

ISSN 1598-8317

한국교육문제연구

2022년 제40권 제3호

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.

한국교육문제연구

목 차

- 학교 밖 후기청소년의 경험과 요구에 관한 질적 사례연구
..... 김영신 · 김승희 / 1
- 유아생태예술교육을 위한 협력적 실행연구
..... 조은제 · 이부미 / 33
- 일반대학 교육여건·성과와 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 매개효과
..... 설가인 / 65
- 유아와 교사가 함께 만들어가는 교실공간에 대한 사례연구
..... 함혜정 · 엄정애 / 93
- Birkland의 사건 중심 정책학습 모형을 활용한 AI·SW교육 정책변동 분석
..... 이정민 · 정제영 / 121
- 특수대학원 상담전공생의 학업 과정에 나타난 전환학습 경험 내러티브 탐구
..... 계진 · 김진선 · 신주연 / 145
- 자기결정성동기 잠재프로파일에 대한 사회적 관계 변인의 예측효과와
학업·정서적 적응의 차이: 저성취 집단과 고성취 집단의 비교
..... 정유지 · 김지현 · 이은주 / 175
- 대학교수의 TPACK과 교과목 특성에 따른 LMS 활용도 분석
..... 박지원 · 이지은 / 199
- 코로나19 시기, 한 초등학교의 수업 운영 사례: 전 학년 전면 실시간 쌍방향 수업
..... 이영숙 · 박수정 / 223
- 성격 5요인에 따른 대학생 핵심역량 차이: 잠재프로파일분석(LPA)을 중심으로
..... 이진우 · 임정은 · 김동일 / 253

학교 밖 후기청소년의 경험과 요구에 관한 질적 사례연구*

김 영 신** · 김 승 희***

본 연구의 목적은 학교 밖 후기청소년의 경험과 요구를 살펴보고 지원방안을 모색하는 것이다. 즉, 학교 밖 후기청소년이 학업중단 이후 진로를 찾아가는 과정에서 겪는 어려움과 문제점, 요구사항 등을 살펴보고 지원방안을 모색하고자 한다. 본 연구에는 G시에 거주하는 학교 밖 후기청소년 30명이 참여하였다. 연구참여자는 최대 편차 표본추출 전략으로 선정되었으며, 진학 그룹과 비진학 그룹으로 구분되었다. 자료는 2020년 9월부터 10월까지 두 달 동안 인터뷰를 통해 수집되었으며, 질적 사례연구에서 사용하는 방법인 사례 내 분석과 사례 간 분석으로 분석되었다. 연구결과, 학교 밖 후기청소년은 대학 진학 여부와 상관없이 진로에 대해 고민하고 있으며 삶의 방향을 정하지 못해 힘들어하는 모습을 보였다. 또한 전문적 상담체계 마련과 재정적 지원 확대, 다양한 프로그램 제공 등을 강조하였다. 따라서 지자체와 교육청이 연계 협력하여 학교 밖 후기청소년 전담기구를 마련하고 안정적 관리체제를 운영하는 것이 시급하다. 결국 본 연구는 학교 밖 후기청소년의 다양한 사례를 살펴보고 효과적인 지원방안을 모색함으로써 학교 밖 후기청소년의 목소리를 직접 반영하는 정책의 중요성을 강조하는 데 그 의의가 있다.

주제어: 학교 밖 후기청소년, 경험, 요구, 지원방안, 질적 사례연구

논문 접수: 2022/07/15 수정본 접수: 2022/09/08 게재 승인: 2022/09/27

* 본 연구는 광주여성가족재단 연구보고서의 일부를 수정, 보완한 것임.

** 광주여성가족재단 연구위원

*** 광주대학교 유아교육과 부교수 (교신저자: seuhkim@gwangju.ac.kr)

I. 서론

학교 밖 청소년은 「학교 밖 청소년 지원에 관한 법률」에서 초등학교·중학교 또는 이와 동일한 과정을 교육하는 학교에 입학한 후 3개월 이상 결석하거나 취학 의무를 유예한 청소년, 고등학교 또는 이와 동일한 과정을 교육하는 학교에서 제적·퇴학 처분을 받거나 자퇴한 청소년, 고등학교 또는 이와 동일한 과정을 교육하는 학교에 진학하지 않은 청소년 등으로 정의한다. 「청소년기본법」은 청소년을 9세 이상 24세 이하인 사람으로 간주하는 만큼 학교 밖 청소년은 9세 이상 24세 이하로 정규교육과정을 벗어난 사람을 말한다. 김지경과 정연순(2015)은 공교육과 같은 사회제도와 신체적·인지적·정서적·사회적 발달 등의 발달적 특성을 고려하여 학교 밖 청소년을 초기청소년(9~14세), 중기청소년(15~18세), 후기청소년(19~24세)으로 구분한다. 따라서 학교 밖 후기청소년은 19세 이상 24세 이하로 정규교육과정을 벗어난 사람이다.

<표 1> 2007~2019년 학교급별 학업중단 학생 수(명)

연도	초등학교		중학교		고등학교	
	학생 수	학업중단을	학생 수	학업중단을	학생 수	학업중단을
2007	20,450	0.5	20,101	1.0	32,943	1.8
2008	17,644	0.5	19,675	1.0	34,450	1.8
2009	11,634	0.3	15,736	0.8	34,540	1.8
2010	18,836	0.6	18,866	1.0	38,887	2.0
2011	19,163	0.6	17,811	0.9	37,391	1.9
2012	16,828	0.6	16,426	0.9	34,934	1.8
2013	15,908	0.6	14,278	0.8	30,382	1.6
2014	14,555	0.5	9,961	0.7	22,554	1.4
2015	14,998	0.5	8,924	0.6	23,741	1.3
2016	16,422	0.6	9,129	0.6	24,506	1.4
2017	18,797	0.6	9,784	0.7	24,978	1.5
2018	18,366	0.7	10,001	0.7	23,894	1.6
2019	11,612	0.7	5,976	0.8	14,439	1.7

학교 밖 후기청소년의 현황은 별도 조사가 이루어지지 않아서 정확한 수가 파악되지 않고 있다. 게다가 학업중단 후 다시 복학하거나 유학하는 경우가 많아서 현실적으로 학교 밖 후기청소년의 수를 추적하기 어렵다(김하나, 2022). 그러나 2022년 19세를 기준으로 고등학교 1학년 때 학업을 중단한 경우는 2018년 이전, 중학교 1학년 때 학업을 중단한 경우는 2015년 이전 학업중단 학생 수로 현재의 학교 밖 후기청소년의 수를 추론할 수 있다. 학업중단 학생에 관한 정보를 제공하는 교육통계서비스의 교육기본통계를 이용하여 2013년부터 2018년까지 고등학교, 2010년부터 2015년까지 중학교, 2007년부터 2012년까지

지 초등학교 학업중단 학생 수를 더하면 학교 밖 후기청소년의 수는 대략 34만여 명으로 추산할 수 있다.

현재 학교 밖 후기청소년을 위한 지원방안은 주로 일자리 사업에 치중하여 자기 이해나 취업 스트레스 관리 등 심리적·정서적 지원이 미흡한 상태다(서 미 외, 2017). 초·중기 학교 밖 청소년은 학교에 다니는 또래와 비교되지만, 학교 밖 후기청소년은 취업이나 대학 진학 등의 진로를 모색하며 성인기로 이행하는 또래와 비교된다. 학교 밖 후기청소년은 초·중기 학교 밖 청소년과 다른 스트레스를 받으며 사회적 낙인과 심리적·정서적 어려움을 겪음에도(한아름, 2020) 학교 밖 후기청소년의 특성에 맞는 지원방안이 미흡한 것이다. 더 나아가 초·중등학교보다 고등학교에서 학업중단율이 높다는 사실은 학교 밖 후기청소년에 대한 사회적 관심과 개입이 시급함을 가리킨다(한아름, 2020). 개인적으로 성인기로의 안정적 이행과 적응이 힘들 뿐만 아니라 국가적으로 막대한 사회적 비용을 초래할 수 있기 때문이다(오혜영, 박현진, 지승희, 2012; Brunello & de Paola, 2014). 따라서 학교 밖 후기청소년의 도전과 성장을 도와주려면 학교 밖 후기청소년의 실태와 특성을 정확히 파악하는 것이 필요하다.

이러한 필요성에 의해 본 연구는 학교 밖 후기청소년이 학업중단 후 진로를 찾아가는 과정에서 겪는 어려움과 문제점, 요구사항 등을 살펴보고 지원방안을 모색하고자 한다. 특히 학교 밖 후기청소년의 학업중단 이유와 요구가 다양한 만큼 학교 밖 후기청소년의 여러 가지 사례를 살펴보고 효과적인 지원방안 모색에 중점을 두고자 한다. 학교 밖 청소년에 관한 선행연구 대부분이 설문 조사를 통한 양적 수치로 학교 밖 청소년의 일반적 상황을 보여줌으로써 학교 밖 후기청소년의 다양한 처지가 반영되지 못하기 때문이다. 또한 학교 밖 청소년에 관한 논의가 주로 초·중기 학교 밖 청소년에게 집중되어 학교 밖 후기청소년의 실태와 특성에 맞는 지원방안이 충분하지 못하기 때문이다(김지경, 김지연, 김정주, 2014; 한아름, 2020), 이는 다양성과 복잡성, 주관성, 다양한 시각 등을 포함하는 포스트모더니즘에 근거한 것으로(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999), 학교 밖 후기청소년의 다양한 사례를 살펴봄으로써 실질적인 도움을 제공한다는 점에서 선행연구와 차별화한다.

결국 본 연구의 목적은 오랫동안 정책수혜로부터 소외되어 온 학교 밖 후기청소년의 경험과 요구를 살펴보고 지원방안을 모색하는 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 학교 밖 후기청소년이 학업을 중단한 이유는 무엇인가?
- 연구문제 2. 학교 밖 후기청소년이 학업중단 후 겪는 경험과 요구는 무엇인가?
- 연구문제 3. 학교 밖 후기청소년을 위한 효과적인 지원방안은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 후기청소년

후기청소년기는 학교교육의 연장으로 취업이나 결혼과 같은 독립적이고 자율적인 성인기의 시작이 지연됨에 따라 청소년기가 연장되고 분화하면서 생겨난 결과다(김세진 외, 2018). 과거에는 결혼이나 취업 등의 주체적 사회구성원으로서의 신분 조건이 20대 초반에 결정되었지만, 현대에는 30세 전후에 독립함으로써 청소년기나 성인기에 온전히 속하지 못하는 새로운 단계가 나타난 것이다(진소연, 2021). 청소년발달을 연구한 홀(Granville Stanley Hall)은 청소년기를 전기와 후기로 구분하고, 아넷(Jeffrey Jensen Arnett)은 18세부터 25세까지를 성인이 되기 위한 과도기적 시기로 규정한 바 있다(Arnett, 2000). 후기청소년은 청소년기와 성인기의 중간시기를 의미하는 개념으로, 19세부터 24세까지의 사람을 말한다(김지경, 정연순, 2015). 후기청소년은 「청소년기본법」에서는 청소년으로 정의되지만, 19세 이상 34세 이하를 청년으로 간주하는 「청년기본법」에서는 청년으로 정의된다. 즉, 후기청소년은 청소년이면서 동시에 청년으로서 청소년기도 성인기도 아닌 생애주기 단계에 속한 대상을 지칭한다(조혜영, 김지경, 전상진, 2012).

후기청소년은 생물학적 변화보다 사회문화적 변화 때문에 성인기 시작이 지연된 것이므로 청소년기와 유사한 신체적·심리적·정신적 발달 과정을 겪는다(Galland, 2003). 후기청소년은 자아의식과 현실적응 사이에서 갈등, 긴장, 혼란 등의 감정을 느끼고, 성인기를 준비하기 위한 여러 가지 과업에 집중하면서 극심한 스트레스를 경험한다. 다시 말해 수동적이고 의존적인 생활방식에서 벗어나 자율적이고 독립적인 생활방식으로 전환하기 위해 심리적·경제적 독립을 준비하면서 후기청소년은 많은 스트레스를 경험한다(정익중 외, 2017). 이를테면, 취업 스트레스로 인한 심리적 불안이나 우울, 취업 좌절로 인한 부정적 미래관, 정체성 혼란 등의 다양한 심리적 문제를 경험한다. 후기청소년은 청소년과 성인의 중간에 낀 느낌으로 자신의 정체성을 탐색하며 불안정한 미래에 대한 가능성을 탐색한다(Arnett, 2000). 자신을 청소년이라고 생각하지 않고 성인으로도 인지하지 않는 특성이 후기청소년에게 나타나는 것이다.

학교 밖 후기청소년은 학업중단으로 인해 사회구성원으로서 습득해야 할 기초 학력, 직업역량, 성인으로서 갖게 되는 의무와 역할, 취업에서 요구하는 학력과 기술 등을 습득하지 못하여 부당행위나 고용불안, 낮은 임금수준 등의 어려움을 겪는다(최지연, 김현철, 2016). 그래서 취업하더라도 바로 직장을 그만두거나 취업과 교육/훈련 사이를 오가는 요요 이행을 경험하며(김영, 황정미, 2013), 취업 스트레스로 인한 심리적 부담과 불안감이 큰 상태다. 오병돈과 김기현(2013)은 행복도와 가정생활 만족도가 낮은 집단이 나타나는 등 중

기청소년에게 발견되지 않는 특성이 후기청소년에게 나타난다고 말한다. 이렇듯 학교 밖 후기청소년은 학교 밖 청소년의 특성뿐만 아니라 후기청소년의 특성을 가지므로 초·중기의 학교 밖 청소년과 다르게 접근하는 것이 필요하다.

2. 학교 밖 청소년

학교 밖 청소년은 다양한 이유로 학업을 중단하는데, 예컨대 가정불화나 경제적 어려움 등의 사회적 요인과 학교 부적응, 문제행동, 비행 등의 개인적 요인으로 학업을 중단한다(김현주, 박재연, 2019). 정선영과 최성우(2016)는 학교 밖 청소년이 학업을 중단하는 이유로 기초학습능력 부족, 학업에 대한 부담, 교사나 또래와 원만하지 못한 관계, 학교에 대한 회의감, 품행 문제 등을 언급한다. 윤철경 외(2018)는 학업중단 이유로 학교에 다니는 게 의미 없어서(39.4%), 공부하기 싫어서(23.8%), 원하는 것을 배우려고(23.4%), 학교 분위기가 맞지 않아서(19.3%) 등을 언급한다. 이는 학교 밖 청소년의 상당수가 학업에 대한 부담감 때문에 학업을 중단하는 것으로 해석할 수 있다. 하지만 검정고시를 준비하려고(15.5%), 특기를 살리려고(15.3%) 등의 이유로 학업을 중단하는 사례도 많아서 여러 가지 시각에서 학업중단을 바라볼 필요성이 제기된다.

학교 밖 청소년은 학업을 중단하기 이전부터 열등감과 소외감을 느끼고, 학업을 중단한 이후에도 소외감과 고립감, 불안감 등의 심리적 어려움을 겪는다(최지연, 김현철, 2016). 특히 학교 밖 청소년은 낮은 자아존중감과 우울을 보이며(윤철경 외, 2013), 학업중단 후 주변 사람들의 시선과 평가, 계획한 대로 시간을 관리하지 못하는 자신에 대한 무기력감 등을 느낀다(성운숙, 이지혜, 2016). 윤철경 외(2018)는 학교 밖 청소년이 학업중단 후 가장 많이 겪는 어려움이 학교에 다니지 않는 데 대한 선입견과 편견, 무시 등이라고 보고한다. 이러한 사회적 낙인은 학교 밖 청소년의 불안이나 우울 등의 심리적 부적응과 고통을 증가시키고(홍나미 외, 2013), 자아존중감에 부정적 영향을 미친다(박동진, 김나연, 2019).

학교 밖 청소년은 다양한 이유로 학업을 중단하므로 효과적인 지원방안을 마련하려면 유형화가 요구된다. 예를 들어, 윤철경 외(2013)는 학업중단 이후의 생활 특성이나 진로 선택 여부 등을 기준으로 검정고시 준비처럼 무언가를 배우는 학업형, 아르바이트나 직업훈련에 참여하는 직업형, 특별히 하는 것 없이 놀거나 집에만 있는 니트형, 소년원에 있거나 비행 경험이 있는 비행형 등으로 학교 밖 청소년을 구분한다. 백혜정, 송미경과 신정민(2015)은 진로 결정과 현재 생활의 특성에 따라 진로결정형과 진로미결정형으로 학교 밖 청소년을 구분한다. 진로결정형은 대안학교에 가거나 검정고시를 준비하는 학업형과 직업훈련을 받거나 경제활동을 하는 근로형으로, 진로미결정형은 진로에 대한 계획이나 준비 없이 일상을 보내는 유예형과 비행 등의 문제를 일으키는 비행형으로 유형화한다.

학교 밖 청소년을 위한 지원방안은 2015년 「학교 밖 청소년 지원에 관한 법률」 시행 후 본격화하여 2022년 현재 218개의 학교밖청소년지원센터가 운영되고 있다. 여기에서는 학교 부적응 초기부터 개입하여 학업중단을 예방하는 학업중단숙려제와 학교 밖 청소년의 유형을 고려한 맞춤형 서비스를 제공한다. 여성가족부에서 시행하는 ‘내일이룸학교’는 15~24세의 학교 밖 청소년을 대상으로 맞춤형 직업훈련과 취업 연계를 지원한다. 한국청소년상담복지개발원과 학교밖청소년지원센터에서 운영하는 ‘직업역량강화 프로그램’ 역시 15~24세의 학교 밖 청소년을 대상으로 개인별 진로상담과 진로적성검사, 자립 동기 부여 활동, 기초기술훈련, 직장체험 훈련 등의 4단계 과정을 제공한다.

학교 밖 후기청소년을 위한 지원방안은 주로 일자리 사업을 중심으로 추진되며, 일자리 사업의 상당수는 교육 훈련과 체험, 인턴 등의 인력양성, 중소기업 취업 지원(보조금), 전문 분야 취업 지원, 기타 창업지원과 해외 취업 지원 등으로 구분된다. 고용노동부의 대표적 일자리 사업인 청년취업성공패키지는 18세부터 34세의 청년을 대상으로 진로상담, 직업 훈련, 취업 알선 등 3단계 프로그램을 제공하며, 6개월 동안 월 50만 원씩 취업 준비 비용을 지급하는 청년구직활동지원금과 같은 구직 활동 지원사업도 운영된다. 교육부는 대학 진학을 희망하는 후기청소년을 대상으로 장학금과 학자금 대출을 지원하는 사업을, 여성가족부는 교육과 상담, 직업 체험과 취업, 자립 등에 중점을 둔 사업을 진행하고 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 G시에 거주하는 학교 밖 후기청소년 30명이 참여하였다. 연구자는 학교밖 청소년지원센터를 방문하여 센터장에게 연구의 필요성과 목적, 절차 등을 설명하고 연구 참여자를 소개받았다. 본 연구는 학교 밖 후기청소년의 다양한 사례를 통해 사례에 대한 깊이 있는 그림을 제공하기 위해 질적 사례연구를 사용하므로 최대 편차(Maximum variation) 표본추출 전략을 이용하여 연구 참여자를 선정하였다. 즉, 학교 밖 후기청소년의 학업중단 이유와 시기, 과정, 진학 여부 등에 따라 다양하게 연구 참여자를 선정하였다. 연구자는 먼저 선정한 연구 참여자에게 전화로 연구의 필요성과 목적, 절차 등을 설명하고 인터뷰 참여 의사를 확인하였다. 선정된 연구 참여자 모두 인터뷰 참여 의사를 밝혔으며 인터뷰 장소에 와서 참여 동의서에 서명한 후 인터뷰에 응하였다.

연구 참여자는 19세부터 24세에 해당하는 후기청소년으로, 대학 진학 그룹(15명)과 비진학 그룹(15명)으로 구분되며, 탈학교 시기는 초등학교 졸업 후부터 고등학교 2학년까지 다양하다. 거주 형태는 가족과 거주하거나 자취하며, 연구 참여자 대부분은 아르바이트 경

험이 있고, 70% 이상이 월 30만 원 미만 또는 50만 원 미만의 소득이 있다. 지원기관 이용에 관해서는 학교밖청소년지원센터를 이용한 경험이 있거나 현재 이용하는 그룹과 전혀 이용하지 않는 그룹으로 구분된다. 비진학 그룹은 현재 검정고시나 대학 진학을 준비하는 사람, 직장을 다니는 사람, 아무것도 하지 않는 사람 등으로 구성된다. 연구 참여자의 사회인구학적 특성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자의 사회인구학적 특성

	성별	나이	탈학교 시기	그룹	거주 형태
A-01	여	19	중1	비진학	가족과 거주
A-02	남	19	초등학교 졸업 후	비진학	가족과 거주
A-03	남	19	중학교 졸업 후	비진학	가족과 거주
A-04	여	21	중1	비진학	가족과 거주
A-05	남	24	중학교 졸업 후	비진학	가족과 거주
A-06	남	21	초등학교 졸업 후	비진학	자취
A-07	남	20	고1	비진학	가족과 거주
A-08	여	19	고2	비진학	가족과 거주
A-09	여	19	고2	비진학	가족과 거주
A-10	여	19	고1	비진학	가족과 거주
A-11	여	19	고1	비진학	자취
A-12	여	22	중1	비진학	가족과 거주
A-13	여	21	고1	비진학	가족과 거주
A-14	여	19	고2	비진학	자취
A-15	남	20	초5	비진학	가족과 거주
B-01	남	20	고2	진학(대학)	가족과 거주
B-02	여	21	중3	진학(대학)	가족과 거주
B-03	여	21	중학교 졸업 후	진학(대학)	가족과 거주
B-04	여	21	초등학교 졸업 후	진학(대학)	자취
B-05	여	22	초등학교 졸업 후	진학(대학)	가족과 거주
B-06	남	20	고1	진학(대학)	가족과 거주
B-07	남	21	고2	진학(대학)	가족과 거주
B-08	여	22	고2	진학(대학)	가족과 거주
B-09	남	20	중2	진학(대학)	가족과 거주
B-10	남	21	고1	진학(대학)	자취
B-11	여	19	고1	진학(대학)	가족과 거주
B-12	여	21	중3	진학(대학)	가족과 거주
B-13	남	21	중학교 졸업 후	진학(대학)	가족과 거주
B-14	여	19	고1	진학(대학)	가족과 거주
B-15	남	19	고1	진학(대학)	자취 후 가족과 거주

2. 자료수집

연구자는 Yin(2017)이 제시한 사례연구의 가장 일반적인 자료수집 방법 중 문서와 기록 정보, 심층 면접 등으로 2020년 9월부터 10월까지 두 달 동안 자료를 수집하였다. 문서와 기록정보는 심층 면접에서 언급된 내용의 진위를 파악하고 보완하기 위해 활용되었다. 특히 연구 참여자의 심층 면접 내용이 개인적 경험에 의존하므로 문서와 기록정보가 자료의 사실 여부를 확인하고 자료의 정확성을 높이는 데 크게 이바지하였다. 이처럼 자료의 다원화를 통한 삼각측정(Triangulation)을 사용함으로써 본 연구는 연구결과의 신뢰도와 타당도

를 높였다. 심층 면접은 반구조화된 질문지를 이용하여 연구 참여자가 접근하기 쉬운 장소에서 시행되었으며, 연구 참여자당 1시간 정도 소요되었다. 모든 면접자료는 녹음되었으며, 면접이 끝난 후 바로 전사되었다. 연구자는 심층 면접을 통해 학교 밖 후기청소년의 현재 생활뿐만 아니라 학업중단 이유와 과정, 진로 등을 살펴보았다. 심층 면접에 사용된 반구조화된 질문지는 다음과 같다.

- 학업을 중단한 이유는 무엇인가?
- 학업중단 후 지금까지의 생활은 어떠한가?
- 학교 밖 후기청소년에게 필요한 지원이나 제도는 무엇인가?
- 대학 진학을 결정한 이유는 무엇인가? (진학 그룹)
- 대학 진학 후 학교생활 적응에 어떤 어려움이 있는가? (진학 그룹)
- 장래를 준비하면서 겪는 어려움은 무엇인가? (비진학 그룹)
- 장래를 준비하는 데 어떤 도움이 필요한가? (비진학 그룹)

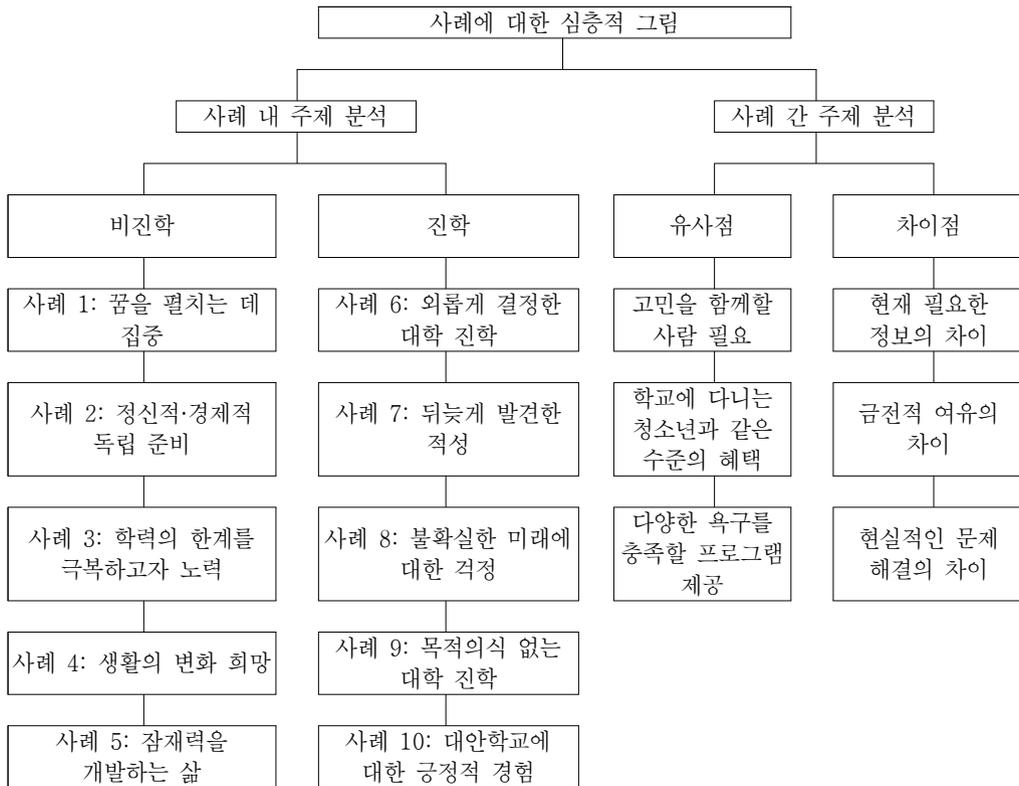
3. 자료 분석

자료 분석은 질적 사례연구에서 사용하는 방법으로 시행되었다. 연구 참여자의 학업중단 이유와 과정, 현재 생활 등이 매우 달라서 각기 다른 30명의 사례를 정확히 분석하는 데 가장 적절하기 때문이다. 연구자는 먼저 1차 코딩을 시행하고, 사례와 그 맥락을 기술한 다음 주제나 패턴을 구성하기 위해 범주화된 집합을 만들었다. 연구자는 주제를 찾기 위해 각 사례를 분석하는 사례 내 분석(Within-case analysis)을 시행한 후, 모든 사례의 공통 주제를 식별하는 사례 간 분석(Cross-case analysis)을 시행하였다. 다음으로 직접 해석하면서 자연주의적 일반화를 전개하고 사례와 그 맥락에 대해 폭넓게 기술하였다. 자연주의적 일반화는 마치 자신에게 일어난 것처럼 느끼도록 잘 구성된 대리경험을 통해 도달하는 결론이다(홍용희, 노경주, 심종희, 2000). 즉, 사례연구에서 분석은 독자가 자신이 거기에 있다고 느끼도록 사례나 현장을 세세하게 묘사하는 것이므로 이야기를 사용하여 사례를 상세히 묘사하였다.

마지막으로 연구자는 관찰과 해석이 다원적인지, 여러 가지 맥락에 주의를 기울이는지, 독자에게 대리경험을 제공하는지 등의 기준에 따라(Stake, 1995) 자료 분석 결과를 평가하였다. 더불어 연구자는 연구결과의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 자료의 다원화를 통한 삼각측정(Triangulation)을 사용하였으며, 연구의 내적 타당도를 높이기 위해 동료 검증(Peer examination)을 시행하였다. 동료 검증은 잠정적 결과를 동료에게 보여주고 비평을 참조하는 것으로, 연구자는 동료 검증을 통해 연구자의 주관적 해석에 의한 여러 가지 오

류를 수정하였다(Lincoln & Guba, 1985). 예를 들어, 사례 간 구분이 모호하고 사례명이 너무 표면적이라는 비평을 참조하여 연구자는 좀 더 심층적이고 사례 간 차별성이 드러나도록 사례명을 수정하였다.

IV. 연구 결과



[그림 1] 학교 밖 후기청소년의 실태에 관한 사례 분석 결과

연구자는 먼저 연구 참여자들을 진학과 비진학의 두 그룹으로 구분한 후 사례 내 분석을 통해 열 가지 주제를 도출하였다. 비진학 그룹에 해당하는 주제로 ‘꿈을 펼치는 데 집중’, ‘정신적·경제적 독립 준비’, ‘학력의 한계를 극복하고자 노력’, ‘생활의 변화 희망’, ‘잠재력을 개발하는 삶’ 등의 다섯 가지 주제가 도출되었다. 진학 그룹에 해당하는 주제로 ‘외롭게 결정한 대학 진학’, ‘뒤늦게 발견한 적성’, ‘불확실한 미래에 대한 걱정’, ‘목적의식 없는 대학

진학’, ‘대안학교에 대한 긍정적 경험’ 등의 다섯 가지 주제가 도출되었다. 다음으로 연구자는 사례 간 분석을 통해 유사하거나 차이가 있는 주제를 탐색하였다. 포스트모더니즘 관점에서 학교 밖 후기청소년의 여러 가지 사례를 살펴보고, 그로부터 사례 간 유사점과 차이점을 발견한 것이다. 사례 간 유사점으로 ‘고민을 함께할 사람 필요’, ‘학교에 다니는 청소년과 같은 수준의 혜택’, ‘다양한 욕구를 충족할 프로그램 제공’ 등이 발견되며, 사례 간 차이점으로 ‘현재 필요한 정보의 차이’, ‘금전적 여유의 차이’, ‘현실적인 문제 해결의 차이’ 등이 발견되었다.

1. 비진학 그룹

가. 사례 1 : 꿈을 펼치는 데 집중

A-01씨는 미인가 대안학교를 졸업하고 현재 자신이 하고 싶은 일을 하면서 활동적으로 살아가는 사례다. A-01씨가 대안학교를 선택할 때 부모의 반대가 심했으나, 미래에 대한 자신의 계획을 설명하면서 부모를 설득하여 대안학교에 입학하였다. A-01씨는 특히 자신이 선택한 대안학교에 대한 자부심이 큰데, 왜냐하면 학생들이 배우고 싶은 것을 요구하면 학교가 즉각 수용하는 등 대안학교가 학생들의 요구를 적극적으로 수용했기 때문이다. 이러한 경험 때문에 A-01씨는 굳이 대학에 갈 필요성을 느끼지 못하고 있으며, 자신이 하고 싶은 일을 다 할 수 있다는 자신감이 있다. A-01씨는 청소년이어서 구할 수 있는 아르바이트가 제한되어 자주 일자리를 옮기는 등 경제적 어려움을 겪음에도 주거독립을 위해 노력하고 있다. 학교밖청소년지원센터를 통해 다양한 연령대의 친구들을 만나면서 A-01씨는 함께 삶의 방향을 고민하면서 위안을 얻고 있다.

Q : 대안학교에서 어떤 경험을 했나요?

A-01씨 : 독서 토론을 하고 싶다 그러면 제안을 해서 그 수업이 개설되고 내가 그 수업을 들을 수 있는 시스템이란 말이에요. 그런 환경에서 2~3년 있다 보니까 아, 내가 배울 수 있는 건 다 배울 수 있구나, 굳이 대학을 가지 않아도. 내가 언제든지 배울 수 있구나라는 생각 때문에 뭔가 갑자기 책을 만들고 싶은 거예요, 2년 전에. 제가 비건인데 그때는 비건 책이 많이 없었어요. 내가 만들어야겠어! 이래서 만들어가지고 텀블벅에 펀딩도 하고 뭔가 광주에 비건 식당을 찾아봐야겠어. 이래서 기회가 오게 된 거예요.

Q : 하루를 어떻게 보내나요?

A-01씨 : 일단 광산구 청년일자리지원사업에 사업장에서 일도 하고 있고, 청년 협동조합 200이라는 카페 운영하는 협동조합 있거든요. 거기 조합원으로 활동도 하고 있고, 주짓수라는 운동도 배우고 있고, 청소년삶디자인센터에서 기후위기 동아리 1.5도씨라고 있거든요. 그래서 매주 비

대면으로 책 읽기 모임 하고 있고, 책 읽으면서 같이 이야기 나누고 배우고 하는 평화공부 모임도 하고 있고.

Q : 미래를 위해 준비하는 것이 무엇인가요?

A-01씨 : 이제 저축도 하고 어떻게 돈을 벌까 계획도 세우고. 왜냐면 사실 진짜 인정하기 싫은데 가장 필요한 게 돈이잖아요. 주거독립을 하려면 그럴테고요.

나. 사례 2 : 정신적·경제적 독립 준비

A-03씨는 아버지의 권유로 중학교 졸업 후 미인가 대안학교에 간 사례로, 학교밖청소년지원센터의 작업장에서 기술을 배우면서 ‘광주시민방송’이라는 방송국에서 일하는 중이다. 공부보다 적성을 살려 자신만의 길을 가라는 아버지의 조언에 따라 A-03씨는 대안학교를 선택하였으며, 특기인 기타를 살려서 현재 기타 강사로 아르바이트하고 있다. A-03씨는 기타나 전자 장비를 구매해서 조립하는 등 다양한 분야에 관심이 많으나, 하고 싶은 것 중 어떤 것을 꾸준히 할지 결정하지 못한 상태다. A-03씨는 대안학교와 작업장 등을 통해 다양한 사람들을 만나면서 현재 생활이 대학 진학보다 더 많은 장점이 있고 대학은 필요하면 가는 곳이라고 주장하였다. A-03씨는 학교 밖 청소년이 여기저기 돌아다니면서 드는 식비와 교통비 부담이 정신적·경제적 독립에 장애 요인으로 작용하므로 학교 밖 청소년에게 머물 공간이나 식사공간이 필요함을 주장하였다.

Q : 대학에 관해 어떻게 생각하나요?

A-03씨 : 대학교 필요하다면 가야죠. 전공을 한다던가 아니면 제가 좀 이것저것 직접 만들어서 쓰는 게 재미가 있는데, 제 장비를 직접 만드는 거. 그쪽으로 좀 더 파보고 싶어요. 뭐 대학은 제 친구들은 필요에 의해서 간다, 대학에서 얻어야 하는 배워야 하는 것들이 있을 경우 필요에 의해서 간다라는 생각이 있어요.

Q : 미래를 어떻게 준비하고 있나요?

A-03씨 : 여러 분야의 독립이 돼야 한다고 생각해요. 경제적인 독립이고 좀 더 정신적 독립 이 두 개만 충족이 되어도 충분히 기대지 않고 살아갈 수 있지 않을까.

Q : 학교 밖 후기청소년에게 무엇이 가장 필요하나요?

A-03씨 : 밥을 좀 먹을 수 있는 공간이 있으면 좋겠어요. 특히 학교 밖 청소년들은 어디에 좀 얽매어있는 사람도 있지만, 얽매어있지 않은 경우도 많이 있는데. 돌아다니다 보면 식비도, 제가 밖에서 다니니까 식비도 교통비보다 훨씬 더 들더라고요.

다. 사례 3 : 학력의 한계를 극복하고자 노력

A-05씨는 중학교 졸업 후 고등학교를 진학하지 않은 사례로, 취업전선에서 부딪히는 중졸의 한계를 극복하고자 노력하는 중이다. A-05씨는 중학교 때 교우 관계로 힘든 학교 생활을 보내고 겨우 중학교를 졸업한 후 바로 취업전선에 뛰어들었다. 하지만 한 직장에서 오래 근무하지 못하고 번번이 해고당하였다. A-05씨는 중졸의 한계를 절실히 깨닫고 고등학교 졸업 학력 검정고시에 합격하였으며, 학교밖청소년지원센터를 통해 검정고시와 자격증에 관한 정보를 얻고 국비직업훈련교육에 참여하여 원하는 자격증을 취득하였다. 그러나 자격증이 있어도 운전면허증이 없어서 원하는 직장에 취업하지 못하면서 A-05씨는 무능력한 자신에 대해 짜증이 나고 자신은 뭘 해도 안 된다고 생각하는 등 자존감이 낮아진 상태다. 이러한 자신의 상태에 대해 상담하고 의논하는 상대를 찾지 못한 채 A-05씨는 낮잠을 자거나 공부하면서 시간을 보내고 있다.

Q : 학업중단 후 생활은 어떠했나요?

A-05씨 : 저는 노력하는 모습을 보여드린 것 같은데 안 맞는 것 같다고 그냥 그만두라고 하시더라고요. 그 직장이라 맞게 다시 제가 자격증을 따려고 준비를 했어요. 전기 쪽으로 가려고 하다가 시험도 보고했는데, 시험도 떨어지고 안 맞는 것 같아서 그냥 전기 쪽 말고, 서빙이라 이 것저것하고, 그때 야간 알바도 하고.

Q : 직장생활은 어떠했나요?

A-05씨 : 처음에 냉장고 공장 같은 데를 갔어요. 거기서 제가 냉장고를 놓는 판을 깨 먹었던 말이에요. 엄청 길고 엄청 큰데 저보고 그걸 혼자 들라고 한 건데. 그걸 못 들었다고 깨 먹었다고 그냥 보고만 계시더라고요, 옆에서. 도와주면 이해하겠는데. 안 도와주시니까 너무 답답해서 저도 싸웠던 것 같아요.

Q : 학업중단 후 무엇이 가장 힘들었나요?

A-05씨 : 뭘 해도 저 자신한테 너무 화가 나고, 짜증도 나고 해서. 뜻대로 마음대로 안 되더라고요. 어떻게 하면 잘 풀릴 것 같긴 한데 풀리지도 않고, 뭘 해도 자꾸 짜증 나게 되고 포기하게 되고 그럴더라고요.

라. 사례 4 : 생활의 변화 희망

A-07씨는 고등학교 1학년 때 학업을 중단한 후 3년 동안 글을 쓰거나 음악을 만들면서 시간을 보내다가, 고졸 학력이 필요하다고 생각하여 학교밖청소년지원센터를 통해 검정고시를 준비하고 합격한 사례다. A-07씨는 학업중단 후 트라우마 때문에 친구들을 만나지

않았으며, 지금도 다른 사람이 자신을 해칠 것 같다는 생각 때문에 집에서 대부분 시간을 보내고 있다. 단지 아무 탈 없이 하루하루가 지나가기를 바라고 있지만, A-07씨는 언제까지 지금처럼 평범하게 살 수 없다고 말하면서 아르바이트하는 등 생활의 변화를 원하였다. A-07씨는 트라우마 때문에 주변 사람들과 대화하지 않으며, 트라우마가 더 심해질 것 같다는 우려 때문에 군대도 현역이 아니라 공익으로 가기를 원했다. 이처럼 대화의 필요성을 느끼지 못함에도 A-07씨는 자신의 진로에 대한 상담을 원하고 있으며, 상담이 조용하고 남의 눈에 띄지 않는 곳에서 이루어지기를 희망하였다.

Q : 학업중단 후 생활은 어떠했나요?

A-07씨 : 검정고시 한번 합격해보고 싶었어요. 일단 검정고시 합격을 해야 앞으로도 좀 더 될 준비함에 있어서 편해지니까요.

Q : 집에서 어떻게 시간을 보내고 있나요?

A-07씨 : 글쓰기는 그동안 세상 살면서 깨달은 거 위주로 제 생각이랑 맞다 보니까, 글 창작할 수 있게 됐고. 음악은 피아노 앞에 서가지고 도레미 이런 음정 치다가 리듬을 한 번 맞춰보고 다른 음이랑 화음을 맞춰보고 그렇다 보니까 자작곡을 만들기도 했어요.

Q : 학교 밖 청소년에게 무엇이 가장 필요하다고 생각하나요?

A-07씨 : 진심으로 상담은 무조건 해줘야 할 것 같아요. 그냥 이렇게 조용한 곳이면 될 것 같은데요, 장소가. 주변에 아무도 없을 때요.

마. 사례 5 : 잠재력을 개발하는 삶

A-11씨는 중학교 때 우울증으로 학교를 거의 나가지 않다가 고등학교 1학년 때 자퇴한 사례로, 학교를 벗어난 현재 생활에 만족하고 있다. 학업중단 후 홀서빙을 하는 등 다양한 아르바이트를 하였으며, 현재는 G시 청소년직업체험센터인 '삶디자인센터(삶디)'에 있는 카페에서 일하고 있다. A-11씨는 일하지 않는 시간 대부분도 삶디에서 밥을 먹고 친구를 만나고 열쇠고리나 엽서 같은 것을 만들면서 시간을 보내고 있다. 예술 분야에 관심이 많은 A-11씨는 삶디의 다양한 프로그램에 참여하고 싶지만, 프로그램 시간이 학교 다니는 청소년에게 맞춰져 있어서 자신처럼 일하는 청소년은 참여하기 힘들다고 불만을 토로하였다. A-11씨는 혼자 살아보고 싶다는 생각으로 부모의 반대를 무릅쓰고 자취하고 있으며, 경제적 어려움에도 자신의 삶을 즐기며 살아가고 있다.

Q : 어떤 이유로 학업을 중단하였나요?

A-11씨 : 저는 중학교 때 우울증이 심해져서 계속 집에만 있고, 중학교 3학년 땐 거의 안 나가

고, 그래서 원래 중학교 자퇴를 할 수 있었으면 했을 텐데, 안 돼서 고등학교 1학년 올라갔다 자퇴했어요.

Q : 학교에서의 생활은 어떠했나요?

A-11씨 : 학교를 안 다니는 게 좀 저한테 맞는 것 같아서 그건 좀 만족이 돼요. 학교라는 공간을 좀 그렇게, 애들이랑 막 원활하게 어울리고 그런 게 좀 피곤하고 힘들고 하니까 그건 별로 안 좋아했어 가지고.

Q : 하루를 어떻게 보내고 있나요?

A-11씨 : 제가 그린 거나 찍은 걸로 열쇠고리나 엽서 같은 거 만들고. 티셔츠도 만들어 보고. 그리고 엽서로 독립서점에서 여는 마켓 같은 거 참여도 하고, 달력 만드는 모임해 가지고 달력도 만들어 보고. 지금은 책 읽고 만화로 서평 그리는 거 하고 있어요.

2. 진학 그룹

가. 사례 6 : 외롭게 결정한 대학 진학

B-01씨는 고등학교 때 자퇴한 후 학교밖청소년지원센터에서 검정고시를 공부하고 자신이 원하는 학과에 입학하였다. B-01씨의 대학 진학에 가장 큰 영향을 미친 사람은 일반 학교에 다니는 친구로, B-01씨는 친구와 주말에 만나서 학과에 관한 조언을 듣고 입시에 관한 정보를 얻는 등 도움을 받았다. 학교를 그만둔 후 친구들이 검정고시라고 놀리기도 했지만, B-01씨는 개의치 않고 아르바이트하면서 검정고시를 준비하였다. 자퇴를 고민할 때나 자퇴 후 주변에 상담할 사람이 없어서 힘들었다는 B-01씨는 무엇보다도 학생들에게 상담이 필요함을 강조하였다. 아울러 학교 밖 청소년이 자퇴 후 혼자서 시간을 보내야 하므로 친구를 사귄 수 있도록 체험활동이나 봉사활동이 필요하다고 말하였다. 즉, 학교 밖 청소년이 포기하지 않고 매 순간 최선을 다할 수 있도록 다양한 프로그램이 마련되어야 한다고 주장하였다.

Q : 학업중단 후 어떻게 대학에 갔나요?

B-01씨 : 제가 고등학교 때 사정이 생겨가지고 자퇴를 했거든요. 그러가지고 학교 선생님 도움 받아가지고 학교밖지원센터에서 검정고시 공부하다가 거기서 좀 공부가 부족한 것 같아가지고 따로 학원 다녀서 올라가지고 대학교에 왔어요.

Q : 학업중단 후 문제가 생기면 어떻게 해결했나요?

B-01씨 : 아무래도 돈도 그렇고 고민 상담 같은 것도. 그냥 딱히 누구한테 말 안 하고 혼자 고민했어요. 그냥 조금씩 매일 한 달 정도 한 것 같아요.

Q : 학교 밖 청소년에게 무엇이 필요하다고 생각하나요?

B-01씨 : 제 동기도 그렇긴 한데, 그니까 여러 가지 체험할 수 있는 그런 거에 집중해주면 괜찮을 것 같아요. 봉사활동도 괜찮고, 친구 만드는 것도 괜찮을 것 같고 아무래도 자퇴하면 혼자니까.

나. 사례 7 : 뒤늦게 발견한 적성

B-02씨는 학업중단 후 학교밖청소년지원센터에서 만난 교사와 친구 덕분에 긍정적으로 생활하면서 대학에 진학한 사례다. B-02씨는 거의 매일 학교밖청소년지원센터를 방문할 정도로 학교밖청소년지원센터의 프로그램에 적극적으로 참여하였다. 특히 B-02씨는 학교밖청소년지원센터의 교사들을 높이 평가하였는데, 왜냐하면 학생들의 요구사항을 즉각적으로 반영하여 프로그램을 마련하기 때문이다. B-02씨는 학교밖청소년지원센터에서 제공하는 다양한 성격검사나 적성검사 등을 통해 요리에 대한 자기 적성을 발견하고 식품영양학과에 입학하였다. 처음에는 대학에 갈 생각이 크지 않았지만, 학교밖청소년지원센터에 다니면서 자기 적성을 발견하고 대학에 들어간 것이다. 이러한 경험 때문에 B-02씨는 학업중단 후 학교밖청소년지원센터의 다양한 프로그램에 참여하면서 자기 적성을 찾는 것이 바람직하다고 말하였다.

Q : 학업중단 후 생활은 어떠했나요?

B-02씨 : 원래는 솔직히 중2병 확실히 그런 꼴이었거든요. 제가 그 센터 다니면서 작업장에서 1년 정도 일했는데 작업장 덕도 있지만, 친구를 잘 만나가지고 그 친구가 세상 긍정적이란 말이에요. 그래서 그 친구 때문에 긍정적으로 변했죠.

Q : 학교밖청소년지원센터에서 무엇을 했나요?

B-02씨 : 저는 학교는 잘 안 나갔지만, 센터는 학교 가듯이 맨날 나갔거든요, 할 게 없어서. 그래서 저는 센터가 어떻게 돼 있냐면 선생님이랑 사무실 있고 애들 활동하는 활동실이 거의 이렇게 존재하잖아요. 그런데 저는 사무실 가서 그냥 놀았던 말이에요.

Q : 학교밖청소년지원센터의 장점은 무엇인가요?

B-02씨 : 일단 작업장이라는 게 있는데, 거기서 알바로 흔하게 할 수 없는 것들이 작업장에 존재하다 보니까 그게 제일 좋았고. 일단 선생님들이 저희 의견을 반영해주시니까. 내가 하고 싶은 게 있다 하면 그쪽으로 대부분 다 맞춰주세요, 프로그램을.

다. 사례 8 : 불확실한 미래에 대한 걱정

B-06씨는 고등학교 1학년 때 자퇴하고 대안학교에서 검정고시와 수능을 준비하여 대학

에 진학한 사례다. B-06씨는 검정고시 공부에 집중하는 대안학교를 다녀서 쉽게 검정고시를 준비하고 대학수학능력시험도 수월히 치렀다. 그러나 B-06씨는 대학 공부가 자신이 원하는 바와 다르게 공부를 따라잡기 힘들어서 한 학기를 다니고 휴학하였다. B-06씨는 고등학교 자퇴와 대학교 휴학 모두 후회하지 않지만, 휴학 후 진로를 정하지 못해 힘든 상태다. 현재 커피숍에서 일하면서 서비스직의 고충을 몸소 체험하고 있으며, 적금 만기인 내년 8월까지 일하고 돈을 모아서 새로운 것을 배울 계획이다. B-06씨는 미래에 대한 불확실성 때문에 학교 밖 청소년의 미래 설계에 직접 도움이 되는 프로그램이 필요하다고 말하였다. 또한 학교에 다니는 청소년보다 학교 밖 청소년을 위한 행·재정적 지원이 빈약하므로 더 많은 관심과 지원이 필요함을 역설하였다.

Q : 학업중단에 대해 어떻게 생각하나요?

B-06씨 : 고등학교는 약간 처음엔 엄청 힘들고 그랬는데, 시간이 지나고 보니까 고등학교를 안 다니므로써 저한테 도움이 더 많이 됐던 것 같아요. 휴학한 건 좋아요. 너무 행복하고요, 근데 이제 앞으로 방향을 아직 못 잡아서 그게 조금 힘든 것 같아요.

Q : 학교 밖 후기청소년에게 무엇이 필요하나요?

B-06씨 : 공교육을 받는 애들은 학교에서 선생님도 계시고 다양한 수업도 듣고, 그리고 세금도 더 많이 들어가잖아요. 근데 학교를 벗어나면 이제 인당 들어가는 세금부터가 차이가 나고 관심도 약간 주류가 이제 학교니까. 비주류가 조금 더 힘든 것 같아요.

Q : 주거독립에 대해 어떻게 생각하나요?

B-06씨 : 저도 자취 정말 하고 싶은데, 들어가는 돈이랑 막 그런 거 생각하면 그냥 켕겨처럼 엄마 집에서 이렇게 있는 게 좋은 것 같아요. 이제 월세 안 내도 되고 밥도 이제 있고, 그 비용을 아낄 수 있고 저축을 할 수 있으니까.

라. 사례 9 : 목적의식 없는 대학 진학

B-07씨는 학업중단 후 1년간 집에만 있다가 검정고시를 보기 위해 도움받을 곳을 찾던 중 학교밖청소년지원센터의 도움으로 대학에 들어갔다. 학업중단 후에도 B-07씨는 친구들과 계속 연락하고 함께 입시설명회를 다니면서 대학에 가야겠다고 생각하였다. 그러나 1년 동안 아무것도 하지 않으면서 진로를 정하지 못한 채 경영학과를 선택하였다. 이처럼 뚜렷한 목적의식 없이 대학에 갔기 때문에 B-07씨는 현재 학과 공부를 쫓아가는 데 많은 어려움을 겪고 있으며 전공이 자신과 맞지 않는다고 생각하였다. B-07씨는 지금도 집에만 있던 1년 동안 아무 일도 하지 않은 채 시간을 보내면서 진로를 정하지 못한 것을 매우 후회하였다. 그래서 학업중단 후에도 무언가를 배우거나 취미생활을 즐기면서 사람들을 많이

만나는 것이 매우 중요하다고 강조하였다. 또한 학교밖청소년지원센터에서 많은 프로그램을 마련하는 것이 필요하다고 주장하였다.

Q : 학업중단 후 지금까지의 생활은 어떠했나요?

B-07씨 : 처음 1년은 집에서 그냥 진짜 집에만 있었어요. 어딜 진짜 안 나갔어요. 아무것도 안 하고 좀 백수처럼 지내다가 그 이제 걱정고시 다가오니까 좀 어디 도움받을 데 없나 해서 여기 학교밖청소년지원센터 갔었거든요. 그래서 거기서 많이 도움받고.

Q : 어떤 이유로 지금의 학과를 선택했나요?

B-07씨 : 상담도 받고 조언도 많이 받았는데, 딱 그때 당시에 와닿는 것도 없고, 하고 싶은 게 진짜 없었어요. 그나마 할 거 없으면 경영이 제일 무난하다고, 문과 중에서는. 일단 그 좀 제가 꿈이 없어가지고, 하고 싶은 게 없어서 경영학과를 갔거든요, 근데 좀 안 맞는 것 같아서 조금, 조금 그래요.

Q : 학업중단 후 무엇이 아쉬웠나요?

B-07씨 : 막 너무 쓰레기처럼 살았어요. 그때 1년 동안. 그래서 그 1년이 너무 아까워요, 지금 생각하면. 그때는 막 그냥 흐지부지 보냈는데. 좀 뭘 한다거나 그랬으면 훨씬 더 생산적인 그런 걸 보내지 않았을까, 좀 후회가 돼요.

마. 사례 10 : 대안학교에 대한 긍정적 경험

B-08씨는 중국에서 고등학교 2학년 때 자퇴한 후 한국에 와서 다문화가족 자녀가 대부분인 대안학교를 졸업하고 대학에 진학한 사례다. 중국에서 아버지와 같이 살던 B-08씨는 자신이 공부하는 기계처럼 지내는 것에 환멸을 느끼고 학업을 중단한 후 어머니가 있는 한국에 와서 대안학교에 들어갔다. B-08씨는 대안학교에서 교장 선생과 정기적으로 상담하면서 자주 대화한 덕분에 한국어를 쉽게 습득하였다. B-08씨는 대안학교가 공부를 강조하기보다 한국 문화를 접할 기회를 제공한 점에 매우 만족하였다. 이런 대안학교의 분위기 덕분에 B-08씨는 중국에서보다 훨씬 수월하게 공부해서 원하는 대학에 들어갈 수 있었다. 이렇듯 대안학교에 대한 자신의 긍정적 경험 때문에 B-08씨는 대안학교에 대한 사람들의 부정적 인식에 속상함을 표현하였다. 또한 대안학교에 다니는 것은 제도권 교육과 다른 교육방식을 선택함으로써 남들과 다른 인생을 사는 것임을 강조하였다. B-08씨는 학업중단 후 다시 공부를 시작하지 못하는 친구들을 보면서 취직이나 미래를 위해서 대학에 진학하는 것이 중요하다고 말하였다.

Q : 대안학교에서의 생활은 어떠했나요?

B-08씨 : 제가 대안학교 들어가기 전에는 한국말을 알아듣긴 했는데 약간 말하는 게 두렵고 무

서웠어요, 약간 틀릴까 봐. 그런데 대안학교 들어가자마자 저희 교장 쌤이 교수님이었거든요. 근데 한 일주일에 한두 번씩 계속 자랑 상당하고 인터뷰해주셨어요. 그래서 그때부터 말이 많이 늘은 것 같아요.

Q : 대안학교에 다니면서 무엇이 힘들었나요?

B-08씨 : 약간 더 많은 사람들이 대안학교를 알게끔 홍보도 하고, 애들이 정상적인 고등학교 학습 분위기가 싫어서 다른 대안학교에 온 거라고, 그렇게 많이 얘기해줬으면 좋겠어요. 그냥 학습 방법이 틀릴 뿐이에요, 제 생각엔. 어차피 다 자기 삶을 위해서 열심히 하고 노는 것도 아닌데 대안학교 다닌다고, 그런 말 들은 애들한테 너무 서운하다, 생각해요.

Q : 학업을 중단한 친구들에게 어떤 말을 해주고 싶나요?

B-08씨 : 그 약간 저는 공부했다가 중간에 쉬었고 다시 공부했다가 쉬었고 공부한 거잖아요. 근데 저 주변 애들한테 물어보면 공부했다가 한 번 쉬면 공부 다시 하기 힘들대요. 근데 제가 왜 그러냐고 하니깐 공부 그 자체가 너무 힘들고 두려운 거래요. 그냥 공부 그 자체가 고통이라고 느끼는 거예요, 그래서 제가 최대한 애들보고 그래도 나중이라고 생각하면 대학 졸업장은 있어야 나중에 취직하기도 쉽고 그렇지 않냐고 하는데, 애들도 다 안대요. 근데 공부 그 자체가 너무 힘들고 두려운 거래요.

3. 사례 간 유사점

가. 고민을 함께할 사람 필요

30개 사례에서 나타나는 첫 번째 유사점은 연구 참여자들이 자신의 현재와 미래에 대해 상담할 수 있는 곳을 간절히 원한다는 것이다. 연구 참여자들이 학업을 중단한 계기와 이유, 과정 등이 제각각임에도 불구하고, 그들은 남들과 다른 고민과 아픔을 겪었기 때문에 공통으로 힘든 나날을 경험하였다. 개인마다 힘든 기간이나 고민을 해결하는 방법이 달랐지만, 고민을 해결하면서 그들에게 가장 아쉬웠던 점은 고민을 함께 나눌 사람이 주변에 없었다는 것이다. 게다가 자퇴한 이후 진로를 고민할 때도 진로에 관한 정보를 얻고 의논할 사람이 없어서 많은 어려움을 겪었다. 즉, 연구 참여자들은 학업중단 이후에 진로를 정하지 못하여 우왕좌왕할 때 상담할 사람이나 믿을만한 정보를 구하는 데 많은 어려움을 겪었으며, 이러한 어려움은 지금도 계속되고 있다.

A-01씨 : 약간 또래 상담 같은 게 필요할 것 같아요. 그 나이대 다르게 해석들을, 자기는 이렇다라고 생각하는 사람들, 그런 사람들이 갈피를 못 잡고 있는 청년들에게 상담 같은 걸 하면서 목표를 잡아주면 좋을 것 같아요.

A-11씨 : 제가 있었으면 좋겠다고 생각한 게, 참여할 수 있는 프로그램이나 아니면 조연을 구할 수 있는 사람이 있으면 좋겠어요. 왜냐면 주변에 그런 사람이 없으면, 그런 얘기를 할 사람이 없으면 좀 막막할 것 같아서요. 정보나 이런 걸 공유할 수 있고, 조언도 구할 수 있고, 상담이나 이런 거 할 수 있는 그런 곳이 하나쯤 있으면 좋을 것 같아요.

A-14씨 : 상담 선생님이 한 분밖에 없었는데, 그 한 분이 다 맞춰줄 수도 없고 지랑 또 안 맞을 수 있으니까, 그거 때문에 문제인 것 같아요. 한 서너 명 정도면 적당할 것 같은데, 약간 성격 조금씩 다른 사람들. 그래야 약간 애들도 성격 다르듯이 그러니까.

B-01씨 : 일단 공부보다는 상담 같은 게 필요한 것 같아요. 진로상담이나 어떻게 할 건지 그런 게 필요한 것 같아요.

B-08씨 : 상담이 많이 필요한 것 같아요. 약간 저희는 대안학교에서 대학교로 들어간 거잖아요. 근데 제가 이번에도 많이 느꼈던 점이 분명 애들이 다 신입생인데 애들은 서로 알더라고요. 딱 저만 혼자 있었어요, 면접할 때도 그렇고 한 번 모임 할 때도 그렇고. 그래서 대학교 생활을 어떻게 잘 지내야 할까 그런 점도 많이 생각되고 그래요.

나. 학교에 다니는 청소년과 같은 수준의 혜택

두 번째 유사점은 연구 참여자들이 학교 밖 청소년에 대한 정부의 재정적 지원의 확대를 요구한다는 것이다. 연구 참여자들이 학교를 그만두는 순간부터 학생으로서 누릴 수 있는 권리와 혜택이 사라지는 것과 동시에 정부로부터 재정적 지원을 거의 받지 못하는 현실을 지적하였다. 가령 학교에 다니면 급식이 무상으로 이루어져 끼니를 걱정하지 않아도 되지만, 학교 밖 청소년은 끼니마다 식사비를 걱정해야 하는 처지다. 검정고시와 대학입시를 준비할 때는 학원 강의비가 부담되어 마음껏 수강하지 못하는데, 이러한 처지가 학교 밖 청소년을 위축시키고 자신의 진로를 정하지 못하는 요인으로 작용한다. 공부하고 싶어도 돈 때문에 아르바이트하면서 공부할 기회를 놓치기 때문이다. 따라서 연구 참여자들은 학교에 다니는 청소년이 받는 혜택만큼 학교 밖 청소년에게 재정적 지원이 이루어져야 한다고 주장하였다.

A-02씨 : 교통비가 지원받는 게 진짜 생각보다 도움이 엄청 되거든요. 5만 원 받으면 5만 원 다 써요. 경제활동을 안 하거나 하면 버스비 나가는 것만 해도 부담이 되는 사람들이 많기 때문에, 거의 다 받는 것 같아요.

A-03씨 : 지금 세상 배움이라는 카드가 있는데, 그것의 사용을 좀 원활하게 하려면 지금 딱 사용자 버스, 지하철 이렇게 제한돼 있거든요. 학교 밖 청소년에게 지원되는 국비 자체가 제도

권의 학교를 다니는 학생들보다 현저하게 적어요, 눈으로 보일 만큼.

A-05씨 : 생각한 거는 그 대학생들만의 등록금 좀 절감되는, 그런 제도가 있었으면 좋겠어요. 그니까 대학교 등록금도 낼 수 있는 사람도 있긴 한데, 못 내는 사람도 있어서 대출해서 하는 사람도 있는데, 그게 너무 힘들어하니까 사람들이. 조금씩 어느 정도로 지원을 해 줬으면 좋겠어요. 사람들이 부담도 안 되고.

A-09씨 : 학교밖센터 이런 데서도 막 이런 강의를 하긴 하지만, 그게 약간 공통적인 강의기도 하고, 또 저같이 특정한 원가를 준비하는 친구들 같은 경우에는 아무래도 지원받기가 힘들고 이러니까. 급식 이런 것도 사실 학교 다닐 때는 아무 생각 없었는데, 학교 안 다니고 나니까 그런 것도 다 돈이고 그러니까.

A-10씨 : 딱히 기준이 없는 것 같아요. 저는 약간 도서 지원했으면 좋겠고, 교통비 지원받고 있는데, 그걸 좀 길게 했으면 좋겠어요.

다. 다양한 욕구를 충족할 프로그램 제공

세 번째 유사점은 연구 참여자들이 학교 밖 청소년을 위한 프로그램이 다양하게 마련되기를 희망한다는 것이다. 이는 현재 학교밖청소년지원센터에서 제공하는 여러 가지 프로그램이 학교 밖 청소년의 다양한 욕구를 충족시키기에 충분하지 않음을 가리킨다. 본 연구에 참여한 연구 참여자들의 학업중단 이유와 과정, 현재 상황 등은 매우 다양하며, 미래에 대한 계획에서도 많은 차이를 보인다. 다시 말해 그들이 지금 하고 싶은 일이나 배우고 싶은 것이 매우 다르다. 따라서 연구 참여자들은 자신의 다양한 욕구를 충족할 수 있는 여러 가지 프로그램이 마련되기를 간절히 원하고 있다. 학교 밖 청소년을 위한 프로그램이 많으면 많을수록 학교 밖 청소년이 방황하지 않고 더 쉽고 더 빠르게 자신의 진로를 찾고 사회구성원으로서 자신의 권리와 의무를 다할 수 있기 때문이다.

A-01씨 : 프로그램이 생각보다 단기로 구성되다 보니까 흥미가 있어서 더 하고 싶은데 못하는 친구들이 있었어요. 이렇게 단기로 강사님들이 와서 프로그램을 진행하는 것보다 예를 들어 바리스타를 하면 강사님들이 와서 진행하셨는데, 약간 학원같이 그런 기관들을 소개시켜 주면 좋을 것 같아요.

A-03씨 : 만약에 저는 그런 학생들이 센터를 통해서 대학교로 넘어왔잖아요, 어떻게 보면. 이제 자기 진로를 정해야 하는데 어디 가면 그 과에 맞는 체험을 보내준다던가 아니면 그런 전문 강사분이 와서 같이 얘기도 해보고. 정보들을 알 수 있는 그런 시간을 그런 기회를 줬으면 좋겠어요.

A-15씨 : 저는 약간 직업 경험이든 무슨 취미 경험이든 경험을 위주로 가치를 뽐어 나갈 수 있는 프로그램들이 있으면 좀 더 좋겠다고 생각해요.

B-07씨 : 근데 이제 약간 체험 쪽보다는 실전 일처럼 배우고 하면 좀 더 진로에 대해 더 다가갈 수 있고. 이제 한 거에 보수도 좀 주면은 더 애들이 그 작업장 같은 것도 있더라고요. 조금 더 장려하고, 그러면 훨씬 장래에 도움이 될 것 같고요. 약간 작업장 시스템을 조금 더 하면 좋을 것 같아요. 뭐 일일 작업장 이런 것도 좋고.

4. 사례 간 차이점

가. 현재 필요한 정보의 차이

30개 사례에서 나타나는 첫 번째 차이점은 학교밖청소년지원센터를 이용하는 사례와 그렇지 않은 사례로 구분되는 것이다. 학교밖청소년지원센터 이용 여부는 진학 상태와 일치하는 것으로 나타났다. 즉, 현재 대학에 진학하지 않은 15명의 연구 참여자가 학교밖청소년지원센터를 이용하고, 대학에 진학한 15명의 연구 참여자는 학교밖청소년지원센터를 이용하지 않았다. 대학에 진학한 연구 참여자 대부분은 검정고시를 보거나 대학입시를 준비할 때 정보획득이나 상담 등의 이유로 학교밖청소년지원센터를 이용하였다. 그러나 대학 진학 이후에는 학교밖청소년지원센터를 이용할 필요성을 느끼지 못하거나 학교밖청소년지원센터에서 느끼는 이질감 때문에 학교밖청소년지원센터를 이용하지 않고 있다. 결국 대학 진학 여부에 따라 필요한 정보가 다르면서 연구 참여자들은 학교밖청소년지원센터를 이용하는 사람과 그렇지 않은 사람으로 나뉘는 것으로 볼 수 있다.

A-15씨 : 그런 지원센터에 간다는 것도 정말 주제적인 아이지 않는 이상 그걸 자기 스스로 찾아가지고 거기에 가서 열심히 활동하는 게 보통 사람들이 할 수 있는 일은 아니에요, 제 생각에는. 그냥 다 게으르잖아요, 사실.

B-06씨 : 센터가 잘해주고 있지만, 이제 모르고 있는 친구들도 많을 거 아니에요. 연계되는 친구도 있는데. 그걸 좀 더 홍보를 많이 해줬으면 좋겠어요. 그래서 센터 안에서 누릴 수 있는 것을 잘 누렸으면 좋겠어요. 도움받을 수 있는 건 도움 받고.

B-07씨 : 센터에서도 많이 도움받았고요. 선생님들이 오시거든요, 프로그램 같은 것도 했고. 이제 막 인터넷으로 찾아보고 어떻게든 했죠. 근데 학교 다니는 것보다는 비효율적이에요. 왜냐면 하나 찾는 데 내가 다 찾아야 되는데, 그 학교생 있으면 바로 물어보면 되니까. 조금 까다로웠어요.

B-11씨 : 이제 샴디자인센터는요 시내여서 너무 멀어서 싫고요. 그거 말고 그냥 청소년 수련관은 아주 가까운데, 가도 할 말 없고 저도 뭔가 애용하질 않았어요. 거기 있는 사람들도 친해지기 힘들고 딱히 친해질 마음도 없었고 자기들끼리 약간 다 아는 사이인 경우도 많고 좀 무서운 느낌도 있어가지고.

나. 금전적 여유의 차이

두 번째 차이점은 아르바이트하는 연구 참여자와 그렇지 않은 연구 참여자로 나뉘는 것이다. 연구 참여자들 대부분은 아르바이트한 경험이 있지만, 현재는 30명 중 14명은 아르바이트하고 나머지 16명은 아르바이트하지 않고 있다. 아르바이트로 번 돈은 주로 자신이 원하는 것을 사거나 먹는 데 쓰고 있으며, 몇몇 연구 참여자는 미래를 위해 저축하였다. 자신이 번 돈으로 소비하고 저축한다는 사실에 연구 참여자들은 뿌듯함을 느끼며, 이러한 이유로 아르바이트를 지속하고 있다. 금전적 여유가 주는 심리적 만족감 때문에 아르바이트를 그만두지 못하는 것이다. 그러나 최저시급을 못 받는 등 연구 참여자들은 아르바이트할 때 부당한 대우나 차별을 받는 경우가 많은 것으로 나타났다. 아르바이트하지 않는 연구 참여자 중 몇몇은 앞으로 아르바이트할 생각이 있으며 부모의 권유로 아르바이트를 고려하기도 하였다. 따라서 연구 참여자들은 현재 경제활동에 참여함으로써 금전적 여유가 있는 사람과 그렇지 않은 사람으로 구분된다.

A-09씨 : 아르바이트로 최저를 약간 못 받고, 그래서 그게 약간 광주 편의점이 그런 건지 아니면 잘 모르겠는데, 그런 게 있는 것 같아요.

A-11씨 : 사진관이랑 편의점 4일 정도 했는데, 둘 다 그 시급이랑 그게 너무 2020년이었는데, 하나는 6600원, 하나는 4400원이어서 시급이. 그때는 막 지속적으로 돈이 안 들어오면 큰일 나는 정도는 아니어가지고 그냥 그만뒀어요.

B-02씨 : 배달하고 있어요, 5시부터 11시 반까지. 사고는 좀 많이 났어요, 막 뼈가 부러지거나 그러진 않고. 약간 아르바이트하고 월 사면 뿌듯해요.

B-07씨 : 제일 처음에 국밥집 설거지했어요. 그리고 피시방 야간 했었고요. 편의점 했었고, 학원은 지금도 계속하고 있어요. 일단 제 배에 거의 다 들어가고요. 저축하고 있어요. 그래서 한 번은 쓰고 받은 저축하고, 그래가지고 모으고 있어요.

B-09씨 : 지금은 용돈을 주시고 계시지만, 내년부터는 용돈 끊고 알바하라고, 곧 군대도 가니까.

다. 현실적인 문제 해결의 차이

세 번째 차이점은 주거독립을 희망하는 연구 참여자와 그렇지 않은 연구 참여자로 구별되는 것이다. 연구 참여자 중 5명은 현재 자취하면서 이미 주거독립을 이루었으며, 나머지 26명 중 2명도 주거독립을 원하였다. 자취하는 연구 참여자들은 외로움을 느낄 때도 있지만, 자신만의 공간에서 편하게 지낼 수 있는 점을 높이 평가하였다. 주거독립 희망 여부는 아르바이트 참여 여부와 밀접하게 연관되는데, 왜냐하면 주거독립을 위해 돈이 필요하고 주거독립이 경제적 자립을 의미하기 때문이다. 현재 월세나 생활비와 같은 현실적 문제로 업무를 내지 못하지만, 주거독립을 희망하는 연구 참여자 대부분은 아르바이트하면서 돈을 모으고 있다. 주거독립은 스스로 자기 삶을 온전히 책임지고 꾸려가겠다는 것을 의미하므로 단순한 희망이 아니라 많은 현실적 문제를 포함한다. 그러므로 연구 참여자들은 스스로 자기 삶을 책임지면서 현실적 문제를 해결하려는 사람과 그렇지 않은 사람으로 구분된다고 볼 수 있다.

A-01씨 : 저는 사실 주거독립이 너무 하고 싶은데, 사실 금전적인 여유가 생겼다 해도 별로 할 수 없거든요, 이 돈 가지고는. 그래서 저에게 당장 필요한 것은 집이 아닐까.

A-10씨 : 저도 내년에 독립 자금을 모으고 싶다는 생각으로 올해 또 일을 한 거라서, 일단은 저금하는 게 크고. 그리고 나서 책 사거나 그냥 생활 용돈, 이런 걸로 쓰고 있어요. 밖에서 밥 먹는 거랑.

A-11씨 : 자취한 지 세 달 정도 돼 가지고. 월세로 내고 있어요. 계속하고 싶긴 해요. 그 제 공간이 생겼다는 게 되게 좋아가지고. 약간 제가 감당할 수 있을 만큼만 어질러져 있어가지고. 제가 다시 치울 수도 있고. 그런 거는 제가 놓고 싶은 거 놓을 수 있고 그런 건 좋아가지고. 계속 할 수 있다면 하고 싶은데.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 학교 밖 후기청소년이 학업중단 후 진로를 찾아가는 과정에서 겪는 어려움과 문제점, 요구사항 등을 살펴보고 지원방안을 모색하는 것이다. 질적 사례연구를 통해 도출된 연구결과를 바탕으로 한 논의는 다음과 같다.

첫 번째 연구문제인 학교 밖 후기청소년이 학업을 중단한 이유를 살펴보면, 원만하지 못한 교우 관계나 우울증과 같은 개인적 요인이 많은 것으로 나타났다. A-05씨는 중학교 때 교우 관계로 힘든 학교생활을 보내고 고등학교에 진학하지 않았으며, A-07씨는 고등학교

1학년 때 학업중단 후 트라우마로 친구들을 만나지 않았다. A-11씨는 중학교 때 우울증으로 학교를 거의 나가지 않다가 고등학교 1학년 때 자퇴하였으며, B-02씨는 중2병을 심하게 앓고 중학교 3학년 때 학업을 중단하였다. 이러한 결과는 여러 선행연구(김현주, 박재연, 2019; 윤철경 외, 2018; 정선영, 최성우, 2016)의 결과를 뒷받침한다. 그러나 A-01씨는 미래에 대한 자신의 꿈을 실현하기 위해, A-03씨는 아버지의 권유로, B-06씨는 검정고시를 준비하려고 대안학교를 선택하는 등 자발적으로 학업을 중단한 사례도 여럿 나타났다. 이처럼 다양한 이유로 학업을 중단하는 만큼 다양한 시각에서 학업중단을 바라보고 지원방안을 마련하는 것이 필요하다.

두 번째 연구문제인 학교 밖 후기청소년이 학업중단 후 겪는 경험과 요구를 살펴보면, 대학에 진학하지 않은 학교 밖 후기청소년은 자신이 하고 싶은 일을 하는 데 중점을 두고 현재 생활에 충실한 것으로 나타났다. 지금 자신이 하고 싶은 일을 하므로 현재 생활에 만족하면서 진로를 모색하는 것이다. 대학도 지금은 갈 필요를 느끼지 못해 가지 않을 뿐 자신이 필요하다고 판단하면 언제든 갈 수 있다는 자신감을 보였다. 학교밖청소년지원센터를 통해 정보를 얻고 프로그램에 참여하면서 자신의 꿈을 실현하고 있으며, 정신적·경제적 독립을 준비하면서 적극적으로 살아가는 모습을 보였다. 그러나 안정적으로 머물 공간이 없어서 어려움을 겪고 있으며, 학교에 다니는 청소년보다 눈에 띄게 적은 재정적 지원에 불만을 표하였다. 학교처럼 상시 머물 수 있는 공간이 마련될 때 안정적으로 자신의 진로를 고민하면서 미래를 준비할 수 있기 때문이다. 이는 학교 밖 후기청소년에게 다양한 정보를 주고받으며 소속감과 안정감을 느낄 수 있는 공간이 필요하다는 김수연(2018)의 주장을 지지한다.

대학에 진학한 학교 밖 후기청소년은 학업을 중단한 적이 있음에도 대학은 가야겠다는 생각으로 대학에 들어갔다. 그러나 학업을 중단하여 생긴 공백으로 학습능력이 떨어져 학과 공부를 따라가기 힘들어하면서 여전히 자기 적성에 대해 고민하며 진로를 모색하였다. 이러한 결과는 선다솜(2017)의 연구에서 독립적으로 진로를 선택하고 준비하면서 대학의 필요성을 절실히 느끼는 학교 밖 후기청소년의 모습과 일치한다. 대학에 진학한 학교 밖 후기청소년은 학업중단 후 학교밖청소년지원센터에서 검정고시와 대학입시에 관한 정보를 얻고 상담받는 등 많은 도움을 받았지만, 원서나 면접을 혼자 준비하면서 힘들게 입시를 준비하고 대학 진학 후 더는 학교밖청소년지원센터를 이용하지 않는다고 말하였다. 그런데도 학교밖청소년지원센터에서 만난 교사와 친구의 도움으로 대학에 진학한 것에 대해 고마움을 표현하였다. 이는 대학 진학 후에도 함께 고민을 공유하고 진로를 탐색할 수 있도록 학교밖청소년지원센터가 학교 밖 후기청소년 한 명 한 명에게 맞춤형 프로그램을 더 다양하게 만드는 것이 필요함을 시사한다.

학교 밖 후기청소년들에서 나타나는 유사점은 자신의 현재와 미래를 함께 고민할 상담자

를 원한다는 것이다. 부모나 친구, 학교밖청소년지원센터의 교사 등과 이야기하면서 조언을 듣고 따르지만, 이러한 도움은 그들의 고민을 해결하는 데 한계가 있다. 그래서 학교 밖 후기청소년의 처지를 객관적으로 바라보고 구체적인 대안을 제시할 수 있는 전문적인 상담자가 필요하다. 이는 학업중단을 예방할 수 있는 전문적인 상담교사가 필요하다는 박하나, 김성은과 김현수(2021)의 주장을 뒷받침한다. 같은 맥락에서 학교 밖 후기청소년은 자신의 다양한 욕구를 충족하고 잠재력을 개발할 수 있는 프로그램을 원한다. 학교 밖 후기청소년은 제도권 교육으로 자신의 욕구가 충족되지 않아서 학교를 벗어난 만큼 학교 밖 후기청소년의 욕구를 충족할 수 있는 다양한 프로그램이 마련되어야 한다. 아울러 프로그램에 참여하는 비용이 지원되는 등 학교 밖 후기청소년을 위한 재정적 지원이 확대되어야 한다. 학교에 다니는 청소년이 무상급식이나 무상교육의 혜택을 받듯이 학교 밖 후기청소년에게 식비와 교육비 등이 지원되어야 한다.

학교 밖 후기청소년들에서 나타나는 차이점은 현재 필요한 정보나 금전적 여유, 현실적인 문제 해결 등의 차이로 드러난다. 먼저 학교밖청소년지원센터는 대학 진학 후에 이용하지 않는 것으로 나타났는데, 왜냐하면 학교밖청소년지원센터에서 필요한 정보를 얻을 수 없기 때문이다. 하지만 대학 진학 후에도 학교 밖 후기청소년이 계속 진로를 고민하는 만큼 학교밖청소년지원센터가 대학 진학 후에도 지속해서 교류할 수 있는 장을 제공하는 것이 요구된다. 다음으로 아르바이트하는 학교 밖 후기청소년은 돈을 벌고 소비하고 저축하면서 금전적 여유가 주는 심리적 만족감을 느끼고 있다. 그러나 최지연과 김현철(2016)이 지적하듯이 학교 밖 후기청소년은 최저시급을 받지 못하는 등 부당한 대우나 차별을 자주 받고 있다. 이는 근로기준법이나 청소년 노동인권과 같은 법률과 규정에 관한 교육을 비롯하여 학교 밖 후기청소년이 자신의 권리와 의무를 다하는 데 필요한 실질적인 교육이 시급함을 가리킨다. 마지막으로 몇몇 학교 밖 후기청소년은 주거독립에 필요한 돈을 모으기 위해 아르바이트하는데, 왜냐하면 주거독립은 월세나 생활비와 같은 현실적 문제를 포함하기 때문이다. 따라서 주거독립을 원하는 사람과 그렇지 않은 사람은 현실적인 문제 해결에서 차이가 난다고 볼 수 있다.

세 번째 연구문제인 학교 밖 후기청소년을 위한 효과적인 지원방안을 살펴보면, 학교 밖 후기청소년 전담기구와 전문적 상담체계 마련, 재정적 지원 확대, 다양한 프로그램 제공 등으로 나타난다. 현재 학교밖청소년지원센터에서 모든 학교 밖 후기청소년을 지원하고 관리하기 어려우므로 지자체와 교육청이 연계 협력하여 전담기구를 마련하고 안정적인 관리체제를 운영하는 것이 시급하다. 지자체와 교육청이 함께 전담기구를 운영함으로써 중앙부처의 변동과 상관없이 지속적이고 안정적으로 학교 밖 후기청소년에게 도움을 제공하는 것이 필요하기 때문이다. 학교 밖 후기청소년은 대학 진학 여부와 상관없이 진로에 대해 고민하고 있으며 명확히 삶의 방향을 정하지 못한 상태다. 뚜렷한 목적의식 없이 대학에 간 경우

에는 오히려 대학 진학 후 진로에 대한 고민으로 더 힘들어하는 모습을 보인다. 한번 제도권 교육을 벗어난 청소년에게 대학이 문제를 해결하는 대안이 될 수 없음을 보여주는 것이다. 그러므로 학교 밖 후기청소년 전담기구는 학교 밖 후기청소년을 위한 정보공유 플랫폼으로서 학교 밖 후기청소년의 직업선택과 대학 진학을 도와주어야 한다. 온라인과 오프라인을 이용한 정보망과 관계망이 구축되어 학교 밖 후기청소년이 상시 정보를 얻고 도움을 받으며 교류할 수 있어야 한다.

전담기구와 더불어 교육비와 급식비, 교통비 등의 금전적 지원과 청소년 혜택이 확대되고, 학교 밖 후기청소년을 위한 전용공간이 마련되어야 한다. 학교에 다니는 청소년과 같은 수준의 혜택이 학교 밖 후기청소년에게 제공되어야 한다. 또한 일반적이고 상식적 수준의 상담으로 학교 밖 후기청소년이 고민을 해결하고 진로를 모색하는 데 한계가 있으므로 전문적 상담자가 배치되어야 한다. 특히 학교 밖 후기청소년은 제도권 교육에서 담지 못하는 다양한 욕구를 갈망하므로 이러한 욕구를 이해하고 조언할 수 있는 전문적 상담체계가 마련되어야 한다. 아울러 학교 밖 후기청소년의 다양한 욕구를 충족할 수 있는 프로그램이 마련되어야 한다. 프로그램은 학교밖청소년지원센터가 직접 운영하거나 대학의 평생교육원이나 문화센터와 같은 곳과 연계하여 운영될 수 있다. 프로그램에는 근로기준법이나 청소년 노동인권과 같은 법률과 규정에 관한 교육을 비롯하여 학교 밖 후기청소년이 자신의 권리와 의무를 다하는 데 필요한 실질적인 교육이 포함되어야 한다. 아르바이트하는 학교 밖 후기청소년이 최저시급을 받지 못하는 등 부당한 대우나 차별을 자주 받기 때문이다.

결국 본 연구는 질적 사례연구를 통해 학교 밖 후기청소년의 경험과 요구에 관한 단편적 정보가 아니라 맥락 속에서 학교 밖 후기청소년의 이야기를 들려준다. 즉, 본 연구는 학교 밖 후기청소년이 경험하는 다양한 사례를 통해 학교 밖 후기청소년의 학업중단 이유와 과정, 학업중단 후 생활과 현재 상황, 앞으로 진로와 고민 등을 상세히 보여준다. 학교 밖 후기청소년의 다양한 처지를 보여줌으로써 본 연구는 설문 조사를 통한 양적 수치로 학교 밖 청소년의 일반적 상황을 보여주는 여러 선행연구와 차별화한다. 더불어 본 연구는 학교 밖 청소년에 관한 선행연구가 주로 초·중기의 학교 밖 청소년에게 집중되어 학교 밖 후기청소년에 관한 관심이나 지원방안에 대한 논의가 미흡하다(김지경, 김지연, 김정주, 2014; 한아름, 2020)는 문제점을 극복한다. 이처럼 맥락 속에서 학교 밖 후기청소년의 사례를 보여줌으로써 오랫동안 정책수혜로부터 소외되어 온 학교 밖 후기청소년의 목소리가 반영된 정책을 제시하는 데 본 연구의 의의가 있다.

마지막으로 본 연구는 G시에 거주하는 학교 밖 후기청소년이 참여함으로써 학교 밖 후기청소년에 대한 부분적 정보를 제공한다는 한계를 보인다. 지역에 따라 학교 밖 후기청소년의 학업중단 이유나 요구사항 등이 다르고, 학교 밖 후기청소년에 대한 지원이나 정책, 운영방식 등이 다양하기 때문이다. 더 나아가 학교밖청소년지원센터의 프로그램 수와 이용

를, 교육청과의 관계 등에서도 차이가 있다. 지역마다 학교 밖 후기청소년의 실태와 특성이 다양한 것이다. 따라서 후속연구는 여러 지역의 학교 밖 후기청소년의 다양한 사례를 살펴봄으로써 학교 밖 후기청소년에 대한 정보를 광범위하게 제공하고 각 지역의 특성이 반영된 지원방안을 마련하는 것이 필요하다. 학교 밖 후기청소년에 대한 사회 전체의 관심과 지원이 이루어질 수 있도록 여러 지역을 포괄하는 후속연구가 이루어지는 것이 요구된다.

참 고 문 헌

- 김세진, 정지희, 김윤희, 남진연, 방소희(2018). 후기청소년 라이프코칭 프로그램 개발: 비진학 청소년을 중심으로(2018 청소년상담연구·206). 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 김수연(2018). 학교 밖 청소년지원센터의 지원 효과에 관한 질적 연구. 강남대학교, 석사학위논문.
- 김 영, 황정미(2013). “요요 이행”과 “DIY 일대기”: 이행기 청년들의 노동경험과 생애 서사에 대한 질적 분석. **한국사회**, 14(1), 215-260.
- 김지경, 김지연, 김정주(2014). 학교 밖 청소년 지원 프로그램 개발·연구: 지원서비스 전달체계 및 프로그램 구성을 중심으로(연구보고 2014-43). 서울: 여성가족부 청소년자립지원과.
- 김지경, 정연순(2015). 20대 청년, 후기청소년정책 중장기 발전전략 연구: 4년제 일반대학 재학 및 졸업자를 중심으로(연구보고 15-R08). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 김하나(2022). 학교 밖 청소년의 자발적 교육경험과 진로성숙의 관계: 비인가 대안교육시설 사례를 중심으로. 서강대학교, 석사학위논문.
- 김현주, 박재연(2019). 학교 밖 청소년의 학업중단 경험에 관한 질적 연구: 학업중단 이전, 당시, 이후 경험을 중심으로. **예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지**, 9(3), 119-130. <http://doi.org/10.35873/ajmahs.2019.9.3.012>
- 박동진, 김나연(2019). 학교 밖 청소년의 사회적 낙인감이 우울에 미치는 영향에서 자아존중감의 매개효과. **한국청소년활동연구**, 5(3), 71-87. <http://doi.org/10.36697/skya.2019.5.3.71>
- 박하나, 김성은, 김현수(2021). 학교 밖 청소년의 학업중단 사유와 경험 이해: 학업중단 예방 정책에의 시사점. **한국청소년연구**, 32(3), 261-288. <http://dx.doi.org/10.14816/sky.2021.32.3.261>
- 백혜정, 송미경, 신정민(2015). 학교 밖 청소년 지원 정책 체계화 방안 연구(연구보고 15-R09). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 서 미, 정익중, 이태영, 김지혜(2017). 후기청소년 지원방안 연구: 심리·정서적 지원 중심(2017 청소년상담연구·199). 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 선다솜(2017). 학교 밖 청소년의 진로의식과 진로선택과정. 평택대학교, 석사학위논문.
- 성윤숙, 이지혜(2016). 학교 밖 청소년 이행경로에 따른 맞춤형 대책연구 I: 학교 밖 청

- 소년 이행경로별 특성에 대한 질적 분석(연구보고 16-R16). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 오병돈, 김기현(2013). 청소년복지정책 대상규모 추정: 학교밖 청소년을 중심으로. **청소년복지연구**, 15(4), 31-54.
- 오혜영, 박현진, 지승희(2012). 학업중단 청소년의 학업복귀강화 집단프로그램 개발. **한국심리학회지: 학교**, 9(3), 545-571.
<http://doi.org/10.16983/kjasp.2012.9.3.545>
- 윤철경, 유성렬, 김신영, 임지연, 엄아람, 최은희(2013). 학업중단 청소년 패널조사 및 지원 방안 연구 I (연구보고 13-R18). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 윤철경, 최인재, 김승경, 김성은(2018). 2018 학교 밖 청소년 실태조사(연구번호 2018-19). 서울: 여성가족부.
- 정선영, 최성우(2016). 일반계 남자고등학생의 학업중단숙려에 이르는 학교생활요인 탐구. **학교사회복지**, 35, 21-51.
- 정의중, 김대인, 오혜영, 이승연, 전종설(2017). **대학생과 자살: 상담에서 복지, 법률지원까지**. 서울: 박영스토리.
- 조혜영, 김지경, 전상진(2012). 후기청소년 세대 생활·의식 실태조사 및 정책 과제 연구 I: 대학 재학 후기청소년들을 중심으로(연구보고 2012-R03). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 진소연(2021). 후기청소년의 민주시민 의식 향상을 위한 뉴리터러시 교육프로그램 개발 및 효과 연구. 중앙대학교, 박사학위논문.
- 최지연, 김현철(2016). 학업중단 청소년의 특성 및 지원방안 연구. **청소년학연구**, 23(3), 103-132.
- 한아름(2020). 학교 밖 청소년의 사회적 낙인과 자아존중감과의 관계: 부모애착 및 또래애착의 조절효과. **학습자중심교과교육연구**, 20(10), 207-227.
- 홍나미, 신문희, 박은혜, 박지현(2013). 학업중단 청소년의 학업복귀 과정에 관한 근거이론 접근. **청소년복지연구**, 15(1), 121-153.
- 홍용희, 노경주, 심종희(2000). **질적 사례 연구**. 서울: 창지사.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Brunello, G., & de Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(22), 1-31.
<http://dx.doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London, UK: Falmer Press.
- Galland, O. (2003). Adolescence, post-adolescence, youth: Revised interpretation. *Revue Française de Sociologie*, 44(5), 163-188.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

ABSTRACT

A Qualitative Case Study on the Experiences and Needs of Out-of-school Late Adolescents

Youngsin Kim (Researcher, Gwangju Foundation for Women & Family)
Seunghye Kim (Associate Professor, Gwangju University)

The purpose of this study was to investigate the experiences and needs of out-of-school late adolescents and to seek support plans. This study examined the troubles, problems, and requirements that occurred while out-of-school late adolescents were looking for career path, and explored support plans. Participants were 30 out-of-school late adolescents who resided in G city. They were selected by the sampling strategy of maximum variation and divided into advanced group and non-admission group. Data were collected through archives and in-depth interviews from September to October 2020, and examined using within-case analysis and cross-case analysis used in a qualitative case study. As a result, out-of-school late adolescents were shown agonizing over their careers irrespective of their enrollment in a college, and experienced uneasiness with orienting their life. Emphasis was exhibited in arranging specialized counseling system, increasing financial support, and providing diverse program. Therefore, it is urgently needed that local government and the office of education arrange together an organization for out-of-school late adolescents and operate a stable management system. After all, it is significant that this study should emphasize the importance of policies to directly reflect the voices of out-of-school late adolescents by investigating diverse cases of out-of-school late adolescents and seeking effective support plans.

Key words: out-of-school late adolescents, experiences, needs, support plans,
qualitative case study

유아생태예술교육을 위한 협력적 실행연구*

조 은 제** · 이 부 미***

본 연구는 연구자와 교사가 유아생태예술교육을 현장에 적용하여 반성적 실천을 통한 순환적 변화과정을 탐색 하였다. 연구 참여자는 만 5세 유아 23명과 연구자 1명, 교사 3명이다. 연구기간은 2017년 1월부터 2019년 10월까지이며, 실행연구과정에서 수집된 참여관찰 기록 및 수업 동영상 전사 자료와 연구자와 교사의 저널, 교사면담 자료 등을 분석하였다. 실행연구 과정 안에서 유아들의 놀이와 매체에 대한 집중력, 교사의 계획 중심의 활동 주도성의 문제점, 실내와 자연공간에 따른 활동의 역동성 차원에서 교육적 관점을 교사에서 유아에게로 전환하는 반성적 성찰이 지속적으로 이루어졌다. 3차에 걸친 계획-실행-반성적 성찰-대안 구성의 순환적 과정 속에서 최종적으로 드러난 유아생태예술교육 실행과정의 주요요소는 생태학적경험과 놀이 몰입, 매체 활용과 예술영역 간의 통합, 과정 중심의 활동, 협력 학습의 가치, 공간의 중요성으로 도출되었다. 연구자와 교사가 함께하는 협력적 실행연구를 통해 유아생태예술교육의 본질적 의미를 이해하고 이에 대한 실천적 지식을 도출할 수 있었다.

주제어: 생태예술교육, 협력적 실행연구, 연구자로서의 교사

논문 접수: 2022/07/15 수정본 접수: 2022/09/09 게재 승인: 2022/09/23

* 본 논문은 경기대학교 박사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 온숲어린이집 원장

*** 경기대학교 유아교육학과 교수 (교신저자: boomilee@hanmail.net)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

자연 생태계와 인류의 과멸 위기를 극복할 수 있는 중요한 세계관으로 생태론적 세계관이 받아들여지면서 인간 중심에서 벗어난 생명 중심 사상이 강조되기 시작하였다(Worster, 2002). 이러한 생태주의는 인간이 자신의 삶을 자연과 연결하여 끊임없이 탐색, 경험, 표현하는 형질로서의 예술과도 밀접한 연관성을 갖는다.

생태예술은 인간이 자연을 체험적으로 인식한 다음 예술을 통해 표현되는 현상이다. 동시에 자연에 대한 예술적 반응을 통해 자연과 인간관계를 새롭게 형성해 가는 실천에 관한 것이다(조경민, 2015). 인간과 자연의 교감을 통해 생명을 살리는 표현과 행위 및 움직임으로, 생태계에 대한 깊은 깨달음과 자연에 대한 직접적인 체험을 바탕으로 자연을 주제와 소재로 표현하는 예술행위이다(이현민, 이상원, 2010). 인간에게 경험은 하나의 유기체로서 환경에 적응해가는 모든 과정이며 이것은 자연 내부에서 자연을 통해 발생하는 것 즉, 인간이 자연과의 상호작용 안에서 인간을 포함시키는 활동이라 할 수 있다(홍애령, 2014). 따라서 생태예술은 자연과 인간이 하나의 연결고리로 상호작용하는 관계성, 각자 나름의 생명의 독특함을 지니고 있다는 다양성, 모든 것은 새롭게 태어나고 성장하며 소멸한다는 순환성에 근거를 두고 있다(허효범, 2014).

인간은 출생부터 생득적인 예술성과 감각을 이용해서 끊임없이 주변을 탐색하며 외부로부터의 자극을 경험하고 그 경험을 재구성하면서 성장해 가는 발달적 존재이다(Gadamer, 2000). 유아에게 예술 매체들(음악, 미술, 춤, 연극 등)은 자신이 경험하고 느낀 바를 표현하는 표상의 형태이며, 이러한 비언어적 표상이 때로는 언어적 표현보다 더 분명하고 극적인 의사표현이 될 수도 있다(홍용희, 2003). 따라서 예술이란 단지 즐기는 장식적인 것이 아니라 다양한 매체들을 이용하여 표상 형식을 배우고 경험하는 것이다(정은경, 2002).

이와 같은 예술교육의 본질은 국가 수준 누리과정에서 제시하는 예술경험의 목표 및 내용과도 연결된다. 유아가 자연, 생활, 예술에서 아름다움을 느끼고 음악, 움직임과 춤, 미술, 극놀이 등의 예술에서 자신의 느낌과 생각을 창의적으로 표현하는 과정을 즐기며, 다양한 예술작품을 감상하며 다른 사람의 예술 표현을 존중한다(교육부, 보건복지부, 2019). 아름다움을 느끼는 대상으로 자연, 생활, 예술이 통합되어 있으며 표현의 영역으로 음악, 미술, 동작, 극놀이가 제시되어 있고 다양한 표현을 존중하며 감상한다는 내용으로 느낌(인식), 표현, 감상이라는 예술교과의 학문적 내용지식을 반영하고 있다. 이러한 내용 지식은 다시 표현의 영역인 음악, 미술, 동작, 극놀이 등의 교과안에서 재구성된다. 교과 내에서

예술적 내용지식이 재구성되는 과정에서 발생할 수 있는 교과분리의 문제를 해결하기 위해 최근 놀이 중심의 개정 누리과정에서는 예술경험 영역의 통합적 이해라는 장을 만들어 유아들의 놀이경험 사례를 통해 이해를 돕고 있다. 그럼에도 불구하고 유아예술관련 연구들은 미술, 음악, 동작, 문학 등으로 분리된 교과화가 두드러지고 그 중에서도 미술, 음악 연구가 훨씬 많다(유지안, 2015). 그동안 유아교육에서 통합교육에 대한 다양한 논점이 공유되었지만 교육내용에 국한되었던 통합의 형태가 강조되었음을 부인하기는 어렵다. 따라서 교육내용 중심의 통합에서 벗어나 보다 넓은 의미의 통합이 필요하다(유지안, 2015; 이은형, 김남연, 김명정, 2012).

생태예술교육은 자연의 다질성과 아름다움을 다양한 예술적 표상활동을 통해 인간(유아)의 예술성을 발현하는 것이다. 자연은 계절에 따라 늘 새로움을 주고 아름다움과 경이로움, 신비함을 주는 공간이자 인간에게는 자연에 대한 감상과 표현을 불러일으키는 공간이다(진성욱, 황해익, 2013). 자연에는 아름다운 풍경과 다양한 소리, 많은 생물들의 역동적인 움직임이 존재한다. 이러한 자연이 가진 미적, 동적, 음악적 움직임의 요소는 인간이 자연의 일부로 살아왔던 오랜 역사에서 예술과 끊임없이 관계를 맺으며 삶을 풍요롭게 만드는 역할을 하였다. 유아의 자연 경험은 소리, 질감, 색깔, 냄새, 맛과 같은 감각적 인상에 영향을 끼치고 심미감과 소통능력을 발달시킨다(Louv, 2011; Willson, 1995). 자연을 주제로 한 예술 활동은 자연과의 지속적인 만남을 통하여 유아의 호기심과 흥미를 유발함과 동시에 자연에 대한 내적 미의식을 발현할 수 있다. 즉 유아에게 자연과의 교감을 통해 예술적 특성을 발견할 수 있도록 해주며, 자연과 예술이 가지고 있는 미적요소로 유아의 흥미와 관심을 이끌어 표현능력을 높이고 창의적 표현이 가능하다(박선영, 2013). 생태환경의 색과 소리, 무늬를 표현하고, 아름다움을 발견하는 일은 유아에게 자연의 미적 요소에 대한 인식과 미적 감각을 배울 수 있는 소중한 경험이다. 따라서 생태적 예술표현은 미술, 음악, 동작, 문학의 각 영역이 뒤섞여 일어나는 통합의 과정이라고 할 수 있다. 유아를 위한 생태예술교육은 자연에 대한 직접적인 체험을 바탕으로 이루어지는 활동으로 일상에서 자연을 예술 활동의 주제나 재료로써 직접 경험하고 교감, 표현함으로써 유아의 내적 미의식을 형성할 수 있다. 또한 자연의 아름다움과 질서, 생명의 가치와 움직임 등에 대한 예술적 표현을 통해 유아의 환경에 대한 존중의 태도를 함양할 수 있다(홍지명, 2010).

유아교육에서 강조하는 예술경험의 중요성을 반영한 유아생태예술교육과 관련된 연구는 많지 않은데 그 경향을 살펴보면 다음과 같다. 초·중등교육 분야에서 이루어진 이론적 탐구에 비해 유아교육 분야에서는 생태예술교육 자체를 이론적으로 탐색하는 연구는 찾아보기 어렵다. 그 대신 자연 및 생태적 주제를 활용한 미술, 음악, 동작, 문학, 과학 등의 각 교과의 맥락에서 프로그램을 개발하고 그 효과를 분석한 연구들이 주로 이루어지고 있다. 이러한 효과분석 연구는 생태예술론적 본연의 관점보다는 자연의 요소를 기능적으로 활용하는

정도로 생태환경을 도구화하는 특성을 보이고 있다(김선월, 2012; 김세루, 김명화, 2012; 유승우, 채영란, 2014; 임은정, 2013; 장정애, 2011; 정순남, 2004; 채영란, 2013; 함영숙, 2014).

