

ISSN 1598-8317

한국교육문제연구

2023년 제41권 제1호

이 학술지는 한국연구재단의 등재 학술지임.

 중앙대학교
한국교육문제연구소

중앙대학교 한국교육문제연구소

한국교육문제연구소는 교육 분야의 이론 및 실제에 관한 연구 수행과 국내외 교육기관 및 연구기관과의 교류를 통한 학문발전을 목적으로 설립되었다. 이러한 목적을 위해 교육관련 연구 및 학술교류를 수행하고 있다.

2023년 제41권 제1호

한국교육문제연구

목 차

- 사교육 참여에 영향을 미치는 거시적 요인 분석
..... 김건희 · 김혜민 · 임서영 · 정제영 / 1
- 영유아교사의 동물태도와 영유아동물보호교육 필요성 인식 및 교사교육 요구
..... 강정원 · 이경진 / 27
- 청소년 죽음인식교육의 방향성 연구-중학생 대상 사례연구를 중심으로-
..... 백미화 · 우버들 · 최진 · 김규미 · 신창호 / 46
- 2015 개정 초등 1-2학년 통합교과 교육과정의 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소 분석
..... 안지영 / 74
- 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 미치는 영향
..... 주봉관 · 신미영 · 정현선 / 101
- 유아의 놀이성 관련 변인에 대한 메타분석
..... 윤수원 · 이정화 / 125

사교육 참여에 영향을 미치는 거시적 요인 분석

김 건 희* · 김 혜 민** · 임 서 영*** · 정 제 영****

본 연구는 사교육 참여에 영향을 미치는 거시적 요인을 분석하고자 하였다. 이를 위해 종속변수는 1인당 사교육비로 설정하였고, 선행연구를 바탕으로 독립변수를 정책 요인과 비정책 요인으로 나누어 설정하였다. 정책 요인에 해당하는 변수는 방과후학교 참여율, EBS 교재 구입비율, 정시비율, 국내대학 입학정원으로 설정하였고, 비정책 요인에 해당하는 변수는 물가상승률, 사설학원 수로 설정하였다. 수집된 자료에 대하여 위계적 회귀분석을 통하여 다음과 같은 결과를 도출하였다. 연구 결과를 살펴보면, 정책 요인으로는 첫째, 방과후학교 참여율이 높을수록 사교육 참여를 감소시키는 것으로 나타났다. 둘째, 정시비율이 높을수록 사교육 경감에 효과가 있는 것으로 확인되었다. 셋째, 국내대학 입학정원이 감소할수록 1인당 사교육비를 증가시키는 것으로 나타났다. 비정책 요인으로는 사설학원 수가 1인당 사교육비 상승에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구는 이와 같은 연구 결과를 토대로 사교육 경감을 위한 정책적 시사점을 제안하고자 하였다.

주제어: 사교육, 사교육 참여, 방과후학교, 정시비율, 국내대학 입학정원

논문 접수: 2022/10/31 수정본 접수: 2022/12/08 게재 승인: 2023/01/30

* 이화여자대학교 교육학과 박사과정

** 이화여자대학교 교육학과 석사과정

*** 이화여자대학교 교육학과 석사과정

**** 이화여자대학교 교육학과 교수 (교신저자: jychung@ewha.ac.kr)

I. 서론

2022년 3월 교육부와 통계청이 발표한 자료에 따르면, 2021년 초·중고 사교육비 총액은 약 23조 원을 넘어서면서 사상 최대치를 기록했다(교육부, 2022). 이는 비록 코로나19 상황이었지만 2020년에 비교할 때 21%가 증가한 수치이다. 사교육 참여율 또한 75.5%로 전년 대비 8.4%p 상승한 것으로 나타났다. 정부는 공교육 내실화 정책을 중심으로 사교육 경감을 위해 지속적인 노력을 기울이고 있지만, 최근 사교육비가 증가하는 추세를 보이고 있다.

사교육은 학습자의 소질 개발과 학습 보충에 유용하게 작용할 수도 있으나, 과도한 사교육은 여러 사회 문제들을 발생시킨다(유재봉, 강문숙, 2020). 사교육 참여 과정에서 불필요한 경쟁이 유발되고, 교육 기회의 불평등 문제를 초래한다. 개인적 측면에서 사교육 참여가 학생들의 학업 스트레스를 증가시킨다고 밝히고 있다(박현정, 변상민, 2021; 변상민, 신중휘, 양준혁, 2018). 사교육비 증가는 가정에 큰 경제적 부담과 심리적 압박을 낳을 뿐만 아니라 사회적 측면에서도 높은 교육비로 인한 자녀 양육비용 상승에 따른 출산 기피로도 이어져(김희삼, 2019), 사회경제적 문제인 저출산 및 학령인구 감소의 원인으로도 지목되고 있다(여영기, 엄문영, 2015).

사교육 문제를 해결하기 위해 역대 정부는 다양한 방면에서 정책과 제도들을 추진해왔다. 대표적으로 참여정부는 2004년 2월 ‘공교육 정상화를 통한 사교육비 경감대책’과 같은 해 12월 ‘학교교육 정상화를 위한 2008년 대학 입학제도 개선안’을 발표하였으며, 2006년 12월 실시한 사교육 실태조사를 바탕으로 2007년 3월에는 ‘사교육 의존도 완화 방안’을 발표하며 사교육비 경감을 위한 정부의 적극적 의지를 표명했다. 참여정부는 특히 수능과 논술을 사교육을 유발하는 주된 요인으로 보고 대학 입시와 특목고 입시에서 학교생활기록부의 비중을 증가시키는 정책을 추진하였다(안선희, 2010).

이명박 정부는 출범 직후 ‘교육 만족 두 배, 사교육비 절반’을 교육정책의 최상위 목표로 제시하고 ‘고교다양화 300 프로젝트’, ‘대입 3단계 자율화’ 등을 추진했다. 사교육비 경감을 위한 주요 정책으로는 2008년 10월 발표된 ‘학원비 경감방안’, ‘공교육 경쟁력 향상을 통한 사교육비 경감 대책’(2009. 06. 03), ‘2012년 사교육비 경감 대책’(2012. 02. 17)이 있다(교육과학기술부, 2009; 교육과학기술부, 2012). 이처럼 사교육비 부담으로 인한 문제들을 해결하려는 목적으로, 공교육 강화가 사교육 경감으로 이어지는 선순환 구조를 구축하기 위해 노력했다(김혜자 외, 2020). 박근혜 정부는 ‘교육비 경감’을 국정과제 중 하나로 제시하여 2014년 ‘공교육 정상화 촉진 및 선행교육 규제에 관한 특별법’(2014. 03. 11)을 제정했고, 같은 해 12월 ‘사교육 경감 및 공교육 정상화 대책’(2014. 12. 18.)을 발표하여 선행 학습 금지 등 사교육 유발 요인을 제거하기 위해 노력하였다(교육부, 2014). 문재인 정부

는 사교육비 대책을 별도의 종합대책 형식으로 발표하지는 않았으나 연도별 ‘사교육비 실태조사 및 대응방안’ 결과를 발표하면서 사교육비 관련 대응 방안을 포함하는 식으로 사교육비 관련 추진 방안을 제시하였다(이덕난, 유지연, 2022).

위와 같은 역대 정부의 노력의 결과를 살펴보면, 통계청의 국내 총 사교육비는 2009년 21.6조 원부터 2010년 20.8조 원, 2011년 20.1조 원으로 점차 감소하여 2015년에는 17.8조 원으로 역대 최저 사교육비를 달성하였다. 하지만 코로나19 영향으로 2020년 사교육비가 일시적으로 감소한 것을 제외하면, 2016년을 기점으로 다시 꾸준한 증가 추세를 보여 2021년 23.4조 원으로 역대 최고 수치를 기록하였다. 특히 코로나19로 인한 학습 결손에 대한 우려로 학생과 학부모의 불안이 가중되고 있어 사교육 참여가 늘어날 것으로 예상되고 있다.

많은 연구에서 사교육 선택의 주요 요인으로 대학 입시를 지목하고 있다(김정근, 2019; 신현석, 윤지희, 2020; 유재봉, 강문숙, 2020; 이미림, 박상욱, 김병관, 2020; 최항석, 2014). 사교육을 선택하는 중요한 목적은 대부분의 학부모와 학생들이 명문대 진학을 원하기 때문에 대학 진학을 위한 경쟁에서 앞서고자 하기 때문이다(유재봉, 강문숙, 2020). 사교육은 이러한 입시경쟁과 학벌사회의 속성으로 인하여 나타나기 때문에 경쟁에서 뒤처지지 않기 위해 학생과 학부모들은 불가피하게 동참할 수밖에 없다는 것이다(최항석, 2014). 하지만 사교육 참여에 영향을 미치는 요인은 대학 입시 이외에도 다양한 요인이 존재한다.

이러한 문제의식에 기반하여 본 연구는 사교육비 증가에 영향을 미친 주요 요인들을 탐구하고자 하며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 사교육 참여에 영향을 미치는 정책 요인은 무엇인가?

연구문제 2. 사교육 참여에 영향을 미치는 비정책 요인은 무엇인가?

코로나19의 영향으로 공식적 통계를 산출하기 어려운 2020년도를 제외하고, 2008년도부터 2021년까지의 사교육 참여율을 분석의 대상으로 하였다. 사교육 참여에 영향을 미치는 요인을 거시적 차원에서 정책 요인과 비정책 요인으로 구분하여 분석함으로써 사교육 경감을 위한 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

II. 선행연구

1. 사교육의 의의와 현황

사교육의 법률적 정의는 「학원의 설립·운영 및 과외교습에 관한 법률」 제2조에서 “학원이란 사인이 대통령령으로 정하는 수 이상의 학습자 또는 불특정 다수의 학습자에게 30일 이상의 교습과정에 따라 지식·기술·예능을 교습하거나 30일 이상 학습장소로 제공되는 시설”로 명시되어 있다. 더불어 2000년에 사교육 금지정책이 위헌으로 판결됨에 따라 과외교습 또한 사교육으로 포함되고 있다. “과외교습이란 초등학교·중학교·고등학교 또는 이에 준하는 학교의 학생이나 학교 입학 또는 학력 인정에 관한 검정을 위한 시험 준비생에게 지식·기술·예능을 교습하는 행위”로도 정의하고 있다. 본 연구에서는 통계청과 교육부의 ‘초·중·고 사교육비 조사’에서 제시하는 개념을 활용하여 사교육을 “초·중·고 학생들이 학교의 정규 교육과정 이외에 사적인 수요에 의해서 학교 밖에서 받는 보충교육”으로 정의하고자 한다(통계청, 교육부, 2020).

신혜진(2017)은 사교육이 개인의 소질 개발, 학습보완 등 공교육에서 책임지지 못하는 몫을 담당하는 순기능이 있으며 학부모의 자율적 선택에 따른 일종의 교육제도라고 보았다. 그러나 현재 우리나라의 사교육은 대부분 주요 과목의 선행학습과 입시 목적의 학업성취에만 초점을 두어 교육의 근본적 목적이 변질되고 있으며(유재봉, 강문숙, 2020), 입시 성공에 사교육이 필수라고 여기는 학부모의 인식은 가정과 사회에 좋지 않은 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(김은정, 2007; 한영주, 신을진, 박순주, 2018). 이렇듯 학생과 학부모의 불안 심리를 이용한 사교육 시장의 마케팅 전략은 교육 주체의 부담 가중 및 경쟁과열에 일조하여 입시 위주의 암기식 학습 풍토를 더욱 강화하고 있다. 이는 공교육의 방향성을 훼손하고 계층 간 불평등, 교육의 양극화 등 국가적으로도 막대한 손실을 초래한다(김은정, 2007; 한영주 외, 2018).

사교육비의 막대한 지출은 통계로도 드러난다. 교육부 ‘2021년 사교육비 조사 결과’에 의하면 2021년 초·중·고 학생의 사교육비 총액은 역대 최대인 23.4조 원으로 집계되었다. 이는 코로나19 이전 2019년도 사교육비 총액인 21조 원에 비해서도 높은 수치이다(교육부, 2022). 2020년 사교육비 총액은 19.4조 원으로 감소세인 듯하였으나, 코로나19 심각 단계에 따른 학원 휴원과 감염 우려로 인해 발생한 일시적 감소였다(교육부, 2022). 사교육 참여율은 2008년(75.1%)부터 2016년(67.8%)까지는 감소세였던 반면, 2016년을 기점으로 2017년(71.2%)부터는 현재까지 증가 추세에 있다.

2. 사교육에 영향을 미치는 요인

사교육 유발 요인은 크게 개인 수준, 학교 수준, 사회·제도적 수준으로 나뉜다(유재봉, 강문숙, 2020). 이중 미시적 요인으로 구분될 수 있는 개인 수준의 요인은 고등학교 및 대학교 입시와 깊은 관련이 있는 것으로 나타났다. 김현진과 김미혜(2014)에 따르면 특목고

입시를 앞둔 학년일수록 사교육 참여율과 지출이 증가한다. 또한 부모의 높은 교육열과 학력·학벌 중시 경향이 사교육 참여의 증가 요인으로 작용하며(박현정, 상경아, 강주연, 2008; 유재봉, 강문숙, 2020), 성별이나 학력과 같은 부모의 개인적 특성도 사교육 참여 결정에 영향을 미치는 것으로 드러났다(조영진 외, 2015).

학교 수준 요인 측면에서는 사교육비 지출이 지역에 따라 다른 양상을 보였다. 사교육비 지출은 대도시일수록 높게, 읍면 지역일수록 낮게 나타났다(유재봉, 강문숙, 2020). 또한 교육부(2022) 보도자료에 따르면 자사고·특목고 진학을 희망할수록 사교육 참여가 높은 것으로 집계되었으며, 이는 김경근과 황여정(2009)의 연구에서도 드러난다.

거시적 요인으로 구분되는 사회·제도적 수준 요인으로는 대학입시제도가 가장 크게 작용하고 있다(유재봉, 강문숙, 2020). 학부모와 학생들은 불안정한 입시제도에 대한 정보를 얻고자 사교육에 더욱 의존하는 양상을 보인다(김경근, 2020). 사회적 수준 요인으로는 ‘명문대’ 진학을 신분 상승 기회로 보는 사회 풍토도 작용하고 있다(지은림, 2004).

사교육 참여를 유발하는 미시적 요인(김경근, 황여정, 2009; 김은정, 2007; 김현진, 김미혜, 2014; 김희삼, 2019; 박철성, 2011; 유재봉, 강문숙, 2020; 송성숙, 박수정, 윤지영, 2016; 조영진 외, 2015; 한영주 외, 2018)과 학교 요인(김희삼, 2019; 송성숙 외, 2016; 신혜진, 2017; 유재봉, 강문숙, 2020; 이해정, 송종우, 2014; 지은림 외, 2014)을 다룬 선행연구는 학생의 특목고 준비 여부나 학부모의 교육 수준, 혹은 학교 교육의 질이나 학교급을 개개인이 사교육 참여를 판단하고 선택하는 요인으로 설명했다. 거시적 요인 중 사회적 수준 요인을 분석한 선행연구는 사교육 참여에의 동조나 학교 불신 분위기 등을 중요한 요인으로 제시하였다(김경근, 황여정, 2009; 신현석, 윤지희, 2020; 지은림, 2004). 예컨대 교육열이 높은 서울시 중학생 학부모를 대상으로 사교육 요인을 분석한 김경근과 황여정(2009)의 연구는 높은 교육열에 따른 선행학습 추구 경향에 주목했다. 제도적 수준 요인을 다룬 연구들은 아래 표의 영역에 언급된 대입제도, 대학 정원과 대학 규제, 혹은 방과후학교나 EBS 수능강의와 같은 정부 정책을 각기 분석했다. 이상의 선행연구를 사교육 요인의 수준에 따라 정리하면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 사교육 요인 분석 선행연구

사교육 요인		저자(연도)
개인 수준	학교급	김경근, 황여정(2009), 유재봉, 강문숙(2020)
	학교 만족도	김현진, 김미혜(2014), 박철성(2011), 조영진 외(2015)
	학부모 의지	김희삼(2019), 박철성(2011), 유재봉, 강문숙(2020), 조영진 외(2015), 한영주 외(2018)

사교육 요인		저자(연도)
	부모 학력 및 지위	김경근, 황여정(2009), 김은정(2007), 송성숙 외(2016), 조영진 외(2015)
	가계 소득수준	김경근, 황여정(2009), 김현진, 김미혜(2014), 김희삼(2019), 송성숙 외(2016)
	특목고·자사고 희망	김경근, 황여정(2009), 김현진, 김미혜(2014)
학교 수준	학교 교육의 질	김희삼(2019), 지은림 외(2014)
	지역 격차, 학교급 차이	유재봉, 강문숙(2020), 이해정, 송종우(2014), 송성숙 외(2016), 신혜진(2017)
사회적 수준	학교 불신 분위기	김경근, 황여정(2009)
	학력 위주 분위기	신현석, 윤지희(2020), 지은림(2004)
제도적 수준	대입제도	김상유 외(2014), 박소영(2017), 안선희(2015), 안수진, 안선희(2015), 여영기, 엄문영(2015), 유재봉, 강문숙(2020), 이덕난, 유지연(2022), 이수정, 조원기(2014), 이수정(2018), 이종학, 김유영, 윤마병(2019), 지은림(2004), 최항석(2014)
	대학 정원, 대학 규제	박윤수, 강창희, 고영우(2018), 박윤수, 강창희, 고영우(2021), 반상진 외(2013), 윤용화, 김종태(2010), 전용덕(2013)
	방과후학교	김명랑, 권재기, 박인우(2014), 박소영(2008), 변수용, 김경근(2010), 배상훈, 김성식, 양수경(2010), 송성숙 외(2016), 윤유진 (2017), 임연기(2015), 채재은, 임천순, 우명숙(2009)
	EBS 수능강의	김명랑 외(2014), 김태우, 안선희(2015), 박소영(2008), 안선희(2015), 임종현, 김병찬(2014), 최승진(2017), 정동욱 외(2012), 임현정, 김양분(2012)

이상의 선행연구 분석 결과, 대부분의 기존 연구들은 사교육 참여에 영향을 미치는 요인을 단일 수준이나 요인, 혹은 단일 수준 내 여러 요인을 탐색했음을 알 수 있었다. 이에 본 연구는 사교육 참여에 영향을 미치는 여러 요인을 거시적 차원에서 망라하여 탐구함으로써 궁극적으로 정책적 제언으로 연결하고자 하였다. 이를 위해 독립변수를 거시적 차원의 정책 요인과 비정책 요인으로 설정하고, 정책 요인으로는 방과후학교 참여율, EBS 교재 구입 비율, 정시 비율, 국내대학 입학정원을 투입하였다. 더불어 독립변수 중에서 물가상승률, 사설학원 수를 비정책 요인으로 투입함으로써 보다 종합적으로 사교육 영향 요인을 조망하

고자 했다.

가. 정책 요인

(1) 방과후학교

‘방과후학교’는 “학생과 학부모의 요구와 선택을 반영하여 수익자 부담, 또는 재정 지원으로 이루어지는 정규수업 이외의 교육 및 돌봄 활동으로, 학교 계획에 따라 일정한 기간 동안 지속적으로 운영하는 학교 교육활동”이라 정의된다(교육부, 2021). 방과후학교는 학교에서 다양한 교육·보육 프로그램을 제공함으로써 사교육 수요를 흡수하여 사교육비 경감에 기여할 것이라는 목적으로 추진되었으며, 공교육의 신뢰 회복, 교육격차 해소, 사교육비 경감 등의 교육 관련 문제를 해결하기 위한 대안으로 주목받아 왔다(변종임 외 2009). 통계청에 따르면 2000년대 후반부터 방과후학교 참여율은 계속 증가하여 2013년 60.2%에 이를 만큼 활성화되었으나, 이후 점차 감소 추세를 보이며 2021년 28.9%까지 떨어졌다.

방과후학교의 확산에 따라 방과후학교의 실질적 성과와 관련한 많은 연구가 진행되어왔다. 사교육비 감소의 측면에서 그 효과성을 논의한 일부 연구에서는 방과후학교가 사교육비 지출에 유의미한 영향이 있는 것으로 나타났다(박명희, 백일우, 2020). 방과후학교 참여와 사교육비 지출 및 학업성취 수준과의 관계를 분석한 배상훈, 김성식과 양수경(2010)은 방과후학교의 교육비 지출이 증가할수록 사교육비 지출이 감소했고 특히 이러한 경향이 고등학교와 고소득 집단에서 두드러졌으며, 저소득층 집단에서는 방과후학교 교육비 지출이 많을수록 높은 학업성취 수준의 집단에 속할 가능성이 증가한다는 결과를 제시하였다. 이러한 결과는 방과후학교 정책이 사교육비 경감에 효과를 가질 수 있고 학업성취에도 기여할 가능성이 있음을 시사하였다. 김명량 외(2014) 또한 방과 후 참여 시간이 많을수록 사교육비 지출 감소에 영향을 미친다는 결과를 제시하였으며, 경향 점수 매칭 분석 방법을 통해 방과후학교 참여가 사교육 경감에 미치는 효과를 검증한 윤유진(2017)의 연구에서도 방과후학교 프로그램 참여는 비참여에 비해 사교육비 경감에 긍정적 효과를 나타내고 있었다.

반면 변수용과 김경근(2010)은 방과후학교 참여가 사교육 참여 및 지출 규모에 유의한 영향을 미치지 않는다는 결과를 제시하였다. 채재은 외(2009)의 연구 결과에서 방과후학교가 학업성취도에 긍정적 영향을 미치고 있다는 것은 배상훈 외(2010)의 연구 결과와 동일하나, 사교육비를 많이 지출하는 학생들이 방과후학교에 많이 참여하는 경향이 나타나 방과후학교가 사교육과 같이 보충적인 특성뿐만 아니라 미래에 대한 투자로서의 특성을 지닐 수 있음을 제시하였다. 이에 따라 사교육 보완대책으로 방과후학교 정책의 실효성 여부를 재검토할 필요가 있다고 주장하였다. 한편 여전히 학부모는 사교육기관이 방과후학교보다

질 좋은 교육 서비스를 제공한다는 인식을 갖고 있어 방과후학교 프로그램의 보완대책이 필요한 상황이다(김정근, 2020).

(2) EBS 연계

EBS 수능방송은 2004년 정부의 ‘공교육 정상화를 통한 사교육비 경감 대책’에 ‘e-Learning 서비스 체제 구축’이 핵심과제 중 하나로 제시되면서 처음 서비스를 시작하여(정동욱 외, 2012) 지속적으로 확대되어왔다. 이후 2010년, 이명박 정부가 사교육비 경감을 위한 특단의 대책으로 대학수학능력시험(이하 수능)과 EBS 수능 강의의 70% 연계 출제 방안을 발표하였으며, 이전에도 일부 연계가 이루어져 왔으나 정부가 공식적인 입장으로 수능과 EBS의 연계 출제를 발표한 것은 2011학년도 수능이 처음이다(김태우, 안선희, 2015). 한국교육개발원 교육여론조사(KEDI POLL 2021) 결과에 따르면, 학부모와 국민이 생각하는 사교육비 경감에 가장 효과적인 정책은 초중고 학부모의 25.5%, 전체 국민의 25.7%가 응답한 ‘EBS 수능 연계’ 정책이었다(임소현 외, 2021). 그러나 2019년 교육부는 고교교육 정상화를 저해한다는 주장에 근거하여 이전의 대학수학능력시험 70~80% 반영 비율에서 50% 수준으로 반영비율을 축소하겠다고 발표하였는데, 공교롭게도 2019년과 2021년의 사교육비 총액 및 참여율이 증가하였다(이덕난, 유지연, 2022).

위의 여론조사 결과와 달리, EBS 프로그램 및 EBS 연계 정책과 사교육비 경감과의 관계를 분석한 연구를 살펴보면 긍정적 평가와 부정적 평가가 모두 존재하고 있었다. EBS 프로그램 자체의 사교육 경감효과를 분석한 정동욱 외(2012)의 연구에서는 EBS 교육 프로그램의 평균적 효과가 사교육비 감소에서 나타났으며, 특히 중학교 수학 과목에서 두드러지는 것으로 제시하였다. 임현정과 김양분(2012), 최승진(2017)의 연구에서도 EBS 수능 강의를 사교육비 부담 완화에 긍정적인 효과가 있다는 결과를 제시하였으며 박명희와 백일우(2020)도 EBS 방송 강의를 대학수학능력시험과의 연계를 통해 사교육 수요를 줄이는 데 일조했다고 주장하였다.

반면 김태우와 안선희(2015)는 수능-EBS 연계정책 인과 가설을 분석한 결과, 수능-EBS 연계정책이 공교육 정상화를 저해하며 사교육비 경감효과도 높지 않아 정책 폐지나 전면적 개선이 필요함을 주장하였다. EBS 수능 연계정책에 대하여 학원을 대상으로 질적 사례연구를 수행한 임종현과 김병찬(2014)의 연구에서는 EBS 자체 조사에서 보여주는 사교육비 경감에 효과가 있다는 결과에도 불구하고, 자기주도학습이 어려운 학생들은 EBS 강의만으로는 학업성취가 어려워 사교육을 찾았다고 주장하였다. 이처럼 EBS 수능방송의 한계와 의도하지 않은 효과들로 인한 부정적인 영향이 크므로 EBS 수능 연계범위를 축소하고 EBS 문제 출제를 제한해야 함을 제언하기도 하였다(임종현, 김병찬, 2014).

(3) 대입전형 변경

고등교육법 시행령에 따라 현행 대입제도는 선발 일정상으로는 수시 및 정시와 추가 모집, 전형상으로는 정원 내 모집인 일반전형과 정원 외 모집인 특별전형으로 구분되며, 전형 종류는 학생부교과전형, 학생부종합전형, 수능 전형, 논술 전형, 실기 전형 등이 있다(이광현, 2018). 학생부교과전형(이하 교과전형) 및 학생부종합전형(이하 종합전형)은 ‘내신’으로 통용되는 교과 성적과 더불어 창의적 체험활동 상황과 같은 비교과가 담긴 학교생활기록부(이하 학생부)를 중심 전형 요소로 한다(교육부, 2013; 교육부, 2018).

학생부를 반영하는 전형의 비중이 높은 수시모집은 모집 비율이 그동안 대체로 확대되어 왔고 수능을 주로 반영하는 정시모집은 비율이 축소되어왔다. 입시제도별 사교육 참여를 비교하면 수시모집 비율보다 정시모집 비율이 높을수록 사교육 의존이 높아지는 것으로 나타났다(이종학 외, 2019). 김상유 외(2014) 또한 수능, 논술고사가 사교육 유발에 가장 큰 영향을 미치며, 종합전형의 전신인 입학사정관제도에서는 저소득층 비율이 일반전형에 비해 높게 나타남은 물론 사교육 참여율도 낮았다고 밝혔다. 이수정과 조원기(2014)의 연구에서도 수시모집에 지원한 학생들이 고교 재학 시절 동안 정시모집 지원 학생들에 비해 낮은 사교육비를 지출했음이 나타났다.

그러나 수시 비율이 높아질수록 사교육 부담이 증가한다는 연구도 있다. 안선희(2015)는 종합전형 실시에 따라 사교육 양상이 내신 중심으로 재편되어 내신 사교육이 증가했다고 보았다. 내신은 학교별 상대평가에 기반하므로 내신 경쟁을 위한 사교육 수요가 불가피하다는 것이다. 또한 종합전형이 비교과 활동 대비를 위한 사교육 유발의 가능성이 있고, 가정의 사회경제적 배경이 종합전형 대비에도 영향을 미칠 수 있음이 드러났다(이수정, 2018). 한편 종합전형이 대학별 다양한 전형명과 방법으로 시행되면서도 정보는 부족하여 사교육 부담을 가중했다는 비판도 있다(안수진, 안선희, 2015).

(4) 대학 입학정원 및 입학경쟁률

대학 입학정원에 대한 규제가 사교육을 촉발한다고 보는 시각(전용덕, 2013)에서는 시장경제 논리에 따라 수요·공급 개념으로 사교육 참여와 대학 입학정원 간의 관련성을 설명한다. 대학 진학 의사가 있는 학생들을 고등교육 수요자라고 할 때 대학입학정원은 공급량이 된다. 그중 소위 ‘명문대학’ 공급량은 일반적으로 수요자의 기대치보다 적기 때문에, 제한된 입학정원에 포함되고자 하는 학생들은 경쟁 내 우위 선점을 위해 사교육 투자 유인을 갖게 되는 것이다(박운수 외, 2018). 실제 1995년 5·31 교육개혁으로 대학 신설 및 정원 증원 규제가 완화되었던 때 고등학생 사교육 참여율은 9~10% 감소한 것으로 추정되었으며, 이러한 규제 완화를 도구 변수로 활용할 시에 입학정원 대비 지원자 수 비율인 입학경쟁률이 1단위 증가할 때 고등학생 사교육 참여율은 약 5~6% 증가했다(박운수 외, 2018).

한편 전용덕(2013)은 공교육 품질이 충분치 않을 때 ‘명문대학’ 정원이 엄격히 규제되면 미취학 아동에게까지 사교육이 확대될 수 있음을 지적했다. 이처럼 대학 입학정원 정책 변동은 학교급을 막론하고 향후 대학 진학 의사가 있는 학생들의 사교육 참여에 영향을 미칠 수 있다.

한편 수도권과 비수도권 지역 대학의 대조적인 입학경쟁률이 사교육 참여와 관련성이 있다는 연구도 있다. 학령인구 급감에 따라 2040년까지 기존 입학정원 대비 29%가 감소할 것으로 예측되고(반상진 외, 2013) 2024년에는 2019년 입학정원 대비 12.4만 명 신입생이 부족해질 것으로 전망되는 가운데(교육부, 2019), 수도권 대학은 2027년까지도 입학생 수급에 큰 영향을 받지 않는 것으로 나타났다(윤용화, 김종태, 2010). 전체 학령인구 감소에도 불구하고 수도권 대학, ‘명문대학’ 수요에는 큰 영향이 없는 반면 비수도권 대학은 그 직격탄을 맞게 되는 것이다. 실제 수도권과 비수도권 대학 간 수시모집 경쟁률 격차는 2021학년도 7.24, 2022학년도 7.91, 2023학년도에 8.61로 확대되었고, 지원자 수도 수도권 대학은 2023학년도에 전년 대비 약 3만 2천 명이 증가했으나 비수도권 대학은 약 3만 1천 명 감소했다(중앙일보, 2022. 09. 20). 이러한 간극은 정시모집에서도 마찬가지로 나타났다. 2021학년도 수도권 대학의 평균 정시모집 경쟁률은 4.8:1이었으나 2022학년도에 평균 6:1로 가파르게 상승한 반면, 비수도권 대학은 2021학년도 2.7:1에서 2022학년도 3.4:1로 상승해 수도권 대학의 정시모집 평균 경쟁률에 비해 간극이 확대되었다(중앙일보, 2022. 01. 04). 이처럼 수도권 대학 입학경쟁률은 학령인구 감소에도 불구하고 높아지고 있는 가운데, 입학경쟁률이 높은 수도권 지역에 사는 학생일수록 사교육비 지출을 높이는 경향이 확인되었다(박윤수 외, 2021).

나. 비정책 요인

(1) 소비자물가

소비자물가지수(CPI, Consumer Price Index)는 평균적인 가구에서 생활을 위해 구입하는 상품 및 서비스의 가격 변동을 종합적으로 측정하기 위해 통계청에서 작성되는 지수로써(성영애, 최현자, 김소연, 2014), 경제 동향, 정책 및 화폐구매력 등을 볼 수 있는 국가의 중요한 경제 지표이자 척도 중 하나이다(이훈자, 2012). 소비자물가 상승률은 소비자물가지수의 전년 대비 등락률로 정의되며, 도시가구가 구입하는 상품 및 서비스의 가격 변동을 종합적으로 파악할 수 있다(국가지표체계, 2022).

물가와 사교육비의 관련성에 대한 연구를 살펴보면, 김숙향과 김혜선(2004)은 가계 소득이 감소하였을 때, 대표적인 필수재 비목인 식료품비는 감소하였으나 교육비는 거의 줄이지 않는 점을 지적하며 그 이유로 사교육비의 과다 지출을 지목하였다. 김진영(2008)은

우리나라 가구의 사교육비 지출 특징을 살펴보았을 때, 우리나라의 사교육비 지출이 가구 소득에 의존한다기보다 소득에 관계없이 광범위하게 이루어지기 때문에 저소득층의 사교육비 부담이 크다는 것을 문제로 제시하기도 했다.

(2) 사설학원

사교육과 학원에 관하여 살펴보면, 한국의 사교육 중 가장 대표적인 형태로서 큰 비중을 차지하고 있는 것이 사설학원이며(박소현, 이금숙, 2011), 학생과 학부모는 교육영역에서 생활지도를 제외하고는 학교에 비해 학원이 더 우월한 교육서비스를 제공하고 있다고 인식하기도 한다(김영화, 2004). 한국에서 소위 ‘학군지’라고 불리는 지역은 공통적으로 큰 학원가가 형성되어 있는데, 특히 서울의 경우 사교육을 주도하는 유명 학원가와 연계되어 3대 명문학군(강남구 대치동, 양천구 목동, 노원구 중계동)이 존재하며, 이러한 우수 학군지들은 학령기 자녀를 둔 부모들이 거주지 이전을 고려하는 대상이 되기도 한다(김구희, 김기홍, 김재태, 2016). 문상균, 배한나, 최재성(2016)의 연구에서 서울의 수학 과목을 중심으로 학원 수업 분포를 살펴본 결과, 행정구·동 별로 차이가 두드러지며 특히 수업 수가 상위 5%의 행정동에 학원 분포가 집중되어 있음을 제시한 바 있으며, 김범수와 강소량(2017)은 2011년 시행된 학원 교습시간 밤 10시 제한 조례의 사교육비 감소 효과를 추정하였을 때, 해당 조례 시행으로 인한 사교육비 감소를 기대하기 어렵다는 점을 밝히기도 했다.

한편 코로나19 시기에 사교육비 지출이 역대로 급증했다는 2021년 초중고 사교육비 조사결과와 관련하여 학원연합회에서는 코로나 상황에서 학생과 학부모들은 온라인 교육이나 개인 과외를 더 선호했다고 주장하며 사교육비의 증가 원인은 학원에 있지 않다고 반박하기도 했다(동아일보, 2022. 03. 14).

III. 연구 방법

1. 분석 자료

본 연구에서는 통계분석을 위해 사교육 참여에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위하여 교육부와 통계청에서 제공하는 데이터 자료를 사용하였다. 분석대상은 2008년부터 2021년까지의 데이터를 바탕으로 코로나19의 영향을 받았던 2020년의 데이터를 제외한 13년차의 자료를 분석에 활용하였다. 종속변수로는 1인당 사교육비를 투입하였고, 독립변수로는 물가상승률, 인구 천 명당 사설학원 수, 방과후학교 참여율, EBS교재 구매율, 정시비율, 국

내대학 입학정원을 변수로 투입하여 분석하였다. 분석 자료로 활용된 변수에 관한 정보는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 변수의 설명 및 출처

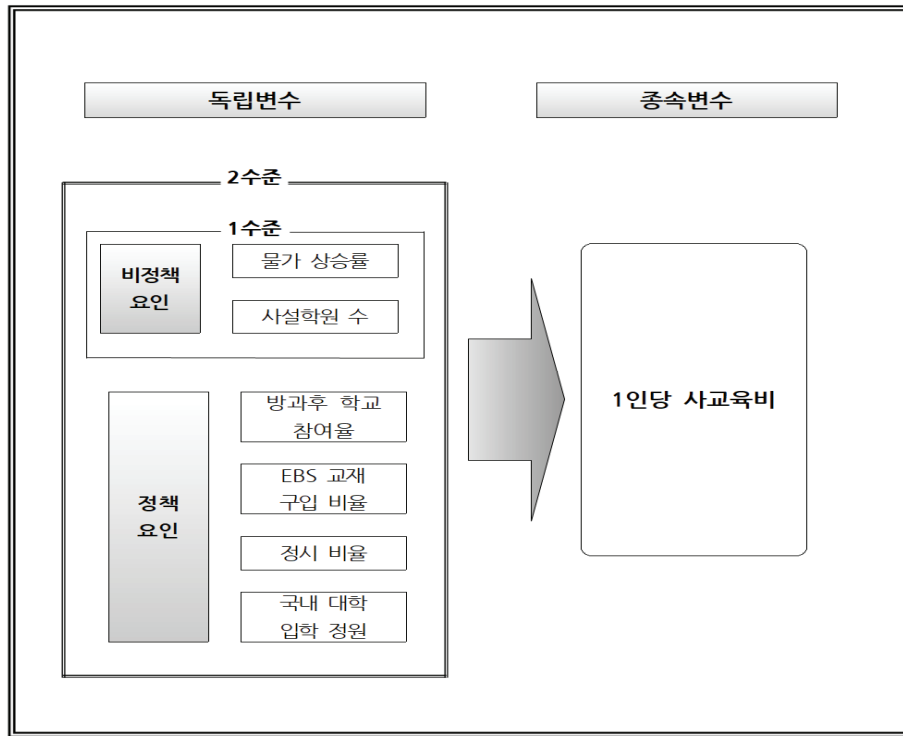
변수 구분		변수 설명	변수 출처
종속변수	1인당 사교육비 (만원)	사교육비 범위는 초·중·고 학생들이 학교의 정규 교육과정 이외에 사적인 필요에 의해서 학교 밖에서 받는 보충교육을 위해 개인이 부담하는 비용. 학생 1인당 월평균 사교육비는 우리나라 초·중·고 전체학생(사교육을 받지 않은 학생 포함)을 대상으로 한 평균 금액	[국내통계]-[주제별통계(교육·훈련)]-[초중고사교육비조사]-[특성 및 과목별 월평균 사교육비]-[학교급별 학생 1인당 월평균 사교육비]-사교육비 평균(만원)
	물가상승률 (%)	소비자물가지수의 전년 대비 변화율임. 가구의 소비주요 변화를 반영하기 위하여 5년 주기로 지수를 개편 $\text{물가상승률} = \{(\text{당해년도 연간소비자물가지수} \div \text{직전 연간소비자물가지수}) - 1\} \times 100$	국가지표체계(K-indicator) 홈페이지 [국가발전지표]-[소득·소비·자산]-[물가]-소비자물가 상승률(%)
	사설학원 수 (개)	인구 천명당 사설학원 수 주민등록 인구 천명당 사설학원 수의 비율(통계청 통계정책과)	KOSIS 국가통계포털 [국내통계]-[e지방지표(교육)]-[인구 천명당 사설학원 수]-전국(개)
독립변수	방과후학교 참여율(%)	‘학생과 학부모의 요구와 선택을 반영하여, 수익자부담 또는 재정지원으로 이루어지는 교육 및 돌봄활동으로, 학교 계획에 따라 일정한 기간 동안 지속적으로 운영하는 학교 활동’으로 방과후학교 범위를 초·중·고등학교, 교과프로그램, 특기·적성 프로그램으로 정함	KOSIS 국가통계포털 [국내통계]-[주제별통계(교육·훈련)]-[초중고사교육비조사]-[방과후학교, EBS교재, 어학연수 참여율]-[학교급별 방과후학교, EBS 교재, 어학연수 참여율]-방과후학교 평균(%)
	EBS교재 구입비율(%)	EBS 교재를 이용해 스스로 학습하기 위해 또는 무료 EBS 강의를 이용하기 위해 EBS 교재를 구입한 학생의 비율(방과후학교 또는 보충수	KOSIS 국가통계포털 [국내통계]-[주제별통계(교육·훈련)]-[초중고사교육비조사]-[방과후학교, EBS교재, 어학연수 참여율]-

변수 구분		변수 설명	변수 출처
		업, 학원 및 유료 인터넷 수강을 위해 구입한 경우는 제외함	[학교급별 방과후학교, EBS 교재, 어학연수 참여율]-EBS 교재 평균(%)
	정시비율(%)	한국대학교육협의회에서 매년 발표하는 대학입학전형 기본사항에 공지된 정시비율	한국대학교육협의회, 대학입학전형 기본사항
	국내대학 입학정원(명)	당해 년도 대학 입학정원(정원내)	KESS 교육통계서비스 [교육통계]-[대학교육통계]-[입학정원 및 입학자, 졸업자]-입학정원(정원내)

출처: 국가통계포털(KOSIS), 국가지표체계(K-indicator)를 재구성

2. 연구 모형 및 변수

본 연구는 사교육 참여에 영향을 미치는 정책적 변수들을 분석하고자 하였다. 선행연구에서 나타났듯이 사교육 참여에는 다양한 요인이 작용하는 것으로 나타났다. 다만, 본 연구에서는 종속변수인 1인당 사교육비에 대한 독립변수를 정부의 정책적 개입 여부에 따라 정책적 변수와 비정책적 변수로 나누어 위계적으로 투입하여 분석하였다. 종속변수는 1인당 사교육비로 하였으며, 독립변수는 정책 요인과 비정책 요인으로 나누어 투입하였다. 정책 요인으로는 방과후학교 참여율, EBS교재 구입 비율, 정시비율, 국내대학 입학정원을 설정하였고, 비정책 요인으로는 물가상승률, 인구 천 명당 사설학원 수를 변수로 투입하였다. 본 연구의 연구 모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구 모형

3. 분석 방법

본 연구는 사교육 참여에 영향을 미치는 제도적 요인을 분석하기 위하여 중다회귀분석(Multiple regression analysis)을 실시하였다. 특히 사교육 참여에 영향을 주는 정책적 변수에 초점을 두고자 하여, 비정책적 변수를 통제변수로 삼아 모형을 순차적으로 투입하는 위계적 회귀분석(Hierarchical regression analysis) 방법을 활용하였다. 이를 위해 분석은 총 2단계에 걸쳐 이루어졌다. 첫 번째 모형은 비정책적 변수만을 투입하고, 두 번째 모형은 정책적 변수를 추가로 투입하였다. 이를 통해 비정책적 변수를 통제변수로 설정하여 정책적 변수들이 사교육 참여에 가지는 영향력을 살펴보고자 하였다.

분석에 활용되는 종속변수와 독립변수에 대한 평균과 표준 편차 등을 알아보기 위하여 기술통계 분석을 실시하였으며, 독립변수 간 상관관계를 분석하였다. 자료 분석에는 SPSS 22.0 프로그램을 활용하였다. 본 연구에서 설정한 회귀모형의 식은 다음과 같다.

$$\text{모형 1 } Y = \beta_0 + \sum_{i=1}^n \beta_i X_i (\text{비정책 요인}) + \epsilon$$

$$\text{모형 2 } Y = \beta_0 + \sum_{i=1}^n \beta_i X_i (\text{비정책 요인}) + \sum_{j=1}^m \beta_j X_j (\text{정책 요인}) + \epsilon$$

Y = 1인당 사교육비

X_i = 물가상승률, 사설학원 수

X_j = 방과후학교 참여율, EBS교재 구입 비율, 정시비율, 국내대학 입학정원

IV. 연구 결과

본 연구는 사교육 참여에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 기존 요인들을 정책 요인, 비정책 요인의 관점에서 탐구하고자 하였다. 분석에 활용된 종속변수의 기술 통계량을 살펴보면 2009년부터 2021년까지 1인당 사교육비의 평균은 약 26만 원으로 나타났다. 최솟값과 최댓값을 살펴보면 사교육비의 최솟값은 약 23만 원으로 집계되었고, 최댓값은 약 36만 원으로 나타났다.

변수별 요인의 기술 통계량을 살펴보면 방과후학교 참여율의 평균은 42.3%로 나타났다. 최솟값은 19.3%로 나타났고 최댓값은 48.8%로 나타났다. EBS 교재 구매율의 평균은 18.3%로 나타났다. 최솟값은 15.4%로 나타났고, 최댓값은 20.8%로 나타났다. 정시 비율의 평균은 약 34.6%로 나타났으며 최소비율은 23%였고, 최대비율은 46.9%로 나타났다. 국내대학 입학정원의 평균은 325,860명으로 나타났으며 최소 입학정원은 313,073명으로 나타났으며 최대 입학정원은 341,908로 나타났다. 물가상승률은 평균적으로 약 2%로 나타났고, 최소 상승률은 0.4%, 최대 상승률은 4.7%로 나타났다. 인구 천 명당 사설학원 수는 인구 천 명당 1.51개로 나타났으며 최소 1.4개, 최대 1.6개인 것으로 나타났다. 분석에 활용된 변수들의 기술통계는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 주요 변수 기술 통계(n=13)

구분	평균	표준 편차	최솟값	최댓값
1인당 사교육비(만원)	26.33	4.0413	23.3	36.7
물가상승률	2.09	1.2718	0.4	4.7
사설학원 수	1.515	0.0555	1.4	1.6
방과후학교 참여율	42.331	7.8811	19.3	48.8
EBS교재 구입 비율	18.385	1.9433	15.4	20.8
정시비율	34.692	7.4127	23	46.9
국내대학 입학정원	325,860	10,631	313,073	341,908

분석에 활용된 변수들의 상관 계수는 $-.647 \sim .578$ 로 <표 4>와 같이 나타났다. 또한, 독립변수들 간의 다중공선성은 분산팽창계수(VIF)가 $2.020 \sim 7.947$ 로, 공차가 $.126 \sim .495$ 으로 나타나 문제가 없음을 확인하였다.

<표 4> 독립변수 간 상관관계 분석

	물가 상승률	사설학원 수	EBS 교재 구매율	방과후 학교 참여율	국내 대학 입학정원	정시 비율
물가상승률	1					
사설학원 수	.059	1				
EBS교재 구매비율	-.320	-.162	1			
방과후학교 참여율	.565	.086	-.142	1		
국내대학 입학정원	.393	.142	-.647	-.096	1	
정시비율	-.654	.578	.154	-.453	-.284	1

사교육 참여에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위해 모형 1과 모형 2로 나누어 독립변수를 투입하였다. 모형 1에서는 2개의 비정책 요인인 물가상승률과 사설 학원 수를 독립변수로 투입하였다. 조정된 R^2 값은 .645로 나타나 모형 1에 의한 1인당 사교육비에 영향을 미치는 요인에 대한 설명력은 64.5%인 것을 확인하였다.

모형 2에서는 정책 요인으로 방과후학교 참여율, EBS 교재 구매율, 정시비율, 국내대학 입학정원을 독립변수로 추가하여 투입하였다. 모형 2에서의 조정된 R^2 값은 .978로 나타나

본 모형의 1인당 사교육비에 영향을 미치는 요인에 대한 설명력은 97.8%인 것을 알 수 있었다. 또한 조정된 R^2 의 변화량은 .333으로 나타났다.

F 통계값은 모형 1에서는 11.914로, 모형2에서는 89.388로 나타났고, F 의 변화량은 각각 모형 1에서는 11.914로, 모형 2에서는 35.580으로 나타났다. 유의확률을 살펴보면 모형 1에서는 0.002로 나타났고, 모형2에서는 0.000으로 나타나 두 모형 모두 분석모형이 유의미함을 알 수 있었다. 또한 독립변수들 간의 다중공선성은 분산팽창계수(VIF)가 1.390~7.947이고, 공차가 .126~.719로 나타나 다중공선성에 문제가 없음을 확인하였다. 사교육 참여에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과 분석모형의 요약은 <표 5>와 같다.

<표 5> 1인당 사교육비에 영향을 미치는 요인에 대한 위계적 회귀모형 요약

	R	R^2	adj. R^2	adj. R^2 변화량	F 변화량
모형 1	.839	.704	.645		11.914**
모형 2	.994	.989	.978	.333	35.580***

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

1인당 사교육비에 영향을 미치는 요인을 비정책 요인인 물가상승률과 사설학원수를 독립변수로 투입한 모형 1과 정책 요인인 방과후학교 참여율, EBS교재 구매율, 정시비율, 국내대학 입학정원을 독립변수로 추가로 투입한 모형 2의 분석 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 1인당 사교육비에 영향을 미치는 중다회귀모형 (n=13)

		모형 1			모형 2		
		β	t	VIF	β	t	VIF
비정책 요인	물가상승률	.234	1.153	1.390	-.022	-.275	3.590
	사설학원 수	.939**	4.634	1.390	.171	1.890	4.453
정책 요인	방과후학교 참여율				-.518***	-7.278	2.752
	EBS교재 구매비율				.116	1.901	2.020
	정시비율				-.325*	-2.683	7.947
	국내대학 입학정원				-.216*	-2.780	3.264
adj. R^2			.645			.978	
adj. R^2 변화량						.333	

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

분석 결과 비정책 요인만 독립변수로 투입한 모형 1에서는 사설학원 수가 1인당 사교육비에 유의미한 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 사설학원 수는 1인당 사교육비를 9.39% 상승시키는 것으로 나타났다.

반면 비정책 요인에 정책 요인을 추가로 투입한 모형 2에서는 정시비율, 방과후학교 참여율 그리고 국내 대학 입학정원이 순서대로 1인당 사교육비에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 정시비율은 1인당 사교육비 3.25%를 감소시키는 것으로 나타났다. 방과후학교 참여율은 1인당 사교육비의 5.18% 감소시키는 효과가 있는 것으로 나타났다. 국내대학 입학정원은 1인당 사교육비를 2.16% 감소시키는 것으로 나타났다. 이는 정시비율이 높을수록 사교육 의존도가 증가한다는 이종학 외(2019)의 연구와 수능이 사교육 유발에 큰 영향을 미친다는 김상유 외(2014)의 연구와는 대비되는 결과이다.

방과후학교 참여율은 사교육비용을 5.18% 감소시키는 것으로 나타났다. 이는 선행연구에서 방과후학교의 참여가 사교육비 지출 감소에 유의미한 영향을 미친다는 박명희와 백일우(2020)의 연구와 방과후학교의 지출이 증가할수록 사교육비 지출이 감소했다는 배상훈 외(2010)의 연구, 방과후학교에 참여하는 시간이 많을수록 사교육비 지출이 감소한다는 김명량 외(2014)의 연구 그리고 방과후학교 참여가 사교육비 경감에 미치는 효과를 분석한 윤유진(2017)의 연구와 맥을 같이한다.

국내대학 입학정원은 1인당 사교육비를 2.16% 감소시키는 것으로 나타났다. 이는 수도권의 소위 명문대학에 대한 입학정원의 규제가 엄격해질수록 미취학 아동에게까지 사교육에 대한 수요가 급증한다는 전용덕(2013)의 논문과 맥을 같이한다. 또한 박운수 외(2018) 연구와도 맥을 같이하는데 박운수 외(2018)는 대학의 정원 규제가 완화될수록 고등학생의 사교육 참여가 감소한다고 언급하였다.

분석 결과의 조정된 R^2 값을 살펴보면 비정책 요인을 투입했을 때의 R^2 값은 .645로 나타났다지만, 정책 요인을 추가로 투입하자 조정된 R^2 값은 .978로 상승하여 설명력이 높아지는 것을 확인하였다. 또한 비정책 요인만 독립변수로 투입시킨 모형 1에서는 사설학원 수가 1인당 사교육비에 유의미한 영향을 미치는 변수로 나타났으나 정책 요인이 투입된 모형 2에서는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 따라서 연구 결과 정책 요인이 비정책 요인에 비하여 상대적으로 사교육 경감에 효과가 있다는 것을 확인할 수 있었다.

V. 결론 및 제언

사교육은 시간이 지남에 따라 지속적으로 다양화되고 있고, 사교육비 지출의 상승세가 지속되고 있다. 그리고 최근 교육부가 발표한 자료에 따르면 사교육비 지출은 역대 최대를

기록하기도 하였다. 정부는 2004년 ‘사교육 경감대책’을 발표하며 지속적으로 사교육비 지출을 감소시키기 위한 노력을 기울여 왔지만, 그 노력이 사교육비 감소의 성과로 연결되지 못하는 상황이 지속되고 있다.

우리나라 사교육의 대부분은 소질 개발과 보충학습이라는 사교육의 순기능을 넘어 선행 학습과 대입 경쟁을 위한 교육으로 전략하게 되었다. 이는 불필요한 경쟁 유발, 계층 간 교육 불평등 심화, 가계의 경제적 부담 등과 같은 사회 문제를 야기하고 있다. 따라서 사교육의 문제점을 정책적으로 해소할 방안을 탐구하고자 본 연구는 선행연구를 통하여 사교육을 유발하는 요인을 거시적 차원에서 비정책 요인과 정책 요인으로 나누어 살펴보았다. 이에 본 연구는 선행연구를 통해 사교육 참여와 관련된 요인으로 정책 요인은 ‘방과후학교 참여율, EBS 교재 구매비율, 정시비율, 국내대학 입학정원’으로, 비정책 요인은 ‘물가상승률, 사설학원 수’를 변수로 선정하여 위계적 회귀분석을 사용하여 분석하였다.

본 연구의 분석 결과 정책 요인으로는 정시 비율이 높을수록 사교육 경감에 효과가 있는 것으로 나타났고, 방과후학교 참여율이 높을수록 사교육 참여를 감소시키는 것으로 나타났다. 또한, 국내 대학 입학정원이 줄어들수록 사교육 참여는 증가하는 것으로 나타났다. 비정책 요인으로는 사설학원 수가 1인당 사교육비를 상승시키는 효과가 나타났다.

첫째, 정책요인으로 정시 비율이 높을수록 1인당 사교육비는 감소하는 것으로 나타났다. 이는 정시 비율이 낮아질수록 수시비율이 높아지는 것을 고려하였을 때 수시 비율이 높을수록 사교육 참여도가 증가한다고도 해석할 수 있다. 이는 수시모집이 교과·비교과 대비를 위한 사교육을 유발한다고 본 이수정(2018), 안선희(2015)의 선행연구와 맥을 같이 한다. 또한 정시 외 다양한 전형자료를 요구하는 입시제도는 사교육 참여를 유발한다는 안선희(2015)의 연구와도 유사한 결론이 도출되었다.

둘째, 방과후학교 참여율이 증가할수록 1인당 사교육비는 감소하는 것으로 나타났다. 이는 박명희와 백일우(2020)의 방과후학교의 참여가 사교육비를 경감시킨다는 선행연구와 맥을 같이한다. 방과후학교 참여와 사교육비 지출 간의 관계를 분석한 배상훈 외(2010)의 연구 역시 방과후학교 지출이 증가할수록 사교육비 지출이 감소한다는 연구 결과를 도출해냈다. 김명량 외(2014)의 서울시 소재의 고등학생을 대상으로 한 연구에서도 방과후학교에 참여하는 시간이 많을수록 사교육비의 지출이 감소하는 동일한 연구 결과가 나타났다. 이와 마찬가지로 윤유진(2017)도 방과후학교에 참여율이 높을수록 사교육비 경감에 긍정적인 효과를 가져다준다고 주장하였다.

셋째, 국내대학 입학정원이 감소할수록 1인당 사교육비는 증가하는 것으로 나타났다. 이는 국내대학 입학정원의 증가가 고등학생 사교육 참여의 감소에 영향을 미친다고 본 박운수 외(2018)의 연구와 맥을 같이 한다. 한편 국내대학 정원과 사교육비 간의 관계는 대학의 소재지가 수도권인지 아닌지에 따라서도 영향을 받을 수 있다고 나타났다(박운수 외,

2021). 또한 비수도권의 대학 정원이 늘어났음에도 사교육 참여와는 무관한 것으로 나타났다는 연구 결과도 있다. 따라서 국내대학 입학정원과 사교육비와의 관계에 대해 보다 심도 있는 연구가 이루어질 필요가 있다.

넷째, 비정책 요인으로 사설학원수가 늘어날수록 사교육비가 증가하는 것으로 나타났다. 이는 김구회 외(2016)의 연구에서 사설학원이 일반적으로 많이 분포되어있는 명문학군으로의 이전을 고려하게끔 하는 결론을 도출한 연구와 맥을 같이 한다.

위의 내용을 종합한 분석 결과를 토대로 다음과 같은 시사점을 제안하고자 한다. 첫째, 사교육 경감을 위해서는 일관된 입시제도가 안정적으로 운영될 필요가 있다. 본 연구의 분석 결과 정시 비율이 높을수록 사교육 참여는 감소한다는 분석 결과가 나타났다. 이는 수험능력시험이라는 대입 시험제도는 수년간 변화하지 않고 유지되었기 때문일 것이다. 이와 달리 수시와 학생부 종합, 입학사정관 제도와 같은 입시제도는 비교적 정시보다 그 방법과 제도가 복잡하고 자주 변화되어왔다. 이에 ‘안정적이고 일관된’ 입시제도가 정착될 때 사교육비 지출이 감소될 것이다.

둘째, 방과후학교의 다양성과 질을 높이기 위한 노력이 필요하다. 분석 결과 방과후학교가 사교육을 공교육으로 흡수하는 데 효과적이라고 나타났다. 이에 방과후학교의 수요를 높이기 위해서는 사교육에서와 같이 학습자 맞춤형 수업이 진행될 수 있도록 개선되어야 한다. 코로나19 상황을 맞이하면서 위축되었던 방과후학교 프로그램을 활성화하기 위해 학습자 수요에 맞는 프로그램을 개발하여 제공하는 것이 필요하다고 할 수 있다. 특히 최근 디지털 역량에 대한 요구가 높은 만큼 이에 대한 적극적인 프로그램 개발이 시급하다고 할 수 있다.

