



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

배 지 희 교수 지도  
박사학위 청구논문

부모상담 역량강화를 위한  
교사학습공동체 운영 과정 및  
유아교사의 변화

2025

성신여자대학교 대학원  
유아교육학과  
구 양 희

부모상담 역량강화를 위한  
교사학습공동체 운영 과정 및  
유아교사의 변화

배 지 희 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2024년 10월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

구 양 희

# 인 준 서

구양희의 박사학위 논문으로 인준함

2025년 1월

심사위원장 전 홍 주



심사위원 이 승 연



심사위원 권 정 윤



심사위원 김 고 은



심사위원 배 지 희



성신여자대학교 대학원

## 논문 개요

본 연구는 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정 및 교사들의 변화를 분석하여 교사학습공동체의 운영에 대한 이해를 높이고 효과적인 부모상담 관련 교사교육 방안을 모색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정은 어떠한가?

둘째, 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아교사의 변화는 어떠한가?

본 연구는 서울지역의 공립유치원인 행복유치원에서 구성된 원내 교사학습공동체를 운영하면서 진행되었다. 연구참여자는 교사학습공동체의 구성원인 행복유치원 교사 8명이었으며, 연구자는 교사학습공동체의 리더 교사로 참여하였다. 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영을 계획하기 위해 연구참여자들을 대상으로 요구조사를 실시하였고 관련 문헌을 고찰하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 계획된 교사학습공동체는 2024년 3월 25부터 7월 19일까지 17주 동안 총 10회기로 운영되었다.

유아교사들의 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체의 운영 과정과 교사들의 변화를 분석하기 위하여 2024년 2월부터 8월까지 자료를 수집하였다. 본 연구에서 분석된 주요 자료는 참여관찰을 통한 관찰기록안, 심층면담을 통한 면담자료, 연구일지, 연구참여자들이 작성한 참여자 일지, 활동자료 및 결과물 등이다. 또한, 교사학습공동체의 비전을 교사들과 함께 설정하면서 평가 방법에 대한 의견을 나누어 Seema(2021)가 개발한 ‘교사를 위한

상담자 자기효능감 척도(Counselling Self-Efficacy Scale for Teachers: CSEST)'의 사전-사후검사 결과를 함께 분석하였다. 이 도구는 교사들이 부모상담에 대한 유능감 향상이라는 비전을 달성했는지 가시적으로 분석하기 위해 활용되었다. 이상의 과정을 통해 분석된 교사학습공동체의 운영 과정 및 교사들의 변화는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 운영 과정에서 공동체의 특성이 달라지는 것이 관찰되었으며, 이러한 특성은 공동체의 탄생과 소멸에 이르는 발달 주기와 같았다. 본 연구에서는 공동체의 특성을 가장 잘 나타내는 용어를 사용하여 형성기, 적응기, 몰입기, 종결기로 명명하여 각 단계의 특성과 발달 요인을 분석하였다. 본 교사학습공동체는 형성기에 구성원들이 빠르게 확정되었으나 서로 다른 동기와 기대를 가진 것이 드러나 이를 조율하며 함께 운영을 계획하였다. 적응기에서는 구성원 간의 참여도 차이와 일부 구성원의 모임에 대한 부담감이 표출되었다. 적응기에 나타난 문제를 극복할 수 있었던 요인은 리더 교사의 적극적인 소통 노력에 있었고, 구성원들이 활동 과정에서 배움 그 자체의 유익함을 경험한 것 또한 주요했다. 몰입기에서는 교사들의 학습 동기가 적응기에 비해 향상되었고 서로 적극적으로 부모상담 사례를 공유하고 반성적으로 성찰하면서 협력적인 학습과 실천이 활발하게 일어났다. 마지막으로 종결기인 마지막 10회기에서는 교사들이 그동안 자신이 이룬 성장을 공유하고 마무리의 형태를 논의하는 모습이 관찰되었다. 본 교사학습공동체에서는 업무 상황을 고려하여 종료하게 되었지만 유지와 발전을 위한 방안을 모색하기도 하였다.

둘째, 본 연구에 참여한 유아교사들의 변화에 대해 분석한 결과는 다음과 같다. 먼저, 교사들은 부모상담에 대한 과거의 부정적인 인식을 반성적으로 성찰하였고, 부모를 이해하고 공감하는 상담을 시도하여 다른 결과를 경험하면서 부모상담에 대한 긍정적인 인식이 향상되는 선순환을 경험하였다.

다음으로, 교사학습공동체에 참여한 교사들은 공동체 속에서 서로 지지하고 이끌면서 전문적인 부모상담을 하는 상담자로 함께 성장하였다. 교사들은 부모상담에 대한 전문적인 지식과 기술을 학습하여 아는 것에서 그치지 않고, 학습한 내용을 실제 부모상담 장면에서 지속적으로 적용함으로써 부모상담에 대한 전문성이 향상되었다. 교사학습공동체 속에서 서로 지지하고 협력하는 경험은 교사가 부모상담에 대한 심리적인 어려움을 극복하게 해주었고, 배움을 실천하도록 하는 원동력이 되었다.

또한, 교사들은 상담 지식과 기술을 실제 부모상담에 적용하여 그 효과를 경험하였으며 결과적으로 부모상담에 대한 자신감과 전문적 성장을 인식하게 되었다. 교사학습공동체에 참여한 교사들의 변화를 보다 가시적으로 확인하기 위해 교사를 위한 상담자 자기효능감 검사를 실시하였다. 사전-사후 검사 점수를 통계분석을 통해 검증한 결과, 사전검사 점수와 사후검사 점수 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교사학습공동체에 참여한 교사들의 상담자 자기효능감 점수는 참여하기 전에 비하여 통계적으로 유의미하게 높아졌다. 이러한 결과는 본 연구의 교사들이 설정한 교사학습공동체의 비전인 ‘부모상담에 유능한 교사’에 가까워지면서 유능감이 높아졌고, 이는 유아교사의 상담자 자기효능감 증진으로 이어졌음을 의미하는 것이다.

본 교사학습공동체는 처음에 가지고 있던 부모상담에 대한 어려움을 함께 공유하고 서로의 성장을 지지하고 조언하면서 전문적인 부모상담의 지식과 기술을 배우고 이를 실천에 연결하는 방향으로 운영되었다. 본 연구에 참여한 교사들은 서로 다른 학습 동기를 가지고 있었고, 모임 시간에 대한 부담감도 있었지만, 교사학습공동체를 함께 운영하면서 어려움을 극복하고 학습과 실천, 반성적 성찰을 거듭하였다. 이 과정에서 교사들은 부모상담에 대한 자신의 유능감이 긍정적으로 변화하였음을 경험하였다. 이러한 결과는 유아

교사의 부모상담 역량강화를 위해서는 전문적인 지식과 기술을 배우는 것도 중요하지만, 배움에서 머물지 않고 실천으로 확장되도록 하는 노력이 필요함을 시사한다. 또한, 배움이 실천으로 잘 이어지기 위해서는 유아교사들이 주체가 되어 운영한 교사학습공동체 방식이 효과적일 수 있다. 본 연구의 결과는 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 효과적으로 운영하기 위한 방안을 모색한 데 의의가 있다. 이는 유아교사들이 현장에서 경험하고 있는 부모상담에 대한 어려움을 교사학습공동체를 통해 동료 교사들과 협력하면서 효과적으로 극복할 수 있음을 시사하는 것이다.

# 목 차

## 논문 개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	12
3. 연구자 .....	12
II. 이론적 배경 .....	16
1. 부모상담 .....	16
1) 부모상담의 개념 및 의의 .....	16
2) 부모상담의 유형 .....	20
3) 부모상담에 대한 부모의 요구 .....	29
4) 부모상담에 대한 유아교사의 인식과 경험 .....	33
2. 부모상담 역량 .....	38
1) 상담 역량의 개념과 특징 .....	38
2) 부모상담 역량의 개념 및 구성요소 .....	40
3. 교사학습공동체 .....	44
1) 교사학습공동체의 등장 배경 .....	44
2) 교사학습공동체의 개념 .....	45
3) 교사학습공동체의 특성 .....	51
4) 교사학습공동체의 발달 단계 .....	55

5) 유아교사를 위한 교사학습공동체 운영 .....	58
<b>Ⅲ. 연구방법</b> .....	63
1. 연구기관 .....	63
2. 연구참여자 .....	65
3. 연구자 역할 .....	70
4. 연구절차 .....	72
1) 요구조사 .....	74
2) 문헌고찰 .....	82
3) 운영계획 .....	105
4) 연구윤리의 확보 .....	113
5. 자료수집 .....	113
1) 상담자 자기효능감 검사 .....	114
2) 관찰기록안 작성과 연구일지 수집 .....	116
3) 면담 .....	117
4) 참여자 일지 수집 .....	119
5) 활동자료 및 결과물 수집 .....	119
6. 자료분석 .....	120
<b>Ⅳ. 연구 결과 및 해석</b> .....	126
1. 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정 ...	126
1) 형성기: 서로 다른 동기에서 출발했지만 우리만의 배움을 설계하다 .....	127
2) 적응기: 학습 그 자체의 유익함으로 갈등을 극복하고 배움을 강화하다	

.....	132
3) 몰입기: 함께 고민하고 도움을 주고 받으며 배움과 실천을 연결하다 .....	138
4) 종결기: 성장을 확인하고 앞으로의 방향을 모색하다 .....	144
2. 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아교사들의 변화 .....	147
1) 부모상담을 보다 긍정적으로 인식하고 학습의 효과를 경험하다 ...	148
2) 공동체 속에서 서로 지지하고 함께 노력하며 성장을 느끼다 .....	153
<b>V. 논의 및 결론</b> .....	175
1. 논의 .....	175
1) 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정 ..	175
2) 교사학습공동체 운영 과정에서 나타난 유아교사들의 변화 .....	185
2. 결론 및 제언 .....	196

**참고문헌**

**ABSTRACT**

**부 록**

## 표 목 차

<표 1> 교사학습공동체의 특성 .....	53
<표 2> 교사학습공동체의 발달 단계 .....	57
<표 3> 행복유치원의 현황 .....	63
<표 4> 연구에 참여한 교사들의 배경 .....	66
<표 5> 집단면담의 주요 질문 내용 .....	74
<표 6> 교사학습공동체의 목적 및 목표 추출 과정 .....	83
<표 7> 교사학습공동체의 학습 내용 추출 과정 .....	89
<표 8> 학습 내용에 대한 필요성 인식 .....	94
<표 9> 교사학습공동체의 학습 방법 추출 과정 .....	96
<표 10> 교사학습공동체의 운영 방법 추출 과정 .....	99
<표 11> 교사학습공동체의 평가 방법 추출 과정 .....	102
<표 12> 교사학습공동체 운영계획 .....	107
<표 13> 교사학습공동체 실제 운영 과정 .....	109
<표 14> 교사학습공동체 회기별 실행계획(예시) .....	111
<표 15> 수집한 자료의 종류와 내용 및 수집 방법 .....	114
<표 16> 개별면담의 질문 내용 .....	118
<표 17> 1차 코딩 자료 예시 .....	121
<표 18> 3차 코딩 자료 예시 .....	123
<표 19> 유아교사들의 상담자 자기효능감의 변화 .....	171
<표 20> 유아교사들의 상담자 자기효능감 차이 .....	173

## 그림 목 차

[그림 1] 연구절차 .....	73
[그림 2] 교사학습공동체 운영방안 .....	105
[그림 3] 2차 코딩 자료 예시 .....	122
[그림 4] 이교사의 ‘생애진로무지개 그리기’ 활동 결과물 .....	135
[그림 5] 유아교사의 상담자 자기효능감 점수의 변화 .....	172

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

부모는 유아의 성장과 발달에 가장 큰 영향을 미치는 중요한 존재라고 할 수 있다. 부모는 유아가 처음 만나는 교육자로서 유아는 부모를 통해 가치관과 생활 규범을 익히고, 점차 사회를 배워 나간다(이영애, 김정미, 2009). 그러나 현대사회 맞벌이 가정의 증가와 저출생 문제 해결을 위한 무상보육 실시로 유아기에 기관을 이용하는 비율과 이용 시간이 증가하게 되었다(하석철, 2018). 이제는 부모가 유아를 양육하고 유아교사가 부모를 지원해야 한다는 역할의 구분이 어려워지고, 부모와 유아교사가 함께 유아를 양육하고 교육하는 역할을 맡게 된 것이다(이하정, 2017).

유아기의 교육과 양육은 유아를 대상으로 하고, 돌봄을 기반으로 하며, 유아의 성장과 발달에 중요한 영향을 미친다는 점에서 유사하다. 이 유사성으로 인해 유아의 성장과 발달에 대한 책임이 어디에 있는지 경계가 모호할 수 있고, 이러한 모호함은 부모와 유아교사 간의 긴장과 갈등을 발생시킬 수 있다(Goldstein, 1999). 우리를 둘러싼 생태 환경이 러시아 전통인형처럼 겹겹의 층으로 이루어져 있다고 볼 때, 유아를 둘러싼 환경 중 부모와 유아교사는 유아에게 가장 밀접한 환경으로 큰 영향력을 가지고 있으며 이 두 환경 간의 상호작용 또한 중요한 의미를 가진다(Bronfenbrenner, 1979).

이러한 추세에 따라 부모-교사 협력(parent-teacher partnership)이라는 개념이 유아교육 현장에 대두되게 되었다(Mendoza et al., 2003). 부모-교사 협력이란 유아에게 더 나은 교육과정과 교육 기회를 제공하기 위해 동반자적 관계를 구축하여 부모와 교사가 유아에 대한 관심과 책임을 공유하는 것을

말한다(최순주, 2023; Epstein, 2010; Keyes, 2000; Lucyshyn et al., 2002). 1960년대 이전에는 유아교사가 부모를 가르치는 전문가로서 올바른 부모 역할을 가르치는 것이 요구되었으나, 점차 수평적인 관계에서 부모의 협력을 이끌어내는 방법에 관심이 높아지게 되었다(장지원, 2005). 즉, 근래에는 부모와 교사 간에 공동의 목표를 공유하고 상호 존중하는 관계를 강조하는 협력적이고 동등한 파트너십(partnership)을 강조하는 추세이다(최미숙, 2016). National Association for the Education of Young Children(NAEYC, 2020)에서도 유아교사가 과거의 부모교육이나 부모개입의 개념에서 벗어나 가정과 서로 존중하고 협력하는 관계를 구축하는 것이 중요하다고 제시하였다. 실제로 많은 선행연구에서는 부모-교사 협력이 유아의 유아교육기관에서의 생활과 유아교사의 직무 만족에 긍정적인 영향을 미친다고 밝히고 있다(강경화, 2013; 강찬미, 2017; 고혜진, 2009; 김유환, 2011; 도경은, 2015; 박예진, 2021; 정현희, 2017; 최은선, 2022; 최혜경, 2023).

