ISSN 1598-8317

한국교육문제연구

2022년 제40권 제4호

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.

2022년 제40권 제4호

한국교육문제연구

목 차

- 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 대한 인식 연구 ..... 황연욱 / 1
- 성인 발달장애인 평생교육프로그램 강사 참여 경험에 대한 연구: 예비특수교사를 대상으로 ..... 노경란 · 허선주 / 31
- 비대면 협력학습에 참여한 대학생의 상호작용 경험에 관한 사례 연구 ..... 김은희 · 김영순 / 61
- 대학생용 세계시민의식척도의 Rasch 모형 분석 ..... 이금호 · 장은아 · 정혜원 / 87
- 기업의 팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의가 팀 구성원의 직무소진에 미치는 영향 ..... 최정연 · 김동민 / 113
- 영유아 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 기초 조사 ..... 강재은 · 김민정 / 135
- 초등학생의 마인드셋 변화 프로그램 개발과 효과성 검증 ..... 권예지 · 이은주 / 157
- 중학생의 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여의 효과 검증 ..... 임현정 / 183

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.001
제40권 제4호, 01-30, 2022.

유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 대한 인식 연구*

황 연 욱**

본 연구는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 인식을 유치원 초임교사와의 심층면담을 중심으로 분석하여 2019 개정 누리과정에 대한 이해 증진과 현장 적용을 위한 방안을 제시하는 데 그 목적이 있다. 본 연구를 위해 수도권에 근무하고 있는 유치원 초임교사 9명을 연구 참여자로 선정하여 심층면담을 실시하였다. 연구 결과, 첫째, 연구에 참여한 대부분의 유치원 초임교사는 2019 개정 누리과정에 대한 이해도가 높은 것으로 나타났다. 둘째, 유치원 초임교사가 2019 개정 누리과정을 유치원 현장에 적용하는 데 있어서 어려움을 겪고 있는 이유 중의 하나가 일방적인 강의방식이 아닌 양방향 소통의 질 높은 교사 연수나 교육에 대한 아쉬움으로 나타났다. 또한 2019 개정 누리과정에 기초한 교육과정을 운영하는 데 어려운 점은 '놀이'에 대한 인식의 차이와 충분한 놀이시간 확보인 것으로 나타났다. 셋째, 유치원 교사가 유아중심·놀이중심 교육과정을 운영하는 데 걸림돌이 되는 것으로 교사 대 유아의 비율과 과중한 업무를 언급하였다. 본 연구의 결과를 바탕으로 2019 개정 누리과정 현장 적용에 대한 유치원 초임교사의 인식과 경험에 대해 정확히 이해하고 유아중심·놀이중심 교육과정 실천을 통해 유치원 교사로서의 전문성과 효능감을 높일 수 있기를 기대한다.

주제어: 유치원 초임교사, 2019 개정 누리과정, 교사의 전문성

논문 접수: 2022/10/31 수정본 접수: 2022/12/12 게재 승인: 2022/12/19
* 본 연구는 2020년도 2기 한양여자대학교 교내연구비 지원을 받아 수행되었음.
** 한양여자대학교 유아교육과 교수 (교신저자: yeonwook@hywoman.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

2019 개정 누리과정이 고시되고 유아교육현장에 적용된 지 어느덧 3년이 되어가고 있다. 이전의 3~5세 연령별 누리과정에서는 놀이중심 교수·학습활동을 위해 교사의 교육적인 의도를 중요시해 교사가 사전에 염두에 두고 있는 교육 목표와 내용을 바탕으로 유아가 자발적으로 참여할 수 있는 놀이를 계획하고 제공하는 교사의 역할을 강조하였다면(교육과학기술부, 2013), 2019 개정 누리과정에서는 유아가 중심이 되어 놀이가 살아나는 교육과정을 지향하면서 유아 놀이의 의미와 가치를 발견하는 것을 강조하고 있다(김지성, 김경철, 2021). 유아는 일상생활에서 대부분의 시간을 놀이하면서 보내고 있다. 놀이를 통해 흥미와 호기심이 유발되어 놀이가 확장되기도 하며 즐거움과 행복감을 느낀다. 또한 유아는 놀이를 하면서 신체적, 정서적 발달이 이루어지며, 다른 사람들과 상호작용에 필요한 지식과 기술을 습득하여 다양한 감정을 경험하고 조절하는 태도를 기르며 성장하게 된다(교육부, 보건복지부, 2019a; 최석란 외, 2020).

2019 개정 누리과정이 고시된 이후 놀이를 중심으로 하는 교육과정이 시행된 것은 아니다. 2013년에 시행된 3~5세 연령별 누리과정에서도 유아 놀이는 강조되었었다. 다만 3-5세 연령별 누리과정에서는 “과다한 연령별 교육내용과 현장 적용의 획일성 등에 대한 문제가 제기되었고, 무엇보다도 교육과정 운영에 있어서 자율성과 전문성을 갖춘 교사의 역할이 중요하게 인식(이성희, 이미영, 2021: 468)”되었다면, 개정된 누리과정에서는 유아의 놀이 자율성이 강조되어 교사는 유아의 적극적인 놀이 참여를 유도하고 놀이 확장을 지원하며 유아의 놀이에 교육적인 의미를 부여하고자 한다(교육부, 보건복지부, 2019a). 2019 개정된 누리과정에서 추구하는 유아중심·놀이중심 교육과정이 유치원 현장에 잘 적용되기 위해서는 교사의 개정 누리과정에 대한 이해가 선행되어야 한다. 즉 유아 놀이의 자율성이 존중되는 유치원 교실을 만들기 위해서 유치원 교사가 개정 누리과정을 어느 정도 이해하고 있는지 교육과정 운영에 대한 인식을 살펴보고, 교사의 교육과정 실천 역량을 진단하고 지원방안을 마련해야 한다(허민정, 2020).

유치원 현장에 교사로서 처음 재직하는 초임교사에게는 개정 누리과정에서 강조하는 유아 놀이의 자율성을 존중하고 유아의 적극적인 놀이를 지원한다는 것은 매우 어려운 일이다(이경진, 2020). Elbaz(2018)에 따르면, 초임교사는 학생 신분으로 교원양성과정에서 습득한 지식을 교육현장에 적용하는 실천적 지식이 부족하다고 하였다(이경진, 2020에서 재인용). 교원양성과정에서 경험하는 몇 주간의 현장실습과 교직 실무에 체계화되어 있지 못한 주변 환경으로 인해 유아교사로서 교직 문화를 익히기에 제한적이고, 실천적 경험이 부족한 상태로 유치원 현장에 근무하게 되는 초임교사들은 유아교육현장에서 직면하게 되는 여러 가지 문제들을 원만하게 처리하는 것에 대한 어려움을 토로한다(윤소영, 2017; 이은

우, 2006). 더불어 초임교사가 유치원 현장에 적응하고 개정된 누리과정을 적용하는 시기에 가장 큰 걸림돌이 된 것은 코로나19 사태이다. 코로나19의 확산으로 2020년 3월 모든 유치원이 신학기를 시작하지 못하였고, 정상적인 교육과정을 운영하지 못하였다(김원선, 2021; 안수희, 2022; 이미정, 2020). 그로 인해 유치원 교사들은 코로나 상황이라는 새로운 환경 속에서 개정된 누리과정에서 추구하는 유아중심·놀이중심 교육과정을 정상적으로 운영할 수가 없었으며(김원선, 2021; 민현지, 2021), 유아중심·놀이중심 교육과정을 실행하기조차 어려웠다(안수희, 2022).

코로나 이전과 이후의 대학생의 학업성취도와 자기효능감을 비교해 본 결과, 학업성취도와 자기효능감이 현저하게 떨어진 것으로 나타났다(조명숙, 김지홍, 2022; 황인아, 김인경, 2022). 코로나19 상황 속에서 유치원 현장에 적용되는 놀이중심 교육과정을 직접적으로 경험하지 못한 예비유아교사는 졸업 후 유아교사로 취업하는 것에 대한 두려움을 가지고 있다(권혜진, 2021). 즉, 유치원 교사는 유아 놀이중심 교육과정을 운영하며 교육을 실천하고, 유아들에게 자유로운 놀이시간과 놀이 환경을 제공해야 한다(허민정, 2020)는 것을 이론적으로는 배웠지만, 지난 2년간 코로나 상황으로 인해 실제 유치원 현장에서 교사가 어떻게 유아의 목소리에 귀를 기울이고 유아 주도적인 놀이 지원(박찬옥 외, 2020)을 해야 하는지에 대해 예비유아교사로서 경험하지 못하였다. 유아교사의 유아 놀이 이해와 놀이 지원을 위한 교육과정 이해 및 실천하는 전문성은 교사 양성과정을 통해 길러지지만(강정은, 김정준, 2021; 김은영, 2016), 지난 2년간은 코로나 상황으로 인해 대학의 유아교사 양성과정뿐만 아니라 유아교육현장의 교사를 위한 연수도 정상적으로 이루어지지 못했다. 따라서 코로나 상황 속에서 유아교육과를 졸업하고 유치원에 취업한 교사는 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 어려움을 겪고 있다(방현실, 2020; 조운주, 2020). 즉 코로나19 사태로 인해 정상적인 유아교육 교육과정을 이수하지 못하고 졸업한 후 유치원에 취업한 교사는 코로나 이전 시대와 비교하여 상대적으로 유아교육현장 경험이 부족한 상태이기에 현장에 대한 두려움이 크고, 같은 시기에 누리과정이 개정되어 유아 주도적인 놀이 지원과 교사의 자율성을 강조하는 교육과정(교육부, 보건복지부, 2019a; 이지영, 김민정, 2022)을 유치원 초임교사로서 어떻게 교실에 적용하고 운영해야 할지에 대해 어려움을 토로하고 있다. 이에 유치원 초임교사로서 겪고 있는 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에서의 문제점에 대해 논의해보고자 한다.

2019 개정 누리과정의 교사 이해에 관한 선행연구를 살펴보면 유치원 교사의 교육과정 이해와 어려움(방현실, 2020; 양수영, 2020; 정혜욱, 김지원, 2022; 조운주, 2020), 유아 놀이중심 교육과정 실천에 대한 이해와 어려움(박종명, 이연승, 2020; 안부금, 김유민, 2022; 안수희, 2022; 천연주, 장상옥, 2022), 예비유아교사의 교수·학습에 대한 이해와 의미구성(권혜진, 2021), 개정 누리과정에서의 유아평가(조유진, 배지현, 2021), 유치원 초임

교사의 교직생활 적응의 어려움(김혜선, 2005; 박은혜, 조운주, 2015; 윤희경, 2016; 이경진, 2020; 이은우, 2006) 등이 있으나, 유치원 초임교사를 대상으로 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 인식 관련 연구가 부족한 실정이다. 특히 코로나 상황 개정 누리과정 현장 적용의 어려움 속에서 유치원 초임교사의 유아중심·놀이중심 교육과정에 대한 이해와 현장 적용 실제가 구체적으로 어떠한지 면밀히 살펴보는 연구 또한 요구되고 있으며, 선행연구에서 유치원 교사의 2019 개정 누리과정의 현장 적용에 대한 심층면담 중심의 질적연구를 제안(조유진, 배지현, 2021; 천연주, 장상옥, 2022)하기도 하였다.

개정 누리과정에서 요구하는 유아중심·놀이중심 교육과정을 유치원 현장에 적용함에 있어서 유아교사가 개정 누리과정을 어떤 관점에서 어떻게 이해하고 교실에 적용하느냐에 따라 그 결과는 다르게 나타날 것이다(정연주, 최지영, 2021). 즉 개정 누리과정의 유치원 현장 적용에 대한 평가가 이루어지기에 앞서 현장에 있는 유아교사가 개정 누리과정에 대해 어떻게 이해하고 적용하고 있는지 알아볼 필요가 있다. 하지만 지난 몇 년간 코로나19 사태로 인해 유아교육현장에서의 개정 누리과정 운영과 그에 따른 평가가 제대로 이루어지지 못하였고, 특히 초임교사는 대학교 재학시절 사회적 거리두기 방침에 따라 정상적인 교원양성과정을 이수하지 못하고 졸업했거나 유아교육현장에서의 현장실습 및 실무교육 경험이 코로나 발생 이전에 비해 매우 부족한 실정이었다. 요컨대, 초임교사로서 아직 교사의 전문성이 형성되기 전에 유치원 현장에서의 다양한 직무를 수행하는 데 어려움을 겪을 뿐만 아니라(김혜선, 2005; 윤희경, 2016; 이은우, 2006), 개정 누리과정에서 요구하고 있는 교사로서 유아 주도적인 놀이 참여를 유도하고 놀이 확장을 지원하며 유아의 놀이에서 교육적인 의미를 찾는 데에 어려움이 있다(이경진, 2020). 따라서 유치원 초임교사의 개정 누리과정에 대한 이해와 유치원 교실에서 느끼는 유아의 자발적인 놀이 지원에 대한 어려움이 구체적으로 어떠한지에 대한 심층적인 연구과 분석이 필요할 것이다. 본 연구는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 인식을 유치원 초임교사의 심층면담을 중심으로 분석하여 2019 개정 누리과정에 대한 이해 증진과 현장 적용을 위한 방안을 제시하는 데 그 목적이 있다. 본 연구의 결과를 바탕으로 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대해 정확한 이해와 유아교육현장에 효율적인 적용을 통해 유치원 교사로서의 전문성과 효능감을 높일 수 있기를 기대한다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에서는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 대해 알아

보기 위해 수도권인 서울, 인천, 경기지역에 근무하고 있는 유치원 초임교사 9명을 연구 참여자로 선정하여 심층면담을 실시하였다. Katz(1985)는 교직을 수행하는 첫해부터 적응해나가는 과정을 단계별로 구분하여 제시하였는데, 교사경력 3년 이내의 교사는 교육현장의 분위기에 적응하는 단계로 보았으며, 최미현(1988)은 Katz의 교사 발달과정 연구를 바탕으로 초임교사는 0~3년의 교사경력을 가진 교사로서 적응단계에 해당한다고 제시하였다(정유리, 2015에서 재인용). 따라서 본 연구에서 유치원 초임교사는 유치원 2급 정교사 자격증을 취득한 후 3년 이내의 경력을 가진 자로 제한하였다. 연구 참여자는 본 연구자가 재직하고 있는 대학 유아교육과와 산학협력을 맺고 있는 기관을 바탕으로 직접 접촉을 통해 본 연구의 배경과 목적을 설명한 후 눈덩이 표집 방식(Snowball sampling)으로 모집하였다. 연구대상자는 현재 수도권 유치원에 근무 중인 초임교사로서, 연구주제에 대한 풍부한 자료 수집을 위해 유치원에서 근무경력이 3년 이내인 교사로 선정하였다. 제외 기준은 유치원 근무경력이 3년 이상인 교사와 현재 미재직자이다. 본 연구에 자발적으로 참여의사를 밝힌 초임교사는 교육과정반과 방과후과정 교사로 유치원에 근무하고 있었다. 1년 미만의 경력을 가진 초임교사는 2019년부터 2021년까지 대학을 다니면서 2019 개정 누리과정과 관련된 교육과정을 2020학년도 2학년 때 이수하여 2022년 현재 방과후과정반 교사로 근무하고 있다. 1년 이상의 경력을 가진 초임교사는 2018년부터 2020년까지 대학을 다니면서 2019 개정 누리과정과 관련된 교육과정을 2020학년도 3학년 때 이수하여 2022년 현재 교육과정반 교사로 역할을 수행하고 있다. 하루의 시간 대부분을 유치원에서 보내고 있는 방과후과정반의 유아들은 교육과정반의 유아들보다 더 많고 다양한 교육환경에 노출이 되고 이를 통해 다양한 체험의 기회를 제공받고 있다(김다래, 2016). 즉 방과후과정반 교사는 장시간 유치원에서 지내고 있는 유아들의 성장, 발달 및 인격 형성에 가장 큰 영향력을 미치는 변인으로써 아무리 다양한 교육환경과 체험의 기회가 주어지더라도 교육과정을 운영하는 교사가 유아중심의 교육과정을 이해하고 있지 않다면 교육의 효과는 제대로 나타날 수 없기 때문에 방과후과정 교사의 역할과 자질이 중요시되고 있다(고영자, 조안나, 2015; 이샤론, 2016). 이경진(2020)에 따르면, 유치원에서 초기 1년간의 경험이 이후 교직생활에 중요한 역할을 한다고 한다. 따라서 유치원에서 방과후과정 교사로 1년 미만의 경험을 가진 초임교사의 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 인식 또한 유치원의 전반적인 유아중심·놀이중심 교육과정 운영에 영향을 주기에 방과후과정반 교사도 연구대상자로 포함하였다. 기타 성별이나 연령, 직급 등의 제한은 두지 않았다. 본 연구 결과는 이후 유치원 초임교사를 대상으로 하는 2019 개정 누리과정에 대한 교사 교육 시 참고자료가 될 수 있을 것으로 생각한다. 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 대한 연구 참여자의 일반적인 배경은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 일반적인 배경

연구 참여자	연령	성별	근무기관	교사경력	담당 연령	지역	학력
A	24세	여	사립유치원	1년 6개월	만3세	경기	전문대졸
B	24세	여	사립유치원	1년 6개월	만4세	경기	전문대졸
C	24세	여	사립유치원	1년 6개월	만4세	경기	전문대졸
D	24세	여	사립유치원	1년 6개월	만3세	경기	전문대졸
E	23세	여	사립유치원	6개월	만4세	서울	전문대졸
F	23세	여	사립유치원	6개월	만3세	인천	전문대졸
G	23세	여	사립유치원	6개월	만4세	경기	전문대졸
H	23세	여	사립유치원	6개월	만4세	서울	전문대졸
I	23세	여	사립유치원	6개월	만3세	인천	전문대졸

2. 연구 절차

본 연구에서는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 대한 인식을 알아보기 위해 2022년 8월 22일부터 9월 30일까지 약 6주간 연구 참여자와의 심층면담으로 자료를 수집하였다. 본 연구의 목적에 적합한 자료를 얻기 위해 반 구조화된 면담이 이루어졌다. 연구에서 다루고자 하는 사례를 파악하기 위해 반구조화된 질문을 사용함으로써 연구 참여자로부터 사례와 관련된 경험, 관점, 가치 등에 대한 이해를 분석해 나간다(전영국, 2017). 본 연구에서는 심층면담을 통해 연구 참여자들의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용과 관련된 경험을 깊이 있게 탐구하면서 그 속에 내재된 의미를 파악하고자 노력하였으며(Seidman, 2009), 본 연구자는 심층면담을 하는 동안에 본 연구의 초점인 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대한 인식을 염두에 두었다(Gall, Gall, & Borg, 2020; Stake, 1995). 면담은 자연스러운 분위기에서 비형식적인 대화 형식으로 이루어졌으며(Gall et al., 2020) 평균 30분에서 1시간 정도 소요되었다. 면담은 총 2회 실시하였으며, 연구 참여자가 원하는 시간과 장소에서 심층면담이 이루어질 수 있도록 융통성 있게 약속 시간과 장소를 협의하였다. 1차 면담에서는 연구 참여자가 유아교육을 전공하여 유치원 교사가 된 계기부터 초임교사로서의 교직생활에 대한 전반적인 이야기를 나누면서 시작하여 본 연구의 주제인 2019 개정 누리과정에 대한 이해 및 현장 적용의 실제를 중심으로 이야기를 나누었다. 2차 면담에서는 연구 참여자들이 2019 개정 누리과정을 교실에 적용하여 교육과정을 운영하면서 겪고 있는 어려움과 그 어려움을 해결하고자 어떤 노력을 하고 있는지에 대해 알아보았으며, 개정 누리과정을 보다 효율적으로 적용하기 위한 구체

적인 개선 방향이나 방안 등 제안할 점에 대해 이야기를 나누었다.

심층면담을 통해 얻어진 자료를 크게 세 가지로 분류하였다. 첫 번째 단계에서의 질문은 2019 개정 누리과정에 대한 이해에 초점을 두었고, 두 번째 단계에서의 질문은 2019 개정 누리과정 현장 적용의 실제 경험에 중점을 두었으며, 마지막 단계에서는 유치원 초임교사로서 2019 개정 누리과정 운영에 대한 제한점에 초점을 두고 이야기를 나누었다. 즉 본 연구자가 미리 작성한 구조화된 질문을 바탕으로 연구 참여자들의 다양한 경험이나 견해를 들어보면서 반구조화된 면담을 실시하였다. 연구 참여자의 동의를 얻어 면담내용은 녹음이나 필기를 통하여 수집되었으며, 그 내용을 바탕으로 본 연구자는 전사하고 분석하였다. 심층면담의 질문내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자의 심층면담 질문 문항

주요 면담 질문	하위 질문 문항
개정 누리과정에 대해 어느 정도 이해하고 있는가?	• 2019 개정 누리과정의 목표, 내용, 편성과 운영에 대해 아는 대로 설명해주시오.
	• 2019 개정 누리과정이 이전 누리과정과 비교했을 때 가장 크게 개정된 부분은 무엇이라고 생각하는가?
	• 2019 개정 누리과정에서 강조하는 '유아중심·놀이중심 교육과정'의 의미는 무엇이라고 생각하는가?
교사의 개정 누리과정 현장 적용은 어떠한가?	• 2019 개정 누리과정에 대한 교사 연수나 교육 등이 이루어진 적이 있는가?
	• 2019 개정 누리과정의 목표와 내용이 현재 근무하고 있는 유치원 교육과정에 잘 적용되어 있다고 생각하는가?
	• 2019 개정 누리과정에서 추구하는 유아중심·놀이중심 교육과정을 교실에 적용하는 데 문제점이나 어려운 점이 있다면 무엇인가?
	• 2019 개정 누리과정을 근무하고 있는 유치원 교육과정에 적용하는 데 있어서 어려운 점이나 문제점을 어떻게 해결하고 있는가?
개정 누리과정 운영에 대한 제한점은 무엇인가?	• 2019 개정 누리과정을 유치원 교육과정에 보다 효율적으로 적용하기 위해 본인이 생각하는 개선 방향이나 구체적인 방안을 제시해주시오.
	• 그 외에 2019 개정 누리과정을 유치원 현장에 적용하는 데 있어서 하고 싶은 말이나 제안할 점이 있으면 말씀해 주시오.

3. 자료 분석

심층면담을 통해 수집된 자료는 전사와 코딩, 유목화 과정을 거쳐 분석(Creswell, 2015)하였으며, 그 과정에 있어서 Clandinin과 Connelly(2004)가 제시한 자료 분석 단계를 사용하였다. 본 연구자는 면담내용을 기록한 노트, 메모 등을 반복적으로 읽으며 연구 참여자들이 생각하는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대한 전반적인 이해를 파악하고자

노력하였다. 앞서 방과후과정반 교사를 연구대상으로 선정한 이유에서 언급했듯이, 방과후과정반 교사 또한 담임교사로서 유아들의 성장, 발달을 위해 교육과정을 운영하는 교사이기에 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 인식이 유치원의 전반적인 유아중심·놀이중심 교육과정 운영에 영향을 미친다. 따라서 수집된 자료를 교육과정반 교사와 방과후과정반 교사로 구분하여 분류하지 않고, 수집된 자료를 핵심적인 단어 중심으로 조직하는 코딩 과정을 통해 연구 참여자들의 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 직·간접적인 경험을 보다 심층적으로 분석하였다. 연구 참여자들이 생각하는 2019 개정 누리과정을 유치원 교육과정에 효율적으로 적용하기 위한 개선 방향이나 구체적인 방안에 관한 내용을 도출해내는 것에 초점을 두고 분석한 내용을 유사한 범주끼리 분류하여 지속적으로 재조정하여 대범주와 하위범주를 구성하였다. 1차 분석 결과를 바탕으로 타당성 확보를 위해 유아교육 현장경험이 풍부한 유아교육 교육전문가 2인과 자료 해석에 대해 논의하였으며, 자료의 신뢰성을 높이기 위해 연구 참여자들에게 연구자료의 해석 내용을 확인하는 과정을 거쳐 자료 분석의 오류를 줄이고자 노력하였다. 그 결과, 2019 개정 누리과정에 대한 이해, 개정 누리과정 현장 적용에 대한 인식 및 경험, 개정 누리과정 운영에 대한 제한점으로 범주화하여 <표 3>과 같이 정리하였다.

<표 3> 유치원 초임교사의 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 관한 분석 내용 범주

대범주	하위범주
개정 누리과정에 대한 이해	• 놀이를 통한 배움 그리고 지원 • 교사의 자율성과 부담감 • 유아중심·놀이중심 교육과정의 의미
개정 누리과정 현장 적용의 실제	• 전문성 향상을 위한 제도적 지원 • 학습공동체를 통한 실천적 지원 • 유아의 자발적 놀이를 위한 교육과정 운영
개정 누리과정 운영에 대한 제한점	• 행정적인 측면에서의 어려움 • 전문성 신장 측면에서의 어려움 • 공동체적 관계 맺기

III. 연구 결과

본 연구는 유치원 초임교사 입장에서 2019 개정 누리과정 이해와 현장 적용에 대한 이야기를 들어봄으로써 유아교육현장에서 개정 누리과정을 시행하면서 나타나는 문제점을 살펴보고자 하였다. 본 연구 참여자와의 심층면담을 통해 나눈 이야기를 2019 개정 누리과정에 대한 이해, 개정 누리과정 현장 적용의 실제, 개정 누리과정 운영에 대한 제한점으로 크게 세 가지로 범주화하여 연구 결과를 아래와 같이 분석하였다.

1. 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대한 이해

본 연구에 참여한 유치원 초임교사는 2019 개정 누리과정에 대한 이론적인 내용을 대체로 파악하고 있는 것으로 나타났다. 대학교 재학 당시 교육과정 관련 교과목에서 개정된 누리과정에 대해 지식을 획득했거나 유치원 취업 후 교사 연수를 통해 개정된 누리과정에 대해 교육을 받은 것으로 나타났다. 2019 개정 누리과정에 대한 이해를 놀이를 통한 배움 그리고 지원, 교사의 자율성과 부담감, 그리고, 2019 개정 누리과정에서 강조하는 '유아중심·놀이중심' 교육과정의 의미로 나누어 살펴보았다.

가. 놀이를 통한 배움 그리고 지원

유치원 초임교사 시기는 교직에 적응하고 경험을 쌓아가는 생존기에 해당한다(권영미, 2020). 즉 유아교육현장에서의 경험이 비교적 많지 않아 교사로서의 삶인 교사 생활에 적응하는 시기이다.

> 2019 개정 누리과정은 놀이를 통해 세상의 다양한 지식을 배운다는 목적을 가지고 있습니다. 유아들은 충분한 놀이와 휴식 시간을 이용하여 주체적으로 다양한 놀이를 하고, 교사는 그에 적절한 지원을 해주는 지원자 역할을 합니다.
>
> (A교사, 1년 6개월)

> 2019 개정 누리과정은 ... 유아가 주체가 되어 배움 있는 놀이가 이루어져야 한다는 목표를 가지고 있습니다. 교육내용을 간략화하였으며, 교사가 주제를 선정하는 데 있어 매우 자유로워졌습니다. 이에 따라 놀이를 지원하는 역할이 막중해졌습니다.
>
> (F교사, 6개월)

> 기존의 누리과정은 유아들이 일정하게 정해진 주제에 맞추어 놀이하고 생활하며 매년 비슷한 패턴이나 형식을 가지고 지냈으며, 주로 교사 중심의 지식 전달을 바탕으로 한 '수업'이 이루어졌습니다. 하지만 개정된 누리과정을 통해 유아들은 자신이 놀이할 것을 선택하고, 그것을 바탕으로 놀이를 확장해 가는 과정에서 스스로 배움을 얻는다고 생각합니다. ... 누리과정의 내용이 대폭 감소했다는 것입니다. 예전에는 유아들이 어떻게 발달해나가는지 세부적으로 누리과정에 명시되어 있었지만, 이제는 유아를 중심에 두고 각 유아의 발달수준과 편차를 고려하여 어느 정도 성장하는 것이 좋은지 제시만 할 뿐 속박하지는 않는 거 같습니다.
>
> (G교사, 6개월)

유치원 초임교사들은 2019 개정 누리과정의 기본적인 내용을 대체로 알고 있었다. 연구

참여자 대부분은 개정 누리과정에서 추구하는 인간상(건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 감성이 풍부한 사람, 더불어 사는 사람)이나 최소 2시간 이상의 놀이시간 확보 또는 바깥놀이가 1시간 이상 포함되어 교육과정이 운영되어야 한다는 것을 알고 있었다. 이에 대한 지식은 대부분 대학교 교원양성과정 중에 배운 이론적인 내용을 바탕으로 습득된 것으로 나타났다. 교사경력이 6개월 정도인 G교사는 대학교 유아교육과 재학시절 유치원 교육과정과 관련된 교과목 수업에서 개정 전 누리과정에 대한 내용을 접하게 되었으며, 개정된 누리과정에서 유아의 놀이는 곧 교육의 핵심이 되어 놀이 주제로 선정이 되고 이러한 과정에서 환경, 자료, 시·공간 등의 교사 지원을 바탕으로 풍성하게 놀이가 확장된다고 알고 있기에 교사의 유아 놀이 관찰이 매우 중요하다고 강조하였다.

2020년 신학기부터 전국의 유치원과 어린이집이 동시에 시행하고 있는 2019 개정 누리과정은 '배움을 즐기는 행복 교육'을 추구하는 교육과정이다(교육부, 보건복지부, 2019a; 정채영, 신윤승, 2020). 개정 전 누리과정은 우리나라 최초의 교육과 보육의 통합교육과정이라는 측면에서 큰 의미가 있었으나, 연령별로 교육과정을 세분화하여 구체적으로 명시함으로써 각 유아교육기관에서는 국가수준 교육과정 내용을 바탕으로 운영한다는 명분 아래 획일적인 교육과정 운영이라는 점이 지적되었다(정연주, 최지영, 2021). 반면에 2019 개정 누리과정은 유아중심·놀이중심의 교육과정으로 유아가 놀이를 통해 즐거움을 경험하고 자율성과 창의성를 신장하여 행복을 추구한다(교육부, 보건복지부, 2019a)는 목표를 내세워 유아교육현장에서의 교사 자율성을 강조하였다.

나. 교사의 자율성과 부담감

개정 누리과정은 유아가 자발적 놀이를 통해 다양한 경험을 하고 전인적인 발달을 이루어 행복을 추구할 수 있도록 제공된 국가 수준의 교육과정이다. 유치원 현장의 자율성 확대를 위해 연령별 세부내용을 통합하였고, 유치원 교사의 자율성을 바탕으로 교실 상황에 적합한 교육과정을 실행할 수 있도록 적극 지원하는데 초점을 두고 있다(정연주, 최지영, 2021).

> 개정된 누리과정에서는 교육계획안 수립에 있어서 기관과 교사의 자율성을 강조하여 교사는 유아놀이 속에서 교육적 가치를 파악하고자 기록하고 교사의 지원방안에 대해 계획하는 것으로 되어 있습니다. ... 계획안은 기관과 각 교실의 실정과 특성에 적합하게 구성할 수 있도록 종류, 형식, 분량 등이 정해져 있지 않고 자율적으로 작성할 수 있는 점이 현장에서 가장 크게 개정된 부분이라고 느끼고 있습니다.
>
> (E교사, 6개월)

본 연구에 참여한 유치원 초임교사 대부분은 개정된 누리과정은 유아중심·놀이중심 교육과정이라고 인식하고 있었으며, 연구 참여자들이 가장 많이 언급한 단어는 '간략', '지원', '자율'이었다. 즉 개정 누리과정 내용이 연령별로 세분화되어 있지 않고 간략하게 안내되어 있는 것으로 알고 있으며, 유아 중심의 놀이 관찰을 통해 관심 있는 주제나 활동을 확장시켜 주고자 교사로서의 세심한 관찰과 지원이 필요하다고 이해하고 있었다. 더불어 각 기관과 교실에서 자율적인 교육과정 운영을 위해 교사의 자율성을 부여한다고 이해하면서도 한편으로는 초임교사로서 자신만의 교육 신념을 가지고 교실 상황에 적합한 교육과정을 운영하면서 교사로서 정체성을 확립해 가는 과정에 많은 부담감을 가지고 있었다(이경진, 2020; 정연주, 최지영, 2021; 정채영, 신윤승, 2020).

다. 유아중심·놀이중심 교육과정의 의미

2019 개정 누리과정은 유아중심·놀이중심 교육과정으로 "유아들이 놀이를 통해서 몰입과 즐거움을 경험하고, 자율성 및 창의성을 신장하여 전인적인 발달을 통한 행복을 추구할 수 있는 국가 수준의 공통 교육과정(정연주, 최지영, 2021: 196)"이다. 본 연구 참여자 대부분은 '유아중심·놀이중심' 단어 자체 그대로 이해하여 그 의미는 유아의 흥미를 바탕으로 유아가 자발적으로 놀이에 참여하는 것을 강조하는 교육과정이라고 대답하였다. 본 연구에 참여한 B교사는 유아의 흥미를 고려하여 유아가 몰입하는 놀이가 지속적으로 이루어질 수 있도록 지원하여 충분한 놀이 경험을 통한 교육적인 활동으로 확대해야 한다고 하였다.

> 유아들에게 놀이는 세상을 보는 창과 같습니다. 놀이를 통해 세상을 경험하고 배워갑니다. 놀이를 통해 즐거움과 행복감을 느끼며 그 안에서 다른 사람과 관계를 맺고 사회의 구성원으로 성장합니다. 유아들은 자신들이 자유롭게 주도적으로 놀이할 때 스스로 놀이를 통해 배운다고 생각합니다. 따라서 '유아중심·놀이중심' 교육과정은 단순히 아이들이 놀게 두자는 것이 아니라 유아들이 진정으로 놀이하며 배울 수 있도록 교육적인 가치를 찾아내어 유아들에게 적합한 방식으로 배움을 지원하는 것이 중요하다고 생각합니다.
>
> (E교사, 6개월)

> 놀이를 통한 유아의 배움을 지원, 기록, 평가하고 다양한 놀이공간과 매체를 지원하며 유아와 함께 배우며 성장하는 것이라고 생각합니다. 교사가 열린 환경을 구성하고 유아들이 주도하고 스스로 배울 수 있는 개방적인 교육과정이라고 생각합니다.
>
> (F교사, 6개월)

> 유아들이 놀이로부터 배운다는 것을 강조하면서 유아들의 놀이를 존중하자는 의미도 있는 것 같습니다. 유아들이 자주적인 사람으로 성장할 수 있는 기회를 유아기에 형성해 주는 것 같습니

다.

(H교사, 6개월)

연구 참여자 모두 유아의 자발적 놀이를 통해 배운다는 것에 동의하였다. 박종명과 이연승(2020)은 2019 개정 누리과정 핵심은 유아, 놀이, 자율성이라고 했다. 유아가 관심 있는 주제나 놀잇감을 통해 자발적으로 놀이가 이루어질 수 있도록 교육과정을 운영해야 한다는 것이다(안수희, 2022). 즉 유아의 자발적 놀이가 창의적으로 이루어지고 놀이의 질을 높이기 위해서는 풍부한 자원이 제공되어야 하고, 교사는 놀이의 맥락을 파악하고자 유아의 놀이 관찰에 집중해야 한다(유승연, 2020). 이러한 교육과정을 운영하기 위해서는 교사는 지속적으로 유아 관찰을 해야 할 것이며, 그 과정과 유아와의 상호작용을 통해 유아들의 관심과 흥미를 파악하여 놀이의 확장을 위한 다양한 지원을 제공해야 할 것이다. 교사가 미리 계획하고 그대로 활동을 진행해나가는 것이 아니라, 유아가 흥미와 호기심을 가지는 놀이나 주제에 대한 세심한 관찰을 통해 놀이가 확장될 수 있도록 자율성을 가지고 융통성 있게 교육과정을 운영해 나가야 할 것이다.

2. 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 현장 적용의 실제

본 연구에서는 유치원 초임교사가 2019 개정 누리과정을 현장에 적용하는 데 도움을 줄 수 있는 교사 연수나 교육의 기회가 지난 2년간 많지는 않은 것으로 나타났다. 특히, 올해 처음으로 취업한 교사는 교사 연수 또는 교육을 거의 받지 못했다고 한다. 가장 큰 이유 중에 하나가 코로나19 상황이다. 지속적인 코로나 사태로 인해 생활 속 거리두기, 모임 인원수 제한 등이 유지되는 바람에 교사 연수나 교육을 정상적으로 실시할 수가 없었다. 다만 비대면 온라인교육으로 2019 개정 누리과정에 대한 교사 연수나 교육이 실시되었지만, 심층면담 결과 그 성과는 크지 않은 것으로 나타났다. 이번 장에서는 전문성 향상을 위한 제도적 지원, 학습공동체를 통한 실천적 지원, 유아의 자발적 놀이를 위한 교육과정 운영으로 나누어 살펴보았다.

가. 전문성 향상을 위한 제도적 지원

올해 처음으로 유치원에 취업한 일부 교사는 개정 누리과정에 대한 교사 연수나 교육을 받지 못했다고 대답하였다. 또 다른 교사는 1~2회 교사 연수에 참여하였다고 답하였다. 다만 작년에 유치원에 취업한 2년 차 초임교사들은 올해까지 약 3~5회 정도 개정 누리과정에 대한 교사 연수나 교육에 참여한 것으로 나타났다.

> 1일 3시간 3일 동안 교사 연수를 들었습니다. ... 사실 학교를 다닌 3년 동안 개정 누리과정에 대해 많이 배우고 들었던 내용이라 교육을 들었을 때 쉽게 이해할 수 있었습니다. 또한 현장에서 근무하고 있기에 교사 연수 내용을 자연스럽게 현장에 적용할 수 있을 것 같아서 이해가 잘 되었던 것 같습니다.
>
> (E교사, 6개월)

> 개정 누리과정에 대한 교사 연수가 1번 있었는데... 저에게는 별다른 도움이 되지 않았던 것 같습니다. 교사들이 궁금해할 만한 현장 적용 중심의 연수가 아닌 표면적인 개정 누리과정에 대한 설명에 지나지 않았습니다.
>
> (I교사, 6개월)

본 연구에 참여한 교사들은 2019 개정 누리과정에 대한 교사 연수 또는 교육에 참여한 경험이 상이한 것으로 나타났다. 올해가 2년 차인 초임교사들은 모두 개정 누리과정에 대한 교사 연수에 참여한 경험이 있는 것으로 나타났으며, 교사 연수를 통해 개정 누리과정을 이해하는 데 도움이 된 것으로 대답하였다. 교사 연수와 교사 교육의 질적인 면에서 이미 알고 있는 개정 누리과정에 대한 일반적인 내용이었다는 답변도 있었으며, 유치원 현장에 어떻게 적용할 수 있을지에 대한 설명이 쉽게 이해가 되었다는 답변도 있었다. 또한 E교사의 경우처럼 대학교에서 이미 2019 개정 누리과정에 대해 많은 경험을 직·간접적으로 했었기에 교사 연수 내용이 이해하기 쉬웠으며 어떻게 교실에 적용할지에 대해 알아가는 과정이었다고 긍정적인 답변을 한 교사도 있었다. 유치원 초임교사의 직전 교육에서의 개정 누리과정에 대한 경험이 현재의 유치원 현장 적용에 영향을 미치는 경우도 있으며, 코로나19 사태로 정상적인 교사 연수나 교육이 이루어지지 못한 부분도 유치원 초임교사의 개정 누리과정에 대한 현장 적용에 영향을 끼친 것으로 나타났다. 즉 앞서 개정 누리과정 이해에 관한 질문 결과, 교사 연수나 교육이 2019 개정 누리과정을 이해하는 데 도움이 되었다고 대답했으나 개정 누리과정 인식과 경험 부분에 있어서는 교사 연수나 교육이 별로 도움이 되지 않았다는 결과를 볼 수 있다. 이 부분에 대한 분석 결과, 개정 누리과정에 대한 교사 연수나 교육이 이론적으로 이해하는 데에는 도움이 되었으나, 유치원 현장에 직접적으로 적용하는 경우에는 교수 연수나 교육이 질적인 면에서 아쉬웠다는 것으로 해석할 수 있다. 특히 코로나19 사태의 장기화로 인해 생활 속 거리두기, 등원 인원수 제한 등으로 정상적인 교육과정 운영이 안 된 상황에서 교사는 유치원 방역, 온라인 교육콘텐츠 제작, 원격수업 준비로 업무가 가중되었지만, 이러한 코로나 상황에 개정 누리과정 운영에 대한 교사 연수나 교육이 정상적으로 이루어지지 않아 교육과정 운영에 더욱 힘든 시간을 보내고 있는 것으로 나타났다(안수희, 2022).

나. 학습공동체를 통한 실천적 지원

본 연구에 참여한 유치원 초임교사에게 교육부에서 제시하는 교육과정의 방향성을 이해하고 유치원 현장에 적용하는 부분에 있어서 현재 근무 중인 기관의 교육과정 운영 실제에 대해 질의를 하였다. 면담 결과, 근무 중인 기관의 운영 방향이나 특성에 따라 개정 누리과정의 취지가 잘 녹여진 교육과정을 운영 중인 유치원이 있는 반면에, 이전의 누리과정과 별다른 차이점 없이 운영되거나 특기 활동과 같은 특성화 프로그램에 많은 시간을 할애하여 유아 중심의 자발적 놀이가 제대로 이루어지지 않고 있는 기관이 있는 것으로 나타났다.

> 교육과정을 계획할 때 교사는 유아들의 놀이를 관찰하고, 많은 유아가 흥미를 갖고 있는 주제를 파악하여 다음 활동 계획에 반영하고 있습니다. 또한 활동을 계획할 때 동료 교사 및 선임 교사와의 소통을 통해 유아가 다양한 경험을 할 수 있도록 하고 있습니다. 이러한 과정을 통해 유아들은 자신의 흥미와 관련된 지식을 확장시켜 나가게 된다고 생각합니다.
>
> (A교사, 1년 6개월)

> 제가 근무하고 있는 유치원의 교사는 놀이시간에 유아들의 놀이를 관찰하고 지원하기 위해 계획을 수립하고 있습니다. 각 연령별로 같은 생활주제가 아닌 각 교실에서 유아의 놀이상황에 맞게 계획을 수립하고 놀이시간을 융통성 있게 운영하고 있습니다. ... 교사는 유아들과 이야기 나누기 시간을 활용하여 놀이에 대해 회상하고, 앞으로의 놀이에 필요한 것들에 대해 이야기를 나누며 지원해주고 있습니다. 또한 일주일 동안 놀이했던 결과를 각 교실 실정에 맞는 놀이 결과지로 만들어 가정과 소통하고 있습니다. 놀이 결과지는 교사가 자율적으로 매주 진행되는 놀이를 통해 배우는 교육적 가치, 교사의 지원 등을 바탕으로 작성되고 있습니다.
>
> (E교사, 6개월)

본 연구에 참여한 경력 2년차 C교사는 평소에 유아들의 놀이를 관찰하고 매주 교사 회의를 통해 유아들이 관심 있어 하는 놀이 주제에 대해 이야기를 나누고, 유아들의 놀이를 확장시켜 주는 방법에 대해 토의를 하고 그 결과를 각 교실에 적용하고자 노력한다고 하였다. 반면에 위에서 개정 누리과정이 잘 운영되고 있지 않다고 언급한 교사의 경우처럼, H교사가 근무하고 있는 유치원에서는 유아 놀이시간이 있기는 하지만 유아의 흥미나 관심에 따라 지속적으로 운영되는 것이 아니라 하루일과 중간중간에 편성되어 있는 편이고, 생활주제에 맞춰 교육과정이 운영되고 있는데 주제 관련 교구 지원이나 교체가 잘 이루어지지 않고 있다고 이야기했다. 2019 개정 누리과정을 이해하고 실행하는 맥락에서 생활주제 중심의 통합방식 외에 교육과정 운영 과정에서 유아의 놀이가 충분히 이루어질 수 있는 다양한 방식의 이해와 실천이 필요하다(윤경욱, 2021; 윤민아, 2019; 최윤정, 안소영, 윤문홍,

2022). 예를 들어, 유아를 중심으로 구성된 교사, 학부모, 기관장 간의 지속적인 소통이 필요하다. 즉 교사회의를 통한 교육과정 운영 계획 수립, 가정과의 연계 강화, 개정 누리과정의 교육 목표를 반영한 기관장의 교육철학 확립 등을 통해 유아의 전인적 발달을 도울 수 있는 실천적인 지원이 필요할 것이다.

> 개정 누리과정을 효율적으로 유치원 교육과정에 적용하기 위해 매주 교사 회의를 합니다. 그 회의를 통해 유아 놀이 속에서 어떻게 놀이 지원을 할지 함께 고민하고 협의하는 과정을 거칩니다. 교사들 사이의 분위기가 좋아 함께 고민을 나누고 도움을 줄 때 더욱 풍부한 놀이 지원 방안과 해결책이 나오는 것 같아 교사 학습공동체가 더욱 중요하게 느껴집니다.
>
> (E교사, 6개월)

> 다양한 놀이 사례들을 접해보며 개인적으로 학습 시간을 가지거나 동료 교사와 함께 이야기하며 극복해나가는 것 같습니다.
>
> (F교사, 6개월)

개정 누리과정을 현장에 적용하는 데 겪는 어려움이나 문제점을 해결하고자 본 연구에 참여한 교사는 혼자 해결하고자 하기보다는 동료 교사와 함께 해결하고자 노력하는 것으로 나타났다. 연구 참여자가 근무하는 기관의 교육에 대한 가치관이나 교육과정 운영의 특성에 따라 개정 누리과정 현장 적용에서 겪는 어려움은 다르게 나타났다. 대부분의 교사는 동료 교사나 선임 교사와 이야기를 나누며 문제점을 해결하고자 노력하였다. 2019 개정 누리과정에서 강조하는 교사의 교육과정 운영의 자율성은 교사 개개인이 알아서 운영하라는 것이 아니라, 동료 교사들이 서로의 전문성을 인정하고 교육과정을 운영하는데 있어서 발생하는 문제점이나 어려운 점에 대해 의견을 나누며 함께 성장할 수 있는 학습공동체를 통한 실천적인 지원을 하는 것을 의미한다(교육부, 보건복지부, 2019b). 본 연구에 참여한 E교사가 언급했듯이, 학습공동체는 교사들이 함께 유아중심·놀이중심 교육과정 운영에 대해 연구하고, 성찰하고 실천하기 위한 것으로 개개인의 교사 전문성 신장뿐만 아니라 동료 교사와 함께 성장하며 교육실행력을 제고하기 위한 것이다(교육부, 보건복지부, 2019b).

다. 유아의 자발적 놀이를 위한 교육과정 운영

2019 개정 누리과정에서는 유아의 주도적인 놀이를 강조하고 유아의 자발적인 놀이에 귀를 기울여 유아 중심의 교육과정을 지향한다(김지성, 김경철, 2021). 본 연구에 참여한 유치원 초임교사는 유아의 자발적 놀이를 관찰하고 그 속에서 놀이의 의미와 교육적인 가치를 찾고자 노력하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 대부분의 교사는 교육과정 운영에 있

어서 충분하지 못한 놀이시간 제공과 놀이 들여다보기에 어려움을 나타내고 있었다.

> 놀이시간 부족이 가장 큰 문제점인 것 같습니다. 일주일 또는 한 달 내에 주어진 과제, 활동지, 행사 등을 모두 소화하기 위해 항상 시간에 쫓기는 일과를 보내고 있습니다. 여기에 추가로 진행되고 있는 특성화 프로그램 때문에 놀이 중심으로 하루일과를 운영하기에는 어려움이 있습니다. 상대적으로 짧은 놀이시간으로 인해 유아의 놀이가 확장되지 못하고 시작 단계에서 끝나는 경우가 많이 있습니다. 또한 좁은 교실 공간에서 많은 유아가 생활하고 있기에 유아 안전사고에 대한 걱정이 많아서 개별 유아의 놀이에 집중하기보다는 관찰자의 관점에서 전체적으로 유아 놀이를 관찰하다 보니 놀이를 지원하는 데 어려움이 있습니다.
>
> (I교사, 6개월)

> 유치원 특성화 프로그램이 빡빡하게 운영되고 있어서 상대적으로 충분한 놀이시간이 확보되고 있지 않다고 생각합니다. 또한 교사의 과중한 업무량 때문에 유아의 놀이를 제대로 관찰하지 못하는 경우가 많습니다. ... 교실에 비치되어 있는 교구도 놀이 주제에 따라 바뀌지 않고 있으며, 놀이를 원활하게 지원하는 모습을 본 적이 거의 없습니다.
>
> (F교사, 6개월)

가장 많은 연구 참여자가 개정 누리과정 현장 적용에서 어려운 점이라고 이야기한 것은 충분하지 못한 놀이시간이었다. 근무하는 기관마다 그 이유가 조금 달랐지만, E교사는 사립유치원으로써 학부모의 요구를 충족시켜야 하고 같은 지역의 다른 유치원들과 비슷하게 운영하는 특성화 프로그램이 많아서 유아의 자발적인 놀이시간이 부족하다고 하였다. H교사는 유아가 흥미를 가질만한 교구나 놀이에 대한 지원이 부족하여 항상 같은 교구나 놀잇감으로 놀다보니 반복적인 놀이만 지속되어 놀이 확장이 어렵다고 하였다. 특성화 프로그램을 줄이거나(E교사) 연속적인 놀이시간 제공(H교사) 또는 유아의 흥미와 무관한 활동을 교사가 계획해서 실시하지 않는 것(교육부, 보건복지부, 2019b)을 통해 충분한 놀이시간을 확보하여 유아에게 제공한다면, 유아는 흥미 있는 놀이에 몰입하면서 의미 있는 배움의 기회를 가질 수 있을 것이다(교육부, 보건복지부, 2019b). 또한 유아 놀이를 통해 교사는 교육적인 가치와 의미를 찾고자 하지만 유아 안전사고 예방을 위해 전체적으로 볼 수밖에 없는 상황에서 '안전'과 '놀이 보기' 사이에서 딜레마를 겪고 있는 것으로 나타났다(김지성, 김경철, 2021).

3. 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 운영에 대한 제한점

앞 장에서 유치원 초임교사가 2019 개정 누리과정을 현장에 적용하는 데 겪는 문제점이나 어려운 점에 대해 살펴보았다. 이번 장에서는 2019 개정 누리과정을 유치원 교육과정에

어떻게 보다 효율적으로 적용할 수 있는지, 그 외 개정 누리과정 현장 적용에 있어서 제안할 점에 대해 살펴보았다.

가. 행정적인 측면에서의 어려움

유치원 교육과정에 2019 개정 누리과정을 보다 효율적으로 적용하기 위한 방안은 위에서 언급한 개정 누리과정 현장 적용의 문제점이나 어려운 점과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 유치원 현장에서 교사가 겪고 있는 문제점이나 어려운 점을 해소한다면 자연스럽게 2019 개정 누리과정이 보다 효율적으로 유치원 교실에 적용될 것이다. 본 연구에 참여한 교사들은 효율적인 교육과정 운영에 대한 해결방안으로 교사 대 유아 비율과 교사의 과중한 업무 개선을 언급하였다.

> 진정한 개정 누리과정이 실현되기 위해서는 우선 교사 대 유아 비율부터 줄여야 한다고 생각합니다.
>
> (F교사, 6개월)

> ... 먼저 교사에게 여유가 있어야 한다고 생각합니다. 현재 교사 1인당 돌봐야 하는 유아 수가 너무 많아 바쁜 일과 속에서 유아의 놀이를 자세히 들여다볼 시간적 여유가 없다는 것이 현장의 상황인 것 같습니다.
>
> (I교사, 6개월)

> 교사가 행복해야 아이들도 행복하고, 교사가 행복해야 유아들의 놀이와 지원방안에 대해 더욱 사명감을 가지고 고민할 수 있다고 생각합니다. 요즘 유치원에서 교사 한 명이 온종일 유아들을 돌보는 곳도 적지 않다고 생각하고, 과중한 업무로 인해 대부분 교사가 지쳐있다고 생각합니다. ... 교사의 에너지를 모두 소진하게 된다면 유아중심·놀이중심 교육과정이 제대로 이루어질 수 없고, 피곤함과 지침으로 인해 오히려 아이들에게도 악영향을 끼친다고 생각합니다. 따라서 유치원에서 교사가 충분히 고민하고 유아들의 놀이를 들여다볼 수 있는 시간이 확보되어야 한다고 생각합니다.
>
> (E교사, 6개월)

> 2019 개정 누리과정 시행과 동시에 코로나19의 영향으로 개정 누리과정을 현장에 적용하는 데 어려움이 많았으며, 여전히 시행착오 단계에 있다고 생각합니다. 더불어 교사가 현장에서 해야 하는 일이 급증하는 바람에 교수 연수 등을 통해 스스로 배움을 얻기 전에 이미 기진맥진한 경우가 많다고 생각합니다. 따라서 교사의 업무가 가중되지 않는 방안이 마련되면 좋겠습니다. 이에 대한 좋은 예로는 교사 대 유아 비율이라고 생각합니다.
>
> (G교사, 6개월)

본 연구에 참여한 교사는 유아중심·놀이중심 교육과정을 실천하는데 높은 교사 대 유아의 비율로 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 교사가 유아 놀이를 관찰하고 질 높은 상호작용을 하기 위해서는 교사 1인당 담당하는 유아의 수가 적어야 한다(윤민아, 2019). E교사가 언급한 바와 같이, 과중한 업무로 인해 유치원 교사가 받는 직무스트레스는 교사뿐만 아니라 유아들의 생활에 직접적인 영향을 끼친다(권영미, 2020). 또한 2019 개정 누리과정을 잘 이해하고 실행하기 위해서는 충분한 놀이시간이 확보되어야 한다는 의견이 있었다. 앞 장에서 개정 누리과정 현장 적용의 문제점 중에 하나로 언급된 유아 놀이시간 부족과 일맥상통한다고 볼 수 있다.

나. 전문성 신장 측면에서의 어려움

2019 개정 누리과정에서는 국가 수준의 공통 기준을 최소화하여 교사의 자율성을 존중하였다(교육부, 보건복지부, 2019a). 즉 교사가 융통성 있게 교육과정을 운영하면서 유아중심으로 놀이가 발현되는 교육과정을 유아와 함께 만들어 나갈 수 있을 것으로 기대하고 있다. 하지만 유치원 현장에서는 기대와는 달리 교사의 전문성과 역량의 한계를 경험하고 개정 누리과정에 대한 이해와 준비가 부족하다고 느끼고 있다(김지현, 2022; 이양숙, 하양승, 전홍주, 2020).

> 각 교실에서 교사의 재량으로 놀이시간을 제공하고 놀이를 지원하고 확장시켜야 하는데 초임교사로서 어떻게 놀이 지원을 해야하는지... 놀이 확장은 어떻게 이루어지는지... 여러 가지 방법들에 대해 유아들과 이야기를 나누지만 어떻게 이끌어가야 할지 모르겠고... 지도서가 있어서 참고할 수 있었으면 좋겠습니다.
>
> (D교사, 1년 6개월)

> 2019 개정 누리과정에서는 그 무엇보다도 교사의 역량이 가장 중요하다고 생각합니다. 기본적으로 알고 있던 교사의 역할 외에 유아 놀이 관찰, 놀이 지원 방법 연구 등 교사가 알고 실천해야 할 요소들이 매우 많습니다.
>
> (G교사, 6개월)

> 누가 어떤 놀이를 하고, 그 놀이 속에서 어떤 내부 작용이 이루어지는지 바라보고, 해석하고, 기록하고, 유의미한 배움으로 연결 짓는 과정이 어려운 것 같습니다. 동시다발적으로 일어나는 유아 놀이상황 속에서 많은 유아를 교사 혼자서 봐야 하는데... 교육적으로 해석하는 능력도 부족하고...
>
> (F교사, 6개월)

유치원 현장에서 실제적으로 교육과정을 운영하는 담임교사 대부분은 개정 누리과정 시행과 코로나19 사태가 맞물려 놀이중심 교육과정 현장 적용에 어려움을 겪고 있기에 함께 공유할 수 있는 보다 많은 교육과정 우수 사례들을 제시해주었으면 하는 것으로 나타났다. 교육부에서 개정 누리과정 현장 적용의 이해를 돕기 위해서 놀이실행자료(교육부, 보건복지부, 2019b) 제공과 누리과정 포털 사이트를 통해 다양한 사례들을 제공하고 있다. 본 연구에 참여한 교사는 아직 자율적인 교육과정 운영에 대한 자신감이나 확신이 없어 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 그들은 더 구체적이고 다양한 사례나 운영방안을 교육부로부터 제공받기를 원하고 있다. 또한 사립유치원마다 운영체제가 다르다 보니 어떤 기관은 개정 누리과정을 바탕으로 교육과정이 잘 운영되는 반면에 또 다른 기관은 그렇지 못하여 교사로서는 혼선이 생겨 적응하기가 힘들 것이다. 개정 누리과정에서 추구하는 놀이중심 교육과정을 기관 또는 교사마다 다양한 관점에서 해석하고 실행하다 보니 확실성이 부족한 모호함과 불안감을 느끼면서 어떻게 놀이와 배움을 연결해야 할지 어려움을 겪고 있다(김지현, 2022; 윤민아, 2019). 본 연구에 참여한 교사들은 개정 누리과정 이해와 현장 적용에서 교사로서의 역량에 대한 불확신과 운영방침 또는 지침서의 부재에 따른 자율적인 교육과정 운영에 대한 어려움(홍지명, 2020), 교사로서의 반성적 사고를 위한 시간적 여유의 부재, 그리고 놀이보다 배움을 요구하는 학부모와의 갈등으로 어려움을 겪고 있었다(김지현, 2022). 또한 유아 놀이를 들여다보면서 교수자로서 무엇인가 해줘야겠다는 생각이 머릿속을 지배함으로써 그 부담감으로 인해 '지도서' 같은 것으로부터 도움을 받고자 하는 경향도 나타났다(김지성, 김경철, 2021).

다. 공동체적 관계 맺기

본 연구에 참여한 교사는 개정 누리과정을 현장에 적용하는 데 겪는 어려움이나 문제점을 동료 교사와 함께 해결하고자 노력하는 것으로 나타났다. 이 연구 결과는 앞 장에서 언급한 구성원과의 소통과 일맥상통한다고 볼 수 있다.

> 개정 누리과정을 제대로 적용하기 위해서는 교육과정 운영에 있어서 교사들의 고민을 쉽게 털어놓을 수 있는 분위기 조성이 필요하다고 생각합니다. 교사가 개별적으로 놀이 지원방안을 생각하기에는 부족할 때가 있고, 여러 교사가 함께 머리를 맞대어 고민할 때 더욱 풍부한 의견을 모을 수 있다고 생각합니다.
>
> (E교사, 6개월)

> 매주 교사회의를 진행하면서 각 반의 놀이상황에 대해 이야기를 나누며 놀이를 확장시킬 수 있는 방법을 협의하고 나아가 더 나은 교육을 위한 방안을 찾고자 의논하고 있습니다.

(C교사, 1년 6개월)

> 유아의 자발적인 놀이가 배움으로 이어져 교육적인 의미가 있다는 개정 누리과정의 취지와는 다르게 여전히 교사 중심의 교육이 더욱 효과적이라고 생각하는 학부모님들이 계십니다. 이러한 학부모의 요구로 현재 근무하고 있는 유치원은 교사 중심의 교육활동이 많이 이루어지고 있습니다. 개정 누리과정에 대한 학부모의 인식 변화도 시급한 문제입니다.
>
> (I교사, 6개월)

2019 개정 누리과정에서는 동료 교사와 교육과정 운영에서의 어려운 점이나 문제점에 대해 의견을 나누며 함께 성장할 수 있는 학습공동체를 통한 실천적인 지원을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019b). 또한 효과적인 유아중심·놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 놀이보다 인지 위주의 학습활동을 요구하는 학부모의 인식 개선이 반드시 필요하다(윤민아, 2019). 즉 개정 누리과정에서 강조하는 진정한 '놀이'의 의미와 가치에 대한 학부모의 이해가 우선이 되어야 할 것이다(정연주, 최지영, 2021). 더불어 교사뿐만 아니라 기관장을 대상으로 한 개정 누리과정 현장 적용에 대한 우수 사례 중심의 연수를 통해 유치원의 교육과정 운영방침이 개선되어야 교사가 교육과정 운영의 자율성을 확보하여 소신 있게 교육과정을 운영할 수 있을 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 인식에 대해 알아보고자 실시되었다. 유아교사의 전문성 발달 측면에서 살펴보면, 초임교사 시기가 교사로서의 역량을 키워나가기 위한 중요한 시기이며, 유치원 현장 분위기에 적응하고 교사로서의 경험을 통해 실천적인 지식을 쌓으며 교직관을 확립해나가는 시기이다(박은혜, 조운주, 2015; 윤희경, 2016; 이경진, 2020). 유치원 초임교사는 유아교육현장에서 마주하는 다양한 문제들을 잘 해결할 수 있을지에 대한 두려움을 가지고 있다(권영미, 2020). 초임교사는 교원양성과정에서 배운 이론과 현장실습 경험을 유치원 현장에 적용하는 데 어려움을 겪고 있다. 더불어 초임교사들은 2020년부터 새롭게 시행되고 있는 2019 개정 누리과정에 대한 이해와 현장 적용에 대한 두려움과 아직 종식되지 않은 코로나19 상황 속에서의 교육과정 운영이라는 것에 대한 두려움도 함께 가지고 있는 것으로 본 연구에서 나타났다. 본 연구에서는 유치원 초임교사가 2019 개정 누리과정에 대해 어떻게 이해하고 현장에 적용하고 있는지, 교육과정 운영에 있어서 일어나는 문제점은 무엇인지, 그리고 그 문제점들을 해결하기 위한 방안은 무엇인지를 알아보고자 하였다. 이를 위해 유치원 초임교사를 대상으로 심층면담을 실시하였고, 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정에 대

해 이해와 유아교육현장 적용에 대한 인식을 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 유치원 초임교사는 2019 개정 누리과정에 대한 이론적인 내용을 대체로 파악하고 있는 것으로 나타났다. 대학교 재학 당시 예비유아교사의 개정된 누리과정에 대한 이해를 돕기 위해 여러 교과목에서 이론적인 내용을 다루었으며, 유아교육분야 현장전문가 특강이 개설되었다. 또한 유치원에 취업 후 교사 연수를 통해 개정된 누리과정에 대한 이해를 높일 수 있었다. 이처럼 유치원 초임교사로서 개정된 누리과정을 유치원 현장에서 경험해봄으로써 개정 누리과정을 유아중심·놀이중심 교육과정이라고 이해하고 있었다. 즉 개정 누리과정의 핵심은 유아가 중심이 되어 흥미 있는 주제나 놀잇감을 가지고 자발적으로 놀이를 할 수 있는 환경을 마련해 주는 것이다(교육부, 보건복지부, 2019a; 박종명, 이연승, 2020; 안수희, 2022). 유아의 창의적인 놀이 전개 및 확장을 위해 교사는 끊임없이 유아를 관찰하고 유아와의 상호작용을 지속적으로 해야 하며, 이를 통해 놀이의 맥락을 파악하여 다양한 지원을 해야 할 것이다. 이러한 과정을 통해 교사 또한 새로운 것을 깊이 있게 배울 수 있고, 놀이 속에서 유아와 함께 성장해 나간다(유승연, 2020). 또한 개정 누리과정은 이전 누리과정에 비해 간략화됨과 동시에 교사의 자율적인 교육과정 운영을 추구한다고 이해하고 있었다. 그동안 교사용 지도서를 바탕으로 교육과정을 운영하면서 교사가 계획한 활동을 중심으로 유아가 주도적인 놀이를 실천하는 데에는 한계가 있었다(교육부, 보건복지부, 2019a). 따라서 유치원 교실에서 교육과정 운영의 교사 자율성을 이해하면서도 한편으로는 초임교사로서 느끼는 지침의 부재와 모호성으로 어려움을 겪고 있었다(김혜경, 2022; 정연주, 최지영, 2021).

둘째, 유치원 초임교사가 개정된 누리과정을 유치원 현장에 적용하는 데 있어서 어려움을 겪고 있는 이유 중의 하나가 유아교사로서의 전문성 향상을 위한 제도적 지원이 충분하지 못했던 것으로 나타났다. 코로나19 상황으로 인해 교사 연수나 교육이 비대면 온라인교육으로 진행되기도 했었지만, 양방향 소통이 아닌 일방적인 강의방식으로 인해 교육의 질적인 면에서 만족스럽지 못했다. 즉 개정 누리과정에 관한 교사 연수나 교육이 초임교사로서 이론적인 내용을 이해하는 데 충분히 도움이 되었으나, 개정 누리과정을 유치원 교실에 실제적으로 적용하기에는 제한적인 면이 있었다고 해석할 수 있다. 특히 코로나19 사태의 장기화로 정상적인 교육과정 운영이 이루어지지 않은 상황에서 유치원 방역, 온라인 교육콘텐츠 제작, 원격수업 준비로 업무가 가중되다 보니 초임교사로서 개정 누리과정을 유치원 현장에 적용하여 운영하기가 더 어려운 상황이었다. 이미 연구 결과에서 언급했듯이, 정기적인 누리과정 관련 교사 연수는 이미 대학교 교육과정에서나 직전 교육을 통해 이론적으로 배운 내용으로 구성되어 지식과 기술을 전달하는 강의식 방식으로 실제적인 개정 누리과정 적용에 대해 이해하는 데 어려움이 있다(김혜경, 2022). 이는 이성희와 이미영(2021)의 연구에서 살펴본 ‘현장에 적용 가능한 실질적인 내용의 연수 부족’으로 유치원

교사가 어떻게 유아의 자발적 놀이가 이루어질 수 있도록 환경을 구성해야 할지, 유아의 놀이를 어떻게 지원해야 하는지, 또한 어떻게 유아의 놀이를 교육과정과 연계해야 할지에 대한 고민이 나타났다는 결과와 맥락을 같이 한다.

유치원 현장에서 개정 누리과정에 기초한 교육과정을 운영하는 데 어려운 점 중의 하나가 '놀이'에 대한 인식의 차이인 것으로 나타났다. 우리나라 유아교육과정은 현재까지 9차례 개정을 해오고 있지만, 공통적으로 '놀이중심'을 지향해왔다(김영옥, 2020). 2019 개정 누리과정에서도 '놀이중심'을 재차 강조하는 이유는 '놀이'의 본질과 가치를 다시 한번 생각해 보기 위해서이다(교육부, 보건복지부, 2019a). 즉 개정 누리과정에서 지향하는 '놀이'의 가치는 유아가 자발적으로 자신에게 적합한 방식으로 놀이를 하면서 배운다는 것이다. 하지만 일부 기관에서는 아직도 생활주제에 맞춰 교육과정이 운영되고, 놀이시간이 있기는 하지만 교사가 계획한 자유선택활동 개념의 놀이가 실행되고 있다. 그렇다 보니 유아의 흥미와 관심에 따라 지속적인 놀이시간이 제공되는 것이 아니라, 하루일과 중간중간에 놀이시간이 편성되어 유아의 자발적인 놀이 흐름이 끊어지고 있다. 따라서 유치원 현장의 교사, 기관장, 학부모의 개정 누리과정에서 강조하는 진정한 '놀이'의 의미와 가치에 대한 이해가 우선이 되어야 할 것이다(정연주, 최지영, 2021). 유아 놀이중심 교육과정은 유아와 교사, 기관장, 학부모가 서로 협력하여 함께 만들어가는 교육과정이다(교육부, 보건복지부, 2019a; 최윤정, 안소영, 윤문홍, 2022).

