 영향력은 어떠한지 검증하고자 하였다. 본 연구 결과를 연구 문제에 따라 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 보육교사의 긍정심리자본 및 사회적 지지와 보육교사의 조직몰입 간의 관련성을 검증하였으며, 분석한 결과는 다음과 같다.

보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입의 관계를 살펴보면, 보육교사의 긍정심리자본 및 사회적 지지와 조직몰입 간에는 통계적으로 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 보육교사가 인식한 긍정심리자본과 사회적 지지가 높을수록 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다. 즉, 교사의 내적 변인인 긍정심리자본이 높을수록 조직에 몰입하는 경향이 높고, 외적 변인인 사회적 지지가 높을수록 조직에 몰입하는 경향이 높다는 것을 의미한다. 이러한 연구 결과는 교사의 긍정심리자본이 조직에 대한 부정적인 인식을 감소시키고 긍정적인 태도를 증대시킨다는 유인애(2018), 이준근(2018), 김기원과 이규태(2019)의 연구 결과와 일치하고, 보육교사가 지각한 긍정심리자본 수준이 높고 조직 내에서 사회적 지지를 많이 받고 있다고 지각하는 교사일수록 조직몰입 수준이 높다고 주장한 박선미, 정지현, 이유진(2021)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 그리고 연구대상은 달랐으나 지역아동센터 종사자들을 대상으로 한 선행연구에서 긍정심리자본이 증가할수록 조직몰입이 높아진다는 결과를 얻게 된 박미향(2020)의 연구와도 유사한 맥락이다. 이러한 결과는 보육교사의 긍정심리자본과 조직몰입 간에 유의미한 정적 상관관계가 있다는 선행연구를 뒷받침하는 결과라고 할 수 있다. 이는 자신의 긍정심리자본이 높다고 지각한 보육교사는 자기효능감이 높고 희망에 대해 낙관적으로 생각하며 어려움이 있어도 이를 극복할 수 있는 자신감이 강하다고 볼 수 있으므로(최영순, 김현수, 이성희, 2020) 이러한 긍정적인 성향이 보육교사가 직면하는 제한된 공간에서의 장시간 근무, 과중하고 열악한 근무여건, 상대적으로 낮은 보수와 사회적 인식 등의 다양한 어려움(이한아, 유영미, 2019)을 극복하고 직무에 대한 책임감을 다하고 헌신하고자 하는 조직몰입과 애착으로 이어질 수 있음을 시사한다(박선미, 정지현, 이유진, 2021).

또한, 보육교사의 사회적 지지와 조직몰입 간에 정적 상관관계가 있다는 점 역시 조직 구성원이 직장 내의 사회적 지지를 높게 인지하면 조직 몰입에 긍정적 역할을 한다고 말한 이윤경(1998)의 연구결과와 일치한다. 그리고 원장 및 동료 교사들의 지지가 유아교사의 정서적, 지속적, 규범적 몰입과 관련성이 높으며, 이를 설명하는 유의한 요인임을 밝힌 최혜윤(2015)의 연구와 같은 맥락을 하고 있다. 게다가, 초임 보육교사의 사회적 지지와 조직 몰입 간에도 유의미한 정적 상관관계를 나타냈다는 강신영과 문혁준(2019)의 연구와 보육교사의 사회적 지지와 조직몰입이 상관있다고 보고한 황혜림(2019)의 연구 결과와 같은 맥락으로 해석할 수 있다. 종합하면 사회적 지지를

긍정적으로 인식한 보육교사의 조직몰입 수준 또한 높다는 사실을 알 수 있다. 이는 보육교사가 경험하는 사회적 관계망으로부터 높은 수준의 심리적 지지를 지각할 때 조직몰입이 높아질 수 있음을 보여준다(박선미, 정지현, 이유진, 2021; 조성자, 문수백, 민하영, 2008). 즉, 보육교사가 같은 직장 내에서 함께 근무하는 동료교사로부터 받는 존중과 신임, 애정 같은 긍정적인 정서와 더불어 정서적인 유대감, 원장의 적극적 격려 등이 조직몰입을 높이는 변인임을 알 수 있다(강신영, 문혁준, 2019). 따라서 본 연구의 결과는 보육교사의 조직몰입을 향상시키기 위해 교사 개인이 가지고 있는 긍정적인 내재적 동기인 자기효능감, 낙관주의, 희망, 회복력을 심리적 자본으로 생각하고 이를 증진시키는 노력이 필요하며, 교사 개인을 둘러싼 대인관계로부터의 긍정적인 사회적 지지를 높여야 함을 시사한다. 즉, 보육교사들의 긍정심리자본과 사회적 지지를 증진시켜 조직에 몰입할 수 있도록 적극적으로 지원해야함을 의미한다.

둘째, 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향력을 검증한 결과 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 직접적인 영향을 미치는 것으로 검증되었으며, 보육교사의 긍정심리자본 및 사회적 지지가 보육교사의 조직몰입에 미치는 상대적 영향력을 살펴본 결과는 다음과 같다.

먼저 보육교사의 긍정심리자본이 조직몰입에 미치는 영향을 알아본 결과, 보육교사의 긍정심리자본은 조직몰입에 23.4% 정도 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 구체적으로 긍정심리자본 하위요인이 조직몰입에 영향력을 미치는 지 살펴보았다. 보육교사의 긍정심리자본의 하위요인인 자기효능, 낙관주의, 희망, 회복력 중 회복력이 조직몰입에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 그 외의 하위요인인 자기효능, 낙관주의, 희망은 정적인 관계는 있으나 그 관계가 미약하여 유의한 영향을 미치지 않는다고 나타났다. 이러한 연구결과를 통해 보육교사들의 경험하는 다양한 갈등이나 실패와 좌절로부터 빠르게 돌아올 수 있는 회복 역량이 높을수록 조직몰입이 효과적으로 이루어진다고 볼 수 있다.

본 연구의 결과는 긍정심리자본을 조직몰입에 영향을 주는 주요한 변인이라고 밝힌 선행연구들의 결과를 일부 뒷받침한다. 보육교사를 대상으로 한 정숙희와 김익균(2020)의 연구에서 긍정심리자본의 하위요인인 낙관주의가 조직몰입의 정의적 몰입 간의 관계에서 높은 영향력을 미친다고 나타났으며, 정숙희(2019)의 연구에서는 긍정심리자본의 하위요인인 희망과 조직몰입의 하위요인인 정의적 몰입, 규범적 몰입, 근속적 몰입 간에 높은 관련이 있는 것으로 나타났다. 한편, 연구 대상은 달랐으나, 지역아동센터 종사자들을 대상으로 실시된 박미향과 방희명(2020)의 연구결과와도 일치하며, 사회복지사를 연구대상으로 설정한 김기원과 이규태(2019)의 연구와 유인애(2018), 이준근(2018)의 연구들의 결과와도 유사함을 보인다. 이는 보육교사를 대상으로 이루어진 연구는 아니지만 조직구성원들의 긍정심리자본이 조직몰입에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 김명수와 김주엽(2011)의 연구결과와도 일치하며, 중소기업 근로자들의 긍정심리자본이 조직에 대하여 긍정성을 증대시킨다는 박권홍(2012)의 연구결과와도 일치한다. 또한 조직이 목표를 달성할 수 있도

록 동기를 부여하고 긍정적인 인지상태를 촉진하는 것이 긍정심리자본이라고 보고한 Walumbwa, peterson, Avolio와 Hartnell(2010)의 연구결과와도 일치한다. 종합하면, 조직몰입에 영향을 미치는 긍정심리자본의 하위요인의 차이는 존재하나 조직에 대한 긍정성을 촉진하는 긍정심리자본이 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인임을 의미한다.

특히, 본 연구에서는 긍정심리자본의 하위요인 중 회복력이 보육교사의 조직몰입에 영향을 미치는 주요 변인으로 나타났으며, 그 이유는 다음과 같이 추론해 볼 수 있다. 연구에 참여한 보육교사들의 보육경력들은 5년~10년 사이가 110명(29.89%)으로 가장 많았고, 10년~15년 사이가 94명(25.54%), 15년 이상이 71명(19.29%), 3년 미만이 50명(13.59%), 3년~5년 사이가 43명(11.68%) 순으로 가장 적게 나타났다. Katz(1972)에 따르면, 성숙기(5년 이상)에 도달한 교사들은 스스로를 교사로서 인정하게 되고, 보다 깊고 추상적인 질문들을 자신에게 던지며 스스로를 발전시켜 나갈 수 있다고 말한다. 이렇듯, 본 연구대상의 다수에 해당하는 성숙기에 해당하는 교사들은 생존기를 벗어나 업무에 대한 이해, 다양한 상황에 대한 스트레스 대처 능력이 생기게 되어 회복 역량이 높아짐을 알 수 있다. 이를 토대로 긍정심리자본의 하위요인인 회복력이 보육교사의 조직몰입과 높은 관련이 있음을 유추할 수 있다. 이러한 연구결과는 보육교사의 보육경력이 올라갈수록 조직몰입이 높다진다면 정서 소진이 감소하는 것으로 나타난 연구(윤혜미, 노필순, 2013)와 유사한 맥락에서 이해할 수 있으며, 경력이 높은 교사는 영 · 유아 교육 및 보육현장에서 다양한 상황에 대한 어려움과 스트레스에 노출되더라도 이를 극복하고자 하는 의지가 높다는 결과가 나온 연구(심경희, 2011)의 연구 결과와도 일맥상통한다. 즉, 보육경력이 높아질수록 다양한 상황에서 마주하는 어려움과 스트레스를 극복할 수 있는 역량이 증진되고 궁극적으로 증진된 회복력이라는 긍정적인 심리자본이 조직에 대한 몰입도를 올리는 데 기여함을 의미한다. 따라서 교사의 경력에 따른 긍정심리자본과 조직몰입의 관련성에 대한 연구가 지속될 필요가 있다.

이를 종합하면, 보육교사의 개인 내적 변인인 긍정심리자본은 보육교사의 조직몰입을 설명하는 중요한 요인이며, 긍정심리자본의 구성요소 중 회복력이 조직몰입에 있어 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 또한, 경력에 따라 다양한 상황 속에서 발생하는 스트레스를 대처하는 능력인 회복력이 상이할 수 있음을 유추할 수 있었다. 따라서 보육교사의 전반적인 긍정심리자본을 강화시켜줄 수 있는 프로그램에 대한 개발과 실시가 필요하되, 경력에 따른 회복력을 고려한 개별화된 지원이 요구됨을 시사한다.

다음으로 보육교사의 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향을 알아본 결과, 보육교사가 인식한 사회적 지지는 조직몰입에 24.2% 정도 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 구체적으로 사회적 지지의 하위요인이 조직몰입에 영향력이 있는지 살펴보았다. 보육교사의 사회적 지지의 하위요인인 정서적 지지는 조직몰입에 유의한 영향을 미친다고 나타났으나 정보적지지, 물질적지지, 평가적 지지는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 유아교사는 관리자나 동료교사로부터 받는 정서적 지지가 높을수록 높은 조직몰입을 나타낸다는 김경의 등(2014)의 연

구와도 일맥상통하며, 강지영(2009), 신미숙(2010)의 선행 연구결과와도 일치한다. 또한 원장 등 관리자, 동료 교사와 학부모 등의 사회적 관계망으로부터 주어지는 정서적 지지가 유아교육기관의 조직몰입에 유의한 설명력이 있는 요인으로 밝혀낸 이영미(2013)의 연구결과를 뒷받침하며, 사회적 지지 중 정서적 지지에 해당하는 동료들의 신뢰가 조직몰입에 정적인 영향을 미친다고 보고한 정기호(2011)의 연구결과와도 맥을 같이한다. 정서적 지지가 조직몰입의 다른 변인인 정보적지지, 물질적, 평가적 지지보다 더욱 큰 영향력을 미치는 관계를 보인 최다영(2019), 황혜림(2019)의 연구 결과와 일치한다. 이와 같이, 보육교사가 사회적 지지의 하위요인 중 정서적 지지가 가장 높은 영향력을 미치는 것은 보육교사가 기관장, 동료 교사, 학부모, 영 · 유아 등 다양한 인간관계를 맺고 있으며 그러한 관계성 속에서 얻는 존중, 신뢰와 같은 사회적 지지가 높을수록 조직에 강한 몰입을 하는 것으로 해석할 수 있다. 다시 말해, 보육교사에게 공감, 지지 등 정서적인 지원을 적극적으로 제공하여 조직 생활에 대한 만족감을 높임으로써 지속적인 몰입을 하게 해야 함을 의미한다. 따라서 보육교사가 근무하는 과정에서 사회적 인간관계를 맺으며 존중과 배려를 받고 있다고 느낄 수 있도록 정서적으로 지원해주고, 근무 태도나 행동에 대하여 인정, 긍정적 평가, 칭찬 등을 제공해주는 것이 중요함을 시사한다. 즉, 보육교사가 다양한 관계 속에서 경험하는 정서적 지지를 기반으로 한 사회적 지지가 높을수록 조직의 가치를 적극적으로 수용하며 목표를 달성하기 위하여 더욱 노력하게 될 것이다.

나아가, 사회적 지지의 하위요인인 정서적 지지 측면에서 보육교사들의 조직몰입을 돕기 위해서는 부정적인 정서소진을 감소시키기 위하여 노력해야 함을 의미한다. 교사가 정서적 지지 없이 소진을 많이 경험할수록 조직몰입에 부정적 영향을 미친다는 연구결과(박정임, 2017; 김진수, 양정영, 2011; 이주향, 2013; 송지준, 2011; 조유나, 최윤이, 김현경, 2012; 조정대, 2016)와 일맥상통하며, 보육교사의 소진이 조직몰입에 부정적인 영향을 미쳐 이직에 영향을 준다는 이승준(2013)의 연구결과와도 유사한 맥락에서 이해할 수 있다. 이러한 결과는 정서적 지지를 통해 보육교사들의 정서소진을 낮춤으로써 높은 조직몰입이 이루어질 수 있도록 해야 함을 의미하며, 보육교사의 조직몰입과 관련하여 정서적 측면에서의 지원에 대한 연구가 지속되어야 함을 시사한다.

본 연구 결과를 종합하면, 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변인임을 알 수 있다. 연구 결과를 바탕으로, 보육교사의 조직몰입을 증진시키기 위해서는 보육교사의 긍정심리자본을 향상시킬 수 있는 처우 개선과 다양한 지원이 필요하며, 특히 보육교사들의 경력에 따른 회복력이 다른 만큼 교사의 발달단계에 따른 회복력이 향상이 고려되어야 함을 의미한다. 이러한 지원은 보육교사의 회복력 증진을 가져올 것이며, 다양한 상황 속에서 직면하는 문제들을 긍정적으로 해결할 수 있도록 도와줄 것이다. 또한, 보육현장은 영 · 유아뿐만 아니라 기관장 및 동료 교사들과 정서적인 긴밀한 관계를 유지해야하고, 소규모 직장 특성상 밀접한 인간관계를 유지해야 하는 만큼 정서적 지원을 포함한 사회적 지지가 조직몰입에 주요한 영향을 미치는 것으로 판단된다. 따라서 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지를 통해 높은 조

직몰입이 이루어질 수 있으므로 보육교사들의 조직몰입을 위한 긍정심리자본과 사회적 지지의 가치와 중요성이 조명되어야 하며, 실제적 프로그램과 제도적 차원의 지원이 모색되어야 함을 시사한다.

본 연구의 제한점을 논의하고, 후속연구에 대한 제언을 기술하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 배경정보에는 교사들의 학력에 대한 정보가 포함되어 있지 않기에 중요 배경변인임에도 분석에 포함할 수가 없었다는 제한점이 있다. 또한, 본 연구에서의 일반적 배경의 변인인 연령, 보육 경력, 종사하는 보육시설 유형 외의 학력, 결혼여부, 영아담당 교사 등 다양한 변인들을 대상으로 한 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구에서 보육교사의 긍정심리자본, 사회적 지지, 조직몰입 수준을 알아보기 위해 자기보고식 설문지를 사용하였다. 후속연구에서는 보다 구체적인 경험과 맥락을 질적 방법을 통해 살펴볼 가치가 있다. 셋째, 본 연구에서는 G시의 보육교사들만을 대상으로 수행되었다. 따라서 본 연구의 결과를 전국적으로 확대하여 일반화하기에는 무리가 있으므로 향후 다른 지역의 어린이집에 근무하는 보육교사를 대상으로 연구를 수행할 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구에서 보육교사의 긍정심리자본과 사회적 지지가 조직몰입에 영향을 주며, 유의한 관계가 있다고 검증되었으나 긍정심리자본의 하위요인 중, 회복력과 사회적 지지의 하위요인 중, 정서적 지지가 특히 영향을 미치는 만큼 교사 내 · 외의 정서적 측면으로 범위를 설정한 후 조직몰입에 매개 혹은 조절할 수 있는 효과를 밝히는 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

강신영, 문혁준 (2019). 초임 보육교사의 교사효능감과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향. **한국영유아보육학, 118**(118), 1-24.

강유정 (2015). 보육교사의 긍정심리자본이 교사의 창의성과 직무만족에 미치는 영향. **아동교육, 24**(3), 65-81.

_____ (2021). 영유아교사의 조직몰입이 소진에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과. **아동교육, 30**(2), 5-21.

강지영 (2009). 유치원 교사의 역량강화와 직무만족 및 조직몰입과의 관계. 한국 교원대학교 대학원 석사학위논문.

권순오 (2001). 조직구성원의 학습에 대한 자기주도성이 조직몰입에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

권영미 (2014). 보육교사의 전문성 인식과 사회적 지지 및 직무만족도의 관계. 연남대학교 대학원 석사학위논문.

김기원, 이규태 (2019). 호텔기업의 고몰입 인적자원관리, 긍정심리자본 및 직무성과간 구조적 관계. **관광연구저널, 33**(3), 181-194.

김경의, 정영실, 이선경 (2014). 유아교사의 사회적 지지와 직무만족도 및 조직몰입과의 관계, **어린이문학교육연구, 15**(3), 323-341.

김규태, 최경민 (2015). 초등교사의 긍정심리자본이 조직몰입에 미치는 영향: 행복과 직무스트레스의 매개효과. **열린교육연구, 23**(2), 201-225.

김명란 (2016). 보육교사의 자아탄력성과 교사효능감이 조직헌신에 미치는 영향 연구. 서남대학교 대학원 박사학위논문.

김명수, 김주엽 (2011). 긍정심리자본이 조직구성원의 직무만족과 정서적 몰입에 미치는 영향, **경영교육연구, 26**(3), 117-148.

김안나 (2014). 유아교사의 조직몰입, 심리적 안녕감이 직무만족도에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 21**(4), 163-182.

김은희 (2016). 어린이집 교사의 역할수행에 영향을 미치는 요인 분석. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정란 (2015). 어린이집의 창의적 역량이 어린이집 교사의 조직몰입 및 교수창의성에 미치는 영향. 중앙대학교 사회복지개발대학원 석사학위 논문.

김정희, 이용주, 김동춘 (2014). 보육교사의 개인변인, 회복탄력성, 사회적 지지의 관계. **한국보육지원학회지, 10**(3), 103-120.

김지선 (2020). 유아교사가 지각한 사회적 지지가 심리적 소진에 미치는 영향에서 긍정심리자본의

매개효과. 제주대학교 대학원 석사학위 논문

김진수, 양정영 (2011). 호텔 종사원의 역할스트레스, 긴장, 소진, 조직몰입의 관계. **여행학연구, 31**, 43-61.

김태완, 최경민, 김규태 (2015). 중등교사의 긍정심리자본과 조직몰입간의 관계: 행복감과 직무스트레스 대처 태도의 매개효과. **교육문화연구, 21**(4), 211-240.

노진형, 박순선, 송미영, 진영미, 이경순 (2019). 영유아교사의 사회적자본, 긍정심리자본 및 조직몰입 간의 관계. **유아교육 · 보육복지연구, 23**(2), 141-164.

명준희 (2006). 보육교사의 사회적 지지와 직무스트레스, 전문성 인식과의 관계. 숙명여자대학교 일반대학원 석사학위논문.

박권홍 (2012). 중소기업 근로자의 긍정심리자본이 창의성과 직무몰입에 미치는 영향. **기업교육과 인재연구, 14**(1), pp.115-132.

박미향 (2020). 지역아동센터 종사자의 긍정심리자본이 직무성과에 미치는 영향: 조직몰입의 매개효과를 중심으로. 남부대학교 사회복지학 박사학위 논문.

박미향, 방희명 (2020). 지역아동센터 종사자의 긍정심리자본과 직무성과 관계에서 조직몰입의 매개효과. **인문사회 21, 11**(5): 1757

박선미, 정지현, 이유진 (2021). 보육교사의 긍정심리자본과 조직몰입의 관계에서 사회적 지지의 매개효과. **학습자중심교과교육연구, 21**(23), 963-973. https: //doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.23.963

박정임 (2017). 유아교육기관 중간관리자의 감성리더십과 유아교사의 소진, 조직몰입 및 직무만족간의 구조적관계. 동국대학교 대학원 박사학위논문.

박지원 (1985). 사회적 지지 척도개발을 위한 일 연구. 박사학위논문, 연세대학교 간호대학원 박사학위논문.

배동화, 서현아 (2019). 유아교사의 조직몰입과 직무만족도가 수업전문성에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 19**(22). 965-988.

배병룡 (2001). 직무 관련 행태와 공무원의 조직몰입. **한국지방자치학회보, 13**(3), 121-135.

서지영, 서영숙 (2002). 유치원교사 이직의도에 관한 연구. **유아교육연구, 22**(4), 229-251.

송지준 (2011). 서비스산업 종사원의 감정부조화, 소진, 조직몰입간의 구조적 관계: 콜센터상담직원을 중심으로. **고객만족경영연구, 13**(2), 103-123.

신미숙 (2010). 유치원교사의 자기지도성과 조직몰입과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

심경희 (2011). 보육교사의 정서지능이 경력몰입, 조직몰입에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

오홍석 (2007). 외현적 · 내현적 자기애와 대인관계 문제 유형 한양대학교 대학원 석사학위논문.

유경숙 (2020). 유아교사가 지각한 사회적 지지가 직무만족도와 소진에 미치는 영향. **아동교육저널, 29**(1), 5-20.

유미나 (2013). 보육교사 소진과 관련된 직무만족도와 직장 내 사회적지지. 충북대학교 대학원 석사학위논문.

유인애 (2018). 사회복지사들이 경험하는 공감이 직무성과에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과를 중심으로. 평택대학교 대학원 박사학위논문.

윤혜미, 노필순 (2013). 보육교사의 직무스트레스, 경력몰입, 소진과 이직의도 간 관계. **한국아동복지학, 43**, 157-184.

이승준 (2013). 보육교사의 소진이 이직의도에 미치는 영향: 조직몰입의 매개효과를 중심으로. **한국자치행정학보, 27**(4), 203-225.

이영미 (2013). 몬테소리 유아교육기관 교사의 사회적지지, 정서노동 및 직무스트레스가 조직몰입에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.

이윤경 (1998). 유치원교사의 직무만족도 및 물리적 환경과 조직 헌신성과의 관계연구. **유아교육연구, 18**(1), 223-241.

이주향 (2013). 교사의 교사효능감, 의사소통, 심리적 소진, 조직몰입의 구조적 관계 분석. 한세대학교 치료상담대학원 석사학위논문.

이재영 (2012). 유아교육기관 교사의 회복탄력성, 지각된 사회적 지지와 조직몰입 간의 관계. 대구가톨릭 대학교 대학원 박사학위논문.

이준근 (2018). 공유리더십이 직무성과의 혁신행동에 미치는 영향: 긍정심리자본과 공유멘탈의 매개효과를 중심으로. 청주대학교 대학원 박사학위논문.

이한아, 유영미 (2019). 보육교사의 우울이 소진에 미치는 영향: 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. **한국보육학회지, 19**(1), 1-13.

임진형 (2000). 유치원 초임교사의 사회적지지, 자기효능감과 직무스트레스간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

정기호 (2011). e-Business종사원이 지각하는 동료신뢰가 팀 몰입과 조직시민 행동에 미치는 영향. **전자상거래학회지, 12**(1), 121-128.

정미라, 권정윤, 이방실 (2014). 유치원 조직특성과 교사 조직몰입의 관계에서 교사효능감의 매개효과. **육아지원연구, 9**(2), 249-276.

정미선, 채영란 (2019). 유아교사의 사회적 지지가 조직몰입과 행복감에 미치는 영향. 석사학위논문. 호남대학교대학원.

정숙희 (2019). 보육교사의 긍정심리자본과 행복감 및 조직몰입과의 구조관계분석. 협성대학교 대학원 박사학위 논문.

정숙희, 김익균 (2020). 보육교사의 긍정심리자본과 행복감이 조직몰입에 미치는 영향. 교육문화

연구, 26(3), 779-800.

조성자, 문수백, 민하영 (2008). 유아교육기관 교사의 지각된 자아효능감과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향. **한국가정관리학회지, 26**(2), 25-32.

조유나, 최윤이, 김현경 (2012). 어린이집 특성에 따른 보육교사의 소진과 조직몰입에 관한 연구. **유아교육보육행정연구, 16**(4), 233-253.

조윤서 (2015). 긍정심리자본과 조직유효성의 관계분석. 경기대학교 대학원 박사학위논문.

조장은 (2004). 내무마케팅이 직무만족과 서비스 품질에 미치는 영향에 관한 실증적 연구. 고려대학교 경영대학원 석사학위논문.

조정대 (2016). 사립유치원 원장의 감성적 리더십, 유치원 교사의 정서지능, 교사효능감 및 직무만족간의 관계, 인하대학교 대학원 박사학위논문.

최다영 (2019). 유아교사의 사회적지지 및 회복탄력성이 조직몰입도에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.

최영순, 김현수, 이성희 (2020). 보육교사의 긍정심리자본, 조직몰입이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. **한국가족복지학, 25**(2), 163-180

최혜윤(2015). 유아교사의 정서노동, 사회적지지, 조직몰입 간의 관계 분석. **유아교육연구, 35**(6), 271-296. http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2015.35.6.013

한봉주 (2013). 진정 리더십(Authentic Leadership)과 조직몰입 간의 관계에서 LMX와 심리적 자본의 매개 효과 문석. **조직과 인사관리 연구, 37**(3), 125-153.

황혜림 (2019). 보육교사의 사회적 지지와 조직몰입이 교사 전문성에 미치는 영향. 총신대학교 대학원 석사학위논문.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedent of affective, continuance, and normative, commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology, 63*(1), 1-18. https: //doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2): 191-215. doi: https: //doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Caplan, G., & Moss, R. A. (1984). Coping, stress and social rescources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 877-981. https: //doi.org/10.1037//0022-3514.46.4.877

Katz, L, G. (1972). Developmental stage of preschool teachers. *Elementary School Journal, 73*, 50-54. https: //doi.org/10.1086/460731

Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capotal: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Luthans, F., Normans, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of

psychological capital in the supportive organizational climate? employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior, 29*(2). 219-238. https: //doi.org/10.1002/job.507

Reyes, P.(1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implication for reconstructing the workplace*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Walumbwa, F, O., Peterson, S. J., Avolio, B. J., & Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance, *Personnel Psychology, 63*, 937-963. https: //doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01193.x

The Effects of Positive Psychological Capital and Social Support of Childcare Teachers on Organizational Commitment

Sae-Eun Mun (Ilgok-kium Childcare Center)
Hyo-Jin Kim (Chonnam National University)

The purpose of this study is to investigate the effects of positive psychological capital and social support of childcare teachers on organizational commitment. To this end, data was collected over the course of four weeks from July 1 to July 22, 2021 from 368 childcare teachers working at daycare centers in G Metropolitan City. The collected data was analyzed using SPSS/WIN 22.0 for descriptive statistics, reliability analysis, Pearson correlation analysis, and multiple analysis. The results of the study found that there was a statistically significant positive correlation between positive psychological capital and social support and the organization commitment of childcare teachers. The major variables of positive psychological capital and social support were found to be at 23.4% and 24.2% respectively, which explain the organizational commitment of childcare teachers. On evaluation of sub-factors, resilience, which is a sub-area of social support, was found to be a significant variable that positively influenced organizational commitment. These research results confirm that high resilience of childcare teachers and the experiences of emotional support within institutions have positive effects on organizational commitment. Overall, the study highlights a need to provide varied teacher educational and environmental support that can increase an individual's internal motivation, positive psychological capital, and social support within an organization, and puts forth implications for supporting childcare teachers' organizational commitment.

Key words: childcare teachers, positive psychological, social support, organizational commitment

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.83-101.

보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동의 구조적 관계 분석

정 지 현 (경성대학교)
박 선 미*(경상국립대학교)
이 지 현 (경성대학교)
김 종 훈 (경상국립대학교)

〈 요 약 〉

본 연구는 보육교사가 인식하고 있는 사회적 지지, 잡 크래프팅, 그리고 혁신행동 간의 구조적 관계를 규명하고자 수행되었다. 이를 위해 B광역시와 K도에 재직 중인 어린이집 교사 296명을 대상으로 설문을 요청해 수집한 자료를 SPSS22.0과 AMOS 22.0을 사용하여 기술통계, 상관관계 및 단계적 회귀분석, 구조방정식 모형으로 분석하였고 부트스트래핑 방법으로 매개효과의 유의성을 확인하였다. 연구결과, 첫째, 보육교사의 사회적 지지와 잡 크래프팅은 모두 혁신행동에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로 유의미하였다. 둘째, 부트스트래핑 결과, 사회적 지지와 혁신행동 간에 매개변인인 잡 크래프팅을 투입한 경우의 간접효과와 투입하지 않은 경우의 직접효과 모두 의미가 있는 것으로 나타나 잡 크래프팅은 부분 매개효과가 있는 것으로 검증되었다. 특히 교사의 사회적 지지가 혁신행동에 미치는 직접적인 효과보다 잡 크래프팅을 매개로 혁신행동에 미치는 간접효과가 상대적으로 더 큰 것으로 나타났다. 본 연구 결과는 보육과정의 대강화, 포스트코로나 시대의 도래 등 보육교사의 교수 행동에 새로운 변화가 요구되고 있는 현 시점에서, 혁신행동을 촉진시키기 위한 방안 마련의 시사점을 제공하였다는 데에 의미가 있다.

주제어: 보육교사, 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동

※ 논문 접수: 2022. 06.30 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 경상국립대학교 아동가족학과 부교수 / 교신저자: drpark@gnu.ac.kr

Ⅰ. 서 론

최근 몇 년 간 영유아교육 · 보육 분야는 여러 가지 면에서 혁신적인 변화를 요구받고 있다. 누리과정 및 표준보육과정 개정으로 인해 교육 · 보육과정의 대강화, 현장의 다양성 강조 등 보육과정 운영에서의 교사의 자율성과 책무성이 강화되었다. 뿐만 아니라 코로나 19 펜데믹의 장기화는 전 세계적으로 많은 분야와 영역에 큰 영향을 미쳤으며 보육 현장 또한 예외는 아니었다. 사회적 거리두기에 따른 휴원 조치 하에 긴급 보육이 실시되고, 감염병 예방과 확산 방지를 위해 영유아 간 거리두기를 실시함에 따라 자유놀이 및 집단활동 시간에 종전과는 다른 방식의 진행이 요구되었다(신나리 외, 2021). 더불어 개정 누리과정의 원격수업으로의 구현은 코로나 19 상황에 대처하기 위해 기존 교수방식을 탈피하여 유아에게 필요한 학습경험을 새롭게 구성하여 제공한다는 점에서 혁신적 교수활동으로 볼 수 있을 것이다(이수연, 홍지인, 2021). 보다 구체적으로 위드 코로나 시대 보육교사는 기존에 영유아들과 활동해 온 면대면 방법 이외에 영상 콘텐츠 제작이나 영상을 통한 소통, 놀이꾸러미 지원 등 상황 변화에 따라 새로운 방법을 시도해야 하는 등 지금까지 한 번도 경험해 보지 않은 다양한 문제를 해결해 나가야 한다(윤민아, 채영란, 2022). 따라서 코로나 펜데믹과 같이 예측 불가능한 시점에서 보육교사의 새로운 직무 수행방안을 강구하기 위한 혁신행동은 그 어느 때보다 중요하게 고려되어야 하겠다.

이와 같이 교사의 직무 수행에 새로운 변화가 요구되고 있는 상황에서 긍정적이고 발전적인 방향으로 기관과 조직 구성원의 변화를 이루기 위해서는 구성원들이 주도적으로 자신이 실행하는 업무에 의미를 찾고, 동시에 변화를 시도하는 등의 혁신적 행동을 실천할 필요가 있다(구종서, 신상명, 2020). 혁신행동은 조직의 혁신적 업무행동(Innovative Work Behavior)을 기반으로 역할을 수행하고 조직의 성과를 향상시키기 위해 새로운 아이디어를 생성, 도입, 적용하는 행동(Janssen, 2003)을 의미한다. 영유아교사의 혁신행동이란 유아교육 · 보육과정의 운영, 학부모와 지역사회의 연계와 교직문화 개선 등의 전반적인 업무와 관련된 아이디어를 생성하고 이를 바탕으로 촉진하여 실행하는 일련의 과정이라 할 수 있다(김현지, 채진영, 2022). 많은 선행연구들은 혁신행동이 리더십(정영미, 김희규, 2021), 학습조직(김은지, 2018; 김현지, 채진영, 2022), 학교 조직의 흡수역량(이민규, 신상명, 2021), 조직몰입(홍지웅, 홍아정, 2020), 교직적응(이찬 외, 2017), 긍정심리자본(김성호, 2018) 등 다양한 개인 내 · 외적 요인의 영향을 받음을 실증적으로 보고하였다. 그러나 영유아보육 · 교육기관을 비롯한 학교 조직에서 혁신은 대개 개별 교사가 아니라 교사들 간의 상호작용을 통해서 실현된다(Nybakk, et al., 2009)는 점에서, 이상의 선행연구에서 밝힌 영향 요인 외에 사회적 지지와 같은 조직 내 관계적 측면에서 혁신행동을 유발시키는 요인에 주목할 필요가 있어 보인다.

사회적 지지는 개인이 의미 있는 타인으로부터 애정, 관심, 경청 등의 개인 심리적 지원을 받는 것뿐만 아니라 물질적인 도움까지 포괄하는 개념이다. 즉 사회적 지지는 타인과의 교류로부터

얻을 수 있는 모든 긍정적 자원(House, 1981)으로, 문제를 해결하기 위한 관련 정보와 지식을 제공하는 정보적 지지, 개인이 심리적 안정감을 도모하도록 존중, 애정, 경청, 배려, 신뢰를 제공하는 정서적 지지, 문제 해결을 위한 시간, 노동력, 물적 환경의 개선 등을 제공하는 도구적 지지, 역할 수행에 대한 구체적인 피드백을 제공하는 평가적 지지로 구성된다(박지원, 1985). 영유아교사의 사회적 지지와 혁신행동 간의 관계를 직접적으로 실증한 연구는 없었으나, 영유아교육기관이라는 관계 지향적 조직 내에서 교사가 경험하는 사회적 지지는 다양한 문제를 해결하고 예기치 못한 변화와 요구에 잘 대처하는 능력을 강화(이애라, 김고은, 2022; 정미라, 이방실, 박수경, 2015)하므로 보육교사의 혁신행동을 촉진하는 역할을 할 것으로 예상된다. 한편 호텔종사자를 대상으로 한 박지원(2014)의 연구는 사회적 지지의 하위요인인 정서적 지지, 평가적 지지, 정보적 지지가 혁신행동에 유의한 정적 영향을 미친다고 보고하였다. 이러한 선행연구 결과와 영유아교육 · 보육기관의 조직 맥락적 특성으로 미뤄볼 때 보육교사의 사회적 지지 역시 혁신행동에 영향을 미칠 것으로 예측된다.

한편 혁신행동은 시대 · 사회적 변화에 따라 개인이 자발적으로 자신의 업무를 재창조하는 행동이라는 점에서(구종서, 신상명, 2020) 최근 들어 혁신행동의 선행요인으로 잡 크래프팅에 대한 관심이 높아지고 있다. 특히 2019 개정 누리과정의 운영은 영유아교사에게 기존의 지침서 위주의 획일적 교수방식이 아닌 보다 주도적인 역할을 요구한다는 점에서 자발적이고 능동적인 업무수행을 강조하는 잡 크래프팅에 주목할 필요가 있어 보인다(안혜정, 이승연, 2020). 잡 크래프팅은 인지, 과업, 관계를 통해 자신들의 욕구에 보다 더 충족하는 직무로 변화시켜 이미 규정된 자신들의 직무를 바꿔 나가는 일종의 사전대응능력으로 정의할 수 있다(장재호, 2019). 과업에서의 변화는 과업의 양과 내용 등 과업 경계를 변화시키는 것이며, 인지적 변화는 직무에 관한 인식과 관점을 변화시키는 것, 그리고 관계적 변화는 직무에서 타인과의 관계성과 상호작용을 변화시키는 것을 의미한다(Wrzesniewki & Dutton, 2001). 이와 같은 잡 크래프팅의 세 가지 하위요인은 보육교사의 교수 맥락에서 다음과 같은 의미를 지닌다(안혜정, 이승연, 2020). 우선 보육과정 특성상 어린이집에서 일과는 맥락에 따라 융통성 있게 운영되므로 과업 크래프팅은 교사로 하여금 제한된 방식으로 업무를 수행하거나 획일적인 교수 방법이 아닌 다양한 시도를 할 수 있는 가능성을 열어줄 수 있다. 인지 크래프팅은 교사가 자신의 교수활동에 중요성과 가치를 반영하여 집중할 수 있게 한다는 점에서 의미가 있으며, 관계 크래프팅은 교사가 자발적으로 업무와 관련된 교류를 형성하는 것과 관련되므로 업무에서 협력적 관계를 통해 긍정적 자극을 받을 수 있을 것이다.

잡 크래프팅은 정해진 업무 절차와 조직의 지시에 의해서가 업무를 실행하는 것이 아니라 스스로 판단하여 업무를 처리하는 자기주도적 업무수행 방식(이상희, 김태성, 2021)이므로 조직의 직무 요구와 지시에서 최소한의 성과기준을 벗어나는 활동이자 개인의 자발적인 행동인 혁신행동에 영향을 미치는 핵심 변인으로 고려될 수 있다(구종서, 신상명, 2020). 또한 사회적 지지가 인지, 관계 크래프팅에 유의한 영향을 미친다고 나타난 현미숙(2017)의 연구, 사회적 지원이 과업

크래프팅에 유의미한 정적 영향을 주는 것으로 나타난 손미혜(2018)의 연구를 토대로 볼 때, 잡 크래프팅은 관계지향적인 조직문화를 지닌 보육기관에서도 사회적 지지를 혁신행동으로 이어주는 역할을 할 것으로 예측된다. 영유아교사를 대상으로 사회적 지지와 혁신행동 간의 관계에서 잡 크래프팅의 매개효과를 검증한 선행연구는 직접적으로는 전무하나, 초등교사를 대상으로 한 구종서와 신상명(2020)의 연구에서 동기부여의 하위요인인 사회적 지지가 잡크래프팅을 매개로 혁신행동에 영향을 미치는 것으로 보고하고 있어 보육교사의 잡 크래프팅도 사회적 지지와 혁신행동 간 관계에서 긍정적인 역할을 할 것으로 유추해볼 수 있다.

이상의 선행연구 결과들은 보육교사의 사회적 지지와 잡 크래프팅, 그리고 혁신행동 간의 구조적 관계를 시사한다. 그러나 이들 연구는 대부분 기업이나 초·중등교원들을 대상으로 한 연구로, 영유아교사의 혁신행동에 대한 연구로는 학습조직, 교사효능감과의 관계를 보고한 김현지, 채진영(2022)의 연구가 유일하다. 이처럼 영유아교육·보육기관에서의 교사 혁신행동에 대한 연구는 매우 부족할 뿐만 아니라 혁신행동에 대한 사회적 지지와 잡 크래프팅의 영향관계를 파악한 연구는 전무한 실정이다. 특히 잡 크래프팅과 혁신행동은 변화하는 환경에 맞추어 업무를 재창조하고 정책을 실천하는 데에 영향을 미칠 수 있다는 점에서(구종서, 신상명, 2020) 포스트코로나 시대를 맞이한 보육교사가 변화하는 보육환경 및 정책에 능동적으로 대처하고 적응해 나갈 수 있도록 지원하기 위한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동 간의 구조적 관계를 탐색해 보고자 한다. 구체적으로는 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡 크래프팅의 매개 역할을 알아봄으로써 보육교사의 혁신행동을 촉발시키는 요인을 고찰하고 이를 통해 영유아교사교육 영역에서 고려할 수 있는 유의미한 정책적 시사점을 제공하고자 한다. 이를 위해 다음의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동의 관계는 어떠한가?
연구문제 2. 보육교사의 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡 크래프팅의 매개효과는 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 자료수집을 위해 B광역시와 K도에 소재한 어린이집에 근무 중인 교사 300명을 임의로 선정하여 설문 자료를 배부하였다. 설문에 응답한 293명 중 불성실한 응답 자료를 제외하고 269명의 자료를 선별하였다. 본 연구대상의 일반적 특성은 〈표 1〉과 같다. 연령별로 20대가 15.6%,

30대가 29.7%, 40대가 35.3%, 50대 이상이 19.4%였으며, 경력별 분포는 3년 미만 16.4%, 3~6년 24.2%, 7~9년 25.7%, 10년 이상 33.8%로 나타났다. 기관유형은 국공립어린이집이 47.2%로 가장 많은 비중을 차지했으며 민간어린이집 36.4%, 가정어린이집 5.9%, 직장어린이집 5.2%, 법인(외)어린이집 4.5%의 순이었다. 학력별로 살펴보면 보육교사 교육원 졸업 8.6%, 전문대학 졸업 49.8%, 4년제 대학교 졸업 32.7%, 대학원 석사 재학 이상 9.3%이었다.

