

ISSN 1598-8317

한국교육문제연구

2022년 제40권 제2호

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

- 대학생의 긍정심리자본과 진로포부 관계: 대학학과만족도 조절효과를 중심으로
..... 장현정 · 설현수 / 1
- 2019 개정 누리과정에서 공립교사의 자율성에 대한 인식, 발현 및 의미
..... 이지영 · 김민정 / 25
- 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 간 종단적 관계:
잠재성장모형을 이용한 행위자-상대자 상호의존모형 적용
..... 이정민 · 정혜원 / 55
- Elastic net 회귀분석을 활용한 고등학생들의 자기주도학습능력 예측요인 탐색
..... 김유경 · 이정원 · 김동호 / 83
- 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 개발
..... 이지혜 · 강현석 / 111
- EBS 유아교육 프로그램 「우리집 유치원」 수록 동요의 노랫말 분석
..... 황신해 · 송연경 / 143

대학생의 긍정심리자본과 진로포부 관계: 대학학과만족도 조절효과를 중심으로

장 현 정* · 설 현 수**

본 연구의 목적은 긍정심리자본과 진로포부의 관계와 대학학과만족도의 조절 효과를 살펴보는 것으로, 전국 4년제 대학생 1,350명을 대상으로 긍정적 심리자본, 진로포부, 대학학과 만족도에 대한 자기보고식 온라인 설문조사 자료를 작성하였다. 기술통계 분석 및 신뢰도 분석은 JAMOV 2.2.0 프로그램을 이용하여 수행하였다. JAMOV medmod 모듈 'Moderation'을 사용하여 긍정심리자본과 진로포부 간의 대학학과만족도의 조절 효과를 검증하였다. 연구결과는 아래와 같다. 첫째, 대학생의 긍정심리자본과 진로포부, 긍정심리자본과 대학학과만족도, 진로포부와 대학학과만족도 간에 정적 상관관계가 나타났다. 둘째, 긍정심리자본과 진로포부 사이에서 대학학과만족도는 1학년만 조절 효과를 보였으며, 2~4학년은 조절 효과가 나타나지 않았다. 뿐만 아니라, 2~4학년의 대학학과만족도와 진로포부는 점점 낮아졌다.

주제어: 긍정심리자본, 진로포부, 대학학과만족도, 조절효과, 대학생

논문 접수: 2022/02/03 수정본 접수: 2022/03/10 게재 승인: 2022/03/14

* 부산공동대학혁신센터 연구원

** 중앙대학교 교육학과 교수 (교신저자: snow@cau.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

지난 수십 년간 심리학은 인간의 불안, 좌절감, 우울, 공포 등의 부정적인 감정에 초점을 맞추어 연구를 진행하였다. 그러하다 보니, 정신병리, 부적응, 정서장애 등의 부정적인 감정과 관련된 다수의 연구성과는 이루어졌으나, 간과된 점이 있다면, 인간의 희망, 낙관성, 자기효능감, 회복탄력성 등의 긍정적인 면을 소홀히 다루었다는 것이다. 이에, 심리학은 관점을 전환하여 모든 사람이 생산적이고 만족스러운 삶을 이어나가는 요인을 찾는 연구에 집중하기 시작하였다. Seligman이 심리학의 새로운 패러다임에 대한 연설을 한 이후, 수많은 긍정적인 반응이 있었다. 전 세계에 걸쳐 있는 심리학 네트워크를 중심으로 인간의 밝은 면을 연구하기 시작했으며 이에 영향을 받은 다수의 분야 중에서 특히, 기존의 자본 개념이 확장하여 긍정심리자본(positive psychological capital)으로 대두되었다(Luthans, Luthans, & Luthans, 2004).

긍정심리자본은 예측할 수 없는 상황 속에도 적응할 수 있는 개인의 긍정적인 심리적 상태로, 교육을 통해 발전 가능하다는 특성이 있다. 조직은 변화하는 시장에서 경쟁력을 강화하기 위해 적응력 있는 개인을 요구하고 있기에, 가까운 미래의 인적자원이 될 대학생의 긍정심리자본에 관한 연구는 매우 중요하다. 그러함에도 불구하고 기존의 긍정심리자본은 조직과 기업 중심으로 연구되어, 대학생의 긍정 심리요인을 파악하여 교육을 통해 개발 및 활용할 수 있는 관련 연구들이 미흡한 실정이다.

대학생 시기는 후기 청소년에 해당하며 사회 진출을 앞둔 성인기로의 전환기이기에 사회 경제적 독립이라는 발달과업이 요구되고 있다. 자기 삶의 목적과 방향을 설정해야 한다는 스스로에 대한 요구와 노력도 커지고 있다. 우리나라의 경우에는, 좋은 대학과 인기 있는 학과에 입학하는 것이 학생을 비롯하여 학부모 및 출신 고교와 교사에게까지 긍정적인 영향을 미쳐 성공적인 교육으로 평가받고 있는 것이 현실이다. 이렇듯, 우리나라 청소년들은 진학 위주의 학업 목표를 중요시하는 교육 현실로 인해 대입이라는 인생의 큰 관문을 통과하느라 자신에게 적절한 진로발달을 제대로 형성하지 못한 상태에서 대학생이 되는 경우가 많다(김이준, 2012). 게다가 졸업 유예 현상을 직간접적으로 경험함으로써 현실의 한계(circumscription)를 파악하고 미래를 타협(compromise)하는 등 진로에 대한 포부(career aspiration)를 끊임없이 조율하고 있다. 진로포부는 자기 능력에 관한 인식과 수행에 따른 결과기대, 미래에 어떤 결과를 이루겠다는 것에 대한 결심, 자신 주변의 진로 목표를 방해하는 요인들을 포함한 사회인지 개념이다(Gottfredson, 1981). 진로포부가 형성되

면 이를 실현하고자 다각적인 자기 계발을 통해 변화하는 환경에 적응하고자 노력할 것이기에, 진로포부가 높은 학생은 긍정심리자본이 높을 것이라 예상된다. 선행연구에서도 긍정심리자본의 구성요소인 희망과 진로포부 관계는 유의한 정(+)의 영향 관계(박한샘, 2008)이며, 자기효능감과 진로포부 관계에서도 정(+)의 영향 관계를 나타냈다(박외자, 2010; 이정애, 최웅용, 2011).

다음으로 대학학과만족도와 긍정심리자본 간의 관계를 살펴보면, 긍정심리자본의 구성요소인 회복탄력성과 대학학과만족도 간의 정(+)의 관계가 있다는 연구가 있다(이문영, 2017). 반면, 전문대 학생을 대상으로 진로포부를 연구한 김국현(2016)의 연구에서는 대학학과만족도와 긍정심리 변인 간에 관련성이 적다는 연구 결과를 나타냈다. 이렇듯 몇몇 연구에서 대학학과만족도와 긍정심리자본 간에 관계를 밝히려는 연구는 시도되었으나 강한 예측을 할 수 있을 정도의 축적된 연구는 아니다. 또한 대학학과만족도와 진로포부 간의 관계를 살펴보면, 진로포부가 높은 학생은 자신이 소속된 대학과 학과의 교육과정에 열정을 가지고 참여하며 학문 자체로서의 만족뿐만 아니라, 교수와 학생 간의 관계 및 대학과 학과를 인식하는 사회의 이미지도 중요한 요소로 생각할 수도 있다. 대학학과만족도가 높은 학생은 진로포부가 높고(박명지, 2008), 교수의 지지와 정(+)의 영향 관계를 나타내는 것으로도 보고되었으나(Pedersen & Barrados, 1968; Sewell & Hauser, 1992) 아직 국내 선행연구가 적어 긍정심리자본과 대학학과만족도 간에 관계가 형성된다고 단정하기는 어렵다고 여겨진다. 따라서, 긍정심리자본이 높은 학생은 진로포부와 관계가 있을 것으로 예측되나, 반면 긍정심리자본과 진로포부는 대학학과만족도와 직접적인 관련성이 낮다고 판단하여 본 연구에서는 긍정심리자본과 진로포부 간의 관계를 알아보고, 두 변인 관계에서 대학학과만족도의 단순 조절효과를 확인하고자 한다.

이에, 본 연구에서는 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 대학생의 긍정심리자본은 진로포부에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 대학생의 긍정심리자본과 진로포부 관계에서 대학학과만족도가 조절 효과를 나타내는가?

II. 이론적 배경

1. 긍정심리자본

심리학자 Seligman(1998)은 미국심리학회에서 기존 심리학이 인간의 부정적인 심리상태에

치우쳐져 연구되고 있음을 문제 제기하였다. 이미 인본주의 심리학자들은 인간의 긍정적인 면을 부각하여 자아 발전과 행복에 대한 이론을 수립하였지만, 제2차 세계대전을 겪으면서 전쟁으로 인해 군인과 가족들 그리고 수많은 사람의 정신적 황폐화가 가속화되어 사회적 차원에서 연구가 집중적으로 진행되었다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). 심리학이 전쟁으로 인한 피해자의 심리를 집중적으로 연구한 결과, 인간을 자극에 반응하고 수동적인 존재로 파악하며, 인간 자체의 내면적인 힘보다 외적 환경에 의해 존재할 것이라는 견해가 증가하게 되었다. 심리학은 인간의 약점과 내면의 상처에 관한 연구뿐만 아니라 힘과 미덕에 관한 연구도 진행해야 함에도 인간의 삶을 부정적으로 인식하며 최악의 삶을 치료하는 데에만 초점을 맞추었다는 것은 부정할 수 없었다. 이러한 한계를 개선하고자, 인간의 긍정적인 특징들에 관심을 가지게 되었고, 이 결과 긍정심리학이 태동하게 되었다. 심리학의 제1의 물결인 정신분석이론 이후 제2의 물결인 행동 수정이론을 거쳐 제3의 물결인 인간 중심이론으로 연구가 발전되어 기존의 전통심리학의 패러다임을 변화시키게 되었다.

긍정심리자본은 심리학의 ‘긍정심리’와 경제학의 ‘자본’이 결합한 용어이다. 자본이란 경제에만 국한되어 있지 않으며 여러 가지 형태로 존재하고 개인의 자질도 자본으로 볼 수 있다는 견해를 주장하며 자본의 개념을 확장하였다(Luthans et al., 2004). 전통적인 경제자본에서는 유형의 자산을 중요시하였고, 인적자본에서는 인간의 지식과 기술에 대한 중요성을 강조했으며, 이어서 사회적자본에서는 인간의 사회적 관계 즉 네트워크 형성을 주요 자본이라 판단하였다. 사회적자본보다 한 단계 더 확장된 개념으로, 집단구성원의 긍정적인 정서는 기존의 자본 이상의 성과를 낼 수 있다는 확신으로 긍정심리에 자본이라는 개념이 융합되면서 개인의 긍정심리자본에 큰 관심을 가지게 되었다.

긍정심리자본은 개인이 보유하고 있는 HERO(희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관주의)와 같은 긍정적인 심리상태이며(추현호 외, 2018; Luthans & Jensen, 2002), 성격과 같이 쉽게 변하지 않는 기질적인 특성에 비해, 교육과 노력으로 변화 가능하다(Luthans & Youssef, 2007). 이러한 긍정심리자본의 특성으로 인해 부정적 측면을 개선하기보다 긍정 부분을 연구하는데 관심이 집중되고 있다. 또한 긍정심리자본은 인간의 긍정심리가 교육과 훈련으로 개발 가능하다는 특성으로 인해 개인과 조직의 성장을 위해 다수의 연구가 보고되고 있다.

2. 진로포부

진로포부란 개인이 선택한 진로 안에서 성공과 성취를 얼마나 동경하는지를 의미한다(O'Brien et al., 1996). Gottfredson(1981)은 자신을 둘러싼 환경의 현실과 미래에서 진로에 대한 한계와 타협을 결정하는 과정으로 확대하였다. Gottfredson(1981)이 포부를 진로 이론에 적용하여 체계화시키고, O'Brien 외(1996)은 개인이 원하는 진로 범주 내에서 발전하려

는 기대 수준을 진로포부라고 하였다. 예를 들어, 같은 직장 내에서도 승진, 연봉, 복지, 교육, 고용의 안정성 등 기대 수준을 보일 수 있음에 초점을 두었다. 이후에도 진로포부 관련 연구들이 이어졌으나 여전히 사회적으로 인정받는 직장에 근무하는 것이 높은 진로포부를 가졌다는 인식이 강하여 진로포부를 구성하는 다양한 측면의 변인을 탐색하는데 한계점이 나타났다. 특히 여성의 진로포부를 이루는 리더십에 대한 측정이 쉽지 않았다. 예를 들면, 리더를 희망하지 않더라도 사회적 인식이 높은 직업 범주에 포함되어 있으면 높은 진로포부가 측정되고, 반면, 리더를 희망하더라도 사회적 인식이 낮은 직업 범주에 포함되면 진로포부가 낮게 측정될 수도 있었다. 진로포부를 단순히 특정 직업을 선호하는 것으로 정의하면, 직업 선택이 이루어진 다음의 진로포부를 설명하기 어렵고, 선택하려는 직업의 지위가 진로포부와 동일시된다면 사회적 명성이 낮은 직업은 진로포부 수준이 낮음을 의미한다는 한계가 발생한다(Gray & O' Brien, 2007). 이러한 문제의식에 기반을 두어 진로포부를 개인이 더 나은 자기 삶을 영위하기 위해 진로 영역에서 열망하는 목표와 성취수준으로 새롭게 정의하였다. 또한 목표를 성취하기를 원하고, 리더가 되고자 하며, 지속적인 교육을 통해 자신이 발전되길 바라는 열망(Gregor & O' Brien, 2015; O' Brien et al., 1996)을 중심으로 진로포부를 정확하게 측정하기 위한 구성요소도 변화되기 시작했다.

진로포부 개념이 확대되면서 (1) 성취포부, (2) 리더십포부, (3) 교육포부의 3개 하위변인으로 구성체계가 완성되었다. (1) 성취포부를 구성하는 문항을 보면, ‘자신이 선택한 진로에서 최고 전문가가 되고 싶다,’ ‘자신의 능력이 지속 가능한 영향력을 미치고 싶다,’ ‘직장에서 자기 능력을 상사가 인정해 주길 바란다’라는 내용이 포함되어 있다. (2) 리더십포부는 ‘자신의 영역에서 직원들을 관리하고 싶다,’ ‘조직에서 리더의 역할까지 수행하고 싶다.’ 등의 내용이며, (3) 교육포부는 ‘업무 분야의 최신 동향을 알고 싶다,’ ‘상급수준의 훈련을 지속적으로 이행하여 전문적인 지식을 갖추고 싶다’ 등의 내용을 구성하고 있다.

진로포부와 관련된 연구를 살펴보면, 이정애와 최용용(2011)은 고등학생의 진로포부가 높을수록 진로 목표 추구 활동이 높아지는 결과가 나타났고, 윤하늬(2015)는 고등학생의 긍정심리자본과 진로포부 간에 유의미한 정적 상관관계가 있다고 하였다. 김안나와 이병식(2003)은 대학생의 교육적 열망은 핵심역량 개발에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

3. 대학학과만족도

학과만족도란 학과를 만족하는 개인의 긍정적인 인지정도를 의미하며, 자신이 선택한 학과가 자신의 진로와 직업 기준과 일치하면, 학과만족도는 높아진다. Veenhoven(1995)은 학과만족을 인생만족의 두 가지 측면과 연결하였다. 첫 번째는 감정적 측면으로 자신이 선택한 학과에 대해 경험하는 즐거움 정도이고, 두 번째는 인지적 측면으로 자신과 타인의

기대를 충족시키는 지각 정도이다. 김계현과 하혜숙(2000)은 학과만족도를 인지적 측면으로 파악하고 개인이 결정한 진로영역에 대한 기준과 학과의 교육과정, 학문, 교수-학생간의 관계 등을 분석하여 자신이 소속된 학과를 평가하는 판단과정의 결과라고 하였다. 김태희와 장경로(2007)는 자신이 선택한 전공을 학습한 후의 결과를 평가하는 것이라고 하였으며, 만족도가 높은 전공과 관련된 분야의 직업을 선택할 가능성이 크고, 반면 만족도가 낮은 전공과 관련된 분야의 직업을 선택할 가능성도 작을 것이라고 하였다. 또한 백정희(2007)는 대학에서 무용을 전공하는 학생들 대상의 학과만족도 실시 연구를 통해, 전공만족도는 전공교과 학습 중 느끼는 개인의 주관적 즐거움과 자신의 미래설계에 대한 긍정 사고가 결합하여 나타나는 결과라고 하였다. 서민화(2011)는 자신의 전공에 대한 긍정적인 생각으로 현재 전공하고 있는 과목과 전공에 비전에 대해 만족하는 정도라고 하였다.

대학학과만족도는 5개 구성요소로 이루어져 있으며, (1) 전공교과 만족, (2) 교수-학생관계 만족, (3) 전공학문 만족, (4) 학과사회인식 만족, (5) 학교사회인식 만족 개념을 내포하고 있다. 먼저 전공교과 만족을 살펴보면, 학과 교육내용이 전반적으로 잘 조직되어 있고, 교수님들은 학생들을 지도하려는 목표를 명확히 알고 있으며, 전공 지식을 갖추고 있어 대학 수업에 대한 만족도를 의미한다는 의미를 담고 있다. 두 번째, 교수-학생관계 만족은 개인이 원한다면 언제나 교수와 만날 수 있고, 조언을 들을 수 있는 등 교수와 학생 간 소통이 원활하게 이루어지는 것에 대한 만족도이다. 세 번째, 전공학문 만족은 학과의 교육과정에 흥미를 느끼고 전공 관련 도서는 유익하다고 생각하는 정도이다. 자신은 해당 학과에서 가치 있는 것을 배우고 있으며 타인들에게 자랑스럽게 소개할 수 있는 정도의 만족감을 의미한다. 네 번째, 학과 사회적 인식 만족은 사회적으로 학과를 인식하는 정도에 대한 만족으로 자신이 속한 학과는 사회에서 인기가 있으며, 타인들도 자신의 학과를 선택할 것이라는 기대감과 해당 학과를 졸업했을 경우, 진로성취에 도움이 될 것이라는 만족감을 의미한다. 마지막으로, 학교인식 만족은 사회적으로 학교를 인식하는 정도에 대한 만족으로 부모님이나 외부 요인들이 자신이 소속된 대학에 대해 긍정적으로 생각하며, 타인들에게도 추천하고 싶으면, 졸업 후 해당 대학 출신자라는 이점을 얻게 될 것이라는 기대감을 의미한다.

III. 연구방법

1. 연구 모형

본 연구는 대학생의 긍정심리자본과 진로포부 그리고 대학학과만족도 간의 구조적 관계를 검증하

고자 연구 모형을 설정하였다. 윤하늬(2015)의 연구에 의하면, 고등학생의 긍정심리자본과 진로포부 간에 유의미한 정적 상관관계가 있다고 하였기에, 이러한 선행연구를 볼 때, 대학생의 긍정심리자본도 진로포부와 관계가 있는 것으로 유추할 수 있다. 또한, 긍정심리자본과 진로포부 관계에서 학년별 대학학과만족도가 어느 정도 조절 효과를 나타내는지를 규명하고자 한다. 본 연구의 연구 모형은 [그림 1]에서 제시한 바와 같다.



[그림 1] 연구 모형

2. 연구대상

이 연구대상은 국내 4년제 대학의 대학생이며 대학 소재지는 수도권과 비수도권의 전체 17개 시도 행정구역이다. 학과(전공) 분류체계는 한국교육개발원의 학과분류 자료집에 수록된 7개의 (1) 인문계열 (2) 사회계열 (3) 교육계열 (4) 자연계열 (5) 공학계열 (6) 의약계열 (7) 예·체능계열 및 기타 계열로 분류하였다. 연구대상은 <표 1>에서 제시한 바와 같이 나타났다.

<표 1> 연구대상

구분		내용
수업연한	4년 이상	
학년	1~4학년	
학과(전공)분류		(1) 인문계열 (2) 사회계열 (3) 교육계열 (4) 자연계열 (5) 공학계열 (6) 의약계열 (7) 예·체능계열 및 기타계열
지역	수도권	서울, 인천, 경기
	비수도권	강원, 충북, 충남, 대전, 세종, 전북, 광주, 대전, 세종, 전북, 광주, 대구, 경북, 경남, 울산, 부산, 제주
자료수집 기간		2020년 8월 29일 ~ 9월 16일(19일간)
자료수집 방법		온라인 설문

3. 자료수집

본 연구의 자료수집은 2020년 8월 29일~9월 16일(19일간)까지 진행하였으며, 총 1,404명이 온라인 설문에 응하였다. 온라인 설문 방법은 원거리 설문 대상자에게 쉽게 전달할 수 있고, 설문 후 코딩 작업에서의 오류가 적어 본 연구와 같이 모집단의 분포 지역이 넓고 1,000명 이상의 설문 대상자의 자료를 수집 및 관리하기에 적합하여 선택한 방법이다. 우리나라 3대 포털 서비스 중 가장 점유율이 높은 네이버 웹페이지를 통해 연구자가 설문을 제작하였고, 웹페이지 주소를 대학생 소통 플랫폼(에브리타임)에 탑재하여 진행하였다. 설문을 시작한 초기에 응답을 완료한 학생들 중 본 연구의 목적, 설문 대상 및 내용, 절차에 대해 다시 안내한 후, 설문 진행을 협력할 수 있는지 의뢰하였다. 수락한 학생만 자신이 소속된 학과(전공) 및 타 대학과 활동 중인 동아리 등의 비교과 활동 그룹에 추가 설문을 의뢰하여 온라인 설문을 전국적으로 진행하였다. 응답자에게는 랜덤추첨을 통해 5만원 상당의 상품권을 20명에게 지정된 날짜에 지급하였다.

4. 연구도구

본 연구의 연구도구는 온라인 자기 보고식 설문지를 사용하였다. 온라인 질문지는 긍정심리자본, 진로포부, 대학학과만족도, 개인변인에 관한 내용으로 구성하였다. 본 연구에 사용한 변수는 총 74개이며 긍정심리자본 18개 문항, 진로포부 24개 문항, 대학학과만족도 28문항, 성별, 대학소재지, 계열, 학년별 1개 문항씩이 포함되었다. 설문지 측정 도구 활용표는 다음의 <표 2>에서 제시된 바와 같다.

<표 2> 설문지 측정 도구 활용표

측정변수		구성요소	문항 수	설문 출처
독립 변수	긍정심리 자본	희망	5	임태홍(2014)
		자기효능감	5	
		회복탄력성	3	
		낙관주의	5	
매개 변수	진로포부	성취포부	8	Kim, O'Brien, & Kim(2015)
		리더십포부	8	
		교육포부	8	
조절 변수	대학학과 만족도	전공교과 만족	5	김계현, 하혜숙(2000)
		교수-학생관계 만족	4	
		전공학문 만족	7	

측정변수	구성요소	문항 수	설문 출처
	학과사회인식 만족	5	
	학교사회인식 만족	7	
	계	70	

가. 긍정심리자본 측정도구

Luthans, Youssef와 Avolio(2007)가 개발한 긍정심리자본척도는 4개 구성요인별 6문항씩 총 24문항이었으나, 설문문항이 많고 설문문항이 많을수록 설문을 실시하는 과정에서 응답자의 집중력이 저하된다는 연구가 있었다. 또한 미국에서 개발된 척도이기에 우리나라와 문화차이가 존재할 수 있으므로 신뢰도와 타당도를 확보할 수 있는 최소한의 설문문항으로 구성된 측정도구가 필요했다. 본 연구에서는 임태홍(2014)의 한국판 긍정심리자본척도(K-PCC)를 사용하였다. Luthans 외(2007)가 개발한 긍정심리자본척도와 4가지 하위요인은 동일하나, 문항을 축소하여 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관주의로 구성된 총 18문항으로 긍정심리자본을 측정하였다. ‘전혀 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그렇다 4점, 매우 그렇다 5점’의 1-5점 Likert Scale을 사용하기에, 각 문항을 합한 점수가 낮을수록 개인의 긍정심리자본은 뚜렷하지 못하며, 점수가 높을수록 뚜렷한 긍정심리자본을 가지고 있다는 것을 의미한다. 역채점 문항은 없었다.

나. 진로포부 측정도구

Kim 외(2015)에 의해 개발된 CAS를 활용하였다. CAS는 O'Brien(1996)이 여대생들을 대상으로 진로성취를 측정하기 위해 개발하였고, 이후 성인여성들을 대상으로 타당화를 실시하였다. 이를 Kim 외(2015)이 한국문화에 맞게 수정하였다. 성취포부, 리더십포부, 교육포부로 구성되어 있고, 각 하위변인 8문항씩 총 24문항으로 진로포부를 측정하였다. ‘전혀 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그렇다 4점, 매우 그렇다 5점’의 1-5점 Likert Scale을 사용하기에, 각 문항을 합한 점수가 낮을수록 진로포부는 명확하지 못하며, 점수가 높을수록 명확한 진로포부를 가지고 있다는 것을 의미한다. 단, 5개 문항은 부정문으로 역채점 후 분석하였다.

다. 대학학과만족도 측정도구

일리노이대학(University of Illinois)의 연구팀이 개발한 학교평가조사지(program

evaluation survey)를 토대로 Braskamp, Wise와 Hengstler(1979)가 대학생의 전공학과 만족을 측정하기 위해서 사용했고, 나동진과 송재홍(1985)이 번안한 것을 김계현과 하혜숙(2000)이 우리의 문화에 맞게 수정했다. 전공교과 만족, 교수-학생관계 만족, 전공학문 만족, 학과 사회인식 만족, 학교사회인식 만족 5개 구성요소의 총 26개 문항으로 구성되어 있으며, 전혀 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그렇다 4점, 매우 그렇다 5점의 Likert Scale을 사용하였기에, 각 문항을 합한 점수가 낮을수록 개인의 대학학과만족도가 낮으며, 점수가 높을수록 대학학과만족도가 높다는 것을 의미한다. 사용된 5가지 하위영역 중에서 학교 사회인식 만족 22번은 부정문으로 역채점 후 분석하였다.

5. 분석방법

4년제 대학생들의 긍정심리자본과 진로포부 관계를 검증하고 대학학과만족도의 조절효과를 규명하기 위해 JAMOV(ver. 2.2.0) 프로그램을 사용하여 수집된 자료를 분석하였다. 신뢰도는 Cronbach's α 값을 통해 분석하였으며, 상관관계는 Pearson을 적용하였다. 긍정심리자본과 진로포부 관계에서 대학학과만족도의 조절 효과를 규명하기 위해 Estimation Method의 Standard로 Sobel을 실시하였다. 조절 변수의 수준에 따른 종속변수와 독립변수의 추정값(Estimates)을 나타내고, 단순 기울기 분석(Simple Slope Analysis)을 활용하여 변수 간의 관계를 시각화해서 그래프로 나타내었다. 추정값은 Test statistic을 통해 Z 통계치와 그에 해당하는 확률값을 제시하였다.

IV. 연구결과

1. 기술통계

가. 인구통계학적 특성 분석결과

본 연구에 활용된 표본의 인구통계학적 특성은 <표 3>에서 지시된 바와 같이 나타났으며, 남학생 468명(34.67%), 여학생 882명(65.33%)으로 여학생의 참여가 높았다. 대학 소재지는 수도권에서 958명(70.96%), 비수도권에서 392명(29.04%)의 학생들이 참여하였다. 사이버대학, 전문대학, 졸업생 등 본 연구 모집단과 맞지 아니한 54명(3.84%)은 제외하였고, 나머지 1,350명(96.15%)의 자료를 활용하였다.

<표 3> 연구대상 통계적 특성

구분		인원 수(명)	비율(%)	지역	인원 수(명)	비율(%)
성 별	남	468	34.67	서울	519	38.44
				경기	271	20.07
				인천	169	12.52
학 년	여	882	65.33	강원	25	1.85
				충북	6	0.44
				충남	42	3.11
전 공 계 열	1학년	358	26.52	대전	76	5.63
	2학년	282	20.89	세종	2	0.15
	3학년	361	26.74	전북	41	3.04
비 수 도 권	4학년	349	25.85	전남	—	—
	인문	208	15.41	광주	3	0.22
	사회	288	21.33	대구	1	0.07
기 타	교육	76	5.63	경북	37	2.74
	공학	382	28.30	경남	94	6.96
	자연	167	12.37	울산	1	0.07
계	의약	88	6.52	부산	52	3.85
	예체능	106	7.85	제주	11	0.81
	기타	35	2.59	계	1,350	100

나. 기술통계량 분석결과

수집된 자료의 정규 분포성을 검증하기 위하여 왜도와 첨도의 값을 사용하는데, 일반적으로 왜도수치가 ± 1.965 를 넘지 않는다면, 유의수준 .05에서 정규성을 나타내고, ± 2.58 을 넘는다면 .01 유의수준에서 정규성을 벗어났다고 볼 수 있다. 첨도의 범위는 ± 4.0 을 넘지 않았을 경우, 정규분포 조건을 충족시킬 수 있다(우종필, 2012). 본 연구를 위해 수집된 자료들의 평균과 표준편차 및 왜도와 첨도를 분석하였고, 그 결과 측정변수들의 평균은 3.48부터 4.32의 범위에 걸쳐 있으며, 표준편차는 0.62부터 0.85까지 분포된 것을 알 수 있다. 왜도의 크기가 -1.23부터 -0.26에 분포되어 있어 범위 내에 포함되고, 첨도는 -.47에서 1.75에 범위에 분포되어 범위 내에 속하므로, 0.5 수준에서 정규성을 나타낸다고 할 수 있다.

<표 4> 기술통계

	측정변수	평균	표준편차	왜도	첨도
긍정심리자본	희망	4.32	0.65	-1.19	1.60
	자기효능감	4.24	0.68	-1.02	0.82
	회복탄력성	4.21	0.73	-1.23	1.75
	낙관주의	4.10	0.75	-0.95	0.57
진로포부	성취포부	4.07	0.56	-0.50	0.07
	리더십포부	3.48	0.85	-0.26	-0.47
	교육포부	3.80	0.62	-0.39	0.44
대학학과만족도	전공교과 만족	3.80	0.66	-0.34	0.17
	교수-학생관계 만족	3.60	0.77	-0.40	0.17
	전공학문 만족	3.95	0.76	-0.80	0.86
	학과사회인식 만족	3.77	0.83	-0.42	-0.28
	학교사회인식 만족	3.75	0.79	-0.43	0.05

2. 신뢰도 분석

신뢰도는 측정하려는 변수들을 동일한 방법으로 반복적으로 측정하였을 때, 얼마나 정확하고 일관된 값을 측정하고 있는지를 의미한다. Cronbach's α 계수는 신뢰도를 측정하는 내적일관성 분석 지표로 가장 널리 사용되고 있는 방법이다. 긍정심리자본, 진로포부, 대학학과만족도 모두 Cronbach's α 값 .83 이상을 나타내었다. 일반적으로 Cronbach's α 값이 .70 이상이면 신뢰도가 있다고 판단하고 있으며, .80 이상이면 매우 우수한 것으로 판단한다(노경섭, 2016). 따라서 본 연구에서는 변인 모두 .83 이상을 나타내어 측정변수로 사용하였다.

<표 5> 측정변수의 신뢰도 분석 결과

(N=1,350)

측정변수	1차 검증	최종	
	수정된 항목-전체 상관관계	Cronbach's α	사용 여부
긍정심리자본	희망	.83	사용
	자기효능감	.84	
	회복탄력성	.82	
	낙관주의	.83	
진로포부	성취포부	.83	사용
	리더십포부	.84	
	교육포부	.83	

측정변수	1차 검증	최종	
	수정된 항목-전체 상관관계	Cronbach's α	사용 여부
대학학과만족도	전공교과 만족	.83	사용
	교수-학생관계 만족	.84	
	전공학문 만족	.82	
	학과사회인식 만족	.83	
	학교사회인식 만족	.83	

3. 상관분석

변인들은 유의수준 .001에서 모두 상관관계를 나타내었다. 상관이 높은 순으로 나타내면, 긍정심리자본과 진로포부 .44, 긍정심리자본과 대학학과만족도 .39, 진로포부와 대학학과만족도 .33의 상관관계를 나타내었다. +1.0에 가까울수록 정적인 상관이 높고, -1.0에 가까울수록 부적인 상관이 높음을 의미한다. <표 6>에서 제시된 바와 같이 본 연구에서는 측정변수 간 낮은 정적 상관을 나타내었다.

<표 6> 측정변수의 상관계수 분석 결과

(N=1,350)

측정변수			평균	중간값	표준편차	1	2	3
독립	1	긍정심리자본	4.22	4.33	.56	—		
종속	2	진로포부	3.78	3.79	.56	.44***	—	
조절	3	대학학과만족도	3.79	3.82	.58	.39***	.33***	—

*** $p < .001$

4. 조절 효과

본 연구에서는 긍정심리자본과 진로포부의 관계에서 학년별 대학학과만족도의 조절 효과를 검증하였다. 조절 효과는 위계적 회귀분석으로 검증할 수 있으나, 변인의 측정 오차로 인해 상호작용 효과가 과소 추정되는 문제점을 보완하고자 하였고, 통계적 검증력의 약화, 제2종 오류의 발생 위험을 줄이고자 JAMOV의 'medmod' 모듈에서 'Moderation'을 선택하여 조절효과를 분석하였다. 먼저, 표본의 기초통계 특성을 알아보기 위해, 빈도분석을 실시하고, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도를 산출하여 일변량 정규성을 검토하였고 정규분포를 만족하였다. 이후, 표준오차를 추정하기 위해 JAMOV의 'medmod'에서 bootstrap를 실시하였다. bootstrap을 선택한 이유는, 표본 값이 많아지면 많아질수록 당연히 모집단에 가깝게 추정

할 수 있으나, 현실적으로 전수조사를 시행할 수 없기에, 현재 표본에서 추가적으로 더 작은 표본을 추출(복원추출)한 후 표준오차를 줄여 모집단에 접근하기 위해 사용하였다.

긍정심리자본과 진로포부 간의 학년별 대학학과만족도 조절 효과를 검증하기 위하여 긍정심리자본과 대학학과만족도를 각각 독립변수와 조절변수로 선택하고, 진로포부를 종속변수로 두어, 학년별 조절 효과를 분석하였다. <표 7>에서 제시한 바와 같이 1학년의 조절 효과 분석 결과표를 해석하면, 긍정심리자본이 증가할수록 진로포부가 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났으며($Z=8.00, p<.001$), 대학학과만족도가 증가할수록 진로포부도 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났다($Z=3.40, p<.001$). 조절효과의 유의도 검증은 상호작용 항을 통해서 검증하였다. 긍정심리자본과 대학학과만족도의 상호작용 효과 역시 통계적으로 유의미하게 나타났다($Z=2.35, p<.05$).

<표 7> 1학년 대학학과만족도 조절 효과 ($N=1,350$)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
1	긍정심리자본	0.37	0.05	8.00	<.001
	대학학과만족도	0.16	0.05	3.40	<.001
	긍정심리자본 · 대학학과만족도	0.19	0.08	2.35	<.05

진로포부에 대한 긍정심리자본의 효과에 대학학과만족도가 어느 정도 영향을 주는지를 파악하기 위해 대학학과만족도의 수준 정도를 3집단(평균 집단, 평균보다 1 표준편차 낮은 집단, 평균보다 1 표준편차 높은 집단)으로 설정하였다. 다음으로 학년별 대학학과만족도 집단에 따른 긍정심리자본과 진로포부의 효과 분석을 위해 아래 <표 8>에서 제시된 바와 같이 단순 기울기 분석(Simple Slope Analysis)을 수행하였다. 분석 결과표를 살펴보면, 1학년의 대학학과만족도가 평균 집단($Z=7.94, p<.001$), 평균보다 1 표준편차 낮은 집단($Z=4.98, p<.001$), 평균보다 1 표준편차 높은 집단($Z=6.60, p<.001$)과 긍정심리자본이 진로포부에 통계적으로 유의미하게 정적 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

<표 8> 1학년 대학학과만족도 조절 효과 집단별 차이 ($N=1,350$)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
1	Average	0.37	0.05	7.94	<.001
	Low (-1SD)	0.27	0.05	4.98	<.001
	High (+1SD)	0.47	0.07	6.60	<.001

Note. shows the effect of the predictor (긍정심리자본) on the dependent variable (진로포부) at different levels of the moderator (대학학과만족도)

<표 9>에서 제시한 바와 같이, 2학년의 조절 효과 분석 결과표를 해석하면, 긍정심리자본이 증가할수록 진로포부가 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났으며 ($Z=6.34$, $p<.001$), 대학학과만족도가 증가할수록 진로포부도 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났다($Z=4.13$, $p<.001$). 하지만, 조절효과의 유의도 검증 결과, 긍정심리자본과 대학학과만족도의 상호작용 효과는 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다.

<표 9> 2학년 대학학과만족도 조절 효과 (N=1,350)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
2	긍정심리자본	0.34	0.05	6.34	<.001
	대학학과만족도	0.21	0.05	4.13	<.001
	긍정심리자본 * 대학학과만족도	0.16	0.09	1.67	—

<표 10>에서 제시된 바와 같이, 2학년의 대학학과만족도 집단별 단순 기울기 분석 결과표를 살펴보면, 대학학과만족도가 평균 집단($Z=6.31$, $p<.001$)과 평균보다 1 표준편차 낮은 집단($Z=3.58$, $p<.001$) 그리고 평균보다 1 표준편차 높은 집단($Z=5.31$, $p<.001$) 모두 긍정심리자본이 진로포부에 통계적으로 유의미하게 정적 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

<표 10> 2학년 대학학과만족도 조절 효과 집단별 차이 (N=1,350)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
2	Average	0.34	0.05	6.31	<.001
	Low (-1SD)	0.25	0.07	3.58	<.001
	High (+1SD)	0.43	0.08	5.31	<.001

<표 11>에서 제시한 바와 같이, 3학년의 조절 효과 분석 결과표를 해석하면, 긍정심리자본이 증가할수록 진로포부가 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났으며 ($Z=7.55$, $p<.001$), 대학학과만족도가 증가할수록 진로포부도 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났다($Z=3.97$, $p<.001$). 하지만, 조절효과의 유의도 검증 결과, 긍정심리자본과 대학학과만족도의 상호작용 효과는 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다.

<표 11> 3학년 대학학과만족도 조절 효과

(N=1,350)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
3	긍정심리자본	0.37	0.05	7.55	<.001
	대학학과만족도	0.18	0.04	3.97	<.001
	긍정심리자본 * 대학학과만족도	0.03	0.07	0.38	—

<표 12>에서 제시된 바와 같이, 3학년의 대학학과만족도 집단별 단순 기울기 분석 결과표를 살펴보면, 대학학과만족도가 평균 집단($Z=7.55$, $p<.001$)과 평균보다 1 표준편차 낮은 집단($Z=6.15$, $p<.001$) 그리고 평균보다 1 표준편차 높은 집단($Z=5.34$, $p<.001$) 모두 긍정심리자본이 진로포부에 통계적으로 유의미하게 정적 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

<표 12> 3학년 대학학과만족도 조절 효과 집단별 차이

(N=1,350)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
3	Average	0.37	0.05	7.55	<.001
	Low (-1SD)	0.36	0.06	6.15	<.001
	High (+1SD)	0.39	0.07	5.34	<.001

<표 13>에서 제시된 바와 같이, 4학년의 조절 효과 분석 결과표를 해석하면, 긍정심리자본이 증가할수록 진로포부가 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났으며($Z=9.30$, $p<.001$), 대학학과만족도가 증가할수록 진로포부도 통계적으로 유의미하게 증가하고 있는 것으로 나타났다($Z=3.82$, $p<.001$). 하지만, 조절효과의 유의도 검증 결과, 긍정심리자본과 대학학과만족도의 상호작용 효과는 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다.

<표 13> 4학년 대학학과만족도 조절 효과

(N=1,350)

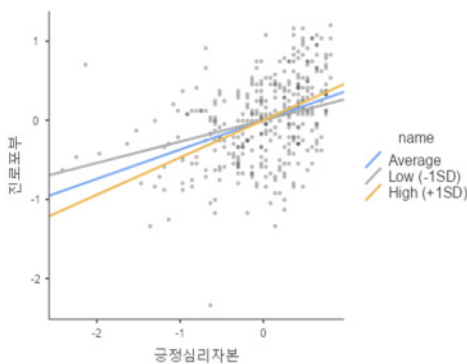
학년	변인	Estimate	SE	Z	p
4	긍정심리자본	0.46	0.05	9.30	<.001
	대학학과만족도	0.17	0.05	3.82	<.001
	긍정심리자본 * 대학학과만족도	-0.02	0.08	-0.27	—

<표 14>에서 제시된 바와 같이, 4학년의 대학학과만족도 집단별 단순 기울기 분석 결과표를 살펴보면, 대학학과만족도가 평균 집단($Z=9.30$, $p<.001$), 평균보다 1 표준편차 낮은 집단($Z=7.86$, $p<.001$) 그리고 평균보다 1 표준편차 높은 집단($Z=6.15$, $p<.001$) 모두 긍정심리자본이 진로포부에 통계적으로 유의미하게 정적 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

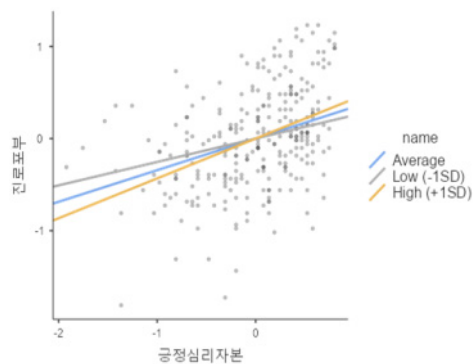
<표 14> 4학년 대학학과만족도 조절 효과 집단별 차이 ($N=1,350$)

학년	변인	Estimate	SE	Z	p
4	Average	0.46	0.05	9.30	<.001
	Low (-1SD)	0.47	0.06	7.86	<.001
	High (+1SD)	0.45	0.07	6.15	<.001

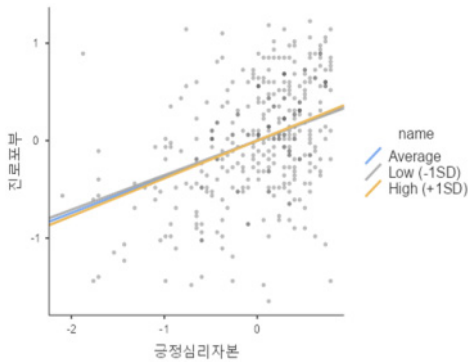
학년별 단순조절효과를 시각적인 그래프로 제시하면 [그림 2]~[그림 5]와 같다. 그래프에서 대학학과만족도가 높은 집단의 경우에는 긍정심리자본이 높아질수록 진로포부도 높아지는 경향을 보이지만, 대학학과만족도가 낮은 집단의 경우, 긍정심리자본이 높아질수록 진로포부가 완만하게 높아짐을 시각적으로 확인할 수 있다. 1학년~4학년으로 학년이 변화할 때마다, 점차 평균 집단, 평균보다 1 표준편차 높은 집단, 평균보다 1 표준편차 낮은 집단의 구분이 사라지고 있다. 게다가 3집단 모두 진로포부도 낮아지고 있음을 알 수 있다. 또한, 학년이 오를수록 대학학과만족도도 낮아지고, 진로포부도 낮아지는 경향이 발견되었다.



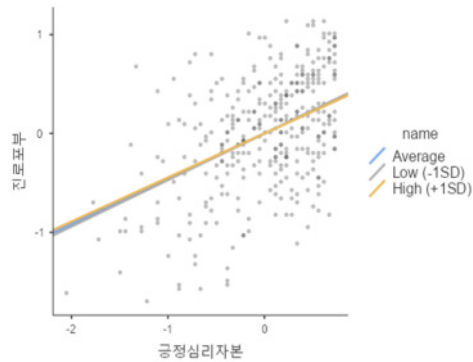
[그림 2] 1학년 조절 효과



[그림 3] 2학년 조절 효과



[그림 4] 3학년 조절 효과



[그림 5] 4학년 조절 효과

V. 논의 및 결론

긍정심리자본과 진로포부 관계에서 대학학과만족도의 조절 효과를 검증하는 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 긍정심리자본과 진로포부, 긍정심리자본과 대학학과만족도, 진로포부와 대학학과만족도 간에 상관계수가 도출되었다. 고등학생을 대상으로 진행된 윤하늬(2015)의 연구와도 같은 결과이며, 긍정심리자본과 진로포부 간의 정적인 관계는 고등학생뿐만 아니라 대학생에게도 적용됨을 검증한 결과이다. 긍정심리자본의 구성요소인 희망과 진로포부 관계에서 희망과 진로포부는 유의한 정(+)의 관계이며(박한샘, 2008), 자기효능감과 진로포부 관계에서 자기효능감이 높을수록 진로포부도 높아진다는 연구(박외자, 2010; 이정애, 최용용, 2011)가 있어 본 연구에서 긍정심리자본과 진로포부 간에 유의미한 관계를 지지해 준다는 것을 규명하였다.

둘째, 대학생의 긍정심리자본과 진로포부 간에 학년별 대학학과의 만족이 학년별도 다른 영향을 미치는 것으로 나타났다. 1~4학년 중 1학년의 대학학과만족도가 긍정심리자본과 진로포부 관계에서 조절 효과를 나타냈다. 하지만 2~4학년 대학생들에게는 조절 효과를 나타내지는 못하였다. 치열한 입시 경쟁을 거쳐 대학에 진학한 학생들은 1학년 신입생 시기에는 기대감으로 대학의 교육과정 및 환경, 교수와의 관계 등에 대한 긍정적인 인식이 존재하지만, 2~4학년이 될수록 대학 교육과정 및 환경과 현실 사이의 차이를 인식하게 되면서, 대학학과만족도와 진로포부가 낮아졌다.

신소영과 권성연(2013)의 연구에서도 대학생들은 전공 교육과정, 교수와의 관계와 같은 전공 만족보다 교육환경이나 교육 서비스에 더 큰 무게를 두고 있는 것으로 나타났다. 조

소영과 조규탁(2019)의 연구에서는 장학혜택, 대학 편의시설과 같은 대학 환경이 전공 강의보다 더 높은 우선순위로 선정되었다는 점은 본 연구가 긍정심리자본과 진로포부 관계에서 대학학과만족도가 조절 효과를 나타내지 않았다는 것과 같은 결과라고 볼 수 있다. 이는 전공에 대한 지식 전달이 대학의 주요 목적이지만, 4차 산업혁명으로 인해 고급 정보를 쉽게 접할 수 있는 시대를 맞이하여 전통적인 대학의 기능보다, 물리적인 교육 환경과 장학혜택과 같은 행정·시설 지원을 더 필요로 하는 학생들의 요구가 반영된 결과와 유사하다고 할 수 있다. 또한 본 연구를 위한 온라인 설문조사가 코로나19가 확산하고 있는 2020년 9월에 실시되어, 대면 교육에서 비대면 교육으로의 전환, 그리고 대학 교육에서 온라인 수업에 효과가 어떠한지가 큰 화두로 등장할 때이다 보니, 대학에 대한 만족도가 낮게 나타났을 수 있다.

2019년 기준 우리나라 청년층의 고등교육 이수율은 OECD 국가 중에서 1위를 차지했지만, 대학은 청년층과 사회의 요구를 만족시키지 못하고 있다. 이를 대변하듯이, MOOC 등 온라인 학습에 대한 개인 욕구가 급속도로 높아지고, 세계적으로 유명한 젊은 창업자 중에서도 대학 중퇴를 하고도 성공을 한 경우가 다수 있다. 이러한 대학생들의 인식처럼, 본 연구결과에서도 대학생들에게 대학과 학과의 영향력은 1학년일 때에만 효과를 나타냄을 나타내었다. 이러한 연구결과의 원인을 다음과 같이 분석하였다. 자신의 진로에 있어 대학은 소위 말하는 간판이라는 대학 졸업장의 큰 영향력이 약해지고 있음을 시사하고 있다. 치열한 입시 경쟁을 거쳐 대학에 진학한 학생들은 신입생이라는 설렘과 다소 경험이 부족한 대학 교육과정과 환경으로 인해 대학에 대한 기대감이 여전히 존재하고 있을 수 있다. 하지만 학년이 올라가면서 전공교과 만족, 교수-학생 간의 관계 만족, 선택한 전공(학과)에 대한 만족, 대학(학과)에 대한 사회적 인식과 그로 인해 자신에게 주어지는 혜택 등을 고려해 보았을 때, 투입 대비 산출에 대한 실망감이 발생한 결과로 분석된다.

본 연구결과에 바탕을 두고 실무적 시사점을 아래와 같이 제시한다. 첫째, 긍정심리자본과 진로포부 관계에서 대학학과만족도는 조절 효과를 나타낼 것으로 예측하였으나 조절 역할을 하지 못하는 연구결과를 도출하였다. 대학학과만족도 문항이 20년 전 개발된 것으로 코로나19로 촉발된 대학의 온라인 교육 환경과 생태계를 반영할 수 있는 대학생활만족도 측정 도구가 필요하다.

둘째, 코로나19로 교육 환경 변화가 가속화되면서 원격교육이 활성화되었기에 대면수업과 차별되는 온라인 수업 방식에 관심을 기울여야 한다. 교과목 내용과 특징에 따라 Blended Learning, Flipped learning 등 효과적이고 다양한 교수법을 개발·활용하여 학생들의 진로포부(교육에 대한 포부, 성취에 대한 포부)를 만족시켜야 할 것이다.

셋째, 자유로운 사고와 생각을 공유할 수 있는 공간이 마련되어야 한다. 학생들이 한 공간에 모여 무언가를 할 수 있는 공간의 부재는 생각을 실현할 수 있는 능력의 부재로 연결된다. Apple, Nike, Harley-Davidson 등 글로벌 회사들은 Garage에서 IDEA를 창안했다는

공통점이 있다. 학생 저마다 HERO가 되기 위해 대학이 지식 전달의 기능을 넘어 협업하여 작업하고 사고하며 새로운 것을 창조할 수 있도록 학생들에게 공간과 장소의 제공이 불가피하다. 공간 속에서 사람들과 상호작용하며 Hope(희망), Self-Efficacy(자기효능감) Resilience(회복탄력성) Optimism(낙관성)이라는 자본을 발휘할 기회를 제공해야 한다.

참 고 문 헌

- 김계현, 하혜숙(2000). 대학생의 학과·학부 만족의 원인에 관한 연구. **상담학연구**, 1(1), 7-20.
- 김국현(2016). 전문대 학생의 진로포부와 학생 및 대학 변인의 위계적 관계. 서울대학교, 석사학위논문.
- 김안나, 이병식(2003). 대학생들의 핵심능력 개발에 영향을 미치는 개인 및 환경 요인 분석. **한국교육**, 30(1), 367-392.
- 김이준(2012). 성취압력과 진로포부와의 관계: 자아존중감, 학업적자기효능감의 효과검증. 고려대학교, 석사학위논문.
- 김태희, 장경로(2007). 체육계열 전공 대학생들의 전공 및 학과만족, 대학 및 직업위상에 대한 인식이 전공 관련 직업선택에 미치는 영향. **한국사회체육학회지**, 31, 69-78.
- 나동진, 송재홍(1985). 전공-적성 불일치 학생: 현황과 성격적 특성. **전북대학교 학생생활 연구소논집**, 16(2), 424-431.
- 노경섭(2016). **제대로 알고 쓰는 논문 통계분석**. 서울: 한빛 아카데미.
- 박명지(2008). 대학생의 전공-흥미 일치도가 진로성숙도 및 전공만족도에 미치는 영향. 경희대학교, 석사학위논문.
- 박외자(2010). 청소년이 인식하는 부모의 학습관여태도가 진로포부에 미치는 영향. 대구대학교, 박사학위논문.
- 박한샘(2008). 제주지역 고등학생의 진로장벽과 진로포부와의 관계: 사회적지지 및 희망의 중재효과. **청소년복지연구**, 10(4), 129-151.
- 백정희(2007). 대학 무용전공자의 신체자신감과 학습태도 및 전공만족의 관계. 한국체육대학교, 박사학위논문.
- 서민화(2011). 고등학생의 전공 학업성취도 및 전공만족도 상하집단 판별요인 탐색. 충남대학교, 박사학위논문.
- 신소영, 권성연(2013). 대학 교육만족도 측정도구 개발 및 타당화 연구. **교육과학연구**, 44(3), 107-132.
- 우종필(2012). **구조방정식모델 개념과 이해**. 서울: 한나래.
- 윤하늬(2015). 고등학생이 지각한 진로장벽이 진로포부에 미치는 영향에서 긍정심리자본의 매개효과. 숙명여자대학교, 석사학위논문.
- 이문영(2017). 보건계열에서 회복탄력성과 학과만족도의 상관관계. **한국엔터테인먼트산업 학회 학술대회 논문집**, 105-107.

- 이정애, 최웅용(2011). 대학생의 학업적 자기효능감, 결과기대, 진로포부 간의 구조관계모형. **진로교육연구**, 24(4), 95-109.
- 임태홍(2014). 한국판 긍정심리자본척도(K-PPC) 타당화 검증. **코칭능력개발지**, 16(3), 157-166.
- 조소영, 조규탁(2019). 신입생의 대학교육서비스 요구도와 대학생활적응 연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(18), 1073-1097.
- 추현호, 우태희, 이상진, 엄기수(2018). 조직메타인지와 긍정심리자본의 동적역량 및 조직성과와의 관계연구. **한국경영공학회지**, 23(2), 1-20.
- Braskamp, L. A., Wise, S. L., & Hengstler, D. D. (1979). Student satisfaction as a measure of departmental quality. *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 494-498.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gray, M. P., & O' Brien, K. M. (2007). Advancing the assessment of women's career choices: The career aspiration scale. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 317-337.
- Gregor, M. A., & O' Brien, K. M. (2015). The changing face of psychology: Leadership aspirations of female doctoral students. *The Counseling Psychologist*, 43(8), 1090-1113.
- Kim, Y. H., O' Brien, K. M., & Kim, H. (2015). Measuring career aspirations across cultures: Using the career aspiration scale with young Korean women. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 573-585.
- Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1(3), 304-322.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- O' Brien, K. M., Gray, M. P., Tourajdi, P. P., & Eigenbrode, S. P. (1996). *The*

- operationalization of women's career choices: The Career Aspiration Scale(CAS)*. In Meeting of the American Psychological Association.
- Pedersen, E., & Barrados, M. (1968). Social Class, Role Models, Significant Others, and the Level of Educational Aspiration. *Canadian Council for Research in Educatio*, 1-13.
- Seligman, M. E. (1998). Building human strengths: Psychology's forgotten mission. *American Psychological Association Monitor*, 29(1), 2.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1992). The influence of the american occupational structure on the wisconsin model. *American Sociological Association*, 21(5), 598-603.
- Veenhoven, R. (1995). World database of happiness. *Social Indicators Research*, 34(3), 299-313.

ABSTRACT

The Relationship Between Positive Psychological Capital and Career Aspiration: The Moderating Effect of Department Satisfaction

Hyunjeong Jang (Pusan University, Dept. of Busan Institute for Innovation)

Hyunsoo Seol (Professor, Chungang University)

The purpose of this study is to examine the relationship between positive psychological capital and career aspiration, and the moderating effect of university department satisfaction. For this study, 1,350 four-year university students across the country participated, self-reporting online survey data on positive psychological capital, career aspiration, and satisfaction with university departments. Descriptive statistics analysis and reliability analysis were performed using the JAMOV 2.2.0 program. The JAMOV medmod module 'Moderation' was used to verify the moderating effect of the academic department satisfaction between positive psychological capital and career aspiration. First, the positive psychological capital of university students was found to have a significant effect on career aspiration. Second, between the positive psychological capital and the career aspiration, the degree of satisfaction with majors was partially adopted. In the relationship between positive psychological capital and career aspiration, college department satisfaction showed a moderating effect only in the first year. However, the 2nd to 4th graders did not show any moderating effect.

Key words: positive psychological capital, career aspiration, department satisfaction

2019 개정 누리과정에서 공립교사의 자율성에 대한 인식, 발현 및 의미*

이 지 영** · 김 민 정***

본 연구는 2019 개정 누리과정에서 교사의 자율성에 대한 인식은 어떠한지, 또 교사의 자율성이 어떻게 발현되는지, 그리고 그 의미는 무엇인지를 살펴보고자 수행되었다. 연구를 위해 2019 개정 누리과정을 주 교육과정으로 실행하고 있는 경력 5년 이상의 공립교사 7명과의 개별 심층 인터뷰를 통해 자료를 수집하였다. 연구결과 첫째, 2019 개정 누리과정에서 교사들은 자신들이 갖고 있는 자율성에 대해 ‘불확실함에 대한 우려와 불안감, 선택에 따른 책임감 및 자율성 실현을 위한 요구’로 인식하는 것으로 나타났다. 둘째, 2019 개정 누리과정에서 교사의 자율성은 ‘놀이실행저널, 주제선정, 시간, 공간, 평가’의 측면에서 발현되고 있음을 알 수 있었다. 마지막으로, 2019 개정 누리과정에서 자율성을 발휘하면서 교사는 ‘놀이가 갖는 힘에 대한 전율과 행복, 놀이 주체로서의 유아에 대한 진지한 존중, 놀이 지원자로서의 교사 역할에 대한 자부심’을 갖는 의미를 찾을 수 있었다. 연구결과를 통해 유아교사의 자율성이 존중되고 건강하게 기능하는 교실 문화 형성에 기여 할 것으로 기대한다.

주제어: 2019 개정 누리과정, 자율성, 공립유아교사

논문 접수: 2022/04/05 수정본 접수: 2022/06/20 게재 승인: 2022/06/27

* 본 논문은 창원대학교 대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 진영대창초등학교병설유치원

*** 창원대학교 유아교육과 교수 (교신저자: nafka@cwnu.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라는 국가 수준의 교육과정 체제를 기본으로 하고 있으며, 각 학급에서의 교육과정 실행은 교육전문가인 교사가 국가 단위에서 개발한 교육과정을 적용하는 것을 기초로 하고 있다(서윤희, 2021). 우리나라의 국가 수준 유치원 교육과정 역시 제1차 유치원 교육과정에서부터 단위 유치원의 특수성을 반영하여 융통적이고 자율적으로 교육과정을 편성·운영할 것을 강조하여 왔다(김영옥, 2020; 이정옥, 2018). 이러한 흐름은 가장 최근의 교육과정인 ‘2019 개정 누리과정’까지 이어져 유아 주도적인 놀이가 중심이 되는 ‘유아·놀이 중심’의 교육과정을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 이를 가능하게 하기 위해 교사가 유아에게 놀이의 선택권과 자율성을 부여하는 동시에 지원하는 역할을 강조한다(홍지명, 2020).

하지만 국가수준의 유치원교육과정 전체를 관통하는 교육과정운영에서 교사의 자율성은 초등이나 중등의 교육과정과는 차별화되는 특성이자 장점으로 부각되어 왔음에도 불구하고, 실제 교육현장에서는 제대로 적용되지 못했다는 비판과 우려의 목소리가 공존했던 것 역시 현실이다(오채선, 2018). 즉, 누리과정에서의 일과 운영과 지도서를 획일적으로 사용하거나(박창현, 양미선, 2017), 오랫동안 익숙하게 반복해온 생활주제와 단편적 활동 위주로 교육과정을 운영(임승렬, 전방실, 2020)하는 것은 물론, 교육과정 운영에서의 제약과 규제, 학부모의 만족도와 소통 등의 이유를 들어 유아의 놀이 주도성을 제한적으로 인정해 왔다(서혜정, 이한아, 2011; 엄정애, 2007)는 것이다.