유치원 초임교사가 말하는 개정 누리과정의 현장 적용에서 가장 어려운 점은 충분한 놀이시간 확보인 것으로 나타났다. 그 이유는 기관마다 다양한 교육과정 운영체제를 표방하면서 학부모의 요구에 따라 다양한 활동 및 행사를 진행하고, 특성화 프로그램을 개설하여 유아가 자발적으로 놀이를 할 수 있는 시간이 상대적으로 적기 때문이다. 윤민아(2019)의 연구에서 언급한 '가득 찬 교육과정'은 유아들에게 가르치고 경험하도록 해야 하는 활동이 상당히 많아서 유아의 자발적인 놀이가 들어갈 틈이 없다는 것으로 본 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 또한 충분하지 못한 놀이시간으로 유아의 진정한 놀이를 관찰할 수 있는 기회도 상대적으로 부족하다. 유아 놀이를 배움과 연결하고자 관찰과 기록을 통해 그 결과를 평가하여 새로운 계획을 세우는 것에 대해 교사로서 전문성이 부족하다고 느끼고 그 부담감으로 인해 '교사용 지도서' 같은 것을 찾기도 한다(김지성, 김경철, 2021; 정연주, 최지영, 2021). 유치원 초임교사는 2019 개정 누리과정을 교실에 적용하면서 겪는 어려움을 혼자 해결하기 보다는 동료 교사와 함께 해결하고자 노력하는 것으로 나타났다. 유아교육현장에서 교사가 자율적인 교육과정을 운영하면서 겪을 수 있는 고민이나 어려움을 동료 교사와의 협력적 학습공동체를 통해 서로 격려하고 정서적 지원과 배움을 나눔으로써 모두가 성장할 수 있다(교육부, 보건복지부, 2019b; 민현지, 2021; 조부경, 강지애, 김경은, 2021).

셋째, 유치원 교사가 유아중심·놀이중심 교육과정을 실행하는 데 걸림돌이 되는 것으로 교사 대 유아의 비율과 과중한 업무를 언급하였다. 교사가 유아의 자발적인 놀이를 자세히 들여다보고 기록하여 놀이 확장으로 지원하고 싶어도 한 교실에서 돌봐야 하는 유아 수가 많다 보니 시간적인 여유가 없는 실정이다. 그렇다 보니 교사는 유아들과 구조화된 수업을 전개할 수밖에 없고 놀이 지원자가 아닌 놀이 감독자, 방관자의 역할을 수행할 수밖에 없다는 윤민아(2019)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 더불어 유치원 교사는 평소에 처리해야 할 행정적인 업무가 많아 유아들과의 생활에 직접적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 권영미(2020)와 윤민아(2019)의 연구 결과에 따르면, 교사의 과중한 행정 업무와 행사 위주의 교육과정 운영이 유아중심·놀이중심 교육과정 실천을 저해할 뿐만 아니라 직무스트레스로 인해 유아들에게 좋지 않은 영향을 준다고 하였는데, 이러한 연구 결과는 본 연구 결과와 같은 맥락을 보여주고 있다.

현대사회에서는 유아교육기관에서 유아들이 가장 많은 시간을 보내고 있기에 유아교사의 전문성에 대한 요구는 유아교육현장에서뿐만 아니라 사회적 요구로 확대되고 있다(조부경, 강지애, 김경은, 2021). 개정 누리과정에서도 유아중심·놀이중심 교육과정이라고 하여 교사의 역할이 축소되는 것이 아니라 자율적인 교육과정 운영자로서 더 높은 교사 전문성이 요구되고 있다(교육부, 보건복지부, 2019b). 이에 유치원 초임교사의 전문성 신장을 위해 개정 누리과정의 효율적인 현장 적용방안을 다각적으로 모색하고 적극적인 지원이 필요하다. 따라서 유치원 초임교사의 효율적인 유아중심·놀이중심 교육과정 실천을 지원하는 방안으로 다음과 같이 제안한다.

첫째, 2019 개정 누리과정에 대한 올바른 이해와 인식을 실제적으로 돕기 위한 질 높은 연수 또는 교육이 필요하다. 일반적으로 매년 교육과정 운영에 대한 교사 연수나 교육이 실시되고 있지만, 교육 대상을 유치원 교사뿐만 아니라 기관장, 학부모까지 포함하여 확대 운영되어야 한다(권영미, 2020). 본 연구 결과에서 알 수 있듯이, 유치원 교사는 직전 교육, 교사 연수, 교사 교육 등 다양한 경로를 통해 개정 누리과정에 대한 일반적인 지식이나 기술이 이미 습득되어 있다. 하지만 기관을 운영하는 기관장이 유아중심·놀이중심의 개정 누리과정애 대한 이해가 충분하지 않다면 이전과 비슷한 획일적이고 교사 주도적인 교육과정이 운영될 것이다. 이전의 교육과정과 비교하면 '놀이' 개념과 교사의 역할이 달라졌으며 교사가 자율적인 교육과정 실천 방법을 이해하고 적용할 수 있도록 기관의 다각적인 지원이 필요하다(최윤정, 안소영, 윤문홍, 2022). 또한 학부모의 개정 누리과정에서 강조하는 유아의 자발적인 '놀이' 의미와 가치에 대한 인식이 바뀌지 않으면 유치원에서 교사가 유아중심·놀이중심 교육과정을 운영하는 데 어려움이 있다(조부경, 서현정, 김명희, 2020). 따라서 학부모를 대상으로 놀이의 가치와 필요성에 대한 교육을 실시하고, 유아중심·놀이중심 교육과정 운영의 실제를 지속적으로 안내하여 가정과 소통하면서 학부모의 인식 개선에 노

력해야 할 것이다(윤민아, 2019; 허민정, 2020). 즉 기관장은 교사를 지원하는 역할뿐만 아니라 학부모가 유아중심·놀이중심 교육과정을 잘 이해할 수 있도록 지원함으로써 교사와 학부모 간 협력적 관계 형성에 이바지해야 할 것이다(교육부, 보건복지부, 2019b).

둘째, 교사는 유아가 자율적이고 주도적으로 놀이를 즐길 수 있도록 충분한 시간을 제공해주어야 한다. 유치원 현장에서는 계획된 활동, 행사, 학부모의 요구, 특성화 프로그램 등의 다양한 이유로 유아가 흥미 있는 놀이를 연속적으로 충분히 즐길 수 있는 시간을 제공해주지 못하고 있다. 교육부와 보건복지부(2019b)는 개정 누리과정에서 유아가 자율적으로 충분한 놀이시간을 가짐으로써 편안함을 느끼며 즐거운 배움이 일어나도록 지원해야 한다고 강조하고 있다. 놀이 지원 측면에서 유아의 자발성과 주도성을 존중하기 위해 교사는 유아에게 충분한 놀이시간을 제공할 뿐만 아니라 유아의 자발적인 놀이에서 발현된 주제가 다양한 활동으로 연계될 수 있도록 유아의 놀이를 관찰하고 맥락 있게 지원해야 할 것이다(민현지, 2021; 유재경, 황지영, 박은미, 2020).

셋째, 개정 누리과정에서는 유아와 교사의 학습공동체를 강조하면서 교사, 가정, 기관, 나아가 지역사회까지 유아를 둘러싼 주변 공동체가 교육과정에 주체적으로 참여해야 함을 강조하고 있다(정연주, 최지영, 2021). 특히 초임교사는 이론적으로 배운 개정 누리과정에 대한 내용을 교실에서 실제로 적용하는 데 어려움을 겪으면서 동료 교사로부터 실제적인 도움을 받고 있다. 김가윤과 최연철(2020)에 의하면 교사들은 놀이중심 교육과정 운영을 위하여 교사의 자율권을 어떻게 사용해야 하는지 고민하고, 학습공동체를 통해 서로의 이야기를 듣고 자기 생각을 전달하며 의견을 좁혀간다고 하였다. 급변하는 현대사회에서 유치원 교사는 단순히 유아를 가르치는 것에 그치는 것이 아니라 사회적 변화에 맞춰 문제상황에 효율적으로 대처하면서 새로운 지식과 방법을 창조할 수 있는 '적응적 전문성'을 갖추어야 한다(조부경, 강지애, 김경은, 2021). 개정 누리과정에서 유아의 놀이 의미를 찾고 지원해 줄 수 있는 교사의 역할이 중요해진 만큼 교사의 전문성 신장을 지원하는 협력적 조직문화가 필요하다(교육부, 보건복지부, 2019b; 이영숙, 박수정, 2022). 특히 초임교사는 개정 누리과정을 현장에 적용하고자 할 때 전문적인 지식의 부족이 아니라 실천적 지식의 부족임을 깨닫고, 학습공동체를 교사의 지속적인 성장을 위한 동료 교사와 소통하고 협력하려는 문화로써 인식하려는 노력이 필요하다(김가윤, 최연철, 2020).

넷째, 유아중심·놀이중심 교육과정을 유치원 현장에 적용하는 데 어려움으로 높은 교사 대 유아의 비율과 과중한 업무가 나타났다(민현지, 2021). 교사가 유아 놀이 관찰을 통해 유아와 질적인 상호작용을 시도하고 싶어도 유아 개개인의 흥미를 관찰하고 기록하여 실천으로 옮기기에는 너무 많은 유아를 한꺼번에 돌봐야 하기에 어려움을 겪고 있다. 특히, 초임교사는 높은 교사 대 유아의 비율이 스트레스로 작용하고, 과중한 업무로 인해 스트레스를 받을 뿐만 아니라 유아들에게까지 그 영향을 끼친다는 연구 결과가 나타났다(권영미,

2020; 윤민아, 2019). 따라서 교사가 유아의 놀이에 집중하여 질적인 상호작용을 할 수 있고 학습공동체를 통한 지속적인 자기성찰과 연구에 시간을 할애할 수 있도록 제도적이고 행정적인 측면에서 개선이 요구된다. 요컨대, 교사 대 유아의 비율을 낮추고 행정적 업무를 전담할 인력 배치 및 연구 시간 확보와 같은 업무 환경 개선이 필요하다(윤민아, 2019).

본 연구에서는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 이해 및 현장 적용에 대한 인식에 대해 살펴보았다. 초임교사의 개정 누리과정에 대한 이해 정도를 살펴봄으로써 개정 누리과정에서 강조하는 '놀이'의 의미와 가치에 대한 진정한 이해를 요구하였고, 유아중심·놀이중심 교육과정을 유치원 현장에 적용하는 데 있어서 교사의 전문성 신장과 제도적이고 행정적인 측면에서의 개선을 위한 다각적인 노력 방안을 제시했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 본 연구를 바탕으로 개정 누리과정 현장 적용에 대한 유치원 초임교사의 인식과 경험을 다각적으로 살펴보고 교사로서의 전문성을 높일 수 있는 구체적이고 실제적인 제도 마련에 대한 연구들이 지속적으로 이루어지길 기대한다. 더불어 유치원 초임교사 스스로가 교사로서의 전문성을 높이고 유아중심·놀이중심 교육과정을 잘 운영함으로써 교사로서의 효능감, 직업으로서의 만족감을 가지며 유아교육현장에서 놀이중심 교육과정이 효율적으로 실현될 수 있도록 다각적으로 노력해주길 기대한다.

위와 같은 연구 결과와 결론을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 다음과 같이 하고자 한다. 첫째, 유아교육기관이라고 하면 대표적으로 유치원과 어린이집을 이야기할 것이다. 본 연구에서는 유치원을 중심으로 초임교사의 개정 누리과정에 대한 현장 적용에 대해 알아보았다. '유아교사'라는 넓은 의미로 본다면, 어린이집 초임교사를 포함할 수 있기에 후속 연구에서는 어린이집 초임교사의 개정 누리과정 현장 적용에 대한 연구 또는 유치원 초임교사와 어린이집 초임교사의 개정 누리과정에 대한 인식을 비교 연구해볼 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서는 유치원 초임교사의 2019 개정 누리과정 현장 적용에 대하여 알아보았다. 연구자료를 수집하는 동안 개정 누리과정의 현장 적용에 있어서 초임교사로서의 어려운 점뿐만 아니라 코로나19 사태로 인해 유아의 놀이 형태가 코로나 이전과 많이 달라졌다는 것을 알게 되었기에 이와 관련하여 코로나 전후의 유아의 놀이문화 변화에 관한 연구를 통해 진정한 유아 놀이의 의미를 찾아보기를 바란다.

참 고 문 헌

강정은, 김정준(2021). 2019 개정 누리과정 실행의 변화와 어려움에 대한 보육교사의 인식. **어린이미디어연구, 20**(1), 101-131.

고영자, 조안나(2015). 사립유치원 방과 후 과정 담당교사의 직무스트레스에 따른 방과 후 과정 운영에 대한 인식. **미래유아교육학회지, 22**(3), 105-127.

교육과학기술부(2013). **3-5세 연령별 누리과정 해설서**. 서울: 교육과학기술부.

교육부, 보건복지부(2019a). **2019 개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부.

교육부, 보건복지부(2019b). **2019 개정 누리과정 놀이실행자료**. 세종: 교육부, 보건복지부.

권영미(2020). 사립유치원 초임교사와 경력교사들의 직무스트레스 요인과 지원요구. 인하대학교, 석사학위논문.

권혜진(2021). 모의수업시연 경험을 통한 예비유아교사의 2019 개정 누리과정 교수·학습의 이해와 의미구성. **미래유아교육학회지, 28**(1), 53-73.

김가윤, 최연철(2020). 유치원 교사학습공동체 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구, 20**(10), 1231-1247.

김다래(2016). 만 5세 유아-교사 상호작용에서 본 방과 후 과정반 교사의 역할. **열린유아교육연구, 21**(5), 103-135.

김영옥(2020). 국가수준 유아교육과정 변천과 개정 누리과정의 과제 탐색. **열린유아교육연구, 25**(2), 75-103.

김은영(2016). 유치원교사와 보육교사 양성교육과정에 대한 인식에 기초한 영유아교사 양성교육과정 개선방안. **유아교육학논집, 20**(2), 29-52.

김원선(2021). 코로나 19 상황에서의 유아교사 역할과 놀이지원 변화에 관한 연구. 강남대학교, 석사학위논문.

김지성, 김경철(2021). 개정 누리과정 실행과정에서 교사들의 놀이 보기(seeing)의 어려움과 다시 보기를 통한 배움. **유아교육연구, 41**(4), 231-263.

김지현(2022). 놀이중심 교육과정 실천에 대한 유아교사의 어려움. 동국대학교, 석사학위논문.

김혜경(2022). 개정누리과정에 기초한 놀이지원 교사공동체 운영을 통한 유아교사들의 놀이에 대한 인식 및 실천의 변화. **학습자중심교과교육연구, 22**(16), 1009-1021.

김혜선(2005). 내러티브 탐구를 통한 유치원 초임교사들의 교직생활 이해: 네 교사의 교직 첫해 이야기. **유아교육학논집, 22**(2), 277-305.

민현지(2021). 2019 개정 누리과정 실행과정에서 나타나는 교사의 어려움: 공립유치원 교

사를 중심으로. 중앙대학교, 석사학위논문.
박은혜, 조운주(2015). 유치원 초임교사 핵심역량 구인타당화 연구. **육아지원연구, 10**(1), 107-131.
박종명, 이연승(2020). 2019 개정 누리과정의 놀이실행에 대한 유아교사의 인식. **한국유아교육연구, 22**(4), 26-45.
박찬옥, 서동미, 곽현주, 박성희, 한남주, 홍찬의(2020). **2019 개정 누리과정을 반영한 유아교육과정**. 서울: 정민사.
방현실(2020). 2019 개정 누리과정에 대한 유아교사의 인식 및 교사연수 요구도. **구성주의유아교육연구, 7**(1), 67-98.
안부금, 김유민(2022). 2019 개정 누리과정 및 놀이이해·놀이실행자료에 대한 유아교사의 관심도 연구. **학습자중심교과교육연구, 22**(8), 327-341.
안수희(2022). COVID-19 상황에서 유아교사의 놀이중심교육 실행의 어려움과 극복노력 탐색. 전북대학교, 석사학위논문.
양수영(2020). 2019 개정 누리과정에 대한 유아교사의 이해도. **학습자중심교과교육연구, 20**(17), 425-448.
유승연(2020). 2019 개정 누리과정에 기초한 유아의 놀이 실행과정 및 교사의 놀이 지원에 관한 연구. **유아교육학논집, 24**(6), 75-100.
유재경, 황지영, 박은미(2020). 2019 개정 누리과정을 반영한 유아교사 핵심역량 모델 개발. **유아교육·보육복지연구, 24**(1), 93-124.
윤경욱(2021). 보육교사의 2019 개정 누리과정 실행에 대한 내러티브 탐구. 배재대학교, 박사학위논문.
윤민아(2019). 유아교사의 놀이중심교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. **유아교육연구, 39**(3), 5-30.
윤소영(2017). 저경력 유아교사들의 어려움해결을 위한 학습공동체 이야기. 한국교원대학교, 석사학위논문.
윤희경(2016). 초임 유아교사가 교직생활에서 경험하는 인간관계. **어린이문학교육연구, 17**(4), 777-798.
이경진(2020). S-OJT(Structured On the Job Training)를 활용한 유치원 초임교사 입문교육 적용 사례. **어린이문학교육연구, 21**(4), 49-76.
이미정(2020). 유치원 원격수업 가능성 탐색을 위한 실행연구. 삼육대학교, 석사학위논문.
이샤론(2016). 방과후 과정 교사 운영에 관한 교사의 인식: 충청북도 공립유치원을 중심으로. **한국유아교육연구, 18**(1), 1-28.
이성희, 이미영(2021). 2019개정 누리과정 현장 적용에 대한 유치원 교사의 인식. **학습자**

중심교과교육연구, 21(3), 467-496.

이양숙, 하양승, 전홍주(2020). 2019 개정 누리과정에 대한 어린이집 원장의 인식과 요구. **한국영유아보육학, 123**, 49-78.

이영숙, 박수정(2022). 코로나19 시기, 한 초등학교의 수업 운영 사례: 전 학년 전면 실시간 쌍방향 수업. **한국교육문제연구, 40**(3), 223-252.

이은우(2006). 초임교사 모임을 통한 유치원 교사들의 교직생활 이야기. **한국유아교육연구, 8**(1), 145-173.

이지영, 김민정(2022). 2019 개정 누리과정에서 공립교사의 자율성에 대한 인식, 발현 및 의미. **한국교육문제연구, 40**(2), 25-54.

전영국(2017). 질적 연구에서 사용되는 면담 및 심층면담에 관한 비교 고찰. **열린교육연구, 25**(1), 147-168.

정연주, 최지영(2021). 2019 개정누리과정에 대한 유아교사 놀이 인식에 관한 연구. **Journal of Knowledge Information Technology and Systems, 16**(1), 195-205.

정유리(2015). 초임유아교사의 긍정적 교직 경험 및 인식 탐색. 전남대학교, 석사학위논문.

정채영, 신윤승(2020). 2019 개정 누리과정에 기초한 놀이중심 유아미술교육의 방향. **인문사회21, 11**(5), 1539-1553.

정혜욱, 김지원(2022). 2019 개정 누리과정에 대한 5세 학급 유아교사의 인식. **육아지원연구, 17**(1), 95-118.

조명숙, 김지홍(2022). 비대면 수업을 경험한 간호대학생의 코로나우울, 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향. **한국산업기술학회논문지, 23**(3), 194-204.

조부경, 강지애, 김경은(2021). **유아교사의 전문성과 학습공동체**. 서울: 양서원.

조부경, 서현정, 김명희(2020). 국가수준 교육과정의 의미와 누리과정 발전 방향에 대한 성찰. **유아교육연구, 40**(1), 185-213.

조운주(2020). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험. **육아지원연구, 15**(3), 105-125.

조유진, 배지현(2021). 유아교사의 2019 개정 누리과정에서의 유아평가에 대한 인식. **한국콘텐츠학회논문지, 21**(11), 806-813.

천연주, 장상옥(2022). 교사 특성에 따른 2019 개정 누리과정 교육내용에 대한 유아교사의 놀이지원방법 이해도 및 유아의 교육내용 경험 정도 분석. **인문사회21, 13**(3), 1827-1841.

최미현(1988). 유치원 교원의 원중심 및 개인중심 현직교육에 관한 조사연구. 부산대학교, 석사학위논문.

최석란, 이슬기, 김현미, 박지원, 정은주(2020). **개정 누리과정에 기초한 놀이지도**. 서울: 공동체.

최윤정, 안소영, 윤문홍(2022). 유치원의 유아·놀이중심 교육과정 운영 컨설팅에서 나타난 교수·학습의 변화. **유아교육연구, 42**(1), 27-61.

허민정(2020). 유아교사의 놀이중심 교육과정 인식에 대한 개념도 분석. 건국대학교, 석사 학위논문.

홍지명(2020). 놀이중심 개정 누리과정에서 경험하는 유아교사의 갈등과 변화. **인문사회 21, 11**(6), 1667-1682.

황인아, 김인경(2022). 코로나19 이전 대면 수업과 코로나19 이후 온라인 수업의 수학학업성취도 비교분석: 공과대학 1학년을 대상으로. **열린교육연구, 30**(4), 215-239.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Creswell, J. W. (2015). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근[*Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*]. (조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역). 서울: 학지사. (원전은 2013에 출판).

Elbaz, F. (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London, UK: Routledge.

Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (2020). *Applying educational research: How to read, do, and use reserch to solve problems of practice* (7th ed.). New York, NY: Pearson Education.

Katz, L. G. (1985). Research currents: Teachers as learners. *Language Arts, 62*(7), 778-782.

Seidman, I. (2009). 질적 연구방법으로서의 면담[*Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*]. (박혜준, 이승연 역). 서울: 학지사. (원전은 2006에 출판).

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ABSTRACT

A Study of Beginning Kindergarten Teachers' Recognition of the 2019 Revised Nuri Curriculum, Its Understanding and Application

Yeonwook Hwang (Professor, Hanyang Women's University)

The purpose of this study is to investigate beginning kindergarten teachers' recognition of the 2019 revised Nuri curriculum, its understanding and application based on in-depth interviews with beginning kindergarten teachers. For this study, 9 beginning kindergarten teachers in the metropolitan area participated in in-depth interviews. The results of this study were as follows. First, most beginning kindergarten teachers who participated in the study had a high understanding of the 2019 revised Nuri curriculum. Second, one of the reasons for the difficulties in applying the revised Nuri curriculum to the kindergarten was due to the lack of high-quality teacher training or education through two-way communication rather than a one-way lecture format. In addition, the problem in operating a curriculum based on the revised Nuri curriculum was the difference in perception of 'play' and securing sufficient playtime. Third, the beginning kindergarten teachers insisted that the teacher-to-child ratio and heavy workload were obstacles to operating a child-centered and play-centered curriculum. Therefore, based on the results of this study, it is expected that it will be possible to accurately understand the perception and experience of beginning kindergarten teachers on the field application of the revised Nuri curriculum. Moreover, this study will contribute toward an increase of the professionalism and sense of efficacy of the kindergarten teachers through the practice of the child-centered and play-centered curriculum.

Key words: beginning kindergarten teacher, the 2019 revised Nuri curriculum, teacher professionalism

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.031
제40권 제4호, 31-59, 2022.

성인 발달장애인 평생교육프로그램 강사 참여 경험에 대한 연구: 예비특수교사를 대상으로

노 경 란* · 허 선 주**

이 연구는 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램에서 강사로 참여한 예비특수교사의 경험을 Kolb의 경험학습모형에 기초하여 분석하는데 목적을 둔다. 예비특수교사 10명을 대상으로 집단면접조사를 실시하여 획득한 질적 자료에 대하여 계속비교분석법을 적용하여 분석한 결과 다음과 같다. 첫째, 평생교육 분야 전문인력 양성을 위한 교육방법으로 예비특수교사에게 강사 참여 기회를 제공하는 것과 같은 경험학습이 효과적인 것으로 나타났다. 둘째, 예비특수교사가 평생교육프로그램에 강사로서 참여하면서 경험하는 과정을 분석한 결과 Kolb의 경험학습모형이 변형되는 것으로 나타났다. 끝으로 Kolb가 제시한 각 경험학습단계가 동등하게 중요한 것이 아니라 반성적 성찰 단계가 특히 중요한 것으로 나타났다. 이러한 연구결과에 기초하여 이론적·실천적 시사점을 제시하였다.

주제어: 예비특수교사, 장애인 평생교육, Kolb, 경험학습, 발달장애인

논문 접수: 2022/10/31 수정본 접수: 2022/12/21 게재 승인: 2022/12/28
* 성신여자대학교 교육학과 부교수
** 유원대학교 중등특수교육과 조교수 (교신저자: hurssun@gmail.com)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국의 평생교육 실천의 근거가 되는 「평생교육법」 제4조 1항에 따르면 '모든 국민은 평생교육의 기회를 균등하게 보장받는다'라고 적시되어 있고, 이에 근거하여 대한민국 국민이라면 누구나 평생학습권을 보장받을 수 있어야 한다. 그러나 장애인 평생교육 실태를 분석한 선행연구들을 보면 한국 사회가 늘어나는 장애인의 평생교육 요구에 제대로 대응하지 못하고 있음이 지속적으로 보고되고 있다(김경열, 장선철, 2017; 김성희 외, 2014; 조창빈, 김두영, 이상진, 2018). 장애인 평생교육이 선언적 수준에 머물지 않고 장애인의 평생학습권을 보장하기 위해서는 장애인 평생교육 활성화를 위한 실천적 노력이 절실하다. 특히 전문성이 요구되는 교육영역의 특성상 장애인 평생교육의 활성화를 위한 구체적 방안으로 전문인력의 양성과 활용이 무엇보다도 중요하다. 이를 반영한 선행연구에서는 장애인 평생교육 전문인력 양성 방향에 대한 제안(김영준, 2017; 김영준, 정연수, 2018; 현영섭, 양세희, 배홍연, 2017), 장애인 평생교육사 자격제도(김영준, 강경숙, 2018), 그리고 장애인 평생교육 전문인력 양성을 위한 교육과정(김영준, 2018; 김영준, 2020; 김영준, 김화수, 이근용, 2022) 등을 주로 논의하였다. 즉, 장애인 평생교육을 활성화하기 위해서는 어떤 전문인력이 필요한가, 장애인 평생교육 전문인력은 어떤 직무를 하며 무슨 능력이 필요한가, 필요능력은 어떻게 향상시킬 것인가, 양성된 장애인 평생교육 전문인력을 어느 기관에 배치하고 활용할 것인가 등에 관련한 제도화에 초점이 맞춰져 왔다.

이러한 선행연구들을 통하여 장애인 평생교육 관련 이론적·실천적 기반이 특수교육학, 사회복지학, 평생교육학 등 다양하므로 전문인력 양성에 있어서도 다학문적 접근이 필요함을 알 수 있다. 또한 평생교육사, 특수교사, 사회복지사 등 양성 및 전문성 인정을 위한 자격제도가 각 분야별로 운영되고 있어 전문인력의 양성 및 활용에 대한 합의점을 찾기가 쉽지 않아 장애인 평생교육 전문인력 양성 및 자격 관련 제도화는 여전히 논쟁적인 주제이다. 이와 같이 선행연구들이 장애인 평생교육 전문인력 제도에 대한 논의에 편중되어 있어 어떤 교육방법으로 장애인 평생교육 전문인력을 양성할 것인가와 같은 구체적 사례 발굴 및 탐색을 한 연구는 찾아보기 어렵다. 장애인 평생교육 전문인력을 양성하기 위해서는 이를 뒷받침할 수 있는 제도적 틀을 구축하는 것이 선행되어야 하지만 장애인 평생교육 전문인력이 제대로 양성되기 위해서는 누구를 대상으로 어떻게 교육할 것인가에 대한 구체적 실천 방법에 대한 탐색이 병행되어야 할 것이다.

이러한 견지에서 이 연구는 장애인 평생교육 전문인력 양성의 방향으로 최근 더 우세하

게 다뤄지고 있는 특수교육 관계자를 대상으로 장애인 평생교육 관련 전문성을 향상시키는 관점(김영준, 2017; 서보순, 박재국, 이충렬, 2015)을 취하여 예비특수교사를 장애인 평생교육 전문인력으로 양성하는 교육방법에 관심을 가졌다. 특히 비장애인 평생교육의 장에서 전문인력인 평생교육사가 평생교육의 기획·개발·운영 업무를 수행하는 것(김진화, 신다은, 2017)과 달리 장애인 평생교육 전문인력에게는 교수역량을 요구한다(장경화, 김영준, 2020; 정동영, 정동일, 정인숙, 2003)는 점에서 예비특수교사의 성인기 장애인 대상 교수역량을 향상시키기 위한 교육방법을 탐색하였다. 장애인 평생교육 전문인력은 교육현장에서 장애인을 대상으로 실제 교수활동을 전개할 수 있어야 하므로 이들의 교수역량을 교육할 때 교육의 맥락과 실천의 맥락이 유리되지 않는 것이 중요함을 강조하는 것이다(Barab & Plucker, 2002). 즉, 예비특수교사가 수업에서 학습한 이론을 실천에 장에서 경험을 해봄으로써 교육과 실천의 분리를 최소화할 뿐만 아니라 단순한 지식의 암기가 아닌 경험을 통한 지식의 맥락적 적용 가능성(국혜수, 2018; Jarvis, 1987)을 높이는 데 관심을 가진다.

따라서 이 연구에서는 예비특수교사가 장애인 평생교육의 상황을 최대한 직접적이고 구체적으로 경험할 수 있도록 성인기 발달장애인 대상 평생교육프로그램에 강사로 참여할 기회를 제공하였다. 해당 기회를 통해 구체적으로 무엇을 경험하고 어떻게 변화하는지를 탐색함으로써 장애인 평생교육 전문인력을 양성하기 위한 경험학습의 효과와 개선점을 찾을 수 있을 것이다. 이에 이 연구는 성인기 발달장애인 대상 평생교육프로그램에서 강사로 참여한 예비특수교사의 경험을 경험학습이론 가운데 가장 영향력이 큰 Kolb의 경험학습모형(Bergsteiner, Gayle, & Neumann, 2010; Seaman, Brown, & Quay, 2017)에 기초하여 분석하는 것에 목적을 둔다. 이를 연구문제로 구체화하면 다음과 같다.

연구문제 1. 성인 발달장애인 평생교육프로그램에 강사로 참여한 예비특수교사들은 구체적으로 무엇을 경험하는가?

연구문제 2. 성인 발달장애인 평생교육프로그램에 강사로 참여한 예비특수교사들의 경험학습과정을 Kolb 경험학습모형으로 설명할 수 있는가?

Ⅱ. 선행연구

1. Kolb의 경험학습이론

가. 경험학습에서의 강조하는 학습의 의미

학습에서 경험의 중요성을 강조한 다양한 학자들에 의해 경험과 학습의 관계를 체계화하

기 위한 노력이 지속적으로 이루어졌다. 경험학습은 경험의 전환을 통해 지식이 만들어지는 과정이고, 지식은 경험에 대한 이해하고 전환하는 결합의 과정이다(Kolb, 1984). 이는 경험학습은 지속적인 과정이기 때문에 결과로만 볼 수 없고, 일련의 과정에 의해 학습자의 변화 및 성장이 이루어진다는 것을 의미한다.

그리고 경험학습이론은 Kolb(1984)의 “경험학습: 학습과 개발의 근원으로서의 경험”에서 다음의 6가지 명제를 기반으로 이루어졌다(Kolb & Kolb, 2013). 첫째, 학습은 결과가 아닌 과정으로 이해해야 한다. 경험은 교육과 학습을 이해하고 실천하는 장면에서 중요하며, 모든 진정한 교육은 경험을 통해서 이루어진다(Dewey, 1986)는 주장과 맥을 같이 하며 학습은 단편적이고 인지적 영역에만 한정되는 것이 아니라 일상적인 삶의 과정에서 이루어짐이 강조하는 것이다. 둘째, 모든 학습은 재학습이다. 이는 자신의 경험과 경험을 통해 이전 경험과 신념이 충돌하는 과정을 거쳐 새로운 학습이 이루어진다는 점을 강조하고 있어 Piaget의 구성주의와 맥을 같이 한다. 셋째, 학습에는 갈등, 차이, 이해하지 못하는 일 등을 세상에 적용하고 갈등을 해결하는 과정이 요구된다. 넷째, 학습은 세상에 적응하는 전체적인 과정이다. 이는 인지적 결과가 아닌 생각하고 느끼고, 인식하고 행동하는 완전한 사람으로서 기능할 수 있도록 개인의 삶에 통합되는 것을 포함한다. 다섯째, 학습 결과는 사람과 환경의 상호 간의 시너지가 발생할 수 있어야 한다. Piaget의 주장과 맥을 같이하여 학습은 새로운 경험을 기존의 개념에 동화시키는 과정을 통해 발생하는 것을 기반으로 한다. 마지막으로 학습은 지식을 창조하는 과정이다. 경험학습이론은 현재의 고정된 관념과 지식을 학습자에게 전달하는 주입식 교육 또는 학습과는 다르게 사회적 지식이 생성되고 학습자의 개인적 지식이 새롭게 생성되는 구성주의적인 관점을 제안하고 있다.

경험학습이론의 기반이 되는 6가지 명제를 종합적으로 살펴보면 학습은 객관적인 지식을 통해 흡수해야 하는 인지적인 측면보다는 삶을 살아가는 개인이 주체가 되어 경험하게 되는 일들에 대해 새로운 의미를 부여하고, 이를 기반으로 성장할 수 있는 과정을 만들어 가는 것이 중요함을 강조한다. 이는 학습자가 처한 정서적·사회적 환경을 고려하고 상호작용을 통해 기존 자신의 경험과 결합하여 다양한 결과를 만들어 내 학습자의 지식, 기능 태도의 변화로 연계하는 것에 대한 중요함을 강조한다(Davids, 2008; Javis, 1992). 이러한 경험학습은 수동적으로 지식을 습득하는 것보다 학습과정에 적극적으로 참여하는 것을 요구하기 때문에 학습자들이 학습에 대한 관심을 촉진하고, 내재적 학습만족도를 향상시키며, 학습 내용에 대한 이해와 파지를 증가시킨다. 그리고 평생학습자로서 성장하고자 하는 동기, 의사소통능력, 대인관계능력, 문제해결능력, 분석적 사고를 증진할 수 있을 것으로 기대한다(McCarthy, 2010). 또한 학습자들이 학습 과정에서 적극적인 역할을 수행할 때 학습이 가장 최적화되고 긍정적인 성과를 창출할 수 있다는 것이다(Smart & Csapo, 2007).

나. Kolb의 경험학습모형

경험학습이론은 Kolb(1984)에 의해 구체화되기 시작했다. 경험학습은 실행, 반성적 성찰, 추상화로 이어지는 학습 사이클을 기반으로 경험과 학습을 이해하고 종합하여 구조화하는 역동적인 관점으로 구체적 경험과 추상적 개념화, 경험을 전환하는 축인 반성적 관찰과 능동적 실험을 결합하여 설명하고 있다. 구체적으로 살펴보면 경험학습은 지식을 구성하는 과정으로 맥락적 요구에 부응하도록 1) 구체적 경험, 2) 반성적 성찰, 3) 추상적 개념화, 4) 능동적 실험으로 이어지는 4단계의 과정이다. 해당 과정은 학습자가 경험, 반성, 생각, 행동하면서 학습상황과 내용에 반응하는 과정을 거치기 때문에 이상적인 나선형 학습 사이클로 묘사할 수 있다. 해당 사이클은 첫째, 즉각적이거나 구체적인 경험은 관찰과 성찰의 근거가 된다. 둘째, 반성적 성찰은 능동적 행동을 할 수 있도록 새로운 시사점을 출수 있는 추상적인 개념으로 동화되도록 만든다. 셋째, 추상적인 개념과 의미를 적극적이고 능동적으로 실험하게 만들고, 새로운 경험을 만들 수 있도록 자신만의 주관적 판단을 통해 일반화한 개념을 학습상황에 다시 적용하여 검증하는 과정을 거친다. 그러나 경험학습모형은 개인의 학습양식과 학습맥락에 따라 달라질 수 있음을 고려해야 한다고 제언하였다. 경험이 학습이 이루어지는 과정을 체계적이면서 단순하게 설명하고 있다는 점에서 의의가 있으나 사회적 맥락과 학습 과정에서의 성찰의 개념을 강조함으로써 학습을 인지적 과정으로 이해하고 있다는 한계와 비판을 받고 있다(Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

그럼에도 불구하고 Kolb의 경험학습이론을 적용한 연구는 지속적으로 진행되고 있다. Kolb의 경험학습이론 관점에서 비대면으로 진행된 대학 비교과 프로그램 학습양식과 경험학습 단계의 관계를 연구한 최순리 외(2022)의 연구에 의하면 경험학습의 첫째 단계인 구체적 경험 단계에서 학습상황에 노출되었을 경우 부정적 학습 경험을 긍정적 학습 경험으로 전환하기 위해 노력하고, 반성적 관찰 단계에서는 자기 피드백 및 학습환경 활용 방법을 모색하여 사고가 확장되는 등의 행동 수정이 이루어지면서 정서적 지지와 자신감 회복, 학습 의지 강화, 집중력 극복 방안에 대한 탐색 등이 이루어져 부정적 정서를 환기했다. 추상적 개념화 단계에서는 비교과 프로그램과 학습자원을 활용하고 학습에 적용하는 방안을 고려하였으며, 마지막 단계인 능동적 실천 단계에서는 학습자원 및 지원 요소를 적용하고, 학습 전략을 일반화하여 긍정적 정서를 생성하는 것으로 나타났다.

여성 노인학습자의 평생학습 참여에 나타난 경험학습의 의미를 탐색한 변애경과 윤창국(2017)의 연구에 의하면 여성 노인학습자가 평생학습에 참여하면서 기술적 지식의 획득과 일상적 활동에서도 새로운 사회구성원으로서 역할 등을 경험했다. 그리고 이를 통해 자신의 삶을 재해석하고 새로운 꿈을 꾸며 지속적인 학습에 대한 요구가 발생하는 것으로 나타났다.

2. 성인 발달장애인의 평생교육 참여 방안

보건복지부(2021)의 장애인현황에 의하면 2021년 12월 현재 등록장애인은 2,644,700명이며, 그 중 발달장애인(지적장애인 및 자폐성장애인)은 255,207명으로 전체 등록장애인 중 약 9.6%를 차지하고 있다. 성별을 구분해서 살펴보면 남성이 161,593명(63.3%), 여성이 93,614명(36.7%)으로 남성의 비율이 상대적으로 우위를 차지하고 있었으며 성별 비율의 격차가 큰 것으로 나타났다. 또한 평생교육에서 성인학습자로 구분하여 살펴보는 25세 이상에서 79세 미만에 해당하는 경우는 158,914명으로 발달장애인의 62.3%에 해당하는 것으로 나타났다. 그러나 발달장애인의 경우 고등교육 참여가 수월하지는 않기 때문에 고등학교를 졸업하는 만 18세 이후를 성인학습자로 구분하는 경우에는 196,904명으로 발달장애인 중 77.2%를 차지하는 것으로 나타났다. 구체적인 사항은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 2021년도 기준 등록 장애인 및 발달장애인 현황 (단위: 명)

구분		연령대			
		25세 미만	25세~79세 미만	80세 이상	합계
전체 등록장애인	남	90,414	1,260,385	177,481	1,528,280
	여	47,664	771,606	297,150	1,116,420
	소계	138,078	2,031,991	474,631	2,644,700
발달장애인	남	65,066	95,970	557	161,593
	여	29,942	62,944	728	93,614
	소계	95,008	158,914	1,285	255,207
	구분	19세 미만		19세 이상	합계
	남	40,658		120,935	161,593
	여	17,645		75,969	93,614
	소계	58,303		196,904	255,207

* 자료: 보건복지부(2021). 장애인현황. 2021년 12월 기준. 자료 재구성.

장애인 평생교육의 필요성을 인식하면서, 양적 확대가 빠르게 이루어지고 있으나 특히나 발달장애인은 지적·정서적·신체적 한계가 있고, 지적 기능과 적응 행동 기술의 부족으로 학령기 교육 이외에도 지속적인 교육이 필요하다(송소현 외, 2011). 사회적·인지적 결함으로 인해 자립 생활 또는 이동이 어려운 경우가 많고 개인별 특성이 차별적으로 나타나기 때문에 교육전문가의 지원이 요구되는 것이다(박미진, 2017).

그러나 한국장애인고용공단에서 발표한 2021년 발달장애인 일과 삶 실태조사(임예직 외, 2022)에 의하면, 만 19세 이상의 성인 발달장애인 중 학교 이외의 기관 교육프로그램인 평생교육프로그램 참여 경험이 있는 비율은 15.8% 나타났다. 참여 경험이 있는 경우

문화예술교육(48.1%), 직업능력교육(42.8%), 생활기술교육(37.5%) 영역에 참여하는 비율이 높은 것으로 나타났다. 반면, 발달장애인 및 장애인 보호자의 48.9%는 향후에도 평생교육프로그램에 참여할 의향이 없음을 표명하고 있다. 그러나 고등학교 졸업 이후 지속적인 학습의 기회를 잡지 못하거나 참여하지 않는 발달장애인의 경우 의무교육인 학령기 교육을 통해 발달했던 기능과 기술들이 재가 생활을 하면서 퇴행할 가능성이 크기 때문에 평생교육 참여 확대 및 지원을 위한 다양한 방안을 요구하고 있다. 구체적으로 발달장애인을 특정 교육대상으로 하는 발달장애인 평생교육센터를 통한 평생교육 참여 확대(김주영, 주교영, 강은영, 2021; 나애노, 김두영, 2017; 박은아, 2019; 양인숙 외, 2020), 특수학교 기반의 발달장애인 평생교육 참여 확대(송소현 외, 2011), 대학 기반의 발달장애인 평생교육 참여 확대(김두영, 김주영, 2015; 김영준, 도명애, 2017), 지역사회 기반의 발달장애인 평생교육 참여 확대(유영림, 한정은, 2019), 장애인 평생교육 관련 기관을 통한 교육 참여 확대(박미진, 김기룡, 2019)를 위한 방안들을 제시하고 있다.

3. 장애인 평생교육 전문인력 양성

장애인의 평생교육에 대한 논의가 활발해지면서 장애인 평생교육의 전문인력 양성에 대한 논의 또한 활발히 이루어지고 있다. 장애인 평생교육에서 학습자와의 접점에서 이들의 요구를 파악하고 해결하기 위한 전문성이 현장에서는 필요함을 의미하는 것이다. 그러나 장애인 평생교육 전문인력의 필요성에 대해서는 다양한 분야에서 견해를 같이하고 있으나 대상과 목적, 활용 방안 등에 대해서는 다양한 입장들이 존재하고 있다. 이는 장애인 평생교육 전문인력에 대한 논의가 지속적으로 이루어지고 있으나 평생교육의 간학문적인 성격과 장애인 교육 분야의 간학문적인 성격으로 인해 다양하게 해석되기 때문이다.

평생교육과 장애인 교육 분야에서는 각각의 입장을 표명하며 장애인 평생교육 전문인력 양성에 대한 방안들을 제시하고 있다. 우선 평생교육 전문가들을 대상으로 장애인 평생교육 전문가의 자격에 대한 연구를 수행한 현영섭 외(2017)의 연구에 의하면 장애인 평생교육 전문인력 양성을 위한 방안으로 장애인 평생교육기관으로의 실습과 평생교육방법 및 실천론에 대한 내용 이수, 전문성 향상을 위한 주기적 보수 교육 등이 실시되어야 함을 주장했다. 이는 장애인 평생교육 전문인력이 되기 위해서는 교육 대상인 장애인 학습자와 현장을 이해하고 경험하는 것이 무엇보다 중요함을 강조하는 것이다.

교육학과 기반으로 장애인 평생교육 전문인력 유형을 구분하고 교육과정을 제시한 김영준(2020)의 연구에 의하면 장애인 평생교육 전문인력을 장애인 평생교육 전문교사와 코디네이터로 구분하였다. 장애인 평생교육 전문교사의 경우 장애인 평생교육과 관련하여 직접적인 교수활동이 가능하고 현장에서 교사와 유사한 역할을 수행하는 것을 의미한다. 반면,

장애인 평생교육 코디네이터의 경우 평생교육프로그램 기획·개발·지원을 통해 총괄하는 역할을 하는 것을 의미하여 현재의 장애인 평생교육 현장으로 진출할 수 있는 교육복지전문가를 의미하고 있다. 해당 유형의 장애인 평생교육 전문인력을 양성하기 위해 평생교육 현장에서 요구하는 교육 전문성 및 성인기 학습자에 대한 이해를 기반으로 장애 특수성을 함양하는 방안을 제시하였다.

또 다른 연구의 흐름으로는 특수교육 관계자를 대상으로 장애인 평생교육에 대한 전문성을 함양하는 교육방법이 큰 축이 되고 있다. 장애 특성과 관련된 기본적인 지식과 기술 정도를 이수하여 자격을 취득하는 경우 인접 학문인 재활 및 사회복지 분야 등의 전문인력이 동일한 기준과 조건에 의해 자격을 취득하여 특수교육 등과 같은 장애인 교육 분야의 전문인력과는 변별점을 찾기 어려울 수 있다는 점을 강조하고 있다(김영준, 정연수, 2018). 따라서 장애인 평생교육은 성인기 장애인의 특성을 반영하여 자립생활능력 향상과 사회적 통합을 위한 교육 내용, 교수학습활동이 장기적일 필요가 있으므로 전문인력에게 교수역량이 요구됨을 주장하고 있다(김영준, 정연수, 2018; 정동영 외, 2003). 다만, 장애 특수성 관련 지식 및 기술 등을 통합하여 ‘강사’, ‘학습사’의 수준으로 장애인 평생교육 전문인력 자격을 부여하는 것은 지양해야 함을 강조했다(김영준, 권량희, 2021).

특수교육과를 기반으로 장애인 평생교육 전문인력을 양성하는 방안을 연구한 김영준(2018)의 연구에 의하면 첫째, 대학원 중점형 협동과정을 통해 특수교육 관련 학부와 관련된 석사 과정 이상을 별도로 개설하는 방법을 제안하였다. 둘째, 학부 교육과정의 재구조화를 통해 전공교육과정과 평생교육 관련된 교육과정을 계절학기, 학점은행제 등을 통해 집중적으로 이수할 방법을 고안해야 함을 제안하였다. 셋째, 재직자 또는 학부 졸업생이 정부 평생교육사업체제를 활용한 장애인 평생교육 전문성 향상을 위한 과정을 주·야간, 온·오프라인의 병행, 교사연수제도, 학점은행제 등을 활용하여 이수하는 방법들을 고려해야 함을 제안하였다.

따라서 이 연구는 이러한 연구의 흐름을 반영하여 장애인 평생교육 전문인력에게 요구되는 역량으로 꼽히고 있는 교수능력 향상을 위해 성인기 발달장애인을 대상으로 한 평생교육프로그램의 강사 역할을 경험한 예비특수교사의 학습 과정을 분석하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램 개요

연구 참여자들이 강사로 참여한 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램은 진로 및

직업 탐색을 통한 직업준비도와 직업기초역량 강화와 예술문화에 대한 향유, 지역사회 연계 활동 등을 통해 사회적응력 향상을 목적으로 기획되었다. 해당 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램은 2021년 7월 5일부터 8월 20일까지 약 7주간 총 200차시(10시~16시, 주말 제외)를 운영하였으며 강의 및 실습 혼합형의 학습을 130차시, 체험학습을 70차시 운영하였다. 구체적인 학습 내용으로 진로 및 직업 탐색을 위한 체육, 미술, 음악 관련 직업을 탐색할 수 있는 예술인, 간호사 및 물리치료사, 의사, 약사 관련 직업을 탐색할 수 있는 의료인, 유치원 및 초중등교사 등의 교사, 공예가 등과 관련된 내용, 직업기초역량 향상을 위한 컴퓨터 활용 능력, 직장인으로서의 에티켓, 직장에서의 인권 보호 등과 관련된 내용, 지역사회 연계 활동으로 지역 내의 와인터널, 치즈마을, 과일나라, 영화관, 마트 등을 방문하여 비장애인과 지역사회에서 어울릴 수 있는 기회를 제공하였다.

그리고 해당 프로그램의 원활한 운영을 위해 지역사회의 장애인 관련 기관 및 단체 등에 해당 프로그램에 대해 홍보하고, 성인기 발달장애인 수강생 9명이 모집되었다. 모집된 성인기 발달장애인 9명은 2개 반으로 구분하여 진행하였다. 발달장애인 평생교육프로그램을 운영하기 위해 강사로 총 17명이 투입되었으며 대학교수(특수교육, 간호학, 물리치료학)가 5명, 예비특수교사가 12명이었다. 그 중 예비특수교사 12명은 중등특수교육과 재학생이면서 평생교육사 자격취득 준비를 동시에 하고 있거나 평생교육 관련 교과를 수강한 적이 있어 장애인 및 평생교육에 대한 이해와 경험이 있는 인력으로 최소 2시간에서 최대 86시간을 해당 프로그램에서 강사로 활동했다. 주강사로 활동을 할 때는 전체적인 프로그램 커리큘럼에 맞춰 강의안을 작성하고, 강의안을 토대로 수업을 진행하였으며, 수업 진행 후에는 강의 운영일지를 작성하는 과정을 거쳐 자신이 담당하는 평생교육프로그램에 대한 기획-운영-평가-피드백을 경험했다. 그리고 주강사로 활동하지 않는 시간에는 성인발달장애인의 학습 및 활동 지원을 위해 보조강사로 활동을 하기도 하였다.

참여한 성인기 발달장애인의 인구통계학적 특성을 살펴보면 남성이 3명, 여성이 6명이었고, 연령대는 20대가 4명(44%), 30대 3명(33%), 40대 1명(11%), 60세 이상이 1명(11%)으로 나타났다. 그리고 모두 중증장애인이었으나 그 중 3명은 최중증 장애인이었다. 학력은 무학 4명, 초졸 3명, 고졸 2명, 무응답 1명으로 약 80%가 저학력층에 해당하였으며, 과거 평생교육 참여 경험은 전원이 없는 것으로 나타났다.

2. 연구 참여자 및 분석 방법

이 연구는 예비특수교사가 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램 강사로 참여한 경험을 구체적으로 탐색하는 것을 목적으로 하고 있어 질적 연구방법을 사용하였다. 분석을 위한 자료수집을 위해 충북 소재의 4년제 대학 중등특수교육과에 재학 중이고 평생교육

사 자격을 취득하기 위한 과목을 수강한 이력이 있으며, 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램 강사로 참여한 경험이 있는 자 중 졸업을 했거나 교생실습 기간이 겹쳐 인터뷰 참여가 어려운 2명은 제외하고 인터뷰를 진행했다. 인터뷰 내용은 전사하여 분석 자료로 활용하였다. 연구 참여자들의 주요 특징은 다음 <표 2>와 같다. 성별을 살펴보면 남성이 70%, 여성이 30%, 평균 연령은 24.8세, 성인기 장애인을 교육해 본 경험해 본 1명을 제외한 나머지는 성인기 장애인 교육 경험이 없는 것으로 나타났다.

<표 2> 연구 참여자 개요

구분	성별	나이	강사 참여 당시 학년	강사 참여 시간	성인기 장애인 조우 경험 유무
연구 참여자 1	여	22세	3학년	24차시	무
연구 참여자 2	남	26세	2학년	56차시	무
연구 참여자 3	남	25세	2학년	10차시	무
연구 참여자 4	남	25세	2학년	2차시	무
연구 참여자 5	남	25세	2학년	30차시	무
연구 참여자 6	남	25세	4학년	10차시	무
연구 참여자 7	남	25세	2학년	26차시	무
연구 참여자 8	여	31세	2학년	80차시	무
연구 참여자 9	여	22세	3학년	10차시	무
연구 참여자 10	남	27세	2학년	86차시	유

자료수집을 위해 연구진이 개발한 반구조화된 면접조사도구를 활용하여 2022년 3월 24일부터 4월 1일까지 세 차례에 걸쳐 Zoom을 활용한 비대면 인터뷰가 진행되었고, 집단별로 3명에서 4명까지의 대상자가 참여하여 각각 약 2시간 정도 소요되었다. 인터뷰를 실시하기 이전에 인터뷰 목적에 대해 설명하고 질문 문항을 사전에 공유하여 해당 성인기 발달장애인 대상의 평생교육프로그램 강사 참여 경험에 대해 충분한 회상을 한 후 참여할 수 있도록 했다. 인터뷰가 이루어지기 이전에 해당 인터뷰의 목적과 과정, 자료 처리 과정 등을 설명하고 연구 참여에 대한 의사를 확인했다. 그리고 연구 참여에 대한 동의를 구하고, 연구에서의 익명성 및 비밀 보장 등을 설명했다(Clandnin, 2020). 그리고 연구 참여자의 동의를 얻어 Zoom 기능을 활용하여 녹화하였으며, 녹화된 내용 중 음성 내용만을 전사하여 분석 자료로 활용하였다.

또한, 연구 결과 도출을 위해 질적 연구의 특성을 반영하여 신뢰도와 타당도 확보를 위해 연구자료의 다각화를 시도하였다. 첫째, 자료수집 방법부터 연구 결과의 도출이 이루어지기까지 수행된 연구 과정을 상세히 기술하여 연구의 과정을 추적할 수 있도록 하였다. 둘째, 연구자 다각화를 통해 자료수집, 코딩, 분석을 위한 모든 과정에 함께 참여하였다.

자료 분석은 연구자별로 분석한 후, 해당 결과에 대해 논의하면서 의견을 교환하고 결론을 도출하는 동료검토를 시행했다. 셋째, 분석 결과 초안을 통해 연구 참여자가 전달하고자 하는 표현 및 의미를 확인 받는 과정을 거쳐 연구자의 해석 및 추론에 왜곡이 없었는가를 점검했다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 예비특수교사의 평생교육프로그램 강사 참여 경험의 개념 및 범주화

계속비교분석법을 적용하여 수집된 자료에 대해 개념을 부여하고 범주를 도출하는 과정을 반복하면서 성인기 발달장애인 대상 평생교육프로그램에 강사로 참여한 예비특수교사의 경험을 범주화한 결과, 14개의 상위범주, 58개의 하위범주. 123개의 개념을 도출하였다.

<표 3> 예비특수교사의 발달장애인 평생교육프로그램 강사 참여 경험에 대한 개념 범주화

개념	하위 범주	상위 범주	Kolb 모형
대학 입학 전 학창시절 장애학생을 만난 경험이 있어 관심을 가짐	장애인 조우 경험	전공 선택 동기	반성적 성찰 1
장애가 있어 장애는 자신의 경험이자 자기자신의 문제임			
특수교육 교사는 전문가이자 영향력이 있는 사람이므로 특수교사가 되어 장애인에 대한 인식을 개선하고 싶음	변화 의지		
장애인을 도와주고 싶음	도와주고 싶은 마음		
비장애인과 더불어 살아갈 수 있도록 지원하고 싶음			
부모, 교사, 친구 등 주변에서 특수교육 전공을 권유함	주변의 권유		
전공에서는 학교교육 중심으로 교육과정이 이루어지므로 성인기 발달장애인을 만날 수 있는 기회가 없음	성인기 장애인에 대한 관심	강사 참여 동기	
학습자로서 학령기 장애인이 아닌 성인기 장애인을 만나보고 싶음			
성인기 발달장애인에 대한 이해를 바탕으로 성인학습자에 대해서 알고 싶음	성인기 장애인 관련 경험의 필요		
향후 교사가 되면 장애 학생뿐만 아니라 부모와도 의사소통해야 하므로 장애와 관련하여 성인에 대한 이해가 필요함			
특수학교 고등반에 성인기 장애인이 재학 중임			
평생교육이 무엇인지 알고 싶음	진로 확장		
특수교사가 아니라 취업할 때 도움이 될 수 있다고 생각함			
특수교육 전공임에도 불구하고 실제 장애학생을 만나거나 가르쳐 본 경험이 없었음	이론보다 경험		
전공수업을 통하여 이론을 배우는 것도 중요하지만 실제 경험해 보고 싶음			

개념	하위 범주	상위 범주	Kolb 모형
성인기 장애인을 돕고 싶음	성인장애인 대상 지원		
변화하는 사회에서 성인기 장애인이 적응할 수 있도록 돕고 싶음			
알고 있는 지식이 많음	상대적으로 많은 지식과경험	청소년과 다른 성인 장애인의 특성	구체적 경험
생각이 깊음			
학습 수준이 높음			
정해진 수업 내용을 그대로 따라하지 않고 자신이 배우고 싶은 교육내용, 활동을 구체적으로 의사표시 함	학습요구 드러내기		
학습을 방해하는 주변 상황 또는 학습동료에 대하여 관심을 가지고 문제를 해결하려고 노력함	수업환경에 관심		
자신이 옳다고 생각하는 습관이 있으면 이를 학습상황에서도 유지하고자 함	강한 자기주장		
자신의 신념, 주장이 있음			
학습에 집중하는 시간이 길었음	긍정적 학습태도		
학습에 적극적으로 참여함			
친근감있게 다가옴	높은 사회성		
주변 사람들을 챙김			
자신의 지식과 기술, 경험을 활용하여 문제를 해결하고자 노력함	문제해결력		
문제에 직면했을 때 스스로 해결할 수 있는 방법을 찾음			
장애인에 대한 편견이 없음	편견 free	특수 교육 전공자 특성	
장애인에 대한 인식이 긍정적임			
학교교육을 중심으로 사고해 왔기 때문에 평생교육의 교육내용, 교육방법 등을 선정할 때 상대적으로 자유롭게 느낌	교육과정 주도성		
교육프로그램 계획 및 실천 시 교수자의 주도성을 인식함			
성인기 장애인에 대한 이해가 부족하여 내가 할 수 있을지 확신이 없었음	자신감 결여	태도 부족	반성적 성찰 2
성인기 장애인 관련 경험이 부족하기 때문에 내가 할 수 있을지 확신이 없었음			
성인기 장애인에게 무엇이 필요한지 잘 몰라서 막연함	막연함		
성인기 장애인에게 어떻게 다가가야 할지 몰라서 막연함			
성인기 장애인에 대한 이해가 부족하여 무엇이 필요한지, 어떻게 준비해야 할지 등을 몰랐음	학습대상 이해 부족	지식 부족	
성인기 장애인에 대한 이해가 부족하여 수업 계획 수립이 어려움			
성인기 장애인의 특성을 어떻게 수업에 반영할지 잘 모름			
수업 시간에 배운 내용이어도 이를 실제 현장에서 활용하는데 어려움이 있음	지식활용의 어려움		
장애인 평생교육에서 교육을 해야 하는데 교육 주제 관련 전문성이 낮음	교육내용 전문성부족		
성인기 장애인을 대상으로 한 교육을 진행하는데 필요한 수업계획서 작성 기술이 부족함	교수기술 부족	기술 부족	
학습자 특성에 따라 학습난이도, 분량, 지원 요소 등 다양한 의사결정을 해야 하는데 이와 관련된 능력이 부족함			

개념	하위 범주	상위 범주	Kolb 모형
적합한 수업자료의 선택 능력이 부족함			
수업할 때 계획과 다른 상황이 나타나면 대응을 잘 못 함			
다양한 교육방법을 채택하고 이를 구사하는데 한계가 있음			
학습자가 수업 중에 보이는 도전적 행동에 어떻게 대응해야 할지 모름	도전적 행동 대응력 부족		
학습자가 보이는 도전적 행동에 적절하게 대응하지 못하여 주변의 도움을 받음			
장애 정도에 따라 요구되는 지원 수준, 지원 내용의 차이가 큼	장애정도에 좌지우지		
장애 정도에 따라 수업 참여 가능 수준이 달라짐			
장애정도가 교육시간, 휴식, 주변 환경 등에 모두 영향을 미침			
성인기 장애인의 요구에 대한 이해가 필요함	성인기 장애인 이해 심화	장애인 평생교육강사 필요 능력	추상적 개념화
성인기 장애인의 특성에 대한 이해가 필요함			
직업세계를 이해하고 있어야 함	직업/진로에 대한 지식		
진로지도 및 상담과 관련된 지식과 기술이 필요함			
특정 직업에서 요구하는 직업능력이 무엇인지 알고, 직업인으로 활동하기 위해서 요구되는 전문성 수준이 어느 정도인지 알려줄 수 있어야 함			
성인기 장애인과 원활하게 소통할 수 있는 능력이 필요함	성인기 장애인과의 소통법		
성인기 장애인과 의사소통할 때 긍정적인 분위기를 형성할 수 있어야 함			
장애인과 비장애인의 공통점, 차이점을 이해해야 함	장애인 감수성		
장애인에게 차별적 상황, 차별적 용어가 무엇인지 알고 이런 문제를 해결하고자 적극적으로 노력해야 함			
장애인에 대한 편견, 부정적 인식으로부터 벗어나야 함			
장애인 인권을 보호할 수 있어야 함			
하나의 수업 안에서 장애인 특성을 고려한 개별화 수업이 이루어질 수 있도록 수업설계를 할 수 있어야 함	장애인특성 반영한 수업설계		
장애의 종류와 장애정도에 따른 특성을 알아야 함	장애인에 대한 기본 이해		
기본적인 장애 특성에 대한 이해를 토대로 교육을 기획해야 함			
비장애인 대상 수업과 달리 다양한 어려움에 직면할 수 있어 이를 버틸 수 있는 정신력이 필요함	강인한 정신력		
장애인의 도전적 행동 유형, 도전적 행동 특성에 대한 지식을 알고 있어야 함	도전적 행동 대응력		
도전적 행동에 대한 대응 기술이 필요함			
교육내용과 방법, 소요 시간 등 수립한 교육계획에 따라 수업이 진행되지 않아도 참고 기다릴 수 있어야 함	인내심		
학습자가 예상하지 않은 행동을 하거나 주장을 피력할 경우 학습 목표 달성을 위해서 설득을 위한 인내가 필요함			

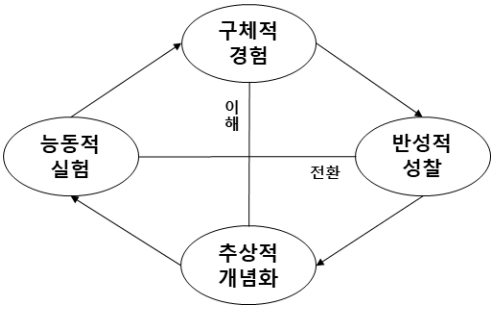
개념	하위 범주	상위 범주	Kolb 모형
장애인들에게 교육에 참여할 수 있는 기회를 제공함	추가적 교육기회	장애인 평생교육에 대한 인식	
학교교육 이후에 제공되는 교육임	대상의 한정성		
성인기 장애인들을 대상으로 하는 것임			
(학교교육과 달리) 다양한 주제를 다룰 수 있는 교육임	다양성		
활동 중심 교육이 가능함			
장애인 평생교육을 통하여 장애인이 혼자 살아갈 수 있는 능력을 향상시킬 수 있음	자립의 도구		
장애인이 평생교육에 참여함으로써 직업능력을 갖춰 경제적 활동을 할 수 있게 함			
장애인이 평생교육에 참여함으로써 생활기술을 익힐 수 있음			
성인기 장애인 대상 교육에 필요한 수업계획서 작성 능력이 경험을 통하여 점진적으로 향상됨	필요기술의 향상	성인기 장애인 교수법 향상	강사 활동 중 능동적 실험
청소년 장애인 관련 전공지식을 성인기 장애인에게도 적용할 수 있음을 인식함	전공지식의 활용		
청소년 장애인 관련 전공지식을 그대로 적용하는데 한계가 있음을 인식함			
청소년 장애인 관련 전공지식 자체를 많이 향상시켜야 함을 인식함			
성인기 장애인을 대상으로 한 교수활동에 무엇을 준비해야 하는지 알게 됨	교수활동 노하우 획득		
성인기 장애인 대상 수업을 진행할 때 교육내용의 눈높이를 어느 정도로 해야 하는지 알게 됨			
성인 장애학생 이해를 위해서 어떤 정보를 탐색해야 하는지 알게 됨	성인 대상 특수교육 실천력		
성인 장애학생을 대상으로 어떤 교육방법을 활용해야 할지 구상할 수 있게 됨			
성인학습자의 요구에 귀 기울여야 함을 인식함			
참여한 학습자들이 긍정적으로 변화하는 모습을 보임	학습자의 참여효과 체감	강사활동을 통한 자신의 변화	반성적 성찰 3
학습자들이 가르친 내용을 이해하고 목적을 달성함			
학습자들이 교육내용을 완전히 이해하지는 못했더라도 따라 하려고 노력함			
내가 성인기 장애인들에게 도움이 되었음을 느낌	보람		
참여한 학습자들이 감사의 말을 전해줘서 보람됨			
자신의 부족한 부분을 알고 이를 채우기 위하여 학습을 하고자 하는 마음이 생김	학습 동기 부여		
성인기 장애인에게 필요한 교육내용과 주제가 무엇인지 생각하고 그 분야에 대하여 더 많이 학습해야겠다고 생각함			
장애인과 직접 접해 보는 기회를 얻음으로써 특수교육 분야가 자신에게 맞는지 타진해 볼 수 있는 기회가 됨	진로탐색의 기회		

개념	하위 범주	상위 범주	Kolb 모형
성인기 장애인을 만나봄으로써 동일한 특수교육 분야 중에서도 평생교육 부문에 대한 이해를 높임			
학습자로 참여한 성인기 장애인으로부터 지식과 경험, 생활의 지혜를 배움	상호학습		
교수자로 참여했지만 학습자가 많이 알고 관심이 있는 분야의 경우 학습자로부터 배움			
장애인을 평생교육의 학습 대상자로 인식하게 됨	장애인 평생교육에 대한 인식 변화		
장애인 평생교육의 필요성을 느낌			
장애인 평생교육이 중요하다고 인식함			
생활, 취미, 교양 등을 넘어서 직업 등 장애인 평생교육의 내용이 다양해 질 수 있음을 인식함			
평생교육이 무엇인지 다시 인식할 수 있게 됨			
보육이 아닌 교육이 필요하다고 느낌			
경험을 통하여 장애인, 장애인 학습에 대해 더 많이 이해할 수 있게 됨	경험을 통한 이해		
평생교육사란 교사로 진출하지 못했을 때를 대비하는 차선의 진로로 생각했으나 중요하고 의미있는 직업으로 인식함	평생교육사에 대한 인식 변화		
평생교육사의 자격취득을 일종의 보험으로 부가적인 선택이라 생각했으나 앞으로 더욱 중요한 분야로 인식함			
장애인이기 때문에 못할 것이라는 편견에서 벗어나야 함	통합교육 지향	바람직한 장애인 평생교육	강사 활동 후 능동적 실험
장애인을 위한 특별한 프로그램을 만드는 것이 아니라 기존 평생교육 프로그램에 함께 참여할 수 있는 기회를 제공함			
비장애인도 장애인들과 교육을 통해서 자연스럽게 만날 수 있는 기회를 가질 수 있어야 함			
장애인 학습자의 특성에 따라 교육프로그램의 수준 및 단계를 더 세분화해야 함	단계의 세분화		
장애인 학습자들이 타인의 도움없이 교육에 참여할 수 있는 능력을 키워줄 수 있는 기초교육이 필요함			
직업기술 등 특정 분야에만 한정되어 있어 평생학습 수요에 대응할 수 있도록 내용과 주제가 다양해져야 함	내용의 다양화		
경제적 능력을 키워줄 수 있는 직업기술 관련 교육이 중요함			
장애인에 대한 인식을 개선하는 것이 선행되어야 함	인식개선의 선행		
장애인도 보편적 평생학습권을 누릴 수 있도록 교육이 제공되어야 함			
장애 특성이나 정도에 따라 학습을 도와주는 인력이 필요함	보조인력 배치	통합교육의 필요조건	
도전적 행동에 대응할 수 있는 보조인력이 필요함			
장애인-비장애인 상호 이해를 목적으로 한 사전교육이 필요함	사전교육		
장애 특성을 반영한 개별화 수업이 제공되어야 함	개별화 수업		
교육시간이 학습자의 학습속도에 따라 달라져야 함			

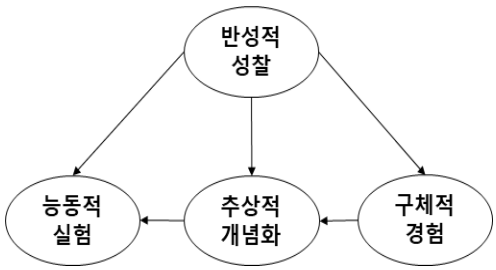
2. Kolb의 경험학습모형 기반 예비특수교사의 평생교육프로그램 강사 참여 경험 분석

가. Kolb의 경험학습모형 변형

예비특수교사의 평생교육프로그램 강사 참여 경험을 분석한 결과, Kolb의 경험학습모형 단계가 그대로 적용되지 않았다. 상술하면 Kolb의 경험학습모형에서는 경험을 통하여 지식을 구성하는 4단계가 선형적으로 제시되었지만 <표 3>과 같이 예비특수교사들이 강사로서 참여하기 전-참여하는 동안-참여 후에 이르기까지 반성적 성찰 단계를 반복적으로 경험하는 것으로 나타났다. 이를 모형으로 도식화하면 [그림 2]와 같다.