강민정과 유희정(2012)의 연구에 따르면 부모들은 부모-교사의 협력적 관계를 위해 서로를 신뢰하고 솔직하게 의견을 나누는 것과 유아의 상황에 대해 자주 정보를 공유하는 것이 필요하다고 보는 것으로 나타났다. 즉, 부모-교사 협력을 성공적으로 이루기 위해서는 솔직함과 서로에 대한 신뢰에 기반한 안정적인 의사소통이 전제되어야 한다(Gelfer, 1991). 부모-교사 협력을 도모하기 위한 의사소통 방법은 일방적인 소통이 아닌 양방향적인 소통을 말하며, 여기에는 부모참여, 부모상담, 쪽지, 알림장, 가정통신문, 등하원 시의 대화까지 포함될 수 있다(Epstein, 2010). 부모들은 자신의 자녀만을 위한 개인적이고 특수한 정보를 원하며, 자신의 자녀에 대해 잘 알고 있는 담임교사와 이야기를 하고 싶어 하는 경향이 있다(조현미, 2017). 교사와 부모가 개별 유아에 대한 깊이 있는 이해를 나눌 수 있는 보다 적극적이고 의사소통 방법으로 부모상담을 들 수 있다(김영옥 등, 2008).

임경심(2018)은 유아교육 현장에서 부모상담과 부모면담이라는 두 용어가 혼용되어 사용되고 있으나, 면담은 만나서 이루어진다는 점에서 의미가 약간 다르다고 하였다. 이유희(2022) 또한 문제를 해결하기 위해 의논한다는 점에서는 상담과 면담이 비슷하지만, 면담에는 만난다는 의미가 더해진다고 하였다. 교육부 자료를 살펴보면, 2009년에 발간한 교육과학기술부의 교사용 지도서에서는 부모면담이라는 용어를 사용하고 있지만(교육과학기술부, 2009), 최근 2024년에 발간된 교육부의 장학자료에서는 부모상담이라는 용어를 사용하고 있다(교육부, 2024). 또한, 유아기 자녀를 둔 부모들은 형식적인 면담보다는 부모의 필요가 있을 때 수시로 상담받기를 원하는 것으로 나타났다(김현미, 2012; 박효희, 2016; 서형진, 2014; 이미아, 2016). 이러한 현장의 실태와 부모의 요구를 고려하여 본 연구에서는 부모상담이라는 용어를 사용하였다.

유아교육기관에서의 부모상담에 대한 여러 학자의 정의를 살펴보면 다음과 같다. 김명연(2015)은 유아에게 나타난 문제를 해결하기 위하여 유아교사가 부모와 만나 상담하는 것을 부모상담이라고 하였다. 이원영 등(2008)은 부모상담을 유아에게 당면한 사안에 대해 부모와 교사가 함께 의논하는 것으로 정의하였다. 조현미(2017)는 부모상담이란 교사와 부모가 유아의 행동 및 생활에 문제가 있을 때 서로 의견을 교환하는 모든 행위라고 설명하였다. 오선영(2016)은 부모상담을 교사와 부모가 영유아의 이해를 도울 수 있는 정보를 교환하고 그로 인해 문제행동의 예방과 방안을 모색할 수 있으며 부모가 유아교육기관에 요구를 하거나 궁금증을 해소할 수 있는 의미 있는 시간이라고 정의하였다. 교육과학기술부와 육아정책연구소(2012)에서는 부모상담을 유아의 성공과 발달에 중요한 역할을 하는 부모와 교사가 가치관 및 교육관을 함께 공유하고 유아에 대한 공감대를 형성하기 위해 이루어지는 적극적인 방법이라고 하였다. 부모상담에 대한 여러 정의를 종합하면, 부모

상담이란 유아의 바람직한 성장과 발달을 위해 부모와 교사가 함께 정보를 나누고 협력을 도모하는 의사소통 방법이라고 볼 수 있다.

부모상담은 부모와 유아교사 간에 이루어지는 의사소통 중 가장 적극적인 방법이라고 볼 수 있는데, 형식이나 방법에 따라 다양하게 분류된다(이향옥, 2011). 부모상담은 구조화된 정도에 따라 구조적 상담과 비구조적 상담으로 구분할 수 있으며, 시기에 따라 정기상담과 수시상담으로 분류할 수 있다(최경숙, 2019). 비구조적 상담은 미리 시간과 날짜, 장소 등의 형식을 결정하지 않고 대부분 수시상담으로 진행되며, 유아교육기관에서의 대표적인 수시상담으로는 전화상담이 있다(정영서, 2022). 참여하는 인원 에 따라 부모상담을 구분할 경우에는 개별상담과 집단상담으로 구분하며, 대면 여부에 따라 대면상담과 비대면 상담으로 나뉜다(정효진, 2013). 부모상담의 매체에 따라 바쁜 부모들의 상황을 고려하여 전화상담, 인터넷 상담 등의 비대면 상담도 유아교육기관에서 자주 이루어지고 있다(하정빈, 2014).

이대균 등(2010)은 부모상담이 교사에게는 유아를 지도하는 데 필요한 정보를 얻도록 돕고, 부모에게는 교사로부터 유아에 대한 전문적인 피드백을 받도록 돕는다는 측면에서 의의를 설명하고 있다. 황향숙(1990)의 연구에 따르면 유아교육 현장에 있는 유아교사들도 이러한 부모상담의 의의를 인식하고 있으며, 부모상담이 유아의 지도에 도움을 준다고 인식하고 있다. 김현미(2012)의 연구에 따르면 부모들은 유아교육기관이 첫 부모상담의 장이 되기 때문에 보다 적극적으로 참여하며 자녀 문제뿐만 아니라 부모 자신의 문제를 해결하는 데에도 많은 도움을 받고 있다고 하였다.

이처럼 부모상담의 중요성을 인식하여, 대부분의 유아교육기관에서는 부모상담을 실시하고 있다(강선화, 2008; 박효희, 2016; 황현주, 2003). 부모상담 실태를 조사한 연구에 따르면 대부분의 유아교육기관에서는 연 2회 정도의 정기적인 부모상담을 운영하는 것으로 보고되었다(이미아, 2016; 이예인,

2019; 정영서, 2022). 성은지와 송숙진(2021)의 연구에 따르면 부모상담은 대부분 개별 면담 방식으로 이루어지고 있으며, 유아교사들은 부모상담 시 부모와 협력적 관계를 맺기 위해 노력하고 있다고 하였다.

이처럼 유아교육에서의 부모상담이 중요한 의미를 가지며, 현장에서 널리 이루어짐에 따라 유아교사의 핵심역량 중 하나로 부모상담 능력이 요구되고 있다(성병창 등, 2009; 유재경 등, 2020; 이정순, 2013). 성병창 등(2009)은 유아교사의 핵심역량을 33개 요소로 구분하였는데, 부모상담 능력과 유아 행동문제 및 상담에 대한 이해가 그중 하나로 제시되었다. 유재경 등(2020)은 가족과 지역사회라는 핵심역량에 상담기술 활용, 유아 관찰과 분석에 근거한 상담, 부정적인 태도를 가진 학부모와의 적절한 상담 등이 포함된다고 밝히고 있다. 이정순(2013)은 유아교사에게 필요한 10가지의 핵심역량 중 하나로 유아 문제행동 및 부모상담능력을 들고 있는데, 이 역량의 중요도에 비해 유아교사 양성을 위한 대학교육의 교과목은 미흡한 편이었다고 보고하였다. 방유선(2023) 또한 예비교사 양성과정에서 부모상담이 ‘교직 실무’나 ‘유아교육기관 운영관리’ 교과목의 일부 내용으로만 제시되고 있어, 그 중요성에 비해 관련 교과목은 부족한 실정이라고 하였다.

부모상담에 관한 유아교사 양성과정에서의 교육이 부족한 실태와 맥락을 같이 하여, 현장에 있는 유아교사들도 부모상담에 대해 많은 어려움과 부족함을 느끼는 것으로 보고되었다(김혜정, 2019; 서은주, 홍순옥, 2016). 배지희 등(2013)의 연구에서 유아교사들이 보고한 바에 따르면, 유아의 문제행동에 대한 부모면담 시 긍정적인 태도를 보이는 부모보다 부정적인 반응을 보이는 부모가 많아서 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 노경숙과 장정운(2022)은 유아교사들이 부모상담 과정에서 부모들의 비협조적인 태도를 자주 접하고 있으며 이로 인해 교사효능감이 저하되는 때도 있음을 보고하였다. 이러한 부모상담의 어려움을 극복하기 위해 여러 학자들은 유아교사의

부모상담 역량이 필요하다고 제안하고 있다(김종훈, 2023; 박유진, 이영은, 2022; 배지희 등, 2015; 백금순, 2015; 이정순, 2013; 하정빈, 2022).

역량(competency)은 어떤 직무를 효과적으로 수행할 수 있는 능력을 말한다(전은경, 2022). 즉, 역량이란 직무수행에 필요한 지식, 기술, 태도를 모두 포괄하고(Berman, 1997), 직무의 성공적 수행이라는 실제에 더욱 초점을 맞추는 개념이다(Spencer & Spencer, 1993). 변은주(2013)는 상담 활동, 상담기법, 심리검사를 적절하게 활용할 수 있으며, 학부모 상담을 효과적으로 수행하는 능력을 상담 역량이라고 정의하였다. 임경심(2018)은 유아교사의 부모상담 역량에 대해 유아와 부모를 이해하고, 유아의 문제 상황을 해결할 수 있도록 지원하여 더 나은 상황으로 나아가도록 도와주는 능력으로 정의하였다. 천세영 등(2024)은 유아교사가 수행하는 부모상담은 상담자적 태도를 기반으로 하는 의사소통 기술, 상담에 대한 전문적 지식 함양 등 상담자적 역량을 필요로 한다고 하였다. 이를 종합하면, 유아교사의 부모상담 역량이란 상담자적 태도를 바탕으로 부모상담에 필요한 전문적인 지식과 기술을 갖추고 부모상담을 효과적으로 수행하는 능력이라고 말할 수 있다.

우진경(2018)은 유아교사의 부모상담 역량이 높으면 교사 스스로 주어진 상황에 알맞은 판단과 통찰을 하여 맞춤형 부모상담을 하는 것이 가능해진다고 하였다. 다양한 부모의 유형과 부모상담 상황을 만나더라도 적절한 부모상담을 수행할 수 있는 역량을 강화하기 위해서는 부모상담에 대한 전문적인 지식과 기술, 상담자적 태도가 요구된다. 먼저, 부모상담 역량을 높이기 위해 유아교사들은 전문적인 상담 지식과 기술을 갖출 필요가 있다. 실제로 현장에 있는 유아교사들은 부모상담과 관련된 교사교육의 내용으로 상담에 대한 전문적인 지식과 기술이 포함되기를 원하는 것으로 나타났다(김현미, 2012; 서형진, 2014; 이예인, 2019; 조현미, 2017). 배지희 등(2013)은 유아의 문제행동에 대한 부모상담의 경우 부모가 예민하게 반응하기 쉬우므

로 유아교사가 문제행동에 대한 전문적인 지식을 갖추고 적절한 의사소통 기술을 습득할 수 있는 교사교육이 이루어져야 한다고 하였다. 부모상담 시 유아의 문제행동에 대해 부모가 예민한 반응을 보이거나 유아교사와 관점의 차이를 보이는 것은 상담이론에서 라포형성의 부족이나 저항의 개념으로 설명하며 중요하게 다루고 있다. 라포형성이 부족할 때 상담을 하는 상담자는 자기 생각이 무시당한다는 느낌을 받고, 긴장감을 느끼게 된다(Heaton, 1998/2006). 저항은 상담을 받는 사람이 보이는 비협조적인 행동과 태도를 말하는 것으로, 상담자는 저항의 동기를 파악하고 중요하게 다루어야 한다(Corey, 2019). 따라서 유아교사가 부모상담과 관련된 전문적인 상담 지식과 기술을 학습하는 것은 부모상담 역량을 높이는 데 도움이 될 수 있다.

다음으로 부모상담을 보다 효과적으로 수행하기 위해서는 유아교사가 상담자적 태도를 갖출 필요가 있다. 신혜진(2018)은 부모를 대상으로 유아교사의 부모상담 역량에 대한 인식 조사를 하였는데, 부모들은 교사의 인성 및 태도를 가장 중요하게 인식한다고 하였다. 여기서 말하는 교사의 인성 및 태도란 교사가 상담자로서의 인성적 태도와 자질을 갖추어 진실성, 공감적 이해, 긍정적인 태도를 보이는 것을 의미한다. 상담이론 중 Rogers가 창시한 인간중심 상담이론에서는 공감적 이해, 무조건적 긍정적 존중, 진실성 등을 갖춘 상담자로서의 태도를 강조하며, 이 태도를 갖출 수 있는 방법을 자세히 다루고 있다(이선아, 2016). 따라서 유아교사가 부모상담과 관련된 상담자로서의 태도를 알고 성찰하는 것은 부모상담 역량을 높이는 데 도움이 될 수 있다.

전문적인 상담 지식과 기술, 태도를 함양하여 부모상담 역량을 높인다면, 유아교사는 상담자로서의 자기효능감을 느낄 수 있다. 양미라와 이영애(2019)는 상담자 자기효능감은 상담자 스스로 효과적으로 상담을 수행할 수 있다고 믿는 것으로, 실제 상담 수행 및 성과와 밀접한 관계가 있다고 하였

다. 또한 Barnes(2004)는 상담자 자기효능감이 증진될 때 상담 역량의 향상에 중요한 영향을 미친다고 하였다. 즉, 부모상담 역량이 강화되기 위해서는 유아교사가 실제 부모상담에서 성과를 경험하여 스스로 상담자 자기효능감을 느낄 수 있도록 지원해야 할 것이다.

부모상담 관련 교사교육에 대한 현장 유아교사들의 요구를 분석한 선행연구에 따르면 유아교사들은 실제적인 내용과 방식을 선호하는 것으로 나타났다. 노경숙과 장정윤(2022), 이미아(2016)는 유아교육 현장에서 교사들이 겪는 부모상담의 어려움을 해소하기 위해서는 실제적인 사례 중심 교육이 필요하다고 보고하였다. 김혜정과 이대균(2019)은 유아교사가 예상하지 못한 부모의 질문이나 요구가 있을 때나 부모와 의견 차이가 발생했을 때 당혹감을 느끼므로 이에 대비할 수 있는 토의와 모의 연습 등의 원내자율장학이 효과적이라고 하였다.

