

교사 발달의 생존기에 대한 질적 연구 :
생태보육기관 초임교사들의 경험을 중심으로

Qualitative Study on a Survival Stage of Teacher Development :
Focusing on the Experience of Beginning Teachers in an
Eco-Early Child Care Center

박선미(Sun Mi Park)¹⁾

신세니(Se Ni Shin)²⁾

조희숙(Hea Soog Jo)³⁾

ABSTRACT

This study explored the meaning of beginning teachers' first-year experience in an eco child educare center. Participants were 4 teachers at survival stages of teacher development; they had had the same preservice experience. Data were collected by semi-structured in-depth interviews, participant observation, researcher's field notes, and document collection. Five themes emerged as first year teachers' struggles and strategies for survival : (1) caring for children's daily lives vs. responsibility for formal education, (2) planned lessons vs. ease in teaching, (3) agreement or disagreement on philosophy of running the education program, (4) paradox of teacher empowerment, (5) overcoming struggle through voluntary peer supervision. These results indicated that beginning teacher' experiences at the survival stage varied by contextual and personal factors.

Key Words : 교사발달(teacher development), 생존기(survival stage), 질적 연구(qualitative study), 초임 교사(beginning teacher).

¹⁾ 부산대학교 유아교육과 박사과정

²⁾ 부산대학교 유아교육과 시간강사

³⁾ 부산대학교 유아교육과 교수

Corresponding Author : Hea-Soog Jo, Department of Early Child Education, Pusan National University, Jangjeon Dong, Gumjeong-gu, Busan, Korea
E-mail : hsjo@pusan.ac.kr

I. 서 론

예비교사에서 현직교사로의 전이를 충격적이고(traumatic) 극적이라는 의미로 “현실 충격(reality shock)” 혹은 “문화적 충격(cultural shock)”(Veenman, 1984)으로 표현하듯 유아교육현장에서 초임교사로서 처음 교직을 수행한다는 것은 여간 부담스러운 일이 아니다. 이 때문에 그동안 초임교사들을 멘토링하거나 도움을 주기 위한 여러 가지 입문교육 또는 지원 프로그램(박은혜 · 이현옥 · 임승렬 · 조운주, 1998; 이명순 · 이영미, 2006; 임승렬, 1999; 조운주, 1998; Gratch, 1998; Huling-Austin, 1992; Stroot, 1999), 현장에서 이루어지는 교사연수, 초임교사 협의회 또는 소모임에 대한 연구(김숙자 · 김현정 · 변선주, 2008; Rogers & Babinski, 2005) 등 국내외에서 다양한 해결책들이 모색되어져 왔으나 여전히 초임유아교사들이 겪는 어려움은 적지 않다.

처음 교육 현장에 들어서기 이전 대부분의 교사들은 각자 고유의 교직 생활에 대한 기대와 교직관을 갖고 있지만, 그들이 가지고 있던 기대와 실제 현장에서 일어나고 있는 현실과의 괴리가 너무 커서 때때로 부딪히게 된다. 또한 보통 다른 직업들이 시간이 지나면서 부과되는 일의 양과 어려움이 점점 감소하는 것과는 달리, 초임교사들은 종종 숙련된 교사들보다 더 많은 책임을 갖고 일을 시작하며, 때로는 전문가들과 동등한 기대 속에서 일을 하게 된다. 이러한 역할 전이의 과정 속에서 이를 해어나갈 수 없게 되면 교사로서의 정체성을 형성하는데 어려움에 봉착할 수밖에 없다(이완희 · 박찬옥, 2005). 학기 초 초임교사의 높은 이직 혹은 전직을 문제가 해마다 반복되는 것은 이와 같은 초임유아교사들의 어려움을 대변한다고 볼 수 있다.

초임교사가 겪는 어려움의 내용은 초임교사의 이직동기에 관한 연구물들에서 잘 드러난다(도순남, 1999; 심숙영, 1999; 임승렬 · 권혜진, 2005). 임승렬과 권혜진(2005)은 초임교사들이 교육의 현실을 어떻게 이해하고 있으며 그들이 교직에서 떠나고자 하는 동기가 무엇인지에 대해 이직행동을 보인 교사들과의 인터뷰를 통하여 이를 질적으로 분석하였다. 그 결과, 초임교사들은 이직동기로 인간관계에서의 어려움과 갈등, 부적절한 조직 풍토, 교수활동의 어려움을 들었다. 여기서 인간관계의 어려움과 갈등을 유발하는 주요 대상은 원감과 원장이었는데, 이는 교사와 원감, 원장간의 수직적 관계와 원감이나 원장에게로 권한이 집중되어 있는 강제적 권력(coercive power)이 그 원인이 되는 것으로 해석되었다. 유아교사와 지도자와의 합리적이고 효율적인 의사소통 및 리더십의 부재가 유아교육 현장에서 초임교사의 갈등과 어려움을 유발하는 원인이 됨을 알 수 있다.

이 밖에도 많은 연구들(강상이, 2002; 이명순, 2000; Brock & Grady, 2000; Clandinin & Connelly, 1995; Cole & Knowles, 1993; Veenman, 1984)이 초임교사가 직면하는 다양한 개인적 문제들-사회적 맥락에의 적응, 동료교사나 멘토와의 관계, 부모와의 상호작용, 학습자와의 관계, 학습자에 대한 배려, 교수효능감 등-에 관심을 가지면서 교사 개인이 겪는 경험을 이해하고자 시도하고 있다.

개인의 의미구성 과정에서 감정과 정서의 역할이 크게 작용한다(Brookfield, 1993; Tennant, 1997)고 본다면, 다수의 선행연구들이 교사들의 초기 경험에 관심을 갖는 것은 교사 개인의 삶과 그 속에서 느끼는 감정이 교사의 역할수행이나 전문성에 대한 의미구성에 영향을 미치고, 결국 교직 적응에 있어서 성공 또는 실패로 귀결되는데 가장 큰 영향을 미치는 것이 교사들이 겪는

경험이라는 사실을 인식하는 데서 비롯된 것이라고 볼 수 있다. 따라서 이러한 초임교사의 경험에 대한 이해는 그들이 필요로 하는 것을 가장 잘 파악할 수 있는 방법이 될 것이다.