이에 교육부(2017)에서는 유아교육혁신방안을 통해 현재 유아교육 현장에서는 개별 유아의 고유한 특성이 다양하게 있는 그대로 발현되지 않고, 불필요할 정도의 세부적인 교사용 지침서를 제공함으로써 현장 교사의 자율성이 침해되고 있다는 우려의 목소리를 밝히며, 유아교사 자율성을 지속적으로 확대해 갈 것을 표하였다. 이를 실현하기 위해 2019 개정 누리과정에서는 현장에서 놀이가 활성화될 수 있도록 교사의 자율성을 기반으로 각각의 영역별 내용과 그 하위내용 및 목적을 간략화 하였고(교육부, 보건복지부, 2019), 이전 교육과정에서 제공했던 공통적인 틀이나 다양한 활동을 제시하지 않고 있으며, 교사의 자율성을 보다 더 많이 강조하게 되었다(조운주, 2020).

교육과정에서 교사의 자율성을 존중하고 발현하도록 지지하는 노력은 비단 우리나라에만 국한 된 것이 아니라 전 세계 공통적의 현상이다. 특히 국가 교육과정을 실시하고 있는 나라에서는 국가가 제시하는 규정과 지침을 최소화하고 반대급부로, 교사의 교육과정 결정

권한을 확대하려고 하는 흐름이 공통적으로 나타나고 있다(김선영, 소경희, 2014; 소경희, 2011; Priestley & Biesta, 2013). 자율성은 타인이나 외부의 관점이나 목소리에 편향되기 보다는 특정 사태나 대상에 대해 개인 스스로 주체적으로 사고, 판단, 선택하는 능력과 태도를 의미한다(김선영, 소경희, 2014). 그리고 자율권이란 타인의 간섭이나 지배로부터 자유로운 상태에서 스스로 자신의 의사와 행위를 결정할 수 있는 권리로서 의미를 갖는다(김소영, 김두정, 2015).

교사 자율성은 외부 통제나 간섭없이 스스로의 책임을 전제로 교육활동을 수행하는 것(송요원, 2002; Schukajlow & Krug, 2014)으로, 전문직으로서 교사가 교육에 관련된 의사결정을 할 때 교육과 무관한 다른 원리에 따르지 않고 오직 교사가 가진 교육적 원리에 따라 이루어지는 것을 의미한다(최현아, 2004). 따라서 유아교육과정에서 자율성을 발휘한다는 것을 교사 개인의 수준은 물론 기관인 유치원의 수준에서 각각 국가로부터 부여받은 자율권을 통해 교육과정을 개발하고 운영하는 것(오채선, 2018)이라고 하겠다.

이를 통해 유아 교사 역시 국가수준의 유아교육과정을 기반으로 하여 유아의 특성, 흥미는 물론 유아와 기관을 둘러싼 생태적 체계를 고려하여 교육과정을 재구성하고 실행해 내는 자율성을 발휘해야 함을 시사받을 수 있다. 이은지(2021) 역시 유아교사가 자율성을 가지고 자신의 교육관과 교육신념에 따라 학습자에 대해 이해하고 교수행위를 하고 이에 대한 교사로서의 전문성에 기초하여 주체적으로 평가할 수 있다고 하였다.

교사는 교육과정을 운영하면서 많은 부분에 의사결정자이며 책임권자이기 때문에, 유치원 현장에서 유아의 놀이를 평가하고 지원하는 것에 있어 차별화될 수 있다(박종명, 이연승, 2020; 신은수, 1991; 지성애, 2019; 허민정, 2020). 그리고 이러한 관점은 교사의 자율성에 따라 유아의 놀이에 다양하게 적용될 수 있으며, 유아 교사의 자율성은 유아들이 독창적이고 자율적인 인간으로 성장하는 것에 큰 영향을 미치게 된다. 이렇듯 유아교사의 자율성은 창의적이고 능동적인 교사의 역할수행에 중대한 영향을 미치기 때문에 놀이중심 교육과정이 운영되면서 그 중요성이 강조되고 있다(이현경, 2008). 유치원은 타 교육기관과 달리 정해진 교과서가 없이 대부분의 교육내용과 교수방법 등의 교육활동을 교사의 주관에 따라 운영되므로 유아 교사는 교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요인이 되기 때문이다(염지숙 외, 2018).

교사의 자율성은 독립된 교사 개인의 교육철학이나 신념, 실천에서만 고려되는 것이 아니라, 여기서 더 나아가 교사를 둘러싼 다양한 환경적이고 물리적 조건, 더 확장하여 국가수준의 교육과정과 교육정책까지도 모두 고려하여 정의되어야 한다. 특히 우리나라의 교육과정은 국가수준의 것으로 법적 구속력을 내포하고 있을 뿐 아니라, 교육의 내용과 교육방법에 있어서도 상당한 영향력을 발휘하고 있다. 때문에 유아 교사 자율성은 이러한 국가 교육과정과의 관계 속에서 그 진정한 의미가 탐색되어야 하는 것이다(최유리, 허예지, 소경

회, 2017). 따라서 공립유아교사들은 유아교육 현장에서 자율성을 어떻게 인식하고, 발현하고 있는지, 또 그 의미는 무엇인지 살펴볼 필요가 있다.

2019 개정 누리과정에 대한 연구에 있어 교육과정 그 자체를 분석하고 실행한 연구들(성미영, 김신혜, 2020; 이강훈, 황해익, 2020; 이경화, 2019; 이정옥, 2019; 조혜정, 2019) 교사의 인식과 관련된 연구는 우선 2019 개정 누리과정에 대한 인식을 메타포나 개념도로 표현하게 하여 이를 분석한 연구(한유진, 고진영, 김경철, 2019; 허민정, 2020), 현장포럼에서 수집된 교사들의 인식 관련 연구(정미라 외, 2019), 현장에서 놀이중심 교육과정을 실행하는 것의 어려움에 대한 연구(윤민아, 2019; 채승연, 2020) 등이 있다.

초등과 중등 교육과정에서 일찍부터 자율성에 대해 관심을 가지고 논의하고 연구해온 것과는 대조적으로 유아교육분야에서 유아교육과정과 자율성에 대한 연구(김규수, 2012; 박창현, 양미선, 2017; 이소정, 양지애, 2019; 정지현, 2011; 최두레, 2018)는 매우 적은 것이 현실이다. 2019 개정 누리과정과 자율성에 대한 연구로도 유치원 교사의 자율성에 대한 인식과 실천 현황을 분석한 연구(이은지, 2021), 유치원 교사의 조직풍토, 잡 크래프팅, 수업 자율성, 교수몰입의 구조적 관계를 분석한 연구(안혜정, 이승연, 2020)가 있어 교사의 자율성에 관한 현황분석이나 요인 간 관계 분석에 그치고 있음을 알 수 있다. 이에 본 연구는 2019 개정 누리과정에서 자율성에 대한 유아교사의 인식과 유아교사가 발휘하고 있는 자율성에 대해 심층적으로 들여다보고, 그 의미를 살펴보고자 한다.

2019 개정 누리과정 이전에는 교사주도로 교육과정이 운영되었다거나, 교사의 자율성이 없었다거나, 진정한 의미에서의 놀이가 이뤄지지 않았다는 의미에서 설계된 연구는 아님을 우선적으로 밝힌다. 2019 개정 누리과정 이전에도 국가수준의 교육과정은 늘 유아중심, 놀이중심이었고, 전문직인 교사는 항상 자율성을 가진 존재로 가정되어 기술되었고 실제로 기능해왔다. 단지 2019 개정 누리과정에서 교사의 자율성과 유아의 놀이에 대해 구분하여 명확한 방점을 찍어 강조했기에 실제 현장에서 교사들이 인식하는 자율성, 교실에서의 수행, 그리고 그 의미는 어떤지에 대해 살펴보는 것은 의미가 있다고 하겠다. 그리고 이를 통해 유아교육 현장에서 자율성이 주는 시사점을 도출하고 교사의 자율성이 존중되는 민주적 교실 문화 형성에 기여하고자 한다. 연구목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 2019 개정 누리과정에서 자율성에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

연구문제 2. 2019 개정 누리과정에서 교사의 자율성은 어떻게 발현되고 있는가?

연구문제 3. 2019 개정 누리과정에서 교사의 자율성 발현은 어떤 의미를 갖는가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

연구자는 유아교육과를 졸업한 후, 2014년 3월 1일자로 경남소재의 단설유치원으로 첫 발령을 받았다. 2022년 2월 1일 기준 교육경력은 8년이며, 현재는 중간관리자인 원감이 있는 3학급 병설유치원에 4세 담임교사로 근무하고 있다. 공립교사로 근무하면서 학부에서 배웠던 내용과 다르게 교사의 자율성이 제한되곤 하는 현장에서 회의감과 의구심을 갖게 되었다. 일례로 역할영역에서 사용하던 커다란 모형의 집과 계산대 등의 자료를 교실 밖으로 이동보관하거나 유아용 책상 2개를 창고로 옮겨 공간 재구성을 하고자 할 때, ‘교실의 물건은 교실에서 모두 해결해야 된다’라는 단설유치원 규칙으로 제한이 되었다. 때문에 유아의 흥미에 따른 흥미영역을 교사가 자율적으로 운영할 수가 없었고, 유아들은 좁은 공간에서 자주 마찰을 일으키곤 했었다. 그런데 2019 개정 누리과정 시행 이후 교사 자율성에 대한 인식이나 실행에 있어 달라지는 분위기를 느낄 수 있었다. 2019 개정 누리과정 이전에도 교사는 전문인으로 교육 전반에 자율성을 갖고 있었지만 시행 이후 공립교사가 체감하는 교사 자율성에는 큰 변화가 느껴졌다. 이러한 상황들로 인해 2019 개정 누리과정에서의 공립교사 자율성과 유아의 놀이에 대한 연구를 주제로 발전시키게 되었다.

연구를 위해 2019 개정 누리과정을 주 교육과정으로 실행하고 있는 경력 5년 이상의 교사를 대상으로 목적표집을 하였다. 이는 Katz의 교사 발달 단계상 성숙 단계에 있는 교사들로 1년에서 5년 사이의 생존 단계나 강화 단계, 갱신단계에 있는 교사들에 비해 풍부한 교육적 경험을 통해 2019 개정 누리과정에 대한 교사의 철학 및 관점이 정립되어 있어 본 연구에 적합할 것이라고 판단하였기 때문이다. 또한 유치원 알리미를 통해 사립유치원에서 근무하는 교사를 찾아보았으나 이들 대부분이 누리과정을 주로 한다고 하지만 실질적으로는 프리벨, 영어, 자연체험 등 유치원 고유의 프로그램을 주로 하고 있어 연구 참여 대상에서는 제외하였다. 연구참여자의 이름은 가명으로, 교사의 교육신념과 관련지어 작성하였으며 구체적인 내용은 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자의 일반적 배경

번호	이름	연령/ 경력	시설	교사 경력	담당 연령	교육에 대한 신념
1	김경험	33/ 11	단설	석사	4	최대한 아이들을 존중해서 아이들의 이야기를 들어주고 아이들이 하고 싶어 하는 걸 많이 반영하여 교육과정을 운영하고 있음. 교사가 “안 될 거야” 하는 것보다는 유아 스스로 해보고 안 되는 걸 느껴보고 경험할

번호	이름	연령/ 경력	시설	교사 경력	담당 연령	교육에 대한 신념
2	박인성	34/ 11	단설	석사	5	수 있도록 해주는 것임. 신규일 때는 아무것도 모르고 주변에서 하라는 대로 하는 편이었지만 경력이 점차 쌓이면서 유아들과 함께 만들어가고 싶은 교육주관과 순발력, 아이디어가 생김. 아이들이 인성적으로 바르게 자라는 것이 교육신념임.
3	이엄마	33/ 10	병설	석사	혼합	복직하기 전에 2019 개정 누리과정으로 바뀌어서 공부를 했지만 한 학급 병설유치원으로 발령을 받아 불안함을 느끼고 있었음. 아이들의 생각을 자유롭게 받아주는 교육신념을 갖고 있으며, 아이들이 우리선생님이 제일 좋다고 느낄 수 있도록, 유치원에서는 엄마같은 사람이 되고자함.
4	김이상	46/ 13	병설	학사	혼합	혼합연령 학급의 발달수준차이로 놀이중심으로 운영하기에 어려움을 겪고 있음. 스스로를 이상주의자라고 하며 유아기에 마음껏 즐겁게 놀아봤던 경험을 가지고 뭔가를 하는 것이 가장 중요하다는 믿음을 갖고 있음.
5	김스스로	38/ 13	단설	석사	5	2019 개정 누리과정을 하며 애들을 잘 가르치고 있는지, 맞는지 혼란스러움을 느끼고 있음. 유아들이 스스로 뭔가를 할 수 있게끔 도와주는 교사가 되고자 함.
6	김손길	33/ 8	단설	학사	3	임용시험을 준비하며 교육학에 매료되었으며, 추후 상담심리를 공부하고자함. 도움이 필요한 유아에게 교사가 손길을 내밀어주고 다독여줘서 유아의 성장을 돕는 것이 교사의 역할이라고 믿음.
7	조흥미	31/ 9	병설	석사	혼합	임용시험 전 4년의 교육경력을 갖고 있으며, 유아가 흥미 있어 하는 활동을 할 수 있게 많이 도와주고 즐겁게 생활할 수 있는 분위기 마련이 교사의 역할이라는 신념을 갖고 있음.

2. 자료의 수집 및 분석

2021년 3월 2019 개정 누리과정과 자율성 관련 연구주제를 선정하고 관련 선행연구 고찰을 시작하였으며, 국가수준 유아교육과정의 문서상에 나타난 자율권의 내용을 탐색한 오채선(2018), 유아교육과정에 나타난 자율권 내용 범주로 학교수준의 교육과정 개발과 관련된 선행연구(김선영, 2011; 류영휘, 2016; 이은지, 2021; 이현내, 2021)의 연구와 교육부와 보건복지부(2019)에서 교사 자율성의 하위 항목을 기초로 유아교사 3명과 유아교육과 교수 1명과의 논의를 통해 질문지의 기초를 완성하였다. 이후 6월까지 유아교사 3인을 대상으로 한 예비인터뷰를 통해 질문목록을 구체화하고 정교화하였다. 구체적 인터뷰 내용은 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2> 인터뷰 질문 내용

번호	이름
계획안 형식과 방법	2019 개정 누리과정이 되면서 교육계획안(연간/월간/주간/일안)은 어떻게 작성하나요? - 교육계획안 형식과 방법은 교사가 자율적으로 작성하나요? (교육계획안을 보면서) 왜 이렇게 작성했는지 물어봐도 될까요? - 선생님이 작성하신 교육계획안은 유아의 흥미를 충분히 반영하나요? 2019 개정 누리과정 이전에는 교육계획안을 어떻게 작성하셨나요? - 계획안 형식과 방법의 자율화가 되면서 좋은점/어려운 점은 무엇인가요?
놀이 주제	- 교육계획안의 놀이주제는 어떻게 선정하나요? - 놀이주제는 교사가 자율적으로 결정할 수 있나요? 2019 개정 누리과정 이전에는 놀이주제를 어떻게 선정했나요? - 놀이주제를 결정할 때 가장 중요하게 생각하는 것은 무엇인가요? - 놀이주제 선정의 자율화가 유아의 놀이에 어떤 영향을 미친다고 생각하세요? - 놀이주제 선정의 자율화가 되면서 좋은점/어려운 점은 무엇인가요?
놀이 기간	- 놀이기간은 어떻게 선정하나요? - 놀이기간을 교사가 자율적으로 결정할 수 있나요? - 유아가 예상된 놀이기간 보다 먼저 놀이에 흥미를 잃으면 어떻게 진행되나요? 2019 개정 누리과정 이전에는 놀이기간을 자율적으로 결정할 수 있었나요? - 놀이기간을 교사가 자율적으로 결정하면 유아에게 좋은 점은 무엇일까요?
흥미 영역	- 흥미영역은 어떻게 운영되고 있나요? - 고정된 흥미영역이 있나요? - 흥미영역의 교재와 교구는 어떻게 제공하고 있나요? - 흥미영역 운영방식의 자율화로 유아가 주도하는 놀이를 경험해 본 적 있으신가요? 2019 개정 누리과정 이전에는 흥미영역을 어떻게 운영했나요? 어려운 점은?
놀이 공간	- 유아의 놀이공간은 교실과 운동장 말고 또 다른 장소가 있나요? - 유아의 놀이공간은 어떻게 정하나요? - 놀이공간을 교사가 자율적으로 결정할 수 있나요? - 놀이공간의 자율화가 되면서 좋은점/어려운 점은 무엇인가요? - 놀이공간의 자율화로 유아와 함께 만들어가는 놀이를 경험해 본 적 있으신가요?
평가	- 유아 평가는 어떻게 이루어지고 있나요? - 평가의 내용, 평가 주기 및 시기, 평가 방법 등에 대한 계획은 어떻게 결정하나요? 2019 개정 누리과정에서 각 기관의 자율적인 평가를 강조하였는데, 실감이 나시나요? - 평가 목적에 가장 적합한 평가 방법을 자율적으로 정하여 활용하시나요?
기타	2019 개정 누리과정에서 강조한 교사의 자율성은 무엇이라고 생각하나요? - 실제로 교사에게 허용된 자율성은 무엇이라고 생각하시나요? 2019 개정 누리과정 이전과 후에 느끼게 되는 교사 자율성은 어떤가요? - 교사의 자율성에 대해 어느 분야에서 가장 크게 기대하고 계시나요? - 교사의 자율성 확보가 어려웠던 경험이 있나요? 있다면 교사 자율성이 현장에서 부어 되지 못한 이유는 무엇이라고 생각하시나요? - 교사 자율성이 현장에서 인정되고 실현되기 위해 필요한 것은 무엇이라 생각하나요? 2019 개정 누리과정에서 이야기하는 놀이란 무엇일까요? - 교사에게 자율성이란 무엇인가요? 한마디로 정의한다면? - 유아의 입장에서 교사의 자율성이란 무엇일까요? 한마디로 정의한다면? 2019 개정 누리과정이 되면서 교사의 자율성은 어느 부분에 생겼다고 생각하시나요?

7월 7일부터 8월 19일까지 7명의 연구참여자에게 연구의 목적과 내용 및 연구윤리에 대한 참여 동의를 받은 이후 퇴근 시간 후나 주말 등 연구참여자가 가능한 시간에 진행하였고 1회 평균 120분 정도 소요되었다. 인터뷰 장소는 연구참여자의 근무지 근처 조용한 카페 또는 인근의 편안한 장소에서 반구조화된 인터뷰 질문지를 사용하여 인터뷰가 진행되었다. 7월 7일 박인성교사(107분), 7월 9일 김정협교사(100분), 7월 17일 이엄마교사(160분), 7월 23일 조흥미교사(120분), 7월 27일 김이상교사(150분), 8월 12일 김순길교사(118분), 8월 19일 김스스로교사(103분)의 순으로 총 858분의 개별심층 인터뷰를 통해 자료 수집을 하였다. 외에도 연구자의 저널과 2021년 3월 1일부터 8월 13일까지 실행한 자료인 교육계획안과 놀이실행저널을 누적으로 수집하였다.

수집된 A4 용지 310장의 자료를 반복적으로 읽고 다각적으로 자료를 분석하며, 하위 개념을 추출하여 범주(categories)를 도출하는 개방코딩을 통해 수집된 자료를 분석하고 재분류하며 범주를 구성하였다(Miles, Huberman, & Saldana, 2014). 그리고 이러한 과정을 계속적으로 반복하는 지속적 비교분석법을 통해 새로운 범주를 재구성하는 과정을 반복하면서 자료를 코드화하며 분석하였다.

연구윤리를 위하여 연구참여자와의 인터뷰 종료 후, 자기반성을 위한 체크리스트를 통해 인터뷰에 있어 연구자의 연구 방법 및 태도의 적절성 및 연구자의 시각이 편중되지는 않았는지 반성적인 자기성찰 및 평가를 수행하였으며, 자료의 다원화(Triangulation)와 연구참여자 확인법(Member Checking)과정 및 동료검토법(Peer Examination)을 통해 결과 해석 및 분석의 신뢰성을 높이기 위해 노력하였다.

III. 연구결과 및 해석

1. 2019 개정 누리과정에서 자율성에 대한 공립교사의 인식

가. 불확실함에 대한 우려와 불안감

교사들은 2019 개정 누리과정이 실행되면서 이것이 기존의 교육과정과 어떤 차별성을 갖는 것인지에 대한 의문과 달라보이게 운영해야 한다는 우려와 불만에 대한 표현을 경험하였다.

교육과정 운영 부분에 있어서는 저는 솔직히 지금 정도로 크게 만족을 하고 있어요. 기존의 교육과정에서도 교사의 자율성은 있다고 생각해요 ... (중략) ... 근데 2019 개정 누리과정에서는 진짜 너무 교사의 역량이 커진 거 같아요. 그래서 어떻게 생각하면은 진짜 아무것도 안 할 수도

있잖아요. 말만 잘 붙이면. 그럴 것 같아서 저는 사실 이렇게 풀어 놓는 게 그렇게 좋다고만 생각하지 않아요.

(조흥미교사, 7. 23.)

그리고 교사에게 자율성이 많이 주어졌을 때 제일 처음으로 드는 생각이 불안함과 두려움이라고 했다. 김스스로교사도 자율성이 주어졌을 때 ‘힘들겠다. 어떻게 하라는 거지?’는 생각이 가장 먼저 들었다고 하며 ‘연수를 진짜 많이 들었지만 실체를 해 보니까 또 다르긴 하더라고요. 확실히 정해진 뭔가가 없다는 게 사실 불안하다(8월 19일)’은 이야기를 하였다. 육아휴직을 끝내고 병설로 복직한 이엄마교사 역시 수동적인 성향으로 피드백을 주고 받아야 마음이 편해지는 성격인데 주변에 의논할 선생님이 없다는 것과 정해진 기준이 없다는 것에 대해서 많은 불안함을 느끼고 있었다.

나는 자율성이 너무 많으니까 어떤 가이드라인이 없으니까. 그게 불안한 거예요. ‘내가 그럼 잘 못했나. 이때까지?’ 이렇게 될 수 있으니까. 그게 어려워요 난 또 병설에 있으니까 이제 그런 거에 대해서 얘기해 줄 수 있는 사람이 없는 거예요. ‘편하면 편하겠다!’ 이렇게 생각은 해요. 편하지만 마음 한구석이 찢찢한 거 알겠죠? 어려운거. 아무도 나에게 태클을 안 걸지만 나는 찢찢한 거예요. 나는 약간 그런 스타일의 사람인데, 내가 피드백을 받지 못하는 데에 대한 불안함이 있잖아요.

(이엄마교사, 7. 17.)

김손길교사는 자율성이 주어졌을 때, 모든 연령을 경험해 보지도 않았고 교육경력도 6~7년 밖에 안 되는 자신의 역량으로 아이들의 흥미를 이끌어낼 수 있을지에 대한 두려움이 컸다고 했다.

두려웠어요. 나의 역량이 그렇게 될 수 있을까. 내가 이제 경력이 그 정도인데 그때가 6년이었나? 7년이었나? 모르겠지만 그 정돈데 모든 연령도 경험하지 않았고 그런 상황 속에서 ‘내가 전체를 그러가지고 아이들의 흥미를 이끌어낼 수 있을까? 그런 역량이 될 수 있을까?’ 하는 두려움이 컸어요. ‘잘 해낼 수 있을까?’

(김손길교사, 8. 12.)

그리고 계획안 역시도 자유롭게 작성하게 되면서 ‘주안은 있었으면 좋겠어요. 짜기는 힘들었지만, 하고 나면 이제 내가 명확하게 그 전날 뭘 준비해야 될지, 그 다음 날 유아하고 뭐하고 놀지, 뭘 가르칠지가 나와 있으니까(김스스로교사, 8월 19일)’, ‘그냥 넘어갔네 하는 느낌이 없이 주간교육계획이 있는 게 더 체계적인 느낌이 있죠(조흥미교사, 7월 23일).’와 같이 변화된 교육계획안에 대해 불편함을 나타내기도 하였다. 그리고 박인성 교사는 놀

이 중심이 되고 나서는 유아의 자율성 또한 존중을 해줘서 ‘정리정돈’과 같은 기본생활습관도 웬지 다 허용해줘야 할 것만 같다고 하였다.

다 허용해 준다고 “어~밖에서 복도에서 뛰어다니고 해도 된다. 그거는 아닌 거고 다른 사람들 피해는 안 주는 수준 안에서 이제 놀이공간을 허용할 수 있지만 기본적인 전제는 규칙이 있는 놀이 일잖아요. 근데 웬지 놀이 중심은 그런 것까지 허용해줘도 될 것 같은 그런 생각이 드는 거예요. 그냥 다 허용해주고 “너 하고 싶은 대로 해봐” 이런 아닌 것 같아요.

(박인성 교사, 7. 7.)

종합해볼 때, 교사들은 정해진 기준이 없다는 것과 주변에 의논할 상대가 없다는 것에 대해 많은 불안함을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 또한 교사의 역량으로 교육과정을 잘 이끌어 나갈 수 있을지에 대한 두려움과 한 학급에서 모든 결정을 혼자서 결정하는 것에 대한 혼란스러움을 느끼고 있음을 알 수 있었다.

나. 선택에 따른 책임감

기본적으로 교사들은 유아의 흥미와 교사의 자율성에 기반하여 교육과정을 운영하는 것에 대해 긍정적인 평가를 하였다. 그리고 ‘주간이 없어지고 일일 계획안도 이렇게 의무적인 게 없어졌으니깐 일단은 편한 게 있고, 이제 아이들하고 뭔가 자유롭게 하고 싶은 걸 해볼 수 있는 자율성도 늘어나서 좋지만 맨날 어떤 놀이를 해야 하는지, 뭘 지원해야 하는지에 대해 고민이 크고 책임감이 느껴진다(김이상교사, 7월 27일)’는 의견도 많았다.

좋은 건 알겠는데 자율성이 있는 만큼 또 책임이 있으니까 부담이 돼요. 나 하나로 이 아이들이 어떻게 놀이하고 어떻게 발달되고 이게 다 좌우되는 느낌. 어떻게 지원하느냐에 따라 확 달라질 수가 있으니까……. 그만큼 책임이 또 나한테 오니까 되게 부담되는 것 같아요. 교사마다 정말 천차만별이겠다는 생각이 들 때가 있어요. 교육과정 운영하는 게. 이게 교사의 역량에 따라서 되게 다르겠다. 그런 생각이 들 때마다 되게 부담돼요. (웃으면서) 부담돼. 되게.

(김경희교사, 7. 9.)

반면, 놀이를 진행하면서 교사의 자율성이 커지는 게 정말 중요하다는 인식도 나타났다. 다음의 예시처럼 김경희교사는 자신의 고정관념을 반성하고 유아의 놀이를 교사가 관찰하여 자율적으로 결정하는 교사의 자율성이 정말 중요하다는 것을 인식하였다.

자율성이 있는 게 좋은 게 내가 작년이랑 올해랑 이렇게 또 다르잖아요? 아이들이 똑같은 거에 흥미를 가지는 게 아니니까 그래서 이렇게 관찰을 해서 결정을 할 수 있는 게 진짜 중요하다는

생각이 또 드는 거죠. 내 고정 관념이었던 거죠. 애들이 당연히 굴러가는 거 이런 거 좋아하니
 까 올해도 좋아할 거라고 생각했는데 애들이 다르니까 진짜 관찰을 해서 교사가 이것을 결정을
 하고 이런 자율성이 커지는 게 정말 중요하다고 느껴요. 이런 게 이제 작년 교육과정 같았으면
 크게 못 느꼈을 거예요. 예전 교육과정. 그냥 주제대로 그냥 쪽쪽 활동 하고 가면 되니까. 크
 게 별로 크게 느끼지 않고 넘겼을 건데 올해는 이제 확 와 닿는 거죠.

(김경형 교사, 7. 9.)

교사들은 유아의 흥미에 따라 자유롭게 수업을 할 수 있는 자율성이 늘어나 좋은 점도
 있지만, 자율성이 주어짐으로써 수업에 대한 고민과 책임감은 더 늘어났다고 하였다. 이현
 경(2008)은 유치원 교사 자율성의 의미는 단순히 유치원의 다양한 의사결정에 교사가 참
 여할 뿐만 아니라 교사의 재량과 권위, 책임의 부여 정도까지를 포함한 의미라고 하였다.
 같은 맥락에서 자신의 고정관념을 반성하며 유아의 놀이를 관찰하고 지원하는 교사의 자율
 성이 커지며 책임감도 커지지만 의미도 크다는 것을 인식하는 것을 알 수 있었다.

2. 2019 개정 누리과정에서 발현되는 공립교사의 자율성

가. 놀이실행저널(교육계획안) - 유아 흥미와 교사의 다양성 아우르기

교사들은 그동안 형식적이고 타성적으로 작성해 오던 연간계획에서 일일계획에 이르기까
 지의 틀을 벗어나 다양한 방식으로 계획안을 작성하고자 시도하고 있는 것을 알 수 있었
 다. 교사들은 ‘교육계획안 큰 틀은 유치원에서 정해진 것을 사용하거나 놀이계획안에 대한
 부분 작성의 형태(김스스로교사, 8월 19일)’로 사용하거나 ‘동료교사들이 계획안에 대해 함
 께 협의해서 만들어 사용(박인성교사, 7월 7일)’하는 것으로 나타났다.

그리고 다음의 사례에서와 같이 한 학급 병설유치원에서 근무하고 있는 이엄마교사와 김
 이상교사는 유아 특성에 따라서 매달 놀이실행저널(교육계획안)을 다르게 작성하기도 하고
 교사가 중점을 두고 싶은 부분을 강조하는 등 다양하게 작성하고 있었다.

나는 이제 애들 흥미를 마음껏 낼 수 있으니까, 그 칸이 아니니까. 옛날에는 막 칸 안에 막
 이렇게 활동을 골고루 분배해서 넣고 이런 어떤 규칙 같은 규칙 아닌 규칙이 있었잖아요. 약간
 이렇게. 이 틀에 언어, 수조작? 이렇게 했잖아요. 근데 그게 아니니까, 애들이 하는 것을 넣어줄
 수 있으니까 그거는 좋아요.

(이엄마교사, 7. 17.)

일단은 유아들이 다 다양하잖아요. 흥미가. 자율화가 되면 아무래도 그런 개개인의 흥미를 맞춰서 조금 선생님이 고려해서 작성을 할 수 있으니까 그런 점이 좋은 것 같아요. 또 일괄적으로 하는 게 아니고.

(김경협교사, 7. 9.)

그리고 교육부와 보건복지부(2019)는 교사가 자율적 판단에 근거하여 유아의 놀이와 경험을 관찰하고, 놀이에서 나타나는 배움에 주목하여 이를 기록할 수 있다고 하였는데, 실제 교사들은 학부모와 교사, 그리고 유아의 놀이지원에 가장 적합한 놀이실행저널(교육계획안)을 교사들과 자유로운 분위기에서 서로 협의하여 자율적으로 작성하고 있음을 확인할 수 있었다. 김경협교사는 ‘아이 중심으로 해서 어떤 놀이를 유치원에서 하고 이 아이가 어떤 배움을 얻어 가는지 학부모한테 안내하고 이해하도록 돕기 위해 양식이 바뀌었는데 진짜 제가 교사가 된 것 같은 실감이 나요(7월 9일)’과 같이 응답하였다. 다음은 다양성의 관점에서 놀이실행저널(교육계획안) 작성을 긍정적으로 평가하는 박인성교사의 인터뷰 사례이다.

놀이실행저널을 교사들과 협의해서 작년과 다르게 작성을 했어요. …(중략)… 그런데 놀이 속에서 어떤 순간에 배움이 있었는지를 기록하면 이제 내가 계획한 놀이랑 아이들 순수 놀이 하는 것에서 또 배움을 찾을 수 있으니까. 우리가 저널을 쓸 때 결과를 굳이 놀이 주제와 맞춰서 할 필요가 없으니까요. (지금 작성하는 놀이기록이) 조금 다양하게 놀이 기록을 할 수 있어서 좋은 것 같아요.

(박인성교사, 7. 7.)

따라서 2019 개정 누리과정에서의 놀이실행저널(교육계획안) 작성에 있어 교사들은 유아의 흥미와 놀이를 존중하면서도 전문인으로서의 자신들의 강조점과 기관에서의 방향성을 함께 아우르면서 자율성을 발현하는 것을 확인할 수 있었다.

하지만 여전히 일부 교사들은 ‘놀이실행저널(교육계획안)을 학기 초에는 자율적으로 쓰다가 학기 중반 이후 유치원 관리자가 원하는 양식으로 통일된 사례도 있었는데 이 경우 선생님들이 교사가 아무리 노력해 봤자 관리자분들은 무의미하다고 생각하시면 다시 원래 하던 대로 바뀌는구나(김스스로교사, 8월 19일)’하는 한계에 대한 의견도 확인할 수 있었다. 이를 통해 수평적인 분위기와 교사의 자율성에 대한 관리자의 존중에 대한 의미를 시사 받을 수 있었다.

나. 놀이주제와 기간 - 유아의 목소리에 귀 기울이며 교육적 판단하기

교사는 유아의 관심과 놀이에 대한 이해를 바탕으로 유아의 놀이를 지원하는 교육과정의 주체이다. 따라서 유아의 목소리를 최우선에 두고 그 의견을 존중하고 교육실제에 이를 반영하는 교육과정으로 변화하는 것이 요구된다(교육부, 보건복지부, 2019). 실제 교사들은 12개의 생활주제를 확일적으로 사용하기보다는 유아의 흥미를 제일 중요시하여 놀이 주제를 유동성 있게 선정하려고 노력하였는데(김이상교사, 7월 27일), 이는 2019 개정 누리과정에서 강조하는 유아의 흥미를 존중하려고 노력하는 모습이 반영된 것이라 할 수 있을 것이다.

아이들의 흥미와 참여도를 제일 고려해가지고 놀이 주제를 선정해요. 그렇게 그 안에서 이제 활동하는 세부적인 거는 정해진 건 없어요. 유아를 관찰해서 아이들이 현재 흥미를 보이는 것을 바탕으로 해서 주제를 선정하고 있어요.

(김경형 교사, 7. 9.)

이런 과정에서 교사들은 유아의 흥미에 귀 기울이며 놀이주제를 선정하지만 여전히 이 과정에서의 고민이 있음을 이야기하였다. 놀이 주제 선정에서 자율성이 주어지면서 교사가 아이들과 함께 선택한 놀이 주제가 교육적 효과가 있는지에 대한 고민을 많이 하게 된다는 것이다. 김순길교사는 ‘이게 교육적 효과가 있나?, 애들의 인성에 도움이 되나? 하는 생각을 많이 하게 된다(8월 12일)’고 하였고 다음의 사례에서와 같이 개별 유아의 흥미와 전체 유치원 운영 사이에서의 딜레마를 언급하기도 하였다.

놀이 기준을 어떤 기준으로 잡아야 할지 약간 흔들릴 때가 있어요. ‘저 반에는 저거 한다는데 재미있겠다, 저 연령은 뭐 한다는데 재미있겠다, 우리 반 애들은 저거 별로 관심 없는데 내가 재미있어 보이니까 같이 해볼까?’, 작년에는 이 시기에 이거 하니까 애들이 재미있어 하던데’ 그냥 그런 생각이 들 때, ‘어떡하지? 어떡하지? 어떡하지?’ 놀이를 통해 어떤 배움이 이루어질 수 있을까? 고민을 하죠.

(김스스로 교사, 8. 19.)

놀이주제 선정에 있어서 한계를 느끼게 될 때, ‘아이들에게 배경지식이나 선경험이 부족하니까 놀이가 블록놀이, 그림그리기 등으로 단편적인 경우도 많고 확장이 안 되고 끊어지기도 하고. 이런 경우 아이들 흥미도 고려하면서 계절적인 것이나 관심 가질 만한 것을 제안하는 경우도 있죠(박인성교사, 7월 7일)’과 같이 교사가 유아의 놀이주제 선정에 관여하며 교사의 자율성과 유아의 주도성이 공존하는 교실모습에 대해서도 언급하였다.

애들이 솔직히 경험이 많이 부족하니까, 원가를 다양하게 제안하기가 너무 쉽지 않은 거예요. 그래서 나는 이전 교육 과정에서 골고루 체험해야 되는 주제를 정해 놓은 거를 참고해서 예상 놀이주제를 애들한테 던져주기도 해요. 그러면 애들이 관심 없다고 다른 걸 얘기할 수도 있어요. 그럼 다른 걸 주제로 하기도 하죠.

(이엄마 교사, 7. 17.)

이렇게 선정된 놀이주제에 대해서도 교사들은 자신의 전문성을 토대로 지속 기간에 대한 교육적 판단을 하는 것으로 나타났다. 이엄마교사는 ‘어떤 애들은 정말 그 주에 놀이를 많이 해서 풍성하게 될 수도 있는데 다른 아이는 그 주 동안 흥미가 없다가 생길 수도 있고, 편차가 아이들마다 크다(7월 17일)’며 한 달 정도를 기본 놀이 단위로 생각하고 놀이운영을 한다고 했다. 다음의 김경협교사 역시 놀이 기간에 대한 교사의 자율적 판단에 대한 언급을 하였다.

놀이를 하다 보면 사실 약간 한 달 정도는 해야 놀이가 이렇게 쪽 이렇게, 아이들의 흥미 따라서 갈 수 있어서 놀이기간 기준을 잡아요. 3주도 괜찮긴 한데 일주일만은 너무 짧고. 왜냐하면 원가를 탐색하고 이런 시간도, 놀이를 시작하는 시간도 필요하고. 그 시작하고 또 뭔가 확장이 되고 또 교사가 더 필요한 게 있으면 준비해서 또 지원하고. 이런 것들을 다 종합적으로 봤을 때 한 달 정도로 임의로 정했죠. 하지만 아이들 흥미에 따라서 바꿀 수 있고 놀이상황에 따라서 바꿀 수 있죠. 결정적인 거는 애들이 관심을 갖는지 안 갖는 지로 기간을 정하죠.

(김경협 교사, 7. 9.)

따라서 교사들은 놀이주제와 지속기간에 있어 유아의 흥미를 가장 핵심이 되는 기본으로 삼고 교사로서의 전문성에 기반하여 의견을 제시하거나 기간을 예상하고 제한하는 등 자율성을 발휘하고 있음을 알 수 있었다.

다. 놀이공간 - 융통성과 안전성, 두 마리 토끼잡기

교사들은 2019 개정 누리과정 이전에는 ‘일찍 오는 아이들이 인기 있는 영역을 선점하고(김경협교사, 7월 9일)’ ‘영역별 인원제한이 6명에 이름표도 없어지고 아이들에게 요구하는 규칙이나 제한이 너무 많았던 것 같아(김이상교사, 7월 27일)’ 영역 운영에 딜레마를 경험했다고 하였다.

애들 이름표를 붙이고 놀았잖아요. 싸움이 너무 많이 일어나는 거예요. 특히 블록영역과 미술 영역. 놀고 싶은데 늦게 오는 애는 못 놀고. 그거에 대한 항상 고민은 있었지만……. 바꿀 생각

은 못 했네요. 지금 이렇게 이름표 없이 놀아도 아무런 문제없거든요. 솔직히 놀아보니까 다치지도 않아요. 뭐 공간을 내가 확보를 해주면 되니까요. 근데 왜 그때는 그 생각을 못 했을까요?

(김스스로 교사, 8. 19.)

물론 이전의 교육과정에서도 교사의 교실영역에서의 융통성은 담보되어 있었지만 현직의 많은 교사들이 자율성을 발휘하지 못했던 것이 사실이었던 것이다. 하지만 2019 개정 누리과정은 유아가 주도하는 놀이가 활성화될 수 있도록 흥미영역의 운영방식을 자율화하면서 기존에 유아의 놀이를 제한했던 고정된 흥미영역의 개수, 유형, 운영 방식 등을 자율적으로 개선하여 유아의 자유로운 놀이가 가능하도록 강조하였다(교육부, 보건복지부, 2019).

이에 따라 교사들은 ‘놀이주체에 따라서 흥미영역이 고정되지 않도록(김순길교사, 8월 12일)’ ‘흥미영역의 경계는 언제든지 허물 수 있게(이엄마교사, 7월 17일)’ ‘유아의 흥미에 따라 교사가 구성하기도 하고, 아이들이 알아서 책상 들고 다니면서 구성(김스스로교사, 8월 19일)’ 하는 등 놀이 흐름에 따라 교실의 흥미영역을 융통적으로 운영하는 모습을 볼 수 있었다.

과학이나 수·조작 이런 것들을 따로 나눠놓는 게 아니고 쌓기, 역할을 연결해서 교실 반을 차지하고 그 나머지 반은 미술영역이고 한쪽 끝에 도서 영역 해가지고 책꽂이하고 있는데 거의 통합적으로 해서 다 쓰고 …(중략)… 지금은 흥미영역 개념이 많이 없어졌죠. 좀 많이 유동적으로 움직여요. 뭐 아이들이 또 그때그때 또 흥미 있어 하면 또 조금 넣어주고 그런 것도 조금 바뀌고 그래요.

(김이상 교사, 7. 27.)

이처럼 교사들에게 흥미영역 운영방식에서 자율성이 주어졌을 때 비로소 흥미영역을 유아의 흥미에 맞춰 능동적으로 구성을 할 수 있었고, 이전 교육과정에서 흥미영역 운영방식이 교사 주도적이었다는 것을 깨달을 수 있었다. 따라서 교사의 자율성은 2019 개정 누리과정에서 강조하는 유아 주도의 놀이가 실현할 수 있는 발판으로서 의미가 있음을 알 수 있다.

나아가 흥미영역 뿐 아니라 유치원의 전체 공간을 놀이공간으로 재인하고 이를 변형해 나가며 놀이를 건강하게 지원할 수 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 연구결과를 통해서도 2019 개정 누리과정에서는 교실, 특별실, 운동장뿐만 아니라 복도, 계단 밑 등 모든 공간이 유아의 놀이공간이 될 수 있도록 놀이공간을 자율화하는 사례를 많이 확인할 수 있었다.

유아의 놀이공간은 교실과 운동장 그리고 복도가 있어요. 우리 반 같은 경우에는 밖에 나가면 복도가 이렇게 있어서 그래서 줄 놀이를 하기도 해요. 뭐 놀이를 하면서 복도까지도 나갈 수 있고. 얼마 전에 또 아이들이 테이프를 붙이고 하면 복도까지 나갈 수도 있고. 또 밖에서 고무줄로 날리는 비행기 놀이를 하다가 교실로 들어와야 되는 상황이었는데 비가 왔나? 그래서 들어오면 이제 근데 교실에서는 사실 할 수가 없잖아요. 아이들이 놀고 있으니까. 비행기가 친구한테 가면 안 되니까. 그래서 내가 그냥 복도에 나가서 하라고 그럴 때 복도에서 쓰고. 저희 또 유치원에 5세 같은 경우에는 사실 또 밖으로 나갈 수 있는 통로하고 또 연결되어 있으니까 거기까지 쓰고. 복도, 강당도 예전에 비해 더 많이 자유롭게 쓰는 것 같아요.

(김경협 교사, 7. 9.)

하지만 공간을 자유롭게 구성하고 운영하면서 부딪히게 되는 이슈인 ‘안전’문제는 여전히 교사의 자율적 의사결정 능력과 상충되고 있었다. ‘보물찾기 하다 보니 아이들이 여기저기 올라가고 그랬는데 나중에 원장선생님께서 안전이 중요하다고 말씀하시니까 안전을 다 지키면서 어떻게 놀이를 지원할 수 있는지 회의감’을 느꼈던 김이상교사(7월 27일)처럼 다음의 김스스로교사 역시 안전문제에 대해 딜레마를 경험하고 있다고 하였다.

아무리 아이들하고 재미있게 놀고 내가 유능한 교사라고 해도 아이가 다치는 순간 내가 죄인이 되는 거는 어쩔 수 없더라고요. 보니까. 훌라후프를 하다가 어떤 애가 맞았어요. 엄마 아빠가 전화 오고 난리가 났어요. “선생님 봤나? 못 봤다. 뭐 했나?” 이렇게 해서 책임 물어서 고소한다고 난리 났었어요. 놀이공간이 솔직히 자율화가 되는 것까진 좋은데 선생님이 한 명인데 어떻게 그걸 다 같이 관리해요. 이게 자율성만 중요한 게 아니고 유치원 교사의 처우나 이런 시스템이 진짜 바뀌어야 돼요. 시야 안에 뒤야지 못 내보내는 거야. 아무리 이게 자율화가 됐다 해도.

(김이상 교사, 7. 27.)

김경협교사 역시 ‘놀이가 확장이 될수록 아이들이 가는 범위가 넓어진다는 거죠. 그럼 일단 교사 혼자서 관리해야 되는 영역이 커지는 만큼 놀이지원의 역할에 어려움이 있음(7월 9일)’을 토로하였다. 따라서 안전을 담보하면서도 유아의 놀이를 지원할 수 있는 교사의 놀이공간을 운영에 대한 논의가 필요함을 시사 받을 수 있었다.

라. 놀이평가 - 다소 막연하지만 자신의 방법 찾아가기

유치원 일과나 활동, 상호작용에 대한 평가를 통해 교사는 자신의 교수행위를 돌아보고 반성적으로 성찰하며 지속적으로 발전해갈 수 있게 된다. 때문에 유아의 놀이와 그에 대한 자신의 지원에 대한 평가는 매우 큰 의미를 갖는다고 할 수 있다. 2019 개정 누리과정에서는 교육과정 자체가 유아의 놀이에 따른 교사의 지원을 주요 골자로 하기에 평가에 있어서

도 교사들은 새로운 도전으로 받아들이는 모습을 확인할 수 있었다.

그것도 걱정인 게 평가의 자율화가 방식의 자율화인지 내용의 자율화인지, 그 부분이 나는 어려워요. 그리고 ‘어떤 내용으로 평가를 하는 게 맞는 건가?’ 그 부분도 어려운 거죠. 예전에 틀이 있었잖아요. 그 틀에는 약간 유아교육 전문가들이 모여서 ‘무슨 영역에 대한 평가는 이런 이런 내용으로 하면 유아 평가를 적절히 할 수 있을 것이다.’ 어떤 이렇게 합의된 (기본생활습관, 인성교육) 틀이 있었잖아요. 근데 내가 평가의 내용을 어떻게 평가……. 뭐로 평가? 그게 난 어려운 거죠.

(이엄마 교사, 7. 17.)

이에 대해 김이상교사는 ‘연수를 받으러 갔는데 여러 가지 틀을 예시로 보여주는데 너무 좋더라고요. 그걸 보고 또 선택해서 쓰기도 하고 조금 고쳐서 쓰기도 하고(7월 27일)’하면서 몇몇 예시를 통해 평가에 대한 아이디어를 얻을 수 있어서 도움이 되었다고 하였다. 실제 2019 개정 누리과정에서는 유치원 전체 단위는 물론, 각 학급수준에 이르기까지 자율적 평가 시행을 강조하였다. 놀이를 통해 성장하고 학습해가는 유아의 실제 경험에 대해 교사가 평가하도록 함으로써 자율성을 보장한 것이다(교육부, 보건복지부, 2019).

놀이평가에 대한 연구결과 교사들은 ‘평가주기, 방법, 일화기록과 놀이 등을 우리가 협의해서 자율적으로 하면서 누적적으로 평가가 더 잘 이뤄지는 것 같다(박인성교사, 7월 7일)’과 같이 기관장과 동료와 협의하여 평가의 주기나 방법 등을 결정하고 평가를 자율적으로 실시하고 있는 것으로 나타났다. 특히 다음의 사례에서와 같이 교사들은 2019 개정 누리과정에서 강조하는 자율적인 평가에 대해 ‘평가 틀에 대한 자율성’, ‘놀이기록 방법의 다양화’ 부분에 대해서 실감이 난다고 하였다.

놀이기록을 내가 이렇게 그냥 자율적으로 쓸 수 있다는 거. 어떤 틀에 맞춰서 뭘 써야 되는 게 아니라 포스트잇을 붙인다든지, 내가 또 사진을 찍어서 써도 되니까. 그런 자율성을 주니까 조금 더 편하고 의미있게 작성할 수 있는 거 같아요.

(박인성교사, 7. 7.)

개별적으로 교사가 자기 기록하는 거 있잖아요. 놀이 기록하는 거는 되게 자율적인 것 같아요. 예전 같으면 어느 정도의 양식이 있었던 것 같은데 지금은 각자 자기가 작성하잖아요. 자료집 같은 거 보면서 자기가 알아서… 그래서 우리 교육계획서도 보면 여러 가지 양식만 실어놔지 정해놓지는 않았잖아요. 교사가 알아서 자기 거를 수정해서 자기가 편한 방식으로 기록하고 지원한 거 적으면서 그다음 또 지원할 거 더 생각하고 이렇게 할 수 있는데… 그렇게 치면 엄청 자율적인 거 같아요.

(김경희교사, 7. 9.)

사례에서와 같이 놀이평가에 대해 교사들은 다소 도전적이고 막막하게 느끼면서도 결과적으로는 어떤 틀에 맞춰서 쓰는 게 아니라 자신에게 편하고 의미있는 방식으로 다양하게 작성해 나가면서 교사의 자율성이 발현되는 것을 느끼는 것으로 나타났다.

3. 2019 개정 누리과정에서 공립교사 자율성 발현이 갖는 의미

가. 놀이가 갖는 힘에 대한 전율과 행복

교사들은 2019 개정 누리과정을 실행하면서 교사의 자율성으로 인해 교사가 생각하는 놀이에 대한 의미가 변했다고 하였다. 박인성교사는 ‘이전 교육과정에서의 놀이는 ‘교사가 계획한 놀이’로서 의미였다면, 자율성이 주어진 지금은 ‘교사와 유아가 함께 만들어가는 놀이’가 진짜 놀이라고 생각한다(7월 7일)’고 하였다. 놀이에 대한 재인식을 기반으로 하여 교사들은 유아들이 주도적으로 놀이를 이끌며 놀이에 대한 몰입이 일어나는 경험에 대해 언급하였다. 다음의 사례에서 김손길교사는 교사 주도의 수업을 진행하였을 때 수업에 집중하지 못하고 돌발질문을 하는 유아들이 놀이 중심으로 바뀌면서 훨씬 창의적이고 주도적으로 놀이를 이끌어가는 것을 보고 놀이의 힘을 발견했다고 하였다.

그런데 이게 교사의 주도적으로 많이 들어가지면 본의 아니게 교사 수준에 맞춰서 놀이를 풀어 나가게 된다 하면, 탑다운 방식으로 하니까 아이들이 너무 힘들어하고, 지쳐하는 게 나오잖아요. 스트레스 받아하고. 그런데 자기들 거를 끌어 올려주니까 평소에 빛을 바라지 못하거나 아니면 탑다운 하는 것으로 인해서 집중하지 못한다고 우리에게 낙인찍히고(웃음) 했던 그런 아이들이 훨씬 창의적이고 재미있고, (이런)아이들이 오히려 놀이를 주도적으로 이끌어 갈 수 있는 힘이 있더라고요. 그 아이들도 빛나게 도와줄 수 있고 (놀이중심이) 힘이 있어서 놀라웠어요.

(김손길교사, 8. 12.)

김경험교사 역시 유아들이 뭔가에 빠져서 이렇게 놀고 있다는 생각에 순간 소름이 돋을 정도의 전율을 느꼈다고 하면서 유아주도의 놀이가 갖는 힘에 대해 언급하였고, 이에 대해 다음의 사례에서와 같이 연구자 역시 놀이의 힘에 대해 재인하게 되었다.

학기 초였는데 한 명도 빠짐없이 다 상자 놀이를 하는데 막 하다가 갑자기 조용해진 적 있어요. 정말 조용해졌어요. 갑자기. 애들이 뭔가에 빠져가지고 월 막 열심히 하다가 막 옥자지킬 하다가 갑자기 진짜 짠 조용해진 적이 있었어요. ‘와 진짜 애들이 이렇게 뭔가에 빠져서 이렇게 놀고 있구나. 하는 생각에 순간 소름 돋았어요. 물론 십 몇 초간 정적이 흐르진 않고 순간 몇 초간. 저 그때 되게 소름 돋았어요. …(중략)… 그렇게 돼서 아이들도 재미있고 나도 재미있고.

(김경험교사, 7. 9.)

20명 가까이 되는 유아들이 놀이를 하면서 동시에 몇 초 동안 정적이 흐를 만큼 몰입이 일어나는 그림이 그려졌다. 이는 얼마나 가치있고 교육적으로 의미있는 경험인가! 모든 유아들이 함께 몰입하게 하는 힘은 과연 무엇이었을까? 교사의 자율성으로 인해 ‘유아가 주도하는 놀이’의 힘이 얼마나 위대한지 느낄 수 있었다.

(연구자지널, 7. 9.)

그리고 이처럼 파워풀한 놀이의 과정에서 발생하는 기쁨과 즐거움에 교사도 함께 동참하게 되면서 ‘교사가 생각했을 때는 별거 아닌 놀이라도 유아들이 주도적으로 놀이를 구성하면서 정말 즐겁게 놀이에 참여하는 모습이 인상 깊었다(김손길교사, 8월 12일)’고 하며, 놀이가 주는 진실한 기쁨이 교사에게 큰 행복이 되었음을 고백하였다.

애들이 진~짜! 악기 놀이를 신명나게 했어요. 진짜 너무 잘 따라하는 거예요. 그러가지고 그거를 보고 애들이 옷에 막 이렇게 띠 해 달라 해가지고 같이. 진짜 진짜 음률, 미술 이런 게 다 합쳐지고. 사물놀이 했던 그때 나 여기 와서 제일 진짜 행복했어요! 이렇게 큰 전지예다가 “사물놀이 축제오세요” 막 이렇게 적어 달라 그러면 자기들이 이렇게 막 따라 쓰고 그런 식으로 해서 놀았어요. 애들이 그 순간에 진짜 참여하고 동생들도 그 머리에 쓰고 자기들이 막 치는 건 할 수 있잖아요. 그러니까 참여하고 또 “이거 해 주세요” 하면 또 내가 만들어주고. 그때 진짜 재미있었죠.

(이영마 교사, 7. 17.)

이상의 내용을 통해 교사들은 교육과정 운영에서 자율성을 발휘하면서 유아들의 주도성을 보장하게 되었으며, 이를 통해 놀이가 갖는 힘을 인식하게 되었음을 알 수 있었다. 그리고 이처럼 파워풀한 놀이의 과정에서 발생하는 기쁨과 즐거움에 교사도 함께 동참하면서 진율과 행복을 체감하는 의미를 발견할 수 있었다.

나. 놀이 주체로서의 유아에 대한 진지한 존중

2019 개정 누리과정에서 교사가 자율성을 가지고 교육과정을 운영하면서 연구참여자들은 이전과 비교했을 때 여유를 갖게 되었고, 이 여유는 결과적으로 유아를 바라보는 시각에서의 변화를 초래하게 되었다고 하였다. 실제 김손길교사는 ‘주간교육계획을 했을 때는 교사가 일단 여유가 없었지만 자율성을 생각하다보니 여유를 갖게 되고 아이들의 이야기에 더 귀를 기울일 수 있게 된 것 같다(8월 12일)’고 하였다. 교사가 자신에게 주어진 자율성을 인식하게 되면서 갖게 된 교육과정운영에서의 여유가 놀이주체로서의 유아에 대한 인정

과 소통의 시작이 된 것의 의미를 연구자는 다음과 같이 저널에 기록하였었다.

유아의 의견을 존중하고 아이들의 목소리에 귀 기울이고, 그래서 교사와 유아가 소통이 잘 이루어지는 것이 바로 함께 만들어가는 교육과정인 아닐까? 교사에게 자율성이 주어짐으로써 교사가 유아들의 목소리에 귀 기울일 수 있는 여유가 생겼다는 것, 그리고 놀이주체로 유아를 존중하게 된 것은 매우 의미있는 변화다.

(연구자저널, 8. 12.)

놀이주체로서의 유아를 인식하게 됨으로써 교사들은 이 전율이 가득한 기쁨의 작업을 하는 유아를 바라보는 시각에도 변화가 나타났다. 김이상교사는 ‘나는 아이들이 이런 생각을 할 거라는 상상도 못했는데 스스로 뭔가를 하게 기회를 주니 저렇게 스스로를 뿌듯해 하면서 정말 신나게. 멋지게 놀이하는 구나(7월 27일)’하면서 유아의 잠재능력에 대한 발견에 대해 언급하였다. 다음의 사례에서도 이엄마교사는 놀이를 통해 유아를 다른 관점에서 만나게 되면서 존중하게 되었음을 확인할 수 있다.

되게 똥똥지 같이 어떻게 보면 수업에 걸림돌이 되는 돌발 질문을 굉장히 많이 하는 애가 있었어요. 3월에 인수인계할 때 애는 되게 엉뚱한 애고 곤란한 적이 많았다고 이야기를 들었거든요. …(중략)… 말릴까 하다가 저의 개인적인 판단으로, 그게 자율성이라면 자율성일 것 같은데, 그 아이가 마스크 줄로 도르래를 만들고 미술 영역에 플라스틱 물음표처럼 생긴 거에다 실을 끼워서 엄청 길게 연결하도록 기다려줬어요. 그랬더니 케이블카가 위에서 내려오는 것처럼 만드는 거예요. 플라스틱 통으로 케이블카를 만들어가지고, 벽에서 벽까지 줄을 이어서… 그렇게 놀더니 “이 줄 말고 모루를 주세요.”하는 거예요. “왜 케이블카가 밑으로만 내려가죠? 옆으로도 가게해요!” 이러면서. 모루는 옆으로 구부러지잖아요. 그래서 개가 모루를 구부리면서 코스를 만드는 거예요. 그래서 다른 애들이 루지도 만들고… 너무 재미있게 하니까 다른 애들이 놀이하는데 소스가 돼서 확장이 많이 일어나더라고요. 참으로 개가 달라보였어요.

(이엄마 교사, 7. 17.)

김손길교사 역시 ‘유아들이 교실, 복도뿐만 아니라 원장실까지도 원하는 구슬 길을 만들 수 있도록 허용을 해줘서 유아 주도적인 놀이가 이루어졌을 때 유아들이 엄청 즐거워했으며, 그 과정을 지켜본 자신도 아이들이 놀라웠다(8월 12일)’고 하며 유아에 대한 존중을 표현하였다. 이를 통해, 교사들은 유아의 놀이를 관찰할 때, 중단과 지속의 지점에 대한 자율성을 발휘하면서 놀이를 확장해가는 유아에 대한 존중과 재인식의 경험들을 하게 되었음을 알 수 있었다.