[그림 1] Kolb의 경험학습모형



[그림 2] 예비특수교사의 강사 참여 경험 적용

이 결과를 해석할 때 Kolb의 경험학습모형이 변형되었다는 점보다 학교 특수교육에 관심 있는 예비특수교사에게 있어 비교과 활동으로 평생교육프로그램에 강사로 참여하는 것 자체가 특별한 학습 사건이라는 상황 맥락에 관심을 가질 필요가 있다. Kolb(1984)의 경험학습모형은 교육의 장과 삶의 장면을 분절적으로 해석하지 않고 일상적인 삶의 과정에서의 경험을 통한 학습이 이루어지는 것을 강조한 것이다. 이와 달리 연구 참여자인 예비특수교사들의 강사 경험은 특별한 학습 사건으로 일상생활에서의 경험에 대한 인식과 다를 것으로 유추된다. 즉 우연히 발생하는 경험에는 학습자의 의도가 반영되기 어렵지만 특별한 학습 사건에 대해서는 자신의 경험에 대하여 의도를 가지게 되는 것으로 보인다. 즉, 참여 여부를 결정하는 과정, 200차시로 구성된 평생교육프로그램이 진행되는 과정 중 한 차시의 수업을 마치고 다음 차시의 수업을 준비하는 과정, 그리고 평생교육프로그램의 종료 이후 등 경험에 대한 반성적 성찰 단계가 반복적으로 이루어지는 것으로 나타났다. 이와

같이 변형된 Kolb의 경험학습모형을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

나. 반성적 성찰 1: 특별한 학습 사건에의 참여 결정

연구 참여자들이 강사로 참여한 성인기 발달장애인 대상 평생교육프로그램은 방학을 활용한 비교과 활동으로서 예비특수교사들에게 있어 자신의 방학을 어떻게 보낼 것인가에 대한 고민의 결과이자 의도적 선택이다. 특히 중등특수교육과를 재학 중인 연구 참여자들이 전공에서 주되게 다루는 청소년기 장애인이 아닌 성인기 장애인을 대상으로 하는 비교과 활동에 참여한다는 것은 이 자체가 사고의 전환임을 알 수 있었다.

우선 중등특수교육을 전공으로 선택한 동기를 보면 과거 장애인과의 조우 경험(연구 참여자 3; 연구 참여자 4; 연구 참여자 6; 연구 참여자 7; 연구 참여자 10), 장애인에 대한 부정적 인식을 변화시키고 싶은 의지(연구 참여자 6), 장애인을 도와주고 싶은 따뜻한 마음(연구 참여자 3; 연구 참여자 1), 그리고 특수교육의 유망성에 주목한 주변의 권유(연구 참여자 2; 연구 참여자 5; 연구 참여자 8)가 작용한 것으로 나타났다. 그런데 자신의 교육 대상을 청소년기 장애인에서 성인기 장애인으로 확장시키는 평생교육프로그램에 참여를 결정하기까지 자신의 전공과 관련 직업에 대하여 반성적으로 성찰하였다. 첫째, 청소년기 장애인을 주로 다루는 전공의 특성상 성인기 장애인을 만나거나 이해할 수 있는 기회가 적다는 전공 경험에 대한 성찰로부터 성인기 장애인에 대하여 관심을 가지게 된 것으로 나타났다.

> 제가 초등이랑 중등 장애 학생에 대한 봉사는 되게 많이 했었는데 이제 성인기에 이제 장애인 분들은 제가 가르침으로써 어떤 느낌일까도 궁금했고 또 이제 여러 프로그램을 짤 수 있다는 생각에 좀 많은 것을 느끼고 싶어서 한번 해봤습니다.
>
> (연구 참여자 1)

둘째, 향후 특수교사가 되었을 때 성인기 장애인에 대한 이해가 필요할 것으로 예측하였다.

> 제가 나중에 향후에 교사가 됐을 때 학생들뿐만 아니라 학생들의 부모님도 배울 수 있는 그러한 그게 있을 거라 생각을 해서 꼭 부모님도 일반 부모님들도 계실 거고 장애를 가지신 부모님도 계실 거라는 생각이 들어서...
>
> (연구 참여자 7)

셋째, 자신의 진로를 특수교사에서 (장애인) 평생교육사로 확장할 수 있지 않을까 기대하기도 하였다.

> 그냥 평생 교육에 대해서 좀 자세하게 알고 배우고 싶었고...
>
> (연구 참여자 2)

> 나중에 취업이나 이런 거(연구자 설명: 평생교육 쪽) 취직할 수도 있어 가지고 뭔가 한번 뭐가 도움이 될까 해가지고.
>
> (연구 참여자 4)

넷째, 학습대상의 연령과 상관없이 학습자로서 장애인을 만나볼 수 있는 기회를 많이 가져 전공 수업을 통하여 획득한 지식을 활용하고 싶은 요구가 있었다.

> 장애 학생을 제대로 만나본 적도 없고 가르쳐본 적도 없어서 한번 만나보고 가르쳐도 보면서 좀 이렇게 저한테 경험을 쌓아보자라는 생각을 가지고 참여하게 된 것 같습니다.
>
> (연구 참여자 7)

끝으로 학교교육 이후에 학습으로부터 소외받는 성인기 장애인을 위한 지원이 필요하다고 생각하기 때문에 강사로 참여한 것으로 나타났다.

> 이제 저희 사회가 계속 바뀌잖아요. 거기에 이제 적응할 수 있도록 해주고 싶고 그런 마음에 한번 해봤습니다.
>
> (연구 참여자 1)

다. 구체적 경험

예비특수교사들이 성인기 발달장애인을 학습자로 만나면서 학습자로서 청소년과 성인이 다르다는 것을 경험한 것으로 나타났다. “연세가 있으신 분들은 생각이 깊다거나 아니면 학습 수준이 높다”는 연구 참여자 5의 경험 사례로부터 성인학습자가 청소년 학습자에 비해 상대적으로 많은 지식과 경험을 가지고 있다고 인식하였다. 또한 “학생들이 먼저 자발적으로 이런 것도 해보고 싶어요 하면서, 이런 활동도 해보고 싶어요 하고, 먼저 말씀해 주셔가지고”라고 말한 연구 참여자 6의 사례로부터 성인학습자가 학습요구를 가지고 있을 뿐만아니라 적극적으로 학습요구를 드러낸다는 것을 알 수 있었다. 한편 “한 장애인 성인 장애인분이 제 맨 처음에 수업을 들어봤을 때는 학습 이해도라던가 뭐 이런 게 조금 높았다고 생각을 했거든요. 근데 점점 지나가면서 보니까 그냥 자기가 하고 싶은 것만 열심히 하는 거고 다른 거를 하려고 하지 않고(연구 참여자 8)”라는 사례로부터 자기주장이 강한 것도 주요 특성으로 인식되었다. “성인 학습자들이 더 많이 챙겨주는 걸 좋아하는 것 같아요(연구 참여자 4)”의 사례와 “잘 안 되면 다른 방식으로 하거나 아니면 옆에서 누가 조금 도와줘 보듯 한 게 있는지 자신의 손을 이렇게 잡아달라고 요청을 하고 그런 짬이 생기는

것 같아서 어느 정도 그 부분에서는 역시 조금 뭔가 다르구나(연구 참여자 10)"의 사례로부터 발달장애를 가진 성인학습자의 능력 특성으로 높은 사회성과 문제해결력이 도출되었다.

예비특수교사들이 전술한 바와 같이 발달장애를 가진 성인학습자를 만나면서 경험하면서도 특수교육전공자이기 때문에 기본적으로 장애인에 대한 편견이 없는 것으로 나타나 긍정적인 태도 특성으로 나타났다.

> 이게 다르다 보니까 이제 중학교 수준인 사람도 있고 아니면 거의 유아 수준인 분도 계시는데 그래서 저는 이런 편견을 아예 안 갖고 있던 것 같아요. 계속 고민을 해봤는데 이런 인식에 대한 변화가 있기보다는 다른 이 프로그램 이외에 다른 성인 장애인분도 만나봤는데 그분도 그분의 편견을 갖고 만난 게 아니니까...
>
> (연구 참여자 5)

이를 통하여 특수교육 비전공자를 장애인 평생교육 분야 인력으로 양성하고자 할 때는 장애인에 대한 편견을 제거할 수 있는 교육적 개입 추가적으로 필요함을 알 수 있었다. 반면 교육에 있어서 학습자가 아니라 교수자에 주도권을 두는 특성은 특수교육전공자이기 때문에 나타나는 한계임을 알 수 있다.

> 학교는 가르쳐야 할 의무적인 교육이잖아요. 근데 평생교육은 이제 제가 가르치고 싶은 것을 짤 수 있다고 생각이 들어서 저는 그게 제일 도움도 됐고 제일 좋았던 것 같아요.
>
> (연구 참여자 1)

라. 반성적 성찰 2: 자신의 능력 부족에 대한 자각

예비특수교사들이 발달장애 성인학습자를 직접 만나면서 자신의 능력 부족에 대하여 자각할 수 있는 기회를 가진 것으로 나타났다. 첫째, 태도 측면에서는 "성인분들이 오신다고 했을 때 이걸 내가 맡아도 되나"라고 느낌을 진술한 연구 참여자 7로부터 자신감이 결여되었음을 알 수 있다. 따라서 연구 참여자 3의 경우 무엇을 해야 할지 모르고 "막연함"으로 교수자로서 준비행동을 실천하지 못한 것으로 나타났다. 둘째, 지식 측면을 보면 학습자로서 성인기 장애인에 대한 이해 부족, 전공 수업에서 배운 지식을 활용하는 데 있어서의 한계, 전달해야 하는 교육주제의 전문성 부족 등을 강하게 인식되었다.

> 성인들은 아동 청소년기와 다르게 자기주도적이었고 자신의 선택적 특성을 굉장히 많이 보여주셨는데 그런 것을 활용하고자 하는 면에서 굉장히 제가 서툴렀습니다.
>
> (연구 참여자 9)

> 수업할 때 (연구자 부연: 교수님들이) 보여주시기도 했고 예시를 들어주시기도 했는데 그게 직접 현장에 가서 했을 때랑 조금 다른 부분이 많이 조금 있더라고요.
>
> (연구 참여자 7)

> 프로그램 짤 때도 제가 아는 게 좀 없다 보니까 지식적인 면에서 없다 보니까 프로그램 짤 때도 직업 연계를 못 한 점이 없지 않아 있어요.
>
> (연구 참여자 5)

끝으로 기술 측면에서 예비특수교사들은 성인기 장애인 대상 교수기술과 도전적 행동에 대한 대응력이 특히 부족한 것으로 스스로 평가하였다.

> 주변에 선생님들 조언을 구해서 수업을 구성해 나갈 수는 있지만 지도안과 활동의 형식에 맞게 기록하는 건 좀 많이 낯설고 어려웠던 것 같습니다.
>
> (연구 참여자 10)

> 다른 건물에서 수업을 듣는데 이분이 약간 기분이 되게 안 좋으셨는지 다른 학생분들에게 폭력을 하거나 약간 침을 뱉는 행동이 있었어요. (중략) 제가 어떻게 해보려고 했는데 제가 또 그분 만난 지 얼마 되지도 않았고 어떻게 대처를 해야 할지 잘 몰라서...
>
> (연구 참여자 6)

마. 추상적 개념화

예비특수교사들이 평생교육프로그램에 강사로 참여하면서 자신의 능력 부족에 대한 성찰을 통해 장애인 평생교육 강사로 활동하기 위하여 첫째, 장애인에 대한 기본 이해, 성인기 장애인의 특성 이해, 직업 및 진로 관련 지식 등의 지식이 필요하다고 제안하였다.

> 저는 장애인들의 특성이나 성향 아니면 돌발 행동을 할 수도 있으니까 그런 거 좀 알았으면 좋을 것 같아요.
>
> (연구 참여자 4)

> 일단 지역사회에 관한 정말 좋은 자원들을 굉장히 많이 알고 있어야 되는 것처럼 느꼈습니다. 왜냐하면 그냥 중등이나 그런 쪽의 교육 같은 경우 실생활보다는 조금 정말 교육적 국어라든지 수학 과학이나 사회 이런 쪽에 수업을 주로 하기 때문에 교육의 개념을 굉장히 많이 끼는데 평생교육 쪽의 교사들 같은 경우는 이분들이 취업을 할 수 있는 취업적인 면 취업에 대한 정보 그리고 이분들이 취업할 수 있는 취업 교과가...
>
> (연구 참여자 9)

둘째, 성인기 장애인과 의사소통하는 방법, 장애인의 특성을 반영한 수업설계 기법, 도전적 행동 대응력 등과 같은 기술이 필요하다고 인식하였다.

> 말장난도 할 수 있는 약간 그런 재치가 좀 필요하지 않나 제가 되게 생각을 많이 했던 것 같아요. 약간 저 같은 경우는 약간 못 받아준 장난도 약간 있었던 것 같아서 조금 아쉬웠던 게 있는데 그런 재치도 좀 중요하지 않나라고 생각을 합니다.
>
> (연구 참여자 6)

끝으로 장애인 감수성, 강인한 정신력, 인내심 등이 태도로 갖춰져야 한다고 제안하였다.

> 가장 중요한 거는 지금 세상이 좀 좋아졌다고는 하지만 아직까지는 사람들의 (연구자 추가 설명: 장애인에 대한) 인식이 크게 달라진 건 없는 것 같아요.
>
> (연구 참여자 6)

> 정신적으로 좀 그래도 정신을 좀 꽉 붙잡고 있어야 되지 않을까 수업 진행이 살짝 좀 힘들 수 있기 때문에 비장애인분들과는 엄청 차이가 커서 멘탈이 되게 중요하다고 생각합니다.
>
> (연구 참여자 2)

이와 더불어 장애인 평생교육이 무엇인가에 대한 개념을 스스로 정립한 것으로 나타났다. ‘학교교육 이후에 추가적으로 교육기회를 제공하는 것’으로 생각하는 연구 참여자 2, ‘자립의 도구’라고 인식하는 연구 참여자 9 등 예비특수교사들은 강사 참여 경험과 이에 대한 성찰을 토대로 자신만의 평생교육 개념을 가진 것으로 나타났다.

바. 입체적 능동적 실험

Kolb의 경험학습모형에 따르면 추상적 개념화를 통해 새롭게 수립한 지식과 기술을 학습자가 능동적으로 실험해 보는 단계는 선형적으로 후속되는 단계에 불과하다. 그러나 예비특수교사의 평생교육프로그램 강사 참여 경험으로부터 능동적 실험 단계가 반성적 성찰을 통하여 입체적으로 성장하는 것을 알 수 있었다. 구체적으로 설명하면 추상적 개념화 단계에서 장애인 평생교육사에게 요구되는 능력과 장애인 평생교육에 대한 개념을 새롭게 정립한 후 자신이 실천할 수 있는 수준에서 이를 강사 활동 중에 실제 적용해 보는 것으로 나타났다.

> 이제 나중에 해봤을 때는 그렇게 크게 성인분들이라고 해서 제가 배웠던 걸 토대로 할 수가 있구나라는 생각을 했었고...
>
> (연구 참여자 7)

> 학생들에 대한 태도나 그런 것들이...그래도 그나마 좀 큰 틀 같은 경우에 좀 많이 잡혀 있다고 느꼈었습니다. 어떻게 내가 수업 방식을 해야 되고 (중략) 며칠 전까지 준비 다 하고
>
> (연구 참여자 3)

> 이거 무슨 직업이에요. 어떻게 하는 거예요. 이렇게 물어봐가지고 (중략) 역할을 나눠서 한 적이 있었는데 그래가지고 잘 참여하고 더 이런 직업을 더 알게 되어 가지고...
>
> (연구 참여자 4)

또한 강사 활동을 하면서 시도한 능동적 실험에 대하여 반성적 성찰을 하고, 이를 통하여 강사 활동을 마쳤지만 앞으로 기회가 주어진다면 실험해 보고 싶은 바람직한 장애인 평생교육과 통합교육의 조건을 제시함으로써 능동적 실험 내용을 성장시켰다. 대표적 사례로서 장애인 평생교육을 자립을 위한 도구라고 개념화한 연구 참여자 9의 경우 강의 활동을 통하여 능동적 실험으로 지역사회 내 직업 연계자원을 새롭게 강화시켜 교육내용을 재구성하여 능동적 실험을 해 본 후 다음과 같이 반성적 성찰을 하였다.

> 지역사회에 있는 활용된 자원들을 활용을 했기 때문에 내가 있는 지역에 어떤 지원적인 자료를 가지고 있는지 그리고 실제로 복지관이나 아니면 평생교육 시설에서 어떤 것을 교육 자로서 이렇게 연계를 시킬 수 있는 그런 연계 방법에 대해서 조금 더 연구를 하고 또 장애인 취업의 트렌드를 맞출 수 있는 쪽으로 좀 더 연구하고 전문성을 높여야 되겠다는 생각을 했던 것 같습니다.
>
> (연구 참여자 9)

이러한 반성적 성찰을 토대로 강사 활동 종료 후 바람직한 장애인 평생교육의 실천 방법으로 성인학습자가 지닌 장애의 유형과 특성에 따라 교육프로그램의 수준과 단계를 더욱 세분화하여 개선해 보고 싶은 포부를 제시하였다.

> 바리스타 쪽 교육을 받는다고 해도 문제 행동이 있으면 무조건 누구를 때린다든지 아니면 어디서 운다거나 돌발 행동이 있거나 아니면 그런 걸 좀 문제 행동을 자기 스스로 보조원의 도움 없이 이렇게 해결할 수 있으면 저는 어디든 늦은 나이에도 취업이나 자기가 하고 싶은 활동을 할 수 있다고 생각하는데 가장 좀 중점에 맞춰졌으면 좋겠는 건 문제 행동에 대한 수정이나 자신 스스로 신변처리를 할 수 있는 생활적인 부분에 대해 조금 더 뭔가 지도나 이런 게 좀 되었으면 좋지 않을까 생각합니다.
>
> (연구 참여자 9)

Ⅴ. 결론 및 제언

이 연구는 성인기 발달장애인을 대상으로 제공된 평생교육프로그램에 강사로 참여한 예비특수교사의 경험을 Kolb의 경험학습모형에 기초하여 분석하는 데 목적을 둔다. 이를 위하여 예비특수교사 10명을 대상으로 집단면접조사를 실시하고 이를 통하여 획득한 질적 자료에 대하여 계속비교분석법을 적용하여 분석한 결과 다음과 같은 결론을 도출하였다. 첫째, 평생교육 분야 전문인력 양성을 위한 교육방법으로 예비특수교사에게 강사로서 참여 기회를 제공하는 것과 같은 경험학습이 효과적인 것으로 나타났다. 이 연구 결과에 따르면 예비특수교사들은 평생교육프로그램에 강사로서 참여해 보는 '경험'으로부터 평생교육 전문인력으로 활동하는데 필요한 능력이 무엇인지 스스로 도출하고 장애인 평생교육의 개념을 새롭게 정립하였을 뿐만 아니라 바람직한 장애인 평생교육의 모습을 제시한 것으로 나타났다. 이 결과는 경험학습이 효과적이라는 기존 선행연구들(김지영, 2014; 이지은, 2021)과 맥을 같이하며 장애인 평생교육 분야 전문인력 양성을 위한 교육방법을 구체적으로 제시했다는 점에서 의미가 있다. 이 연구를 통해 예비특수교사가 학교교육에서 평생교육으로 교육의 장을 이동하는 특수한 학습 맥락 속에서 경험학습이 예비특수교사들의 학습과정 중 학습자의 자기성찰을 촉진한다는 점을 도출하였다는 점에서 기존 연구와 차별점이 있다. 이러한 연구 결과에 기초하여 장애인 평생교육 관련 전문인력을 양성하기 위한 교육을 기획하거나 설계할 때 경험학습을 교육방법으로 채택할 수 있는 실천적 함의를 가진다. 그러나 이 연구는 경험학습을 통하여 반성적 성찰 과정이 촉진된다는 현상을 규명하는데 머물렀고, 이러한 자기성찰을 촉진하는 원인이나 개인별 자기성찰의 정도와 특성을 밝히지는 못하였다. 따라서 예비특수교사가 평생교육의 영역에서도 활동할 수 있도록 전문성을 향상시키고자 할 때 이들의 경험학습과정에서 나타나는 자기성찰의 촉진요인과 저해요인, 학습과정으로서 자기성찰의 특성을 규명하는 연구가 후속적으로 이루어져야 할 필요가 있다.

둘째, 예비특수교사가 평생교육프로그램에 강사로 참여하면서 경험하는 과정을 분석한 결과 Kolb의 경험학습모형이 변형되는 것으로 나타났다. Kolb(1984)에 따르면 경험학습 과정은 '구체적 경험 → 반성적 성찰 → 추상적 개념화 → 능동적 실험' 등 각 단계를 선형적으로 이동하는 것으로 나타났다. 그러나 예비특수교사의 경험학습 과정을 분석한 이 연구결과에 따르면 경험에 대한 반성적 성찰이 반복적으로 개입되면서 새로운 지식을 습득하고 경험 자체를 질적으로 성장시키는 것으로 나타났다. 구체적 단계를 제시하면 '반성적 성찰 1→ 구체적 경험 → 반성적 성찰 2 → 추상적 개념화 → (강사 활동 중) 능동적 실험 1 → 반성적 성찰 3 → (강사 활동 종료 후) 능동적 실험 2' 이다. 이 연구결과는 Kolb의 경험학습모형의 단계를 준수하되 각 단계에서의 경험을 질적으로 향상시키는데 영향을 미치는 연구(최순리 외, 2022)나 모형을 적용하여 교육프로그램을 개발한 연구(박혜란 외,

2019; Abdulwahed & Nagy, 2009) 등에서 확장하여 Kolb의 경험학습모형이 교육주제와 대상에 따라 변형될 수 있다는 가능성을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 이를 통하여 경험학습이라는 것은 학습자, 학습주제, 학습이 일어나는 환경 등에 따라 경험학습과정이 다양하게 나타난다는 것을 알 수 있다. 이 결과는 Kolb의 경험학습모형을 적용하여 예비특수교사의 경험학습과정을 우연이 아니라 학습단계로 재구조화하여 학습단계별 특성에 따른 학습 지원의 토대를 제시하였다는 점에 의의가 있다. 그러나 이 연구는 예비특수교사들의 강사 경험을 통한 학습과정에서 Kolb의 경험학습모형을 재구성하는 수준에 머물렀고, 각 학습 단계별로 필요한 교육요구, 단계별 학습촉진 등에 대한 내용을 구체화하지 못한 한계가 있다. 따라서 평생교육 영역으로 진출할 예비특수교사의 역량 개발을 위한 구체적 방안으로 학습단계별 교육요구, 단계별 학습촉진 방안을 구체화하기 위한 연구가 후속적으로 이루어져야 할 것이다. 또한 이 연구에서는 가장 대표적인 경험학습모형으로 Kolb의 경험학습모형을 적용했으나 다른 이론적 접근도 시도해 볼 필요가 있다.

끝으로 Kolb가 제시한 각 경험학습단계가 동등하게 중요한 것이 아니라 반성적 성찰 단계가 특히 중요한 것으로 나타났다. Kolb(1984)는 경험학습모형에서 단계별 중요도에 차등을 두지 않고 동등한 수준에서 개별 단계로 해석하였다. 그러나 이 연구를 통하여 예비특수교사의 강사 참여 과정에서 반성적 성찰 단계가 반복적으로 개입될 뿐만 아니라 이를 통하여 획득하는 지식과 경험의 수준이 질적으로 향상되는 것으로 나타났다. 특히 능동적 실험의 단계가 강사 활동 중 능동적 실험 단계와 강사 활동 종료 후 능동적 실험 단계로 구분되어 능동적 실험 단계에서의 경험 내용이 입체적으로 변화하는 것으로 나타났다. Kolb의 경험학습모형 변형을 양적으로 검증한 배현경 외(2013)의 연구가 경험학습 단계의 순서가 변형되는 것에 초점을 맞췄다면 이 연구 결과는 순서의 변형을 넘어서서 특정 단계(이 연구에서는 반성적 성찰)가 특별히 중요할 수 있다는 것을 도출함으로써 관련 논의를 확장했다. 그러나 이 결과는 예비특수교사의 강사참여 경험에 대한 분석에 한정된 것으로 이러한 특정 단계의 차등적 중요도의 일반화, 중요도의 차등 수준 등에 대한 후속 연구가 필요하다. 또한 '반성적 성찰 2'에서 도출된 바와 같이 대학 교육과정을 통하여 특수교육 분야의 전문성을 향상시킨 예비특수교사들이 평생교육 분야에서 활동하는데 스스로 부족하다고 인식한 능력으로부터 특수교육 전공자를 대상으로 평생교육 전문성을 향상시키는데 필요한 능력을 세부적으로 제안하였다는 점에서 실천적 활용 가능성이 높다. 그러나 필요 능력별로 요구되는 수준이 규명되지 않았고, 장애의 종류나 장애인 평생교육이 실행되는 기관 특성(예: 장애인 평생교육기관, 장애인-비장애인 통합교육을 지향하는 일반 평생교육기관 등)에 따라 요구 능력이 달라질 수 있다는 현실이 반영되지 않은 한계가 있다. 이 연구는 발달장애인을 대상으로 한 평생교육프로그램의 강사 참여 경험에 국한된 결과이므로 장애 특성, 장애인 평생교육기관 특성 등을 반영한 후속연구를 제언한다.

참 고 문 헌

국혜수(2018). 평생교육사의 실천 양상과 경험학습의 변용: 지방자치단체 근무 평생교육사의 현장경험을 중심으로. **평생교육학연구, 24**(2), 87-115.

김경열, 장선철(2017). 장애인의 평생교육 참여에 관한 관련 법규 연구. **인문사회, 8**(3), 877-891.

김두영, 김주영(2015). 대학기반 발달장애인 평생교육 모형 개발. **장애인고등교육연구, 1**(1), 85-103.

김성희, 이연희, 황주희, 오미애, 이민경, 이난희, 강동욱, 권선진, 오혜경, 윤상용, 이선우(2014). **2014년 장애인 실태조사**(정책보고서 2014-73). 서울: 보건복지부, 한국보건사회연구원.

김영준(2017). 장애인 평생교육사 양성을 위한 현실화 요인 및 개선방안. **재활과학연구, 35**(2), 1-14.

김영준(2018). 대학교 특수교육과의 「장애인 평생교육사 양성」 협동과정 개설을 위한 교육과정체계 모색. **직업과자격연구, 7**(1), 187-213.

김영준(2020). 교육학과 기반의 장애인평생교육사 자격화제도 정착: 교육과정 관점. **인문사회21, 11**(3), 1495-1510.

김영준, 강경숙(2018). 현행의 평생교육사 양성에 기반한 「장애인 평생교육사」 자격화 제도 통합 방안. **통합교육과정연구, 12**(3), 97-123.

김영준, 권량희(2021). 장애인평생교육사의 전문적 역량 수행 범위 조직화: 코디네이터형-전문교사형 자격 분류 융합체계 개발. **인문사회21, 12**(1), 1123-1138.

김영준, 김화수, 이근용(2022). 대구대학교 특수교육-재활과학-사회복지 기반 학제 간 융합전공(장애인평생교육)신설 논의. **문화기술의융합, 8**(1), 147-156.

김영준, 도명애(2017). 대학기반 발달장애인 평생교육 지원체계 개발. **통합교육과정연구, 11**(4), 61-100.

김영준, 정연수(2018). 특수교육, 재활, 평생교육 간 실천적 통합 모델화: 장애인 평생교육사의 양성 방향성 정립. **통합교육과정연구, 11**(2), 87-111.

김주영, 주교영, 강은영(2021). 지역사회 내 발달장애인 평생교육 질 제고를 위한 발달장애인 평생교육지원센터 역할 및 운영 방안 연구: 수도권을 중심으로. **특수아동교육연구, 23**(4), 211-245.

김지영(2014). 대학생 진로발달에 있어서 인턴십 프로그램 경험의 학습적 의미에 관한 연구. **진로교육연구, 27**(4), 41-70.

김진화, 신다은(2017). 평생교육사의 직무중요도 변화에 관한 연구: 2007년과 2017년 비

교분석과 논의. **평생교육학연구, 23**(4), 55-84.

나애노, 김두영(2017). 발달장애인 평생교육센터 운영 현황 및 발전 방안: 서울특별시를 중심으로. **장애인평생교육·복지연구, 3**(1), 31-64.

박미진(2017). 발달장애인 평생교육시설의 운영방안. 단국대학교, 박사학위논문.

박미진, 김기룡(2019). 발달장애인 평생교육 운영 현황 및 과제: 장애인야학을 중심으로. **특수아동교육연구, 21**(3), 167-196.

박은아(2019). 발달장애인 평생교육센터의 효과적 운영을 위한 제언: 강북구 발달장애인 평생교육센터 조직경험사례를 기반으로. **장애인평생교육·복지연구, 5**(2), 111-135.

박혜란, 남은영, 장미선, 이숙진(2019). Kolb의 경험적 학습이론을 바탕으로 한 한국 문화 수업 연구: A대학 한국어교육기관의 문화수업을 중심으로. **인문사회21, 10**(6), 1375-1386.

배현경, 조대연, 윤소겸, 이윤수(2013). S-OJT에서 Kolb의 경험학습과정에 대한 경로 탐색. **농업교육과 인적자원개발, 45**(4), 125-143.

변애경, 윤창국(2017). 생애사적 접근을 통해 본 여성 노인학습자의 평생학습참여에 나타난 경험학습의 의미 탐색. **평생학습사회, 13**(3), 1-32.

보건복지부(2021). 장애인현황: 전국연령별, 장애유형별, 성별 등록장애인 수. https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=117&tblId=DT_11761_N003&conn_path=I2에서 2022.10.17 인출.

서보순, 박재국, 이충렬(2015). 장애인을 위한 지역 평생교육 기반구축 방안 연구: 부산광역시를 중심으로. **특수교육재활과학연구, 54**(2), 473-499.

송소현, 김영미, 김영표, 나홍주, 박재국, 정해동(2011). **특수학교 기반 발달장애성인 평생교육 지원모형 개발.** 충남: 국립특수교육원.

양인숙, 안덕근, 남영란, 한정은(2020). 발달장애인 평생교육센터의 운영현황 및 발전방안 연구: 서울특별시를 중심으로. **장애인평생교육·복지연구, 6**(1), 117-149.

유영림, 한정은(2019). 지역사회 기반 자립을 위한 성인 발달장애인 평생과정설계 아카데미 교재 내용구성과 활용 및 효과에 대한 실천가의 인식 연구. **한국지역사회복지학, 68,** 131-161.

이지은(2021). 전통시장에서의 경험학습이 장소애착과 장소충성도에 미치는 효과: 서비스러닝 경험학습 중심으로. **산업혁신연구, 37**(3), 55-81.

임예직, 김호진, 조신영, 변혜미, 이윤지, 최종철, 전영환, 김언아(2022). **2021년 발달장애인 일과 삶 실태조사.** 경기: 한국장애인고용공단 고용개발원.

장경화, 김영준(2020). 장애인평생교육사 '교사화' 관점을 통한 장애인평생교육 지원체제의

학사적 전개 흐름: 교육대상, 교육과정, 자격, 유관기관 간 융합실천. **인문사회21, 11**(5), 455-470.

정동영, 정동일, 정인숙(2003). 장애인 평생교육 관계자의 요구분석을 통한 장애인 평생교육 지원방향 탐색. **특수교육, 2**(1), 5-35.

조창빈, 김두영, 이상진(2018). 장애성인의 평생교육 참여 실태 및 요구 분석: 장애인복지관 이용자를 중심으로. **특수교육재활과학연구, 57**(1), 195-217.

최순리, 강수민, 송지훈(2022). Kolb의 경험학습이론 관점에서 비대면 비교과 프로그램 학습 경험의 학습양식과 경험학습 단계에 대한 관계 연구. **학습자중심교과교육연구, 22**(15), 479-494.

평생교육법. 법률 제18195호, 2021. 6. 8., 일부개정.

현영섭, 양세희, 배홍연(2017). 장애인 평생교육 전문가의 양성/자격/배치 방안에 대한 요구분석. **평생교육학연구, 23**(1), 79-108.

Abdulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's experiential learning cycle for laboratory education. *Journal of Engineering Education, 98*(3), 283-294.

Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability and talent development in an age of situated approaches to knowing and knowing. *Educational Psychologist, 37*, 165-182.

Bergsteiner, H., Gayle, C. A., & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education, 32*(1), 29-46.

Clandnin, D. J. (2020). *Journeys in narrative inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin.* New York, NY: Routledge.

Davies, L. (2008). *Informal learning: A new model for making sense of experiences.* Hampshire, UK: Gower.

Dewey, J. (1986). Experience and education, *The Educational Forum, 50*(3), 241-252.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context.* London, UK: Croom Helm.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of learning and development.* Hoboken, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, D., & Kolb, A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive*

guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational application. Kaunakaka, HI: Experience based learning systems.

McCarthy, M. (2016). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research, 8*(5), 131-140.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education, 40,* 1-21.

Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly, 70*(4), 451-457.

ABSTRACT

A Study on the Experience of Participating as Instructors in a Lifelong Education Program for Adults with Developmental Disabilities : Focusing on Preservice Special Education Teachers

Kyungran Roh (Associate Professor, Sungshin Women's University)
Sunjoo Hur (Assistant Professor, U1 University)

This study aims to analyze the experience of preservice special education teachers who participated as instructors in a lifelong education program provided for adults with developmental disabilities, based on Kolb's experiential learning model. For this purpose, interviews were conducted with 10 preservice special education teachers. The results of the analysis are as follows. First, experiential learning such as providing an opportunity to participate as instructors was found to be effective as an educational method, for training the preservice special education teachers in professional human resources in the field of lifelong education. Second, it was found that Kolb's experiential learning model was transformed as a result of analyzing the process experienced by preservice special education teachers as they participated as instructors in lifelong education program. Finally, it was shown that each experiential learning stage suggested by Kolb is not equally important, but the reflective observation stage is particularly important.

Key words: preservice special education teachers, lifelong education for disabilities, Kolb, experiential learning, developmental disabilities

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.061
제40권 제4호, 61-85, 2022.

비대면 협력학습에 참여한 대학생의 상호작용 경험에 관한 사례 연구

김 은 희* · 김 영 순**

본 연구의 목적은 비대면 협력학습에 참여한 대학생들의 사례를 중심으로 학습자들의 상호작용 경험을 제시하고 이를 토대로 수업 운영에 대한 시사점을 고찰하는 데 있다. 비대면 수업에서 협력학습을 실시하는 경우 학습자들의 상호작용이 강조된다는 선행연구를 기반으로 하여 수업 사례에서 학습자들의 상호작용이 어떻게 이루어지는지, 그리고 상호작용에 영향을 미치는 맥락이 무엇인지를 살펴보았다. 연구 참여자 6인과의 심층면담을 통해 주자료를 수집하였고 수업 소감문, 보고서 등을 참고하여 자료를 분석하고 이를 바탕으로 상호작용 경험의 의미를 해석하였다. 연구 결과 연구 참여자들의 상호작용 경험은 '성장과 연결의 기회'와 '제한된 상호작용에 대한 아쉬움'의 두 가지로 도출되었다. 연구 참여자들은 비대면 수업이지만 능동적 학습자로 성장하고 온라인 공간에서도 동료 학습자들과 소통하여 연결되는 경험을 하는 동시에 수업 설계의 미흡함으로 인해 시간의 촉박함, 한정된 피드백 등 상호작용의 한계를 경험하였다. 연구 결과를 토대로 학습자가 주체적으로 참여할 수 있는 다양한 활동이 제시되는 수업 설계, 학습자들의 사회·정서적 상호작용을 촉진할 수 있는 환경 마련, 충분하고 체계적인 활동 시간 구성, 동료 학습자 및 교수자와의 질적인 상호피드백 등이 필요함을 논의하였다.

주제어: 비대면, 비대면 협력학습, 상호작용, 대학수업

논문 접수: 2022/11/04 수정본 접수: 2022/12/09 게재 승인: 2022/12/23
* 인하대학교 다문화교육학과 박사과정
** 인하대학교 다문화교육학과 교수 (교신저자: kimysoon@inha.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

비대면 수업은 교수자와 학습자 간의 지식 공유의 연결, 시간과 장소의 물리적 제약을 벗어날 수 있는 편의성으로 인해 학습이 용이하다. 비대면 수업이 코로나 팬데믹 이후 전국 대학에서 도입될 정도로 일반화되었지만 비대면 수업에 참여한 학습자들의 만족도는 낮게 나타나(강진호, 손성민, 한승태, 2020; 김인숙 외, 2020) 비대면 수업 방식에 대한 새로운 접근이 요구되고 있다. 학습자들은 비대면 수업의 문제점으로 충분하지 않은 상호작용을 지목하였고 교수자들은 학습자들과의 의사소통 문제와 언어적·비언어적 피드백 제공의 어려움을 호소하였다(임정훈, 김미화, 신진주, 2021; 정정훈, 조재성, 이요바, 2021).

대학교육은 학습자의 능동적 참여 역량과 학습자중심의 수업 환경을 강조하고 있다. 그러나 정작 학습자들은 비대면 수업에서 모니터 뒤에 숨어버리고(김현경, 2022), 자신을 드러내는 것을 두려워하고 있다(최수안, 김영순, 2022). 비대면 수업이 시공간의 제약을 벗어나 학습자들이 상호 연결될 수 있는 물리적 기반을 제공함에도 불구하고 학습자들의 주체성을 발휘하거나, 협력을 요하는 활동이 점점 어려워지고 있는 모순된 상황이 발생하고 있는 것이다. 학습자들 간의 상호작용과 학습자와 교수자의 활발할 상호작용은 학습자 중심 수업의 학습 주체성과 밀접한 관련을 가지며(김현경, 2022) 학습자들의 능동적이고 주체적인 태도는 학습자 간의 협력은 협력학습의 성패를 좌우하는 중요한 요인이 되기에(장은정, 2004) 비대면 수업을 설계할 때 반드시 고려해야 한다.

수업에서 이루어지는 교사와 학습자 간의 상호작용은 학생들의 인지적·정의적 성장과 발달에 있어 중요한 영향을 미치며(최보금, 조성희, 2014) 수업에 대한 신뢰를 높여 수업의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 한다(서봉언, 2021). 또한 학습자 간 이루어지는 상호작용은 내재적 동기를 높이고 자기주도학습능력을 촉진하여 문제를 해결하는 데 효과적이다(이혜정, 정재원, 2021). 특히 면대면 수업과는 다른 비대면 수업에서의 상호작용은 학습자의 수업 만족도와 학습성취에 영향을 미치는 주요한 요인으로 제시되고 있다(임정훈 외, 2021). 따라서 비대면 수업에서 긴밀하고 역동적인 상호작용을 이끌어 내기 위한 교수법 개발과 수업 재구조화에 대한 논의의 중요성은 강조할 만하다.

지금까지 온라인 수업에서 실시되는 협력학습에 대한 연구는 꾸준히 이루어져 왔지만 상호작용과 관련된 변인들 간의 관계를 밝히거나, 학습자들의 학습몰입도, 성취도, 학습동기 등 교수 효과를 측정하거나 교육 방법을 적용한 연구가 주를 이루고 있다(이혜정, 정재원, 2021). 반면에 학습자들의 유의미한 상호작용을 촉진 혹은 저해하는 과정과 맥락이 무엇이

며, 이에 대한 학습자들의 경험을 탐색한 연구는 미진한 편이다. 교육 방식이 점차 전통적인 교수자 중심 방법에서 학습자의 잠재력을 개발하고, 상호역량을 촉진시키는 학습자 중심 교육으로 전환되고 있다는 점에서 학습자들의 경험을 바탕으로 수업을 설계하고 구조화하는 것은 학습자 중심 교육을 지향하는 데 있어 기초적인 작업이 된다.

이에 본 연구는 비대면 협력학습에 참여한 대학생들의 사례를 중심으로 학습자들의 상호작용 경험을 제시하고 이를 토대로 수업 운영에 대한 시사점을 도출하고자 한다. 비대면 수업에서 학습자들의 상호작용 경험을 살펴보는 것은 교육 환경의 변화에 따라 비대면 수업이 실시될 수 있는 상황에서 학습자들의 유의미한 상호작용을 이끌어낼 수 있는 수업을 설계하는 데 기초자료를 제공할 수 있을 것이다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 비대면 협력학습에 참여한 대학생들의 상호작용 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 비대면 학습

온라인 교육은 웹, 모바일 또는 스마트폰 등 디지털 도구를 이용하여 공간과 시간의 제약을 받지 않고 이루어지는 학습의 형태를 의미한다(이지연, 이재경, 2005). 비대면 방식으로 이루어지는 온라인 교육은 화상회의 플랫폼을 활용한 실시간 온라인 강의 방식과(ZOOM, Google, Webex 등) 녹화 강의를 중심으로 이루어지는 비실시간 수업으로 구분된다. COVID-19 시기 사회적 거리두기 제한으로 대면 접촉이 제한된 상황에서 면대면 방식과 유사한 형태로 이루어지는 실시간 화상회의 방식의 수업은 교수자와 학습자 간 상호작용이 가능하다는 점에서 널리 활용되었다. 비대면 수업은 학습자와 교수자가 시간과 공간의 제약을 받지 않고 다양한 형태로 상호작용할 수 있는 장점이 있다(Saykili, 2018). 학습자들은 온라인 게시판, 채팅 기능을 활용하여 자신의 의견을 표현할 수 있으며, 다른 학습자들의 게시글을 보며 자신의 사고를 확장하고 비판적으로 바라볼 수 있다는 점에서 대면 학습과는 차이점을 가진다(배상훈, 조은원, 2021). 교수자는 학습자들의 게시글에 댓글 형식의 실시간 피드백을 제공하여 시간과 공간을 넘어 학습자들과 상호작용할 수 있다.

비대면 수업에서의 상호작용은 학습자들의 정서적 몰입과 인지적 몰입에 긍정적 영향을 가져오고, 학습자들 간의 학업적 상호작용은 비대면 수업에서의 협동학습 만족도에 유의미한 영향을 미친다(김혜나, 손동현, 2021). 권선희와 류현숙(2021)의 연구에서도 교수와의 상호작용과 학습자 간의 높은 상호작용이 비대면 수업의 학습만족도에 중요한 요인이 되는

것으로 나타났으며 Tsai, Ku와 Campbell(2021)의 연구에서도 학습 구성원 간의 긴밀한 상호작용이 학습몰입과 학습성취도와 깊은 관련이 있음을 강조하고 학습구성원 간의 상호작용 활동을 과제와 수업 운영 방식에 통합할 필요가 있음을 제시하였다. 이는 비대면 수업에서 학습자들이 학습 과정에 능동적이며 자기 주도적으로 참여하는 것이 중요함을 의미한다(배상훈, 조은원, 2021; 오은진, 박순아, 2021). 자기주도성이 부족한 학습자들은 비대면 수업에서 학습에 집중하기 어려워 학업성취도가 떨어질 수 있으며 특히 비자발적으로 참여하는 경우에 학습몰입과 만족도, 학습지속의향이 더 낮게 나타날 수 있다(김보영, 한승우, 2020; 안정민, 2021). 따라서 비대면 수업에서 학습자의 학습의지와 동기유발 측면에서도 학습자와 학습자, 학습자와 교수자의 상호작용이 강조되고 있다(안정민, 2021).

비대면 수업을 성공적으로 이끌기 위해서는 교수자와 학습자, 학습자와 학습자의 역동적이고 원활한 상호작용이 필수적으로 요구되고 있으나 수업 사례연구에서는 소통과 상호작용의 어려움이 드러나고 있다. 김정란(2021)은 실시간 쌍방향 수업이더라도 교수자의 실질적 수업 독점 방식이 학습자의 흥미 유발을 불러오는 데 실패하고, 학습자들로 하여금 공동의 목표를 상실하게 함으로써 수동적 학습자가 되게 한다는 점을 지적하였다. 최수안과 김영순(2022)은 비대면 수업에서 학습자들이 자신을 드러내는 것에 대한 두려움과 교수에게 질문하는 것을 어려워한다는 것을 보여줌으로써 학습자들이 행위자성이 제한되고 있음을 보여주고 있다. 강진호, 손성민과 한승태(2020)는 교수자의 적절하고 즉각적인 피드백 부재와 수업에 대한 긴장감을 제공하지 못하는 것을 비대면 수업의 한계로 언급하고 협력학습에서 팀원 간 정서적 교류가 없는 상황에서 팀과제를 수행해야 하는 것에 대한 학습자들의 부담을 지적하였다.

이상의 선행연구를 종합하면 비대면 수업의 한계를 극복하기 위해 학습자 스스로 학습에 능동적으로 참여를 촉진할 수 있는 체계적인 수업 설계와 교수자와 학습자, 학습자와 학습자, 학습자와 내용 간의 상호작용을 촉진하기 위한 교육환경 구축이 필요함을 확인할 수 있다(권선희, 류현숙, 2021; 송수연, 김한경, 2020). 특히 비대면 수업에서 협력학습을 활용하는 경우에는 학습자들의 상호작용이 절대적으로 요구되기에 비대면 수업에서의 협력학습의 효과적 운영방안을 마련해야 한다.

2. 비대면 협력학습

협력학습은 다른 사람과 함께 문제를 해결하는 방법을 배우고 다른 경험을 가진 사람들의 통찰력을 통해 자신의 이해를 심화시킬 수 있는 학습법이다. 그 중 인터넷을 기반으로 하는 비대면 협력학습은 협력적 담화와 지식구축을 강조하는 활동으로, 컴퓨터 네트워크가 제공하는 공간에서 학습자들이 학습 목표를 달성하기 위해 상호작용을 하는 학습활동이다

(한승연, 박양주, 우영희, 2013; Johnson & Johnson, 2004). 비대면 협력학습은 학습자의 상호작용, 만족감, 학습성과를 증대시키며 학습자의 공동체 의식에 긍정적인 영향을 주어 상호작용을 통한 협력적 지식구축을 촉진한다는 장점이 있다(Murphy, Drabier, & Epps, 1998). 이에 비대면 협력학습에서 학습자들을 능동적 주체로 세우고, 적극적으로 학습을 이끌어 갈 수 있는 수업을 구성하기 위한 관심이 높아지고 있다(고정리, 2022; 김현경, 2022).

비대면 협력학습의 단점 및 한계점은 다음과 같다. 비대면 협력학습은 면대면 방식에 비해 학습동기나 학습 몰입수준이 저하될 수 있으며 비언어적 의사소통방식이 제한됨으로써 상대방의 의도를 정확히 파악하기 어렵고, 정서적 교감을 느끼기 어렵다(배상훈, 조은원, 2021). 또한 교수자가 학습자들의 협력 과정에서 겪는 어려움을 파악하고, 즉각적으로 지원하는 데 한계를 가지고 있다(Koh, Herring, & Hew, 2010). 배상훈과 조은원(2021)에 따르면 대면 수업과 비교했을 때 비대면 수업에서 협력학습 방식을 활용하는 비율이 현저히 줄어들고 있는 것으로 나타났으며 1학년생들의 경우 동료 학생들과 학습이나 과제를 수행하고 피드백을 주고 받는 경험이 부족한 것으로 인해 비대면 협력학습에 대한 부정적 평가가 높은 것으로 나타났다. 수업에서 이루어지는 다양한 학습활동과 동료학습자들과의 상호작용은 사회적·학문적 통합에 있어 중요한 요인이 되며 책임감과 리더십, 배려와 성취를 배울 수 있기에(장경원, 2020) 비대면 수업에서 협력학습이 적극적으로 활용될 수 있는 장점을 가지고 있다. 그러나 수업 현장에서는 기술적인 문제, 즉각적인 피드백 제공의 어려움, 진행과정에 대한 구체적 가이드라인 제공 부족, 학습자들의 긴밀한 상호작용 촉진의 어려움 등으로 인해 실제적으로 활용되는 데 어려움이 드러나고 있다(김미경, 2021; 안정민, 2021).

학습자 간의 상호작용은 학생들의 인지적 발달과 수업에 대한 참여도와 만족감에 긍정적 영향을 미친다(Pascarell, 1985). 학습에서의 상호작용은 학습자들의 고립감과 경쟁심을 통제하고 지적발달에 도움이 되며(Chickering & Gamson, 1987) 학생들의 의사소통능력과 학문적 기술을 향상시키고 자기 자신과 다른 동료 학습자에 대한 이해를 높여 수업과 대학생활에 대한 만족을 줄 수 있다(고정리, 2022; 박지희, 고장완, 2016; Astin, 1993). 토의와 토론, 아이디어 공유, 피드백 제공, 과제 협력 등을 통해 이루어지는 상호작용은 학생들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있게 하여 개인적·사회적 성장을 이룰 수 있도록 촉진할 수 있다. 학습자 간 상호작용뿐만 아니라 교수와 학생 간의 상호작용 역시 수업에 대한 긍정적 경험에 중요한 역할을 하는데 수업에 참여하는 학생들에 대한 교수들의 관심은 학생의 수업참여도와 만족도를 증진시키며(송충진, 2014; Chickering & Gamson, 1987) 학습자들의 학습 주체성을 발휘하여 능동적이고 적극적으로 학습에 참여하게 한다는 점에서도 중요하게 논의되고 있다(김현경, 2022). 이와 같이 학습에서 이루어지는 학습자 간, 교수-

학습자 간 간 간의 상호작용은 수업 참여를 촉진시키고, 학습에 대한 만족을 넘어 학교 생활에 대한 만족에 영향을 끼칠 만큼 중요한 요소로 작용하기에 수업 설계에서 중요하게 고려되어야 한다.

전술한 바와 같이 비대면 협력학습에서 발생하는 문제점을 보완하여 성공적으로 적용되기 위해서는 먼저, 상호작용을 높일 수 있는 다각적인 모색이 필요하다. 학습 구성원들의 협력을 통한 결과물 도출이 요구되는 협력학습에서는 과제 수행 과정에서의 학습자 간의 상호적인 피드백과 개인적인 책임을 다함으로 서로의 동기를 향상시키려는 동료학습자들의 역할이 중요하다(최민아, 2021). 교수자의 역할로는 질의응답 전용 코너를 활용한 학습자들의 자발적 상호작용 활동 유도와 즉각적인 피드백 제공, 대화 채널 확보를 통한 소통의 노력이 요구된다(송승아, 2022). 교수자의 역할을 세 가지 차원에서 제시한 장경원(2020)에 따르면 교수자는 수업 차원에서는 온라인 환경을 고려한 프로젝트를 설계하고, 팀 차원에서는 실행 전략과 이를 위한 지원을 마련해야 한다. 마지막으로 개인적 차원에서는 협력학습이 수업 시간 중에 실시간으로 이루어지는 것을 모니터링 하는 것이다. 이 밖에도 비언어적 상호작용의 부족한 점을 보완하여 학습자들의 표현을 촉진시킬 수 있는 시각화 도구 활용 등(한예진, 조영환, 2019)의 방안도 제시되고 있다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 사례연구(Case study)방법을 활용하여 비대면 협력학습에 참여한 학습자들의 경험을 탐구하였다. 사례연구는 연구하고자 하는 특정한 사례가 시간과 장소에 의해 제한된 범위를 갖는 경계 지어진 체계에 대한 연구로 체계 내에서 어떤 현상이 발현하는지를 이해하고, 발현한 현상이 어떤 과정으로 발전하는지를 규명하는 데 적합하다. 사례연구는 인터뷰 대상이나 관찰을 위한 시간과 장소 등 자료수집에 대한 제한을 통해 사례의 경계를 설정하고 이를 통해 경계 지어진 사례에 집중하여 연구하고자 하는 현상을 분명하게 이해할 수 있다는 장점을 가지고 있다(김영순 외, 2018). 이에 본 연구는 <다문화사회와 공존의 인문학> 수업을 경계 지어진 사례로 설정하고 비대면 협력학습 과정에서 나타난 학습자들의 상호작용 현상에 초점을 두고 수업 사례의 독특한 상황에서 나타난 참여자의 경험을 이해하고자 하였다. 연구의 대상이 되는 수업에 대한 개요와 자료수집 및 분석은 다음과 같다.

1. 수업 개요

본 연구는 I대학교의 <다문화사회와 공존의 인문학> 수업을 사례로 설정하였다. <다문화사회와 공존의 인문학> 수업의 목표는 다문화사회에서 공존을 이해하고, 협력학습을 통해 상호 긍정적 신뢰감과 공동체 의식을 함양하게 하며, 토의·토론을 통해 주장을 합리적으로 개진할 수 있는 의사소통능력을 함양하는 데 있다. 목표 달성을 위한 주요 학습 내용은 동영상 강의 시청을 통한 이론 학습과 비대면 화상수업에서의 토의·토론과 역할극 작성을 기반으로 구성되었다. 본 수업은 비대면 화상수업에서 매시간 토의·토론 및 역할극 작성 등 학습자들의 긴밀하고 적극적인 상호작용을 요하는 수업으로 비대면 협력학습에서의 학습자들의 상호작용을 관찰하기에 적합하다고 판단되어 사례로 선정하였다.

수업의 진행 방식은 다음과 같다. 수업은 이론 학습을 위한 동영상 강의 시청과 화상회의 플랫폼(ZOOM)을 활용한 비대면 화상수업의 두 가지 방식을 혼합하였다. ZOOM 수업에서의 협력활동은 1주차부터 7주차까지의 조별 토론과 9주차부터 14주차의 역할극본 작성과 시연으로 구성되었다. 학습자들은 ZOOM 수업 전까지 동영상 강의를 시청한 후 강의 내용에 대한 질문 및 소감을 온라인 학습 게시판에 작성하는 과제를 수행해야 하며 이를 바탕으로 조별 활동 시간에 토의와 토론으로 발전시켜 나간다. 또한 9~14주차 수업에서는 역할극 대본을 작성하고 마지막 주에 역할극을 시연하는 형식으로 진행되었다. 대면 수업으로 진행할 당시에는 조원들이 아이디어를 내고 기록 담당자 1인이 대표로 입력 작업을 하였으나 비대면 수업에서는 공유문서 프로그램을 활용하여 여러 명의 학습자들이 동시에 대본을 작성하고 수정하였고 수업 후에는 수업 참여 소감문을 온라인 게시판에 작성하게 하여 학습자들이 수업 활동을 스스로 성찰하게 하였다.

역할극은 '다문화사회를 살아가는 다양한 사람들의 상호작용'이라는 포괄적 주제를 제시하고 극의 주제와 내용, 역할, 대사 등은 학습자들이 자율적으로 구성하도록 하였다. 본 수업의 개요는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업 개요

주차	학습내용	주요활동	협력학습의 내용
1	다문화사회에서 공존이 필요한 이유	조편성	조 편성, 조 이름 정하기, 조장과 서기 선발
2	개인과 사회 공존과 인간의 관계	조별 토의·토론 및 발표	<전체 학습> 동영상 수업 내용에 관한 학생-교수 질의응답(30분)
3	사회적 상호작용		
4	문화의 본질 및 다양성		
5	문화변동과 다문화 현상		<조별 활동> 주제 선정 및 토의·토론 진행(30분) 전체 모임에서 조별 내용 발표(30분)
6	다양한 사회제도		
7	교육 및 종교제도		
9	다문화감수성	역할극 주제	역할극 주제 선정. 대본 개요 논의

주차	학습내용	주요활동	협력학습의 내용
		선정	
10	협동의식과 시민성	대본작성 1	주제 및 상황, 역할 구체적 논의, 작성
11	세계시민교육과 지속가능발전	대본작성 2	대본 수정, 배경음악 및 이미지 자료 준비
12	다문화 학생과 다문화 멘토링 활동 사례	모의 발표 1	조별 연습, 모의 발표, 교수-학습자 간 피드백
13	강의 요약 및 정리 실천과제 제시	모의 발표 2	대본 보완, 이미지, PPT 작성, 조별 연습(40분). 2개 조 발표 및 피드백
14	수업 강평	역할극 발표	역할극 발표(조별 10-15분)

수업에서 교수자의 역할은 이론 강의에 대한 질의응답, 조별 활동에 대한 조언으로 이루어졌다. 교수자는 학습자들이 작성한 질문을 중심으로 추가 설명을 하거나 특정 질문에 대해 학생의 의견을 듣고 보완된 설명을 제공하고 이후 소회의실에서 이루어지는 조별 활동에 3-4분 내외로 참여하여 전반적 분위기를 파악하고, 학습자들의 상호작용을 촉진시킬 수 있는 피드백을 제공하였다. 가령 “채팅을 이용하지 말고 직접 마이크를 켜고 발표하세요”, “좀 더 다양한 관점에서 현상을 이해하도록 의견을 제시해 보세요”, “수업시간에 배운 갈등과 협력, 경쟁과 소통 등의 요소들이 반영될 수 있도록 내용을 구성해 보세요”와 같이 학습자들의 상호작용과 지적 활동을 촉진하기 위한 피드백을 제시하였다.

2. 연구 참여자

<다문화사회와 공존의 인문학> 수업의 수강생은 간호학과 1학년 26명, 2학년 1명이며 그 외에 경영학과, 철학과, 정치외교학과, 기계공학과, 생명과학과 등 인문사회 및 공대계열 학생 13명이다. 조 편성은 학생들의 전공과 학년, 성별을 고려하여 다양한 문화적 요소를 가진 학습자들이 포함되도록 구성하였으며 각 조에 5명의 학생들을 배치하여 8개 조로 구성하였다. 간호학과 학생들이 과반수 이상이 되어 각 조에 간호학과 학생들을 2명 이상씩 편성하였다. 강의 종료 후 수강생 전원에게 본 연구의 목적과 절차를 이메일로 안내하여 연구 참여를 의뢰하였고 그 중 자발적 참여 의사를 밝힌 6명의 학생을 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자의 기본정보는 다음 <표 2>와 같다. 연구 참여자별 특성으로는 연구 참여자 1, 2, 4, 5는 코로나 팬데믹 시기와 맞물려 입학한 학년으로 대학 수업을 전면 비대면 형식으로만 참여하고 있었다. 간호학과 학생인 연구 참여자 1과 4는 학과 특성상 필수적으로 이수해야 하는 과목으로 신청하였으나 그 외의 연구 참여자들은 다양한 전공자들과의 만남, 비대면 방식이지만 조별 활동과 역할극을 통한 협력학습, 다문화사회에 대한 관심 등을 가지고 본 수업을 수강하였다.

<표 2> 연구 참여자 정보

구분	학년	성별	학과
연구 참여자 1	1	여	간호학과
연구 참여자 2	1	남	정치외교학과
연구 참여자 3	4	남	기계공학과
연구 참여자 4	1	여	간호학과
연구 참여자 5	2	여	미디어커뮤니케이션학과
연구 참여자 6	3	남	철학과

3. 자료수집 및 분석

연구자는 본 수업의 수업 조교로 참여하여 수업의 전반적인 분위기와 활동 내용을 파악할 수 있었다. 연구자는 학습자들과 같이 비디오를 켜고 참여하였으며 수업 시작의 분위기, 각 활동에 나타난 학습자 간, 교수-학습자 간 간의 상호작용, 의사소통이 이루어지는 과정과 특징을 관찰하여 기록하였다. 구체적으로는 '의견을 제시하는 방법과 이에 대한 동료 학습자들은 어떻게 반응하는가?', '학습자들은 어떤 방식으로 공동 과업을 완수해가는가?', '교수자는 학생들과 어떻게 소통하고, 학생들은 이에 대해 어떻게 반응하는가?', '조별 활동에서 학습자들 간의 갈등과 협력은 어떤 상황에 발생하고, 이를 어떻게 해결해 가는가?' 등에 초점을 두고 수업을 관찰하고 이를 연구 결과를 해석하는 데 참고하였다. 관찰일지에는 수업 내용과 분위기, 학생들의 활동, 교수자 피드백, 조별 토론 활동, 학생들의 표정과 반응, 역할극 연습 과정 등을 기록하여 자료 분석에 참고하였다. 면담은 비대면 화상회의 플랫폼(ZOOM)을 활용하여 1시간 가량 진행하였으며 면담 내용은 '조별 토의·토론 과정에서 개인 및 팀원의 역할 분담과 수행은 어떻게 이루어졌는가?', '조별 활동에서 가장 인상적인 부분은 무엇인가?', '의사소통 과정은 어떻게 이루어졌는가?', '협력학습에 있어 중요하다고 생각하는 부분은 무엇이며, 왜 그렇다고 생각하는가?', '본 수업이 가지는 특징은 무엇이라고 생각하는가?', '동료 학습자, 교수와의 상호작용은 어떻게 이루어졌는가?', '협력학습에서 피드백은 어떠한 과정을 통해 이루어졌는가?, '수업에서 아쉬움 혹은 만족감은 어떠한 부분인가?' 등의 반구조화된 질문으로 구성하였다. 연구 참여자들에게 면담 일주일 전 질문 내용을 개괄적으로 안내하여 자신의 생각을 정리할 수 있도록 하였으며 연구 참여자의 동의를 구한 후 음성 녹음으로 면담 내용을 기록하여 이를 전사하여 분석에 활용하였다.

자료 분석은 포괄적 분석절차(이동성, 김영천, 2014)를 참고하였다. 1단계에서 심층면담 전사자료를 반복적으로 읽고 자료를 정리하고 2단계에서는 자료를 읽으면서 한글 메모달기 기능과 인쇄된 전사록에 연구자의 통찰과 반영성을 메모하였다. 3단계에서는 코딩을 통해

코드를 생성하고 코드 간 관계를 파악한 후 범주를 통합하여 중심 주제를 도출하였다. 자료 해석의 타당성을 확보하고 연구자의 선행 지식이나 관점 등 주관성의 한계를 극복하기 위해 교수 1인과 박사과정 동료연구자 2인에게 자료 분석과 해석에 대해 조언과 평가를 구하였다. 연구 윤리 준수에 대해서는 수강생들에게 협동학습에 대한 주제로 연구를 계획하고 있음을 설명하고 수업 참여관찰에 대한 동의를 구하였다. 심층면담을 실시하기 전 연구 참여자들의 자발적 참여 의사를 확인하고, 개인정보 보호, 자료 보관 및 폐기, 수집된 자료의 활용에 대하여 설명한 후 동의를 얻었고 면담이 종료된 후 소정의 사례를 지급하였다.

Ⅳ. 연구 결과

토의·토론과 역할극 작성을 중심으로 한 협력학습 과정에서 나타난 학습자 간, 교수자와 학습자의 상호작용 경험은 ‘성장과 연결’, ‘확장되지 못한 상호작용에 대한 아쉬움’의 두 가지 주제로 도출되었다. ‘성장과 연결’은 비대면 수업이지만 수업에 적극적으로 참여함으로써 학습의 주체자가 되는 개인적 성장을 경험하고, 협력학습을 통해 동료 학습자들과 상호연결되는 경험의 의미를 내포하고 있다. 한편 ‘제한된 상호작용’은 협력학습에서 긍정적 상호작용을 촉진하기 위한 구조적 설계의 미흡함으로 인한 어려움과 아쉬움에 대한 경험의 의미를 포함하고 있다. 연구 결과는 아래 <표 3>에 제시된 바와 같다.

<표 3> 비대면 협동학습에서의 상호작용 경험

범주	중심 주제	세부 주제
성장과 연결의 기회	능동적 학습자로 성장	참여하는 학습자가 되어감 무임승차에 대한 자발적 경계
	소통의 촉진과 확장	협력의 시작점이 되는 친밀감 수업 밖 단톡과 ZOOM 모임
제한된 상호작용에 대한 아쉬움	시간에 쫓기는 활동	깊이 있는 협력으로 나아가지 못함 결과물 공유시간의 부족
	확장된 피드백의 부족	상호작용의 갈라파고스화 만족스럽지 못한 교수자의 피드백

1. 성장과 연결의 기회

가. 능동적 학습자로 성장

(1) 참여하는 학습자가 되어감

본 수업은 조별 과제 수행이 수업 시간에 실시간으로 이루어지도록 설계하였고, 매 시간의 결과물을 게시하고 공유하게 하였다. 조별 토의·토론과 역할극 작성의 특성상 개인이 맡은 책임이 있었기에 개인적 책무가 암묵적으로 강조되었고 학습자들은 자신의 역할을 수행함으로 참여하는 학습자가 될 수 있었다. 이와 함께 비대면 수업 전 제공되는 동영상 강의를 시청하고 이에 대해 질문을 준비하면서 이론 학습에도 적극 참여하고 이를 바탕으로 조별 토론에서 깊이 있는 주제를 다루는 데에서도 부담을 줄일 수 있었다(연구 참여자, 1, 3, 5). 비대면 수업에서는 학습자 자신이 학습상황에 존재한다는 것을 인식하게 하고, 학습자들 간의 상호 의견 교환을 통해 과제를 완수해 갈 수 있게 하는 것이 학업성취 과정에 대한 만족감을 느끼게 하는 데 중요한 요인이 된다. 동영상 강의를 바탕으로 한 질문 준비, 조별 활동에서 토의와 토론 참여를 통한 주제 도출, 역할극 작성 활동에서 배역의 역할과 성격 설정, 소재, 배경, 주요 갈등과 이슈, 문제해결과정 등 수업에서 이루어진 일련의 활동들은 학습자들이 수업의 주체로서 참여하도록 촉진하였으며 적극적 참여는 학습자들의 인지적 성장에도 긍정적으로 작용하였다.

