

## 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 개발 및 타당화: 2019 개정 누리과정을 중심으로\*

Development and Validation of the Early Childhood Teacher's Autonomy Scale in the Implementation of Early Childhood Curriculum : Focusing on the 2019 Revised Nuri Curriculum

이은지<sup>1</sup> 김지현<sup>2</sup>

Eunji Lee<sup>1</sup> Jihyun Kim<sup>2</sup>

### ABSTRACT

**Objective:** The purpose of this study was to develop an early childhood teacher's autonomy scale in the implementation of the Early Childhood Curriculum and to verify its validity and reliability.

**Methods:** A literature review and a delphi survey were conducted in order to explore conceptual characteristics and develop a preliminary questionnaire. A main survey was conducted on 375 early childhood teacher to test their item quality, validity and reliability.

**Results:** The final scale was composed of 24 items with four factors: 'support for child-centered play environment and interaction' (7 items), 'use of learning community' (4 items), 'cooperation and participation with family and local community' (6 items), and 'flexible daily management' (7 items). And the scale was verified as a stable and reliable tool.

**Conclusion/Implications:** This is expected to contribute to the correct understanding of children's education and to actively realize the autonomy of early childhood teachers in the implementation of the Early Childhood Curriculum.

**key words** autonomy, Early Childhood Curriculum implementation, early childhood teacher, scale development, validation

\* 본 논문은 2022년 명지대학교 박사학위논문의 일부를 수정·보완한 것임.

#### <sup>1</sup> 제1저자

명지대학교 대학원 아동학 박사

#### <sup>2</sup> 교신저자

명지대학교 아동학과 교수  
(e-mail : jihyunkim@mju.ac.kr)

## I. 서론

유아교사의 교육과정 운영 자율성은 1969년 최초의 국가 유치원 교육과정이 제정된 이래로 지금까지 강조되고 있다. 유아교육은 교육의 공공성과 형평성을 보장하기 위해 국가교육과정체제를 지향하면서, 동시에 유아의 의미있는 배움의 경험을 제공하기 위해 각 기관의 교육실정에 맞는 교육과정을 자율적으로 운영할 것을 지속적으로 권고하고 있다. 유아교육에서 형평성과 자율성은 함께 추구되어야 할 중요한 두 축으로, 교육과 삶이라는 전체적인 관점에 따라 균형을 이루어야 한다(조부경, 서현정, 김명희, 2020).

유아교육은 교과서나 차시의 개념으로 교육과정을 운영하는 타 학교급과는 달리, 유아들의 일상생활 속 놀이를 통한 적합한 배움의 기회를 제공해왔다. 이는 유아의 일상 속 놀이를 통하여 세상을 배워나가는 유아의 발달 특성 때문이다. Dewey(2002)는 학습의 결정권은 유아에게 있으며, 교육내용에 대한 의미구성 또한 유아를 통해 이루어져야 한다고 보았다. 교육은 유아의 배움과 성장을 돕기 위한 체계이며, 국가교육과정은 유아의 배움을 돕고 유아의 교육권을 보호하기 위해 존재한다. 이러한 유아교육의 특성으로 인해 유아교육과정은 국가교육과정을 준용하되 각 기관의 교육실정에 맞도록 교육과정을 재구성하는 교사의 자율성을 보장해왔었다(염지숙, 2011; 정동화, 김성일, 박도순, 임선예, 2004). 따라서 국가교육과정은 유아를 위해 존재하는 것이며 이를 위해 교사의 자율성이 보장되어야 한다(오채선, 2018; 정선아, 2014; 조부경 등, 2020). 즉 교육과정 운영 자율성은 교사 자신의 자유로운 교육적 판단만이 아니며, 유아의 배움과 교육목적 사이에 관계되는 의미로 바라보아야 하며, 이를 위해 교사는 끊임없는 고민과 노력을 통해 자율성을 실현할 수 있다.

유아교육과정 운영의 자율성이 중요함에도 불구하고 아직까지 관련 연구들이 활발히 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 다수의 연구들은 교사의 자율성을 의사결정 참여정도를 통해 파악하고 있었다(김강희, 김우영, 서순태, 2012; 김정순, 1990; 김정희 2004; Friedman, 1999; Pearson & Hall, 1993). 이들의 연구는 외부환경으로부터 교사의 자율성이 보장되고 있는지에만 초점이 맞추어져 단편적인 자율성의 특성만 파악할 수 있었다. 또한 교사 전문성 인식(이수련, 2013; 최미숙, 2005)이나 자기결정성(문태형, 2010; 조경서, 김은주, 2014)의 하위요인으로서 자율성을 부분적으로 파악한 연구들은 교육과정 운영의 자율성이 자유의지, 책임, 교육적 맥락을 고려해야 하는 복합적인 개념임을 간과할 위험이 있다. 이렇게 교육과정 운영의 자율성에 대한 연구가 활발히 이루어지지 못하고 있는 이유는 교육과정 운영 자율성에 대한 명확한 개념의 부재에 있다.

최근 2019 개정 누리과정에서 교육과정 운영 자율성을 강조함에 따라 관련 논의들이 활발히 이루어지고 있다. 국가교육과정 문서상에 나타난 자율권을 탐색하는 연구(오채선, 2018), 유아교사의 자율성 인식과 실천양상을 밝힌 연구(이은지, 배지현, 2021; 최두례, 2018), 유아교육과정 재구성과 자율성의 의미를 고찰한 연구(이소정, 양지애, 2019; 조부경 등, 2020)가 실시되었다. 이러한 연구들을 종합적으로 보았을 때, 교육과정 운영 자율성의 개념은 국가 수준의 누리과정에서 보장하는 자율성에 근거하여 유아를 위한 교육적 의사결정이어야 함을 전체로 탐색해야 함을 시사한다.

이에 본 연구에서는 2019 개정 누리과정에서 강조하고 있는 자율성의 내용을 분석하여 ‘교육과정 운영 자율성’의 개념을 파악하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 먼저 2019 개정 누리과정 관련 자료(교육부, 보건복지부, 2019a, 2019b, 2019c)에서 나타난 교육과정 운영의 자율성 내용을 분석하여, 자율성의 구성요소 및 교육과정 운영 자율성과 관련한 선행연구들을 토대로 교육과정 운영 자율성의 개념적 특성들을 나누어 살펴보고자 한다.

먼저 개정 누리과정은 교육과정 자율성이 잘 발휘될 수 있도록 ‘교육과정 대강화’를 반영하여 일반적인 기준과 기본내용만을 제시하고, 이에 따른 놀이사례들을 소개하였다. 또한 ‘계획안 및 평가 형식·방법의 자율화’, ‘5개 영역 통합방식의 다양화’, ‘흥미영역 운영방식의 자율화’를 명시하여 자율성이 필요한 부분을 가시화하는 등 교육과정 운영에 있어 교사에게 주체자로서의 역할

을 부여하였다(교육부, 보건복지부, 2019c). 이는 그동안 ‘국가’가 제시한 교육내용 및 기준을 유아에게 모두 가르쳐야 한다는 인식에서 벗어나 ‘기관 및 교사’가 주체성을 가지고 유아의 놀이를 통한 배움을 지원하기 위한 역할로서 인식이 전환되기를 기대하고 있음으로 유추할 수 있다. 이를 뒷받침하는 이론 중 자기결정성 이론(Ryan & Deci, 2000)에서 자율성을 발휘하는 것의 기준은 ‘자신의 행동이 외부의 영향이 있더라도 행동을 조절하고 결정하는 주체는 자신이라는 신념을 가지고 행동하는 것’으로 본다. 이를 토대로 본 연구에서는 교육과정 운영 자율성의 주체가 교사 자신임을 스스로 인지하고, 교사의 교육적 판단으로 교육과정을 재구성할 수 있을 때야 비로소 자율성이 실현되는 것임을 ‘주체적 운영’의 개념적 특성으로서 설명하고자 한다.

개정 누리과정은 ‘국가 수준의 공통 교육과정’으로서의 성격을 명시함으로써 교사와 기관에게 누리과정 운영의 자율성을 부여함과 동시에 국가교육과정을 우선적으로 존중하여 운영해야 하는 책임감을 부여하였다(교육부, 보건복지부, 2019c). 이를 토대로 볼 때 교사가 자율적인 교육적 판단을 한다는 것은 단순히 교사가 자의적으로 모든 결정을 내리는 것이 아님을 알 수 있다. 개정 누리과정은 유아 놀이와 배움에 대한 의미를 재이해하는 과정을 통해 ‘유아·놀이중심 교육과정’을 재정립할 것을 요청하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019c). 개정 누리과정에서 유아교사의 교육과정 운영 자율성을 강조하는 궁극적인 목적은 유아 중심의 배움을 실현하기 위한 것이다(교육부, 보건복지부, 2019c; 민용성, 2008). 즉, 교사는 유아를 가르쳐야 한다는 걱정과 불안에서 벗어나 유아가 놀이하듯 스스로 배울 수 있음을 이해하는 것을 기반으로 하여, 국가교육과정의 기준과 유아의 특성 및 다양한 맥락을 조정하는 ‘탄력적 운영’을 함으로써 교육과정 운영의 자율성이 실현된다는 것이다(교육부, 보건복지부, 2019c; 임부연, 손연주, 2020). 이에 본 연구에서는 교육과정 운영 자율성은 유아가 충분한 놀이를 경험할 수 있도록 교사가 유연하게 일과를 운영하고, 유아의 놀이에 귀를 기울여 놀이와 배움을 지원하는 일에 끊임없이 고민하고 실행함으로써 실현된다는 점에 주목하여, 유아의 놀이와 삶의 차원에 맞추어 ‘탄력적 운영’을 할 필요가 있다는 측면의 개념적 특성을 도출하여 살펴보고자 한다.

교육과정 운영의 자율성과 그에 따른 책무성은 불가분의 관계이다(오채선, 2018). 자율은 스스로 다스리고 통제한다는 개념을 내포하고 있으므로, 교사의 자율성이 적극적으로 발휘되기 위해서는 국가로부터 요구되는 책무성에 집중하기보다 좀 더 근본적인 차원에서 교사 스스로가 자신의 책무성에 대해 반성해야 한다(오채선, 2018; Polanyi, 1962). 개정 누리과정에서는 교사의 자율성 실현은 유아와 놀이의 본질에 대한 고민으로부터 시작된다고 보며, 교사의 교육적 판단이 과연 개별 유아의 삶의 맥락과 놀이로부터 발현된 것인지, 유아와 교사가 함께 실행하는 교육과정인지 지속적인 성찰이 필요함을 강조한다(교육부, 보건복지부, 2019a, 2019c). 교사는 끊임없이 자신의 행동을 성찰하고, 문제점을 발견하고, 해결책을 수립하며, 이를 검증하려는 태도를 가질 때 비로소 교육과정을 자율적으로 운영할 수 있게 될 것이다. 이렇듯 교육과정 운영의 자율성은 자신의 교육적 판단과 수행에 대한 책임을 지는 것을 포함하므로, 본 연구에서는 교육과정 운영 전반에 걸쳐 지속적으로 ‘실천 중 반성’을 수행함으로써 발현되는 것임을 ‘반성적 운영’의 개념적 특성을 통해 교육과정 운영 자율성을 바라보고자 한다.