앞서 살펴본 바와 같이 초임교사는 교직적응 및 수행에 있어서 많은 어려움을 겪는다고 보고 되고 있기 때문에 교사발달의 초기 1~2년은 종종 ‘생존기(survival stage)’로 표현되어 왔다. 유아교사의 발달단계에 관한 대표적인 이론이라고 할 수 있는 Katz(1972, 1985)의 교사관심사 모델에서도 역시 최초 1년간의 교직 생활은 생존단계로 명명된다. Katz는 Fuller(1969)의 교사 관심사 이론을 유아교사에게 적용하여 유아교사의 발달단계를 생존단계, 강화단계, 갱신단계, 성숙 단계로 구분하고 각 단계에서 나타나는 특성에 대해 언급하고 있다. 특히 생존단계의 교사들은 이상과 현실 사이에서 갈등을 겪으며 교사로서 자신의 생존가능성에 많은 관심을 가진다고 설명한다. 이들은 교육현장에서 부딪치는 여러 문제를 원활히 처리해 나갈 수 있을지에 대한 관심과 우려를 갖고 있으며 점차 단계가 높아짐에 따라 학습과 유아로 관심이 확장된다. 그러나 초임교사가 일반적으로 업무에 압도당하고 준비가 덜 된 생존기에 있다는 관점에 모든 연구자들이 동의하는 것은 아니다(Dinham, 1992). 예를 들어, Reeves와 Kazelskis(1985), Kagan(1992) 등은 교사의 관심사 발달에 대한 연구들에서 연구 대상의 직전 교육 경험이나 현직 교직 경험이 통제되지 않은 상태였기 때문에, 모든 교사가 동일한 시기에 같은 관심사 단계를 통과한다고 보는 것은 타당하지 않다고 주장한다. 즉 교사가 변화해 나가는 과정은 교사의 개인적 특성이나 경험, 그리고 교사가 처한 맥락 등에 따라 유동적이며 이는 초임교사의 경우에도 마찬가지일 것이다. 특히 개인이 처해 있는 맥락적 특성은 개인의

경험을 이해하는 데 있어서 별개가 될 수 없는 부분이다(Wink & Putney, 2002). 최근의 연구들은 학교의 환경이나 교직문화가 초임교사의 입문과정(Cole, 1991; Williams, Prestage, & Bedward, 2001)과 교사의 의욕과 책임감, 그리고 교직이탈(Weiss, 1999)에 영향을 미친다는 사실을 밝히고 있다. 이러한 점에서 본다면 초임교사의 적응과정에서의 맥락에 따른 복잡성과 특수성을 이해하는 것이 교사발달이나 전문성 발달을 지원하는 데 있어서 선행되어야 할 필요가 있다.

오늘날의 유아교육 맥락은 국가수준의 교육/보육과정, 프리벨, 몬테소리, 디스타, 발도르프, 레지오 에밀리아, 프로젝트 접근, 프로젝트 스펙트럼, 반편견·다문화 교육 프로그램, 생태유아교육 프로그램 등 다양한 유아교육 프로그램이 공존하고 있는 특성을 지닌다(이경민, 2008). 이를 실행하는 기관들의 교육과정 속에 내재한 패러다임적 속성 역시 프로그램에 따라 서로 다른 양상을 띤다(정지현, 2006). 유아교육과정의 패러다임을 전통적 패러다임과 해석적, 비판적 패러다임으로 분류한 양옥승과 황윤세(2002)에 따르면, 전통적 패러다임 내에서는 교사가 직전, 현직 교육을 통해 전문가들이 개발한 일반화된 교수 전략들을 배우고 시행하는 기능적 수행인의 역할을 하며, 해석적·비판적 패러다임 내에서는 교사가 교수학습에 대한 계획과 의사결정, 학습자와의 상호작용적 의사결정에서 주체가 되는 나뉠의 내적 신념과 지식체계를 가진 적극적인 사고자(思考者)가 된다. 이와 같은 해석적, 비판적 패러다임이 기존의 관념론적, 경험과학적, 발달론적 패러다임에서 개념화했던 방식을 비판하고 등장한 서로 다른 대안적 이론들이 집합된 것이라고 본다면 생태유아교육의 접근은 해석적, 비판적 패러다임의 범주에 포함될 수 있을 것이다(정지현, 2006).

생태유아교육적 패러다임 안에서의 교사교육은 기능적이고 기술 중심의 교사 주도적 교육방식에서 벗어나 유아를 근원적으로 이해하고, 그 원리에 따라 아이와 관계 맺고 돌보는 교사의 역할을 중시한다(권미량, 2005). 기존의 유아교사의 역할이 ‘아동발달 전문가’라면 생태유아교육의 교사 역할은 ‘삶의 동반자’라고 할 수 있다(김은주, 2005). 또한 생태유아교육과정은 자연의 시간과 흐름에 따르는 기다림과 느낌을 중요시하므로 생태유아교육 기관의 일과는 아이의 리듬에 맞춘 느슨한 시간운영을 지향하며, 시간상의 통합을 피하고 아이들의 개별성과 자유를 강조하므로 지나치게 세분화되고 의도된 일과계획이 아닌 당일의 날씨나 아이들의 관심과 요구에 따라 유동적인 완만한 시간대를 구성하는 특성을 지닌다(임재택, 2007). 즉, 생태유아교육기관에서 교사의 교육과정 실행은 ‘만들어진’ 교육과정상의 교육내용을 운영해 나간다고 보다는 교사가 ‘만들어 나가는’ 교육을 하도록 요구된다. 교육내용 역시 인지적인 측면, 즉 ‘학습’을 강조하는 가르치는 수업을 하기보다 생명으로서의 아동의 몸과 마음과 영혼을 살릴 수 있는 다양한 프로그램-산책 프로그램, 텃밭가꾸기 프로그램, 세시풍속 프로그램, 손끝놀이 프로그램, 몸짓놀이 프로그램, 노인·아동 상호작용 프로그램 등을 통해 가르쳐야 할 내용이 아니라 해야 할 활동으로 교육내용이 운영되며 아이의 생명성과 자연성을 존중하는 생명의 원리에 따른 교육방법-관계성, 순환성, 다양성, 영성의 방법-을 지향하고 있다(임재택, 2007).

한편, 국가수준의 표준보육과정에서의 교육내용은 영유아의 발달수준에 근거하여 선정된 것으로, 유아가 건강하며 안전하고 바르게 생활하는데 필요한 내용과 신체, 사회, 언어, 인지, 정서의 전인발달을 위해 유아가 갖추어야 할 지식,

기술, 태도를 포함한 6개의 개별 영역으로 나뉘어져 있다(여성가족부, 2007). 이와 같은 국가수준의 교육/보육과정은 Tyler식의 전통적 교육과정의 관점에 따라 운영에 있어서도 의도된 목표의 달성을 위해 미리 선정된 지식과 성취되어야 할 목표 및 내용, 방법을 조직하고 평가하는 절차 등을 구조화해 나간다(이영주, 2004)는 특징을 지닌다.

이와 같이 유아교육/보육과정에 내재된 패러다임에 따라 교육과정의 목표와 내용, 방법, 평가 등이 달라질 수 있으며, 서로 다른 교육과정의 맥락에서 교사가 경험하는 교육실제 역시 서로 다를 수 밖에 없을 것이다. 또한 여러 가지 다양한 교육프로그램들이 공존하고 제도적으로도 이원화되어 있는 유아교육의 맥락에서는 각각의 프로그램에 내재하는 패러다임에 따라 교사발달 및 전문성에 대한 인식과 대응전략이 다를 수 있다(정지현, 2006). 이와 같은 가정에서 본다면 초임교사의 생존기의 경험 역시 해당 패러다임의 특성- 본 연구에서는 생태유아교육의 패러다임에 따라 달라질 수 있으리라 판단된다.