다. 놀이 지원자로서의 교사 역할에 대한 자부심

교사들은 계획안 형식과 방법의 자율화와 흥미영역의 자율화로 정해진 틀을 따라가야 하는 게 아니므로 유아가 원하는 것을 허용하고 놀이를 지원해줬을 때 유아들도 즐거워하며 매일매일 놀이 확장이 이루어졌다고 하였다. 박인성교사는 ‘유아들이 주도하여 캠핑 놀이를 구성하고 원하는 것을 지원해주니 캠핑 놀이가 계속 확장이 일어났다(7월 7일)’고 하였고, 이엄마교사도 한 학급 혼합연령임에도 불구하고 유아들이 사물놀이에 관심을 보일 때 교사의 적절한 지원을 통해 모든 영역이 통합되어 3세, 4세, 5세 유아 모두 신명나게 악기 놀이로 확장이 된 경험(7월 17일)을 언급하였다. 다음의 사례에서 김스스로교사는 유아들이 하고 싶은 놀이를 교사가 지원해주는 것이 중요하다는 걸 느꼈음을 알 수 있다.

이전에는 정해진 영역에서 교사가 제공한 놀잇감만 가지고 놀았던 것 같아요. 그런데 지금은 애들이 주도적으로 우리 동네가 되면서 관심을 많이 가져지면서 간판이나 뭐 이런 걸 세워야 될 일이 있어가지고 “교구장 이거 이렇게 밀어도 돼요? 당겨도 돼요?” 하면서 책상 뒤집어엮어 가지고 막 간판 만들고……. 이 가게에 하나 만들어서 놓고 저 가게 만들어서 놓고. 엄청 크게 놓고 다른 반 초대해서 놓고 해가지고 한 2주 정도? 그렇게 온 교실을 가게 놀이로 놀았어요. 근데 애들이 (강조하면서) 엄청 좋아하는 거예요. 자기들이 하고 싶다는 놀이를 선생님이 지원해 주니까.

(김스스로교사, 8. 19.)

유아가 주도하는 놀이에 교사의 지원이 더해져서 놀이가 확장되고, 이러한 놀이 확장의 경험이 궁극적으로는 유아의 자연스러운 발달을 촉진하는 연결고리가 된다. 즉, 다음의 사례와 같이 유아는 놀이를 통해 잘 성장하고 배운다는 명제를 확인하게 되는 셈이었다.

교실 한 영역을 아이들이 블록을 엄청 많은 걸 구성을 해서 블록이 모자라요. 그러면 나는 역할 영역을 어느 정도 빼고 거기에 또 블록을 다 채워요. 그러면 또 더 다양한 블록으로 또 놀이가 이루어질 수도 있고 하니까 그런 것들이 아이들의 놀이를 확장할 수 있도록 놀이에 영향을 많이 미치는 것 같아요. 이전에는 이 영역에서 이거 놓고 그냥 뭔가 조금 조금 각자의 영역에서 이루어졌다면, 지금은 정말 놀이가 크게 크게 확장되는 느낌?…(중략)…그래서 아이들이 블록으로 길도 만들고, 또 길이 생기니까 아이들이 거기서 택배 놀이도 하고 집과 집을 옮겨 다니면서 집에 놀러 가기도 하고 이러면서 아이들이 자연스럽게 사회성도 좋아지고. 내가 뭐 “친구랑 같이 놀아라.” 하지도 않았지만 자유롭게 자연스럽게 아이들이랑 같이 놀게 되는 거예요.

(김경협교사, 7. 9.)

유아의 단순한 관심과 호기심으로 시작된 놀이에 교사의 적절하고도 적극적인 지원이 있어질 때 몰입과 확장이 일어나게 되었고, 이것이 사회성발달과 같은 전인적 발달로 연결되게 되었다는 것이다. 그리고 이러한 인과를 통해 ‘교사의 자율성이 강조되는 것과 같이 유아의 자율성도 함께 강조된다(김경협교사, 7월 9일)’고 하며 자율성을 가진 교사로서 유아 놀이를 지원하는 것의 중요성에 자부심을 갖는 것을 확인할 수 있었다.

반에 실뜨기가 꼭 유행했어요. 매일같이 실뜨기만 하던 애가 있었어요. 그래가지고 진짜 잘하게 되고, 그러면서 친구한테 말 못하던 애가 “할래?”라고 먼저 물어보고, 그 친구가 실뜨기를 잘하게 지원해주니까 친구들도 몰려오고 이러면서 ‘정말 놀이지원을 통해 유아 사회성발달 지원이 되네.’라는 생각이 들었어요. …(중략)… 교사의 자율성이 주어져야 교사도 유아의 자율성을 보장해 줄 수 있으니까. 나에게 이런 제제가 내려왔는데 이 안에서만 이렇게 보호해 줄 수 있지, 이걸 벗어나는 아이들을 내가 보호해 줄 수 없으니까요. 교사가 자율성을 갖는 다는 게 자랑스러웠어요.

(김스스로교사, 8. 19.)

이상의 내용을 통해, 교사들은 놀이에 대한 재인식과 더불어 놀이가 유아 발달에 미치는 여러 가지 긍정적인 효과를 통해 교사들은 놀이지원자로서의 자신의 역할에 대한 확신과 자부심을 갖게 되었음을 알 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 2019 개정 누리과정에서 자율성에 대한 유아교사의 인식과 유아교사가 발휘하고 있는 자율성에 대해 심층적으로 들여다보고, 그 의미를 살펴보고자 수행되었다. 연구 결과에 대한 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, ‘2019 개정 누리과정에서 자율성에 대한 교사의 인식’은 불확실함에 대한 우려와 불안감, 선택에 따른 책임감 및 요구로 정리할 수 있다. 교육과정은 있지만 교과서나 진도표, 수업시간이 정해져 있지 않은 유치원교육의 특성을 고려할 때 불확실성을 전문성으로 극복해야 하는 것은 유아교사의 숙명과도 같은 것이며, 교사의 전문성을 더욱 요구하게 되는 요소라 할 수 있을 것이다. 그리고 전문성으로 자율성이 부여될 때 그에 따른 책무성이 수반(정동화 외, 2004)되는 것은 너무나 당연하다고 할 수 있을 것이다. 따라서 모호함과 불확실함 속에서도 교사로서의 책무성을 잊지 말고 전문성을 공고히 하고자 하는 노력이 요구된다고 하겠다. 교사들이 발휘해야 할 자율권은 모호함 속에서 한 번에 결론이 나는 것이 아니라 지속적인 자기반성과 성찰의 경험, 그리고 협력을 통해 구축해나가는 지혜가

필요한 범주라고 한 오채선(2018)의 주장은 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다.

그리고 본 연구에서의 결과가 5년 경력 이상의 교사들에게서 도출된 것임을 감안할 때 경력에 따라 교사들이 교육과정에 대해 갖는 우려와 불안 및 책임은 저마다 다른 무게임을 추론할 수 있다. 따라서 교사의 경력, 교육과정에 대한 어려움 등 교사의 개별 특성에 따른 차별화된 맞춤형 지원의 필요성이 도출된다.

둘째, ‘2019 개정 누리과정에서 발현되는 교사의 자율성’은 놀이실행저널, 주제선정, 기간, 공간, 평가의 측면으로 나뉘어 살펴볼 수 있었다.

‘놀이실행저널(교육계획안)’에 있어 교사들은 유아의 흥미를 최우선으로 작성하여 유아가 주도하는 놀이가 중심이 되도록 교육과정을 운영하기 위해 노력하는 것으로 나타났다. 교사들은 2019 개정 누리과정을 통해 놀이실행저널(교육계획안)을 자율적으로 작성하고, 사전 계획을 최소화함으로써 유아가 주도하는 놀이를 적극적으로 지원할 수 있게 되었다(교육부, 보건복지부, 2019). 이정옥(2019)은 교육과정은 아동의 내적동기인 흥미와 필요, 아동의 현재 경험에 초점을 둔 심리적 과정을 중시한 교육과정으로 구성되어야 한다고 강조하였다. 따라서 교사들이 자신들에게 부여된 자율성을 바탕으로 유아의 흥미와 현재경험에 초점을 둔 ‘유아중심·놀이중심’ 교육과정으로 운영할 수 있는 기록의 틀을 교사나 기관마다 다양하게 개발하고 발전시켜간다는 것은 매우 의미있는 현상임을 시사한다. 아울러 2019 개정 누리과정이 2년 이상 실행된 현 시점에서 교사들이 저마다 고안하여 사용하고 있는 다양한 틀이나 실제 사례를 함께 공유하여 발전시키고 이를 다시 환류하는 작업이 필요하다고 생각한다.

‘놀이주제선정 및 기간’을 결정하는 것에 있어 놀이주제에 대한 교육적 효용성에 대한 판단이나 유아의 배경지식의 한계로 인한 어려움을 토로하였지만 결과적으로는 교사의 자율성과 유아의 주도성이 공존하며 놀이주제와 지속기간에 대한 결정이 이뤄지는 것을 알 수 있었다. 이에 유아의 목소리에 귀 기울이며 교육적 판단하기라는 네이밍을 하게 되었다. 교육부와 보건복지부(2019) 역시 미리 정해진 생활주제에 따라 활동을 진행하면서 유아의 흥미와 관심이 고려되지 못하는 상황을 경계하면서 유아 주도의 놀이와 연계된 교육과정 운영이 바람직하다고 하였다. 그리고 이 놀이의 지속성과 확장성에 있어 교사의 자율성 역시 전문성의 영역에서 존중되어야 할 것이다. 교사의 수업은 교사 개인이 한 특수한 경험을 통해 내면화된 개인적인 지향, 교육적 신념, 교육적 욕망은 물론, 개개 학생의 특수성, 그리고 여기에 환경적인 조건까지 복합적으로 얹힌 속에서 발생(최유리 외, 2017)하기 때문이다.

‘놀이공간’에 대해 융통성과 안전성, 두 마리 토끼잡기라는 소재목으로 내용을 정리하였다. 교육부와 보건복지부(2019)에서는 유아 주도의 놀이 활성화를 위해 흥미영역의 운영방식을 자율화하는 것은 물론, 유치원의 전체 공간을 놀이공간으로 구성하면서 유아의 놀이

지원의 중요성을 강조하였다. 유아의 놀이는 물리적 환경과 밀접한 관련이 있으며, 교실 공간이 자유롭지 못할 때 유아의 놀이를 제한하고 방해하는 요인으로 작용(양옥승, 2002; 엄정애, 2007; 이미선, 2020)한다. 따라서 교사들은 놀이공간에서의 자율성을 발휘하여 유아가 다양한 놀이 맥락을 확장해갈 수 있도록 지원해야 함을 확인할 수 있었다. 하지만 공간을 자유롭게 구성하고 운영하면서 부딪히게 되는 이슈인 안전문제는 여전히 교사의 자율적 의사결정 능력과 상충되고 있음을 확인할 수 있어 관련 논의의 시급성을 확인할 수 있었다.

‘놀이평가’에 대해 교사들은 놀이평가에 대해 다소 도전적이고 막막하게 느끼면서도 결과적으로는 어떤 틀에 맞춰서 쓰는 게 아니라 자신에게 편하고 의미있는 방식으로 다양하게 작성해 나가면서 교사의 자율성이 발현되는 것을 느끼는 것으로 나타났다. 평가를 통해 교사가 유아의 놀이를 지원하는 형식과 내용이 결정되기에 매우 중요하다고 할 수 있다. 2019 개정 누리과정에서는 놀이하며 이를 통해 성장해가는 유아의 실제 경험에 대해 교사가 평가의 관점에서 이해하고 활용하도록 평가의 자율성을 보장하였다. 하지만 교사의 발달주기나 경험에 따라 이 자율성이 부담이나 모호함으로 다가올 수 있을 것이다. 따라서 교사의 발달주기에 따라 다양한 평가 샘플과 사례를 제공함으로써 교사들이 자신에게 적절하고 도움이 되는 평가 틀과 방법을 고안해나갈 수 있도록 지원하는 것이 필요하다. 평가 관련한 현장실행연구와 사례연구 및 컨설팅과 연수 등 다각적인 노력이 필요한 시점이라 할 수 있을 것이다.

셋째, ‘2019 개정 누리과정에서 교사의 자율성 발현이 갖는 의미’는 놀이가 갖는 힘에 대한 전율과 행복, 놀이 주체로서의 유아에 대한 진지한 존중, 놀이 지원자로서의 교사 역할에 대한 자부심 등으로 제시할 수 있었다. 이는 마치 인과관계의 사슬처럼 연결되어 있는 결과이기도 하다. 즉, 교사들은 교사 스스로에게 부여된 자율성을 인식함으로 인해 유아의 놀이를 기다려주는 여유가 생기고, 유아가 원하는 목소리를 듣고 유아의 놀이를 존중하고 놀이를 지원해 줄 수 있었다는 것이다.

교육과정에서 교사 자율성은 교육이 나아가야 할 이상적인 방향의 핵심단초라고 김규수(2012)의 주장과 유아로부터 시작된 유아중심의 놀이를 할 때 유아는 놀이의 즐거움을 경험하고 다양하며 새로운 놀이를 창안하여 놀이를 통해 학습하게 된다고 하여 놀이가 갖는 기쁨과 힘에 대해 강조한 김희영과 엄정애(2020)의 주장을 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다. 그리고 교사가 유아의 놀이를 존중한다는 것은 유아의 놀이를 바라만 보거나 방관하는 것이 아니라, 유아의 배움에 필요한 지원 내용을 생각하고, 준비하고, 지원하는 과정을 모두 포함한다(교육부, 보건복지부, 2019)고 하여 놀이에 대한 존중과 교사의 지원이 불가분의 관계임을 확인할 수 있다.

유아교육에서 놀이가 갖는 의미와 가치에 대해서는 별도의 인용이 불필요할 정도로 오랜

기간 수많은 학자들에 의해 강조되고 증명되어 왔다. 더불어 이를 지원하는 것이 교사의 역할임에 대해서도 마찬가지로 할 수 있다. 그럼에도 2019 개정 누리과정에서 유아의 놀이와 교사의 역할에 있어 차별적으로 강조되는 것이 있다면 교사의 자율성에 대한 강조와 보장을 위한 노력이라 할 수 있을 것이다.

다음에서는 본 연구의 결과를 바탕으로 연구의 제한점 및 관련 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 경남지역에 근무하는 공립유치원 교사를 대상으로 하였다. 연구참여자의 근무 기관 유형 및 근무 지역 등을 다양화한 후속연구를 제안한다.

둘째, 교사의 자율성이 담보된 2019 개정 누리과정 안에서 유아의 놀이가 더욱 자생력을 가지고 만개하기 위해서는 교사의 자율권과 권위를 최대한 보장해주고 동기 부여 및 지원해주는 조직풍토 마련(이현경, 2008), 원장의 교사지원 및 이해(서미연, 2004), 학부모의 교사 교육관 존중 및 신뢰(이연희, 2008)를 위한 지속적이고 구체적인 교육의 기회 및 인식재고의 노력이 함께 수반되어야 할 것이다. 이에 관련 연수프로그램의 개발 및 효과 검증에 대한 후속연구를 제안한다.

마지막으로, 본 연구에서 살펴본 교사의 자율성 인식, 실행 및 의미는 기본적으로 이전의 국가수준 교육과정에서와 어떻게 다른지에 대한 비교나 효과 검증에 대한 접근이 아니다. 따라서 본 논문의 결론 역시 2019 개정 누리과정 이전에는 없었던 교사의 자율성이 새롭게 생기면서 도출된 것이 아니며, 교사 자율성과 유아 놀이를 따로 떼어 강조하고 있는 국가 수준의 교육과정 하에서의 교사 인식과 경험에 대한 것임을 고려할 필요가 있다. 더불어 2019 개정 누리과정 이전과 이후의 교사 인식과 실행에 대해 비교하고 그 의미를 도출해보는 후속연구를 제안한다.

참 고 문 헌

- 교육부(2017). **공공성 강화를 통한 유아교육 혁신방안**. 세종: 교육부.
- 교육부, 보건복지부(2019). **2019 개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 김규수(2012). 유아교육과정 자율화의 과제와 전망. **유아교육연구**, 32(5), 395-413.
- 김선영(2011). 국가교육과정 문서에 나타난 학교수준 교육과정 개발 자율권의 의미 고찰: 제 6차부터 2009 개정 교육과정까지의 총론 문서를 중심으로. 서울대학교, 석사학위논문.
- 김선영, 소경희(2014). 교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색. **아시아교육연구**, 15(4), 55-79.
- 김소영, 김두정(2015). 학교 교육과정 자율화의 양적·질적 관점에 따른 실태 분석과 개혁의 방안. **교육연구논총**, 36(3), 147-168.
- 김영옥(2020). 국가수준 유아교육과정 변천과 개정 누리과정의 과제 탐색. **열린유아교육연구**, 25(2), 75-103.
- 김희영, 엄정애(2020). 유치원 만 5세 산들반 놀이 중심 교육 활성화를 위한 실행연구. **유아교육연구**, 40(3), 119-152.
- 류영희(2016). 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 고찰. 서울대학교, 석사학위논문.
- 박종명, 이연승(2020). 2019 개정 누리과정의 놀이실행에 대한 유아교사의 인식. **한국유아교육연구**, 22(4), 26-45.
- 박창현, 양미선(2017). 유치원과 어린이집 교직원의 누리과정 운영에 관한 인식 분석: 교육과정 운영의 자율화·다양화를 중심으로. **육아정책연구**, 11(1), 209-237.
- 서미연(2004). 유치원장의 교사능력개발 지원정도와 교사의 직무만족 및 조직몰입간의 관계. 세종대학교, 석사학위논문.
- 서윤희(2021). 교육과정 재구성 경험에 대한 유치원 교사의 내러티브 탐구. **학습자중심교과교육연구**, 21(7), 801-820.
- 서혜정, 이한아(2011). 유아가 주도하는 놀이에 대한 유아교사의 경험. **유아교육학논집**, 15(6), 119-114.
- 성미영, 김신혜(2020). 우리나라 국가수준 교육과정의 재난안전 교육내용 비교 분석: 2019 개정 누리과정과 2015 개정 교육과정을 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지**, 19(9), 92-100.
- 소경희(2011). 영국의 초등교육과정 개혁 논쟁: 국가교육과정의 내용 및 처방의 적정화 담론을 중심으로. **교육과정연구**, 29(1), 98-109.
- 송요원(2002). 교사의 교육의 자유: 일본과 한국에 있어 헌법적 근거를 중심으로. **교육법**

학연구, 14(1), 53-80.

- 신은수(1991). 유아의 놀이 형태와 수준에 따른 효과적인 교사의 놀이 개입 유형의 방향 모색. **유아교육연구**, 11(1), 7-22.
- 안혜정, 이승연(2020). 유치원 교사의 잡 크래프팅과 조직풍토, 수업 자율성 및 교수몰입의 구조적 관계. **한국교원교육연구**, 37(3), 285-312.
- 양옥승(2002). 유아교육과정의 재개념화: 포스트 모더니즘적 관점에서 유치원의 자유놀이에 대한 이해. **교육과정연구**, 20(1), 53-73.
- 엄정애(2007). 유아주도적인 놀이 상황과 교사주도적인 일 상황에서 인지적 협력구성 비교 연구. **유아교육연구**, 27(4), 161-185.
- 염지숙, 이명순, 조형숙, 김현주(2018). **유아교사론**. 서울: 정민사.
- 오채선(2018). 자율성으로 본 유아교육과정 재설계. **유아교육연구**, 38(4), 415-443.
- 오채선(2019). 누리과정, 놀이와 교육의 변증법적 이해. **유아교육연구**, 39(2), 279-305.
- 윤민아(2019). 유아교사의 놀이중심교육과정 실천에 대한 어려움과 현장지원 요구. **유아교육연구**, 39(3), 5-30.
- 이강훈, 황해익(2020). 빅데이터에 기초한 '2019 개정 누리과정 평가' 키워드 네트워크 분석. **열린유아교육연구**, 25(4), 79-109.
- 이경화(2019). 2019 개정 누리과정의 성격과 그 실천을 위한 유아교사의 역량 탐색. **어린이교육비평**, 9(2), 7-33.
- 이미선(2020). 자유선택활동의 의미를 찾아가는 교사와 연구자의 협력적 실행 연구. 순천향대학교, 박사학위논문.
- 이소정, 양지애(2019). 유아교사의 교육과정 재구성 경험을 통해 알아본 자율성의 의미. **유아교육연구**, 39(2), 565-592.
- 이연희(2008). 놀이와 교육의 관계에 대한 유치원 교사들의 인식과 연계의 어려움. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 이은지(2021). 유치원교사의 자율성에 대한 인식과 실천 현황. 성결대학교, 석사학위논문.
- 이정옥(2018). 미래사회를 위한 「3~5세 연령별 누리과정」 개정과 교사의 교육과정 재구성. 한국유아교육학회 추계정기학술대회 발표 자료집-예측 불가능한 미래사회와 유아교육과정 재설계Ⅱ, 19-30. 11월 3일. 경기: 가천대학교 글로벌캠퍼스 예음홀.
- 이정옥(2019). 누리과정 개정안의 주요 특징 및 쟁점 분석. **유아교육연구**, 39(2), 255-277.
- 이현경(2008). 유아 교사의 자율성 인식 및 실태에 관한 조사 연구. **유아교육학논집**, 12(5), 179-204.

- 이현내(2021). 2019 개정 누리과정에 기초한 놀이의 의미와 요구: 유아교사들의 포커스그룹 인터뷰를 중심으로. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 임승렬, 전방실(2020). 2019 개정 누리과정 적용 실제에서 나타난 유아 및 교사의 변화과정. **어린이문학교육연구**, 21(4), 21-47.
- 정동화, 김성일, 박도순, 임선예(2004). 교사 수업자율화의 재개념화. **한국교육학연구**, 10(2), 225-247.
- 정미라, 김경철, 정대련, 권정운, 최일선, 임수진, 강수경(2019). 누리과정의 효율적 적용을 위한 유치원 및 어린이집 교사의 요구도 분석. **유아교육연구**, 39(2), 409-435.
- 정지현(2011). 교육과정 자율화와 책무성 확보를 통한 유아교육 선진화의 의미와 쟁점. **유아교육연구**, 31(6), 285-308.
- 조운주(2020). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험. **육아지원연구**, 15(3), 105-125.
- 조혜정(2019). 2019 개정 누리과정과 지속 가능한 기독교 유아교육. **기독교교육정보**, 63, 27-52.
- 지성애(2019). 유아 놀이의 재조명, 그리고 교육적 함의. 한국유아교육학회 춘계학술대회 논문집, 17-40. 3월 30일. 경기: 가천대학교 글로벌캠퍼스 예음홀.
- 채승연(2020). 2019 개정 누리과정에 대한 유아교사들의 인식과 현실적 딜레마. 건국대학교, 석사학위논문.
- 최두례(2018). 유치원 교사의 자율성 인식에 관한 연구. 전북대학교, 석사학위논문.
- 최유리, 허예지, 소경희(2017). 교육과정 자율화 논의에 가정된 교사 자율성 재개념화: Foucault의 '자기 배려' 논의에 기초하여. **교육과정연구**, 35(2), 119-141.
- 최현아(2004). 존 로크의 교육론. 전북대학교, 석사학위논문.
- 한유진, 고진영, 김경철(2019). 개정 누리과정에 대한 유아교사의 메타포 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(20), 947-969.
- 허민정(2020). 유아교사의 놀이중심 교육과정 인식에 대한 개념도 분석. 건국대학교, 석사학위논문.
- 홍지명(2020). 놀이중심 개정 누리과정에서 경험하는 유아교사의 갈등과 변화. **인문사회** 21, 11(6), 1667-1681.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). Capacities and the Curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.). *Reinventing the Curriculum: New trends in*

curriculum policy and practice. London, UK: Bloomsbury Academic.

Schukajlow, S., & Krug, A. (2014). Do multiple solutions matter? Prompting multiple solutions, interest, competence, and autonomy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 497–533.

ABSTRACT

A Study on Public Kindergarten Teachers' Autonomy, Expression, and Meaning in the 2019 Revised Nuri Curriculum

Jiyoung Lee (Teacher, Kindergarten attached to Jinyoung Daechang Elementary School)

Minjung Kim (Professor, Changwon National University)

The purpose of this study was to examine the perception, expression, and meaning of autonomy for the early childhood teachers in respect to the 2019 Revised Nuri Curriculum. For the study, data were collected through individual in-depth interviews with seven teachers processing more than 5 years of educational experience with the implementation of the 2019 revised Nuri course as the main curriculum. The results of the study are as follows. First, it was found that in the 2019 revised Nuri curriculum, teachers perceive their autonomy as 'concerns and anxiety about uncertainty, pressure for choice, and demands for realizing autonomy'. Second, it was found that the autonomy of teachers in the 2019 revised Nuri curriculum was expressed terms of 'play execution journal, play theme selection, play period, play space, and evaluation of play'. Finally, through well-expressed teacher autonomy, teachers were able to find meaning such as 'feeling thrilled and happiness of play, respecting children as play subjects, and taking pride in their role as play supporters'. Through the research results, it is expected that the autonomy of early childhood teachers will be respected and contribute to the formation of a healthy classroom culture.

Key words: 2019 Revised Nuri Curriculum, Autonomy, Public Kindergarten Teachers

어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 간 종단적 관계: 잠재성장모형을 이용한 행위자-상대자 상호의존모형 적용

이 정 민* · 정 혜 원**

본 연구는 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 변화궤적을 살펴보고, 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 그릿에 미치는 종단적 영향력을 검증하였다. 이를 위하여 한국아동·청소년 패널조사 2018(Korean Children and Youth Panel Survey 2018, KCYPS 2018) 중학교 1학년 패널자료의 1차 년도(중1 시기)에서 3차 년도(중3 시기)까지 3년간의 자료를 사용하였다. 이 중 각 가구의 어머니와 중학생 자녀 커플 자료에 잠재성장모형을 이용한 행위자-상대자 상호의존 모형(actor-partner interdependence model, APIM)을 적용하여 분석하였다. 연구결과, 첫째, 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도는 시간이 지남에 따라 선형으로 점차 증가하는 형태를 보였지만, 그릿은 감소하는 형태를 보였다. 둘째, 행위자 효과에서는 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 초기치와 변화율은 자신의 그릿 초기치와 변화율에 부적 영향을 미쳤다. 또한 상대자 효과에서는 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 초기치는 상대방 그릿의 초기치에 부적 영향을 미쳤다. 마지막으로 연구 결과를 바탕으로 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 간 상호의존 관계를 파악하고, 그릿 향상을 위한 교육 및 프로그램 적용이 필요함의 시사점을 도출하였다.

주제어: 스마트폰 의존도, 그릿, 행위자-상대자 상호의존모형(APIM), KCYPS 2018

논문 접수: 2022/04/30 수정본 접수: 2022/06/13 게재 승인: 2022/06/22

* 한국청소년정책연구원 부연구위원

** 충남대학교 교육학과 교수 (교신저자: chw7@cnu.ac.kr)

I. 서론

사람들은 학업이나 삶에 대한 열망을 통해 성공을 위한 장기적인 목표를 설정하고 이행하는 과정을 이루게 되는데, 이에 최근에는 미래에 대한 성취나 성공의 핵심 요인으로써 개인적 특성 중 하나인 그릿(grit)이 주목받고 있다(김미숙 외, 2015). 이러한 그릿은 장기적인 목표를 달성하기 위한 인내와 열정으로 정의되는 성격적 특성(trait)이며, 목표를 달성하는 과정에서 실패와 역경이 있더라도 포기하지 않고 열심히 과업을 이행하며 끊임없이 도전하고 노력을 기울이는 것으로 이해된다(Duckworth et al., 2007). 그릿은 학업 성취를 비롯하여 진로, 삶의 만족 등을 설명하는 요인으로 보고되고 있으며(Clark & Clark, 2019), 학생의 긍정적 발달을 촉진시키는 데 중요하게 고려되고 있다(황매향, 2019). 특히 청소년기는 성취나 성공의 경험을 쌓으며 삶의 의미를 찾는 시기이기에 재능의 발현을 위해서는 관심과 노력을 지속적으로 유지하게 하는 그릿이 필요하다(유진은, 김형관, 노민정, 2020; Duckworth, 2016). 그릿은 학업, 진로 등에 긍정적 효과를 보이는데, 그릿이 높은 학생일수록 경진대회에서 더 우수한 성적을 얻었으며(Duckworth et al., 2007), 과제집착 및 자기조절능력을 높이고 학업성취에 영향을 주었다(문공주, 함은혜, 2016). 또한, 청소년의 그릿은 진로 목표의 실행을 위한 진로준비행동에 긍정적 영향을 미치며, 적극적인 진로 탐색을 이루게 하였다(정철상, 2020).

그릿은 발달 과정에서 변화가능성이 있는 특성으로 아동기 및 청소년기 동안 꾸준히 발달한다(황매향, 2019). 그릿의 교육개입 프로그램 연구를 통해 그릿의 변화가능성을 살펴본 Alan, Boneva와 Ertac(2019)에 따르면, 보상을 부여하여 도전적인 과제를 선택하고 포기하지 않음으로써 학생의 그릿이 변화하였다는 연구결과를 보고하였다. 이와 더불어 다수의 선행연구에서는 그릿의 개념을 두 가지 요인으로 구분하여 왔으며, 연구에 따라 하위요인의 명명에는 다소 차이가 있었다. 구체적으로, 노력을 지속한다는 인내의 측면에서 노력, 인내, 끈기 또는 노력지속으로, 어떠한 일에 대해 흥미를 유지한다는 측면에서 흥미유지로 구분되어 왔다(임효진, 2018). 그릿의 하위요인인 끈기와 흥미유지는 시간이 흐름에 따라 이전 시점이 이후 시점에 긍정적 영향을 미쳤으며, 중학생의 이전 시점의 흥미유지가 높을수록 이후 시점의 끈기가 높아지면서 자신의 행동을 통제하는 행동조절력을 높였다(한수연, 박용한, 2020). 또한, 그릿의 하위요인인 노력과 흥미는 이후 시점의 흥미와 노력에 정적 영향을 미쳤다(임효진, 황매향, 최희철, 2021). Duckworth와 Eskreis-winkler(2013)에 따르면 청소년 시기뿐만 아니라 성인기까지 꾸준히 그릿이 증가하며, 나이가 들어가면서 구체화된 영역의 목표를 추구하고 노력의 중요성을 알게 된다고 연구결과를 보고하였다. 이처럼 그릿에 관한 선행연구들은 대부분 횡단자료이거나 상대적으로 단기간에 축적된 자료인 두 시점 간 그릿의 변화를 다루었으며, 시간의 흐름에 따른 변화 형태를 역동적으로

검증하지 못한다는 한계를 지니고 있다. 이에 그것은 발달 과정에서 변화가능성이 있는 요인으로 교육이나 개입을 통해 함양될 수 있다는 점을 고려할 때, 그것은 시간의 흐름에 따라 증가하거나 감소하는 성장의 변화 형태를 보일 수 있기에 그것에 대한 종단적 변화를 살펴 볼 필요가 있다.

이와 더불어 청소년은 개인, 가정, 학교, 매체 등의 다양한 요인이 그것에 영향을 미치는 것으로 선행연구는 보고하고 있다. 최근 머신러닝 기법을 활용하여 그것과 관련이 있는 변인을 총체적으로 파악하는 연구가 이루어지고 있다. 정혜원, 김예림과 박소영(2020)은 벌점화 회귀 모형을 활용하여 그것에 영향을 미치는 요인을 탐색하는 연구를 통해 공격성, 신체증상, 우울, 협동심, 학업열의 등 개인 발달 요인과 부모의 양육태도의 가정요인, 교사관계의 학교요인, 스마트폰 의존도의 매체 환경이 중학생의 그것을 예측하는 변인이라는 연구결과를 보고하였다. 이와 더불어, 유진은 외(2020)의 연구에서는 스마트폰 이용 빈도와 스마트폰 의존도를 제시하였는데, 스마트폰 의존도가 높을수록, 스마트폰으로 SNS의 이용 빈도가 높을수록 중학생의 그것과 부적 관계를 보이며, 낮은 그것이 나타난다고 지적하였다. 이러한 스마트폰 사용 시간의 증가는 스마트폰 과몰입과 연결되며 주의력, 불안 등 정서적 문제를 초래하기 때문에 노력의 지속성을 나타내는 그것을 함양하는 데 부정적인 영향을 미친다(이재선, 최선철, 2020). 이는 스마트폰 의존도와 그것 간 부적 관계로 인해 스마트폰 의존도가 높은 학생일수록 낮은 그것을 나타내는 것으로 이해할 수 있다(김도희, 김혁진, 2021; 유계환, 최연, 2019). 즉, 스마트폰 의존도는 불안 및 공격성 등 정서적 불안정으로 인해 인내와 열정을 나타내는 그것의 저하를 야기할 수 있다. 이처럼 스마트폰 의존도가 높아지면서 스마트폰의 사용을 스스로 통제하거나 조절하는 것이 어렵게 되면서 흥미와 노력의 그것이 낮아질 수 있다.

이와 달리 스마트폰을 적절하게 활용할 때 나타나는 이점에 대한 연구결과도 보고되고 있다. 스마트폰을 활용한 교육활동은 학습에 대한 호기심을 유발하며 학습을 촉진시킴으로써 사회적 실재감을 구현하게 하는데, 이는 타인과의 정서적 교감을 가능하게 한다(오영범, 2015). 스마트폰의 적절한 사용으로 원만한 대인관계를 형성하고, 이들과의 관계 유지와 강화를 통해 사회적 자본을 증가시키는 것으로 이해할 수 있다(Park, Han, & Kaid, 2012). 특히 사람들은 가족, 친구 등 이미 친밀한 유대 관계를 형성한 사람들과 스마트폰을 활용하여 많은 접촉을 하면서 친밀한 관계를 강화시킨다(김용찬, 신인영, 2013). 이처럼 스마트폰은 사용자가 어떻게 활용하는지 여부에 따라 자신에게 도움이 될 수 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 스마트폰 의존도가 성공을 위한 장기적인 목표 달성의 인내와 끈기인 그것에 영향을 미치는 주요 변인임에도 불구하고, 스마트폰 의존도와 그것 간 인과관계를 살펴보는 연구는 부족한 실정이다. 스마트폰 의존도와 그것 간 관계를 살펴 본 일부 선행연구들은 단일 시점의 횡단연구를 중심으로 이들 관계를 살펴보고 있다(김도희, 김혁

진, 2021; 유계환, 최연, 2019). 이에 따라, 웹상에서 스마트폰을 통해 다량의 디지털 문화를 접하는 청소년의 끈기와 인내를 이해하기 위해서는 스마트폰 의존도와 그것이 시간의 흐름에 따라 어떠한 관계가 있는지를 살펴보는 연구가 필요하다.

한편, Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 체계이론에서는 다섯 가지 체계를 제시하고 있다. 그 중 일상생활 속에서 직접 마주하는 부모, 친구, 학교 등이 포함되는 미시체계는 이들과의 상호작용을 통해 개인의 인지·정서·사회적 발달에 영향을 미친다. 특히 부모는 자녀의 목표나 삶에 지대한 영향을 미치는데, 가족 구성원 중 주 양육자인 어머니는 아버지보다 자녀와의 정서적 상호작용을 빈번하게 한다(Furnham & Cheng, 2000). 즉, 가족 내 어머니와 자녀의 개인 특성은 서로에게 영향을 주거나 받으며 변화할 수 있기에, 어머니가 자녀에게 영향을 미치는 일방적인 관계가 아니라 서로 간 상호 영향을 미치는 연결 관계에 놓여있다고 볼 수 있다. 이러한 의미에서 어머니와 자녀의 긍정적 관계로 인해 어머니의 심리·정서가 안정적이면 자녀의 그릇은 향상하며(하문선, 2020b; Joy et al., 2020), 자녀의 그릇이 어머니의 정서에 긍정적 영향을 미치는 상호의존관계에 놓인다(윤미리, 이현정, 홍세희, 2020). 하지만, 부모의 간섭과 비일관적인 태도는 중학생 자녀 스스로 자신을 의심하기에 자녀는 도전하고자 하는 의지가 약화하고 포기하게 하면서 중학생 자녀의 그릇을 감소시킨다(최혜선, 한세영, 2021). 이에 따라, 어머니의 특성은 자녀에게, 자녀 특성은 어머니에게 주요한 영향을 미치는 것으로 이해할 수 있으며, 이러한 상호의존 관계를 이해하고 양방향의 상호적 분석을 통해 그에 따른 개입 방안을 마련하는 데 도움을 주고자 어머니와 그의 중학생 자녀, 두 대상을 하나의 단위로 분석할 필요가 있다.

본 연구에서는 행위자-상대자 상호의존모형(actor-partner interdependence model, APIM)을 적용하여 어머니와 중학생 자녀 사이의 직접적인 상호 연관적 관계에서 스마트폰 의존도가 자신과 상대방의 그릇에 어떠한 영향을 미치는지 검증하고자 한다. 이때 사용하는 행위자-상대자 상호의존 모형은 어머니와 중학생 자녀처럼 비독립적이고 상호의존성을 갖는 두 사람 간 관계를 파악하는 데 유용한 방법이다(Cook & Kenny, 2005). 이에 행위자-상대자 상호의존 모형을 적용하여 어머니와 자녀 간 유기적 관계를 이해하고 양방향적 관계의 상호적 분석을 함으로써, 어머니와 그의 중학생 자녀가 어떠한 영향을 주고받는지 시간에 따른 종단적 영향력을 살펴보고자 한다.

따라서 본 연구에서는 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릇의 시간이 흐름에 따른 변화 양상을 확인하고, 주양육자인 어머니와 중학생 자녀의 유기적 관계 속에서 스마트폰 의존도와 그릇 간 상호의존 관계와 영향력을 살펴보고자 한다. 어머니와 중학생 자녀 간 종단적 관계를 살펴보기 위하여 잠재성장모형을 이용하고자 하며, 행위자-상대자 상호의존모형을 적용하여 두 사람 간 영향력을 검증하고자 한다. 이와 같은 연구를 통해 개인의 그릇에 관한 추상적이고 광범위한 결론이 아닌 개인의 그릇에 영향을 미치는 가정 내

주양육자인 어머니에 초점을 맞추어 연구를 수행하고자 한다. 또한, 스마트폰 사용의 일상화로 모든 생활이 스마트폰을 통해 이루어져 스마트폰 의존도가 증가하고 있다는 점에서 개인의 성취와 성공을 위한 장기적인 노력인 그릿과의 관계 연구를 통해 개인의 그릿을 향상시키기 위한 장기적인 관점에서 구체적인 근거가 마련될 수 있음을 기대한다.

본 연구의 목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제1. 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿은 시간이 흐름에 따라 어떻게 변화하는가?
- 연구문제2. 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿에 미치는 행위자와 상대자 효과는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 그릿

그릿은 부정적 정서나 어려운 상황에서 단기적으로 실패가 있더라도 장기적 목표를 이루기 위한 열정과 인내의 개인적 성격으로써, 국내에서는 그릿, 끈기, 투지 등의 용어로 사용되고 있다(김희명, 황매향, 2015; 문공주, 함은혜, 2016; Duckworth, 2016; Duckworth et al., 2007). 그릿은 어떠한 환경에도 좌절하지 않고 긍정적으로 살아가는 삶의 원동력이다(윤미리 외, 2020). Duckworth와 Quinn(2009)은 복잡하고 해결하기 어려운 상황에서도 개인이 성공하기 위해서는 노력지속(perseverance of effort)과 흥미유지(consistency of interest)가 필요하다고 보았다. 이는 구분되는 개념으로 노력지속은 목표 달성을 위한 유연한 대처를 통해 통제와 같은 개인의 부정적 정서에도 체념하지 않고 지속적으로 행동하는 것을 의미하지만, 흥미유지는 개인이 설정한 목표에 의도적 관심을, 사회적으로 기대하는 목표에 대해서는 장기적 관심을 의미한다(Natale, Aunola, & Nurmi, 2009). 이러한 노력지속과 흥미유지를 토대로 장기적인 목표를 성취하고자 하는 그릿은 청소년이 위기를 극복하고 성장하는 데 필요한 총체적 노력으로 이해할 수 있다(이재선, 최선철, 2020).

한편, 그릿은 학업, 진로, 삶 등 다양한 분야에서 성취나 결과물에 영향을 미치는 대표적인 인지적 요인이다(하정혜, 한천우, 2021). 그릿이 높은 학생은 학습의 모든 과정에서 자기조절능력을 잘 활용할 가능성이 있으며, 긍정적인 학업성취를 이루는 것으로 나타났다(이혜영, 임효진, 2020; Duckworth et al., 2011). 또한, 그릿이 높은 집단은 자신이 현재 하고 있는 일에 대한 의미와 중요성을 높게 인식하고, 개인의 자유 의지로 열정을 조절할 수 있는 적응적인 열정이 높게 나타났다(김정은, 이수란, 양수진, 2018). 이에 그릿이 높은

청소년은 실패의 상황에서도 이를 참으며 이겨내고 많은 노력을 기울이면서 극복하였다(장나리, 궤금주, 김연수, 2018). 또한, 청소년의 그릿은 주의집중, 공격성 등 정서적 불안정성과 부적 관계에 있으며, 공격적 성향을 감소시켰다(장유진 외, 2021). 반면에 그릿이 낮은 사람은 관심을 오래 갖지 못하고 목표를 자주 변경하였는데(Duckworth & Gross, 2014), 그릿이 낮은 집단에 속한 청소년은 그릿이 높은 집단에 있는 청소년보다 내재적 동기로서의 도전감을 낮게 지각하였다(심영균, 2020). 이와 함께, 학교급이 올라갈수록 초등학교 시기에 가졌던 흥미가 고등학교에 이르러서는 흥미가 지속되지 못한다고 윤상천과 최선영(2017)은 지적하였다. 하지만, 자기회귀교차지연모형을 적용하여 종단적 인과관계를 살펴본 임효진 외(2021)의 연구에서는 초기 시점과 이후 시점의 영향력인 자기회귀 결과에서는 그릿의 노력과 흥미가 각각 이후 시점에 긍정적 영향을 미쳤으며, 교차지연 결과에서도 그릿의 노력과 흥미가 이후 시점의 흥미와 노력에 각각 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이처럼 그릿은 긍정적 기제로써 부정적 상황을 극복하거나 감소시켜 긍정적 변화를 이끌어 내었으며, 그릿을 구성하는 흥미와 노력 간 상호 종단적으로 인과효과를 나타냈다.

생태학적 체계이론에서 미시체계에 해당하는 부모는 자녀와 상호작용하면서 인지 및 정서 발달에 영향을 미친다(Bronfenbrenner, 1979). 청소년기는 자신만의 주체성을 확립하기 위해 심리적으로 부모와 분리되고자 하지만 정서, 삶 등 부모로부터 영향을 받는다(김영린, 이기학, 2011). 이에 연구자들은 대부분의 가정에서 아버지보다 어머니가 주양육자로 자녀를 양육하기 때문에, 자녀와 어머니와의 관계를 중요하게 여겨왔다(Schaefer, 1993). 김태선과 도현심(2017)의 연구에서도 부모가 자녀에게 미치는 영향력 중 아버지의 영향력보다 어머니의 영향력이 중학교 시기 자녀에게 더 큰 영향력을 미친다는 연구결과를 보고하였다. 이러한 의미에서 어머니는 어머니 자신뿐만 아니라 자녀의 비인지적 특성인 그릿에 영향을 미칠 수 있는 것으로 이해할 수 있다. 어머니의 그릿은 자녀의 그릿과 정적 관계에 있으며, 어머니의 그릿은 자녀의 그릿에 직접효과를 보이는데, 어머니의 그릿이 높을수록 자녀의 그릿이 높아졌다(전향신, 박분희, 2020). 이와 더불어 어머니가 자녀에게 미치는 상대자 효과는 자녀가 어머니 자신에게 미치는 행위자 효과보다 더 크게 나타났으며, 이는 청소년기의 발달적 특성이 반영된 결과라고 하문선(2020b)은 연구결과를 보고하였다.

이상의 선행연구에서는 횡단시점에서 어머니와 자녀의 상호 영향력에 관한 연구결과를 보고하고 있다. 하지만, 어머니와 자녀의 커플자료를 활용하여 두 사람의 그릿이 시간이 흐름에 따라 어떠한 형태를 보이는지에 대한 연구는 전무한 실정이다. 이에 본 연구에서는 어머니와 자녀의 그릿이 시간의 변화에 따라 어떠한 변화궤적을 살펴봄으로써 이들이 어떠한 의미를 갖는지를 검증하고자 한다.

2. 스마트폰 의존도와 그것

오늘날 스마트폰은 필수품으로 여겨지며 성인뿐만 아니라 청소년까지 일상생활에서 여러 방면으로 사용하고 있는데, 중학생들은 SNS, 유튜브 등 온라인 플랫폼을 활용하여 자신의 개성을 표출하면서 다양한 활동을 이어가고 있다(김수정, 박승곤, 문성호, 2015). 이에 청소년들은 아동기부터 디지털 기기를 쉽게 접하기 때문에 휴대전화를 사용하여 여가활동, 사회적 교류 등 활동 영역을 확장하고 있다(김미림, 장운선, 강창혁, 2019). 김용찬과 신인영(2013)에 따르면, 부모, 자녀, 친척 등 자신과 친밀한 관계일수록 스마트폰을 통해 카카오톡, 페이스북 등 SNS로 대화하며 사적인 영역의 관계를 더욱 강화해 나간다고 연구결과를 보고하였다. 하지만, 사람들은 일상생활 속에서 스마트폰이라는 매체를 이용하여 다양한 정보를 얻지만, 스마트폰을 지나치게 몰입하게 되어 스마트폰이 없거나 사용하지 못하게 되는 등 스마트폰과 분리될 때 심리적 불안감을 느끼게 된다(김해성, 조미숙, 2019). 이에 스마트폰의 지나친 사용으로 심리적 의존이 발생하게 되고 나아가 일상생활에 지장을 초래하여 심리·행위적 문제를 야기한다는 시각으로 스마트폰 의존도를 바라보았다(Carbonell, Oberst, & Beranuy, 2013). 또한, 스마트폰 의존도는 스마트폰 중독과 혼용하여 사용되고 있다. 스마트폰 중독은 통제의 개념으로써 사용자 스스로 스마트폰의 이용 빈도를 조절하지 못하는 행위적 문제를 내포하지만, 스마트폰 의존도는 개인이 일상생활에서 스마트폰을 심리적으로 의지하는 개념을 포함한다(김용찬, 신인영, 2013). 즉, 스마트폰 중독은 부정적이며, 병리적인 이용을 나타내지만, 스마트폰 의존도는 스마트폰 소지 여부에 따라 안정 또는 불안 등 심리적 의존을 의미한다(권예지, 나은영, 2017).

한편, 청소년의 스마트폰 사용이 증가하면서 스마트폰에 의존하는 청소년의 비율이 2019년 30.2%에서 2020년 35.8%로 유·아동, 청소년, 성인, 60대 중 가장 큰 폭의 상승을 보였다(한국지능정보화진흥원, 2020). 이러한 결과와 함께 다수의 연구자들은 스마트폰 의존도가 시간이 흐르면서 어떻게 변화하는지를 살펴보는 연구를 수행하였다. 초등학교 5학년부터 중학교 2학년 학생을 대상으로 4년간 스마트폰 의존도의 변화를 살펴본 이영민과 권성연(2020)은 초등학교에서 중학교로 학교급이 변화하더라도 학생의 스마트폰 의존도는 매년 증가하는데, 초등학교 시기보다 중학교 시기의 스마트폰 의존도가 상대적으로 높게 나타난다고 연구결과를 보고하였다. 중학교 1학년부터 3학년까지 남학생과 여학생 간 스마트폰 의존도의 차이를 탐색한 연구에서는 남학생과 여학생의 스마트폰 의존도가 매년 증가하는 변화 궤적을 보이지만, 남학생이 여학생보다 상대적으로 더 높은 스마트폰 의존도의 증가 양상을 보였다(홍예지 외, 2015). 이와 더불어 중학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 중학교 시기에는 스마트폰 의존도가 증가하지만, 고등학교에 진학하면서 스마트폰 의존도가 감소하는 변화 궤적을 보였다(허균, 2015). 김해성과 조미숙(2019)의 연구에서는 중학

교 3학년부터 고등학교 3학년까지 학년이 올라갈수록 스마트폰 의존도가 감소하는 발달 궤적을 나타냈으며, 스마트폰 의존도의 감소 속도는 학생 개인마다 차이를 보인다는 연구 결과를 보고하였다.

이와 함께, 어머니의 지나친 스마트폰 사용은 자녀의 성장·발달에 부적 영향을 미치며, 자녀의 스마트폰 의존도에도 직접적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(조운미, 이형선, 2016). 어머니의 스마트폰 의존도는 자녀의 심리적 불안정을 초래하여 자녀의 스마트폰 의존도에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(하문선, 2020a). 부모의 스마트폰 의존도가 높을수록 자녀의 스마트폰 의존도를 높이며, 부모가 스마트폰을 이용하는 모습을 본 자녀의 스마트폰 의존도가 높아질 수 있다고 오세현과 김지윤(2021)은 지적하였다. 이와 다르게 스마트폰 의존도는 개인과 사회적 연결성을 강화시키는데 가족, 친구와 같이 이미 유대관계가 형성되었을 때 스마트폰을 통해 대화를 활성화하고 가족 간 관계를 더욱 견고히 한다(김용찬, 신인영, 2013). 청소년 자녀는 부모에게 스마트폰 기능을 설명하거나 함께 게임을 하면서 대화를 이어갈 수 있으며, 부모와 협의를 통해 스마트폰의 과도한 사용을 조절하였다(이영선 외, 2013). 일상생활에서 부모 자녀 간 대화시간이 많을수록 부모와 자녀의 그릇에 정적관계를 보이며, 이들의 그릇을 높게 하였다(서현원, 이선영, 임혜정, 2021). 현대사회에 부모와 자녀 간 대화가 오프라인에서만 이루어지는 것이 아니며, 온라인 상에서도 이루어질 수 있다는 점에서 이를 주목할 필요가 있다. 즉 스마트폰을 통한 부모와 자녀 간 관계의 지속은 스마트폰 의존도로 이어질 수 있으며, 부모와 자녀의 스마트폰 의존도는 상호 영향을 미칠 수 있는 것으로 이해할 수 있다. 하지만, 가족 내 주 양육자이면서 자녀와의 정서적 상호작용이 빈번한 어머니와 그의 자녀가 시간의 흐름에 따라 어떠한 형태의 스마트폰 의존도를 보이는지에 대한 연구는 부족한 실정하기에 이를 살펴보는 연구가 필요하다.

한편, 그릇은 개인과 가정 등의 환경 요인에 의해 변화 가능성을 지닌 변인으로써, 그릇에 영향을 미치는 변인을 탐색하는 연구가 지속적이고 다각적으로 이루어지고 있다(Duckworth & Seligman, 2005). 스마트폰 의존도는 공격성, 신체증상 등의 정서적 문제가 그릇에 부적 영향을 미치는 요인으로 보고되고 있다(정혜원 외, 2020). 이에 스마트폰 의존도가 높을수록 그릇이 낮아졌다(유진은 외, 2020). 김도희와 김혁진(2021)의 연구에서도 청소년의 스마트폰 의존도와 그릇이 부적 관계에 놓여 있어, 청소년은 우울과 같은 정서적 불안정으로 인해 스마트폰 중독 경향을 보이고 그릇에 부적 영향을 미친다는 연구결과를 보고하였다. 이러한 정서적 불안정성은 스마트폰 의존도를 높이고 나아가 그릇에 부적 영향을 미치는 것은 청소년뿐만 아니라 성인에도 나타날 수 있는 것으로 보인다. 이는 장기적 목표를 위한 노력 지속의 그릇을 함양하는 데 부적 영향을 미치는 것으로 이해할 수 있다(이재선, 최선철, 2020). 하지만, 어머니와 그의 청소년 자녀는 스마트폰 사용으로 대화를

이어가며 정서적 유대관계를 형성할 수 있으며, 그릿에 정적 영향을 미칠 수 있을 것이다.

앞서 살펴본 선행연구에서는 스마트폰 의존도가 그릿에 영향을 미치는 주요 변인으로 다루어지고 있지만, 단일 시점, 즉 횡단 연구로 이루어져 종단적 관점에서의 연구가 부족한 실정이다. 이에 시간이 흐름에 따라 스마트폰 의존도가 그릿에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보는 연구가 필요하다. 더불어 어머니와 그의 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 간 관계를 통해 자신뿐만 아니라 상대방, 즉 상호 간 어떠한 영향력을 미치는지 확인하고자 한다.

이에 본 연구에서는 그릿을 예측하는 요인 중 환경 매체에 따른 심리적 요인인 스마트폰 의존도를 주목하고자 하며, 어머니와 그의 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 그릿에 어떠한 영향을 종단적으로 미치는지 살펴보하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 2018년부터 아동·청소년을 대상으로 매년 추적·조사하는 한국아동·청소년패널조사 2018(Korean Children and Youth Panel Survey 2018, KCYPS 2018) 자료를 사용하였다. 한국아동·청소년 패널조사 2018은 다단계 층화집락추출법(multi-stage stratified cluster sampling)을 통해 초등학교 4학년과 중학교 1학년의 표본을 추출하였으며, 부모와 자녀를 동시에 조사하여 아동·청소년의 다면적인 성장·발달을 살펴볼 수 있도록 설계된 자료이다(한국청소년정책연구원, 2021). 본 연구에서는 부모와 중학생 자녀 쌍자료(dyadic data)의 자료를 사용하여 이들의 성장·발달을 확인하고자 중학교 1학년 패널 자료의 1차(중1)~3차 년도(중3), 3년 간 자료를 사용하였다. 연구대상은 중학교 1학년 자녀와 그의 어머니이며, 1차 년도 원패널 2,590명 중 쌍둥이 11쌍(21명)을 제외하고, 주양육자이면서 3년 간 설문에 응답한 사람이 어머니로 동일한 경우를 분석대상에 포함하였다. 분석에 사용된 사례수는 결측치를 제외하고 어머니와 중학생 자녀 총 1,778쌍으로 남학생 933명(52.5%)과 여학생 845명(47.5%)이다.

2. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 스마트폰 의존도와 그릿이다. 스마트폰 의존도는 김동일 외(2012)의 ‘성인용 간략형 스마트폰 중독 자가진단 척도’로 총 15개의 문항으로 구성되었다. 본 연구의 패널 자료에서는 중학생 자녀와 그의 어머니의 스마트폰 의존도 척도가 동

일한 문항으로 측정되었는데, 이들 척도가 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도를 측정하는 데 타당한지 확인적 요인분석을 통해 확인하였으며 최종적으로 총 11문항을 분석에 사용하였다. 이와 더불어 본 연구에서 사용된 스마트폰 의존도 척도가 1차~3차까지 측정된 시점에 따라 시점별로 타당도를 검증한 결과 표본크기에 민감한 지수를 제외한 모든 적합도 지수가 기준을 충족하여 적합한 것으로 나타났다(부록 1 참조). 이 척도는 리커트(Likert)식 4점 척도(1=전혀 그렇지 않다~4=매우 그렇다)이며 평점 점수가 높을수록 스마트폰 의존도를 높게 지각하는 것을 의미한다.

다음으로 그릿은 김희명과 황매향(2015)이 Duckworth와 Quinn(2009)의 'Short Grit Scale(Grit S)'를 한국어로 번안하여 타당화한 '한국판 아동용 끈기(Grit) 척도'이다. 본 연구에서 사용된 그릿 척도는 총 8개로 구성되어있으며, 이중 '나는 무엇을 하다가 다른 생각이 나면 집중하기가 어렵다' 외 3문항은 역채점 한 후 분석에 사용하였다. 본 연구에서 사용된 그릿 측정도구가 어머니와 중학생 자녀의 그릿 수준을 측정하는 데 타당한지 확인하였다. 어머니와 중학생 자녀의 1차~3차까지 측정된 그릿을 시점별로 확인적 요인분석을 실시하여 타당도를 검증한 결과 표본크기에 민감한 지수를 제외한 모든 적합도 지수가 기준을 충족하여 적합한 것으로 나타났다(부록 2 참조). 그릿 척도는 리커트(Likert)식 4점 척도(1=전혀 그렇지 않다~4=매우 그렇다)이며 평점 점수가 높을수록 그릿을 높게 지각함을 의미한다. 본 연구에서 사용된 측정도구의 구체적인 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 측정도구 구성 및 신뢰도

구분	변인명		문항	신뢰도	
				어머니	자녀
종속변인	그릿	노력 지속	나는 문제를 해결하다가 어려움이 생겼을 때 크게 좌절하지 않으며, 다른 사람들보다 빨리 좌절에서 벗어난다	1차 .734 2차 .703 3차 .682	1차 .707 2차 .689 3차 .702
			나는 노력가이다		
			나는 시작하면 무조건 끝낸다		
			나는 부지런하다		
		흥미 유지	나는 무엇을 하다가 다른 생각이 나면 집중하기가 어렵다		
			나는 어떤 문제에 잠깐 집중하다가 곧 흥미를 잃은 적이 있다		
독립변인	스마트폰 몰입	일상 생활 장애	나는 자주 목표를 세우지만 그것을 이루기 전에 다른 목표를 세우고는 한다	1차 .909 2차 .908 3차 .901	1차 .876 2차 .872 3차 .894
			나는 무엇을 완성하는데 시간이 오래 걸리면 계속 열심히 하는 것이 어렵다		
			수시로 스마트폰을 사용하다가 지적을 받은 적이 있다		
		가상 세계 지향성	스마트폰을 너무 자주 또는 오래한다고 가족이나 친구들로부터 불평을 들은 적이 있다		
			스마트폰을 사용하느라 지금 하고 있는 일(공부)에 집중이 안 된 적이 있다		
			스마트폰을 사용하지 못하면 온 세상을 잃은 것 같은 생각이 든다		
	금단		가족이나 친구들과 함께 있는 것보다 스마트폰을 사용하고 있는 것이 더 즐겁다		
			스마트폰을 사용할 수 없게 된다면 견디기 힘들 것이다		
			스마트폰이 없으면 안전불절 못하고 초조해진다		

구분	변인명	문항	신뢰도	
			어머니	자녀
	내성	스마트폰이 옆에 없으면, 하루 종일 일(공부)이 손에 안 잡힌다		
		스마트폰 사용시간을 줄이려고 해보았지만 실패한다		
		스마트폰을 사용할 때 그만해야지 라고 생각은 하면서도 계속한다		
		스마트폰 사용에 많은 시간을 보내는 것이 습관화되었다		

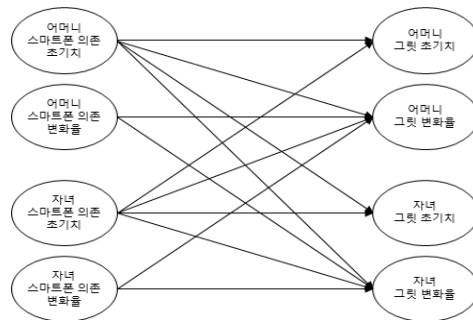
* 역채점 문항

3. 연구방법

본 연구에서는 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그것 간 종단적 관계를 살펴 보기 위하여 행위자-상대자 상호의존 모형을 잠재성장모형(latent growth model, LGM)에 적용하였다. 행위자-상대자 상호의존 모형은 두 사람 간 상호의존성을 가정하고, 양측 관계를 분석하는데 유용하다(Cook & Kenny, 2005). 특히, 어머니와 중학생 자녀는 유사한 맥락과 환경에 노출되어 두 사람 간 인지 및 정서, 행동 등에 영향을 미치거나 받을 수 있다(Keny, Kashy, & Cook, 2006). 행위자-상대자 상호의존 모형은 어머니와 중학생 자녀 처럼 짝(예: 남편-아내, 부모-자녀 등)을 이루는 비독립적이고 상호의존적인 관계를 하나의 분석단위로 분석이 가능하며, 두 사람 간 관계에서 영향력의 크기와 상호작용을 이해하는 데 적합하다(Cook & Snyder, 2005).