> 참여를 해야 하는 수업이라 수업의 집중도도 높고 기억에 더 잘 남는 것 같아요. 다른 수업은 교수님 강의 듣고 필기하고 그랬다면 이 수업은 직접 참여하면서 의견을 말하고, 내 생각을 정리해보고, 많은 사람들과 의견을 교환하면서 시야가 넓어지고 진짜 공부하고 있는 느낌을 받았어요.
>
> (연구 참여자 1, 심층면담)

> 토론 전에 강의 영상을 보고 개인적으로 질문을 만들고 게시글에 남기잖아요. 그런 걸 적을 때 강의를 듣고 궁금했던거나 내 의견을 적어서 올리고 또 다른 학생들은 어떤 글을 썼는지 보면서 나랑 반대되는 의견이나 같은 의견은 어떤 게 있는지 찾아보기도 했어요. 초반에는 약간 준비할 게 없었는데 토론 수업이 몇 번 진행되다보니까 이야기할 게 많아서 준비하는 게 필요했고 그런 게 도움이 많이 됐어요.
>
> (연구 참여자 4, 심층면담)

> 혼자 고민할 때는 너무 어려웠는데 조원들과 의견을 나누면서 감을 잡을 수 있었고 내 생각을 언어로 표현하고 의견을 나누는 일의 순기능을 느꼈다. 구체적인 예시를 만들어 발표하는 연습을 하였는데 이를 통해 말을 조리있게 하는 방법을 배워가고 있다. / 처음에는 내 의견이 식상하고 해결책이 단순하다고 느꼈는데 팀원들과 의견을 나누다보니 혼자선 생각하지 못했던 다양

> 한 아이디어들이 생각났다. 함께 하는 학습에 적극적으로 참여하는 즐거움을 조금은 알 것 같다.
>
> (학습자들의 5주차 수업소감문 중 일부)

(2) 무임승차에 대한 자발적 경계

협력학습에 대한 학습자들의 불신은 소위 무임승차 현상에서 발생한다. 본 수업에서 학습자들은 토의와 토론에 해당하는 주제를 탐색하고 이에 대한 자료를 수업 전 팀원들과 공유하였으며 역할극 작성 과정에서 PPT 작성, 배경음악 및 영상 준비, 소품 제작 등의 활동에 참여함으로써 개인적 책무를 이행하였다. 연구 참여자들은 팀원들이 조별 활동에 적극적으로 참여하는 과정을 통해 협력학습을 긍정적으로 인식하게 되었다. 연구 참여자들은 '자신에게 역할이 주어졌을 때 회피하지 않는 것', '부여된 책임을 넘어 능동적으로 자신의 역할을 찾아 참여하는 것'으로 협력학습에 의미를 부여하였다.

> 초반에는 주어진 수업만 열심히 해야겠다, 그냥 학점 잘 받아야겠다 생각했는데 조원분들이 다들 너무 열심히 하고, 나도 이왕 준비한 거 더 열심히 하고 싶다 이런 마음이 들다 보니까 열심히 참여하게 되었어요. 다들 개인 시간을 빼서 이렇게 과제를 더 완성도 있게 만들려고 노력한다는 거 자체가 감동이었고 그래서 더 열심히 하려고 했어요.
>
> (연구 참여자 5, 심층면담)

> 각자 자기 질문을 올릴 때부터 적극적으로 참여해서 혼자 대충하기가 눈치가 보였어요. 비대면 수업인데도 조원들이 줌에 모여서 토론하고, PPT 배경화면이랑 이미지, 음원을 만들고 진짜 교실에 모여서 하는 것처럼 열심히 했습니다. 이거 뭐지? 처음엔 적당히 눈치보며 하자 했는데 시간이 갈수록 다들 열심히 하는 모습이 인상적이어서 자도 자극을 받아서 열심히 참여하게 되었습니다.
>
> (연구 참여자 3, 심층면담)

나. 소통의 촉진과 확장

(1) 협력의 시작점이 되는 친밀감

협력학습에서 학습자 간의 격려와 지원, 칭찬 등의 사회·정서적 상호작용은 협력학습의 기본요소에 해당한다. 연구 참여자들의 사례에서 학습자들과의 정서적 지원과 친밀감에 대한 중요성이 강조되고 있음을 확인하였다. 학습자들은 팀원들 간의 친밀도와 서로에 대한 익숙함을 느낄 때 활발하게 의견을 공유하고, 풍부한 아이디어를 제시할 수 있었고(연구 참여자 2, 9주차 수업소감문), 상대방의 피드백에 대해서도 개방적인 자세로 받아들일 수 있었다. 팀원 간 친밀감이 잘 형성된 조의 학습자들은 아이디어를 내고 의견을 제시하는

데 있어 어려워하지 않고, 긍정적으로 반응하며 다양한 의견을 덧붙여 제시하였으나 그렇지 않은 팀은 형식적인 의견 제시와 기계적인 반응(채팅으로 간단한 의견 제시, 동의합니다. 찬성합니다 등과 같은)과 침묵과 정적이 수시로 나타나는 것을 확인할 수 있었다(연구자 관찰일지). 학습자들은 조별 활동 초기 친밀감이 형성되지 않았을 때를 “경계를 허물고 솔직하게 의사표현을 하는 게 부담스러움”(연구 참여자 2), “경계를 허물고 나를 드러내는 데 어려웠음”(연구 참여자 4)을 토로하였다. 이와 같은 결과는 교수자가 비대면 협력학습 강의를 설계할 때 학습자들의 물리적 거리감에서 발생하는 어려움을 인지하고 학습자들의 정서적 거리감을 줄일 수 있는 방안을 제시할 수 있어야 함을 보여주고 있다.

> 조원들끼리 의견을 잘 낼 수 있도록 친해 질 수 있는 기회가 있는 게 정말 중요하다고 생각했어요. 왜냐하면 조별 활동이니만큼 서로 상호작용이 잘 돼야 하는데... 이번 수업을 통해 다시 느낀 게 팀플을 하려면 학생들끼리 의견 내는 데 거리낌이 없어야 되는 게 정말 중요한 것 같아요.
>
> (연구 참여자 4, 심층면담)

> 애초에 이 수업이 줌이라서 처음에는 얘기하기 싫어하는 것 같아서 그냥 지목해서 발표하게 했어요. 그런데 그렇게 자꾸 마이크를 켜고 얘기하면서 의견을 나누다 보니까 점점 말도 한두 번씩 더 던지고, 조장이 시키지 않아도 알아서 얘기하고 그랬어요. 아무래도 줌이라는 한계가 있는 데서는 같이 공부하는 사람들의 친밀함이 정말 중요하다는 걸 느꼈어요.
>
> (연구 참여자 6, 심층면담)

(2) 수업 밖 단톡과 ZOOM 모임

비대면 협력학습의 장점은 학습자들의 상호작용이 정규 수업의 틀에서 다양한 시·공간 영역으로 확장된다는 데 있다. 특히 토의·토론 활동이 이루어질 때는 수업 시간 이외에 모임을 만들지 않았으나 역할극 활동이 시작되면서 팀별로 개별적으로 ZOOM을 개설하여 팀 활동을 이어간 것으로 나타났다. 학생들은 토의와 토론에 필요한 사전 자료를 미리 공유하여 조원들이 내용을 파악할 수 있도록 하고, 관련 신문기사, 논문, 다큐멘터리 내용 등을 요약하여 수업자료를 공유하며 수업 밖에서도 협력작업을 이어갔다. 수업 외 시간을 활용한 모임은 시간의 제약을 받지 않아 조원 간에 더욱 더 긴밀하고 충분하게 의견을 교환함으로써 활발하게 상호작용을 하고 협업의 효율성을 높였다. 수업 외 모임 활동은 과제 수행의 효과성 측면에도 긍정적으로 작용하였으나 학업과 전공, 진로, 학교생활, 아르바이트 등 사적인 이야기들을 편하게 공유할 수 있어 팀원 간에 친밀함을 형성하고 팀워크를 다지는 계기가 되었다.

> 수업을 하는 동안에는 카톡방에서 자주 이야기를 나누었어요. 토론 주제랑 역할극 대본 작성하

> 면서 같이 얘기를 주고 받았고, 또 굳이 수업 내용이 아니더라도 다른 수업에서 있었던 일도 이야기하면서 친해졌어요.
>
> (연구 참여자 1, 심층면담)

> 저희는 수업 시간 외에도 줌으로 많이 만났거든요. 그때 많이 친해졌어요. 일정이 안 맞아서 늦은 밤에 했는데 그때 많이 친해지면서 과제 진도를 많이 나갔어요. 그렇게 만난 게 우리 조가 화합이 잘 된 것에 연관이 있는 거 같아요.
>
> (연구 참여자 3, 심층면담)

연구 참여자들의 사례를 통해 비대면 협력학습에서 학습자들이 경험하는 긍정적 상호작용은 능동적인 자세로 학습에 참여하는 것과 온라인 공간에서 자발적으로 소통하며 관계를 맺어가는 것으로 나타났다. 이는 비대면 협력학습에서 학습자들이 적극적으로 배움의 과정에 참여하며, 주어진 환경을 긍정적으로 활용하려는 주체적인 태도가 중요함을 보여주고 있다. 또한 비대면에서 학습자들 간의 의미있는 협력이 이루어지기 위해서는 학습자들이 동료 학습자들과 편안하게 의견을 교환하고, 소통할 수 있도록 친밀감을 형성할 수 있는 다양한 장치들을 마련하는 것이 필요함을 보여주고 있다.

2. 제한된 상호작용에 대한 아쉬움

가. 시간에 쫓기는 활동

(1) 깊이 있는 협력으로 나아가지 못함

학습자들이 정서적 관계가 형성되지 않은 상황에서 협력학습에 참여하게 하는 것은 오히려 협력학습을 부담스럽게 느끼게 하고, 위축됨을 경험하게 한다. 학습자들은 본 수업이 의사소통 중심과 역할극 활동으로 학습자들 간 상호작용 비중이 높은 형식으로 설계되었다는 것을 인지하고 있었지만 서로를 알아가고, 감정적 교류를 나누는 사전 작업 없이 조별 과제를 수행해야 했기에 심적인 부담을 느끼면서 시작하였다. 일부 팀에서는 주제 선정, 의견 제시, 토론 활동의 과정에서 각자 올린 질문을 선정하고 이를 채팅 기능을 활용하여 단답식으로 “#번 추천합니다”, “##님 의견이 좋은 것 같습니다” 등 단답형으로 의견을 제시하여 팀원 간 상호작용을 통한 협력으로 이어지지 못하고 있었다. 학습자들은 개인 과업이 주어지지 않고 토의·토론으로만 활동이 이루어진 초기 조별 활동에 대해 “답답함이 느껴지는 시간”, “협동을 위해 협동해야 하는 활동”으로 인식하고 있었다. 이러한 결과는 협력학습의 설계가 소모둠을 만들고 조별 토의·토론 활동을 통한 의사소통역량 신장, 공동의 주제 도출 등의 과제를 제시하는 것에 그치고 있음을 보여주고 있다.

> 일단은 수업은 좋은데 기본적으로 시간이 부족해요. 더 얘기를 나누면 좋을 것 같은데 좀 급하게 마무리하는 경우가 있어서 모든 조의 의견은 다 듣고 공유하는 게 힘들었던 것 같아요.
> (연구 참여자 1, 심층면담)

> 처음 토론 할 때는 각자 자기 질문 올리고 베스트 질문 선발한 이유 말하고, 다수결에 따라 정하고 그게 끝. 그리고 시간 딱 되면은 끝나는 거고 시간 남으면 그냥 이따가 나오는 거고.... 역할극 전까지는 각자 역할 이런 거 있을 수가 없었죠. 그냥 기계적으로 주어진 역할만 했으니까... (중략) 솔직히 처음에는 좀 당황스러웠어요. 갑자기 소회의실 딱 집어넣고 거기서 얘기를 해야 한다는 게 당황스러웠어요. 협동을 하기 위해서는 어쩔 수 없는 측면도 있는 것 같지만...
> (연구 참여자 2, 심층면담)

본 사례에서는 학습자들의 정서적 상호작용이 토론을 통해 자연스럽게 형성될 것을 예측하고 수업의 공식적 순서에 포함시키지 않았으나 오히려 학습자들은 이에서 더욱 어려움을 느끼고 있던 것으로 나타나 이후 수 설계에서는 초기 활동 시 학습자들의 긴장을 풀어주고, 단합할 수 있는 쉬운 단계의 활동이 요구됨을 확인하였다. 협력학습에서 긍정적 상호의존은 구조적으로 제공될 때 가능함에도 불구하고 본 수업에서는 교수자가 학습자들의 상호작용을 촉진시키기 위한 다양한 방법을 제시하지 못하였다는 한계로 나타났다.

(2) 결과물 공유시간의 부족

비대면 상황에서 이루어지는 수업이기 때문에 대면 상황처럼 빠른 전개가 어렵다는 환경적인 어려움도 발견되었다. 연구 참여자들은 비대면 수업에서 공간적, 시간적 제한이 있다는 것을 느꼈고 이로 인해 “토론에 깊이 있게 참여하기 어려움”과 “준비한 역량을 끝까지 보여주지 못한 아쉬움”이 남는 수업이라고 평가하였다. 본 수업에서 역할극 발표는 학습자들에게 협력의 결과를 보여주고 이로 인해 자신들의 학습에 자부심을 느낄 수 있는 특별한 의미를 담고 있었지만 비대면 상황과 시간 배분이 촘촘하게 설계되지 못한 한계로 인하여 학습자들의 학습 만족도를 떨어뜨리는 요인으로 작용하였음을 확인하였다. 특히 역할극 발표가 이루어지는 마지막 수업의 경우 시간 배분이 정밀하게 이루어지지 않아 후반부에 발표하는 일부 조들은 발표 도중 중단해야 하는 상황이 발생하였다. 연구 참여자들은 한 학기 동안 준비한 결과물을 제대로 보여주지 못한 것과 그로 인해 공정한 평가를 받지 못할 수 있다는 점을 가장 큰 문제점으로 지적하였다.

> 비대면 수업이라 시간, 공간적 제한으로 인해 우리 조가 준비한 역량을 끝까지 보여줄 수 없어 아쉽기도 했다. 대본 작성부터 모든 것을 함께 했기에 이번 협동학습은 정말 특별한 경험이었지만 연극 후반부에 더 특별히 노력을 기울였는데 그것을 보여주지 못하고 끝내야 했던 게 가장 큰 아쉬움으로 기억된다.

(연구 참여자 3, 14주차 수업소감)

> 역할극 할 때 시간이 촉박해서 다 못 보여주고 끝냈잖아요. 사실 준비한 걸 다 보여주지 못하니까 많이 아쉬웠고, 정말 열심히 했는데 정작 갈등이 해결되는 부분은 하지를 못했으니까 이게 뭔가 싶었지요..

(연구 참여자 5, 심층면담)

연구 참여자들의 사례는 협력학습에서 구조화된 수업 설계가 학습자들의 수업 만족과 밀접한 관계가 있음을 보여주고 있다. 특히 비대면 상황에서 전개되는 협력학습의 경우에는 학습자들이 즉각적인 소통에 한계가 있기에 수업 설계에 있어 학습자들이 시간에 쫓기지 않고 충분하게 소통하며 상호작용을 할 수 있는 수업 설계를 고려해야 한다.

나. 확장된 피드백의 부족

(1) 상호작용의 갈라파고스화

학습자들은 토의 및 토론과 역할극 준비 활동을 통해 팀 내에서 충분한 의견 교환과 정서적 상호작용을 경험하였고 이를 긍정적으로 평가하였다. 그러나 소회의실 안에서는 팀원과 긴밀한 소통을 하였지만 전체 학생이 모인 시간에는 화면에 나타난 얼굴과 이름만 확인할 뿐 다른 조의 학생과의 교류가 전혀 이루어지지 않았다. 학습자들은 모둠 밖 학습자 간 상호작용이 확장되는 것으로 나아가지 못한 점을 아쉬워하였다. 다른 팀의 아이디어에 공감하고, 대안을 제시하는 과정과 자신들의 과제에 대해 다른 팀원들의 객관적인 평가를 통해 발전하고자 하는 기대가 있었으나 본 수업에서 이러한 과정은 준비되지 못하였다. 학습자 간의 동료 피드백은 동료와의 의사소통 능력을 향상시키고, 다각적인 관점에서 문제를 바라볼 수 있도록 한다. 특히 수평적인 관계에서 이루어지는 학습자 간의 관점 교환은 피드백을 제공하는 학생이나 피드백을 받는 학생 모두에게 비판적인 사고를 가능하게 하고(이유화, 2021) 학습을 위한 사회적 환경을 구성할 수 있다는 장점(Mittan, 1989)이 있음에도 불구하고 본 수업에서는 다른 조의 학습자들과의 상호작용이 차단된 구조로 설계되어 있어 학습자들이 제한적인 협력 활동으로 느끼게 하는 한계를 보이고 있었다.

> 아무래도 줌으로 하다 보니까 특별히 다른 조의 활동, 발표에 대해 어떤 느낌을 받기는 어려웠거든요. 솔직히 저희 조 발표를 봤을 때도 잘하기는 했는데 거기서 끝이었던 것 같아요. 아마 이게 매체 때문에 많이 보여지지 못한 게 아닌가 하고.... 다른 조의 발표에 대해 피드백을 주는 게 쉽지 않았어요.

(연구 참여자 3, 심층면담)

> 필수적인 건 아니지만 그래도 뭔가 학생들의 시선에서 피드백을 서로 하다 보면 새로운 의견이 나올 수도 있다고 생각을 하거든요. 조별 토론과 역할극에 대해서 서로 피드백을 줄 수 있었으면 좋지 않았을까 생각을 해요.
>
> (연구 참여자 5, 심층면담)

(2) 만족스럽지 못한 교수자의 피드백

비대면 협력학습에서 교수자의 적절한 개입과 피드백은 학습자들의 협력과 상호작용을 촉진시키는 기능을 한다. 손미(2000)에 따르면 협력학습에서 교사는 학습자들의 요구와 도움이 기능이 필요한 부분을 파악하여 이에 대한 적절한 피드백을 제공하여 학습활동을 개발해야 한다고 제시되어 있다. 본 수업에서 교수자는 동영상 강의 내용에 대한 보충 설명 및 답변 제시 형태로 강의 질문에 대한 피드백을 제공하였으나 학습자와 교수자가 이를 토대로 의견을 주고받기 보다는 교수자의 일방적 설명에 그치는 경우가 있어 학습자들과 깊이 있는 상호작용으로 발전시키지는 못하였다. 학습자들은 “교수의 개입이 적어 자율적이고 창의적으로 활동할 수 있는 장점이 있다”(연구 참여자 2, 심층면담)고 평가하기도 하였으나 연구 참여자 5의 면담사례와 같이 교수자의 피드백이 골고루 제공되지 못하고 상황에 따라 임의적으로 주어지고 있다는 점은 학습자들의 아쉬움으로 드러났다. 또한 앞서 지적한 시간적 제약은 교수자 피드백이 충분히 제공되는 데 가장 큰 장애로 나타났다. 비교적 앞순서에 조별 활동 내용을 발표한 경우에는 구체적인 설명과 피드백이 주어졌으나 후반부로 갈수록 시간이 부족하여 교수자의 피드백 없이 활동 내용을 설명하는 데 그치기도 하였다.

> 시간이 좀 촉박하다 보니까 자세하게 교수님의 피드백을 못 받는다는 그런 느낌을 많이 받았거든요. 처음에 하는 조는 자세하게 피드백을 해주시고 좋은 말씀을 많이 해주셨는데 뒷부분에 하는 조는 상대적으로 거의 피드백을 못 받고 했던 것들이 있었어요.
>
> (연구 참여자 5, 심층면담)

이상의 결과는 비대면 협력학습에서 학습자들의 상호작용을 방해하는 맥락을 구체적으로 제시하고 있다. 먼저 충분하게 제공되지 못한 조별 활동 시간은 학습자들이 깊이 있는 상호작용을 하는 데 걸림돌이 되었고 이로 인해 협력 활동의 결과물을 공유하고 평가받는 방식에도 정당하지 못하다는 인식을 남기게 되었다. 이는 비대면에서 협력학습을 활용하는 경우 학습자들의 간의 충분한 교류와 상호작용이 가능할 수 있도록 충분한 시간이 확보되어야 하며 학습자들이 자신들의 성과물을 공유함으로써 학습 참여에 대한 자부심을 가질 수 있도록 하는 것이 중요함을 의미한다. 또한 비대면 협력학습에서 교수자-학습자, 학습자-학습자의 긴밀한 피드백 제공은 협력학습의 결과물의 완성도를 높이고, 상호작용을 통

한 사회 구성주의 학습환경을 만든다는 점에서 중요한 요인이 된다는 점을 상기시킨다(이유화, 2021).

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 토의 및 토론과 역할극 중심으로 이루어진 <다문화사회와 공존의 인문학> 수업에 참여한 대학생 학습자들의 경험을 탐색함으로써 비대면 협력학습에서 학습자들이 상호작용의 경험을 어떻게 이해하고 있는지를 살펴보았다. 연구 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 비대면 협력학습에서 학습자들의 상호작용에 대한 만족은 협력학습 참여 과정에서 얻는 동료와의 소통, 적극적 참여와 그에 따른 결과물의 공유에서 두드러지게 나타났다. 이는 협력학습에서 강조하는 긍정적 상호의존성이 바탕이 된 것으로 김혜나와 손동현(2021)의 연구 결과에서 학업적 상호작용의 전 과정을 공유하는 것이 협력학습 만족에 유의미한 영향을 미치는 결과와 일치한다. 이 같은 결과는 협력학습에서 학습 구성원들이 결과물의 공유뿐만이 아니라 과제 수행의 전 과정에서 구체적으로 개인적 역할을 수행할 수 있는 협력학습을 설계함으로써 학습자 자신이 학습의 주체로 참여하도록 하는 교수 설계가 요구됨을 보여주고 있다. 비대면 수업에서 학습자들의 주체적 참여는 점점 강조되고 있다. 온라인 수업에서 의미 있는 학습 경험은 학습자의 사회적, 인지적 실재감에 의해 형성되므로(Garrison et al., 1999) 학습자들이 직접적이고 능동적으로 협력학습 과정에 참여하고 기여할 수 있는 학습자 중심의 수업 설계가 이루어져야 함을 시사한다.

둘째, 학습자들이 협력학습 과정에서 긍정적인 경험을 하기 위해서는 학습자 간 사회·정서적 상호작용이 이루어질 수 있는 수업 분위기와 활동을 구성하는 것이 필요하다. 상호작용을 긍정적으로 평가한 연구 참여자들은 정서적 교감이 활발하게 이루어져 의견 개진에 어려움이 없고, 개방적인 자세로 피드백을 제공할 수 있었으나 정서적 친밀감이 부족하다고 느낀 학습자들은 조별 모임에 부담을 느끼고 있었다. 학습자들의 정서적 상호작용의 중요성은 여러 선행연구를 통해 밝혀진 바 있다. 임지은과 이민혜(2020)는 학습자들이 다른 학생들과 서로 감정을 느끼고 공유할 때 학습과 관련된 인지적 과정이 촉구됨을 보여주었으며 반대로 김가람(2021)은 학습자 간의 라포가 형성되지 않았을 때 발생할 때 발화의 비중이 줄어들고 상호작용이 단순하게 이루어지고 있음을 보여주었다. 협력학습에서 학습자들의 감정적 교류와 지지는 편안하고 개방적인 학습 분위기를 조성하고, 학습 의욕을 향상시킬 뿐만 아니라 적극적이고 건설적인 비판과 피드백이 이루어지게 한다(김혜나, 손동현, 2021; 안정민, 2021). 본 수업 사례는 학습자들이 팀원들과의 협력 과정을 의무감에서

벗어나 적극적으로 참여하게 하기 위해서 수업 초반에 조원들이 개인적인 관심사와 학업, 학교 생활 등의 이야깃거리를 나누어 친밀감을 형성하고 이를 바탕으로 협력 활동을 순차적으로 제시하는 등 학습자의 정서적 부담감을 덜어주는 학습 환경을 조성하는 것이 필요함을 확인시켜준다.

셋째, 비대면 협력학습에서 촉박한 시간과 촘촘하지 못한 수업 설계는 학습자들의 상호작용을 방해하는 원인이 되었다. 협력학습이 충분히 이루어지기 위해서는 시간과 물리적 요소들이 체계적으로 준비되어야 한다. 본 사례에서는 교실 공간에서 이동하는 물리적 시간이 필요하지는 않았으나 조별 활동을 위해 소회의실로 이동하고, 마이크 조정, 문서 공유, 발표자의 대기 시간 등의 시간이 추가적으로 필요하였다. 그러나 수업 설계 시 이러한 부분이 고려되지 않아 조별 활동이 촉박하게 마무리되고, 전체 학습자 간의 상호평가 기회가 확보되지 못하여 학습자들로 하여금 “깊이 있는 토론을 이어가지 못함”, “언제 소회의실이 종료될지 몰라 조급하게 말함” 등의 평가를 받게 되었다. 발표 시간이 주어진 시간보다 단축됨으로 인해 결과물을 온전히 보여주지 못했다는 점은 수업 설계의 미흡함으로 드러났다. 추후 비대면 협력학습을 설계할 시 수업내용에 따라 적절하고 유연하게 시간 배분이 이루어지는 등 체계적인 수업 환경을 마련할 필요가 있어 보인다. 또한 협력학습은 협력을 할 수 있는 조직을 구성하는 것에 그쳐서는 학습자 간의 긍정적 상호작용을 이끌어 낼 수 없다. 따라서 공동의 목표 수립과 보상에 대한 기대 등을 통한 목적 차원의 설계와 과제와 역할, 자원 분담 등을 통해 협력이 일어날 수 있는 작동 원리를 구조적으로 제시하는 것이 필요하다. 즉 협력이 이루어질 수밖에 없도록 이끄는 체계적이고 구체적인 지침을 제시하는 것과 함께 학습자들이 시간적 제약으로 인해 결과물을 공유하고 발표하는 과정에서 공평하지 못한 평가를 받지 못하는 일이 없도록 치밀한 수업 설계가 반드시 요구된다.

마지막으로 학습자−학습자, 학습자−교수자의 피드백 확장이 필요함을 확인하였다. 연구 참여자들은 동료 학습자들의 피드백에 대해 “관점의 확장”, “새로운 시선으로 접근”, “알지 못했던 주제에 대한 관심 형성”에 기여하고 교수자의 피드백은 “편안하게 아이디어를 낼 수 있도록 독려”, “다양한 매체 및 자료의 활용에 대한 제안”, “적극적으로 소통할 수 있는 방법을 제시” 등으로 긍정적으로 평가하였다. 이는 협력학습에서 동료 피드백이 의사소통을 원활하게 하고 비판적 사고를 확산시켜 창의성을 발휘하게 한다는 이유화(2021)의 결과와 일치하며, 교수자가 학습과 관련된 평가를 내리고 피드백을 제공하는 노력이 수업 만족도에 긍정적 영향을 보여준 한가영과 조성찬(2021)의 결과를 뒷받침하고 있다. 그러나 본 수업에서 학습자들은 피드백이 개별 팀 안에만 한정되어 있어 “똑같은 패턴의 토론 형식과 주제 도출”. “다른 팀의 의견을 들어보지 못하여 객관적으로 자신들의 활동을 평가하기 어려움” 등을 한계로 제시하였다. 또한 교수자의 피드백이 상황에 따라 변동적으로 제시되고 특히 동영상 강의에 대한 보충설명과 질의에 대한 응답을 제시할 때는 교수자의 일

반적 답변만 제공되어 학습자들이 학습 내용에 대해 교수자와 깊은 상호작용으로 나아갈 수 있는 기회가 차단되었다는 것도 단점으로 드러나 이에 대한 보완이 필수적으로 요청된다. 지적된 문제를 보완하기 위해서는 토의 및 토론 형식을 다양하게 활용하여 팀 내에서만 이루어지는 활동을 확장하여 팀 간 활동으로 진행하거나, 팀 발표를 마친 후 전체 모임 시간을 활용하여 다른 학생들의 의견을 묻고 답하는 등 확장된 방식의 활동을 모색할 수 있을 것이다. 또한 교수자는 수업소감문과 과제, 조별 발표 등에 대해 온라인 게시판을 활용한 답글 달기, 소회의실 참관 시 채팅 기능 사용하기, 학습자들과의 다양한 소통 채널 확보하기 등을 활용하여 학습자들과 소통할 수 있는 방안을 마련해야 한다. 본 연구에서 학습자들은 활발한 의사소통이 중심이 되는 토의·토론 활동과 역할극을 협력학습의 주요 활동으로 적용한 만큼 자신의 팀 이외에도 다른 학습자들과의 확장된 상호작용을 통해 서로 성장하고, 비대면 공간이지만 함께 학습 구성원으로 참여하고 있다는 정서적 상호작용을 느끼기를 원하였다. 개별적, 경쟁적 학습이 익숙한 대학생들이 다른 팀의 활동에 관심을 갖는 것을 불편하고 번거롭게 여길 수 있으나 본 사례에서 서로 피드백을 통해 상호발전하기 원했다는 것은 주목할 만한 결과이다. 이와 같은 결과는 비대면 수업이 조별 활동에만 집중되지 않고 조별 활동 후 전체 모임을 통해 의사소통의 영역을 확장시킴으로써 관점 확대, 비판적 태도, 수용적 태도 등을 기를 수 있는 교수학습전략으로 사용될 수 있다는 가능성을 시사한다.

본 연구는 비대면 협력학습에서 학습자들의 상호작용 경험을 탐색하고, 학습자들의 구체적 경험을 통해 비대면 협력학습에서의 상호작용에 영향을 미치는 맥락을 살펴보았다. 연구 결과를 통해 비대면 협력학습에서 학습자들의 긴밀한 상호작용은 협력학습에 대한 내재적 동기와 학습 만족도를 높이고, 협력학습에 대한 긍정적 경험을 제공할 수 있다는 것을 확인하였다. 이를 바탕으로 비대면 협력학습을 효과적으로 운영하고 설계하기 위해서 학습자들의 사회·정서적 상호작용을 지원하고, 효과적인 피드백 제공과 효율적인 교수학습 전략을 개발하고 보완할 필요가 있음을 확인하였다. 대학 강의 방식의 다양한 방법이 개발 및 적용되고 있는 교육 환경에서 본 연구 사례는 학습자들이 학습에 기대하는 바가 무엇이며, 구체적으로 이를 지원할 수 있는 교수 방법을 고민하게 한다. 개인주의와 경쟁이 만연한 대학 문화에 수업을 통해 타자를 이해하고, 타자 이해를 통한 협력을 실제적으로 경험할 수 있는 질적 높은 협력학습 사례가 개발되고 보급되길 기대한다. 본 연구의 한계점은 연구 설계의 제한점으로 지적된 긍정적 상호작용이 일어날 수 있는 환경을 구조적으로 제시하지 못하였다는 점이다. 따라서 추후 수업에서는 본 연구 결과를 바탕으로 수업 설계를 체계적으로 재조직해야 하고, 학습자들의 상호작용을 촉진할 수 있는 구체적인 협력활동의 내용과 형식을 마련해야 할 것이다.

참 고 문 헌

강진호, 손성민, 한승태(2020). 포커스 그룹 인터뷰를 활용한 대학 신입생들의 비대면 강의 경험에 대한 연구. **한국엔터테이먼트산업학회논문지, 14**(7), 397-408.

고정리(2022). 대학 비대면 수업에서 학습자 간 상호작용과 교수-학생 상호작용이 수업 참여도 및 만족도에 미치는 영향에서 협력적 자기효능감의 매개효과. **학습자중심교과교육연구, 22**(13), 575-590.

권선희, 류현숙(2021). 코로나19로 인한 비대면 수업에서 교수 및 학습자 상호작용, 자기주도 학습능력, 학습 참여도가 학습만족도에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 21**(11), 87-97.

김가람(2021). 비대면 한국어 수업의 상호작용 특성 연구: 줌(ZOOM)을 활용한 실시간 원격 수업을 대상으로. **한글, 82**(2), 519-545.

김미경(2021). 대학 교양영어 수업에서 프로젝트 학습의 적용 및 효과. **학습자중심교과교육연구, 21**(21). 899-914.

김보영, 한승우(2020). 코로나19로 인한 비자발적 '대학 온라인 강의'에 대한 만족도 연구. **교양학연구, 13**, 7-31.

김영순, 김진희, 강진숙, 정경희, 정소민, 조진경, 조현영, 최승은, 정지현, 오세경, 김창아, 김민규, 김기화, 임한나(2018). **질적연구의 즐거움**. 서울: 창지사.

김인숙, 유숙영, 변현정, 서윤경(2020). 비대면 실시간 수업에서 교수적 디지털 상상력을 통한 상호작용 경험 분석. **교육공학연구, 36**, 873-904.

김정란(2021). 한국어 온라인 수업에서 상호작용 촉진 방안-협동학습에서 상호의존성 요인을 중심으로. **한국어 교육, 32**(3), 55-80.

김현경(2022). COVID-19시대 대학교육에서의 상호작용 수업컨설팅: 질의응답 및 협력학습을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 22**(3), 299-321.

김혜나, 손동현(2021). 온라인 협동학습에서 합습자 간 학업적 상호작용과 사회정서적 상호작용이 학습몰입과 협동학습 만족도에 미치는 영향. **교육과학연구, 52**(4), 27-49.

박지희, 고장완(2016). 협동학습 맥락에서 대학생의 협력적 자기효능감과 문제해결능력 간의 관계: 의사소통능력의 매개효과. **교육혁신연구, 26**(1), 169-192.

배상훈, 조은원(2021). 코로나19와 전면적인 온라인 학습이 대학생의 협력학습 및 교수와의 상호작용에 미친 영향. **교육문제연구, 34**(2), 173-197.

서봉언(2021). 원격수업에서의 교사 피드백: 고등학생들의 경험을 중심으로. **교육학연구**, **59**(6), 63-66.

손 미(2000). 인터넷 활용 협동학습을 위한 교사역할에 관한 사례연구. **교육학연구, 38**(4), 149-180.

송수연, 김한경(2020). 언택트 시대의 대학교육: 코로나19에 따른 비대면 강의 만족도와 수강지속 의사에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **아시아교육연구, 21**(4), 1099-1126.

송승아(2022). 온라인 협력학습 회계수업 적용방안 및 효과에 관한 사례연구. **한국콘텐츠학회논문지, 22**(4), 535-546.

송충진(2014). 대학에서의 교수·학습활동과 의사소통, 수업만족도에 관한 연구. **아시아교육연구, 15**(2), 171-200.

안정민(2021). 코로나19 상황에서 실시간 화상강의 참여 대학생들의 협력학습 경험 탐색: 근거이론적 접근. **인문사회과학연구, 22**(1), 577-605.

오은진, 박순아(2021). 간호대학생의 비대면 수업 참여 경험. **인문사회21, 12**(3), 2163-2178.

이동성, 김영천(2014). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 절충주의를 중심으로. **교육종합연구, 12**(1), 159-184.

이유화(2021). 동료피드백과 교수피드백이 대학생의 영어 쓰기에 미치는 영향: 수준별 학습자의 쓰기 능력 향상도, 선호도 및 정의적 영역을 중점으로. **영미어문학, 140**, 127-161.

이지연, 이재경(2005). 이러닝의 개념화를 위한 일 고찰. **Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education, 8**(3), 1-31.

이혜정, 정재원(2021). 온라인 직소모형 협동학습에 대한 대학생의 학습 활동 경험 분석. **교육문화연구, 27**(5), 317-338.

임정훈, 김미화, 신진주(2021). 대학 비대면 수업에서 상호작용 활성화를 위한 온라인 교수학습 전략 탐색. **교육정보미디어연구, 27**(4), 1515-1544.

임지은, 이민혜(2020). 온라인 학습자가 인식하는 실재감이 자기조절효능감과 주도적 참여를 매개로 성취도와 만족도에 미치는 영향. **교육방법연구, 32**(3), 461-485.

장경원(2020). 비대면 원격교육 상황에서의 프로젝트학습 사례 연구: 학습자들의 학습경험을 중심으로, **교육공학연구, 36**(3), 775-804.

장은정(2004). 웹기반 프로젝트 중심 학습에서 목표구조 방식과 팀 효과성이 학습결과에 미치는 영향. **교육공학연구, 20**(2), 53-81.

정정훈, 조재성, 이요바(2021). 비대면 대학 교육과정과 수업에 대한 통합적 연구. **질적탐구, 7**(1), 171-204.

최민아(2021). PBL(프로젝트 기반 학습법) 비대면 극창작 수업 사례를 통한 수업모형 개발. **한국극예술연구, 74**, 67-100.

최보금, 조성희(2014). 대학 교수-학생 및 동료학생간의 상호작용 유형 변화에 따른 자기결정성 동기 분석. **교육연구원, 52**(3), 29-54.

최수안, 김영순(2022). 비대면 강의 참여 대학생의 상호작용에 관한 학습자 행위자성 사례 연구. **교육문화연구, 28**(3), 241-259.

한가영, 조성찬(2021). 대학의 비대면 음악 수업환경에서 학습자-교수자 상호작용이 비대면 음악 수업 만족도에 미치는 영향 연구: 교수 실재감의 매개효과를 중심으로. **예술교육연구, 19**(1), 53-68.

한승연, 박양주, 우영희(2013). **온라인 협력학습의 사례, 전략, 기법**. 용인: 문음사.

한예진, 조영환(2019). 시각화 도구를 활용한 실시간 온라인 협력학습에서 상호작용 패턴과 협력 전략 탐색. **한국교육공학회 학술대회발표대회**, 279-280. 5월 25일. 충남: 충남대학교 글로벌인재양성센터.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 39*(7), 3-7.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2), 87-105.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2004). *Joining together: Group theory and group skills* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Koh, J. H. L., Herring, S. C., & Hew, K. F. (2010). Project-based learning and student knowledge construction during asynchronous online discussion. *The Internet and Higher Education, 13*(4). 284-291.

Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In D. M. Johnson, & D. H. Roen (Eds.), *Richness in Writing:*

Empowering ESL Students (pp. 207-219). New York, NY: Longman..

Murphy, K., Drabier, R., & Epps, M. (1998). A constructive look at interaction and collaboration via computer conferencing, *International Journal of Educational Telecommunication, 4*(2), 237-261.

Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 1. (pp. 1-61). New York, NY: Agathon Press.

Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 2-17.

Tsai, C. L., Ku, H. Y., & Campbell, A. (2021). Impacts of course activities on student perceptions of engagement and learning online. *Distance Education, 42*(1), 106-125.

ABSTRACT

A Case Study on the Interactive Experience of College Students Who Participated in Non-Face-to-Face Cooperative Learning

Eunhui Kim (Doctoral Student, Inha University)
Youngsoon Kim (Professor, Inha University)

The purpose of this study is to present learners' interaction experience, focusing on the cases of university students who participated in non-face-to-face cooperative learning, and to consider implications for class operation based on such experience. Based on the preceding research that the interaction of learners is emphasized when cooperative learning is conducted in non-face-to-face classes, the interaction of learners in class cases and the context affecting the interaction were examined. The main data were collected through in-depth-interviews with six research participants. The data were analyzed by referring to class impressions and reports, upon which the meaning of the interaction experience was interpreted. As a result of the study, interaction experience was derived into two categories: 'opportunities for growth and connection' and 'regret for finite interactions'. Although it was a non-face-to-face class, the research participants developed into active learners and experienced communication and connection with fellow learners even in the online space, while experiencing limitations in interaction such as time pressure and limited feedback due to insufficient class design. Based on the research results, this study proffered a class design that presents various activities in which learners can independently participate, the preparation of an environment that can promote social and emotional interactions of learners, organization of sufficient and systematic activity time, and qualitative interaction with fellow learners and instructors. The need for feedback was discussed.

Key words: non-face-to-face, non-face-to-face cooperative learning, interaction, university class

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.087
제40권 제4호, 87-111, 2022.

대학생용 세계시민의식척도의 Rasch 모형 분석

이 금 호* · 장 은 아**· 정 혜 원***

본 연구는 대학생의 세계시민의식 수준을 측정하기 위해 인지적 · 정의적 · 실천적 영역의 3개 영역, 63개 문항으로 개발된 대학생용 세계시민의식척도의 문항 적합도, 난이도, 응답범주의 적절성을 평가하는 데 목적이 있다. 이를 위해 국내 대학생 666명을 대상으로 수집한 자료에 대해 Rasch 모형을 적용하여 분석하였다. 분석결과, 대학생용 세계시민의식척도의 문항 적합도는 전반적으로 양호한 것으로 나타났으며, 기준에 충족하지 못한 문항이 일부 발견되어 해당 문항에 대하여 점검할 필요가 있음을 확인하였다. 문항의 난이도 분석에서는 인지적 영역과 정의적 영역은 낮은 난이도 문항, 실천적 영역은 상대적으로 난이도가 높은 문항이 많은 것으로 나타났다. 5점 척도로 구성된 세계시민의식척도에 대한 응답범주에 대한 분석에 있어서 3개 영역 중 인지적 영역과 정의적 영역에서는 범주가 증가할수록 경계점수도 증가하고 있어 5점 척도가 적절할 것으로 파악되었으나, 실천적 영역에서 일부 범주의 간격이 기준치에 충족하지 않고 있어 이에 대한 추가적인 검토가 필요함을 제안하였다. 본 연구는 Rasch 모형을 적용하여 문항 적합도, 난이도 및 응답범주의 적절성을 확인함으로써 세계시민의식 수준을 객관적으로 측정하고, 보다 정확한 도구로 활용할 수 있도록 시사점을 제언하였다는 데 의의가 있다.

주제어: 대학생, 세계시민의식척도, Rasch 모형

논문 접수: 2022/10/31 수정본 접수: 2022/12/20 게재 승인: 2022/12/28
* 한국기술교육대학교 교육성과인증센터 연구교수
** 충남대학교 교육학과 석사과정
*** 충남대학교 교육학과 교수 (교신저자: chw7@cnu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

전 세계는 경제, 사회, 문화를 막론하고 상호작용이 활발해지면서 지구적 차원에서 공동으로 해결해야하는 사항들이 증가하게 되었다. 최근 몇 년 동안 전 세계가 직면하였던 COVID-19과 같은 위기는 국가 간의 교류와 상호작용을 통하여 문제를 해결하기 위한 공통된 노력의 필요성이 크게 대두되었다. 이에 따라 우리 사회를 이끌어나갈 청년들로 하여금 세계시민으로서의 자질과 이에 대한 교육의 중요성은 더욱 강조될 필요가 있다.

세계시민의식에 대한 교육은 국제연합(The Unite Nations: UN)에서 2015년에 채택한 “지속가능발전목표(Sustainable Development Goals: SDGs)” 17개 목표 중 하나이다. 유네스코에서는 2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전교육(ESD)과 지속가능한 삶의 방식 교육, 인권과 성 평등 교육, 평화의 비폭력 문화의 증진교육, 세계시민성과 문화적 다양성 교육, 지속가능한 발전에 대한 문화적 기여 교육 등을 통하여 지속가능한 발전을 추진하는데 필요한 지식과 기술을 습득하도록 보장하도록 하고 있다(UNESCO, 2015). 우리나라에서도 세계시민의식과에 대한 관심이 높아지고 있다. 2015년 개정 교육과정에서 강조하고 있는 역량 중 ‘공동체 역량’이 포함되어 있는데, 이러한 공동체 역량에 대하여 교육부(2015)는 지역, 국가, 세계 공동체의 구성원에서 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 능력이라고 정의내리고 있다. 즉, 작은 단위인 한 지역이나 국가에 머물러 있지 않고 세계의 한 구성원으로서 역할을 할 수 있는 역량을 함양하는 것이 필요함을 함의한다.

세계시민의식에 대한 개념은 세계시민에게 요구되는 자질이나 역량에 대한 관점에 따라 여러 가지 해석이 존재해왔으며, 세계시민성, 지구시민성, 글로벌 시민성, 글로벌 마인드, 글로벌 역량 등 유사한 개념에 대해 다른 용어들이 사용되기도 한다(이종승, 이금호, 채현정, 2018). 이러한 세계시민의식을 측정하기 위해 여러 선행연구들(김선민, 남경희, 2003; 김정화, 박선혜, 조상미, 2010; 양진희, 2021; Morais & Ogden, 2011; Reysen & Katzarska-Miller, 2013)에서 다양한 구성요소들이 다루어지고 있다. 이렇게 개발된 척도를 활용하여 세계시민의식 수준을 살펴보거나(박환보, 임진영, 박경희, 2020; 이성회, 윤지영, 2017), 교육의 효과성을 알아보는 데 활용되고 있다(박경희, 박환보, 김남순, 2018; 박새롬, 2021).

그동안 이러한 세계시민의식척도의 개발이나 타당화는 고전적인 통계적인 방법인 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통해 이루어져 왔다. 상관분석에 기반한 요인분석은 개별문항의 난이도, 적합도 등을 평가하기 어렵다는 제한점이 있어 다른 방법에 의한 문항 검증의 시도가 요구된다(이익섭, 홍세희, 신은경, 2007). 또한 Likert 척도를 응답방식으로 사용한 경우에 응답범주가 동일한 간격으로 배열되어 있는지 파악하기 어렵다는 한계가 있다

(이경원, 이현, 2021; 임효진, 류재준, 2021; Bond & Fox, 2001).

이러한 한계점을 보완할 수 있는 방법으로 문항반응이론(Item response theory)을 적용해볼 수 있다(임효진, 류재준, 2021; 홍세희 외, 2018; Lamprianou, 2019). 문항반응이론은 검사를 구성하고 있는 각 문항마다 고유한 문항특성곡선에 의해서 피험자의 잠재적 특성을 추정하는 검사이론이다. 문항반응이론의 특징 중 하나는 불변성(Invariance)이라 할 수 있는데, 이러한 불변성 개념은 피험자 능력의 불변성과 문항특성의 불변성으로 구분된다. 먼저 피험자 능력의 불변성은 각 피험자는 고유한 능력수준을 갖기 때문에 측정도구와 관계 없이 피험자의 능력이 동일하게 추정되는 것을 의미한다. 문항특성의 불변성은 문항마다 고유한 특성이 있기 때문에 피험자 집단의 능력수준과 관계 없이 문항 특성이 일관되기 추정되는 특성을 뜻한다(이강섭, 김종규, 2004). 또한 서열척도로 수집한 자료를 문항반응이론을 적용하여 분석할 경우, 동간척도의 성격을 지니도록 변환함으로써 응답범주의 수가 적절한지 검증할 수 있으며, 문항과 응답자를 동일한 척도로 배열하여 문항 난이도와 응답자의 능력을 상대적으로 비교할 수 있다는 장점이 있다(홍세희 외, 2018).

이러한 문항반응이론 중 Rasch 모형은 문항반응이론을 바탕으로 각 문항들의 고유한 문항특성곡선을 분석함으로써 문항 적합도와 문항 난이도의 적절성을 평가할 수 있는 분석방법이다(홍세희 외, 2018). Rasch 모형의 경우, 개별 문항에 대한 응답을 통하여 응답자 집단의 특성과 문항의 특성을 분석할 수 있으며, 문항이 측정하고자 하는 특성을 응답자의 모든 수준에서 측정하고 있는지 검토해볼 수 있다(임효진, 류재준, 2021; 홍세희 외, 2018; Lamprianou, 2019; Hong & Wong, 2005).

본 연구는 사전연구에서 탐색적·확인적 요인분석을 통해 개발된 대학생용 세계시민의식척도에 대해 Rasch 모형을 적용하여 문항 적합도, 응답범주의 적절성, 난이도 측면에서 척도의 타당성을 검증하는 것을 목적으로 한다. 이를 통해 세계시민의식척도의 타당도를 확보하고, 세계시민의식을 보다 정확하게 측정할 수 있는 정교한 도구로 개발하기 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 세계시민의식의 개념

세계시민의식은 세계시민으로서 갖춰야 할 자질과 역량을 의미하는데, 요구되는 자질이나 역량에 따라 그 개념을 다르게 제시하고 있다. 세계시민의식을 지칭하는 용어도 세계시민성, 지구시민성, 글로벌 시티즌십 등 다양하게 사용되고 있다. 이는 시대적 배경에 따라 세계시민에 대한 의미가 다를 수 있기 때문이다. 세계시민의식의 개념에 대해 대표적인 국

제단체들의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

유네스코에서는 세계시민의 자질로 광범위한 공동체와 전 인류에 대한 소속감 인식, 지역이나 국가, 세계에 대해 열려 있는 시각, 보편적 가치에 기초한 다양성과 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것으로 보고 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015).

한편, 영국에 뿌리를 두고 있는 국제 구호단체인 옥스팜(Oxford committee for famine relief, Oxfam)에서는 세계시민을 다음과 같이 7가지 특성으로 정의내리고 있다. 첫째, 더 넓은 세계를 인지하고 세계시민으로서의 역할에 대한 감각을 지닌 사람, 둘째, 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람, 셋째, 세계가 어떻게 돌아가는지에 대해 이해하고 있는 사람, 넷째, 사회적 불의에 분노하는 사람, 다섯째, 지역적 범위부터 세계적 범위까지의 다양한 공동체 활동에 참여하는 사람, 여섯째, 공정하고 지속가능한 세계를 만들기 위해 노력하는 사람, 일곱째, 자신의 행동에 대해 책임지는 사람이다(Oxfam, 2015).

국내에서도 국가 간의 상호의존성이 커지고, 외국인이나 이민자의 증가로 다문화 사회가 되어가는 상황에서 세계시민의식에 대한 관심이 높아지고 있다. 국제사회의 구성원으로서 세계 문제에 책임 있게 반응하면서 다문화 사회의 시민으로 이질적인 집단과 상호작용할 수 있는 세계시민의식 함양이 강조되고 있다(김태준, 이석희, 2010; 이은경, 오민아, 김태준, 2015). 이러한 관심을 바탕으로 국내에서도 세계시민의식의 개념에 대한 다양한 연구가 진행되고 있다. 임성택과 주동범(2000)은 세계시민의식을 문화 상대론적 관점에서 세계의 모든 문화와 인종, 가치체계를 객관적으로 이해하고 수용하는 능력과 다양성을 인정하고 수용하는 시민의식으로 정의내리고 있다. 한편, 지은림(2007)은 지구시민성이라는 용어를 사용하고 있는데, 이를 세계 인류의 공존과 발전을 위해 지구적 의식을 지닌 민주시민으로서 갖춰야 할 자질로 정의하였다.

우리 사회가 다문화사회로 이행함에 따라, 다문화사회의 관점에서 세계시민을 정의내리기도 한다. 정지현, 김영순과 장연연(2015)은 세계시민은 다문화사회 환경에서 문화 다양성을 존중하고 국가의 발전에 기여할 수 있는 국가정체성을 지닌 시민역량과 초국적 사회 환경에서 다원적 가치를 이해하고 세계와 소통할 수 있는 세계시민역량을 동시에 지닌 사람으로 보고 있다. 윤성혜(2017)는 세계시민의식이 역량이라는 점에서 지식, 스킬, 태도, 실천의지로 개념화하여 지역 및 국가정체성을 넘어서 세계의 상호의존적 체제를 이해하고, 협력적 활동에 참여할 수 있는 스킬을 가지며, 세계적 수준에서 자신의 책임에 대한 태도를 인식하고 실천하는 것으로 정의내리고 있다.

선행연구들에서 다양하게 세계시민의식을 해석하고 있으나, 공통점을 찾아볼 수 있다. 첫째, 국제적 상황과 상호 의존적인 관계에 대해 인식하고, 둘째, 국제 사회의 일원으로서 공동체 의식과 책임감을 가지고 있으며, 셋째, 보편적 가치와 다양성을 존중하고, 넷째, 세

계의 지속 가능한 발전을 위하여 공동체 활동에 관심을 가지고 행동으로 실천하려는 것이다(이종승 외, 2018). 즉, 세계시민의식은 국제사회에 대한 인지적 측면, 정의적 측면, 행동적 측면을 포괄하는 역량의 개념으로 볼 수 있다.

2. 세계시민의식의 구성요소

세계시민의식의 개념이 다양하듯 그 구성요소도 관점에 따라 다르게 제시되고 있다. 주요 선행연구들에서 제시되고 있는 세계시민의식의 구성요소를 살펴고자 한다. Morais와 Ogden(2011)은 세계시민의식의 개념 모형을 3가지 영역로 제시하고 있다. 세계시민의식의 3가지 영역은 '사회적 책임감(Social responsibility)', '세계적 역량(Global competence)', '세계시민적 참여(Global civic engagement)'이며, 이 3가지 영역은 각각 3개의 하위영역으로 구분된다. 먼저 사회적 책임감은 상호의존과 사회적 관심 수준에 관한 것으로, '세계적 정의 및 불공평(Global justice and disparities)', '이타성과 공감성(Altruism and empathy)', '세계의 상호연계성 및 개인적 책임감(Global interconnectedness and personal responsibility)'이라는 하위영역으로 구성된다. 세계적 역량은 다른 문화에 대해 이해하고자 하는 태도로, '자기 인식력(Self-awareness)', '문화 간 소통능력(Intercultural communication)', '세계에 관한 지식(Global knowledge)'을 하위영역으로 하고 있다. 마지막으로 세계시민적 참여는 실제 행동과 관련된 것으로 '시민단체에의 참여(Involvement in civic organization)', '정치적 목소리 내기(Political voice)', '세계시민적 활동(Global civic activism)'으로 구성된다. Morais와 Ogden(2011)의 연구에서 제시하고 있는 세계시민의식 개념 모형은 인지적 측면, 정의적 측면, 행동적 측면을 모두 포함하고 있는데, 많은 선행연구들에서 세계시민의식을 지식, 태도, 기능, 행동적 측면을 포괄하도록 구성요소를 선정하고 있다. 김선민과 남경희(2003)의 연구에서 세계시민성의 구성요소로 국제적 사고, 국제적 이해, 가치 및 태도 영역, 사회적 관계 영역을 제시하고 있다. 국제적 사고 영역에는 분석 및 판단, 국제적 관여, 정보처리기능, 국제적 이해에는 조망 및 통찰, 다문화 인식, 국제문제 이해요인으로 구성되어 있다. 가치 및 태도 영역에는 인류애, 개방적 태도, 합리적 태도, 문화교류가 포함되어 있으며, 사회적 관계 영역은 사회적 기능으로 구성되었다.

한편, 이효미, 김명소와 한영석(2011)은 글로벌 마인드 역량이라는 용어를 사용하고 있는데, 글로벌 마인드 역량을 세계를 바라보는 방식을 구조화하는 수단인 '개념화'와 지역환경에 자신의 생각이나 개념적인 틀을 적용하고 상황에 맞게 행동하는 능력인 '맥락화'로 보고 있다. '개념화'에는 '개방적 사고', '전략적 사고', '세계융합 마인드', '맥락화'에는 '다양성 추구', '외부세계 이해', '주도적 적응성', '배려행동'을 하위요인으로 제시하고 있다.

세계시민의식교육의 방안을 제시하고 있는 유네스코의 'Global citizenship education:

Topic and learning objectives'에서는 세계시민교육의 학습 영역을 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동적 영역으로 구분하고 각각의 주요 학습성과 및 주제를 제시하고 있다. 인지적 영역은 세계와 그 복잡성, 세계의 상호연계성 및 상호의존성을 이해하는 데 필요한 지식과 사고 기능을 의미하며, 사회·정서적 영역은 가치와 태도, 사회적 기능으로 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하여 인류애를 함양한다는 내용을 담고 있다. 행동적 영역은 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동하는지를 의미하며, 행위, 수행, 실천 및 참여 등 실천적 행위를 강조하는 영역이다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015).

Oxfam(2015)은 세계시민교육의 핵심 요소를 지식과 이해, 기능, 가치와 태도로 구분하여 제시하고 있다. 지식과 이해에는 사회 정의와 평등, 정체성과 다양성, 세계화와 상호의존성, 지속가능한 발전, 평화와 갈등, 인권, 권력과 거버넌스 등이 핵심요소로 제시된다. 기능은 비판적·창의적 사고, 공감, 자기 인식과 성찰, 의사소통, 협력과 갈등 해결, 복잡성과 불확실성을 다루는 능력, 근거에 기반한 성찰적 행동 등으로 구성된다. 가치와 태도에는 정체성과 자기 존중감, 사회 정의와 평등에 대한 헌신, 사람과 인권에 대한 존중, 다양성에 대한 가치 부여, 환경에 대한 관심과 지속가능한 발전에 대한 헌신, 참여와 차별철폐에 대한 헌신, 변화를 이루어 낼 수 있다는 신념 등이 핵심 요소로 포함되어 있다.

Reysen과 Katzarska-Miller(2013)의 연구에서 세계시민 정체성에 영향을 미치는 영향 중 규범적 환경이 세계현상에 대한 인식보다 더 큰 영향을 미치고 있었으며, 세계현상에 대한 인식은 그에 비해 영향력이 적었다. 이는 세계시민으로서 정체성을 가지기 위해서는 세계 문제나 이슈에 대한 지식보다는 그에 대한 우호적인 분위기와 중요성을 인식하고 있는 것이 더 필요하다는 점을 시사하고 있다. 또한 세계시민 정체성은 실천에 대한 책임감이 가장 큰 영향을 미치고 있었는데 자기 스스로를 세계시민으로 느낄수록, 세계적 문제를 해결하고 관련 활동에 참여해야한다는 책임감이 높아지고 이는 실제 행동으로 나타날 수도 있는 중요한 요소임을 나타낸다.

이외에도 세계시민의식을 다루고 있는 선행연구들(지은림, 선광식, 2007; Briks, 1997; Deardorff, 2009; Green, 2012)에서 세계시민의식의 구성요소로 다양한 요소들이 제시되고 있지만, 이를 종합해보면 세계시민의식에는 세계의 다양한 문제나 이슈에 대한 지식과 문제해결능력 등의 인지적인 측면, 다양성과 보편성에 대한 이해와 존중하는 태도, 세계시민이라는 공동체 의식 및 책임의식 등 정의적인 측면과 함께 참여에 대한 의지나 실제 실천을 포함한 행동적인 측면을 포괄하고 있다는 점을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

대학생용 세계시민의식척도 개발을 위해 국내 7개 대학에 재학 중인 대학생 666명을 대상으로 설문을 실시하였다. 7개 대학에 재직 중인 교수자를 통해 해당 대학 재학생에게 예비조사 설문지를 배포하였으며, 응답한 결과는 연구목적으로만 사용됨을 고지하고 설문에 응답하도록 하였다. 수집된 데이터 중 불성실한 응답을 제외하고 626명을 대상으로 자료분석을 실시하였으며, 이 중 성별에 대한 무응답 1명을 제외하고 남학생은 253명(40.4%) 여학생은 372명(59.5%)이었다. 학년별 분포를 살펴보면, 무응답 2명을 제외하고 1학년 258명(41.3%), 2학년 172명(27.6%), 3학년 124명(19.9%), 4학년 70명(11.2%)이었다.

2. 측정 도구

본 연구의 분석 대상인 대학생용 세계시민의식척도는 사전연구에서 탐색적 요인분석을 통해 63개 문항을 선정하고, 3개의 영역별로 하위요인을 구분하였다. 인지적 영역은 3개 하위요인(국제적 이슈 이해, 문제 판단 및 분석, 타문화 이해), 정의적 영역은 4개 하위요인(사회적 정의감, 타문화 개방성, 인류보편적 가치존중, 공감 및 연대감), 실천적 영역은 3개 하위요인(사회적 참여 의지, 실천 능력 개발, 세계시민 활동)으로 구성하였다. 탐색적 요인분석을 통해 얻은 요인구조의 적합성을 알아보기 위해 추가로 확인적 요인분석을 실시하였으며, CFI(Comparative Fit Index)와 TLI(Tucker-Lewis Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation) 지수를 함께 검토하였다. 이때 CFI와 TLI는 .90 이상일 때 적합한 것으로 판단하며, RMSEA는 .05 이하는 좋은 적합도, .05에서 .08 이하는 양호한 적합도로 해석한다(배병렬, 2016; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). 분석결과, 모든 적합도 지수가 양호한 수준인 것으로 나타나 인지적, 정의적, 실천적 영역별 하위요인 구조에 대한 타당도가 양호한 것으로 나타났다.

문항별 응답은 5점 Likert 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그런 편이다, 5=매우 그렇다)로 구성되었다. 각 영역 및 하위요인의 정의와 문항 수, 문항내적합치도(Cronbach's α)는 <표 1>과 같다. 3개 영역의 문항내적합치도는 각각 .888, .913, .856으로 나타났다.

<표 1> 대학생용 세계시민의식척도의 구성

영역 및 정의	하위요인	정의	문항수		Cronbach's α
인지적 영역 세계의 주요 문제나 인류 보편적 가치, 문화의 다양성에 대한 지식 및 이해력	국제적 이슈 이해	세계의 다양한 이슈에 대해 파악하고, 이에 대한 지식과 정보를 이해하고 인식하는 정도	7	18	.888
	문제 판단 및 분석	빈곤, 인권, 평화, 환경, 지속적 발전 등 세계 공동의 주요 문제들 간의 관련성과 그 배경에 대해 파악하고 있는 정도	6		
	타문화 이해	문화의 보편성뿐 아니라 상대성을 이해하고 이를 수용하는 정도	5		
정의적 영역 다양성을 존중하고 가치 있게 여기며, 인권/평화/환경 등과 같은 세계 공동의 문제에 관심을 갖고 협력하는 태도	사회적 정의감	세계의 지속 가능한 발전을 위해 필요한 가치 및 공공성을 지키는 것에 대한 책임의식	7	27	.913
	타문화 개방성	다른 문화에 대한 편견을 갖지 않고 있는 그대로를 인정하고 존중할 줄 아는 태도	8		
	인류보편적 가치 존중	생명존중, 인간존엄, 자유, 평등, 평화 등의 인류 보편적 가치 및 원칙과 타 문화에 대해 존중하고 배려하는 태도	6		
	공감 및 연대감	다른 문화적 배경을 지닌 타인의 입장이나 다른 나라(지역)의 문제에 대해 공감하고 세계는 하나라는 연대감을 지닌 정도	6		
실천적 영역 세계시민으로서 역할을 하기 위해 필요한 역량을 개발하고, 세계시민사회를 발전시키기 위한 노력과 활동 참여	사회적 참여 의지	사회적 문제나 세계 공동의 주요 문제에 관심을 가지고, 더 공정하고 나은 세계를 만들기 위해 이러한 문제를 해결하는 활동에 참여하고자 하는 의지	6	18	.856
	실천 능력 개발	세계시민으로서 갖춰야 할 능력(세계의 정치경제 흐름을 파악하는 안목, 리더십 역량, 비판적 사고능력 등)을 개발하기 위해 노력하는 정도	6		
	세계시민 활동	세계의 평화와 정의, 그리고 더 나은 사회를 만들기 위해 관련 활동에 실제 참여하는 정도	6		
		전체	63		

3. 분석 방법

본 연구에서는 대학생용 세계시민의식척도의 타당도를 검증하기 위해 Rasch 모형에 근거하여 문항 적합도, 문항난이도 및 응답범주 척도수의 적절성을 평가하였다. 본 연구에서 적용하고자 하는 Rasch 모형은 일차원성(Unidimensionality)을 가정한다(Bond & Fox,

2001). 이를 검증하는 방법 중 하나는 주성분분석을 실시하여 주성분에 의해 설명되는 분산이 20% 이상이거나 첫 번째 성분의 고유값이 1이상 이고 다른 성분과의 차이가 큰 지를 확인함으로써 일차원성 가정의 충족 여부를 확인할 수 있다(이순묵, 2000). 이에 세계시민의식척도 3개 영역에 대해 각각 주성분분석을 실시하고 일차원성을 확인하였다. 주성분분석은 jamovi 2.2.5(The jamovi project, 2021) 프로그램을 활용하여 실시하였으며, 일차원성 가정을 충족하는가의 여부를 확인하기 위해 스크리도표를 살펴보고 각 성분의 고유값과 설명분산값을 확인하였다.

둘째, 세계시민의식척도 문항의 타당성을 확인하기 위해 문항 적합도 검증을 실시하였다. 문항 적합도(Mean Square; MNSQ)는 각 문항들이 단일차원에 얼마나 적합하게 구성되어 있는지를 보여주는 값이다. 이때 MNSQ 값이 낮으면 해당 문항이 다른 문항과 중복되어 있음을 의미하며, 값이 높으면 그 문항이 척도 내에서 다른 문항과의 동질성이 부족함을 나타낸다(홍세희 외, 2018; Hong, Kim, & Wolfe, 2005). Rasch 모형에서 문항 적합도를 검토하는 수리적 지표로 외적합도(Outfit)와 내적합도(Infit) 지수를 활용할 수 있다. 외적합도는 피험자의 능력수준과 달리 너무 쉬운 문항을 틀리거나 너무 어려운 문항을 맞히는 등의 이상 문항 반응에 대해 민감하다. 이를 보완하기 위해 소수의 극단적인 값을 덜 민감하도록 변환한 지수가 내적합도이다(이익섭 외, 2007; 홍세희, 조용래, 2006). 본 연구에서는 .5~1.5를 외적합도와 내적합도의 판단 기준으로 설정하였다(Linacre, 2017).

셋째, 문항난이도(Item difficulty)는 일반적으로 인지검사에서 전체 피험자 중 정답을 맞힌 피험자의 비율을 의미하는데, 난이도의 개념은 인지검사뿐만 아니라 성격검사에서도 적용될 수 있다. 예를 들어, ‘전혀 아니다’는 1점, ‘매우 그렇다’는 5점으로 구성된 5점 Likert 척도인 경우, 각 문항의 평균점수는 난이도를 의미한다. 따라서 평균이 높은 문항은 그보다 평균이 낮은 문항에 비해 응답자들이 더 동의하기 쉬운 문항으로 해석할 수 있어 난이도가 쉬운 문항으로 볼 수 있다(홍세희 외, 2018). 본 연구에서는 응답자의 세계시민의식 능력과 문항 난이도를 로짓값으로 변환한 후, 이를 비교하여 문항 난이도의 적절성을 분석하고자 한다. 피험자의 능력은 히스토그램으로, 문항의 난이도 추정치는 점으로 표시되는데 두 개의 분포가 일치하면 해당 문항은 모든 피험자의 능력 수준을 측정하기에 적절하다고 판단하게 된다(Lamprianou, 2019).

넷째, 사전 연구에서 개발된 대학생용 세계시민의식척도는 5점 척도로 개발되었다. 5개의 응답범주가 적절한가를 평가하기 위해 응답범주의 범주확률곡선(Category probability curve)을 확인하였다. 5개 응답범주이므로 다분문항(Polytomous items)에 대한 분석을 실시하기 위하여 Andrich(1978)의 평정척도모형(Rating scale model)을 사용하였다.

Rasch 모형 분석을 위해서 jamovi 2.2.5 통계 프로그램의 snowRMM(Seol, 2022) 모듈을 활용하였다.

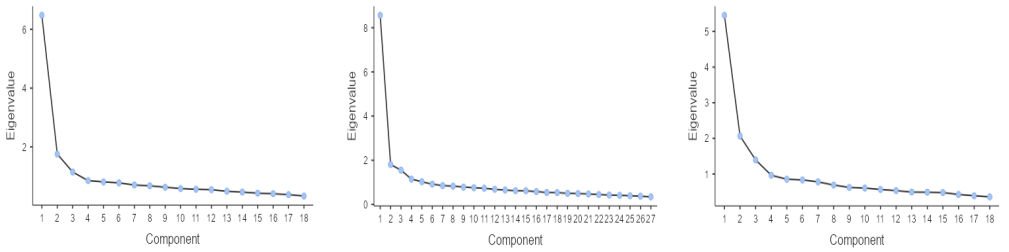
Ⅳ. 연구 결과

1. 일차원성 검증

Rasch 모형 적용을 위해서는 검사 문항의 일차원성 가정을 충족시켜야 하므로 주성분 분석을 실시하였다. 세계시민의식척도 전체 문항과 3개 영역별로 각각 주성분분석을 실시한 결과를 <표 2>와 [그림 1]에 제시하였다. 인지적 영역의 제1성분 고유값은 6.480, 정의적 영역의 제1성분 고유값은 8.563, 실천적 영역의 제1성분 고유값은 5.453으로 나타났다. <표 2>에 제시된 고유값과 [그림 1]의 스크리도표에 제시된 바와 같이 첫 번째 성분과 두 번째 고유값의 차이가 크고, 첫 번째 성분의 분산이 20%가 넘는 것을 확인하였다. 즉, 첫 번째 성분의 고유값이 1 이상이고 나머지에 비해 강하게 나타나며, 분산이 20%가 넘었으므로 일차원성이 성립되었다고 볼 수 있다. 따라서 3개 영역에 대해서 각각 적합도 검증을 실시하여 Rasch 모형을 통한 타당도 검증을 실시하였다.