그 밖에 영아반을 담당하느냐 혹은 유아반을 담당하느냐와 같은 상황적 요인 역시 초임유아교사의 생존기 경험과 교사발달에 주요한 영향을 미칠 수 있다. 유아교사교육의 직전교육은 주로 유아교육 중심으로 이루어지기 때문에(이완희·박찬옥, 2005), 영아반을 맡은 초임교사는 더 많은 혼란과 딜레마 상황을 겪을 수도 있을 것이다.

지금까지 국내에서도 초임유아교사와 관련하여 교직입문과정에서 유아교사들이 어떤 어려움을 겪고 있는지에 대한 연구(강상이, 2002; 김혜선, 2006; 이현경, 2000), 초임교사들이 겪는 어려움 및 교직적응과정에 대한 연구(이명순, 2001; 이완희, 2008; 이완희·박찬옥, 2005; 조운주·최일선, 2004; 조혜진, 2007), 유치원 초임교사의

어려움에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(백은주, 2006) 등 초임교사가 가지고 있는 어려움과 고충에 대한 다수의 연구들이 있어 왔다. 이러한 초임교사들의 삶을 이해하려는 경험적 연구들에 더해, 여기서는 기존의 국가수준 영유아교육/보육과정에 내재된 발달론적 패러다임과는 다른 생태유아교육이라는 새로운 패러다임 속에서 처음으로 교직을 시작하는 초임교사들이 어떠한 생존기를 갖게 되는지 그들의 목소리를 통해 생존기의 의미를 살펴보고자 하였다. 본 연구는 생태보육시설 영아반 초임교사가 들려주는 어려움 또는 갈등의 모습과 그 극복 과정에 대해 알아봄으로써 다양한 영유아교육/보육의 맥락 속에 처해있는 초임교사의 현장 입문과 적응을 돕고, 이를 통해 유아교사교육의 새로운 방향성과 통찰력을 얻기 위해 수행되었다.

II. 연구방법

1. 연구 현장 및 연구참여자

본 연구의 현장은 설립된지 1년이 채 안된 S 신설 보육시설로서 생태유아교육 과정을 운영하고 있다. 이 기관을 선정된 이유는 연구의 효율성을 높이기 위해 다소 예외적인 기관 맥락을 가진 사례가 필요하였기 때문이다. 생태유아교육은 기존의 국가 수준 영유아교육/보육과정과는

그 철학적 바탕이 전혀 다를 뿐만 아니라 실천적인 모습에 있어서도 명확한 차이점을 가지고 있다. 또한 경력 2년 미만의 초임교사들의 수가 많고(총 8명의 교사 중 4명) 직장보육시설이라는 점도 독특한 맥락적 특성이라고 볼 수 있다.

본 연구의 참여자로서 이 어린이집에서 선정된 교사들은 모두 여성이며, 교육 경력이 1년 반 미만인 초임 교사들이었다. 모두 보육기관의 설립과 함께 근무해 왔으며 이 중 민교사, 박교사, 이교사는 B 대학의 학부를 졸업한 후 교사생활의 첫 해를 소속 보육기관에서 보내고 있었고 서교사 역시 B 대학의 대학원을 졸업한 후 바로 근무하게 된 경우였다. 서교사는 대학원에 들어오기 전 민간 어린이집에서 1년 동안 보조교사로 근무한 경력을 가지고 있었다. 4명의 교사 모두 동일 학부와 대학원의 교사교육을 통해 발달론적, 경험과학적 패러다임에 해당하는 내용뿐만 아니라 생태유아교육을 비롯한 재개념적, 해석적 교육 패러다임과 관련된 내용들을 다수 접해왔으며, 개론적 수준에서 생태유아교육과정에 대한 내용을 익히 잘 알고 있었다.

본 연구에 참여한 생태유아교사의 일반적 특성은 <표 1>에 제시되어 있다.

2. 자료 수집 기간 및 방법

해당 기관에 대한 자료 수집은 2008년 7월에서 8월까지 약 2개월 동안 이루어졌다. 우선 연

<표 1> 연구 대상의 일반적 배경

지위	근무/교육 경력	전공 분야	소속기관
민교사(1세반담임)	6개월	유아교육(학사)	B 어린이집
박교사(2세반담임)	6개월	유아교육(학사)	B 어린이집
이교사(3, 4세반혼합반 담임)	6개월	유아교육(학사)	B 어린이집
서교사(1세반담임)	1년 6개월	유아교육(학사, 석사)	B 어린이집 민간어린이집(1년)

구자는 연구 참여기관으로 선정된 B 보육기관의 원장과 교사 4인과의 예비 면담을 통해 본 연구계획서 요약본을 제시한 후 연구의 목적과 성격, 절차를 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 구하였다. 자료 수집은 교사들과의 준구조적 심층 면접을 위주로 이루어졌다. 준구조적 심층면접 기법에는 준비된 질문뿐만 아니라 탐구되어야 할 주제들이 정해져 있으며 동시에 면접 대상자가 하는 이야기와 대답에 따라 질문의 순서와 형태를 변화시킬 수 있는 개방성을 가진다(Kvale, 1996).

따라서 면담자가 상황에 맞는 질문을 할 수 있는 여지를 두어 면접 대상자로부터 풍부한 자료를 얻을 수 있는 장점이 있다(Merriam, 1994). 심층면담은 각 교사별로 4회 이상 이루어졌으며 1회 면담 시 소요시간은 평균 1시간 30분 정도였다. 면담내용은 모두 연구 참여자의 동의하에 녹음되었고 녹음된 내용은 일주일 이내에 모두 전사되었다.

질적 연구의 타당도를 높이기 위해 다양한 자료원을 확보하는 다원화 기법(triangulation)을 사용하여 심층 면접 이외에 세 가지 방법(참여 관찰, 문서수집, 비형식적 대화)으로 자료 수집과 분석의 적절한 맥락화를 시도하였다. 참여관찰은 일주일에 2회씩 각 교사가 담당하는 학급에서 오전 10시부터 4시까지 하루 일과에 참여하여 보조교사 역할을 수행하면서 이루어졌다. 참여관찰시 때때로 의문 나는 사항에 대해 교사와 비형식적인 대화가 이루어지기도 하였다. 그리고 연구 결과는 구성원 검토(member check)와 동료 검토(peer examination)를 실시함으로써, 자료를 수집하는 과정에서 연구결과와 해석의 신빙성에 대한 정보제공자의 관점을 구하고 공동 연구자들과 함께 자료원과 코딩범주, 분석이 신뢰할 만한지에 대한 질문과 점검을 지속하였다.

3. 자료 분석

질적 자료 분석은 자료수집, 해석, 확산(dissenmination)의 순환적 반복이다(Bogdan & Bilkin, 1998).

면담 전사본의 분석 시에는 생태보육기관에서 초임교사로서의 삶과 경험에 대한 면담 대상자들의 반응을 바탕으로 코딩범주(coding category)를 본 연구자가 직접 제작해서 사용하였다. 일차적인 코딩이 완료된 후 전사본의 각 단락들은 그 순서에 따라 고유한 숫자로 그리고 그 내용에 따라 코딩범주의 상위 영역과 그 하위 영역으로 표시되었다. 준 구조적 심층 면접의 개별 분석이 끝나면, 다음 단계로서 문서분석, 비참여 관찰, 비형식적 대화를 통해 얻어진 자료들과 함께, 교사 개인별로 정리되었고 각 자료원 간 분석상의 일치점과 불일치점의 존재유무를 판별하였다. 연구의 결과 정리는 일치된 자료원 간 분석 내용들을 토대로 이루어졌으며 불일치 점들의 경우 해당 자료의 유의미성 및 본 연구와의 관련성에 따라 분석 결과 정리 시 포함 여부를 결정하여, 포함시킬 경우, 이후의 구성원 확인을 통해 그 진위 여부를 재확인하였고 관련성이 낮다고 판단될 경우, 분석 결과 정리에 포함시키지 않았다.