〈표 1〉 연구대상의 일반적 배경(*N*=269)

구분	항목	N	%
연령	20대	42	15.6
	30대	80	29.7
	40대	95	35.3
	50대 이상	52	19.4
경력	3년 미만	44	16.4
	3~6년	65	24.2
	7~9년	69	25.7
	10년 이상	91	33.8
기관유형	국공립어린이집	127	47.2
	법인(외)어린이집	12	4.5
	직장어린이집	14	5.2
	민간어린이집	98	36.4
	가정어린이집	16	5.9
	기타	2	0.7
최종학력	보육교사 교육원 졸업	22	8.6
	2, 3년제 전문대학 졸업	134	49.8
	4년제 대학교 졸업	88	32.7
	대학원 석사 재학 이상	25	9.3

2. 연구도구

1) 사회적 지지

보육교사의 사회적 지지 측정을 위해 박지원(1985)이 개발하고 안혜정(2013)이 수정・보완한 사회적 지지 척도를 사용하였다. 문항은 구성원에게 사랑, 관심, 존중, 신뢰 등 정서적 측면의 지원을 받고 있다고 느끼는 정서적 지지, 직접적인 도움을 필요로 할 때 현물을 제공해주거나 일을 대신해 주는 등의 지원을 의미하는 도구적 지지, 자신의 문제를 해결하는 데에 활용 가능한 정보, 조언, 제안 등을 제공받고 있다고 느끼는 정보적 지지, 구성원들이 자신의 행위에 대해 칭찬하거나 인정해주는 등 가치 판단적 평가를 제공해 준다고 느끼는 평가적 지지의 4개 하위요인별 6문항씩 총 24개로 구성되어 있다. 각각의 문항에 대해 Likert척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점, '매우 그렇다' 5점으로 평정하며 점수가 높을수록 기관 내 구성원들로부터 사회적 지지를 받을 수 있다고 높게 지각하는 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에서 사용한 사회적 지지 측정 도구의 유형별 문항 수, 신뢰도는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 사회적 지지 측정도구의 구성 및 신뢰도(*N*=269)

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도(*Cronbach's α*)
정서적 지지	1, 5, 9, 13, 17, 21	6	.901
정보적 지지	2, 6, 10, 14, 18, 22	6	.909
도구적 지지	3, 7, 11, 15, 19, 23	6	.890
평가적 지지	4, 8, 12, 16, 20, 24	6	.909
전체		24	.974

2) 잡 크래프팅

보육교사의 잡 크래프팅을 측정하기 위해 Slemp와 Vella, Brodrick(2013)의 Job Crafting Questionnaire(JCQ)를 임명기 등(2014)이 한국어로 번역하여 타당도와 신뢰도를 검증한 JCQ-K 문항을 사용하였다. 이 도구는 과업 크래프팅(직무의 흐름이나 양, 순서, 범위, 처리 방법에 변화를 주는 것), 관계 크래프팅(직무와 관련된 동료교사나 원장, 영유아, 부모와의 관계형성 범위와 속성을 변화시키는 것), 인지 크래프팅(직무를 바라보는 관점이나 방법을 변화시키는 것)의 3개 요인과 각 하위 요인별 5개 문항씩, 총 15문항으로 구성된 Likert식 5단계 척도이다. 신뢰도 분석 결과는 다음의 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 잡 크래프팅 측정도구의 구성 및 신뢰도(*N*=269)

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도(*Cronbach's α*)
과업 크래프팅	1~5	5	.816
관계 크래프팅	6~10	5	.763
인지 크래프팅	11~15	5	.900
전체		15	.910

3) 혁신행동

보육교사의 혁신행동을 측정하기 위해 성민정(2019)의 연구에서 사용한 혁신행동 척도를 사용하였다. 이 척도는 아이디어 개발, 아이디어 격려, 아이디어 실현이 각 3문항씩 총 9개의 문항으로 되어 있다. 각 문항은 '나의 업무와 관련된 어려운 문제를 해결하기 위해 아이디어를 개발한다.', '나는 혁신적인 아이디어를 잘 다듬어 유용하게 쓰일 수 있도록 만든다.', '나는 혁신적인 아이디어에 대해 지원을 얻어내려고 노력한다.' 등으로 이루어져 있다. 문항별 응답 방식은 Likert척도의 5단계 평정척도로 점수를 산출하였고 점수가 높을수록 교사들의 혁신행동이 높은 것을 의미한다. 각 하위요인별 신뢰도 Cronbach′α 계수는 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 혁신행동 측정도구의 구성 및 신뢰도(*N*=269)

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도(*Cronbach's α*)
아이디어 개발	1~3	3	.870
아이디어 격려	4~6	3	.862
아이디어 실현	7~9	3	.893
전체		9	.941

3. 연구절차

1) 설문지 제작 및 예비조사

우선 보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동과 관련 문헌과 선행연구를 바탕으로 자료를 수집 · 분석하여 연구의 이론적 근거를 마련한 뒤 설문지를 구성하였다. 제작된 설문지는 박사학위 이상의 유아교육전문가 2인과 유아교육과 교수 1인에게 내용타당도를 검증받는 절차를 거쳤다. 완성된 설문지로 2021년 1월 6일부터 20일까지 교사 20명(가정 5명, 민간 5명, 국공립 5명,

직장 5명)을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 이를 통해 잡 크래프팅의 개념에 대한 설명과 문항 내용의 이해를 돕기 위한 예시를 부가적으로 포함시켰으며, 이해하기 어려운 문항, 의미전달이 불분명한 문항 등의 수정・보완을 거쳐 최종 설문지를 구성하였다.

2) 본 조사

예비조사를 통해 수정된 설문지를 바탕으로 2021년 2월 15일부터 4월 22일까지 B광역시와 K도에 소재한 어린이집의 재직 교사 300명을 대상으로 본 조사를 실시하였다. 보육기관의 교사들을 임의로 표집하여 연구목적을 충분히 안내하고 협조를 요청한 후 연구 참여에 동의한 교사들에게 설문지를 배부하였다. 연구대상 300명에게 전자메일과 우편으로 설문지를 배부하고 회수하였다. 전체 300부의 설문지 중 293부를 회수하여 최종 회수율은 97.7%이다. 그 중 불성실한 응답이 포함된 24부를 제외하여 269부를 연구 결과로 활용하기 위해 통계 처리하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 보육교사의 사회적 지지, 잡크래프팅, 혁신행동 간 관계를 분석하기 위해 각 변인의 평균과 표준편차, 상관관계를 산출하였다. 수집된 자료는 통계 프로그램 IBM SPSS 22.0, AMOS 22.0을 사용하여 분석하였다. 먼저 연구대상의 일반적 특성을 알아보기 위하여 빈도와 백분율을 구하였으며, Cronbach's α 값을 산출하여 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동 도구의 신뢰도를 확인하였다. 각 변인들 간의 상관관계를 구하고, 사회적지지, 잡크래프팅이 혁신행동에 미치는 영향력은 단순회귀분석을 이용하여 살펴보았다. 또한 연구모형을 검증하기 위하여, 확인적 요인분석을 통하여 측정모형의 타당성을 살펴보았으며, 연구모형에서 잠재변수로 사용된 사회적 지지, 잡크래프팅, 혁신행동의 측정변인들이 이론적 개념을 잘 반영하고 있는지를 검증하기 위해 최대우도 추정법을 적용하여 측정모델의 적합도(goodness of fit) 및 모수치를 측정하였다. 측정모형의 적합도 평가는 χ^2과 df값, TFI, CFI, NFI, RMSEA 값을 통해 살펴보았으며, 전체 변수들의 각 매개 경로의 유의성을 95% 수준으로 설정하여 부트스트래핑(Bootstrapping) 방법을 실시하여 살펴보았다. 변수의 분포나 추정치의 표집분포에 대한 가정이 불필요한 부트스트래핑 검증방식은 표집분포의 정규성을 가정해야 하는 sobel 검증에 비해 간접효과를 상대적으로 정확하게 추정할 수 있는 것으로 알려져 있다(Preacher & Hayes, 2004).

III. 연구결과

1. 측정변인의 기술통계, 상관관계 및 단순회귀 분석

보육교사들의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동의 일반적인 경향성을 살펴보기 위하여 평균, 표준편차, 왜도와 첨도를 산출하였다. 그 결과 〈표 5〉에서 보는 바와 같이 모든 변인들은 절대값을 기준으로 왜도는 -.35~.11, 첨도는 -.23~.29로 나타났기 때문에 구조방정식 모형에서 정상분포 조건인 왜도 < 3.0, 첨도 < 7.0의 기준을 충족하였다(Kline, 2005). 따라서 본 연구에서 사용한 변인들은 구조방정식 모형 적용을 위한 정상분포조건을 충족하고 있음을 알 수 있다.

〈표 5〉측정변인의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도(*N*=269)

측정변인		평균	표준편차	왜도	첨도
사회적 지지	정서적 지지	4.02	.59	-.30	.29
	정보적 지지	4.06	.59	-.34	-.19
	평가적 지지	4.05	.59	-.34	.08
	도구적 지지	4.04	.60	-.35	-.23
잡 크래프팅	과업 크래프팅	3.75	.53	-.01	-.04
	관계 크래프팅	3.75	.57	-.08	-.17
	인지 크래프팅	3.97	.57	-.04	-.18
혁신 행동	아이디어 개발	3.64	.67	-.11	.14
	아이디어 격려	3.57	.67	.11	.14
	아이디어 실현	3.56	.69	-.11	.14

다음으로 보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동 간의 상관관계 분석 결과, 〈표 6〉에서 볼 수 있듯이 교사들의 사회적 지지와 잡 크래프팅 간의 상관관계 계수는 .567($p < .01$)이었으며 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 사회적 지지와 혁신행동 간의 상관관계계수는 .317($p < .01$)으로 정적 상관을 나타냈으며 이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 잡 크래프팅과 혁신행동 간의 상관관계계수는 .641($p < .01$)이었으며 통계적으로 유의미한 것으로 나타나 모든 측정변인들 간의 유의미한 정적 상관관계를 확인하였다.

〈표 6〉측정변인들 간의 상관관계(*N*=269)

	사회적 지지	잡 크래프팅	혁신행동
사회적 지지	1		
잡 크래프팅	.567**	1	
혁신행동	.317**	.641**	1

**$p < .01$

보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동의 하위 변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 다음의 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉측정변인의 하위요인들 간 상관관계(*N*=269)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	.913**	1								
3	.896**	.894**	1							
4	.929**	.901**	.905**	1						
5	.444**	.446**	.496**	.500**	1					
6	.446**	.438**	.468**	.489**	.630**	1				
7	.461**	.467**	.511**	.517**	.649**	.596**	1			
8	.259**	.273**	.264**	.311**	.597**	.438**	.509**	1		
9	.264**	.280**	.281**	.320**	.543**	.484**	.522**	.742**	1	
10	.248**	.280**	.298**	.297**	.547**	.478**	.488**	.723**	.843**	1

**$p < .01$

1. 정서적 지지 2. 정보적 지지 3. 도구적 지지 4. 평가적 지지 5. 과업 크래프팅 6. 관계 크래프팅
7. 인지 크래프팅 8. 아이디어 개발 9. 아이디어 격려 10. 아이디어 실현

〈표 7〉에서 보는 바와 같이 사회적 지지 하위 변인과 잡 크래프팅 하위 변인과의 관계에서는 모든 변인들에서 .44~.52의 정적 상관관계가 나타났다. 다음으로 사회적 지지 하위 변인과 혁신행동 하위 변인 간 관계에서는 모든 변인에서 .25~.32의 정적 상관관계가 나타났으며, 마지막으로 잡 크래프팅 하위 변인과 혁신행동 하위 변인과의 관계에서는 모든 변인들에서 .44~.60의 유의미한 정적 상관관계가 나타났다.

보육교사의 사회적 지지와 잡크래프팅이 혁신행동에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 단순회귀

분석을 실시한 결과는 다음의 〈표 8〉과 같다. 사회적 지지는 혁신행동에 유의미한 정적인 영향(β =.32, p < .001)을 미쳤으며 잡 크래프팅은 혁신행동에 유의미한 정적인 영향(β=.57, p < ..001)을 나타내었다.

〈표 8〉 사회적 지지와 잡 크래프팅이 혁신행동에 미치는 영향

독립변인	B	β	t	R2	F
사회적지지	.257	.317	5.457	.100	29.778***
잡 크래프팅	.361	.567	11.261	.322	126.814***

2. 보육교사의 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡 크래프팅의 매개효과

1) 측정모형 검증

구조방정식모형을 검증하기에 앞서 측정변수들이 잠재변수를 잘 측정하고 있는지 확인하기 위해 최대우도법으로 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 모형의 적합도를 평가하기 위한 방법으로 χ2, NFI(.9이상), CFI(.9이상), TLI(.9이상), RMSEA(.05이상) 수치를 이용하였으며 그 결과는 〈표 9〉와 같다. χ2값은 59.08로 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, NFI=.978, CFI,=.990, TLI=.986, RMSEA=.056이다.

〈표 9〉측정모형 적합도 지수

적합도 지수	χ^2	*df*	*NFI*	*CFI*	*TLI*	*RMSEA*	*P*
측정모형	59.08	32	.978	.990	.986	.056	.002

또한 모든 문항의 표준화 요인부하량은 .755~.963이었으며, 하위요인의 AVE(평균분산추출)는 .83~.96으로 .50보다 크고, CCR(구성개념신뢰도)도 .95~.99로 .70보다 큰 것으로 나타났다. 각 하위요인은 수렴타당도가 있는 것으로 나타났으며 변수별 AVE와 C.R.값은 〈표 10〉과 같다.

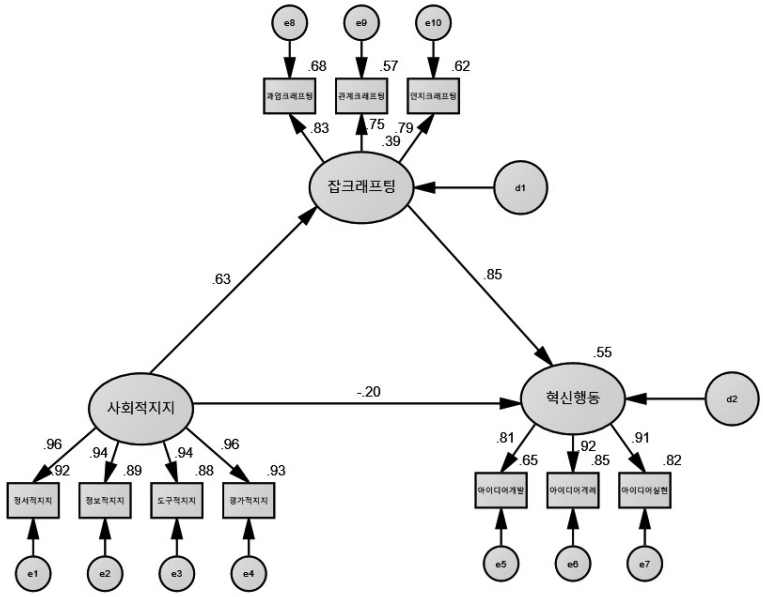
〈표 10〉변수별 AVE와 C.R.

구분	사회적 지지	잡 크래프팅	혁신행동
평균분산추출(AVE)	.965	.839	.883
개념신뢰도(C.R.)	.991	.940	.958

따라서 측정모형의 적합도 지수는 각 기준을 충족시켜 본 연구 데이터에 적합한 것으로 확인되었다.

2) 구조모형 검증

본 연구는 보육교사의 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡 크래프팅이 매개할 것이라는 가정을 설정하여 이를 구조경로를 통해 파악하였으며 그 결과는 [그림 1]과 같다. 보육교사의 사회적 지지는 잡 크래프팅(β=.63, p < .001)에 유의한 정적 영향을 미쳤으며, 잡 크래프팅도 혁신행동(β=.85, p < .001)에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 사회적 지지는 혁신행동(β=-.20, p < .01)에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.



[그림 1] 사회적 지지와 혁신행동 간의 관계에서 잡 크래프팅의 매개모형-표준화경로계수

다음으로 보육교사의 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡 크래프팅의 매개적 역할을 알아보기 위해 매개효과를 분석하였다. 매개효과 분석은 95% 신뢰구간에서 2000회로 설정하는 Bootstrapping을 사용하였으며, 이 신뢰구간은 0을 포함하지 않을 때 유의한 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다(Kline, 2005). 보육교사의 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡 크래프팅의 매개 역할을 살펴보기 위한 결과는 〈표 11〉과 같다.

〈표 11〉구조모형 변수 간의 효과분해 결과

	종속변인	직접효과	간접효과	총효과
사회적 지지	잡크래프팅	.625***	-	.625***
	혁신행동	-.201**	.531**	.330**
잡크래프팅	혁신행동	.850***	-	.850***

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

최종 연구모델에서 드러난 특성을 바탕으로 직 · 간접 효과 및 총효과를 살펴본 결과, 사회적 지지가 잡 크래프팅에 미치는 직접효과는 =.625인 것으로 나타났으며, 사회적 지지가 혁신행동에 미치는 직접효과는 =.-.201, 잡 크래프팅이 혁신행동에 미치는 직접효과는 =.850으로 나타났다. 또한 보육교사의 사회적 지지는 혁신행동에 잡 크래프팅을 통한 간접적인 효과가 =.531(p < .01)로 나타나 잡 크래프팅이 투입되었을 때 사회적 지지와 혁신행동의 관계가 유의미하게 나타났으므로 부분 매개변인으로서의 효과가 검증되었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 보육과정 운영에 있어서 교사의 자율성 확대, 포스트코로나 시대의 도래 등 보육교사의 교수행동에 새로운 변화가 요구되고 있는 현 시점에서, 보육교사의 혁신행동을 촉진시키기 위한 방안을 제시하는 데 목적이 있다. 이를 위해 B광역시 및 K도 소재 어린이집에 재직하고 있는 보육교사들을 대상으로 설문을 요청하여 수집한 자료를 토대로 보육교사의 사회적지지, 잡 크래프팅, 그리고 혁신행동 간 구조적 관계를 분석하였다. 본 연구의 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 사회적 지지, 잡 크래프팅, 혁신행동의 관계를 살펴본 결과, 보육교사의 사회적 지지와 잡 크래프팅은 혁신행동에 유의한 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회적 지지가 혁신행동에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 연구대상은 다르지만 호텔 종사자를 대상으로 한 박지원(2014)의 연구, 그리고 초등교사의 동기부여 요인 중 사회적 지지가 혁신행동에 유의한 정적 영향을 미쳤다고 보고한 구종서, 신상명(2020)의 연구를 지지한다. 이처럼 교사의 지각된 사회적 지지 수준이 혁신행동에 중요한 기제로 작용할 수 있으므로 긴밀한 유대관계 속에서 업무를 수행하는 어린이집의 조직 맥락적 특성을 고려하여 동료, 선후임 교사 간에 서로 지지적인 역할을 하고 원활하게 소통할 수 있는 다양한 프로그램을 개발하여 보급하는 제도적 지원이 요구된다 하겠다.

보육교사의 잡 크래프팅이 혁신행동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 잡 크래프팅이 혁신행동에 긍정적 영향을 미친다고 밝힌 선행연구(성민정, 2019; 하홍길, 2018)와 일치한다. 잡 크래프팅은 주어진 직무를 수동적으로 이행하기보다 업무, 인지, 관계 측면에서 자신을 둘러싼 환경에 적합하도록 직무를 능동적으로 변화시키는 행동이다. 즉 잡 크래프팅을 통해 개인은 기존에 수행했던 자신의 업무 경계를 변화시키거나 자신의 직무 정체성을 새로이 인식하고 직무를 통해 맺은 대인관계 방식을 변화시킬 수 있는 것이다(유태용, 이채령, 2016). 이러한 결과는 잡 크래프팅 과정에서 작용하는 행위 주체적 특성이 혁신행동에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 실증적으로 보여준다.

둘째, 보육교사의 사회적 지지는 잡 크래프팅을 매개로 혁신행동에 직, 간접적인 영향을 미치는 구조적 관계를 나타내었다. 구체적으로는 보육교사의 사회적 지지와 혁신행동 간의 관계에서 잡 크래프팅은 부분 매개변인으로서 효과를 나타내었다. 이러한 결과는 Wrzesniewski와 Dutton(2001)의 잡 크래프팅 모형을 토대로 동기부여 요인 중 조직 차원의 관계욕구를 사회적 지지로 설정하여 동기부여와 잡 크래프팅, 그리고 혁신행동 간의 구조적 관계를 검증한 구종서, 신상명(2020)의 결과를 지지한다. 즉 이러한 구조적 관계는 교사가 기관 내에서 직무와 관련된 관계적 욕구가 충족된다고 인지할 경우 직무를 능동적으로 변화시키고 재창조해 나갈 수 있는 잡 크래프팅을 수행하도록 촉진하며, 이는 결국 혁신행동에도 긍정적인 영향을 미친다고 해석할 수 있다. 한편 회귀분석 결과 사회적 지지가 잡 크래프팅에 미치는 정적 영향력을 보여주었으나, 잡 크래프팅의 매개효과를 설정한 모형에서는 사회적 지지가 혁신행동에 미치는 직접 영향력이 부적으로 나타났다. 이러한 결과는 사회적 지지와 혁신행동의 관계에서 잡크래프팅이 매개할 때 부적인 직접 영향을 미친다고 해석하기보다는, 통계적으로 매개변수인 잡크래프팅이 혁신행동에 미치는 영향력이 사회적 지지보다 크기 때문에 상대적 영향력으로 인해 부적으로 거짓효과(spurious effect)가 나타난 것으로 해석하는 것이 타당해 보인다. 이는 간접 효과의 추정치가 매우 커서 독립변수와 종속변수의 관계를 함께 설명하고 있는 직접 효과가 예상치 못한 값, 즉 통계적으로 유의한 다른 부호의 값으로 나타났을 것이라는 관점이다(Bollen, 1989; Kato, 2014).즉, 직접 효과가 0에 가까운 값으로 과소추정되면서 통계적으로 유의한 다른 부호 값으로 밀려서 나타났을 수 있다(김하형, 김수영, 2020). 이처럼 본 연구에서 보육교사의 혁신행동은 사회적 지지가 직접적으로 영향을 미치는 것보다 잡 크래프팅을 매개로 하는 간접 효과가 상대적으로 더 큰 것으로 확인되었다. 이는 조직 맥락적 요인인 사회적 지지가 혁신행동을 유발하는 데에는 개인의 직무에 대한 적극적, 능동적 태도가 내재된 잡 크래프팅 계발이 반드시 함께 수반되어야 함을 보여주며, 혁신행동을 촉발하기 위해 교사의 잡 크래프팅 수준을 제고하는 노력이 필요함을 시사한다.

본 연구를 통해 보육교사의 사회적 지지와 잡 크래프팅이 혁신행동에 미치는 직접적, 간접적 영향과 사회적 지지와 혁신행동 간 관계에서 잡 크래프팅의 부분 매개효과를 실증적으로 확인하였다. 이를 볼 때, 보육교사가 코로나 19 펜데믹과 같은 비상 상황이나 보육 현장의 여러 예기치 못한

상황에 직면하고 놀이기반 보육과정을 실행해 나가기 위해서는 잡 크래프팅과 같이 스스로 자신의 직무를 변화시키고 의미 있게 만드는 교사 주체적, 능동적 행위가 전제되어야 할 것으로 생각된다. 잡 크래프팅 수준은 성과 중심의 평가 등 외재적 요인에 의해 동기화되기 보다는 긍정심리자본(현미숙, 2017)이나 직무자율성(안혜정, 이승연, 2020) 등 내적 요인이 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 이에 추후 연구에서는 영유아교육 · 보육현장에서 잡 크래프팅 풍토를 조성하기 위한 다양한 내재적 동기부여 요소들을 고려하여 혁신행동과의 구조적 관계를 더욱 포괄적으로 살펴볼 필요가 있겠다. 또한 본 연구에서는 대상을 보육교사만으로 한정하였으므로 후속 연구에서는 다양한 기관 유형과 맥락을 반영하여 보다 다각적으로 분석할 필요가 있다.

참고문헌

구종서, 신상명 (2020). 초등학교 교사의 동기부여, 잡 크래프팅, 혁신행동 간의 구조적 관계 분석. 초등교육연구, 33(3), 49-78. DOI: 10.29096/JEE.33.3.03

김은지 (2018). 학습조직이 긍정심리자본, 직무열의, 혁신행동에 미치는 영향 탐색. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education, 21*(2), 89-113. DOI: 10.22955/ace.21.2.201805.89

김성호 (2018). R&D연구원의 긍정심리자본 및 학습민첩성과 혁신행동의 관계. 석사학위논문. 고려대학교 대학원.

김하형, 김수영 (2020). 비일관적 매개효과 모형의 해석 방향 탐색. **한국심리학회지: 일반, 39**(1), 91-115. DOI: 10.22257/kjp.2020.3.39.1.91

김현지, 채진영 (2022). 영유아교사의 학습조직이 혁신행동에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를 중심으로. **교육혁신연구, 32**(1), 275-302. DOI: 10.21024/pnuedi.32.1.202203.275

박지원 (1985). 사회적지지 척도 개발을 위한 일 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

박지원 (2014). 호텔직원이 지각한 사회적 지지가 자기효능감 및 혁신행동에 미치는 영향. 석사학위논문. 세종대학교 관광대학원.

성민정 (2019). 임파워링 리더십이 교사의 혁신행동에 미치는 영향과 잡크래프팅의 매개효과. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.

손미혜 (2018). 호텔종업원의 동기, 잡 크래프팅, 조직몰입 간의 구조적 관계 연구. 경희대학교 대학원 박사학위논문.

신나리, 김상림, 이주연, 송승민, 백선정(2021). 코로나 19 시대의 보육: 어린이집의 운영 실태와 과제. **한국보육지원학회, 17**(2), 1-27. DOI: 10.14698/jkcce.2021.17.02.001

안혜정 (2013). 유치원 교사의 정서노동과 직무만족도 및 사회적 지지와의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

안혜정, 이승연 (2020). 유치원 교사의 잡 크래프팅과 조직풍토, 수업 자율성 및 교수몰입의 구조적 관계. **한국교원교육연구, 37**(3), 285-312. DOI: 10.24211/tjkte.2020.37.3.285

유태용, 이채령 (2016). 성격이 과업수행과 적응수행에 미치는 영향. **한국심리학회지 산업 및 조직, 29**(4), 607-630. DOI: 10.24230/ksiop.29.4.201611.607

윤민아, 채영란 (2022). 코로나19 상황에서 어린이집 원장이 수행한 중점역할과 코로나 상황의 의미에 대한 인식. **유아교육학논집, 26**(2), 53-72.
DOI: 10.32349/ECERR.2022.4.26.2.53

이민규, 신상명 (2021). 학교조직의 흡수역량, 혁신행동, 학교조직효과성 간의 구조적 관계 분석. **교육행정학연구, 39**(3), 93-119. DOI: 10.22553/keas.2021.39.3.93

이상희, 김태성 (2021). 구성원의 무형식학습이 혁신행동에 미치는 영향: 임파워링리더십으로 조절된 잡 크래프팅의 매개효과. **기업교육과인재연구, 23**(3), 157-182.

이수연, 홍지인 (2021). 코로나 19 대응을 위한 유아교사의 혁신적 교수행동으로써 긴급 원격수업 실행관련 요인: 원장리더십, 지식공유 풍토, 교사전문성 개발, 변화지향성 중심으로. 한국유아교육 · **보육복지학회, 25**(3), 247-268. DOI: 10.22590/ecee.2021.25.3.247

이애라, 김고은 (2022). 2019 개정 누리과정 변화를 경험하는 유아교사가 지각하는 자기효능감과 사회적지지가 변화몰입에 미치는 영향. **한국유아교육연구, 24**(2), 1-26. DOI: 10.15409/riece.2022.24.2.1

이찬, 전영욱, 정보영, 이수기, 류지은(2017). 전문교과 교원의 전공만족 및 교직적응과 학교 혁신행동의 관계에서 교사효능감의 매개효과. **직업교육연구, 36**(5), 1-28. DOI: 10.37210/JVER.2017.36.5.1

임명기, 하유진, 오동준, 손영우 (2014). 한국판 잡 크래프팅 척도(JCQ-K)의 타당화 연구. **기업경영연구, 21**(4), 181-206.

장재호 (2019). 여행사 종사원의 잡 크래프팅이 조직유효성, 조직성과 및 고객지향성에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 박사학위논문.

정미라, 이방실, 박수경 (2015). 유치원 교사의 직장 내 사회적지지, 셀프리더십 및 소진 간의 구조적 관계. **열린교육연구, 23**(2), 87-108. DOI: 10.18230/tjye.2015.23.2.87

정영미, 김희규 (2021). 특성화고 교장의 변혁적 리더십, 교사 혁신행동, 학교조직효과성 간의 구조적 관계. **홀리스틱융합교육연구, 25**(2), 25-44.

하홍길 (2018). 잡크래프팅이 혁신행동에 미치는 영향: 기본심리욕구 및 개인-환경 적합의 지각을 중심으로. 한국기술교육대학교 대학원 박사학위논문.

현미숙 (2017). 잡 크래프팅 모델에 근거한 간호사의 동기부여와 직무효과의 구조적 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

홍지웅, 홍아정 (2020). 소명의식과 조직몰입 및 혁신행동의 구조적 관계. **디지털융복합연구, 18**(9), 169-180. DOI: 10.14400/JDC.2020.18.9.169

Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. New York: Wiley.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.

Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76,* 347-364. DOI: 10.1348/096317903769647210

Kato, T. (2014). Insomnia symptoms, depressive symptoms, and suicide ideation in Japanese white-collar employees. *International Journal of Behavioral Medicine, 21*(3), 506-510. DOI: 10.1007/s12529-013-9364-4

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling(2nd ed.)*. New York: Guilford press.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computer, 36*, 717-731.

Nybakk, E., Crespell, P., Hansen, E., & Lunnan, A.(2009). Antecedents to forest owner innovativeness: An investigation of the non-timber forest products and services sector. *Forest Ecology and Management, 257*(2), 608-618.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review, 26*(2), 179-201.

The Structural Relationships between Social Support, Job Crafting, and Innovative Behavior for Childcare Teachers

Ji-Hyoun Jung (Kyungsung University)
Sun-mi Park (Gyeongsang National University)
Ji-Hyoun Lee (Kyungsung University)
Jong-Hoon Kim (Gyeongsang National University)

The purpose of this study is to investigate the structural relationships between social support, job crafting, and innovative behavior as perceived by childcare teachers. To this end, data was collected through surveys conducted with 296 daycare center teachers in B Metropolitan City and K-do province. The collected data was analyzed using SPSS22.0 and AMOS 22.0, and the bootstrapping method was applied post-process to verify the significance of the mediating effect. The results of the study found that both social support and job crafting had a statistically significant positive effect on innovative behavior. Moreover, the results of the bootstrapping method found that both the indirect effect of having job crafting as a parameter between social support and innovative behavior as well as the direct effect of not having it as such a parameter were meaningful; in this way, it was verified that job crafting has a partial mediating effect. In particular, the indirect effect of teachers' social support on innovation behavior though job crafting was relatively greater than the direct effect of teachers' social support on innovative behavior. Overall, the results of this study are significant in that they provide implications for the preparation of measures as to promote innovative behaviors at a time where new changes are required in the teaching behaviors of childcare teachers due to the advent of the post-COVID era and the reinforcement and simplification of the current childcare teaching curriculum.

Key words: child care teachers, social support, job crafting, innovative behavior

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.103-136.

빅데이터를 활용한 유아교사의 행복한 삶에 대한 인식 탐색: 키워드 네트워크 분석을 중심으로*

이 강 훈** (대동대학교)

〈 요 약 〉

본 연구에서는 키워드 네트워크 분석 통해 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴봄으로써 유아교사의 행복한 삶을 지원하기 위한 기초자료를 마련하는데 목적이 있다. 본 연구목적을 달성하기 위해 TEXTOM에서 제공하는 빅데이터에 기반하여 '행복 + 보육교사', '행복 + 유치원 교사'를 검색어로 rawDATA를 수집하였다. 수집된 데이터는 1차 · 2차 정제과정을 거쳐 단어빈도를 바탕으로 핵심 키워드 50개를 선정하였으며, 이를 중심으로 1-모드(nodelist1) 매트릭스 데이터를 작성하여 네트워크 분석을 실시하였다. 연구결과, 보육교사의 행복과 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인식에서 '유아', '원장', '교사', '학부모', '유아교육기관', '문화', '과정', '지원'이 공통적인 핵심 키워드로 나타났다. 또한 보육교사의 행복에서는 '복지', '정책', '서비스'가 핵심 키워드로 등장한 반면, 유치원 교사의 행복에서는 '인성', '역량', '만족', '의미'가 핵심 키워드로 등장하였다. 연구결과를 통해 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식이 구성원들 간의 관계, 근무환경, 정부정책, 심리 · 사회학적 특성 등과 밀접한 관련이 있음을 보여 주었으며, 이와 함께 유아교사의 행복한 교직생활을 지원하기 위한 시사점을 제공하였다.

주제어: 빅데이터, 유아교사, 행복, 키워드 네트워크 분석

※ 논문 접수: 2022. 06.24 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 본 논문은 2020년 12월 구성주의유아교육학회 동계학술대회 발표논문을 수정 · 보완한 것임.

** 대동대학교 빅데이터센터 센터장 / 교신저자: darkengal@nate.com

Ⅰ. 서 론

최근 교육부에서는 꿈을 키우고 끼를 찾아보자는 취지에서 자유학기제를 시행하고 있으며, 별도의 안내를 위한 사이트마저 개설해 놓고 있다(교육부, 2017). 특히 눈길을 끄는 것은 이러한 자유학기제가 학생의 행복한 삶을 지원하기 위한 정책만은 아니라는 점에 있다. 교육부에서 제공하는 자유학기제에 대한 광고영상 중 노력중학교 편은 새학기를 준비하는 교사의 업무스트레스를 과장된 표현으로 보여주고 있는데, '밤새워 준비한 교육계획들이 아이들에게 흥미를 끌고 도움을 줄 수 있을까?' 아니면 '내용이 부족하다거나 아이들이 뻔하다고 느끼진 않을까?'를 걱정하는 교사의 모습을 통해 더 좋은 교육을 위해 고민하는 교사들의 심리를 세밀하게 잘 묘사하고 있다. 그러나 그런 고민의 모습은 교사와 아이들 모두에게 결코 행복한 모습이 아니며, 오히려 교육과정에 자유를 부여함으로써 교사와 학생 모두가 함께 노력했을 때야 비로소 행복한 학교를 꿈꿀 수 있음을 주요 내용으로 하고 있다. 이 영상에서 '학생이 행복해야 교사도 행복하다'는 카피는 교사의 행복이 학생의 행복과 분리될 수 없으며 학생의 행복만큼이나 교사의 행복도 중요함을 암시하고 있다.

자유학기제 뿐만 아니라 혁신학교를 중심으로도 구성원들의 행복에 대해서 많은 논의가 이어지고 있다. 지역마다 명칭은 다르지만 행복한 학교를 만들기 위한 다양한 노력을 하고 있으며 특히 교사에게 교무를 줄이고 학생을 지도하는 일에만 집중할 수 있도록 '학교에서 교무를 없애는 실험'을 한 경상남도의 공립단설초등학교의 사례는 신선한 충격으로 다가온다. 해당 학교의 한 관계자는 학교라는 조직에서 아이들을 잘 지도하는 것보다 공문이나 일지 등 행정업무를 잘해내는 교사가 인정받는 현실이 과연 아이들의 행복한 삶을 위해서 도움이 될까라는 문제를 제기하고 있다. 이에 해당 학교에서는 교사들의 업무경감을 위해 '교무부장'과 '연구부장'을 '행복운영부장'과 '행복지원부장'으로 구분하고 교사의 학생지도 업무에 방해되는 모든 업무는 행복지원부장이 맡도록 하는 업무분장을 실행하였다. 그 결과 자유학기제 영상에서처럼 책상머리에 앉아 계획서를 만들고 있던 교사에게서 교육과정을 고민하는 교사의 모습을 발견하게 되고 업무에 시달리던 교사들의 얼굴에서는 웃음이 넘치는 모습을 발견하게 되었다고 밝히고 있다(행복교육, 2017).

그렇다면 교사의 행복은 학령기 이후 아동을 지도하는 교사들에게서만 중요한 것일까? 선행연구들(배성희, 2009; 황해익, 2013, 2016)에 따르면 학령기 이후 아동을 지도하는 교사뿐만 아니라 유아교사의 행복한 교직생활을 설명하는 데에도 중요한 요인으로 보고되고 있다. 특히 유아교사가 지도하는 아동들이 정서발달의 민감기라는 점(지민경, 정계숙, 2011)에서 유아교사가 보여주는 행동과 태도는 유아들에게 지대한 영향을 미칠 수 있다(김성숙, 2013). 또한 주변 환경에 민감하게 반응하는 유아의 발달적 특성 상 오랜 시간 유아교육기관 머물고 있는 유아의 경우는 부모의 행복변인 만큼이나 교사의 행복변인이 중요한 영향요인이 될 수 있다(황해익, 2016; 황해익, 이강훈, 2017a, 2017b; Noddings, 2003/2008). 따라서 유아교사의 행복한 교직생활을 보장하는 것은 유아 행복교육을 위해서라도 필수라고 볼 수 있겠다(이강훈, 황해익, 2017; 황해익, 이강훈, 2018).

행복에 대한 정의는 학계에 따라 다양하게 정의될 수 있는데(이강훈, 2019a; 이강훈, 조은래, 2017), 유아교육분야에서는 유아들의 참모습을 찾는 과정이자 유아교육이 추구해야하는 지향점으로서(황해익, 2013), 유아교사에게 행복은 자율성을 바탕으로 조직구성원들 간 긍정적인 관계를 형성하고 조직과 교수활동에 몰입함으로써 긍정적인 정서를 함양한 상태로 정의 할 수 있다(이강훈, 황해익, 2017; 황해익, 강현미, 탁정화, 2014; Peterson & Seligman, 2004). 특히 교사의 행복은 교직을 수행하는데 있어서도 긍정적인 영향을 줄 수 있다(Seligman, 2002/2014). 즉, 행복한 유아교사는 삶을 보다 더 긍정적으로 인식하고, 스트레스 상황에서도 탄력성이 높아 잘 극복할 수 있으며, 자신의 직무와 조직에 몰입함으로써(Csikszentmihalyi, 1990/2004) 직무만족도가 높을 뿐 아니라 유아를 열정적으로 대하게 된다(황해익, 2013, 2016). 최근에는 삶의 만족도나 긍정적 정서와 같이 일시적 감정이나 상황에만 초점을 맞춘 행복감 넘어 웰빙(Wellbeing)을 추구함으로써 지속적이면서도 번영된 삶을 의미하는 행복플로리시(flourishing)에 더욱 주목하고 있다(황해익, 2016; 황해익, 이강훈, 2017a, 2017b, 2018). 행복플로리시는 PERMA(긍정적 정서, 몰입, 의미, 관계, 성취)를 통해 설명될 수 있으며(Seligman, 2011), 특히 긍정심리학자들은 이러한 행복을 유전(50%)과 환경(10%) 외에도 개인의 노력(40%)에 의해서 결정될 수 있다고 보고 있다(우문식, 2016; Seligman, 2002/2014). 이는 유아교사의 행복이 노력에 의해 증진될 수 있음을 의미하는 것으로 유아교사의 행복을 증진하기 위한 영향요인이 무엇인지를 살펴보는 것은 중요하다고 볼 수 있다. 유아교사의 행복관련 연구동향을 살펴본 선행연구(강현경, 2014; 송미선, 2014; 이경민, 윤혜경, 변소연, 2016)에 따르면 연령, 학력, 경력 등의 인구사회학적 변인과 함께, 유아, 동료교사, 학부모, 원장 간의 관계와 같은 심리사회학적 변인(김소리, 최일선, 2017; 오재연, 김경란, 2015; 이새별, 황희숙, 2016), 원장의 리더십과 자아탄력성, 교사효능감, 교수몰입과 조직몰입 등의 직무 관련 변인(이정희, 안효진, 2016; 이새별, 황희숙, 2016; 황해익, 2013, 2016; 황해익, 서원석, 이강훈, 2019)에 따라 유아교사의 행복이 설명되는 것으로 나타났다. 특히 직무 관련 변인에서는 유아교사가 원장의 리더십을 긍정적으로 인식할수록 자아탄력성과 교사효능감이 높일 뿐 아니라, 교수몰입과 조직몰입을 증징함으로써 행복한 교직을 수행하는 데에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(이강훈, 조은래, 2017; 이강훈, 황해익, 2017; 황해익, 이강훈, 2018). 또한 행복감이 높은 교사는 교사효능감뿐만 아니라 직무에 대한 만족도 또한 높게 인식하는 선 순환적 양상을 보여주고 있었다(황해익, 2013). 따라서 유아교사의 행복에 영향을 미치는 요인을 탐색하고 이를 증진하기 위한 노력을 기울이는 것은 유아행복교육을 위해서라도 의미있는 일일 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아교사의 행복은 단순히 개인의 긍정적인 정서에만 국한된 영역이 아니라, 교육기관의 다양한 구성원들과 긍정적인 관계 맺음과 건강한 조직문화를 통해 자신의 교직생활 전반에 대한 만족감을 느끼는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 특히 유아들이 유아교육기관 내에 머무는 시간이 많아진 오늘날, 유아들이 많은 시간을 함께하고 있는 대상이 유아교사라는 점에서 유아교사들의 행복감은 유아교육의 질과도 무관하지 않다고 볼 수 있다(김소리, 최일선,

2017; 이새별, 황희숙, 2016; Noddings, 2003/2008). 하지만 지금까지의 연구들이 대체로 유아교사들을 대상으로 설문조사 또는 면담조사를 통해 수행되었기 때문에(강현경, 2014; 이경민 등, 2016), 유아교사의 행복이 개인적 차원 또는 특정 집단의 학문적 관점에서만 설명되었다는 한계가 있었다. 또한 다수의 유아교사의 행복 관련 연구들이 모수통계에 기반한 양적연구방법으로 수행되었다는 점(송미선, 2014)에서 연구결과를 일반화하는 데에는 효과적일 수 있겠으나, 일반인들의 다양한 의견이나 사회적 인식 및 정서를 파악하는데 있어서는 제한적임을 알 수 있다(김용학, 김영진, 2016). 따라서 사전에 특정 목적을 가지고 수집된 자료가 아니라 집단지성의 집약체인 빅데이터를 통해 유아교사의 행복을 살펴보는 것은 유아교사의 행복에 대한 사회적 환경체계로서 사회적 인식(류칠선, 2016; 오재연, 김경란, 2015)이 어떻게 형성되어 있는지를 이해하는데 도움을 줄 것이다.