이 때 행위자-상대자 상호의존 모형에서는 두 가지의 효과를 추정할 수 있다. 행위자 효과(actor effect)는 자신의 특성이 자신의 결과에 미치는 영향이지만, 상대자 효과(partner effect)는 상대자의 특성이 자신의 결과에 미치는 영향이다(하문선, 2018; Cook & Kenny, 2005). 종단자료 분석의 행위자 효과는 자신의 현재 정서나 행동이 과거 자신의 정서나 행동에 의해 예측되는 정도지만, 상대자 효과는 자신의 현재 정서나 행동이 상대자의 과거 정서나 행동에 의해 예측되는 정도이다(백승희 외, 2019). 따라서 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그것 간 상호의존 관계를 종단적으로 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 종단자료 분석을 위하여 잠재성장모형을, 모수의 추정은 강건한 최대우도법(Robust Maximum Likelihood, MLR)을 적용하였으며, Mplus 8.3을 사용하여 분석하였다. 모형의 적합도는 표본크기에 민감한 χ^2 와 CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR(Standardized Root Mean Square Residual) 지수를 사용하여 평가하였다(Hu & Bentler, 1999). 적합도 평가는 CFI .90이상, RMSEA와 SRMR .08이하 일 때 좋은 적합도로 간주하며, 이를 종합적으로 고려하여 최종모형을 선정하였다(Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015).



[그림 1] 연구모형

IV. 연구결과

1. 기술통계 및 상관계수

본 연구에서 사용한 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 기술통계 결과는 <표 2>와 같다. 개별 변인의 왜도와 첨도 값을 통해 정규성을 확인하였으며, 각 변인의 왜도와 첨도는 절댓값 3과 8을 넘지 않아 정규분포 기준을 충족하였다(Curran, West, & Finch, 1996). 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 1차~3차(2018~2020년)도 자료이며, 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도는 1차 년도의 평균 1.609와 1.972로 낮았지만, 3차 년도에는 1.718과 2.096으로 증가하였다. 반면에 어머니와 중학생 자녀의 그릿은 1차 년도 2.777과 2.660이었지만, 3차 년도에 이르러 2.738과 2.572로 감소하였다.

<표 2> 기술통계

구분	변인명	N	평균	표준편차	왜도	첨도
어머니	스마트폰 의존도 1차	1,778	1.609	.498	.749	.427
	스마트폰 의존도 2차	1,778	1.701	.504	.427	-.348
	스마트폰 의존도 3차	1,778	1.718	.492	.465	-.054
	그릿 1차	1,778	2.777	.382	.271	.336
	그릿 2차	1,778	2.740	.361	.347	.666
	그릿 3차	1,778	2.738	.355	.307	.614
중학생 자녀	스마트폰 의존도 1차	1,778	1.972	.537	.193	-.273
	스마트폰 의존도 2차	1,778	2.049	.524	.028	-.323
	스마트폰 의존도 3차	1,778	2.096	.574	-.018	-.524
	그릿 1차	1,778	2.660	.433	.381	.259
	그릿 2차	1,778	2.641	.404	.242	1.052
	그릿 3차	1,778	2.572	.420	.159	.515

연구변인 간 관련성 확인을 위하여 상관분석을 실시하였다. 분석결과, 일부 변인을 제외하고 대부분의 변인에서 통계적으로 유의하였다. 어머니의 스마트폰 의존도와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 상관계수는 .085~.268로 나타났으며, 어머니의 그릿과 중학생 자녀의 그릿 상관계수는 .129~.237로 정적 상관을 보였다. 이와 더불어 행위자 효과를 살펴보기 위한 변인 간 관계에서 어머니의 스마트폰 의존도와 그릿, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 상관계수는 -.486~-0.156으로 부적 상관을 보였다. 상대자 효과를 살펴보기 위한 변인 간 관계에서 어머니의 스마트폰 의존도와 중학생 자녀의 그릿, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 어머니의 그릿 상관계수는 -.150~-0.052로 부적 상관을 보였다. 구체적인 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 상관계수

	어머니						중학생 자녀					
	스마트폰 의존도 1차 ①	스마트폰 의존도 2차 ②	스마트폰 의존도 3차 ③	그릿 1차 ④	그릿 2차 ⑤	그릿 3차 ⑥	스마트폰 의존도 1차 ⑦	스마트폰 의존도 2차 ⑧	스마트폰 의존도 3차 ⑨	그릿 1차 ⑩	그릿 2차 ⑪	그릿 3차 ⑫
②	.377***											
③	.312***	.436***										
④	-.369***	-.232***	-.156***									
⑤	-.183***	-.341***	-.180***	.540***								
⑥	-.175***	-.218***	-.329***	.454***	.515***							
⑦	.177***	.046	.023	-.150***	-.067**	-.062**						
⑧	.127***	.263***	.116***	-.133***	-.144***	-.058*	.426***					
⑨	.085***	.145***	.268***	-.090***	-.087***	-.164***	.321***	.457***				
⑩	-.110***	-.049*	-.028	.185***	.141***	.129***	-.486***	-.311***	-.241***			
⑪	-.085***	-.104***	-.030	.178***	.237***	.156***	-.265***	-.440***	-.246***	.457***		
⑫	-.062**	-.052*	-.060*	.116***	.156***	.232***	-.238***	-.287***	-.404***	.405***	.483***	

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

2. 스마트폰 의존도와 그릿의 변화 형태

가. 변화모형 비교

어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 변화 형태를 살펴보기 위하여 1차~3차(중1~중3)까지 측정시점 3시점에 따라 무변화 모형, 선형변화 모형 순으로 분석하였으며, <표 4>에 제시된 바와 같다. 모형의 적합도는 CFI, RMSEA, SRMR의 좋은 모형의 기준을 적용하였다.

어머니 변인의 적합도를 비교한 결과, 어머니의 스마트폰 의존도와 그릿은 선형변화 모형이 가장 잘 설명하는 것으로 나타났다. CFI값은 각각 .984와 .996으로 .90 이상의 값을 보였으며, RMSEA는 .078과 .055, SRMR은 .022와 .012로 좋은 적합도 기준을 충족하였다. 이에 어머니의 스마트폰 의존도와 그릿의 변화 형태로 선형변화 모형을 선택하여 종단적 관계를 살펴보고자 한다.

다음으로 중학생 자녀 변인의 적합도를 비교한 결과, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿도 선형변화 모형이 가장 잘 설명하는 것으로 나타났다. CFI값은 각각 .999와 .992로 .90 이상의 값을 보였으며, RMSEA는 .021과 .065, SRMR은 .008과 .017로 좋은 적합도 기준을 보였다. 이에 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 변화 형태로 선형변화 모형을 선택하여 종단적 관계를 살펴보고자 한다.

<표 4> 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 모형 적합도

구분	모형	$\chi^2(df)$	CFI	RMSEA(90% CI)	SRMR	
어머니	스마트폰	무변화 모형	99.797*** (4)	.863	.116(.097~.136)	.053
	의존도	선형변화 모형	11.885*** (1)	.984	.078(.043~.121)	.022
	그릿	무변화 모형	40.275*** (4)	.971	.071(.052~.092)	.091
		선형변화 모형	6.326* (1)	.996	.055(.021~.099)	.012
중학생 자녀	스마트폰	무변화 모형	95.581*** (4)	.887	.113(.094~.134)	.062
	의존도	선형변화 모형	1.791 (1)	.999	.021(.000~.071)	.008
	그릿	무변화 모형	77.564*** (4)	.926	.102(.083~.122)	.057
		선형변화 모형	8.502** (1)	.992	.065(.030~.108)	.017

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

나. 선형변화 모형의 발달 궤적

앞서 선정된 선형변화 모형을 적용하여 스마트폰 의존도와 그릿의 초기치와 변화율 계수를 추정하였으며, 분석결과는 <표 5>와 [그림 2]에 제시된 바와 같다.

어머니의 스마트폰 의존도와 그릿의 초기치, 선형 변화율을 살펴보았다. 우선, 어머니의 스마트폰 의존도 초기치와 선형 변화율의 평균과 분산이 통계적으로 유의하게 나타났으며, 초기치는 1.621, 선형 변화율은 .053으로 증가하는 형태를 보였다. 이는 자녀가 중학교 1학년에서 중학교 3학년에 이르는 3년간 중학생 자녀를 둔 어머니의 스마트폰 의존도는 평균적으로 증가하고 있음을 의미한다. 또한, 초기치와 선형 변화율 공분산은 -.018로 부적 관계를 보였는데, 이는 어머니의 스마트폰 의존도가 높을수록 스마트폰 의존도의 증가가 느리게 나타남을 의미한다. 다음으로는 어머니의 그릿 초기치와 선형 변화율의 평균과 분산이 통계적으로 유의하게 나타났으며, 초기치는 2.771, 선형 변화율은 -.019로 감소하는 형

태를 보였다. 이는 자녀가 중학교 1학년에서 중학교 3학년에 이르는 3년간 중학생 자녀를 둔 어머니의 그릿은 평균적으로 감소하고 있음을 의미한다. 또한, 초기치와 선형 변화율 공분산은 $-.013$ 으로 부적 관계를 보였는데, 이는 어머니의 그릿이 높을수록 그릿의 감소가 빠르게 나타남을 의미한다.

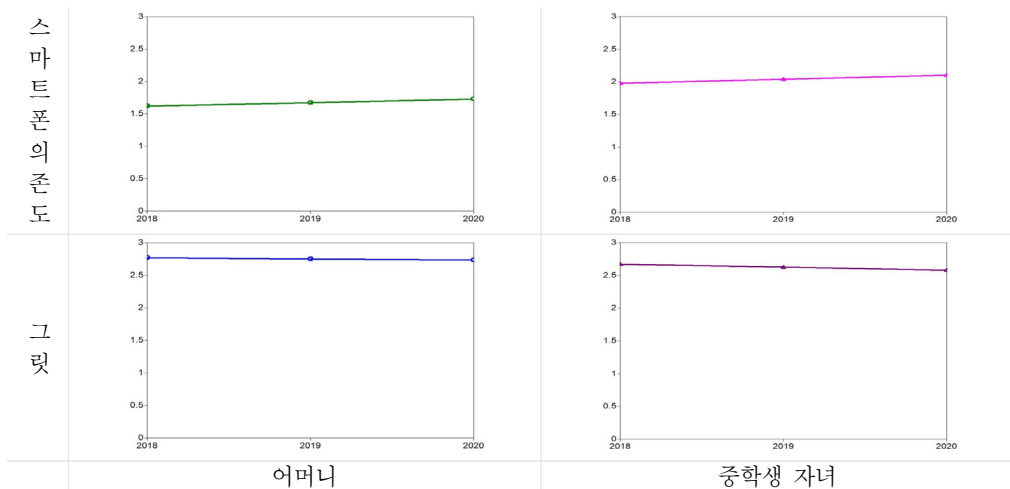
또한, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 초기치와 선형 변화율을 살펴보았다. 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 초기치와 선형 변화율의 평균과 분산이 통계적으로 유의하게 나타났으며, 초기치는 1.977 , 선형 변화율은 $.062$ 로 증가하는 형태를 보였다. 이는 중학생 자녀가 중학교 1학년에서 중학교 3학년에 이르는 3년간 중학생 자녀의 스마트폰 의존도는 평균적으로 증가하고 있음을 의미한다. 또한, 초기치와 선형 변화율 공분산은 $-.021$ 로 부적 관계를 보였는데, 이는 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 높을수록 스마트폰 의존도의 증가가 느리게 나타남을 의미한다. 다음으로는 중학생 자녀의 그릿 초기치와 선형 변화율의 평균과 분산에서 선형 변화율의 분산을 제외하고 통계적으로 유의하게 나타났다. 중학생 자녀의 그릿 초기치는 2.670 , 선형 변화율은 $-.044$ 로 감소하는 형태를 보였다. 이는 중학생 자녀가 중학교 1학년에서 중학교 3년에 이르는 3년간 그릿이 평균적으로 감소함을 의미한다.

이를 종합하면, 중학교 1학년 시점에서 스마트폰 의존도가 높은 어머니와 중학생 자녀는 스마트폰 의존도의 증가폭이 상대적으로 둔화되지만, 스마트폰 의존도가 낮은 어머니와 중학생 자녀는 스마트폰 의존도의 증가가 상대적으로 빠르게 진행되는 것으로 보인다. 또한, 중학교 1학년 시점에서 그릿이 높은 어머니와 중학생 자녀는 그릿의 감소가 상대적으로 빨랐지만, 그릿이 낮은 어머니와 중학생 자녀의 그릿 감소폭이 상대적으로 둔화되는 것으로 보인다.

<표 5> 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 선형변화 모형 추정치

			계수(표준오차)	분산(표준오차)	공분산(표준오차)
어머니	스마트폰 의존도	초기치	1.621(.011)***	.112(.011)***	
		선형 변화율	.053(.007)***	.025(.005)***	$-.018(.006)$ ***
	그릿	초기치	2.771(.009)***	.087(.006)***	
		선형 변화율	$-.019(.005)$ ***	.009(.003)**	$-.013(.003)$ ***
중학생 자녀	스마트폰 의존도	초기치	1.977(.012)***	.141(.012)***	
		선형 변화율	.062(.008)***	.030(.006)***	$-.021(.007)$ ***
	그릿	초기치	2.670(.010)***	.086(.008)***	
		선형 변화율	$-.044(.006)$ ***	.007(.004)	$-.006(.004)$

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



[그림 2] 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 선형 변화 궤적

3. 스마트폰 의존도와 그릿의 행위자-상대자 상호의존모형

어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 중단적 변화 형태를 선형변화 모형으로 선택하였으며, 행위자-상대자 상호의존모형을 적용한 연구모형은 [그림 1]과 같다. 연구모형의 적합도는 $\chi^2(df)=498.827(39)$, $p<.001$, CFI=.920, RMSEA=.081(.075~.088), SRMR=.040으로 나타나 자료에 적합한 결과를 보였다.

우선, 어머니와 중학생 자녀의 행위자 효과를 살펴보았다. 어머니의 스마트폰 의존도 초기치에서 그릿 초기치의 경로는 부적으로 유의한 영향을 미쳤다($b=-.474$, $p<.001$). 이는 어머니의 스마트폰 의존도가 높을수록 어머니의 그릿이 낮음을 의미한다. 어머니의 스마트폰 의존도 변화율에서 그릿 변화율의 경로에도 부적으로 유의한 영향을 미쳤는데($b=-.481$, $p<.001$), 이는 시간의 흐름에 따라 어머니의 스마트폰 의존도 변화율이 증가할수록 어머니의 그릿 변화율이 상대적으로 더욱 감소함을 의미한다.

한편, 중학생 자녀의 경우에도 스마트폰 의존도가 그릿에 부적으로 유의한 영향을 미치는 결과를 보였다. 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 초기치가 높을수록 중1시기의 중학생 자녀의 그릿 초기치가 낮았으며($b=-.646$, $p<.001$), 중1 시기에서 중3 시기로 시간의 흐름에 따라 중학생 자녀의 스마트폰 의존도는 증가하는 반면, 동일시기 그릿의 변화율이 낮아지는 것을 확인하였다($b=-.646$, $p<.001$). 특히 중학생 자녀의 중1 시기 스마트폰 의존도 초기치가 중1 시기에서 중3 시기까지 중학생 자녀의 그릿 변화율에 정적으로 유의한 영향을 미쳤는데($b=.057$, $p<.05$), 시간의 흐름에 따라 그릿이 감소하는 것을 고려할 때,

스마트폰 의존도가 높은 경우 상대적으로 시간에 따른 그릿의 감소폭이 상대적으로 둔화하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 종단연구에서 종종 나타나는 현상이기에 주의가 필요하다(Bray et al., 2003). 즉, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 높을수록 그릿의 수준을 높인다고 해석할 수 있지만, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 높은 경우 그릿이 낮은 경향을 보였음을 고려할 때, 그릿의 초기치가 낮은 중학생 자녀의 그릿 감소폭이 상대적으로 작으며, 이에 비해 그릿이 높은 중학생 자녀는 그 감소폭이 크기 때문에 발생하는 현상으로 이해할 수 있다.

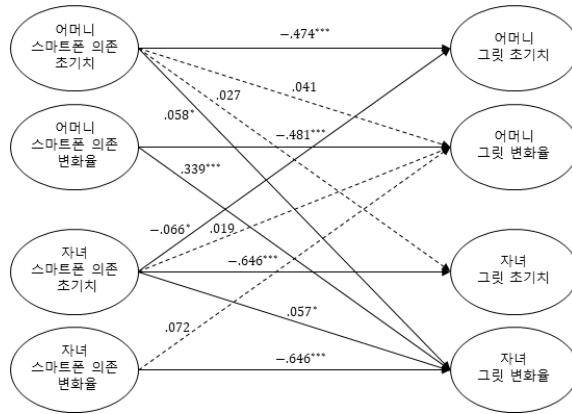
다음으로 어머니와 중학생 자녀의 상대자 효과를 살펴보았다. 어머니의 스마트폰 의존도 초기치에서 중학생 자녀의 그릿 변화율($b=.058, p<.05$), 어머니의 스마트폰 의존도 변화율에서 중학생 자녀의 그릿 변화율($b=.339, p<.001$)이 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 중학생 자녀의 그릿 변화율이 시간에 따라 감소하였다는 점을 고려할 때, 자녀의 중1 시기에 어머니의 스마트폰 의존도가 높을수록, 또한 중학생 자녀의 중1 시기에서 중3 시기의 어머니의 스마트폰 의존도가 증가할수록, 자녀의 그릿 감소율을 둔화시킨다는 것을 의미한다. 또한, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 초기치에서 어머니의 그릿 초기치에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($b=-.066, p<.05$). 즉, 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 높을수록 어머니의 그릿 수준이 낮음을 의미한다.

이를 종합하면, 어머니의 스마트폰 의존도가 높을수록, 시간에 따른 어머니의 스마트폰 의존도 증가가 중학생 자녀의 그릿 감소를 둔화시키고, 또한 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 높을수록 어머니의 그릿 수준이 낮은 경향을 보임을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 어머니와 중학생 자녀 간 상호 영향을 미친다는 결과로 이해할 수 있다.

<표 6> 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 행위자-상대자 상호의존 효과

경로		비표준화 계수(b)	표준 오차	표준화 계수(β)
행위자 효과	어머니 스마트폰 의존도 초기치 → 어머니 그릿 초기치	-.474 ***	.036	-.565
	어머니 스마트폰 의존도 초기치 → 어머니 그릿 변화율	.041	.024	.150
	어머니 스마트폰 의존도 변화율 → 어머니 그릿 변화율	-.481 ***	.092	-.891
	자녀 스마트폰 의존도 초기치 → 자녀 그릿 초기치	-.646 ***	.035	-.829
	자녀 스마트폰 의존도 초기치 → 자녀 그릿 변화율	.057 *	.026	.196
	자녀 스마트폰 의존도 변화율 → 자녀 그릿 변화율	-.646 ***	.081	-1.097
상대자 효과	어머니 스마트폰 의존도 초기치 → 자녀 그릿 초기치	.027	.035	.031
	어머니 스마트폰 의존도 초기치 → 자녀 그릿 변화율	.058 *	.028	.171
	어머니 스마트폰 의존도 변화율 → 자녀 그릿 변화율	.339 ***	.090	.506
	자녀 스마트폰 의존도 초기치 → 어머니 그릿 초기치	-.066 *	.028	-.088
	자녀 스마트폰 의존도 초기치 → 어머니 그릿 변화율	.019	.017	.077
	자녀 스마트폰 의존도 변화율 → 어머니 그릿 변화율	.072	.063	.151

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



[그림 3] 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 경로 계수

V. 결론 및 논의

본 연구는 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿의 변화 궤적을 살펴보고, 어머니와 중학생 자녀의 상호 맥락에 따라 스마트폰 의존도가 그릿에 미치는 종단적 영향력을 검증하였다. 청소년기는 성취의 경험을 쌓으며 삶의 의미를 찾는 시기로 성공을 위한 관심과 노력을 의미하는 그릿이 필요한 요인으로 여겨지고 있다(유진은 외, 2020; Duckworth, 2016). 이에 그릿의 성장뿐만 아니라 그릿에 영향을 주거나 받는 변인들을 밝히고자 하는 연구들이 증가하고 있으며, 디지털 시대에 다양한 영역에서 소비되는 스마트폰의 몰입은 장기적인 목표를 이루기 위한 열정과 인내의 그릿에 영향을 미치는 변인으로 제시되었다(유진은 외, 2020; 정혜원 외, 2020). 하지만, 선행연구에서는 중학교 청소년의 스마트폰 의존도와 그릿 간 관계를 종단적으로 검증하지 못하였다는 아쉬움이 있다. 또한, 주양육자인 어머니는 청소년의 삶과 정서에 영향을 미침에도 불구하고 어머니와 그의 중학생 자녀 간 관계를 상호의존적 관점에서 파악하는 연구가 부족한 실정이다. 이에 본 연구에서는 스마트폰 의존도와 그릿 간 시간이 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 살펴보고, 행위자-상대자 상호의존모형을 적용하여 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 그릿에 미치는 상호 영향력을 종단적으로 탐색하였다. 이러한 연구의 목적에 따른 연구 결론과 논의는 다음과 같다.

첫째, 중학교 1학년부터 3학년까지 3시점에서 측정된 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도의 변화궤적은 시간에 따라 모두 증가하였다. 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도는 동일한 형태로 변화하고 있었으며, 홍예지 외(2015)의 연구결과와 같이 스마트폰

의존도는 시간이 지날수록 선형적으로 증가하는 것을 확인하였다. 특히, 중학생의 스마트폰 의존도의 증가는 학교급에 따라 초등학교 시기보다 중학교 시기에 상대적으로 더 높은 스마트폰 의존도를 나타낸다는 이영민과 권성연(2020)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 이는 한국지능정보화진흥원(2020)에서 보고한 아동, 청소년, 성인 모두 매년 스마트폰의 의존도가 증가하고 있다는 결과가 어머니와 중학생 자녀 모두 시간이 흐름에 따라 스마트폰 의존도가 증가하는 양상이 반영된 결과로 이해할 수 있다. 이에 따라 어머니와 중학생 자녀 모두 스마트폰 의존을 낮출 수 있도록 스마트폰 의존에 대한 현재 상황을 파악하고 스스로 조절 있는 능력을 기를 수 있도록 하는 교육 및 훈련 프로그램을 제공할 필요가 있다. 우선, 중학생 청소년을 대상으로 학교 단위에서 일회성이 아닌 정기적으로 실효성 있는 스마트폰 과의존 예방교육을 실시하여 학생의 스마트폰 의존도 실태를 점검하고, 스마트폰 앱 관리, 스마트폰 이용의 시·공간 제한 등의 방안을 제시할 필요가 있다. 이와 더불어 어머니를 대상으로 누구나 접근 가능한 행정복지센터, 문화센터, 보건소 등의 기관을 통해 스마트폰의 조절 능력 향상을 위한 훈련프로그램을 제공하고 스마트폰 과의존 예방교육이 이루어져야 할 것이다.

한편, 어머니와 중학생 자녀의 그것은 시간이 흐름에 따라 선형적으로 감소하는 변화 궤적을 보였다. 이러한 결과는 그것의 노력과 흥미가 이후 시점의 노력과 흥미에 각각 정적 영향을 미쳐 긍정적 기제로써 부정적 상황을 극복한다는 임효진 외(2021)의 연구결과와 상반된 연구결과이다. 하지만, 학교급이 높아질수록 흥미가 감소하기에 초등학교에서 가졌던 흥미가 중학교를 거쳐 고등학교에 이르기까지 지속되지 못한다는 윤상천과 최선영(2017)의 연구결과와 같다. 이는 흥미의 상실뿐만 아니라 학업에 관한 무기력이 설정한 목표에 도달하지 못할 것이라는 자신에 대한 부정적 평가로 인해 흥미를 유지하고 노력을 지속시킬 수 있는 의지를 약화시키는 것으로 볼 수 있다. 특히 어머니와 중학생 자녀 모두 시간이 흐름에 따라 그것이 점차 감소하는 양상을 보인다는 점에서 장기적 목표를 설정하고 이를 실현하기 위한 긍정적 기제로써 작용하지 못하고 있음을 시사한다. 따라서 어머니와 중학생 자녀는 대화를 통해 자신의 목표를 공유하고, 다양한 활동을 경험하면서 긍정적 정서를 형성할 필요가 있으며, 어머니와 중학생 자녀 사이의 기대를 대화, 협의 등 함께 하는 과정을 통해 열정과 인내의 그것으로 향상시킬 수 있을 것이다.

둘째, 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그것의 변화궤적에 따른 행위자와 상대자 효과를 나타냈다. 우선, 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도가 어머니와 중학생 자녀의 그것의 감소폭에 영향을 미쳤다. 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그것의 동일시점, 즉 초기치에서 초기치, 변화율에서 변화율이 부적 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 특히, 어머니와 중학생 자녀의 행위자 효과에서 중학생 자녀의 스마트폰 의존도 변화율이 그것의 변화율에 부적 영향을 미치며 그것을 빠르게 감소시켰다. 즉, 스마트폰 의존

도는 그것과 부적 관계에 있어 지나치게 스마트폰에 의존하여 정서적으로 불안정한 상태는 흥미와 노력을 유지하고자하는 그것에 부적 영향을 미친다는 김도희와 김혁진(2021)의 연구와 맥을 같이한다. 이는 어머니와 중학생 자녀 모두 일상생활에서 스마트폰에 의존하여 자신의 일이나 학업에 집중하지 못하고 습관화되어 스마트폰 의존도가 높아졌으며, 설정한 목표를 달성하기 위한 흥미도 사라져 동일한 시점에서의 그것을 저하시키는 것으로 여겨진다. 이는 스마트폰 의존도의 일부 문항이 그것과 부적 관계에 있다는 정혜원 외(2020)에서의 연구결과에서처럼 스마트폰 의존도가 그것을 낮추는 요인으로 작용하는 것으로 유추할 수 있다.

한편, 어머니와 중학생 자녀의 상대자 효과에서는 초기치, 즉 중1 시기 중학생 자녀의 스마트폰 의존도는 동일한 시기 어머니의 그것에 영향을 미쳤다. 이와 함께, 어머니의 스마트폰 의존도 초기치와 변화율이 자녀의 그것 기울기에 영향을 미치며 자녀의 그것 감소율을 둔화시키는 것을 확인하였다. 이는 어머니와 중학생 자녀는 하나의 주거공간에서 생활 환경을 공유하며, 어머니와 자녀 간 연결 관계로 인해 일방적 관계가 아닌 상호 간 영향을 주고받는 관계에서 비롯된 것으로 보인다(김두환, 김지혜, 2011). 부모의 비밀관적이고 간섭하는 부정적 태도는 중학생 자녀 스스로 도전하고자 하는 의지를 약화시켜 그것을 감소시킨다는 최혜선과 한세영(2021)의 연구결과처럼 스마트폰 의존도의 증가는 상대방의 그것에 부적 영향을 미치는 것으로 이해할 수 있다. 하지만, 중학생 자녀의 그것 변화율이 감소하는 추세에서 어머니의 스마트폰 의존도는 이를 둔화시키는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 스마트폰이 부정적 결과뿐만 아니라 긍정적 결과에 영향을 미친다고 보고한 오영범(2015)과 Park 외(2012)와 같이 긍정적 정서로 인해 그것의 감소를 둔화시키는 것으로 유추할 수 있다. 이는 부모, 자녀 등 친밀한 관계일수록 스마트폰을 사용하여 대화를 이어나감으로써 친밀한 관계를 강화한다는 김용찬과 신인영(2013)의 연구결과와 같이 어머니의 스마트폰 의존은 청소년 자녀와 관계를 이어나가며 중학생 자녀의 그것에 영향을 미치는 것으로 이해할 수 있다. 특히 코로나19의 특수한 상황에서 비대면 활동이 보편화되고 스마트폰과 같은 디지털 기기의 일반적인 사용으로 일상생활에서도 어머니의 스마트폰 의존 경향이 중학생 자녀의 그것에 영향을 미치는 것으로 여겨진다.

또한, 어머니와 중학생 자녀는 가족 공동체이면서 상호의존적 관계를 놓여 있다는 점에서 그것을 향상시키기 위한 노력이 중학생 자녀에게만 이루어져야 하는 것이 아니라, 어머니와 중학생 자녀가 함께 공동의 노력이 필요하며 교육적 개입도 이루어져야 한다. 어머니와 중학생 자녀가 장기적인 목표를 설정하여 포기하지 않고 노력과 열정을 유지할 수 있도록 어머니와 중학생 자녀 모두 함께할 수 있는 상담이나 교육 프로그램을 개발할 필요가 있다. 그것은 변화가능성이 있는 요인이기에 스마트폰과 같은 디지털 매체의 올바른 활용의 역량을 함양하고, 스마트 기기에 대한 의존에서 스스로 조절할 수 있도록 디지털 리터

러시 교육을 통해 학업, 진로, 일 등을 계획하고 실행할 수 있도록 기회를 제공해야 한다.

우선 스마트폰을 어떻게 활용하고 있는지 스스로 점검하고, 디지털 기기를 객관적으로 다룰 수 있는 태도와 디지털 리터러시 소양이 함양될 수 있도록 디지털 리터러시 교육이 필요하다. 이와 더불어 어머니와 중학생 자녀와 함께 가족 단위의 체험프로그램을 통해 스마트폰 의존도를 최소화하고 가족과 함께하는 시간을 공유하고자 하는 시도를 통해 서로에게 긍정적 기제로써 그것이 성장할 수 있도록 지원해야 할 것이다.

이상의 결론을 토대로 본 연구의 학문적 의의와 시사점은 다음과 같다. 본 연구는 어머니와 중학생 자녀의 커플관계로 확장하여 두 사람의 상호의존성을 고려하여 연구를 수행하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 기존의 연구에서는 어머니와 자녀의 커플자료를 활용하여 상호의존모형의 분석이 횡단시점에서 연구가 이루어졌고, 잠재성장모형을 이용하여 행위자-상대자 의존모형으로 두 변인간의 종단적 관계를 살펴본 연구가 부족한 실정에서 본 연구는 가정 내 어머니와 중학생 자녀의 상호 간 영향력이 있음을 확인하였다. 즉, 어머니와 중학생 자녀의 자료를 하나의 분석단위로 분석함으로써 어머니가 중학생 자녀의 그것에, 중학생 자녀가 어머니의 그것에 서로 영향을 미친다는 점을 확인함으로써 학문적 이해의 폭을 넓혔다는 점에서 의의가 있다.

이러한 연구결과에도 불구하고 다음과 같은 제한점과 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 중학교 시기의 3개의 측정 시점으로 이루어진 자료를 사용하여 선형 변화만을 살펴보았다는 점에서 한계가 있다. 추후 연구에서는 중학교부터 고등학교까지 4개 이상의 측정 시점을 반영하고, 비선형 또는 분할함수의 변화함수 모형에 따른 종단적 영향력을 살펴 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도를 측정하는 척도를 사용하였기에 스마트폰의 긍정적인 영향력을 검증하지 못한 한계가 있다. 추후연구에서는 스마트폰의 역기능뿐만 아니라 순기능을 반영한 척도를 사용함으로써 디지털 역량, 부모 및 친구 등 대인관계 변화 등에 영향력을 살펴보는 연구가 이루어질 필요가 있다. 이를 통해 스마트폰에 대한 다양한 시각을 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

셋째, 본 연구에서는 어머니와 중학생 자녀의 자료를 사용하여 그것에 영향을 미치는 스마트폰 의존도만을 고려한 분석이 이루어졌다는 점이다. 추후 연구에서는 커플자료의 공통 속성과 인구통계학적 요인, 심리·정서적 요인 등을 종합적으로 고려하여 다양한 관점에서 그것 간의 종단적 관계를 살펴보는 연구가 진행되길 기대한다.

참 고 문 헌

- 권예지, 나은영(2017). 부모 커뮤니케이션이 청소년의 스마트폰 의존도에 미치는 영향. **언론정보연구**, 54(2), 80-113.
- 김도희, 김혁진(2021). 청소년의 자아존중감이 그릿에 미치는 영향에서 우울, 학업 무기력, 스마트폰 중독 경향성의 다중매개효과. **디지털융복합연구**, 19(1), 443-451.
- 김동일, 정여주, 이주영, 김명찬, 이윤희, 강은비, 금창민, 남지은(2012). 성인용 간략형 스마트폰 중독 자가진단 척도 개발. **상담학연구**, 13(2), 629-644.
- 김두환, 김지혜(2011). 부모·친구·교사와의 사회적 관계와 고등학생의 학교생활만족도. **한국사회학**, 45(4), 128-168.
- 김미림, 장윤선, 강창혁(2019). 성장혼합모형을 활용한 청소년의 휴대전화 의존도 변화 유형과 특성 분석. **교육평가연구**, 32(1), 225-255.
- 김미숙, 이성희, 백선희, 최예슬(2015). 초·중·고 학생의 그릿(Grit)에 영향을 미치는 환경 요인 및 성별·학년별 특성. **학습자중심교과교육연구**, 15(5), 297-322.
- 김수정, 박승곤, 문성호(2015). Q방법론을 활용한 청소년의 스마트폰 사용유형에 관한 분석. **청소년학연구**, 22(12), 1-26.
- 김영린, 이기학(2011). 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 심리적 독립성이 학교적응에 미치는 영향. **아시아교육연구**, 12(4), 125-143.
- 김용찬, 신인영(2013). 스마트폰 의존이 전통적 미디어 이용과 전통적 커뮤니케이션 방식에 미치는 영향. **한국방송학보**, 27(2), 115-156.
- 김정은, 이수란, 양수진(2018). 한국형 그릿(Grit) 특성에 대한 고찰: 높은 그릿집단의 다차원적 유형 연구. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 24(2), 131-151.
- 김태선, 도현심(2017). 부-자녀 및 모-자녀 의사소통이 남녀 청소년의 행복감에 미치는 영향: 신체상의 매개적 역할. **청소년학연구**, 24(10), 107-138.
- 김해성, 조미숙(2019). 청소년의 결속적 사회자본과 진로정체감 간의 관계에 관한 종단연구: 스마트폰 의존도의 매개효과를 중심으로. **학교사회복지**, 47, 129-154.
- 김희명, 황매향(2015). 한국판 아동용 끈기(Grit) 척도의 타당화. **교육논총**, 35(3), 63-74.
- 문공주, 함은혜(2016). 고등학생의 투지, 흥미, 과제집착력, 자기조절능력 및 과학학업성취의 관계 분석. **한국과학교육학회지**, 36(3), 445-455.
- 백승희, 전현정, 이정민, 정혜원(2019). 모와 자녀가 지각한 우울, 자아존중감, 주관적 삶의 만족도 간의 종단적 관계: 잠재성장모형을 적용한 행위자 상대자 상호의존모형(APIM)의 적용. **사회과학연구**, 30(2), 93-118.

- 서현원, 이선영, 임혜정(2021). 부모 자녀 대화시간이 자녀의 그릿(Grit)에 미치는 영향: 비일관적 양육태도의 조절효과를 중심으로. **교육논총**, 41(3), 123-143.
- 심영균(2020). 고등학교 태권도선수의 그릿(Grit) 잠재프로파일 분류에 따른 도전감의 차이. **세계태권도문화학회지**, 11(4), 129-142.
- 오세현, 김지윤(2021). 부모의 스마트폰 의존이 청소년의 스마트폰 의존에 미치는 영향: 부정적 양육태도와 학업무기력의 이중매개효과. **청소년학연구**, 28(9), 201-229.
- 오영범(2015). 초등학교 교육과정과 수업설계의 자원으로서 스마트폰: 아동들의 교육적 경험. **한국교육**, 42(1), 167-195.
- 유계환, 최연(2019). 대학생의 학업스트레스가 스마트폰 중독에 미치는 영향: 그릿의 매개효과. **인문사회**21, 10(5), 635-650.
- 유진은, 김형관, 노민정(2020). Group Mnet 기계학습 기법을 통한 중학생의 끈기(grit) 관련 변수 탐색. **한국청소년연구**, 31(1), 157-182.
- 윤미리, 이현정, 홍세희(2020). 어머니와 자녀의 그릿(Grit)과 행복감, 삶의 만족도 간의 관계. **교육문제연구**, 33(3), 1-24.
- 윤상천, 최선영(2017). 초등 과학영재와 일반학생의 그릿(Grit)과 학업적 실패내성 및 심리적 안녕감과의 비교. **초등과학교육**, 36(4), 439-446.
- 이영민, 권성연(2020). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 부모의 방임적 양육태도, 휴대전화의존도 간의 관계. **학습자중심교과교육연구**, 20(18), 167-196.
- 이영선, 김래선, 조은희, 이현숙(2013). 청소년의 스마트폰 사용에 대한 인식 연구: 중·고생 이용자의 FGI를 중심으로. **청소년상담연구**, 21(1), 43-66.
- 이재선, 최선철(2020). 스마트폰 사용 시간과 독서 시간 간의 관계에서 그릿 (Grit)의 매개효과. **학습자중심교과교육연구**, 20(7), 1009-1035.
- 이혜영, 임효진(2020). 성향점수매칭법을 활용한 그릿과 학업성취의 인과관계 연구. **교육과학연구**, 51(4), 63-86.
- 임효진(2018). 단기 종단자료를 이용한 그릿 요인구조의 안정성 연구. **교육학연구**, 56(4), 77-102.
- 임효진, 황매향, 최희철(2021). 자존감, 삶의 만족, 그릿, 학습시간 사이의 종단적 관계. **아시아교육연구**, 22(3), 537-566.
- 장나리, 박금주, 김연수(2018). 아동기 통제 기질이 청소년기 학업적 실패내성에 미치는 영향에서 그릿의 매개효과. **한국융합학회논문지**, 9(9), 329-335.
- 장유진, 이승연, 장유나, 홍세희(2021). 청소년의 그릿, 주의집중 문제, 공격성 간의 관계: 휴대전화 의존도의 조절된 매개효과 검증. **한국교육학연구**, 27(1), 377-405.

- 전향신, 박분희(2020). 어머니그릿, 자녀그릿, 학업열의와 학업무기력 간의 구조적 관계: 성별에 따른 다집단 분석. **청소년학연구**, 27(8), 329-355.
- 정철상(2020). 청소년의 그릿과 진로준비행동의 관계: 사회적 지지의 매개효과. **한국산학기술학회논문지**, 21(1), 675-684.
- 정혜원, 김예림, 박소영(2020). 초·중학생의 그릿에 영향을 미치는 변수 탐색: 별점화 회귀 모형 적용. **학습자중심교과교육연구**, 20(8), 673-693.
- 조윤미, 이형선(2016). 어머니의 스마트폰 중독 경향성이 유아의 스마트폰 중독 경향성에 미치는 영향: 유아의 자기조절능력의 매개효과. **한국아동심리치료학회지**, 11(2), 1-16.
- 최혜선, 한세영(2021). 부모의 긍정적·부정적 양육태도, 중학생의 그릿, 학업무기력과 학업열의 간의 관계. **열린부모교육연구**, 13(1), 103-126.
- 하문선(2018). 맞벌이 부모의 일-가족 갈등, 양육스트레스, 아동의 내재화 및 외현화 문제의 관계: 자기-상대방 상호의존모형(APIM)의 적용. **아시아교육연구**, 19(3), 573-600.
- 하문선(2020a). 어머니의 스마트폰 중독과 청소년의 스마트폰 중독 간 관계: 부정적 양육태도, 사회적 위축 및 우울의 다중매개효과 검증. **아시아교육연구**, 21(4), 1001-1035.
- 하문선(2020b). 청소년과 어머니의 자아존중감, 그릿 및 삶의 만족 간 관계: 자기-상대방 상호의존모형(APIM)의 적용. **학습자중심교과교육연구**, 20(24), 1297-1323.
- 하정혜, 한천우(2021). 고등학생의 성장신념, 부모양육태도, 자아존중감의 관계에서 그릿의 매개효과. **학습자중심교과교육연구**, 21(1), 641-663.
- 한국지능정보화진흥원(2020). **2020 스마트폰 과의존 실태조사**. 대구: 한국지능정보화진흥원.
- 한국청소년정책연구원(2021). **한국아동·청소년패널조사 2018(KCYPS 2018) 유저 가이드**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 한수연, 박용한(2020). 중학생의 그릿, 행동조절, 자기결정동기의 종단적 상호 인과관계. **교육학연구**, 58(1), 61-90.
- 허균(2015). 청소년의 휴대폰 의존도의 종단적 변화에 대한 부모관심의 시간 변화에 따른 효과 연구. **청소년학연구**, 22(3), 59-76.
- 홍예지, 이순형, 이수현, 조혜림(2015). 초기청소년이 지각한 부모의 부정적 양육방식, 휴대전화의존도 발달 궤적 및 자기조절학습 간의 관계. **아동학회지**, 36(6), 165-188.
- 황매향(2019). 학업상담에서의 그릿의 의미와 증진 방안 탐색. **초등상담연구**, 18(1),

1-21.

- Alan, S., Boneva, T., & Ertac, S. (2019). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1121-1162.
- Bray, J. H., Adams, G. J., Getz, J. G., & McQueen, A. (2003). Individuation, peers, and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 553-564.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Carbonell, X., Oberst, U., & Beranuy, M. (2013). The cell phone in the twenty-first century: A risk for addiction or a necessary tool. *Principles of Addiction*, 1(1), 901-909.
- Clark, R. S., & Clark, V. L. P. (2019). Grit within the context of career success: A mixed methods study. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(3), 91-111.
- Cook, W. L., & Kenny, D. A. (2005). The actor-partner interdependence model: A model of bidirectional effects in developmental studies. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 101-109.
- Cook, W. L., & Snyder, D. K. (2005). Analyzing nonindependent outcomes in couple therapy using the actor-partner interdependence model. *Journal of Family Psychology*, 19(1), 133-141.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner.
- Duckworth, A. L., & Eskreis-Winkler, L. (2013). True grit. *Aps Observer*, 26(4), 1-3.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors

- triumph at the national spelling bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174–181.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463–470.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Joy, K., Prathap, V., Rajan, A. P., & Vandana, V. S. (2020). Influence of parent's grit on student's grit and the effect of other social determinants upon the relation. *Indian Journal of Positive Psychology*, 11(2), 71–74.
- Keny, D., Kashy, D., & Cook, W. (2006). *Dyadic data analysis*. New York, NY: Guilford.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Natale, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 14–22.
- Park, K. G., Han, S., & Kaid, L. L. (2012). Does social networking service usage mediate the association between smartphone usage and social capital? *New Media & Society*, 15(7), 1077–1093.
- Schaefer, L. (1993). A Montessori Vision of Adolescence. *NAMTA Journal*, 18(3), 73–84.

부록 1. 스마트폰 의존도 변인의 타당도 검증 적합도 지수

		χ^2	df	CFI	SRMR	RMSEA(90% CI)
어머니	1차(중1)	282.732***	38	.976	.027	.060(.054~.067)
	2차(중2)	332.774***	38	.970	.029	.066(.060~.073)
	3차(중3)	507.139***	38	.951	.042	.083(.077~.090)
중학생 자녀	1차(중1)	351.776***	38	.962	.049	.068(.062~.075)
	2차(중2)	450.188***	38	.950	.050	.078(.072~.085)
	3차(중3)	408.243***	38	.961	.044	.074(.068~.081)

*** $p < .001$

부록 2. 그릿 변인의 타당도 검증 적합도 지수

		χ^2	df	CFI	SRMR	RMSEA(90% CI)
어머니	1차(중1)	149.272***	19	.948	.032	.062(.053~.072)
	2차(중2)	126.408***	19	.948	.029	.056(.047~.066)
	3차(중3)	125.179***	19	.952	.033	.056(.047~.066)
중학생 자녀	1차(중1)	171.681***	19	.939	.040	.067(.058~.077)
	2차(중2)	105.186***	19	.961	.030	.051(.041~.060)
	3차(중3)	204.058***	19	.929	.045	.074(.065~.083)

*** $p < .001$

어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 변인의 단일연도별 타당도 검증을 위하여 확인적 요인 분석을 실시하였다. 부록 1은 스마트폰 의존도 변인을, 부록 2는 그릿 변인의 분석결과이며, 모형의 적합도 평가는 χ^2 검증과 적합도 지수를 사용하였다. 적합도 지수는 CFI, SRMR, RMSEA를 적용하였다. 각 연도별 어머니와 중학생 자녀의 스마트폰 의존도와 그릿 변인을 검증한 결과, 모든 적합도 지수에서 적합도 기준을 충족한 것으로 나타났다.

ABSTRACT

The Longitudinal Relationship on Mothers and Middle School Students' Smartphone Dependency and Grit: Applying Actor-Partner Interdependence Model(APIM) to Latent Growth Model

Jungmin Lee (Associate Research Fellow, National Youth Policy Institute)

Hyewon Chung (Professor, Chungnam National University)

This study was designed to identify the trajectory of changes in mothers and middle school students' smartphone dependency and grit, as well as to evaluate longitudinal effects. For this purpose, actor-partner interdependence model (APIM) using a latent growth model was applied to the data from the 1th to 3th waves of Korea Children and Youth Panel Survey 2018 (KCYPs 2018). The results were as follows. First, smartphone dependency of mothers and middle school students gradually increased. However, their grit decreased during the time of analysis. Second, in the actor effect, mothers and middle school students' smartphone dependency had a negative effect on their initial value and the change rate of grit. In the partner effect, the initial value and change rate of mothers and middle school students' dependency on smartphone negatively affected the initial value and change rate of the counterpart on grit. This study attempted to provide implications regarding interdependence of longitudinal influence in mothers and their middle school students. Based on the findings, this study identified the interdependence between mothers and their middle school students' smartphone dependency and grit. Also, the implications of the need to apply education and program to improve their grit were presented.

Key words: Smartphone dependency, Grit, Actor-partner interdependence model, KCYPs 2018

Elastic net 회귀분석을 활용한 고등학생들의 자기주도학습능력 예측요인 탐색*

김 유 경** · 이 정 원*** · 김 동 호****

본 연구는 고등학생들의 자기주도학습능력 예측요인을 확인하고자 하였다. 이를 위해 서울교육종단 연구 8차년도 데이터를 사용하여 고등학생들의 학교에 대한 인식, 비교과 활동, 교사에 대한 인식, 사교육, 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용이 자기주도학습능력의 세 영역인 학습전략, 학습노력, 학습태도에 미치는 영향을 Elastic net 회귀분석을 활용하여 분석하였다. Elastic net은 대규모 데이터 분석에 유용한 기법으로 다중공선성 문제와 과적합을 방지하고 간명한 예측모델을 구축할 수 있었다. 연구결과, 6개 항목(학교에 대한 인식, 비교과 활동, 교사에 대한 인식, 사교육, 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용)에 속한 대부분의 변수가 자기주도학습능력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 자기주도학습에 영향을 미치지 않거나 부정적 영향을 미치는 변수로 학습능력 배양, 특기적성 계발, 상담과 진로지도, 교사의 교과 지식, 인터넷 검색이 있었다. 연구결과를 바탕으로, 고등학생의 자기주도학습 향상을 위한 방향성을 항목별로 제시하였다.

주제어: 자기주도학습, Elastic net 회귀분석, 예측요인

논문 접수: 2022/05/09 수정본 접수: 2022/06/13 게재 승인: 2022/06/24

* 이 논문은 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2021S1A5C2A03089476).

** 성균관대학교 교육학과 석사과정

*** 성균관대학교 교육학과 석사과정

**** 성균관대학교 교육학과 조교수 (교신저자: dkim3@skku.edu)

I. 서론

4차 산업 시대에는 산업·사회구조가 빠르게 변화하고 사회구성원으로서 새롭게 습득해야 할 지식과 정보의 양이 폭발적으로 증가한다. 인터넷 기술의 급격한 발전과 학습을 위한 정보의 범람은 기존의 학교 교육과정에서 모두 다루어지기 힘든 시점에 이르렀다. 이러한 상황에서 청소년들은 학교수업에 참여하는 것 이외에도 독립적인 학습과 본인의 성취목표를 달성하기 위한 노력을 지속하며 학습에 대한 열린 태도를 가지는 것이 매우 중요하다(성은모, 채유정, 이성혜, 2019; 장민희, 권유진, 2021). 청소년들이 학교를 졸업한 이후에도 지속적으로 자신의 전문성과 역량을 계발하기 위해서는 자기주도학습능력을 갖추는 필요가 있다(Hout-Wolters, Simons, & Volet, 2000).

그러나 우리나라의 학교 교육은 학생들의 자기주도학습능력을 간과해온 것이 사실이다(박용효, 윤지환, 2013; 성은모, 최효선, 2016). 학교 교육은 학생들의 대학입시를 우선적인 목표로 상정해왔으며 경직된 초·중·고등학교의 교육과정은 학생의 근본적인 학습역량 계발을 지원하는 데에 많은 한계를 보였다. 학교, 교사, 학부모 등 교육에 참여하는 주체들 역시 학생들의 자기주도학습능력 증진을 부차적인 문제로 인식하여왔다. 특히 학교급 중 고등학생의 자기주도학습에 대한 인식이 가장 낮게 나타났다(박용효, 윤지환, 2013).

4차 산업 시대에 한 개인이 평생 학습자로 성장하기 위해서는 청소년기에 자기주도학습능력을 갖추는 것이 매우 중요하다(이경상 외, 2018). 선행연구에 의하면 본격적으로 입시를 준비하는 고등학생 시절의 자기주도학습능력은 졸업 후 지속적인 학습과 역량계발을 예측하는 것으로 나타났다(성은모, 최효선, 2016). 그리고 이러한 학생들의 자기주도학습능력에 영향을 미치는 다양한 요인들이 존재한다(이진영, 정제영, 2019). 이러한 요인들은 학생들의 학교에 대한 만족도(이영환, 황신해, 2013) 뿐 아니라 비교과 활동 참여(김주후, 김주아, 강선우, 2006), 교사의 특성(김주영, 장재홍, 박인우, 2017), 사교육 참여(이진영, 정제영, 2019), 부모의 학업지원(연보라, 장희원, 김경근, 2013), 테크놀로지 활용(김세리, 장선영, 남창우, 2012) 등 넓은 범위에 걸쳐있다. 따라서 지속적 자기계발을 위한 학생의 자기주도학습능력 계발은 학교, 교사, 학부모 등의 모든 교육주체가 상호적으로 이루어내야 할 지향점으로 바라보아야한다.

그러나 자기주도학습능력에 대한 영향 요인들을 통합적으로 살펴보는 연구는 여전히 부족한 실정이다. 방법론적인 관점에서 보았을 때, 학교, 비교과 활동 참여, 교사, 사교육, 부모, 테크놀로지 활용 등과 관련된 다양한 변수가 존재하기 때문에 이를 단일 모형에 모두 포함시켰을 때 해석의 어려움이 따를 수 있다. 또한, 회귀분석 등의 전통적인 예측모형에서 많은 변인들을 한 번에 투입하였을 때 상관관계가 높은 변인들의 존재로 인하여 개별 변수

들의 영향력을 엄밀하게 파악하기 어려운 다중공선성(multicollinearity) 문제가 발생할 수 있다. 이외에도 유사 변인들의 중복 투입으로 인하여 분석에 사용된 데이터에만 최적화되도록 모형이 과적합(overfitting)될 수 있고, 유사 변인들의 투입으로 인하여 개별 변수의 상대적 영향력이 왜곡되는 편향(bias)도 문제가 될 수 있다.

이러한 한계를 극복하고 청소년기에 중요한 자기주도학습능력에 영향을 미치는 다양한 요인들을 밝혀낸다면 다양한 측면에서의 이점을 볼 수 있을 것으로 예상된다. 예컨대 학교는 학생들을 위한 환경 조성, 학생지도, 교과·비교과 활동 활성화 방안 등의 정책 방향성을 용이하게 설정할 수 있다(김주후 외, 2006; 이진영, 정제영, 2019). 교사는 학생들의 자기주도학습 향상을 위한 학습점검 및 기대 표출 등의 지도방향을 설정할 수 있다(김주영 외, 2017). 또한 사교육이 학생들의 자기주도학습능력에 미치는 영향을 인식하고, 학부모 및 정부 차원에서 사교육에 대한 대처방안을 고려할 수 있다(이정미, 이길재, 2017). 학부모는 자기주도학습에 대한 올바른 이해를 통해 자녀의 학업지도와 학습지원 방향에 대한 구체적인 방안을 결정지을 수 있다(오상철, 이문복, 2009). 마지막으로 학생들의 테크놀로지 활용 지도를 위한 전략적인 교육프로그램 설계 및 운영 방향에 대한 기준점을 제공할 수 있다(김세리 외, 2012; 성은모 외, 2019).

본 연구에서는 기존의 방법론적 한계를 극복하고 고등학교 학생들의 자기주도학습 예측요인들을 통합적으로 분석하기 위하여 Elastic net 회귀분석을 실시하였다. 이를 통하여 고등학교 맥락에서 자기주도학습능력에 영향을 미치는 학교에 대한 인식, 비교과 활동, 교사에 대한 인식, 사교육, 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용 요인들을 밝혀내고 이를 해석하여 시사점을 도출하고자 한다. Elastic net 회귀분석은 전통적인 회귀분석과 비교하였을 때 미리 설정한 모수에 기반하여 추정하려는 변수 계수에 벌점(penalty)을 부여함으로써 예측모형의 간명성을 확보할 수 있다(권순보, 유진은, 2019). 또한, 모형에 투입하는 변수의 숫자가 매우 많은 경우 규제화(regularization)를 통하여 주요 변수를 위주로 한 모형을 도출하므로 모형이 훈련 데이터에 과적합되는 현상을 방지할 수 있다(유진은, 노민정, 2018). 또한, 이러한 벌점 회귀분석은 랜덤 포레스트(random forest)나 서포트 벡터 머신(support vector machine) 등의 기계학습 접근과 비교하였을 때 해석이 용이하다. 기계학습 방식은 비정형 데이터(unstructured data)를 분석할 때나 변수의 수가 많을 때 용이하지만 비모수 접근이기 때문에 개별 변수가 종속변수에 미치는 영향관계를 심층적으로 분석하기 어렵다. 본 연구에서는 교차타당화 기법과 Elastic net 회귀분석 기법을 함께 활용하여 모형의 정확도와 간명성을 높이하고자 한다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같이 정리될 수 있다.

연구문제 1. 고등학생들의 자기주도학습능력인 학습노력, 학습전략, 학습태도를 예측하는 학교에 대한 인식, 비교과 활동, 교사에 대한 인식, 사교육, 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용 변수는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 자기주도학습

자기주도학습(self-directed learning)은 성인학습자의 특징적인 학습양식을 설명하기 위한 개념으로 소개되었다. Tough(1967)는 성인 학습자들이 스스로 과제를 선택하고 외부의 도움 없이 성취목표를 달성하는 행동에 주목하였다. 이러한 학습양식은 자기-교수(self-teaching), 학습 프로젝트(learning project), 독학(autodidaxy), 자율적 연구(indipendent study) 등의 개념들로 불려오다가 Knowles(1975)에 의하여 자기주도학습(self-direct learning)이라는 용어로 정립되었고 이를 설명하기 위한 이론적 토대가 마련되었다(배영주, 2006). Knowles(1975)의 정의에 따르면 자기주도학습은 학습자가 주도적으로 스스로의 학습요구를 상세화하고, 학습목표를 설정하며, 주변의 학습자원을 적극적으로 탐색하여, 주요 학습전략을 선택 및 실행하며 학습을 평가하는 일련의 과정으로 볼 수 있다. 또한 오상철과 이문복(2009)의 연구에서는 자기주도학습을 학습자가 주도적으로 학습 의지를 가지고, 인지, 동기, 행동을 조절하며, 학습과정에 대하여 스스로 성찰하고, 평가하며, 학습의미를 되새기는 과정으로 정의하였다.

자기주도학습 과정은 동기적, 메타인지적, 학습전략적 요소들의 영향을 받으며 이 과정에서 학습자는 능동적인 자기평가와 성찰을 수행한다(주호수, 2003). 자기주도학습은 그 과정에서 학습자의 능동성이 요구되므로 자기조절학습(self-regulated learning)과 함께 자주 언급되기도 한다. 그러나 자기조절학습은 학습자의 자기 통제와 학습전략, 자원의 활용에 초점을 맞추는 반면, 자기주도학습은 학습 여부의 선택, 목표설정, 학습 수행 및 평가에 이르는 일련의 과정에서 학습자가 주도적인 역할을 한다는 측면에 주목한다(정주영, 2017). 즉, 자기주도학습은 자기조절의 과정을 수반하면서도 학습 자체의 수행 여부에 대한 자기 통제권을 가정하는 보다 포괄된 개념으로 파악할 수 있는 것이다.

이러한 자기주도학습의 필요성에 대하여 Knowles(1975)는 세 가지 이유를 제시하였다. 먼저, 학습의 주도권을 갖는 주도적 학습자(proactive learners)는 교사의 가르침을 수동적으로 기다리는 반응적 학습자(reactive learners)보다 더 유의미한 학습경험을 한다는 것이다. 학생들이 학습에 주도권을 가질 때 더 높은 동기를 가지고 목표 지향적으로 학습에 임

하게 되며, 배운 것을 더 오래 유지하고 문제해결에 적용할 수 있게 된다. 두 번째로, 자기주도학습은 다른 학습 형태보다 인간의 심리학적 발달 과정에 호응한다. 인간은 처음 태어났을 때 본성에 의존하며 부모의 양육을 필요로 하지만 성장하면서 부모나 교사 등으로부터의 독립에 대한 심리적 욕구를 발달시키며 책임감이나 자기주도성을 키우게 된다. 이는 학생들이 성장하며 자기주도학습능력을 기르는 것이 자연스러운 발달 과정임을 이야기할 수 있다. 세 번째로, 새로운 교육환경, 진로계발 등 인생 전반에서 경험하는 다양하고 급격한 변화에 능동적으로 대처하기 위해서 자기주도학습능력이 요구된다. 특히, 4차 산업 시대에 에듀테크 등을 활용한 교육이 증가함에 따라 단순히 지식과 정보를 수동적으로 습득하는 것이 아니라 개별적인 학습분석에 기반한 맞춤형 콘텐츠를 적극 활용하기 위하여 자기주도학습능력이 뒷받침되어야한다(강금만, 김민재, 송영수, 2020). 온라인 학습자원의 활용이나 비대면 교육의 확대가 예상되는 만큼 자기주도학습능력이 청소년기에 계발될 필요성이 증가하고 있다(박민정, 2021).