III 결과 및 해석 : 생태보육기관 초임 교사가 겪는 경험의 내용과 그 의미

1. 혼란 1 : 일상생활 속의 돌봄과 형식적 교육에 대한 책임감

영아반을 담당하고 있는 박 교사와 민 교사가 보여준 반응은 유아교육과 보육의 피상적인 차이점으로 인해 드러나는 반응이라기보다는 교육

적인 것(교직전문성과 관련 있는)과 일상적인 삶(비전문적인 것) 간의 괴리로 말미암아 초래되는 경험으로 이해할 수 있다. 즉 기관에서 영아들과 보내는 시간은 가정에서 영아들이 엄마들과 보내는 삶과 큰 차이를 나타내지 않는다. 이는 영유아를 돌보고 가르치는 일에 대한 기존의 관점들이 원에서의 일상생활의 대부분을 차지하고 있는 시간의 의미를 지나치게 특정 연령과 발달 수준을 중심으로 한 경직된 관점에서 구분함으로 인해 초래되는 현상이라고 볼 수 있다.

대학교 때는 주로 3, 4, 5세 중심으로 배우다가 어린 연령의 아이들을 보려니까.. 연시 같은 경우도 5세 위주의 수업이어서 만 2세를 하려니까 막막했어요. 그래서 만 2세한테는 도대체 뭘 해야 될까 생각도 되고 생각했던 거랑 애들이 많이 다르니까. 그래서 처음엔 많이 혼란스러웠어요. 처음에는 단위활동 같은 것도 계획해서 어떻게 해야 되지 하고 생각했는데.. 보육 시간이라는 것 자체가 우리가 하는 단위활동이라는 것으로는 이루어질 수 없다는 생각이 들었거든요. 이 아이들은 생활을 해야 되고 하루 전체를 기관에서 보내야 되잖아요. 근데 모든 것이 교육적으로만 이루어진다면.. 우리가 하루 종일 공부하면 머리가 아프듯이 아이들도 힘들 거라는 생각이 들어서...

(박 교사, 2008. 7. 14. 개별면담)

처음 어린이집에 와서 든 생각은 아이들을 어떻게 가르칠 것인가 보다는 진짜 아이들을 어떻게 키워야 하는가 하는 것이었고... 제가 이렇게 어린 영아들을 키워본 적이 없었잖아요. 그러니까 너무 힘들었어요. 기저귀를 어떻게 갈아야 하는 건지도 몰랐으니까.. 거기다가 애들이 얼마나 잘 먹는지... 여기 밥이 엄청 잘 나오잖아요. 애들이 밥을 잘 먹어서 그런지 대변도 엄청 잘 누거든요. 대변 누면 애를 일일이 다 들어 안아서 씻겨야 되고... 애 대변 눈 거 처리하고 나면 또 다른 애가 소변을 누고 있고... 또 씻기고.. 몸이 많이 힘들죠. 내가 유아교사라는 생각보다는 엄마 역할을 대신하고 있다는 생각이 들어요. 그래서 처음엔 많이 힘들었고 혼란스러웠죠. (중략)

(민 교사, 2008. 7. 16. 비형식적 대화)

이상에서 보듯이 박 교사와 민 교사가 지닌 혼란의 주된 원인은 기관에서 하루를 살아야 하는 아이들에게 지속적으로 ‘교육적인’ 경험을 제공해 주어야 한다는 전통적인 유아교사상을 지닌 초임교사로서의 현실적인 부담감을 명확하게 보여준다. 특히 박 교사의 반응에서 나타나는 교육적 경험이라는 것은 영아들을 일상생활의 맥락 속에 그냥 놓아두는 것에 대한 일종의 심적 갈등을 극복할 수 있는 하나의 방안으로 언급된다.

2. 혼란 2 : 교수학습 계획의 유무와 교사역할 수행상의 수월성에 대한 역설

기존의 교사 생존기에 대한 이론적 견해와 선행 연구들(김숙자 외, 2008; Katz, 1972, 1985)은 교사 초임기의 교수학습 계획 수립상의 막막함과 효과적인 교수학습 방법에 대한 이해, 그리고 교수 기술 습득 및 적용의 어려움에 대해 밝히고 있다. 하지만 생태유아교육프로그램을 운영하고 있는 B 어린이집의 교사들에게 있어서의 어려움은 그러한 사전 계획이 없음으로 겪게 되는 교사 역할 수행 상의 막막함이고, 생태유아교육에 강한 확신을 가져서라기보다는 좀 더 다양한 활동을 준비하지 못함으로 산책활동을 하고 있는 교사 자신에 대한 안타까움이며, 학부모의 요구와 따가운 시선 그리고 그와는 상반된 아이들의 긍정적인 반응에 대한 이중적인 심리적 부담이다.

월간 계획 같은 건 세우지만 주간 계획을 따로 세우지는 않아요. 계획안을 작성해서 낸다거나 그런 건 없어요. 다른 사립기관에 가면 하루 종일 어떻게 할지 계획을 다 세워야 되니까.. 계획을 세워서 그냥 그대로 하면 되는 거잖아요. 그게 초임한테는 오히려 더 편할지도 모르죠. 근데 저희 기관에서는 그런 식으로 계획을 미리 세우지 않으니까 경험이 없는 초임으로서 좀 더 힘든 부분인 것 같아요. 영아

들과 생활을 하다보면 일과 속에 우연히 일어나는 일들이 많으니까 그걸 따라가면 된다고 하니까... 어쩔면 교사로서 그게 더 편한 거 같기도 한데... 좀 혼란스럽기 하죠.