또 다른 문제는 효과성 분석을 위해 개발되는 프로그램의 특성에 있다. 대부분의 연구들이 양적연구의 프로그램 개발 절차를 따르고 있다는 점에서 교육과정이 지나치게 경험·분석적 및 기술적 가치의 측면과 지식 개념적 측면에서 구성된다는 점이다. 구조화된 프로그램으로 진행되는 교육과정은 연구자의 계획과 목표 아래 포섭됨으로써 계획된 교육과정 안에서 유아와 교사는 수동적 존재가 되고 객체화 된다(박향원, 2013). ‘예술 중심 교육과정 설계모형’을 제안한 Eisner(1979)는 언제나 목표가 우선되는 폐쇄적인 기능적 교육과정 설계절차의 한계를 극복하기 위해서는 학생과 교사가 상호작용하는 현장 중심의 역동적 설계 절차를 강조하였다. 교육과정 및 프로그램을 만들고 실천하는 과정은 유기적이어야 하며 교육현장과 긴밀히 연결되어야 한다. 따라서 유아와 교사가 상호작용하는 현장 중심의 역동적인 유아생태예술교육이 이루어질 필요가 있다. 이를 통해 전통적 교육과정의 기술공학적 가치의 구조화된 프로그램의 한계 및 예술교과 분리의 문제점을 보완함과 동시에 유아생태예술교육의 이론과 실제의 간극을 어느 정도 극복할 수 있을 것이다.

실행연구는 교육현장의 실제적 맥락 안에서 상황적 문제인식과 분석을 통해 실천적인 교수방법을 찾아가는 연구 방법이다. 교육에서의 실행연구는 교사의 교육활동 실천과정으로써 수업을 개선하는 활동으로 정의된다. 이러한 활동은 교사가 변화의 주체가 되어 지속적으로 필요한 실천적 지식을 쌓으며, 교수활동 맥락 안에서 교실과 학생의 변화를 확인하고 연구자로서의 교사 역할을 수행하는 것을 가능하게 한다(박향원, 2013). 협력적 실행연구는 연구자가 교실이라는 구체적인 맥락 속에서 교사들과 협력하여 문제를 해결해 나가는 실제적이고 실용적인 과정이다(Tomal, 2010). 협력적 실행연구는 교사의 교육과정 및 수업실천에 대한 전문적 이해를 높일 수 있는 과정지향적 방법이다.

이에 본 연구는 교수자와 학습자의 반응을 중심으로 하는 생태예술교육을 협력적 실행연구로 실시하고자 한다. 연구자와 교사가 함께 생태예술교육을 실행하는 과정에서 어떠한 문제 상황을 만나고 어떻게 문제를 진단하고 해결해 가는 지 그 과정을 탐색하고자 한다. 협력적 실행연구 과정에서 발견해 낸 문제점 및 개선 방안의 제시는 생태예술교육과정의 본질을 이해하고 실행하는데 있어 교사의 실천적 지식 및 전문성 향상의 자료로 활용될 수 있을 것이다. 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아생태예술교육의 협력적 실행과정은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 협력적 실행연구 모형 및 절차

Kemmis와 McTaggart(1988)의 협력적 실행연구는 현장의 실제적 개선이 가능할 수 있는 접근으로 연구 과정 자체가 변화 및 개선의 방법을 탐색하는 연구 모형이다. 연구과정에서 교사의 자기반성적 실행이 중요하게 작동하는 협력적 실행연구 모형은 계획, 실행, 관찰, 반성의 순환적 연구주기를 반복하며 문제인식과 함께 대안을 마련할 수 있다는 특성을 갖고 있다.

Kemmis와 McTaggart의 협력적 실행연구 모형에 기반한 유아생태예술교육의 협력적 실행연구의 모형을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 유아생태예술교육에 대한 목적과 목표, 교수 방법, 교육내용, 교사의 역할 등에 대한 계획을 구성하고 이에 적합한 활동을 실행하면서 면밀한 관찰을 통해 문제점을 발견하여 반성적 대안을 만드는 사이클이 순환되도록 하였다. 연구기간 동안 이러한 순환적 사이클이 3차에 걸쳐 실행되었는데 그 연구절차는 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구절차

연구 절차	기 간	내 용
예비연구	2017.01.05~2017.02.28	자료수집 및 문헌분석
	2017.03.01~2017.03.31	비참여관찰 및 문제점 인식
	2017.04.03~2017.04.30	교육 구성체계 수립 및 예비적 적용
실행연구	2017.05.01~2017.05.28	1차 교육 내용 구성
	2017.05.29~2018.05.21	1차 실행 및 관찰
	2018.05.22~2018.06.14	1차 반성 및 2차 계획
	2018.06.14~2018.10.19	2차 실행 및 관찰
	2018.10.20~2018.11.20	2차 반성 및 3차 계획
	2018.11.21~2019.02.18	3차 실행
	2019.2.19.~2019.10.31	3차 반성 및 전체 실행과정 분석

2. 연구 현장 및 참여자

경기도 Y시에 위치한 D 어린이집은 2003년도에 천주교 재단에서 설립한 종교법인 시설로 2008년부터 생태교육을 시행하고 있다(텃밭활동, 산책, 바깥놀이, 세시절기, 전래놀이, 천연염색 등). 수도권 도시 주변부에 위치한 어린이집 동네에서 논, 밭과 같은 시골풍경을

볼 수 있으며 차량으로 5분가량 거리에 숲이 있어 다양한 숲 체험 활동을 할 수 있다.

D 어린이집 정원은 총 9학급, 99명으로 ‘매일 숲반’과 ‘주 2회 숲반’으로 구성되어 있다. 본 연구대상 유아들은 ‘매일 숲 반’인 하늘 반 만 5세 유아 23명으로 남아 9명, 여아 14명이다. ‘매일 숲반’의 하루일과는 오전 7시 30분에서 오후 7시 30분까지 운영되는데 오전 시간에는 등원 및 자유선택활동, 아침새참, 숲에서의 아침 모임과 숲 놀이가 이루어지고 오후에는 귀원 후 점심식사, 자유선택활동 및 바깥놀이, 낮잠(영유아) 및 특별활동, 오후새참, 귀가로 이루어진다.

본 실행연구의 연구자는 D 어린이집의 원장으로 30여년의 현장경험을 갖고 있다. 연구자는 유아의 삶과 미래를 건강하게 만들고자 생태유아교육을 실행하면서 전래놀이, 전래동요, 우리 음악 감상 및 국악기 연주하기 등의 활동을 7년 동안 유아들을 대상으로 직접 진행하였다. 그러나 유아가 자연의 예술적 요소를 경험하고 표현하며 내면화까지 이루어지는 생태예술교육은 미흡하다는 판단을 하였고 이에 연구자는 생태예술 활동이 발전될 수 있는 교육과정의 필요성을 자각하고 유아를 위한 생태예술교육 실행연구를 시작하게 되었다.

본 연구에 참여한 교사는 2017년 5월~2017년 9월까지 참여한 당시 만 4세 담임교사인 박 교사, 2018년부터 참여한 만 5세 하늘 반 담임교사인 안 교사와 공동담임인 임 교사이다. 박 교사는 D 어린이집에서 5년 동안 재직하였으며 유아교육을 전공하였고 주임교사로서 유아들과 즐겁게 생활하며 긍정적인 상호작용을 잘 하는 교사이다. 그래서 박 교사에게 생태예술교육의 가치와 실행연구를 통한 교사의 성장을 설명하고 실행연구교사의 역할에 대해서 이야기하고 연구에 대한 동의를 구했다. 어렵게 동의는 받았지만 처음부터 계속된 연구 참여의 부담감으로 박 교사는 4개월 만에 연구를 중단하였다. 연구기간 동안 연구자는 수업준비 및 수업진행, 관찰일지 기록 작업을 하였고 박 교사는 2회(9, 10회기)의 수업 진행을 하였고 동영상 촬영을 담당하였다.

그다음에 참여한 안 교사는 D 어린이집에서 6년 동안 재직 중이며 만 5세 담임을 3년째 맡아 반 운영과 학부모 및 원아관리 면에서 유능한 능력을 보여주는 교사이다. D 어린이집의 자연중심 교육철학에 따라 ‘매일 숲 반’을 맡고 있으며, 유아 숲 지도사와 숲 해설가 자격증을 취득할 정도로 끊임없이 숲에 대해 공부하고 있는 교사이다. 임 교사는 유아교육 석사과정을 마쳤고 D 어린이집에서 1세에서 5세까지 다양한 연령의 유아들을 교육하였으며 부장교사로서 13년 동안 재직 중이다.

박 교사와의 관계에서 교사의 자발적 동의와 신뢰관계 형성의 중요성을 깊게 깨닫게 된 연구자는 2018년도 1월에 5세반을 맡게 된(박 교사의 4세반 유아들 포함) 공동담임인 안 교사와 임 교사에게 그 동안의 연구과정과 실행연구의 방향과 내용에 대해 자세하게 설명하였다. 이 설명 과정에서 연구자는 두 교사에게 참여의 자발성을 존중하겠다는 의사를 전달하였고 두 교사는 숙고를 통해 참여를 결정하게 되었다. 연구자는 박 교사와 함께 진행

한 1차 실행연구 전 과정을 상세하게 두 교사에게 보고하였다. 새로운 교사들을 맞이하면서 연구자는 교사들과 더욱 민감하게 소통할 필요성을 느끼게 되었다. 그래서 연구자, 안 교사, 임 교사는 매 활동 이후 활동에 대한 대화적 평가를 시도하면서 협력적 관계를 형성해 가기 시작하였다. 연구기간 동안 안 교사는 수업진행을 임 교사는 동영상 촬영을 책임지고 진행하되, 수업준비와 수업에 대한 논의와 협의에는 함께 참여하였다. 연구자는 수업 관찰 및 관찰일지 작성에 집중하였다. 연구자의 참여관찰은 연구자가 일하는 현장을 연구한다는 점에서(self-study) 매우 적극적인 참여에 해당한다. 1회기부터 8회기까지 수업을 직접 진행한 점, 이후에도 어린이집의 일상을 함께 하며 참여관찰을 했다는 점에서 볼 때, Spradely(1988)의 완전참여와 능동적 참여 수준에 해당된다고 볼 수 있다.

3. 자료 수집

본 연구는 예비연구를 포함하여 2017년 1월 3일부터 2019년 2월 23일까지 총 28개월간 진행되었는데 협력적 실행연구는 2017년 5월부터 2019년 2월까지 진행되었다. 실행연구의 모든 과정을 최대한 녹화, 녹음하였다. 저장된 수업 동영상은 1차 실행자료 14회기, 2차 실행자료 12회기, 3차 실행자료 14회기의 자료와 민화박물관 방문 자료를 포함한 총 43회기의 동영상 자료가 수집되었다.

안 교사와 임 교사는 2, 3차 실행연구가 진행되는 동안 교사저널을 작성하였고 연구자 또한 전문가와 협의한 사항이나 문제 상황, 대안에 대한 아이디어 등을 도출하기 위한 저널을 작성하였다. 교사들은 저널에 수업 진행 시 어려웠거나 인상적이었던 점, 교사로서 더 노력할 수 있는 부분, 수업 진행 전과 후에 들었던 생각들을 자유롭게 기술하였다. 교사들의 저널에 담긴 수업에 대한 고민과 갈등, 반성적 내용, 성취감 등은 협력적 실행연구의 당면한 문제들을 해결해 가는데 중요한 자료가 되었다.

수업 동영상 자료는 유아들의 실내 활동과 자연에서의 활동 전 과정을 녹화한 것으로 전사 자료가 A4 512장이다. 동영상 전사내용은 실행연구의 전체 과정의 방향을 잡아나가는 데 있어 중요한 자료이면서 이 연구의 교육적 의미를 해석하는 데 주요 분석 텍스트로 활용하였다. 특히 3차 실행과정에서 녹화된 수업 동영상은 연구자와 교사들이 함께 보며 평가를 하고 다음 수업에 대한 논의를 진행하는 연구자-교사 수업협회의 텍스트로 활용하였다.

교사와의 면담은 교사들이 심적 부담을 적게 느낄 수 있도록 가능하면 말하고 싶은 주제를 교사들로부터 추출하여 재구성하였다. 면담 내용은 활동을 전개하며 드는 전체적인 생각, 예상하지 못한 유아들의 반응과 대처, 교사의 역할에 대한 한계와 가능성, 실행교사로서 바라는 예술교육의 방향에 대한 것으로 교수계획, 교수행동, 교수방법 등을 아우른다.

1, 2차 실행연구 시 진행된 면담은 수업활동을 진행 한 날, 유아들의 1차 귀가가 마무리된 오후 4시에 30분~1시간 정도 이루어졌으며 시간상 다 하지 못한 내용이 있을 때는 추가 질문지를 통해 이루어졌다. 3차 실행 시 면담은 매번 수업 후 원장실에서 수업 동영상과 함께 보며 수업에 대한 평가 및 협의를 하면서 이루어졌다. 이 때 평가를 바탕으로 다음 활동에 대한 의견 제시 및 조율을 통해 수업활동을 계획하였다. 이 내용을 바탕으로 연구자가 수업계획안을 작성하되 이는 참조자료로서 실제의 수업전개는 상황에 따라 달라질 수 있음을 모두 공유하였다. 교사면담 및 수업협의 자료는 교사들의 허락하에 34회의 녹음파일이 수집되었다.

이외에 D 어린이집 수업 계획안과 수업 중 활용된 교사의 교수자료, 예술교육 관련 도서 및 자료, 유아들의 활동표현 결과물들을 수집하여 분석의 기초자료로 활용하였다. 수업계획안과 교사의 교수자료는 실제로 이루어진 수업의 내용을 분석할 때 비교참조체계로 활용하였으며 예술교육 관련 도서 및 자료는 주로 생태예술교육과 관련된 이론서 및 연구물로서 실행연구의 교육내용, 교수방법 구성 및 실행연구의 교육적 의미를 해석하는 데 참조자료로 활용하였다.

4. 자료 분석

이 연구의 자료 분석은 연구실행 과정과 맞물린다. 실행연구가 3차에 걸쳐 이루어졌고 각 단계마다 연구자와 교사의 성찰과 반성으로 분석된 결과를 다음 단계의 실행과정에 반영해야 했기 때문에 연구과정과 분석이 상당 부분 동시에 이루어질 수밖에 없었다. 수업 중 발생한 연구 참여 유아와 교사의 상호작용의 맥락에서 유아와 교사의 행동과 반응, 이때 기록된 연구자의 느낌이나 의문 및 새롭게 알게 된 점 등을 중심으로 분석하면서 코딩과 유목화 과정을 실시하였다. 코딩과 유목화 과정을 통해 1차 실행 과정에서 분석된 주제는 가르치려는 교사 vs 놀이와 경험 중심, 주제에서 매체, 교사 중심에서 유아 중심, 실내와 바깥활동의 차이, 매체 간의 결합이다. 2차 실행 과정에서는 사전 경험과 놀이의 몰입, 소극적 수업 계획과 공동 계획의 필요, 예술 영역 간의 통합, 또래 간 협력으로 분석되었다. 3차 실행 과정을 통해 놀이와 경험의 연속성, 자연발생적인 협력, 매체활용과 예술 표현, 활동의 과정 중심이라는 주제가 도출되었다.

본 연구에서 자료 분석에 대한 신뢰성을 높이고자 연구 참여자를 통하여 연구 과정 및 연구결과 해석의 타당성을 검토하는 참여자 확인(member checking)을 실시하였다. 그리고 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 충분한 기간 동안의 집중적인 관찰과 유아교육 전문가에게 동료보고(peer debriefing)를 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 1차 실행연구 과정

가. 1차 실행연구의 진행

약 1년 동안 이루어진 1차 실행연구(2017년 5월 29일 - 2018년 5월 21일)는 여러 시행착오의 연속과정으로 세 시기로 진행되었다. 연구자가 활동실행을 진행하고 박 교사가 조력하는 시기(1회기-8회기), 박 교사가 활동을 진행하고 연구자가 조력하는 시기(9회기-10회기), 마지막으로 임 교사, 안 교사와 연구자와의 협력체계가 작동되는 시기(11회기-14회기)이다.

실행활동의 주제선정 및 그 배경을 설명하면 다음과 같다. 선정기준은 첫째, 유아가 호기심과 흥미를 느낄 수 있는 주제인가? 둘째, 자연과의 관계가 풍부한 주제인가? 셋째, 자연에 대한 경험을 예술 활동으로 표현이 가능한 주제인가? 넷째, 예술적 요소를 바탕으로 유아의 상상력과 창의적인 표현이 가능한 주제인가? 이러한 기준을 바탕으로 줄, 흙, 색, 무늬, 선, 소리의 여섯 가지 주제를 선정하였다. 이 여섯 가지 주제는 생태적, 예술적 차원 모두에서 원형적인 특성을 갖고 있어 무한적인 반복과 차이의 변주가 가능하다고 판단되어 1, 2, 3차 실행과정에 동일하게 적용하였다.

1회기 활동의 계획과 연구자, 박 교사, 안 교사와 임 교사가 함께 실행한 활동 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 1차 실행 계획과 결과

회기	주제	세부 교육 내용	회기	주제	세부 교육 내용
1	줄	-전래동요 '꼬마야 꼬마야'로 놀아요. -췌! 비밀의 동물 -바람은 어떻게 움직일까?	1	줄	-전래동요 '꼬마야 꼬마야'로 놀아요.(2017.5.29) -바람은 어떻게 움직일까?
2		-이 줄을 어떻게 넘을까? -줄로 표현하는 자연 -우리 모두는 연결되어 있어요	2		-췌 비밀의 동물(2017.5.30)
3	흙	-흙의 매력은? -두껍아 두껍아 -네일 아트 / 아름다운 손 -흙으로 만나는 이야기	3	줄	-줄로 표현해요.(2017.5.31)
4		-사라지는 흙그림 -흙으로 만드는 내 밥그릇 -흙과 함께 하는 퍼포먼스	4		-줄로 표현하는 자연 (2017.6.8)

5	색	-파란색이 말하는 것 -빨간색이 말하는 것 -습식 수채화	5	흙	-흙을 매력은? -두껍아, 두껍아(2017.6.22)
6		-빨간색을 느껴요. -파란색을 느껴요. -파란색과 놀아요.	6		-흙으로 만나는 이야기 (2017.6.26)
7	무늬	-왜 무늬가 이렇게?(전통무늬탐색) -동물에게 있는 특별한 무늬를 찾아라! -꽃과 나무껍질의 아름다운 무늬들	7		-흙손바닥과 자연네일아트 (2017.7.20)
8		-전통무늬(가방 옷 집등)로 만들어요 -내게 어울리는 무늬는? -뚝다아디 뚝다아디 축제	8		-아름다운 밥그릇 (2017.7.17)
9	선	-버선의 선, 한복의 고유한 선 -바다의 수평선 -내가 만드는 선은?	9		-빨간색이 말하는 것 (2017.8.23)
10		-거미줄의 선 이야기 - 나뭇잎 길 -꽃이 벌에게 안내하는 선	10		-파란색이 말하는 것 (2017.9.4)
11	소리	-숲에서 대금소리를 들어요 -바람소리, 새소리는 무엇이라고 하는 걸까? -눈감고 이야기 들으며 그려요	11	색	-습식 수채화 (2018.4.19) <빨강.파랑.노랑이 말하는 것>
12		-흥겨운 사물놀이를 해요 -자연음악을 들으며 춤 춰요 -연물로 연주하는 오케스트라	12		-빨간색을 느껴요.(2018.4.30.)
			13		-파란색을 느껴요.(2018.5.18)
			14		-파란색과 놀아요.(2018.5.21)

<표 2>를 보면 유아생태예술교육 1차 실행에서 처음 계획했던 활동 주제는 ‘줄’, ‘흙’, ‘색’, ‘무늬’, ‘선’, ‘소리’였으나 활동이 진행되면서 ‘줄’과 ‘흙’은 2회기에서 4회기로, ‘색’은 2회기에서 6회기로 활동이 늘어나 ‘무늬’, ‘선’, ‘소리’는 제외되었다.

이렇게 변화된 가장 큰 원인은 첫 시간에 경험한 활동을 유아들이 다음 시간에도 연속해서 하고자 했기 때문이다. 교사들은 유아들의 욕구를 반영한 개별 활동 시간을 충분하게 제공할 수밖에 없었다. 결국 유아들이 충분히 활동을 즐기고 학습할 수 있도록 교육 계획을 수정할 수밖에 없었는데 이러한 수정 과정에는 교육활동에 대한 문제점 인식, 반성과 대안 제시가 포함된다.

나. 1차 실행 반성 및 해결방안 모색

오랜 시간 동안 계획 중심의 교육과정 수행에 익숙했던 교사가 유아들에게 매체를 충분히 탐색할 수 있는 시간과 공간을 주는 일은 쉽지 않다. 교사의 관습화된 교수행위인 가르치고자 하는 욕구, 주제 활동으로서의 교육내용 강조, 교사의 계획된 주도성에 따른 공간과 매체 등의 제한적 활용 등에서 문제점이 드러나게 되었고 이에 대한 반성과 대안은 다

음과 같다.

(1) 가르치려는 교사에 대한 반성으로부터 유아의 놀이와 경험 발견

1차 실행 ‘줄’, ‘흙’ 초기 활동에서 유아들은 줄과 흙을 갖고 다양하게 놀았다. 교사는 이 수업에서 무엇을 해야 하는지 수업활동 내용을 명료하게 인식한 반면, 유아들은 놀이를 유인하는 ‘줄’과, ‘흙’이 지니고 있는 매체로서의 속성을 그대로 흡수한다.

교실에서 교사(연구자) 3m의 밧줄을 주고 휘두르지 않도록 주의사항을 이야기하며 다음과 같이 지시하였다. “오늘은 밧줄로 첫째, 자연물을 만들어요. 둘째, 동물을 만들 거예요.”라며 활동내용을 주었다. 유아들은 교사의 이야기를 듣고 대답은 하였으나, 곧 친구들끼리 자유롭게 줄을 갖고 놀이를 하였다. 가장 많이 나타나는 놀이가 줄다리기였고, 줄넘기하는 것처럼 돌아서 줄을 잡고 휘둘렀다.

(2017. 5. 31. ‘줄로 표현해요.’ 관찰일지)

‘1차-줄’ 활동에서 수업계획의 틀에 맞추어 수업을 하였다. 연구자와 교사는 도입-전개-마무리에서 벗어난 교수 학습 방법을 고민하기 시작하였다. 교사가 활동결과에 대한 그림을 미리 예상할 경우 유아로 하여금 결과를 내게끔 재촉하는 것은 아닌지 고민이 되었다.

(2017. 6. 8. 연구자 저널)

교사가 계획한 활동과 달리, 유아는 줄의 운동성을 반영한 놀이를 몸으로 자유롭게 표현하였다. 교사들은 ‘줄’, ‘흙’, ‘색’을 주제로 진행된 활동에서 계획된 수업절차에 따라 활동을 진행할 경우, 유아의 자유로운 표현이 제한된다는 것을 인식하게 되었다. 그래서 ‘색’의 후반기 활동부터는 교사와 연구자의 협의를 통해 유아에게 충분히 놀 수 있는 기회를 좀 더 제공해주기 시작했다.

(2) 활동주제 중심에서 매체 중심으로 이동

활동주제 중심의 교육과정에 익숙한 교사에게 활동의 교육 목표는 활동 주제의 내용과 관련된 유의미성으로 평가된다. 그러나 1차 실행과정에서 유아들의 관심이 교사가 계획한 활동주제보다는 매체 자체에 집중되고 있음을 발견하였다. ‘줄’, ‘흙’, ‘색’을 교사는 수업의 주제로 생각했다면 유아는 놀 거리, 소재로 다루면서 매체 자체에 집중하였다. 유아들이 ‘줄’이라는 매체를 자신의 몸으로 놀았던 것처럼, ‘흙’ 역시 유아들에게는 탐색과 놀이를 풍부하게 하는 매체였던 것이다. 2주 계획과 달리 4주 동안 진행된 ‘흙’ 주제의 ‘흙으로 만나는 이야기’ 활동에서 교사가 계획한 이야기 활동 대신 탐색과 놀이로 변형된 ‘흙 놀이’가 이루어졌다. 흙이라는 질료의 특성에 유아들이 빠져들었기 때문이다.

흙을 도화지에 올려놓고 이야기를 만들어보는 활동에서 나는 유아에게 손가락을 이용하여 흙 이야기를 하자고 제안하였다. 그러나 유아는 이야기보다 흙을 탐색하는 데 더 집중하였다. 흙이라는 소재에 푹 빠져서 놀 수 있도록 하지 못하고, 수업의 목표를 이루고자 이야기를 하도록 지시한 것은 교사의 미흡함으로 판단된다. 유아가 좀 더 창의적으로 흙을 만날 수 있도록 진행과 계획, 발문에 변화를 가져와야 할 것으로 판단된다.

(2017. 6. 26. 연구자 저널)

이러한 교사의 자각과 반성은 매체의 탐색과 경험에 중심을 두고 유아가 충분히 놀 수 있는 시·공간을 주는 것의 필요성과 연결된다. 유아 주도적인 예술경험을 위해서는 놀이와 표현을 연결하여 유아 자신을 표현할 수 있는 기회를 제공해야 함을 알게 된 것이다.

(3) 교사 중심에서 유아 중심으로 이동

‘아름다운 밥그릇’ 활동에서 있었던 일이다. 유아가 점토로 그릇을 만들면서 그릇 안쪽 부분도 꾸며도 되는지를 교사에게 물었다. 그러나 교사는 유아의 숨은 욕구를 알아채지 못한 채 바깥부분만 꾸며야 한다면 기능적인 그릇 만들기에 집중하도록 하였다. ‘줄’ 활동에서도 교사는 줄을 갖고 놀고 있는 유아에게 ‘줄로 표현하는 시간’이라고 지시하였다. 유아의 자율성을 존중해 주기 보다는 교사 주도의 수업 진행이 더 먼저였던 것이다.

‘유아가 스스로 하고 싶은 것을 하며 재료를 탐색하고 즐기는 가운데 무엇인가를 표현해낼 수 있는데, 우연히 나타날 그것을 기다리기가 힘들어 교사인 내가 제시하고 명령하는 것이 아닌지 고민이다.

(2017. 6. 8. 연구자 저널)

그러나 1차 실험연구의 후반기에 접어들자 교사 주도 활동에 대한 문제의식이 확연해지면서 아이들에게서 자율적으로 활동하는 상황들이 더 빈번하게 발생하였다.

연구자: 아이들이 놀이처럼 극놀이를 했어요. 교사가 주제를 주고 제한을 주었다면 어떻게 했을까 싶어요.

교사: 네. 저도 그렇게 생각해요. 노는 것처럼 자기들끼리 이야기하며 발표하는 모습이 즐거워 보였어요. 그리고 아이들이 빨간 천을 보며 하고 싶은 놀이를 발표하였을 때 함께 그 놀이 중 결혼놀이를 해보았는데 우리(교사들)가 만들어 활동하는 것보다 아이들이 이야기한 것을 해봐도 좋을 것 같아요.

(2018. 4. 30. ‘빨간색을 느껴요.’ 수업 후 연구자-교사 면담)

유아가 충분히 탐색하고 경험할 수 있는 시간과 공간을 제공해주는 것이 교사의 역할이다. 그러나 교육시간, 공간, 경험을 열어둔다는 것은 이미 지시적 교육에 익숙한 교사에게

쉽지 않은 일이다. 즉 교사가 수업에 대한 의식적 의도를 내려놓고, 유아 중심의 교육활동을 진행하는 일은 수월하지 않다. 그러나 놀이하는 유아의 즐거움을 교사가 체험적으로 느끼고 나면 놀이와 활동, 놀이와 학습의 분리가 불명확한 ‘노는 것처럼 이야기하고 발표하는’ 극놀이가 결코 유아들의 자발적 학습과 무관하지 않음을 각성하게 된다.

(4) 실내와 바깥활동의 차이 발견

1차 실행과정에서 진행된 ‘줄’, ‘흙’, ‘색’ 활동을 교실과 자연 공간 차원에서 비교해 보았을 때 자연 공간에서 유아들의 활동이 보다 활발해지는 것을 발견할 수 있었다. ‘색’ 주제인 ‘파란색과 놀아요’ 활동에서 교실에서는 50m 긴 천을 펼치기 어려웠지만 자연 공간에서는 긴 천을 모두 펼치면서 유아들이 동적으로 움직이고 자연물과 천을 결합하는 등 다양한 활동을 자유롭게 펼쳤다.

‘4회기-줄로 표현하는 자연’ 활동 후 기록된 연구자 저널에서 실내와 바깥공간에서의 유아들의 활동 차이에 대한 교사의 자각을 알 수 있다.

‘줄로 표현하는 자연’ 수업에서 교실이라는 공간과 숲이라는 공간에 대한 변화를 보고자 숲에서 줄로 마음껏 표현하는 활동을 추후 진행하였다. 교실에서 주로 앉아서 소극적으로 표현했던 유아들이 숲에 나갔을 때 움직이고 뛰고 흔들며 ‘줄’과 함께 활동하는 것을 볼 수 있었다. 대부분의 유아들에게 실내에서는 나타나지 않았던 모습이 관찰되고 있음을 알 수 있었다.

(2017. 6. 8. 연구자 저널)

교실은 정적이며 조용하게 움직이는 공간적 특성을 갖는다. 그러나 공간적 제약과 규칙이 있는 교실 너머 바깥공간은 자유의 공간으로 유아의 예술적 감성을 자유롭게 표현하는 장소가 된다.

(5) 우연한 매체 간의 결합 발견

유아들의 매체에 대한 민감성은 매체와 매체의 차이를 연결하는 능력에서도 드러난다. ‘파란색과 놀아요.’ 활동에서 유아는 ‘줄’을 매체로 활동했던 경험을 되살려 긴 천을 돌돌 말아 잡아당기며 줄다리기 놀이를 하였다. 또한 여러 명이 천으로 몸을 감싸 누우며 아기 놀이를 하였다. ‘아름다운 밥그릇’ 활동에서 손바닥으로 흙을 밀자 우연히 나타난 긴 줄들을 합쳐 밥 그릇 형태를 만든 다음, 꽃과 잎사귀, 나뭇가지 등을 활용하여 색과 장식성을 표현하였다.

‘줄’, ‘흙’, ‘색’이라는 매체는 각각 질성 고유의 독특한 움직임과 멈춤을 내포하고 있다. 매체와 매체가 결합된다는 것은 고유의 움직임과 멈춤의 연결성 안에서 유아들의 예술적 표현력과 상상력이 풍부해짐을 의미한다. ‘색과 줄’, ‘흙과 색’, ‘줄과 흙’의 결합을 통해 유

아들은 활동의 가변성을 다양하게 경험하고 그 결과 풍부한 표상을 할 수 있었다. 매체들의 우연한 결합에서 나타난 유아들의 풍부한 표상력은 교사들로 하여금 매체들의 결합이 예술성의 본능적 표현과 관련된다는 것을 인식하게 하였다.

지금까지 살펴본 대로 유아생태예술교육 1차 실행 과정을 반성적으로 성찰한 결과, 놀이를 통한 경험의 중요성과 유아가 활동을 주도할 수 있는 교사의 교수 방법에 대한 새로운 인식의 필요성이 부각되었다. 유아의 놀이와 경험이 연결되도록 활동이 구성되어야 하며, 매체 자체를 충분히 즐길 수 있는 활동으로 연결되도록 해야 한다. 따라서 놀이 공간과 시간을 충분히 주며 매체 간 결합을 통한 풍부한 예술경험과 표현이 이루어질 수 있도록 다양한 활동이 제공되어야 함을 인식하게 되었다. 이러한 발견은 2차 실행연구 계획과 실행에 중요한 핵심내용이 되었다.

2. 2차 실행 연구 과정

가. 2차 실행 진행

1차 실행 과정을 통해 연구자와 실행교사 간의 협력적 관계 형성의 중요성을 깨닫게 되면서 2차 실행에서는 2차 실행연구를 계획하는 단계부터 실행교사들과 협의가 이루어졌고 매 활동마다 협의, 교사 저널, 면담을 통한 대화를 실행하였다. 이러한 협력적 대화관계를 통해 연구자는 연구 전체를 책임진다는 부담감에서 책임을 교사들과 공유한다는 느낌으로 점차 전환되었고 교사들은 참여를 통한 권한을 부여(empowerment)받음으로써 능동적 실행자가 되는 계기가 되었다.

2차 생태예술교육의 실행 계획과 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 2차 실행 계획과 실행 결과

2차 계획			2차 결과		
회기	주제	세부 교육 내용	회기	주제	세부 교육 내용
1	줄	- 줄은 어떤 걸까? - 동그라미의 안과 밖	1	줄	- 줄은 어떤 걸까? - 동그라미의 안과 밖 (2018.6.15)
2		- 줄로 놀아요 - 어떻게 놀까?	2		- 줄로 표현해요 (2018.6.20)
3	흙	- 흙을 자유롭게 만나요. - 흙으로 만들어요.	3	흙	- 숲의 나무를 꾸며줘요 (2018.6.21)
4		- 빈칸 채우기 <뭘 해줄까?>	4		- 흙을 자유롭게 만나요

					(2018.7.18)
5	색	-흰색과 검은색 <그림자 이야기>		5	-흙으로 만들어요.(2018.7.25)
6		-습식 수채화 2차 <빨강,파랑,노랑이 말하는 것>		6	-나무에게 주는 선물 (2018.8.8)
7		-색깔천과 나 <자연이 입은 색 나와 놀이하는 색>		7	-색깔천과 나<자연이 입은 색 나와 놀이하는 색> (2018.8.14)
8		-색깔천과 줄이 만나면? <아름다운 햇님 만다라>		8	-색깔천과 줄이 만나면? <아름다운 햇님 만다라> (2018.8.20)
9	무 늬	=전통무늬의 탐색 <왜 무늬가 이렇지?>		9	-전통무늬의 탐색 <왜 무늬가 이렇지?> (2018.10.1)
10		-자연의 아름다운 무늬들 -동물에게 있는 특별한 무늬를 찾아라! 둠디아디 축제		10	-자연의 아름다운 무늬들 <무늬 패션쇼> (2018.10.16)
11	소 리	-복은 이렇게 말해요 -자연의 소리로 연주하는 오케스트라 -비발디의 가을을 들어요		11	-자연의 소리로 연주하는 오케스트라 <복은 이렇게 말해요.> (2018.10.18)
12		-바람소리, 새소리는 무엇이라 고 하는걸까? -내가 들은 소리는? -아카펠라로 여는 자연음악회		12	-아카펠라로 여는 자연 음악회 <내가 들은 소리는?> (2018.10.19)

2차 실행은 ‘줄’, ‘흙’, ‘색’, ‘무늬’, ‘소리’ 5가지 주제에 대한 활동을 총 12회기로 계획하여 실행하였다. 2차 실행은 1차 실행과정 분석에 근거하여 매체에 대한 탐색에서부터 출발하였으며 놀이와 경험을 밀도 있게 연결하기 위해 숲이라는 공간을 확장해 주고자 하였다. 연구자와 교사와의 협의 과정을 통해 교사 주도보다는 유아 중심의 활동이 되도록 유아의 반응과 관심에 따른 자발적 활동으로 열어두었다. 교사들과의 협력적 작업을 통해 유아의 특성을 파악하고 활동에 대한 예상과 범위를 구체적으로 연결함으로써 1차 실행 때보다는 유연한 흐름을 유지할 수 있었다. 그럼에도 불구하고 예상치 못한 문제 상황은 또 다시 발생하였다.

나. 2차 실행 과정 반성 및 해결방안 모색

(1) 사전경험의 유무에 따른 과거로의 회귀

2차 실행에서 유아들은 1차 실행 시 경험했던 ‘줄’, ‘흙’, ‘색’ 놀이를 기억하며 같은 매체 활동에 몰입하는 것을 알 수 있었다. 유아가 이전에 경험했던 활동은 익숙함에서 오는 안정감과 새로운 활동을 창안하는 출발점이 되었다. 만일 유아가 ‘줄’에 대한 관찰, 탐색, 놀

이하는 경험적 시간이 없었다면, 자유로운 표현 활동에 제한이 있었을 것이다. 질료에 대한 충분한 경험은 유아의 활동을 보다 능동적이며 적극적으로 이끌 수 있는 기제가 된다는 것을 알 수 있다. 그러나 새로운 주제인 ‘무늬’, ‘소리’ 활동에서는 교사, 유아 모두 자연스럽게 활동을 전개하지 못하였다. 다시 재현된 교사의 지시에 따라 유아들이 수동적으로 반응하는 것을 볼 수 있었다.

연구자: 이번 수업에서 아쉬운 점이 있을까요?

교 사: 전통무늬 이야기를 마치고 아이들에게 우리도 나만의 무늬를 꾸며볼까요? 하며 색연필을 주었던 것이 조금 아쉬워요. 만일 색연필이 없었다면 자연물을 이용하여 훨씬 풍성한 표현이 나왔을 것 같아요.

(2018. 10. 1. 연구자-교사 면담)

이 활동에서 교사는 유아들에게 전통무늬가 그려진 인쇄물을 제공했고 아이들은 색연필로 색칠을 하였다. 이는 전통무늬 그리기 수업에서 흔히 활용되는 학습지 형태의 활동이라고 할 수 있다. 교사가 다시 관습적인 교사 중심의 활동으로 회귀함에 따라 유아들 역시 수동적인 존재가 된 것이다. 교사는 자연 공간에 산재한 자연물만으로도 충분히 표상활동이 전개될 수 있음을 발견하였으며, 구조화된 ‘틀’에 맞추어진 관습적 활동에 대해 반성하였다.

(2) 교사의 계획 중심적 활동 반복, 그리고 느슨한 수업 계획의 필요성 자각

교사 중심의 활동은 ‘소리’ 주제 활동에서도 나타났다. ‘소리’ 주제의 ‘자연의 소리로 연주하는 오케스트라’ 활동에서 교사는 ‘국악기 소리 듣기-자연의 악기 소리-클래식음악 감상하기-악기로 연주해보기’로 계획한 수업을 그대로 진행하는 것에만 집중하였고 그 과정에서 유아의 활동은 오히려 소외되고 표면에 머무르는 문제가 발생하였다.

(유아는 교사가 소리 내는 악기-북, 팽과리, 장구, 징소리와 자연의 악기 소리 빼꾸기피리, 새소리, 천둥소리, 빗소리, 두꺼비 소리 등-을 듣는다.)

진 우: 완전히 머리가 어지러워요. 쥐다! 쥐야 쥐! 어 나 이거 알아. 소리를 너무 이 들었더니...

교 사: 아, 소리를 너무 많이 들어가지고? 머리가 어지러워요? 자 애들이 지금 들은 음악은 비발디의 하늘 반 친구들.

기 준: 선생님 전 귀가 뜨거워졌어요.

(유아가 2팀으로 나누어 연주한 후)

교 사: 자, 우리 지금. 우리 친구들이 지금 연주를 했잖아요? 친구들 연주하는 거 들으니까 어땠어요?

수 민: 좋았어요, 웃겼어요.

재 은: 마음이 울리는 거 같았어요.

교 사: 아 그랬어. 가슴이 울렸어요? 재민이는?

현 아: 입 안에가 아팠어요.

교 사: 아 여기가 안에가 아팠어요? 여기 연주 소리를 듣고? 왜?

재 민: 너무 시끄러워서

(2018. 10. 19. '자연의 소리로 연주하는 오케스트라' 수업)

음악에 공감하지 못하는 유아들의 마음이 솔직하게 표현되고 있음에도 교사는 유아들에게 민감하게 반응하기 보다는 계획된 수업을 지속하고 있다. 교사는 자신의 교육에서 계획한 활동을 포기하거나 변경할 생각이 없어 보인다. 1차 실행에서 성찰되었던 교사 중심의 수업이 새롭게 시작된 '무늬', '소리' 활동에서 반복되고 있었다. 활동이 많은 계획은 유아의 흥미와 자발성을 제한할 뿐 아니라 교사 자신의 탄력적 사고와 대처능력도 가로막는다.

교사의 변화는 관성을 탈피하는 경계를 넘나들며 실패와 성공의 경험을 왕복하며 조금씩 변화된다고 할 수 있을 것이다. 이러한 왕복과정에서 교사들의 대화와 협의를 통한 공동 수업의 계획은 계획의 구조를 느슨하게 구성하는데 도움이 된다.

(3) 미술 중심의 표현에서 예술 영역 간의 통합으로 이동

유아의 예술표현 능력을 증진시키기 위해 2차 실행에서는 의도적으로 '색과 줄', '색과 무늬', '색과 흙', '줄과 소리' 등의 매체 결합을 시도하였다. 그 결과 유아들의 상상력과 표상력은 매우 다양하게 확장되기도 하였다. 그럼에도 불구하고 전체 활동을 살펴본 결과 활동 대부분이 시각적 표상인 미술활동에 편포되어 있음을 알게 되었다. 이러한 미술표현활동 편포 현상을 해결할 수 있는 대안을 '10회기-자연의 아름다운 무늬들'의 연계활동으로 진행된 '무늬 패션쇼' 활동에서 발견하게 되었다. 유아들은 낙엽과 풀잎으로 도화지에 무늬를 만들고, 목공 풀로 고정하여 무늬 옷을 완성하였다. 종이로 만든 무늬 옷을 입고 유아들은 신나는 음악을 들으며 '무늬 패션쇼'를 하였다. 이 과정에서 음악, 미술, 동작, 이야기 등이 자연스럽게 통합된다는 것을 교사들이 알게 된 것이다. 이러한 통합 활동은 유아 개인의 내적 욕구를 총체적으로 표출해낼 수 있는 기회를 줌으로써 예술 표현력을 고양시켜 준다. '무늬 패션쇼'에서 이루어진 예술 영역 간의 통합은 유아가 흥미를 보이지 않던 영역에 대해서도 새롭게 경험할 수 있기 때문에 다른 도전을 할 수 있는 기회를 제공한다.

(4) 개별적 활동의 한계에서의 또래 간 협력의 가치 발견

2차 실행과정에서 교사들은 의도적으로 실내보다는 자연 공간에서의 활동을 계획하였다. 자연 공간에서 유아들은 또래와 함께 돌아다니며 끊임없이 상호작용하는 모습을 보였다. 자연 공간에서 펼쳐지는 활동의 범위와 크기가 커짐에 따라 유아들은 또래와 함께 하는 협

력적 활동이 많아졌다. 다음의 사례에서 볼 수 있듯이, 막힘이 없는 자연공간에서 유아들의 움직임 또한 과감해지고 표현의 양상과 범위가 커서 또래들과 생각을 나누고 조정하는 협력적 과정에 개입된다는 것을 알 수 있다.



[그림 1] 줄로 만드는 햇님 만다라



[그림 2] 색깔 천위에 줄로 공간을 만드는 유아들

(5) 공간의 변화와 표현의 차이 지각

‘소리’ 주제의 ‘복은 이렇게 말해요’ 활동에서 교사는 활동 진행 자체에 급급하여 유아의 흥미와 즐거움을 민감하게 살피지 못하였다. 그 이유 중 하나가 소리의 매체적 특성과 공간과의 관계를 연결하지 못했기 때문이다. 아래 사진을 보면 복을 포함한 소리의 도구(악기)를 교사가 독점하고 있고 아이들은 구경꾼으로 앉아서 소리에 대한 느낌을 언어로 표현해보라는 요구를 받고 있다. 그러나 아이들의 표정에서 복소리에 대한 흥미는 찾아보기 어렵다. 앞의 사례 중 교실에서 실행된 연주를 듣고 아이들은 소리를 너무 많이 들어서 어지럽고 귀가 뜨겁고 입이 아프다고 하였다. 교실이 교사 행위의 독점 공간일 때 소리는 작위성이 넘쳐난다. 자연 공간에서의 소리는 이와는 다른 풍경을 보여준다. 자연의 공간에서 유아들은 고요한 침묵과 함께 새소리, 바람 소리를 있는 그대로 경청하고 표현할 수 있다.

(숲에서 동그랗게 앉아 자연의 소리를 듣는다)

교 사: 눈 감고 들은 걸 혹시 표현해 줄 수 있어요?

석 진: 세 개 말해도 돼요?

교 사: 네

석 진: 뽀뽀 새예요

석 진: 지리리릭 지리리릭, 매미소리.

교 사: 아 매미소리였어? 또 세 번째는?

석 진: 깡..잉! 어.. 새소리예요!

윤 지: 과구과구, 과구과구. 개구리소리예요

(2018. 10. 19. ‘아카펠라로 여는 자연음악회’수업)



[그림 3] 사물악기 소리를 듣고 이야기하는 유아



[그림 4] 숲에서 자연의 소리를 듣는 유아들

자연에서는 소리의 근원을 그 누구도 독점하지 않는다. 교사와 유아들이 함께 앉아 있는 원형의 배열에서 소리를 함께 느끼고 ‘ 짹짹’이 아닌 ‘지리리직 지리리릭’, ‘깁..잉’, 과 ‘개굴개굴’이 아닌 ‘과구과구, 과구과구’에서 소리의 시원적 표현을 읽을 수 있다. 예술교육에서 공간은 표현의 차이를 유발하는 근원적 지평이라고 할 수 있다.

지금까지 살펴본 대로 유아생태예술교육 2차 실행 과정을 반성적으로 검토한 결과 다음과 같은 대안이 제시되었다. 유아의 사전경험을 통해 활발한 활동이 발현되도록 활동의 연속성을 고려해야 한다. 교사의 소극적 수업 계획을 위해 계획안의 구조성을 낮춤으로서 과정 중심의 활동이 되도록 한다. 이를 위해서 교사들의 공동계획과 협력은 매우 중요하다. 매체간의 결합을 넘어서 동작, 미술, 음악, 문학의 영역 간의 통합을 가능하게 하는 활동을 구성한다. 숲, 마당 등의 자연공간에서의 확장된 활동을 적극적으로 제공한다. 이러한 대안은 1차 실행에서부터 제안된 내용과 일관된 흐름을 갖는 것으로 보다 더 구체화된 것이다.

3. 3차 실행연구 과정

가. 3차 실행 진행

2차 분석에서 드러난 문제점에서 도출된 다음의 내용을 3차 실행과정에서 반영하고자 하였다. 첫째, 유아의 놀이 몰입과 사전 경험을 중심으로 활동을 구성하려고 하였는데 이를 위해 1차, 2차 실행과정에서 경험한 동일한 주제를 지속하되 3차에서는 반복과 차이의 리듬으로 활동을 계획하였다. 둘째, 과정 중심의 수업활동을 위해 교사의 소극적 수업 계획과 구조성을 낮추어 유아가 충분히 활동을 경험하고 표현할 수 있도록 구성하였다. 셋째, 예술 영역 간의 통합을 위해 동작·미술·음악적 요소의 통합과 매체 간의 결합으로 진행되는 ‘음악에 움직이는 줄의 춤’, ‘이야기 극을 공연해요’와 같은 종합표현활동으로 계획하였다. 넷째, 실내외 공간의 변화를 적극적으로 활용하여 유아의 활동을 확장시켜 주고자 하였다. 다섯째, 유아 학습에서 또래 간 협력적 활동이 유효한 비계설정이 될 수 있다는 점에서 대부분

의 활동을 집단으로 진행하도록 하였다.

<표 4> 3차 실행 계획과 결과

3차 계획			3차 결과		
회기	주제	세부 교육 내용	회기	주제	세부 교육 내용
1	색	-민화를 만나요 -내 마음에 드는 민화 한 장면	1	색	-민화를 만나요 -우리의 민화이야기(2018.11.22)
2		-오방색을 느껴요<색들의 상징> -자연의 색으로 민화 색칠하기	2		-자연으로 만나는 민화 (2018.11.26)
3		-우리들의 움직이는 민화 전시회 -그림자 이야기	3		-민화그림자극놀이 1차 (2018.12.3)
4	줄	-엮힌 줄 & 풀어진 줄 -엮힌 줄을 풀어라! -다양한 줄의 세상	4	줄	-민화그림자극놀이 2차 (2018.12.4)
5		-대형 싹뜨기 -줄로 만드는 아름다움	5		-우리 함께 두더지굴에 가요 -소곤소곤 줄, 이야기하는 줄 (2018.12.17)
6	춤	-음악에 움직이는 줄의 춤 -우리는 세상과 연결되어 있어요.	6	춤	-줄로 이야기하는 것 들어볼래? -줄이 음악을 들어요(2018.12.18)
7		-옛 이야기를 들어요 -이야기를 듣고 토의해요	7		-음악으로 그리는 줄의 춤 (2018.12.19)
8	흙	-내가 선택한 이야기극을 준비해요 <등장인물, 소품, 배경 또 뭐가 필요 하지?> -철사로 만들어 흙을 붙여요.	8	무늬 & 소리	-나무껍질을 표현해봐~ -몸으로 표현하는 자연이야기 (2019.1.15)
9		-이야기극을 공연해요. <음악, 노래, 움직임, 대사를 준비해 요>	9		-자연의 소리를 들어봐 -나는 이렇게 소리낼게 (2019.1.23)
10	무늬 & 소리	-전통무늬의 아름다움 <옛날물건, 전통가옥, 전통의복등> -무늬는 왜 있을까?	10	무늬 & 소리	-아름다운 전통무늬 배경 -내 무늬가 말하는 것은? (2019.1.29)
11		-동물,식물의 특별한 무늬를 찾아라 -흙에 빛는 무늬 -관화로 찍는 무늬	11		-꽃으로 만드는 자연무늬 (2019.1.31)
12		-무늬의 소리, 무늬의 움직임 -자연의 소리, 자연의 움직임	12		-옛날에는 흙으로 무엇을 했을까? (2019.1.23)
	흙		13	흙	-우리가 선택한 민화극놀이를 준비해요<이야기만들기, 등장인 물, 소품, 배경 또 뭐필요하지?> (2019.2.11)
			14		-우리들의 유쾌한 민화극놀이 <무엇으로 어떻게 발표할까?> (2019.2.16)

3차 실행과정에서 ‘색’, ‘줄’, ‘무늬 & 소리’, ‘흙’의 다섯 가지 주제 활동이 14회기에 걸쳐 진행되었다. 3차 계획과 실행이 1, 2차의 계획 및 실행과 다른 점은 진행된 활동주제의 순서이다. 1, 2차 모두 계획했던 활동을 실행과정에서 제외하거나 변형하는 일은 있었어도 활동주제의 순서는 줄-흙-색-무늬-소리로 동일하였다. 그러나 3차 실행계획에서는 색-줄-흙-무늬 & 소리로 바뀌었고 실행과정에서는 색-줄-무늬 & 소리-흙 순으로 변경되었다. 변경된 계기는 2차 실행과 3차 계획 사이에 유아들이 민화 박물관에 다녀왔기 때문이다. 유아의 박물관 사전 경험이 민화에 대한 친밀감을 느끼는 계기가 될 수 있기에 연구자와 교사들은 ‘민화’의 중심 요소인 ‘색’으로 시작하는 것이 적절하다고 판단하였다. 이러한 경험은 실행과정에서 자연스럽게 ‘무늬 & 소리’ 활동을 ‘줄’과 ‘흙’ 사이로 배치하게 하였다. 유아들의 경험에 터한 주제 활동의 탄력적인 배치는 유아들의 주제간 활동들을 상호 긴밀하게 연결하는 결과로 이어졌다.

3차 연구에서는 실행 계획, 과정, 결과에 대한 논의를 전 과정에 걸쳐 연구자와 연구실행 교사들과 함께 진행하였다. 특히 교사의 소극적 수업 계획과 공동 평가를 통해 계획안의 구조성을 낮추는 데는 활동수업 동영상에 연구자-교사진이 함께 분석하여 의견을 나누는 것이 도움이 되었다. 이로써 교사들이 실행자 역할과 함께 연구자 역할을 보다 적극적으로 수행하게 된 것이다.

나. 3차 실행 반성

(1) 놀이와 경험의 연속성

유아에게 놀이란 창조와 상상력을 이끄는 원천이며, 내면의 표현 욕구를 발현하는 행위이다. ‘줄’과 ‘흙’, ‘색’과 ‘무늬’, ‘소리’라는 소재와 놀이의 만남을 통해 유아들은 자연스럽게 예술적 표현을 이루어내고 있었다. 놀이 안에서 매체와 조우하면서 다양한 움직임과 소리, 미술적, 문학적 표현들의 예술경험들이 상호직조 되는 것을 발견하였다.

지 호: 이거는 사람이고. 이거는 호랑이인데요. 사람이 호랑이를 데려다가 키워서 같이 친구가 된 거예요.

지 호: 아무리 사나워도 잘 길들일 수 있다는 뜻이에요. 제목은 ‘사나움’이에요.

교 사: 자, 우리 우진이한테 설명 들어볼까요?

우 진: 이거 열종 동물들이고 흙 위에 서 있는 것인데 이거 죽었어요.

제목은 ‘열종 동물들의 민화’예요.

연 수: 제목이요? ‘꽃을 좋아하는 호랑이’

교 사: ‘꽃을 좋아하는 호랑이’. 아, 어떤 이야기가 들어갔어요?

연 수: 호랑이가 나비를 쫓아갔는데 나비가 너무 빨라서 놓쳤어요. 꽃을 사랑해주라고 그랬어요.

(2019. 2. 3. 흙으로 표현하는 민화수업)

민화에 대한 사전 경험이 있는 유아들은 흙 물감으로 호랑이, 멸종 동물 등의 민화를 그렸고, 발표도 적극적으로 하였다. 유아들은 민화를 선택하여 대본을 만들고 흙으로 등장인물과 배경을 만들고 흙, 줄, 꽃, 색깔 천 등의 매체를 이용하여 무대를 꾸미고 줄을 이용하여 또래 앞에서 발표도 하였다. 매체 간의 통합은 동작과 미술, 문학의 예술영역 간 통합으로 연결되고 있었다.

오늘은 유아들이 지난 시간에 만든 소품을 사용해 극 놀이를 하는 시간이었다. 극 놀이 소품으로 만들었던 등장인물이 흙이다 보니 조금 부서지는 일이 있어 유아가 안타까워하였다. 유아는 극 놀이를 보여주는 것이 아니라 놀이를 하는 것처럼 발표하였다. 유아는 자신의 역할을 잘 기억하였고 서로 알려주며 극 놀이를 하였고 싸우는 장면에서 몸으로 표현하기도 하였다. 그동안 활동했던 줄이나 색깔 천을 이용하여 극 놀이에 참여하였기 때문에 매체에 대한 경험을 바탕으로 창조적인 생각을 만들어내고 더욱 발전하는 디딤돌이 될 수 있음을 다시 한 번 느끼게 되었다.

(2019. 2. 19. 교사 저널)

교사는 유아가 각자 만들고 싶은 것을 최대한 자유롭게 만들 수 있도록 해주었다. 이는 교사가 수업의 의도성으로부터 어느 정도 자유롭기에 가능한 일이다. 이것 또한 교사가 유아의 놀이 욕구를 파악하고 존중해주는 일련의 과정이다. 이 과정에서 교사는 유아의 자율성을 저해하지 않으며 창조적인 예술 표현이 이루어지도록 집중할 수 있다. 유아는 자연에서의 생태학적 경험을 통하여 현재의 활동을 재경험하며 성장한다. 현재의 활동은 유아를 둘러싼 생태학적 환경과 그 안에서 이루어진 경험으로 연결되어 있다.

(2) 자연발생적인 협력의 발현

2차 실험연구 과정에서 자연 공간에서 이루어지는 유아들의 자연스러운 협력을 보았다면, 3차 실험연구에서는 날씨가 추워져서 숲으로 자주 나가지 못하는 상황이 발생하여 활동 대부분을 다양한 집단 활동으로 구성하였다. 실험 초기부터 “오늘은 두 사람이 만나서 활동해요.”, “오늘은 세, 네 명이 함께 활동해도 좋아요.”라며 자유롭게 팀을 만들도록 유아들에게 제안하였다.

(유아는 교사가 자연물 이름을 이야기하면 몸으로 표현한다.)

교 사: 돌!(아이들이 교실 바닥에 웅크린다.)

교 사: 버섯!(아이들이 바닥에 쪼그려 앉아서 팔로 갓 모양을 만든다.)

선 애: 버섯! 나 먹어주세요!

교 사: 애들아. 곤충의 알!(아이들이 바닥에 앉아서 얼굴을 무릎 사이로 낄는다.)

교 사: 어 곤충의 알이 알에서 깨어났어요. 이번에는 나무껍질!

(아이들이 서로 껴안기도 하고 가만히 누워있는 아이들도 있다.)

교 사: 마지막으로 애들아... 씨앗! 씨앗의 움직임을 표현해 볼까요?

(아이들이 교실을 총총 뛰어다니다가 바닥에 눕기도 하고 뒹굴기도 한다.)

유 준: 씨앗이 퐁퐁 터지는 거야.

교 사: 어떤 씨앗인지 궁금하다 어떤 씨앗이에요?

유 준: 어~ 제비씨앗. 제비씨앗.

교 사: 아! 팡팡 터지니까?

(2019. 1. 15. 몸으로 표현하는 자연 이야기 활동)

이외에도 유아들은 여러 명이 교실 바닥에 누워 나무껍질을 표현하고 세 명이 앉아서 꽃을 만들고, 서너 명이 서서 거미줄을 표현하였다. 유아들은 교사가 말해 준 자연물을 표현하기 위해 자신들의 신체를 최대한 조정해가며 친구들과 함께 마치 군무를 추듯이 집단적 표현을 하였다. 이는 이미 2차 실행연구 시 자연에서 이루어진 또래협력 경험이 교실에서도 연결되어 자연발생적인 협력의 형태로 나타난 것이라고 보여진다.

(3) 매체 활용과 예술표현의 직조

다음의 사진 내용은 극 놀이 발표에 사용할 등장인물과 배경을 만든 무대이다. 흙, 꽃과 잎, 솔방울, 나뭇가지, 열매 등의 자연물을 매체로 민화이야기를 구성하였다. 유아들이 경험한 매체(흙, 꽃, 자연물, 줄, 색깔 천 등)는 상상과 즐거움을 주는 표현 도구로써 생태예술 활동의 촉진제가 되었다.



[그림 5] '유쾌한 민화 극 놀이'활동 중 유아가 함께 꾸민 배경

<고양이 나무, 고양이 새>라는 위의 민화 극 놀이 제목은 매우 창조적인 발상이자 유희적 성격을 갖고 있다. 유아들이 발표한 이야기는 “기울어진 나무에 매달린 고양이가 벌레 쏘일까봐 걱정되지만 그래도 비와 눈, 햇님이 차례로 내려와 아이스크림을 먹고 바깥에 나가 놀았다”는 내용이였다. 흰색, 파란색 리본 끈으로 눈과 비가 오는 것을 표현하였고 햇님은 노란색 천으로 표현하였다. 활동이 끝나고 연구자와 교사는 다음과 같이 평가하였다.

교 사: 아이들 발표가 소꿉장난하듯이 발표가 이루어졌어요. 아이들이 따라하지 않고 뭔가 자기들이 만든 것을 보여주려고 했어요. 아이들 중 미역나무를 만들어 ‘미역나무’소리를 내며 하는 것이 인상적이었어요. 저는 아이들이 자기 나름대로 열심히 했다는 생각이 들어요. 우리가 해오던 대로 대본을 숙지시키는 것은 아이들과 맞지 않았던 것 같아요.

연구자: 맞아요. 우리가 연습한다면 국어책 읽듯이 진행될 거예요. 지금 이게 더 우리가 생각하는 방향과 맞아요. 보기에 그럴듯하지 않지만 아이들이 독자적으로 해냈어요. 우린 준비만 해 주었구요. 진짜를 보는 느낌 이예요.

(2019. 2. 16. 연구자-교사 협의)

유아 스스로 등장인물을 정하고 이야기를 만들고 무대를 꾸미는 것에 활동의 초점을 맞춘 것으로 교사는 옆에서 지켜보는 역할을 하였다. 즉흥성을 띤 자연발생적인 극놀이로서 대사 전달이 명료하지 않아 대화 내용과 상황을 정확히 알 수 없는 측면도 있었다. 그러나 극 놀이를 하면서 유아들은 그들 나름의 진지한 표정과 행동으로 자신들의 이야기를 표현하였다. 비밀스럽게 자신들의 작품을 천으로 덮어 가지고 나오는 장면에서 자신들의 표현을 극대화시키고자 하는 의도도 읽을 수 있었다. 유아들의 이러한 내면적 표현적 의도를 지켜보고 지원해주는 교사로서의 역할만으로도 유아들이 주도하는 시간이 되었다.

(4) 활동의 과정중심

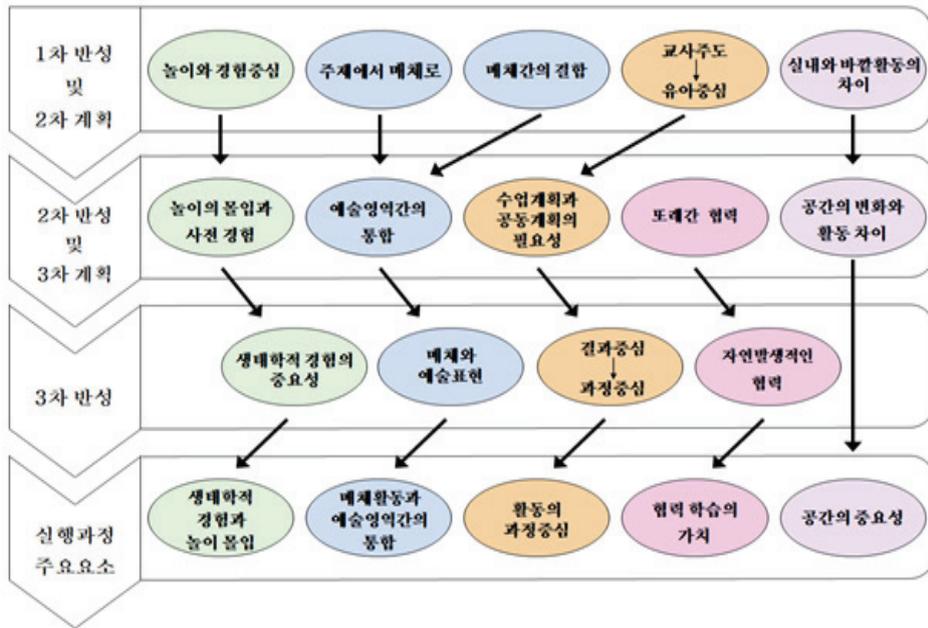
유아들과의 활동은 그들의 흥미와 반응에 따라 계획이나 방향이 순간적으로 변경되기도 한다. 3차 실행과정에서 유아들의 활동은 교사의 계획안과 다르게 축소되기도 하고 확장되기도 하며 매번 새로운 학습의 장을 열어간다.

교 사: 계획안이 있으니까 그쪽으로 가게 되는 면이 있어요. “아무래도 그래야 하지 않겠니?” 하며 강요 아닌 강요를 하게 되구요. 수업할 때 아이중심으로 하라고 하지만 습관이 되어 있어 아이와 상호작용 하는 부분이 쉽게 달라지지는 않는 것 같아요. 이 연구를 실행하면서 수업에서 내가 뭔가 꼭 얘기를 안 해줘도 될 것 같은 수업이 참 좋았어요.

(2019. 1. 9. 교사면담)

유아 반응에 대한 예상을 바탕으로 구성된 활동계획안에는 순서대로 교사의 행위가 나열되지만 실제 발생하는 수업 사태는 이 예상을 빗나간다. 계획과 실행이 불일치한 국면에서 교사가 유아의 주도권을 인정함으로써 생기는 여백을 두고 ‘수업이 참 좋았다’고 평가하고 있다.

지금까지 실행된 3차 실행과정에서 나타난 반성을 토대로 해결방안 모색의 지속적 변화 과정은 아래 [그림 6]과 같다.



[그림 6] 1, 2, 3차 실행과정에서 나타난 반성과 대안의 변화과정

IV. 결론 및 논의

본 연구의 1차 실행과정에서 교사의 지시적인 활동에 유아들은 수동적인 놀이와 반응을 보였다. 교사 주도의 활동과 공간의 문제, 주제 중심의 수업이 그 원인이었다. 이러한 문제 인식에 따라 2차 실행에서는 계획 시 유아·놀이 중심의 활동을 수립하였고 바깥 공간에 대한 활용도를 높였다. 그럼에도 2차 실행에서 계획안 중심의 활동, 개별적 활동의 한계와 사전 경험 부족의 문제점들이 드러났다. 이러한 문제점들을 해결하기 위해 3차 실행에서는 놀이 몰입, 소극적 수업계획, 협력적 활동을 강조한 실행 계획을 수립, 진행하였다. 그 결과 생태예술교육을 실행하는 과정에서 만난 문제점들을 해결하는 방법적 맥락에서 최종적으로 찾아낸 주요 요소는 ‘생태학적 경험과 놀이 몰입’, ‘매체활용과 예술영역 간의 통합’, ‘활동의 과정 중심’, ‘협력 학습의 가치’, ‘공간의 역동적 활용’이다. 이 요소들이 반복과 차이의 변이를 거치면서 결정되기까지 교육활동에 대한 시각을 교사 중심에서 유아 중심으로 전환하는 반성적 성찰이 이루어졌다. 이 다섯 가지 주요 요소의 의미와 연구자-교사의 협력적 관계 및 성장에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 유아는 자연 공간에서 생태학적 예술 활동의 경험과 표상 활동이 풍부하게 일어났으며, 놀이에 대한 몰입도 점차 심화되었다. 자연 공간은 수많은 색과 무늬, 형과 선의 미술적 요소를 갖고 있으며, 물과 바람의 흐름, 속도, 새와 곤충의 움직임 등의 동작적 요소, 갖가지 동물과 자연의 소리가 가지고 있는 청각적 요소, 식물과 동물의 이야기와 상상력이 포함된 문학적 요소를 내포하고 있기 때문이다. 생태적 공간의 풍성한 예술적 요소는 인간의 미적 감각을 깨닫게 해주고 표현에 대한 실마리를 제공하고 있다(김선월, 2012).

유아에게 놀이란 인간의 자발적인 행위이자 인간의 문화적인 고유한 특성으로 놀이는 예술적 경험과 표현으로 발현되는 과정으로 발전한다(이화식, 2013). 놀이에 푹 빠졌을 때 자연스럽게 예술성이 드러나는 까닭은 몰입(flow)이 어떤 활동에 몰두할 때 일어나는 최적의 심리적인 현상이기 때문이다(Csikszentmihalyi, 1999). 놀이와 예술, 환경과 놀이는 연결되어 일어나는 교육적 경험으로, 유아는 몰입된 놀이의 형태에서 기발한 상상력과 현재 놀이 상황에 대한 가변성으로 창의적 사고의 향상을 가져온다. 이러한 놀이의 몰입은 유아가 자신의 내적인 정서를 표출하는 강력한 도구가 된다. 이에 유아의 생태예술교육은 놀이의 적극적 유입과 생태학적 체험을 바탕으로 이루어져야 할 필요성이 제기되었다.

둘째, 유아는 생태예술교육 실행 과정에서 ‘줄’, ‘흙’, ‘색’, ‘소리’, ‘무늬’ 등의 매체가 주어졌을 때 가장 먼저 매체를 적극적 탐색과 놀이로 연결하였고 이를 시작으로 예술적 표상활동에 이르기까지 풍부한 표현력을 보여주었다. 유아는 다양한 표상형식의 통합 활동으로 개인적 성향에 맞는 활동에 적극성을 보여주었고, 각자의 내적 잠재력을 나타내며 개개인의 개성을 드러내어 주었다. 이러한 통합 활동은 분절되어 일어나는 교과로서의 활동이 아닌 유아가 능동적으로 즐기는 활기찬 시간으로 이루어지고 있었다. 생태예술교육에서 미적 요소를 가진 흥미로운 매체를 활용하는 것은 곧 사물이 주는 상상의 세계 속에 유아가 몰입하여 자신의 표상에 대한 내적 기쁨과 즐거움을 제공할 수 있다는 데 의의가 있다. 교수 매체가 학습을 위한 단순한 기능적 도구가 아니라 유아에게 복잡한 관계망으로 작용해야 하는 이유이다(유혜령, 1998). 자연 매체는 생명의식과 심미의식의 생성이라는 점에서 교실 교육의 빈틈을 메울 수 있는 방법론이다(이정, 정경수, 임부연, 2014).

유아가 지속적으로 창의적인 활동을 하게 하기 위해서는 고정화되어 있지 않은 다양한 형태의 생태적 매체와 자료에 대한 교육적 의미를 교사가 지각하는 것이 중요하다. 매체와의 소통은 유아에게 의미 있는 경험임과 동시에 삶의 과정이며 유아의 삶과 연계된 능동적 학습의 과정이기 때문이다(서민주, 임부연, 2014). 따라서 유아의 예술표현은 미술, 음악, 동작, 문학의 각 영역이 뒤섞여 일어나는 통합의 과정으로 접근하여야 하며, 생태적 매체의 적극적 활용으로 생태예술 활동이 통합적으로 발현될 수 있다.

셋째, 연구자와 교사가 유아의 생태예술 활동을 관찰하며 활동을 개선하는 것은 곧 교육 과정의 변화와도 맞물린다. 연구가 실행되는 동안 유아의 활동을 세밀히 관찰하여 유아가

어떻게 반응하고 어떻게 움직이는지, 어떤 부분에 흥미를 느끼고 무엇을 요구하는지 파악할 수 있기 때문이다. 교사들은 이러한 관찰을 통해 유아의 교육적 경험이 무엇을 말하는지 끊임없이 묻고 해석하며 상호주관적 의미를 공유할 수 있다. 2019 개정 누리과정은 유아·놀이 중심 교육과정으로 자율적인 교육활동 계획에 의한 융통성 있는 다양한 교육과정을 운영하는 것이 실천적 과제로 제시되어 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 이는 본 연구에서 제시한 교사의 소극적 계획 및 유아의 과정 중심의 활동과 관련이 있다. 유아는 교사가 주도하는 활동을 재현하는 존재가 아닌 창의적으로 자신의 활동을 이끌어가는 존재이다. 유아, 놀이 중심 교육과정에서도 유아의 생각과 놀이의 의미를 알기 위해 교사의 관찰과 교수-학습에 대한 반성적 성찰을 강조하였는데 이는 매시간 유아의 반응에 따라 활동이 변경되거나 축소, 확장되어 진행된 본 연구에서도 중요하게 본 부분이다.

교사 수업행위의 목적은 이미 설정된 목표를 찾아가는 것이 아니라 아름다움, 인격, 형식, 거기에 따르는 평화, 참여자의 대화나 토론을 통한 진실의 발견 등을 찾아가는 과정이다(Macdonald, 1966). 이 실행연구에서도 교사는 반복된 실수를 통해 유아의 자발적 의지가 중요함을 인식하였고, 경험과정에 가치를 부여하게 되었다. 유아가 스스로 몰입하는 생태예술 활동이 되려면 교사가 미리 의도한 계획이 아닌 유아의 관심과 흥미를 따라 움직이는 과정 중심의 활동을 실행해야 한다. 유아들과 하는 생태예술교육의 목적은 자연스럽게 이루어지는 예술적 표현에 대한 기쁨, 공감, 정신적 통합 및 미의식의 내면화이다. 즉 유아가 상상할 수 있는 힘을 기를 수 있도록 결과 중심의 교과로서 유아를 수업의 대상으로 삼지 않고 스스로 배울 수 있는 존재로서 인식하여야 하는 것이다. 따라서 생태예술 활동을 지속적인 변화가 가능한 동사적 의미로 이해하는 것이 필요하다(윤지혜, 2018).

넷째, 실행연구가 진행되는 동안 유아들은 또래와 함께 하는 활동에 익숙해졌고 또래의 역할에 공감하는 모습을 보였으며 함께 배우는 시간을 공유하였다. 또한 자신이 생각하며 표현한 것을 또래에게 인정받는 것을 통해 표현의 자신감을 갖고 또래 작품에 대한 질문을 통해 타인에 대한 관심을 표현하면서 소통하는 모습을 보였다. 유아는 자신의 의견을 또래가 수용하고 긍정적인 반응이 있을 때 좀 더 활동에 몰입하며 즐거움과 만족감을 느끼는 것을 알 수 있었다. 즉 생태예술 활동 실행 과정 동안 유아는 정서적으로 또래와 친밀해지고 상호작용하는 모습을 발견할 수 있었다. 이 결과는 또래가 유아의 태도나 행동에 가장 큰 영향을 미치고(나은숙, 한수정, 2011), 유아의 질문은 다른 유아들로 하여금 다양한 질문을 하도록 하는 동기가 되며, 또래 간 협력적 학습의 가치인 개방성, 독창성, 창의성 발달의 효과도 동반할 수 있다는 연구결과와도 연결된다(박소연, 2019; 윤덕순, 2009).

생태예술 활동은 유아에게 다양한 생각과 감정을 또래와 함께 나눌 수 있는 공간과 시간을 만들어 줌으로써 지속적인 활동과 자발적으로 참여하는 활동의 가치를 전달할 수 있다. 따라서 생태예술교육은 개별 활동 외에 협력 활동 구성에 대해 적극적인 태도를 보여 유아

가 또래로부터 배우는 협력학습과 사회적 유능감을 신장시킬 수 있도록 해야 한다.

다섯째, 본 연구에서 유아는 다양한 변화를 가진 생명체와 만날 수 있는 생태환경에서 더욱 활발하고 자유롭게 움직이며 적극적으로 표상활동을 하였다. 이 점은 자연공간에서 보다 마음껏 느끼고 표현하며 자유롭게 신체를 움직인다는 연구결과에서도(유지안, 2015; 임은정, 2013) 확인할 수 있다. 인간은 본능적으로 넓고 탁 트인 공간에서 움직이는 것에 쉽게 반응하고, 작고 사방이 막힌 공간에서는 자신의 신체를 정적으로 이끌어간다. 공간은 모든 방향에서 사물의 운동성이 이루어지는 곳으로 정적인 측면과 동적인 측면이 동시에 있으며, 비어있는 동시에 채워져 있고, 닫혀있는 동시에 열려 있기도 하다(조광제, 2004). 2020년부터 시작된 개정 누리과정에서는 자연을 포함한 실외놀이를 강조함과 동시에 유아 가 놀이 문화를 주도할 수 있는 창의적인 공간으로 복도 공간, 교실 놀이 공간, 바깥 놀이터, 휴식 공간 등을 재구성하는 것에 주목하였다(교육부, 보건복지부, 2019). 공간은 움직임과 깊은 관련이 있으며 감정, 욕구, 발달의 근원과 연결되기 때문이다(전가일, 2018).

예술이 관계 맺고 있는 자연은 그 자체로 힘과 에너지, 개성을 지니고 있으며, 인간과 교감하고 상호작용하며 예술과 분리되지 않는다(김윤희, 2010). 생태적 환경은 유아의 움직임과 표현을 자유롭게 하여 움직이며 배우는 유아의 특성을 흡수한다. 즉 자연 공간에서 유아의 내면에 근접한 생태예술 활동이 친밀하고 풍성하게 발현된다고 할 수 있다. 따라서 유아의 삶의 장소에 자연 공간이 스며들 수 있는 교육적 배치가 필요하다고 할 수 있다.

마지막으로, 협력적 실행연구를 통해 초기에 교사는 실수와 관습에 얽매어 교사 주도의 수업을 반복하였으나 자신의 교수방법에 대한 반성과 성찰로 수업이 개선되는 과정을 경험하였다. 긴 과정 속에서 교사는 실수로부터 배우며 다시 도전하는 자세로 성장하는 모습을 보였다. 반복된 실수에 대한 반성적 사고를 통해 교사는 유아의 자발적 의지가 중요함을 인식하였고 유아 중심의 활동으로 점차 변화를 시도하면서 유아의 자발적 학습경험에 대한 가치를 의식하게 되었고 유아의 학습의 과정을 즐기는 변화를 보였다. 이러한 변화는 교사들이 소통하고 협력하는 맥락에서 이루어졌다. 협력적 실행연구는 교사의 성장과도 맞물린다. 많은 실행연구들이 교사의 성장 및 전문성 강화를 가져온다고 보고하고 있다(이부미, 2010; 이용숙 외, 2005).

협력적 실행연구는 연구자 혼자서 끌고 갈 수 없는 연구이기에 연구자는 교사의 긍정적 변화와 성장에 초점을 맞추어 소통할 수 있어야 한다. 이 연구를 마치며 수업개선을 위한 교육과정 운영은 교사 혼자 만들어가는 1인극이 아니라 현장에서 즉각적으로 생성, 변형되어 만들어지는 공동의 즉석 공연과도 같다는 것을 알게 되었다. 실행 연구를 통해 연구자로서의 교사 역할, 교사로서의 연구자 역할을 경험하면서 연구자와 교사들은 함께 스스로의 변화를 이끄는 주체자로 성장할 수 있었다.

참 고 문 헌

- 교육부, 보건복지부(2019). **2019 개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 김선월(2012). 자연의 미적 요소에 기초한 유아미술교육의 개발 및 적용. 중앙대학교, 박사학위논문.
- 김세루, 김명화(2012). 자연탐색을 통한 신체표현활동이 유아의 자기조절능력 및 운동능력에 미치는 효과. **생태유아교육연구**, 11(2), 139-161.
- 김윤희(2010). 생태 예술의 지형그리기: 대지예술, 환경예술, 자연예술과의 관계를 중심으로. **기초조형학연구**, 11(5), 77-87.
- 나은숙, 한수정(2011). 유아가 자유선택활동에 몰입하는 맥락에 대한 연구. **한국유아교육보육복지연구**, 15(1), 61-78.
- 박선영(2013). 유아의 자연에 대한 예술적 요소 탐색 경험의 교육적 의미. **유아교육논집**, 17(5), 363-392.
- 박소연(2019). 유치원 만 5세 유아들의 질문에 관한 문화기술지 연구. 동덕여자대학교, 박사학위논문.
- 박향원(2013). 유아교육과정의 심미화를 위한 실행연구. 부산대학교, 박사학위논문.
- 서민주, 임부연(2014). 유아 미술활동에서 조형매체를 통한 소통의 의미 탐구. **미술교육논총**, 28(2), 31-58.
- 유승우, 채영란(2014). 숲체험 활동을 통한 환경교육이 유아의 자연친화적 태도 및 과학적 탐구능력에 미치는 효과. **한국교육문제연구**, 32(4), 201-222.
- 유지안(2015). 자연공간 통합 유아동작활동 실행연구. 강릉원주대학교, 박사학위논문.
- 유혜령(1998). 교수매체 환경과 유아의 경험양식에 관한 현상학적 연구: 자유선택활동을 중심으로. **유아교육연구**, 18(1), 131-152.
- 윤덕순(2009). 슈타이너 교육이론에 기초한 유아예술교육 교육의 개발 및 적용 효과. 원광대학교, 박사학위논문.
- 윤지혜(2018). 가르치는 예술가 되기: 한 사진예술 강사의 사례를 중심으로. 서울대학교, 박사학위논문.
- 이부미(2010). 공동육아 교사들의 협력적 실행연구 경험에 대한 탐색. **유아교육학논집**, 14(3), 123-171.
- 이용숙, 김영천, 이혁규, 김영미, 조덕주, 조재식(2005). **교육현장 개선과 함께 하는 실행연구방법**. 서울: 학지사.
- 이은형, 김남연, 김명정(2012). 예술과 통합한 유아과학교육에 대한 예비유아교사의 경험 실태와 인식. **한국교육문제연구**, 30(4), 137-160.

- 이정, 정경수, 임부연(2014). 유아들이 숲에서 경험하는 자연 매체에 대한 의미 탐구. **어린 미디어연구**, 13(1), 141-163.
- 이화식(2013). 쉴러(F. Schiller)의 미적 교육론 함의: 인간의 미적 교육을 위한 편지를 중심으로. **미술교육연구논총**, 36, 45-65.
- 이현민, 이상원(2010). 생태예술을 활용한 환경교육이 초등학생의 환경 감수성에 미치는 영향. **한국환경교육학회**, 23(3), 35-49.
- 임은정(2013). 산책을 통한 자연놀이 활동이 유아의 정서지능 및 놀이성에 미치는 영향. 전남대학교, 석사학위논문.
- 장정애(2011). 자연의 소리를 활용한 통합적 유아음악교육교육 구성 및 효과. 중앙대학교, 박사학위논문.
- 전가일(2018). 한 호주 놀이터의 물질성을 통해 본 놀이의 의미에 대한 포토에세이 연구. **교육인류학연구**, 21(4), 121-166.
- 정순남(2004). 자연체험활동에 기초한 조형미술활동이 유아의 조형미술표현에 미치는 영향. 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 정은경(2002). 유아기 예술교육의 재이해를 위한 고찰. **미래유아교육학회지**, 9(3), 129-148.
- 조광제(2004). **몸의 세계, 세계의 몸**. 서울: 이학사.
- 조경민(2015). 생태예술, 북미원주민 의례 속의 비의도적 구현과 현대사회의 의도적 실천. **무용역사기록학**, 36, 9-48.
- 진성욱, 황해익(2013). 자연신체활동이 유아의 자연친화적 태도 및 체력에 미치는 영향. **생태유아교육연구**, 12(1), 181-201.
- 채영란(2013). 자연탐색활동을 통한 과학-미술통합 활동이 유아의 과학적 탐구능력과 그리기 표상능력 및 자연친화적 태도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 33(6), 315-338.
- 함영숙(2014). 전통미술과 자연의 미적요소에 기초한 유아미술교육 교육 개발 및 효과. 성신여자대학교, 박사학위논문.
- 허효범(2014). 생태예술놀이치료가 아동의 정서발달에 미치는 영향. 한양사이버대학교, 석사학위논문.
- 홍용희(2003). **유아를 위한 동작 교육의 이론과 실제**. 서울: 다음세대.
- 홍애령(2014). 삶 속의 실천을 위한 예술 활동 탐색. **문화예술교육연구**, 9(1), 19-41.
- 홍지명(2010). 전통문화에 기초한 유아 환경교육 교육 개발 및 효과. 전남대학교, 박사학위논문.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). 몰입의 즐거움[*Finding Flow*]. (이희재 역). 서울: 해냄.

(원전은 1997에 출판).

- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan.
- Gadamer, H. G. (2000). 진리와 방법I[*Truth and method*]. (이길우, 이선관, 임호일, 한동원 공역). 서울: 문학동네. (원전은 1960년에 출판).
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, AU: Deakin University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Louv, R. (2011). *The nature principle: Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. New York, NY: Algonquin Books.
- Macdonald, J. B. (1966). The person in the curriculum. In R. F. Helen(Eds.) *Precedents and promise in the curriculum field* (pp. 38-52). New York, NY: Teachers College Press.
- Spradely, J. (1988). 문화탐구를 위한 참여관찰 방법[*Participation observation*]. (이희봉 역). 서울: 대한교과주식회사. (원전은 1980에 출판).
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Willson, R. A. (1995). Environmental appropriate practices. *Early Childhood Education Journal*. 23(2), 197-210.
- Worster, D. (2002). 생태학 그 열림과 닫힘의 역사[*The ecology of order and chaos*]. (강현, 문순홍 공역). 서울: 아카넷. (원전은 1977년에 출판).

ABSTRACT

A Collaborative Action Research for Early Childhood Ecological Art Education

Eunjae Cho (Principal, The Forest Child-care Center)

Boomi Lee (Professor, Kyonggi University)

This study applied early childhood ecological art education to the field and explored the process of cyclical change through reflective practice. The participants consisted of 23 5-year-old children, 1 researcher, and 3 teachers. The research period was from January 2017 to October 2019. The data collected during the implementation research process were analyzed, including the data of the participant observation records, class video transcription, the journals of researcher and teacher, and the teacher's interview data. In the implementation research process, reflection was continuously made to shift the educational perspective from teacher to child in terms of child's concentration on play and media, teacher's initiative in planning-oriented activities, and the dynamics of activities according to indoor and natural space. In the cyclical process of planning-execution-reflection-alternative composition, the final main elements of the implementation process of early childhood ecological art education were revealed as ecological experience and play immersion, integration between media use and art areas, process-centered activity, the value of cooperative learning, and spacial diversity. Through this collaborative action research, it was possible to understand the essential meaning of early childhood ecological art education and derive practical knowledge about it.

Key words: ecological art education, collaborative action research, teacher as researcher

일반대학 교육여건·성과와 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 매개효과

설가인*

본 연구는 일반대학의 교육여건 및 성과와 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 매개효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 교육여건 변수로는 재학생 1인당 교육비, 재학생 1인당 장학금, 기숙사 수용률, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적, 소규모 강좌비율을, 교육성과 변수로는 취업률과 신입생 경쟁률을 설정하였다. 분석에는 한국직업능력연구원의 한국교육고용패널Ⅱ 4차년도 조사 자료와 대학 알리미의 공시자료를 병합한 170개 일반대학 재학생 3,102명의 데이터를 활용하였다. 분석 결과, 재학생 1인당 교육비, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적, 신입생 경쟁률은 중도탈락률 감소에 유의한 영향을 미친 반면 기숙사 수용률, 소규모 강좌비율, 취업률은 중도탈락률 증가에 영향을 주는 것으로 나타났다. 대학 몰입은 중도탈락률 감소에 영향을 미쳤으며, 대학 몰입에 유의한 정적 효과를 보인 재학생 1인당 교육비와 달리 재학생 1인당 장학금, 전임교원 확보율, 소규모 강좌비율은 대학 몰입에 부적 효과가 있는 것으로 나타났다. 대학 몰입의 매개효과는 재학생 1인당 교육비와 중도탈락률의 관계에서만 유의하였고, 소규모 강좌비율이 대학 몰입을 통해 중도탈락률에 미치는 효과의 크기가 대학 설립유형에 따라 유의하게 달라 조절된 매개효과가 존재하는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 토대로 중도탈락률 감소 및 대학 몰입 향상을 위한 시사점을 도출하였다.

주제어: 교육여건, 교육성과, 중도탈락률, 대학 몰입, 매개효과

I. 서론

우리나라는 경제사회구조의 변화에 따른 인력수요 구조의 변화, 정부의 고등교육 확대 정책과 국민들의 높은 교육열로 인해 고등교육의 양적 팽창이 매우 빠르게 진행되었다(김안나, 2003). 1980년 237개에 불과하였던 고등교육기관은 2021년 426개로, 일반대학은 85개에서 190개로 증가하였다. 고등교육기관 재적학생 수 역시 급증하였는데 1980년 647,505명에서 2021년 3,201,561명으로 약 395% 증가하였고, 일반대학은 402,979명에서 1,938,254명으로 약 381% 증가하였다(교육부, 2021. 8. 26.). 그러나 출산율 저하에 따른 학령인구 감소에 따라 2018년부터 대학 입학정원과 고교 졸업자 수의 역전현상이 발생하고, 2020년 이후 초과 정원이 급격하게 증가할 것으로 예상되었다(교육부, 2014). 이에 지속적으로 입학정원 감축을 위한 노력을 기울여 왔고, 교육부는 2021년 대학 기본역량 진단부터 신입생과 재학생 충원율의 배점을 10점(13.3%)에서 20점(20%)으로 상향 조정하고, 유지충원율 개념을 도입하여 일반재정지원 대상 대학이 일정 수준 이상의 재학생 충원율을 충족한 경우에 한해 재정 지원을 지속할 것임을 밝혔다(교육부, 2019). 이는 학생 충원 현황을 고려한 대학의 적정 규모화를 촉진하기 위함이었다. 그러나 각종 노력에도 불구하고 대학 입학연령(만 18세) 인구와 입학정원 간의 균형을 맞추지 못하였고, 그 여파로 2021학년도 입시에서 4만여 명의 신입생 미충원 인원이 발생하였다(교육부, 2021. 5. 20.).

오늘날 우리나라의 대학은 신입생 충원을 하락과 재학생 이탈이라는 이중고를 겪고 있다. 신입생 충원을 하락의 주된 원인은 학령인구의 감소이며, 2024년까지 이어질 대학 입학 연령의 급감으로 미충원 규모 역시 증가할 것으로 예상된다. 문제는 중도탈락률 역시 2010년 이후 정체 또는 증가 추세에 있다는 점이다. 일반대학의 경우 2010년 중도탈락률이 4.0%였으나 줄곧 상승하여 2018년 이후부터 4.6%를 유지하고 있다(교육부, 2021. 8. 26.). 학생 개인의 측면에서 대학 또는 학과 이동을 위한 학업중단은 자신의 선택을 수정할 수 있는 제2의 기회를 제공하지만(김성식, 2008) 대학 중도탈락으로 인해 발생하는 사회·경제적 비용은 2013년에 이미 연간 3조 2천억 원을 초과한 것으로 나타났다(연합뉴스, 2013. 12. 26.). 대학 입장에서도 어렵게 확보한 재학생의 이탈은 행·재정적 낭비를 초래할 뿐 아니라 재학생 감소로 인한 등록금 수입의 감소는 대학 운영의 안정성을 위협하게 된다. 더불어 재정지원과 직결된 대학 기본역량 진단 및 대학혁신지원사업에서 재학생 충원율 비중이 강화됨에 따라 재학생 충원율 유지 및 제고를 위한 중도탈락 예방과 최소화는 대학의 중요한 과제이자 성과가 되었다.

여기에서 한 가지 의문점은 대학의 성과 창출이 대학의 노력만으로 가능한가이다. 대학의 성과는 학생을 통해 산출될 수밖에 없으며, 학생은 주어진 것을 그대로 받아들이기만 하는 수동적인 존재가 아니다. 따라서 특정 대학에서 중도탈락률이 감소하였다면 이 역시

학생과 대학이 함께 이룬 성과라 할 수 있다. 체제이론에 따르면 과정(process)을 통해 산출(output)이 발생하며, 산출은 바람직한 결과(outcome)를 도출하는데(김량, 송해덕, 조운성, 2019) 바람직한 산출을 이끌어 내기 위한 대학교육의 중요한 과정 요인으로 대학 몰입이 고려될 수 있다. 대학에 몰입하는 학생은 졸업 후 기대되는 혜택이 대학을 다니며 투자한 노력, 자원의 총합보다 크다고 기대하므로 학업을 지속할 가능성이 높다(홍지인, 배상훈, 2015). 김정화(2015)에 따르면, 학업중단 영향요인 중 하나로 대학헌신이 도출되었고, 학업중단 고려자와 비고려자 간 대학헌신도에 유의미한 차이가 있었다. 학교적응 수준으로서의 편입 및 전과하려는 의도 여부를 포함한 교육성과에 학생 몰입이 미치는 영향을 분석한 결과에서도 학생 몰입이 높을수록 학교에 대한 적응 및 미래에 대한 준비 수준이 높았으므로 학생 몰입은 중도탈락을 방지하는 효과가 있을 것으로 기대되었다(김량 외, 2019).

상술한 내용을 통해 대학의 존속과 발전을 위해서는 우수한 학생의 선발 못지않게 재학생 유지가 중요하며, 대학 차원의 노력 외에도 학생이 대학에 느끼는 소속감과 만족도와 같은 개인 차원의 정서적 요인 역시 학업 중단 여부를 결정하는 데에 영향을 미침을 알 수 있다. 이에 중도탈락률에 영향을 미치는 대학기관 차원(임소현, 한유경, 2013; 정제영, 선미숙, 김현주, 2017; 정제영, 선미숙, 정민지, 2015) 및 개인 차원(강승호, 2010; 김용남, 2009)의 요인에 대한 연구가 주로 수행되었으나 어떤 요인이 어떤 과정을 거쳐 중도탈락률에 영향을 미치는지 구조적 관계를 밝히기에는 부족하였다. 김효은과 김기원(2011)은 목표설정, 부모의 사회적지지, 친구관계 등이 학교 적응을 매개로 중도탈락에 미치는 구조와 영향을 탐색하였고, 김량 외(2019)는 학교 몰입의 요인 중 인지정서몰입이 행동몰입을 거쳐 개인의 교육성과에 미치는 종단적인 영향을 분석하였다. 이들 연구는 중도탈락률에 영향을 미치는 변인들 간의 메커니즘을 분석하였으나 개인 차원의 분석에 한정되어 대학 차원의 투입 노력이 학생을 거쳐 성과로 산출되는 구조적 관계에 대한 파악이 어렵다. 그러나 대학의 인적·물적 자원의 투입 대상이 학생이고, 투입을 통해 제고하려는 성과 또한 학생을 통해 산출될 수밖에 없으므로 효과적인 성과 관리를 위해서는 학생을 매개로 한 메커니즘에 대한 분석이 필요하다.

이에 본 연구에서는 중도탈락 예방 또는 감소를 위해 대학이 투입한 노력들이 학생을 거쳐 중도탈락률로 나타나는 구조적 관계를 구조방정식모형을 적용하여 검증하고자 한다. 구체적으로 대학이 과거에 이룬 성과 및 현재 제공하는 교육여건이 중도탈락률에 미치는 영향에 있어 대학 몰입의 매개효과 있을 것으로 가정하고, 매개효과 여부를 검증하고자 한다. 그리고 설립유형 및 소재지 등 대학의 특성에 따라 중도탈락률의 양상이 다르게 나타나므로 대학 특성별 조건에 따라 조절된 매개효과가 존재하는지 확인해 보고자 한다. 본 연구의 연구문제를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

- 연구문제 1. 연구에서 설정한 교육여건·성과 변수와 중도탈락률 간의 관계에서 대학 몰입의 매개효과가 존재할 것이다.
- 연구문제 2. 연구에서 설정한 교육여건·성과 변수가 대학 몰입을 통해 중도탈락률에 미치는 효과가 대학 특성에 따라 달라질 것이다.

II. 이론적 배경

1. 대학 몰입 및 관련 선행연구

경영학과 사회학 분야에서 오랜 기간 주된 관심사였던 조직몰입에서 연유한 대학 몰입은 최근에서야 주목받게 되었다. 몰입은 조직구성원 개인이 조직이 원하는 일에 대한 깊은 관심과 애착을 가지고 조직의 다양한 활동에 참여하는 개인의 행동 및 형태를 의미한다(한국기업교육학회, 2010). 대학 몰입에 대한 연구는 해외에서 비교적 활발하게 진행되었는데 Bean(1985)은 조직몰입의 개념을 대학교육에 적용하여 대학 몰입을 대학에 대한 개인적 애정 또는 충성도로 정의하고, 학업지속 여부를 예측하는 요인으로 제시하였다. Tinto(1993)는 대학 몰입을 학생이 재학 중인 대학에서 졸업하려는 의지의 정도로 정의하고, 재학 중인 대학에 대한 확신과 만족감을 바탕으로 소속감 및 자부심을 느끼는 정서적 성향을 의미한다고 하였다. 이후 Strauss와 Volkwein(2004)은 대학 몰입을 대학생의 전반적인 만족도, 교육의 질에 대한 인식, 대학을 재선택하려는 의지로 정의하고, 대학 몰입의 예측요인을 분석하였다. 대학 몰입은 복합적인 개념으로 재학 중인 대학에 대한 소속감, 만족도, 충성도, 애정 등을 포괄하는 데에서 나아가 대학생의 학업 유지 혹은 중도탈락 예측에 있어 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다(서경화, 2018). 대학생이 대학교육의 유용성을 인식하고 대학에 몰입하면 결과적으로 학업을 지속하는 결정을 내리게 되는데(Bea, 1980), 대학에 몰입하는 학생일수록 졸업 후 얻을 가치가 대학에 재학하며 투자한 노력, 자원의 총합보다 크다고 기대하므로 학업을 지속할 가능성이 보다 높기 때문이다(Tinto, 1993).

국내에서는 2010년대에 들어 대학 몰입과 관련된 연구들이 주로 수행되었는데 홍지인과 배상훈(2015)은 대학 몰입을 자신이 선택한 대학에 대하여 확신을 느끼고, 소속감과 자부심을 느끼며, 대학이 제공하는 교육의 질에 전반적으로 만족하며, 대학에 대하여 가지는 전반적인 애착의 정도로 정의하였다. 그리고 교수-학생 상호작용이 대학생의 대학 몰입에 미치는 영향을 탐색한 결과, 교수와의 상호작용은 대학생의 대학 몰입에 긍정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 김성완(2019)은 대학조직 몰입을 대학에 대한 학생들의 전반적인 인

식, 대학 만족도, 소속감, 대학 매력도, 대학참여 등의 요소들이 총합된 개념으로 정의하고, 대학조직 몰입에 영향을 미치는 개인특성 요인과 집단특성 요인을 분리하여 규명하고자 하였다. 개인특성 변인으로는 K-NSSE 등을 보완한 학습참여 요인을, 집단특성 변인으로는 등록률, 취업률, 학과평가결과, 중도탈락률을 설정하여 다층모형 분석을 실시한 결과, 개인특성 요인 및 개인특성과 집단특성 간의 상호작용이 대학조직 몰입 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 서경화와 이상향(2020)은 대학 몰입을 자신이 재학 중인 대학에 대해 소속감을 느끼고, 대학생활에 만족하며, 대학생활에 적응을 잘 하고 있다고 생각하는 상태로 정의하고, 지방대학 학생의 대학 몰입 유형과 이에 영향을 미치는 대학기관 요인을 분석하였다. 잠재변수인 대학 몰입을 측정하기 위한 관찰변수로 대학생활 만족도, 소속감, 대학생활 적응 관련 문항을, 대학 몰입 유형에 영향을 주는 요인으로는 대학기관 차원의 개입이 가능한 대학풍토, 교수교류, 친구교류, 직업탐색을 설정하여 분석을 실시한 결과, 총 6개의 잠재집단이 추출되었으며 대학풍토, 교수교류, 직업탐색이 잠재집단에 영향을 미치는 예측 변인으로 나타났다.

상술한 연구들이 대학 몰입 및 양태에 영향을 미치는 요인을 규명하는 데에 집중한 반면 황병일과 김범중(2015)은 학생몰입을 대학에 대한 학생의 감정적 또는 심리적 애착으로 정의하고 학생만족, 학생몰입, 대학충성도, 전환의도 간의 구조적 관계를 분석하였다. 분석 결과 학생만족은 대학에 대한 학생몰입과 대학충성도에 긍정적인 영향을 미치고, 학생몰입 또한 대학충성도에 긍정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 그리고 대학충성도는 타 대학으로의 편입의도에 부정적 영향을 주는 것으로 나타나 재학생 중도이탈 방지를 위해서는 만족도, 학생몰입도, 대학충성도 제고가 필요함을 주장하였다. 같은 맥락에서 김경화(2015)는 조직에 대해 갖는 심리적 유대와 조직에 잔류하려는 의지를 헌신으로 보고, 대학헌신을 재학생들이 대학에 머물고자 하는 의도로 정의하였다. 대학헌신은 학업중단에 유의미한 영향을 미쳤고, 학업중단 고려자와 비고려자 간 대학헌신도에는 통계적으로 유의한 차이가 있었으므로 대학헌신도 향상을 통한 재학생의 학업중단 감소 대책 마련을 제안하였다.

국내·외 선행연구를 통해 대학 몰입이 대학생의 중도탈락 예방 및 감소에 긍정적인 영향을 미친다는 점이 밝혀졌다. 그리고 대학 몰입 영향 요인 연구에서 대학 몰입 또한 대학기관 특성의 영향을 받는 것으로 나타나 대학 몰입이 대학을 특징짓는 여러 요인들과의 구조적 관계 속에서 중도탈락에 영향을 미침을 짐작할 수 있다. 그러나 기존 연구는 대학 몰입에 영향을 미치는 요인 내지는 학생 개인 차원에서 대학 몰입이 학업중단 의도에 미치는 영향 또는 그 관계에 대한 분석에 한정되어 대학기관 특성과 대학 몰입 간의 관계 및 이들이 대학별 중도탈락률에 영향을 미치는 메커니즘에 대한 고찰이 부족하였다. 따라서 본 연구에서는 대학의 노력을 대변하는 교육성과 및 여건이 중도탈락률에 미치는 영향에 있어 대학 몰입의 매개효과 및 조절된 매개효과 여부를 살펴보고자 한다.