이와 같은 유아교사들의 요구와 맥락을 같이하여 부모상담 관련 교사교육을 실시한 연구들 또한 기존의 교사교육이 수동적인 강의 방법으로 이루어졌음을 비판하며 다양한 방법을 시도하였다(고은영, 박희숙, 2020; 김명연, 2015; 박은아, 2014). 고은영과 박희숙(2020)은 액션러닝 방법의 부모면담 역량강화 교사교육 프로그램을 개발하여 능동적인 학습을 유발하는 방법을 강조하였다. 김명연(2015)은 상담자 훈련방법 중 하나인 슈퍼비전(supervision)의 방법을 활용한 부모상담 능력향상을 위한 단기교육 프로그램을 개발하였다. 슈퍼비전이란 상담 경험이 풍부한 상담자가 경험이 적은 상담자에게 전문적 도움을 주는 과정으로, 이를 적용하여 단기교육으로도 큰 효과를 거두었다고 밝혔다. 박은아(2014)는 유치원 교사를 위한 상담기술 훈련프로그램에서 집단상담 방식 활용함으로써 유치원 교사들의 내적 변화 동기를 다질 수 있었다고 보고하였다. 그러나 이상의 연구들은 여전히 프로그램의 틀 속에서 내용과 방법적인 측면의 변화만을 다루고 있어, 유아교사들이 학습을

계획하고 운영하는 주체가 되기는 어렵다는 한계가 있다.

서은주(2016)는 유아교사의 부모상담을 위한 교사교육 시 운영 방법과 운영 형태를 다양화하여 교사들의 자발적인 참여를 높이는 방안이 모색되어야 한다고 하였다. 이러한 방법으로 교사학습공동체를 제안할 수 있다. 교사학습공동체는 원내에서 교사들이 어려워하는 부모상담 내용을 공동체적 시각에서 다룰 수 있고(우진경, 2022), 그 기관에서 만나는 부모를 서로 알기 때문에 즉각적인 대비가 가능하다(오연수, 2022). 이유희(2022)도 유아교사들이 부모상담 기술을 배우는 것으로 그치지 않고 실제 상황에 적절하게 적용하기 위해서는 교사학습공동체와 같은 교사교육을 통한 역량강화가 필요하다고 제안하였다.

교사학습공동체는 교사의 전문성 신장을 위한 교사교육의 한 방법으로, 기존의 전통적인 교사 연수의 한계를 극복하기 위한 대안으로 주목받게 되었다(서경혜, 2015). 현대사회가 지식기반 사회의 특성을 갖게 되면서 고정된 불변의 진리를 배우는 교육이 아닌 스스로 지식을 구성하고 창출해내는 교육이 필요해졌다(고영미, 2005). 이에 따라 교사교육 또한 교사가 수동적으로 재교육을 받는 것이 아닌 스스로 지식을 구성하고 이를 공유하면서 전문성을 향상해 나가는 교사학습공동체의 필요성이 대두되었다(문현희, 2005).

우리나라의 교사학습공동체는 2010년대부터 혁신학교 정책이 도입되면서 시작되었고, 교사의 전문성 향상과 학교혁신을 목적으로 하고 있다(최민석, 박수정, 2019). 유아교사 대상의 학습공동체는 2018년에 발표된 교육부의 ‘유아중심 교육문화 조성’을 위한 혁신유치원 확대 계획으로부터 확산되었으며, 교사학습공동체를 운영하여 교사 자율 역량을 강화하고 혁신교육문화를 조성하는 것이 강조되었다(교육부, 2018). 유아교육현장에서의 혁신교육문화란 2019 개정 누리과정 시행에서 강조하는 진정한 유아·놀이 중심

교육의 실천이며, 이러한 실천을 지원하기 위해 교사학습공동체를 운영하는 것이 필요하다고 제시하고 있다(교육부, 2020). 교사학습공동체는 최근의 교육개혁 움직임에 부합되고 교사의 주도적 참여를 강조하는 교사교육 방안이며, 다수의 선행연구(모정아, 2022; 박소민, 2022; 사영숙, 2017; 안유리, 2022; 윤미숙, 2020; 이윤정, 2022; 이은정, 2022; 정진희, 2022, 진다정, 2020)에서 유아교사의 전문성 신장에 적합한 방안으로 제안되었다.

유아교사가 참여하는 교사학습공동체에 관한 연구는 2000년대 후반부터 이루어졌고 최근 더욱 활발해졌다(성구진, 2022). 구체적으로 살펴보면 유아교사 대상의 교사학습공동체 관련하여 수업 개선 및 유아교사의 전문성 신장에 관한 연구(고영미, 2005; 김안나, 2019; 이경란, 이경화, 2015; 이선훈, 2017; 이윤정, 2022; 이춘자, 2020; 조형숙, 김민정, 2011; 진다정, 2020)가 이루어졌다. 또한, 교사학습공동체의 성공 요인이나 운영 방식에 관한 연구(박소민, 2022; 박수경, 정미라, 2016; 정진희, 2022), 유아교사의 긍정심리 증진(이은정, 2022), 유아평가의 실행(심성경 등, 2012) 등에 관한 연구가 이루어졌다. 그러나 유아교사의 부모상담에 관한 교사학습공동체 연구는 매우 미미한 실정이다. 관련 연구로는 어린이집 교사를 대상으로 액션러닝기법을 적용한 교사학습공동체를 운영하여 부모면담 과정을 탐색한 김영주(2022a)의 연구가 유일하다. 그러나 이 연구는 외부 전문가인 액션러닝 코치가 주도하는 프로그램에 보육교사들이 참여하여 액션플랜을 작성하고 실행하는 방법이 주를 이루고 있어 교사들이 주도적으로 교사학습공동체를 운영했다고 보기에는 다소 어려움이 있다. 이에 교사들이 주가 되어 부모상담에 관한 교사학습공동체를 운영하고 그 과정을 탐색하는 연구를 하는 것은 현장에 실제적인 도움을 줄 수 있을 것이다.

한편, 교사학습공동체가 교사의 전문성 신장에 도움이 되기 위해서는 리더 교사의 역할이 중요하다(김동원, 조진우, 2019; 박수경, 정미라, 2016; 성

구진, 2022). 교사학습공동체를 유지하고 발전시키는 위해서는 카리스마나 권위에 의존하지 않고 배움을 핵심으로 동료 교사들의 성장을 지원하는 리더 교사가 필요하다(서경혜, 2019). 성공적인 교사학습공동체의 리더 교사는 수용적인 태도로 동료교사들과 리더십을 공유하면서도 교사들이 지속적으로 학습동기를 잃지 않도록 하는 구심점이 된다(이정민 등, 2023).

교사학습공동체 구성원의 역량 수준이 비슷한 경우 성장의 한계가 있으므로 이 경우 전문가 역할을 하는 교사가 필요할 수 있다(박소민, 2022). 김종원(2016) 또한 과학 교과의 교사학습공동체 운영 시 교사들이 교과 특성상 내용적인 면에서는 전문가에게 의지하는 경향이 나타났다고 하였다. 이는 유아교사들이 부모상담에 대한 교사교육을 상담 자격이 있는 교사 혹은 상담전문가로부터 받기를 선호하는 것과 맥락을 같이 한다(김영옥 등, 2008; 김태인, 김혜원, 2010). 즉, 유아교사의 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체에는 배움의 힘을 알고 수용적인 리더십을 지니며 분야의 특성상 상담에 대한 전문성을 가진 리더 교사가 필요한 것으로 보인다.

본 연구자는 유아교사로 재직하면서 부모상담에 대한 어려움을 경험하기도 했으나, 교육대학원에서 상담심리를 전공한 후 부모상담에 대해 더 넓게 이해하게 되었고 이를 동료 교사들과 나누고자 하는 열망을 가지게 되었다. 이에 본 연구에서는 유아교육 현장경험과 전문적 상담 역량을 갖춘 연구자 본인이 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 리더 교사가 되는 것이 효과적이라고 판단하였다. 따라서 본 연구자는 리더 교사로 참여하여 유아교사들과 함께 교사학습공동체를 운영하고 그 운영 과정을 탐색하였다. 또한, 교사학습공동체에 참여한 유아교사들이 부모상담을 실행함에 있어 어떤 변화를 경험하였는지 분석하였다. 이를 통해 현장에서 유아교사들이 부모상담에 대한 어려움을 극복하고 동료교사와 협력하여 효과적인 부모상담 실천 방안에 대한 시사점을 제공할 것으로 기대한다.

## 2. 연구문제

본 연구의 목적을 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정은 어떠한가?

연구문제 2. 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아교사들의 변화는 어떠한가?

## 3. 연구자

본 연구자는 서울에서 4년제 대학의 유아교육과를 졸업한 뒤 2010년 3월부터 현재까지 공립유치원 교사로 재직하고 있다. 좋은 유치원 교사가 되고 싶다는 열정으로 교직생활 2년에 접어들면서부터 교육대학원 석사과정에 진학하였다. 저연차에 입학하여 교육대학원 동기들보다 어리고 현장경험이 부족한 것이 부끄러웠으나, 이는 교사로서의 발전을 위한 양분이 되어 수업뿐만 아니라 능력 있는 대학원 동기들에게서도 많은 것을 배우게 되었다. 교육대학원은 현직 교사들의 재교육에 비중을 두는 교육과정을 운영하고 있었기 때문에 다양한 주제의 사례 발표 과제들이 부여되었는데, 저연차였던 본 연구자는 가지고 있던 사례가 부족하다고 느꼈기 때문에 매번 수업하는 학급에 바로 과제를 적용해나가야 했다. 이러한 과정은 무척 어렵고 힘든 과정이었으며 매일 초과근무를 해야만 했지만, 수업이 질적으로 빠르게 향상되는 것은 큰 보람으로 다가왔다.

교육대학원을 졸업한 후 2013년부터 본 연구자는 다양한 영역의 수업을 개선하기 위해 매년 스스로 어려워하는 분야의 주제를 특색활동으로 선정하

여 적용하였다. 2013년부터 진행했던 특색활동의 예를 들면, 다양한 도구를 활용한 체육활동, 전래놀이를 활용한 바깥놀이, 텃밭을 중심으로 한 생태교육, 리듬악기를 활용한 악기연주, 다양한 책 만들기 활동, 체조와 율동을 중심으로 한 특색활동, 도서 활동을 통한 읽기·쓰기 활동, 원리를 이해하는 과학 활동, 명화를 활용한 미술 활동, 텃밭과 연계한 요리 활동, 동·식물 기르기를 통한 생태전환교육, 로봇 코딩을 활용한 놀이 등이 그것이다. 매년 스스로 반성하여 어려움을 느끼는 주제의 특색활동을 진행하여 자신의 것으로 소화한 후 내년도 교육과정에 반영하고 또다시 새로운 주제의 특색활동으로 진행하였다. 이러한 경험을 통해 연구자는 교사로서 높은 효능감을 가질 수 있게 되었다.

그러나 교육과정 및 학급운영 능력보다 부모를 친근하게 대하는 태도에 따라 평가받거나 그러한 태도를 요구받을 때면 교사로서의 정체성이 흔들리기도 하였다. 부모 대부분은 연구자를 교사로서 존중하고 유아 지도를 위해 적극적으로 협력하고 있었으나 소수 부모의 태도로 인해 어려움을 느끼게 되었다. 공개된 개인 전화번호로 한밤중에 전화하여 유아들 간의 갈등 상황에 대해 항의한다거나, 공격적인 유아를 강제 퇴원시켜 달라며 단체로 갑자기 방문하는 등의 상황을 준비되지 않은 상태에서 계속 맞닥뜨려야 했다. 또 한편으로는 부모상담 시 소아 우울증이나 강박, 부모-자녀 관계 등의 교육 외적인 분야의 상담을 요청하는 경우가 늘어나 상담에 대한 어려움이 커져만 갔다. 연구자는 이때부터 ‘좋은 교사’에 대한 개념을 재개념화하게 되었다.

연구자가 가지고 있던 ‘좋은 교사’에 대한 개념은 ‘수업을 잘하고 유아와 적절하게 상호작용하여 놀이를 지원하는 교사’였다. 그러나 교육과정에 대한 학부모 만족도나 교원능력개발평가 결과에서 말하는 ‘좋은 교사’는 ‘우리 아이를 특별히 예뻐해 주고 부모인 나에게 상냥하고 친절한 교

사’ 라는 생각이 들었다. 연구자가 갖는 교사상과 부모가 표현하는 교사상의 괴리가 발생했을 때, 연구자는 이를 나의 탓도 요즘 부모들의 탓도 아닌 구조적인 문제로 보고 해결하고자 노력했다. 이러한 과정을 통해 재개념화된 ‘좋은 교사’란 ‘유아를 잘 가르치면서도, 유아를 둘러싼 환경인 부모까지 교육에 잘 인도하여 협력을 끌어내는 교사’ 였다. 부모의 부정적인 태도에 동요되지 않는 감정조절능력을 기르고, 교육 외적인 문제에 대해 상담도 할 수 있는 교사가 되기 위해 다시 한번 교육대학원에 진학하여 석사과정에서 상담 심리학을 배우게 되었다.

두 번째 석사과정에서 상담심리를 전공하면서 연구자 자신의 자기성찰을 거듭하고 여러 이론을 배우고 기법을 실습하며 유아와 부모를 포함한 모든 인간에 대한 깊은 애정을 가지게 되었다. 그 결과 예전과 같은 상황인데도 부모의 부정적인 태도와 행동에 더 여유롭게 대처하는 나를 발견할 수 있었다. 수업에 대한 열정과 유아의 놀이를 함께 만들어가는 기쁨, 부모를 교육의 협력자로 초대하는 방법 등에 대한 더 깊은 통찰과 이해를 동료 교사들에게 전하고 나누고 싶다는 생각이 들어 바로 박사과정에 진학하게 되었다.