(민 교사, 2008. 8. 9. 개별면담)

마음은 오후에도 수업을 하나 더 하고 싶고, 수업준비를 미리해서 일주일에 2~3개 정도는 더 가르치고 싶고, 더 다양한 활동을 해주고 싶은데 잘 안 되니까 산책 나가고 바깥놀이하고... 그래서 좀 어떻게 보면 허무하다 할까? 좀 미안하다 할까 애들한테? 그러니까 초임이라서 어떻게 보면 경력이 많은 교사보다는 더 열정을 가지고 준비를 해볼 수도 있는 건데 체력이 달리고 지치니까 그냥 또 산책 나가자 그렇게 되는 게 좀... 근데 솔직히 애들은 바깥놀이 나가고 산책 나가면 제일 좋아해요 근데 엄마들이 항상 놀기만 한다고 이야기할 때 초반에 힘들었어요. 그런 면에서는 또 가르쳐야 하나 싶고... (이 교사, 2008. 8. 11. 개별면담)

민 교사와 이 교사가 생각하는 역할 수행의 수월성은 사전에 계획을 세우고 계획된 대로 실천에 옮기기만 하면 되는 기존의 일반 유아교육기관에서 수행하고 있는 방식이다. 하지만 이러한 방식은 해당 기관의 생존기에 놓여 있는 초임 교사들에게나 교사 생존기에 대한 선행연구 결과를 통해서도 전혀 수월하다고 생각되어 지거나 그러한 맥락에서 언급되어지는 내용과는 거리가 멀다. 하지만 B 어린이집에서의 초임교사들은 아이들이 가장 행복해 할 만한 활동을 하고 교사들에게 주도적으로 하루 일과를 펼쳐 나갈 수 있는 자율성이 허락 되는 현실 속에서 오히려 역설적인 내적 갈등을 경험하고 있는 것으로 보인다. 그들은 사전에 계획된 대로 하루 일과를 운영해 나가며, 뚜렷한 교육 목표 하에서 교수학습을 이끌어 나가는 것이 학부모로부터의 긍정적 인식을 보장받을 수 있고, 또한 교사 자신의 역할에 대한 내적 갈등을 해소하는 해결책이 될 수 있다는 인식을 드러내고 있다.

3. 혼란 3 : 보육기관 프로그램 철학에 대한 신념 및 동화 수준

교사들이 몸담고 있는 B 어린이집의 보육 프로그램은 생태유아교육과정에 바탕을 둔 프로그램으로서 기존의 여타 다른 프로그램과는 뚜렷이 구분되고 비교될 수 없는 패러다임적 특성을 가지고 있다. 정지현(2006)에 의하면 교사들은 서로 다른 패러다임에 입각한 프로그램을 운영하는 기관 내에서의 경험으로 인해 교사의 역할 수행에 있어 많은 혼란을 경험할 수 있음을 시사하였는데, 박 교사와 민 교사의 경우는 교사양성과정에서 생태유아교육사상을 비롯한 기존의 유아교육 및 보육에 대한 다양한 접근들을 학습하였지만 생태유아교육의 패러다임적 특성에 대한 이해 및 신념이 충분하지 못함으로 인해 그 구체적인 실천에 많은 혼란을 경험하고 있는 것으로 보인다.

만약에 내가 담임교사가 두 사람인 교실에서 일한다면 그런 부분에 대해서 고민을 많이 하고 그러겠는데 저는 혼자 있고 게다가 초임이라서 처음에는 많이 힘들었어요. 이게 맞나 싶기도 하고.. 생태에 대해서 4년 동안 배웠다고는 하지만 사상적 기초, 철학적 기초에 중점을 뒀고 실제적인 면은 별로 안 다뤘거든요. 처음에 왔을 때 반구성하는 것도 생태에서 말하는 교실 구성은 어떤 걸까 고민을 많이 했어요. 영역구분을 하면 안 된다고 했는데 그걸 어떻게 배치해야 하는 걸까... 혼란스러웠어요. 아이들이 편하고 행복해 해야 하는데 그래도 어느 정도 배치를 해 놓아야 하니까... 근데 아이들이 교실 내에서 생활하는 모습을 보니까 자기 공간을 가지고 싶어 하는 성향이 강해 보였어요. 자꾸 집 같은 걸 만들려고 하고... 그래서 교구장을 가지고 집 같이 이렇게 막힌 공간을 만들어놨어요.

(박 교사, 2008. 7. 21. 개별면담)

내가 배웠던 생태유아교육에서는 생태가 어떤 거고 어떤 사상을 가지고 있고 어떤 철학에 기반을 두고 있고 그런 걸 배웠는데 막상 현장에

나갔을 때는 어떻게 해야 되는지 하는 실질적인 부분이 좀 많이 부족한 것 같다는 생각이 들었어요. 예를 들면 물론 프로그램이 다르긴 하지만 그냥 교육과정 따라가는 그런 원에서는 연시도 해보고 실제로 해보잖아요. 생태에서는 그런 수업이 아니더라도 산책을 나가본다든지 텃밭을 가꾸어 본다든지 하는 그런 실제적인 부분들을 좀 더 다루어야 한다고 생각해요. (민 교사, 2008. 8. 9. 개별면담)

생태유아교육프로그램에 대한 박 교사와 민 교사의 반응에서는 생태유아교육의 실천을 위해 교수학습의 기술적인 부분들이 교사양성과정을 통해 좀 더 충실하게 전달되어야 한다고 이야기하고 있다. 하지만, 생태유아교육 패러다임의 특징은 기존의 다른 유아교육방법이 채택하고 있는 도구적·기술적 지식을 오히려 거부하고 교사 자신의 생명에 대한 진지한 고민과 성찰을 통해 구체적인 실천을 만들어나가는 교사상(임재택, 2007)을 지향하고 있다. 즉 생태유아교육의 실천에 있어서 교사 양성과정을 통해 배울 수 있는 도구적이고 기술적인 지식은 존재하지 않는 것이다. 다만 실천사례들만이 존재할 뿐이다. 따라서 이러한 패러다임적 특징과 기존의 다른 유아교육방법이 가지고 있는 패러다임적 특징 사이에서 교사들은 초임 기에 쉽게 혼란을 경험하는 것처럼 보인다.

이상의 두 교사와는 달리 서 교사는 생태유아교육 프로그램과 그 철학에 대한 다른 수준의 신념과 프로그램에의 동화 수준을 보여주고 있는데, 박 교사와 민 교사와 같이 영아반을 담당하고 있지만, 그의 고민거리는 기존의 다른 유아교육 프로그램과 관련된 것이라기보다는 생태유아교육을 제대로 실천해 보기 위한 환경적인 요소에 대한 것으로서, 앞선 두 교사와는 생태유아교육에 대한 신념 수준에서 가장 크고 명확한 차이를 나타낸다.

생태유아교육을 접하면서 처음에는 혼란스러웠었지만 반성을 하게 되었어요. 아이들에게 놀이가 중요하다고 생각하지도 못했을 뿐더러 정해진 영역에서 놀아야 하는데, 다른 교구를 가지고 오면, ‘선생님은 그것 써어서 놀지 마세요, 그 영역에 가서 노세요. 라고 말하는 것이 너무 당연하다고 생각했는데 생태유아교육에 대해서 공부하면서 ‘아, 정말 내가 현장을 간다면 일반 기관에는 가지 못하겠다’는 생각을 했어요. B어린이집 같은 경우에는 처음부터 다 일구어 내야하니깐 힘은 들지만 여기에 와서 교사들끼리 단합해서 생태유아교육을 같이 일구어낼 수 있겠다는 생각을 했어요. 일단 처음에 가장 어려웠던 것은 환경적인 측면이었는데, B 어린이집 주변에는 우리가 생각하는 것만큼 숲도 없었고 산책할 수도 없는 것 같았어요. 일단 가까운 공원을 중심으로 해서 다니다 보니깐 산책에 대한 고민을 자주 하게 되요. 텃밭 같은 것도 우리가 한번 일구어야겠다는 생각으로 지금 하고 있는 중이에요.