셋째, 사설학원의 관리에 대한 합리적 규제가 필요하다. 본 연구의 분석 결과 사설학원수는 사교육비에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 선행연구에서도 나타났듯이 교육 과열 지역에 해당되는 곳에서는 사교육 쏠림 현상이 나타나 시도별 교육의 격차가 우려되는 상황이다(박소현, 이금숙, 2011). 또한 이러한 사교육 쏠림 현상은 주로 명문 학군지와 연결되어 지역 간 교육격차가 발생하기도 하며 이는 교육 분야뿐만 아니라 아파트 가격에도 영향을 미쳐 지역 격차를 심화시키기도 한다(김구회 외, 2016). 특히나 수도권을 중심으로 사설학원은 점차 대형화 · 통합화되는 가운데 사교육이 지역 간 격차를 심화시키는 요인이 되지 않도록 하는 적절한 규제가 마련될 필요가 있다.

본 연구에서는 초·중·고 학급을 나누지 않고 전체를 대상으로 한 자료를 바탕으로 결과를 논의하였다. 후속 연구에서는 다양한 변수와 더불어 각 학급에 해당되는 변수를 적용하여 보다 심층적인 분석을 할 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 국가지표체계[웹사이트]. <https://www.index.go.kr/unify/idx-info.do?idxCd=4226>에서 2022. 10. 17. 인출.
- 국가통계포털[웹사이트]. <https://kosis.kr/index/index.do> 에서 1인당 사교육비, 사설학원 수, 방과후학교 참여율, EBS 교재 구입비율 2022. 10. 20 인출.
- 국가지표체계[웹사이트]. <https://www.index.go.kr/progress> 에서 물가상승률 2022. 10. 20. 인출.
- 교육인적자원부(2004. 02. 17). 공교육 정상화를 통한 사교육비 경감대책. 서울: 교육인적자원부.
- 교육과학기술부(2009). 공교육 경쟁력 향상을 통한 사교육비 경감대책. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012). 2012년 사교육비 경감대책. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2013). 대입전형 간소화 및 대입제도 발전방안(시안) 발표. 서울: 교육부.
- 교육부(2014). 사교육 경감 및 공교육 정상화 대책. 서울: 교육부.
- 교육부(2018). 학생부 간소화를 위한 [학교생활기록 작성 관리지침] 일부개정안 행정예고 및 학생부 신뢰·공정성 제고 방안 서울: 교육부.
- 교육부(2019). 인구구조 변화, 4차 산업혁명 대응 대학혁신 지원 방안 발표 보도자료. 서울: 교육부.
- 교육부(2020). 2019년 초중고 사교육비조사 결과 발표 보도자료. 서울: 교육부.
- 교육부(2021). 2021 방과후학교 운영 길라잡이(연구자료 CRM 2020-116). 서울: 교육부.
- 교육부(2022). 2021년 사교육비 조사 결과 주요 특징 및 대응방안 보도자료. 서울: 교육부.
- 교육통계서비스[웹사이트]. <https://kess.kedi.re.kr/index>에서 국내대학 입학정원 2022. 10. 20. 인출.
- 동아일보(2022. 3. 14). 정부 '사교육비 역대 최다'에 학원단체 "학원때문 아냐" 반발. <https://www.donga.com/news/Society/article/all/20220314/112321861/1>에서 2022.10.17 인출.
- 김경근, 황여정(2009). 중학생의 사교육 수요 결정요인 분석. **한국교육학연구**, 15(1), 77-105.
- 김구희, 김기홍, 김재태(2016). 학군 이주수요가 아파트 가격에 미치는 영향: 서울시 11개 학군을 대상으로. **한국정책과학학회보**, 20(4), 157-171.
- 김명랑, 권재기, 박인우(2014). 방과후학교 참여 및 EBS 시청이 고등학생의 사교육비 지

- 출에 미치는 영향: 선형성장모형을 통한 종단 연구 자료 분석. **교육방법연구**, 26(4), 771-789.
- 김구희, 김기홍, 김재태(2016). 학군 이주수요가 아파트 가격에 미치는 영향: 서울시 11개 학군을 대상으로. **한국정책과학학회보**, 20(4), 157-171.
- 김범수, 강소랑(2017). 학원 교습시간 규제가 사교육비에 미치는 영향. **국제통상연구**, 22(2), 73-100.
- 김상유, 김대현, 박여진, 최혜림(2014). 입학전형의 다양성과 간소화 정책에 대한 인식도 조사. **입학전형연구** 3, 1-33.
- 김숙향, 김혜선(2004). 소비자물가변화에 따른 비목별 소비지출의 상호작용-준이상수요체계(LA/AIDS) 모델로 추정. **소비문화연구**, 7(4), 129-145.
- 김영화(2004). 사교육 선호 경향 및 선호 요인 분석 연구. **교육학연구**, 42(2), 335-365.
- 김은정(2007). 가정의 사회경제적 지위, 사교육비, 부모자녀 관계 그리고 청소년 자녀의 학업성취 간의 관계에 관한 연구-부모자녀 관계의 매개역할을 중심으로. **한국사회학**, 41(5), 134-162.
- 김정근(2019). 사교육비경감 정책문제 정의의 타당성 분석: 노무현·이명박·박근혜 정부 중심으로. 한국정책분석평가학회 학술대회 발표논문집, 341-368. 서울: 한국정책분석평가학회
- 김정근(2020). 사교육비 경감대책으로서 공교육 정상화 정책 논증 분석. **정책분석평가학회보**, 30(3), 139-179.
- 김진영(2008). 우리나라 가구 사교육비 지출의 특징과 사교육 정책에 대한 함의. **교육재정경제연구**, 17(3), 1-28.
- 김숙향, 김혜선(2004). 소비자물가변화에 따른 비목별 소비지출의 상호작용-준이상수요체계(LA/AIDS) 모델로 추정. **소비문화연구**, 7(4), 129-145.
- 김태우, 안선희(2015). 수능-EBS연계정책의 영향 및 정책인과가설 평가: 학생과 교사의 인식 조사를 근거로. **한국교육학연구**, 21(3), 197-232.
- 김현진, 김미혜(2014). 학년에 따라 증가하는 중학생의 사교육비 지출 잠재성장모형(LGM) 분석. **교육행정학연구**, 32(2), 85-106.
- 김혜자, 김혜진, 박성호, 백승주, 유경훈, 한효정, 서은경, 유민상, 이안나(2020). 사교육 모니터링 체계 구축방안 연구(RR2020-32). 충북: 한국교육개발원.
- 김희삼(2019). 사교육 수요에 관한 행태적 분석. **한국응용경제학회**, 21(4), 187-235.
- 노명순, 윤용화, 김종태(2010). 수도권지역의 고3학생 수 예측과 대학입학정원수와의 분석. **한국데이터정보과학회지**, 21(3), 523-534.
- 문상균, 배한나, 최재성(2016). 학원정보 공공데이터를 활용한 서울시 사교육 공급에 관한

- 분석. **조사연구**, 17(3), 81-108.
- 박명희, 백일우(2020). **사교육 이해**. 서울: 학지사.
- 박소영(2008). 방과후 학교와 EBS 수능강의의 사교육비 경감 효과. **교육행정학연구**, 26(1), 391-411.
- 박소영(2017). 대입전형 간소화 정책 전후 사교육 영향력 비교 분석. **예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지**, 7(7), 79-87.
- 박소현, 이금숙(2011). 사교육 시설의 수요와 공급에 나타나는 공간적 특성: 수도권 지역 사설학원을 중심으로. **한국경제지리학회지**, 14(1), 33-51.
- 박윤수, 강창희, 고영우(2018). 대학규제와 사교육에 관한 연구(연구보고서 2018-09). 충북:한국교육개발원.
- 박윤수, 강창희, 고영우(2021). 지역별 대학 입학경쟁률과 사교육 투자. **노동경제논집**, 44(4), 1-28.
- 박철성(2011). 학부모의 학교 교육에 대한 만족도와 사교육 수요의 결정 요인에 관한 연구. **한국경제의 분석**, 17(1), 73-119.
- 박현정, 상경아, 강주연(2008). 사교육이 중학생의 학업성취에 미치는 효과. **교육평가연구**, 21(4), 107-127.
- 박현정, 변상민(2021). 중학생의 사교육 참여가 학업스트레스에 미치는 영향의 종단분석: 지연효과, 횡단효과, 상호작용효과를 중심으로. **아시아교육연구**, 22(1), 61-95.
- 반상진, 신현석, 노명순, 조영재, 박민정, 김영상(2013). 학령인구 감소에 따른 대학정원조정 및 대학교조개혁 대책 연구. **교육정치학연구**, 20(4), 189-211.
- 배상훈, 김성식, 양수경(2010). 방과후학교 참여와 사교육비 지출 및 학업성취 수준과의 관계. **교육행정학연구**, 28(2), 55-79.
- 변상민, 신중휘, 양준혁(2018). 사교육 참여 여부 및 시간이 중학생의 학업스트레스에 미치는 영향. **아시아교육연구**, 19(4), 913-944.
- 변수용, 김경근(2010). 중학생의 방과후학교 참여가 사교육 수요에 미치는 영향. **교육사회학연구**, 20(3), 51-81.
- 변종임, 조순옥, 최종철, 박현정, 김인숙, 박효진, 노희준(2009). 2009년 방과후학교 운영 실태 조사 및 성과 분석 연구(연구보고 RR-2009-13). 충북: 한국교육개발원.
- 성영애, 최현자, 김소연(2014). 소비자물가지수를 통해 본 소비생활의 변화: 1990년-2010년. **소비문화연구**, 17(4), 223-252.
- 송성숙, 박수정, 윤지영(2016). 다층모형을 이용한 사교육 참여요인 연구. **교육문화연구**,

22(4), 109-134.

신현석, 윤지희(2020). 시스템 사고에 의한 사교육비 증가 현상 분석: 박근혜정부와 문재인 정부를 중심으로. **교육정치학연구**, 27(4), 87-123.

신혜진(2017). 고교유형별 서울시 학부모의 사교육비지출의 종단적 분석. **교육행정학연구**, 35(4), 259-285.

안선희(2010). 참여정부 사교육비 경감정책 인과가설 분석연구. **교육정치학연구**, 17(3), 81-113.

안선희(2015). 공교육 정상화를 통한 사교육비 경감 정책주장의 실제적 타당성 분석: 대학 입학전형제도와의 연관성을 중심으로. **교육문화연구**, 21(6), 39-69.

안수진, 안선희(2015). 2015학년도 대입전형간소화정책의 효과성과 타당성 평가: 학생·학부모·교사의 효과성 인식에 근거한 인과가설 평가를 중심으로. **교육문제연구**, 28(4), 233-269.

여영기, 엄문영(2015). 사교육 진화의 양상과 원인을 통해 본 공교육 정상화의 방향. **교육종합연구**, 13(4), 157-183.

유재봉, 강문숙(2020). 사교육 문제와 사교육 경감방안에 대한 교사들의 인식. **교육문화연구**, 26(3), 163-189.

윤용화, 김종태(2010). 수도권지역의 고3학생 수 예측과 대학입학정원수와의 분석. **한국데이터정보과학회지**, 21(3), 523-534.

윤유진(2017). 방과후학교 참여가 학업성취 및 사교육 경감에 미치는 효과. **방과후학교연구**, 4(1), 37-61.

이광현(2018). 학생부종합전형의 쟁점분석과 대입제도 개선방향. **교육사회학연구**, 28(3), 57-95.

이덕난, 유지연(2022). 초중고교 사교육비 변화 추이 분석 및 향후 과제. NARS 현안분석. 제 247호. 서울: 국회입법조사처.

이미림, 박상욱, 김병관(2020). 다층 모형을 활용한 사교육경험이 대학입학전형 준비에 미치는 영향 분석. **문화와융합**, 42(10), 1107-1134.

이수정, 조원기(2014). 대입전형에서 학생부 내신 반영 강화 정책과 고교생의 사교육비 지출간의 관련성 분석. **직업능력개발연구**, 17(3), 125-150.

이수정(2018). ‘학생부’ 중심 대입제도개혁에 대한 쟁점 분석: ‘학생부종합전형’ 도입을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 18(4), 923-944.

이종학, 김유영, 윤마병(2019). 예비교사와 고등학교 교사의 인식을 통한 교육대학 입학과 사교육의 관련성. **한국콘텐츠학회논문지**, 19(11), 132-143.

이훈자(2012). 소비자물가지수의 시계열모형 연구. **한국데이터정보과학회지**, 23(3),

535-542.

- 이혜정, 송종우(2014). 초,중,고 사교육비 영향요인 분석. **응용통계연구**, 27(7), 1125-1137.
- 임소현, 황준성, 김은영, 김혜진, 백승주, 김혜자, 이승우(2021). 한국교육개발원 교육여론 조사(KEDI POLL 2021)(RR2021-33). 충북: 한국교육개발원.
- 임연기(2015). 한국 방과후학교 정책의 추진 과정과 특성 분석. **교육행정학연구**, 33(4), 125-145.
- 임종현, 김병찬(2014). EBS수능연계정책의 '의도하지 않은 효과'에 대한 질적 사례연구. **교육학연구**, 52(3), 175-203.
- 임현정, 김양분(2012). EBS-수능강의의 사교육비 경감 효과 분석. **교육재정경제연구**, 21(4), 155-177.
- 중앙일보(2022. 01. 04). 대학 정시모집, 수도권·비수도권 격차 더 벌어지고 미달 늘었다.<https://www.joongang.co.kr/article/25038120#home>에서 2022.10.17 인출.
- 중앙일보(2022. 09. 20). 대입 수시모집 경쟁률, 수도권-비수도권 격차 3년새 최고.<https://www.joongang.co.kr/article/25102997#home>에서 2022.10.17 인출.
- 전용덕(2013). 교육규제의 경제 분석. **제도와 경제**, 7(1), 89-135.
- 정동욱, 박현정, 하여진, 박민호, 이호준, 한유경(2012). EBS 교육 프로그램의 사교육 경감 효과 분석: 서울특별시 중·고등학교를 중심으로. **교육행정학연구**, 30(3), 21-42.
- 조영진, 권순형, 김도기, 문영빛(2015). 학부모의 자녀에 대한 사교육 결정 요인 분석. **교육행정학연구**, 33(1), 287-308.
- 지은림(2004). 우리나라 대학입시 과열경쟁 현상에 대한 인식 조사. **교육평가연구**, 17(2), 147-164.
- 지은림, 김경숙, 차정민, 정연재(2014). 전형유형별 사교육 요인 탐색. **입학전형연구**, 3, 111-128.
- 채재은, 임천순, 우명숙(2009). 방과후학교와 수능강의가 사교육비 및 학업성취도에 미치는 효과 분석. **교육재정경제연구**, 18(3), 41-66.
- 최승진(2017). 수능연계가 EBS 방송시청 및 사교육비 경감에 미치는 영향. **교육사회학연구**, 27(3), 157-183.
- 최항석(2014). 사교육의 문제점 및 경감 대책 분석에 관한 연구. **미래교육연구**, 4(3), 1-14.
- 한영주, 신을진, 박순주(2018). 중고생 자녀를 둔 엄마들의 사교육 탈출기: 사교육 경감과정에 대한 근거이론 접근. **교육인류학연구**, 21(2), 33-71.

ABSTRACT

A macroscopic analysis on factors influencing shadow education participation

Kim, Gunhee(Doctoral Student, Ewha Womans University)

Kim, Hyemin(Master Student, Ewha Womans University)

Lim, Seoyoung(Master Student, Ewha Womans University)

Chung, Jae Young(Professor, Ewha Womans University)

The purpose of the study was to find out which factors exert influence toward reducing shadow education. This study focused on analyzing the effect of education policy on shadow education. The data in the analysis were collected from KOSIS (Korean Statistical Information Service) and K-indicator(www.index.go.kr). The collected data were from 2008 to 2021, excluding 2020 due to Covid-19. The dependent variable was shadow education expense for one person, and the independent variable was divided into policy and non-policy factors based on a literature review. Policy factors included the participation rate of after-school classes, the purchase rate of EBS textbooks, the rate of regular admission, and the number of university admissions. The non-policy factors were the inflation rate and the number of private institutes. Hierarchical multiple regression methods were used for analysis.

The result of the study was as follows. As the policy factors, the participation rate of after-school classes, the rate of regular admission and the number of university admissions significantly influenced shadow education expenses per person. As the non-policy factor, the number of private institutes significantly affected the increase in shadow education expenses per person. In conclusion, this study provided recommendations for the education policy toward reducing shadow education.

Key words: shadow education, shadow education participation, after-school program, regular admission rate, university admission quota

영유아교사의 동물태도와 영유아동물보호교육 필요성 인식 및 교사교육 요구

강 정 원* · 이 경 진**

본 연구는 영유아교사의 동물에 대한 태도의 경향을 살펴보고, 교사의 동물 태도가 영유아 대상 동물 보호교육에 대한 필요성 인식을 매개로 하여 교사교육 요구에 미치는 영향을 분석함으로써 영유아동물보호교육 방안을 제시하는 데 목적이 있다. 이를 위해 서울 경기 지역에 근무하고 있는 영유아교사 220명에게 설문 조사하여 분석하였다. 연구 결과, 첫째, 영유아교사의 동물태도는 인간과 동물의 관계에 대한 가치관에 따라 다르게 나타났다. 둘째, 영유아동물보호교육 필요성 인식과 교사교육 요구 사이에 정적 상관관계가 나타났으며 영유아교사의 동물태도와 영유아동물보호교육 필요성 인식, 교사교육 요구 간에 낮은 정적 상관관계가 나타났다. 셋째, 영유아교사의 동물태도는 영유아동물보호교육의 필요성 인식을 부분매개로 하여 교사교육 요구에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 영유아교사의 동물태도 개선과 영유아동물보호교육의 방안 모색을 위한 예비교사교육과 현직교육이 요구됨을 시사한다.

주제어: 영유아교사, 동물태도, 영유아동물보호교육, 교사교육

논문 접수: 2023/01/29 수정본 접수: 2023/03/13 게재 승인: 2023/03/20

* 한국성서대학교 영유아보육학과 교수

** 성결대학교 유아교육과 조교수 (교신저자: yesall0707@sungkyul.ac.kr)

I. 서론

최근 코로나 팬데믹과 기후위기의 악화는 ‘사람, 동물, 환경의 통합 건강(One Health)’에 대한 중요성을 일깨우고 있다(한겨레, 2019. 4. 1.). 사람, 가축, 야생동물, 식물 및 환경은 상호의존적으로 연계되어 있기에 최적의 건강을 제공하기 위해서는 지역적, 국가적, 국제적으로 다양한 전문가들의 공동노력이 요구된다(신영전, 2020). 특히 교육계는 학생이 자신의 건강을 유지하고 인간, 동물 및 생태계가 어떻게 상호 연결되어 있는지 비판적으로 생각하도록 노력해야 한다(공혜정, 2019; Amuasi et al., 2020). ‘사람, 동물, 환경의 통합적 건강(One Health)’과 관련된 내용을 살펴보면, 사람과 환경과의 관계에 대한 교육적 견해와 실천 사례에 대한 노력에 비해 동물과의 관계는 양적으로나 질적인 면에서 상대적으로 부족한 실정이다. 2022 개정 초중고 교육과정에서는 ‘우리 주변의 다양한 생물은 환경과 영향을 주고받는 밀접한 관계를 맺고 있으며, 생물 다양성은 생태계와 인간의 삶과도 밀접하게 관련되어 있다’라고 명시하여 과학 교과와 생명 영역에서 다루고 있다. 유초연계의 맥락에서 유아교육 분야에서도 동물보호의 실천 방안과 사례 공유가 필요하다(강정원, 조유진, 2022).

인간-동물 간 상호의존적 관계는 인류 역사와 함께 이루어졌다. 고대 인간은 생존과 교육을 위한 수단으로 사냥을 시작하였고, 이동 수단, 전쟁, 스포츠나 유희를 위해서도 동물을 활용하였다(이승훈, 2020). 인간은 농업을 하며 정착하기 시작하면서부터 동물을 사육하였고 약 3만 3천~3만 6천 년 사이에 개를 최초의 가축으로 삼았으며, 세계 2차대전 이후 애완동물이 널리 퍼지고, 오늘날의 동물이 가족으로 여겨지는 반려문화가 자리를 잡은 것으로 보인다(Mark, 1997).

최근 들어 세계 각국에서 동물학대 금지나 동물복지가 법적으로 보장되는 추세이지만 동물에 대한 대중의 태도는 각 사회의 문화적, 경제적 특성과 시대에 따라 달라지고 있다. 동물계에 속한 사람*이 자신을 제외한 다른 동물들을 어떻게 대할 것인가, 동물을 활용할 수 있는가 등의 질문에 대한 철학자들의 사유를 통해 인간의 동물태도의 흐름을 살펴본다(김진석, 2004; 이경주, 권호중, 정대율, 2019; 전철, 우희중, 2021).

첫째, 영혼의 유무가 중요하다고 보는 동물태도이다. 고대 그리스의 아리스토텔레스는 동물에게 영혼이 없고 대화와 소통을 할 수 없으므로 이성을 가진 사람의 도구로서 존재한다고 하였다. 데카르트 역시 말하지 못하는 동물은 영혼이 없으므로 기계와 같다고 보았다(박찬구, 2011; 전철, 우희중, 2021).

* 생물분류학의 아버지라 불리는 스웨덴의 카를 폰 린네(Carl von Linné;1707~1778)는 인간을 동물계-척삭동물문(Chordata)-영장목(Primates)-사람과(Hominidae)-사람족(Hominini)-사람속(Homo)-사람종(Homo sapiens)으로 분류하였다.

둘째, 도덕적 지위 여부가 중요하다고 보는 동물태도이다. 존 로크는 동물이 영혼의 유무의 문제가 아닌 인간의 도덕적 의무로서 접근하였다. 로크에 의하면 인간은 도덕적인 존재이기 때문에 다른 존재에게 고통을 주며 쾌락을 얻는 학대는 해서는 안 되는 행위인 것이다. 장 자크 루소는 자연상태의 인간과 동물은 모두 감각을 느낀다는 점에서 유사하다고 보았다. 인간은 동물보다 관념의 결합 능력이 크고, 타자의 고통에 연민의 감정을 느낄 수 있다는 점에서 차이가 있다고 했다. 칸트는 동물이 도덕적 지위나 배려를 받을 수 없더라도 동물을 임의로 학대하거나 고통을 주어서는 안 되는 간접적인 의무가 인간에게 있다고 하였다(김성호, 2002). 공리주의 철학자 제르미 벤담은 최대 다수의 최대 행복이라는 지침에 따라 인간이 동물의 쾌락과 고통에 대한 책임감을 가져야 함을 주장하였다. 그러나 존재 자체의 존엄성이 이유가 아닌 상대적인 행복의 크기를 이유로 들었기 때문에 최대 다수의 인간을 위해서 약자인 동물이 고통을 감내해야 한다는 논리로 여겨지는 폐해가 되었다.

셋째, 권리의 주체로 보는 동물태도이다. 동물권리론의 주창자 톰 레건과 동물해방론의 주창자 피터 싱어의 동물윤리는 현대인의 동물 태도 변화에 영향을 주었다. 톰 레건은 쾌락의 총량이 많더라도 인간의 동물 사용은 옳은 일이 될 수 없다고 보았다. 동물의 가치는 인간에 의해 부여되는 것이 아니라 동물 스스로 가치를 갖기 때문이라고 하였다(이진석, 2016). 마치 혼수상태에 있는 인간이 권리를 가지고 있는 것과 같이 동물은 스스로 삶의 주체로서 권리를 가진다고 하였다. 피터 싱어는 자신의 필요와 쾌락을 위해 동물을 이용하는 사람은 중차별주의자로서 인종 차별을 하거나 성차별을 하는 사람과 마찬가지로 오류를 범한다고 하였다. 동물권 존중 태도를 보이는 이들은 상업적인 동물사육 금지, 취미·영양·편의·효율성·소유권으로 동물 사용 금지, 과학적 연구를 위한 동물 사용 금지 등의 동물 존엄성 보호를 주장하였다. 그런데도 인간과 동물의 권리가 충돌할 때는 인간을 우선해야 한다고 하였다(김성한, 2012).

동물태도에 대한 선행연구를 살펴보면, 남성이 비해 여성이, 채식주의자일수록, 특정 종교적 신앙을 가질 경우(Furnham, McManus, & Scott, 2003), 대인 반응지수가 높을수록(Taylor & Signal, 2005) 동물복지의 태도를 보였다. 한국의 수의과 대학생들의 동물태도 조사한 연구(천명선 외, 2010)에서도 여성이거나 반려동물을 키울 경우에 동물 친화적 태도와 동물복지의 태도를 보였다. 홍콩 예비교사의 동물태도척도(Animal Attitude Scale) 조사 결과, 중간 이상의 긍정적 태도를 보였으며 성별에 따른 차이가 있었고, 온화한 성향일수록 동물복지의 태도를 보였다(Suk Chun Fung & Sili Zhou, 2020). 남아프리카 과학 교육 전공 예비교사 100명 대상 조사에서 대부분 예비교사가 동물권리에 찬성하는 것으로 나타났다(De Villiers, 2012).

최근 반려동물 인구가 증가와 함께 코로나 팬데믹 등으로 원 헬스(One health)의 관점, 지속가능발전 교육의 측면에서 어릴 때부터 동물복지, 동물보호가 교육되어야 한다는 주장

이 있다(이진석, 2016). 이영기와 손장호(2019)에 의하면 동물보호교육은 동물을 고유한 삶의 욕구와 지각력을 가진 존재로 인식함을 기초로 사람과 동물 간 공존 관계를 형성하는데 필요한 인식, 태도, 가치를 형성하고, 바람직한 변화와 구체적 실천에 이르도록 돕는 교육을 의미한다. 그 시작은 1824년에 세계 최초의 동물보호단체인 영국의 왕립동물 학대 방지 연합(The Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals)부터라고 할 수 있다. 그 이후로 서구는 동물보호 교육이 타자로서 약자를 어떻게 대하느냐에 대한 성찰이 곧 사회구성원들이 서로를 대하는 태도와 연결된다고 믿어 공감과 배려, 공존을 배우는 인성교육으로서 시행되고 있다(강정원, 김혜경, 박아름, 2017).

우리나라도 동물보호교육의 시작은 교육계 보다 동물보호 시민운동가들에 의해 시작되었다. 2017년 동물권행동 카라(KARA)의 ‘만 5세를 위한 동물보호교육을 위한 프로그램’ 발간과 교사 연수, 동물자유연대(2017)의 동물보호교육 활동지 개발 및 youtube 탑재를 들 수 있다. 또 다른 동물보호교육의 주체는 지방자치단체이다. 그 예로 서울특별시(2012)는 동물보호 조례를 만들었고, 경기도(2021)는 교육감이 유아 동물학대 예방 교육의 계획과 시행을 지원하는 조례를 제정한 바 있다. 지방자치단체들은 영유아교육기관을 직접 방문하여 1시간 내외의 동물보호교육을 실시하거나(아시아경제, 2016. 3. 10.), 동물 관련 학과가 있는 대학과 연계하여 반려동물문화교실을 운영하기도 한다(뉴스1, 2018. 11. 17.). 동물보호단체와 지자체의 동물보호교육에 움직임이 활발한 것과 달리 영유아교육 분야의 관련 연구와 현장 지원은 상대적으로 미흡한 실정이다. 동물보호교육이라기 보다는 동물이용을 전제로 하는 교육적 접근이 대부분이다(김규수, 임휘윤, 2017, 김다래, 궤노의, 2015; 윤선영, 이경연, 2018; 이현주, 조미환, 2013; 허정민, 성소영, 2011).

그 가운데에서도 특별히 동물보호에 관한 교사교육 연구는 매우 부족하다. 예비유아교사를 대상으로 동물돌봄 체험을 통해 돌봄 인식을 분석한 연구(윤선영, 이경연, 2018)가 있다. 예비유아교사의 돌봄 소양을 높이기 위해 동물을 사용한 연구로써 동물보호 및 복지 측면의 교사교육에 관한 연구로 보기에는 어렵다. 김경철과 김은옥(2015)은 멸종위기 동물 황새를 통한 환경교육 4주간의 프로젝트를 통해 자연, 동물, 인간이 공존할 수 있는 환경을 탐구하였다. 이도 동물보호와 복지에 대한 교사교육보다는 환경교육 연구에 더 가깝다. 이처럼 동물보호에 대한 관점 스펙트럼이 넓은 상황에서 동물에 대한 생명존중과 책임, 공감과 돌봄 등의 가치 함양을 위한 교사교육이 부족(강정원, 조유진, 2022)한 상황이다.

한편 유아교육기관 교사를 대상으로 한 연구(허정민, 성소영, 2009)에서 동물 기르기 활동을 한다고 응답한 경우가 75.9%로 나타났다. 영유아교사는 영유아의 생명존중과 과학교육을 위해 동물 기르기를 하였으나 관리가 어렵고, 동물의 잦은 죽음으로 인하여 유아들에게 생명 경시 현상이 나타나 동물 기르기에 대해 회의적인 태도를 보였다. 유아의 발달에 적합하면서도 동물과의 공존을 위한 유아동물보호교육이 이루어지기 위해서는 유아교사의

동물권 존중, 동물복지에 대한 이해를 바탕으로 하여 교육이 이루어져야 한다(강정원, 조유진, 이경진, 2021). 이를 위하여 영유아교사가 지닌 동물태도와 영유아동물보호교육 인식이 어떠한지를 알아볼 필요가 있다.

여기서 영유아교사의 동물태도는 인간과 동물의 관계에 대한 영유아교사의 동물친화적 태도를 말한다. 교사의 태도는 학생의 의사결정과 행동에 특정한 경향성을 갖도록 중재작용을 하므로 중요하다. 인지발달의 결정적 시기를 보내는 영유아는 주변의 사물, 사건, 현상에 대해 성인들이 갖는 태도를 통해 영향을 받는다. 따라서 교사의 동물에 대한 태도가 종차별주의적 태도를 보이느냐 동물권 존중의 태도를 보이느냐에 따라 영유아의 동물 태도에 영향을 미칠 수 있다. 동물보호교육 인식은 영유아교사가 영유아를 대상으로 한 동물보호교육의 필요성 여부를 어떻게 느끼는지에 대한 것을 의미한다. 교사는 학습자가 미래를 위해 건강하고 지속가능한 결정을 내리도록 준비시켜야 할 교육의 주체이므로 교사의 인식에 따라 동물보호교육의 실행 여부 및 확장 가능성은 교사에게 달려있다.

그동안 영유아동물보호교육이 체계적으로 개발되지 않았으므로 교사의 동물태도와 동물보호 교육 인식에 따라 동물보호교육에 대한 교사의 요구가 달라질 수 있다. 이에 본 연구는 아래와 같이 연구문제를 설정하여 영유아동물보호교육에 대한 시사점을 얻고자 하였다.

연구문제 1. 영유아교사의 동물에 대한 태도는 어떠한가?

연구문제 2. 영유아교사의 영유아동물보호 교육에 대한 필요성 인식과 교사교육 요구는 동물태도와 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 3. 영유아교사의 동물태도가 영유아동물보호교육 필요성 인식을 매개로 하여 교사교육 요구에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구에서는 영유아교사의 동물태도와 유아동물보호교육에 대한 필요성 인식, 교사교육 요구를 알아보기 위해 수도권 유치원과 어린이집에 근무하고 있는 영유아교사 229명에게 설문 조사하였다. 설문 조사는 Google 설문을 이용한 온라인 응답 방식으로 진행되었다. 응답자 중 불성실한 답변을 제외하고 220명을 연구대상으로 선정하였다. 연구대상의 일반적인 배경은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 일반적인 배경

(N=220)

배경 변수	구분	빈도	백분율
교사 연령	20~29세	66	30
	30~39세	90	40.9
	40세 이상	64	29.1
근무 기관	국공립유치원	34	15.5
	사립유치원	62	28.2
	국공립 어린이집	65	29.5
	민간가정 어린이집	42	19.1
	직장어린이집	17	7.7
학력	고졸	3	1.4
	2~3년제 대학 졸업	47	21.4
	4년제 대학 졸업	138	62.7
	대학원 졸업	31	14.1
	무응답	1	0.5
교직경력	3년 미만	34	15.5
	3년 이상 7년 미만	78	35.5
	7년 이상 10년 미만	50	22.7
	10년 이상	58	26.4
담당 영유아 연령	만 0세반	10	4.5
	만 1세반	27	12.3
	만 2세반	22	10.0
	만 3세반	40	18.2
	만 4세반	43	19.5
	만 5세반	48	21.8
	혼한연령반	25	11.4
	무응답	5	2.3

2. 연구 도구

본 연구는 영유아교사의 동물태도와 영유아동물보호교육 필요성 인식, 교사교육 요구를 알아보기 위하여 영유아교사 대상 설문지를 구성하여 사용하였다. 영유아동물보호교육 필요성 인식과 교사교육 요구는 5점 Likert 척도로 응답하도록 하였다. 필요성 인식에 대한 문항은 ‘유아 동물보호교육이 필요하다고 생각하십니까?’라는 문항이었으며, 교사교육 요구 문항은 ‘유아 동물보호교육을 위한 교사교육이 필요하다고 생각하십니까?’라는 문항에 대해 5점 Likert 척도로 응답하도록 하였다. 모바일 응답자를 고려하여 1번 ‘매우 필요하다’에서 5번 ‘전혀 필요하지 않다’에 체크 하도록 한 다음 분석 시 역코딩 처리를 하였다.

동물태도 연구 도구는 Herzog, Betchart과 Pittman(1991)이 개발한 The Animal

Attitude Scales(AAS)를 활용하였는데, 이는 인간과 동물의 관계를 고찰하는 데 있어 응답자의 동물친화적 태도를 평가하는 도구이다. Herzog, Grayson과 McCord(2015)가 수정 사용한 도구를 연구진이 우리나라 실정에 맞게 번안하여 수정하였다.

구성된 설문지는 유아교육 교수 3인과 유치원 및 어린이집 교사 2인이 검토하였고 현직 교사 10명을 대상으로 예비검사를 하여 보완하였다. 원도구는 하위영역이 2개로 나누어져 있으나 Herzog 외(2015)가 수정한 도구는 의학연구, 식품, 길러서 얻는 가축, 인간 도덕적 침묵, 화장품 안전검사, 교육을 위한 해부, 섭취를 위한 사냥, 로데오와 서커스, 동물원, 스포츠를 위한 사냥, 사냥해서 얻는 가축, 애완동물, 고래와 돌고래 살육, 닭싸움으로 세분되어 있다. 본 연구에서는 이를 동물의 종류 및 인간과 동물과의 관계에 따라 ‘레저산업에 동물이용 반대’, ‘실험연구에 동물이용 반대’, ‘축산산업에 동물이용 반대’, ‘패션산업에 동물이용 반대’로 나누었고 포괄적으로 ‘동물복지 고려’로 분류하였다.

동물태도는 5점(매우 그렇다)에서 1점(매우 그렇지 않다)의 5점 Likert 척도 중 본인의 생각과 가장 유사한 것을 선택하는 방식으로 이루어졌다. 응답 문항은 총 20개였으며 요인 분석 결과가 0.5점 이하인 2개 문항을 분석에서 제외하였고 왜도가 높은 1개 문항을 제외하여 총 17개의 문항을 분석하였다. 점수가 높을수록 동물의 권리를 더욱 존중하는 것으로 해석하였다. 하위항목별 신뢰도를 구한 결과 전체 동물태도 Cronbach's α 는 .76이었다. 하위영역별로는 아래의 <표 2>와 같았는데, 패션산업에 동물이용 반대의 경우 1개 문항이지만 동물 사용 실태의 하위영역의 중 하나로 필요하다고 판단하여 사용하기로 하였다.

<표 2> 연구 도구의 하위요인별 문항 수 및 신뢰도 (N=220)

	문항 수	신뢰도
레저산업에 동물이용 반대	6개 문항	.81
실험연구에 동물이용 반대	5개 문항	.62
축산산업에 동물이용 반대	2개 문항	.94
패션산업에 동물이용 반대	1개 문항	
동물복지 고려	3개 문항	.71
전체	17개 문항	.76

3. 자료 수집 및 분석

본 연구의 자료 수집은 수도권 지역의 유치원과 어린이집에 근무하고 있는 현직교사에게 설문 응답을 받았으며 2021년 7월부터 9월까지 온라인(Google 설문)으로 이루어졌다. 응답에 참여한 229명 중 불성실한 응답을 제외하여 220명을 연구대상으로 선정하여 분석하였다. 수집된 자료는 신뢰도 검증 및 기술통계, 상관분석을 위해 SPSS WIN 22.0을 활용

하였으며 매개효과 검증을 위하여 Jamovi 1.6(2021) 프로그램의 Medmod 1.0을 사용하여 분석하고 부트스트래핑을 통한 간접효과의 유의성을 확인하였다.

III. 연구 결과

1. 영유아교사의 동물에 대한 태도

영유아교사의 동물태도를 분석하기 위해 왜도와 첨도를 살펴본 결과 왜도는 절대값 3이하, 첨도는 10이하로 정규분포가 확인되었다. 영유아교사의 동물태도 하위항목 중 패션산업에 동물이용 반대($M=4.46$, $SD=.97$)와 레저산업에 동물이용 반대($M=4.12$, $SD=.77$)의 순으로 높게 나타났다. 축산산업에 동물이용 반대($M=2.95$, $SD=.61$), 실험연구에 동물이용 반대($M=3.19$, $SD=.65$)의 순으로 낮게 나타났다. 동물복지 고려($M=3.48$, $SD=.87$)은 중간 수준이지만 전체 동물태도($M=3.63$, $SD=.47$)에 비해서는 낮은 수준으로 나타났다.

영유아교사의 레저산업에 동물이용 반대 태도 중 동물 싸움 관람 문화 반대($M=4.57$, $SD=.95$), 동물쇼와 서커스 이용 반대($M=4.30$, $SD=.98$), 야생동물 사냥 반대($M=4.26$, $SD=1.09$)의 순으로 높게 나타났다. 가장 낮은 동물태도는 야생동물의 동물원 관람 이용 반대($M=3.42$, $SD=1.13$)로 나타났으며 반려견의 펫샵 구입보다 유기견 입양이 바람직하다($M=4.05$, $SD=1.16$)의 문항에 대한 응답은 전체 레저산업에 동물이용 반대($M=4.12$, $SD=.77$)에 비해 낮은 동물태도를 보였다.

실험연구에 동물이용 반대 태도 중 가장 높은 것은 화장품 안전성 검사에 토끼 사용반대($M=3.78$, $SD=1.11$), 의학연구에 동물 사용 반대($M=3.65$, $SD=.98$)의 순으로 높았다. 인간의 중대 질병 극복을 위한 동물 대상 연구 반대($M=2.60$, $SD=.99$)는 가장 낮게 나타났다. 즉 의학/실험 중에서도 화장품처럼 미용에 대해서는 동물보호 태도가 높지만, 인간의 생명과 질병 치료를 위해서는 동물보다는 인간을 우선하는 것으로 나타났다.

축산산업 동물이용 반대 태도는 주로 육식과 관련된 문항으로 육식 섭취 반대($M=3.03$, $SD=1.12$), 육식을 위한 가축 사육 반대($M=2.86$, $SD=.98$)에 대해 모두 낮은 정도의 동물태도를 나타냈다.

동물복지 고려에 대한 영유아교사의 응답은 인간의 경제적 이익 우선에 대한 반대($M=3.80$, $SD=1.13$), 인간이 필요할 때 당연한 사용에 대한 반대($M=3.66$, $SD=1.10$), 인간 문제 해결에의 우선적 이용에 대한 반대($M=2.99$, $SD=1.05$)의 순으로 나타났다. 문항 별 영유아교사의 동물태도 평균, 표준편차, 왜도와 첨도는 <표 3>과 같다.

<표 3> 영유아교사의 동물태도(AAS)

(N=220)

구분	문항	M	SD	skewness	kurtosis
레저산업에 동물이용 반대	동물 싸움(예: 소싸움, 투견, 닭싸움)을 관람하는 문화는 개선되어야 한다.	4.57	.95	-2.47	5.68
	야생동물 사냥은 도덕적으로 문제가 있다.	4.26	1.09	-1.61	1.93
	관련 직종이 없어지더라도, 고래와 돌고래를 잡는 것은 즉시 중단되어야 한다.	4.15	1.09	-1.38	1.29
	야생동물들이 동물원에 갇혀있는 것을 보면 화가 난다.	3.42	1.13	-.38	-.62
	펫샵에서 애완동물을 사는 것보다 유기견 입양이 바람직하다.	4.05	1.16	-1.13	.47
	동물쇼나 서커스는 동물에게 잔인한 것이다.	4.30	.98	-1.52	2.06
전체		4.12	.77	-1.61	3.69
실험연구에 동물이용 반대	의학연구에 동물을 사용하는 것은 문제가 있다.	3.65	.98	-.59	.04
	동물을 이용하는 과학적 연구의 대부분은 잔인하고 필요 없다.	2.81	1.06	.29	-.41
	생물 연구를 위해 동물(고양이, 돼지 등) 해부는 꼭 필요하다.*	3.09	1.02	.05	-.59
	암, 심장병, 에이즈 같은 질병을 극복하기 위해 동물 대상 연구가 불가피하다.*	2.60	.99	.41	-.15
	화장품 안전성 검사를 위해 토끼와 같은 동물의 사용을 중단해야 한다.	3.78	1.11	-.58	-.55
	전체	3.19	.65	-.17	.57
축산산업에 동물이용 반대	동물보호를 위해 육식 반대하는 사람들은 너무 감상적이다.*	3.03	1.12	-.16	-.60
	육식 섭취를 위한 동물 축산은 매우 합당하다.*	2.86	.98	.23	-.01
	전체	2.95	.61	-.11	.16
패션산업에 동물이용 반대	천연 모피 코트는 만들거나 사용하지 않아야 한다.	4.46	.97	-2.12	4.23
동물복지 고려	인간은 필요하면 동물을 얼마든지 사용할 수 있다.*	3.66	1.10	-.43	-.60
	야생동물의 생존보다 인간의 경제적 이득이 더 중요하다.*	3.80	1.13	-.65	-.45
	동물복지에 치중하기보다는, 인간사회의 문제 해결이 더 우선되어야 한다.*	2.99	1.05	.05	-.67
	전체	3.48	.87	-.48	.05
전체 동물태도		3.63	.47	-.56	1.27

* 역코딩 처리하여 분석함.

2. 영유아 동물보호 교육에 대한 영유아교사의 필요성 인식과 교사교육 요구 및 동물태도 간의 상관관계

영유아교사의 영유아동물보호교육 필요성 인식과 교사교육 요구, 동물태도 간의 관계를 알아보기 위하여 *Pearson* 적률상관분석을 실시하였다. 상관분석 결과 영유아동물보호교육 필요성 인식은 교사교육 요구($r=.46, p<.001$)와 통계적으로 유의미한 중간 수준의 상관관계가 나타났으며 전체 동물태도($r=.24, p<.001$)와는 낮은 수준이지만 유의미한 상관관계가 나타났다.

동물태도의 하위영역 중 실험연구에 동물이용 반대($r=.21, p<.01$), 축산산업에 동물이용 반대($r=.21, p<.01$), 동물복지 고려($r=.20, p<.01$)는 영유아동물보호교육 필요성 인식과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교사교육 요구는 전체 동물태도($r=.24, p<.001$)와 낮은 수준이지만 유의미한 상관관계가 나타났고, 하위요인 모두가 정적 상관관계를 나타냈다.

전체 동물태도에는 하위요인 모두가 상관관계가 나타났으며 특히 레저산업에 동물이용 반대($r=.81, p<.001$)와 실험연구에 동물이용 반대($r=.72, p<.001$), 패션산업에 동물이용 반대($r=.70, p<.001$)는 높은 상관이 나타난 데 비하여 축산산업에 동물이용 반대($r=.49, p<.001$)와 동물복지 고려($r=.49, p<.001$)는 중간 수준의 상관으로 나타났다. 동물태도의 하위요인 중 레저산업에 동물이용 반대-패션산업에 동물이용 반대($r=.68, p<.001$)의 상관은 높게 나타났으나, 레저산업에 동물이용 반대-축산산업에 동물이용 반대($r=.12, p>.05$), 레저산업에 동물이용 반대-동물복지 고려($r=.11, p>.05$), 축산산업에 동물이용 반대-동물복지고려($r=-.05, p>.05$) 간의 상관은 나타나지 않았다. 즉, 이 결과는 동물태도 중에서도 하위요인인 인간과 동물과의 관계인 동물 사용 용도에 따라 서로 다른 태도를 보인다는 것을 나타낸다.

<표 4> 상관관계 분석 결과

($N=220$)

	1	2	3	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5
1) 영유아동물보호교육 필요성 인식	1							
2) 교사교육 요구	.46***	1						
3) 동물태도	.24***	.24***	1					
3-1) 레저산업에 동물이용 반대	.16	.15*	.81***	1				
3-2) 실험연구에 동물이용 반대	.21**	.17*	.72***	.36***	1			
3-3) 축산산업에 동물이용 반대	.21**	.21**	.49***	.12	.20**	1		
3-4) 패션산업에 동물이용 반대	.12	.15*	.70***	.68***	.35***	.21**	1	
3-5) 동물복지 고려	.20**	.22**	.49***	.11	.20**	-.05	.19*	1

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

3. 영유아교사의 동물태도가 교사교육 요구에 미치는 영향에 대해 영유아동물 보호교육 필요성 인식의 매개효과

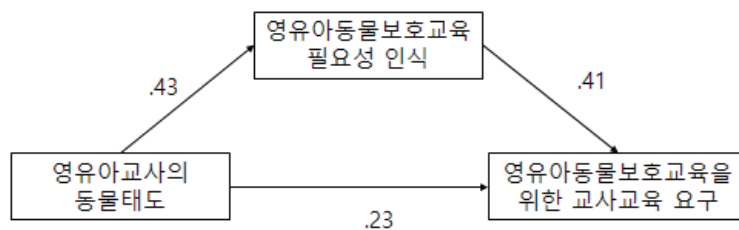
영유아교사의 동물태도는 영유아동물보호교육의 필요성 인식을 매개로 하여 교사교육 요구를 가져오는지에 대한 분석을 위하여 매개효과 검증 실시하였다.

<표 5> 동물태도, 영유아동물보호교육 필요성인식, 교사교육 요구 간의 경로 (N=220)

경로	Label	B	β	95% 신뢰구간		Z
				Lower	Upper	
동물태도 → 필요성	a	.43	.13	.18	.71	3.26***
필요성 → 교사교육요구	b	.41	.06	.30	.53	6.96***
동물태도 → 교사교육요구	c	.23	.11	.03	.45	2.16*

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

<표 5>에서 나타난 바와 같이 경로a($B=.43$, $p<.001$)에서 영유아교사의 동물태도는 영유아동물보호교육 필요성 인식에 유의미한 정적 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 경로b($B=.41$, $p<.001$)에서 영유아동물보호교육 필요성 인식은 교사교육 요구에 유의미한 정적 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 다음으로 경로c($B=.23$, $p<.05$)에서 영유아교사의 동물태도는 교사교육 요구에 정적인 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통하여, 영유아교사의 동물태도와 교사교육 요구 간의 관계에서 영유아동물보호교육 필요성 인식의 부분매개효과를 예측할 수 있다. 이러한 결과는 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 영유아동물보호교육 필요성 인식의 부분매개효과

영유아교사의 동물태도와 교사교육 요구 간의 관계에서 영유아동물보호교육 필요성 인식의 매개효과 검증을 위해 부트스트랩(Bootstrap)을 실시하였다. 본 연구에서 부트스트랩 표집은 대표본 작업을 10,000회 수행하여 분석하였고 95%의 신뢰구간에서 검증하였다. 그 결과는 <표 6>과 같다. 영유아교사의 동물태도가 영유아동물보호교육 필요성 인식을 거쳐

교사교육 요구로 가는 경로에서 95%의 신뢰구간이 [.07~.30]으로 0을 포함하지 않고, Z 값에서도 3.06($p<.01$)로 나타나 영유아동물보호교육 필요성 인식의 매개효과가 통계적으로 유의하게 나타났다.

<표 6> 동물태도와 교사교육 요구 간의 관계에서 영유아동물보호교육 필요성인식의 매개효과 부트스트랩 검증결과 (N=220)

Effect	Label	B	β	95% 신뢰구간		Z
				Lower	Upper	
Indirect	$a \times b$	.17	.06	.07	.30	3.06**
Direct	c	.23	.11	.03	.45	2.16*
Total	$c + a \times b$	.41	.12	.18	.65	3.33***

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

연구 결과를 정리하면, 영유아교사의 동물태도는 교사교육 요구에 직접적으로 예측관계를 나타내며, 영유아동물보호교육 필요성 인식의 매개를 통해서도 교사교육 요구에 간접적으로 유의미한 예측관계를 보이는 것으로 나타나, 영유아동물보호교육 필요성 인식이 영유아교사의 동물태도와 교사교육 요구 간의 관계를 부분적으로 매개함이 검증되었다.

IV. 논의 및 결론

영유아교사의 동물태도의 양상과 영유아교사의 동물태도, 영유아동물보호교육 필요성 인식, 교사교육 요구 간의 관계를 분석한 결과들을 중심으로 논의하면 아래와 같다.

첫째, 영유아교사는 동물보호교육이 필요하다고 대부분 인식을 하면서도 동물의 이용에 대한 태도에서 다른 입장을 보였다. 즉, 생활 경험 속에서 대안적 인공물로 대체 가능한 ‘패션산업에 동물이용 반대’, ‘레저산업에 동물이용 반대’의 태도를 나타내어 패션산업과 레저산업에서의 동물의 권리에 대해서는 민감하였다. 그러나 ‘동물복지 고려’의 태도는 중간 수준이었고, ‘실험연구에 동물이용 반대’, ‘축산산업에 동물이용 반대’가 낮게 나타났다. 또한 ‘영유아동물교육 필요성 인식’과 ‘실험연구에 동물이용 반대’, ‘축산산업에 동물이용 반대’, ‘동물복지 고려 태도’는 낮은 수준이지만 정적 상관이 있음을 알 수 있었다. 동물복지와 동물권 존중에 대한 민감한 교사들이 실험연구와 축산산업에 동물이용을 반대하는 경향이 있음을 의미한다.

이와 같은 연구 결과는 수의과대학생들의 동물 태도에 관한 연구에서도 나타났다. 수의과대학 학생들은 야생동물을 ‘스포츠 목적으로 사냥’, ‘야생동물의 모피용 포획’, ‘밀집 사육’ 등은 대체로 비윤리적이라고 생각하고 있지만, ‘동물실험을 통한 과학연구의 불필요성’,

‘질병 극복을 위한 지속적인 동물실험의 불필요성’에 대해서는 동의하지 않는 등 과학과 의학연구를 위한 동물실험에 대해 옹호하는 태도를 보였다(천명선 외, 2010). 이처럼 영유아교사도 동물을 대신할 수 있는 실험연구에 동물이용의 대안에 대한 이해가 부족하고, 축산산업 동물이용을 줄이기 위한 대안적 실천으로서 육식 대신 채식하기에 대한 부담을 느끼는 것으로 해석할 수 있다. 최근 동물실험을 대신에 할 대체 독성시험법 연구로서 컴퓨터 분석 모형과 인공지능형 알고리즘이 개발되었고, 알고리즘의 독성 예측 정확도는 평균 87%에 달하여 동물실험 결과의 재현 정확도인 81%에 비해 신뢰할 만한 결과를 낼 수 있다(한겨레, 2018. 7. 16.). 국내외에서 동물실험 비윤리성에 공감하고 있으며 공공과 민간이 함께 개선하기 위하여 노력하고 있으며, 환경부는 한국의 동물 대체시험 기술을 2030년까지 선진국 수준으로 확보하고자 노력하고 있다(한겨레, 2022. 1. 21.). 동물실험을 하지 않고도 인간의 생명과 건강을 지킬 수 있는 방법이 있다는 점에 대한 교사들의 이해가 필요하다.

둘째, 영유아교사의 동물태도는 교사교육 요구와 정적인 상관관계, 영유아동물보호교육의 필요성 인식과도 정적 상관이 있었다. 이는 영유아교사가 동물권리 존중의 태도를 가질수록 영유아동물보호교육과 동물보호교육에 대한 교사교육 요구가 있음을 의미한다. 이는 강정원과 조유진(2022)의 연구에서 영유아교사가 유아 동물보호교육에 대한 관심이 있으며, 현장에서 기회가 될 때마다 영유아들과 상호작용하려는 의지가 있어, 영유아발달에 적합한 동물보호교육 가이드라인과 연수가 필요함을 주장한 것과 맥을 같이 한다. 하위요인 간의 상관관계를 살펴보면 영유아교사의 동물태도 중 ‘실험연구에 동물 이용 반대’, ‘축산산업에 동물이용 반대’, ‘동물복지 고려’요인이 ‘영유아동물보호교육 필요성 인식’과 유의미한 정적 상관관계가 있었다. 또한 동물태도의 하위요인 간 상관관계에서 ‘레저산업에 동물이용 반대’와 ‘패션산업에 동물이용 반대’ 간의 정적 상관관계가 나타났다. 반면 ‘축산산업에 동물이용 반대’는 ‘레저산업에 동물이용 반대’나 ‘패션산업에 동물이용 반대’와 상관관계가 나타나지 않았다.

이는 동물태도 중에서도 인간의 동물 사용 이유에 따라 서로 다른 태도를 나타냄을 보여준다. 이러한 결과는 인간-동물 연구 네트워크에서 실시한 동물복지에 대한 태도 국민 설문조사(박효민, 천명선, 주윤정, 2021)에서 일상적 행동에서 동물복지를 중요하게 생각하는 정도를 조사한 결과 고래와 돌고래 도살, 동물원 동물, 모피 사육, 사냥, 낚시 등에 대한 반감이 높지만, 식용 목적으로 동물을 기르거나 연구목적으로 동물을 사용하는 것에 대해서는 반감이 적다는 결과와 일맥상통한다. 김광연(2019)은 반려동물을 대하는 인간의 태도 역시 이중적이라는 점을 지적하고 있다. 반려동물을 삶의 동반자처럼 대하며 동물의 존재 가치를 높게 평가하지만, 반려동물이 지닌 동물의 본질적 속성이나 본능을 이해하기보다는 인간에게 이로운 기능만을 취하며 ‘소유의 대상’으로 여길 뿐만 아니라 인간이 키우기

에 쉽도록 조작하는 ‘반려동물의 기획자’ 태도를 보인다는 것이다. 또한, 반려동물인 ‘개’와 다른 동물을 차별하는 종차별주의를 동물 간에도 적용하고 있다. 피터 싱어는 우리가 좋은 삶든 간에 사람들은 서로 다르다는 사실을 인정해야 하며 동물 역시 동물이라는 이유로 차별해서는 안 된다고 하였다(Singer, 2012). 인간은 감응력을 지닌 존재를 존중해야 하며 불필요한 고통을 가하지 말아야 한다(최훈, 2019). 즉, ‘보편적 가치’로서 동물의 고통을 줄이고자 해야 한다. 본 연구의 결과에서 ‘영유아동물보호교육 필요성 인식’에 다른 동물태도들이 상관관계가 나타나는데 비하여 레저나 패션에 대한 이용 반대는 상관관계가 나타나지 않았고, 레저와 패션 이용 반대 간 상관성이 나타난 것에 비하여 이들과 ‘축산산업에 동물 이용 반대’ 간의 상관성이 나타나지 않은 점에 주목해볼 필요가 있다. 레저나 패션에서의 동물 대체 재료를 이용하는 것은 비교적 수월하고 접근성이 쉽지만 ‘축산이용 반대하기’, ‘동물복지를 고려하기’와 ‘의학실험에 동물이용 반대하기’는 접근성이 어렵다고 인식하는 것이다. 그러나 유아동물보호교육은 불필요한 동물의 고통을 줄이고 동물의 본성을 이해함으로써 인간관의 공존을 지키고자 하는 수준에서 이루어져야 하므로 교사교육이 필요함을 시사한다.

셋째, 영유아교사의 동물태도는 영유아동물보호교육 필요성 인식을 매개로 하여 교사교육 요구에 영향을 미친다. 즉, 영유아교사의 동물태도는 영유아동물보호교육 필요성 인식의 매개를 통해서 교사교육 요구에 유의미한 예측관계를 보이는 것으로 나타났다. 영유아교사가 가지는 동물태도 만으로도 교사교육 요구가 있을 수 있지만, 영유아기의 동물보호교육이 필요하다고 느끼는 경우에는 더욱 교사교육 요구가 커짐을 알 수 있다. 이는 영유아기 동물보호교육의 의의와 가치에 대한 인식의 차이가 교사교육에의 참여로 이어질 수 있음을 의미한다. 또한 영유아동물보호교육 교사교육 요구는 교육과정의 창조자인 교사에게 나오는 가장 적극적인 행위이므로 교육으로 확장되고 적용될 가능성이 높음을 시사한다.

몇몇 연구를 통해서 남성에 비해 여성이, 반려동물을 키워본 경험의 유무, 공감적 성향 등에 따라 동물보호적 태도가 차이가 있는 것으로 알려져 있다(천명선 외, 2010; Herzog et al., 2015; Mathews & Herzog, 1997). 이처럼 동물복지와 동물권에 대한 교사의 민감한 태도는 동물과 관련된 개인적 경험과 성향에 의해서 스펙트럼이 넓다. 교사가 영유아에게 동물보호교육이 요구됨을 인지하느냐 하지 못하느냐는 그가 얼마나 인류의 지속가능한 미래를 위해 동물과의 공존이 중요한지 지각하고 교육현장에서 실천하려는 시대 정신을 얼마나 가지느냐에 따라 달라질 수 있다.