박사과정을 수료한 후 연구자는 현재 재직 중인 행복유치원으로 전보되어 부장교사로 근무하고 있다. 현재 재직 중인 유치원의 교사들은 적극적인 소통을 하며 서로 전문적으로 성장하는 모범적인 교직 문화를 가지고 있으며, 교사학습공동체를 2021년부터 운영하고 있다. 행복유치원 교사들은 일부 부모들이 불만이나 무리한 요구를 제기할 때가 있는데 이때, 준비되지 않은 상태로 부모상담을 해야 하는 어려움이 있다. 코로나 19 팬데믹이 종료되어 대면상담과 부모의 기관 방문이 자유로워지면서 이러한 어려움은 더욱 커지게 되었다. 교사들은 이러한 어려움이 생길 때마다 서로의 어려움을 공유하였지만, 업무 시간의 부족으로 어려움을 극복하는 방법을 모색하기 위한 소통은 잘 일어나지 않고 있었다. 이를 바라보던 연구자는 전문지식과 유사

사례를 경험한 연구자를 중심으로 교사학습공동체를 운영하자는 제안을 하게 되었다. 본 연구자는 교사들과 함께 교사학습공동체를 운영하는 과정에서 교사들이 부모상담 역량을 강화할 수 있도록 양질의 교육내용과 방법을 제공하는 데 관심을 두게 되었으며, 보다 체계적으로 교사학습공동체 운영을 계획하기 위해 본 연구를 시작하게 되었다.

## II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영하고 그 운영 과정과 유아교사들의 변화를 알아보는 것이다. 이를 위해 먼저 유아교육기관에서 실시하고 있는 부모상담에 대해 살펴보았다. 다음으로 부모상담 역량과 교사학습공동체에 대한 개념을 고찰하였으며, 이러한 내용들은 본 연구의 교사학습공동체 운영을 위한 기초가 되었다.

### 1. 부모상담

본 절에서는 유아교육기관에서 실시하는 부모상담의 개념 및 의의, 유형에 대해 알아보았다. 또한, 부모상담에 대한 부모의 요구와 유아교사의 인식 및 경험에 관한 선행연구들을 고찰하였다.

#### 1) 부모상담의 개념 및 의의

상담의 사전적 의미는 ‘문제를 해결하거나 궁금증을 풀기 위하여 서로 이야기하거나 묻고 답하는 것’ 이라고 할 수 있다(국립국어원 표준대국어사전, 2024). 이장호(1995)는 상담심리학에서 사용하는 상담에 대해 “도움을 필요로 하는 사람(내담자)이, 전문적 훈련을 받는 사람(상담자)과의 대면 관계에서, 생활과제의 해결과 사고·행동 및 감정 측면의 인간적 성장을 위해 노력하는 학습 과정” (p.3)이라고 정의하였다. 상담과 유사한 의미로 면담이 사용되기도 하며, 유아교육 현장에서 두 용어를 혼용하고 있어 이를 구분하는 것이 필요하다.

면담은 ‘서로 만나서 이야기하는 것’을 뜻하는 용어로(국립국어원 표준대국어사전, 2024), 임경심(2018)은 상담과 달리 면담은 만나서 이루어진다는 점에서 조금 다른 의미를 지닌다고 하였다. 그러나 상담과 면담 모두 상호간의 종합적인 의사소통이라는 점에서 공통점을 가지고 있다(교육과학기술부, 육아정책연구소, 2012). 이유희(2022) 또한, 부모상담과 부모면담 모두 유아에 대한 주제로 교사와 부모가 함께 이야기하는 것이라고 정의하여 유사성을 강조하였다.

교육과학기술부가 정의한 부모면담과 부모상담의 개념을 살펴볼 때도 두 개념 간의 유사성이 발견된다. 교육과학기술부(2009)는 부모면담을 교사와 부모 간의 의사소통 중에서 가장 적극적인 방법이며, 유아의 문제행동을 지도하기 위해서만이 아니라 유아에 관한 보다 나은 이해와 교육을 위해 모든 부모를 대상으로 실시한다고 말하였다. 교육과학기술부와 육아정책연구소(2012)에서는 부모상담을 유아의 성공적인 발달에 중요한 역할을 담당하는 부모와 교사가 교육에 관한 생각을 공유하고 유아에 대한 공감대를 갖기 위해 실시하는 적극적인 방법이라고 정의하였다. 즉, 부모면담과 부모상담 모두 교사와 부모가 유아의 성장과 발달을 위해 실시하는 적극적인 의사소통 방법이라는 유사성을 가지고 있다.

그러나 ‘대면’을 하는가에 따라 부모면담과 부모상담의 개념을 살펴보면 차이가 있다고 할 수 있다. 일부 학자들은 부모면담을 부모와 교사가 대면하여 이루어지는 방법으로 정의하였으나(전남련, 김혜금, 2006; 정갑순, 2006), 최근에는 대면하지 않는 서면, 전화, 인터넷 상담이 증가하고 있다(정영서, 2022). 이런 경우 부모면담이라는 용어로 서면, 전화, 인터넷 상담을 모두 포괄하기는 어려워 보인다. 또한 교육과학기술부(2009)는 가정과의 협력 방법 중 하나로 부모면담을 제시하고 있으며, 동시에 교사의 역할 중 하나로 상담자 역할을 말하고 있다. 교사의 상담자 역할이라는 용어에는 부모

상담이라는 용어가 더 통일성을 가진다고 볼 수 있다.

부모상담에 대한 다른 학자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다. 김명연(2015)은 부모상담이란 유아에게 보이는 문제를 해결하기 위하여 유아교사와 유아의 부모가 만나 상담하는 것이라고 하였다. 노경숙과 장정운(2022)은 부모상담을 각자의 자리에서 유아를 가장 잘 이해하고 있는 교사와 부모가 유아에 대한 정보를 민감하게 주고받으며, 유아의 발달을 제대로 이해하고 지도하고자 하는 협력과 소통이라고 하였다. 임경심(2018)은 부모상담을 교사와 부모가 사전에 시간을 정하여 유아교육과정이나 유아의 발달상황, 유아 주변의 환경에 대한 사실을 바탕으로 정보를 서로 주고받는 의미 있는 시간이라고 정의하였다. 부모상담의 정의를 종합하면, 부모상담이란 유아의 바람직한 성장과 발달을 위해 유아에 대한 정보를 나누고 신뢰와 협력을 도모하는 가장 적극적인 형태의 의사소통 방법이라고 할 수 있다. 즉, 부모상담은 단순히 부모와 교사가 답소를 나누는 자리가 아니라 유아의 발달, 유아를 둘러싼 제반 환경, 유아교육기관의 교육과정 운영에 대한 정보를 나누는 의미 있는 시간이며, 협력과 소통의 자리라고 할 수 있다.

부모는 유아에게 핵심적인 영향을 미치는 존재이자, 유아에 대해 가장 잘 아는 사람으로서 유아의 긍정적인 변화를 위해 중요한 역할을 하게 된다(박자영, 2009). 또한, 현대사회의 유아들은 기관 경험을 일찍 하며 하루 대부분을 유아교육기관에서 보내게 되었기 때문에 유아교사 또한 유아의 성장과 발달에 중요한 역할을 맡게 되었다(천세영 등, 2024). 부모와 교사, 이 두 환경이 유아의 일관된 교육을 위해 긴밀한 관계를 맺고 협력하는 것은 더욱 중요해졌으며, 유아교육 현장에서는 이를 위해 부모상담을 적극적으로 실시하고 있다(안혜준, 정효진, 2020). 여러 선행연구를 종합했을 때, 부모상담의 의의는 유아, 교사, 부모, 부모-교사 간 관계 측면에서 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 부모상담은 유아의 바람직한 성장과 발달을 돕는다는 의의가 있다. 유아에게 문제행동이 보일 때 부모와 교사가 협력하여 일관성 있게 지도하는 것이 효과적이다(김오남, 2002). 부모상담은 유아의 전인적인 발달과 자율적인 자기 통제능력 및 문제해결력을 기를 수 있도록 돕기 위해 실시하는 활동이므로 넓은 관점에서 본다면 전체 유아를 대상으로 하는 일종의 교육 활동이라고 볼 수 있다(주화순, 2009).

둘째, 부모상담은 교사에게 개별 유아에 대한 깊이 있는 이해를 하도록 도우며, 교사 자신의 교육과정 운영에 대한 부모의 이해와 지지를 높이도록 돕는다. 부모상담을 함으로써 교사는 부모의 양육방식이나 기대를 이해할 수 있게 하고, 자신의 교육과정 운영이 유아에게 미치는 효과를 파악하게 하며, 유아의 발달적 진보와 발달을 촉진하는 단서를 나눌 수 있게 한다(Gelfer, 1991).

셋째, 부모상담을 부모의 입장에서 보면 유아에 대한 정보와 도움을 받을 수 있고, 유아교육기관과 교사에 대한 이해를 높일 수 있어 유익하다. 부모는 유아를 양육하는 과정에서 다양한 어려움을 겪게 되기 때문에 심리적 조력 과정인 상담에 대한 요구가 높아지고 있다(교육부, 2024). 부모상담을 통해 부모는 자녀의 객관적인 정보를 얻을 수 있고, 자신의 양육 태도를 점검할 기회를 가질 수 있다(김민정, 이경화, 2021). 또한, 부모는 부모상담을 통해 유아교육기관의 교육과정 운영과 행사 등에 대한 궁금증을 해소하고 이해를 높일 수 있게 된다(이향옥, 2011).

넷째, 부모상담은 부모-교사 관계에서 신뢰와 협력을 증진해주는 효과가 있다. 효과적인 부모상담을 통해 부모와 교사는 상호 간에 신뢰감이 커지고 강력한 협력관계가 형성되는 경험을 하게 된다(황현주, 2003; Epstein et al., 2002). 부모상담에서 효과적인 대화를 나눴을 때 부모와 교사는 서로에 대한 불안을 감소시키고, 서로 다른 시각을 조화롭게 맞춤으로써 신뢰를 발달시

키게 된다(Graham-Clay, 2005).

지금까지 서술한 부모상담의 개념 및 의의에 대해 종합해 보면, 유아교육 기관에서의 부모상담이란 유아의 바람직한 성장과 발달을 위해 교사와 부모가 정보를 나누고 협력을 도모하는 가장 적극적인 의사소통 방법이라고 할 수 있다. 부모상담은 유아의 바람직한 성장과 발달에 중요한 역할을 하고, 유아에 대한 교사와 부모의 깊이 있는 이해를 도우며, 부모-교사 간 신뢰와 협력을 높이는 중요한 의미를 지닌다.

## 2) 부모상담의 유형

부모상담은 구조화된 정도에 따라 구조적 상담과 비구조적 상담으로 구분할 수 있으며, 시기에 따라 정기상담과 수시상담으로 분류할 수 있다(최경숙, 2019). 부모상담을 받는 인원에 따라 구분할 경우에는 개별상담과 집단 상담으로 구분하며, 대면 여부에 따라 대면상담과 비대면 상담으로 나뉜다(정효진, 2013). 그 내용을 제시하면 다음과 같다.

### (1) 비구조적 상담과 구조적 상담

Jordan 등(1998)은 부모상담이 구조화된 정도에 따라 비구조적 상담과 구조적 상담으로 구분하였다. 비구조적 상담이란 미리 상담 날짜를 정하지 않고 유아에 대한 정보를 간단하게 나누는 성격의 상담이다. 비구조화된 상담은 구조적 상담과 비교하면 먼저 시작되는 경우가 많으며, 비구조화된 상담을 통해 교사와 부모는 정보를 교환하고 서로에 대한 라포를 형성하게 된다. 비구조화된 상담을 통해 라포가 형성된 경우 부모 혹은 교사의 특정한 주제에 대한 상담 요구가 생겨 구조화된 상담을 시행할 수 있다.

구조화된 상담은 부모와 교사가 특정한 주제, 예를 들어 유아의 행동이나 개별화 교육 계획 등에 대해 논의하기 위해 실시하는 상담이다(Jordan et al., 1998). 구조화된 상담은 첫째, 교사의 사전 준비가 요구되며, 둘째, 상담 전에 부모에게 원하는 상담 내용을 요청하고, 셋째, 상담 전에 미리 안내하며, 넷째, 유아의 부모와 의미 있는 양육자 모두를 대상으로 해야 하고, 다섯째, 상담에 충분한 시간을 할애해야 한다는 특징을 가지고 있다.

비구조화된 상담과 구조화된 상담을 비교하면 다음과 같이 정리할 수 있다(임경심, 2018). 먼저, 비구조화된 상담은 평소 교사가 관찰한 유아에 대한 정보를 주된 내용으로 비형식적인 분위기 속에서 하는 상담이며 수시상담으로 분류할 수 있다. 이에 비해 구조화된 상담은 부모나 교사의 질문에 따라 미리 계획된 내용을 가지고 형식적인 분위기 속에서 하는 상담이며 정기상담으로 분류할 수 있다.

## (2) 개별상담과 집단상담

부모상담의 참여 인원 수에 따라 교사와 부모가 일대일로 실시하는 개별상담과 상담을 원하는 부모들과 교사가 함께 이야기를 나누는 집단상담으로 나눌 수 있다(임경심, 2018). 이에 관한 내용은 다음과 같다.

### ① 개별상담

개별상담이란 부모와 교사가 개별적으로 만나 교육의 효과를 높이기 위해 협력하는 쌍방향적인 의사소통을 말한다(정효진, 2013). 개별상담은 부모와 교사가 소통하고 교류하는 방법으로 가장 적극적인 협력 방법이다(Berger, 2007).

개별상담의 장점은 다음과 같다. 첫째, 교사는 부모상담을 함으로써 부모의 의견을 토대로 관점이 확대되고 유아의 생태학적 환경을 이해하고 지원할 수 있게 된다(김민정, 이경화, 2021). 둘째, 부모는 자녀에 대한 이해를 높이고 올바른 양육 태도를 형성하여 자녀에게 긍정적인 영향을 주며, 자녀 교육에 참여하면서 부모로서의 자신감과 유능감을 인식하게 된다(우진경, 2022). 셋째, 부모와 교사가 일대일로 만나 유아에 관한 이야기를 나누면서 서로 간의 친밀감을 형성할 수 있고 협력적인 관계를 만드는 데 도움이 된다(이유희, 2022; 이예인, 2019). 넷째, 유아의 문제행동이 관찰되는 경우 부모와 교사가 함께 해결방법을 의논할 수 있다(오선영, 2016; Koch & Madonough, 1999).

그러나 개별상담은 온종일 업무에 시달리는 교사들에게 또 다른 시간적 부담이 된다는 단점이 있다(김진영 등, 2005). 또한, 교사는 전문적인 상담자가 아니므로 다양한 부모들과 상담을 하면서 문제를 왜곡하거나 편협하게 이해하는 등의 어려움을 경험할 수 있다(박정란, 2006). 개별상담의 장점을 취하면서 단점을 보완하기 위해서는 교사의 철저한 준비가 필요하며(황현주, 2003; Graham-Clay, 2005), 교사와 부모가 서로를 신뢰하고 편안한 감정으로 대화를 나눌 수 있는 분위기 형성과 비밀유지 원칙의 준수가 요구된다(오선영, 2016).