빅데이터란 정제되지 않은 방대한 정형 · 비정형 데이터를 일컫는 것으로, 5V(크기, 다양성, 가치, 속도, 정확성)라는 특성을 통해 현재를 파악하고 미래를 예측하는데 의미있는 정보를 제공한다(김경철, 김은혜, 2017; 김병만, 이강훈, 2020, 2022; 이강훈, 제희선, 2018; 황해익, 이강훈, 제희선, 2018; Kim, Kim, Lee, & Lee, 2022; Kim & Lee, 2020, 2021; Kim, Youn, Jeong, & Lee, 2018). 우리는 이미 빅데이터와 AI(인공지능)으로 대변되는 4차 산업혁명 시대를 살고 있으며 가끔은 방대한 정보의 홍수로부터 진짜 정보가 무엇인지에 대해 혼란을 느낄 때도 많다. 이는 그동안 유용한 정보라고 알고 있던 것들이 한순간 오래 묵은 정보가 되어버리는 시대에 살고 있음을 의미하는 것으로, 새로운 시대적 변화에 따라 우리가 기존에 가졌던 패러다임에도 변화를 요구받고 있음을 의미한다. 최근 구글 트렌드, 넷플릭스, 페이스북, 유튜브, 버스노선 관리 등 빅데이터를 활용한 기술들이 우리생활 속 깊숙이 자리잡아가고 있다. 이는 빅데이터가 급변하는 현대사회의 이미지를 가장 정확하게 읽어낼 수 있는 자료로서 다양한 분야에서 새로운 대안을 마련하는데 있어서도 활용가치가 높음을 잘 보여주는 실례이기도 하다(이연승, 2017). 이러한 빅데이터는 정치나 경제 분야뿐만 아니라 교육 및 사회 · 문화 전반에서 폭넓게 활용될 수 있으며, 특히 특정주제에 대한 사회적 인식이나 시간의 흐름에 따른 변화양상을 확임 함으로써 대안 마련 및 정책수립에도 의미있는 정보를 제공할 수 있다(김병만, 이강훈, 2020, 2022; 이강훈, 2019b; 이강훈, 황해익, 2020a, 2020b). 또한 방대한 양의 데이터를 통해 의미를 추론하려는 노력(Mayer-Schonberger & Cukier, 2013/2013)은 정부지원 정책 등을 마련할 때 있어서 사회적 인식 및 요구도를 사전에 확인하는 데에도 유용할 뿐만 아니라, 의견수렴 시 갈등을 해소하고 좀 더 현명한 선택을 하는데 도움을 줄 수 있다.

이에 본 연구에서도 빅데이터를 분석하는 방법들 중 유아교사의 행복에 관한 텍스트를 중심으로 데이터를 정제하는 텍스트 마이닝(text mining)을 통해 자료를 수집하고(이수상, 2013), 네트워크 분석방법을 활용하여 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식이 어떠한지를 살펴보고자 한다(정혜영, 김병만, 2022). 네트워크라는 용어는 기본적으로 연결과 교류의 의미를 가지고 있는데, 이러한 네트워크 분석에서는 핵심개념들이 전체적인 네트워크 속에서 어떻게 연결되어 있고 상호작용

하고 있는지를 이해하는데 도움을 준다(강이화, 김혜진, 2015). 또한 수집된 키워드들 간의 의미연결망의 속성이나 각 노드(Node)들의 특성을 살펴볼 때에도 유용하여(정혜영, 김현수, 2017), 최근에는 분석대상들 간의 관계성을 파악하고 이러한 네트워크를 형성하는데 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 확인하기 위한 연구들(최연철, 2012a; 2012b; Borgatti, Everett, & Johnson, 2013)에서 자주 활용되고 있다. 유아교육 분야에서도 유아들의 또래 관계를 살펴보기 위한 연구(강인설, 정계숙, 2012; 최연철, 소 라, 2013)나 유아교육의 방향을 모색하기 위한 연구(김경철, 김은혜, 2017; 강승지, 이연선, 2017)는 물론 지식의 구조(김남희, 서보순, 손유진, 2017; 김종훈, 최우식, 정미라, 2017; 나종민 안창희, 2017)나 이미지를 살펴보기 위한 연구(정혜영, 김현수, 2017) 등 다양한 영역에서 네트워크분석 방법이 활용되고 있으며 최근 급격히 증가하는 추세다. 이는 유아교육에서도 지나간 정보로부터 미래사회에 대한 정답을 찾아내는 것보다 지금 이 순간에도 수없이 생겨나는 다양한 정보들을 통해 미래의 문제를 발견하고 그것을 이해하는 것이 더욱 중요하다는 인식에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 즉, 유아교육 현장에 불고 있는 시대적 변화를 정확하게 읽어내고 이러한 정보를 스마트하게 다루기 위한 '데이터 리터러시'를 갖추는 것(Earl & Katz, 2006)이야 말로 문제에 대한 답을 만들어 내는 것보다 더욱 중요한 가치로 여겨지고 있는 것이다. 이러한 데이터 리터러시는 통계적 자료를 읽어내는 능력을 강조하고 있었지만, 이는 단순히 양적자료를 읽고 쓰는 것에만 국한된 것이기보다는 데이터를 해석하고 시각화하며 다른 사람에게 의미있는 정보를 전달하는 능력까지 포괄한다(이연승, 2017). 최근 유아교사들이 교직을 수행하는데 있어서 자신의 부족한 역량을 채우기 위해 인터넷 웹페이지나 블로그, 커뮤니티 등으로부터 생성된 자료에 대한 의존성이 높다는 점에서 데이터 리터러시를 통해 디지털 환경에서 나타나는 유아교사의 행복에 대한 반응 양상을 살펴보는 것은 유아교사의 행복한 교직생활에 대한 이미지를 이해하는 데에도 도움이 될 것이다.

또한 교육은 기본적으로 학문적 소양과 함께 사람들 간의 관계 속에서 요구되는 인성적 소양을 함께 다루는 인류중심의 학문분야라는 점(이승진, 2015)에서 학술적인 정보만으로는 교육 분야에서 나타나는 다양한 현상을 발견하고 이해하는데 한계가 있다. 이에 유아교육은 인간을 대상으로 하는 교육의 시발점이라는 점에서 구성원들 간의 인식이 어떠한 양상을 보이는지를 빅데이터와 같은 심층적인 데이터를 통해 살펴보는 것은 그들에게서 그러한 인식이 왜 생겨났는지를 이해하는데 도움을 줄뿐만 아니라 교육현장에서 발생하는 다양한 문제들을 해결하는 데에도 통찰력을 제공할 것이다(김병만, 2019; 김영옥, 2016; 이연승, 2017). 더욱이 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴보기 위해 유명 포털사이트의 커뮤니티나 웹페이지 등에서 생성된 빅데이터를 중심으로 네트워크 유형을 분석하는 것은 유아교사들 간의 행복에 대한 이미지와 함께 유아교사의 행복을 바라보는 사회적 인식을 살펴볼 수 있다는 장점을 가진다. 이는 설문조사로는 파악하기 어려웠던 암묵적 지식을 과감 없이 확인할 수 있다는 점에서도 유아교사 입장에서 행복에 대한 인식을 공감하고 향후 유아교육의 행복교육에 대한 지원방안을 모색하기 위한 좋은 방안이 될 것으로 기대된다.

따라서 본 연구에서는 빅데이터를 활용한 네트워크 분석을 통해 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴봄으로써 유아교사의 행복한 삶을 지원하기 위한 기초자료를 마련하고자 한다. 특히 교사관리의 이원적 행정체계에 따라 유사한 업무를 하고 있는 보육교사와 유치원 교사에 대한 개별적인 이미지 유형과 강도, 그리고 이미지들 간의 관계성을 살펴봄으로써 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식의 특성과 구조를 파악할 수 있을 것이다. 이는 유아기 아동을 대하는 유아교사의 행복추구권에 대한 사회적 관심은 물론 소속기관에 따른 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식 유형의 차이도 엿볼 수 있다(오수현, 김승희, 2016; 황해익, 김미진, 김병만, 2014). 궁극적으로는 유아교사의 행복에 대한 사회적 관심을 환기시키고 유아교사의 행복한 교직생활을 지원하기 위한 방안을 마련하는데 있어 기관유형별 차별화 전략을 수립하는 데에도 도움을 줄 것으로 기대된다.

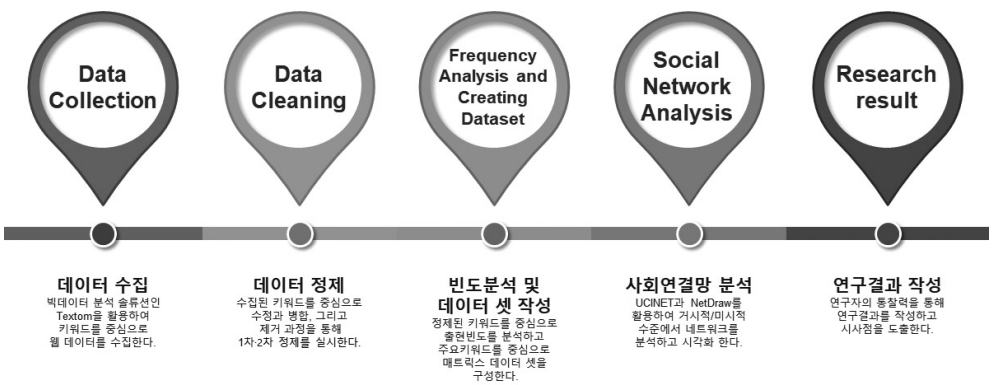
본 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 빅데이터를 통해 살펴본 보육교사의 행복에 대한 사회적 인식은 어떠한가?

둘째, 빅데이터를 통해 살펴본 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인식은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구절차



[그림 1] 빅데이터를 활용한 키워드 네트워크 분석 절차

빅데이터를 활용한 키워드 네트워크 분석 절차를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(남문희 등, 2022). 첫째, 데이터 수집 단계에서는 빅데이터 분석 솔루션인 TEXTOM을 활용하여 키워드를 중심으로 웹 데이터를 수집한다. 둘째, 데이터 정제 단계에서는 수집된 키워드를 중심으로 수정과 병합, 그리고 제거과정을 통해 1차 · 2차 정제를 실시한다. 셋째, 빈도분석 및 데이터 셋 작성 단계에

서는 정제된 키워드를 중심으로 출현빈도를 분석하고, 주요 키워드를 중심으로 매트릭스 데이터 셋을 구성한다. 넷째, 사회연결망 분석 단계에서는 UCINET과 NetDraw를 활용하여 거시적/미시적 수준에서 네트워크를 분석하고 시각화 한다. 다섯째, 연구결과 작성 단계에서는 연구자의 통찰력을 통해 연구결과를 작성하고 시사점을 도출한다.

2. 자료수집

본 연구의 데이터는 TEXTOM(2022)에서 제공하는 빅데이터들 중 국내 포털사이트 2곳과 해외 포털사이트 1곳의 webDATA에서 수집되었으며, '보육교사의 행복'과 '유치원 교사의 행복'을 핵심 키워드로 rawDATA를 마련하였다. 수집방법은 최근 1년간 유명 포털사이트의 다양한 수집채널(웹, 블로그, 뉴스, 카페, 지식인, 이미지, 동영상, 전문자료, 학술자료, 연구보고서, 페이스북)에서 나타난 '행복 + 보육교사'와 '행복 + 유치원 교사' 관련 키워드들 중 명사를 중심으로 수집하였다. 빅데이터는 거대한 규모(volume) 뿐만 아니라 다양성(variety), 가치(value)와 함께 최근에는 속도(velocity), 정확성(veracity), 복잡성(complexity)이라는 5V+1C의 특성을 가지고 있기 때문에 기존에 일상적으로 다루던 데이터와는 구별된다(이강훈, 2019). 최근에는 5V · 1C의 특성 중 하나 이상의 특성만 가지더라도 빅데이터로 간주하는 추세이며(남문희 등, 2022), 빅데이터 분석은 정제되지 않은 방대한 정형 · 비정형 데이터를 분석하는 기법을 의미하는 것으로 본 연구에서 활용한 정성적 데이터의 경우 키워드 네트워크 분석이 대표적이다. 이러한 특성으로 인해 빅데이터 분석을 위한 자료는 여러 플랫폼에서 다양한 방식으로 수집될 수 있을 뿐만 아니라 검색엔진 등을 활용하여 자동적으로 수집되기 때문에 대체로 데이터의 양과 시점을 고려하여 다양한 형태로 분석이 이루어지고 있다. 때로는 정보의 양과 생성주기, 연구목적 등을 고려하여 3개월이나 6개월 이내의 짧은 기간의 데이터를 활용하기도 한다(최현주, 최연철, 2016). 현재 2022년부터 '혁신교육, 새로운 미래를 만들다'라는 슬로건 아래 『다행복교육 2.0』 이 시작됨에 따라 다행복학교의 구성원 중 하나인 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴볼 필요가 있었다. 따라서 본 연구에서는 현재 유아교사의 행복에 사회적 인식을 살펴보기 보기 위해 최근 1년간의 자료를 분석대상으로 선정하였다. 이때, 다양한 채널(웹, 블로그, 뉴스, 카페, 지식인, 이미지, 동영상, 전문자료, 학술자료, 연구보고서, 페이스북 등)에서 중복 및 재생산된 자료로 확인된 경우 전문정보가 이중 노출된 경우를 제외하고는 모든 데이터를 활용하였다. 이는 동일 자료라고 할지라도 공유하기 또는 퍼가기 기능을 통해 중복 및 재생산된 정보의 경우 해당 정보에 대한 사회적 관심이나 요구도가 높아 주요하게 다루어질 필요가 있는 정보로 해석할 수 있기 때문이다(박리나, 황해익, 이강훈, 2019). 본 연구를 수행하기 위해 수집된 데이터는 웹 2,181건, 블로그 869건, 뉴스 271건, 카페 245건, 지식인 278건, 이미지 2,010건, 동영상 195건, 전문자료 328건, 학술자료 262건, 연구보고서 62건, 페이스북 22건으로 대규모 노드(total=7,292) 데이터이며(이수상, 2013; Kim et al., 2022; Kim & Lee, 2020, 2021;

Kim et al., 2018), 이미지와 동영상 자료의 경우 각각의 자료가 의미하는 바를 라벨링하여 활용하였다.

〈표 1〉 수집된 데이터

키워드	웹	블로그	뉴스	카페	지식인	이미지	동영상	전문자료	학술자료	연구보고서	페이스북
행복 + 보육교사	1,388	493	120	159	270	1,020	97	98	59	35	8
행복 + 유치원 교사	793	376	151	86	8	1,020	98	230	203	27	14
전체	2,181	869	271	245	278	2,040	195	328	262	62	22

3. 분석도구

1) 데이터 수집 및 정제도구

본 연구에서는 유아교사의 행복에 관한 데이터를 수집하고 정제하기 위해 빅데이터 전문기업 ㈜더아이엠씨에서 개발한 빅데이터 분석 솔루션인 TEXTOM(2022)을 활용하였다. TEXTOM(2022)은 신문자료를 기반으로 한 Trends21 코퍼스(김일환, 정유진, 강범모, 김흥규, 2013)와는 달리 웹, 뉴스, 설문조사 등 다양한 원천 데이터를 수집할 수 있다는 장점이 있으며, 주요기능으로는 데이터 수집, 정제, 생성, 저장, 시각화 등이 있다. 특히 다양한 채널에서 빠른 속도로 데이터를 수집하여 데이터 셋(data set)을 제공하고 있으며, 빅데이터의 큐레이션 기능에 대한 효능성을 높였다는 평가를 받고 있다. 한국어를 포함한 3개 국어를 기반으로 정확한 형태소 분석 및 자연어 처리 기법을 적용함으로써 데이터 수집뿐만 아니라 데이터 가공과 정제 및 분석에서도 뛰어난 작업능력을 보여준다. 데이터 마이닝(data mining) 기법 중 명사, 형용사, 동사를 중심으로 한 텍스트 마이닝(text mining) 방식으로 데이터를 가공할 수 있으며(이수상, 2013), 1-mode, 2-mode 방식으로 다양한 형태(빈도, 유클리디언, 코사인, 자카드, 상관 계수)의 매트릭스를 생성할 수 있어 다양한 소셜 네트워크 분석 프로그램들(UCINET, NODEXL, *p*ajek, Gephi)과도 호환성이 높다. 또한 수집, 정제, 분석된 데이터의 저장과 관리를 위한 분산파일시스템 및 NoSOL 기능을 구현하고 있으며, 분석대상 데이터의 효율적인 선택과 관리가 가능하도록 데이터 색인 기능을 제공하고 있다. 뿐만 아니라 분석결과에 대한 다양한 차트와 시각화 기능(TF, N_GRAM, topic, matrix 차트, 개체명인식, 워드 클라우드)을 제공하고 있다(TEXTOM, 2022).

2) 네트워크 분석도구

사회연결망 분석은 노드들 간의 관계성을 바탕으로 형성된 네트워크의 특징을 설명하는 분석 방법으로서, Mitchell(1969)은 사람들 간의 사회적 행위를 그들이 맺은 관계성을 중심으로 설명하려는 시도로 보았다. 최근 인터넷 서비스가 발달하고 컴퓨터 기술이 고도화됨에 따라 빅데이터 연구가 각광받고 있는 가운데, 네트워크 분석이 더욱 주목받고 있다. 고전검사이론(CTT)에서는 사회과학을 분석하고자 할 때, 개인이 가진 속성(attribute)을 중심으로 연구가설을 세우고 이를 검증하였다면 네트워크 분석에서는 상호관계성에 초점을 두어 사회적 현상을 설명한다. 이러한 네트워크 분석 도구는 앞서 소개한 도구들 외에도 다양한 Tool(SAS, Netminer, R)이 존재한다. 본 연구에서는 다양한 형태의 네트워크 분석방법들을 프리웨어(Freeware)로 제공하고 있는 UCINET ver 6.718을 활용하여 네트워크 분석을 실시하였다. UCIrvine의 Freeman(1979)교수와 그의 동료들이 개발한 UCINET은 네트워크의 응집성(cohesion)과 하위집단(subgroup) 뿐만 아니라 자아 중심 연결망(ego network), 중앙성(centrality), 중앙과 변방(core & periphery), 역할과 위치(roles & positions), 다차원척도(MDS), 군집(Cluster), 2-Mode 척도, 유사성과 이질성(Similarities & Dissimilarities) 등을 다양하게 분석 할 수 있다(김용학, 김영진, 2016; 이강훈, 2019b).

4. 데이터 분석방법 및 절차

1) 수집된 데이터의 정제 및 매트릭스 데이터 생성

본 연구를 위해 TEXTOM(2022)에서 수집된 rawDATA는 데이터 분석과 연구결과에 대한 의미해석을 위해 데이터 클리닝(data cleaning)이 필요한 것으로 판단되었다. 데이터 클리닝이란 수집된 rawDATA에서 키워드 추출이 잘못되었거나 내용의 변경이 필요할 경우 연구목적에 따라 불필요한 데이터를 정제하는 것으로(TEXTOM, 2022), 유사어, 광의어, 협의어와 같이 같은 의미를 내포하는 키워드임에도 불구하고 품사의 형태나 단・복수, 약어, 띄어쓰기 등에 따라 서로 다른 노드로 분류된 데이터를 수정하는 과정을 의미한다(이수상, 2013). 기본적으로 TEXTOM(2022)에서도 크게 두 가지 방법의 데이터 클리닝 기능을 제공하고 있는데, 웹(web) 상에서 '바로편집하기' 기능과 메모장이나 기타 워드 프로그램 등에서 편집이 완료된 데이터를 올리는 '파일 업로드' 기능이 있다. '바로편집하기'의 경우 부분적으로 일치하는 경우도 키워드를 변경하는 'Partial Matching' 방법과 정확하게 일치하는 키워드만 변경하는 'Exact Matching'이 있다. 이때 추출단어 빈도분석(1차) 결과표를 참조하여 데이터 클리닝을 실시하면 편리하다. 또한 '파일 업로드'의 경우 익숙한 인터페이스를 활용할 수 있게 됨으로써 좀 더 세밀한 데이터 정제가 가능하다. 따라서 본 연구에서는 두 기능을 모두 활용하여 1차・2차 데이터 정제를 실시하였다(김병만, 이강훈, 2020/2022; 이강훈, 2019b).

1차 정제는 rawDATA 수집과정에서부터 시작되었으며, 이때 명사를 중심으로 텍스트 마이닝(text mining)을 실시하였다. 또한 TEXTOM(2022)의 '바로편집하기' 기능을 활용하여 본 연구의 목적과 관련이 없다고 판단되는 데이터는 삭제하고 품사형태, 동의어, 단 · 복수, 띄어쓰기, 기호, 숫자, 알파벳 등으로 인해 적정하지 못한 키워드는 부분적으로 수정하였다.

〈표 2〉 2차 정제 예시

정제유형	대표 키워드	2차 정제의 예시
치환 & 삭제	보육교사	보육교사, 어린이집 교사
	유치원 교사	유아교사, 유치원 교사
치환	행복감	행복감, 행복
	프로그램	프로그램, 교육과정
병합	어린이집	어린이집, 어린이 + 집
	대학교	대학교, 대학 + 교, 대 + 학교

2차 정제는 '바로편집하기' 기능을 통해 1차 정제를 마친 데이터와 추출단어 빈도분석(2차) 결과를 Excel 파일 형태로 다운로드하여 '찾기 및 바꾸기' 기능으로 데이터 정제를 실시하였다. TEXTOM(2022)에서는 최대 200개 키워드에 대해 분석이 가능하나, 가독성을 위해 대체로 다수의 선행연구들에서 20~50개 내외의 키워드를 중심으로 분석 결과를 제시하고 있다. 따라서 본 연구에서도 빈도분석 결과를 바탕으로 네트워크 분석을 위한 상위 50개 키워드를 추출하였으며, 이러한 키워드들 중 1차 정제를 마친 데이터에서 핵심 키워드로 작용하지 않는 경우 네트워크 분석을 위한 노드목록에서 삭제하는 과정을 반복하였다. 최종 정제를 마친 데이터와 추출단어 빈도분석 결과를 바탕으로 상위 50개의 핵심 키워드를 추출하고, TEXTOM(2022)의 Matrix 변환 기능을 통해 추출된 50개 노드를 중심으로 50×50 1-모드(nodelist1) 빈도 매트릭스 데이터를 작성하였다.

2) 네트워크 분석

네트워크 분석은 국가, 단체, 조직구성원, 개인 등 여러 대상 간의 복잡한 관계성를 간명하게 설명할 수 있는 방법들 중 하나이다. 1979년, 'Social networks'와 같은 저널이 발간된 이래로 정치 · 경제 · 사회 · 문화 · 교육 등을 다루는 다양한 학문 영역에서도 활달한 연구가 이루어지고 있다(김병만, 이강훈, 2020, 2022; 김용학, 김용진, 2016). 이러한 네트워크 분석을 위해서는 다양한 도구들이 활용되고 있으나, 연구자들의 접근성과 유용성을 고려해 보았을 때 NetDraw와 같은 시각화 Tool과 연동이 용이한 UCINET을 주로 활용하고 있다. 우선 분석작업을 진행할 디폴트 폴더를 설정해 주어야 한다. 만약 폴더 위치가 매트릭스 자료를 포함하고 있지 않을 경우 오류가 발생할 수

있기 때문에 분석 오류 발생 시 확인이 필요하다. 대게 빅데이터 분석에서 많이 활용하고 있지만 어떠한 네트워크 분석이든지 연구설계 단계에서부터 자료분석의 단위와 조사내용, 그리고 자료분석의 범위 등을 설정할 필요가 있다.

네트워크 연결망 속성(multiple cohesion measures)을 알아보기 위해 노드(node), 밀도(density), 평균연결거리(average distance), 평균연결강도(average degree), 컴포넌트 수(components), 지름(diameter) 등 데이터의 응집성(cohesion)을 살펴보았다. 노드의 수는 수집된 키워드의 수를 의미하며, 본 연구에서는 핵심 키워드 50개를 중심으로 선정하였다. 밀도는 네트워크를 구성하고 있는 노드들 간의 연결된 정도를 의미하며(NodeXL Korea, 2015), 집단의 크기가 작고 노드들 간 연결이 많을수록 밀도는 높아진다. 평균연결거리는 각 노드들이 평균 몇 단계를 거치면 연결될 수 있는지에 대한 평균값을 나타낸다. 반면, 평균연결강도는 동일 노드 간의 거리를 제외한 매트릭스 내 모든 경로 값들의 평균을 의미하며, 노드들 간 강한 연결성을 보일수록 높아진다. 컴포넌트 수는 한 그래프 내에서 연결된 네트워크의 덩어리 수를 의미하며, 지름은 연결된 노드들 중 가장 긴 연결거리를 의미하는 것으로 네트워크의 크기를 설명한다(이수상, 2013). 또한 네트워크 내 노드들 간의 구조적 위치 특성을 파악하기 위해 연결중심성(degree centrality), 근접중심성(closeness centrality), 매개중심성(betweeness centrality), 위세중심성(eigenvector centrality) 등 네트워크의 중앙성(centrality)을 분석하였다(이강훈, 제희선, 2018; Kim et al., 2022; Kim & Lee, 2020, 2021; Kim et al., 2018). 연결중심성은 해당 노드에 직접적으로 연결되어 있는 다른 노드들의 비율을 나타내는 지표이며, 근접중심성은 네트워크 상 노드들 간의 근접 정도를 기준으로 해당 노드가 얼마나 중앙에 위치하였는가를 나타낸다. 매개중심성은 네트워크 상 서로 다른 노드들 사이에서 해당 노드가 위치하여 매개하는 정도를 의미한다. 위세중심성은 해당 노드의 영향력 또는 중요도를 측정하고 평가하기 위해 활용되고 있으며, 중심성이 높은 노드들과 많이 연결되어 있을수록 중앙성이 높아진다(최현주, 최연철, 2016).

3) 네트워크 시각화

본 연구에서 UCINET6로 분석된 네트워크를 시각화하기 위해 NetDraw 프로그램을 통해 시각화(visualization)를 실시하였다(이강훈, 2019b; 황해익, 김선형, 이강훈, 2018). 물론 TEXTOM(2022)에서도 시각화를 위한 다양한 Tool(TF, N_GRAM, topic, matrix 차트, 개체명인식, 워드 클라우드)을 제공하고 있지만 본 연구에서는 UCINET6과 호환성이 높은 인터페이스로 작업을 진행하였다. 네트워크 시각화는 노드들 간 거리를 2차 평면 위에 표현하고, 노드들 간의 관계성을 선으로 표현함으로써 데이터 통계량만으로는 확인이 어려웠던 네트워크 구조를 쉽게 파악할 수 있다(김용학, 김영진, 2016). 네트워크 시각화 과정에서 노드의 심볼 크기는 버즈량을 기준으로 가중치를 부여하였으며, 경로의 크기는 각 노드들 간의 공출현 빈도를 기준으로 가중치를 부여하였다.

5. 자료처리 및 분석

본 연구는 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴보고자 빅데이터 분석 솔루션인 TEXTOM(2022)과 Excel 2014 프로그램을 활용하여 유아교사의 행복에 관한 데이터를 수집하고 텍스트 마이닝 방식으로 1차 · 2차 정제를 실시하였다(이수상, 2013). 데이터 클리닝을 마친 데이터를 바탕으로 빈도분석을 실시하였으며, 빈도분석 결과를 바탕으로 상위 50개 노드를 선정하고 이를 중심으로 50×50 1-모드(nodelist1) 빈도 매트릭스 데이터 셋을 작성하였다(박리나 등, 2019; Borgatti et al., 2013).

네트워크 분석은 이수상(2013)이 제안한 분석 준거에 따라 크게 두 가지(미시적 · 거시적) 수준으로 나누어 실시하였으며 절차는 다음과 같다. 첫째, 네트워크의 전반적인 특성을 파악하기 위해 거시(marco) 수준에서 노드 수, 밀도, 평균연결거리, 평균연결강도, 컴포넌트 수, 지름, 네트워크 집중도 등 네트워크 속성을 분석하였다. 둘째, 중심성(centrality) 분석에 앞서 통계적 유의성을 검정하기 위해 UCINET6 프로그램에서 부트스트랩(bootstrapping) 기법을 활용한 일표본 평균검정을 실시하였다(곽기영, 2017; 김병만, 이강훈, 2020, 2022; 배유나, 이강훈, 2022; 서정아, 오익근, 2017; 최현주, 최연철, 2016). 셋째, 네트워크에 포함된 노드들의 특성을 살펴보기 위해 미시(micro) 수준에서 각 노드들의 영향력을 나타내는 중심성 분석을 실시하였다(김현수, 정혜영, 2016). 본 연구에서는 연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성을 중심으로 살펴보았다. 끝으로 NetDraw 프로그램을 활용하여 네트워크를 시각화를 통해 네트워크 구조를 살펴보았다(김용학, 김영진, 2016).

III. 연구결과

1. 보육교사의 행복에 대한 사회적 인식 데이터 분석

1) 보육교사의 행복에 대한 빈도분석

빅데이터 분석 솔루션인 TEXTOM(2022)을 활용하여 빅데이터 분석을 실시한 결과 전체 5,479개 키워드가 추출되었으며, 이들 중 빈도 상위 50개 키워드를 중심으로 분석 노드를 선정하였다. 선정된 키워드의 빈도분석 결과는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 보육교사의 행복에 대한 빈도분석(상위 50개 키워드)

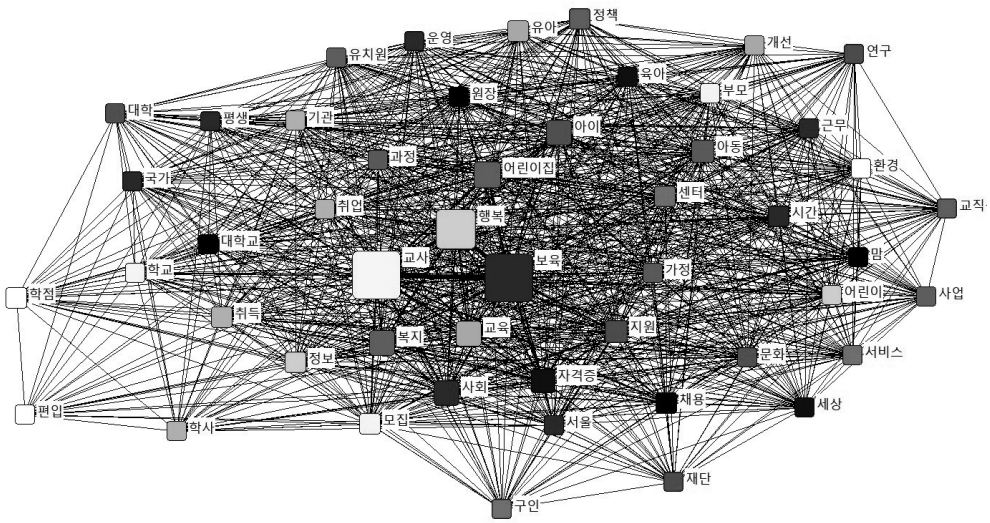
R	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*
1	보육	3,614	11	지원	383	21	유치원	203	31	평생	165	40	서울	147
2	교사	3,529	12	학점	379	22	문화	198	31	국가	165	42	육아	142
3	행복감	2,481	13	채용	346	23	근무	197	33	학교	163	43	과정	141
4	어린이집	965	14	취득	313	24	세상	182	33	부모	163	44	재단	131
5	교육	784	15	센터	304	25	가정	178	35	어린이	162	45	편입	130
6	복지	760	16	시간	276	26	연구	177	36	교직원	158	46	대학교	129
7	아이	745	17	모집	273	27	환경	172	37	개선	155	46	맘	129
8	사회	736	18	정보	265	28	원장	171	38	사업	153	48	기관	122
9	자격증	703	19	정책	245	29	취업	170	39	대학	148	48	학사	122
10	아동	405	20	유아	228	30	구인	167	40	운영	147	50	서비스	119

보육교사의 행복에 대한 빈도분석 결과 보육(3,614)이 가장 높은 빈도로 나타났으며, 그 다음으로 교사(3.429), 행복감(2,481), 어린이집(965), 교육(784), 복지(760), 아이(745), 사회(736), 자격증(703), 아동(405) 순으로 나타났다. 보육교사의 행복에 대한 50위 내 키워드들 중 눈에 띄는 키워드로는 유아(아이, 아동, 어린이 포함), 원장, 교사(교직원 포함), 학부모(맘 포함)와 같은 유아교육기관 내 빈번한 상호작용이 이루어지는 구성원들에 관한 내용과 함께 채용, 모집, 문화, 근무, 환경, 개선 등과 같은 근무환경 관련 내용을 포함하고 있었다. 한편, 정부정책 관련 키워드는 복지, 사회, 지원, 정책, 국가, 사업, 서비스 등으로 나타났다.

2) 보육교사의 행복에 대한 네트워크 분석

(1) 보육교사의 행복에 대한 네트워크의 거시적(macro) 수준 분석

보육교사의 행복에 대한 네트워크의 거시적 수준 분석 결과 보육교사의 행복에 대한 네트워크 구조는 그림 2와 같이 나타났으며, 네트워크의 구조적 속성은 〈표 4〉와 같다.



[그림 2] 보육교사의 행복에 대한 네트워크 구조

〈표 4〉 보육교사의 행복에 대한 네트워크의 구조적 속성

	node	density	average degree	average distance	components	diameter	network centralization
value	50	.870	42.640	1.130	1	2	7.913%

보육교사의 행복에 대한 네트워크의 구조적 속성 분석 결과 네트워크 내 노드들 간의 응집력(cohension)을 나타내는 밀도(0에서 1 사이의 값)는 .870으로 비교적 높은 응집력을 보였다. 또한 각 노드들이 다른 노드에 도달하기 위한 평균연결거리는 1.130으로 나타났으며, 노드들 간의 평균적인 활동성(노드당 연결 경로 수 평균)을 나타내는 평균연결강도는 42.640으로 높은 활동성을 보였다. 하위 네트워크를 의미하는 컴포넌트는 1개로 별도의 군집(cluster)을 형성하고 있지 않는 것으로 나타났으며, 지름은 2로 노드들 간 거리가 짧고 네트워크의 크기가 크지 않은 것으로 나타났다. 또한 일부 노드에 네트워크가 집중되었는지를 나타내는 네트워크 집중도는 7.913%로 대체로 노드들이 고르게 연결되어 있는 것으로 나타났다.

⑵ 보육교사의 행복에 대한 네트워크의 통계적 유의성 검정

부트스트랩 기법을 활용한 보육교사의 행복에 대한 네트워크의 통계적 유의성을 검정한 결과 네트워크 데이터의 표집분포 평균은 80.7462이었으며, 표준오차는 21.6986으로 나타났다. 이를

통해 Z-score를 산출한 결과 Z=3.5911로 보육교사의 행복에 대한 네트워크 데이터가 Z-score보다 절대값이 큰 값이 나타날 확률이 0.0020으로 유의수준 5%에서 네트워크 데이터들 간의 관계는 통계적으로 유의미한 유의성을 가진다고 볼 수 있다(배유나, 이강훈, 2022; 서원석, 이강훈, 김석우, 2019; 서정아, 오익근, 2017; 이강훈, 2019b).

(3) 보육교사의 행복에 대한 네트워크의 미시적(micro) 수준 분석

보육교사의 행복에 대한 네트워크의 미시적 수준을 살펴보기 위해 중심성(centrality and power) 분석을 실시하였으며, 그 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 보육교사의 행복에 대한 중심성 분석(상위 20개 키워드)

R	*Nrm-Dgree*		*Closeness*		*nBetween-ness*		*Eigen-vector*		*R*	*Nrm-Dgree*		*Closeness*		*nBetween-ness*		*Eigen-vector*	
1	보육	8.96	보육	1.00	보육	.51	보육	.55	11	아동	1.04	취업	.99	지원	.45	아동	.07
2	교사	8.77	교사	1.00	교사	.51	교사	.55	12	모집	1.01	아이	.98	정보	.42	지원	.07
3	행복감	6.14	행복감	1.00	행복감	.51	행복감	.43	13	지원	.98	정보	.98	모집	.40	모집	.06
4	어린이집	2.61	교육	1.00	교육	.51	어린이집	.20	14	취득	.97	원장	.98	어린이집	.37	센터	.06
5	자격증	2.15	복지	1.00	복지	.51	아이	.16	15	정보	.93	서울	.98	대학교	.33	시간	.06
6	복지	2.08	사회	1.00	사회	.51	교육	.13	16	센터	.90	모집	.96	원장	.33	정책	.05
7	아이	2.05	자격증	1.00	자격증	.51	자격증	.12	17	문화	.84	가정	.96	취득	.32	정보	.05
8	사회	1.99	과정	1.00	과정	.51	복지	.11	18	시간	.78	아동	.95	가정	.31	취득	.05
9	교육	1.98	어린이집	.99	취업	.49	사회	.11	19	구인	.75	채용	.95	기관	.30	환경	.04
10	채용	1.33	지원	.99	서울	.47	채용	.08	20	세상	.75	센터	.95	평생	.30	문화	.04

보육교사의 행복에 대한 중심성(연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성)은 상위 20개 키워드를 중심으로 분석 결과를 제시하였으며, 크기가 다른 연결망에서도 비교가 가능하도록 표준화된 값을 활용하였다. 연결중심성 분석 결과 키워드들 간 직접적인 관계를 형성하고 있어 상호작용이 가장 높은 키워드로는 보육(8.96)으로 나타났으며, 그 다음으로 교사(8.77), 행복감(6.14), 어린이집(2.61), 자격증(2.15), 복지(2.08), 아이(2.05), 사회(1.99), 교육(1.98), 채용(1.33) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석 결과와 유사할 뿐만 아니라, 이러한 노드들은 보육교사의 행복에 대한 네트워크의 중앙에서 핵심적인 허브 역할을 담당하는 키워드로 볼 수 있다. 특히 10위권 내에서 자격증

과 채용은 빈도 순위보다 상승한 키워드로 다른 키워드에 비해 상대적으로 연결정도가 강력함을 의미한다.

근접중심성 분석 결과 네트워크 내 키워드들과 가장 가까운 관계를 형성하고 있는 키워드로는 보육(1.00), 교사(1.00), 행복감(1.00), 교육(1.00), 복지(1.00), 사회(1.00), 자격증(1.00), 과정(1.00) 등으로 나타났으며, 그 다음으로 어린이집(.99), 지원(.99) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석과 연결중심성 분석 결과와 유사하였으며, 이러한 노드들은 다른 키워드들과 가깝게 위치해 있어 네트워크 내 모든 키워드들에 쉽게 도달할 수 있는 키워드로 볼 수 있다. 10위권 내에서 교육, 복지, 사회, 자격증, 과정, 지원은 빈도 순위보다 상승한 키워드로 네트워크 내에서 중심적인 역할을 하고 있기 때문에 영향력이 크다고 볼 수 있으며, 특히 과정은 빈도분석에서 43위에 불과하였지만 근접중심성에서는 8위로 특히 눈여겨 볼만한 키워드로 나타났다.

매개중심성 분석 결과 네트워크 내에서 다른 키워드들 간 중재자로서 가장 큰 역할을 하는 키워드로는 보육(.51), 교사(.51), 행복감(.51), 교육(.51), 복지(.51), 사회(.51), 자격증(.51), 과정(.51)으로 나타났으며, 그 다음으로 취업(.49), 서울(.47) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석, 연결중심성 및 근접중심성 분석 결과 등과도 비슷한 맥락으로, 이러한 노드들은 다른 키워드들 간에 가교역할을 하고 있어 네트워크 내 경로를 적절히 통제(control)하는 것으로 나타났다. 10위권 내에서는 근접중심성과 같이 교육, 복지, 사회, 자격증, 과정과 함께 취업과 서울이 빈도 순위보다 상승한 키워드로 나타났으며, 특히 과정, 취업, 서울은 빈도분석에서는 높은 순위를 보이지 않았지만 매개중심성에서는 다른 키워드들 간의 중재역할을 하는데 핵심적인 영향력을 보이는 것으로 나타났다.

또한 위세중심성 분석 결과 중요도가 높은 노드들과 가장 많이 연결된 키워드로는 보육(.55), 교사(.55)로 나타났으며, 그 다음으로 행복감(.43), 어린이집(.20), 아이(.16), 교육(.13), 자격증(.12), 복지(.11), 사회(.11), 채용(.08) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석, 연결중심성, 근접중심성 그리고 매개중심성 분석 결과 등과도 맥을 같이 하는 것으로, 이러한 노드들은 호가호위(狐假虎威)라는 사자성어처럼 주변 키워드들의 영향력에 힘입어 위세가 높은 값들과 관계성이 높을수록 자신의 영향력 또한 증가하는 키워드로 볼 수 있다(Bonacich, 2007). 특히 10위권 내에서 아이, 자격증 그리고 채용은 빈도 순위보다 상승한 키워드로 다른 키워드에 비해 상대적으로 위세가 높은 키워드들과 긴밀하게 연결되어 있음을 의미한다.

한편, 중심성 분석 결과를 종합해보았을 때, 검색 키워드에서 직접적으로 언급된 보육, 교사, 행복감을 제외하면 복지, 사회, 자격증은 빈도분석, 연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성 모두에서 공통적으로 포함된 키워드로 보육교사의 행복에 대한 사회적 인식이 주로 정부정책과 관련된 내용으로 다루어지는 것으로 나타났다.