<표 2> 세계시민의식척도 일차원성 검증 결과

성분	인지적 영역		정의적 영역		실천적 영역	
	고유값	분산	고유값	분산	고유값	분산
1	6.480	35.999	8.563	31.715	5.453	30.292
2	1.756	9.755	1.806	6.689	2.066	11.477
3	1.146	6.367	1.550	5.742	1.395	7.751
4	–	–	1.143	4.235	–	–



[인지적 영역] [정의적 영역] [실천적 영역]

[그림 1] 세계시민의식척도 3개 영역의 스크리도표

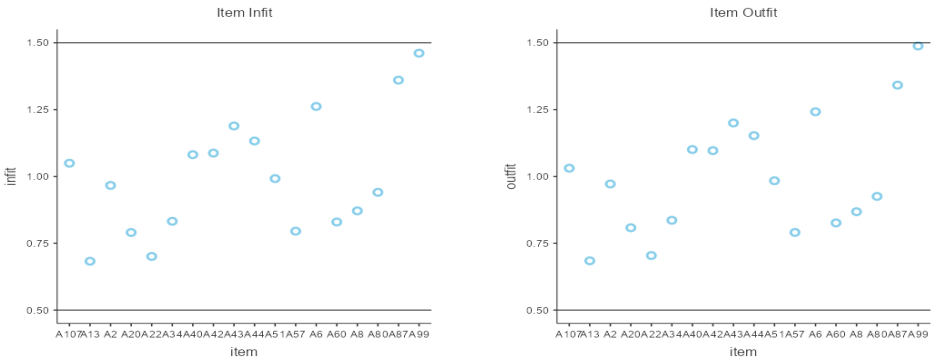
2. 문항 적합도 검증

가. 인지적 영역

대학생용 세계시민의식척도의 3개 영역별로 해당 영역의 문항 적합도(MNSQ)를 살펴보았다. 먼저 인지적 영역 18개 문항에 대한 적합도 지수 검증 결과는 <표 3>과 같으며 난이도 순으로 결과를 제시하였다. [그림 2]에서는 인지적 영역의 각 문항별 내적합도와 외적합도를 그래프로 제시하였다. Linacre(2017)가 제시한 .5~1.5를 기준으로, <표 3>과 [그림 2]에 제시된 바와 같이 부적합한 문항은 발견되지 않았다.

<표 3> 인지적 영역에 대한 적합도 지수 검증 결과

문항번호	하위요인	문항 적합도 지수(MNSQ)		
		난이도	내적합도(Infit)	외적합도(Outfit)
인지16	타문화 이해	−1.627	1.460	1.480
인지7	국제적 이슈 이해	−1.389	1.258	1.244
인지15	타문화 이해	−1.267	.993	.990
인지14	타문화 이해	−1.214	1.044	1.034
인지17	타문화 이해	−.802	.939	.926
인지18	타문화 이해	−.687	1.361	1.337
인지2	국제적 이슈 이해	−.484	.794	.805
인지12	문제판단 및 분석	−.459	.830	.826
인지6	국제적 이슈 이해	−.323	.872	.872
인지1	국제적 이슈 이해	−.230	.968	.973
인지11	문제판단 및 분석	−.203	.789	.792
인지3	국제적 이슈 이해	−.026	.683	.691
인지5	국제적 이슈 이해	.011	.703	.705
인지13	문제판단 및 분석	.064	.833	.843
인지4	국제적 이슈 이해	.094	1.139	1.152
인지10	문제판단 및 분석	.419	1.193	1.192
인지9	문제판단 및 분석	.509	1.080	1.097
인지8	문제판단 및 분석	.822	1.088	1.094



[Item Infit plot] [Item Outfit plot]

[그림 2] 인지적 영역 문항에 대한 적합도 분석 그래프

나. 정의적 영역

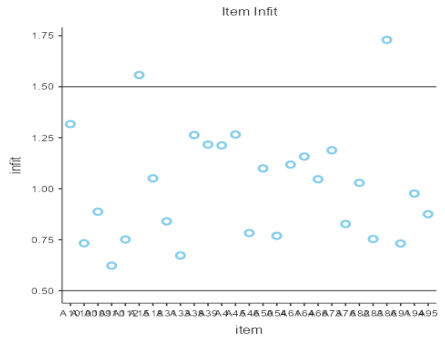
세계시민의식척도의 정의적 영역 27개 문항에 대한 적합도 지수 검증 결과를 <표 4>에 제시하였으며, [그림 3]에서는 정의적 영역의 각 문항의 적합도 지수를 그래프로 제시하였다. 적합도 기준 .5 이하 또는 1.5 이상인 문항을 살펴본 결과, 2개의 문항이 기준에서 벗어나는 것을 알 수 있다. 정의20번(Infit=1.558, Outfit=1.521)과 정의7번 문항(Infit=1.727, Outfit=1.780)의 적합도가 1.5 이상인 부적합 문항으로 나타났으며 나머지 25개 문항은 양호한 적합도를 가진 것으로 나타났다.

다. 실천적 영역

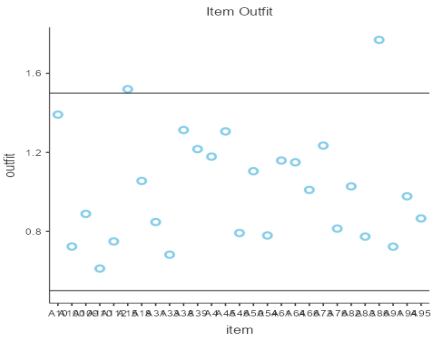
실천적 영역은 18개 문항으로 구성되어 있는데, 적합도 지수 검증 결과를 <표 5>, [그림 4]에 제시된 바와 같다. 18개 문항 중 2개 문항이 적합도 기준에서 벗어나는 것으로 나타났는데, 세계시민 활동에 해당하는 실천14번 문항은 내적합도가 1.510으로 1.5보다 큰 적합도 값을 나타냈으며, 외적합도는 1.490으로 1.5보다 작은 적합도였다. 실천13번 문항(Infit=1.566, Outfit=1.567)의 내적합도와 외적합도는 모두 1.5보다 큰 값을 나타내어 실천적 영역을 잘 설명하지 못하는 것으로 해석할 수 있다.

<표 4> 정의적 영역에 대한 적합도 지수 검증 결과

문항번호	하위요인	문항 적합도 지수(MNSQ)		
		난이도	내적합도(Infit)	외적합도(Outfit)
정의17	인류보편적 가치존중	−2.534	1.155	1.141
정의19	인류보편적 가치존중	−2.247	1.210	1.180
정의20	인류보편적 가치존중	−2.225	1.558	1.521
정의18	인류보편적 가치존중	−2.042	1.042	1.008
정의16	인류보편적 가치존중	−1.937	1.206	1.225
정의2	사회적 정의감	−1.691	.734	.726
정의4	사회적 정의감	−1.650	.825	.812
정의7	사회적 정의감	−1.619	1.727	1.780
정의21	인류보편적 가치존중	−1.604	.843	.844
정의3	사회적 정의감	−1.582	.868	.862
정의13	타문화 개방성	−1.560	.765	.775
정의22	공감 및 연대감	−1.552	1.312	1.390
정의6	사회적 정의감	−1.428	.884	.885
정의11	타문화 개방성	−1.399	.622	.613
정의15	타문화 개방성	−1.371	1.025	1.032
정의1	사회적 정의감	−1.282	.730	.724
정의8	타문화 개방성	−1.247	.754	.753
정의14	타문화 개방성	−1.134	.669	.680
정의12	타문화 개방성	−1.073	.759	.774
정의10	타문화 개방성	−.930	1.105	1.102
정의5	사회적 정의감	−.871	.973	.980
정의23	공감 및 연대감	−.800	1.191	1.236
정의27	공감 및 연대감	−.771	.781	.789
정의24	공감 및 연대감	−.692	1.265	1.309
정의26	공감 및 연대감	−.438	1.051	1.058
정의25	공감 및 연대감	−.281	1.262	1.312
정의9	타문화 개방성	−.120	1.123	1.163



[Item Infit plot]

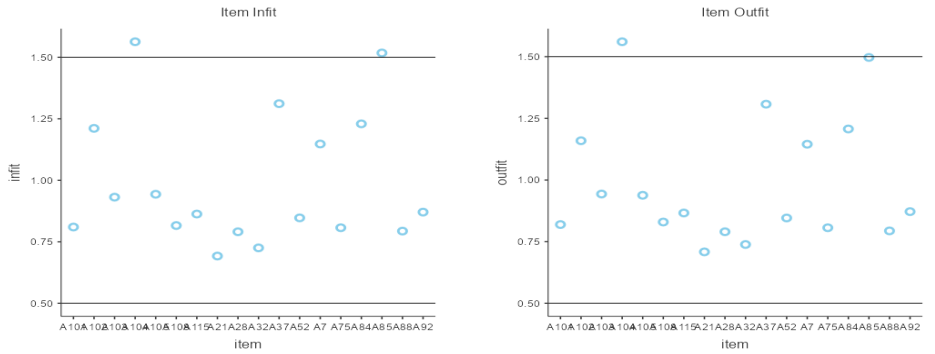


[Item Outfit plot]

[그림 3] 정의적 영역 문항에 대한 적합도 분석 그래프

<표 5> 실천적 영역에 대한 적합도 지수 검증 결과

문항번호	하위요인	문항 적합도 지수(MNSQ)		
		난이도	내적합도(Infit)	외적합도(Outfit)
실천1	사회적 참여 의지	−.826	.723	.737
실천5	사회적 참여 의지	−.779	.846	.853
실천3	사회적 참여 의지	−.517	.696	.714
실천2	사회적 참여 의지	−.438	.794	.795
실천4	사회적 참여 의지	−.397	.870	.867
실천6	사회적 참여 의지	−.255	.812	.809
실천11	실천 능력개발	−.177	.815	.831
실천8	실천 능력개발	−.172	.865	.863
실천17	세계시민 활동	−.142	.814	.819
실천7	실천 능력개발	−.051	.785	.792
실천14	세계시민 활동	−.041	1.510	1.490
실천9	실천 능력개발	−.026	.940	.941
실천12	실천 능력개발	.127	.934	.947
실천16	세계시민 활동	.931	1.148	1.147
실천13	세계시민 활동	1.040	1.566	1.567
실천10	실천 능력개발	1.159	1.233	1.211
실천15	세계시민 활동	1.661	1.215	1.163
실천18	세계시민 활동	1.692	1.316	1.307



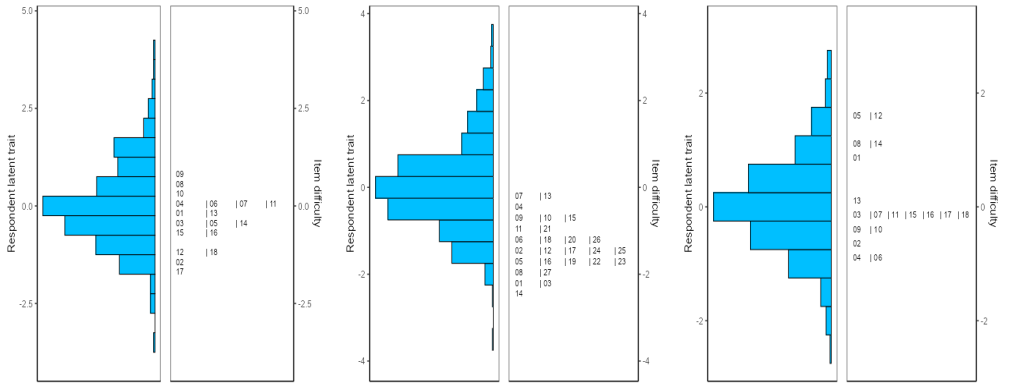
[Item Infit plot] [Item Outfit plot]

[그림 4] 실천적 영역 문항에 대한 적합도 분석 그래프

3. 문항 난이도 분석

인지적, 정의적, 실천적 영역의 각 문항별 난이도를 <표 3~5>에 제시하였다. Rasch 모형 분석에서는 응답자의 능력수준과 문항의 난이도를 로짓값으로 변환하여 상대적으로 비교해볼 수 있다. [그림 5]는 이를 확인할 수 있는 분포도로, 각 문항 난이도가 응답자 개인의 능력을 적절하게 반영하고 있는가를 확인할 수 있다. 그림의 왼쪽은 응답자 개인의 능력수준, 오른쪽은 문항 난이도를 나타내며, 두 분포의 범위가 유사하면 문항 난이도가 개인의 능력을 잘 측정할 수 있다고 판단한다(Hong et al., 2005).

3개 영역별로 살펴본 결과를 보면, 인지적 영역은 -1.627~.822의 난이도를 보였는데(<표 3> 참조) 그림에서 살펴보면 최상위 또는 최하위 능력을 측정하는 문항은 부족한 것으로 나타났다. 정의적 영역은 -2.534~-.120의 난이도 분포를 나타냈으며(<표 4> 참조), 그림에서도 세계시민의식의 정의적 특성 수준이 낮은 쪽에 문항이 분포하고 있음을 알 수 있다. 즉, 세계시민의식척도의 정의적 영역은 하위 능력을 측정하고 있고 상위 능력을 측정할 수 있는 문항이 부족한 것을 알 수 있다. 실천적 영역의 난이도는 -.826~1.692로 나타났으며(<표 5> 참조), [그림 5]를 보면 다른 2개의 영역과는 달리 하위 능력 수준에 해당하는 문항이 부족한 것을 알 수 있다.



[인지적 영역] [정의적 영역] [실천적 영역]

[그림 5] 응답자의 능력수준과 문항 난이도 분포 Wright Map

4. 문항 응답범주 분석

세계시민의식척도는 5점 Likert 척도로 개발되었는데, 응답범주의 타당성을 확인하기 위해 응답범주의 경계점수(Threshold)를 도출하였다. 개인의 능력수준이 높아질수록 5점 척도 중 '매우 그렇다'가 선택될 확률이 높아지고, 반대로 개인 능력수준이 낮아질수록 '전혀 그렇지 않다'가 선택될 확률이 높아지게 된다. 평정척도모형에서 응답범주가 1씩 커질수록 경계점수도 함께 증가해야 척도가 제대로 기능하고 있다고 볼 수 있다. 또한 5점 척도인 경우 응답범주 간의 경계점수 차이가 .81에서 5.00 범위 안에 있어야 한다(김성숙, 박찬옥, 설현수, 2009; Linacre, 2017).

3개 영역별 문항에 대해 경계점수 산출 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같이 중간 범주에서 경계점수가 역행하지 않고, 응답범주가 1에서 5로 증가함에 따라 경계점수도 증가하고 있음을 알 수 있다. 경계점수 간의 차이를 보면 인지적 영역과 정의적 영역은 .81~5.00 범위 안에 있으나, 실천적 영역의 2와 3 응답범주의 차이가 .678로 해당 범위에 해당하지 않는 것으로 나타났다. 추가적으로 세계시민의식척도 전체 문항에 대한 경계점수도 살펴보았는데, 그 결과 2와 3 응답범주의 차이가 .785로 .81 이하인 것으로 나타났다. 즉 '그렇지 않다'와 '보통이다'의 구분이 분명하지 않을 수 있다는 것을 의미한다.

<표 6> 세계시민의식척도 응답범주 분석 결과

범주	인지적 영역	정의적 영역	실천적 영역
1	-	-	-
2	−2.662	−2.124	−1.759
3	−1.364	−1.168	−1.081
4	.813	.486	.505
5	3.213	2.806	2.334

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 사전연구에서 요인분석을 통해 개발된 대학생용 세계시민의식척도의 일차원성을 확인하고, Rasch 모형을 적용하여 검사 문항의 적합도, 난이도, 응답범주의 적절성을 살펴봄으로써 추가적인 타당성을 검토하는 것을 목적으로 하였다. 주요 연구결과에 이에 따른 논의점은 다음과 같다.

첫째, Rasch 모형 분석을 위하여 세계시민의식척도 전체 문항과 3개 영역에 대한 주성분 분석을 실시한 결과, 일차원성이 성립되었다. 이에 따라 Rasch 모형을 적용하여 문항의 적합도를 살펴보았다. 문항 적합도의 기준을 .5~1.5로 볼 때, 인지적 영역에서는 부적합한 문항이 발견되지 않았다. 정의적 영역에서는 2개의 문항이 적합도 기준에서 벗어난 것으로 나타났다. 이 중, 정의20번은 '아프리카나 중동지역으로 봉사활동을 하러 가는 사람들을 이해할 수 없다'라는 역문항이며, 인류보편적 가치존중에 해당한다. 그 외 정의7번은 '특정 국가의 문화와 전통은 인간 존엄성보다 우선할 수 없다'라는 사회적 정의감의 내용이다. 실천적 영역에서는 세계시민 활동에 해당하는 실천14번 문항(나는 현재 국제 문제를 다루고 있는 기관이나 단체에서 활동하고 있다)이 적합도 기준에서 벗어났다.

이 3개의 문항은 내적합도와 외적합도 모두 1.5 이상으로 나타났는데, 해당 문항들은 세계시민의식의 해당 영역을 충분히 설명하지 못하거나, 다른 문항과 부조화를 이루고 있다는 것이므로 해석에 유의할 필요가 있다(이익섭 외, 2007). 다만 홍세희 외(2018)의 연구에서 문항의 적합도가 극단적인 값이 아니고, 사전연구에서 타당성과 신뢰도가 검증된 척도에 대해 Rasch 모형을 적용하여 재검증하는 목적인 연구에서 해당 문항을 제거하기보다는 추가 검증이 필요하다는 점을 제시하고 있다. 본 연구의 결과에서도 문항의 적합도가 1.5 이상이기는 하나 극단적인 값이라 할 수 없고, 사전연구에서 전문가들의 내용타당성 검토와 요인분석을 통해 개발된 문항에 대해 Rasch 모형을 적용하여 타당도를 재검증하는 것을 목적으로 하고 있으므로 해당 문항에 대해 제거하기보다는 추가적인 분석을 통하여 검증하는 과정이 필요할 것으로 사료된다.

둘째, 문항 난이도 분석에 있어서 영역에 따라 세계시민의식 수준을 측정하는 고난이도 또는 쉬운 난이도의 문항이 추가될 필요가 있음을 알 수 있었다. 인지적 영역의 경우 중간 정도의 능력을 측정하는 문항으로 구성되어 있어 세계시민의식의 인지적 수준이 매우 높거나 낮은 수준의 개인을 측정하기 위한 문항이 추가될 필요가 있는 것으로 파악되었다. 정의적 영역의 경우에는 난이도 수준이 낮은 문항들로 구성되어 있어 세계시민의식의 정의적 특성을 강하게 지닌 개인을 위한 문항 개발이 필요하다. 반면, 실천적 영역은 문항 난이도가 높은, 즉 어려운 문항들로 구성되어 있어 하위권 수준의 개인을 측정할 수 있는 문항이 필요해 보인다. 예를 들어, 지은림과 선광식(2007)의 연구에서 고등학생용으로 개발된 세계시민의식척도의 문항 중 '위기에 처한 사람들을 돕기 위한 모금에 참여할 것이다', '지구환경문제를 해결하기 위해 내가 할 수 있는 것을 찾을 것이다' 등과 같이 세계시민활동이나 사회적 참여 활동에 좀 더 쉽게 접근하여 실천할 수 있는 행동적 특성을 측정하는 문항이 추가될 필요가 있다.

다만 3개 영역의 특성을 고려해 볼 때, 대학생들에게 있어 세계시민의식의 인지적 영역이나 정의적 영역의 내용은 비교적 쉽게 습득할 수 있는 특성이다. 세계시민교육 프로그램에 대한 국내 연구 동향을 분석한 최지혜와 이숙향(2022)의 연구결과를 보면, 국내 세계시민의식교육 프로그램의 내용 요소는 '지역적·전 지구적 차원에서 의사결정을 내리고 행동하는데 필요한 지식, 기능, 책임감 느끼기'가 가장 많았고, 프로그램의 종속변인은 '태도 영역'이 가장 많았다. 세계시민교육에 있어서 우리나라는 인간의 존엄성이나 권리 등에 대한 가치를 중시하고 감수성 등을 강조하는 태도 영역에 중점을 두고 있다. 즉 국내 세계시민의식 교육 프로그램의 주된 내용은 행동적인 부분보다는 지식과 태도적인 면에 초점이 맞춰져 있는 것이다. 한편 본 연구에서 실천적 영역에 난이도가 높은 문항으로 구성된 점도 세계시민으로서의 활동이나 실제적인 능력을 국내 대학생이 실제 행하기에는 어려움이 있다는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 세계시민의식 교육에 있어 우리나라 학생들이 세계시민으로서 세계문제에 관심을 가지고 문제를 해결하고자 참여하기 위해 자신의 능력을 개발할 수 있는 교육의 기회를 제공하고, 실제 세계시민으로서 활동에 참여할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다는 점을 시사해준다. 공동체 안에서 책임 있게 행동하고, 윤리적으로 실천하는 전인적 인간을 양성하는 것이 세계시민교육의 목표임을 고려할 때(최선경, 2018), 본 연구 결과는 세계시민교육과 관련된 연구나 교육에 있어 지식, 기술, 태도, 실천의지 등 다양한 영역이 포함되고 평가될 필요가 있음을 시사한다(최지혜, 이숙향, 2022).

셋째, 5점 척도로 구성된 대학생용 세계시민의식척도의 응답범주 적절성을 분석한 결과, 경계점수가 단조증가하고 있는 것을 확인하였다. 인지적 영역과 정의적 영역의 경우 5점 척도가 제대로 기능하고 있는 것으로 확인된 반면, 실천적 영역에서 2(그렇지 않다)와 3

(보통이다)범주의 간격이 5점 척도일 때의 기준에 만족하지 않고, 이웃한 응답범주의 경계점이 다소 근사한 것으로 나타나 이웃한 범주들 간 병합 가능성이 제기될 수 있다(김명숙, 설현수, 2007). 5점 척도에 포함된 '보통이다'라는 답항은 중립적인 의미를 가지고 있어 그 의미가 모호할 수 있고, 응답자들이 극단의 응답을 회피하기 위한 수단으로 사용될 수 있다(박현애, 배성우, 박종석, 2014). 임효진과 류재준(2021) 연구에서도 '보통이다' 의 응답범주가 중립적인 의미를 가지고 있어 제대로 기능하고 있지 않다는 점을 보고하고 있다. 이러한 결과는 세계시민의식과 같은 심리적 특성을 측정하는 데 있어 가장 많이 사용되는 5점 척도의 적용이 타당한 것인가에 대한 엄밀한 검토가 필요함을 나타낸 연구결과라고 할 수 있다. 따라서, 다양한 표본을 새롭게 수집한 후 교차 타당화 연구를 통하여 5점 척도가 응답자의 세계시민의식을 제대로 판별할 수 있는 적합한 척도인지 응답범주를 4점 척도와 5점 척도로 하여 비교분석하는 연구를 추후 진행해 볼 필요가 있다.

고전검사이론은 검사 총점으로부터 문항특성과 응답자의 능력을 추정하게 되며, 문항반응이론은 각 문항에 대한 개인의 반응을 근거로 응답자의 능력과 검사 문항 자체의 특성에 관한 정보를 추정하게 된다. 따라서 사전연구에서 대학생용 세계시민의식척도 개발을 위해 적용한 요인분석만으로는 고전검사이론을 기반으로 하고 있어 각 문항에 대한 개인의 반응, 즉 응답하는 데 곤란한 정도를 판단하기가 어렵다(Hammond, 1995). 또한 요인분석을 통해서는 응답범주가 적절한가를 파악하기에는 한계가 있다. 서열척도인 Likert 척도로 응답범주가 구성된 경우, 등간성이 가정되지 않기 때문에 가감의 총점을 통한 분석은 한계점이 있다고 할 수 있다(Bond & Fox, 2001). 따라서 Rasch 모형을 적용하여 요인분석이 가지는 한계점을 보완하고 대학생용 세계시민의식척도의 문항의 타당성을 검토하여 세계시민의식 수준을 객관적으로 측정하는 정확한 도구로 활용할 수 있도록 하는 데 본 연구의 의의가 있다.

본 연구의 한계점은 다음과 같다.

첫째, 문항 적합도 분석에 있어 4개의 문항이 부적절한 것으로 나타났는데, 해당 문항에 대해 제거나 수정여부에 대한 정보를 제공하지는 못하였다. 따라서 해당 문항에 대해 세계시민의식 전문가의 내용타당도 검토 및 문항 수정, 자료 수집 및 분석 등의 절차를 통해 문항을 수정·보완하는 후속 연구가 필요하다. 둘째, 세계시민의식척도의 인지적 영역, 정의적 영역, 실천적 영역의 전반적인 난이도의 차이가 나타났는데, 추후 연구에서 문항을 추가적으로 개발 및 보완할 필요성이 제기된다. 예컨대, 인지적 영역이나 정의적 영역에 상위 능력을 지닌 개인이 보일 수 있는 특성, 실천적 영역에는 하위 능력 수준에서도 나타날 수 있는 특성을 측정할 수 있는 문항을 개발하고, 추가 표집을 통해 문항의 난이도를 확인해 볼 필요가 있다. 이를 통해 세계시민교육에 있어 다양한 영역이 포함되고 이를 잘 측정하고 평가할 수 있는 보다 정교한 세계시민의식척도가 될 수 있을 것으로 기대한다. 셋째, 세

계시민의식척도의 설문 방법으로 활용한 자기보고식 측정도구는 응답척도를 사용하는 데 있어서 개인차가 발생할 수 있고, 이를 적절히 통제할 수 있는 통계 모형을 활용하지 않을 경우 연구 결과의 해석에 있어서 편향이 발생할 수 있다는 제한점이 있다(손원숙, 2017). 이에 최근 핵심역량 평가와 측정의 타당성을 제고하기 위한 방법 중 하나로 수행기반 평가 방법(Performance assessment)이 제안된 바 있다. 수행기반 평가는 피험자의 수행을 관찰하는 것에 기반하는 평가 방법으로, 검사도구 개발과 시행에 있어 시간과 비용이 많이 소요된다는 단점이 있지만, 수행-기반 평가는 핵심역량을 직접적으로 측정할 수 있다는 강점이 있다(손원숙 외, 2021). 이에 현재 자기보고식 응답척도로 개발된 세계시민의식척도와 더불어 수행기반 평가를 보완적으로 병행하는 방안도 고려해볼 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

교육부(2015). **2015 개정교육과정 초·중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-74호 [별책 1]).** 세종: 교육부.

김명숙, 설현수(2007). Rasch 측정모형에 의한 K 비판적 사고성향 검사의 양호도 검증. **교육평가연구, 20**(2), 101-124.

김선민, 남경희(2003). **청소년의 세계시민 자질에 관한 연구(**연구보고 03-R 16**).** 서울: 한국청소년개발원.

김성숙, 박찬옥, 설현수(2009). Rasch 측정 모형을 활용한 유아 리더십 유형 검사도구 타당화. **열린유아교육연구, 14**(3), 517-556.

김정화, 박선혜, 조상미(2010). 한국 대학생의 세계시민의식과 문화다양성태도 영향 요인. **청소년학연구, 17**(4), 183-210.

김태준, 이석희(2010). **글로벌 시민문화 형성을 위한 시민교육의 방향과 과제** (OR2010-01-2). 서울: 한국교육개발원.

박경희, 박환보, 김남순(2018). 세계시민교육 참여 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향 분석. **국제이해교육연구, 13**(1), 41-70.

박새롬(2021). 능동적 시민성 교육을 위한 초등 사회과 가치 학습의 의미와 활용 방안. **학습자중심교과교육연구, 21**(15), 697-712.

박현애, 배성우, 박종석(2014). 과학교육의 태도와 흥미 연구에서 리커트 척도 활용의 유의점. **한국과학교육학회지, 34**(4), 385-391.

박환보, 임진영, 박경희(2020). 중등 예비교사의 세계시민의식 유형과 결정요인 분석. **국제이해교육연구, 15**(1), 91-122.

배병렬(2016). **Mplus 7.0 구조방정식모델링**. 서울: 청람.

손원숙(2017). 자기보고식 설문 응답척도 사용의 개인차 및 일관성. **교육학연구, 55**(1), 23-43.

손원숙, 유신복, 신이나, 노현종, 박상현, 김동욱, 박민애, 김난옥, 이빛나, 신은진, 박정(2021). 초등 예비교사의 핵심역량 진단도구 개발 및 타당화: 요인 분석 및 Rasch 모형의 적용. **교사교육연구, 60**(4), 683-698.

양진희(2021). 교사평정용 유아 세계시민의식 평가 척도 개발 및 타당화. **열린교육연구, 29**(1), 147-167.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이 한국판 해제본**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

윤성혜(2017). 대학생용 세계시민의식 (Global citizenship) 척도 개발. 이화여자대학교, 박

사학위논문.

이강섭, 김종규(2004). 대학수학능력시험의 확률영역에 관한 문항반응 분석. **수학교육 논문집, 18**(2), 239-250.

이경원, 이현(2021). 문항반응이론을 적용한 청소년 스마트폰 의존척도 타당화. **청소년복지연구, 23**(1), 83-103.

이성회, 윤지영(2017). 세계시민성에 영향을 미치는 학교 특성 분석: 초·중·고 학교급 별 교사의 인식을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 17**(11), 1-23.

이순묵(2000). **요인분석의 기초**. 서울: 교육과학사.

이은경, 오민아, 김태준(2015). 한국 청소년의 글로벌 시민성 유형 분석: 학교급별 시민교육에 주는 함의. **아시아교육연구, 16**(3), 157-179.

이익섭, 홍세희, 신은경(2007). 장애 정체감 척도의 Rasch 모형 적용. **한국사회복지학, 59**(4), 273-296.

이종승, 이금호, 채현정(2018). **대학생용 세계시민의식척도 개발 연구 결과보고서**. 충남대학교 BK21플러스 세계시민교육 전문인력 양성사업단 연구보고서. 서울: 한국행동과학연구소, 대전: 충남대학교 교육학과 BK21플러스 세계시민교육 전문인력 양성사업단.

이종승, 지은림, 도승이(2012). 직업 역량 관련 인성검사 개발을 위한 구인 탐색. **한국교육학회지, 50**(4), 221-243.

이효미, 김명소, 한영석(2011). 글로벌 마인드 역량의 구성요인 탐색 및 지수 개발. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 24**(3), 493-521.

임성택, 주동범(2000). 세계시민교육의 방향 탐색: 미국의 시민교육을 중심으로. **비교교육연구, 10**(2), 22-60.

임효진, 류재준(2021). 그릿-S 척도 문항의 타당성 및 차별기능 탐색. **교육심리연구 35**(3), 415-435.

정지현, 김영순, 장연연(2015). 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 '세계시민 되기'의 의미. **학습자중심교과교육연구, 15**(5), 323-350.

정 혁(2005). Rasch 모형: 서열척도 분석의 대안적 방법. **코칭능력개발지, 7**(3), 133-141.

지은림(2007). 대학생용 지구시민의식 척도 개발의 타당화 및 관련변인 분석. **교육평가연구, 20**(2), 151-172.

지은림, 선광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. **시민교육연구, 39**(4), 115-134.

최선경(2018). 글로컬 시민역량 함양을 위한 세계시민교육 방안: 외국인 유학생을 위한 교

양교과목 개발안을 중심으로. **교양교육연구, 12**(4), 139-159.

최지혜, 이숙향(2022). 세계시민교육 프로그램 개발에 관한 국내 연구 동향 분석. **한국교육문제연구, 40**(1), 147-173.

홍세희, 이현정, 손수경, 김효진, 윤미리, 강윤경, 조기현(2018). 청소년 회복탄력성 척도의 Rasch 모형 분석. **미래청소년학회지, 15**(2), 107-124.

홍세희, 조용래(2006). 역기능적 신념검사 단축판의 구성: Rasch 평정척도모형의 적용. **한국심리학회지: 임상, 25**(3), 865-880.

Andrich, D. (1978). Rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika, 43*, 561-573.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Briks, H. (1997). *Global citizenship and higher education*. (Doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Canada.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J . S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.

Deardorff, D. K. (2009). Understanding the challenges of assessing global citizenship. In R. Lewin (Eds.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. (pp. 346-364) New York, NY: Routledge.

Green, M. F. (2012). Global citizenship: What are we talking about and why does it matter. *Trends and Insights for International Education Leaders*, 8, 1-3.

Hambleton, R. K., Shavelson, R. J., Webb, N. M., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.

Hammond, S. M. (1995). An IRT investigation of the validity of non-patient analogue research using the Beck Depression Inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 11*(1), 14-20.

Hong, S., & Wong, E. C. (2005). Rasch rating scale modeling of the Korean version of the Beck Depression Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 65*(1), 124-139.

Hong, S., Kim, B., & Wolfe, M. (2005). A psychometric revision of the European

American Values Scale for Asian Americans using the Rasch model. *Measurement and Education in Counseling and Development, 37*(4), 194-207.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

Karabatsos, G. (1997). The sexual experiences survey: Interpretation and validity. *Journal of Outcome Measurement, 1*(4), 305-328.

Lamprianou, I. (2019). *Applying the Rasch model in social sciences using R*. New York, NY: Routledge.

Linacre, M. (2017). Teaching Rasch measurement. *Rasch Measurement Transactions, 31*(2), 1630-1631.

McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London, UK: Longman.

Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education, 15*(5), 445-466.

Oxfam. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London, UK: Oxfam. https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y에서 2022. 7. 1 인출.

Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology, 48*(5), 858-870.

Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2020). TAM: Test Analysis Modules. [R package]. https://CRAN.R-project.org/package=TAM에서 2022. 7. 1 인출.

Seol, H. (2022). snowIRT: Item Response Theory for jamovi. [jamovi module]. https://github.com/hyunsooseol/snowIRT에서 2022. 7. 1 인출.

The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. https://www.jamovi.org에서 2022. 7. 1 인출.

UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris. OECD. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf에서 2022. 7. 1 인출.

ABSTRACT

Rasch Model Application to the Global Citizenship Scale for College Students

Keumho Lee (Research Professor, Korea University of Technology and Education)
Eunah Jang (Master's Student, Chungnam National University)
Hyewon Chung (Professor, Chungnam National University)

The purpose of this study is to evaluate the appropriateness of the item fitness, item difficulty level, and response category of the global citizenship scale, which includes 63 items to measure the level of global citizenship for college students. For this purpose, Rasch model was applied to the data collected from 666 college students. The results showed that the most of item fitness in awareness factor were generally good. However, some items were found unfit to meet the standard. In the analysis of item difficulty, many items with low difficulty in the cognitive and affective factors were found while items with high difficulty were found in the practical factors. In the analysis of the response category to the consciousness factor composed of a five-point scale, the boundary score increased as the category increased, indicating that the five-point scale would be appropriate. However, in the practical factor, the intervals between some categories did not meet the standard. This study is meaningful in that it suggested implications to measure the level of global citizenship objectively and use it as a more accurate tool by applying the Rasch model to check the item fitness, item difficulty, and the adequacy of response categories.

Key words: college students, global citizenship scale, Rasch model

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.113
제40권 제4호, 113-133, 2022.

기업의 팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의가 팀 구성원의 직무소진에 미치는 영향*

최 정 연** · 김 동 민***

이 연구에서는 다수의 기업에서 선정된 37개 팀의 팀장 및 174명의 팀 구성원을 대상으로 팀장 완벽주의가 팀 구성원의 직무소진을 유의하게 예측하는지를 검증하였다. 팀장 완벽주의는 팀장의 자기-지각 완벽주의와 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의로 각각 정의되었다. 이 중 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의는 팀의 조직풍토의 일면을 나타낼 것으로 추측되었다. 팀장 완벽주의에 대한 팀 구성원의 평정치 간 일치도(Within-group interrater reliability; $r_{WG(J)}$)를 산출한 결과, 대부분의 팀에서 .90이상의 높은 일치도를 보였다. 이 결과는 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의가 팀 구성원의 직무환경 변인으로 작동하고 있음을 나타내는 것으로 해석되었다. 다음으로 직무소진을 준거변인으로 하고, 팀 구성원 개인의 완벽주의, 팀장 자기-지각 완벽주의, 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의를 예언변인으로 하는 2 수준 무선 절편 및 기울기 모형을 검증하였다. 분석결과, 팀장의 자기-지각 완벽주의는 팀 구성원의 직무소진을 유의하게 예측하지 못하였다. 그러나 팀 구성원 사이에 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의의 실패회피 요인은 팀 구성원의 직무소진을 유의하게 예측하였다. 이런 결과는 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의, 특히 실패회피는 팀 구성원의 상황 해석의 근거로, 그리고 행동 선택의 압력 원으로 작용하고 있음을 나타낸다. 마지막으로 이런 결과가 기업 장면에서 직무소진 예방과 상담에 주는 실무적인 시사점을 제시하고 앞으로의 연구 방향에 대해 논의하였다.

주제어: 직무소진, 성취추구 완벽주의, 실패회피 완벽주의, 집단내 평정자간 신뢰도, 위계적 선형 모형

논문 접수: 2022/10/31 수정본 접수: 2022/12/14 게재 승인: 2022/12/19
* 본 논문은 중앙대학교 심리서비스대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.
** 중앙대학교 심리서비스대학원 석사
*** 중앙대학교 교육학과 교수 (교신저자: dminkim@cau.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

빠르게 변화하는 기업 환경에 적응하고 경쟁하는 과정에서 직장인들은 과다한 심리적 스트레스를 경험하고 있다(고종식, 황진수, 2010). 심리적 스트레스를 장기간 경험하거나 스스로 처리할 수 없는 상태를 경험하게 되면, 목표의식과 열정의 상실 및 업무에 대한 무관심으로 이어지게 된다(Edelwich & Brodsky, 1980). 이와 같은 상태를 소진이라 하며, 특히 직무 관련 스트레스로 인해 초래되는 정서적, 육체적 소진 상태를 직무소진(Freudenberger, 1974)이라 한다. 직무소진을 경험하는 개인에게는 불안과 우울, 자아 존중감 저하 등의 심리 증상이 나타나고, 육체적으로 각종 스트레스성 질환이 나타나기도 한다. 이런 상태는 안전사고의 발생, 생산성 감소 등 조직의 성과 감소로 이어지기도 한다(Schaufeli & Enzmann, 1998).

직무소진에 영향을 미치는 요인은 개인 요인과 직무환경 요인으로 나눌 수 있다. 개인 요인에는 연령, 성별, 학력, 결혼 등의 인구통계학적 변인, 직무태도 변인, 그리고 완벽주의, 자존감 등의 성격 변인이 포함된다(류현미, 2003; 임종철, 1990; 최혜윤, 정남운, 2003; McGee, 1989; Schwab & Iwanicki, 1982). 이 중 성격 변인인 개인의 완벽주의적 성향은 직무소진과의 관련에 관한 여러 메타분석에서 직무소진과 유의한 관련을 갖는 것으로 반복적으로 보고되었다(Hill & Curran, 2016). 완벽주의란 높은 기준을 설정하여, 이를 추구하는 특성과 다른 한 편으로 이런 기준을 충족시키지 못할 것 같은 걱정을 지나치게 하는 특성을 지칭한다(Frost et al., 1990). 일반적으로 지나치게 높은 기준을 설정하고, 이를 추구하는 특성, 즉 완벽주의적 추구(Perfectionistic striving)는 직무소진과 유의한 상관이 없거나 약한 상관을 갖지만, 지나치게 걱정하는 특성, 즉 완벽주의적 걱정(Perfectionistic concern)은 중간 크기에서 큰 크기 사이의 상관을 갖는 것으로 보고되고 있다.*

직무소진에 영향을 미치는 요인에는 개인이 소속된 조직 수준의 환경적 맥락 변인도 있다. 대표적인 조직 수준의 변인으로는 조직풍토(Organizational climate) 또는 조직문화(Organizational culture)를 들 수 있다. 조직풍토와 조직문화 간의 관계에 대해서는 일치된 견해가 있는 것은 아니다. 그러나 두 변인 모두 환경적 맥락을 나타낸다는 점에서 공통점이 있으며, 조직풍토는 조직문화의 한 구성요소 또는 실현(Manifestation)이라는 데 동의가 이루어지고 있다(Cooke & Szumal, 1993; Moran & Volkwein, 1992). 조직풍토는 “조직의 공식적인 그리고 비공식적인 정책, 관행(Practices), 절차(Procedures) 등에 대한 조직 구성원의 공유된 지각”(Cooke & Szumal, 1993에서 재인용)으로 정의된다. 그리고 조직풍토는 “(a) 조직원의 행동과 정책, 특히 관리자로부터 생겨나고, (b) 조직원에 의해 지각되

* 완벽주의를 측정하는 여러 척도의 하위요인에 대해 국내에서는 김윤희와 서수균(2008)이 논의한 바 있다.

며, (c) 상황에 대한 해석의 기반이 되고, (d) 어떤 행동을 해야 할지를 지시하는 압력 원(Source)으로 작용한다"(Pritchard & Karasick, 1973: 126). 조직풍토는 또한 전체 조직 수준의 특성을 지칭할 수도 있고 그 하부 조직 수준의 특성을 지칭할 수도 있다.

이 정의에 따르면, 조직 리더의 완벽주의적 성향은 조직풍토를 형성하는 하나의 중요한 요인이 될 수 있다. 말하자면, 높은 수준의 완벽주의 성향을 보이는 조직 리더는 높은 수준의 기준을 설정하고, 이런 완벽주의적 기준을 충족하는 조직원을 지지하거나 보상하는 등의 행동을 할 것이다. 조직원은 이런 상호작용을 경험하거나 관찰함으로써 어떤 행동이 조직 리더로부터 긍정적인 평가를 받는지에 대한 기대를 형성할 것이다. 그리고 이런 기대는 구성원 간 공유될 것이고, 이후 조직원의 행동을 규율하는 조직풍토의 한 측면으로 작용하게 될 것이다. 따라서 조직 리더의 완벽주의 성향은 환경적 맥락이 되어 개별 조직원의 직무소진에 영향을 미칠 것으로 예측될 수 있다(Xu et al., 2022). 즉, 조직원 개인의 완벽주의 성향뿐 아니라 조직 리더의 완벽주의 성향도 개인의 직무소진에 영향을 미칠 수 있을 것이다. 그런데 지금까지의 연구는 팀장의 완벽주의 성향과 같은 환경적 맥락이 개인의 직무소진에 미치는 영향을 간과해 왔다(Mackinnon et al., 2012).

팀장의 완벽주의 성향이 개인의 직무소진에 미치는 영향에 관한 예측은 최근에 경험적으로 검토되었다(Rice & Liu, 2020). Rice와 Liu는 대만 149개 기업의 231개 팀에 소속된 834명의 근로자와 231명의 팀장을 대상으로 근로자 개인의 완벽주의 성향과 팀장의 완벽주의 성향이 근로자의 직무소진에 미치는 영향을 분석하였다. 이 연구에서 팀장의 완벽주의 성향 중 더 높은 기준 설정 및 수행 기대를 의미하는 '기준' 요인은 근로자의 직무소진과 정적으로 관련되거나 상관이 없을 것으로 예측되었다. 그러나 기대와 현재 수행 간의 차이에 대한 걱정 및 자기 비난을 의미하는 '불일치' 요인은 직무소진과 정적으로 관련될 것으로 예측되었다. 분석 결과, 예측한 대로 팀장의 '기준'은 직무소진과 유의한 상관이 없었다. 또한 팀장의 '불일치'는 근로자의 직무소진 세 요인 중 두 요인(즉, 정서적 소진과 전문적 효능감 저하)을 유의하게 예측하였다. 마지막으로, 팀장 '기준'과 '불일치'의 상호작용 항과 근로자 '기준' 항의 상호작용 효과를 제외하면, 팀장의 완벽주의와 근로자 개인의 완벽주의 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 개인 수준과 팀 수준 간 상호작용 항이 9개임을 고려하면, 팀장 '기준'과 '불일치'의 상호작용 항과 근로자 '기준' 항의 상호작용 효과는 사실상 일종오류에 기인한 것으로 간주 될 수 있을 것이다. 이런 결과는 팀장의 완벽주의 성향이 팀을 구성하는 근로자 개인의 완벽주의 성향이 직무소진에 미치는 영향을 가속화 하거나 완화하지는 못함을 나타낸다. 요약하면, 이 연구의 결과는 팀장의 완벽주의 특성 중 실수에 대한 지나친 걱정, 수행의 적절성에 대한 자기 회의, 그리고 수행과 기대 사이의 격차에 대한 자기비판을 나타내는 '불일치'가 근로자의 직무소진에 영향을 미친다는 것이다.

Rice와 Liu(2020)의 연구는 팀장의 완벽주의를 팀 수준의 변인으로 분석 모형에 투입함으로써 팀장의 완벽주의 성향이 팀 구성원의 직무소진에 미치는 영향을 구체적으로 보여줄 수 있었다. 만약, 팀 구성원이 팀장의 완벽주의 성향을 평정하고, 그 결과를 팀 구성원의 직무소진과 관련하여 분석했다면, 팀장의 완벽주의는 팀 수준의 변인이 아니라 개인 수준의 변인이 되었을 것이다. 팀장의 완벽주의 성향이 팀 구성원 각자의 인지적 과정에 따라 다르게 지각될 것이기 때문이다. 이 경우, 개인의 인지적 과정을 거쳐 해석된 팀장 완벽주의와 직무소진 간의 관계를 볼 수 있었을 것이다. 그러나 Rice와 Liu는 팀장이 스스로를 평정한 완벽주의 점수를 사용함으로써 분석 모형에 팀 수준의 변인으로 옳게 투입할 수 있었다.

그러나 이런 접근에는 개념적으로 한 가지 문제가 있다. 팀장의 완벽주의가 조직풍토를 나타내는 변인이 되기 위해서는 개념적으로 최소한 팀 구성원의 공유된 지각에 기반을 두고 있어야 한다. 그런데 이 연구에서는 팀장의 완벽주의 성향을 팀장 스스로가 평정한 점수로 정의하였기 때문에 팀장의 완벽주의 성향이 조직풍토 변인으로 작용하는지를 검토할 기회를 얻지 못하였다. 팀장의 완벽주의가 조직풍토의 한 측면을 나타내는 변인이 되기 위해서는 팀장이 업무와 관련하여 팀 구성원 개개인을 유사하게 대하며, 그에 따라 팀 구성원도 팀장을 동질적으로 지각한다는 가정을 충족해야 한다. 팀장이 팀내 구성원 각각을 다르게 대하고, 그에 따라 팀 구성원 각각이 팀장의 완벽주의를 다르게 지각한다면(Schriesheim, Castro, & Coglister, 1999), 팀장이 지각한 자신의 완벽주의 성향은 조직풍토 변인이 되지 못할 것이다. 이 경우 팀장의 완벽주의 성향은 단순히 팀장의 자기-지각을 나타내는 개인 수준의 변인에 불과하게 될 것이다. 그래서 이런 자기-지각이 팀 구성원에게도 유사하게 지각될지, 그리고 이런 지각이 팀 구성원 간 공유될지, 즉 팀 구성원에게 조직풍토의 한 측면을 나타내는 변인으로 작동할지에 대한 추가적인 확인이 필요해진다.

한편, 국내에서는 상사의 완벽주의가 부하의 직무소진에 미치는 영향을 검토한 바 있다(정소영, 2016). 이 연구에서 팀장의 완벽주의는 팀 구성원이 지각한 것이었다. 분석 결과, 팀장의 기능적 완벽주의(완벽주의적 추구)는 부하직원의 직무소진을 유의하게 예측하지 못하였지만, 역기능적 완벽주의(완벽주의적 걱정)는 부하직원의 직무소진을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 즉, 부하직원이 상사를 부정적 완벽주의 성향을 가지고 있다고 지각할수록 직무소진을 더 경험하게 된다는 것이다. 그러나 이 경우, 상사의 완벽주의는 조직풍토의 한 단면을 보여주는 변인이 아니라 팀 구성원 개인의 인지적 과정을 통해 지각되는 개인 수준의 심리적 변인이 된다. 따라서 이 연구도 팀장의 완벽주의가 팀 수준의 조직풍토의 한 측면을 나타내는지 확인하지 못하였다고 할 수 있다.

이와 같은 맥락에서 본 연구에서는 팀장의 완벽주의가 팀 수준의 조직풍토의 한 측면을 나타내는 변인으로 기능하는지를 검토하고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 팀 구성원이 평정한 팀장의 완벽주의는 팀 구성원 간 높은 일치도를 보이는가? 팀 구

성원이 지각한 팀장의 완벽주의가 팀 수준의 조직풍토 변인으로 기능한다면, 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원의 실제 평정 점수의 분산은 팀 구성원 간 평정 점수가 완전히 무선 측정오차에 의해 발생했을 때 기대되는 분산보다 작아야 한다. 그래서 무선 측정오차에 의해 평정되었을 때 기대되는 분산과 실제 관찰된 분산의 비율은 0에 접근할 것이다. James, Demaree와 Wolf(1993)는 이를 나타내는 지수를 제안하고 집단내 평정자 간 일치도(Within-group interrater reliability; $r_{WG(J)}$)라고 명명하였다. 집단내 평정자 간 일치도 즉, $r_{WG(J)}$ 값은 팀장에 대한 팀 구성원의 평정이 일치할수록 1에 접근할 것이다. 둘째, 팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의는 팀 구성원의 직무소진에 유의한 영향을 미치는가? 팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의가 팀 수준의 조직풍토 변인으로 기능한다면, 팀 구성원은 이를 환경적 압력으로 여기고, 업무와 관련해서 이에 일치하는 행동을 할 것이다. 이는 곧 개인의 직무소진 가능성을 높이게 될 것이다. 특히, 팀 구성원이 지각한 팀장의 역기능적 완벽주의(완벽주의적 걱정)는 팀 구성원의 직무소진을 심화시킬 것이다. 그리고 기능적 완벽주의(완벽주의적 추구)는 팀 구성원의 직무소진에 유의한 영향을 미치지 못할 것이다. 셋째, 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각은 팀 구성원 개인의 직무소진에 유의한 영향을 미치는가? 선행연구(Rice & Liu, 2020)에서 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각, 특히 역기능적 완벽주의(불일치 요인)는 팀 구성원의 직무소진에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 팀 수준의 구성원 간 공유된 지각의 영향을 통제하면, 팀장의 자기-지각이 미치는 영향은 미미해지거나 없어질 가능성이 있다. 특히, 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각과 팀 구성원 간 공유된 지각이 일치할수록 더욱 그럴 것이다. 반대로 팀장 자기-지각과 팀 구성원 간 공유된 지각 간의 일치가 낮다면, 팀장 자기-지각의 팀 구성원의 직무소진에 대한 유의한 영향이 유지될 수 있을 것이다. 팀장 자기-지각의 영향이 팀 구성원 간 공유된 지각을 통해 전달되는 경로 외의 다른 경로로 직무소진에 전달될 것이기 때문이다. 성격 5 요인에 대한 자기-지각과 타인의 지각 간의 상관(.25 ~ .62)에 대한 보고(McCrae & Costa, 1987)와 완벽주의에 대한 자기 보고와 타인 보고 간의 상관(.27 ~ .30)에 대한 보고(Flett, Besser, & Hewitt, 2005)를 감안하면, 팀 구성원 간 공유된 지각의 영향을 통제한 후에도 팀장 자기-지각이 팀 구성원의 직무소진에 미치는 영향이 유의할지는 경험적으로 확인되어야 할 문제라 할 수 있다. 본 연구에서 이런 문제들을 검토함으로써 팀장 완벽주의가 직무환경 변인으로 기능하는지 확인하고자 한다.

연구문제 1. 팀 구성원이 평정한 팀장의 완벽주의는 팀 구성원 간 높은 일치도를 보이는가?

연구문제 2. 팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의는 팀 구성원의 직무소진에 유의한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각은 팀 구성원 개인의 직무소진에 유의한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 서울, 경기, 대전, 대구 지역에 소재하고 있는 직장에 근무하고 있는 직장인을 대상으로 하였다. 설문 참여자는 팀장에게 업무지시를 받는 팀 구성원과 그 팀의 팀장으로 구성을 하였다. 설문지 배포 및 수집은 2017년 12월 9일부터 2018년 1월 11일 사이에 이루어졌다. 전체 237부의 설문지가 38개 팀에 배포되었으며, 이 중 37개 팀의 214부가 회수되었다(응답률 90%). 이 중 결측치가 20% 이상으로 불성실하게 응답한 3명의 응답 사례는 제외되었다. 최종 분석에는 37개 팀의 팀장 37명과 각 팀의 구성원 174명의 자료(전체 211명의 자료)가 투입되었다.

팀장의 경우, 총 37명 가운데 남성은 28명(75.9%)이었고, 여성은 9명(24.3%)이었다. 경력은 1년 미만 1명(2.7%), 1년 이상~3년 미만 3명(8.1%), 3년 이상~7년 미만 3명(8.1%), 7년 이상~10년 미만 4명(10.8%), 10년 이상 25명(70.3%)이었다. 조직원의 경우에는 총 174명 가운데 남성이 99명(56.9%)이었으며, 여성은 75명(43.1%)이었다. 경력은 1년 미만 32명(18.4%), 1년 이상~3년 미만 33명(19.0%), 3년 이상~7년 미만 37명(21.3%), 7년 이상~10년 미만 34명(19.5%), 10년 이상 38명(21.8%)으로 고르게 분포하였다.

2. 연구 도구

가. 완벽주의

팀 구성원과 팀장의 완벽주의를 측정하기 위하여 남궁혜정과 이영호(2005)가 개발한 이차원 완벽주의 척도(Two-dimensional Perfectionism Scale: TPS)를 사용하였다. TPS는 성취 추구와 실패 회피라는 두 개의 하위요인으로 구성되어 있다. 성취 추구 하위요인은 높은 기준을 설정하고 이를 추구하는 것과 관련된 20개의 문항(예, 나 자신이 완벽하기를 바란다, 나는 조직적으로 체계적인 사람이 되려고 애쓴다)으로 구성되어 있다. 실패 회피 하위요인은 실패나 실수에 대한 걱정, 자기비판 등을 내용으로 하는 20개의 문항(예, 남들만큼 잘하지 못한다면, 이는 내가 열등한 사람이라는 것을 의미한다, 부분적으로 실패하는 경우도 내게는 완전히 실패하는 것과 다름이 없다)으로 구성되어 있다. 이 척도는 각 문항에

'전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 리커트 척도로 응답한다. 점수가 높을수록 완벽주의 성향이 강한 것으로 해석된다. 남궁혜정과 이영호는 TPS가 대학생의 우울, 불안, 강박, 자존감, 사회적 회피 등의 변인과 유의한 상관을 보이는 것으로 보고 하였다(구성개념 타당도). 이때 신뢰도는 Cronbach's α = .92였다. 본 연구에서 신뢰도는 성취 추구 Cronbach's α = .91, 실패 회피 Cronbach's α = .89였다.

조직 수준의 변인인 팀 구성원이 지각하는 팀장 완벽주의를 측정하기 위해 TPS 문항 진술의 주어를 수정하여 사용하였다(예, 나의 상사는 가능한 한 완벽하려고 애쓴다. 부분적으로 실패한 경우도 나의 상사에게는 완전히 실패하는 것과 다름이 없다). 이때 척도의 신뢰도는 팀장의 성취 추구 Cronbach's α = .95, 팀장의 실패 회피 Cronbach's α = .94였다.

나. 직무소진

직무소진을 측정하기 위하여 Maslach, Jackson과 Leiter(1996)의 MBI-GS(Maslach Burnout Inventory - General Survey)를 신강현(2003)이 한국어로 번안하고 타당화한 한국어판 직무소진 척도를 사용하였다. 일반적으로 사용되는 소진 척도 MBI-GS는 인적 서비스 이외의 분야에 종사하는 사람들의 소진을 적절히 측정하지 못한다는 문제점이 있다. MBI-GS는 이를 극복하기 위해 개발된 것이다. 원래 MBI-GS는 16문항으로 구성되어 있지만, 신강현(2003)이 한국어로 번안하여 타당화 하는 과정에서 적절하지 못한 것으로 드러난 한 문항을 제외하였다. 이 척도는 정서적 소진(예, 나는 맡은 일을 수행하는데 있어서 완전히 지쳐있다), 냉소(예, 나의 직무의 기여도에 대해 냉소적이다), 그리고 직업적 효능감의 감소(예, 내가 생각할 때, 나는 일을 잘한다)의 세 하위요인으로 구성되어 있다. 이 척도의 총 문항 수는 15개이며, 정서적 소진은 5문항, 냉소는 4문항, 그리고 직업적 효능감 감소는 6문항이다. 이 척도는 각 문항에 '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 리커트 척도로 응답한다. 점수가 높을수록 직무소진 정도가 높음을 의미한다. 신강현은 인적 서비스 외 일반직 종사자를 대상으로 조사했을 때, MBI-GS가 직무 과부하, 역할 모호성, 사회적 지원, 이직의도, 직무만족 관련 변인과 유의한 상관을 보이는 것으로 보고하였다(구성개념 타당도와 준거관련 타당도). 이 척도의 신뢰도는 정서적 소진 Cronbach's α = .90, 냉소 Cronbach's α = .81, 직업 효능감의 감소 Cronbach's α = .86이었다. 본 연구에서의 신뢰도는 정서적 소진 Cronbach's α = .87, 냉소 Cronbach's α = .79, 그리고 직업 효능감의 감소 Cronbach's α = .82였다.

3. 자료 수집

참여자를 모집하기 위해 총 20개의 회사에 질문지를 배포하였다. 질문지는 각 회사의 협

력자를 통해 참여자에게 배포되도록 하였다. 응답한 질문지도 각 회사의 협력자를 통해 회수하였다. 각 팀에게 팀장용과 팀 구성원용 질문지가 따로 전달될 수 있도록 각각 다른 봉투에 넣어 배부하였다. 질문지에 응답한 후에는 비밀 유지를 위해 작은 봉투에 밀봉하여 제출하도록 하였다. 밀봉된 질문지는 팀별로 다시 큰 봉투에 넣어 회수하였다. 질문지 앞면에 질문 작성을 위해 필요한 내용을 담은 지침서가 포함되었으며, 질문에 응한 사람의 연락처를 질문지 표지에 기재하도록 하였다. 질문이 모두 회수된 이후 연락처를 기재한 사람에게는 3,000원 상당의 모바일 상품권을 제공하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서는 두 가지 분석 방법이 사용되었다. 먼저, 팀장 완벽주의에 대한 팀 구성원의 평정치간 일치도를 구하기 위하여 James 외(1993)가 제안한 $r_{WG(J)}$를 산출하였다. $r_{WG(J)}$는 공식 (1)을 통해 산출된다.

$$r_{WG(J)} = \frac{J[1-(\overline{s^2_{xj}}/\sigma^2_{EU})]}{J[1-(\overline{s^2}_{xj}/\sigma^2_{EU})]+(\overline{s^2_{xj}}/\sigma^2_{EU})} \qquad \text{공식 (1)}$$

이때, $r_{WG(J)}$는 집단내 평정자 간 신뢰도를 나타낸다. J는 문항의 개수를 나타낸다. $\overline{s^2_{xj}}$는 j번까지의 문항 각각에 대한 평정치의 분산을 합산하여 산출한 분산 평균을 나타낸다. σ^2_{EU}는 모든 평정이 무선측정오차에 의해서만 이루어졌을 때 기대되는 분산을 나타낸다.

다음으로 팀장 완벽주의가 실제 팀 구성원의 직무소진에 영향을 미치는지를 확인하는 분석을 하였다. 이를 위해 2 수준 무선 절편 및 무선 기울기(Random slope) 모형을 활용하였다. 여기서 수준 1 모형은 연구에 참여한 팀 구성원 개개인이 평정한 예언변인과 준거변인 간 관계를 나타낸다. 그리고 수준 2 모형은 팀 구성원이 소속된 조직(즉, 팀)의 특성을 나타내는 변인 간 관계를 나타낸다. 이렇게 수준을 분리하여 분석하는 이유는 준거변인이 참여자의 개인 특성뿐 아니라 조직 특성의 영향도 받기 때문이다. 이 경우, 소진 점수와 개인의 완벽주의 간의 관계는 과대평가 될 수 있다. 그래서 소진에 대한 개인 특성 변인과 조직 특성의 영향을 분리할 필요가 있다. 그리고 이렇게 수준을 분리하여 분석해야 팀 수준의 변인이 준거변인에 미치는 영향을 추정할 수 있다.

본 연구의 2 수준 모형에서 수준 1은 개인 수준으로 준거변인은 직무소진이었으며, 예언변인은 팀 구성원 개인의 완벽주의였다. 팀 구성원 개인의 완벽주의는 팀 구성원 개개인이 자신의 완벽주의 성향을 평정한 것이다. 수준 1 모형에서 각 예언 변인은 각 집단의 평균을

중심으로 중심화(Group centering)한 후 투입되었다. 수준 2는 팀 수준으로 절편의 예언 변인은 팀 구성원들이 지각한 팀장의 완벽주의(즉, 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원의 평정치 평균)와 팀장이 지각한 자신의 완벽주의였다. 팀 구성원들이 지각한 팀장의 완벽주의는 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원 간 공유된 지각의 정도를 나타낸다. 그래서 팀 구성원 간 공유된 팀장 완벽주의라고 할 수 있다. 팀장이 지각한 완벽주의는 팀장이 자신의 완벽주의에 대해 스스로 평정한 것이다. 그래서 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각이라 할 수 있다.

본 연구에서 수준 간 상호작용 효과를 검증하기 위해 수준 2(팀 수준) 기울기를 예측하는 변인을 투입하지는 않았다. 즉, Rice와 Liu(2020)에서 수행되었던 Slope as outcomes model 분석을 본 연구에서는 하지 않았다. 상호작용 효과를 검증하는 데 필요한 통계적 검증력을 확보하기에는 팀의 수 및 각 팀에 내재된 구성원의 수가 부족하다고 판단하였기 때문이다. 최종 분석 모형은 아래와 같다.

Level - 1: $Y = \beta_{0j} + \beta_{1j}$(완벽주의 - 성취추구) + β_{2j}(완벽주의 - 실패회피)+r_{ij}

Level - 2: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}$(공유된 팀장 완벽주의-성취추구) + γ_{02}(공유된 팀장 완벽주의-실패회피) + γ_{03}(완벽주의에 대한 팀장의 자기 지각-성취추구) + γ_{04}(완벽주의에 대한 팀장의 자기 지각-실패회피) + u_{0j}

$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \mu_{1j}$

$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \mu_{2j}$

여기서 r_{ij}는 1수준 무선 오차를 나타내며, 평균은 0이고 분산은 δ^2이다. μ_{0j} 및 μ_{1j}, μ_{2j}는 각각 2 수준 절편과 기울기의 무선 오차를 나타내며, 평균은 0, 분산은 τ_0^2 및 τ_1^2, τ_2^2이다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 기술통계

이 연구에서 각 개인이 평정한 직무소진 및 자신의 완벽주의는 수준 1(개인 수준)의 변인이고, 팀장이 평정한 팀장 자신의 완벽주의는 수준 2(팀 수준) 변인이었다. 그리고 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원 개개인의 평정치를 팀별로 통합(Aggregation)한 것(팀별 평정치 평균) 또한 수준 2 변인이었다. <표 1>은 수준 1 변인의 평균, 표준편차 및 상관을 제시한 것이고, <표 2>는 수준 2 변인의 평균, 표준편차 및 상관을 제시한 것이다. 수준 1 변인의 왜도 및 첨도를 검토한 결과, ±2를 초과하는 경우는 없었다.

<표 1> 개인 수준 변인의 평균, 표준편차, 및 변인 간 상관계수 (*N*=174)

완벽주의	완벽주의 요인	1	2	3	4	5	6	7	8	9
팀 구성원의 완벽주의	1. 근무경력	–								
	2. 성취추구	.08	–							
	3. 실패회피	.09	.55**	–						
팀장 완벽주의 (팀 구성원 지각)	4. 성취추구	.10	.36**	.37**	–					
	5. 실패회피	.13	.22**	.57**	.61**	–				
직무소진	6. 정서적 고갈	.09	.03	.40**	.07	.37**	–			
	7. 냉소	−.03	−.22**	.19**	−.04	.22**	.50**	–		
	8. 효능감 감소	−.25**	−.34**	.14	−.18*	.04	.28**	.55**	–	
	9. 총점	−.07	−.20**	.33**	−.05	.28**	.80**	.83**	.75**	–
평균		3.08	66.08	50.82	66.08	53.63	14.30	8.80	13.92	37.02
표준편차		1.41	10.46	12.34	12.97	12.45	4.10	2.80	3.33	8.08

*p<0.05, **p<0.01

개인 수준에서 팀 구성원 개인의 완벽주의는 직무소진과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, 성취추구 요인은 직무소진과 부적 상관을, 그리고 실패회피 요인은 정적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 팀 구성원이 지각한 팀장 완벽주의의 성취추구 요인은 직무소진과 상관이 없었고, 실패회피 요인은 유의한 정적 상관이 있었다. 마지막으로 팀 구성원의 자기 완벽주의 두 하위요인은 팀장 완벽주의 두 하위요인 모두와 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다.

<표 2> 팀 수준 변인의 평균, 표준편차, 및 변인 간 상관계수 (*N*=37)

완벽주의	완벽주의 요인	1	2	3	4
자기-지각 팀장 완벽주의	1. 성취추구	–			
	2. 실패회피	.48**	–		
공유된 팀장 완벽주의	3. 성취추구	−.17	−.12	–	
	4. 실패회피	−.10	−.11	.59**	–
평균		69.84	53.46	66.21	54.40
표준편차		7.60	8.68	9.03	7.99

**p<0.01

팀 수준에서는 팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의 두 하위요인은 팀장이 평정한 자신의 완벽주의와 유의한 상관이 없었다.

2. 집단내 평정자 간 일치도($r_{WG(J)}$) 분석

각 팀의 팀장 완벽주의에 대한 팀 구성원의 평정이 조직 수준의 환경 변인으로 기능하는지를 평가하기 위해 각 팀의 $r_{WG(J)}$를 산출하였다. 성취추구 요인에서 집단내 평정자 간 일치도는 35개 팀에서 $r_{WG(J)}$ = .9 이상이었다. 그러나 한 개 팀(팀12)에서는 .51로 나타났다. 이런 결과는 팀 구성원 간 높은 정도의 지각적 일치가 형성되지 않았음을 나타낸다. 다른 한 팀(팀3)에서는 1.451로 나타났는데, 관찰된 팀 구성원 간 평정의 분산이 무선 측정오차 분산 기대치보다 더 크다는 것을 나타낸다. 실패회피 요인의 경우에서도 35개 팀에서 $r_{WG(J)}$ = .9 이상이었다. 그러나 동일한 두 개 팀(팀3과 팀12)에서는 각각 .48, .47로 나타났다. <표 3>은 그 결과를 나타낸다.

<표 3> 집단내 평정자 간 일치도

팀	팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의의	
	성취추구 $r_{WG(J)}$	실패회피 $r_{WG(J)}$
1	0.987	0.976
2	0.993	0.992
3	**1.451**	**0.476**
4	0.985	0.976
5	0.965	0.976
6	0.984	0.993
7	0.973	0.987
8	0.993	0.989
9	0.987	0.954
10	0.987	0.987
11	0.970	0.978
12	**0.513**	**0.470**
13	0.959	0.965
14	0.968	0.919
15	0.970	0.980
16	0.975	0.982
17	0.967	0.931
18	0.974	0.966
19	0.984	0.988
20	0.984	0.979
21	0.985	0.933
22	0.989	0.979

팀	팀 구성원이 지각한 팀장의 완벽주의	
	성취추구 $r_{WG(J)}$	실패회피 $r_{WG(J)}$
23	0.990	0.984
24	0.970	0.963
25	0.980	0.980
26	0.983	0.980
27	0.986	0.976
28	0.971	0.973
29	0.953	0.948
30	0.989	0.990
31	0.981	0.968
32	0.986	0.985
33	0.968	0.966
34	0.963	0.969
35	0.982	0.955
36	0.974	0.943
37	0.979	0.985

3. 연구모형 분석

각 팀의 집단내 평정자 간 일치도 분석 결과, 대부분의 팀이 높은 정도의 일치도를 보여서 팀장 완벽주의가 조직 수준에서 작동하는 환경 변인이 될 수 있다고 보고, 개인의 직무소진에 미치는 영향을 검증하였다. 이때, 두 개 팀(팀3과 팀12)의 경우, 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원 간 공유된 지각이 낮은 수준이라는 의미이므로 이후 분석에서 제외하였다.