2. 중도탈락 및 중도탈락에 영향을 미치는 대학요인

학업지속은 학생이 특정 기간에 수학을 목표로 지속적으로 대학에 적을 두고 있는 경우이며, 중도탈락은 전자와 반대되는 개념으로 대학 재학 중에 학생이 개인적 이유 또는 대학기관 이유로 인해 학업을 중단하는 경우를 의미한다(정대화, 2002). 학업중단은 학생이 재학 중이던 고등교육기관에 대한 소속을 중단한 상태로 중도탈락과 같은 의미로 사용되기도 하며, 대학생의 학업중단을 퇴학(dropout), 휴학(stopout), 전출(transfer)로 분류하기도 한다. 여기에서 퇴학은 자의 혹은 타의로 재학 중이던 고등교육기관을 떠나는 것을 의미하며, 중도퇴학 혹은 제적과 동의어로 사용되기도 한다(이병식, 2003). 그러나 다니던 대학을 그만두는 학생 중 상당수는 상위 대학으로 이동하기 위해 재수나 편입을 선택하는 경향이 있으므로 대학 중도탈락을 한 대학에서 탈락하는 기관 탈락(institutional departure)과 고등교육 체제로부터 탈락하는 체제 탈락(system departure)으로 구분하기도 한다(연보라, 장희원, 2015). 본 연구에서는 대학정보공시의 대학별 중도탈락률을 활용하였고, 공시 지침에 따라 중도탈락 학생을 각 대학에서 발생한 제적생^{*}과 자퇴생의 합으로 규정하였다.

중도탈락에 대한 최종 의사결정은 학생 개인의 몫이지만 대학별로 중도탈락률에 차이가 있다면 대학별로 상이한 특성이 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 것으로 해석될 수 있다. 이에 중도탈락에 영향을 주는 대학기관 특성 요인을 밝히는 연구들이 수행되기 시작하였다. 이병식(2003)은 입학 백분위성적, 규모, 설립유형, 소재지를 대학기관 특성으로 설정하고 학업중단에 미치는 영향을 분석하였고, 김수연(2006)은 대학기관 형태(2년제/4년제)와 소재지를 학업지속과 중도탈락에 영향을 주는 대학기관 변인으로 투입하였다. 상술한 선행연구는 중도탈락에 영향을 미치는 대학기관 요인을 밝히고자 하였으나 투입한 변인이 비교적 제한적이었고, 학생 개인특성 변인 위주의 분석에 기본적인 대학기관 특성이 추가된 형태였다. 이에 반해 임소현과 한유경(2013)은 사립대학의 재정요인이 학생의 중도탈락에 미치는 영향을 밝히고자 하였고, 온전히 대학기관 특성만을 독립변수로 투입하였다. 구체적으로 대학 소재지, 규모, 계열, 재학생 1인당 등록금 수입, 재학생 1인당 산학협력·보조금수익, 재학생 1인당 교육비, 재학생 1인당 장학금, 전임교원 1인당 연구비, 전임교원 1인당 학생 수를 독립변수로 활용하였다. 정체영 외(2015, 2017)는 독립변수로 소재지, 설립유형, 정원내 신입생 경쟁률, 입학전형 최종 등록률, 정원내 신입생 충원율, 전임교원 1인당 연구비, 전임교원 1인당 논문, 평균 등록금, 재학생 1인당 장학금, 재학생 1인당 교육비, 기숙사 수용률, 전임교원 1인당 학생수, 전임교원 확보율, 학생 1인당 재정지원사업 수혜액 등을 투입하여 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학 차원의 요인을 분석하였다.

* 미등록, 미복학, 자퇴, 학사경고, 학생활동, 유급, 수업연한 초과, 기타 사유로 인해 제적한 학생들의 합을 의미함.

선행연구를 참고로 본 연구에서는 종속변수인 중도탈락률에 영향을 미칠 것으로 예상되는 대학기관 특성 변수로 설립유형, 소재지, 설립연한, 규모(이상 통제변수)를 비롯한 재학생 1인당 교육비, 재학생 1인당 장학금, 기숙사 수용률, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적, 소규모 강좌비율(이상 교육여건 변수) 및 취업률, 신입생 경쟁률(이상 교육성과 변수)을 설정하고자 한다. 이를 통해 대학기관 특성 변수가 중도탈락률에 미치는 직접효과뿐만 아니라 대학 몰입을 매개로 중도탈락률에 미치는 간접효과도 파악할 수 있을 것이다. 그리고 통제변수로 설정한 설립유형과 소재지에 따라 중도탈락률 평균에 있어 통계적으로 유의한 차이를 보였고(정제영 외, 2017; 정제영 외, 2021), 10% 이상의 높은 중도탈락률을 보인 대학 중 상당수가 재정지원 제한대학으로 지정된 위기대학으로 설립된 지 오래되지 않은 중·소규모의 지방 사립대학이라는 공통점이 존재하였다(한국대학신문, 2019. 9. 30.). 이처럼 대학의 특성에 따라 중도탈락률의 양상이 다르게 나타나고 있으므로 설립유형, 소재지, 설립연한, 규모에 따른 조절된 매개효과가 존재하는지도 확인해 볼 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 자료 및 연구 대상

본 연구는 한국직업능력연구원의 한국교육고용패널(KEEP: Korean Education & Employment Panel)Ⅱ 4차년도 조사 자료와 한국대학교육협의회 대학알리미(<https://www.academyinfo.go.kr>) 공시자료를 활용하였다. 한국교육고용패널Ⅱ 4차년도의 조사 시점은 2020년 2월이며, 조사 대상은 대학생, 고등학생, 취업자, 미취업자, 군입대 등으로 유형이 다양하다. 그 중에서 최종학력이 고등학교 졸업이면서 현재 학력이 4~6년제 대학 재학 또는 휴학 중인 일반대학 소속 학생으로 대상을 한정하였다. 그리고 2019년에 1개 학기 이상 이수한 경우에만 답할 수 있는 문항을 사용하였으므로 2019년에 정규 학기를 이수하지 않았거나 이수여부를 알 수 없는 사례를 제외하였고, 170개 대학 총 3,102개 사례가 분석 대상으로 확정되었다. 3,102명의 학생 중 남학생은 1,145명(36.9%), 여학생은 1,957명(63.1%)이었다. 이들 학생이 소속된 대학별 자료는 대학알리미를 통해 제공받아 공시연도가 아닌 공시 항목별 기준연도에 따라 병합하였다.

2. 변수 선정

본 연구의 종속변수는 중도탈락률로 소속 대학이 제공한 교육여건 및 인지된 대학별 성

과가 중도탈락률에 영향을 미치며, 그 과정에서 대학 몰입의 매개효과를 검증하는 것이 주된 목적이다. 2019년 중도탈락률에는 2019년 3월 1일부터 2020년 2월 29일 동안 제적 및 자퇴한 학생이 포함된다. 따라서 2019년 중도탈락률을 종속변수로 할 경우, 2019년의 특정 시점을 기준으로 하거나 1년간의 실적을 근거로 하는 독립변수와 종속변수 간의 선후관계가 성립하지 않는다. 이에 2020년 중도탈락률을 종속변수로 설정하였다. 이를 통해 앞선 연도의 교육적 노력과 성과가 차년도 중도탈락률에 미치는 직접효과와 더불어 대학 몰입을 통해 미치는 간접효과를 확인할 수 있을 것이다.

독립변수는 크게 교육여건 및 성과 변수로 구성하였다. 교육여건 변수는 대학이 교육활동에 투입한 인적·물적 자원으로 2019년 대학별 재학생 1인당 교육비, 재학생 1인당 장학금, 기숙사 수용률, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적, 소규모 강좌비율을 설정하였다. 재학생 1인당 교육비, 재학생 1인당 장학금, 기숙사 수용률은 재정 및 시설 측면의 투입 요소이며, 전임교원 확보율과 전임교원 1인당 연구실적은 인적 투입 요소로 보았다. 교수의 역할은 교육과 연구 및 봉사 3가지로 요약되며, 연구실적은 교육활동에 비해 양화가 용이하므로 제한적이지만 전임교원 1인당 연구실적을 전임교원의 질을 대체하는 변수로 활용하였다. 20명 미만의 강좌는 중·대규모 강좌에 비해 학생들의 만족도가 높고 학습결과에 큰 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(김선희, 2017; 김현식, 백송이, 박인우, 2018). 즉 소규모 강좌는 대학 내 인적·물적 자원의 결합으로 학생들이 체감하는 교육의 질과 관련이 깊으므로 전체 강좌 수 대비 소규모 강좌비율을 교육여건 변수에 포함하였다.

교육성과 변수는 취업률과 신입생 경쟁률로 설정하였다. 취업률의 경우 2018년을 기준으로 하였는데, 극심한 취업난 속에서 학생들이 인지한 소속 대학의 취업률이 대학 교육의 효용성 여부를 판단하는 하나의 근거로 작용하여 당해 연도 대학 몰입 및 향후 학업중단 여부에 영향을 줄 것으로 보았기 때문이다. 그리고 신입생 경쟁률이 높다는 것은 해당 대학에 대한 교육수요자의 선호도가 높음을 의미한다. 우리나라는 대학에 대한 사회적 인식과 명성이 학생 모집 및 학업 지속 여부에 적지 않은 영향을 주기 때문에 많은 대학들이 각종 홍보활동을 통해 이미지 제고에 힘쓰고 있으며, 학령인구 감소와 맞물려 신입생 경쟁률 향상은 점차 학생 충원과 직결된 중요한 성과로 인식되고 있다. 이에 신입생 경쟁률을 대학 평판을 대체하는 성과 변수로 설정하였다. 신입생 모집은 전년도에 이루어지므로 매체 보도 및 학내 소식을 통해 인지된 2019학년도 대학별 신입생 경쟁률이 당해 연도 대학 몰입과 추후 학업지속 여부에 영향을 줄 것으로 보았으므로 신입생 경쟁률은 2019년 자료를 활용하였다.

매개변수는 대학 몰입으로 설정하였고, 대학 몰입은 한국교육고용패널II 4차년도 조사문항을 사용하여 잠재변수로 투입하였다. 패널조사에는 대학 몰입을 묻는 별도 문항이 존재하지 않으며, 선행연구를 참고로 문항을 선정하였다. 2015년까지 실시된 한국교육고용패널

조사에서는 자신이 속한 학과, 학교에 대한 자부심 외에도 강의에서의 복습, 연습, 과제 수행 성실성, 강의에서의 출석 성실성, 강의에서의 주의집중을 묻는 문항이 존재하였고, 김랑외(2019)는 7개 문항에 대한 5점 척도 평균을 몰입 요인으로 간주하였다. 이후 문항이 변경되어 2020년 조사에서는 자신이 속한 학과, 학교에 대한 자부심과 만족도가 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’의 5점 척도로 조사되었으나 나머지 문항은 조사되지 않았다. 본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 대학 몰입을 본인이 선택한 학과(전공) 및 대학에 자부심과 만족감을 느끼며, 이를 바탕으로 적극적으로 학업에 참여하는 정도로 정의하였다. 따라서 자신이 속한 학과, 학교에 대한 자부심 및 만족도를 묻는 4개 문항에 일주일 평균 혼자 또는 여럿이 전공 공부를 한 시간을 묻는 문항을 추가하여 대학 몰입을 측정하는 관찰변수로 활용하였다*. 전공 공부 시간의 경우, 혼자 공부한 시간과 여럿이 모여서 공부한 시간을 합산한 후 일주일 간 매일 1시간(7시간)을 기준으로 한 5점 척도로 변환하여 다른 관찰변수와 척도를 통일하였다. 학점관리를 위한 스터디나 전공 공부를 열심히 할수록 전공 공부 시간이 많아지며, 이러한 학생은 대학 몰입이 높은 집단 속할 가능성이 높으므로(서경화, 이상향, 2020) 전공 공부 시간이 대학 몰입을 측정하는 관찰변수로 적합하다고 판단하였다. 본 연구에서 측정된 대학 몰입의 Cronbach's α 는 .701이었다.

마지막으로 본 연구의 통제변수는 일차적으로 선행연구에서 중도탈락률에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났거나 중도탈락률 평균에 있어 통계적으로 비교적 일관된 차이를 보이는 변인을 중심으로 설정하였다. 연도에 따른 설립유형별 중도탈락률 평균 비교에서 국·공립대학이 사립대학에 비해 주로 낮은 경향을 보였고, 수도권 대학이 비수도권 대학에 비해 예외 없이 통계적으로 유의하게 낮았다(정제영 외, 2017; 정제영 외, 2021). 그리고 대학 소재지는 중도탈락률에 유의한 영향을 미치는 변수로 나타났다(정제영 외, 2017). 그 밖에도 고등교육이 양적으로 급속하게 성장하는 과정에서 대학들이 개별 대학의 경쟁력보다는 소재지와 설립유형, 설립 시기에 따라 구조적으로 서열화 되었고(김안나, 2003), 대학 기본역량 진단 결과 학자금 대출 제한대학으로 판정된 대학 중 다수가 중·소규모 대학, 설립연한이 낮은 대학, 지방소재 사립대학으로(교육부, 2018. 9. 3.; 교육부, 2021. 9. 3.) 중도탈락률에 있어서도 위기에 처해 있었다. 따라서 2019년 1월 1일 기준 대학 만 나이와 재학생 수에 따른 대학 규모를 통제변수로 선정하였다.

통제변수는 모두 더미변수로 변환하였고, 통제변수에 따른 분포를 살펴보면 다음과 같

* [Y20SB07011] 나는 이 학교에 다니는 것이 자랑스럽다.

[Y20SB07012] 나는 우리 학과(계열/학부/전공)를 자랑스럽게 생각한다.

[Y20SB07033], [Y20SB07034] 2019년에 혼자 또는 여럿이 전공 공부를 하는 시간은 일주일 평균 얼마나 됩니까?

[Y20SB07035] 2019년 12월 기준으로 생각할 때, 귀하의 학과(계열/학부/전공)에 만족하십니까?

[Y20SB07036] 2019년 12월 기준으로 생각할 때, 귀하의 대학에 만족하십니까?

다. 학생 기준 국·공립 대학 소속은 697명(22.5%), 사립대학 소속은 2,405명(77.5%)이었고, 비수도권 대학 재적생은 1,663명(53.6%), 수도권 대학 재적생은 1,439명(46.4%)이었다. 대학 만 나이가 평균 미만인 대학 소속은 1,306명(42.1%), 평균 이상인 대학 소속은 1,796명(57.9%)이었고, 재학생 만 명 미만 대학에 재적 중인 학생은 1,268명(40.9%), 만 명 이상 대학에 재적 중인 학생은 1,834명(59.1%)이었다. 대학 기준 국·공립대학은 35개교(20.6%), 사립대학은 135개교(79.4%)였으며, 비수도권 대학은 107개교(62.9%), 수도권 대학은 63개교(37.1%)였다. 대학 만 나이 평균 미만 대학은 108개교(63.5%), 평균 이상 대학은 62개교(36.5%)였고, 재학생 수 만 명 미만의 대학은 119개교(70.0%), 만 명 이상 대학은 51개교(30.0%)였다. 상술한 변수들은 <표 1>에 정리하였다. 시간 순서 상 교육성과 변수가 교육여건 변수에 선행하므로 교육성과 변수, 교육여건 변수 순으로 정리하였고, 분석 시에도 표에 제시된 변수들의 일련번호를 따랐다.

<표 1> 변수 설명

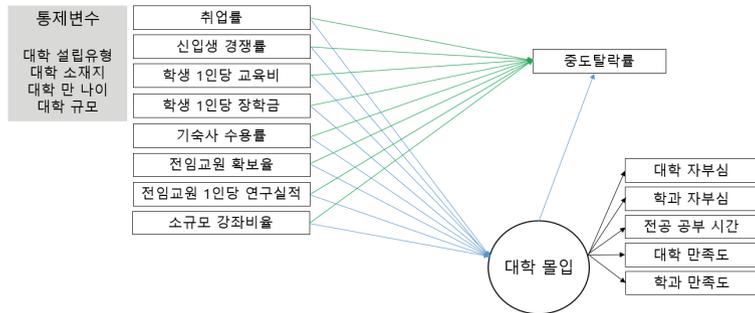
변수구분		단위	변수설명	
종속변수	중도탈락률(Y)	%	(중도탈락 학생 수/재적학생 수) × 100	
독립변수	통계변수	대학 설립유형(X1)	-	국·공립=0, 사립=1
		대학 소재지(X2)	-	비수도권=0, 수도권=1
		대학 만 나이(X3)	십년	대학 만 나이 평균 57년 5.7 미만=0, 5.7 이상=1
		대학 규모(X4)	천명	재학생 수/1,000 10 미만=0, 10 이상=1
	교육성과	취업률(X5)	%	{취업자/졸업자-(진학자+입대자+취업불가능자+외국인유학생+제외인정자)} × 100
		신입생 경쟁률(X6)	-	정원내 지원자/정원내 모집인원
	교육여건	재학생 1인당 교육비(X7)	십만 원	총교육비/재학생 수
		재학생 1인당 장학금(X8)	십만 원	학교별 교·내외 장학금 계/재학생 수
		기숙사 수용률(X9)	%	수용가능인원/재학생 수 × 100
		전임교원 확보율(X10)	%	(전임교원 수/편제정원 교원법정정원) × 100
		전임교원 1인당 연구실적(X11)	편	국내·국제 논문실적 계/전임교원 수
		소규모 강좌비율(X12)	%	20명 이하 오프라인 강좌 수/전체 오프라인 강좌 수 × 100
매개변수 (잠)	대학 자부심(M1)	점	(5점 척도) Y20SB07011 응답 점수	
	학과/계열/학부/전공 자부심(M2)	점	(5점 척도) Y20SB07012 응답 점수	
	혼자 또는 여럿이 전공을 공부한 일주일 평균 시간(M3)	시간	(5점 척도)Y20SB07033 + Y20SB07034 7시간(1일 평균 1시간) 단위로 척도화	

변수구분		단위	변수설명
재 변 수)	대학 만족도(M4)	점	(5점 척도) Y20SB07036 응답 점수
	학과/계열/학부/전공 만족도(M5)	점	(5점 척도) Y20SB07035 응답 점수

3. 연구모형 및 분석 방법

본 연구에서는 일반대학의 교육여건 및 교육성과 변수와 중도탈락률의 관계에 있어 대학 몰입의 매개효과가 존재하는지 확인해 보고자 하였다. 그리고 대학의 설립유형이나 소재지 등 대학 특성에 따른 조절된 매개효과가 존재하는지도 추가로 살펴보고자 하였다. 매개변수는 독립변수와 종속변수의 관계에서 어떻게 두 변수의 인과관계를 매개하여 그 관계를 설명하는 데 기여할 수 있는지에 대한 답을 준다. 즉 매개효과는 단지 독립변수와 종속변수 사이의 관계를 아는 것에서 더 나아가 둘 사이 관계의 과정을 이해하도록 해준다. 따라서 대학의 투입 노력이 중도탈락률로 이어지는 과정에 있어 대학 몰입의 매개효과를 살펴보는 것은 대학의 교육성과 및 교육여건이 왜, 어떻게 중도탈락률에 영향을 미치는지를 대학 몰입을 통해 일부 설명해 보고자 하는 시도이다. 이를 위해 구조방정식모형(SEM: Structural Equation Modeling)을 적용하였고, 연구모형은 [그림 1]과 같다. 구조방정식모형은 다수의 회귀모형을 동시에 검정할 수 있을 뿐 아니라 관찰변수 간의 인과관계를 다루는 경로분석과 달리, 관찰되지 않는 잠재적 요인들의 인과관계까지도 검정할 수 있는 통계적 방법이다(성태제, 2020).

구조방정식모형에서 모형의 적합도를 판단하는 기준으로 $\chi^2(df)$, TLI(Tucker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation) 등이 있다. 이 중에서 χ^2 검증은 영가설의 내용이 지나치게 엄격하고 표본 크기의 영향을 심하게 받는 한계가 있으므로 적합도 지수로 TLI, CFI, RMSEA가 주로 함께 사용된다. TLI와 CFI가 .90 이상이면 좋은 적합도로 해석하며, RMSEA가 .05 이하이면 좋은 적합도, .08 이하이면 괜찮은 적합도로 간주한다(홍세희, 2000; Hu & Bentler, 1999). 분석 프로그램은 기초통계 및 상관분석에는 SPSS 27.0 프로그램을, 연구모형 분석에는 Mplus 8.8 프로그램을 사용하였다. 독립변수와 종속변수에는 결측치가 존재하지 않으며, 대학 몰입측정에 사용된 관찰변수의 결측률은 0.2%~4.3%였다. 결측치리는 Mplus의 기본 추정방법이자 수행이 우수하다고 밝혀진 완전정보 최대우도법(FIML: Full Information Maximum Likelihood)을 이용하였다(Larsen, 2011).



[그림 1] 연구모형

IV. 연구 결과

1. 기초통계 및 상관관계

본 연구에서 분석에 활용한 변수들에 대한 기초통계량은 <표 2>에 제시하였다. 통제변수는 대부분의 주요 변수들과 유의한 상관관계를 보였으나 방향은 일치하지 않았다. 신입생 경쟁률만이 유일하게 모든 통제변수와 유의한 정적 상관을 보였으나 기숙사 수용률은 모든 통제변수와 유의한 부적 상관을 보였다. 중도탈락률은 국·공립 대학일수록, 수도권 대학일수록, 역사가 오래된 대학일수록, 큰 규모의 대학일수록 감소하는 관계에 있었다.

본 연구에서 주요 분석 대상인 교육성과 및 교육여건 변수와 중도탈락률 간의 상관관계를 살펴보면, 모든 변수가 중도탈락률과 통계적으로 유의한 상관을 보였다. 다만 방향은 변수에 따라 달랐는데 취업률, 신입생 경쟁률, 재학생 1인당 교육비, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적이 높을수록 중도탈락률이 감소하는 관계에 있었으나 재학생 1인당 장학금, 기숙사 수용률, 소규모 강좌비율은 증가할수록 중도탈락률도 증가하는 관계에 있었다. 재학생 1인당 장학금, 기숙사 수용률, 소규모 강좌비율은 다른 변수와 달리 수도권 대학일수록, 대학의 설립연한이 오래되었을수록, 대학 규모가 클수록 감소하는 관계에 있었고, 유의하게 나타난 변수들과의 상관관계 부호가 대체로 일치하는 모습을 보였다. 대학 몰입을 측정하는 데에 사용된 관찰변수는 상호 정적인 상관관계에 있었고, 모두 중도탈락률과는 유의한 부적 상관을 보였다. 그리고 이들 변수는 대학 설립유형, 재학생 1인당 장학금, 소규모 강좌비율과는 대체로 부적 상관을 보인 반면 나머지 주요 변수와는 주로 정적 상관을 보였다.

< 표 2 > 변수들의 기초통계 및 상관관계

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	X12	M1	M2	M3	M4	M5	Y
X2	.259***	1																
X3	-.006**	.288***	1															
X4	-.080**	.108***	.581***	1														
X5	.298***	.380***	-.056**	-.122**	1													
X6	.255**	.648***	.253***	.159***	.349***	1												
X7	-.319**	.112***	.040*	.048*	.033	.122***	1											
X8	.354***	-.125**	-.351***	-.287***	.068***	-.102**	.329***	1										
X9	-.288**	-.311**	-.304**	-.323**	-.015	-.204**	.526***	.347***	1									
X10	-.085**	.020	-.015	.083***	.246**	.124***	.416***	.079**	.183***	1								
X11	-.289**	.277***	.382***	.457***	-.037*	.328***	.380***	-.238**	-.046*	.079***	1							
X12	.071***	-.191**	-.243**	-.278**	-.138**	-.255**	.083***	.290***	.143***	-.020	-.307**	1						
M1	-.112**	.150***	.160***	.197***	.036*	.128***	.226***	-.086**	.025	.083***	.219***	-.124**	1					
M2	-.038*	.101***	.093***	.109***	.033	.096**	.164***	-.014	.033	.071***	.118***	-.055**	.613***	1				
M3	-.028	.086***	.021	.035	.024	.069**	.120***	.035	.024	.016	.102***	-.019	.082**	.102***	1			
M4	-.106**	.096**	.129***	.147***	-.010	.086**	.200***	-.059**	.055**	.062**	.175***	-.078**	.662***	.487***	.072**	1		
M5	-.070**	.016	.025	.049**	-.014	.015	.103***	-.009	.042*	.004	.051**	-.019	.422***	.524***	.107***	.607***	1	
Y	.175***	-.472***	-.366***	-.424***	-.062**	-.439***	-.415***	.178***	.136***	-.285***	-.572***	.324***	-.298***	-.162**	-.003**	-.188***	-.059**	1
평균	0.78	0.46	0.58	0.59	64.63	10.29	16.80	33.18	22.28	88.40	0.97	36.83	3.64	3.81	2.10	3.64	3.73	4.34
SD	0.42	0.50	0.49	0.49	6.48	5.16	9.68	5.63	13.88	25.94	0.26	9.83	0.86	0.81	1.18	0.84	0.81	1.80

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

주. X1: 대학실업 유형(사립 1), X2: 대학 소재지(수도권 1), X3: 대학 만 나이(평균 이상 1), X4: 대학 규모(재학생 만 이상 1)
 X5: 취업률, X6: 신입생 경쟁률, X7: 재학생 1인당 교육비, X8: 재학생 1인당 장학금, X9: 기숙사 수용률, X10: 진임교원 확보율,
 X11: 진임교원 1인당 연구실적, X12: 소규모 강좌비율
 M1: 대학 자부심, M2: 학과 자부심, M3: 혼자 또는 여럿이 전공 공부한 일주일 평균 시간, M4: 대학 만족도, M5: 학과 만족도

2. 연구모형 분석 결과

분석 결과 해석에 앞서 본 연구에서 설정한 모형의 적합도를 확인해 보니 CFI는 .911로 양호하였으나 TLI가 .865로 기준에 다소 미치지 못하였다. 이에 수정지수(MI: Modification Index)를 참고하여 대학 자부심(M1)과 학과 자부심(M2), 대학 만족도(M4)와 학과 만족도(M5)에 해당하는 모수를 자유모수로 추정하였다. 이들 문항은 설문지에서 위아래로 연이어 배치되어 있었고, 주어를 제외하고는 ‘~ 자랑스럽다’, ‘~ 자랑스럽게 생각한다’, ‘~ 만족하십니까?’ 등으로 서술이 같아 잠재변수에 의한 상관관계 외에도 동일 문구로 인한 상관관계가 존재할 가능성이 있다고 보았다. 그리고 앞에서는 대학과 학과 순으로 자부심 정도를 물었다면 뒤에는 학과와 대학 순으로 만족도 정도를 물어 답변 시 혼란을 야기할 가능성도 고려하였다(Wang & Wang, 2012). 수정한 모형의 적합도는 <표 3>과 같으며, 연구모형의 적합도가 적절하다고 판단하였다.

<표 3> 연구모형의 적합도

χ^2	df	RMSEA (90% CI)	TLI	CFI	SRMR
545.647***	55	.054 (.050 ~ .058)	.942	.908	.033

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

연구모형을 분석한 결과 도출된 변수 간의 관계는 <표 4>로 정리하였다. 먼저 종속변수인 중도탈락률에 영향을 주는 변수를 살펴보면, 재학생 1인당 장학금($\beta = .014$, $p = .569$)을 제외하고 주요 변수들이 중도탈락률에 주는 영향은 통계적으로 유의하게 나타났다. 신입생 경쟁률($\beta = -.108$, $p < .001$)이 높을수록, 재학생 1인당 교육비($\beta = -.300$, $p < .001$)가 많을수록, 전임교원 확보율($\beta = -.153$, $p < .001$)이 높을수록, 전임교원 1인당 연구실적($\beta = -.168$, $p < .001$)이 많을수록 중도탈락률 감소에 긍정적으로 작용한다는 것을 알 수 있었다. 반면 취업률($\beta = .098$, $p < .001$)이 높을수록, 기숙사 수용률($\beta = .170$, $p < .001$)이 높을수록, 소규모 강좌비율($\beta = .147$, $p < .001$)이 높을수록 중도탈락률을 높이는 방향으로 작용하였다. 통제변수의 경우 대학 만 나이($\beta = .017$, $p = .199$)를 제외하고는 통계적으로 유의하였고, 사립대학($\beta = .109$, $p < .001$)일수록, 비수도권 대학($\beta = -.284$, $p < .001$)일수록, 대학 규모($\beta = -.152$, $p < .001$)가 작을수록 중도탈락률을 높이는 것으로 나타났다.

매개변수인 대학 몰입의 경우, 대학 몰입($\beta = -.041$, $p < .01$)의 정도가 높을수록 중도탈락률은 낮추는 데에 긍정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 주요 변수들이 대학 몰입에 주

는 영향을 살펴보면, 취업률($\beta=.019, p=.379$), 신입생 경쟁률($\beta=.004, p=.890$), 기숙사 수용률($\beta=.012, p=.655$), 전임교원 1인당 연구실적($\beta=-.013, p=.618$)은 통계적으로 유의하지 않았다. 반면 재학생 1인당 교육비, 재학생 1인당 장학금, 전임교원 확보율, 소규모 강좌비율은 통계적으로 유의한 영향을 미쳤다. 그러나 이들 변수들이 대학 몰입에 미치는 영향의 방향은 달랐는데 재학생 1인당 교육비($\beta=.294, p<.001$)만 대학 몰입에 정적 영향을 미쳤고, 나머지 재학생 1인당 장학금($\beta=-.112, p<.001$), 전임교원 확보율($\beta=-.047, p<.05$), 소규모 강좌비율($\beta=-.061, p<.01$)은 부적 영향을 주는 것으로 나타났다. 통제변수의 경우 대학 소재지($\beta=.079, p<.01$)와 대학 규모($\beta=.146, p<.001$)만이 유의하였고, 수도권 대학일수록, 대학 규모가 클수록 대학 몰입을 높이는 것으로 나타났다.

<표 4> 연구모형 분석결과

	경로		B	SE	β
X1	대학 설립유형 → 중도탈락률		.468***	.084	.109
X2	대학 소재지 → 중도탈락률		-1.024***	.073	-.284
X3	대학 만 나이 → 중도탈락률		.062	.048	.017
X4	대학 규모 → 중도탈락률		-.555***	.057	-.152
X5	취업률 → 중도탈락률		.027***	.005	.098
X6	신입생 경쟁률 → 중도탈락률		-.038***	.005	-.108
X7	재학생 1인당 교육비 → 중도탈락률		-.056***	.005	-.300
X8	재학생 1인당 장학금 → 중도탈락률		.005	.008	.014
X9	기숙사 수용률 → 중도탈락률		.022***	.005	.170
X10	전임교원 확보율 → 중도탈락률		-.011***	.001	-.153
X11	전임교원 1인당 연구실적 → 중도탈락률		-1.148***	.125	-.168
X12	소규모 강좌비율 → 중도탈락률		.027***	.004	.147
M	대학 몰입 → 중도탈락률		-.094**	.031	-.041
X1	대학 설립유형 → 대학 몰입		.004	.050	.002
X2	대학 소재지 → 대학 몰입		.125**	.045	.079
X3	대학 만 나이 → 대학 몰입		.004	.038	.003
X4	대학 규모 → 대학 몰입		.233***	.041	.146
X5	취업률 → 대학 몰입		.002	.003	.019
X6	신입생 경쟁률 → 대학 몰입		.001	.004	.004
X7	재학생 1인당 교육비 → 대학 몰입		.024***	.003	.294
X8	재학생 1인당 장학금 → 대학 몰입		-.016***	.004	-.112
X9	기숙사 수용률 → 대학 몰입		.001	.002	.012
X10	전임교원 확보율 → 대학 몰입		-.001*	.001	-.047
X11	전임교원 1인당 연구실적 → 대학 몰입		-.038	.076	-.013
X12	소규모 강좌비율 → 대학 몰입		-.005**	.002	-.061

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ 주: B: 비표준화계수, SE: 표준오차, β : 표준화계수

3. 매개효과 검증 결과

매개효과 검증에는 Sobel 검정과 부트스트래핑(Bootstrapping)이 주로 사용된다. 최근에는 부트스트래핑이 선호되고 있는데, Sobel 검정은 독립변수→매개변수의 경로계수인 a와 매개변수→종속변수의 경로계수인 b의 곱으로 표현되는 매개효과 ab가 정상성을 따른다는 가정 하에 검증하지만 실제로는 이 정상성 가정이 거의 충족되지 않기 때문이다. 부트스트래핑은 일반적으로 모수의 분포를 알지 못할 때 모수의 경험적인 분포를 생성시키는 방법으로 매개효과의 분포 역시 알려지지 않았으므로 부트스트래핑을 통해 경험적인 분포를 추정할 수 있다. 분포를 추정한 후에는 95% 신뢰구간을 설정하여 영가설이 지지하는 값이 이 구간에 포함되지 않으면 유의수준 5%에서 유의하다고 볼 수 있다. 즉 영가설에서 지지하는 값이 0이므로 0이 95% 신뢰구간에 포함되지 않으면 통계적으로 유의하다고 판단한다(Shrout & Bolger, 2002).

본 연구에서는 앞서 선정한 교육여건 및 성과 변수들이 중도탈락률에 미치는 영향에 있어 대학 몰입의 매개효과가 존재하는지 검증하고자 하였고, 매개효과를 부트스트래핑 방법으로 추정하였다. 분석 결과, 주요 변수와 중도탈락률 간의 관계에 대한 대학 몰입의 매개효과는 재학생 1인당 교육비만 통계적으로 유의하였다. 재학생 1인당 교육비는 중도탈락률에 미치는 직접효과와 대학 몰입을 통한 간접효과가 모두 통계적으로 유의하여 대학 몰입이 재학생 1인당 교육비와 중도탈락률을 부분매개 하는 것으로 나타났다. 재학생 1인당 장학금의 경우, 중도탈락률에 미치는 직접효과가 유의하지 않았으므로 간접효과가 유의하다면 대학 몰입이 재학생 1인당 장학금과 중도탈락률의 관계를 완전매개 한다고 할 수 있다. 재학생 1인당 장학금의 매개효과를 살펴보면, 비표준화 계수의 95% 신뢰구간은 <표 5>와 같이 0을 포함하여 유의하지 않았으나 표준화계수의 신뢰구간(.002~.009)은 0을 포함하지 않아 유의하였다. 이는 재학생 1인당 장학금은 간접효과가 매우 작아서 유의함의 경계선에 있음을 의미한다. 따라서 재학생 1인당 장학금과 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 완전매개 효과를 해석함에 있어 주의가 요구된다. 그 외 나머지 변수들은 비표준화 및 표준화 계수 간접효과의 신뢰구간에 모두 0이 포함되어 통계적으로 유의하지 않았다. 분석 결과를 정리하면 다음의 <표 5>와 같다.

<표 5> 매개효과 검증 결과

경로	B	SE	95% CI	
			하한	상한
취업률 → 대학 몰입 → 중도탈락률	.000	.000	-.001	.000
신입생 경쟁률 → 대학 몰입 → 중도탈락률	.000	.000	-.001	.001

경로		B	SE	95% CI	
				하한	상한
재학생 1인당 교육비	→ 대학 몰입 → 중도탈락률	-.002	.001	-.004	-.001
재학생 1인당 장학금	→ 대학 몰입 → 중도탈락률	.001	.001	.000	.003
기숙사 수용률	→ 대학 몰입 → 중도탈락률	.000	.000	.000	.000
전임교원 확보율	→ 대학 몰입 → 중도탈락률	.000	.000	.000	.000
전임교원 1인당 연구실적	→ 대학 몰입 → 중도탈락률	.004	.008	-.010	.021
소규모 강좌비율	→ 대학 몰입 → 중도탈락률	.000	.000	.000	.001

주. B: 비표준화계수, SE: 표준오차, CI: 신뢰구간

4. 조절된 매개효과 검증 결과

본 연구에서는 대학의 교육성과 및 여건과 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 매개효과가 통제변수의 상황에 따라 다르게 나타나는지 추가로 살펴보고자 하였다. 이를 위해 독립변수→매개변수의 경로계수 a와 매개변수→종속변수의 경로계수 b의 곱인 매개효과 ab가 대학 설립유형(국·공립/사립), 대학 소재지(비수도권/수도권), 대학 만 나이(평균 미만/평균 이상), 대학 규모(재학생 수 만 명 미만/만 명 이상)의 맥락에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는지 확인하였다. 통제변수는 <표 1>에서 언급한대로 더미변수로 입력하였고, 앞선 매개효과 검증과 마찬가지로 부트스트래핑 방식을 사용하였다. 통제변수별 조건에 따라 매개효과에 통계적으로 유의한 차이가 있는지 확인해 보기 위해 모델 제약조건(Model constraint)에 매개효과 차이를 나타내는 변수를 새롭게 지정하였고, 새롭게 지정한 변수들의 95% 신뢰구간을 추정하였다. 그리고 신뢰구간이 0을 포함하지 않는다면 통제변수별 조건에 따른 매개효과 크기에 차이가 존재하므로 조절된 매개효과가 존재한다고 할 수 있다(Mplus Discussion, 2022. 5. 22. 인출).

분석 결과, 매개효과의 차이를 의미하는 변수 대부분이 95% 신뢰구간에서 0을 포함하여 유의하지 않았다. 다만 소규모 강좌비율만이 대학 설립유형에 따른 매개효과 크기에서 유의한 차이를 보여 조절된 매개효과가 존재하는 것으로 나타났다. 이는 독립변수인 소규모 강좌비율이 매개변수인 대학 몰입을 통해 종속변수인 중도탈락률에 미치는 효과가 조절변수인 대학 설립유형에 따라 달라진다는 것을 뜻한다. 국·공립대학과 사립대학을 분리해서 살펴보면, 국·공립대학의 소규모 강좌비율과 중도탈락률 간의 관계에서 대학 몰입의 매개효과($B=.003$, 95% CI=.001~.006)는 유의하였으나 사립대학($B=.000$, 95% CI=.000~.001)에서는 유의하지 않았다. 그리고 이러한 매개효과의 결합으로 인해 결론적

으로 전체 일반대학의 소규모 강좌비율과 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 매개효과는 유의하지 않은 것으로 나타났음을 알 수 있다. 조절된 매개효과의 검증 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 조절된 매개효과 검증 결과

구분	대학 설립유형				대학 소재지			
	B	SE	95% CI		B	SE	95% CI	
			하한	상한			하한	상한
취업률	.000	.001	-.002	.003	.000	.001	-.002	.001
신입생 경쟁률	.005	.003	.000	.012	.000	.001	-.003	.002
재학생 1인당 교육비	-.004	.002	-.008	.000	.001	.002	-.002	.004
재학생 1인당 장학금	.001	.002	-.001	.005	-.002	.001	-.004	.001
기숙사 수용률	.000	.001	-.002	.001	.001	.000	.000	.002
전임교원 확보율	.001	.001	.000	.003	.000	.000	-.001	.000
전임교원 1인당 연구실적	.023	.060	-.083	.156	.001	.018	-.029	.042
소규모 강좌비율	.003	.001	.001	.006	.000	.000	-.001	.001

구분	대학 만 나이				대학 규모			
	B	SE	95% CI		B	SE	95% CI	
			하한	상한			하한	상한
취업률	-.001	.001	-.002	.001	-.001	.001	-.002	.001
신입생 경쟁률	.001	.002	-.002	.004	-.002	.001	-.006	.000
재학생 1인당 교육비	-.002	.002	-.005	.001	.000	.001	-.003	.002
재학생 1인당 장학금	.000	.001	-.002	.003	-.001	.001	-.003	.001
기숙사 수용률	.000	.000	-.001	.001	.000	.000	-.001	.001
전임교원 확보율	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.001
전임교원 1인당 연구실적	-.022	.022	-.070	.018	-.010	.020	-.048	.032
소규모 강좌비율	.001	.001	.000	.002	.001	.001	.000	.002

주. B: 비표준화계수, SE: 표준오차, CI: 신뢰구간

V. 결론 및 논의

중도탈락률은 대학 생활에 대한 직접 경험이 반영된 지표로 중도탈락률의 상승은 현재 적을 두고 있는 대학에서의 학업과 생활에 만족하지 못하는 학생이 늘어난다는 것을 의미한다. 학령인구 감소로 신입생 모집이 원활하지 않은 상황에서 애써 확보한 재학생의 이탈은 대학 입장에 설상가상의 상황이 아닐 수 없다. 또한 2021년 대학 기본역량 진단에서 재학생 충원을 비중이 강화되고 유지충원을 개념이 도입됨에 따라 중도탈락률을 낮추는 것이

주요 당면 과제가 되었다. 따라서 대학들은 저마다 중도탈락률을 낮추기 위해 인적·물적 자원을 투입하고 교육성과를 제고하기 위해 노력하고 있다. 그리고 이러한 노력의 투입 대상이 학생이고, 학생을 거쳐 결과가 산출될 수밖에 없으므로 중도탈락률의 변화는 학생과 무관하게 발생할 수 없다. 이러한 맥락에서 대학이 제공한 교육여건 및 기존에 이룬 성과가 중도탈락률에 미치는 영향에 있어 학생을 통한 대학 몰입의 매개효과가 있을 것으로 가정하였고, 매개효과 여부를 검증하였다. 더불어 대학의 특성에 따라 대학 몰입의 조절된 매개효과가 존재하는지도 확인해 보았다. 주요 연구결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 각 경로계수에 대한 결과를 살펴보면, 신입생 경쟁률, 재학생 1인당 교육비, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적이 높을수록 중도탈락률이 감소하는 것으로 나타났다. 반면 취업률, 기숙사 수용률, 소규모 강좌비율은 높아질수록 중도탈락률도 증가하는 것으로 나타났다. 취업률의 경우, 선행연구에서는 취업률이 높을수록 중도탈락률 감소에 영향을 미쳤으나(구성우, 2020; 황승연 외, 2020) 본 연구에서는 반대로 나타났다. 이에 상세 분석을 위해 취업률 평균 미만과 평균 이상으로 나누어 중도탈락률과의 상관분석을 실시해 보니, 취업률 평균 미만인 경우에는 유의한 정적 상관($r=.101, p<.001$)을 보였으나 평균 이상인 경우에는 유의한 부적 상관($r=-.063, p<.05$)을 보여 그 양상이 달랐다. 그러나 취업률이 평균 이상인 1,450개 사례 중에서도 32.9%(477개)는 중도탈락률이 평균(4.34%)보다 높게 나타났다. 특히 비수도권 대학 사례 463개 중 81.6%(378개)는 취업률이 평균 이상으로 높았음에도 불구하고 중도탈락률이 평균을 초과하였으며, 대학 몰입 관찰변수들이 평균 이하인 경우가 많았다. 이는 지방대학에서 취업에 대한 하향지원으로 취업률 상승이 나타났다고 보고한 연구(이동규, 2005)와 맥을 같이 하며, 취업률이 높아도 신입생 경쟁률 및 교육여건 변수가 평균 미만인 경우가 다수였다. 따라서 학생이 소속 대학의 효용 가치를 판단하고 대학에 몰입함에 있어 교육과 취업의 질을 포괄하지 못하는 취업률은 교육성과 지표로 적절하지 못할 수 있으므로 유지취업율을 활용하는 방안과 더불어 취업률이 중도탈락에 미치는 영향에 대한 보다 면밀한 검토가 필요하다.

기숙사 수용률의 경우, 정제영 외(2015)에서 기숙사 수용률이 높을수록 중도탈락률이 낮은 것으로 나타났으나 본 연구에서는 상이한 결과가 도출되었다. 중도탈락률 감소에 유의한 영향을 미치는 변수 대다수는 수도권 대학일수록, 대학 설립연한이 오래되었을수록, 대학 규모가 클수록 그 값이 증가하는 관계에 있었다. 그러나 기숙사 수용률은 반대로 비수도권 대학일수록, 설립 연한이 짧을수록, 대학 규모가 작을수록 값이 증가하는 모습을 보였고, 이는 소규모 강좌비율 역시 마찬가지였다. 또한 이들 변수는 중도탈락률 감소에 영향을 미치는 신입생 경쟁률 및 전임교원 1인당 연구실적과는 부적 상관을 보였지만 중도탈락률과는 정적 상관을 보여 중도탈락률 증가 요인으로 작용하였다.

대학 몰입은 그 정도가 높을수록 중도탈락률을 낮추는 것으로 나타났으며, 재학생 1인당

교육비가 많을수록 대학 몰입에 긍정적으로 작용하였다. 그러나 재학생 1인당 장학금, 전임교원 확보율, 소규모 강좌비율은 높을수록 대학 몰입에 부정적이었다. 재학생 1인당 장학금은 대학의 교·내외 장학금 총액을 재학생 수로 나눈 값으로 재학생 수의 영향을 받을 수밖에 없다. 재학생 1인당 장학금은 대학 규모와 부적 상관을 보였고, 대학 규모와 정적 상관에 있는 수도권 대학 및 대학 설립연한과도 부적 상관을 보였다. 이는 오랜 역사를 지닌 대형 수도권 대학일수록 높은 경향을 보인 대학 몰입 관찰변수와는 다른 양상으로 변수들 간의 엇갈린 관계가 재학생 1인당 장학금이 많을수록 대학 몰입이 감소하는 결과로 나타났다. 이는 소규모 강좌비율에서도 유사하였는데, 현실적으로 대형 대학에서 소규모 강좌비율을 높이는 데에는 한계가 있기 때문이다. 학생의 만족도가 높고, 학습결과에 큰 영향을 미칠 것으로 예측되는(김선희, 2017; 김현식 외, 2018) 20명 이하 소규모 강좌의 긍정적인 영향은 동일 대학 내 다른 강좌와의 비교 시에는 유효하였으나 전체 대학을 대상으로 대학 특성과 소규모 강좌비율로 결합하는 순간 대학 몰입에 부정적인 영향을 주는 요인으로 변모하였다. 또한 선행연구에서 교수와 상호작용을 많이 할수록 대학 몰입 정도가 높아졌으므로(홍지인, 배상훈, 2015) 전임교원 확보율은 대학 몰입에 긍정적인 작용을 할 것으로 예상하였다. 그러나 오히려 부적 영향을 미치는 것으로 나타나 단순히 전임교원 확보율을 높이는 것만으로는 대학 몰입 향상에 그다지 도움이 되지 않으며, 대학 몰입을 높이기 위해서는 전임교원 확보 이상의 상호작용 활성화 방안이 필요함을 시사한다.

둘째, 매개효과를 검증한 결과, 재학생 1인당 교육비와 중도탈락률의 관계에 있어 대학 몰입의 매개효과가 유의하였다. 재학생 1인당 장학금은 계수의 표준화여부에 따라 유의성에 차이가 있었고, 효과의 크기가 미미하여 의미를 부여하기에는 한계가 있다. 따라서 투입한 8개의 주요 변수 중 재학생 1인당 교육비만이 대학 몰입을 매개로 중도탈락률에 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 재학생 1인당 교육비는 중도탈락률에 미치는 직접효과가 유의하였고, 재학생 1인당 교육비가 많을수록 중도탈락률을 낮추는 효과가 있는 것으로 나타나 기존 연구 결과와 일치하였다(구성우, 2020; 정제영 외, 2015). 직접효과가 유의하였으므로 대학 몰입은 재학생 1인당 교육비와 중도탈락률을 부분매개 하며, 간접효과 또한 직접효과와 마찬가지로 중도탈락률을 낮추는 데에 영향을 미쳤다.

재학생 1인당 교육비는 총교육비를 재학생 수로 나눈 것으로 대학이 교육에 얼마나 투자하는지 단적으로 말해주는 지표이다. 교육재정이 많을수록 교육의 질이 좋아진다고 단정할 수 없지만 교육재정이 부족하게 되면 교육의 질은 저하될 수 있다(서민원, 1994). 즉 충분한 교육재정은 교육의 질을 담보하기 위한 필요조건이라 할 수 있으며, 재학생 1인당 교육비 수준 및 교육비 지출 패턴과 대학교육의 투입, 과정, 산출지표의 관계를 패널회귀모형으로 분석한 결과, 재학생 1인당 교육비 수준은 교육의 질 지표와 통계적으로 유의한 관계에 있었다(이필남, 2014). 그리고 재학생 1인당 교육비는 본 연구에서 설정한 교육성과

및 여건변수와 모두 유의한 정적 상관관계를 보여 중도탈락률을 감소시키려면 충분한 교육 재정 투입을 통한 교육성과 및 여건 개선이 전제되어야 함을 알 수 있다.

셋째, 통제변수의 조건에 따라 조절된 매개효과가 존재하는지 검증한 결과, 소규모 강좌 비율만이 대학 설립유형에 따른 매개효과 크기에서 유의한 차이를 보여 조절된 매개효과가 존재하는 것으로 나타났다. 소규모 강좌비율은 중도탈락률을 증가시키는 직접효과만 유의하였고, 대학 몰입을 통한 간접효과는 유의하지 않았으나 국·공립대학과 사립대학 간 매개효과 크기 차이를 검정한 결과는 통계적으로 유의하였다($B=.003$, 95% CI=.001~.006). 설립유형에 따라 살펴보면, 국·공립대학($B=.003$, 95% CI=.001~.006)은 소규모 강좌비율이 대학 몰입을 매개로 중도탈락률 증가에 영향을 미쳤으나 사립대학($B=.000$, 95% CI=.000~.001)은 매개효과가 유의하지 않았다. 소규모 강좌비율은 교수-학생 간 원활한 소통이 가능한 맞춤형 교육환경 조성 정도가 대학 몰입과 중도탈락률에 어떤 영향을 주는 지 확인하기 위해 투입한 지표였으나 통제변수로 투입한 대학 특성에 따라 좌우되는 것으로 나타났다. 즉 일부 국·공립대학과 주요 사립대학을 제외하고는 열악한 환경에 처한 대학일수록 소규모 강좌비율이 높았다. 이와 같은 변수의 특성으로 말미암아 소규모 강좌비율이 대학 몰입에 부적인 영향을 미치고(a(-)), 대학 몰입은 중도탈락률을 감소시키므로(b(-)) 소규모 강좌비율이 대학 몰입을 매개로 중도탈락률을 증가(ab(+))시키는 구조가 성립됨을 알 수 있다. 그러나 이는 국·공립대학에 한해서만 유의하였다.

사립대학일수록 소규모 강좌비율이 높고, 대학 몰입의 관찰변수 값이 작아지는 관계에 있었으므로 소규모 강좌비율이 대학 몰입 감소에 미치는 영향력이 사립대학에서 더 강할 것이라고 예상하였다. 그러나 ‘소규모 강좌비율 → 대학 몰입’ 경로계수를 살펴보면 국·공립대학($B=-.013$, $p<.01$)만 유의하였고 사립대학($B=-.002$, $p=.414$)은 크기도 작고 유의하지 않았다. 지방 국립대학과 사립대학 학생을 대상으로 경영교육 품질 평가를 실시한 결과 사립대학의 평가 결과가 더 높았고(장대성, 2009), 강의의 질을 포함한 교육의 질에 대한 만족도에서 국·공립대학 학생들이 통계적으로 유의미하게 낮은 만족도를 보였다는 선행연구(권대봉 외, 2002)는 설립유형에 따라 강좌의 질과 만족도에 차이가 존재함을 시사한다. 이는 외적으로 유사한 강좌 개설 환경 하에서 사립대학이 학생이 국·공립대학 학생에 비해 학교가 제공하는 강의에 대해 대체로 긍정적으로 인식하며, 이러한 인식이 보호효과로 작용하여 대학 몰입 감소 및 대학 몰입 감소를 통한 중도탈락률 증가 효과를 약화시켰음을 짐작하게 한다. 대학이 제공하는 핵심 서비스인 교수와 강의에 대한 소비자만족도 수준을 조사한 결과에서도 사립대학이 국·공립대학보다 유의미하게 높았고(김미라, 황덕순, 2006), 이는 국·공립대학 학생들의 교육에 대한 욕구가 사립대학에 비해 충족되지 못함을 보여준다. 그리고 교육적 욕구에 대한 미충족은 대학 몰입을 저하시키는 환경에 저항하는 힘을 갖지 못하게 하거나 약화시키므로 국·공립대학에 한해 소규모 강좌비율이 대학 몰입

을 유의미하게 낮추고, 중도탈락률에도 부정적인 영향을 미치는 결과로 나타났음을 가늠해 볼 수 있다.

본 연구의 결과를 바탕으로 한 제언 및 의의는 다음과 같다. 첫째, 중도탈락률을 낮추는 데에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 지표의 개선을 위해 노력할 필요가 있다. 대학 소재지와 대학 규모는 대학 설립 당시부터 고정된 특성이나 재학생 1인당 교육비, 전임교원 확보율, 전임교원 1인당 연구실적 등은 상대적으로 대학의 노력에 따라 변화가 가능하며, 교육여건의 개선은 교육성과의 제고로 이어질 수 있다. 따라서 개선의 여지가 있는 지표에 대한 대학들의 지속적인 관리가 요구된다. 그러나 일정 수준의 교육여건 및 교육성과의 유지 또는 개선을 위해서는 적정 규모의 재정지원이 뒷받침되어야 한다. 10년 이상 지속된 등록금 동결 및 정원 감축 정책으로 재정여건이 갈수록 악화되는 상황에서 정부의 재정지원은 대학의 재정적 한계를 극복하기 위한 중요한 수단으로 인식되고 있으나(변기용 외, 2017) 재정지원의 부익부 빈익빈 현상으로 각종 지표에서 대학 간 격차가 심화되고 있다(정재영 외, 2017). 따라서 대학 간 격차를 완화하고 개별 대학의 특수성을 기반으로 모든 대학이 발전할 수 있도록 유도하는 대학평가 및 재정지원사업의 설계가 요구된다.

둘째, 대학 몰입 향상을 위한 전략을 수립할 필요가 있다. 대학 몰입은 중도탈락률을 낮추는 데에 긍정적으로 작용할 뿐만 아니라 재학생 1인당 교육비가 중도탈락률 감소에 영향을 주는 관계에 있어 대학 몰입의 부분 매개효과가 유의하였다. 앞서 언급한 선행연구를 통해 학생 개인의 특성 외에 대학기관 특성도 대학 몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 본 연구에서는 대학 소재지, 대학 규모와 더불어 재학생 1인당 교육비가 대학 몰입 향상에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 재학생 1인당 교육비는 대학이 학생의 교육활동과 교육여건 조성을 위해 투자한 비용으로 교육여건을 나타내는 주요 지표 중 하나이다. 재정만능주의는 경계해야 하겠지만 교육비 감소는 교육의 질 저하로 이어질 수 있으므로(이필남, 2014) 적정 수준의 재학생 1인당 교육비 확보와 지출을 통해 기본적인 교육의 질을 보장할 필요가 있다.

대학 몰입은 학생들이 실제적으로 느끼는 경험의 최적화가 일어날 때 효과성과 지속성이 강하며(김성완, 2019), 대학에서 겪는 다양한 경험 중 가장 큰 비중을 차지하는 것은 수업을 통한 학습 경험이다. 즉 대학 몰입의 향상은 양질의 강의 제공을 통한 학생의 만족도 제고와 불가분의 관계라 할 수 있다. 본 연구에서는 소규모 강좌비율이 중도탈락률에 미치는 영향에서 대학 설립유형에 따라 대학 몰입의 조절된 매개효과가 존재하는 것으로 나타났다. 그리고 국·공립대학에 비해 높은 사립대학 학생의 강의 및 교육의 질에 대한 만족도가 보호효과로 작용하여 국·공립대학에서만 소규모 강좌비율이 대학 몰입을 매개로 중도탈락률을 유의하게 증가시키는 결과로 나타났다고 추측하였다. 따라서 강의평가 결과 분석을 통해 교육의 질 제고 방안을 지속적으로 탐색하는 한편 학생입장에서 실용적·실제적인 교

육과정 편성을 통해 경험의 가치와 만족도를 높여 대학 몰입을 강화하고(김성완, 2019; 서경화, 이상향, 2020), 높아진 대학 몰입이 학생의 중도탈락을 예방하는 선순환 체계를 구축할 필요가 있다.

본 연구는 대학의 존속 및 발전을 위해서는 중도탈락 예방과 감소가 매우 중요하며, 중도탈락률을 줄이기 위한 대학의 노력이 학생을 통해 성과로 산출될 수밖에 없다는 점에 착안하였다. 그리고 학생은 능동적인 존재이므로 대학의 투입 노력이 결과물로 산출되는 과정에서 영향력을 미친다고 보았고, 대학에서 투입한 교육여건·성과 변수와 중도탈락률 간의 관계에 있어 대학 몰입의 매개효과 및 조절된 매개효과의 존재 여부에 대해 분석하였다. 이는 기존의 중도탈락률 및 대학 몰입 영향 요인 분석 연구에서 한 발 나아가 이 둘의 결합을 통해 대학기관 차원의 특성 및 교육여건·성과가 대학 몰입과 중도탈락률에 미치는 영향과 더불어 대학 몰입을 통해 중도탈락률에 영향을 주는 구조적 관계를 확인하였다는 데에 의의가 있다.

그러나 본 연구에서 설정한 교육여건·성과 변수 중 재학생 1인당 교육비만이 대학 몰입을 통한 간접효과가 유의하였고, 대학 몰입과 중도탈락률에 미치는 변수의 영향이 기존의 상식과 불일치하는 경우도 존재하였다. 이는 각각의 변수가 독립적으로 존재한다기보다 이미 규정된 대학 특성에 의해 경향성을 지니거나 상위대학일수록 신입생 경쟁률은 낮지만 중도탈락률도 낮게 나타나는 등 변수 내, 변수 간에 다양한 양상이 나타날 수밖에 없는 데이터의 특성에서 비롯된 결과일 수 있다. 따라서 연구대상을 세분화하여 교육여건·성과와 중도탈락률의 관계에서 대학 몰입의 매개효과를 보다 정밀하게 살펴볼 필요가 있다. 특히 본 연구는 양적자료를 활용하여 분석을 진행하여 대학의 노력을 통한 질적인 교육여건의 변화, 예컨대 교수-학습 내용 및 방식의 개선, 지역 산업체와의 산학협력 강화, 학생 중심의 교육서비스 확대 등과 같은 사항을 변수로 포함하지 못하였다는 한계가 있다. 이에 중도탈락률에 영향을 미칠 것으로 예상되는 변수의 추가적인 발굴 시 양적 변수뿐만 아니라 질적 변수에 대한 고려가 필요하다. 마지막으로 본 연구는 패널데이터를 사용하였지만 특정 시점의 횡단연구를 진행하여 시간의 흐름에 따라 교육여건·성과, 대학 몰입, 중도탈락률이 어떻게 변화하는지 확인하지 못한 한계가 있다. 이에 변수 간의 인과관계를 보다 명확히 할 수 있는 잠재성장모형을 통한 중단적 연구를 수행한다면, 중도탈락률에 영향을 미치는 교육여건·성과 및 대학 몰입의 메커니즘에 대해 보다 심도있는 분석이 가능할 것이다.

참 고 문 헌

- 강승호(2010). 대학생의 학업성취와 중도탈락 생각에 영향을 미치는 변인 분석. **교육평가연구**, 23(1), 29-53.
- 교육부(2014). 대학 구조개혁 추진계획(2014. 1). 세종: 교육부.
- 교육부(2018. 9. 3). 2018년 대학 기본역량 진단 최종 결과 안내 보도자료. 세종: 교육부.
- 교육부(2019). 2021년 대학 기본역량 진단 기본계획(2019.12). 세종: 교육부.
- 교육부(2021. 5. 20). 대학의 체계적 관리 및 혁신 지원 전략 발표 보도자료. 세종: 교육부.
- 교육부(2021. 8. 26). 2021년 교육기본통계 결과 발표 보도자료. 세종: 교육부.
- 교육부(2021. 9. 3). 2021년 대학 기본역량 진단 최종 결과 안내 보도자료. 세종: 교육부.
- 구성우(2020). 대구경북지역 대학의 중도탈락에 영향을 미치는 대학기관 요인 분석. **대구 경북연구**, 19(2), 23-42.
- 권대봉, 오영재, 박행모, 손준종, 손선희(2002). 대학생의 교육 만족도 결정요인에 관한 탐색적 논의. **교육학연구**, 40(3), 191-202.
- 김경화(2015). 지방대학생들의 학업중단영향요인과 대학헌신도 분석. **청소년학연구**, 22(12), 543-565.
- 김량, 송혜덕, 조윤성(2019). 대학생의 몰입 요인이 대학 교육성과에 미치는 영향의 종단적 분석. 2019 한국교육공학회 춘계학술대회, 105-112. 5월 24~25일. 충남: 충남대학교.
- 김미라, 황덕순(2006). 대학교육서비스에 대한 소비자만족 모델구축. **한국가정관리학회지**, 24(6), 17-31.
- 김선희(2017). 강의평가 결과 분석을 통한 교육의 질 제고 방안 탐색: A대학교 강의평가를 중심으로. **사회과학연구**, 31(1), 147-174.
- 김성식(2008). 대학생의 학업중단 및 학교이동에 대한 탐색적 분석: 대학선택요인과 대학생활 만족도의 영향. **한국교육**, 35(1), 227-249.
- 김성완(2019). 다층모형을 활용한 대학생의 개인특성 요인 및 집단특성 요인과 대학조직몰입과의 관계 분석. **기업교육과 인재연구**, 21(2), 143-163.
- 김수연(2006). 대학생의 학업지속과 중도탈락 요인 분석. **한국교육**, 33(4), 33-62.
- 김안나(2003). 대학입학수능성적분포의 변화추이를 통해 본 고등교육의 서열화 구조. **교육 사회학연구**, 13(3), 89-103.
- 김용남(2009). 대학생의 학업중단 요인 분석. 충남대학교, 박사학위논문.
- 김현식, 백송이, 박인우(2018). 대학의 교육성과에 영향을 미치는 요인 분석. **교육문제연구**, 31(4), 183-202.

- 김효은, 김기원(2011). 대학생의 중도탈락에 미치는 교우관계의 영향력과 학교적응의 매개효과. **패션비즈니스**, 15(4), 87-109.
- 변기용, 이석열, 변수연, 송경오, 서경화(2017). 지방대학의 관점에서 본 현행 대학재정지원사업의 문제점과 개선방안. **교육행정학연구**, 35(3), 79-108.
- 서경화(2018). 학습참여와 대학몰입에 따른 지방대학 학생의 유형화 연구: 이중 잠재계층 분석. 고려대학교, 박사학위논문.
- 서경화, 이상향(2020). 지방대학 학생의 대학몰입 양태와 대학기관 예측요인 분석. **한국교육**, 47(3), 149-176.
- 서민원(1994). 대학교육 효과성의 개념과 측정: 모형 탐색과 적용. **고등교육연구**, 6(2), 97-136.
- 성태제(2020). **SPSS 25.0/AMOS/HLM을 이용한 알기 쉬운 통계분석**. 서울: 학지사.
- 연보라, 장희원(2015). 대학생의 중도탈락 시기 및 영향요인 분석. **교육사회학연구**, 25(1), 129-155.
- 연합뉴스(2013. 12. 26). “대학 중퇴생 경제·사회적 비용 연간 3조2천억 원” <https://www.yna.co.kr/view/AKR20131226101300001>에서 2022. 6. 19 인출.
- 이동규(2005). 사립대학특성과 교육투자 및 대학성과간의 관련성. **회계논집**, 6(2), 53-79.
- 이병식(2003). 대학생의 학업중단에 영향을 미치는 대학 기관특성의 탐색적 분석. **교육학연구**, 41(2), 135-154.
- 이필남(2014). 사립대학 재정지출 변인과 교육의 질 관계에 대한 탐색적 분석. **교육재정경제연구**, 23(2), 235-266.
- 임소현, 한유경(2013). 사립대학의 재정요인이 학생의 중도탈락에 미치는 영향. **교육재정경제연구**, 22(2), 83-113.
- 장대성(2009). 경영교육 서비스품질에 관한 지방 국립대와 지방 사립대의 비교 연구. **대한경영학회지**, 22(3), 1703-1727.
- 정제영, 선미숙, 정민지(2015). 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학수준 요인 분석. **아시아교육연구**, 16(4), 57-76.
- 정제영, 선미숙, 김현주(2017). 위기 대학의 특성 및 추이 분석: 중도탈락률을 중심으로. **교육행정학연구**, 35(4), 47-72.
- 정제영, 설가인, 박소영, 박선우, 강은옥, 선미숙(2021). 학령인구 감소에 따른 위기 대학의 특성 분석. 2021년도 교육공공데이터 학술대회, 102-122. 6월 26일. 서울: 이화여자대학교.
- 정태화(2002). 미국에서의 전문대학 학생보유 연구에 관한 시사점 분석: 재학생 감소 시기를 중심으로. **직업교육연구**, 21(2), 327-342.

- 한국기업교육학회(2010). **HRD 용어사전**. 부산: 중앙경제사.
- 한국대학신문(2019. 9. 30). ‘대학 떠나는 학생들 늘어난다’ 중도탈락학생 지난해 9만 명 돌파. <https://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=219316>에서 2022. 9. 3 인출.
- 홍세희(2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정 기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상**, **19**(1), 161-177.
- 홍지인, 배상훈(2015). 교수-학생 상호작용이 대학생의 대학 몰입에 미치는 영향. **교육행정학연구**, **33**(3), 351-379.
- 황병일, 김범중(2015). 학생만족, 학생몰입, 대학충성도, 전환의도 간의 구조적 관계. **고객만족경영연구**, **17**(1), 151-170.
- 황승연, 신동진, 오재곤, 이용수, 김정준(2020). 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 요인 다중회귀분석. **한국인터넷방송통신학회 논문지**, **20**(4), 187-193.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, *12*(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college. *American Educational Research Journal*, *22*(1), 35-64.
- Hu, L. T., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*, 1-55.
- Larsen, R. (2011). Missing data imputation versus full information maximum likelihood with second-level dependencies. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *18*(4), 649-662.
- Mplus Discussion > SEM > Moderated mediation. <http://www.statmodel.com/discussion/messages/11/8690.html?1598627879>에서 2022. 5. 22 인출.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, *7*(4), 422-445.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, *75*(2), 203-227.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Application using Mplus*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

ABSTRACT

Mediation Effect of Institutional Commitment in the Relationship between Educational Conditions & Performance and Dropout Rate at Universities

Gahin Seol (KEDI, Doctoral Student, Ewha Womans University)

This study examined the mediation and moderated mediation effects of the institutional commitment in the relationship between the educational conditions and performance of the universities and the dropout rate. As a result of the analysis, educational expenditure per student, procurement rate of full-time faculty, research performance per full-time faculty, and new entrants to institutional entrance quota were shown to exert a notable effect on the decrease in dropout rate, while dormitory acceptance rate, small-scale course rate, and employment rate of graduated students influenced the increase in the dropout rate. Institutional commitment affected dropout rate reduction and educational expenditure per student demonstrated a positive effect on institutional commitment. However, it was found that annual scholarships per person, procurement rate of full-time faculty, and small-scale course rate had a negative effect on institutional commitment. The mediation effect of institutional commitment was significant only in the relationship between educational expenditure per student and dropout rate. The effect of small-scale course rate on the dropout rate through institutional commitment was significantly different depending on the type of university establishment, indicating the existence of moderated mediation effect. Based on the findings, implications for reducing dropout rate and improving institutional commitment were discussed.

Key words: educational conditions, educational performance, dropout rate, institutional commitment, mediation effect

유아와 교사가 함께 만들어가는 교실공간에 대한 사례연구

함혜정* · 엄정애**

본 연구는 공간에 대한 ‘생성’ 관점에 근거하여 유아와 교사가 함께 만들어가는 교실공간에 대해 탐구하는 것을 목적으로 하였다. 연구 참여자는 S유치원 만 5세 학급 담임교사와 유아 26명이었고, 연구 기간은 2022년 3월부터 5월까지였다. 참여관찰, 면담, 학습일지 등의 자료를 수집하였고, 질적코딩의 일반적 방법을 기반으로 자료를 분석하였다. 연구결과, 첫째, 유아는 교실공간에, 교사는 기록으로 경험의 흔적을 남기며 교실공간을 만들어나갔다. 그 흔적이 오랜 기간 교실에 남아있게 되면서 그 공간은 점차 누구나 참여할 수 있는 우리의 공간, 다양한 경험이 공존하는 다중적 공간이 되어갔고, 유아들은 그 공간에 경험을 더하며 교실공간을 변화시키고 확장해 나갔다. 둘째, 유아-환경, 유아-유아, 유아-교사의 관계맺음 속에서 끊임없는 실험과 관계 속 차이 경험, 이해를 통한 다르게 ‘되기’는 교실공간을 새롭게 변화시키고 만들어가는 힘으로 작용하였다. 본 연구는 유아와 교사가 함께 교실공간을 만들어가는 과정에 대한 실제적 사례를 보여줌으로써, 현장의 교사에게 2019 개정 누리과정의 만들어가는 공간에 대한 실천 방안과 공간을 바라보는 다양한 시각을 제공하는 데 의의가 있다.

주제어: 공간, 교실공간, 관계맺음, 생성(되기)

논문 접수: 2022/07/25 수정본 접수: 2022/09/08 게재 승인: 2022/09/21

* 이화여자대학교 유아교육학과 박사과정 수료 (교신저자: kimi747474@gmail.com)

** 이화여자대학교 유아교육과 교수

I. 서론

최근 유아교육에서는 ‘만들어가는 공간’에 대한 관심이 높아지고 있다. 과거 국가수준 교육과정에서는 교사가 교육목표를 고려하고 유아의 흥미와 요구를 반영하여 교육주체에 적합한 흥미영역을 구성하는 구조적, 물리적 측면에 초점을 두고 공간을 바라보았다면(교육과학기술부, 보건복지부, 2012), 2019 개정 누리과정에서는 유아가 주도적으로 놀이영역, 즉 교실공간을 변화하고 창조하며 만들어가는 공간으로서의 의미를 더욱 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019a).

구조적, 물리적 측면에 초점을 둔 교사 계획에 의한 흥미영역 구성은 교사가 유아발달을 위한 교육목표를 확실히 세울 수 있도록 돕고, 좀 더 안정적으로 교실공간을 운영할 수 있다는 장점이 있다. 반면 구조적, 물리적 측면에 초점을 두다 보면 각 흥미영역의 놀이가 서로 방해되지 않도록 영역 간 경계를 뚜렷이 하면서 놀이 통합을 제한하고, 흥미영역 안에서 놀이할 수 있는 인원수를 제한하는 것과 같은 공간 운영방식을 표준적인 것으로 인식할 수 있게 된다(공혜영, 이경화, 2020). 이는 결국 유아의 자유로운 놀이를 제한하는 방향으로 이어지기도 하였다. 시각을 달리하여 그 공간에서 놀이하고 활동하는 유아를 중심으로 공간을 바라본다면, 교실공간은 흥미영역 구성과 같은 구조적, 물리적 공간 그 이상의 것으로 이해할 수 있게 된다. 교실공간은 그 공간에 함께 있는 구성원과의 상호작용을 통해 의미를 부여받는 장소로서 구조적, 물리적인 건축물 이상의 의미를 가지게 된다(교육부, 보건복지부, 2019a). 유아는 놀이하며 자신들에게 적합하게 공간에 새로운 의미를 부여하기도 하고 공간을 스스로 찾아내거나 만들어나가므로, 교사는 유아가 공간에 부여하는 의미를 이해하고 유아와 의견을 모아 함께 공간을 구성하고 운영해 나갈 수 있어야 한다(교육부, 보건복지부, 2019a). 즉, 유아교육기관의 교실공간은 구조적, 물리적 의미를 넘어서 유아와 교사가 함께 만들어가는 ‘생성’의 의미를 가진 공간으로 볼 수 있다.

유아교육에 있어 공간을 바라보는 시각의 변화는 공간 개념에 대한 시대적 흐름에서부터 찾아볼 수 있다. 우리가 ‘공간’이라는 단어를 사용할 때 일상적으로 떠올리는 ‘형태’로서의 공간은 근대부터 사유되던 기하학적 공간 개념이다. 전통적으로 ‘공간’이란 내용물이 담긴 ‘용기’라는 의미(Lefebvre, 2011)로, 폐쇄적이고 불변하는 형태를 떠올리기 쉽다. 물론 근대에도 공간이 그 자체로 독립된 절대적인 형태로 존재하는가 아니면 여러 요소들 간의 관계 속에서 상대적으로 존재하는가에 대한 논쟁이 있어 왔다(이현재 외, 2016). 공간개념에 대한 논쟁은 현대에도 이어지며 공간을 사유하는 다양한 방식의 시도들이 이루어졌다. 특히, Heidegger(2013)는 인간이 사물, 사건과의 관계 속에서 존재하는 방식에 대한 사유를 출발점으로 공간을 바라보았는데, 이와 같은 Heidegger의 존재론적 공간사유는 전통적인

접근에서 본 절대적이며 객관적인 공간개념을 인간에 의해 매개된 공간개념으로 관점을 변화하는데 많은 영향을 끼쳤다(이현재 외, 2016). 이와 관련하여 Lefebvre(2011)는 인간과 공간이 끊임없이 상호작용하며, 공간이 인간의 인식과 행동에 영향을 미칠 뿐 아니라, 인간이 공간을 어떻게 느끼고 지각하는가에 따라 공간에 의미가 부여된다고 하였다. Bollnow(2011) 역시 인간이 ‘거주함’으로써 경험하는 구체적이고 실제적인 삶이 이루어지는 곳으로서 공간을 바라보았다. 즉, 공간은 절대적이고 불변하는 것이 아니라 인간과 공간의 상호작용을 통해, 그 공간에 거주하는 사람의 경험과 체험에 의해 달라지고 변화되는 것이라 보았다.

인간에 의해 매개된 개념으로 공간을 사유하는 것에서 더 나아가 Deleuze와 Guattari(2021)는 ‘생성’이라는 개념을 통해 공간에 대한 사유 방식을 새롭게 제기하였다. Deleuze와 Guattari(2021)는 ‘생성’의 공간을 폐쇄적이고 불변하는 ‘홈페인 공간’과 유동적이며 변화를 거듭하는 ‘매끈한 공간’의 개념을 통해 설명한다. 이 두 공간은 대립하지 않고 서로 혼합된 채로만 존재한다(Deleuze & Guattari, 2021). 생성의 공간은 유연하며, 다양하고 겹쳐있으며, 생성하고 소멸하며 지속적으로 변이한다. 그러면 어떻게 홈페인 공간(Espace strie)을 가로질러 매끈한 공간(Espace lisse)에서 새로운 공간이 생성되는 것일까? Deleuze와 Guattari(2021)는 다양체가 서로에게 영향을 미치고 반복해서 연결을 만들어 나가며, 지금까지 당연하게 규정지어진 것, 정해진 위치가 있는 것으로 여겼던 사고를 뛰어넘어 틈 사이로 나아가는 것을 생성으로 보았다. 유연한 공간은 다양한 주체들, 즉 다양체들이 연결되고 접속되는 관계의 장이며, 그 속에서 온갖 사건과 실험이 끊임없이 생겨난다. 사건과 실험을 통해 다양체들간의 차이가 부딪히기도 하고 서로 결합하기도 하면서 다르게 ‘되기’를 통해 새로운 공간이 생성된다(Deleuze & Guattari, 2021). 즉, 홈페인 공간이 아닌 유연한 공간에서 새로운 공간이 생성될 수 있는 것이다. 이와 같은 생성의 관점에서 유아가 놀이하고 생활하는 교실공간을 바라본다면 공간에서 일어나는 유아의 놀이와 삶을 보다 잘 이해할 수 있게 되고, 나아가 어떻게 교실공간을 이해하고 만들어내야 할지 생각할 수 있게 된다.

이렇듯 공간에 대한 시각의 변화가 유아교육기관의 공간을 바라보는 시각에 영향을 미치며, 최근에는 구조적이고 물리적인 전통적 공간 개념에서 벗어나 인간과 공간의 관계적 의미에서 공간을 바라보는 연구가 활발히 진행 중이다. 유아의 시각에서 바라본 공간에 관한 연구(강지애, 조부경, 2018; 공혜영, 이경화, 2020; 권선영, 2018; 권선영, 정지현, 박선미, 2017)는 유아를 공간의 주체로 존중하며, 유아가 인식하는 공간의 의미에 대해 이해할 수 있도록 해주었다는 점에서 의미가 있다. 그 외에도 교사를 대상으로 한 공간에 관한 연구는 교사가 인식하는 공간의 의미에 관한 연구(구가령, 임부연, 2020; 구고은 외, 2012; 권선영, 2018; 권선영 외, 2017; 이효원, 조희숙, 2019)와 교사의 공간 활용 어려움 및 실행

에 관한 연구(강주희, 이대균, 2021; 김대옥, 2021)가 이루어져 왔다. 교사가 공간을 어떻게 인식하는가에 따라 교육의 질이 달라질 수 있기 때문에 교사가 인식하는 공간의 의미에 관한 연구는 교사들이 앞으로 공간을 어떻게 바라보고 성찰해야 할지에 대한 시사점을 제공한다. 이처럼 최근에 이루어진 공간과 관련된 연구들은 주로 공간에 대한 유아와 교사의 인식에 초점을 두고 있다.

한편 강지애(2019)의 연구는 공간에 대한 유아의 인식에서 나아가 유아와 교사가 교실 공간을 공동으로 만들어가는 과정과 그 의미에 대해 살펴보았다. 강지애(2019)는 교사와 연구자가 유아에게 의도적으로 권한을 부여하기 위해 유아의 참여와 활동을 이끌 수 있는 다양한 활동을 고안하였다. 교육실행에 있어 중요한 역할을 하는 교사가 유아와 공간에 대해 어떤 인식을 가지느냐에 따라 공간에 대한 해석이 달라질 수 있으며, 공간에 대한 실천 또한 다양한 모습으로 나타날 수 있을 것이다. 이에 강지애(2019)의 연구는 유아가 공간을 만들어가는 주체로 인식될 수 있도록 하며 유아와 교사가 새학기 교실공간을 함께 공동 구성하였다는 데에 의미가 있다. 그러나 유아들은 또래와 관계 맺으며 놀이하는 가운데 공간에 대한 경험을 끊임없이 변화시켜나가기 때문에 자연스러운 놀이에서 시작하여 유아들이 어떻게 공간을 만들어나가는지, 그 안에서 교사는 어떤 역할을 하는지 살펴볼 필요가 있다. 그럼에도 불구하고 유아가 놀이하며 자연스럽게 교실공간을 만들어나가고, 교사가 이를 관찰하며 교실공간 구성을 지원하는 과정을 실제적으로 보여주는 연구는 거의 없는 실정이다. 또한 선행연구들에서 현장의 교사들이 2019 개정 누리과정에서 강조하는 놀이중심의 ‘만들어가는 공간’에 대한 필요성을 절감하고 있지만 어떻게 현장에서 실행해야 할지 어려움을 느끼고 있음을 밝히고 있다(구가령, 임부연, 2020; 김대옥, 2021; 조운주, 2020). 따라서 유아의 놀이가 강조되는 현 교육과정에서 자유놀이 시간에 유아와 교사가 어떻게 교실 공간을 만들어가는지 ‘생성’의 관점에서 살펴보는 연구가 매우 필요하다. Deleuze와 Guattari(2021)는 다양한 주체들이 시작과 끝도 없는 복잡한 얽힘 속에서 관계맺는 가운데, 다양한 주체들간에 서로 영향을 주고받으며 차이 경험을 통해 공간이 ‘생성’될 수 있음을 밝히고 있다. 유아가 놀이하는 교실공간은 유아와 교사가 함께 있는 공간이므로 교실공간의 주체로서 유아와 교사는 서로 영향을 주고받을 수밖에 없다. 이에 연구자는 자연스러운 놀이 속에서 유아와 교사가 관계 맺으며 어떻게 교실공간을 만들어가는지, 그리고 교실공간을 다르게 변화시키는 힘은 무엇인지 의문을 갖게 되었다. 교실공간의 구조적 측면뿐 아니라 교실공간 안에서 이루어지는 변화와 생성의 역동성을 볼 수 있을 때 비로소 만들어가는 장소로서의 공간의 의미를 이해할 수 있게 되고, 이러한 이해는 인식의 변화와 실천으로 이어질 수 있을 것이다.

이에 본 연구는 Deleuze와 Guattari(2021)의 ‘생성’ 관점에서 유아와 교사가 함께 만들어가는 교실공간에 대해 탐구하고자 한다. 이를 통해 현장의 교사들에게 2019 개정 누리과

정에서 강조하는 놀이 중심의 ‘만들어가는 공간’에 대한 실제적 실천 방안과 공간을 바라보는 다양한 시각을 제공하는 데 의의가 있다. 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아와 교사는 어떻게 교실공간을 만들어 가는가?

연구문제 2. 교실공간을 변화시키는 힘은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 사례연구

본 연구는 유아와 교사가 함께 만들어가는 교실공간에 대한 심층탐구를 목적으로 하였다. 이를 위해 사례연구 방법을 이용하였다. 사례연구란 실제 일어나고 있는 현상에 대해 “어떻게” 또는 “왜”라는 질문에 답하는 연구방법으로 사례연구를 통해 현상에 대해 깊이있게 이해할 수 있게 된다(Yin, 2021). 유아교육기관의 교실은 유아-유아, 유아-교사, 유아-환경 간 여러 맥락에서 다양하고 복잡한 상호작용이 일어나는 공간이다. 따라서 본 연구자는 사례연구를 통해 유아와 교사가 교실공간을 변화시키고 만들어가는 과정과 그 과정에서 일어나는 여러 가지 현상의 의미를 탐구하고자 하였다. 본 연구는 하나의 사례를 심층적으로 들여다보고 현상을 탐구하고자 연구의 목적에 부합하는 단일사례를 선정하였다. 사례에 대한 심층탐구를 통해 유아와 교사가 어떻게 교실공간을 만들어가는지, 그리고 교실공간을 다르게 변화시키는 힘은 무엇인지 밝히고자 한다.

2. 연구 참여자와 연구현장

가. 연구 참여자

본 연구는 공간에 대한 ‘생성’ 관점과 2019 개정 누리과정에서 지향하는 ‘만들어가는 공간’ 개념에 근거하였다. 연구의 목적에 따라 2019 개정 누리과정의 방향을 이해하고 실행하기 위해 변화하고 노력하는 현장 중 한 곳인 서울 소재 S유치원을 탐구사례로 선정하였다. S유치원은 유아가 건전한 민주시민으로 성장하는데 목적을 두고 연구와 노력을 계속하고 있는 유치원으로, 2019년에 개정 누리과정과 관련하여 연구를 진행하였고 A학회에서 연구한 내용을 발표한 바 있다.

S유치원은 만 3세 1학급, 만 4세 2학급, 만 5세 1학급으로 구성되어 있는데, 4개의 학

급 중 다른 연령의 학급에 비해 유아들 간 상호작용이 활발하게 일어나며 공간을 변화시키고 만들어가는 모습이 보다 잘 드러나는 만 5세 학급인 풀꽃반을 탐구사례로 선정하였다.

본 연구의 참여자는 7년차 담임교사(임교사), 그리고 풀꽃반 유아 27명 중 연구 참여에 동의한 남아 11명, 여아 15명, 총 26명의 유아이다. 26명의 유아 중 23명은 만3세에 입학하여 3년간 같은 반을 하였으며, 3명은 만 4세에 입학하여 2년간 같은 반에서 생활하고 있어 유아들 간 유대감이 끈끈하였다. 풀꽃반 유아들은 놀이 중심 교육과정 안에서 주체성을 가지고 활동하며 교실공간을 포함한 유치원의 모든 공간을 친숙하고 편안하게 여기고 있었으며, 유치원 교사들과도 친밀한 관계를 형성하고 있었다. 임교사는 4년제 대학의 유아교육과를 졸업하고, 3년간 A유아교육기관에서 근무 후 대학원에서 석사학위를 마치고 S유치원에서 4년제 담임교사로 재직하고 있다. 본 연구결과에 사용된 연구 참여자의 이름은 모두 가명으로 표기하였다.

나. 연구현장

풀꽃반은 대체로 오전 9시부터 11시 30분 정도까지 자유놀이 시간을 운영하고 있었다. 자유놀이 시간 중에 자유간식과 소집단 활동이 진행되기도 하였으나 자유놀이 시간이 충분하여 교실에서 자연스럽게 일어나는 공간의 생성 과정을 탐구하기에 적합하였다.

풀꽃반에 처음 예비연구를 나갔을 때, 교사가 흥미영역으로 구성된 공간과 유아들이 만든 공간이 있었으며, 영역간 경계가 뚜렷이 나뉘기보다 함께 공존하고 있었다. 교구장이나 카펫으로 영역간 경계를 두기보다 자유롭게 드나들 수 있도록 각 공간들을 개방적으로 자연스럽게 연결하였다. 교사가 구성한 흥미영역은 미술작업을 할 수 있는 공간, 음식과 그림이 있어 역할놀이를 할 수 있는 공간, 책과 큰 쿠션이 놓여있어 책을 읽을 수 있는 공간, 수조작놀이를 할 수 있는 공간이 있었다. 풀꽃반에는 길고 넓은 베란다가 있는데, 그 공간에는 악기를 연주할 수 있는 공간과 자석블록을 이용해서 구성물을 만들거나 구성물을 이용해 상상놀이를 하는 공간이 있었다. 교사가 구성해놓은 공간에는 유아들이 그린 그림, 표지, 작품 등이 채워져 있었다. 교사가 구성해놓은 공간 사이사이에 유아들이 만들어 놓은 공간들이 함께 공존하고 있었다. 그 중 가장 눈에 띄는 것은 교실공간의 중앙에 자리를 차지하고 있던 할로우블록으로 만든 세 개의 커다란 구성물이었다. 하나는 긴 할로우블록과 정사각 할로우블록을 쌓아올려 마치 어떤 건물을 연상하게 하였고, 또 하나는 사각블록으로 높이를 조절하여 쌓은 후 그 위에 삼각블록 두 개를 연이어 올려놓아 긴 미끄럼을 연상하게 하였다(구성물1 참고). 나머지 하나는 교실의 한쪽 구석에 있는 구성물이었는데, 교구장과 연결하여 긴 할로우블록을 쌓고 그 위와 연결되는 지점에 삼각 할로우블록을 연결하여 경사로를 만들어 놓았다. 경사로가 끝나는 지점에는 원형 탁자가 연결되어 있었으며,

종이 박스를 길게 잘라 원형 탁자 테두리에 맞춰 약 10cm 정도 높이가 되게 세워져 있었다(구성물2 참고). 교실에서 기존에 사용하고 있던 교구장과 책상을 이용하여 새롭게 공간을 구성한 것이 매우 인상적이었다. 무엇을 굴렀을 것 같기도 하고, 굴러가는 것이 옆으로 떨어지지 않게 종이블록으로 막아놓은 것은 아닐까라는 추측을 해보기도 하였으나 여기서 무슨 놀이를 하였는지 잘 상상이 되지 않았다. 이 공간이 어떻게 만들어졌는지, 유아들은 여기서 무슨 놀이를 하였는지 호기심을 자아내었다. 풀꽃반 교실공간의 모습 중 일부는 [사진 1]과 같다.



유아들이 만든
구성물로 이루어진
공간(구성물1)

교사가 구성한
흥미영역과 유아가
만든 공간이 공존하는
교실공간(구성물2)

책상과 의자, 블록,
장을 이용하여
유아들이 만든 공간

교실 중앙 부분에
경사로 실험을 하며
유아들이 만든 공간

[사진 1] 풀꽃반 교실공간 사진

3. 자료수집 및 절차

자료수집에 앞서 S유치원 기관장에게 연구 동의를 받았다. 본 연구는 연구자가 교실공간으로 들어가 해당 학급의 자유놀이 시간을 관찰해야 하는 상황이기 때문에 교사와 유아의 동의 또한 매우 중요하였다. 연구자는 풀꽃반 학급담임(임교사)과의 사전면담을 통해 연구의 목적과 내용, 절차 등에 대해 설명하고 연구 참여를 부탁하였는데, 흔쾌히 참여 의사를 밝혔다. 그리고 풀꽃반 개별 유아에게 연구자를 소개하고, 놀이 관찰 및 촬영에 대해 설명하고 동의를 받았다.

2022년 3월 14일부터 20일까지 예비연구를 시작으로, 5월 27일까지 본 연구의 자료수집이 이루어졌다. 자료수집에는 연구의 타당성과 객관성을 확보하고자 관찰, 면담, 학급일지 수집 등의 방법이 사용되었다. 예비연구 기간에 풀꽃반 유아들과 레포(rapport)를 형성하기 위해 유아들의 놀이상황을 관찰하며, 유아들이 원하는 경우 함께 놀이에 자연스럽게 참여하는 등 부분참여관찰이 이루어졌다. 이때 비디오카메라와 녹음기를 사용해보았는데, 추후 녹음기를 사용하여 녹음된 것을 들어보니 교실의 여러 가지 소리가 함께 섞여 누가

이야기한 것인지 알 수 없다는 어려움이 있어 비디오만 사용하여 촬영하기로 하였다. 대신 유아들의 놀이에 참여하며 비디오 촬영이 어려운 경우, 사진을 찍거나 간단히 메모하는 등의 방법을 병행하여 자료를 수집하기로 하였다. 본 연구를 위한 관찰은 유아들이 교실공간을 변화시키고 만들어가는 상황에서 유아-환경, 유아-유아, 유아-교사의 상호작용에 대해 이루어졌다. 관찰은 총 8회 실시하였으며, 첫 유아가 등원하기 시작하는 8시 30분부터 자유놀이 시간이 끝나는 11시 30분까지 1회당 3시간 정도 관찰하였다.

관찰과 함께 담임교사와의 면담을 총 3회 실시하였으며, 면담 내용은 녹음하였다. 교실공간이 변화하고 만들어지는 과정은 매일매일 일어나기 때문에, 연구자가 관찰일에 본 공간은 이전부터 이어져 오던 공간 구성의 과정으로 볼 수 있다. 따라서 해당 공간이 만들어지게 된 흐름과 역사를 이해하기 위해 담임교사와의 면담을 실시하였다. 담임교사와의 첫 번째 면담은 약 30분 정도 소요되었으며, 연구자가 본 교실공간에 대해 담임교사와 간단히 이야기를 나누고 그 공간이 만들어지기까지의 과정에 대해 담임교사의 이야기를 귀기울여 듣는 데 중점을 두었다. 이를 통해 풀꽃반 교실공간에 대해 전반적으로 탐구할 수 있었다. 이후 두 번째와 세 번째 면담은 연구자가 관찰한 내용, 이전의 교사 면담 내용과 일치 분석을 토대로 보다 구체적인 탐사를 위해 반구조화된 면담을 실시하였으며 각각 약 1시간 정도 소요되었다. 연구자가 교실공간을 관찰하며 생긴 질문을 미리 준비하여 교사의 이야기를 듣는 한편, 교사가 교실공간에 대한 경험과 생각을 자유롭게 이야기하는 방식으로 이루어졌다.

관찰, 면담과 함께 담임교사가 작성한 일지를 수집하였다. 임교사는 수업이 끝난 후 교실에서 실행한 교육과정을 매일 약 3~5페이지 분량으로 일지에 작성하고 있었다. 연구자가 관찰한 날의 일지 외에도 본 연구와 관련된 내용이 기록된 일지를 임교사에게 요청하여, 총 21일 분량의 일지를 수집하였다. 일지에는 교실공간과 관련된 유아들의 놀이와 활동이 사진과 함께 매우 상세히 기록되어 있어, 연구자가 보지 못했던 교실공간의 변화된 흐름을 이해하는 데 큰 도움이 되었다.

4. 자료 분석

자료 분석은 자료수집과 함께 이루어졌다. 우선 관찰 비디오와 면담 녹취록을 여러 차례 보고 들으며 상황과 맥락을 이해하기 위해 노력하였다. 그 후 관찰 비디오와 면담 녹취록을 전사하였다. 관찰과 면담 내용, 일지를 여러 번 통독하며 자료에 나타난 전체 흐름을 이해하고자 하였다. 그 후 다시 자세히 읽으며 떠오르는 생각들을 메모해나갔다. 자료는 사람과 사물, 사태를 포함하고 있으며, 서로 연관을 맺으며 특정한 질서를 형성한다(조용환, 2019). 따라서 자료 분석을 위해 관찰과 면담을 전사한 내용, 일지를 읽으며 자료들 간의

관계와 맥락 속에서 부분과 전체를 이해하고 해석하는데 중점을 두었다. 공간을 만들어가는 것은 시간의 흐름과 연관성이 매우 높기 때문에 각 관찰의 시기에 따라 현상의 흐름이 있다는 것을 깨닫게 되었다. 따라서 자료를 통독하는 과정에서 시간의 흐름에 따른 최상위 코드를 생성하게 되었다. 또한 자료를 다시 자세히 읽어나가는 가운데 하위 코드를 생성하였다. 1차 코딩 후 이전의 사례를 다시 읽고, 추가된 사례를 이해하며 해석하는 과정에서 코드들 간의 관계를 재정립하는 등 수정, 보완하였다. 이렇게 수정된 코드로 2차 코딩을 하면서 코드를 다시 수정, 보완하였고, 3차 코딩을 통해 최종 결과를 얻었다.

자료 분석 과정에서 연구 참여자인 교사의 검토를 받았다. 또한 유아교육 전문가 2인, 유아교육 박사과정생 1인에게 검토의견을 받았다. 특히 코드와 사례의 연관성, 해석의 적절성 측면에 대해 조언을 구하고 의견을 받았다. 이를 통해 연구의 신뢰도와 타당성을 확보하기 위해 노력하였다.

III. 연구 결과

1. 유아와 교사는 어떻게 교실공간을 만들어가는가?

유아는 교실공간에, 교사는 기록으로 경험의 흔적을 남겼다. 그 흔적이 오랜 기간 교실에 남아있게 되면서 그 공간은 점차 누구나 참여할 수 있는 우리의 공간, 다양한 경험이 공존하는 다중적 공간이 되어갔고, 유아들은 그 공간에 경험을 더하며 교실공간을 변화시키고 확장해 나갔다.

가. 경험의 흔적 남기기 - 유아는 공간에, 교사는 기록으로

(1) 공간에 흔적 남기기

풀꽃반에서는 유아들이 놀이하고, 생활하던 경험의 흔적들을 교실공간에 남겨두고 있었다. 자유놀이가 끝나고 정리시간이 되면 교실을 원래 있었던 대로 정리하지 않았다. 자신들이 교실 공간에 만들어 놓은 구성물, 그림, 글씨 등에 자신의 이름표시를 남기면, 친구들과 선생님이 그것을 정리하지 않고 그대로 교실공간에 남겨두었다.

풀꽃반 교실 용판에는 유아들이 그린 그림과 그림을 그린 유아들의 이름, 그리고 유아들의 글씨로 ‘만지지 마세요’ 라고 쓰여 있었다. 베란다 쪽으로 가보니 여러 블록들이 바구니에 담겨 있었고, 유아들이 자석블록으로 만든 구성물들이 여러개 전시되어 있었다. 사진과 이름이 함께 있는 이름표시가 각 구성물에 붙어있어 누가 만들었고 전시했는지 쉽게 알 수

있었다. 이름표시는 코팅이 되어 있었고, 구성물에 쉽게 연결할 수 있도록 한쪽 끝에 펀치를 뚫고 그 구멍에 빵끈을 연결하여 고리처럼 사용할 수 있도록 만들어져 있었다. 유아들이 그 자리에 없었지만 교실 공간에 남겨진 흔적은 그들의 존재와 놀이경험을 나타내고 있었다.

교실공간에는 유아들이 만든 커다란 구성물이 있었는데, 풀꽃반 유아 중 한 명이 교실공간에 대해 궁금해하던 연구자에게 자신이 만들어놓은 공간에 대해 아주 신나는 목소리로 아래와 같이 설명해주었다.

정민: (구성물1을 가리키며) 이거는요, 바다동물 미끄럼틀이에요. (가오리 인형, 문어 인형을 가지고 와서 미끄럼틀에 놓으며) 이렇게 놓고 밀어주면 돼요. (구성물2를 가리키며) 그리고 이건 설탕 만드는 공장이에요. (긴 나무블록을 위에서 아래로 내리며) 사탕수수가 내려가면서 갈려서 설탕이 되는 거예요.

(관찰, 2022. 3. 22.)

교실공간을 관찰하고 정민의 이야기도 들으니, 교실공간이 유아들의 놀이경험 흔적들로 채워져 있다는 것을 알 수 있었다. 자신들이 만들어놓은 공간에 흔적들을 남겨놓아 다음날에도 공간에서의 이전 경험을 떠올리게 해주고 있었다. 놀이 중간에도 유아들은 자신이 만들어 놓은 공간에서 다양한 놀잇감을 이용해 놀기도 하고, 그 공간을 조금씩 바꾸거나 새롭게 만들어가고 있었다.

다음 관찰 시에 가보니 교실공간에 이전의 구성물에 새로운 것들이 보태져서 형태가 변화하였거나 확장되어 있었으며, 작은 이름표시뿐 아니라 커다란 이름 표시들이 교실공간 곳곳에 붙어 있었다. 교실공간에 이름표시가 생겨나고 변화하게 된 과정에 대해 임교사는 아래와 같이 설명하였다.

아이들이 만든 작은 전시물들은 보통 혼자 만들기 때문에 작은 이름표시를 쓰다가, 점차 여러개를 만들고 전시하면서 여러개의 이름표시를 쓰게 되면서 그 이름표시가 부족해지기도 하고, 전시물 크기에 비해서 이름표가 너무 작았던 거예요. 아이들과 얘기를 하다보니깐 이런 큰 전시물에는 작은 표시가 붙어있는게 안보인다, 작은 전시물에 작은 이름표시는 알아보기가 쉬운데, 큰 전시물에 작은 이름표시는 알아보기가 힘들어서 문제를 해결하자고 하면서 어린이들이 큰 이름표시를 만들자, 큰 전시물은 여러 명이 만든 경우가 많기 때문에 모든 어린이들 이름을 써야한다. (중략) 이렇게 아이들과 의논하면서 만든 거예요.

(면담, 2022. 4. 11.)

임교사와의 면담에서 알 수 있듯이, 풀꽃반에서는 작은 이름표시를 이용해서 개별 유아의 경험을, 큰 이름표시를 이용해서 친구들과 관계 맺으며 함께한 경험을 교실공간에 흔적

으로 남기고 있음을 알 수 있었다. 임교사는 이렇게 이름표시를 통해 흔적을 남기는 이유를 아래와 같이 이야기하였다.

놀이를 저장하는 거죠. 다음에 꺼내쓰려고 하는 거고. 교사도 어린이들이 이름표시를 붙인 것을 존중하고, 어린이들도 교사가 존중해준다는 것을 느끼기 때문에, (아이들간에도) 서로 존중해주죠.

(면담, 2022. 4. 11.)

임교사의 면담 내용에서 알 수 있듯이, 유아들은 자신의 경험을 교실공간에 흔적으로 남겨놓았고, 풀꽃반 교사와 유아 모두 교실공간에 남겨진 서로의 흔적을 존중해주고 있었다. 그리고 유아들의 경험이 담긴 교실공간의 흔적들은 다음에 언제나 꺼내 쓰며, 유아가 스스로 교실공간을 만들어 나갈 수 있는 장치가 되고 있었다.

(2) 기록으로 흔적 남기기

임교사는 하루 일과가 끝나면 풀꽃반에서 관찰했던 유아들의 놀이와 경험을 자세히 일지로 남기고 있었다. 의미있다고 여기는 것은 사진이나 동영상으로 남기기도 하였고, 보조교사 혹은 실습교사에게 부탁하여 아이들의 놀이와 경험을 전사하도록 부탁하기도 하였다. 수업이 끝난 후, 이와 같은 자료들을 자세히 보며 수업시간에 일어났던 상황을 떠올리고 유아들의 놀이경험을 사진과 함께 기록하였다. 이에 덧붙여 기록에 대한 교사의 느낌이나 생각, 교육적 지원 등에 대한 내용도 함께 기록하였다. 관찰한 내용 중 궁금한 것을 물으니 임교사는 열의를 가지고 이야기해주었으며, 그 상황에 대해 기록한 일지 파일을 컴퓨터에서 열어 보여주며 구체적으로 설명해주었다. 아래는 임교사가 일지에 기록한 내용의 예이다.

* 오늘 설탕공장 놀이 매우 활발했음.