2. 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인식 데이터 분석

1) 유치원 교사의 행복에 대한 빈도분석

빅데이터 분석 솔루션인 TEXTOM(2022)을 활용하여 빅데이터 분석을 실시한 결과 전체 4,174개 키워드가 추출되었으며, 이들 중 빈도 상위 50개 키워드를 중심으로 분석 노드를 선정하였다. 선정된 키워드의 빈도분석 결과는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 유치원 교사의 행복에 대한 빈도분석(상위 50개 키워드)

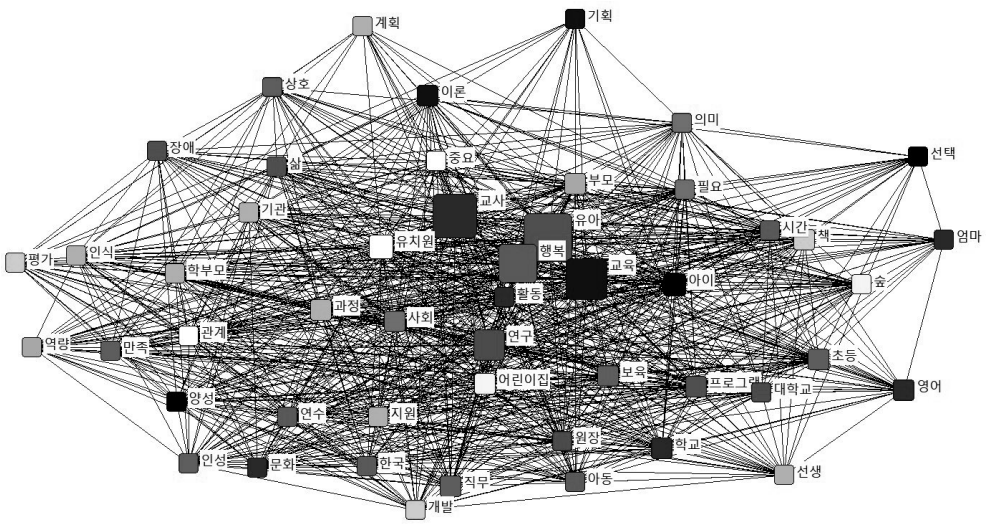
R	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*	*R*	*Keyword*	*N*
1	유아	1,691	11	어린이집	146	20	연수	102	30	평가	84	41	시간	69
2	교사	1,459	12	책	141	22	대학교	99	32	상호	77	41	아동	69
3	교육	1,255	13	보육	132	23	관계	98	32	인성	77	43	원장	68
4	행복감	1,125	14	부모	130	24	양성	90	34	역량	75	44	중요	67
5	연구	717	15	직무	119	25	인식	89	35	만족	74	45	선택	66
6	유치원	332	15	초등	119	25	지원	89	36	삶	73	46	계획	65
7	아이	214	17	프로그램	114	27	필요	88	36	장애	73	46	학부모	65
8	과정	186	18	영어	110	28	엄마	87	38	문화	72	46	기관	65
9	사회	175	19	이론	105	29	숲	85	38	활동	72	46	선생	65
10	학교	157	20	한국	102	30	개발	84	40	기획	70	50	의미	64

유치원 교사의 행복에 대한 빈도분석 결과 유아(1,691)가 가장 높은 빈도로 나타났으며, 그 다음으로 교사(1,459), 교육(1,255), 행복감(1,125), 연구(717), 유치원(332), 아이(214), 과정(186), 사회(175), 학교(157) 순으로 나타났다. 유치원 교사의 행복에 대한 50위 내 키워드들 중 눈에 띄는 키워드로는 유아(아이, 초등, 아동 포함), 원장, 교사, 학부모(부모, 엄마 포함)와 같은 유아교육기관 내 구성원에 관한 키워드와 함께 직무, 연수, 문화, 평가 등과 같은 근무환경 관련 내용을 포함하고 있었다. 한편, 정부정책 관련 키워드로는 사회, 지원으로 나타났으며, 심리 · 사회학적 특성은 행복감, 인식, 인성, 역량, 만족, 의미 등으로 나타났다.

2) 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크 분석

(1) 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 거시적(macro) 수준 분석

유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 거시적 수준 분석 결과 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크 구조는 그림 3과 같이 나타났으며, 네트워크의 구조적 속성은 〈표 7〉과 같다.



[그림 3] 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크 구조

〈표 7〉 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 구조적 속성

	node	density	average degree	average distance	components	diameter	network centralization
value	50	.733	35.920	1.267	1	2	9.738%

유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 구조적 속성 분석 결과 네트워크 내 노드들 간의 응집력을 나타내는 밀도(0에서 1 사이의 값)는 .733으로 비교적 높은 응집력을 보였다. 또한 각 노드들이 다른 노드에 도달하기 위한 평균연결거리는 1.267로 나타났으며, 노드들 간의 평균적인 활동성(노드당 연결 경로 수 평균)을 나타내는 평균연결강도는 35.920으로 높은 활동성을 보였다. 하위 네트워크를 의미하는 컴포넌트는 1개로 별도의 군집을 형성하고 있지 않는 것으로 나타났으며, 지름은 2로 노드들 간 거리가 짧고 네트워크의 크기가 크지 않은 것으로 나타났다. 또한 일부 노드에 네트

워크가 집중되었는지를 나타내는 네트워크 집중도는 9.738%로 대체로 노드들이 고르게 연결되어 있는 것으로 나타났다.

⑵ 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 통계적 유의성 검정

부트스트랩 기법을 활용한 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 통계적 유의성을 검정한 결과 네트워크 데이터의 표집분포 평균은 34.6544이었으며, 표준오차는 10.3947로 나타났다. 이를 통해 Z-score를 산출한 결과 Z=3.2394로 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크 데이터가 Z-score의 절대값보다 큰 값이 나타날 확률이 0.0044로 유의수준 5%에서 네트워크 데이터들 간의 관계는 통계적으로 유의미한 유의성을 가진다고 볼 수 있다(배유나, 이강훈, 2022; 서원석 등, 2019; 서정아, 오익근, 2017; 이강훈, 2019b).

⑶ 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 미시적(micro) 수준 분석

유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 미시적 수준을 살펴보기 위해 중심성(centrality and power) 분석을 실시하였으며, 그 결과는 〈표 8〉과 같다.

〈표 8〉 유치원 교사의 행복에 대한 중심성 분석(상위 20개 키워드)

R	*Nrm-Dgree*		*Closeness*		*nBetween-ness*		*Eigen-vector*		*R*	*Nrm-Dgree*		*Closeness*		*nBetween-ness*		*Eigen-vector*	
1	유아	10.99	유아	1.00	유아	1.52	유아	.52	11	연수	.96	보육	.94	사회	.89	연수	.05
2	교사	9.58	교사	1.00	교사	1.52	교사	.48	12	어린이집	.95	부모	.94	보육	.79	부모	.05
3	교육	8.48	교육	1.00	교육	1.52	교육	.42	13	부모	.91	프로그램	.91	삶	.76	관계	.05
4	행복감	7.63	행복감	1.00	행복감	1.52	행복감	.41	14	한국	.88	연수	.89	중요	.74	한국	.04
5	연구	4.72	유치원	.99	아이	1.31	연구	.23	15	관계	.87	지원	.89	어린이집	.72	어린이집	.04
6	유치원	2.69	아이	.98	유치원	1.29	유치원	.14	16	프로그램	.86	학교	.88	프로그램	.68	보육	.04
7	과정	1.41	연구	.96	활동	1.12	과정	.07	17	보육	.85	한국	.88	연수	.54	개발	.04
8	사회	1.19	사회	.96	연구	1.11	사회	.06	18	개발	.84	관계	.88	시간	.54	학교	.04
9	직무	1.13	과정	.95	부모	1.03	아이	.06	19	학교	.82	대학교	.87	학부모	.52	대학교	.04
10	아이	1.11	어린이집	.94	과정	.92	직무	.06	20	이론	.73	필요	.87	지원	.48	프로그램	.03

유치원 교사의 행복에 대한 중심성(연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성)은 상위 20개 키워드를 중심으로 분석 결과를 제시하였으며, 크기가 다른 연결망에서도 비교가 가능하도록 표준화된 값을 활용하였다. 연결중심성 분석 결과 키워드들 간 직접적인 관계를 형성하고 있어 상호작용이 가장 높은 키워드로는 유아(10.99)로 나타났으며, 그 다음으로 교사(9.58), 교육(8.48), 행복감(7.63), 연구(4.72), 유치원(2.69), 과정(1.41), 사회(1.19), 직무(1.13), 아이(1.11) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석 결과와 유사할 뿐만 아니라, 이러한 노드들은 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 중심에서 핵심적인 스위치 역할을 담당하는 키워드로 볼 수 있다. 특히 10위권 내에서 과정, 사회는 빈도 순위보다 상승한 키워드로 다른 키워드에 비해 자율성이 높고 상대적으로 다른 노드에 대한 의존성이 적어 네트워크 상 영향력이 큼을 의미한다.

근접중심성 분석 결과 네트워크 내 키워드들과 가장 가까운 관계를 형성하고 있는 키워드로는 유아(1.00), 교사(1.00), 교육(1.00), 행복감(1.00) 등으로 나타났으며, 그 다음으로 유치원(.99), 아이(.98), 연구(.96), 사회(.96), 과정(.95), 어린이집(.94) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석과 연결중심성 분석 결과와 유사하였으며, 이러한 노드들은 네트워크의 중앙에 위치할 가능성이 높은 키워드들로 다른 키워드들과 짧은 연결거리를 가진 키워드로 볼 수 있다. 10위권 내에서 유치원, 아이, 사회, 어린이집은 빈도 순위보다 상승한 키워드로 자신이 가진 정보를 네트워크 전체에 신속하게 전달할 수 있는 지름이 작은 키워드로 나타났다.

또한 위세중심성 분석 결과 중심성이 높은 노드들과 가장 많이 연결된 키워드로는 유아(.52)로 나타났으며, 그 다음으로 교사(.48), 교육(.42), 행복감(.41), 연구(.23), 유치원(.14), 과정(.07), 사회(.06), 아이(.06), 직무(.06) 순으로 나타났다. 이는 빈도분석, 연결중심성, 근접중심성 그리고 매개중심성 분석 결과 등과 대동소이 하는 것으로, 이러한 노드들은 단순히 연결노드 수만 고려한 연결중심성이 높은 키워드들에 비해 중요도에 따라 가중치(weight)를 반영하였다는 점에서 간접효과가 큰 키워드로 볼 수 있다. 특히 10위권 내에서 과정, 사회 그리고 직무는 빈도 순위보다 상승한 키워드로 주변에 중심성이 높은 키워드가 다수 포진해 있음을 의미한다. 단, 소수의 몇몇 영향력이 높은 노드들에 의해 위세가 높게 평가될 수 있다는 점에서 다른 중심성 분석 결과들을 함께 고려해 살펴볼 필요가 있다.

한편, 중심성 분석 결과를 종합해보았을 때, 검색 키워드에서 직접적으로 언급된 유치원, 교사, 행복감을 제외하면 유아, 교육, 연구, 과정은 빈도분석, 연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성 모두에서 공통적으로 포함된 키워드로 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인식은 정부정책과 함께 유아교육기관이나 행복해지기 위해 중요하게 고려되어야 할 평가기준 등과 관련된 내용으로 다루어지는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 빅데이터를 활용한 네트워크 분석을 통해 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴봄으로써 유아교사의 행복한 삶을 지원하기 위한 기초자료를 마련하는데 목적이 있었다. 이를 위해 TEXTOM(2022)에서 '행복 + 보육교사', '행복 + 유치원 교사'에 대한 웹 데이터를 수집하고, '바로편집하기' 기능과 워드 프로그램을 활용하여 데이터 클리닝을 실시하였으며, 추출단어 빈도분석 결과를 바탕으로 상위 50개의 핵심 키워드를 추출하고 동시 출현 단어의 관계성을 중심으로 네트워크 분석을 실시하였다. 본 연구를 통해 밝혀진 결과에 따라 논의하면 다음과 같다.

첫째, '행복 + 보육교사'를 키워드로 추출된 단어를 중심으로 빈도분석을 실시한 결과 보육이 가장 높은 출현빈도를 보였으며, 그 다음으로 교사, 행복감, 어린이집, 교육, 복지, 아이, 사회, 자격증, 아동 순으로 나타났다. 이는 보육교사들의 행복에 대한 사회적 인식이 어린이집 물리적 환경과 밀접한 관련이 있음을 의미하는 것으로 조직문화와 조직풍토가 보육교사의 행복감에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다(이은숙, 이경님, 2016). 또한 보육교사의 행복감 증진을 위해서는 교사교육과 함께 사회적 인식 개선 및 행정기관의 복지지원 정책의 마련이 필요하다고 본 선행연구(배성희, 2009)의 견해와 맥을 같이한다. 따라서 낮은 보수와 긴 근무시간 및 열악한 근무여건 등을 개선하고(이새별, 황희숙, 2016) 직무스트레스를 줄임으로써 심리적 복지감 증진을 위한 노력이 이루어질 필요가 있음을 시사한다(이주연, 지명원, 김경화, 2011).

보육교사의 행복에 대한 네트워크의 미시적 수준을 살펴보기 위해 중심성을 분석한 결과 빈도분석 결과와 유사한 양상을 보였으며, 검색 키워드에서 직접적으로 언급된 보육, 교사, 행복감을 제외하면 연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성 모두에서 복지, 사회, 자격증이 핵심 키워드로 나타났다. 이는 후생복지 만족도가 보육교사 행복결정요인인 직무만족을 설명하는 하위요인으로 봐야한다고 제안한 선행연구(이용환, 2011)의 견해를 지지하는 것으로 유아교사의 행복을 설명하는 요인으로 교사 자격요건을 살펴보아야 한다고 본 김소리와 최일선(2017)의 견해와 맥을 같이한다. 또한 보육교사의 행복을 설명하는 요인으로 사회적 인식에 따라 스트레스와 만족감 등 행복을 설명하는 요인에 영향을 미칠 수 있으며(배성희, 2009; 이새별, 황희숙, 2016), 보육교사의 행복한 교직생활을 위해서는 사회적 지지 환경이 중요하다고 본 이은숙과 이경님(2016)의 견해를 지지하는 결과로 볼 수 있다. 따라서 어린이집의 근무환경 개선 및 실효성 있는 처우개선 방안이 마련될 필요가 있으며, 보육교사에 대한 사회적 인식을 개선하기 위한 노력과 함께 보육교사 스스로도 전문성 함양을 통해 유능감을 느낄 수 있도록 자격기준을 강화할 필요가 있음을 시사한다.

특이점으로는 다른 키워드들에 비해 상대적으로 연결정도가 강력한 키워드는 자격증과 채용으로 나타났다. 앞서 살펴본 바와 같이 보육교사의 행복은 자격기준에 의해서도 영향을 받을 수 있겠지만(김소리, 최일선, 2017; 오재연, 김경란, 2015), 채용과정에서 들은 정보와 실제 근무하게 됨으로써 알게 된 정보의 차이가 현격할수록 직무만족도에 부정적인 영향을 줄 수 있다. 무엇보다도 보

육교사로서 채용된 다음에 머물게 되는 조직의 근무환경에 대한 인식은 보육교사로 하여금 자신의 직무가 만족스러운지를 결정하는데 중요한 평가요인이 될 수 있다(Argyle, 2001)는 점에서 채용과정에서부터 임용대상자와 임용권자 간의 충분한 대화를 바탕으로 한 오리엔테이션 절차가 요구된다고 볼 수 있다. Seligman과 Csikszentmihalyi(2000)에 따르면 조직의 문화와 직무환경은 조직에 몰입하는데 영향을 미치는 핵심요인으로써 구성원의 행복감에도 영향을 미치게 된다고 보았다. 이에 보육교사의 행복한 교직생활을 보장하기 위해서는 조직에 대한 긍정적 인식과 행복한 직무환경을 구성하는 것이 선행되어야 한다고 보고 있다(Ryff, 1989; Snyder & Lopez, 2002). 따라서 보육교사의 교사양성과정에서부터 채용 그리고 근무환경을 개선 및 유지관리 전 과정에 이르기까지 보육교사의 행복한 교직환경을 지원하기 위한 다각적인 노력이 요구됨을 시사한다.

또한 다른 키워드들에 비해 상대적으로 네트워크의 중심에 위치한 키워드는 과정으로 나타났다. 보육교사의 행복은 교사로서 사명감을 가지고 교수활동을 수행하는 과정에서 획득될 수 있는 것으로(배성희, 2009), 직무를 수행하는 과정에서 발생하는 스트레스 상황을 줄임으로써 도달할 수 있다(이은숙, 이경님, 2016). 유아의 발달 과정적 측면에서도 교사의 행복감은 중요한 영향요인으로 교사가 가지는 긍정적 정서와 인성은 교사와 유아 간의 상호작용의 질에도 고스란히 영향을 미친다(정다우리, 2013). 특히 교사는 자신의 유년기뿐만 아니라 교직을 수행하는 과정에서도 성장을 경험할 수 있으며, 이러한 과정 속에서 좋은 교사로서 요구되는 가치관과 태도를 함양한다면 행복한 교직 생활을 꿈 꿀 수 있다(서동미, 전우경, 엄은나, 2008). 따라서 보육교사의 행복한 교직생활을 위해서는 커다란 성취를 추구하기보다는 교직을 수행하는 과정에서 경험하는 다양한 사건들 속에서 의미를 발견하려는 자세가 요구됨을 시사한다.

한편 다른 키워드들에 비해 상대적으로 노드들 간의 높은 중재역할을 하는 키워드는 과정과 취업으로 나타났다. 앞서 논의한 바와 같이 행복은 결코 무엇인가를 완성한 다음 얻게 되는 보상이 아니라는 것을 알 수 있다. 특히 같은 교육과정을 누가, 언제, 어디서 적용했는지에 따라 제각기 다른 형태로 나타날 수 있으며, 유아의 반응 역시 획일적일 수 없다. 이는 창의적 인성이 높을수록 새로운 아이디어를 생성하고 적용하는 과정을 통해 보육교사 나름대로의 소소한 성취를 경험할 수 있을 뿐만 아니라 행복한 교사가 될 수 있다고 본 이새별과 황희숙(2016)의 연구결과를 지지한다. 따라서 인성교육진흥법(법제처, 2022)이 시행되고 있는 현재, 예비유아교사 시기부터 행복한 교직생활을 위해 창의성과 함께 인성소양을 갖출 수 있도록 다각적인 지원과 노력이 이루어져야 할 것이다.

끝으로 위세중심성의 경우 다른 키워드들에 비해 상대적으로 높은 영향력을 가진 노드들과 관계성이 높은 키워드는 아이와 자격증, 채용으로 나타났다. 이는 유아행복교육을 위해서는 유아교사의 행복한 교직생활이 선행되어야 한다고 본 선행연구(황해익, 2016; 황해익, 이강훈, 2017b, 2018; Noddings, 2003/2008)의 견해와 같이 유아의 행복한 교육환경을 조성하기 위해서라도 교사의 행복에 관심을 기울일 필요가 있으며, 특히 채용과정에서 뿐만 아니라 경력에 따른 승급기회를

제공함으로써 교사의 사기진작에 관심을 가질 필요가 있겠다.

이처럼 보육교사의 행복에 대한 네트워크 분석을 실시한 결과 주로 근무환경이나 정부정책과 관련된 내용을 다루고 있었다. 근무환경 관련 키워드로는 채용, 모집, 문화, 근무, 환경, 개선 등이 있었으며, 정부정책 관련 키워드로는 복지, 사회, 지원, 정책, 국가, 사업, 서비스 등으로 나타났다. 이러한 결과는 보육교사의 행복에 대한 사회적 인식이 보육교사의 양성과정과 조직문화 그리고 근무환경 등 교직을 수행하는 과정에서의 얻을 수 있는 것으로 보고 있음을 짐작할 수 있다. 한편 아이를 낳기만 하면 국가에서 키워주겠다던 포퓰리즘(populism)적 공약으로 인해 보육교사를 보육이라는 국가서비스사업을 수행하는 사람으로 보는 사회적 인식이 보육교사로 하여금 행복감에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 짐작해 볼 수 있었다. 따라서 보육교사의 행복한 교직생활을 위해서는 정부차원에서 보육교사의 처우 및 근로여건 개선을 위한 지원체계를 마련함과 동시에 다른 교직에 비해 상대적으로 저평가 받고 있는 보육교사의 사회적 지위를 높이기 위한 사회적 인식 개선의 노력이 함께 이루어지길 기대한다.

둘째, '행복 + 유치원 교사'를 키워드로 추출된 단어를 중심으로 빈도분석을 실시한 결과 유아가 가장 높은 출현빈도를 보였으며, 그 다음으로 교사, 교육, 행복감, 연구, 유치원, 아이, 과정, 사회, 학교 순으로 나타났다. 이러한 결과는 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인식이 유아나 원장, 동료교사와 같이 유아교육기관 내에서 빈번한 상호작용이 일어나는 구성원들 간의 긍정적인 관계 유치원 교사의 행복감을 설명하는 주요변인으로 이해할 수 있다. 이는 유아나 동료교사들 간의 긍정적인 관계(김소리, 최일선, 2017; 오재연, 김경란, 2015)를 통해 직무스트레스를 줄이는 데에도 도움을 줄 뿐만 아니라(이은숙, 이경님, 2016), 조직에 적극적으로 몰입함으로써 행복에 도달할 수 있음을 시사한다(류칠선, 2016). 또한 조직에 대한 긍정적 조직몰입 수준이 높을수록 감정노동을 줄여 행복한 교직생활을 경험하는 데에도 효과적일 수 있다(김다래, 2016). 이러한 행복감은 대인관계에도 긍정적인 영향을 주어 조직에 더욱 헌신하고 몰입함으로써 책임감을 보이게 하는 등 선 순환적 관계성을 기대할 수 있겠다(Ryff, 1989). 한편 보육교사와 비교해 보았을 때 좀 더 나은 처우를 받고 있는 것으로 평가하고는 있지만 다른 교직에 비해서는 여전히 처우 수준이 낮은 것이 사실이다(류칠선, 2016). 따라서 유치원 교사의 행복한 교직생활을 지원하기 위해서는 생태학적 관점에서 유치원 교사에 대한 사회적 인식을 개선하기 위한 노력과 함께 사회적 지지 기반을 마련하는 것이 시급하다고 볼 수 있겠다(오재연, 김경란, 2015).

유치원 교사의 행복에 대한 네트워크의 미시적 수준을 살펴보기 위해 중심성을 분석한 결과 빈도분석 결과와 유사한 양상을 보였으며, 검색 키워드에서 직접적으로 언급된 유아, 교사, 행복감을 제외하면 연결중심성, 근접중심성, 매개중심성, 위세중심성 모두에서 교육, 연구, 과정이 핵심 키워드로 나타났다. 유치원 교사와 유아 간의 긍정적 상호작용은 감정노동을 줄일 수 있을 뿐만 아니라(김다래, 2016), 행복감을 증진시킴으로써 자아탄력성과 교사효능감을 증진하는데 도움을 준다(김소리, 최일선, 2017). 또한 주변사람들과 소통하는 과정에서 자아실현의 욕구를 경험할 수 있으

며 자신의 교직을 행복하게 인식하는데 기여할 뿐만 아니라(류칠선, 2016), 긍정적 과정을 경험함으로써 행복감을 증진하는 데에도 도움을 줄 수 있다(오재연, 김경란, 2015). 따라서 정부차원에서는 교사의 업무감량과 처우개선을 통해 교직을 수행하는 과정에서의 스트레스 상황을 줄이고 행복한 교직생활을 지원하기 위한 다양한 연구와 노력이 이루어질 필요가 있었으며, 교사 개인 차원에서도 행복한 경험을 회상해 본다거나 행복을 주제로 한 교사교육에 참여하는 등 자신이 얼마나 행복한 존재인가를 지각해보는 기회를 가지는 것이 중요함을 시사한다.

특이점으로는 다른 키워드들에 비해 상대적으로 연결정도가 강력한 키워드는 과정과 사회로 나타났다. 최근 사회적 인식 발달에 걸맞은 교사상을 요구도가 높아지고 있다는 점에서, 감정노동자인 교사는 사회로부터의 긍정적인 지지가 중요하다고 볼 수 있다(김다래, 2016). 이는 사회적 환경체계로서 사회적 인식이 중요하다고 본 오재연과 김경란(2015)의 연구결과와 맥을 같이 하는 것으로 주변 환경뿐만 아니라 미시체계를 구성하는 가까운 사람들과의 소통하는 과정이 자아실현과 행복을 경험하는데 도움을 줄 수 있음을 의미한다(류칠선, 2016). 따라서 유치원 교사들에 대한 사회적 편견과 고정관념을 개선하기 위한 사회적 차원의 노력과 함께 교육과정을 운영하는 과정에서 좌절하거나 포기하지 않도록 조직구성원들 간의 협력적이고 긍정적인 관계를 형성하는 것이 요구됨을 시사한다.

또한 다른 키워드들에 비해 상대적으로 네트워크의 중심에 위치한 키워드는 유치원과 아이, 사회, 어린이집으로 나타났다. 유아교육기관은 유치원 교사에게 있어서 직무를 수행하는 동안 가장 많은 사회적 상호작용이 일어나는 물리적 환경으로서, 유치원 교사 스스로가 조직문화를 어떻게 인식하느냐에 따라 교직이 감정노동이 될 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다(김다래, 2016). 이처럼 유아교육기관에 대한 긍정적 인식은 유치원 교사의 교직 전문성을 발휘하기 위한 교수몰입에도 지대한 영향을 미칠 뿐 아니라(이강훈, 조은래, 2017), 유치원 교사의 행복한 교직생활과도 밀접한 관련이 있다(이강훈, 황해익, 2017; 황해익, 이강훈, 2017a, 2017b, 2018). 이는 유치원 교사의 행복감을 증진하기 위해서는 몰입을 경험하기 위한 물리적 환경이 중요하다고 본 이정희와 안효진(2016)의 인식과도 맥을 같이한다. 따라서 원장 중심(Top down)으로 운영되었던 기존의 조직문화에서 벗어나 교사가 능동적으로 참여하고 몰입할 수 있도록 교사친화적인 교육환경(bottom up)이 조성될 필요가 있음을 시사한다.

한편 다른 키워드들에 비해 상대적으로 노드들 간의 높은 중재역할을 하는 키워드는 활동과 부모로 나타났다. 유치원 교사는 교육활동을 계획하고 적용하는 과정 속에서 행복을 경험할 수 있으며(오재연, 김경란, 2015), 학부모와의 관계가 긍정적일수록 감정노동을 덜 지각할 수 있다(김다래, 2016). 또한 학부모와의 갈등 관계에 있을 경우 직무스트레스를 경험하게 되며, 이는 곧 유치원 교사의 교직생활에도 부정적인 영향을 줄 수 있다(이정희, 안효진, 2016). 따라서 교사의 행복한 교직생활뿐만 아니라 유아행복교육의 성공적인 적용을 위해서라도 학부모와의 상호 협력적 관계를 구축할 필요가 있겠다.

끝으로 위세중심성의 경우 다른 키워드들에 비해 상대적으로 높은 영향력을 가진 노드들과 관계성이 높은 키워드는 과정과 사회, 직무로 나타났다. 이는 유치원 교사의 행복 또한 교직을 수행하는 과정 속에서 경험할 수 있으며, 교직에 대한 만족도가 높을수록 교사효능감이 높을 뿐 아니라, 유아교사의 행복플로리시에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다(황해익, 2013, 2016). 따라서 교직을 수행하는 과정에서 만족도를 높이기 위한 근무환경 마련 및 행복한 조직문화를 조성할 필요가 있겠다.

이와 같이 유치원 교사의 행복에 대한 네트워크 분석을 실시한 결과 주로 구성원들 간의 관계나 근무환경, 정부정책, 심리 · 사회학적 특성과 관련된 내용을 다루고 있었다. 구성원들 간의 관계 관련 키워드로는 유아, 원장, 교사, 학부모 등이 있었으며, 근무환경 관련 키워드로는 직무, 연수, 문화, 평가 등으로 나타났다. 또한 정부정책 관련 키워드로는 사회, 지원으로 나타났으며, 심리 · 사회학적 특성 관련 키워드로는 행복감, 인식, 인성, 역량, 만족, 의미 등으로 나타났다. 이러한 결과는 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인식이 유아와 원장, 교사 그리고 학부모를 비롯한 다양한 구성원들 간의 긍정적인 관계에서 비롯된 것임을 시사한다. 행복은 정치, 경제, 문화 전반에서 주요한 키워드로 보고되고 있으며(김민영, 이새별, 황희숙, 2016), 이는 개인의 가치관뿐만 아니라 시대와 문화의 차이를 반영하고 있다. 따라서 유치원 교사의 행복한 교직생활을 지원하기 위해서는 교수몰입을 증진하기 위한 근무여건 개선 및 직무환경 구성이 요구된다고 볼 수 있다(이강훈, 조은래, 2017; 최혜진, 이호필, 2015; 황해익, 2016; 황해익, 이강훈, 2017a, 2017b, 2018). 이에 긍정적인 조직문화를 만들기 위해서는 유아교육기관 내에서 상호작용하는 다양한 대상들 간에 긍정적이고 상호 협력적 관계를 형성할 필요성 있었다(류칠선, 2016; 이정희, 안효진, 2016). 이러한 결과를 통해 유치원 교사의 행복을 증진하기 위한 방향으로 교사교육 프로그램에 대한 개발의 필요성이 제기되고 있으며(김미진, 황해익, 2015), 이와 함께 유치원 교사에 대한 사회적 편견과 고정관념으로 해소하기 위한 공익광고가 필요할 것으로 판단된다. 이 밖에도 유치원 교사의 행복한 교직생활을 위해서 심리 · 사회학적 특성에 대해서도 관심의 환기가 요구되며, 특히 바른 인성과 전문적인 역량을 함양함으로써 직무만족도를 높이기 위한 노력이 이루어져야 하겠다. 교직에서의 인성은 교사라는 직업을 가진 존재가 가져야 할 가치 있는 인격적 특성으로 볼 수 있으며, 단순히 인간의 성품만을 의미하는 것이 아니라 개인적, 윤리적, 사회적, 감성적인 측면까지를 포함하는 성격특성으로 정의할 수 있다(황해익, 김은정, 2015). 따라서 유치원 교사의 행복한 교직생활을 위해서는 교사 내적요인과 외적환경을 함께 고려할 필요가 있으며(황해익, 제희선, 이강훈, 2019; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999), 긍정적인 정서, 몰입, 의미를 통한 일시적인 만족감뿐만 아니라, 긍정적인 관계를 유지함으로써 유능감과 성취감 느끼고 교수몰입을 경험할 수 있도록 하는 근무환경이 조성되길 기대한다(황해익, 2016; Peterson & Seligman, 2004).

이를 종합해 보았을 때 보육교사의 행복에 대한 사회적 인식은 근무환경 개선에 관한 내용이나 사회복지서비스와 같은 정부정책 사업에 주로 집중된 반면, 유치원 교사의 행복에 대한 사회적 인

식은 조직문화와 직무연수 등에 관한 내용이나 사회적 지원 등에 관한 내용들이 주로 다루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 특히 유치원 교사의 행복에 관한 사회적 인식에서 보육교사의 행복과 차별화 되는 점으로는 유아와 원장, 교사, 학부모 등 유아교육기관 내에서 상호작용이 일어나는 구성원들 간의 관계성에 더욱 민감하게 반응하고 있었으며, 이와 더불어 바른 인성과 전문적 역량을 갖추고 교직생활에 긍정적 의미를 부여함으로써 직무에 만족하는 것이야 말로 유아교사의 행복으로 인식하고 있었다. 이는 유아교사의 근무기관 유형에 따라 행복감을 지각하는 것에 차이가 있다고 본 선행연구(오수현, 김승희, 2016)의 연구결과를 지지하는 것으로, 보육교사들이 유치원 교사들보다 보육관련 업무를 더 많이 수행하고 초과근무 사례가 더욱 많은 반면 상대적으로 적은 임금과 제대로 받지 못하는 임금에 처우개선의 요구도가 높다고 본 이새별과 황희숙(2016)의 연구에서 그 이유를 찾을 수 있겠다. 또한 행복교육에 관한 개념도를 분석한 황해익, 김미진과 김병만(2014)의 연구에서 어린이집 교사들은 정서적 지지나 긍정적 태도가 상위개념으로 나타난 반면, 유치원 교사에게서 즐거움과 함께 교사-유아 간의 긍정적 관계가 상위개념으로 나타난 결과와 맥을 같이 한다. 따라서 유아교사를 대상으로 하는 행복한 교직생활을 지원하기 위한 방안마련이나 교사교육 프로그램 개발에 있어서 기관유형에 따른 특수성이 있음을 인식하고 이를 고려할 필요가 있음을 시사한다.

셋째, 보육교사와 유치원 교사의 행복을 키워드로 추출된 단어를 중심으로 빈도분석을 실시한 결과 유아, 원장, 교사, 학부모와 같은 구성원들 간의 관계와 관련된 내용이나 유아교육기관, 문화, 과정과 같은 근무환경, 그리고 지원과 같은 정부정책과 관련된 내용들을 공통적으로 다루고 있었다. 이러한 결과는 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식이 결국 긍정적인 관계를 기반으로 형성될 수 있음을 의미하는 것으로 행복한 교직생활을 위해서는 유아, 원장, 동료교사, 학부모 등과의 좋은 관계를 맺는 것이 필수적임을 알 수 있었다(Ryff, 1989; Seligman, 2011). 뿐만 아니라 유아교육기관의 행복한 조직문화를 조성하기 위해 구성원들의 자발적이고 능동적으로 전문성을 발휘할 수 있도록 승급교육이나 보수교육 등의 직무연수 등을 지원할 필요가 있었다(배성희, 2009; 한중화, 2016). 한편, 유아교사에 대한 낮은 사회적 인식을 개선하고 유아교사에 대한 편견과 고정관념을 해소하기 위한 정부차원에서의 다각적인 지원방안 마련이 요구되었다.

빅데이터 분석을 통해 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 살펴본 결과를 종합해보면, 유아, 원장, 동료교사 그리고 학부모를 포함한 유아교육기관 내 구성들 간의 긍정적인 관계형성이 중요함을 확인 할 수 있었다. 결국 유아교사의 행복한 교직생활은 조직구성원들 간의 긍정적인 상호작용을 통해 이루어질 수 있으며, 그들이 만들어 가는 조직문화가 유아교사로 하여금 행복한 근무환경으로 인식하도록 하는 것으로 볼 수 있었다. 뿐만 아니라 유보통합에 과정에 있는 시점에서 교원자격 문제나 복지 및 처우개선 문제 등이 유아교사들의 행복한 교직에 대한 이미지를 형성하는데 크게 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있었다. 따라서 양성과정과 보수교육 및 승급교육 등에서 교사의 행복을 증진하기 위한 다양한 교사교육 프로그램의 개발이 필요하다고 볼 수 있으며, 유보

통합에 따라 교원자격 기준과 처우문제에 대한 불확실성을 해소하기 위한 정부의 발 빠른 대처가 필요한 시점으로 볼 수 있다. 또한 심리 · 사회학적 특성들 중 인성과 전문성과 같은 자질과 역량 또한 유아교사의 행복을 결정하는 요인으로 나타난 것으로 보아 유아교사의 행복은 내적요인과 외적환경을 함께 고려해야 함을 시사한다.

본 연구는 빅데이터를 활용한 분석을 통해 그동안 전통적인 연구방법들이 가졌던 표본에 의한 분석결과의 과잉 일반화 하는 데에서 오는 편의(bias)를 보완하여 최근 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 총체적으로 살펴보았다는 점에서 의의가 있었다. 또한 연구자의 통찰력(insight)을 통해 핵심 키워드를 분석함으로써 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식을 이해하는데 도움을 주었다는 점에서도 의의가 있겠다(김영옥, 2016; 이연승, 2017). 이러한 결과를 바탕으로 유아교사의 행복에 대한 관심을 환기시킴으로써 유아교사의 행복한 교직생활을 지원하기 위한 다양한 방안들이 마련되길 기대한다.

이러한 논의를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 최근 1년간의 게시된 웹 데이터를 기반으로 분석이 이루어졌기 때문에 데이터의 생성시기별 사회적 인식의 변화추이를 확인할 수 없었다. 따라서 후속 연구에서는 행복연구가 급격하게 증가하기 시작한 2000년대(강현경, 2014; 송미선, 2014; 이경민 등, 2016)를 기점으로 유아교사의 행복에 대한 사회적 인식 변화 추이를 살펴보는 연구가 이루어지길 기대한다. 둘째, 본 연구의 분석대상은 빅데이터를 중심으로 분석되었기에 어떠한 경로로 데이터가 생성된 것인가에 대한 충분한 설명이 부족하다. 따라서 실제 유아교사의 행복에 대한 인식을 살펴보기 위해서는 유아교사의 응답자료를 대상으로 네트워크 분석이 이루어질 필요가 있겠으며, 빅데이터를 활용한 결과와 비교해보는 것 또한 의미 있는 일일 것이다. 셋째, 본 연구는 빅데이터를 통해 나타난 키워드를 중심으로 연구자의 통찰력에 의해 의미 해석이 이루어졌다는 점에서 실제 유아교사들의 행복에 대한 개념을 심층적으로 파악하는데 한계가 있다. 따라서 실제 유아교사를 대상으로 암묵적 지식을 조사하거나 심층면담을 통한 질적 연구도 이루어질 필요가 있겠다.

참고문헌

곽기영 (2017). **소셜 네트워크분석**(제2판). 서울: 도서출판 청랑.

강승지, 이연선 (2017). 빅데이터를 통해 바라본 유아 스마트미디어 교육에 대한 사회적 인식. **열린유아교육연구, 22**(4), 45-72.

강이화, 김혜진 (2015). 언어 네트워크 분석기법을 통한 혁신학교 교육과정 문서 분석. **교육학연구, 53**(2), 185-211.

강인설, 정계숙 (2012). 유아 학급 남아와 여아의 사회적 네트워크 변화에 관한 단기종단 연구. **유아교육연구, 32**(5), 207-231.

강현경 (2014). 유아교육분야 행복 관련 논문의 연구동향. **한국영유아보육학, 89**, 1-28.

교육부 (2017). 교육부 자유학기제. http: //www.ggoomggi.go.kr/에서 2022년 6월 8일 인출.

김경철, 김은혜 (2017). 빅데이터를 통해 바라본 유아부모교육의 방향 탐색. **유아교육연구, 37**(4), 741-758.

김남희, 서보순, 손유진 (2017). 네트워크 분석을 통한 예비유아교사의 유아수학교육에 대한 교과교육학 지식의 특성 및 구조. **유아교육학논집, 21**(2), 53-77.

김다래 (2016). 유치원 교사들이 경험하는 감정노동에 대한 연구. **생태유아교육연구, 15**(4), 219-248.

김미진, 황해익 (2015). 성격 강점에 기반 한 유아교사의 행복 증진 프로그램 개발. **열린유아교육연구, 20**(5), 65-94,

김민영, 이새별, 황희숙 (2016). 유치원 교사의 교사효능감 및 교수창의성이 행복에 미치는 영향. **인지발달중재학회지, 7**(3), 31-47.

김병만 (2019). 빅데이터를 통해 바라본 유보통합의 사회적 인식 네트워크 분석. **교육혁신연구, 29**(2), 17-39.

김병만, 이강훈 (2020). 복잡계에 근거한 공동선 증진 유아교육재정 정책 방향 탐색: 사회적 담론 및 경쟁 담론 분석을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 20**(10), 407-438.

김병만, 이강훈 (2022). 키워드 네트워크 분석을 통해 살펴본 유아안전교육에 대한 역대 정부별 연구동향 분석. **학습자중심교과교육연구, 22**(5), 583-609.

김성숙 (2013). 유아가 인식하는 행복의 의미 탐색. **유아교육연구, 33**(3). 377-400.

김소리, 최일선 (2017). 유치원 교사의 행복감이 자아탄력성과 교사효능감에 미치는 영향. **육아지원연구, 12**(1), 29-51.

김영옥 (2016). 빅데이터 관련연구의 현황과 한국 유아교육학의 과제. **유아교육연구, 36**(6), 181-206.

김용학, 김영진 (2016). **사회 연결망 분석**(4판). 서울: 박영사.

김일환, 정유진, 강범모, 김흥규 (2013). **'물결 21' 코퍼스의 구축과 활용**. 서울: 소명출판.

김종훈, 최우식, 정미라 (2017). 키워드 네트워크 분석을 통한 『유아교육연구』의 연구동향 및 지적구조. **유아교육연구, 37**(3), 269-288.

김현수, 정혜영 (2016). 유아교사의 핵심역량에 대한 네트워크 분석. **유아교육연구, 36**(5), 135-158.

나종민, 안창희 (2017). 의미연결망 분석을 통한 유아교육 발전 계획의 경향 분석: '유아교육 정책의 성과와 과제' 연구보고서 중심으로. **유아교육연구, 37**(3), 411-434.

남문희, 김혜옥, 김요나, 김현정, 남효연, 박효진, 이강훈 (2022). **간호정보와 빅데이터**. 서울: 고문사.

류칠선 (2016). 유치원 교사의 행복에 대한 인식: Q방법론적 접근. **한국산학기술학회논문지, 17**(8), 433-441.

박리나, 황해익, 이강훈 (2019). 유아기 인성교육에 대한 키워드 네트워크 분석: **빅데이터를 활용하여. 열린유아교육연구, 24**(4), 171-197.

배성희 (2009). 보육교사의 행복이 교사의 효능감과 직무만족도에 미치는 영향. **부산교육학연구, 22**, 25-44.

배유나, 이강훈 (2022). 빅데이터를 통해 살펴본 앙트러프러너십 교육에 대한 사회적 인식 탐색: LDA 토픽모델링 분석을 중심으로. **한국산학기술학회논문지, 23**(2), 377-388.

법제처 (2022). 인성교육진흥법. http: //www.law.go.kr/main.html에서 2022년 6월 24일 인출.

서동미, 전우경, 엄은나 (2008). 교사로 성장하는 과정을 통해 본 '좋은 교사'의 의미 탐색. **한국유아교육보육행정연구, 12**(2), 261-303.

서원석, 이강훈, 김석우(2019). 유아교육재정에 대한 키워드 네트워크 분석: 빅데이터를 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 19**(12), 97-124.

서정아, 오익근 (2017). 사회연결망 분석을 활용한 대구의 관광지 이미지 분석: 온라인 빅데이터를 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지, 17**(7), 443-454.

송미선 (2014). 유아교사의 행복 관련 연구의 동향분석. **어린이미디어연구, 13**(3), 149-169.

오수현, 김승희 (2016). 교사 배경 변인에 따른 유아교사의 행복감. **학습자중심교과교육연구, 16(10)**, 141-165.

오재연, 김경란 (2015). 생태학 이론 관점에서 본 유아교사의 행복감 연구. **한국유아교육 · 보육복지연구, 19(3)**, 29-51.