동물의 권리와 인간의 복지에 대한 논의는 오래된 일이다. 인간은 한편으로 동물을 보호해야한다는 신념을 가지고 있으면서도 다른 한편으로는 동물이용에 대해 인간 중심적인 태도를 지속해왔다. 그러나 오랜 역사 속에서 자연인이었던 인간이 시민으로 성숙하면서 여성인권, 장애인 인권을 개선시켜왔다. 그 시민정신을 동물과 공존하기 위한 교육에 적용하

도록 교사들에게 설득할 필요가 있다(김진석, 2004).

그렇다면 영유아동물보호교육을 위한 교사교육 프로그램은 어떠한 방향성을 가져야 할 것인가? 동물보호교육을 위한 교사교육에서 영유아동물보호교육의 구체적 실재를 반드시 다루어야 하겠지만, 동물과 생명에 대한 이해를 포함하고, 종차별주의로부터 동물권 존중에 이르기까지 동물과 인간과의 관계에 대한 철학적 사유 과정을 꼭 다루어야 한다. 지식과 태도를 겸비하지 않은 교사의 피상적 기술은 한계를 갖기 마련이다. 강정원과 조유진(2022)의 연구에서도 영유아동물보호교육에 별로 관심이 없다고 응답한 교사들의 그 주된 이유가 동물에 대한 지식 부족이라고 응답한 결과가 이를 뒷받침한다. 즉, 동물에 대한 지식 부족으로 영유아동물보호교육에 관심이 적은 교사에게는 더욱 접근이 쉽고 활용이 쉬운 교수학습 자료 제공 및 보급도 필요하다. 그러나 이를 넘어서 인간과 동물이 함께 공존하는 지속가능발전에 대한 이해 교육이 필요하다. 사람을 포함한 모든 생명체는 ‘살아있는’ 존재이며 인간과 동물의 삶은 합목적성을 향하여 공존하여 살아가야 함을 교육할 필요가 있다.

아울러 영유아동물보호교육이 요구되는 현시점에서 동물전문가, 동물권 보호활동가와 영유아교육 전문가의 융합적 협력을 통해 충분한 논의와 소통을 거친 후속 연구가 필요함을 제언한다. 영유아기에 동물보호교육이 가지는 교육적 의미를 밝히는 연구들도 다양한 차원에서 지속적으로 이루어질 수 있도록 학계와 교육 현장의 노력이 필요하다.

참 고 문 헌

- 강정원, 김혜경, 박아름(2017). **우리는 동물 지킴이**. 서울: 동물보호시민단체 카라.
- 강정원, 조유진(2022). 유아교육기관에서의 동물보호교육 현황과 교사의 인식. **인문사회** 21, 13(3), 995-1007.
- 강정원, 조유진, 이경진(2021). **우리는 동물과 함께 살아가요**. 경기: 경기도 동물보호과.
- 경기도(2021). 경기도교육청 동물학대 예방교육 및 교육 지원 조례안 [경기도의회 공고 제 2021-263호. 2021. 6. 8. 입법예고]. <https://www.ggc.go.kr/site/agendaif/main/lgslt/87670>에서 2022. 10. 15 인출.
- 공혜정(2019). 새로운 변화: 기후변화와 원헬스(One Health) 패러다임 고찰. **생태환경과 역사**, 5, 69-104.
- 김경철, 김은옥(2015). 멸종위기동물 황새를 통한 환경교육 활용에 대한 연구. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집**, 2015(1), 558-558.
- 김광연(2019). 동물 생명의 가치와 인간과의 공존. **순천향 인문과학논총**, 38(3), 97-121.
- 김규수, 임휘윤(2017). 동물체험이 유아의 정서지능, 과학적 탐구능력 및 그리기 표상능력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 22(6), 29-49.
- 김다래, 궤노의(2015). 협동학습을 통한 동물 기르기 활동에서의 유아 경험. **열린유아교육연구**, 20(5), 493-525.
- 김성한(2012). 상어의 '동물해방'과 사유와 실천 능력 함양으로서의 도덕교육. **인문과학연구**, 35(35), 433-454.
- 김성호(2002). 동물의 도덕적 지위에 관한 칸트의 견해. **환경철학**, 1, 77-98.
- 김진석(2004). 인간과 동물-권리와 복지의 논쟁, **대한수의사회지**, 40(5), 442-465.
- 뉴스1(2018). "서정대, 2018 양주시 반려동물 문화교실 주최". <https://www.news1.kr/articles/3477683>에서 2021. 2. 13 인출.
- 동물권행동 카라(2017). KARA 만 5세를 위한 동물보호교육 프로그램: 우리는 동물 지킴이! 동물 보호를 실천해요. 서울: 동물권행동 카라. <https://www.ekara.org/activity/education/read/9168>에서 2021. 2. 13 인출.
- 동물자유연대(2017). 동물보호교육: 어린이대상 동물보호교육 교육 활동지. <https://www.animals.or.kr/campaign/education/39139>에서 2021. 2. 13 인출.
- 박찬구(2011). 동물권의 문제와 상생의 생명윤리. **윤리연구**, 1(83), 53-76.
- 박효민, 천명선, 주윤정(2021). 동물복지에 대한 태도 국민 설문조사. 2021년 한국과학기술회기 후기 학술대회, 203-214. 서울: HJ 비즈니스센터 광화문 세미나

룸 A&C.

서울특별시(2012). 동물보호조례 [서울특별시조례 제5356호, 2012. 9. 28. 전부개정]
<https://www.law.go.kr/LSW/ordinInfoP.do?ordinSeq=545077>에서 2022. 10.
 15 인출.

신영전(2020). 코로나19 대유행시기의 보건복지: “은 보건복지(One Health & Welfare)를
 향하여”. **보건사회연구**, 40(1), 5-10.

아시아경제(2016. 3. 10). “동물사랑은 어릴때부터... 어린이 동물보호 교육 실시”.
<https://www.asiae.co.kr/article/2016031005403065134>에서 2021. 2. 13 인출.

윤선영, 이경연(2018). 예비유아교사의 동물 돌봄 체험을 통한 돌봄 관련 인식의 변화. **유
 아교육학논집**, 22(5), 61-82.

이경주, 권호중, 정대율(2019). 철학의 관점으로 본 시대별 동물윤리와 태도변화의 고찰.
예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지, 9(8), 187-198.

이승훈(2020). 동물 활용 스포츠의 역사와 철학적 재조명, 움직임의 철학. **한국체육철학회
 지**, 28(2), 55-68.

이영기, 손장호(2019). 초등학교 동물보호교육 모듈개발 및 가치. **실과교육연구**, 25(1),
 63-83.

이진석(2016). 사회과 수업에서 동물복지 학습을 통한 민주시민성 함양에 관한 연구, **시민
 교육연구**, 48(2), 167-182.

이현주, 조미환(2013). 유치원 교사의 동물 기르기 활동 실태와 인식 조사. **한국보육학회
 지**, 13(3), 303-327.

전 철, 우희중(2021). 포스트휴먼 사회의 동물권: 인간, 동물, 인공지능의 생명 존재론. **신
 학사상**, 193, 61-85.

천명선, 김진석, 이문한, 류관동(2010). 한국 수의과대학 학생의 동물에 대한 태도 및 동물
 진료 관련 윤리적 의사결정. **한국임상수의학회지**, 27(1), 29-34.

최 훈(2019). 동물권 운동과 다문화주의. **순천향 인문과학논총**, 38(3), 41-69.

한겨레(2018. 7. 16). “동물실험 대체하는 컴퓨터, 화학독성 예측 정확도 더 높아”
https://www.hani.co.kr/arti/science/science_general/853481.html에서
 2023. 3. 21 인출.

한겨레(2019. 4. 1). “원헬스, 동물이 살아야 사람도 산다” [https://www.hani.co.kr/arti/
 animalpeople/human_animal/888153.html](https://www.hani.co.kr/arti/animalpeople/human_animal/888153.html)에서 2022. 11. 26 인출.

한겨레(2022. 1. 21). “동물대체시험 기술, 2030년까지 선진국 수준 확보”
https://www.hani.co.kr/arti/science/science_general/1028279.html에서
 2023. 3. 21 인출.

- 허정민, 성소영(2009). 유아교육기관에서의 동물 기르기에 대한 인식 및 실태 분석. **미래 유아교육학회지**, 16(2), 217-242.
- 허정민, 성소영(2011). 유아교육기관에서 동물 기르기에 대한 의미 탐색. **열린유아교육연구**, 16(5), 377-403.
- Amuasi, J. H., Lucas, T., Horton, R., & Winkler, A. S. (2020). Reconnecting for our future: The lancet one health commission. *The Lancet*, 395(10235), 1469-1471.
- De Villiers, R. (2012). The animal experimentation controversy: Ethical views of prospective teachers. *Perspectives in Education*, 30(3), 88-97.
- Furnham, A., McManus, C., & Scott. D. (2003). Personality, empathy and attitudes to animal welfare. *Anthrozoös*, 16(2), 135-146. DOI: 10.2752/089279303786992260
- Herzog, H. A., Betchart, N. S., & Pittman, R. B. (1991). Gender, sex role orientation, and attitudes toward animals. *Anthrozoös*, 4(3), 184-191.
- Herzog, H., Grayson, S., & McCord, D. (2015). Brief measures of the Animal Attitude Scale. *Anthrozoös*, 28(1), 145-152. DOI:10.2752/089279315X14129350721894
- Mark, D. (1997). *Dog's best friend*. IL, Chicago: University of Chicago Press.
- Mathews, S., & Herzog, H. A.(1997). Personality and attitudes toward the treatment of animals. *Society & Animals*, 5, 169-175.
- Singer, P. A. D. (2012). 동물 해방[*Animal Liberation*]. (김성한 역). (원전은 1975에 출판). 경기: 연암서가.
- Suk Chun Fung, & Sili Zhou(2020). An investigation of pre-service teachers' attitudes toward animals and empathy toward humans: Implications for humane education development. *Anthrozoös*, 33(3), 415-426, DOI:10.1080/ 08927936.2020.1746531
- Taylor, N., & Signal, T. D.(2005). Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoös*, 18(1), 18-27. DOI: 10.2752/089279305785594342
- The jamovi project(2021). Jamovi(Version 1.6) [Computer Software], Retrieved Aug. 11, 2022, from <https://www.jamovi.org> at.

ABSTRACT

Animal attitude of infant teachers, awareness of the necessity of infant animal protection education, and demand for teacher education

Kang, Jeong Won (Professor, Korean Bible University)

Lee, Kyoung-Jin (Professor, Sungkyul University)

The purpose of this study is to examine the tendency of infant teachers' attitude toward animals and to analyze the effect of teachers' attitude on teacher education demands through the recognition of the necessity for animal protection education for infants. The data was collected by conducting a survey on 220 infant teachers working in Seoul and Gyeonggi-do. As a result of the study, first, the animal attitude of infant teachers was different according to their values of the relationship between humans and animals. Second, there was a positive correlation between the recognition of the necessity of infant animal protection education and the demand for teacher education. A relatively low positive correlation was observed between the animal attitude of infant teachers, the necessity of infant animal protection education, and demand for teacher education. Third, it was found that the animal attitude of infant teachers influenced the demand for teacher education by partially mediating the recognition of the necessity of infant animal protection education. This study suggests that pre-service teacher education and in-service education are required to improve the animal attitude of infant teachers and to search measures for infant animal protection education.

Key words: infant teachers, animal attitude, infant animal protection education, teacher education

청소년 죽음인식교육의 방향성 연구 —중학생 대상 사례연구를 중심으로—

백 미 화* · 우 버 들** · 최 진*** · 김 규 미**** · 신 창 호*****

본 연구는 중학생을 대상으로 진행한 죽음인식교육의 한 사례연구를 통하여 향후 죽음인식교육 프로그램개발 및 교육내용의 방향을 제시하고, 죽음교육 교수자 역량교육에 초석이 될 실증적 자료를 제시하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 죽음교육전문가에 의해 죽음인식교육 프로그램이 기획되어 서울소재 중학교 3학년 학생들을 대상으로 총 4회에 걸쳐 정규수업과정에서 시행되었다. 이 프로그램은 인지적, 정서적, 행동적, 가치적 차원으로 구성되었으며, 책임 있고 주체적인 가치관과 인생관을 형성할 수 있도록 도울 뿐만 아니라, 생명존중사상을 함양하여 도덕적 내면화 형성에 기여하는 것을 목표로 하였다. 또한 상실 경험과 이별의 아픔을 직접 대면하고 성찰하여 성장의 계기가 될 수 있는 기회를 제공하고자 하였다. 이 연구는 본 수업 중에 사용한 죽음인식, 상실인식, 인공임신중절, 자살 등에 대한 학생들의 인식과 가치관에 대한 활동지의 답변을 분석한 내용이며, 해당 죽음인식교육 프로그램과 교수자들에 대한 학생들의 만족도를 보고한 것이다. 그 결과 청소년 죽음인식교육은 올바른 죽음관을 형성하여 죽음불안을 낮춰줄 수 있어야 하고, 죽음이나 상실로 인한 슬픔에 대처하는 데 도움이 되는 내용이어야 하며, 생명존중사상에 입각한 죽음의 윤리적 가치관을 확고하게 형성할 수 있도록 구성되어야 함을 알 수 있었다. 죽음교육 교수자의 역량과 프로그램 진행에 대한 제언도 논의되었다.

주제어: 청소년죽음인식교육, 생명존중사상, 상실대처능력, 죽음불안, 죽음교육 교수자 역량교육

논문 접수: 2023/01/31 수정본 접수: 2023/03/11 게재 승인: 2023/03/23

* 고려대학교 교육학과 박사과정

** 동양미래대학교 교양과 조교수

*** 고려대학교 교육학과 박사과정

**** 세명대학교 외국어학부 부교수

***** 고려대학교 교육학과 교수(교신저자: sudang@korea.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국의 어린이·청소년의 행복지수는 OECD 22개 국가 중 22위(한국방정환재단, 2022)이며 청소년의 자살률은 2017년 이래로 계속 증가하고 있는 추세다(보건복지부 · 한국생명존중희망재단, 2022). 한국 청소년들이 행복을 위해 무엇을 필요로 하는지를 살펴봄으로써 그들의 행복지수가 낮은 이유를 유추해 볼 수 있다. 이들은 행복을 위한 조건으로 돈·성적향상·자격증 등의 물질적 가치를 가장 많이 언급하였으며(한국방정환재단, 2022), 자살 동기는 성적에 대한 부담과 정신적 어려움 때문으로 파악되고 있다(보건복지부 · 한국생명존중희망재단, 2022). 결국 청소년들에게 부담과 어려움을 주는 것은 한국 사회의 지나친 배금주의와 성과주의가 빚어낸 무한경쟁의 극대화로 인해 정신의 물질화와 개인의 탈정체성이 빚어낸 인간다움의 상실로 인한 것으로 볼 수 있다. 상대적 ‘앞섬’만을 추구하는 성적위주의 경쟁은 삶에 대한 주체적인 인식을 가로막음으로써 학생들의 정신적인 빈곤을 더욱 심화시켰으며, 그 결과 서로 포용하고 상생하는 인성을 함양하기보다는 서로를 소외시키는 사례가 비일비재해졌다.

따라서 성공과 출세가 우선인 이 시대의 외부적 욕망에 휘둘리는 수동적이고 객체화되기 쉬운 청소년기의 학생들이 능동적이고 주체적인 길을 갈 수 있는 인생관과 가치관을 정립해 나갈 수 있는 성장 동력을 키워줘야 함은 오늘날 교육현장에서의 필연적인 과제이다. 교육의 근본목적이 인간의 존엄과 가치를 보존하여 정신적·도덕적 성숙을 위한 것이라면, 교육논리의 핵심은 인간 삶의 진정한 가치와 본래성을 발견하고 그것의 실천적 삶에 영향을 줄 수 있는 방안에서부터 논의되어야 할 것이다. 즉, 학생의 인간 존엄성과 가치를 인정하며 학생의 사람됨을 성장시키고 그들의 인격을 완성시킬 수 있는 방법은 무엇인지 물음을 던지는 것이다. 이는 물질과 경쟁, 성공이라는 요소를 넘어서 삶의 본질, 삶의 소중함과 가치, 삶의 의미를 생각해보도록 하는 방법에 대한 고민으로부터 시작된다.

청소년들이 고유한 개별 인간으로 성장함으로써 자신의 사람됨을 완성해야 한다는 본질적인 과제, 이러한 물음과 고민에 대한 사유는 ‘인간이란 무엇인가,’ ‘나의 실존은 무엇인가,’ ‘나는 어떻게 살 것인가’에 대한 고찰과 성찰이 주는 좀 더 본연적인 질문에서 비롯될 수 있다. 자신의 내면을 절실하게 반성적으로 성찰하는 계기는 반복적이고 무난한 일상 속에서는 쉽지 않다. 이러한 반성은 예기치 않게 조우하게 되는 인간의 한계상황, 다시 말해 불가항력적이고 우연적인 죽음과 상실의 명제를 토대로 했을 때만이 가능해진다. 살아가면서 누구에게나 다가오는 사건과 사고, 죽음과 상실이야말로 존재의 의미를 성찰하게 하고,

그 안에서 삶의 소중함과 인간의 가치를 깨닫게 한다. 따라서 인간이라면 피할 수 없는 가장 확실한 현실인 한계상황 앞에서 자신의 존재를 정직하게 대면할 수 있는 기회의 제공이 필요하다.

누구에게나 닥치게 될 피할 수 없는 문제인 죽음과 상실이라는 상황에 대면하고 직면하는 경험을 통하여 삶에 대한 주체적인 인식을 성찰하는 기회야말로 변화와 성장의 변별적인 계기가 될 수 있다. 그러나 오늘날 한국의 학교 현장에서는 인간에게 가장 보편적이며 확실한 사건인 죽음에 대해 언급조차 꺼리며 죽음을 교육내용에서 소외시키고 있다. 이러한 회피는 죽음에 대한 올바른 인식과 이해를 방해하여 두려움이나 공포를 갖게 하거나 정반대로 환상을 갖게 되는 경향을 초래한다(Nelson, 1979: 152). 무겁고 어렵게만 느껴지는 죽음이라는 주제를 교육내용으로 접하면서 자신에게도 닥쳐오게 될 죽음과 상실에 대한 올바른 인식을 할 수 있다. 이것이 생명에 대한 존엄과 가치를 보존할 수 있는 생명존중사상의 함양을 위한 죽음인식경험이 필요한 이유이다.

따라서 이 연구의 목적은 중학생을 대상으로 진행한 죽음인식교육의 한 사례를 통하여 드러난 청소년들의 죽음과 상실에 대한 인식의 실증적 자료를 제시함으로써 향후 죽음인식교육의 필요성과 프로그램개발 및 교육방법의 방향성을 위한 초석이 되고자 함에 있다. 청소년을 위한 죽음인식교육의 방향은 학생들의 죽음관이나 상실에 대한 인식을 파악하여, 왜곡하거나 지나치게 두려워하는 죽음과 상실에 대한 인식을 바로잡아주도록 설계되어야 한다. 또한 많은 상실을 겪으면서 살아가는 학생들이 상실을 회피하거나 대체물로 대체시키지 않도록, 상실의 의미와 대처법을 알려주도록 계획되어야 한다. 이러한 죽음인식교육의 목표는 죽음을 바르게 인식함으로써 학생들의 삶에 대한 올바른 가치관과 인생관의 정립을 통하여 청소년들이 직면하고 있는 문제나 고통을 감소시키기 위한 것이고, 이는 자살예방에도 효과적일 수 있다.

이러한 목적을 위하여 중학교 3학년 학생들을 대상으로 한 죽음인식교육 프로그램이 개발·진행되었으며, 이 연구는 학생들의 죽음과 상실에 대한 인식 활동지의 답변 내용을 분석한 결과에 대한 보고이다. 또한 이 프로그램과 교수자에 대한 학생들의 만족도 조사 결과를 통하여 죽음교육 교수자의 역량에 대해서도 논의하였다.

이 연구에서 “청소년”은 중·고등학생(13세경-19세경)으로 특정 한다. 그 이유는 이 프로그램이 중등학교 정규과정에서 진행되기 위한 목적으로 개발되었기 때문이다. “죽음인식교육”은 삶과 죽음의 교육, 생명존중교육, 감정·정서교육을 총칭하는 의미이다. 죽음대비교육이나 죽음준비교육이라는 용어는 일반적으로 노년기 학습자들이 죽음을 대비하여, 삶을 통합하고 정리하며 임종기에 필요한 제반 내용을 소개하고 알려주는 교육을 일컫는다는 점에서 죽음인식교육과는 차별된다.

II. 이론적 배경

1. 청소년 죽음인식교육의 필요성

죽음인식교육에서 청소년기를 다른 발달단계와 구분하는 방식은 주로 죽음에 대한 인식의 차이에 따른다. 유·아동기와 비교해서 청소년기에는 죽음의 특성인 보편성, 불가역성, 비기능성, 일회성 등을 명확히 인식하게 되고, 죽음 이후의 존재에 대한 궁금증 등 철학적이고, 추상적으로 죽음을 인식(Wass, 1991: 25)한다. 이처럼 청소년들이 죽음을 누구나 겪는 필연적인 현상, 돌이킬 수 없는 불가역적인 것이라는 것을 이해하게 되면서 죽음은 오히려 공포의 대상이 되기도 한다. 청년기와 더불어 청소년기가 죽음에 대해 가장 두려워하는 시기(Wass, 1991: 27)로 보고되는 이유이다.

한편 청소년기에는 죽음을 자신과 멀리 동떨어진, 상관없는 것으로 여긴다는 점에서 성인과 큰 차이를 보인다. 그 결과 청소년들은 전형적으로 죽음을 회피하고 자기 자신의 죽음의 가능성에 대해서도 부정한다. 죽음에 대한 주제를 회피할 뿐만 아니라 심지어 죽음을 낭만적인 것으로 미화(美化)시키기도 한다(노상우, 2010: 19). 죽음을 우습게 만들거나, 치장하여 중화시키고, 통제하면서도(이기숙, 2001: 109) 부분적으로 불안정한 모습을 보이면서 죽음에 대한 두려움이 오히려 커지게 되는 경우도 있다(류모아, 2012: 25). 이와 같이 청소년들은 죽음에 대한 걱정을 가장 많이 경험하며 심각한 염려와 불안에 직면하게 되어 그 어느 연령대보다 자살의 충동을 가장 많이 느끼기도 한다(노상우, 2010: 18).

그러나 Kastenbaum(1974: 112)에 따르면 청소년들이 죽음이라는 주제를 두려워하며 회피하고 은폐하는 것은 사실상 지배적인 문화의 태도로 인해 형성된 것이라고 보았다. 이는 곧 그들의 정신적 삶, 즉 죽음에 대한 태도는 그들이 속한 문화의 죽음의 태도로부터 크게 영향을 받는다는 것이다. 죽음은 모든 시간과 장소에서 같은 방식으로 경험되지 않으며 죽음이 성인과 청소년에게 주는 이미지는 시대마다 다르다. 각 사회는 저마다의 죽음 체계를 가지고 있으며, 각 사회물리학적 네트워크는 저마다의 방식으로 죽음과의 관계를 매개하고 표현한다. 이러한 관점은 현재는 청소년인 그들의 죽음에 대한 인식이 앞으로 성장함에 따라 한 사회의 주류 문화가 된다는 점에서 간과할 수 없는 부분이다. 따라서 청소년 시기의 올바른 죽음관 정립은 매우 중요한 위치를 차지한다.

활기차게 성장하고 있는 청소년들은 자신과 죽음 사이의 연관성에 대해 생각하고 싶어하지 않는다. 죽음에 대해 생각한다는 것은 별로 탐탁찮은 일이지만, 다른 한편으로 현실을 외면하려는 인간의 자연스러운 경향을 나타내는 것이기도 하다. 그러나 모든 인간은 어떤 발달 시기에 있든 필멸이라는 한계상황을 갖는다는 공통 조건과 상실이라는 공통의 고통을

공유한다. 따라서 삶의 중요한 측면인 죽음과 상실을 간과한 채 입시위주의 교육만 추구한다면, 청소년기를 별도의 시기로 왜곡하여 인식할 우려가 있다. 이러한 왜곡된 인식은 결과적으로 죽음과 상실의 문제를 적기에 다루지 못하고 유예시키는 잘못을 초래할 수 있다.

2. 청소년 죽음경험의 특성

오늘날 한국 청소년들이 경험하는 죽음의 특성은 크게 네 가지로 요약된다. 첫째, 청소년들이 경험하는 죽음은 그들의 조부모나 부모가 겪었던 방식과는 많은 측면에서 다르다. 예전에는 주변에서 흔히 볼 수 있었던 장례식이나 장례행렬이 오늘날에는 장례식장이나 추모공원이라는 별도의 공간으로 격리되면서 일상에서는 거의 눈에 띄지 않는다. 현실에서는 많은 죽음을 곁에서 겪으면서도 죽음을 삶과는 단절된 별도의 사건으로 취급하는 것이다. 따라서 일상생활에서 자연스럽게 이루어졌던 죽음인식교육은 더 이상 기대하기 어려워졌다.

둘째, 오늘날 청소년들이 주변 환경에서 마주하는 죽음의 형식은 ‘환상’ 또는 ‘대리죽음’과의 접촉 기회가 증가하고 있어서 여러 면에서 독특하고 제한적이며 왜곡되어 있다. 오늘날 미디어를 통해 접하는 죽음은 ‘많은 살인’과 ‘아주 적은 슬픔’으로 특징되며, 특히 온라인게임, 미디어, 웹툰, 웹소설 등에서는 ‘죽었다가 다시 태어나는’ ‘회귀’와 ‘환생’의 모티브를 따르면서 간접적인 죽음과 부활 등이 아주 흔하게 설정되어 있다는 특징을 갖는다. 그 결과 죽음과 상실, 삶에 대한 일반적인 인식이 뒤흔들리고 있다(김미현, 2019: 155).

셋째, 청소년기의 죽음은 주요 사망원인이 ‘인간에 의한 요인’인 유일한 시기이다. 이 시기의 죽음은 갑작스럽고 예상치 못한 방식, 심지어는 충격적인 방식으로 나타난다. 한국 청소년의 사망원인 1위가 10년째 자살이었으며, 2020년에는 청소년 자살자 수가 인구 십 만 명당 천명에 육박했다(통계청, 2020).

넷째, 청소년들은 어린 시절 추억에 대한 상실에서부터 잦은 이사로 인한 (이성)친구와의 이별, 부모의 이혼으로 인한 가족원의 상실 등 많은 죽음을 겪으면서 살아가고 있다. 이는 죽음의 개념을 신체생물학적인 종결로만 사고하는 것이 아니라 소중한 대상 혹은 의미 있는 타자와의 이별 즉 대상상실(Freud, 2017: 246)까지로 확장하여 규정한 것이다. 특히 반려동물을 키우는 가정이 늘어나면서 사람보다 수명이 짧은 반려동물과의 사별은 피할 수 없다. 이러한 많은 상실과 죽음을 경험하면서도 이들이 겪는 고통을 완화하고 상실에 대처하는 방법을 터득할 수 있는 기회는 거의 없다.

이상을 종합하면, 청소년들은 현실에서 많은 상실과 죽음을 접하고 있음에도 불구하고, 적절한 죽음인식교육을 받지 못하고 있으며, 오히려 미디어를 통한 왜곡된 죽음에 자주 노출되는 실정이다. 준비되지 못한 상황에서 겪는 청소년기의 상실과 죽음의 경험은 극단의

심리적 고통을 갖게 하고, 그 감정적 손상을 제 때에 해결해 주지 못하였을 때 생긴 후유 증은 인생 전체의 가치관과 세계관에 영향을 주게 된다. 따라서 상실과 죽음을 관계의 단 절이라고 할 때, 이러한 단절 경험 시에 건강하게 대처하고 바르게 회복할 수 있도록 탄력 성을 키우는 방식을 익히는 것은 죽음인식교육의 중요한 부분이다(임병식 외, 2019: 42). 또한 이러한 상실을 직면하고 대면하면서 삶과 죽음에 대한 체계적이고 건전한 죽음관을 확립할 때, 이 상실을 성장의 기회로 여길 수 있는 용기를 갖게 된다(신창호 외, 2022: 7). 그 결과 자기 자신의 생명은 물론이고 타자의 생명까지도 존중하고 보호해야 함을 일깨워 타인을 배려하고 공동체적 공감에 대한 이해를 고양시킬 수 있다.

3. 청소년 죽음인식교육의 방향

위의 이론들을 종합해볼 때, 죽음을 회피하고 자신과는 동떨어진 일로 여기는 청소년기 에 필요한 죽음인식교육 프로그램은 자신의 한계상황에 대한 자각을 일깨우는 것에서 출발 해야 한다. 한계상황에 대한 자각을 통한 죽음에 대한 올바른 인식은 죽음불안을 감소시켜 줄 뿐만 아니라, 삶의 의의를 구체적으로 성찰할 수 있는 계기가 된다. 또한 상실로 인한 슬픔과 고통의 감정을 억압하거나 회피하지 않고 있는 그대로 안정된 환경에서 표출시키고 대면시켜주는 프로그램이어야 한다(Corr, 1991: 45). 상실에 대처할 수 있는 용기와 힘은 그 상실이 성장으로 발전할 수 있는 기반이 되기 때문이다. 이와 더불어 Corr(2006: 48) 는 죽음인식교육에서 다루어야 할 주요 내용을 다음의 네 가지 영역으로 제시하고 있다.

첫째, 인지적 차원으로 ‘죽음에 대해 무엇을 아는가?’이다. 이는 죽음에 대한 의식적 인식을 위한 것으로 다양한 관점을 포함하며, 죽음에 대한 인식과 삶의 의미를 묻는 과정이 다. 또한 죽음, 비탄, 사별의 다양한 측면을 설명하고 정보를 제공한다. 둘째, 정서적 차원 으로 ‘죽음을 어떻게 느끼는가?’이다. 사별과 상실에 대한 비탄과 애도의 감정을 다룬다. 상 실, 이별 경험 후의 애도과정은 고통의 슬픔과정을 거쳐 보다 성숙한 인격자로 성장할 수 있는 비옥한 시간이다. 셋째, 가치적 차원에서 ‘어디에 가치를 두는가?’이다. 인간의 삶을 지배하는 기본적 가치들을 확인하며 표현하고 지지하도록 돕는다. 낙태, 뇌사, 자살 등의 영역이 포함된다. 넷째, 행동적 차원에서 ‘어떻게 행동하는가?’이다. 죽음과 관련된 모든 상 황에서 적절하게 행동하는 방법을 제공한다. 자살예방을 위한 캠페인 등을 시도해볼 수 있 다. 특히 ‘죽음의 상황’이 님선 청소년들은 무엇을 말하거나 행동해야 할지 모르는 경우가 대부분이다. 상실한 사람에 대한 위로방법, 사별한 사람에게 정신적 지원을 해주는 방법 등 이 포함된다.

따라서 이 연구에서 계획한 죽음인식교육은 첫째, 철학자들의 죽음에 대한 관점을 통해 나의 죽음을 인식하기, 둘째, 상실대처방법과 상실한 친구 위로하는 법 알기, 셋째, 자살과

낙태, 안락사에 대한 토론을 통한 생명존중 가치관 확립하기, 넷째, 자신의 한계성 인식을 통한 ‘삶을 계획하기’로 구성되었다.

4. 선행연구 분석

한국의 청소년을 대상으로 한 죽음교육에 관한 연구는 노인들을 대상으로 한 연구에 비해 매우 희박한 편이다. 지금까지 보고된 연구들조차도 실제 현장에서 프로그램을 실행해 본 사례보다는 죽음교육의 필요성이나 죽음교육 프로그램 개발에만 그치고 있는 실정이다. 대부분의 연구가 2000년대 중반부터 2010년대 중반까지 보고되었으며 그 후로는 간간히 발표되고 있는 상황이다. 현재까지 보고된 청소년을 대상으로 한 죽음교육의 선행연구는 다음 네 영역으로 분류되었다. 청소년의 죽음인식 혹은 죽음의식에 관한 연구(김현주, 2005; 정재걸 외, 2013; 지봉환, 2007), 죽음교육의 필요성과 죽음교육 프로그램 개발에 관한 연구(양인국, 2017; 정재걸 외 2014, 2015; 지봉환, 2008), 청소년 죽음교육 프로그램 개발을 위한 요구분석(박현정, 2016), 다수의 특정교과나 특정 목적을 위한 죽음교육 연구 등이다.

이상의 죽음교육에 대한 선행연구는 죽음교육 프로그램개발을 위한 기초 연구로서 학생들의 죽음인식교육에 대한 요구분석이나 죽음인식 프로그램의 필요성을 요청하는데 그치고 있어, 실제 교육현장에서 어떤 내용이 요구되는지, 개발된 프로그램은 또 어떻게 적용되는지 확인할 수 없다는 한계가 있었다. 따라서 이 연구는 죽음인식교육 프로그램을 죽음인식 교육이론에 근거하여 체계적으로 개발하고, 이 개발된 프로그램을 죽음인식교육 전문가들이 실제 학교현장에서 실행한 최초의 사례연구라는 점에서 기존연구들과 차별성이 있다. 또한 이 프로그램의 사례 연구가 향후 공교육의 죽음인식교육 기획과 실행을 위한 실증적 모델을 제시한다는 점에서도 그 의미가 크다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자 및 프로그램 개발

가. 연구 참여자와 교수자

이 죽음인식교육은 서울 소재 Y중학교 3학년 학생 8개 반 232명(남 136: 여 96)을 대상으로 한 전환기수업의 일환으로 2022년 12월 5일과 7일, 한 반에 2시간씩 2회에 걸쳐

총 4시간 실시되었다. 위 학교는 ‘기독교 정신에 입각하여 인성과 실력을 갖춘 인재 양성’이라는 목표를 지향하는 사립중학교로서, 예배를 통한 종교교육을 일주일에 한 번씩 실시하고 있다. 특히 ‘경쟁 없는 학교’ ‘나뿐만 아니라 친구, 가족, 이웃, 환경까지 돌보고 보호하는 미래형 인재를 양성하는 학교’라는 교육철학을 추구하면서 학생들의 바람직한 인성함양을 우선으로 두고 있다. 연구대상자들은 사전에 수업참여와 활동지 분석에 대한 동의서를 작성하여 제출하였는데 동의서를 작성한 학생은 총 198명이다.

죽음인식교육을 진행한 강의자는 죽음교육전문가 4명으로 구성되었다. 프로그램 기획과 개발·진행 등을 총괄적으로 담당한 제 1저자는 현재 재학 중인 학교의 교육학과에서 교육철학을 전공하는 박사과정 학생으로 죽음교육을 연구하고 있다. 미국 ADEC (Association for Death Education & Counseling)의 국제죽음교육전문가 자격증 (Certification in Thanatology)을 소지하고 있고, 죽음교육 임상수련감독전문가(Fellow in Thanatology) 자격증을 위한 과정 중에 있다. 교보교육재단의 인성교육현장연구지원 사업으로 「초등학생을 위한 죽음이해교육」 프로젝트를 수행(2020-2021)하였으며, 그 결과물로 『죽음이해를 통한 생명존중교육 워크북』 (2022, 박영스토리)을 발간하였다. 공동저자 1은 위의 교보교육재단 프로젝트를 함께 수행하였으며, 위 워크북의 공동저자다. 공동저자 2는 죽음교육학회와 세미나 등에 참석하며 죽음교육 분야에 계속 노출되어 왔으며, 공동저자 3은 미국 ADEC의 국제죽음교육전문가 자격증(Certification in Thanatology)을 소지하고 있다.

교수자들은 수업내용과 진행방법의 통일을 위하여 프로그램 기획 단계부터 최종 모의수업까지 총 4회의 대면·비대면 세미나를 진행하였다. 수업 지도안과 활동지의 개발을 위해 먼저 각각 한 차시씩 맡아 준비하여, 제 1저자의 점검, 수정, 보완을 거쳐 작성한 후, 교수자들이 순환방식으로 검토하며 피드백과 수정을 거듭하여 최종 완성하였다. 수업 준비물인 파워포인트의 ‘슬라이드 노트’ 기능을 사용하여 수업 중 교수자가 해야 하는 교사담화 문장을 사전에 빠짐없이 기록하여 공유하는 방식으로 교수자간 편차를 최소화하였다. 그러나 학생들의 이해수준과 학급 분위기에 따라 사용하는 단어나 설명 방법은 탄력적으로 진행할 수 있도록 강의자의 융통성을 열어두었다. 교수자는 각각 2개 반씩 담당하여 수업을 진행하였다.

나. 프로그램 개발

이 연구를 위한 죽음인식교육 프로그램은 사회과 교육과정의 일반적인 형식인 ‘나-타인-사회 공동체’의 구성을 따랐다(Bronfenbrenner, 1995). 이는 앞에서 살펴 본 죽음인식교육 내용의 네 가지 영역과도 같은 맥락으로 파악되었다: ① 인지적 차원: 나의 유한성과

일반적인 죽음의 특성, ② 정서적 차원: 타자의 상실에 대한 슬픔치유, ③ 가치적 차원: 공동체에 속한 모든 대상의 죽음에 대한 가치관 형성, ④ 행동적 차원: 자살예방을 위한 캠페인, 상실한 친구 위로하는 법. 따라서 이러한 이론적 배경과 중학생의 인지발달 수준에 맞추어 ‘나’의 유한한 삶에 대한 인식, ‘친구와 가족’의 상실에 따른 대처법, ‘사회’적 생명경시 문제, ‘나’의 삶을 성찰하고 계획하는 수업으로 최종 구성하였다. 프로그램의 구체적인 내용은 <표1>과 같다.

<표 1> 죽음인식교육 프로그램의 구성

차시	차시명	학습목표	학습내용	활동
1	나: 유한한 존재	- 자신의 죽음을 인식하고, 유한한 삶의 소중함을 알 수 있다. - 나의 죽음을 수용할 수 있다.	- 죽음에 대한 관점 - 죽음의 특성 - 죽음에 대한 생각 - 유한한 삶을 가정하고 수용하기	- 죽음에 대한 브레인스토밍, 조별로 마인드맵 - 죽음을 정의하는 문장 완성 - 한계상황을 가정하고, 사랑하는 사람에게 편지쓰기, 자신의 버킷리스트 작성
2	상실과 애도	- 상실 개념을 이해하고 상실 감정을 말할 수 있다. 『무릎팍지』를 읽고, 상실의 고통에 대처하는 방안을 말할 수 있다.	- 상실 개념 - 상실했을 때 느끼는 감정 - 죽음으로 인한 상실과 애도 - 애도의 실제: 죽음을 수용하게 되는 과정	- 상실에 대한 브레인스토밍 - 상실을 정의하는 문장 완성 - 상실의 감정을 Y-Chart로 정의(시각, 청각, 촉각) - 책 『무릎팍지』 내용 분석 - 부모님의 죽음을 가정하고 하고 싶은 말, 극복 방안 작성
3	생명존중과 경시	- 생명존중의 의미와 중요성을 인식할 수 있다. - 생명경시와 관련한 사회문제에 대한 자신의 생각을 말할 수 있다.	- 생명의 정의 - 출생의 의미와 삶의 가치 - 니체의 죽음관과 자살관 - 인공임신중절의 생명윤리 - 뇌사와 장기이식	- 영화 <제니와 주노>의 사례(학생의 임신) 제시 후 해결 방안 및 조인 작성 - 삶과 자살을 정의하는 문장 완성, 자살 방지 캠페인 문구 적기 - 뇌사와 장기기증에 대한 사례 제시 후 자신의 생각 작성
4	지금여기 “나”	- 나의 과거, 현재를 성찰할 수 있다. - 미래의 나를 계획할 수 있다.	- 오늘과 다른 내일의 나 - 삶의 계획 세우기 - 나는 어떤 사람으로 기억되고 싶은가	- 신체, 특기, 취미, 감정, 사회적 관계, 목표 측면에서 ‘과거의 나’ 성찰과 ‘미래의 나’ 계획 - 묘비문 작성 - 인생 줄자(과거-현재-미래) 완성

2. 학습지 구성 내용과 수업 만족도 설문지

가. 수업개요와 학습지 구성

교수자의 강의는 주로 죽음이나 상실과 관련하여 철학자들의 관점이나 일반적인 특성 등을 소개하는 부분으로 제한하였으며, 대부분의 시간은 학생들의 활동위주로 진행하였다. 죽음과 관련된 여러 개념이나 관련 이슈들에 관한 학생들의 인식을 공유하고 나누어보면서 진지하게 생각할 수 있는 시간으로 구성하였다. 이 활동들은 개인 활동, 소그룹활동, 전체 활동 등을 적절히 배분하여 이루어졌으며 토론, 글쓰기, 그림 그리기 등을 활용하였다. 구체적인 프로그램 내용은 <표 1>과 같다.

(1) 1차시 활동: 학생들의 죽음인식을 환기 및 확장하기 위하여 미래의 사태인 자신의 죽음을 오늘로 가져와 우리 인간은 누구나 한계상황의 운명을 가진 존재임을 확인하여 자신의 한계상황을 인식하고 삶의 의미와 소중함을 내면화 해 보도록 구성하였다. 이러한 목표를 달성하기 위하여 먼저, 학생들이 인식하고 있는 죽음에 대한 개념을 브레인스토밍을 통하여 마인드맵으로 시각화 해보도록 하였다. 또한 소크라테스, 하이데거, 사르트르, 공자, 맹자 등 동·서양 성현들의 죽음에 관한 관점을 소개한 후, 학생들이 문장을 완성하는 활동을 통해 자신만의 죽음 정의를 내리면서 죽음이라는 개념을 구체화해보도록 하였다. 자신의 버킷리스트를 작성하여 한계상황에 처해있을 때 삶의 우선순위를 어디에 둘 것인가를 생각해보는 기회를 가졌다. 끝으로 나의 죽음은 육체는 소멸되겠지만 주변인들, 소중한 사람들, 넓게는 전 인류와의 관계를 남기게 된다. 따라서 내게 가장 소중한 사람에게 편지남 기기를 해봄으로써 그 남겨진 자들과의 사랑을 확인해보았다.

(2) 2차시 활동: 소중한 사람의 상실을 미리 경험해보면서 상실이 주는 의미와 대처법을 논의하였다. 먼저 자신의 용어로 상실의 개념을 정의하고, 과거의 상실경험을 돌아다보면서 그로 인해 유발될 수 있는 감정을 생각해보도록 하였다. 특히 Y-Chart를 사용하여 죽음이 라는 추상적인 개념을 감각적으로 의식화 할 수 있는 활동을 하였다. 그 다음으로 그림책 『무릎팍지』를 통해 어린 주인공이 엄마의 죽음을 수용해가는 과정을 추적하면서 상실이 성장의 밑거름이 되어가는 과정을 살펴보았다. 사별로 인한 슬픔과 고통을 견뎌나가는 과정을 경험하면서 회복력 즉 복구의 힘을 키울 수 있는 활동이었다. 끝으로 부모님과 사별을 가정하여 부모님께 해주고 싶은 말을 편지로 작성하고 자신의 극복방법도 소개하였다.

(3) 3차시 활동: 명(命)의 개념을 통해 생명, 출생, 삶의 의미를 고찰해보며 생명 존중의 타당성을 인식하였다. 생명을 경시하는 사회 문제들인 자살, 인공임신중절, 뇌사와 장기 이식에 대한 사례를 제시하여 찬반토론을 실시하였다. 이 활동은 생명에 대한 학생들의 가치관을 드러내도록 유도하고 자신의 생각과 다른 의견의 경청을 통하여 생명존중에 대한

올바른 가치관을 정립할 수 있는 기회를 가졌다. ‘인공임신중절’은 청소년의 임신 사례를 제시하여 해결방안에 대해 토론하였고, ‘자살’은 삶과 자살을 정의하고 자살 방지 캠페인 문구를 작성하였으며, ‘뇌사와 장기이식’은 사례 소개 후 생명에 대한 가치를 어느 쪽에 둘 것인지 왜 그런지를 타진하면서 생명존중 가치관 인식의 지평을 넓혀가는 활동을 하였다.

(4) 4차시 활동: 고등학교 진학을 앞둔 이 학생들은 상급학교 진학에 대해 다소 기대에 차있기도 하면서도 또 한편으로는 마음이 무겁기도 할 것이다. 이러한 무거운 마음은 현재 자신의 위치에 대한 명확한 인식이 부족하고, 미래에 대한 예측이 불가능하거나 막연할 때 발생하여 불안을 유발할 수 있다. 따라서 자신의 과거와 현재를 신체, 특기, 취미, 감정 등의 영역별로 비교하고, 이를 미루어 미래의 삶을 계획해 보는 활동을 하였다. 자신이 계획한 바를 모두 성취하였을 때 나는 어떤 존재로 기억되고 싶은지에 유념하며 자신의 묘비문도 작성하였다. 묘비문 작성 활동은 삶의 유한성을 다시금 일깨워줄 수 있음과 동시에 목표와 계획을 생각해봄으로써 적극적으로 실천할 수 있는 동력을 갖게 해준다, 또한 죽음이라는 무거운 주제를 조금은 유쾌하게 회자할 수 있는 기회도 된다.

나. 수업 만족도 설문조사

수업의 만족도에 관한 설문지는 총 5문항으로 구성되었다. 수업 진행 횟수의 적절성 여부, 교수자의 강의 진행 방법에 대한 만족도, 학습활동에 대한 만족도, 교육내용의 난이도 등을 5점 Likert 척도로 질문하였다(매우 그렇다 5점, 그렇다 4점, 보통이다 3점, 그렇지 않다 2점, 매우 그렇지 않다 1점). 아래 <표 2>와 같이 죽음인식교육에서 다루고 싶은 주제나 추가로 원하는 건의사항에 대해 묻는 주관식 질문 한 문항도 포함되었다.

<표 2> 수업 만족도 설문지

번호	문항
1	여러분이 참여한 죽음인식교육의 진행 시간(4회)은 적당하였습니까?
2	여러분이 참여한 죽음인식교육을 진행하는 교수자의 강의방법에 만족하십니까?
3	여러분이 참여한 죽음인식교육을 진행하는 학습지에 만족하십니까?
4	여러분이 참여한 죽음인식교육의 내용은 이해하기 쉬웠습니까?
5	죽음인식교육에서 다루었으면 하는 주제나 내용이 있으면 간략히 적어 주십시오.

3. 학습지와 설문지 분석

학습지와 설문지의 분석은 연구자를 포함한 4명의 합의집단과 1명의 감수자로 구성되어 진행하였다. 합의집단은 언어학 박사학위 소지자 2명, 교육사철학 전공 박사수료자 1명, 교

육사철학 전공 박사과정 재학생 1명으로 구성되었다. 합의집단 구성원 중 2명은 미국 ADEC의 국제싸나톨로지스트(Certification in Thanatology) 자격증을 가진 죽음인식교육 전문가이자 언어교육 전문가로 질적 연구 분석에 참여한 경험이 많다. 교육사철학전공 박사수료자와 재학생은 세미나를 통해 코딩방법과 분석 절차를 섭렵하였다. 감수자는 교육철학 박사이자 죽음인식교육 내용전문가로 실제경험과 연구경력을 지닌 전문가이다.

합의집단의 연구자들은 각 차시별 학생들의 학습지 답변을 문항별로 나누어 각자 코딩한 후, 1차적으로 범주화 작업을 실시하였다. 2차 작업은 4명의 연구자들이 1차 작업한 결과물을 상호 교차 검토하면서 확인하였다. 이 과정에서 합의가 이루어지지 않은 영역과 범주는 협의를 통해 수정하고 결정하였다. 최종 범주화는 감수자의 확인과 검토를 통하여 완성되었으며 학생들의 답변 빈도수로 보고하였다. 수업 만족도 설문문항에 대한 답변은 평균값을 도출하였다.

IV. 연구결과

이 장에서는 죽음인식교육 프로그램에 참여한 연구대상자들의 학습지에 대한 결과를 보고한다. 지면상의 한계로 인하여 각 교시별로 죽음인식, 상실에 대한 인식과 태도, 생명존중, 삶의 통합-묘비문, 수업 만족도에 대한 내용만 선별하여 기술하였다. 동의서를 작성하여 제출한 학생들(198명)의 학습지에 한해서만 분석하였다.

1. 죽음인식

가. ‘죽음’을 연상하는 개념

학생들의 죽음에 대한 개념을 알아보기 위해 죽음과 관련된 단어, 느낌, 혹은 이미지를 작성하도록 한 질문에 대한 결과는 다음과 같다. 복수로 답을 적도록 한 결과 부정적인 감정이나 상태에 관한 답변이 가장 많았다. 학생들은 죽음을 주로 ‘끝’으로 받아들이고 ‘슬프’거나 ‘두렵고’ ‘무서운’ 것이라고 답변하였다. 죽음을 연상하는 이미지로는 ‘해골’, ‘어둠’, ‘검은색’ 등이었으며, ‘천국’이나 ‘지옥’ 등의 종교와 관련된 단어들도 많이 떠올랐다. 또한 장례와 장례식과 관련된 단어, 죽음의 원인과 관련된 단어들을 연상하였다. 학생들의 답변 내용은 <표3>과 같다.

<표 3> ‘죽음’에서 연상되는 단어·느낌·이미지

영역	내용		영역	내용	
부정적 감정·상태 (126)	슬픔(37)	공허함(5)	종교 (89)	저승사자(16)	환생(4)
	두려움(24)	허무함(5)		천국(15)	저승(4)
	무서움(18)	사라짐(5)		지옥(14)	운명(5)
	고통(6)	기타(26)		영혼(11)	기타(13)
				사후세계(7)	
긍정적 감정·상태 (16)	편안함(7)	행복(1)	장례 (47)	관(13)	묘비(5)
	자연스러움(5)	맞이하고 싶음(1)		무덤(13)	화장(3)
	자유(1)	기대감(1)		장례식·장례식장(8)	육개장(2)
					기타(3)
한계상황 (93)	끝(57)	인생(6)	죽음의 원인·유형 (30)	자살(9)	육체(2)
	시작(8)	기회(3)		사고(7)	자연현상(2)
	삶(7)	기타(12)		타살(5)	노화(1)
				질병(4)	
			관계 (22)	이별(11)	추억(2)
				가족(5)	할머니(1)
이미지 (91)	해골(17)	평화(5)	기타 (25)	친구(3)	
	어둠(12)	잠(5)		매체(데스노트·멀티버스·신과함께)(4)	
	검은색(11)	눈물(3)		알 수 없음(6)	
	칼, 독약 같은 도구(8)	기타(30)		궁금함(4)	
				언젠가는 겪을 일(2)	
				믿기지 않고 일어나지 않을 일(2)	
				기타(7)	

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

나. ‘죽음’에 대한 개념 정의

‘죽음’을 자신의 언어로 정의하고 그 이유를 생각해보면서 자신의 죽음을 성찰할 수 있는 기회를 제공하기 위해 죽음에 대한 개념 정의를 유도하였다. “내가 생각하는 죽음이란 OO이다. 왜냐하면 OO이기 때문이다”에 대한 답변을 크게 9개의 영역으로 범주화하였다. 죽음을 ‘삶의 종결’로 인식하는 학생이 가장 많았으며, 누구에게나 피할 수 없는 ‘순리’로 인식하였다. 생태계의 순환으로서 죽음도 ‘삶의 일부’라고도 받아들이며, ‘삶의 유한성,’ ‘죽음의 보편성’과 ‘일회성’에 대한 명확한 인식을 확인할 수 있었다. 죽음은 알 수 없는 것이라고 답한 경우는 언제 죽음이 찾아올지 모른다는 것과 죽음 후의 세계에 대해 모른다는 두 가지로 그 이유를 들었다. 반면 이 세상의 고통으로부터 해방되는 일이거나, 죽음 후에도 다른 세상과 또 다른 기회가 있을 것으로 생각하는 죽음관을 가진 학생도 있었다. 또한 죽음이라는 한계상황은 우리의 삶의 소중함을 알게 해줘 알차게 살아갈 수 있는 것이라는 답변도 있었는데 구체적인 답변은 <표 4>와 같다.

<표 4> ‘죽음’에 대한 정의와 이유

영역	내용		이유
삶의 종결 (37)	• 끝 • 마침표 • 마지막	• 종착지 • 낙엽 • 떠남, 이별	• 죽음은 모든 것의 멈춤이고 끝 • 인생이란 여행의 종착지 • 삶의 끝에서 마지막으로 겪는 경험·도전
자연의 순리 (25)	• 당연한 일 • 순리 • 불변의 진리 • 생명의 순환	• 한번은 겪을 일 • 운명 · 필연 • 삶의 일부로 자연스러운 일	• 누구나 한번은 겪어야 하는 피할 수 없는 운명 • 생태계의 순환으로서 죽음은 필요함 • 흘러가는 물과 같이 자연스러운 일 • 언제나 내 주변에 있기 때문
새로운 시작 (15)	• 새로운 시작 • 두 번째 삶 • 통로	• 기회 • 전환점 • 반복	• 죽음은 끝이 아닌 다른 세계로의 시작 • 환생, 사후세계, 천국, 지옥이 있다고 믿기 때문 • 모든 것이 바뀌니 누군가에게는 기회
알 수 없는 것 (11)	• 미지의 세계 • 터널 • 심해	• 동굴 • 게임	• 언제 떠날지 모르기 때문 • 죽음 후에 무슨 일이 있을지 알 수 없기 때문
해방 (11)	• 편안함 • 자유 • 구원	• 고통의 전환 • 평안 • 시몬스	• 힘들었던 삶으로부터 해방 • 영원한 안식을 주는 것 • 편안히 흔들리지 않는 죽음
일회성 (8)	• 숫자 1 • 블랙 홀 • 달력	• 한 번만 겪는 순간 • 바람	• 단 한번 겪는 일 • 지나가면 다시 돌이킬 수 없는 것 • 시간의 흐름처럼 변화하는 것
슬픈 일 (7)	• 슬픔 • 아쉬움	• 파애 • 비극	• 영영 보지 못하니 슬픈 일임 • 부서진 마음, 남도 나도 그런 사랑의 마음 • 내가 이룬 모든 것이 무너지기 때문 • 해보고 싶은 것들이 많은데 죽는 것은 아쉬운 일
삶의 성찰 (5)	• 삶의 원동력 • 거울	• 인생 • 시간	• 유한적인 삶을 알차게 살 수 있게 해주는 것 • 삶의 소중함을 깨닫게 해주는 자신을 비추는 거울 같은 것 • 시간이 지나면 후회하기 때문 • 죽음도 삶의 일부
기타 (3)	• 시험 • 음악	• 착불 택배	• 어쩔 수 없이 받고 긴장해야 해서 • 걱정적이거나 따뜻하거나 달라지는 것 • 예기치 않게 찾아오는 대가를 치러야 하는 것

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

2. 상실인식

가. 상실에 대한 개념

상실에 대해 학생들은 ‘떠나는 것’, ‘이별’, ‘잃어버리는 사건’으로 가장 많이 인식했으며, ‘슬픔’, ‘분노’, 혹은 ‘공포’의 부정적인 감정으로 표현했다. 망각하는 일이며 누군가와 관계에서 생기는 일로 생각하기도 하였다. 한 학생의 ‘지역명과 반려동물, 그리고 체육활동’에 대한 답변을 미루어 볼 때 다른 지역으로의 전학이나 반려동물과의 이별 등은 청소년들에게도 큰 상실의 의미가 됨을 <표 5>에서와 같이 알 수 있다.

<표 5> ‘상실’에서 연상되는 단어·느낌·이미지

영역	내용	영역	내용
부제 (155)	• 이별, 헤어짐, 작별 (56) • 떠남, 사라짐(42) • 분실(34) • 죽음(17) • 기타(6)	망각 (22)	• 잊어버림(11) • 기억상실(8) • 기억(3)
감정 (98)	슬픔(83) • 슬퍼함(22) • 허무함(8) • 공허함(8) • 기타(45)	관계 (10)	• (짝)사랑 및 연인(5) • 우정 및 친구(4) • 가족(1)
	분노(10) • 짜증(4) • 배신감(3) • 패배(3)	기타 (13)	• 시간(4) • 자아(3) • 양심(3) • 성적(2)
	공포(5) • 초조(3) • 불안(2)		• 통영, 서울, 고양, 고양, 유도부(1)

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

나. 상실에 대한 정의

상실에 대한 정의는 감정적인 단어와 비유·상징적인 단어로 가장 많이 표현하였다. 상실에서 발생할 수 있는 감정은 ‘슬픔’이나 ‘공허함’ 뿐만 아니라 ‘두려움’ ‘공포’ ‘분노’ 등도 나타났다. 비유나 상징은 매우 다양한 단어로 표현되었다. 그 외에도 상실을 ‘분실’, ‘소멸’, ‘이별’ 등에 해당하는 용어들로 정의하고 있음을 <표 6>에서 살펴볼 수 있다.