더 나아가 개정 누리과정은 교사뿐 아니라 유아와 가정, 기관, 지역사회 모두를 교육과정의 주

체로 바라보고 함께 유아·놀이중심 교육과정을 실현해가기 위해 교육과정에 협력하고 참여할 것을 강조한다(교육부, 보건복지부, 2019c). 교사 및 기관은 부모가 유아·놀이중심 교육과정의 의미를 이해하고 협력할 수 있도록 파트너십을 형성하고 지원함으로써 함께 교육과정을 운영하는 역할이 요구된다(교육부, 보건복지부, 2019a, 2019c). 또한 지역사회의 인적·환경적·문화적 자원을 활용하여 교육과정 운영을 지원할 수 있다(교육부, 보건복지부, 2019c). 한편 교사는 동료교사와 고민을 공유하고 함께 해결하는 학습공동체에 참여하여 지속적인 성찰과 배움을 경험할 수 있다(교육부, 보건복지부, 2019c; 김성천, 양정호, 2007). 이러한 교육구성원 간의 소통과정은 기관이 어떤 교육적 목표와 철학을 가지고 교육과정을 운영할 것인지에 대한 의견을 수렴할 수 있도록 도우며, 이는 곧 여러 맥락과의 관계 속에서 비로소 실현되는 교육과정 운영의 자율성의 시작점이라고 볼 수 있다(곽향림, 2019; 오채선, 2018; 정동화 등, 2004). 이에 본 연구에서는 유아교사가 기관, 가정, 지역사회 모두가 유아의 배움과 행복을 위한 공통된 목적을 가진 교육공동체임을 이해하고, 적극적인 자세로 교육과정을 함께 운영해 나아가는 ‘공동체적 운영’의 개념적 특성을 토대로 교육과정 운영 자율성을 이해하고자 한다.

앞서 살펴본 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 네 가지 개념적 특성은 유아교사의 교육과정 운영의 실제 모습에서 구현될 것이며, 국가교육과정에서 부여된 자율권을 바탕으로 파악이 가능하다(오채선, 2018). 이에 본 연구에서 유아교사의 교육과정 운영 자율성을 실현하는 운영장면들을 파악하기 위해 2019 개정 누리과정 운영기준 및 평가지표 관련 자료(교육부, 보건복지부, 2019c; 부산광역시유아교육진흥원, 2020; 한국보육진흥원, 2020), 유아의 놀이요소(김명순, 2018)를 토대로 재범주화 하였다. 그 결과 교육과정 운영 자율성은 ‘놀이 지원을 위한 평가 및 계획’, ‘일과운영’, ‘공간구성’, ‘놀이자료 지원’, ‘상호작용’, ‘일상생활 지원’ 장면에서 발휘될 것으로 예상된다. 따라서 본 연구에서는 교육과정 운영 자율성의 개념적 특성마다 운영장면의 모습이 다르게 나타날 것으로 기대하며, 자율성의 각 특성들로 하여금 자율성의 개념이 명확히 파악되어 교사들의 자율성에 대한 인식이 높아질 것으로 기대한다.

위에서 살펴본 것처럼 유아교사의 자율성을 이해하기 위해서는 그 자율성이 발현되는 운영장면의 구체적인 모습을 구현해야 하는데, 이는 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 개념적 특성과 운영장면들은 복합적으로 연결된 것으로 보아야 한다는 점을 의미한다. 그러나 교육과정 운영 자율성의 실체를 탐색해나가는 과정에서 보다 분명하게 그 개념을 이해하기 위해 교육과정 운영 자율성을 개념적 특성과 운영장면의 측면에서 먼저 각각 독립적으로 분석한 후 최종적으로 두 가지 차원을 통합적으로 이해하는 방향으로 개념 탐색 과정을 진행하고자 한다.

국외에서 주로 활용되는 교사의 자율성 척도는 Pearson과 Hall(1993)이 개발한 교사 자율성 척도(TAS: Teacher Autonomy Scale)나 Friedman(1999)의 교사 업무 자율성 척도(TWAS: Teacher Work-Autonomy Scale)이며, 국내에서 활용되는 교사 자율성 척도는 조성만(1996)의 척도이다. 이 기존 척도들은 초·중·고등 교사를 대상으로 개발되었고, 교사의 의사결정에 영향을 미치는 통제적 환경인지를 파악하는 데에만 초점이 맞추어져 국가교육과정과 학습자의 고려가 제외된 교사의 독단적인 판단이 교사의 자율성이라고 오인될 수 있다. 이는 유아와 놀이 지원을 위한 자율성임을 명확히 이해하여 자신의 행동에 대한 주체성과 책무성을 가지고 교육적 판단을 해야 하는

교사의 자율성 특성과는 부합하지 않는다. 또한 초·중·고등학교 중심으로 개발된 기존 자율성 척도는 ‘학생 교육 및 평가’, ‘학교 운영방식’, ‘인력개발’, ‘교육과정 개발’ 등과 같은 하위요인으로 구성되어 있는데, 이는 유아·놀이중심 교육과정의 운영 특성과 맞지 않다. 따라서 유아·놀이중심 교육과정이 강조된 현 개정 누리과정 시점에 적합한 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 개념을 명확히 정립하고 이를 현장에 활용하는 데 도움이 될 수 있는 척도로 개발될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 우리나라 국가 유아교육과정인 2019 개정 누리과정의 실정을 반영할 수 있는 유아교사의 교육과정 운영 자율성을 측정할 수 있는 척도 개발 및 타당화를 목표로 하며, 본 연구의 목표를 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1.** 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 각 구성요인과 문항내용은 어떠한가?  
**연구문제 2.** 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 타당도와 신뢰도는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구절차

유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 개발을 위해 문헌고찰 및 델파이조사를 실시하고, 개발된 척도를 어린이집 및 유치원에서 재직 중인 유아교사를 대상으로 적용하여 타당화 하였다. 전체 연구절차는 그림 1과 같다.

단계	연구기간	연구절차	연구내용
척도 시안 개발	2021년 3월~6월	문헌고찰 ↓	- 유아교사의 교육과정 운영 자율성 관련 문헌 수집 및 고찰을 통한 1차 시안 개발
	2021년 6월	델파이조사 ↓	- 전문가 패널 15명을 대상으로 1,2차 델파이 조사 실시 - 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 개발 방향, 구성요인(개념적 특성, 운영장면), 내용요소, 문항을 도출하여 2, 3차 시안 개발
	2021년 7월	예비조사 ↓	- 어린이집 및 유치원의 만 3~5세 유아반 담임교사 20명을 대상으로 문항 이해도 및 적합성 검증
	2021년 7월	최종 예비문항 검증 ↓	- 문항 이해도 및 적합성이 검증된 문항에 대해 전문가 2인의 검증을 거친 뒤 105문항의 최종시안 개발
척도 타당화	2021년 7월~9월	본 조사	- 척도 최종 문항의 타당화를 위해 유아교사를 대상(375명)으로 본 조사를 실시함.



그림 1. 연구절차

## 2. 연구대상

### 1) 델파이 조사 패널

유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 시안의 타당성을 검토하기 위해 델파이 조사 패널 15인이 참여하였다. 유아교육과정 이론과 실체가 충분히 고려된 교육과정 운영 자율성 척도 개발을 위해 전문가의 대표성, 전문 지식과 능력, 적절성 등을 고려하여 전문가를 선정하였다 (Giannarou & Zervas, 2014). 학문 전문가 집단은 유아교육·보육 관련 박사로서 유아교육과정과 관련된 연구 및 강의를 진행한 경험이 있는 자로 선정하였으며, 현장 전문가 집단은 유아교육과정에 관심이 있고 유아교육·보육 석사학위 이상 소지자이며, 유아교육·보육 현장에서 근무한 경력이 5년 이상인 자로서 재직 중인 자로 선정하였다. 선정된 전문가에게는 개별적으로 전화 또는 메일을 통하여 연구의 목적 및 내용, 델파이 조사의 절차 등에 대해 안내한 후, 델파이 조사 패널로 위촉하였다. 델파이 조사에 참여한 패널의 일반적 배경은 표 1과 같다.

표 1. 델파이 조사 패널의 일반적 배경

구분	이름	전공	직위	학력	경력(년)
유아교육·보육 학문 전문가	A○○	아동	교수	박사	19
	B○○	유아교육	교수	박사	11
	C○○	아동	겸임교수	박사	3
	D○○	아동	겸임교수	박사	18
	E○○	아동	교수	박사	15
	F○○	유아교육보육	교수	박사	22
	G○○	아동	연구원	박사	3
	H○○	유아교육보육	겸임교수	박사	6
유아교육·보육 현장 전문가	A△△	유아교육보육	원장	박사	11
	B△△	유아교육보육	원장	박사	20
	C△△	유아교육보육	원장	박사수료	23
	D△△	유아교육보육	원장	박사수료	14
	E△△	아동	원장	박사	22
	F△△	유아교육	원장	석사	19
	G△△	유아교육	원장	박사수료	24

## 2) 예비조사 및 본조사 연구대상

유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 시안에 대한 문항 적합성 및 이해도 검증하기 위하여 유아교육·보육기관에 재직 중인 유아교사 20명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 또한 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 구성 요인 탐색, 신뢰도, 타당도 검증을 위하여 1년 이상 경력을 가진 현재 유아반 담임교사 432명을 대상으로 본 조사를 실시하였다. 회수된 설문지 432부 중 연구대상조건에 맞지 않거나 불성실하게 응답한 설문지 57부를 제외한 총 375부를 최종 연구 대상으로 하였다. 본조사에 참여한 대상자의 일반적 배경은 다음 표 2와 같다.

표 2. 본조사 연구대상의 일반적 배경 (N = 375)

변인	구분	빈도(%)	변인	구분	빈도(%)
기관 유형	국공립 어린이집	116(30.9)	연령	만 25세 이하	28(7.5)
	민간 어린이집	163(43.5)		만 26세 이상 30세 미만	87(23.2)
	법인 어린이집	28(7.5)		만 30세 이상 35세 미만	109(29.1)
	직장 어린이집	27(7.2)		만 35세 이상 40세 미만	84(22.4)
	공립 유치원	4(1.1)		만 40세 이상 45세 미만	39(10.4)
	사립 유치원	37(9.9)		만 45세 이상	28(7.5)
총 경력	3년 미만	51(13.6)	유아반 경력	3년 미만	135(36.0)
	3년 이상 5년 미만	65(17.3)		3년 이상 5년 미만	102(27.2)
	5년 이상 10년 미만	175(46.7)		5년 이상 10년 미만	109(29.1)
	10년 이상	84(22.4)		10년 이상	29(7.7)
담당 연령반	만 3세반	182(48.5)	최종 학력	전문대 졸업 이하	169(45.1)
	만 4세반	87(23.2)		온라인 4년제 졸업	35(9.3)
	만 5세반	59(15.7)		오프라인 4년제 졸업	133(35.5)
	유아 혼합반	47(12.5)		석사 재학 이상	38(10.1)
자격증 (다중 응답)	보육교사 1급	239(39.8)			
	보육교사 2급	113(18.8)			
	유치원 정교사 1급	33(5.5)			
	유치원 정교사 2급	106(17.6)			
	기타 (예: 보육교사 3급, 원장 자격증 등)	110(18.3)			

## 3. 연구도구

### 1) 델파이 조사 설문지

델파이 조사에서 사용한 연구도구는 1차, 2차 델파이 조사 설문지이다.

1차 델파이 조사는 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 개발방향에 대한 의견을 수렴하고, 구성요인(개념적 특성-운영장면)과 내용요소 및 예비문항에 대한 타당성을 검토 받고자 진행되었다. 이에 따라 1차 델파이 조사 설문지는 패널의 일반적 배경, 연구 목적, 델파이 조사의 과정, 용어 설명 등을 간략히 서술하고, 각 측정 문항별로 5점 Likert 평정척도 및 패널들이 자유롭게 의견을 제시할 수 있도록 자유 의견란을 구성하였다.

2차 델파이 조사는 1차 시안에 대한 전문가 의견을 종합하여 제작된 2차 시안의 추가 수정 사항을 파악하는 과정이다. 이에 따라 설문지는 구성요인 및 각 문항의 타당성을 5점 Likert 척도로 평정하도록 구성하며, 각 측정 문항별로 자유 의견란을 제시하였다.