우문식 (2016). **긍정심리학은 기회다**. 경기: 도서출판 물푸레.

이강훈 (2019a). 유아교사의 행복감과 행복플로리시 간의 관계: 정준상관분석을 중심으로. **유아교육학논집, 23**(3), 137-161.

이강훈 (2019b). 빅데이터를 통해 살펴본 유아기 놀이성 증진 방향 탐색. **교육혁신연구, 29**(3), 257-289.

이강훈, 제희선 (2018). 빅데이터를 통해 살펴본 유아창의인성교육에 대한 키워드 네트워크 분석. **미래유아교육학회지, 25**(4), 121-144.

이강훈, 조은래 (2017). 유아교사가 지각한 원장의 서번트 리더십과 교수몰입, 행복감 간의 관계. **한국보육지원학회지, 13**(1), 65-83.

이강훈, 황해익 (2017). 유아교사의 행복감에 영향을 미치는 변인들 간의 위계적 선형모형(HLM)분석. **아동교육, 26**(2), 247-270.

이강훈, 황해익 (2020a). 빅데이터를 통해 살펴본 누리과정 평가 담론 분석. **미래유아교육학회지, 27**(4), 77-109.

이강훈, 황해익 (2020b). 빅데이터에 기초한 '2019 개정 누리과정 평가' 키워드 네트워크 분석. **열린유아교육연구, 25**(4), 1-25.

이경민, 윤혜경, 변소연 (2016). 유아행복연구 동향 분석: 유아교사와 부모대상 연구를 중심으로. **유아교육연구, 36**(2), 497-514.

이새별, 황희숙 (2016). 어린이집의 조직문화와 보육교사의 창의적 인성이 보육교사의 행복에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 23**(2), 137-155.

이수상 (2013). **네트워크 분석 방법론**. 서울: 논형.

이승진 (2015). 빅데이터와 문학: 연구지평의 확장. **인문연구, 75**, 1-36.

이연승 (2017). 유아교육분야에서의 빅데이터 활용을 위한 기초 연구. **유아교육연구, 37**(4), 585-610.

이용환 (2011). 어린이집 교직원의 행복결정요인이 직무만족에 미치는 영향 연구. **아동복지연구, 9**(2), 1-19.

이은숙, 이경님 (2016). 보육교사의 직무스트레스와 보육효능감 및 보육헌신이 행복감에 미치는 영향. **한국보육학회지, 16**(4), 107-127.

이정희, 안효진 (2016). 유치원교사의 교수몰입과 직무스트레스가 행복감에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 23**(4), 427-447.

이주연, 지명원, 김경화 (2011). 보육교사의 직무스트레스와 직무몰입이 심리적 복지감에 미치는 영향에서 셀프리더십의 조절효과 연구. **한국보육학회지, 11**(1), 41-57.

정다우리 (2013). 어린이집 교사의 행복감, 관심사 및 교사 인성과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국영유아보육학, 81**, 49-70.

정혜영, 김병만 (2022). 빅데이터로 바라본 저출산의 사회적 인식 네트워크 분석. **한국영유아보육학, 132**, 77-103.

정혜영, 김현수 (2017). 네트워크 분석방법을 활용한 예비유아교사의 핵심역량에 대한 개념 탐색. **유아교육학논집, 21**(2), 79-101.

지민경, 정계숙 (2011). 유아 정서조절능력, 유아-교사 관계의 또래유능성과의 관련성 연구. **생애**

학회지, 1(1), 33-46.

최연철 (2012a). 유아의 또래관계 변화에 대한 사회연결망 분석. **교원교육, 28**(3), 159-174.

최연철 (2012b). 사회연결망분석을 활용한 유아 또래관계 유형 탐색. **유아교육연구, 32**(2), 191-209.

최연철, 소 라 (2013). 만 3세 인기아가 또래관계에서 사용하는 언어적 요구전략. **어린이미디어연구, 12**(1), 73-96.

최현주, 최연철 (2016). 빅데이터를 통해 바라본 유아 창의인성 교육 방안 연구. **어린이문학교육연구, 17**(4), 601-627.

최혜진, 이호필 (2015). 유아교사의 행복감과 셀프리더십이 교수몰입에 미치는 영향. **어린이문학교육연구, 16**(2), 515-537.

한중화 (2016). 보육교사의 임파워먼트가 행복감에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 21**(4), 77-95.

행복교육 (2017). 학교에서 교무를 없애는 실험. https: //m.facebook.com/story.php?story_fbid=2026295502170 74&id=100014100917393에서 2017년 7월 20일 인출.

황해익 (2013). 유아교사의 행복감과 교사효능감과의 관계에서 직무만족도의 매개효과. **생태유아교육연구, 12**(2), 157-180.

황해익 (2016). 유아교사의 행복플로리시에 영향을 미치는 교수몰입, 향유신념, 직무만족도의 구조적 관계. **생태유아교육연구, 15**(1), 135-159.

황해익, 강현미, 탁정화 (2014). 유아교사의 유머와 행복감의 관계에서 긍정성의 매개효과. **유아교육학논집, 18**(1), 341-363.

황해익, 김미진, 김병만 (2014). 유아교사의 행복 교육에 대한 개념도 분석. **한국보육지원학회지, 10**(1), 59-79.

황해익, 김선형, 이강훈 (2018). 네트워크 분석을 통한 어머니의 행복 개념 연구. **미래유아교육학회지, 25**(2), 45-66.

황해익, 김은정 (2015). 예비유아교사의 교직인성에 대한 주관성 연구. **열린유아교육연구, 20**(4), 191-219.

황해익, 서원석, 이강훈 (2019). 잠재프로파일분석을 활용한 유아교사의 행복 유형 결정요인과 행복 유형에 따른 행복플로리시 차이 검증. **열린유아교육연구, 24**(2), 365-390.

황해익, 이강훈 (2017a). 유아교사의 교사효능감, 조직몰입, 교수몰입, 행복플로리시 간의 구조관계 분석. **열린유아교육연구, 22**(1), 325-352.

황해익, 이강훈 (2017b). 유치원 교사가 지각한 원장의 서번트 리더십과 행복플로리시 간의 관계에서 교수몰입과 조직몰입의 매개효과. **유아교육연구, 37**(5), 79-103.

황해익, 이강훈 (2018). 영유아교사의 행복 증진을 위한 다중체계 모델 개발 연구. **열린유아교육연구, 23**(3), 95-123.

황해익, 이강훈, 제희선 (2018). 빅데이터를 통해 살펴본 유아의 자아존중감에 대한 네트워크 분석. **유아교육연구, 38**(4), 213-235.

황해익, 제희선, 이강훈 (2019). 은유분석을 통해 살펴본 유아교사의 행복에 대한 인식. **열린유아교육연구, 24**(3), 233-262.

Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd ed.). East Sussex, England: Routledge.

Bonacich, P. (2007). Some unique properties of eigenvector centrality. *Social Networks, 29*(4), 555-564.

Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). Analyzing social networks. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Csikszentmihalyi, M. (2004). **몰입: 미치도록 행복한 나를 만나다.** (최인수 역). 서울: 한울림. (원본 발간일 1990년).

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.

Earl, L., & Katz, S., (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Freeman, L. C. (1979). Centrality in social networks conceptual clarification. *Social Networks. 1*(3), 215-239.

Kim, B. M., Kim, J. I., Lee, Y. W., & Lee, K. H. (2022). A study on exploring direction for future education for the common good based on big data. *Journal of Convergence for Information Technology, 12*(2), 37-46.

Kim, B. M., & Lee, K. H. (2020). Keyword network analysis on the integrated research trends of early childhood education and childcare. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 13*(3), 595-607.

Kim, B. M., & Lee, K. H. (2021). A study on exploring directions for early childhood safety education based on big data: Focus on semantic network analysis. *Review of International Geographical Education, 11*(2), 636-647.

Kim, B. M., Youn, J. J., Jeong, S. J., & Lee, K. H. (2018). Keyword network analysis for creativity and personality of early childhood teachers: Focus on big data. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 9*(11), 850-856.

Mayer-Schonberger, V., & Cukier, K. N. (2013). **빅데이터가 만드는 세상**. (이지연 역). 경기: 21세기북스. (원본발간일 2013년).

Mitchell, J. C. (1969). *Social networks in urban situations: analyses of personal relationships in Central African towns*. Manchester, UK: Manchester University Press.

Noddings, N. (2008). **행복과 교육**. (이지현, 김 선, 김희봉, 장정훈 역). 서울: 학이당. (원본발간일 2003년).

NodeXL Korea (2015). **노드엑셀따라잡기: NodeXL**, 초보자도 쉽게 배울 수 있는 네트워크 분석 도구. 서울: 패러다임북.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration son the meaning of psychological well-being. *Journal or Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

Seligman, M. (2014). **마틴 셀리그만의 긍정심리학**. (김인자, 우문식 역). 경기: 도서출판 물푸레. (원본발간이 2002년).

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

TEXTOM(2022). 빅데이터 분석 솔루션 텍스톰(TEXTOM). http: //www.textom.co.kr에서 2022년 6월 24일 인출.

Exploring the Perceptions of Early Childhood Teachers on Happy Lives Using Big Data: A Focus on Keyword Network Analysis

Kang-Hoon Lee (Daedong College)

This study aims to investigate early childhood teachers' social perceptions of happiness through keyword network analysis to provide basic data the promotion of their happiness. To this end, raw data was collected through the keywords search for "happiness" + "daycare teacher" and "happiness" + "kindergarten teacher" based on the big data provided by TEXTOM. Based on the frequency of the words, 50 keywords were selected after the primary and secondary filtering processes; network analysis was then performed by preparing 1-mode (nodelist1) matrix data based on the results. The final results of this study found that the social percetions of happiness of daycare teachers and early childhood teachers have the common keywords of "children", "director", "teacher", "parents", "education center", "culture", "process", and "support". Moreover, while "happiness" + "daycare teacher" included "welfare", "policy", and "service" as keywords, "happiness" + "early childhood teacher" included "characteristics", "competency", "satisfaction", and "meaning" as keywords. The study also shows that the social perceptions of happiness of early childhood teachers were closely related to interpersonal relationships, working environment, government policy, and psychological and social attitudes. Based on these analytical results, the research suggests implications as to support early childhood teachers' happiness and fulfillment in their teaching lives.

Key words: big data, early childhood teacher, happiness, keyword network analysis

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.137-160.

‘생각하는 힘을 기른다’의 유아교육적 의미 - 구성주의적 접근에서[*,**]

정 대 련[***](동덕여자대학교)

〈 요 약 〉

본 연구의 목적은 구성주의적 관점에서 유아의 ‘생각하는 힘을 기른다’는 의미를 고찰하는 데 있다. 구체적으로 본 연구는 생각, 생각하는 힘, 생각하는 힘을 기른다는 의미를 어의적 차원에서 이해하고, 유아동시와 동시, 그림책 등 유아문학에 나타난 유아의 생각하는 힘 기르기에 대해 알아보며, 나아가 OECD의 학습나침반 등 21세기 교육지향과 포스트모더니즘적 관점에서 생각하는 힘 기르기에 대한 요구와 특성을 살피며, 유아 및 놀이중심의 국가적 유아교육 지향을 실천함에 있어서 생각하는 힘 기르기와 연관된 윤리적 태도에 대해 성찰함으로써, 구성주의적 관점에서 유아의 생각하기, 생각하는 힘을 기르기 위한 이론적 기초를 제시하고자 하였다. 구성주의적으로 접근함이란 인류 보편적 관점에서 각각의 문화적 차이를 구별하고, 복잡한 세상의 다양한 정보를 찾고 사실을 밝히려 노력하는 자세이다. 적합하고 필요한 근거를 확보하며 자신의 관점과 선택을 반성하고 성찰할 때, 그리고 유아, 또래, 동료, 교사와 학부모가 공유하는 공간 내에서 서로의 이해와 요청에 귀 기울이는 윤리적 태도를 갖출 때, 구성주의적 접근의 생각하는 힘 기르기가 성취될 것이다.

주제어: 생각하는 힘, 생각하는 힘 기르기, 교육적 의미, 유아문학, 구성주의적 접근

※ 논문 접수: 2022. 06.30 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 본 연구는 2021학년도 동덕여자대학교 연구년 제도 지원에 의하여 수행된 것임

** 본 연구는 구성주의유아교육학회 2021 추계학술대회 기조강연 “구성주의 관점에서 생각하는 힘을 기른다는 의미”를 기초하여 수정 보완한 것임.

*** 동덕여자대학교 교수 / 교신저자: cdryun@dongduk.ac.kr

Ⅰ. 서 론

본 연구는 유아들의 '생각하는 힘을 기른다'의 의미를 구성주의 유아교육의 관점에서 성찰하는 데 목적이 있다. 구체적으로는 생각, 생각하는 힘, 그리고 생각하는 힘을 기르다에 관한 어의적 용례를 살펴보고; 동시 유아시, 그리고 그림책 등 아동문학에 나타난 유아들의 생각과 생각하는 힘의 실례를 찾아보며; 생각하기 또는 생각하는 힘 기르기에 관한 현대 교육철학적 관점은 어떠한지; 그리고 구성주의적 관점에서 유아들의 생각하는 힘을 기른다는 의미는 어떻게 이해될 수 있는지를 알아봄으로써, 교육 현장에서 유아들의 생각하는 힘을 길러주기 위한 이론적 기초를 모색해보려는 것이다.

우선 '생각하는 힘'이란 주제어에 주목하자면, '생각'이란 말은 '사고(思考)'를 뜻하는 순우리말이라고 알려져 있으나, 어원 연구에 따르면(이남덕, 1985), "생각하다" 동사는 우리나라 중세 문헌에서 많이 찾아볼 수 없는, 한자어(漢字語) 어원의 근세어이다. 어원적으로 고어(古語) "혜다, 혜아리다"가 "생각하다"와 "셈하다, 세다" 두 뜻을 함의하며 중세 문헌에서 근세 문헌까지 이어지다가, 이후 "혜다"는 산법(算法)에서 주로 쓰이게 되고, "생각하다"는 근세 말 이후 현대어에서 독립된 뜻으로 사용되기 시작한 것으로 보인다. 또한 "여기다"의 고어(古語) "너기다"도 사유작용을 나타내는 동사로서 문헌에 나타나는데, "내심 그렇게 생각하다"는 뜻으로 풀이된다. '앎'을 깊게 하는 단계에서의 "ᄭᆡ돋다(覺醒)" "ᄭᆡ돋다(悟)", "ᄭᆡ치다(覺破)"라는 우리말과 "외오다(기억작용)", "마기다(매기다, 판단작용)" "ᄭᅬ다(도모하다, 謀)" 등도 이두문(吏讀文)과 중세어에서 생각하다의 뜻으로 찾아진다.

오늘날 '생각'은 사전적 의미로 사물을 헤아리고 판단하는 작용, 또는 어떤 사람이나 일 따위에 대한 기억을 지칭할 때, 어떤 일을 하고싶어 하거나 관심을 가지거나 또는 그런 일을 일컬으며(국립국어원 표준국어대사전, 2021.11.10.). '생각나다(생각이 떠오르다)', '생각들다(관심을 가지다)', '생각돌다(생각하던 것이 떠오르다)', '생각하다(어떠하다고 여기다)' 등의 동사형으로 자주 언급된다(박용수, 1992). 또 어떤 일을 하려고 마음을 먹거나, 앞으로 일어날 일에 대하여 상상해 보거나, 어떤 일에 대한 의견이나 느낌을 가지거나, 어떤 사람이나 일에 대하여 성의를 보이거나 정성을 기울일 때, 또 사리를 분별하거나 등등 그런 마음이나 느낌, 의견, 상상 등을 나타낼 때 '생각'이라 칭하기도 한다(Smith, 1990; 정대련, 2014에서 재인용). 생각 즉 사고(thinking) 개념은 정신적으로 작업하는 모든 상황을 총칭하는 개념으로서, 의미 상 '사유(思惟)' 개념과 대치되기도 한다. 사유는 '대상을 두루 생각하는 일'이며, 철학적 의미로 '구성, 판단, 추리 따위를 행하는 인간의 이성 작용'으로서 명상, 사고, 생각의 유의어라 정의된다.

생각이란 명사의 동사적 표현, 즉 '생각하는' '생각한다'라는 동사는 '생각을 낳는 것' 즉 다르게 생각하는 것이고 그것은 또한 다르게 살아간다는 의미로 이어진다(고병권, 2019). '나는 생각한다'에서 '생각한다'란 '생각이 찾아온다' '생각이 생겨난다'와 같으며, 결국 생각한다 함은 나를 극복

하는 일로서, 생각이 일어나면 내가 달라진다는 말이다. 생각하는 힘을 기르면, 어제와는 다른 오늘을 사는, 지금과는 다른 좀더 성장하고 성숙한 나로 변화할 수 있다는 뜻이다.

그렇다면 '생각하는 힘을 기른다'는 문구에서 "힘"이란 무엇인가? 사전적으로 '힘' 단어는 13가지 의미를 지니는데, 본 연구주제인 '생각하는 힘'과 관련되는 정의는 '사물의 이치 따위를 알거나 깨달을 수 있는 능력'이란 정의로서, 상상력의 힘, 이성적으로 판단하는 힘 등과 같은 용례에서 찾아진다(국립국어원 표준국어대사전, 2021.11.10.). 독일 A. Hitler 시대에 수백만 명의 유대인 학살에 가담하고 아르헨티나로 피신하여 살던 A. Eichmann이 1960년에 체포되어 이스라엘 법원에서 재판을 받게 되자, 미국 잡지 ＜뉴요커〉의 요청으로 유태인계 정치철학자 H. Arendt가 취재에 나선다. 이스라엘 법정에서 재판 받는 Eichmann의 태도와 진술을 보고 들으며, Arendt는 아주 평범한 사람도 악마가 될 수 있다며 '악의 평범성'을 주장한다(Bollmann, 2014). Eichmann이 엄청난 범죄를 저지른 것은 아무 생각이 없었기 때문이며, 그는 아주 부지런히 일했을 뿐, 우리는 그런 부지런함을 탓할 수 없으며, 문제는 그 자신이 무엇을 하고 있는지를 깨닫지 못했다는 데 있다는 Arendt의 논변이다.

Arendt가 Eichmann의 법정 연극에 속아 그에 대한 분석에 오류를 범했으며 '악의 평범성' 너머를 봐야 한다는 연구 결과(이동기, 2018)도 있지만, 그 연구 역시 Arendt의 '악의 평범성' 테제가 완전히 무의미한 것은 아니라고 말한다. Arendt의 지적대로, 전체주의 체제의 악은 근대적 개인의 자유를 압도하고 인류의 일원 내지 인간으로서의 보편적 판단 능력, 즉 인류에 대해 저지르는 불법에 대해 인식하고 사유하는 능력을 박탈했으며, 그 결과 인류 보편적 선과 악의 경계를 무화해 극도의 체제 순응성과 평범성 내지 진부성을 낳고 폭력 발현과 인종학살의 실천에 대한 동참과 무관심을 이끌어낸다. 더 이상 생각하지 않음, 무관심과 무사유가 세기의 무자비한 악을 가능하게 하였다는 Arendt 주장이 가능하다는 말이다.

박웅현(2015)은 그리스로마 시대와 중세의 결정적인 차이를 '질문을 하고 안하고'에서 찾는다. Platon의 「에우티프론」에 그려지기를, 그리스 시대 Socrates는 "신이 말했기 때문에 그것이 옳은가? 아니면 그것이 옳기 때문에 그렇게 말한 것인가?"를 묻는다. 이 질문은 '신의 말은 언제 어디서나 항상 옳은가? 신이 거짓을 행하라고 명령하는 상황은 없는가? 신의 명령 이전에 절대선의 개념이 있지는 않은가?' 등 많은 생각과 의문을 불러일으킨다. Socrates는 결코 자신이 소유한 지식의 양을 자랑하지 않는다(Blackburn, 2002). 아테네 사람 중에 자신의 무지에 대해 알고 있는, 즉 반성활동을 하는 유일한 사람임에 자부심을 느끼며, 끊임없는 질문을 던지며 어떤 것에 대해 알고 있다는 다른 사람들의 자기 확신이 그다지 굳건하지 않음을 드러내는 역할을 한다. 깊이 생각하고 의문을 품어 질문을 잘 하는 즉 생각을 잘 가공한다는 의미는 혼란을 피하고, 모호한 부분을 간파하며, 가지런히 생각을 정리하고, 신뢰할만한 논증들을 만들어 내거나 적절한 대안을 떠올릴 수 있다는 의미이다. 그러나 중세 시대에 이르러 질문이란 곧 신의 권위에 대한 도전으로서, 신의 존재에 대해 의심하고 의문을 품는다는 것은 엄청난 권위에 대한 도전을 뜻한다. 박웅현(2015)은 신의 자리에

대신 돈을 앉히면 정확히 대입된다는 뜻에서, 지금이 중세와 닮았다고 단언한다.

그런가 하면 '생각하는 힘을 기른다.'에서 '기르다'의 어근(語根)은 '길'이다. '길'은 크다(成長하다), 키(身長), 길(丈)의 뜻을 지니며, '한 길 두 길' 말할 때 '길'의 원의(原意)는 결국 사람을 내포한다(서정범, 1990). 국립국어원 표준국어대사전(2021.11.10)에 의하면, '기르다' 동사는, 자녀를 보살펴 키우고 기르며 일찍 일어나고 계획에 따라 용돈을 쓰는 등 습관을 형성하고 몸에 익게 도우며 살림도 잘할 때, 또 사람들, 제자와 인재의 육체적 체력 향상은 물론 정신을 키우고 가르치며 인내심과 단결력을 기르고 단련시켜 더 강하게 길러낼 때 쓰인다. 또 아름답게 잘 관리한 긴 머릿결을 오랫동안 간직하거나, 수염 따위를 깎지 않고 길게 유지할 때, 그리고 동식물, 새나 화초를 잘 가꾸고 아름답게 관리할 때도 기른다고 말한다. 때로는 병을 숨기고 밖으로 아픔을 드러내지 않으며 제때에 치료하지 않고 참다가 몸 상태를 점점 더 악화시켜 증세가 나빠지도록 내버려 둘 때도 병을 기른다며 부정적인 의미의 표현으로 사용하기도 한다.

한편 '생각을 기른다'의 의미는 사고력 함양(涵養)이란 용례를 떠오르게 한다. '함양'이란 일반적인 의미에서 '교육'의 또 다른 말로, '신장(伸張)'이나 연습, 훈련 등의 기초적 의미에서부터 도야에 이르는 뜻을 내포하는 포괄적 개념이다. 함양하는, 즉 두루 생각하고 구성하고 판단하고 추리하는 일을 길러 쌓거나 갖추도록 하는, 다시 말해 길이를 길게 늘리거나 세력, 권리 따위를 늘어나거나 늘어나게 하는 신장(伸張)의 의미에서, 유아들의 생각하는 힘을 '기른다'는 말은 유아에게 사고력 또는 생각하는 힘이 내재되어 있음을 전제한다. 유아들은 기본적 내지 잠재적으로 생각하는 힘, 사고력을 가지고 있으며, 그들이 들려주는 이야기나 동시는 그들의 사고를, 생각을 반영하고 있다는 뜻이다. 흔히 '기른다', '가르친다', '교육한다'는 말은 '아이들을 잘 길러야지, 교육을 잘 시켜야지, 제대로 가르쳐야지.' 등으로 부모나 교사의 역할을 강조하며, 담임반 유아들의 놀이나 학습을 적극적으로 지원하고, 적절한 시기에 개입하여 보다 나은 또는 더욱 큰 성과를 이끌어내려는 교사 주도적 교육환경이나 자녀에 대한 부모들의 교육열에 찬 주도면밀한 개입을 상기시킨다.

본 연구에서 관심을 가지는 '기르다' 개념은 사전적 정의 13가지 중에 '사람을 가르쳐 키운다.'에 해당한다. 일반적으로 '가르친다'와 '키운다'의 주체는 부모나 교사 등 성인이라 예상된다. 어른인 부모나 교사가 주체가 되어, 객체인 유아나 아동, 학생들에게 가르침을 부여하고 적극적으로 영향을 미치는 일방적 관계로 그려지는 것이다. 오늘날 교육학적 의미에서는 교수-학습 관계의 상호성을 전제하여 가르치는 일을 보다 다면적으로 고려하고 있지만, 국어사전적 의미에서 또 상식적인 수준에서 '가르치다'는 성인에게서 유·아동에게로 전해지는 일방적 방향성을 생각하게 한다.

그럼에도 불구하고 오늘날과 같이 인간 삶의 장면이 드라마틱하게 변화하는 세상에서 자녀를 교육함에 있어서 확고한 자신감을 가지기란 쉽지 않다. 과연 유아들의 생각하는 힘은 전적으로 부모, 교사, 주위 성인에 의해 길러지는 것인가. 아니면 유아들이 스스로 생각하는 힘을 지니고 있어 생각할 기회를 얻어 생각하기를 거듭하면서 점점 더 잘 생각하게 되는 것인가. 궁극적인 연구 관심을 풀기 위해 먼저 유아들의 생각에 초점을 맞추어 본다.

Ⅱ. 유아 문학 속에 그려진 '생각하는 힘 기르기'

1. 동시로 만나는 유아들의 '생각하는 힘'

실제 유아의 사고는 어떨까? 과연 어린 유아들이 스스로 생각하는 힘을 가지고 있는가? 나아가 유아가 생각하는 힘을 기를 수 있는가 또는 생각하는 힘이 길러질 수 있는가? 다시 말해 유아가 어떤 사태나 상태, 상황에 대해 판단하고, 비교하고, 스스로 자신의 사고를 자신있게 표현할 수 있는가? 유아가 표현할 수 있다면, 어떤 면에서 유아들의 생각함을, 생각하는 힘을, 생각하는 힘 기르기를 찾아볼 수 있는가?

이 장에서는 유아들이 생각하고 있는 현장, 생각하는 힘을 드러낸 상황, 생각하는 힘이 자라고 또 길러지고 있는 장면을 찾음에 있어서 유아문학적 접근을 시도하고자 한다. 유아가 직접 쓴 유아동시, 기성 시인이 들려주는 (유아)동시, 유아가 생각하고 생각하는 힘이 길러지는 과정을 그려 보여주는 그림책 등 유아문학 작품을 통하여, 유아들의 생각하기와 생각하는 힘 기르기에 관한 성찰의 단초를 찾으려는 것이다.

동시작가 김개미(2019)는 동시집「어이없는 놈」에서 5세 유아와의 대화에 나타난 유아의 사고를 시의 형식을 빌어 표현하고 있다. 동시 속 다섯 살 유아는 "귀엽다"는 말에 "자기는 귀엽지 않고 멋지다"라고 말하고, 키가 많이 컸다고 놀라워하니 자기는 '많이 큰 게 아니고 원래부터 컸다'고 정정하고, "말이 많이 늘었다"고 말해주니 '옛날에는 더 잘했고 지금은 별로'인 수준이라 답하고, 자전거 타는 법을 가르쳐주겠다고 하니 자기는 이미 '세발자전거를 어른보다 더 잘 타니 지도가 필요 없다'고 사양한다. 다섯 살 (많아야 만 5세) 유아의 생각하기와 생각하는 힘이 성인의 예상을 뛰어넘어 역발상의 유머를 창출하고 있다.

기성 시인의 시적 표현 속에 만나는 유아의 생각하기 뿐 아니라, 실제 5세 유아가 직접 작성한 동시에서도 유아들의 생각하기와 생각하는 힘을 만날 수 있다. 서울시 영등포구 관내 K 어린이집 시화전에 전시되었던 유아동시 2편은 5세 유아의 생각하기 (힘) 수준을 확인시켜 준다(2021년 11월 19일 기관에 의뢰하여 연구에 인용할 수 있도록 부모 동의 절차를 거침). 유아동시에는 5세 유아들의 세상 바라보기와 자신의 경험으로 반추한 시정(詩情)이 표현되어 있다.

유아 A는 〈무지개 단풍잎〉이란 제목으로 "사과 같은 빨간 단풍잎/ 귤 같은 주황 단풍잎/ 바나나 같은 노란 은행잎 // 휘휘 가을바람에/ 턱턱 바닥으로 떨어지네(전문)"라고 동시를 짓고 있다. 단풍나무, 포플러나무, 은행나무 등 가을에 알록달록 물든 단풍 색을 유심히 관찰한 결과가 평소 자신이 즐겨 먹는 사과, 귤, 바나나 등 과일 색에 대입되고 있다. 그런가 하면 가을 나무들에서 무지개처럼 다양한 색의 스펙트럼을 발견하고, 눈에 보이지 않는 가을바람의 궤적을 '휘휘' 소리에 담아 차가워진 주위 온도와 바람의 흐름을 가늠하며, 마른 낙엽되어 아래로 떨어지는 행태를 '턱턱'이란 의태어에 담아 계절의 변화와 중력의 작용 등 자연의 섭리를 그려내고 있다.

자신의 경험을 기억해내는 '생각하는 힘'과 운율 가득한 시심(詩心)으로 이루어진 유아 동시의 작품성에 대한 감탄은 또 다른 유아 동시에서도 확인된다. 유아 B가 쓴 〈은행잎〉 제목의 동시 "노랑노랑 은행잎/ 너무너무 예쁜데 // 노랑노랑 은행 열매/ 너무너무 냄새나, 윽! // 할아버지 밭 옆/ 은행나무 길 (전문)"이다. 할아버지가 경작하시는 밭 옆, 은행나무 신작로의 노랗게 물든 가을 단풍의 아름다움에 취함도 잠시, 은행나무 아래 수북이 쌓인 은행 열매들이 지나치는 사람들의 발길과 자동차에 밟히고 으깨져 벌어지는 상황이 후각을 타고 전해진다. 가을날 은행나무 가로수 길을 걷노라면 뭉개진 은행 열매로부터 뭉신뭉신 역겨운 냄새를 맡게 되듯이, 할아버지 밭 옆 은행나무 길을 지나며 유아는 "너무너무 냄새나! 윽!' 짧은 외마디를 통해 가을이란 시간과 공간이 빚어내는 현상을 고스란히 전해주고 있다. 유아의 작은 두 손으로 '풉!' 하며 코와 입을 틀어막는 모습 속에 후각을 찌르는 실상을 상상하게 하며, 삶의 표리를 돌아보게 한다. 정다운 연두색을 띤 동글동글 예쁜 은행알을 불에 구워 먹으면 고소하고 몸에 좋은 귀한 은행알인데, 은행 껍질이 온전히 탈각하여 은행알 모양으로 만나기까지는 지독한 냄새를 견뎌야 한다. 5세 유아가 경험한 가을이 은행나무가 살아내는 사계절 삶의 순환 및 인간과 자연과의 관계를 반성하게 하며, 유아의 생각하기와 생각하는 힘의 현주소를 보여주고 있다.

만 5세 유아들이 시화전에 전시할 동시를 쓰고 그림을 그리는 과정에서 유아교사의 교육적 지원이 개입되는 것은 당연하다. 시화전 개최 일정이 잡히면 유아교사는 가을을 주제로 유아들과 대화하고, 유아들에게 다양한 시점과 상황을 숙고하고 질문하고 반성하도록 토의의 기회를 마련하고, 유아 각자의 이야기로 풀어 표현하도록 돕는다. 도화지에 어떤 색으로 무엇을 그리려는지 질문하고 생각할 기회를 주며, 또 도화지에 동시를 옮겨 적을 때 줄 간격을 얼마나 둘지, 어느 정도 크기로 글씨를 써야 할지, 동시와 배경 그림은 어떻게 구성할지 등등 구체적인 표현 방법까지, 유아교사는 유아들과 함께 연구하고 시도하며 많은 시간과 노력을 기울이게 된다. 이러한 유아교사의 지원에 힘 입어, 유아들은 자신만의 '생각하기'로부터 출발하여, 그들이 겪은 경험을 기억하고 동시로 구성하며 표현하는 즉 '생각하는 힘을 기르는' 과정에 참여하며 유아동시를 완성하고 있는 것이다.

2. 그림책에서 만나는 '생각하는 힘'

그림책은 아동문학의 한 장르로서 유아들이 가정과 유아기관에서 가장 쉽게 접하며 즐겨 읽고 보는 글과 그림을 담은 작품이다. 작품성과 예술성이 뛰어난 작품과 함께, 특히 작품 속 주인공의 '생각하기' 과정을 풀어 보여주는 그림책은 유아들에게 '생각하는 힘을 기르는' 지름길 역할을 한다.

그림책 작가 Chmielewska(2004)는 『생각: 생각이 깊어지는 철학그림책』에서 생각이 무엇인지를 규명하기 위해 생각이 일어나는 과정, 생각이 머무르고 나아가는 장소, 생각의 형태 자체를 물음으로 묻고 답하고 동의하며 하나씩 풀어, 그림책 양면에 시적 문답과 함께 그림으로 그려 답하고

있다. 작가는 '아무 것도 없는 것에서 무언가 생각해 내는 건' 머릿속에서 뭉게뭉게 피어나는 연기처럼 새로운 모양이 나타나는 것 같기도 하고, 지나간 일들이 비치는 신비한 거울이나 끝없는 하늘로 열린 창, 또 마법의 유리로 만든 투명한 그릇'처럼 여겨진다고 그려보이고 있다. 그런가 하면 생각의 모습이 거울로 만든 방으로 가득한 성이나, 커다랗고 캄캄한 장롱, 조용히 타고 날아갈 수 있는 나만의 풍선, 그림과 이야기가 가득한 아름다운 책, 장면이 계속 바뀌는 화면, 깊숙이 비밀을 감춰 놓은 나만의 상자, 엉켜 버린 실뭉치로 그려지기도 한다. 생각은 (주인공 나로 하여금) 이야기 나눌 수 있고, 가지고 놀 수 있고, 그림으로 그려낼 수 있고, 글로 쓸 수 있고, 춤을 추게 할 수 있고 등등 무엇이든지 할 수 있게 해준다는 것이다. 또한 말하지 않고 가만히 (마음 속에) 깊이 감춰둘 수 있고, 아무 것도 아닌 것 같지만 모든 것이 될 수 있는 게 생각이라며, Chmielewska는 유아들에게 글과 그림으로 생각의 본질에 대한 질문을 던지고, 보이지 않으나 무엇보다 선명한 생각의 현현을, 글, 그림, 심지어 몸으로 추는 춤으로도 드러낼 수 있다며 생각의 표현이 무궁무진함을 알려주고 생각할 수 있는 힘을 기르도록 촉구하고 있다.

『생각으로 무엇을 할 수 있을까?』 그림책에서 글작가 K. Yamada(2022/2013)는 인간 존재의 본질이 생각 즉 사유에 있음을 짧은 글로 들려주고 있다. Descartes가 남긴 라틴어 명제 "dubito, ergo cogito, ergo sum 나는 의심한다. 그러므로 나는 생각한다. 그러므로 나는 존재한다."를 떠오르게 하며, 생각하고 있음에서 내 존재를 발견하고, 내가 여기 있음에 끝없이 사유를 이어가는 인간 삶의 여정을 Yamada는 동화로 풀어내고 있다.

그림책 속에서 생각은 귀엽고 갸름한 달걀빛 알 모양에 황금빛 왕관을 쓰고 주인공 "나"를 찾아온다. 어디서 왔는지 왜 왔는지 알 수 없어서, 생각하는 나를 발견하고, 생각하고 있는 나를 다시 생각하면서도, 나는 떠오르는 생각을 밀어두고, 남의 눈에 띄지 않게 내 생각을 숨기려 한다. 어느 날 문득 숨겨둔 생각이 궁금해져서, 생각이 어디에 있는지 찾아보고, 생각이 무엇을 하는지 바라보다가, 생각이 하는 일을 함께 해보며, 함께 놀이하고 함께 머무르고 함께 자라고 언제나 함께하는 친구가 되어, 드디어 내 생각을 세상에 펼쳐 보이기에 이른다. 예상대로 여러 나라 문화 속에 만난 다양한 사람들은 내 생각이 쓸모없고 너무 이상하고 시간 낭비일 뿐, 그 생각으로는 어떤 것도 이루지 못하리라 말하고, "나"도 그들의 말을 어느 정도 수긍하려 한다.

그러나 그림책 주인공인 "나"의 생각은 계속 자라고, 생각을 향한 나의 사랑도 커져, 결국 나는 생각에게 새로운 집, 저 높은 하늘을 향해 지붕이 열리는 집, 소행성 B612에서 온 Saint-Exupéry의 어린 왕자처럼 긴 코트 자락을 끌며 멋진 스카프를 목에 두르고 우주를 꿈꾸는 집, 또는 세계 여러 문화와 존재들을 만나 꿈꾸기에 더없이 좋은 집을 지어준다. 그리고 생각이 더욱 크게 펼쳐지도록 용기를 주며 비밀을 나누고, 물구나무 서는 즉 아래위 거꾸로 뒤집힌 듯 사물을 다르게 보는 방법을 생각하기에 이르고, 마침내 내가 숨 쉬는 공간 속에서 생각 없는 삶이란 도저히 상상할 수 없게 된 순간, 내 생각은 휘익 변신하며 날개를 펼치고 하늘로 솟구쳐 올라 세상 모든 곳으로 뻗어 나가고, 결국 (나의) 세상 자체가 변화되기에 이른다.

나의 생각을 벗어나 다시 내 생각을 내려다보기, 생각에 잠긴 나를 들여다보기란 곧 '철학하기'이다. 철학하기란 스스로 사유함, 나를 발견하고 나의 세상을 알아챔이다. 나의 내면 깊숙이 자리한 그 무엇, 무엇이든 될 수 있는 나의 잠재태나 가능태, 나의 심연 속에 갇혀 있고 묻혀있는, 바로 그 생각 조각의 한 귀퉁이를 발견하고 잡아당겨 끄집어내고, 그 크기와 깊이, 모습을 알고, 그 단단한 외면 속 감춰진 생명성을 알아가는 길이 철학하기이고 스스로 사유함이다. 때로는 혼자서 때로는 여럿이, 가까이서 또 멀리서 바라보고, 함께 숨 쉬며, 우리들 삶 속에, 어린이들 꿈 속에 갈피갈피 숨어있는 이야기를 캐고 이야기 속 의미를 묻고 또 물으며, 진실을 찾고 선함과 아름다움을 밝혀가는 길이 철학하기, 스스로 사유함, 우리들 '생각'이 하는 일이고, 생각하는 힘을 기를 때 가능한 일이다(정대련 등, 2020).

Ⅲ. 21세기 교육 지향과 '생각하는 힘 기르기'

1992년 Beck 등(Beck, Ritter, Lash, 1992; Beck, 2014)은 예측 불가능한 변화를 맞이하고 있는 당시 사회를 일컬어 '위험사회(risk society)'라고 표현하고, 2000년에 들어 Bauman(2000)은 현대 사회를 '액체 근대(liquid modernity)'사회, Barnett(2004)는 '초복합성(Supercomplexity)' 사회라고 명명했다(Palese, 2013; Asmolov, Guseltseva, 2020). 경제협력개발기구 OECD는 1997년부터 DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트를 통해 성공적인 삶을 위한 핵심역량을 도출하는 연구를 시작하여, 2003년 '자율적으로 행동하기, 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력, 사회적 이질 집단에서 상호작용하기' 등 세 범주 하에 각각 3개씩 총 9개 핵심역량을 제시했다(OECD, 2021.11.1). '자율적으로 행동하기' 범주는 넓은 시각에서 행동하는 능력, 인생의 계획과 개인적인 관계를 설정하고 실행하는 능력, 자신의 권리, 관심, 한계, 욕구를 옹호하고 주장하는 능력을 핵심역량으로 하며, '도구를 상호작용적으로 활용하는 능력' 범주는 언어, 상징, 텍스트를 상호작용하도록 활용하는 능력, 지식과 정보를 상호작용하도록 활용하는 능력, 기술을 상호작용하도록 사용하는 능력을 핵심역량에 포함한다. '사회적 이질 집단에서 상호작용하기' 범주는 다른 사람들과의 관계를 잘하는 능력, 협동하는 능력, 갈등을 관리하고 해결하는 능력 등을 핵심역량으로 제시하였다. '핵심역량' 개념들은 지식으로 할 수 있는 기술을 강조한 것으로, 우리나라에서는 2015 개정 교육과정에 처음 반영되었다.

한편 2009년 Fadel과 Trilling은 「21세기 핵심역량」이란 책에서 미래사회 핵심역량으로 4C 즉 창의력(Creativity), 의사소통(Communication), 비판적 사고(Critical thinking), 협업(Collaboration)을 주창하였다. Fadel과 Trilling은 Bialik과 더불어 2016년 이 시대 어린이들이 예측 불가능한 변화들로 가득한 미래 시대에도 성공하도록 「4차원 교육 4차원 미래역량」이란 책을 통해 지식차원, 스킬차원, 인성차원, 메타학습차원 등, 미래역량과 전인적 교육에 관한 체계적인 틀을 제시하기도 했다

(Fadel, Bialik, & Trilling, 2016).

DeSeCo 프로젝트에서 한 단계 더 나아간 'OECD교육 2030' 프로젝트는 'OECD 학습나침반 2030'과 '학습개념틀' 개발을 통해, 학습자에게 중요한 세 가지 변혁적 역량을 제시하고 있다(OECD, 2021.11.1). OECD 학습개념틀에 따르면, 교육은 학생들이 미래를 설계할 수 있도록 또 혁신적이고 회복탄력성이 높은 지속가능한 사회를 만들 수 있는 능력을 갖출 수 있도록 도와야 한다. OECD 학습나침반 또는 학습 개념틀은 '변혁적 역량' 세 가지, 즉 새로운 가치 만들기, 긴장과 딜레마 해소하기, 책임감 가지기를 제시한다. '새로운 가치 만들기'란 창의성과 비판적 사고를 일컫는데, 학습자는 사회 문제에 대해 먼저 질문을 던질 수 있어야 하며, 이를 토대로 다른 사람과 협력해 혁신적인 해결방안을 제시해야 하며, 무엇보다 틀에 갇히지 않는 사고를 할 수 있어야 한다. '긴장과 딜레마 해소하기'는 학습자가 복합적이고 모호한 상황에 익숙해지며, 서로 모순되거나 상충하는 논리와 상황에서 상호 관계를 고려하고 장기적인 관점에서 결과를 고려하는 태도로서, 이 과정에서 상반된 입장을 깊게 이해하고 긴장과 딜레마를 해소하는 방안을 도출하기를 도모한다. '책임감 가지기'는 학습자가 윤리의식을 토대로 성찰과 협력을 존중하며, 경험과 교육을 토대로 자신의 행동에 대해 평가하고, 나아가 개인적 · 윤리적 · 사회적 목표를 이뤄내도록 요청한다(차진희, 2020.12.15). 예측 불가능한 미래사회를 살아갈 어린 세대들에게 생각하는 힘을 길러 질문하고 성찰하며, 함께 협력하면서 주변 상황 속 긴장과 딜레마를 극복하는 힘을 기르도록 OECD가 촉구하고 있는 것이다.