선행연구들은 자기주도학습능력이 인지적, 행동적, 동기적 측면을 포괄하고 있음을 보여주었다(이다현, 2017; 홍기철, 2014). 인지적 측면에서 자기주도적 학습자는 학습에 대한 장애 요인을 통제하고, 필요한 자원과 적절한 학습전략을 사용하여 학습 목표에 도달하며 그 결과를 스스로 평가하고 점검하여 학습의 효과를 극대화한다. 이러한 인지적 학습전략을 세분화하여 살펴보면, 학습한 것을 체계적으로 정리하는 조직화, 새로운 지식을 선행 지식과 연결시켜 학습하는 정교화, 자신의 학습 과정을 스스로 평가하고 판단하는 점검 등으로 나누어 볼 수 있다(방선희, 2012). 행동적 측면에서 자기주도적 학습자의 학습을 위한 노력을 스스로의 수행을 조절하는 행동통제, 학습을 위한 시간 및 환경을 관리하는 시간/환경 관리, 학습에 필요한 정보를 주변 자원으로부터 구하는 도움 추구로 세분화하여 살펴볼 수 있다(이다현, 2017). 동기적 측면에서 자기주도학습능력을 갖춘 학습자는 학습에 대한 능동적인 참여와 책임감을 바탕으로 학습 과정의 주체가 되어 학습 효과를 높이려는 학습태도를 형성한다(조영남, 박순자, 2002). 즉, 자기주도적 학습자는 성공경험을 통해 자아효능감을 높이고 긍정적인 자아개념을 형성하여 지속적인 자기주도학습능력을 향상시키게 된다(송인섭, 2008).

또한 자기주도학습은 성인학습자의 직무능력과 삶의 질 향상에도 영향을 끼친다(박상옥, 2015). 이러한 자기주도학습에 대한 인식은 학교급별로 살펴보았을 때, 고등학교에서 가장 낮게 나타났다(박용효, 윤지환, 2013). 따라서 고등교육 및 평생학습사회에 진출하기 이전의 학습과정인 고등학교에서의 자기주도학습능력 영향요인에 주목할 필요가 있다.

2. 자기주도학습에 영향을 미치는 요인들

학생의 자기주도학습능력은 학생 개인의 특성뿐만이 아니라 학생이 생활하는 환경이나 타인과의 관계에 영향을 받는다. 실제 자기주도학습능력에 영향을 미치는 요인을 탐색한 선행연구들에서 학생의 학교에 대한 만족도(이영환, 황신해, 2013), 비교과 활동 참여(김주후, 남궁지영, 2008), 교사의 열의(이효진, 2020), 사교육 참여(이진영, 정제영, 2019), 학부모의 교육적 지원(연보라 외, 2013), 학생의 테크놀로지 활용(김세리 외, 2012) 등 다양한 요인이 학생의 자기주도학습능력에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이처럼 학생의 자기주도학습능력은 학생을 둘러싼 다양한 주체 혹은 요인과 상호작용하며 다방면에서 영향을 받는다.

학생의 자기주도학습능력에 영향을 주는 대표적인 주체로 학교가 있다. 학교는 직접적인 학습 기회를 제공함과 함께 상담이나 시설 등 다양한 측면에서 학생을 지원하기 위한 환경을 조성하고 있다. 선행연구에 의하면 이러한 학교생활에 대한 학생의 주관적 인식인 만족감은 학생의 자기주도학습능력에 영향을 주는 것으로 나타났다(심혜원, 조아라, 2012; 이영환, 황신해, 2013). 구체적으로 이영환과 황신해(2013)의 연구에서는 학교생활만족도가 자기주도학습능력에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 비슷하게 심혜원과 조아라(2012)의 연구에서도 학교생활만족도가 높을수록 자기주도학습능력이 높은 것으로 나타났으나, 학교생활만족도의 하위요인에 따라 자기주도학습에 주는 영향이 다른 것으로 확인되었다. 또한 Lee, Mann과 Frank(2010)의 연구에서는 개별적인 학습에 대한 강의가 자기주도학습에 가장 큰 영향을 주었다고 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 종합하여 볼 때, 학생의 학교에 대한 인식은 자기주도학습능력에 유의한 영향을 줄 수 있으며, 하위요인마다 그 영향이 다를 수 있다는 점을 알 수 있다.

또한, 선행연구에서 학교에서의 정규교과 수업 외에 다양한 비교과 활동 참여도 학생의 자기주도학습능력에 영향을 주는 것으로 보고되고 있다(김주후 외, 2006; 이정민, 정혜원, 2017). 예컨대, 김주후 외(2006)의 연구에서 클럽 및 동아리 활동, 봉사활동 등을 포함한 교과외 활동 참여도가 자기주도학습능력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 마찬가지로 이정민과 정혜원(2017)의 연구에서는 방과후 활동 참여가 자기주도학습능력에 정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 이처럼 정규교과와 달리 비교과 활동에서는 학생이 주체가 되어 자신의 관심사, 필요 등에 기반하여 활동을 선택하고 능동적으로 활동에 참여해 나갈 수 있으므로(김주후 외, 2006), 비교과 활동 참여는 자기주도학습능력에 영향을 줄 수 있다.

학교에서 교사도 학생의 자기주도학습능력에 영향을 미칠 수 있다. 실제로 이효진(2020)의 연구에서 학생이 인식하는 교사의 열의가 높을수록 학생의 자기주도학습능력이

높게 나타났다. 이와 비슷하게 김지선과 김지영(2015)의 연구에서도 교사의 사기와 열의에 대한 학생의 인식이 자기주도학습능력에 긍정적인 영향을 주었다. 또한, 김주후 외(2006)의 연구와 김주후와 남궁지영(2008)의 연구에서 학생들이 수업에서 교사가 학생들에게 자기주도적 학습 기회를 제공한다고 인식할수록, 개별 학생의 수준을 배려하며 수업을 진행한다고 인식할수록 학생의 자기주도학습능력이 높게 나타났다. 이 외에도 선행연구에서 교사와 학생의 관계가 가까울수록 자기주도학습에 긍정적인 영향을 끼치며, 교사에 대한 의존이나 갈등은 부정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다(Birch & Ladd, 1997; Tang, Zhang, & Chen, 2019). 이러한 연구결과들은 수업 맥락에서 교사에 대한 학생의 인식이 학생의 자기주도학습능력에 영향을 줄 수 있음을 보여준다.

또한, 학교뿐 만 아니라 사교육도 학생의 자기주도학습능력에 영향을 미칠 수 있다. 오상철과 이문복(2009)의 연구에서는 월 사교육비와 사교육 참여도가 자기주도학습능력에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이진영과 정재영(2019)의 연구에서도 사교육 참여가 자기주도학습능력에 영향을 주어 학생의 사교육 참여가 높을수록 자기주도학습능력이 높은 것으로 나타났다. 그러나 김주후와 남궁지영(2008)의 연구에서는 사교육 참여도가 자기주도학습능력에 유의한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이는 사교육 참여와 자기주도학습능력 간의 관계가 학교 소재지, 부모의 학력 등 여러 다른 요인의 영향과 상호작용 속에서 다양하게 나타나는 것으로 볼 수 있다(김주후 외, 2006; 김주후, 남궁지영, 2008).

사교육과 함께 부모는 학생의 자기주도학습능력에 상당한 영향을 주는 주체이다. 선행연구에서 부모의 양육태도나 양육방식, 부모의 지원 등이 학생의 자기주도학습능력에 영향을 주는 것으로 확인되고 있다(김영민, 임영식, 2012; 연보라 외, 2013; 이효진, 2020; Tang et al., 2019). 이효진(2020)의 연구에서는 양육태도가 긍정적인수록 자녀의 자기주도학습능력이 높은 것으로 나타났으며, 이와 비슷하게 김영민과 임영식(2012)의 연구에서는 부모의 민주적인 양육방식이 자녀의 자기주도학습능력에 긍정적인 영향을 미쳤다. 그러나 임성택, 이영민과 어성민(2012)의 연구에서는 부모의 양육태도가 자기주도학습능력에 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타나 위의 연구들과 상이한 결과가 보고되었다. 한편, 선행연구에 의하면 부모의 학업적 혹은 정서적 지원, 자기주도학습 지원 등 자녀에 대한 부모의 지원도 자녀의 자기주도학습능력을 높이는 데에 효과가 있다(연보라 외, 2013; 오상철, 이문복, 2009; Maltais et al., 2021). 이처럼 부모와의 관계, 부모의 지원 등은 학생의 자기주도학습능력에 영향을 미칠 수 있다.

한편, 학생의 테크놀로지 활용도 학생의 자기주도학습능력에 영향을 줄 수 있다. 최근 학습맥락에서의 테크놀로지 활용이 더욱 보편화되고 있으므로 테크놀로지 활용 관련 요인이 자기주도학습능력에 미치는 영향을 주목해볼 필요가 있는 시점이다. 김희배, 장재홍과 박인우(2019)의 연구에서는 학생이 공부 및 숙제, 공부 외의 정보검색 및 오락 등 다양한

목적으로 컴퓨터, 스마트폰, 스마트기기를 사용한 정도인 ICT 매체사용은 지식정보처리역량을 매개로 하여 자기주도학습능력에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김세리 외(2012)의 연구에서는 컴퓨터 활용 능력은 자기주도학습에 긍정적인 영향을 주었으나, 학생들의 컴퓨터 활용빈도는 자기주도학습능력에 부적 영향을 미친 것으로 확인되었다. Tao 외(2018)의 연구에서도 스마트폰 사용이 자기주도학습에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학생들은 학습, 여가 등 다양한 맥락에서 테크놀로지를 활용한다. 따라서 학생이 테크놀로지를 활용하는 목적을 나누어 테크놀로지의 활용이 자기주도학습에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다(김세리 외, 2012).

위의 선행연구를 종합하면 <표 1>에서 제시된 바와 같이 정리할 수 있다. 연구결과들을 종합하여 볼 때, 자기주도학습은 다양한 요인에 의해 영향을 받으므로 여러 요인들을 포괄적으로 고려하여 자기주도학습에 영향을 미치는 요인을 탐색할 필요가 있다. 특히 학교급별로 특정 요인이 학생의 자기주도학습능력에 미치는 영향력이 다르게 나타나므로(이효진, 2020), 고등학생의 자기주도학습능력을 효과적으로 신장하기 위해서는 고등학생의 맥락에서 어떠한 요인이 자기주도학습능력에 주요한 영향을 미치는지 확인할 필요가 있다. 또한, 같은 요인이라도 하위요인마다 자기주도학습능력에 미치는 영향이 다르게 나타나기도 하므로 더욱 실효성 있는 자기주도학습 지원 방안을 마련하기 위해서는 자기주도학습능력에 미치는 영향을 하위요인별로 분석하여 세밀하게 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 자기주도학습능력에 영향을 미치는 요인을 학교에 대한 인식, 비교과 활동, 교사에 대한 인식, 사교육, 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용 항목으로 구분하고, 각 항목에서 어떠한 요인이 고등학생의 자기주도학습능력에 영향을 미치는지 확인하고자 한다.

<표 1> 자기주도학습에 영향을 미치는 요인에 관한 선행연구

구분	영향요인	출처
학교에 대한 인식	학교생활만족도	심혜원, 조아라(2012), 이영환, 황신혜(2013)
	lecture on individual study	Lee 외(2010)
비교과 활동	교과 외 활동 참여도	김주후, 남궁지영(2008)
	방과후 참여	이정민, 정혜원(2017)
	교과의 교육활동 참여도	김주후 외(2006)
	교사의 열의	이효진(2020)
교사에 대한 인식	교사들의 사기 및 열의	김지선, 김지영(2015)
	교사가 제공하는 자기주도적 학습 기회, 학생 수준에 대한 배려	김주후 외(2006)
	자기주도적 학습 기회 제공,	김주후, 남궁지영(2008)

구분	영향요인	출처
사교육	개별학생 특성에 대한 배려	
	teacher-child Closeness, Dependency, Conflict	Birch & Ladd(1997)
	teacher-student relationship	Tang 외(2019)
	사교육 참여	이진영, 정제영(2019)
	월 사교육비, 사교육 참여도	오상철, 이문복(2009)
부모에 대한 인식	사교육	김주후, 남궁지영(2008)
	부모의 학업지원, 양육방식	연보라 외(2013)
	부모의 양육방식	김영민, 임영식(2012)
	부모양육태도	이효진(2020)
	부모의 양육태도	임성택 외(2012)
	자율적 양육태도, 부모의 자기 주도 학습 지원, 부모의 정서적 지원	오상철, 이문복(2009)
	parental concern	Maltais 외(2021)
컴퓨터 및 스마트폰 활용	parenting style	Tang 외(2019)
	매체의 교육적 활용	김세리 외(2012)
	지식정보처리역량	김희배 외(2019)
	smartphone use	Tao 외(2018)

III. 연구방법

1. Elastic net 회귀모형

독립변수의 조합으로 종속변수를 예측하는 회귀분석의 종류는 다양하다. 변수 공간상에서 종속변수와 독립변수들 간의 함수 구성 시, 함수값의 잔차 제곱합이 최소가 되는 회귀계수를 찾는 최소제곱법(ordinary least squares)은 가장 널리 쓰이는 회귀분석 방법의 하나이다. 그러나 이 방법을 사용할 때 투입된 독립변수의 수가 많을 경우 변수들 간의 다양한 역학관계에 의한 다중공선성 문제가 발생할 수 있고, 회귀식 도출 시 사용된 분석 데이터에 모형이 편향되는 과적합 문제가 발생할 수 있다. 최소제곱법에 기반한 전통회귀모형의 한계를 극복하기 위한 방법으로 별점 회귀계수 산출 방식이 활용될 수 있다(Yoo & Rho, 2021). 별점 회귀모형은 전통적인 회귀계수 산출식에 손실함수와 별점항을 제약식으로 추가하여 투입되는 독립변수의 숫자가 증가함에 따라 설명력이 지나치게 증가하는 한계를 극복한다. LASSO 회귀모형은 최소제곱합이 최소인 회귀계수를 도출하는 동시에 이때 쓰이는 가중치들의 절댓값의 합이 최소가 되게 해야 한다는 조건이 더해진다(Fu, 1998). 따라서 회귀계수 산출 시 영향력이 작은 가중치의 원소가 0이 되는 L1 제약(regularization)이 적용되므로 특정 변수들이 탈락될 수 있다(Vidaurre, Bielza, &

Larranaga, 2013). 반면, ridge방식에서 가중치들은 0에 가까워지지만 0이 되지는 않고 다만 상대적으로 큰 회귀계수의 영향력을 감소시키는 L2 제약을 포함한다(McDonald, 2009).

본 연구에서 수행된 Elastic net은 L2, L1 제약이 적용되는데 L1 제약으로 변수의 숫자를 줄임과 동시에 L2 제약으로 계수의 값 크기를 조정할 수 있기 때문에 변수가 많은 경우에 최적화된 회귀모형을 도출할 수 있다. 종속변수 y 에 대한 설명변수 $x_1 \cdots x_p$, 설명변수의 계수인 $\beta_1 \cdots \beta_p$ 를 구하기 위한 함수를 다음과 같이 표현할 수 있다(유진은, 2020).

$$\hat{\beta} = \operatorname{argmin}_{\beta} \left\| y_i - \beta_0 - \sum_{j=1}^P x_{ij} \beta_j \right\|_2^2 + \lambda \sum_{j=1}^P (\alpha |\beta_j| + (1 - \alpha) \beta_j^2)$$

위의 식에서 우변의 첫 번째 항은 최소제곱법의 손실함수(loss function)이고 두 번째 항은 벌점함수이다. 위의 식에서 α 와 λ 라는 두 개의 조율모수가 존재하는데 0과 1사이의 범위에 존재한다. Elastic net 회귀식은 LASSO(least absolute shrinkage and selection operator)와 ridge의 벌점함수를 결합한 형태로서 조율모수 α 가 1이라면 LASSO에서의 벌점함수와 동일하게 되고 0이라면 ridge에서의 벌점함수와 같게 된다. 본 연구에서는 교차 타당검증(k-fold cross-validation)을 수행하여 조율모수와 λ 값을 결정하였다. 예측 모델링을 위하여 사용될 수 있는 서포트 벡터 머신(support vector machine)이나 랜덤 포레스트(random forest) 등의 비모수 기계학습 기법과 비교하였을 때 Elastic net과 같은 모수 규제화 방법은 종속변수에 대한 개별 변수의 영향력 크기나 방향을 구체적으로 파악할 수 있다는 장점이 있고 결과 해석 또한 용이하므로 변수들 간의 역학관계 해석이 중요한 사회과학 분야에서 주로 사용된다(유진은, 2020).

실제 교육학 분야에서도 Elastic net과 같은 모수 규제화 방식을 사용하여 주요 변인 탐색을 위한 연구들이 진행되고 있다. 예컨대, 유진은과 노민정(2018)의 연구에서는 서울교육종단연구에서 천여 개의 변수를 Elastic net 벌점회귀모형에 투입하여 종속변수인 창의성을 가장 잘 예측하는 설명변수를 뽑아 기존 자료의 변수분류기준에 따라 정리하였다. 박소영과 정혜원(2022)의 연구에서도 역시 436개의 변수를 동시에 투입할 수 있는 Elastic net 모형을 활용하여 다중공선성 문제를 피하고 진로개발역량에 영향을 미치는 주요 변인을 탐색하였다.

2. 분석 데이터

본 연구에서 활용된 데이터는 서울특별시교육청이 주관하여 2010년도에서 2018년도에 걸쳐 구축된 1기 서울교육종단연구 패널로부터 추출되었다. 서울시교육청은 학생, 학부모,

교사, 학교장, 학교로부터 교육활동 및 교육정책 전반에 대하여 조사하는 설문을 실시하고 데이터를 수집하여 왔다. 본 연구에서 활용된 데이터는 총 9차년도에 걸쳐서 이루어진 종단 데이터 중 응답자가 고등학교 2학년이 된 시기인 8차년도 설문 응답 데이터로서 2017년도에 수집되었고 총 응답자는 2,866명이었다. 해당 분석은 일반계고에 재학 중인 학생들을 대상으로 이루어졌으며 선행연구 분석 결과 학습자의 자기주도학습능력과 관계가 있다고 파악된 변수들을 Elastic net모형에 투입하여 영향 관계를 세부적으로 해석하였다.

3. 분석절차

가. 변수 선택

본 연구에서는 선행연구 분석에 의하여 학생들의 자기주도학습과 관련이 있다고 판단된 25개의 변수를 선택하였다. 구체적으로 학교에 대한 인식, 비교과 활동 여부, 교사에 대한 인식, 사교육 여부, 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용 영역에서 학생 응답을 변수화하였다. 자기주도학습 관련 문항은 Pintrich 외(1993)가 제작한 MSLQ(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)를 기반으로 하여 제작되었다. 자기주도학습능력을 인지(학습방법), 행동(학습노력), 동기(학습태도)의 세 가지 측면에서 측정하였다. 설문지상 영역별 질문은 <표 2>에서 제시된 바와 같이 정리될 수 있다.

<표 2> 본 연구에서 사용된 변수와 기술통계

항목	변수	변수유형	문항예시	평균	표준 편차
자기주도 학습	학습전략	범주형 (5점척도)	나는 수업내용을 잘 이해하고 있는지 스스로 확인한다	3.365	.829
	학습노력	범주형 (5점척도)	나는 계획한 공부시간표를 최대한 지키려고 한다	3.577	.807
	학습태도	범주형 (5점척도)	나는 아무리 어려운 내용을 배워도 이해할 수 있다고 생각한다	3.279	.789
학교에 대한 인식	전반적 학교만족도	범주형 (5점척도)	현재 재학중인 학교에 대해 만족하십니까	3.413	.880
	학습능력 배양	범주형 (5점척도)	우리학교는 학생들의 학습 능력을 잘 길러주고 있다	3.641	.821
	특기적성 계발	범주형 (5점척도)	우리학교는 학생들의 특기와 적성을 잘 계발해 주고 있다	3.477	.934
	적절한 수준의	범주형	우리학교는 학생들의 수준에	3.619	.855

항목	변수	변수유형	문항예시	평균	표준 편차
비교과 활동	교수	(5점척도)	맞게 잘 가르치고 있다		
	상담과 진로지도	범주형 (5점척도)	우리학교는 학생들의 개별상담과 진로지도를 잘 하고 있다	3.628	.887
	시설과 환경	범주형 (5점척도)	우리학교는 학습에 불편함이 없는 시설과 환경을 갖추고 있다	3.587	.940
	학생 안전을 위한 노력	범주형 (5점척도)	우리학교는 학생들의 안전을 위해 노력하고 있다	3.832	.795
	동아리활동여부	이분형	지난 1년동안 동아리 활동을 한 적이 있습니까	.934	.248
	방과후활동여부	이분형	이번 학기에 방과후학교에 참여한 적이 있습니까	.436	.496
교사에 대한 인식	교사의 열정(국영수 평균)	범주형 (5점척도)	선생님은 수업을 열심히 하신다	4.273	.668
	교과지식(국영수 평균)	범주형 (5점척도)	선생님은 담당 교과에 대한 지식이 많으시다	4.268	.664
	학생 수준맞춤형 수업(국영수 평균)	범주형 (5점척도)	선생님은 수업내용을 알기 쉽게 잘 가르치신다	4.086	.725
	학생의 열성적 학습에 대한 기대(국영수 평균)	범주형 (5점척도)	선생님은 학생들이 열심히 공부하기를 원하신다	4.259	.667
	학생에 대한 높은 성취기대(국영수 평균)	범주형 (5점척도)	선생님은 학생들의 높은 성취 수준을 기대하신다	4.057	.741
	학생 과제검사	범주형 (5점척도)	선생님은 과제를 꼼꼼하게 검사하신다	4.048	.751
	학생이해도 확인	범주형 (5점척도)	선생님은 학생들이 수업 중에 얼마나 잘 이해하고 있는지 확인하신다	4.026	.752
사교육	사교육여부	이분형	지난 1년동안 사교육을 받은 경험이 있습니까	0.78	.411
부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식	자녀와 진로에 대한 대화	범주형 (5점척도)	부모님께서서는 나와 진로에 대한 대화를 많이 하신다	3.925	.936
	자녀의 학습조력	범주형 (5점척도)	부모님께서서는 내가 공부하는 것을 도와주신다	3.469	1.119
	자녀의 숙제확인	범주형 (5점척도)	부모님께서서는 내가 숙제를 하는지 안 하는지 확인하신다	3.021	1.180
	자녀의 학교생활에 대한 관심	범주형 (5점척도)	부모님께서서는 학교생활에 대해서 관심을 가지고 물어보신다	3.978	.909
	자녀의 학업에	범주형	부모님께서서는 학교 공부를	3.955	.912

항목	변수	변수유형	문항예시	평균	표준 편차
	대한 격려	(5점척도)	열심히 하도록 격려해주시다		
컴퓨터 및 스마트폰 활용	인터넷 검색	범주형 (5점척도)	컴퓨터 및 스마트폰을 사용할 때 다음과 같은 작업을 얼마나 자주 합니까	4.435	.933
	온라인 강의시청	범주형 (5점척도)		2.283	1.339
	숙제	범주형 (5점척도)		2.981	1.338

나. 결측치 처리

본 연구에서 사용된 모든 변수들은 결측치를 포함하였다. 대부분 결측치의 비율이 4%내외로 나타났으므로 결측치의 비중이 전체 사례 수에 비하여 크지 않다고 파악하여 대체(imputation)방법을 활용하였다. 결측치가 일정비율 이하일 경우 해당 응답자를 제거하는 것보다 결측치를 통계적 추정치로 대체하여 모형의 성능을 높이는 것이 바람직하다(권순보, 유진은, 2019). 결측치를 대체하기 위한 방법으로 K-최근접 이웃(K-nearest neighbor: K-NN) 알고리즘을 적용하였다. K-NN 알고리즘은 변수공간상에서 미리 지정된 k개의 가장 가까운 값들을 찾은 뒤, 이를 사용하여 대체할 값을 추정한다(유진은, 노민정, 2018). 이 방법은 결측치 추정을 위한 예측모형을 따로 구성할 필요가 없고 결측치 주변의 수치들을 활용하여 값을 추정하기 때문에 전체 데이터를 활용한 방법에 비하여 편향의 위험이 적다(Batista & Monard, 2002). 이 방법을 적용할 때 모수가 되는 k값을 미리 설정하여야 하는데 완전히 관측된 사례들의 제공근을 일반적으로 이용한다(유진은, 노민정, 2018). 본 연구에서는 각 변수에 대하여 완전 관측 사례들의 제공근 값인 53을 k값으로 정하여 분석하였다.

다. 조율모수 결정

Elastic net분석으로 회귀계수를 조절할 때에는 벌점 크기에 해당하는 최적의 조율모수와 λ 를 정하는 것이 중요하다. 조율모수와 λ 의 선택은 예측오차의 최소화와 관련이 있기 때문에 중요하다(Yoo, 2018). 조율모수는 벌점 크기를 조절하고 결과적으로 계수의 축소 정도로 귀결되므로 λ 값이 커질수록 회귀계수는 작게 추정된다. 본 연구팀은 조율모수와 λ 값을 결정하기 위하여 교차타당검증(k-fold cross-validation)을 활용하였다. 교차타당검증은 분석 시 주어진 데이터를 하위세트로 분리하고 훈련 데이터세트로 모형을 훈련하되 모형 구축 이후에는 예측력을 테스트 데이터세트로 검증하는 작업이다(Yoo, 2018). R패키지

인 caret과 glmnet의 함수를 활용하여 $\text{Log}(\lambda)$ 값에 따른 평균제곱오차(mean squared error)를 계산하였으며 3개의 종속변수 별로 최적의 조율모수와 λ 값을 구하였다.

IV. 연구결과

1. 예측모형 구축

고등학교 2학년 학생들의 자기주도학습능력에 영향을 미치는 학교에 대한 인식, 비교과 활동, 교사에 대한 인식, 사교육, 부모와의 진로 및 학업 관련 관계 인식, 컴퓨터 및 스마트폰 활용 관련 변수들로 구성된 Elastic net 모형의 예측력과 각 독립변수들의 영향력을 분석하기 위하여 앞서 구해진 조율모수와 λ 값으로 Elastic net 모형을 구축하였다. 전체 자료를 훈련 $\text{Log}(\lambda)$ 값에 따른 평균제곱오차(mean squared error)를 계산한 결과 최적의 값은 세 종속변수 모두에서 0.1일 때 최적의 값을 도출하는 것으로 나타났으며 λ 값들은 종속변수가 학습방법일 때 0.088, 학습노력일 때 0.042, 학습태도의 경우 0.059로 나타났다. 구해진 조율모수 값들을 이용하여 Elastic net 모형을 구축한 후 투입된 각 독립변수들의 영향력을 예측하였다. 사용된 벌점모수 λ 에 의하여 일부 독립변수들은 탈락되었고 남겨진 독립변수들의 상대적 영향관계를 구해진 회귀계수에 의하여 파악할 수 있다.

2. 예측결과

자기주도학습을 종속변수로 한 Elastic net 분석 결과는 <표 3>과 같다. 6개의 항목의 하위변수를 독립변수로 설정하였으며, 자기주도학습의 하위 변수인 학습전략, 학습노력, 학습태도를 종속변수로 설정하였다. 각 변수의 절댓값은 상대적인 영향력의 크기로 해석되며, 종속변수에 유의한 영향력이 없는 경우는 ‘-’표시로 나타내었다. 예측결과 6개의 항목에 속한 대부분의 변수들이 학생들의 자기주도학습능력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 각 항목별로 살펴보았을 때 예측모형에 선택되지 않거나 자기주도학습을 부적으로 예측하는 변수들이 존재하였다.

먼저, 학교에 대한 인식 항목에서 학습능력 배양은 자기주도학습능력의 세 가지 영역을 모두 유의하게 예측하지 않는 것으로 나타났다. 특기적성 계발의 경우 학습전략과 학습태도를 예측하지 않았고 학습노력은 오히려 부적인 관계를 보였다. 상담과 진로지도의 경우 학습전략을 유의하게 예측하지 않았으며 학습노력과 학습태도를 부적으로 예측하였다. 시설과 환경의 경우 자기주도학습능력의 세 가지 영역 중 학습전략만을 예측하는 것으로 나

타났다. 비교과 활동 항목의 경우 동아리 활동 여부는 학습태도를 부적으로 예측하였다.

교사에 대한 인식 항목에 속한 변수들을 살펴보면, 교사의 열정은 학습태도를 유의하게 예측하지 않는 것으로 나타났다. 교사의 교과지식은 자기주도학습능력의 세 가지 영역을 모두 예측하지 않았고, 학생의 열성적 학습에 대한 기대는 학습전략과 학습태도를 유의하게 예측하지 않았다. 학생의 이해도 확인은 학습태도를 유의하게 예측하지 않는 것으로 나타났다. 부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식 항목 중 자녀의 학교생활에 대한 관심은 학습태도를 유의하게 예측하지 않았다. 컴퓨터 및 스마트폰 활용 항목 중 인터넷 검색은 자기주도학습능력의 세 가지 영역을 모두 부적으로 예측하였다.

<표 3> 자기주도학습을 종속변수로 한 Elastic net 분석 결과

항목	변수	학습전략	학습노력	학습태도
학교에 대한 인식	전반적 학교만족도	0.015	0.044	0.066
	학습능력 배양	-	-	-
	특기적성 계발	-	-0.026	-
	적절한 수준의 교수	0.038	0.049	0.047
	상담과 진로지도	-	-0.008	-0.015
	시설과 환경	0.006	-	-
비교과 활동	학생 안전을 위한 노력	0.029	0.062	0.022
	동아리활동여부	0.005	0.011	-0.002
	방과후활동여부	0.056	0.061	0.059
교사에 대한 인식	교사의 열정(국영수 평균)	0.003	0.027	-
	교과지식(국영수 평균)	-	-	-
	학생 수준맞춤형 수업(국영수 평균)	0.035	0.009	0.052
	학생의 열성적 학습에 대한 기대(국영수 평균)	-	0.025	-
	학생에 대한 높은 성취기대(국영수 평균)	0.043	0.049	0.071
	학생 과제감사	0.011	0.025	0.014
사교육	학생이해도 확인	0.013	0.012	-
	사교육여부	0.063	0.106	0.057
	자녀와 진로에 대한 대화	0.033	0.012	0.044
부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식	자녀의 학습조력	0.031	0.020	0.020
	자녀의 숙제확인	0.028	0.008	0.031
	자녀의 학교생활에 대한 관심	0.013	0.004	-
	자녀의 학업에 대한 격려	0.122	0.140	0.120
컴퓨터 및 스마트폰 활용	인터넷 검색	-0.017	-0.003	-0.039
	온라인 강의시청	0.123	0.126	0.098
	숙제	0.054	0.070	0.034

V. 논의

예측결과 6개의 항목에 속한 대부분의 변수들이 학생들의 자기주도학습능력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 이러한 영향의 원인을 고등학교 맥락에서 선행연구와 함께 살펴볼 수 있었다. 먼저, 학교에 대한 인식 항목에서 전반적 학교만족도와 적절한 수준의 교수 프로그램, 학생 안전을 위한 노력이 자기주도학습의 세 가지 영역 모두를 긍정적으로 예측하였다. 자기주도학습은 학생들이 스스로의 학습 목표를 세우고 노력을 지속하기 위한 안정적인 환경이 중요하다(Hanrahan, 1998). 고등학교 학생들은 본인의 학습 과업을 일관성 있게 수행하는 것이 중요하기 때문에 일과 중 상당시간을 보내는 공간인 학교로부터 느끼는 안정성이나 만족도와 같은 심리적 영역이 자기주도학습능력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 파악될 수 있다(유은주, 최명숙, 최성열, 2010). 따라서 학교 차원에서는 학생들의 안전을 위한 시설 점검을 정기적으로 시행하고, 설문조사 및 시설 수리 신고 등을 통해 안정적인 학습 환경을 구성할 필요가 있다. 학교 수준에서 학생들의 수준에 맞는 적절한 교수 역시 중요한 것으로 나타났는데, 자기주도학습이 결과적으로 학생 개인의 수준과 목표에 따라 다른 양상으로 나타나기 때문에 학습 환경이 이를 지원해야 한다는 주장과 일치한다(김수진 외, 2016). 즉, 개개인의 학습 수준에 맞는 적절한 교수 프로그램을 제공하는 학교일수록 저성취학생과 고성취학생의 각기 다른 학습 욕구를 충족시켜주고 지속적인 학업능력 향상을 지원할 수 있다(Khosravi, Sadiq, & Gasevic, 2020). 학교는 이를 근거로 학생들의 학습 수준에 따른 수준별 학습 및 보충 학습 프로그램 등을 구성하여 학생들의 안정적인 자기주도학습 향상을 위한 방안을 마련할 수 있다.

반면, 학교차원에서 학생들의 학습능력 배양, 특기적성 계발, 진로 상담을 위한 직접적인 개입이 이루어질 때 자기주도학습능력에 영향을 미치지 않거나 오히려 부정적인 것으로 나타났다. 자기주도학습은 외재적 동기나 의무로 부과된 활동에 의해서만 계발되는 것이 아니기에 학생 개인의 내적 동기와 주도적 몰입이 우선시되어야 한다는 Knowles(1975)의 주장과 일맥상통한 것으로 볼 수 있다. 특히, 고등학교 2학년 학생들의 경우 대학입시를 앞두고 있고 본인의 학습목표나 학업수준을 이미 지속적인 평가를 통하여 인지하고 있기 때문에 의무적 활동의 부과는 오히려 주도적 학습의 방해요소로 작용할 개연성이 있다. 실제 이지연(2014)의 연구에서 학생들의 비교과 활동에 대한 열망이나 진로 상담에 대한 상세한 요구가 상이할 수 있다고 강조하였으며 개인에게 맞춤형 개입이 필요하다는 점을 강조하였다. 예컨대, 학습전략에 대한 지식 습득이 미흡하거나 진로에 대하여 막연한 두려움을 가진 학생에게 직접 개입이 도움이 될 수 있지만 반대의 경우에는 면밀한 조사를 통하여 자기주도학습에 방해가 되지 않는 수준에서 개입이 필요할 것이다(Dolmans et al., 2005). 즉, 학교차원에서 모든 학생들에게 동일하게 적용되는 학생 지도 프로그램보다는

개인의 참여 의사, 참여 정도에 대한 의견을 충분히 반영하여야 할 것이다.

비교과 활동의 경우 동아리 활동이나 방과후 활동 참여 여부 자체가 자기주도학습능력 향상에 기여를 한 것으로 볼 수 있다. 특히, 방과후 활동의 경우 예측력에 미치는 영향이 동아리 활동보다 높게 나타났는데 대한민국의 일반계 고등학교 2학년 학생들이 선택하는 방과후 활동은 정규 수업 시간에 배우는 내용을 심화학습하기 위한 목적인 경우가 많기 때문이다(남창우, 신수영, 2015). 학생들의 자발적 심화학습이 자기주도학습 과정의 중요한 부분이라고 주장한 이진영과 정제영(2019)의 연구의 논거에 비추어 볼 때 방과후 활동과 자기주도학습 간의 긍정적 역학 관계에 대하여 재확인할 수 있었다. 동아리 활동의 영향력은 상대적으로 방과후 활동에 비하여 적었고 학습태도에는 오히려 부정적인 것으로 나타났다. 예측력 자체의 상대적 크기가 작기 때문에 추가적인 분석이 필요한 것으로 보인다. 다만, 이러한 결과는 일반계 고등학생들이 선택하는 동아리 활동이 학업과 직접적인 관련이 없는 경우도 많기 때문인 것으로 파악해 볼 수 있다(김미연, 김정해, 2013b). 반면, 동아리 활동 참여는 학습전략의 사용이나 학습노력 투입에 긍정적인 영향을 주었는데 이는 김미연과 김정해(2013a)의 연구에 언급된 동아리 활동이 자기조절과 학업적 자아효능감에 영향을 미친다는 결과와 일치한다. 김미연과 김정해(2013b)의 연구에서는 고등학생의 동아리 활동이 전반적인 학교생활과 수업활동 등의 학교생활만족도에 긍정적인 영향을 준다는 점을 보고한 적이 있다. 동아리 활동 자체가 직접 학습전략과 노력을 예측했다기보다는 김나영과 황혜영(2019)의 연구에 언급되었듯이 정서적 만족감이나 학교몰입과 같은 매개 변수가 존재할 가능성이 있다. 따라서 학교에서는 학생들을 위한 방과후 활동 프로그램을 확장할 필요성이 있다. 학생들의 방과후 활동 수요를 조사하여 학생들이 보다 주도적으로 참여할 수 있는 방과후 활동을 개설한다면 학생들의 자기주도학습에 더욱 긍정적인 영향을 끼칠 것으로 기대된다. 본 연구에 사용된 설문문항 자체는 한정적이었지만 추가분석을 통하여 보다 세부적인 단서를 얻을 수 있을 것으로 예상된다.

교사에 대한 인식 항목 중 학생 수준맞춤형 수업, 학생에 대한 높은 성취기대, 학생 과제검사가 자기주도학습의 세 가지 측면을 모두 긍정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 교사의 열정 역시 학습전략과 학습노력을 긍정적으로 예측하였다. 이처럼 고등학생들이 제한된 수업시간과 학교생활을 통하여 학습에 대한 내재적 동기를 얻기 위해서는 교사로부터 관심과 기대를 받고 있다는 인식이 매우 중요한 것으로 연결 지을 수 있다(김주영 외, 2017). 이는 김지선과 김지영(2015)의 연구에서 교사의 사기 및 열의가 고등학생의 자기주도학습에 영향을 미친다는 결과와 일맥상통하다. 학생 수준맞춤형 수업의 긍정적 영향은 학생 개인마다 상이한 학습목표와 학업 수행 능력에 적응적으로 대응하는 것이 중요하다는 점을 시사한다(Khosravi et al., 2020). 이는 소연희(2011)의 연구에 제시된 학습자가 지각한 교사의 수업활동이 자기주도학습에 영향을 미친다는 결과와도 일치한다. 김주영 외

(2017)의 연구에서는 고등학생들이 교사들의 깊은 관심에 대하여 인식할 때 긍정적인 정서를 갖게 되고 학생들의 일탈이나 학습 부진이 감소한다는 것을 밝혀내었다. 장지운, 박인우와 김은진(2018)의 연구에서 역시 자기주도학습과 교사와의 관계의 긍정적 상관관계를 보고한 바 있다. 이는 본 연구에서 교사의 교과지식 자체가 학생의 자기주도학습능력 자체를 예측하지 못한 사실과도 연관 지어 볼 수 있다. 즉, 학생들의 자기주도학습능력의 함양을 위해서는 교과 내용의 전달 이외에 교사의 역할이 매우 중요하다는 것을 알 수 있다. 예컨대, 교사가 학생 개개인의 학습 결손 부분에 대하여 인지하고 열정을 가지고 맞춤형 교육경험을 제공하려고 할 때 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예상해볼 수 있다. 학생의 열성적 참여에 대한 기대는 학습노력만을 긍정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 교사가 학생들의 열성적 수업 참여나 학습 활동에 대한 몰입을 기대할 때 학생들이 실제 자기주도적으로 학습하기 위한 노력을 기울인 것으로 해석할 수 있다. 다만, 이러한 기대가 직접 학습전략이나 학습태도의 발전으로 이어지지는 않았다. 학생은 교사의 기대에 대하여 학습노력을 기울이게 될 수는 있지만 이것이 학습전략의 활용이나 학습태도 향상 등의 근본적인 결과로 이어지기는 어려운 것이다. 이정미와 이길재(2017)의 연구에서 언급한 것처럼 학생들의 자기주도학습은 학습에 대한 개인의 경험과 학생 스스로의 지속적 노력이 전제되어야 하고 학습태도의 경우에는 학생이 내재적 흥미를 함양할 때 습득할 수 있다. 따라서 교사는 수업에 대한 열의와 학생들에 대한 관심과 기대가 학생들의 자기주도학습에 영향을 미친다는 것을 인지하며, 수준별 맞춤형 수업을 준비할 필요가 있다. 또한 이를 위하여 학교차원에서의 행정 업무 지원과 보조교사 지원이 필요로 된다(문홍균, 차성현, 2019).

사교육 여부가 자기주도학습을 긍정적으로 예측했다는 점은 일부 선행연구들에 나타난 바와 일치한다(상경아, 백순근, 2005; 한수경 외, 2015; 허은정, 이재덕, 2014). 이진영과 정제영(2019)의 연구에 의하면 학생들이 사교육을 받을 때 학교수업에서 결손된 부분을 보충할 수 있고 필요에 따라 심화된 내용을 추가 학습할 수 있다. 자기효능감이나 본인의 학습에 대한 메타인지가 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변수인 만큼 사교육 자체가 학생 스스로를 평가하고 학습노력을 조절하는 데에 긍정적인 영향을 미친 것으로 추측해 볼 수 있다(김진영, 오준범, 2015). 특히, 일반계 고등학교 학생들이 참여하는 사교육은 대부분 입시와 관련이 되어 있는 만큼 학습 결손 부분에 대한 보강과 심화학습이 학습 자체에 대하여 긍정적인 영향을 미침이 비교적 자명하다(김진영, 오준범, 2015). 다만, 사교육에 참여한 동기, 사교육의 종류, 기간, 사교육에 있어서의 부모의 개입정도와 같은 추가적인 정보가 없기 때문에 단순히 사교육 자체의 직접적인 영향력을 담보할 수는 없다. 후속연구에서는 사교육 관련 추가변수의 활용, 관련 변인들과의 복잡한 역학관계 분석을 통하여 사교육과 자기주도학습능력 간의 관계를 보다 면밀하게 검토해야 할 것이다. 또

한 현재 시행되고 있는 방과후 학교의 질적 개선과 EBS 맞춤형 학습 지원 등을 통해 공교육 차원에서의 맞춤형 학습을 강화할 필요가 있다.

부모와의 진로 및 학업관련 관계 인식 항목의 변수들은 자녀의 학교생활에 대한 관심을 제외하고는 자기주도학습능력의 모든 영역을 긍정적으로 예측하였다. 선행연구에서 제시되었듯이 학부모가 관심을 가지고 학업과 관련된 대화를 하거나 학생들이 학습 시 필요한 부분을 조력할 때 학생들은 보다 자율적으로 계획을 세우고 학습에 대한 노력을 지속하게 된다(서보운, 2021; 한수경 외, 2015). 특히, 자녀의 학업에 대한 격려가 가장 예측력이 높은 것으로 나타났는데 학부모가 직접 자녀의 학습에 개입하기보다는 간접적인 정서적 지원을 할 때 학생들은 부모에 대한 신뢰에 자존감을 느끼게 되고 지속적인 자기주도학습을 한다고 보고되었다(서보운, 2021). 반면, 자녀의 학교생활에 대한 관심이 학습태도에는 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 해당 설문문항이 학교생활에 대한 부모의 질문여부였으므로 내재적인 학습동기에 미치는 영향이 미미할 수 있다. 부모가 질문을 하는 것에서 그쳤는지 혹은 이를 통하여 보다 깊은 대화로 이어졌는지도 추가적인 정보가 필요하다. 또한 다른 변수들과 다르게 학교생활에 대한 질문 자체가 오히려 부정적인 정서를 환기하는 경우도 존재하므로 질문의 종류나 어조에 따라서 학생들의 자기주도학습태도에 가변적인 영향을 미칠 수 있다(이명순, 김종운, 2014). 학교생활에 대한 관심과 자기주도학습능력의 영향에 관해서는 보다 심도 있는 조사가 필요할 것으로 보인다. 실제 교육현장에서는 부모 교육 프로그램이 부모와 자녀의 변화에 긍정적인 영향을 미쳐왔기에(이진, 임선아, 2020), 학생들의 자기주도학습 지원 확장을 위하여 이와 관련된 부모 교육 프로그램이 운영될 필요가 있다. 이를 통해 학부모는 학생의 자기주도학습을 위한 합리적인 양육방향을 고려할 수 있다.

컴퓨터 및 스마트폰 활용은 학업과 직접적인 관련이 있을 때만 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 현재 고등학생들이 디지털 콘텐츠를 통하여 학습하는 것이 보편화되고 있고 일선 학교에서는 교사가 인터넷을 활용한 학습과 과제 수행을 권장하고 있다(이지연 외, 2020). 또한 인터넷 상에서 학생들이 접근할 수 있는 양질의 콘텐츠가 꾸준히 개발되고 있는 만큼 학습 관련 인터넷 활용이 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 추측할 수 있다. 특히 학생 본인의 학업수준에 맞는 콘텐츠를 탐색하고 유연하게 활용하는 것이 결국 자기주도적으로 학습 과업을 달성해나가는 것과 연관이 있는 것으로 파악할 수 있다(김세리 외, 2012). 반면, 인터넷 검색 자체는 오히려 자기주도학습에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 인터넷 검색이라는 행위는 다양한 활동을 내포하기 때문에 추가적인 정보가 필요하지만 인터넷 사용시간 자체가 학습과 직접 관련이 없거나 오히려 학습을 방해한다는 선행연구와 어느 정도 일치한다(김혜연, 2018; 정영호, 2013). 교육 분야에서도 정보화가 급속히 진행되고 있는 만큼 고등학생들에게도 현명하게

정보통신기기를 활용하는 방법을 안내할 필요가 있다. 또한 에듀테크를 활용하여 자기주도 학습능력 향상을 위한 교수·학습 프로그램을 운영할 수 있다.

본 연구는 고등학생의 자기주도학습능력에 미치는 영향 요인들을 다양한 항목별로 탐색하였다. 본 연구는 자기주도학습 영향 요인을 포괄적으로 탐색하며 상대적으로 다수의 독립변수들이 투입되어야 하는 예측분석에서 기존의 전통적 회귀모형이 가진 한계를 Elastic net 회귀분석이라는 방법론을 통하여 극복하였고 보다 신뢰할 수 있는 결과를 도출하였다는 데에 의의가 있다. 이러한 Elastic net 회귀분석은 다중공선성 문제와 과적합을 방지하고 예측모델을 간명성 있게 구축할 수 있어 대규모 데이터 분석에 유용하다.

Elastic net 회귀모형은 다양한 교육기관의 주도로 구축된 대규모 데이터를 분석하는 데에 유용한 방식으로 자리 잡을 수 있을 것으로 보인다. 본 연구에서도 전통적 회귀분석에서와 다르게 유의하지 않은 변수들의 영향력을 제한하여 보다 간명한 모형을 도출할 수 있었다. 따라서 다양한 심리적 구인에 대한 설문응답을 분석하는 교육학 분야의 조사연구에서 Elastic net과 같은 예측모델링 기법과 교차 타당화와 같은 머신러닝 기법이 신뢰할 수 있는 결과를 도출하는 데에 기여할 수 있을 것으로 예상된다. 다만 본 연구에서는 학생의 설문응답만을 사용하여 실제 학생의 부모나 교사, 학생이 소속된 학교 변수를 고려하는 다층분석을 실시하지 않았다는 한계가 있다. 또한 변수들 간의 상호작용효과가 예상됨에도 모형의 지나친 복잡성을 피하고 주요 연구문제에 집중하기 위하여 따로 분석을 시행하지 않았다. 후속 연구에서는 다층분석이나 상호작용항 분석 등을 통하여 보다 정교한 예측모형을 구축할 수 있을 것으로 보인다. 이를 통하여 학생들의 자기주도학습능력 계발을 위한 환경 요인을 보다 심층적으로 분석할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강금만, 김민재, 송영수(2020). 직장인 대상 스마트러닝에서의 적응형 학습분석 활용사례 발표. **한국정보통신학회 종합학술대회 논문집**, 24(1), 53-56.
- 권순보, 유진은(2019). Elastic Net을 통한 교사의 직무만족도 관련 변수 탐색. **열린교육연구**, 27(3), 1-23.
- 김나영, 황혜영(2019). 경향점수를 활용한 교내 동아리 활동 참여가 고등학생의 학업 및 사회적 자아개념에 미치는 영향 분석. **교육혁신연구**, 29(3), 291-308.
- 김미연, 김정해(2013a). 중학생의 동아리학습활동이 학교생활만족도와 자아효능감에 미치는 영향: K 중학교를 중심으로. **교사교육연구**, 52(1), 139-157.
- 김미연, 김정해(2013b). 청소년기의 동아리학습경험이 학교생활만족도에 미치는 영향: K 고등학교를 중심으로. **청소년문화포럼**, 33, 40-61.
- 김세리, 장선영, 남창우(2012). 고등학교 학생의 자기주도적 학습능력에 영향을 주는 교수 매체 활용 관련 변인 탐색. **교육정보미디어연구**, 18(3), 313-339.
- 김수진, 김완수, 박인용, 서민희, 한정아(2016). **2015년 고등학교 국가수준 학업성취도 평가 결과(ORM 2016-32-2)**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 김영민, 임영식(2012). 민주적 양육방식, 자아탄력성 및 휴대전화의존과 자기주도학습능력의 구조모형 검증. **한국청소년연구**, 23(2), 273-299.
- 김주영, 장재홍, 박인우(2017). 학생들이 인식하는 교사특성이 학생들의 수업태도, 자기주도학습, 학업성취도에 미치는 영향. **중등교육연구**, 65(4), 731-758.
- 김주후, 김주아, 강선우(2006). 고등학교 학생들의 자기주도적 학습능력 설명 변인 및 유형화 분석. **교육방법연구**, 18(2), 221-237.
- 김주후, 남궁지영(2008). 중학교 학생들의 자기주도적 학습 능력 분석. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 14(1), 153-166.
- 김지선, 김지영(2015). 중·고등학생의 자기주도학습, 교사사기, 건강 및 진로 의식 간의 관계 분석. **홀리스틱융합교육연구**, 19(4), 33-60.
- 김진영, 오준범(2015). 패널 자료를 통해 본 사교육의 장기적 효과. **한국재정학회 학술대회논문집**, 2015(1), 1-23.
- 김혜연(2018). 디지털 글쓰기에서 인터넷 검색의 양상과 효과. **동악어문학**, 74, 59-89.
- 김희배, 장재홍, 박인우(2019). 초등학생의 교육정보화 기기 활용이 학습전략 및 자기주도 학습에 대한 영향에서 지식정보처리역량의 매개효과에 관한 연구. **교육방법연구**, 31(4), 767-784.
- 남창우, 신수영(2015). 고등학생의 학업성취도에 영향을 미치는 학교 교육 활동 변인 탐

- 색. **열린교육연구**, 23(4), 1-18.
- 문홍균, 차성현(2019). 광주광역시 담임교사 행정업무 제로화 정책집행 과정 분석: 정책선도학교 A중학교 사례를 중심으로. **교육문화연구**, 25(2), 203-225.
- 박민정(2021). 온라인 수업의 학습성과에 대한 자기주도학습, 수업의 질, 학습몰입의 예측력 탐색. **교육연구논총**, 42(1), 135-162.
- 박상욱(2015). 성인대학생의 자기주도학습준비도가 고등교육 참여성과에 미치는 영향: G대학교 사례를 중심으로. **Andragogy Today**, 18(1), 77-102.
- 박소영, 정혜원(2022). 직업계고 학생의 진로개발역량에 영향을 미치는 주요 변인 탐색 및 취업성과 예측. **교육학연구**, 60(1), 157-182.
- 박용효, 윤지환(2013). 초·중·고등학생들의 자기주도학습 인식 변화의 연도별 추이 및 국가수준 영어 학업성취도와의 상관관계 분석. **영어교육연구**, 25(3), 279-302.
- 방선희(2012). 스마트 러닝 활성화를 위한 자기주도 학습 전략 연구. **평생학습사회**, 8(1), 93-112.
- 배영주(2006). 아동의 자기주도적 학교학습의 가능성과 실현 조건의 탐색. **교육과정연구**, 24(2), 299-319.
- 상경아, 백순근(2005). 고등학생의 수학 과외가 학업성취도, 태도, 자기조절학습에 미치는 영향. **교육평가연구**, 18, 39-57.
- 서보운(2021). 초등학생이 지각한 부모의 양육태도가 자기 주도적 학습전략과 학습 지속성에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 21(1), 59-78.
- 성은모, 채유정, 이성혜(2019). 온라인 소프트웨어 교육 학습자들의 자기주도학습 유형 분류 및 특징 분석. **컴퓨터교육학회논문지**, 22(1), 31-46.
- 성은모, 최효선(2016). 고등학생 성적 우수자의 자기주도학습역량 요인 탐색. **아시아교육연구**, 17(4), 215-237.
- 소연희(2011). 학습자가 지각한 교사의 수업활동, 자기주도학습, 학습몰입 및 학업성취의 구조적인 관계분석. **아동교육**, 20(2), 19-32.
- 송인섭(2008). 학습자 중심의 21세기 패러다임: 방법과 전망. **교육심리연구**, 22(4), 881-896.
- 심혜원, 조아라(2012). 초등학교 고학년의 학교생활만족과 자기주도학습의 관계에서 인성적 자아개념의 매개효과. **영유아아동정신건강연구**, 5(2), 33-46.
- 연보라, 장희원, 김경근(2013). 부모의 사회경제적 지위, 학업지원, 양육방식, 사교육 참여, 자기주도적 학습능력 간의 구조적 관계. **한국교육학연구(구 안암교육학연구)**, 19(3), 99-122.
- 오상철, 이문복(2009). **중·고등학생의 자기 주도 학습 능력 향상 방안 연구**(연구보고 RRI

- 2009-8). 서울: 한국교육과정평가원.
- 유은주, 최명숙, 최성열(2010). 청소년이 지각한 학습풍토, 가정의 도전과 지원, 학습동기, 자기주도적 학습능력과 학습몰입간의 관계. **교육심리연구**, 24(3), 707-732.
- 유진은(2020). 기계학습 기법을 활용한 플립러닝 강좌의 LMS 로그파일 분석 사례 연구. **열린교육연구**, 28(5), 79-102.
- 유진은, 노민정(2018). Elastic net을 통한 학생의 창의성 예측 모형 연구. **The SNU Journal of Education Research**, 27(3), 185-205.
- 이경상, 이창호, 김민, 김평화(2018). 제4차 산업혁명시대 대비 청소년활동정책 전략 연구 (연구보고 18-R01). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 이다현(2017). 자기주도학습 능력 진단검사 도구의 구성요인 탐색. **글로벌문화연구**, 8(1), 43-65.
- 이명순, 김종운(2014). 아동의 부모-자녀 간 의사소통과 학교적응의 관계에서 공감능력과 자아탄력성의 매개효과. **청소년상담연구**, 22(1), 335-356.
- 이영환, 황신혜(2013). 부모의 교육적 관여와 아동의 학교생활만족도가 아동의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향. **아동과 권리**, 17(3), 417-435.
- 이정미, 이길재(2017). 대학생의 자기주도적 학습역량에 대한 영향요인 분석. **교육행정학연구**, 35(3), 133-153.
- 이정민, 정혜원(2017). 중학생의 자기주도학습능력 변화궤적과 방과후학교 참여의 동시효과 및 지연효과 연구. **교육학연구**, 55(1), 185-209.
- 이지연(2014). 단위학교 학생 개인 맞춤형 진로서비스를 위한 체계적 접근. **한국진로교육학회 학술대회지**, 44-74. 5월 14일. 서울: 서울대학교 호암교수회관 컨벤션 홀.
- 이지연, 성은모, 이지은, 임규연, 한승연(2020). 코로나19 시대 온라인 수업의 도전과 과제. **교육공학연구**, 36(3), 671-692.
- 이진, 임선아(2020). 부모교육프로그램 효과에 대한 메타분석. **교육학연구**, 58(3), 117-143.
- 이진영, 정제영(2019). 자기주도학습 능력에 영향을 미치는 변인 분석: 경기교육종단연구 5차년도 결과를 중심으로. **교육행정학연구**, 37(2), 197-221.
- 이효진(2020). 부산지역 중·고등학생의 자기주도학습 능력에 대한 변인 탐색(연구보고 부산교육2020-236). 부산: 부산광역시교육청 교육정책연구소.
- 임성택, 이영민, 어성민(2012). 부모의 양육태도와 청소년의 자기주도적 학습능력의 관계: 자기분화의 매개효과. **미래청소년학회지**, 9(1), 69-87.

- 장민희, 권유진(2021). 자율성에 기반한 중·고 전환기 생활 및 진로교육 프로그램 개발: 가정과 교육 적용 가능성 탐색. **한국교육문제연구**, 39(2), 97-119.
- 장지윤, 박인우, 김은진(2018). 교사의 수업방식과 숙제 피드백이 학생의 수업태도, 수업 분위기, 만족도, 자기주도학습, 학업성취도에 미치는 영향: 국어, 수학, 영어 교과 중심으로. **교사교육연구**, 57(2), 246-259.
- 정영호(2013). 잠재성장모형을 이용한 청소년의 인터넷 이용유형이 학업성취도에 미치는 효과 분석. **사이버커뮤니케이션학보**, 30(2), 309-350.
- 정주영(2017). 플립러닝 수업이 대학생의 자기주도 및 자기조절학습능력에 미치는 효과. **학습자중심교과교육연구**, 17(4), 215-235.
- 조영남, 박순자(2002). 교과 통합을 통한 프로젝트 활동이 초등학생의 자기주도적 학습에 미치는 효과. **교육학논총**, 23(2), 101-117.
- 주호수(2003). 자기 주도적 학습의 개념화와 교육적 시사점. **교육과정연구**, 21(1), 203-221.
- 한수경, 박재범, 손형국, 양정호(2015). 사교육과 자기주도학습이 서울시 일반계 고등학생의 수학학업성취에 미치는 영향. **한국교육학연구**, 21(1), 197-216.
- 허은정, 이재덕(2014). 고등학생의 학습유형별 참여 시간이 학업성취도 및 학습자아개념에 미치는 영향: 자기주도학습 시간의 매개효과를 중심으로. **한국교육문제연구**, 32(4), 121-139.
- 홍기철(2014). 초등학생용 자기주도학습력 검사의 타당화. **사고개발**, 10(2), 1-30.
- Batista, G. E. A. P. A., & Monard, M. C. (2002). A study of k-nearest neighbour as an imputation method. In Abraham, A., Ruiz-Del-Solar, J., & Koppen, M. (Eds.), *Soft computing systems: Design, management and applications* (pp. 251-260). Amsterdam, NL: IOS Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & van der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732-741.
- Fu, W. J. (1998). Penalized regressions: The bridge versus the lasso. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 7(3), 397-416.
- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-753.

- Hout-Wolters, B. V., Simons, R. J., & Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In Simons, R. J., van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). *New Learning* (pp. 21–36). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Khosravi, H., Sadiq, S., & Gasevic, D. (2020). Development and adoption of an adaptive learning system: Reflections and lessons learned. In *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 58–64). New York, NY: Association for Computing Machinery.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Lee, Y. M., Mann, K. V., & Frank, B. W. (2010). What drives students' self-directed learning in a hybrid PBL curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 15(3), 425–437.
- Maltais, C., Bouffard, T., Vezeau, C., & Dussault, F. (2021). Does parental concern about their child performance matter? Transactional links with the student's motivation and development of self-directed learning behaviors. *Social Psychology of Education*, 24(4), 1003–1024.
- McDonald, G. C. (2009). Ridge regression. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 1(1), 93–100.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
- Tang, J. C., Zhang, Y. T., & Chen, Y. W. (2019). Influences of parenting style and the teacher–student relationship on self-directed learning of high school students: The mediating effect of core self-evaluations. In *2019 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)* (pp. 1496–1500). Macao, CN: Macao press. <https://doi.org/10.1109/IEEM44572.2019.8978950>
- Tao, Z., Yang, X., Lai, I. K. W., & Chau, K. Y. (2018). A Research on the effect of smartphone use, student engagement and self-directed learning on individual impact: China empirical study. In *2018 International*

- Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 221–225). Osaka, JP: University of Kansai press. <https://doi.org/10.1109/ISET.2018.00056>
- Tough, A. M. (1967). *Learning without a teacher: A study of task and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto, CA: The Ontario Insititute of Studies in Education.
- Vidaurre, D., Bielza, C., & Larranaga, P. (2013). A survey of L1 regression. *International Statistical Review*, 81(3), 361–387.
- Yoo, J. E. (2018). TIMSS 2011 student and teacher predictors for mathematics achievement explored and identified via elastic net. *Frontiers in Psychology*, 9, 317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00317>
- Yoo, J. E., & Rho, M. (2021). Large-scale survey data analysis with penalized regression: A monte carlo simulation on missing categorical predictors. *Multivariate Behavioral Research*, 1–29.