<표 6> ‘상실’에 대한 정의와 이유

영역	내용		이유
감정 (46)	- 슬픔 - 허무함 - 공허함 - 무기력함 - 패닉	- 두려움 - 공포(두려움) - 분노 - 경험하고 싶지 않은 일	- 소중한 대상을 잃어 다시는 볼 수 없기 때문 - 참을 수 없는 고통 - 허탈하고 텅 빈 마음 - 외롭고 실망스럽고 아쉬움 - 사라짐에 대한 두려움
비유와 상징 (44)	- 연기 - 빈방 - 실패 - 먹구름	- 홍터 - 비극 - 완성되지 않은 퍼즐 - 없으면 좋겠는 것	- 앞이 캄캄하고 뿌연 연기처럼 후회만 남을 것 - 다시 찾기 어렵고 되돌릴 수 없어서 - 쓸쓸하고 허탈하고 희망이 없기 때문 - 빈방에 혼자 있는 것처럼 공허한 느낌 - 큰 상실감에 부정적인 감정이 몰려오기 때문
분실 (19)	- 잃는 것 - 사라짐	- 상실 - 지갑(카드) 분실	- 소중한 것을 잃어버리고 놓쳐버렸기 때문 - 어떤 것과의 관계를 놓쳐버렸기 때문 - 더 이상 찾을 수 없기 때문 - 슬픔과 외로움을 느끼기 때문
소멸 (11)	- 죽음 - 소멸 - 돌아올 수 없는 것		- 한번 잃으면 다시는 볼 수 없기 때문 - 내가 좋아했던 것들이 사라지기 때문 - 가까운 사람이 죽으면 내 마음도 죽기 때문
이별 (8)	- 이별 - 떠나감		- 나에게서 떠나가기 때문 - 가장 사랑하는 사람과 이별하는 것 - 아쉬운 마음
망각 (4)	- 잊음 - 잊혀짐		- 언젠가는 잊는 것 - 잊혀지는 것
수용 (4)	- 과정 - 당연한 것 - 항상 내 곁에서 일어나는 것		- 언젠가는 거쳐야 하는 것이기 때문 - 살면서 피할 수 없는 것이기 때문 - 언젠가는 다 잃어버릴 것들
기타 (14)	- 추억 - 안녕 - 통영	30초 - 기억 - 연을 끊는 것	- 상실한 후에는 추억으로 간직됨 30초는 금방 지나가기 때문 - 외로움으로 인해 너무 힘든 것 - 추억이 많았던 곳

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

다. 상실의 의식화

상실이라는 추상적인 개념을 Y-Chart를 이용해 시각(Looks like), 청각(Sounds like), 느낌(Feels like)의 표현으로 의식화해보았다. 시각적인 표현에서 가장 많이 언급한 것은

날씨 관련 용어로 ‘안개’라는 답변이 가장 많았고, ‘먹구름’, ‘장마’, ‘눈’, ‘비’ 등의 순서로 나타났다. 또한 ‘어둠’과 ‘아무 것도 보이지 않는 상태’, ‘검정색’ 등을 떠올렸다. 청각적인 이미지는 ‘빗소리’, ‘울음소리’가 가장 많았고, 반면 ‘고요’하고 ‘적막’하여 ‘아무 소리도 들리지 않는다’는 답변도 있었다. 느낌에서는 ‘슬픔’과 ‘우울’이 가장 많았으며, ‘무기력’, ‘공허함’, ‘외로움’, ‘죄책감’ 등 상실 후에 흔히 갖게 되는 고통스러운 감정들을 표현하였다. 자세한 내용은 <표 7>과 같다.

<표 7> ‘상실’의 의식화

시 각 (Looks like)			
영역	내용	영역	내용
자연속의 사물(70)	• 날씨 관련 단어(눈, 비, 안개, 먹구름, 장마, 천둥 등) 태풍, 소나기 등) • 절벽, 거센 파도, 정글 • 낙엽, 눈물	구체적인 상황과 사물(8)	• 가도 가도 끝이 보이지 않는 길 • 빗속에 혼자 서 있는 모습 • 얼굴에 돌을 맞는 것 • 한 조각이 빠진 퍼즐 • 안경이 없는 느낌
어둠(21)	• 어둠 • 밤(night)	• 까마득한 어둠 색깔(8)	• 검정색 • 핑크빛 구름 • 하얀색
보이지 않음(12)	• 캄캄하여 보이지 않음 • 아무것도 없음 • 안보임	빈 공간(5)	• 텅 빈 공간 • 텅 빈 운동 • 빈방
		기타(16)	• 초라함 • 뉘이 나가 보임
청 각 (Sounds like)			
영역	내용	영역	내용
자연의 소리(39)	• 빗소리 • 천둥소리	• 거센 바람소리 • 새소리 고요함(36)	• 적막함 • 아무소리도 안 들림 • 멍한 느낌, 아무소리도 안 들림
울음소리 (40)	• 울음소리 • 비명 • 절규	• 좌절하는 소리 기타(33)	• 심전도 기계의 끊기는 소리 • 서서히 사라지는 소리 • 종소리
느 낌 (Feels like)			
영역	내용	영역	내용
슬픔과 우울(45)	• 슬픔 • 우울함	무상함(17)	• 허무함 • 허망함 • 허탈감

무기력함 (24)	• 무기력함 • 힘이 없음	공허함(11)	• 공허함 • 암울함
고통스러 운 감정 (28)	• 외로움 • 두려움 • 고통 • 좌절과 충격 • 토할 것 같은 느낌	• 절망 • 죄책감 • 불안 • 실망	• 느낌 없음 • 기도하는 마음 • 소름 돋음 • 물속으로 한없이 가라앉는 느낌 • 믿기 힘들다 • 심장이 멈춘 것 같다

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

3. 생명존중인식

‘생명존중과 생명경시’에 관한 수업은 생명의 정의와 출생의 의미를 함께 논한 후, 삶의 가치와 소중함을 인식하기 위해, 역으로 생명을 경시하는 사회적 문제들의 사례들에 대해 토론하는 방식으로 진행하였다. 인공임신중절수술인 낙태나 자살과 같은 생명경시 문제들에 대해 자기 생각을 정리해 보는 과정에서 생명존중의 의미와 중요성을 다시 한 번 인식하게 하는 것을 목표로 하였다. 낙태와 자살에 대한 학생들의 시각과 가치관을 살펴보면 다음과 같다.

가. 인공임신중절에 대한 인식

미성년자인 현재 상태에서 여자 친구가 혹은 본인이 임신한다면, 어떻게 할 것인지에 대한 질문에 대해 중절(42.9%)하겠다는 답변이 가장 많았고, 출산(34.5%)과 유보(22.6%)의 순서로 응답하였다. 이 중 남학생은 ‘출산하겠다(42.18%),’ ‘중절하겠다(31.25%),’ ‘유보하겠다(26.56%)’의 순으로 대답하였으나, 여학생은 ‘중절하겠다(56.36%),’ ‘출산하겠다(25.45%),’ ‘유보하겠다(18.18%)’의 순으로 응답하였다.

‘출산을 선택한 이유’는 생명의 소중함과 책임감, 사랑의 결실, 두 사람의 사랑과 같은 답변이 있었고, ‘인공임신중절을 선택한 이유’로는 미래의 불안정성, 미성년자, 학생 신분에 대한 부담감, 경제력 및 사회적 인식과 압박, 자기 장래의 중요성 등이 있었다. 마지막으로 ‘답변을 유보한 이유’는 자신과 상대의 여건을 고려하기 위해서, 상대방·부모님·의사와 상의가 필요하기 때문이라고 답변하였다. 학생들의 인공임신중절에 대한 인식 내용은 <표 8>과 같다.

<표 8> 인공임신중절에 대한 인식

영역	구분			이유
	남자수 (%)	여자수 (%)	합계 (%)	
출산	27(42.18%)	14(25.45%)	41(34.45%)	• 생명의 소중함과 책임감 • 사랑의 결실 • 두 사람이 사랑하니까
중절	20(31.26%)	31(56.37%)	51(42.86%)	• 미래의 불안정성 • 미성년자, 학생 신분에 대한 부담감 • 자기 장래의 중요성 • 경제력 없음 • 사회적 인식과 압박
유보	17(26.56%)	10(18.18%)	27(22.69%)	• 나와 상대의 여건을 고려해야 함 • 상대방과 상의가 필요함 • 부모님, 의사와 상의 필요함
합계	64(100%)	55(100%)	119(100%)	

* 숫자는 빈도수를 의미함

나. 자살에 대한 인식

학생들의 자살에 대한 인식은 삶의 정의와 대응하여 생각해보도록 하였다. 학생들은 삶과 자살을 크게 가치, 기회, 여정, 고통 이라는 네 영역으로 바라보고 있었다. ① ‘가치’영역에서 삶은 ‘소중한 선물’이고 ‘희망적인 것’이기 때문에 자살은 이러한 ‘소중한 것을 버리는 어리석은 것’이자 ‘선물을 망가뜨리는 것’이라고 답변하였다. ‘축복과 희망을 버리는 것’이고 ‘부모님을 배신하는 행위’이며 ‘불효’라고 하였다. 그래서 ‘절대 해서는 안 되는’, ‘어리석고 잘못된 선택’이라고 답변하였다, ② ‘기회’ 영역에서는 ‘우리 삶은 한번 주어진 기회’이며 ‘부모님이 주신 소중한 기회’로 보는 관점과 ‘내가 주인공이 되어 주체적으로 살아가야 한다’는 견해로 종합되었다. 삶은 의무와 책임을 다하고 끝까지 노력하며 달려가는 마라톤 같은 것이기 때문에 자살은 기회를 저버리는 것이고 도피하는 것이며, 내가 주인공으로 달려가길 포기한 잘못된 선택이라고 인식하였다. 주변 사람들에 대한 배신, 자신에 의한 타살 등으로서 올바른지 않은 선택으로 규정하였다. ③ ‘여정’과 관련해서는 삶은 여러 선택의 길을 가는 것, 또 물과 같이 흐르는 것인데, 자살은 지름길, 막다른 길, 걷는 것을 포기하는 일, 흐르다 멈추고 끊기는 것이라고 하였다. ④ ‘고통’영역은 삶을 우연적 요소와(주사위, 게임, 도박) 부정적 개념(미로, 의미 없음, 절벽)으로 인식함으로써 자살은 이러한 우연적인 요소들이 실패하게 되는 것으로 표현하였고, 삶을 부정적으로 인식하는 경우는 자

살은 이러한 부정적인 삶으로부터 탈출, 도피, 회피하는 것이라고 응답하는 경향을 보였다. 학생들의 자살에 대한 인식내용은 <표 9>와 같다.

<표 9> 자살에 대한 인식

영역	삶	자살
가치 (45)	소중함 • 소중한 것 • 부모님의 선물 • 신의 선물	• 소중한 것을 잃어버리는 어리석은 것 • 절대 해서는 안 되는 것 • 올바르게 않은 것 • 어리석고 잘못된 선택 • 선물을 망가뜨리는 것 • 부모님을 배신하는 것, 불효 • 최악의 순간, 강제적인 종료 • 축복과 행복을 버리는 것
	희망 • 기쁨, 행복 • 희망, 빛, 태양 • 축복, 기적 • 시작	
기회 (28)	기회 • 부모님이 주신 소중한 기회 • 단 하나뿐인 기회	• 기회를 포기하는 것, 없애는 것, 스스로 날리는 것 • 자신에 대한 타살 • 성장으로부터의 도피 • 내가 주인공이기를 포기하는 것 • 올바르게 않음 • 마라톤과 도전, 수학 문제 풀기를 포기하는 것 • 주위 사람들에 대한 배신 • 한 순간에 내 삶의 방향을 잃고 방황하는 잘못된 선택
	주체 의식 • 나의 삶 • 성장의 관문 • 내가 주인공 • 노력하며 살아가는 것 • 의무와 책임의 포기 • 마라톤 • 내가 만드는 영화 • 죽음을 끝에 두고 걷는 것	
여정 (16)	길 • 무한한 반복 • 여러 선택의 길	• 반복에 지치는 것 • 막다른 길, 길 위에서 걷는 것을 포기하는 것 • 흐르다 멈추는 것, 흐름을 끊는 것 • 부서진 모래시계, 쓰다만 공책, 미완성의 악보
	흐름 • 물이 흐르는 것과 같은 연속 • 모래시계	
고통 (14)	우연적 • 주사위 • 도박	• 우연적 요소의 실패 (망한 게임, 실패한 도박) • 선택적 • 돌이킬 수 없음 • 삶의 회피(탈출, 도피) • 고무줄이 끊어지는 것 • 미로의 탈출을 포기하는 순간
	부정적 • 미로 • 의미 없음 • 힘들	• 게임 • 보증 • 강제적 • 절벽

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

4. 삶의 완성: 묘비문

자신의 삶을 100세까지로 한정하여 10년 단위로 계획을 세워보는 활동을 마친 후, 그러한 계획을 모두 성취했을 때 어떤 사람으로 기억되고 싶은지 묘비문에 작성해보는 활동을 하였다. 이 활동은 삶의 마침표를 찍는 순간까지로 인식을 확장하여 한계상황을 재확인하고 앞으로의 삶을 계획할 수 있는 구체적인 방안이 된다. “후회 없이 잘살다 간다”는 표현을 가장 많이 했으며, 후손들이나 남겨진 자들에게 “삶에 대한 교훈”의 표현, 주변인들에게 “감사함”, 잊지 말고 “기억해 달라”는 부탁 등이 많았다. 묘비문의 내용은 <표 10>과 같다.

<표 10> 삶의 완성: 묘비문

영역	예	시
삶의 회고	• 잘 살다 갑니다 • 재밌게 살다 갑니다 • 후회 없이 살다 갑니다 • 세상에서 가장 행복했던 딸 • 엄청 예쁘고 햇살 같았던 한여름 밤의 꿈이었다	• 행복한 삶을 살고 모두에게 존경받는 사람 여기 잠들다 • 잘하려고 노력했습니다, 웃을 만큼 웃고, 울고 싶은 만큼 울고, 할 만큼 다하고 갔습니다
교훈	• 남은 인생 후회 없이 즐기다 오길 바란다 • 시간 정말 빠르다 열심히 살아라 • 울지 말고 웃어라 • 노력은 배신하지 않는다	• 후회 없이 하고 싶은 거 다 하면서 살아 • 포기하지 마라 • 행복하게 살아라 • 이 순간 너를 사랑하면 어떨까
감사함	• 덕분에 행복했어 • 사랑했다 사랑한다 애들아 • 미안하고 고마웠고, 감사했습니다	• 부모님께 잘못해준 아들이지만 키워주셔서 감사드리고 다음 생에도 부모님 아들로 태어나고 싶습니다
기억해주길 부탁	• 날 기억해 잊지 마 • 찾아와줘서 고마워 • 봄이 오면 날 떠 올려줘	• 심심하니까 자주와 • 나를 잊지 않고 찾아주셔서 감사합니다 • 별들의 숫자만큼 나를 떠올려줄래
사망 후 소망	• 흠날리는 꽃잎이 되고 싶다	• 천국 가고 싶다
기타	• 사람이 사람을 좋아해서 세상이 다 좋아진 이야기 • 뭐야 내 인생 돌려줘요	• 나는 너에게 어떤 사람이었니 • 다음 생에는 꼭 비트코인 산다 • 건물주 못된 게 한이다

5. 수업 만족도 결과

수업 만족도에 대한 조사는 진행시간의 적절성, 교수자의 강의방법에 대한 만족도, 학습지에 대한 만족도, 강의 난이도에 대한 여부 등 총 4개 문항으로 질문하였다. 그리고 추가로 더 요청하고 싶은 내용이나 건의사항이 있으면 자유롭게 제시해달라는 주관식문항도 포함되었다. 이 설문지를 분석한 결과 학생들은 4회로 진행된 죽음인식교육에 대해서는 ‘짧은 편’이라고 느꼈으며(2.62/5.0), 교수자 만족도(3.94/5.0), 학습지 만족도(3.75/5.0)등은 평균점수보다 높게 평가하였다. 수업내용난이도(3.93/5.0)는 쉬운 편이라고 답변하였다.

주관식 질문에 대한 답변은 수업내용에 대한 만족을 적어주었으며 주제가 흥미롭고 학습수준도 잘 맞았으며 재미있었다고 하였다. 교수자에 대한 만족으로는 ‘친절’을 가장 많이 언급하였고, ‘이해하기 쉽게 설명을 잘해주었다’고 답변하였다. 추가로 하고 싶은 활동으로는 ‘유서 쓰기’를 요청하였다. 학생들의 수업 만족도에 대한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 수업 만족도 결과

<객관식>

문항	진행시간	교수자만족도	학습지만족도	수업내용난이도
점수	2.62	3.95	3.75	3.93

<주관식>

영역		내용
만족 (22)	주제(2)	- 관심 있던 주제라서 진지하게 임할 수 있었다 - 죽음 전에 많은 일들을 할 수 있어서 도움이 된다
	수업 내용 (10)	- 수업 수준이 잘 맞다 - 만족 한다 - 충분하다
	흥미(4)	- 재미있고 흥미 있는 주제이기 때문이다 - 이해가 잘 되었다
	교수자 능력(6)	- 이해하기 쉽고 재밌게 설명해 주셨다 - 구체적으로 설명해주셨다 - 강의를 잘 해주셨다
	태도(5)	- 친절하고 질문을 잘 받아주신다 - 열정이 있다 - 외모가 맘에 든다
	방법(1)	방법(1) 학습지는 활동하기 적합하다

불만족 (5)	• 지루하고 부담스럽고 귀찮다 • 활동이 조금 어려웠다	• 불편하다 • 시간을 줄이면 좋겠다
요청(3)	• 유서 쓰기	
기타(5)	• 학습지 활동이 싫다 • 그냥 재미있지도 없지도 않다	

* 괄호 속 숫자는 빈도수를 의미함

V. 논의와 제언

이 연구는 청소년의 죽음과 상실에 대한 인식과 생명존중에 대한 가치관을 파악하기 위하여 중학교 3학년을 대상으로 한 죽음인식교육을 서울의 한 중학교 정규과정에서 4회에 걸쳐서 실시하였다. 프로그램은 죽음인식교육 전문가에 의해 인지적 차원, 정서적 차원, 가치적 차원, 행동적 차원으로 개발되고 진행되었다. 이를 바탕으로 청소년들이 죽음과 상실에 대한 부정적 감정과 느낌을 수용하고, 생명경시에 대한 올바른 가치 판단을 할 수 있도록 교육되어야 함을 확인하였다. 특히, ‘나-타인-사회’의 관점에서 죽음을 인식할 때 생명의 소중함이 개인적 차원을 넘어 환경전체로까지 확장되어 인간생명에 대한 존엄함의 회복, 즉 인간성의 회복을 위한 건전한 사회적 가치를 실현할 수 있게 된다는 것을 시사하였다.

먼저 학생들은 죽음을 자연의 순리로써 불변의 진리이고 삶의 일부라고 수용하기도 하였지만, 대부분 죽음에 대한 두려움이 높아보였다. ‘상실’에 대해서도 슬프고 어두운 부정적인 것을 상징하는 것으로 표현하였다. 학생들에게 상실은 얼마나 힘들고 고통스러운 일인지를 여실히 보여주고 있다. 인공임신중절에 대해서는 남녀학생 간의 인식에 차이를 보였는데, 여학생은 중절하겠다는 비율이 높은 반면, 남학생은 출산하겠다는 비율이 높았다. 출산과 육아에 대한 부담이 여성에게 더 큰 현실에서 여학생들은 자신의 장래에 대한 중요성과 불안정한 미래에 대한 두려움이 남학생들보다 더 큰 것으로 보인다. 자살은 소중한 생명과 희망찬 기회를 스스로 포기하는 올바르지 않은 선택으로 인식하였다. 묘비문 작성을 통해서 자기 존재의 ‘잊혀짐’에 대한 두려움을 ‘기억해 달라’는 요청으로 표출하고 있었다.

이 프로그램에 대한 수업 만족도를 조사한 결과 관심과 흥미 있는 주제로 인해 만족하였으며, 수업내용난이도나 학습활동에 대해서도 대체로 만족하는 편으로 나타났다. 그러나 4회로 진행된 시간은 부족한 편이었다고 답하였다. 특히 교수자의 수업진행능력과 강의태도 면으로 평가하여 죽음인식교육을 담당하는 교수자의 역량이 완성도 높은 죽음인식교육의 요인 중 하나임을 보여주었다.

이 연구 결과를 통하여 향후 죽음인식교육을 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 청소년을

대상으로 한 죽음인식교육은 죽음에 대해 많은 지식을 불어 넣어주어 죽음불안을 낮춰줄 수 있도록 구성되어야 한다. 죽음에 대해 막연하게 인식하거나 사후세계 등 알 수 없는 영역에 대해 몰두하기 보다는 한계상황에 놓인 인간의 운명을 올바르게 파악할 때 삶에 대한 올바른 인식도 가능해진다. 죽음에 대한 수용은 죽음에 대한 두려움도 순차적으로 낮춰줄 수 있다.

둘째, 학생들에게 상실로 인해 유발되는 슬픔과 충격의 고통을 건강하게 대처하고 극복해낼 수 있도록 도와줘야 함을 알 수 있다. 그렇지 않을 경우 이러한 고통을 잊기 위해 건강하지 않은 방식으로 접근하여 대체물을 찾는다면 그 대체물에 지나치게 몰입하여 중독될 수 있기 때문이다. 따라서 죽음인식교육은 상실로 인해 상처 입은 자에 대한 상실치유와 대처능력 함양을 위한 내용이 포함되어야 한다. 상실을 피할 수 없는 우리 삶의 일부로 인식할 때, 비로소 치유와 성장의 지평이 열린다.

셋째, 생명존중교육은 생명경시의 사례를 통하여 생명의 소중함에 대한 가치관을 형성할 수 있도록 제공되어야 할 것이다. 인간을 규정하는 기준에 대한 시각, 태아의 생명을 존중하는 한국 전통 문화 등의 고찰을 통하여 출생과 생명의 윤리적 의미를 성찰할 수 있는 기회가 필요해 보인다. 또한 자살은 참을 수 없는 심리적 고통으로부터 탈출하기 위한 막다른 선택이므로 학업에 대한 지나친 심적 부담이나 친구들로부터 집단 따돌림을 당하는 문제가 발생하지 않도록 각별히 유의해야 할 것으로 보인다. 생명존중교육은 자신을 소중히 여기며 다른 사람 또한 존중하고 배려하는 마음가짐을 통하여 주변 환경의 모든 생명체까지도 아끼는 마음을 가질 수 있게 한다.

넷째, 죽음인식교육 프로그램은 학생들의 인지능력과 이해력에 맞는 내용으로 구성되어야 하며 흥미를 이끌 수 있어야 한다. 교수자는 학생들의 이해를 도모하기 위해 구체적인 설명과 함께 지식전달방식이 아닌 학습자 참여를 촉진할 수 있는 교수방법을 설계하는 것이 중요하다. 따라서 잘 설계된 프로그램과 함께 교수자의 역량을 강화할 수 있는 교사 연수 프로그램도 필요하다. 이렇게 잘 설계된 죽음인식교육은 아동과 청소년이 인생의 순환 속에서 죽음 개념을 이해하고 받아들이도록 도와줄 수 있기 때문이다(Gibson, Roberts, & Buttery, 1982: 10).

다섯째, 죽음인식교육의 중요한 지향점은 인간성 회복과 생명존중 사상을 함양하는 것에 있다. 한국 청소년들은 성적에 대한 과도한 부담과 지나친 배금주의적인 사회 분위기로 인해 행복하지 않으며, 삶을 회피하는 양상을 보이고 있다. 산업화와 도시화를 단기간에 급격하게 치른 한국은 물질만능주의 사상이 팽배하여 인간성에 대한 존중보다는 인간을 도구화하는 경향이 만연하였다. 생명의 소중함에 대한 인식은 친구들을 두고 일어서야 하는 경쟁 상대로 여기는 것이 아니라, 나와 공존하며 상생해야 하는 소중한 대상이라는 인식을 고양시켜준다. 서로를 배려하고 존중하는 대상이라는 인식은 생명에 대한 경외심이 바탕이 되

기 때문에 이는 곧 자살예방에도 효과적이 될 수 있다.

이 연구가 비교적 단기간 수업에 한정되어 있어 지속적인 교육과정으로 고려되어야 하는 것은 과제로 남아있다. 청소년에게 적합한 죽음인식교육 프로그램의 개발과 실행을 통한 효과연구와, 청소년들의 구체적이고 생생한 목소리를 전달하는 후속 연구도 숙제다. 따라서 이 사례연구가 죽음인식교육의 불모지와 다름없는 오늘날 한국의 교육환경에서 죽음인식교육의 필연성과 방향성을 시사해주는 교두보 역할을 할 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

- 김미현(2019). 웹소설에 나타난 ‘회귀와 환생’의 욕망코드. **미래연구**, 4(2), 155-185.
- 김현주(2005). 죽음에 대한 청소년의 태도. 연세대학교 보건대학원 석사학위논문.
- 노상우(2010). 청소년 자살문제와 죽음준비교육. **교육발전연구**, 26(1), 18-19.
- 류모아(2012). 초등 도덕교육에서 죽음이해교육의 방안 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현정(2016). 청소년 죽음인식교육 프로그램 개발과 효과성 연구. 성결대학교 신학대학원 석사학위논문.
- 신창호, 백미화, 권선향, 우버들(2022). **죽음이해를 통한 생명존중교육 워크북**. 서울: 박영스토리.
- 양인국(2017). 청소년을 대상으로 한 죽음준비교육 프로그램 개발. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이기숙(2001). 중·노년기 가족대상의 ‘죽음대비교육프로그램’ 개발을 위한 예비적 고찰. **사회과학연구** 5(1), 107-134.
- 임병식, 신창호, 신경원, 전세일, 임순록, 류경숙, 문수영, 김난희, 송길원, 백미화, 홍명유, 임경희, 이석주, 박미연, 최의현, 장창민, 박진옥, 고진강, 송길원, 안정희(2019). **삶의 성찰 죽음에게 묻다**. 서울: 가리온.
- 정재걸, 이현지, 이승연, 백진호(2013). 청소년 죽음인식교육을 위한 예비적 고찰: 중고등 학생의 죽음관을 중심으로. **중등교육연구**, 61(3), 537-562.
- _____(2014). 동양사상과 한국적 청소년 죽음준비교육 프로그램 개발. **한국학논집**, 56, 239-269.
- 지봉환(2007). 청소년의 죽음인식연구. **도덕윤리과교육**, 25, 203-228.
- _____(2008). 죽음인식교육의 정당화와 그것의 교수방법 탐구. **중등교육연구**, 56(3), 43-66.
- 보건복지부 · 한국생명존중희망재단(2022). 자살예방백서. <https://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=40007>에서 2023. 1. 4 인출.
- 통계청(2020). 인구동향조사. <https://kosis.kr/search/search.do>에서 2023. 1. 4 인출.
- 한국방정환재단(2022). 한국 어린이·청소년 행복지수. https://children365.or.kr/archives/activity_type/happiness-exponent에서 2023. 1. 4 인출.
- Bronfenbrenner, U.(1995). 인간발달 생태학 [*The Ecology of human development: Experiments by nature and design*]. (이영 역). 파주: 교육과학사. (원전은 1979에 출판)

- Corr, C. A. (1991). Understanding adolescents and death. In D. Papadatou, & C. Papadatos (Eds.), *Children and Death* (pp. 33–51). New York, NY: Hemisphere Publishing Corporation.
- Corr, C. A. (2006). Death education for adults. In I. Corless, B. B. Germino, & M. A. Pittman (Eds.), *Dying, Death, and Bereavement: A Challenge for Living* (2nd ed.) (pp. 43–60). New York, NY: Springer.
- Freud, S. (2017). 슬픔과 우울증 [*Trauer und Melancholie*]. 정신분석학의 근본개념 (윤희기·박찬부 역). 파주: 열린책들. (원전은 1917년에 출판).
- Gibson, A. B., Roberts, P. C., Buttery, T. J. (1982). *Death education: A concern for the living*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kastenbaum, R. (1974). Time and death in adolescence. In H. Feifel (Eds.), *The Meaning of Death* (pp. 99–113). New York, NY: McGraw–Hill Book Company.
- Moundlic, M. (2010). 무릎딱지 [*La Croute*]. (이경혜 역). 서울: 한울림. (원전은 2009에 출판).
- Nelson, M. (1979). Children's concepts of death. *The Journal of Genetics Psychology*, 134(1), 141–153.
- Wass, H. (1991). Helping children cope with death. In D. Papadatou, & C. Papadatos (Eds.), *Children and Death* (pp. 11–32). New York, NY: Hemisphere Publishing Corporation.

ABSTRACT

A case study of the death awareness education for Korean adolescents

Mee-Wha Baek (Doctoral Student, Korea University)

Beo-Dle Woo (Assistant Professor, Dongyang Mirae University)

Jin Choi (Doctoral Student, Korea University)

Gyoo-Mi Kim (Associate Professor, Se Myung University)

Chang-Ho Shin (Professor, Korea University)

The purpose of the study is to introduce empirical data that can be a cornerstone for future development of death awareness education program, program content, and death education instructor training program. To this end, a death awareness education program for 9th grade students was developed and implemented on formal instruction at a middle school in Seoul. The program was conducted at four distinguishable levels: cognitive, affective, behavioral, and valuational. The data gathered from the classroom activity sheets were analyzed and categorized according to the four dimensions. As a result, death awareness education for adolescents should be developed for reducing death anxiety, helping cope with grief caused by death or loss. Educators must be qualified, both academically and emotionally for this challenging topic. Pedagogical implications and guidelines for future studies were also discussed.

Key words: death awareness education for adolescents, reverence for life, the ability to cope with loss, death anxiety, death education instructor training program

2015 개정 초등 1-2학년 통합교과 교육과정의 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소 분석

안 지 영*

본 연구는 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정의 공간적 차원의 영역(대주제)과 시간적 차원의 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소를 분석하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여, 통합교과 교육과정 8개의 대주제인 '학교, 가족, 마을, 나라, 봄, 여름, 가을, 겨울'의 핵심 개념(소주제), 성취기준, 학습 요소를 분석하였으며, 독립적 분석 결과 간의 동일성과 차이를 비교하기 위한 교차 검토와 비판적 합의를 도출하였다. 그 결과, 다문화교육 요소는 8개의 대주제 중, 공간적 차원의 대주제에 집중되어 있으며, 시간적 차원의 대주제는 '가을'에서만 일부 나타났다. 다문화교육 요소가 가장 많이 나타난 영역(대주제)은 '나라'이고, 두 번째는 '가족'이다. 통합교과 중 다문화교육 요소를 가장 많이 포함하고 있는 교과는 바른 생활이며, 8개의 영역(대주제)을 관통하며 가장 많이 나타난 다문화교육 요소는 다양성, 정체성, 문화이해 순이다. 이와 같은 분석을 통해 향후 교육과정에서 재구해야 할 다문화교육의 방향성을 현재의 관점을 토대로 성찰할 수 있었다. 그간의 교육과정에서 현재의 다문화교육 관점으로 미립하기까지는 시일이 걸렸으나, 앞으로의 교육과정 안에서 다루어지는 다문화교육은 상호문화교육과 세계시민교육으로서의 방향성을 보다 명확히 해야 할 것이다. 또한, 학교급간 교육과정의 연계성 차원에서 다문화교육 요소의 내용적 계열성과 통합성을 체계화해야 할 필요성이 있음을 시사한다.

주제어: 다문화교육, 통합교과, 영역(대주제), 초등학교, 상호문화교육, 세계시민교육

I. 서론

국가 교육과정은 공통적이고 일반적인 방향을 제시하는 교육의 기본 설계도로서, 질적으로 우수한 학교 교육을 통해 학생의 바람직한 성장을 촉진하고 국가 경쟁력을 강화하는 것을 목적으로 한다(교육부, 2015b). 이러한 국가 교육과정에서 학교 교육으로서의 다문화교육이 시작된 것은 2000년대 이후라고 할 수 있다. 이는 교육부가 한국 사회의 다문화 상황에 대한 변화를 인식하면서 다문화가정 자녀교육 지원계획(교육부, 2006)을 발표한 것을 계기로 시작되었다고 할 수 있다(이민경, 2013). 학교 교육의 내용으로 다문화교육이 자리를 잡아감에 따라 국가 수준의 교육과정에서 이루어지는 다문화교육에 대한 관심이 높아지기 시작하였다.

다문화교육은 민족적 다양성, 인종, 다원주의에 기초를 두고 평등, 사회정의, 소수자 보호, 배려 등에 기반을 둔 복합적 개념(박한숙, 2014)이라 할 수 있는데, 전미다문화교육협회에서는 그에 대해 ‘사회정의와 평등을 지향하는 것’으로 다문화교육을 정의하였다(National Association Multicultural Education: NAME, 2022). 또한, 다문화교육은 학생들의 학문적, 사회적, 언어적 욕구와 연결할 수 있는 다양한 학습 환경을 조성하는 다학문적 교육이라고 할 수 있다. 다문화교육은 민족, 사회적 지위, 성별, 종교, 이념 등과 같이 서로 다른 집단의 문화를 동등하게 가치 있는 것으로 인식할 수 있도록 하며, 다양한 문화를 올바르게 이해하기 위한 지식, 태도, 가치교육을 제공하는 것(Suleiman, 2004)이라 할 수 있다. 이처럼 다문화교육은 다문화 요소들의 다양성을 가치 있는 자원으로 인정하며 확장(류주연, 박경희, 2017)해주는 교육이라고 할 수 있다.

다문화교육과 관련하여 Banks(2008)와 Bennett(2010)가 정의한 다문화교육의 목적에 대한 설명을 좀 더 심도 깊이 살펴볼 필요가 있다. Banks(2008)는 다문화교육의 목적에 대해 세 가지로 정리하였는데, 그 첫 번째는 다문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로서 자기 자신에 대한 이해를 증진시키는 것이라고 하였다. 그런 측면에서 다문화교육은 모든 국민이 습득해야 할 평생교육이라는 관점을 제시한다. 두 번째는 모든 학생이 자문화, 주류문화, 그리고 타문화가 공존하는 다문화사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하는 데 있다고 하였는데, 이는 첫 번째 목적이 자기 이해의 차원이라면, 두 번째 목적은 타문화에 대한 이해라고 할 수 있다. 즉 다문화사회에서 서로가 공존하여 살아가기 위해서 다른 문화를 이해하는 것이다. 세 번째 목적은 소수 민족 집단이 경험하는 고통과 차별을 감소시키는 데 그 목적이 있음을 설명하였다.

그에 반해 Bennett(2010)는 다문화교육의 목적을 네 가지로 정리하였는데, 이 네 가지 중 첫 번째와 두 번째에 주목할 필요가 있다. 그 첫 번째는 평등교수법을 지향하는 것, 두 번째는 교육과정 개혁 혹은 다양한 관점에서 교육과정을 재검토하는 것이라고 하였다. 세

번째는 다문화 역량이나 문화 간 상호작용을 기반으로 한 타인의 문화적 관점을 이해하게 되는 과정, 그리고 마지막 네 번째는 모든 유형의 차별과 편견에 대한 저항과 사회정의를 지향하는 교육을 의미한다고 하였다. 세 번째와 네 번째 목적은 Banks(2008)가 언급한 목적과 공통적인 부분이라고 할 수 있는데, 즉 다른 문화를 이해한다는 것과 사회정의 차원에서 차별과 편견을 감소시키기 위한 측면이라고 할 수 있다.

그에 더하여 Bennett(2010)는 첫 번째와 두 번째 목적으로 언급한 ‘교육으로서의 교수법’과 ‘교육과정에 대한 측면’을 더욱 강조하고 있다고 볼 수 있다. 다문화교육이 학교 교육의 체제 내에서 이루어지는 것이라는 점을 숙고할 때, 평등교수법을 지향하는 것과 다양한 관점에서 교육과정을 혁신하고 검토하는 것은 다문화교육을 실천할 수 있는 교육학적 관점에서의 실질적 목적이라고 할 수 있을 것이다. 이처럼 교육과정에 대한 개혁과 재검토는 다문화교육을 실천하기 위한 기반이 되는 중요한 핵심이라고 할 수 있겠다.

본 연구에서 초점을 맞추고 있는 초등학교 저학년을 위한 교육과정에 집중하여 본다면 다문화교육의 내용은 어떠한지, 저학년에서 다루고 있는 다문화교육의 요소는 어느 범위까지 포함하고 있는지, 통합교과에서 다루어지고 있는 대주제가 그러한 다문화교육의 요소를 체화할 수 있는 목적과 수단의 적절성에 부합하는지를 검토할 필요가 있다.

초등학교령의 아이들은 사회적 변화를 가장 민감하게 경험하고 받아들이는 시기이다. 그리고 자신이 모르는 다른 세계에 대한 호기심이 가장 많이 생기는 시기이고, 그렇기 때문에 다른 국가나 민족에 관해 가르칠 수 있는 결정적인 시기이기도 하다(박한숙, 2012). 이런 아이들을 위해서는 피상적인 접근보다는 보다 실제적이고 구체적인 경험을 통한 다문화교육을 실행해야 할 필요가 있다(안지영, 2019). 이러한 이유로 우리나라에서도 국가 수준의 교육과정 안에서 다문화교육을 시작하였고, 이는 교육부가 한국 사회의 다문화 상황에 대한 변화를 인식하면서 다문화가정 자녀교육 지원계획(교육부, 2006)을 발표한 것을 계기로 본격적으로 시작되었다고 할 수 있다(이민경, 2013). 학교 교육의 내용으로 다문화교육이 자리를 잡아감에 따라, 제도권 안에서 이루어지는 교실에서의 교육, 그리고 국가수준의 교육과정 차원에서 다문화교육을 어떻게 개념화하고 정의해야 하는가에 대한 논의가 깊어지게 되었다.

우리나라의 초등학교의 교육과정을 좀 더 구체적으로 살펴보면, 유치원에서 바로 진급하게 되는 1-2학년군을 위한 교육과정은 통합교과 교육과정으로 구성되어 있다. 이는 해당 시기의 발달적 특성에 기반한 것으로 교과별 개념이나 지식을 중심으로 조직하여 이루어지는 분과 교과로서의 접근은 저학년 학생들에게는 발달적으로 적합하지 않다는 점에서 도입된 것이다(이한나, 2021). 즉 유치원에서 초등학교로 진급하면서 학습자의 학습 연계성을 고려한 것이라고 할 수 있다.

통합교과 교육과정은 주제를 중심으로 학생들이 알아야 할 것을 가르치고 배우는 교과(정광

순, 2010)라는 의미를 갖는다. 즉 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활의 세 통합교과를 연계하는 탈교과적인 공통 주제들을 선정하고, 이 공통주제들은 세 통합교과에 안에서 통합적으로 다루어지도록 하고 있다(강충열, 2011). 통합교과 교육과정에서는 대주제와 소주제를 통일하여 세 통합교과를 상호 연계하도록 하였으며, 핵심개념을 중심으로 내용 적정화를 시도하는 총론의 개정 지침에 따라(이한나, 2021; 이미숙, 2015), 2015 개정 교육과정에서는 내용체계를 정비하며, 핵심 개념, 일반화된 지식 등을 도입하였다.

또한 통합교과에서는 학생의 삶과 일상생활에서 만나는 경험들을 주제를 중심으로 교과의 교육내용을 연계하면서 목적-수단을 역구조로 놓고 교육과정을 개발해 왔다. 다시 말해 주제를 중심으로 학습하도록 한다는 의미는 학습자가 삶에서 만나는 장면들, 경험의 세계를 중심으로 탐구하고 표현하고 실천하도록 한다는 의미이다. 또한 학생들이 지혜롭고 건강하고 바르게 성장하도록 가르치고 배우는 교과라는 통합교과의 성격을 함축적으로 포함하고 있다(이한나, 2021). 초등학교 1-2학년의 통합교과에서 제시하고 있는 8개의 대주제는 ‘주제에 관한 수업’을 통해서 ‘주제를 통한 수업’의 목적을 달성하고자 하는 의도를 가지고 있는 주제이다. 즉, ‘주제에 관한 수업’인 동시에 ‘주제를 통한 수업’을 지향(이환기, 2016)하는 것이라 할 수 있다.

이러한 주제적 측면에서 볼 때, 2015 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정이 다문화교육을 어떻게 내용적으로 내포하고 있는지, 저학년에서 다루고 있는 다문화교육의 어떠한 요소를 주제적 측면에서 어떻게 담아내고 있는지, 통합교과에서 다루어지고 있는 대주제가 그러한 다문화교육의 요소를 체화할 수 있는 목적과 수단의 적절성에 부합하는지를 검토할 필요가 있다.

따라서 2015 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정의 영역(대주제)으로 선정된 8개의 주제, 즉 4‘학교, 가족, 마을, 나라, 봄, 여름, 가을, 겨울’이 내용적으로 다문화교육에 필요한 요소를 제대로 포함하고 있는가에 대한 분석의 필요성이 크다고 할 수 있다. 이에 본 연구는 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정의 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소를 분석하고 앞으로의 교육과정에서 다루어질 다문화교육의 방향성을 진단하는 것을 목적으로 한다.

연구문제 1. 초등학교 1-2학년 통합교과의 공간적 차원 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소는 어떠한가?

연구문제 2. 초등학교 1-2학년 통합교과의 시간적 차원 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 다문화교육의 방향성

우리나라의 다문화교육에 대한 관심은 2000년대 이후 급격히 늘어나기 시작하였는데(박한숙, 2014), 초기 다문화교육은 다문화 가정 학생들의 학교생활 적응 및 한국어 교육과 같은 소극적 방안으로 대처해왔다. 시도교육청에서 이루어지는 다문화가정을 위한 교육프로그램은 불우한 이웃을 돕는 것과 같은 시혜적 차원에서 이루어져 왔다. 즉, 모두를 위한 다문화교육이 아닌, 다문화 학생 즉 이주배경 학생을 위한 한국어교육이나 한국문화적응에 집중되어 있었다(장한엽, 2021). 이러한 다문화교육 정책의 방향성에 대해, 최영준(2018)은 한국의 다문화교육은 동화 주의적 입장에서 시작되었다고 보았으며, 한국의 동화주의적 다문화교육 정책은 해외에서 유입되거나 다문화가정에서 성장한 다문화 학생이 한국의 주류문화에 동화되는 것에 강조점(우라미, 황지현, 서경혜, 2018)을 두었다고 보았다.

이에 대하여 장한엽(2021)은 한국의 초기 다문화교육 정책은 다문화에 대해서 분명하지 못한 철학을 갖고 있었을 뿐만 아니라, 이론적으로도 편향성을 가지고 있었다고 분석하면서, 사회통합과 관련하여 다문화 사회를 위한 접근으로 크게 다문화주의, 동화주의, 상호문화주의로 구분하여 설명하였다. 다문화주의는 문화 다양성을 최대한 인정하는 것이며, 동화주의는 다문화주의와의 양극 대치되는 개념으로, 소수 이민 집단에 속한 개인들인 자신들이 정착하게 된 국가에 온전히 동질화되는 것을 의미(Emerson, 2013)하는 것으로 문화 다양성을 최소한으로만 인정한다. 이러한 차원에서 볼 때 우리나라의 다문화교육정책의 출발은 동화주의에 가장 가까웠다고 볼 수 있다. 즉 이주민들을 주요 대상으로 하고 있으며, 그들에게 한국의 문화를 받아들이도록 가르치는 것(박영수, 2021)에 주안점을 두었기 때문이다.

상호문화주의는 동화주의와 다문화주의가 가지고 있는 양극단의 한계를 극복하고 서로 다른 문화 간의 상호교류에 초점을 두는 대안적 개념(오정은, 2011)이라고 할 수 있는데, 상호문화주의는 양극단의 다문화주의와 동화주의에서 그 타협점을 갖기 위해 만들어진 개념이라고 할 수 있다. 이는 종족, 문화, 종교적 차이에 대하여 존중하며 호의적이고 이주민이 사회적 약자로 소외되는 문제에 대해 도움을 주는 것에 여전히 가치를 두고 있지만, 자국의 가치, 역사, 전통을 지켜나가는 것에 무게를 둔다. 따라서 국가는 통합 정책을 통해 이주민의 소외와 배제는 막으면서, 이주민들은 문화적 혼종성을 지닌 정체성을 가짐과 동시에 이주국의 일원으로써 적응하여 살 수 있도록 하는 것이다(안지영, 2014; Emerson, 2013).

이러한 다문화 정책 흐름의 변화에 따라 우리나라 다문화 교육정책도 변화하여 왔다. 다

문화교육에 대한 국가적 적극적인 개입의 필요성에 따라 2012년에는 ‘다문화 학생 교육 선진화 방안’을 발표하면서 초기 동화주의적 의미를 지녔던 다문화 정책의 흐름에 변화가 있음을 알 수 있었다. ‘다문화 학생 교육 선진화 방안’은 다문화 학생의 공교육 진입 지원, 한국어 교육 및 기초학력 지도 강화와 같은 기존의 다문화교육 정책의 방향성과 더불어, 다문화 학생과 일반 학생의 이중 언어 교육 강화, 다문화 친화적 학교 환경 조성 등을 포함하면서 초기 다문화교육정책에서 진일보하였음을 보여주었다. 즉, 이전보다 상호이해교육의 측면에서 일반 학생들과 다문화 학생들이 서로의 다양성을 긍정적으로 인식하며 성장할 수 있도록 강조하고 있다. 단순히 다문화 가정을 소외계층으로 보고 차별적 지원을 강조하는 교육이 아닌, 모든 학생들을 대상으로 한 다양성에 대한 이해와 존중을 핵심 소양으로 보는 관점으로서의 전환(류주연, 박경희, 2017)이 이루어지기 시작한 것이다. 상호문화교육은 다양한 문화집단들이 서로를 이해하고 존중하고 대화하여 다문화사회에 함께 살아갈 수 있는 방법을 찾게 함으로써 적극적인 상생을 지향하는 것(장한업, 2021)이라고 할 수 있다. 우리나라의 다문화교육정책은 앞으로도 더욱 진화하고 진보할 것이나, 그 도달하고자 하는 목적성에 대한 방향을 명확히 드러냄으로써 보다 사회통합의 차원에서 공동체의 삶이 어우러질 수 있도록 해야 할 것이다.

이후, 2015 개정 교육과정에서는 세계시민교육 및 국제이해 등에 대한 학습을 통해 국제 사회 전반에 걸쳐 다문화 이해와 상호 존중의 정신을 함양하도록 함을 밝힘으로써 상호문화주의에 대한 의미상의 발전이 있었음을 알 수 있다.

2. 통합교과 교육 과정의 영역(대주제)의 의미

우리나라 초등교육과정에서는 학교에서 학생들이 경험하고 배우는 것과 관련하여, 교과, 창의 체험활동, 그리고 범교과 학습 주제를 제시하고 있다(조상연, 2020). 범교과 학습 주제는 대체로 학생들이 꼭 다루어야 할 필요가 있는 주제임에도 어느 한 영역에 한정하여 다루기 어려운 주제이거나 어느 한 영역에 포함되는 주제 중에서도 학교 교육 활동 전 영역에 걸쳐 두루 다룰 필요가 있는 주제라고 할 수 있다. 우리나라 교육과정에서 범교과 학습 주제로 선정한 것은 ‘안전·건강교육, 인성교육, 진로교육, 민주시민 교육, 인권 교육, 다문화교육, 통일 교육, 독도 교육, 경제·금융 교육, 환경·지속가능발전 교육’으로 총 10가지이며, 이중 다문화교육도 해당된다.

이와 관련하여 초·중등 교육과정 총론에 ‘범교과 학습 주제는 교과와 창의적 체험 활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루도록 하고, 지역사회 및 가정과 연계하여 지도한다’고 명시하고 있다. 이러한 범교과적 접근은 기존 분과적 접근의 학교 교육의 한계를

극복하고자 하는 시도이며, 다양한 교과 및 영역을 넘나들고 가로지르며 폭넓게 관련지어 모두 아우르는 교육 방법이다. 또한 변화하는 사회 속에서 살아가는 개인이자 시민으로서 학생이 지속가능한 바람직한 삶을 맥락적으로 도모할 수 있는 의미 있는 주제를 포괄하는 교육내용(조상연, 2020)이라고 할 수 있다.

위에서 설명한 대로, 다문화교육과 같은 범교과 주제는 특정 교과에 얽매이지 않고, 교과를 넘나들며 통합적으로 다루어져야 하는 부분이다. 초등학교 저학년인 1-2학년군의 경우에는 통합교과 교육과정을 제시하여 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교과안에서 교육내용이 통합적으로 이루어질 수 있도록 하고 있으며, 그 중심에는 이 세 가지 교과를 아우를 수 있는 영역(대주제)이 제시되고 있다. 영역(대주제)*을 중심으로 이루어지고 있는 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활이 각 주제별로 통합되어 다문화적 관점 및 내용 요소를 충분히 포함하고 있는가를 살피는 것이 중요하다. 2015 개정 교육과정에서의 통합교과 교육과정은 2009 개정 통합교과 교육과정에서 도입한 8개의 ‘대주제’를 그대로 유지하였다. 통합교과 교육과정의 영역(대주제)으로 구성된 8개의 주제는 ‘학교, 봄, 가족, 여름, 마을, 가을, 나라, 겨울(교육부, 2015a)’이며, 각 대주제는 2개의 핵심개념(소주제)을 설정하고 있으며, 이 8개의 대주제와 16개의 소주제는 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활을 통합하면서 이루어진다.

대주제와 관련하여 이환기(2016)는 공간과 시간적 차원으로 설명했는데, 인간의 삶은 시대를 불문하고 공간과 시간이라는 씨줄과 날줄로 짜여져 있으며, 이것은 삶의 ‘공간적 차원’과 ‘시간적 차원’이라고 부를 수 있음을 설명하였다. 따라서 통합교과의 영역(대주제) 또한 이러한 맥락에서 이루어져 있다는 것이다. 초등학교 1-2학년의 통합교과의 대주제가 생활공간을 출발점으로 한 ‘공간적 차원’과 인간이 삶을 출발점으로 한 ‘시간적 차원’으로 구성되도록 고려하였다. 그러한 고려에 따라 공간적 차원의 대주제는 ‘학교→가족→마을→나라’로 구성되어 있으며, 시간적 차원으로는 ‘봄→여름→가을→겨울’로 구성하여 교육과정의 통합교과의 주제로서 적절성을 지니고 있음을 드러냈다.

다문화에 대한 태도는 직접 경험하고 자신의 고정관념을 돌이켜 보는 과정을 통해서 습득된다(김영순, 김금희, 전예은, 2013). 특히 다문화와 같이 사회적 변화와 더불어 당면하게 되는 새롭고 다양한 문제들을 여러 영역의 지식과 기능 및 역량의 통합과 연계를 통해서 해결을 도모하고자 하는 것(조상연, 2020)은 바람직하다. 4개의 공간 주제인 ‘학교, 가족, 마을, 나라’와 4개의 시간 주제인 ‘봄, 여름, 가을, 겨울’을 통해 바른 생활, 슬기로운

* 2015 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정에서는 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활을 통합하는 대주제와 소주제를 영역(대주제)-핵심개념(소주제)로 표기하고 있다.

생활, 즐거운 생활이 각 대주제별로 통합되어 다문화적 관점 및 내용 요소를 충분히 포함하고 있는가를 살피는 것이 중요하다.

III. 연구 방법

1. 분석 대상

본 연구는 2015 개정 교육과정의 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정을 대상으로 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소를 분석하고자 한다. 이를 위해서 분석 대상이 된 주된 자료는 『바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정(교육부 고시 제2015-74호,)』이다. 이 통합교과 교육과정은 2015 개정 교육과정의 [별책15]에 해당하는 자료이므로, 통합교과 교육과정의 의미에 대한 이해를 위하여 『2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교(교육부 고시 제2015-74호)』와 『초·중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2018-162호(교육부 고시 제 2015-74호의 일부개정))』을 함께 부가적으로 참고하였다.

『바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정』의 구성은 성격, 목표, 내용체계 및 성취기준, 교수·학습 및 평가의 방향으로 이루어져 있으며, 각 교과 안에 8개의 영역(대주제)별 내용을 담고 있다. 분석에 해당하는 내용은 교육과정의 내용체계에 포함되는 부분으로, 영역(대주제)별 ‘핵심개념(소주제), 성취기준, 학습 요소’가 해당된다.

2. 자료 분석

가. 다문화교육 요소

다문화교육의 내용 요소에 대해 많은 학자들이 연구하였는데, 채정란(1999)은 다양성, 문화, 정체성 형성, 편견, 평등성, 협력을 그 내용 요소로 삼았으며, 장인실(2008)은 인종, 민족, 문화, 성별에 대한 지식 습득, 지구 상황과 세계적 역학관계 인식, 자아 정체감, 민족 정체감 형성, 차별과 편견 없는 태도 형성, 사회정의를 향한 행동 기술 습득을 내용 요소로 선정하였다. Bennett(2010)는 다문화교육을 위한 요소로 문화적 다양성에 대한 인정과 존중, 세계 사회에 대한 책임감, 인간 존엄과 권리에 대한 존중, 지구 보존을 언급하였으며, 강선희(2011)는 다양성 인식하기, 상호작용 인식하기, 정체성 형성하기, 편견 극복하기, 사회정의를 향한 행동 기술을 다문화교육 내용으로 정하였다.

국가나 기관이 그 정책적으로 다문화교육의 방향성을 설정하기 위하여 제시한 내용도 있

는데, 이중 전미다문화교육협회(NAME)은 다문화교육과정을 평가하기 위한 가이드라인으로 포괄성, 다양한 관점, 대안적 인식론/지식, 사회적 구성주의 수용, 자기 인식, 사회정의라는 항목을 기준으로 제시하였고, 이를 토대로 우리나라 교육부(2009)도 정체성, 다양성·다원성, 사회정의라는 세 가지 핵심 영역과 12개의 하위 요소를 가진 다문화교육 요소를 마련하기도 하였다.

가장 최근에는 ‘다문화교육 정책학교 운영 가이드라인(교육부, 2019)’을 발표하면서 우리나라가 유치원과 초·중등교육에서 지향해야 하는 다문화교육 요소를 6가지로 명시하였는데, 이는 ‘평등성, 반편견, 정체성, 다양성, 문화이해, 협력’이다. 교육부(2019)는 다문화교육은 다양한 문화집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시하고 민족, 사회적 지위, 성별, 종교, 이념 등과 같이 서로 다른 집단의 문화가 동등함을 인식하도록 하는 교육이라고 정의하면서, 교과교육과정 내 다문화교육 요소를 추출하여 교과연계가 이루어질 수 있도록 하였다. 즉, 평등성, 반편견, 정체성, 다양성, 문화이해, 협력 등의 다문화교육 요소에 대한 학습 및 올바른 인식을 통하여 학생들의 다문화감수성이 제고되도록 하고자 함이다. 또한 이는 ‘모든 학생을 대상으로 다문화교육을 실시하여 학생들의 다문화 감수성을 제고하고, 다문화 학생에 대한 맞춤형 교육 지원을 통해 그들의 역량을 강화하고 교육 기회를 보장함으로써 다문화 학생과 비다문화 학생이 함께 학습할 수 있는 친화적 학교환경 조성을 하고자 한다(교육부, 2019)’는 목적성에 부합한 다문화교육 요소임을 명확히 드러냈다.

<표 1> 다문화교육 요소 분석틀

다문화교육 요소	내용
평등성	국가, 민족, 인종, 성, 신체적 능력, 사회계층은 다르지만, 인간은 모두 평등하다는 긍정적인 태도와 가치
반편견	선입견, 편견, 고정관념 및 차별 대우에 대한 비판적인 사고를 형성하고, 이러한 문제에 직면했을 때 대처할 수 있는 능력
정체성	긍정적인 자아개념과 자아 정체감, 집단 정체감 형성
다양성	유사성과 차이점이 있는 다양한 개인과 집단이 존재하는 것을 알고, 이러한 다양성을 존중하는 마음
문화이해	문화 간의 유사점과 차이점을 알고 각 문화에 대한 이해와 존중심을 기르며, 다양한 문화에 대한 긍정적인 태도를 기르는 것
협력	다양한 사람들과의 상호작용 능력과 협동 능력(공동체를 유지하기 위한 사람들의 노력과 일)

출처: 교육부(2019). 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인

물론 교육부에서 제시하는 다문화교육 요소는 교육과정의 기본 목적으로 제시되는 핵심 역량이므로 내용의 교육과정 포함관계가 당연한 요소일 것이나 구체적으로 각각의 다문화교육 요소가 통합교과 교육과정 안에서 어떻게 자리하고 있는지에 대한 분석이 필요하다.

따라서 본 연구에서 초등학교 1-2학년 통합교과의 영역(대주제)에 나타난 다문화교육 요소를 분석하기 위한 준거는 교육부(2019)에서 제시한 다문화교육 요소인 ‘평등성, 반편견, 정체성, 다양성, 문화이해, 협력’이다. 요소로 제시된 개념어에 내포된 의미 이해를 위하여 동일한 분석 준거를 사용한 선행 연구를 참고하였다. 슬기로운 생활 교과서를 분석한 박한숙(2014)의 연구와 초등학교 저학년 시민교육 내용을 분석한 장은희(2010)의 연구를 분석기준 설정에 대한 각 다문화교육 요소의 내용적 측면을 충분히 이해하기 위한 참고자료로 활용하였다.