- (1) 설탕 내려보내기 계속, 설탕이 책상 밖으로 떨어져서 교사가 울타리 만들기를 제안
- (2) 경은, 하리, 유민, 효진 등이 울타리를 테이프로 책상에 붙임
- (3) 색깔 설탕도 만드는 것으로 확장, 카프라와 색깔 설탕(레인보우 블록)이 섞이지 않도록 울타리를 두고 내려보냄
- (4) 울타리가 다 차면 설탕을 꺼내서 바구니 안에 정리한 후에 반복
- (5) (교사 제안) 울타리에 문을 만들어 열고 닫으며 설탕을 꺼내는 것으로 놀이 진행
- (6) 경찰 놀이하던 어린이들이 설탕공장과 경찰서를 분리하기 원하여서 설탕공장 이사



* 설당공장과 관련된 여러 결정(색깔 설당을 내려보낼지 말지, 설당공장 이사)을 둘러싸고 갈등과 의견 조율이 많았음. -중략- 앞으로도 놀이 확장되고 복잡해지면서 이러한 연습과 조절의 상황이 많이 벌어질 것임. 계속 지원 필요.

(일지 발췌, 2022. 3. 21.)

위의 일지에서 볼 수 있듯이 임교사는 유아들이 놀이하듯 공간을 만들어가는 과정을 사진과 글로 남기고 있었다. 위의 예처럼 임교사는 기록을 통해 유아들의 경험을 흔적으로 남기며, 변화하고 만들어지는 교실공간에서 일어나는 유아들의 경험을 이해하고 있었다. 또한 교사가 유아들이 만든 공간에 ‘울타리 만들기’, ‘울타리에 문 만들기’와 같이 아이디어를 더해준 내용뿐 아니라 공간 안에서 일어나는 유아들의 상호작용에 따라 무엇을 지원할지에 대해 일지에 기록하였다. 기록은 유아-유아, 유아-교사가 서로 의견을 조율하며 교실공간을 만들어가도록 지원하는 근거가 되었다.

기록으로 남겨놓을 때 단기적으로는 당연히 다음날 다음주를 지낼 때 의미가 있고, 심지어는 같은 놀이도 다른 모양, 다른 맥락에서 일년 안에 갑자기 다시 출현할 때가 있거든요. 예를 들어서 그런 경우 돌아가서 그 때를 볼 때가 있어요. 왜냐면 그 때 어린이들이 어떤 부분을 깨닫고 도달했던 게 있기 때문에 그 다음에 갑자기 출현했을 때 어쨌든 거기에서 기반해서 할 테니까 사전 경험을 기억하는데 도움이 되고, 거기에서 새로운 길을 찾기도 하고요.

(면담, 2022. 4. 15.)

위의 면담에서 알 수 있듯이, 임교사는 기록을 통해 반성적 사고를 하며 공간에 남겨진 유아의 기존 경험에 덧붙여 앞으로 하게 될 유아의 경험이 새롭게 나아갈 수 있도록 지원하고 있었다. 임교사의 기록은 교실공간에서 유아가 경험한 흔적이 되었고, 이는 교사가 유아와 함께 교실공간을 계속해서 만들어갈 수 있도록 지원하는 장치가 되고 있었다.

나. 흔적에 경험 더하기

(1) 우리의 공간으로서 경험 더하기

처음에 몇몇 유아들이 시작하여 교실공간에 남겨놓은 경험의 흔적들이 오랜 기간 공유되면서, 점차 많은 유아들이 오고가며 변화시키는 우리의 공간이 되어갔다. 경사로의 경우, 처음에는 몇몇에 의해 시작되고 만들어진 공간이었지만, 시간이 지나면서 누구나 경사로 공간에 들어와서 실험하고 놀이하듯 각각의 경험을 더해가게 되었다. 때로는 혼자, 때로는 두세 명이 함께, 때로는 많은 유아들이 동시에 경사로 공간을 변화시켜나갔다.

이전의 경사로와 다르게 이번 경사로는 책상과 의자, 공간블록이 길게 연결되어 터널처럼 만들

어져 있었다. 정우, 정현, 해랑이가 물체를 굴러 터널까지 통과할 수 있도록 지관으로 기울기를 조절하거나 굴리는 물체의 굽기를 달리하며 속도가 달라지는 것을 실험하고 있었다.

정우: (물체를 굴리고, 굴린 물체가 마지막 코스까지 도착하자) 우와, 골이다!

(연구자에게 단추처럼 생긴 물체를 보여주며) 이게 잘 굴러가요.

정우, 정현, 해랑이는 한참 경사로 공간에서 놀이한다. 평소 경사로 공간에서의 놀이에 잘 참여하지 않았던 재우가 관심을 가지고 옆에서 지켜보고 있다가 연구자가 권유하자 경사로에 물체를 굴러보고, 잘 되지 않자 계속해서 시도해본다. 이후 승아와 자연이가 합류하여 경사로 길 마지막 부분의 겹쳐있던 길의 연결부위를 떨어뜨려 그 사이가 낭떠러지가 되게 만든다. 물체를 빠른 속도로 굴리면 물체가 굴러가는 속도에 의해 낭떠러지 부분을 점핑하듯 건너뛰며 다음 길에 착지하여 굴러갈 때까지 오랫동안 실험을 이어갔다. 지나가던 세아가 경사로 공간으로 들어온다.

세아: 나도 해볼래. (물체를 경사로길로 굴리며) 하나, 둘, 셋!

(관찰, 2022. 5. 12.)

오랫동안 경사로를 만드는 공간에 대한 유아들의 흥미가 사라지지 않고 지속되자, 재우와 세아처럼 평소 경사로를 만드는 놀이에 참여하지 않았던 유아들도 참여하며 경사로 공간은 우리의 공간이 되어가고 있었다.

승아, 정민이가 한 갈래로 시작되던 두 개의 지관을 이용하여 두 갈래길의 경사로로 만든 후 경사로 중간 이후에서 한 곳으로 합쳐지게 만든다. 승아는 경사로의 마지막 부분으로 가서 종이블록으로 주변을 ㄷ자로 막은 후 검은천과 파란천을 놓는다.

승아: 여긴 폭풍강옥블랙코스야~

정민은 계속 경사로 시작점 부분의 두 갈래길을 보수하고 있다. 지관으로 경사로를 잇고 경사로 아래 종이블록을 세워 고정시키는 일에 열중하고 있다. 승아가 연구자에게 폭풍강옥블랙코스에 대해 설명해 준다.

승아: 폭풍강옥블랙코스에 떨어지면 상어 이빨에 씹히고, 문어 먹물에 쏘이고, 바다거북이 나타 나서 등에 태우고 다시 가요.

이어서 지나가던 장훈이가 정민이와 함께 물체를 굴리는 시합을 시작하고, 승아는 초를 알려주며 심판역할을 한다.

(관찰, 2022. 5. 19.)

어떤 유아는 길의 갈래를 만들고 보수하기도 하며, 또 어떤 유아는 천을 이용해 경사로 공간에 상상적인 요소를 추가하기도 하고, 함께 모여 자신들이 만든 공간에서 시합을 하기도 하였다. 유아들은 각자의 흥미와 요구에 따라 다양한 실험을 하기도 하고, 가작화 요소를 통해 재미있는 놀이로 이어나가기도 하고, 함께 역할을 나누어 시합을 하기도 하였다. 유아들은 같은 공간에서 때로는 서로 다른 경험으로, 때로는 함께 공유하는 놀이를 통해 경사로 공간에 흔적을 더해나갔다.

오래 있으면서 이게(경사로) 어떤 공동의 기여도가 되게 인정받은 것 같아요. 꼭 나만 아니고 너도 만들어봤고 나도 만들어봤고 우리가 계속 실험을 하는 거니까 계속 바뀌어도 된다고 생각 하는 것 같아요. 그런 경우는 있거든요. 한 회차 안에서 놀이하러 갈등이 생기기도 하지만 그래도 전체적으로 봤을 때는 그냥 이 길 모양이 바뀌는 것에 대해서는 어린이들이 되게 허용적이 더라고요.

(면담, 2022. 5. 19.)

위의 면담에서 알 수 있듯이, 경사로를 만드는 공간은 점차 누구나 들어왔다 나갈 수 있는 우리의 공간이 되었고, 우리의 공간이 되면서 유아들은 경사로 공간을 더욱 다양하게 변화시키고 확장해나갔다.

(2) 다중적 공간으로서 경험 더하기

소수의 유아들이 만든 공간에 점차 교실의 많은 유아들이 참여하게 되면서, 하나의 공간에 서로 다른 각자의 경험들이 더해지게 되었다. 같은 공간이지만 그 공간을 경험하는 유아들의 흥미와 요구, 특성 등에 따라 그 공간은 하나의 동일한 의미가 담긴 공간이 아닌 서로 다른 의미가 겹겹이 쌓인 다중적 공간이 되어갔다.

다음의 사례는 유아들이 처음 만들 때는 경찰서라 이름 붙인 장소에서 자신이 하고 있는 놀이와 장소에 대해 소개하는 장면이다.

혜량: (경찰서 구성물 중 한 곳을 가리키며) 여기는 기록을 하는 곳이에요.

채우: (경찰서 구성물 중 한 곳을 가리키며) 여기는 복사스캔하는 곳!

혜량: 그때 그때 달라지는 거예요. 저는 지금 엔진을 만들고 있어요.

지금은 배터리를 갈아야 해요. 경찰서 볼 켜려면 배터리가 필요해요.

채우: (다른 곳에 위치한 블록 구성물을 가리키며) 저기는 제2경찰서예요.

(연구자에게) 제2경찰서로 같이 가요.

효진: (제2경찰서를 가리키며) 저기는 아기집이에요. 병원으로 바뀌기도 해요. 아무거나 될 수 있는 곳이에요.

(관찰, 2022. 4. 15.)

위의 이야기에서 알 수 있듯이 유아들은 같은 공간에 각자의 놀이와 경험에 따라 경찰서-아기집-병원 등으로 서로 다른 의미를 부여하였다. 그 공간은 유아마다 다른 의미를 지닌 다중적 공간이었다. 유아들은 교실 안의 놀잇감과 소품을 자유롭게 가지고 와서 활용하며 자신이 부여한 의미에 따라 공간을 변화시키고 확장해나갔다. 경찰서라고 이름 붙여진 공간은 매일 유아의 놀이에 따라 또 다른 공간으로 변화하였다. 아래는 경찰서 안에 생긴

좀비잡는 비밀창고에 관한 사례이다.

가오, 장훈, 해랑이가 경찰서 안으로 공간블록을 가지고 와서 ㄴ자 형태를 만든 후, 빈 공간에 안에 키보드,패드 등을 가져다 놓는다.

가오: 이걸 비밀창고야.

장훈: 좀비 잡는 비밀창고!

그리고 패드를 이용하여 경찰과 관련된 영상을 본다. 그 사이 해랑이가 들어와서 영상을 함께 본다. 효진이가 그 공간에 들어오자 해랑이가 효진이에게 설명해준다.

해랑: 여기는 좀비 잡는 센터야. 팔팔팔팔 쿠신이나 그런 거 잡는 곳이야.

(관찰, 2022. 5. 18.)

유아들은 경찰서 안에 좀비잡는 비밀창고를 만들고, 경찰과 관련된 영상을 패드로 보고 있었다. 유아들은 경찰서라는 공간을 경찰놀이만을 하는 공간으로 인식하지 않고, 누구도 생각하지 못한 ‘좀비잡는 비밀창고’라는 새로운 공간을 만들어나갔다. 그 공간은 유아들의 생각에 따라 변화될 수 있는 가능성을 가진 다중적 공간이었다.

한편, 평소 풀꽃반 유아들은 동적인 놀이를 매우 좋아하여 유아와 교사가 함께 정한 넓은 장소에서 움직임이 활발한 놀이를 자주 하였다. 아래 교사의 면담 내용을 보면 다양한 주제의 동적인 놀이가 같은 장소에서 공존하였음을 알 수 있다.

이날은 매트에서 아이들이 구르기를 하고, 그 다음날도 아이들이 어제 했던 놀이를 기억했다 공간을 다시 만들었는데 조금 바뀐 게 쿠션과 매트와 가지고 오고, 나름 규칙을 만들어서 줄서서 하고, 천이 추가 되서 행위예술처럼 이렇게(일지에 기록해 놓은 사진을 보여주며) 짝이 되서 춤을 추기도 하고, 어떤 아이들은 움직이고 구르는게 재밌는 거예요. 유민이 같은 경우는 멋진 동작을 보여주고 싶어서 (일지에 기록해 놓은 사진을 보여주며) 이런 포즈도 취하고.

(면담, 2022. 4. 15.)

위의 예처럼 같은 장소이지만 어떤 유아에게는 구르기의 장소이고, 어떤 유아에게는 춤을 추는 장소이며, 어떤 유아에게는 멋진 동작을 보여주는 장소였다(일지, 2022. 3. 17./ 3. 24.) 때로는 천을 살바로 이용하여 씨름을 하는 장소로 만들기도 하고(일지, 2022. 3. 31.), 때로는 낮은 책상을 공간에 놓아 팔씨름을 하는 장소로 만들기도 하였다(관찰, 2022. 5. 18.). 큰 공간블록을 가지고 와서 미끄럼틀을 만든 후 미끄럼틀을 타고 노는 장소로 만들기도 하였다(관찰, 2022. 5. 19.). 이 넓은 공간은 개별 유아의 욕구에 따라 서로 다른 동적인 놀이를 할 수 있는 다양성이 인정되는 공간이자 개별 유아들의 다양한 경험이 함께 녹아있는 다중적 장소가 되어갔다.

할 때마다 놀이의 문화나 규칙이 바뀌는 거예요. 같은 구조물을 쓰면서도, 할 때마다 놀이의 규칙이 바뀌고 같은 놀이공간을 쓰면서도요. 어쨌든 그걸 처음에 정민이랑 정현이랑 승아랑 이런 친구들이 만들었거든요. 장훈이랑. 그리고 나서 아이들이 함께 쓸 수 있는 공공재가 되어서, 같은 놀이 장소라도 다른 놀이가 이루어지기도 하게 되는 것 같아요.

(면담, 2022. 4. 15.)

위의 담임교사와의 면담에서도 알 수 있듯이, 같은 공간에서 이루어지는 다른 놀이를 서로 인정하고 수용함으로써 여러 겹의 의미가 담겨 있는 다중적 공간이 되었으며, 다중적 공간에서 유아들은 자신의 경험을 더해가며 새롭게 공간을 만들어나갔다.

2. 교실공간을 변화시키는 힘은 무엇인가?

유아와 교사는 교실공간과 기록물에 경험의 흔적을 남겼고, 점차 많은 유아들의 경험이 더해지며 다양성과 이질성을 수용하는 우리들의 공간, 다중적 공간으로서 교실공간을 변화시키고 만들어갔다. 그렇다면 교실공간을 변화시키는 힘은 무엇일까? 유아-환경, 유아-유아, 유아-교사의 관계맺음 속에서 끊임없는 실험과 관계 속 차이 경험, 이해는 교실공간을 다르게, 새롭게 변화시키는 힘으로 작용하고 있었다.

가. 관계 맺으며 실험하기

유아는 자신들이 만든 공간에서 물질, 또래, 교사와 마주치며 다양한 관계를 맺게 된다. 관계맺음 속에서 유아는 새롭고, 재미있고, 놀라운 실험을 진행하며 공간을 예기치 못한 방향으로 변화시켜나갔다. 여기서 말하는 실험이란 모든 변수를 통제하여 기대되는 결과를 얻으려는 그런 실험이 아니라 발견되지 않은 것에 대한 관심으로, 새롭고 재밌고 독창적인 것이다(Deleuze & Guattari, 1994a; Olsson, 2019에서 재인용). 경사로 공간에서의 실험은 목적을 가진 것이 아니라 유아와 물질, 유아와 유아가 관계 맺으며 계속해서 새롭게 만들어내는 것이었다.

미연이와 채우가 세모블록을 맞붙여 오르막과 내리막길을 만든 후 오르막길 부분에 열심히 테이프를 붙이고 있다.

미연: (채우에게) 이것 좀 봐봐.

채우: 미끄러워서 잘 가게 테이프를 붙여야 해.

미연: 맞아. (내려가는 길을 가리키며) 여기는 붙이면 안돼.

채우: 내려가는 길에는 내려가는 거니까 더 빨리 가. 여기는 내려가는 길이니깐 안붙여도 잘 내

려가. 올라가는 길이니까 테이프를 붙이면 더 잘 올라가. 반대는 내리막길이니까 붙이지 않아도 어차피 잘 굴러가.

(관찰, 2022. 4. 15.)

유아들은 이전 놀이에서 천을 놓아 마찰 실험을 한 경험을 토대로, 테이프라는 미끄러운 물질은 마찰력을 약하게 하여 경사로에서 물질을 더 잘 굴러가게 할 것이라고 예측하고, 실험하며 길을 계속해서 변화시켜나갔다. 유아들은 물질과 또래와 만나 대화하며 자신들만의 개념을 적용하며 실험하고 있었다. 하루 안에서도 경사로는 유아들에 의해 계속해서 변화되었다.

아이들이 경사로에 구슬이나 원형칩과 같은 것을 굴리면서 재미있기 위한 여러 요소들을 찾아가요. 속력이 나면서 장애물도 적당히 난이도가 있어야지, 획 넘어가면 재미없으니까 아이들이 나름대로 요소를 계속 추가하면서 바뀌어갔어요.

(면담, 2022. 4. 11.)

이거를 많이 실험하면서. 점점 아이들이 움직임 자체에 관심이 높아지는 거예요. 그래서 이제는 그 장애물도 의도적으로 이쯤에서 힘이 너무 빠져서 못 올라간다 하면 빼고, 그리고 너무 잘 간다 하면 약간 장애물을 더 추가하고.

(면담, 2022. 4. 15.)

위의 교사와의 면담에서 알 수 있듯이, 유아들은 목적지로 가는 길에 속력이 붙게 하기 위해 경사로의 위치를 바꾸기도 하고, 굴러가는 것을 어렵게 만드는 장애물 요소를 놓거나 빼거나 경로를 바꾸는 실험을 통해 공간을 계속 수정하고 변화시켜나갔다. 이와 같이 유아들이 물질, 또래와 만나 관계 맺으며 하는 실험은 규칙이 있거나 정해진 목적이 있는 것이 아니라 놀이흐름에 따른 유아들 간의 대화와 협상을 통해 계속해서 변해갔다. 놀이의 흐름 속에서 물질, 또래와의 관계를 통한 유아들의 실험은 경사로가 있는 공간을 계속해서 변화시키고 만들어나가는 힘으로 작용하고 있음을 알 수 있었다.



시작



중간



종료 시점에 전시된 모습

[사진 2] 하루 안에서 유아들의 실험에 의해 변화되는 경사로 공간(일지 발췌, 2022. 5. 12.)

나. 차이 경험, 이해를 통한 다르게 ‘되기’

유아들은 같은 공간에서 놀이하며, 같은 생각을 가지기도 하지만 다른 생각을 통해 서로의 차이를 경험하게 된다. 관계 속에서 경험하게 되는 서로의 차이는 문제를 발생하게 하고 갈등을 일으키기도 한다. 풀꽃반에서도 유아와 교사가 공간에 부여하는 의미와 경험의 차이는 문제와 갈등을 일으키기도 하였는데, 이를 해결하는 과정 속에서 새로운 공간이 만들어지기도 하였다. 아래는 교실에서 유아들이 ‘무궁화꽃이 피었습니다’ 놀이를 하는 사례이다. ‘무궁화꽃이 피었습니다’는 매우 동적인 놀이인데, 풀꽃반만의 특별한 규칙을 적용하여 교실공간에서 놀이가 일어나고 있었다.

장훈이가 교실의 넓은 공간에 색테이프로 만들어진 네모 공간 안에 앉아있고, 여섯 명의 유아들이 테이프로 표시된 출발선 뒤에 앉아있다.

장훈: (눈을 가리며) 무궁화꽃이 피었습니다!

장훈이가 외치는 동안 다른 아이들은 출발선 뒤에서 엉덩이를 끌며 솔래인 장훈이에게 다가가고, 장훈이는 눈을 가리고 있던 손을 떼어 친구들을 본다.

장훈: 야, 끝에서 와. 끝에! 애들아 엉덩이 떼진 사람 체포! (눈을 가리며) 무궁화 꽃이 피었습니다!

(관찰, 2022. 4. 15.)

한참 동안 교실공간에서의 ‘무궁화 꽃이 피었습니다’ 놀이가 지속되었고, 놀이에 참여하는 유아들의 수도 점점 늘어갔다. 아래의 교사 면담을 통해 교실공간에서 어떻게 ‘무궁화꽃이 피었습니다’ 놀이를 하게 되었는지 알 수 있었다.

저희반의 운동놀이에 대한 역사 3, 4월을 보면 아이들이 교실에서 너무 운동을 하고 싶어하는 거예요. 제가 아이들에게 하고 있는 역할이 무엇인지 물어봤어요. 악당일 때도 있고, 좀비일 때도 있고, 여러 가지 역할이 있었어요. 그래서 그 역할을 유지하되 교실에서 할 수 있는 놀이로 아이들에게 제안했어요. ‘놀이가 악당이고 좀비고 쫓아다니는 놀이라면, 그건 유희실이나 바깥 놀이에서 할 수 있겠다. 그럼 교실에서 할 수 있는 좀비놀이는? 교실에서 할 수 있는 경찰놀이는? 좀비놀이라면 좀비놀이를 위해 필요한 것을 교실에서 만들거나 할 수 있는데 그런 놀이로 바꿀 수는 없어?’ 라고 묻자 아이들이 고민을 해보고, 좀비 퇴치하는 무기를 만들겠다고 해서 제거(교사가) 무기를 만들 수 있는 단단한 종이 필요하니까 박스지를 가져다주겠다해서 박스지를 가지고 와서 오려서 만들었거든요.

(면담, 2022. 4. 15.)

풀꽃반 유아들은 매우 활동적이어서 교실에서 뛰거나 잡는 놀이를 좋아하였다. 교실에서 뛰거나 잡는 놀이는 위험의 요소가 있어 보통 교실공간이 아닌 실외에서 하는 놀이이다.

교사는 실외에서 할 수 있는 동적인 놀이를 교실공간에서 할 수 있는 방법에 대해 유아들과 의논하였다. 교실공간에서 할 수 있는 놀이에 대해 교사가 제안을 하고, 유아들도 자신의 의견을 내며 서로의 차이를 조율해갔다. 그럼에도 불구하고 교실공간에서 유아들의 동적인 놀이 욕구가 계속되었고, 교사는 아래와 같이 유아의 욕구를 인정하며 새롭게 교실공간을 바꾸어나가기 시작하였다.

그런식으로 계속 교실에서 할 수 있는 놀이로 바꾸고 있는데 그럼에도 불구하고, 진짜 아이들의 욕구가 운동일 때가 있는 거예요. 그럼 너희들이 운동을 하되, 교실의 부딪힐 수 있는 딱딱한 물건 찾아보고 만져보면서 교실을 뛰어다니는 거는 안된다고 이야기를 하고, 교실에서 다치지 않는 방법으로 운동을 하기로 하였고, 안전하게 한 곳을 정해서 운동을 하기로 했어요. 그래서 (찍었던 사진들을 보여주며) 이런 매트들을 가지고 온 거예요. 이렇게 가지고 와서 구르기 놀이를 시작했어요.

(면담, 2022. 4. 15.)

교사-유아 간의 운동과 같은 동적인 놀이에 대한 차이 경험은 교실에 새로운 공간을 만들게 하는 힘으로 작용하였다. 서로의 차이를 인정하고 문제를 조율하고 해결해가며 교사는 유아의 욕구를 이해하고 유아는 교사의 생각을 이해하게 되었다. 이는 유아와 교사가 관계 맺으며 일어난 다르게 되기, 즉 생성의 과정이었다. ‘되기’란 무엇인가를 모방하든지 아니면 그대로 있든지 중에서 선택하는 것이 아니라 주어진 항들 사이에서 새로운 블록을 형성하는 것이다(Deleuze & Guattari, 2021). 즉 유아와 교사는 문제를 해결해나가며, 교실공간이 운동과 같은 동적인 놀이를 할 수 있는 곳인지 아닌지를 선택하는 것이 아니라 ‘교실공간에서 할 수 있는 동적인 놀이’라는 새로운 생각을 통해 교실공간을 변화시킨 것이다. 아래의 사례에서 알 수 있듯이 운동을 할 수 있는 동적인 놀이공간이 교실에 생긴 것은 평소 실외에서도 동적인 놀이를 잘 하지 않는 유아에게 다르게 되기의 경험이 되었다.

수아가 친구들이 타는 것을 옆에서 보고 있어, 연구자가 타보라고 권유한다.

채우: 처음 타려면 방석을 놓고 타야해. 왜냐하면 처음에는 안전하게 타야해서.

수아가 방석을 놓자마자 방석이 미끄러져 내려가자 유정이가 방석을 집어서 타는 지점에 놓아 주고 미끄러져 내려가지 않게 손으로 방석을 고정해준다. 유민이와 유정이가 수아가 잘 앉을 수 있게 손을 잡아준다.

유민: 아니, 이리로 와봐.

미끄럼 옆에 서있는 수아를 미끄럼틀 출발지점으로 올 수 있게 이끌어 주고 방석 위에 앉도록 도와준다. 수아가 손으로 미끄럼틀의 양옆을 잡아서 잘 내려가지 않는다. 채우가 수아를 보며 양손을 만세해 보인다.

채우: 이렇게 만세!

경은: 그래, 이렇게 만세!

수아가 친구들의 이야기대로 손을 들어 만세를 하자 바로 미끄러져 내려간다.

-종락-

수아: 이거(방석)를 쥐고 타야하는데, 이거를 놓으면 이게(방석) 먼저 미끄러져 내려가.

경은: 그럼 잡고 한 번 해보면 어때?

채우: 처음에는 무섭지만 연습하면 안 무서워져.

수아가 이번에는 방석이 먼저 미끄러지지 않게 방석을 잡은 채로 앉은 후, 만세를 하자 이번에는 친구들의 도움없이 미끄러져 잘 내려온다.

(관찰, 2022. 5. 19.)

수아는 평소 실외에서도 동적인 놀이를 잘 하지 않고(면담, 2022, 4, 15.), 위의 사례에서 볼 수 있듯이 다른 유아들이 하는 놀이에 쉽게 다가가는 것을 어려워하는 편이다. 연구자의 권유로 미끄럼타기를 시도했지만, 그 과정에서 유아-유아 간 상호작용이 이루어지며 수아와 친구들의 말과 행동은 서로에게 영향을 미치고 수아가 미끄럼을 탈 수 있도록 하는 또 다른 연결을 만들어냈다. 이와 같은 관계 속 상호작용은 유아-유아 간 차이를 감지하게 하며 다르게 되기, 즉 생성을 불러일으키게 되었다.

계속 놀이 내용이나 어떤 놀이 안에서 설정들이 복잡해지기 때문에 필연적으로 원가 조율을 하고, 협상을 하고, 그렇게 치열하게 해야 되는데 아무튼 그 능력을 계속 길러가는 중인데 그게 공간에도 당연히 드러나죠. 특히 저는 어린이들이 그런 갈등과 의견들이 생기는 이유가 놀이공간을 공유하기 때문에 되게 자연스럽게 일어나는데, 그 과정에서도 원가 내가 어떤 놀이공간을 만들 것이며 누가 만든 놀이공간을 어떻게 바꿀지 아니면 그 놀이공간에 사용하는 어떤 규칙이나 방식이나 이런 것들을 계속 조율하는 그 과정에 있어요.

(면담, 2022. 5. 19.)

위의 교사와의 면담에서 알 수 있듯이, 교실의 구성원은 놀이공간을 공유하고 서로 관계 맺는 가운데 서로의 차이를 경험하게 된다. 그 차이에 대해 이해하고 협상하는 과정이 공간에도 드러나며 공간과 공간의 의미를 변화하게 만든다. 교실공간에서 일어나는 유아-교사, 유아-유아 간 경험의 차이는 때로는 문제와 갈등을 일으키는 요인으로 작용하기도 하지만 서로의 차이를 이해하며 다르게 되기, 즉 생성으로 이끈다. 이와 같이 관계 속 차이 경험, 이해는 새로운 공간을 만들어가는 힘으로 작동하고 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 Deleuze와 Guattari(2021)의 ‘생성’ 관점에서 유아와 교사가 함께 교실공간을

만들어가는 과정을 심층 탐구하는 데 목적이 있었다. 이를 위해 사례연구방법을 이용하여 유아와 교사가 어떻게 교실공간을 만들어 가는지, 그리고 교실공간을 변화시키는 힘은 무엇인지 탐구하였다.

먼저 유아와 교사가 교실공간을 만들어가는 과정에 대해 논의하면 다음과 같다. 첫째, 유아와 교사는 경험의 흔적을 통해 교실공간을 만들어나갔다. 유아들은 여러 가지 구조물과 그림, 글씨 등으로 교실공간에 흔적을 남기고, 교사는 유아들의 교실공간에 대한 경험을 일지에 기록으로 남겼다. 유아들이 교실공간에 남긴 경험의 흔적들은 유아들의 이전 경험을 이어가며, 계속해서 자신의 경험을 쌓아갈 수 있는 토대가 되었고, 이를 통해 유아와 교사는 교실공간을 계속해서 변화시키고 만들어나갈 수 있었다. 유아들이 교실공간에 경험의 흔적을 남길 수 있었던 것은 유아와 교사가 서로의 흔적을 존중하였기 때문이다. 서로의 경험과 공간을 존중하는 것이 처음부터 가능하지는 않았을 것이다. 교사면담과 일지를 통해, 유아들과 교사가 서로 만나 의견을 나누고 조율해나가며 점차 공유된 합의를 이르는 과정이 있었음을 알 수 있었다. 이 과정을 통해 서로의 경험과 교실공간에 남긴 흔적을 존중하고, 그 흔적을 바탕으로 유아와 교사가 교실공간을 변화시키고 만들어나갈 수 있었다. 교사가 기록한 일지는 교육적 기록 작업으로서 유아가 표상하는 방식, 즉 교실공간에 남긴 그들의 흔적을 이해하도록 돕는 대안적 실천으로(Dahlberg, Moss, & Pence, 2016), 본 연구에서 교사가 유아들의 공간경험을 일지에 기록하는 것은 ‘만들어가는 공간’ 실행에 있어 매우 중요한 과정임을 알 수 있었다. 이는 유아와 교사가 함께 교실을 공동구성하기 위해 유아의 놀이와 공간경험을 관찰하고 기록하며 이해하고자 노력하는 교사 역할의 중요성(이지영, 김민정, 2022; 이화여자대학교 사범대학 부속이화유치원, 2021)을 시사한다.

둘째, 교실공간에 남겨진 경험의 흔적들은 유아들의 지속적인 경험으로 이어지게 되었고, 처음에는 혼자 혹은 몇몇 유아에 의해 만들어졌던 공간이 오랜 시간 교실공간에 남아 있게 되면서 점차 많은 유아들이 참여할 수 있는 우리들의 공간이 되어갔다. 우리들의 공간에서 유아들은 각자의 흥미와 요구에 따라 그 공간을 변화시켜나갔다. 암묵적으로 그 공간의 모든 사람들이 공동으로 이용할 수 있는 공간이라는 인식의 변화가 일어난 것이다. 물론 놀이하는 유아들 간 갈등이 생기고 조율하는 과정을 거치기도 하였지만, 누구나 그 공간에 들어올 수 있었고, 누구나 그 공간을 변화시키고 바꾸어갈 수 있었다. 교실은 유아 혼자만의 세계를 창출하는 공간인 동시에 학급 유아 모두가 공유할 수 있는 공간이다(Olson, 2019). Olson(2019)의 주장과 같이 본 연구에서도 교실공간이 모두가 공유하는 다수의 공간, 다중적 공간이 되면서 같은 공간이라도 자신의 놀이주체에 따라 공간을 더욱 다양하게 변화시키고 만들어감을 알 수 있었다. 본 연구결과는 공간이 상호관계의 산물로서 다양하고 이질적인 특성이 존재하는 곳이며, 완성이 아닌 끊임없이 구성되는 과정 안에 존재하는 곳이라는 김효진(2020)의 주장과도 맥을 같이한다.

이렇게 유아와 교사가 함께 교실공간을 만들어가는 과정에서 교실공간을 이전과 다르게 변화시키는 힘으로 작용하는 것은 교실공간 속 관계맺음을 통해 일어나는 실험과 차이 경험, 이해를 통한 다르게 '되기'였다. 이에 대해 논의하면 다음과 같다. 첫째, 유아-물질, 유아-유아는 관계 속에서 마주치며 끊임없이 실험하게 되는데, 이러한 실험은 교실공간을 예기치 못한 방향으로 변화시켜나가는 힘으로 작용하였다. 본 연구에서 유아들이 구성한 교실공간 중에서도 오랜 기간 다수의 유아가 참여하며 변화를 거듭한 공간에서 지속적인 실험이 일어나고 있음을 관찰할 수 있었다. 교실공간은 시작과 끝이 없고 정해진 길이 없는 유연하고 매끈한 공간으로, 유아들 누구나 들어왔다 나갔다가 반복하며 실험할 수 있는 공간이었고, 어떤 정해진 목적 없이 유아 자신의 새로운 방법으로 실험할 수 있는 공간이었음을 알 수 있었다. 이러한 공간은 Deleuze와 Guattari(2021)의 리즘에 비유될 수 있다. 원래 리즘이란 하나의 고정된 질서를 가진 나무뿌리와는 전혀 다른 뿌리줄기 식물로, Deleuze와 Guattari(2021)는 어떤 지점이든 다른 지점과 연결되고 접속되며 시작과 끝이 없이 서로 얽혀있는 상태, 선형적으로 결정된 고정된 질서가 없고 복잡하게 얽혀있는 잠재성의 상태를 리즘이라 하였다. 그리고 Deleuze와 Guattari(2021)는 이 상태에서 끊임없이 일어나는 실험으로부터 생성이 일어나는 과정에 주목하였다. 즉, 유연하고 매끈한 공간은 리즘의 상태이며, 이곳에서의 끊임없는 실험은 '사이'라는 새롭고 다른 길을 찾아가는 힘으로 작용하고 있었다. Deleuze와 Guattari(2021)는 홈페이지 공간과 매끄러운 공간은 대립적인 것이 아니며, 어떤 공간이 더 우위에 있지 않고 사실상 서로 혼합된 채로만 존재한다고 밝히고 있다. 이를 교실공간에 대입하여 생각해보면, 변화를 수용하지 않거나 변화가 거의 일어나지 않는 공간은 홈페이지 공간으로 볼 수 있으며, 유아들의 놀이와 경험에 의해 변화가 만들어질 가능성이 있는 공간은 매끄러운 공간으로 볼 수 있다. 이 두 공간은 교실공간에 함께 존재하고 있으며, 유아-유아, 유아-교사의 관계에 따라 홈페이지 공간이 매끄러운 공간으로 이행하기도 하며, 매끄러운 공간 역시 홈페이지 공간으로 이행할 수 있음을 의미한다. 이는 교사가 유아들의 다양한 실험을 지지하고 지원하는 리즘의 상태인 매끄러운 공간에서 새로운 공간이 생성될 수 있음을 의미하므로, 리즘의 상태를 이해하고 교실공간이 매끄러운 공간이 되도록 노력하는 교사 역할의 중요성을 시사한다.

둘째, 유아-유아, 유아-교사가 서로 관계맺는 가운데 서로의 차이를 경험하게 되고, 그 차이 경험은 서로에게 영향을 미침으로써 다르게 '되기'로 이끌며 교실공간을 새롭게 변화시키는 힘으로 작용하였다. 단지 차이를 경험하는 것으로 끝나는 것은 변화를 요구하지 않고 '되기'도 일어나지 않는다. 차이가 서로에게 영향을 미침으로써 '되기'로 나아갈 때 변화가 일어나게 된다. 본 연구에서도 교실공간에서 일어나는 동적인 놀이에 대한 교사와 유아의 생각 차이에 대해 대화하고 협의하는 과정을 통해 교사와 유아가 서로에게 영향을 미쳤다. 이를 통해 동적인 놀이를 할 수 없는 교실공간이 아닌 교실 안에서 가능한 방법으로

동적인 놀이를 할 수 있는 공간, 즉 사이의 공간으로 변화를 만들어갈 수 있었다. 교실공간에서 일어나는 유아-교사의 차이는 갈등과 논쟁을 일으키는 요인이 되었지만, 서로의 차이를 인정하고 이해하며 그 차이를 조절해가고 타협해가는 과정에서 '되기'가 일어나는 힘으로 작용하고 있었다. 서로 관계 맺으며 상호작용하는 과정에서 서로 공동의 의미를 나누게 되고, 이를 통해 자아로부터 벗어나 타자의 경험을 체험하게 되며 자신의 경험 세계의 범위를 확대해 나가게 된다(장사형, 2009). 주체성은 특정한 정체성에 붙어있는 것이 아니라 주체성이 되어가는 과정으로(Kim, 2019), 유아와 교사 모두 주체성을 가지고 객체 안에서 차이를 경험하고 영향을 주고 받을 때 되기, 즉 생성(Deleuze & Guattari, 2021)을 이끌며 교실공간의 변화 가능성을 열어둘 수 있음을 시사한다.

본 연구는 유아와 교사가 자유놀이 시간에 교실공간을 어떻게 만들어 가는지, 교실공간을 다르게 변화시키는 힘은 무엇인지에 대해 실천 사례를 통해 알아보았다. 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 '생성'이라는 새로운 관점으로 유아와 교사가 함께 만들어가는 공간의 의미를 재해석하였다. 생성 관점은 2019 개정 누리과정의 만들어가는 교실공간과 지향하는 바가 같다. 본 연구를 통해 교사가 교실공간에서 일어나는 유아들의 경험에 대한 의미를 새롭게 바라보며, 유아가 교실공간을 변화시키고 만들어가는 과정에 대해 보다 깊이있게 성찰하고 지원해줄 수 있는 새로운 시각을 제공하였다는 데 의의가 있다. 둘째, 본 연구는 자유놀이 시간에 이루어지는 유아들의 놀이와 활동을 통해 만들어가는 공간을 탐색하였다. 놀이 중심의 2019 개정 누리과정을 현장에 적용하는 데 있어, 교사들은 유아들과 함께 만들어가는 공간 실행에 대해 어려움을 겪고 있었다(구가령, 임부연, 2020; 김대욱, 2021; 조운주, 2020). 따라서 본 연구는 2019 개정 누리과정의 만들어가는 공간에 대해 관심을 가지고 있는 현장의 교사와 연구자에게 실제적 실천 방안의 예를 공유하였다는데 의의가 있다. 셋째, 유아와 교사가 함께 교실공간을 만들어가기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하였다. 본 연구에서도 유아들이 주체성을 가지고 교실공간을 만들어 나갔으며, 교사는 유아의 주체성을 존중하되 교사 역시 주체성을 가지고 유아들의 교실공간에서의 경험을 관찰하고, 기록하고, 지원하였다. 뿐만 아니라 유아-유아, 교사-유아 간 생각과 경험의 차이가 발생할 때 교사가 가치있다고 생각하는 방향으로 이끌기보다, 유아들과 협의하며 새로운 길을 모색하였다. 박은혜 외(2021)는 유아와 교사 모두 적극적으로 의견을 제시하고, 문제를 해결하며 그 결과에 대해 공유할 때 높은 수준의 상호 주체성을 만들어갈 수 있다고 하였다. 본 연구를 통해 유아와 교사가 함께 교실공간을 만들어가기 위해서는 유아와 교사의 상호주체성이 매우 중요하며, 사례를 통해 교사의 역할에 대해 생각해볼 기회를 제공하였다는데 의의가 있다.

끝으로 본 연구의 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 자유놀이시간에 유아와 교사가 자연스럽게 교실공간을 만들어가는 것에 초점을

두고 탐구하였다. 놀이 중심 교육과정을 운영하는 경우, 자유놀이에서 이루어진 교실공간에 대한 경험은 집단활동과도 긴밀하게 연계되어 이루어진다. 따라서 후속연구에서는 만들어가는 교실공간 연구에 있어 자유놀이와 연계해서 이루어지는 집단활동도 함께 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 교실공간의 생성이라는 것은 필연적으로 이전 공간의 전환, 소멸, 해체와 함께하며 새로운 생성으로 변화를 이루어나가게 된다. 그러나 본 연구는 교실공간 생성에 대한 기초 연구로서, 생성에 주로 초점을 두고 있어 전환, 소멸, 해체와 관련된 공간 생성의 흐름에 대한 사례를 담지 못한 아쉬움이 있다. 추후 공간 생성의 역동적 흐름을 살펴볼 수 있는 연구가 이루어지기를 기대한다. 셋째, 본 연구는 만 5세 학급 유아만을 대상으로 하였다. 만 5세 학급 유아들은 만 3세와 만 4세 학급 유아에 비해 보다 활발한 상호작용으로 교실공간을 구성해나가게 된다. 또한 본 연구대상 학급인 풀꽃반은 3년간 혹은 2년간 같은 반을 하였기 때문에, 서로에 대해 이해하고 공유하는 폭이 넓다고 볼 수 있다. 이에 만 5세 학급이라도 처음 같은 반이 된 학급의 유아들에 비해 교실공간에 대해 공유하고 합의하는 과정이 유아-유아 간에도 잘 이루어지는 편이었다. 학급의 담임교사 또한 유아·놀이 중심 교육에 대한 열의를 가지고 유아들이 주체적으로 실험하며 교실공간을 만들어나갈 수 있도록 다양한 지원을 하고 있었다. 교실공간은 교사의 역할, 학급 분위기, 유아들의 흥미와 성향, 환경적 특성과 서로 영향을 주고받으며 만들어진다. 따라서 교육현장의 다양하고 복잡한 맥락을 반영하여 교실공간을 만들어나가는 다양한 사례연구가 이루어질 필요가 있다. 이를 통해 만들어가는 공간에 대해 관심을 가지고 있거나 어려움을 겪는 현장의 교사들에게 보다 다양한 시각을 제공해줄 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강주희, 이대균(2021). 코로나19에 따른 놀이중심 교육 운영의 어려움을 통해 발견된 ‘공간이 만들어 낸 놀이’. **열린유아교육연구**, 26(2), 211-240.
<http://dx.doi.org/10.20437/KOAECE26-2-09>
- 강지애(2019). 교실공간 공동 구성 과정에서 나타난 유아의 참여와 공간의 의미 탐색. 한국교원대학교, 박사학위논문.
- 강지애, 조부경(2018). 참여연구과정에서 유아들이 부여하는 유치원 공간의 의미. **유아교육연구**, 38(6), 249-272. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2018.38.6.010>
- 공혜영, 이경화(2020). 놀이공간으로서 유아교실의 장소성 탐색. **생태유아교육연구**, 19(4), 1-24. <http://doi.org/10.30761/ecoece.2020.19.4.1>
- 교육과학기술부, 보건복지부(2012). **3-5세 연령별 누리과정 해설서**. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.
- 교육부, 보건복지부(2019a). **2019 개정 누리과정 놀이실행자료**. 서울: 교육부, 보건복지부.
- 교육부, 보건복지부(2019b). **2019 개정 누리과정 해설서**. 서울: 교육부, 보건복지부.
- 구가령, 임부연(2020). 놀이 공간으로써 유아교실에 대한 교사의 인식과 실천 연구. **한국보육지원학회지**, 16(4), 111-133.
<https://doi.org/10.14698/jkcce.2020.16.04.111>
- 구고은, 양지원, 이현정, 정현숙, 박선희(2012). 대화를 통한 교사의 유치원 공간 인식 변화. **어린이교육비평**, 2(1), 69-100.
- 권선영(2018). 유아와 교사가 경험하는 실존적 공간으로서 유치원의 장소성. **디지털융복합연구**, 16(1), 35-45. <https://doi.org/10.14400/JDC.2018.16.1.035>
- 권선영, 정지현, 박선미(2017). 유아와 교사가 인식하는 유아교육기관 바깥놀이 공간의 의미 탐색. **한국산학기술학회논문지**, 18(1), 85-94.
<https://doi.org/10.5762/KAIS.2017.18.1.85>
- 김대욱(2021). 2019 개정 누리과정에서의 공간 관련 교사의 어려움 및 공간 활용 방안에 대한 협력적 실행연구. **열린유아교육연구**, 26(1), 279-307.
<http://dx.doi.org/10.20437/KOAECE26-1-12>
- 김효진(2020). 공간에 대한 인문학적 사유와 유아교육에의 함의. **유아교육학논집**, 24(5), 253-276. <https://doi.org/10.32349/ECERR.2020.10.24.5.253>
- 박은혜, 김희진, 성원경, 이성희, 박선희(2021). **영유아교육과정**. 서울: 창지사.
- 이지영, 김민정(2022). 2019 개정 누리과정에서 공립교사의 자율성에 대한 인식, 발현 및 의미. **한국교육문제연구**, 40(2), 25-54.

<https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.2.025>

- 이현재, 이상봉, 강동수, 이중원, 임진아(2016). **공간에 대한 철학적 이해**. 서울: 라움.
- 이화여자대학교 사범대학 부속이화유치원(2021). **놀이, 배움, 가르침의 통합을 위한 유아 교육 바로알기**. 서울: 창지사.
- 이효원, 조희숙(2019). 유아교육기관에서 유아들이 체험하는 공간의 의미. **생태유아교육연구**, 18(3), 293-323.
- 장사형(2009). 일상적 대화의 도덕교육적 함의. **교육철학**, 37, 203-230.
- 조용환(2019). 2019 동계 교육학 질적 연구방법론 워크숍: 질적연구의 원리와 기법. 서울: 서울대학교교육연구소.
- 조운주(2020). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험. **육아지원연구**, 15(3), 105-125. doi : 10.16978/ecec.2020.15.3.005
- Bollnow, O. (2011). 인간과 공간[*Mensch und rum*]. (이기숙 역). 서울: 에코리브르. (원전은 1963에 출판).
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2016). 새로운 이해와 실천을 열어가기: 평가의 언어[*Beyond quality in early childhood education and care: The language of evaluation*]. (김희연, 신옥순, 염지숙, 유혜령, 정선아 공역). 제3판. 서울: 창지사. (원전은 2013에 출판).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2021). 천개의 고원[*Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie 2*]. (김재인 역). 제10판. 서울: 새물결. (원전은 1980에 출판).
- Heidegger, M. (2013). 존재와 시간[*Sein und zeit*]. (박찬국 역). 서울: 세창출판사. (원전은 1927에 출판).
- Kim, B. S. (2019). Flight of leaves: Creation of worldly space. *Journal of Childhood Studies*, 44(5), 24-43. <https://doi.org/10.18357/jcs00019330>
- Lefebvre, H. (2011). 공간의 생산[*La production de L'espace*]. (양영란 역). 서울: 에코리브르. (원전은 2000에 출판).
- Olsson, L, M. (2019). 들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기[*Movement and experimentation in young children's learning*]. (이연선, 이경화, 손유진, 김영연 공역). 제3판. 서울: 창지사. (원전은 2009에 출판).
- Yin, R, K. (2021). 사례연구방법[*Case study research: Design and methods*]. (신경식, 송민채, 신현섭, 조수현, 서이안 공역). 제6판. 서울: 한경사. (원전은 2018에 출판).

ABSTRACT

A Case Study on the Process of Creating the Classroom Space Together with Children and a Teacher

Hyejung Ham (Doctoral Student, Ewha Womans University)

Jungae Ohm (Professor, Ewha Womans University)

The purpose of this study is to explore the classroom space that children and a teacher created together based on the 'becoming' perspective of space. The participants of this study were 26 children in the 5-year-old class and a teacher of S Kindergarten. The study period was from March to May 2022. Data such as participatory observation, interview, and class journal were collected, and they were analyzed based on the general method of qualitative coding. The results were as follows. First, children and a teacher created the classroom space leaving traces of experience in the classroom space and educational journal. As the traces remained in the classroom for a long time, the space gradually became a multi-space where everyone can participate and various experiences coexist, and the children changed and expanded the classroom space by adding experience to the space. Second, 'becoming' through constant experimentation in the relationship between children-environment, children-children, and children-teacher and experience of difference in relationship acted as a force to change and create the classroom space. This study showed practical cases of a teacher and children creating the classroom space from the perspective of 'becoming'. Thus, it is meaningful to provide teachers in the field with practical practice plans and various perspectives on space that are emphasized in the 2019 revised Nuri Curriculum in early childhood education practice.

Key words: space, classroom space, relationship, becoming

Birkland의 사건 중심 정책학습 모형을 활용한 AI·SW교육 정책변동 분석*

이 정 민** · 정 제 영***

AI·SW의 발달은 다양한 분야에서의 기술융합을 이루면서 교육 분야에까지 변화의 파장을 일으키고 있다. 이러한 측면에서 미래교육으로 표상되는 AI·SW교육 정책변동과 이후 정책확산이 발생하는 기제들에 대해 살펴보는 것은 향후 정책발전에 유용한 시사점을 제공할 것으로 기대한다. 본 연구는 AI·SW교육 정책과 관련하여 '딥마인드 챌린지 매치'와 '코로나19로 인한 온라인 개학 시행'이라는 초점사건 이후 의제관심 증가와 집단동원 및 아이디어 논쟁을 거쳐 정책변동이 되기까지의 과정과 정책확산 기제를 살펴보았다. 연구결과, '정책변동 1기'에는 과거에 내린 결정들을 정련화하려는 시도로써 '도구적 학습'이 나타난 반면, '정책변동 2기'에는 환경 변화에 따른 정책대응으로 '사회적 학습'과 경쟁적 기제로 인하여 정책이 확산된 것으로 나타났다. 본 연구의 결과를 중심으로 정책변동 과정에서의 주도 집단의 영향력과 정책확산 시 정책지식의 누적에 따른 정책학습의 중요성에 관하여 논의하고 정책적 시사점을 제시하였다.

주제어: AI교육 정책, SW교육 정책, 초점사건, 정책변동, 정책학습

논문 접수: 2022/07/28 수정본 접수: 2022/09/06 게재 승인: 2022/09/22

* 이 논문은 2020학년도 이화여자대학교 대학원 장학금 지원에 의한 논문임.

** 한국교육개발원 연구원

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

I. 서론

사람들은 지금 마주하는 현재의 삶과 그동안 삶을 이해하고 접근했던 세계관 사이에 감당하기 어려운 괴리감이 느껴질 때야 비로소 변화를 수용하게 된다(Rushkoff, 1996). 이를 정책적인 측면에서 접근한다면, 재난 등의 초점사건(focusing event)이 발생해야만 의제가 형성될 수 있다는 Birkland의 주장과 일맥상통한다(Birkland, 2009).

제2차 산업혁명의 발전은 이전까지 개인 간에 행해지던 도제식 교육을 공적인 영역으로 확장시킴으로써 근대 학교제도의 단초를 제공하였다(홍선주 외, 2016). 이러한 측면에서 제4차 산업혁명으로 인한 학교교육의 새로운 변화가 요청되고 있는 실정이다. 한편, 인공지능(Artificial Intelligence: 이하 AI)의 도입에 따른 산업의 자동화는 전문 기술의 영역뿐만 아니라, 제조업을 비롯한 다양한 분야로 전이되면서 사회·경제 전 분야에 걸쳐 변화를 꾀하게 되었다. 특히, 4차 산업혁명을 기점으로 그동안 분절적으로 이루어져 왔던 개별 기술 간의 융합은 지식산업과 플랫폼 경제의 확산, 산업구조뿐만 아니라 일하는 방식을 비롯한 조직문화에까지 영향을 미치게 되었다(정제영, 2017). 이러한 상황적 맥락에서 학교교육은 얼마만큼 변화를 수용하고 있는 것일까? 일부 매체에서는 첨단기술 발달을 통해 일하는 방식에는 큰 변화가 나타난 반면, 학교 현장은 여전히 일방향적 주입식 교육을 지속하고 있음에 문제를 제기하였다(대구일보, 2019. 4. 22.; 에듀인뉴스, 2020. 12. 09.).

전통적인 방식의 교육체제가 지닌 획일성과 경직성, 입시 중심의 교육과정과 평가 등으로 인한 학교교육의 문제는 꾸준히 제기되어 왔다(김경애, 류방란, 2019). 그동안 미래교육에 대한 지향은 주입식 교육에 대한 탈피에 머무르고 있었고, 미래교육에 대한 초기 연구들은 AI가 제공하는 프로그램에 대한 막연한 저항감 등을 다루는 경우가 많았다. 이는 AI가 교육현장에 투입될 경우 교사와의 협업이 아닌, 역할 이원화에 따른 혼란감을 초래할 것으로 예측하였기 때문이다. 그러나 코로나19 여파로 인해 학교교육 역시 또 다른 세계관으로의 변화가 필연적이게 되었다. 이러한 측면에서 교육부는 소프트웨어(Software: 이하 SW) 교육의 중요성을 인식하고, '2015 개정 교육과정'에 SW 기초 소양을 부각시키게 되었다(신희남, 안성훈, 2020),

AI에 대한 교육 분야에서의 관심은 코로나19 발생 이전에도 강조된 바 있다. 이는 인간과 기계와의 지능 대결로 표상된 이세돌과 알파고의 2016년 3월 바둑 대결에서 비롯된 것이다. 세기의 대결이라고 불렸던 이세돌과 알파고의 대국은 AI에 대한 일반 대중들의 높은 관심을 불러일으켰으며, 이후로 공상과학 영화의 소재 혹은 일부 산업에서 제한적으로만 활용되었던 AI를 일상에도 도입하려는 시도들이 생겨나기 시작한 것이다(강우규, 김바로, 2018). 이처럼 일정 기간 동안, 대중의 관심을 집중시킨 사건 발생 이후 실제 정책의 집행 및 확산 과정에서 나타난 정책학습을 고찰하는 것은 의미가 있을 것이다. 정책변동의 관점

에서 위기, 사고와 관련한 초점사건 발생 이후의 정책실패와 이로 인한 학습은 실제로 정책과정을 촉진시키는 영향력으로 작용하기 때문이다.

새로운 교육적 접근으로의 AI와 SW를 활용한 교육의 방식은 과거 획일적인 방식의 교육에 대한 탈출구가 될 수 있을까? 본 연구는 미래교육으로 표상되는 AI와 SW를 구분하는 학문적 논의에 앞서, 실제로 AI·SW교육 정책이 어떠한 사건에 의하여 변화하고 확산되는 지에 대한 전개 과정을 살펴보고자 하였다. 그동안 교육정책 분야에서는 초점사건을 정책변화의 핵심 요인으로 규정하는 특정 이론들 중에서도 주로 정책결정자의 역할을 부각시키는 Kingdon의 정책흐름 모형을 적용한 연구들이 많았다(박지연, 2021; 이희숙, 정제영, 2012). 그러나 Kingdon의 모형은 분절적으로 작동하던 문제, 정책 대안, 정치의 흐름을 하나로 통합하는 과정에서 정책결정자의 역할만이 부각된다는 한계를 지닌다고 볼 수 있다. 한편, Birkland(2009)의 모형은 시간의 흐름에 따라 정책 아이디어가 쇠퇴하거나 정책지식이 축적되는 현상이 또다시 정책결정에 영향을 미치게 되는 과정을 분석하는 것에 유용한 분석틀이다. 이러한 측면에서 Birkland(2009)의 모형을 적용하여 정책변동의 과정을 통합적으로 분석하고 고찰하는 것은 의미 있을 것으로 보인다. 본 연구에서는 Birkland의 사건 중심 정책학습 모형을 활용하여 AI·SW를 활용한 교육정책의 실제적인 변화과정을 초점사건을 중심으로 추적함으로써 향후 정책발전을 위한 시사점을 제공하고자 하였다.

II. 이론적 배경

1. AI·SW교육

교육 분야를 비롯한 각기 다른 영역에서 모든 지식과 정보들을 데이터화하고 이를 분석하는 알고리즘을 적용하여 인간의 선호를 예측하는 일은 어느새 우리에게 익숙한 서비스가 되었다(김경애, 류방란, 2019). 빅데이터, 클라우드 등의 대중화는 학교 현장에도 적지 않은 영향을 미쳤으며, 그 중에서도 AI와 SW에 관한 정책적 관심이 집중되고 있다. AI와 SW가 교육 분야에서 주목받기 시작한 것은 2016년 알파고 사건 이후라고 볼 수 있다. 다른 국가와는 달리, 우리나라는 4차 산업혁명에 대한 논의가 처음 등장했을 당시에 AI나 SW에 대해 별다른 관심을 보이지 않았다. 일례로 미래창조과학부에서 발간하였던 정책동향 보고서는 ‘AI기술 현황’, ‘SW교육’, ‘사물인터넷 보안’ 등 과학기술 동향을 주제로 다루면서도 3월 말이 되어서야 4차 산업혁명을 첫 번째 꼭지로 다룬 바 있다(맹미선, 2017).

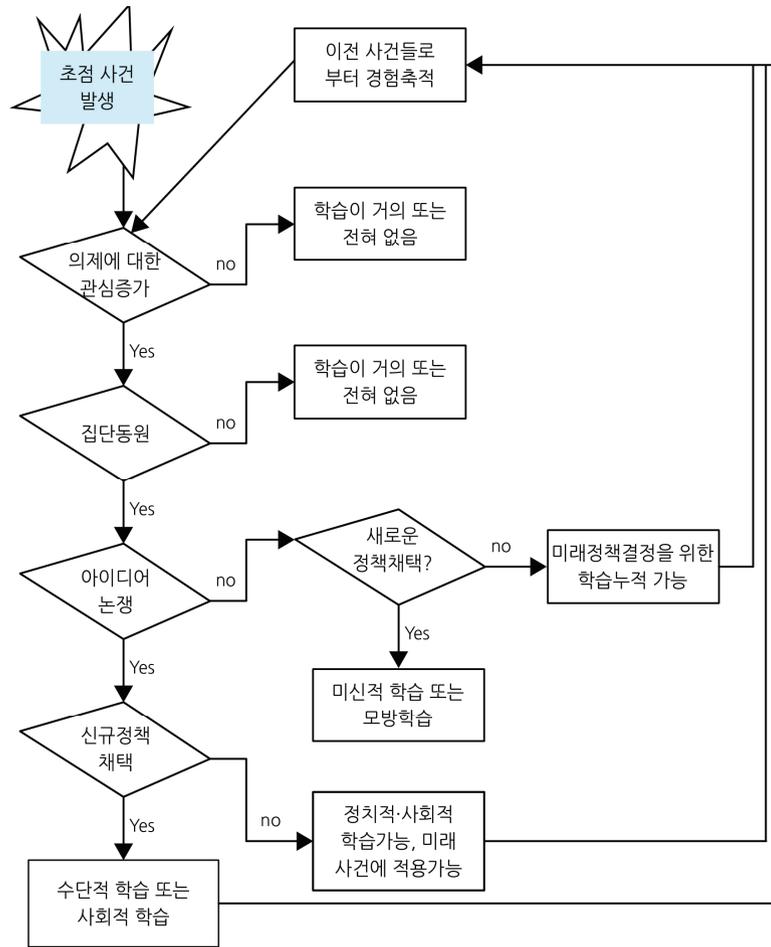
AI이라는 용어는 2007년에 McCarthy에 의하여 “지능적인 기계, 특별히 지능적인 컴퓨터 프로그램을 만드는 과학 또는 기술”이라고 최초로 정의되었으며, 최근 변화무쌍한 기술

발전에 따른 프로그램, 로봇, 혹은 이를 다루는 학문 분야를 망라하여 활용되고 있는 실정이다(김영환, 2021). 한편, 2019년 10월 12일 문재인 대통령의 AI에 관한 기본 구상 발표를 바탕으로 국가전략이 수립되었으며, 2020년 8월에는 대통령 직속 4차산업혁명위원회 전체 회의를 통하여 관계부처합동으로 전국민 디지털 리더십 함양을 위한 ‘AI·SW 교육 확산 방안’이 발표된 바 있다(전인성, 김수환, 송기상, 2021).

SW교육은 컴퓨팅 역량을 바탕으로 자료를 모으고, 분석하며, 문제를 효율적으로 해결하는 과정을 통해 지식을 창조적으로 만들어내는 ‘컴퓨팅 사고력(Computational Thinking, 이하 CT)’ 교육을 의미한다(교육부·미래창조과학부, 2016). CT라는 용어에 대한 논의는 영국, 핀란드, 미국 등 선진국에서 코딩 혹은 프로그래밍 교육 분야에서 주로 다루어 왔으며, 국내에서도 ‘2015 개정 교육과정’을 통하여 CT의 중요성이 강조되기 시작하였다(이소율, 이영준, 2017). 그러나 몇몇 연구에서는 SW교육에 대한 기존 논의가 미흡함에 대해 문제를 제기하고 있다. 일례로 초·중등학교에서는 프로그래밍을 배운다는 명목 하에 SW교육을 단순히 코딩교육으로 인식하고 있는 반면, 중앙부처 차원에서는 창의융합 인재를 위한 교육 방안으로 강조하는 등 현장과 유리되는 정책이 지속되었기 때문이다(엄규리, 김태형, 2020). 한편, ‘알파고 쇼크’ 이후로 AI에 대한 관심이 급증하자 정책 문서에서는 ‘AI’와 인재가 결합되면서 이를 실현 가능하게 하는 교육의 기능으로 SW를 제시한 바 있으나, 컴퓨터, 정보·기술 관련 전공 분야에서는 보다 기술적인 측면에서 AI를 SW의 하나의 영역으로 인식하는 추세이다(관계부처합동, 2022; 엄규리, 김태형, 2020). 최근 교육부(2021)는 미래교육의 지렛대로서 국가정책의 중·장기적 비전을 제시하고, AI와 SW를 활용한 새로운 교육적 접근을 통해 과학기술 분야와의 결합을 시도하고 있다.

2. 초점사건과 Birkland의 모형

Birkland의 사건 중심 정책학습 모형은 초점사건 이후, 의제로 부각된 새로운 정책 아이디어를 실제로 어떻게 정책결정에 적용하여 변화를 미치는지를 살펴보는 이론이다(Birkland, 2009). Birkland는 ‘초점사건’이라고 불리는 대중의 관심을 집중시키는 이슈가 발생하였을 때, 다양한 시점에서의 조치가 일어날수록 학습의 가능성이 커지며, 이러한 학습의 결과로 정책변화의 가능성 역시 높아질 것으로 예측하였다(이동규, 2014).



[그림 1] Birkland의 사건 중심 정책학습 모형

출처: Birkland(2009)

위의 [그림 1]의 ‘Birkland의 사건 중심 정책학습 모형’에서 ‘초점사건’이란 대중의 관심을 끌어 특정 정책 이슈를 부각시키는 갑작스럽거나 예외적인 사건들로 정의된다(Birkland, 2004). 이러한 초점사건이 정책에서 화두가 된 것은 대중의 관심을 기반으로 정책결정자들의 문제 인식과 해결 방안을 촉구하는 것에 큰 영향을 미치기 때문이다(이종곤, 2018). Birkland의 정책학습 모형을 활용한 국내·외 연구들은 국가 수준의 위기 및 재난사건 등을 중심으로 한 정책변동 과정을 다루어 왔다. 구체적으로는 9.11 테러 사건과 후쿠시마 원전 사고, 메르스와 코로나19와 같은 감염병 확산 등을 중심으로 나타난 정책변동에 대한 연구

가 수행되었다(Birkland, 2004; Brasil, Capella, & Ferreira, 2021). 선행연구에서는 초점 사건을 단일사건과 후속사건을 포함하는 사건의 집합으로 보고, 정책실패를 드러내는 기회이자 정책을 촉진하는 매커니즘(triggering mechanism)으로 접근하여 정책변동 과정을 규명하였다(이동규, 2012).

한편 국내 선행연구들에서는 주로 정책학 분야에서 Birkland의 모형을 활용하였으며(이동규, 2014; 이영웅, 이규명, 이동규, 2019; 이종곤, 2018), 국내 교육정책 분야에서는 초점사건을 정책변화의 핵심 요인으로 규정하는 특정 이론들 중에서도 쓰레기통 모형을 확장한 Kingdon의 정책흐름 모형을 적용한 연구들이 많았다(박지연, 2021; 이희숙, 정제영, 2012). 한편, Birkland의 모형이 초점사건을 중심으로 한 정책변동의 분석 틀로서 유용한 면이 있지만 이를 적용한 선행연구들은 전 세계적으로 이목을 집중시킨 테러나 감염병 확산과 같은 재난을 중심으로 한 정책변동에 국한되었다는 제약이 있었다. 따라서 재난 이외에도 대중 이슈를 촉발시킬만한 또 다른 측면의 초점사건을 중심으로 한 새로운 모형이 개발되어야 할 필요성이 있다.

3. 정책학습과 정책확산

공공정책은 복잡성, 불확실성과 모호성을 동반할 수 있으며, 합리적 의사결정이 불가능한 상태에서 이들 간의 상호복합적인 역동으로 인하여 정책이 결정되기도 한다. 따라서 보다 정교한 정책분석에 대한 요구들로 인하여 정책학습의 중요성이 부각되기도 한다. 정책학습을 유형화한 May(1992)는 정책실패의 중요성을 강조하였으며, May의 정책실패에 대한 강조는 상술한 Birkland(2004, 2009)의 모형에도 영향을 주었다.

일부 연구에서는 정책학습에 의한 확산은 정책결정자가 다른 자치단체가 도입한 정책의 성공 혹은 실패에 대한 정보에 근거하여 정책결정자들이 당면한 문제해결의 매커니즘으로 설명한 바 있다(조일형, 2013). 그러나 보다 전통적인 관점에서는 과거 정책의 결과나 새로운 정보를 참고하여 정책의 목표나 기법, 수단 등을 조정하려는 의식적인 노력으로 정책학습과 정책성패를 연결하여 개념화하였다(Hall, 1993).

정책학습과 정책확산의 관계성을 살펴보기에 앞서, 정책학습의 유형에 대한 이해가 선행될 필요가 있다. May는 정책변동과 학습의 논의를 종합하여 정책학습의 유형을 체계화하였는데, 크게 ‘정책학습’ 과 ‘정치적 학습’ 두 가지로 구분될 수 있고, 정책학습에는 ‘도구적 학습’, ‘사회적 학습’ 이 포함된다(이영웅 외, 2019). 정책학습이 정책 자체 혹은 조직 내부 변화에 대한 접근이라면, 정치적 학습은 정책목표와 전략에 대한 학습으로 볼 수 있다. 도구적 학습은 정책목표를 달성하는 과정에서 성과가 나타났을 때 성공적인 정책학습으로 보는 ‘정책도구로서의 학습’에 주된 관심을 둔다(Sabatier, 1993). 또한 사회적 학습은 엘리

트 집단의 신념이 변화 또는 확증될 때 발생 가능하며, 이러한 측면에서 정책문제, 정책범위 또는 정책목표가 주요 관심사가 된다(이종열, 손원배, 2012). 마지막으로 정치학습은 주어진 정책영역에서 대안으로 제시된 아이디어가 실현 가능성이 있는 지를 주목한다.

<표 1> 정책학습 유형

구분		내용
정책학습	도구적	<ul style="list-style-type: none"> 주어진 정책목표에 따른 새로운 정책수단 모색 정책실패의 원인을 파악함으로써 더 효율적인 수단을 발견하려는 노력
	사회적	<ul style="list-style-type: none"> 정책목표 혹은 근본적인 정책문제에 대한 학습 정책목표의 재정의 혹은 범위 수정
정치적 정책학습		<ul style="list-style-type: none"> 특정 정책을 계속 유지하게 하는 전략에 대한 학습 과정 특정 집단 내에서 채택된 전략과 실현가능성에 대한 판단, 인식

출처: May(1992)의 내용을 재구성함.

한편 정책확산을 다루고 있는 선행연구들은 정책확산이 특정 문제 해결을 위한 대안이자, 인접한 다른 지역의 동일한 정책을 채택하는 현상으로 정의하고 있다(이정철, 권혁준, 2015). 공공정책의 경우 다른 조직의 사례를 모방하여 문제해결 과정을 탐색하고 이를 적용하는 것이 재원 사용의 측면에서 효율적이기 때문이다. 한편, 정책확산의 메커니즘은 외부와 내부 영향요인에 따라 구분되는데, 정책결정자의 학습 능력이 자생적으로 발휘된다면 ‘내부 정책학습’으로, 학습 원천이 다른 지방정부의 산출 효과에 기인한다면 ‘외부 정책학습’으로 분류된다(김혜정, 2017). 내부 정책학습은 정책목표나 기본적인 전략에 대한 검토보다 기술적 측면의 수정을 지향한다는 점에서 도구적 정책학습과 연결되어 설명될 수 있다(송경오, 2021).

내부 정책학습은 정책결정자가 다른 정부에서 채택된 정책의 성공 혹은 실패한 정책사례에 근거하여 정책효과에 대한 신념을 변화시킴으로써 정책을 확산시키는 메커니즘으로 설명될 수 있으며, 합리성에 근거를 둔 학습의 특성을 지닌다(Gilardi, 2010). 반면, 외부 요인보다 상대적으로 조직의 위계에 따라 작동하는 ‘경쟁과 모방’과 ‘강제’ 메커니즘이 대표적이며, 별다른 학습과정 없이 정당성에 기초한다는 특성을 지닌다(장석준, 2013).

<표 2> 정책확산 기제

구분	내용
정책학습 메커니즘	합리성에 근거한 것으로 정부가 직면한 문제상황을 해결할 정책수요가 높을 수록 강하게 작동하며, 정책결정자는 타 정부의 정책채택사례 등을 참고하여 자신에게 유용한 정보에 집중함. 즉, 다수가 채택한 정책을 차용함으로써 의사결정을 단순화하고 불확실성으로 인한 실패의 가능성을 최소화시킴
경쟁과 모방 메커니즘	조직목표가 불분명하거나 조직 환경이 불확실할 때 타 조직을 모방함으로써 작동하며, 신뢰성과 정당성을 유지하기 위해 다수가 채택하는 정책을 선택함
강제 메커니즘	조직이 의존하고 있는 다른 조직으로부터 공식 혹은 비공식적 압력을 받거나 조직이 기능하고 있는 사회·문화적 기대에 의한 압력에 의해 영향을 받음

출처: 이정철, 권혁준(2015), 장석준(2013)의 내용을 수정·보완함.

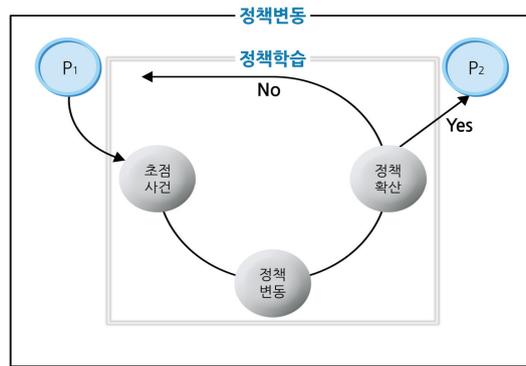
이 중에서도 국내 공공정책을 주제로 다룬 선행연구들은 다른 지역, 부처의 사례를 학습 대상으로 선정하여 외부 정책학습을 통한 경쟁이 정책확산의 주요 요인임을 밝혀왔다(김대진, 2015; 김혜정, 2017). 이는 안정성을 담보하지 못하는 현실에서 과거 집행된 바 있는 외부정책을 실험실(experiment laboratory)로 삼아 학습에 도달할 수 있기 때문이며, 이는 상술한 정책학습 유형 중에서도 사회적 학습에 해당된다. 사회적 학습은 정책이 지닌 가치와 핵심 신념이 대중의 기대에 미치지 못할 경우 규범이나 정책목표 등을 수정할 수 있는 이중순환적 특성 때문이다(송경오, 2021).

III. 분석틀

본 연구에서는 지능정보사회를 대비하기 위한 정부의 중·장기 교육정책이라고 불리는 AI-SW와 관련하여 중앙부처 혹은 국책연구기관의 간행물, 정책연구 보고서, 단행본, 학술대회 및 포럼 자료집 등과 더불어 관련 학술논문, 언론 기사 등을 수집하여 분석하였다. 또한, 해당 정책과 관련한 초점사건을 중심으로 정책변동을 살펴보기 위하여 Birkland(2009)의 사건 중심 정책변동 모형의 일부 과정을 축약하고, 정책확산의 개념을 보완하여 아래 [그림 2]와 같이 분석틀로 설정하였다.

본 연구에서는 AI-SW교육 정책변동의 초점사건으로 ‘딥마인드 챌린지 매치’와 ‘코로나19로 인한 온라인 개학 시행’을 선정하였다. 이는 ‘딥마인드 챌린지 매치’가 ‘알파고 쇼크’라는 담론을 확산시킬 만큼 AI-SW 등에 대한 대중의 관심을 촉진하였고(맹미선, 2017; 박지연, 2021), 이전 시기까지 부진하였던 관련 정책이 실제로 코로나19라는 재난 사건 이후 정책문건을 통해 AI와 SW가 미래교육을 위한 대안으로 강조된 계기가 되었기 때문이다.

[그림 2]와 같이 촉발기제로서 ‘초점사건’이 발생하면 의제에 대한 관심이 증가하고, 정책을 변화시키기 위한 집단의 선호 아이디어에 대한 논쟁이 발생하게 됨으로써(이동규, 2014) 모종의 정책변동을 위한 조건이 형성된다. 또한 본 연구에서는 정책변동이 발생한 이후에는 외부 혹은 내부 요인에 의한 정책확산으로 이어지거나 확산 없이 정책지식이 축적되는 단계에 이르게 된다고 보았다. 그리고 이와 같은 과정은 또 다른 초점사건의 발생에 의하여 순환·반복 가능한 것으로 보았다. 이는 모든 사건이 정책변동을 발생시키는 것은 아니지만 정책지식이 축적됨에 따라 후속 사건의 정책학습을 촉진한다는 Birkland(2009)의 이론에 기인한다.



[그림 2] 초점사건과 정책변동 과정

한편, 본 연구에서는 정책변동 이후 정책확산에 이르는 과정을 탐색하기 위하여 정책확산을 촉진하는 메커니즘에 대해 행정 분야의 학술연구에서 주로 다루었던 공공정책의 확산기제를 적용하였다(김대진, 2015; 이정철, 권혁준, 2015, 장석준, 2013). 실제로 선행연구들에서는 정책확산 메커니즘을 정책학습 등과 연결하여 원인을 규명하고자 시도하여 왔다(장석준, 2013).

본 연구의 분석틀은 기본적으로 Birkland(2009)가 제시한 사건 중심 정책변동 과정의 흐름을 따르지만 다음과 같은 측면에서 차이가 있다. 첫째, Birkland가 정의한 초점사건은 주로 재난에 주력하였지만 본 연구는 정책결정자의 경험까지도 포함할 뿐만 아니라 정책결정 직후 정책확산 유무에 따른 이후의 과정까지 추적한다는 점에서 차이가 있다. 둘째, Birkland는 정책이 채택되지 않은 결과를 학습의 관점에서 누적된 경험으로 접근하였으나 본 연구에서는 정책에 관한 다양한 정보와 지식의 총체라는 의미를 지닌 ‘정책지식’으로 해석하고 적용하였다. 셋째, Birkland(2009)의 모형에서 정책학습은 특정 단계에서 특정 양상으로 일정하게 발생하지만 본 연구는 정책변동 혹은 확산의 역동에 따라 정책학습이 불규칙적으로 나타날 수 있다는 가능성을 타진하였다.

IV. 연구 결과

본 장은 미래교육으로 표상되는 AI·SW교육 정책과 관련하여, 초점사건 발생 이후 의제 관심이 증가하고 집단동원 및 아이디어 논쟁을 거쳐 정책변동이 되기까지의 과정과 이후 정책확산이 발생하는 요인과 기제들에 대해 살펴보고자 하였다.

1. AI·SW교육 정책변동 1기(2016년-2019년)

가. 초점사건: 딥마인드 챌린지 매치(Google Deepmind Challenge match)

‘딥마인드 챌린지 매치’는 2016년 3월 9일에서 15일까지 개최된 알파고와 이세돌 9단의 바둑대국으로 AI에 대한 세간의 관심을 급증시킨 대표사건이다. 이 사건이 더욱 큰 주목을 갖게 된 원인은 그간 공상과학 영화의 소재 또는 일부 산업에 한해서 활용되는 첨단기술로만 인식되었던 AI가 인간과 대결하는 주체로 부각되었기 때문이다. 당시, 다수의 사람들은 가장 고지능적인 게임 중의 하나가 바둑이라는 점에서 이세돌의 승리를 기대하였다. 그러나 많은 이들의 예측과는 달리, 이세돌 9단은 구글의 AI 프로그램 알파고의 바둑 대결에서 실패를 마주하게 되었다. ‘딥마인드 챌린지 매치’는 소위 말하는 지능을 사용해 겨루는 ‘마인드 스포츠(Mind sports)’의 최후 보루라고 볼 수 있는 바둑에서조차 AI의 딥러닝 기술에 무너져 내린 사건으로 회자되었고, AI에 대한 기대와 두려움이 ‘알파고 쇼크’라는 표현으로 불리기 시작하였다(강우규, 김바로, 2018).

대국 이후, AI에 대한 대중의 관심은 이를 소재로 한 드라마들의 제작으로도 이어질 정도로 확산되었다. 또한, 알파고의 개발자인 Hassabis의 카이스트 ‘인공지능과 미래’ 강연에는 500명 이상의 학생, 취재진 등이 몰려오는 등 인산인해를 이루기도 하였다(중도일보, 2016. 3. 13.). ‘딥마인드 챌린지 매치’를 계기로 그동안 보이지 않는 기술로 치부되었던 SW에 대한 관심이 집중되는 한편, 당시 집권하였던 박근혜 정부는 미래창조과학부를 통하여 AI 기술을 전략산업으로 육성하고 ‘지능정보 사회 플랜’을 발표하게 되었다.

나. 정책변동

(1) 정책변동의 조건 형성

알파고 쇼크가 발생하기 이전에도 AI는 정부의 일부 정책에서 언급된 바는 있었으나 큰 주목을 받지 못하던 실정이었다. 실제로 ‘2015 개정 교육과정’의 가장 큰 변화 중 하나는 초·중등교육의 SW교육을 강화한 것임에도 불구하고, 교육대학 양성과정에서 예비 교원

을 대상으로 한 SW교육이 체계적으로 이루어지지 않는다는 보고가 있었으며, 교원 임용후보자 선정 경쟁시험에서 정보화 관련 분야 국가기술자격증 가산점 제도의 폐지가 문제 제기되기도 하였다(정영식, 2016). 그러나 이세돌 9단과 알파고의 경기가 끝난 3월 이후 미래창조과학부를 비롯하여 산업자원부, 행정안전부, 중소기업청 등 여러 관계부처에서 ‘4차 산업혁명’과 관련한 발전 전략을 분석하기 시작하였다(맹미선, 2017). 당시 “AI인재는 곧 SW를 다룰 수 있는 전문가”이며, AI를 성장시키기 위해서는 SW인재 확보가 시급하다는 인식이 확산되기 시작하면서 정보통신정책연구원(KSIDI), 한국행정연구원(KIPA) 등의 정부 출연연구기관에서는 빅데이터 정책을 주도하여 연구하기 시작하였다(정진우, 2020). 이 가운데 교육에서 더욱 화두가 되었던 분야는 ‘코딩교육’이었다. 코딩교육은 기존 ‘2015 개정 교육과정’에 일부 포함되기도 하였으나 초점사건이라고 볼 수 있는 ‘답마인드 챌린지 매치’ 이후 더욱 탄력을 받아 정부부처와 관련 민간 기업 간의 협력을 통해 더욱 구체화될 수 있었다(류성창, 2016). 이로 인해 스타트업 유망 아이템으로 SW교육 분야가 부각되기 시작하였으며, SW교육에 대한 벤처캐피탈(VC)들의 투자가 증가하였다(파이낸셜뉴스, 2016. 12. 25.).

중앙정부 차원에서는 한국교육학회 주관의 미래 교육정책 방향 수립에 대한 세미나를 시작으로 2016년 6월 학교교육, 교육과정, 고등교육, 직업·평생 교육 등 총 6개 분야별로 관련 국책 연구기관과 연계한 TFT 구성이 이루어졌고 총 4차례 회의가 개최되었다. 교육부(2016)는 세계 각국이 4차 산업혁명의 변화에 주목하여 신성장 동력 확보를 위해 적극 대응하였음에도 불구하고, 그동안 국내 대응이 미흡하였음을 반성하며 국가경쟁력을 확보하기 위한 미래인재 양성 전략으로 창의융합인재교육을 제시한 바 있다.

한편 교육 분야 전문가집단에서는 정부가 추구하는 정책과 전략이 교육의 본질적인 방향과 괴리가 있는 것은 아닌지에 대한 회의적인 입장도 존재하였다. 신자유주의의 기조 하에 학교교육을 놓칠 수 없는 큰 시장으로 접근하는 관련 업계 관계자들을 두고 교육이 수단화될 수 있음에 대한 우려 때문이었다(류성창, 2016). 더불어 인간중심의 기본 철학에서 산업이 중심이 되는 과정으로의 전환을 통해 비인간화 현상이 야기될 수 있음을 걱정하였다(성태제, 2017). 이들은 산업혁명이 추구하는 기본 목적과 방향에는 동의하면서도 관련한 산업과 과학기술이 발전할수록 인본주의를 지향하는 인간에 대한 교육이 강화되어야 할 것을 당부하였다(성태제, 2017).

(2) 정책변동 결과

‘AI·SW교육 정책변동 1기’의 정책변동 과정을 이해하기 위하여 당시 집권하였던 박근혜 대통령의 정치이념과 정책적 맥락에 대한 이해가 선행될 필요가 있다. 2013년 출범한 박근혜 정부는 과거 MB 정부에서 과학기술 분야를 교육부에 통합시켜 이른바 ‘과학홀대론’이

논란이 되었던 사건을 의식하여 미래창조과학부의 신설을 주요 공약으로 내세운 바 있다 (중앙일보, 2017. 7. 20.). 이후 미래창조과학부의 신설을 두고 과학기술계와 교육과학기술부는 '동상이몽'의 태도를 보인다는 문제가 제기되기도 하였는데, 미래창조과학부가 어떠한 기능을 지니느냐에 따라 교육과학기술부의 기능이 축소될 가능성이 있었기 때문이었다(머니투데이, 2012. 12. 20.) 또한, 미래창조과학부가 '빛 좋은 개살구'처럼 창조경제의 컨트롤타워 역할만 하고 각기 다른 부서에서 집행하게 될 경우 각 부처별로 사업이 분절적으로 전개될 수 있다는 효율성에 대한 우려도 존재하였다.

한편, 지능정보사회를 대비하는 중·장기 교육정책의 기초 하에 SW교육의 중요성이 부각되기 시작하면서, 2016년 12월 2일, 제12차 사회관계장관회의를 통하여 '소프트웨어 교육 활성화 기본 계획'이 확정되었다(교육부·미래창조과학부, 2016). 교육부는 미래창조과학부와 공동으로 주최한 회의에서 컴퓨터실이 미확보된 학교를 대상으로 2020년까지 연차적으로 시설을 설치 완료할 계획이라고 밝혔다. 이는 전 학생이 SW교육을 받을 수 있도록 환경을 구축하기 위함이었다. '소프트웨어 교육 활성화 기본계획(안)'에서 초·중등교육과 관련된 주요 내용은 다음과 같다(교육부·미래창조과학부, 2016).

<표 4> 『소프트웨어 교육 활성화 기본계획(안)』의 추진전략 및 주요 내용

구분	추진과제 및 주요내용	
SW교육 필수화 기반구축	SW교육 인적 기반 마련	담당교사 연수 강화, 중등정보/컴퓨터 교사 확보, 예비 초등교원 SW교육 역량 강화, 중등 교원 자격 표시과목 재정비
	SW교육 물적 기반 마련	컴퓨터실 설치 및 노후 컴퓨터 교체를 통한 인프라 확충, 초중학교 무선망 도입 및 스마트패드 보급 확대, SW교육의 로봇 연계 및 스마트기기 활용 지원, SW교육 종합 서비스 체계 구축
	SW교육 우수 모델 개발 및 확산	연구 선도학교 확대, 선도교육청 운영 및 성과확산을 통한 맞춤형 SW교육 추진, 양질의 교과서 및 보조교재 개발보급, 교수학습, 평가 모델 개발 및 효과 측정, SW교육 교과연구회 확대 지원
초·중등 SW교육 활성화	초중등 SW교육 확대	교육과정 내 SW교육 확대편성 사례 공유·확산, 초등학교 실과 내 SW교육 확대, 온라인 수업 시, 중학교 정보 과목 미이수 학생 지원
	SW교육 체험활동 지원	자유학기 연계 SW 진로 체험 확대, 학생 SW동아리 지원, 창의적 체험활동 및 방과후 학교를 통한 SW교육 활성화
	SW융합교육 확대	SW융합 교과 중점학교 지정, SW와 수학·과학융합 교수학습자료 개발 및 보급, 컴퓨팅 사고력 기반 연구교육 확대

출처: 교육부·미래창조과학부(2016)

이전까지의 AI·SW와 관련한 중앙부처 정책문서들은 교육 현장 지원에 대한 내용이면서도 주로 과학기술정보통신부, 문화체육관광부, 산업통상부 등에서 정책을 발표하는 경우가

다수였고, 2016년 이후로는 과학기술정보통신부, 미래창조과학부와 교육부가 공동발표하는 형식으로 정책이 전개되었다(이현숙, 성정숙, 윤일규, 2021). 2017년 발행된 교육정보화 백서에서는 AI·SW의 주요 성과로 “클라우드 기반 사이버 학습 시·도 통합서비스 환경 구축 및 평가시스템 개발”, “2015 개정 교육과정 교과학습, 평가, 기초 학력 향상 지원 콘텐츠 개발”, “2015 개정 교육과정 적용 디지털교과서 개발·보급에 따른 디지털교과서 연수 프로그램 개정 및 보급”, “소프트웨어 교육 초등 심화과정 및 중등 기초과정 운영·보급”으로 제시하였다(교육부·한국교육학술정보원, 2017).

다. 정책확산

2016년에서 2019년에 해당하는 ‘AI·SW교육 정책변동 1기’는 정책학습의 내생적인 특성을 지녔다고 볼 수 있다. 이는 과거 정책의 결과나 새로운 정보에 기반하여 정책의 목표나 기법, 수단을 조정하려는 등 국가적인 차원에서의 노력이 강조되었기 때문이다(Hall, 1993). 또한, 이 시기에는 주어진 정책목표의 테두리 안에서 새로운 정책수단을 모색하는 ‘도구적 정책학습’이 이루어졌다고 볼 수 있다. 이는 정책목표나 기본 전략에 관해 검토하지 않고 이전 MB 정부에서 수립된 스마트정책의 기술적 측면의 변동만을 추구한다는 점에서 기술적 학습과 유사한 특성을 지닌다(Glasbergen & Smits, 2003).

실제로 MB 정부에서는 인재대국을 목적으로 “스마트교육 추진전략안”을 발표하며, 정규 교과에 온라인 수업을 활성화하고 학교에 무선인터넷망 설치 및 스마트폰, 태블릿 PC 등 교육정보 활용 서비스 체계를 구축하여 기존에 분산되어 있던 교육 서비스의 통합연계기능을 확대한 바 있다(김문숙, 2014). 박근혜 정부가 집권한 이후인 2012년을 전후하여 SW 교육에 대한 국가적 관심이 부각되고, 2016년 이후 SW교육의 활성화되기 시작된 것은 정책확산의 측면에서 국가 지도자의 ‘초기채택’에 따른 ‘하향식 확산’ 방향에 따른 것으로 제도적 강제에 의한 비자발적 확산의 특징을 지닌다고 볼 수 있다. 그러나 이명박·박근혜 정부 시기에는 공통적으로 스마트교육 혹은 SW교육의 중요성을 표방하면서도 이를 실현시키기 위한 PC 및 네트워크 인프라 구축 등의 환경조차 조성하지 못하는 제도적으로 미비하였다(김유향, 유지연, 김나정, 2019).

이는 ‘딥마인드 챌린저 매치’라는 초점사건 이후 AI 등에 대한 대중의 관심이 다른 분야로 옮겨갈 뿐만 아니라 박근혜 정부의 탄핵으로 이전 정부의 공약에 관심이 멀어지기 시작하면서 관련 정책은 이후로 탄력을 받지 못한 것으로 설명될 수 있다. 또한, 상술한 바와 같이 AI·SW 분야를 교육에 적용하는 과정에서 관련부처인 교육부나 교육 분야 전문가보다 주로 과학기술전문가들에 의한 기술적인 측면에서 정책을 도입하고 추진했던 과정이 확산에의 실패로 이어진 것으로 설명될 수 있다. 실제로 2019년에 발행된 정부 보고서에서는

수업 시수 및 교육과정의 연계 부족으로 인한 교육 부실화를 비롯하여 전문 교원 수급 및 양질의 교원 양성을 위한 연수 지원의 부족 등 SW교육에 대한 법·제도적 지원이 미흡한 것으로 나타났다.

2. AI·SW교육 정책변동 2기(2020년-현재)

가. 초점사건: 코로나19로 인한 온라인 개학 시행

2020년 발생한 코로나19는 교육 분야를 비롯하여 사회, 경제를 뒤흔들 정도로 다양한 삶의 방식에서의 변화를 직면하게 하였다. 특히, 코로나19는 약 2주 내외 잠복기동안 비말이나 접촉으로 인한 감염의 가능성이 높기 때문에 대면수업에 대한 현실적 우려가 존재하였다. 이처럼 코로나19 확산세가 쉽게 가라앉지 않은 실정에서, 교육부는 방역을 위하여 유치원과 초·중·고의 개학을 연기하게 되었다. 또한 교육부는 2020년 3월 말 중앙재난안전본부와의 협의를 통해 전국 초·중·고교를 비롯한 특수학교를 대상으로 4월 9일부터 온라인 개학을 실시한다고 발표하였다(교육부, 2020. 3. 31.).

당시 온라인 개학 시행에 대한 교육부 발표 이후, 교사는 물론 학생들과 학부모들에 이르기까지 국내 교육 현실이 과연 온라인 수업이 가능한 체제인가에 대하여 의문을 갖기 시작하였다(울산매일, 2020. 03. 31.). 이러한 배경에는 온라인 개학 시행 초기, 현장 대응이 순조롭지 못하였을 뿐만 아니라 교육부가 휴업 명령 및 온라인 개학 결정을 번복하는 등 정책적 대응이 미흡하였기 때문이다.

<표 5> 휴업 명령과 단계적 온라인 개학 시기

휴업 명령				단계적 온라인 개학
1차	2차	3차	4차	
3.2.~3.6.(5일)	3.9.~3.20.(10일)	3.23.~4.3.(10일)	4.6.~4.8.(3일)	4.9.~

출처: 교육부(2020. 3. 31.)

이처럼 한 번도 경험해보지 않은 온라인 개학 이후, 많은 교사와 학생들은 급작스럽게 맞닥뜨려진 비대면 수업 방식의 변화를 마주하게 되었다. 이로 인하여 교육 분야에서는 테크놀로지 역할에 대한 기대와 더불어 에듀테크 활용에 대한 수요 역시 증가하게 되었다(김현진 외, 2020).

나. 정책변동

(1) 정책변동의 조건 형성

코로나19로 인해 비대면 산업의 중요성이 부각되는 상황에서 온라인 개학으로 인하여 에듀테크 산업에 대한 사회적 공감대가 형성되었으며, 초점사건을 계기로 AI에 대한 대중의 인식이 전환되었다. 과거에는 빅데이터 기반 예측을 통한 맞춤형 서비스, 자동화를 통해 인간 조력 수단으로써의 AI의 긍정성과 알고리즘이 지닌 편향성, 사이버 보안 및 윤리적 관점에서 비롯된 부정성이 양립하였다면(김현진 외, 2020), 코로나19 이후에는 자연스럽게 교육 콘텐츠를 제공하는 AI기반 원격교육지원 플랫폼을 구축하거나 미래형 디지털 환경을 조성하는 정책이 적극적으로 논의되기 시작하였다(관계부처합동, 2020).

또한, 코로나19 이전과는 달리 온라인 개학 시행 이후에는 사기업들의 온라인 교육 분야 진출이 활성화되었다. 특히, 국내에서는 2019년 교육부 문서를 통해 교육(Education)과 기술(Technology)의 합성어인 에듀테크라는 용어가 널리 사용되기 시작하면서, 새로운 환경에의 대응과 기존 교육이 지닌 한계를 극복하기 위하여 ‘맞춤형’, ‘적응형’, ‘실감형’, ‘참여형’, ‘컴퓨팅 사고력’ 등과 같은 교육방법과 AI, 빅데이터, AR, VR, 3D 등의 기술 도입에 대한 필요성이 증대된 바 있다(서봉언, 2021). 이러한 배경에서 에듀테크의 장점을 활용한 정부와 기업, 연구기관의 협력을 통해 학교 현장의 신기술 도입과 정보 공유 등이 활성화되기 시작하였다(계보경, 2022). 한편, 2020년 9월부터 현장 교사를 대상으로 시작되었던 ‘AI융합교육’ 전공 개설은 2019년 10월 12일 문재인 대통령의 AI에 관한 기본 구상 발표를 바탕으로 국가전략으로 확대되었다(김영환, 2021). 또한 ‘AI융합교육’ 전공 개설은 이전까지 부처마다 분절적으로 이루어져온 AI 관련 교원 양성이 교육부의 주요 정책으로 부각되는 계기를 마련하였으며, ‘AI 융합교육 연구·지원 센터’ 운영을 통해 과학기술 뿐만 아니라 일반 교육학 분야와도 연계하여 전문가집단을 양적으로 확대하는 기반을 마련하였다.

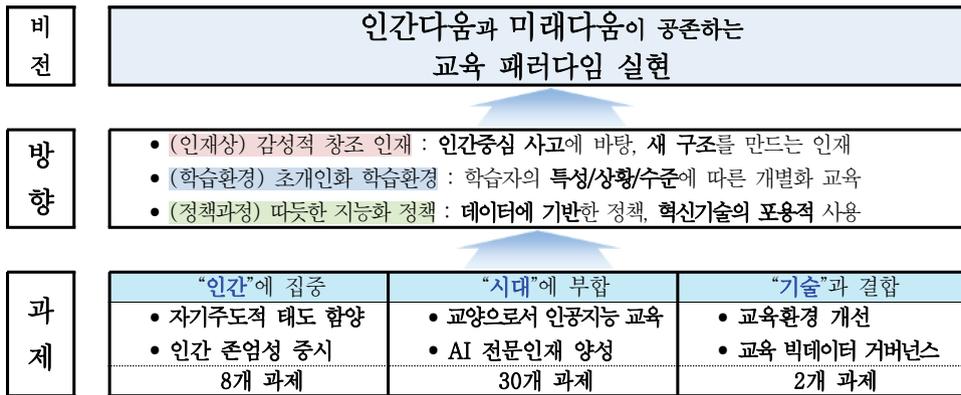
(2) 정책변동 결과

코로나19로 인한 온라인 개학 시행을 기점으로 2020년 5월 교육부는 “정보·AI 역량을 기르고, 차세대 교육 기반을 조성하며, 모두가 누리는 정보교육 종합계획”을 통해 향후 정책을 제시한 바 있다. 교육부가 발표한 문서에는 ‘2015 개정 교육과정’에서 초·중등학교의 필수 과정이었던 정보교육이 수업 시수의 부족으로 양질의 교육을 제공하는 것에 제약이 있었음을 밝히며, 코로나19 이후 시점부터 초등학교 저학년 때부터 정보 통신 기기에 대한 기본적인 ICT 활용 능력을 확대할 것을 강조하였다(교육부, 2020).

한편 이전 정부에서 제기된 PC 및 네트워크 인프라 구축 등의 제도적 지원에 대한 미흡함은 2020년 7월 17일 발표된 그린 스마트 미래학교 사업을 통하여 개선될 수 있었다. 그

린 스마트 미래학교 사업은 미래인재 양성 및 미래지향적 교육여건 구현을 위하여 미래형 교수학습이 가능한 첨단 ICT 기반 스마트교실 구축 및 학생 중심의 사용자 참여 설계를 통한 공간 혁신 등 첨단 디지털 기반을 구축하는 것이 주요 내용이다(서봉언, 2021). 또한, 같은 시기 관계부처합동(2020a)으로 발표한 ‘한국판 뉴딜 종합계획’에서는 맞춤형 교육 콘텐츠를 제공하는 AI기반 원격교육지원 플랫폼 구축 등 미래형 디지털 환경 조성을 강조하였다.

2020년 11월에는 관계부처합동으로 ‘인공지능시대, 교육정책방향과 핵심과제’를 발표한 바 있다(관계부처합동, 2020b). 아래 [그림 3]와 같이 국가적인 차원에서 결정된 3가지 굵직한 방향에 기초하여 총 40개의 세부과제가 발표되었으며, 2021년 6월 25일에 사회관계장관회의 실무조정회의를 통하여 관련 내용들을 공식 점검한 바 있다(교육부, 2021). 교육부는 AI교육과 관련해서 논의 중인 2022 개정 교육과정에 ‘AI교육’을 도입함으로써 프로그래밍, AI 기초원리·활용·윤리 등을 구성할 것을 밝혔고, 교원 양성 및 연수 과정에도 AI와 관련한 역량지원을 반영할 수 있도록 적극 검토하였다(교육부, 2021).



[그림 3] 인공지능 시대 교육정책의 비전과 방향

출처: 교육부(2021)

교육부는 이듬해인 2022년에 제6차 교육정보화 기본계획을 통하여 AI교육 선도학교를 전년 대비 129.1% 확충하고, AI보조교사 시스템 개발 및 초등학교 수학 과목을 지원하는 “똑똑!수학탐험대”, AI를 활용한 영어말하기를 제공하는 “AI뽕톡” 등 학습자의 흥미와 수준을 반영한 콘텐츠 확대 및 고도화를 추진하였다(교육부, 2022). 또한, EBS에서 운영하는 SW교육 플랫폼인 이습(www.ebssw.kr)을 통하여 SW·AI 학습을 위한 초등 디지털 리터러시 교육 콘텐츠를 개발·확대하였다.

다. 정책확산

2020년에 시작된 ‘AI·SW교육 정책변동 2기’는 초유의 감염병 사태로 인하여 교육 분야를 비롯한 경제·사회 전반의 구조적 변화를 초래하였다. 특히, 학교 현장에서는 온라인 수업으로의 교육방식을 도입하게 되면서 비대면 전환을 통한 AI·SW교육에 대한 관심과 필요성이 확산되었다(신희남, 안성훈, 2020). 이처럼 단시간에 신속한 정책대응이 촉구되는 상황에서 언론매체의 보도와 대중의 관심은 폭증하였다고 볼 수 있다.

‘AI·SW교육 정책변동 1기’가 과거에 내린 결정들을 정련화하려는 시도로써 정책학습의 내생적인 특성을 지녔다면, 2020년 이후에는 환경의 변화에 따른 정책 대응으로 정책학습의 외생적인 성격이 강조되었다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 ‘AI·SW교육 정책변동 2기’에서는 경쟁적 기제(competition mechanism)에 따른 수평적 정책이 확산된 것으로 설명될 수 있다. 몇몇 선행연구들에서는 주로 제로섬(zero-sum) 상황에서 이미 실시하고 있는 유사한 정책이나 사업을 모방함으로써 정책이 확산되는 사례를 언급하고 있으나(김대진, 2015; 조일형, 2013) AI·SW교육은 정부와 AI, 클라우드, 빅데이터 기업과의 협력을 통한 비제로섬(non zero-sum game) 체제를 형성해간 것으로 설명될 수 있다. 대표사례로는 공교육 최초로 시도된 AI를 활용한 학습관리 프로그램인 ‘똑똑!수학탐험대’의 도입과 취약계층 학생을 위한 대면·비대면 학습 지원사업인 ‘초등학교 에듀테크 멘토링’이 있으며, 이는 타 분야에 비하여 상대적으로 보수적인 경향을 보이는 공교육 현장에서 민간 분야의 콘텐츠 등이 진입하고 활성화되는 계기가 되었다고 볼 수 있다.