2) 본조사의 연구도구

(1) 유아교사의 놀이민감성

개발된 척도의 공인타당도 검증을 위해 윤소정과 김진옥(2021)의 교사의 놀이민감성 척도를 사용하였다. 유아교사의 놀이민감성은 유아를 이해하고 놀이를 관찰 및 해석하는 것으로부터 출발하여 놀이에 적절하게 반응하고 지원하는 요소를 포함하고 있으므로(윤소정, 김진옥, 2021), 유아놀이중심 교육과정의 실제 운영에 영향을 줄 수 있는 주요 요인이다. 놀이민감성은 유아교사가 유아의 특성과 놀이 맥락에 맞게 교육과정을 운영하기 위해 지속적으로 고민하고 결정하는 자율성의 개념적 특성과 밀접한 관계가 존재할 것이라고 예측하여 공인타당도 검증 도구로 사용하였다. 유아교사의 놀이민감성 척도는 놀이관찰(9문항), 놀이해석(5문항), 유아이해(6문항), 놀이지원(5문항), 총 25문항으로 구성되어 있는 5점 Likert 척도이다. 척도의 점수가 높을수록 유아교사 놀이민감성이 높음을 의미하며, 척도의 Cronbach's  $\alpha$ 는 놀이관찰 .89, 놀이해석 .80, 유아이해 .85, 놀이지원 .78, 총 .94로 나타났다. 유아교사의 놀이민감성 척도에 대한 구성요인 및 문항예시는 다음 표 3과 같다.

표 3. 유아교사의 놀이민감성 척도

구성요인	특성	문항수	Cronbach's $\alpha$	문항 예시
놀이지원	유아의 놀이맥락을 고려하여 언어적·정서적·물리적 지원을 하는 것	9	.89	1. 나는 유아가 자신의 놀이에 대해 설명할 때 유아의 설명을 주의 깊게 듣는다.
놀이해석	놀이관찰을 통해 놀이의 의미와 가치를 발견해내고자 하는 것	5	.80	10. 나는 하나의 놀이기록 뿐 아니라 시간의 흐름에 따른 유아의 놀이기록 여러 개를 놓고 종합적으로 분석하려한다.
유아이해	놀이과정이나 놀이몰입에 대한 관찰을 통해 유아의 관심사, 특성 등을 이해하는 것	6	.85	15. 나는 놀이관찰 및 놀이기록을 통해 유아의 흥미와 관심, 놀이 선호도 등을 파악하려한다.
놀이관찰	유아의 놀이에 관심을 갖고 놀이 상황을 관찰하고 기록하려는 것	5	.78	21. 나는 유아의 놀이시작부터 종결까지 전 과정을 관찰하려고 노력한다.
전체		25	.94	

(2) 조직건강성

본 연구에서 공인타당도 검증을 위해 윤종건(1988)의 ‘학교조직건강진단검사’를 유아교육·보육현장에 맞게 수정한 조기홍(2002)의 조직건강성 질문지를 사용하였다. 조직건강성이란 조직 내의 목표를 달성하기 위해 효과적으로 문제를 해결하고 기능을 수행하여 조직을 성장시키는 능력이며, 구성원들이 언제나 만족스러운 성취를 이루는 것을 말한다(Miles, 1980). 건강한 조직에서

근무하고 있다고 인식하는 교사의 효능감이 높아짐으로써 효율적으로 교육과정을 운영하고(김경이, 2001), 교사의 의사결정 참여도가 높아져 전문성 신장에 긍정적 영향을 미친다는 점에서 (Clement & Vandenberghe, 2000), 조직건강성과 유아교사의 교육과정 운영 자율성 간 상관관계가 존재할 것으로 예상되므로 조직건강성 척도가 개발된 척도의 공인타당도 검증을 위한 척도로 선정되었다. 조직건강성은 조직구조(6문항), 조직풍토(6문항), 원장의 리더십(6문항), 교사의 능력(6문항), 총 24문항으로 구성된 5점 Likert 척도이다. 척도의 점수가 높을수록 유아교육·보육기관의 조직이 건강함을 의미한다. 위 척도의 Cronbach's  $\alpha$ 는 조직구조 .85, 조직풍토 .85, 원장의 리더십 .91, 교사의 능력 .80, 총 .93으로 나타났다. 조직건강성 척도에 대한 구성요인 및 문항예시는 다음 표 4와 같다.

표 4. 조직건강성 척도

구성요인	특성	문항수	Cronbach's $\alpha$	문항 예시
조직구조	조직이 체계적이고 효율적인 구조를 띠는 것	6	.85	1. 우리 원의 시설은 교육목적 실현에 잘 맞는다.
조직풍토	교사들 간 협력 및 원활한 소통이 이루어지는 개방적인 조직 분위기의 정도	6	.85	7. 우리 원의 교사실의 분위기는 화기애애하다.
원장의 리더십	원장의 지도력에 대한 교사의 인식	6	.91	13. 우리 원장님은 교직원으로부터 신망 받고 있다.
교사의 능력	조직 내에서 느껴지는 교사로서의 자부심 및 능력을 인식하는 정도	6	.80	19. 나는 유아 교사가 적성에 잘 맞는다고 자부한다.
전체		24	.93	

### (3) 유아교사의 전문적 지식·기술 인식

본 연구에서는 유아교사의 전문적 지식·기술 인식 척도를 공인타당도 검증을 위한 척도로 선정하였다. 유아교사의 전문적 지식·기술 인식은 Lindsay와 Lindsay(1987)의 교사의 전문성 인식 도구를 수정·변안한 김유진(2003), 이정미(2010)의 연구를 기초로 하여 유아교사용으로 재구성한 조은주(2012)의 유아교사 전문성 인식 척도의 하위요인 중 하나이다. 유아교사의 전문적 지식·기술 인식이란 교사가 담당하고 있는 교육과정 설계, 일과 운영, 유아와의 상호작용, 부모와의 소통 등을 수행하는 능력을 교사 스스로 인식하는 것을 말한다(김정주, 박형신, 2010). 교사의 전문적 지식·기술은 교육과정을 자율적으로 운영함에 있어 가장 기본적인 요소이며(손혜숙, 이지영, 2018), 전문적 지식 및 기술이 높다고 스스로 생각하는 유아교사는 교육과정 실행의 주체로서 보다 적극적으로 교육과정을 운영한다는 점에서(김지영, 윤진주, 2010; 임동호, 2012), 유아교사의 전문적 지식·기술 인식과 교육과정 운영 자율성 간에 정적 상관관계가 있을 것으로 예측한다. 전문적 지식·기술 인식은 총 4문항으로 이루어져 있는 5점 Likert 척도이다. 점수가 높을수록 교사가 인식하는 전문적 지식과 기술이 높음을 의미한다. 척도의 Cronbach's  $\alpha$ 는 .70이다. 유아교사의 전문적 지식·기술 인식 척도에 대한 구성요인 및 문항예시는 다음 표 5와 같다.

표 5. 유아교사의 전문적 지식·기술 인식 척도

구성요인	특성	문항수	Cronbach's α	문항 예시
전문적 지식·기술 인식	교육과정 운영 및 연구, 일과 계획 및 실행, 부모와의 상담, 유아와의 상호작용 등을 수행하는 능력을 스스로 인식하는 것	4	.70	1. 나는 유아발달에 적합한 교수 방법을 알고 있다.

#### 4. 자료분석

##### 1) 델파이 조사 자료분석

1, 2차 델파이 조사 자료는 SPSS 21.0 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 다음과 같이 자료 분석 과정을 거쳤다. 첫째, 델파이 조사 문항 중 반구조화 된 문항 분석은 전문가 패널들의 응답을 반복적으로 읽으며 유사한 반응을 범주화하였다. 둘째, 전문가 패널들의 타당성 응답 경향을 살펴보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하였다. 셋째, 패널의 합의 수준을 파악하기 위해 왜도를 구하여 응답분포의 편포 경향을 살펴보았다. 넷째, 각 문항에 대한 타당도 검증을 위해 내용 타당도 비율(CVR)과 합의도, 수렴도를 살펴보았다. 각 문항에 따른 분석 기준은 평균은 4.00이상, 왜도는 0이하, 내용 타당도 비율(CVR) .49이상, 합의도 .75이상, 수렴도 .50이하를 만족해야 한다. 또한 전문가 패널의 의견을 반영하여 문항의 수정·삭제·추가 작업이 이루어졌다.

##### 2) 본조사 분석

본조사에서 수집된 자료는 SPSS 21.0 및 AMOS 21.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 통계기법으로 분석하였다. 첫째, 문항양호도를 살펴보기 위해 각 문항별 평균, 표준편차, 첨도, 왜도, 문항 제거 시 내적 일치도, 문항-전체 상관을 산출하였고, 척도 총점을 기준으로 상·하위를 각30%로 나눈 두 집단 간 평균 차이에 대한 독립표본 t-검정을 실시하였다. 둘째, 척도의 타당도를 살펴보기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였으며, 최대우도법 및 직접 오블리민 방식을 통해 요인을 추출하였다. 탐색적 요인분석을 통해 가설로 설정된 구성개념을 적합하게 측정하는지 파악하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 측정모델의 적합도 검증을 위해 절대부합지수의 카이제곱( $\chi^2$ : Chi-Square), 비표준부합지수(TLI: Tucker-Lewis Index), 비교부합지수(CFI: Comparative Fit Index), 절대부합지수(RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation), 표준화된 잔차평균자승의 제곱근(SRMR: Standardized Root Mean Square Residual)을 산출하였다. 또한 각 문항별 요인부하량 및 요인 간 상관관계를 통해 변별타당도와 수렴타당도를 확인하였다. 공인타당도 분석을 실시하기 위해 다른 연구도구인 유아교사의 놀이민감성, 조직건강성, 전문적 지식·기술 인식 척도를 토대로 적률상관계수 산출을 통한 상관관계를 파악하였다. 마지막으로 척도 구성의 신뢰도를 확인하기 위해 타당화된 척도의 내적합치도(Cronbach's α)를 산출하였다.

### Ⅲ. 결과 및 해석

#### 1. 척도 개발

##### 1) 문헌고찰을 통한 1차 시안 구성

유아교사의 교육과정 운영 자율성의 개념을 탐색하고 구성요인 및 문항을 추출하기 위해 문헌 고찰을 실시하였다. 본 연구에서의 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도는 2019 개정 누리과정에서 강조하는 자율성의 개념적 탐색을 하는 것에 초점을 맞추는 데 있기에, 개정 누리과정 관련 자료들인 ‘2019 개정 누리과정 해설서’(교육부, 보건복지부, 2019c), ‘2019 개정 누리과정 놀이실행자료’(교육부, 보건복지부, 2019a), ‘2019 개정 누리과정 놀이이해자료’(교육부, 보건복지부, 2019b), ‘2020 유치원 평가 매뉴얼’(부산광역시유아교육진흥원, 2020), ‘2020 어린이집 평가제 평가지표’(한국보육진흥원, 2020), ‘2020 보육과정 운영을 위한 셀프모니터링’(한국보육진흥원, n.d)을 토대로 구성요인(개념적 특성 및 운영장면)을 추출하였다. 2019 개정 누리과정에서 바라보는 자율성은 유아교사가 교육과정을 운영하는 주체임을 스스로 인지하여 유아와 놀이를 중심으로 교육공동체들과 함께 의견을 조율하며 교육과정을 탄력적으로 운영하고, 교육과정을 운영하는 동안 끊임없는 반성적 성찰의 과정을 통해 발전되는 것이다(교육부, 보건복지부, 2019c). 이는 교육과정 운영에서의 자율성의 특성이 ‘주체적 운영’, ‘탄력적 운영’, ‘반성적 운영’, ‘공동체적 운영’ 네가지 측면으로 나눌 수 있음을 뜻한다. 한편, 교육과정 운영 자율성의 네가지 개념적 특성들은 교사의 교육과정 운영을 실천하는 장면에서 발견할 수 있다. 선행연구 및 개정 누리과정 자료(김명순, 2018; 김진일, 1988; 교육부, 보건복지부, 2019b, 2019c, 부산광역시유아교육진흥원, 2020; 오채선, 2018; 한국보육진흥원, 2020)를 토대로 자율성 범위 및 개정 누리과정 운영내용을 분석하여 여섯 가지 운영장면을 추출하였다.