나. 분석 방법

본 연구의 신뢰도를 위하여 다문화교육 관련 교과목을 수강한 경험이 있는 교육학 전공 석사과정 대학원생 2인, 초등교육 전공 박사과정 중인 초등교사 1인이 각각 독립적으로 분석 준거에 따라 대주제와 통합되어 제시되고 있는 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정에 진술되어 있는 각 영역(대주제)별 하위 내용체계인 ‘핵심개념(소주제), 성취기준, 학습 요소’를 중심으로 다문화교육 요소를 분석하였다. 2차적으로 독립적 분석 결과간의 동일성과 차이를 비교하기 위하여 교차 검토하였으며, 해당 내용에 대한 오차를 줄이기 위해서 비판적 합의를 도출하였다. 3인의 분석이 서로 상이한 경우, 연구자를 포함한 상호 토론을 통해서 제시된 핵심 개념의 정의와 의미에 대한 재확인, 분석 결과에 대한 논리적 근거 제시의 과정을 거치고, 그에 대하여 수용 여부를 통해 합의하였다. 이 과정에서 다문화교육 내용과 관련된 부분을 선별하는 것은 다문화교육 요소와 관련 있는 구체적인 용어, 단어가 나타나는가, 의미상 해당 개념이 포함되어 있는가를 보았으며, 류주연 외(2017)의 분석 방식대로, 표면적으로 드러나지 않지만 내포하는 있는 내용과 의미가 다문화교육 요소와 관련이 있을 경우에는 적합한 요소로 추출하였다.

□ 다문화교육 요소 중 '정체성'에 대한 개념 정의 이해



□ '정체성'에 대한 설명인 '긍정적인 자아개념과 자아 정체감, 집단 정체감 형성'에 대한 의미 분석 및 채점 준거에 대한 3인의 합의 도출



- 8개의 영역(대주제) 내용체계에서 핵심개념, 성취기준, 학습 요소에서 진술하고 있는 '정체성' 요소에 부합한 내용을 선정
- 3인의 분석내용에 대한 교차 검토 : 각 내용의 다문화교육 내용의 정합성, 적합성의 도출 및 편재성의 배제

- 나의 재능, 흥미 탐색(학교-슬기로운 생활-핵심개념)
- 나의 과거와 현재 모습을 통해서 재능과 흥미를 찾고, 이에 근거하여 미래의 모습을 예상한다.(학교-슬기로운 생활-성취기준)
- 나의 재능과 흥미 탐색(학교-슬기로운 생활-학습 요소)
- 가족의 특징(가족-슬기로운 생활-핵심개념)
- 나와 가족, 친척의 관계를 알고 친척과 함께 하는 행사나 활동을 조사한다.(가족-슬기로운 생활-성취기준)
- 나와 가족 및 친척의 관계(가족-슬기로운 생활-학습 요소)
- 우리나라의 상징과 문화(나라-슬기로운 생활-핵심개념)
- 우리나라의 상징과 문화를 조사하여 소개하는 자료를 만든다.(나라-슬기로운 생활-성취기준)
- 우리나라의 상징과 문화(나라-슬기로운 생활-학습 요소)



□ '정체성' 요소를 포함하고 있는 영역(대주제)과 통합교과 확정

- 대주제 '학교' - 슬기로운 생활 (핵심개념, 성취기준, 학습 요소)
- 대주제 '가족' - 슬기로운 생활 (핵심개념, 성취기준, 학습 요소)
- 대주제 '나라' - 바른 생활 (핵심개념, 성취기준, 학습 요소)
슬기로운 생활 (핵심개념, 성취기준, 학습 요소)
즐거운 생활 (핵심개념, 성취기준, 학습 요소)
- 대주제 '가을' - 슬기로운 생활 (핵심개념, 성취기준, 학습 요소)

[그림 1] 영역(대주제)별 다문화교육 요소 중 '정체성' 분석과정에 대한 예시

IV. 연구 결과

본 장에서는 8개의 영역(대주제)을 공간적 차원의 대주제 4개와 시간적 차원의 대주제 4개로 구분하여 그 안에 나타난 다문화교육 요소를 분석하여 제시하였다. 공간적 차원과 시간적 차원의 대주제를 관통하는 통합교과인 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정의 내용 체계에 따라 다문화교육 요소가 어떻게 나타나는지를 살펴보았다.

1. 공간적 차원의 영역(대주제)

공간적 차원의 영역(대주제)은 ‘학교-가족-마을-나라’이며, 각 주제별로 그 내용을 분석하여 제시하였다. 통합교과 교육과정의 내용 체계에 따라 ‘핵심개념(소주제), 성취기준, 학습 요소’ 내용을 구분하여 살펴보았으며, 다문화교육 요소에 해당하는 부분은 진할 글씨와 밑줄로 구분하여 제시하였다.

가. 학교

‘학교’는 공간적 차원의 첫 번째 대주제로 학생들의 생활과 매우 밀접한 영역이라고 할 수 있다. ‘학교’에서 나타난 다문화교육 요소는 바른 생활에서는 협력이, 슬기로운 생활에서는 정체성, 다양성이 포함되어 있음을 알 수 있었다. 바른 생활에서는 학습 요소 자체에 협력이 직접적으로 진술되어 공동체를 강조하는 협력이 강조되고 있다. 세 개의 통합교과 중 즐거운 생활에서는 다문화교육 관련 요소가 나타나지 않았다.

<표 2> ‘학교’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	학 교 와 친 구	• 학교생활과 규칙	• 학교 둘러보기 • <u>친구관계</u>	• 친구와의 놀이 • 교실 꾸미기
	나	• 몸과 마음의 건강	• 몸의 각 부분 알기 • <u>나의 재능, 흥미 탐색</u>	• 나의 몸, 감각, 느낌 표현 • 나에 대한 공연·전시

성취기준	• 학교생활에 필요한 규칙과 약속을 정해서 지킨다. • 몸과 마음을 건강하게 유지한다.	• 학교 안과 밖, 교실을 둘러보면서 위치와 학교생활 모습 등을 알아본다. • <u>여러 친구의 다양한 특성을 이해하고 친구와 잘 지내는 방법을 알아본다.</u> • 나의 몸을 살펴보고 몸의 여러 부분의 이름과 하는 일을 관련짓는다. • <u>나의 과거와 현재 모습을 통해서 재능과 흥미를 찾고, 이에 근거하여 미래의 모습을 예상한다.</u>	• 친구와 친해질 수 있는 놀이를 한다. • 다양한 방법으로 교실을 꾸민다. • 나의 몸을 창의적으로 표현하고, 활발하게 움직일 수 있는 놀이를 한다. • 나의 흥미와 재능 등을 표현하는 공연 전시활동을 한다.
학습 요소	• 규칙, 건강 및 청결, 협력	• 학교 둘러보기, <u>친구 관계</u>, 몸의 각 부분 알기, <u>나의 재능과 흥미</u> 탐색	• 친구와의 놀이, 교실 꾸미기, 내 몸의 감각과 느낌, 흥미와 재능
다문화교육 요소	협력	정체성, 다양성	—

나. 가족

‘가족’은 공간적 차원의 두 번째 대주제로, 바른 생활에서 나타난 다문화교육 요소는 반편견, 다양성, 문화이해이며, 슬기로운 생활에서 나타난 다문화교육 요소는 정체성과 다양성이다. 이는 대주제가 ‘가족’인 만큼 그 내용상에 다양한 가족 형태에 따른 다양한 가족 문화에 대한 것이 주요한 부분이기 때문에 자아 정체감과 집단 정체감 형성에 직접적인 관련성을 갖고 있음을 볼 수 있다. 또한 가족의 형태와 문화가 다양함을 알고 존중하는 것, 다양한 형태의 가족을 아는 것, 학습 요소로서 가족 문화와 다문화를 이해하는 것이 진술되어 있으므로 다양성과 문화이해에 대한 다문화교육 요소를 포함하고 있음을 알 수 있다.

<표 3> ‘가족’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	가족 과 친척	• 가정예절	• 가족의 특징 • 가족 친척의 관계, 가족행사	• 가족에 대한 마음 표현 • 가족 활동 및 행사 표현

	다 양 한 가 족	• <u>배려와 존중</u>	• <u>다양한 형태의 가족</u> • 가족 구성원의 역할	• 집의 모습 표현 • 가족 역할 놀이
성취기준		• 가족 및 친척 간에 지켜야 할 예절을 실천한다. • <u>가족의 형태와 문화가 다양함을 알고 존중한다.</u>	• 우리 가족의 특징을 조사하여 소개한다. • <u>나와 가족, 친척의 관계를 알고 친척과 함께 하는 행사나 활동을 조사한다.</u> • 주변에서 볼 수 있는 여러 형태의 가족을 살펴본다. • 가족의 형태에 따른 구성원의 다양한 역할을 알아본다.	• 가족 구성원이 하는 역할을 고려하여 고마운 마음을 작품으로 표현한다. • 가족이나 친척이 함께 한 일을 다양한 방법으로 표현한다. • 집 안팎의 모습을 여러 가지 방법으로 표현한다. • 가족 구성원이 하는 역할에 대해 놀이를 한다.
학습 요소		• 가정 예절, 친척, <u>가족 문화, 가족 형태, 다문화</u>	• 가족의 특징, <u>나와 가족 및 친척의 관계, 다양한 형태의 가족</u> , 가족 구성원의 역할	• 가족에 대한 마음 표현, 가족 활동 및 행사 표현, 집의 모습 표현, 가족 역할 놀이
다문화교육 요소		반편견, 다양성, 문화이해	정체성, 다양성	—

다. 마을

‘마을’은 공간적 차원의 세 번째 대주제로, 학교와 가족의 범위보다 공간적으로 확장된 주제라고 할 수 있다. ‘마을’에서는 다문화교육 요소가 나타나지 않고 있다.

<표 4> ‘마을’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	우리 이 웃	• 공동도덕	• 이웃의 생활 모습 • 공공장소, 시설물	• 이웃 모습과 생활 표현 • 공공장소 시설물 활용 놀이
	우리 동 네	• 일의 소중함	• 동네에 있는 것들 • 동네 사람들이 하는 일, 직업	• 동네 모습 표현 • 직업 놀이

성취기준	• 공공장소의 올바른 이용과 시설물을 바르게 사용하는 습관을 기른다. • 동네를 위해 할 수 있는 일을 찾아 실천하면서 일의 소중함을 안다.	• 이웃과 더불어 생활하는 모습을 조사하고 발표한다. • 이웃과 함께 쓰는 장소와 시설물의 종류와 쓰임을 탐색한다. • 동네의 모습을 관찰하고, 그림으로 그려 설명한다. • 동네 사람들이 하는 일, 직업 등을 조사하여 발표한다.	• 이웃의 모습과 생활을 다양하게 표현하고 이웃과 함께 할 수 있는 놀이를 한다. • 주변의 장소와 시설물을 이용하여 놀이한다. • 동네 모습을 다양하게 표현한다. • 동네에서 볼 수 있는 직업과 관련하여 놀이를 한다.
학습 요소	• 이웃 간 예절, 공중도덕, 일의 소중함	• 이웃의 생활 모습, 공공장소와 시설물의 종류와 쓰임, 동네의 모습 관찰, 동네 사람들이 하는 일	• 이웃 모습과 생활 모습 표현, 공공장소 시설물 이용 놀이, 동네 모습 표현, 직업 놀이
다문화교육 요소	—	—	—

라. 나라

‘나라’는 공간적 차원의 마지막 대주제로 가장 확장된 공간적 주제라고 할 수 있다. ‘나라’는 그 주제적 특성에 따라 다문화교육 요소의 대부분이 나타났다. 특히, 바른 생활의 경우에는 협력을 제외한 나머지 5가지의 다문화교육 요소인 평등성, 반편견, 정체성, 다양성, 문화이해가 모두 나타났다. 슬기로운 생활과 즐거운 생활에서도 공통적으로 정체성, 다양성, 문화이해가 나타났다.

‘나라’의 핵심 개념인 소주제 자체가 나라 사랑, 타문화 공감, 우리나라의 상징과 문화, 남북한의 생활, 다른 나라 문화 등이므로 대주제와 소주제 자체가 가지고 있는 내용상의 의미가 다문화교육 요소와 가장 많이 직결되어 있다고 할 수 있다.

<표 5> ‘나라’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	우리 나라	• <u>나라 사랑</u>	• <u>우리나라의 상징과 문화</u> • 남북한의 생활 모습과 문화	• <u>우리나라의 상징 표현</u> • 남북한의 놀이, 통일에 대한 관심 표현
	다른 나라	• <u>타문화 공감</u>	• <u>다른 나라 문화</u> • 다른 나라 노래, 춤, 놀이	• <u>다른 나라</u>의 노래, 춤, 놀이 즐기기 • 문화 작품, 공연 감상

성취기준	• <u>우리와 북한이 같은 민족임을 알고, 통일 의지를 다진다.</u> • <u>다른 나라의 문화를 존중하고 공감하는 태도를 기른다.</u>	• <u>우리나라의 상징과 문화를 조사하여 소개하는 자료를 만든다.</u> • <u>남북한의 공통점과 차이점을 비교한다.</u> • <u>내가 알고 싶은 나라를 조사하여 발표한다.</u> • <u>다른 나라의 노래, 춤, 놀이를 조사한다.</u>	• <u>우리나라의 상징을 여러 가지 방법으로 표현한다.</u> • 남북에서 하는 놀이를 하고, 통일을 바라는 마음으로 다양하게 표현한다. • <u>다른 나라의 문화를 나타내는 작품을 전시 공연하고 감상한다.</u> • <u>다른 나라의 노래, 춤, 놀이를 즐기고 그 느낌을 다양하게 표현한다.</u>
학습 요소	• <u>같은 민족, 통일 의지, 반편견, 타문화 존중, 공감</u>	• <u>우리나라의 상징과 문화</u>, 남북한의 생활 모습, <u>다른 나라의 문화</u>	• <u>우리나라의 상징 표현</u>, <u>남북한</u>의 놀이, 작품 전시·공연, <u>다른 나라</u>의 노래, 춤, 놀이
다문화교육 요소	평등성, 반편견, 정체성, 다양성, 문화이해	정체성, 다양성, 문화이해	정체성, 다양성, 문화이해

2. 시간적 차원의 영역(대주제)

시간적 차원의 영역(대주제)은 ‘봄-여름-가을-겨울’이며, 각 주제별로 그 내용을 분석하여 제시하였다. 분석 방식과 표의 제시는 공간적 차원의 영역(대주제)과 동일한 방식으로 진술하였다.

가. 봄

‘봄’은 시간적 차원의 대주제 중 첫 번째 주제로, 핵심 개념(소주제), 성취기준, 학습 요소에 다문화교육 요소는 포함되어 있지 않다.

<표 6> ‘봄’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	봄 맞 이	• 건강 수칙과 위생	• 봄 날씨와 생활 이해 • 봄철 생활도구	• 봄 느낌 표현 • 집 꾸미기

	봄 동 산	• 생명 존중	• 봄 동산 • 식물의 자람	• 동식물 표현 • 봄나들이
성취기준		• 봄철 날씨 변화를 알고 건강수칙을 스스로 지키는 습관을 기른다. • 봄에 볼 수 있는 동식물을 소중히 여기고 보살핀다.	• 봄 날씨의 특징과 주변의 생활 모습을 관련짓는다. • 봄철에 사용하는 생활 도구를 종류와 쓰임에 따라 구분한다. • 봄이 되어 볼 수 있는 다양한 동식물을 찾아본다. • 봄에 씨앗이나 모종을 심어 기르면서 식물이 자라는 모습을 관찰한다.	• 봄의 모습과 느낌을 창의적으로 표현한다. • 봄을 맞이하여 집을 아름답게 꾸민다. • 봄에 볼 수 있는 동식물을 다양하게 표현한다. • 여러 가지 놀이나 게임을 하면서 봄나들이를 즐긴다.
학습 요소		• 날씨 변화, 건강관리, 자연 보호, 생명 존중	• 봄 날씨와 생활, 생활 도구의 종류와 쓰임, 동식물 탐구, 식물의 자람	• 봄 느낌 표현 집 꾸미기, 동식물 표현, 봄나들이
다문화교육 요소		—	—	—

나. 여름

‘여름’은 시간적 차원의 두 번째 대주제로, 핵심 개념(소주제), 성취기준, 학습 요소에 다문화교육 요소를 포함하고 있지 않다.

<표 7> ‘여름’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	여 름 맞 이	• 절약	• 여름 날씨와 생활 이해 • 여름철 생활 도구	• 여름 느낌 표현 • 생활 도구 장식·제작
	여 름 생 활	• 여름 생활 및 학습 계획	• 여름 동식물 • 여름방학 동안 하는 일	• 여름 동식물 표현 • 여름철 놀이

성취기준	• 여름철의 에너지 절약 수칙을 알고 습관화한다. • 여름 생활을 건강하고 안전하게 할 수 있도록 계획을 세워 실천한다.	• 여름 날씨의 특징과 주변의 생활 모습을 관련짓는다. • 여름에 사용하는 생활 도구의 종류와 쓰임을 조사한다. • 여름에 볼 수 있는 동식물을 살펴보고 그 특징을 탐구한다. • 여름방학 동안 하고 싶은 일과 해야 할 일을 계획한다.	• 여름의 모습과 느낌을 창의적으로 표현한다. • 여름에 사용하는 생활 도구를 여러 가지 방법으로 표현한다. • 여름에 볼 수 있는 동식물을 다양하게 표현하고 감상한다. • 여름에 할 수 있는 여러 가지 놀이를 한다.
학습 요소	• 에너지 절약, 여름철 건강관리, 개인위생, 여름방학 계획	• 여름 날씨와 생활, 생활 도구의 종류와 쓰임, 동식물 탐구, 여름방학 계획	• 여름 느낌 표현, 생활 도구 장식·제작, 여름 동식물 표현, 여름철 놀이
다문화교육 요소	—	—	—

다. 가을

‘가을’은 시간적 차원의 세 번째 대주제로, 바른 생활에서는 협력을, 슬기로운 생활에서는 정체성을 포함하고 있다. 우리나라의 계절적 특성상 ‘가을’이 의미하는 바가 다른 계절들과 달리 추석과 같은 전통문화가 담긴 명절을 포함하고 있기 때문이다. ‘가을’에 나타난 다문화교육 요소는 우리나라의 세시풍속인 추석과 관련된 내용을 알고, 추수하는 사람들의 수고에 감사하는 태도, 배려하는 마음을 기르는 등 우리나라의 고유 명절과 관련된 내용을 담고 있다. 이는 공동체를 유지하기 위한 사람들의 노력과 일에 대한 상호작용 능력과 협동 능력을 의미하는 협력의 요소와 세시풍속을 통해 집단 정체감을 형성하는 내용을 포함하고 있다.

<표 8> ‘가을’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	가을 맞이	• 질서	• 가을 날씨와 생활 이해 • 가을의 특징 알기	• 가을의 모습과 느낌 표현 • 가을 놀이
	가을 모습	• 감사	• 추석, 세시 풍속 • 낙엽, 열매	• 민속놀이 • 낙엽, 열매 표현

성취기준	• 사람들이 많이 모이는 곳에서 질서와 규칙을 지키며 생활한다. • <u>추수하는 사람들의 수고에 감사하는 태도를 기른다.</u>	• 가을 날씨의 특징과 주변의 생활 모습을 관련 짓는다. • 여러 가지 자료를 활용하여 가을의 특징을 파악한다. • <u>추석에 대해 알아보고 다른 세시 풍속과 비교한다.</u> • 가을에 볼 수 있는 것을 살펴보고, 특징에 따라 무리 짓는다.	• 가을의 모습과 느낌을 창의적으로 표현한다. • 가을과 관련한 놀이를 한다. • 여러 가지 민속놀이를 한다. • 가을 낙엽, 열매 등을 소재로 다양하게 표현한다.
학습 요소	• 공공 규칙, <u>타인 배려</u>, 추수하는 사람들에게 대한 감사	• 가을 날씨와 생활, 가을의 특징, <u>추석</u>, 가을에 볼 수 있는 것	• 가을 느낌 표현, 가을 놀이, 민속놀이, 낙엽 및 열매 표현
다문화교육 요소	협력	정체성	—

라. 겨울

‘겨울’은 시간적 차원의 마지막 대주제로, 핵심개념(소주제), 성취기준, 학습 요소에 다문화교육 요소가 포함되어 있지 않다.

<표 9> ‘겨울’에 나타난 다문화교육 요소

통합교과명 내용 체계		바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활
핵심 개념 (소주제)	겨울 맞이	• 나눔과 봉사	• 겨울 날씨와 생활 이해 • 겨울철 생활 도구	• 겨울 느낌 표현 • 놀이 도구 제작
	겨울 나기	• 동식물 보호 • 겨울 생활 및 학습 계획	• 동식물 탐구 • 겨울에 하는 일	• 동물 흉내 내기 • 겨울철 신체 활동
성취기준		• 상대방을 배려하며 서로 돕고 나누는 생활을 한다. • 생명을 존중하며 동식물을 보호한다. • 겨울방학 생활 계획을 세워서 실천한다.	• 겨울 날씨의 특징과 주변의 생활 모습을 관련 짓는다. • 겨울철에 쓰이는 생활 도구의 종류와 쓰임을 조사한다.	• 겨울의 모습과 느낌을 창의적으로 표현한다. • 여러 가지 놀이 도구를 만들어 겨울 놀이를 한다. • 동물 흉내 내기 놀이를 한다. • 건강한 겨울나기를 위해

		• 동식물의 겨울나기 모습을 살펴보고, 좋아하는 동물의 특성을 탐구한다. • 겨울에 하고 싶은 일, 해야 할 일 등을 조사한다.	규칙적으로 운동한다.
학습 요소	• 나눔과 봉사, 배려, 생명 존중, 방학 계획	• 겨울 날씨와 생활, 동식물 탐구, 생활 도구	• 겨울 느낌 표현, 놀이 도구 제작, 동물 흉내 내기, 겨울철 신체 활동
다문화교육 요소	—	—	—

3. 영역(대주제)에 나타난 통합교과별 다문화교육 요소

공간적 차원의 대주제 4개와 시간적 차원의 대주제 4개의 다문화교육 요소를 각 대주제별, 통합교과의 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 각 교과별로 살펴봄으로써 다음과 같은 결과를 알 수 있었다. 영역(대주제)에 나타난 통합교과별 다문화교육 요소 분석은 <표 10>에 제시하였다.

<표 10> 영역(대주제)에 나타난 통합교과별 다문화교육 요소 분석

영역(대주제) 다문화 교육요소	학교			가족			마을			나라			봄			여름			가을			겨울		
	바	슬	즐	바	슬	즐	바	슬	즐	바	슬	즐	바	슬	즐	바	슬	즐	바	슬	즐	바	슬	즐
평등성										●														
반편견				●						●														
정체성		●			●					●	●	●								●				
다양성		●		●	●					●	●	●												
문화이해				●						●	●	●												
협력	●																		●					

첫째, 다문화교육 요소는 공간적 차원의 대주제와 시간적 차원의 대주제를 비교했을 때, 공간적 대주제에 많이 나타났다. 영역(대주제)의 특성상 ‘학교-가족-마을-나라’와 같은 주제들은 그 내용 자체가 다문화교육 요소를 담아낼 수 있는 부분이 포함되어 있으나, ‘봄-여름-가을-겨울’과 같은 시간적 주제들은 그렇지 않다고 보인다.

둘째, 다문화교육 요소가 가장 많이 나타난 영역(대주제)은 ‘나라’이고, 두 번째로 많이

나타난 영역(대주제)은 ‘가족’이다. 다문화교육 요소가 나타나지 않은 영역(대주제)은 ‘봄’, ‘여름’, ‘겨울’이다. ‘가족’과 ‘나라’는 그 내용적 특성상 다양한 가족, 가족 문화, 우리나라의 문화, 다른 나라에 대한 이해 등을 담고 있으므로 다문화교육 요소가 많이 나타나고 있었으며, ‘봄’, ‘여름’, ‘겨울’은 계절의 변화에 따른 날씨와 생활의 이해, 방학 생활에 대한 내용이 주를 이루기 때문으로 보인다. 반면 ‘가을’은 시간적 차원의 대주제 중에서 다문화교육 요소를 일부 포함하고 있는데, 이는 추석, 세시풍속과 같은 절기상 공동체의 문화가 강조되는 전통이 포함되어 있기 때문으로 보인다.

셋째, 통합교과 중 다문화교육 요소를 가장 많이 포함하는 교과는 바른 생활 교과이며, 다음으로는 슬기로운 생활이고, 즐거운 생활은 ‘나라’에서만 나타났다.

넷째, 8개의 영역(대주제)을 관통하며 가장 많이 나타난 다문화교육 요소는 다양성이며 그 다음으로는 정체성, 문화이해, 반편견, 협력, 평등성의 순서로 나타났다.

V. 논의 및 결론

오늘날 학교에서 이루어지는 교육과정은 학생이 경험하는 총체 또는 학교가 제공하는 경험의 총체라는 광의의 의미(교육부, 2015b)를 지니며, 다문화교육이 효과적으로 이루어지려면 무엇보다 교육과정의 역할이 중요함(류주연, 박경희, 2017)을 명확히 인식할 필요가 있다. 국가 수준의 교육과정은 학교에서 무엇을 어떻게 가르칠 것이냐는 교육과정에 대한 질문의 답을 담은 문서(조상연, 2020)이므로 다문화교육이 제대로 이루어지기 위해서는 교육과정 안에 다문화교육을 위한 내용 요소가 어떻게 담겨 있는지가 가장 중요하다.

무엇을 어떻게 가르칠 것인가라는 교육과정의 본질적인 질문(조상연, 2020)을 생각할 때, 다문화교육을 교육과정 안에서 실천할 때 무엇을 가르치고 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민은 지금까지 그래 왔듯이 앞으로도 지속되어야만 한다. 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정으로서 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 안에서 영역(대주제)을 중심으로 이루어진 교과 통합의 시도는 교과 중심으로 이루어지는 학교 교육이 한계를 극복하고자 하는 노력이라고 할 수 있다.

이러한 의미에서 본 연구에서는 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정의 영역(대주제)안에서 어떠한 다문화교육 요소를 내포하고 있는지를 분석하고자 하였으며, 그를 토대로 앞으로 나아가야 할 다문화교육의 방향성을 설정하고자 하였다. 본 연구를 통해 도출된 결과를 요약하면 다음과 같다. 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정에서 나타난 다문화교육 요소는 8개의 대주제 중, 공간적 차원의 대주제에 집중되어 있으며, 시간적 차원의 대주제는 ‘가을’에서만 일부 나타났다. 다문화교육 요소가 가장 많이 나타난 영역(대주제)은 ‘나라’이고, 두 번째는 ‘가족’이었다. 통합교과 중 다문화교육 요소를 가장 많이 포함하고 있는

교과는 바른 생활이었으며, 8개의 영역(대주제)을 관통하며 가장 많이 나타난 다문화교육 요소는 다양성과 정체성으로 볼 수 있었다.

본 연구의 결과에서 살펴본 바에 더하여, 현재 대한민국 사회가 다문화 사회로의 진입이 가속화된 이상, 다문화 사회를 적극적으로 대비하기 위한 필요성이 커졌고, 그에 따라 교육과정 내에서의 다문화교육 실천을 위한 구체성들이 더욱 명확해져야 할 것이다. 이를 위해서는 다문화교육을 위한 보다 선명한 방향성 설정이 필요하다. 더욱이 교육부는 2022 개정 교육과정에 대한 예고를 공식화(교육부, 2021)하면서 2015 개정 교육과정 이후 맞이해야 할 교육과정의 방향성에 관한 관심이 고조되고 있다. 이와 관련하여 앞으로의 교육과정을 위한 논의를 하고자 한다.

첫 번째는, 교육과정의 방향성 설정이다. 본 연구의 분석을 통해 향후 교육과정에서 재구해야 할 다문화교육의 방향성을 현재의 관점을 토대로 성찰할 수 있었다. 앞으로의 다문화교육의 방향성은 한국 사회가 다문화 속에서 통합되어 가는 과정에서 사회 안에서의 ‘우리’라는 정체성을 잃지 않으면서도 ‘타인’을 관용적으로 포용할 수 있으며, 그리고 그 타인들이 우리가 사는 사회 안에서 통합되어 나갈 수 있도록 하는 것(안지영, 2014)에 가치를 둔 교육이어야 한다. 그런 차원에서 볼 때, 다문화교육은 다문화가정 자녀를 위한 적응 교육만이 아니라 모두를 위한 교육과정(장인실, 2015)을 지향하여야 한다. 차별에 대한 교육은 차별을 당하는 자를 대상으로 하는 교육이 아니라 차별을 하는 자, 그리고 일반인을 대상으로 하는 다문화적 시민성 교육이어야 한다(안지영, 2014). 즉 다문화교육은 이방인으로 치부되거나 ‘다문화가정’이라 이름 붙여진 자녀들만을 위한 시혜적 교육이 아닌, 서로를 위한 상호적 교육으로 나아가야 한다. 그간의 교육과정에서 현재의 다문화교육 관점으로 미뤄나가기까지는 시일이 걸렸다. 그러나 앞으로의 교육과정 안에서 다루어지는 다문화교육은 상호문화교육과 세계시민교육으로의 방향성을 보다 명확히 해야 할 것이다.

2015 개정 교육과정 총론 해설에서도 다문화교육의 필요성과 방향성에 대해 다음과 같이 언급하고 있다. ‘다문화교육은 우리나라에서의 다문화 가정 증가, 외국인 근로자 및 탈북 학생 유입 확대에 따라 다양성을 존중하는 교육 활동을 강화하고, 세계시민교육 및 국제이해 등에 대한 학습을 통해 국제 사회 전반에 걸쳐 다문화 이해와 상호 존중의 정신을 함양하도록 하였다(교육부, 2015c).’ 현재 통합교과 교육과정에서의 다문화교육 요소는 그 방향을 모두를 위한 다문화교육으로 향하고 있음을 알 수 있으며 이는 다문화교육의 지향성 측면에서 긍정적이라고 할 수 있다. 즉, 우리나라에서 이루어지는 국가 수준의 교육과정에 준한 다문화교육은 세계시민교육 및 국제이해, 다문화 이해와 상호 존중을 핵심적인 방향으로 설정하고 있음을 알 수 있다. 따라서 교육과정에서 이루어지는 다문화교육의 전체적인 방향성과 관련 요소들도 상호문화와 세계시민교육의 개념을 적극적으로 포함하는 패러다임 전환이 명확히 이루어져야 할 것이다. 왜냐하면, 앞으로의 대한민국 사회는 더 많

은 다문화가정이 아이들이 성장하고 교육받는 다문화 사회로서 구성될 것이 분명하며, 대한민국은 우리 모두가 함께 더불어 살아가야 할 곳이기 때문이다.

두 번째로는 학교급 간 교육과정의 연계성이다. 학교급 간 교육과정의 연계성 차원에서 다문화교육 요소의 내용적 계열성과 통합성을 체계화해야 할 것이다. 초등학교 통합교과 교육과정과 연계되는 누리과정과의 내용적 측면, 구성적 측면, 교수-학습방법의 측면에서의 유·초 연계성이 고려되는 다문화교육에 대한 고려가 필요하다. 현재 1-2학년군 교육과정의 영역(대주제) 중심의 통합교과와 누리과정의 5개 영역 중심의 교육과정은 용어상으로 보나, 의미상으로 보나, 영역-교과 간 내용이 복잡하게 중첩되어 있어 연계적인 측면에서 그 내용을 이해하는 것이 쉽지 않다(김창복, 이신영, 2020). 다문화교육에 있어서의 앞으로의 교육과정은 교육과정 전체 틀에서의 개정과 더불어 그 안의 범교과적인 통합적 측면으로 나아가는 방향성을 지속될 것으로 보인다. 특히 저학년 교과과정인 1-2학년군의 통합교과의 영역(대주제) 중심의 구성은 아동의 발달적 특성에 기인하여 누리과정과의 연계성을 갖기 위함이었다. 그러므로 다문화적 소양이 유아기부터 체화되기 위해서는 누리과정과 초등 1-2학년군의 연계성이 고려되는 다문화교육이 심층적으로 연구되고 발전되어야 할 것이다.

결론적으로 앞으로의 다문화교육은 다문화 구성원들의 사회적 기회와 교육적 불평등을 해소하고 다양성을 인정함으로써 다문화적 이해를 확산하는 것이 필요하다(박한숙, 2014). 또한 사회에 속한 공동체 모두가 다양한 문화 속에서 국가와 사회의 결속력을 유지하면서도, 각 개인의 다양한 문화적 배경으로 인한 차별과 불평등을 극복할 수 있는 사회의 구성원으로 성장할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 국가가 교육과정이라는 틀을 이용하여 사회 각 구성원의 개인적 성장과 더불어 사회 공동체의 소양을 성장시켜 나갈 수 있어야 할 것이다. 다문화교육이 교육과정이라는 기둥을 지지대 삼아 올바른 방향성을 지향하며 만들어져 나갈 때, 상호 이해를 바탕으로 한 공통교육(Halstead, 2008)으로서의 다문화교육이 자리 잡을 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강선희(2011). 다문화교육 관점에 따른 초등학교 1-2학년 교과서 분석. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강충열(2011). 2009 개정 초등 통합교육과정, 왜 탈학문적 접근인가: 발달적 관점에서 본 배경. **한국통합교육과정학회 학술발표논문집**, 9, 1-21.
- 교육부(2006). 다문화가정 자녀교육 지원 계획. 세종: 교육부.
- 교육부(2009). 초·중등 교육과정 및 교과서의 다문화적 요소분석을 통한 개정 방안 연구. 세종: 교육부.
- 교육부(2012). 다문화 학생 교육 선진화 방안. 세종: 교육부.
- 교육부(2015a). 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교육과정. 세종: 교육부.
- 교육부(2015b). 초·중등학교 교육과정 총론. 세종: 교육부.
- 교육부(2015c). 2015 개정 교육과정 총론 해설. 세종: 교육부.
- 교육부(2019). 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인. 세종: 교육부.
- 교육부(2021). 국민과 함께 하는 미래형 교육과정 추진 계획(안). 세종: 교육부.
- 김영순, 김금희, 전예은(2013). 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화감수성에 관한 연구. **인문과학연구**, 37, 461-488.
- 김창복, 이신영(2020). 2019 개정 누리과정의 주요 개정 내용과 초등학교 교육과정과의 연계 고찰. **서울교육대학원 한국초등교육**, 31(1), 245-265. <http://dx.doi.org/10.20972/Kjee.31.1.202003.245>
- 류주연, 박경희(2017). 2015 개정 교육과정 초등교과의 다문화적 내용 요소 분석: 1-2학년군 통합 교과서 및 교사용 지도서. **학습자중심교과교육연구**, 17(1), 787-810.
- 박영수(2021). 교육부 ‘다문화이해교육’ 정책의 변화과정 분석: Banks의 다문화교육 접근법의 관점에서. **문화교류와 다문화교육**, 10(6), 23-48. <https://doi.org/10.30974/kaice.2021.10.6.2>
- 박재진(2021). 2019 개정 누리과정과 초등학교 통합교과 사회과 교과지식의 연계성 분석. **유아교육연구**, 41(2), 99-120.
- 박한숙(2014). 2009 개정 슬기로운 생활 교과에 나타난 다문화교육 내용 분석. **학습자중심교과교육연구**, 14(8), 341-361.
- 안지영(2014). 유럽의 다문화 정책 패러다임과 교육의 변화: 네덜란드를 중심으로. **유아교육학논집**, 18(6), 453-477.

- 안지영(2019). 토론중심 다문화교육 수업에 대한 예비유아교사의 수강경험과 교육적 의미. **유아교육학논집**, 23(4), 5-27. <https://doi.org/10.32349/ECERR.2019.8.23.4.5>
- 오정은(2011). 네덜란드의 외국계 주민 통합정책 연구 : 틸부르크(Tilburg)시의 상호문화 사업을 중심으로. **유럽연구**, 29(3), 189-215.
- 우라미, 황지현, 서경혜(2018). 한국의 다문화교육 정책에 대한 비판적 고찰. **교육과학연구**, 49(2), 59-88.
- 이미숙(2015). 2015 개정 교과교육과정 시안 개발 연구 II-초등통합교과교육과정 및 안 전한 생활 연구보고(CRC 2015-5-2). 진천: 한국교육과정평가원.
- 이민경(2013). 다문화교육 연구동향과 쟁점: 교육사회학 연구에의 시사점을 중심으로. **교육사회학연구**, 23(4), 177-205.
- 이한나(2021). 2015 개정 초등학교 통합교과 교육과정에 대한 비판적 검토. **초등교육연구**, 34(3), 119-139. <http://dx.doi.org/10.29096/JEE.34.3.06>
- 이환기(2016). 초등학교 1-2학년 통합교과 교육과정의 '영역'(대주제)의 의미와 유치원 누리과정 및 초등학교 3-4학년 교과(군) 교육과정과의 연계 탐색. **통합교육과정연구**, 10(4), 23-47.
- 장은희(2010). 초등학교 저학년의 다문화 시민교육 내용 분석: 제 7차 및 2007년 개정 교육과정 중심으로. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장인실(2008). 다문화교육을 위한 교사교육 교육과정 모형 탐구. **초등교육연구**, 21(2), 281-305.
- 장인실(2015). 다문화교육 실행을 위한 학교 교육과정 개발 방향 탐색. **교육과정연구**, 33(2), 45-70.
- 장한업(2021). 교육부의 다문화교육 대책(2006~2021)에 대한 비판적 고찰 및 제언. **문화교류와 다문화교육**, 10(6), 1-21.
- 정광순(2010). 통합교과 출현과 유지 과정에 대한 현상 해석. **학습자중심교과교육연구**, 10(1), 381-402.
- 조상연(2020). 우리나라 범교과 학습의 개선 방향 논의. **인격교육**, 14(1), 91-117.
- 채정란(1999). 다문화교육의 관점에서 본 우리나라와 다른 나라의 생활 주제 분석. **초등사회교육**, 18(1), 152-174.
- 최영준(2018). 다문화교육 정책의 변화와 개선 방안. **평생교육·HRD연구**, 14(2), 55-75.
- 최정선(2016). 유치원 교사들의 유아 다문화교육 인식에 관한 연구. **실천유아교육**, 21, 1-17.
- Banks, J. A.(2008). *An introduction to multicultural education*. 모경환 외(역)(2008).

다문화교육입문. 서울: 아카데미프레스.

Bennett, C. I.(2010). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*(7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Emerson, M.(2013). *A micro-level perspective on the dynamics of conflict, violence, and development*. London: Oxford University Press.

Halstead, J. M. (2008). In place of a conclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 829-842.

NAME(2022). The National Association for Multicultural Education(전미다문화교육협회). 출처: <https://mail.nameorg.org/>에서 2022. 04. 17 인출.

Suleiman, M. F.(2004). Multicultural education: A blueprint for educations. In G. S. Goodman & K. T. Carey (Ed.). *Critical Multicultural Conversation* (pp. 9-22). Newbury Park, CA: Sage.

ABSTRACT

An analysis of the multicultural education elements in the domains(major themes) of the 2015 revised integrated curriculum for grades 1-2

Jiyoung Ahn (Professor, Seowon University)

The purpose of this study is to analyze the elements of multicultural education that appeared in the spacial domain (major theme) and the temporal domain (major theme) of the integrated curriculum of elementary school. For this purpose, the key concept, standard of achievement, and learning elements of 8 major themes of the integrated curriculum, 'School, Family, Village, Country, Spring, Summer, Autumn, Winter' were analyzed. Cross-reviews and critical consensus were drawn to compare the equivalence and differences between the independent findings. As a result, the elements of multicultural education were concentrated in the spatial domain (major theme) among the eight major themes, and seldom appeared in the temporal domain (major theme). The domain (major theme) where the elements of multicultural education appeared the most was 'country', and the second most frequent was 'family'. Among the integrated subjects, the subject that contained the most elements of multicultural education was 'the right life', and the elements of multicultural education that appear the most among the eight domains (major themes) were 'diversity, identity, and cultural understanding'. Through this analysis, we were able to reflect on the direction of multicultural education to be reconstructed in the future curriculum based on our current perspective. Although it has taken time to establish the current perspective of multicultural education in the past curriculum, multicultural education covered in the future curriculum should clarify the direction of intercultural education and global citizenship education. In addition, the content sequence and integration of multicultural education elements should be systematized in terms of the connectivity between kindergarten and elementary school.

Key words: multicultural education, integrated curriculum, domain (major theme), elementary school, intercultural education, global citizenship education

뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 미치는 영향*

주 봉 관** · 신 미 영*** · 정 현 선****

본 연구는 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 미치는 영향을 검증하는데 목적이 있다. 연구 대상은 경기도 소재 S유치원 만 4세 유아 32명(실험집단 16명, 비교집단 16명)이며, 환경 관련 뉴스를 활용하여 구성한 14개의 활동 내용을 각각 2차시로 진행하여 적용하였다. 실험집단은 뉴스를 통해 환경문제를 접한 후 이와 연계된 활동을 실시하였고, 비교집단은 사진 자료를 통해 환경문제를 접한 후 연계활동을 실시하였다. 홍지명(2006)의 환경보전태도 검사도구와 Rand(1991)의 이야기이해력 검사도구를 사용하여 사전·사후검사를 실시하였으며, 수집된 자료는 *t* 검증을 통해 분석하였다. 연구결과 첫째, 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 환경보전태도 전체와 절약, 재활용, 환경오염방지 등 모든 하위요인에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 이야기이해력 전체와 이야기구조이해, 이야기추론이해 등 모든 하위요인에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구의 연구결과는 유아환경교육을 위한 효과적인 교수방법과 매체 활용의 기초자료가 될 수 있을 것이다.

주제어: 뉴스, 유아환경교육, 환경보전태도, 이야기이해력

논문 접수: 2022/11/10 수정본 접수: 2022/12/12 게재 승인: 2022/12/19

* 본 연구는 신구대학교 산학협력단의 연구비 지원사업으로 수행되었음.

** 신구대학교 유아교육과 교수

*** 전 신구대학교 유아교육과 겸임교수

**** 신구대학교 유아교육과 겸임교수 (교신저자: lajoie1111@naver.com)

I. 서론

지구는 인간이 생존하기에 최적의 자연환경으로, 인류는 이러한 자연이 주는 다양한 혜택을 활용하여 위대한 문화와 산업을 발전시켜왔다. 그러나 이러한 자연환경은 급속한 인구 증가와 산업 발전에 따라 훼손되어 다양한 환경문제가 발생하고 있으며, 이제는 ‘기후 위기’란 용어의 대두와 함께 세계 각처에서의 심각한 환경문제들이 다양한 뉴스를 통해 보도되고 있다. 이와 같은 환경문제는 다시 지구촌에 살고있는 모든 사람에게 영향을 주고 있으며, 현세대뿐 아니라 미래세대에게는 더욱 위협적인 문제가 되고 있다(이수연, 2016). 이에 각국은 탄소중립을 선언하고 저탄소 녹색 운동, 제로웨이스트와 같은 사회적 운동을 활발하게 추진함과 동시에 현재의 환경문제 해결을 넘어 환경보전과 지속 가능한 발전을 추구하는 움직임을 보이고 있다. 환경교육 역시 인간과 자연이 공존하고 현세대가 미래세대를 배려하고 책임질 수 있도록 환경적으로 건전하고 지속 가능한 발전을 위한 교육이 필요해졌다(환경부, 2022).

유아기가 바람직한 태도 형성을 위한 결정적 시기라는 점을 고려할 때, 환경문제를 인식하고 관심 가지는 경험 역시 어린 시기부터 교육을 통해 이루어져야 한다. 이에 우리나라 환경부에서도 2007년 유치원과 초등학교 대상의 환경교육 목표와 체계 마련을 위한 국가 환경교육 표준 지침 연구를 마련하였고, 2014년 학교 교육환경 변화를 반영하여 국가 수준 환경교육 기준 개발 연구를 수행하며 환경교육에 적극적인 행보를 보이고 있다. 최근에는 ‘기후 위기 극복 및 탄소중립 실천을 위한 학교 기후·환경교육 지원 방안’을 발표하며 학교 환경교육을 강화하고자 노력하고 있다(교육부, 2021. 12. 7).

2019 개정 누리과정에서는 자신이 속한 사회에 소속감을 느끼고 보다 나은 사회를 만들기 위해 사회문제에 관심을 가지고 협력하는 민주 시민을 추구하는 인간상으로 제시하고 있다. 환경문제는 시민 전체의 관심과 참여가 요구되는 대표적인 사회문제로서 유아가 민주 시민의 자질을 갖춘 구성원으로 성장하기 위해서는 어린 시절부터 이에 대한 교육적 접근이 이루어질 필요가 있다. 이에 2019 개정 누리과정에서도 자연탐구 영역에 유아가 동식물과 주변 환경에 관심을 가지고 소중히 여기며 배려하는 마음과 태도, 책임 의식을 가질 수 있도록 하는 교육내용을 포함하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019).

지식교육을 통한 환경교육은 환경에 대한 인식을 증가시킬 수는 있으나 태도와 행동 변화까지 연결되기 어려우므로 환경교육은 지식을 습득함과 동시에 올바른 태도와 가치관을 형성하여 환경보전에 대한 지식, 태도를 통합적으로 다루는 것이 무엇보다 중요하다(오진미, 2014; Fien & Slater, 1981). 어릴 적 형성된 올바른 환경보전태도와 가치관, 환경감수성은 이후 성인이 되어서도 지속적인 효과를 얻을 수 있으며 일생에 걸쳐 영향을 미치므로(조형숙, 김선훈, 2011; Carson, 2002) 유아환경교육은 환경에 대한 개념과 내용을 이해

하는 것뿐만 아니라 개인의 태도를 변화시키고 행동으로 실천하는 방법으로 이루어질 필요가 있다(구혜현, 김숙자, 2017). 그러므로 유아환경교육의 목적은 유아가 자신과 주변 환경과의 관계를 바르게 인식하고 환경보전을 위한 지식, 기능, 태도를 습득함으로써 생활 속에서 환경보전을 실천하는 데 두어야 한다(안사랑, 김민진, 2014; 윤애희, 박정민, 1999). 이를 위해 인간과 환경의 공생관계에 대한 유아의 이해와 감수성, 주변 생활에서 발견되는 환경 관련 상황에 대한 이해, 환경문제 관련 사회적 노력에 대한 관심과 탐구적 참여, 환경보전 실천 및 문제해결을 위한 교육적 경험이 포함되어야 한다(환경부, 2018).

이처럼 유아기 환경교육의 필요성이 강조되고 있지만 유아교육현장에서는 이에 대한 실천이 여전히 부족한 실정이다. 박지영(2017)의 연구에 따르면 교사들이 유아기 환경교육의 필요성을 매우 높게 인식하고 있음에도 불구하고 실제 환경교육이 이루어지는 횟수는 월 1~2회 정도가 가장 많았으며, 활동자료의 부족, 교육 장소나 시설의 제약이라는 어려움을 겪고 있었다. 무엇보다 환경교육은 총체적이고 간학문적인 측면이 있어 하나의 교과로 실현되기에는 어려움이 있다(허정무, 박현진, 2016). 특히 많은 영역이 통합적으로 운영되어야 하는 유아교육현장에서의 환경교육은 교사에게 부담이 될 수 있기에(신금호, 2008) 교사들을 위한 유아환경교육 프로그램과 더불어 다양한 통합적 활동 개발이 요구된다.

유아환경교육 관련 선행연구들은 크게 자연체험을 중심으로 한 환경교육활동과 매체를 활용한 환경교육활동으로 나누어질 수 있다. 자연체험 중심의 환경교육활동은 주변에서 쉽게 접할 수 있는 동·식물을 직접 돌보거나 경험해보는 활동으로(구혜현, 김숙자, 2017; 김수향, 2017; 김다래, 2013; 김진영, 2017; 김현명, 2016; 정서진, 2020) 자연체험 후 언어, 수학, 과학, 음악, 미술 등 여러 교과와 연계된 다양한 유형의 활동이 수행되었다. 매체를 활용한 환경교육활동의 경우 환경에 대한 관심과 문제 인식을 위해 동화(박세영, 2012), 광고(임수민, 2015), 다큐멘터리(안사랑, 김민진, 2014; 장필경, 조부경, 2017), 인터넷 기사를 활용한 스토리텔링(정현미, 2020) 등의 매체가 활용되고 있었다.

이 중에서도 매체를 활용한 환경교육은 시·공간의 제약 없이 교육활동에 대한 관심을 불러일으킬 수 있다는 장점이 있다. 특히 뉴스나 다큐멘터리와 같은 매체는 사실에 입각한 자료들을 통해 하나의 문제의식을 호소한다는 면에서(최현진, 2015) 생활 속 환경문제를 실제적으로 전달할 수 있다는 특징이 있다. 무엇보다 어린 연령을 대상으로 한 환경교육은 자신이 속한 사회와 주변에 대한 관심에서 시작해야 하며, 주변 문제에 대해 유아가 비평적으로 사고하고 능동적으로 해결하려는 시도와 과정이 필요한데(김강희, 김영옥, 2017; 지옥정, 2014) 이러한 사실적 자료들이 주변 환경에 대한 관심을 유발하고 문제를 인식하는 데 있어 유용한 자료로 활용될 수 있는 것이다.

여러 가지 매체 중 뉴스는 TV, 스마트폰, 신문 등을 통해 유아들이 쉽게 접할 수 있는 매체로 사진이나 영상과 같은 시·청각 자료가 더해져 생동감 있게 내용을 전달하여 유아의

흥미와 관심을 유발시킬 수 있다(김낙홍, 박영숙, 이경진, 이주혜, 박춘성, 강우리, 윤영희, 2015). 또한 주변 세계와 일상생활의 모습을 잘 반영하는 대중성과 일상성을 지니고 있어(이상현, 2010) 유아들이 살아가는 세상의 다양한 소식을 정확하고 빠르게 얻을 수 있다는 장점을 지닌다. 때문에 최근 주요하게 다루어지고 있는 환경 관련 뉴스를 활용한다면 유아들이 뉴스의 내용을 토대로 주변의 환경문제를 보다 민감하게 인식할 수 있을 것이다. 무엇보다 유아환경교육에서 중요한 것은 환경보전에 대한 지식과 태도의 통합이므로 뉴스를 통해 알게 된 환경정보와 문제를 인식하는 데 그치지 않고 유아들이 실제 생활 속에서 직접 정보를 활용하고 문제를 해결해보는 과정이 더해질 필요가 있다. 이를 위해 환경정보를 생활 속에서 직접 적용해보거나 환경문제를 해결할 수 있는 다양한 방법을 실천해보는 경험은 환경에 대한 올바른 가치관과 태도 형성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

유아가 뉴스를 통해 알게 된 환경정보를 인식하고 활용하는 과정은 유아의 언어능력 향상에 도움이 될 수 있다. 유아를 대상으로 뉴스리터러시 교육을 실시한 주봉관(2017)은 뉴스를 활용한 교육적 경험이 유아의 수용·표현 어휘력 향상에 도움이 되었다고 보고하였으며, 주봉관, 신미영과 박영숙(2020)은 뉴스를 활용한 토의중심 과학활동이 유아의 과학적 태도뿐 아니라 이야기이해력 증진에도 유의하다는 결과를 제시하였다. 앞선 연구들에서는 뉴스를 일회적으로 경험하는 것이 아니라 뉴스 내용에 대해 함께 이야기 나누는 과정이 중요하게 다루어지고 있다. 이러한 경험은 언어능력의 축진을 유발하고(이화영, 이보영, 2005), 내용 회상 및 인과관계를 파악하는 과정에서 정보를 분류하고 함축된 정보를 유추해낼 수 있는 언어이해력의 발달을 돕는다(한정현, 2012). 이처럼 뉴스는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 언어와 긴밀하게 연관되어 있으며(주봉관, 2017), 뉴스 내용에 대해 깊이 있게 이야기 나누는 언어적 상호작용이 수반될 경우, 뉴스 내용의 특정 분야뿐 아니라 전반적인 언어능력도 함께 향상될 수 있는 것이다. 특히 유아의 이야기이해력은 잘 짜여진 구조의 이야기를 경험하여 주변 세계의 체계를 이해할 수 있도록 도우며(송연경, 김민진, 2011), 초등학교 입학 이후의 학업성취 및 성공적인 사회생활에도 영향을 미치므로(김길숙, 김명순, 2010) 유아기에 이야기이해력이 증진될 수 있도록 돕는 교육이 필요하다.

이러한 점을 고려해볼 때 뉴스를 활용한 환경교육활동은 유아가 뉴스를 통해 자연스럽게 환경문제에 관심을 가지게 하며 뉴스를 올바르게 활용하는 과정을 경험하여 환경보전태도와 이야기이해력 향상에 도움이 될 것으로 기대된다. 이에 본 연구에서는 환경 관련 뉴스를 적극적으로 활용하여 제시된 환경문제에 대해 이야기 나누고 환경문제에 대한 유아들의 흥미와 궁금증을 토대로 연계활동을 진행하는 환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도에 미치는 효과는 어떠한가?

연구문제 2. 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 이야기이해력에 미치는 효과는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 연구 대상은 경기도 S시에 위치한 S유치원의 만 4세반 유아 32명으로 실험집단 16명과 비교집단 16명이다. 두 집단 유아들은 평균 연령, 남녀 성비, 거주 지역 등이 비슷하게 구성되어 있으며, 연령분포는 <표 1>과 같이 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 두 집단의 교사는 모두 유아교육을 전공하였고 각각 7년, 8년의 교육경력을 가지고 있다.

<표 1> 연구 대상 유아의 연령분포

집단	대상수	연령				<i>t</i>
		남	여	평균(<i>M</i>)	표준편차(<i>SD</i>)	
실험집단	16	9	7	59.63	3.30	1.18
비교집단	16	9	7	58.69	3.34	

$p>.05$

2. 연구 도구

가. 환경보전태도

환경보전태도 검사 도구는 유아의 일상생활 속에서 환경보전을 위한 태도가 어느 정도인지를 알아보기 위한 것으로 본 연구에서는 유혜숙(1999)의 연구를 바탕으로 김세영(2002)이 제작한 환경보전태도 교사용 관찰지를 홍지명(2006)이 수정·보완한 도구를 사용하였다. 환경보전태도 검사 도구는 절약, 재활용, 환경오염방지에 대한 태도가 각각 9문항, 5문항, 4문항, 총 18문항으로 이루어졌다. 본 검사는 답임교사가 유아의 일상생활에서 각 항목에

따른 태도를 관찰하여 ‘매우 그렇다’는 4점, ‘그렇다’는 3점, ‘별로 그렇지 않다’는 2점, ‘전혀 그렇지 않다’는 1점으로 평정하였으며, 유아가 받을 수 있는 점수의 범위는 18~72점으로 점수가 높을수록 유아의 환경보전태도가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서는 사용한 환경보전태도 검사도구의 전체 신뢰도는 Cronbach’s α .85이며, 하위요인별 구체적 문항 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 환경보전태도 검사의 하위요인별 내용

하위요인	문항 내용
절약	1. 잃어버린 자기의 물건을 찾으려고 노력한다.
	2. 화장지는 필요한만큼만 쓴다.
	3. 손을 씻을 때, 비누칠을 하는 동안에는 수도물을 잠근다.
	4. 이를 닦고 세수할 때 물을 반드시 받아서 사용한다.
	5. 비누와 치약은 적절한 양을 사용한다.
	6. 종이의 앞뒷면을 모두 쓴다.
	7. 풀과 사인펜의 뚜껑을 반드시 덮는다.
	8. 비누를 사용한 후 비누 담는 그릇에 담는다.
	9. 함께 쓰는 물건을 아껴쓴다.
재활용	10. 교실의 재활용 종이 상자에 있는 종이를 자주 사용한다.
	11. 쓰레기를 분리수거 한다.
	12. 안 쓰는 종이, 우유팩, 요구르트 통을 잘 모은다.
	13. 작업 시간에 쓰다 남은 미술용품 등을 분리수거 후 재활용한다.
환경오염방지	14. 폐품을 이용한 만들기를 즐긴다.
	15. 음식은 먹는 만큼 담아서 남기지 않고 먹는다.
	16. 식사나 간식을 먹은 후 주변 정리를 잘한다.
	17. 야외학습을 갈 때 자기의 쓰레기는 반드시 되가져온다.
	18. 남이 보이지 않아도 교실이나 운동장에 있는 쓰레기를 주워서 쓰레기통에 버린다.