정책 발표 이후로도 교육부가 공식 문건을 통하여 정책집행 내용을 지속적으로 점검하고 공유해온 사실을 감안하여 본다면, 정치적 특성에 따른 내부 요인에 의하여 정책이 확산된 것으로도 설명될 수 있다. 또한, 미래과학부 출범과 더불어 과학기술과 관련한 정책이 강화된 ‘AI·SW교육 정책변동 1기’와는 대조적으로 해당 기간에는 교육부 자체적으로 새로운 과학기술 교육에의 도입과 변화의 필요성을 받아들이고, AI교육에 대한 담론을 형성하는 등 ‘AI인재 양성을 위해 필요한 가치와 삶의 방식을 배우는(교육부, 2021)’ 교육정책을 추진한 것으로 볼 수 있다.

IV. 논의 및 결론

교육은 오랜 기간에 걸쳐 가치중립적인 사실들을 객관적으로 전달하는 방식으로 실시되었으며, 때로는 앓과 삶을 매개하는 기회의 통로로 기능하여 왔다. 우리나라의 경우 해방 이후부터 시작된 6-3-3-4의 단선형 학교제도가 현재에까지 지속되는 등 교육 분야의 변

화는 더디게 진행되어 왔다고 볼 수 있다(정제영, 2017). 그러나 AI-SW의 발달은 다양한 분야에서의 기술융합을 이루면서 교육 분야에까지 변화의 파장을 일으키고 있다. 따라서 미래사회 대응을 위한 대안으로 표상되는 AI-SW과 관련한 교육정책의 변동과 정책확산이 발생하는 기제들에 대해 살펴보는 것은 향후 정책 발전에 유용한 시사점을 제공할 것이다.

본 연구에서 'AI-SW교육 정책변동' 1기와 2기는 각기 다른 양상을 보이는 것으로 나타났다. 연구에서 도출된 결과를 중심으로 한 논의는 다음과 같다. 첫째, 정책변동 과정에서 어떠한 집단을 중심으로 아이디어 논쟁이 이루어졌는가에 대한 논의이다. 이를 위해 정책결정자 이외에도 정책 아이디어 논쟁을 지속하고 관련된 교육 담론을 형성해온 주된 집단의 특성을 눈여겨볼 필요가 있다. 실제로 정책변동 1기와 정책변동 2기는 정책추진 과정에서 SW가 강조되었는가, AI가 부각되었는가에 대한 차이가 존재하였다. 2016년에는 실제 알파고 쇼크로 인한 AI 관련 대중의 관심이 확산된 바 있으나, 실제로 "AI인재는 곧 SW를 다룰 수 있는 전문가"라는 담론을 통해 AI를 성장시키기 위해서는 SW인재를 확보하는 것이 시급하다는 인식이 확산되었고, 주로 과학기술 분야 국가연구기관인 정보통신정책연구원(KSIDI), 한국행정연구원(KIPA) 등에서 빅데이터 정책을 주도한 바 있다(정진우, 2020). 이는 컴퓨터, 정보·기술 관련 전공 분야에서는 기술적인 관점에서 AI를 SW의 일부 영역으로 인식하기 때문이다. 그러나 2020년 이후 교육부에서 생산한 문서에서는 반대로 SW를 'AI 인재 양성을 위한 교육의 기능'으로 축소하고 있다는 차이를 보인다(관계부처합동, 2022; 엄규리, 김태형, 2020). 따라서 'AI-SW교육 정책변동 1기'는 박근혜 정부에서 중요한 인재로 부각되었던 과학기술계의 전문가집단이 정책 아이디어를 주도하여 나갔다고 볼 수 있다. 또한, 관료주도 하에 정책을 추진함으로써 교육 분야의 전문가들과의 공감과 협력을 이루어내지 못한 상태에서 정책확산으로까지 이어지지 못한 것으로 설명될 수 있다. 한편, 'AI-SW교육 정책변동 2기'에는 코로나19 확산으로 인하여 누구도 예측하지 못한 온라인 개학이 시행되었다. 이로 인해 비대면 수업이 도입됨으로써 자연스럽게 정책대응이 이루어지게 되었다. 해당 기간에는 특정 집단 혹은 정책결정자 등 집행관료의 주도 하에 정책이 집행되었다기보다 모두가 공감하는 재난 사건에 대한 정책대응으로 관련 전문가집단뿐만 아니라 대중의 필요를 토대로 AI-SW 교육정책이 확산된 것으로 볼 수 있다.

둘째, 정책지식 누적에 따른 정책학습의 중요성에 관한 논의이다. 정책변동 과정을 단순히 초점사건을 중심으로 나타난 역동으로 해석한다면 무질서한 상태에서 정책이 우연히 결정되는 것처럼 보일 수 있다. 반면, 본 연구에서는 정책결정이 단순히 코로나19라는 재난에 의한 우연적 결과가 아닌, 이전 정부에서 활용된 정책지식들의 축적을 통하여 후속사건의 학습을 촉진하였다는 점에서 실제적인 영향력이 나타난 것으로 설명될 수 있었다. 본 연구의 'AI-SW교육 정책변동 1기'에는 주어진 정책목표의 테두리 안에서 정책을 채택하는

‘도구적 정책학습’의 양상을 보인 것으로 나타났다. 반면, ‘AI·SW교육 정책변동 2기’에는 대·내외적인 환경 변화로 인해 정부의 문제해결 의지가 높아진 상황에서, 이전에 축적된 정보들을 활용한 정책지식이 유용한 역할을 하였다고 볼 수 있다. 이는 정책지식이 의사결정을 단순화하고 불확실성으로 인한 실패 가능성을 최소화하기 위한 수단으로써 기능할 수 있었기 때문이다.

논의를 바탕으로 한 결론은 다음과 같다. 본 연구에서는 교육현장에서 의도한 정책목표가 달성되지 못하는 현실 간의 괴리를 정책학습과 정책확산의 과정을 통해 확인할 수 있었다. 정책목표가 달성되지 못하는 것은 또 다른 의미로 정책실패로 볼 수 있다. 본 연구의 ‘AI·SW교육 정책변동 1기’는 정책변동이 원활하지 못한 것으로 나타났는데, 이는 초점사건 이후 대중의 관심과 강제 메커니즘에 의해 전개되었던 정책변동 과정에 기인한다. 이 시기에 나타난 바와 같이, 기존에 시행하는 정책목표의 틀 안에서 기술적인 측면에 주력하는 ‘도구적 정책학습은 정책실패로 귀결될 가능성(송경오, 2021)’이 높다. 따라서 정책결정자들은 초점사건에 따른 외부환경의 요청이나 관심 혹은 내부로부터 촉구되는 상징적인 변화에 집중하기보다 도구적 학습에서 사회적 학습을 지향하는 조직문화와 풍토로 전환해야 할 필요가 있다.

또한, 본 연구에서는 재난이 만들어낸 초점사건으로 인한 위기를 해결하고자 하는 목적 의식과 절박함이 각기 다른 전문성을 지닌 이익집단들이 교육적 결손을 해결하는 것에 자신의 지식을 투입하고 집중시킨 주요 원인으로 설명될 수 있었다. 어느 집단에 속하느냐와 상관없이 초점사건으로 드러난 문제를 해결하는 것은 모두가 원하는 일일 것이다. 그러나 다른 집단과의 원만한 합의를 이루어내서 정책을 채택하는 것은 별개의 문제이다. 자신이 속한 집단의 이익 혹은 이념의 차이가 존재하기 때문이다(Birkland, 2009). 이처럼 정책결정 과정은 공적 가치를 표방하는 것처럼 보이지만 사적 이익으로부터 자유롭기가 어려운 것이 현실이다. 따라서 정책결정자는 이러한 현실을 수용하면서도, 정책결정의 근거를 정치적 수단이나 특정 전문가집단의 기득권 유지가 아닌, 가르침과 배움이 일어나는 현장과 학습의 주체인 학생들의 학습과 성장에 기초하여 정책을 채택하여야 할 책무가 있다.

참 고 문 헌

- 강우규, 김바로(2018). 인공지능에 대한 인간의 감정 고찰: 알파고 VS 이세돌 대국에 관한 신문기사 분석을 중심으로. **윤리연구**, 1(123), 181-201.
- 계보경(2022). 새로운 교수학습 공간으로서의 메타버스: 가능성과 한계. **私學**, 164, 14-17.
- 관계부처합동(2020a). 「한국판 뉴딜」 종합계획: 선도국가로 도약하는 대한민국으로 대전환.
- 관계부처합동(2020b). 인공지능시대 교육정책방향과 핵심과제.
- 관계부처합동(2022). 인공지능시대, 교육정책방향과 핵심과제 추진성과 점검 결과 및 개선방향.
- 교육부(2016). **지능정보사회에 대응한 중장기 교육정책의 방향과 전략(試案)**. 세종: 교육부.
- 교육부(2020). **정보·AI 역량을 기르고, 차세대 교육기반을 조성하며, 모두가 누리는 정보교육 종합계획(안): 2020년~2024년**. 세종: 교육부.
- 교육부(2020. 3. 31). 처음으로 초·중·고·특 신학기 온라인 개학 실시. 교육부 보도자료.
- 교육부(2021). **인공지능시대, 교육정책방향과 핵심과제 추진상황 점검 결과**. 세종: 교육부.
- 교육부(2022). **제6차 교육정보화 기본계획('19~'23)**. 세종: 교육부.
- 교육부·미래창조과학부(2016). **SW중심사회를 위한 인재양성 추진계획**. 세종: 교육부.
- 교육부·한국교육학술정보원(2017). **교육정보화 백서**. 대구: 한국교육학술정보원.
- 김경애, 류방란. (2019). 교육에서의 4차 산업혁명 기술 활용에 대한 기대와 우려. **교육과학연구**, 50(3), 55-79.
- 김대진(2015). 지방자치단체의 정책학습과 정책의 확산: 도심지역의 버스환승제 채택과 확산을 중심으로. **한국정책과학학회보**, 19(1), 1-34.
- 김문숙(2014). 한국의 스마트교육과 독일의 미디어교육. **비교교육연구**, 24(3), 127-156.
- 김영환(2021). 인공지능교육 관련 연구주제 분석: 네트워크 텍스트 분석을 중심으로. **교육혁신연구**, 31(4), 197-217.
- 김용성(2019). SW교육의 트렌드 변화와 정책적 시사점 연구. **한국정보처리학**, 26(2), 623-625.
- 김유향, 유지연, 김나정(2019). **초·중등 소프트웨어교육 운영실태와 개선과제**. 서울: 국회입법조사처.
- 김현진, 박정호, 홍선주, 박연정, 김은영, 최정윤, 김유리(2020). 학교교육에서 AI 활용에 대한 교사의 인식. **교육공학연구**, 36(S), 905-930.

- 김혜정(2017). 정책학습과 정부역량이 정책확산에 미치는 영향에 관한 연구: 지방정부 자살예방조례를 중심으로. **한국정책학회보**, 26(3), 237-270.
- 대구일보(2019. 4. 22). 펜 꺼내 밀줄 굿는 수고는 이제 안녕... 터치 하나로 모든 교육. <http://www.idaegu.com/newsView/idg201904150096>에서 2022. 5. 20 인출.
- 류성창(2016). 미래교육의 방향은 지성교육인가 인성교육인가?. **교육철학연구**, 38(3), 49-68.
- 맹미선(2017). 알파고 쇼크와 '4차 산업혁명' 담론의 확산: 과학기술 유행어(Buzzword)의 수사적 기능 분석을 중심으로. 서울대학교, 석사학위논문.
- 머니투데이(2012. 12. 20). 박근혜 당선인, 교육정책 어떻게 바꿀까? <https://news.mt.co.kr/mtview.php?no=2012121919414276216>에서 2022. 5. 20 인출.
- 박지연(2021). Kindon의 다중정책흐름모형을 활용한 소프트웨어(SW) 교육정책 형성 과정에 관한 연구. **지방교육경영**, 24(1), 127-150.
- 서봉언(2021). 에듀테크, 그리고 '학교라 불리는 곳'. 한국교육사회학회 추계학술대회, 59-82. 10월 23일. 서울: 성균관대학교.
- 성태제(2017). 제4차 산업혁명시대의 인간상과 교육의 방향 및 제언. **교육학연구**, 55(2), 1-21.
- 송경오(2021). 교육정책 실패의 교훈으로서 '정책학습'에 관한 연구: 교원성과급 정책사례를 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지**, 21(5), 221-233.
- 신희남, 안성훈(2020). SW교육 학습자 중심 평가 사례 분석을 통한 인공지능교육의 평가 방향 고찰. **정보교육학회논문지**, 24(5), 511-518.
- 아주경제(2014. 7. 23). 박근혜 대통령, SW중심사회 실현 전략보고회 참석. <https://www.ajunews.com/view/20140723102810369>에서 2022. 6. 3 인출.
- 엄규리, 김태형(2020). 빅데이터를 활용한 국내 SW교육에 대한 사회적 인식 분석. **학습자 중심교과교육연구**, 20(14), 1123-1142.
- 에듀인뉴스(2020. 12. 09). 성공적 학교 변화의 핵심, 교육공동체의 마음 얻기. <https://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=37409>에서 2022. 7. 1 인출.
- 울산매일(2020. 03. 31). [사설] '온라인 개학' 꼼꼼하게 준비해 교육공백 없도록 해야. <http://www.iusm.co.kr/news/articleView.html?idxno=873701>에서 2022. 7. 1 인출.
- 이동규(2012). 대형 재난사건 이후 정책과정 탐색적 연구. **한국치안행정논집**, 9(2),

167-194.

- 이동규(2014). 북한도발사건 이후 정책변동과 정책학습 연구. **위기관리 이론과 실천**, 10(5), 101-121.
- 이소율, 이영준(2017). 초등 교사의 정보 교수효능감 향상을 위한 EPL 교육 프로그램의 개발 및 적용. **컴퓨터교육학회 논문지**, 20(5), 35-47.
- 이영웅, 이규명, 이동규(2019). '청탁금지법' 초점사건, 집단동원, 의제설정 연구: 정책 태도 평가를 위한 어조값 측정을 중심으로. **지방정부연구**, 23(2), 297-327
- 이정철, 권혁준(2015). 정책확산모형의 적용 가능성에 관한 연구 : 주민참여예산제도의 확산사례를 중심으로. **정부회계연구**, 13(1), 87-111.
- 이종곤(2018). 초점 사건과 정책 결정 과정의 변화: 한국 여성 정책을 중심으로. **동향과 전망**, 102, 217-249.
- 이종열, 손원배(2012). Birkland의 정책학습 모형에 따른 학습과정과 정책변화에 관한 연구: 대구지하철 화재 사례를 중심으로. **행정論叢**, 50(3), 263-293.
- 이현숙, 성정숙, 윤일규(2021). 공공기관(한국과학창의재단)에서의 SW·AI 교육정책 현황과 미래. **정보과학회지**, 39(9), 57-69.
- 이희숙, 정제영(2012). 학교폭력 관련 정책의 흐름 분석: Kingdon의 정책흐름모형을 중심으로. **한국교육**, 39(4), 61-82.
- 장석준(2013). 정책유형별 확산 메커니즘의 차별적 영향력에 관한 실증 연구. **한국정책학회보**, 22(4), 253-284.
- 전인성, 김수환, 송기상(2021). 국내 인공지능 교육 정책 동향 및 기관별 운영 현황 분석. 한국컴퓨터교육학회 동계학술대회, 99-103. 1월 21일. 제주: 제주대학교.
- 전자신문(2016. 3. 4). [사설] 창의성 끌어내는 SW교육이 되려면.
<https://www.etnews.com/20160324000349>에서 2022. 5. 20 인출.
- 정영식(2016). 2015 개정 교육과정을 대비한 교육대학교의 소프트웨어교육과정에 대한 수요 분석. **정보교육학회논문지**, 20(1), 83-92.
- 정제영(2017). 4차 산업혁명 시대의 학교제도 개선 방안: 개인별 학습 시스템 구축을 중심으로. **교육정치학연구**, 24(3), 53-72.
- 정진우(2020). 한국의 '빅데이터 정책' 형성에 관한 연구. 전북대학교, 석사학위논문.
- 조일형(2013). 정책학습이 정책확산에 미치는 영향에 관한 연구: 출산장려금 정책을 중심으로. 한국정책학회 동계학술대회, 1440-1463. 6월 13일. 서울: 연세대학교.
- 중도일보(2016.3.13.). KAIST 찾은 '알파고 개발자' 데미스 하사비스.
<http://www.joongdo.co.kr/web/view.php?key=20160313000002036>에서

2022. 5. 20 인출.
- 중앙일보(2016. 3. 18). 정부와 6개 기업 합작 'AI 연구소' 만든다.
<https://www.joongang.co.kr/article/19742947#home>에서 2022. 5. 20 인출.
- 중앙일보(2017. 7. 20). 정부조직법에서도 박근혜 지우기... '미래창조' 떼어내고 '국민안전처' 3년 만에 해체.
<https://www.joongang.co.kr/article/21775272#home>에서 2022. 5. 20 인출.
- 파이낸셜뉴스(2016. 12. 25.). 'SW교육 스타트업'에 돈 몰린다.
<https://www.fnnews.com/news/201612251713430879>에서 2022. 6. 3 인출.
- 홍선주, 이명진, 최영인, 김진숙, 이연수(2016). **지능정보사회 대비 학교 교육의 방향 탐색**. 서울: 한국교육과정평가원.
- Birkland, T. A. (2004). The world changed today: Agenda-setting and policy change in the wake of the September 11 terrorist attacks. *The Review of Policy Research*, 21(2), 179-200.
- Birkland, T. A. (2009). Disasters, lessons learned, and fantasy documents. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 17(3), 146-156.
- Brasil, F. G., Capella, A. C. N., & Ferreira, L. T. (2021). Focusing events and the COVID-19 pandemic: The emergency basic income on the Brazilian agenda. *Revista de Administração Pública*, 55, 644-661.
- Gilardi, F. (2010). Who learns from what in policy diffusion process. *American Journal of Political Science*. 54(3), 650-666.
- Glasbergen, P., & Smits, R. (2003). The policy laboratory for sustainable development: A new learning context for environmental scientists. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 57-74.
- Hall, P. A. (1993) Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25, 275-296.
- May, P. J. (1992). Policy Learning and Failure. *Journal of Public Policy*, 12(4), 331-354.
- Rushkoff, D. (1996). 카오스의 아이들[*Playing the future*]. (김성기, 김수정 공역). 서울: 민음사. (원전은 1996에 출판).
- Sabatier, P. A. (1993). *Policy change and learning: An advocacy coalition approach*. Boulder, CO: Westview Press.

ABSTRACT

An Analysis of AI·SW Education Policy Changes Using Berkland's Case-Based Policy Learning Model

Jungmin Lee (Researcher, Korean Educational Development Institute)
Jaeyoung Chung (Professor, Ewha Womans University)

The development of AI and SW has promoted technical convergence in various fields. As a result, unexpected innovations and transitions are causing changes in the educational field as well as daily life. This study examined the process and policy diffusion mechanisms of the AI and SW education policies, which developed following the focus events of 'Deep Mind Challenge Match' and 'Enforcement of Online School Opening Due to COVID-19'. As a result of the study, "instrumental learning" appeared in "policy change 1st phase" as an attempt to refine past decisions, while "policy change 2nd phase" showed that policies spread due to "social learning" and competitive mechanisms due to environmental changes. Focusing on the results of this study, the importance of policy learning according to the influence of the leading group in the process of policy change and the accumulation of policy knowledge during policy diffusion were discussed. And based on these results, policy implications were presented.

Key words: AI education policy, SW education policy, focusing event, policy change, policy learning

특수대학원 상담전공생의 학업 과정에 나타난 전환학습 경험 내러티브 탐구*

계진** · 김진선*** · 신주연****

본 연구의 목적은 특수대학원 상담전공생이 학업 과정에서 경험한 다양한 변화를 전환학습 측면에서 살펴봄으로써 그 양상과 의미를 구체적으로 탐색하는 것이다. 이를 위해 두 명의 연구 참여자를 대상으로 심층 면담을 실시하였다. 질적 연구 방법인 내러티브 탐구 방법으로 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자들이 특수대학원에서 상담을 전공으로 선택한 배경에는 다소 차이가 있었지만 공통적으로 오랜 시간 꾸준히 인간 마음에 대한 관심을 가지고 있었으며, 가족으로 인한 심리적인 어려움과 혼란스러움에 대한 원인과 해결방안을 찾고자 상담을 전공으로 선택하였음을 알 수 있었다. 둘째, 학업 과정에서 전환학습은 일직선상에서 순차적으로만 진행되지 않고, 비순차적이면서 순환하는 양상을 나타내고 있었다. 또한 상담전공 학업 과정을 통해 인지와 정서를 포함한 복합적인 변화를 경험하였으며, 공통적으로 세 단계의 양상을 거치면서 전환학습을 경험하는 것을 알 수 있었다. 셋째, 전환학습을 통해 변화된 삶의 공통적인 모습은 '자신의 삶에 만족하면서 긍정적인 마음을 가지고 살아가는 것'이었다. 특히 편안함과 만족감과 같은 긍정 정서를 경험하면서 '즐거움 삶', '적극적인 삶', '의미 있는 삶'의 모습으로 살아가고 있음을 알 수 있었다. 이상의 결과를 바탕으로 상담전문가 양성기관으로서 특수대학원의 교육과정에 대해 논의하였고, 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 논하였다.

주제어: 상담전공, 특수대학원, 전환학습, 내러티브 탐구

논문 접수: 2022/08/01 수정본 접수: 2022/09/14 게재 승인: 2022/09/29

* 본 논문은 인하대학교 상담심리대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 인하대학교 심리상담전공 석사과정

*** 인하대학교 상담심리대학원 부설 심리언어센터 전문상담연구원

**** 인하대학교 상담심리대학원 부교수 (교신저자: jyshin@inha.ac.kr)

I. 서론

코로나19 팬데믹은 국내외 많은 이들의 삶에 다양한 영향을 주었지만, 특히 불안, 우울, 스트레스, 불면 등의 심리적 어려움을 증가시켰으며 이는 정신건강 및 심리상담에 관한 관심과 중요성을 더욱 부각시키게 되었다(Brooks et al., 2020; Rajkumar, 2020). 이와 더불어 전문 상담 인력에 대한 수요 역시 더욱 가중되었다. 상담에서 상담자는 가장 중요한 도구이며 상담 관계에 커다란 영향을 미치는 존재(박응식, 2018)이기 때문에 전문 상담 인력에 대한 수요가 증가하고 있는 상황에서 상담자의 전문성 발달과 확보에 대한 상담자 관련 연구는 전문상담자로서의 진로를 선택하는 시점에서부터 전문가 양성 교육과정에서의 구체적인 개인의 변화 경험을 포함하여 심층적으로 이루어질 필요가 있다. 특히 초보 상담자의 발달과 교육에 관한 연구에 관심이 높아지고 있는데, 이는 전문상담자가 되기 위한 수련 과정에서 초보 상담자 단계는 상담자 발달에 중요한 영향을 미치는 시기이기 때문이다.

국내의 경우 상담자가 되기 위한 수련 과정은 대학원 및 학회의 자격증 준비 과정으로 설명된다. 전문상담자 자격은 대부분 석사 이상의 학력을 요구하고 있으며, 이론에 대한 학습과 함께 실제 상담 경험의 습득을 매우 중요하게 보고 있기 때문이다. 최근 상담에 대한 사회적 인식이 보편화되면서 기존의 일반대학원 및 교육대학원 과정과 함께 상담 관련 전문 대학원 및 특수대학원도 늘어나는 추세이다(문선경, 2019). 하지만 상담자 교육에 관한 연구는 대체로 일반대학원 또는 전문상담교사 양성을 위한 교육대학원을 중심으로 이루어져 왔으며(박선민, 양지웅, 2019; 박응식, 2018; 염가현, 2021; 전정아, 2019; 황채운 외, 2009) 특수대학원의 상담자 교육에 초점을 맞춘 연구는 찾아보기 어려운 상황이다.

특수대학원은 학부 이후의 대학원 교육이라는 점에서는 일반대학원과 유사한 면을 공유하고 있으나, 교육내용에 있어서는 실천적 이론 및 실무교육을 중심으로 한다는 점에서 확실한 차이점을 지니고 있다. 한편 특수대학원은 대체로 직장인들을 대상으로 운영하기 때문에 야간이나 주말을 이용하여 교육과정을 제공하고 있다. 앞서 논의한 바와 같이 사회적으로 심리상담에 관한 수요가 높아지고 상담 분야에 입문하고자 하는 사람들이 늘어남에 따라 점차 많은 대학의 특수대학원에서 상담전공을 운영하고 있으나 정작 상담전공 대학원생들의 경험에 관한 심층적인 연구는 미흡한 실정이다(김지유, 진명일, 2020).

교육학적인 관점에서 볼 때 교육과정을 개발하고 수행함에 있어 교육 수혜자의 특성을 분석하고 고려하는 것은 필수적이며, 이는 상담자 교육과정에서도 예외일 수 없다(조민경, 장유진, 2020). 특히 전혀 다른 직종에 종사하던 사람들이 상담으로 진로를 전환하거나 상담의 학문적 특성상 자신의 심리적 문제를 해결하기 위해 상담을 공부하는 경우도 많다. 또한 진로 결정이 중년 이후에도 이루어지는 등(김명화, 2021; 방기연, 2018), 상담전공생들의 연령과 교육적 배경 및 직업적 배경이 다양해지고 있는 추세(금명자, 정상화, 2021)

이다. 따라서 보다 전문적이고 학습자 요구를 적절히 반영하는 상담자 교육이 이루어지기 위해서는 이들 학습자의 특성을 심층적으로 분석하고 이해하는 것이 필요하다.

특히, 그들의 학업 경험 중 상담 실습 경험은 대학원생이면서 아직은 전문가가 아닌 채로 내담자를 만나야 하는 초보 상담자가 되는 것이기 때문에 학업 및 상담 실무 모두에 대한 부담감이 클 수밖에 없다(김명자, 김지연, 2020). 따라서 특수대학원 상담전공생들의 상담 실습 경험을 탐색해 봄으로써 초보 상담자들의 상담에 대한 인식을 파악하고 전문상담자로 성장해 가도록 실질적인 도움이 되는 다양한 교육과 실습 과정을 제시하는 것은 의미가 있을 것이다.

특수대학원 상담전공생의 학업 경험을 살펴볼 수 있는 다양한 이론적 틀이 있겠으나, 본 연구에서는 Mezirow(2000)의 전환학습 이론을 바탕으로 이들의 경험을 탐색하고 이해하고자 한다. 성인교육 분야의 대표적 학습이론인 전환학습 이론(Mezirow, 2000)은 성인들이 생애사건 경험을 통해 새로운 관점을 형성해가는 과정을 설명한다. 전환학습 이론은 성인들이 기존의 세상을 이해하던 방식과 맞지 않는 갈등을 유발하는 사건을 만났을 때, 반성과 성찰을 통해 좀 더 통합적이고 수용적인 관점을 형성해가는 과정을 다룬다(Taylor, 2009). 즉, 개인이 삶 전체의 의미를 흔들만한 큰 사건이거나 기존의 생각으로 받아들이기 힘든 일과 같은 갈등 상황을 경험하게 될 때, 기존의 관계와 관점에 대해 혼란을 경험하게 되고 이와 동시에 학습자는 자신의 삶에 대한 비판적 성찰을 통해 새로운 대안적 관점을 모색하게 된다는 것이다(Cranton, 2006; 강경리, 2017에서 재인용). 특수대학원 상담전공생들도 학업 경험을 통한 전환의 과정에서 자신만의 학습 과정을 거쳤으리라 여겨지기 때문에 전환학습 이론은 그들의 학업 경험을 설명하고 이해하는 적합한 틀이 될 수 있을 것이다.

본 연구는 전환학습 이론을 바탕으로 내러티브 탐구 방법을 선택하였다. 내러티브 탐구는 객관적인 방법이 줄 수 없었던 방법으로 사람에 대한 이해를 가능하게 하는 유용한 방법이며, 매우 복잡하고 모호한 인간의 삶을 구체적으로 드러내는 방법론이기 때문이다(Clandinin, 2015). 내러티브 탐구는 한 인간이 구성하는 이야기에 집중하여 개인이 살아가는 시간과 장소 속에서 환경과 상호작용하는 그 자체에 초점을 맞춘다. 그러므로 특수대학원 상담전공생이 학업 과정에서 전환학습 경험을 어떻게 구성하였는지 총체적이고 맥락적으로 파악하기 위한 적절한 방법이 될 수 있을 것이다.

이에 본 연구는 상담전공 특수대학원 교육과정에서 이론학습과 상담 실습을 모두 경험하고, 기존의 전공을 바꿔 새롭게 상담을 전공으로 선택한 이들을 연구 참여자로 선정하였다. 내러티브 분석을 통해 그들이 학업 과정에서 경험한 다양한 내면의 변화를 전환학습 측면에서 살펴보고, 그 양상과 의미를 탐색해 보고자 한다. 이를 통해 특수대학원에서 전문상담자 양성을 담당하는 교육자들에게 상담전공 대학원생의 학습자 특성을 구체적으로 제시하

고 이들의 학업 과정에서 개인적, 전문가적 발달과 성장을 촉진할 수 있도록 돕는 방안에 대하여 실제적인 시사점을 제공할 것으로 기대한다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 연구 문제에서 학업과 관련된 영역뿐 아니라 한 개인의 전체적인 삶의 영역과 방식을 삶의 맥락으로 지칭하였으며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 특수대학원 상담전공생이 전문상담자로 양성되는 학업 과정에서 경험하는 삶의 맥락은 어떠한가?

연구문제 2. 특수대학원 상담전공생의 학업 과정에서 나타나는 전환학습 경험의 양상을 어떠한가 그 경험의 의미는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 전환학습

전환학습이란 경험에 대한 비판적 사고, 반성, 반추 등을 통해 학습자가 관점이나 의식을 재형성하는 학습이론이다(Mezirow, 2003). 전환학습을 소개한 Mezirow는 전환학습은 체계화된 성인 학습이론으로 ‘전환(transformation)’을 바라보는 관점에 있어 개인적 차원의 심리 비평적 관점에서 성인이 어떻게 자기 삶에서의 경험을 바라보고 이해하는지에 중점을 두었다. 그리고 성인이 생애 사건 경험들을 통해 이전과 다른 새로운 관점들을 형성하는 단계적 양상을 설명하고 있다. 전환학습에서는 성인이 기존에 세상의 여러 측면을 이해했던 방식과는 달리 갈등을 일으키는 사건을 접했을 때, 자기반성과 성찰의 과정을 통하여 통합적이고 수용적인 관점들을 만들어 가는 과정을 다룬다. 따라서 성인에게 필요한 역할과 기대가 많아지는 현대사회에서 성인이 마주하는 다양한 관점 변화를 잘 설명해준다(김지현 외, 2013). 이런 측면에서 삶에서 마주하는 여러 경험과 변화를 이어주는 출발점이자 종점의 역할이 전환학습이며(권재경, 2017), 성인 학습에서 설명력을 더해주는 이론으로 위치하고 있다(김가현, 2018; 이지은, 2020; 황윤주, 이희수, 2015).

Mezirow의 전환학습과정의 단계는 4가지 핵심 요인인 딜레마적인 경험, 비판적 반성, 이성적 담론, 행동이 중핵적인 위치를 차지하고 있다(이창현, 이성엽, 2021; 최선미, 2017). 첫째, 딜레마적 경험은 성인이 자기가 이미 형성한 전제나 신념 체계, 태도, 사고방식 등에 대한 변화를 가져오는 사건을 의미한다. 둘째, 비판적 반성은 주체적인 사고 과정으로서, 자신이 형성한 사고의 틀로 이해되지 않는 혼란을 일으키는 사건을 통해 자신의 여러 관점들을 다시 점검하고 반성하는 과정이다. 셋째, 이성적 담론은 어떠한 경험에 대한

해석이나 믿음의 정당성에 관한 공통된 이해를 위해 평가가 수반되는 합리적 대화 과정으로, 두 사람 간의 대화뿐만 집단 내 대화도 포함한다(Mezirow, 2003). 넷째, 행동은 직접적인 실천으로 의사결정, 관점수정, 문제의 재구성이나 문제해결, 태도의 수정 혹은 행동에서의 변화 등을 포함하는 의미로써(이수룡, 남상준, 2012) 행동으로 옮겨지지 않으면 전환학습이 완전하게 이루어졌다고 볼 수 없다(Mezirow, 1994)는 것이다.

이러한 전환학습의 과정은 학습자의 경험으로부터 시작되어 학습자는 반드시 특정한 의미로 구조화하게 한 자신의 가정과 신념을 스스로 비판적으로 검토하고, 담론을 통해 관점전환으로 획득한 새로운 의미를 검증하며, 궁극적으로 이를 행동으로 옮기는 것이다(Mezirow, 1994). 즉, 전환학습의 결과가 사회적 변화인 만큼, 개인은 혼란스러운 딜레마적 사건을 경험하면서 단순히 생각 구조만을 점검하는 것이 아니라, 자신의 기존관점이 개인적·사회적 태도와 실천 행동에 어떠한 영향을 미쳤는지를 비판적 견지에서 바라보면서 궁극적으로 실천적인 행동으로 나타내는 것이다. 이것이야말로 새로운 관점으로 자신의 삶이 재통합되고 사회적 행동의 결과라 할 수 있다.

즉, 전환학습 이론은 살아가면서 혼란을 일으키는 딜레마적 사건의 경험을 통해 기존의 가정이나 고정관념, 신념 체계, 가치관 등을 점검해보고 자신의 관점을 전환시키는 것이다. 이를 통해 자기를 둘러싸고 있는 환경에 대한 폭넓은 이해와 삶의 여러 변화를 이끌어내는 성인 학습이론이라 할 수 있다. 따라서 전환학습은 ‘혼란스러운 딜레마적 사건’ 즉, 삶에서 위기로 인식되는 생애 사건이나 경험으로 시작된다. 전환학습은 성인 학습자가 그들의 가치관이나 상식적 이해, 신념으로는 도저히 받아들일 수 없는 딜레마적 사건에 직면했을 때, 스스로 비판적 반성을 통한 새로운 대안 탐구를 통해 재구조화된 새로운 세계관을 가지게 되는 것이다.

그동안 이루어진 전환학습 관련 연구를 살펴보면, 크게 전환학습을 유발하는 생애 사건과 관련된 연구와 전환학습이 발생하는 교육 및 공동체 활동과 관련된 연구로 나누어 볼 수 있다(김가현, 2018). 먼저 생애 사건과 관련해서는 실직, 이혼, 결정적 생애사건, 전환적 생애 경험, 이직 등과 같은 경험에 관한 연구를 통해 삶의 맥락과 더불어 전환학습이 이루어지는 모습을 밝히고 있다(고대장, 2019; 권재경, 2017; 김연정, 2012; 이창현, 이성엽, 2021; 황윤주, 이희수, 2015). 반면, 전환학습이 발생하는 교육 및 공동체 활동과 관련된 연구에서는 주로 고등교육, 평생교육, 특정한 행사나 활동과 관련된 경험을 주로 다루고 있으며(김진, 이희수, 2022; 김현주, 2017; 우지은 외, 2019), 유아 교사의 학습경험 분석(박선미, 2013; 박선미, 조희숙, 2010; 정지현, 2009), 전환학습 관련 프로그램의 개발과 적용(김규리, 최은수, 2014), 성인 학습자의 전환학습 경험 분석(강경리, 2017; 김지현 외, 2013; 박경호, 2009) 등이 있다.

본 연구에서는 그동안 선행연구에서 다루어지지 않았던 대학원생의 상담전공 학업 경험

을 전환학습이론의 맥락에서 살펴보고자 한다. 전환학습에서 가장 중요한 것은 비판적 성찰과 이성적 담론을 바탕으로 한 삶에 대한 관점 전환이라고 할 수 있다(정은희, 2004). 본 연구를 통해 성인 학습자인 특수대학원 상담전공생들이 당연하게 생각해 왔던 관점을 학업 과정 경험을 통해 비판적으로 인식하고 보다 개방적이고 통합적인 관점으로 전환하여 새로운 관점에서 더욱 성숙한 행동을 하는 과정을 이해해 보고자 한다.

또한 Mezirow(2000)는 전환학습이 진행되는 세부적인 단계를 10단계로 제시하였다. 전환학습이 진행되는 구체적인 단계는 <표 1>과 같다.

<표 1> Mezirow의 전환학습 10단계

구분	세부 내용
1단계	혼란스러운 딜레마 사건에 직면
2단계	두려움, 분노, 수치심에 대한 자기평가
3단계	인식론적, 사회문화적, 심리적 전체에 대한 비판적 반성
4단계	자신의 불만족 상태와 전환의 과정을 타인과 공유
5단계	새로운 역할, 관계 그리고 활동을 위한 대안 탐색
6단계	새로운 행동 과정 계획
7단계	계획을 실행하기 위한 지식과 기술 섭렵
8단계	새로운 역할에 대한 실험적 시도
9단계	새로운 역할과 관계에 대한 경쟁력과 자신감 확보
10단계	새롭게 형성된 관점으로서의 삶을 재통합

출처: Mezirow(2000). Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress, San Francisco: Jossey-Bass. p. 22의 내용을 표로 정리함.

<표 1>에서 제시된 바와 같이, Mezirow가 분류한 전환학습 10단계는 ① 혼란스러운 딜레마 사건에 직면하는 단계 ② 자기분석 단계 ③ 기존 가정에 대한 검토하는 단계 ④ 타인과 공유하는 단계 ⑤ 새로운 기회와 대안을 탐구하는 단계 ⑥ 실천 계획을 수립하는 단계 ⑦ 목표를 위한 지식과 기술 보장하는 단계 ⑧ 새로운 역할을 시도해 보는 단계 ⑨ 새로운 역할과 관계에 대해 자신감을 갖는 단계 ⑩ 새로운 관점으로 환경을 재인식하는 단계이다. 즉, 전환학습 10단계는 성인이 혼란스러운 딜레마적 사건을 겪는 것으로 시작하여 기존에 갖고 있던 고정관념과 가치관을 비판적으로 반성하고 이성적 담론, 협상과 조율 과정을 거쳐 새로운 관점으로 재통합하는 과정이다(Mezirow, 1994).

그러나 Mezirow(2000)는 전환학습의 과정이 반드시 이 순서와 동일하게 나타나야만 하는 것은 아니라고 언급하였다. 이는 Mezirow가 연구를 거듭하는 과정에서 그리고 다른 학자들의 비판과 검증과정을 거치면서 더욱 유연하고 확장적인 학문적 자세를 견지하였다고 볼 수 있다. 그리고 Mezirow는 전환학습이 방향성을 혼란케 하는 딜레마가 찾아오는 동시에 시작되는 것이 아니라, 자신이 딜레마적 경험을 통해 스스로 삶에서 부족한 부분이 있

다고 깨달았을 때, 전환학습이 비로소 이루어진다고 보았다(Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Mezirow, 1994).

또한 전환학습의 단계는 순차적 진행이 아닌 순환적 반복(Apte, 2009; Taylor, 2007), 또는 단계를 축소하여 진행된다는 연구도 나오는 등 여러 학자에 의한 검증이 계속되는 중이다. 따라서 본 연구에서는 연구 참여자들이 상담전공 학업 과정에서 어떠한 전환학습 단계를 거치는지 확인해보고, 이를 통해 특수대학원에서의 상담자 교육과정에 적극적 활용을 모색해 보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 내러티브 탐구

내러티브란 말이나 글로 표현된 이야기를 뜻하며 내러티브 연구는 이야기를 통해 인간의 경험을 탐구하는 질적 연구 방법이다(양유성, 한계수, 조난영, 2022). 내러티브 탐구는 한 두 사람을 집중적으로 연구하는 데 초점을 두고 그들의 내러티브를 수집하기 위해 자료를 모으고, 개별적인 경험들을 파악하고 그 경험의 의미를 시계열적으로 재구조화하는 형태로 구성됨으로써, 개인 고유의 특성을 존중하기 때문에 인간의 삶과 경험을 이해하고 연구하는데 가장 적절한 방법(Clandinin & Connelly, 2000)으로 간주되고 있다.

본 연구는 연구자가 특수대학원에서 상담을 전공하면서 자신의 삶을 돌아보며 학업 경험을 회상하고, 그 경험이 자기 삶에 어떠한 영향을 주었는지 살펴보는 과정이 연구의 출발점이 되었다. 연구자는 특수대학원 상담전공생들에게 상담 실습을 통한 상담자 경험을 포함한 학업 과정이 전환학습 관점에서 어떠한 의미를 형성해 가는지 궁금하였고, 그 경험으로 변화된 삶의 모습은 어떠한지에 대해 탐구해 보고자 하였다. 경험을 있는 그대로 이해하고 전달하기 위해서는 경험을 경험 그 자체로서 이해하고 그것의 궁극적인 의미를 드러내 줄 수 있는 연구 방법을 도입하는 것이 필요하다(은승희, 2016). 따라서 특수대학원 상담전공생의 학업 경험을 심층적으로 탐색하기 위해 본 연구는 Clandinin과 Connelly(2000)의 내러티브 탐구를 연구 방법으로 채택하였다. 내러티브 탐구는 인간 경험의 복잡성과 풍부함을 총체적으로 다루고 표현할 수 있도록 도울 수 있기 때문이다(권정현, 이종연, 2022). 특히, 교육활동과 관련한 경험들은 측정이 어렵고, 단기간에 평가할 수 없다는 특성이 있기 때문에 삶의 고리와 연결하여 내러티브적으로 이해될 때, 그 경험의 의미에 더 가까이 다가갈 수 있게 된다(Clandinin & Connelly, 2000). 또한 과거의 경험들이 현재의 삶 속에서 의미를 갖게 되는 것은 내러티브를 통해 전달되는 과정을 통해서이다(김명하, 2021). 본 연구의 취지가 과거의 경험으로 인해 형성된 개인의 관점이 학업 과정에서의 경

험을 통해 전환되는 양상에 관해 탐구하고자 하는 것임을 고려했을 때, 과거와 현재, 미래로 이어지는 시간적 연속성 하에서 3차원적 탐구가 가능한 내러티브 탐구는 적절하다고 할 수 있을 것이다. 따라서 특수대학원 상담전공생 개인의 이야기를 통해 학업 과정에서 경험한 삶의 맥락을 살펴보고, 그 과정에서 커다란 영향을 미친 전환적 경험과 그 경험으로 변화된 삶의 모습에 대해 논의해 보고자 한다.

2. 연구 참여자

본 연구의 주제에 적합하며, 연구 문제해결에 도움을 줄 수 있는 연구 참여자 선정에 위해 기존의 전공이 심리상담이 아니며 상담을 새로운 전공으로 선택한 자, 상담 실습 과목을 수강한 자, 그리고 현재 상담 수련 과정을 병행하고 있는 자로 연구 참여자 선정 기준을 설정하였다. 본 연구에서 선정 기준이 되는 상담 실습 과목 수강은 한 학기 동안 교내에 마련된 공식적인 상담 기관에서 실제 내담자와의 접수면접, 심리-검사 및 개인 상담을 진행하고 실습 내용에 대하여 수퍼비전을 받는 과정을 의미한다. 또한 상담 수련 과정을 병행하고 있는 자는 석사과정 수료 전, 국가 혹은 학회에서 운영하는 상담전문가 자격증 취득을 목표로 필기시험과 면접시험 준비를 병행하고 있는 자를 지칭한다.

목적 표집 방식을 이용해 찾은 총 4명의 전공자에게 연구에 대한 설명을 안내한 후, 연구 참여 의사를 밝힌 2명의 참여자를 확보하게 되었다. 김전환의 경우, 대학에서 심리학을 전공하였지만 학부 때 상담 관련 과목들을 매우 제한적으로 이수하여 전문상담자가 되기 위한 필수 과목들은 전혀 수강하지 않았기 때문에 비전공자로 판단하였다. 또한 현재 인지 학습 치료사 직업 역시 심리 상담이 아닌 인지 학습 교육에만 국한된 직무를 수행하고 있으므로 참여자 선정 기준에 부합한다고 판단되어 선발하게 되었다. 선정된 연구 참여자 2인에 대한 정보는 <표 2>에 제시된 바와 같다. 참여자들의 이름은 가명을 사용하였다.

<표 2> 연구 참여자 인적 사항

가명	연령	성별	학부 전공	직업	학차
이변화	40대 초반	여	기계공학	대학원생	휴학중
김전환	40대 중반	여	심리학	인지 학습 치료사	4학차

3. 연구 절차 및 분석과정

본 연구는 주제 설정 단계에서부터 결론을 도출하기까지 전 단계에서 연구윤리를 확보하기 위하여 노력하였다. 처음 연구 주제 설정을 위한 기획 단계부터 전공 교수진들과의 협

의 하에 연구를 진행하였으며, 수차례의 질적연구 수행 경험이 있는 질적연구 전문가에게 이론적 배경, 인터뷰 질문지 구성, 연구 동의서 내용, 연구 방법 등 질적연구 수행을 위한 전반적인 과정에 대해 감수를 받아 진행하였다.

본 연구의 자료 수집을 위해 2022년 4월 한 달 동안 연구 참여자 각각 2회씩 개인별 심층 면담이 이루어졌으며, 코로나19로 인해 ZOOM을 이용한 비대면 면담과 대면 면담을 병행하여 진행하였다. 면담은 본 연구에 자발적으로 참여 의사를 밝힌 두 명의 연구 참여자를 대상으로 이루어졌으며, 본 연구 주제의 민감성을 고려하여 엄격한 연구윤리 준수에 주의를 기울였다. 연구 참여자들은 자발적 참여 및 거부할 권리, 비밀보장, 보상과 잠재적 위험 등이 명시된 연구설명문을 제공 받았으며 연구 참여 동의서를 서면으로 작성한 후 연구에 참여하였다. 이후 연구자 자신의 이야기를 개방하면서 연구를 위한 만남의 진정성을 형성하고자 노력하였다. 인터뷰는 1차 인터뷰를 전사하고 분석한 후에 보충해야 할 내용을 중심으로 2차 질문지를 구성하여 순차적으로 진행하였다. 구성된 질문들은 상담전공 교수와 질적연구자 총 전문가 2인의 검토를 받은 후, 10개의 질문으로 1차 질문지를 완성하였고, 1차 면담 내용을 분석한 후 부족한 내용을 중심으로 2차 면담의 질문지를 구성하여 2차 면담을 진행하였다. 1차 면담 질문지의 문항은 <표 3>에 제시된 바와 같다.

<표 3> 1차 면담 질문지

구분	세부 내용
1	심리상담을 전공하기까지 삶의 과정을 말씀해 주시겠어요? (출생에서부터 유년기까지의 성장 과정, 학창 시절의 이야기, 입사/결혼 전후의 이야기, 삶의 가치관을 형성하게 된 성장 과정에서의 특별한 경험 또는 생각, 상담전공 선택과 관련된 어린 시절 이야기 등)
2	심리상담 전공 대학원 석사과정을 선택하게 된 이유나 동기를 말씀해 주시겠어요?
3	심리상담을 전공하면서(이론학습+상담 실습) 느낀 점은 무엇인지 말씀해 주시겠어요?
4	실습을 포함한 학업 경험으로 인해 자신에게 변화된 부분은 무엇인지 말씀해 주시겠어요? - 개인적인 변화(일상에 미치는 영향, 상담에 관한 생각 변화 등) - 관계의 변화(가족관계, 대인관계 등) - 주변의 반응(가족, 친구, 직장동료 등) - 삶의 태도 및 방향(상담 공부 지속 여부와 향후 계획 등) - 가치관의 변화
5	심리상담을 전공하면서 과거 경험과 관련하여 현재 자신에게 변화된 관점을 말씀해 주시겠어요?
6	이런 변화가 삶에 어떠한 영향을 미치고 있는지 말씀해 주시겠어요?
7	상담 수련 과정을 시작하게 된 계기는 무엇이며, 수련 과정을 통해 달라진 점이 있다면 말씀해 주시겠어요?
8	심리상담 전공 경험이 개인의 삶에 어떤 영향을 미쳤는지 말씀해 주시겠어요?
9	심리상담 전공과 관련하여 사람들에게 어떤 이야기를 하는지 말씀해 주시겠어요?
10	앞으로 자기 삶의 방향이나 목적을 말씀해 주시겠어요?

인터뷰 후에는 기억이 왜곡되지 않도록 바로 전사를 한 후에 여러 차례 반복하여 읽으면서 객관적인 입장의 관찰자나 평가자가 아닌 연구 참여자와 같은 시간과 공간 속에서 함께 경험한 사람으로서 호흡하려고 노력하였다. 특히, 인터뷰의 내용 중 이해가 필요한 부분에 관해서 연구 참여자에게 다시 확인하는 과정을 거쳤으며, 전사된 내용들은 녹음된 대화와 함께 여러 번 반복적으로 읽음으로써 말의 뉘앙스나 이면에 내포된 의미들을 이해하고자 노력하였다. 또한 진행된 인터뷰를 시계열적으로 정리하여 전체 내러티브를 각각 조각난 파편이 아닌 하나의 덩어리로 이해하려는 노력을 이어 가고자 하였다.

이렇게 수집된 자료의 분석과정은 Clandinin과 Connelly(2000)의 연구에 근거하여 이루어졌으며, 이러한 과정을 통해 연구 참여자들의 경험의 맥락과 중요한 주제를 도출할 수 있었다. 도출된 주제들은 범주화하여 의미를 덧붙여 나갔으며, 참여자의 특징적인 패턴, 주요 핵심어, 연구자의 경험, 선행연구 등을 종합함으로써 전환학습 경험에 대한 해석과 의미 부여를 하였다. 또한 분석한 결과들은 연구 참여자에게 검토를 요청하여 피드백을 바탕으로 수정하는 과정을 반복하였다. 내러티브 탐구는 연구자와 연구 참여자가 함께 내러티브 속 시간, 공간, 사회로 여행을 떠난다는 점에서 연구텍스트 역시 그들에게 확인이 필요하다(Clandinin, 2015). 따라서 본 연구자 역시 해석에 있어서 오류를 방지하고 객관성을 확보하고자 전사한 텍스트 자료를 여러 차례 반복해서 읽고 맥락상 궁금한 부분은 연구 참여자들에게 추가 질문하여 최대한 이해하고자 노력하였다. 더불어 작성된 연구텍스트들을 연구 참여자들에게 공유하여 연구자의 경험이 반영되어 왜곡된 내용은 없는지 확인하고 검토하는 과정을 통해 신뢰성을 확보하도록 하였다.

IV. 연구 결과

1. 상담을 통한 삶의 전환

본 연구에서는 특수대학원 상담전공생들이 학업 과정에서 경험하는 전환학습의 양상을 밝히기 위해서 먼저 연구 참여자들이 대학원에서 전공 분야를 새롭게 상담으로 선택하게 된 배경을 명확하게 나타낼 필요가 있었다. 그들이 대학에서의 전공을 바꿔 상담이라는 새로운 분야의 전공을 선택하기까지의 과정에는 그들이 삶에서 가지고 있었던 자신과 타인에 대한 관점과 삶의 방식이 투영되어 있기 때문이다. 두 연구 참여자들이 대학원에서 상담을 전공으로 선택한 이유를 분석하기 위하여 상담전공 선택 과정과 관련된 내러티브를 시계열적으로 나열한 후, 선택에 영향을 미친 경험들을 의미 단위별로 구분하였다.

그 결과, 공통적으로 가족을 위한 마음과 상담에 대한 기대감이 있었다는 것을 확인할

수 있었다. 두 명의 참여자 모두 가족을 바라보며 느껴지는 불편감과 변화의 필요성을 상담전공을 통해 극복할 수 있을 것으로 생각했다. 즉, 그들의 상담전공은 가족 안에서의 갈등을 이해하고 해결할 수 있는 희망이 된 것이다.

2. 성찰하는 삶, 성장하는 삶!

가. 나무를 베기 위한 끊임없는 도끼질

연구 참여자들이 경험한 전환학습의 단계를 살펴보기 위해서 Mezirow가 제시한 10단계의 전환학습의 틀과 비교해 봄으로써 두 명의 연구 참여자가 갖는 개별적인 전환학습 단계를 확인하고자 하였다. 그 결과 두 명의 연구 참여자 모두 전형적인 10단계를 모두 경험하였음을 알 수 있었다. 그러나 각 단계가 통합된 형태로서, Brookfield의 전환학습 5단계와 유사한 형태를 나타내었다. Brookfield의 전환학습 5단계를 바탕으로 재구성한 연구 참여자들의 전환학습 단계를 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 재구성된 연구 참여자들의 전환학습 5단계

Mezirow 10단계	재구성 단계	특징	각 단계의 내용
1~2 단계	1단계	사건 발생	예기치 않은 사건으로 혼란스러움과 불편함 경험
3~4 단계	2단계	상황 평가	불편함에 대한 자기 검토, 타당성 확인, 경험 공유
5~6 단계	3단계	탐색	불편함을 유발하는 경험에 대한 새로운 대안 고민
7~8 단계	4단계	대안적 관점 개발	대안적 사고 개발 후 새로운 관점 선택
9~10단계	5단계	실행	변화된 관점과 사고방식을 삶에 반영

<표 4>에서 제시된 바와 같이, 1단계는 전혀 예기치 않았던 사건으로 인해 딜레마적 상황에 놓이면서 심리 내적으로 혼란스러움과 불편감을 느끼는 단계이다. 2단계는 이러한 혼란스러움이나 불편감에 대해서 스스로 사고의 타당성을 확인해 보고 비판적으로 성찰해보는 단계로, 비슷한 경험이 있는 사람들과 경험에 대해 공유하면서 새로운 해석을 시도해보는 단계라 할 수 있다. 3단계는 자신의 딜레마적 경험에 대한 새로운 해석을 통해 적응적인 대안을 모색해 보는 단계이다. 4단계는 대안적 사고를 개발하기 위해 지식이나 기술을 습득하고 새로운 관점을 선택·시도해 보는 단계이다. 마지막 5단계는 자신의 변화된 관점을 삶에 반영하고 새로운 관점을 통합하여 삶의 의미를 새롭게 하는 단계이다.

연구 참여자들의 전환학습은 이렇게 압축적인 다섯 단계를 거치면서 일어났다. 또한 전환학습 단계가 일직선상에서 순차적으로만 진행된 것은 아니었으며, 비순차적이면서 순환

적인 양상으로 나타났음을(Apte, 2009; Taylor, 2007) 알 수 있었다.

예를 들어 이변화의 경우, 이론학습을 통해 성찰일지를 작성하면서 비판적 성찰을 통해 자신을 깊이 이해하고, 주변을 객관적으로 바라보면서 불안정했던 자신을 회복할 수 있었다. 그러나 한편으로는 어린 시절의 상처가 삶에 미치는 영향력에 대해 자각하면서 자신의 상처와 미해결과제가 무엇인지 깨닫게 되자 고통과 충격에 휩싸이기도 했다. 심리 내적인 혼란스러움과 불편감을 느끼는 딜레마적 상황에 다시 놓이게 된 것이다. 또한 이러한 문제의 원인이 부모님의 영향 때문이라는 것을 이해하게 되니 부모님과의 관계적인 측면에서도 갈등을 겪게 되었다. 하지만 집단상담 수업을 통해 집단원들과 피드백을 주고받으며 다양한 관점에서 자기와 타인을 바라보게 되고 경험을 재구성하면서 이해의 폭을 넓혀갈 수 있었다. 이러한 과정은 상담 실습을 통해서 다시 한번 반복되었다. 상담자로서 느낀 부족함과 무능함은 상담 분야로의 진로 결정을 다시 고민하게 하면서 심리적인 불편함을 유발하였고, 수퍼비전을 통해 자신을 깊이 이해하게 됨으로써 자신이 가진 관점을 변화시키고 삶에 적용해 보면서 자신감을 회복할 수 있었다. 지금까지 인정하기 싫었던 부분을 수용하면서 성찰적인 태도로 지속해서 자신을 돌아보니 자신과 타인에 대한 이해가 확장되어 갔으며, 더욱 적응적인 방식으로 관점을 변화시키게 되면서 정서적으로 편안해진 것이다. 이변화는 이렇게 순환적이면서도 비순차적인 전환학습의 경험을 통해서 자신의 관점을 전환 시켜 나갔다.

김전환의 경우에는 학업 과정에서 다양한 이론학습을 통해 배운 내용을 바탕으로 새로운 대안을 모색하여 자신에게 적용해 보면서 가정과 직장에서 새로운 행동을 계획하고, 새로운 역할을 시도해 봄으로써 전환학습의 행동 변화와 실천적 측면에서의 전환을 먼저 경험하였다. 그러나 예상치 못했던 상담 실습에서의 좌절감과 두려움은 이변화와 마찬가지로 그에게 심리 내적인 갈등을 일으키는 사건으로 경험되었다. 이후 수퍼비전과 교육분석을 통해 문제의 보편성을 경험하면서 자신을 수용하는 데 도움을 받을 수 있었으며, 기존에 자신이 가진 사고의 틀을 해체하고 보다 긍정적이고 성숙한 관점을 재형성하면서 전환학습을 이루어 나갔다. 이러한 과정에서 인턴 상담자 실습을 함께 하며 비슷한 고민을 하는 동기들과 경험을 공유하면서 보다 합리적인 사고방식을 선택해 나갈 수 있었으며, 새로운 관점을 바탕으로 삶에 대한 자세를 변화시키자 스스로 편안해짐을 느낄 수 있었다. 즉, 비순차적인 부분적 순환 과정을 거치면서 전환학습이 이루어지게 된 것이다.

이러한 과정을 정리해 보면, 두 참여자 모두 전환학습 단계를 거치면서 먼저 학업 과정을 통해 비판적 성찰과 이성적 담론의 과정을 거쳐 자신의 왜곡된 관점을 수정하였다. 또한 자신에 대한 긍정적인 면을 새롭게 알게 되면서 자신감을 회복하고, 이전과는 다른 삶의 태도로 자신의 역할에 대해 유연하게 대처해 갈 수 있었다. 그러나 기존의 오랜 시간 동안 자신에게 고착화된 가치관이나 신념을 변화시키는 것은 쉬운 일은 아니었다. 여러 번

반복적인 비판적 성찰과 이성적 담론의 과정을 통해 혼란과 갈등을 경험하면서 관점의 전환이 이루어졌다. 또한 자신의 경험의 원인과 의미에 대해서 의문을 품고 자신이 갖은 신념과 가정을 검증함으로써 객관적인 태도로 자신을 온전히 받아들여 나가자 자신과 주변에 대한 이해를 확장 시켜 갈 수 있었다. 이렇게 전환학습을 통해 달라진 관점은 그들의 행동과 삶을 변화시켰다.

나. 진짜 나를 만나는 여정

연구 참여자들의 내러티브 분석을 통하여 특수대학원에서의 상담전공 학업 과정이 개인의 변화에 어떠한 영향을 미치는지 살펴본 결과, 두 명의 참여자 모두 인지와 정서를 포함한 복합적인 변화를 경험하였으며, 공통적으로 학업 과정에서 다음과 같은 세 단계의 양상을 거치면서 전환학습을 경험하는 것을 알 수 있었다. 첫째, 상담전공 수업에 참여하기 전에는 몰랐던 내면의 상처나 자기상(Self-image)을 인식하면서 상담전공 학업 과정을 통해 표면화 되어 드러나기 시작했다. 둘째, 자신의 내면에 잠재되었던 욕구와 소망 등을 인식하게 되면서 혼란, 갈등, 두려움 등의 심리내적 경험을 하였으며 이러한 경험들을 점진적으로 수용하게 되었다. 셋째, 자신의 관점 변화와 확장을 통해서 자신과 타인에 대한 이해와 유대감이 깊어짐을 알 수 있었다.

(1) 내면의 자기(self) 인식 과정

연구 참여자들은 1학차 수업 과정을 통해 성찰일지를 작성하고 종합심리 검사를 실시하면서 스스로 미처 인식하지 못했던 내면의 문제들을 인식하고 표면에 드러나는 경험을 처음 하게 되었다. 이변화의 경우 이러한 시간을 통해 내면의 모습을 발견하고 현재 겪고 있는 어려움을 솔직하게 글로 써봄으로써 감정을 처리해 나가는 방법을 스스로 익혀 나가기도 했다.

부모님의 미운 감정이 너무 주체가 안 돼서 그것을 글로 막 적었어요. 그 감정을 옛날처럼 밀어내기보다는 이렇게 드는 생각을 그냥 있는 그대로 다 써냈거든요. 그동안 정말 솔직한 마음을 써본 적이 단 한 번도 없었어요. 그랬는데 이번에는 그냥 막 부모님이 싫고 밉고 원망스러운 마음 이런 것조차도 글로 그냥 다 썼거든요. 그 과정이 지나고 나니까 조금 가라앉더라고요. 그러면서 이제 학기가 점점 지나면서 감정이 일어나는 것을 받아들이는데 좀 더 자연스러워졌어요..

(이변화)

반면 김전환의 경우 종합 심리 검사를 실시하고 결과지를 읽으면서 주관적인 관점에서

벗어나 객관적인 시각으로 자신을 돌아볼 수 있는 시간을 경험하였다. 그는 이러한 과정을 통해 자신의 행동 패턴이 타인에 대한 과도한 경계선을 만들고 관계에서 편안함을 느끼지 못하는 이유가 되고 있다는 것을 알게 되었다.

결과지를 보면서 나에 대해서 생각을 좀 많이 해보게 되더라고요. 좋게 말하면 내 생각이나 의지가 뚜렷한 것이지만 이게 또 자기중심적인 사고를 유발할 수 있는 부분이 될 수도 있겠다는 생각을 좀 해보게 됐고, 또 스스로 좀.. 남편도 바쁘고 부모님도 연세도 많으시고 그러니까 내가 좀 힘들고 어려워도 내가 하는 게 맞지, 그러면서 약간 책임감이라고 생각했죠. 힘들어도 참고 아무렇지 않게 동동거리면서 했는데 이게 내 안에서는 감정들이 쌓여가고 있었던 거죠. 위서운함 이런 것들로.

(김전환)

그러나 이러한 시간은 단순히 자신을 받아들이는 과정에서 그치지 않고 성숙한 모습으로 변화되고자 하는 중요한 동기로 연결되었다. 또한 이러한 시간은 집단상담과 상담 실습수업을 통해서도 경험할 수 있었다.

집단 상담하면서 처음엔 좀 어떤 말을 어떻게 하고 또 집단원들에게 무슨 말을 해줘야 할지 잘 몰랐는데 이제 시간이 지나면서 익숙해지는 것도 좀 있고 그러니까 편하게 이야기하게 되더라고요. 그러면서 또 솔직히 제 관점에서는 이해가 안 되는 부분도 있었거든요. 그런 걸 이제 교수님께서는 솔직하게 우리가 일지를 썼었잖아요, 일지에 솔직한 제 고민들, 생각들을 썼을 때 교수님이 정말 그렇게까지 피드백 해주실지 몰랐는데, 교수님 피드백 보면서 내가 이런 것들 때문에 이해하지 못했구나! 그러면서 저 자신을 좀 이해하게 된 것 같아요.

(이변화)

모의 상담 하면서 상담을 하는 나의 모습을 처음 모니터를 통해서 보면서, 어떤 부분을 고쳐야 하는지 알 수 있게 되고... 또 이제 첫 번째 내담자가 그렇게 떠나버리고, 두 번째 내담자를 조기 종결하고 막 이러면서, '나는 무능감을 느끼는 걸 되게 힘들어하는구나' 이런 생각이 들더라고요.

(김전환)

이렇듯, 두 명의 참여자에게서 공통적으로 나타난 것은 교수자의 전문적이고 개별화된 피드백과 자기성찰을 도모하는 수업 참여를 통해 처음에는 인식하지 못했던 내면의 감정에 귀 기울이게 되고 이해할 수 있게 된 것이다. 이러한 과정을 통해 무의식중에 억제되어 있는 자신의 참모습을 직면하게 되었다.

(2) 자기(self) 수용의 과정

상담전공 학업 과정을 통해서 자기 내면의 인식을 경험한 두 명의 참여자들은 예상하지 못했던 상황을 마주하면서 혼란과 갈등의 시간을 경험했다. 내면의 자기(self)를 만나는 것은 생소한 경험이었던 때문이다. 이변화는 성찰일지를 작성하면서 내면의 자기(self)를 만나게 되었지만 여러 상처와 문제들로 가득한 자신의 모습으로 인해 심한 좌절감과 우울감을 느꼈다. 또한 자신의 이런 모습이 형성되기까지 가장 큰 이유가 부모님이라는 생각에 원망감이 들기도 했다.

지금의 내가 부모님들에 의한 결과라는 생각이 드니 화가 났었어요. 부모님에 의해서 내가 힘들었다는 것까지는 인식을 했는데 그 결과물이 지금 내가 힘들다고 느끼는 내 모습이라는 것을 그리고 계속 감정을 조절하는 것에 어려움을 느끼는 것의 원인이 우리 부모님 때문이라는 걸 인식 하게 되니까, 너무 원망스럽고 화나고 우리 부모님의 그런 모습이 아니었으면 ‘내가 훨씬 더 편하지 않았을까? 그리고 더 좀 안정적인 생활을 하지 않았을까?’ 이렇게 부모님에 대한 부정적인 생각들이 한꺼번에 밀려오니 그 감정에 압도가 되더라고요. 그래서 그때 부모님이 너무 미웠고, 그게 몇 달 지속되었어요.

(이변화)

결국 이러한 혼란의 과정은 지속적인 학업 과정을 통한 피드백과 수업 참여를 통해 극복되었다. 학업 과정을 이어가면서 다양한 심리 내적인 경험을 인식하게 되었으며, 처음엔 부정하고 싶었던 자신의 욕구와 소망 등을 점차적으로 받아들이면서 수용하는 순간을 경험했다.

특히 수퍼비전 시간에 교수님들이 말씀해 주시는 점들을 좀 대면했을 때 순간적으로 좀 당황하게 되기는 해요. 내가 생각하지 못했던 건데, 왜 그랬을지 원인을 교수님이 생각할 수 있도록 질문을 던져주셨던 것 같아요. 그러다 보니까 ‘내가 이걸 하게 된 원인이 뭐였지?’라는 걸 계속 떠올려보게 되고, 수면 아래에 있는 무의식을 좀 접한다고 해야 될까요? 그래서 아주 어렸을 때의 내가 잊고 있었던 부분들을 좀 마주하게 되는 거. 그러니까 거의 그냥 미해결과제라고 봐야 되겠죠. 미해결과제 부분을 보통은 우리가 마주하기 싫어하는 부분이 많잖아요. 마주하고 싶지 않았던 걸 마주하게 되고 수용하게 되는 마음이 생기더라고요.

(이변화)

내면의 자기 인식을 통한 갈등은 김전환의 경우 상담사로의 진로 전환을 다시 고민하는 것에서 나타났다. 상담 실습수업을 통한 인턴 상담자 경험은 자신의 모습을 자세하게 바라볼 수 있는 기회가 되었고, 수퍼비전을 통해 자신의 문제를 깊이 이해하면서 내면을 더욱 정확히 알 수 있는 계기가 되었지만, 자신이 가진 내면의 모습은 상담자로서 자질과 재능

에 의문을 가지게 하였다. 상담자로서 부족함과 무능함을 맛보게 했던 상담자 경험은 그를 이렇게 고뇌에 휩싸이게 했다.

실습을 하면서 내가 과연 상담사를 직업으로 하는 것이 맞는 건가 그러면서 너무 힘들었는데, 그래도 그때 제가 교육분석을 받고 있었잖아요. 내가 잘 못 해서 나는 그런 것 같다. 이렇게 말 하면서 교육분석 해주시는 선생님 붙잡고 엄청 울었는데 그래도 그때 다행히 교육분석을 받고 있어서 또 잘 극복할 수 있었던 것 같아요.

(김전환)

김전환은 이러한 혼란스러움과 두려움이 한 단계 성숙하기 위한 진통의 과정이라는 교수자의 격려에 내면을 성찰하고 극복해 갈 수 있었다. 학업 과정을 통해 내재 되어 있는 자신을 만나는 경험은 갈등과 혼란스러움을 유발하였지만 결국 지속적인 성찰과 고민을 반복해 보면서 점차 있는 그대로 받아들이게 된 것이다.

나에 대한 이해를 하면서 나를 좀 더 수용하고, 다른 사람도 수용하게 되었다고 생각을 하거든요. 저는 좀 약간 거리 두고 낮가리는 게 있어요. 많이 친해져야지 편안해지고 그런 성향이 있는데, 그래서 일상생활에서 그냥 별로 안 친하거나 이러면 좀 반응을 잘 안 하는 편이었는데 그런 부분에서 나의 모습을 인정하고 받아들이게 되니까 오히려 좀 더 따뜻해졌다고 해야 할까? 이게 아마 이런 공부 없이, 이런 깨달음이 없었다면, 여전히 좀 남들이 볼 때 계속 차갑거나 거리를 둔다거나 그런 식으로 생각할 수 있었을 것 같아요. 내가 이런 성향이라는 걸 알고 나니까 좀 더 이렇게 '포용하고, 다가가 보자.'라는 생각으로 바뀌게 되었어요.

(김전환)

김전환은 또한 이러한 수업들이 끝난 이후에도 자신의 감정과 인지적 변화가 꾸준히 일어나는 것을 경험하면서 성찰과 수용의 경험이 일시적인 학습의 효과라기보다 지속적으로 자신의 삶에 영향을 주고 있다는 것을 느끼게 되었다.

(3) 변화의 과정: 타인 수용과 유대감 형성

연구 참여자들은 상담전공 수업을 통해 내면을 인식하고 성찰하는 과정을 경험하면서 자신을 돌아보는 시간을 가지게 되었다. 이러한 과정을 통해서 자신을 수용하게 되었고, 이는 자기 성장으로 이어졌다. 또한 이러한 변화는 자신의 성장에만 머물지 않고 타인을 이해하고 받아들이는 부분에서도 영향을 끼쳤다. 이변화의 경우 수업을 통해 자신의 내면을 깊이 성찰하고 수용하면서 타인을 좀 더 이해하게 되고 관계에서의 갈등 또한 객관적으로 바라보게 되면서 자신이 편안해졌다고 이야기했다.

저는 이 상담을 배우면서 유년 시절에 학습해야 했던 것들을 이제 학습한다는 생각이 들더라고요. 그렇게 되니까 사실 저한테는 되게 좋았어요. 내가 나중에 나이 먹고서도 못 배우고 그대로 지나왔을 것을 덕분에 알게 됐고, 타인을 이해하려면 자기 자신을 먼저 이해해야 한다고 계속 배우잖아요. 저의 시선은 항상 타인이 먼저였거든요. 그러니까 내 감정은 항상 외면해오고, 타인이 먼저 오고 또 그러다 보니까, 원치 않는 배려도 하고, 이게 스스로 막 불만이 막 쌓이고 이러는데도, 그런 것들을 계속 반복했었는데 이제는 내 감정과 내 마음을 먼저 보다 보니까, 오히려 불편하지 않게 다른 사람을 이해하는 게 더 생기더라고요.

(이변화)

자신과 타인을 바라보는 시선에서 편안함이 느껴지자 사회적 관계에서 기대되는 역할로서가 아니라 자신과 일치성을 가지고 살아가면서 주체적인 관계를 맺어가게 된 것이다. 또한 그의 어려움의 중심에 있었던 가족, 특히 부모님과의 관계에서도 편안함을 느낄 수 있었다.

그래서 입학하기 전보다 지금이 훨씬 저 스스로 느끼기에 정서적으로 좀 안정이 된 상태로 느껴지고, 또 예민하게 반응하는 부모님들의 애기조차도 제가 훨씬 수월하고 편안하게 받아들일게 됐어요.

(이변화)

자신이 경험한 자기(self) 성숙과 그 과정에서 경험한 내면의 혼란스러움과 갈등에 대한 인식과 수용은 가족 안에서 자신의 관점을 확장 시켜갔다. 자기 이해와 자기 수용, 자기 통찰이 깊어질수록 자신을 둘러싼 주변과 가족관계에서 개별성에 대한 인식이 높아졌고, 자신과 타인의 정서가 구별되면서 자신을 들여다보거나 경험을 처리하는 능력이 향상되어갔다. 이렇게 그는 자신을 둘러싼 사회적 관계들이 새롭고 편안한 관계로 변화되어 가는 것을 느끼면서 상담전공 학업 과정에서 전환학습을 경험하고 있었다. 김전환 역시 학업 과정을 통해 자신을 바라보는 관점을 전환할 수 있게 되고, 지속적인 성찰의 시간을 가지면서 타인을 바라보는 관점에도 변화가 생겼음을 이야기했다.

근데 이제 그렇게 엄마가 아빠랑 살면서 계속 와이프와 부인으로서 좌절됐던 엄마가 이해가 되더라고요. 전혀 받지 못하고 의무만 가졌던. 그런 애정 받지 못한 그런 엄마에 대한 이해가 좀 더 올라가고. 아빠도 의지할 사람이 없는데. 그러니까 이제 사랑을 와이프한테 주고 이럴 정신이 없었던 아빠에 대해서 그 양쪽이 다 이해가 되니까 둘 다 좀 측은한 생각이 이제 들어요. 그러면서 이제 엄마가 아빠 욕할 때 최소한 뭐라고 하진 않지. 자리를 조용히 피하거나 그 정도...(웃음)

(김전환)

자신을 힘들게 하는 존재로만 보였던 부모님과 가족이 자신이 변화하고 성숙해짐에 따라 그들의 상처를 이해하고 더욱 공감적으로 대하게 된 것이다. 또한 대학원 수업에서 배운 내용들을 삶에서 적극적으로 적용하면서 관계에서도 질적인 변화를 경험하게 되었다. 이렇게 가족관계 또한 점차 회복되어 갔다.

최근에는 남편하고 식구들하고 소통하는 대화 방식도 좀 많이 바뀌었고, 그러면서 관계가 굉장히 좋아졌어요. 이제 내가 편안해지니까 이제 남들도 다 편안해진 것 같은데 관계가 다 괜찮아졌어요. 훨씬 더 좋아졌어요.

(김전환)

그는 남편이나 가족들에게 예전에는 할 수 없었던 자기표현을 점차 할 수 있게 되었고, 수용 받는 새로운 경험을 통해 가족관계에서 더욱 친밀감을 느끼게 되었다. 이러한 변화는 자신의 직업에서도 나타났다.

내가 약간 스파르타식으로 애들을 못 쉬게 하고, 딱짓하면 빨리 똑바로 앉으라고 하고. 약간 그런 쪽에 가까웠거든요. 이렇게 그 40분을 되게 아까워하는 사람이었던 말이야. 그런데 이제 그런 게 되게 편안해졌어요. 지금은 애가 조금 힘들어하면 '천천히 해도 돼. 쉬었다 하자.' 그리고 또 애가 막 황실수설하고 너무 막 괴로워하면, 그럼 그냥 모래시계 딱 얹어놓고, 그냥 쉬자. 그러면서 수업할 때, 일할 때, 아이를 대할 때, 그러니까 굉장히 여유로워졌어요.

(김전환)

나에 대한 이해가 결국에는 삶에 대한 관점을 변화시켰고, 여러 관계들 속에서 나의 행동의 변화를 이끌었다. 부모, 가족, 동료, 직장에서도 같은 사회적 관계의 전반에서 사람들과의 관계가 이전보다 자연스럽게 편안해졌으며, 여유로워지고 따뜻해지고 있음을 느끼게 된 것이다. 이러한 새로운 이해와 관계 경험은 사람들에게 더욱 관심을 가지는 계기가 되었고, 예전과는 달리 관계를 지향해 가는 모습으로 변화되고 있었다. 이러한 관점의 변화는 두 명의 연구 참여자들에게서 모두 공통적으로 표현되었으며, 상담전공 학업 과정을 통한 관점의 변화는 자신의 성장에만 머물지 않고 타인에 대한 이해와 수용을 통한 관계에서의 유대감 형성에도 영향을 미치면서 전환학습의 모습으로 나타났다.

본 연구 결과, 특수대학원 상담전공생의 학업 과정에서 나타난 전환학습은 내면의 자기(self)를 인식하는 과정 > 내면의 자기(self)를 수용하고 성장하는 과정 > 삶에 적용하며 변화하는 과정이라는 세 단계의 양상을 거치면서 경험되고 있었다. 이러한 과정을 종합적으로 살펴보면, 초기에 상담전공 수업을 통해 내면에 잠재되어 있는 자기(self)를 인식하게 되었고, 이러한 경험이 처음에는 심리 내적인 혼란스러움과 갈등으로 나타났지만, 지속적인 성찰의 과정을 통해서 수용하는 것으로 발전할 수 있었다. 이는 각자가 가진 관점의 변화

를 가져왔고, 타인에 대한 이해와 유대감에도 영향을 끼쳤음을 보여주었다.

3. 긍정적이고 희망찬 삶의 모습

Mezirow(2000)의 전환학습은 10단계의 과정을 거쳐 자신의 관점을 전환시킴으로서 새로운 관점으로 삶의 여러 변화들을 이끌어내는 재통합으로 마무리된다. 이 과정에서 핵심은 진정한 관점 전환으로, 기존의 사고방식이나 가치관을 버리고 새로운 관점을 수용하고 실행으로 옮기는 것이다. 즉, 새로운 삶을 살아가는 것이라 할 수 있다. 그러나 Mezirow의 전환학습이론은 새로운 관점으로 재통합 이후의 어떻게 삶의 변화를 이끌어냈는지에 대한 세부적인 설명이 빈약하다는 비판(Taylor, 2000)을 받아왔다. 이에 본 연구는 연구 참여자들이 관점 전환을 이룬 이후의 변화된 삶의 모습을 살펴봄으로써 전환학습이 개인의 삶의 변화에 주는 의미가 무엇인지 대해서 알아보하고자 하였다.

두 명의 연구 참여자들은 대학에서 상담을 전공하지 않았음에도 불구하고 대학원에서 상담을 전공으로 선택했다는 공통점과 상담을 전공으로 선택하기까지 결심의 중심에는 자신과 타인을 이해해 보고자 하는 간절한 마음이 있었다는 두 가지 공통점을 지니고 있다. 또한 그동안 두 명의 연구 참여자들이 살아온 삶의 과정과 경험들은 각기 다르지만 그들의 변화된 삶 속에는 또 한 가지 공통점이 있었다. 그 공통적인 모습을 한마디로 표현하자면 바로 ‘자신의 삶에 만족하면서 긍정적인 마음을 가지고 살아가는 것.’이었다. 특히 긍정 정서는 연구 참여자들이 관점 전환 전과 비교했을 때 확연히 달라진 정서적인 특징인데, 연구 참여자들은 관점 전환 전 삶의 과정에서 주로 부정 정서를 경험했던 것과는 달리 관점 전환 후 변화된 삶의 모습에서는 편안함과 만족감과 같은 긍정 정서를 더 많이 경험하고 있는 것을 알 수 있었다.

자신의 삶에 만족하고 높은 긍정 정서와 낮은 부정 정서를 경험하는 심리 상태를 긍정심리학에서는 주관적 안녕(Subjective well-being)이라고 표현하면서 ‘행복’이라는 주관적인 개념을 주관적 안녕이라는 좀 더 객관적인 개념으로 정의하고 있다. 긍정심리학의 창시자인 Seligman(2002)은 행복은 배우고 함양할 수 있으며 스스로 즐거운 삶을 이끌어낼 수 있다고 주장하면서, 심리적 안녕감과 개인의 성장이나 성숙을 위한 긍정적인 변화를 강조하였다. 또한 행복하기 위해서는 즐거운 삶(Pleasant life), 적극적인 삶(Engaged life), 의미 있는 삶(Meaningful life)을 살아야 한다고 주장하면서 긍정심리개입의 핵심 구성요소로 앞의 세 가지를 제안하였다. 따라서 연구 참여자들이 관점 전환 이후 삶에서 공통적으로 경험하고 있는 긍정 정서를 비롯한 삶의 변화들을 긍정심리개입의 세 가지 핵심 구성요소에 따라 분석해 보고자 한다.

가. 즐거운 삶

즐거운 삶이란 과거의 삶에 대해서 수용과 감사를 통해 만족감을 느끼고 현재의 삶에서 ‘지금 이 순간’에 적극적으로 참여하고 몰입하여 유쾌함과 즐거움을 경험하는 것을 말한다. 또한 미래의 삶에 대해 도전 의식과 낙관적 기대를 하고 희망을 느끼며 살아가는 삶이다. 연구 참여자들은 관점 전환 이전보다 이후에 낙관성을 높게 인식하면서 미래에 대한 낙관적인 기대를 보였다.

향후에 만나는 사람들한테는 제가 제 스스로의 얘기를 할 수 있게 됐으니까, 내가 솔직해지고 내가 진정성 있게 다가가니까, 상대방도 이제 나한테 그렇게 올 수 있는 기회들이 더 많이 가게 될 것 같아요.

(이변화)

어느 정도 경지에 오른 편안한 마음으로. 그리고 아마도 생활에서도 그 밸런스를 잘 맞춰갈 수 있지 않을까? 그런 생각을 많이 해요. 이 상당 일이라는 게 사람에게 대한 고민을 계속하면서 하는 일이니까 그 일에만 푹 빠지지 않고, 계속 가족이나 주변 사람들을 좀 돌아보면서 일 할 수 있는, 그렇게 되는 것들이 참 좋은 것 같아요.

(김전환)

이러한 낙관적인 기대는 미래에 대한 희망을 갖게 하고 삶을 계획하게 하였다. 즉, 긍정 심리학에서 제안하는 ‘즐거운 삶’을 살아가고 있는 것이다. 또한 긍정적인 정서와 생각이 행동으로 표출되면서 일상속에서 변화를 이끌어 내고 있었다.

지금은 ‘어떻게 하면 살아갈 수 있지?’ 라는 생각을 해요. 이제 제 스스로 하는 질문이 바뀐 거예요. 그전에는 죽는 방법을 계속 연구했다면, 지금은 살아가려는 연구를 계속하게 된 거죠.

(이변화)

근데 최근에는 남편하고 식구들하고 소통하는 대화 방식도 좀 많이 바뀌었고, 그러면서 관계가 굉장히 좋아졌어요. 이제 내가 편안해지니까 이제 남들도 다 편안해진 것 같은데 관계가 다 괜찮아졌어요. 훨씬 더 좋아졌어요. 웃음도 많아졌고요.

(김전환)

이러한 변화들은 부정적인 정서를 약화시키고 긍정적인 정서의 비율을 높이면서 ‘즐거운 삶’을 살아갈 수 있게 하였다.

나. 적극적인 삶

적극적인 삶이란 매일의 삶에서 자신이 추구하는 활동에 열정적이고 적극적으로 참여하고 몰입함으로써 자신의 성격 강점과 잠재력을 최대한 발휘하여 자기실현을 이루어 나가는 삶을 말한다. 연구 참여자들은 자신이 현재 하고 있고, 좋아하는 일에 열중하면서 적극적인 삶의 태도를 보이고 있었다.

예전에는 감성적이라고 해야 되나요? 감성적인 그런 주변 환경들. 예를 들면 봄이 되면 꽃이 피고, 여름에는 초록색이 좀 많아지고 이런 것들을 그냥 지나치고 보지 않았었어요. 그래서 예전에는 어디 놀러 가도 그 부분의 특징적인 걸 잘 못 느끼고 왔었거든요. 감정을 잘 못 떠올리기도 했고, 잘 느끼지 못했던 것 같아요. 지금은 어딜 가도 내가 기쁘다거나 이 장소에 있는 행복감, 작은 것에 대한 행복감을 예전에는 잘 못 느꼈다면 지금은 그런 감정들을 느끼게 되니까, 긍정적인 면을 좀 더 많이 보게 되는 그런 태도들이 생기는 것 같아요.

(이변화)

저는 이 과정을 어떻게 생각하냐면, 자격증을 따기 위해서 이렇게 칸을 메꾼다기보다는, 내가 궁극적으로 하고 싶은 건 유능한 상담사니까, 채워지지 않으면 당연히 내가 더 편안한 전문가가 될 수 없어. 나에게 너무 꼭 필요한 일이라고 생각하고, 그 어떤 의무라기보다는, 좀 약간 즐기면서 할 수 있게 되는 것 같아요.

(김전환)

이러한 과정에서 자신 안에 내재되어 있는 긍정성을 유발하여 그 밖에 다른 일에도 긍정적인 영향을 미치는 시너지 효과를 나타내기도 하였으며, 앞으로의 비전을 생각하면서 목표를 향해 한 단계씩 나아가는 과정을 즐겁고, 감사하게 받아들이면서 '적극적인 삶'을 살아가고 있었다.

다. 의미 있는 삶

의미 있는 삶이란 자신만을 위한 이기적인 삶보다는 더 커다란 가치를 위하여 공헌하고 있다는 인식을 가지는 삶이다. 즉, 우리의 삶과 행위로부터 중요한 의미를 발견하고 부여해 나가는 삶을 말한다. 이러한 삶의 의미는 행복감과 높은 관련이 있으며 자기 존중감과 삶의 만족도를 증진 시킨다.

예전부터 제가 생각했었던 것 중의 하나가 '나 스스로가 좀 가치 있는 사람이 되고 싶다.'라는 생각이었거든요, 그리고 앞으로 더 나은 자신이 되고 싶다는 건데, 요즘 이런 생각을 더 자주 하는 것 같아요. 앞으로 내가 여러 분야의 다양한 사람들을 만났을 때 상담을 전공하면서 배웠던 것들을 잘 활용하고 적용하면, 좋은 영향력을 끼칠 수 있지 않을까? 그러면 제 주변에 도움을 주면서 살아갈 수 있지 않을까? 가치 있는 사람이 되고 싶다는 생각을 하다 보니까 이런 생

각을 해보게 되더라고요.

(이변화)

수업할 때, 일할 때, 아이를 대할 때, 그러니까 굉장히 여유로워졌어요. 좀 너그러워졌다고 해야 하나, 좀 이렇게 뭔가 성취해내야 해, 그리고 꼭 늘면 안 돼. 이런 마인드가 없어졌어요. 그 애 자체가 조금 다르게 보이는 것 같아요. 그 애 자체의 장점이나 애가 좀 이래서 힘들지, 애가 이런 모습이 이래서 그렇지, 이런 것들을 내가 좀 더 존중해 줄 수 있게 된 것 같아요. 근데 그게, 그런 제 모습이 저는 마음에 들어요.

(김전환)

연구 참여자들은 자신만의 가치를 추구해 나가는 삶을 살고 있었다. 자신이 가진 지식과 경험이 좋은 영향력이 되어 타인에게 도움이 되어가기를 바랐고, 일의 성과보다는 이해와 존중이라는 자신이 정한 가치에 시간과 노력을 투자함으로써 더 큰 성취감과 만족감을 만들어 갔다. 이렇게 연구 참여자들은 자신이 가치 있다고 여기는 일에 집중하면서 ‘의미 있는 삶’을 살아가고 있었다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 특수대학원 상담전공생이 학업 과정에서 경험한 다양한 변화를 전환학습 측면에서 살펴봄으로써 그 양상과 의미를 구체적으로 탐색하는 것이다. 이를 위해, 대학에서의 전공을 바꿔 새롭게 상담을 전공하게 된 두 명의 연구 참여자들의 내러티브에 집중하여, 그들이 특수대학원에서의 전공을 상담으로 선택하게 된 삶의 맥락과 학업 과정에서 전환적 학습경험의 양상을 구체적으로 살펴보았다. 이를 통해 그동안 소홀히 다뤄졌던 특수대학원에서의 상담전공 학업 과정의 내·외적인 여러 가치들도 함께 알아보하고자 하였다. Mezirow의 전환학습 이론을 적용하여 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들이 특수대학원에서 상담을 전공으로 선택한 배경에는 다소 차이가 있었지만 공통적으로 오랜 시간 꾸준히 인간 마음에 대한 관심을 가지고 있었으며, 가족으로 인한 심리적인 어려움과 혼란스러움에 대한 원인과 해결방안을 찾고자 상담을 전공으로 선택하였음을 알 수 있었다.

둘째, 학업 과정에서 전환학습은 일직선상에서 순차적으로만 진행되지 않고, 비순차적이면서 순환하는 양상을 나타내고 있었다. 또한 상담전공 학업 과정을 통해 인지와 정서를 포함한 복합적인 변화를 경험하였으며, 공통적으로 세 단계의 양상을 거치면서 전환학습을 경험하는 것을 알 수 있었다. 먼저 상담전공 수업에 참여하기 전에는 몰랐던 내면의 상치나 자기상(Self-image)이 상담전공 학업 과정을 통해 인식되면서 표면화 되어 드러나기

시작했다. 그 후 자신의 내면에 잠재되었던 자기(self)를 알게 되면서 오는 심리 내적인 혼란스러움, 갈등, 두려움 등을 겪으면서 점진적으로 수용을 경험하였다. 마지막으로 자신의 관점 변화와 확장을 통해서 자신과 타인에 대한 이해와 유대감이 깊어짐을 알 수 있었다.

셋째, 전환학습을 통해 변화된 삶의 공통적인 모습은 ‘자신의 삶에 만족하면서 긍정적인 마음을 가지고 살아가는 것.’이었다. 특히 긍정 정서는 연구 참여자들이 관점 전환 전과 비교했을 때 확연히 달라진 정서적인 특징이다. 연구 참여자들은 관점 전환 전 삶의 과정에서 주로 부정 정서를 경험했던 것과는 달리 관점 전환 후 변화된 삶의 모습에서는 편안함과 만족감과 같은 긍정 정서를 더 많이 경험하면서 ‘즐거운 삶’, ‘적극적인 삶’, ‘의미 있는 삶’의 모습으로 살아가고 있음을 알 수 있었다.

이상의 연구 결과에 관하여 내러티브 연구의 특징인 개인적 정당성, 실제적 정당성, 사회적 정당성으로 나누어 한 논의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 상담전공 학업 과정에서 전환학습을 통한 변화는 궁극적으로 자신과 타인에 대한 이해를 높이고 경험이 학습의 계기가 될 수 있다는 것을 보여주었다. 이 과정에서 자기 인식은 연구 참여자들의 자기성찰을 촉진하고 삶의 변화를 유도하는 중요한 역할을 하였음을 시사한다. 연구자는 본 연구를 통해 삶을 살아가는 이러한 태도의 변화 과정을 확인함으로써 연구의 출발점이 되었던 상담전공 학업 경험으로 인한 변화의 의미를 깨달을 수 있었다. 이는 본 연구의 개인적 정당성이라 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서 성인 학습자인 특수대학원 상담전공생들의 상담전문가 양성과정인 학업 경험을 탐색해 본 결과, 학업 과정에서 관점 전환을 통한 전환학습을 경험하는 것으로 나타났다. 또한 그들이 학업 과정에서 경험한 전환학습의 핵심은 무의식에 있는 자기(self)를 표면화하고 점진적으로 이를 수용하며 발달시켜가는 것으로, 이 과정에서 교수자는 가장 중심적인 역할을 하였음을 알 수 있다. 교수자는 연구 참여자 개인의 상황에 적합한 질문과 피드백을 제공하면서 이러한 질문과 피드백이 참여자들에게 자신의 의미관점에 의문을 제기하여 성찰할 수 있는 기회가 되도록 하였으며, 그들의 삶에서 새로운 생각이나 행동을 실행에 옮길 수 있도록 돕는 역할을 하였기 때문이다. 또한 연구 참여자들은 동기 학생들과 상호작용 함으로써 비슷한 경험을 공유하고 각자의 다양한 관점을 나누어 보는 경험을 통해 자신의 관점 변화를 촉진 시켰다. 이러한 관계적 요소들은 전환학습의 핵심적인 역할을 하고 있음을 시사한다. 따라서 특수대학원에서의 상담전공 학업 과정은 전환학습이 이루어지는 성인 학습의 관점에서 인식할 필요가 있으며, 실제적인 상담 경험, 교육분석, 집단 참여, 슈퍼비전 등을 통한 체험적 교육의 내용이 학습자 자신의 변화에 기여한 중요한 경험들이라 하였으므로 체험적 교육을 중심으로 전환학습의 양상이 반영된 학업 과정을 구성할 필요가 있다. 또한 전환학습은 성찰을 돕는 교수법과 다양한 관점의 사고를 자극할 수 있는 학습 환경을 통해 더욱 효과적으로 촉진될 수 있기 때문에, 교수나 학생 또는 관

런 전문가와 활발한 소통을 통한 합리적 담론이 가능한 의사소통의 기회가 주어지는 형태의 성인 교육기관으로 개선할 필요가 있다. 특수대학원의 특성상 석사생들은 다양한 욕구와 진학 동기를 가지고 입학하였다. 이러한 일반인을 위한 지속 교육 현장으로서의 가치와 전문상담자 양성이라는 목표를 실현해 나가기 위해서는 상담전공 특수대학원이 성인 학습의 맥락에서 전환학습과 같은 성인 학습의 특징적인 요소들을 포함한 교육과정이 필요함은 분명할 것이다.

셋째, 본 연구의 사회적 정당성은 연구가 사회적으로나 이론적으로 어떤 기여를 할 수 있는가? 에 대한 것으로, 본 연구의 서론에서 연구자는 코로나19 팬데믹으로 인해 최근 우리 사회에서 심리 상담의 필요성이 더욱 절실해지고 있음을 언급하였다. 본 연구 결과, 상담전공 학업 과정은 전환학습의 모습으로 개인의 기존관점을 보다 적응적인 방식으로 전환하면서 삶의 변화를 이끌고 있으며, 이러한 변화는 삶에서 긍정심리의 핵심 구성요소로 작용하여 스스로 행복을 만들어 나가는 모습으로 나타나고 있음을 확인하였다. 이는 상담 과정에도 충분히 적용할 수 있을 것으로 예상된다. 상담자는 코로나19라는 혼란스러운 딜레마적 상황 또는 생애 전환 사건을 경험한 이들에게 상담 과정에서 전환학습 측면의 관점 변화를 유도하기 위하여 내담자의 자기 인식과 성찰이 활발하게 이루어질 수 있도록 핵심적인 역할을 수행할 수 있다. 이는 내담자가 자신의 관점을 적응적으로 변화시키는 데 도움을 주며 상담자의 이러한 개입은 상담의 효과를 증진 시키고, 내담자가 행복한 삶을 살 수 있도록 하는데 효과적인 상담 전략이 될 수 있을 것이다. 또한 긍정심리학은 부정적이고 비극적인 것에서 벗어나 긍정적이고 희망적인 것에 초점을 두도록 함으로써 자신의 삶에 대한 기대를 바꾸는 데 초점을 두기 때문에(강민수, 2019), 전환학습이론을 적용한 상담 프로그램 개발과 활용은 개인의 긍정적인 심리변화를 위한 효과적인 상담 방법이 될 수 있을 것이다.

다음은 본 연구의 의의 및 한계점과 향후 연구과제를 다음과 같이 제시하고자 한다.

지금까지 특수대학원 상담전공생을 대상으로 한 전환학습 경험에 관한 연구는 이루어지지 않았다. 이러한 측면을 고려해 볼 때, 본 연구의 의의는 특수대학원의 상담전공 학업 과정을 전환학습의 렌즈를 이용하여 그 양상을 구체적으로 살펴보았다는 점이다. 질적 자료를 활용하여 일반화를 목적으로 하기보다는 특징적인 개념을 학습경험이라는 맥락 속에서 드러내고자 했다는 점이 본 연구의 특성이자 의의라 할 수 있을 것이다. 또한 특수대학원에 재학 중인 성인 학습자의 학습경험을 탐색함으로써 성인의 계속 교육을 위한 특수대학원의 상담전문가 양성과정에 긍정적인 방향을 모색했다는 점과 대학원에서의 전공을 새롭게 상담으로 선택하게 된 계기와 과정, 그리고 학업 경험을 통해 겪게 된 개인적 삶에 대한 관점의 변화를 이후 자신의 삶을 통해 드러냄으로써 그 의미까지도 통합적이면서도 포괄적으로 제시하였다는 점은 본 연구가 지닌 의의라 할 수 있다.

그러나 본 연구는 질적연구로써 내러티브 연구 방법을 이용해 소수의 인원으로만 연구를 진행하였기 때문에 성별이나 나이에 따른 경험 차이를 반영하지 못했다는 한계가 있다. 또한 자기문제의 이해나 변화수준, 극복과정을 전환학습이론에 초점을 맞추어서 분석하였기 때문에 특수대학원 상담전공 학업경험을 보다 분명하고 풍성하게 이해하는데는 어려움이 있다. 그러므로 여러 특수대학원에서 상담을 전공하는 학생들의 학업 경험을 다양한 측면에서 탐색하고 공통적인 학업경험을 도출할 수 있는 후속연구가 이루어 진다면 상담전문가 양성을 위한 특수대학원의 역할을 이해할 수 있는 의미 있는 정보를 얻을 수 있을 것으로 생각한다. 이밖에 단기간의 면담을 중심으로 자료를 수집했기 때문에 연구 참여자들이 자신을 충분히 이해하지 못하는 부분이 존재하거나 자신의 변화과정에 대하여 과도하게 긍정적으로 지각하려는 의도가 충분히 제거되지 못했을 수도 있다. 또한 한 지역 소재의 대학원생으로만 대상자를 선정하였기 때문에 특수대학원 상담전공생들의 경험으로 일반화하는 것에는 주의를 기울일 필요가 있다. 이러한 제한점을 바탕으로 후속 연구를 위해 제안하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 인간 경험을 탐구하는 데 있어 내러티브 탐구가 가장 적절하다고 판단하였기 때문에 내러티브 탐구 방법으로 연구를 진행하였지만, 후속 연구에서는 다양한 질적 연구 방법을 활용하여 이해의 폭을 넓힐 필요가 있다. 장기간 심층 면담이나 포커스 그룹 인터뷰와 같은 자료 수집 방법을 활용하여 보다 심층적인 질적연구가 이루어지길 제안한다.

둘째, 본 연구에서는 학부 비전공자 출신으로 상담 실습 과목을 이수하고 상담 수련 과정을 병행하고 있는 사람을 연구 참여자로 선정하였다. 이들의 경험이 본 연구의 주제에 가장 적합하다고 판단하였기 때문이다. 그러나 추후 연구에서는 상담전공 학업 과정에서 진로를 상담이 아닌 다른 분야로 결정하게 된 경우, 어떤 학업 경험이 그러한 진로 전환을 촉발하게 되었는지 대한 분석이 이루어진다면 특수대학원에서의 상담자 교육 및 교육 환경 개선에 또 다른 시사점을 찾을 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 다소 제한된 연구 참여자들을 대상으로 상담전공 학업 과정에서의 전환 학습 경험을 살펴보았지만 추후 연구에서는 연구 대상을 확장 시켜 관점 전환 측면의 차이를 비교해 봄으로써 특수대학원이 지닌 상황의 변수를 반영할 필요가 있을 것이다.

넷째, 본 연구에서는 관점 전환 이후의 삶의 모습이 함께 논의되었지만, 단기간의 모습에 국한되어 있으므로 후속 연구에서는 일정 기간 경과 후의 삶의 모습까지도 살펴봄으로써 의미에 대한 확장적인 해석을 제안한다.