유아교육기관에서의 개별상담은 대부분 연 2회 정도 학기별로 실시되지만(정영서, 2022), 문제가 발생했을 때 수시로 이루어질 수도 있다(강선화, 2008). 1학기 개별상담에서는 유아의 유아교육기관 적응과 부모와의 긍정적인 관계 형성에 초점을 두며, 2학기 개별상담에서는 유아 생활과 발달에 대한 정보 공유 및 이후의 지도방법에 대한 논의에 초점을 둔다(김현미, 2012). 교육인적자원부와 육아정책연구소(2012)는 개별상담의 진행 과정에 따라 교사가 중점을 두어야 할 부분을 다음과 같이 제안하고 있다.

첫째, 준비 과정에서 교사는 사전에 유아에 대한 개별 자료를 준비하고 상담 장소를 확보하여야 한다. 또한, 부모에게 개별상담을 안내하며 적절한 날짜와 시간을 정해야 한다.

둘째, 시작 과정에서는 부모와 유아에 대한 편견이 없도록 감정을 정리하고, 부모에게 날씨 등의 이야기를 먼저 꺼냄으로써 부모가 긴장을 완화하고 편안하게 상담할 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 개별상담을 할 때 교사는 가급적 상담 내용을 기록하며, 사전 준비 자료에 근거하여 실시하도록 한다.

셋째, 전개 과정에서는 유아의 좋은 점을 문제행동보다 먼저 꺼내는 것이 좋다. 유아의 문제행동을 이야기할 때에는 부정적인 용어보다는 긍정적인 용어로 표현하며, 문제를 해결하는 방안을 모색하는 데 초점을 둔다.

넷째, 마무리 과정에서는 서두른다는 인상을 주지 않도록 갑자기 끝내지 않는 것이 바람직하다. 부모의 이야기를 간결하게 정리하고 발전적이고 지원적인 메시지를 전하도록 한다.

지금까지 살펴본 개별상담과 관련된 내용을 정리하면, 개별상담은 교사와 부모가 개별적으로 접촉하는 적극적이고 쌍방향적인 의사소통방법으로 개별상담을 통해 부모와 교사는 유아를 효과적으로 지도할 수 있게 된다. 개별상담이 효과를 거두기 위해서는 교사의 상담자료 준비와 편안한 분위기 조성, 긍정적이고 발전적인 표현이 요구된다.

## ② 집단상담

집단상담은 교사가 다수의 부모와 함께 모여 상담을 하는 방식으로, 다양한 관계 안에서의 역동이 드러나므로 개별상담과는 다른 특징을 지니고 있다(이재연, 2023). 집단상담의 장점으로는 첫째, 유아의 일반적인 문제에 대한 부모들의 경험담을 나눔으로써 자녀 양육에 대한 공감대를 형성할 수 있

다는 점이다(교육과학기술부, 2009). 둘째, 집단상담은 부모 간의 교류를 통해 자녀의 문제를 폭넓은 시각으로 볼 수 있으며, 부모와 교사 둘만의 긴장된 관계를 해소할 수 있다는 장점을 지닌다(박정란, 2006). 셋째, 집단상담은 한 번에 많은 수의 부모들이 모이기 때문에 시간을 절약할 수 있어 교사의 부담을 줄여줄 수 있다(최경숙, 2019).

그러나 집단상담은 공개된 자리에서 한다는 점 때문에 개별 유아에 대한 솔직하고 깊이 있는 대화가 이루어지기 어려울 수 있다(황해익 등, 2003). 또한, 집단상담 시 발언 시간을 고르게 배분하지 못하는 경우 면담을 진행하는 교사에 대한 불만이 생겨날 수도 있다(이윤희, 2022).

따라서 집단상담을 효율적으로 운영하기 위해서 교사가 유의해야 할 몇 가지 사항이 있다. 첫째, 면담 전에 부모에게 편리한 시간과 장소를 선택하여 가능하면 많이 참석할 수 있도록 유도하며, 충분히 여유 있게 사전 안내하여 부모가 일정을 조정할 수 있게 한다. 둘째, 집단상담의 주제와 유형, 진행 방식 등에 관해 부모에게 미리 안내하는 것이 좋다. 셋째, 집단상담 과정에서는 참석한 모든 부모가 이야기할 기회를 골고루 가질 수 있도록 교사가 조정해 주는 것이 요구된다. 넷째, 집단상담을 1회에 그치지 않고 지속하는 것이 바람직한데, 첫 모임은 유아교육기관에서 주관하고 이후의 모임은 부모들에게 위임하는 것도 좋은 방법이다(교육과학기술부, 2009).

이상의 내용을 종합하면, 집단상담은 교사와 여러 부모가 함께 유아에 관한 이야기를 나누는 방식의 상담으로, 부모 간의 공감대를 형성하고 서로 협력하여 스스로 자녀 양육의 문제를 해결할 수 있다는 장점이 있다. 교사는 집단상담의 장점이 잘 발휘될 수 있도록 사전에 집단상담을 상세히 안내하고, 집단상담의 과정에서는 부모들 간의 대화가 원활하게 이루어지도록 중재하는 등의 노력이 필요하다.

### (3) 대면상담과 비대면 상담

유아교육기관에서 활용되는 부모상담의 형태는 크게 대면상담과 비대면 상담으로 구분할 수 있다(Chen & Rivera-Vernazza, 2023). 대면상담은 부모와 교사가 직접 만나서 상담하는 모든 형태의 상담이며, 비언어적 정보를 직접 관찰할 수 있다는 장점이 있어 대면이 어려운 상황을 제외하고는 주로 대면상담이 이루어져 왔다(이재연, 2023). 비대면 상담은 대면하지 않은 방식으로 이루어지는 모든 상담 형태로(권경인, 양정연, 2021), 코로나19 확산 이후에 등장한 ‘비대면’ 용어의 영향을 받아 기존의 원격상담을 대체하게 된 용어이다(김한솔, 2023; 정광훈, 2022).

비대면 상담에는 기존의 전화상담과 상담편지가 있으며, 인터넷이 보급되면서 이메일 상담, 게시판 상담, 채팅 상담 등의 온라인 상담이 추가되었다(황매향, 황희산, 2020). 최근에는 코로나19 팬데믹 상황에서 대면이 어려웠던 요인과 테크놀로지의 발전으로 인터넷으로 연결된 디지털 기기를 활용하여 실시간 화상화면으로 대면하는 온라인 화상상담까지 비대면 상담에 포함하게 되었다(조재현, 장유진, 2024).

유아교육기관에서도 코로나19 확산을 방지하고자 비대면 상담이 널리 이루어졌고, 그중에서도 전화상담과 알림장을 활용한 상담이 주로 비대면 상담의 방법으로 사용되었다(정영서, 2022). 최유진(2024)의 연구에 따르면 최근에는 유아교육기관에서 대면상담보다 비대면 상담이 자주 실행되고 있으며, 전화상담과 인터넷 및 알림장을 활용한 상담, 화상 전화를 이용한 상담 순으로 이용하고 있다고 하였다.

지금까지 개별상담, 집단상담, 정기상담, 수시상담 등의 개념은 모두 대면 상담을 전제로 기술하였으므로, 본 절에서는 비대면 상담 중 유아교육기관에서 주로 사용하고 있는 전화상담, 인터넷을 활용한 상담, 알림장을 활용한

상담에 대해 알아보고자 한다.

### ① 전화상담

전화상담은 특정 시기를 정하지 않고 유아의 습관이나 문제행동, 가정 연계가 필요한 부분에 대해 부모와 편안하게 대화를 나누는 상담 방법이다(정효진, 2013). 전화상담의 목적은 대면상담인 개별상담과 크게 다르지 않으며, 유아에 대한 정보를 공유하고, 유아의 문제행동에 대해 논의하며, 유아의 배경과 가족을 이해하는 데 그 목적이 있다(Chen & Rivera-Vernazza, 2023).

전화상담은 정해진 틀 없이 편안하게 이루어질 수 있으며, 공간 제약이 적다는 장점이 있다(이대균 등, 2010). 또한, 부모와 수시로 상담할 수 있으므로 문제가 발생한 경우 문제 해결의 절차를 공유할 수도 있다(이미아, 2016). 실제로 최유진(2024)의 연구에서도 부모와 교사 모두 비대면 상담 유형 중 전화상담을 가장 선호하는 것으로 조사되었으며, 전화상담이 빠르고 편하게 상호작용할 수 있어서 선호한다는 답변이 가장 많았다고 하였다. 그러나 전화상담은 음성으로만 의사소통하므로 정확한 감정 파악이 어려워 오해가 생기기 쉽고, 일과 외에 이루어짐으로써 교사의 업무 시간을 활용해야 하는 단점이 있다(박은혜 등, 2010; 오연수, 2022).

효율적인 전화상담을 위해 교사는 부모와 나눌 상담의 요점에 대한 메모를 준비하여 초점을 잃지 않도록 하고, 상담 중과 상담 후에 상담 내용을 기록하도록 하는 것이 필요하다(정효진, 2013). 또한, 교사는 전화상담을 할 때 상대 부모가 잘 알아들을 수 있도록 정확한 발음과 적당한 목소리로 대답해야 한다(배지은, 2013).

이상의 내용을 종합하면, 전화상담은 유아교육기관에서 가장 많이 활용하

는 상담매체로 편안한 분위기 속에서 수시로 상담할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 목소리만으로 상담이 이루어져서 오해가 발생하기 쉬우므로, 상담할 내용을 미리 준비하고 메모하며 정확하게 표현하는 등 교사의 노력이 필요하다고 할 수 있다.

## ② 인터넷을 활용한 상담

최근 디지털화된 교육현장의 흐름을 반영하여 교사-부모 의사소통 또한 변화하고 있다. 특히 코로나19 팬데믹 상황은 이 시기 대면상담을 어렵게 만들었고, 이를 극복하기 위해 유아교육기관에서는 디지털 방식의 의사소통 수단을 더욱 필요로 하게 되었다(Chen & Rivera-Vernazza, 2023). 이에 따라 유아교육기관에서는 부모와의 교류를 위해 홈페이지를 개설하고 상담이나 교육자료를 제공하고 있다(오선영, 2016). 또한, 스마트폰 보급률이 높아짐에 따라 스마트폰 앱을 통한 상담이 등장하게 되면서(오연수, 2022), 교사의 사생활 보호를 위해 대부분의 유아교육기관에서 스마트폰 앱을 활용한 의사소통수단을 마련하고 있다(전선영, 2015).

인터넷 상담이란 사이버 상담, 온라인 상담, 웹 기반 상담 등의 용어와 유사한 의미로 사용되며, 인터넷이나 컴퓨터를 매개로 하여 이루어지는 상담을 말한다(이재식, 2009). 인터넷 상담의 주요 방법으로는 채팅 상담, 이메일 상담, 게시판 상담 등이 언급되었으나, 시간이 지남에 따라 온라인 화상상담, 가상현실상담, 챗봇 상담, 인공지능상담 등의 다양한 방법이 등장하게 되었다(김지연, 이윤희, 2021).

인터넷 상담은 접근이 쉬워 대면상담의 높은 문턱을 낮출 수 있고, 시간이 많이 드는 문제를 해결해줄 수 있다는 장점이 있다(최양숙, 2015). 그러나 인터넷 상담은 대면상담에 비해 교사가 부모의 심리나 감정을 제대로 파

악하기 쉽지 않고, 상담 내용을 잘못 이해할 가능성이 크다는 단점이 있다(최경숙, 2019). 이러한 인터넷 상담의 단점을 보완하기 위해 온라인 화상상담이 대안으로 제시되고 있는데, 코로나19 팬데믹 상황에서 실시간으로 진행되는 온라인 화상상담이 널리 사용되게 되었다(이슬비, 2023).

온라인 화상상담은 컴퓨터, 웹캠, 인터넷 연결 환경을 기반으로 하여 실시간으로 영상과 음성을 통해 대화를 나누는 것으로 대면상담과 가장 흡사하다(이동훈 등, 2015). 조재현과 장유진(2024)은 온라인 화상상담이 대면상담에 비해 효과 면에서 크게 차이가 없다고 하였으며, 김정석(2024)은 진로 및 학습, 인지 등의 상담주제는 온라인 화상상담이 대면상담보다 더 효과적이었음을 보고하였다. 그러나 조예지와 김은하(2024)는 온라인 화상상담은 대면상담보다 효과가 떨어지거나 친밀한 상담 관계를 형성하기 어렵다고 보는 인식도 존재하므로 이를 상담 초기에 다루는 노력이 필요하다고 하였다. 또한, 부모상담이라는 중요한 분야를 도구사용의 용이성에만 초점을 맞출 경우, 체계적인 상담이 아닌 단순한 정보교환에 머무르게 될 수 있음에 주의해야 할 것이다(강정원, 전선영, 2000).

효율적인 인터넷 상담을 위해서는, 교사가 인터넷이라는 매체의 특성을 이해하고, 상담 내용에 따른 적절한 매체를 선택해야 한다. 또한, 인터넷 공간에서는 인격적 교류가 약한 점을 고려하여 교사는 친밀감을 표시하여 인격적 만남이 될 수 있도록 노력해야 한다(오선영, 2016).

### ③ 알림장을 활용한 서면상담

서면상담이란 부모와 교사가 글로 상담하는 방법으로 유아교육기관에서는 주로 알림장을 사용하고 있다(김혜정, 2019). 알림장이란 일반적으로 부모와 교사가 의사소통하는 기록장을 말한다(박찬옥 등, 2013). 알림장에 특별히

정해진 내용은 없으나, 대부분의 알림장에는 영유아의 기분, 건강, 식사, 배변, 낮잠 등을 체크할 수 있는 항목, 부모와 교사가 의견을 서로 교환할 수 있는 메모 항목으로 구성된다(김소영, 2017).