ABSTRACT

Exploring Predictive Factors for Self-Directed Learning Ability of High School Students with Elastic Net Regression Analysis

Yukyeong Kim (Master Student, Sungkyunkwan University)

Jeongwon Lee (Master Student, Sungkyunkwan University)

Dongho Kim (Professor, Sungkyunkwan University)

This study is aimed at exploring the predictors of self-directed learning (SDL) of high school students. For this purpose, the effects of perception on high school students' SDL were examined regarding school, comparative activities, teachers, private education, career-academic relationship with parents, and use of computers and smartphones. The components of SDL consisting of learning strategy, learning effort and learning attitudes were analyzed via elastic net, using data from the 8th year of the Seoul Education Longitudinal Study. Elastic net is a useful technique for large-scale data analysis to prevent multicollinearity problems and overfitting and to build a simple prediction model. As a result of the study, most of the variables of six categories (the perception of school, comparative activities, teachers, private education, career-academic relationship with parents, and use of computers and smartphones) had a significant effect on SDL. On the other hand, the cultivation of learning ability, special aptitude development, career guidance of school, subject knowledge of teachers and internet searching did not affect or negatively affect SDL. Implications of this study were discussed on the direction for improving SDL of high school students by category.

Key words: self-directed learning, Elastic net regression analysis, predictive factors

백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 개발*

이 지 혜** · 강 현 석***

본 연구의 목적은 역량 중심 교육과정의 설계와 실천에 가장 큰 걸림돌로 지적되고 있는 역량에 대한 모호성을 극복하고 현장에서 실천할 수 있는 구체적인 설계안을 개발하는 것이다. 이에 본 연구는 백워드 설계를 기반으로 역량을 실천 가능한 형태로 설계한 역량 중심 학교 교육과정을 개발하였다. 연구의 타당성을 확보하기 위해 백워드 설계와 역량 중심 교육과정에 관한 문헌을 연구하였고 이를 통해 이해와 역량의 관계를 정의하고 설계의 근거를 확보하였다. 그리고 교육부 요청 정책 연구학교로 역량 교육과정을 운영한 국내 학교 두 곳과 캐나다, 호주 해외 두 곳의 교육과정 사례를 분석하여 설계의 방향과 시사점을 도출하였다. 이를 바탕으로 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 설계 초안을 구안하였고 교육과정 박사 학위를 소지한 전문가 4인의 검토를 받았다. 전문가 집단의 의견을 숙고하여 수정사항을 도출하고 반영하여 역량 중심 교육과정 최종 설계안을 개발하였다. 교육과정 설계의 범위를 학교, 학년, 학급 단위로 구분하여 개발과 적용상의 유의점을 도출하여 본 연구에 대해 교사들의 이해를 돕고 적용 가능성을 높이고자 한다.

주제어: 백워드 설계, 역량 중심 학교 교육과정 설계, 역량 중심 교육과정

논문 접수: 2022/05/11 수정본 접수: 2022/06/13 게재 승인: 2022/06/22

* 본 논문은 경북대학교 대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 경북대학교 교육학과 석사졸업

*** 경북대학교 교육학과 교수 (교신저자: hskang84@knu.ac.kr)

I. 서론

전 세계를 강타한 코로나19 바이러스는 우리 생활의 많은 부분을 바꾸었는데 특히 학교 교육의 변화가 급격하였다. 바이러스의 확산을 막고자 밀집도가 높은 장소에서의 만남이 제한되면서 대면 수업의 많은 부분이 온라인으로 옮겨가게 되었다. 하지만 온라인 교육은 학습자의 학습 동기와 주도적 학습 관리 역량이 없다면 효과를 보기 어렵다. 그동안 우리 교육계는 변화에 가장 보수적인 집단이라는 오명을 받아왔다. 하지만 이제는 사회 변화에 가장 선도적으로 대응할 수밖에 없는 상황이 도래한 것이다.

이러한 시대적 요구를 반영하여 교육 현장에서도 연구학교와 혁신학교 등이 선도가 되어 역량을 중심으로 한 교육과정을 설계하고 실천하려고 노력하고 있다. 하지만 그 과정에서의 어려움이 많은 것도 현실이다. 역량 교육과정에 대한 대표적인 비판 가운데 하나는 그것의 실체가 모호하다는 것이다(곽은희, 2017). 역량에 대한 개념은 정의하는 연구자, 단체, 나라의 목적과 의도에 따라 다양한 모습을 띠는데 이것은 현장에서 교육과정을 설계하는 교사들의 혼란을 가져왔다. 실제로 역량의 다양한 정의와 형태는 그 용어를 사용하는 사람들 사이에서의 소통의 어려움을 가져왔고, 역량과 관련된 현상을 바라보는데 혼란을 야기하고 있다(윤정일 외, 2007). 광범위한 의미의 다양한 견해를 포함하는 역량의 모호성은 역량에 대한 인식론적 토대가 견고하지 못하다고 받아들여질 수 있는데(소경희, 2007) 이는 결국 역량을 실제 교육현장에 어떻게 적용해야 하는지 실천방안의 모호함을 동반하게 된다. 교사들은 미래사회 대비 교육과정으로 역량의 중요성에 대해 공감하고 있으나 역량이라는 개념이 분명하게 형성되지 않은 상태로 목표 수준에서 도입되었다는 점과 더불어 역량을 실현하기 위한 구체적인 방안의 제안 없이 도입되었다는 점을 문제로 지적하였다.

역량 교육과정 연구학교 중심으로 역량기반 교육과정의 실천 사례 특징을 분석한 연구에서는(이주연 외, 2017) 교사들이 역량 교육과정에 대해서 알고 있다고 하더라도 실제로 이를 단위학교 수준의 교육과정으로 설계하여 실천하는데, 어려움을 겪고 있고 역량의 속성에 대한 견해차나 오해로 인해 왜곡된 교육과정을 설계할 위험이 있다고 하였다. 그래서 교사들을 도울 수 있는 구체적인 방안에 관한 연구, 즉 역량의 탐색을 통해 역량기반 교육과정 설계 원리를 탐구하는 연구와 학교의 필요에 따라 선택하여 변형·적용할 수 있는 다양한 설계 사례들을 개발하는 연구가 필요하다고 밝혔다. 이러한 의미에서 본 연구에서는 McTighe와 Curtis(2016)는 특별하게 학교 수준에서 제시한 교육과정 설계를 이론적 바탕으로 하여 백워드 설계에 기반한 역량 중심 학교 교육과정 설계를 제안하고자 한다.

역량을 신장하는 교육과정 설계 모형으로 백워드 설계를 사용하는 것에 우려 점도 있는 것이 사실이다. 황규호(2017)는 이해중심 교육과정은 교육의 성과나 결과를 명시적으로 구체화하여 제시하는 데 초점을 맞추고 있는데 이러한 수행의 명료화 방안만이 역량의 실천

가능성을 높이기 위한 적절한 방안이 된다고 보기는 어렵다고 하였다. 이해중심 교육과정이라고도 불리는 백워드 설계는 의도된 학습성과에 초점을 두며 학생들의 수행 능력을 강조하는 특징이 있다. 하지만 이것이 수행의 명료화만을 강조하는 것은 아니다. 백워드 설계에서 강조하는 이해는 관찰이나 측정의 어려움을 가지기 때문에 학생들의 이해를 확인하기 위해 실제적 맥락에서 이해의 전이 과정을 판단할 수 있는 수행을 보는 것이다. 이는 다양한 삶의 모습 속에서 학습자의 능력을 발휘할 수 있게 하는 것을 목표로 하는 역량 교육과정과 맥을 같이 한다.

하버드 위원회 보고서(Harvard University, 1950)에서는 교육의 목적을 지식 습득으로 규정하지 않고 ‘효과적인 사고능력, 의사소통 능력, 적절한 판단 능력, 가치 분별 능력’과 같은 몇 가지 일반 능력의 발달로 설명한다. 교과 교육이 학생들의 경험과 실제 삶과 분절될 때 학생들은 배움에 의미를 찾지 못한다고 하였다. 역량 중심 교육과정이 지향하는 것이 배움과 삶의 연계이고 교육의 본질을 회복하는 것이라고 보았을 때 백워드 교육과정 또한 자신이 배운 것에 대한 진정한 이해를 통해 삶 속에 전이되는 것을 목표로 하므로 궁극적으로 지향하는 교육의 방향성은 같다고 할 수 있다. 따라서 역량의 신장을 위한 교육과정 설계 방법으로 학생의 심층적인 이해에 목적을 두는 이해중심 교육과정 즉, 백워드 설계를 적용할 수 있다(강현석, 이지은, 2018).

한혜정(2020) 역시 역량은 교과 지식을 심층적으로 학습하고 그것을 실생활 맥락에 적용하는 다양한 경험을 통해 함양될 수 있는 것이라면, 이해중심 교육과정은 학습자의 차이를 고려하여 모든 학생에게 학문적 지식을 심층적으로 가르치고 그러한 지식을 실생활의 다양한 맥락 속에 적용하는 능력을 함양하는 방법을 제시하고 있다는 측면에서 역량 함양에 도움이 되는 설계 방안이라고 하였다.

따라서 본 연구는 역량 중심 교육과정이 가진 모호성을 극복하고 학교 현장에 실제적인 도움이 되는 설계 방안을 제안하기 위해 백워드 설계에 기반한 역량 중심 학교 교육과정을 개발하는 데 목적을 둔다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정의 설계 방향을 어떻게 설정할 것인가?
- 연구문제 2. 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정을 어떻게 개발할 것인가?
- 연구문제 3. 백워드 설계에 기반한 역량 중심 학교 교육과정을 교육 현장에 적용할 때 유의할 점은 무엇인가?

이상의 연구문제들을 해결하기 위하여 일반적인 수준에서 관련 문헌 분석과 사례 분석, FGI를 수행하였다. 첫째, 관련 문헌 분석에서는 주로 관련 선행연구를 분석하였다. 문헌 분석의 논리는 주로 신티피컬 리딩(syntopical reading) 방식을 기반하였다. 문헌의 주요 내용과 논리를 검토하고 관련 주제의 핵심 내용을 분석, 정리하는 방식을 말한다. 둘째, 사례 분석에서는 역량 중심 교육과정을 운영한 국내외 사례를 분석하였다. 마지막으로 FGI에서는 완성된 초안의 오류를 검증하고 학교 현장에서의 적용 가능성을 높이기 위해 교육과정 박사 학위 소지자로 이루어진 4명의 전문가 집단에게 설계안을 검토받았다. 설문지 조사 방식으로 설계안을 검토받았으며 전문가 집단의 의견 중 연구자의 연구 목표에 부합한다고 판단되는 부분을 적용하여 설계안의 수정할 부분을 도출하였다. 그리고 이를 바탕으로 설계안을 수정 및 보완하여 최종안을 완성하였다.

이상의 연구문제들은 이하에서 논의되는 선행연구 분석에 토대하여 이루어진 것이다. 박은희(2017)는 역량기반 교육과정 실천 사례연구에서 역량 교육과정에 관한 모호함과 구체적인 방안 부재가 오히려 현장 교사들이 자율적으로 교육과정을 재구성하고 실천하는 동인이 되고 있다고 하였다. 교사들은 모호함 속에 학생들의 필요와 흥미, 그리고 학교 문화와 지역 등 교사를 둘러싼 다양한 맥락을 고려하고 상호작용하면서 적합한 교육과정을 고민하고 계획하여 운영하고 있었다. 이 때문에 역량 중심 교육과정을 운영할 때 교사의 교육관과 반성적 성찰, 교사로서의 전문성 등은 큰 영향을 미치는 요소로 작용하고 있다. 박은희(2017)는 교사를 교육과정 실행자가 아닌 교육과정을 설계하고 구성하는 전문가로 인정해주어야 한다고 말한다. 역량이 학습자의 삶에서 발휘되는 능력이라는 측면에서 교사는 역량과 학습자의 삶을 연결하는 강력한 연결고리이다. 역량 중심 교육과정이 교육현장에서 실현되기 위해서는 교실 현장에서 학생의 유의미한 경험적 환경을 조성하는 교사의 역할은 크며, 이에 따라 교사의 전문성과 자율성은 중요할 수밖에 없다. 이에 국가에서는 단위학교 교육과정에서 교사들이 전문성과 자율성을 발휘할 수 있는 제도적 지원을 해주어야 한다. 교육과정의 패러다임이 국가 차원의 공동의 가치에서 개인의 삶에 유의미한 맥락적 가치인 역량을 개발하는 것으로 옮겨 감을 고려할 때 교사 수준 교육과정과 단위학교 교육과정 설계는 미래 교육의 필수 불가결한 조건일 것이다.

정수경과 강현석(2015)은 백워드 설계 방식을 통한 단위학교 교육과정 개발 방안 탐색 연구를 통해 현행 학교의 교육과정이 교육목표에 관한 내용, 방법, 평가의 일관성이 없고 국가 수준 교육과정의 기준에 어긋나지 않는 수준의 소극적 교육과정을 편성하여 단위학교의 교육적 맥락이 반영되고 있지 못한 문제점을 지적한 바 있다. 이에 대한 대안으로 백워드 설계를 제안하였는데 백워드 설계는 학습자의 진정한 이해라는 뚜렷한 교육목표를 가지고 교육과정 개발 절차를 변화시키기 때문에 단위학교 교육과정 개발에 적용할 가치가 있음을 시사하였다. 백워드 설계는 목표설정에 이어 평가 계획을 수립하고 최종적으로 교육

내용과 방법을 고려하는 설계 방법이다. 역량 교육과정을 백워드 설계를 기반으로 설계한다면 목표로 설정한 역량을 측정할 수 있는 평가 계획을 수립하고 그것을 바탕으로 교육내용과 방법을 선정하게 된다. 즉 역량이 교육과정 문서 안 상징적인 의미에서 벗어나 실제 교육과정에서 실천할 수 있는 수행 과제의 형태로 변화하게 된다.

선행연구들을 살펴본 결과 역량에 관한 연구의 많은 부분이 이론적 탐구에 집중되고 있으며 실천 사례는 각 교과를 중심으로 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 하지만 역량의 총체성과 사회적 맥락에 적용 가능해야 함을 고려하여 국가 수준 교육과정에서도 총론에서 핵심 역량을 선정하여 제시하고 있다. 이에 학교 교육과정도 분과 적으로 역량을 함양하기보다는 단위학교의 실정에 맞게 초 교과적 효과를 위한 역량 함량을 계획할 필요가 있는 것이다. 단위학교 교육과정에 관한 연구를 보면 우리나라가 아직은 학교와 지역의 실정보다는 국가 수준을 단순히 변형하는 것에 그친다는 것을 알게 되었다. 이에 학교의 철학과 특색을 반영한 학교 교육과정 설계에 관한 연구의 필요성이 대두되고 있다. 종합하면 역량 중심 교육과정을 학교 현장에 어떻게 적용하고 실천해야 하는지 학교 단위의 교육과정을 설계하는 연구가 부족하다고 볼 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 역량 중심 교육과정의 특징과 쟁점

DeSeCo 프로젝트 후 세계 여러 나라에서 역량의 함양에 관심을 두고 학교 교육 안에서 역량을 함양하는 방안을 고민하고 있다. 역량에 대한 정의가 학자마다 다르듯 학교 교육을 통해 역량을 함양하고자 하는 역량 중심 교육과정 대한 다양한 이견이 존재하고 실제 적용 사례 또한 다양한 형태로 나타나고 있다. 역량 중심 교육과정은 기존과는 전혀 다른 새로운 내용을 부과하고 전달 방식을 변경하는 것이라기보다는 오히려 기존 교육이 소홀하였거나 잘못된 부분을 개선하고 교육의 본질을 바로잡기 위한 노력으로 파악해야 한다(홍원표, 이근호, 2011).

한혜정(2020)은 역량 중심 교육과정의 특징을 7가지로 정리하고 있다. 첫째, 역량 함양과 관련하여 교과 교육의 목적과 목표가 분명하게 제시되어야 한다. 둘째, 목표는 지식, 이해, 기능, 가치, 태도 등을 모두 포함하여 제시되어야 한다. 셋째, 전이가 잘 되는 내용으로 구성되어야 한다. 넷째, 교과 고유의 사고나 탐구과정이 드러나도록 구성되어야 한다. 다섯째, 교과 내용이 학문의 논리나 발달단계에 따라 계열화하여 제시되어야 한다. 여섯째, 학습자가 학습의 과정에 주도적으로 참여해야 한다. 일곱째, 평가 과정 자체가 학습자의 역량

함양을 위한 학습경험이 되도록 해야 한다. 하지만 이것은 절대적이거나 고정된 것이 아니라 지속해서 변동 가능한 것이라고 말한다. 또한 7가지 특징을 모두 갖추어야 역량 중심 교육과정이라고 할 수 있는 것은 아니라고 말하고 있다.

즉, 역량 중심 교육과정은 학생들의 동기와 도전 의식을 부르는 주제, 학습자가 주도적으로 참여하는 수업방식을 통해 심층적 이해에 도달하여 배움이 학생들의 삶으로 전이되는 것에 중점을 두어야 한다는 것을 알 수 있다.

OECD는 2015년부터 DeSeCo 2.0 버전에 해당하는 ‘Education 2030’ 프로젝트를 통해 기존 역량교육의 한계와 문제점을 파악하고 개선점을 찾고자 하였다. 기존의 DeSeCo 프로젝트에서 제시하는 역량의 개념 틀이 추상적이어서 학습 목표를 분류하는 데 사용하기 어렵고 실행 가능성이 부족하다고 보았다(이상은, 소경희, 2019). 역량의 개념이 추상적이라 보니 학교 현장의 교사들에게 실천적인 방안을 시사하지 못하였고 결국 적용으로 이어지지 못하는 한계를 보였다. ‘Education 2030’ 프로젝트에서 밝힌 바에 따르면, OECD 가입국들이 학생들의 역량을 발달시키기 위해 교육과정을 설계할 때 교육과정의 과부하, 교육과정 의도와 학습성과 사이의 괴리, 교육내용의 질에 대한 숙고, 교육과정의 질과 형평성에 대한 논란, 효과적인 실행을 위한 방법의 부재와 같은 문제에 공통으로 직면한다. 이는 역량 중심 교육과정이 정착되기 위해 해결해 나가야 할 도전 과제라고 볼 수 있다.

2. 백워드 설계 모형의 단계와 특징

백워드 설계란 기본적으로 목표 달성을 위한 노력을 시작하기에 앞서 이상적인 결과를 명확하게 규정하고 그 지점을 생각하면서 계획을 수립하도록 돕는 설계이다. 여기서 말하는 이상적인 결과는 학생들이 습득하길 바라는 지식이나 기능뿐만 아니라 지식을 연결하고 종합하여 얻을 수 있는 영속적 이해와 실제 상황에 적용하는 전이 능력을 모두 포함한다. 이를 위해 결과에서 시작하여 교육과정을 역순으로 설계하는 백워드 설계 모형은 3단계의 설계과정을 거친다. 1단계인 ‘바라는 결과 확인하기’는 목표를 설정하는 단계이고, 2단계인 ‘수용 가능한 증거 결정하기’는 학생들의 목표 도달 여부를 알아볼 수 있는 평가를 계획하는 단계이다. 마지막으로 3단계인 ‘학습경험과 수업 계획하기’는 학습의 결과와 평가를 염두에 두고 가장 적절한 수업 활동을 계획하는 단계이다.

백워드의 이러한 수업설계 안에는 교육자들이 생각해야만 하는 본질적 질문이 내포되어 있다. 첫째, 학생들이 무엇을 배우기를 원하는가? 둘째, 그들이 그것을 배웠다는 것을 어떻게 알 수 있는가? 셋째, 그들이 그것을 배울 수 있도록 어떻게 도울 것인가? 이다. 교사는 단순히 교육내용을 전달하는 전달자에서 그치는 것이 아니라 학생들의 진정한 이해를 돕기 위해 교육과정을 다면적으로 살펴보고 설계하는 능동적인 교육의 주체임을 백워드 설계과

정에서 확인할 수 있다.

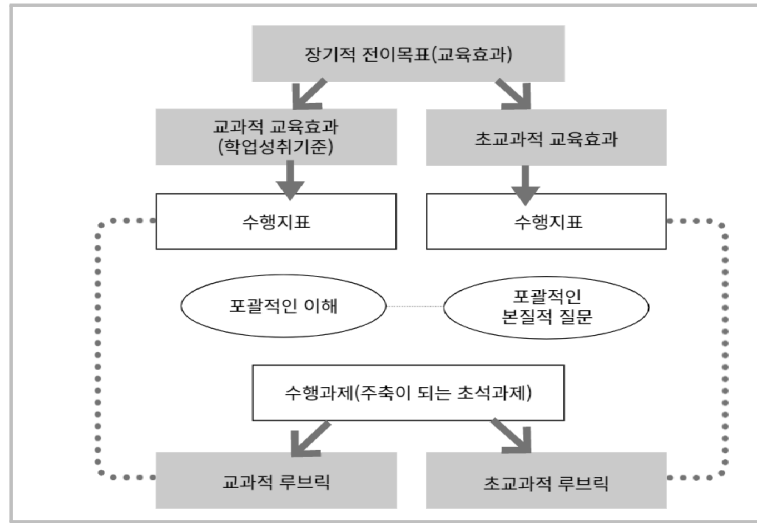
3. 백워드 매핑과 학교 교육과정 설계의 관련성

가. 백워드 매핑의 의미

매핑의 사전적인 의미는 지도를 만드는 것으로 인문 사회적 맥락에서는 복잡한 현상이나, 행위, 과정 등을 체계적으로 정리하여 볼 수 있도록 구성하는 행위를 뜻한다. 교육과정 매핑은 전 학년에 걸쳐 일관성 있고 수직적으로 정렬된 교육과정을 확보하기 위해 학생들에게 어떠한 내용을 가르칠 것인가를 일정한 기준에 따라 제시하는 프로세스이다. 역량은 교과 및 초 교과 영역의 장기적인 교육 효과로 길러지는 경우가 많은데 1, 2세대 교육과정 매핑으로는 역량을 구현하고 평가하는 데 한계가 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 백워드 매핑이 대안이 될 수 있다. 백워드 매핑은 1, 2세대 매핑의 단점을 넘어서 학습성과라고 불리는 ‘교육 효과’를 중심으로 이루어지는 매핑 방식을 말한다(정승아, 강현석, 2021). 이는 성취기준과 같이 가르쳐야 하는 지식과 기능 중심으로 매핑 하지 않고 학교가 추구하는 교육 효과에 초점을 맞추어 이것을 실현하는 방향으로 교육과정을 설계하는 것을 의미한다. 학교 교육과정이 21세기 미래사회 역량을 반영한 역량 중심 교육과정으로 변화하기 위해서 역량이라는 교육 효과에 주목한 새로운 접근으로 교육과정을 설계할 필요가 있다.

나. 백워드 매핑에 기반한 학교 교육과정 설계 접근

건물을 설계할 때 건물의 완성된 모습을 도면으로 확인하는 청사진은 건축가가 중요시하는 부분이 진행 과정에서 밀려 배제되지 않도록 기틀을 잡아주는 중요한 구실을 한다. 건물 설계뿐만 아니라 교육과정 설계와 같이 긴 호흡으로 접근해야 하는 과정에는 목표를 달성하면 어떤 모습일지를 먼저 제시하는 청사진이 필요하다. 이 청사진은 우리가 교육에서 중요하게 여기는 가치들이 많은 교수학습 내용에 밀려 사라지지 않도록 중심을 잡아주고 교육의 내용이 아닌 교육의 목적에 맞게 학습하고 평가하는 길잡이가 되어준다. 아래 [그림 1]은 McTighe와 Curtis(2016)가 제시한 교육과정 청사진으로 교육 효과, 포괄적 이해와 본질적 질문, 수행 과제가 포함된 것을 확인할 수 있다.



[그림 1] 교육과정 청사진

(1) 장기적 전이 목표로서의 교육 효과

전이 목표는 학생들이 학교 안과 밖에서 새로운 도전에 직면했을 때 그들이 해낼 수 있기를 기대하는 능력을 명확히 하는 것을 의미한다. 전이 목표는 한 개인이 학습한 내용이 삶에서 펼쳐지는 다양한 상황에 적용할 수 있도록 장기적으로 추구하는 이해와 지식, 기능의 효과적인 활용할 것을 강조한다. 전이 목표는 자율적 수행을 강조하는데 학생이 지식, 기능, 태도, 전략, 도구 등을 효과적으로 활용하여 삶에서 마주하는 다양한 도전 과제를 스스로 해결할 수 있기를 기대하는 것이다(정승아, 강현석, 2021).

(2) 포괄적인 이해와 본질적 질문

포괄적인 이해와 본질적 질문은 설계하는 교육의 전 과정이 교육 효과를 지향할 수 있도록 하는 지적인 토대를 제공한다. 본질적 질문과 포괄적 이해는 함께 수행되는 것으로 학생은 본질적 질문을 통해 중요한 개념과 과정에 대한 이해에 도달하고 포괄적 이해로 심화시킬 수 있다.

학습에 대한 전이를 강조하는 역량 중심 교육과정을 설계하기 위해서는 학습에 대한 깊은 이해에 도달하도록 학생들을 이끄는 과정이 무척 중요하다. 제대로 된 이해 없이는 학생들은 지식과 기능을 삶으로 전이시키지 못한다. 이해한다는 것은 학생들이 습득해야 하는 대개념(Big ideas)과 학습의 과정을 파악하는 것을 의미한다. 교육과정 청사진에 제시된 포괄적 이해는 학습자가 단일 교과나 단위, 한 학년에서 도달할 것을 기대하는 것이 아

나라 전 학년을 걸쳐 지속해서 심화되고 발전되어 나가는 이해를 의미한다. 단원과 학년을 넘어서 교육과정 전반에 걸쳐 나선형을 그리는 크고 전이 가능한 개념을 의미한다.

본질적 질문은 정해진 답이 있거나 정보나 지식을 기억하는지 확인하는 질문이 아니라 습득해야 하는 대개념으로 나아가고 학습의 과정으로 이끄는 데 목적이 있는 질문이다. Wiggins와 McTighe(2012)는 본질적 질문에 대해 다음과 같은 특징이 있다고 설명한다. 첫째, 답의 가능성이 열려있으며 하나의 정답을 요구하는 질문이 아니다. 둘째, 지적인 흥미를 유발하고 탐구와 토의, 토론 등과 같은 고차적 사고력의 과정을 요구하는 질문이다. 셋째, 교과뿐만 아니라 범교과 영역에서도 중요한 전이 가능한 개념과 학습 과정으로 이끄는 질문이다.

포괄적인 이해와 본질적 질문은 여러 교과를 비롯한 학교의 전 교육활동에 걸쳐 되풀이 되는 대개념과 학습 과정이 중심이 되어 교육과정을 구성할 수 있도록 하는 중요한 요소이다. 포괄적 이해와 본질적 질문은 교육과정이 일관성을 유지하고 교육 효과로 나아가는 지적 토대가 된다. 교사는 포괄적 이해와 본질적 질문을 통해 학생들의 이해를 발전하고 심화시키고 삶의 맥락에 전이될 수 있도록 도울 수 있다.

(3) 초석 과제

초석(cornerstone) 과제라는 용어는 초석이 건물의 주춧돌로 토대를 제공하듯이 이 과제가 교육과정의 토대를 제공한다는 의미를 담고 있다. 수행 과제 혹은 전이 과제로 불리기도 한다. 학생들이 배운 것은 실제적인 다양한 상황에 적용하게 하여 전이 능력을 입증하도록 하는 과제이다. McTighe와 Curtis(2016)가 밝히는 초석 과제의 특징은 다음과 같다. 첫째, 학생의 자발적인 수행을 기반으로 하고 이해의 전이 능력을 요구한다. 둘째, 수행할 실제 상황을 삶과 가장 유사한 맥락으로 설정한다. 셋째, 전 학년에 걸쳐 반복되고 시간이 지나면서 더 정교해진다. 넷째, 초 교과적 교육 효과 즉 21세기 미래사회를 위한 역량과 같은 요소들을 교과 내용과 통합할 수 있도록 하는 과제이다. 다섯째, 평가나 학습 활동으로 사용될 수 있다. 여섯째, 학생의 성장과 발달을 측정하기 위한 수행의 지표들을 포함한다. 일곱째, 학생들이 자신의 성장에 대한 장기적인 측정 결과물을 가질 수 있도록 다양하고 분석적인 루브릭이 필요하다.

초석 과제는 학생들이 학습한 지식과 기능, 가치들이 실제 상황에 전이 될 수 있도록 이끄는 교육과정 청사진의 핵심 요소이다. 초석 과제를 통해 초 교과적 교육 효과와 교과적 교육내용을 통합할 수 있고 이는 초석 과제가 장기적인 전이 목표를 추진할 수 있게 하는 실제적인 수단임을 의미한다.

III. 역량 중심 학교 교육과정 개발 과정

1. 관련 사례 분석

역량 중심 학교 교육과정을 설계하기 위해 기존에 역량 교육과정을 실제로 운영한 국내외 학교들의 사례를 분석하여 시사점을 도출하였다. 국내 학교는 교육부 요청 교육과정 정책 연구학교를 운영한 학교 중에서 비교적 최근에 연구가 종결되었으며 학생 수가 100명 이상으로 단일학급을 운영하는 학교를 기준으로 ○○시 P 초등학교와 ○○특별자치시의 J 초등학교 두 곳을 선정하였다.

국내 학교 교육과정 사례 분석대상으로 살펴본 두 학교는 학교의 내적 외적 상황을 분석하고 학교의 실정에 맞는 특색 있는 교육과정을 설계했다는 것이 일반 학교와 차별화된다. 특히 두 학교 모두 역량 교육과정을 설계하는 틀로 백워드 설계를 활용했다는 점이 주목할 만하다. 역량 교육과정을 설계할 시 역량이 가진 모호성 때문에 구체적인 방안을 설정하기가 어렵다는 문제점이 꾸준히 제기되어 왔다. 이런 모호성을 보완하고 실천방안을 찾기 위해 학교 현장에서는 여러 가지 방법의 실천이 이루어지고 있다. 그중 백워드 설계는 기본적으로 목표 달성을 위한 노력을 시작하기에 앞서 이상적인 결과를 명확하게 규정하고 그 지점을 생각하면서 계획을 수집하도록 돕는 설계이다. 단편적인 지식의 습득을 넘어, 이를 삶에 전이시킬 수 있는 심층적인 이해 도달을 목표로 하는데 이 부분이 학생이 다양한 상황에 반응하고 무엇인가를 할 수 있는 것을 중요시하는 역량 교육과 닿아있다.

특히 백워드 설계에서 목표를 명확히 설정하고 학습자의 이해 전이를 확인하는 전이 과제를 설정하는 부분은 역량 교육과정 설계에서 활용할 수 있는 부분이다. 목표인 역량을 학교의 상황적 맥락에 맞게 진술한 뒤 이것을 측정 가능한 수행 과제의 형태로 재구성하는 것은 교사에게 많은 고민거리를 안겨주는 부분이다. 이때 백워드 설계에서 전이 과제를 개발할 때 사용하는 GRASPS 전략이 도움이 된다. 단순한 지식 습득이 아니라 삶 속에서 문제를 해결하는 전이 능력을 측정하기 위해 학습자의 삶의 맥락과 유사한 과제 해결 환경을 설정하는 백워드 설계의 방법은 역량을 발휘하는 상황을 설정하는 데 도움을 준다.

해외 교육과정 운영사례를 선정하는 기준 역시 비교적 최근인 2000년대 중반 이후 교육과정을 개정한 국가 중에서 역량 중심으로 교육과정이 개정되었음을 밝히고 있는 국가인 캐나다와 호주를 선정하였다.

해외 사례에서 살펴본 캐나다 브리티시 컬럼비아주(이하 BC주)는 의사소통 역량, 사고 역량, 개인적·사회적 역량을 학년과 교과를 초월하는 핵심 역량으로 설정하고 역량을 달성하기 위한 하위 요소들을 제시하고 있다. 각 핵심 역량에는 상세한 해설과 역량을 이루는 하위 요소, 구체적인 수행 기준이 문장으로 제시되어 있다(이정우, 2017).

BC주는 개념기반 역량 중심 접근 방식을 지원하는 Know-Do-Understand 모델을 설계하여 학교 교육과정 전반에 적용하고 있다. 이러한 학교 단위 교육과정의 설계는 자칫하면 교과역량의 신장하는 것에 머무를 수 있는 교육과정의 본질을 예방하고 모든 교육활동이 학교에서 목표로 하는 핵심 역량과 비전으로 연결될 수 있도록 하는 통로가 되어준다. 그리고 학교 또는 그 지역 사회에 맞는 특색 있는 교육과정을 설계하고 운영하기 위해 교사들이 전문적인 학습 공동체와 동료 간의 네트워크를 활용하여 연구하고 그 결과를 공유할 필요성을 부여하여 교사의 행위 주체성을 높여준다. 교사는 자신의 교육활동에 보다 많은 책임을 부여받게 되므로 자신의 전문성을 신장하고 주체적으로 교육활동을 전개해 나감으로써 학생의 행위 주체성을 발달시키는 교육적 소양을 가지게 되는 것이다.

호주의 교육과정은 핵심 역량을 중심으로 체계적이고 명확하지만 각 주와 단위학교의 특성을 반영할 수 있도록 큰 틀에서 설계되었음을 알 수 있다. 교육과정의 3가지 측면에서 다각도로 접근하여 교과뿐만 아니라 사회적으로 중요하게 생각되는 3가지 범교과적인 이슈와 일반 역량을 설계한 것은 창의적 체험 활동이 있지만, 대부분의 교육과정이 교과 중심으로 이루어지는 우리나라 교육과정에 시사하는 바가 크다.

호주 교육과정 역시 캐나다 BC주와 마찬가지로 핵심 역량을 이루는 하위 요소를 세분화하여 제시하고 있을 뿐만 아니라 각 역량의 수준을 구분하게 자세하게 기술하고 있어 현장에서 역량의 실천 가능성을 높이고 있다. 이것은 수업을 설계할 때 어느 수준의 역량을 어떠한 방법으로 제시해야 하는지 나타내는 지표가 될 뿐만 아니라 평가의 기준으로도 활용될 수 있다. 역량의 수준을 세분화하여 단계별로 역량의 수행 과제를 위계화하여 제시하는 것은 역량 교육과정의 단점으로 지적되는 모호함을 극복하고 역량의 체계성을 확립하는 방안이 될 수 있다.

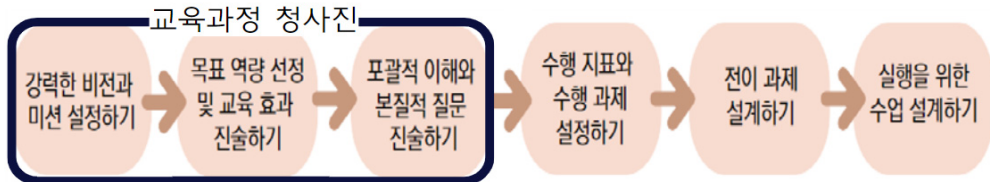
이처럼 국내외 사례를 분석함으로써 시사점을 도출하였다. 첫째, 목표 역량을 측정하는 수행 과제를 개발할 때 백워드의 전이 과제 설계 전략을 활용할 수 있다. 둘째, 목표 역량을 분석하여 하위 요소를 도출하는 것은 역량의 실천 가능성을 높인다. 셋째, 역량의 수준을 나누고 수준별로 달성해야 하는 학생의 행동을 과제 형태로 구체화하여 제시하는 것은 교육과정의 위계성과 체계성을 확보하게 한다.

2. 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 개발 과정

가. 설계 초안

백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정을 설계한 순서를 그림으로 나타내면 아래와 같다. 교과 및 초 교과 영역의 장기적인 교육 효과에서 출발하여 역방향으로 설

계하는 21세기 매핑의 방향에 부합하도록 설계하기 위하여 아래와 같은 순서로 설계안을 개발하였다.



[그림 2] 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 설계 순서도

(1) 강력한 비전과 미션 설정하기

학교의 강력한 비전은 학교 교육과정의 초점을 명확히 하고 교육공동체들이 유의미한 변화를 끌어내기 때문에 비전을 설정하는 것은 백워드 설계 기반 역량 중심 학교 교육과정의 중요한 첫 단계이다. 바라는 비전을 설정하기 교육공동체의 지식기반 및 미래 지향성을 개발하는 단계를 거쳐야 한다. 미래사회와 역량에 대한 안목이 있어야 변화를 예측하고 필요한 역량을 설정할 수 있다. 그래서 학교는 비전을 설정하기 전 초빙 강연 또는 다양한 연수를 통해 교육공동체의 지식기반을 공고히 할 필요가 있다.

다음으로 학교가 지향해 나가야 할 미래의 모습을 위한 협의 과정이 필요하다. 우선 교사 공동체의 협의를 통해 우리 학교에 걸맞고 학교만의 특색 있는 비전을 합의하는 과정을 거쳐야 한다. 비전이 모든 교육활동을 이끄는 강력한 힘을 가지기 위해서는 공동체들의 연구와 합의에 따라 설정되는 과정이 중요하다. 다소 시간이 걸리더라도 여러 가지 모습의 비전을 선정하여 충분히 합의한 후 학생과 학부모에게 검증받는 과정을 거쳐야 한다. 이렇게 만들어진 비전은 단순히 교육과정 문서의 상위를 차지하는 선언적 의미를 넘어서서 학교의 교육을 이끄는 지향점이 될 수 있다.

본 설계안의 비전은 ‘미래사회 구성원으로 함께 성장하는 행복한 교육공동체’이다. 이러한 비전을 설정한 이유는 미래사회의 변화를 예측해 보고 미래사회 구성원으로 성공적으로 성장해 나가는 것이 무엇보다 중요하다는 연구자의 철학에 의해서이다. 성장의 과정은 공동체와 함께이며 개인의 행복과 공동체의 발전은 함께 가야 할 교육의 궁극적 목적이라 판단하여 ‘미래사회 구성원으로 함께 성장하는 행복한 교육공동체’라는 비전을 설정하였다.

비전을 설정한 후에는 비전을 기반으로 한 미션 선언문을 작성한다. 비전이 ‘이루고자 하는 것’이라면 미션은 이를 위해 학교가 ‘실행하고자 하는 것’이다. 주의할 점은 학교가 실행하고자 하는 미션 선언문은 학교가 제공하는 교육환경이 아니라 학생들에게 초점을 두고 학생들에게 바라는 결과를 구체적으로 진술하여야 한다. 설계안의 미션을 진술할 때 비전

과 관련하여 활용한 질문은 두 가지이다. 첫째, 미래사회 구성원으로 필요한 자질은 무엇인가? 둘째, 행복한 삶을 사는 데 필요한 역량은 무엇인가? 이러한 교육적 질문을 바탕으로 학생들에게 바라는 모습을 미션으로 구체화 시켜 진술하였다.

(2) 목표 역량 선정 및 교육 효과 진술하기

목표 역량을 선정하는 것은 앞서 교육공동체에서 함께 만든 비전과 미션을 바탕으로 이루어진다. 학교 비전을 구체적 행동의 형태로 진술한 미션은 목표 역량을 선정하는 토대가 된다. 교육공동체들의 합의를 통해 목표 역량을 선정하였다면 역량을 세밀하게 분석하여 그 역량을 이루고 있는 다양한 요소 중 중점적으로 지도할 요소를 하위 역량으로 선정한 다. 같은 공동체 역량을 목표 역량으로 선정하였더라도 각 학교가 속한 지역 사회나 학생들의 실태에 따라 중점 되는 요소는 다를 수 있다. 한정된 시간 안에 최고의 효과를 지향해야 하는 교육의 현실을 고려할 때 역량의 선택과 집중은 역량에 대한 공동체의 몰입과 실천 가능성을 높인다. 박은하(2017)는 핵심 역량은 고정적인 의미를 갖거나 다른 어떤 역량보다 우선순위를 갖는 것이 아니라 국가의 필요성에 따라 선택할 수 있는 문제라고 하였다. 이에 학교의 목표 역량 역시 학교의 필요성과 당위성에 의해 선택될 수 있다.

역량은 총체성을 가지기 때문에 해석의 의미가 넓다는 것이 장점이자 단점이다. 이에 교사마다 해석이 다를 수 있어서 교육의 초점을 명확히 하고 방향을 잡는 과정을 거치는 것이 중요하다. 이에 목표 역량과 하위 역량에 대한 충분한 합의를 통해 역량을 교육 효과를 문장으로 진술하는 과정을 거쳐야 한다. 이러한 과정을 거치며 교육공동체들은 역량에 대한 합의된 개념을 내재화할 수 있고 구체적인 실천방안을 계획할 수 있게 된다.

(3) 포괄적 이해와 본질적 질문 진술하기

이해한다는 것은 학생들이 습득해야 하는 빅아이디어와 프로세스를 파악한다는 것을 의미한다. 교과적 이해는 학생들이 학습 단위이나 과목 안에서 달성해야 하는 통찰을 목표로 삼지만, 포괄적 이해는 단위 주제와 세부 사항을 넘어 교육과정 전반에 걸쳐 나선형을 그리는 크고 전이 가능한 개념을 의미한다(McTighe & Curtis, 2016).

포괄적 이해의 주체는 학생들이기 때문에 교사는 포괄적 이해를 진술할 때 ‘학습이 효과적으로 삶으로 전이되기 위해 학생들은 무엇을 이해해야 하는가?’라는 질문을 스스로 하는 것이 중요하다. 교육 효과는 목표 역량이 신장되었을 때 기대할 수 있는 이상적인 모습을 나타낸 것이라면 포괄적 이해는 그 이상적 지점에 도달하기 위해 학생들이 이해해야 하는 것들을 의미한다. 이에 교육 효과를 포괄적 이해로 다시 진술하는 것은 학생들의 관점에서 무엇을, 얼마나 이해해야 하는가에 대한 사항을 교사 스스로 생각하게 함으로써 설계의 수준과 방향을 분명하게 하는 효과가 있다.

본질적 질문은 답이 정해진 질문이 아니라 학생들이 포괄적 이해로 나아가도록 도와주는 질문을 의미한다. 본질적 질문은 그 자체로 새로운 질문을 유도하고 교과에 깊이 탐구하도록 만드는 것이다. 교사는 본질적 질문을 설계할 때 학생이 지적 흥미를 느끼며 이 질문을 통해 토의, 토론과 같은 의견의 교환이 일어날 수 있도록 진술하는 것이 중요하다.

<표 1> 역량 중심 학교 교육과정 청사진 예시 초안

비전	미래사회 구성원으로 함께 성장하는 행복한 교육공동체			
미션	• 변화하는 사회에서 자신감을 갖고 삶을 성장시킨다. • 복잡한 문제해결 상황에서 교양과 지식을 바탕으로 올바른 선택을 한다. • 삶의 의미와 가치를 발견하고 문화를 향유한다. • 자신의 성장을 바탕으로 공동체 발전을 위해 노력한다.			
목표 역량	자기관리 역량	고차적 사고 역량	심미적 감성 역량	공동체 역량
하위 역량	자아정체성 자기 조절력	창의적 사고 문제 해결력	다양한 가치 존중 문화 향유	협업 및 갈등조절 참여와 책임
교육 효과	자기 자신을 지속해서 계발, 관리하고 변화하는 사회에 유연하게 적응하며 살아갈 수 있다.	여러 가지 사고 기능을 복합적으로 적용하여 끈기 있게 문제를 해결한다.	사람과 사회 현상의 다양성을 존중하고, 문화의 가치와 아름다움을 발견하고 향유한다.	사람들과 다양한 방식으로 소통하고 협업하여 사회구성원으로서 공동체 발전을 위해 적극적으로 참여한다.
포괄 적 이해	• 시간을 관리하는 것은 자신의 삶을 성장시킨다. • 목표는 계획과 실천을 통해 현실이 된다. • 자신을 알아가는 것은 행복한 삶을 위한 필수 조건이다.	• 같은 사건도 바라보는 관점이나 처한 상황에 따라 다르게 해석된다. • 변화를 예측하고 대응하기 위해 변하지 않는 것(본질)을 볼 수 있어야 한다. • 문제를 예측하고 해결하는 것은 많은 끈기와 노력이 필요하다.	• 각 문화는 독특한 특성과 가치를 가진다. • 생각과 감정을 표현하는 방법은 다양하다. • 자기표현 활동은 정서적 안정감을 느끼게 하여 삶을 행복하게 한다.	• 협업을 위해서는 긍정적 의사소통 전략이 필요하다. • 토의 토론을 통한 민주적 의사소통은 갈등을 발전으로 변화시킨다. • 개인들의 협업과 사회참여는 공동체를 발전시킨다.
본질 적 질문	• 발전하는 삶을 살기 위해 나의 하루를 어떻게 변화시킬 수 있는가? • 나는 무엇을 좋아하고 어떤 기분을	• 새롭다는 것은 무엇을 의미하며 그것은 기존의 것과 어떻게 다른가? • 내가 보고 있는 현상이 진실인	• 다른 문화와 생각은 어떻게 공존할 수 있는가? • 삶의 아름다움은 무엇인가? 아름다움이란 가치는 살아가는 데 왜	• 공감은 왜 필요한가? 공감은 어떻게 실천할 수 있는가? • 서로 다른 생각을 조율하기 위해서는 어떤 방법을

	을 느끼고 있으며 왜 그러한가? • 나의 행복한 삶을 위해 어떤 노력을 기울일 수 있는가?	가? 다른 시각으로 바라볼 수 있는가? • 쉽게 풀리지 않는 문제는 어떻게 해결 가능한가?	필요한가? • 인간의 자기 생각과 기분을 어떠한 방법으로 나타내는가?	쓸 수 있는가? • 나는 다른 사람의 행복을 위해 어떤 노력을 할 수 있는가? 그것은 왜 필요한가?
--	---	---	---	--

(4) 수행 지표와 수행 과제 설정하기

수행 지표와 수행 과제를 설정하는 것은 초 교과적 교육 효과가 실제 수업과 평가에 녹아들도록 하는 데 중요한 역할을 한다. 수행 지표와 수행 과제 선정을 통해 교사는 교육과정 청사진을 설계할 때 다소 추상적으로 느껴졌던 개념들을 구체적인 실천의 모습으로 나타낼 수 있다. 이러한 수행 지표와 수행 과제를 설정하기 위해서는 우선 수행 영역이 있어야 한다. 본 설계안에서는 각 목표 역량에 대한 하위 역량을 선정하였고 이를 수행 영역으로 보고 있다. 역량에는 많은 구성 요소가 있다. 하지만 학교마다 중요하게 생각하는 가치가 다르므로 교육과정 청사진을 설계할 때 교육공동체에서 목표 역량과 그 목표 역량을 세분화한 하위 역량으로 무엇을 선택할 것인가에 대한 합의를 해야 한다. 이때 학생과 학부모의 요구, 학교가 속한 지역 사회의 특성, 교사들의 필요성 등 다양한 부분이 고려되어야 할 것이다.

수행 지표와 발달단계에 맞는 수행 과제를 설정하는 것에 대한 교육적 효과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교육과정 청사진에 나타나 있는 초 교과적 교육 효과에 대한 추상적인 부분을 실천 가능한 모습으로 바꿔준다. 둘째, 수행 지표는 학생의 수행을 평가할 세부 사항을 제시하고 있으므로 평가와 수업을 설계의 지침이 된다. 셋째, 학생들이 발달단계에 맞는 체계적인 교육과정을 설계하는 데 도움을 준다.

<표 2> 역량의 수행 지표 및 수행 과제 예시 초안

역량	하위 역량	수행 지표	수행 과제		
			1,2학년	3,4학년	5,6학년
자기 관리 역량	자기 조절력	- 시간을 효율적으로 관리하기 - 성장을 위한 습관 형성하기 - 자신의 학습 전략을 성찰하고 개선하기	하루 생활 계획표 작성하기	습관 형성을 위한 기록하기	10차시 학습 계획 세우고 실천하기
	자아 정체성	- 자신의 감정을 이해하고 관리하기 - 자신을 객관적으로 파악하기	다양한 감정 이해하기	감정을 바르게 표현하기	자신에 대한 객관적 정보 수집하기
고차적 사고	창의적 사고	- 다양한 관점에서 유연하게 생각하고 표현하기 - 다양한 관점에서 비판적으로	오감을 활용하여 관찰하기	다양한 아이디어 생성하기	교정과 성찰을 통해 아이디어

역량	하위 역량	수행 지표	수행 과제		
			1,2학년	3,4학년	5,6학년
역량		해석하고 이해하기			정교화하기
	문제 해결	- 문제를 발견하고 관련 자료 수집하기 - 자료를 바탕으로 해결방안 모색하기 - 해결 방법에 대한 평가와 반성하기	주변에서 도 움이 필요한 경우 찾아보기	다양한 방법 으로 자료 수집하고 가공하기	토의·토론과 같은 민주적 의사결정 방 법으로 문제 해결하기
심미 적 감성 역량	다양한 가치 존중	- 서로 다른 가치를 이해하고 수용하기 - 다양한 문화를 존중하기	다름의 의미 알기	다름과 틀림 을 구별하고 수용하기	다문화를 존중하는 마 음 표현하기
	문화 향유	- 작품의 가치를 발견하고 나만의 평가 기준 만들기 - 자신의 개성을 반영한 작품 창작하기	그림책을 통 한 문화적 경험하기	학교 예술 제 에 참여하기	문화를 창작 하는 전문가 적 경험하기
공동 체 역량	협업 및 갈등 조절	- 다른 생각을 인정하고 수용하기 - 갈등을 조절하는 의사소통 전략 알고 사용하기	경청 습관 형성하기	대화의 기술 알기	토의·토론하기
	참여와 책임	- 공동의 문제에 주인의식 가지기 - 자신의 행동에 대한 책임감 가지기	학교 규칙 지키기	학급 회의 참여하기	학칙정하기 학생자치 활동하기

(5) 전이 과제 설계하기

전이 과제는 학생들이 배운 것을 실제 삶과 비슷한 상황에 적용하게 함으로써 이해를 증명하도록 하는 과제이다. 이러한 전이 과제는 초석이 건물의 주춧돌로서 토대를 탄탄히 해주듯이 과제가 교육과정을 단단히 고정해줘야 한다는 의도로 초석 과제로 불리기도 한다 (McTighe & Curtis, 2016). 하지만 본 연구에서는 현장 교사들이 친숙한 용어인 전이를 사용하여 전이 과제로 용어를 통일하도록 하겠다.

전이 과제는 학생들의 배움과 삶을 연결하는 역할을 하므로 최대한 학습자의 삶과 비슷한 맥락으로 과제를 설계해야 한다. 백워드에서 사용하는 GRASPS 전략을 사용하여 학습자의 삶과 비슷한 맥락으로 전이 과제를 설계하도록 노력하였다. 하지만 다소 부자연스러운 상황에 연출되는 부분에서는 GRASPS 전략의 한 부분을 수정하거나 제외하여 학생들이 이해를 증명할 수 있는 자연스러운 상황을 설계하는데 더 중점을 두었다. 전이 과제를 설계하기 위해서는 학교 교육과정 청사진과 학년 교육과정의 성취기준, 내용 체계 표를 분석하여 초 교과적 요소와 교과적 요소가 잘 연결될 수 있는 합의점을 찾는 것이 중요하다.

<표 3> 목표 역량에 따른 5학년 전이 과제 예시 초안

목표 역량	포괄적 이해	관련 교과	전이 과제
공동체 역량	개 인 들 의 협업과 사회 참여는 공동 체를 발전시 킨다.	사회, 국어, 창체	여러분의 ○○초등학교의 구성원으로 학칙을 개정하는 권리를 갖고 있습니다. 우리 학교의 학생 규칙에 학생들의 권리가 얼마나 반영되어 있는지 검토하여 봅시다. 학생들의 권리를 침해하는 조항은 토의·토론을 통해 보완해 보고 학칙개정공청회를 열어 학칙의 개정 항목과 개정 근거를 토론해 봅시다. 끝으로 학교 전체 투표를 통해 학칙을 직접 개정해 봅시다.
고차적 사고 역량	변화를 예 측하고 대응 하기 위해 우 리는 변하지 않는 것을 찾 아낼 수 있어 야 한다.	과학, 사회, 국어, 미술	우리는 2030년을 살아가는 시민입니다. 건강, 여행, 교육, 환경 등 다양한 분야의 미래사회 모습을 일기를 통해 나타내 봅시다. 그리고 그림을 그려봅시다. 미래 박람회를 열어 친구들과 선생님에게 2030년의 미래 모습을 발표하고 그렇게 생각하게 된 자료와 근거를 들어 상대방을 설득해 봅시다.
자기관리 역량	목표는 계 획과 실천을 통해 현실이 된다.	창체, 미술, 국어, 실과	이제 여러분은 동아리의 운영진이 되어 자신들과 같은 흥미를 가진 친구들을 모집하게 됩니다. 우리 동아리의 학습 목표와 그 목표를 실천하기 위한 학습 계획을 10차시 세워 봅시다. 그리고 그것들을 친구들에게 홍보하여 자신의 동아리의 회원을 모집합니다. 회원 수가 8명 이상 모집된 동아리는 정식 동아리가 되어 10차시의 수업 후 동아리 페스티벌에 참여하게 됩니다.
심미적 감성 역량	자 기 표 현 활동은 정서 적 안정감을 느끼게 하고 삶을 행복하 게 한다.	국어, 미술, 창체	여러분은 자신의 삶을 글로 쓰는 작가가 되고 싶은 작가 지망생입니다. 독자들이 좋아하고 감동할 수 있는 글을 쓰고 싶습니다. 어떤 과정과 마음으로 글을 써야 하는지 고민해 보고 실제 글을 써봅시다. 동료 작가들과의 피드백을 통해 자신의 글을 여러 차례 수정합니다. 책이 완성되면 출판기념회를 열어 글을 쓰는 과정에서의 자기 생각과 느낌, 그리고 자신의 글을 소개합니다.

(6) 실행을 위한 수업 설계하기

역량이 가진 특성 중 대표적인 것이 총체성이다. 이러한 역량의 특성을 반영한 수업을 설계하기 위해 연구자는 프로젝트 수업에 기반한 역량 중심 교육과정 수업안을 설계하였다. 교육과정 청사진에 나타난 초 교과적 교육 효과가 본시 지도안까지 연결되는 것에 초점을 두고 수업을 설계하였다. 교육과정 청사진에 제시된 포괄적 이해와 본질적 질문을 바탕으로 전이 과제를 설정하고 그 전이 과제를 해결해 나가는 과정에 대한 프로젝트 수업 계획안을 설계하여 모든 수업 활동이 전이 과제를 해결하면서 목표 역량을 신장

할 수 있도록 구성하고자 노력하였다.

<표 4> 5학년 공동체 역량 프로젝트 설계 예시 초안

주제	12살, 인권의 주인공이 되다.	기간	2021.04.05.~ 2021.04.23. (30차시)
단원	사회: 2. 인권 존중과 정의로운 사회 (20차시) 창의적 체험활동: 학급 규칙 정하기(2차시) 국어: 6. 토의하여 해결해요. (8차시)		
목표 역량	●공동체 역량 - 사람들과 다양한 방식으로 소통하고 협업하여 사회구성원으로서 공동체의 발전을 위해 적극적으로 참여한다.		
하위 역량	● 협업 및 갈등 조절 ● 참여와 책임	수행 지표	● 갈등을 조절하는 의사소통 전략 알고 사용하기 ● 공동의 문제에 주인의식 가지기
		수행 과제	● 토의·토론하기 ● 학칙 정하기
전이 과제	여러분의 ○○초등학교의 구성원으로 학칙을 개정하는 권리를 갖고 있습니다. 우리 학교의 학생 규칙에 학생들의 인권이 얼마나 반영되어 있는지 검토하여 봅시다. 학생들의 권리를 침해하는 조항은 토의·토론을 통해 보완해 보고 학칙개정공청회를 열어 학칙의 개정 항목과 개정 근거를 토론해 봅시다. 끝으로 학교 전체 투표를 통해 학칙을 직접 개정해 봅시다.		
포괄적 이해	개인들의 협업과 사회참여는 공동체를 발전시킨다.		
본질적 질문	● 서로 다른 생각을 조율하기 위해서는 어떤 방법을 쓸 수 있는가? ● 나는 다른 사람의 행복을 위해 어떤 노력을 할 수 있는가? 그것은 왜 필요한가?		
프로 젝트 목표	● 주변 사람들의 인권을 조사해보고 인권의 의미와 필요성을 이해할 수 있다. ● 나, 학교, 사회로 공간을 확대하며 인권 보장 및 충돌 사례를 조사하고 법의 역할을 탐구할 수 있다. ● 인권의 중요성을 인식하고 인권을 보호하고 신장하는 행동을 실천할 수 있다.		

나. 설계 수정안

본 연구는 기존의 단원 설계에 주로 사용하던 백워드 설계를 학교 단위 교육과정 설계로 확장하여 분명하고 명확한 비전과 미션을 설정함으로써 역량 중심 교육과정의 가장 큰 비판점인 모호함을 극복하고 역량을 실천 가능한 모습으로 설계하는 것에 초점을 두고 있다. 이에 설계안의 타당성을 확보하고자 전문가 4인에게 설계안 초안의 검토를 의뢰하였다. 전문가 검토는 전자 메일을 활용하여 진행하였으며 McTighe와 Curtis(2016)의 저서 ‘학교 교육 재설계 프로세스’를 참고하여 질문내용을 구성하였다.

<표 5> 전문가 집단 검토를 위한 질문

백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 설계안에 대한 피드백	
1.	교육과정 청사진이 백워드 설계에서 말하는 21세기 매핑의 방향(장기적인 교육 효과에서 출발해 역방향으로 매핑)에 맞게 설계되었다고 생각하십니까? 전문가께서 그렇게 생각하시는 이유를 작성해 주시기 바랍니다.
2.	교육 효과, 포괄적 이해, 본질적 질문이 학교의 비전과 미션을 반영하여 역량을 신장할 수 있도록 진술되었다고 생각하십니까? 전문가께서 그렇게 생각하시는 이유를 작성해 주시기 바랍니다.
3.	수행 지표와 수행 과제가 역량의 체계적이고 위계적인 신장을 돕도록 설계되었다고 생각하십니까? 전문가께서 그렇게 생각하시는 이유를 작성해 주시기 바랍니다.
4.	전이 과제가 목표 역량과 포괄적 이해를 반영하여 삶과 지식이 연계되도록 설계되었다고 생각하십니까? 전문가께서 그렇게 생각하시는 이유를 작성해 주시기 바랍니다.
5.	프로젝트 계획안과 본시 학습 지도안에 청사진에서 밝히고 있는 교육의 거시적 효과가 반영되어 있습니까? 전문가께서 그렇게 생각하시는 이유는 무엇입니까?
6.	현장 교사들이 역량 교육과정을 설계할 때 본 설계안이 도움이 된다고 생각하십니까? 보완할 점은 무엇입니까?