다섯째, 본 연구는 상담전공 학업 과정을 전환학습이론의 측면에서 분석하였지만 추후 연구에서는 성인 학습자의 학습경험을 탐색할 수 있는 다양한 이론들을 적용하여 분석해 봄으로써 상담전공 학업 경험에 대한 다양한 해석의 시도가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 강경리(2017). 성인학습자의 교육대학원에서의 학습경험 탐색-전환학습이론을 기반으로. **교육문화연구**, 23(5), 169-197.
- 강민수(2019). 긍정심리학 기반 정신건강 증진 프로그램의 효과성연구: 예비간호사를 중심으로. **한국산학기술학회 논문지**, 20(2), 95-106.
- 고대장(2019). 실직자의 새일 찾기 과정에 나타난 전환학습 경험 내러티브탐구. 아주대학교, 박사학위논문.
- 금명자, 정상화(2021). 국내 상담자 발달 연구 동향. **교육문화연구**, 27(2), 483-508.
- 권정현, 이종연(2022). 초등학교 교사의 대학원 교육상담 전공 경험에 대한 내러티브 탐구. **초등상담연구**, 21(1), 59-86.
- 권재경(2017). 결정적 생애사건을 통한 전환학습 경험 연구. 아주대학교, 박사학위논문.
- 김가현(2018). 여공에서 작가로 변신한 중년여성의 전환학습 경험 내러티브. 아주대학교, 석사학위논문.
- 김규리, 최은수(2014). 컬러테라피 프로그램을 통한 성인학습자의 감성리더십 개발과정 연구: 전환학습 관점을 중심으로. **Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education (IJACE)**, 17(1), 181-212.
- 김명자, 김지연(2020). 초보상담자가 상담수련 과정에서 경험하는 어려움에 대한 인식. **학습자중심교과교육연구**, 20(9), 325-353.
- 김명화(2021). 인턴 상담자의 수련 경험에 대한 내러티브 탐구. **학습자중심교과교육연구**, 21, 555-573.
- 김연정(2012). 기업 중견비서의 이직 경험 및 전환학습 과정에 관한 현상학적 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 김지현, 문한나, 성문주, 손수진, 이정은, 한유리(2013). 고등교육맥락에서 본 학습자의 전환학습 경험에 대한 자기 성찰적 보고. **Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education (IJACE)**, 16(2), 31-57.
- 김지유, 진명일(2020). 특수대학원에 속한 상담전공 대학원생들의 경험. **지역과 세계**, 44(2), 75-97.
- 김진, 이희수(2022). 청년 구직자의 직업상담에서 나타나는 전환학습 경험의 의미. **평생교육·HRD 연구**, 18(1), 1-36.
- 김현주(2017). 고학력 중산층 여성의 모성 경험에 나타난 전환학습 과정 탐구. **평생교육학 연구**, 23(2), 31-60.

- 문선경(2019). 상담전공대학원생의 계획된 우연기술과 진로관여행동의 관계에서 진로결정 자기효능감의 매개효과. 아주대학교, 석사학위논문.
- 박경호(2009). 전환학습이론: 고등교육기관에서 중년여성학습자의 의미 구조의 변화. **Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education (IJACE)**, 12(4), 31-60.
- 박선미(2013). 전환학습이론에 기초한 유아교사교육의 가능성 탐색: 예비교사의 반성적 사고와 반성에 대한 인식변화를 중심으로. **어린이문학교육연구**, 14(1), 139-164.
- 박선미, 조희숙(2010). 전환학습이론의 관점에서 본 유아교사의 학습경험 연구. **열린유아교육연구**, 15(4), 191-215.
- 박선민, 양지웅(2019). 교육대학원에서 상담을 전공하는 기혼여성의 학업경험에 관한 내러티브 탐구. **학습자중심교과교육연구**, 19(8), 259-284.
- 박응식(2018). 상담센터 인턴상담사의 임상수련 경험에 관한 연구. 인하대학교, 석사학위논문.
- 방기연(2018). 기혼 남성이 사이버대학에서 상담을 전공한 경험. **교육치료연구**, 10(2), 257-277.
- 양유성, 한계수, 조난영(2022). **상담학 논문 작성을 위한 내러티브 탐구**. 서울 : 학지사.
- 염가현(2021). 일반대학원 상담 전공 프로그램에 대한 석사과정 학생의 인식. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 우지은, 주수원, 강수민, 유영만(2019). 성인학습자들의 스피치교육 경험 분석: 전환학습이론을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 19(15), 957-986.
- 은승희(2016). 초심상담자의 상담 경험에 대한 내러티브 탐구: 장기 상담을 중심으로. 한국상담대학교, 석사학위논문.
- 이수룡, 남상준(2012). 사회과교육 심화과정을 전공한 초등신임교사의 전환학습. **초등교과교육연구**, 41-61.
- 이지은(2020). 비서의 경력전환을 통한 전환학습에 관한 연구. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 이창현, 이성엽(2021). 대기업 퇴직자의 새로운 직업찾기 과정에 나타난 전환학습 경험 내러티브 탐구. **교육컨설팅코칭연구**, 5(1), 25-44.
- 전정아(2019). 상담전공 대학원생들이 지각하는 수련과정에서의 경험에 관한 질적 연구. 인하대학교, 석사학위논문.
- 정은희(2004). 성인학습과 전환적 변화: 메지로의 전환학습이론. **교육이론과 실천**, 13(3), 299-314.

- 정지현(2009). 성인학습이론에 기초한 유아교사교육의 발전방향에 대한 일고찰-전환학습 이론의: 다문화교사교육 적용 가능성에 대한 개념적 분석을 중심으로. **열린 유아교육연구**, 14(1), 85-107.
- 조민경, 장유진(2020). 공학계열 출신 상담 전공 대학원생들의 진로전환 경험. **상담학연구**, 21(6), 29-58.
- 최선미(2017). **고학력 경력단절여성의 일터재진입과정에서 일어나는 학습경험 탐구**. 한양대학교, 석사학위논문.
- 황윤주, 이희수(2015). 두 50대 여성의 전환적 생애경험에 관한 내러티브연구: 웃음강사로 제2의 인생 살기. **평생학습사회**, 11(2), 215-243.
- 황채운, 박지아, 유성경, 강지연(2009). 상담일반: 상담전공 대학원 석사 과정 경험에 대한 질적 연구. **상담학연구**, 10(3), 1359-1382.
- Apte, J. (2009). Facilitating transformative learning: A framework for practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 169-189.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). 내러티브 탐구의 이해와 실천[*Engaging in narrative inquiry*]. (엄지숙, 강현석, 박세원, 조덕주, 조인숙 공역). 서울: 교육과학사. (원전은 2013에 출판).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). 내러티브 탐구: 교육에서의 질적연구의 경험과 사례[*Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*] (소경희, 강현석, 조덕주, 박민정 공역). 서울: 교육과학사. (원전은 2000에 출판).
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative*

Education, 1(1), 58–63.

- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1–28.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3–17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ABSTRACT

A Narrative Study on the Transformative Learning Experience
in the Academic Process of Graduate Students
Majoring in Counseling at a Professional Graduate School

Jin Kye (Master's Student, In-Ha University)

Jinsun Kim (Researcher, In-Ha University)

Jooyeon Shin (Associate Professor, In-Ha University)

The purpose of this study is to explore the aspects and meanings of various changes experienced by graduate students majoring in counseling at a professional graduate school in their academic process using the theory of transformative learning. To this end, in-depth interviews were conducted with two participants. The data was analyzed using the narrative inquiry method. The results are as follows. First, they both indicated that they have maintained interests in the human mind for a long time, and have chosen counseling to understand psychological difficulties and confusions experienced in their own families. Second, transformative learning in their academic process showed a non-sequential and circulating pattern rather than a process in a linear and sequential manner. In addition, the participants experienced complex changes including in their cognitive and emotional realms as they studied counseling, and experienced transformative learning through three stages in common. Third, the common aspect of life changed through transformative learning was to live with a positive mind while being satisfied with their own's lives. In particular, they were leading 'a pleasant life', 'active life', and 'a meaningful life', experiencing positive emotions such as comfort and satisfaction. Based on the above results, the implications for the curricula of professional graduate schools as education and training institutions for professional counselors were discussed. The limitations and directions for future research were also discussed.

Key words: counseling major, professional graduate school, transformative learning, narrative inquiry method

자기결정성동기 잠재프로파일에 대한 사회적 관계 변인의 예측효과와 학업·정서적 적응의 차이: 저성취 집단과 고성취 집단의 비교*

정유지** · 김지현*** · 이은주****

본 연구의 목적은 학업성취 수준에 따라 자기결정성동기의 잠재프로파일을 분류하고, 잠재프로파일에 대한 교사, 또래, 부모 관계의 예측효과와 잠재프로파일 간 수업태도, 정신건강, 학업스트레스의 차이를 분석하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 '한국교육중단연구 2013'의 2차년도 자료를 활용하였다. 초등학교 6학년 중 저성취 학생 1,047명과 고성취 학생 800명을 대상으로 잠재프로파일 분석과 다항 로지스틱 회귀분석을 실시하였으며, 주요 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 저성취 집단은 '자율동기형', '평균동기형', '저동기형', '고동기-내사형'으로 분류되었고, 고성취 집단은 '자율동기형', '평균동기형', '통제동기형'으로 분류되었다. 둘째, 고성취 집단과 저성취 집단 모두 교사, 또래, 부모 관계가 좋을수록 평균동기형에 비해 자율동기형에 속할 확률이 높아졌다. 그런데 저성취 집단에서 또래관계가 좋을수록 평균동기형에 비해 자율동기형에 속할 확률이 높아질뿐만 아니라 저동기형에 속할 확률도 높아지는 것으로 나타나 저성취 집단에서 또래관계의 효과는 양면성이 있는 것으로 나타났다. 셋째, 잠재프로파일 간 수업태도, 정신건강, 학업스트레스의 차이를 살펴본 결과, 고성취 집단의 자율동기형이 가장 긍정적이며, 저성취 집단의 자율동기형이 고성취 집단의 통제동기형 보다 더 긍정적으로 나타났다. 비록 성취수준이 낮아도 자율동기가 높은 학생들이 성취수준이 높고 통제동기가 높은 학생들에 비해 수업태도와 정신건강은 좋고 학업스트레스는 낮은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 바탕으로 교육적 시사점을 논의하였다.

주제어: 자기결정성동기, 부모·교사·또래 관계, 학업·정서적 적응, 저성취와 고성취, 잠재프로파일

논문 접수: 2022/08/01 수정본 접수: 2022/09/13 게재 승인: 2022/09/26

* 본 논문은 경북대학교 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 경북대학교 교육학과 시간강사, 포스텍 교육혁신센터 책임연구원

*** 경북대학교 교육학과 석사 졸업

**** 경북대학교 교육학과 교수 (교신저자: elee@knu.ac.kr)

I. 서론

우리는 일반적으로 학생들의 학업성취 수준에 따라 정형화된 고정관념을 갖고 있지 않은가? 특히 소위 ‘공부를 못하는 학생’들을 생각할 때 학업동기가 부족하고, 학교생활이 불성실하고, 수업시간에 집중하지 않거나 교사와 갈등을 빚을 것이라고 생각하는 경향이 있다. 물론 실제로 저성취 학생들은 고성취 학생들에 비해 상대적으로 가정생활, 친구관계, 여가생활 등 삶의 여러 영역에서 불안이나 우울과 같은 정서를 더 많이 경험하며(박영신 외, 2012), 학교에서 교사나 또래와 부정적인 관계를 맺을 확률이 높은 것(Hamre & Pianta, 2005)으로 보고되고 있다. 하지만 학업성취도가 낮은 학생들은 모두 학습동기가 부족하고 타인과 사이가 좋지 않고 성실하지 못한 학생일까?

자기결정성이론에 따르면 심리적으로 건강한 발달을 이루기 위해 유능감 욕구는 반드시 충족되어야 하는 필수 조건이다(Deci & Ryan, 2000). 하지만 저성취 학생들은 학업성적이 중요하게 여겨지는 학교에서 유능감의 만족을 경험하기 어렵다. 장기간에 걸쳐 반복적으로 학업실패를 경험한 학생들은 자신의 능력에 대한 불신 및 무능감, 공부에 대한 반감 등으로 성취수준이 더 낮아지는 악순환을 겪게 되며(이원석, 윤미선, 2016), 학습된 무기력에 빠질 확률이 높다(이명진, 봉미미, 2013). 그렇다면 반대로 고성취 학생들은 공부에 흥미와 관심이 높고 정서적으로 더 건강할까? 성적이 높은 학생들이 삶의 여러 영역에서 느끼는 행복감이 저성취 학생보다 크다는 연구결과(박영신 외, 2012)가 있지만, 오히려 저성취 학생보다 행복감이 낮다는 연구결과도 존재한다(박종일 외, 2010). 그렇다면 고성취 학생들 중에도 학습동기가 부족하고 행복감이 낮은 학생들이 존재하며, 저성취 학생들 중에도 학습동기가 높고 행복감이 높은 학생들이 존재할 수 있음을 유추해볼 수 있다.

학생들의 학업적 및 정서적 적응은 자기결정성동기와 관련이 깊다. 자기결정성동기 수준이 높으면 학습참여와 자기조절학습을 높이고(이은주, 2017) 학업스트레스를 낮추는(정지영, 김희화, 2010) 등 긍정적인 결과와 관련이 있기에 비록 성취수준은 낮을지라도 자기결정성 수준이 높은 학생들이 성취수준은 높지만 자기결정성 수준이 낮은 학생들에 비해 오히려 더 적응적인 태도를 나타낼 수 있다고 짐작해볼 수 있다. 이러한 자율동기의 긍정적 특성을 감안할 때 저성취 학생의 자율동기를 이해하고 이를 증진하는 것이 중요하다. 한편 고성취 학생 역시 학업에 대해 자율동기를 갖는 것이 중요하다. 고성취 집단 내에서도 외재동기로 공부하는 학생은 학업에 대한 스트레스가 높고(정지영, 김희화, 2010), 불안 수준이 높아(Ryan & Connell, 1989) 이후 학업성취의 저하와 더불어 학교 부적응을 겪게 된다(Zuckerman & Tsai, 2005). 이처럼 고성취 학생들 중에도 자기결정성동기 수준에 따라 다양한 유형의 학생들이 존재하는지 살펴보는 것은 단순히 성적이 좋다고 해서 스스로 알아서 잘 할 것이라는 막연한 기대감을 내려놓고 개인의 동기 수준과 유형에 따라 차별화된

교육적 지원을 제공하는데 도움이 될 것이다. 따라서 본 연구에서는 성취수준이 유사한 집단 내에서도 자기결정성동기의 수준에 따라 다양한 유형이 존재하는지, 이러한 유형들 간에 수업에 참여하는 태도나 학업에 대한 스트레스의 수준 차이가 있는지 살펴보고자 한다.

한편 중요한 타인과 친밀한 관계를 유지하며 타인과 연결되어 있다는 느낌을 갖게 되면 관계성 욕구를 경험하게 되는데, 이는 단지 사회적 적응에 영향을 미치는 데 그치지 않고 학습상황에서 자율적 동기의 증진으로 이어진다. 주요한 타인과의 관계성 만족은 학생의 학습동기, 학업성취도, 및 학교적응에 긍정적 영향을 미치는 요소이며, 교사, 부모, 또래는 대표적인 사회적 지지원으로서 대상이나 상황에 따라 서로 다른 영향력을 가진다(Cirik, 2015). 이처럼 교사, 또래, 부모와의 관계는 학생들의 학습동기, 행동 및 정서와 밀접한 관련이 있으며, 특히 저성취 학생들이 고성취 학생들에 비해 사회적 관계의 영향을 더 많이 받는 경향이 있다(Muller, 2011). 그렇다면 교사, 또래, 및 부모 관계가 자기결정성 동기에 미치는 영향이 성취수준에 따라 다를 수 있을 가능성을 유추해볼 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제1. 저성취 및 고성취 학생의 자기결정성동기 잠재프로파일은 어떻게 분류되는가?
- 연구문제2. 저성취 및 고성취 학생의 자기결정성동기 잠재프로파일에 대한 교사, 또래, 부모 관계의 예측효과는 어떠한가?
- 연구문제3. 셋째, 저성취 및 고성취 학생의 자기결정성동기 잠재프로파일에 따른 수업태도, 정신건강 및 학업스트레스의 차이는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 자기결정성동기

사람들의 행동을 유발하는 동기는 크게 내재적 동기와 외재적 동기로 구분할 수 있다. 내재적 동기는 활동 그 자체에 대한 즐거움과 흥미로 인해 행동하는 것이며 보상이 주어지지 않아도 행동하게 만드는 동기인 반면, 외재적 동기는 어떤 목적을 달성하거나 보상을 받기 위해 행동하는 것을 의미한다(Deci & Ryan, 2008). 사람들은 처음부터 내재동기가 없이 보상이나 외부 압력과 같은 외재동기로 인해 행동을 시작하였지만 점차적으로 과제의 가치를 받아들이게 되는 자기결정성이 높게 조절된 동기를 가질 수도 있다(Ryan & Deci, 2000). 이를 내면화(internalization)라고 하며 외부에서 부여된 가치나 규제를 자신의 것으로

로 받아들이는 과정을 의미한다(Deci & Ryan, 2008). 이와 같이, 외재적 동기 내에서도 얼마나 내면화되었는지에 따라 외적 조절(external regulation), 내사된 조절(introjected regulation), 확인된 조절(identified regulation), 내적 조절(internal regulation)로 나눌 수 있다(Deci & Ryan, 2000). 외적 조절은 외부의 기준이나 압력에 의해 동기화되는 것을 의미하며, 내사된 조절은 외적 조절보다 조금 더 내면화된 동기로서, 죄책감이나 부끄러움을 느끼는 것을 회피하고자 하는 욕구에 의해 행동하는 것을 의미한다. 확인된 조절은 개인이 행동을 하는 이유가 과제에 대한 가치를 스스로 인식하기 때문이며, 내사된 조절보다 조금 더 과제에 대한 가치를 내면화한 상태로 볼 수 있다(Deci & Ryan, 2000). 자기결정성동기에서는 자기결정성이 약한 외적 조절동기, 내사된 조절동기를 통제동기라 하고, 자기결정성이 높은 확인된 조절동기와 내적 조절동기를 자율동기로 분류한다(Ryan & Deci, 2000).

2. 자기결정성동기와 교사, 또래, 및 부모와의 관계

자기결정성동기는 개인이 속한 환경의 특성에 영향을 받는데(Deci & Ryan, 2000), 특히 사회적 관계의 영향을 많이 받는다(Guay, Denault, & Renaud, 2017). 자기결정성 이론에 따르면 관계성 욕구를 충족시키는 것은 개인의 내재동기를 높여주며(Ryan & Deci, 2002). 교사, 또래, 부모와의 관계 속에서 자율성, 유능성, 관계성의 욕구가 충족되는 것은 학습자의 학습동기에 중요한 영향을 미친다(이은주, 2021). 부모는 자녀가 맺는 최초의 관계이며 자녀에게 큰 영향을 주는 관계이며, 부모와의 애착은 자기결정성동기의 발달에 긍정적 영향을 미치며, 학교생활과 학업성취에도 영향을 준다(Ryan & Connell, 1989). 지각된 부모의 양육태도에서 따스함, 자율지지, 구조제공이 높을수록 자기결정성동기가 높아지고, 거부, 강요, 비밀관성이 높을수록 자기결정성동기가 낮아졌다(이은주, 2021). 이를 통해, 자율성을 지지해주거나 애정적인 태도를 보이는 것과 같이 부모와 긍정적인 상호작용을 할수록 자녀의 자기결정성동기가 높아진다는 것을 알 수 있다.

또래관계 또한 학교생활에서 중요한 사회적 관계 요인이다. 또래와의 긍정적 상호작용은 학습동기를 유지시키거나 향상시키는 등의 긍정적 효과와 관련 있는 반면, 또래와의 부정적 상호작용은 학습동기를 저하시킨다(유계환, 2020). 또래지지가 높을수록 배움 그 자체와 학습향상을 중요한 목표로 삼는 숙달목표가 높아지고(Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007), 또래관계가 부정적일수록 외재동기가 높아졌다(송병국 외, 2016). 따라서, 또래관계가 긍정적일수록 학습에 대한 내재동기 및 자율동기의 수준이 높아진다는 것을 알 수 있다.

학생들이 학교생활에서 필수적으로 맺게 되는 교사와의 관계 역시 학생들의 자기결정성동기와 밀접한 관련이 있다(이은주, 2021). 교사가 제공하는 사회적 및 정서적 지원이 학생의 학업적 내재동기에 유의미한 영향을 미친다(Wentzel, 1998). 또한 학생이 교사의 자

율성 지지를 인지할수록 학생은 자율적 동기를 가질 확률이 높아지고 이는 학업참여를 높여 성적에도 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다(김주영, 김아영, 2014). 교사가 학생의 자율성을 지지해주고 관계성 욕구를 충족시켜줄 때, 학생은 외재적 동기로 시작한 과제라고 할지라도 내면화가 촉진되어 과제에 대한 가치를 받아들이기 쉬워진다(Vansteenkiste et al., 2009). 이상의 내용을 종합하면 교사, 또래, 부모와의 긍정적 관계를 통해 학생들의 자기결정성동기의 유형 및 수준을 예측할 수 있음을 알 수 있다.

3. 자기결정성동기와 학업 및 정서적 적응의 관계

자기결정성동기는 학업성취도에 직·간접적인 영향을 줄 뿐만 아니라 학업 행동 및 정서에도 많은 영향을 미친다(이은주, 2017). 자기결정성동기 수준이 높을수록 수업에 적극적으로 참여하는 경향이 있다. 조현철(2011)의 연구에서는 내재동기가 높을수록 과제 수행에 집중하고, 수업에서 떠드는 등의 부적응적 행동은 낮게 나타난 반면 외재동기는 수업태도 및 집중도와 일관되게 부적상관을 보였다. 임성애와 이은주(2020)의 연구에서는 부모 및 교사의 자율성 지지가 학생들의 내재동기를 증가시켜 수업참여를 높이는 효과가 있는 것으로 나타났다.

자기결정성동기는 안녕감, 행복감, 낮은 스트레스와 같은 정서적 적응과도 밀접한 관계가 있다(Deci & Ryan, 2000). 자율동기는 활동력, 안녕감, 행복감 등과 같은 긍정정서와 관련이 있는 반면, 통제동기는 부정정서와 관련이 있다(Reis et al., 2000). 자율동기는 높고 타율동기는 낮을수록 안녕감이 높고(임성애, 이은주, 2016), 학업스트레스는 낮다(이은주, 2017; Vansteenkiste et al., 2009). 이상의 내용을 종합하면 자율동기가 높을수록, 통제동기가 낮을수록 수업참여와 안녕감은 높고 학업스트레스는 낮을 것으로 예상된다.

4. 성취수준별 사회적 관계와 학업 및 정서적 적응의 차이

학생의 사회적 및 정서적 발달에 중요한 사회적 관계의 영향은 학생의 학업성취 수준에 따라 차이가 있는 것으로 보인다. 먼저 부모와의 관계를 살펴보면, 신종호, 진성조와 김연제(2010)의 연구에서 부모의 학업적 지원은 고성취 집단과 저성취 집단의 자율동기에 모두 긍정적 영향을 미쳤으나, 성취기대는 저성취 집단에 비해 고성취 집단에 더 많은 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 김태명과 이은주(2014)의 연구에서는 부모의 자율성 제공이 고성취 학생들은 유능성을 높여 통제동기 수준이 낮아졌지만, 저성취 학생들은 통제동기와 함께 자율동기도 감소하는 결과를 보였다. 이러한 결과는 부모지지 효과가 자녀의 학업성취 수준에 따라 차이가 있음을 알 수 있다.

한편 교사관계 및 또래관계의 효과 역시 학생의 성취수준에 따라 다른 것으로 보인다. 학생의 학업성취 수준에 따라 교사의 행동과 스타일에 다르게 반응하며(Campbell, Kyriakides, & Muijs, 2004), 김양분과 김난옥(2015)의 연구에서는 저성취 학생들이 고성취 학생보다 사회적 관계의 영향을 더 많이 받는 것을 밝혔다. 즉, 교사열의 및 교사와의 상호작용은 고성취 학생들의 학업성취를 정적으로 예측하였지만, 기초미달이나 보통 수준의 학생들의 학업성취에 예측효과가 없었다. 반면 교우관계는 기초미달 학생들의 학업성취를 정적으로 예측하였지만, 우수학생들에게 유의미한 효과가 없었다(김양분, 김난옥, 2015). 과업과 무관한 교사의 칭찬이 저성취 학생들에게는 낮은 자존감 문제를 개선하는 효과가 있었지만, 중상위권 학생들에게는 효과가 없었다(Brophy, 1992). 특히 저성취 학생의 교사관계, 또래관계가 상대적으로 부정적이지만 이들의 생활만족도에 미치는 영향력은 오히려 더 강력하였다(허유성, 김민성, 2012). 이는 저성취 학생들이 사회적 관계에 관심이나 가치를 두고 있음을 짐작해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 사회적 관계 요인이 저성취 학생들과 고성취 학생들의 자기결정성동기에 서로 다른 영향력을 가지는지에 대해 알아보고자 한다.

학생들의 학업 행동에서도 학업성취 수준별 차이가 있다. 김경애와 류방란(2018)은 학생의 수업참여 양상을 살펴본 결과, 고성취 학생들은 수업에서 인지적 만족을 추구하는 수업모범형과 이미 배운 내용을 확인하며 여유로운 선행학습형으로 구분되었다. 그에 비해 저성취 학생들은 심리적 이탈로 수업에 참여하지 않는 무기력형과 수업내용보다 교사나 친구와의 관계 속에서 자신을 표현하고 인정받고자 하는 관계형의 학생들로 구분되었다. 이러한 연구에서는 저성취와 고성취 학생 간의 특성적 차이를 보이기도 하지만, 동일한 학업성취 수준의 집단 내에서도 이질적인 학습태도를 가질 수 있다는 것을 시사한다.

학업성취 수준은 학생들의 정서적 적응과도 관련이 있다. 그런데 학업성취가 높을수록 행복 수준이 높은 경향이 있지만(박영신 외, 2012), 저성취 학생이라고 모두 행복 수준이 낮은 것은 아니다. 허유성, 최지영과 남창우(2011)의 연구에서 학업성취도와 행복 수준을 기준으로 분류한 4가지 유형 중에 ‘저성취-고행복’, ‘고성취-저행복’ 유형이 있다는 결과를 볼 때, 학업성취 수준이 학생의 행복과 직결되는 것은 아님을 짐작할 수 있다. 또한 학생들의 행복감에 영향을 미치는 요인에 있어, 저성취 학생들은 학생에 대한 교사의 열의가 영향을 미쳤고, 고성취 학생들은 수업이나 학업 관련 변인들의 영향이 크게 나타났다(허유성 외, 2011). 종합해 보면, 학업성취 수준에 따라 학생들이 지각하는 교사, 또래, 부모와의 관계, 그리고 이들의 수업태도, 정신건강, 학업스트레스 등에서 차이가 있음을 예상할 수 있다. 그러나 동일한 학업성취 수준을 보이더라도 개인의 자기결정성동기의 수준과 유형에 따라 이들 변인 간 관계는 차이가 있을 것으로 예상할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 한국교육개발원의 한국교육종단연구(Korean Education Longitudinal Study; KELS) 2013 자료를 사용하였다. 본 자료는 2013년도 당시 전국의 242개교 초등학교 5학년 학생 중 층화군집무선추출법을 적용하여 학업관련 변인들에 대해 이들이 성인이 될 때까지 매년 추적 조사하는 방식으로 수집되었다. 본 연구에서는 초등학교 6학년인 2차년도 조사에 참여한 7,324명의 데이터를 활용하였다.

2. 측정 도구

자기결정성동기는 공부를 하는 이유에 대해 묻는 내용으로 김아영(2002)의 한국형 학업적 자기조절설문지(K-SRQ-A)를 참조하여 개발된 척도를 사용하였다. 또래관계는 「한국아동·청소년 패널조사」의 교우관계 척도(김지경 외, 2010)를 사용하였으며, 부모관계와 교사관계를 측정하기 위해 「한국교육종단연구 2005」의 부모 및 교사와의 상호작용 문항을 사용하였다. 정신건강은 「한국청소년패널」의 불안, 우울, 자살충동에 관련한 문항을 사용하였으며, 부정문항들은 역코딩을 하여 값이 높을수록 정신건강이 긍정적임을 나타낸다. 이들 문항은 모두 Likert 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정하였다. 수업태도는 한국교육개발원의 학교교육 수준 및 실태 분석 연구를 기초로 개발한 「한국교육종단연구 2005」의 문항을 사용하였으며, 부정문항을 역코딩하여 값이 높을수록 수업태도가 좋음을 의미하도록 하였다. 학업스트레스는 부정문항을 그대로 사용하여 값이 높을수록 스트레스가 높음을 나타낸다. 이들 문항은 5점 Likert 척도(1=전혀 하지 않는다, 5=자주 하는 편이다)로 측정하였다.

학업성취도를 측정하기 위하여 「한국교육종단연구 2013」에서 개발하여 실시한 기초능력 검사 도구를 사용하였다. 국가수준 학업성취도 평가에서는 교육과정 목표의 달성 정도에 따라 기초미달, 기초, 보통, 우수의 4단계로 학업성취 수준을 파악하고 있다. 기초학력 미달은 해당 학년의 학생들이 도달해야 하는 기초수준에 도달하지 못했음을 말하며, 기초학력은 부분적으로 이해한 수준, 보통학력은 많은 부분을 이해한 수준, 우수학력은 대부분 이해한 수준을 의미한다(김경희 외, 2013). 측정문항과 신뢰도는 <표 1>과 같다.

<표 1> 측정도구의 문항 및 신뢰도

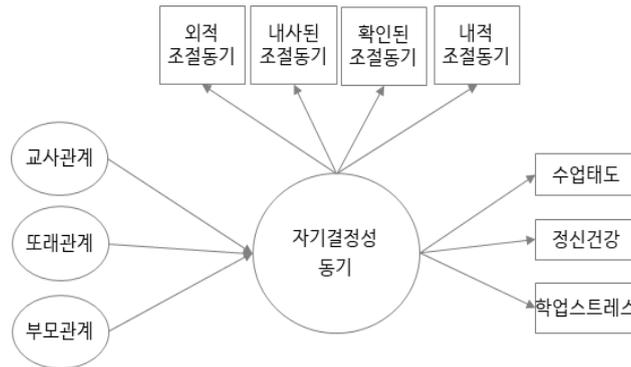
변인	하위요인	측정 문항	신뢰도 (Cronbach's α)
자기 결정성 동기	외적 조절동기	'부모님이 상을 주시기 때문에 공부한다', '공부를 하지 않으면 선 생님이 벌을 주시기 때문에 공부한다' 등 4문항	.86
	내사된 조절동기	부모님이 실망하시는 것을 원하지 않기 때문에 공부한다, '친구 들이 나를 똑똑한 학생으로 봐주기를 원해서 공부한다' 등 4문항	.82
	확인된 조절동기	'지식을 쌓아 가는 것은 가치 있는 일이라고 믿기 때문에 공부한 다', '나중에 공부할 때 좀 더 어려운 내용을 이해하는 데 도움이 되기 때문에 공부한다' 등 4문항	.87
	내적 조절동기	'공부하는 것을 즐기기 때문에 공부한다', '어려운 도전들로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다' 등 4문항	.89
학업 성취도	국어, 영어, 수학	기초능력검사: 각 과목마다 25문항, 각 과목의 정답 개수에 따라 기초미달(1~8개), 기초(9~16개), 보통(17~20개), 우수(21~25 개)로 구분	
사회적 관계	교사관계	'나의 말을 잘 들어 주신다', '나의 이름을 다정하게 불러주신다' 등 6문항	.94
	또래관계	'내 친구들은 내 의견을 존중해 준다', '내 친구들은 내 말을 귀 기울여 듣는다' 등 6문항	.92
	부모관계	'내가 학교생활을 어떻게 하는지 관심 있게 물어 보신다', '사소한 것도 여쭙어 보면 잘 듣고 대답해 주신다' 등 4문항	.81
학업 및 정서적 적응	수업태도	'숙제를 해 간다', '수업시간에 떠든다' 등 6문항	.70
	정신건강	'불안하다', '작은 일에도 화가 난다' 등 6문항	.89
	학업 스트레스	'부모님의 공부하라는 소리에 짜증이 난다', '공부가 잘 되지 않으 면 스트레스를 받는다' 등 4문항	.80

3. 분석 방법

본 연구에서는 저성취 및 고성취 학생의 자기결정성동기 수준별 잠재프로파일 집단을 예측하는 요인과 적응적 결과의 차이를 확인하고자 하는 목적에 따라 먼저 학업성취도를 기준으로 상·하 집단을 구분하였다. 저성취 집단은 국어, 영어, 수학에서 한 과목 이상이 미달 수준이며 우수 수준 과목은 없는 학생들이며, 고성취 집단은 3개 과목이 모두 우수 수준인 학생들을 선택하였다. 이에 따라 저성취 집단에 해당하는 학생은 1,047명이며, 고성취 집단에 해당하는 학생은 800명으로 총 1,847명(24.9%)의 자료가 분석에 포함되었다.

다음으로 저성취 및 고성취 집단별로 각각 자기결정성동기의 잠재프로파일 분석을 실시하였다. 잠재프로파일 집단 수를 결정하기 위하여 첫째, AIC(Akaike Information Criteria)

와 BIC(Baysian Information Criteria) 적합도 지수를 확인하였으며, 이는 값이 작을수록 제일 적합한 잠재유형 수에 가깝다(Dayton, 1998). 둘째, Entropy 값은 0에서 1사이 범위를 가지며 .8 이상의 값을 가질 경우 통상적으로 적합한 계층 분류로 본다. 마지막으로 모형 간의 차이를 검증하기 위한 LMRT(Lo-Mendell_Rubin likelihood Ratio Test) 값이 유의미할 경우 k계층 모형이 k-1계층의 모형보다 적합도가 우수하다는 것을 의미한다(McLachlan & Peel, 2004). 더불어, 분류된 잠재계층은 다른 계층과 구별되는 특징과 유의미하게 해석할 수 있는 여지가 있어야 하며 각 집단은 너무 적지 않은 적절한 규모를 가지고 있어야 한다(Lanza et al., 2007). 이후 교사, 또래, 부모 관계가 각 집단을 얼마나 예측해주는지에 대해 살펴보기 위하여 다항 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 더불어 자기결정성동기 수준에 따라 수업태도, 정신건강 및 스트레스에 대한 차이를 살펴보기 위해서 일원배치 분산분석과 scheffé 사후분석을 실시하였다. 본 연구에서는 기술통계와 계층 간 차이 검증을 실시하기 위하여 SPSS 25.0 프로그램을 사용하였으며, 잠재프로파일 분석을 위하여 Mplus 8.6 프로그램을 활용하였다.



[그림 1] 연구모형

IV. 연구 결과

1. 기술통계 및 상관관계

본 연구에서는 자기결정성동기와 사회적 관계(부모, 교사, 또래), 수업태도, 정신건강 및 학업스트레스를 연구변인으로 사용하였다. 성취집단별 주요변인들의 평균 및 표준편차와 상관관계는 <표 2>와 같다. 저성취 집단과 고성취 집단의 주요변인들의 왜도의 절대값은

.06~1.03, 첨도의 절대값은 .09~2.58에 분포하여, 정규성 가정이 충족됨을 확인하였다.

먼저, 자기결정성동기들 간의 상관관계를 살펴보면 저성취 집단의 외적 조절동기는 내사된 조절동기와 정적상관을 보였으나, 확인된 조절동기, 내적 조절동기와는 상관이 나타나지 않았고, 내사된 조절동기는 확인된 조절동기, 내적 조절동기와 정적상관이 나타났다. 고성취 집단의 외적 조절동기는 내사된 조절동기와의 정적상관을 보였고, 확인된 조절동기 및 내적 조절동기와는 부적상관을 보였지만, 내사된 조절동기는 확인된 조절동기 및 내적 조절동기와의 상관관계는 유의하지 않았다. 다음으로, 교사, 또래, 부모 관계 간의 상관관계, 수업태도와 정신건강, 학업스트레스 간의 상관관계는 각 성취집단별로 유사하였다. 교사관계, 또래관계, 부모관계 간에는 정적상관을 나타냈으며, 수업태도는 정신건강과 정적상관을 보였으며, 학업스트레스와 부적상관이 있었다.

<표 2> 변인 간 상관계수 (N=1,847)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M(SD)
1.외적조절	1	.40***	-.39***	-.36***	-.29***	-.25***	-.31***	-.32***	-.23***	.33***	1.53(.65)
2.내사조절	.55***	1	.01	-.05	-.29***	-.29***	-.29***	-.14***	-.29***	.32***	2.02(.71)
3.확인조절	.04	.42***	1	.73***	.31***	.27***	.26***	.32***	.24***	-.30***	3.29(.61)
4.내적조절	.03	.31***	.67***	1	.33***	.30***	.32***	.32***	.26***	-.36***	2.95(.73)
5.교사관계	-.19***	-.06	.18***	.28***	1	.48***	.31***	.27***	.31***	-.21***	4.07(.79)
6.또래관계	-.14***	-.05	.15***	.25***	.48***	1	.34***	.20***	.41***	-.23***	4.08(.77)
7.부모관계	-.08**	.08**	.27***	.39***	.39***	.40***	1	.20***	.38***	-.37***	3.58(.85)
8.수업태도	-.19***	-.06	.12***	.09**	.14***	-.02	.03	1	.41***	-.30***	3.67(.49)
9.정신건강	-.25***	-.16***	.12***	.16***	.24***	.24***	.27***	.25***	1	-.49***	3.83(.92)
10.스트레스	.30***	.20***	-.07*	-.18***	-.22***	-.17***	-.26***	-.21***	-.40***	1	2.32(.91)
M(SD)	1.93 (.67)	2.10 (.70)	2.75 (.72)	2.48 (.73)	3.70 (.86)	3.74 (.80)	3.23 (.92)	3.55 (.62)	3.61 (.98)	2.60 (1.10)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 상관계수 1을 기준으로 위쪽은 고성취 집단, 아래쪽은 저성취 집단의 값을 나타냄.

2. 학업성취 집단별 자기결정성동기의 잠재프로파일

학업성취 집단별 잠재프로파일 분석을 통한 적합도 지수는 <표 3>과 같다. 먼저 저성취 학생들의 잠재집단을 비교해 본 결과 집단의 수가 많아질수록 AIC 및 BIC 값이 낮아지고 있고, Entropy 지수는 3집단 이상의 모형에서 .8이상으로 1에 가까운 값으로 증가했으

며, LMRT 값이 모두 .05 이하로 나타나 모두 유의한 모형을 알 수 있었다. 하지만 5집단 모형의 경우 Entropy가 가장 높으나 하나의 집단으로 특징을 가진다고 보기 어려운 5% 이하의 작은 집단이 존재하고, 3집단 모형은 집단의 구성비율이 하나의 집단으로 너무 치우쳐 있어 적절한 집단 구성으로 보기 어렵다. 반면 4집단의 경우 AIC, BIC가 계속해서 낮아지고 있고 각 계층이 적절한 비율로 나타나 4집단 모형을 최적모델로 선정하였다. 다음으로 고성취 학생들을 대상으로 잠재프로파일 분석을 실시한 결과 잠재집단의 수가 증가할수록 AIC, BIC 값이 낮아졌고, LMRT 값은 5집단 모형을 제외한 모든 집단에서 유의한 수준을 보였다. 그러나 3집단 모형에서 Entropy 값이 가장 높았고 집단의 구분도 적절하여 이를 최적모델로 선정하였다.

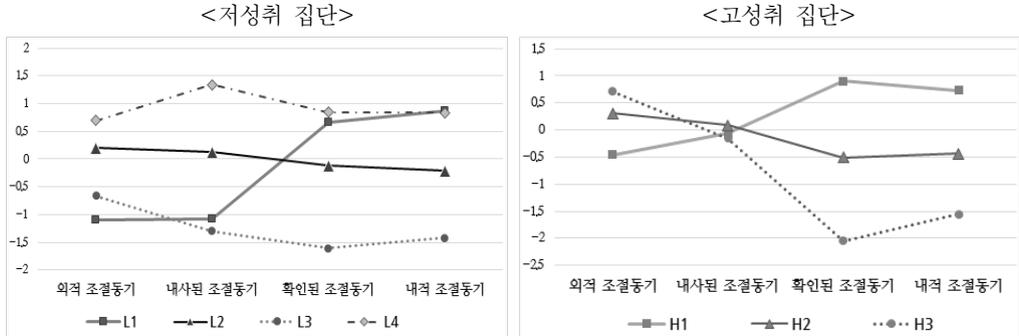
<표 3> 학업성취 수준별 잠재프로파일 모형의 적합도 지수 (저성취 N=1,047, 고성취 N=800)

성취 집단	집단수	AIC	BIC	Entropy	LMRT	p-value	계층별 비율(%)				
							1	2	3	4	5
저성취	2	11434.504	11498.902	.683	472.525	.000	26.3	73.7			
	3	11088.677	11177.843	.851	345.879	.000	9.3	14.5	76.2		
	4	10739.128	10853.063	.823	349.497	.001	10.8	56.3	14.9	18.0	
	5	10533.382	10672.085	.874	209.714	.015	11.2	13.7	46.5	3.7	24.9
고성취	2	8520.840	8581.740	.749	565.449	.000	50.6	49.4			
	3	8239.512	8323.835	.896	282.865	.001	7.9	45.5	46.6		
	4	8139.764	8247.510	.835	109.748	.000	46.6	17.3	7.6	28.5	
	5	7999.992	8131.161	.824	149.773	.000	7.1	25.5	17.1	30.0	20.3

저성취 집단과 고성취 집단에서 각각 최종 선정된 잠재프로파일의 자기결정성동기 수준의 상대적 비교를 위해 Z값으로 변환하여 제시한 결과는 [그림 2]와 같고, <표 4>에서는 각 잠재프로파일의 자기결정성동기 평균값의 차이를 제시하였다. 먼저 저성취 집단의 첫 번째 유형(L1)은 확인된 조절동기와 내적 조절동기만 뚜렷하게 높아 ‘자율동기형’으로 명명하였고, 전체의 14.9%가 해당된다. 두 번째 유형(L2)은 모든 조절동기의 Z값이 0에 가까운 수준을 보여 ‘평균동기형’으로 명명하였고, 전체의 56.3%로 가장 높은 비율이었다. 세 번째 유형(L3)은 모든 조절동기의 Z값이 0이하의 수준을 보여 ‘저동기형’으로 명명하였고, 전체의 10.8%를 차지하였다. 네 번째 유형(L4)은 모든 조절동기의 Z값이 0이상의 수준이지만 내사된 조절동기가 뚜렷하게 높은 특징을 보여 ‘고동기-내사형’으로 명명하였고, 전체의 10.8%가 해당되었다.

다음으로 고성취 집단의 첫 번째 유형(H1)은 확인된 조절동기와 내적 조절동기가 높은 수준을 보여 ‘자율동기형’으로 명명하였고, 전체의 45.5%가 해당되었다. 두 번째 유형(H2)

은 조절동기가 모두 Z값이 0에 가까운 수준으로 ‘평균동기형’으로 명명하였고, 전체의 46.6%를 차지하였다. 세 번째 유형(H3)은 외적 조절동기가 높은 수준이며 내사된 조절동기는 0에 가까운 수준이나 확인된 조절동기 및 내적 조절동기가 뚜렷하게 낮아 ‘통제동기형’으로 명명하였고, 전체의 7.69%로 가장 낮은 비율이 해당되었다.



[그림 2] 성취집단별 자기결정성동기 잠재프로파일 그래프(Z값)

<표 4> 학업성취 집단의 잠재프로파일별 자기결정성동기 평균/표준편차 (N=1,847)

	저성취 집단				고성취 집단		
	L1 자율동기형 14.9%	L2 평균동기형 56.3%	L3 저동기형 10.8%	L4 고동기- 내사형 18.0%	H1 자율동기형 45.5%	H2 평균동기형 46.6%	H3 통제동기형 7.9%
외적 조절동기	1.18 ^a (.37)	2.07 ^b (.46)	1.50 ^c (.65)	2.38 ^d (.79)	1.28 ^a (.45)	1.71 ^b (.52)	1.93 ^c (.67)
내사된 조절동기	1.30 ^a (.37)	2.18 ^b (.34)	1.16 ^c (.26)	3.08 ^d (.45)	1.97 ^a (.79)	2.09 ^a (.64)	1.90 ^a (.58)
확인된 조절동기	3.22 ^a (.65)	2.65 ^b (.45)	1.55 ^c (.57)	3.40 ^d (.45)	3.84 ^a (.20)	2.96 ^b (.25)	2.02 ^c (.38)
내적 조절동기	3.13 ^a (.61)	2.31 ^b (.47)	1.40 ^c (.53)	3.11 ^a (.53)	3.48 ^a (.52)	2.62 ^b (.48)	1.81 ^c (.55)

<주> 동일한 위첨자를 가진 집단 간은 통계적으로 유의한 차이가 없음.

3. 성취집단별 자기결정성동기 잠재프로파일에 대한 교사, 또래, 부모 관계의 예측효과

교사, 또래, 부모와의 관계가 자기결정성동기의 잠재프로파일을 예측하는 특성이 있는지 살펴보기 위해 성취집단별로 다항 로지스틱 회귀분석을 하였다. 성별 차이를 통제하기 위

해 예측변인에 성별을 포함하였으나 모든 집단에서 유의미한 예측효과는 없는 것으로 나타났다. 따라서 최종 분석에서 성별을 제외하고 교사, 또래, 부모와의 관계 만을 예측변인으로 투입하였으며, 분석결과는 <표 5>와 같다. 저성취 집단에서는 교사관계가 좋을수록 평균동기형($B=-.46, p<.001$)과 고동기-내사형($B=-.37, p<.05$)보다 자율동기형에 속할 확률이 높았다. 또래관계가 좋을수록 평균동기형($B=-.45, p<.05$)보다 자율동기형에 속할 확률이 높았으며, 평균동기형 보다 저동기형($B=.45, p<.01$)과 고동기-내사형($B=.27, p<.05$)에 속할 확률이 높았다. 또한 부모관계가 좋을수록 평균동기형($B=-.56, p<.05$)과 저동기형($B=-.90, p<.001$)보다 자율동기형에 속할 확률이 높았으며, 저동기형($B=-.34, p<.01$)보다 평균동기형에 속할 확률이 높았고, 평균동기형($B=.64, p<.001$)과 저동기형($B=.98, p<.001$)보다 고동기-내사형에 속할 확률이 높았다.

한편 고성취 집단의 경우, 저성취 집단에서와 달리 교사관계, 또래관계, 부모관계가 각각 좋을수록 평균동기형과 통제동기형보다 자율동기형에 속할 확률이 모두 높게 나타났다. 평균동기형과 통제동기형 간에는 교사, 또래, 부모 관계의 예측효과가 나타나지 않았다.

<표 5> 저성취 집단과 고성취 집단의 다항 로지스틱 회귀분석

저성취 집단	L1 vs. L2			L1 vs. L3			L1 vs. L4		
	B	S.E	Exp(B)	B	S.E	Exp(B)	B	S.E	Exp(B)
교사관계	-.46***	.14	.63	-.24	.19	.78	-.37*	.16	.69
또래관계	-.45*	.15	.64	.00	.20	1.00	-.18	.17	.84
부모관계	-.56*	.12	.57	-.90***	.16	.41	.08	.14	1.08
저성취 집단	L2 vs. L3			L2 vs. L4			L3 vs. L4		
	B	S.E	Exp(B)	B	S.E	Exp(B)	B	S.E	Exp(B)
교사관계	.21	.14	1.23	.09	.12	1.10	-.12	.17	.89
또래관계	.45**	.16	1.57	.27*	.13	1.31	-.18	.18	.83
부모관계	-.34**	.13	.71	.64***	.11	1.90	.98***	.16	2.67
고성취 집단	H1 vs. H2			H1 vs. H3			H2 vs. H3		
	B	S.E	Exp(B)	B	S.E	Exp(B)	B	S.E	Exp(B)
교사관계	-.62***	.12	.54	-.57**	.20	.57	.05	.19	1.05
또래관계	-.25*	.12	.78	-.53**	.20	.59	-.28	.19	.76
부모관계	-.39***	.10	.67	-.62**	.18	.54	-.22	.17	.80

<주> 1. 저성취집단 (L1=자율동기형: L2=평균동기형: L3=저동기형: L4=고동기-내사형)

2. 고성취집단 (H1=자율동기형: H2=평균동기형: H3=통제동기형)

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

4. 성취집단별 자기결정성동기 잠재프로파일 간 학업·정서적 적응의 차이

성취집단별 자기결정성동기의 잠재프로파일 간에 수업태도, 정신건강, 학업스트레스의 차이를 비교하였다. <표 6>에 제시된 바와 같이, 저성취 집단에서 수업태도는 자율동기형이 가장 높았으며, 저동기형이 가장 낮았고, 평균동기형과 고동기-내사형 간에 유의한 차이가 없었다. 정신건강은 자율동기형이 가장 높았고, 평균동기형, 저동기형, 고동기-내사형 간에 차이는 없었다. 학업스트레스는 자율동기형이 가장 낮았고, 평균동기형, 저동기형, 고동기-내사형 간에 차이는 없었다. 고성취 집단에서 수업태도는 자율동기형이 가장 높았으며, 다음으로 평균동기형, 통제동기형 순으로 나타났다. 정신건강은 자율동기형이 유의하게 높은 수준을 보였고, 평균동기형과 통제동기형 간에는 유의한 차이가 없었다. 학업스트레스는 자율동기형이 가장 낮았으며, 다음으로 평균동기형, 통제동기형 순으로 나타났다.

<표 6> 저성취 집단과 고성취 집단의 잠재프로파일별 학업·정서적 적응의 차이

저성취 집단	1.자율동기형	2.평균동기형	3.저동기형	4.고동기-내사형	F	사후검증
수업태도	4.14(.73)	3.79(.64)	3.67(.78)	3.91(.73)	14.139***	1>2,4>3
정신건강	4.10(.93)	3.49(.92)	3.59(1.17)	3.60(.99)	16.501***	1>2,3,4
학업스트레스	2.02(1.01)	2.75(1.02)	2.52(1.29)	2.65(1.13)	19.589***	2,3,4>1
고성취 집단	1.자율동기형	2.평균동기형	3.통제동기형		F	사후검증
수업태도	4.47(.47)	4.17(.51)	3.87(.62)		58.097***	1>2>3
정신건강	4.07(.90)	3.66(.87)	3.46(1.02)		26.083***	1>2,3
학업스트레스	2.03(.87)	2.51(.84)	2.85(1.04)		41.149***	3>2>1

*** $p < .001$

마지막으로 고성취 집단과 저성취 집단에 각각 포함된 자율동기형이 질적으로 일관된 특성을 가지는지를 확인해 보았다. 이를 위해 저성취 집단의 자율동기형과 고성취 집단의 자율동기형 및 통제동기형을 선택하여 이들 세 집단 간의 적응적 결과의 차이를 분석하였으며, 그 결과는 <표 7>과 같다. 저성취 집단의 자율동기형은 고성취 집단의 통제동기형과 비교했을 때 수업태도와 정신건강이 높았고, 학업스트레스가 낮았다. 또한 저성취 집단의 자율동기형은 고성취 집단의 자율동기형과 비교했을 때 수업태도는 낮았지만, 정신건강과 학업스트레스에서는 차이가 없는 것으로 나타났다. 고성취 집단의 자율동기형은 고성취 집

단의 통제동기형 보다 수업태도와 정신건강은 높았고, 학업스트레스는 낮게 나타났다.

<표 7> 저성취 집단 자율동기형과 고성취 집단 간 학업·정서적 적응의 차이

	L1: 저성취 자율동기형	H1: 고성취 자율동기형	H3: 고성취 통제동기형	F	사후검증
수업태도	4.14(.73)	4.47(.47)	3.87(.62)	40.926***	H1 > L1 > H3
정신건강	4.10(.93)	4.07(.90)	3.46(1.02)	13.097***	H1, L1 > H3
학업스트레스	2.14(1.23)	2.24(1.19)	2.61(1.38)	3.358*	H3 > H1, L1

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

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 학생의 학업성취 수준에 따라 저성취 및 고성취 집단별로 자기결정성동기에 대한 잠재프로파일을 확인하고, 각 잠재프로파일을 예측하는 교사, 또래, 부모 관계의 효과와 잠재프로파일 간 수업태도, 정신건강 및 학업스트레스의 차이를 살펴보았다. 주요 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 자기결정성동기 잠재프로파일 분석을 한 결과, 고성취 집단에서는 평균동기형(46.6%), 자율동기형(45.5%), 통제동기형(7.9%)으로 분류되었으며, 평균동기형과 자율동기형이 유사한 크기로 많은 비율을 차지하였고, 통제동기형은 가장 적은 비율을 보였다. 고성취 학생들 중에서도 학습에 대해 높은 자기결정성 수준을 가진 집단뿐만 아니라 비록 적은 비율이지만 자기결정성 수준이 낮은 통제동기형을 가진 집단도 있음이 확인되었다. 이는 김경애와 류방란(2018)의 연구에서 고성취 집단 내에서 학습에 대해 흥미를 느끼고 학교 생활에 잘 적응하며 적극적으로 참여하는 유형이 있지만, 이와 반대로 학업성취도는 높지만 외부의 압박으로 인해 공부하는 유형도 있다는 결과와 유사하다.

한편 저성취 집단에서는 평균동기형(56.3%), 고동기-내사형(18.0%), 자율동기형(14.9%), 저동기형(10.8%)으로 분류되었으며, 평균동기형이 가장 많은 비율을 차지하였고 저동기형은 가장 적은 비율을 보였다. 비록 자율동기형 집단과 고동기-내사형 집단은 각각 14.9%와 18.0%로 큰 비율은 아니지만, 저성취 학생들 중에도 학습에 대한 자율적 의지와 동기를 가진 학생들이 존재한다는 결과는 주목할만하다. 이는 저성취 학생들 중에도 공부에 대한 가치를 인식하고 있으며 이를 내면화하려는 학생들이 있다는 선행연구(허유성, 김민성, 2014)를 지지하는 결과이며, 저성취 학생이라고 해서 모두 학습에 대한 가치를 인식하지 못하거나 흥미가 없는 것은 아님을 시사한다. 따라서 고성취 학생이라고 모두 자율동기가 높은 것은 아니며 저성취 학생 중에도 자율동기가 높은 학생들이 존재한다는 점을 간

과하지 말아야 할 것이다.

저성취 집단의 잠재프로파일 특성을 고성취 집단과 비교해 볼 때, 두 집단에서 모두 ‘평균동기형’이 도출되었으며 가장 많은 비율을 차지했다는 공통점이 있다. 초등학교 고학년 중 많은 학생들은 학업성취 수준과 무관하게 자기결정성 수준에 따른 뚜렷한 동기유형을 나타내기보다는 평균 수준의 자기결정성동기를 가지고 있음을 보여준다. 반면, 저성취 집단에서는 고성취 집단과 달리 통제동기형이 나타나지 않았으며 대신 저동기형이 나타났다는 점에서 차이가 있다. 고성취 집단에서 가장 동기가 낮은 유형의 학생들은 비록 자율동기는 높지 않더라도 적어도 통제동기는 낮지 않은 특징을 보이는 반면, 고성취 학생들 중 가장 동기가 낮은 유형의 학생들은 자율동기뿐만 아니라 통제동기도 낮은 무동기적 특징을 보이고 있음을 알 수 있다. 특히 저성취 집단에서는 고성취 집단과 다르게 고동기-내사형이 도출된 점과 잠재프로파일 간에 내사된 조절동기의 수준 차이가 유의하게 나타난 점에 주목할 필요가 있다. 이러한 결과는 정유지와 이은주(2019)의 연구에서 내사된 조절동기가 높은 학생들은 타인의 승인이 수반되지 않으면 학업성취도가 낮다는 결과와 일부 유사하다. 내사된 조절동기는 타인의 인정을 받으려는 욕구에 기반한 학습동기라는 점을 고려하면 (Ryan & Deci, 2002), 저성취 학생들 사이에 자신의 성취나 유능성에 대해 인정받고자 하는 학생들이 있으며, 따라서 학교현장에서 저성취 학생들의 동기 수준을 고려한 맞춤형 지원이 필요함을 시사한다.

둘째, 학업성취 수준별 잠재프로파일에 대해 사회적 관계의 예측효과를 살펴본 결과, 고성취 집단에서는 긍정적인 교사, 또래, 부모 관계가 모두 통제동기형 또는 평균동기형에 비해 자율동기형에 속할 가능성에 영향을 주었지만, 평균동기형과 통제동기형 간에는 교사, 또래, 부모 관계의 예측효과가 나타나지 않았다. 저성취 집단에서는 교사, 또래, 부모 관계가 모두 평균동기형에 비해 자율동기형에 속할 가능성에 영향을 미쳤다. 교사관계는 평균동기형 또는 고동기-내사형에 비해 자율동기형에 속할 가능성에만 영향을 미쳤고, 또래관계는 평균동기형에 비해 자율동기형 또는 저동기형, 고동기-내사형에 속할 가능성에 영향을 미쳤다. 부모관계는 평균동기형 또는 저동기형에 비해 자율동기형에 속할 가능성에 영향을 미쳤고, 저동기형에 비해 평균동기형에 속할 가능성에 영향을 미쳤으며, 평균동기형과 저동기형에 비해 고동기-내사형에 속할 가능성에 영향을 미쳤다.

이러한 결과에서 먼저 고성취 집단과 저성취 집단에서 공통적으로 나타난 결과는 평균동기형에 비해 자율동기형에 속할 가능성을 높이는데 교사, 또래, 부모 관계가 모두 유의미한 영향을 준다는 점이다. 다시 말해 학생이 학업성취 수준과 상관없이 평균수준의 학습동기만 갖고 있다면 교사와 다정하고 친밀하게 지낼수록, 부모와의 상호작용이 많을수록, 친구와 원만하고 수용적 관계를 형성할수록 자율동기형에 속할 가능성이 높아진다는 것이다. 이러한 결과는 학생이 교사와의 관계를 친밀하게 지각할수록 학생의 자율동기가 높아지고

이는 학업참여를 높여 학업성적이 향상된다는 선행연구(김주영, 김아영, 2014)와 일치한다. 또한 부모의 양육태도가 높은 수준의 자율지지와 따스함을 보이고 구조제공을 많이 할수록 자녀의 자율동기를 높이는데 유의하다는 연구결과(이은주, 2021)와 일치하며, 친구들의 지지를 많이 느낄수록 자기결정성동기가 높아져 학업몰입을 높이는데 긍정적 영향을 주고 학업성취도가 지속적으로 향상된다는 선행연구(정병삼, 2012)와 일관된 결과이다. 따라서 또래와의 모듈활동과 같이 또래 상호작용을 높일 수 있는 다양한 기회를 제공한다면 학습동기 향상에 긍정적 영향을 줄 수 있을 것이다(Steinberg et al., 1995). 또한 부모 및 교사의 애정어린 관심과 수용적 태도로 상호작용하는 것이 자율동기를 높이는데 효과가 있음을 시사한다.

다음으로 저성취 학생들 중 자기결정성동기가 낮은 저동기형에 비해 자율동기형에 속할 가능성을 높이는데 부모와의 긍정적 상호작용이 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모의 지원이 저성취 학생들의 자율동기를 높인다는 연구결과(김신아, 오인수, 2014)와 일치한다. 따라서 학습동기가 낮은 학생들의 경우, 학업에 대한 직접적인 관심이나 성취에 대한 기대를 보이는 것보다(신중호 외, 2010) 이들의 생활 자체에 관심을 보여주고 공감과 신뢰를 기반으로 함께하는 시간을 자주 보내는 것이 오히려 좋은 질의 동기를 증진하는데 도움이 될 수 있겠다. 또한 자율동기 및 통제동기가 모두 높으면서 특히 내사된 조절동기가 높은 고동기-내사형에 비해 자율동기형에 속할 가능성을 높이는데 교사와의 친밀한 관계가 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자율동기가 학생들의 긍정적 적응을 돕는 영향 요인(Deci & Ryan, 2000)이라는 점에서 미루어 볼 때, 저성취 학생들이 교사와의 관계가 좋을수록 학교생활 만족도가 높다는 선행연구(허유성, 김민성, 2012)와 일부 유사한 결과라 할 수 있다. 따라서 교사들은 저성취 학생들 중 고동기이지만 특히 내사된 조절동기가 높은 학생들을 관심있게 살펴보고 긍정적 지지와 상호작용을 높이는 것이 중요함을 의미한다. 저성취 학생들 중에서 특히 자신이 가진 능력을 지지받고 싶어 하는 학생들에 대해 이들의 작은 성취향상과 변화에도 관심을 보여주고 능력 있음에 대한 인정의 피드백을 제공하는 것이 중요하겠다.

한편, 저성취 학생들에게 교사 및 부모와의 관계가 일관되게 긍정적인 영향을 미치는 것에 비해, 또래와의 관계는 양면성이 존재함을 알 수 있다. 즉 긍정적인 또래관계가 평균동기형에 비해 자율동기형에 속하게도 하지만 평균동기형에 비해 저동기형에 속할 가능성도 높이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래와의 상호작용이 긍정적인지 또는 부정적인지에 따라 동기에도 서로 다른 영향을 주는 것으로 이해할 수 있다. 저성취 학생들 중에서는 또래와의 친밀한 관계형성이 단순히 친하게 지내는 것을 넘어 상호 긍정적인 영향을 주고받는 관계가 될 수 있도록 지도할 필요가 있다.

셋째, 자기결정성동기의 잠재프로파일 간 수업태도, 정신건강 및 학업스트레스에 대한

차이 검증은 실시한 결과, 고성취 집단에서는 자율동기형이 다른 유형보다 수업태도와 정신건강이 가장 좋고, 학업스트레스가 가장 낮았다. 반대로 통제동기형이 세 유형 중 수업태도와 정신건강도 가장 나쁘고, 학업스트레스도 다른 집단보다 더 높은 것으로 나타났다. 이는 성취수준이 높은 학생일지라도 수업에 참여하도록 동기부여하는 데에는 학생의 자율동기를 높여주는 것이 효과적임을 나타낸 연구(임성애, 이은주, 2020)와 일치한다. 또한 높은 통제동기가 수업태도, 정신건강, 학업스트레스에 미치는 부정적 효과(이은주, 2017)는 성취수준이 높아도 상쇄되지 않음을 시사한다.

한편, 저성취 집단에서도 고성취 집단과 마찬가지로 자율동기형이 다른 유형보다 수업태도와 정신건강이 가장 좋으며, 학업스트레스가 낮았다. 수업태도의 경우, 저동기형이 가장 낮은 수준을 나타냈으며, 평균동기형과 고동기-내사형 간에는 유의미한 차이가 없었다. 정신건강과 학업스트레스에서는 평균동기형, 저동기형, 고내사동기형 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 내재동기가 높을수록 수업에 잘 참여하고(조현철, 2011), 학습몰입이 높다는 선행연구(이은주, 2017)와 일치하는 결과이다. 또한 내사된 조절동기가 수업참여 및 학업스트레스와 정적상관이 있고 정신건강과는 부적상관이 있다는 선행연구(정유지, 이은주, 2019)와도 일부 일치하는 결과이다. 나아가 본 연구는 비록 학업성취 수준이 낮더라도 자율동기가 높은 것이 수업태도, 정신건강 및 학업스트레스에 걸쳐 긍정적 효과가 있음을 보여주어 선행연구를 확장하는 결과로서 의의가 있다.

넷째, 자율동기가 성취수준과 상관없이 모든 학생들에게 질적으로 긍정적 효과가 있는지 살펴보기 위해 저성취 집단의 자율동기형과 고성취 집단의 자율동기형 및 통제동기형 간의 수업태도, 정신건강, 학업스트레스의 차이를 비교해 보았다. 고성취 집단의 자율동기형 학생들은 저성취 집단의 자율동기형 학생들보다 수업태도는 더 좋지만, 정신건강과 학업스트레스에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 자율동기로 공부하는 고성취 학생들은 성적이 우수하기 때문에 여기서 느끼는 성취감이나 유능감이 다시 공부에 시간을 쏟고 집중하게 만드는 원동력이 되는 것으로 해석할 수 있다. 즉, 높은 학업성취는 학습에 대한 내적동기를 향상시키며(신이나, 손원숙, 2015), 학습을 잘하기 위하여 다양한 학습전략을 시도하는 등의 노력을 더 기울이기 때문에(안도희, 신민, 2014) 자율동기를 가진 집단이라도 학업성취도에 따라 수업태도의 차이가 있는 것으로 이해할 수 있다. 그러나 자율동기가 높은 학생들은 성취수준의 차이에도 불구하고 정신건강과 학업스트레스에 있어 차이가 없었다. 따라서 비록 성취수준이 낮아도 자율동기가 높다면, 성취수준과 자율동기가 모두 높은 학생들과 마찬가지로 정신건강의 수준이 높고 학업스트레스는 적게 느낄 수 있을 것이다.

특히 주목할만한 점은 저성취-자율동기형이 고성취-통제동기형보다 수업태도와 정신건강이 더 좋고, 학업스트레스는 더 낮았다는 점이다. 이러한 결과는 비록 학업성취도가 높더라도 통제동기를 가진 학생은 학업성취도는 낮지만 자율동기가 높은 학생에 비해 학업·정

서적 적응이 낮음을 보여주는 것이며, 역으로 비록 학업성취도가 낮더라도 자율동기를 갖고 있다면 통제동기를 가진 고성취 학생에 비해 오히려 학업·정서적 적응이 더 좋을 수 있음을 반증하는 것이기도 하다. 이는 통제동기와 자율동기가 모두 높은 동기보다는 통제동기가 낮고 자율동기가 높은 동기일 때 더 긍정적인 결과들로 연결된다는 선행연구(Vansteenkiste et al., 2009)를 지지하는 것이다.

종합해 보면, 비록 학업성취도가 낮아도 질적으로 좋은 동기를 가지면 적응적인 결과로 이어지는 반면, 낮은 질의 동기를 가진 학생이 성적은 높을 수 있지만 학업스트레스나 정신건강에서는 부정적 경험을 할 확률이 높다고 해석할 수 있다. 이는 학업성취도가 학생의 최종성취를 의미하는 절대적 기준이 되지 않도록 학업성취도에 대한 기대와 관점을 전환할 필요가 있으며, 교육현장에서는 학업성취도를 넘어 학생이 가진 동기의 질을 높일 수 있는 지원방안이 필요함을 시사한다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 같은 성취도 내에서도 이질적인 자기결정성동기 수준을 가진 집단이 존재하므로 성취수준에 기반하여 학생들을 지원하는 것을 넘어서 같은 성취도 내에서도 자기결정성동기 수준을 고려하여 지원할 필요가 있음을 제안한다. 둘째, 낮은 학업성취도에도 불구하고 높은 수준의 자기결정성동기를 가진 학생은 학습에 대한 몰입을 통해 학업성취도를 높일 수 있는(이은주, 2017) 가능성이 있는 것이다. 따라서 자율동기의 증진은 저성취 학생들의 무기력이나 낮은 학교적응과 같은 부정적인 순환구조에서 벗어나 보다 긍정적인 학교생활에 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 셋째, 학업성취도와 관계없이 높은 질의 동기가 중요함을 재확인하였다. 질적으로 좋은 동기 즉, 높은 자율동기와 낮은 통제동기를 가지기 위해서는 교사, 또래, 부모와의 원만하고 친밀한 관계형성이 중요하므로 학생들의 사회적 관계망이 단절되지 않도록 가정과 학교에서 관심을 기울여야 함을 알 수 있다. 특히 본 연구의 결과는 이러한 관계형성은 성취수준이 낮은 학생뿐만 아니라 성취수준이 높은 학생들에게도 중요함을 강조하는 것이다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구의 제한점을 보완할 후속연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 각 성취집단 내에서의 서로 다른 자기결정성동기 수준을 예측하는 요인으로 교사, 또래, 부모 관계에 대해서만 살펴보았다. 추후 연구에서는 자기결정성동기에 영향을 줄 수 있는 다양한 심리적 및 환경적 특성 변인들도 함께 살펴본다면 각 집단의 특성을 보다 심층적으로 이해하는데 도움이 될 것이다. 둘째, 본 연구에서는 고성취 학생들과 저성취 학생들을 대상으로 자기결정성동기의 잠재프로파일을 구분하고 비교하는데 초점을 맞추었다. 추후 연구에서는 저성취의 자율동기형 학생들, 고성취의 자율동기형, 또는 고성취의 통제동기형 학생들이 학년이 올라감에 따라 어떠한 영향을 통해 어떠한 동기유형으로 변화 및 전이되는지를 검증한다면 자율동기의 증진을 위한 교육방법을 모색하는데 기여할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김경애, 류방란(2018). 중학생의 수업참여 양상: A 중학교 학생들 사례를 중심으로. **중등교육연구**, 66(3), 719-749.
- 김경희, 신진아, 박인용, 임은영, 구남옥, 한정아, 김성훈(2013). 2012년 국가수준 학업성취도 평가결과: 초등학교 학업성취도 변화 추이. 서울: 한국교육과정평가원.
- 김신아, 오인수(2014). 부모와 교사의 지원 및 성취압력이 학업성취집단별 자기결정성 동기에 미치는 영향. **교육과학연구**, 45(1), 29-52.
- 김아영(2002). 학업동기 척도 표준화 연구. 한국학술진흥재단 선도연구자 지원사업 결과보고서용 상세보고서.
- 김양분, 김난옥(2015). 학업성취에 영향을 미치는 학생 및 학교변인 탐색. **교육학연구**, 53(3), 31-60.
- 김주영, 김아영(2014). 교사의 조건부 관심 및 자율성지지와 초등학생의 자기결정동기, 학업참여 및 성취도 간의 관계. **교육심리연구**, 28(2), 251-268.
- 김지경, 백혜정, 임희진, 이계오(2010). 한국아동·청소년패널조사 2010 I. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김태명, 이은주(2014). 지각된 부모의 자율부여가 청소년의 자기결정성 동기에 미치는 영향: 학업성취수준에 따른 차이. **교육심리연구**, 28(3), 477-499.
- 박영신, 김의철, 한기혜, 박선영(2012). 청소년이 지각한 행복의 수준과 요인: 가정, 학교, 여가생활을 중심으로. **청소년학연구**, 19(9), 149-188.
- 박종일, 박찬용, 서효정, 염유식(2010). 한국 어린이-청소년 행복지수 연구와 국제비교. **한국사회학**, 44(2), 121-154.
- 송병국, 박근수, 신성호, 이혜정(2016). 청소년의 발달 단계에 따른 대인관계, 성취압력, 부모지원이 학습동기에 미치는 영향. **청소년학연구**, 23(5), 265-287.
- 신이나, 손원숙(2015). 자기결정성 동기와 학업성취도의 종단적 상호효과. **교육심리연구**, 29(3), 383-402.
- 신종호, 진성조, 김연제(2010). 지각된 부모의 학업지원, 성취기대, 일상통제가 학업성취수준에 따라 자기결정성 동기에 미치는 영향. **교육심리연구**, 24(1), 121-137.
- 안도희, 신민(2014). 유능감에 영향을 주는 요인: 영재와 평재의 학업동기 및 학습전략을 중심으로. **영재교육연구**, 24(1), 1-16.
- 유계환(2020). 중학생의 또래애착이 자존감과 내재적 학습동기 간 관계에 미치는 매개효과. **한국콘텐츠학회논문지**, 20(7), 263-273.

- 이명진, 봉미미(2013). 청소년기의 학습된 무기력. **교육학연구**, 51(1), 77-105.
- 이원석, 윤미선(2016). 중·고생의 성취수준별 학업소진 예측요인으로서 학업적 실패내성과 부모의 학습관여 인식. **한국교육학연구**, 22(4), 235-255.
- 이은주(2017). 자기결정성 동기와 학업적 성과의 관계: 동일시조절과 내사조절의 효과 재조명. **교육심리연구**, 31(4), 713-743.
- 이은주(2021). 자기결정성 동기의 다차원성 연속체 요인구조 검증. **교육심리연구**, 35(2), 259-284.
- 임성애, 이은주(2016). 심리적 안녕감에 대한 자기결정성동기와 생애목표의 이질적 효과 및 예측요인 검증. **교육심리연구**, 30(1), 85-110.
- 임성애, 이은주(2020). 부모와 교사의 자율성지지와 심리적 통제, 자기결정성동기, 수업참여의 관계: 이중과정모형의 적용. **교육심리연구**, 34(2), 259-283.
- 정병삼(2012). 부모, 교사, 친구관계에서 지각하는 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 미치는 종단적 효과. **한국청소년연구**, 23(2), 131-159.
- 정유지, 이은주(2019). 내사조절 동기와 학업적, 정서적, 사회적 적응의 관계: 자존감 안정성과 자기가치감 수반성의 조절효과. **교육심리연구**, 33(4), 579-602.
- 정지영, 김희화(2010). 한국 초등학교생의 학업동기 척도개발에 관한 연구: 자기결정성이론을 근거로. **청소년학연구**, 17(11), 117-137.
- 조현철(2011). 내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자기지각, 지능관 및 자기조절학습 전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과. **교육심리연구**, 25(1), 33-60.
- 허유성, 김민성(2012). 학교생활 만족도와 자아개념에 미치는 학업스트레스의 영향에 대한 학교 내 지원적 환경의 완화 효과: 고등학교 일반 학생과 학습장애 위험군 학생의 비교. **학습장애연구**, 9(3), 1-29.
- 허유성, 김민성(2014). 저성취 학생의 중·고등학교 종적전환 과정에서 자기결정적 동기 변화유형과 유형 간 교사-학생관계 및 교우관계의 차이. **학습장애연구**, 11(3), 45-63.
- 허유성, 최지영, 남창우(2011). 초등학교 저성취 학생의 주관적 행복 수준 및 행복에 영향을 미치는 교실 변인 탐색: 행복한 저성취 학생을 중심으로. **아동교육**, 20(4), 109-126.
- Brophy, J. E. (1992). Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 4-8.
- Campbell, J., Kyriakides, L., & Muijs, D. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London, UK: Routledge Falmer.

- Cirik, I. (2015). Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist, 20*, 232-242.
- Dayton, C. M. (1998). Latent class scaling analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domain. *Canadian Psychology, 49*(1), 14-23.
- Guay, F., Denault, A., & Renauld, S. (2017). School attachment and relatedness with parents, friends and teachers as predictors of students' intrinsic and identified regulation. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 416-428.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Lanza, S. T., Collins, L. M., Lemmon, D. R., & Schafer, J. L. (2007). PROC LCA: A SAS procedure for latent class analysis. *Structural Equation Modeling, 14*(4), 671-694.
- McLachlan, G., & Peel, D. (2004). *Finite mixture models*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241-255.
- Patrick, B. C., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality*

- and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1995). *Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey*. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 423-466). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

ABSTRACT

Predictive Effects of Social Relational Variables on Latent Profiles of Self-Determination Motivation and the Difference between Academic and Emotional Adjustment: The Comparison between Low- and High-Achieving Students

Yooji Chung (Instructor, Kyungpook National University, Principal researcher, POSTECH)
Jihyun Kim (M.A., Kyungpook National University)
Eunju Lee (Professor, Kyungpook National University)

The purpose of this study was to identify latent profile of self-determination motivation according to the academic achievement level, and to analyze the predictive effect of social relationship and the differences in class engagement, mental health, and academic stress among the latent profile. Using the second wave of the Korean Educational Longitudinal Study 2013, 1,047 high-achieving sixth graders and 800 low-achieving students were selected. The main results were as follows. First, the low-achieving group was classified into 'autonomous', 'average', 'low', and 'high-introjected' type, and the high-achieving group was classified into 'autonomous', 'average', and 'controlled' type. Second, as for the predictive effect of teacher, peer, and parents relationship in the high-achieving group, the better relationship with teachers, peers, and parents, the higher probability of belonging to the 'autonomous' type was exhibited. On the other hand, the effect of social relationship in the low-achieving group was different for each class. Third, as for the differences in class engagement, mental health, and academic stress, the autonomous type of the high-achieving group was the most positive, and the autonomous type of the low-achieving was more positive than that of the control type of the high-achieving group. Educational implications were discussed based on these findings.

Key words: self-determination, relations with parents, teacher and peers, academic and emotion adjustment, low- and high-achieving, Latent profile analysis

대학교수의 TPACK과 교과목 특성에 따른 LMS 활용도 분석*

박지원**, 이지은***

본 연구는 대학교수의 TPACK(Technological Pedagogical Content Knowledge, 테크놀로지 교수내용 지식)과 LMS(Learning Management System, 학습관리시스템) 활용도 간의 관련성을 밝히고, 교과목 특성에 따른 LMS 활용도에 차이가 있는지 분석하고, 이 변인들을 투입해 온라인 수업설계 유형을 분류하는 데 목적이 있었다. A대학 소속 91명 교수가 TPACK 측정 설문조사에 참여하였고, 이들이 2021학년도 1학과 2학기에 담당한 567개 교과목의 LMS 데이터를 수집하였다. 연구방법으로 대학교수의 TPACK과 LMS 활용도 간의 상관관계분석, 교과목 특성에 따른 LMS 활용도 차이를 밝히기 위한 이원분산분석, 교수의 온라인 수업설계 유형 분류를 위한 2단계 군집분석을 하였다. 주요 연구결과로 첫째, 교수의 TPACK과 기능별 LMS 활용도 간에 매우 약한 상관이 부분적으로 나타났다. 둘째, ‘공지’, ‘강의자료실’, ‘시험’에서 교과목 특성에 따른 LMS 활용도의 유의한 차이가 있었다. 셋째, LMS를 활용한 온라인 수업설계 유형은 ‘군집 1: 상호작용 중시형’, ‘군집 2: 평가활동 중시형’, ‘군집 3: 소극적 활용형’, ‘군집 4: 공지 및 자료제공 치중형’, ‘군집 5: 공지 및 과제부와 치중형’의 다섯 개로 분류되었다. 요약하면, 교수가 스스로 평가한 TPACK 수준은 LMS를 활용한 온라인 수업설계 및 운영에 큰 영향을 미치지 않고, 오히려 교과목 특성에 따라 LMS 활용도에 유의한 차이가 있음을 발견하였다. 또한, A대학에서 가장 많은 유형은 ‘군집 3: 소극적 활용형’으로 대다수 교수가 LMS의 기능을 매우 제한적으로 사용하고 있었다. 앞으로 확대될 대학 온라인 수업에서는 학습자의 학습경험을 촉진하기 위한 플랫폼으로서 LMS가 지닌 도구, 기능을 교과목의 목적에 맞게 보다 다양하고 적극적으로 활용할 필요가 있다. 더불어 교수가 자기보고한 TPACK 수준이 LMS를 활용한 온라인 수업설계에 거의 영향을 미치지 않기에 더 본질적인 변인을 강화할 수 있는 교수지원에 집중하는 것이 바람직해 보인다.

주제어: TPACK, LMS, 교과목 특성, 온라인수업, 대학교수

논문 접수: 2022/08/01 수정본 접수: 2022/09/15 게재 승인: 2022/09/27

* 본 논문은 조선대학교 대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 조선대학교 교육학과 박사과정 (교신저자: 292802@gmail.com)

*** 조선대학교 교육학과 교수

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

대학에서의 온라인 수업 혹은 사이버 강좌는 기술을 교육적으로 활용한 대표적 형태였으나 2019년까지만 해도 전체 대학 강좌의 약 1%에 불과하였다. 2020년 시작된 코로나19로 인해 강의실에서 이루어지던 모든 수업이 온라인으로 전환되었고(교육부, 2020. 3. 2.), 온라인 수업에 대한 충분한 이해와 경험이 없던 대다수 교수자는 테크놀로지에 대한 지식과 활용 능력이 부족한 채 온라인 수업을 설계하고 운영해야만 했다(최형미, 이동국, 2020). 그 결과 온라인 수업들은 낮은 교육 품질, 낮은 수업만족도와 같은 문제를 초래했으며(도재우, 2020), 이는 대학이 해결해야 할 시급한 과제로 떠올랐다.

기존의 교실 수업을 온라인 수업으로 성공적으로 전환하기 위해 교수자는 온라인이라는 환경의 특성을 고려하여 수업을 재설계해야 한다(임정훈, 김미화, 이세현, 2021). 교과와 학습자 특성에 대한 심층적 이해를 바탕으로 가르칠 내용을 재구조화하고, 적합한 테크놀로지를 선별하고, 이를 고려한 교수-학습 방법을 적용해야 한다. 이러한 교수자의 모든 활동은 Mishra와 Koehler(2006)가 제안한 TPACK(Technological Pedagogical Content Knowledge, 테크놀로지 교수내용지식) 프레임워크, 즉 교과의 성격 및 내용에 관한 지식, 교수 방법에 관한 지식, 테크놀로지에 관한 지식 간의 유연한 통합을 바탕으로 이루어져야 한다. 다시 말해, 온라인 수업의 성공 여부는 교수자의 TPACK 역량에 달려 있고, 이는 실제 수업을 설계 및 운영하는 과정에서 가장 잘 드러날 것으로 예측할 수 있다.

하지만 지금까지 수행된 TPACK 연구는 교수자의 TPACK 역량이 실제 그들이 설계하고 운영한 수업에서 구체적으로 어떤 영향을 미치는지 설명하지 못하였고, 왜 TPACK을 개념틀을 넘어 실천적 의미에서 배양해야 할 중요 역량으로 바라보는지에 대한 실증적 근거도 제공하지 못했다. 김도현(2017)은 학교 현장에서의 TPACK은 개념적 측면에서 교수자가 갖추어야 할 이상적인 역량으로 간주되었을 뿐, 이것이 실제 수업맥락에서 어떻게 드러나는지 실증적으로 분석한 연구는 매우 드물게 수행되었음을 보고하였다.

코로나19가 촉발한 온라인 수업과 관련해 많은 연구가 이루어져 왔지만 주로 온라인 수업 운영 실태조사, 학습자 만족도조사, 온라인 수업에 대한 교수자 및 학습자의 경험과 인식을 파악한 연구가 대부분이며(서일보, 2021; 임정훈 외, 2021), TPACK과 관련한 교수자의 온라인 수업설계와 운영에 대한 파악은 이루어지지 않았다. 이에 본 연구는 대학교수의 TPACK은 그들의 온라인 수업설계와 운영에 어떤 역할을 하는지 대학의 LMS(Learning Management System) 데이터를 분석해 살펴보고자 하였다.

LMS는 온오프라인을 아울러 수업의 모든 단계를 운영할 수 있도록 하고, 다양한 교수-학습 방법이 구현 가능하며, 시·공간적 제약을 넘어 확장된 교수-학습공간으로 활용할 수

있다. 또한, 수업은 학습자의 학습을 일으키기 위한 전략적이고 체계적인 활동이며(변영계, 2005), 교수자가 의도적으로 계획한 모든 활동이다(Gagné, Briggs, & Wager, 1992). 따라서 온라인 수업에서 교수자의 역할은 수업의 조건을 총체적으로 고려해 학습자의 유의미한 학습을 촉진하도록 LMS에서 온라인 수업환경을 의도적으로 계획하여 설계하고 운영하는 것이다. LMS에서 이루어지는 교수자와 학습자의 모든 활동은 로그데이터로 기록되어 온라인에서의 교수-학습 양상을 관찰하고 분석할 수 있는 중요한 대상이 될 수 있다. 코로나19 이전까지 대학의 LMS는 일부 교수자의 오프라인 수업에 대한 보충적, 행정적 목적으로만 활용되어 전체 대학 수업의 양상을 파악하기 충분한 데이터가 마련되지 못했다(황현우, 이지은, 2021). 그러나 코로나19의 장기화로 최근 2년간 모든 대학 수업이 LMS를 통해 이루어지면서 개별 교수자가 LMS를 어떻게 활용하여 온라인 수업을 설계 및 운영하는지 확인할 수 있는 충분한 데이터가 축적되었다. 수업설계 양상을 대학 전체의 규모로 파악하기는 사실상 어려운 일이었으나, 지난 2년간 모든 수업이 이루어진 수업환경인 LMS의 데이터를 활용하면 충분히 분석 가능한 상황이 만들어진 것이다.

한편, 수업의 설계에 있어 교과 특성은 매우 큰 영향을 미치는 조건이다. 학문 분야, 이수구분 등의 교과 특성에 따라 학습목표는 다르게 설정되며, 교수자의 수업설계와 운영 방식 역시 달라질 수밖에 없다. 그러나 지금까지의 선행연구는 교과 특성을 고려하지 않은 전반적인 대학 강의실 수업 맥락에서 교수자의 LMS 활용 현황을 파악하거나(신중호, 최재원, 교육, 2015; 엄우용, 2008) LMS를 활용하는 교수자의 행동 패턴을 밝히는 연구(Su, Li, & Chen, 2021)들이 수행되었을 뿐 온라인 수업 맥락에서 교수자가 교과 특성에 따라 LMS를 어떻게 의도적으로 달리 활용하는지에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다.

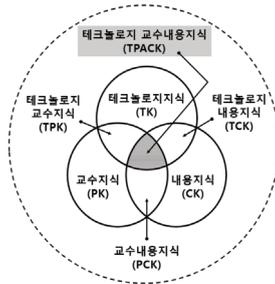
본 연구는 대학교수의 TPACK과 LMS 활용도 간의 관련성을 밝히고, 교과목 특성에 따라 LMS 활용도에 차이가 있는지 분석하고, 대학교수의 온라인 수업설계 유형을 분류하는데 목적이 있다. 이러한 연구목적 달성을 위해 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

- 연구문제 1. 대학교수의 TPACK과 LMS 활용도 간의 상관관계는 어떠한가?
- 연구문제 2. 교과목 특성에 따라 LMS 활용도에 차이가 있는가?
- 연구문제 3. 대학교수의 온라인 수업설계 유형을 TPACK, 교과목 특성, LMS 활용도에 따라 어떻게 분류할 수 있는가?

II. 이론적 배경

1. TPACK 관련 연구 동향

수업은 복잡하고 다양한 요소가 얽혀 있는 하나의 체제이므로 교수자는 효과적인 수업을 위해 교과에 관한 지식, 학습자에 관한 지식, 테크놀로지에 관한 지식 등 서로 다른 영역의 지식을 유연하게 통합할 수 있어야 한다. TPACK 프레임워크는 수업에 테크놀로지를 통합하는 교수자의 지식을 이해하도록 돕는 개념적 틀로(김도현, 2017) Mishra와 Koehler(2006)가 처음 제안하였으며, [그림 1]과 같이 7개 하위요인으로 구성되어 있다. 교수지식(Pedagogical Knowledge), 내용지식(Content Knowledge), 테크놀로지 지식(Technological Knowledge)이 있으며 이들의 교집합인 교수내용지식(Pedagogical Content Knowledge), 테크놀로지 내용지식(Technological Content Knowledge), 테크놀로지 교수지식(Technological Pedagogical Knowledge), 그리고 이들 모두가 상호작용하는 통합된 지식인 TPACK이 있다.



[그림 1] TPACK 프레임워크(Koehler & Mishra, 2009)

최근 교육 현장에서 테크놀로지 활용에 대한 관심과 요구가 점차 높아지면서 TPACK에 관한 많은 연구가 이루어졌다. 선행연구들은 크게 교사 혹은 예비교사의 TPACK에 관한 인식 연구, TPACK에 영향을 미치는 변인을 밝히는 연구, TPACK을 향상시키기 위한 모형 개발 연구의 세 가지로 분류될 수 있다(김도현, 2017; 문은경, 김혜영, 신원석, 2019). 요약하면, 선행연구들에서 TPACK이 종속변인으로만 연구되었고, 이 역량에 대한 실증적 효과에 관한 연구는 찾아보기 어렵다.

이러한 연구 경향은 TPACK의 효과에 대한 실증적 검토와 검증이 충분히 선행되지 않은 채, 초기에 제안된 프레임워크를 개념적 수준에서 비판 없이 수용하여 연구를 진행했기 때문으로 보인다. 그리고 선행연구 대부분이 해외에서 개발된 자기보고식 측정 도구를 그대로 활용해(이다희, 황우형, 2017) 교사의 인지된 TPACK을 측정하고, 관련 있어 보이는 변인을 투입하여 연구하거나, 교사의 TPACK 향상을 위한 교육 프로그램을 개발 및 적용하는 연구로 이어졌다. 이러한 연구 동향과 관련해 강순자와 장미라(2016)는 많은 연구가 TPACK의 이론적 틀에만 관심을 두고 있다고 하였고, 김도현(2017)도 국내 연구가 TPACK의 본질적 특성과는 달리 탈맥락적이고 가치중립적으로 수행되었기에 수업의 맥락

에서 실천적으로 이루어진 경우가 매우 적음을 지적하였다.

이러한 문제의식에 따라 대학교수의 TPACK이 온라인 수업 설계와 활용에 어떠한 영향을 미치는지 실제 대학 온라인 수업 맥락에서 살펴볼 필요가 있다. 이는 실천적 맥락에서의 TPACK 역할에 대한 실증적 근거를 제공할 수 있을 것이다.

2. LMS를 활용한 온라인 수업설계

LMS는 대면수업의 교수-학습 활동을 보조할 수 있고 시공간에 구애받지 않는 교수-학습 공간을 확장한다. 더불어 온라인 수업을 위한 교수-학습 공간으로 활용할 수 있는 시스템으로 수업자료 공유, 공지, 평가, 게시판, 토론, 동영상 강의 수강 등 다양한 기능을 제공하여 모든 교수-학습활동의 수행이 가능하도록 지원한다(전영미, 조진숙, 김경록, 2016).

LMS의 교육적 효과에 관한 논의는 일찍이 원격대학, 사이버대학 및 일반 대학의 사이버 강좌를 중심으로 이루어졌으나 최근에는 학습 로그 데이터를 분석해 학습성취도(우종정, 김보나, 부기동, 2012; 조일현, 김정현, 2013), 수업 만족도(전영미 외, 2016; 한진희, 2022), 학업 지속 의도(이다예, 김영임, 2019)를 파악하려는 연구가 활발하다. LMS는 학습자의 유의미한 학습을 촉진할 수 있는 중요한 온라인 학습 환경이므로 교수자가 다양한 학습 활동을 설계해 학습자의 적극적인 수업 참여를 촉진한다면 유의한 교육적 효과를 가져올 수 있을 것으로 기대된다(김은혜, 이정미, 2020; 우종정 외 2012).

LMS를 활용한 교수자의 수업설계와 관련한 선행연구를 살펴본 결과, 공통적으로 교수자들은 LMS를 수업자료 제공 목적으로 가장 많이 활용했지만, 상호작용을 위한 기능은 활용도가 낮았다(신중호 외, 2015; 엄우용, 2008). 반면 두 연구는 공지사항과 과제기능의 활용에 대해서는 서로 다른 결과를 보고하였다. 엄우용(2008)의 연구는 교수자들이 이 두 기능을 잘 이용하지 않는다고 밝혔으나, 그보다 7년 뒤에 이루어진 신중호 외(2015)의 연구에서는 교수자들이 공지사항과 과제 제출기능을 활발히 이용한다고 밝혔다. 이러한 차이는 두 연구가 서로 다른 대학의 맥락에서 이루어졌기 때문일 수 있다. 혹은 비교적 최근에 이루어진 연구의 LMS의 활용도가 전반적으로 증가한 것으로 보아 두 연구의 수행 시기에 따른 차이가 영향을 미쳤기 때문일 수도 있다. 최근에는 교과목 특성에 따라 온라인 수업 설계와 운영 방식에 차이가 있음을 보고한 연구(김선영, 2020)도 이루어졌으나, 특정 학문 분야에 한정되어 수행된 연구로 대학 전체의 상황을 조망하기에는 한계가 있었다.

이 연구는 LMS를 활용한 온라인 수업설계를 교수자가 자신의 모든 교육적 의도와 계획을 반영해 수업을 설계하고 운영하는 것으로 정의하고, 위 선행연구 결과의 한계에 근거하여 LMS 자료 분석을 통해 코로나19 상황에서 교수자의 온라인 수업설계 및 운영 양상을 파악하고자 한다.

3. 교과 특성별 수업설계 및 수업방법

교수자의 수업설계는 교과의 학문 분야 및 이수구분의 특성에 따라 다른 양상을 나타낸다(김민성, 이동주, 2018). 교수자가 수업방법 또는 교수 행위를 결정할 때 가장 많이 고려하는 것이 교과의 특성이다(길양숙, 1999). 즉, 학문의 성격과 그에 따른 이상적인 탐구 방법, 학습자가 지닌 그 교과에 대한 학습수준 및 태도, 학습 목표 등에 따라 교수자의 수업설계와 수업방법이 달라져야 한다.

가. 학문 분야별 특성

Ramsden과 Entwistle(1981)은 학습자의 의미 생성을 지향하는 정도가 높은 학문일수록 학습자의 자율성을 허용하고, 내용의 암기를 중시하는 학문일수록 학습자의 자율성을 통제하는 수업방법을 사용한다고 밝혔다. 가령, 인문사회 분야는 복잡한 사회현상을 이해해야 하며, 가치를 중시하고, 가치 실현 과정에서 나타나는 윤리적 문제를 다루기 때문에 학습자의 비판적 사고능력과 의사소통 능력을 기를 수 있는 토론, 성찰일지 등 학습자 참여 중심의 수업방법을 많이 활용한다(이병량, 장경원, 2015). 반면, 자연과학 분야는 교과 내용이 위계적인 구조로 이루어져, 이전 차시 학습 내용이 다음 차시 학습에 꼭 필요한 선수학습 요소가 되므로 단계적이고 구조화된 수업방법을 많이 활용한다(김민성, 2011; 김민성, 이동주, 2018; 이재봉 외, 2010; 정진우, 임청환, 조선형, 1996).

공학 분야는 실무에서의 문제 해결 역량을 중시하여 학생 스스로 문제를 해결할 수 있도록 하는 수업방법을 주로 활용하고(김인숙, 강태욱, 최정우, 2011), 예체능 분야는 심동적 영역을 기반으로 하는 독특한 지식, 기능, 가치체계를 중시하고 수행 능력을 강조하므로 실습 위주의 수업방법을 주로 활용한다(김주영, 백종수, 2015; 장운정, 강수경, 2010).

나. 이수구분별 특성

대학 교과목은 일반적으로 교양, 전공, 교직으로 구분되며, 이에 따라 수강생의 구성과 학습 목표가 다르다. 교양 교과목은 전공이 다양한 학습자들로 구성되어 있고 타 이수구분보다 일반적으로 수강인원이 많다. 따라서 교수자가 모든 학습자의 선수학습 정도와 학습 속도를 일일이 고려하기 어려워(김경화, 2003), 수업설계와 다양한 수업방법의 적용에 제약이 많다(김진숙, 2015). 또한, 교양필수 학점 이수를 목적으로 수강하기도 하므로 학습자의 학습 동기가 강하지 않을 수 있다(조재욱, 2014). 따라서 학생의 참여를 촉진하기보다 교수자가 일방적으로 주도하는 수업방법을 많이 활용하는 경향이 있다(이지연, 2013).

전공 교과목의 학습자는 수업을 통해 전공에 대해 탐색하고 전문 지식을 확보하기를 원한다(최문기, 2016). 교수자 역시 학문의 전문성을 중시하여 전공지식을 체계적이고 심도 있게 가르치고자 학문 특성을 고려하여 수업을 설계하는 경향이 있다.

교직 교과목은 예비교사가 수업을 통해 다양한 교수-학습방법을 경험하고(류주현, 2004), 가르치는 활동을 수행하기 위한 지식은 물론, 실제 현장에 적용할 수 있는 실천적 능력까지 기를 수 있도록 지원한다(진성희, 2010). 특히 학습자로서의 경험을 통해 예비교사에게 요구되는 역량을 배양하고, 다양한 교육방법을 체화할 수 있도록 발제, 토론, 성찰 일지 등 학습자 참여가 요구되는 수업설계 및 수업방법을 활용한다(허은정, 2022).

이처럼 각 이수구분의 교과목마다 학습자 특성과 학습 목표가 다르므로 교수자는 교과목의 특성을 고려해 실질적 학습단위를 규명하고 필요한 학습활동이 무엇인지 분석해 적절한 수업 전략을 활용해야 한다(이현경, 2013). 따라서 이 연구에서는 교과목 특성에 따라 LMS 활용도에 차이가 있을 것으로 예측하고 어떠한 차이가 있는지 검토하고자 하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

가. 설문 참여자

본 연구는 지방의 소규모 사립대학인 A대학의 교수를 대상으로 TPACK 측정 설문조사를 실시하였다. 설문지는 A대학 교수학습센터를 통해 2022년 3월 16일부터 3월 31일까지 서면으로 배포되었고, 총 117명이 응답하였다. 이 중 불성실하게 응답했거나 2021학년도 1학기 및 2학기에 온라인 수업을 운영해본 경험이 없는 26명의 응답을 제외한 91명의 응답을 활용하였다. 설문 참여자의 일반적 배경은 <표 1>과 같다.

<표 1> 설문 응답자의 일반적 배경 (N=91)

구분			구분				
	빈도	비율(%)		빈도	비율(%)		
성별	남	50	54.9	학문 분야	인문사회	41	45.1
	여	41	45.1		자연과학	22	24.2
	합계	91	100.0		공학	24	26.4
연령	30대	6	6.6	교육 경력	예체능	4	4.4
	40대	23	25.3		합계	91	100.0
	50대	39	42.9		10년 미만	29	31.9
	60대 이상	23	25.3		10년 이상 20년 미만	32	35.2
					20년 이상 30년 미만	17	18.7
합계	91	100.0	30년 이상	13	14.3		
			합계	91	100.0		

나. 교과목별 LMS 활용도

설문에 응답한 A대학 91명의 교수가 2021학년도 1학기 및 2학기에 담당한 온라인 수업 567개 교과목을 대상으로 교과목별 LMS 활용도를 측정하였다. 567개 교과목의 특성은 <표 2>와 같다. 예체능 분야의 경우, A대학 내 설치된 학과가 단 3개로 개설교과목 수 자체가 많지 않다. 또한, 2021년부터 실습 교과목의 대면 수업을 허용하기 시작하였는데 실습 위주의 교과로 구성된 예체능 분야는 많은 교과목이 대면 수업으로 전환되어 저조한 빈도를 보였다. 교직은 단 두 개 학과만이 교직과정을 운영하며 한 해에 개설되는 교직 교과목의 수가 약 30개 남짓이기 때문에 빈도가 저조하였다. 그러나 온라인 수업으로 운영된 예체능 분야 교과목 및 교직 교과목 대부분이 본 연구 대상에 포함되어, 표본의 대표성을 충분히 확보한 것으로 판단하였다.

<표 2> 대상 교과목의 특성 (N=567)

구분				빈도	비율(%)	구분				빈도	비율(%)
담당 교수의 배경에 따른 분류	성별	남자		274	48.3	교과목 특성에 따른 분류	학문 분야	인문사회		303	53.4
		여자		293	51.7			자연과학		140	24.7
		전체		567	100.0			공학		109	19.2
	연령	30대		22	3.9		예체능		15	2.6	
		40대		170	30.0		합계		567	100.0	
50대			266	46.9	전공		403	71.1			
60대 이상			109	19.2	교양		143	25.2			
	합계		567	100.0	교직		21	3.7			
					합계		567	100.0			

3. 연구 도구 및 연구 자료

가. 연구 도구

(1) 설문지 조사 도구

본 연구는 TPACK 프레임워크의 7개 하위요인 중 가장 역동적이고 통합된 지식인 TPACK만을 측정하고자 하였다. 이를 위해 Chai 외(2011)가 기존 TPACK 측정도구의 단점을 보완한 것을 더욱 발전시켜 개발한 Chai 외(2013)의 도구를 선정하고(이다희, 황우형, 2017), TPACK에 해당하는 5개 문항만을 사용하였다. 문항은 연구목적에 적합하도록 번역 및 수정하였으며 교육공학 박사 1인의 검토를 통해 내용 타당도를 검증하였다. 신뢰도 분석 결과, 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .917로 나타나 신뢰로운 도구로 판단하였다. 최종 설문 문항은 <표 3>과 같으며, 개인적 배경에 관한 문항을 포함한 총 11개 문항으로 구성되었다.

<표 3> 최종 설문 문항

영역	설문내용	문항수	비고
개인적 배경	성별, 연령, 학문 분야	3	명목형척도
	교육경력	1	연속형척도
	2021년 1학기과 2학기에 각각 담당한 온라인 수업 교과목명	2	자유기입식
TPACK 측정 문항	나는 교과 내용 지식에 대한 깊이 있는 토론/토의 주제를 선정하고, 적절한 테크놀로지를 사용하여 학생들의 온라인 협업을 촉진할 수 있다.	5	리커트 5점 척도
	나는 적절한 테크놀로지를 사용하여 학생들이 교과 내용 지식을 다양한 형태로 구성하도록 도울 수 있는 활동을 만들 수 있다.		
	나는 적절한 테크놀로지를 사용하여 교과 내용 지식에 대한 학생들의 자기 주도적 학습을 도울 수 있는 활동을 만들 수 있다.		
	나는 적절한 테크놀로지를 사용하여 학생들이 교과 내용 지식에 대해 이해할 수 있도록 하는 탐구 활동을 설계할 수 있다.		
	나는 학생 중심 학습을 위하여 내용, 테크놀로지, 교수법이 적절하게 결합된 수업을 설계할 수 있다.		