(서 교사, 2008. 7. 23. 개별면담)

4. 혼란 4 : 교사 임파워먼트(empowerment)의 역설

교사들의 반응에서 나타난 B어린이집의 조직 문화는 교사가 누리는 임파워먼트의 수준이 여타 다른 기관 유아교사들의 그것에 비해 매우 높은 것이 특징이다. 이 또한 생태유아교육의 패러다임적 특성에서 연유한 것으로 여겨지는데, 결국 교사와 유아의 삶 속에서 발현되는 일상생활의 모습이 바로 생태유아교육과 연결이 되므로 원에서의 하루 일과는 교사와 유아가 자율적으로 만들어나가는 것이다. 따라서 미리 정해진 교수계획도, 하루 일과 계획도 B 어린이집에서는 아무 의미가 없다. 즉 그 누구도 교사에게 구체적으로 지시하거나 교수학습계획이나 활동을 감독하지 않는다. 유아교육기관 내 임파워먼트의 중요성을 시사한 연구(김정희·문혁준, 2007)에서는 임파워먼트의 긍정적인 효과(조직헌신도,

만족도, 자기 효율성 등)를 주장하지만 적어도 B 어린이집에서 생존기를 보내고 있는 교사들에게 있어서는 역설적으로 이러한 임과워먼트가 더 큰 혼란을 초래하고 있는 것처럼 보인다.

막상 애가 오니까 이 애를 어떻게 키워야 될지.. 오늘 하루 내가 뭐부터 시작해야 될지 너무 고민이 되는 거예요. 그런 부분은 지금도 마찬가지인 게 지금도 책도 많이 찾아보고 선생님이랑 같이 대화도 많이 하고 항상 얘기를 해요. 일지 외에 따로 쓰는 건 없지만 얘기를 많이 하거든요. 뭐 이런 부분은 어떻게 않나 이렇게 않나.. 많이 얘기를 하고...

(민 교사, 2008. 7. 14. 개별면담)

처음 생긴 원이기 때문에 우리가 지금 쌓아가는 과정이라서 우리가 의견을 많이 내고... 또 많이 들어주시거든요. 우리가 얘기하는 걸... 하지만 철학적인 부분과 실천과는 거리가 있다 보니 너무 이상적인 의견을 내기도 하죠. 원장 선생님은 어떠한 방향만을 제시해주시고 하나니까...

(민 교사, 2008. 8. 9. 개별면담)

5. 혼란의 해소 : 자발적 동료장학을 통한 생존기의 극복

Katz(1972, 1985)가 주장하는 교사발달단계에서의 생존기는 보다 경험이 많은 교사나 기관장에 의해 이 시기 교사들은 좀 더 수동적인 존재로서 적절한 장학이 필요한 대상으로 여겨진다. 하지만 B 어린이집 교사들의 반응에서는 시설장의 직접적인 장학이나 구체적인 지도 없이도 교사 스스로가 협력하여 보다 능동적으로 생존기의 고민과 혼란을 극복해 나가는 모습을 볼 수가 있다.

프로그램을 계획할 때도 신선함 같은 게 있어요. 이걸 이렇게 하면 좋겠다, 저건 저렇게 하면 좋겠다. 초임교사들끼리 프로그램을 계획하기도 하고... 산책을 갈 때나 놀이실 올라갈 때는 앵두반, 자두반이 같이 가기도 해요.. 한 마디로 만들어가는 어린이집 이에요. 하루 종

일 동료교사와 있었던 일을 집에 가면서 이야기하거든요. 내가 오늘 아이한테 했던 말 같은 거 그런 걸 반성하게 되는 것 같아요. 부모님 이랑 사이에서 있었던 일 같은 것도 의논하고... 이걸 같은 반이 아니어서 더 좋은 것 같아요. 예를 들어, 어떤 문제 상황이 있으면 아무래도 함께 그 맥락에 있으면 같은 입장이 되기 쉬운데 다른 반을 담당하고 있는 동료 교사는 제 3자의 입장에서 볼 수 있으니까 좀 더 객관적인 시각을 보태주기도 하고, 고민상담도 되니까 좋은 것 같아요. 했던 말을 반성하기도 하고, 부모님에 대한 이야기도 하고...

(박 교사, 2008. 7. 14. 개별면담)

위와 같은 교사들의 반응에서 교사는 오로지 생존을 목표로 불확실성 속에서 보호를 받고 지도를 받는 수동적인 존재가 아니라 교사 간(특히 초임교사 간)의 능동적인 대화와 협력을 통해서 협력적인 파트너십을 형성해 나가는 모습을 보여 준다. 이는 Katz(1985)의 발달단계에 나타나는 재생기 이후의 단계에서 볼 수 있는 모습으로, 경력 교사의 의견이 초임교사의 그것과 동등하게 수용되거나 혹은 경력 있는 교사의 의견이 더욱 정형화되고 고정관념적인 것으로 인식되어 질 수도 있다. 따라서 교사는 그런 정형화된 틀에서 지속적으로 탈피하고자 노력하는 상위 발달 단계의 특성을 보인다. 이는 오랫동안 교사발달단계에 대한 지배적인 견해 속에서 설명되었던 교사 생존기에 대한 개념이 오늘날과 같은 다양한 기관적 맥락과 교사의 배경 변인들에 따라 다양한 질적 특성을 가지는 것으로 달리 설명될 필요가 있다는 시사점을 갖게 한다. 적어도 B 어린이집에서는 교사들이 느끼는 갈등과 혼란의 양상이 기존의 교사 생존기에 대한 지배적인 견해와 질적으로 차이날 수밖에 없고 이러한 혼란과 갈등의 양상이 교사들의 생존기 극복과 발달을 더욱 더 가속화시키고 있는 것처럼 보인다.

처음에는 경력교사가 많아서 경력교사가 다 이끌어주고 하는 것이 더 좋은 줄 알았는데 지금은 오히려 초임교사가 많은 것이.. 우리는 해왔던 그런 고정관념이라고 해야 할까... 몸에 익은 무언가를 안 가지고 있으니.. 이상적이라고 생각해 왔던 것들을 떨치고 싶어 하는 게 많잖아요. (민 교사, 2008. 7. 9. 개별면담)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 전통적인 교사발달에 관한 연구들에서 언급되는 교사관심사에 생존기 개념이 초임교사의 발달 양상을 단선적이고 선형적으로 보도록 한다는 문제의식을 가지고, 교사 개인이 가지는 맥락적 다양성에 따라 초임교사의 생존기가 어떤 양상으로 나타나며, 그 속에서 나타나는 교사의 경험의 내용이 어떠한지를 알아보고자 하였다. 이를 위해 기존의 대다수 연구의 대상이 되었던 일반 사립 유치원이나 국공립 어린이집의 교사가 아닌 생태 보육기관의 초임교사들을 대상으로 교직생활 초기의 경험의 내용과 의미를 질적으로 고찰하였다.