<표 6>은 설계의 단계를 교육과정 청사진 설계, 교육 효과 · 포괄적 이해 · 본질적 질문 진술, 수행 지표 및 수행 과제 설계, 전이 과제 설정, 수업과의 연계, 일반화 여섯 단계로 설정하고 전문가 집단 의견과 연구자 의견을 종합하여 최종안에 반영할 수정 사항을 도출한 것이다.

<표 6> 설계안 초안에 대한 수정 사항 도출

단계	전문가 의견	연구자 의견	수정 사항
1	학년 단위의 포괄적 이해 제시해야 함.	목표 역량과 그에 부합하는 포괄적 이해를 설정하고 이것을 학년별로 위계적으로 설계하여 교육 효과로 나아가는 것이 본 연구의 방향임. 학년 별로 다른 포괄적 이해를 설계하는 것은 교육과정 청사진에 나타나 있는 교육 효과와 비전에 다가가는 방법을 어렵게 만들 위험이 있다고 판단됨.	•
	본질적 질문을 좀 더 확장할 필요가 있음.	학년별 수업을 설계할 때 이해를 위한 본질적 질문의 수준에 위계를 두어 제시하는 것은 학년 성에 맞는 설계의 방향 이라 생각함.	5학년 수업 설계안의 탐구 질문을 본질적 질문으로 변경하여 내용을 확장함.

단계	전문가 의견	연구자 의견	수정 사항
2	역량과 수행 지표를 함의할 수 있도록 학년별로 다양한 수행 과제가 설계되어야 함.	학년별 성취기준을 검토하여 교과 내용에 적합한 수행 과제를 다양하게 설정하고 학년 성에 부합하는지 점검할 필요성이 있음.	수행 지표에 학년 성에 맞는 역량이 함의되어 있는지 점검 후 다양한 수행 과제를 추가로 설정함.
3	고차적 사고 역량, 자기관리 역량의 전이 과제를 역량의 특성에 맞게 수정, 보완해야 함.	고차적 사고 역량과 자기관리 역량의 전이 과제가 목표 역량 신장에 좀 더 부합하도록 수정해야 한다는 의견을 받아들임.	전이 과제를 역량과 5학년 교육과정에 부합하도록 수정함.
	모든 전이 과제를 GRASPS의 요소를 바탕으로 제작해야 함.	GRASPS 전략을 사용하여 학습자의 삶과 비슷한 맥락으로 전이 과제를 설계하도록 노력함. 하지만 부자연스러운 상황에 연출되는 부분에서는 GRASPS 전략의 한 부분을 수정하거나 제외하여 학생들이 이해를 증명할 수 있는 자연스러운 상황을 설계하는데 더 중점을 두었음.	.
4	본시 학습 지도안에 분명한 평가 기준을 제시할 필요성이 있음.	글쓰기 역량을 신장할 분명한 평가 기준이 필요하다고 판단함. 학년의 성취기준과 역량에 부합한 평가 기준을 제시할 필요성이 있음.	본시 학습과정안의 평가 기준표를 수정 및 보완함.
5	연구의 목적을 확실히 하고 후속 연구를 제언할 필요성이 있음.	설계의 과정을 보여 현장 적용 가능성을 높인다는 연구의 목적을 분명히 하고 후속 연구를 제언 해야 함.	결론 및 제언을 통해 후속 연구의 필요성을 밝힘.
	교육공동체들의 참여와 합의가 필수적임.	교육공동체들의 합의가 꼭 필요하다는 것을 강조함.	적용상의 유의점에 강조하여 나타냄.

IV. 연구결과: 학교 교육과정 개발의 결과

1. 최종 결과

백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정을 설계하여 전문가 의뢰를 통한 피드백 내용을 반영하고 수정하였다. 최종 결과는 아래와 같다.

<표 7> 역량 중심 학교 교육과정 청사진 예시 최종안

비전	미래사회 구성원으로 함께 성장하는 행복한 교육공동체			
미션	• 변화하는 사회에서 자신감을 갖고 삶을 성장시킨다. • 복잡한 문제해결 상황에서 교양과 지식을 바탕으로 올바른 선택을 한다. • 삶의 의미와 가치를 발견하고 문화를 향유한다. • 자신의 성장을 바탕으로 공동체 발전을 위해 노력한다.			
목표 역량	자기관리 역량	고차적 사고 역량	심미적 감성 역량	공동체 역량
하위 역량	자아정체성 자기조절력	창의적 사고 문제 해결력	다양한 가치존중 문화 향유	협업 및 갈등조절 참여와 책임
교육 효과	자기 자신을 지속해서 개발, 관리하고 변화하는 사회에 유연하게 적응하며 살아갈 수 있다.	여러 가지 사고 기능을 복합적으로 적용하여 끈기 있게 문제를 해결한다.	사람과 사회 현상의 다양성을 존중하고, 문화의 가치와 아름다움을 발견하고 향유한다.	사람들과 다양한 방식으로 소통하고 협업하여 사회구성원으로서 공동체 발전을 위해 적극적으로 참여한다.
포괄 적 이해	• 시간을 관리하는 것은 자신의 삶을 성장시킨다. • 목표는 계획과 실천을 통해 현실이 된다. • 자신을 알고 주변 사람과 환경을 이해하는 것은 행복한 삶을 위한 필수 조건이다.	• 같은 사건도 바라보는 관점이나 처한 상황에 따라 다르게 해석된다. • 변화를 예측하고 대응하기 위해 변하지 않는 것(본질)을 볼 수 있어야 한다. • 문제를 예측하고 해결하는 것은 많은 끈기와 노력이 필요하다.	• 각 문화는 독특한 특성과 가치를 가진다. • 생각과 감정을 표현하는 방법은 다양하다. • 자기표현하고 문화를 향유하는 활동은 정서적 안정감을 느끼게 하여 삶을 행복하게 만든다.	• 협업을 위해서는 긍정적 의사소통 전략이 필요하다. • 토의 토론을 통한 민주적 의사소통은 갈등을 발전으로 변화시킨다. • 개인들의 협업과 사회참여는 공동체를 발전시킨다.
본질 적 질문	• 발전하는 삶을 살기 위해 나의 하루를 어떻게 변화시킬 수 있는가? • 나는 무엇을 좋아하고 어떤 기분을 느끼고 있으며 왜 그러한가? • 행복한 삶을 위해 어떤 노력을 기울일 수 있는가?	• 새롭다는 것은 무엇을 의미하며 그것은 기존의 것과 어떻게 다른가? • 내가 보고 있는 현상이 진실인가? 다른 시각으로 바라볼 수 있는가? • 쉽게 풀리지 않는 문제는 어떻게 해결 가능한가?	• 다른 문화와 생각은 어떻게 공존할 수 있는가? • 삶의 아름다움은 무엇인가? 아름다움이란 가치는 살아가는 데 왜 필요한가? • 인간의 자기 생각과 기분을 어떠한 방법으로 나타내는가? 왜 나타내는가?	• 공감은 왜 필요한가? 공감은 어떻게 실천할 수 있는가? • 서로 다른 생각을 조율하기 위해서는 어떤 방법을 쓸 수 있는가? • 나는 다른 사람의 행복을 위해 어떤 노력을 할 수 있는가? 그것은 왜 필요한가?

<표 8> 역량의 수행 지표와 수행 과제 예시 최종안

역량	하위 역량	수행 지표와 수행 과제					
		1,2학년		3,4학년		5,6학년	
자기 관리 역량	자기 조절력	하루 생활 계획표 작성하기		습관 형성을 위한 기록하기		10차시 학습 계획 세우고 실천하기	
		1 학년	나의 하루 계획 하고 실천하기	3 학년	독서 습관 기록하기	5 학년	동아리 계획 세 우고 운영하기
		2 학년	학급 생활 루틴 만들기	4 학년	하루 운동 기록하기	6 학년	프로젝트 계획서 세우고 운영하기
	자아 정체성	나에게 집중하기		가족과 주변에 관심 갖기		내가 희망하는 세계 알기	
		1 학년	감정 배지 만들기	3 학년	우리 가족 인터뷰와 역할극	5 학년	유명인 가상 인터뷰하기
		2 학년	나만의 이야기책 만들기	4 학년	주변 인물 인터뷰와 역할극	6 학년	커뮤니티 매핑 활동하기
고차 적 사고 역량	창의적 사고	오감을 활용하여 관찰하기		다양한 아이디어 생성하기		아이디어 정교화하기	
		1 학년	우리 학교 구경하기	3 학년	동물을 주제로 탐구하기	5 학년	10년 뒤 미래 사회 예측하기
		2 학년	교실 속 우리 동네 꾸미기	4 학년	역사 인물을 주제로 탐구하기	6 학년	경제공동체 만들기
	문제 해결	관심 있는 주제에 집중하기		다양한 방법으로 자료수집하고 가공하기		복잡한 문제 해결하기	
		1 학년	나만의 한글 만들기	3 학년	도구를 이용한 관찰하기	5 학년	소규모 학교 공간 개선 프로젝트
		2 학년	나의 시 찾기	4 학년	학교의 문제점 찾고 해결하기	6 학년	대규모 학교 공간 개선 프로젝트
심미 적 감성 역량	다양한 가치 존중	다양성 체험하기		다름과 틀림을 구별하고 수용하기		다문화를 존중하는 마음 표현하기	
		1 학년	우리나라 문화와 놀이 체험하기	3 학년	분단의 과정을 알고 공감하기	5 학년	국제교류학교의 친구들과 온라인으로 만나기
		2 학년	세계 여러 나라의 문화와 놀이 체험하기	4 학년	평화로운 한반도 이야기 만들기	6 학년	NGO 만들기 활동하기

역량	하위 역량	수행 지표와 수행 과제					
		1,2학년		3,4학년		5,6학년	
	문화 향유	그림책을 통한 문화적 경험하기		학교 예술제에 참여하기		문화를 창작하는 전문가적 경험하기	
		1 학년	그림책으로 오감 놀이하기	3 학년	사물놀이 하기	5 학년	작가 되기 프로젝트
		2 학년	그림책 작가와의 만남	4 학년	서에 체험하기	6 학년	유니버설 디자인 만들기
공동 체 역량	협업 및 갈등 조절	친구와 사이좋게 지내기		대화의 기술 알기		민주적 의사 결정 과정 알고 실천하기	
		1 학년	친구 이름표 꾸미기	3 학년	나 대화법 알기	5 학년	학교 인권 토론하기
		2 학년	친구와 약속 만들어 놀기	4 학년	너를 인정하는 대화법 배우기	6 학년	딜레마 토론하기
	참여와 책임	학교 규칙 지키기		학급 회의 참여하기		학생 자치 활동하기	
		1 학년	학교의 규칙 배우기	3 학년	학급 규칙 토의하기	5 학년	학칙 개정 공청회 열기
		2 학년	또래 규칙 만들기	4 학년	학교 공간의 문제점 찾기	6 학년	학교 행사 계획하고 주최하기

<표 9> 목표 역량에 따른 5학년 전이 과제 예시 최종안

목표 역량	포괄적 이해	관련교과	전이 과제
공동체 역량	개인들의 협 업과 사회 참 여는 공동체 를 발전시킨 다.	사회, 국어, 창체	여러분의 ○○초등학교의 구성원으로 학칙을 개정 하는 권리를 갖고 있습니다. 우리 학교의 학생 규칙에 학생들의 권리가 얼마나 반영되어 있는지 검토하여 봅 시다. 학생들의 권리를 침해하는 조항은 토의·토론을 통해 보완해 보고 학칙개정공청회를 열어 학칙의 개정 항목과 개정 근거를 토론해 봅시다. 끝으로 학교 전체 투표를 통해 학칙을 직접 개정해 봅시다.
고차적 사고 역량	변화를 예측 하고 대응하 기 위해 우리 는 변하지 않 는 것을 찾아 낼 수 있어야 한다.	과학, 사회, 국어, 미술	우리는 2031에서 타임머신을 타고 2021년으로 온 과학자들입니다. 2031년의 지구는 코로나와 같은 전 염병이 창궐하고 이상기후로 인해 인류가 살아가기 매 우 어려운 환경입니다. 우리는 2021년으로 돌아가 지 구의 환경이 이렇게 된 원인을 찾아서 제거할 수 있도 록 지구인을 설득해야 하는 임무를 받았습니다. 우리 는 2021년을 사는 지구인들에게 지금의 어떤 행동들 이 10년 후 어떤 결과를 만드는지 알려야 합니다. 그 리고 10년 후 살기 좋은 지구를 위해 우리가 어떻게

목표 역량	포괄적 이해	관련교과	전이 과제
			행동해야 하는지도 교육해야 합니다. 마침 ○○초등학교에서 미래 박람회가 열린다고 하니 2031년의 미래 사회의 심각성을 알리고 지구인들을 변화시킬 자료를 만들어 발표해 봅시다.
자기관리 역량	목표는 계획과 실천을 통해 현실이 된다.	창체, 미술, 국어, 실과	여러분은 친구와 팀을 이뤄서 관심 있는 분야를 공부하는 10시간 학습 계획서를 만듭니다. 그 계획서가 선생님들의 심의를 통과하면 여러분은 동아리의 운영진이 되어 나와 같은 분야를 좋아하는 친구들을 모집하게 됩니다. 회원이 8명이 모집된 팀은 정식 동아리가 되어 학교의 지원을 받게 됩니다. 정식 동아리들은 10시간의 수업을 하게 되며 그때 필요한 준비물과 장소는 학교에서 제공합니다. 선정된 동아리는 10시간 동안 계획된 학습을 마친 후 동아리 페스티벌에 참가하여 그간 공부했던 결과물을 발표합니다.
심미적 감성 역량	자기표현 활동은 정서적 안정감을 느끼게 하고 삶을 행복하게 한다.	국어, 미술, 창체	여러분은 자신의 삶을 글로 쓰는 작가가 되고 싶은 작가 지망생입니다. 독자들이 좋아하고 감동할 수 있는 글을 쓰고 싶습니다. 어떤 과정과 마음으로 글을 써야 하는지 고민해 보고 실제 글을 씁니다. 동료 작가들과의 피드백을 통해 자신의 글을 여러 차례 수정합니다. 책이 완성되면 출판기념회를 열어 글을 쓰는 과정에서의 자기 생각과 느낌, 그리고 자신의 글을 소개합니다.

<표 10> 5학년 공동체 역량 프로젝트 설계 예시 최종안

주제	12살, 인권의 주인공이 되다.	기간	2021.04.05.~ 2021.04.23. (30차시)
단원	사회: 2. 인권 존중과 정의로운 사회 (20차시) 창의적 체험활동 : 학급 규칙 정하기(2차시) 국어: 6. 토의하여 해결해요. (8차시)		
목표 역량	●공동체 역량 - 사람들과 다양한 방식으로 소통하고 협업하여 사회구성원으로서 공동체의 발전을 위해 적극적으로 참여한다.		
하위 역량	● 협업 및 갈등 조절 ● 참여와 책임	수행 지표	● 갈등을 조절하는 의사소통 전략 알고 사용하기 ● 공동의 문제에 주인의식 가지기
		수행 과제	● 토의·토론하기 ● 학칙 정하기

전이 과제	여러분의 ○○초등학교의 구성원으로 학칙을 개정하는 권리를 갖고 있습니다. 우리 학교의 학생 규칙에 학생들의 인권이 얼마나 반영되어 있는지 검토하여 봅시다. 학생들의 권리를 침해하는 조항은 토의·토론을 통해 보완해 보고 학칙개정공청회를 열어 학칙의 개정 항목과 개정 근거를 토론해 봅시다. 끝으로 학교 전체 투표를 통해 학칙을 직접 개정해 봅시다.
포괄적 이해	개인들의 협업과 사회 참여는 공동체를 발전시킨다.
본질적 질문	• 서로 다른 생각을 조율하기 위해서는 어떤 방법을 쓸 수 있는가? • 나는 다른 사람의 행복을 위해 어떤 노력을 할 수 있는가? 그것은 왜 필요한가?
프로 젝트 목표	• 주변 사람들의 인권을 조사해보고 인권의 의미와 필요성을 이해할 수 있다. • 나, 학교, 사회로 공간을 확대하며 인권 보장 및 충돌 사례를 조사하고 법의 역할을 탐구할 수 있다. • 인권의 중요성을 인식하고 인권을 보호하고 신장하는 행동을 실천할 수 있다.

2. 적용상의 유의점

학교 전체의 교육과정을 개발하고 적용할 때 유의해야 할 점을 다음과 같다. 첫째, 역량에 대한 교육공동체의 지적 기반을 마련해야 한다. 역량은 의미가 모호하고 해석하는 사람에 따라 정의가 달라지는 특성이 있다. 이러한 역량의 특성은 역량 중심 교육과정을 유연하게 설계할 수 있는 장점으로 작용하지만, 구성원들의 지적 기반이 없다면 역량의 모호함으로 인해 교육현장의 혼란이 가중된다는 단점이 되기도 한다. 학교 교육과정을 설계하기에 앞서 교육공동체가 함께 미래사회의 변화를 예측하고 역량 교육과정에 관해 연구하는 숙고의 시간을 가져야 한다. 이러한 지적 기반을 마련하지 않고 교육과정 개발을 서두르다 보면 결국 교사의 실천과 학부모, 학생의 참여를 담보할 수 없는 공허한 문서상의 교육과정으로 그치게 된다.

둘째, 학교만의 특색있는 교육과정을 설계하기 위해 설계의 초점을 교육공동체의 요구와 필요에 두어야 한다. 역량 중심 교육과정의 설계를 위해서는 학습자의 삶의 맥락을 파악하고 배움이 삶과 연결되도록 해주는 것이 가장 중요하다. 이를 위해서 설계의 초점이 교육에 참여하는 사람들의 삶에 있어야 한다. 학생과 학부모의 요구에 귀를 기울이고 학교장의 교육철학을 공유하고 교사들의 협의 과정을 중시하면서 교육공동체들의 생각과 요구가 반영된 학교 교육과정을 설계해야 한다. 이러한 교육과정은 국가 수준 교육과정을 조금 수정하여 문서 속의 교육과정으로 그치는 기존의 학교 교육과정과는 달리 학생의 삶을 변화시키는 힘을 갖게 된다.

학교 단위 교육과정 설계에서 나아가야 할 청사진이 그려졌다면 이것을 실천하기 위한 구체적인 과제와 지표들을 계획하는 것은 교사들이 학년 교육과정을 설계하면서 해야 할 일이다. 학년 단위 교육과정을 개발, 적용할 때 유의점을 다음과 같다.

첫째, 학년에 부합하는 수행 지표와 수행 과제를 설정하고 전이 과제를 설계하기 위한 중

분한 협의의 시간을 가져야 한다. 학년의 교육과정의 큰 틀은 학기가 시작하기 전에 미리 구상할 것을 추천한다. 수행 지표와 수행 과제를 만들고 전이 과제를 설계하는 것은 교육과정의 성취기준, 역량의 특성, 학생의 발달단계 등 고려해야 할 사항이 많은 복잡한 과정이다. 이에 동 학년 교사들은 학기가 시작되기 전 방학 기간을 활용하여 여유를 가지고 학년 교육 과정에 구체적인 실천방안을 협의하고 설계할 것을 권한다.

둘째, 교사 공동체를 적극적으로 활용하여 교사의 역량을 신장해야 한다. 학교 교육과정을 설계한다는 것은 다양한 교육 이론을 알고 이것을 실천 가능한 형태로 변화시키는 교사의 전문성을 요구한다. 또한 실천 과정에서 예상하지 못한 많은 문제가 발생할 수 있다. 이러한 교사의 어려움과 고민을 가장 잘 이해할 수 있는 것은 바로 동 학년 교사들일 것이다. 이에 교사 공동체를 구성하여 함께 공부하고 고민을 의논하면서 성장하는 장으로 마련해야 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 연구의 타당성을 확보하기 위해 백워드 설계와 역량 중심 교육과정에 관한 문헌을 연구하였고 이를 통해 이해와 역량의 관계를 정의하고 설계의 개념적 근거를 확보하였다. 그리고 교육부 요청 정책 연구학교로 선정되어 역량 교육과정을 운영한 국내 학교 두 곳과 캐나다 브리티시 컬럼비아주, 호주 사례를 분석하여 설계의 방향과 시사점을 도출하였다. 이를 바탕으로 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 개념적 초안과 수정을 통한 최종안을 설계하였고 적용상의 유의점을 도출하였다.

백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정을 개발하고자 한 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 실체가 모호하여 구체적인 설계 방향을 잡기 어렵다는 역량 교육과정 설계의 한계를 극복하기 위해 백워드 설계를 적용할 수 있다. 기존의 실천 사례를 분석한 결과에서도 보았듯이 이미 현장의 학교에서 역량의 모호함을 극복하기 위해 백워드 설계 전체를 가져 오거나 이해와 본질적 질문과 같은 백워드 설계의 전략을 일부 활용하고 있었다. 백워드 설계는 단편적인 지식의 습득을 넘어, 이를 삶에 전이시킬 수 있는 심층적인 이해 도달을 목표로 하는데 이 부분이 학생들이 무엇인가를 할 수 있는 능력을 중시하는 역량 교육과 달아있다. 이해의 전이 능력을 측정하기 위해 학습자의 삶의 맥락과 유사한 상황을 설정하는 백워드 설계의 방법은 역량을 발휘하는 학습의 맥락을 설정하는 데 도움을 준다.

둘째, 역량을 신장하여 미래사회를 주도할 인재를 양성하는 방법으로 청사진을 만들고 전이 과제를 중심으로 교육과정을 설계하는 백워드 설계가 방안이 될 수 있다. 학교의 비전은 학교 교육을 안내하고 이끌어주는 프로세스이자 학교 교육의 초점을 명확히 하고 유

의미한 변화를 끌어내는 첫걸음이다. 학교의 비전을 설정할 때는 교육 주체들의 숙고와 협의의 바탕으로 우리 학교에서는 어떤 역량을 길러줘야 할까 하는 고민을 담아야 한다. 그리고 이러한 비전을 현실화할 수 있는 미션 역량을 설정해야 한다. 미션은 환경이나 수단이 아니라 비전을 현실화할 수 있는 구체적인 실천방안이다. 역량 중심 학교 교육의 설계안을 구안할 때 학교의 비전을 설정하고 그 비전을 가능하게 하는 역량(미션)을 설정한다. 이러한 청사진을 바탕으로 이해와 전이 과제를 설정하는 것은 추상적인 역량을 실천할 수 있는 구체적인 수행 과제로 변환시켜주는 백워드 설계의 핵심이다. 이러한 과정을 통해 우리는 역량을 실천으로 실현하고 미래사회를 위한 교육을 준비해 나갈 수 있게 된다.

셋째, 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정을 개발하기 위해서는 교육과정에 대한 교사의 전문성을 신장하는 것을 우선시 되어야 한다. 학교 교육과정을 설계하는 것은 부장 교사와 관리자의 몫으로 인식되어왔다. 하지만 몇몇 교사의 힘으로는 학교의 특색 있는 교육과정을 설계하지 못할 뿐만 아니라 그것이 실천으로 이어지지 못한다. 역량 중심 학교 교육과정을 개발하기 위해서는 교사들의 교육과정 전문성을 신장하고 교육공동체들이 합의하여 교육과정을 설계해야 한다. 그러기 위해서는 교육과정 전문 인력 양상을 위한 교사 연수나 교육공동체 구성, 교사의 행정 업무 간소를 위한 업무전담팀의 지원 등 학교 내외적인 지원이 이루어져야 한다. 교사들이 미래사회를 대비하기 위한 역량 신장에 공감하고 이를 위한 교육과정 전문가로서의 전문성을 신장하기 위한 노력이 이루어질 때 모든 방법과 노력이 의미 있는 결실을 볼 수 있을 것이다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 개발을 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 백워드 설계를 기반으로 한 역량 중심 학교 교육과정 개발은 다양한 학교에 적용하여 효과를 검증받고 수정·보완해야 한다. 본 연구는 개발단계에 그치고 적용해 보지 못하여 현장에서 실천할 때 나타날 수 있는 어려움과 문제점을 파악하지 못하였다. 또한 역량의 평가 기준과 방법에 관한 연구, 다양한 수행 과제의 설정 등 학교의 실정에 맞는 후속연구가 필요하다.

둘째, 본 연구의 설계안은 초등학교에 맞추어 설계된 것이다. 이에 중, 고등학교에 적용할 수 있는 설계안의 연구가 필요하다. 학생들의 발달단계에 따른 설계안의 형태나 내용이 달라질 수 있고 특히 전이 과제를 설정하는 것은 학생들의 발달적 특성에 대한 고려가 우선 되어야 한다.

셋째, 본 연구는 다양한 설계 방법 중 백워드 설계를 선택한 것에 불과하며 학교의 실정과 특색에 맞춰 적용될 수 있는 방법은 다양하다. 가장 중요한 것은 교육공동체가 합의를 통해 교육의 방향과 방법을 합의하는 과정이다. 이 과정에서 설계의 전략과 방법은 변경될 수 있다. 백워드 설계는 다양한 방법의 하나며 지역과 학교의 특성을 고려하여 가장 적합

한 방법을 선택할 필요가 있다.

현장의 교사들에게는 역량 교육과정을 운영하고 실천하는 데 필요한 것은 왜 중요한가 아닌 어떻게 실천할 것인가에 대한 방법론일 것이다. 모든 교육의 방향은 학습자 삶의 유의미한 변화임을 고려한다면 목표를 달성하기 위한 체계적인 교육과정 설계 방법을 제시하는 연구는 현장 교사들의 혼란과 피로도를 줄여주고 변화를 위한 교육적 도전을 하는 데 도움이 될 것이다.

참 고 문 헌

- 강현석, 이지은(2018). 백워드 설계를 통한 역량기반 교육과 이해중심 교육과정의 통합 방안. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 8(1), 329-339.
- 곽은희(2017). 역량기반 교육과정의 실천 사례연구. 연세대학교, 박사학위논문.
- 박은하(2017). 초등학생의 의사소통 역량 함양을 위한 백워드 설계 기반 교육과정 재구성 및 적용. 건국대학교, 박사학위논문.
- 소경희(2007). 학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. **교육과정연구**, 24(3), 39-59.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **한국교육학회**, 45(3), 233-260.
- 이상은, 소경희(2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: 'Education 2030'을 중심으로. **교육과정연구**, 37(1), 139-164.
- 이정우(2017). 2015 개정 교육과정 총론의 공동체 역량 의미와 하위요소 탐색. **시민교육연구**, 49(4), 149-170.
- 이주연, 이근호, 이변천, 가은아(2017). 역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석: 교육과정 연구학교를 중심으로. **한국교육과정평가원**, 20(1), 1-30.
- 이지혜(2022). 백워드 설계를 기반으로 한 역량중심 학교 교육과정 개발. 경북대학교, 석사학위논문.
- 정수경, 강현석(2015). 백워드 설계 방식을 통한 단위학교 개발 방안 탐색. **한국교육학연구**, 21(3), 107-130.
- 정승아, 강현석(2021). 백워드 매핑에 기반한 학교 교육과정 설계 방안 탐구. **교육혁신연구**, 31(1), 409-433.
- 한혜정(2020). 역량 중심 교과교육과정 설계 방향 탐색. 2020 국가교육과정포럼 역량기반 교과교육과정 포럼(1차) 주제발표, 3-26. 10월 16일. 서울: 코리아나 호텔 7층 로얄룸.
- 홍원표, 이근호(2011). 역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구: 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 29(1), 67-86.
- 황규호(2017). 일반역량 교육 논의의 쟁점 분석. **교육과정연구**, 35(3), 247-271.
- Harvard University (1950). *General Education in a free society: Report of the Harvard Committee*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press
- McTighe, J., & Curtis, G. (2020). 학교, 이렇게 바꾼다: 교육시스템의 재설계 프로세스 [Leading Modern Learning: A Blueprint for Vision-Driven Schools]. (강

- 현석, 조인숙 공역). 서울: 교육을 바꾸는 사람들. (원전은 2016에 출판).
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2015). 백워드 단위 설계와 개발: 기본 모듈(Ⅱ)[*The Understanding by design guide to advanced concepts in creating and reviewing units*]. (강현석, 유제순, 온정덕, 이지은 공역). 파주: 교육과학사. (원전은 2012에 출판).

ABSTRACT

Development of Competency-Based School Curriculum Utilizing Backward Design

Jihye Lee (Master's Student, Kyungpook National University)
Hyeonsuk Kang (Professor, Kyungpook National University)

The purpose of this study is to develop a specific design plan that can overcome the ambiguity of competency, which is often considered as the biggest obstacle to the design and practice of competency-based curriculum. Therefore, this study developed a competency-based school curriculum applicable with backward design. For the validity of the study, literature on backward design and competency-oriented curriculum was examined. Through this process, the relationship between understanding and competency was defined and the basis for design was secured. In addition, the direction and implications of the design were derived by analyzing the curricula of two domestic schools that operated the competency curriculum as policy research schools, requested by the Ministry of Education, as well as those of two overseas schools in Canada and Australia. Based on this, a draft of the competency-based school curriculum with backward design was devised, and four experts with doctorate degrees in the curriculum reviewed it. The final design plan for the competency-based curriculum was developed by deliberating on the opinions of the expert group to derive and reflect modifications. The scope of curriculum design is divided into schools, grades, and classes to derive development and application points to help teachers understand this study and increase its applicability.

Key words: Backward design, competency-based school curriculum design, competency-based curriculum

EBS 유아교육 프로그램 「우리집 유치원」 수록 동요의 노랫말 분석

황 신 해* · 송 연 경**

본 연구는 EBS 유아교육 프로그램 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 주제, 언어적 특성, 문학적 특성을 분석함으로써 TV 유아교육 프로그램에 삽입된 동요의 적합성을 살펴보고자 하였다. 연구 대상은 「우리집 유치원」 1기의 수록 동요 145곡으로 본 연구의 결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 주제별로는 '자연환경'에 가장 많은 동요가 수록되어 있었다. 둘째, 어휘적 특성으로는 145곡에 총 1315종의 단어가 사용되었으며, 국어의 품사별로는 명사가 가장 많이 사용되었고 다음으로 동사, 부사, 형용사가 많이 사용되고 있었다. 노랫말의 어휘 난이도는 비교적 고르게 분포되어 있었으나, 문장 난이도는 높은 난이도에 다소 편중되어 있었다. 셋째, 문학적 특성으로 노랫말의 구성 형식은 병렬형이 가장 많이 나타났으며, 수사법은 반복법, 의유법의 빈도는 높은 반면 직유법, 도치법, 은유법은 전반적으로 빈도가 낮게 나타났다. 본 연구에서는 이러한 결과를 토대로 유아가 자신과 친숙한 주제의 동요를 통해 관련 어휘를 접할 수 있다는 점에서는 긍정적이나, 유아가 동요를 통해 문학적 즐거움과 심미감을 느낄 수 있는 문학적 표현은 다소 아쉬움이 있어 향후 TV 유아교육 프로그램에서 유아가 문학적 감수성을 풍부하게 느낄 수 있는 동요를 선정하는데 보다 주의를 기울일 것을 제안한다.

주제어: 동요, 노랫말, 유아교육 프로그램, 「우리집 유치원」

논문 접수: 2022/05/13 수정본 접수: 2022/06/16 게재 승인: 2022/06/22

* 동국대학교 교육대학원 초빙교수

** 우송대학교 유아교육과 조교수 (교신저자: yksong@wsu.ac.kr)

I. 서론

우리나라 방송통신위원회는 지난 2020년 전염성 질환인 COVID-19의 확산으로 정상 등교가 어려워진 상황에서 EBS 1TV를 통해 유치원 교육과정에 기반을 둔 특별 방송으로 「우리집 유치원」을 2020년 4월 13일부터 7주간 긴급 편성하였다(방송통신위원회, 2020. 4. 10.). 이는 유아의 교육을 담당하는 어린이집과 유치원의 휴원으로 인해 발생한 교육 공백을 최소화하기 위함으로, 유아가 가정에서 TV로 여러 활동과 놀이를 접할 수 있게 지원하고자 했다는 점에서 급변하는 교육 환경에 대응하는 고무적 시도였다. 「우리집 유치원」이 방영되기 전에도 TV를 통해 방영되는 유아교육 프로그램을 표방한 KBS의 「TV 유치원」과 MBC의 「뽀뽀뽀」 시리즈가 있었으나, 「우리집 유치원」은 우리나라 국가 수준의 유아교육과정인 「2019 개정 누리과정」을 반영하여 유아 중심·놀이중심 콘텐츠를 강조했다라는 차별점이 있다.

「우리집 유치원」의 프로그램 기획 의도에는 “가정에서도 유아가 스스로 놀이를 해나가며 건강하게 성장할 수 있도록 다양한 코너를 구성했다”고 설명되어 있다(우리집 유치원, 작성일 불명). 이를 반영하듯 각 회차는 동화, 새 노래, 만들기, 요리, 체조, 지식·정보 전달 코너, 시청자 참여 코너와 같은 다양한 코너를 갖추고 있다. 각각의 코너는 매 회차마다 구성의 차이가 있으나, 코너의 시작과 끝, 혹은 내용이 진행될 때에 동요가 다양한 방식으로 삽입되어 있다. 동요는 프로그램을 여는 캐릭터 등장과 함께 주제곡으로 삽입되기도 하고, 체조의 배경음악으로 사용되기도 하며, 각 코너 도입부에 배경음악처럼 사용되거나, 활동 준비물과 순서를 전달하기 위해 사용되는 것과 같이 프로그램의 중요 구성 요소로 활용되고 있다.

동요란 어린이가 부르는 노래를 뜻하며, ‘아동가요’의 줄임 말로(한용희, 1988: 김은주 2017에서 재인용), 어린 시절 누구나 듣고 부르며 즐기는 친숙한 장르이다. 잠을 잘 때도 놀이를 할 때도 동요는 아동의 삶 속에 함께한다. 때문에 동요는 마음의 고향이며, 인간이 문학에 눈뜨는 시발점이라 할 수 있다(신현득, 1981). 동요는 노랫말과 곡으로 이루어진다. 곡은 박자, 음역, 리듬, 조성, 가락과 같은 음악적 요소로 구성되며, 노랫말은 곡을 위한 하나의 시로 존재하며 ‘동요시’로도 불리운다(신정아, 2014). 동요시라는 명칭에서 알 수 있듯 노랫말은 언어로 표현되며, 시 문학의 한 장르인만큼 문학성이 중요한 요소이다. 노랫말은 동요의 내용을 드러내고, 언어적 감수성을 발달시키고, 우리말의 아름다움을 느끼게 하며 자유로운 상상을 고무시킨다(서정숙, 남규, 2020). 노랫말로 묘사되는 세계는 유아가 다양한 대상과 생활양식에 흥미를 가질 수 있게 하고(임혜정, 2004), 간접경험을 통해 가치 체계를 구성하는데 영향을 미치기도 한다(손은주, 2017). 따라서 유아에게 적합한 동요를 살필 때 노랫말에 비중을 둘 필요가 있다(갈향숙, 2000). 이러한 이유로 본 연구에

서는 동요를 구성하는 두 가지 요소 중 노랫말에 초점을 두고자 한다.

동요는 유아의 생활경험, 유아가 상상하거나 꿈 꿀 법한 환상적인 이야기, 또는 유아가 지녀야 할 가치나 태도 등을 주제로 한다. 이러한 동요는 아동이 단순히 노래를 부르는 즐거움 외에도, 아동의 삶을 구체적으로 드러내어 유아의 심성과 가치관이 바르게 성장할 수 있도록 돕는다(박혜자, 2006; 이재철, 2003). 또한 유아는 노랫말로 전달되는 다양한 세상의 문제와 지식을 자신의 생활과 연관 지으며 새로운 태도와 정신을 형성할 수도 있다(갈향숙, 2000). 그러나 일부 동요의 노랫말은 편견을 내포하고 있거나(경향신문, 2021. 1. 10.; 유진영, 2016; 장문정, 정지현, 2017), 시대성을 따르지 못하는 표현을 포함하고 있어(김미혜, 2019; 조진희, 2012) 노랫말의 주제가 유아에게 적절한지 검토가 필요하다.

언어적 측면에서 동요의 노랫말은 유아 수준의 어휘와 문장으로 이루어져 유아가 쉽고 친숙하게 접근할 수 있어야 한다. 유아는 일정한 리듬감이 반복되는 동요에 흥미를 가지고 따라 부르며 노랫말에 등장하는 새로운 어휘를 쉽게 익힐 수 있고(김경희, 엄정애 2007; 이효숙 외, 2004), 노랫말에 등장하는 어휘, 관용구, 문장 패턴, 발음과 같은 언어적 요소를 지속적으로 연습하며(Rees, 1974) 언어적 능력을 발전시켜 나갈 수 있다. 동요에 사용된 어휘를 분석한 권용선(1970)의 연구에서는 내용에 따라 동요의 어휘를 분류한 결과 동·식물과 자연, 가족관계와 같이 유아에게 친숙하고 유아의 흥미가 높은 주제와 관련된 명사가 다양하게 사용되고 있으며, 관련된 어휘의 등장 빈도가 높은 것으로 나타났다. 유아에게 일상생활이나 관심사와 관련된 어휘를 제공하며 언어 발달을 촉진하기 위한 교수매체로써 동요의 활용을 고려할 수 있는 부분이다.

유아가 부르기 좋은 노랫말은 길이가 너무 길지 않고, 반복이 많은 것이다(임혜정, 2004). 또한 유아의 수준에 맞는 어휘로 이루어져야 한다. 동요의 곡조가 쉽더라도 유아가 이해하기 어려운 단어가 많이 사용되거나, 단어의 수가 너무 많으면 노래를 부르기 어려워진다. 유아에게 적합한 노랫말을 평가하기 위한 정량적 평가 방법으로 김진영(2010)은 ‘유아노래 난이도 지수(DDICS)’의 하위 항목으로 노랫말 난이도를 구성하였다. DDICS를 활용해 우리나라 동요의 노랫말의 난이도를 분석한 연구들은 분석 대상으로 삼은 동요에 따라 난이도의 차이를 보인다. 누리과정 교사용 지도서의 동요(김난실, 2014; 유진영, 2016)와 전래동요 112곡(권대원, 조진희, 2011)에 대한 분석에서는 동요의 노랫말 난이도가 I, II 단계에 해당하는 곡이 높은 비중을 차지하였다. 그러나 유아교육기관에서 선호하는 동요를 분석한 정선휘(2010)의 연구에서는 노랫말의 난이도가 III, IV 단계에 해당하는 곡의 비중이 높은 것으로 나타났다. 이처럼 동요의 노랫말 난이도가 다양하게 분포되어 있기 때문에 유아의 연령과 발달 수준에 적합한 동요를 선정하는데 주의를 기울여야 한다.

동요는 아동문학의 한 갈래로써 다양한 문학적 특성을 지닌다. 동시는 소리나 운율에 따른 음악적 요소로써 의성어, 의태어와 같은 표현을 포함하고, 함축적인 글로 이루어지며,

비유와 상징을 포함한다(한국어린이육영회, 2000). 보다 구체적으로, 동요의 문학적 특성을 살펴본 선행연구에서는 노랫말의 주제, 소재, 음수율, 음위율, 음보율, 산문식 서술 방법, 수사적 표현(손은주, 2017), 대구법, 반복법, 비유법, 상징법 등의 수사법, 의성어, 색채어, 외래어와 같은 어휘의 분류(유진영, 2016)를 통해 동요의 문학적 특성을 분석하였다. 이들은 공통적으로 유아가 쉽게 따라 부를 수 있는 반복과 대구의 서술 형식과 흥미를 유발할 수 있는 수사적 표현을 아동문학으로서 동시의 특성으로 강조하는 것이다.

지금까지 이루어진 선행 연구들을 종합해 볼 때, 유아에게 적합한 동요란 주제와 언어적 특성, 그리고 문학적 특성이 유아의 흥미와 발달 수준에 부합하는 것이라 할 수 있다. 이처럼 다면적 측면을 고려해 노랫말의 적합성을 분석한 선행연구가 이루어졌으나 그 대상이 주로 누리과정 지도서의 수록 동요(김난실, 2014; 김상림, 이희경, 2013; 유진영, 2016)이거나 교사가 선호하는 동요(손은주, 2017; 정선훈, 2010)에 머무르고 있다. 유아의 미디어 활용이 높아지며 다양한 TV 프로그램이나 온라인 채널을 통해서도 동요를 접할 기회가 증가하였다. TV나 인터넷 미디어와 같은 영상 매체는 시청각 자극이 함께 제공되기 때문에 유아에게 미치는 영향이 크다(지옥정 외, 2020). 특히 팬데믹 상황으로 유아가 가정에서 생활하는 시간이 늘어남에 따라 케이블 채널과 OTT서비스를 중심으로 키즈채널과 키즈콘텐츠가 새로 개설되거나 증편되고(한국방송통신전파진흥원, 2021) 이를 시청하기 위한 유아의 미디어 활용도 증가되고 있어(심도현, 2020) 유아가 미디어를 통해 접하는 콘텐츠에 대한 검증이 필요하다. 그러나 유아가 미디어를 통해 접하는 동요에 대한 연구는 매우 소수이다. TV 유아교육 프로그램에 사용된 동요를 분석한 김영연(1996)의 연구는 음악적 특성만을 분석하였으며, 오래전 이루어진 연구라 분석대상 TV 프로그램도 이미 종영되었다는 점에서 현재 방영되고 있는 프로그램에 적용하기는 어렵다. 최근 이루어진 연구로는 장문정과 정지현(2017)이 어플리케이션다운 순의 상위의 동요 일부를 포함하였으나 분석의 범위가 노랫말에 담긴 성편견 요소에 한정하여 살펴본 노랫말의 전반적인 특성을 파악하기는 어렵다는 한계가 있다.

유아의 음악 선호도에 대한 조사(홍지현, 장선희, 2004)에 따르면 다양한 음악 장르 중 TV 만화 주제가에 대한 유아의 선호도가 가장 높다고 하였는데, 이러한 반응은 TV 프로그램이 유아에게 미치는 영향력이 크다는 것을 보여준다. EBS의 「우리집 유치원」에는 유아와 실시간으로 소통하는 ‘힘썸’, ‘또또리’, ‘떼구리’ 같은 캐릭터가 등장하고, 다른 프로그램이나 뮤지컬과 같은 다른 장르를 통해서도 유아에게 익숙한 ‘뽕뽕이’, ‘번개맨’과 같은 캐릭터가 등장하여 유아의 흥미를 끈다. 뿐만 아니라 유아기 자녀를 둔 부모들도 우리나라 유일의 교육 전문 공영방송인 EBS가 제작하였다는 점에서 유아교육기관 휴원에 따른 교육 공백을 채워줄 수 있는 유아교육 프로그램이라는 기대와 신뢰를(PD JOURNAL, 2021. 04. 26.) 보내고 있다.

「우리집 유치원」을 구성하는 콘텐츠는 다양하다. 그 중 동요는 프로그램의 시작을 알리는 오프닝 곡부터 매 회차 마지막에 구성된 음악 코너까지 프로그램 전반에 활용되는 주요 요소라는 점에서 「우리집 유치원」에 삽입된 동요 노랫말을 살펴보는 것은 프로그램의 교육적 가치와 적절성을 점검하고, 방향성을 제시하는 초기 시도가 될 수 있을 것이다.

이에 본 연구는 「우리집 유치원」에 수록된 동요의 노랫말을 분석하여 유아교육적 관점에서 논하고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 주제는 어떠한가?
 연구문제 2. 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 언어적 특성은 어떠한가?
 연구문제 3. 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 문학적 특성은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 분석대상

본 연구의 분석대상 동요는 「우리집 유치원」 1기 방송분은 1화에서 27화까지 수록된 곡 중 ‘한국어’로 된 노랫말을 가진 곡들이다. 매 회차 반복이 되는 오프닝 곡이나, 캐릭터가 등장할 때 반복적으로 나오는 곡, 중복된 곡은 하나로 하여 총 분석대상이 된 곡은 145곡이다. 본 연구에서는 프로그램에 삽입된 곡의 유형을 창작곡, 외국곡, 자체 제작 곡으로 분류하였다. 창작곡은 국내 작곡가와 작사가에 의해 만들어진 곡을 뜻한다. 창작곡 중에는 노랫말을 개사하여 사용한 곡이 있었는데, 이를 창작곡 내에서 별도 표기하였다. 외국곡은 외국곡을 한국어로 번안하거나 새로운 노랫말을 붙인 곡이 해당된다. 자체 제작 곡은 프로그램을 위해 제작된 오프닝 곡 등이 해당된다.

총 145곡 중 창작곡은 47곡, 창작곡을 개사한 곡은 2곡, 외국곡은 12곡, 자체 제작 곡은 84곡이었으며 분석대상 동요의 제목과 유형은 <표 1>과 같다.

<표 1> 분석대상 동요

연번	방영일	제목	유형	연번	방영일	제목	유형
1	4-13	그려요	자체	74	5-06	엄마 돼지 아기 돼지	창작
2	4-13	꼭꼭 약속해	창작	75	5-06	체조-교통경찰처럼	자체
3	4-13	눈	창작	76	5-07	사랑	창작
4	4-13	백설공주	자체	77	5-07	아빠 힘내세요	창작
5	4-13	얼굴 찌푸리지 말아요	창작	78	5-07	체조-두더지 춤	자체
6	4-13	유치원에 갑니다	창작	79	5-07	카네이션	자체
7	4-13	체조-과도 춤	자체	80	5-11	내가 살던 집	자체

연번	방영일	제목	유형	연번	방영일	제목	유형
8	4-14	날씨는 번덕쟁이	자체	81	5-11	숲속을 걸어요	창작
9	4-14	내리네 봄비	자체	82	5-11	숲속의 아침	창작
10	4-14	봄바람	외국곡	83	5-11	체조-물개 춤	자체
11	4-14	비누칠체조	자체	84	5-11	활동-만들기	자체
12	4-14	손 씻기	자체	85	5-12	게 노래	자체
13	4-14	우산	창작	86	5-12	고래의 노래	자체
14	4-14	체조-지휘자	자체	87	5-12	어디 숨었니(원곡-달)	창작
15	4-15	개구리	창작	88	5-12	참 재미있었지	창작
16	4-15	개구리와 올챙이	창작	89	5-12	체조-빨래를 비비고	자체
17	4-15	나비야	외국곡	90	5-13	달	창작
18	4-15	체조-바람처럼	자체	91	5-13	도레미송	외국곡
19	4-15	활동-요리 준비 노래	자체	92	5-13	로켓	창작
20	4-16	꽃밭	자체	93	5-13	아름다운 별자리	자체
21	4-16	네잎클로버	창작	94	5-13	작은 별	외국곡
22	4-16	씨앗	창작	95	5-13	체조-모자 춤	자체
23	4-16	웅달샘	창작	96	5-13	큰 곰 자리 작은 곰 자리	자체
24	4-16	체조-떡방아 춤	자체	97	5-14	공룡이다 쿵광	외국곡
25	4-16	친구 찾아서	자체	98	5-14	나무를 심자	창작
26	4-20	곰 세 마리	창작	99	5-14	방귀 끼는 뽕나무	창작
27	4-20	과자집	자체	100	5-14	산에 나무가 없으면	창작
28	4-20	동네 한바퀴	외국곡	101	5-14	누가 버렸나	자체
29	4-20	우리 동네	창작	102	5-14	체조-수영 춤	자체
30	4-20	우리 동네 걸으니	자체	103	5-18	방구자랑	창작
31	4-20	집배원 아저씨	창작	104	5-18	시계	창작
32	4-20	체조-고릴라 춤	자체	105	5-18	일학년	창작
33	4-21	간다간다	창작	106	5-18	자전거	창작
34	4-21	건너가는 길	창작	107	5-18	체조-원숭이 춤	자체
35	4-21	멋진 자동차	자체	108	5-18	한글과 숫자 노래	자체
36	4-21	빨간 신호	자체	109	5-19	가위놀이	자체
37	4-21	체조-날아라 풍선	자체	110	5-19	똑같아요	외국곡
38	4-21	캐릭터송-마리오	자체	111	5-19	어린이음악대	창작
39	4-22	나는 기타리스트	자체	112	5-19	어울렁 더울렁 짝궁도구	자체
40	4-22	나는 윌터이다	창작	113	5-19	체조-꽃게 춤	자체
41	4-22	체조-청소 춤	자체	114	5-20	비행기	외국곡
42	4-22	텔레비전	창작	115	5-20	장난감 기차	창작
43	4-23	나는 작은 주전자	창작	116	5-20	즐거운 버스 여행	자체
44	4-23	나는 쿵이예요	창작	117	5-20	체조-멋지다, 야구선수	자체
45	4-23	체조-땀 흘리는 농부	자체	118	5-20	통통배	자체
46	4-23	캐릭터송-짜잔형	자체	119	5-21	많이 많이	자체
47	4-23	활동-요리 재료 노래	자체	120	5-21	치워 버려	자체
48	4-23	활동-요리 방법 노래	자체	121	5-21	쓰레기 정리 노래	자체
49	4-27	머리 어깨 무릎 발	외국곡	122	5-21	작은 마음 커져요	자체
50	4-27	머리뿔	자체	123	5-21	체조-신나는 군악대	자체
51	4-27	체조-응원댄스	자체	124	5-21	초록별 지구를 부탁해	창작
52	4-27	호키포키	외국곡	125	5-21	캐릭터송-번개걸	자체
53	4-28	눈병 조심해요	자체	126	5-25	활동-김치 스파게티	자체
54	4-28	병원놀이	창작	127	5-25	체조-목욕 댄스	자체
55	4-28	뽕뽕이랑 치카치카	자체	128	5-25	캐릭터 송 -서장님	자체

연번	방영일	제목	유형	연번	방영일	제목	유형
56	4-28	손을 깨끗이 씻어요	자체	129	5-25	태극기	창작
57	4-28	체조-날아가는 새처럼 훨훨	자체	130	5-26	라쿠카라차	외국곡
58	4-28	캐릭터 송-영양 삼총사	자체	131	5-26	세계여행	자체
59	4-28	활동-딩동댕 뉴스	자체	132	5-26	지구 마을 친구들	창작
60	4-29	줄넘기	창작	133	5-26	체조-강아지 춤	자체
61	4-29	체조-카우보이	자체	134	5-26	캐릭터 송-새별 선생님	자체
62	4-29	할 수 있어	자체	135	5-26	함께 지켜요(원곡-곰 세 마리)	창작
63	4-30	과일노래	자체	136	5-27	북극곰	자체
64	4-30	먹는 무지개	자체	137	5-27	사막의 동물들	자체
65	4-30	멋쟁이 토마토	창작	138	5-27	선인장	자체
66	4-30	체조-방울방울 빗방울	자체	139	5-27	체조-두둥실 두둥실 우주인	자체
67	4-30	캐릭터송-만드리	자체	140	5-27	펭귄의 춤	자체
68	4-30	활동-신호등 만들기	자체	141	5-28	미소	창작
69	5-04	“넌 할수 있어”라고 말해주세요	창작	142	5-28	아름다운 세상	창작
70	5-04	나는 누굴까?	자체	143	5-28	참 좋은 말	창작
71	5-04	나처럼 해봐라	외국곡	144	5-28	체조-오징어 춤	자체
72	5-04	체조-꼬꼬닭 춤	자체	145	매회차	오프닝 송	자체
73	5-06	바둑이 방울	창작				

* 자체 제작된 곡 중 제목이 명시되지 않은 곡은 곡에 반복되는 단어나 구를 제목으로 삼아 표기함.

2. 분석 방법

가. 노랫말 수집

노랫말을 분석하기 위해 각 회차를 3-4차례 반복 시청하며 프로그램에 삽입된 동요의 한국어 노랫말을 모두 전사하였다. 각 곡의 유형과 출처 확인을 위해 음반이나 악보집 형태로 출시된 곡은 음반 정보와 악보집을 참고하여 곡의 정보를 확인하였다. 음반이나 악보집을 구할 수 없는 경우 Naver Music과 Melon과 같은 음원 사이트에서 정보를 확인하였다. 또한 최근에는 애니메이션이나 영상으로 제작되어 온라인 채널을 통해 배포되는 창작동요가 늘어나고 있음을 고려해, YouTube와 유니버 검색을 통해 곡의 정보를 확인하였다. 곡의 정보 확인 과정에서 연구자가 전사한 노랫말과 원곡의 노랫말을 비교하여 달라진 부분을 확인하고 개사된 곡을 별도 표기하였다.

나. 분석 기준

자료 분석의 기준을 마련하는 예비연구로 연구자 2인은 먼저 각 회차의 ‘새 노래’ 코너에 삽입된 곡을 1곡씩 선정하여 총 27곡의 노랫말을 전사하고, 선행연구를 참고해 노랫말의 주제, 언어적 특성, 문학적 특성을 코딩하였다. 예비연구를 위해 참고한 선행연구와 이

를 토대로 한 분석 범주는 <표 2>와 같다.

<표 2> 노랫말의 분석 틀

범주	내용	참고문헌
주제	곡의 내용에 따른 분류	손은주(2017), Braun & Clarke(2006)
언어적 특성	어휘의 성격	권용선(1970)
	어휘의 등장 빈도	
	노랫말의 어휘 난이도	김진영(2010)
문학적 특성	구성 형식	손은주(2017), 송세은(2008), 유진영(2016)
	수사적 표현	

(1) 노랫말의 주제

노랫말 주제를 분류하기 위해 Braun과 Clarke의 주제 분석 단계를 참고하였다(Braun & Clarke, 2006). 첫째, 연구자 2인은 자료와 친숙해지기 위해 노랫말 전사 자료를 반복적으로 읽으면서 노랫말에 등장하는 어휘와 문장, 내용을 파악하며 의미 있는 부분을 찾고자 하였다. 둘째, 초기코드를 생성하기 위해 각 노랫말의 행과 연의 내용을 함축할 수 있는 단어나 구로 코드를 생성하였다. 셋째, 주제를 찾기 위해 각 코드를 유사한 것끼리 분류하여 분류별 주제를 도출하고 주제를 명명하였다. 넷째, 도출한 주제를 검토하기 노랫말과 주제가 적합하게 배치되었는지, 주제의 명칭은 포함된 노랫말과 부여된 코드를 대표할 수 있는지 검토하였다. 다섯째, 각 주제를 정의하고 이름을 붙이기 위해 주제, 코드, 노랫말을 연구자 2인이 반복해 읽으며 분류가 모호한 노랫말과 주제의 명칭에 대해 명확한 정의와 명칭을 결정하였다. 이와 같은 단계를 거쳐 도출된 주제는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 노랫말의 주제 분류 기준

주제	소주제	주제	소주제
건강과 안전	위생	자연환경	동물
	영양과 건강		식물
	안전		날씨와 계절
나와 가족	나의 몸과 마음	도구와 기계	환경보전
	가족		
함께 하는 세상	다양한 직업	기타	
	친구와 이웃		

마지막으로, 보고서를 작성하는 단계에서는 앞서 진행한 다섯 단계의 노랫말 주제 분석 결과를 서술하였다.

(2) 언어적 특성

노랫말의 언어적 특성은 권용선(1970)과 김진영(2010)의 연구를 바탕으로 본 연구에 맞게 수정·보완하여 어휘의 성격, 어휘의 등장 빈도, 어휘 난이도 분석을 언어적 특성의 분석 기준으로 구성하였다.

어휘의 성격을 분석하기 위해 권용선(1970)의 연구를 참고하여 노랫말에 등장하는 모든 어휘의 품사를 분류하였다. 어휘의 품사는 현재 한국어 문법에서 분류하고 있는 명사, 대명사, 수사, 조사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 감탄사의 9 품사를 따랐다. 어휘의 품사 확인은 국립국어원에서 출간한 「표준국어대사전」을 참고하였으며, 등재되지 않은 단어와 9개 품사에 포함되지 않는 품사인 접사는 ‘기타’로 분류하였다.

어휘 등장 빈도는 분석대상 곡에 사용된 모든 어휘를 대상으로 하여 각 단어가 사용된 곡의 수를 기록하였다.

어휘 난이도 분석은 김진영(2010)이 제시한 ‘유아 노래 난이도 지수’ 중 ‘노랫말 난이도 지수’의 하위 영역인 ‘어휘 수 난이도’ 측정 방법을 따랐다. 어휘 수 난이도는 노랫말에 등장하는 단어 수에 따라 제 I 난이도에서 제 V 난이도까지 구분된다. 단, 이때 반복 등장하는 어휘는 하나로 간주한다. 유진영(2016)과 정선휘(2010)은 어휘의 수를 셀 때 조사를 제외하였으나, 본 연구에서는 영유아의 언어 발달 과정과 문장 내 조사의 역할을 고려하여 조사도 어휘 수 난이도를 분석하기 위한 단어로 간주하였다.

언어적 특성의 분석 기준과 예시는 <표 4>와 같다.

<표 4> 언어적 특성의 분석 기준 및 예시

범주	기준	예시
어휘의 성격	명사, 대명사, 수사, 조사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 감탄사, 기타* *기타: 사전 미 등재 단어, 9품사 외의 단어 등	원문: 펄펄 / 눈 / 이 / 옵니다 원형: 펄펄 / 눈 / 이 / 오다 품사: 부사 / 명사 / 조사 / 동사
어휘의 등장 빈도	각 단어가 사용 된 곡의 수	곡 제목: 손을 깨끗이 씻어요 노랫말: 깎지 끼고 미끌미끌 쪽 곡 제목: 도레미송 노랫말: 미는 미끌미끌 미꾸라지 ‘미끌미끌’ >> 2회
노랫말의 어휘 난이도	노랫말의 총 어휘 수에 따라 난이도 구분 ※반복되는 단어는 하나로 간주 함 1단계: 1~5개 2단계: 6~10개 3단계: 11~15개 4단계: 16~20개 5단계: 21개 이상	펄펄 / 눈 / 이 / 옵니다 하늘 / 에서 / 눈 / 어 / 옵니다 하늘나라 / 선녀 / 님 / 들 / 어 송이송이 / 하얀 / 솜 / 을 자꾸자꾸 / 뿌려 / 줍니다 차꾸차꾸 / 뿌려 / 줍니다 (17개 -> 4단계)

(3) 문학적 특성

노랫말의 문학적 특성은 김혜진(2013), 손은주(2017), 송세은(2008), 유진영(2016)의 연구를 바탕으로 본 연구에 맞게 수정, 보완하여 구성 형식과 수사적 표현 분석 기준을 구성하였다.