본 연구에서는 교육과정 운영 자율성의 여섯 가지 운영장면들이 네 가지 개념적 특성에 따라 다르게 나타날 것으로 예측하여 이를 토대로 문헌검토와 아동학 교수 1인과 반복적인 논의 하에 내용요소 및 문항을 선정하여 1차 시안을 구성하였다. 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 개념적 특성(그림 2) 및 운영장면(그림 3) 도출 결과는 다음과 같다.

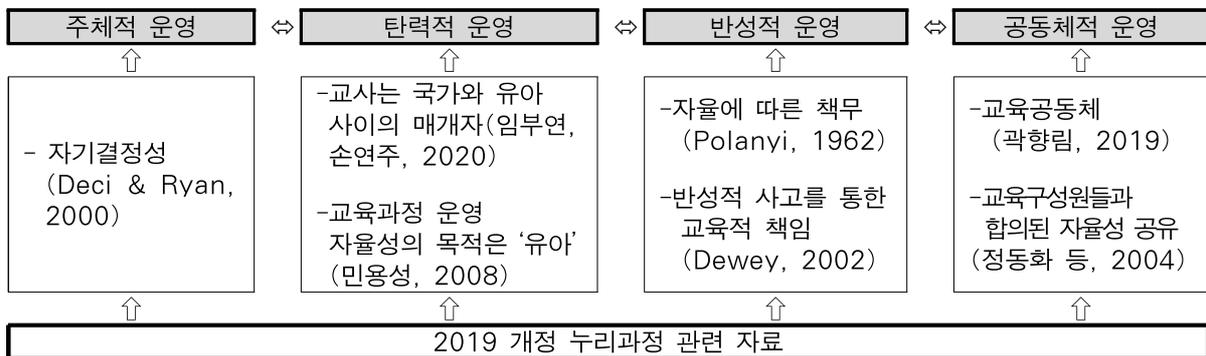


그림 2. 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 개념적 특성의 도출과정



그림 3. 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 운영장면 도출과정

본 연구에서 교육과정 운영 자율성의 구성요소를 교육과정 운영의 네 가지 개념적 특성마다 여섯 가지의 운영장면으로 나누어 총 24개의 예비구성요소로 분류하였으며, 개정 누리과정 관련 자료(교육부, 보건복지부, 2019a, 2019b, 2019c; 부산광역시유아교육진흥원, 2020; 한국보육진흥원, n.d)에서 구성요소의 특성과 일치하는 내용을 추출하여 내용요소 및 문항으로 구성하였다. 이에 대한 대표적 예시로서 탄력적 운영-공간구성의 내용요소 및 문항구성의 예시는 다음 표 6과 같다. 예를 들어, 표 6에 제시된 ‘탄력적 운영’ 측면에서 ‘공간구성’이 발현되는 자율성의 내용요

표 6. 1차 시안의 내용요소 및 문항내용의 예시

특성	운영 장면	내용요소	해설서	놀이 실행 자료	놀이 이해 자료	셀프 모니터링	어린이집 평가제	유치원 평가제
탄력적 운영	공간 구성	놀이를 위한 다양한 공간의 활용 → Q24. 나는 유아들이 놀이흐름에 따라 교실을 벗어나 복도, 계단, 강당 등 다양한 공간을 놀이공간으로 활용할 수 있도록 지원한다.	○	○	○	○	○	○
		놀이 간 이동의 용이성 → Q25. 우리반 아이들은 놀이 상황에 따라 놀잇감이나 놀이자료를 자유롭게 옮길 수 있다.	○	○	○	○	○	○
		유아의 주도적인 공간배치 → Q26. 우리반 아이들은 놀이 공간을 자유롭게 만들고 자유자재로 바꿀 수 있다.	○	○	○	○	○	○
		융통성 있는 공간의 재구성 → Q27. 유아들이 흥미를 보이지 않는 영역은 다른 영역과 통합하여 재구성하거나 다른 영역으로 대체한다.	○	○	○	○	○	○
		흥미영역 배치 → Q28. *나는 교실 내에 여러 흥미영역들을 학기동안 고정적으로 운영한다.(역채점)	○	○	○	○	○	○

소는 개정누리과정 관련 자료를 통해 ‘놀이를 위한 다양한 공간의 활용’, ‘놀이 간 이동의 용이성’, ‘유아의 주도적인 공간배치’, ‘융통성 있는 공간의 재구성’, ‘흥미영역 배치’로 선정되었다. 이와 같은 방식으로 추출된 내용요소를 토대로 예비문항이 도출되었으며, 총 80문항의 1차 시안이 구성되었다.

## 2) 델파이 조사를 통한 시안의 재구성

유아교사의 교육과정 운영 자율성의 1차 시안에 대한 전문가 집단의 의견을 수렴하기 위하여 2차례에 걸친 델파이 조사를 실시하였다. 먼저 1차 델파이 조사에서 자율성에 대한 패널들의 의견에 따르면, 자율성은 탄력적인 교육과정 운영, 일과 및 놀이 공간의 변화 허용, 놀이지원 방식 등 다양한 형태로 교육현장에서 나타난다. 이러한 교사의 자율성을 위해서는 기관의 철학이나 운영방식이 교사의 자율성을 지지해줄 수 있어야 함과 동시에 교사의 교육적 판단에 대한 책임감 또한 지녀야 한다는 의견이 대다수였다. 패널들의 종합적인 의견은 선행연구를 통해 밝혀진 자율성의 개념적 특성들과 운영장면의 내용과 유사하게 나타났다. 한편, 척도 하위요인인 ‘개념적 특성’과 ‘운영장면’의 평균은 4.60~4.87로, 왜도는 0이하로 산출되었으며, CVR값은 .49이상, 합의도는 .75이상, 수렴도는 .50이하의 기준 또한 만족하고 있었다. 그러나 패널들은 개방형 의견을 통해 ‘일상생활지도’에서 ‘지도’를 ‘지원’으로 단어수정을 제안하는 의견이 제기되어, 2차 시안에 반영하였다. 각 예비문항에 대한 패널의 평정값을 바탕으로 타당성을 살펴본 결과, CVR값, 합의도, 수렴도 기준에 부합하지 않는 문항을 수정하거나 삭제하였고, 패널의 기타의견에 따라 27문항을 추가하여 총 99문항의 2차 시안이 개발되었다.

그 다음 2차 델파이조사는 2차 시안에 관한 전문가 의견을 종합하여 시안의 수정, 삭제, 문항 추가 등 척도구성을 전체적으로 파악하는 과정으로 이루어졌다. 각 구성요인(개념적 탐색-운영장면), 문항에 대한 패널의 타당도를 살펴본 결과, 한 문항을 제외한 나머지 문항들은 타당도 기준들을 만족하였다. 또한 패널의 기타의견을 반영하여 4문항을 추가하고 의미가 모호한 문장을 수정하여 총 105문항의 3차 시안이 개발되었다.

## 3) 예비 조사를 통한 최종시안 확정

문헌고찰과 델파이조사를 통해 개발된 3차 시안의 현장적용 가능성을 살펴보기 위해 유아교사 20명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사를 통해 총 13문항의 수정에 대한 의견을 받아 이를 토대로 문항을 수정 및 보완하였다.

## 2. 척도 타당화

### 1) 문항양호도

본조사에서 수집된 105개의 문항에 대한 양호도를 살펴보기 위하여 평균과 표준편차, 왜도와 첨도, 문항 제거 시 내적 일치도, 문항-총점 간의 상관을 산출하였다. 그 결과, 평균 3.48~4.03, 표준편차 .74~1.14로 나타났다. 또한 왜도는 -.74~- .20로 절대값 3보다 작았고, 첨도는 -.74~.98로

절대값 10보다 작은 분포를 보여 정규분포의 조건을 만족하였다. 문항 제거 시 내적 일치도의 경우 척도의 전체 내적 일치도보다 높은 문항은 없었다. 문항-총점 간의 상관계수 중 Q4문항이 .39, Q11문항이 .37, Q12문항이 .34으로 .40를 넘지 못했으므로(성태제, 2002), 3문항을 삭제하였다.

3문항을 제외한 102문항에 대해 상·하위집단 간의 평균 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본  $t$ -검정을 실시하였다. 그 결과, 모든 102문항에서 상위집단의 평균이 하위집단의 평균보다 통계적으로 유의하게 높았으므로 개발된 문항들이 교육과정 운영 자율성 수준을 변별력 있게 평가할 수 있는 문항으로 파악되었다.

## 2) 탐색적 요인분석

탐색적 요인분석을 실행하기에 앞서 102문항이 요인분석에 적합한지 확인하기 위하여 KMO의 표준 적합도(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett 구형성 검정을 실시하였다. 본 연구의 KMO 값은 .94으로, 1에 가까운 값으로 산출되었고, Bartlett의 구형성 검증치는 21389.54( $df = 21389, p < .001$ )로 통계적으로 유의한 것으로 나타나, 유의한 공통요인이 존재하는 것이 파악되었다.

요인의수를 추정하기 위해 고유치가 1 이상인 요인의 수와 누적 분산비율, 스크리 검사, 해석 가능성을 고려하였으며, 최대우도법으로 요인추출하고 직접 오블리민 방법의 사각회전을 실시하였다. 요인수를 제한하지 않고 요인분석을 실시한 결과, 고유치 1을 초과하는 요인은 24개로 탐색되었으며, 스크리 검정결과는 7~10개 요인구조가 적절한 것으로 보였고, 누적 분산 비율, 해석 가능성까지 참고하였을 때 요인수는 4~7개가 적절한 것으로 판단되었다. 이에 따라 요인수를 7개로 지정하여 요인분석을 실시하여 요인 부하량이 낮은 문항(.30이하)이나 다른 요인 간 교차적재(cross-loading)되는 57문항을 제외하였다. 남은 45문항을 다시 요인수를 제한하지 않고 요인분석을 실시한 결과, 4개의 요인구조가 가장 의미 있는 것으로 나타났다. 이에 따라 4개 요인수를 지정하여 요인부하량 및 공통성의 기준치가 만족할 때까지 요인분석을 반복하였다. 최종적으로 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도는 4개의 요인구조를 가진 24개의 문항으로 추출되었으며, 전체변량의 52.14%를 설명하였다. 탐색적 요인분석의 결과는 표 4에 제시하였으며, 각 하위요인별 내용은 다음과 같다.

요인 1은 전체 변량의 32.23%를 설명하는 요인으로, 7문항이 추출되었다. 이 요인은 자율성의 개념적 특성 중 주체적·탄력적·반성적 운영의 특성이 포함되어 있으며, 운영장면에서는 공간구성, 놀이자료 지원, 상호작용이 반영되었다. 유아교사의 일방적 결정이 아닌 유아의 놀이, 흥미, 관심을 고려하여 유아교사가 놀이공간과 놀이자료, 상호작용을 지원하고 이에 대한 반성적 사고를 하는 것과 관련된 내용으로 구성되어 있으므로, ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’이라고 명명하였다.

요인 2는 전체 변량의 7.98%를 설명하는 4문항으로 구성되어 있다. 이 요인은 자율성의 개념적 특성 중 공동체적 운영 특성에서 추출된 문항들로 구성되어 있으며, 운영장면에서는 놀이지원의 평가 및 계획이 반영되었다. 교사가 기관 내에서 자신의 의견을 자유롭게 표현하고, 교육과정 운영 시 학습공동체를 적극 활용하는 내용으로 구성되어 있어, ‘학습공동체의 활용’이라고 명명하였다.