나. 연구 자료

(1) TPACK 측정 응답 자료

A대학 91명 교수의 설문 응답 자료를 바탕으로 TPACK 점수를 산출하였다. 5개 문항의 평균값을 각 교수의 TPACK 점수로 활용하였다.

(2) LMS 활용도

본 연구는 LMS 활용도를 ‘교수자가 온라인 수업을 설계하고 운영하는 과정에서 의도적이고 계획적으로 활용한 LMS 각 기능의 활용 횟수’로 정의하였다.

설문에 응답한 91명 교수가 2021학년도 1학기, 2학기에 담당한 567개 교과목을 대상으로 자료를 수집하였다. A대학의 LMS가 제공하는 기능은 [그림 2]와 같으나, 본 연구에서는 사각형으로 표시한 기능의 활용도만을 <표 4>와 같이 측정하였다. 측정한 데이터는 과목별 학점 수에 따른 수업 시수의 영향을 최소화하고자 3학점을 기준으로 보정하였다.

교수들은 수업을 원활히 운영하기 위해 학습자에게 수업의 전반적인 진행에 필요한 각종 사항을 안내하고 학습자료를 제공할 목적으로 ‘공지’와 ‘강의자료실’을 활용한다. ‘과제’, ‘시험’, ‘토론’은 다양한 학습활동을 제시하여 학습자의 학습을 촉진하기 위해 활용한다. 이들 기능은 의도적이고 계획적인 교수자의 활용으로 볼 수 있으므로 분석 대상에 포함하였다.

‘강의계획서’는 학사 DB와 연동되며, 교과목 담당 교수는 대학 정책에 따라 ‘강의콘텐츠’에 1학점 당 25분 이상의 콘텐츠를 게시해야 한다. 따라서 교수자에 따른 활용 차이가 없고 자발적 활용으로도 볼 수 없어 제외하였다. ‘열린게시판’과 ‘질문게시판’은 주로 학습자가 수업에 관련된 질문이나 의견을 자유롭게 게시하는 목적으로 활용하므로 교수자의 의도

적이고 계획적인 활용으로 보기 어렵다. ‘성적’은 ‘과제’, ‘시험’, ‘토론’에서 교수자가 학생들의 수행을 채점한 점수가 연동되어 나타나며, ‘출결/학습 현황’은 게시된 콘텐츠에 대한 학습자의 출결 기록을 보여준다. ‘사용자 및 그룹’은 수강생을 대상으로 팀을 편성할 수 있도록 하는데, 편성된 팀은 타 기능에서 팀 활동을 수행할 때 적용이 가능하다. 이들 기능은 단독 활용이 어렵고 타 기능의 활용에 영향을 받기 때문에 분석에서 제외하였다.

<표 4> 분석에 활용된 LMS 기능 및 활용도 측정방법

기능명	내용	활용도 측정방법
공지	· 수업 운영에 필요한 각종 사항 안내	1개의 게시글을 업로드 시 1회의 활용으로 측정
과제	· 과제를 부과 및 수합하고 채점할 수 있음 · 학습자는 수행한 과제를 파일 형태로 업로드	1개의 과제를 출제할 시 1회의 활용으로 측정
강의자료실	· 수업에 필요한 각종 자료 업로드 · 1회 업로드 시 1개의 자료만 첨부 가능	1개 자료를 업로드할 시 1회 활용으로 측정
시험	· 문제지를 제작하여 출제하고 자동 채점할 수 있음 · 출제된 문제의 해설 제공 가능	1회의 시험을 실시하면 1회의 활용으로 측정
토론	· 교수가 토론 주제를 제시 · 제시된 주제에 대해 학습자가 자유롭게 의견 제시	1회 토론을 실시할 시 1개의 활용으로 측정



[그림 2] A대학 LMS가 제공하는 기능

4. 분석 방법

수집된 자료는 SPSS 27.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 먼저 대학교수의 TPACK과 LMS 활용도 간에 유의한 상관관계가 있는지 확인하고자 Pearson 상관관계 분석을 실시하였다. 다음, 교과목 특성에 따른 LMS 활용도에 차이가 있는지 확인하고자 이원분산분석을 수행하였고, 이어 교수의 온라인 수업설계 유형을 분류하기 위해 대학교수의 TPACK, 교과목 특성, LMS 활용도를 바탕으로 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. TPACK, LMS 활용도 기술통계

가. 전체 교과목 대상 기술통계 결과

전체 교과목 대상 기술통계 결과는 <표 6>과 같다. 교수의 TPACK 평균은 3.94(5점 만점), 표준편차는 .65로 나타났다. LMS 활용도 평균은 ‘시험’($M=11.20$, $SD=15.15$)이 가장 높았고, 이어 ‘과제’($M=9.76$, $SD=13.26$), ‘강의자료실’($M=2.98$, $SD=7.62$), ‘공지’($M=2.53$, $SD=3.08$), ‘토론’($M=0.04$, $SD=.25$) 순서로 나타났다.

<표 6> 전체 교과목 대상 기술통계량 (N=567)

구분	최소값	최대값	M	SD	
TPACK	2.20	5.00	3.94	.65	
LMS 활용도	공지	0.00	2.53	3.08	
	과제	0.00	45.00	9.76	13.26
	강의자료실	0.00	42.00	2.98	7.62
	시험	0.00	49.00	11.20	15.15
	토론	0.00	3.00	0.04	.25

나. 학문 분야 및 이수구분에 따른 기술통계 결과

학문 분야에 따른 기술통계 결과는 <표 7>과 같다. 교수의 TPACK 평균은 ‘자연과학’($M=4.08$, $SD=.54$)과 ‘공학’($M=4.08$, $SD=.69$)이 가장 높았고, 이어 ‘인문사회’($M=3.88$, $SD=.64$), ‘예체능’($M=2.97$, $SD=.74$) 순서로 나타났다. LMS 활용도 평균을 타 학문 분야와 비교한 결과, 인문사회 분야는 ‘강의자료실’($M=3.92$, $SD=8.67$)과 ‘토론’($M=0.06$, $SD=.33$), 자연과학 분야는 ‘과제’($M=10.63$, $SD=10.65$)와 ‘시험’($M=13.63$, $SD=15.95$), 예체능 분야는 ‘공지’($M=4.07$, $SD=2.86$)를 많이 활용하였다. 공학 분야는 ‘과제’($M=10.62$, $SD=13.25$)의 활용이 아주 근소한 차이로 자연과학 분야 다음으로 높았고 이를 제외한 모든 기능의 활용은 타 학문분야에 비해 가장 낮았다. 다음, 이수구분에 따른 기술통계 결과는 <표 8>과 같다. 교수의 TPACK 평균은 ‘전공’($M=3.98$, $SD=.60$), ‘교양’($M=3.90$, $SD=.78$), ‘교직’($M=3.38$, $SD=.36$) 순서로 높았다. LMS 활용도 평균을 타 이수구분과 비교한 결과, 전공 교과목은 ‘시험’($M=11.74$, $SD=15.25$), 교양 교과목은 ‘공지’($M=4.69$, $SD=3.91$), 교직 교과목은 ‘과제’($M=16.79$, $SD=14.94$), ‘강의자료실’($M=19.79$, $SD=11.77$), ‘토론’($M=0.36$, $SD=.65$)을 타 이수구분보다 많이 활용하였다.

<표 7> 학문 분야에 따른 기술통계량 (N=567)

구분	인문사회(N=303)		자연과학(N=140)		공학(N=109)		예체등(N=15)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
TPACK	3.88	.64	4.08	.54	4.08	.69	2.97	.74	
LMS 활용도	공지	3.21	3.39	1.10	2.29	2.28	2.30	4.07	2.86
	과제	9.50	14.47	10.63	10.65	10.62	13.25	0.50	.73
	강의자료실	3.92	8.67	3.03	7.91	0.26	.82	3.17	4.95
	시험	12.69	15.92	13.63	15.95	4.26	9.71	8.90	8.68
	토론	0.06	.33	0.01	.12	0.00	.00	0.00	.00

<표 8> 이수구분에 따른 기술통계량 (N=567)

구분	전공(N=403)		교양(N=143)		교직(N=21)		
	M	SD	M	SD	M	SD	
TPACK	3.98	.60	3.90	.78	3.38	.36	
LMS 활용도	공지	1.81	2.35	4.69	3.91	1.64	1.89
	과제	8.49	12.18	12.31	15.17	16.79	14.94
	강의자료실	2.08	6.20	3.03	7.70	19.79	11.77
	시험	11.74	15.25	10.78	15.35	3.81	9.13
	토론	0.02	.17	0.04	.31	0.36	.65

2. TPACK과 LMS 활용도 간 상관관계

A대학의 91명 교수가 2021년 1학기 및 2학기 동안 담당한 온라인 수업 567개 교과목을 대상으로, 교수의 TPACK과 LMS 활용도 간 상관분석을 실시한 결과는 <표 9>와 같다.

교수의 TPACK은 LMS 활용도 중 ‘공지’($r=.110, p<.01$)와 통계적으로 유의한 정적 상관을, ‘강의자료실’($r=-.190, p<.01$)과 통계적으로 유의한 부적 상관을 보였으나, 모두 상관계수가 .20 미만으로 매우 약하게 나타났다.

<표 9> TPACK과 LMS 활용도 간 상관분석

변수	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
TPACK	(1)TPACK	-				
LMS 활용도	(2)공지	.110**	-			
	(3)과제	.004	.078	-		
	(4)강의자료실	-.190**	-.104*	.075	-	
	(5)시험	-.059	-.108**	-.358**	.116**	-
	(6)토론	.033	.004	-.063	.139**	-.059

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

3. 교과목 특성에 따른 LMS 활용도 차이

교과목 특성에 따라 LMS 활용도에 차이가 있는지 확인하기 위해 학문 분야, 이수구분별

로 이원분산분석과 사후분석을 하였다. 그 결과 <표 10>과 같이, ‘과제’와 ‘토론’을 제외한 ‘공지’($F=3.028, p<.05$), ‘강의자료실’($F=3.941, p<.01$), ‘시험’($F=2.598, p<.05$)에서 학문 분야와 이수구분의 상호작용에 따른 LMS 활용도의 차이가 나타났다.

<표 10> 학문 분야와 이수구분의 상호작용 효과

		구분	SS	df	MS	F
LMS 활용도	공지	학문 분야	10.324	3	3.441	0.462
		이수구분	158.636	2	79.318	10.638***
		학문 분야*이수구분	90.314	4	22.579	3.028*
		오차	4153.225	557	7.456	-
		합계	8988.250	567	-	-
	과제	학문 분야	973.280	3	324.427	1.949
		이수구분	232.818	2	116.409	0.699
		학문 분야*이수구분	821.443	4	205.361	1.234
		오차	92722.605	557	166.468	-
		합계	153442.250	567	-	-
	강의 자료실	학문 분야	664.213	3	221.404	4.856**
		이수구분	248.481	2	124.241	2.725
		학문 분야*이수구분	718.844	4	179.711	3.941**
		오차	25398.104	557	45.598	-
		합계	37918.750	567	-	-
	시험	학문 분야	860.525	3	286.842	1.347
		이수구분	339.929	2	169.964	0.798
		학문 분야*이수구분	2212.797	4	553.199	2.598*
		오차	118620.192	557	212.963	-
		합계	201062.750	567	-	-
토론	학문 분야	0.217	3	0.072	1.210	
	이수구분	0.097	2	0.048	0.807	
	학문 분야*이수구분	0.137	4	0.034	0.572	
	오차	33.358	557	0.060	-	
	합계	36.750	567	-	-	

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

사후분석 결과는 <표 11> 및 <표 12>에 제시하였다. 학문 분야를 살펴보면 ‘토론’에서는 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. ‘공지’는 인문사회 분야, 공학 분야, 자연과학 분야 순으로 유의한 차이를 보였으며, 예체능 분야와 자연과학 분야 간에도 유의한 차이가 있었다. ‘과제’는 자연과학 및 공학 분야가 예체능 분야보다 높은 활용을 나타냈고, ‘강의자료실’과 ‘시험’에서는 인문사회 및 자연과학 분야가 공학 분야보다 통계적으로 유의하게 높은 활용을 나타냈다.

이수구분의 경우, ‘시험’에서는 집단 간에 유의한 차이가 없었다. ‘공지’는 교양 교과목에서, ‘과제’는 교양과 교직 교과목에서, ‘강의자료실’과 ‘토론’은 교직 교과목에서 유의하게 높은 활용을 나타냈다.

<표 11> 학문 분야에 따른 LMS 활용도의 사후비교

종속변수	학문분야(A)-학문분야(B)	평균차(A-B)	SE	사후분석	
LMS 활용도	공지	인문사회-자연과학	2.115***	0.279	인문사회>공학>자연과학 예체능>자연과학
		인문사회-예체능	-.855	0.722	
		인문사회-공학	.936*	0.305	
		자연과학-예체능	-2.970**	0.742	
		자연과학-공학	-1.179*	0.349	
	과제	공학-예체능	-1.791	0.752	자연과학,공학>예체능
		인문사회-자연과학	-1.130	1.319	
		인문사회-예체능	9.002	3.413	
		인문사회-공학	-1.118	1.441	
		자연과학-예체능	10.132*	3.505	
	강의 자료실	자연과학-공학	.013	1.648	인문사회,자연과학>공학
		공학-예체능	10.119*	3.553	
		인문사회-자연과학	0.896	0.690	
		인문사회-예체능	0.754	1.786	
		인문사회-공학	3.659***	0.754	
	시험	자연과학-예체능	-.142	1.835	인문사회,자연과학>공학
		자연과학-공학	2.764*	0.863	
		공학-예체능	-2.905	1.860	
		인문사회-자연과학	-.946	1.491	
		인문사회-예체능	3.786	3.860	
	토론	인문사회-공학	8.425**	1.630	인문사회,자연과학>공학
		자연과학-예체능	4.732	3.965	
		자연과학-공학	9.371***	1.864	
		공학-예체능	-4.639	4.019	
인문사회-자연과학		0.050	0.025		
	인문사회-예체능	0.064	0.065	-	
	인문사회-공학	0.064	0.027		
	자연과학-예체능	0.014	0.066		
	자연과학-공학	0.014	0.031		
	공학-예체능	0.000	0.067		

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

<표 12> 이수구분에 따른 LMS 활용도의 사후비교

종속변수	이수구분(A)-이수구분(B)	평균차(A-B)	SE	사후분석	
LMS 활용도	공지	전공-교양	-2.881***	0.266	교양>전공, 교직
		전공-교직	0.169	0.611	
		교양-교직	3.049***	0.638	
	과제	전공-교양	-3.826*	1.256	교양,교직>전공
		전공-교직	-8.301*	2.888	
		교양-교직	-4.475	3.015	
	강의 자료실	전공-교양	-0.946	0.657	교직>교양, 전공
		전공-교직	-17.704***	1.511	
		교양-교직	-16.758***	1.578	
	시험	전공-교양	0.960	1.420	-
		전공-교직	7.926	3.266	
		교양-교직	6.967	3.410	
	토론	전공-교양	-0.022	0.024	교직>교양, 전공
		전공-교직	-.337***	0.055	
		교양-교직	-.315***	0.057	

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

4. 온라인 수업설계 유형 분류

대학교수의 온라인 수업설계 유형을 분류하고자 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석을 실시하였다. 이를 위해 567개 교과목을 대상으로 교수의 TPACK, 교과목 특성, LMS 활용도를 변수로 투입하였다. 교과목 특성으로 투입한 학문 분야와 이수구분은 범주형 변수이므로 더미 코딩하여 이산형 변수로 변환하였다. 또한, 변수의 측정 단위가 서로 다르므로 모두 표준화하였다.

먼저 계층적 군집분석을 실시하고 덴드로그램에 근거해 적절한 군집 수를 5개로 결정하였다. 다음, 비계층적 군집분석인 K-means 방법을 이용해 567개 교과목을 5개 군집으로 분류하였고, 분류된 군집 간 이질성과 변수별 점수에 따른 집단 간 차이를 확인하고자 일원배치 분산분석과 사후분석을 하였다. 집단의 분포가 등분산이면 Scheffé 검정을, 이분산이면 Welch's *F*값을 확인하고 Games-Howell 검정을 하였다. 결과는 <표 13>과 같으며 표준화 점수의 평균은 0, 표준편차는 1이므로 군집별 각 변수의 점수가 음수이면 평균 이하, 양수이면 평균 이상으로 해석한다.

<표 13> 군집 분류 결과

변수명	군집명	[군집 1] 상호작용 중시형	[군집 2] 평가활동 중시형	[군집 3] 소극적 활용형	[군집 4] 공지 및 자료제공 치중형	[군집 5] 공지 및 과제부과 치중형	<i>F</i>	사후검정
		3.7% (<i>N</i> =21)	21.9% (<i>N</i> =124)	48.9% (<i>N</i> =277)	2.6% (<i>N</i> =15)	22.9% (<i>N</i> =130)		
TPACK	TPACK	-0.859	0.102	0.046	-1.483	0.097	18.926***	2,3,5>1,4
	인문사회	0.838	-1.070	0.224	-1.070	0.532	-	1,5>3>2,4
교과목 특성	자연과학	-0.465	1.737	-0.575	-0.575	-0.308	5.228E+31***	2>1,3,4,5 5>3,4
	예체능	-0.164	-0.164	-0.164	6.083	-0.164	1.362E+33***	4>1,2,3,5
	공학	-0.485	-0.485	0.414	-0.485	-0.270	185.852***	3>5>1,2,4
	전공	-1.547	0.645	0.645	-1.255	-1.547	6.506E+32***	2,3>1,4,5
	교양	-0.588	-0.588	-0.588	1.392	1.697	-	4,5>1,2,3
	교직	5.113	-0.195	-0.195	-0.195	-0.195	-	1>2,3,5
LMS 활용도	공지	-0.289	-0.638	-0.057	0.499	0.718	44.982***	5>1,2,3 3,4>2
	과제	0.536	0.064	-0.157	-0.695	0.286	68.512***	1,2,3,5>4 5>3
	강의자료실	2.213	0.059	-0.193	0.026	0.000	13.789***	1>2,3,4,5
	시험	-0.487	0.247	-0.050	-0.150	-0.022	5.083**	2,3,5>1
	토론	0.127	-0.097	-0.093	-0.108	-0.077	3.588**	-

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

- 변수별로 가장 높은 점수 또는 활용을 나타낸 군집에 음영 처리함.
- 교과목 특성은 각 군집에서 가장 높은 점수를 보인 학문 분야와 이수구분에 음영 처리함.

군집별 특징을 살펴보면, ‘군집 1: 상호작용 중시형’은 전체 중 3.7%로, 가장 많이 활용한 기능은 ‘과제’, ‘강의자료실’, ‘토론’이다. 특히 ‘토론’은 타 군집과 비교했을 때 유일하게 평균 이상의 활용을 보이기 때문에 수업에서 의사소통 및 상호작용을 중시한다는 특징을 갖는다고 할 수 있다. 이 군집에는 인문사회 분야의 교직 교과목이 주로 속해 있으며, 교수의 TPACK 수준은 두 번째로 낮다.

‘군집 2: 평가활동 중시형’은 전체 중 21.9%로, 타 군집에 비해 많이 활용한 기능은 ‘시험’으로 나타났다. 이는 교수가 LMS의 문제 출제 기능을 적극적으로 활용해 학습자의 이해 정도를 빈번히 점검한다는 특징을 가진다. 자연과학 분야의 전공 교과목이 이 군집에 많이 속해 있으며, 교수의 TPACK 수준은 가장 높다.

‘군집 3: 소극적 활용형’은 전체 중 48.9%에 해당한다. A대학에서 가장 비중이 큰 군집으로, 모든 LMS 기능을 평균 이하로 활용하였다. 평균에 미치지 못하는 수준이긴 하지만, 그나마 ‘공지’와 ‘시험’을 타 기능보다 많이 활용하는 것으로 나타나 아주 최소한의 공지사항 전달이나 평가 활동 외에는 LMS를 잘 활용하지 않는다는 특징을 확인하였다. 공학 분야의 전공 교과목이 주로 이 군집에 속해 있고, 교수의 TPACK 수준은 세 번째로 높다.

‘군집 4: 공지 및 자료제공 치중형’은 전체 중 2.6%로, 타 군집에 비하여 두드러지게 활용한 기능은 없었으나, ‘공지’와 ‘강의자료실’을 평균 이상으로 활용하였다. 따라서 학습자에게 일방적으로 공지사항을 전달하고 학습자료를 제공하는 용도로 LMS를 활용한다는 특징이 있다. 예체능 분야의 교양 교과목이 이 군집에 주로 속해 있으며, 교수의 TPACK 수준은 가장 낮다.

‘군집 5: ‘공지 및 과제부과 치중형’은 전체 중 22.9%로, 타 군집에 비해 ‘공지’를 매우 두드러지게 활용하는 것으로 나타났으며 ‘과제’는 평균을 훨씬 웃도는 활용을 보였다. 따라서 학습자에게 일방적으로 공지사항을 전달하며 과제를 부과하고 수합하는 용도로 LMS를 활용한다는 특징을 가진다. 주로 인문사회 분야의 교양 교과목이 속해 있으며, 교수의 TPACK 수준은 두 번째로 높다.

V. 결론 및 논의

본 연구는 대학교수의 TPACK과 LMS 활용도 간의 관련성을 밝히고, 교과목 특성에 따른 LMS 활용도의 차이를 분석하고, 대학교수의 온라인 수업설계 유형을 분류하는 것을 목적으로 하였다. 주요 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 교수의 TPACK은 LMS 활용도 중 ‘공지’와 매우 약한 정적 상관인, ‘강의자료실’과 매우 약한 부적 상관인 나타났으며 그 외의 기능과는 유의한 상관인 나타나지 않았다. 이러한 결과는 교수가 스스로 평가한 TPACK 수준과 LMS의 활용도 간에는 큰 관련이 없을

수 있으며, 학습자의 유의미한 경험을 위해 온라인 수업을 다양하게 설계하고 운영하는 데 교수의 TPACK 이외에 다른 특성이 더 큰 영향을 미칠 수 있음을 의미한다. 또한, 이러한 결과가 나타난 이유로 우선 A대학의 LMS 기능은 딱히 높은 수준의 교수 TPACK이 필요하지 않을 정도로 이미 높은 사용 용이성이 있을 수 있다. 또 한 가지는 교수가 온라인 수업 플랫폼으로 A대학의 LMS 이외의 시스템이나 앱 등을 해당 학기 수업설계 및 운영에 활용했을 수 있다는 점이다. 이 경우, A대학의 LMS 활용도만으로는 개별 교수가 부가적으로 사용하는 테크놀로지를 포함한 온라인 수업환경의 전체 모습을 정확히 포착하지 못했을 수 있다. 또 다른 이유로, 교수의 TPACK 측정이 자기보고식으로 이루어져 실제 역량에 대한 정확한 측정이 이루어지지 못했을 수 있다는 점이다. 이러한 결과에 비추어볼 때 LMS를 활용한 온라인 수업설계의 양상은 교수 TPACK의 영향을 크게 받지 않음을 알 수 있어, 교수가 자기보고한 TPACK 수준이 높다고 하여 반드시 풍부한 온라인 수업환경을 조성하는 것이 아님을 주지할 필요가 있다.

둘째, 교과목 특성에 따라 LMS 활용도(‘공지’, ‘강의자료실’, ‘시험’)에 차이가 나타났다. 대학교수들이 온라인 수업을 설계 및 운영할 때 교과목 특성(학문 분야, 이수구분)을 상당히 고려하고 있음을 확인할 수 있었다. 하지만 온라인이 보편적인 교수-학습 환경으로 여겨진 지 얼마 되지 않은 상황에서, 많은 교수자는 교과에 따라 매우 다양하게 나타나는 특성을 모두 고려하여 온라인 수업을 설계하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 LMS라는 온라인 환경을 효과적으로 활용할 수 있도록 교과목 특성에 따라 적합한 온라인 수업환경 모델을 안내하고 이에 대한 설계와 운영을 지원하는 방안을 고려할 필요가 있다.

셋째, A대학 교수의 온라인 수업설계 유형은 ‘군집 1: 상호작용 중시형’, ‘군집 2: 평가 활동 중시형’, ‘군집 3: 소극적 활용형’, ‘군집 4: 공지 및 자료제공 치중형’, ‘공지 및 과제 부과 치중형’의 다섯 개 군집으로 분류되었다. 교과목 특성과 관련하여 군집별 온라인 수업설계 유형을 살펴보면, ‘군집 1: 상호작용 중시형’은 인문사회 분야의 교직 교과목에서 주로 나타나는 유형으로 해당 교과목의 특성을 반영해 다양한 기능을 활용하며, 타 군집보다 교수-학생 간, 학생-학생 간 상호작용을 중시하여 학습자가 수업에 능동적으로 참여하도록 하는 LMS 기능을 주로 활용하는 것으로 드러났다. 그러나 이 유형은 전체의 3.7%에 불과하였으며, 이는 LMS가 도입된 시기에 이루어진 연구(엄우용, 2008)와 코로나 이전에 이루어진 연구에서 교수들이 LMS의 상호작용 기능을 거의 활용하지 않음을 밝힌 결과(신중호 외, 2015)와 여전히 일치한다. ‘군집 2: 평가 및 피드백 중시형’은 자연과학 분야의 전공 교과목 특성을 반영해 평가활동을 중시함으로써 학습자의 수준을 점검하고 다음 차시 학습을 준비할 수 있도록 촉진하는 기능을 주로 활용하였다. ‘군집 3: 소극적 활용형’은 공학 분야의 전공 교과목이 주로 속한 유형으로, 모든 LMS 기능 활용이 매우 저조하게 나타났다. 이 군집이 전체 중 48.9%에 해당하여 A대학의 가장 대표적인 유형으로 볼 수 있다.

공학 분야 특성상 현장에서의 문제해결역량을 중시하고, 실험 및 실습이 이루어지는 경우가 많으므로 LMS 밖에서 수업설계와 운영이 이루어진 것으로 추측할 수 있다. 이 군집은 교수의 TPACK이 가장 높음에도 불구하고 LMS 활용도가 매우 저조한 집단이라는 특이점을 보인다. 이를 통해 교수가 인지한 TPACK 수준이 LMS를 활용한 온라인 수업환경의 질, 학습자의 학습활동에 대한 교수자의 설계와 운영을 예측 및 설명하기 어렵다는 것을 알 수 있었다. ‘군집 4: 공지 및 자료제공 치중형’은 예체능 분야의 교양 교과목이 주로 속한 유형으로 교수의 LMS 활용이 일방적인 공지 전달과 학습자료 제공에 치중되어 있다. 예체능 분야 특성상 신체 활동 위주의 실습수업이 많기 때문에(김승환, 천성민, 2020; 홍성연, 2020), 이러한 교과 특성을 고려했을 때, 교과목 담당 교수가 LMS를 제한적 혹은 부적절한 환경으로 인식했을 가능성도 있다. 따라서 이와 관련한 정확한 원인 파악을 위해 예체능 교수를 대상으로 LMS를 활용하여 온라인 수업을 설계할 때 그들이 직면하는 교육적 한계가 무엇인지 파악하고, 이를 보완할 수 있는 LMS 기능의 개발을 제안할 수 있다. ‘군집 5: 공지 및 과제부과 치중형’은 인문사회 분야 교양 교과목이 주로 속해 있고, 교수자 위주의 일방적인 공지 전달과 과제 부과에 치중되어 있다. 학습자의 전공 특성이 다양하며 수강인원이 많은 교양 교과목 특성상 교수가 학습자 개인의 학습 속도를 고려하고 적극적 참여를 촉진하는데 어려움을 겪는다(김경화, 2003; 김진숙, 2015; 이지연, 2013). 그렇지만, 최근의 LMS는 교수에게 학습자의 학습 관련 데이터를 분석하여 즉시적으로 제공하므로 개별 학습자의 요구와 성취 수준을 빠르게 파악하고 피드백을 제공할 수 있도록 지원한다(강인애, 배희은, 진선미, 2016; 권기석, 박진수, 구찬동, 2014). 이는 비교적 최근에 탑재된 기능이어서 존재를 잘 모르고 활용 역시 저조한 것으로 보이지만, LMS의 학습 분석 기능을 활용한다면 교양 교과목에서 나타나는 다양한 학습자의 특성에 체계적으로 대응할 수 있을 것이다.

이 연구의 시사점은 다음과 같다. 학습자의 참여를 촉진하는 풍부한 온라인 수업을 위해 참여와 상호작용을 가능하게 하는 LMS 기능의 적극적 활용을 권장할 필요가 있다. A대학 교수가 가장 많이 활용하는 LMS 기능은 ‘시험’, ‘과제’, ‘강의자료실’, ‘공지’, ‘토론’ 순으로 드러났는데 여전히 많은 수의 교과목(군집3, 군집4, 군집5)에서 공지 및 학습자료 전달에 치중해 LMS를 활용하고 있었으며, 매우 적은 수의 교과목(군집1)만이 교수-학생, 학생-학생 간 교육적 상호작용을 구현하였다. ‘시험’이 가장 많이 활용된 이유는 코로나19로 인하여 중간고사, 기말고사를 포함한 모든 시험이 LMS 상에서 이루어져야 했기 때문으로 보이며, 과제기능이 많이 활용된 이유는 박상훈과 한송이(2020)의 연구결과처럼 코로나19 시대에 대부분 대학에서 활용하는 비대면 수업의 유형 중 하나인 과제중심수업이 주된 유형으로 활용되었기 때문으로 보인다. 요약하면, 이 연구의 결과는 교수들이 코로나19 이전에 수업자료 제공을 목적으로 주로 활용했음을 밝힌 선행연구(신중호 외, 2015; 엄우용,

2008) 결과와 차이가 나타났지만, 상호작용을 촉진하기 위한 기능은 전면 비대면 수업이 이루어진 2021년에도 여전히 잘 활용하지 않고 있음을 보여준다. 따라서 앞으로 확대될 대학 온라인 수업에서 상호작용이 활발히 이루어질 수 있는 LMS 기능의 활용이 권장될 필요가 있다. 이를 위해서는 특히 온라인 수업에서 교수실재감, 소속감 등을 높이기 위해 밀도 있고 빈번한 상호작용이 얼마나 중요한 요소인지에 대한 교수들의 인식을 높일 필요가 있다. 둘째, 교수들의 LMS 활용 모습은 코로나19 바로 직전까지 진행하던 대면 수업에서의 모습일 수 있다. 따라서 온라인 환경이라는 수업환경의 특성을 면밀히 파악하고 문제를 해결하기 위해 특별히 더 고려해야 할 요소, 부가해야 할 기능 등에 대한 안내가 이루어져야 한다. 마지막으로, 교수 TPACK의 측정은 좀 더 정확하고 신뢰로운 방식으로 이루어질 필요가 있다. 이대로라면 교수의 TPACK을 좋은 온라인 수업설계를 위한 주요 교수변인이자 반드시 배양해야 할 교수의 핵심역량으로 간주하기 어려울 수 있다.

본 연구의 한계점과 그에 따른 후속연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 A대학 맥락에 한정해 이루어졌으므로 대학 전체의 특성으로 일반화하기 어렵다. 또한, 소규모 대학의 특성상 모집단 자체가 매우 작아, 충분한 표본을 확보하기 어려웠다. 따라서 향후에는 여러 대학의 온라인 수업을 대상으로 하는 연구가 수행될 필요가 있다. 둘째, LMS 이외의 외부 도구 활용 가능성을 고려하지 못하였기 때문에, 후속연구에서는 외부 도구의 활용까지 포함하여 연구를 진행할 필요가 있다. 셋째, 양적 자료만을 대상으로 교수의 TPACK과 그들의 온라인 수업 설계 및 운영 과정을 파악했다는 한계가 있다. 교수의 TPACK이 통합되는 과정과 온라인 수업을 설계하고 운영하는 과정은 단순히 양적 자료만을 통해 드러낼 수 없다. 교수가 처한 여러 상황적 맥락을 고려하고 수업설계 및 운영 과정을 직접 관찰하는 등의 질적 접근까지 포함하여 후속연구를 실시한다면 본 연구가 미처 포착하지 못한 교수 TPACK의 역할과 또 다른 온라인 수업설계 유형이 드러날 가능성이 있다. 넷째, 실천적 역량으로서 TPACK의 중요성을 드러내고자 하였으나, 본 연구에서 활용한 측정 도구가 자기보고식이라는 점에서 한계가 있다. TPACK 측정이 교수의 TPACK에 대한 실제 객관적 '지식' 또는 '역량'이 아닌 평가자의 주관적인 '인식'에 기반하므로 이러한 간극은 불가피하다. 이는 국내에서 수행된 TPACK 선행연구들에 대한 한계점과도 맞닿아 있는데, TPACK 연구가 양적 접근에 치우쳐 있어 아직까지 측정도구가 자기보고식을 넘어서지 못하고 있다는 점에서 그러하다. 따라서 향후에는 교수의 TPACK을 정확히 측정할 수 있도록 행동기반 평정척도 등을 개발하여 활용하고 참여관찰, 면담, 사례분석 등의 질적 접근을 통해 온라인 맥락에서 교수 TPACK의 역할을 파악한다면 본 연구에서 드러내지 못한 교수 TPACK의 중요성을 발견할 수 있을 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

- 강순자, 장미라(2016). 중학교 수학교사의 테크놀로지 통합 자기효능감에 관한 연구. **수학 교육**, 55(4), 523-538.
- 강인애, 배희은, 진선미(2016). 스마트 교육을 위한 LMS의 특징: LMS 사례분석을 중심으로. **교육정보미디어연구**, 22(2), 195-222.
- 교육부(2020. 3. 2). 코로나19 대응을 위한 교육 분야 학사운영 및 지원방안 발표. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=79917&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>에서 2022. 07. 27 인출.
- 권기석, 박진수, 구찬동(2014). 교육 (빅)데이터를 활용한 아젠다 개발(KR 2014-10). 대구: 한국교육학술정보원.
- 길양숙(1999). 수업방법의 선택에 영향을 미치는 교육의 맥락. **교육과정연구**, 17(2), 39-63.
- 김경화(2003). 대학교육의 수월성강화를 위한 대학수업의 질적 개선에 대한 사례연구. **열린교육연구**, 11(2), 345-375.
- 김도현(2017). 테크놀로지 교실 통합을 위한 연구도구로서의 TPACK: 국내 연구동향 분석을 중심으로. **초등교육연구**, 30(4), 1-22.
- 김민성(2011). 대학생이 인식하는 '배려하는 교수자'의 특성 및 유형 분석. **교육심리연구**, 25(1), 61-86.
- 김민성, 이동주(2018). 대학 강좌의 수업맥락 변인이 대학생의 학습동기와 학습노력에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 18, 1043-1073.
- 김선영(2020). 음악대학 온라인교육에서 학습관리시스템 활용 유형 및 강좌 특성에 따른 차이 분석 연구. **예술교육연구**, 18(4), 439-453.
- 김승환, 천성민(2020). 코로나 19에 따른 대학 교양체육 실기수업의 온라인 수업 운영과 강사의 어려움에 대한 질적 사례 연구. **한국사회체육학회지**, 81, 9-26.
- 김은혜, 이정미(2020). 코로나 19로 인한 비대면 원격수업의 학습참여활동에 따른 학업성취도 차이분석: A 대학교 Smart Class를 중심으로. **상업교육연구**, 34(6), 1-21.
- 김인숙, 강태욱, 최정우(2011). 공학 기초설계 교과목에서 교수-학습 방법에 따른 수업 결과 분석. **Journal of Engineering Education Research**, 14(5), 3-9.
- 김주영, 백종수(2015). 교육 실습 시 초등 예비교사가 느끼는 체육 교과 지도에 대한 어려움 요인 분석. **한국체육교육학회지**, 20(3), 169-180.

- 김진숙(2015). 대형 강의의 다진공 학습자들이 인식하는 효과적인 교수법과 좋은 수업의 특성. **청소년학연구**, 22(12), 703-726.
- 도재우(2020). 면대면 수업의 온라인 수업 전환과정에서 발생하는 설계 장애물에 대한 탐색. **교육문화연구**, 26(2), 153-173.
- 류주현(2004). 지리교육과 교육과정에서 효과적인 야외조사 교수-학습방법. **한국지리환경교육학회지**, 12(2), 343-353.
- 문은경, 김혜영, 신원석(2019). 4차 산업혁명 시대 테크놀로지에 대한 초등교사의 TPACK 인식에 관한 연구. **교육방법연구**, 31, 277-303.
- 박상훈, 한송이(2020). COVID-19 상황에서 이전 온라인 학습 경험 여부에 따른 대학생의 학습 동기 차이 분석. **학습자중심교과교육연구**, 20(21), 911-934.
- 변영계(2005). **교수·학습 이론의 이해**. 서울: 학지사.
- 서일보(2021). 대학 비대면 교양수업에 대한 교수와 학생의 인식 차이 및 수업만족도에 미치는 영향에 관한 연구. **교양교육연구**, 15, 288-299.
- 신종호, 최재원, 고옥(2015). 대학교육에서 학습분석 적용에 관한 탐색적 연구: 교수자의 관점을 중심으로. **교육공학연구**, 31(2), 223-252.
- 엄우용(2008). 대학교수자의 웹기반 수업지원시스템 활용도 사례 분석. **교육정보미디어연구**, 14(2), 109-128.
- 우종정, 김보나, 부기동(2012). 학습참여활동이 학습효과에 미치는 영향력 검증에 대한 연구. **한국정보기술학회논문지**, 10(4), 97-103.
- 이다예, 김영임(2019). 온라인 대학원 학습자의 학업 스트레스, LMS 활용만족도, 사회적 지지가 학업지속의도에 미치는 영향. **한국학교보건학회지**, 32, 144-151.
- 이다희, 황우형(2017). 수학교사의 테크놀로지 교수 내용 지식(TPACK) 측정 도구 개발 및 타당화. **수학교육**, 56(4), 407-434.
- 이병량, 장경원(2015). 대학 수업에서 토론 활용 사례 연구: 행정학 수업을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 15, 235-266.
- 이재봉, 김용진, 백성혜, 이기영(2010). 과학과 교육 내용 개선을 위한 교육과정 내용 관련 쟁점 분석. **과학교육연구지**, 34(1), 140-154.
- 이지연(2013). 대학 교양수업의 현장체험학습 활용방안-통일의식 재고를 위한 현장체험학습 사례를 중심으로. **교양교육연구**, 7(5), 495-521.
- 이현경(2013). 대학 교양교육의 체제적 교수학습 실천 방안에 대한 고찰. **교양교육연구**, 7(5), 343-376.
- 임정훈, 김미화, 이세현(2021). 코로나 일상 시대의 대학 비대면 수업을 위한 온라인 수업 설계 모형 개발. **교육정보미디어연구**, 27(1), 281-311.

- 장윤정, 강수경(2010). 인지적 도제학습이 미용교과목의 학업성취도 및 학습태도에 미치는 효과. **한국미용학회지**, 16(2), 549-555.
- 전영미, 조진숙, 김경록(2016). 대학교육에서 LMS 의 활용이 자기주도적 학습역량 및 수업만족도에 미치는 영향 연구. **교육정보미디어연구**, 22(1), 55-84.
- 정진우, 임청환, 조선형(1996). 과학개념의 위계적 분석 및 그 적용을 통한 교수 효과와 과학교육과정 계열성의 타당화 평가 연구. **한국과학교육학회지**, 16(1), 1-12.
- 조일현, 김정현(2013). 학습분석학을 활용한 e-러닝 학업성과 추정 모형의 통계적 유의성 확보 시점 규명. **교육공학연구**, 29(2), 285-306.
- 조재욱(2014). ARCS 동기유발 모형을 적용한 대학 교양영어 학습 연구. **교양교육연구**, 8(6), 111-141.
- 진성희(2010). 초등예비교사들의 “교수역량” 에 대한 자기성찰 및 강화방안. **한국초등교육**, 20(2), 233-247.
- 최문기(2016). 학생들이 인식하는 좋은 전공수업과 교양수업의 비교. **교양교육연구**, 10(3), 325-348.
- 최형미, 이동국(2020). COVID-19에 따른 중등 교사의 원격수업에 대한 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(16), 1047-1071.
- 한진희(2022). 학습자의 원격수업 만족도와 LMS만족도와의 관계 연구. **문화기술의 융합**, 8(3), 25-31.
- 허은정(2022). 수업 설계 측면에서 본 교사론 과목의 특징 분석. **한국교원교육연구**, 39(1), 31-56.
- 홍성연(2020). 코로나 19로 인한 비대면 원격교육 환경에서 대학 교양교과목의 수업성찰. **교양교육연구**, 14(6), 283-298.
- 황현우, 이지은(2021). 대학 교수법 온라인 콘텐츠 설계에 따른 학습분석. **Global Creative Leader: Education & Learning**, 11(3), 167-198.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge(TPACK) for meaningful learning with information and communication technology(ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184-1193.
- Chai, C. S., Ng, E. M., Li, W., Hong, H. Y., & Koh, J. H. (2013). Validating and modelling technological pedagogical content knowledge framework among Asian preservice teachers. *Australasian Journal of Educational*

Technology, 29(1), 41–53.

- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hair, J. F., & Black, W. C. (2000). Cluster analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 147–206). Washington, DC: American Psychological Association.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge(TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368–383.
- Su, C. Y., Li, Y. H., & Chen, C. H. (2021). Understanding the behavioural patterns of university teachers toward using a Learning Management System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(14), 129–145.

ABSTRACT

University Professors' LMS Usage by TPACK and Course Characteristics

Jiwon Park (Doctoral Student, Chosun University)

Jieun Lee (Professor, Chosun University)

The purpose of this study is to investigate the relationship between university professors' TPACK and LMS usage in the online instructional design using LMS, to analyze differences in LMS usage according to course characteristics, and to classify the types of online instructional design. A total of 91 professors from 'A' university participated to measure TPACK. The LMS usage data from 567 courses administered in 2021 were collected and analyzed. Correlation analysis was conducted to verify the correlation between the professors' TPACK and LMS usage. Two-way ANOVA was conducted to identify LMS usage according to course characteristics. To classify the types of online instructional design, cluster analysis was conducted based on professors' TPACK, course characteristics, and LMS usage. The results were as follows. First, there was a very weak correlation between the professor's TPACK and LMS usage of 'notice' and 'archive'. Second, there was a difference in the LMS usage according to course characteristics in 'notice', 'archive', 'quizzes', and 'total usage'. Third, LMS usage patterns was classified into five clusters designated as '1: interaction-oriented', '2: evaluation-oriented', '3: passive usage', '4: focused on notice/material services', and '5: focused on notice/assignment'. In summary, this study found that the TPACK evaluated by the university professors did not significantly affect the online instructional design using LMS, but rather there was a significant difference in LMS usage according to course characteristics. The most common type was '3: passive usage', and most professors used the LMS tool very limitedly. As a platform for facilitating learning in university online classes, various tools and functions of the LMS should be actively utilized in a variety of ways according to the course characteristics. Since TPACK evaluated by the university professors has little effect on online instructional design using LMS, universities should focus on teaching support that can reinforce essential variables.

Key words: TPACK, LMS, course characteristics, online courses, university professor

코로나19 시기, 한 초등학교의 수업 운영 사례: 전 학년 전면 실시간 쌍방향 수업*

이영숙** · 박수정***

코로나19 시기(2020~2021학년도)에 전 학년 실시간 쌍방향 수업을 전면 실시한 공립 A초등학교는 어떻게 수업을 운영하였고 왜 그러한 선택을 했을까? 이 연구는 해당 학교의 수업 운영 과정을 등교방식과 수업방식에 따라 시기를 나누어 살펴보고, 수업을 운영하게 된 요소를 분석하였다. 이를 위하여 A초등학교의 교사, 교감, 교장 등 총 15명을 면담하고 관련 자료와 함께 분석하였다. 주요 연구결과는 다음과 같다. 수업 운영은 '온라인개학, 원격수업의 시작', '등교-원격수업의 블렌디드 러닝', '소통 확대, 블렌디드 러닝의 진화', '도전으로 얻은 성공적인 여정', '노멀을 넘은 뉴노멀 수업' 시기로 구분할 수 있었다. A초등학교는 모든 학생을 대상으로 '전면 실시간 쌍방향 수업'을 진행하였고, 이것은 코로나19 상황에서 학생들이 성장할 수 있는 효과적인 수업방식에 대한 답을 찾는 과정이었다. 당시 대부분의 초등학교가 하루 한두 시간 정도 '부분 실시간 쌍방향 수업'을 운영한 점과 비교하면 A초등학교는 적극적인 수업 운영을 했다고 볼 수 있으며, 이렇게 수업을 운영할 수 있었던 원동력은 리더십을 발휘한 학교장과 수업 전문성을 키운 교사들에서 찾을 수 있었다. 이러한 연구 결과를 통해 위기 상황에서 교원과 그들이 발휘하는 리더십의 중요성을 확인할 수 있었다.

주제어: 코로나19, 초등학교, 원격수업, 리더십, 전문성

논문 접수: 2022/08/01 수정본 접수: 2022/09/12 게재 승인: 2022/09/14

* 본 논문은 충남대학교 교육대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 충남대학교 교육대학원 석사

*** 충남대학교 교육학과 교수 (교신저자: edupark37@gmail.com)

I. 서론

코로나19 시기, 예상치 못한 상황이 전개되었고 학교는 빠르게 변화했다. 어느 조직이든 급변하는 환경에 적응하기 위해 변화는 불가피하다. 학교는 제도적 틀과 운영방식에 있어서 대체로 변화가 느리다는 평가를 받고 있지만(박수정 외, 2021; Tyack & Cuban, 1995), 전세계를 강타한 코로나19 바이러스로 인한 외부 환경으로부터의 타율적인 변화 압력은 학교에 상당한 변화를 요구하였다.

2020년 1월 국내에서 첫 코로나19 확진자가 발생한 이후, 코로나19 확산으로 인하여 개학이 4차례나 연기되었다. 교육부는 등교개학이 어렵다고 판단하여 원격교육을 통한 정규수업으로 학생의 학습 공백을 해소하고자 4월 9일 고등학교 3학년과 중학교 3학년을 시작으로, 4월 16일 중·고등학교 1~2학년과 초등학교 4~6학년, 4월 20일 초등학교 1~3학년이 순차적으로 온라인개학을 하였다(교육부, 2020. 3. 31.). 그러나 학교에는 원격수업을 할 수 있는 적절한 기자재도 준비되어 있지 않았고, 교사들은 온라인 플랫폼이 낯설었다. 원격수업이 도입된 지는 오래되었으나 모든 수업에서 활용한 것은 아니었기에 온라인개학은 모든 이의 교육방법을 ‘초기화(reset)’했다(박수정, 2021)고 볼 수 있다.

등교수업이든 원격수업이든 교사의 핵심업무는 학생들을 가르치는 일이다. 교사의 전문성이 발휘되는 실제적인 활동 역시 교실에서의 수업이다(노명완, 2001). 수업은 교사 개인의 책임으로 인식되지만, 코로나19 시기와 같은 위기 상황에서는 학교의 결정에 따라 교사들의 수업 형태가 정해질 수 있다. 초등학교의 경우 원격수업의 형태를 교사 개인별로 결정하기보다는 학년별로 결정하는 경우가 많았다(이옥화, 유민선, 김득준, 2021). 교사별로 격차가 드러나지 않게 가장 낮은 수준의 테크놀로지 소양을 갖춘 동료에게 맞추기도 했지만(최형미, 이동국, 2020), 집단지성을 발휘하여 원격수업에 대한 정보나 자료를 서로 나누고, 익히고, 도와가며 더 나은 수업을 위해 노력한 경우도 있었다(김혜진, 2020).

코로나19 시기에는 학교의 상황과 교육공동체의 의견에 따라 각 학교마다 등교방식이 달랐고, 수업방식도 학교 특성에 따라 차이를 보였다. 원격수업 상황에서 사립초등학교는 공립에 비해 실시간 쌍방향 수업 비율이 높고, 등교일도 많았다(권연하, 박세진, 이현숙, 2021). 2020년 사립초의 주당 평균 등교수업일 수는 4.2일로 1.9일인 공립초의 두 배가 넘어(매일경제, 2021. 1. 23.), 상대적으로 공립초는 소극적으로 수업을 운영한 것으로 인식되었다.

그러나 모든 공립학교가 부실하게 수업을 운영한 것은 아니다. 교사들은 콘텐츠를 제작 하는데 최선을 다하고 있으면서도 실시간 쌍방향 수업을 하지 않으면 할 일을 안 한다는 비난을 받기도 했다(최형미, 이동국, 2020). 온라인개학부터 전 교사가 쌍방향 수업과 일방향 수업이 합쳐진 블렌디드 교수법을 진행하거나(이태화, 김갑성, 하동엽, 2020), 자율성

에 기반한 전문적 학습공동체를 성공적으로 운영하여 온라인개학부터 실시간 쌍방향 수업을 76.5% 실시하면서 수업 전문성을 향상시킨 학교도 있었다(조용훈 외, 2021).

이 연구에서 주목하는 A초등학교도 처음에는 교육부와 교육청의 지침에 따라 수업을 진행하였다. 하지만 앞으로 실시간 쌍방향 수업을 확대해야 한다는 방향을 정하고, 자체 준비기간을 거쳐 2020년 11월부터는 준비한대로 줌(Zoom) 활용 쌍방향 수업을 전 학년 대상으로 전면적으로 실시하며 이 방침을 지속하였다. 이 연구에서 ‘실시간 쌍방향 수업’은 실시간 쌍방향 수업을 위해 줌을 활용하였음을 의미하며, ‘전면 실시간 쌍방향 수업’은 ‘수업 시간표와 동일하게 전 과목을 실시간 쌍방향 수업으로 운영’하였음을 의미한다.

코로나19 시기 수업에 대한 연구를 살펴보면, 2020년 상반기에는 원격수업 만족도에 초점을 맞추어 수행한 연구와 원격수업이 학생의 정의적 특성에 미치는 영향에 관한 연구, 원격수업의 개선 방안 등에 관한 연구 등이 다수였다(계보경 외, 2020). 하반기에는 1학기의 경험을 바탕으로 원격수업 사례, 수업 경험 분석, 원격수업 실태 연구 등 코로나에 대처한 실천적 연구들이 나타났다(문현진, 2021). 2021년도에는 원격수업의 효과성 분석, 위기 대응에 따른 원격수업 경험 후 교사들의 인식(신경희, 2021), 코로나19 시기의 교사교육공동체, 포스트 코로나19에 대비한 교사들의 요구, 코로나19 이후의 교육의 방향에 대한 연구(권순정, 2020; 오재호, 2020) 등이 활발하게 이루어졌다.

이를 통해 코로나19 시기 수업의 변화와 그에 대한 인식 및 효과에 대한 이해를 도모할 수 있으나, 수업이 이루어지는 ‘학교’라는 조직의 관점에서 수업의 변화를 살펴본 경우는 많지 않다. 수업에 대한 학교 차원의 의사결정과 공동 대응이 강조된 코로나19 시기에, 학교 차원의 수업 운영 사례를 구체적으로 살펴보는 것은 의미 있는 일이다.

이러한 문제의식을 바탕으로, 이 연구는 코로나19라는 위기에 직면한 상황을 학교 차원에서 어떻게 극복하기 위해 노력하였는지 그 과정을 살펴보고자 하였다. 이에 A광역시에서 주변 학교들보다 빠르게 전면 실시간 쌍방향 수업을 실시한 공립 A초등학교는 ‘어떻게 수업을 운영하였고 왜 그러한 선택을 했을까?’라는 연구 문제를 설정하고, 코로나19 시기 A초등학교의 수업 운영 양상을 시기를 구분하여 구체적으로 살펴보고, 이렇게 수업을 운영하게 된 요소를 분석하였다. 등교수업과 원격수업이 공존하는 상황, 학교의 변화를 요구하는 예상치 못한 상황은 앞으로도 생길 수 있기에 어떤 상황에서도 학교가 학생들을 보호하고 교육할 수 있도록 위기 대응 역량을 갖추는 일은 매우 중요하기 때문이다.

II. 이론적 배경

1. 코로나19와 교육

코로나19는 교육에 큰 변화를 가져왔다. 교육부가 2022년 5월에 발간한 ‘교육분야 코로나19 대응’ 백서에 의하면, 2021년 원격수업을 위하여 교사가 업로드한 콘텐츠 수는 4,732.8만 개, 무선망 구축 교실 누적 수는 38.6만 실에 달했고, 2021년 1학기의 원격수업 시 실시간 쌍방향 수업 운영 비율은 77.6%였다. 그야말로 교육정보화 인프라, 원격수업, 블렌디드 러닝이 동시에 폭발적으로 등장한 시기였다.

초등학교 담임교사들은 교육부의 정책 추진, 코로나19 진행상황, 학교와 교사의 결정 등에 따라 다양한 방식의 원격수업을 시도하였다(강미애, 남성욱, 2020; 김혜진, 2020). 수업에 대한 부담감이 크고, 학습기기도 부족한 상황에서 매뉴얼 없이 수업방식을 자율적으로 결정해야 하는 것에 대해 혼란스러움을 경험하였지만, 동료 교사들과의 협업을 통하여 문제점을 해결해 나갔다. 콘텐츠를 제작하고, 실시간 쌍방향 수업을 하면서 전문성 신장으로 뿌듯함을 느끼기도 하였고, 학생들에 대한 피드백의 어려움, 학생들의 소극적인 수업 태도 등에서 원격수업의 이상과 현실 간의 차이를 느끼기도 하였다.

원격수업 운영의 실제에 관한 교사와 학생의 인식 연구를 살펴보면 박상민과 정성수(2021)는 수업형태와 학생의 특성을 반영한 혼합형 수업이 효과적이라고 하였다. 교사들은 학습지원과 관련하여 어려움을 호소하였고, 원격수업 지원 정책에 대해서는 디지털 수업환경 조성의 만족도는 높았지만, 수업 측면의 지원 만족도는 낮았다고 했다. 하은정(2022)은 코로나19 상황의 시기별 원격수업 운영방식 변화에 따라 6개의 시기로 구분하여 교사와 학생의 인식을 분석하였다. 실시간 쌍방향 수업이 증가할수록 교사와 학생 모두 만족하였고, 자신감이 높아졌다. 원격수업이 등교수업의 기능을 재현하는 것을 넘어서 한계를 보완할 수 있으며, 원격수업의 지속적인 활용과 발전이 필요함을 시사한다.

2. 교사의 수업 전문성과 협력

교사 전문성은 교사가 전문가로서 수업지도와 생활지도 등의 교육활동에서 나타내는 기본적인 자질, 능력 등을 말하며(진봉, 2016), 그 중 수업 전문성은 교사의 여러 전문적 영역 중에서 수업이라는 핵심적인 업무를 수행하는데 필요한 전문성의 한 영역으로 교사가 수업 전문가로서의 역할을 잘 수행하는 정도라고 볼 수 있다(박현정 외, 2006). 잘 가르치는 교사는 수업내용이 명료하고, 구조화되어 있으며, 수업전략이 우수하고, 학생관리를 잘 한다. 수업 전문성을 가진 교사의 역할은 교육과정을 제대로 이행하며, 학생들에게 필요한 역량을 길러내는 것이다. 학생들의 특성과 시대적 요구를 파악하며, 보다 적합한 방식을 찾아 전문적으로 가르쳐야 한다. 수업의 질 향상은 거시적으로는 국가 정책으로 이루어지지만, 실질적으로는 학생들과 직접적으로 교육 현장에서 대면하는 교사 개인의 실천에 의해서 이루어진다(가은아, 유리, 2022; 권희청, 박수정, 2021).

전통적 관점으로는 교과지식을 효율적으로 학생들에게 전달하는 교사가 수업 전문성이 있는 교사로 인정받았다. 이러한 관점은 수업을 기술로만 좁혀서 보게 되어 빠르게 변화하는 교육 현실에 적합하지 않기 때문에 대안적 관점이 제시되었다. 대안적 관점은 수업의 효과보다는 그 효과가 발휘된 수업과 그 속에서 교사의 마음에 관심을 가지는 것이 중요하다고 본다(유한구, 2001). 또한 실제 수업에서 수업에 대한 반성, 개선을 위한 노력, 동료와의 협력 등 지속적인 성장이 중요하다(김현진 외, 2010). 수업 전문성은 교사의 역할로 일어나는 학생들의 성장과 수업의 효과성으로 나타난다. 교사가 수업에 대한 전문적 책무성을 인식하고 실천할 때 비로소 수업 전문성이 발휘될 수 있다.

원격수업에서는 교육과정에 대한 이해와 재구성 능력, 수업에 테크놀로지를 의미 있게 통합·활용하는 능력, 온라인 공간의 이점을 활용한 학생별 지도·지원 능력, 온라인 공간에서 학생 반응을 포착하고 이를 토대로 수업을 유연하게 운영하는 능력이 요구된다(홍선주 외, 2020). 이는 동료교사와의 협력을 통해 길러질 수 있으며, 전문적 학습공동체는 코로나19 시기에 e학습터 활용, 콘텐츠 공동 제작, 자료 공유, 줌을 사용한 쌍방향 수업, 온라인 플랫폼 등을 사용해서 도래할 교육적 환경을 대비하였다(조용훈 외, 2021). 원격수업을 진행함에 있어서 교사들은 학교의 물리적, 구조적, 문화적 환경과 동료 교사, 학교장과의 상호작용 등 소속 학교의 영향을 받았다(금선영 외, 2021). 코로나19 상황에서 새로운 수업방식을 적용함에 있어서 교사 혼자보다는 공동체 속에서 서로 도움을 주고 받으며 성장할 수 있었고, 학교와 공동체의 중요성이 더욱 커졌다.

3. 위기와 리더십

리더십은 조직과 구성원의 변화를 가져오는 영향력으로, 변화가 필요한 시기에 더욱 부상한다. 코로나19 위기를 맞아 학교 경영자인 학교장의 리더십이 새롭게 조명되었다.

이태화, 김갑성과 하동엽(2020)은 위기상황에서 초등학교장의 리더십 특성을 연구하여 위기 상황에서 학교장의 리더십과 그 효과성을 분석하였다. 학교장 리더십의 특징은 ‘과감하게 비전 결정하기’, ‘선제적 교수-학습환경기반 마련하기’, ‘디테일은 존중하기’, ‘조력자로서 기다리기’, ‘경청과 소통으로 교육 가치 공유하기’ 등으로 나타났다. 교사들의 자발적 헌신을 통해 원격수업이 빠르게 정착되었고, 교사 간 협력적 문제해결 관계가 형성되었으며, 학교장과 교사 간에 신뢰 관계가 형성되어 빠르게 위기를 극복할 수 있었다고 분석하였다.

양지혜와 박정환(2021)은 초등학교장 대상 조사를 통해 뉴노멀 시대에 필요한 학교장의 리더십은 위기 상황에 신속하게 대응할 수 있는 능력과 신속한 예산 확보 및 투입, 교원 간 소통을 통한 교육활동 지원, 수업 지원, 문제 예방 등에 대한 통찰력이 있고 책임있는

리더십이라고 제시하였다. 또한 학교가 안정적으로 대처할 수 있는 학교장 역할을 정립하고 안전한 환경에서 학생의 배움이 일어나는 교육환경 구축 또한 필요하다고 제안하였다.

최근 전문적 학습공동체의 중요성은 더욱 커졌다. 개학 연기와 온라인개학이라는 초유의 사태를 맞아 초등학교에서 전문적 학습공동체가 실질적으로 운영되는 경험이 보고되었다(송희정, 2020). 이 시기 초등학교 원격수업에 있어서 교사들은 전문적 학습공동체를 통해 기술의 공유뿐만 아니라 콘텐츠 공동 제작 및 자료 공유, 학생 학습지도 및 생활교육, 업무적인 면에서의 도움, 심리적 위로를 받았다(조용훈 외, 2021).

윤정, 최영진과 김병찬(2021)은 2020년 코로나19 확산으로 등교수업과 원격수업을 병행해야 하는 상황에서 적극적인 학습과 실천을 통해 학생들의 학습 공백의 위기를 극복한 초등교사들의 경험을 분석하였다. 동학년학습공동체의 축진은 ‘손잡아 주는 동학년 교사’, ‘즉시 활용할 수 있는 수업자료’, ‘학생들의 긍정적인 반응’이 있을 때 이루어진다. 이 연구에서는 동학년 교사 단위에서 학습공동체의 성패는 부장교사 리더십과 교사들에게 공유된 리더십 요인이 더욱 중요하다는 것을 알 수 있었다.

이와 같이 위기 상황에서 학교장 리더십의 중요성은 더욱 커지고, 학교의 전문적 학습공동체와 교사 리더십 또한 중요하고 필요한 것으로 부상하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

가. 연구 사례 학교

연구 대상으로 A초등학교를 선정한 이유는 공립초등학교로서는 드물게 2020년 9월부터 원격수업에서 쌍방향 화상 회의 시스템을 활용하기 시작하고, 11월부터는 실시간 쌍방향 수업을 전면적으로 시행하며 충실하게 운영하였다는 점이다. 이 시기에 해당 지역의 교육청은 주1회 실시간 쌍방향 수업을 권장하고 있었는데, A초등학교의 경우 원격수업시 100% 실시간 쌍방향 수업을 실시하였다는 점에서 코로나19 시기 수업 방법 및 개선에 선도적이었다고 볼 수 있다. 이에 A초등학교는 2020학년도 A광역시의 초등 블렌디드 러닝 수업 우수 사례 공모에서 단체 부문 우수사례로 선정되기도 하였다.

A초등학교는 A광역시의 외곽에 위치한 공립초등학교로서 2020년 3월 기준 38학급(특수학급 2, 다문화학급 1 포함), 학생 수는 770여 명, 교원 수는 51명이다. 학교의 근무여건과 교사들의 선호도에 따라 나눈 급지는 가~라(‘라’일수록 선호도가 높아짐) 중 ‘나’ 급지로 비선호 학교에 속한다. 전보 희망 순위에서도 전기인 1~3지망에서 떨어져서 후기로

쓰는 4~6지망에서 배정되기도 하는 비인기 학교이다. 한편 다문화 학생 수가 많아 자동으로 지정되는 다문화정책연구학교를 4년간 운영하고 있어서 승진을 위한 연구학교 점수가 주어지는 학교이기 때문에 승진 점수가 필요한 사람은 찾아오는 학교이기도 하다.

또한 14년간 교육복지우선지원사업 대상 학교로 지정·운영되었는데, 이 사업은 교육취약 학생의 교육 기회, 과정, 결과에서 나타나는 주요 취약성을 보완하기 위해 교육공동체를 구축하여 교육, 문화, 복지 등을 통합 지원하는 사업이다(A광역시교육청, 2021). A초등학교는 가정 형편이 어려운 학생들과 다문화 학생이 많은 학교다.

A초등학교 교장은 해당 학교에서 4년간 교감으로 근무한 바가 있어 A초등학교의 특성을 정확하게 파악하고 있으며, 교장 공모제를 통해 초빙 교장으로 부임하였다. 교직원들은 전문적 학습공동체에 적극 참여하고 있는데, 2020년부터 교실수업개선을 위해 고민하고 연구하는 체크인(책으로 크는 사람들)에 21명의 교원이 참여하여 학생배움중심수업에 대한 연구와 적용을 통한 전문성 신장을 꾀하고 있다. 2021년에는 창의인재이음학교(A교육청 혁신학교 연계 프로그램) 연계 교원수업공동체에 13명이 참여하여 연간 11회 운영하였고, 7개의 교내 전문적 학습공동체에 29명이 참여하였다(A초등학교, 2019; 2020; 2021).

나. 연구 참여자

이 연구에서는 2020년과 2021년에 A초등학교에 근무한 13명의 교사와 관리자 2명을 연구 참여자로 선정하였다. 13명의 교사가 2020학년도에 담당했던 학년은 1학년 2명, 2학년 1명, 3학년 1명, 4학년 1명, 5학년 3명, 6학년 3명, 교과전담 1명, 전 학년(해당 학생) 1명이다. 2년의 연구기간 중에서 1년이라도 보직을 맡은 교사로서 업무를 수행했을 경우에는 직위에 부장으로 표기하였다. 코로나19가 발생한 해인 2020학년도에 대부분 학교 운영 방법을 변경하고 결정했기 때문에 2021학년도에 A초등학교에 부임한 교원은 제외하였다.

<표 1> 연구 참여자의 개인별 특성

순	연구 참여자	경력		담임 여부		직위	순	연구 참여자	경력		담임 여부		직위
		(2020. 3. 기준)		2020	2021				(2020. 3. 기준)		2020	2021	
1	T 1	16~20	○	○	부장	9	T 9	6~10	○	·	·	부장	
2	T 2	16~20	○	○	부장	10	T 10	6~10	○	·	·	부장	
3	T 3	0~5	○	○	교사	11	T 11	0~5	○	○	○	교사	
4	T 4	36~40	○	○	교사	12	T 12	6~10	×	×	×	부장	
5	T 5	21~25	○	○	교사	13	T 13	21~25	×	×	×	교사	
6	T 6	21~25	○	○	부장	14	T 14	21~25	×	×	×	교감	
7	T 7	11~15	○	·	교사	15	T 15	26~30	×	×	×	교장	
8	T 8	11~15	○	○	부장								

연구자는 2019학년도에 이 학교에서 근무하고 그 후 2년간 다른 지역에서 파견 근무하였다. 학교 맥락을 이해하면서 동시기 다른 학교를 경험한 외부자의 시선으로 연구하였다.

2. 자료수집 및 분석

이 연구는 코로나19가 시작되어 원격수업과 등교수업이 병행된 2020년부터 2021년까지 2년 간 A초등학교의 수업 운영의 양상과 이에 영향을 미쳤던 요소를 교원들의 면담을 통해서 파악하고자 한 질적연구이다. 면담 자료 외에 학교의 공문, 회의자료, 학교자체평가자료, 가정통신문, 이 연구의 주제와 관련된 선행연구, 언론보도 자료 등을 함께 분석하였다.

연구를 위한 면담은 2022년 2월부터 3월까지 2개월간, 반구조화된 질문지를 바탕으로 연구 참여자당 40분에서 1시간 정도 진행하였다. 면담은 대면 또는 전화 통화로 이루어졌고, 연구의 목적, 필요성, 익명 처리, 면담 철회 가능, 녹음 등의 윤리적인 내용을 참여자에게 설명하고 동의서를 받았다. 질문의 내용은 코로나19 시기의 수업 방법, 수업에서의 어려움과 극복 방법, 학교의 의사결정 방법, 학생들로부터 받은 피드백 등이었다. 질문지는 면담 하루 전에 미리 제시하였고, 연구 참여자들이 편안한 분위기 속에서 자유롭게 이야기할 수 있도록 하였다. 그들의 경험으로부터 풍부한 의미를 도출할 수 있도록 한가지 질문에 대하여 답을 충분히 들은 뒤 다음 질문을 하고, 필요에 따라 추가적으로 질문하였다.

동의서를 받고 녹음한 면담 내용은 네이버 클로바노트 앱을 통해 1차 전사하고, 녹음을 들으면서 1차 전사된 자료의 오탈자를 정확히 수정하고 정리한 뒤 요약하였다. 녹음한 내용을 여러 번 다시 들어보며 연구자가 말한 내용과 의도를 파악하고자 노력하였고, 전사한 자료를 반복적으로 읽어보며 코딩하였다. 코딩의 순서는 연구 문제에 해답을 줄 수 있다고 판단되는 내용에 밑줄을 긋고 핵심 내용을 기록한 뒤 요약해 둔 기본 자료와 비교하면서 핵심 내용을 범주로 묶어 주제어를 부여하였다.

신뢰성 확보를 위하여 연구 참여자들에게 전사한 내용과 코딩을 보여주며 해석의 정확성을 확인받는 멤버 체크 과정을 거쳤다. 연구자의 자의적 해석이나 오류가 있는지 확인하였고, 분석 결과에 대해서는 연구 참여자 외 3명의 교사들과 공유하여 중요한 내용이 누락되지 않았는지, 편견에 치우치지 않았는지 검토받았다.

IV. 연구 결과

1. 시기별 대응 양상

코로나19 시기에 전면 실시간 쌍방향 수업을 실시한 공립 A초등학교는 어떻게 수업을 운영하였을까? 100% 전면 실시간 쌍방향 수업을 위해 어떠한 노력을 했을까?

코로나19 시기의 수업은 등교방식에 따라 달라지며, 크게 5개 시기로 구분하여 살펴볼 수 있다. 교사들은 ‘학생을 위하여’ 낮은 원격수업에서도 학생들의 참여를 이끌어낼 수 있는 방안을 찾고 학생들이 성장하는 수업을 이루어내기 위해 노력하였다.

<표 IV-2> A초등학교의 등교 및 수업방식에 따른 시기 구분

시기구분	등교방식	수업방식	내용	비고
온라인 개학, 원격수업의 시작 (2020.3.2. ~ 5.26.)	●전면 온라인	●콘텐츠 중심형	-원격수업을 위하여 e학습터(한국교육학술정보원에서 운영하고 있는 17개 시도 통합 초·중학교 온라인 학습 서비스)에 온라인 학습을 개설함. -4월 16일에 4~6학년, 4월 20일에 1~3학년이 온라인개학을 하여 콘텐츠 중심형 수업을 시작함.	전국 학교의 실시간 쌍방향 수업 비율 5.2%*
등교-원격수업의 블렌디드 러닝 (2020.5.27. ~ 7.24.)	●격주 교 (날 짜 별 3 개 학년 등교)	●콘텐츠 중심형 ●실시간 쌍방향 수업 시작	-5월 27일에 1~2학년, 6월 3일에 3~4학년, 6월 8일에 5~6학년 첫등교로 등교수업과 원격수업이 혼합된 수업을 진행함. -다문화 화급 실시간 쌍방향 수업 전면 시행함.	전국 학교의 실시간 쌍방향 수업 비율 5.9%**
소통 확대, 블렌디드 러닝의 진화 (2020.8.12. ~ 11.9.)	●1~2학년 격주, 3~6학년 일주일에 1~2일 등교	●콘텐츠 중심형 ●원격시 실시간 쌍방향 50%	-2학기가 시작되면서 등교수업과 원격수업이 혼합된 수업을 하였고, 원격수업시 실시간 쌍방향 수업을 서서히 확대함. -등교 지침에 따라 학생 등교를 최대한 확대하여 운영함.	A광역시 주 1회 이상 실시간 쌍방향 수업, 쌍방향 피드백 실시***
도전으로 얻은 성공적인 여정 (2020.11.10. ~ 2021.8.)	●날 짜 별 4개 학년 또는 2개 학년 등교	●원격시 실시간 쌍방향 100%	-2020년 11월 10일 교내 코로나19 확산으로 전학년 원격수업으로 전환하고 실시간 쌍방향 수업을 전면 시행함. -1~2학년 2021년 3월부터 전면 등교함.	A광역시 실시간 쌍방향 수업 50% 이상 실시****
노멀을 넘어 뉴노멀로 (2021.9. ~ 2022.2.)	●전면 등교	●원격시 실시간 쌍방향 100%	-전학년 전면 등교함. -코로나19 확산 정도에 따라 코로나19 확산이 심한 학년만 원격수업으로 전환하는 방식으로 운영함.	A광역시 실시간 화상 수업 50% 이상 실시*****

*교육부가 NEIS를 통해 실시한 설문조사(2020. 4. 27. ~ 4. 29.)의 실시간 쌍방향 수업 비율
 **교육부가 NEIS를 통해 실시한 설문조사(2020. 7. 29. ~ 8. 1.)의 실시간 쌍방향 수업 비율
 ***A교육청 공문(2020. 9. 17.), 2021학년도 초·중·고·특수학교 원격수업 운영 지침 및 교육
 ****A교육청 공문(2021. 2. 22.), 2021학년도 A 원격수업개선 기본 계획.과정 운영 지원 자료 안내
 *****A교육청 공문(2022. 2. 10.), 2022학년도 원격수업 운영기준 및 A 원격수업개선 기본 계획

가. 온라인개학, 원격수업의 시작 시기(2020. 3. 2. ~ 5. 26.)

이 시기에는 전면 원격수업으로 1~2학년은 EBS 영상과 학습꾸러미를 활용한 과제 중심형 수업을 하였고, 3~6학년은 e학습터를 이용한 콘텐츠 중심형 수업을 운영하였다. A광역시시는 4월부터 6월까지 국어, 수학, 사회, 과학 등 3~6학년의 주요 과목 수업 영상을 촬영하여 보급하였다. 교사들은 대부분 A광역시에서 보급한 영상을 활용하였고, 그 외 과목의 영상은 학년에서 나누어서 제작을 하였다. 처음에는 교사의 얼굴이나 목소리가 나오는 것에 대해서 거부감도 있었지만 네이버 크로바 더빙이나 파워포인트 자료만으로 교사를 드러내지 않고 영상을 만드는 방법을 찾았다. 동영상은 쉽게 만들 수 있는 앱을 찾으면 서로 공유하였고, 새로운 방식을 적용해 다양한 영상을 만들었는데, 영상을 제작하는 것은 편집에 많은 시간이 들기 때문에 쉽지 않은 작업이었다. 콘텐츠 중심형 수업은 소통과 피드백이 어렵기 때문에 교사들은 e학습터의 쪽지, 댓글, 게시판 등을 활용하며, 학생들이 정해진 시간에 수업을 듣고, 규칙적인 생활을 할 수 있도록 했다.

우리가 같이 생각해 볼 것들을 동영상이나 사진 찾아서 올리고 '선생님 생각은 이렇다.'를 제가 먼저 올리고 애들은 그 밑에 댓글처럼 달게 했어요. 교과서에 나온 주제도 토론 게시판에 넣기도 하고 질문방에 질문도 하고. 그리고 과제 검사하고. 댓글다는 건 다들 하신 거니까. (T 7)

온라인수업에서 되게 중요하다고 생각하는 거는 개별적인 피드백이요. 처음에 e학습터로 영상 올릴 때는 아이들한테 매일 과제를 주면 아이들이 댓글에 사진 찍어서 올렸거든요. 제가 하나씩 다 확인해서 채점하고 댓글로 다 피드백 해줬어요. 그래서 학부모님께서 선생님이 아이들 하나 하나 그렇게 피드백 주셔서 너무 감사하다고 하시더라고요. (T 3)

학생이 스스로 공부하지 않으면 학력 격차는 더욱 커질 수밖에 없고, 학생들이 등교했을 때 다시 가르친다 해도 회복이 어려울 것을 알기에 교사들은 계속해서 학생에게 전화를 하고, 댓글을 달며 일방향 수업의 단점을 극복하고자 노력하였다.

처음에 웹캠을 살 때 1인 1캠으로 구입했거든요. 저는 쌍방향 수업 안하면 필요 없는데, '다 사야 되냐?'라는 생각도 했었거든요. 나중에 보니까 쌍방향 수업을 하려면 당연히 좋은 게 있어야 되는 거였어요. 저는 좋은 조언, 좋은 가이드라인을 제공해 주시지 않았나 생각해요. (T 10)

A광역시교육청은 수업영상을 촬영할 수 있는 온라인스튜디오 설치를 위한 예산을 지급하였는데, 학교장은 이것보다는 각 교사에게 좀 활용 쌍방향 수업을 할 수 있는 웹캠을 비롯한 기기 준비가 더욱 시급하다고 판단하여 교육청과 협의하여 온라인스튜디오는 방송실에 간단하게 마련하고 질 좋은 웹캠, 와콤패드, 태블릿PC 등을 구입하였다. 이는 단위학교

의 자율권이 발휘된 사례로서 실시간 쌍방향 수업을 보다 빠르게 실시할 수 있게 된 주요한 원인 중 하나가 되었다. 준비를 서두르면서도 1학기 원격수업방식에는 실시간 쌍방향 수업을 제외하였다. 교사 모두가 ‘같이’ 가야 한다고 생각했고, 실시간 쌍방향 수업을 할 수 있는 기기가 학교도, 학생도 모두 준비되어 있지 않은 상황이었기 때문이다. 그리고 무엇보다 교사들의 전문성을 기를 시간이 필요하다는 걸 알고 있었다. 전문성 향상을 위해 관련 연수를 꾸준히 제공했다.

전문적 학습공동체는 연수에서 배운 것을 학년에 공유했고, 저경력 교사들은 TF팀의 일원이 되어 새로운 수업방식을 앞서 찾아나갔다. 학교는 전문성 면에서 경력에 따른 위계질서가 있는 조직이지만 코로나19 시기에는 오히려 저경력 교사들의 ICT 활용 능력이 우수하여 고경력 교사들보다 전문성을 갖추게 되었다. 그동안은 전문적인 교사라 하면 경험이 많은 고경력 교사인 경우가 많았으나 코로나19 시기에는 저경력 교사가 전문성을 좀더 발휘할 수 있었다. 나이와 경력의 위계 질서가 무너진 학교공동체는 보다 개방적이 되었다.

나. 등교-원격수업의 블렌디드 러닝 시기(2020. 5. 27. ~ 7. 24.)

이 시기에는 등교수업과 원격수업을 격주로 실시하였다. 학생들이 등교를 시작하게 되면서 무엇보다도 방역이 최우선이었다. 학교는 감염병에 취약할 수 있는 어린 학생들이 집단 생활을 하고 있기에 체온 측정, 손 소독, 유증상자 보고 등 감염병의 초기 확산을 막기 위해 힘썼다.

학교는 다문화 가정 학생들이 한국어를 배우는 다문화 학급에 한하여 6월부터 줌 활용 쌍방향 수업을 전면 실시하였다. 다문화 학생들은 학습자료를 나눠 주더라도 그것을 스스로 공부할 수 있을 만큼 언어를 이해할 수 없는 수준이었고, 피드백이 전혀 이루어지지 않기 때문에 콘텐츠 중심형 수업에서는 학습의 효과가 없었기 때문이다.

다문화 학생들의 가장 취약한 점이 뭐냐면 경제적으로 넉넉하지 못해요. 아무리 좋은 콘텐츠가 있어도 집에 컴퓨터가 없어서 애들이 못해요. 그래서 태블릿 PC를 구입해서 우리말 전혀 못하는 다섯 명에게 지원을 해주고, 이제 6월부터 다 줌 실시간으로 했었죠. (T 13)

다문화 학생과의 실시간 쌍방향 수업이 더욱 효과를 볼 수 있었던 것은 매 시간 수업을 듣는 학생의 수가 5명 이내로 적었기 때문이다. 다문화 학급 교사는 학생 수가 적기 때문에 등교수업을 희망하였으나 이 시기에는 다문화 학생들도 밀집도 제외 대상이 아니었다.

한편, 교사들은 학생들이 등교를 한 뒤 학업성취도를 파악해 보며, 콘텐츠로는 이해를 못하여 주지 교과는 학교에 왔을 때 다시 가르치게 되는 경우가 많았다. 그래서 원격수업을 하는 날에는 예체능 교과를 더 많이 수업하고, 등교수업을 하는 날에는 주지 교과 수업을

을 더 하기도 했다.

애들이 온라인으로 배웠어도 잘 모르더라고요. 정말 기초학력이 많이 떨어지는 게 보여서 온라인 강의에 올렸던 부분을 결국 다시 하다 보니까 할 양이 너무 많아서 힘들었어요. (T 3)

참여를 독려하려고 퀴즈처럼 ‘(댓글에) 몇 번째로 참여하는 사람한테는 쿠폰 주겠다’ 이런 식으로 깜짝 선물 같은 걸 하긴 했어요. 등교를 하니까 즉각적으로 쿠폰을 줘서 보상이 가고... 학교 와서 같이 얘기하고 발표하는 거예요. 그러니까 오히려 참여율이 확 늘더라고요. (T 7)

교사들은 수업에 학생들의 참여를 이끌어내기 위해 댓글 이벤트를 여는 등 학생들이 호기심을 가질 만한 방법을 찾고자 노력했다. 등교수업과 원격수업의 연계는 참여율을 높이는 좋은 방법이었다. 원격수업의 원활한 진행을 위해 정보부장이 직접 3차례 연수를 진행하였고, 연구부장이 외부강사 초청연수를 진행하기도 했다.

정보부장님이 기능을 알려준 다음에 ‘이제 학년에서 연습하세요.’ 한 거예요. 우리는 두려움이 컸으니까 어쨌든 해보는 거예요. 주말에도 우리 학년 선생님들이 줌에 다 들어왔어요. 한 선생님이 줌을 열면 다른 선생님들이 학생이 되어서... 선생님들이 웅칠 수밖에 없어요. (T 8)

일정이 정확하게 나왔기 때문에 그때가 아니면 배울 수 없는 거예요. 태블릿 PC 시간을 2시간 인가 줘가지고 제가 선생님들한테 배웠던 내용들, 그걸 애들한테 다 가르쳐줬어요. 기본적인 기능을 교실에서 다 익혔어요. 이것을 몇 번씩 연습시켰어요. 일단 들어 올 수 있게. (T 7)

학교는 점차적으로 실시간 쌍방향 수업을 늘려가고자 했기 때문에 모든 학생들에게 줌을 교육시켰다. 고학년은 학급에서 담임교사의 주도하에 실시하였고, 저학년은 학생들을 일일이 개별지도해야 했기 때문에 정보부장과 교무부장이 앞장서서 담임교사들이 학생들을 지도할 수 있도록 도왔다. 이러한 사전 교육 덕분에 2020년 11월에 코로나19 확산으로 갑자기 실시간 쌍방향 수업으로 전환되었을 때 모든 학년이 무리 없이 쌍방향 수업을 진행할 수 있었다.

다. 소통 확대, 블렌디드 러닝의 진화 시기(2020. 8. 12. ~ 11. 9.)

2020학년도 2학기 개학부터는 교육부의 사회적 거리두기 단계와 학교내 밀집도, 학부모·교사 설문 조사, 학교운영운영회 회의 등의 결과에 따라 등교방식이 결정되었다. 1~2학년은 격주로 등교하였으며, 3~6학년은 일주일에 1~2일 등교, 3주일 중 1주일 등교 등 다양한 방식으로 등교방식이 바뀌었다. 전담 교과(체육, 영어 등)는 등교수업에 균등하게 참여

할 수 있도록 하여 학습권을 보장하고, 교사들간의 수업 시수를 조정하였다.

이 시기에는 등교수업과 콘텐츠 중심형 수업, 실시간 쌍방향 수업을 혼합하였다. 줌 활용 쌍방향 수업으로 출석 확인, 조·종례를 시작으로 완만하게 수업 시간을 늘려가면서 문제 점을 파악하고 해결책을 찾아나갔다. 연구부장은 학년부장 회의를 열기 전에 주제를 미리 전달하여 학년에서 협의한 결과를 수렴하고 좋은 의견을 공유하였다.

줌 놀이는 다 좋아했어요. 처음에 애들이 기능 익히게 할 때, 10분, 20분씩 조회할 때, 참채 시간에 했어요. 코로나의 '코'로 시작하는 거, 코로나의 '로'로 시작하는 거 가져오세요. 그러면 코코아, 로봇 같은 거 가져와서 보여주고. 일단 줌을 켜도록 해야 되니까. (T 7)

아이들이 되게 힘들어 해가지고 저는 줌 할 때 과자 먹는 시간을 가졌어요. 같이 간식 먹고 줌 여유 시간을 준 다음에 수업하고 그랬어요. (T 5)

실시간 쌍방향 수업 초기에는 집에 부모님이 없어도 줌에 접속하도록 하는 것이 가장 중요했기 때문에 놀이, 간식 먹기 시간 등으로 학생들의 참여를 이끌어냈고, 수업으로 연결시켰다. 또한 가정에서 활용할 수 있는 것들을 수업에 최대한 활용할 수 있도록 교수학습 계획을 세움으로써 장소 규제없이 수업이 가능한 온라인 학습의 장점을 극대화하였다.

늦게 잔 애들, 코로나 시기이다 보니까 집에 많이 있다 보니까 이렇게 잠들고 깨는 시간이 일정 치가 않아가지고 1, 2교시에는 약간 떨어져 있거나 조는 애들이 있었어요. (T 5)

학교에 등교하지 않고 원격수업을 하는 날은 방학 때와 마찬가지로 학생들은 늦게 자고 늦게 일어나기도 하였고, 규칙적인 생활을 하지 않았다. 등교하는 날에도 지각하는 학생이 많아졌고, 원격수업에서는 1교시에 늦게 접속하는 학생들이 있었다. 학생들이 제시간에 온라인에 접속해서 수업을 시작하도록 하는 것도 교사의 몫이었다.

연구자: 코로나19 시기의 긍정적인 점은 무엇인가요?

T 5: 따로 공개수업을 하지 않아도 항상 공개수업이에요. 부모님이 다 보신다니깐요! 그래서 줌 할 때 쓸 콘텐츠, PPT를 이렇게 미리 딱 준비를 해놓고 있었어요.

연구자: 이건 안 좋은 점 같은데요?

T 5: 힘든데 그래도 아이들을 위해서 하는 거니까. 내가 스스로 준비를 많이 했다는 의미로 긍정적인 거라고 말씀드리는 거예요.

줌의 단계적 확대는 교사들의 부담감을 줄여주었다. 교사들은 줌 활용 쌍방향 수업은 전부 가정에 공개되기 때문에 준비과정에서 부담감을 느끼기도 하였지만 평소보다 더 열심히

준비하는 모습에서 스스로 잘했다고 느끼기도 했고, 학생들과의 수업에서 성취를 이루어내면서 원격수업에 대한 만족도가 높아졌다. 여전히 수업은 대면으로 이루어졌을 때 가장 효과가 크고 인성과 사회성을 기를 수 있다고 여기고 있었지만, 어쩔 수 없는 상황에서 줌 활용 쌍방향 수업은 등교수업의 대체제로 인정되었다.

저는 우리 학년이 굉장히 모범적인 학년이라고 생각해요. 줌으로 하는 놀이나 활동 이런 게 있으면 선생님들의 의견 공유를 패들렛으로 했어요. 내가 필요할 때 뭐 있나 하고 거기서 찾아볼 수 있으니까 괜찮은 자료는 올리는 거예요. (T 7)

학년 선생님들이랑 많이 의논했어요. 학교에서 하기 어려운 것들은 어떻게 할 것인가, 아이들이 즐겁게 참여할 수 있는 방법은 무엇인가에 대해 얘기를 많이 했죠. (중략) 회의를 할수록 선생님들의 다양한 아이디어가 나오는 것 같아요. 뒤로 갈수록 많이 나왔던 것 같아요. (T 8)

동료 교사들과 원격수업 방안에 대해 논의하고, 자료를 공유하며 효과적인 원격수업을 위한 개선방안을 찾는 데 능동적으로 참여하는 교사들은 다른 동료 교사들이 원격수업 개선에 능동적으로 참여하는 모습을 보며 자신도 그러한 교사가 되어야겠다는 동기를 형성하였다(금선영 외, 2021).

라. 도전으로 얻은 성공적인 여정 시기(2020. 11. 10. ~ 2021. 8.)

코로나19가 잠시 주춤하여 A초등학교는 10월 26일부터 전학년 전면 등교수업을 실시하였지만 교내 코로나19 확진자의 증가로 인하여 갑작스럽게 11월 9일에 전학년 원격수업으로 전면 전환되었다. 그 후, 다시 밀집도 2/3를 유지하면서 등교수업과 줌 활용 쌍방향 수업이 혼합된 수업을 하였다. 수업은 만남이며, 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간 상호작용이 이루어져야 한다(박수정, 2021). 이에 이 시기부터 모든 원격수업을 100% 줌 활용 쌍방향 수업으로 전환하였다. 그동안 줌 활용 쌍방향 수업을 늘려오긴 했지만 1학년부터 6학년까지 모든 학년, 모든 시간에 적용한 것은 대단히 급진적인 변화였다.

학생하고 우리 교직원들 안전이 확보되면 머뭇거리면 안돼요. 긴급할 때는 빨리 의사 결정해야죠. 우리 학교에 코로나 확진자가 갑자기 퍼져서 급하게 밤에 회의했는데, 교감 선생님, 교무부장님, 학년부장님들, 학부모회장님까지 다중 음성통화로 했어요. 줌 할 상황이 안돼서. (T 15)

줌 활용 쌍방향 수업의 긍정적인 면 때문에 찬성하는 교사들도 있었지만, 이러한 급진적인 변화에 반대 의견을 제시하는 교사도 있었다. 아직은 스마트폰을 활용하여 수업에 참여하는 학생도 있어서 장시간 계속해서 수업을 하기 어렵고, ‘지금’ 집중해야 하는 실시간 수

업의 특성상 주의집중력이 짧은 학생들에게는 무리라는 의견이 있었다. 하지만 찬성, 반대 하며 논쟁을 벌일 시간도 없이 수업을 준비하기에 바빠서 줌 활용 쌍방향 수업은 ‘그냥’ 진행되었다. 처음에는 어려움을 겪었지만 막상 해보고 나서는 ‘별거 아니네’, ‘다음 것도 그냥 하지 뭐’, ‘나도 이거 할 수 있어’와 같이, 고지를 정복한 탐험가와 같은 여유도 생겼다. 그리고 점심시간까지도 줌을 켜고 학생들과 함께 얼굴을 보며 식사를 하는 경우도 있었다.

교실에서 역사 신문을 만들면 두세 시간 걸려요. 그런데 구글 프레젠테이션이나 미리 캔버스 같은 걸 사용하면 1인이 훨씬 적은 시간에 자료를 만들어서 다 게시를 할 수 있으니까 큰 장점이죠. 또 퀴즈엔같이 학생들이 문제를 만들어서 올릴 수 있는 플랫폼도 사용하고. (T 10)

온라인수업일 때 줌 소회의실에서 애들이 우리 반 친구들이랑 같이 가고 싶은 곳을 정하고 가는 교통편 얼마나 걸리는지, 그리고 거기 가면 뭐가 있는지, 밥은 어떻게 먹을 건지 그런 계획을 짰어요. 그리고 구글 프레젠테이션에 모둠별로 다 올려놓게 했어요. 애들이 댄 모뎀에 대해서 코멘트를 달아주는 거예요. 말로 소개하는 발표는 학교에 와서 했어요. (T 7)

아이들에게 코로나 끝나면 하고 싶은 게 뭐냐, 그랬더니 현장 체험학습이더라고요. 그래서 현장 체험학습 가는 것처럼 사회에서 역사 박물관 보기를 인터넷에서 줌으로 탐험하고, 성과를 넣어서 점심 만들어서 같이 먹고, 미술도 하고 이렇게 교육과정 재구성을 한 거예요. (T 8)

A초등학교 교사들은 학생들의 참여율을 높이고, 자기 주도적 학습능력 향상을 위해 도전적 과제를 제시하고, 수업 내 학습자의 자율성을 높일 수 있는 교수학습 전략을 마련하였다. 그 과정에서 학생들의 의견을 수용하며 수업을 만들어 나갔다. 학생들은 본인들의 의견이 반영된 수업에 적극적으로 참여하였기 때문에 학습결과물도 알차게 산출되었다.

마. 노멀을 넘은 뉴노멀 수업 시기(2021.9. ~ 2022.2.)

코로나19가 장기화되어 학생들이 학교에 등교하지 않는 날이 누적되면서 학력이 저하되었을 뿐만 아니라 격차도 커졌고, 사회성 발달 지연, 돌봄 공백 등 다양한 문제가 발생하였다. 이에 학생 등교를 최대한 확대하였다. 2021학년도 2학기는 전학년 전면 등교를 하였고, 코로나19 확진자가 증가되는 학년만 원격수업으로 전환하였다. 등교수업에도 줌 활용 쌍방향 수업에서 유용하게 썼던 다양한 플랫폼을 사용하였다. 이 시기는 수업방식 면에서 혁신이 일상화된 뉴노멀 시기이다.

아이들이 만들어내는 산출물이 있는 거를 활용했을 때 확실히 집중력이 높아지고 ‘애들이 공부를 하는구나!’라는 게 느껴졌어요. 학생들이 수업을 할수록 검색 능력이나 프로그램 활용 능력

이 좋아지니까 교실에서 수업할 때도 재미있었던 것 같아요. (T 3)

우선은 애들이 기기 사용하는 활용 능력 이게 조금 나아진 것 같고요. (T 5)

1인 1 태블릿 PC 보급으로 디지털 기기를 활용한 수업이 더욱 활성화되어 학생과 교사의 디지털 리터러시의 핵심 역량이 향상되었다. SNS의 확장, 인터넷의 발달과 디지털 기기의 출현 등에 따라 단순히 기기 사용법만이 아니라 정보를 다루고 활용하는 것까지 범위를 확장하게 되었다.

원격수업으로 학습능력이 저하됐다고 하지만, 제 개인적인 생각으로는 개인 학습 시간이 늘어나서 쓰기, 읽기, 셈하기 등의 기초교육에 오히려 도움이 되지 않았나하는 생각이 들어요. 혼자 조용히 책 읽고, 혼자 공부하니까 학생들이 조금 더 차분해지는 효과도 있었어요. (T 1)

코로나19 시기에는 기초학습능력이 저하되고, 학습격차가 커졌으며 사회성이 결여되었다는 걱정이 많지만, 개별학습이 많아지면서 학생들이 차분해지고 독서습관이 잡혔다는 의견도 있었다. 학생 활동 위주의 수업도 중요하지만 개별적으로 공부하고 성찰할 수 있는 기회를 주어서 사고력을 길러주는 학습을 하면서 긍정적인 성과를 얻은 것으로 보인다.

2. A초등학교의 대응 요소

코로나19 시기에 전면 줌 활용 쌍방향 수업을 실시한 공립 A초등학교는 왜 그러한 선택을 했을까? 모든 교사가 동시에 줌 활용 쌍방향 수업을 확대해가며, 시기별로 비슷한 방식으로 수업을 전개할 수 있었던 이유는 무엇일까?

이것은 학교장과 교사 요인으로 살펴볼 수 있다. A초등학교에서 빠르고 전면적으로 실시간 쌍방향 수업을 도입한 것은, 학생들이 등교할 수 없는 상황에서 줌 활용 쌍방향 수업이 등교수업과 가장 유사한 형태로 학생들에게 도움이 된다고 보았고 이를 실천하였다.

가. 리더십을 발휘한 학교장

학교의 변화에는 많은 요인이 있지만 학교장의 리더십은 대단히 중요하다(손다운, 정수영, 2022; 신동한, 2008; 이해정 외, 2016). 학교장이 학교를 어떻게 운영하느냐에 따라서 학교의 성과나 교사의 헌신이 달라질 수 있기 때문이다.

(1) ‘아이들에게 온 힘을’

A초등학교 교장이 평소에 가장 많이 하는 말은 ‘아이들에게 온 힘을’이다. 이 말은 학교에서 가장 힘이 센 말이다. 학교는 학생이 있기 때문에 존재하는 조직이고 교사 또한 학생을 위해 존재하기 때문이다. ‘학생을 위해서’라는 명분이 진정성이 있고, 학교의 모든 활동을 관통하는 순간, 교직원의 헌신을 이끌어낼 수 있다(이혜정 외, 2016).

교장 선생님은 학생 중심이셨어요. 수업을 직접 할 수 있는 방법이 좀이라고. 선생님들 입장에서서는 힘든데, 학생들을 위한 것이지 않냐 하면 할 말이 없는 거예요. (T 8)

아이들을 위한 거라는 의도나 목적이 분명하고, 사실 뭐가 더 아이들을 위한 건지를 봤을 때는 답이 분명하니까. (T 12)

학교장의 일관적인 논조는 교직원들에게 신뢰도를 높였다. 구성원들 간 높은 신뢰는 변화에 대한 두려움을 줄여주기 때문에 학교 내에서 시행하는 새로운 정책들이 빠르게 확산되는데 일조하고, 학교 발전을 위한 어려운 작업들이 잘 수행될 수 있도록 도와준다(Bryk & Schneider, 2003).

(2) 신뢰할 수 있는 전문가

학교장은 교육공학 석사를 취득하고 다년간 정보화 연수 강사로 활동하는 등 컴퓨터 프로그램 및 기기에 대해 잘 아는 ICT 교수학습 전문가이다. 이러한 경험과 전문성은 적극적인 기획자이자 실천가로서 리더십을 발휘하는 데 영향을 미쳤다. A초등학교 교장은 새로운 교육과 구체적인 교육방법에 관심이 많아 원격수업의 방향성을 미리 파악하고 있었다.

학교장이 정보활용능력이 뛰어나다 보니까 이런 상황에서 빨리 원격으로 가야 한다는 판단을 먼저 했기 때문에 기존의 선생님들도 따라가지 않았을까 싶어요. (T 9)

이게 변화잖아. 완전히 바뀐 거잖아. 내가 한 10년쯤 전인가 화상으로 호주 애들하고 수업한다는 거를 뉴스로 봤어요. 이게 바로 그거구나. 우리는 이거 1년만 지나가면 괜찮겠지 하고 있는데 ‘이게 쉽게 끝날 게 아니다. 이제 앞으로 필요한 거는 뭔가?’가 우리 교장 선생님 머릿속에는 들어온 거 아니야? (T 4)

학교장은 코로나19 시기 수업의 방향이 어떠해야 하는가에 대해 확고한 방향성이 있었다. 교실 수업 환경과 가장 비슷한 환경으로 진행할 수 있는 수업방식이 무엇인가에 대해 미리 알아채고 교사들이 그 방향으로 나아갈 수 있도록 안내하고 환경을 조성하였다.

(3) 열정, 나도 따라가야 할까

교사는 교육의 질에 많은 영향을 미친다. 그렇기 때문에 전문성 신장을 위한 노력은 계속되어야 한다. 교직 생애에서 필요한 역량을 효과적으로 계발하는 것은 교직 전문성 향상을 위해 매우 중요하다. 특히 모두가 처음 경험하는 이 시기는 그것이 더욱 필요했다.

사실 그때만 해도 정말 초기였고 여기 공립에서는 우리 학교가 거의 첫 번째로 시작을 했는데요. 그때 교장 선생님께서 그것의 필요성에 대해서 굉장히 선생님들한테 많은 얘기를 하셨어요. 그러다 보니까 당위성에 대해서는 충분히 공감을 한 게 아닌가 싶어요. (T 9)

아무래도 관리자의 영향으로 한 것도 있어요. 왜냐면 워낙 열정적인 분이라 교사가 바뀔 수밖에 없는 환경을 계속 제공을 하시니까 교사는 노력해야 하고, 어쩔 수 없이 그렇게... (T 11)

스스로 학습하는 교사라면 새로운 수업방식이 어렵지 않을 수 있으나 그렇지 않은 교사들은 학교 차원의 학습기회가 필요하다. A초등학교 교장은 교사 전문성 신장을 위해 꾸준히 환경을 조성하고, 모든 교사가 함께 성장해 나갈 수 있도록 지원하며 조력자 역할을 했다. 교사들과 함께 전문적 학습공동체에 직접 참여하여 의견을 교류하였다. 교사들의 상황을 잘 알고 있기에 적기에 필요한 것들을 제공할 수 있었고, 교사들은 열정에 따라주었다.

(4) 저항, 넘어야 할 관문

크고 작은 갈등이 끊이지 않는 학교 현장에서 갈등에 어떻게 대응하는가는 학교장의 중요한 역량 중 하나이다(민윤경, 정혜주, 신정철, 2018). 위기 상황에서 학교는 조직 내에서 다양한 변화를 필요로 하며, 이를 수용하기 위한 과정에서 다양한 갈등이 수반된다(이태화외, 2020). 코로나19로 인한 급격한 변화는 교사들 간의 갈등과 저항을 불러오기도 했다. 이 학교도 ‘아름답게’, 즉 아무런 저항과 갈등 없이 운영된 것은 아니다.