출처: 홍지명(2006). 환경동화를 활용한 통합교육활동이 유아의 환경보전지식 및 태도에 미치는 영향

나. 이야기이해력

이야기이해력 검사 도구는 유아가 동화를 듣고 내용을 이해하는 정도를 알아보기 위한 것으로 Morrow(1984)가 제시한 지표에 따라 Rand(1991)가 보완한 도구이다. 본 연구에서는 이선영(2016)의 연구에서 사용한 검사지를 참고하여 사용하였다. 이야기이해력 검사 도구는 이야기구조이해, 이야기추론이해에 관한 질문으로 구성되어 있다. 이야기구조이해와

관련된 질문은 이야기 속에 내포된 사실, 원인과 결과의 관계성, 이야기 속에 표면적으로 나타난 정보의 명료성에 대한 내용으로 주인공과 등장인물, 배경, 이야기 전개 순서, 에피소드, 주요 문제의 발생, 문제해결 과정 등을 인식하는지를 묻는 10개의 문항으로 이루어졌다. 이야기추론이해와 관련된 질문은 이야기 속 등장인물의 감정과 행동 분석, 자신의 경험과의 연결, 감정 이입에 대한 내용으로 주인공과의 감정 이입, 동화와 현실 간의 관계 인식, 상황에 대한 가정 등에 관한 질문 4개가 하위 문항을 포함하여 이루어졌다. 이야기이해력 검사는 동화와 관련된 질문에 대한 유아의 대답을 듣고 검사자가 이를 평정하는 방식이며, 점수의 범위는 이야기구조이해 0~11점, 이야기추론이해 0~8점, 총점 0~19점으로 점수가 높을수록 이야기이해력이 높은 것을 의미한다. 검사는 유아가 동화에 집중할 수 있도록 조용하고 독립된 공간에서 이루어졌으며, 2명씩 소그룹으로 나누어 연구자 2인과 유아 2인이 각각 일대일 면담으로 검사를 진행하였다. 사전검사에 사용한 동화는 ‘이슬이의 첫 심부름’, 사후검사는 ‘으뜸해엄이’이다. 본 연구에서는 사용한 이야기이해력 검사 도구의 전체 신뢰도는 Cronbach's α .84이며, 하위요인별 구체적 문항 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 이야기이해력 검사의 하위요인별 내용

하위요인	문항 내용
이야기 구조이해	1. 이 이야기 속에서 가장 중요한 인물은 누구이니?
	2. 그 밖에 또 누가 나오니?
	3. 이 이야기는 어디에서 일어났니?
	4. ○○에게 어떤 문제가(어려움) 생겼니?
	5. 그 문제는 해결되었니?
	6. 그 문제를 어떻게 해결하였니?
	7. 이야기의 순서를 말해보겠니? (동화 속 장면그림 4장 제시)
	8~10. 에피소드에 관한 질문 3가지
	11-1. 만일 ~한 일이 생기지 않았다면(~한 일이 생겼다면) 어떻게 달라졌을까?
	11-2. 왜 그렇게 생각하니?
이야기 추론이해	12-1. ○○가 ~한 사건을 만났을 때 ○○는 기분이 어땠을까?
	12-2. 왜 그렇게 생각하니?
	13-1. 이런 일이 정말로 일어날 수 있을까?
	13-2. 왜 그렇게 생각하니?
	14-1. 만일 너라면 ~한 일이 생겼을 때 어떻게 했겠니?
	14-2. 왜 그렇게 생각하니?

출처: 이선영(2016). 회상-해석적 발문에 기반한 동화활동이 유아의 이야기이해력과 창의성에 미치는 효과

3. 연구 절차

가. 뉴스 선정 및 환경교육활동 구성

뉴스를 활용한 유아환경교육활동을 구성하기 위해 국가수준 환경교육 기준, 2019 개정 누리과정, 유아에게 적합한 환경교육에 관한 선행연구, 관련 문헌을 고찰하였다. 본 연구에서는 문헌분석을 통해 만 4세 유아 수준에 적합한 환경교육의 내용으로 쓰레기, 재활용, 절약, 물, 흙, 공기, 기후 총 7개의 주제를 선정하였다. 그리고 환경교육 관련 내용이 뉴스를 활용한 미디어 교육과 접목될 수 있도록 미디어 교육 관련 문헌과 활동을 검토한 후, 환경교육 주제와 관련된 뉴스를 선정하여 뉴스 내용과 연계될 수 있는 환경교육 활동을 구성하였다. 이때 선정된 뉴스는 환경문제의 실태, 원인에 대한 정보를 제공하고, 이를 해결하기 위한 시도와 노력이 모델링 될 수 있는 내용을 중심으로 선정하였고, 뉴스 기사의 글 및 영상 원본을 그대로 활용하기도 했지만 원본의 내용이 왜곡되지 않는 범위에서 유아 수준에 적절하게 문장을 수정하여 활용할 수 있도록 하였다. 또한 뉴스를 통해 인식된 환경문제에 대한 생각과 경험을 이야기 나누고, 뉴스를 통해 유발된 호기심을 해결하거나 환경문제 극복을 위한 방안을 직접 실천해보는 연계활동으로 환경교육 활동을 구성하였다. 이를 유아교육전문가(유아교육과 교수 및 현직 원장 1인, 유아교육과 교수 2인, 교사 경력 5년 이상의 교사 2인)와 WWF(세계자연기금) 전 연구원인 환경학 전문가의 협의를 통해 활동 내용과 수준의 적합성, 뉴스와 환경교육 활동의 실제 연계 가능성 등을 검토하여 최종 14개의 활동을 선정하였다. 각 활동은 본활동, 연계활동 2차시의 단계로 구성하였고, 유아들의 뉴스에 대한 이해를 돕기 위해 활동을 진행하며 뉴스의 개념, 구성, 올바른 활용 등 미디어 교육 요소를 다룰 수 있도록 하였다. 최종적으로 선정된 전체 활동 목록은 <표 4>와 같다.

<표 4> 뉴스를 활용한 유아환경교육활동 목록

회차	환경교육 주제	활동명	활동개요
1	쓰레기	쓰레기 제로!!	뉴스를 통해 제로웨이스트 실천 방법을 알아보고 이
—		제로웨이스트 포스터 만들기	를 포스터로 제작해 유치원 곳곳에 붙여두기
2	플라스틱 쓰레기 제로!!	플라스틱 쓰레기 제로!!	뉴스를 통해 배달 쓰레기로 인한 오염의 실태를 알아
—		용기 사용 홍보 영상 찍기	보고 포장과 용기 사용 권장 영상 찍어 알리기
3	재활용	쓰레기의 변신	창의적인 재활용 실천 사례 뉴스를 보고 폐품을 활용
—		쓰레기, 장난감으로 변신	하여 장난감을 만들어 놀이하기

회차	환경교육 주제	활동명	활동개요
4	절약	분리수거를 해요	뉴스를 통해 재활용 실천을 위한 아이디어와 분리수거의 필요성을 알아보고 게임으로 해 보기
5		아껴 써야 해요	뉴스에 소개된 절약을 위한 아이디어 사례 중 이면지 노트를 직접 만들어 사용해보기
6		이면지 노트 만들기	
6		소중한 물, 아껴쓰기	생활 속 물 절약 실천에 대한 뉴스를 보고 물절약을 물 절약을 위한 물건 꾸미기 실천할 수 있는 물건 꾸미 사용하기
7	물	물이 아파해요	뉴스를 통해 물의 오염실태와 원인을 알아보고 천연 비누를 만들어 샴푸 대신 사용해보기
7		천연비누 만들기	
8		물을 살려요	물의 오염을 막기 위한 실천 사례를 접하고 음식물 쓰레기를 측정하여 음식물 쓰레기 줄이기 실천
8		음식물 쓰레기 그래프	
9	흙	흙도 아파해요	흙의 오염 실태 뉴스를 보며 실험을 통해 흙 속에서 썩는 것과 썩지 않는 것을 확인해보기
9		흙 속에서 썩는 것 실험	
10		흙을 지켜야 해요	뉴스를 통해 흙 오염방지 방법을 알아보고 산책을 하며 주변의 쓰레기 주워 분리수거 및 재활용 하기
10		나는 흙 지킴이	
11	공기	미세먼지 나쁨	황사, 미세먼지 뉴스를 통해 공기를 깨끗하게 만들 수 있는 방법을 알아보고 교구 놀이하기
11		미세먼지를 없애요	
12		푸른 숲, 맑은 공기	숲 파괴 실태 뉴스를 통해 공기오염과 관련된 숲의 역할을 알아보고 나무 심기 게임 해 보기
12		나무 심기 게임	
13	기후	지구가 뜨거워지고 있어요	뉴스를 통해 지구온난화 문제를 알아보고 저탄소운동 아이디어 중 채식 실천을 위해 요리해보기
13		뜨거운 지구 구하기, 채식	
14		지구의 날, 지구 수비대	‘지구의 날’ 뉴스를 통해 지구를 지키기 위한 탄소중립 실천 방법을 알아보고 장마구니를 꾸며 사용하기
14		탄소중립, 장마구니 꾸미기	

나. 예비 검사

본 연구에 앞서 검사 도구의 적절성, 진행방식, 소요 시간 등을 알아보기 위해 연구 대상이 아닌 유아 4명을 대상으로 연구자 2인이 함께 예비 검사를 실시하여 검사방법, 질문의 수준, 유아와의 상호작용 방법, 채점 기준에 대한 합의점을 도출하였다. 환경보전태도 검사는 담임교사가 유아의 일상생활 모습을 관찰하여 평정하도록 하고, 이야기이해력 검사는 2명의 유아가 함께 동화를 들은 후 연구자와 유아가 각각 일대일 면담 방식으로 검사를 진행하도록 하였다.

다. 검사자 훈련 및 교사 교육

본 연구의 검사는 사전·사후검사 모두 연구자 2인과 담임교사에 의해 이루어졌다. 검사 시행 전, 일관성 있는 검사를 위해 검사의 목적, 내용, 절차, 검사자의 역할, 기록 방법, 검사 시 유의점, 유아와의 상호작용 등에 대한 검사자 훈련 및 교육을 실시하였다.

또한 실험처치 전, 유아환경교육활동에 대한 목표, 내용, 교수-학습 과정에 대한 교사 교육을 실시하였으며, 실험처치 중에도 활동에 대해 연구자와 담임교사가 수시로 피드백을 주고받았다.

라. 사전검사

사전검사는 실험집단과 비교집단 유아의 환경보전태도 및 이야기이해력에 대한 현재 수준과 집단의 동질성 여부를 파악하기 위해 실험처치 전 5일간 진행하였다. 검사는 담임교사가 평소 관찰한 유아의 일상생활 모습 중 검사 관련 내용을 평정하고, 연구자 2인이 자유놀이 시간을 이용하여 기관 내 독립된 공간에서 유아 개별 면담으로 진행하였다.

마. 실험 처치

실험 처치는 7개 환경교육 주제의 활동 14개를 7주 동안 진행하였다. 각 활동 내용은 환경교육 내용에 대한 관심을 유발하고 이에 대해 토의하는 1차시 활동과 1차시 활동에 대한 관심을 표상하고 환경보호를 실천할 수 있는 2차시 연계활동으로 진행하였으며, 활동에 따라서 연계활동은 여러 날에 걸쳐 실행되는 경우도 있었다.

실험집단에서 실시한 활동의 예시는 <표 5>와 같다.

<표 5> 실험집단의 뉴스를 활용한 환경교육 활동계획안 예시

활동명	지구가 뜨거워지고 있어요		
활동유형	이야기 나누기	환경교육 개념요소	기후
활동목표	· 뉴스를 통해 기후변화의 원인과 영향에 관심을 가진다. · 기후변화를 막기 위한 방법을 알아보며 실천한다. · 자연과 주변의 동식물을 소중히 여기는 태도를 가진다.		
활동자료	· 뉴스 기사 (MBC뉴스-빙하서 깜빡 졸다가 스페인까지 간 ‘바다코끼리’), (전남일보-기후위기·생태계 붕괴, 채식으로 막을 수 있어) · 세계지도, 도서 ‘기후변화가 내 탓이라고? 뜨거운 지구를 구하는 9가지 방법’		

활동방법	• 뉴스의 헤드라인을 보며 뉴스의 내용에 대해 생각해본다. - 뉴스의 헤드라인을 보니 어떤 내용일 것 같니? - 빙하는 어디에 있니? - 지도에서 북극(스페인)을 찾아볼까? - 북극에 사는 바다코끼리가 왜 스페인까지 가게 된 것일까? • 뉴스를 보며 바다코끼리의 마음에 대해 이야기 나눈다. - 바다코끼리가 있던 빙하가 왜 떠내려가게 되었니? - 잠에서 깨어 떠내려간 것을 알게 된 바다코끼리의 마음은 어땠을까? - 왜 그렇게 생각했니? • 책을 보며 지구온난화의 원인에 대해 알아본다. - 북극의 빙하는 왜 녹게 된 것일까? - 지구가 자꾸 뜨거워지는 이유는 무엇일까? - 사람들의 행동 중 지구를 뜨겁게 만드는 행동은 어떤 것들이 있었니? • 뉴스 기사를 보며 탄소를 줄이기 위한 방법에 대해 이야기 나눈다. - 지구를 뜨겁게 만드는 탄소를 줄일 수 있는 방법은 무엇이 있었니? - 탄소를 줄이려고 고기보다 채소를 먹기 위해 노력하는 사람들이 있다고 해. - (기사를 보며) 사람들이 채소를 많이 먹을 수 있도록 어떻게 하고 있니? - 채소로 무엇을 만들어 먹었을까? • 채식을 실천할 수 있는 방법에 대해 이야기 나눈다. - 채소를 잘 먹을 수 있는 방법은 무엇일까? - 채소로 어떤 요리를 할 수 있을까? • 채식을 실천할 수 있는 요리를 해 보기로 한다. • 활동을 평가하고 마무리한다. - 우리가 뜨거운 지구를 살리는 어린이가 되어볼까? - 어떤 것들을 실천해야 할까?
확장 및 연계활동	<요리> 뜨거운 지구 구하기, 채식 - 상큼상큼 브루스게타 활동자료 : 여러 가지 채소와 과일, 바게트, 과일드레싱, 빵칼, 접시, 숟가락, 샐러드보울, 앞치마, 머릿수건 활동방법 : • 채소와 과일을 골라 적당한 크기로 자른다. • 채소와 과일을 샐러드보울에 넣고 드레싱을 넣어 섞는다. • 채소와 과일을 바게트 위에 올린다. 확장 : 유아들이 만든 브루스게타를 다른 반 유아들에게도 나눠주며 지구를 지키기 위한 채식의 필요성과 효과를 알린다.

동일한 주제를 다룬 비교집단 활동의 예시는 <표 6>과 같다.

<표 6> 비교집단의 환경교육 활동계획안 예시

활동명	지구가 뜨거워지고 있어요		
활동유형	이야기 나누기	환경교육 개념요소	기후
활동목표	- 기후변화의 원인과 영향에 관심을 가진다. - 기후변화를 막기 위한 방법을 알아보며 실천한다. - 자연과 주변의 동식물을 소중히 여기는 태도를 가진다.		
활동자료	사진(녹아내린 빙하), 도서 '기후변화가 내 탓이라고? 뜨거운 지구를 구하는 9가지 방법'		
활동방법	- 사진을 보며 녹고 있는 북극의 빙하에 대해 이야기 나눈다. - 이게 무엇이니? - 빙하가 어떻게 된 것 같니? - 책을 보며 지구온난화의 원인에 대해 알아본다. - 탄소를 줄이기 위한 방법에 대해 이야기 나눈다. - 탄소를 줄이기 위해 우리가 실천할 수 있는 일에 대해 이야기 나눈다. - 활동을 평가하고 마무리한다.		
확장 및 연계활동	- 사용하지 않는 플러그를 찾아본다. - 사용하지 않는 플러그를 확인하고 뽑도록 안내하는 표지판을 만들어 붙여둔다.		

실험집단의 활동은 각 회차마다 1차시 활동으로 뉴스 기사를 소개하고, 뉴스 기사에서 소개된 환경문제에 대해 알아보며 이에 대한 자신의 생각과 경험을 이야기 나누었다. 그리고 2차시 연계활동은 뉴스 기사의 내용 중 환경문제의 원인, 해결 방법에 대해 궁금한 점을 해결할 수 있는 활동을 하거나 1차시 활동 중 유아들이 제시한 환경문제 해결 방법을 직접 실천해보는 것으로 진행하였다. 비교집단은 동일한 주제와 방법으로 활동을 진행하되, 1차시 활동에서 환경교육 주제를 제시할 때, 뉴스 기사가 아닌 사진 자료를 활용하였다.

바. 사후검사

사후검사는 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험 처치가 끝난 후, 5일간 사전검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

4. 자료처리 및 분석

뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 미치는 영향을 알아보기 위해 수집된 자료를 SPSS 26.0 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다. 유아의 환경보전태도와 이야기이해력에 대한 실험집단과 비교집단의 사전·사후 검사 점수는 독립표본 t 검증을 실시하여 분석하였다.

III. 연구결과

1. 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도에 미치는 영향

뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단 및 비교집단의 사전·사후검사 점수를 비교한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 환경보전태도 구성요소에 대한 집단별 사전·사후검사 결과 비교

(N =실험집단 16, 비교집단 16)

구분	집단	사전검사		t	사후검사		t
		M	SD		M	SD	
절약	실험	19.63	2.06	-.63	30.75	1.39	3.35**
	비교	19.31	3.77		28.75	1.65	
재활용	실험	11.50	2.10	-.31	18.31	1.58	2.05*
	비교	11.75	2.45		17.25	1.34	
환경오염방지	실험	8.25	1.92	-.39	13.69	1.20	3.71**
	비교	8.50	1.71		11.88	1.54	
전체	실험	39.38	4.67	-.74	62.75	3.51	4.18***
	비교	39.56	4.08		57.88	2.68	

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

환경보전태도의 사전검사 결과는 실험집단($M=39.38$, $SD=4.67$)과 비교집단($M=39.56$, $SD=4.08$)간에 유의한 차이($t=-.74$, $p>.05$)가 없는 것으로 나타났다. 반면, 사후검사 결과에서는 실험집단($M=62.75$, $SD=3.51$)과 비교집단($M=57.88$, $SD=2.68$)간에 유의한 차이($t=4.18$, $p<.001$)가 있는 것으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면 절약($t=3.35$, $p<.01$), 재활용($t=2.05$, $p<.05$), 환경오염방지

($t=3.71$, $p<.01$)로 모든 하위요인에서 실험집단이 비교집단보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도 증진에 효과가 있으며, 환경보전태도를 구성하는 하위요인인 절약, 재활용, 환경오염방지에 대한 태도 증진에 모두 효과가 있음을 보여준다.

2. 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 이야기이해력에 미치는 영향

뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 이야기이해력에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단 및 비교집단의 사전·사후검사 점수를 비교한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 이야기이해력 구성요소에 대한 집단별 사전·사후검사 결과 비교

($N=$ 실험집단 16, 비교집단 16)

구분	집단	사전검사		t	사후검사		t
		M	SD		M	SD	
이야기 구조이해	실험	6.44	1.32	1.02	9.56	.96	3.55**
	비교	5.88	1.78		7.63	1.96	
이야기 추론이해	실험	3.56	1.90	.30	5.69	.70	2.85**
	비교	3.44	1.37		4.63	1.41	
전체	실험	10.00	2.42	.88	15.25	1.24	3.76**
	비교	9.31	2.27		12.25	2.98	

** $p<.01$

이야기이해력의 사전검사 결과는 실험집단($M=10.00$, $SD=2.42$)과 비교집단($M=9.31$, $SD=2.27$)간에 유의한 차이($t=.88$, $p>.05$)가 없는 것으로 나타났다. 반면, 사후검사 결과에서는 실험집단($M=15.25$, $SD=1.24$)과 비교집단($M=12.25$, $SD=2.98$)간에 유의한 차이($t=3.76$, $p<.01$)가 있는 것으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면 이야기구조이해($t=3.55$, $p<.01$), 이야기추론이해($t=2.85$, $p<.01$) 모두 실험집단이 비교집단보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 이야기이해력 증진에 효과가 있음을 보여준다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도와 이야기이해력

에 미치는 효과를 살펴보고자 하였다. 본 연구의 주요 결과를 요약하고 관련 연구와 연관이 지어 논의해보면 다음과 같다.

첫째, 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 환경보전태도 형성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났으며, 하위요인인 절약, 재활용, 환경오염방지 모두에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아기에 환경보전을 위한 생활습관 형성 프로그램을 경험하는 것이 유아의 환경보전지식과 태도 형성에 긍정적인 영향을 미친다는 조유나와 신은미(2018)의 연구결과와 일치하며, 유아환경교육은 발달에 적합한 실천중심의 방법을 통해 영유아기부터 이루어져야 한다고 주장한 제지원과 정수진(2021)의 견해를 뒷받침한다고 볼 수 있다. 또한 본 연구에서 다룬 환경 관련 뉴스가 유아의 주변에서 일어날 수 있는 환경문제와 주변 사람들의 실천 사례가 다루어졌더라는 점에서 만 4세를 위한 유아환경교육이 일상생활 속 사례를 활용하여 이루어질 때 효과적이라고 한 이해란(2016)의 연구결과와도 맥을 같이한다고 볼 수 있다.

유아환경교육에서 가장 많이 활용하는 교수자료인 사진은 유아가 직접적으로 접하기 어려운 자연환경을 보다 쉽게 접하여 간접적으로 체험할 수 있도록 도와주는 매체이다(류혜숙, 장정애, 김정주, 조형숙, 2008). 그러나 사진의 단편적인 장면만으로 충분한 정보를 제공하기에는 무리가 있기 때문에 안사랑과 김민진(2014)은 유아환경교육을 위한 효과적인 교수매체로 다큐멘터리와 같은 영상 자료를 제시하였다. 이는 뉴스의 영상을 통해 환경문제에 대한 자세하고 실체적인 정보를 접할 수 있었던 실험집단의 환경보전태도가 사진 자료만을 제시한 비교집단보다 유의한 변화를 보인 본 연구의 연구결과와 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 특히 최신의 정보를 무한적으로, 쉽게 제공하는 인터넷 기사를 활용한 환경교육이 유아의 환경친화적 태도 형성에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 정현미(2020)의 연구결과는 뉴스 기사를 활용한 본 연구의 연구결과와 전반적으로 일치하는 바이다.

이러한 선행연구들의 연구결과를 살펴볼 때, 유아환경교육을 위한 교수자료로서 뉴스는 환경문제에 대한 유아들의 관심을 쉽게 이끌어내고 충분한 정보를 제공하여 유아들이 이를 바탕으로 환경보전을 위한 지식과 태도를 형성하는데 효과적인 매체가 됨을 알 수 있다.

뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 환경보전태도에 미치는 영향을 하위요인별로 살펴보면 논의해보면 다음과 같다.

먼저, 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 절약에 대한 태도 형성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 본 연구의 활동 중 ‘아껴 써야 해요’, ‘소중한 물, 아껴쓰기’ 활동에 활용한 뉴스 기사를 통해 유아들은 절약의 필요성을 인식하고 절약을 실천할 수 있는 방법을 구체적으로 알아볼 수 있었다. 이는 물의 낭비 실태, 절약 방법 등을 사진으로만 접한 비교집단 유아들에 비해 실험집단 유아들이 뉴스 기사의 영상과 기자의 설명을 통해 주제에 대해 쉽게 이해하고 구체적인 정보들을 얻으며 활동에 대한 흥미와 동기 유발이 잘

이루어졌기 때문으로 보인다. 특히 영상을 통해 물 절약을 실천할 수 있는 여러 가지 방법에 대한 정보를 얻고 이와 같은 시도가 실제 사용되는 물의 양을 줄일 수 있는 과정을 시각적으로 확인하며 유아들은 직접 그 과정을 실천해보고 싶다는 의사를 적극적으로 표현하였다. 이와 같이 뉴스를 통해 유발된 호기심을 직접 해결해보는 과정에서 느끼는 즐거움은 유아들로 하여금 물 절약에 대한 필요성 인식과 실천에 대한 동기 부여로 이어질 수 있었다. 이러한 결과는 유아는 직접적인 체험을 통해 환경보전태도를 증진시킬 수 있다고 주장한 오연주와 안혜준(2022)의 연구결과를 뒷받침한다고 볼 수 있다.

다음으로 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 재활용에 대한 태도 형성에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 뉴스 기사의 재활용 실천 사례를 통해 유아들은 재활용 실천에 대해 더욱 관심을 가지게 되었고, 재활용의 필요성과 효과를 명확하게 인식할 수 있었던 것으로 보인다. 특히 ‘쓰레기의 변신’ 활동의 경우, 뉴스가 소개하는 폐품 활용 방법이 단순한 재사용이 아닌 ‘놀이기구로의 재탄생’이라는 창의적이고 흥미로운 요소를 반영한 사례였다는 점에서 재활용에 대한 새로운 관점을 제시해 유아들이 흥미를 보였다. 연계 활동 역시 기존에도 자주 경험했던 폐품을 활용한 미술작품 만들기가 아닌 놀잇감 만들기로 이어져 실제 이를 활용하여 친구와 즐겁게 놀이하며 업사이클링의 가치를 몸소 느껴볼 수 있었다. 반면, 비교집단 유아들은 폐품을 활용할 수 있는 방법에 대해 미술작품 만들기를 제안하였던 것을 볼 때, 뉴스를 활용하는 것이 유아들 수준에서 생각해내거나 경험할 수 없는 정보를 자연스럽게 제공하여 유아들의 사고를 자극하는 데 효과적이라고 볼 수 있다. 이와 같은 결과는 유아가 감각적인 경험을 통해 환경문제에 대한 지식을 쉽게 형상화하고, 직접 실천할 수 있는 주도적인 활동을 통해 재활용의 실천적 의미를 알게 된다고 한 최윤지와 유연옥(2020)의 연구결과, 재미있고 흥미로운 방법으로 환경문제에 접근할 수 있는 업사이클링 메이커 활동이 유아들의 재활용에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 한다는 신원애(2021)의 연구결과를 뒷받침하는 결과이기도 하다.

마지막으로 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아들의 환경오염방지를 위한 태도 형성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 본 연구의 활동 중 환경오염방지 활동을 위해 선정된 뉴스 기사는 유아들이 환경오염의 실태를 인식하고 환경오염을 예방할 수 있는 방법에 대한 정보를 제공하였다. 그리고 유아들은 다양한 연계활동을 하며 이를 내면화하고 다른 사람과 공유하였다. 특히 뉴스를 보며 환경오염방지에 대한 필요성을 인식한 유아들은 포스터 만들기, 홍보 영상 찍기, 환경오염방지를 실천할 수 있는 물건을 직접 만들어 실생활에서 활용하기 등과 같은 연계활동을 함으로써 이를 다른 사람들에게도 알리고 공유할 수 있다는 것에서 유능감을 느꼈다. 실제 유아들은 플라스틱 쓰레기를 줄이기 위해 용기를 사용하여 포장해오자는 홍보 영상을 찍어 소개하며 다른 반 선생님과 친구들에게 그 이유와 용기 사용의 효과를 적극적으로 설명하였다. 또한 지구온난화를 막기 위한 채식 요리를

다른 반 유아들에게 나누어주고, 장바구니를 만들어 부모님께 드리며 탄소중립을 실천할 수 있는 방법을 구체적으로 알려주기도 했다. 이와 같은 경험은 유아들이 환경오염방지에 일조하고 있다는 유능감과 동시에 직접 실천하려는 책임감을 느끼게 하며 유아들의 환경오염방지에 대한 태도를 향상시킨 것으로 보인다. 이러한 결과는 환경 관련 다큐멘터리를 활용한 환경교육활동이 유아에게 환경오염방지에 대한 필요성을 인식시키고 이를 예방하기 위한 실천에 능동적으로 참여하게 하는 동기를 유발한다고 한 장필경과 조부경(2017)의 견해, 능동적인 실천 행동을 통해 유아의 환경보전에 대한 가치관이 형성되며, 많은 사람이 동참하도록 하는 문제해결과정 경험을 통해 환경친화적 태도가 향상된다고 한 최윤지와 유연옥(2020)의 견해와도 일치한다.

둘째, 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 이야기이해력 향상에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이야기이해력을 구성하는 하위요인인 이야기구조이해, 이야기추론이해 모두에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 인터넷 기사를 활용한 스토리텔링 환경교육이 유아의 언어이해력에 영향을 미쳤다는 정현미(2020)의 연구결과와 맥을 같이 하며, 뉴스를 활용한 활동이 유아의 언어이해력 또는 언어능력 증진에 영향을 미쳤다는 다수의 연구(권진희, 2000; 김상길, 2020; 남궁영숙, 2006; 주봉관 외, 2020) 결과와도 연관성을 갖는다. 이는 유아들이 신문과 인터넷 기사의 활자화된 뉴스, 영상뉴스를 다양하게 접하며 읽기 및 듣기의 수용언어를 경험하고, 뉴스 내용 회상과 이해를 돕기 위한 이야기나누기 및 연계활동 과정에서 언어적 상호작용이 꾸준히 이루어졌기 때문이라고 분석할 수 있다. 더불어 뉴스와 함께 제시된 사진과 영상 자료를 통한 정보습득의 경험도 이야기이해력 증진에 도움이 된 것으로 보인다. 일반적으로 뉴스 기사는 정보 전달을 목적으로 하는 설명적 텍스트(이단비, 김민진, 2016)로 구성되어 있어 유아들에게 익숙하지 않을 수 있기 때문에 본 활동에서는 교사가 유아들에게 낯선 어휘를 풀어 설명해주고 사진이나 영상 자료가 제시되어 있는 뉴스를 활용하였다. 이 과정에서 유아들은 제시된 자료를 주의 깊게 살펴보고 글과 시각적 자료의 매칭을 통해 정보를 수집하고 내용을 이해하는 기회를 가질 수 있었던 것으로 보인다.

뉴스를 활용한 유아환경교육활동이 유아의 이야기이해력에 미친 영향을 하위요인별로 살펴보면 논의해보면 다음과 같다.

먼저, 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 이야기구조이해에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 이야기구조이해는 이야기 속의 사실, 원인과 결과의 연계성, 정보의 명료성에 대한 것으로(Morrow, 1984; 오한나, 2010에서 재인용), 유아가 이야기의 사건과 상황을 이해하는 것이 중요하기 때문에 이야기의 주인공, 등장인물, 사건 순서 등을 다시 표상해보는 경험이 영향을 미친다(이영, 2013). 본 연구에서도 매 활동마다 뉴스 기사에 등장하는 환경 주체, 환경문제와 원인, 알게 된 환경정보에 대해 이야기 나누는 과정이 중

요하게 다루어졌고, 이러한 경험의 축적이 이야기구조이해에 유의미한 영향을 미친 것으로 보인다. 연계활동도 집단활동뿐 아니라 자유놀이 시간 내 다양한 영역에서 이루어졌으며 ‘쓰레기, 장난감으로 변신’, ‘제로웨이스트 포스터 만들기’ 등의 활동은 유아들의 흥미에 따라 여러 번 참여할 수 있었다. 또한 ‘음식물 쓰레기 그래프’, ‘흙 속에서 썩는 것 실험’ 활동 역시 여러 날에 걸쳐 실험이 이루어졌기 때문에 유아들이 꾸준히 뉴스에 관심을 갖고 뉴스 내용과 관련된 자신의 생각을 표현할 수 있는 기회가 많았던 점 역시 이야기구조이해 증진에 도움이 된 것으로 보인다. 이러한 결과는 뉴스를 활용한 토의중심 과학활동에서 육하원칙을 반영하여 구체적으로 기사를 분석해본 경험이 유아의 이야기구조이해에 도움이 되었다는 주봉관 외(2020), 인터넷 기사를 지속적으로 듣고, 활동이 진행될수록 더욱 명료하게 이야기 내용을 이해하고 자신의 생각을 말할 수 있었던 경험이 이야기 이해 능력 증진에 영향을 미쳤다는 정현미(2020)의 연구와 맥락을 같이 하며, 이야기 전달하기 활동에서 이야기의 순서나 인과관계를 이해하고 이야기에 대한 자신의 생각과 느낌을 정리하여 말해보는 활동이 유아의 이야기이해력에 영향을 미친다는 심정림(2014)의 견해와도 연관성을 갖는다.

다음으로 뉴스를 활용한 유아환경교육활동은 유아의 이야기추론이해에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 이야기추론이해는 주인공에 대한 감정 이입, 동화와 현실 간의 관계 인식, 상황에 대한 가정을 통한 이야기 속의 내용 회상과 이야기 안의 정보를 이끌어내는 과정(Morrow, 1984; 오한나, 2010에서 재인용)으로 등장인물들의 감정과 행동을 해석하고 유아 자신의 경험과 관련지어 이해하는 것이 중요하다(Halford, 1993: 이선영, 2016에서 재인용). 본 연구에서는 정보를 전달하는 뉴스를 환경교육활동의 주요매체로 활용하였지만 유아들이 환경문제에 대해 좀 더 민감하게 반응하고 몰입할 수 있도록 뉴스의 내용 확인과 더불어 만약이라는 가정 하에 환경문제에 ‘나’와 ‘우리’를 대입해보며 다양한 생각과 감정을 나누었다. 예를 들어 공기의 오염과 기후 문제에 대한 활동을 통해 환경문제로 인해 피해를 보는 동·식물들의 입장을 생각하고 표현해보거나, ‘만약 이런 일이 계속된다면?’과 같이 현재 환경문제가 지속되었을 때 일어날 상황을 추측해보고 관련 내용을 추가로 찾아보기도 하였다. 이렇게 감정 이입과 가정상황에 대해 생각해 본 경험이 유아의 이야기추론이해 증진에 도움이 된 것으로 보인다. 이는 뉴스를 활용한 토의중심 과학활동에서 뉴스 내용 속 상황과 유사한 경험을 이야기해보고 자신을 대입시켜보는 과정이 이야기추론이해에 긍정적인 영향을 미쳤다는 주봉관 외(2020)의 연구결과와 일치하며, 그림책을 활용한 마음이해교육에서 유아들이 사실적 정보를 이해하고 토의를 통해 자신의 생각을 이야기하며 극놀이로 표현하는 활동이 이야기 이해 능력 향상에 도움이 되었다는 이정이(2013)의 연구결과와도 연관성을 갖는다.

이상의 논의와 결론을 바탕으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음

과 같다.

첫째, 본 연구는 뉴스를 활용하여 환경교육을 하며 뉴스를 올바르게 활용하는 태도를 경험하는 중에 유아들이 그 안에서 다루어지는 환경문제에 관심을 가질 수 있도록 활동을 구성하여 유아들에게 긍정적인 효과가 있음을 확인하였다. 뉴스를 활용하는 것이 유아의 언어, 과학, 사회관계, 신체·건강 발달에 긍정적인 효과가 있음을 검증했던 선행연구의 결과와 본 연구의 결과를 살펴볼 때, 뉴스는 유아 발달에 적합한 교육활동의 유용한 교수자료가 될 수 있음을 알 수 있다. 그러므로 다양한 영역의 교육활동에 뉴스를 활용하는 방안을 연구하는 것은 의미가 있을 것으로 보인다.

둘째, 사실에 입각한 전문적인 정보, 용이한 접근성, 유아들의 흥미 유발에 효과적인 구성 등 뉴스가 가진 장점에도 불구하고 뉴스는 여전히 유아에게 어려운 내용과 수준일 수 있다는 한계가 있다. 이로 인해 실제 교사들이 교육활동에 뉴스를 활용하는 빈도는 높지 않다. 이를 해결하기 위해 교사가 뉴스를 이해하고 적극적으로 활용할 수 있는 방안에 대한 연구가 이루어진다면 실제 유아교육현장에서 뉴스를 활용한 교육활동이 적극적으로 이루어질 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 양적인 자료만으로 뉴스를 활용한 유아환경교육활동의 효과를 검증하여 유아의 환경보전태도와 이야기이해력을 구성하는 하위요인에 대한 질적인 변화를 살펴보는 데는 한계가 있다. 그러므로 유아의 환경보전태도, 이야기이해력과 관련된 유아들의 의사표현 및 실천 사례에 대한 질적인 관찰과 분석이 함께 이루어진다면 더욱 의미 있는 연구가 될 것이다.

참 고 문 헌

- 교육부, 보건복지부(2019). **2019 개정 누리과정 해설서**. 서울: 교육부, 보건복지부.
- 교육부(2021. 12. 7). ‘기후 위기 극복 및 탄소중립 실천을 위한 학교 기후·환경교육 지원 방안’ 발표 보도자료.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=89880&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=57&s=moe&m=020402&opType=N>에서 2022. 7. 15 인출.
- 구혜현, 김숙자(2017). 지속가능발전교육에 근거한 유아 원예활동 프로그램 개발. **유아교육연구**, 37(6), 5-27.
- 권진희(2000). NIE 프로그램이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 신라대학교, 석사학위논문.
- 김수향(2017). 유치원 실외공간을 활용한 유아환경생태교육 프로그램 개발 및 적용. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 김강희, 김영옥(2017). 가치명료화 교수모형을 적용한 유아환경교육 프로그램의 개발 및 효과. **유아교육학논집**, 21(1), 459-485.
- 김길숙, 김명순(2010). 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 영향. **아동학회지**, 31(2), 119-133.
- 김낙홍, 박영숙, 이정진, 이주혜, 박춘성, 강우리, 윤영희(2015). **유아를 위한 뉴스리터러시 교육 ‘건강하고 바른 세상 뉴스로 배워요!’**. 서울: 한국언론진흥재단.
- 김다래(2013). 협동학습을 통한 동물 기르기 활동이 유아의 환경 친화적 태도와 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 김상길(2020). 신문기사를 활용한 수학활동이 유아의 수학적 능력과 언어이해력에 미치는 효과. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 김세영(2002). 수학동화를 활용한 통합교육활동이 만 4세 유아의 수학적 문제해결능력에 미치는 효과. 원광대학교, 석사학위논문.
- 김진영(2017). 숲 체험 중심의 유아환경교육이 유아의 환경보전지식 및 태도, 자연환경감수성에 미치는 영향. 충신대학교, 석사학위논문.
- 김현명(2016). 나만의 식물 기르기를 통한 원예활동이 유아의 환경친화적 태도와 과학과정 기술에 미치는 영향. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 남궁영숙(2006). 신문 활용교육(NIE)이 유아의 언어 능력 향상에 미치는 효과. 전북대학교, 석사학위논문.
- 류혜숙, 장정애, 김정주, 조형숙(2008). 생태사진을 활용한 이야기 나누기 활동이 유아의

- 환경친화적 태도에 미치는 영향. **어린이미디어연구**, 7(1), 57-72.
- 박세영(2012). 환경동화를 활용한 유아 환경교육활동이 친환경적 태도와 환경보전지식에 미치는 영향. 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 박지영(2017). 유아 환경교육에 대한 교사의 인식 및 환경친화적 교육태도와 유아의 환경태도 분석. 숭실대학교, 석사학위논문.
- 송연경, 김민진(2011). 도서대여프로그램의 사후활동 형태가 유아의 이야기이해력 및 어휘 습득에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 15(3), 419-440.
- 신금호(2008). 유치원 교사들의 유아 환경교육에 대한 인식에 관한 질적 연구. **유아교육학논집**, 12(5), 429-449.
- 신원애(2021). 업사이클링 메이커 활동을 통한 유아환경교육 프로그램 개발 및 효과. **한국 유아교육연구**, 23(1), 86-112. DOI : 10.15409/riece.2021.23.1.4
- 심정림(2014). 이야기전달하기 활동이 유아의 듣기 능력과 이야기이해력에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 16(1), 261-286.
- 안사랑, 김민진(2014). 다큐멘터리를 활용한 환경교육활동이 유아의 환경친화적 태도와 환경보전 지식에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 19(3), 1-25.
- 오연주, 안혜준(2022). 업사이클링을 통한 놀잇감 발명활동이 유아의 창의성 및 환경친화적 태도에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 26(2), 73-93.
- 오진미(2014). 가정과 연계한 환경교육활동이 유아의 환경친화적 태도 및 환경 보전 지식에 미치는 영향. **유아교육연구**, 16(1), 25-45.
- 오한나(2010). 유아의 언어창의성과 가상적 내러티브, 어휘력, 이야기이해력과의 관계. 덕성여자대학교, 석사학위논문.
- 유혜숙(1999). 유아 환경교육 프로그램의 효과검증 연구. 우석대학교, 석사학위논문.
- 윤애희, 박정민(1999). **유아환경교육**. 서울: 보육사.
- 이단비, 김민진(2016). 정보그림책 만들기 활동이 유아의 설명적 텍스트 이해와 쓰기 발달에 미치는 영향. **어린이문학교육연구**, 17(3), 173-199.
<http://dx.doi.org/10.22154/JCLE.17.3.8>
- 이상현(2010). NIE(신문활용교육)를 활용한 과학교과 수업의 효용성에 관한 연구. 경희대학교, 석사학위논문.
- 이선영(2016). 회상-해석적 발문에 기반한 동화활동이 유아의 이야기이해력과 창의성에 미치는 효과. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 이수연(2016). 지속가능발전지향 환경교육 활동이 유아의 환경보전지식과 자연친화적 태도에 미치는 영향. 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 이영(2013). 유아의 시지각 능력과 이야기 이해도와의 관계에 대한 연구. 가천대학교,

석사학위논문.

- 이혜란(2016). 만 4세 유아환경교육의 효과적인 운영 방안에 관한 실험연구. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 이화영, 이보영(2005). Bloom의 사고과정 발달분류에 기초한 토의 방법이 만 3세 유아의 언어 및 사고능력에 미치는 영향. **한국영유아보육학**, 41, 181-197.
- 인정이(2013). 그림책을 활용한 유아 마음이해교육 프로그램 개발 및 적용. 원광대학교, 박사학위논문.
- 임수민(2015). 광고를 활용한 환경교육이 유아의 환경 친화적 태도 및 환경보전지식에 미치는 효과. 인천대학교, 석사학위논문.
- 장필경, 조부경(2017). 일상생활과 연계된 다큐멘터리를 활용한 환경교육활동이 유아의 환경감수성 및 환경보전지식에 미치는 영향. **한국유아교육연구**, 19(2), 125-148. <http://dx.doi.org/10.15409/riece.2017.19.2.125>
- 정서진(2020). 원예활동 중심 환경교육이 유아의 환경감수성과 자연친화적 태도에 미치는 효과. 충남대학교, 석사학위논문.
- 정현미(2020). 인터넷 기사를 활용한 스토리텔링 환경교육이 유아의 환경친화적 태도 및 언어이해력에 미치는 영향. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 제지원, 정수진(2021). 유아교사의 환경교육 실태 및 환경교육내용 중요도 인식. **홀리스틱 융합교육연구**, 25(3), 49-67.
- 조유나, 신은미(2018). 유아를 위한 환경보전 생활습관형성 프로그램 효과 분석. **영유아보육연구**, 11(1), 51-67.
- 조형숙, 김선향(2011). 유아 환경교육의 연구 동향. **유아교육학논집**, 15(2), 419-445.
- 주봉관 (2017). 유아 대상 뉴스 리터러시 교육이 유아의 수용표현 어휘력에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 21(1), 365-384.
<http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07446107>
- 주봉관, 신미영, 박영숙(2020). 뉴스를 활용한 토의중심 과학활동이 유아의 과학적 태도와 이야기이해력에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 24(5), 103-128.
<https://doi.org/10.32349/ECERR.2020.10.24.5.103>
- 지옥정(2014). 유아기 지속가능발전교육을 위한 ‘종이 프로젝트’에서 지역사회와의 연계가 연계 주체들에게 미치는 영향. **어린이미디어연구**, 13(3), 199-225.
- 최윤지, 유연옥(2020). 유아기 지속가능발전지향 환경교육 프로그램이 환경보전능력과 문제해결력에 미치는 영향. **유아교육연구**, 40(1), 319-340.
- 최현진(2015). 다큐멘터리의 타임랩스 활용도 연구. 영남대학교, 석사학위논문.
- 한정현(2012). 극놀이의 반복적 경험이 유아의 언어이해력과 표현력에 미치는 효과. 경인

교육대학교, 석사학위논문.

허정무, 박현진(2016). 유아 환경교육 관련 연구 경향 분석. **한국영유아보육학**, 96, 101-127.

홍지명(2006). 환경동화를 활용한 통합교육활동이 유아의 환경보전지식 및 태도에 미치는 영향. 전남대학교, 석사학위논문.

환경부(2018). **유아환경교육프로그램 교사용 지도서**. 서울: 국가환경교육센터.

환경부(2022). **2021 환경백서**. 세종: 환경부.

Carson, R. (2002). 자연 그 경이로움에 대하여 [*The Sense of wonder*]. (표정훈 역). 서울: 에코리브르. (원전은 1998에 출판).

Fien, J., & Slater, F. (1981). Four strategies for values education. *Geographical Education*, 4(1), 39-52.

Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 273-288.

Rand, M. K. (1991). *The role of planned sociodramatic play experiences in the development of story schema in young children* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers The State University of New Jersey, Piscataway, New Jersey, USA.

ABSTRACT

The effects of early childhood environmental education activities using news on children's environmental conservation attitudes and story comprehension

Bongkwan Joo (Professor, Shin-Gu University)

Miyoung Shin (Former Adjunct, Shin-Gu University)

Hyeonseon Jeong (Adjunct, Shin-Gu University)

The purpose of this study is to verify the effect of early childhood environmental education activities using news on infants' environmental conservation attitudes and story comprehension. The subjects of the study were 32, 4 year old infants (16 in the experimental group and 16 in the comparative group) in S kindergarten in Gyeonggi-do. A total of 14 activities organized using environmental news were conducted and applied in second session. The experimental group encountered environmental problems through the news and conducted related activities, and the comparative group encountered environmental problems through photo data and conducted related activities. Pre- and post-inspection was conducted using Hong Ji-myeong's (2006) environmental conservation attitude test tool and Rand (1991)'s story comprehension test tool, and the collected data were analyzed through t-verification. As a result of the study, first, it was found that early childhood environmental education activities using news had a statistically significant effect on the overall environmental conservation attitude of infants and all sub-factors such as saving, recycling, and environmental pollution prevention. Second, it was found that early childhood environmental education activities using news had a statistically significant effect on all sub-factors such as overall story comprehension, story structure comprehension, and story inference comprehension. The research results of this study can be utilized as basic data for effective teaching methods and media use for early childhood environment education.

Key words: news, early childhood environmental education, environmental conservation attitude, story comprehension

유아의 놀이성 관련 변인에 대한 메타분석*

윤수원** · 이정화***

본 연구는 유아의 놀이성과 관련 요인들의 효과크기를 확인하여 유아의 놀이성과 관련 요인들의 관계성을 종합 분석하는데 그 목적이 있다. 분석대상의 경우 1996년부터 2020년까지 국내에서 발표된 유아 놀이성과 관련된 학위논문 169편, 학술지 75편이었다. 자료의 분석은 CMA(Comprehensive Meta Analysis, V3)를 활용하였다. 총 244편의 논문으로부터 279개의 표본수준, 661개의 변수수준 5,290개의 효과수준이 추출되었다. 효과크기의 분석모형은 무선모형을 선택하였으며, 분석의 수준은 표본수준과 변수수준에서 분석하였다. 연구결과, 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기는 .276의 작은 효과크기를 보였다. 유아 놀이성과 관련된 요인은 교사요인, 유아요인, 부모요인의 순으로 효과크기를 보였다. 유아요인 중 배경특성은 놀이성과 관련성이 적은 것으로 나타났고, 심리적 특성 중 기질은 적응성이 가장 높은 효과크기를 보였고, 유아심리에서는 사회적 능력과 정서능력이 다른 심리특성에 비해 높은 수준의 효과크기를 나타냈다. 부모요인 중 배경특성은 놀이성과의 관련성이 적었고, 부모 심리특성은 정서반응과 양육행동이 다른 심리특성에 비해 높았다. 교사요인에서는 교사와 유아의 상호작용이 교사와 유아의 관계보다 높은 효과크기를 보였다. 본 연구는 유아의 놀이성과 관련 변인에 관한 통합된 이론적 근거를 제시하고, 유아의 놀이성 발달을 위한 기초자료를 제공하였다는 점에 의의가 있다.

주제어: 유아 놀이성, 관련 변인, 메타분석

논문 접수: 2023/01/25 수정본 접수: 2023/03/12 게재 승인: 2023/03/30

* 본 논문은 전북대학교 교육대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임

** 전북대학교 교육학과 석사

*** 전북대학교 교육학과 박사 (교신저자: ljh3279@nate.com)

I. 서론

유아에게 있어 놀이는 삶 그 자체이다. 유아는 특정한 목적을 가지고 놀이를 수행하기보다는 본능적으로 즐거움을 얻기 위해 놀이를 수행하고, 놀이를 통해 세상을 이해하고, 타인과 의미 있는 관계 맺기를 배워나간다(신은수 외, 2016). 유아에게 있어 놀이는 세상과 소통하는 수단이자 삶을 배워나가는 학습적 도구로, 놀이가 지니는 가치는 매우 크다. 놀이의 가치와 중요성이 증대됨에 따라 많은 학자들은 유아의 놀이를 발현시키는 내적 성향인 놀이성(Playfulness)에 관심을 가졌다. 놀이성은 유아가 놀이를 하게 만드는 내재적인 동기이자 성향(Lieberman, 1965), 놀이행동을 일으키는 성향이나 태도(Barnett, 1990), 놀이행동의 결과가 쓸모 있도록 정확한 주의를 기울이려는 열린 마음으로 놀이보다 더 중요한 것은 마음의 태도인 놀이성이라 하였다(Dewey, 1933). 유아의 놀이를 이해하기 위해서는 단순히 겉으로 드러나는 놀이행동 그 자체보다도 놀이를 가능하게 만드는 내적인 힘인 놀이성에 관심을 둘 필요가 있다.

유아의 놀이를 관찰해보면 어떤 유아는 신체를 활용하며 움직이는 놀이를 좋아하는 반면, 어떤 유아는 다양한 놀잇감을 조작하거나 구성하는 놀이를 즐기는 것을 볼 수 있다. 혼자서 놀이를 즐기거나 또래와 상호작용하며 놀이하는 유아가 있기도 하다. 유아가 지니는 놀이성에 따라 놀이는 다양한 형태로 나타나게 되는 것이다. 놀이성이 높은 유아는 내적동기가 높고 자발적인 특성이 강하기 때문에 놀이성이 부족한 유아에 비해 놀이 활동에 더 많이 참여하게 되고 몰입 경험도 많으며, 또래와 적극적으로 놀이하는 특징을 보인다(김미숙, 2001; 김영희, 1995; 이연실, 2010). 놀이성이 낮은 유아는 놀이에 대해 부정적인 인식을 가지며, 놀이에 참여하지 않고 방관적인 모습을 보이거나 공격적인 행동을 보이기도 한다. 교사에게 의존하는 시간이 많고 또래와의 놀이에 참여하는 것을 어려워한다(김명순 외, 2011; 정진희, 1998). 놀이성은 놀이를 하게 하는 내재적 힘이자 놀이에 대한 태도인 것이다(김영희, 1995). 유아의 발달은 유아 자신이 가진 특성과 유아를 둘러싼 환경적 요인에 의해 영향을 받아 성장한다(허지은, 2004). 유아의 놀이성도 유아가 선천적으로 가지고 태어나는 생물학적 요인과 유아와 가장 밀접한 관계를 맺는 부모, 교사 등의 영향을 받으며 발달된다.

유아의 놀이성과 관련성이 있는 유아 개인요인은 유아의 성, 연령, 기질, 자기조절력, 사회적 능력, 정서능력, 인지능력, 창의성, 적응 등(강지혜, 2010; 김명나, 차상진, 황어진, 2017; 김소영, 2013; 노진형, 고희선, 2019; 박애경, 김보라, 연규승, 2018; 배미경, 2015; 송민영, 1998; 송준석, 고현, 2016; 송채봉, 2009; 안효진, 임연진, 2010; 우수경, 2008; 유영의, 2006; 이미경, 2020; 장정윤, 2014; 정은혜, 2019; 한미현, 2002; 허혜경, 2013)이 있다. 이 중 유아의 성과 연령은 생물학적인 특징이 가장 두드러지는 것으로 많은 연구

들에서 성과 연령에 따른 놀이성의 차이에 관심을 두고 있지만, 연구결과는 일관되지 않은 양상을 보인다(박성선, 2014; 박은애, 2012; 장희정, 2018). 김보민(2006)의 연구에서는 놀이성과 아버지의 놀이참여의 관계에서 남아의 경우 아버지의 놀이참여와 놀이성의 인지적 자발성에만 관계가 있고, 여아는 관계가 없는 것으로 나타났고, 이재숙(2016)의 연구에서는 남아의 놀이성은 아버지의 놀이참여와 상관이 없는 것으로 나타난 반면, 여아는 놀이성의 하위요인 중 즐거움의 표현과 상관이 있는 것으로 나타났다. 연령별 차이에 있어서도 만 5세를 대상으로 한 김상겸과 서소정(2017)의 연구에서는 유아의 자기조절력과 놀이성이 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 만 3, 4, 5세를 구분 지어 살펴 이민국(2011)의 연구에서는 만 4, 5세를 제외한 만 3세만 놀이성과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 또한, 자기조절력, 사회적능력, 정서능력 등을 포함하는 유아의 심리적 특성은 유아의 놀이 안에서 발현될 뿐만 아니라 다양한 경험을 통해 능력이 향상될 수 있기 때문에 유아의 심리적 특성과 놀이성과의 관계에 주목하고 있으며 중요성도 강조되고 있다.

유아가 태어나서 처음으로 관계를 맺는 대상인 부모는 유아가 성장하고 발달하는데 가장 큰 영향을 미치는 환경 요인 중 하나이다. 부모와의 관계를 통해 다양한 지식, 기능, 생활양식을 습득해가기 때문에 유아의 놀이성도 영향을 받는다(강지혜, 2010). 유아의 놀이성과 관련된 부모 요인은 부모의 학력, 모의 취업여부, 가정월소득, 양육행동, 놀이신념, 놀이성, 놀이참여, 정서반응 등이 있다(강지혜, 2010; 강현수, 2017; 구경미, 2010; 권수진, 2007; 김수정, 2007; 김영희, 2012; 김정림, 2009; 김종석, 2011; 심미영, 2018; 임시형, 2016; 장은정, 2001; 최유석, 2018; 최은혜, 2010). 특히, 부모의 양육 방식 및 행동이 유아의 발달과 놀이성에 지대한 영향을 미친다고 밝혀 양육행동과 유아의 놀이성은 밀접한 상관이 있음을 알 수 있다(배미경, 2015; 장은정, 2001). 하지만 부모의 양육행동이 유아의 놀이성과 관련이 없음을 주장하기도 한다(금정연, 2017; 박상미, 2013; 신선희 외, 2008). 놀이참여자로서의 부모의 역할이 강조됨에 따라 다수의 연구에서는 유아의 놀이에 있어 부모의 놀이신념, 놀이성, 놀이참여수준의 중요성을 부각시키고 있고(김종석, 2011; 김영희, 2012; 최태선, 2020), 부모의 애정적 양육태도가 놀이성의 하위요인 중 신체적 자발성과 즐거움의 표현에서 유의한 관계를 갖는 것으로 나타났으며, 자율적 양육태도는 인지적 자발성을 제외한 신체적 자발성, 사회적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감과 유의한 정적인 관계가 있는 것으로 확인되어(노민정, 2014) 유아의 놀이성과 부모 요인과의 관련성을 살펴볼 필요성이 있다.

유아는 부모뿐만 아니라 유아교육기관에서 많은 시간을 교사와 함께 보낸다. 보육과 교육을 실천하는 교사는 유아와의 관계 속에서 유아에게 정서적, 사회적, 물리적 환경을 지원하면서 유아의 성장과 발달에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다(채경화, 2013). 유아의 성장발달을 위한 지원은 대부분 교사-유아와의 상호작용으로 시작된다(양지선, 2020). 교

사-유아의 상호작용은 놀이 안에서 많이 이루어지며, 교사의 민감성과 지지적 반응에 따라 유아 놀이의 질은 달라질 수 있다(김유미, 2018). 유아-교사의 상호작용은 놀이성과도 관련이 높아 유아의 놀이행동을 촉진시키는 것으로 나타났다(장유란, 2014). 교사-유아 관계 또한 유아의 놀이성과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났는데, 교사와 유아가 친밀감이 높고, 갈등을 낮게 느끼는 유아들이 친밀감이 낮고 갈등을 높게 느끼는 유아들보다 놀이에 자발적으로 참여하며 놀이 상황에서 긍정적인 정서를 많이 표현하는 것으로 나타났다(김미림, 2016; 이은하, 2013; 장유란, 2014). 하지만 채경화(2013)의 연구에서는 유아의 놀이성 전체와 교사-유아 상호작용은 유의한 관계가 없는 것으로 나타났고, 강민정(2015)의 연구에서는 놀이성과 유아-교사의 갈등관계는 부분적으로만 매개하는 것으로 나타나 유아-교사의 관계성을 파악해볼 필요성이 제기되었다.

유아의 놀이성과 관련된 요인들에 대해 많은 연구들이 이루어지고 있으나, 대부분의 연구는 유아의 놀이성과 특정 변인들과의 효과만을 보여주고 있다. 이것은 변인 간의 상대적 관계성과 관련 변인에 대한 종합적인 결론을 도출하는 데 한계를 지닌다. 또한 동일한 요인으로 수행된 연구라 하더라도 연구결과가 상충되는 등 일관되지 않은 연구결과를 제시하는 경우도 있어 이를 종합하고 요인별 관계성을 살펴볼 필요성이 제기된다. 그동안 진행된 놀이와 관련된 메타분석의 경우 유아 놀이의 전인적 발달적 효과를 살펴보거나(정영미, 2019), 놀이행동에 초점을 두며 놀이가 인지, 언어, 사회·정서 발달에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다(Fisher, 1992). 정순경(2020)은 놀이 공간 중 실내놀이에 초점을 두며 질적 메타분석을 통해 유아의 실내놀이에 관한 다양한 구성요소와 각 구성요소가 가진 세부 현상들을 보다 통합적인 관점에서 분석하였다. 놀이의 원천인 놀이성을 살펴보기보다 놀이가 주는 발달적 효과와 현상에 주목하여 진행된 연구들이다.

본 연구에서는 메타분석(meta-analysis)을 활용하여 유아의 놀이성에 관련된 요인들의 효과크기를 확인하고, 관계성을 분석하여 유아의 놀이성 관련 연구들의 다양한 연구결과를 체계적이고, 종합적으로 분석하고자 한다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기는 어떠한가?