알림장을 활용함으로써 부모는 유아의 기관 생활에 대한 정보를 받음으로써 궁금증을 해소할 수 있고, 가정에서의 양육 효과를 극대화할 수 있다는 장점이 있다(김민정, 김갑순, 2012). 최근에는 전자알림장이 사용되면서 부모와 교사 간의 즉각적이고 양 방향적인 의사소통이 가능하다는 장점이 더해지고 있다(박미경, 2017). 그러나 알림장을 활용한 교사-부모 간 의사소통은 정보를 다르게 해석하여 오히려 부정적인 결과를 가져올 수 있다(전선영, 2015). 따라서 효율적인 면담을 위해서는 교사가 주제에서 벗어나지 않는 상담 내용을 작성하고, 개별상담이나 전화상담을 병행하는 등의 노력이 요구된다(오선영, 2016).

이상의 내용을 종합하면, 알림장을 활용한 상담은 유아교육기관에서 널리 활용되는 방법으로 교사와 부모 간에 간단하게 정보를 교환하는 용도로 사용되고 있다. 최근 전자알림장이 등장하면서 교사와 부모 간의 의사소통을 돕는 효과적인 도구로 인식되고 있으나 글로 상담하는 것은 자칫 오해를 낳기 쉬우므로 교사는 알림장과 다른 상담방법을 병행하는 것이 필요하다.

### **3) 부모상담에 대한 부모의 요구**

부모는 유아의 발달과 인격 형성에 중요한 영향을 미치는 존재로, 유아교육기관에서의 부모참여는 부모와 교사의 협력적인 관계를 가능하게 하고 영유아의 발달 및 부모, 교사, 기관에 다양한 효과를 가져오게 하는 중요한 의미를 지닌다(윤정진, 김지은, 2022). 이미현과 김계중(2016)의 연구에 따르면 부모들은 개별 면담이나 전화, 알림장을 활용한 상담도 부모참여의 한 형태

로 인식하고 있으며, 부모참여 중에서 교사와의 원활한 의사소통을 가장 필요로 하는 것으로 나타났다. 그러나 부모상담에 대한 부모의 요구에 비해 실제 유아교육 현장에서는 부모상담이 유아교육기관의 일방적인 계획에 의해 형식적으로 이루어지는 경우가 많다(김영옥 등, 2008; 조현미, 2017). 따라서 부모상담에 대한 부모의 요구를 파악하여 더욱 실제적인 부모상담을 실시하는 것이 요구된다(이정순, 2005). 부모를 대상으로 부모상담 혹은 부모면담에 대한 요구를 조사한 연구의 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 부모들은 유아교육기관에서의 부모상담이 자신이 필요로 하는 내용과 유형으로 이루어지기를 요구한다(박효희, 2016; 이예인, 2019; 하정빈, 2022). 부모들은 대체로 연 2회의 부모상담에 만족한다고 하였으나, 유아교육기관에서 정해진 횟수와 시기보다는 수시상담을 더 원하는 것으로 나타났다(강선화, 2008; 이미아, 2016; 이향옥, 2011; 조현미, 2017). 이미아(2016)의 연구에 따르면 부모들은 대면상담뿐만 아니라 전화, 인터넷 등 다양한 상담 유형에 대한 요구가 있었고, 주화순(2009)은 맞벌이 부모의 경우 대면상담보다 전화상담을 선호한다고 하였다. 하정빈(2022)은 부모들이 언제든지 편하게 상담할 수 있는 장소를 요구한다고 밝혔다. 김영옥 등(2008)의 연구에서 부모들은 자녀를 이해하는 데에는 도움이 되지 않거나 궁금한 부분을 자세히 알려주지 않을 때 부모상담에 불만족하는 것으로 나타났다. 배지희 등(2015)과 이정순(2005)의 연구를 살펴보면, 부모들은 자녀의 문제를 해결하거나 자녀 양육을 하는 데 도움이 되도록 구체적이고 실제적인 내용으로 부모상담을 받고 싶어 한다고 하였다. 이처럼 부모들은 연 2회, 학기 초와 학기 중간에 진행되는 부모상담에 대체로 만족한다고 하였으나, 보다 실제적이고 구체적인 상담 내용과 부모가 필요를 느낄 때 언제든지 상담할 수 있는 유형을 더욱 선호하는 것으로 나타났다.

둘째, 부모들은 부모상담 시 교사의 수용적인 이해와 공감을 얻고 싶어

한다(박정란, 2006; 배지희 등, 2015; 서형진, 2014; 이미아, 2016; 하정빈, 2022). 박정란(2006)이 부모상담에 대한 부모들의 요구를 조사한 바에 따르면, 부모들은 자신의 의견을 수용해주고 반응적이고 따뜻한 교사의 태도를 기대하는 것으로 나타났다. 이와 유사하게 하정빈(2022)의 연구에서도 부모들은 유아에 대한 구체적인 정보를 요구하면서도 교사로부터 정서적 위안을 얻기 바라는 경향이 있다고 밝혔다. 배지희 등(2015)에 따르면 유아의 문제 행동에 대해 부모면담을 실시할 때, 교사가 지도방안을 제시해주는 한편, 부모가 겪는 자녀양육의 어려움을 이해해주기 바라고 있다고 하였다. 서형진(2016)과 이미아(2016)의 연구에서도 부모들은 부모상담 시 교사의 공감적인 표정이나 자세를 중시한다고 밝혔다. 이처럼 부모들은 부모상담 시 교사로부터 정서적인 따뜻함과 공감을 기대하고 있으며, 이는 상담자의 기본적인 태도와 연관 지어 살펴볼 수 있다(신혜영, 1999).

현대 상담에서 상담자가 갖춰야 할 기본적인 태도를 정립해 준 것은 Rogers의 인간중심 상담이론이라고 할 수 있다(김미경, 2003). Rogers(1961)는 상담의 기법보다 상담자의 태도가 더욱 중요하며, 상담자는 진실성, 무조건적 긍정적 존중, 공감적 이해 등의 태도를 지녀야 한다고 하였다(Rogers, 1994/2011). 진실성이란, 상담자가 자신의 있는 그대로를 받아들이고 가식 없이 상담 장면에서 떠오르는 그 순간의 느낌과 생각을 개방적으로 받아들이는 것을 말한다(김재웅, 2017). 무조건적 긍정적 존중이란 상담자가 어떠한 판단이나 평가, 조건 없이 내담자의 존재 자체를 있는 그대로 수용하고 존중하는 것을 말한다(박영현, 2022). 마지막으로 공감적 이해란 상담자가 내담자의 입장에서 인식하고 명료화하며 민감하게 경청하며 공감하는 것을 말한다(김미경, 2003).

임경심(2018)은 부모상담 시 교사가 부모의 생각에 공감해주면서 부모 스스로 의사결정을 할 수 있도록 지지해주는 상담자로서의 인간적 자질이 필

요하다고 하였다. 즉, 부모상담에 대하여 부모들이 요구하는 교사의 태도는 상담자의 기본적인 태도와 유사함을 알 수 있다.

셋째, 부모들은 부모상담을 실시하는 교사의 전문적인 상담능력을 요구한다(김영옥 등, 2008; 박효희, 2016; 배지희 등, 2015; 이미아, 2016; 이예인, 2019). 김영옥 등(2008)에 따르면 부모들은 교사가 유아를 제대로 파악하고 있지 않을 때 부모상담이 도움이 되지 않는다고 느끼는 것으로 나타났다. 이와 유사하게 박효희(2016)와 이미아(2016) 및 이예인(2019)의 연구에서도 부모들이 교사가 전문적인 지식을 잘 모를 때 부모상담에 불만족하게 된다고 밝혔다. 특히 배지희 등(2015)은 교사가 자녀의 문제행동을 잘 모른다고 하거나 무조건 괜찮다고 하는 경우 부모가 상담을 이어가지 않는 경향이 있다고 하면서, 유아교사들의 상담 역량을 강화할 필요가 있다고 하였다. 하정빈(2022)도 성공적인 부모상담을 위해서는 교사연수에 대한 지원이 필요하나 실제 유아교육 현장의 실행수준이 낮다고 지적하였다. 유아교육기관의 경우 기관마다 상담전문가나 전문상담교사를 채용하기는 어려우므로 유아교사들이 부모상담 역량을 기를 수 있도록 직접적이고 현실적인 도움을 주어야 한다고 말하였다.

지금까지 부모상담에 대한 부모들의 요구를 살펴보았다. 부모들은 부모상담이 유아교육기관에서 결정한 내용과 방법으로 실시되는 것보다는 부모가 상담이 필요한 시기에 실제로 필요한 내용으로 이루어지기를 요구하는 것으로 나타났다. 또한, 부모들은 부모상담 시 교사가 부모의 입장을 이해하고 공감해주는 태도와 전문적인 상담능력을 갖추기를 요구하고 있었다. 이러한 부모들의 요구를 반영하여, 유아교육기관에서는 부모상담 시 개별 부모들의 필요를 사전에 파악하고 더욱 융통성 있는 방법과 실질적인 내용으로 부모상담을 계획하는 것이 필요해 보인다. 아울러 부모상담에 대한 교사교육을 강화하여 교사가 상담자로서의 기본 태도를 함양하고 부모상담에 대한 전문

적인 역량을 기를 수 있도록 지원하여야 할 것이다.

#### 4) 부모상담에 대한 유아교사의 인식과 경험

유아교육기관에서의 부모상담은 부모와 교사 간의 협력적 관계를 유지하는 데 필요한 의사소통 과정이다(백금순, 2015). 부모-교사 협력이 잘 이루어질 때 유아교사는 직무 만족감(강찬미, 2017; 최은선, 2022; 최혜경, 2023), 교사효능감(김민선, 2020; 김지혜, 2019; 송은주, 2019; 최미숙, 2016), 교사로서의 행복감(김은주, 2021; 최혜경, 2023; 함현정, 2019) 등을 경험하는 것으로 나타났다. 그러나 우진경(2022)은 유아교사가 부모상담 시 상황과 내용에 따라 긍정적 정서만이 아니라 부정적 정서도 경험하고 있으며, 유아교사가 어려움을 느끼는 원인을 찾아 문제를 해소하고, 긍정적 경험이 누적되도록 지원해야 한다고 하였다. 유아교사의 부모상담 경험은 이후 교사의 교육 실천과 부모와의 협력적 관계 형성에 중요한 의미를 가질 수 있다. 부모상담에 대한 유아교사의 인식과 경험을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 유아교사들은 부모상담의 필요성을 대부분 높게 인식하는 것으로 나타났다(강선화, 2008; 박유진, 이영은, 2022; 박효희, 2016; 황현주, 2003). 강선화(2008)와 박효희(2016)는 유아교사들이 부모와 면담을 함으로써 유아의 정보를 나누거나 유아의 문제행동을 지도하고 있음을 밝혔다. 황향숙(1990)은 부모상담 시 교사가 부모에게 유아에 대한 정보를 공유하여 일관성 있는 지도를 하도록 도와주기 때문에 유아교사들이 부모상담의 필요성을 높게 인식하고 있다고 하였다. 송민영(2015)은 부모상담이 학기 초에 이루어지고 있는 경우가 많은 이유도 교사와 부모가 협력관계를 형성하기 위한 것으로 분석된다고 하였다. 김혜정과 이대균(2019)의 연구에서 유아교사들의 부모면담 경험을 분석한 결과, 부모면담에 참여한 유아교사들의 긍정적 경

힘 중 하나는 면담을 통해 교사는 유아를 더 잘 이해하고 올바른 지도방법을 찾는 것이었다. 이처럼 유아교사들은 부모와 협력관계를 형성하고 유아를 더욱 적절하게 지도하기 위해 부모상담을 필요로 하는 것으로 나타났다.

둘째, 유아교사들에게 부모상담 실행에서 의사소통의 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(강선화, 2008; 손환희, 2009; 이현정, 2017; 장지원, 2005). 강선화(2008)가 부모면담에 대한 교사들의 인식을 조사한 결과, 유아교사들은 부모와의 대화 자체를 어려워한다고 말하였다. 또한, 손환희(2009)의 연구에서 부모상담은 유아교사들이 가장 어려움을 느끼는 의사소통 유형이며, 유아교사들은 부모와 협력적 관계를 맺기 위해 어려움을 느끼면서도 부모상담을 하게 된다고 밝혔다.

많은 선행연구에서 유아교사들은 부모상담 시 부모와의 생각 차이가 있을 때 어려움을 느낀다고 보고하였다(김영옥 등, 2008; 김혜정, 이대균, 2019; 노경숙, 장정윤, 2022; 이향옥, 2011; 황현주, 2003). 유아교사들은 부모와 의사소통을 하면서 실제로 느끼는 감정을 솔직하게 표현하기 어렵고 숨기려고 노력한다는 점에서 감정노동으로 인식할 수 있다(이현정, 2017). 장지원(2005)의 연구에 따르면 유아에 대한 교사의 견해가 부모와 대립되거나 부모가 무례한 태도를 보이는 경우 교사들은 부모를 불편한 존재로 인식하게 되고 소극적인 의사소통을 하게 된다고 밝혔다.

고선아(2008)는 유아를 위해 교사와 부모는 견해나 가치가 서로 달라도 친밀한 관계를 유지해야 하므로, 유아교사들이 부모에 대해 긍정적인 인식을 가질 수 있도록 지원해야 한다고 하였다. 정선영(2019)의 연구에 따르면, 유아교사들이 부모와의 의사소통을 어려워하는 경향은 유아교사의 연령이나 학력, 경력, 근무기관의 유형, 결혼 여부와는 상관이 없는 것으로 나타났다. 따라서 유아교사의 의사소통능력 향상을 위해서는 적극적 경청과 신뢰를 높이는 상담기술 습득이 필요하며(장지원, 2015), 부모와의 효율적인 의사소통

방법을 위한 교사교육이 필요하다고 볼 수 있다(서은주, 홍순옥, 2016).

셋째, 유아교사들은 특히 유아가 보이는 문제행동에 관해 이야기할 때 부모상담을 어려워하며 부정적인 경험을 하는 것으로 나타났다(김혜정, 이대균, 2019; 배지희 등, 2013; 노경숙, 장정윤, 2022; 성은지, 송숙진, 2021; 오선영, 2016; 이슬비, 2023). 유아에 대한 단순한 정보교환은 교사와 부모 간의 협력과 신뢰를 높이는데 이바지하는 반면, 문제행동 지도는 언급 자체를 부담스러워하는 경우가 많았다(강선화, 2008). 유아의 문제행동 지도를 위해 교사들은 부모상담을 요청하여 해결방안을 모색하고자 하지만, 이러한 주제로 부모상담을 할 때 교사는 부모의 예민한 반응, 인정하지 못하는 태도, 무시와 무관심 등의 반응을 얻는 경우가 많았다고 하였다(배지희 등, 2013). 김혜정과 이대균(2019)의 연구에서도 교사들은 유아에 대한 부정적인 이야기를 할 때 겪은 부모의 무시와 불신을 반복해서 겪으면서 이러한 이야기하기 전부터 부담감을 느낀다고 보고하였다.