요인 3은 전체 변량의 6.11%를 설명하는 요인으로, 6문항을 포함하고 있다. 이 요인은 자율성의 공동체적 운영 중에서도 가정 및 지역사회 협력 중심의 놀이지원의 평가 및 계획, 공간구성, 놀이자료 지원, 상호작용 운영장면이 담긴 문항으로 구성되었다. 유아교사가 유아·놀이중심 교육과정 운영을 위해 가정 및 지역사회와의 협력과 적극적으로 소통하는 것과 관련된 내용이므로 ‘가정 및 지역사회와의 협력과 참여’라고 명명하였다.

요인 4는 전체 변량의 5.82%를 설명하는 7문항으로 구성되었다. 이 요인은 자율성의 개념적 특성 중 주체적·탄력적·반성적 운영의 특성이 포함되어있으며, 운영장면에서는 일과운영과 일상생활 지원이 반영되었다. 유아교사가 유아의 놀이, 흥미, 요구에 따라 일과 및 일상생활을 융통성 있게 운영하는 것과 관련된 내용이므로 ‘융통성 있는 일과운영’이라고 명명하였다.

한편 요인1과 요인4에 놀이지원을 위한 평가 및 계획의 운영장면이 포함되지 않았다. 이는 평가 및 계획 부분이 놀이지원을 위한 시간, 공간, 물리적, 정서적 상호작용등 교사의 직접적 지원 형태로 행동화 되어 나타났기 때문이다.

표 7. 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 탐색적 요인분석 결과

문항	1요인	2요인	3요인	4요인	$h^2$
	유아중심 놀이환경 및 상호작용	학습공동체의 활용	가정 및 지역사회와의 협력과 참여	융통성 있는 일과운영	
Q14	.692	-.267	-.310	.400	.482
Q13	.660	-.244	-.275	.321	.442
Q17	.647	-.218	-.313	.401	.422
Q73	.621	-.155	-.372	.378	.402
Q72	.617	-.233	-.408	.377	.399
Q70	.577	-.258	-.438	.447	.378
Q56	.551	-.302	-.319	.449	.342
Q82	.274	-.783	-.307	.378	.622
Q84	.265	-.711	-.427	.334	.524
Q83	.189	-.708	-.335	.310	.508
Q85	.357	-.612	-.327	.306	.403
Q92	.382	-.340	-.753	.433	.570
Q103	.437	-.353	-.677	.436	.480
Q88	.382	-.405	-.618	.433	.418
Q96	.300	-.217	-.615	.424	.401
Q91	.550	-.367	-.614	.452	.471
Q100	.292	-.383	-.579	.267	.364
Q41	.369	-.335	-.394	.730	.537
Q55	.372	-.287	-.423	.641	.422

표 7. 계속

문항	1요인	2요인	3요인	4요인	$h^2$
	유아중심 놀이환경 및 상호작용	학습공동체의 활용	가정 및 지역사회와의 협력과 참여	융통성 있는 일과운영	
Q54	.495	-.250	-.328	.631	.433
Q76	.448	-.264	-.405	.578	.367
Q40	.319	-.221	-.250	.576	.336
Q47	.278	-.294	-.334	.530	.292
Q9	.346	-.279	-.360	.528	.293
고유치	7.74	1.92	1.47	1.40	
설명변량(%)	32.23	7.98	6.11	5.82	
누적변량(%)	32.23	40.21	46.32	52.14	

척도의 요인 타당도를 검증하기 위해 요인분석에서 확정된 문항을 토대로 척도의 전체 평균과 각 하위요인의 평균점수와의 상관관계를 분석하였다. 표 8의 분석결과에서 볼 수 있듯이 모두 통계적으로 유의하며, 요인 간에는 .36~.57의 상관관계를, 척도의 총점과 각 요인 간에는 .69~.83의 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

표 8. 요인 및 척도 총합 간 상관관계

	유아중심 놀이환경 및 상호작용	학습공동체의 활용	가정 및 지역사회와의 협력과 참여	융통성 있는 일과운영
유아중심 놀이환경 및 상호작용	1			
학습공동체의 활용	.36***	1		
가정 및 지역사회와의 협력과 참여	.55***	.48***	1	
융통성 있는 일과운영	.57***	.43***	.56***	1
전체	.80***	.69***	.83***	.82***

\*\*\*  $p < .001$ .

### 3) 확인적 요인분석

탐색적 요인분석을 통해 간명하게 구성된 4개의 요인의 척도 모델에 대하여 타당성을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 개발된 척도의 모델 적합도 지수는 다음 표 9와 같다. 모델 적합도 검증을 위해  $\chi^2$ , TLI, CFI, RMSEA, SRMR을 이용하였다. 구성요인들의 특성에 대한 확인적 요인분석 결과,  $\chi^2$ 는 422.55( $df = 246$ ), TLI와 CFI의 값은 .93과 .94, RMSEA은 .044(.037 ~ .051), SRMR은 .047로 나타나 모든 계수치가 모델의 권장 적합도 기준을 만족하였다.

표 9, 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 모델의 적합도

적합도 지수	$\chi^2$	df	TLI	CFI	SRMR	RMSEA(.044)	
						LO90	HI90
모형적합도 결과	422.55	246	.93	.94	.047	.037	.051
수용기준			≥.90	≥.90		≤.05	~.10

추가적으로 척도의 모수치 추정 결과는 그림 4와 같이 나타났다. 수렴타당도를 통해 각 요인의 문항들이 서로 얼마나 상관관계가 높은지 살펴본 결과, 각 문항별 요인 부하량은 .52~.76으로 적절한 상관관계를 가졌다. 한편 다른 요인들 간의 상관관계가 .30~.70로 독립된 관계를 맺어야 요인 간 분별이 가능하며, 이를 변별타당도라 한다(Anderson & Gerbing, 1988). 개발된 척도의 각 요인들 간의 상관관계는 .44~.70으로 나타나 변별타당도를 확보했다고 할 수 있다.

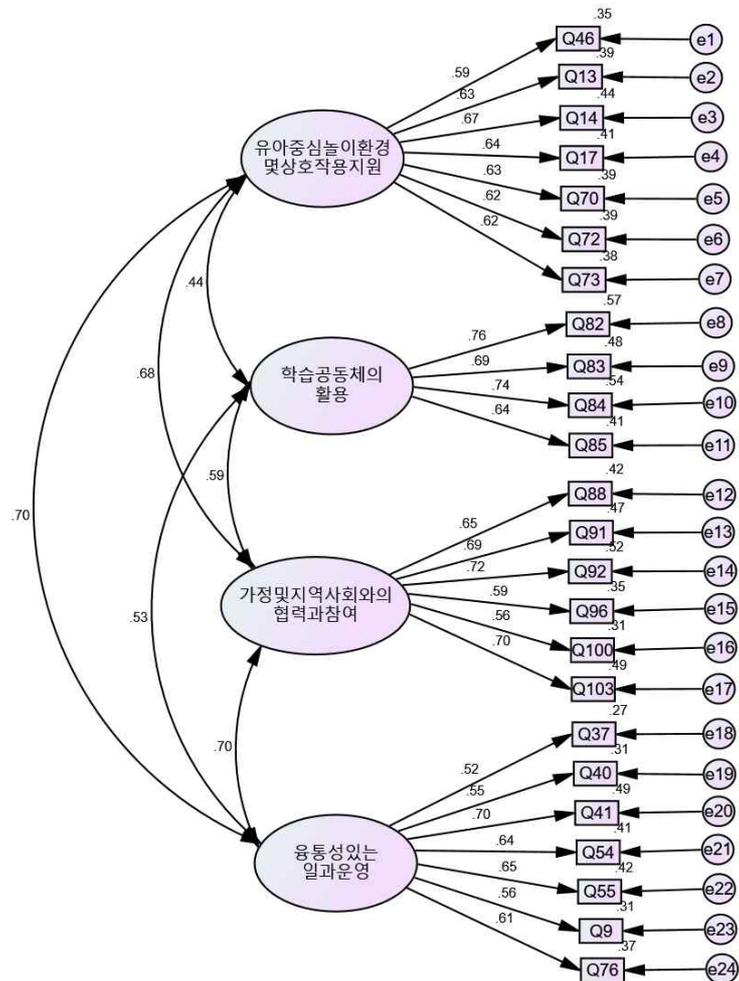


그림 4. 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 구조모형

4) 공인타당도

공인타당도를 측정하기 위해 연구도구에 포함된 유아교사의 놀이민감성, 조직건강성, 전문적 지식·기술 인식 척도를 기준으로 하여 분석을 실시하였다. 본 연구의 공인타당도의 결과는 표 10과 같으며, 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 네 가지 요인 및 총합이 유아교사의 놀이민감성, 조직건강성, 전문적 지식·기술 인식과 유의한 양의 상관관계가 있는 것을 확인할 수 있었다.

표 10. 공인 타당도 분석

		유아중심 놀이환경 및 상호작용	가정 및 지역사회와의 협력과 참여	학습공동체의 활용	융통성 있는 일과운영	총점
놀이 민감성	놀이지원	.74***	.53***	.30***	.54***	.68***
	놀이해석	.60***	.66***	.39***	.51***	.69***
	유아이해	.69***	.51***	.32***	.51***	.66***
	놀이관찰	.63***	.63***	.36***	.52***	.69***
조직 건강성	조직구조	.31***	.35***	.50***	.37***	.47***
	조직풍토	.30***	.33***	.57***	.37***	.49***
	원장리더십	.14**	.23***	.41***	.24***	.31***
	교사능력	.58***	.54***	.31***	.43***	.60***
전문적 지식·기술 인식		.69***	.55***	.35***	.49***	.67***

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

5) 신뢰도

타당도를 확보한 개발척도의 신뢰도를 검증하기 위해 문항 내적 합치도 계수인 Cronbach's  $\alpha$  계수를 산출하였으며, 그 결과는 다음 표 11과 같다. 전체 문항에 대한 내적 합치도 계수는 .91로 높게 나타났고, 요인별로 유아중심 놀이환경 및 상호작용은 .80, 학습공동체의 활용은 .80, 가정 및 지역사회와의 협력과 참여는 .81, 융통성 있는 일과운영은 .80으로 모두 높게 나타났다. 이를 통해 척도 총합 및 각 요인 내 문항 간 동질성이 입증되었다.

표 11. 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 최종 문항 및 신뢰도

요인	문항내용	Cronbach's $\alpha$
유아중심 놀이환경 및 상호작용 (7)	Q14. 나는 정형화된 놀이자료들(예: 인터넷 자료, 교구회사 자료 등)도 우리반 유아의 놀이에 활용 가능하다면 다양한 방법으로 변형하여 활용한다.	.80
	Q13. 나는 기성품으로 제작된 놀이자료 외에도 자연물과 일상자료 등 다양한 범위의 자료를 놀이를 위한 교수매체로 인식한다.	
	Q17. 나는 유아의 놀이를 관찰하며 어떻게 상호작용하는 것이 좋을지 판단한다(예: 고개 끄덕이기, 격려하기, 질문하기 등).	
	Q73. 나는 유아가 자신의 의견을 말하고 행동할 때 귀 기울여 경청하였는지 돌아본다.	