이상의 연구 결과를 중심으로 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 생태보육기관 교사가 경험하는 혼란의 내용 중 하나는 자신이 실행하고 있는 보육의 성격이 ‘돌봄’이나 ‘교육’이나에 대한 고민으로 나타났다. 본 연구에 참여한 생태보육기관 교사들은 직전교육과 원내·외에서 이루어진 지속적인 교사교육을 통해 생태유아교육과정이 지향하는 유아의 실제적인 삶 중심, 관계지향적 교육방법에 대해 전적으로 동의하고 있었으나 교육실행에 있어서는 기존의 유아교육·보육의 전통적 패러다임에서 강조하는 ‘적극적 교육방법’(김은주, 2005)과 생태유아교육의 교육방법 사이에서 양가적인 감정을 나타내는 모습을 보

였다. 이러한 혼란은 영아반 교사인 민교사와 박교사의 경우 더 두드러지게 나타났는데, 교육적인 것과 일상적인 삶 간의 괴리로 말미암아 보살피는 역할이 대부분을 차지하는 영아반 교사의 역할에 대한 혼란이었다. 이와 같은 결과는 영아반 초임교사를 대상으로 한 이완희와 박찬옥(2005), 조혜진(2007)에서 일반 보육기관의 영아반 교사들이 겪고 있는 ‘교사’와 ‘양육자’ 사이의 갈등, 그리고 보살핌 위주의 교사역할에 대한 전문성 회의와 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 대개 유치원 교사나 어린이집의 유아반 교사의 경우(이완희, 2008; 김숙자 외, 2008)에는 교수활동과 관련한 갈등과 고민이 유아에 대한 이해와 경험 부족으로 인한 교수수행 과정에서의 어려움에 치중되어 있는 반면 영아를 담당하는 보육교사의 경우에는 돌보는 역할을 형식적인 교육과 대별되는 비전문적인 능력으로 인식함으로써 느끼는 딜레마가 초임교사의 혼란을 유도한다고 볼 수 있다. 이와 같이 초임교사의 경험양상은 생태보육기관의 맥락적 영향을 받았다기 보다는 개별 교사의 교실맥락, 즉 어떤 연령을 담당하고, 그 유아들이 어떤 발달특성을 가지고 있느냐에 따라 겪는 혼란의 내용과 질이 모두 달라지는 경향을 나타내었다. 초임교사들이 영아반을 담당하면서 교육과 돌봄 사이에서 괴리를 느끼고, 영유아들의 일상생활을 함께 하는 양육자로서의 역할과 교사로서의 역할에서 갈등하는 본 사례에서 볼 때, 우리는 현장의 다양한 맥락에 대해 좀 더 주목할 필요가 있으며, 연령, 발달수준 등 모든 것이 다양한 상황에서 특정 연령과 발달수준에만 맞추어진 교사양성이 이루어지고 있지는 않은가에 대한 지속적인 반성이 요구된다고 하겠다. 또한 초임기에는 이론과 실제와의 괴리, 지식과 기술 부족이라는 측면에서 끊임없이 연수나 장학이 장려되더라도

이는 문제의 본질을 왜곡시키는 것이라고 볼 수 있다. 전통적인 전문성 담론에서 유아교사의 위상을 사회적으로 높이기 위해 가르치는 교사의 역할을 의식적으로 강조해 온 반면, 돌봄으로서 교사의 모습은 의식적으로 배제하고 간과해 온 것에 대한 반성으로, 유아교사교육의 목표가 교육과 보육의 목표를 모두 포괄할 수 있는 교사 양성과정으로 바뀔 수 있도록 하는 노력이 필요할 것이다.

둘째, 생태보육기관 초임교사에게 있어서 교사 역할 수월성의 의미는 여타 교육·보육기관의 교사가 가지는 그것과 차이가 있다. 본 연구에서 생태보육기관의 초임교사는 일반적으로 유아교육기관에서 하루 일과에 대해 계획을 세우고 그것에 따라 실행하는 수행방식을 오히려 더 쉬운 것으로 표현하고 있다. 초임 유아교사가 가장 어려움을 느끼는 문제 중 하나가 적절한 교수 자료를 선택하고 교육과정을 계획하는 것이라는 점(이현경, 2000)에서 볼 때, 이와 같은 초임 생태보육교사의 표현은 다소 역설적인 것이 된다. 교육과정을 계획하는 데 있어서 완전한 자율성을 부여받은 생태교사의 입장에서, 교육부의 활동지도 자료집이나 보건복지가족부의 영유아용 보육프로그램, 월간 유아와 같은 교사용 잡지, 그리고 인터넷 자료 등에 제시되어 있는 구체적인 매뉴얼에 따라 수업 내용을 계획하고 그것을 그대로 실행하는 것은 오히려 쉬운 일처럼 보인다는 것이다. 그러나 유치원에서의 교육계획안 개발과 관련하여 선배를 모방하거나 기존의 자료들을 참고하여 수업계획을 하는 것에서 한계를 느끼고 시행착오를 한다는 유치원 교사의 인터뷰 내용(황윤세·강현석, 2007)은 자율성의 유무와는 별개로 교사가 교육과정 개발의 주체가 되는 것의 절대적인 어려움을 방증한다고 볼 수 있다.

셋째, 초임교사가 가진 기관의 교육철학에 대한 이해도 및 신념 수준에 따라 초임 교사가 겪는 고민의 내용과 관심은 서로 다른 질적인 양상을 띠는 것으로 나타났다. 이는 단순히 교수학습 기술의 개선이라든지 적용에 대한 고민과 불안함으로 설명되던 기존의 생존기에 대한 설명과는 전혀 다른 양상으로서 동일한 기관 내에서 유사한 연령의 유아들을 담당하고 있는 교사들이 프로그램에 대한 서로 다른 이해 및 신념수준 등 정의적 측면에서의 차이에 따라 초임기 경험이 다양해짐을 나타내는 결과라고 할 수 있다. 즉 전통적으로 초임교사를 대상으로 한 많은 연구들에서 그랬던 것처럼 교사의 인지적 측면에서의 갈등이나 부족함, 교수학습 기술에 대해 초점을 맞추기 보다 교사의 정의적 측면-가치, 동기, 신념 등에 대한 관심을 가져야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

넷째, B 어린이집 교사들이 누리는 교사 임파워먼트의 수준은 여타 다른 기관적 맥락의 교사들보다 높은 것으로 나타났다. 선행연구로 볼 때 일반적으로 교사에 대한 임파워먼트가 교사의 직무만족도, 자아효능감 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀져 왔으나(김정희·문혁준, 2007), 국내의 유아교육기관의 경우 원감에 대한 임파워먼트는 있어도 교사에 대한 임파워먼트는 없다는 논의 역시 공존하고 있다(임승렬·권혜진, 2005). 그러나 본 연구에서 드러난 B 어린이집의 교사에 대한 임파워먼트 수준은 상당히 높았으며, 역설적이게도 이로 인해 교사에게 부과된 자율성은 오히려 초임교사에게 있어서 혼란을 초래하는 요소가 되기도 함을 나타내었다. 결국 이것은 단순히 시설장의 리더십에 의해 교사의 임파워먼트가 일반 교사에게까지 적용된다고 할지라도 교사가 처한 다양한 상황적 변인, 예를 들어 교실 맥락, 그리고 앞서 언급한 프로그램에

대한 신념 등의 정의적 측면에 의해 마찬가지로 영향을 받을 수 있다는 것을 시사한다. 즉 교사 임파워먼트의 효과는 독특한 기관적 맥락과 초임교사의 개인적, 정의적 특성, 교실상황적 맥락 등이 충분히 고려되어야만 긍정적인 효과를 나타낼 수 있을 것이다.