OECD 교육 2030 프로젝트 1주기(2015년-2018년)는 35개 모든 OECD 회원국에게 적용되었으며, 우리나라도 2016년부터 참여했다. 교육부는 교육2030프로젝트를 '2015 개정 교육과정'에 적용하는 데 이어, 2022교육과정 개정에도 반영할 예정이다(정남환, 2021.10.25.). 학습나침반2030의 주요영역 및 세부요소에 의하면, '교육목적' 영역은 개인과 사회의 웰빙, 학생 행위주체성을 세부요소로 포함하고, '역량' 범주 영역의 세부요소는 지식(학문적, 간학문적, 인식론적, 절차적 지식), 기능(인지적, 메타인지적, 사회적 · 정서적 실용적 · 신체적 지능), 태도와 가치(개인적, 사회적, 사회관습적, 인류적 태도와 가치) 등이다. '핵심기초' 영역은 문해력, 수리력, 건강 리터러시, 디지털 리터러시 등을, '변혁적 역량' 영역은 새로운 가치 창출하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기 등을, '역량개발 싸이클' 영역은 A-A-R 즉 예측(Anticipation)-행동(Action)-성찰(Reflection)을, '구성원의 역할 및 상호작용' 영역은 학생 행위주체성, 협력적 행위주체성 등을 세부요소로 제시하고 있다.

오늘날 '포스트휴먼(posthuman)' 개념은 인간 이후의 인간이자 탈인간의 의미로, 과학기술의 진보로 인해 확장되고 변형된 개념의 인간 존재를 뜻한다(김태경, 2019). 포스트휴먼 시대란 인간과 비인간, 기계와 물질 등의 모호하고 다양한 경계의 지점을 허용하는 새로운 사유와 통찰의 시대인 것이다(Herbrecher, 2012). 포스트휴머니즘 중 극단적이며 해체적인 포스트휴머니스트는 계몽주의 유산, 진보에 대한 믿음과 같은 근대적 가치들을 부정하는 반면, 온건하고 구성적인 포스트휴머니스트는 근대 유산과의 완벽한 단절 선언이 아닌 정신 · 육체 · 행위능력을 새롭게 다시 생각하는

재개념화를 시도한다. 또한 포스트휴머니즘 담론은 과학기술의 발전에 대한 입장에 따라 부정적인 입장의 '부정적 포스트휴머니즘', 기술 결정론적 입장의 '낙관적 포스트휴머니즘' 그리고 기존 휴머니즘 한계 비판에 더 충실한 '비판적 포스트휴머니즘'으로 분류되기도 한다(임석원, 2013). 특히 비판적 포스트휴머니즘은 포스트휴먼화의 '위기'와 '기회' 모두를 인정하고, 인간과 기술 또는 인간과 환경에 대한 '탈 인간중심주의' 관점에서 새롭게 휴머니티를 이해하려 한다(Herbrechter, 2012). 포스트휴머니즘을 수용한다는 뜻은 휴머니즘에 대한 부정이 아니라, 근대 인본주의적 특징의 한계를 극복하기 위해 변화된 조건 속에서 인간의 위치와 역할을 다시 고민하는 소위 열린 휴머니즘을 지향한다는 말이다(정윤경, 2020).

단적으로 말해 포스트모던 조건 하에 살아가기 위해서는 지식을 이해하는 새로운 방법이 필요하다. 과거 지식을 기초로 한 이론적 통합성에 대한 '대서사(grand narrative)'를 포기하고, 지역적, 실제적 목표에 집중하자는 요구이다. 포스트모던 관점에서 지식이란 관념적이고 모호하며, 맥락적이고 지역적이고, 불완전하고 모순적이며, 다양한 방식으로 생산되므로, 사람들 간 대화를 뜻하는 협상이 강조된다.

최근 교육개혁 측면에서 부활한 '구성주의자' 운동은, 포스트모던 '사회적 구성주의자'들과는 지식에 대해 서로 다른 접근과 개념을 보이고 있다(Taguchi, 2018). 두 입장 모두 아동은 능동적이고 유동적인 존재이므로 교사가 아동의 일상적 주변 세계에 관해 이해하고 구성해야 한다는 인식을 가지고 있다. 그러나 구성주의자 관점에서 지식이란 기본적으로 아동에게 전수되는 사실로서 아동의 경험과 분리되어 있으며 문화적 제도적 역사적 진공 상태에 존재하는 절대적이고 변화될 수 없는 어떤 것, 유동적인 문제해결 전략을 통해 내면화해야 할 학교 교과목의 고정된 세계를 추론하는 규칙으로 이해된다. 대조적으로 사회적 구성주의자 관점에서 일하는 교사는 아동이 기성(旣成)의 과학적 구성물을 만나기 전에 대안적 구성물을 스스로 생산할 수 있는 가능성을 인정하며, 과학적 구성물과 연관 지어 아동이 구성물을 선택할 수 있고 의미를 부여하도록 허용하는데, 아동의 아이디어, 이론, 가설을 존중과 호기심, 경이로움으로 만나는 교사에게는 기본적인 자세라 할 수 있다(Cobb et al., 2016; Fosnot et al., 2016).

요컨대 두 관점 모두 아동을 능동적이고 문제를 해결하는 존재로 파악하지만, 사회적 구성주의자는 교실 내의 상호작용 속에서 어떻게 학습이 일어나는지에 초점을 두며, 구성주의자는 아동이 표준화된, 정체된, 객관적인 개념의 맥락 속에 존재한다고 본다(Dahlberg, Moss, *p*ence, 2013). 포스트모던 관점에서 아동은 지식을 더 이상 보편적, 불변적, 절대적이라 생각하지 않고 자신의 학습과 의미 생성에 책임을 져야 하며, 또한 문화 전수 과정 속에 재생산된 보편적 규칙과 절대적 진리에 동조하지 않고 아동 스스로 자신의 행위를 스스로 구성하고 책임지는 도덕적 주체가 되어야 한다.

오늘날 세상은 기본적으로 복잡하고, 가변적이며, 불안정하게 끊임없이 서로 영향을 주고받고, 기존의 이분법적인 경계 예를 들어 거시와 미시, 주체와 객체, 인간과 비인간, 자연과 사회로 구분

짓기 등의 경계를 넘어서는 잡종적인 세상으로 이해된다(홍성욱, 2018). Latour(2018)의 ANT 즉 행위자-네트워크이론(actor-network theory)도 기존의 이원론적 사회이론을 경계하며, 현대 사회는 지위, 계층, 구조, 체계 등으로는 이해되지 않으며, 사회 속 인간행위자와 비인간행위자간의 네트워크를 고정적 명사형이 아닌 항상 변화 가능하고 진행하는 동사형으로 이해해야 한다고 주장한다(박경환, 2014).

그런가 하면 최근 '배움' 현상에 대해서도 사회문화적 접근과 후기구조주의, 포스트모더니즘, 포스트 휴머니즘을 반영하는 시도가 잦아지고 있다(이진희, 2020). 배움이란 항상 물질, 자연, 사람, 시간, 공간, 역사, 문화 등과의 관계 속에서 얽혀가며 생성되는 것임에도 불구하고, 방법론적 개인주의에 갇혀 개인적 의미만을 조명해왔던 기존의 관습에서 벗어나, 유아와 유아기 개념을 구체적인 사회문화적 시공간 속에서 이루어지는 관계적 구성으로 바라보려는 움직임이다.

Taguchi(2018)에 의하면, 교육 현상에서 이질성과 다양성이 증가하고 있는데, 여전히 교육과정이나 교육평가에서 표준화를 강조하며 복합성과 다양성을 감소시키고, 휴머니즘 교육학의 이분법적 가정에 기초하여 사고를 단순하게 축소시키고 있다. 교육은 복잡성을 인정하고, 증가한 다양성과 복합성을 섬세하게 반영하며, 내부적 상호작용으로 이분법을 극복해야 한다. 이분법이 전제된 개체들의 상호작용 즉 전통철학이 주체와 대상 세계를 이분하고 '세계 속의 존재'(being-in-the world)가 대상을 인식하고 재현하는 방식과는 달리, '내부적 상호작용'은 상호 간에 뒤얽힌 것들 간의 상호구성을 강조한다. 이는 재현주의의 이분법을 비판하며 실재가 담론에 의해 구성된다고 보는 구성주의의 '담론 속의 존재'(being-in-the discourse)와도 다르다. 구성주의가 주객의 이분법을 극복하지만 담론에만 초점을 둠으로써, 여전히 담론이 물질과 괴리되는 이분법의 문제를 남기고 있기 때문이다(정윤경, 2020).

내부적 상호작용(intra-action) 교육학, 그리고 복합종 공통세계 교육학은 포스트휴머니즘이 추구하는 '탈중심', '평평한 존재론', '물질성 수용'의 전략을 활용한다. 이들 전략들은 근대 휴머니즘 기반 교육학이 가정하는 실체로서의 주체 개념을 과정의 '되기' 개념으로 바꾸고, 인간만을 주인공으로 하는 인간중심에서 나아가 인간예외주의를 시도하며 인간 종 너머 복합종이 사는 공통세계의 교육학을 탐색한다. 비판적 포스트휴머니즘의 입장이 시사하듯이, 포스트휴먼 감응교육은 교육에서 과학기술의 도전에 대한 낙관과 부정이라는 양극단을 피하며, 기술 변화에 열려 있다.

Deleuze의 '감응'(感應, affect) 개념은 낯선 존재와의 연결과 접속을 설명하고, 지속적 '되기' 과정에서의 변용을 설명하는 데 효과적이다. 감응 개념은 소박한 의미에서 낯선 것과의 연결과 접속 그리고 그 이행 과정에 초점을 두는 포스트휴머니즘과 교육이 만나 생기는 변용 과정을 탐색하도록 돕는다. 포스트휴먼 감응교육은 발달주의 교육학이 간과해온 '되기'의 과정과 상호관계성이 보여주는 인간의 삶과 교육의 복잡성에 주목한다. 교육학에서 포스트휴머니즘을 수용함은 교육환경을 포함한 물질적 토대를 고려함으로써 더욱 섬세하게 교육할 수 있는 가능성을 시사한다(정윤경, 2019).

포스트휴먼 감응교육은 배타적인 인간중심주의적 휴머니즘에 비판적이지만, 여전히 교육 내 인간의 관점과 역할의 중요성을 인정한다. 인간-동물 관계 또는 인간-기술 관계를 성찰할 때, 인간의 역할은 필수적이며, 기술이나 동물 등 비인간 생명 형태에 관한 윤리적 정치적 의사결정에서 인간을 제외한 판단은 불가능하기 때문이다. 따라서 포스트휴먼 감응교육은 인간-기술-자연의 상호관계 안에서 윤리적 · 정치적 · 생태적 문제를 제기하고 성찰할 수 있는 비판의식을 강조하며, 교육과 기술의 결합인 에듀테크 자체가 아니라, 그 둘 간의 관계를 어떻게 형성해가는 것이 책임 있고 건설적인지 끊임없이 성찰하도록 촉구한다(정윤경, 2020). 교육에서 사물의 능동성을 인정하고 활용한다는 말은 교육에의 기술 도입을 의미하며, 이러한 변화는 교육 전반에서 '데이터화'와 '디지털화'를 진전시키고 상호 상승작용을 통해 교육 체제에 큰 변화를 가져오리라는 전망이다. 교육과 기술의 접목이 데이터를 통한 맞춤형 학습지원, 종래 분절된 학습자, 학습내용, 교재, 기자재를 상호 연결하는 디지털 생태계 구축, 시공간 제약을 뛰어넘는 교수학습 활성화 지원 등에 긍정적 변화를 가져다주리라는 기대이다(김경애, 류방란, 2019).

복잡성이론은 사이버공학, 체계이론, 인공지능, 카오스 이론, 프랙탈 기하학, 비선형동역학 영역이 합류하는 지점에서 등장하며, 결정론과 환원주의에 근거한 근대과학을 비판하고, 예측불가능성을 인정하며, 다양한 학문의 학제적 접근을 시도한다(허영주, 2011). 이처럼 학습자, 학습과 방법, 학습전략과 학습매체, 학습 환경과 문화, 학습제도와 시스템 등이 학습효과의 극대화라는 목표를 지향하며, 교육이 자기조직성, 창발성, 비선형성, 비가역성과 같은 복잡계 특징을 갖고 있으므로, 교육현장도 복잡계로 볼 수 있다(유영만, 2006).

Deleuze와 Guattarri는 언제나 움직이며 변화하는 사막이나 바다를 덜 통제받고 변이, 탈주할 수 있는 '매끄러운 공간'의 이미지로 보고, 규칙적인 길과 집, 구조화된 도시 공간을 구조화, 규제, 통제된 '홈 파인 공간'의 이미지로 구분한다(Taguchi, 2018). 이때 홈 파인 공간 구조가 변화 불가능한 것은 아니며, 매끄러운 공간이 최선인 것도 아니고, 이 둘은 서로 의존하고 얽혀 있다. 근대교육학의 가정 위에 이루어져 온 통상적인 교육이 홈 파인 공간에서의 교육이라면, 매끄러운 공간은 구조화된 관습이 없는 공간으로서 우리가 당연시해온 행위와 사고를 문제 삼고 해체했을 때 생성된다. 교육에는 서로 다른 이 두 가지 모습이 모두 존재해야 한다. 교육은 '상이하고 주변적이며 평범하지 않은, 과감한 목소리'에 주의를 기울일 필요가 있다. '정상이고(normal) 자연스러우며(natural) 꼭 필요한 것(necessary)'이라는 3N의 과정을 통해 정당화되는 지배이데올로기 너머의 낯선 목소리를 수용하여 지금까지 당연하게 여겨온 시공간에 대해 다시 묻고 성찰하며 감응해갈 수 있어야 한다(정윤경, 2020).

포스트휴먼 감응교육에서는 '어떻게 살아야 하는가?'라는 당위적 질문보다는 다른 방식으로 살아갈 가능성의 여지를 열어두고, 관계항의 반응을 섬세하게 살피며 무엇을 선택할 지 고민하는 책임을 요청한다. 낯선 질문을 만나면 휴머니즘적 가정을 너머 새로운 접근으로 변용해보도록 허용하며, 아직 드러나지 않은 교육의 잠재가능성을 발휘하라는 주문이다. Deleuze에 따르면, 책임감

이란 우리가 선택할 수 있는 것이 아니라, 서로 영향을 주고받는 삶 속에 따라온다. 책임의 힘을 인식하고, 미지의 잠재력에 대한 성찰적 사고에 따라 다른 방법으로 무언가 또는 누군가에게 영향을 미치기 위해 지금 여기서 무엇을 할 수 있는지 스스로에게 물어야 한다(Taguchi, 2018)에서 재인용). 유아 교육을 실천함에 있어서, 유아들이 배움의 과정에서 스스로 생각하며 의미를 생성하는 경험 즉 스스로 자신의 행위를 구성하고 책임지는 도덕적 주체로서, 일상 속 마주하는 사태와 각각의 상황에서 이분법적으로 구분 짓는 경계를 넘어, 익숙하고 당연하게 생각해왔던 대상과 환경을 오히려 낯설게 보며 또 다른 시각과 생각으로 매 순간 변화된 가능성을 발견할 수 있도록, 교사 또한 다시 묻고 성찰하는, 강조하자면 생각하는 힘을 길러 감응할 수 있는 교육과정 창출자가 되어야 한다.

IV. 유아중심 · 놀이중심 교육 실천의 윤리적 고려

2019 개정 누리과정은 국가 수준의 유아교육과정으로서 유아 중심, 놀이 중심을 핵심으로 한다. 유아교육에서 유아와 놀이가 지니는 중요성을 감안한다면, 유아 놀이를 관찰하는 일은, 전통적 의미에서 미리 정해둔 잣대나 틀에 맞추어 즉 처음과 끝이 결정된 상태로 '가치판단'하는 일이 아니라, 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정을 고민하며 놀이의 맥락과 흐름에서 포착되는 유아의 상황적 행위주체성, 상상된 행위주체성을 이해하여 사회적 의미와 가치를 생성하는 윤리적 과정이어야 한다(이진희, 2020). 유아들이 일상 속 놀이에서 무엇에 관심을 두는지 진지하게 들여다보고, 유아의 사고와 행위가 지금 어디에 머물러있으며 나아가려는 방향이 어디인지 또 유아 자신의 의지대로 나아가고 있는지를 따뜻한 눈길로 지켜보는 총체적 과정은, Deleuze가 강조하는 '능동적 윤리'의 실천이기도 하다(Taguchi, 2018). 배움에 대한 새로운 시선이란 사회문화적으로 의미 있는 활동, 사건, 실제에 함께 참여하면서 구성되며, 평가란 사회적 삶에의 주도적인 참여와 변화 과정을 다양한 각도에서 긴 호흡으로 담아내는 일이다. 유아의 발달은 능동적으로 참여하는 사회문화적 활동과 영향을 주고받으며 공동으로 구성되는 것으로서, 사회문화적 공유 활동(shared activity)에 참여하며 의미를 구성해가는 과정이 곧 배움이고 발달이다.

포스트휴먼 시대의 역량으로서 상상력, 유연성, 비판적 사고, 융합적 사고방식, 창의성 등이 요구되는데, 유아교육에서는 상상력과 직관이 중요하게 조명되고 있다(동풀잎, 2019). 그림책은 아동문학으로서 글과 그림이 조화를 이루는 독특한 장르적 특성과 내포독자인 유아의 인지적 특성과 상상력을 반영하고 있다. 포스트모던 그림책(Pantaleo & Sipe, 2010)을 접한 유아들의 반응에는 놀람과 혼란, 그리고 즐거움 등이 혼재되어 있다. 유아들은 그림책 속의 인물 변화를 감지하고 자신도 변화의 과정에 적극적으로 참여하며 끊임없이 변이와 생성을 거듭하며, 단일하게 해석하기 보다는 다양한 반응을 찬양하며 비판적이고 능동적인 관점을 취한다. 유아들은 창의적인 방법

을 활용하여 역동적으로 자신을 다른 개체로 변형시켜 새로운 존재, 포스트휴먼으로 되어가는 과정을 즐기며 존재의 다양함을 보여준다. 그림책 속에 그려진 포스트휴먼 인물을 통해 자신을 변형시키고 변화의 과정을 거듭하며, 유아들도 역동적인 포스트휴먼 되기에 참여하는 것이다(김태경, 2019)

ANT 즉 행위자-네트워크이론(actor-network theory) 관점에서 시도한, 유아 교실 속 디지털 사진이 구성하는 의미를 보고하는 한 사례가 흥미롭다(동풀잎, 2019). 교사가 유아놀이 촬영하는 장면을 목격하고, 관찰자가 유아에게 “선생님은 언제 이렇게 사진을 찍는 것 같니?”라고 묻자, 유아는 “우리가 재미있게 놀이할 때 찍어요.”라고 답한다. “선생님이 너희들 사진을 찍으면 어떤 기분이 들어?”라고 관찰자가 다시 질문하자, 유아는 미소를 짓고 고개를 끄덕거리며 “아~ 우리가 놀이를 잘하고 있구나!”라고 답한다. 놀이 과정에 갑자기 파고드는 교사의 카메라는 유아로 하여금 자신의 행동과 놀이가 관찰당하고 사진으로 기록된다는 것을 인지하게 하며, 순간적으로 유아들은 놀이를 멈추게 되는가 하면, 몇몇 유아들은 불편한 감정을 표출하기도 한다. 교실 속 사진이라는 강력한 비인간행위자와 함께 할 때, 인간행위자인 유아들의 목소리, 권력, 자유, 권리의 문제가 발생할 수 있는 시점이다. 미처 발견하지 못했거나 때론 알고 있는 다른 행위자에 의해 숨겨져 있었던 문제가 드러나는 지점이다. 교육용 사진을 찍어 다른 사람(학부모)에게 끝없이 자신의 능력과 성실함을 확인시켜야 하는 담임교사, 사진으로부터 자신의 놀이를 방해받지 않고 사진 찍히지 않을 권리를 보장받고 싶은 유아, 교육사진 촬영이나 사진기, 사진 자체가 유아의 놀이를 방해할 가능성 등에 관해 문제를 제기할 필요가 있는 것이다.

최근 디지털교육의 새로운 추세는 ‘디지털 리터러시 교육’으로 진화하고 있다(이연승 등, 2021). 과거에는 ‘컴퓨터를 활용한 교육’을 강조하며 컴퓨터사용법 등 도구의 사용법만 교육했다면, 디지털 리터러시 교육으로 개념이 확장되면서 디지털 시민의식, 비판적 사고력까지 가르치고, 디지털을 통해 세상을 바라보는 법을 총체적으로 가르치고자 한다. 즉 디지털 리터러시란, 디지털 세계를 비판적으로 이해하고 활용하며 스스로 생산할 수 있는 종합적 역량을 토대로, 각종 디지털 도구를 불편함 없이 사용할 줄 알며, 정보기술과 인터넷을 활용해 콘텐츠를 찾아내고, 평가하고. 공유하고. 창조하는 능력을 의미한다.

디지털 리터러시와 연계하여 현대 과학기술의 집약체인 로봇을 생각할 때, 로봇공학자 데니스 홍(2015)의 관점은 창의력과 창의적 사고, 그리고 과학을 대하는 인간의 윤리적 관점에 있어서 깊은 울림을 준다. Hong에 의하면 창의력이란 기존에 있는 것들 가운데 전혀 관계없는 것들을 연결시키는 능력 그래서 새로운 것을 조합해내는 능력이다. 그는 스트라이더 STriDER 라는 다리가 세 개 달린 생체 모방형 로봇에 새로운 이동 매커니즘을 적용할 때 여자아이 긴 머리카락을 세 가닥으로 나누어 하나로 땋아 내리는 모습에서 영감을 얻었고, 밀어도 넘어지지 않고 균형을 잘 잡으며 인공지능을 사용해 주위를 보고 인식하여 자동으로 움직이는 자율형 로봇 CHARIL 이라는 휴머노이드 로봇을 개발하며 무릎 기능을 고민할 때는 과거 뉴욕 자연사 박물관에서 선사시대 사슴 화석

에서 사슴 무릎뼈가 이중 풀리(pulley) 구조로 되어 있는 것을 보고 사진 찍고 스케치하며 메모해 두었던 일을 기억해 아이디어로 활용했다고 한다.

데니스 홍에 따르면, 성공적인 로봇공학자로서의 삶이란 엄청난 공부와 사색, 다양한 경험과 인간을 최우선으로 생각하는 연구윤리, 그리고 미래 인류에 대한 책임감을 기초로 한 창조적 실천의 결실이다. 창의력의 시작점은 어릴 적부터 간직한 호기심이며, 창의력의 기본은 공부 즉 책이나 강연, 그 밖의 많은 경로를 통해 배우고 익힘에 있다. 동양철학, 역사, 음악, 미술 등 다양한 분야의 여러 사람들과 자주 만나 소통하며 익숙하지 않은 새로운 이야기를 나누며 받은 신선한 인상을 잘 기억해두며, "메모 습관"을 길러 기억하고 '정리'하여 문득 떠오른 좋은 생각이 의미 없게 사라지지 않도록 잘 저장하여 창의적인 결과물에 도달하게 해야 한다. 그리고 이 모든 새로운 생각 탄생의 마지막 동력이자 원천은 "'아이디어란 세상을 바꾸는 행동의 시작'이라는 마음가짐", 세상을 바꾸려는 의지라고 그는 말한다. 2007년 DARPA Urban Challenge라는 로봇대회에 출품된 여러 무인자동차들을 보고, 시각장애인이 직접 판단하고 운전할 수 있는 자동차 개발에 성공한 이후, 한 시각장애인 아동이 연구실에 놀러 와 홍 박사가 만든 자동차를 보고 싶다며 자동차를 어루만지며 신기해하는 모습에 큰 울림을 받은 홍 박사는 연구의 꿈을 새롭게 다지게 된다. 그리고 각자 창의적인 삶을 살며 좋은 아이디어로 이 세상을 한 뼘 더 아름답게 바꿔나가는 자신이 되라고 격려한다.

포스트모던, 포스트휴먼, 4차산업혁명, 디지털 리터러시, 기계문명과 첨단과학기술이란 용어가 흔해진 현대 삶 속에 어린 아이들의 반짝이는 호기심 가득한 눈망울과 다른 이들을 배려하는 따뜻한 마음가짐이라는 가장 아날로그적인 윤리적 대응이 함께 융합되는 과정, 그것이 우리가 기르고 또 길러주어야 할 '생각하는 힘'이다. 연구자가 진행하는 교육대학원 수업(2021)에서 '이 시대의 교사란 어떤 사람이어야 할까?' 질문을 가지고 토론한 바 있다. C교사는 해가 거듭될수록 유치원에 등원해서 '가만히' 서 있는 아이들을 보게 된다며, 가만히 있어도 어른들이 다 알아서 해주기 때문에 스스로 움직이거나 먹고 입거나 생각할 필요조차 느끼지 않는 것 같다고 말했다. C교사는 이런 유아들이 세상에 나와 변화의 소용돌이에 휘말린다면 어떻게 될까 염려되며, 교사란 '스스로 진화할 수 있는 능력을 길러주는 사람'이라고 정의할 수 있겠다고 보고하였다. 2021년, 또 2022년 현재도, 생각할 필요가 없어서, 생각할 기회가 없어서, 아무 생각 없이 멍하게 가만히 서 있는 유아들! 한국 사회 유아들의 한 단면이라 하겠다. 미래 삶을 살아갈 유아가 자신의 길을 찾아 다시금 생각하고 변화하고 발전하며 진화하기를 기대하는 지금 여기에 선 교사의 바람이 진정 무겁게 느껴지는 까닭이다.

Ⅴ. 결 론

구성주의에서는 유 · 아동이 스스로의 경험을 재구성한다고 본다(이재창, 2018). Piaget는 인지구조를 발생학적 관점에서 점진적 구성으로 설명하고, 비고츠키주의 활동이론가들은 유아가 근접발달영역에서의 활동을 통해 스스로의 사고능력을 발달시켜 나간다며 교육적 개입이 필요한 시점을 정확히 포착하여 적절한 정도의 개입으로 유아의 발달을 도우려 한다. 교육이란 지식을 매개로 교사와 유아의 관계에서 출발하며, 유아들의 지식 구성이 활발하게 이루어지도록 교육환경을 조성하고 유지하는 것이라 할 때, 어떻게 지식을 취하고 형성하는가에 궁극의 관심을 두고 있는 구성주의는 교육의 의의와 맥을 같이 한다.

유아에게 지식이 전달될 때 유아의 경험과 능력에 의해서 주관적으로 새로운 지식이 구성된다고 말하며(서진원, 2009) 인지적 구성주의에서는 그 주체를 개인에 두는데, 사회적 구성주의에서는 사회가 주체가 되어 객관적 지식의 존재를 부정한다. 교육을 지식의 기억(이해)과 응용이라고 할 때, 구성주의는 지식의 응용을 강조하며, 토론식 수업, 주제발표, 과제조사수업 등의 자료 중심 수업을 강조하고, 이를 수행하기 위한 풍부한 교육정보자료를 전제조건으로 한다. 예를 들어 교육현장에서 구성주의적 관점으로 유아수학을 교육할 수 있으려면, 즉 유아들로 하여금 수학에 관한 의미 있는 지식을 구성하고 실천하는 기회를 제공하려면, 예비교사들은 스스로 수학적 지식 구성의 과정을 배우고, 수학적 탐구과정을 경험하며, 모의 수업을 통해 자신의 수학 교수법을 실천하고 평가하며, 현장실습에 참여하여 저널쓰기, 유아교실 내 수학 활동 관찰 및 사례분석 등 직접 교수-학습 방법을 토대로 한 수업을 고안하고 실시해 보아야 한다(정정희, 홍희주, 2014). 수학 교수에 필요한 이론적 지식과 기술 및 방법을 배움은 물론, 배운 지식을 토대로 자신의 교육적 신념과 지식, 그리고 상황에 대한 종합적 분석을 통해 최선의 방안을 찾아내는 반성적 사고와 실천적 지식까지 겸비할 때, 훗날 구성주의적 교사, 전문적 유아수학교사로서 역할 할 수 있을 것이다.

구성주의에 근거한 교사상은 '준비된, 완성된' 교사가 아니고, '준비하는, 완성하려는' 교사이다(이원희, 1998). 끊임없이 자신의 교수활동을 반성하고 재계획하고 실천하는 교사, 계속적인 연구를 통하여 끊임없이 학습하는 교사가 구성주의적 교사상이다.

구성주의에서 강조하는 두 주제가 '반성적 사고'와 '실천적 지식'임을 고려할 때, 먼저 우리 자신과 세계에 대해 물음을 던질 수 있다. 세계 속 경험적 문제들은 일정한 절차를 거쳐 즉, 관찰과 측정, 혹은 수많은 실험을 통해서 입증된 공식을 적용하면 해결할 수 있다. 그러나 어떤 물음들은 보다 면밀한 검토 혹은 반성을 필요로 한다. 실제로 세계가 우리가 생각하는 방식대로 존재한다고 확신할 수 있을까? 지식은 무엇이며, 우리는 어느 정도의 지식을 갖출 수 있을까? 어떤 기준으로 일정한 탐구분야를 과학이라 부를 수 있을까? 어떻게 우리는 수와 같은 추상적 대상에 관한 지식을 가질 수 있을까? 우리는 어떤 기준으로 우리의 의견이 객관적인지 아니면 주관적인지 가려낼 수 있을까? 검토해야 할 지점이 어딘지, 물음이 의미하는 바 어떤 것을 해답으로 간주할 수 있을지 조차

제대로 알기 어려운, 당혹스러운 물음들이 시시각각 제기되곤 한다(Blackburn, 2002).

주의 깊게 생각한다는 것은 항상 끝없는 도전이며 도달할 수 없는 결말을 찾아가는 과정이다. 단순한 생각의 막연한 떠오름이 아닌, 비판적 질문은 비판적 사고에 자극과 방향을 제공한다. 비판적 질문은 더 나은 의견이나 결정 또는 판단을 지속적으로 탐색하게 한다(Browne & Keely, 2010). 생각하는, 사고하는 방법에는 두 가지 접근이 가능하다. 하나는 스펀지식 방법으로, 세계에 대한 정보를 많이 흡수하면 할수록 세계의 복잡성을 더 잘 이해하게 되고, 이렇게 획득한 지식은 나중에 더 복잡한 사고를 할 때 토대가 된다. 이 접근법은 상대적으로 수동적이어서 스스로 정신적 노력을 활발히 할 필요가 없고, 자료가 분명하고 흥미로운 방식으로 주어질 때 취할 수 있는 빠르고 쉬운 방법이며, 집중과 기억에 충실하여 흡수한 충분한 정보는 깊이 생각하기 위한 생산적인 출발점이 된다. 또 하나 채금식(panning-for-gold) 접근법은 상호작용에 근거한 접근법이다. 어떤 정보를 흡수하고 무엇을 무시해야 할지 스스로 선택하며, 적극적으로 참여하여 질문하는 태도로 독서하며 즉 적극적인 독자와 청자가 읽고 들은 서로의 가치를 판단할 때의 모델이다. 여기서 지식이라는 금을 채취하기 위해서는 평가하는 체(거름망) 안에 무언가가 있어야 하며, 논증을 평가하기 위해서도 지식, 즉 신뢰할 만한 견해가 있어야 한다. 지식 획득을 강조하는 스펀지식 접근법과 지식 획득 과정에서 지식과의 적극적인 상호작용을 강조하는 채금식 접근법은 서로 보완적이다.

Hume, Locke, Mill 등 경험주의 철학자들로부터 현대 인지과학자들에 이르는 서구의 지적 전통을 물려받은 사람들은 사고 과정에 관한 한 철저하게 보편주의적 사고형식을 따른다(Nisbett, 2003). 동양과 서양의 사회 구조적 차이, 그리고 동양인과 서양인의 자기 개념에 관한 차이는 그들의 사고 과정과 사고 내용에서 보이는 차이와 일치한다. 동양 사회의 집합주의적이고 상호 의존적인 특성은 세상을 보다 넓게 종합적으로 보는 시각 및 어떤 사건이든지 수없이 많은 요인들과 복잡하게 얽혀 있는 것으로 보는 견해와 일맥상통한다. 같은 논리로, 서양 사회의 개인주의적이고 독립적인 특성은 개별 사물을 전체 맥락에서 떼어 내어 분석하는 그들의 접근 및 사물들을 다스리는 공통의 규칙으로 드러나며, 따라서 사물의 행동을 통제할 수 있다는 그들의 신념과 통한다.

한편 문화에 상관없이 언제나 동일한 방법으로 생각하고 지각한다는 보편성에 기초한 믿음에서 출발한 연구는 전혀 다른 결과를 나타내고 있다. 어떤 사회든지 이중문화적이라는 전제 하에, 사회심리학자인 U. Kühnen의 연구팀은 실험실 내에서 간단한 점화기법을 사용하여 사회적 지향을 즉 상호의존적으로 혹은 독립적으로 변화시키면, 그 결과가 사고방식에까지 영향을 미친다는 점을 발견했다. 문장을 읽으면서 복수 단어(we, us, our)에 동그라미를 표하게 한 실험집단은 보다 상호의존적이고 집합주의적인 지향으로 '장의존적인' 패턴을 보였고, 문장 내의 일인칭 단수 단어들(I, me, mine)에 집중하여 표기한 집단은 '장독립적인' 패턴을 보였다. 개인의 사회적 존재 양식이 사고방식과 밀접하게 관련되어 있다는 사실을 보여주는 결과이다(Nisbett, 2003에서 재인용).

그런가 하면 현대 사회의 엄청나게 쏟아지는 자료 속에서 성장한 젊은이들에게는 자료를 추상적이고 컴퓨터적인 관점에서 생각하는 틀이 제2의 천성화 된 듯, 인류 문화가 발달되면서 인간

뇌도 모험지향적으로 진화되었는지 의문이 제기되곤 한다(Dennett, 2013). 문화는 완전히 새로운 생물권을 만들어내고, 다시 그 생물권 내에서는 다른 피조물의 뇌로는 도저히 가능하지 않을 기회가 존재하는, 실질적으로 완전히 새로운 문화권을 형성한다. 마음이 어떻게 작동하는지 설명하려면 이런 문화적 가능성이 허락한 공간을 연구해야 한다. 한 예로 전선에 군대를 파병하려는 경우, A군대는 하나님이 자기편이라고 확신하며 정의라는 대의를 위해 싸우겠다고 정신 무장을 하고 있고, 경제학자들로 구성된 B군대는 실패할 경우의 대비책을 생각하며 모든 것의 확률을 계산하고 있다면, 국가는 당연히 경제학자나 철학자 군대처럼 생각하지 못하도록 미리 예방해야 한다. 이런 사태를 미리 막지 않으면 전선의 전황과는 상관없이, 군인들이 "이번 전쟁의 대의가 정말 정의로운가?", "내 목숨을 지킬 만큼 충분히 준비했는가?", "지휘관들의 결정이 옳다고 확신하는가?", "조금만 더 깊이 생각하면 더 나은 전투 계획을 생각해낼 수 있을 것 같은데 이게 최선인가?", "이번에도 참호에 뛰어들어 살아남을 수 있을까?" 등을 생각하며, 도무지 해결할 수 없는 딜레마에 빠지게 될 것이기 때문이다.

한편 생각이 작용하는 방식 즉 정신작용을 구성하는 직관과 지각의 문제에서 보면, 직관적 사고와 지각은 서로 다른 방식으로 구축된 지식을 갖고 있다. 그러나 실제로 지각의 기본적인 특질들은 직관적 사고에까지 거의 직접적으로 이어지고 있다(Kahneman et al., 2013). 편의상 정신작용을 제1형과 제2형이라 나누어 표현하자면, 제1형은 자동적이고 기계적이며 때로는 무의식적이고 연상적인 일관성을 띠며, 대략적으로 지각과 직관, 연습을 통해 얻은 숙련과 그리고 운전 · 웅변 · 언어 습득 등과 같이 학습을 통해 방법론을 터득한 것들이며, 학습을 통해 몸에 익히기 때문에 거의 힘들이지 않고 기계적으로 행해지므로 통제하는 게 근본적으로 불가능하다. 제2형의 정신작용은 통제되고 의식적인 노력이 더해지며 규칙에 지배받고, 논리적인 일관성을 띠며, 한층 통제되고 느릿하며 신중한 편으로 평소 생각하는 자기 자신을 대변한다. 그러나 제1형, 제2형 모두 자체 중요성을 강조하지만, 실제로는 제1형이 대부분의 역할을 담당하고 있으며, 다만 그 역할이 외부로 드러나지 않을 뿐이다.

일반적으로 어떤 결정을 내릴 때는 제한된 합리성에 근거하여 결정하곤 한다. 의사결정자에게 무한한 합리성을 기대하기란 어려우며, 유연한 합리성이라 하여 하나의 유형만 있는 것도 아니기 때문이다. 예컨대 의사결정 방법에 영향을 미치는 요소로 환경 내 한계와 제약에 주목하는 학자가 있는가 하면, 마음의 제약에 주목하는 학자들도 있다. 그러나 마음의 제약은 환경의 제약과 무관하지 않으며, 두 제약은 하나로 합쳐진다(Gigerenzer, 2013). 1978년 노벨경제학상을 수상한 Herbert Simon은 가위에 비유하여, 가위의 한쪽 날을 인지 즉 마음, 다른 한쪽을 과제 혹은 환경적 구조라 할 때, 인간이 어떻게 행동하는지 올바로 이해하기 위해서는 양쪽 모두를 관찰해야 한다고 말한다. Gigerenzer는 2000년에 「우리를 독똑하게 만드는 간단한 어림셈법」을 발표하며, 신속하고 간결한 의사결정, 즉 사람들이 좋은 결정을 내리기 위해 실제로 사용하는 똑똑한 어림셈법을 발표하였다. 불확실한 세계에서 좋은 결정을 내리려면, 인간의 합리성에 근거하여야 한다지만, 사실 실행가능

한 대안을 찾는 데 있어서 인간의 정신은 불합리하고 부정확하기 쉽다. 따라서 합리적 판단, 비판적 사고를 지향하는 지식 기반 사회에서 인간은 '어림셈법'에 의지한 채, 다만 "똑똑한"이란 기준을 놓치지 않으려 노력해야 하는 것이다.

생각하는 힘을 기르기 위한 구성주의적 접근은 절대적 합리성에 근거한 판단을 강조하거나 무한한 자료를 근거로 한 통계적 절대치를 구하려는 것이 아니다. 구성주의적으로 접근함이란 인류보편적 관점을 추구하면서도 각각의 문화적 차이를 구별할 줄 알며, 복잡한 세상의 다양한 정보를 찾고 사실을 밝히려 노력하는 자세이다. 세밀하게 살펴 적합하고 꼭 필요한 근거를 확보하며 자신의 관점과 선택을 거듭 반성하고 성찰할 때, 그리고 유아, 또래, 동료, 교사와 학부모가 공유하는 공간 내에서 서로의 이해와 요청에 귀 기울이는 윤리적 태도를 갖출 때, 구성주의적 접근의 생각하는 힘 기르기가 될 것이다. 성인들조차 완벽하게 합리적으로 판단하기 쉽지 않은 현실에서, 인지발달이나 사고실험 경험이 상대적으로 부족한 유아들의 생각하기란 주위의 지원을 절대적으로 필요로 한다. 구성주의적으로 접근하는 교사는 우선 자신의 합리적이고 윤리적인 태도를 정립하고, 다양한 환경적 요건 특히 동시 동화 그림책 등 유아문학 자료를 활용함으로써, 유아 스스로 사고(생각)의 제 현상과 특성을 경험할 수 있도록, 유아들의 '생각하기, 생각하는 힘 기르기'를 지원해야 할 것이다.

참고문헌

고병권 (2019). **생각한다는 것: 고병권 선생님의 철학 이야기**, 서울: 너머학교.(원본발간일 2010년).

국립국어원 표준국어대사전(2021). 기르다 · 생각 · 힘.
https: //stdict.korean.go.kr/main/main.do (검색일: 2021. 11. 10)

김개미 (2019). **어이없는 놈**. 파주: 문학동네.

김경애, 류방란 (2019). 교육에서의 4차 산업혁명 기술 활용에 대한 기대와 우려. **교육과학연구, 50**(3), 55-79.

김태경 (2019). 그림책의 포스트휴먼 인물에 대한 유아의 반응 탐색, **유아교육연구, 39**(6), 17-348.

동풀잎 (2019). 유아 교실 속 디지털 사진이 구성하는 다양하고 예측 불가능한 관계와 의미: 행위자-네트워크 이론 중심으로, **교육인류학연구, 22**(3), 173-198.

박경환 (2014). 글로벌 시대 인문지리학에 있어서 행위자-네트워크 이론 (ANT)의 적용 가능성. **한국도시지리학회, 17**(1), 57-78.

박용수 (1992). **겨레말갈래큰사전**. 서울: 사단법인 한글문화연구회 출판부.

박웅현 (2015). **왜는 왜 필요한가. 생각 수업-온전한 나로 살아가기 위한 최고의 질문**. 서울: 알키. 10-47.

서정범 (2019) **우리말의 뿌리, 개정증보판- 韓國語 祖語의 再構와 語源 硏究**. 서정범기념사업회총서2. 파주: 보고사.

서진원 (2009). 교육방법으로서의 구성주의와 구조주의의 비교연구. **한국도서관 · 정보학회지 40**(4). 81-92.

유영만 (2006). '단순한' 학습의 '복잡성': 복잡성 과학에 비추어 본 학습 복잡계 구성과 원리. **한국성인교육학회 9**(2), 53-96.

이남덕 (1985). **한국어 어원 연구** II- **동사 어휘의 어원**, 한국문화총서 2. 서울: 이화여자대학교 출판부.