구성 형식은 손은주(2017)가 제시한 열거/순서형, 문답형, 산문형과 송세은(2008)이 제시한 문답형, 반복형, 산문형을 바탕으로 병렬형, 대화형, 독백형, 산문형으로 재구성하였다. 열거/순서형과 유사한 차원의 단어나 유사한 구조의 문장이 차례로 나열되거나 연결되는 구조이며, 반복형은 같거나 유사한 단어나 문장이 반복해서 등장하는 구조이므로, 이를 병렬형으로 통합하였다. 본 연구에서 병렬형은 한 절 안에서 유사한 구조의 구나 절이 대구를 이루거나 2절 이상의 곡에서 두 개의 절이 대구를 이루는 것으로 정의하였다. 수사법에서 사용되는 반복법과 혼란을 피하기 위해 단순히 동일한 단어를 반복하거나 후렴구가 반복되는 것은 포함하지 않았다. 다음으로 손은주(2017)와 송세은(2008)의 연구에서 제시된 문답형은 노랫말에 둘 이상의 화자가 등장하여 대화하는 형식을 포괄적으로 분류할 수 있도록 대화형으로 수정하였다. 노랫말에는 질문과 답변 외에도 청유, 명령과 같은 의사소통이 다양하게 이루어지고 있기 때문이다. 본 연구에서는 독백형을 추가하였는데, 대화형과 달리 화자가 한 명만 등장하여 ‘나’를 소개하거나, 나의 경험이나 감정을 이야기하는 노랫말을 분류할 새로운 범주가 요구되었기 때문이다. 마지막으로 산문형은 특별한 구성 형식 없이 이야기처럼 이루어진 유형을 뜻한다.

수사적 표현은 김혜진(2013)과 유진영(2016)의 연구와 아동문학에서 자주 등장하는 수사법을 분석 기준으로 하였다. 먼저 비유법의 양식으로 노랫말은 반복되는 단어나 의성어, 의태어를 사용해 재미와 즐거움을 줄 수 있어야 한다는 선행연구(김혜진, 2013)를 바탕으로 의유법을, 동물이나 사물을 사람처럼 묘사하여 친근감을 주는 아동문학의 표현 방식으로(김민진, 2020) 의인법을, 그리고 표현 대상의 특징을 명확하게 전달하기 위해 사용되는 직유법과 함축적 표현을 통해 문학적 상상력을 높이는 은유법을 분석의 기준으로 하였다. 한편 문학작품에서는 독자에게 보다 강한 인상을 주거나, 표현하고자 하는 대상을 선명하고 뚜렷하게 드러내기 위해 강조법이 사용된다. 강조법의 양식으로는 유진영(2016)의 연구에서 제시된 반복법과 정상적인 어순을 의도적으로 바꾸어 사용하는 도치법을 분석 기준으로 하였다.

문학적 특성의 분석 기준과 예시는 <표 5>와 같다.

<표 5> 문학적 특성 분석 기준 및 예시

범주		내용	예시	
구성 형식	병렬형	한 절 안에서 유사한 구조의 구나 절, 또는 두 개의 절이 반복 또는 대구를 이루는 구성 형식	펼 펼 <u>눈이 옵니다.</u> 하늘에서 <u>눈이 옵니다.</u>	
	대화형	노랫말 속에서 둘 이상의 화자가 대화하는 구성 형식	산보다 더 높이 날니까?/그럼요 나는 나는 될 터이다, 선생님이 될 터이다. /그래, 그래. 너는 너는 선생님이 되거라.	
	독백형	노랫말 속에서 하나의 화자가 자신에 대해 이야기 하는 구성 형식	텔레비전에 내가 나왔으면 정말 좋겠네 정말 좋겠네	
	산문형	특정한 형식이 없이 일반적인 서술형	반짝반짝 밤하늘에 반짝이는 별 별들이 모여 아름다운 별자리를 만들어 커다란 날개 가진 백조가 날고 용감한 영웅은 하늘을 지키지 덩치 큰 용도 무섭지 않아	
수사적 표현	강조법	반복법	같거나 비슷한 단어나 어구를 되풀이하여 효과적으로 표현하는 수사법	나처럼 해봐요 이렇게 나처럼 해봐요 이렇게
		도치법	정상적인 언어 배열 순서를 바꾸어 놓음으로써 강한 인상을 주려는 표현 기법	바람을 불자 후 <u>부풀어 오른다 풍선</u>
	비유법	의인법	사람이 아닌 것을 사람에 비겨 사람이 행동하는 것처럼 표현하는 수사법.	<u>뽕나무가</u> 방귀를 뽕 <u>뀌어</u>
		의유법	모양·소리 등을 이용해 사물의 상태를 표현하는 수사법으로 의성법, 의태법을 포함함.	<u>보글보글</u> 물이 끓으면 <u>깹깹깹깹</u> 갈매기
		직유법	두 대상을 직접적으로 비교하여 표현하는 수사법으로 ‘~같이’, ‘~처럼’ 등의 연결어가 사용됨.	사과 <u>같은</u> 내 얼굴
		은유법	원관념과 보조관념을 동일시하여 다루는 수사법으로 ‘~는 ~이다’와 같이 표현됨.	<u>꽃발은 커다란 도화지</u>

다. 자료 분석

분석대상 동요의 노랫말 전사 자료는 연구자 2인이 반복하여 읽으며 예비연구를 통해 도출된 분석 기준에 의거하여 분석하였다.

첫째, 주제 분석은 예비연구에서 적용한 Braun과 Clarke(2006)의 주제 분석 단계에 따라 진행하였다.

둘째, 언어적 특성 분석을 위해 노랫말을 단어 단위로 표기한 후, 표준국어대사전에 등재된 원형과 그에 해당하는 품사를 기록하였다. 한 곡에 다양한 활용형이 등장하면 단어의 원형을 기준으로 하나로 간주하였다. 예를 들어 한 곡에 ‘돼요’, ‘돼야죠’라는 활용형이 등

장할 때 이들은 모두 ‘되다’의 활용형이므로 하나의 단어이며, 품사는 ‘동사’에 해당한다. 반면, 동일한 단어라도 문맥상 달리 사용된 경우 각기 다른 것으로 간주하였다. 예를 들어 ‘말 해 봐’에서 ‘봐’는 보조동사인 ‘보다’, ‘이것 봐’에서 ‘봐’는 일반동사인 ‘보다’로 서로 다른 단어이다. 이렇게 각각의 곡마다 모든 단어를 기록 한 후 합산하여 각 단어별로 해당 단어가 사용된 곡의 수를 계산하였다.

셋째, 문학적 특성 분석을 위해 전체 노랫말의 구성 형식을 문장 단위, 절 단위로 확인하였다. 한 곡에 둘 이상의 구성 형식이 포함된 경우 모두 기록하였다. 예를 들어 하단에 제시한 「옹달샘」의 노랫말을 살펴보면 ‘~먹나요?’라는 질문과 ‘~가지요.’라는 답으로 이루어져 ‘대화법’에 해당한다. 동시에 1절과 2절은 서로 유사한 문장 구조와 내용, 그리고 동일한 구성 형식이 대구를 이룬다. 이에 ‘병렬형’에도 해당하는 것으로 분석하였다. 노랫말의 수사법 또한 노랫말에서 찾을 수 있는 모든 수사법을 기록하였다. 예를 들어 「옹달샘」에서는 동물을 사람처럼 묘사한 ‘의인법’과, 2절의 첫 문장에서 ‘맑고 맑은’에서 단어가 반복해서 사용된 ‘반복법’ 두 가지 수사법이 사용된 것으로 분석하였다.

「옹달샘」

(1절)

깊은 산속 옹달샘 누가 와서 먹나요
새벽에 토끼가 눈비비고 일어나
세수하러 왔다가 물만 먹고 가지요

(2절)

맑고 맑은 옹달샘 누가 와서 먹나요
달밤에 노루가 숨바꼭질 하다가
목마르면 달려와 얼른 먹고 가지요

III. 연구결과

1. 노랫말의 주제

노랫말의 주제에 따라 분류한 결과 자연환경 주제가 47곡(32.4%)로 가장 많았고, 함께하는 세상 주제 26곡(17.9%), 건강과 안전 주제와 나와 가족 주제가 각 22곡(15.2%), 도구와 기계 주제 19곡(13.1%), 기타 주제 9곡(6.2%) 순으로 나타났다. 각 주제와 소주제별 분류의 상세 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> 노랫말의 주제

주제	소주제	노래 제목	곡 수(%)	
건강과 안전	위생	비누칠 체조, 손 씻기, 활동-요리 준비 노래, 눈병 조심해요, 뽕뽕이랑 치카치카, 손을 깨끗이 씻어요, 체조-목욕 댄스, 함께 지켜요(원곡-곰 세 마리), 체조-청소 춤, 체조-빨래를 비비고	10	22 (15.2)
	영양과 건강	먹는 무지개, 과일 노래, 병원놀이, 할 수 있어, 줄넘기, 체조-수영 춤, 캐릭터송-영양 삼총사, 활동-요리 재료 노래	8	
	안전	활동-김치 스파게티, 건너가는 길, 활동-신호등 만들기, 빨간 신호	4	
나와 가족	나의 몸과 마음	머리 어깨 무릎 발, 멋쟁이 토마토, 나는 누굴까?, 나처럼 해봐라, 텔레비전, “넌 할 수 있어”라고 말해주세요, 미소, 참 좋은 말, 작은 마음 커져요, 얼굴 찌푸리지 말아요, 아름다운 세상, 나는 될 터이다	12	22 (15.2)
	가족	그려요, 곰 세 마리, 바둑이 방울, 엄마 돼지 아기 돼지, 카네이션, 큰 곰 자리 작은 곰 자리, 일학년, 장난감 기차, 아빠 힘내세요, 사랑	10	
함께 하는 세상	다양한 직업	체조-지휘자, 집배원 아저씨, 나는 기타리스트, 체조-카우보이, 체조-땀 흘리는 농부, 체조-교통경찰처럼, 체조-멋지다 야구선수, 체조-신나는 군악대, 캐릭터송-서장님, 캐릭터송-새별 선생님,	10	26 (17.9)
	친구와 이웃	어린이음악대, 친구를 만나면, 꼭꼭 약속해, 유치원에 갑니다, 친구 찾아서, 호키포키, 동네 한바퀴, 우리 동네, 우리 동네 걸으니, 태극기, 캐릭터송-짜잔형, 캐릭터송-번개길, 라쿠카라차, 세계여행, 지구 마을 친구들, 체조-응원댄스	16	
자연환경	동물	개구리, 개구리와 올챙이, 나비야, 웅달샘, 숲속의 아침, 북극곰, 사막의 동물들, 펭귄의 춤, 어디 숨었니(원곡-달), 고래의 노래, 게 노래, 공룡이다 쿵광, 체조-오징어 춤, 체조-고릴라 춤, 체조-날아가는 새처럼 훨훨, 체조-꼬꼬닭 춤, 체조-두더지 춤, 체조-물개 춤, 체조-원숭이 춤, 체조-꽃게 춤, 체조-강아지 춤	21	47 (32.4)
	식물	내가 살던 집, 나는 콩이에요, 씨앗, 네잎클로버, 방귀 끼는 뽕나무, 선인장, 꽃밭, 숲속을 걸어요	8	
	날씨와 계절	눈, 날씨는 번덕쟁이, 내리네 봄비, 봄바람, 참 재미있었지, 아름다운 별자리, 달, 작은 별, 체조-바람처럼, 체조-방울방울 빗방울, 체조-파도 춤	11	
	환경보전	나무를 심자, 산에 나무가 없으면, 누가 버렸나, 많이 많이, 치워 버려, 쓰레기 정리 노래, 초록별 지구를 부탁해	7	
도구와 기계		우산, 체조-날아라 풍선, 체조-떡방아 춤, 나는 작은 주전자, 머리빗, 시계, 활동-만들기, 체조-모자 춤, 가위놀이, 똑같아요, 멋진 자동차, 어울렁 더울렁 짝궁 도구, 간다 간다, 로켓, 자전거, 비행기, 통통배, 즐거운 버스 여행, 캐릭터송-마리오	19	19 (13.1)
기타		한글과 숫자 노래, 과자 집, 활동-요리 방법 노래, 활동-딩동댕 뉴스, 캐릭터송-만드리, 방구 자랑, 도레미송, 체조-두둥실 두둥실 우주인, 오프닝송	9	9 (6.2)
총 곡 수			145(100)	

2. 노랫말의 언어적 특성

노랫말의 언어적 특성을 확인하기 위해 노랫말에 사용된 어휘를 파악하고, 그 성격과 등장 빈도를 분석 분석하였다. 그리고 이를 바탕으로 노랫말의 어휘 수 난이도를 분석하였다.

첫째, 어휘의 성격을 살펴본 결과 전체 노랫말에 등장한 단어는 총 1315종 이었다. 이를 어휘의 성격에 따라 분류한 결과 명사 575종, 동사 254종, 부사 192종, 형용사 108종, 기타 65종, 조사 44종, 감탄사 25종, 수사 21종 대명사 17종, 관형사 14종이 사용된 것으로 나타났다.

둘째, 어휘의 등장 빈도를 살펴본 결과를 품사별로 제시하면 명사 중에서는 ‘산’이 가장 많은 14곡에 등장했고, 동사 중에는 ‘하다(일반동사)’가 26곡, 부사 중에는 ‘모두’와 ‘꼭’이 각 13곡, 형용사 중에는 ‘멋지다’가 13곡, 기타 중에는 ‘랄랄라’가 12곡, 조사 중에는 ‘을’이 59곡, 감탄사 중에는 ‘예’가 5곡, 수사 중에는 ‘하나’가 10곡, 대명사 중에는 ‘나’가 26곡, 관형사 중에는 ‘한’이 9곡에서 사용되고 있었다.

노랫말에 사용된 어휘의 성격과 등장 빈도의 상세한 내용은 <표 7>과 같다.

노랗게 사용된 어휘의 성격과 등빈도

감탄사	관형사	대명사	동사						
예(5)	한(9)	나(26)	울리다(4)	자라다(3)	키우다(2)	느끼다	바뀌다	어리다	생그리다
아이(2)	가다(22)	우리(25)	지다(4)*	조심하다(3)	퍼다(2)	들리다	바르다	아름아플하다	썩어지다
안녕(2)	되다(8)	내(15)	치기다(4)	찾다(3)	함께하다(2)	뛰다	바쁘다	일주하다	썰다
와(2)	세(4)	어디(9)	하다(4)*	찾다(3)	흔들다(2)	달음칠지다	밟다	오다*	차다
여(2)	호르다(11)	누구(6)	호르다(4)	출추다(3)	힘내다(2)	값다	변하다	오르다	참다
몸(2)	있다(11)	여기(5)	건너다(3)	갑싸다(2)	가리다	담다	모내다	올다	찾아오다
찰(2)	반다(10)	저(3)	건더다(3)	결어가다(2)	같다	답니다	보유하다	움직이다	쳐다보다
그레	포이더(8)	이(2)	질다(3)	글러가다(2)	같다	웁다	부치다	원하다	촉구하다
그릴로	수다(8)*	이쪽(2)	그리다(3)	내누다(2)	긴강하다	대다	불이다	응원하다	출발하다
쑥	마따(7)	이(2)	깨다(3)	내다(2)	견너가다	타위지다	비끼나다	잇다	지운다
야	주다(7)	저(2)	나오다(3)	던기다(2)	결리다	도망가다	밋다	일하다	커지다
아흐	나다(6)	저쪽(2)	내리다(3)	들어가다(2)	고르다	도와주다	빛나다	읽다	켜다
이호	노래하다(6)	저기	내릴다(3)	떠나다(2)	물리다나다	돌리다	뺏다	읽다	털다
이어	할다(6)	그것	넘다(3)	맞추다(2)	기다리다	돌다	빼다	읽다	핑기다
여보세요	책다(6)	뒤	뛰다(3)	모르다(2)	기용하다	두려워지다	뽑네다	잇다	들어박하다
영창	잡다(6)	자기	뜨다(3)	만책이다(2)	기운이다	떨리다	사라지다	자르다	필력이다
오	타다(6)	제	만나다(3)	받다(2)	깨물다	틀려보다	살아나다	잘하다	끓기다
오냐	가지다(5)		람다(3)*	버린다(2)	깨나다	드리다	살아나다	잡다	해결하다
웅지	나가다(5)		모으다(3)	부풀다(2)	베메다	들리다	살패보다	잡다	행궁다
와	날다(3)		밀다(3)	비추다(2)	귀다	다니다	생기다	진진하다	행궁다
우와	달리다(5)		보이더(3)	쉬다(2)	깨우다	따라오다	성나다	정리하다	해집하다
파이팅	부르다(5)		부리다(3)	꿘다(2)	나다*	때나가다	소개하다	주고받다	해임하다
후	비비다(5)		뿌리다(3)	꿘다(2)	나다*	때오르다	속삭이다	준비하다	화내다
휘	열리다(5)		사랑하다(3)	숙하다(3)	끼우다	뛰어오다	손들다	몰어들다	
들	웃다(5)		살다(3)	아재다(2)	마시다	말하다	진다	짜놓하다	
	치다(5)		서다(3)	안외다(2)	나타나다	맛다	쌔우하다	취어찌다	
	놀다(4)		숫다(3)	열다(2)	남아오다	매다	쌔우하다	취어찌다	
	춤다(4)		숨다(3)	울리다(2)	내려오다	멈추다	아프다	짐내다	
	덜다(4)		신다(3)	위항다(2)	넘나들다	몰려들다	없다	짐내다	
	탈다(4)		얕다(3)*	인사하다(2)	범어가다	못하다*	에타다	짜증나다	
	들다(4)		아름다(3)	있다(2)*	늑아내리다	묻는다	악하다	짜증나다	
	파트다(4)		일어나다(3)	좋아하다(2)	늑아내리다	문지르다	악하다	짜증나다	
				지나가다(2)	늑아내리다	문지르다	양보하다	짜증나다	

명사									
산(14)	숙(4)	개(2)	별(2)	주미(2)	공부	내도	떡방아	반죽	빨래터
칠구(13)	아빠(4)	계구리(2)	방원(2)	물(2)	공장	네잎클로버	라	밤	빨나루
수(12)	엄을(4)	계운색(2)	몸바람(2)	채소(2)	풍각	노랑	레	방구	사과
하늘(12)	오늘(4)	것(2)	복(2)	판지(2)	과자	노랑나비	레몬	방구	사탕
영물(11)	인(4)	경례(2)	복극문(2)	꽃(2)	구경	노	리	방구	사이
위(10)	조록(4)	꿈(2)	비누칠(2)	풍선(2)	구석구석	놀이	마중	방구	사탕
엄마(9)	고리(4)	과일(2)	비행기(2)	향긔(2)	국수	누나	다지	방구	사이
매(8)	구경(3)	구름(2)	말(2)	향미(2)	관악대	논	만리장성**	방구	사탕
물(8)	그림(3)	글뚝(2)	선인장(2)	햇살(2)	글	누스	말(동물)	방구	사탕
밭(8)	학자(3)	케(2)	순응(2)	웅수(2)	공명	다들	매미	방구	사탕
수(8)**	꽃(3)	기쁨(2)	순물(2)	가게	군진	대문	머물	방구	사탕
열(7)	날(3)	기쁨(2)	호숙(2)	가시	군행	대장	모름	방구	사탕
꽃(6)	노래(3)	기차(2)	시계(2)	간	그날	대장	모름	방구	사탕
마음(6)	노래(3)**	나팔(2)	사내물(2)	갈매기	기차	대문	모름	방구	사탕
바람(6)	말(3)	넉제(2)	신호등(2)	강	기차	대장	모름	방구	사탕
거품(5)	머쟁이(3)	노란색(2)	신(2)	강아지	기차	대장	모름	방구	사탕
길(5)	방(3)	님(2)**	학(2)	개울가	기차	대장	모름	방구	사탕
나무(5)	소리(3)	다람쥐(2)	쓰레기(2)	가*	기차	대장	모름	방구	사탕
눈(눈썹)(5)	손바닥(3)	타(2)	썩(2)	거리	기차	대장	모름	방구	사탕
부엌(5)	아기(3)	명(2)	아래(2)	거울	기차	대장	모름	방구	사탕
바다(5)	아침(3)	명숙(2)	아저씨(2)	거인	기차	대장	모름	방구	사탕
비(5)	앞(3)	로케트(2)	안(2)	각정	기차	대장	모름	방구	사탕
사람(5)	엄지(3)	마스크(2)	앞다리(2)	긴장	기차	대장	모름	방구	사탕
사랑(5)	엉덩이(3)	막(2)	어깨(2)	진물	기차	대장	모름	방구	사탕
세상(5)	웃(3)	매일(2)	언제(2)	계	기차	대장	모름	방구	사탕
출(5)	요리사(3)	모자(2)	오른손(2)	겨울	기차	대장	모름	방구	사탕
꽃(4)	음악대(3)	무지개(2)	완전(2)	고개	기차	대장	모름	방구	사탕
꽃잎(4)	자동차(3)	미소(2)	원순(2)	고기	기차	대장	모름	방구	사탕
꽃(4)	준비(3)	바둑이(2)	음악(2)	고래	기차	대장	모름	방구	사탕
등대(4)	지구(3)	박수(2)	의사(2)	고래	기차	대장	모름	방구	사탕
등대(4)	뒤(3)	뱀(2)	이름(2)	고래	기차	대장	모름	방구	사탕
마음(4)	참새(3)	발사(2)	이야기(2)	공룡	기차	대장	모름	방구	사탕
머리(4)	힘(3)	발사(2)	이름(2)	공기	기차	대장	모름	방구	사탕
모두(4)	힘(3)	발사(2)	이름(2)	공기	기차	대장	모름	방구	사탕
부어(4)	가위(2)	방귀(2)	장난감(2)	공룡	기차	대장	모름	방구	사탕
			점포(2)	공룡	기차	대장	모름	방구	사탕

에피아이스테미티***

수사	조사	형용사	기타	합성어
하나(10) 물(9) 셋(6) 넷(3) 다섯(2) 일(2) 구 만 백 사 삼십 삼십 여섯 오 육 이 일곱 칠 팔 물	울(59) 가(47) 느(36) 를(34) 이(34) 에(29) 도(24) 로(23) 으로(16) 에서(12) 의(14) 에(12) 이다(11) 처럼(9) 과(7) 야(7) 에는(5) 든지(4) 하(4) 나(3) 라고(3) 마다(3) 만(3) 고(2) 까지(2) 서(2) 아(2) 이든(2) 라면 말고	부드럽다 부지럽다 비다 뻘뻘하다 사이좋다 상글하다 세롭다 새빨갳다 새하얗다 소송하다 수줍다 슬프다 신기하다 안녕하다 안전하다 아름답다 어마어마하다 어여쁘다 어려쁘다 요란하다 웅감하다 우울하다 위험하다 익숙하다 이르다 잘다 처리하다 정답다 조그맣다	의성어/의태어 이아이야요 콩작작 호잇 외국어 고고 나마스떼 라쿠카라차 마트 브리시 샤인 쓰리 요르레이 윈 투 포 호키포키 겹사 씩	과자문 대개늬 뽕주노조파남보 식빵집 어린이음악대 초코나부 고유명사 배구리 마리오 만드리 백설공주 번개길 번개타운 몽유이 웬디 짜간형 파란등 피터팬 협법

* 보조동사 / ** 의존명사 / *** 고유명사 /

셋째, 어휘 수 난이도를 살펴보면, 5단계에 해당하는 곡이 총 63곡으로 가장 많았고, 4단계 29곡, 2단계와 3단계가 각 26곡, 1단계는 2곡으로 나타났다. 가장 많은 수의 단어가 사용된 곡은 「초록별 지구를 부탁해」로 73개의 단어가 사용되었으며, 가장 적은 수의 단어가 사용된 곡은 「먹는 무지개」와 「캐릭터송-마리오」로 5개의 단어가 사용되었다. 노랫말의 어휘 수 난이도를 살펴 본 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 노랫말의 어휘 수 난이도

난이도	곡 명(곡에 사용된 단어 수)	곡 수(%)
5단계 (21개 이상)	초록별 지구를 부탁해(86), 세계여행(73), 얼굴 찌푸리지 말아요(55), 네일클로버(49), 친구를 만나면(46), 쓰레기 정리 노래(39), 우리 동네 걸으니(38), 날씨는 변덕쟁이(37), 아름다운 세상(37), 아빠 힘내세요(36), 함께 지켜요(원곡-곰 세 마리)(36), 활동-만들기(34), 손을 깨끗이 씻어요(32), “넌 할 수 있어”라고 말해주세요(32), 방구자랑(31), 라쿠카라차(31), 캐릭터 송-영양 삼총사(31), 눈병 조심해요(30), 숲속의 아침(30), 과일노래(29), 아름다운 별자리(29), 지구 마을 친구들(29), 비누칠체조(28), 참 좋은 말(28), 내가 살던 집(28), 어울렁 더울렁 짝궁도구(27), 봄바람(25), 나는 뽀터이다(25), 캐릭터송-번개걸(25), 참 재미있었지(25), 장난감 기차(25), 통통배(25), 가계-많이 많이(25), 활동-요리 준비 노래(24), 도레미송(24), 카네이션(24), 고래의 노래(24), 체조-뽀빠람밤, 신나는 군악대(24), 북극곰(24), 체조-교통경찰처럼(23), 체조-두더지 춤(23), 큰곰자리 작은곰자리(23), 꼭꼭 약속해(22), 우산(22), 간다간다(22), 체조-땀 흘리는 농부(22), 활동-신호등 만들기(22), 나는 누굴까?(22), 숲속을 걸어요(22), 어린음악대(22), 꽃밭(21), 우리 동네(21), 집배원 아저씨(21), 건너가는 길(21), 빨간 신호(21), 체조-두둥실 두둥실 우주인(21), 줄넘기(21), 멧쟁이 토마토(21), 바둑이 방울(21), 체조-원숭이 춤(21), 체조-꽃게 춤(21), 체조-목욕 댄스(21)	62(42.8)
4단계 (16~20개)	손 씻기(20), 나미야(20), 씨앗(20), 호키포키(20), 병원놀이(20), 뽕뽕이랑 치카치카(20), 활동-김치 스파게티(20), 사막의 동물들(20), 유치원에 갑니다(19), 체조-지휘자(19), 웅달샘(19), 친구 찾아서(19), 체조-강아지 춤(19), 체조-떡방아 춤(18), 체조-날아라 풍선(18), 나는 작은 주전자(18), 눈(17), 곰 세 마리(17), 체조-날아가는 새처럼 훨훨(17), 엄마 돼지 아기 돼지(17), 한글과 숫자 노래(17), 작은 마음 커져요(17), 체조-응원 댄스(16), 나는 콩이예요(16), 체조-카우보이(16), 캐릭터 송-새별 선생님(16), 체조-물개 춤(16), 달(16), 선인장(16)	29(20)
3단계 (11~15개)	동네 한바퀴(15), 머리빗(15), 캐릭터송-만드리(15), 미소(15), 나무를 심자(15), 방귀 끼는 뽕나무(15), 자전거(15), 체조-오징어 춤(15), 내리네 봄비(14), 개구리와 올챙이(14), 활동-요리 재료 노래(14), 할 수 있어(14), 체조-꼬꼬닭 춤(14), 사랑(14), 로켓(14), 공룡이다 쿵쿵(14), 과자집(14), 일학년(14), 체조-멋지다, 야구선수(14), 체조-빨래를 비비고(14), 펭귄의 춤(14), 체조-멋진 모자 춤(13), 산에 나무가 없으면(13), 가위놀이(12), 가계-치워 버려(12), 체조-수영 춤(11)	26(17.9)
12단계 (6~10개)	텔레비전(10), 체조-방울방울 빗방울(10), 게 노래(10), 작은 별(10), 쓰레기 누가 버렸나(10), 시계(10), 체조-청소 춤(10), 태극기(10), 캐릭터송-짜잔형(10), 그려요(9), 체조-파도 춤(9), 개구리(9), 비행기(9), 즐거운 버스 여행(9), 활동-딩동댕 뉴스(9), 체조-고릴라 춤(8), 나는 기타리스트(8), 나처럼 해봐라(8), 어디 숨었니(원곡-달)(8), 똑같아요(8), 오프닝 송(8), 체조-바람처럼(7), 멋진 자동차(7), 캐릭터송-서장님(7), 머리 어깨 무릎 발(6), 활동-요리 방법 노래(6),	26(17.9)
1단계 (5개 이하)	먹는 무지개(5), 캐릭터송-마리오(5)	2(1.4)
계		145(100)

3. 노랫말의 문학적 특성

노랫말의 문학적 특성을 살펴보기 위해 노랫말의 구성 형식과 수사법을 분석하였다.

첫째, 노랫말의 구성 형식은 병렬형이 71곡으로 가장 많았다. 다음으로 산문형 61곡, 독백형 20곡, 대화형 12곡으로 나타났다. 이를 표로 나타낸 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 노랫말의 구성 형식

구성형식	병렬형	대화형	독백형	산문형
곡 수(중복)	71	12	20	61

둘째, 노랫말의 수사법은 강조법 중에는 반복법이 76곡에 사용되었고, 도치법은 8곡에 사용되었다. 비유법 중에는 소리나 모양을 흉내 내는 의유법이 60곡에 사용되었으며, 의인법 14곡, 직유법 10곡, 도치법 8곡, 은유법 3곡 순이었다. 그리고 수사법이 사용되지 않은 곡도 27곡으로 나타났다. 이를 표로 나타낸 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 노랫말의 수사법

수사법	강조법		비유법				없음
	반복법	도치법	의인법	의유법	직유법	은유법	
곡 수	76곡	8곡	14곡	60곡	10곡	3곡	27곡

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 EBS 유아교육 프로그램 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 주제, 언어적 특성, 문학적 특성을 분석함으로써 TV 유아교육 프로그램의 동요 선정의 적합성을 살펴보고자 함이다. 연구 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 주제를 분석한 결과는 다음과 같다. 145곡의 분석대상 동요 중 ‘자연환경’을 주제로 한 동요가 47곡(32.4%)으로 가장 많았다. 특히 자연환경의 소주제 내에서 동물과 관련된 동요가 21곡으로 높은 비중을 차지하였다. 한성자와 윤선희(2009)는 유아는 동물을 주제로 한 동요를 선호하며, 동물을 의인화 한 표현이나 동물의 의성어가 들어간 노랫말을 좋아한다고 하였다. 유아의 동요 선호도를 고려할 때 동

물을 주제로 한 동요의 비율이 높은 것은 프로그램에 유아의 선호도와 흥미가 반영된 것이라 하겠다. 식물 관련 곡은 8곡, 날씨와 계절 관련 곡은 11곡으로 나타났는데 이는 프로그램 반영 시기인 3월~5월까지 계절적 특성을 반영해 식물의 성장과 자연환경의 변화에 대한 유아의 관심과 호기심을 유도하기 위한 의도로 해석할 수 있을 것이다. 한편 자연환경 주제 내에 환경보전과 관련된 곡이 7곡이 포함되었는데, 환경오염과 환경파괴의 심각성을 알리며 재활용이나 식목과 같은 실천 가능한 방법을 노랫말에 제시하는 특성을 보였다. 2019 개정 누리과정(교육부, 보건복지부, 2020)은 ‘사람과 자연을 존중하고 배려하며 소통하는 태도를 기른다’는 목표를 제시한다. 자연을 보존하고 공존해야 할 대상으로 바라볼 것을 강조하는 우리나라 국가수준 교육과정의 내용이 「우리집 유치원」에 반영된 것으로 볼 수 있다. 또한 이러한 주제 특성은 교육과정 개정을 거치며 점차 환경보전과 관련된 주제의 동요 비중이 높아지고 있다고 한 김상림과 이희경(2013)의 연구와 맥을 같이 한다.

다음으로 높은 비중을 차지 한 주제는 26곡(17.9%)이 해당하는 ‘함께 하는 세상’이다. 이 주제는 유아가 사회생활을 하며 만나게 되는 친구와 이웃, 그리고 직·간접적으로 관계를 맺게 되는 다양한 사람들에 관련된 내용을 포함한다. 이 중 유아가 다른 나라에 관심을 가질 수 있는 노랫말을 포함한 곡은 ‘세계여행’, ‘지구 마을 친구들’ 단 2곡으로 약 1%에 불과했다. 누리과정 지도서 수록 동요를 분석한 유진영(2016)은 전체 수록곡의 약 11%가, 유아교육기관에서 선호하는 동요를 분석한 손은주(2017)는 분석대상 동요 중 약 6.5%가 세계 여러나라 생활주제에 해당한다고 하였다. 이와 달리 본 연구에서 다른 나라와 다른 문화를 다루는 동요가 적게 등장한 것은 유아의 생활과 밀접한 주제에서 시작하여 점차 확장된 관심사를 다루게 되는 유아교육과정의 특성상, 학기 초에 해당하는 3~4월 방영 기간에 상대적으로 유아의 생활과 먼 주제를 다루지 않은 것으로 추측할 수 있다. 그러나 유아가 직접 만나거나 경험하지 못하더라도 영상을 통해 생생한 목소리와 모습을 담을 수 있는 TV의 특성을 살려 유아가 점차 자신과 관련된 보다 넓은 사회적 관계에 관심을 확장해 나갈 수 있도록 풍부한 자료를 제공하는 방안을 고려해야 할 것이다.

‘건강과 안전’, ‘나와 가족’을 주제로 한 동요는 각 22곡(15.2%)이 포함되어 있었다. ‘건강과 안전’ 주제의 동요 중 개인의 위생과 관련된 동요가 10곡으로 해당 주제의 약 45%를 차지했다. 이는 손 씻기, 마스크 착용의 중요성과 올바른 방법을 유아가 반복해 듣고 보며 현재 유행하고 있는 전염병 예방을 위한 생활 습관을 형성할 수 있도록 하고자 하는 의도로 가늠할 수 있는데, 기본생활습관 관련 노래활동을 통해 유아의 청결과 관련된 행동이 증진되었다고 밝힌 윤은경과 이미나(2012)의 연구결과를 고려할 때 적절한 접근으로 평가할 수 있다. 특히 음성 정보와 시각 정보가 함께 제공되는 영상으로 시청할 수 있어 유아가 손 씻기, 마스크 착용, 주변을 깨끗하게 관리하기와 같은 위생 관리의 올바른 방법을 익히는 데 효과적인 전달 방법으로 기대된다.

‘도구와 기계’를 주제로 한 동요는 19곡(13.1%)이 포함되어 있었으며, 주로 일상생활에서 사용하는 소도구나 이동을 위해 사용하는 교통기관을 다루고 있었다. 유아가 놀이나 활동을 할 때 사용하는 도구의 명칭과 도구의 쓰임과 사용 방법을 노랫말로 접함으로써 다양한 사물에 관심을 갖고 생활에서의 활용 방안을 탐색해 볼 수 있을 것으로 기대된다. 마지막으로 어느 ‘기타’로 분류된 동요는 다른 동요와 공통된 주제로 분류되지 않거나 노랫말이 내용 없이 한 몇 개의 의성어나 의태어가 반복되어 주제를 분류하기 어려운 곡이 포함되었다. 본 연구의 분석대상 동요 중 일부는 프로그램에 새로운 캐릭터가 등장하거나, 새로운 코너로 전환 될 때 짧게 삽입하기 위해 자체적으로 제작되었다. 이 때문에 일부 노랫말이 내용을 전달하지 못하거나, 명확한 주제를 드러내지 못하는 한계를 지닌 것으로 파악된다.

둘째, 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 언어적 특성을 분석한 결과 1315개의 단어가 사용되고 있었으며, 가장 많이 사용된 품사는 명사, 동사, 부사, 형용사, 기타, 조사, 감탄사, 수사, 대명사, 관형사 순으로 나타났다. 이는 만 3, 4세의 유아의 경우 명사, 동사, 부사, 형용사의 순으로 품사를 사용하고(이정화, 조부월, 1999) 영유아의 기초 어휘를 품사별로 분류하면 명사, 동사, 형용사의 순으로 비중을 차지한다는 연구결과(장현진 외, 2013)를 고려할 때 노랫말에 사용된 품사들이 유아의 언어 발달적 특성과 맥을 같이 한다. 구체적으로 살펴보면 명사는 대상의 이름이나 명칭, 추상적인 개념 등을 나타내며 어느 언어를 막론하고 품사 중 가장 많은 단어를 포함한다. 노랫말에서는 묘사하고자 하는 대상을 지칭하거나, 여러 대상을 나열하기, 하나의 대상을 다른 대상에 빗대어 표현하는 방식 등으로 다양한 명사가 사용되었다. 명사는 가장 먼저 습득하고 어휘 발달시에도 비중이 약 40-50%로 높은 품사이다(이필영, 이준희, 전은진, 2004). 본 연구에서도 분석된 노랫말의 43.7%가 명사인 것으로 나타났다. 한국어는 술어 중심의 언어(박청희, 2013)로 동사와 형용사와 같은 서술어를 통해 문장의 의미가 구체화 되고 전달된다. 노랫말에 많은 수의 동사와 형용사가 등장하는 것 또한 한국어의 성격이 반영된 것이라 하겠다. 또한 다양한 부사가 사용되었음을 확인할 수 있었는데, 부사는 주로 서술어를 수식하여 의미를 분명히 하거나 강조하는 역할을 하는 말로 말의 재미를 느낄 수 있는 의성어나 의태어도 부사에 해당한다. 노랫말에서 동물의 울음소리나 행동, 사물이 움직이는 소리나 모습 등을 전달하기 위해 다양한 꾸밈말이 사용되어 노랫말에서 부사의 사용 빈도가 높았던 것으로 해석할 수 있다. 이외에 조사, 감탄사, 수사, 대명사, 관형사의 비중은 1-3.3%로 낮게 나타났는데, 유아가 20개월 이후가 되면 9품사를 모두 사용할 수 있게 되므로(이필영 외, 2004) 다양한 유형의 품사에 노출될 필요가 있다. 품사에 대한 경험은 성인과 유사한 통사적 규칙을 사용하는 유아기에 문법의 기초 개념을 확립하게 된다는 점에서 다양한 유형의 품사가 포함된 동요를 선정하여 언어 발달을 도모할 필요가 있겠다.

노랫말의 어휘 수 난이도를 살펴본 결과 어휘 수 난이도 5단계에 해당하는 곡이 63곡으

로 가장 많았고, 4단계 29곡, 2단계와 3단계 26곡, 1단계 2곡 순으로 나타났다. 가장 많은 수의 단어가 사용된 곡에는 73개의 단어가 사용되었으며, 가장 적은 수의 단어가 사용된 곡에는 5개의 단어가 사용되었다. 또한 한 곡에 사용된 단어의 수는 전체 노랫말의 길이와 비례해 증가하는 경향을 보였다. 한편 전체 곡에 사용된 어휘 수를 합산하여 곡에 사용된 평균 단어의 수를 계산 한 결과 곡 당 사용된 평균 단어 수는 약 20개인 것으로 나타났다. 누리과정 교사용 지도서에 수록된 동요 노랫말을 분석한 연구(유진영, 2016)에서 어휘 수 6-10개에 해당하는 II난이도와 어휘 수 11-15개에 해당하는 III난이도를 가진 동요의 비중이 약 60%였으며, 영·유아의 발화 길이를 조사한 연구(김영태, 1997)는 2세 영아의 낱말 단위 발화 길이는 최대 7.00이며, 3세~4세 유아의 발화 길이는 최대 14.37라고 밝힌 바 있다. 기존의 선행연구에서는 내용어를 기준으로 발화의 길이를 산정했으나, 본 연구에서는 문법 기능어를 포함하여 어휘 수를 산정한 바 일부 차이가 있을 수 있으나 이를 고려하더라도 「우리집 유치원」 수록 동요의 노랫말의 난이도가 높은 편으로 사료된다. 프로그램을 시청하는 연령대가 다양함을 고려하여 낮은 수준에서 높은 수준의 난이도까지 다양한 곡이 분포될 수 있도록 구성할 필요가 있다.

셋째, 「우리집 유치원」 수록 동요 노랫말의 문학적 특성을 살펴본 결과 노랫말의 구성 형식은 병렬형(71곡)이 가장 많았으며, 다음으로 산문형(61곡), 독백형(20곡), 대화형(12곡)으로 나타났다. 정선휘(2010)는 반복 없이 진행되는 노랫말은 반복적 패턴이나 대구형으로 이루어지는 노랫말에 비해 다소 난이도가 높다고 하였다. 본 연구에서는 분석대상 동요의 약 42.1%에 해당하는 곡이 산문형으로 나타났는데, 유아의 인지적 발달과 언어적 발달을 고려해 이해가 쉽고 따라 부르기 편한 노랫말이 구성 형식에 대한 관심이 요구된다. 본 연구에서는 상호간 의사소통이 이루어지는 대화 형식을 취한 곡의 수가 약 8.2%로 낮은 비율로 나타났다. 유아를 위한 노랫말은 질문, 답변, 청유, 설명 등과 같은 다채로운 화행으로 이루어져 유아가 노래를 부르며 언어적 의사소통에 필요한 표현을 습득할 수 있어야 한다(김혜숙, 2012). 유아는 문학작품을 통해 다양한 화행을 경험하며 언어적 의사소통의 토대를 쌓아갈 수 있다. 교육 공백을 메꾸는 교육적 프로그램이라는 취지를 상기할 때, 팬데믹 상황에서 다른 사람과의 상호작용 기회가 줄어든 유아가 노래를 듣고 따라 부르며 과정에서 자연스럽게 다양한 화행을 접하고 익힐 수 있도록 다양한 노랫말의 형식을 고려해야 한다.

곡에 사용된 수사법으로는 강조법 중에는 반복법이 76곡(52.4%)에서 사용되고, 비유법 중에는 의유법이 60곡(41.4%)에서 사용되고 있었다. 반복법을 사용한 동요가 높은 비율로 나타난 본 연구결과는 손은주(2017)와 유진영(2016)의 연구결과와도 일치하는 부분이다. 영유아는 반복적인 어휘나 문장이 포함된 단순한 노래를 듣고 따라 부르며 언어 발달이 촉진되므로(McDonald, 1979) 연령이 어릴수록 노랫말의 구조가 단순하고 반복이 많은 동요

가 적절하다(임혜정, 2004). 분석대상 동요 반복법이 사용된 예로, 환경보전과 관련된 ‘조록별 지구를 부탁해’에서는 ‘하나뿐인 지구를 아껴줘요.’라는 구절을 반복함으로써 각 연의 내용을 요약하고 강조하였으며, 위생과 관련된 ‘함께 지켜요’에서는 ‘약속, 약속 함께 지켜요, 손씻기, 마스크, 기침예절’이라는 행을 각 절의 시작에 배치하여 반복함으로써 전염병 예방을 위한 생활 수칙을 전달하였다. 이처럼 반복법이 사용된 노랫말은 내용적 측면에서 반복되는 구절의 의미가 강조되기 때문에 유아에게 필요한 지식, 가치, 태도 등을 전달한다는 점에서 교육적 가치를 찾을 수 있었다. 비유법 중 의유법이 가장 많이 사용된 것은 사람과 동물, 또는 사물의 소리나 동작, 모양새를 표현하는 말에 재미를 느끼고 따라 하기를 즐기는 유아의 특성이 반영된 것이라 할 수 있다. 그러나 동요의 노랫말이 ‘동요시’로 명명되는 시적 특성을 지닌다고 할 때, 아동을 위한 동시에 의성어나 의태어가 과도하게 강조되고 반복해 사용하는 경향으로 동시가 단순하고 유희적 장르로 오해될 수 있다는 오해(김미혜, 2019)를 비켜가기 어려울 것이다. 동요가 말의 재미를 넘어 유아의 문학적 감수성을 촉진하기 위해서는 보다 다양한 표현이 시도되어야 할 것이다. TV는 시각과 청각 자극을 동시에 전달하는 공감각적 매체로 유아가 언어적 표현을 이미지로 함께 접하며 노랫말을 감각적으로 받아들일 수 있다는 점에서 문학을 지닌 동요를 보다 효과적으로 전달할 수 있을 것이다. 이처럼 매체의 특성을 고려해 동요의 노랫말이 ‘동요시’로서 유아에게 다양한 문학적 경험을 선사할 수 있도록 유아가 이해할 수 있는 수준의 은유를 담은 동요를 제공하는 것 또한 유아교육 프로그램의 책무일 것이다.

이러한 결과를 토대로 향후 TV 매체에서 유아를 위한 동요를 제작하거나 선정할 때 고려할 사항을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 영상을 매개로 하는 매체는 다감각적 정보 전달이 가능하므로, 이러한 특성을 살려 다양한 주제를 다룰 수 있어야 한다. 시·공간적 제약으로 유아가 간접적으로만 접할 수 있는 내용이나, 유아가 습득해야 하는 일상생활 속의 지식이나 기술까지 다양한 주제의 동요를 시각적 이미지와 함께 전달함으로써 유아에게 보다 풍부한 경험을 제공할 수 있을 것이다. 둘째, 유아에게 적합한 어휘와 난이도로 구성된 노랫말을 제작하고 선정해야 한다. 새로운 언어적 표현이라도 유아는 노랫말을 따라 부르며 자연스럽게 어휘와 문장을 익히고 활용할 수 있게 된다. 유아의 수준에 적절한 언어적 특성을 지닌 노랫말로 된 동요를 제공함으로써 유아의 언어 발달을 지지할 수 있을 것이다. 셋째, 유아가 문학작품의 재미를 느끼고, 창의적으로 접근할 수 있는 수사법으로 이루어진 노랫말이 필요하다. 유아가 노랫말을 통해 문학의 즐거움을 경험할 수 있도록 노랫말의 문학적 요소를 고려해야 한다.

본 연구는 공영 교육방송 프로그램을 통해 접할 수 있는 동요의 노랫말의 주제, 언어적 특성, 문학적 특성을 분석하여 교육적 가치를 찾아보았다는데 의의가 있으나, 몇 가지 한계를 가지고 있다. 이에 대한 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구는 노랫말

에 초점을 두고 이루어졌으나, 박자, 리듬, 가락과 같은 음악적 요소 또한 유아가 쉽게 듣고, 이해하며, 따라 부를 수 있는가와 관계된다. 때문에 후속 연구에서는 「우리집 유치원」에 수록된 동요의 음악적 요소가 유아의 발달과 수준을 적절히 고려하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 유아를 대상으로 한 공영 채널의 프로그램뿐만 아니라, 유아의 접근성이 높은 YouTube Kids, 유니버 앱과 같은 민간 온라인 채널을 통해 제작·배포되는 콘텐츠에 대해서도 분석과 검증이 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 갈향숙(2000). 동요의 음악성과 문학성 연구. 전주교육대학교, 석사학위논문.
- 경기도여성가족재단(2020). 영유아의 과도한 미디어 노출 실태 및 보호대책. <https://www.gplib.kr/common/file/download.do?fno=8624&type=poc&key=2104165294241>에서 2022. 6. 10 인출.
- 경향신문(2021. 1. 10). EBS 어린이 프로, 엄마들이 ‘성평등’의 눈으로 뜯어보다. https://m.khan.co.kr/view.html?art_id=202101101005011#c2b에서 2021. 4. 30 인출.
- 교육부, 보건복지부(2020). **2019개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 권대원, 조진희(2011). 한국 전래동요의 노랫말 난이도 분석이 보육교사의 교수효능감에 미치는 효과. **한국영유아보육학**, 69, 1-27.
- 권용선(1970). 동요에 사용된 어휘와 그 빈도수에 관한 연구: 5, 6세 아동을 위한 동요를 중심으로. **교육연구**, 36, 78-93.
- 김경희, 엄정애(2007). 노래 그림책이 걸음마기 영아의 읽기 흥미 및 어휘력 발달에 미치는 영향. **교육과학연구**, 38(1), 75-94.
- 김난실(2014). 누리과정 교사용지도서(3, 4, 5세)에 수록된 유아 노래의 음악적 난이도 분석. **육아지원연구**, 9(4), 159-183.
- 김미혜(2019). 개정 초등 『국어』 교과서 수록 동시의 탐색. **아동문학평론**, 44(4), 24-36.
- 김민진(2020). **유아문학교육**(2판). 파주: 정민사.
- 김상립, 이희경(2013). 5세 누리과정 유치원지도서에 수록된 동요 분석. **열린유아교육연구**, 18(1), 475-498.
- 김영언(1996). TV 유아교육프로그램과 유아음악교육. **유아교육연구**, 16(2), 109-123.
- 김영태(1997). 한국 2-4세 아동의 발화 길이에 관한 기초연구. **Communication Sciences & Disorders**, 2, 5-25.
- 김은주(2017). 초등학교 음악 교과서의 동요 수용에 관한 연구. **음악교수법 연구**, 9(18), 25-50.
- 김진영(2010). **유아와 함께 노래부르기**. 서울: 교문사.
- 김혜숙(2012). 클래식 음악을 활용한 유아동요 노랫말 분석 및 새로운 대안 모색. **열린유아교육연구**, 17(3), 203-234.
- 김혜진(2013). 새노래 지도 시 노랫말 바꾸어 부르기 활동이 유아의 창의성에 미치는 영

- 향. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 박청희(2013). 주어와 서술어의 생략 현상 연구. **우리말연구**, 32, 39-61.
- 박혜자(2006). 동요 노랫말 지도를 통한 인성교육: 초등학교 3, 4학년을 대상으로. 진주교육대학교, 석사학위논문.
- 방송통신위원회(2020. 4. 10). EBS 유아·어린이 프로그램 긴급 편성 및 EBS키즈 채널의 유료방송 시청 접근성 강화 지원. 대한민국 정책브리핑(www.korea.kr)에서 2021. 4. 28 인출.
- 서정숙, 남규(2020). **유아문학교육**. 서울: 창지사.
- 손은주(2017). 동요 노랫말의 문학적 특징에 관한 연구. **어린이교육비평**, 7(2), 5-37.
- 송세은(2008). 유치원의 교육활동에 사용되는 동요 분석. 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 신정아(2014). 동요의 문학성에 따른 어린이 수용양상과 교육적 함의: 신현득의 동요문학 선언과 동요시집을 중심으로. **어린이문학교육연구**, 15(4), 97-117.
- 신현득(1981). **동요문학의 재조명**. 서울: 동요문학동인회.
- 우리집 유치원(작성일 불명). <https://home.ebs.co.kr/livehome/etc/8/htmlMenu>에서 2021. 4. 30 인출.
- 유진영(2016). 표준보육과정과 누리과정에 수록된 동요 노랫말 분석: 0-2세 영아보육프로그램과 3-5세 누리과정 교사용 지도서를 중심으로. 중앙대학교, 석사학위논문.
- 윤은경, 이미나(2012). 유아의 기본생활습관 노래활동이 유아의 기본생활습관 형성과 도덕적 행동에 미치는 효과. **한국보육학회지**, 12(4), 229-247.
- 이정화, 조부월(1999). 유아의 언어 발달에 관한 연구: 놀이장면에서의 품사별 어휘사용 양상을 중심으로. **미래유아교육학회지**, 6(2), 209-237.
- 이재철(2003). **아동문학개론**. 서울: 서문당.
- 이필영, 이준희, 전은진(2004). 유아의 품사 범주 발달에 관한 연구. **이중언어학**, 25, 285-308.
- 이효숙, 심성경, 백영애, 김경의(2004). 노랫말 바꾸기 활동이 유아의 어휘력, 창의성에 미치는 영향. **교육과학연구**, 35(1), 127-144.
- 임혜정(2004). 유아교육기관에서 선호하는 동요에 관한 조사 및 악곡분석 연구. 덕성여자대학교, 박사학위논문.
- 장문정, 정지현(2017). 동요 노랫말에 표현된 성 편견 요소에 대한 연구. **아동교육**, 26(3), 271-292.
- 장현진, 전희숙, 신명선, 김효정(2013). 영·유아의 기초 어휘 선정 연구. **언어치료연구**, 22(3), 169-187.

- 정선희(2010). 유아교육기관에서 선호하는 동요의 곡과 노랫말의 난이도 분석. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 조진희(2012). 유아를 위한 한국 전래동요의 분석 및 적용 탐색. 동국대학교, 박사학위논문.
- 지옥정, 서희전, 계보경, 고영미, 권이정, 김미애, 김혜정, 임수진(2020). **유아교육과 미디어 활용**. 서울: 창지사.
- 한국방송통신전파진흥원(2021). 포스트 코로나 시대, 키즈 콘텐츠 확대의 사례와 성공 키워드. **미디어 이슈 & 트렌드**, 43, 56-66.
- 한국어린이육영회(2006). **6차 교육과정 교수자료세트 동시활동 지도자료집**. 서울: 독일인쇄.
- 한성자, 윤선희(2009). 유아·교사·학부모의 동요에 대한 인지수준과 구성요소 분석. **Montessori교육연구**, 14(2), 79-104.
- 한용희(1988). **한국동요음악사**. 서울: 세광출판사.
- 홍지현, 장선희(2004). 유아의 음악선호도 조사. **교과교육학연구**, 8(2), 273-290.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- McDonald, D. T. (1979). *Music in our lives: The early years*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- PD JOURNAL(2021. 4. 26). 세상에서 가장 큰 교실 연 EBS PD들...원격수업 연착륙의 숨은 공신. <https://www.pdjourn.com/news/articleView.html?idxno=72456>에서 2021. 4. 30 인출.
- Rees, W. (1974). Techniques for presenting songs. *English Language Teaching Journal*, 31(3), 226-233.

ABSTRACT

A Study on the Characteristics of the Lyrics of Nursery Rhymes: Focused on the 「My House Kindergarten」 Program on EBS

Sheenhai Hwang (Professor, Dongguk University)

Yunkyung Song (Professor, Woosong University)

This study analyzed the lyrics of nursery rhymes included in early childhood educational TV program 「My House Kindergarten」 aired on EBS. First, a theme analysis of the lyrics showed that nursery rhymes corresponding to 'Nature Environment' were the most common. Second, the lexical analysis of the lyrics found that a total of 1315 words were used in 145 songs. The evaluation of difficulty by the number of words used in the lyrics of each nursery rhyme revealed that difficult vocabulary was evenly distributed. Evaluation of the difficulty by the length of the sentence showed that the nursery rhymes corresponding to the high difficulty level were the most frequent. Third, in terms of literary characteristics, the parallel type was the most common compositional form of lyrics, and the frequency of repetition and metaphor for rhetoric was high, whereas the frequency of simile, inversion, and metaphor was generally low. In this study, based on these results, it is a positive fact that children can access the related vocabulary through nursery rhymes on topics that they are familiar with, but it is rather disappointing that only limited literary expressions allow children to feel literary pleasure and aesthetics through nursery rhymes. It is suggested that more attention should be paid to selecting nursery rhymes toward enriching literary sensibility in early childhood education programs for children.

Key words: lyrics of nursery rhymes, early childhood educational TV program

『한국교육문제연구』 기관 정관(규정)

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

제1장 총칙

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

제1장 총칙

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

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

제3조(설립취지) 본 연구소의 설립취지는 다음 각 호와 같다.

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

제4조(사업) 본 연구소는 다음 각 호의 사업을 수행한다.

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

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

제2장 조직 및 임원

제6조(조직) 본 연구소의 조직 및 각 기구는 다음과 같다.

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

구부, 유아교육연구부, 체육교육연구부, 영어교육연구부를 둔다.

제7조(임원)

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

제3장 연구원

제8조(연구원)

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

제4장 위원회

제9조(운영위원회)

1. 연구소의 운영에 관한 중요사항을 심의하기 위하여 운영위원회를 둔다.

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

제10조(편집위원회)

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

제11조 (윤리위원회)

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

제5장 예산 및 결산

제12조(회계연도) 연구소의 회계연도는 중앙대학교 회계연도와 같다.

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

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

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

제6장 부칙

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

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

『한국교육문제연구』 윤리 규정

2009. 09. 01. 제정

2014. 09. 29. 1차 개정

제1장 저자가 지켜야 할 윤리규정

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

제2조(연구대상자의 권리 존중)

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

제3조(출판 업적)

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

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

제5조(인용 및 참고 표시)

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

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

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

제2장 편집위원이 지켜야 할 윤리규정

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

제9조 편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공정하게 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 평가해서도 안 된다.

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

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

『한국교육문제연구』 발행 규정

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

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

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

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

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

제5조(위원회의 임무) 편집위원회의 임무는 다음과 같다.

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

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

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

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

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

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

제10조(투고방법)

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

제11조(논문의 심사)

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

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

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

제14조(심사료와 게재료)

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

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

부칙

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

『한국교육문제연구』 심사규정 세칙

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

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

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

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

제3조(심사절차)

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

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

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

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

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

『한국교육문제연구』 논문 심사서

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

20 년 월 일

심 사 자: (인)

『한국교육문제연구』 수정·보완 요구서

1. 논 문 명:

2. 심사총평: 게재가 (① 수정없음 ②수정있음) 수정후 게재()

수정후 재심사 ()

게재불가 ()

--

3. 수정·보완 지시사항:

* 수정·보완 요구 사항 / 게재불가 사유

* 논문 심사 기준 항목에 따라 제시

--

『한국교육문제연구』 제40권 제2호
게재응모논문 재심사 결과

	심사일	2022년 월 일
	심사자	
논문 파일명		
논 문 제 목		
재심사 결과	게재가 () 게재불가 ()	

재 심 요 지

『한국교육문제연구』 게재원고 작성 세칙

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

1. 논문작성

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

2. 요약과 주제어

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

3. 편집기준

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

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

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

(3) 제목의 번호 부여와 글자 크기는 다음과 같이 작성한다.

1단계 - I, I, II ...(글자크기 13, 가운데 정렬)

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

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

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

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

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

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

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

(예 1) 이 문제에 관하여 홍길동(2001)은. . .

(예 2) 홍길동(2001: 15)은. . .

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

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

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

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

(예 1) 홍길동, 김중양과 박연구(2009)는...첫 인용

홍길동 외(2009)는...반복 인용

(예 2) Hong, Kim과 Park(2009)은...첫 인용

Hong 외(2009)는...반복 인용

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

단, 저자가 2명인 경우는 &앞에 “,”를 찍지 않는다.

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

(예 2) 교육 행정 시스템(Lee & Park, 2007)

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

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

교육의 의의(홍길동 외, 2001)

(영문) Anderson 외(2000)는...첫 인용, 재인용 모두

사회학적 접근(Anderson et al., 2000)

(6) 표와 그림에는 일련번호를 붙여 다음과 같이 제시한다.

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

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

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

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

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

3. 참고문헌 작성

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

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

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

가. 단행본의 경우: 책 이름은 진하게 한다.

홍길동(2013). **창의력**. 서울: 공공출판사.

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

나. 정기간행물 속의 논문의 경우

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

다. 학위논문의 경우

홍길동(2013). 행동의 측정과 분석. 한국대학교, 박사학위논문.

라. 편저 속의 논문의 경우(해당 페이지를 반드시 밝힐 것)

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

마. 학술발표회 발표논문의 경우

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

바. 연구보고서의 경우

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

사. 신문기사의 경우

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

아. 전자 매체, URL 등 인터넷 간행물의 표기

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(4) 영문 참고문헌 작성 시 유의 사항

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

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

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

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

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

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

다. 편저 속의 장의 경우

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

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

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

① 대학에서 발간된 보고서

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

② 연구보고서

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

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

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

바. 학술회의나 심포지엄의 자료

① 출판된 자료: 해당 페이지를 반드시 밝힐 것.

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

② 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 약약서

성명	
소속	
논문제목	

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

년 월 일

연구자 (인)

한국교육문제연구소 한국교육문제연구 편집위원회 귀중

※ 논문에 참여한 연구자 모두 서명 부탁드립니다.

한국교육문제연구 논문투고 신청서

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

※ 저자가 4인 이상일 경우 인적사항란을 추가하여 작성해 주십시오.

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

저 작 권 이 양 동 의 서

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

《편집위원회》

편집위원장	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 제2호

2022년 6월 28일 인쇄

2022년 6월 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>