마지막으로, B 어린이집 초임교사의 동료장학을 통한 자발적인 문제해결의 모습은 분명히 지금까지 알려진 초임교사들의 갈등 해소 방안과는 다른 것으로 보인다. Katz(1972, 1985)의 교사 발달 단계에서 본다면 교직생활 초기에는 교사의 관심이 모두 자기 자신에게 집중되어 이 시기에 자발적인 동료 장학은 나타나기 어려운 것이 된다. 이러한 점에서 본다면 단순히 교사의 경력에 맞추어진 교사발달 단계의 시기적 구분은 큰 의미가 없는 것이다. 특히 오늘날과 같이 다양한 기관적 맥락 속에서는 교사의 경험에 따라 분류한 교사행동 특성이나 관심사는 더욱 유의미한 것으로 볼 수 있다. Reeves와 Kazelskis(1985)나 Kagan(1992)의 지적처럼 초임교사가 변화해 나가는 과정은 교사의 개인적 특성이나 경험, 그리고 교사가 처한 맥락-본 연구에서는 기관유형, 유아들의 연령 및 발달수준, 프로그램의 철학에 대한 이해 및 신념수준, 자율성 및 임파워먼트의 수준, 동료교사들의 지지여부-에 따라 유동적으로 나타나는 것이다.

본 연구가 가진 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 본 연구에서는 프로그램이 가진 특성에 따른 맥락적 차이에 따라 초임교사의 생존기 경험의 의미가 달라질 수 있음을 밝히고 있으나 생태보육기관이라는 한정된 맥락에서 연구되었으므로 보다 포괄적이고 다양한 맥락에서 연구가 수행될 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강상이(2002). 교사발달 측면에서 본 유치원 초임교사의 어려움에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권미량(2005). 생태유아교사교육 프로그램 모형 개발 연구. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 김숙자·김현정·변선주(2008). 유치원 초임교사 소모임에서 나타난 교사 발달 과정. 열린유아교육연구, 13(1), 397-423.
- 김은주(2005). 생태유아교육의 이해. 경기 : 한국학술정보.
- 김정희·문혁준 (2007). 유아교육기관 원장의 리더십이 유아교사의 임파워먼트와 조직효과성에 미치는 영향. 이동학회지, 28(6), 73-84.
- 김혜선(2006). 교사되기를 향한 유치원 초임교사들의 교육이야기. 유아교육연구, 26(2), 283-308.
- 도순남(1999). 유치원 교사의 직무스트레스, 심리적 특성, 인구통계학적 변인이 미치는 직무 태도 효과분석. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 박은혜·이현옥·임승렬·조운주(1998). 초임교사를 위한 입문교육 프로그램 모형개발에 관한 기초 연구. 한국교사교육, 15(1), 220-239.
- 백은주(2006). 유치원 초임교사의 어려움과 교사 자아 개념 및 조직풍토와의 관계. 유아교육연구, 26(2), 27-46.
- 심숙영(1999). 근무여건과 개인적 특성에 따른 소진인 유아교육교사의 이직에 미치는 영향. 이동학회지, 20(3), 339-349.
- 이경민(2008). 교육프로그램 측면에서의 유아교육 동향과 과제. 미래유아교육학회지, 15(1), 81-105.
- 이명순(2000). 유치원 교사가 되어가는 과정에 관한 이야기. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이명순·이영미(2006). 만 2세 영아반 교사의 역할에서 멘토링(mentoring)의 의미와 전략. 한국보육학회지, 6(2), 21-41.
- 이완희(2008). 한 유아 초임교사의 교수발달 과정에 관한 연구. 유아교육학논집, 12(6), 79-102.

- 이완희 · 박찬옥(2005). 2세 영아반 초임교사의 정체성 형성과정. *유아교육학논집*, 9(3), 5-30.
- 이현경(2000). 유치원 교사가 교직 수행시 직면하는 어려움에 관한 연구. *열린유아교육연구*, 5(2), 185-204.
- 임승렬(1999). 초임교사를 위한 입문교육과 의사결정. *덕성여대교육연구*, 7, 121-135.
- 임승렬 · 권혜진(2005). 이직할 유치원 초임교사의 이직동기에 관한 연구. *열린유아교육연구*, 10(4), 361-391.
- 임재택(2007). *생태유아교육개론*. 서울 : 양서원.
- 정지현(2006). 유아교육과정과 교사 전문성의 패러다임 전환적 의미연구 : 생태유아교육과정을 중심으로 한 질적연구. *열린유아교육연구*, 11(6), 249-271.
- 조운주(1998). 초임교사의 교직 입문을 지원하는 지도 교사의 역할과 자질. *한국교사교육*, 15(2), 150-167.
- 조운주 · 최일선(2004). 사립 유아교육기관 초임교사들의 갈등 및 안정에 대한 이해. *유아교육연구*, 24(1), 71-93.
- 조혜진(2007). 영아반 초임교사들의 어려움과 적응에 대한 이해. *유아교육학논집*, 11(2), 237-262.
- 황윤세 · 강현석(2007). 유치원 초임교사의 교육계획안 개발에서 실천적 지식 함양을 위한 협력 모형 구안. *아동학회지*, 28(5), 233-251.
- Bogdan, A., & Biklin, S. K. (1998). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *From first-year to first-rate : Principals guiding beginning teachers*. California : Crowin Press Inc.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, 227-242.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York : Teachers College Press.
- Cole, A. L. (1991). Relationships in the workplace : Doing what comes naturally? *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 415-426.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images : Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching & Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Dinham, S. (1992). Teacher induction : Implication for administrators. *The Practising Administrator*, 14(4), 30-33.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationship. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach : Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, 50-55.
- Katz, L. G. (1985). Research currents : Teachers as learners. *Language Arts*, 62(7), 778-782.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Merriam, S. B. (1994). Writing and submitting a manuscript for publication. In D. R. Garrison(Ed.), *Interdisciplinary research perspectives in adult education*(pp.117-132). Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78(5), 267-271.
- Rogers, D. L., & Babinski, L. (2005). 초임교사를 위한 학습공동체(조부경 · 백은주 · 고영미 역). 서울 : 양서원(원전은 2003년에 출판).

- Stroot, S. A. (1999). Impact of a collaborative peer assistance and review model on entry-year teachers in large urban school setting. *Journal of Teacher Education, 50*(1), 27-41.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*(2nd ed.). New York : Routledge.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research, 54*, 143-178.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first year teachers' morale, career choice commitment and planned retention : A secondary analysis. *Teaching & Teacher Education, 15*(1), 61-67.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, (2001). Individualism to collaboration : The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching, 27* (3), 253-267.
- Wink, J., & Putney, L. G. (2002). *A vision of vygotsky*. Bonston, MA : Allyn and Bacon.

2009년 4월 30일 투고, 2009년 8월 24일 수정
2009년 9월 11일 채택