표 11. 계속

요인	문항내용	Cronbach's $\alpha$
학습 공동체의 활용 (4)	Q72. 나는 내(교사)가 지원한 놀이자료가 유아들의 놀이에 유용하게 활용되기에 부족한 부분은 무엇인지 고민한다.	.80
	Q70. 나는 놀이를 관찰하면서 우리 교실이 놀이에 적절한 공간배치인지 성찰한다.	
	Q46. 나는 유아의 흥미에 따라 놀이 영역을 다른 영역과 통합하거나 새로운 영역으로 변경한다.	
	Q82. 나는 교사회의 시 원내 구성원들이 직급에 관계없이 모두 자유롭게 의견을 주고받는다고 생각한다.	
	Q84. 나는 동료교사들과 고민을 나누며 함께 교육과정을 만들어 가는 과정에서 지속적으로 성장하고 있음을 느낀다.	
	Q83. 나의 의견은 우리원의 교직원 업무 분장에 관한 의사결정에 반영된다.	
	Q85. 나는 유아에게 더 나은 놀이 지원을 하기 위해 동료교사와 함께 논의한다.	
가정 및 지역사회와의 협력과 참여 (6)	Q92. 나는 전문성 향상을 위해 지역사회지원체계(예: 유아교육·보육진흥원, 육아종합지원센터 등)를 활용하여 다양한 교육에 적극 참여한다.	.81
	Q103. 나는 유아와의 상호작용 방식을 배우기 위해 지역사회 지원체계(예: 교육·보육진흥원, 육아종합지원센터 등)를 통한 교육에 적극 참여한다.	
	Q88. 나는 가정에서 지원한 자료 및 부모의 관심을 통해 활성화된 유아의 놀이 사례에 대해 부모와 소통한다.	
	Q96. 나는 유아의 놀이확장에 도움이 될 수 있도록 지역사회 시설 및 공간(예: 박물관, 체험관, 공원, 도서관, 공공시설 등)을 활용한다.	
	Q91. 나는 다양한 방법(예: 오리엔테이션, 부모교육, 가정통신문, 교육자료 등)을 통해 놀이와 안전에 대한 기관의 철학을 가정과 공유한다.	
	Q100. 나는 우리반에서 이루어지는 놀이흐름과 관련된 도서 및 자료를 가정에 요청한다.	
융통성 있는 일과운영 (7)	Q41. 나는 유아들의 컨디션이나 행사, 날씨 등을 고려하여 낮잠 및 휴식시간을 유연하게 운영한다.	.80
	Q55. 나는 낮잠 및 휴식시간에 유아들이 개별적 특성(수면시간, 수면습관, 휴식방법 등)에 따라 편안하게 쉴 수 있도록 지원한다.	
	Q54. 나는 식사와 간식시간에 유아의 건강과 개별적 특성(편식여부, 식사속도, 알레르기 등)에 맞추어 서두르지 않고 편안히 먹을 수 있도록 지원한다.	
	Q76. 나는 유아의 일상생활 운영 (예: 식사, 배변, 낮잠 및 휴식 등) 방법이 편안한 분위기에서 이루어지고 있는지 돌아본다.	
	Q40. 나는 유아가 여유롭게 식사를 할 수 있도록 식사시간을 유연하게 운영한다.	
	Q37. 나는 놀이의 전개과정을 고려하여 일과시간을 조율한다.	
	Q9. 나는 유아뿐만 아니라 내(교사)가 매일의 일과를 여유 있게 경험할 수 있도록 일과운영 방식이나 내용을 조정한다.	
전체 (24문항)		.91

## IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사의 교육과정 운영 자율성 개념의 모호함으로 인해 관련 연구가 활성화되지 못하고 있는 점에 주목하여 유아교육·보육기관에 재직 중인 유아교사를 대상으로 교육과정 운영 자율성에 대한 의미를 탐색하는 과정을 거치며, 구성요인을 중심으로 척도를 개발하고 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 본 연구에서 밝혀진 척도개발 및 타당화 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 개념적 탐색을 위해 2019 개정 누리과정 관련 자료집과 유아교사의 교육과정 운영 자율성에 관한 선행연구를 분석한 결과, 교육과정 운영 자율성이 복합적인 특성을 지님을 확인할 수 있었다. 유아교사의 교육과정 운영 자율성은 단순히 유아교사의 자유로운 의사결정을 통해 이루어지는 것이 아닌, 유아와 놀이의 특성을 고려하여 교사가 주체성을 가지고 교육공동체와 함께 교육과정을 운영하는 것을 말한다(교육부, 보건복지부, 2019c). 국가교육과정으로부터 유아교사의 교육과정 운영 자율성의 권한이 부여되고 있지만, 교육과정 자율성이 실현되기 위해서는 유아교사가 교육과정을 운영하는 주체자로서 스스로 인식하여 유아의 놀이와 배움의 가치를 끊임없이 반성적으로 성찰하고, 교육 공동체들과의 지속적인 합의 및 참여과정이 필요하다는 것이다. 이러한 교육과정 운영 자율성에 대한 근본적인 의미를 탐색해 나가기 위해 본 연구에서는 ‘주체적 운영’, ‘탄력적 운영’, ‘공동체적 운영’, ‘반성적 운영’, 4가지 개념적 특성으로 나누어 살펴보았다. 한편 유아교사의 자율성은 교육과정을 운영하는 모습에서 발현된다. 다수의 선행연구들은 국가교육과정 운영 기준을 토대로 자율성 범위를 파악하여 교사의 자율성을 살펴보았다(김선영, 소경희, 2014; 류영휘, 2016; 오채선, 2018). 이에 따라 본 연구에서는 2019 개정누리과정의 운영기준(교육부, 보건복지부, 2019c)과 놀이요소(김명순, 2018)를 토대로 자율성 범위를 재범주화하여 ‘놀이지원을 위한 평가 및 계획’, ‘일과운영’, ‘공간구성’, ‘상호작용’, ‘놀이자료 지원’, ‘일상생활 지원’, 6가지 운영장면으로 나누어 유아교사의 자율성을 살펴보았다. 본 연구는 4가지 개념적 특성별로 6가지 운영장면이 발현되는 유아교사의 자율성을 분석하여 내용요소와 예비문항을 도출하였다. 이후 델파이 조사를 통한 유아교육·보육 학문 전문가와 현장 전문가 협의의 과정을 통해 교육과정 운영 자율성의 개념과 구성요인의 타당성을 입증하였다. 즉, 전문가 패널들은 교육과정 운영 자율성의 개념이 복합적인 특성을 지니고 있고, 다양한 개념적 특성을 중심으로 교사의 자율성 장면이 다양하게 발휘될 것으로 예상하므로, 이를 중심으로 내용요소와 문항개발이 이루어질 필요가 있음에 합의하였다. 이에 따라 본 연구는 내용요소와 예비 문항을 검토하는 델파이 조사 과정을 통해 105문항의 문항을 개발하였다. 이후 문항 이해도 및 적합성 검증을 위한 유아교사 대상의 예비조사를 통하여 용어수정이나 예시추가 등 문항수정이 이루어졌으며, 이를 통해 총 105문항의 예비문항을 개발하였다.

105개의 예비문항으로 구성된 척도를 통해 본조사를 실시하여 문항 양호도와 탐색적 요인분석 과정을 통해 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’ 7문항, ‘학습공동체의 활용’ 4문항, ‘가정 및 지역사회와의 협력과 참여’ 6문항, ‘융통성 있는 일과운영’ 7문항, 총 24문항으로 이루어진 요인구조가 확인되었다. 네 개의 요인은 전체 변량의 52.14%로, 충분한 설명량을 보이는 척도라고 판단된

다. 탐색적 요인분석을 통해 도출된 각 구성개념에 따른 구체적 논의를 살펴보면 다음과 같다.

네 개의 요인 중 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’, ‘융통성 있는 일과운영’은 자율성의 개념적 특성 중 공동체적 운영을 제외한 주체적·탄력적·반성적 운영을 중심으로 구성되었다. 그 중 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’은 ‘공간구성’, ‘놀이자료 지원’, ‘상호작용’ 내용으로 이루어져 있으며, 각각의 운영장면들이 탄력적 운영 차원에서, 주체적 운영 차원에서, 반성적 운영 차원에서 교사의 자율성이 발현되고 있는지 묻는다는 것이다. 예를 들면 ‘공간운영’ 관련 문항 중 ‘나는 유아의 흥미에 따라 놀이 영역을 다른 영역과 통합하거나 새로운 영역으로 변경한다.’는 탄력적 운영의 차원에서 공간운영을 바라본 문항이고, ‘나는 놀이를 관찰하면서 우리 교실이 놀이에 적절한 공간배치인지 성찰한다.’의 문항은 반성적 운영의 차원에서 공간운영을 바라본 문항이다. 이는 동일한 운영장면이지만 유아교사가 실제 설문에 응답할 때 상황을 떠올리며 자신이 주체적·탄력적·반성적으로 운영하고 있는지에 따라 구분하였음을 보여준다. 즉, 유아교사가 매순간 자율성을 발휘할 때 단순히 의사결정만 하는 것이 아니라 유아의 놀이나 상황을 파악하여 주체적으로 의사결정을 하는지, 그에 따른 반성적 성찰을 하였는지 복합적인 과정을 거친다는 것을 의미한다.

제일 많은 설명력을 가진 첫 번째 요인은 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’으로서 교사가 놀이 공간과 놀이자료, 상호작용을 지원하기 위해 유아의 놀이, 흥미, 관심에 따라 교육적 판단을 하고 그에 따른 반성적 사고를 하는 것에 대한 내용을 담고 있다. 이 요인은 ‘공간구성’, ‘놀이자료 지원’, ‘상호작용’ 관련 문항으로 이루어져 있으며, 각각의 운영장면들이 주체적·탄력적·반성적 운영 차원으로 각각의 운영장면에 대한 내용을 포함하고 있다. 복합적인 특성을 보이는 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’이 ‘공간구성’, ‘놀이자료 지원’, ‘상호작용’을 포함한 요인으로 묶인 것은 유아·놀이중심 교육과정이 실행되는 상황에서 놀이맥락이나 유아의 요구에 따라 놀이공간, 놀이자료, 상호작용을 지원하는 교사의 역할이 분리되어 인식되지 않고 유아의 놀이지원의 통합적인 상황으로 인식한다는 점을 의미한다. 또한 교사는 기관운영에 대한 자율성보다 유아와 직접 상호작용하는 교육과정 운영에서 상당한 자율성을 인식하였다는 연구결과(장은미, 1990)는 유아교사가 유아에게 즉각적으로 놀이지원을 할 수 있는 상황 속에서 자율성을 보다 적극적으로 발휘할 가능성을 보여준다.

‘융통성 있는 일과운영’ 요인 또한 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용 지원’ 요인과 동일하게 주체적·탄력적·반성적 운영 특성 차원에서 문항들이 묶인 모습을 나타내었고, 운영장면 측면에서는 ‘일과운영’과 ‘일상생활 지원’이 함께 구성되었다는 점에서 차이점을 가진다. 이는 유아교사가 일과운영 및 일상생활 지원 시 유아의 상황을 고려한 교사의 교육적 판단이 있었는지, 그에 따른 성찰이 있었는지 파악하는 것으로, 자율성의 여러 특성이 하나의 요인으로 구성되었음을 나타낸다. 예컨대 개정 누리과정에서는 매일 실외놀이를 포함한 놀이시간 2시간 이상을 기준으로 유아의 놀이시간을 보장하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019c). 교사는 문서 그대로 해석하여 이 시간을 기계적으로 지키려고 하는 것이 아니라, 개정 누리과정의 의도를 파악하여 유아가 놀이에 몰입할 수 있도록 융통성 있는 일과운영을 지원하는 교사의 자율성이 필요할 것이다.

한편 ‘놀이지원을 위한 평가 및 계획’ 운영장면은 ‘유아중심 놀이환경 및 상호작용’과 ‘융통성

있는 일과운영' 요인에 포함되지 않았다. 이는 놀이 지원을 위한 평가 및 계획이 이미 직접적인 지원인 일과운영, 공간구성, 놀이자료 지원, 상호작용, 일상생활 지원 장면으로 실행되어 최종 문항들의 내용에 포함되었기 때문으로 판단된다. 척도 모델은 최소의 문항으로 최대의 설명을 하도록 간명한 방향으로 산출되므로 놀이 지원을 위한 평가 및 계획은 위 두 요인 안에 포함되지 못하였을 것으로 파악된다.