이동기 (2018), **현대사 몽타주 - 발견과 전복의 역사**. 파주: 돌베개.

이연승, 서희전, 변선주, 조경미 (2020). **디지털 네이티브가 태어나다**. 파주: 양서원.

이원희 (1998). 교사교육의 구성주의 접근. **한국교원교육연구, 15**(2), 56-78.

이재창 (2018). 교사 일방적 유아교육의 근본 원인에 대한 교육철학적 고찰-칸트의 교육철학을 중심으로-. **아동교육. 27**(2), 163-181.

이진희 (2020). 배움을 '위한' 사회문화적 유아평가의 탐색: 방법론적 개인주의 벗어나기, **학습자중심교과교육연구, 20**(11). 791-815.

임석원 (2013). 비판적 포스트휴머니즘의 기획: 배타적인 인간중심주의 극복, **인간과 포스트 휴머니즘**, (이화인문과학원 편) 서울: 이화여자대학교 출판부, 2013

정남환 (2021). OECD의 'DeSeCo프로젝트'에서 '교육 2030프로젝트'까지, https: //blog.naver.com/jnh1955/222547 352846 (검색일: 2021. 10. 25)

정대련 (2014). **동화로 여는 유아의 논리 논술**(개정판). 서울: 창지사.

정대련, 김주희, 어은정, 이현주 (2020). **유아, 철학하다: 논리, 배려, 창의를 여는 유아들의 철학적 탐구공동체 활동**. 파주: 양서원.

정윤경 (2019). 포스트휴머니즘과 휴머니즘에 기반한 교육 재고. **교육철학연구,** 41(3), 17-147.

정윤경 (2020). 교육학의 포스트휴머니즘 수용과 포스트휴먼 감응교육 탐색. **교육철학연구,** 42(4), 187-216.

정정희, 홍희주 (2014). 예비유아교사의 수학교수능력 증진을 위한 '유아수학교육' 교수실험의 효과구성주의적 접근을 중심으로-. **유아교육연구.** 34(5), 149-165.

차진희 (2020). OECD 학습 나침반 2030 파헤치기②, 글로벌에픽. http: //www.globalepic.co.kr/view.php?ud=20201215173440262057 96a9480c_29 (검색일: 2021. 11. 20)

허영주 (2011). 복잡계이론의 교육학적 의미: 교육연구의 보완적 패러다임으로서의 적용가능성. **한국교육학연구,** 17(1), 5-31.

홍, 데니스 (2015). 생각은 어떻게 탄생하는가. **생각 수업-온전한 나로 살아가기 위한 최고의 질문**. 서울: 알키. 186-217.

Asmolov A., & Guseltseva, M. (2020). Hidden Leadership And A Variety Of Success Models, *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 26-34*. https: //doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.4

Barnett, R.. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development. 23*(3), 247-260.

Bauman, Z. (2000/2006). Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press.

Beck, U., Ritter, M., & Lash, S. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity, London: SAGE Pulication.

Bech, U. (2014). **위험사회: 새로운 근대성을 향하여** (홍성태 역). 서울: 새물결. (원저 2006년 출간).

Blackburn, S. (2002). **생각. 철학으로 가는 가장 매력적인 지름길** (고현범 역). 고양: 이소출판사. (원저 1999년 출간).

Bollmann, S. (2014), **생각하는 여자는 위험하다 그리고 강하다** (김세나 역). 파주: ㈜이봄. (원저 2013년 출간)

Browne, M. N., & Keely, S. M. (2010). **11가지 질문도구의 비판적 사고력 연습** (이명순 역). 서울: 돈키호테. (원저본발간일, 2007년 출간).

Chmielewska, I. (2004). **생각: 생각이 깊어지는 철학 그림책**. 이지원(역). 파주: 논장.

Cobb, P. (등 13인, 2016). 정신은 어디에 존재하는가? 인지적/사회문화적 관점의 통합. **구성주의 이론, 관점, 그리고 실제**. (조부경, 김효남, 백성혜, 김정준 편역). 파주: 양서원. (원저 2001년 출간)

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2016). **포스트모던 유아교육: 새로운 이해와 실천을 열어가기-평가의 언어**. (김희연, 신옥순, 염지숙, 유혜령, 정선아 역). 서울: 창지사. (원저 2013년 출간)

Dennett, D. C. (등 21인, 2013), 절절하게 조절되는 정상적인 마음. **생각의 해부** (존 브룩만 편. 강주현 역). 서울: 와이즈베리. (원저 2011년 출간)

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2016). **4차원 교육 4차원 미래역량: 21세기 무엇을 가르치고 배워야 하는가?** (이미소 역). 서울: 새로온봄.

Fosnot, C. T. (등 13인, 2016). **구성주의 이론, 관점, 그리고 실제**. 조부경, 김효남, 백성혜, 김정준 편역). 파주: 양서원. (원저 2001년 출간)

Gigerenzer, G. (등 21인, 2013). '똑똑한 어림셈법'. **생각의 해부** (존 브룩만 편. 강주현 역). 서울: 와이즈베리. (원저 2011년 출간)

Herbrechter, S. (2012). **포스트휴머니즘: 인간 이후의 인간에 관한 문화철학적 담론** (김연순, 김응준 역) 서울: 성균관대학교 출판부. (원저 2009년 출간)

Kahneman, D. (등 21인, 2013). 직관적 사고와 경이로움과 결함: 2011년 엣지 대가 강연. **생각의 해부** (존 브룩만 편. 강주헌 역). 서울: 와이즈베리. (원저 2011년 출간)

Latour, B. (등 17인, 2018). 7가지 테제로 이해하는 ANT. **인간 사물 동맹: 행위자네트워크이론과 테크노사이언스**. (홍성욱 편역). 서울: 이음. (원저 2010년 출간)

OECD(2021). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). https: //www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm (검색일: 2021. 11. 1)

OECD(2021). OECD Future of Education and Skills 2030. https: //www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/ (검색일: 2021. 11. 1)

Palese, E. (2013). Zygmunt Bauman. Individual and society in the liquid modernity, Springer Plus 2013, 2: 191 http: //www.springerplus.com/content/2/1/191 (검색일: 2021. 11. 20)

Taguchi, H L. (2018). **들뢰즈와 내부작용 유아교육: 이론과 실제 구분 넘어서기** (신은미, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이진희, 임부연 역). 서울: 창지사. (원저 2010년 출간).

Nisbett, R. E. (2004). **생각의 지도-동양과 서양, 세상을 바라보는 서로 다른 시선** (최인철 역). 파주: 김영사. (원저 2003년 출간).

Pantaleo, S., & Sipe, L. R. (2010). 그림책의 포스트휴먼 인물에 대한 유아의 반응 탐색, **포스트모던**

그림책 (조희숙 역) 파주: 교문사. (원저 2008년 출간).

Trilling, B., & Fadel, C. (2012). **21세기 핵심역량-이 시대가 요구하는 핵심스킬** (한국교육개발원 역), 서울: 학지사.

Yamada, K., & Besom, M. (2022). **생각으로 무엇을 할 수 있을까**?. (이진경 역). 서울: 상상의 힘 (2013).

The Early Childhood Educational Meaning of 'Developing the Power to Think' with a Constructivist Approach

Daeryun Chung (Dongduk Women's University)

The purpose of this study is to reflect on the meaning of 'developing the power to think' with a constructivist approach. Specifically, this study attempts to understand the meaning of "thinking", "the power to think", and "developing the power to think", while also examining the thinking power of children as expressed in children's literature such as poems, poetry, and picture books for a younger audience; additionally, the study aimed to evaluate the demands and characteristics of developing the power to think from a 21st-century perspective such as the OECD's Learning Compass as well as postmodern perspective. The study also sought to reflect on ethical attitudes associated with the cultivation of thinking power in the practice of the 2019 revised Nuri Curriculum and set out a framework under a constructivist approach for teachers and young children in early childhood education as to support the development of thinking and thinking power. Overall, these findings are expected to serve as a guide for early childhood teachers as to provide educational support for young children's play while developing their ability to think and their thinking power. Constructivist approach implies attitude to tell cultural differences from human universal views, and to search for various information and find out real facts. The power to think with constructivist approach will be developed when we gather appropriate and necessary grounds and reflect and introspect our own aspects and selections, and when young children, peer, colleague, teachers, and parents share ethical attitude to listen to each other's understandings and needs.

Key words: power to think, develop thinking power, educational meaning, children's literature, constructive approach

구성주의유아교육연구
The Society for Constructivist Early Childhood Education
2022, Vol.09, No.1, pp.161-181.

유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향: 조직문화의 매개 효과를 중심으로

김 경 철* (한국교원대학교)
오 도 희** (한국교원대학교)
권 혜 선*** (한국교원대학교)
유 정 인**** (한국교원대학교)

〈 요 약 〉

본 연구의 목적은 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화 및 교수몰입의 관계를 살펴보고 진성리더십이 조직문화를 매개로 교수몰입에 미치는 간접효과를 확인하기 위함이다. 연구의 목적을 달성하기 위하여 유아교육기관에 재직 중인 교사 123명을 대상으로 설문 조사하였다. 수집한 자료는 SPSS 25.0과 SPSS Process Macro 4.0을 사용하여 분석하였다. 연구결과 첫째, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화와 교수몰입 간에는 모두 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 둘째, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십은 원장의 진성리더십은 교수몰입에 직접 영향을 주는 측면과 유아교육기관의 조직문화에 영향을 주어 교수몰입을 강화하는 간접효과 측면도 나타났다. 이상의 연구결과에서 교수몰입 증진을 위해 원장의 진성리더십뿐만 아니라 조직문화에 대한 매개 효과를 양적으로 입증하였으며 제고 할 변인임을 확인한 점에서 의의가 있다. 이러한 결과를 토대로 교수몰입 증진을 위한 방안을 제안하고 추후 발전적 연구 방향을 제시하였다.

주제어 : 진성리더십, 조직문화, 교수몰입

※ 논문 접수: 2022. 06.30 / 수정본 접수: 2022. 08. 22 / 게재 승인: 2022. 08. 25

* 한국교원대학교 유아교육과 교수
** 한국교원대학교 유아교육과 박사수료 / 교신저자: odh@gmail.com
*** 한국교원대학교 유아교육과 박사과정
**** 한국교원대학교 유아교육과 박사과정

Ⅰ. 서 론

어떠한 외부적 보상이 없어도 많은 시간을 투자하거나 어려움에도 열중하는 사람들을 주변에서 볼 수 있다. 그들은 이러한 과정을 탐색하고 그 경험 자체를 즐기기도 하는데 이러한 상태를 몰입이라고 한다. 몰입이란 '무언가에 흠뻑 빠져 있는 심리적 상태'를 의미하고, 현재 하고 있는 일에 심취한 상태라고 할 수 있다(권석만, 2008). 몰입된 상태에서는 자신의 능력과 강점을 가지고 문제를 해결하기 위해 에너지를 투자하고 노력하여 높은 업무성과를 보이게 되며, 이 과정에서 개인의 능력이 발휘되는 경험을 통해 행복감과 성취감을 느껴 삶의 질 또한 높아진다(Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

유아교육현장에서 교사의 몰입은 유아와 함께 있는 시간에 이루어지며 모든 업무에서 교육 활동이 나타나므로 수업뿐만이 아닌 유아와의 생활에서 일어나는 모든 교수 행위의 정도를 교수몰입으로 볼 수 있다(이선경, 2015). 교사의 몰입 정도가 높을 때 학생들의 몰입수준이 높아지고(Csikszentmihalyi, 1997), 학생들의 몰입은 학업성취와 연결된다(오희정, 김갑성, 2020). 이런 이유는 몰입상태에 있는 교사가 학습자의 요구를 잘 파악하여 학습을 촉진하는 방법을 잘 알기 때문이다(Gunderson, 2003). 교사의 몰입은 교사 학습자 모두에게 긍정적 심리상태를 가져올 수 있다.

유아교사는 완성된 존재이거나 우월한 존재가 아닌 '되어가는(becoming)' 존재로 유아와 함께 이루어지는 교수몰입을 통해 자아실현, 즐거움, 개인 또는 교사로서의 성장 등을 얻을 수 있는 기회를 가진다. 교사가 가르치는 것에 대한 즐거움과 만족감을 느끼는 교수몰입의 정도에 따라 유아교육과정 실행 수준을 높일 수 있으며(윤정아, 정정희, 2020), 교수 창의성에 영향을 주기도 하고(윤혜빈, 정수진, 2021) 전문성의 질이 향상된다(김해현, 2017). 또한, 교수몰입이 높은 교사의 학급 유아들은 놀이에 더 집중하며(이선경, 심성경, 2016) 교사가 유아들의 놀이에 적극적으로 참여함으로 교사-영유아 상호작용에 긍정적인 영향을 미치기도 한다(김숙현, 김정준, 2019; 이주현, 김상림, 2020). 이러한 연구를 바탕으로 유아교사의 교수몰입은 유아 놀이에 긍정적 영향을 주는 교사 역량에 매우 밀접한 관련 변인임을 알 수 있다.

유아교사의 교수몰입에 영향을 주는 선행연구들을 살펴보면, 교사의 내적 변인이 교수몰입에 영향을 준다는 연구들이 있다. 예를 들어 강민정, 곽정인, 유희정과 차영숙(2018)은 유아교사의 심리적 소진이 교수몰입에, 고정리(2021)는 교사의 전문성이 교수몰입에 영향을 준다고 하였다. 원지현과 이순복(2015)은 교사의 자아탄력성이 교수몰입에 영향을 주고, 최혜진과 이호필(2015)은 유아교사의 행복감과 셀프리더십이 교수몰입에 영향을 준다고 보고하였다. 또한, 교사의 외적 환경 변인으로 볼 수 있는 원장의 리더십(강미숙, 송승민, 박보경, 2021; 송주연, 2015)과 충분한 사회적 지지(이선경, 온은아, 송미정, 2016; 최혜윤, 2016), 조직풍토(김미진, 김남희, 2017; 안혜정, 이승연, 2020), 직무환경(황고은, 2021)이 교수몰입에 긍정적 영향을 주는 것으로 확인되고 있다.

본 연구는 선행연구를 바탕으로 교수몰입에 영향을 주는 교사 개인 내적인 변인과 유아교육기

관 원장의 리더십, 조직의 특성에 주목하여 교사 외적 환경 변인과의 관련성을 살펴보고자 한다. 우선 유아교사의 교수몰입에 영향을 주는 외적 환경 변인 요인으로 원장의 리더십에 주목할 필요가 있다. 다른 조직에 비해 구성원의 수가 적은 유아교육기관의 조직은 원장의 리더십에 많은 영향을 받는다(정우석, 오재연, 2020; 최미애, 최양미, 2020). 원장은 다양한 교육신념을 가진 교사들로 구성된 조직에서 중심을 잡아줄 수 있는 역할을 한다. 특히 개인의 인권과 개성을 존중하며 조직의 공통된 목표를 향해 움직이기 위해서는 원장의 역할과 능력이 중요하다.

리더십(leadership)이란 조직의 목표를 달성하기 위해 구성원들의 동기유발, 자신감 개발, 서로 협력하며 상호작용하는 기술 및 영향력을 의미한다(Yukl, 1989). 이는 구성원의 행동과 조직을 변화시키는 데 영향을 주는 과정으로 긍정적으로 발휘되면 일상적 명령을 수행하는 것보다 더 긍정적 결과를 가져올 수 있게 한다(Katz & Kahn, 1978). 또한, 리더십의 본질이 지속적으로 적용되는 것은 존재하지 않고(이병진, 2006) 시대에 따라 변화하기 때문에 서로 다른 리더십이 존재한다는 견해가 지지받고 있다.

최근 첨단과학기술의 발달과 사회의 빠른 변화에 따라 사회로부터의 요구가 많아지며 변화하는 시대에 미래사회를 대비해야 하는 유아교육기관의 원장 역할과 리더십이 강조되고 있다. 이러한 이유로 유아교육기관의 원장에게 자기 자신을 명확하게 인식하고 공정한 의사결정을 행하는 진성리더십이 중요함이 과거 어느 때보다도 중요한 시기임을 알 수 있다.

진성(眞成) 리더는 진정성 있게 스스로를 인식하며 구성원과 투명하게 소통하여 객관적으로 의사를 결정하고, 도덕적 기준에 따라 결정하고 행동하는 리더를 말한다(Avolio et al., 2004). 진성리더십이란 리더 자신의 내면을 깨닫고 생각과 감정, 가치관 등이 실행하는 행동과 일치함으로 조직변화와 자신과 구성원들이 자아성취를 이루는 것(Gardner et al., 2005)으로 긍정 심리의 역량과 윤리적 분위기를 촉진하고 구성원들의 관계적 투명성, 내면화된 도덕적 관점, 균형 있는 정보처리, 수준 높은 자아 인식을 통해 긍정적인 자아 발달을 유도하는 행동 유형을 의미한다(Walumbwa et al., 2008). 또한, 스스로의 성찰을 바탕으로 원하는 이미지를 만들어내거나 외적인 압력에 의해 만들어지는 리더십이 아닌 자신의 내면에 있는 도덕적 기준에 따라 스스로 통제하며 행동하는 것을 말한다(George, 2003). 이러한 진성리더십은 그 리더와 상호작용을 해 본 구성원만이 리더의 진성을 표현할 수 있다는 특징(Avolio & Gardner, 2005; Eagly, 2005)이 있다. 이런 특징으로 진성리더십은 구성원들이 리더를 더욱 신뢰하게 하고, 각자가 맡은 업무에 직무몰입과 태도를 변화시켜 직무에 만족감을 느끼게 한다.

원장의 진성리더십과 관련된 선행연구들을 살펴보면, 원장의 신념과 가치관에 따른 일관된 행동을 보여주는 진성리더십은 교사에게 변화에 대한 불안과 두려움을 감소시켜 불확실성에 대응할 수 있는 적응수행 능력을 향상시키며(최내리, 조혜진, 2021), 도덕성을 기반으로 한 투명한 의사소통을 하는 원장의 진성리더십은 유아교사의 자발적인 직무 태도에 변화를 준다고 하였다(김대영, 배을규, 한미자, 2013; 민라영, 안동근, 2021; 추연정, 2020). 또한, 다양한 관점에서 정보를 객관적

이고 균형적으로 분석하여 의사결정을 하는 원장의 진성리더십은 교사의 교권 실행에 긍정적 영향을 준다고 하였으며(이병선, 2020), 교사의 직무 스트레스로 인한 부정적 행동이 원장의 진성리더십을 매개로 교사의 긍정적 심리와 태도를 자극해 사고방식과 행동에 변화를 주어 영유아권리존중 실행력을 높인다(임희수, 박윤정, 2022)고 하였다.

최근 교육과정 및 정책 등 다양한 환경변화에 자신의 가치관을 명확히 표현하고 구성원의 능력에 대한 신뢰 표현으로 구성원 스스로 능력을 깨닫고 몰입하게 만드는 진성리더십도 중요하지만, 유아교육기관의 조직이 어떠한 문화를 형성하고 있는지, 공정하게 운영되는지에 따라 유아교사에게 미치는 영향은 다르므로(김영미, 이경님, 2018; 장주원, 노진형, 2019) 기관이 가지는 조직문화도 교수몰입에 미치는 외적 환경 변인으로 살펴볼 필요가 있다.

조직문화는 사람들을 행동하게 만드는 사회적 에너지로서 조직에서의 문화는 개인의 성격 관계와 같은 것으로 숨겨져 있으나 의미, 방향, 동력을 제공하는 종합적인 힘이라고 할 수 있다. 즉, 조직문화는 조직에 속한 구성원들이 공유하는 모든 것으로, 조직의 개성이나 성격을 형성하는 사고, 가치, 신념 등을 뜻한다. 조직의 성격과 특성을 지니고 있는 조직문화는 그들이 속한 구성원들에게 전달됨으로 그들의 인식과 행동에 영향을 주게 되며(Schein, 1997), 그 구성원들에 의해 형성되기도 한다(손지향, 2020).

조직문화와 관련된 선행연구를 살펴보면, Schein(1997)은 조직문화 형성의 주체로 리더십을 강조하고 있으며, 정연수와 최은수(2014)는 교감의 퍼실리테이션 역량이 학교 조직문화에 직접적인 효과가 있다고 하였다. 김지은과 한금선(2015)은 도덕적 리더십은 집단문화와 혁신문화와의 높은 상관이 있다고 하였다.

또한, 김성앙과 조규판(2019)은 조직에서의 관계성이 전문적인 교수 활동에 영향을 준다고 하였으며 한지영과 박지원(2021)은 혁신적 조직문화가 인간관계와 직무에 만족감을 주어 구성원이 조직에 몰입할 수 있다고 하였다. 반면 최내리와 조혜진(2021)은 구성원의 변화를 기대 이상으로 추구하는 조직문화는 구성원에게 부적 영향을 주어 점진적 접근이 필요하다고 하였다. 이러한 선행연구를 토대로 리더십은 조직문화에 영향을 주며, 조직의 관계와 문화 따라 교사에게 영향을 미치는 것으로 여겨진다.

종합하여 살펴보면 원장의 리더십이 교수몰입에 주는 영향에서 원장의 진성리더십이 유아교육기관의 조직 내부적 특성에 영향을 미치는 요인이라는 동기적 측면에서 살펴볼 때, 유아교육기관의 내부적인 고유한 특성과 분위기로 표현되는 그들의 조직문화가 주는 매개 역할을 살펴보는 것은 적절하다고 예측할 수 있을 것이다. 또한, 조직문화의 선행연구들은 조직문화의 유형을 중심으로 수행되어 왔기 때문에 구성원이 속한 조직문화의 인식에 따른 영향을 파악하는 데 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고 이 관계에서 구성원들이 추구하는 공통된 이념 및 목표의 성격을 지닌 유아교육기관의 조직문화가 주는 매개 역할과 효과를 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 유아교사의 교수몰입 증진

에 영향을 주는 변인의 관계와 효과를 알아봄으로써 교수몰입 증진을 위한 방안을 제안하고 추후 발전적 연구 방향을 제시하는 데 의의가 있다.

이러한 연구 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화, 교수몰입 간의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 교수몰입에 미치는 영향에서 유아교육기관 조직문화의 매개 효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울, 세종, 경기, 강원, 충북, 충남, 제주의 유아교육기관에서 근무 중인 현직 유아 교사 123명을 대상으로 조사하였다. 유아교육기관 내의 조직문화 측정을 위해 3학급 이상의 기관에서 근무하고 있는 교사들을 대상으로 하였으며, 연구대상의 배경은 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 연구대상(*N*=123)

		빈도	비율(%)
교육기관 유형	유치원	88	71.5
	어린이집	35	28.5
담당 학급 유아 연령	만 5세	36	29.3
	만 4세	38	30.9
	만 3세	44	35.7
	혼합	5	4.1
근무 경력	5년 미만	44	35.7
	5~10년	37	30.1
	11~15년	21	17.1
	16~20년	16	13.0
	21년 이상	5	4.1

근무하고 있는 교육기관의 유형은 유치원에 근무하는 교사가 88명(71.5%)으로 가장 많았으며, 어린이집에 근무하고 있는 교사가 35명(28.5%)이었다. 담당하고 있는 학급 유아 연령은 만 3세가 44명(35.7%), 만 4세 38명(30.9%), 만 5세 36명(29.3%), 혼합연령 5명(4.1%) 이었다. 근무 경력은 5년 미만이 44명(35.7%)으로 가장 많았으며, 5~10년 37명(30.1%), 11~15년 21명(17.1%), 16년~20년 16명(13.0%), 21년 이상 5명(4.1%)이었다.

2. 연구도구

1) 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십

교사가 인식하는 유아교육기관장의 진성리더십은 Walumbwa 등(2008)의 연구에 근거한 진성리더십 측정 도구(Authentic Leadership Questionnaire)를 이병선(2020)이 번안하고 수정・보완한 도구를 사용하였다.

진성리더십의 하위요인으로는 리더의 관계적 투명성 5문항, 내면화된 도덕적 관점 4문항, 균형적인 정보처리 과정 3문항, 자아 인식 4문항으로 총 16개 문항으로 이루어졌다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지의 Likert식 5점 척도로 평정하게 되어있으며, 점수가 높을수록 유아교사가 인식하는 원장의 진성리더십 수준이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 진성리더십의 신뢰도는 .95로 나타났다. 원장 진성리더십 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 원장 진성리더십 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	내용	문항 번호	문항 수	신뢰도
관계적 투명성	구성원과 자신의 생각과 의견을 표현하고 교환하며 개방적 관계 형성	1~5	5	.90
내면화된 도덕적 관점	높은 수준의 도덕, 윤리적 기준을 설정하고 그에 따라 행동	6~9	4	.85
균형적인 정보처리 과정	의사결정 시 객관적으로 정보를 분석하고 다양한 의견 수렴과 관점을 고려	10~12	3	.84
자아 인식	자신의 강점과 한계를 인식하고 구성원이 자신을 어떻게 생각하고 영향을 주는지 인식	13~16	4	.91
전체			16	.95

2) 유아교육기관의 조직문화

조직문화는 Schoen과 Teddie(2008), Gruenert와 Whitaker(2015), Whitaker, Dearth-Wesley와 Gooze(2015), Short와 Rinehart(1992)의 연구에 근거하여 유치원 조직문화로 측정 도구를 재구성한 손지향(2020)의 유치원 조직문화 측정 도구를 사용하였다. 유치원 조직문화는 전문성 발달, 공동의 목적의식, 배움공동체, 유아 중심 학습환경으로 구성된다. 평정 방법은 각 문항을 자기 보고식의 Likert 5점 척도로서 '전혀 그렇지 않다' 1점, '매우 그렇다'는 5점으로 평정하도록 되어있으며, 점수가 높을수록 유아교육기관의 조직문화가 긍정적인 것으로 해석한다. 본 연구에서 산출한 유아교육기관 조직문화의 신뢰도는 .96이었다. 유아교육기관 조직문화 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 유아교육기관 조직문화 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	내용	문항 번호	문항 수	신뢰도
전문성 발달	조직의 전문성 신장을 위한 노력과 실행	1~5	5	.83
공동의 목적의식	교육철학과 방침에 대한 인식과 실행	6~10	5	.90
배움공동체	구성원 간 배움공동체 운영 인식과 실행	11~16	6	.88
유아중심학습환경	유아의 발달, 흥미와 경험을 중심으로 환경을 계획 구성	17~27	11	.92
전체			27	.96

3) 유아교사의 교수몰입

유아교사의 교수몰입을 측정하기 위해 유아교육에서의 교수 상황적 맥락을 고려하여 개발한 송주연(2014)의 유아교사 교수몰입 측정 도구를 윤정아(2021)가 수정 · 보완한 도구를 사용하였다.

교수몰입 측정 도구는 총 42문항으로 구체적 계획 5문항, 반응 3문항, 조절 3문항, 도전 3문항, 자연스러운 수행 14문항, 집중 3문항, 내적 동기 11문항의 7개 하위요인으로 구성되어 있다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지의 Likert식 5점 척도로 평정하게 되어있으며, 점수가 높을수록 교수 몰입도가 높음을 의미한다. 본 연구에서 유아교사 교수몰입의 신뢰도는 .95이었다. 유아교사 교수몰입 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도는 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 유아교사 교수몰입 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	내용	문항번호	문항 수	신뢰도
구체적 계획	무엇을 하고 어떻게 진행될지 미리 인식하고 계획	1~5	5	.82
반응	유아의 반응을 통해 인식	6~8	3	.77
조절	유아의 반응을 통해 행동 조절	9~11	3	.81
도전	가르치는 것에 자신감을 가지고 새로운 시도와 도전	12~14	3	.75
자연스러운 수행	수업에 몰입하여 자신의 의식과 행위, 유아와의 일치감	15~28	14	.92
집중	집중하여 시간 감각 상실	29~31	3	.84
내적 동기	수업 자체가 동기부여와 만족감	32~42	11	.93
전체			42	.95

3. 연구절차

본 연구에서는 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 유아교사의 교수몰입에 미치는 영향에서 유아교육기관 조직문화의 매개 효과를 알아보기 위해 선행연구와 문헌들을 고찰하였다. 선행연구를 토대로 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교사의 교수몰입, 유아교육기관의 조직문화와의 관계를 파악하고 각각을 측정하는 도구를 선정하여 설문지로 제작하였다. 제작된 설문지는 현직 유아교육과 교수 1인과 유아교육 전문가 2인을 대상으로 배부하여 예비 연구를 시행하였으며, 응답 시의 어려움이나 문항에 대한 이해, 소요 시간 등을 확인하였다. 확인 결과 문항에 대한 이해에 어려움이 없었으며, 소요 시간은 15~20분 정도로 문제가 없는 것으로 확인되었다.

본 연구를 위한 설문지는 구글 설문을 통해 제작하였으며, 모든 문항의 응답을 필수로 제작하여 누락되는 문항이 없도록 하였다. 2021년 12월 17일부터 12월 31일까지 2주 동안 설문 조사를 시행하였으며 선정된 교사들을 대상으로 연구 목적 및 방법을 안내하였다. 참여에 동의한 대상에게 메신저를 이용하여 구글 설문주소를 배부하였으며 설문 조사는 연구 자료 이외의 다른 목적으로는 사용하지 않을 것에 대한 안내 후 익명으로 진행되었다. 회수된 총 123부의 설문지를 실증분석에 사용하였다.

4. 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 자료 처리를 위해 SPSS 25.0을 이용하였다. 첫째, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화 및 교수몰입의 관계를 알아보기 위해 변수들 간의 상관계수를 산출하였다. 둘째, 유아교사가 인식하는 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 유아교육기관 조직문화의 매개 효과가 있는지 알아보기 위해 부트스트래핑(Bootstrapping)을 이용하여 간접효과의 신뢰구간을 검정하는 Hayes(2018)의 SPSS Process Macro 4.0을 사용하였다. 모델 4번과 5,000개의 표본 수를 설정하여 부트스트래핑을 시행하였다.

III. 연구결과

1. 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화와 교수몰입 간의 상관관계

1) 교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 유아교사의 교수몰입 간의 일반적 경향성

교수몰입과 관련된 변인들의 상관관계를 살펴보기에 앞서 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 교수몰입에 대한 일반적 경향을 알아본 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 유아교사의 교수몰입 간의 정도

구분		평균(*M*)	표준편차(*SD*)
원장의 진성리더십	관계적 투명성	3.85	.88
	내면화된 도덕적 관점	3.89	.90
	균형적인 정보처리 과정	3.70	1.10
	자아 인식	3.72	1.04
	전체	3.80	.87
유아교육기관의 조직문화	전문성 발달	3.82	.83
	공동의 목적의식	3.90	.83
	배움공동체	3.84	.88
	유아중심학습환경	4.21	.62
	전체	4.00	.68

교수몰입	구체적 계획	4.23	.61
	반응	4.56	.51
	조절	4.48	.55
	도전	4.05	.70
	자연스러운 수행	3.87	.67
	집중	4.02	.79
	내적 동기	4.21	.63
	전체	4.12	.50

〈표 5〉에서와 같이 원장의 진성리더십의 전체 평균은 3.80(*SD*=.87)으로 하위변인 중 내면화된 도덕적 관점 평균 3.89(*SD*=.90), 관계적 투명성은 평균 3.85(*SD*=.88), 자아 인식 평균 3.72(*SD*=1.04), 균형적인 정보처리 과정 평균 3.70(*SD*=1.10) 순으로 나타났다.

다음으로 유아교육기관의 조직문화의 전체 평균은 4.00(*SD*=.68)으로 하위변인 중 유아중심학습환경은 평균 4.21(*SD*=.62), 공동의 목적의식 평균 3.90(*SD*=.83), 배움공동체 평균 3.84(*SD*=.88), 전문성 발달 평균 3.82(*SD*=.83)로 나타났다.

마지막으로 유아교사의 교수몰입은 전체 평균 4.12(*SD*=.50)로 반응 평균 4.05(*SD*=.51), 조절 평균 4.48(*SD*=.55) 구체적 계획 평균 4.23(*SD*=.61), 내적 동기 평균 4.21(*SD*=.63), 도전 평균 4.05(*SD*=.70), 집중 평균 4.02(*SD*=.79), 자연스러운 수행 평균 3.87(*SD*=.67) 순으로 나타났다.

2) 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 유아교사의 교수몰입 간의 상관관계

유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 교수몰입 간의 관련성을 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 결과는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 교수몰입 간의 상관관계(*N*=123)

변수	진성리더십	조직문화	교수몰입
진성리더십	1		
조직문화	.602**	1	
교수몰입	.470**	.435**	1

**$p < .01$

〈표 6〉에서와 같이 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 유아교사의 교수몰입의 간의 관련성을 분석한 결과, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 유아교육기관의 조직문화, 유아교사의 교수몰입은 모두 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 먼저 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 종속 변인인 교수몰입과의 관계는 유의한 정적 상관관계(r=.470, p<.01)가 나타났다. 매개 변인인 유아교육기관 조직문화는 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십(r=.602, p<.01)과 교수몰입(r=.435, p<.01)에서 모두 유의한 정적상관이 있는 것으로 나타났다.

2. 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십과 교수몰입에 주는 영향에서 유아교육기관의 조직문화의 매개 효과

1) 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향

유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과는 아래 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향

독립변인	종속 변인: 교수몰입					
	B	*SE*	*β*	*t*	*F*	
(상수)	3.088	.180		17.119***	34.274***	.221
진성리더십	.271	.046	.470	5.854***		

***p < .001*

〈표 7〉에서 유아교사가 인식하는 원장의 진성리더십은 교수몰입을 약 22.1%를 설명하고 있으며, 본 회귀모형은 F값 34.274(p < .001)로 적합성을 보여주었다. 유아교사가 인식하는 원장의 진성리더십은 교수몰입에 정적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(t=5.854, p < .001) 이는 유아교사가 원장이 진성리더십을 실행한다고 인식할수록 교사의 교수몰입도 높아질 수 있음을 예측할 수 있다.

2) 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 조직문화의 매개 효과

유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 조직문화의 매개 효과를 입증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개 효과 검증 절차를 사용하여 결과를 제시하였으며, 그 결과는 〈표 8〉과 같다.

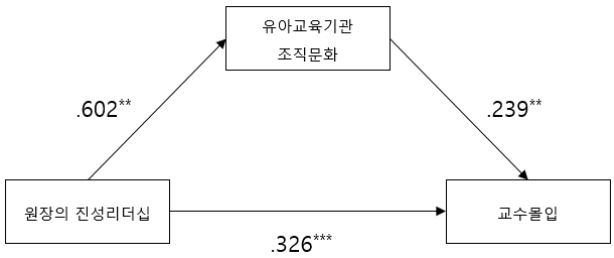
〈표 8〉 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입 관계에서 조직문화의 매개 효과

단계	종속변인	독립변인	*B*	*SE*	*β*	*t*	*F*	
1	조직문화	진성리더십	.475	.057	.602	8.302***	68.915***	.363
2	교수몰입	진성리더십	.271	.046	.470	5.854***	34.274***	.221
3	교수몰입	진성리더십	.188	.057	.326	3.308***	20.753***	.257
		조직문화	.175	.072	.239	2.420**	20.753***	

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

1단계에서 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 유아교육기관의 조직문화에 영향을 주는 회귀모형(F=68.915, p < .001)과 3단계 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십 및 유아교육기관의 조직문화가 교수몰입에 영향을 주는 회귀모형(F=20.753, p < .001) 모두 통계적으로 유의하게 나타났다. 또한, 자기 상관성을 나타내는 Durbin-Watson 값이 2.053으로 2에 근접하여 잔차의 독립성에 문제가 없는 것으로 나타났다.

유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 유아교육기관의 조직문화를 36.3%, 교수몰입을 22.1% 설명하였으며 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십 및 유아교육기관의 조직문화가 교수몰입을 매개하는 회귀식은 25.7%를 설명하였다. 회귀계수의 유의성 검증 결과, 1단계에서 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 유아교육기관의 조직문화에 미치는 영향력은 정적으로 유의하게 나타났으며(β=.602, p < .001) 3단계, 교수몰입에 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십(β=.326, p < .001)과 유아교육기관의 조직문화(β=.239, p < .01)가 정적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 3단계에서 나타난 유아교육기관의 조직문화에 미치는 영향력(β=.326, p < .001)이 2단계에서의 영향력(β=.470, p < .001)보다 줄어들어 유아교육기관의 조직문화가 매개 역할을 하는 것으로 나타났다. 3단계에서 분산팽창지수(VIF)도 10 미만으로 작게 나타나 다중 공산성 문제는 없는 것으로 판단되었다.



[그림 1] 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 조직문화의 매개 효과

3) 유아교사가 인식한 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화와 교수몰입 변인들의 총 · 간접효과의 유의성

유아교사가 인식한 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화와 교수몰입 변인들의 총효과, 직접효과, 간접효과의 유의성을 분석한 결과는 표 9와 같다.

〈표 9〉 유아교육기관 조직문화의 매개 효과 유의성 검증

경로	*B*	*SE*	*t*	95% 신뢰구간	
				LLCI	*LLCI*
원장의 진성리더십 → 교수몰입 (총효과)	.271	.046	5.854***	.179	.363
원장의 진성리더십 → 교수몰입 (직접효과)	.188	.057	3.308**	.076	.301
원장의 진성리더십 → 조직문화 →교수몰입 (매개효과)	.083	.046		.002	.186

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

표 9와 같이 독립변인 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 종속 변인인 교수몰입에 미치는 총효과 계수는 .271이며 95% 신뢰구간의 하한값(.179)과 상한값(.363) 사이에 0의 값이 포함되지 않아 유의하였다. 독립변인인 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 종속 변인인 교수몰입에 미치는 직접 효과는 계수 .188이며 95% 신뢰구간의 하한값(.076)과 상한값(.301) 사이에 0이 포함되지 않아 유의하였다. 또한, 매개 변인인 조직문화의 통계적 유의성을 검증하기 위해 부트스트래핑을 실시하였다. 추출한 표본의 수는 5,000이며, 유아교육기관의 조직문화의 매개 효과 계수는 .083으로 나타났다. 95% 신뢰구간의 하한값(.002)과 상한값(.186) 사이에 0의 값이 포함되지 않아 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 유아교육기관 조직문화의 간접효과 유의성이 검증되었다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십, 유아교육기관 조직문화와 교수몰입의 관계를 살펴보고, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 유아교육기관 조직문화의 매개 효과를 검증하는 것을 목적으로 결과를 분석하였다. 연구결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십, 유아교육기관의 조직문화와 교수몰입 간의 상관관계를 분석한 결과, 모두 유의한 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 유아교사가 인식한 원장

의 진성리더십이 높을수록 조직문화가 긍정적일수록 교수몰입이 높으며 원장의 진성리더십이 높다고 생각하는 교사가 긍정적인 조직문화를 형성하는데 관련이 있다고 해석할 수 있다. 이러한 결과는 원장의 진성리더십과 조직문화 간의 관계가 있음을 밝힌 연구결과(김복숙, 정우열, 2019; 최내리, 조혜진, 2021)와 일치하며 조직문화와 교수몰입 간의 관계가 있음을 밝힌 연구(김현진, 황희숙, 2016; 김성앙, 조규판, 2019; 황우리, 2016)와 맥을 같이 한다. 또한, 원장의 진성리더십과 조직몰입 간의 관계가 있다는 연구결과(김대영, 배을규, 한미자, 2013; 조윤성, 홍아정, 2016; 추연정, 2020)를 지지한다. 이는 유아교사가 교수몰입을 증진 시키는데 교사를 둘러싼 외부 환경요인으로서 원장의 진성리더십과 조직문화가 중요한 변인이라고 할 수 있다. 특히 원장의 진성리더십과 조직문화의 높은 정적 상관관계를 통해 원장의 진성리더십이 긍정적 조직문화를 형성하는데 관련이 있음을 시사한다. 따라서 원장은 조직 구성원과 소통의 기회를 갖고 자기 개발에 힘써야 하며 조직의 긍정적 변화에 동기부여 하는 역할을 해야 함을 항상 자각하는 노력이 필요하다.

둘째, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 주는 영향에서 유아교육기관의 조직문화의 유의한 매개 효과를 검증한 결과, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십은 교수몰입에 직접적인 영향을 주었으며, 조직문화를 매개로 간접적인 영향력이 있었다. 먼저 유아교사가 인식한 진성리더십이 교수몰입에 유의한 영향을 미친다는 결과는, 유아교사가 원장이 진정성 있는 리더라고 인식할수록 원장에 대한 믿음을 가지며 이는 교사들에게 심리적 안정감으로 유아와 함께하는 시간을 더욱 의미 있고 적극적으로 참여한다고 해석할 수 있다.

진성리더십과 교수몰입 간의 관계를 직접 살핀 연구는 없어 비교하는 것은 어렵지만 교수몰입과 유사하다고 볼 수 있는 직무몰입, 일 몰입, 역할수행에 관련된 선행연구를 토대로 살펴본 결과는 다음과 같다. 유아교사의 역할수행에 원장의 진성리더십 발휘함에 원장의 일관된 행동이 교사에게 모범을 보여 유아교사의 역할수행에 영향을 준다는 연구(최내리, 조혜진, 2021)와 공정성, 도덕적 성향 등 진솔한 모습을 보이는 진성리더는 구성원들에게 긍정적 이미지 형성되며 리더로부터 투영되는 조직의 목표를 달성하기 위해 일 몰입에 영향을 준다는 연구(김주민, 이진구, 2017; 김형우, 2018; 송영우, 2017; 홍아정, 조윤성, 2018)를 지지한다.

이러한 결과를 바탕으로 원장은 자신의 리더십을 점검해 볼 필요가 있으며 교육현장에서 원장이 진성리더십을 잘 발휘할 수 있도록 방법적인 측면의 다양한 프로그램 개발과 원장을 위한 교육 시 진성리더십 관련 내용을 포함 시킬 필요가 있다고 사료된다.

유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 미치는 영향에서 유아교육기관의 조직문화를 매개한다는 결과는, 유아교사가 인식한 원장의 진성리더십이 교수몰입에 영향을 주기도 하지만, 긍정적인 조직문화를 통해 교수몰입이 더 높아질 수 있다는 것을 의미한다. 또한, 원장이 진성리더십을 행한다고 높게 인식하는 유아교사는 공정한 의사결정을 하는 리더를 믿어 구성원이 속한 조직문화를 긍정적으로 인식하게 되며 이런 환경에서 자신의 일을 계획하고 몰두하게 된다고 해석할 수 있다.