또한, 유아의 문제행동에 대한 부모상담을 할 때 교사와 부모의 생각 차이가 발생하는 경우가 많은 것으로 나타났다(노경숙, 장정윤, 2022). 배지희 등(2015)의 연구에서 부모들은 유아의 문제행동을 교사가 솔직하게 이야기 해주기를 기대한다고 하였으나, 실제 다수의 연구(강선화, 2008; 노경숙, 장정윤, 2022; 송민영, 2015; 성은지, 송숙진, 2021; 오선영, 2016; 이슬비, 2023)에서는 유아의 문제행동에 대한 부모상담을 실시했던 교사들이 부모의 부정적 태도를 경험하게 되는 경우가 많았다.

이러한 어려움을 극복하는 방안으로 교사들은 상담전문가로부터 유아의 문제행동에 대한 부모상담 방법을 배우고 싶어 하는 것으로 나타났다(김태인, 김혜원, 2010; 오선영, 2016). 성은지와 송숙진(2021)은 부모상담으로 인해 부모와의 관계에 문제를 겪을 경우를 대비하여 교사학습공동체를 조직하여 서로 협력하고 지지하는 교직 문화를 만들 것을 제안하였다.

넷째, 유아교사들은 부모상담으로 인한 업무량의 증가와 다른 업무를 할 시간의 부족을 경험하며, 부모상담으로 인한 업무부담을 어려워하는 것으로 나타났다(김영옥 등, 2008; 김현미, 2012; 박효희, 2016; 서형진, 2014; 오선영, 2016; 이미아, 2016; 이향옥, 2011). 교사 대부분은 부모상담을 연 1, 2회 정도 실시하기를 바라며, 한 부모당 부모상담 소요시간은 15분에서 20분 정도가 적당하다고 보는 것으로 나타났다. 이는 부모들이 더 자주, 더 긴 시간 부모상담하는 것을 요구하는 것과 차이가 있는 부분이다.

교사보다 부모들이 부모상담의 더 많은 횟수와 시간을 요구하는 경향은 교사의 업무부담이 발생할 수 있어 조율할 필요가 있다고 하였다(이미아, 2016; 이예인, 2019). 손환희(2009)는 유아교사들이 부모와의 대면상담으로 업무부담이 가중된다고 느끼며, 부모들 또한 전화상담이나 등하원 시의 짧은 대화를 편리하게 여긴다고 하였다. 그러나 교사들은 짧은 대화만으로는 부모와 협력의 관계를 맺기 어려우므로 유아의 일관성 있는 지도를 위해 부담스러움과 어려움을 느끼면서도 대면상담을 요청하게 된다고 하였다. 이향옥(2011)은 교사들이 부모상담을 실시하는 가장 큰 문제로 교사의 업무량 증가를 들고 있으나, 이에 대한 개선방안으로 업무 감소나 보조가 아닌 부모상담에 대한 전문적 능력향상을 우선으로 꼽았다고 하였다.

다섯째, 유아들은 부모상담에 대한 전문적인 능력이 부족함을 느끼고 있으며, 체계적이고 실제적인 교사교육을 요구하는 것으로 나타났다(김영옥 등, 2008; 김현미, 2012; 김혜정, 이대균, 2019; 서은주, 홍순옥, 2016; 서형진, 2014; 오연수, 2022; 조현미, 2017). 김현미(2012)의 연구에 따르면, 일부 부모들은 부모상담 시 유아의 문제뿐만 아니라 부모 자신의 문제까지 상담받고자 하므로 교사들은 이러한 상황에 대처할 수 있는 전문적인 상담능력을 갖추고자 하는 것으로 나타났다. 대학원에서 상담을 전공한 교사들은 그렇지 않은 교사에 비하여 공감 능력과 의사소통 능력이 높은 것으로 나타났고(김

경순, 2010), 상담심리 전공 경험이 상담 지식 및 능력향상에 도움이 되었다고 하였다(이상현, 2010). 유아교사들을 대상으로 부모상담에 대한 인식을 조사한 결과에서도, 교사들은 전문적인 상담을 배우고 싶어 하며, 상담자로서의 진실성과 숙련된 태도, 상담기법 등을 교사교육 내용으로 요구하는 것으로 나타났다(김영옥 등, 2008; 서형진, 2014; 조현미, 2017).

또한, 부모상담 시 교사가 예상하지 못한 부모의 질문이 있거나 부모와의 의견 차이가 발생할 때 어려움을 느끼므로 이러한 경우를 대비할 수 있는 상담기법을 배우기를 희망하는 것으로 나타났다(김혜정, 이대균, 2019). 교사들은 실제 상담 상황을 연습하거나 사례를 분석하는 방식이 적합하다고 보았으며, 각 유아교육기관의 부모 특성에 대비할 수 있도록 학습공동체 등의 원내자율장학의 형태가 적절하다고 인식하고 있었다(오연수, 2022). 서은주와 홍순옥(2016)의 연구에서 교사들은 상담전문가의 강의, 경력교사의 사례 발표, 상담전문가와 함께 사례를 분석하고 연습하는 과정이 필요하다고 제안하기도 하였다.

부모상담을 어렵고 부담스러운 업무로 여기는 것을 일부 유아교사만이 느끼는 개인적인 경험이라고 생각할 수도 있으나 아동을 대상으로 하는 교사나 치료사, 상담자들 또한 부모상담의 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 홍은영과 임진영(2014)은 초등교사가 학부모 상담과정에서 부담스러움, 긴장, 불안, 두려움 등의 부정적 정서 체험을 한다고 밝혔다. 김지은(2017)은 아동 미술치료자를 대상으로, 류수진(2011)은 아동상담자를 대상으로 조사한 결과, 아동 미술치료자와 아동상담자 모두 부모상담 시 부모의 부정적이고 비협조적인 태도에 가장 어려움을 느끼는 것으로 나타났다.

이처럼 유아교사만 부모상담에 대한 어려움을 느끼는 것이 아니며, 개인적인 경험으로 자연스럽게 극복되는 과정이 아니므로 적극적인 교사교육을 통해 유아교사의 부모상담 역량을 강화할 필요가 있다(정선영, 2019). 박유

진과 이영은(2022)은 유아교사의 상담 역량이 강화될 수 있는 연수가 필요하며, 특히 교사가 상담자 자기효능감을 증진시켜 상담에서 긍정적 경험을 할 수 있도록 지원해야 한다고 주장하였다. 높은 상담 역량과 상담자 자기효능감을 바탕으로 보다 성공적인 상담을 수행할 때, 유아교사는 부모와 보다 친밀하고 신뢰로운 관계를 형성할 수 있을 것이다.

## 2. 부모상담 역량

본 절에서는 상담 역량의 개념과 특징에 대해 알아보았다. 또한, 유아교사에게 필요한 부모상담 역량과 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 방법을 살펴보았다. 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

### 1) 상담 역량의 개념과 특징

직업훈련이나 기업조직에서 논의되던 ‘역량’이라는 용어가 교육 분야까지 확대되어 사용되면서, 유아교육에서도 교사의 역량이나 핵심역량에 관한 관심이 높아지게 되었다(이정순, 2013). 역량(competency)은 어떤 직무를 효과적으로 수행할 수 있는 능력을 말하는데(전은경, 2022), McClelland(1973)가 인재 채용 시 지식보다 역량 평가를 사용해야 한다는 논문을 발표하면서 역량에 관한 연구가 시작되었다(Spencer & Spencer, 1993). Boyatzis(1982)는 역량을 우수한 성과와 관련된 몇몇 개인에게 내재하고 있는 특성으로 동기, 특성, 기술, 자기 이미지, 사회적 역할, 지식체계 등을 말한다고 정의하였다. Spencer와 Spencer(1993)는 역량을 특정한 상황이나 직무에서 효과적이고 우수한 수행의 준거가 되는 개인 내적 특성이라고 정의하였다.

김봉환(2012)은 역량에 대한 관점을 관찰 가능한 특정 직업의 성과로 보는

직무 역할 중심 관점, 개인적 자질에서 찾는 개인 자질 중심 관점, 인지적·기능적·개인적·윤리적 역량을 포괄하는 총체론적 관점으로 나눌 수 있다고 하였다. 조남정(2016)은 역량의 개념을 내용과 수준 측면으로 구분하였는데, 내용 측면의 역량은 지식, 기술, 태도로 구분할 수 있으며, 수준 측면의 역량은 역량이 달성되는 수준으로 구분할 수 있다고 하였다. 라수현과 김창대(2022)는 역량은 일련의 하위역량들로 구성되고, 각각의 하위역량들은 다시 세부기술들로 구성되며, 다양한 세부기술과 하위역량들의 단순한 총합이 아닌 서로 연결되고 조직화되는 것이 역량이라고 하였다.

상담 분야에서도 역량에 관한 관심이 꾸준히 제기되었으며, 상담 역량과 관련하여 상담자의 자질, 상담자 발달, 특정 상담에 필요한 역량 등에 관한 연구들이 이루어져 왔다(김훈희, 조남정, 2023). 상담 역량의 개념을 살펴보면, 임은미 등(2018)은 상담 역량을 상담을 효과적으로 할 수 있게 하는 힘이며 자질과 행동을 포함하는 개념이라고 정의하였다. 정광훈(2022)은 상담 역량을 상담을 성공적으로 수행하기 위한 지식, 기술, 태도라고 정의하였으며, 상담에 필요한 지식과 기술은 전문적 자질에 해당하고 상담자의 기본적인 태도나 품성, 인간성 등은 인성적 자질에 해당한다고 하였다.

조대연(2009)은 상담 역량에 대해 교사의 모든 발달 단계에서 중요하게 고려해야 하는 역량이라고 하였다. 변은주(2013)는 교사가 상담 역량을 갖추었을 때 학생을 보다 효과적으로 이해하며, 교실에서 발생하는 문제를 원만하게 해결할 수 있다고 하였으며, 상담 역량이 강화될 때 상담자의 자기효능감이 높아진다고 하였다. 자기효능감이란 개인이 스스로 특정 활동을 수행하는 능력을 판단하는 수준이라고 정의할 수 있으며(Larson & Daniel, 1998), 상담자의 자기효능감은 상담 역량의 향상에 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다(Barnes, 2004). 양미라와 이영애(2019)의 연구에서도 상담자 자기효능감과 가장 큰 관련이 있는 개인 내적 변인은 상담 역량 변인인 것으로

나타났다.

이상의 내용을 종합하면, 상담 역량이란 효과적인 상담을 하는 데 필요한 지식, 기술, 태도를 갖추고, 이를 실제 상담에 적용하여 성공적으로 수행하는 능력으로 정의할 수 있다. 또한, 교사가 상담 역량을 갖추는 것은 상담결과뿐만 아니라 교사의 상담자 자기효능감에도 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

## 2) 부모상담 역량의 개념 및 구성요소

가정에서의 교육과 학교에서의 교육은 서로 영향을 주고받기 학생의 성장과 문제해결을 위해서 부모상담을 효과적으로 할 수 있는 교사의 역량이 필요하다(김혜숙, 최동옥, 2010). 여러 연구에서도 부모상담 역량은 유아교사의 핵심역량으로 제시되고 있다(배성옥, 2016; 성병창 등, 2009; 신은수 등, 2011; 신현경, 2012).

성병창 등(2009)은 유치원 교사의 핵심역량을 총 33개로 구분하였는데, 부모상담능력이 그중 하나로 제시되어 있다. 신현경(2012)은 유치원 초임교사를 위한 교직역량개발 프로그램을 개발하였는데 전문적 역량 중 부모-교사관계의 하위요소로 부모상담기법 익히기를 제시하였다. 배성옥(2016)은 교사에게 요구되는 역량을 갖추도록 각 대학의 유아교육과 교육과정에 부모상담 관련 과목이 필요하며, 이에 대한 수요자의 요구가 가장 높다고 밝혔다. 신은수 등(2011)은 유치원 교원의 직급별 역할 특성에 따른 핵심역량 수준을 구분하였는데, 일반교사의 5가지 역할 중 하나로 부모상담 및 상호작용을 제시하였다. 유재경 등(2020)의 연구에서도 유아교사의 핵심역량 중 ‘상담기술 활용하여 상담하기, 아동 관찰에 근거하여 상담하기, 부정적인 태도를 가진 학부모에게 적절한 상담하기’ 등의 내용을 추출하여 부모와의 협력이

라는 핵심역량의 내용으로 제시하였다. 이처럼 부모상담 역량은 유아교사의 핵심역량을 구성하는 요소 중 하나로 볼 수 있으며, 부모상담에 대한 유아교사의 역량의 요구가 점차 높아지고 있다고 할 수 있다(배성옥, 2016).

특히, 부모상담은 부모가 자녀에 관한 내용으로 상담을 받게 되므로 자신의 문제에 대해 다루는 일반상담과는 차이가 있고, 교사의 교육경력과의 부모상담 역량 간의 관련성이 크지 않다는 특징이 있다(김선경, 안도현, 2015). 이처럼 부모상담의 특수성을 고려하여 전문적인 역량강화 교육이 필요함에도 불구하고, 현장에서는 부모상담을 교사 개인의 역량에 의존하는 경향이 있다. 신입 유치원 교사의 역량 인식 및 요구를 분석한 김다운(2017)의 연구에서도, 부모상담 역량은 교직 적응 및 역량강화의 주요 장애 요인이 되는 것으로 나타났다. 이러한 현상을 개선하기 위해서는 유아교사에게 요구되는 부모상담 역량의 개념과 구성요소를 분석하여 체계적인 교육을 실시할 필요가 있다(김종훈, 2023).

신혜진(2018)은 유아교사의 부모상담 역량을 교사의 인성 및 태도, 교사의 상담기법, 교사의 전문성, 교사의 유아 이해, 교사의 의사소통기술 등 5가지 요인으로 설명하였다. 김종훈(2023)은 유아교사의 부모상담 역량을 역량군, 역량요소, 역량지표로 위계화하여 이론적 틀을 구성하였으며, 이론적 지식, 상담수행, 태도 및 자질 등 3개의 역량군과 8개의 역량요소, 66개의 역량지표를 추출하였다. 임경심(2018)은 유아교사의 부모상담 역량에 대해 유아와 부모를 잘 이해하고, 유아의 문제 상황에 대해 부모와 상담하여 문제를 잘 해결할 수 있도록 지원하며, 좀 더 나은 상황으로 나아갈 수 있도록 도와주는 능력이라고 정의하였다. 이유희(2022)는 부모상담 역량과 유사한 의미인 부모면담 역량에 대해 정의하였는데, 부모면담 역량이란 유아교사가 효율적인 부모면담을 하는 데 필요한 지식, 기술, 면담 수행 능력이라고 말하였다. 이상의 연구들을 바탕으로 부모상담 역량을 정의하면, 부모상담 역량이란

유아교사가 부모상담을 효과적으로 실시하는 데 필요한 지식, 기술, 태도를 갖추고, 이를 실제 부모상담에 적용하여 성공적으로 수행하는 능력이라고 말할 수 있다.