다음으로 '학습공동체의 활용'과 '가정 및 지역사회와의 협력과 참여' 두 요인은 자율성의 개념적 특성 중 '공동체적 운영' 중심으로 이루어졌다. '공동체적 운영' 특성은 교육과정을 운영하는 주체를 유아와 교사뿐만 아니라 동료교사와 원장, 가정과 지역사회와 함께 만드는 것으로 인식하며, 유아교사가 교육공동체 관계에서 자율성을 실현해야 하는 것을 말한다. '공동체적 운영'이 나머지 개념적 특성들과 구분되어 요인화된 결과는 조직구조에 따라 자율성의 발현정도가 다른 특성과 관련이 있다(Schuzenhofer, 1983). 실제로 초등교사의 자율성 발현 정도를 밝힌 장은미(1990)연구에서 교사의 직접적인 지원이 가능한 교육과정 운영에서는 자율성을 가지고 있으나 기관 및 부모, 지역사회 간의 관계에서 교사의 자율성 발현이 소극적으로 이루어졌다. 이는 교사가 처한 관계성에 따라 자율성 발현이 달라질 수 있음을 시사하며, 유아교사-기관, 유아교사-가정 및 지역사회 간의 관계로 나뉘어 요인화된 본 연구결과와 일치한다.

유아교사-기관 간의 관계를 중심으로 구성된 요인인 '학습공동체의 활용'은 유아교사가 교육과정 운영 시 학습공동체를 적극적으로 활용하며 기관 내에서 자유롭게 자신의 의견을 표현하는 특성을 반영한다. 개정 누리과정은 유아의 놀이와 배움에 대한 패러다임 변화와 함께 교사의 지속적인 배움과 성장 또한 중요함을 강조하며, 교사교육의 대안책으로 '학습공동체'에 주목하고 있다. 학습공동체는 공동목적을 가진 교직원들이 함께 모여 정보나 고민 등을 공유하고 문제를 함께 해결해 나가며 자신의 실천적 지식을 성찰하여 재구성하는 데에 큰 도움이 된다(서경혜, 2009; 오교선, 이병환, 2019; Henderson & Hawthorne, 2000). 즉 교사 개인의 역량이 모여 공동의 노력을 기울일 때 교사의 실천적 지식은 더 풍부해지며, 교육과정이 더 나은 방향으로 나아갈 수 있다는 것이다. 유아교사는 이러한 학습공동체의 장점을 인식하고 자율적으로 참여하여 자신의 모습을 되돌아보는 노력이 요구된다.

마지막 요인인 '가정 및 지역사회와의 협력과 참여'는 유아교사가 가정 및 지역사회와의 적극적인 소통을 통해 교육과정을 함께 이루어나가는 특성을 반영한다. 교사가 부모와 긍정적인 파트너십을 유지하는 것이 교사의 자기결정력에 높은 상관관계가 있다는 연구(정계숙, 손환희, 김지연, 2019)는 교사가 부모와의 관계의 중요성을 인지하고 부모가 교육과정에 능동적으로 참여할 수 있도록 지원하는 교사의 자율성 발현 장면과 같은 맥락이다. 한편 지역사회와 기관의 긍정적인 관계를 유지하며(강영택, 김정숙, 2012), 지역사회의 자원을 적극 활용하는 것은 유아의 공동체 의식에 긍정적인 영향을 미치고 보다 풍부한 지원이 가능하다(정미라, 이희선, 노은호, 2004). Bronfenbrenner(1979)는 가정과 지역사회의 환경은 유아의 사회화 과정에 직·간접적으로 영향을 주는 사회문화적 환경으로서, 가정과 지역사회에 대한 관심과 노력에 따라 유아교육의 질이 결정된다고 하였다. 그러므로 유아교사는 가정과 지역사회와의 관계를 긍정적으로 인식하여 보다 나은 교육과정을 운영하기 위해 협력하고 참여할 수 있는 자율성을 실현하여야 한다. 따라서

본 연구에서는 교육과정 운영 자율성이란 유아·놀이 중심의 배움을 실현하기 위해 교육과정 운영의 주체로서 끊임없는 성찰을 통해 교사의 놀이환경 및 상호작용을 지원하고 융통성 있는 일과를 운영하며, 학습공동체를 활용하고 가정 및 지역사회와의 협력과 참여를 통해 교육공동체와 함께 유아·놀이 중심의 교육과정을 운영하는 것임을 개념적으로 밝혀내었다.

둘째, 문항 개발 과정을 거쳐 개발된 4개 구성요인의 24개 문항은 확인적 요인분석, 공인타당도, 신뢰도를 분석하여 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도가 타당하고 신뢰로운 척도임을 밝혔다. 먼저 확인적 요인분석을 통해 측정모델이 모두 권장 적합도 수준을 만족함을 밝혔다. 다음으로 개발한 척도가 기존 척도들과 유의한 관계가 있음을 확인함으로써 공인타당도를 확보한 척도임을 증명하였다. 즉, 본 연구에서 개발된 유아교사 교육과정 운영 자율성 척도가 유아교사의 놀이 민감성, 조직건강성, 전문적 지식·기술 인식과 정적 상관이 있음을 의미한다. 이는 놀이 민감성의 구성요소인 놀이지원역량이 높을수록(김인경, 정선아, 박보영, 2020; 정은혜, 강수경, 2020), 조직건강성이 높을수록(김경이, 2001; Clement & Vandenberghe, 2000), 전문적 지식·기술 인식이 높을수록(김지영, 윤진주, 2010; 이성혜, 김연하, 2013; 임동호, 2012) 질 높은 교육과정을 성공적으로 실행한다는 연구결과들과 같은 맥락이라 볼 수 있다.

위의 내용을 살펴본 결과, 본 연구에서 개발한 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도는 교육과정 운영 시 교사의 자율성을 측정하기에 타당하고 신뢰로운 도구라고 결론내릴 수 있다. 본 연구는 우리나라의 국가 유아교육과정인 2019 개정 누리과정의 운영기준을 토대로 자율성이 발휘될 수 있는 운영장면을 중심으로 문항을 도출함으로써 유아교사가 실제 자신이 발휘하고 있는 교육과정 운영 자율성 정도를 측정할 수 있도록 고안하였다는 점에서 그 의의가 크다. 즉 교육과정 운영 시 자율성을 발휘하는 주체는 ‘유아교사’임을 스스로 인지하고, 유아교사의 역할로서 유아·놀이 중심으로 교육적 판단하고 교육공동체와 함께 교육과정을 운영하고 고민하며 매순간 반성하는 유아교사 자율성의 모습을 구현하였다. 그동안 교사 자율성 관련 연구들은 자율성을 발휘하기 적절한 근무환경인지 파악하는 연구들이 주를 이루었고(김정원, 민희숙, 2013; 정명선, 2014; Pearson & Hall, 1993), 이는 자칫 외부로부터 주어지는 강제된 자율성으로 오인될 수 있었다. 본 연구를 기점으로 유아교사가 교육과정을 운영할 때 교육적 판단에 대한 결정권은 교사 스스로에게 있다는 자율성에 대한 인식 변화가 이루어짐으로써, 주어진 환경 속에서 유아·놀이 중심 교육과정이 살아나고 자율성이 발휘될 수 있는 지점들을 끊임없이 탐색해나갈 수 있는 주체성이 발현되기를 기대한다.

한편, 기관, 가정, 지역사회의 관계구조가 유아교사의 자율성 발현 정도에 영향을 미치는 요인이 아니라 유아교사가 관계구조에서 주체성을 가지고 이를 활용함으로써 더 나은 유아·놀이중심 교육과정을 운영할 수 있는 측면을 추가로 밝혔다. 이는 개정 누리과정에서 유아, 교사, 기관, 가정, 지역사회 간의 관계 변화를 강조한 것과 일맥상통한다(교육부, 보건복지부, 2019a). 우선 교사는 학습공동체를 통해 교육과정 운영에 관한 고민이나 정보를 공유하고 공동의 노력을 기울임으로써 자신의 실천적 지식이 더욱 풍성해지며 더 나은 교육과정으로 이끌 수 있게 된다(서경혜, 2009; Henderson & Hawthorne, 2000). 한편 교사가 부모(정계숙 등, 2019) 및 지역사회(강영택, 김정숙, 2012)와 긍정적인 파트너십을 유지하는 것과 교사의 자기결정력에 높은 상관관계가 있다는

연구는 교사가 부모 및 지역사회와의 관계의 중요성을 인지하고 부모 및 지역사회가 능동적으로 교육과정 변화에 참여할 수 있도록 지원하는 교사의 자율성 발현 장면과 같은 맥락이다. 자율성이 발휘되는 교육과정을 운영하기 위해서는 먼저 교육공동체들과 함께 이야기를 나누고 의견을 조정하는 지속적인 소통을 통해 우리 기관의 교육적 철학과 방향을 되돌아보고 교육공동체가 함께 지향하는 교육이 무엇일지 지속적으로 고민할 필요가 있다(오채선, 2018). 이에 본 연구에서는 유아교사는 교육과정 실행의 주체로서 ‘학습공동체를 활용’하여 반성적 사고의 기회를 확대함으로써 교육과정의 질적 향상을 이루고, ‘가정 및 지역사회와의 협력과 참여’를 통해 유아·놀이중심 교육과정의 의미를 교육공동체와 함께 이해해 나가고 협력하고자 하는 교사의 자율적인 의지가 필요함을 밝힌다.

본 척도는 유아교사의 교육과정 운영 자율성에 대한 근본적인 의미를 탐색해 나가기 위한 과정으로 개념적 특성과 운영장면, 특히 개념적 특성별로 구분하여 문항을 개발하였으나, 척도 개발 과정에서 결과적으로 교육과정 운영 자율성은 각 개념적 특성들이 통합되어 각 운영장면에서 발현되는 개념이라는 것을 밝혀냈다. 스스로 의사결정 할 수 있다고 인식하는지 여부로만 자율성을 측정하였던 기존의 자율성 척도들과는 다르게 유아교사의 교육적 판단이 유아와 놀이의 특성을 고려하여 이루어지고 자율성을 발휘하는 주체가 교사 자신임을 인지할 수 있도록 교육과정을 운영하는 장면들을 상세하게 제시하였고, 순간의 의사결정 속에서도 끊임없는 반성적 성찰을 통해 자기책임을 인식할 수 있도록 고안하였다. 더 나아가 유아교사의 교육과정 운영의 자율성을 발현하는 데에 궁극적인 목적인 ‘유아와 놀이’를 중점적으로 지원하는 내용의 문항을 구성함과 더불어 ‘학습공동체의 활용’, ‘가정 및 지역사회와의 협력과 참여’ 하위요인을 통해 교육과정의 운영은 유아교사 혼자서 해결해야 하는 몫이 아니라 교육공동체와 함께 소통하며 유아를 중심에 둔 교육과정을 운영하는 것임을 개념적으로 구현하였다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도의 일반화를 위해 보다 광범위한 대상을 표집하여 연구를 실시할 필요가 있다. 본조사의 연구대상인 375명을 임의표집하여 자기보고식 질문지 자료를 수집하였으므로 일반화에 유의하여야 한다. 따라서 향후 표집 대상을 확대하여 본 연구에서 나타난 요인구조의 안정성을 확인할 필요가 있다.

둘째, 이 연구대상인 유아교사는 유치원 교사보다 어린이집 교사가 대부분을 차지하였다. 비록 두 집단 간 자율성 점수에 통계적인 차이가 없었지만, 추후 연구에서는 유치원교사도 표집비율을 높여 연구할 것을 제안한다.

셋째, 본 연구는 구성요인 추출을 위한 유아교사 심층면담이나 교육과정 운영 자율성을 발현하는 유아교사를 관찰한 자료 등의 질적 자료를 분석하지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 이를 보완하여 교사의 심층면담이나 관찰 자료를 수집하여 보다 실질적인 측면에서 유아교사의 교육과정 운영 자율성에 대해 이해할 수 있는 연구가 이루어질 필요가 있겠다.