새로운 것을 시도할 때는 항상 저항이 따라와요. 저항이라는 건 다른 게 아니라 두려운 거죠. 두려움은 어디서 오냐면 자신감이 없을 때 와요. 새로운 것을 하자고 하면 ‘그래 한번 해보자.’ 하는 생각보다는 ‘할 수 있을까?’ 하는 생각을 먼저 하게 되는 거죠. 저항성을 해소하고 익숙함을 주기 위해서는 시간이 필요해요. (T 15)

학교장은 학교의 수업방식과 가장 비슷한 형태의 줌 활용 쌍방향 수업이 학생의 학습력 향상 및 개인습관지도를 위해 필요한 것이라 판단하였다. 지향하는 바는 개별 교사가 운영하는 교육과정의 내용과 학습활동의 성격에 의해 원격학습의 유형이 결정되어야 하지만(문현진, 2021), 초기에 줌 활용 쌍방향 수업을 하기로 결정하는 방식은 교장이 학교의 방향을 정해놓고 회의를 통하여 설득하는 과정이 주를 이루었다.

처음에는 1시간, 2시간, 이렇게 (줌으로 하고) 나머지 콘텐츠 시간하고 이렇게 했는데 이제 하루 종일 하라고 하니깐 이거 너무 급하다 (싶었죠). 조그마한 휴대폰 보고 하는 애들도 굉장하 많았거든요. 당시에는 초기니까 그랬는데도 우리가 그거를 건의를 했더니 안됐어요. 이제 저 같은 경우도 가서 얘기를 막 했는데도... (T 5)

제가 있었던 학년에서는 선생님들이 전부 이거는 학년성도 맞지 않고, 이렇게 했을 때 효과가 없다고... (T 2)

대부분의 학교가 1~2학년은 기기 사용의 어려움과 미디어에 접근하기에는 이른 시기라고 여겨서 학습꾸러미를 제공하거나 EBS 온라인 콘텐츠를 이용하였다. A초등학교의 경우, 원격수업시 1~2학년도 줌 활용 쌍방향 수업을 하기로 하고 평소 미리 교육을 시켰다. 이러한 대비를 통해 2020년 11월에 갑자기 교내 코로나19 확산으로 전면 원격수업이 되었을 때 전 학년 줌 활용 쌍방향 수업을 할 수 있었다. ‘줌 활용 쌍방향 수업이 학생의 학습력 향상 및 개인습관지도를 위해 필요한 것’이라는 학교장의 판단이 다른 의견을 가진 교사들의 저항을 이겨내었다.

실시간 원격수업을 하기 전에는 1학년이 어떻게 줌수업을 하나 싶어서 불평을 좀 했어요. 그런데 실제로 해보니까 미리 가르쳐만 주면 1학년도 핸드폰이나 컴퓨터를 이용해서 줌수업이 가능하더라구요. 제 걱정과 달리 줌수업에 누구보다 더 적극적이고 즐겁게 참여하는 걸 보면서 기우였구나 싶었어요. (T 1)

변화에 쉽게 대처하며 새로운 것을 즐기는 사람도 있지만 안정을 추구하고 변화에 적극적이기 어려운 교직사회의 특성상(Lortie, 1975) 실패의 위험을 동반한 새로운 수업방식을 적용하는 것은 쉽지 않다. 학교장은 서두르지 않고 기다렸다. 결국은 모두가 학생을 위하여 노력하고 있기 때문에 해결책을 찾을 거라고 믿고 있었다.

학교교육에 대해 교사도 노력하고 있고, 학교장도 노력하고 있고, 학교 구성원 모두 학생들을 이롭게 하는 방향으로 이끌어가고 노력하고 있기 때문에 위계에 따라 누구의 의사를 더 존중하는가의 문제가 아니라, 누구의 의견이 더 이로운가를 따진다면, 학교 내 의사결정과정이 민주적인가 비민주적인가는 문제 되지 않을 거라고 생각해요. 사안에 따라 모두의 의견을 들어야 이로운 경우도 있고, 한 사람의 의견이 더 이로운 경우도 있지 않을까요? (T 1)

학교의 의사결정은 누가, 어떻게 내려야 하는가에 대해서 구성원들의 의견은 조금씩 달랐다. 위기의 시기에 학교의 의사를 결정하는 방식은 평소와는 달라야 한다는 의견과 위기 일지라도 민주적 의사결정은 중요하다는 의견이 있었다. 평소 의사결정이 민주적으로 이루어

어졌다면 위기 상황에서 내리는 의사결정이 다소 비민주적일지라도 이 역시 신뢰를 얻고 실천을 담보할 수 있을 것이다.

(5) 학교 운영의 일관성

학교장과 교감은 면담의 내용에 있어서 대부분 일치하는 대답을 했다. 관리자들이 학교 경영을 위한 방향을 결정하고 적극적으로 대처하기 위해 수차례 협의의 과정을 거쳤다는 것을 알 수 있었다. 이는 학교 구성원들을 설득할 수 있는 작지만 큰 불씨였다.

우리 학교는 운영 방향이 지속된 기간이 굉장히 긴 거죠. 우리 교장 선생님이 4년 동안 교감 선생님이로 계셨잖아요? 전(前) 교장 선생님도 꼼꼼하시고 합리적이셔서 학교의 틀을 두 분이 잘 잡으셨고. 학교문화가 학교장이 바뀌면 싹 바뀌는 경향이 많은데, 현재 교장 선생님이 연속 선 상에서 발전시키고 계시잖아요. 선생님들도 교장 선생님이 어떤 분인지 이해하고 계셨어요. 좀 수업할 때 반대 의견도 없지 않았어요. 왜냐하면 선생님들 개인 생각이 다 다르니까. 그래도 빨리 정착을 시켰다고 볼 수 있어요. (T 14)

학교장은 전(前) 교장과 4년간 함께 근무하여 전(前) 교장의 학교 경영 철학을 잘 알고 있었고 장점을 유지·발전시켰다. 학교문화, 학생, 학부모에 대해 제대로 이해하고 있는 관리자는 학교 발전을 위한 실질적인 운영을 할 수 있고, 새로운 변화에 안정적으로 대응할 수 있었다.

나. 수업 전문성을 키운 교사들

교사의 행동양식은 개인의 자질이기도 하지만 학교 환경과 조건의 영향을 받는다. 교사들은 대부분 학교에서 정한 것을 실행한다. 이 과정에서 동학년협의회가 집단 지성을 구축하는 네트워크로 작동하기도 하지만, 옆 반보다 잘해서도 안 된다는 하향 평준화의 원리로 작동되기도 한다(권희청, 박수정, 2021). A초등학교는 의도적으로 전체 교사들의 전문성을 높이는 전략을 택했다. 교장이 모든 학급의 수업을 이끌 수는 없다. 교사가 중요하다.

(1) ‘학생들을 위하여’

A초등학교 교사들은 회의 과정에서 여러 의견을 제시하기는 하였지만, 결론이 정해지면 일단 그대로 받아들였다. 좀 활용 쌍방향 수업이 확대될 것을 알고 있었기 때문에 개인적으로 연수를 듣거나 블로그, 유튜브, 인디스쿨 등을 통하여 실력을 향상시키고, 동학년협의회에서 나오되는 교사가 없도록 수업 진도와 수업방식을 공유하였다.

교장 선생님이 방향을 제시한 것은 맞지만 결국 그거를 실천한 건 우리인 거죠. 좀 하라고 했지 패들렛, 구글 이렇게 다른 것까지 쓰면서 열심히 하라고 하진 않으셨어요. 하지만 우리는 애들이 지루할 수도 있으니까 ‘이런 것도 해 볼까요?’, ‘그럼 그건 제가 찾아볼까요?’ 이런 식으로 해서 그 안에 더 채우고 애들한테 도움이 될 수 있는 걸 찾아 해맨 거죠. (T 7)

수업방식을 비슷하게 운영하는 것은 고경력 교사들이 새로운 방식에 적응하기 힘들 때 여러 교사의 도움을 받기 용이하였다. 모두가 신규교사가 되어 버린 코로나19 상황에서 컴퓨터 활용능력과 응용력이 뛰어난 저경력 교사들은 문제해결 위주의 학생 참여형 수업을 하기 위해 패들렛, 구글 프레젠테이션, 줌보드 등 다양한 플랫폼 사용법을 선배 교사들에게 안내했다. 이를 통해 마치 등교수업처럼 학생과 실시간으로 상호작용을 할 수 있다는 것은 중요했다. 교사들은 새로운 기능을 익혀야 하는 것이 힘들었지만 학생들이 흥미를 느끼며 잘 참여하고, 좋아하니까 다양한 활동을 기획했다. 학생들은 온라인에서 함께하는 수업을 통해 상호작용을 하고 미약하나마 협동을 배우고 있었다.

처음에는 줌이 강의식처럼 퇴보를 했죠. 그러다가 패들렛, 땡커벨 그런 것들을 많이 활용하다 보니까 등교수업만큼은 아니더라도 서로 상호작용할 수 있더라고요. 제가 직접 만들어보기도 했는데 구글 설문으로 방탈출 게임 같은 것들을 하다 보니까 학생들이 좋아했어요. (T 11)

콘텐츠 중심형 수업에서 줌 활용 쌍방향 수업으로 수업의 형태가 바뀌면서 교사들의 경향도 많아졌고, 수업방식도 점차 다양해졌다. 연구 참여자 T 11은 부담스러웠던 블렌디드 수업에 적응하고 나서 “내가 눈을 감고 있어서 어두웠던 것 같아요. 막상 눈을 떠보니 생각보다 별 건 없었고 다 적응을 할 수 있었던 거였어요.”라며 웃었고, 연구 참여자 T 4는 이 시기를 회상하며 “나에게 잘했다고 말하고 싶다.”며 웃었다.

(2) 학생 하나하나 모두 소중해

학부모들과의 소통이 원활하게 이루어질 수 있도록 콘텐츠 중심형 수업을 위한 플랫폼은 e학습터로, 실시간 쌍방향 수업을 위한 플랫폼은 줌으로, 학부모와의 소통을 위한 창구는 ‘하이클래스’로 통일하였다. 하지만, A초등학교는 교육복지우선지원대상학교로 가정 형편이 어려운 학생이 많은 편이라서 원격수업을 시작하기에 앞서 이루어져야 하는 회원 가입조차 어려움을 겪는 학생들이 있었다.

우리는 학교가 이렇게 노력했잖아. 그게 되게 중요한 거라고 생각해요. 지금 4학년 올라가는 ☆☆이. 애 아빠가 거의 70대라서 뭐를 하라고 해도 못하고, 그러면 오라고 해. 그냥 교사가 몰라 할 수는 없는 거잖아요. 애가 못하고 있으면 당연히 내가 불러서 하고 안 되면 집에까지 가서라도 해줘야 된다고 생각을 했거든. (T 4)

좀 접속도 못해서 매일 전화하고, 저는 학부모님하고 학생을 노트북 들고 오게 해서 다시 가르쳐서 보냈어요. 그것도 안 되는 아이들 한두 명은 학교에서 같이 수업했어요. (T 2)

저는 줌에서도 안하는 애는 남겼어요. 줌에 혼자 나머지 공부하듯이 다 할 때까지 저는 개량 같이 있었어요. (T 7)

소득 수준이 낮거나 한부모 혹은 조손 가정의 아동, 경제활동을 하는 가족이 없는 가정의 아동이 소득수준이 높거나 양부모 가정 혹은 가족 중 한 명이라도 경제 활동을 하는 가구의 아동보다 삶의 질이 낮은 것으로 나타났다(교육트렌드2022 집필팀, 2022). A초등학교에도 부모의 손길이 미치지 못해 교사의 관심이 필요한 학생이 많았다. 교사들은 모든 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 어려움에 처한 학생 하나하나를 보살폈다.

(3) 변화, 생각할 겨를도 없이

전통적인 학교의 모습은 모두에게 너무나 익숙하기 때문에 그것이 비효율적이고 시대에 뒤쳐진 것이라 여겨지더라도 바꾸기 어렵다(이찬승, 2016). 하지만 코로나19 시기는 너무 빠르게 변했기 때문에 변화에 발맞춰가야 한다는 의식이 있었다.

그때 하루에 3시간까지 (Zoom수업을) 하고 있었는데, 갑자기 우리 학교가 전면 원격으로 전환되었어요. 원래 우리 학년은 내일이 원격이 아닌데 갑자기 우리도 원격을 하게 된 거예요. 내일부터 전면 줌이다 그러니까, 당장 내일 수업을 해야 하니까 선생님들도 그걸 싸우고 뭐를 하기 전에 당장 그거 준비하느라고 황급히 막하고. (T 7)

초등학교에서는 담임교사가 대부분의 과목을 가르치기 때문에 교사와 학생이 어떤 방식으로 상호작용하고, 어떻게 긍정적인 관계를 맺는지가 중요하다. 이에 교사들은 각 학급에 맞는 수업을 준비하는데 코로나19 시기에는 새로운 방식이 필요했기 때문에 수업 준비에 많은 시간이 걸렸다. 갑자기 수업방식이 변화되면 그것을 준비하느라 바빠서 논쟁을 벌일 여유조차 없었다.

처음에는 저 자체도 인식을 변화시키는 게 힘들었어요. 줌은 계속 바라보고 있게 되니까 그거 자체가 좀 힘들었고, 새로운 수업 자료, 수업 방법을 연구해야 되니까 좀 어려웠어요. 교직에서 제가 그동안 겪었던 변화보다 2020년 1년 사이에 겪은 변화가 더 큰 것 같아요. (T 10)

교육부는 코로나19로 인한 위기를 미래교육의 기회로 만들기 위한 대책을 추진하는 등 온-오프라인 혼합수업 미래형 수업모형을 확산할 계획이라고 밝혔다. 하지만 현재의 블렌디드 러닝이 모두가 만족할 만한 교육의 형태라고 여기지는 않는다. 여전히 많은 교사와

학부모는 등교수업이 최고의 수업방식이라고 인식하고 있고, 원격수업은 어쩔 수 없는 상황에서 차선의 선택이라고 여긴다.

학교는 지식을 습득할 수 있는 방법을 배우는 곳, 지식 습득의 도구를 학습할 수 있는 곳이 되어야 할 거라고 생각해요. 그리고 마음을 다스리는 방법을 배우는 곳이 될 것 같아요. (T 1)

교사가 더 어려워질 것 같기도 해요. 옛날에는 지식만 알고 전달하면 됐는데, 이제 학생들이 어떻게 스스로 익히게 할지 여러 자료, 플랫폼을 통해서 고민을 해야 되니까... (T 10)

A초등학교 교사들도 학교가 변할 것이고, 교사의 역할도 변해야 함을 인식하고 있었다. 앞으로 학교가 어떤 모습이 될지 단정 지을 수 없다. 우리나라 교육은 관료주의적 성격이 강하게 드러나는 동시에, 마을학습공동체로 발전해 가기 위해 노력하는 모습도 나타나고 있다(이영철, 신범철, 하승천, 2022). 모든 학교가 하나의 시나리오로 귀결되지 않을 수도 있다. 다만, 교사들이 변화를 마주하며 내딛는 한 걸음은 새로운 학교로 연결되는 길이기 의미가 있다.

(4) 동료애, ‘같이’의 가치

모든 교사들이 같은 방식으로 수업을 진행하는 것은 어려운 일이었지만 함께 토의하고, 협력하는 과정에서 동료애를 키웠다. A초등학교의 교사들은 지속적인 상호작용으로 서로 긍정적인 영향력을 발휘하며 시너지를 만들고, 학교의 목표 달성을 위해 노력하고 있었다.

선생님들한테 감사해요. 변화를 받아들이는 건 누구나 힘들잖아요. 다 열심히 해주시고 선배님들도 다 이해해 주시고 뜻을 같이 도와주시고 해서 저희가 잘되지 않았나 생각해요. (T 10)

선생님들이 좀 단합됐다고 해야 되나? 학년별로 줌을 연습했으니까 이거를 같이 해야 하고 이런 게 좀 강했던 것 같아요. 그게 없었으면 학교장 의지만으로는 하기가 어려웠을 것 같아요. 선생님들이 많이 협조를 해줬던 것 같아요. (T 8)

코로나19와 같은 위기 상황이 아니라면 일반 교사와 보직을 맡은 교사간의 차이가 적거나 보직을 맡은 교사들의 노력이 당연하게 느껴지기도 했지만 회의와 업무가 대폭 늘어난 코로나19 상황에서는 보직을 맡은 교사들의 헌신이 드러났다.

연구학교를 계속하다 보니까 연구 점수가 필요한 사람들이 오게 됐어요. 그러니까 그런 분들은 아무래도 일을 하는 데 있어서 좀 더 적극적이죠. (T 9)

관리자가 아무리 좋은 철학을 갖고 학교를 운영해도 중간에서 이끌어 주는 리더가 없으면 학교를 운영하기 어렵다. 보직을 맡은 교사들은 묵묵히 중간 리더의 역할을 수행하고 있었고 일반 교사들은 보직을 맡은 교사들의 노력을 알고 있었다.

나는 내가 원해서 부장을 한 거잖아요. 학교에서 애매한 경우는 나한테 오면 그냥 ‘다 내 일이 다.’ 그런 마음으로 했던 것 같아. 그래서 별로 일에 대해서는 힘들다는 생각 안 했고, 제일 중요한 게 인간관계잖아. (T 6)

보직을 맡은 교사들은 각자의 위치에서 업무를 완수하기 위해 노력하고 있었는데 일을 잘하기 위해서이기도 했지만 동료들과 함께 가기 위해서였다. 학교장과 보직을 맡은 교사들은 학교에서 이루고자 하는 목표와 비전을 위해 상호 보완적 관계를 구축하였고(Moller, & Katzenmeyer, 2009), 일반 교사들도 보직을 맡은 교사들과 함께 성장해 나가기 위해 ‘같이’ 했다.

V. 결론

이 연구는 코로나19 시기에 한 초등학교가 어떻게 수업을 운영하였는지 시기를 나누어 살펴보고, 적극적인 수업 운영의 원동력으로 작용했던 요소는 무엇인지 분석하였다.

A초등학교의 수업방식은 교육부의 지침, 교사회의, 학부모 설문, 학교운영위원회 회의 등을 통해 정해진 등교방식에 따라 달라졌다. 원격수업방식은 콘텐츠 중심형 수업에서 점차 실시간 쌍방향 수업을 확대하는 것으로 변화하였다. 대부분의 초등학교가 하루 한두 시간 정도만 부분 실시간 쌍방향 수업을 운영(매일경제, 2021. 1. 23.)했으나 A초등학교는 모든 학생을 대상으로 “시간표대로” 전면 운영하였고, 수업에서 소통과 상호작용이 점점 확대되며 피드백이 가능해졌다는 점을 종합해볼 때, 코로나19 시기 ‘적극적인 수업 운영 사례’로 볼 수 있다.

A초등학교 교사들은 실시간 쌍방향 수업을 확대하겠다는 비전이 있었기 때문에 연수를 계속하였고, 학생들에게도 zoom 활용하는 방법을 교육하며 새로운 수업을 준비했다. A초등학교 교사들은 ‘변화추구형 교사 행위자성’을 발휘하였고(금선영 외, 2021), 새로운 수업방식에 적응하기 위해 동학년협의회를 활발히 운영하며 자신의 수업 방법에 대해 성찰하였다. 이러한 교사들의 노력은 학생 주도의 참여 중심 수업으로 이어졌다. A초등학교 학생들은 원격수업에서도 스스로 참여를 해야만 해결되는 과제를 부여받아 적극적으로 수업에 참여하였고, 교사들은 적극적으로 수업에 임하는 학생들을 보며 배움이 실현되고 있음을 실감할 수 있었다. 학생들의 이런 반응은 교사가 성취감과 효능감을 느끼는 데 있어서 매우

강력한 영향 요인이었다(윤정 외, 2021). 위기의 시기에도 변함없이 학교교육이 이루어지도록 하기 위해서 A초등학교 교사들은 점차 능동적으로 참여하였고, 학생들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있는 교수학습 전략을 구안하여 수업에 적용하였다.

원격수업 초기에 교사들은 어떻게 수업을 해나가야 하는가에 대하여 갈등을 겪으면서도 새로운 방식으로 변해가야 한다는 공감대를 형성하였다. 그리고 보다 소통이 많은 쪽으로, 보다 학생들의 성장이 큰 쪽으로 수업을 진화시켜 나갔다. 이렇게 A초등학교가 수업방식을 변화시키며 코로나19에 적극적으로 대응할 수 있었던 원동력은 무엇인가?

첫째, 수업 리더십과 변혁적 리더십을 갖춘 학교장이다. 수업을 학교 운영의 중심에 두고 적극적으로 지원하는 리더십을 갖춘 학교장이, 상황을 꿰뚫는 비전을 제시하고 기대 이상의 직무 수행을 이끌어내는 변혁적 리더십을 발휘하였다. 그리고 교사들이 원격수업을 능동적이고 효과적으로 할 수 있도록 지원하였다. 교사들이 학교장의 의견에 모두 동의한 것은 아니지만 실시간 쌍방향 수업의 확대는 결국 ‘학생들을 위한 것’이라는 것에 동의하였고 이에 대한 지원이 충실하였기 때문에 모두가 새로운 수업방식에 집중할 수 있었고 보람 있는 과정을 만들어 갈 수 있었다.

둘째, 더 나은 수업을 위해 적극적으로 새로운 수업방식을 찾아가며 수업 전문성을 키운 교사들이다. 교사들은 앞으로 학교의 모습과 교사의 역할이 변해갈 것이고, 코로나19 때문에 이것이 한층 앞당겨질 거라 예상하고 있었으나, 지난 2년 간의 노력을 통해 앞으로 어떤 위기가 닥쳐도 불안감을 떨쳐내고 ‘도전’하면 된다는 자신감을 획득할 수 있었다. A초등학교 교사들은 이 시기 교사리더십을 개발하는 동시에 발휘하고 있었다. 교사들은 전문성 함양을 위한 리더십을 갖고 동교 교사들이 수업을 잘 할 수 있도록 촉진하였다. 뿐만 아니라 교사의 중심 과업이 학생교육이기 때문에 전문적 책무성을 갖고 리더십을 발휘하며 학생들이 적극적으로 수업에 참여하며 성장해 갈 수 있도록 이끌었다(김병찬, 2019).

코로나19로 인하여 학교가 문을 닫고 온라인으로 학생들을 만나면서, 역설적으로 학교의 중요성에 대해 다시금 깨달을 수 있었다. 학교는 그동안의 공백을 메우기 위해 힘쓰고 있다. 위기 속에서도 효과적인 교육을 해야 하는 상황에서 원격수업은 불가피한 선택과 경험이었지만, 포스트 코로나19 시대에도 슬기롭게 활용될 수 있는 귀한 자산이 될 수 있을 것이다(박수정, 2021). 교육에 있어서는 하나의 교육 방식이 가장 효과적이라고 말하기 어렵다. 수업의 특성과 상황에 따라 유연하게 대응하는 것이 중요하다.

우리는 새로운 위기가 닥쳐도 해볼만 하다고 느낄만큼 효과적인 수업방식을 찾아가는 경험을 해보았다. 앞으로 각 학교에서 학교장과 교사들이 각자 주도성을 갖고 조화를 이루며, 자율적으로 발전시켜야 할 몫이 있다. 중요한 것은 교사의 전문적 정체성과 변화에 대한 민감성이며, 이를 개발하고 발휘할 수 있도록 위한 학교와 정책 차원의 지원이 필요하다. 또한 학교의 자율적인 결정을 요구하는 상황에서, 학교자치가 학교의 성과를 가져오

는데 있어서 학교장 리더십의 중요성(박수정, 박정우, 2022) 또한 주목해야 할 것이다.

이 연구는 A광역시의 한 초등학교에 국한된 사례일 수 있으나 위기의 시기에 학교장이 어떠한 리더십을 발휘하였고, ‘따로 또 같이’ 어떻게 수업 전문성을 키웠는지 알 수 있는 성공한 수업 운영 사례로서 다른 위기 상황에 대처하기 위해 우리 교육은 무엇을 준비해야 할지에 대한 시사점을 찾을 수 있을 것이다. 위기 상황에 대한 경험은 반드시 되짚어 성찰할 필요가 있고 또 다른 위기 상황에서 경험의 빛을 발휘해야 한다. 이 연구는 교원 면담과 관련 자료로 학교 차원의 수업 운영 사례를 분석하였으나 학생과 학부모의 관점에서도 연구가 필요하다. 이 연구는 일반적인 공립초등학교 교원들의 목소리를 통해 코로나19 시기에 한 초등학교의 사례를 기록으로 정리해보았다는 데 의의가 있다.

참 고 문 헌

- 가은아, 유리(2022). 예비교사의 수업 전문성 신장 과정 탐색-수업 설계 단계를 중심으로. **리더리서연구**, 13(1), 203-241.
- 강미애, 남성욱(2020). 코로나19로 인한 쌍방향 원격수업에 관한 연구: 세종시 초등 교사들과 FGI 질적연구방법을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 20(21), 89-116.
- 계보경, 김혜숙, 이용상, 김상운, 손정은, 백송이(2020). COVID-19에 따른 초·중등학교 원격교육 경험 및 인식 분석(GM 2020-11). 대구: 한국교육학술정보원.
- 교육부(2020. 3. 31). 처음으로 초·중·고·특수 신학기 온라인 개학 실시 보도자료. 서울: 교육부.
- 교육부(2022. 5. 3). 교육분야 코로나19 대응. 서울: 교육부.
- 교육트렌드2022 집필팀(2022). **대한민국 교육트렌드 2022: 한국 교육을 움직이는 20가지 키워드**. 서울: ㈜에듀니티.
- 권순정(2020). 코로나 19 이후, 교육격차와 교육정책에 대한 논의: 서울시 교육격차를 중심으로. 한국교육사회학회 동계학술대회 자료집, 1-4. 12월 12일.
- 권연하, 박세진, 이현숙(2021). 텍스트 마이닝 기법을 활용한 코로나19 발생 이후 교육격차의 쟁점 분석. **학습자중심교과교육연구**, 21(6), 625-644.
- 권희청, 박수정(2021). Lipsky의 일선관료 모형으로 본 기초학력 정책에서의 교사 직무행태 분석: 초등학교 '한글 책임교육' 정책을 중심으로. **교육행정학연구**, 39(3), 63-91.
- 금선영, 조영환, 허선영, 김명신(2021). 코로나19 팬데믹 시대 원격수업에 나타난 교사 행위자성의 유형과 영향 요인. **교육공학연구**, 37(2), 161-190.
- 김병찬(2019). **왜 교사리더십인가**. 서울: 학지사.
- 김현진, 김진수, 최성욱, 박영민, 이광호, 이혁규, 조성화, 김은영, 손모아(2010). 예비교사의 수업능력 개발을 위한 교육방안 연구(RRI 2010-16). 충북: 한국교육과 정평가원.
- 김혜진(2020). 코로나19에 따른 초등 교사의 온라인수업 경험 분석. **학습자중심교과교육연구**, 20(20), 613-639.
- 노명완(2001). 중등교육과 교사의 수업 전문성-읽기 전략 활용 수업을 지향하며. **한국교육원교육연구**, 18(1), 45-68.
- 매일경제(2021. 1. 23). 공립초는 수업차질 vs 사립초는 등교에 100% 준수업. <https://www.mk.co.kr/news/society/view/2021/01/73824>에서 2022. 7. 25 인출.
- 문현진(2021). 코로나19, 팬데믹 상황에서의 초등 사회과 수업 사례 연구. **사회과교육**, 60(1), 1-28.

- 민윤경, 정혜주, 신정철(2018). 학교장의 갈등 대응방식과 특징 분석. **아시아교육연구**, 19(1), 237-260.
- 박상민, 정성수(2021). 원격수업 운영의 실제에 관한 교사의 인식 연구. **교육행정학연구**, 39(4), 1-25.
- 박수정(2021). **온라인수업에서 팀학습 어떻게 할까**. 서울: 학지사.
- 박수정, 김용, 엄문영, 이인희, 이희숙, 차성현, 한은정(2021). **오늘의 교육 내일의 교육정책**. 서울: 학지사.
- 박수정, 박정우(2022). 학교자치와 학교성과의 관계에 대한 탐색적 연구. **교육행정학연구**, 40(1), 665-690.
- 박현정, 강주연, 이수진, 현주(2006). KEDI 종합검사도구 개발 연구(Ⅱ): 가정특성과 학교 특성을 중심으로(RR2006-25). 충북: 한국교육개발원.
- 손다운, 정수영(2022). 학교장의 변혁적 리더십, 조직 공정성, 학교조직 효과성 간의 구조적 관계 분석. **학습자중심교과교육연구**, 22(5), 827-837.
- 송희정(2020). 학교 안 전문적 학습공동체 운영 사례 연구. 경인교육대학교, 석사학위논문.
- 신경희(2021). 코로나19 이후, 원격수업에서 실재감, 피드백, 교육적 관계 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 21(24), 203-226.
- 신동한(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도 및 학교조직 효과성 간의 관계. **교육행정학연구**, 26(3), 125-149.
- 양지혜, 박정환(2021). 뉴 노멀(New Normal) 시대 초등학교 교장의 역할 연구. **융합정보논문지**, 11(11), 185-194.
- 오재호(2020). 코로나19가 앞당긴 미래, 교육하는 시대에서 학습하는 시대로. 이슈&진단 421호. 경기: 경기연구원.
- 유한구(2001). 수업 전문성의 두 측면: 기술과 이해, **한국교원교육연구**, 18(1), 69-84.
- 윤정, 최영진, 김병찬(2021). 무엇이 교사를 달리게 하는가?: 교사 학습공동체를 촉진하는 핵심 요인의 발견, **한국교원교육연구**, 38(4), 199-228.
- 이영철, 신범철, 하승천(2022). **학교는 없어도 돼?**. 서울: 도서출판 살림터.
- 이옥화, 유민선, 김득준(2021). 코로나19 위기 대응에 따른 온라인 원격수업 경험 후 교사들의 인식 변화. **교육공학연구**, 37(2), 429-458.
- 이찬승(2016). 미래사회 변화와 진로교육의 새로운 방향. 한국진로교육학회 추계학술대회 자료집, 1-31. 11월 22일. 서울: 서울대학교 호암교수회관 컨벤션센터 무궁화홀.
- 이태화, 김갑성, 하동엽(2020). 위기상황에서 학교장 리더십 특성 연구. **교육문화연구**, 26(5), 377-402.

- 이혜정, 최영출, 오세희, 김민희, 이인희, 이지혜, 박수정(2016). **지방, 학교가 변하고 있다.** 경기: 교육과학사.
- 조용훈, 노미란, 성현주, 조경화, 신지영(2021). 원격수업 관련 교사의 경험과 실제: O초등학교 중심으로. **학교와 수업 연구**, 6(2), 225-273.
- 진 봉(2016). 교사전문성의 영향 요인 탐색: 중국 광둥성(廣東省) 중등학교를 중심으로. 충남대학교, 박사학위논문.
- 최형미, 이동국(2020). COVID-19에 따른 중등 교사의 원격수업에 대한 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(16), 1047-1071.
- 하은정(2022). 코로나19 상황의 시기별 원격수업 운영방식 변화에 따른 교사와 학생의 인식, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 홍선주, 김성경, 이명진, 최인선(2020). 코로나19 이후 블렌디드 교육으로의 전환을 위한 기반 탐색: 교사 요구를 중심으로(ORM 2020-62). 충북: 한국교육과정평가원.
- A광역시교육청(2021). 2021년 교육복지우선지원사업 기본계획. A: A광역시교육청.
- A초등학교(2019). 학교자체평가보고서. A: A초등학교.
- A초등학교(2020). 학교자체평가보고서. A: A초등학교.
- A초등학교(2021). 학교자체평가보고서. A: A초등학교.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Moller, G., & Katzenmeyer, M. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform is a history of American public school reform*. Boston, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

A Case Study of Class Operation in an Elementary School during COVID-19 Period: Full Real-Time Interactive Classes for all Grades

Youngsuk Lee (Master's degree, Chungnam National University)

Soojung Park (Professor, Chungnam National University)

How did public Elementary School A, which conducted full real-time interactive classes for all grades during the COVID-19 period (2020-2021) operate classes and why did it make such a choice? This study examined a school's class operation process in two ways: school attendance and class method. The factors that led to class operation were analyzed. For this purpose, a total of 15 teachers, including the vice principal and principal from Elementary School A were interviewed and analyzed along with related data. The main research results are as follows. Class operation could be distinguished into five categories: 'having a back-to-school online and a distance learning', 'blending learning with a face-to-face class and a distance learning', 'improving communication and enhancing blended learning', 'having a successful journey through challenges', and 'making a new-normal class beyond normal'. Elementary School A conducted a "full real-time interactive class" for all students, which was a process of finding answers to effective teaching methods for students to grow in the COVID-19 situation. Compared to the fact that most elementary schools operated using the "partial real-time interactive classes" for about one or two hours a day, Elementary School A actively operated class for the entire school day. The driving force behind the classes at Elementary School A was the principal who showed leadership and the teachers who developed class professionalism. Through these research results, it was possible to confirm the importance of teachers and their leadership in crisis situations.

Key words: COVID-19, elementary school, distance learning, leadership, professionalism

성격 5요인에 따른 대학생 핵심역량 차이: 잠재프로파일분석(LPA)을 중심으로* **

이진우*** · 임정은**** · 김동일*****

본 연구는 국내 대학생 성격 5요인 잠재 프로파일 유형을 탐색하고, 잠재 프로파일 유형별 대학생 핵심역량 차이를 규명하는데 목적이 있다. 이를 위해 전국 4년제 대학생 926명에게 수집한 자료를 바탕으로 잠재프로파일 및 ANOVA 분석을 실시하고, DU3STEP을 적용한 보조접근법을 통해 프로파일 유형 간 대학생 핵심역량 수준의 차이를 분석하였다. 분석 결과, 잠재집단 4개가 도출되었고 각각 '보류집단', '과잉통제집단', '평균집단', '회복탄력성집단'으로 명명하였다. 잠재집단별 대학생 핵심역량은 유의한 차이가 있었으며, 회복탄력성집단, 평균집단, 과잉통제 집단, 보류집단 순으로 높았다. '전공분야에 대한 지식', '논리적 사고력', '학습능력', '가치관 및 태도'에서는 평균 및 과잉통제집단 간 차이가 제시되지 않았고, '창의성'에서는 보류 및 과잉통제 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 본 연구는 성격 잠재집단유형 및 잠재집단별 대학생 핵심역량 차이를 파악함으로써, 학생들의 성격적 특성을 고려한 교육적·상담적 개입에 필요한 기초자료를 제공한다는 점에서 의의가 있다.

주제어: 성격 5요인, 잠재프로파일분석, 대학생 핵심역량

논문 접수: 2022/05/01 수정본 접수: 2022/07/04 게재 승인: 2022/09/03

* 이 논문은 제1 저자의 석사학위 논문에 기반하여 수정 작성되었음.

** 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행되었음(NRF-2020S1A3A2A02103411).

*** 서울대학교 교육학과 석사

**** 서울대학교 교육학과 박사과정

***** 서울대학교 교육학과 교수 (교신저자: dikimedu@snu.ac.kr)

I. 서론

심리·사회적 발달단계에 따르면 대학생 시기는 초기 성인단계인 청년기로 이행하는 시기로서, 이 시기의 개인은 높은 학문적 요구 및 새로운 관계에 적응하는 등의 학문적이고 사회적인 과업을 수행하게 된다(Erikson, 1986). 또한 이 시기의 개인은 부모로부터의 정서적 독립과 진로 선택 및 준비를 통해 본격적으로 성인기로의 진입을 준비하게 된다(Clark & Schroth, 2010). 따라서 대학생 시기를 잘 적응하는 것은 대학생활의 안정적인 적응뿐만 아니라 성인기 시기의 적응을 예측한다는 점에서 중요하다(김영숙, 조한익, 2015; 엄정원, 조한익, 2016; Brady-Amoon & Fuertes, 2011).

그동안 대학생의 적응 수준 평가 및 예측을 위해 교육 및 직업 현장에서는 학업성취도를 주로 활용해 왔으나, 학업성취도가 급변하는 현대 사회에서 그 기능을 적절히 수행하지 못한다는 문제점이 제기되어 왔다(이병식, 최정운, 2008). 이에 최근 교육 현장에서는 환경에 적절히 대처하고 적응할 수 있는 능력으로서 대학생들의 핵심역량에 주목하고 있다(소경희, 강지영, 한지희, 2013; 하병학 외, 2016). 역량(Competency)이란 다양한 상황에서 문제를 해결할 수 있는 포괄적인 개념으로 지식, 기술, 태도 등을 포함한다(진미석, 손유미, 주희정, 2011). 역량의 개념은 주로 기업적 맥락에서 경쟁우위를 설명하는 요인으로 활용되었으나(Hamel & Prahalad, 1990), 최근에는 특정 직무나 업무를 넘어서 개인이 환경에 적응하고 성공적인 수행을 이루기 위해 요구되는 일반적인 능력으로 의미가 확대되었다(소경희, 2009). 핵심역량에 포함되는 역량들에 대해서는 OECD의 DeSeCo 프로젝트(DeSeCo, 2005), 한국교육개발원(유현숙 외, 2004) 및 각 대학별(고진영, 정기수, 2017; 이해화, 최명숙, 2014)로 5-11개의 영역을 제시하고 있으며, 김동일 외(2009)는 한국 사회의 특성과 상황을 반영하고 고등교육단계 수행 및 적응에 필요한 영역들을 포괄하는 대학생 핵심역량 7가지(전공분야에 대한 지식, 논리적 사고력, 학습능력, 창의성, 리더십, 대인관계능력, 가치관 및 태도)를 제시하였다.

선행 연구들에 따르면 대학생 핵심역량은 대학에서 당면한 과업 수행 및 적응 수준을 예측하는 것으로 밝혀진 바 있다(김동일, 2020a). 대학생 핵심역량은 학업 성취도(손수경, 신화용, 박지혜, 2019; 이장익, 김주후, 2012), 학업적 효능감(이혜주, 2021), 학습동기(유순규, 김은주, 2016), 학습전략(이혜주, 2021), 학업적 흥미(김지효, 박성만, 2020) 등과 같은 학업적 적응과 관련된 변인들과 높은 상관관계가 나타났다. 또한, 대학생활 만족도(황수영, 2021), 전공 몰입(하병학 외, 2016), 대인관계 만족도(남창우, 박영희, 송지희, 2016)와 같은 대학 생활 적응에 관련된 변수들과 상관이 높은 것으로 알려져 있으며, 진로 미결정 및 진로준비행동(이숙정, 2013)과 같은 진로 관련 변인들과 유의한 상관관계를 보였다. 이처럼 대학생 핵심역량은 대학생 시기에 강조되는 학업적 수행, 대학 생활, 진로 준

비 등 종합적으로 대학생들의 적응 수준을 평가하고 예측할 수 있는 주요한 변인이라 할 수 있다.

선행 연구들에서는 성격, 자존감, 자기효능감, 성취 경험, 대처전략 등 대학생들의 대학 생활적응에 영향을 미치는 다양한 변인들이 연구되었다. 대학생의 학교 적응 수준에 영향을 미치는 변인들을 메타 분석한 결과, 성격, 자존감, 자기 효능감 등과 같은 안정적인 개인 내적 변인들이 학생들의 적응 능력을 강력하게 예측하는 것으로 나타났다(Credé & Neihorster, 2012). Waaktaar와 Torgersen(2010)은 자아탄력성과 성격을 비교한 연구에서 성격이 학교에서의 성공, 부적응, 외로움 등을 더 잘 예측한다는 결과를 제시하며, 대학 생활에서의 적응 및 수행 수준에 성격이 주요한 변인임을 강조하였다. 그 외에도 많은 연구들은 성격이 대학생들의 학교생활 적응 및 수행 수준에 있어 기초적이고 중요한 예측 변인임을 보여주고 있다(이귀숙, 도수정, 송현아, 2016; Brooks & Dubois, 1995; Wintre & Sugar, 2000; Vazsonyi et al., 2015).

개인의 특성을 설명하는 성격이론들 중 가장 포괄적이고 안정적인 것으로 평가받는 이론에는 성격 5요인 모델(김동일, 2022; Costa & McCare, 1992; Howard & Howard, 2018)이 있다. 성격 5요인 모델은 대부분의 성격특질 구조들 간의 공통 변량이 창의성(개방성), 충실성(성실성), 외향성, 적응성(친화성), 그리고 안정에 대한 욕구(신경증)의 다섯 가지 독립된 요인들로 요약될 수 있다고 여기고 있다. 따라서 5요인 모델은 명목상의 유사한 구조들을 구분하고 명백하게 상이한 구조들 간의 유사성을 인식하는데 강력한 개념적인 도구를 제공한다는 점에서 성격 변인과 관련된 연구들에서 널리 활용되고 있다(Liebert & Liebert, 2002).

선행 연구들에 따르면, 성격 5요인은 대학생들의 대학생활 적응 및 수행과 관련된 다양한 변인들에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 국외에서는 성격 5요인이 사회불안(Kaplan et al., 2015), 직무수행(Alessandri & Vecchione, 2012), 학업성취(Paunonen & Ashton, 2001), 대인갈등 대처방법(Lee-Baggley, Preece, & DeLongis, 2005), 정신건강 및 직업적 성공(Judge et al., 1999) 등의 변인과 관련이 있음을 밝혔다. 국내에서는 스트레스 대처방식(정순우, 2012), 학업소진(박일경 외, 2010), 주관적 안녕감(모화숙, 박미라, 하대현, 2013), 대학생활적응(이귀숙 외, 2016), 조직수행(김도영, 유태용, 2002) 등의 변인들에 미치는 성격 5요인의 영향에 대해 연구되었다.

대학생 핵심역량과 성격 변인들 간의 직접적인 관계에 대한 연구는 미흡하나, 대학생 핵심역량의 구성 개념들과 유사한 변인들과 성격 5요인과의 관계에 대한 연구들은 꾸준히 진행되어왔다. 선행 연구들에 따르면, '전공분야에 대한 지식' 대학생 핵심역량과 유사한 변인인 학업적 수행 및 전공 내 수행능력은 성격 5요인 중 성실성과 가장 높은 정적 상관을 보이며, 친화성과도 정적 상관관계를 보였다(Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Smidt,

2015; Trapmann et al., 2007). 통합적 사고 및 분석적·합리적 사고 능력을 의미하는 ‘논리적 사고력’ 핵심역량은 성격 5요인 중 성실성과 친화성이 정적 상관관계를 보였으며 (Chamorro-Premuzic & Reichenbacher, 2008; Roslan et al., 2021), 자원을 활용하고 자기 주도적 학습을 해나가는 능력인 ‘학습능력’ 핵심역량 역시 성실성과 친화성과의 관계에서 높은 정적 상관을 보였다(Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009). ‘창의성’ 핵심역량은 개방성뿐만 아니라 외향성과도 정적 상관을 보이며(성은현, 신문기, 한윤영, 2013; 윤정진, 김경은, 2012), ‘리더십’ 핵심역량은 리더십 유형과 관련없이 성실성이 일관적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 밝혀진 바 있으며, 이 외에도 개방성, 친화성, 외향성이 리더십에 정적 상관을 보였다(하문선, 2017; Hassan, Asad, & Hoshino, 2016). 타인과 의사소통하고 협력적 관계를 형성하는 능력인 ‘대인관계능력’ 핵심역량은 친화성과 외향성이 정적인 상관을 보였으며(Harris & Varize, 2016; Wolff & Kim, 2012), 마지막으로 공동체 의식 및 도덕성을 나타내는 ‘가치관 및 태도’ 핵심역량은 성실성과 친화성과의 관계에서 유의한 정적 상관을 보였다(Kalshoven, Den Hartog, & Do Hoogh, 2011; Karim, Zamzuri, & Nor, 2009). 이러한 선행 연구 결과를 바탕으로 유추해보았을 때, 대학생 핵심역량은 성격 5요인과 유의한 상관관계가 있을 것으로 예상된다.

그러나 지금까지 이루어진 다수의 선행연구들은 성격 5요인을 이루고 있는 각각의 성격 특성이 개개인의 적응 및 수행 수준에 따라 어떤 차이가 있는지에 관한 연구에 그쳤다. 이러한 전통적인 변수중심 접근법(Variable-centered approach)을 활용한 성격 연구의 한계점들이 최근 지적되고 있다(Holloway, Bhullar, & Schutte, 2017). 먼저 특정 성격 요인과 다른 변인들 간의 관계에 대한 연구결과들이 비일관적이라는 점이다. 예를 들어, Credé와 Niehorster(2012)은 외향성이 높을수록 사회적 네트워크 형성에 치중하여 학업 성취에 어려움을 겪는다고 주장하였던 반면, 다른 연구에서는 외향성이 높은 학생들은 사회적 관계에서 학업성취와 관련된 다양한 정보들을 습득하는 능력이 뛰어나 우수한 학업성취를 보인다고 하였고(Thiele, Sauer, & Kauffeld, 2018), 박지윤과 박용한(2019)의 연구에서도 외향성이 높은 학생들은 도움요청행동을 적극적으로 수행하여 높은 학업 수행을 보인다고 주장하였다. 이처럼 단일한 성격 요인을 중심으로 이루어진 연구는 한 개인의 수행을 설명하는 데에 한계점이 있다.

또 다른 한계점은 성격 5요인들 간의 높은 상관성이다. McCrae와 Costa(2004)은 성격 5요인 모델을 제안하면서 이 모형의 5개 요인은 독립된 구인으로 추출되고 개념화되었으며, 성격 5요인 간에는 공유된 변량이 없다고 가정하였다. 그러나 최근의 연구들(Hong, Paunonen, & Slade, 2008; Mount et al., 2005)은 성격 5요인들 간의 중간 이상의 강한 상관관계가 나타난다고 하였다. 선행 연구에 따르면 지역과 상관없이 신경증을 제외한 4가지 성격 요인들(개방성, 성실성, 외향성, 친화성)은 정적 상관을 보이고 신경증은 다른

성격 요인들과 부적 상관관계가 나타났다(Schmitt et al., 2007). 5요인 간의 높은 상관성을 바탕으로 DeYoung(2006)은 친화성, 성실성, 정서적 안정성(안정 욕구와 반대 개념)으로 이루어진 안정성과 외향성과 경험에 대한 개방성으로 이루어진 가소성이라는 개념을 제안하며, 성격 5요인들 간의 상호작용을 고려한 성격 연구가 필요하다고 강조하였다.

최근 전통적 변수중심 접근의 한계점을 보완하는 새로운 패러다임으로 제시된 사람중심 접근법(Person-centered approach)에 대한 관심이 높아지고 있다. 사람중심접근법은 개개인의 특성을 단순히 변수들 간의 관계로 이해하는 것이 아니라, 여러 요인들의 상호관계성을 고려하여 유형을 구분하고, 이를 바탕으로 개인에 대한 총체적인 이해를 가능하도록 하는 접근법이다. 특히 이러한 사람중심접근법은 성격 5요인과 같이 각 구성 요인들 간의 특성들이 공존하는 양상을 보일 때 활용할 수 있는 유용한 연구방법이다(Merz & Roesch, 2011).

대표적인 사람중심접근법에는 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis: LPA)이 있다. 이는 개인들과 개인들의 반응양상 간 관계성을 검토하고 표본 내에서 발생하는 변수 점수들의 결합을 규명한다. 그리고 특정 프로파일로 분류된 개인들이 여러 측정에서 유사하게 답변하는 확률 기반 프로파일 집단으로 개인들을 분류한다(Holloway et al., 2017). 성격 5요인에 대한 잠재프로파일분석은 5가지 성격 유형들을 조합하여 프로파일 유형을 탐색 가능하게 함으로써 연구대상자들에게 내재된 다양한 성격특성을 포괄적으로 파악할 수 있다. 또한 성격 프로파일 유형별로 개인의 행동패턴이나 특성이 어떠한 관련성을 보이는지 탐색함으로써 프로파일 간의 상호작용을 분석할 수 있다(Merz & Roesch, 2011; Wall et al., 2019). 따라서 본 연구에서는 성격 5요인에 따라 대학생들의 잠재 프로파일을 분류하고 잠재 프로파일 유형에 따른 대학생 핵심역량에 어떤 차이가 있는지 살펴보고자 하였다. 본 연구 목적에 의해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 성격 유형을 기반으로 도출된 대학생들의 성격프로파일 유형의 양적 및 질적 특징은 어떠한가?
- 연구문제 2. 잠재프로파일분석에 따라 도출된 성격 프로파일 별 대학생 핵심역량에 어떤 차이를 보이는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 전국 12개의 4년제 대학교에 재학 중인 대학생을 대상으로 수집한 기준 자료(김동일, 2022)를 기반으로 재분석 과정을 통하여 진행되었다. 자료 수집 과정은 온라인 커뮤니티를 통해 모집된 참가 희망자들 중 연구안내문 및 연구참여 동의서를 읽은 후 자발적으로 설문에 참여하겠다는 의사를 밝힌 연구 참여자 960명을 대상으로 자기보고식 온라인 설문을 실시하는 방식으로 진행되었다. 수집된 자료 중 문항 일관성이 떨어지는 34명을 제외하고 최종적으로 926명의 자료를 분석에 사용하였다. 연구대상의 평균 연령은 약 21.54세($SD=2.67$)이었고, 성별은 남학생 321명(34.7%), 여학생 605명(65.3%)이었으며, 학년은 1학년 236명(25.5%), 2학년 206명(22.2%), 3학년 195명(21.1%), 4학년 이상 289명(31.2%)이었다<표 1>.

<표 1> 연구대상의 인구통계학적 특성

변수	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	321
	여	605
학년	1학년	236
	2학년	206
	3학년	195
	4학년 이상	289
지역	수도권	475
	경상권	272
	전라권	102
	강원권	54
	충청권	23

2. 측정 도구

가. 성격 5요인

본 연구에서 성격 특성(개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구)을 측정하기 위해 성격 5요인 이론(Howard & Howard, 2018)에 기반하여 제작된 K-OCEAN 5요인 성격검사(김동일, 2022)가 적용되었다. K-OCEAN 5요인 성격검사는 기존의 성격 5요인 검사들에 비해 문항수를 간소화하고, 한국 사회·문화적 배경 및 청소년 시기의 특성을 반영하도록 문항을 수정·보완하였다는 특징이 있다. 이 검사는 5점 리커트 척도로 ‘현실적이지 않은 일에 대해 생각하는 것을 즐긴다.’ 등의 개방성 25문항, ‘계획을 세우고 그것에 따라 행동한다.’

등의 성실성 25문항, ‘새로운 친구들에게 먼저 다가가는 편이다.’ 등의 외향성 25문항, ‘다른 사람들을 도와줄 때 보람을 느낀다.’ 등의 친화성 25문항, 그리고 ‘이유 없이 눈물이 날 때가 있다.’ 등의 안정 욕구 55문항으로 구성되어있다. 본 검사의 점수가 높을수록 개인이 해당 성격 특성을 많이 나타내는 것을 의미한다. 개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구 요인의 신뢰도 계수(Cronbach’s α)는 각각 .87, .90, .90, .79, .94이었다.

나. 대학생 핵심역량

본 연구에서 대학생 핵심역량을 측정하기 위해 김동일 외(2009) 연구를 기반으로 제작된 대학생 핵심역량 척도(김동일, 2020a)를 사용하였다. 척도에서 측정하는 대학생 핵심역량은 총 7개의 역량으로 전공 분야에 대한 지식, 논리적 사고력, 학습능력, 창의성, 리더십, 대인관계능력, 가치관 및 태도로 구성되어 있다. 전공 분야에 대한 지식은 ‘나는 전공 지식에 대해 잘 알고 있다.’ 등 5문항, 논리적 사고력은 ‘나는 주어진 정보를 바탕으로 어떠한 결과가 나올지 예상해본다.’ 등의 5문항, 학습능력은 ‘자기 주도적으로 계획을 세우고 적합한 방법을 선택해 공부(업무)를 할 수 있다.’ 등의 5문항, 창의성은 ‘수집된 정보(자원)를 새로운 형태로 바꾸어 사용할 수 있다.’ 등의 5문항, 리더십은 ‘주어진 목표를 달성하기 위하여 팀의 활동에 적극적으로 참여한다.’ 등의 5문항, 대인관계능력은 ‘나는 내가 속한 집단의 구성원이라면 잘 모르더라도 먼저 대화를 시도한다.’ 등의 5문항, 마지막으로 가치관 및 태도는 ‘소속한 공동체에서 역할이 주어지면 적극적으로 수행할 수 있다.’ 등의 3문항으로 전체 33문항, 5점 리커트 척도로 구성되어 있다. 본 검사의 점수가 높을수록 개인이 해당 역량 특성을 많이 나타내는 것을 의미하며, 이 특성들의 타당성은 다양한 연구를 통하여 검증되었다(김동일, 2020b). 전공 분야에 대한 지식, 논리적 사고력, 학습능력, 창의성, 리더십, 대인관계능력, 가치관 및 태도의 신뢰도 계수(Cronbach’s α)는 각각 .82, .84, .76, .82, .80, .74, .67이었다.

다. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 25.0 프로그램과 Mplus 7.4 프로그램을 이용해 분석을 실시하였다. 먼저, SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 연구 참여자의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위해 빈도와 백분율을 계산하고, 측정 도구의 신뢰도를 확인하기 위해 내적합치도(Cronbach’s α)를 산출하였다. 그 다음 변인들 간의 평균, 표준편차, 최소값, 최대값, 첨도, 왜도를 확인하기 위해 기술통계 분석을 실시하고 정규성 가정을 검증하였다.

대학생들의 성격 프로파일을 분석하기 위해 Mplus 7.4 프로그램을 활용하여 분석을 실

시하였다. 잠재 프로파일 분석(Latent Profile Analysis)을 사용하여 대학생들의 성격 특성에 따라 적합한 잠재집단 수를 도출하고, 각 잠재집단의 특성을 기술하였다. 이때 투입하는 성격 요인들은 선행연구의 제안에 따라 t점수로 변환하여 분석에 투입하였다(Van den Akker et al., 2013). 잠재 프로파일 수를 결정하기 위한 통계적 기준으로 정보 지수인 AIC, BIC, SABIC와 분류의 질을 평가하는 Entropy 값, 그리고 k개 집단 모형과 k-1개 집단 모형을 비교하는 조정된 차이 검증(LMR-LRT), 그리고 모수적 부트스트랩 우도비 검증(BLRT)를 사용하였다. 이러한 통계적 근거와 잠재집단의 해석 가능성을 종합적으로 고려하여 잠재 프로파일의 수를 결정하였다. 잠재프로파일 분석 후 집단 간 성격 5요인 간의 집단 간 차이를 분석하기 위해 ANOVA 분석을 실시하였다.

공변인 추가 시 잠재 프로파일 분류에 영향을 미칠 수 있으므로 이를 통제하기 위해 분류오류를 고려하는 새로운 3단계 접근법을 적용하여 분석하였다(Asparouhov & Muthen, 2014; Vermunt, 2010). 집단 별 차이를 확인하기 위해 잠재프로파일분석을 실행할 때 DU3STEP 방법을 적용한 보조접근법(auxiliary approach) 분석방법을 활용하여 분석하였다. 이때 활용한 DU3STEP 방법은 종속변수가 모형에 포함되었을 때 잠재프로파일 분류가 변화하지 않도록 고정한 상태에서 잠재 프로파일에 따른 종속변수에서의 차이를 카이제곱 검증을 통해 확인하는 분석법이다.

III. 연구 결과

1. 기술통계

본 연구에서 사용한 주요 변인들(성격 5요인, 대학생 핵심역량)에 대한 평균, 표준편차, 최솟값, 최댓값, 첨도, 왜도를 산출하여 <표 2>에 제시하였다. 각 주요 변인들의 왜도 및 첨도의 절대값이 각각 3과 10을 넘지 않아 정규성 가정을 충족하는 것으로 확인하였다(Kline, 2015).

<표 2> 주요 변인 기술통계량

(N=926)

		평균	표준편차	최솟값	최댓값	왜도	첨도
성격 5요인	개방성	3.29	0.50	1.76	4.80	.213	.059
	성실성	3.61	0.53	1.88	5.00	-.096	-.189
	외향성	2.98	0.56	1.36	4.88	.049	-.097
	친화성	3.57	0.38	2.00	5.00	-.114	.574
	안정 욕구	2.42	0.52	1.24	4.38	.271	-.126
대학생	전공분야에 대한 지식	3.42	0.72	1.00	5.00	-.262	.091

		평균	표준편차	최솟값	최댓값	왜도	첨도
핵심역량	논리적 사고력	3.78	0.60	1.40	5.00	-.528	.179
	학습능력	3.78	0.60	1.40	5.00	-.281	.510
	창의성	3.46	0.69	1.00	5.00	-.142	-.017
	리더십	3.74	0.64	1.20	5.00	-.184	.091
	대인관계능력	3.89	0.60	1.60	5.00	-.372	.497
	가치관 및 태도	3.90	0.64	1.33	5.00	-.338	.219

2. 성격 잠재 프로파일 분석

가. 잠재 프로파일 분석

성격(개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구)에 따른 잠재 프로파일 수를 결정하기 위하여 잠재 프로파일 분석을 실시하였다. 최적의 잠재 프로파일 집단의 수를 결정하기 위하여 분류 집단의 수를 하나씩 늘려가며 정보 적합도 지수(AIC, BIC, SABIC), 분류의 질(Entropy), 모형적합도 검증(LMR-LRT, BLRT) 유의확률을 비교하였다. 모형의 정보 적합도 지수인 AIC, BIC, SABIC는 수치가 낮을수록 좋은 적합도를 나타낸다(Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). 잠재 프로파일 분류의 질을 평가하기 위해 Entropy 지수를 이용하는데, 이 값은 0에서 1사이의 값을 가지며 1에 가까울수록 잠재 프로파일 집단의 정확한 분류를 의미한다. LMR-LRT와 BLRT는 잠재 프로파일의 수 k 와 잠재 프로파일의 수 $k-1$ 에서 추정된 두 모형을 비교하는 통계적 방법으로 p 값이 통계적으로 유의할 때 잠재 프로파일의 수가 k 인 잠재 프로파일의 모형이 채택된다(Nylund et al., 2007).

선행 연구의 결과들을 바탕으로 성격 5요인의 개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구의 관계가 2개에서 6개의 유형으로 구분된다는 것을 가정하고, 가장 적합한 잠재 프로파일 분류를 결정하기 위하여 각 잠재 프로파일의 수를 비교하였다. 최적의 잠재 프로파일 수를 결정하기 위한 모형 적합도 지수에 대한 분석 결과를 <표 3>에 제시하였다.

잠재 프로파일의 수가 2개에서 6개로 증가할수록 정보 적합도 지수인 AIC와 SABIC는 점점 감소하였다. BIC의 경우 잠재 프로파일의 수가 2개에서 4개로 증가할수록 감소하였으나, 4개에서 6개로 증가할 때 거의 변화가 미미하였다. 따라서 정보 적합도 지수 중 AIC와 SABIC는 잠재 프로파일의 수가 6개일 때, BIC는 4개일 때 가장 작은 값을 가지는 것으로 나타났다[그림 1]. 잠재 프로파일의 수에 대한 분류의 질을 평가하는 Entropy 지수는 잠재 프로파일의 수가 4개인 경우 가장 높게 나타났으나, 잠재 프로파일의 개수가 2개인 경우를 제외하고는 큰 차이가 없었다. 잠재 프로파일의 수가 k 개와 $k-1$ 개일 때 추정된 모

형 간 비교지수인 LMR-LRT의 p 값은 프로파일의 수가 5개 이상일 때부터 p 값이 유의수준 0.05이상으로 통계적으로 유의하지 않았고, BLRT의 p 값은 2개에서 6개의 잠재 프로파일의 수 모두에서 p 값이 유의하였다(p -value <.05).

앞선 모든 적합도 지수를 종합적으로 고려한 결과 잠재 프로파일의 수가 4개인 모형을 최종 모형으로 채택하였다. 잠재 프로파일의 수가 4개일 때, AIC, BIC, Entropy 지수도 좋은 적합도를 보였으며, LMR-LRT 및 BLRT의 p 값이 모두 유의하였다.

<표 3> 잠재 프로파일 수 결정을 위한 모형 적합도

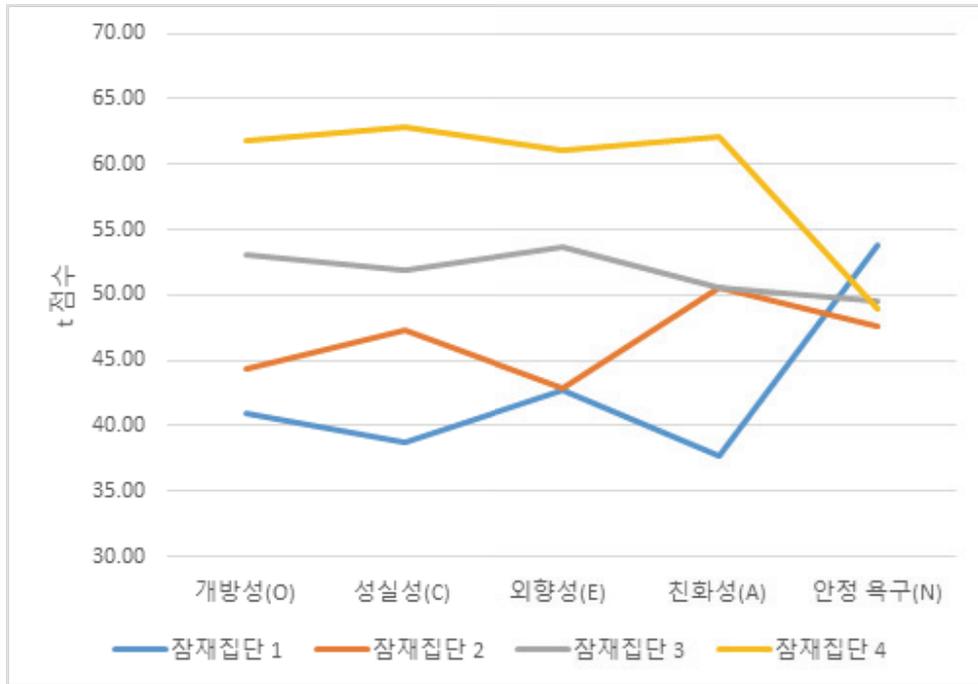
모형	모형 적합도 지수			분류의 질 Entropy	모형비교		하위집단별 최대/최소 비율(%)
	AIC	BIC	SABIC		LMRT (p -value)	BLRT (p -value)	
2	27259.2	27322.0	27280.7	0.547	0.000	0.000	51.3/48.7
3	27190.3	27277.3	27220.1	0.652	0.000	0.000	65.5/10.3
4	27165.7	27266.8	27203.7	0.693	0.033	0.000	52.4/8.3
5	27151.8	27266.1	27198.2	0.632	0.433	0.000	48.4/3.7
6	27140.7	27267.1	27195.3	0.679	0.214	0.013	45.1/3.3

나. 잠재 프로파일 양상 및 명명

LPA으로 도출된 성격(개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구)에 따른 잠재 프로파일의 양상에 관해 잠재 프로파일을 구성하는 비율과 잠재 프로파일에 따른 하위요인들의 t 점수 평균 및 표준오차를 <표 4>에 제시하였다. 또한, 잠재 프로파일 유형의 양상을 [그림 1]에 제시하였다.

<표 4> 잠재 프로파일에 따른 하위요인 평균 및 표준오차

	잠재집단 1 (11.8%)		잠재집단 2 (27.4%)		잠재집단 3 (52.5%)		잠재집단 4 (8.3%)	
	M	$S.E.$	M	$S.E.$	M	$S.E.$	M	$S.E.$
개방성	40.88	1.90	44.35	1.70	53.13	0.95	61.87	3.01
성실성	38.77	2.36	47.34	3.33	51.89	1.00	62.86	1.59
외향성	42.71	3.22	42.88	2.66	53.63	1.03	61.00	2.20
친화성	37.75	5.08	50.61	2.00	50.52	0.92	62.14	2.41
안정 욕구	53.75	0.91	47.68	2.95	49.51	0.49	49.00	2.08



[그림 1] 잠재 프로파일 유형의 양상(t 점수 변환)

각각의 잠재 프로파일 유형은 다음과 같다. 잠재집단 1은 잠재 프로파일 유형 중에 세 번째로 많은 비율(11.8%)을 차지하는 집단으로 나타났다. 잠재집단 1에 속한 집단은 개방성, 성실성, 외향성, 친화성 수준이 모두 평균에 비해 1표준편차 낮고, 안정 욕구는 평균 수준인 것으로 나타났다. 이 유형은 타인보다는 자신에게 관심이 더 많고 내향적인 성향을 보이며 새롭게 변화하거나 도전하기보다는 안정적인 것을 추구하며 판단 등을 보류하는 성향이 있으며, 끈기와 인내력이 개발될 필요가 있을 것으로 보인다. 이러한 특성을 반영하여 잠재집단 1은 ‘보류집단(Reserved)’으로 명명하였다. 잠재집단 2는 잠재 프로파일 유형 중에서 2번째로 많은 비율(27.4%)을 차지하는 집단이다. 잠재집단 2에 속한 집단은 개방성과 외향성이 평균에 비해 1표준편차 낮고, 성실성, 친화성, 안정 욕구가 평균수준으로 나타났다. 이들은 타인에게 적절한 관심을 가지고 있으나 내향적인 성향으로 타인 및 환경에 대한 조심성이 크고, 새로운 도전이나 변화보다 안정을 추구하며 이를 성실하게 이루어내는 성실함을 보인다. 따라서 잠재집단 2는 ‘과잉통제집단(Over-controlled)’으로 명명하였다. 잠재집단 3은 잠재 프로파일 유형 중 가장 많은 비율(52.4%)을 차지하는 집단이다. 이 잠재집단은 개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구 모두가 평균 수준을 나타내며, 이들은 외부 환경에 대한 관심과 내면에 대한 관심이 균형을 이루며, 이를 적절히 이뤄가는 추

진해나가며 환경에 적응하는 능력을 보유할 것으로 보인다. 따라서 잠재집단 3은 ‘평균집단(Averaged)’으로 명명하였다. 마지막으로 잠재집단 4는 잠재 프로파일 유형 중 가장 작은 비율(8.3%)의 집단으로 개방성, 성실성, 외향성, 친화성 모두가 평균보다 1표준편차가 높고 안정 욕구는 평균 수준으로 나타났다. 이들은 타인과의 상호작용에도 열린 편이고 대인관계의 폭이 넓고, 도전과 변화를 즐기며 실제로 수행을 해내는 것에 만족할 것으로 보인다. 따라서 잠재집단 4는 ‘회복탄력성 집단(Resilience)’으로 명명하였다. 회복탄력성은 개인의 자기 긍정 능력(Werner & Smith, 1992), 개인이 역경에서 회복하여 긍정적인 적응 결과를 가져오는 심리사회적 능력(Garmezy, 1993)을 뜻하기에, 해당 명칭이 붙여졌다.

추가적으로 잠재 프로파일 유형에 따른 집단 간 하위요인의 통계적 차이를 살펴보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)와 사후검증(Scheffe)을 실시하였다<표 5>. 잠재 프로파일 유형에 따라 개방성($F=234.95, p<.05$), 성실성($F=190.19, p<.05$), 외향성($F=299.85, p<.05$), 친화성($F=193.34, p<.05$)에서 유의한 차이가 있었다. 유형별 차이를 구체적으로 비교하기 위하여 사후검증을 실시한 결과 개방성은 회복탄력성 집단(잠재집단 4)이 가장 높고, 그 다음은 평균집단(잠재집단 3)이 높았다. 보류집단(잠재집단 1)과 과잉통제집단(잠재집단 2)는 개방성의 수준이 프로파일 유형 중 가장 낮았으며 두 집단 간 통계적 차이는 유의미하지 않았다. 성실성은 회복탄력성 집단(잠재집단 4), 평균집단(잠재집단 3), 과잉통제집단(잠재집단 2), 보류집단(잠재집단 1) 순으로 높았다. 외향성은 개방성과 마찬가지로 회복탄력성 집단(잠재집단 4), 평균집단(잠재집단 3) 순으로 높았으며, 보류집단(잠재집단 1)과 과잉통제집단(잠재집단 2)는 프로파일 유형 중 가장 낮았으며 두 집단 간 통계적 차이는 유의미하지 않았다. 친화성은 회복탄력성 집단(잠재집단 4)에서 가장 높았고, 보류집단(잠재집단 1)이 가장 낮았다. 평균집단(잠재집단 3) 및 과잉통제집단(잠재집단 2)는 회복탄력성 집단보다 낮고 보류집단 보다 높았으며, 두 집단 간 통계적 차이는 유의미하지 않았다. 마지막으로 안정 욕구($F=2.290, p=.077$)는 집단 간 평균 차이 비교에서 통계적 유의성을 발견하지 못하였다.

<표 5> 잠재프로파일에 따른 하위요인 ANOVA 분석 결과

	보류 집단 $n=106$		과잉통제 집단 $n=241$		평균 집단 $n=517$		회복탄력성 집단 $n=62$		df	F	사후검증 (Scheffe)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
개방성	2.81	0.35	2.94	0.35	3.47	0.39	3.98	0.46	2	922	234.95***	1,2<3<4
성실성	2.94	0.42	3.45	0.42	3.73	0.42	4.41	0.35	2	922	190.19***	1<2<3<4
외향성	2.58	0.50	2.46	0.32	3.22	0.40	3.69	0.50	2	922	299.85***	1,2<3<4

	보류 집단 n=106		과잉통제 집단 n=241		평균 집단 n=517		회복탄력성 집단 n=62		df	F	사후검증 (Scheffe)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
친화성	3.02	0.27	3.62	0.27	3.60	0.31	4.10	0.30	2	922	193.34***	1<2,3<4
안정욕구	2.73	0.51	2.42	0.51	2.39	0.51	2.67	0.65	2	922	2.290	

***p<.001

1: 보류집단, 2. 과잉통제집단, 3. 평균집단, 4. 회복탄력성 집단

다. 성격 프로파일에 따른 대학생 핵심역량 차이

LPA를 기반으로 도출된 4개의 성격 프로파일 유형 간 대학생들의 핵심역량의 차이를 살펴보았다. 이를 위하여 DU3STEP 방법을 적용한 보조집근법 분석방법을 활용하여 성격 프로파일 유형 별 대학생 핵심역량의 차이를 분석하였고, 분석 결과는 <표 6>와 같다.

분석 결과, 7가지의 대학생 핵심역량은 잠재 프로파일 유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 프로파일 별 세부적인 차이를 살펴보기 위해 사후검증을 실시한 결과, 먼저 전공분야에 대한 지식($\chi^2=180.495, p<.001$), 논리적 사고력($\chi^2=182.816, p<.001$), 학습능력($\chi^2=264.276, p<.001$), 가치관 및 태도($\chi^2=320.026, p<.001$)는 적응 집단이 가장 높고, 보류 집단이 가장 낮았다. 평균집단과 과잉통제집단의 경우 회복탄력성 집단에 비해 낮고 보류 집단에 비해 높았으며 두 집단 간의 차이는 유의미하지 않았다. 창의성($\chi^2=350.190, p<.001$)은 회복탄력성 집단, 평균 집단 순으로 높았으며, 보류 집단과 과잉통제 집단은 다른 두 잠재집단에 비해 낮았다. 마지막으로 리더십($\chi^2=331.803, p<.001$)과 대인관계능력($\chi^2=384.965, p<.001$)은 회복탄력성 집단, 평균 집단, 과잉통제집단, 보류 집단 순으로 높았다.

<표 6> 잠재 프로파일에 따른 대학생 핵심역량 차이

대학생 핵심역량	보류 집단 n=106		과잉통제 집단 n=241		평균 집단 n=517		회복탄력성 집단 n=62		χ^2	사후검증
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE		
전공분야에 대한 지식	2.81	0.06	3.31	0.32	3.50	0.03	4.27	0.08	180.495***	1<2,3<4
논리적 사고력	3.16	0.08	3.78	0.06	3.85	0.02	4.55	0.06	182.816***	1<2,3<4
학습능력	3.20	0.06	3.82	0.15	3.84	0.02	4.56	0.06	264.276***	1<2,3<4

대학생 핵심역량	보류 집단 n=106		과잉통제 집단 n=241		평균 집단 n=517		회복탄력성 집단 n=62		χ^2	사후검증
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE		
창의성	2.81	0.05	2.46	0.28	3.58	0.03	4.33	0.07	350.190***	1,2<3<4
리더십	3.09	0.05	3.38	0.12	3.83	0.02	4.65	0.05	331.803***	1<2<3<4
대인관계능력	3.23	0.05	3.78	0.07	3.98	0.02	4.60	0.05	384.965***	1<2<3<4
가치관 및 태도	3.26	0.06	3.96	0.18	3.99	0.02	4.64	0.05	320.026***	1<2,3<4

*** $p < .001$

1: 보류집단, 2. 과잉통제집단, 3. 평균집단, 4. 회복탄력성 집단

IV. 논의 및 제언

본 연구는 한국 대학생들의 성격 5요인의 잠재 프로파일 유형을 탐색하고, 각 성격 프로파일 유형에 따른 대학생 핵심역량 차이를 살펴보기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 첫째, 사람중심접근법인 잠재프로파일분석을 통해 성격 프로파일 유형을 도출하였다. 그리고 도출된 성격 프로파일에 따라 대학생 핵심역량 간의 차이를 3단계 접근법(DU3STEP)을 통해 살펴보았다. 본 연구의 결과를 보다 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 성격 5요인을 잠재 프로파일 분석한 결과, 총 4가지 잠재집단이 도출되었다: 보류 집단(잠재집단 1), 과잉통제집단(잠재집단 2), 평균집단(잠재집단 3), 회복탄력성 집단(잠재집단 4)으로 분류되었다. 가장 많은 수의 응답자가 분류된 집단은 평균집단으로 해당 집단은 전체 응답자의 52.4%가 포함되었다. 평균집단은 개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 안정 욕구 수준이 평균 수준인 집단으로, 대학생 대부분은 성격의 다섯 가지 요인을 적거나 과도하지 않게 어느 정도에서 비슷한 수준에서 공통적으로 지니고 있었다. 두 번째로 많은 집단은 과잉통제집단으로 전체 인원의 27.4%가 속하며 성실성, 친화성, 안정 욕구 수준이 평균이고 개방성과 외향성이 낮은 특징을 지녔으며, 세 번째로 많은 인원이 포함된 집단은 보류집단(11.8%)으로 안정 욕구가 평균 수준이며 개방성, 성실성, 외향성, 친화성 수준이 낮은 모습을 보였다. 마지막으로 가장 적은 인원이 속한 집단(8.3%)은 회복탄력성 집단으로 안정 욕구는 평균 수준이며 개방성, 성실성, 외향성, 친화성이 높은 집단이었다. 종합하자면, 대학생 대부분은 성격 5요인과 관련하여 평균적인 수준을 나타내었으며, 개방성, 외향성이 낮거나 이와 더불어 성실성과 친화성이 낮은 양상을 보이는 반면, 회복탄력적인 성격 유형을 가지는 인원은 상대적으로 적은 것으로 드러났다.

둘째, 잠재 프로파일 분석을 통해 도출된 4개 집단의 성격 요인을 비교할 때 안정 욕구에서는 집단 간 유의한 차이가 제시되지 않았다. 이는 사람 중심 모형으로 고려하였을 때, 집단을 구분하는 결정적인 요인은 안정욕구보다 그 외의 다양한 요인의 조합이라는 점을 고려할 수 있다. 기존에 안정 욕구는 집단의 특성을 구분하는 가장 핵심적인 성격 요인 중 하나로 고려되기도 하였지만(Merz & Roesch, 2011) 최근 성격 5요인을 대상으로 잠재프로파일 분석을 실시한 연구에서는 안정욕구가 성격 잠재집단 구분에 유의한 영향을 미치지 않는 요인으로 제시되고 있다(이석동, 2017; 정지혜, 김지태, 2019; Ferguson & Hull, 2018). 이러한 결과는 안정 욕구가 측정하는 내용을 고려하면서 해석해볼 수 있는데, 안정 욕구는 일상생활에서 정서적으로 안정되어 무리 없이 지낼 수 있는지에 관한 역지표(김동일, 2022)로 ‘사회적 고립’, ‘피해의식’, ‘충격적인 사건 경험’ 등을 측정하며 사회적 바람직성에 영향을 크게 받을 수 있는 성격 요인이다. 다시 말해, 자신에 관한 부정적인 내용이 포함되어 있으므로 응답자 간 개인차가 두드러지지 않을 수 있고, 따라서 다른 변수와 선형관계를 파악하기에는 무리가 될 수 있다(Randolph & Dahling, 2013). 따라서, 개인의 성격 특성을 고려할 때는 안정 욕구의 개인차에 주목하기보다는 외향성, 개방성, 친화성, 성실성 간 조합을 고려하여 성격 요인을 고려할 필요가 있을 것이다. 다시 말해, 개인의 성격을 파악하고자 할 때 안정 욕구보다는 다른 요인들 개방성, 외향성, 성실성, 친화성의 조합을 고려하면서 개인의 특성을 파악하고 해석하는 것이 적합할 수 있다.

셋째, 성격 5요인으로 분류된 4개 잠재 집단 중, 회복탄력성 집단에서 대학생 핵심역량의 모든 7가지 지표(전공분야지식, 논리적 사고력, 학습능력, 창의성, 리더십, 대인관계능력, 가치관 및 태도)가 가장 높게 그리고 유의미한 것으로 제시되었다. 회복탄력성 집단은 개방성, 성실성, 외향성, 친화성 모두 1표준편차 높고, 안정욕구는 평균인 집단으로, 회복탄력성은 스트레스나 역경에 관한 정신적 면역력을 나타내는 인간의 성격 특질(Rutter, 1987; Werner, 1983)을 뜻하기에 이처럼 명명되었다. 실제로 회복탄력성이 높은 개인은 자아존중감, 삶의 만족도, 정신건강 등에서 높은 수준을 보이는 등 전반적으로 모든 영역에서 잘 적응하고 기능하며 심리적 고통감을 덜 경험하는 것으로 제시된다(Leikas & Slamela-Aro, 2014). 본 연구에서 회복탄력성이 높은 집단이 대학생 핵심역량의 모든 지표에서 높은 수준을 보이는 것은 그동안의 선행연구와 일치하는 것으로 고려된다. 한편, 해당 결과는 대학生的 핵심역량을 증진을 위해서 회복탄력성을 높이는 구조화된 프로그램이나 성격요인을 고려한 개입에의 시사점을 주기도 한다. 최근 회복탄력성 연구에서는 그동안 회복탄력성이 고정적인 성격개념으로 간주되었던 것과는 다르게, 발달단계 및 환경과의 상호작용을 통하여 변화하는 역동적인 특성임을 강조한다(Garmezy, 1993; Wicks, 2005). 다시 말해, 개인의 회복탄력성은 환경적인 요인과의 상호작용으로 길러질 수 있는 부분으로 고려되며, 지속적으로 학습 가능하고 발달되는 가변적인 특성을 지닌 변인으로 여겨진

다(기경희, 김광수, 2018; 김동일 외, 2011). 실제 잠재프로파일 연구마다 회복탄력성 집단원의 비율이 달라지며, 종단적으로 회복탄력성을 보이는 집단원의 비율이 완전히 동일하지 않다는 점(Leikas & Salmela Aro, 2014)을 고려할 때, 회복탄력성은 변화 가능한 범주로도 고려될 수 있다. 따라서, 대학생의 대학생활 적응 및 수행 향상을 위하여 대학생의 회복탄력적인 측면을 증진하는 상담학적 개입이 효과적일 수 있을 것이다.

넷째, 성격 5요인 잠재 프로파일 세부 유형에 따른 대학생 핵심역량 수준에의 영향력을 고려하였을 때, 대학생 핵심역량 제고에 있어 친화성의 중요성을 확인할 수 있었다. 사후검증 결과 성실성은 4개의 잠재집단에서 각각 유의미한 차이가 도출되었으나, 과잉통제집단과 평균집단에서 대학생 핵심역량 중 전공분야에 대한 지식, 논리적 사고력, 학습능력, 가치관 및 태도에 있어서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 다시 말해, 각 잠재집단 간 성실성은 유의미하게 차이가 있었지만, 이러한 차이가 일부 잠재집단의 대학생 핵심 역량 간 차이를 보장해주는 않았다. 한편, 대학생 핵심역량에서 차이가 제시되지 않은 과잉통제집단과 평균집단은 유일하게 성격 5요인 중 친화성에서 통계적인 차이가 도출되지 않았다. 따라서, 일반적으로 성실성이 높은 사람들은 대개 목표를 위해 자신의 동기, 인지, 행동 측면에서 조절능력을 발휘하며(McCrae & Costa, 2004), 학업적 성취 및 전공 내 수행능력에 영향력은 미친다(Komarraju et al., 2011; Trapmann et al., 2007). 그러나 학습능력은 성실성뿐 아니라 친화성 역시 정적인 영향을 미친다고 알려져 있다(Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009). 따라서, 이 두 집단 간 핵심역량의 차이가 발생하지 않은 이유 중 하나로 동등한 친화성 정도를 고려해볼 수 있다. 실제로 친화성이 높은 경우, 복잡한 문제 해결 과정에서 주어진 정보를 통합하는 능력이 뛰어나고, 문제를 쉽게 다루도록 상황을 조절하는 능력이 뛰어나다(Chamorro-Premuzic & Reichenbacher, 2008; Roslan et al., 2021). 친화성이 높은 학생들은 학업적인 측면에서 주변 성인 및 동료로부터 도움추구행동을 많이 시도함으로써 높은 학업적 수행 결과를 보일 수 있다(Smidt, 2015). 따라서, 성실성 수준에서는 다소 차이가 있었으나 과잉통제집단과 평균집단의 비슷한 친화성 정도가 학업적 수행에 영향을 미치면서 두 집단 간 유의한 차이가 발견되지 않았을 것으로 생각해볼 수 있다. 그러나 이는 잠재집단의 성격 세부 요인과 대학 핵심 역량 간의 관계를 잠정적으로 추정한 것이므로 이 관계를 명확히 하기 위해서는 추후 연구가 필요할 것이다.

본 연구에서는 다음과 같은 한계가 있다. 첫째, 본 연구는 대학생 핵심역량에 영향을 미치는 개인의 성격특성에 주로 초점을 맞추었다는 점에 한계를 지닌다. 대학생 핵심역량에는 성격과 같은 개인내적인 변인뿐만 아니라 학생들 사이의 상호협력, 능동적 학습활동, 대학 기관 특성, 대학의 사명 등 환경 변인과 성별, 사회경제적 배경, 대학입학 전 학업 준비 수준 등 인구통계학적 변인도 영향을 줄 수 있다(백평구, 2013; 이병식, 최정운, 2008). 따라서 후속 연구에서는 대학생 핵심역량에 대한 심도있는 이해를 위해, 환경변인, 인구통

계학적 변인, 그리고 성격 간의 구조적 모형을 탐색함으로써 각 변인들 간의 상호작용과 상대적 영향력에 대한 연구 및 논의가 필요하다. 둘째, 대학생의 적응 및 수행 능력을 평가하는데 핵심역량 외에 다른 요인들이 중요하게 영향을 미칠 수 있다. 대학생 핵심역량은 학업성취도 및 효능감을 비롯하여 대인관계 만족도, 진로준비행동 등 적응적인 대학생활을 주요하게 예측하는 변인이다(남창우 외, 2016; 손수경 외, 2019; 이해주, 2021). 그러나 동시에 대학생활에서의 적응 및 수행 능력은 학문 및 관계적 적응뿐 아니라 정서적 적응을 포함하는 다면적 특성을 지닌다(Baker & Siryk, 1984). 따라서 본 연구의 각 성격 잠재집단이 대학생 핵심역량에 미치는 영향은 파악되었지만, 대학생활 적응 및 수행 능력에 미치는 영향을 구체적으로 평가하기는 제한된 지점이 있다. 대학생 핵심역량의 하위요인은 정서적인 측면 외에 학문적 및 관계적 적응을 위한 역량으로 구성되어 있기 때문이다. 따라서 대학생들의 학교생활 적응 수준을 적절히 평가하고 반영하기 위해서는 정서적인 적응 수준을 함께 고려할 필요가 있다. 후속 연구에서는 본 연구 결과를 확장하여 대학생들의 성격 잠재프로파일분석을 기반으로 대학생 핵심역량과 함께 정서적 적응 수준 및 개인의 정서적 적응 역량을 평가할 수 있을 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 전국단위에서 대규모의 대학생 참여자를 대상으로 잠재프로파일분석을 통해 성격 5요인의 잠재집단을 도출하고, 대학생 핵심역량에 영향을 미치는 개인적인 요인을 분석했다는 데 의의가 있다. 특히, 회복탄력적인 성격 특성이 대학 핵심역량에 유의한 영향을 미친다는 부분을 확인하였으며 교육현장 및 상담 장면에서 실무적 활용 가능성을 제시하였으며, 성격 요인 중에서도 친화성의 중요성을 파악하였다는데 의미를 지닌다.

참 고 문 헌

- 고진영, 정기수(2017). 대학생 핵심역량 척도 개발 및 타당화: H 대학교 학생들을 대상으로. **교양교육연구**, 11(2), 475-504.
- 기경희, 김광수(2018). 회복탄력성 연구 동향과 과제: 회복탄력성 개념과 척도를 중심으로. **초등상담연구**, 17(2), 157-175.
- 김도영, 유태용(2002). 성격의 5 요인과 조직에서의 맥락수행간의 관계. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 15(2), 1-24.
- 김동일(2020a). **대학생 핵심역량 척도 개발 보고서**. 서울: 서울대학교 교육연구소.
- 김동일(2020b). **대인관계 향상 집단상담 프로그램 효과 검증: 대학생 핵심역량을 중심으로**. 2020 대학생 역량 강화 프로그램의 현황과 전망 심포지엄. 서울: 서울대학교 대학생활문화원.
- 김동일(2022). **K-OCEAN 5요인 성격검사**. 서울: 인사이트.
- 김동일, 김원호, 김명찬, 최선, 이주영(2011). 다시 생각해 본 리질리언스: 외상성 손상 후 적응과정에서 나타나는 특성과 적응 결과의 관계를 중심으로. **상담학연구**, 12(4), 1371-1390.
- 김동일, 오현석, 송영숙, 고은영, 박상민, 정은혜(2009). 대학 교수가 바라본 고등교육에서의 대학생 핵심역량. **아시아교육연구**, 10(2), 195-214.
- 김영숙, 조한익(2015). 학교생활적응, 학업성취도 및 주관적 안녕감의 종단적 인과관계와 성별에 따른 차이 분석. **교육심리연구**, 29(4), 845-871.
- 김지효, 박성만(2020). 학습공동체 수업에서 학업적 흥미, 학업적 자기효능감, 지각된 학업적 유능 감의 잠재계층에 따른 핵심역량의 차이 분석. **교양교육연구**, 14(6), 355-369.
- 남창우, 박영희, 송지희(2016). 대학생의 계열 및 학년별 비인지적 핵심역량 차이 분석: 자기관리 역량 및 대인관계 역량을 중심으로. **사고개발**, 12(3), 91-118.
- 모화숙, 박미라, 하대현(2013). Big5 성격요인과 주관적 안녕감간의 관계에 대한 자기효능감의 매개효과. **교육심리연구**, 27(3), 761-781.
- 박일경, 이상민, 최보영, 이자영(2010). 5 요인 성격특성과 학업 소진과의 관계. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 24(1), 81-93.
- 박지윤, 박용한(2019). 초등학교 고학년의 성격 5 요인 및 사회적 지지와 온·오프라인 도움요청, 학업성취도 간의 관계. **교육방법연구**, 31(3), 527-553.
- 백평구(2013). 대학생 핵심역량 수준과 대학생 개인 변인의 관계 및 특성. **교양교육연구**, 7(3), 349-387.

- 성은현, 신문기, 한윤영(2013). 유아교육과와 건축학과 학생들의 성격특성과 창의성. **창의력교육연구**, 13(2), 119-139.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. **교육과정연구**, 27(1), 1-20.
- 소경희, 강지영, 한지희(2013). 교과교육과정 개발을 위한 역량 모델의 가능성 탐색. **비교교육연구**, 23, 153-175.
- 손수경, 신화용, 박지혜(2019). 대학생의 학업성취도와 핵심역량 유형 분류 및 특징 분석: K 대학교 학생들을 대상으로. **교양교육연구**, 13(4), 95-117.
- 염정원, 조한익(2016). 청소년의 외현화, 내재화 문제행동과 학교생활적응의 종단적 인과 관계 분석. **교육심리연구**, 30(1), 195-223.
- 유순규, 김은주(2016). 대학생들의 삶의 만족도에 영향을 미치는 K-CESA 핵심역량, 진로 정체감 간의 구조적 관계. **진로교육연구**, 29(2), 1-26.
- 유현숙, 김태준, 이석재, 송선영(2004). **국가수준의 생애능력 표준설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구**. 충청북도: 한국교육개발원.
- 윤정진, 김경은(2012). 대학생의 외향성, 경험에의 개방성과 창의성이 학교생활적응에 미치는 영향: 창의성의 매개효과를 중심으로. **한국지역사회생활과학회지**, 23(2), 117-128.
- 이귀숙, 도수정, 송현아(2016). 대학신입생의 성격특성과 대학생활적응의 관계에서 진로결정효능감의 매개효과. **청소년학연구**, 23(3), 53-73.
- 이병식, 최정윤(2008). 다층모형을 활용한 대학생 핵심능력 개발의 영향요인 분석: 대학교육 과정과 대학 특성 변인의 영향. **한국교육**, 25(2), 243-266.
- 이석동(2017). 골프장 캐디의 Big-Five 성격유형에 따른 고객 무례성 인지, 부정적 정서, 감정노동 및 소진과의 관계. **숭실대학교, 박사학위논문**.
- 이숙정(2013). 대학생의 핵심역량과 진로미결정 및 진로준비행동의 관계. **진로교육연구**, 26(1), 119-139.
- 이애화, 최명숙(2014). 국내 대학생 핵심역량과 그 진단도구에 대한 연구동향 분석. **교육공학연구**, 30(4), 561-588.
- 이장익, 김주후(2012). 대학생의 핵심역량과 학업성취도 관계성에 대한 분석연구. **직업교육연구**, 31(2), 227-246.
- 이혜주(2021). 대학생이 지각하는 학업적 자기효능감, 대학핵심역량, 자기주도학습 간의 구조 관계 연구. **학습자중심교과교육연구**, 21(14), 33-43.
- 정순우(2012). 중등교사의 성격 5 요인과 스트레스 대처방식 및 심리적 안녕감 간의 관계. **심리행동연구**, 4(2), 1-24.

- 정지혜, 김지태(2019). 잠재프로파일 분석을 통한 골프참여자의 Big-5 성격유형에 따른 스트레스의 차이. **한국체육과학회지**, 28(5), 293-306.
- 진미석, 손유미, 주휘정(2011). 대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구. **교육행정학연구**, 29(4), 461-486.
- 하문선(2017). 여자대학생의 성격 5 요인과 정서지능, 리더십의 관계. **한국교육문제연구**, 35(2), 89-118.
- 하병학, 김경이, 박영신, 송성욱, 안현아(2016). 대학생의 핵심역량이 학교생활 및 학업생활에 미치는 영향. 한국핵심역량교육학회 학술대회, 5-24. 4월 20일. 서울: 연세재단 세브란스빌딩.
- 황수영(2021). 대학생의 핵심역량이 대학생활적응과 행복에 미치는 영향: D대학의 핵심역량을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 21(16), 85-100.
- Alessandri, G., & Vecchione, M. (2012). The higher-order factors of the Big Five as predictors of job performance. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 779-784.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using M plus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329-341.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179.
- Brady-Amoon, P., & Fuertes, J. N. (2011). Self-efficacy, Self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling & Development*, 89(4), 431-438.
- Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 524-529.
- Chamorro-Premuzic, T., & Reichenbacher, L. (2008). Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1095-1101.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and*

- Individual Differences*, 20(1), 19–24.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165.
- DeSeCo, O. E. C. D. (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. OCDE–USAID. [http://www. deseco. admin. ch/bfs/deseco/en/index/02. html](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html)에서 2022. 8. 8 인출.
- DeYoung, C. G. (2006). Higher–order factors of the Big Five in a multi–informant sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(6), 1138–1151.
- Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review*, 51(1), 1–8.
- Ferguson, S. L., & Hull, D. M. (2018). Personality profiles: Using latent profile analysis to model personality typologies. *Personality and Individual Differences*, 122, 177–183.
- Garnezy, N. (1993). Children at poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127–136.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79–93.
- Harris, K., & Vazire, S. (2016). On friendship development and the Big Five personality traits. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(11), 647–667.
- Hassan, H., Asad, S., & Hoshino, Y. (2016). Effect of representative leadership styles on the composition of organization commitment with the facilitating role of organizational maturity. *International Business Research*, 9(4), 131–147.
- Holloway, K., Bhullar, N., & Schutte, N. S. (2017). A latent profile analysis of dispositional hope and defense styles. *Personality and Individual Differences*, 114, 151–154.
- Hong, R. Y., Paunonen, S. V., & Slade, H. P. (2008). Big Five personality factors and

- the prediction of behavior: A multitrait-multimethod approach. *Personality and Individual Differences*, 45(2), 160–166.
- Howard, P. J. & Howard, J. M. (2018). 청소년 이해를 위한 심리학[*The owner's manual for personality from 12 to 22*]. (김동일 역). 서울: 학지사. (원전은 2011에 출판).
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621–652.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire(ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51–69.
- Kaplan, S. C., Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., Menatti, A., & Weeks, J. W. (2015). Social anxiety and the Big Five personality traits: The interactive relationship of trust and openness. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(3), 212–222.
- Karim, N. S. A., Zamzuri, N. H. A., & Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between Internet ethics in university students and the Big Five model of personality. *Computers & Education*, 53(1), 86–93.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Komaraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472–477.
- Lee-Baggeley, D., Preece, M., & DeLongis, A. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of Big Five traits. *Journal of Personality*, 73(5), 1141–1180.
- Leikas, S., & Salmela-Aro, K. (2014). Personality types during transition to young adulthood: How are they related to life situation and well-being?. *Journal of Adolescence*, 37(5), 753–762.
- Liebert, R. M., & Liebert, L. L. (2002). 성격심리학[*Liebert and Spiegel's personality*

- : *Strategies & issues*]. (조현춘, 조현재, 문지혜, 공역). 서울: 시그마프레스. (원전은 1998에 출판).
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences, 36*(3), 587-596.
- Merz, E. L., & Roesch, S. C. (2011). A latent profile analysis of the Five Factor Model of personality: Modeling trait interactions. *Personality and Individual Differences, 51*(8), 915-919.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the Big Five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology, 58*(2), 447-478.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(4), 535-569.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(3), 524.
- Randolph, K. L., & Dahling, J. J. (2013). Interactive effects of proactive personality and display rules on emotional labor in organizations. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(12), 2350-2359.
- Roslan, S., Hasan, S., Zaremohzzabieh, Z., & Arsad, N. M. (2021). Big Five personality traits as predictors of systems thinking ability of upper secondary school students. *Social Sciences and Humanities, 29*(S1), 251-269.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martinez, V. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 173-212.
- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of*

Education for Teaching, 41(4), 385–403.

- Thiele, L., Sauer, N. C., & Kauffeld, S. (2018). Why extraversion is not enough: The mediating role of initial peer network centrality linking personality to long-term academic performance. *Higher Education*, 76(5), 789–805.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215(2), 132–151.
- Van den Akker, A. L., Deković, M., Asscher, J. J., Shiner, R. L., & Prinzie, P. (2013). Personality types in childhood: relations to latent trajectory classes of problem behavior and overreactive parenting across the transition into adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 750–764.
- Vazsonyi, A. T., Ksinan, A., Mikuška, J., & Jiskrova, G. (2015). The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six cultures. *Personality and Individual Differences*, 83, 234–244.
- Vermunt, J. K. (2010). Latent class modeling with covariates: Two improved three-step approaches. *Political Analysis*, 18(4), 450–469.
- Waaktaar, T., & Torgersen, S. (2010). How resilient are resilience scales? The Big Five scales outperform resilience scales in predicting adjustment in adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(2), 157–163.
- Wall, H. J., Campbell, C. C., Kaye, L. K., Levy, A., & Bhullar, N. (2019). Personality profiles and persuasion: An exploratory study investigating the role of the Big-5, Type D personality and the Dark Triad on susceptibility to persuasion. *Personality and Individual Differences*, 139, 69–76.
- Werner, E. E. (1983). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wicks, C. R. (2005). *Resilience: An integrative framework for measurement* (Unpublished doctoral dissertation). Loma Linda Univ, Loma Linda, California, USA.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202–214.

Wolff, H. G., & Kim, S. (2012). The relationship between networking behaviors and the Big Five personality dimensions. *Career Development International*, 17(1), 43-66.

ABSTRACT

The Effect of Latent Profiles for Big Five Personality on the Collegiate Core Competency

Jinwoo Lee (Master, Seoul National University)

Jungeun Lim (Doctoral Student, Seoul National University)

Dongil Kim (Professor, Seoul National University)

The purpose of this study is to explore the latent profile types of university student's big five personality and to investigate the difference in collegiate core competencies by the latent profile type. Latent profiles analysis and ANOVA analysis were conducted based on data collected from 960 university students nationwide. Differences in the level of collegiate core competencies between profile types were analyzed through an auxiliary approach applied with DU3STEP. As a result, four potential groups were derived, designated accordingly as 'reserved group', 'overcontrol group', 'average group', and 'resilience group'. There was a significant difference in the collegiate core competencies by potential groups, in the order ranging from resilience group, average group, overcontrol group, to reserved group. In "knowledge of major field," "logical thinking ability," "learning ability," and "value and attitude," no difference was presented between the average and over-control groups. In "creativity," no difference was presented between the reserved and over-control groups. This study is meaningful in that it provides basic data necessary for educational and counseling intervention in consideration of student' personality by identifying differences in personality latent group types and core competencies by latent groups.

Key words: big five personality, latent profile analysis, collegiate core competency

『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 실체를 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 폐지에 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 해당 되는지 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 적임자가 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 평가해서는 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 권장하는 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 수정요안 요구를 충실히 이행하여 다시 제출해야 한다. “게재가”와 “수정후게재”의 판정을 받은 논문도 심사자의 수정요안 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』 수정·보완 요구서

1. 논문명:

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』 제40권 제2호 게재응모논문 재심사 결과

	심사일	2022년 월 일
	심사자	
논문 파일명		
논문 제목		
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 연구결과와 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		문단모양			글자모양	
	종류	사용자 정의	정렬	방식	양쪽정렬	크기	
용지종류	폭	188	여백	왼쪽	0	언어	대표
	길이	257		오른쪽	0	글꼴	한컴바탕
	위쪽	25		첫줄	들여쓰기	10	상대크기
용지여백	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(김중앙, 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, 김중앙과 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 풀 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 미출간 된 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 협약서

성명	
소속	
논문제목	

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

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 주소		이메일	
교 신 저 자	인적 사항	국문		소속	
		영문		직위*	
	연락처	휴대폰 주소		이메일	
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.

저작권이양동의서

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 김낙홍 (중앙대학교 유아교육과 교수)
편집위원 김병주 (영남대학교 교육학과 교수)
김영순 (인하대학교 사회교육과 교수)
김한별 (한국교원대학교 교육학과 교수)
박수정 (충남대학교 교육학과 교수)
손승남 (순천대학교 교육학과 교수)
신혜숙 (강원대학교 교육학과 교수)
안도희 (중앙대학교 교육학과 교수)
이상수 (부산대학교 교육학과 교수)
조형숙 (중앙대학교 유아교육과 교수)
주동범 (부경대학교 교육학과 교수)
영문초록 감수 사라오 (가천대학교 Liberal Arts College 교수)

(이상 가나다 순)

한국교육문제연구 제40권 제3호

2022년 9월 29일 인쇄

2022년 9월 30일 발행

발행: 중앙대학교부설

한국교육문제연구소

소장: 설 현 수

주소: (06974) 서울특별시 동작구 흑석로 84

중앙대학교 310관 B117-5호

전화: (02) 820-5370

홈페이지: <http://edusol.cau.ac.kr>

E-mail: edusol@cau.ac.kr

인쇄처: 청운

전화: (02) 2269-3055/3056

<비매품>