둘째, 유아의 놀이성과 관련된 유아 요인군(배경특성, 심리적특성), 부모 요인군(배경특성, 심리적특성), 교사 요인군(관계특성)의 효과크기는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 분석대상 논문 수집 및 선정

본 연구에서는 유아의 놀이성과 관련된 변인의 효과크기에 관한 메타분석을 실시하기 위하여 1996년부터 2020년까지 국내에서 발표된 석·박사 학위논문 및 학술지에 게재된 논문을 분석 대상으로 선정하였다.

연구대상을 빠짐없이 수집하기 위하여 한국교육학술정보원(RISS), 한국학술정보(KISS), 누리미디어(DBPia), 국회도서관(NANET)을 통해 분석대상 논문을 검색하였다. 유아의 놀이성과 관련된 연구를 수집하기 위해 ‘놀이성’을 검색 키워드로 사용하였다.

‘놀이성’을 검색 키워드로 검색한 후 ‘유아’의 검색어를 사용하여 결과 내 재검색을 실시하였다. 이 과정을 통하여 검색된 논문은 총 744편이었고, 검색된 논문 중 실험연구 논문, 질적연구 논문, 프로그램 효과성 검증 연구, 다문화 유아나 장애아 등 특정한 대상으로 수행된 연구, 원문을 제공하지 않는 연구 345편을 제외한 후, 총 389편의 논문이 선별되었다.

선별된 논문 중 학위논문과 학술지에 중복 게재된 논문의 경우 원 논문인 학위논문을 우선적으로 선정하여 중복된 논문은 제외하였으며, 동일한 데이터로 두 개의 학술지를 게재한 경우, 그중 1편만을 포함시켰다. 또한, 정기학술대회 발표 자료집과 같은 요약문과 영어나 학령기 아동을 대상으로 한 논문은 제외하였으며, 그 과정을 통해 총 279편의 논문을 2차로 선별하였다. 2차로 선별한 자료를 토대로 3차의 선별 자료의 경우 다음과 같은 사항을 기준으로 논문을 선별하였다. 첫째, 본 연구는 유아교육법에 따른 만 3세부터 초등학교 취학 전까지의 유아를 대상으로 하여 영아를 포함하고 있는 논문은 추가로 제외하였다. 둘째, 논문의 연구결과 검정이 미흡하거나 자료가 부족한 논문은 제외하였으며 셋째, 상관계수나 t/F값 이외에 효과크기로 통계적 변환이 불가능한 통계치가 제시되어 있는 경우도 제외하였다. 넷째, 메타분석의 실효성 확보를 고려하여 유목화 과정에서 해당 요인의 연구가 10편 미만인 논문은 분석에서 제외하였다. 단, 교사 요인의 경우는 해당 요인의 논문 수가 가장 많은 경우가 5편으로, 본 연구에서는 교사 요인을 함께 살펴보는 것도 의미가 있다고 판단하여 교사 요인은 해당 요인의 연구가 5편 미만인 경우 제외하였다.

최종적으로 선별된 분석대상 연구논문은 학술지에 게재된 논문 75편과 학위논문 169편, 총 244편이었다. 최종 본 연구의 메타분석에서 사용된 연구 수, 분석 수의 내용은 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 출판유형과 출간시기별 메타분석 대상 연구 수 및 분석 수

출판유형	출간시기	연구 수	분석 수		
			표본수준	변수수준	효과수준
학위논문	2000년 이전	3	3	7	75
	2001-2005년	20	23	49	530
	2006-2010년	35	41	87	823
	2011-2015년	48	66	146	1,300
	2016-2020년	63	65	226	1,225
	합계	169	198	515	3,953
학술지	2000년 이전	2	2	3	35
	2001-2005년	3	3	4	70
	2006-2010년	17	20	37	353
	2011-2015년	25	28	59	506
	2016-2020년	28	28	43	373
	합계	75	81	146	1,337
전체		244	279	661	5,290

2. 분석대상 유목화

가. 분석대상 요인 유목화

최종 선정된 245편의 논문 가운데 유아의 놀이성과 관련된 요인들을 각각의 특성에 맞도록 유아, 부모, 교사로 통합 및 분류하였다. 요인 유목화 작업 시 용어의 정의와 척도의 문항 내용을 세세히 살펴 분류하였으며, 교육학 전문가 2인의 검토를 받아 수정·보완하였다. 유아 요인군은 배경 특성(성, 연령)과 심리적 특성(기질, 자기조절력, 사회적능력, 정서능력, 인지능력, 창의성, 적응)으로 구분하였다. 배경 특성 중 성의 경우 남과 여의 혼합인 경우가 대부분이었으며, 여아로 제시된 경우는 없고, 남아로 구성된 경우만 있어 남아만을 제시하였다. 기질의 경우, 각각의 하위요인마다 고유한 특성을 지니고 있어 하위요인을 구분지어 분석에 포함시켰다. 부모 요인군은 배경 특성(부모 학력, 모 취업, 가정월소득)과 심리적 특성(정서반응, 양육행동, 놀이신념, 놀이성, 놀이참여)으로 구분하였다. 교사 요인군은 관계 특성으로 교사-유아 상호작용과 교사-유아 관계를 구분 지어 분석요인에 포함시켰다.

나. 놀이성의 하위요인 유목화

분석대상의 연구에서 사용된 놀이성의 척도에는 Barnett(1990)의 ‘Children’s Playfulness Scale(CPS)’, 김명순 외(2012)의 ‘Children’s Playfulness Rating Scale(CPRS)’, 정금자(1975)의 ‘놀이활동성 척도’, Rebecca(2010)의 ‘The Project Joy Playfulness Scale(PJP S)’, 지성애(2007)의 ‘유아 놀이 척도’ 등 총 5개의 척도가 활용되는 것으로 나타났다. 대다수의 연구는 Barnett(1990)의 CPS를 가장 많이 활용하고 있었다. Barnett(1990)의 CPS는 놀이성의 하위요인을 신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각으로 구성하고 있다. 본 연구는 CPS를 기준으로 하여 놀이성 하위요인을 유목화하였으며, 유목화 작업 시 요인의 정의와 문항 내용을 살펴 관련된 요인들을 유목화하였다. 다만, 놀이활동성 척도의 하위요인인 놀이참여도는 두 개 이상의 요인과 관련되어 있어 하나의 놀이성 하위요인으로 분류하기에는 무리가 있다고 판단되어 놀이성 하위요인별 효과 크기 분석 시 제외하였다. 신체적 자발성에는 ‘신체적 자발성’, 놀이활동성 척도의 ‘신체적 동작과 활동성’, 유아 놀이 척도의 ‘운동놀이’가 포함된다. 사회적 자발성에는 ‘사회적 자발성’, ‘주도적 참여’, 놀이활동성 척도의 ‘놀이집단 간, 집단 내 상호작용’, ‘사회적 연결’, 유아 놀이 척도의 ‘사회놀이’가 포함된다. 인지적 자발성에는 ‘인지적 자발성’, ‘인지적 융통성’과 ‘자발적 몰입’, 놀이활동성 척도의 ‘인지적 행동’, ‘내적통제’, 유아 놀이 척도의 ‘언어놀이’와 ‘인지놀이’가 포함된다. 넷째, 즐거움의 표현에는 ‘즐거움의 표현’, ‘놀이만족도’, ‘즐거움’, ‘정서놀이’가 포함된다. 유머감각에는 ‘유머감각’만이 포함된다. 본 연구에서는 유아의 놀이성과 관련된 변인을 유아 요인군, 부모 요인군, 교사 요인군으로 구분하여, 메타분석을 통해 각 요인군과 각각의 하위요인이 유아의 놀이성과 어느 정도의 관계성을 보이는지 확인하였다.

3. 자료분석

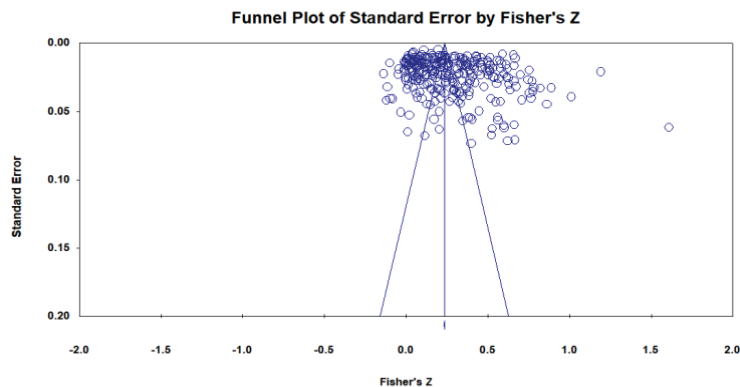
본 연구를 위한 자료의 코딩은 연구번호, 저자명, 논문제목, 출간년도, 발행처, 성별, 연령, 기관 유형, 관련 요인, 표본 수, 통계 값(r , t/F 값), 놀이성 척도로 구분하여 처리하였다. 본 연구에서는 코딩 시 한 논문에 두 개 이상의 집단이 구분되어 효과크기가 제시되어 있을 경우 각각을 하나의 논문으로 보고 입력 처리하였다. 또한, 독립성 가정 위반을 적게 하기 위한 목적으로 하나의 연구물에 두 개 이상의 요인이 제시되어 있을 경우 각각 하나의 논문으로 보고 입력 처리한 코딩 자료를 추가적으로 만들어 분석을 실시하였다. 효과크기 코딩 시 해당 요인 간 내용이 상반된 경우 즉, 효과크기의 방향이 상반된 경우에는 효과크기의 방향을 역산하였으며, 특히 유아의 성의 경우는 남아를 기준으로, 모의 취업여부

는 취입을 한 경우를 기준으로 하여 효과크기의 방향을 일치시켰다. 위의 모든 사항은 MS 사 Excel 2010 프로그램을 통하여 입력하였다. 본 연구의 분석 및 해석의 경우 CMA(Comprehensive Meta-Analysis) Version 3를 활용하여 메타분석을 실시하였다. 효과크기는 상관계수(r)를 통해 산출하였으며, 수집된 상관계수의 표준오차의 문제를 해결하기 위하여 상관계수보다 더 정규분포에 가까운 Fisher's Z 로 전환하여 효과크기를 산출한 후 이를 다시 상관계수로 변환하여 결과를 제시하였다(김대광, 2016). 메타분석에서 연구 모형은 무선효과모형(random-effects model)을 적용하여 분석을 실시하였다. 메타분석에서는 개별 연구물이 독립적임을 가정하나, 하나의 연구물이 여러 개의 효과크기를 보고하는 경우 연구의 자료가 반복적으로 사용될 수 있어 독립성 가정에 위반하게 된다(주시윤, 2019). 즉, 효과크기 계산과정에서 동일표본으로 복수의 연구결과를 제시하게 되면 상호작용 효과로 인해 연구의 내적타당도를 위협하는 문제를 가질 수 있다(김은정, 2017). 본 연구에서는 Cooper(2017)의 분석단위 이동(shifting unit of analysis) 방법을 활용하여 전체 효과크기는 표본수준의 분석단위(study as unit of analysis)로 분석을 하고, 놀이성의 하위요인에 따른 분석을 실시할 때는 효과크기를 분석단위(subgroup as unit of analysis)로 하여 독립성 가정 위반을 최소화하고자 하였다. 또한, 하나의 연구물에 두 개 이상의 요인이 제시된 경우 각각 하나의 논문으로 코딩한 자료를 추가적으로 만들어 요인군별 효과크기를 분석 할 때는 변수수준의 분석단위(study as unit of analysis)로 분석하여 독립성 가정에 대한 위험을 최대한 줄이고자 노력하였다. 산출된 효과크기의 타당성을 검증하기 위해 동질성 및 이질성 검증을 실시하였다. 본 연구에서는 Q 값을 통하여 동질성을 검증하였다. Q 값은 실제 연구 간 분산과 표집오차분산을 모두 포함하는 총분산을 의미하는 것으로(황성동, 2016), 영가설(H_0)이 기각될 때, 효과크기는 차이가 있다고 본다. 동질성 검증은 집단 간 유의한 차이를 검증하는 *between-groups* $Q(Q_b)$ 와 집단 내 유의한 차이를 검증하는 *within-group* $Q(Q_w)$ 값을 산출하는 방식으로 실시하였다. 이질성의 정도는 총분산에 대한 실제 연구 간 분산의 비율을 표현하는 I^2 을 통하여 검증하였다. 일반적으로 I^2 가 25% 이상이면 이질성이 작은 것으로 해석하며, 50%면 중간크기 정도, 75%이상이면 매우 큰 이질성을 지닌 것으로 해석한다(황성동, 2016). 효과크기의 해석은 효과크기의 95% 신뢰구간(Confidence Interval) 해석방법과 Cohen(1988)이 제시한 표준화 상관계수를 해석하는 기준을 활용하였다. 본 연구에서는 $r=.1$ 이상인 경우는 작은 효과크기, $r=.3$ 이상은 중간 효과크기, $r=.5$ 이상은 큰 효과크기로 해석하였다.

4. 출판편향 검증

출판편향(publication bias)은 연구결과의 성격과 방향에 따라 연구결과가 출간되거나 출

간되지 못하는 오류를 의미하는 것으로(Higgins & Green, 2020), 이는 출간된 연구의 결과가 수행된 모든 연구의 결과를 대표하지 못할 때 발생하게 된다(황성동, 2016). 즉, 출판편향이 발생할 경우 메타분석의 대상이 되는 표본이 모집단의 특성을 제대로 반영하고 있다고 보기 어려워 메타분석의 결과의 타당성 확보하기 위해서는 이에 대한 검증이 필요하다. 본 연구에서는 출판유형에 따른 조절효과 분석, funnel plot, Egger의 회귀분석 방법, Orwin의 안정성 계수 검증(Nfs)과 trim and fill 기법을 활용하여 출판편향의 가능성을 검증하였다. 출판유형에 따른 조절효과를 분석한 결과, 동질성이 기각되어($Q_b=26.578$ $p<.001$) 출판유형에 따라 효과크기는 차이가 있는 것으로 나타났으며, 학술지($ES_r=.371$)가 학위논문($ES_r=.236$)보다 높게 나타났다. 학술지에 게재된 논문이 학위논문보다 유의한 결과를 나타내고 있음을 의미하는 것으로, 이러한 결과는 출판편향의 가능성이 있음을 보여준다. 유아의 놀이성과 관련된 요인의 효과크기의 funnel plot 검증 결과, [그림 1]에 제시된 바와 같이 전체 평균을 기준으로 주로 오른쪽에 위치하고 있어 다소 비대칭임을 확인할 수 있다. 이에 Egger의 회귀분석을 추가적으로 실시한 결과, 관련 요인의 초기값(intercept=5.09787)의 유의확률은 $p=.001$ 로 통계적으로 유의한 것으로 나타나 funnel plot의 비대칭이 더욱 확증되었다. 오류가 어느 정도인가를 확인하기 위해 Orwin의 안정성 계수 분석을 실시한 결과, 효과크기의 안정성 계수는 $Nfs=371$ 로 나타나 추가적으로 필요한 연구의 수가 다소 크지가 않아 오류의 정도가 낮다고 하기에는 무리가 있는 것으로 판단되었다. 이에 Duval과 Tweedie(2000)의 trim and fill 방법을 활용하여 오류가 연구결과에 어느 정도 영향을 주는가를 확인하였다. 분석 결과, 보정 전과 후의 효과크기는 차이가 없는 것으로 나타나 오류의 정도는 연구결과에 그다지 큰 영향을 주지 않는 것으로 확인되었다. 전체적으로 오류가 어느 정도 있는 것으로 확인되지만, 연구결과에 영향을 줄 정도는 아니므로 출판편향은 심각한 수준이 아닌 것으로 판단된다.



[그림 1] 유아의 놀이성과 관련된 요인의 funnel plot

Ⅲ. 연구결과

1. 유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기 및 이질성을 검증한 결과는 <표 2>에 제시된 바와 같다.

<표 2> 유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기

연구모형	k	ES_r	95CI		Q_w	I^2	T^2
Fixed	279	.229	.227	.231	41600.015***	99.332	.039
Random	279	.276	.254	.297			

*** $p < .001$

유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기는 $ES_r = .276$ 으로 작은 효과크기를 보였으며, 95% 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의한 효과크기를 가진 것으로 나타났다. 유아의 놀이성과 관련된 요인의 효과크기의 동질성 및 이질성의 정도를 분석한 결과, 전체 효과크기의 Q_w 값이 통계적으로 유의한 것으로 나타나 효과크기는 동질적이지 않은 것으로 나타났다. 이질성의 정도를 나타내는 I^2 도 99%로 나타나 효과크기는 매우 이질적인 것으로 분석되었다.

2. 유아의 놀이성과 관련된 요인군별 효과크기

본 연구에서는 유아의 놀이성과 관련된 요인을 유아 요인군, 부모 요인군, 교사 요인군으로 구분하였으며, 요인군별 전체 효과크기에 차이가 있는지를 살핀 후 요인군별 각각의 하위요인의 효과크기를 분석하였다.

가. 유아의 놀이성과 관련된 요인군별 전체 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 요인군별 전체 효과크기를 산출한 결과는 <표 3>에 제시된 바와 같다. 교사 요인군($ES_r = .295$)이 가장 높은 효과크기를 보였으며, 유아 요인군($ES_r = .270$), 부모 요인군($ES_r = .182$) 순으로 작은 효과크기를 나타냈다. 각 요인군 모두 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였으며, 요인군별 전체 효과크기는 차이가

있는 것으로 나타났다($Q_b=30.109$, $p<.001$).

<표 3> 유아의 놀이성과 관련된 요인군별 전체 효과크기

요인군	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
유아	438	.270	.246	.294	30.109(2)***
부모	211	.182	.160	.204	
교사	12	.295	.199	.386	

*** $p<.001$

나. 유아의 놀이성과 관련된 요인군별 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 요인은 효과크기의 방향을 고려하여 각 요인의 특성별로 결과를 제시하였으며, 특히 유아의 심리적 특성 중 기질은 나머지 하위요인과 구분하여 결과를 보고하였다. 또한, 본 절에서는 변수수준에서 분석한 각 요인의 효과크기와 더불어 효과수준에서 분석한 놀이성의 하위요인별 효과크기를 함께 살펴보았다.

(1) 유아 요인군 효과크기

(가) 유아 배경 특성의 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 유아 배경 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 4>에 제시된 바와 같다.

<표 4> 유아의 놀이성과 관련된 유아 배경 특성의 효과크기

유아 배경	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
성(남아)	101	.015	-.006	.036	4.512(1)*
연령	55	.059	.024	.093	
전체	156	.027	.009	.045	

* $p<.05$

유아 배경 특성의 효과크기를 분석한 결과, 유아의 연령($ES_r=.059$), 성($ES_r=.015$) 순의 효과크기를 보였으며, 효과크기는 .1보다 낮게 나타나 효과크기는 매우 미미한 것으로 나타났다. 유아 배경 특성의 요인 간 차이는 $Q_b=4.512(p<.05)$ 로 나타나 유아의 성과 연령의 효과크기는 동질적이지 않은 것으로 분석되었고, 유아의 성과 연령의 효과크기($Q_b=4.512$, $p<.05$)가 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

유아의 놀이성 하위요인별 유아 배경 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 5>에 제시된 바와 같다.

<표 5> 놀이성 하위요인별 유아 배경 특성의 효과크기

유아 배경	놀이성	k	ES_r	95CI	$Q_b(df)$
성(남아)	신체적 자발성	80	.191	.143 .237	167.970(4)***
	사회적 자발성	92	-.065	-.085 -.045	
	인지적 자발성	100	-.074	-.097 -.050	
	즐거움의 표현	90	-.011	-.031 .008	
	유머감각	77	.103	.071 .135	
	전체	439	-.017	-.028 -.006	
연령	신체적 자발성	59	.035	-.009 .079	18.721(4)**
	사회적 자발성	71	.110	.071 .149	
	인지적 자발성	81	.089	.056 .121	
	즐거움의 표현	72	.000	-.041 .042	
	유머감각	55	.040	-.023 .102	
	전체	338	.062	.044 .081	

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

유아의 놀이성 하위요인별 유아 배경 특성의 효과크기를 분석한 결과, 성의 경우 신체적 자발성($ES_r = .191$), 유머감각($ES_r = .103$)은 작은 효과크기를 보이고, 통계적으로 유의하였다. 인지적 자발성($ES_r = -.074$)과 사회적 자발성($ES_r = -.065$)은 모두 부적관계로 확인되었고, 신뢰구간에서 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났으나 효과크기는 미미한 수준이었다. 즐거움의 표현의 효과크기는 $ES_r = -.011$ 로 효과크기는 미미하였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하여 통계적으로 유의하지 않았다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 동질성은 $Q_b = 167.970(p < .001)$ 로 나타나 놀이성의 하위요인에 따라 효과크기는 차이가 있는 것으로 나타났다. 유아의 연령의 경우, 사회적 자발성($ES_r = .110$), 인지적 자발성($ES_r = .089$) 순의 효과크기를 보이며, 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다. 유머감각($ES_r = .040$), 신체적 자발성($ES_r = .035$), 즐거움의 표현($ES_r = .000$)의 효과크기는 미미한 수준이었으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하여 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 놀이성 하위요인 간 효과크기 차이는 유의한 것으로 나타나 유아의 연령에 대한 놀이성 하위요인별 효과크기는 동질적이지 않은 것으로 확인되었다($Q_b = 18.721$, $p < .01$).

(나) 유아 심리적 특성의 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 심리적 특성 중 유아 기질의 효과크기를 산출한 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같다.

<표 6> 유아의 놀이성과 관련된 유아 기질의 효과크기

유아 기질	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
활동성	13	.265	.175	.350	88.880(4)***
적응성	18	.399	.305	.486	
규칙성	9	.034	-.047	.115	
반응성	12	.196	.095	.293	
부정적 정서성	6	-.169	-.253	-.083	
전체	58	.119	.078	.160	

*** $p<.001$

유아 기질의 효과크기를 분석한 결과, 적응성($ES_r=.399$), 활동성($ES_r=.265$), 반응성($ES_r=.196$), 부정적 정서성($ES_r=-.169$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 규칙성은 $ES_r=.034$ 로 효과크기는 매우 미미한 것으로 나타났으며, 신뢰구간도 '0'을 포함하여 통계적으로 유의하지 않았다. 유아 기질의 요인 간 차이는 $Q_b=88.880(p<.001)$ 로 나타나 효과크기는 동질적이지 않은 것으로 나타났다.

유아의 놀이성 하위요인별 유아 기질의 효과크기를 산출한 결과는 <표 7>에 제시된 바와 같다.

<표 7> 놀이성 하위요인별 유아 기질의 효과크기

유아 기질	놀이성	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
활동성	신체적 자발성	9	.346	.191	.485	8.639(4)
	사회적 자발성	9	.117	.054	.179	
	인지적 자발성	9	.146	.064	.225	
	즐거움의 표현	9	.210	.088	.326	
	유머감각	8	.221	.066	.366	
	전체	44	.160	.117	.202	
적응성	신체적 자발성	14	.345	.241	.441	.157(4)
	사회적 자발성	14	.347	.209	.471	
	인지적 자발성	14	.348	.213	.470	
	즐거움의 표현	14	.328	.219	.430	
	유머감각	13	.326	.229	.415	
	전체	69	.337	.287	.385	
규칙성	신체적 자발성	8	-.005	-.207	.197	.640(4)
	사회적 자발성	8	.052	-.044	.147	
	인지적 자발성	8	.064	-.047	.174	
	즐거움의 표현	8	.056	-.042	.154	
	유머감각	8	.031	-.021	.083	
	전체	40	.041	.003	.079	

반응성	신체적 자발성	9	.183	.053	.307	1.156(4)
	사회적 자발성	9	.106	.017	.193	
	인지적 자발성	9	.126	-.006	.253	
	즐거움의 표현	9	.116	-.019	.247	
	유머감각	9	.155	.036	.271	
	전체	45	.132	.080	.183	
부정적 정서성	신체적 자발성	2	-.094	-.266	.084	2.065(4)
	사회적 자발성	2	-.039	-.117	.040	
	인지적 자발성	2	-.101	-.179	-.023	
	즐거움의 표현	2	-.144	-.368	.095	
	유머감각	1	-.030	-.152	.093	
	전체	9	-.069	-.116	-.021	

활동성의 경우, 신체적 자발성($ES_r=.346$), 유머감각($ES_r=.221$), 즐거움의 표현($ES_r=.210$), 인지적 자발성($ES_r=.146$), 사회적 자발성($ES_r=.117$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다. 적응성의 경우, 인지적 자발성($ES_r=.348$), 사회적 자발성($ES_r=.347$), 신체적 자발성($ES_r=.345$), 즐거움의 표현($ES_r=.328$), 유머감각($ES_r=.326$) 순으로 모두 중간 정도의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다. 규칙성의 경우, 인지적 자발성($ES_r=.064$), 즐거움의 표현($ES_r=.056$), 사회적 자발성($ES_r=.052$), 유머감각($ES_r=.031$), 신체적 자발성($ES_r=-.005$) 순으로 모두 효과크기가 미미한 수준이었으며, 신뢰구간은 모두 '0'을 포함하고 있어 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 반응성은 신체적 자발성($ES_r=.183$), 유머감각($ES_r=.155$), 사회적 자발성($ES_r=.106$) 순으로 모두 작은 정도의 효과크기를 보였으며, 통계적으로 유의하였다. 인지적 자발성($ES_r=.126$)과 즐거움의 표현($ES_r=.116$)은 작은 효과크기를 보였으나, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있어 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 유아의 놀이성 하위요인별 유아 기질의 효과크기를 분석한 결과, 부정적 정서성의 경우 놀이성 하위요인의 효과크기 수가 모두 3개 미만으로 나타나 조절효과를 분석하는 데 매우 적은 수로 판단되어 참고용으로만 결과를 제시하였다. 유아 기질의 활동성, 적응성, 규칙성, 반응성 모두 놀이성의 하위요인 간 차이를 나타내는 동질성이 기각되지 않아 하위요인 간 차이는 없는 것으로 나타났다.

유아의 놀이성과 관련된 유아 기질을 제외한 심리적 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 8>에 제시된 바와 같다.

<표 8> 유아의 놀이성과 관련된 유아 심리적 특성의 효과크기

유아 심리	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
자기조절력	26	.374	.286	.455	74.041(5)***
사회적능력	104	.445	.410	.479	
정서능력	41	.446	.402	.489	
인지능력	12	.209	.130	.285	
창의성	21	.342	.250	.427	
적응	20	.601	.546	.651	
전체	224	.428	.406	.450	

*** $p<.001$

유아의 심리적 특성의 효과크기를 분석한 결과, 유아의 적응($ES_r=.601$)이 가장 큰 효과크기를 보였으며, 그 뒤로 정서능력($ES_r=.446$), 사회적능력($ES_r=.445$), 자기조절력($ES_r=.374$), 창의성($ES_r=.342$), 인지능력($ES_r=.209$) 순의 효과크기를 보였다. 유아의 심리적 특성에 포함된 모든 요인은 95% 신뢰구간에서 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 유아 심리적 특성의 효과크기의 동질성은 $Q_b=74.041(p<.001)$ 로 나타나 요인 간 효과크기는 차이가 있는 것으로 나타났다.

유아의 놀이성 하위요인별 유아 기질을 제외한 심리적 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 놀이성 하위요인별 유아 심리적 특성의 효과크기

유아 심리	놀이성	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
자기조절력	신체적 자발성	35	.190	.114	.265	12.003(4)*
	사회적 자발성	35	.353	.269	.432	
	인지적 자발성	35	.311	.226	.391	
	즐거움의 표현	35	.293	.205	.376	
	유머감각	35	.205	.127	.281	
	전체	175	.262	.226	.298	
사회적능력	신체적 자발성	178	.244	.206	.282	82.553(4)***
	사회적 자발성	193	.496	.454	.535	
	인지적 자발성	217	.393	.355	.430	
	즐거움의 표현	198	.343	.307	.379	
	유머감각	178	.304	.265	.342	
	전체	964	.344	.327	.361	

정서능력	신체적 자발성	60	.283	.239	.325	60.862(4)***
	사회적 자발성	61	.522	.474	.567	
	인지적 자발성	62	.440	.397	.480	
	즐거움의 표현	61	.447	.401	.491	
	유머감각	60	.402	.353	.448	
	전체	304	.407	.387	.427	
인지능력	신체적 자발성	18	.116	.015	.215	10.074(4)*
	사회적 자발성	18	.273	.182	.359	
	인지적 자발성	20	.251	.172	.328	
	즐거움의 표현	19	.147	.071	.222	
	유머감각	18	.142	.059	.224	
	전체	93	.186	.148	.223	
창의성	신체적 자발성	26	.186	.122	.248	9.820(4)*
	사회적 자발성	27	.304	.217	.386	
	인지적 자발성	28	.345	.254	.429	
	즐거움의 표현	27	.239	.157	.317	
	유머감각	26	.246	.151	.337	
	전체	134	.249	.213	.285	
적응	신체적 자발성	46	.464	.401	.522	44.518(4)***
	사회적 자발성	47	.659	.618	.697	
	인지적 자발성	47	.599	.556	.639	
	즐거움의 표현	45	.542	.492	.589	
	유머감각	45	.483	.431	.531	
	전체	230	.556	.535	.577	

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

유아의 놀이성 하위요인별 유아 기질을 제외한 심리적 특성의 효과크기를 분석한 결과, 자기조절력의 경우 사회적 자발성($ES_r = .353$), 인지적 자발성($ES_r = .311$), 즐거움의 표현($ES_r = .293$), 유머감각($ES_r = .205$), 신체적 자발성($ES_r = .190$) 순의 효과크기를 보이며, 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 차이는 유의한 것으로 나타났다($Q_b = 12.003$, $p < .05$). 사회적능력의 경우, 사회적 자발성($ES_r = .496$)이 다른 하위요인에 비해 높은 효과크기를 나타냈으며, 인지적 자발성($ES_r = .393$), 즐거움의 표현($ES_r = .343$), 유머감각($ES_r = .304$), 신체적 자발성($ES_r = .244$) 순의 효과크기를 보였다. 신뢰구간은 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

다. 놀이성 하위요인 간 효과크기는 동질성이 기각되어 차이가 있는 것으로 나타났다($Q_b=82.553$, $p<.001$). 유아의 정서능력의 경우, 사회적 자발성($ES_r=.522$), 즐거움의 표현($ES_r=.447$), 인지적 자발성($ES_r=.440$), 유머감각($ES_r=.402$), 신체적 자발성($ES_r=.283$) 순의 효과크기를 보였으며, 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 차이는 유의한 것으로 나타났다($Q_b=60.862$, $p<.001$). 인지능력의 경우, 사회적 자발성($ES_r=.273$), 인지적 자발성($ES_r=.251$), 즐거움의 표현($ES_r=.147$), 유머감각($ES_r=.142$), 신체적 자발성($ES_r=.116$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 놀이성 하위요인 간 효과크기는 동질성이 기각되어 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($Q_b=10.074$, $p<.05$). 창의성은 인지적 자발성($ES_r=.345$), 사회적 자발성($ES_r=.304$), 유머감각($ES_r=.246$), 즐거움의 표현($ES_r=.239$), 신체적 자발성($ES_r=.186$) 순의 효과크기를 보이며, 모두 통계적으로 유의하였다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타나 조절효과가 있는 것으로 나타났다($Q_b=9.820$, $p<.05$). 유아의 적응은 사회적 자발성($ES_r=.659$), 인지적 자발성($ES_r=.599$), 즐거움의 표현($ES_r=.542$), 유머감각($ES_r=.483$), 신체적 자발성($ES_r=.464$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 놀이성 하위요인 간 효과크기는 동질성이 기각되어 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($Q_b=44.518$, $p<.001$).

(2) 부모 요인군 효과크기

(가) 부모 배경 특성의 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 부모 배경 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 10>에 제시된 바와 같다.

<표 10> 유아의 놀이성과 관련된 부모 배경 특성의 효과크기

부모 배경	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
부모 학력	15	.047	.017	.077	1.571(1)
가정월소득	13	.080	.037	.123	
전체	28	.058	.033	.082	

부모 배경 특성의 효과크기를 분석한 결과, 가정월소득($ES_r=.080$), 부모 학력($ES_r=.047$)의 효과크기는 미미한 수준이었으며, 부모 배경 특성의 요인 간 차이는 $Q_b=1.571(p$

> .05)로 나타나 요인 간 효과크기는 동질적인 것으로 나타났다.

유아의 놀이성 하위요인별 부모 배경 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 11>에 제시된 바와 같다.

<표 11> 놀이성 하위요인별 부모 배경 특성의 효과크기

부모 배경	놀이성	k	ES_r	95CI	$Q_b(df)$
부모 학력	신체적 자발성	26	-.024	-.055 .008	26.609(4)***
	사회적 자발성	32	.059	.028 .090	
	인지적 자발성	30	.085	.050 .120	
	즐거움의 표현	30	.074	.040 .108	
	유머감각	26	.053	-.007 .114	
	전체	144	.046	.031 .062	
가정월소득	신체적 자발성	19	.071	.030 .111	3.317(4)
	사회적 자발성	22	.074	.017 .130	
	인지적 자발성	27	.086	.034 .137	
	즐거움의 표현	19	.106	.051 .161	
	유머감각	19	.044	-.001 .088	
	전체	106	.073	.051 .094	

*** $p < .001$

유아의 놀이성 하위요인별 부모 배경 특성의 효과크기를 분석한 결과, 부모 학력의 경우 인지적 자발성($ES_r=.085$), 즐거움의 표현($ES_r=.074$), 사회적 자발성($ES_r=.059$) 순으로 효과크기는 모두 미미한 수준이었으나, 통계적으로는 유의한 것으로 나타났다. 유머감각($ES_r=.053$)과 신체적 자발성($ES_r=-.024$)의 효과크기도 미미한 수준이었으나, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있어 통계적으로 유의하지 않았다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 동질성은 $Q_b=26.609(p<.001)$ 로 나타나 하위요인 간 효과크기는 차이가 있는 것으로 나타났다. 가정월소득의 경우, 즐거움의 표현($ES_r=.106$), 인지적 자발성($ES_r=.086$), 사회적 자발성($ES_r=.074$), 신체적 자발성($ES_r=.071$) 순의 효과크기를 보였으며, 통계적으로 유의하였다. 유머감각의 효과크기는 $ES_r=.044$ 로 가장 미미한 수준의 효과크기를 보이며, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있어 통계적으로 유의하지 않았다. 놀이성 하위요인 간 효과크기($Q_b=3.317 p>.05$)의 차이는 없는 것으로 나타났다.

(나) 부모 심리적 특성의 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 부모 심리적 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 12>에 제

시된 바와 같다.

<표 12> 유아의 놀이성과 관련된 부모 심리적 특성의 효과크기

부모 심리	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
정서반응	11	.249	.133	.359	14.455(4)***
양육행동	81	.243	.206	.280	
놀이신념	30	.181	.109	.251	
놀이성	12	.133	.040	.224	
놀이참여	50	.151	.113	.189	
전체	183	.194	.170	.217	

*** $p<.01$

부모 심리적 특성의 효과크기는 정서반응($ES_r=.249$), 양육행동($ES_r=.243$), 놀이신념($ES_r=.181$), 놀이참여($ES_r=.151$), 놀이성($ES_r=.133$) 순으로 모두 작은 정도의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 모두 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 부모 심리적 특성의 요인 간 차이는 $Q_b=14.455(p<.01)$ 로 나타나 요인 간 효과크기는 동질적이지 않은 것으로 나타났다.

놀이성 하위요인별 부모 심리적 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 13>에 제시된 바와 같다.

<표 13> 놀이성 하위요인별 부모 심리적 특성의 효과크기

부모 심리	놀이성	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
정서반응	신체적 자발성	26	.246	.178	.312	.788(4)
	사회적 자발성	26	.266	.176	.352	
	인지적 자발성	26	.293	.205	.377	
	즐거움의 표현	26	.275	.197	.351	
	유머감각	26	.263	.183	.339	
	전체	130	.266	.231	.301	
양육행동	신체적 자발성	161	.113	.085	.141	6.065(4)
	사회적 자발성	163	.146	.117	.175	
	인지적 자발성	165	.138	.110	.166	
	즐거움의 표현	163	.161	.131	.191	
	유머감각	161	.129	.098	.159	
	전체	813	.137	.124	.150	

놀이신념	신체적 자발성	63	.132	.078	.186	1.145(4)
	사회적 자발성	73	.168	.114	.221	
	인지적 자발성	82	.148	.098	.197	
	즐거움의 표현	73	.159	.106	.211	
	유머감각	57	.135	.065	.204	
	전체	348	.150	.125	.174	
놀이성	신체적 자발성	16	.163	.081	.243	.342(4)
	사회적 자발성	18	.138	.060	.214	
	인지적 자발성	20	.164	.086	.240	
	즐거움의 표현	18	.159	.069	.247	
	유머감각	16	.143	.055	.229	
	전체	88	.153	.117	.190	
놀이참여	신체적 자발성	86	.100	.065	.135	3.216(4)
	사회적 자발성	97	.090	.057	.122	
	인지적 자발성	116	.086	.058	.113	
	즐거움의 표현	101	.118	.091	.145	
	유머감각	86	.095	.061	.128	
	전체	486	.099	.085	.112	

유아의 놀이성 하위요인별 부모 심리적 특성의 효과크기를 분석한 결과, 정서반응의 경우 인지적 자발성($ES_r=.293$), 즐거움의 표현($ES_r=.275$), 사회적 자발성($ES_r=.266$), 유머감각($ES_r=.263$), 신체적 자발성($ES_r=.246$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 양육행동의 경우, 즐거움의 표현($ES_r=.161$), 사회적 자발성($ES_r=.146$), 인지적 자발성($ES_r=.138$), 유머감각($ES_r=.129$), 신체적 자발성($ES_r=.113$) 순으로 모두 작은 정도의 효과크기를 보였으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 놀이신념은 사회적 자발성($ES_r=.168$), 즐거움의 표현($ES_r=.159$), 인지적 자발성($ES_r=.148$), 유머감각($ES_r=.135$), 신체적 자발성($ES_r=.132$) 순으로 모두 작은 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 모두 '0'을 포함하지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 놀이성의 경우, 인지적 자발성($ES_r=.164$), 신체적 자발성($ES_r=.163$), 즐거움의 표현($ES_r=.159$), 유머감각($ES_r=.143$), 사회적 자발성($ES_r=.138$) 순으로 모두

작은 효과크기를 보였으며, 신뢰구간에서 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 놀이참여의 경우, 즐거움의 표현($ES_r=.118$), 신체적 자발성($ES_r=.100$), 유머감각($ES_r=.095$), 사회적 자발성($ES_r=.090$), 인지적 자발성($ES_r=.086$) 순의 효과크기를 보였으며, 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 집단 간 차이를 살펴보기 위한 동질성 검증 결과, 부모의 심리적 특성에 포함되는 정서반응, 양육행동, 놀이신념, 놀이성, 놀이참여 모두 놀이성의 하위요인 간 효과크기는 차이가 없는 것으로 나타났다.

(3) 교사 요인군 효과크기

유아의 놀이성과 관련된 교사 관계 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 14>에 제시된 바와 같다.

<표 14> 유아의 놀이성과 관련된 교사 관계 특성의 효과크기

교사 관계	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
교사-유아 상호작용	5	.347	.253	.434	1.378(1)
교사-유아 관계	7	.258	.138	.372	
전체	12	.312	.239	.382	

유아의 놀이성과 관련된 교사 관계 특성의 효과크기를 분석한 결과, 교사-유아 상호작용($ES_r=.347$), 교사-유아 관계($ES_r=.258$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 모두 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 교사 요인 간 효과크기의 동질성은 $Q_b=1.378(p>.05)$ 로 나타나 요인 간 효과크기는 차이가 없는 것으로 나타났다.

유아의 놀이성 하위요인별 교사 관계 특성의 효과크기를 산출한 결과는 <표 15>에 제시된 바와 같다.

<표 15> 놀이성 하위요인별 교사 관계 특성의 효과크기

교사 관계	놀이성	k	ES_r	95CI		$Q_b(df)$
교사-유아 상호작용	신체적 자발성	7	.328	.229	.420	5.455(4)
	사회적 자발성	11	.419	.366	.470	
	인지적 자발성	15	.417	.371	.460	
	즐거움의 표현	11	.375	.320	.427	
	유머감각	7	.341	.241	.434	
	전체	51	.393	.367	.420	

교사-유아 관계	신체적 자발성	17	.132	-.004	.263	2.737(4)
	사회적 자발성	20	.253	.123	.374	
	인지적 자발성	23	.216	.118	.310	
	즐거움의 표현	20	.200	.060	.332	
	유머감각	17	.142	.034	.247	
	전체	97	.189	.136	.240	

유아의 놀이성 하위요인별 교사 관계 특성의 효과크기를 분석한 결과, 교사-유아 상호작용의 경우 사회적 자발성($ES_r=.419$), 인지적 자발성($ES_r=.417$), 즐거움의 표현($ES_r=.375$), 유머감각($ES_r=.341$), 신체적 자발성($ES_r=.328$) 순의 효과크기를 보였으며, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있지 않아 통계적으로 유의하였다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 동질성은 $Q_b=5.455(p>.05)$ 로 나타나 놀이성 하위요인 간 효과크기의 차이는 없는 것으로 나타났다. 교사-유아 관계는 사회적 자발성($ES_r=.253$), 인지적 자발성($ES_r=.216$), 즐거움의 표현($ES_r=.200$), 유머감각($ES_r=.142$) 순의 효과크기를 보이며, 모두 통계적으로 유의하였다. 신체적 자발성($ES_r=.132$)은 작은 효과크기를 보였으나, 신뢰구간은 '0'을 포함하고 있어 통계적으로 유의하지 않았다. 놀이성 하위요인 간 효과크기의 차이는 $Q_b=2.737(p>.05)$ 로 나타나 놀이성 하위요인 간 효과크기는 동질적인 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 1996년부터 2020년까지 유아의 놀이성과 관련된 연구를 메타분석하였다. 유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기를 살펴보고, 유아, 부모, 교사 요인군으로 구분하여 효과크기를 확인하였다.

첫째, 유아의 놀이성과 관련된 요인의 전체 효과크기는 $ES_r=.254$ 로 작은 효과크기를 갖는 것으로 나타났다. 하지만 Cohen(1988)이 제시한 상관계수 효과크기 해석기준에 따르면, $ES_r=.254$ 는 작은 효과크기 기준 안에서도 다소 높은 수준에 해당하기 때문에 유아 자신, 부모, 교사가 유아의 놀이성에 관련성이 있음을 나타낸다. 유아 자신이 지닌 놀이에 대한 성향, 태도인 심리적 구인과 놀이 환경이 놀이성과 관련되어 있음을 시사한다. 또한 부모의 양육방식, 놀이신념, 놀이참여 등과 밀접한 관련있고(강지혜, 2010; 김영희, 2012; 심미영, 2018; 임시형, 2016; 장은정, 2001; 최유석, 2018), 부모가 가정에서 보이는 유아의 정서에 대한 반응 즉, 정서표현 수용태도도 놀이성에 영향을 주며, 어머니의 긍정적 표

현이 많을수록 다양한 놀이 활동에 참여하고 즐거움을 잘 표현하며, 감정표현이 자유로운 것으로 나타났다(구경미, 2010). 유아의 정서표현에 부모의 수용적이고 지지적인 반응은 놀이 그 자체를 즐기는 태도인 놀이성을 갖게 된다(김정림, 2009). 부모의 유아에 대한 정서적 반응과 태도가 유아의 놀이성에 영향을 주고 있기 때문에 놀이 시 부모가 주는 긍정적 정서표현은 다양한 놀이 활동에 적극적으로 참여하게 할 것으로 생각된다. 유아의 놀이 참여 시 부모의 긍정적이면서 수용적 태도의 정서적 교류 또한 놀이의 자발성과 즐거움을 수반하기 때문에(장은정, 2001) 부모의 긍정적 정서표현과 정서적 교류는 유아 놀이 시 중요함을 시사한다. 교사의 경우 유아교육기관에서 유아와 대부분의 시간을 함께 보내기도 하며, 정서적, 사회적, 물리적 환경을 지원하는 인적 환경으로 유아의 놀이성에 영향을 미치고 있다(채경화, 2013). 유아와 교사 간 친밀감이 높고 갈등을 낮게 느끼는 유아들이 놀이에 자발적으로 참여하며, 놀이 상황에 긍정적인 정서표현을 많이 하는 것으로 나타났다(강민정, 2015). 유아의 요구나 감정에 민감하게 반응하고 친절하고 따뜻한 태도로 상호작용할 때 유아의 놀이성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사의 유아에 대한 민감성, 긍정적 태도, 친밀감 등이 유아의 놀이성에 관련성이 많으며, 유아 자신의 기질, 성별, 연령뿐만 아니라 유아를 둘러싼 환경에 의해서도 놀이성이 변화할 수 있음(허지은, 2004)을 시사한다. 유아와 많은 시간을 보내며 보육 및 교육을 실천하는 교사의 영향에 대해서도 주장한 김유미(2018), 양지선(2020)의 의견과도 일치한다.

둘째, 유아의 놀이성과 관련된 요인군별 전체 효과크기는 교사 요인군이 중간 효과크기를 보인 반면, 유아 요인군, 부모 요인군 순으로 작은 효과크기를 보였다. 이것은 유아요인이나 부모요인 보다 교사 요인이 유아의 놀이성에서 밀접한 관계를 보여주는 것으로, 어머니의 경제활동 증가 및 핵가족화의 영향으로 인해 오늘날 유아들이 유아교육기관에서 지내는 시간이 많아진 사회적 현상에서 비롯된 것으로 보인다. 박창현과 김상림(2016)의 연구에 따르면, 기관을 이용하는 시간이 많고 교사-유아 간 상호작용 수준이 높을수록 유아의 발달 수준도 높은 것으로 나타났다. 오늘날 유아들이 기관에서 보내는 시간이 점차 늘어나고 있는 만큼 교사 요인은 유아의 놀이성에 보다 많은 영향을 미칠 수 있을 것으로 보인다. 유아의 놀이성에 영향을 미치는 환경 요인 안에서도 교사 요인에 더욱 주목할 필요가 있다. 또한 마음의 태도인 놀이성은 유아가 놀이를 하게 만드는 잠재적인 힘이자 성향이기 때문에(Lieberman, 1977) 유아 요인군도 교사 요인군 .295와 비슷한 크기인 .270의 효과크기를 보인 것으로 생각된다.

유아 놀이성과 관련된 유아 배경 특성의 효과크기를 분석한 결과, 유아의 성과 연령은 놀이성의 하위요인에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 유아의 성의 경우, 신체적 자발성과 유머감각은 작은 효과크기를 보인 반면, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현은 효과크기가 매우 미미한 것으로 나타났다. 놀이성 안에서도 신체적 자발성과 유머감각

은 유아의 성과 어느 정도 관련이 있음을 보여주는 결과로 유아의 놀이성 중 신체적 자발성과 유머감각에서 성차가 있음을 밝힌 김미숙(2001)의 연구결과를 지지해준다. 남아 일수록 활동적이고 신체를 활용한 놀이를 좋아하고 적극적이며, 재미있는 이야기를 하거나 익살스러운 표현을 많이 하는 등 유머감각이 높음(김미숙, 2001)의 연구결과를 지지하지만 신체적 자발성과 유머에 영향을 주는 다양한 환경적 요인도 함께 생각해 보고, 성별의 차이에서 오는 결과인지 확인해 볼 필요성이 있다. 유아의 연령의 경우, 사회적 자발성, 인지적 자발성은 작은 정도의 효과크기를 보인 반면, 신체적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각은 효과크기가 거의 없는 것으로 나타났다. 연령이 높을수록 놀이성 안에서도 사회적 자발성과 인지적 자발성이 다소 높다는 것을 보여주는 결과이다. 놀이성 전체에서는 유아의 성과 연령의 효과크기가 없었으나 놀이성 하위요인에 따라 일부 효과크기를 갖는 것으로 나타났다. 유아의 놀이성과 관련된 유아 기질의 효과크기는 대체적으로 작은 효과크기를 갖는 것으로 나타났으나, 그 안에서도 기질의 적응성은 중간 효과크기를 보였다. 기질 안에서도 환경에 대한 적응성이 유아의 놀이성과 밀접한 관련이 있음을 보여주는 결과이다. 기질적 측면에서 적응적인 성향이 높은 유아일수록 놀이라는 가변적인 환경 안에서 자신을 신체적, 사회적, 인지적으로 동화시켜 신체적 협응을 잘하고 또래와 긍정적으로 상호작용하며, 놀이가 주는 즐거움을 자유롭게 표현하고 유머를 잘 구사한다(우수경, 2008)는 점을 고려할 때, 기질의 적응성은 유아의 놀이성을 발현시키는 주요 기제라 볼 수 있다. 한편, 기질은 유전적인 특성을 가지고 있지만 환경과의 상호작용에 의해 변화될 수도 있어(Allport, 1961) 유아의 기질을 파악하여 긍정적인 측면에서의 적응성을 도모하기 위한 환경의 개입이 중요함을 시사한다. 이 결과는 유아교육기관의 적응과 관련된 변인에 대한 메타분석을 실시한 노순옥(2018)의 연구에서 유아의 놀이성이 큰 효과크기를 갖는 것으로 나타난 연구결과와 일치하는 것으로, 유아의 놀이성은 유아교육기관 적응에 있어 매우 중요한 요인임을 부각시켜준다. 특히, 유아교육기관에서 보이는 유아의 놀이행동은 유아의 적응 정도를 예측해줄 수 있는데(조인휘, 2014), 친구들과 어울려 즐겁게 놀이하고 협동적이며 놀잇감을 융통성 있게 사용하는 유아들은 문제행동의 수준이 낮으며, 유아교육기관에 능동적으로 적응하는(박성선, 서현아, 2014; 안효진, 임연진, 2010) 반면, 놀이에 참여하지 않거나 비놀이 행동을 보이는 유아는 불안의 정도가 높으며 또래와의 상호작용에 어려움을 보이는 특징을 가진다(김민정, 엄정애, 2005). 유아의 놀이성은 심리적·사회적 적응 정도와 관련 있는 것으로 유아가 유아교육기관에 적응력을 높일 수 있도록 놀이 시 참여 및 증진 관련 개입이 필요하다는 것을 시사한다. 유아는 기관에서 안정적으로 편안하게 생활할 때 놀이성이 잘 발현될 수 있다(안효진, 임연진, 2010)는 점도 고려하면, 유아의 놀이성과 적응은 상호호혜적인 관계에 있음을 알 수 있다. 유아의 놀이성을 발현시키기 위해 적응력을 높이기 위한 개입 역시 필요한 것으로 판단된다.

유아의 놀이성과 관련된 유아 심리적 특성의 효과크기는 정서능력과 사회적능력이 비슷한 수준의 중간 효과크기를 보였고, 자기조절력, 창의성, 인지능력 순이었다. 놀이성에 가장 큰 설명력을 가지고 있는 것은 사회적 유능성이며(이혜경, 2010), 유아의 놀이성이 정서능력의 주요한 예측변인임을 밝힌 김영희(2013)의 연구결과와 같고, 유아의 친사회적 행동이 유아의 긍정적인 놀이행동에 영향을 주고(이은하, 2013), 정서능력이 유아의 놀이성에 영향을 미친다는 이수정(2020)의 연구결과를 지지해준다. 유아는 놀이 안에서 또래와 협동하고, 또래의 사고와 정서를 이해하며, 도덕적 규칙을 지키는 등 다양한 사회적 경험을 통해 사회성과 정서능력을 발달시켜 나가며, 이러한 능력은 또 다시 자발적으로 놀이에 참여하며 또래와의 놀이를 즐기는 등 놀이성 발달에 영향을 미치게 되는 것이다. 유아의 놀이성이 사회적능력, 정서능력과 긴밀한 상호관계를 갖는 것을 의미하므로 유아의 사회적능력, 정서능력과 더불어 놀이성 발달을 도모하기 위한 다각적 측면에서의 환경적 개입이 필요함을 시사한다. 놀이성 하위요인별 유아 심리적 특성의 효과크기를 살펴본 결과, 자기조절력, 사회적능력, 정서능력, 인지능력, 적응의 효과크기는 놀이성의 하위요인에 따라 차이가 있는 것으로 나타났으며, 모두 사회적 자발성에서 높은 효과크기를 갖는 것으로 나타났다. 이는 사회적 자발성이 유아의 심리적 특성과 가장 밀접한 관련이 있음을 보여주는 결과로, 놀이성 안에서도 사회적 자발성에 주목할 필요가 있으며, 유아의 발달을 도모하기 위한 또래와의 상호작용을 높일 수 있는 질 높은 놀이 경험을 제공해줄 필요가 있음을 시사한다.

본 연구에서 주목할 만한 점은 유아의 놀이성과 관련된 유아 심리적 특성은 어느 정도의 효과크기를 갖는 것으로 나타난 반면, 유아의 성과 연령이 포함된 유아 배경 특성의 효과크기는 매우 미미한 수준으로 나타난 점에 있다. 다양한 환경적 요소로 발달해 나가는 심리적 특성이 유아의 놀이성에 더 많은 영향을 주고 있음을 보여준다. 성의 경우 놀이성의 하위요인 중 신체적 자발성은 남아가 높게 나타나고(허혜경, 2013), 사회적 자발성은 여아가 높게 나타났는데(조인휘, 2014), 유아의 심리적 특성이 놀이성에 영향을 주는 것으로 나타났기 때문에 성차에 대한 놀이성 차이는 환경적 요소의 영향도 고려하여 심도 있는 접근이 필요해 보인다. 연령의 경우 연령이 높아질수록 놀이성이 높아진다(정은혜, 2019), 이미경, 2020)는 연구결과는 연령이 높은 유아가 낮은 유아에 비해 사전경험이 많아 발달 수준이 높아져(고소영, 2003) 놀이에 영향을 미치는 것으로 나타나는 것으로 보여진다. 유아의 사전경험은 환경적 영향으로 판단된다. 유아 배경 특성의 효과가 미미한 수준이나 배경 특성의 다른 환경적 영향도 고려하여 생각해야 함을 시사한다.

유아의 놀이성과 관련된 부모 요인군의 심리적 특성은 모두 작은 효과크기를 보였으나, 그 안에서도 정서반응과 양육행동은 부모의 놀이신념, 놀이성, 놀이참여에 비해 높은 효과크기를 보였다. 유아의 놀이성에 대한 어머니의 양육태도 및 놀이신념의 상대적 설명력을

분석한 김영희(2012)의 연구에서 어머니의 자율적 태도가 전체 놀이성에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 연구결과와 유아의 성별, 어머니 취업 여부, 양육행동, 놀이친님이 유아의 놀이성에 미치는 상대적 영향력을 살핀 박상미(2013)의 연구에서 어머니의 반응적 양육행동만이 유아의 놀이성에 영향을 미치는 것으로 나타난 결과를 어느 정도 지지해준다. 즉, 유아의 놀이성은 부모의 놀이 관련 변인보다도 정서적인 반응 및 표현, 유아에게 보이는 긍정적인 양육행동과 보다 밀접한 관련이 있음을 보여주는 결과로, 유아와 놀이할 때 보이는 부모의 태도 및 행동보다도 일상생활에서 보이는 태도가 더욱 중요한 것으로 해석할 수 있다. 따라서 유아의 놀이성을 증진시키고 개발시키는 데 있어 부모의 긍정적인 정서반응과 양육행동을 증진시키기 위한 부모교육이 필요함을 시사해준다.

유아의 놀이성과 관련된 교사 요인군의 효과크기는 요인 간 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났으나, 교사-유아 상호작용은 중간 효과크기를 보인 반면, 교사-유아 관계는 작은 효과크기를 보여 실질적인 면에서 효과크기는 차이가 있는 것으로 나타났다. 유아의 자기조절 관련 요인의 메타분석을 실시한 박수진(2019)의 연구에서 교사-유아 상호작용이 중간 효과크기, 교사-유아 관계가 작은 효과크기를 보인 연구결과와 맥을 같이 하고 있으며, 유아교육기관 적응 관련 요인에 대한 메타분석을 실시한 노순옥(2018)의 연구에서 교사-유아 상호작용이 교사-유아 관계보다 좀 더 높은 효과크기를 갖는 것으로 나타난 연구결과와 부분적으로 일치한다. 교사가 놀이에 영향을 주는 인적 환경으로서 유아의 발달을 도울 수 있는 중요한 변인임(김유미, 2018)을 나타내면서 그 안에서도 교사-유아 상호작용이 교사-유아 관계보다 더 중요한 요인임을 보여준다. 교사의 의사소통기술 능력과 교사와 유아 간 질 높은 상호작용의 중요성을 나타내는 것이다(성미영 외, 2015). 교육현장에서 교사-유아 간 질 높은 상호작용의 중요성을 인식하고, 이를 증진시키기 위한 교사교육이 필요함을 시사한다. 유아교육 현장에서 교사-유아 상호작용이 어떻게 이루어지고 있는가를 살펴본 백경순(2011)의 연구에 따르면, 교사들은 자신의 교육철학을 충분히 표출해 내는 데 어려움을 보이며, 기존에 가지고 있는 지식과 교수실제의 간극으로 인한 어려움, 유아의 마음을 이해하고 반응해주는 정서적 지원에 대한 한계 등을 가지고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 실제 교육현장에서 유아와의 질 높은 상호작용을 이루는 데에 한계와 어려움을 지니고 있는 것으로, 교사-유아 상호작용을 증진시키기 위해서는 단순한 교사교육보다도 실제 교사들이 겪고 있는 어려움과 한계에 주목하여 이를 해결하기 위한 실질적인 방안에 대한 모색이 필요한 것으로 사료된다.