이는 진성리더십을 보여주는 학교장이 조직문화의 변화를 견인할 수 있다고 한 연구(박란정, 2010; 한혜숙, 김영우, 2022)를 지지하는 결과이며 조직문화를 매개로 교사의 행복감과 영 · 유아 권리존중보육실행이 증진된다고 보고한 연구(김태윤, 박금희, 2019; 최혜영, 김수영, 2021), 학생과 행정가와의 원활한 조직문화(김성앙, 조규판, 2019)와 명확한 목표를 제공하고 효율적으로 달성하고자 하는 환경을 가진 조직문화(Csikszentmihalyi, 1990)가 교수몰입에 영향을 미친다고 한 연구와 맥을 같이 한다.

이처럼 조직문화는 조직 구성원들이 공유하는 모든 것으로, 조직의 성격을 형성하는 신념, 가치, 철학, 태도 등을 포함하고 조직 구성원의 행동이나 사고에 영향을 미치는 중요한 변인임을 알 수 있다. 이에 교수몰입을 증진 시키기 위해서는 조직문화를 구성하는 조직 구성원들이 긍정적 문화를 형성시킬 수 있도록 원장은 구성원들이 명확한 목적의식을 가지고 함께 만들어가는 공동체적 인식이 긍정적으로 조성될 수 있도록 노력해야 할 필요가 있다. 이를 위해 조직 구성원들이 교육철학에 대한 의견을 나눌 수 있는 기회 제공과 공동체가 지향하는 교육 전문성을 위한 연수가 마련되어야 한다. 또한, 조직 구성원의 공동체의 적극적 참여와 공유하려는 노력이 긍정적 조직문화 형성에 도움이 될 것이라고 사료된다.

본 연구는 교수몰입을 증진 시키는데 원장의 진성리더십이 유아교육기관의 조직문화를 매개한다는 것을 실증적으로 확인하여 주요한 변인임을 밝혔다. 본 연구결과를 바탕으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서의 연구대상을 유아교사로 통합하여 분석하였다. 유치원과 어린이집은 유형별 근무환경과 조건 등 여러 가지 측면에서 차이가 있으므로 후속 연구에서는 설립유형 별 교사 대상으로 분석해보는 것이 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서 교수몰입 증진에 유아교육기관의 긍정적 조직문화가 매개 효과가 있음을 밝혔다. 이에 빠르게 변화되는 현실과 세대 속에서 유아교육기관 구성원들의 긍정적 조직문화 형성을 위한 변인에 관해 지속적으로 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

강미숙, 송승민, 박보경 (2021). 원장의 서번트리더십이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향: 보육교사의 셀프리더십과 교수몰입의 매개효과. **미래유아교육학회지, 28**(1), 75-101. doi: 10.22155/JFECE.28.1.75.101

강민정, 곽정인, 유희정, 차영숙 (2018). 유아교사의 심리적 소진과 교수몰입 간의 관계. **유아교육연구, 38**(1), doi: 10.18023/kjece.2018.38.1.002

고정리 (2021). 공립유치원 교사가 인식한 교사전문성이 교수몰입에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 21**, 707-720. doi: 10.22251/jlcci.2021.21.20.707

권석만 (2008). **긍정 심리학**. 서울: 학지사.

김대영, 배을규, 한미자 (2013). 유아교육기관장의 진성리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향: 교사 자기주도학습 능력의 매개 효과. **대한경영학회지, 26**(10), 2561-2582.

김미진, 김남희 (2017). 어린이집 기관풍토와 영아교사의 교수몰입 간 관계에서 행복의 조절효과. **유아교육연구, 37**(4), 915-936. doi: 10.18023/kjece.2017.37.4.037

김복숙, 정우열 (2019). 어린이집원장의 진성리더십이 직무만족에 미치는 영향-조직문화의 매개변수를 중심으로. **사회융합연구, 3**(4), 81-96. doi: 10.37181/JSCS.2019.3.4.081

김성앙, 조규판 (2019). 고등학교 교사의 교사효능감, 주관적 행복감, 학교조직문화가 교수몰입에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 19**(1), 895-918. doi: 10.22251/jlcci.2019.19.1.895

김숙현, 김정준 (2019). 보육교사의 교사역량과 교수몰입이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. **한국유아교육연구, 21**(3), 1-23. doi: 10.15409/riece.2019.21.3.1

김영미, 이경님 (2018). 유아교사의 직무만족도에 대한 원장의 코칭리더십, 조직문화, 교사의 임파워먼트, 교사효능감 간의 구조적 관계. **한국보육학회지, 18**(2), 183-202. doi: 10.21213/kjcec.2018.18.2.183

김주민, 이진구 (2017). 상사의 진성리더십이 조직구성원의 직무열의와 직무성과에 미치는 영향. 평생교육 · **HRD 연구, 13**(2), 131-155. doi: 10.35637/klehrd.2017.13.2.006

김지은, 한금선 (2015). 학교장의 도덕적 리더십과 학교조직문화와의 관계 연구. **스트레스연구, 2**(1), 9-18.

김태윤, 박금희 (2019). 보육교사 전문성이 영 · 유아 권리존중보육실행에 미치는 영향: 조직문화의 매개효과. **학습자중심교과교육연구, 19**(8), 543-560. doi: 10.22251/jlcci.2019.19.8.543

김현진, 황희숙 (2016). 유치원 교사의 교수몰입에 미치는 유치원의 조직문화, 원장의 변혁적 리더십 및 교사의 창의적 인성의 영향. **수산해양교육연구, 28**(1), 150-161.

김해현 (2017). 유아교사의 전문성발달과 교수몰입도의 경향 및 관계. **영유아교육: 이론과 실천, 2**(3), 5-26.

김형우 (2018). 진성리더십, 개인-직무 적합성, 직무몰입, 역할 내 성과 및 조직시민행동 간의 구조적 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

민라영, 안동근 (2021). 유아교사가 지각한 원장의 진성리더십이 조직동일시와 자기효능감을 매개로 직무재창조(job crafting)에 미치는 영향. **창의력교육연구, 21**, 1-21.

박란정 (2010). 성인교육적 관점에서의 학교장 리더십과 학교의 조직문화 및 교원학습문화가 조직효과성에 미치는 영향. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.

손지향 (2020). 교사가 인식한 유치원장의 서번트리더십이 직무열의에 미치는 영향. 경북대학교 대학원 박사학위논문.

송영우 (2017). 지방자치단체장의 진성리더십이 공무원의 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구: 심리자본, 직무열의 매개효과를 중심으로. 인하대학교 대학원 박사학위논문.

송주연 (2014). 유아교사 교수몰입척도 개발 및 타당화. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

_____ (2015). 유아교사가 인식한 교사효능감과 원장의 변혁적 리더십이 교수몰입에 미치는 영향. **한국보육학회지, 15**(2), 153-171.

안혜정, 이승연 (2020). 유치원 교사의 잡 크래프팅과 조직풍토, 수업 자율성 및 교수몰입의 구조적 관계. **한국교원교육연구, 37**(3), 285-312. doi: 10.24211/tjkte.2020.37.3.285

오희정, 김갑성 (2020). 학생의 수업 몰입과 학업성취도의 종단적 관계 분석. **열린교육연구, 28**(2), 135-153. doi: 10.18230/tjye.2020.28.2.135

원지현, 이순복 (2015). 유아교사의 자아탄력성이 교사효능감과 교수몰입에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 20**(5), 273-295.

윤정아 (2021). 전문적 학습환경이 유아교육과정 실행에 미치는 영향: 유아교사의 교사역량과 교수몰입의 매개효과. 경북대학교 대학원 박사학위논문.

윤정아, 정정희 (2020). 유아교사의 교수몰입과 교수불안 및 반성적사고가 유아교육과정 실행에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 25**(1), 115-138. doi: 10.20437/KOAECE25-1-05

윤혜빈, 정수진 (2021). 유아교사의 행복감, 정서표현성, 교수몰입이 교수창의성에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 21**, 887-905.

이병선 (2020). 유치원 교사의 전문성, 심리적 소진, 원장의 진성리더십이 교사의 교권실행에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.

이병진 (2006). 학교중심교육과정의 성공적인 이행을 위한 학교장의 교육과정리더십 연구. **숙명리더십 연구,** 4(2).

이선경, 심성경 (2016). 유아교사의 교수몰입도에 따른 유아의 놀이몰입 및 자기효능감. **육아지원연구, 11**(3), 5-28. doi: 10.16978/ecec.2016.11.3.001

이선경, 온은아, 송미정 (2016). 유아교사의 사회적 지지 및 직무스트레스가 교수몰입도에 미치는 영향. **유아교육 · 보육복지연구, 20**(1), 133-156.

이선경 (2015). 유아교사의 교수몰입도에 따른 유아에 대한 상호작용과 유아의 놀이몰입 및 자기효능감. 원광대학교 대학원 박사학위논문.

이주현, 김상림 (2020). 유아교사의 교수효능감 및 교수몰입이 교사-유아상호작용에 미치는 영향. *The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT), 6*(2), 429-436.

임희수, 박윤정 (2022). 영유아교육기관 교사의 직무스트레스와 영유아권리존중 실행과의 관계에서 영유아 교사가 지각하는 원장의 진성리더십 매개효과. **학습자중심교과교육연구, 22**, 871-884. doi: 10.22251/jlcci.2022.22.4.871

장주원, 노진형 (2019). 보육교사가 인식하는 조직공정성과 역할수행의 관계에서 조직몰입의 매개효과. **한국유아교육연구, 21**(2), 67-85. doi: 10.15409/riece.2019.21.2.4

정연수, 최은수 (2014). 중등학교 교감의 퍼실리테이션 역량이 교사리더십, 학교조직문화, 조직몰입 및 학교조직효과성에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 31**(3), 151-173.

정우석, 오재연 (2020). 유아교육기관 내 원장의 코칭리더십과 조직문화가 교사의 직무만족도와 이직의도에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 25**(1), 161-189. doi: 10.20437/KOAECE25-1-07

조윤성, 홍아정 (2016). 보육교사가 지각한 원장의 진성리더십, 직무만족, 조직몰입과 이직의도 간 구조적 관계. **한국교원교육연구, 33**(2), 337-366. doi: 10.24211/tjkte.2016.33.2.337

최내리, 조혜진 (2021). 유아교사의 적응수행에 영향을 미치는 원장의 진성리더십, 조직문화 및 조직공정성 간의 구조 관계 분석. **유아교육연구, 41**(4), 133-157. doi: 10.18023/kjece.2021.41.4.006

최미애, 최양미 (2020). 유아교육기관 원장의 진정성 리더십과 교사의 반성적 사고 및 전문성의 구조적 관계. **열린유아교육연구, 25**(2), 347-369. doi: 10.20437/KOAECE25-2-15

최혜영, 김수영 (2021). 유아교사의 행복감에 영향을 미치는 사회 정서 변인과직무 관련 변인-조직문화의 매개효과를 중심으로. **아동교육, 30**(1), 35-55.

최혜윤 (2016). 교사효능감과 원장 및 동료교사의 사회적지지가 유치원 교사의 교수몰입에 미치는 영향. **육아지원연구, 11**(3), 73-93. doi: 10.16978/ecec.2016.11.3.004

최혜진, 이호필 (2015). 유아교사의 행복감과 셀프리더십이 교수몰입에 미치는 영향. **어린이문학교육연구, 16**(2), 515-537.

추연정 (2020). 어린이집 원장의 진성 리더십과 보육교사의 조직몰입의 관계에서 보육헌신의 매개효과. **인문사회 21**, 11(4), 1445-1460.

한지영, 박지원 (2021). 혁신적 조직문화, 조직몰입의 관계에 있어서 무형식학습효과 및 직무만족의 매개효과. **평생교육 · HRD 연구, 17**(2), 1-27. doi: 10.35637/klehrd.2021.17.2.001

한혜숙, 김영우 (2022). 학교장의 진성리더십이 혁신지향조직문화를 매개로 조직효과성에 미치는 영향. **HRD 연구 (구 인력개발연구), 24**(1), 123-152. doi: 10.18211/kjhrdq.2022.24.1.014

홍아정, 조윤성 (2018). 조직 구성원이 인식한 리더의 진성리더십이 일 몰입에 미치는 효과-조

직학습역량의 매개효과를 중심으로. **인적자원관리연구, 25**(2), 109-132. doi: 10.14396/jhrmr.2018.25.2.109

황고은 (2021). 보육교사의 직무환경, 조직헌신도, 교수몰입 간 관계. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.

황우리 (2016). 유아교육기관의 조직문화와 유아교사의 셀프리더십이 교수몰입에 미치는 영향. 가천대학교 일반대학원 석사학위논문.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 315-338.

Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the Mask: A Look at the Process by which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly, 15*(6), 801-823.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.

_____ (1997). Flow and education. *The NAMTA Journal, 22*, 2-35.

Eagly, A. H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly, 16*(3), 459-474.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 343-372.

George, B. (2003). *Authentic leadership; Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria, VA: ASCD.

Gunderson, J. (2003). Csikszentmihalyi's state of flow and effective teaching(Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Illinois.

Hayes, A. F. (2018). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: The Guilford Press.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). Organizations and the system concept. *Classics of organization theory*, 161-172.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi. M. (2002). The Concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez

(Eds.), *Handbook of Positive Psychology*(pp. 89-105). New York, NY: Oxford University Press.

Schein, E. H. (1997). *Organizational culture and leadership(3rd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 129-153.

Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1992). *Teacher Empowerment and School Climate*. (ED347678). ERIC. https: //files.eric.ed.gov/fulltext/ED347678.pdf

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*(1), 89-126.

Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 57-69.

Yukl, G.(1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management, 15*(2), 251-289.

The Effects of the Authentic Leadership of the Director as Perceived by Early Childhood Teachers in Relation to Teaching Flow: The Mediating Effect of Organizational Culture

Kyung-chul Kim (Korea National University of Education)
Do-hui Oh (Korea National University of Education)
Hye-sun Kwon (Korea National University of Education)
Jeong-in Yu (Korea National University of Education)

The purpose of this study is to examine the relationship between the authentic leadership of the director as perceived by early childhood teachers and the organizational culture of early childhood education institutions, as well as to confirm the indirect effect of authentic leadership on teaching commitment through organizational culture. To this end, a survey was conducted with 123 teachers in early childhood education institutions. The collected data was analyzed using SPSS 25.0 and SPSS Process Macro 4.0. The results found that there was a significant correlation between authentic leadership recognized by early childhood teachers, the organization culture of early childhood education institutions, and teaching commitment. Specifically, it was found that authentic leadership had a direct influence on teaching commitment and an indirect effect on the strengthening of said teaching commitment through influencing organizational culture. The results can be seen to be significant in that it quantitatively proved a mediating effect on organization culture as well as authentic leadership as to enhance teaching commitment and confirmed its validity as a variable to be improved on and enhanced in the future. Based on these results, a plan was proposed as to improve teaching commitment, as well as a direction for future developmental research.

Key words: authentic leadership, organizational culture, teaching commitment.

구성주의 유아교육연구 편집 규정

논문투고 및 발행규정

〈투고규정〉

1. 원고 제출 자격 및 투고 가능 논문
   1) 원고 제출 자격은 구성주의 유아교육학회 회원에 한한다(공동연구자 포함). 투고 당시 당해 연도 연회비가 납부된 상태이어야 한다. 단 본회에서 특별기고를 요청한 경우에는 예외로 인정할 수 있다.
   2) 유아교육 전반에 관한 연구 논문으로 타 학회지에 발표되지 않은 논문을 투고 및 게재할 수 있다. 단 편집위원회가 인정하는 특수한 경우 구성주의 유아교육 주제와 관련된 논문을 우선 게재할 수 있다.
   3) 논문 게재는 1권당 1편만을 게재하는 것을 원칙으로 한다. 단 단독연구와 공동연구일 경우 편집위원회의 승인을 거쳐 권당 2편까지 게재할 수 있다.

2. 논문투고 및 발간시기
   『구성주의 유아교육연구』는 년 2회(8월 31일, 12월 31일)에 정기적으로 발행하며 이를 위한 원고 접수는 6월 30일과 10월 31일에 마감한다.

	1호	2호
논문투고 마감일	6월 30일	10월 31일
학회지 발간일	8월 31일	12월 31일

3. 게재논문의 저작권은 저자와 구성주의 유아교육학회가 동등하게 공유하며, 전송권은 구성주의 유아교육학회에 귀속한다.

4. 논문을 작성할 때는『구성주의 유아교육 연구』게재 논문 작성 요령에 맞추어 제출한다.

5. 논문 투고 시 '구성주의 유아교육연구 논문투고 신청서'를 작성하여 논문과 함께 제출 한다. 원고 본문에는 인적사항을 기재하지 않는다. '논문투고 신청서' 양식은 학회 홈페이지의 서식모음-서식 참조.

6. 2인 이상 공동 연구의 경우에는 제1저자(연구 책임자)의 이름을 제일 처음에 기재하고 이어서 공동연구자의 이름을 기재하며, 연구자 중 논문 관련 연락을 취할 수 있는 교신저자 인적사항에 필요한 정보를 표기한다.

7. 영문초록(영문원고에는 국문초록)
   영문초록: 600단어 이내
   국문초록: 가로 80열, 세로 32행 2쪽 이내
   원고 제출처: https: //scece.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci

8. 논문을 투고할 때는 구성주의 유아교육연구 투고논문 작성규정에 맞추어 온라인 논문투고 및 심사 시스템 홈페이지(https: //scece.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci)로 투고한다.

9. 투고된 원고는 원칙적으로 반환하지 않는다.

10. 본 규정에 명시되지 아니한 사항은 본 학회 편집위원회의 심의를 거쳐 결정한다.

〈발행 규정〉

1. 논문심사료 및 게재료
   1) 논문투고 시에 10만원의 심사료를 납부해야 한다. 단, 재심사를 하는 논문의 경우에는 심사료 20,000원을 추가로 납부한다.
      < 계좌: 농협 302-1360-1436-91 권이정(구성주의 편집부)〉
   2) 심사결과 게재가 확정된 논문의 게재료는 연구비 지원을 받지 않은 경우 편당 15 만원이며 연구지원비를 받아 수행된 논문의 경우 편당 30만원을 납부해야 한다. 소정의 원고분량(15쪽)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽 당 15,000원씩 추가 게재료를 납부해야 한다.

2. 별쇄본 10부를 무료로 제공한다.

3. 게재된 논문이 표절 등 윤리 규정을 위반한 경우 본 학회에서 정하는 별도의 조치에 응해야 한다 (참고: 본 학회의 윤리 규정).

4. 연구결과물에는 연구자의 소속과 직위(저자 정보)를 정확하게 밝혀야 한다. 단 연구자가 현재 소속이 없는 미성년자의 경우 최종 소속, 직위, 재학년도를 기재하도록 한다.

5. 이 규정은 6권 2호(2019년 12월 발행)부터 적용한다.

논문심사규정

제1조(편집위원회 구성)

1. 편집위원회는 2인의 위원장과 본 학회회원 중 회장이 임명하는 6인 내외의 위원으로 구성한다.
2. 편집위원장은 학회지 발간에 관한 제반 업무를 총괄한다.
3. 편집위원장은 유아교육 관련 분야의 박사학위 소지자 혹은 유아교육과 및 유아교육 관련학과의 교수이며 유아교육 연구를 선도할 수 있는 학자로 학회장이 선임한다.
4. 편집위원은 유아교육 관련 분야의 박사학위 소지자 혹은 유아교육과 및 유아교육 관련학과의 교수이며 전공 영역에서 전문성과 연구 업적이 뛰어나고 유아교육 연구를 선도할 수 있는 학자로 학회장이 임명한다.
5. 편집위원의 임기는 2년으로 하며 연임 할 수 있다.

제2조(편집위원회의 역할)

1. 편집위원회는 투고된 논문에 대한 심사 여부를 결정한다.
2. 논문을 심사할 위원을 구성하고 각 논문별로 3명의 심사위원을 배당하여 심사를 의뢰한다.
3. '수정 후 게재 가'로 판정된 논문에 대한 수정 적정 여부를 확인한다.
4. '수정 후 재심사'로 판정된 논문에 대하여 2차 심사를 의뢰한다.
5. 게재가 확정된 논문을 학회지로 편집하여 출판한다.
6. 기타 학회지 편집에 관련된 사항을 논의한다.

제3조(원고 접수 및 심사)

1. 구성주의 유아교육 연구는 매년 6월 30일과 10월 31일에 원고 접수를 마감하고 연 2회8월 31일과 12월 31일에 정기적으로 발간한다.
2. 편집위원회는 투고된 논문에 대한 심사 여부를 결정하고 각 투고 논문의 내용에 따라 해당 분야 전문가 3인을 선정하여 심사위원으로 위촉한다.

3. 선정된 심사위원은 다음의 기준에 따라 심사를 진행하고 결과를 편집부로 통보한다.
   1) 연구의 필요성 및 목적의 타당성
   2) 연구 주제의 명확성 및 독창성
   3) 연구 문제의 적절성
   4) 연구 방법의 타당성, 분석 및 해석의 적절성
   5) 연구의 결론, 논의 및 제언의 객관성과 논리성
   6) 연구 결과의 학문적, 사회적 기여도

7) 문장 기술의 논리적 전개 및 적절성
8) 관련 문헌 및 자료 분석의 정확성 및 충실성

4. 심사 결과는 3인의 심사위원 중 2명 이상의 판정에 따라 논문 게재여부를 결정하며, 다음과 같이 투고자에게 결과를 알린다.
1) 게재 가: 3명 이상의 심사위원이 모두 '게재 가'로 판정하고 수정이 불필요한 경우
2) 수정 후 게재 가: 2명 이상의 심사위원이 '수정 후 게재 가' 이상의 판정을 한 경우
3) 게재 불가: 2명 이상의 심사위원이 '게재 불가'를 판정한 경우
4) 수정 후 재심: 심사 위원 간 결과의 일치성이 떨어지거나 결과 판정이 명확하게 이루어지기 어려운 경우, 편집부는 논문 투고자의 동의를 얻어 임의로 재심사 여부를 결정할 수 있다.

5. 투고자가 심사결과에 대하여 정당한 사유 없이 보완을 하지 않을 경우, 편집위원회에서 게재가부를 결정 할 수 있다.
6. 논문 목차 순서는 논문제목의 가나다 순으로 한다.
7. 개인정보보호: 논문의 심사과정에서 논문 제출자와 심사자의 개인정보는 보호된다.
8. 이 규정은 6권 1호(2019년 8월 발행)부터 적용한다.

논문작성요령

1. 원고작성

1) 논문의 문장은 한글 사용을 원칙으로 하되, 의미에 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 漢子로 표시하거나 ( )속에 원어를 써넣는다. 외국인의 인명은 원어 그대로 쓴다.

2) 편집용지는 사용자 정의에서 폭 190mm, 길이 260mm로 하며, 용지여백은 위/아래 21.5mm, 좌/우 25.0mm, 제본 0mm, 머리말 13.0mm, 꼬리말 10.0mm로 설정한다.

3) 논문에 사용되는 글자와 문단은 다음과 같이 설정한다.

구분	글자모양	크기	장평	자간
논문제목	견명조	20.2	90	-10
주제어	신명중고딕	9.5	90	-9
본문	신명조	10.5	95	-9
요약	신명조	9.5	95	-9
표/그림제목	신명중고딕	9.5	90	-9
표본문	신명조	10.0	95	-9
각주	신명조	9.0	95	-7
참고문헌	신명조	10.0	100	-10
영문초록	신명조	9.5	95	-9

4) 요약은 10행 내외로 논문내용에 대한 「요약」을 논문 제목 다음 부분에 제시한다.

5) 요약 다음에 ≪주제어≫를 5개 이내 선정하여 (영문)과 함께 기재한다.
예: 타당화(validity), 신뢰도(reliability)

6) 원고 분량: 가로 80열, 세로 33행으로 작성한 원고 20쪽 이내(참고문헌 포함)를 원칙으로 한다.

2. 제목의 번호 붙임

1) 1단계: Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ …

2) 2단계: 1, 2, 3 …

3) 3단계: 1), 2), 3)

3. 인용

인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 기술하고, 긴 경우(3행 이상)에는 본문에서 따로 떼어 기술한다. 따로 기술하는 경우에는 인용 부분의 아래, 위를 본문에서 한 줄씩 비우고 좌우로 각각 3글자씩을 들여 쓴다.

4. 본문 내의 인용 문헌

1) 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우, 괄호 속에 발행 연도 또는 발행 연도와 해당 면을 표시한다.

예: 이 문제에 관하여 김영희 홍길동(2000)은… 김영희(2014: 30-46)은… (* 이는 2014년도 문헌의 페이지 30-46을 의미함)

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

예: 한 연구(김영희, 2000)에 의하면…

3) 하나의 사항에 여러 문헌을 인용하는 경우, 동양서는 가나다순으로 서양서는 알파벳순으로 기재하되 문헌들 사이를 쌍반점(;)으로 가른다.

예: 최근의 연구(김영희, 1996; 김철수, 2000)에 의하면…

4) 한 저자의 다수 저서를 인용할 경우, 발행 연도순으로 기재한다.

예: 김철수(1993, 1995, 1997)은…

5) 저자가 3인 이상일 경우, 처음 제시할 때는 모두 기재하지만 두 번째 이후로는 '~ 외' 또는 '~ 등'으로 한다.

예: 김영희, 김철수, 김미란(1990)에 의하면…Michael, Kagan, Mussen(1995)에 의하면…(* 저자가 다수이면서 최초로 인용된 경우)

예: 김영희 외(2000)는…

예: 한 연구(김영희 외, 2000)에 의하면…

Michael등(1995)에 의하면…(*저자가 3인 이상이며 두 번째 또는 그 이상 인용된 경우)

6) 여러 나라 저자의 문헌을 인용했을 경우, 한 · 중 · 일 · 서양인 순으로 열거한다.

예: 최근의 연구들(김영희, 1990; Michael, 1995)은…

5. 참고 문헌록 작성

1) 단행본의 경우

국내 단행본의 저서명은 중고딕체로 기입하고, 영문 단행본의 저서명은 첫 단어의 첫글자는 대문자로, 나머지는 모두 소문자로 적으며 이탤릭체로 표기한다.

예: 김영희(2006). 유아교육학. 서울: 문화사.

예: DeVries, R., & Zan, B. (1994). Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education. New York: Teachers College Press.

2) 정기 간행물 속의 논문의 경우

국내 정기 간행물의 학회지명과 권수는 중고딕체로 기입하고, 영문 정기 간행물의 제목은 첫 단어의 첫 글자는 대문자로, 나머지는 소문자로 기입하며, 간행물의 학회지명과 권수는 이탤

릭체로 표기하되, 학회지명의 각 단어를 대문자로 표기한다.

예: 강선보, 박의수, 김귀성, 송순재, 정윤경, 김영래, 고미숙(2008). 21세기 인성교육의 방향 설정을 위한 이론적 기초연구, 교육문제연구, 30, 1-28. (* 반드시 해당 페이지를 밝힐 것)

예: Rest J. R., Thoma S. J., & Bebeu M. J. (1999). DIT2: Devising and Testing a Revised Instrument of Moral judgement, Journal of Educational Psychology, 91, 644-659.

3) 학위 논문의 경우

예: 정영희(2012). 동화를 활용한 인성교육프로그램의 효과: 유아의 자기조절능력과 또래 유능성. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.

예: Michael, W. B. (1997). Meta-evaluation of selected bilingual education projects. Unpublished doctoral dissertation, University of America.

4) 번역서의 경우

예: Lewis, D. (2008). 현대 그림책 읽기. [Reading contemporary picturebooks]. (이혜란 역). 서울: 작은씨앗. (원본발간일 2001년).

예: Genette, G. (1997). Paratexts: thresholds of interpretation. (J. E. Lewin, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (original work published 1987).

5) 연구보고서의 경우

예: 장상호 (1991). 교육학 탐구영역의 재개념화. 서울대학교 교육연구소 연구보고서, 9-12.

예: National Assessment of Educational Progress. (1980). Writing achievement 1969-79: Result from the third national writing assessment. Vol. III: 9-year-olds (Report No.NAEP-R-10-W-03). Denver, Colo: Education Commission of the States.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 196044).

6) 자료집

예: 김세희(2011). 독특한 예술작업으로써의 그림책 번역 출간. 한국어린이문학교육학회 춘계 학술대회, 세계화를 향한 그림책 번역, pp. 1-15. 4월 30일. 서울: 중앙대학교 대학원 국제회의실.

7) 웹 사이트 자료

예: 김혜금(2002). 유아의 미술 감상지도. http: //www.educare.or.kr에서 2002년 10월 8일 인출.

8) 참고 문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한한다.

9) 참고 문헌의 배열순서는 동양서(한, 중, 일), 서양서 순으로 열거하되, 동양서는 저자 성명의 가/나/다 순으로, 서양서는 저자 성명의 알파벳순으로 열거한다.

10) 동양서 참고 문헌 작성 시에 단행본과 정기 간행물의 책명은 중고딕체로 작성하고, 정기 간행물 내의 논문 제목은 신명조체로 작성한다.

11) 여기에 예시한 이외의 서양 참고 문헌작성법은 APA(American Psychological Association)

양식을 따른다.

6. 표와 그림

1) 표는 본문 중에 삽입하고 표 제목은 표의 상단에 〈표 1〉, 〈표 2〉…로 일련번호와 함께 적는다. 자료 출처는 표의 하단에 밝히며, 4항의 참고 문헌록 작성 요령을 따른다. 표에 대해 본문 내에서 기술할 때에는 '표 1에 의하면, 표 2에서 살펴본 바와 같이… ' 등으로 제시한다.
2) 표를 그릴 때 최상단은 굵게 그린다. 좌우측에는 선을 그리지 않는다.
3) 통계 결과표를 작성할 때, 통계치(예: t, F, M, SD)는 모두 이탤릭체로 하고, 유의도 수준 p는 표 하단 왼편에 제시한다.
4) 그림은 본문 주에 삽입하고 그림 제목은 그림의 하단에 [그림 1], [그림 2]로 일련번호와 함께 적는다. 자료 출처는 그림의 하단에 밝히며, 4항의 참고 문헌록 작성 요령을 따른다.

7. 영문초록(영문원고에는 국문초록)

영문초록: 600단어 이내

국문초록: 가로 80열, 세로 32행 2쪽 이내

연구윤리규정

제1장 총 칙

제1조(목적) 본 규정은 구성주의 유아교육학회 회원들의 연구윤리를 확립하고, 연구 부정행위 발생 시 공정하고 체계적인 검증과 조사를 위한 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다)의 설치 및 운영에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제2조(적용대상) 본 규정은 [구성주의유아교육연구]에 투고되어 게재 확정된 연구물을 대상으로 한다.

제3조(연구부정행위의 범위) 본 규정에서 제시하는 연구 부정행위(이하 "부정행위"라 한다)와 관련된 용어의 정의는 다음 각 호와 같다.

① 위조: 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위
② 변조: 연구 재료 · 장비 · 과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형 · 삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위
③ 표절: 타인의 아이디어, 연구내용 · 결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위
④ 부당한 논문저자 표시: 연구내용 또는 결과에 대하여 학술적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을 부여하지 않거나, 학술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위
⑤ 중복 게재: 동일한 연구주제, 연구방법, 연구결과에 기초한 연구물을 [구성주의 유아교육연구]이외의 발표 경로를 통해 기 발표한 행위
⑥ 본인 또는 타인의 부정행위의 의혹에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위
⑦ 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위

제2장 연구윤리위원회의 설치와 운영

제4조(기능) 위원회는 구성주의 유아교육학회(이하 "본 학회"라 한다) 회원의 연구윤리와 관련된 다음 각 호의 사항을 심의, 의결한다.

① 연구윤리 확립에 관한 사항
② 연구부정행위의 예방, 조사에 관한 사항
③ 제보자 보호와 비밀유지에 관한 사항

④ 연구윤리 위반 검증, 검증결과처리와 후속조치에 관한 사항
⑤ 피조사자 명예회복 조치에 관한 사항
⑥ 기타 연구 윤리 확립에 필요하다고 판단되는 사항

제5조(구성)

① 연구윤리위원회의 구성은 편집위원장을 위원장으로 하며, 위원장과 편집이사를 포함하여 7인 이상으로 구성한다. 위원은 학회장이 임명하며, 임기는 당해 직책의 임기와 동일하다.
② 위원장은 위원회의 의견을 들어 별도의 전문위원을 위촉할 수 있다.

제6조(회의)

① 위원장은 필요한 경우 회의를 소집하고 그 의장이 된다.
② 회의는 특별한 규정이 없는 한 재적위원 과반수 출석과 출석위원 과반수 찬성으로 의결한다.
③ 위원회에서 필요하다고 인정할 때에는 관계자를 출석하도록 하여 의견을 청취할 수 있다.
④ 회의는 비공개를 원칙으로 하며 회의록을 작성하여 판결일로부터 5년간 보관한다.
⑤ 조사대상 연구에 관련된 위원은 해당 회의에 참여할 수 없다.

제7조(위원회의 권한과 책무)

① 위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대하여 출석과 자료 제출을 요구할 수 있다.
② 피조사자가 정당한 이유 없이 출석 또는 자료 제출을 거부할 경우에는 혐의 사실을 인정한 것으로 추정할 수 있다.
③ 위원회는 연구기록이나 증거의 멸실, 파손, 은닉 또는 변조 등을 방지하기 위하여 그에 상당한 조치를 취할 수 있다.
④ 위원회 위원은 심의와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.

제3장 공정한 심사 윤리

제8조(심사자 윤리) [구성주의유아교육연구]에 투고된 논문을 심사하는 과정에서 준수되어야 할 윤리는 각 항과 같다.

① 편집위원회와 전문심사자는 [구성주의유아교육연구]의 논문 심사 및 편집 규정을 준수한다.

② 심사를 의뢰할 때는 연구자와 재정적, 경쟁적, 지적인 이해관계가 없을 것으로 판단되는 전문심사자에게 의뢰한다.

③ 전문심사자는 자신과 이해관계가 있는 연구물을 심사의뢰 받았을 때 편집위원회에 심사 거부 의사를 밝혀야 한다.

④ 전문심사자는 심사의뢰 받은 논문을 기한 내에 공정하게 심사하고 평가의견에 대해 학술적인 근거를 제시한다.

⑤ 편집위원회와 전문심사자는 공정한 심사를 위해 필수적이라고 판단되는 경우가 아니면 심사 대상 연구물에 대한 비밀을 준수한다.

제4장 연구윤리 위반 검증 절차

제9조(부정행위 제보 및 접수)

① 제보자는 구성주의 유아교육학회 편집위원회에 직접 또는 전화, 서면, 전자우편 등으로 제보할 수 있으며 구체적인 내용과 증거를 첨부하여 실명으로 제보해야 한다. 단, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 논문명(또는 연구과제명)과 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우는 이를 실명제보에 준하여 처리하도록 한다.

② 연구 부정행위에 대한 제보가 신빙성이 있다고 판단될 때 편집위원장은 연구 윤리 위원회를 소집한다. 단 제보가 신빙성이 없다고 판단될 때도 제보의 기록을 1년간 남기되 반드시 비밀보장이 되도록 한다.

제10조(연구윤리위반 검증 시효) 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다. 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비의 신청, 연구의 수행, 연구결과의 보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제11조(연구윤리 검증 원칙)

① 부정행위의 사실 여부를 입증할 책임은 본 학회와 연구윤리위원회에 있다. 단, 피조사자가 연구윤리위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부하는 경우 요구자료

에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.

② 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.

③ 본 학회의 장은 연구윤리위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

제12조(예비조사)

① 예비조사는 부정행위의 의혹에 대하여 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하며, 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.

② 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본 조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있으며, 증거자료에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우에는 연구윤리위원회 구성 이전에도 본 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.

③ 예비조사에서 본 조사를 실시하지 않는 것으로 결정할 경우 이에 대한 구체적인 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로써 통보한다. 단, 익명제보의 경우는 그러하지 않다.

④ 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 이의를 제기할 수 있다.

제13조(본 조사)

① 본 조사는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, 연구윤리위원회에서 진행한다.

② 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본조사결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.

③ 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제14조(판정)

① 판정은 본조사결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.

② 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료한다. 단, 이 기간 내에 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우에는 그 사유를 문서화하여 통보하고 조사 기간을 연장할 수 있다.

③ 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우에는 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 이의신청을 할 수 있으며, 이의신청 제기 시 연구윤리위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시한다.

제15조(결과 통지 및 이의제기)

① 위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체 없이 제보 및 피조사자 등 관련자에게 이를 통지해야 한다.

② 결과에 불복할 경우, 제보자 또는 해당연구자는 각각 2주 이내에 서면으로 재조사를 요청할 수 있으며, 이 경우 위원회는 재조사 요청 내용을 토대로 성실히 재조사 한다.

제16조(후속조치)연구윤리위원회에서 연구 부정행위 판정을 내릴 경우 각 항의 조치를 취한다.

① 해당 연구물의 게재취소: 이미 출판된 경우, 차기 학술지와 학회홈페이지에 저자명, 논문명, 논문 수록 권(호), 취소일자, 취소사유를 공지한다.

② 게재 취소된 연구물은 학회 홈페이지를 통해 제공되는 사이버출판 목록에서 삭제한다.

③ 해당 연구자의 학회회원 자격을 3년간 박탈하며, 해당기간 동안 본 학회지에 논문을 투고할 수 없다.

④ 제보자가 고의 또는 중대한 과실로 허위 제보를 했을 경우 그 과중에 따라 연구윤리위원회의가 회원자격의 정지 또는 박탈의 제재를 할 수 있다.

제17조(명예회복에 대한 후속조치) 연구윤리위원회에서 연구 부정행위 없음의 판정을 내릴 경우, 해당연구자의 명예회복을 위해 적절한 조치를 취하고 제보자에게 통지한다.

부 칙

제1조(개정 및 폐지) 본 규정의 개정 및 폐지는 [구성주의유아교육학회] 이사회의 심의에 의해 시행한다.

제2조(시행일) 본 규정은 2012년 9월 1일부터 시행한다.

제3조(기타) 본 규정에 명시되지 않은 사항은 연구윤리위원회의 결정에 따른다.

「구성주의유아교육연구」 논문 투고 신청서

<table>
<tr><td rowspan="2">논문 제목</td><td colspan="5">국문</td></tr>
<tr><td colspan="5">영문</td></tr>
<tr><td rowspan="5">저 자</td><td></td><td>성 명</td><td colspan="3">소속 및 직위</td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>2</td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>3</td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">교신저자
인적사항</td><td colspan="2">성 명</td><td></td><td>연락처</td><td>직장:
자택:</td></tr>
<tr><td colspan="2">e-mail</td><td></td><td>이동전화</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">주 소
(별쇄본 수령지)</td><td colspan="3">(우편번호: -)</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">투고논문의
학위논문
여부</td><td colspan="2">수여학위</td><td>석사 ( ) / 박사 ( )</td><td rowspan="4">학위논문 아님( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">학위수여일자</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">학위수여학교</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">지도교수</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">본 학회 학술대회
발표 여부</td><td colspan="2">학술대회명</td><td></td><td rowspan="2">미발표 논문 ( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">발표일자</td><td>년 월 일</td></tr>
<tr><td rowspan="2">연구비 지원</td><td colspan="2">지원기관</td><td></td><td rowspan="2">지원받지 않음( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">지원년도</td><td>( ) 년도</td></tr>
</table>

※ 투고자의 정확한 인적사항이 필요하오니 빠짐없이 기입하여 주시기 바랍니다.

본 연구자(들)는 이 연구를 수행함에 있어 「구성주의유아교육연구」의 심사 및 투고규정에 따를 것이며, 표절 등 일체의 비윤리적 행위를 하지 않았음을 서약합니다. 아울러 본 논문에 윤리적인 문제가 발생하였을 시, 본 학회의 윤리규정에 따라 그 절차에 성실히 임할 것을 약속합니다. 또한 게재된 논문의 저작권은 연구자와 본 학회가 공동으로, 전송권은 본 학회에 귀속됨을 동의합니다.

년 월 일

교신저자 성명: (서명 또는 인)

구성주의유아교육학회 편집위원회 귀중

구성주의유아교육학회 임원 및 운영이사

고문	이경우(구성주의교육연구소, 이화여자대학교 명예교수) 류지후(명지전문대학교 명예교수) 곽향림(호원대학교 명예교수)		
자문	문미옥(서울여자대학교)	조부경(한국교원대학교)	
감사	지옥정(한국교통대학교 명예교수)	고영미(순천향대학교)	윤혜원(서일대학교)
회장	이연승(경성대학교)		
부회장	이성희(배재대학교)	김정준(총신대학교)	
총무부	최진령(연제구육아종합지원센터) 성현주(동산어린이집)		박종명(경성대학교)
연구부	정정희(경북대학교)	김래은(유원대학교)	윤미승(경성대학교)
	조경미(부산경상대학교)		
학술부	임수진(동신대학교)	김효진(전남대학교)	
편집부	권이정(공주대학교)	박건령(경성대학교)	
국제부	전지형(창원대학교)	성소영(안양대학교)	류미향(동아대학교)
홍보부	고미애(경남정보대학교) 이종길(부산경상대학교)	안영혜(창신대학교)	조재경(참사랑노인건강센터)
현장개발부	김덕희(동화나라유치원) 정행선(부산진구육아종합지원센터)	김숙이(청송유치원)	강인자(수정삼성어린이집) 한경자(수영동산어린이집)
학회간사	최유정(총무: 경성대학교)	박종명(연구: 경성대학교)	
편집간사	박종명(경성대학교)		

편집위원장	권이정(공주대학교)	박건령(경성대학교)	
편집위원	김나림(전주비전대학교)	노진형(경남대학교)	성소영(안양대학교)
	전홍주(성신여자대학교)	지옥정(한국교통대학교 명예교수)	최윤정(강릉원주대학교)

구성주의유아교육연구 제9권 제1호

2022년 8월 31일 인쇄
2022년 8월 31일 발행

발행처 | 구성주의유아교육학회
발행인 | 이연승
편집인 | 권이정
제 작 | 창지사 02-719-2211

저작권법에 의해 본 학회지의 일부 또는 전체 내용의 무단 복제를 금함

ISSN 2384-0048