분석 결과, 팀 구성원 개인의 완벽주의 두 하위요인은 모두 직무소진을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 구체적으로, 성취추구 요인은 직무소진에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났고, 실패회피 요인은 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 팀 수준에서는 팀 구성원 간 공유된 완벽주의의 경우, 실패회피 요인이 직무소진을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 그러나 성취추구 요인은 직무소진을 예측하지 못하는 것으로 나타났다. 팀장이 평정한 완벽주의(팀장 자기-지각)의 경우, 성취추구 및 실패회피 요인 모두 직무소진을 예측하지 못하는 것으로 나타났다.

한편, 개인 수준 변인인 실패회피 요인의 팀별 기울기가 팀 간에 유의하게 다른지를 나타내는 분산 τ_2^2는 유의한 것으로 나타났다. 이 경우, 실패회피 요인 기울기(β_{2j})의 95% 신뢰구간은 −.39 ~ 1.05[.33±2(.36)]가 된다. 그러나 성취추구 요인의 경우, 기울기 분산 τ_1^2는 유의하지 않았다. <표 4>는 분석 결과를 나타낸 것이다.

<표 4> 팀 구성원의 완벽주의와 팀 구성원 간 공유된 팀장 완벽주의, 그리고 팀장 자기-지각 완벽주의가 직무소진에 미치는 영향*

고정효과	회귀계수	표준오차	t	자유도
팀 구성원 변인				
전체 모집단 평균(γ_{00})	37.23(37.25)	0.69	54.08***	30
성취추구(γ_{10})	−0.34(−0.35)	0.06	−5.41***	34
실패회피(γ_{20})	0.33(0.35)	0.08	4.03***	34
팀장 변인				
공유된-성취추구(γ_{01})	−0.10(−0.14)	0.08	−1.20	30
공유된-실패회피(γ_{02})	0.21(0.26)	0.09	2.35*	30
자기지작-성취추구(γ_{03})	−0.03(−0.06)	0.12	−0.25	30
자기지각-실패회피(γ_{04})	−0.07(−0.04)	0.10	−0.65	30
무선효과	**표준편차**	**분산성분**	**자유도**	χ^2
2수준-팀장효과(u_{0j})	3.69	13.58(10.14)	30	109.25***
2수준-팀장효과(u_{1j})	0.19	0.04(0.03)	34	42.53
2수준-팀장효과(u_{2j})	0.36	0.13(0.08)	34	100.75***
1수준-조직원효과(r_{ij})	4.91	24.07(33.05)		
ICC	0.36			

*p<0.05, ***p<0.001
( )는 37개 팀 모두를 분석 대상으로 하였을 때의 추정치임.

Ⅳ. 논의

이 연구에서는 조직, 특히 팀 수준의 팀장 완벽주의가 개인의 직무소진에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 이를 위해 팀 수준의 팀장 완벽주의를 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각과 팀 구성원 간의 공유된 지각으로 각각 정의하였다. 이때 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원의 지각이 팀 수준의 변인이 되기 위해서는 팀 구성원 간 최소한의 지각적 공유

* 기초모형에서 수준 1과 수준 2의 분산은 각각 53.8(σ^2), 8.2(τ^2)로 나타났으며, 전체 분산은 61.95였음(ICC=.13). 기초모형 대비 연구모형의 분산 설명 비율은 1수준에서 55%(R_1^2=.55)였으며, 2수준에서 7%(R_2^2=.07)였음(팀당 팀 구성원의 수 평균은 4.7명임).

가 있어야 한다. 그래서 본격적인 분석 전에 팀별로 팀 구성원 간의 지각적 공유의 정도를 나타내는 집단내 평정자간 일치도($r_{WG(J)}$)를 산출하였다. 산출된 팀별 $r_{WG(J)}$ 값을 검토한 결과, 37개의 팀 중 35개의 팀에서 .90 이상의 높은 일치도를 보인 것으로 나타났다. 이 결과는 팀장의 완벽주의 성향이 이미 조직 수준에서 개인에게 직무 관련 환경적 맥락으로 작동하고 있음을 나타낸다. 나머지 두 개 팀은 낮은 수준의 일치도를 보여 조직 수준의 일치된 지각이 형성 중이거나 아직 형성되지 않았음을 나타내었다. 그래서 아직 팀 수준의 환경 맥락으로 작동한다고 보기 어려운 이 두 팀은 제외하고, 35개 팀만을 대상으로 팀장 완벽주의가 개인의 직무소진에 미치는 영향을 분석하였다.

분석 결과, 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의의 두 하위요인인 성취추구와 실패회피 중 실패회피만 팀 구성원의 직무소진을 유의하게 예측하였다. 성취추구는 개인의 직무소진을 유의하게 예측하지 못하였다. 이런 결과는 업무 관련 환경 맥락 변인으로의 팀장 완벽주의가 팀 구성원의 상황 해석의 한 요소가 되고, 취해야 할 행동이 무엇인지를 지시하는 압력 원으로 작용하고 있음을 시사한다. 동시에, 팀장은 팀 구성원과 개별적으로 상호작용하므로 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원 간 공유된 지각이 형성되기 어렵다는 주장(Schriesheim et al., 1999)은 지지되기 어렵다는 것을 나타낸다.

한편, 완벽주의 두 하위요인에 대한 팀장의 자기-지각은 팀 구성원 간 공유된 지각으로 정의된 팀장 완벽주의의 두 하위요인과 유의한 상관을 갖지 못하는 것으로 나타났다. 더구나 연구모형에 함께 투입된 팀장의 자기-지각 완벽주의는 팀 구성원의 직무소진을 예측하지 못하였다. 이런 결과는 팀장의 자기-지각 완벽주의는 팀 구성원 간 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의와 관련이 없으며, 따라서 팀장 완벽주의에 대한 두 가지 정의는 개념적으로 그리고 경험적으로 구분되는 것임을 나타낸다. 또한 팀 구성원의 직무소진에 영향을 미치는 변인은 팀 구성원 사이에 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의이지 팀장 자기-지각 완벽주의가 아님을 나타낸다.

이와는 달리, Rice와 Liu(2020)의 분석에서는 완벽주의에 대한 팀장 자기-지각 중 '불일치' 요인과 팀 구성원의 직무소진 간의 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다. 물론, 팀장의 완벽주의에 대한 팀 구성원의 공유된 지각 변인이 투입되면 그 유의성은 사라질 가능성이 있다. 논리적으로 이런 경우에는 완벽주의에 대한 팀장 자기-지각과 팀 구성원 간 공유된 지각 사이의 유의한 관련이 있다는 가정을 해야 한다. 이런 점에서 보면, 본 연구에서 나타난 팀 구성원 사이에 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의와 팀장 자기-지각 완벽주의 측정치 간 유의한 상관이 없다는 결과가 오히려 기대치 못한 것이라 할 수 있다. 더구나 성격 5 요인 그리고 완벽주의에 대한 자기-지각과 타인의 지각 간 유의한 상관이 있다는 보고(즉, Flett et al., 2005; McCrae & Costa, 1987)를 고려하면, 더욱 그렇다. 따라서 완벽주의에 대한 팀장의 자기-지각과 팀 구성원 간 공유된 지각 간의 관계 문제는 추후 연

구에서 반복해서 검증해 보아야 할 문제라 할 수 있다. 다른 한편, 팀장의 자기-지각 완벽주의가 절편을 예측하는 변인으로 투입되었을 때는 유의하지 않지만, 팀 구성원 완벽주의의 기울기를 예측하는 변인으로 투입되었다면, 유의할 수도 있었을 것이다. 즉, 수준 1의 팀 구성원 완벽주의와 상호작용하여 직무소진에 유의한 영향을 미칠 수 있었을 것이다. 그러나 본 연구에서는 참여자 수의 제한으로 이 가능성을 검증하지 못하였다.

다음으로 개인의 완벽주의 두 하위요인은 모두 직무소진을 유의하게 예측하였다. 구체적으로 성취추구는 직무소진에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 이런 영향의 정도는 35개 팀 간에 다르지 않았다. 반면, 실패회피는 직무소진에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그런데 실패회피가 직무소진에 미치는 영향의 정도는 팀에 따라 −.388에서 1.044까지 다양한 것으로 나타났다. 즉, 어떤 팀에서는 팀 구성원의 실패회피 성향이 높을수록 직무소진이 낮으며, 또 다른 팀에서는 실패회피 성향이 높을수록 직무소진도 높다는 것이다. 이런 결과는 개인의 완벽주의적 실패회피 성향이 직무소진에 미치는 영향을 조절하는 팀 수준의 변인이 존재할 수 있음을 시사한다. 예를 들면, 팀장의 완벽주의적 성취추구 또는 실패회피에 대한 팀 구성원 간 공유된 지각이 개인의 실패회피 성향과 상호작용하여 직무소진에 영향을 미칠 수 있을 것이다. 그러나 본 연구에서는 적은 사례 수로 인한 통계적 검증력에 대한 우려로 이런 가능성까지는 검증하지 못하였다.

그럼에도 불구하고, 본 연구의 분석 결과는 인적자원개발(HRD) 및 기업 상담의 실무와 연구에 몇 가지 시사점을 제공한다. 첫째, 완벽주의가 직무소진에 미치는 부정적 영향을 완화하기 위해서는 팀 구성원 개인을 대상으로 하는 개입은 물론이고, 팀 수준의 개입도 고려되어야 한다. 특히, 팀장의 자기 인식(Self-awareness) 수준을 높이는 노력이 필요하다. 이 연구의 분석 결과에서 완벽주의 성향에 대한 팀장의 자기-지각은 팀 구성원의 지각과 아무런 관련이 없는 것으로 나타났다. 이 결과는 팀장이 자신의 완벽주의 성격 특성을 정확하게 지각하지 못한다는 의미가 아니다. 그보다는 자신의 업무 관련 행동이 팀 구성원 사이에 어떻게 지각되는지에 대한 팀장의 인식이 부족할 수 있음을 나타낸다. 이런 의미에서 보면, 팀장에게는 자신의 성격 특성에 대한 자기 인식 증진이 아니라 부하 직원과의 대인관계 상호작용 과정과 그것이 초래하는 결과에 대한 인식 증진을 목적으로 하는 개입이 필요하다고 할 수 있다.

둘째, 팀장의 직무 관련 행동에 대한 팀 구성원 개인의 지각적 타당성을 점검하고 교정할 필요가 있다. 이 연구에서 완벽주의 성향이 높은 개인일수록 팀장의 완벽주의 성향을 높게 지각하는 것으로 나타났다. 특히, 직무소진에 부정적 영향을 미치는 실패회피 요인에 있어서는 γ=.57의 비교적 높은 상관을 보여주었다. 그런데 이런 지각적 경향은 팀장의 행동에 대한 객관적 해석에 기반을 둔 것이라기보다는 완벽주의 성향이 높은 일군의 사람들이 보여주는 지각적 편향에 의한 것일 수 있다. 즉, 완벽하지 못하면 타인이 자신을 비난할

것이라고 믿고 걱정하며, 실패 상황을 회피하기 위해 모든 노력을 다하는 사람에게 팀장은 완벽주의적 요구를 하는 사람으로 지각될 것이다. Hewitt과 Flett(1991)은 이런 완벽주의 특성을 '사회부과' 완벽주의라고 지칭하였다. 일반적으로 '사회부과' 완벽주의가 높은 사람은 사회적 지지 지각이 낮고 자신의 수행에 대한 부정적 평가를 두려워하는 경향이 있다(Kawamura et al., 1998). 직장인의 소진 문제를 상담하는 상담사는 이런 특성을 나타내는 개인을 대상으로 팀장의 업무 관련 행동의 의미를 점검하고, 필요하면 교정적 개입을 할 필요가 있을 것이다.

셋째, 개인의 완벽주의적 성격 특성이 직무소진에 미치는 역기능적 영향을 완충하는 팀 수준 변인에 대한 탐색이 필요하다. 이 연구에서 완벽주의의 실패회피 요인은 직무소진의 증가와 관련이 있었지만, 이런 관련은 팀에 따라 역전되기도 하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 어떤 팀 수준의 특성이 이에 영향을 미치는지 검증하지 못하였지만, 팀장의 리더십 스타일, 팀장을 포함한 팀원들 간 네트워크 구조의 특성(Balkundi & Harrison, 2006)과 팀 수준의 효과성 및 개인 수준의 직무몰입, 직무만족도 등과의 관계가 탐색 되고 있다. 이런 연구들에서 드러나는 팀 수준의 변인과 개인의 역기능적 완벽주의 특성 간의 상호작용이 직무소진에 미치는 영향을 탐색하면, 팀 수준에서의 효과적인 개입 방안에 중요한 함의를 제공할 수 있는 결과를 얻을 수 있을 것이다.

이제까지의 연구에서 개인이나 조직의 성과에 미치는 조직의 리더 특성 변인은 조직 수준의 변인임에도 불구하고 개인 수준의 변인으로 활용되는 경우가 많았다. 그 결과 조직 수준의 리더 특성이 개인이나 조직에 미치는 영향을 검증할 수 없었다. 예를 들면, 리더십과 업무몰입 간의 관계를 분석한 최근 10년간의 연구물을 메타분석한 연구(강원석, 김지영, 김우철, 2021)에 따르면, 이 연구에 포함된 50편의 연구물은 모두 리더십을 개인 수준의 변인으로 취급한 것이었다. 따라서 이 메타분석의 결과는 조직 수준의 리더 리더십 변인이 개인의 업무몰입에 미치는 영향에 대한 어떠한 함의도 줄 수 없는 것이었다고 할 수 있다. 이와는 달리 본 연구는 리더의 특성 변인이 조직 수준에서 작동하는지를 확인하고, 그것이 개인에게 미치는 영향을 검증하려 하였다. 그 결과 팀장의 완벽주의가 팀 수준에서 작동하며, 개인의 직무소진에 유의한 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 이런 팀 수준의 팀장 완벽주의는 팀장의 자기-지각과는 아무런 관련을 갖지 않음을 확인할 수 있었다.

그러나 본 연구의 분석 결과는 조심스럽게 해석되어야 한다. 첫째, 본 연구에서 추정된 모수치를 안정적이라고 하기 어렵다. 본 연구의 참여자는 37개 팀의 팀장과 팀 구성원 174명이었다. 그래서 한 팀이 평균 4~5명 정도로 구성되어 있다고 할 수 있다. 물론 기업 조직에서 한 팀이 이 정도의 구성원으로 이루어져 있다는 것은 특이한 점이 아닐 것이다. 그러나 통계적 관점에서 보면, 이런 정도의 사례수를 활용하여 안정적인 모수치를 추정하

기는 어렵다고 할 수 있다. 둘째, 앞서 언급한 바와 같이 팀장 자기-지각 완벽주의와 팀 구성원 사이에 지각적으로 공유된 팀장 완벽주의 간 유의한 상관이 나타나지 않았다. 성격특성에 대한 자기 평정과 타인 평정 사이에 어느 정도 유의한 상관이 있다는 보고를 감안하면, 이런 결과는 다소 의외라고 할 수 있다. 이점은 앞으로의 연구에서 반복적으로 확인되어야 할 것이다. 마지막으로 본 연구에서는 직무소진의 개별 증상에 미치는 팀장 자기-지각 완벽주의의 영향을 검증하지 못하였다. 개인의 직무소진은 정서 고갈, 직업적 효능감 저하, 그리고 냉소의 세 증상을 측정하는 하위요인으로 구성되어 있다. 선행연구들에서는 이 요인들 각각에 대한 완벽주의 성향의 영향을 검증하였다. 이를 통해 완벽주의와 직무소진의 개별 증상 간의 관계를 파악할 수 있었다. 예를 들면, Rice와 Liu(2019)는 팀장 자기-지각 완벽주의 중 '불일치' 요인이 팀 구성원의 정서 고갈과 직업적 효능감 저하에만 부정적 영향을 미치고 냉소에는 유의한 영향을 미치지 않는다는 것을 발견하였다. 그러나 직무소진의 세 요인은 유의한 상관($r = .29 \sim .73$)을 이루고 있어서 Rice와 Liu처럼 각 요인의 독립성을 가정하고 분석하면 일종오류의 상승을 가져오게 된다. 본 연구에서는 이점이 고려되었다. 그러나 추후의 연구에서는 이런 점을 고려할 수 있는 분석이 이루어질 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

강원석, 김지영, 김우철(2021). 리더십과 업무몰입의 관계에 관한 메타분석 연구: 최근 10년간 국내 연구를 중심으로. **HRD 연구, 23**(1), 57-85.

고종식, 황진수(2010). 직무소진이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구: 조절변수의 영향에 관한 가설검증을 중심으로. **산업경제연구, 23**(1), 523-545.

김윤희, 서수균(2008). 완벽주의에 대한 고찰: 평가와 치료. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20**(3), 581-613.

남궁혜정, 이영호(2005). 이차원 완벽주의 척도의 개발 및 타당화. **한국심리학회지: 임상, 24**(4), 917-936.

류현미(2003). 성격유형과 사회적 지지에 따른 중·고등학교 교사의 직무 스트레스와 탈진. 서강대학교, 석사학위논문.

신강현(2003). 일반직 종사자를 위한 직무소진 척도(MBI-GS)에 대한 타당화 연구. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 16**(3), 1-17.

임종철(1990). 교사배경 및 학교상황 요인과 교사 소진 경험 간의 관계. 동국대학교, 박사학위논문.

정소영(2016). 부하가 지각한 상사의 완벽주의 성향이 부하의 직무열의와 직무탈진에 미치는 영향: 권한위임의 조절 효과. 한림대학교, 석사학위논문.

최혜윤, 정남운(2003). 상담자의 완벽주의 성향, 사회적 지지와 심리적 소진. **한국심리학회지: 건강, 8**(2), 279-300.

Balkundi, P., & Harrison, D. A. (2006). Ties, leaders, and time in teams: Strong inference about network structure's effects on team viability and performance. *Academy of Management Journal, 49*(1), 49-68.

Cooke, R. A., & Szumal, J. L. (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations: The reliability and validity of the Organizational Culture Inventory. *Psychological Reports*, *72*(3), 1299-1330.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions.* New York, NY: Human Sciences Press.

Flett, G. L., Besser, A., & Hewitt, P. L. (2005). Perfectionism, ego defense styles, and depression: A comparison of self-reports versus informant ratings. *Journal of Personality*, *73*, 1355-1396.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.

Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta analysis. *Personality and Social Psychology Review, 20*(3), 269-288.

James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). r_{wg}: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology, 78*, 306-309.

Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & Dibartolo, P. (1998). *Perfectionism anxiety and depression: Are the relationships independent?* Poster presented at the meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Washington, DC.

Mackinnon, S. P., Sherry, S. B., Antony, M. M., Stewart, S. H., Sherry, D. L., & Hartling, N. (2012). Caught in a bad romance: Perfectionism, conflict, and depression in romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, *26*(2), 215-225.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual (3rd ed.). Palo Alto,* CA: Consulting Psychologists Press.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 81-90.

McGee, R. A. (1989). Burnout and professional decision making: Analogue study. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 345-351.

Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, *45*(1), 19-47.

Pritchard, R. D., & Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, *9*(1), 126-146.

Rice, K. G., & Liu, Y. (2020). Perfectionism and burnout in R & D teams. *Journal of Counseling Psychology, 67*, 303-314.

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and*

practice: A critical analysis. London, UK: Taylor & Francis.

Schriesheim, C. A., Castro, S. L., & Cogliser, C. C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *The Leadership Quarterly*, *10*(1), 63-113.

Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(1), 60-74.

Xu, L., Liu, Z., Ji, M., Dong, Y., & Wu, C. H. (2022). Leader perfectionism-friend or foe of employee creativity? Locus of control as a key contingency. *Academy of Management Journal, 65*(6), 2092-2117.

ABSTRACT

The Effect of Perceived Supervisor's Perfectionism on Subordinate's Job Burnout

Jungyeon Choi (Master, Chung-Ang University)
Dongmin Kim (Professor, Chung-Ang University)

The purpose of this study was to examine the effect of team leader's perfectionism on team member burnout. Team leader's perfectionism was operationally defined either as team leader's perception of his or her own perfectionism (self-perceived perfectionism) or as shared perception of team leader's perfectionism among team members (perceptually shared perfectionism). Here, perceptually shared perfectionism was conjectured to serve as a team climate variable. The within-group interrater reliability coefficients ($r_{WG(J)}$) of ratings of team members on team leader's perfectionism were above .90 in 35 out of 37 teams, which would be interpreted as confirming the conjecture. Then, the effect of team leader's perfectionism on team member burnout was examined using two level random intercept and random slope model. The results were as follows. The two factors (achievement striving and failure avoiding) of team leader's self-perceived perfectionism did not predict team member burnout. However, the failure-avoiding factor of perceptually shared perfectionism predicted team member burnout significantly. The results suggest that the perceptually shared team leader's perfectionism serves both as a base of situational judgment and a source of guiding future behaviors. Lastly, the implications of the results of this study on counseling practice and future research were presented.

Key words: burnout, achievement striving, failure avoiding, within-group interrater reliability, hierarchical linear model

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.135
제40권 제4호, 135-155, 2022.

영유아 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 기초 조사* **

강 재 은*** · 김 민 정****

본 연구는 탄소중립 교육에 대한 영유아교사의 인식과 요구에 대해 살펴보고, 이를 기반으로 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 핵심적인 내용들을 도출하여 제시하고자 수행되었다. 연구를 위해 영유아교사 250명을 대상으로 연령, 근무기관유형, 학력, 경력에 따라 설문자료를 수집 및 통계 처리하였다. 연구결과 영유아교사들은 탄소중립교육에 대한 관심에 비해 필요성을 상대적으로 높게 인식하고 있는 것으로 확인되었다. 하지만 실제 교실에서는 교수 계획과 실행의 어려움으로 인해 탄소중립 교육을 거의 실행하고 있지 않은 현실임을 확인할 수 있었다. 탄소중립 교육프로그램에 대해 영유아교사들은 만 3세 이상부터, 영유아 발달수준·흥미·사전경험을 고려하여, 월1-2회 실시하는 것이 적절하다고 응답하였다. 자료는 지역사회 전문가와의 협력을 통해 교사용 지원자료의 형태로 제공되는 것이 필요하며, 가정과의 연계를 통한 교육 필요성에 대한 영유아교사의 인식을 확인할 수 있었다. 이상의 연구결과를 통해 현장에 기반한 영유아 탄소중립 교육프로그램을 개발하는 것의 기초자료 제공 및 탄소중립 교육 활성화에 기여할 수 있을 것으로 기대한다.

주제어: 영유아교사, 탄소중립 교육프로그램, 기초 조사

논문 접수: 2022/11/04 수정본 접수: 2022/12/12 게재 승인: 2022/12/20
* 이 논문은 2022년도 창원대학교 강사-대학원생-교원 간 융합연구 지원 사업으로 수행된 연구 결과임.
** 이 논문은 2022년 한국영유아교원교육학회 추계학술대회의 학술발표 원고를 수정 보완한 것임.
*** 창원대학교 유아교육과 강사
**** 창원대학교 유아교육과 교수 (교신저자: nafka@cwnu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 기후변화로 인한 폭염, 폭설, 태풍, 산불 등 대규모 자연재해와 이로 인한 식량 부족, 홍수, 질병 등 심각한 피해 문제는 세계적인 관심사가 되었으며 앞으로 풀어나가야 할 과제로 대두되었다. 여러 가지 요인의 복합적 작용에 의한 기후변화는 자연스러운 현상이지만, 산업화 이후 평균기온의 가파른 상승에 따른 기후변화는 인류 생존에 큰 영향을 미치고 있다(교육부, 2021; 이영란, 2018). '기후붕괴, 지구가열화' 등 위기에 가까운 기후변화 문제는 더 이상 미래 세대를 위한 장기적 과제가 아니라 현재를 살아가는 우리의 생존과 직결된 과제로 인식이 변화되었다(대한민국정부, 2020).

기후변화에 관한 정부간 협의체(IPCC; Intergovernmental Panel on Climate Change, 2018) 「지구온난화 1.5℃」 특별보고서에서는 2015~2019년 전 지구 평균기온은 산업화 이전보다 0.8~1.2℃ 상승한 것으로 추정되며, 현재 속도로 지구온난화가 지속될 경우 2030~2052년 사이 1.5℃ 상승을 초과할 것이며, 이는 지구 재앙에 가까운 위험한 상황이 될 것으로 예측하고 있다(교육부, 2021). 따라서 2100년까지 지구 평균온도 상승폭을 1.5℃ 이내로 제한하기 위해서는 전지구적으로 2030년까지 이산화탄소 배출량을 2010년 대비 최소 45% 이상 감축하여야 하고, 2050년 경에는 탄소중립(Net-zero)을 달성하여야 한다는 구체적 지침을 제시하였다.

기후위기에 대한 국제사회의 관심은 그 어느 때보다 높고 진지하며, 구체적인 실천을 위해 다양한 노력을 기울이고 있다. 우리나라에서도 국제 정세에 따라 한국판 뉴딜 2.0중 그린뉴딜의 새로운 과제로 '탄소중립 추진기반 구축'을 신설하고 탄소중립을 반영해 확대된 계획을 수립하였다. 그리고 '탄소중립기본법'제정 등을 통해 2050년까지 탄소중립 달성이라는 방향성을 제시하고 있다(이준서, 2021). 탄소중립은 대기 중 이산화탄소 농도가 인간 활동에 의해 더 이상 증가되지 않도록 순 배출량이 0이 되도록 하는 것(Net-zero)으로, 특정 기간 동안 인간 활동에 의한 이산화탄소 배출량이 전 지구적 이산화탄소 흡수량과 균형을 이룰 때 탄소의 중립이 달성된다는 개념이다(2050 탄소중립위원회, 2021). 즉, 탄소중립은 쉽게 말해서 탄소 배출량은 감소시키고 흡수량은 증대시켜 탄소 순 배출량이 0이 되도록 하는 것이라 할 수 있다.

이를 현실화화기 위해서는 탄소중립은 개인이나 지역사회, 혹은 한 나라에 국한된 내용이 아니라 지속적인 인식개선과 사회적 연대가 필요하다. 이러한 맥락에서 탄소중립 교육은 학생, 산업, 정부, 지역사회 이해당사자들에게 각각의 활동영역에서 탄소중립을 달성하는 방법을 교육하는 데 목적을 두며, 온실가스 농도의 증가를 초래하지 않는 방식의 교육

서비스 제공이 필요하다(환경부, 국가환경교육센터, 2021).

우리나라는 문재인 대통령이 2020년 10월 28일 국회에서 가진 2021년 예산안 시정연설에서 2050 탄소중립을 최초로 발표하였고 이후 12월 10일에 '2050 탄소중립 비전'을 선포하였다(윤순진, 2021). 이로써 탄소중립에 대한 이행 의무가 발생되었고, 이를 가능하게 만들기 위한 교육적 접근이 시작되었다. 실제 기후변화의 가장 큰 원인 중 하나인 이산화탄소를 줄이기 위해 단순히 온실가스를 줄이는 것을 넘어 탄소중립 소양을 함양하는 것이 무엇보다 중요하며 시급성을 갖는다(환경부, 국가환경교육센터, 2021).

탄소배출을 줄이고 탄소흡수를 증가시켜 탄소 배출량을 0로 만드는 탄소중립은 기후변화, 탄소배출, 탄소흡수를 핵심개념으로 한다고 할 수 있다. 탄소중립의 개념을 이해하고 이를 실천할 뿐 아니라 삶의 방식으로 내면화하는 것이 소양 교육인데 이는 영유아기부터 체계적 접근 필요성을 통해 확인할 수 있다. 영유아는 모든 측면에서 중요하게 고려되어야 하는 존재이며 생존을 넘어 잠재력을 최대한 발휘하고 성장하여 지속가능한 세상을 살 권리를 갖고(UNSDSN, 2014)있는 존재이다. 영유아기는 생애교육 초기 삶의 이해, 가치, 실행의 기초를 형성하는 시기이자(김은혜, 김경철, 2020; 신은수, 박은혜, 2012), 환경감성이 발달하는 시기로 탄소중립 교육 등의 환경교육은 영유아기에서부터 시작되는 것은 너무나 당연하다고 하겠다(정현심, 안재현, 성미영, 2018).

탄소중립 교육은 환경교육 중 하나의 흐름으로 급속하게 변화하는 세계의 변화에 민감하게 대응하는 종합적인 평생교육의 일부로(환경부, 2020), 녹색성장교육, 자연친화교육, 에너지교육, 지속가능발전교육, 기후변화교육 등과 맥을 같이 한다. 실제 기후변화라는 위기를 교육을 통해 해결하고자 하는 범국가적인 노력에 따라 탄소중립에 대한 교육프로그램 개발은 당위성을 갖는다. 실제 영유아교육에서도 녹색성장교육에 대한 연구가 수행되었으며(김미예, 이소은, 2016; 김성은, 2014; 류경희, 2014; 박진이, 2016; 인재천, 2012; 정은경, 2013), 지속가능발전교육에 대한 연구를 진행하였다(김은정, 유영의, 박은혜, 2016; 서윤희 외, 2014; 유구종, 함은지, 가신현, 2016; 이경란, 2014; 주시연, 김경옥, 2018; 지옥정 외, 2015; 최연철 외, 2018). 하지만 이들 대부분의 연구(김은정 외, 2016; 지옥정 외, 2015; 최연철 외, 2018)는 교사들의 학력, 경력 등 일반배경으로 살펴보는 것에서 머물러 있는 것을 알 수 있었다.

탄소중립에 대한 선행연구를 살펴보면, 초등대상의 연구(강은주, 박종호, 2022; 임성만, 이광호, 김성운, 2022)가 일부 있으며, 유치원 교사의 인식과 요구를 살펴본 연구(변영미, 2022)를 찾아볼 수 있어 관련 연구의 시급성을 확인할 수 있다. 특별히 어린이집 교사의 인식과 요구를 반영한 탄소중립 교육프로그램 개발이 필요함을 알 수 있다.

이에 본 연구에서는 탄소중립 교육에 대한 영유아교사의 인식에 대해 살펴보고 탄소중립 교육프로그램 개발의 기초적 내용에 대한 교사의 요구를 살펴보고자 한다. 이를 통해 현장

에 기반한 영유아 탄소중립 교육프로그램 개발의 기초자료를 제공할 수 있을 것으로 기대한다. 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 탄소중립 교육에 대한 영유아교사의 인식은 어떠한가?
연구문제 2. 탄소중립 교육을 위한 영유아교사의 요구는 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 대상

현장 기반의 탄소중립 교육프로그램 개발을 위해 현재 담임으로 수업을 하고 있는 어린이집과 유치원 교사를 연구 대상으로 하였다. 연구 목적을 달성하기 위해 전국의 어린이집과 유치원 교사를 눈덩이 표집을 통해 선정하였으며, 이들을 대상으로 2022년 9월 15일부터 2022년 10월 8일까지 구글설문지를 배부하고 회수하였다. 회수된 271부 중 연구 대상에 오류가 발생한 21부를 제외한 250부를 최종 연구대상으로 하였다. 연구대상의 인구사회학적 배경은 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 인구사회학적 배경

구분		빈도(명)	비율(%)
연령	20대	74	29.6
	30대	81	32.4
	40대이상	95	38.0
기관유형	어린이집	139	55.6
	유치원	111	44.4
학력	전문대 졸 이하	58	23.2
	대학 졸	143	57.2
	대학원졸 졸	49	19.6
경력	0년-4년	76	30.4
	5년-9년	86	34.4
	10년이상	88	35.2
거주지역	수도권(서울, 경기, 인천)	47	18.8
	충청권(대전, 세종, 충북, 충남)	2	0.8
	호남권(광주, 전북, 전남)	3	1.2
	경북권(대구, 경북)	2	0.8
	경남권(부산, 울산, 경남)	195	78.0
	제주	1	0.4
전체		250	100

2. 연구 도구

영유아 탄소중립 교육프로그램 개발에 대한 교사들의 인식. 실행 및 의견을 알아보기 위해 환경교육(김은하, 2012; 박지영, 2017; 지성애, 2012), 탄소중립(장미화, 옥현진, 2021), 지속가능발전(서윤희 외, 2014; 최연철 외, 2018) 등의 선행연구를 참고하여 제작하였다.

연구 목적을 위해 영유아 탄소중립 교육에 대한 인식과 어려움 그리고 탄소중립 핵심 개념에 대한 이해를 묻는 문항의 필요성이 도출되었으며, 이를 기반으로 영유아 탄소중립 교육의 시작 시기와 빈도, 형태 등 프로그램 개발을 위한 기초적인 요구에 대한 문항이 포함되었다.

초안에 대해 유아교육과 교수 1인, 어린이집 원장 1인, 어린이집 교사 4인 총 6명으로 구성된 자문단의 의견수렴을 통해 수정본이 완성되었다. 이에 대해 10명의 영유아교사를 대상으로 2022년 8월 30일-31일에 걸쳐 예비조사를 수행한 결과, 현재의 교육과정에 따라 '놀이평가'를 '놀이기록'으로 변경하거나 문항의 난이도 조절 등의 수정을 거쳐 2차 수정본으로 재구성되었다. 이후 2022년 9월 13일-14일 양일에 걸쳐 어린이집 교사와 유치원 교사 10명을 대상으로 2차 예비조사를 수행하였다. 문맥 보완과 문항 이동을 통해 명목척도(12문항)와 5점 서열척도(6문항, Cronbach's α=.73)의 총 18문항의 연구도구가 완성되었다. 완성된 연구 도구는 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 도구

영역	내용	문항 수	
일반적 배경	연령, 근무기관유형, 학력, 경력, 거주지역	5	
영유아 탄소중립 교육에 대한 인식	영유아 탄소중립 교육 인식(필요성, 관심)	2	6
	영유아 탄소중립 교육의 어려움	1	
	탄소중립 핵심 개념(기후변화, 탄소흡수 및 배출) 이해	3	
영유아 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 교사의 요구	탄소중립 교육 시작의 적기	1	7
	탄소중립 교육 실시의 적절한 빈도	1	
	탄소중립 교육의 적절한 실시 형태	1	
	탄소중립 교육의 집단 크기	1	
	탄소중립교육 실행 후 평가	1	
	탄소중립교육 활성화를 위한 보급자료의 형태	1	
	가정과의 연계 필요성	1	
합 계		18	

3. 자료 분석

영유아 탄소중립 교육에 대한 영유아교사의 인식과 요구에 대한 설문을 통해 수집된 자료는 SPSS 27.0 프로그램을 통해 분석하였다. 전체적인 경향을 살펴보기 위해 빈도분석을 실시하였으며, 연구 대상인 교사의 인구사회학적 배경에 따른 차이분석을 위해 χ^2, t-test 및 F 검증(*Scheffe*)를 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 영유아 탄소중립 교육에 대한 인식

영유아교사의 탄소중립 교육에 대한 관심은 다음의 <표 3>과 같이 보통(M=3.30, SD=1.06)인 반면, 필요성에 대해서는 높은 수준의 인식(M=4.26, SD=.71)을 보여주었다.

탄소중립 교육에 대한 관심을 배경 변인 별로 살펴보면 학력(F=3.08, p<.05)에서 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 대학원졸(M=3.63, SD=1.13), 대학졸(M=3.23, SD=1.03), 전문대졸 이하(M=3.19, SD=1.05)의 순서 즉, 고학력 교사일수록 탄소중립 교육에 대해 높은 관심을 가지고 있는 것으로 나타났다. 연령(F=1.88, p>.05)과 경력(F=1.63, p>.05) 변인에서도 나이가 많거나 고경력 교사일수록 탄소중립 교육에 대한 관심이 있다고 응답하였으나 집단 간 유의한 차이는 없었다.

탄소중립 교육의 필요성을 배경 변인 별로 살펴보면 연령(F=6.35, p<.01)과 학력(F=3.18, p<.05)에서 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 연령 집단에서는 30대(M=4.41, SD=.67), 40대이상(M=4.33, SD=.66), 20대(M=4.03, SD=.78) 순서로 탄소중립 교육 필요성에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다. 학력 별로는 대학원졸(M=4.45, SD=.71), 대학졸(M=4.27, SD=.72), 전문대졸 이하(M=4.10, SD=.74)의 순서로 탄소중립 교육의 필요성을 더 인식하는 것으로 나타났다. 경력에서도 고경력 교사들에게서 더 높은 수준으로 관련 교육이 필요하다고 응답하고 있었으나 집단 간 유의한 차이는 없었다(F=1.17, p>.05).

<표 3> 탄소중립 교육에 대한 관심과 필요성에 대한 인식 (*N*=250)

구분		탄소중립 교육에 대한 관심				탄소중립 교육에 대한 필요성			
		사례 수	평균	표준 편차	t / *F*	사례 수	평균	표준 편차	*t* / *F*
연령	20대	74	3.11	.97	1.88	74	4.03	.78	6.35** *b*>*c*>*a*
	30대	81	3.33	1.12		81	4.41	.67	
	40대이상	95	3.42	1.07		95	4.33	.66	
기관 유형	어린이집	139	3.29	1.10	0.20	139	4.28	.68	−0.41
	유치원	111	3.32	1.02		111	4.24	.75	
학력	전문대졸 이하	58	3.19	1.05	3.08* *c*>*b*>*a*	58	4.10	.74	3.18* *c*>*b*>*a*
	대학졸	143	3.23	1.03		143	4.27	.72	
	대학원졸	49	3.63	1.13		49	4.45	.61	
경력	0년−4년	76	3.14	1.00	1.63	76	4.17	.74	1.17
	5년−9년	86	3.29	1.02		86	4.27	.74	
	10년이상	88	3.44	1.14		88	4.34	.66	
전체		250	3.30	1.06		250	4.26	.71	

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

탄소중립 교육을 실시하는 것의 어려움은 다음의 <표 4>와 같이 수업계획과 실행(32.8%)인 것으로 나타났다. 그리고 행·재정 및 지역사회 자원 및 지원 부족(23.6%), 영유아발달부적합 및 흥미 부족(17.2%)과 교사의 관심부족(16.8), 기관 지원 부족(9.6%)의 순으로 응답하였다. 탄소중립 교육의 계획과 실행의 어려움은 어린이집 교사보다는 유치원 교사가 더 많이 경험(χ^2=15.84, p<.01)하고 있으며, 행·재정, 지역사회 자원 및 지원 부족에서는 어린이집에서 근무하는 교사가 유치원 교사보다 더 많이 경험(χ^2=16.50, p<.05)하는 차이를 보였다. 또한 학력에서는 학력이 올라갈수록 교사의 교수 계획 및 실행에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(χ^2=16.50, p<.05).

기후변화와 탄소흡수 및 배출의 3가지는 탄소중립의 핵심 개념이다. 이를 이해하는 것은 영유아를 위한 탄소중립 교육프로그램의 기초가 되는 것으로 이에 대한 영유아교사들의 이해도는 향후 관련 프로그램의 성공 여부에 영향을 미치는 중요 요소라 할 수 있다.

<표 4> 탄소중립 교육의 어려움 (*N*=250)

구분		영유아 발달 부적합 및 흥미 부족	교사의 관심 부족	교사의 교수 계획 및 실행의 어려움	기관 지원 부족	행정, 재정, 지역사회 자원 및 지원 부족	전체	χ^2
연령	20대	17(23.0)	15(20.3)	24(32.4)	6(8.1)	12(16.2)	74(100.0)	12.78
	30대	9(11.1)	15(18.5)	33(40.7)	7(8.6)	17(21.0)	81(100.0)	*df*=8
	40대이상	17(17.9)	12(12.6)	25(26.3)	11(11.6)	30(31.6)	95(100.0)	
기관 유형	어린이집	24(17.3)	19(13.7)	36(25.9)	18(12.9)	42(30.2)	139(100.0)	15.84**
	유치원	19(17.1)	23(20.7)	46(41.4)	6(5.4)	17(15.3)	111(100.0)	*df*=4
학력	전문대 졸 이하	13(22.4)	7(12.1)	12(20.7)	10(17.2)	16(27.6)	58(100.0)	16.50*
	대학 졸	25(17.5)	22(15.4)	51(35.7)	13(9.1)	32(22.4)	143(100.0)	*df*=8
	대학원졸	5(10.2)	13(26.5)	19(38.8)	1(2.0)	11(22.4)	49(100.0)	
경력	0년-4년	17(22.4)	15(19.7)	22(28.9)	7(9.2)	15(19.7)	76(100.0)	8.29
	5년-9년	10(11.6)	15(17.4)	32(37.2)	11(12.8)	18(20.9)	86(100.0)	*df*=8
	10년이상	16(18.2)	12(13.6)	28(31.8)	6(6.8)	26(29.5)	88(100.0)	
전체		43(17.2)	42(16.8)	82(32.8)	24(9.6)	59(23.6)	250(100.0)	

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

영유아교사의 인식 수준은 다음의 <표 5>와 같이 보통 수준(*M*=3.26, *SD*=.68)인 것으로 나타났다. 탄소중립 교육의 3가지 주요 개념에 대한 인식을 배경 변인 별로 살펴보면 연령(*F*=.54, p>.05)과 경력(*F*=.03, p>.05)이 높은 교사일수록 주요개념에 대한 인식이 높게 나타났으나 집단 간 유의한 차이는 없었다.

<표 5> 영유아 탄소중립 핵심 개념(기후변화, 탄소흡수 및 배출)에 대한 이해도 (*N*=250)

구분		사례수	평균	표준편차	*t* / *F*
연령	20대	74	3.21	.57	.54
	30대	81	3.23	.727	
	40대이상	95	3.31	.717	
기관 유형	어린이집	139	3.27	.70	-.33
	유치원	111	3.24	.65	
학력	전문대졸 이하	58	3.30	.68	2.57
	대학졸	143	3.18	.67	
	대학원졸	49	3.42	.68	
경력	0년-4년	76	3.25	.60	.03
	5년-9년	86	3.25	.73	
	10년이상	88	3.27	.70	
전체		250	3.26	.68	

2. 영유아 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 교사의 요구

영유아 탄소중립 교육프로그램의 시작 시기에 대해서는 다음의 <표 6>과 같이 37.2%가 만 3세 이상부터 탄소중립 교육 시작의 적기라고 응답하였으며 24.8%의 교사들은 만 4세 이상, 19.6%의 교사들이 연령무관, 14.4%의 교사들은 만 5세 이상, 4.0%의 교사들은 만 2세 이하 순으로 교육 시작의 적기에 대해 응답하였다. 연령 기관유형, 학력, 경력 모든 변인에서 유의한 차이가 나타났다.

구체적으로, 연령이 낮은 교사일수록 만 4세 이상의 유아부터 교육이 가능하며 연령이 높은 교사일수록 연령이 무관하거나 만 2세 이하의 어린 연령도 탄소중립 교육이 가능하다고 응답하여 차이를 보였다(χ^2=22.34, p<.01). 근무기관유형에서는 어린이집에서 근무하는 교사일수록 만 2세 이하의 어린 연령도 교육이 가능하다고 응답하였으며(χ^2=11.10, p<.05), 전문대 졸 이하와 대학원 졸 이상에서도 만 2세 이하의 영아부터 교육이 가능하다고 응답하여 차이를 보였다(χ^2=19.56, p<.05)하고 있었다. 경력 변인에서도 고경력 교사일 수록 만 2세 이하의 어린 연령도 교육이 가능하다고 응답하여 차이를 보였다(χ^2=17.43, p<.05).

<표 6> 탄소중립 교육 시작의 적기 (N=250)

구분		만2세 이하	만3세 이상	만4세 이상	만5세 이상	연령 무관	전체	χ^2
연령	20대	0(0.0)	16(21.6)	28(37.8)	16(21.6)	14(18.9)	74(100.0)	22.34**
	30대	5(6.2)	35(43.2)	15(18.5)	9(11.1)	17(21.0)	81(100.0)	
	40대이상	5(5.3)	42(44.2)	19(20.0)	11(11.6)	18(18.9)	95(100.0)	*df*=8
기관유형	어린이집	9(6.5)	55(39.6)	27(19.4)	17(12.2)	31(22.3)	139(100.0)	11.10*
	유치원	1(0.9)	38(34.2)	35(31.5)	19(17.1)	18(16.2)	111(100.0)	*df*=4
학력	전문대 졸 이하	7(12.1)	21(36.2)	12(20.7)	10(17.2)	8(13.8)	58(100.0)	19.56*
	대학 졸	0(0.0)	52(36.4)	40(28.0)	21(14.7)	30(21.0)	143(100.0)	*df*=8
	대학원졸	3(6.1)	20(40.8)	10(20.4)	5(10.2)	11(22.4)	49(100.0)	
경력	0년-4년	0(0.0)	18(23.7)	27(35.5)	13(17.1)	18(23.7)	76(100.0)	17.43*
	5년-9년	4(4.7)	38(44.2)	17(19.8)	13(15.1)	14(16.3)	86(100.0)	
	10년이상	6(6.8)	37(42.0)	18(20.5)	10(11.4)	17(19.3)	88(100.0)	*df*=8
전체		10(4.0)	93(37.2)	62(24.8)	36(14.4)	49(19.6)	250(100.0)	

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

탄소중립 교육 실시의 빈도에 대해서는 다음의 <표 7>과 같이 월1-2회(44.8%)가 적절하다고 응답하였다. 그 다음으로는 상시(매일)이 19.6%, 주1-2회(17.6%), 연3-4회(9.2%), 연1-2회(8.8%) 순서의 빈도로 실시해야 한다고 응답하였다. 빈도 별 구체적으로

살펴보면 연령에서는 20대(9.5%), 학력에서는 전문대졸이하(10.3%), 경력에서는 저경력 교사(11.8%)에게서는 상시(매일) 교육 실시 답변의 응답률이 낮게 나타났으나 집단 간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

<표 7> 탄소중립 교육 실시의 적절한 빈도 (*N*=250)

구분		상시 (매일)	주1-2회	월1-2회	연1-2회	연3-4회	전체	χ^2
연령	20대	7(9.5)	14(18.9)	35(47.3)	9(12.2)	9(12.2)	74(100.0)	11.70 *df*=8
	30대	23(28.4)	15(18.5)	30(37.0)	7(8.6)	6(7.4)	81(100.0)	
	40대이상	19(20.0)	15(15.8)	47(49.5)	6(6.3)	8(8.4)	95(100.0)	
기관 유형	어린이집	26(18.7)	25(18.0)	63(45.3)	11(7.9)	14(10.1)	139(100.0)	0.71 *df*=4
	유치원	23(20.7)	19(17.1)	49(44.1)	11(9.9)	9(8.1)	111(100.0)	
학력	전문대 졸 이하	6(10.3)	14(24.1)	23(39.7)	8(13.8)	7(12.1)	58(100.0)	12.01 *df*=8
	대학 졸	30(21.0)	19(13.3)	70(49.0)	11(7.7)	13(9.1)	143(100.0)	
	대학원졸	13(26.5)	11(22.4)	19(38.8)	3(6.1)	3(6.1)	49(100.0)	
경력	0년-4년	9(11.8)	11(14.5)	36(47.4)	11(14.5)	9(11.8)	76(100.0)	10.87 *df*=8
	5년-9년	17(19.8)	18(20.9)	37(43.0)	7(8.1)	7(8.1)	86(100.0)	
	10년이상	23(26.1)	15(17.0)	39(44.3)	4(4.5)	7(8.0)	88(100.0)	
전체		49(19.6)	44(17.6)	112(44.8)	22(8.8)	23(9.2)	250(100.0)	

영유아 교사들은 탄소중립 교육프로그램의 실시 형태에 대해서 다음의 <표 8>과 같이 영유아의 발달수준, 흥미, 사전경험 등을 고려하여 실시해야 한다(38.0%)고 응답하였으며, 그 다음으로는 연간계획에 따라 놀이주제와 통합(31.2%), 외부강사, 지역사회 전문가 협력을 통한 특별활동(19.2%), 프로젝트 등 특정 프로그램과 연계하여 실시(10.4%), 기타(1.2%) 순으로 응답하였으나 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 기타의견으로는 '탄소중립 관련 기관에서 영유아의 발달 수준, 흥미, 사전경험 등을 고려하여 커리큘럼을 제작, 놀이와 연계, 일상에서 기본생활습관처럼 교육, 영유아의 발달 수준, 흥미, 사전경험 등을 고려하되 상황에 따라 지역사회 전문가 협력 필요' 등이 있었다.

<표 8> 탄소중립 교육프로그램 실시 형태 (*N*=250)

구분		영유아 발달수준, 흥미, 사전경험 고려	프로젝트 등 특정 프로그램 연계 실시	연간 계획에 따라 놀이주제와 통합	외부강사, 지역사회전문가 협력을 통한 특별활동	기타	전체	χ^2
연령	20대	27(36.5)	9(12.2)	22(29.7)	15(20.3)	1(1.4)	74(100.0)	4.35
	30대	30(37.0)	9(11.1)	30(37.0)	11(13.6)	1(1.2)	81(100.0)	*df*=8
	40대이상	38(40.0)	8(8.4)	26(27.4)	22(23.2)	1(1.1)	95(100.0)	
기관유형	어린이집	52(37.4)	15(10.8)	44(31.7)	26(18.7)	2(1.4)	139(100.0)	0.28
	유치원	43(38.7)	11(9.9)	34(30.6)	22(19.8)	1(0.9)	111(100.0)	*df*=4
학력	전문대 졸 이하	24(41.4)	5(8.6)	17(29.3)	12(20.7)	0(0.0)	58(100.0)	5.93
	대학 졸	53(37.1)	16(11.2)	41(28.7)	31(21.7)	2(1.4)	143(100.0)	*df*=8
	대학원졸	18(36.7)	5(10.2)	20(40.8)	5(10.2)	1(2.0)	49(100.0)	
경력	0년-4년	30(39.5)	8(10.5)	22(28.9)	15(19.7)	1(1.3)	76(100.0)	4.00
	5년-9년	30(34.9)	11(12.8)	30(34.9)	15(17.4)	0(0.0)	86(100.0)	*df*=8
	10년이상	35(39.8)	7(8.0)	26(29.5)	18(20.5)	2(2.3)	88(100.0)	
전체		95(38.0)	26(10.4)	78(31.2)	48(19.2)	3(1.2)	250(100.0)	

탄소중립 교육 실시를 위한 적절한 집단 크기에 대해서는 다음의 <표 9>와 같이 44.8%의 교사가 집단크기는 크게 관계가 없다고 하였으며, 소집단(38.8%), 대집단(15.6%), 1:1(0.8%) 순으로 응답하였다. 연령에 있어서 20대는 대집단이, 30대와 40대 이상은 소집단(χ^2=21.60, p<.01)에 대한 응답이 유의미하게 높았으며, 근무기관 별로는 어린이집 교사는 소집단을, 유치원에서 근무하는 교사는 집단크기 무방과 대집단에 대한 응답이 높아 유의미한 차이를 보였다(χ^2=19.69, p<.001). 학력에 있어서는 전문대졸이하와 대학원졸이 소집단에 대한 응답이 유의미하게 높았다(χ^2=22.75, p<.01). 반면 경력이 높은 교사일수록 소집단에 응답비율이 높은 것으로 나타났으나 집단 간 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다(χ^2=11.84, p>.05).

<표 9> 탄소중립 교육 실시를 위한 적절한 집단 크기 (*N*=250)

구분		1:1	소집단	대집단	집단크기 무방	전체	χ^2
연령	20대	1(1.4)	14(18.9)	18(24.3)	41(55.4)	74(100.0)	21.60**
	30대	0(0.0)	34(42.0)	12(14.8)	35(43.2)	81(100.0)	*df*=6
	40대이상	1(1.1)	49(51.6)	9(9.5)	36(37.9)	95(100.0)	
기관	어린이집	2(1.4)	69(53.9)	14(10.1)	54(38.8)	139(100.0)	19.69***
							df=3

구분		1:1	소집단	대집단	집단크기 무방	전체	χ^2
유형	유치원	0(0.0)	28(25.2)	25(22.5)	58(52.3)	111(100.0)	
학력	전문대 졸 이하	1(1.7)	29(50.0)	16(27.6)	12(20.7)	58(100.0)	22.75**
	대학 졸	1(0.7)	46(32.2)	19(13.3)	77(53.8)	143(100.0)	*df*=6
	대학원졸	0(0.0)	22(44.9)	4(8.2)	23(46.9)	49(100.0)	
경력	0년-4년	1(1.3)	20(26.3)	14(18.4)	41(53.9)	76(100.0)	11.84
	5년-9년	0(0.0)	35(40.7)	17(19.8)	34(39.5)	86(100.0)	*df*=6
	10년이상	1(1.1)	42(47.7)	8(9.1)	37(42.0)	88(100.0)	
전체		2(0.8)	97(38.8)	39(15.6)	112(44.8)	250(100.0)	

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

영유아 교사는 탄소중립 교육 프로그램 실행 후 평가 방법에 대해 다음의 <표 10>에서와 같이, 영유아의 놀이 활동을 평가해야 한다는 응답이 주를 이뤘다(36.0%). 그 다음으로는 동료교사의 의견수렴(17.6%)과 교사놀이기록 분석(17.6%), 전문가 판단(14.4%)과 학부모 의견 수렴(14.4%)의 순으로 응답하였다.

연령 별로 20대(χ^2=18.82, p<.05), 경력에서는 저경력 교사일수록 전문가 판단이나 동료 교사 등에 의한 평가는 높게, 학부모 의견수렴에 대해서는 낮은 비율로 응답하였으며, 경력이 높은 교사일수록 아이들의 놀이 평가를 기반으로 평가가 이루어져야 한다고 응답한 반면 저경력 교사들은 외부(동료교사, 전문가 등)에 의한 평가에 더 많이 응답하여 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(χ^2=17.44, p<.05).

<표 10> 탄소중립 교육프로그램 실행 후 평가 방법 (N=250)

구분		전문가 판단	교육과정 평가설문을 통한 학부모 의견수렴	동료교사의 의견수렴 (멘토링, 학습공동체, 동료장학)	교사 놀이기록 분석	영유아의 놀이 활동 평가	전체	χ^2
연령	20대	15(20.3)	10(13.5)	18(24.3)	14(18.9)	17(23.0)	74(100.0)	18.82*
	30대	12(14.8)	11(13.6)	10(12.3)	20(24.7)	28(34.6)	81(100.0)	*df*=8
	40대이상	9(9.5)	15(15.8)	16(16.8)	10(10.5)	45(47.4)	95(100.0)	
기관유형	어린이집	16(11.5)	20(14.4)	19(13.7)	21(15.1)	63(45.3)	139(100.0)	13.23*
	유치원	20(18.0)	16(14.4)	25(22.5)	23(20.7)	27(24.3)	111(100.0)	*df*=4
학력	전문대 졸 이하	8(13.8)	12(20.7)	9(15.5)	11(19.0)	18(31.0)	58(100.0)	6.80
	대학 졸	22(15.4)	21(14.7)	27(18.9)	24(16.8)	49(34.3)	143(100.0)	*df*=8

구분		전문가 판단	교육과정 평가설문을 통한 학부모 의견수렴	동료교사의 의견수렴 (멘토링, 학습공동체, 동료장학)	교사 놀이기록 분석	영유아의 놀이 활동 평가	전체	χ^2
	대학원졸	6(12.2)	3(6.1)	8(16.3)	9(18.4)	23(46.9)	49(100.0)	
경력	0년-4년	16(21.1)	7(9.2)	20(26.3)	15(19.7)	18(23.7)	76(100.0)	17.44*
	5년-9년	10(11.6)	16(18.6)	14(16.3)	15(17.4)	31(36.0)	86(100.0)	*df*=8
	10년이상	10(11.4)	13(14.8)	10(11.4)	14(15.9)	41(46.6)	88(100.0)	
전체		36(14.4)	36(14.4)	44(17.6)	44(17.6)	90(36.0)	250(100.0)	

*p<.05

탄소중립 교육프로그램 보급 시 적절한 자료의 형태는 <표 11>과 같이 나타났는데 교사지원자료(현장지원자료 등)가 필요하다고 45.2%가 응답하였다. 다음으로는 유아용 동영상 자료(25.2%), 유아용 도서류(12.0%), 유아용 활동자료(10.8%), 부모와 교사용 안내자료(6.8%) 순으로 응답하였다. 구체적으로 살펴보면 집단 간 변인에서는 경력(χ^2=18.24, p<.05)에서 유의한 차이가 나타났는데 경력이 낮을수록 교사 지원 자료가 필요하고 경력이 높을수록 유아용 동영상 자료가 필요하다고 응답한 것으로 나타났다. 또한, 다른 집단에 비해 10년 이상 고경력 교사들은 부모와 교사용 안내자료가 필요하다고 응답하였다.

<표 11> 탄소중립 교육프로그램 보급 시 적절한 자료 형태 (N=250)

구분		유아용 동영상 자료 (유튜브 등)	교사 지원 자료(현장 지원자료 등)	유아용 활동자료 (활동지 등)	유아용 도서류 (관련 동화책 등)	부모와 교사용 안내자료	전체	χ^2
연령	20대	15(20.3)	36(48.6)	8(10.8)	12(16.2)	3(4.1)	74(100.0)	13.25
	30대	22(27.2)	42(51.9)	5(6.2)	9(11.1)	3(3.7)	81(100.0)	*df*=8
	40대이상	26(27.4)	35(36.8)	14(14.7)	9(9.5)	11(11.6)	95(100.0)	
기관유형	어린이집	29(20.9)	62(44.6)	18(12.9)	17(12.2)	13(9.4)	139(100.0)	6.71
	유치원	34(30.6)	51(45.9)	9(8.1)	13(11.7)	4(3.6)	111(100.0)	*df*=4
학력	전문대 졸 이하	13(22.4)	26(44.8)	5(8.6)	10(17.2)	4(6.9)	58(100.0)	13.32
	대학 졸	34(23.8)	66(46.2)	20(14.0)	17(11.9)	6(4.2)	143(100.0)	*df*=8
	대학원졸	16(32.7)	21(42.9)	2(4.1)	3(6.1)	7(14.3)	49(100.0)	
경력	0년-4년	15(19.7)	38(50.0)	11(14.5)	11(14.5)	1(1.3)	76(100.0)	18.24*
	5년-9년	24(27.9)	42(48.8)	7(8.1)	10(11.6)	3(3.5)	86(100.0)	*df*=8
	10년이상	24(27.3)	33(37.5)	9(10.2)	9(10.2)	13(14.8)	88(100.0)	
전체		63(25.2)	113(45.2)	27(10.8)	30(12.0)	17(6.8)	250(100.0)	

*p<.05

영유아교사들은 탄소중립 교육에 있어 가정연계는 매우 필요하다(M=4.64 SD=.57)고 인식하고 있었는데 그 결과는 <표 12>와 같이 나타났다. 기관유형에서는 특히 유치원(M=4.74 SD=.50)에서 가정연계가 필요하다고 응답하였고(t=2.56, p<.001), 학력 변인에서는 학력이 높아질수록 가정연계가 필요하다고 응답하고 있었는데, 특히 대학원 졸(M=4.71 SD=.46)에서 더 필요하다고 인식하고 있어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(F=3.48, p<.05).

<표 12> 탄소중립 교육에서 가정연계의 필요성 (N=250)

구분		사례수	평균	표준편차	t / F
연령	20대	74	4.66	.56	0.77
	30대	81	4.68	.63	
	40대이상	95	4.58	.54	
기관 유형	어린이집	139	4.55	.62	2.56***
	유치원	111	4.74	.50	
학력	전문대졸 이하	58	4.47	.68	3.48* c>b>a
	대학졸	143	4.68	.55	
	대학원졸	49	4.71	.46	
경력	0년-4년	76	4.70	.54	2.57
	5년-9년	86	4.52	.68	
	10년이상	88	4.69	.46	
전체		250	4.64	.57	

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

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 영유아교사의 탄소중립 교육에 대한 인식 및 실행, 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 교사들의 의견을 분석함으로써 영유아 교육기관에서의 탄소중립 교육 활성화에 기여하고자 수행되었다. 연구결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 영유아교사들은 탄소중립 교육에 대한 필요성은 높게 인식하고 있었으나, 교육에 대한 관심은 보통이며, 교육계획 및 실행에 대한 어려움으로 인해 실제로 탄소중립 교육 실행 경험은 없는 것으로 나타났다. 이는 탄소중립 교육을 다수 실행했다고 보고한 변영미(2022)의 연구 결과와는 상이한 결과라 할 수 있다. 김은정, 유영의와 박은혜(2016)가 많은 영유아교사들이 지속가능발전교육을 환경교육으로 인식하는 경향이 많았다고 조사한 것처럼 탄소중립 교육 또한 환경교육으로 인식하는 경향이 있어, 환경교육을 하였지만 탄소중립 교육을 하였다고 응답한 교사도 있을 수 있다고 해석할 수 있다. 따라서 탄소중립에 대

한 교사들의 정확한 이해와 그 정도에 대한 구체적인 내용 확인 및 관련 교육의 필요성을 확인할 수 있었다.

그리고 기후변화와 탄소의 흡수 및 배출이라고 하는 탄소중립의 주요 개념에 대한 교사들의 이해도는 보통 수준인 것으로 확인되었다. 교육과 프로그램 실행에 있어서 주요 개념은 단어 의미 이해의 수준을 넘어서서 교사에게 내면화되는 것이 필요하다. 즉, 교사가 탄소중립에 대해 제대로 이해하고 이를 기반으로 자신들이 처한 교육현장의 토양에 맞게 다양한 형태의 실행으로 현실화 할 수 있기 때문이다. 특별히 탄소중립 교육은 영유아교육에서는 시작 단계로 탄소중립의 핵심 개념에 대해 교사들이 가지고 있는 이해의 정도는 교육성패에 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있다. 따라서 향후 개별 활동 중심의 프로그램 소개의 형태가 아니라, 탄소중립의 의미와 핵심개념에 대한 교사의 이해에 중점을 둔 교육적 접근의 필요성을 도출할 수 있다.

탄소중립 교육을 계획하는 것부터 어려움이 있다는 응답을 통해 영유아교사를 위한 적극적인 개입과 교육 및 지원이 필요함을 확인할 수 있었다. 최근 탄소중립 교육과 같이 인공지능, 인구교육 등 급변하는 사회적 요구에 따라 교사들에게 요구되어지는 역량이나 역할 역시 빠르게 변화되고 있다. 교사들의 환경교육에 대한 지식과 경험을 확대시키기 위해서는 예비유아교사 양성과정에서부터 환경교육과 관련된 교과목을 포함시키는 것이 정책적으로 권장하여야 한다는 정미라와 나춘기(2019)의 주장처럼 예비유아교사양성과정에서부터 미래사회가 요구하는 핵심역량과 이슈에 맞춰 교육과정과 내용을 개편할 필요성 역시 제기된다고 하겠다.

그리고 경력에 따른 어려움의 차이와 요구가 다른 것을 통해 경력에 따라 차별화된 접근의 필요성도 추론할 수 있었다. 교육경력이 적은 저경력 교사는 교수방법과 이론과 같은 지식은 가지고 있지만 이를 정교화 시키는데 어려움을 겪는다. 하지만 경력이 많은 고경력 교사일수록 다양한 교육경험과 지식을 통해 교수방법, 프로그램에 대한 높은 이해를 보이고 문제를 해결하려는 경향(김래은, 박혜경, 2020; 전복희, 2006)이 있기 때문에, 교사들의 경력에 따른 특성을 반영할 뿐 아니라 개별적인 요구에 부합한 교사교육이 필요하다고 할 수 있다.

둘째, 탄소중립 교육 시작의 적기, 빈도, 실시 형태, 집단 크기, 교육프로그램 실행 후 평가, 교육프로그램 보급 시 적절한 자료 형태, 가정연계 필요성 등 영유아 탄소중립 교육프로그램 개발을 위한 교사들의 의견을 종합하면 다음과 같다.

우선은 탄소중립 교육의 시작시기에 있어 만 3세 이상이 적기라고 한 응답이 가장 높았다. 환경교육은 특정대상이 아닌 모든 연령의 집단에게 평생 동안 실시하여야 하지만 특히 영유아기는 평생에 걸쳐 지속될 환경에 관한 태도, 가치관, 행동 양식을 형성하는 과정에 절대적인 영향력을 미친다는 점에서 영유아기 환경교육의 중요성이 부각된다(서윤희 외,

2014). 또한, 영유아기는 환경 감성이 발달하는 시기(국가환경교육센터, 2021)이므로 유아의 나이 중에서도 가장 어린 연령에서부터 교육을 시작할 수 있다고 해석할 수 있다. 본 결과는 만 3세 이상부터만 탄소중립 교육이 가능한 것은 아니며 어린이집과 유치원으로 구분하여 연령에 적합한 탄소중립 교육이 이루어져야 함을 시사 받을 수 있었다.

또한 탄소중립 교육의 빈도는 월 1-2회 정도가 적합하며, 영유아 발달수준, 흥미 및 사전경험을 고려하여 탄소중립 교육프로그램을 실시해야 한다고 응답하였다. 그 외에 탄소중립 관련 기관에서 영유아의 발달 수준, 흥미, 사전경험 등을 고려하여 커리큘럼을 제작하고, 놀이와 연계하여 실시하면 좋을 것 같다는 의견과 일상생활습관 교육에서 매일 조금씩 체득할 수 있도록 실시해야한다는 의견이 있었다. 그 외에도, 영유아의 발달 수준, 흥미, 사전경험 등을 고려하되 상황에 따라 지역사회 전문가 협력도 함께 실시해야 한다는 기타의 의견도 있었다. 이는 기본적으로 탄소중립 교육을 위해서는 영유아의 발달적합성과 흥미, 사전경험 등을 고려하여 실시해야 하지만 그 외에도 전문가와의 협업, 2019 개정 누리과정과의 연계, 일상생활 속에서 통합적으로 이루어져야 한다고 해석할 수 있다. 교육실시를 위한 적절한 집단 크기는 크게 관계없다고 응답하였고 교육 실행 후 평가방법으로는 영유아의 놀이 활동을 통해 평가가 이루어져야 한다고 응답하였다. 이는 교사들이 탄소중립 교육프로그램이 영유아의 발달적합성, 흥미 및 사전경험을 고려하여 실시되어야 한다고 인식하였기 때문에 평가 역시도 영유아의 놀이 활동을 통해 프로그램의 평가가 이루어져야 한다고 응답한 것으로 해석할 수 있다.