본 연구는 유아의 놀이성 관련되어 있는 요인(유아, 부모, 교사)의 전체적인 효과와 유아 요인군(배경특성, 심리적특성), 부모 요인군(배경특성, 심리적특성), 교사 요인군(관계특성)의 요인군별 특성의 효과를 확인하여 통합된 이론적 근거를 제시하였다. 이를 바탕으로 유아의 놀이성과 요인군별 관련성을 확인하고, 유아 놀이성 발달을 위한 방향을 모색하

는데 기초자료를 제시했다는 점에 의의가 있지만 몇 가지 제한점을 지닌다. 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언하는 바는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 유아의 놀이성에 영향을 미치는 환경 요인 중 하나인 부모를 아버지와 어머니로 구분 짓지 않고 통합적으로 살폈다. 유아의 발달에 미치는 아버지와 어머니의 영향력은 차이가 있을 수 있어 후속연구에서는 이를 구분하여 세부적인 면에서 부모 요인의 관계성을 살필 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 분석대상이 된 유아의 놀이성과 관련된 교사 요인의 수는 유아와 부모 요인에 비해 현저히 적게 나타났다. 교사 요인을 다룬 연구 수가 적어 나타난 현상으로 후속연구에서는 유아의 놀이성과 관련하여 보다 다양한 교사 요인과의 관계를 다룰 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강지혜(2010). 유아의 기질과 자기통제 및 어머니의 양육행동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 동아대학교, 석사학위논문.
- 강민정(2015). 유아의 놀이성이 유아교육기관 적응에 미치는 영향: 교사-유아 매개효과. **미래유아교육학회지**, 22(3), 271-290.
- 강현수(2017). 가정에서의 놀이성과 학급특성이 유치원에서의 놀이성에 미치는 영향. 충북대학교, 석사학위논문.
- 고소영(2003). 유아의 창의성과 놀이성의 관계. 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 구경미(2010). 어머니의 긍정적 정서표현성과 유아의 놀이성 및 사회적 유능감의 관계. 대구대학교, 석사학위논문.
- 권수진(2007). 어머니의 부모역할과 유아의 놀이성, 문제행동과의 관계. 한양대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 금정연(2017). 모의 양육태도가 유아 스마트폰 의존성에 미치는 영향: 유아 놀이성의 조절효과를 중심으로. 경북대학교, 석사학위논문.
- 김대광(2016). 부모요인이 아동의 심리 사회적 적응 및 부적응에 미치는 영향에 대한 메타회귀분석. 충북대학교, 박사학위논문.
- 김명나, 차상진, 황어진(2017). 유아의 인지능력과 놀이성, 리더십, 주의집중력 간의 관계. **어린이문학교육연구**, 18(4), 255-280.
- 김명순, 김길숙, 박찬화(2012). 유아용 놀이성 평정 척도 개발 및 타당화 연구. **아동학회지**, 33(2), 69-89.
- 김명순, 유정은, 이민주, 조항린(2011). 혼합연령과 동일연령 학급 구성 및 놀이성에 따른 유아의 놀이행동. **열린유아교육연구**, 16(1), 455-471.
- 김미림(2016). 교사-유아 관계와 유아의 놀이성. 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김미숙(2001). 교사가 지각한 5세 유아의 놀이성에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김민정, 엄정애(2005). 유아의 혼자 놀이와 기질 및 문제행동과의 관계. **아동학회지**, 26(5), 1-14.
- 김보민(2006). 놀이 유형별 아버지의 참여 수준과 유아의 놀이성 및 또래 유능성과의 관계. 영남대학교, 석사학위논문.
- 김상겸, 서소정(2017). 유아의 기본움직임기술과 놀이성의 관계에서 유아의 자기조절력의 매개 및 조절효과에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 24(4), 187-212.
- 김소영(2013). 유아의 놀이성, 정서표현수준 및 유아의 자기조절력간의 관계. 가천대학교 교육대학원, 석사학위논문.

- 김수정(2007). 가정의 사회인구학적 특성과 어머니-자녀 관계 및 유아의 놀이성. 연세대학교, 석사학위논문.
- 김영희(1995). 아동의 놀이성 군(群)확인과 관련 변인 탐색 연구. 숙명여자대학교, 박사학위논문.
- 김영희(2012). 어머니의 양육태도 및 놀이신념과 유아의 놀이성과의 관계. **육아지원연구**, 7(2), 27-46.
- 김영희(2013). 유아 및 어머니의 놀이성이 유아의 정서지능에 미치는 영향. **교육과학연구**, 44(3), 217-240.
- 김유미(2018). 교사의 놀이교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김은정(2017). 유아인성교육 프로그램의 적용 효과에 대한 메타분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(24), 1147-1175.
- 김정림(2009). 부모의 정서표현 수용태도와 유아의 정서지능 및 놀이성. 한국방송통신대학교 평생대학원, 석사학위논문.
- 김종석(2011). 아버지의 놀이성과 부모 효능감 및 양육행동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 성균관대학교 일반대학원, 박사학위논문.
- 노민정(2014). 한국-뉴질랜드 부모의 양육태도, 유아의 놀이성 및 리더십에 대한 비교연구. 한양대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 노순옥(2018). 유아의 교육기관적응 관련 요인의 메타분석. 충북대학교, 석사학위논문.
- 노진형, 고희선(2019). 유아의 창의적 성향 및 자기조절 능력이 놀이성에 미치는 영향. **아동학회지**, 40(4), 67-78.
- 박상미(2013). 어머니 양육행동 및 놀이신념과 유아의 놀이성과의 관계에 관한 연구. 인천대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 박성선(2014). 유아의 놀이성과 창의적 성격특성이 문제행동에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 박성선, 서현아(2014). 유아의 놀이성 및 창의적 성격특성과 문제행동간의 관계. **한국보육지원학회지**, 10(4), 119-132.
- 박수진(2019). 유아의 자기조절 관련 요인의 메타분석. 충북대학교, 석사학위논문.
- 박애경, 김보라, 연규승(2018). 유아의 놀이성과 인지능력, 언어능력, 자아존중감 간의 관계분석. **유아교육학논집**, 22(6), 337-357.
- 박은애(2012). 유아의 기질 및 놀이성과 유아교육기관 적응과의 관계. 전북대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 박창현, 김상림(2016). 유아의 기관이용시간이 언어, 인지 및 사회성 발달에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 조절효과를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 12(3), 197-210.

- 배미경(2015). 유아의 기질, 아버지의 양육행동, 심리 및 부부특성이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 경기대학교 일반대학원, 박사학위논문.
- 백경순(2011). 유아교육기관에서 교사-유아 상호작용의 현상에 관한 질적연구. **어린이문**
학연구, 12(2), 261-275.
- 성미영, 김진경, 서주현, 민미희, 김유미(2015). **보육교사론**. 서울: 학지사.
- 송민영(1998). 유아의 창의성과 놀이성(Playfulness)과의 관계. 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.
- 송준석, 고현(2016). 연령에 따른 유아의 놀이성과 유치원 적응 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과 분석. **미래유아교육학회지**, 23(2), 157-181.
- 송채봉(2009). 부모역할지능이 유아의 놀이성과 사회적 유능성에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 신선희, 차윤희, 김영희 (2008). 어머니의 놀이성 및 양육행동과 유아의 놀이성 간의 관계. **미래유아교육학회지**, 15(1), 281-299.
- 신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순(2016). **놀이와 유아교육**. 서울: 학지사.
- 심미영(2018). 어머니의 놀이신념, 놀이참여, 역할수행과 유아의 놀이성, 사회성과의 구조적 관계 분석. 성신여자대학교 교육대학원, 박사학위논문.
- 안효진, 임연진(2010). 유아의 놀이성, 적응, 그리고 문제행동과의 관계성 연구. **아동학회지**, 31(2), 53-68.
- 양지선(2020). 유아교사의 정서지능과 교사-유아 상호작용이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 동국대학교, 석사학위논문.
- 우수경(2008). 유아의 성, 기질, 정서능력 및 사회적 능력이 놀이성에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 15(1), 259-280.
- 유영의(2006). 유아의 정서지능과 놀이성과의 관계. **미래유아교육학회지**, 13(3), 239-258.
- 이미경(2020). 유아의 신체활동역량과 놀이성, 또래유능성 및 학습행동의 관계. 경기대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이민국(2011). 유아의 놀이성이 자기조절력에 미치는 영향. 경원대학교 일반대학원, 석사학위논문.
- 이수정(2020). 유아의 정서지능이 또래유능성과 놀이성에 미치는 영향: 아버지 양육참여도의 매개효과. 동의대학교, 박사학위논문.
- 이연실(2010). 유아의 놀이성과 리더십과의 관계. **한국놀이치료학회지**, 13(1), 33-48.
- 이은하(2013). 유아의 기질, 교사-유아 관계, 친사회적 행동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이재숙(2016). 유아의 놀이성과 부모의 놀이참여가 유아의 또래유능성에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원, 석사학위논문.

- 이혜경(2010). 만 5세 유아의 놀이성 및 정서능력과 사회적 유능성 간의 관계. 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 임시형(2016). 부, 모의 놀이성과 놀이참여시간이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 조선대학교 일반대학원, 석사학위논문.
- 장유란(2014). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 놀이성과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 장은정(2001). 어머니의 양육태도와 유아의 놀이성과의 관계. 숙명여자대학교, 석사학위논문.
- 장정윤(2014). 어머니의 놀이신념 및 놀이참여도와 유아의 놀이성과의 관계. 경남대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 장희정(2018). 아버지의 양육참여가 유아 리더십 및 놀이성에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 정금자(1975). 유치원아동의 놀이 활동성과 지능 및 성격과의 관계. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 정순경(2020). 유아 실내 놀이에 대한 질적 메타분석. **열린유아교육연구**, 25(3), 267-299.
- 정영미(2019). 유아 놀이의 발달적 효과에 대한 메타분석. **한국보육학회지**, 19(2), 145-163.
- 정은혜(2019). 아버지·어머니의 자녀 놀이참여와 시간 및 유형과 유아의 놀이성, 또래놀이 상호작용과의 관계. 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 정진희(1998). 유아의 놀이성에 따른 놀이와 일에 대한 인식. 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 조인휘(2014). 아버지의 놀이참여와 유아의 놀이성이 어린이집 적응에 미치는 영향. 충북대학교, 석사학위논문.
- 주시윤(2019). 유아 정서조절 관련변인 메타분석. 가천대학교, 박사학위논문.
- 지성애(2007). 유아놀이척도 타당화 연구. **유아교육학논집**, 11(1), 65-84.
- 채경화(2013). 교사-유아의 상호작용과 유아의 놀이성 및 유아의 유아교육기관 적응도간의 관계. 동국대학교, 석사학위논문.
- 최유석(2018). 부모의 놀이참여 및 유아의 놀이성이 유아의 행복감에 미치는 영향: 유아 자기조절능력의 매개효과를 중심으로. 경북대학교, 석사학위논문.
- 최은혜(2010). 유아 리더십과 놀이성, 정서지능에 관한 연구. 중앙대학교 사회개발대학원, 석사학위논문.
- 최태선(2020). 아버지의 놀이신념과 유아 놀이성 관계에서 아버지의 놀이 참여도의 매개효과 분석. **한국엔터테인먼트산업학회논문지**, 14(7), 333-342.
- 한미현(2002). 유아의 창의성, 놀이성 및 정서지능과의 관계. 숙명여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 허지은(2004). 생활주제 중심 인터넷 탐색활동이 유아의 사회·정서발달에 미치는 영향. 한

국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문.

- 허혜경(2013). 유아의 놀이성에 영향을 미치는 유아의 성, 기질 및 어머니의 양육효능감에 대한 효과분석. *한국보육학회지*, 13(2), 83-102.
- 황성동(2016). *알기 쉬운 메타분석의 이해*. 서울: 학지사.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, Design, and Measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H. M. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach(5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). A nonparametric 'trim and fill' method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95, 89-98.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Higgins, J., & Green, S. (Eds.) (2020). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*, The Cochrane Collaboration. Retrieved from www.cochrane-handbook.org.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. NY: Academic Press.
- Rebecca, C. S. (2010). Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play. (Unpublished doctoral dissertation), Loyola University Chicago. Chicago, Illinois, USA.

ABSTRACT

A meta-analysis of the variables related to young children's playfulness

Su-Won Yun (Jeon-Buk University)

Jeong-Hwa Lee (Jeon-Buk University)

The purpose of this study is to comprehensively analyze the relationship between young children's playfulness and related factors by examining their effect size. For the analysis target, 169 dissertations related to young children's playfulness and 75 academic journals published in Korea from 1996 to 2020 were reviewed. Comprehensive Meta Analysis (CMA) was used for data analysis. From a total of 244 papers, 279 sample levels and 661 variable levels, and 5,290 effect levels were extracted. The effect size model was randomly selected, and the levels of analysis consisted of sample level and variable level. As a result of the study, the overall effect size of factors related to playfulness showed a small effect size of .276. Factors related to young children's playfulness showed the effect size in the order of teacher factor, young children factor, and parent factor. Among the young children factors, background characteristics were less related to playability, temperament showed the highest adaptability effect size among psychological characteristics, and social and emotional ability showed higher effect sizes than other psychological characteristics. Among the parent factors, the background characteristics were less related to play performance, and the emotional response and parenting behavior were higher than other psychological characteristics. In the teacher factor, the interaction between teacher and young children showed a higher effect size than the relationship between teacher and young children. This study is meaningful in that it presented an integrated theoretical basis for the playfulness-related variables of young children and provided basic data for the development of young childrens' playfulness.

Key words: Young children's Playfulness, Related variables, Meta-Analysis

『한국교육문제연구』 기관 정관(규정)

1999. 04. 11 제정
 2003. 09. 01 1차 개정
 2005. 01. 01 2차 개정
 2007. 04. 04 3차 개정
 2008. 09. 01 4차 개정
 2009. 09. 01 5차 개정
 2015. 03. 30 6차 개정
 2018. 09. 20 7차 개정

제1장 총칙

제1조(명칭) 본 연구소는 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소(이하 “연구소”라 한다)라 칭한다.

제1장 총칙

제1조(명칭) 본 연구소는 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소(이하 “연구소”라 한다)라 칭한다.

제2조(목적) 이 규정은 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소의 조직과 운영에 관한 제반사항을 정함을 목적으로 한다.

제3조(설립취지) 본 연구소의 설립취지는 다음 각 호와 같다.

1. 본 연구소는 교육의 이론과 실제를 연구하여 한국교육의 발전에 기여하고자 한다.

제4조(사업) 본 연구소는 다음 각 호의 사업을 수행한다.

1. 교육의 이론과 실체에 관한 조사, 연구 및 발표
2. 정부, 공공단체 및 민간단체에 대한 건의, 자문, 협조 등에 관한 사항
3. 국내외 교육기관 및 연구기관과의 교류
4. 기관지 한국교육문제연구소 논문집 및 기타 학술서적의 간행
5. 교과교육의 이론과 실체에 관한 조사, 연구 및 발표
6. 기타 제3조의 설립취지를 달성하기 위하여 필요한 사항

제5조(소재지) 이 연구소는 중앙대학교 제1캠퍼스 사범대학 내에 둔다.

제2장 조직 및 임원

제6조(조직) 본 연구소의 조직 및 각 기구는 다음과 같다.

1. (구성) 본 연구소는 상임연구원으로 구성한다.
2. (기구) 본 연구소에는 운영위원회, 편집위원회, 윤리위원회와 감사를 두고, 부서로 교육학연

구부, 유아교육연구부, 체육교육연구부, 영어교육연구부를 둔다.

제7조(임원)

1. 연구소의 임원은 다음 각 호와 같다.
 - 가. 소장 : 1인
 - 나. 부소장 : 1인
 - 다. 감사 : 1인
 - 라. 운영위원 : 약간명
 - 마. 편집위원 : 약간명
2. 연구소 임원의 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있다.
3. 연구소장은 운영위원회의 추천에 따라 연구지원처장을 경유하여 총장이 위촉하며, 연구소를 대표하고 업무를 통괄한다.
4. 각 연구부장은 각 학과의 학과장이 겸임하며, 연구소장의 직무를 돕고 각 연구부의 연구계획과 업무를 관장한다.
5. 감사는 상임연구원 회의에서 선출하며, 본 연구소의 재정을 감사한다.

제3장 연구원

제8조(연구원)

1. 연구소의 연구원은 상임연구원, 비상임연구원, 초빙연구원, 객원연구원, 연구전담연구원, 전임연구원, 연구조원으로 구분한다.
2. 상임연구원이라 함은 본 대학교 전임교원으로서 1개 부설연구소에 참여하는 교원을 말한다.
3. 비상임연구원이라 함은 본 대학교 전임교원으로서 타 부설연구소의 공동연구활동에 참여하는 교원을 말한다.
4. 전임연구원이라 함은 박사후 과정인 자 또는 이와 동등한 자격이 있는 자로서 부설연구소의 연구활동 증진을 위해 국책 및 특정연구과제 수행 또는 소속 상임연구원의 연구과제에 참여하는 자를 말한다.
5. 상임연구원은 본인의 신청에 의해 연구소장이 위촉한다. 단, 상임연구원은 소속배정(변경)신청서를 작성하여 연구소장을 경유하여 연구지원처에 제출하여야 한다.
6. 초빙연구원, 객원연구원, 연구전담연구원, 전임연구원은 연구소장의 제청을 받아 연구지원처를 경유하여 총장이 위촉하며, 위촉기간은 1년으로 한다.
7. 연구조원은 연구소장이 위촉한다.
8. 기타 연구원 운영 및 관리에 관한 사항은 부설연구소 연구원운영관리내규에서 정한 바에 의한다.

제4장 위원회

제9조(운영위원회)

1. 연구소의 운영에 관한 중요사항을 심의하기 위하여 운영위원회를 둔다.

2. 운영위원회는 상임연구원 약간 명으로 구성하며, 연구소장이 위원장이 된다.
3. 운영위원은 상임연구원 중에서 연구소장이 위촉한다.
4. 운영위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다.
 - 가. 기본운영 및 사업계획에 관한 사항
 - 나. 예산 및 결산에 관한 사항
 - 다. 규정의 제정 및 개폐에 관한 사항
 - 라. 연구과제의 선정과 평가
 - 마. 기타 연구소 운영에 필요한 중요사항
5. 운영위원회는 상임연구원 5인 이상이 요구할 때 또는 소장이 필요하다고 판단할 때 소집한다.
6. 운영위원회는 운영위원의 3분의 2 이상 출석으로 개최하고, 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다.

제10조(편집위원회)

1. 연구소에서 발간하는 논문집 및 기타 학술서적의 편집 및 심사 등에 관한 제반 사항을 심의하기 위하여 편집위원회를 둔다.
2. 편집위원장은 중앙대학교 사범대학에 소속한 자로, 연구 활동이 활발한 교육학 분야의 전문가를 소장이 위촉한다.
3. 편집위원은 각 교육학 영역별 전문가인 자로, 편집위원장이 구성하여 소장이 위촉한다.

제11조 (윤리위원회)

1. 본 연구소는 본 윤리규정의 올바른 시행을 촉진하고 위반사항을 심의하기 위하여 윤리 위원회를 둔다.
2. 윤리 위원회는 본 연구소 소장, 부소장, 편집위원장, 운영위원 및 외부 전문가로 7인 내외로 구성한다.
3. 윤리위원회의 조사 및 처리절차는 관례에 따르며, 심의 의결은 위원 2/3 이상의 출석과 과반수의 찬성으로 한다.

제5장 예산 및 결산

제12조(회계연도) 연구소의 회계연도는 중앙대학교 회계연도와 같다.

제13조(예산) 연구소장은 연구소의 사업계획서 및 사업예산을 작성하여 사업개시 1개월 전에 운영위원회의 심의를 거쳐 연구지원처장을 경유하여 총장의 승인을 얻어야 한다.

제14조(결산) 연구소장은 당해 연도 연구소의 연구활동종합보고서 및 결산서를 작성하여 운영위원회의 심의를 거쳐 사업 종료 후 1개월 이내에 연구지원처를 경유하여 총장에게 제출하여야 한다.

제15조(재정) 연구소의 운영경비는 학술용역사업수입금, 기부금 및 기타보조금, 교비보조금 등으로 충당한다.

제6장 부칙

제16조(논문집 게재 규정) 본 연구소 논문집의 게재 규정은 논문집 게재 규정의 세칙에 따른다.

제17조(기타) 이 규정에 명시되지 아니한 사항에 대하여는 부설연구소 설치 및 운영에 관한규정이 정하는 바에 따른다.

『한국교육문제연구』 윤리 규정

2009. 09. 01. 제정

2014. 09. 29. 1차 개정

제1장 저자가 지켜야 할 윤리규정

제1조(표절행위 금지) 저자는 자신이 행하지 않은 연구나 주장의 전부 혹은 일부분을 자신의 연구 결과이거나 주장인 것처럼 논문이나 저술에 제시해서는 안 된다.

제2조(연구대상자의 권리 존중)

1. 저자는 연구대상자의 권리와 프라이버시를 침해해서는 안 되며 사전에 연구에 대해 설명하고 연구대상자의 동의를 얻어야 한다. 연구대상자의 자기결정권을 충분히 보장해야 하고 연구 도중이라도 연구를 거부할 수 있다는 것을 주지시켜야 한다.
2. 저자는 연구대상자에 대하여 어떠한 윤리적 배려를 했는지를 논문 중에 기재한다.
3. 논문에 기재하는 정보는 동의가 있었다라도 필요최소한으로 하고, 고유명사등 연구대상자를 알 수 있는 직접적인 표현사용을 피하고, 사례연구나 대상자수가 적은 연구에서는 그 개인이나 대상집단의 특성에 관련된 정보의 기재를 피한다.

제3조(출판 업적)

1. 저자는 자신이 실제로 행하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임을 지며, 또한 업적으로 인정받는다.
2. 논문이나 기타 출판 업적의 저자(역자)나 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따라 정확하게 반영하여야 한다. 단순히 어떤 직책에 있다고 해서 저자가 되거나 제1저자로서의 업적을 인정받는 것은 정당화될 수 없다. 반면, 연구나 저술(번역)에 기여했음에도 공동저자(역자)나 공동연구자로 기록되지 않는 것 또한 정당화될 수 없다. 연구나 저술(번역)에 대한 작은 기여는 각주, 서문 사의 등에서 적절하게 고마움을 표시한다.

제4조(연구물의 중복 게재 혹은 이중 출판 금지) 저자는 국내외를 막론하고 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물 포함)을 새로운 연구물인 것처럼 출판(투고)하거나 출판을 시도하지 않는다. 이미 발표된 연구물을 사용하여 출판하고자 할 경우에는, 출판하고자 하는 학술지의 편집자에게 이전 출판에 대한 정보를 제공하고 중복 게재나 이중 출판에 해당되는지 여부를 확인하여야 한다.

제5조(인용 및 참고 표시)

1. 공개된 학술 자료를 인용할 경우에는 정확하게 기술하도록 노력해야 하고, 상식에 속하는 자료가 아닌 한 반드시 그 출처를 명확히 밝혀야 한다. 논문이나 연구계획서의 평가 시 또는 개인적인 접촉을 통해서 얻은 자료의 경우에는 그 정보를 제공한 연구자의 동의를 받은 후에만 인용할 수 있다.
2. 다른 사람의 글을 인용하거나 아이디어를 차용(참고)할 경우에는 반드시 각주(후주)를 통해 인용 여부 및 참고 여부를 밝혀야 하며, 이러한 표기를 통해 어떤 부분이 선행연구의 결과이고 어떤 부분이 독창적인 생각·주장·해석인지를 독자가 알 수 있도록 해야 한다.

제6조(논문의 수정) 저자는 논문의 평가과정에서 제시된 편집위원과 심사위원의 의견을 가능한 한 수용하여 논문에 반영되도록 노력하여야 하고, 이들의 의견에 동의하지 않을 경우에는 그 근거와 이유를 상세하게 적어서 편집위원(회)에게 알려야 한다.

제7조(규정의 위반) 본 규정을 위반한 경우 교육부 훈령 제60호(연구윤리 확보를 위한 지침)에 의거하여 조치한다.

제2장 편집위원이 지켜야 할 윤리규정

제8조 편집위원은 투고된 논문의 게재 여부를 결정하는 모든 책임을 지며, 저자의 인격과 학자로서의 독립성을 존중해야 한다.

제9조 편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공평하게 취급하여야 한다.

제10조 편집위원은 투고된 논문의 평가를 해당분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰해야 한다. 심사 의뢰 시에는 저자와 지나치게 친분이 있거나 지나치게 적대적인 심사위원을 피함으로써 가능한 한 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력한다. 단, 같은 논문에 대한 평가가 심사위원 간에 현저하게 차이가 날 경우에는 해당 분야 제3의 전문가에게 자문을 받을 수 있다.

제11조 편집위원은 투고된 논문의 게재가 결정될 때까지는 심사자 이외의 사람에게 저자에 대한 사항이나 논문의 내용을 공개하면 안 된다.

제3장 심사위원이 지켜야 할 윤리규정

제12조 심사위원은 학술지의 편집위원(회)이 의뢰하는 논문을 심사규정이 정한 기간 내에 성실하게 평가하고 평가 결과를 편집위원(회)에게 통보해 주어야 한다. 만약 자신이 논문의 내용을 평가하기에 적합자가 아니라고 판단될 경우에는 편집위원(회)에게 지체 없이 그 사실을 통보한다.

제13조 심사위원은 논문을 개인적인 학술적 신념이나 저자와의 사적인 친분관계를 떠나 객관적 기분에 의해 공정하게 평가하여야 한다. 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키거나, 심사자 본인의 관점이나 해석과 상충된다는 이유로 논문을 탈락시켜서는 안 되며, 심사 대상 논문을 제대로 읽지 않은 채 평가해서도 안 된다.

제14조 심사위원은 전문 지식인으로서의 저자의 인격과 독립성을 존중하여야 한다. 평가 의견서에는 논문에 대한 자신의 판단을 밝히되, 보완이 필요하다고 생각되는 부분에 대해서는 그 이유도 함께 상세하게 설명해야 한다. 가급적 정중하고 부드러운 표현을 사용하고, 저자를 비하하거나 모욕적인 표현은 삼간다.

제15조 심사위원은 심사대상 논문에 대한 비밀을 지켜야 한다. 논문 평가를 위해 특별히 조언을 구하는 경우가 아니라면 논문을 다른 사람에게 보여주거나 논문 내용을 놓고 다른 사람과 논의하는 것도 바람직하지 않다. 또한 논문이 게재된 학술지가 출판되기 전에 저자의 동의 없이 논문의 내용을 인용해서는 안 된다.

『한국교육문제연구』 발행 규정

1999. 4. 11 제정
 2003. 9. 1 1차 개정
 2005. 1. 1 2차 개정
 2007. 4. 4 3차 개정
 2008. 9. 1 4차 개정
 2009. 9. 1 5차 개정
 2011. 9. 1 6차 개정
 2012. 10. 1 7차 개정
 2015. 9. 1 8차 개정
 2017. 3. 31 9차 개정
 2018. 9. 20 10차 개정
 2020. 1. 1 11차 개정

제1조(목적) 이 규정은 한국교육문제연구소(이하 연구소라 함) 규정 제4조 제4항에 규정된 본 연구소 사업을 원활히 수행하기 위한 본 연구소의 논문집 편집 및 발간에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제2조(논문집 명칭) 본 연구소의 논문집으로서 ‘한국교육문제연구(Korean Education Inquiry)’을 발간한다.

제3조(편집위원회) 논문집의 편집 및 발간의 업무를 수행하기 위하여 논문집 편집위원회(이하 위원회라 함)를 둔다.

제4조(위원회 구성) 편집위원장은 중앙대학교 사범대학에 소속한 자로, 연구 활동이 활발한 교육학 분야의 전문가를 소장이 위촉한다. 편집위원은 편집위원이 구성하여 소장이 위촉한다. 편집위원을 구성할 때는 연구 및 저술실적, 연구 활동의 전문성 및 적극성을 등을 고려하여야 한다.

제5조(위원회의 임무) 편집위원회의 임무는 다음과 같다.

1. 논문심사규정의 개폐
2. 논문심사위원 선정 및 위촉
3. 게재여부의 최종 판정
4. 편집체제 및 양식에 관한 사항
5. 표지의 색, 디자인에 관한 사항
6. 논문게재료, 심사료, 분량 초과 논문에 대한 초과비용 책정에 관한 사항
7. 기타 심사와 편집에 관련되는 사항

제6조(게재논문의 요건) 본 논문집은 연구소 규정 제4조에 제시된 사업 취지에 적합한 교육학 연구의 성과로서 독창성이 인정되는 논문을 게재한다.

제7조(발간횟수와 시기) 본 논문집은 연4회(3월 31일, 6월 30일, 9월 30일, 12월 31일)로 발행함을 원칙으로 한다.

제8조(게재논문 종류) 본 논문집에 게재할 논문은 일정한 주제에 대하여 위원회가 청탁하는 특별논문과 회원 개인이 제출하는 일반논문으로 구분한다. 단, 일반논문은 위원회에서 관장하는 소정의 심사를 통과하여야 게재할 수 있다.

제9조(투고자격) 본 논문집에 게재할 논문 투고 자격은 다음의 각 항에 해당하는 자로 한다.

1. 본 연구소 상임연구원 및 비상임연구원
2. 학내외 사범대학 관련 대학 이상 재임 교수
3. 박사학위 소지자, 대학원 박사과정 수료 또는 재·휴학생
4. 석사학위 소지자, 대학원 석사과정 수료 또는 재·휴학생

제10조(투고방법)

1. 논문집에 논문을 게재하고자 하는 회원은 소정의 논문집 게재원고 투고 요령에 따라 연구소에 원고를 송고하여야 한다. 단, 투고된 원고는 원칙적으로 반환하지 않는다. 논문의 주제는 교육학 관련 분야로 하며 기타 자세한 투고 요령은 편집위원회에서 정하고 『한국교육문제연구』의 매호에 반드시 게재하여 홍보한다.
2. 논문 투고시 투고 신청서를 작성하여 첨부하며 투고 신청서에 KCI유사도 검사 결과를 기입한다. KCI유사도 검사 결과 유사도가 20% 이상 일 경우 편집위원회에서 투고 거부를 결정할 수 있다.
3. 논문 투고시 원고 작성은 게재원고 작성 세칙에 따른다.

제11조(논문의 심사)

1. 논문의 심사는 1차 심사와 2차 심사 그리고 3차 심사의 절차로 진행된다.
2. 1차 심사는 편집위원을 중심으로 실시하되, 교육학 영역에서 관심을 가질 수 있는 일반적 주제를 우선하고, 주제가 지나치게 교육학 연구에 벗어난다고 판단되는 논문은 편집위원 재적 2/3 이상의 찬성으로 심사 대상에서 제외할 수 있다.
3. 2차 심사는 매 논문마다 3인의 심사위원으로 실시하되, 제출논문의 주제 및 내용 등을 참작하여 해당분야에 전문성을 가진 학내외 학자들 가운데 적임자를 골라 편집위원회에서 위촉한다.
4. 3차 심사(재심사)는 본래의 심사 위원이 2차 심사 결과를 적절하게 반영하여 수정 보완한 여부와 심사 결과를 방어한 설명을 확인한 후, 재심사 양식에 따라 심사를 진행한다.
5. 3차 심사 결과, 수정이 필요하다고 판단된 논문의 경우, 그 수정 내용을 편집위원회에서 확인하고 재수정 혹은 게재 불가 결과를 논문 투고자에게 알린다.
6. 위원회는 제출된 논문의 내용에 대한 첨삭을 집필자에게 제시 또는 협의할 수 있다.

제12조(심사규정) 심사기준 및 심사절차에 대한 구체적인 사항은 별도로 정한다.

제13조(논문접수 마감일) 원고접수는 수시로 하고, 당해 호 발간 대상논문의 마감일은 발간 예정일로부터 60일 전으로 한다.

제14조(심사료와 게재료)

1. 신규투고와 재투고 논문의 경우 논문투고와 함께 10만원의 심사료를 납부해야 한다.
2. 총 인쇄는 최대 32쪽을 초과할 수 없음을 원칙으로 하며, 게재료는 20쪽까지는 20만원, 20페이지가 초과될 경우 쪽당 20,000원의 초과 게재료를 납부해야 한다. 연구비 수혜로 작성된 경우에는 논문 첫 장 하단에 그 수혜관계를 명기하고 게재료 외에 200,000원을 추가 부담한다.
3. 상임 또는 비상임 연구원과 기타 연구자의 공동연구일 경우 기타 연구자의 몫으로 해당 비율의 게재료를 납부해야 한다.

제15조(기타) 이 규정에 명시하지 않은 사항은 위원회에서 결정한다.

부칙

- ① 이 규정은 1999년 4월 11일부터 시행한다.
- ② 이 개정규정은 2003년 9월 1일부터 시행한다.
- ③ 이 개정규정은 2005년 1월 1일부터 시행한다.
- ④ 이 개정규정은 2007년 4월 4일부터 시행한다.
- ⑤ 이 개정규정은 2008년 9월 1일부터 시행한다.
- ⑥ 이 개정규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
- ⑦ 이 개정규정은 2011년 9월 1일부터 시행한다.
- ⑧ 이 개정규정은 2012년 10월 1일부터 시행한다.
- ⑨ 이 개정규정은 2015년 9월 1일부터 시행한다.
- ⑩ 이 개정규정은 2017년 3월 31일부터 시행한다.
- ⑪ 이 개정규정은 2018년 9월 20일부터 시행한다.
- ⑫ 이 개정규정은 2020년 1월 1일부터 시행한다.

『한국교육문제연구』 심사규정 세칙

1999. 4. 11 제정
2003. 9. 1 1차 개정
2005. 1. 1 2차 개정
2007. 4. 4 3차 개정
2008. 9. 1 4차 개정
2009. 9. 1 5차 개정
2013. 6. 27 6차 개정
2014. 3. 18 7차 개정
2015. 9. 1 8차 개정
2017. 3. 31 9차 개정
2018. 9. 20 10차 개정
2020. 1. 1 11차 개정

제1조(목적) 이 세칙은 논문집 간행 규정 제12조에 의거하여 한국교육문제연구소 논문집의 심사규정 세칙을 정함을 목적으로 한다.

제2조(심사기준) 연구소 논문집에 게재할 논문의 심사 기준은 다음과 같다.

1. 본 학술지에의 적합성
2. 논문의 질적 수월성 및 독창성
3. 연구방법의 타당성
4. 학문적 발전 기여도
5. 교육 현장에의 적용가능성
6. 논리의 일관성과 진술의 명확성
7. 초록의 질 우수성과 논문작성 양식의 충실도

제3조(심사절차)

1. 주제 분야 학자 3인에게 심사를 위촉한다.
2. 심사위원의 심사판정은 다음 3단계로 한다.
 - 가. 게재가(수정X): 수정할 내용이 거의 없이 게재할 수 있다고 판단한 논문
 - 나. 게재가(수정O): 수정 할 내용이 표현, 어휘의 선택, 제시순서 등에 한한 것으로 핵심내용과는 무관한 논문
 - 다. 수정후 게재: 1차 심사 이후, 심사위원의 의견을 충분히 반영하였는지 재심사위원이 게재 여부에 대해 판단할 논문
 - 라. 수정후 재심사: 핵심내용에서 문제가 있다고 판단한 논문
 - 마. 게재 불가: 논문의 핵심내용에서 문제가 있고 그 문제를 해결하기 위해서는 상당한 기간이 필요하다고 판단한 논문
3. 3인 심사위원의 판정에 기초하여 게재여부에 대한 종합판정은 다음과 같이 한다.

심사위원1	심사위원2	심사위원3	종합판정	비고
게재가	게재가	게재가	게재가	
게재가	게재가	수정후게재	게재가	
게재가	게재가	수정후재심	수정후게재	
게재가	수정후게재	수정후게재	수정후게재	
게재가	수정후게재	수정후재심	수정후게재	
수정후게재	수정후게재	수정후게재	수정후게재	
수정후게재	수정후게재	수정후재심	수정후재심	
게재가	게재가	게재불가	수정후재심	
게재가	수정후게재	게재불가	수정후재심	
게재가	수정후재심	수정후재심	수정후재심	
수정후게재	수정후게재	게재불가	수정후재심	
수정후게재	수정후재심	수정후재심	수정후재심	
게재가	수정후재심	게재불가	게재불가	
수정후게재	수정후재심	게재불가	게재불가	
수정후재심	수정후재심	수정후재심	게재불가	
수정후재심	수정후재심	게재불가	게재불가	
수정후재심	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가
게재가	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가
수정후게재	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가
게재불가	게재불가	게재불가	게재불가	6개월 이내 재투고 불가

4. 종합판정에서 “수정후 재심사” 판정을 받은 논문은 심사자의 수정요한 요구를 충실히 이행하여 다시 제출해야 한다. “게재가”와 “수정후게재”의 판정을 받은 논문도 심사자의 수정요한 요구가 있을 시 이를 충실히 이행해야 한다.
5. “수정후 재심사” 판정을 받은 논문은 수정이행사항표와 함께 수정 논문을 제출하고 동일한 심사위원에게 재심사를 받거나 제3의 심사위원을 요청할 수 있다.
6. “수정후 재심사” 판정을 받은 논문 중 제3의 심사 위원에게 심사를 요청하기 위해서는 재심사비 6만원을 지불한다. 1명의 심사위원 교체만을 원할 경우, 재심사비 3만원을 지불한다.
7. 발행규정 제11조에 따른 2차 심사, 3차 심사 결과는 편집 위원회의 명의로 투고자에게 통보한다.
8. 수정이 필요한 논문의 경우 논문 투고자는 심사 결과 통보 후 지정된 날까지 수정된 논문을 학회에 발송한다.
9. 3차 심사 결과, 수정이 필요하다고 판단된 논문의 경우, 그 수정 내용을 편집 위원회에서 확인하고 재수정의 최종 심사 결과를 논문 투고자에게 통보한다.
10. 게재 논문이 많을 경우 수정원고의 완성도와 심사위원 3인의 총점 순위에 준하여 게재논문을 결정하고, 차기호로 연기될 수 있다.
11. 편집위원회의 결정은 편집회의 또는 인터넷 전자메일을 이용한 투표로 결정할 수 있다.
12. 게재가 확정된 논문에 한하여 영문 초록의 검토를 전문가에게 의뢰한다.

제4조(심사위원단) 편집위원회는 논문심사의 전문성과 효율성을 높이기 위하여 학내의 학자들 가운데에서 논문발표실적과 논문의 질이 우수하고, 학회 활동에 적극적인 자를 중심으로 논문심사위원단을 구성할 수 있다.

제5조(개인정보보호) 논문의 심사과정에서 논문 제출자와 심사자의 개인정보는 보호된다.

『한국교육문제연구』 논문 심사서

논문제목	보내 드린 논문을 다음 기준에 따라 평가해 주시기 바랍니다(해당하는 것에 √표시)				
	미흡		양호		우수
1. 본 학술지에의 적합성	4	8	12	16	20
2. 논문의 질적 수월성 및 독창성	4	8	12	16	20
3. 연구방법의 타당성	4	8	12	16	20
4. 학문적 발전 기여도	2	4	6	8	10
5. 교육 현장에의 적용가능성	2	4	6	8	10
6. 논리의 일관성과 진술의 명확성	2	4	6	8	10
7. 초록의 질 우수성과 논문작성 양식의 충실도	2	4	6	8	10
합계 :					점
판정은 아래의 3가지 가운데 하나를 선택하여 ☒ 표 해 주시기 바랍니다. ‘수정후 재심사’의 경우는 수정·보완 요구 사항을, ‘게재불가’의 경우에는 불가사유를 첨부된 수정·보완 요구서에 기술하여 주시기 바랍니다.					
판 정	☐ 게재가(80점 이상) ☐ 수정후 게재(70~79점) ☐ 수정후 재심사(60~69점) ☐ 게재불가(60점 미만)				
○ 게재가 : 수정 없이 게재할 수 있다고 판단한 논문 ○ 게재가(수정0) : 심사위원의 지시가 어휘나 표현 등 간단하여 투고자가 바로 수정가능하다고 판단한 논문 ○ 수정후 게재 : 수정 내용이 표현, 어휘의 선택, 제시순서 등 핵심 내용과는 무관한 것이라고 판단한 논문 ○ 수정 후 재심사 : 논문의 핵심 내용에서 문제가 있다고 판단한 논문 ○ 게재불가 : 논문의 핵심 내용에서 문제가 있고 그 문제를 해결하기 위해서는 상당한 기간이 필요하다고 판단한 논문					

20 년 월 일

심 사 자: (인)

『한국교육문제연구』 수정·보완 요구서

1. 논 문 명:

2. 심사총평: 게재가 (① 수정없음 ②수정있음) 수정후 게재()

수정후 재심사 ()

게재불가 ()

--

3. 수정·보완 지시사항:

* 수정·보완 요구 사항 / 게재불가 사유

* 논문 심사 기준 항목에 따라 제시

--

『한국교육문제연구』 제41권 제1호
게재응모논문 재심사 결과

	심사일	2023년 월 일
	심사자	
논문 파일명		
논 문 제 목		
재심사 결과	게재가 () 게재불가 ()	

재 심 요 지

『한국교육문제연구』 게재원고 작성 세칙

1999. 4. 11 제정
 2003. 9. 1 1차 개정
 2005. 1. 1 2차 개정
 2007. 4. 4 3차 개정
 2008. 9. 1 4차 개정
 2009. 9. 1 5차 개정
 2013. 5. 1 6차 개정
 2015. 9. 1 7차 개정
 2020. 1. 1 8차 개정

1. 논문작성

- (1) 한글 프로그램으로 작성하여 투고신청서와 논문 1부를 전자우편(edusol@cau.ac.kr)으로 제출하되 원고교정이 완료되어 그대로 출판될 수 있는 완전한 상태로 제출한다. 이를 그대로 출판했을 때 발견되는 맞춤법, 띄어쓰기, 구두점 등의 오류에 대한 책임은 전적으로 필자에게 있다.
- (2) 논문의 문장은 한글 또는 영어사용을 원칙으로 하되, 의미에 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 漢字로 표시하거나 ()속에 원어를 써넣는다.
- (3) 논문의 저자가 2인 이상인 경우에는 제1저자(교신저자 포함)와 공동저자를 명확히 구분하여 통보하여야 한다. 별도로 적시된 사항이 없으면 가장 먼저 소개된 저자를 제1저자 및 교신저자로 한다.
- (4) 논문제목은 글꼴 한컴바탕, 글자크기 18, 장평 95, 자간 -5로 작성한다.

2. 요약과 주제어

- (1) 국문원고인 경우 국문요약을 논문 맨앞에 영문요약을 맨뒤에 제시하고, 영문원고인 경우 영문요약을 논문 맨앞에 국문요약을 논문 맨뒤에 제시한다.
- (2) 국문과 영문요약문 모두 연구목적, 연구방법, 주요 연구결과의 내용을 포함하도록 한다.
- (3) 요약문 다음에 주제어(key word)를 3~5단어 선정하여 정리한다.
- (4) 요약문은 제목 아래에 12줄 내외, 영문요약은 600단어 이내로 작성한다.
- (5) 요약문은 표 또는 글상자에 제시하며 왼쪽과 오른쪽 여백 5, 글꼴 한컴바탕, 글자크기 8.5, 들여쓰기 5, 줄간격 145, 장평 95, 자간 -5으로 작성한다.

3. 편집기준

- (1) 원고분량은 A4 20쪽 이내 (참고문헌 포함)을 원칙으로 한다.
- (2) 원고작성은 아래 기준에 맞추어 작성한다.

용지종류	편집용지		정렬	문단모양		글자모양	
	종류	사용자 정의		방식	양쪽정렬	크기	10
용지종류	폭	188	여백	왼쪽	0	언어	대표
	길이	257		오른쪽	0	글꼴	한컴바탕
용지여백	위쪽	25	첫줄	들여쓰기	10	상대크기	100
	아래쪽	15	간격	줄간격	160	글자위치	0
	왼쪽	27		문단위	0	장평	95
	오른쪽	27		문단아래	0	자간	-5

	머리말	15	줄 나눔	한글단위	글자		
	꼬리말	15		영어단위	단어		
	제본	0		최소공백	100		

(3) 제목의 번호 부여와 글자 크기는 다음과 같이 작성한다.

1단계 - I, I, II ...(글자크기 13, 가운데 정렬)

2단계 - 1, 2, 3 ...(글자크기 11, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)

3단계 - 가, 나, 다 ...(글자크기 10, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)

4단계 - (1), (2), (3) ...(글자크기 10, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)

5단계 - (가), (나), (다) ...(글자크기 10, 양쪽 정렬, 들여쓰기 10)

(4) 대화문은 본문에서 따로 떼어 위와 아래를 본문에서 한 줄 씩 비우고 왼쪽과 오른쪽 여백 20, 글꼴 굴림, 글자크기 8.5, 장평 95, 자간 -5, 줄간격 160 으로 작성한다.

(5) 인용문은 인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 기술하고, 긴 경우(3행 이상)에는 본문에서 따로 떼어 기술한다.

가. 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우에는 괄호 속에 발행 연도, 또는 발행 연도와 해당 면을 표시한다.

(예 1) 이 문제에 관하여 홍길동(2001)은. . .

(예 2) 홍길동(2001: 15)은. . .

나. 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나지 않는 경우에는 해당 부분 말미에 괄호를 하고 그 속에 저자명과 발행 연도, 해당 면 등을 표시한다. 참고문헌이 여럿일 경우에는 저자의 성에 따라 가나다순과 알파벳순으로 나열하고 문헌들 사이를 쌍반점(;)으로 가른다.

(예 1) . . . 한 것으로 확인되었다(홍길동, 2001: 18).

(예 2) 한 연구(김중양, 2005; 홍길동, 2001; Anderson, 1999)에 의하면. . .

다. 저자가 3인 이상인 경우 저자를 모두 표시하되 첫 인용에는 모두 성을 표기하고, 같은 문헌이 반복될 때에는 제1저자의 이름 뒤에 외(外)를 표기한다.

(예 1) 홍길동, 김중양과 박연구(2009)는...첫 인용

홍길동 외(2009)는...반복 인용

(예 2) Hong, Kim과 Park(2009)은...첫 인용

Hong 외(2009)는...반복 인용

한편, 성과 연도를 ()안에 표기할 경우 최종 저자 앞에는 “, &”로 표기한다.

단, 저자가 2명인 경우는 &앞에 “,”를 찍지 않는다.

(예 1) 교육 혁신 방향(Kim, Riddle, & Oh, 2008)

(예 2) 교육 행정 시스템(Lee & Park, 2007)

라. 저자가 4인 이상일 경우 첫번째 저자만 나타내고 그 이하는 다음과 같이 나타낸다.

(예 1) (국문) 홍길동 외(2001)는...첫 인용, 재인용 모두

교육의 의의(홍길동 외, 2001)

(영문) Anderson 외(2000)는...첫 인용, 재인용 모두

사회학적 접근(Anderson et al., 2000)

(6) 표와 그림에는 일련번호를 붙여 다음과 같이 제시한다.

가. 표에는 <표 1>, 그림에는 [그림 1]과 같은 괄호를 사용한다.

나. 표의 제목은 표 바로 위 좌측 상단에, 그림의 제목은 그림 아래 가운데 정렬로 원본 그대로를 인쇄할 수 있도록 저자가 완벽하게 만들어 제출한다.

다. 본문 내에서 기술할 경우에는 “<표 1>에서와 같이”와 “[그림 1]에서 제시한 바와 같이”로 기술한다.

라. 표 테두리 모양의 최상단은 두 줄 모양, 두 번째 줄은 굵게 그리며 좌·우측에는 선을 그리지 않는다.

마. 통계결과표를 작성할 때, 모든 통계치는 이탤릭체(기울임)로 표시하며 유의수준은 표 하단의 원편에 제시하다. (예: $*p<.05$, $**p<.01$)

3. 참고문헌 작성

(1) 참고문헌은 글꼴 한컴바탕, 글자크기 10, 장평 95, 자간 -5, 줄간격 160, 내어쓰기 65로 작성한다.

(2) 본문에 인용된 문헌은 반드시 참고문헌 목록에 포함되어야 한다. 참고문헌은 저자의 성에 따라 가나다순과 알파벳순으로 나열한다. 같은 저자에 의한 출판물은 연도순으로 나열한다.

(3) 여러 나라 문헌을 참고했을 경우 韓·中·日·西洋書 순으로 열거한다. 여기에 예시한 이외의 서양 참고문헌의 작성법은 APA 제6판 양식을 따른다.

가. 단행본의 경우: 책 이름은 진하게 한다.

홍길동(2013). **창의력**. 서울: 공공출판사.

홍길동, 김중양(2013). **창의력과 평가**. 서울: 공공출판사.

나. 정기간행물 속의 논문의 경우

홍길동, 김중양(2013). 열린교육 평가를 위한 연구. **교육학연구**, 31(2), 123-145.

다. 학위논문의 경우

홍길동(2013). 행동의 측정과 분석. 한국대학교, 박사학위논문.

라. 편저 속의 논문의 경우(해당 페이지를 반드시 밝힐 것)

홍길동(2013). 새로운 사회이론. **문화와 권력: 사회학의 이해**. 김중양(편), 123-145.

마. 학술발표회 발표논문의 경우

최상진(1999). 문화심리학: 당위성, 이론적 배경, 과제 및 전망. 한국심리학회 하계심포지움 문화와 심리학, 1-20. 8월 20일. 서울: 연세대학교 제 2인문관.

바. 연구보고서의 경우

홍길동(2001). 교원능력개발평가 매뉴얼 개발 연구(CR2013-01). 서울: 한국교육개발원.

사. 신문기사의 경우

동아일보(2001. 9. 23). 사이버 대학 1학기 수강생 10명 중 8명 꼴 재등록. 19면.

아. 전자 매체, URL 등 인터넷 간행물의 표기

① 인터넷에서 정보를 인출한 경우 자료 원천의 이름과(혹은) 주소를 적은 후 인출한 날짜의

연월일을 구분하여 적고 “ ... 에서 인출”이라고 적어 문장을 끝낸다. 반드시, URL과 인출한 날짜를 기입한다.

American Psychological Association(2001, August 1). APA style for electronic resources. <http://www.apastyle.org/styleeleceref.html>에서 2001. 9. 5 인출.

- ② 인터넷의 비정기간행물 문서의 경우 날짜가 명기되지 않고 일반 기관에서 게시한 인터넷 문서가 여러 페이지로 구성되었을 때는 그 문서가 들어간 홈페이지(혹은 첫 화면)로 연결될 수 있는 URL을 적어주고 작성 일자가 없음을 “작성일 불명”(영어는 no date를 나타내는 축약어 n.d.로 표기)이라고 명시한다. 문서작성자를 확인할 수 없는 문서는 그 문서의 제목을 저작자명으로 간주하여 제시한다.

GVU’s 8th WWW user survey.(n.d.). http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys/survey-1997-10에서 2000. 8. 8 인출.

- ③ 기타(온라인 포럼, 토론 및 온라인 상에서 읽은 일간지 기사 등)

이정모(2000. 12. 24). 과학도로서의 심리학도의 자세/신조.

<http://www.koreanpsychology.org> 회원광장 사이버특강에서 2001. 10. 3 인출.

한국일보(2001. 10. 12). 생명의 비밀 상자-계놈. <http://www.hankooki.com>에서 2001. 10. 12 인출.

(4) 영문 참고문헌 작성 시 유의 사항

가. 책명은 이탤릭체(기울임)로 하며 저자(출판연도), 제목(판), 출판도시: 출판사 이름순으로 표기한다.

McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (2nd Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bowles, S., & Gintis, H. (1986). 자본주의와 학교교육[*Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*]. (이규환 역). 서울: 사계절. (원전은 1976에 출판).

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

나. 정기간행물의 경우 모든 저자의 이름(출판연도), 제목, 학술지명, 권(호), 시작 페이지-마지막 페이지 순으로 기재한다. 학술지에 논문이 출판 중에 있는 경우 출판연도 대신 (in press)로 표기한다. 논문 제목은 첫 단어만 대문자로 표기하고, 나머지는 모두 소문자로 쓴다(단행본의 경우도 동일). 단, 정기간행물의 명칭은 각 단어를 대문자로 하고 이탤릭체(기울임)로 한다.

Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characters of teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(3), 37-55.

다. 편저 속의 장의 경우

Massaro, D. (1992). Broadening the domain of the fuzzy logical model of perception. In H. L. Pick Jr., P. van Broek, & D. C. Knill (Eds.), *Cognition: Conceptual*

and methodological issues (pp. 51–84). Washington, DC: American Psychological Association.

라. 연구보고서: 저자(출판연도), 보고서 제목(보고서 번호), 출판도시: 보고서 제출 기관명 순으로 한다

① 대학에서 발간된 보고서

Smith, J. E. (2008). *Minority status and schooling*. California: Stanford University, Hobbes Research Center.

② 연구보고서

U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Heart, Lung, and Blood Institute. (2003). *Managing asthma: A guide for schools* (NIH Publication No. 02–2650).

마. 학위논문: 저자(출판연도), 제목, 졸업학교, 지역 순으로 한다.

Adelmann, P. K. (1989). *Emotional labor of employee well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Univ. of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA.

바. 학술회의나 심포지엄의 자료

① 출판된 자료: 해당 페이지를 반드시 밝힐 것.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (237–288). Lincoln: University of Nebraska press.

② 미출간된 자료

Byun, S. Y., & Kim, K. K. (2007). *Cultural activities and student achievement in East Asian countries: An analysis of PISA 2000*. Paper presented at the annual meeting of the Comparative and International Education Society, Baltimore, USA.

자. 신문기사

Mayer, C. E. (2005, January 7). Group takes aim at junk-food marketing. *The Washington Post*, p. E2.

차. 홈페이지 등 전자매체

National wage data.(2004, April 20). Bureau of Labor Statistics. Retrieved January 19, 2005, from [http:// www.bls.gov/bls/blswage.htm#/national](http://www.bls.gov/bls/blswage.htm#/national)

4. 영어논문 작성 양식

영어논문의 작성 양식은 APA에 따른다. 논문 분량은 6,000단어 이내(A4 20쪽 내외)로 하며, 초록은 200단어 내외로 작성한다.

연구윤리규정 준수 약약서

성명	
소속	
논문제목	

본인은 위의 논문을 『한국교육문제연구』에 투고하면서 연구의 윤리성과 진실성에 관한 한국교육문제연구소의 연구윤리 규정을 준수할 것을 약약합니다.

년 월 일

연구자 (인)

한국교육문제연구소 한국교육문제연구 편집위원회 귀중

※ 논문에 참여한 연구자 모두 서명 부탁드립니다.

한국교육문제연구 논문투고 신청서

		투고 권/호				
논문제목		국문				
		영문				
제 1 저 자	인적 사항	국문		소속		
		영문		직위*	*교육부 윤리확보를 위한 지침사항으로 반드시 기재부탁드립니다	
	연락처	휴대폰		이메일		
		주소				
교 신 저 자	인적 사항	국문		소속		
		영문		직위*		
	연락처	휴대폰		이메일		
		주소				
공 동 저 자	인적 사항	국문		소속		
		영문		직위*		
	연락처	휴대폰		이메일		
별쇄본		기본 20부 / 추가 요청 ()부				
연구비지원		지원수혜여부		()		
		지원기관				
		지원년도		() 년도		
KCI유사도 검사율				%		
위의 논문을 『한국교육문제연구』에 게재 신청합니다. · · · 신청인 (인)						

※ 저자가 4인 이상일 경우 인적사항란을 추가하여 작성해 주십시오.

※※ 본 논문투고 신청서에 반드시 서명을 하시고 스캔된 파일을 보내주십시오.

저 작 권 이 양 동 의 서

모든 저자(들)는 본 논문의 저작권과 관련된 책임이 전적으로 저자(들)에게 있으며, 본 논문이『한국교육문제연구』에 게재될 경우, 저작권에 관한 모든 권한을 한국교육문제연구소에 이전하기로 동의합니다. · · · 신청인(교신저자) (인)	
--	--

《편집위원회》

편집위원장	송해덕 (중앙대학교 교육학과 교수)
편집위원	김동호 (성균관대학교 교육학과 교수)
	김영순 (인하대학교 사회교육과 교수)
	김우철 (한국기술교육대학교 HRD학과 교수)
	박정환 (제주대학교 교육대학원 교육학과 교수)
	서순식 (춘천교육대학교 컴퓨터교육학과 교수)
	성은모 (안동대학교 교육학과 교수)
	신서경 (한양대학교 교육학과 교수)
	이재덕 (한국교원대학교 교육학과 교수)
	현영섭 (경북대학교 교육학과 교수)
영문초록 감수	사라오 (가천대학교 Liberal Arts College 교수)

(이상 가나다 순)

한국교육문제연구 제41권 제1호

2023년 03월 28일 인쇄

2023년 03월 31일 발행

발행: 중앙대학교부설

한국교육문제연구소

소장: 홍 아 정

주소: (06974) 서울특별시 동작구 흑석로 84

중앙대학교 310관 B117-5호

전화: (02) 820-5865

홈페이지: <http://edusol.cau.ac.kr>

E-mail: edusol@cau.ac.kr

인쇄처: 청운

전화: (02) 2269-3055/3056

<비매품>