넷째, 본 연구에서 개발된 척도를 활용하여 유아교사의 교육과정 운영 자율성과 예측변인들 간의 관계를 파악하는 후속연구가 필요하다. 유아교사의 교육과정 운영 자율성과 관련 변인들 간의 경로를 파악하여 영향력을 검증한다면 유아교사의 교육과정 운영 자율성을 개선하기 위해

우선적으로 지원되어야 하는 요소가 무엇인지 도출할 수 있을 것이다. 더불어 척도의 내용을 바탕으로 유아교사가 교육과정 운영 시 바람직한 방향으로 자율성을 발휘할 수 있도록 돕는 교사 교육 프로그램 개발에 관한 연구가 이루어질 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 강영택, 김정숙 (2012). 학교와 지역사회의 파트너십에 대한 사례연구: 홍성군 홍동지역을 중심으로. **교육문제연구**, 43, 27-49.
- 곽향림 (2019). 누리과정에 따른 단위유치원 교육과정설계: 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정. **유아교육연구**, 39(2), 333-359. doi:10.18023/kjece.2019.39.2.014
- 교육부, 보건복지부 (2019. 12a). **2019 개정 누리과정 놀이실행자료**. 세종: 교육부, 보건복지부. [http://www.mohw.go.kr/react/jb/sjb030301vw.jsp?PAR\\_MENU\\_ID=03&MENU\\_ID=032901&CONT\\_SEQ=352183](http://www.mohw.go.kr/react/jb/sjb030301vw.jsp?PAR_MENU_ID=03&MENU_ID=032901&CONT_SEQ=352183)에서 2021년 2월 12일 인출
- 교육부, 보건복지부 (2019. 12b). **2019 개정 누리과정 놀이이해자료**. 세종: 교육부, 보건복지부. [http://www.mohw.go.kr/react/jb/sjb030301vw.jsp?PAR\\_MENU\\_ID=03&MENU\\_ID=032901&CONT\\_SEQ=352183](http://www.mohw.go.kr/react/jb/sjb030301vw.jsp?PAR_MENU_ID=03&MENU_ID=032901&CONT_SEQ=352183)에서 2021년 2월 12일 인출
- 교육부, 보건복지부 (2019. 12c). **2019 개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부. [http://www.mohw.go.kr/react/jb/sjb030301vw.jsp?PAR\\_MENU\\_ID=03&MENU\\_ID=032901&CONT\\_SEQ=352183](http://www.mohw.go.kr/react/jb/sjb030301vw.jsp?PAR_MENU_ID=03&MENU_ID=032901&CONT_SEQ=352183)에서 2021년 2월 12일 인출
- 김강희, 김우영, 서순태 (2012). 유치원 교사의 의사결정 참여정도와 교사효능감에 관한 연구. **유아교육연구**, 32(3), 269-291. doi:10.18023/kjece.2012.32.3.012
- 김경이 (2001). 초등학교의 조직건강과 교원의 사기와 의 관계. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김명순 (2018). 아동의 놀이할 권리 보장을 위한 정책과제. **보건복지포럼**, 259, 57-75.
- 김선영, 소경희 (2014). 교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색. **아시아교육연구**, 15(4), 55-79. doi:10.15753/aje.2014.15.4.003
- 김성천, 양정호 (2007). 전문성을 지닌 교사리더로 성장하기: 협동학습연구회에 대한 문화기술적 연구. **교육사회학연구**, 17(4), 1-33. doi:10.32465/ksocio.2007.17.4.001
- 김유진 (2003). 영아보육교사의 전문성 인식과 직무스트레스에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인경, 정선아, 박보영 (2020). **교육혁신과 인적역량에 관한 연구: 유치원을 중심으로**. 세종: 한국개발연구원.
- 김정순 (1990). 유치원 행정의 의사결정 과정에서 교사 참여에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정원, 민희숙 (2013). 유아교육기관장의 도덕적 리더십이 유아교사의 자율성 및 직무만족에 미치는 영향. **유아교육연구**, 33(2), 237-257. doi:10.18023/kjece.2013.33.2.011

- 김정주, 박형신 (2010). 보육교사가 인식한 사회적 지지가 전문성 인식과 조직 헌신도에 미치는 영향력 분석. **유아교육학논집**, 14(4), 145-164.
- 김정희 (2004). 유아교사의 의사결정 참여와 교사효능감과의 관계. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영, 윤진주 (2010). 보육교사의 전문성 발달 수준에 따른 이야기 나누기와 조형 활동의 수업 전문성 평가. **한국영유아보육학**, 60, 39-61.
- 김진일 (1988). 주택가 아동놀이장의 설치방안을 위한 연구. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 류영휘 (2016). 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 고찰: 교사의 자율성 개념을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 문태형 (2010). 유아교사효능감 및 자기결정성 동기와 조직헌신간의 관계. **유아교육학논집**, 14(6), 535-556.
- 민용성 (2008). 학교 교육과정 자율성 확대의 가능성과 한계. **학습자중심교과교육연구**, 8, 137-158.
- 부산광역시유아교육진흥원 (2020. 2). **2020학년도 유치원 평가 매뉴얼**. 부산: 부산광역시교육청, 부산광역시유아교육진흥원. <http://210.180.215.66/sub.php?MenuID=55>에서 2021년 2월 12에 인출
- 서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276. doi:10.24211/tjkte.2009.26.2.243
- 성태제 (2002). **타당도와 신뢰도**. 서울: 학지사.
- 손혜숙, 이지영 (2018). 보육교사의 전문성 인식, 행복감 및 정서지능이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. **교과교육학연구**, 22(6), 414-425. doi:10.24231/rici.2018.22.6.414
- 염지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. **유아교육학논집**, 15(6), 295-310.
- 오교선, 이병환 (2019). 어린이집 유아반 교사를 위한 교사학습공동체 프로그램 개발 및 적용. **한국보육지원학회지**, 15(6), 189-206. doi:10.14698/jkce.2019.15.02.189
- 오채선 (2018). 자율성으로 본 유아교육과정 재설계. **유아교육연구**, 38(4), 415-443. doi:10.18023/kjece.2018.38.4.017
- 윤소정, 김진욱 (2021). 유아놀이에 대한 교사 놀이민감성 척도 개발 및 타당화. **열린유아교육연구**, 26(3), 145-174. doi:10.20437/koaece26-3-06
- 윤종건 (1988). **교육행정과 학교경영**. 서울: 교학연구사.
- 이성혜, 김연하 (2013). 어린이집의 교육풍토, 보육교사의 전문성 인식과 보육과정 운영의 질. **한국보육지원학회지**, 9(3), 75-93.
- 이소정, 양지애 (2019). 유아교사의 교육과정 재구성 경험을 통해 알아본 자율성의 의미. **유아교육연구**, 39(2), 565-592. doi:10.18023/kjece.2019.39.2.023
- 이수련 (2013). 유아교사의 전문성 인식과 교사-유아 상호작용 관계 분석. **어린이미디어연구**, 12(1), 221-239.
- 이은지, 배지현 (2021). 유치원교사의 자율성에 대한 인식과 실천현황. **한국콘텐츠학회논문지**,

- 21(11), 389-402.
- 이정미 (2010). 영아보육교사의 전문성 인식과 직무만족에 관한 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임동호 (2012). 보육교사의 전문성 인식이 직무만족에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 12(1), 1-17.
- 임부연, 손연주 (2020). 「2019 개정 누리과정」 교육내용과 관련한 유아 교사의 역할 탐구: 국가와 유아 '사이 존재자'를 중심으로. **교육혁신연구**, 30(3), 127-148. doi:10.21024/pnuedi.30.3.202009.127
- 장은미 (1990). 국민학교 교사의 자율성 인식에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정계숙, 손환희, 김지연 (2019). 유아교사-부모 협력과 유아교육공동체 구현 역량의 관계: 심리적 임파워먼트의 매개효과. **한국영유아보육학**, 114, 45-67. doi:10.37918/kce.2019.01.114.45
- 정동화, 김성일, 박도순, 임선예 (2004). 교사 수업자율성의 재개념화. **한국교육학연구**, 10(2), 225-247.
- 정명선 (2014). 보육교사의 감정노동이 직무스트레스에 미치는 영향: 자율성의 완충효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(1), 147-166.
- 정미라, 이희선, 노은호(2004). 유아교육기관의 지역사회 문화교육 실시 현황과 교사의 인식. **유아교육연구**, 24(1), 241-259.
- 정선아 (2014). 국가수준 영유아보육과정 실행의 관점에 관한 연구: OECD 6개국의 국가수준 영유아보육과정의 비교를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 10(1), 147-164. doi:10.14698/jkce.2014.10.1.147
- 정은혜, 강수경 (2020). 유아교사의 역량과 놀이교사효능감이 교육과정 실행에 미치는 영향. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집**, 2020(1), 161-163.
- 조경서, 김은주 (2014). 유아교사의 삶의 질에 영향을 미치는 자기결정성, 직무스트레스, 직무만족도 간의 관계 검증. **열린유아교육연구**, 19(1), 269-288.
- 조기홍 (2002). 유치원의 조직건강과 교사의 조직 헌신도와의 관계 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조부경, 서현정, 김명희 (2020). 국가수준 교육과정의 의미와 누리과정 발전 방향에 대한 성찰. **유아교육연구**, 40(1), 185-213.
- 조성만 (1996). 학교장의 지도성 유형과 교사의 자율성 인식 수준과의 관계 연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은주 (2012). 보육교사의 전문성 인식 및 직무만족도, 삶의 만족도에 관한 연구. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 최두례 (2018). 유치원교사의 자율성 인식에 관한 연구. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미숙 (2005). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동 분석. **유아교육연구**, 25(1), 195-215.
- 한국보육진흥원 (2020. 2). **2020 어린이집 평가 매뉴얼**. 서울: 한국보육진흥원. <https://www.kcpi.or.kr/kcpi/cyberpr/childcarecentaccred1/detail.do?colContentsSeq=59401>에서 2021년 2월 1일 인출
- 한국보육진흥원 (n.d). **2020 보육과정 운영을 위한 셀프모니터링**. <https://www.kcpi.or.kr/direc->

- tor/main.do에서 2021년 5월 20일 인출
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, *103*(3), 411-423. doi:10.1037/0033-2909.103.3.411
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University, Massachusetts, USA.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (Ad)venture? *Teaching and teacher education*, *16*(1), 81-101. doi:10.1016/s0742-051x(99)00051-7
- Dewey, J. (2002). *The Child and the Curriculum*. 아동과 교육과정 경험과 교육(박철홍 옮김). 서울: 문음사. (원판 1902).
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, *59*(1), 58-76. doi:10.1177/0013164499591005
- Giannarou, L., & Zervas, E. (2014). Using Delphi technique to build consensus in practice. *International Journal of Business Science & Applied Management*, *9*(2), 65-82.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*(2nd ed.). New Jersey: Merrill.
- Lindsay, P. and Lindsay C. H. (1987). Teachers in preschools and child care centers: Overlooked and under valued. *Child and Youth Care Quarterly*, *16*(2), 91-105. doi:10.1007/bf01083974
- Miles, R. H. (1980). *Macro organizational behavior*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing.
- Pearson, L. C., & Hall, B. C., (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, *86*(3), 172-178. doi:10.1080/00220671.1993.9941155
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy* (revised edition). London: Routledge and Kegan Paul.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Schutzenhofer, K. K. (1983). The development of autonomy in adult women. *Journal of Psychological Nursing and Mental Health Services*, *21*(4), 25-30. doi:10.3928/0279-3695-19830401-04

논문투고: 21.12.22  
수정원고접수: 22.01.17  
최종게재결정: 22.02.08