교육프로그램 보급 시 자료의 형태는 교사지원자료(현장지원자료)가 적절하다고 하였는데 앞서 교사들이 탄소중립 교육 실행의 가장 큰 어려움이 교수계획이라고 하였으므로 프로그램을 보급할 때 교사지원자료가 필요하다고 응답한 것으로 해석할 수 있었다. 교육과학기술부(2012)에서 발행한 장학자료에서 역시 환경 관련 교육을 실시할 때 어려운 점으로 ‘교사들이 활용할 수 있는 교수자료의 부족’을 밝히고 있다(정화숙, 2014). 우리나라에서는 2012년 녹색성장교육과 관련된 장학자료, 2021년 유아 기후변화 교육 프로그램을 제시해주고 있지만 여전히 현장에서는 관련 프로그램과 교육에 대한 인식이 부족한 것으로 확인되었다. 교육부에서 개발 보급한 유아 기후변화 교육 프로그램에 일부 탄소중립 교육 내용이 포함되어져 있고 실제로 현장에서 관련 프로그램의 내용을 실행하고 있는 것으로 나타났지만 교사들은 ‘탄소중립 관련 교육을 실행하고 있지 않다’라고 응답을 하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 이는 지속가능발전교육에서 강조하는 역량 함양 활동을 교사들이 다양한 방식으로 수행하고 있었지만 그 활동을 지속가능발전교육으로 인식하지 못하는 것으로 나타났던 김찬국 외(2012)의 연구에서도 비슷한 결과를 확인할 수 있었다. 따라서 탄소중립에 대한 프로그램을 개발 보급하고 개념을 알려주는 등의 교육을 진행할 필요가 있다.

마지막으로, 교사들은 가정과 연계된 탄소중립 교육프로그램의 필요성을 강하게 인식하

는 것으로 확인되었다. 현재 영유아를 대상으로 한 체계적인 탄소중립 교육은 국내에서 사실상 시범 단계에 지나지 않으며, 탄소 중립 교육이 이루어진다고 해도 환경교육의 일부분으로 단편적, 단기적으로 이루어지고 있는 것이 실정이다(성미영, 2011). 이러한 현실에서는 영유아들이 단편적이고 이벤트적 활동으로 탄소중립에 대해 인식할 수밖에 없으며, 기후변화로 인한 현상이나 문제를 총체적으로 이해하기 어려운 한계가 있다. 기후변화를 포함한 모든 환경문제는 일시적 현상이 아닌 중장기적 현상과 성격을 가지고 있고, 우리 삶의 생활양식에도 영향을 미쳐 개인에서부터 국가 수준에 이르기까지 실천 행동이 필요하다(교육부, 2021). 이는 학부모들이 유치원이나 가정에서 개별적이고 단독적인 환경교육 보다는 가정과 유치원 간 협력에 기초하여 환경교육을 실시함이 보다 적절하다고 인식한다고 한 박희숙(2009)의 연구와 맥을 같이 하듯이 탄소중립 교육프로그램은 가정과 연계하여 실시될 필요가 있다.

본 연구 결과를 통해 현장에 적합한 영유아 탄소중립 교육프로그램 개발의 기초자료를 제공할 수 있을 것이며 향후 유아교육현장에서의 탄소중립교육 활성화에 기여할 것으로 기대된다.

이상의 결론과 시사점을 토대로 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 연구대상을 전국에 소재한 어린이집과 유치원의 담임교사를 대상으로 선정하였으나, 모집단의 숫자가 너무 상이하여 지역별 차이에 대해 비교분석 하지 못한 한계점이 있다. 현재, 탄소중립 중점 유치원이 경기도와 경상남도에서 이루어지고 있는 만큼 해당지역과 그 외 지역에 있어서 교육의 파급효과와 인식 및 실태는 다른 결과가 있을 수 있을 것이라 예상된다. 후속 연구에서는 전국의 교사들 대상으로 데이터를 수집하여 지역별로 비교분석하는 연구의 필요성을 제기한다.

둘째, 탄소중립 교육이 기관에서 진행하는 기관중심의 교육에서 그치는 것이 아니라 가정과 실제 생활에서의 연계를 도모할 수 있도록 부모교육 및 가정연계프로그램의 개발 필요성을 제기한다.

참 고 문 헌

2050 탄소중립녹색성장위원회(2021). **탄소중립 학습 자료집.** 서울: 한국애드.

강은주, 박종호(2022). 과학교육에서 탄소중립교육에 대한 초등교사들의 인식. **한국초등과학교육학회 제82차 온라인 하계학술대회,** 89-89. 7월 29일. 온라인(ZOOM).

교육과학기술부(2012). **유치원 교육과정 운영지원을 위한 유아 녹색성정교육 프로그램 장학자료.** 서울: 교육과학기술부.

교육부(2021). **유아 기후변화 교육 프로그램.** 세종: 교육부.

국가환경교육센터(2021). **탄소중립 프로그램 구성 가이드.** 서울: 국가환경교육센터.

김래은, 박혜경(2020). 유아 융합교육(STEAM) 프로그램 개발 및 적용에 대한 유아교사의 인식 및 요구도 차이: 교육경력을 중심으로. **인지발달중재학회지, 11**(2), 71-95.

김미예, 이소은(2016). 녹색성장교육 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 23**(4), 33-53.

김성은(2014). 유아녹색성장교육이 친환경적 태도와 환경보전지식에 미치는 영향. 충남대학교, 석사학위논문.

김은정, 유영의, 박은혜(2016). 지속가능발전교육의 실천적 역량 증진 프로그램 개발에 대한 유치원 교사의 인식 및 요구 조사. **미래유아교육학회지, 23**(2), 409-432.

김은하(2012). 유아 환경교육에 대한 보육교사의 인식 연구. 한국교원대학교, 석사학위논문.

김은혜, 김경철(2020). 유아 지속가능발전 인식 검사도구 개발 및 타당화 연구. **유아교육연구, 40**(2), 65-95.

김찬국, 이선경, 김남수, 주형선, 장미정, 권혜선(2012). 우리나라 초·중등학교에서의 지속가능발전교육 교사 인식 및 실천 사례. **환경교육, 25**(3), 258-373.

대한민국정부(2020). **지속가능한 녹색사회 실현을 위한 대한민국2050 탄소중립 전략.** 서울: 환경부.

류경희(2014). STS 접근에 기초한 유아 녹색성장교육이 유아의 환경감수성 및 창의성에 미치는 영향. **아동교육, 23**(4), 45-62.

박지영(2017). 유아 환경교육에 대한 교사의 인식 및 환경친화적 교육태도와 유아의 환경태도 분석. 숭실대학교, 석사학위논문.

박진이(2016). 유아 녹색성장교육 프로그램의 효과에 대한 메타분석. **유아교육연구, 36**(1), 459-476.

박희숙(2009). 가정 연계 모델 중심 유아 환경교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구. **열린유아교육연구, 14**(5), 1-23.

변영미(2022). 유아 탄소중립교육에 대한 유치원 교사의 인식 및 요구. 부산교육대학교, 석사학위논문.

서윤희, 지옥정, 강지애, 정애경, 조부경(2014). 지속가능발전지향 유아교사환경교육 프로그램 개발. **유아교육연구, 34**(5), 249-273.

성미영(2011). 유아의 기후변화 대응능력 향상 프로그램 개발 및 효과 검증. **한국생활과학회지, 20**(3), 583-594.

신은수, 박은혜(2012). 지속가능발전 교육을 위한 유아교육과정의 재방향 설정. **육아지원연구, 7**(1), 27-50.

유구종, 함은지, 가신현(2016). 지속가능발전 교육활동이 유아의 환경친화적 태도와 배려행동에 미치는 효과 분석. **열린유아교육연구, 21**(2), 491-516.

윤순진(2021). 우리나라 탄소중립 방향의 교육의 역할. **2021년 한국환경교육학회 하반기 학술발표대회**, 89-101. 12월 18일. 온라인(ZOOM).

이경란(2014). 지속가능발전교육으로서의 숲유아교육 실천 모색에 관한 연구. **생태유아교육연구, 13**(3), 301-332.

이영란(2018). 지역사회환경교육에서 청소년 대상 기후변화 교육프로그램 발전방향: 과천기후변화교육센터 사례를 중심으로. 고려대학교, 석사학위논문.

이준서(2021). 기후위기 대응을 위한 탄소중립·녹색성장 기본법의 제정 의의와 그 이행을 위한 향후 과제. **환경법연구, 43**(3), 243-277.

인재천(2012). STS접근법을 활용한 통합적 유아 에너지 교육이 환경친화적태도와 과학적 태도에 미치는 영향. **한국보육학회지, 12**(3), 83-101.

임성만, 이광호, 김성운(2022). '탄소중립'을 위해 과학교육은 무엇을 준비해야 하는가?: 초등학생을 대상으로. **Brain, Digital, & Learning, 12**(1), 97-117.

장미화, 옥현진(2021). 디지털 리터러시를 활용한 탄소중립 교육프로그램 개발 방안. **2021년 한국환경교육학회 하반기 학술발표대회**, 84-87. 12월 18일. 온라인(ZOOM).

전복희(2006). 공립유치원 경력교사의 어려움에 대한 연구. 한국교원대학교, 석사학위논문.

정미라, 나춘기(2019). 환경교육에 대한 유치원교사의 인식: 목포지역 유치원을 중심으로. **한국환경교육학회, 32**(1), 17-32.

정은경(2013). 만5세 유아의 통합적 접근에 따른 환경녹색성장 교육 프로그램 개발 연구.

유아교육연구, 33(4), 217-240.

정현심, 안재현, 성미영(2018). 유아의 기후변화 대응 지식 및 문제해결 능력. **한국콘텐츠학회논문지, 18**(2), 334-343.

정화숙(2014). 유아 녹색성장교육에 대한 교사의 인식 및 실태 연구. 한국방송통신대학교, 석사학위논문.

주시연, 김영옥(2018). 지속가능발전교육 관점의 숲 체험활동이 유아의 환경보전지식과 환경 친화적 태도에 미치는 영향. **한국유아교육연구, 20**(2), 301-325.

지성애(2012). 환경교육에 대한 유치원 교사의 인식과 실태 분석. **유아교육학논집, 16**(2), 5-29.

지옥정, 허미화, 백은주, 정미라(2015). 우리나라 유치원의 지속가능발전교육 관련 실태 조사. **한국영유아보육학, 90**, 23-52.

최연철, 김경철, 조부경, 서현정, 최현주(2018). 지속가능발전지향 유아 창의인성교육을 위한 교사 생애주기별 연수모형 개발. **열린유아교육연구, 23**(4), 379-407.

환경부(2020). **2020탄소중립을 위한 환경교육용어사전.** 서울: 환경부.

환경부, 국가환경교육센터(2021). **학교 내 탄소중립 실현을 위한 환경 교육 실행 안내서.** 서울: 환경부.

IPCC(2018). *Global Warming of 1.5℃*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

UNSDSN(2014). *Young children as a basis for sustainable development.* New York, NY: U.N. Sustainable Development Solutions Network.

ABSTRACT

An Investigative Study on the Development of Carbon Neutral Education Program for Young Children

Jaeeun Kang (Lecturer, Changwon National University)
Minjung Kim (Professor, Changwon National University)

This study was conducted to examine the perception and practice in the classroom of early childhood teachers on carbon neutral education, and to lay the foundation for the development of carbon neutral education program. The subjects of this study were 250 early childhood teachers. The collected data were statistically processed according to the teacher's age, working institution, educational background, and career. As a result of the study, early childhood teachers perceived a higher need for carbon neutral education than their interest on the subject, given that the carbon neutral education is rare because it is difficult to implement it in practice. Early childhood teachers suggested that the carbon neutral education program can start from age of 3, and that it would be appropriate to be administered 1-2 times a month considering the developmental level, interest, and prior experience of young children. Early childhood teachers also suggested that carbon neutral education needs to be provided in the form of materials that support teachers through cooperation with community experts. In addition, it should be provided in the form of teacher's manual and utilizing family connections. This study is expected to provide basic data for developing a carbon neutral education program for young children, and contribute to revitalizing carbon neutral education in early childhood education.

Key words: early childhood teacher, carbon neutral education program, investigative study

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.157
제40권 제4호, 157-181, 2022.

초등학생의 마인드셋 변화 프로그램 개발과 효과성 검증

권 예 지* · 이 은 주**

본 연구에서는 초등학교 고학년 학생을 대상으로 효과적인 마인드셋 변화 프로그램을 개발하고 실시하여 그 효과성을 검증하였다. 본 연구에서 개발한 마인드셋 변화 프로그램은 1회 40분씩 총 6차시로 구성되었으며, 차시별로 교육용 영상자료와 워크북을 제공하여 체계적인 학습이 이루어질 수 있도록 하였다. 개발한 프로그램의 효과성 검증을 위하여 초등학교 4, 5, 6학년 별 각각 2학급씩 총 6학급에 재학 중인 125명을 연구 대상으로 선정하였으며, 학년당 1개 학급을 각각 실험집단과 통제집단으로 배치하였다. 프로그램 실시 전·후의 마인드셋(성장 마인드셋과 고정 마인드셋), 성취목표지향성(숙달접근목표와 수행회피목표), 수업참여를 비교한 결과 마인드셋 변화 프로그램을 통하여 실험집단의 성장 마인드셋과 숙달접근목표는 통계적으로 유의하게 증가하였고, 고정 마인드셋은 감소하였다. 본 프로그램에 참여함으로써 향상된 성장 마인드셋은 숙달접근목표의 증진을 매개로 수업참여 증가에 긍정적인 효과를 나타냈다. 또한, 본 프로그램에 참여함으로써 낮아진 고정 마인드셋은 수업참여 증가에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 본 연구의 의의, 제한점, 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주제어: 마인드셋 변화 프로그램, 성장 마인드셋, 고정 마인드셋, 성취목표지향성, 수업참여

논문 접수: 2022/10/31 수정본 접수: 2022/12/12 게재 승인: 2022/12/21
* 경북대학교 교육학과 박사과정, 대구 지산초등학교 교사
** 경북대학교 교육학과 교수 (교신저자: elee@knu.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

교실에는 서로 다른 동기와 목표를 지닌 학습자들이 있다. 실제 비슷한 성취도를 보이고 있음에도 실수나 실패 상황에서 보이는 학생들의 반응에는 상당한 차이가 있다. 훌훌 털고 일어나는 학생이 있는가 하면, 수치심과 좌절, 실망 등 부정적인 정서가 오래 남아 다음 과정으로 쉽게 넘어가지 못하는 학생도 있다. 교육 상황에서, 그 이후 사회에 진출해서도 사람들은 늘 새로운 도전에 부딪히게 된다. 따라서 학생들이 실패로 인해 좌절하고 도전을 두려워하기보다 자신의 성장 가능성을 믿고 실패가 주는 깨달음에 초점을 맞춰 나아갈 수 있도록 돕는 교육이 필요하다. 본 연구에서는 이러한 교육의 중심에 마인드셋이 있다고 보고, 학생들의 학습동기와 학업참여를 높이기 위하여 성장 마인드셋의 함양에 주목하였다.

어떤 사람은 재능이나 능력을 변화 가능한 유동적인 속성으로, 또 어떤 사람은 변화할 수 없는 고정적인 속성으로 믿는다. 이러한 신념은 개인이 가진 재능이나 능력의 실제 수준과 별개로 자신의 성장 가능성에 대해 평가하는 개인의 암묵적인 태도이다. Dweck(2006)은 '암묵이론(Implicit theory)'을 일반 대중을 대상으로 한 용어인 '마인드셋(Mindset)'으로 바꾸고 인간 생활 전반에 걸쳐 마인드셋 이론을 폭넓게 적용하고 있다. 성장 마인드셋은 개인의 능력이 변화할 수 있다고 믿는 마음가짐으로, 성장 마인드셋이 높은 학습자는 스스로 과제를 선택하고 어려운 과제가 주어졌을 때 회피하기보다는 과제를 해결하기 위해 노력하는 경향을 보인다(Dweck, 2000; Dweck & Yeager, 2019). 학습자의 마인드셋은 성취목표지향성, 노력과 도전에 대한 태도, 실수와 실패에 대한 태도, 자기조절, 학업성취, 그릿 등 다양한 학습동기 및 학습결과 변인에 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다(Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 2009; Dweck & Yeager, 2019). 이런 신념의 차이가 삶에 큰 영향을 미치므로 Dweck은 UN 미래보고서 2050에서 학습에 관한 자신감 형성에 도움을 주는 성장 마인드셋이 미래 교육의 목표가 되어야 한다고 주장했다.

높은 수준의 고정 마인드셋을 지닌 사람은 실패를 곧 '능력 부족'과 '자기 부족'이란 생각으로 확장시켜 수치심, 우울, 불안 등 부정적인 정서를 경험한다(이수경, 2016). 능력은 변화하지 않으므로 스스로 상황을 통제할 수 없다고 생각하며 이에 따라 무기력함, 포기, 성취 기준의 하향과 같은 반응이 나타난다. 반면에 높은 성장 마인드셋을 지닌 사람은 전략 변경, 환경 변화, 노력 등으로 실수나 실패의 원인을 통제할 수 있다고 믿으며, 자신감을 바탕으로 동기를 부여하고 결과적으로 긍정 정서를 경험하게 된다. 한 개인이 느끼는 긍정 정서는 비단 성취도에만 영향을 주는 것이 아니라 삶에 대한 만족도에도 영향을 미친다(이서정, 신태섭, 2018).

마인드셋에 관한 신념의 지각은 비교적 어린 시기에 형성되고 고학년으로 올라갈수록 자신의 능력에 대한 객관화가 이루어지면서 보다 안정화된다(Dweck, 2002). 그럼에도 불구하고 개인의 마인드셋이 변화하지 않는 것은 아니다. 즉, 학습과 중재를 통하여 고정 마인드셋을 성장 마인드셋으로 바꿔나갈 수 있으며(Blackwell et al., 2007; Dweck, 2017), 마인드셋의 중요성과 가변적인 특성에 따라 최근에는 성장 마인드셋을 길러주기 위한 프로그램과 학습법을 개발하고 그 효과를 검증하는 연구들이 이루어지고 있다.

선행연구에서 개발된 마인드셋 중재 프로그램들을 살펴보면, 국내에서는 초등학생을 대상으로 한 연구(김보미, 2015; 안은지, 2020)와 중학생을 대상으로 한 연구(박은, 김교헌, 2015), 고등학생을 대상으로 한 연구(조진숙, 탁진국, 2018) 등이 이루어져 왔다. 성장 마인드셋은 학년이 올라갈수록 안정적인 경향을 보이며, 중·고등학생들의 마인드셋은 상대적으로 변화하는 정도가 미미하므로(문병상, 2013) 본 연구에서는 학습자의 마인드셋이 고착화되기 이전의 초등학교 학생을 대상으로 개발된 프로그램에 주목해 보았다.

안은지(2020)는 초등학교 저학년의 마인드셋을 키워주기 위하여 그림책을 활용한 프로그램을 개발하였다. 초등학교 3학년을 대상으로 40분씩 8회기 개입을 하였으며, 한 주에 2회기씩 개입하여 총 4주 동안 프로그램이 운영되었다. 연구 결과 실험집단과 비교집단 사이 성장 마인드셋의 유의한 차이는 나타나지 않았고 실험집단의 고정 마인드셋의 감소 및 그릿(노력지속)의 증진을 확인하였다. 연구자는 프로그램이 성장 마인드셋의 변화에 유의한 영향을 주지 못한 원인을 특성의 상위수준에 속한 사람들을 변별하지 못하는 현상 즉, 천장효과(Ceilling effect)로 해석하였다. 김우주(2019)는 초등학교 4~6학년을 대상으로 영어 마인드셋 증진 프로그램을 개발하였다. 실험집단의 지능성장 마인드셋, 영어성장 마인드셋, 노력신념, 실패반응은 사전검사에 비해 유의하게 증가하였으나, 시점×집단 간 유의한 상호작용 효과는 나타나지 않았다. 영어 과목에 초점을 맞춰 학습자의 마인드셋을 증진시키고자 했다는 점에서 의의가 있지만, 프로그램 내용이 주로 뇌에 치중되어 있고 실험집단 측정 변인의 사전-사후 평균값의 변화만 유의미했다는 제한점도 있었다.

선행연구들은 대부분 실험집단과 통제집단의 평균 비교를 통하여 프로그램의 효과성을 검증하는 방식으로 이루어져 왔다(김보미, 2015; 김우주, 2019; 안은지, 2020; 임경미, 김경희, 박병기, 2007). 그런데 평균 비교를 통하여 개별 변인의 변화를 살펴보는 것은 해당 프로그램이 어떤 교육·심리적 변인에 영향을 주는지에 관한 정보를 제공하지만, 각 요인들 간의 관련성과 어떤 경로를 통하여 영향을 미치는지에 관한 정보는 제공하지 못한다는 제한점이 있다. 이에 본 연구에서는 프로그램의 개입 결과, 마인드셋의 변화가 성취목표지향성의 변화 및 수업참여의 변화에 어떠한 영향을 미치는지 살펴봄으로써 프로그램의 참여가 목표했던 마인드셋의 변화를 넘어서 학습동기와 학업참여의 변화에 이르는 인과적 기제에 대해서도 함께 살펴보고자 한다.

국내에서 개발된 마인드셋 지도 프로그램들은 대체로 40분씩, 8~10차시로 이루어져 있었다. 개발된 중재 프로그램이 교육현장에 정착하기 위해서는 교육과정 내에서 운영될 수 있어야 하며 프로그램 운영에 대한 부담이 해소되어야 한다. 따라서 본 연구에서는 교육과정 내에서 프로그램의 효율적인 운영을 위하여 운영 기간을 한 주에 1차시씩, 총 6주 과정으로 구성하였고 핵심적인 내용을 바탕으로 비교적 짧은 개입을 통해 효과를 나타내는 프로그램을 제작하는 데 중점을 두었다. 또한, 최근에는 시·공간의 제약을 받지 않고 더 많은 학습자의 참여를 위하여 온라인을 기반으로 한 마인드셋 중재 프로그램들이 개발되고 있는 추세이다(Burnette et al., 2018; Schleider & Weisz, 2018). 이에 본 연구에서는 온라인 기반 프로그램 개발의 초석으로서 차시별로 활용할 수 있는 교육용 영상자료와 워크북을 개발하고 제공하고자 하였다.

마인드셋의 변화는 재능과 능력에 관한 개인의 암묵적인 신념을 변화시킴으로써 다양한 교육 심리적, 행동적 변화에 영향을 미칠 것으로 예상된다. 마인드셋은 성취목표지향성과 밀접한 관련을 보이고 있는데, 이는 성취목표지향성이 개인의 능력에 관한 견해와 동기의 관계에 대한 관점을 제공하고 있기 때문이다(김아영, 2010). 숙달목표(Mastery goals)를 지향하는 학습자는 학습과제를 자기발전의 수단으로 생각하며 과제에 대한 노력을 지속하고, 도전하는 과정에서 오는 즐거움과 만족감을 가치 있게 여기는 모습을 보인다(Meece, Anderman, & Anderman, 2006). 한편, 수행목표(Performance goals)를 지향하는 학습자는 자신의 유능함을 입증하고, 다른 사람들보다 뛰어나게 보이며, 사회적인 인정을 받는 것에 집중한다(Elliot & McGregor, 2001). 숙달목표는 접근 또는 회피 성향에 따라 숙달접근목표와 숙달회피목표로 구분된다. 숙달접근목표는 과제의 숙달이나 능력의 발전을 달성하려는 목표인 반면에 숙달회피목표는 자신의 능력이 감소하거나 학습에 실패할 부정적인 가능성을 회피하려는 목표이다(Ellliot, McGregor, & Gable, 1999). 성장 마인드셋을 가진 학생들은 평가에 연연하지 않으며 새로운 것을 학습하고 도전하여 능력을 향상시키는 것을 목적으로 하는 숙달접근목표를 나타낸다(Dweck & Leggett, 1988; McWilliams, 2015). 그러나 숙달접근목표와는 달리 숙달회피목표의 성격이나 타당성에 대한 의문은 꾸준히 제기되고 있으며(송주연, 2012; 양명희, 정윤선, 2012), 부정적인 결과를 '회피'하려는 성향은 변화 가능성을 믿고 꾸준히 추진해 나가는 성장 마인드셋의 개념을 담아내기에 모호함이 있다. 수행목표 역시 수행접근목표와 수행회피목표로 구분되어지는데, 학습동기 및 성취에 대해 수행회피목표가 일관된 부적 관계를 나타내는 데 반해, 수행접근목표의 관계는 여전히 논란의 여지가 많다(Bong, 2005; Kaplan & Maehr, 2007; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). 한국의 교육현장에는 숙달접근목표와 수행접근목표를 동시에 지향하는 학습자가 혼재해 있으며, 성취목표지향성 관련 국내 연구들을 종합한 메타분석 연구에서 수행접근목표는 적응적 행동조절과 정적인 효과를 나타내고 있다(김영숙, 조한익,

2014). 고정 마인드셋은 부적응적 행동조절을 유발하며, 고정 마인드셋을 지닌 학습자는 자신의 능력이 낮게 평가되는 것을 두려워하며 똑똑하다는 평가를 받기 위해 어렵거나 실패할 확률이 높은 일에 대한 도전을 회피하는 성향을 보이므로 수행회피목표를 지향하는 경향이 강하게 나타난다. 이에 본 연구에서는 숙달접근목표와 수행회피목표를 중심으로 마인드셋의 변화가 성취목표지향성의 변화에 미치는 효과를 살펴보고자 한다.

학습자의 마인드셋 변화와 이에 따른 성취목표지향성의 변화가 실제 학업 장면에 미치는 영향을 살펴보기 위하여, 본 연구에서는 수업참여와의 관계를 함께 살펴보고자 한다. 수업참여는 일반적으로 학생들이 교수학습 활동에 인지적, 행동적, 정서적으로 참여하는 정도를 말한다(Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). 수업참여의 긍정적인 효과는 꾸준히 보고되고 있는데, 참여의 수준이 높은 학생들은 단기적으로는 바람직한 학습행동과 높은 학업성취도를 보이고, 장기적으로는 학업적응, 졸업과 상급학교 진학 등 학교생활에 잘 적응하는 것으로 알려져 있다(Skinner et al., 2008). 숙달목표지향적인 학생들은 수행회피지향적인 학생들보다 수업 활동에 적극적으로 참여하였으며(김효원, 박완성, 2014), 숙달목표는 긍정 정서를 통해 수업참여를 정적으로 예측하였으며, 수행회피목표는 수업참여를 부적으로 예측하였다(김정근, 이은주, 2015). 한편, 선행연구들은 대부분 성장 마인드셋과 수업참여의 관계를 횡단적으로 살펴보았다(하창순 외, 2006; Aronson, Fried, & Good, 2002; Brooks, Brooks, & Goldstein, 2012). 이에 본 연구에서는 마인드셋의 변화가 수업참여의 변화에 미치는 효과를 살펴보고자 한다.

초등학교 고학년 시기는 중학교 진학을 앞둔 초기 청소년기로 긍정적인 학습동기를 형성하고 이를 바탕으로 학습에 대한 참여를 높여야 하는 시기라고 볼 수 있다. 마인드셋과 성취목표지향성, 수업참여의 관계를 이해하는 것은 궁극적으로 학생들의 학교적응과 학업성취를 높이는 데 시사점을 줄 것이다. 본 연구에서는 학습자의 마인드셋이 고착화되기 이전의 초등학교 고학년 학생을 대상으로, 교육현장에 적용하기에 부담이 적은 마인드셋 지도 프로그램을 개발하고 적용하여 효과성을 검증해보고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 마인드셋 변화 프로그램은 마인드셋 변화에 효과가 있는가?
연구문제 2. 마인드셋 변화 프로그램이 성취목표지향성 및 수업참여의 변화에 효과가 있는가?
연구문제 3. 마인드셋 변화 프로그램 참여로 인한 마인드셋의 변화는 성취목표지향성의 변화를 매개하여 수업참여의 변화에 유의미한 효과가 있는가?

Ⅱ. 마인드셋 변화 프로그램 개발과 적용

1. 프로그램의 개발 과정

프로그램 개발과정은 크게 준비단계, 설계단계, 개발단계로 이루어졌다. 준비단계에서는 먼저 학습 대상자의 일반적인 특성과 교수학습 환경의 특성을 분석하였다. 마인드셋 이론 및 관련 국내·외의 선행연구 분석을 통하여 효과적인 마인드셋 변화 프로그램의 필수 구성요소를 선정하고, 프로그램의 목적 및 적용 대상에 관한 틀을 정하였다. 설계단계에서는 프로그램 구성요소에 따른 차시를 구성하고 차시별 학습 주제와 학습 목표를 설정하였다. 개발단계에서는 차시별 학습 목표에 따라 필요한 수업 영상자료와 워크북을 개발하였다. 동영상으로 수업자료를 제작하기 전 장면마다 활용할 사진과 동영상, 소개할 내용을 스토리보드로 구상하였다. 자료의 적절성 검증을 위하여 초등학교 교사 3인과 교육심리학 전공 박사과정생 2인, 교육심리학 전공 교수 1인의 검토를 통해 스토리보드와 영상의 수정, 보완이 거듭 이루어졌다. 수업용 영상자료는 초등학생의 집중도를 고려하여 7~10분으로 제작하였다. 영상자료는 차시별 수업 내용을 담고 있으며, 수업 내용과 관련된 사진과 동영상을 음성과 자막으로 함께 제시하였다. 워크북의 구성은 영상의 주요 내용 파악하기, 자신의 경험 쓰기, 자신의 전략 점검하기 등의 활동으로 구성되어 있으며 학습자가 배운 내용을 스스로 정리해 나갈 수 있도록 구성하였다.

2. 프로그램 개발의 초점

마인드셋 변화 프로그램 개발을 위하여 먼저 마인드셋 중재 프로그램과 관련된 선행 연구들을 고찰하였다(경일수, 탁진국, 2019; 김보미, 2015; 김우주, 2019; 조진숙, 탁진국, 2018; Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007). 성공적으로 성장 마인드셋 증진을 이끌어낸 프로그램에는 다음과 같은 특징이 나타났고 이는 Dweck(2017)이 제시한 성장 마인드셋 증진 방안과도 일치하였다. 첫째, 뇌가 변화한다는 과학적인 증거를 제시하였다. 뉴런과 시냅스의 작용에 대해 소개하거나 뇌과학 분야에서 실시한 뇌의 가소성에 관련된 실험결과 등을 제시함으로써 프로그램 참여자에게 능력의 변화 가능성에 관한 정보를 제공하였다. 둘째, 끊임없는 노력을 통해 결실을 이룬 역할모델이 제공되었다. 실수와 역경에 대한 극복과 노력을 통하여 많은 성취를 이룬 역할모델의 이야기를 통하여 노력과 실수에 대한 긍정적인 신념을 키워나갈 수 있도록 하였다. 본 연구에서는 위의 두 요항을 중심 내용으로 포함하되 다음과 같은 차별성에 초점을 두어 개발하였다.

먼저 초등학생이 이해하기에는 다소 어려울 수 있는 뇌의 가소성을 보다 쉽게 전달하기 위하여 풍부한 환경조건(놀잇감과 장애물이 있는 환경)에서 지낸 쥐들과 단조로운 환경에서 지낸 쥐들의 대뇌피질의 크기와 손상을 입었을 때 회복 속도를 비교한 Birbaumer와 Zittlau(2014)의 연구와 런던 택시 운전면허를 취득하기 위해 4년간 교육 끝에 최종 합격한 응시자들의 해마가 대조집단 및 시험에 떨어진 응시자들보다 훨씬 커졌음을 밝힌 Maguire 외(2000)의 연구결과를 소개하였다. 이를 통해 학습자가 다양한 경험과 꾸준한 노력이 성장의 원동력이 됨을 알 수 있도록 구성하였다.

또한, 실패를 극복하고 노력을 통해 결실을 이룬 역할모델로 박태환, 신호범, 메시, 에디슨을 제시하였다. 학생들에게 익숙한 인물과 많은 관심을 받는 인물, 잘 알지 못했던 훌륭한 인물을 함께 제시하여 해당 인물의 성장 과정에 관심을 가지고 몰입할 수 있도록 구성하였다. 각 인물들의 삶에서 실수와 실패의 의미, 극복을 위한 노력의 중요성에 대해 생각해 볼 수 있도록 하였다.

이 밖에도, 차시별 영상 수업자료와 워크북, 프로그램 운영 매뉴얼 제공을 통하여 운영교사가 쉽고 정확한 지도를 할 수 있도록 개발하였다. 쉽게 활용할 수 있는 교수학습자료를 제공함으로써 어떤 교사가 프로그램을 운영을 하더라도 효과적인 적용이 가능할 수 있도록 하였다. 마지막으로, 학생들에게 자신의 경험을 바탕으로 한 예시를 찾고 공유하는 기회를 많이 제공하고자 하였다. 마인드셋에 관하여 학습하지만 자신의 실제 사례들과 연결짓지 못한다면 학습 내용의 내면화가 일어나기 어렵다. 이에 학습자들이 서로 공감하고 나누는 기회를 제공하였다.

3. 프로그램의 구성 및 적용

프로그램은 총 6차시로 구성하였으며, 1차시 당 40분씩 정규 수업시간 중 창의적 체험활동 시간에 이루어졌다. 창의적 체험활동 시간은 교과와 상호보완적으로 앎을 적극적으로 실천하고 심신을 조화롭게 발달시키기 위해 실시하는 교과 이외의 교육 활동시간으로 교육과정 편성과 운영에서 교사의 자율성이 높은 시간이다(교육부, 2015). 프로그램의 최종 목표는 성장 마인드셋의 증진으로 자신이 성장 가능하다는 신념을 갖게 하는 것이다. 프로그램의 차시 당 학습주제 및 학습내용을 <표 1>에 제시하였다.

각 차시에서 실시한 구체적인 교육내용은 다음과 같다. 1차시는 마인드셋의 개념과 특징을 알아보는데 그 목적이 있었다. 먼저 마인드셋의 정의를 소개하고 성장 마인드셋과 고정 마인드셋을 지닌 학습자가 공부하는 목적, 노력, 실수와 실패, 고정관념, 성취도 등의 영역에서 각각 어떠한 특성이 있는지 소개하였다. 성장 마인드셋을 지닌 가상 캐릭터 ‘성장이’의 이야기를 통해 생활 속에서 성장 마인드셋이 어떻게 작용하는지 이해를 도왔다.

<표 1> 성장 마인드셋 지도 프로그램 구성

차시	학습 주제	학습 내용
1	마인드셋 너는 누구니?	· 마인드셋 알아보기(성장 마인드셋과 고정 마인드셋 비교) · '성장이'의 이야기를 통해 성장 마인드셋의 특징과 장점 알아보기 · 성장 마인드셋을 지닌 학생들의 성취도가 더 높은 이유 알아보기
2	뇌는 변화할까요?	· 뉴런, 시냅스의 작용을 통하여 뇌의 발달 알아보기(뇌의 가소성) · 뇌의 가소성에 관한 과학적 실험결과를 통하여 뇌 발달의 증거 찾기 – 쥐 실험 결과를 통해 다양한 경험과 자극이 뇌를 발달시킨다는 것 알아보기 – 런던 택시 운전사 연구 결과를 통해 지속적인 학습이 뇌에 미치는 영향 알아보기
3	어떻게 하면 우리 뇌를 발달시킬 수 있을까요?	· 뇌를 발달시키는 방법 알아보기 – 목표를 정하고 꾸준히 노력하기 – 성공 경험을 늘려 성취감 느끼기 – 도전 의식을 가지고 살짝 어려운 과제에 도전하기 – 다양한 전략을 활용하여 실수와 실패 극복하기 – 다양한 경험을 통해 뇌에 자극 전달하기
4	실패와 노력의 가치	· 실패와 역경을 극복한 인물들의 이야기를 통해, 실패와 노력의 의미 알아보기 – 박태환: 실수를 극복한 한국 최초의 수영 금메달리스트 – 신호범: 지독하게 가난했던 어린 시절을 극복하고 끊임없이 나아간 한국 최초의 미국 상원의원 – 메시: 성장호르몬 분비 장애 진단, 단점을 극복하여 세계 정상의 위치에 선 살아있는 축구의 전설 – 에디슨: 1만 번의 실수와 천 여개의 발명을 이뤄낸 현대 발명의 아버지
5	나, 잘하고 있는 걸까?	· 체크리스트를 통해 자신의 학습 전략 점검하기 – 계획 세우기, 학습 실천, 도움 구하기, 위기극복, 학습방법 편 · 친구들과 함께 자신의 학습 전략 공유하기 – 잠이 오거나 힘들 때 극복하는 방법, 자투리 시간 활용방법 등
6	총정리	· 배운 내용 총정리하기 – 총정리 영상 시청 – 미래의 나 또는 힘들어하는 후배에게 배운 내용을 바탕으로 도움을 주는 편지쓰기

2차시는 뇌의 가소성을 알아보는 데 목적이 있었다. 영상을 통해 뉴런과 시냅스의 작용을 소개하고 어떤 과정을 통해 뇌가 발달해 가는지 안내하였다. 두 가지 과학적인 실험결과를 제시함으로써 성장 마인드셋에 관한 신뢰를 형성할 수 있도록 구성하였다. 초등학생이 이해하기 쉬운 용어를 사용하여 환경에 따른 쥐의 뇌 변화 실험결과(Birbaumer &

Zittlau, 2014)와 런던 택시운전사 연구 결과(Maguire et al., 2000)를 제시하여 학습을 자극하는 환경과 지속적인 학습이 뇌의 변화에 미치는 영향을 소개하였다.

3차시는 구체적으로 뇌를 발달시킬 수 있는 방법을 알아보는 데 목적이 있었다. 목표를 정하고 꾸준히 노력하기, 성공 경험을 늘려 성취감 느끼기 등의 방법을 영상을 통해 제시하였다. '나의 목표 쓰기', '나의 성공기 쓰기' 활동을 통하여, 성공을 위해 필요한 노력의 과정은 힘들었지만 이후에 얻게 되는 성취감에 대해 알아봄으로써 노력에 대한 긍정적인 관점을 키우고자 하였다.

4차시에서는 실패와 역경을 극복한 인물들의 이야기를 통하여, 실패와 노력의 의미를 알아보는 데 목적이 있었다. 역할모델로는 박태환, 신호범, 메시, 에디슨의 사례를 제시하였다. 역할모델들의 삶을 통해 모든 성취에는 무수한 노력과 실패에 대한 극복이 필요하다는 것을 알 수 있도록 구성하였다. 또한, 자신이 겪은 성장통에 관한 글쓰기 활동('나의 극복기')을 통하여, 실수나 실패에 감정적으로 대응하기보다 그 과정에서 깨닫거나 배울 수 있는 점, 해결방안에 초점을 맞출 수 있도록 구성하였다.

5차시는 자신의 학습전략을 점검하는 데 목적이 있었다. 뇌의 성장 가능성과 뇌를 발달시키는 방법을 알고 있을지라도, 구체적인 학습 장면에서 효과적인 전략을 사용하지 못한다면 성장의 속도가 지연된다. 이에 학습자 스스로 자신의 학습 상황을 점검하고 더 큰 발전을 위해 노력해야 할 부분에 대해 파악해 보도록 차시를 구성하였다. 먼저 체크리스트를 통해 학습전략을 점검하고, 영상을 시청하며 전략의 구체적인 실천방법을 알아보았다.

마지막 차시에서는 다섯 차시 동안 배운 내용을 총정리하였다. 영상을 통해 마인드셋의 개념, 특징, 장점 등에 관하여 정리해보고, 마지막 활동으로는 발전이 더뎌 힘들어하고 있는 미래의 나 또는 후배에게 도움 주는 편지쓰기를 실시하였다. 배운 내용의 핵심 키워드를 활용한 편지쓰기 활동을 통하여 배웠던 내용을 자신의 말로 표현해보고 정리함으로써 내면화가 이루어질 수 있도록 했다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 D시의 초등학교 4~6학년 137명을 대상으로 하였다. 각 학년 당 1개 학급씩을 실험집단(67명)과 통제집단(70명)으로 선정하였으며, 실험집단에 마인드셋 변화 프로그램을 적용하였고 통제집단에는 프로그램을 적용하지 않았다. 1차와 2차 설문 모두 응답한 학생 중 응답이 불성실한 12명을 제외한 125명의 결과가 최종 분석에 활용되었다.

실험집단 62명(48.9%), 통제집단 63명(51.1%)으로 각 집단별 연구대상의 사례 수는 <표 2>와 같다. 1차 조사는 2021년 9월에 실시하였으며, 2차 조사는 6주차 프로그램 개입이 완료된 2021년 10월에 실시하였다.

<표 2> 연구 대상 (명)

	실험집단	통제집단	합계
4학년	20	19	39
5학년	22	23	45
6학년	20	21	41
합계	62	63	125

2. 연구 절차

세 개의 학급을 대상으로 이루어진 실험 처치는 학반의 담임교사가 실시하였다. 세 학반의 담임교사는 학생들의 성장에 관심이 높은 교육경력 5~10년차 교사였다. 담임교사들은 프로그램 지도 방식에 관한 회의를 위하여 본 프로그램의 개발자와 대면 회의와 수업 시연을 실시하였다. 프로그램은 6차시 과정으로 1주 간격으로 총 6주에 걸쳐 진행되었으며, 차시 당 40분씩 진행되었다. 프로그램을 적용하기 1주일 전 실험집단과 통제집단을 대상으로 사전 설문을 실시하였고, 프로그램 개입이 끝난 후 사후 설문을 하였다. 통제집단의 설문은 개입집단과 같은 시기에 이루어졌다. 프로그램은 정규수업시간 중 창의적 체험활동 시간에 운영되었으며 프로그램이 진행되는 동안 통제집단은 정규수업에 참여하였다.

3. 측정 도구

가. 마인드셋

Dweck(2000)이 개발하여 김보미(2015)가 초등학생을 대상으로 수정 및 보완한 척도를 사용하였다. ‘나는 열심히 노력하면 능력을 얼마든지 바꿀 수 있다고 생각한다.’와 같은 성장 마인드셋 4문항, ‘나는 능력은 타고나는 것이라서 아무리 노력해도 바꿀 수 없다고 생각한다.’와 같은 고정 마인드셋 4문항, 총 8문항으로 이루어져 있다. 전혀 그렇지 않다(1)에서 매우 그렇다(5)의 5점 리커트식 척도로 측정되었으며 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 1차와 2차에서 각각 성장 마인드셋 .83과 .82, 고정 마인드셋 .81과 .88로 나타났다.

나. 성취목표지향성

Elliot와 McGregor(2001)가 제시한 2×2 성취목표지향성이론에 기초하여 이주화와 김아영(2005)이 개발한 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 각 문항은 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 4개의 하위요인으로 구성되어 있으며 하위요인별 각 5문항씩 총 20문항으로 이루어져 있다. 본 연구에서는 숙달접근목표와 수행회피목표의 2개 요인, 총 10문항을 활용하였다. 전혀 그렇지 않다(1)에서 매우 그렇다(5)의 5점 리커트식 척도로 측정되었으며 하위요인에 대한 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 1차와 2차에서 각각 숙달접근목표 .75, .84 수행회피목표 .79, .88로 나타났다.

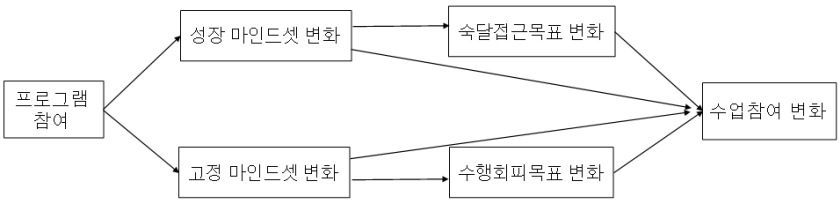
다. 수업참여

Skinner 외(2008)가 학생들의 수업참여 정도를 측정하기 위해 개발하고 김남희와 김종백(2011)이 번안하여 사용한 척도를 사용하였다. 이 척도는 '나는 수업시간이 재미있다'와 같은 정서참여 5문항, '나는 수업 중에 잘하려고 열심히 노력한다.'와 같은 행동참여 5문항, 총 10문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 전혀 그렇지 않다(1)에서 매우 그렇다(4)의 4점 리커트식 척도로 측정되었으며, 본 연구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 1차와 2차에서 각각 정서참여 .86, .88, 행동참여 .84, .82로 나타났으며, 전체 수업참여의 신뢰도는 1차와 2차에서 모두 .91로 동일하였다.

4. 분석 방법

본 연구의 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 프로그램 실시 전 두 집단 간의 동질성 검증을 위하여 사전검사 점수에 대한 독립표본 *t*검증을 실시하였다. 둘째, 프로그램 효과를 검증하기 위하여, 2×2 반복측정 분산분석을 실시하여 시점(사전, 사후)과 집단(실험, 통제)의 상호작용 효과를 살펴보았다. 마지막으로 프로그램의 참여로 인한 마인드셋 변화가 성취목표지향성과 수업참여의 변화에 미치는 영향을 확인하기 위하여 순차적 다중매개 분석(Serial multiple mediation analysis)을 실시하였다. Shrout와 Bolger(2002)의 제안에 따라, 부트스트래핑(Bootstrapping) 절차를 적용하여 매개효과 추정값의 95% 신뢰구간을 산출하였고, 신뢰구간 안에 0이 포함되지 않으면 .05 수준에서 매개효과가 유의하다고 해석하였다. 부트스트래핑 방법은 Sobel(1982)의 매개효과 검증방법에 비해 다중매개와 이중매개와 같은 복잡한 매개효과를 검증하기에 유리하고, 정규분포를 이루지 않을 가능성이 큰 표본 크기가 작거나 실험상황에서 매개효과를 검증하는데 더 적합하다(Kline, 2015).

[그림 1]과 같이 프로그램 참여가 마인드셋의 변화와 숙달접근목표, 수행회피목표의 변화를 순차적으로 매개하여 수업참여의 변화를 예측하는 연구모형을 설정하였다. 연구모형에서 독립변인은 프로그램 참여여부(0=통제집단, 1=실험집단)를 의미하며, 그 외 모든 변인은 각각 프로그램 실시 전 후의 변화 정도를 의미한다. 연구 변인의 변화 지표를 계산하기 위해 해당 변인의 사전점수를 예측변인으로, 사후점수를 준거변인으로 회귀분석을 실시하여 얻은 표준화 잔차점수를 활용하였다. 여기서 잔차점수는 사전점수로 설명할 수 없는 사후점수의 변량을 의미한다. 잔차점수가 0에 가까울수록 변화가 없음을 의미하며, 양의 값을 가진다면 해당 변인의 값이 증가했음을, 음의 값을 가진다면 감소했음을 의미한다. 따라서 한 변인의 변화점수가 다른 변인의 변화점수를 정적으로 예측한다면 한 변인의 증가(감소)가 다른 변인의 증가(감소)에 효과가 있음을 의미하며, 부적으로 예측한다면 한 변인의 증가(감소)가 다른 변인의 감소(증가)에 효과가 있음을 의미한다. 두 시점 간 변화 검증에는 공변량분석(ANCOVA), 차이점수(Difference score), 잔차 변화점수방법(Residual change score method)이 흔히 활용된다(Kisbu-Sakarya, MacKinnon, & Aiken, 2013). 여러 시뮬레이션 연구에서 세 가지 방법 간 검증력의 차이는 뚜렷하지 않은 것으로 보고되고 있다(Jennings & Cribbie, 2016; Kisbu-Sakarya et al., 2013). 이에 본 연구에서는 순차적 매개모형 검증을 위하여 잔차 변화 점수방법을 활용하였지만, 차이점수방법을 활용한 경우에도 변화 추정 방법에 따른 연구결과에 유의미한 차이가 없음을 확인하였다. 자료분석을 위해 SPSS 26.0과 AMOS 18.0 프로그램을 사용하였다.



[그림1] 연구모형

Ⅳ. 연구 결과

1. 측정시기별 상관분석

프로그램 개입 전후의 변인별 상관관계는 <표 3>과 같다. 개입 전의 성장 마인드셋은

개입 후의 숙달접근목표와 수업참여와는 정적 상관을 나타냈고, 고정 마인드셋과 수행회피목표와는 부적 상관을 나타냈다.

<표 3> 측정시기별 상관분석 (N=125)

변인		개입 후				
		성장 마인드셋	고정 마인드셋	숙달접근목표	수행회피목표	수업참여
개입 전	성장 마인드셋	.59**	−.52***	.28**	−.19*	.34***
	고정 마인드셋	−.75***	.55***	−.17	.25**	−.18*
	숙달접근목표	.47***	−.28**	.60***	.01	.50***
	수행회피목표	−.11	.25**	.22*	.66***	.08
	수업참여	.42***	−.24**	.64***	.16	.75***

주. 대각선 아래는 개입 전 변인 간 상관, 대각선 위는 개입 후 변인 간 상관임.
대각선에 위치한 계수는 개입 전−후 시기 간 안정성 계수임.
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2. 프로그램 실시 전 동질성 검증

실험집단과 통제집단이 동질한 집단인지 살펴보기 위하여 두 집단을 대상으로 사전검사 점수에 대한 독립표본 t검증을 실시하였다. 분석결과 <표 4>에 제시한 바와 같이 실험집단과 통제집단 간에 성장 마인드셋, 고정 마인드셋, 숙달접근목표, 수행회피목표, 수업참여에서 모두 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($|t| \leq 1.48$, $p > .05$). 즉, 실험집단과 통제집단은 동질 집단임을 확인하였다.

<표 4> 실험집단과 통제집단의 사전−사후 검사 평균 비교

	요인	실험집단(n=62)		통제집단(n=63)		t	p
		M	SD	M	SD		
사전검사	성장 마인드셋	4.28	.63	4.33	.61	−.46	.65
	고정 마인드셋	1.86	.75	1.77	.58	.77	.44
	숙달접근목표	3.36	.83	3.53	.68	−1.25	.21
	수행회피목표	2.64	.83	2.77	.90	.80	.42
	수업참여	2.86	.61	3.01	.55	−1.48	.14
사후검사	성장 마인드셋	4.42	.61	4.05	.70	3.09	.01
	고정 마인드셋	1.75	.72	2.01	.88	−1.79	.08
	숙달접근목표	3.61	.75	3.47	.82	1.00	.32
	수행회피목표	2.84	.99	2.78	.98	.36	.72
	수업참여	2.94	.52	3.03	.55	−1.05	.30

2. 프로그램의 효과성 검증

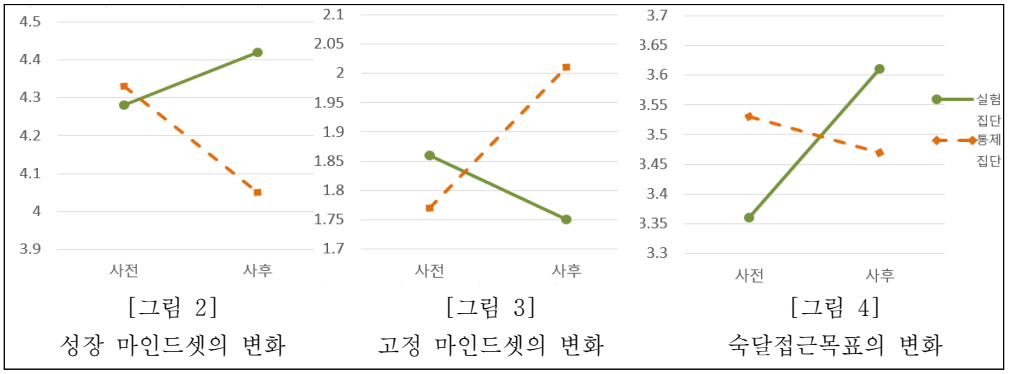
마인드셋, 성취목표지향성 및 수업참여에 대한 프로그램 개입의 효과성 검증을 위하여 프로그램 실시 전, 후의 시점과 개입집단, 통제집단 간에 2(시기) × 2(집단) 반복측정 분산분석을 시행하여 상호작용 효과를 살펴보았다. <표 5>에 제시된 바와 같이, 성장 마인드셋(F = 17.20, p < .001), 고정 마인드셋(F = 8.01, p < .01), 숙달접근목표(F = 6.57, p < .05)에서 상호작용효과가 유의하였다. 그러나 수행회피목표와 수업참여에서 시점×집단 간 상호작용효과는 없는 것으로 나타났다.

종속 변인에 대한 실험집단과 통제집단의 사전, 사후검사의 평균과 표준편차는 <표 4>에 제시한 바와 같다. 시점×집단 간 유의미한 상호작용 효과를 나타낸 성장 마인드셋, 고정 마인드셋, 숙달접근목표에 대해 두 집단의 사전검사와 사후검사 점수의 평균추세 그래프를 [그림 2] ~ [그림 4]에 제시하였다.

<표 5> 실험집단과 통제집단의 반복측정 분산분석 결과

요인	종속변인	제곱합	*df*	평균제곱	*F*	partial η^2
시점	성장 마인드셋	.31	1	.31	1.98	.02
	고정 마인드셋	.25	1	.25	1.02	.01
	숙달접근목표	.57	1	.57	2.52	.02
	수행회피목표	.70	1	.70	2.37	.02
	수업참여	.15	1	.15	1.93	.02
집단	성장 마인드셋	1.53	1	1.53	2.29	.02
	고정 마인드셋	.43	1	.43	.49	.01
	숙달접근목표	.01	1	.01	.01	.00
	수행회피목표	.06	1	.06	.04	.00
	수업참여	1.00	1	1.0	1.85	.02
시점 × 집단	성장 마인드셋	2.69	1	2.69	17.20***	.12
	고정 마인드셋	1.93	1	1.93	8.01**	.06
	숙달접근목표	1.49	1	1.49	6.57*	.05
	수행회피목표	.56	1	.56	1.89	.02
	수업참여	.05	1	.05	.58	.01

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



[그림 2] 성장 마인드셋의 변화

[그림 3] 고정 마인드셋의 변화

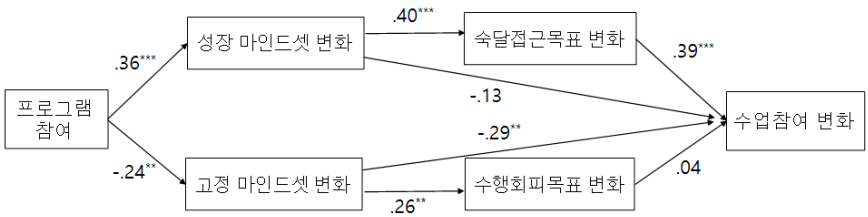
[그림 4] 숙달접근목표의 변화

성장 마인드셋과 숙달접근목표의 경우, 실험집단에서 사전점수보다 사후점수가 증가하였으나 통제집단에서는 그와 반대로 사전점수보다 사후점수가 감소하였다. 고정 마인드셋의 경우, 실험집단은 사전점수에 비해 사후점수가 감소하였으나 통제집단은 증가한 것으로 나타났다. 즉, 마인드셋 변화 프로그램 개입집단은 개입 이후 성장 마인드셋과 숙달접근목표가 증가하였으며, 고정 마인드셋이 감소하였고 프로그램 처치를 받지 않은 통제집단은 같은 시기 성장 마인드셋과 숙달접근목표는 감소, 고정 마인드셋이 증가한 것으로 나타났다.

3. 성취목표지향성과 수업참여에 대한 마인드셋의 효과

실험집단과 통제집단 간 수행회피목표나 수업참여에서 유의미한 상호작용 효과는 없었지만, 성장 마인드셋과 고정 마인드셋, 숙달접근목표에서 프로그램 전후 변화 양상에 차이가 있음을 확인하였다. 이에 따라 마인드셋 변화 프로그램에 참여함으로써 성장 마인드셋과 고정 마인드셋의 변화를 통해 성취목표지향성 및 수업참여의 변화에 이르는 과정으로 순차적 매개효과를 가정한 연구모형을 검증하였다.

연구모형의 적합도를 확인한 결과, 자료가 모형에 부합하는 것으로 나타났다; $x^2 = 7.16$, $df = 5$, $p > .05$; $TLI = .931$, $CFI = .977$, $RMSEA = .059$. 연구모형의 경로계수 결과는 <표 6> 및 [그림 5]와 같다. 프로그램 참여가 성장 마인드셋의 변화를 유의하게 정적으로 예측하였으며($\beta = .36$, $p < .001$), 고정 마인드셋의 변화를 부적으로 유의하게 예측하였다($\beta = -.24$ $p < .01$). 즉, 마인드셋 변화 프로그램은 성장 마인드셋 증진과 고정 마인드셋 감소에 효과가 있음을 의미한다. 성장 마인드셋의 변화는 숙달접근목표의 변화를 유의하게 정적으로 예측하였으며($\beta = .40$, $p < .001$), 고정 마인드셋의 변화는 수행회피목표의 변화를 정적으로 예측하였다($\beta = .26$ $p < .01$). 이는 성장 마인드셋이 숙달접근목표의 증가를 예측



[그림 5] 연구모형의 경로계수

<표 6> 연구모형의 변인들 간 경로계수

	B	*S.E*	*β*	*C.R.*
프로그램 참여 → 성장 마인드셋 변화	.40	.09	.36***	4.30
프로그램 참여 → 고정 마인드셋 변화	−.32	.12	−.24**	−2.70
성장 마인드셋 변화 → 숙달접근목표 변화	.45	.09	.40***	4.85
성장 마인드셋 변화 → 수업참여 변화	−.17	.12	−.13	−1.42
고정 마인드셋 변화 → 수행회피목표 변화	.28	.09	.26**	2.99
고정 마인드셋 변화 → 수업참여 변화	−.29	.09	−.29**	−3.20
숙달접근목표 변화 → 수업참여 변화	.43	.10	.39***	4.37
수행회피목표 변화 → 수업참여 변화	.03	.08	.04	.42

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

하고, 고정 마인드셋이 수행회피목표의 증가를 예측한다는 것을 보여준다. 숙달접근목표의 변화는 수업참여 변화를 정적으로 유의하게 예측하였으며(β = .39 p < .001), 고정 마인드셋의 변화는 수업참여 변화를 부적으로 유의하게 예측하였다(β = −.29 p < .01). 이는 숙달접근목표의 증가가 수업참여의 증가에 효과가 있으며, 고정 마인드셋의 증가가 수업참여의 감소에 효과가 있음을 의미한다.

간접효과의 통계적 유의성을 확인하기 위해 부트스트래핑을 실시한 결과는 <표 7>과 같다. 마인드셋 변화 프로그램 참여는 성장 마인드셋의 변화에 유의한 효과가 있었으며, 이는 다시 숙달접근목표의 변화를 통해 수업참여의 변화에 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다(B = .08, p < .01). 즉, 마인드셋 변화 프로그램 참여를 통해 이루어진 성장 마인드셋의 증가는 학습자의 숙달접근목표를 증진시켜 학습자의 수업참여를 불러일으켰다. 또한 마인드셋 변화 프로그램 참여는 고정 마인드셋의 변화를 매개로 수업참여의 변화에 유의한 효과를 나타냈다(B = .09, p < .001). 이는 프로그램 참여를 통해 감소된 고정 마인드셋이 수업참여 변화에 정적인 효과가 있음을 의미한다.

<표 7> 매개효과 검증

	B	95% *C.I.*	
		lower	upper
프로그램 참여→△성장 마인드셋→△숙달접근목표→△수업참여	.08**	.04	.14
프로그램 참여→△성장 마인드셋→△수업참여	−.07	−.17	.02
△성장 마인드셋→△숙달접근목표→△수업참여	.19**	.10	.30
프로그램 참여→△고정 마인드셋→△수행회피목표→△수업참여	−.01	−.02	.01
프로그램 참여→△고정 마인드셋→△수업참여	.09***	.04	.20
△고정 마인드셋→△수행회피목표→△수업참여	.01	−.04	.06

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

Ⅴ. 논의

본 연구는 학습의 과정에서 유발될 수밖에 없는 도전과 실패 상황에서 학습자가 좌절하지 않고 나아갈 수 있는 힘을 키워주기 위하여 초등학생의 성장 마인드셋 증진에 효과를 가지는 마인드셋 변화 프로그램을 개발하고자 하였다. 또한, 프로그램 참여가 마인드셋의 변화에 미치는 영향과 더불어 성취목표지향성 및 수업참여 변화에 미치는 영향을 검증하였다. 본 연구의 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 개발한 마인드셋 변화 프로그램은 학습자의 성장 마인드셋을 증진하고, 고정 마인드셋을 낮추는데 유의미한 효과가 있었다. 마인드셋, 성취목표지향성 및 수업참여에 대한 프로그램의 효과 검증을 위하여 반복측정 분산분석을 실시한 결과 성장 마인드셋과 고정 마인드셋, 숙달접근목표에서 상호작용효과가 나타났다. 개입집단의 성장 마인드셋과 숙달접근목표는 프로그램 참여 후에 증가하였으며, 고정 마인드셋은 프로그램 참여 후에 감소하였다. 이는 마인드셋 변화 프로그램이 초등학교 고학년 학생들의 마인드셋을 긍정적인 방향으로 변화시켰음을 의미하는 것으로, 마인드셋 중재 프로그램의 효과성을 밝힌 선행연구들과 일치하는 결과이다(김보미, 2015; Blackwell et al., 2007; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003). 이러한 결과를 통해 학생들의 마인드셋이 변화불가능한 고정된 신념이라기보다는 적절한 교육적 개입을 통해 긍정적인 방향으로 충분히 변화시킬 수 있음을 재확인하였다.

둘째, 마인드셋 변화 프로그램을 통한 마인드셋의 변화가 성취목표지향성과 수업참여 변화에 미치는 영향을 확인하기 위하여 순차적 다중매개 분석을 실시한 결과, 마인드셋의 변화가 학습자의 성취목표지향성과 수업참여 변화에 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 본 프로그램 참여를 통해 변화된 성장 마인드셋은 숙달접근목표 변화에 긍정적인 효과를 나타

냈다. 또한 프로그램 참여는 고정 마인드셋의 감소에 효과가 있었고, 감소된 고정 마인드셋은 수행회피목표 감소에 효과가 있음을 확인하였다. 이는 성장 마인드셋을 지닌 학습자가 타인의 평가에 연연하지 않으며 학습 자체를 목표로 도전하는 숙달접근목표를 나타내고, 고정 마인드셋을 지닌 학습자가 타인을 의식하며 어렵거나 실패할 확률이 높은 일을 회피하는 수행회피목표가 높다는 선행연구들(Blackwell et al., 2007; Elliott & Dweck, 1988)을 뒷받침하는 동시에, 마인드셋의 변화가 성취목표지향성의 변화에도 영향을 줄 수 있음을 입증하였다. 즉, 성장 마인드셋의 함양은 학습자의 숙달접근목표 변화에 긍정적인 영향을 주며 고정 마인드셋의 완화는 수행회피목표의 감소에 효과적임을 보여준다. 숙달접근목표는 학생의 학교생활 적응을 높여주고 수행회피목표는 학교생활 적응과 부적인 관계를 나타낸다(조한익, 2012). 이와 같은 맥락에서 마인드셋 변화 프로그램을 통한 학습자의 마인드셋 변화는 보다 적응적인 성취목표를 지향하는 데 도움이 된다는 것을 확인하였다.

셋째, 프로그램 참여를 통한 마인드셋의 변화가 성취목표지향성의 변화를 매개로 수업참여 변화에 미치는 영향을 검증하였다. 성장 마인드셋의 변화는 숙달접근목표의 변화를 매개로 수업참여에 긍정적인 영향을 주었다. 이때, 성장 마인드셋의 변화는 숙달접근목표의 변화를 완전 매개하여 수업참여 변화에 영향을 주었는데, 이는 성장 마인드셋의 증진이 숙달접근목표의 증진을 통하여 수업참여에 긍정적인 변화를 가져올 수 있음을 보여준다. 이러한 결과는 성장 마인드셋과 수업참여 간 정적 상관관계가 있음을 보고한 선행연구들(임효진, 2018; Blackwell et al., 2007)과도 일치하는 결과이다. 고정 마인드셋의 변화는 수행회피목표의 변화로 이어졌지만, 수행회피목표 변화를 매개하여 수업참여 변화에 이르는 효과는 통계적으로 유의하지 않았다. 수행회피목표가 학업성취도나 수업참여에 미치는 부정적인 영향은 일관되게 보고되고 있다(Bong, 2005; Kaplan & Maehr, 2007; Senko et al., 2011). 그럼에도 불구하고 매개효과가 나타나지 않은 원인을 두 가지로 추정할 수 있다. 먼저, 고정 마인드셋이 수업참여에 직접적으로 미치는 부정적인 영향이 크기 때문이라고 해석할 수 있다. 이와 같은 결과는 마인드셋 변화 프로그램을 통해 성장 마인드셋을 키워주는 것과 동시에 고정 마인드셋을 감소시키는 것이 매우 중요함을 시사한다. 또한, 프로그램 개입 전·후 변인별 상관관계를 살펴보면 수행회피목표와 수업참여 간의 상관이 유의하지 않았다. 김정근과 이은주(2015)의 연구에서도 수행회피목표와 수업참여의 상관은 통계적으로 유의하지 않았으며, 숙달목표와 수행접근목표는 직접적으로 수업참여를 예측한 데 반해, 수행회피목표는 성취정서를 매개로 수업참여를 예측하였다. 따라서 수행회피목표와 수업참여 간의 인과적 기제에 관한 연구가 더 필요함을 시사한다.

본 연구가 가지는 의의 및 시사점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 개발한 마인드셋 변화 프로그램은 학습자의 성장 마인드셋 증진뿐만 아니라 고정 마인드셋 완화에 효과를 나타냈다. 이는 실험집단과 통제집단 간 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 프로그램

(지유정, 2022), 고정 마인드셋의 변화에만 유의한 효과를 나타낸 프로그램(안은지, 2020)에 비하여 더욱 효과적인 마인드셋 변화 프로그램을 개발했다는 의의를 지닌다.

둘째, 비교적 짧은 6차시 프로그램을 개발하고 적용하여 효과성을 검증함으로써 교육현장에서의 활용 접근성을 높였다. 선행연구들이 평균적으로 8~10차시의 프로그램으로 개발, 운영된 것에 비해(김보미, 2015; 김우주, 2019; 안은지, 2020; 임경미 외 2007; 지유정, 2022; Blackwell et al., 2007) 본 연구의 프로그램은 매주 1차시씩 6주간 진행된 프로그램이었다. 효과가 입증된 프로그램일지라도 긴 차시로 적용을 해야 한다면 교육과정 내에서의 실제적인 운영에 부담이 따른다. 본 프로그램의 개발은 학교 현장에서의 접근성을 높임으로써 초등학생을 대상으로 한 마인드셋 지도의 적용에 이바지 할 것으로 기대된다.

셋째, 교수자에 의한 효과를 최소화하고 프로그램 자체의 효과성을 밝힘으로써 프로그램의 일반화에 다가갔다는 의의를 가진다. 본 연구에서 개발한 프로그램은 세 명의 운영교사가 연구자로부터 제공받은 수업 영상자료와 워크북을 통해 지도하였고, 그 결과 효과성이 검증됐다. 기존에 국내에서 개발하고 검증한 마인드셋 중재 프로그램은 대부분 연구자가 개발한 프로그램을 직접 연구 대상에게 적용하는 방식으로 이루어졌다(김우주, 2019; 안은지, 2020; 지유정, 2022). 최근 국외에서는 온라인 기반 마인드셋 중재 프로그램을 개발하여 더 많은 대상이 성장 마인드셋을 함양할 수 있도록 돕는 방향으로 연구가 이뤄지고 있다(Burnette et al., 2018; Schleider & Weisz, 2018). 시간과 공간의 제약을 받지 않는 온라인 기반 마인드셋 지도 프로그램 시스템을 구축하기 위해서는 지도교사의 개입을 최소화하고 온라인에 탑재할 수 있는 영상자료와 학생들의 주도적 학습을 불러일으키는 워크북 개발이 필요하다. 이에 본 연구의 결과는 교수자에 의한 효과를 최소화하고 프로그램 자체의 효과성을 밝혔다는 의의를 지니며, 온라인 기반 마인드셋 중재 프로그램 개발의 초석을 다졌다는 의의를 지닌다.

넷째, 실제 프로그램 운영을 통한 마인드셋의 변화가 성취목표지향성 및 수업참여의 변화에 미치는 과정을 검증하였다. 기존 국내의 마인드셋 관련 연구는 마인드셋 변인에 대한 연구와 마인드셋 중재 프로그램 연구가 각각 분리되어 진행되어왔다. 그에 비해 본 연구에서는 마인드셋 변화 프로그램을 개발·운영한 후 프로그램으로 인한 마인드셋의 변화가 성취목표지향성과 수업참여 변화에 미치는 영향을 함께 살펴봤다는 점에서 의의를 가진다. 마인드셋이 성취목표지향성과 밀접한 관련을 가진다는 연구결과는 많지만, 실제 마인드셋 중재 프로그램을 통한 마인드셋의 변화가 학습동기나 학업행동의 변화를 불러오는지에 관한 직접적인 연구는 부족했다. 본 연구는 프로그램의 참여가 마인드셋, 성취목표지향성, 수업참여의 변화를 이끌어내는 효과와 이러한 과정에 대한 인과적 기제를 검증하였다는 점에서 의의를 가진다.

본 연구가 가지는 제한점을 밝히고 향후 연구를 위해 다음과 같은 제언을 한다. 첫째,

본 연구에서는 프로그램 참여 전과 참여 후, 두 시점의 비교를 통해 프로그램 참여 직후의 학습자의 변화를 살펴보는데 그쳤다는 제한점이 있다. 후속연구에서는 추후검사를 실시하여 프로그램의 지속효과를 추가적으로 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 실험집단과 무처치 통제집단 이외에도 통제 프로그램을 실시한 통제집단을 설정해 교사가 새로운 프로그램을 실시함으로써 나타날 수 있는 효과를 배제할 필요가 있다. 본 연구에서는 프로그램의 적용을 받는 실험집단과 프로그램에 참여하지 않는 통제집단을 비교하여 프로그램의 효과를 검증하였다. 후속 연구에서는 이러한 두 집단 외에 동일한 차시의 통제 프로그램을 적용한 통제집단을 추가하여 검증한다면, 마인드셋 변화 프로그램에 의한 효과를 보다 명확하게 드러낼 수 있으리라 생각된다.

셋째, 본 연구에 활용한 변인들은 학습자의 자기 보고식 설문으로 측정된 변인들이었다. 자기 보고식 설문으로도 학습자의 변화를 측정할 수 있지만, 학습 상황에서의 구체적인 변화양상을 측정하여 제시한다면 프로그램의 효과를 더욱 직접적으로 확인할 수 있을 것이다. 프로그램 참여 전·후 학습자의 과제 난이도에 따른 선택, 어려운 문제를 풀기 위해 도전하는 횟수 등 객관적으로 수치화 할 수 있는 학습자의 참여 태도를 측정하여 비교해 볼 필요가 있다.

넷째, 마인드셋 변화 프로그램이 성취목표지향성과 수업참여에 미치는 영향뿐만 아니라 다른 동기적 특성 및 학습결과 변인에 미치는 영향을 다각도로 살펴볼 필요가 있다. 그릿이나 실패내성, 학업적 자기효능감, 학업성취도 등과의 직·간접적인 영향을 살펴본다면 교육 현장에 많은 시사점을 제공하리라 생각된다. 뿐만 아니라 학습자의 마인드셋 형성에 영향을 준다고 알려진 교사와 부모의 피드백과 양육방식의 변화가 마인드셋 변화에 미치는 영향을 함께 살펴본다면, 학습자의 마인드셋 형성에 관한 깊이 있는 이해에 이바지할 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

경일수, 탁진국(2019). 대학생 성장지향성 증진 그룹코칭 프로그램이 성장지향성, 삶의 만족도, 지각된 스트레스, 긍정심리자본 및 대인관계에 미치는 효과: 사회인지동기모형을 기반으로. **한국심리학회지: 학교, 16**(3), 231-263.

교육부(2015). **창의적 체험활동 교육과정(안전한 생활 포함).** 세종: 교육부.

김남희, 김종백(2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로한 학생-교사애착관계와 학업성취도의 관계: 교사지지와 학생-교사 애착관계의 의미 역할의 차이를 중심으로. **교육심리연구, 25**(4), 763-789.

김보미(2015). 마인드셋 변화 프로그램이 초등학생의 마인드셋, 학업적 자기효능감 및 목표지향성에 미치는 효과. 안동대학교, 석사학위논문.

김아영(2010). **학업동기 이론, 연구와 적용**. 서울: 학지사.

김영숙, 조한익(2014). 성취목표지향성과 자기조절학습의 관계에 관한 메타분석. **교육학연구, 52**(3), 147-174.

김우주(2019). 초등 영어학습자를 위한 성장마인드셋 중재프로그램의 개발 및 효과성 연구. 서울여자대학교, 박사학위논문.

김정근, 이은주(2015). 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여 간의 구조적 관계: 교사의 자율성 지지에 따른 차이. **한국심리학회지: 학교, 12**(2), 135-157.

김효원, 박완성(2014). 성취목표지향성과 수행피드백 제공방식이 대학생의 수업참여에 미치는 효과. **한국교원교육연구, 31**(4), 443-466.

문병상(2013). 청소년들의 지능변화신념의 종단적 변화가 성취목표지향성이 미치는 영향. **교육심리연구, 27**(4), 875-890.

박은, 김교헌(2015). 암묵증진이론에 기반한 학습목표지향성 향상 프로그램의 개발과 효과. **사회과학연구, 26**(1), 227-250.

송주연(2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. **교육심리연구, 26**(1), 225-250.

안은지(2020). 그림책을 활용한 마인드셋프로그램이 초등학교 저학년의 마인드셋과 그릿에 미치는 영향. 경인교육대학교, 석사학위논문.

양명희, 정윤선(2012). 성취목표지향성의 안정성검토. **교육심리연구, 26**(1), 251-270

이서정, 신태섭(2018). 고등학생의 마인드셋이 그릿을 매개로 학업적 자기효능감에 미치는 영향 수학 포기 여부에 따른 다집단분석. **아시아교육연구, 19**(1), 59-87.

이수경(2016). 성인 초기의 성장 마인드셋, 고정 마인드셋과 그릿(Grit)의 관계: 회복탄력성의 매개효과. 이화여자대학교, 석사학위논문.

이주화, 김아영(2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. **한국교육심리학회, 19**(1), 311-325.

임경미, 김경희, 박병기(2007). 지능변화신념 프로그램의 개발과 효과검증. **교육심리연구, 21**(4), 885-904.

임효진(2018). 성장신념, 수업참여, 학업성취도의 종단적 관계: 자기회귀교차지연 효과를 중심으로. **초등교육연구, 31**(2), 59-81

조진숙, 탁진국(2018). 학습부진 고등학생을 위한 성장 마인드셋 기반 학습코칭 프로그램의 효과. **청소년학연구, 25**(11), 325-347.

조한익(2012). 학교생활적응과 학업성취도에 영향을 미치는 성취목표지향성, 희망 및 학습전략의 구조적 관계. **한국심리학회지: 학교, 9**(3), 465-483.

지유정(2022). 초등학교 고학년을 위한 성장 마인드셋 증진 프로그램 개발 및 효과성 검증. 서울교육대학교, 석사학위논문.

하창순, 김지현, 최희철, 유현실(2006). 청소년의 자기 통제력, 학교수업 참여도, 개인 학습시간과 학업성적 간의 관계. **한국청소년연구, 17**(1), 181-200.

Aronson, J. M., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113-125.

Birbaumer, N., & Zittlau J. (2015). 뇌는 탄력적이다[*Brain is flexible*]. (오공훈 역). 서울: 메디치미디어. (원전은 2014년에 출판).

Blackwell, L. S., Trzeniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transitions: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246-263.

Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology, 97,* 656-672.

Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. In S. D. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 541-562). Boston, MA: Springer.

Burnette, J. L., Russell, M. V., Hoyt, C. L., Orvidas, K., & Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology, 88*, 428-445.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and*

development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-120). San Diego, CA: Academic Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York, NY: Random House.

Dweck, C. S. (2009). Mindset: Developing talent through a growth mindset. *Olympic Coach, 21*, 4-7.

Dweck, C. S. (2017). 마인드셋: 원하는 것을 이루는 태도의 힘[*MINDSET: The new psychology of success*]. (김준수 역). 서울: 스몰빅미디어. (원전은 2012년에 출판).

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14*(3), 481-496.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(6), 645-662.

Jennings, M. A., & Cribbie, R. A. (2016). Comparing pre-post change across groups: Guidelines for choosing between difference scores, ANCOVA, and residual change scores. *Journal of Data Science, 14*(2), 205-229.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184.

Kisbu-Sakarya, Y., MacKinnon, D. P., & Aiken, L. S. (2013). A Monte Carlo comparison study of the power of the analysis of covariance, simple difference, and residual change scores in testing two-wave data.

Educational and Psychological Measurement, 73(1), 47-62.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling, 4th edition.* New York, NY: Guilford Press.

Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrede, I. S.. Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 97*(8), 4398-4403.

McWilliams, E. C. (2015). *Self-efficacy, implicit theory of intelligence, goal orientation and the ninth grade experience.* Univ. of Northeastern, Massachusetts, Boston, USA.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.

Schleider, J. & Weisz, J. (2018). A single-session growth mindset intervention for adolescent anxiety and depression: 9-month outcomes of a randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*, 160-170.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*, 26-47.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*, 422-445.

Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology, 13,* 290-312.

ABSTRACT

Development and the Effectiveness Verification of Mindset Change Program for Elementary school Students

Yeji Kwon (Doctoral Student, Kyungpook National University)
Eunju Lee (Professor, Kyungpook National University)

The purpose of this study was to develop a mindset change program for elementary school students and examine the effectiveness of the program. The mindset change program consisted of 6 sessions at 40 minutes each. Educational video materials and workbooks were provided for systematic learning. In order to verify the effectiveness of the developed program, 125 4-6th grade elementary school students participated in the study. One class per grade was assigned as an experimental group and a control group, respectively. The mindsets(growth mindset and fixed mindset), achievement goal orientation(mastery approach goal and performance avoidance goal) and class engagement before and after the program were compared. The growth mindset and mastery approach goal of the experimental group increased significantly by participating the mindset change program while the fixed mindset decreased. The improved growth mindset by participating in this program showed a positive effect on the change in class participation through the increase of the mastery approach goal. Finally the implication of this study, limitations, and suggestions for the further studies were discussed.

Key words: mindset change program, growth mindset, fixed mindset, achievement goal orientation, class engagement

한국교육문제연구 https://doi.org/10.22327/kei.2022.40.4.183
제40권 제4호, 183-202, 2022.

중학생의 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여의 효과 검증*

임 현 정**

본 연구의 목적은 자유학기제 정책의 성과를 평가하는 것이다. 정책의 취지 및 자유학기제를 경험하는 중학생의 발달 단계를 고려하여, 다양한 성과 영역 중 진로성숙도에 한정하여 자유학기제의 성과를 검증하였다. 이를 위해 자유학기제 전면 실시 전후의 패널데이터를 포함하고 있는 「한국교육종단연구 2013」의 데이터를 이중차분법과 삼중차분법을 적용하여 분석하였다. 우선, 중학교 1학년의 진로성숙에 대한 자유학기제 참여의 효과를 검증하고, 그 효과가 일 년 뒤에도 지속되는지 중학교 2학년 시점에서의 지연효과를 검증하였다. 또한 지역 간 자유학기제 시행 여건의 차이를 고려하여 지역규모에 따라 자유학기제 효과에 차이가 있는지를 비교하였다. 연구 결과, 중학교 진학 후 진로성숙도가 감소하는데, 자유학기제 참여가 진로성숙 감소를 완화시키는 긍정적인 효과가 있음을 확인하였다. 또한 자유학기제 참여의 효과가 중학교 2학년 시점에도 지속됨을 알 수 있었다. 이러한 자유학기제의 효과는 지역규모에 따라서 차이가 있었는데, 특별시와 읍면지역에 비해서 광역시와 중소도시의 효과가 유의하게 높았다. 본 연구의 결과는 자유학기제 전면 실시 및 자유학년제 시행의 근거가 될 수 있으며, 효과의 지속 및 확장을 위해서 지역 여건을 고려한 차별적인 정책 지원의 필요성을 시사한다.

주제어: 자유학기제, 진로성숙도, 이중차분법, 삼중차분법, 정책 효과

논문 접수: 2022/11/04 수정본 접수: 2022/12/19 게재 승인: 2022/12/26

* 본 논문은 제11회 한국교육종단연구 학술대회 발표 논문 및 남궁지영 외(2017)의 일부를 수정·보완한 것임.

** 단국대학교 교직교육과 부교수 (교신저자: doongry@dankook.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

2013년 42개 연구학교 운영을 시작으로 2016년에 전국의 중학교로 전면 도입되었고, 2021년 대부분의 학교에서 자유학년제가 시행되면서 지금까지 자유학기제 정책은 정권의 변화에서 불구하고 초·중등교육 분야의 주요 국정과제로 꾸준히 확대·강화되어 왔다. 교육부(2017)는 자유학기제가 공감대를 얻으며 안정적으로 정착하였으며, 학생중심 수업과 과정중심평가를 통해 교실수업의 변화를 이끌고, 다양한 주체의 참여를 유도하여 체험활동이 활성화되었다는 점을 자유학기제의 성과로 제시하고, 이를 근거로 자유학년제로의 확대·발전을 추진한 것이다. 그러나 이러한 성과의 근거로 주로 학생과 학부모에 대한 만족도 조사 결과(최상덕 외, 2014)만을 제시하여, 정책 성과를 입증할 수 있는 객관적인 증거가 충분히 뒷받침되지 못하였다.

혁신적인 학교를 설립하기 위해서는 상당한 계획수립 노력, 인력, 자원이 투입되므로, 정책의 급속한 팽창에 앞서 정책 초기 단계에 수행하는 정확한 진단은 향후 정책의 성공과 실패를 좌우하는 중요한 단계이다(Tubin, 2009). 자유학기제가 모델로 삼은 아일랜드의 연계학년제(Transition Year)가 40년 이상의 정착기를 거쳤다는 점을 고려할 때, 자유학기제는 상대적으로 급속한 정책 확대가 이루어졌다고 볼 수 있다(김미진, 홍후조, 2016). 이와 같은 신속하고 일괄적인 정책의 적용을 위해서는 해당 정책의 성과와 부작용에 대한 객관적인 검증이 전제되어야 할 것이다. 그러므로 자유학기제 정책이 소기의 목적을 달성했는지에 대한 신뢰도 높은 정책 효과 분석이 우선적으로 이루어질 필요가 있다(문찬주, 정동욱, 2020).

이러한 필요성에 입각하여 자유학기제의 성과를 검증하고자 하는 연구들이 수행되었다. 자유학기제는 “중학교 과정 중 한 학기 동안 시험 부담에서 벗어나 꿈과 끼를 찾고 행복한 학교교육을 통해 미래의 인재를 기르기 위해 학생중심으로 수업을 개선하고, 진로탐색을 위한 다양한 체험이 가능하도록 교육과정을 유연하게 운영하는 제도”이다(교육부, 2015). 학생들이 자신의 적성과 미래를 탐색하고 설계하는 경험을 통해 스스로 진로를 찾고, 기존의 지식 중심의 경쟁적인 교육을 창의성, 인성, 자기주도학습 능력 등 미래 핵심역량 함양이 가능한 교육으로 전환하는 것을 목적으로 추진되었다고 할 수 있다.

자유학기제의 추진 목적으로부터 성과가 규명될 수 있으며, 다수의 연구에서 자유학기제의 성과로 주목하고 있는 요인으로 진로의식을 들 수 있다. 예를 들어, 이지연(2013)은 진로교육의 근본 철학과 방향이 자유학기제의 취지와 유사함을 근거로 진로중심 자유학기제 운영의 타당성을 강조하였다. 자유학기제가 단순히 진로 체험만을 목적으로 하는 것은 아니지만, 교육과정의 자율성, 다양성, 평가방법의 변화와 함께 지역과의 협력을 통한 진로체험 프로그램의 운영이 자유학기 교육활동의 특징으로 꼽히고 있다(신철균 외, 2015). 이에

따라 자유학기제의 성과 영역에 있어서 미래핵심역량, 행복감과 함께 진로탐색능력이 포함되었다(황은희 외, 2016). 이런 이유에서 자유학기제는 중학생의 진로교육을 위한 주요 정책이라고 할 수 있다.

자유학기제가 중학생의 진로의식의 향상에 도움이 되었는지를 객관적으로 검증하기 위해서는 수집되어야 할 자료와 방법론적 조건이 충족될 필요가 있다. 중학교 초반에 시행되는 1개 학기 전후의 비교만으로는 자유학기제 정책의 인과효과를 파악하기엔 한계가 있다. 기본적으로 두 시점 이상의 패널자료가 수집되어야 함은 물론, 처치효과 투입을 통해 소위 통제-처치집단의 사전-사후설계 자료가 요구된다. 즉, 자유학기제 시행집단과 미시행집단의 비교도 필요한 것이다. 자유학기제가 전면 실시된 이후에는 시행여부의 비교가 불가하므로 2016년 이전의 패널자료를 통해서 자유학기제 정책의 성과를 검증해볼 수 있다. 이러한 자료의 조건이 충족되는 경우, 처치 또는 정책 효과 검증을 위해 일반적으로 적용되는 이중차분법의 적용을 통해 자유학기제의 성과를 보다 객관적으로 확인할 수 있을 것이다.

이와 같은 필요성에 따라서 본 연구에서는 자유학기제 참여가 중학생의 진로성숙도 향상에 유의한 영향을 미치는지 검증하고자 한다. 나아가 그 효과가 일 년이 지난 후에도 지속되는지도 검증해 볼 것이다. 또한 자유학기제가 전국적으로 실시됨에 따라 지역의 여건에 영향을 받을 수 있으므로 진로성숙도에 대한 자유학기제의 효과가 지역규모에 따라 차이가 있는가를 분석하고자 한다. 이를 통해 자유학기제의 실효성을 검증하는 경험적 연구의 축적과 정책적인 보완에 기여하고자 한다.

II. 선행연구

1. 자유학기제 시행과 중학생의 진로 발달

자유학기제는 수업과 평가의 혁신을 통해 학교 현장으로부터 교육적 변화를 이끌기 위한 정책적 노력으로서 공교육 개혁을 선도하는 정책이라고 할 수 있다. 이를 통해 중학교 학생들이 미래 사회에 필요한 핵심 역량을 배양하고 자신의 적성과 소질에 맞는 진로를 탐색하며 행복한 학교생활을 할 수 있도록 학교 교육을 개선하고 이러한 학교 교육의 변화가 초·중·고등학교 전반으로 확산되도록 하는 것을 궁극적인 목표로 하고 있다.

신철균, 황은희와 김은영(2015)은 자유학기제 정책의 추진 과정을 정책 도입기(2012~2013년), 시범 운영기(2013~2015년), 전면 확대기(2016년 이후)로 구분하였다. 2012년 대선공약으로 자유학기제 도입이 제안되었고, 2013년 5월 「중학교 자유학기제 시범운영 계획」이 발표됨에 따라 2학기에 전국의 42개 연구학교에서 자유학기제가 처음으

로 시범 시행되었고(교육부, 2013), 이후 2014년에는 연구학교의 수가 80개로 확대되었으며, 연구학교 이외에 자유학기 운영을 희망하는 731개의 중학교가 자유학기제 운영에 동참하였다. 2015년에는 그 수가 더욱 확대되어 전체 중학교의 79.6%에 달하는 2,551개교의 연구학교 및 희망학교에서 자유학기제를 시행하였다(교육부, 2015). 이러한 3년간의 시범 운영을 통해 2016년에는 전체 중학교에서 자유학기제가 전면 시행되었다. 이후 자유학기와 일반학기의 연계 연구학교 운영을 거쳐 2018년에는 희망하는 학교(1,503개교, 46.8%)에 대해 자유학기제를 시행 기간을 2개 학기로 연장하는 자유학년제가 확대·운영되어, 2021년에는 일부 시도를 제외한 전체 중학교의 91.1%(2,968개교)에서 시행되고 있다.

자유학기제를 경험하는 중학생 시기는 진로 발달 단계에 있어 개인의 진로를 인식하는 초등학생 시기와 본격적인 진로 준비를 시작하는 고등학생 시기를 매개해야 하는 중요한 단계이다. 진로 발달을 진로인식, 진로탐색, 진로설계, 진로준비의 단계로 구분해 볼 때, 중학교 시기는 진로탐색의 단계로서 자기 자신과 직업세계에 대한 이해를 바탕으로 직업 역할에 대해 학습하고 실제 경험을 쌓는 것이 요구된다(어윤경, 2008).

중학생 시기의 주요 발달과업은 자기주도적 진로설계 역량의 강화이므로(어윤경 외, 2013) 직업세계 탐색을 위한 진로체험이 강조된다. 이 시기에 요구되는 진로 요인으로는 자기이해, 직업세계 탐색, 진로계획, 진학설계, 직업기초능력 향상을 들 수 있다. 자유학기제에서는 중학교 한 학기 동안 시험을 치르지 않고 체험, 토론, 실습 중심의 교육을 받으며 자신과 진로에 대한 탐색의 기회를 제공하고자 강의 위주의 운영 방식 축소, 체험학습 확대, 자유선택 활동을 강조하고 있다(한국교육개발원, 2013). 이를 위해 각 학교에서는 학교의 현실에 적합한 맞춤형 교육과정을 편성하고 효율적인 진로교육 프로그램을 운영하기 위해 노력하고 있다. 그러므로 자유학기제를 경험하면서 자신의 미래에 대해 다양하게 생각해 볼 기회를 갖게 되는 진로성숙의 계기가 제공된다.

자유학기제는 궁극적으로는 학교생활 전반의 변화를 추구하지만, 근본 취지 중 하나는 체계적인 진로 탐색의 기회를 확대하는 데 있다. 이지연(2013)은 자유학기제의 목표, 교수학습방법, 기대효과 등의 핵심 요소가 진로교육의 근본 철학 및 방향과 유사함을 제시하며 진로중심 자유학기제의 도입 타당성의 근거를 제시하기도 하였다. 자유학기제의 성공적인 운영을 통해 진로교육이 활성화될 수 있음을 의미한다.

실제 교육부(2013)에서는 중소규모학교에 자유학기제 운영모형 중 진로탐색 중점모형을 권장한 바 있다. 자유학기제 기간 동안 진로교육, 진로관련 검사, 진로체험 등을 통해 진로탐색 포트폴리오를 구성해나가면서 개개인의 소질과 적성을 탐색할 수 있도록 설계되었다. 자유학기를 통해 진로직업 탐색의 중요성을 환기하고 교과의 범위를 넘어 학교 안팎의 활동과 연계를 시도하는 것이다(정윤경, 2016). 이처럼 학생 스스로 미래를 설계해 나갈 수 있는 진로 학습의 토대를 마련하여 학생의 진로성숙을 촉진시키는 것이 자유학기제의 주요

목적 중 하나라 할 수 있다.

2. 자유학기제가 진로성숙에 미치는 영향

자유학기제 성과를 분석한 선행연구 중에는 자유학기제의 취지와 대상을 고려하여 기존 진로교육에서 주로 사용하던 진로성숙도 검사도구를 활용하여 자유학기 프로그램의 효과를 분석한 연구가 다수 보고되었다. 이와 관련한 연구들을 대상으로 자유학기제 시행의 진로성숙도 효과에 대한 메타분석 연구가 수행되기도 하였다(한기순, 심승엽, 2020).

자유학기제가 교육과정 변화와 진로탐색에 중점을 두는 만큼 자유학기제 동안 진로와 관련한 다양한 프로그램을 경험할 기회가 확대될 것이기 때문이다. 자유학기제의 전반적인 성과를 분석하기 위해 2015년부터 시행된 자유학기제 종단연구 결과, 대상 학생이 중학교 1학년인 1차년도에는 자유학기제 참여학생과 비참여학생의 진로성숙도에 유의한 차이가 없었다(황은희 외, 2016). 해당 학생이 중학교 2학년이 된 2차년도에는 자유학기제 참여학생의 진로직업결정성 향상도가 비참여학생보다 유의하게 높았다. 진로성숙도 향상 정도에 유의한 차이는 없었으나, 대도시 소재 학교의 경우, 자기이해와 계획성에 있어 자유학기제 참여학생의 향상도가 유의하게 높은 것으로 보고되었다(양희준 외, 2017).

경기도 지역에서의 자유학기제 성과를 분석한 김위정(2017), 이필남(2020)의 연구에서 경기종단연구 자료를 이중차분법에 의해 분석한 결과, 진로성숙도에 유의한 차이가 없었음을 보고한 바 있다. 전북지역 9개교를 분석한 황연우와 유평수(2021)의 연구에서는 자유학기제에 대한 만족이 학교생활 적응을 매개로 진로성숙에 영향을 미친다는 결과를 보고하였다. 부산교육종단연구 자료를 잠재성장모형을 적용하여 분석한 연구에서는 진로체험 활동과 자유학기제 도움 정도가 진로성숙 초기값에 영향을 미치고, 주제선택 활동, 자유학기 활동이 진로성숙 변화율에 유의한 영향이 있음을 보고한 바 있다(홍소정, 이윤수, 2021). 동일 데이터를 분석한 주동범 외(2020)의 연구에서는 자유학기제 만족도가 높을수록 진로성숙도 초기값이 높고, 변화율은 낮아졌다.

자유학기제 시행의 진로성숙도 효과를 분석한 관련 연구 29편에 대한 메타분석을 수행한 한기순과 심승엽(2020)의 연구에서 종효과크기는 .507로 산출되었다. 자유학기제가 학생의 진로성숙도를 향상시키는 데 일정 정도 기여하고 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 진로성숙도 하위영역 중에서는 행동, 태도 영역보다 능력 영역의 효과크기가 컸으며, 동아리활동 운영모형의 효과크기가 상대적으로 크다고 보고하였다.

이외에도 자유학기제의 성과를 학생의 진로의식 발달과 연계하여 분석한 연구들이 증가되고 있으나, 국가수준의 대규모 데이터를 바탕으로 수행된 분석 연구는 부족한 실정이다(이필남, 2020). 이러한 선행연구의 부족함을 지적하며 진로교육 현황조사 자료를 활용하

여 자유학기제의 진로교육 성과의 실증 분석을 목적으로 한 문찬주와 정동욱(2020)의 연구에서 자유학기제 경험이 학생의 진로인식 수준과 진로개발 역량에 긍정적인 영향이 있음을 보고하였다. 국가수준의 데이터를 경향점수매칭 방법을 적용하여 분석함으로써 연구 결과의 일반화 가능성을 높였으나, 학생의 배경정보가 부족하고 자유학기제 시행 이전의 조사가 부재한 횡단자료를 분석하였다는 한계가 있다.

III. 연구 방법

1. 분석 자료

자유학기제 정책 성과를 실증적으로 분석하기 위해 자유학기제가 전면 시행된 2016년 이전과 이후의 시점을 포함하는 패널데이터가 필요하다. 이를 위해 한국교육종단연구 2013(KELS2013)의 1~4차년도 자료를 활용하였다. KELS2013은 2013년 전국 242개 초등학교에 재학 중인 5학년 학생 7,324명을 대상으로 학생의 인지적·정의적 발달과 교육경험을 종단적으로 추적하기 위해 실시되었다. 이후 매년 조사를 시행하여 3차년도에는 전국 1,125개 중학교로 진학한 중학교 1학년생, 4차년도에는 1,140개 중학교에 재학 중인 6,677명의 중학교 2학년생을 대상으로 조사가 시행되었다. 원표본대비 조사성공률(학생설문 기준)은 1차 99.5%, 2차 98.3%, 3차 93.2%, 4차 91.2%로 높은 수준이었다.

최종 분석 자료에는 종속변수인 진로성숙도에 1회 이상 응답한 7,313명의 학생(1차 7,259명, 2차 7,182명, 3차 6,787명, 4차 6,646명)이 포함되었으며, 전체 관측치는 총 27,874개인 불균형 패널자료이다. 성별에 따라 남학생 3,588명(49.4%), 여학생 3,671명(50.6%)이며, 지역규모(중학교 소재지 기준)에 따라 서울 17.9%, 대도시 24.1%, 중소도시 40%, 읍면지역 18.5%이다.

2. 분석 변수

가. 종속변수

진로성숙은 해당 연령 단계에서 성취되어야 할 직업적 발달 과업에 대한 준비도로 정의할 수 있다(Super, 1957: 151). KELS2013에서 진로성숙도 척도는 한국고용정보원의 청소년용 진로발달 검사(김아영, 유성경, 김봉환, 2005)를 기초로 구성되었다. 본 연구에서는 진로성숙도 하위 영역 중에서 초등학교 시기부터 지속적으로 조사된 자기이해와 진로계획성 영역을 종속변수로 설정하였다.

자기이해는 진로 선택 시 고려해야 할 개인의 흥미, 능력, 소질, 적성 등 자기 자신의 특성에 대한 이해 정도이며, 진로계획성은 진로 방향 및 직업 결정을 위한 사전 준비와 계획의 정도를 의미한다(임현정 외, 2009: 42). 본 연구의 종속변수인 진로성숙도의 측정 문항과 신뢰도는 <표 1>과 같으며, <표 2>에 연도별 측정 문항의 기술통계치를 제시하였다.

<표 1> 진로성숙도 구성 및 신뢰도*

요인	하위요인	측정문항	신뢰도
진로성숙도	자기이해	1) 내가 잘하는 일이 무엇인지 안다 2) 나의 장점이 무엇인지 안다 3) 내가 즐겁게 할 수 있는 일이 어떤 것인지 안다 4) 내가 어떤 일을 좋아하는지 안다 5) 나에게는 소중하게 여기는 가치가 있다	.940
	진로계획성	6) 장래 희망을 이루기 위해 지금 무엇을 해야 할지 구체적으로 생각해 본다 7) 미래를 위해서 다양한 경험을 쌓으려고 한다 8) 학교 공부 중 어떤 것들은 나의 진로와 관련해 특별히 중요한 의미가 있다 9) 내가 진정으로 좋아하는 일들이 무엇인지 자주 생각해 본다 10) 내가 삶에 있어서 무엇을 중요하게 여기는지 자주 생각해 본다	.921
		전체	.916

* 4차년도 기준

<표 2> 진로성숙도 문항의 연도별 기술통계치

문항번호	1차년도(2013년)		2차년도(2014년)		3차년도(2015년)		4차년도(2016년)	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
1)	4.09	(.90)	4.02	(.86)	3.83	(.89)	3.78	(.90)
2)	4.07	(.90)	4.02	(.86)	3.87	(.88)	3.83	(.88)
3)	4.23	(.82)	4.23	(.78)	4.05	(.82)	4.02	(.83)
4)	4.30	(.80)	4.26	(.77)	4.08	(.81)	4.03	(.82)
5)	4.15	(.88)	4.13	(.83)	4.07	(.82)	4.04	(.82)
6)	3.94	(.96)	4.01	(.88)	3.81	(.91)	3.72	(.93)
7)	4.00	(.91)	3.96	(.89)	3.87	(.88)	3.76	(.91)
8)	3.89	(.93)	3.88	(.93)	3.75	(.93)	3.67	(.95)
9)	4.04	(.90)	3.98	(.88)	3.92	(.87)	3.87	(.87)
10)	3.94	(.94)	3.85	(.92)	3.88	(.89)	3.83	(.88)

진로성숙도는 진로에 대한 발달론적 관점에 근거한 개념이므로 연령이 높아질수록 증가하는 하는 것이 일반적이다(김아름, 이지희, 최보영, 2010; 신효정, 이문희, 2011; Crites, 1978; Patton & Creed, 2001). 그러나 최근 수집된 국내의 패널데이터를 분석한 연구에서

는 초등학교에서 중학교로 진학하는 시기에 진로성숙도의 감소가 다수 보고되고 있으며(김양분 외, 2016; 이주리, 2009; 임현정, 2022; 임효진 외, 2016), 본 연구에서도 감소 추세를 보였다.

나. 독립변수

(1) 자유학기제 참여 여부

독립변수는 중학교 1학년 시점인 2015년도에 자유학기제에 참여했는지의 여부를 나타낸다. 해당 시기에 자유학기제에 참여한 경우는 1, 비참여는 0으로 코딩하였다. 3차년도 자료를 기준으로 자유학기제 참여 학생은 전체의 79.1%인 5,366명이었고, 미참여 학생은 1,421명(20.9%)이었다.

(2) 지역규모

학교 소재지의 지역규모는 중학교 1학년 시점인 3차년도를 기준으로 하였으며, 전체 분석 대상의 17.9%인 1,212명은 특별시, 1,633명(24.1%)은 광역시, 2,685명(39.6%)은 중소도시, 1,257명(18.5%)은 읍면지역 소재의 학교에 재학하였다. 패널회귀분석을 위해 읍면지역을 참조집단으로 특별시, 광역시, 중소도시 여부로 더미코딩한 가변수를 생성하였다.

다. 통제변수

독립변수 이외에 진로성숙도에 영향을 미칠 수 있는 학생의 배경적 특성 요인인 성별, 학업성취도, 부모의 사회·경제적 지위를 통제변수로 선정하여 모형에 투입하였다.

성별은 남학생은 0, 여학생은 1로 코딩하였으며, 학업성취도는 국어·영어·수학 성취도 수직척도점수의 평균값이다. 부모의 사회·경제적 지위(SES)는 부모의 직업지위, 교육수준, 로그가구소득의 표준점수의 평균을 표준화하여 산출하였다. 독립변수와 통제변수의 기술통계치는 <표 3>과 같다.

<표 3> 독립변수와 통제변수의 연도별 기술통계치

변수		사례수	평균	표준편차	평균			
					1차년도	2차년도	3차년도	4차년도
독립변수	자유학기제	27,874	.767	(.423)	.739	.750	.791	.790
	특별시*	27,001	.178	(.382)	.178	.179	.179	.176
	광역시*	27,001	.240	(.427)	.239	.241	.241	.241

변수		사례수	평균	표준편차	평균			
					1차년도	2차년도	3차년도	4차년도
	중소도시*	27,001	.397	(.489)	.398	.396	.396	.397
통제변수	성별*	27,874	.506	(.500)	.506	.505	.508	.508
	학업성취도	27,674	641.392	(121.8)	595.139	613.338	651.479	711.875
	SES	27,787	−.012	(.989)	.000	−.007	−.020	−.024

* 해당 변수는 시간불변변수로 고정효과모형에서는 계수가 추정되지 않음.

3. 자료 분석 방법 및 분석 모형

진로성숙도에 대한 자유학기제의 효과를 검증하기 위해, 정책 프로그램 효과 검증에 빈번히 활용되는 이중차분법(Difference-In-Differences: DID)을 적용하였다(김난영, 2019; 손호성, 이재훈, 2018). 자유학기제에 참여한 학생을 처치집단으로, 참여하지 않은 학생은 통제집단으로 볼 때, 초등학교 시점에서는 두 집단 모두 처치를 받지 않았고, 중학교 진학 이후 처치를 받은 집단과 그렇지 않은 집단으로 구분되기 때문에 두 집단 간 처치의 시행 이전과 이후의 차이를 비교하여 처치의 효과를 검증하는 이중차분법의 적용이 가능하기 때문이다. 이를 위해 시간변수가 포함된 패널회귀모형에 자유학기제 참여 여부 및 시간과의 상호작용항을 추가하였으며, 이때 상호작용항의 회귀계수가 DID추정량이 된다. 본 분석에서는 4시점 종단자료 중 자유학기제가 시행되기 이전 시점인 1, 2차년도(초등학교 5학년, 6학년)를 사전시점으로 하고 자유학기제가 시행된 3차 및 시행 이후인 4차년도를 사후시점으로 각각 설정하여 자유학기제가 실시된 당해 연도의 효과 및 지속 효과를 검증하고자 하였다.

이를 위한 수식은 다음과 같다.

$$y_{ti} = \alpha + \beta_1(T15)_{ti} + \beta_2(T16)_{ti} + \beta_3(\text{자유학기})_{ti} + \beta_4(T15^{*}\text{자유학기})_{tit} + \beta_5(T16^{*}\text{자유학기})_{ti} + \beta_p(Z_p)_{ti} + u_i + e_{ti}$$

y_{ti}: i번째 학생 t시점(연도)의 진로성숙도

β_1: 초5,6시점과 중1시점의 진로성숙도 차이 ($T15$: 2015년=1, 나머지=0)

β_2: 초5,6시점과 중2시점의 진로성숙도 차이 ($T16$: 2016년=1, 나머지=0)

β_3: 자유학기제 참여 여부에 따른 진로성숙도 초기값(초5,6시점)의 차이 (자유학기 참여=1, 미참여=0)

β_4: 자유학기제 참여의 효과(초5,6 대비 중1 진로성숙도 변화의 차이)

β_5: 자유학기제 참여 효과의 지속성(초5,6 대비 중2 진로성숙도 변화의 차이)
Z: 통제변수(성별, SES, 학업성취도)

또한 자유학기제의 효과가 지역에 따라서 다르게 나타나는가를 파악하기 위하여 시간, 자유학기제, 지역규모의 3원상호작용을 투입한 DDD(Difference-in-Difference-in Differences)추정을 시행하였다. 이를 통해 자유학기제 효과 및 그 지속성이 읍면지역에 비해 특별시, 광역시, 중소도시에서 차이가 있는가를 검증하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 진로성숙도의 변화 추이

자유학기제 참여의 효과를 검증하기에 앞서, 자유학기제 참여 여부에 따른 진로성숙도의 연도별 기술통계치를 산출하여 변화를 살펴보았으며, 그 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 자유학기제 참여 여부에 따른 진로성숙도의 연도별 기술통계

하위 요인	연도	자유학기제(2015년)								
		미참여			참여			전체		
		사례수	평균	표준편차	사례수	평균	표준편차	사례수	평균	표준편차
자기이해	2013	1,417	4.21	.73	5,362	4.15	.75	6,779	4.17	.75
	2014	1,421	4.16	.72	5,381	4.12	.72	6,802	4.13	.72
	2015	1,421	3.98	.77	5,366	3.98	.74	6,787	3.98	.75
	2016	1,387	3.95	.76	5,246	3.94	.75	6,633	3.94	.75
진로 계획성	2013	1,414	4.00	.77	5,340	3.94	.81	6,754	3.95	.80
	2014	1420	3.96	.76	5,378	3.93	.77	6,798	3.93	.77
	2015	1420	3.85	.78	5,366	3.85	.76	6,786	3.85	.77
	2016	1385	3.77	.77	5,245	3.77	.78	6,630	3.77	.78
진로 성숙도	2013	1417	4.11	.69	5,362	4.05	.72	6,779	4.06	.71
	2014	1421	4.06	.68	5,381	4.02	.68	6,802	4.03	.68
	2015	1421	3.92	.71	5,366	3.91	.69	6,787	3.91	.69
	2016	1387	3.86	.71	5,246	3.85	.71	6,633	3.86	.71

진로성숙도 및 그 하위요인은 연도에 따라 감소하였으며, 중학교 시점에서 그 감소폭이 보다 커지는 경향이 있었다. 자유학기제 참여 여부에 따라 비교해 보면, 자유학기제가 실시되기 이전인 초등학교 시기에는 참여 경험이 없는 집단의 진로성숙도가 높았으나 자유학기

가 시행되는 시점인 3차년도에는 두 집단 간 차이가 없어지거나 줄어드는 양상을 보였다. 이와 같은 자유학기제 참여 여부에 따른 변화 추이의 차이가 통계적으로 유의한지, 자유학기제가 진로성숙도 향상에 효과가 있었는지를 보다 면밀히 파악해 볼 필요가 있다.

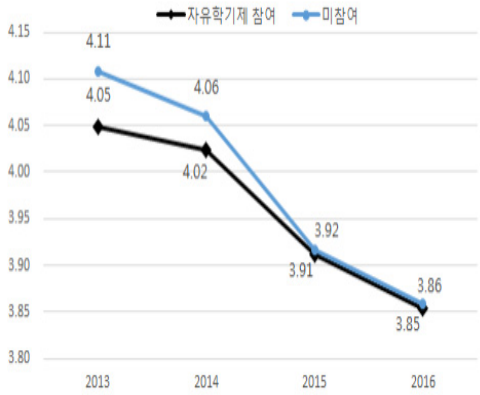
중학교의 소재지의 지역규모에 따른 진로성숙도의 연도별 평균을 산출한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 중학교 지역규모에 따른 진로성숙도의 연도별 기술통계

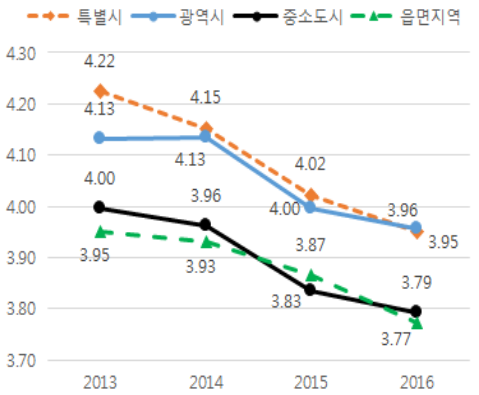
하위 요인	연도	중학교 소재지의 지역규모: 3차년도											
		특별시			광역시			중소도시			읍면지역		
		사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차
자기 이해	2013	1,210	4.34	.68	1,620	4.23	.75	2,697	4.10	.75	1,252	4.05	.75
	2014	1,215	4.26	.71	1,638	4.22	.69	2,694	4.06	.73	1,255	4.03	.71
	2015	1,212	4.10	.75	1,633	4.04	.75	2,685	3.91	.74	1,257	3.92	.73
	2016	1,165	4.05	.74	1,601	4.03	.76	2,634	3.88	.75	1,233	3.84	.74
진로 계획성	2013	1,205	4.11	.77	1,614	4.03	.81	2,686	3.89	.80	1,249	3.85	.77
	2014	1,215	4.05	.77	1,637	4.04	.74	2,693	3.86	.77	1,253	3.83	.76
	2015	1,212	3.94	.80	1,633	3.95	.76	2,684	3.76	.76	1,257	3.81	.73
	2016	1,165	3.85	.78	1,601	3.88	.79	2,631	3.70	.78	1,233	3.70	.75
진로 성숙도	2013	1,210	4.22	.67	1,620	4.13	.71	2,697	4.00	.72	1,252	3.95	.70
	2014	1,215	4.15	.68	1,638	4.13	.65	2,694	3.96	.69	1,255	3.93	.68
	2015	1,212	4.02	.71	1,633	4.00	.70	2,685	3.83	.68	1,257	3.87	.67
	2016	1,165	3.95	.70	1,601	3.96	.72	2,634	3.79	.70	1,233	3.77	.70

지역규모에 따른 진로성숙도의 변화 추이를 살펴보면, 대도시 지역과 그렇지 않은 지역 간 진로성숙도에 차이가 있음을 알 수 있다. 즉, 특별시와 광역시의 진로성숙도는 높고, 중소도시와 읍면지역의 진로성숙도는 상대적으로 낮았다. 1차년도에 진로성숙도가 가장 높았던 특별시 지역의 학생들은 선형적인 감소 경향을 보인 반면, 광역시의 경우 2차년도에 유지 또는 향상되어서 특별시와 광역시의 진로성숙도 차이가 줄어든 것을 볼 수 있다. 한편, 1차년도에는 중소도시의 진로성숙도가 읍면지역보다 높았으나, 상당수의 학생이 자유학기제에 참여한 3차년도에 읍면지역과 중소도시와의 진로성숙도 차이가 줄어들거나 오히려 읍면지역 진로성숙도가 더 높았다. 이와 같이 진로성숙도 변화 양상이 지역규모에 따라 다르므로 자유학기제에 참여한 3차년도를 전후하여 지역규모별 자유학기제 효과를 분석해 볼 필요가 있다.

자유학기제 참여 여부와 지역규모에 따른 진로성숙도의 연도별 추이를 도식화하면 다음과 같다.



[그림 1] 자유학기제 참여에 따른 진로성숙도의 연도별 평균



[그림 2] 지역규모에 따른 진로성숙도의 연도별 평균

2. 자유학기제 참여 효과

이중차분법(DID)을 활용하여 자유학기제 참여가 진로성숙도에 영향을 미치는가를 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여 효과 분석(DID)

	자기이해		진로계획성		진로성숙도	
	회귀계수(b)	표준오차	회귀계수(b)	표준오차	회귀계수(b)	표준오차
T15(중1-초56)	-.211***	(.018)	-.143***	(.020)	-.177***	(.017)
T16(중2-초56)	-.259***	(.019)	-.240***	(.021)	-.251***	(.018)
T15*자유학기	.040+	(.021)	.041+	(.022)	.041*	(.019)
T16*자유학기	.040+	(.021)	.047*	(.022)	.045*	(.019)
성취도	.000***	(.000)	.000***	(.000)	.000***	(.000)
SES	.012	(.017)	.006	(.018)	.008	(.015)
절편	4.020***	(.039)	3.779***	(.041)	3.899***	(.036)
N	27,589		27,555		27,589	

*p<.05, **p <.01, ***p <.001, +p <.10

진로성숙도를 기준으로 결과를 해석하면, 시간변수인 T15(b=-.177)와 T16(b=-.256)이 부적으로 유의하였으므로 초등학교 5학년과 6학년 시기에 비하여 중학교 1학년에 진로성숙도가 낮아졌으며, 중학교 2학년에는 보다 더 낮아졌음을 알 수 있다. 자유학기제의 효

과를 파악할 수 있는 이중차분항(음영 표시)인 시간과 자유학기의 상호작용항을 살펴보면, 자유학기제의 진로성숙도에 대한 효과가 통계적으로 유의하였다(b=.041, p<.05). 전반적으로 진로성숙도가 감소하는 추세이나 자유학기제 참여가 감소폭을 줄이는 영향이 있었다. 즉, 중학교 진학 이후의 진로성숙도 저하 현상을 완화시키는데 자유학기제가 기여함을 알 수 있다. 또한 중학교 2학년 시점(T16)과 자유학기의 이중차분항도 유의하므로(b=.045, p<.05) 자유학기제를 시행한지 1년이 지난 시점에서 자유학기제의 효과가 유지(자기이해) 또는 확대(진로계획성, 진로성숙도)된다고 해석할 수 있다.

3. 자유학기제 참여 효과의 지역규모별 차이

자유학기제 참여 효과의 지역규모에 따른 차이를 파악하기 위해 읍면지역을 기준으로 특별시, 광역시, 중소도시의 자유학기제 효과를 검증한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여 효과의 지역규모별 차이 분석(DDD)

	자기이해		진로계획성		진로성숙도	
	회귀계수(b)	표준오차	회귀계수(b)	표준오차	회귀계수(b)	표준오차
T15(중1-초56)	-.078+	(.041)	.034	(.043)	-.022	(.037)
T16(중2-초56)	-.170***	(.041)	-.077+	(.044)	-.124**	(.038)
T15*자유학기	-.060	(.046)	-.098*	(.049)	-.079+	(.042)
T16*자유학기	-.063	(.047)	-.123*	(.050)	-.092*	(.043)
T15*특별시	-.132*	(.053)	-.169**	(.056)	-.150**	(.048)
T15*광역시	-.186***	(.056)	-.216***	(.060)	-.202***	(.052)
T15*중소도시	-.185***	(.053)	-.279***	(.057)	-.230***	(.049)
T16*특별시	-.103+	(.053)	-.173**	(.057)	-.138**	(.049)
T16*광역시	-.177**	(.056)	-.267***	(.060)	-.224***	(.051)
T16*중소도시	-.055	(.054)	-.173**	(.057)	-.116*	(.049)
T15*자유학기*특별시	.068	(.062)	.069	(.066)	.068	(.057)
T15*자유학기*광역시	.146*	(.063)	.198**	(.067)	.173**	(.058)
T15*자유학기*중소도시	.154**	(.059)	.234***	(.063)	.192***	(.054)
T16*자유학기*특별시	.065	(.063)	.110+	(.067)	.087	(.058)
T16*자유학기*광역시	.227***	(.063)	.314***	(.067)	.271***	(.058)
T16*자유학기*중소도시	.071	(.060)	.181**	(.064)	.128*	(.055)
성취도	.000***	(.000)	.000***	(.000)	.000***	(.000)
SES	.013	(.017)	.008	(.018)	.010	(.016)
절편	4.016***	(.039)	3.771***	(.042)	3.893***	(.036)
	26,748		26,715		26,748	

*p<.05, **p <.01, ***p <.001, +p <.10

읍면지역 소재 중학교에 재학한 학생들의 진로성숙도는 초등학교 시기에 비해 중학교 1학년 시점에 유의한 차이가 없었으나(b=-.022, p>.05), 중학교 2학년 시점에는 유의하게 낮아졌다(b=.-.124, p<.05). 읍면지역의 자유학기제 참여 효과를 살펴보면, 자기이해에는 유의한 영향이 없었고(b=-.060, p>.05), 진로계획성(b=-.098, p<.05)과 진로성숙도(b=-.079, p<.10)의 경우, 부적으로 유의하였다. 이는 읍면지역에서 자유학기제 참여집단의 진로성숙도가 미참여집단에 비해 상대적으로 더 크게 감소하였음을 의미한다. 한편, 읍면지역에 비해 특별시(b=-.150), 광역시(b=-.202), 중소도시(b=-.230)의 중학교 진학 이후 진로성숙도 감소 정도가 더 크게 분석되었다.

자유학기제의 지역규모별 효과를 의미하는 삼중차분항의 계수를 살펴보면(음영 처리), 중학교 1학년 시점의 자유학기제 참여 효과는 읍면지역에 비해 특별시(b=.068)는 유의한 차이가 없는 반면, 광역시(b=.173)와 중소도시(b=.192)는 차이가 있었다. 자유학기제 지속효과를 나타내는 중학교 2학년에는 읍면지역을 기준으로 특별시(b=.087)는 차이가 없었고, 광역시(b=.271)와 중소도시(b=.128)는 유의하게 높았다.

이상의 결과를 정리하면, 읍면지역에 비해 광역시와 중소도시의 자유학기제 효과 및 지연효과가 유의하게 높은 반면, 특별시는 읍면지역과 자유학기제 효과 면에서 거의 차이가 없었다. 이는 자유학기제 참여 효과가 지역규모에 따라서 다름을 보여주는 결과이다.

IV. 결론

본 연구에서는 자유학기제가 전면 실시되기 이전인 2015년에 자유학기제 참여학생과 미참여학생의 초등학교 5학년부터 중학교 2학년까지 4년 동안의 진로성숙도 변화 양상을 분석하여 자유학기제 참여의 효과를 검증하였다. 이중차분법을 적용하여 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여의 효과 및 지연효과를 분석하고, 삼중차분법에 의해 지역규모에 따른 자유학기제 효과를 검증한 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등학생에서 중학생으로 성장하면서 진로성숙도는 낮아지지만, 자유학기제를 경험한 학생의 경우, 그 감소 정도가 유의하게 적었다. 즉, 자유학기제 참여로 인해 진로성숙도 감소를 일정 정도 완화할 수 있음을 확인하였다. 중학생 시기의 진로성숙 감소는 다수의 국내 연구에서 보고된 바 있으며(김양분 외, 2016; 임성애, 이은주, 2017; 임현정, 2022; 임효진, 김정수, 2017; 홍소정, 이윤수, 2021), 본 연구를 통해 진로성숙도의 감소 정도가 자유학기제 참여 여부에 따라 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 이는 자유학기제가 중학생의 진로성숙도에 긍정적인 효과가 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 횡단자료를 분석한 황은희 외(2016), 경기도 자료를 분석한 김위정(2017), 이필남(2020)의

연구 결과와는 다르지만, 종단자료를 분석한 양희준 외(2017)의 연구와는 일치하는 결과이다. 또한 진로성숙도에 대한 자유학기제 시행의 효과 관련 29편의 연구를 메타분석하여 중간 크기의 효과가 있음을 보고한 한기순과 심승엽(2020)의 연구와도 일치한다.

둘째, 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여의 효과는 중학교 2학년 시점에도 지속되었다. 자유학기제는 주로 중학교 1학년 중 한 학기만 시행되지만, 자유학기제 참여로 인한 효과는 중학교 2학년 시기에도 지속됨을 알 수 있었다. 자유학기제 시행 이전과 4차년도인 중학교 2학년 시점과의 차이를 분석하기 위한 이중차분항을 설정하였는데, 그 결과 4차년도에도 유의한 효과가 있었으며 진로계획성의 경우에는 4차년도의 회귀계수가 더 크게 나타났다. 자유학기 종단연구의 2차년도 결과에서도 진로영역에서 자유학기제의 효과가 유지되는 영역이 다수 있었다는 결과와 유사하다(양희준 외, 2017). 이는 자유학기제 실시 중간에 조사된 3차년도보다 4차년도 결과가 자유학기제의 효과를 잘 보여주었거나, 기대하는 바와 같이 자유학기제의 긍정적인 효과가 1년이 지난 시점에도 유지될 가능성이 높음을 보여주는 결과로서 자유학기제 연계 및 자유학년제로의 확대의 근거가 될 수 있다. 자유학기제에 대한 만족과 학교생활 적응이 중학교 1, 3학년의 진로성숙에 직·간접적 영향을 미쳤다는 황연우와 유평수(2021)의 연구를 참고할 때, 향후 중학교 3학년 시점에는 어떠한 변화가 나타나는가를 포함한 중장기적 효과에 대한 추가 분석이 요구된다.

셋째, 진로성숙도에 대한 자유학기제 참여 효과는 지역규모에 따라서 차이가 있었다. 읍면지역을 기준으로 자유학기제 효과를 비교한 결과, 특별시와 읍면지역에 비해서 광역시와 중소도시의 자유학기제 참여 효과가 유의하게 높은 것을 알 수 있었다. 자유학기 종단연구 2차년도 결과에서도 대도시와 읍면지역 보다 중소도시에서 효과가 있었음을 보고한 바 있다(양희준 외, 2017). 본 연구에서는 대도시를 특별시와 광역시로 구분하여 분석하였는데, 그 결과 특별시와 광역시의 자유학기제 효과에 차이가 있었다. 자유학기제의 내실화를 위해서는 지역사회의 인프라가 갖춰져있어야 함을 고려할 때, 도시지역에 비해 읍면지역의 자유학기제 시행 여건이 열악할 것임을 예상할 수 있다. 반면, 특별시의 효과가 낮게 나타난 원인에 대해서는 추가적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

자유학기제 및 자유학년제의 효과성 제고를 위해서는 자유학기제 효과의 지역 간 격차를 고려한 차별적인 지원이 필요하다. 특히, 읍면지역의 경우, 진로성숙도의 평균이 낮고, 자유학기제의 효과 역시 낮다는 불리한 여건에 처해있으므로 집중적인 지원이 요구된다. 지역 간 격차와 관련하여 대도시, 중소도시, 읍면지역의 지역적 특성이 상반되는 자유학기제 운영학교 간의 협력을 통해 진로탐색을 위한 지원 인프라와 진로교육 프로그램을 공유하고 지원할 것을 제안하였다(이지연, 2013). 이러한 제안은 도시형 학교와 농산어촌형 학교 간의 진로탐색 인프라의 차별적인 조건을 극복하고, 상대적으로 결핍되는 부분을 효율적으로 지원받을 수 있는 전략이 될 수 있다. 이와 더불어 학생의 직장 방문 및 직업 체험을 환영

하는 지역사회 환경과 긍정적인 문화 조성을 위한 노력이 지속되어야 할 것이다. 자유학기제 시행에 있어 배경, 인적·물적 자원, 참여 과정 등에 대한 지역 간 차이를 파악해 볼 필요가 있으며, 부족한 인프라를 보완하여 지역 특성에 맞는 자유학기제가 시행될 수 있도록 차별화된 지원 전략이 마련되어야 한다.

지금까지 자유학기제 기간에 시행된 특정 진로탐색 프로그램의 효과를 보고한 연구는 다수 있었지만, 국가수준의 대규모 자료를 통해 자유학기제의 진로성숙에 대한 효과를 검증한 연구는 많지 않다. 자유학기제가 본격적으로 실시된 지 얼마 되지 않았고, 2016년 전면 실시 이후에는 자유학기제 참여 효과를 비교할 수 있는 미참여집단을 설정할 수 없기 때문에 실증연구의 시행에 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 자유학기제 참여의 효과를 검증하기에 적합한 자료 및 분석 방법을 적용하여 진로성숙에 대한 자유학기제 참여의 효과를 객관적으로 검증함으로써 정책 평가에 일조하였다는 데 의의를 둘 수 있다. 그러나 공개된 종단자료를 활용한 분석을 시행하여 자기이해와 진로계획성 영역만 포함하고 진로성숙도의 다양한 영역을 포괄하지 못했다는 한계가 있다.

참 고 문 헌

교육부(2013). 중학교 자유학기제 시범운영계획(2013.05.29. 발표). 서울: 교육부.

교육부(2015). 중학교 자유학기제 (전면)시행 계획 확정(2015.12.25. 발표). 세종: 교육부.

교육부(2017). 중학교 자유학기제 확대·발전 계획(2017.11.06. 발표). 세종: 교육부.

김난영(2019). 이중차분법(Difference-in-Differences, DiD)을 활용한 정부 사업 평가: 마이스터고지원사업 효과를 중심으로. **정책분석평가학회보, 29**(3), 141-167.

김미진, 홍후조(2016). 자유학기제의 지속가능성과 중학교육의 정체성 탐색. **교육과정연구, 34**(1), 1-28.

김아름, 이지희, 최보영(2010). 중·고등학생의 진로성숙 발달에 관한 5년 종단연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22**(3), 843-862.

김아영, 유성경, 김봉환(2005). **청소년용 진로발달 검사개발: 1차년도 연구보고서.** 서울: 한국고용정보원.

김양분, 남궁지영, 박경호, 최인희, 김미숙, 강호수, 최보미, 이영주, 송승원(2016). **2016 한국교육종단연구-한국교육종단연구2013(Ⅳ): 중학생의 교육경험과 교육성취(Ⅰ)**(연구보고 RR 2016-16-01). 서울: 한국교육개발원.

김위정(2017). **경기도 자유학기제 성과 분석**(이슈페이퍼 2017-01). 경기: 경기도교육연구원.

남궁지영, 박경호, 김혜자, 김양분, 임현정, 김정아, 송승원, 최유리, 김진아, 박미리(2017). **2017 한국교육종단연구-한국교육종단연구2013: 중학생의 교육경험과 교육성과(II)**(연구보고 RR 2017-15). 서울: 한국교육개발원.

문찬주, 정동욱(2020). 중학생의 자유학기제 경험이 진로 발달 및 학교 생활에 미치는 영향 분석. **아시아교육연구, 21**(3), 755-777.

손호성, 이재훈(2018). 행정학·정책학 연구에서의 이중차분 추정기법의 활용과 쟁점. **현대사회와 행정, 28**(3), 1-31.

신철균, 김은영, 황은희, 송경오, 박민정(2015). **자유학기제 운영 개선 방안 연구: 일반학기와의 연계를 중심으로**(연구보고 RR 2015-24). 서울: 한국교육개발원.

신철균, 황은희, 김은영(2015). 자유학기제 운영 실태 분석 연구. **아시아교육연구, 16**(3), 27-55.

신효정, 이문희(2011). 진로성숙 발달에 관한 4년 종단 연구-스트레스, 공격성, 우울의 효과. **청소년학연구, 18**(7), 139-161.

양희준, 김은영, 최원석, 황은희, 서덕희, 임현정(2017). **자유학기제 종단연구(II).** 한국교육개발원 수탁연구.

어윤경(2008). 진로교육 만족도에 따른 진로성숙도 수준 변화에 대한 다층분석. **진로교육연구, 21**(4), 23-41.

어윤경, 노성빈, 박재현, 김재국, 김보기, 박후서(2013). **중1 진로탐색 집중학년제 정책연구 보고서**(서울교육 2013). 서울: 서울특별시교육청.

이주리(2009). 초등학생의 진로성숙도 발달궤적과 예측요인. **아동학회지, 30**(2), 43-55.

이지연(2013). 「進路」중심 자유학기제 도입의 타당성과 향후 과제. **진로교육연구, 26**(3), 1-22.

이필남(2020). 자유학기제의 효과 분석: 기대와 우려에 대한 계량적 접근. **교육재정경제연구**, 29(2), 61-82.

임성애, 이은주(2017). 초등학생의 진로성숙도 발달양상에 따른 잠재계층 분류 및 영향요인 검증. **초등교육연구, 30**(1), 121-145.

임현정(2022). 초기청소년의 진로성숙도 변화 추이 및 영향요인 탐색. **교육과학연구, 53**(1), 133-153.

임현정, 김양분, 김성식, 이규민(2009). **한국교육종단연구 2005(V)**(연구보고 RR 2009-26). 서울: 한국교육개발원.

임효진, 김정수(2017). 진로성숙도의 변화와 관련된 교육포부와 독서활동의 동시지연효과. **초등교육연구, 30**(1), 147-168.

임효진, 한지은, 김정수, 선혜연(2016). 청소년의 진로경험 및 부모지지가 진로성숙도의 종단변화에 미치는 동시 및 지연효과. **상담학연구, 17**(5), 289-306.

정윤경(2016). "자유학기제"의 개혁적 의미와 과제. **교육철학연구, 38**(4), 105-129.

주동범, 이현철, 김광석, 이원석(2020). 중학생의 진로성숙도에 영향을 미치는 요인에 대한 종단적 연구: 부산교육종단연구(BELS)를 중심으로. **교육치료연구, 12**(2), 209-224.

최상덕, 이상은, 김태일, 신안나, 남예슬(2014). **2014년도 1학기 자유학기제 운영만족도 조사 결과**(수탁연구 CRM 2014-152). 서울: 한국교육개발원.

한국교육개발원(2013). **새정부 교육공약 자유학기제 실행 방법**(연구자료 RRM 2013-03). 서울: 한국교육개발원.

한기순, 심승엽(2020). 자유학기제 시행 후 진로성숙도 효과에 관한 메타분석. **한국교육, 47**(1), 1-38.

홍소정, 이윤수(2021). 청소년기 진로 성숙도의 종단적 변화 연구: 고등학교 유형별 다집단 잠재 성장 모형 분석 적용. **아시아교육연구, 22**(4), 745-767.

황연우, 유평수(2021). 중학생의 자유학기제 만족이 진로성숙 태도에 미치는 영향에서 학교생활적응의 매개효과 분석. **학습자중심교과교육연구, 21**(11), 55-69.

황은희, 김은영, 서덕희, 임현정(2016). **자유학기제 종단연구(Ⅰ)**(수탁연구 CR 2016-12). 서울: 한국교육개발원.

Crites, J. O. (1978). *Theory and research handbook(2nd ed.)*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.

Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly, 49*(4), 336-351.

Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*: *An introduction to vocational development*. New York, NY: Harper & Bros..

Tubin, D. (2009). Planning an innovative school: How to reduce the likelihood of regression toward the mean. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(3), 404-421.

AbSTRACT

Verification of the Effectiveness of the Free Semester System on Career Maturity of Middle School Students

Hyunjung Im (Associate Professor, Dankook University)

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the free semester system policy on career maturity of middle school students. In addition, the purpose is to verify persistence of the effectiveness after a year, and the difference on effectiveness by the regional scale. For the analysis of DID and DDD methods, 'KELS2013' data, including panel data before and after the full implementation of the free semester system. As a result, career maturity decreases after entering middle school, and participating in the free semester system has a positive effect that career maturity decreases less. In addition, this positive effect continues in the second grade of middle school. The effect of participation in the free semester system differs by the regional scale; the effect is significantly higher in metropolitan, small and medium-sized cities than in Seoul and rural area. The research results provide the evidence of necessity for a full implementation of the free semester system and free school year system. In order to develop the positive effect of the free semester system, differentiated policy support for each regional condition should be provided.

Key words: free semester system, career maturity, DID(Difference-In-Differences) method, DDD(Difference-in-Difference-in-Differences) method, policy effectiveness

『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 실제에 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 실제에 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 개회하고, 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 위원의 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 연구대상의 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 있었더라도 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 공동연구가로 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 경우 에는 그 정보를 제공한 연구자의 동의를 받은 후에만 인용할 수 있다.
2. 다른 사람의 글을 인용하거나 아이디어를 차용(참고)할 경우에는 반드시 각주(후주)를 통해 인용 여부 및 참고 여부를 밝혀야 하며, 이러한 표기를 통해 어떤 부분이 선행연구의 결과이고 어떤 부분이 독창적인 생각·주장·해석인지를 독자가 알 수 있도록 해야 한다.

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

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

제2장 편집위원이 지켜야 할 윤리규정

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

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

제10조 편집위원은 투고된 논문의 평가를 해당분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰해야 한다. 심사 의뢰 시에는 저자와 지나치게 친분이 있거나 지나치게 적대적인 심사위원을 피함으로써 가능한 한 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력한다. 단, 같은 논문에 대한평가가 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 수정보완 요구를 충실히 이행하여 다시 제출해야 한다. “게재가”와 “수정후게재”의 판정을 받은 논문도 심사자의 수정보완 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 학내외 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(수정O) : 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 제4호
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) 흔글 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.

편집용지			문단모양			글자모양	
용지종류	종류	사용자 정의	정렬	방식	양쪽정렬	크기	10
	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(김중앙, 2005; 홍길동, 2001; Anderson, 1999)에 의하면. . .

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

(예 1) 홍길동, 김중앙과 박연구(2009)는…첫 인용

홍길동 외(2009)는…반복 인용

(예 2) Hong, Kim과 Park(2009)은…첫 인용

Hong 외(2009)는…반복 인용

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

단, 저자가 2명인 경우는 &앞에 “,”를 찍지 않는다.

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

(예 2) 교육 행정 시스템(Lee & Park, 2007)

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

(예 1) (국문) 홍길동 외(2001)는…첫 인용, 재인용 모두

교육의 의의(홍길동 외, 2001)

(영문) Anderson 외(2000)는…첫 인용, 재인용 모두

사회학적 접근(Anderson et al., 2000)

(6) 표와 그림에는 일련번호를 붙여 다음과 같이 제시한다.
가. 표에는 <표 1>, 그림에는 [그림 1]과 같은 괄호를 사용한다.
나. 표의 제목은 표 바로 위 좌측 상단에, 그림의 제목은 그림 아래 가운데 정렬로 원본 그대로를 인쇄할 수 있도록 저자가 완벽하게 만들어 제출한다.
다. 본문 내에서 기술할 경우에는 “<표 1>에서와 같이"와 ”[그림 1]에서 제시한 바와 같이"로 기술한다.
라. 표 테두리 모양의 최상단은 두 줄 모양, 두 번째 줄은 굵게 그리며 좌 · 우측에는 선을 그리지 않는다.
마. 통계결과표를 작성할 때, 모든 통계치는 이탤릭체(기울임)로 표시하며 유의수준은 표 하단의 왼편에 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, 김중앙(2013). **창의력과 평가**. 서울: 공공출판사.
나. 정기간행물 속의 논문의 경우
홍길동, 김중앙(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**. 김중앙(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/styleelecref.html에서 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-게놈. http://www.hankooki.com에서 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 Heslth 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

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 확약서

성명	
소속	
논문제목	

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

년 월 일

연구자 (인)

한국교육문제연구소 한국교육문제연구 편집위원회 귀중

※ 논문에 참여한 연구자 모두 서명 부탁드립니다.

한국교육문제연구 논문투고 신청서

투고 권/호	

논문제목		국문			
		영문			
제1저자	인적사항	국문		소속	
		영문		직위*	*교육부 윤리확보를 위한 지침사항으로 반드시 기재부탁드립니다
	연락처	휴대폰		이메일	
		주소			
교신저자	인적사항	국문		소속	
		영문		직위*	
	연락처	휴대폰		이메일	
		주소			
공동저자	인적사항	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	김낙흥 (중앙대학교 유아교육과 교수)
편 집 위 원	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 제4호

2022년 12월 29일 인쇄
2022년 12월 31일 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>