다음으로 유아교사에게 요구되는 부모상담 역량의 구성요소를 분석하여 성공적인 부모상담을 위해 어떠한 부분에 초점을 두어야 하는지 살펴보았다. 부모상담 역량 구성요소를 분석한 문헌이 많지 않으므로 부모면담, 부모와의 협력 관련된 문헌까지 포함하였으며, 부모상담 역량을 인지적 요소, 기술적 요소, 태도적 요소로 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 부모상담 역량 중 인지적 측면의 역량에 해당하는 요소는 유아와 부모에 대한 이해능력, 상담이론에 대한 이해능력이다. 김종훈(2023)은 어린이집 교사를 대상으로 부모상담 역량 중 실제로 필요로 하는 항목들을 추출하였으며, 그중 유아와 부모에 관한 이해 역량이 가장 요구되는 것으로 나타났다고 밝혔다. 어린이집 교사들은 유아의 발달과 문제행동에 대한 전문적인 지식을 가지고 부모와 소통할 수 있기를 희망하며, 부모의 교육적 요구에 민감하게 대응하기 위해 부모 유형과 특성에 대한 이해능력을 필요로 한다고 분석하였다. 임경심(2018)은 예비유아교사의 부모상담 역량을 강화하는 교육프로그램을 개발하였는데, 부모상담 역량을 인간적 자질과 전문적 자질로 구분하여 분석하였다. 전문적 자질에 해당하는 상담이론에 대한 이해는 유아교사가 상담이론에 근거하여 기본적인 상담의 관점을 세우는 데 도움을 줄 수 있다. 최근 유아의 문제행동이 다양하고 복잡해지는 데 비해 이에 대한 전문적인 상담 지식을 갖춘 교사가 부족한 국내 현실을 고려할 때, 인지적 측면의 부모상담 역량을 강화하는 것은 중요하다(신혜진, 2018).

둘째, 유아교사의 부모상담 역량 중 기술적 측면의 역량에 해당하는 요소는 의사소통기술과 상담기법의 이해 및 적용 능력이다. 유아교사에게는 자

신이 하고자 하는 내용을 명확하게 말로 전달하고, 대화 속에서 상대방의 말을 듣고 이해하며, 감정을 적절하게 조절하여 표현하는 의사소통 기술이 필요하며, 의사소통 수준이 높을 때 부모의 상담만족도가 높아진다고 밝혔다(강유정, 2021). 신혜진(2018)은 부모를 대상으로 유치원 교사에게 필요한 부모상담 역량이 무엇인지 조사하였는데, 성공적인 상담을 이루기 위해서 유아교사가 상담자의 역할을 실행해야 하며, 이에 따르는 여러 가지 상담기법을 전문적으로 익힐 필요가 있다고 주장하였다. 김현미(2012)는 유아교사와 부모를 대상으로 부모상담에 대한 교사교육 필요성 인식 정도를 조사하였는데, 부모와 교사 모두 상담기법에 대한 교사교육의 요구가 가장 높았다고 기술하고 있다.

셋째, 유아교사의 부모상담 역량 중 태도적 측면의 역량에 해당하는 요소는 공감, 인간 중심적 상담 태도를 들 수 있다. 어린이집 교사의 공감 능력과 부모와의 협력의 상관관계를 조사한 박은숙(2018)과 하아롱(2022)의 연구에 따르면, 교사의 공감 능력 수준이 높을수록 부모와의 협력 수준이 높은 것으로 나타났다. 공감 능력은 상담학에서 상담에 필수적인 요소로 여겨지며, 상담자가 반드시 갖추어야 할 자질로 보는 능력이다(박성희, 2004). 상담자는 타인에 대한 열린 마음을 가지고 인간적인 태도를 보여야 하는데, 이러한 인간적인 태도는 로저스가 창시한 인간중심 상담이론에서 비롯된 것으로 상담자의 공감적 이해, 무조건적 긍정적 존중, 진실성을 갖추는 것에서 시작된다(주은선, 박민정, 2016). 홍은영(2014)은 초등교사가 부모상담 과정에서 체험하는 현상을 현상학적으로 분석하였는데, 부모상담을 성공적으로 인식하게 하는 요인의 하나가 교사의 인간중심적 태도였다고 밝혔다.

종합하면, 부모상담 역량은 유아교사가 갖추어야 할 핵심역량 중 하나라고 할 수 있으며, 이는 체계적인 교사교육으로 강화될 수 있다고 볼 수 있다. 부모상담 역량을 체계적인 교사교육으로 강화하기 위해서는 인지적 측

면의 역량과 기술적 측면의 역량, 태도적 측면의 역량에 관한 교육내용을 균형 있게 구성하는 것이 중요하다.

### 3. 교사학습공동체

본 절에서는 교사학습공동체라는 개념이 등장하게 된 배경과 교사학습공동체와 관련된 학습조직, 학습공동체, 전문공동체, 전문학습공동체 등의 개념을 알아보고 교사학습공동체의 개념을 명료화하였다. 또한, 교사학습공동체의 특성 및 운영 단계를 살펴보고, 유아교사를 위한 교사학습공동체의 운영에 대해 알아보았으며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### 1) 교사학습공동체의 등장 배경

교사학습공동체의 등장 배경에 대해 살펴보는 것은 교사학습공동체 제도가 오랜 시간에 걸쳐 변화되며 현재에 이른 모습과 그 의미를 확인하고, 미래의 개선 방향을 모색하는 데 도움을 줄 수 있다(정바울, 이승호, 2017). 교사학습공동체의 개념이 대두된 배경에 대해서는 학자마다 다른 분석을 하고 있는데, 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

먼저, 미국을 비롯한 서구의 경우 전통적 전문성 개발 개념에서 벗어나 협력적 교사 문화를 형성해야 한다는 주장에 따라 교사학습공동체의 개념이 발전되었다(곽영순, 김종윤, 2016). Hagreaves(2000)는 1980년대 중후반부터 시대 변화가 빨라짐에 따라 교육개혁이 가속화되어 교사들이 개인주의를 버리고 전문적인 학습을 동료들과 함께하도록 요구받게 되었다고 하였다. Sergiovanni(1994)는 시대의 흐름에 따라 학교를 바라보는 관점이 변화하고 있으며, 학교 관리자 등은 학교를 조직이 아닌 공동체로 여겨야 한다고 제안

하였다.

우리나라의 경우 공교육 내실화를 위한 방안으로 1990년대 중반 이후 교사학습공동체 개념이 서구에서 도입되기 시작하였다(신현석, 2006). 이에 따라 국내에서는 학교 교육의 실패나 교사 연수의 한계를 극복하기 위해 서구의 교사학습공동체 모형을 소개하고 제안하는 연구가 시작되었다. 이경호와 박종필(2012)은 단위학교의 자율성에 기반한 학교혁신 방안으로 교사학습공동체를 소개하였다. 서경혜(2009)는 기존의 교사연수가 전문성 신장보다는 상위 자격을 취득하기 위한 수단이 되었다고 설명하며, 이 문제를 해결하기 위한 대책으로 교사학습공동체를 주목하였다. 김진규(2011)도 전통적인 교사연수가 현장 적용과 단절되어 운영되는 문제점을 보완하기 위해 교사학습공동체를 제안하였다.

종합하면, 교사학습공동체는 1980년대 급격한 사회변화에 대응하기 위한 교육 외적인 배경과 함께, 교육현장과 교사 연수의 문제를 개선하기 위한 교육 내적인 배경에서 대두된 개념이라고 볼 수 있다. 또한, 교사학습공동체의 개념이 1980년대 사회변화로 인한 교육현장의 새로운 요구로 탄생한 것인지, 그 이전부터 사용되었으나 1980년대 이후 명료화된 것인지에 대해서는 학자마다 해석이 다르다는 것을 알 수 있다.

## 2) 교사학습공동체의 개념

교사학습공동체라는 개념은 학습조직, 학습공동체, 전문공동체, 전문학습공동체 개념과 관련이 있다. 1990년대에 이르러 학습조직과 학습공동체라는 용어가 기업분야에 먼저 등장하여 교육현장에도 도입되기 시작하였으며, 이어서 전문공동체, 전문학습공동체, 교사학습공동체 등의 용어가 이어서 등장하였다(권낙원, 2007). 이 용어들은 서로 밀접한 관련이 있으면서도 현장에

서 혼용되고 있으므로(곽영순, 2017; 김예진, 2015; 서경혜, 2013/2015; 오찬숙, 2014), 이 용어들의 의미를 구체적으로 살펴보는 것이 필요하다.

먼저, 학습조직(learning organization)은 Senge(1990)가 제안한 후로 기업과 교육 분야에서 많은 관심을 보인 개념이다(Fielding, 2001). Senge(1990)는 학습조직을 조직의 구성원들이 진실로 바라는 결과를 만들어내기 위해 스스로 역량을 키우며, 새롭고 확산적인 사고가 개발되고, 집단적 열망이 표출되며, 함께 학습하는 방법을 지속적으로 학습하는 조직으로 정의하였다.

Scott와 Davis(2007)가 제시한 조직이론의 분류에 따르면 학습조직은 합리적 체제, 자연적 체제, 개방 체제 중 개방 체제에 속한다. 합리적 체제로 분류되는 조직이론 중 대표적인 이론은 Weber의 관료제로, 관료제는 합리성이라는 가치를 추구하며 조직의 안정성이나 능률 등 기능적 측면을 강조한다. 오찬숙(2014)은 학습조직을 탈관료제 조직이론 중 하나로 1990년대 알려지기 시작하였으며, 외부환경에서 발생하는 다양한 변화와 문제에 적응하기 위해 학습을 핵심으로 하는 조직이라고 하였다. 학습조직은 관료제의 단점을 보완하는 방안으로 등장하였기 때문에, 능동적이고 적응적인 특성을 띠고 있으며, 전문성 증진을 목표로 하고 있다. 또한, 학습조직은 구성원 간의 관계가 느슨하다는 특성도 가지고 있는데, 개인주의로 인한 느슨함보다는 자율성·전문성으로 인한 느슨함을 갖는다고 볼 수 있다(장훈, 2010).

1990년대 후반부터 Senge(1997)는 학습조직이라는 용어 대신 학습공동체(learning community)라는 용어를 대체하여 사용하기 시작하였다(권낙원, 2007). Senge의 연구에 용어의 전환에 대한 설명은 없으나, 그 이전의 Kofman과 Senge(1993)의 연구를 보면 학습조직의 가장 핵심으로 공동체를 언급하고 있고, 공동체는 구성원들을 더욱 새롭고 도전적으로 만들어준다고 하고 있다. 이러한 점에서 볼 때, Senge는 학습조직에서 말하는 조직을 공동체로 발전시켰다고 볼 수 있다(Fielding, 2001).

그러나 국내의 학습공동체에 관한 연구를 살펴보면, ‘learning community’ 라는 용어보다는 Lave와 Wenger(1990)가 제시한 ‘community of practice’ 를 번역하여 학습공동체(오찬숙, 2014; 오현석, 2004; 장훈, 2010; 주영주, 조은아, 2006) 혹은 실천공동체(박혜영, 2002; 서경혜, 2013)로 사용하고 있다. 이러한 국내의 연구들을 살펴볼 때, 국내에서는 학습공동체, 실천공동체, ‘learning community’, ‘community of practice’ 등의 용어를 혼용하고 있다는 것을 알 수 있다.

Lave와 Wenger(1990)가 소개한 학습공동체(communitiy of practice)라는 개념은 기업이 새로운 사업 분야를 도입하고 외부환경에 적절히 대응하며 문제를 새로운 방식으로 해결하고자 하는 목적으로 만드는 조직을 말한다(오현석, 2004). 즉, 학습공동체(communitiy of practice)란 구성원들이 관심사나 문제와 주제에 대한 전문성과 열정을 공유하고 전문분야나 업무에 관한 지식, 아이디어, 경험을 생성, 수집, 공유, 활용, 창출함으로써 자신의 지식과 전문성을 높이고 문제를 해결하고자 하는 비공식적인 집단을 말한다(Lave & Wenger, 1990; Wenger & Snyder, 2000). 학습공동체에서 말하는 학습이란 지식을 획득하거나 효과성, 기법, 기술 등에 초점을 맞추는 학습이 아니라, 구성원의 역량과 지식을 개발하고 이 개발의 실체를 공유하며, 자율적 참여와 열정·헌신·조직의 전문성을 추구하는 학습이라고 할 수 있다(박혜영, 2002).

이상의 내용을 종합하면, 학습조직과 학습공동체는 주로 1990년대부터 기업에서 사용하기 시작한 개념으로서, 그 집단이 처한 외부환경의 변화에 대처하는 방법으로 학습을 추구하는 집단이라고 정의할 수 있다. 기업에서 사용하던 학습조직 혹은 학습공동체 개념은 1990년대 후반 교사의 전문성을 높이기 위한 대안으로 교육 분야에 적용하기 시작했다고 할 수 있다(권낙원, 2007; 오찬숙, 2014). 기업에서 사용하던 학습조직 혹은 학습공동체 등의

개념을 교육 분야에 도입하기 시작하면서(권낙원, 2007), 전문공동체, 전문학습공동체, 교사학습공동체 등의 용어가 새로 나타나 혼용되고 있다. 새로 등장한 이 세 가지 용어에 대한 주요 정의들을 살펴보면 다음과 같다.

먼저 전문공동체(professional community)라는 용어는 교육학자들이 교사들의 전문성을 높이는 방안으로 주장하였는데, 교사들이 능동적으로 협력하고 학습함으로써 새로운 아이디어를 교실과 교수 맥락을 통합하는 데 관심을 두는 것을 말한다(Bolam et al., 2005; 권낙원, 2007). Louis 등(1996)은 다음과 같이 전문공동체를 개념화하였다. 전문공동체란 자율권, 개인의 존엄성, 학생의 학습에 대한 공동책임이라는 목적을 위해 구성되며, 가치 공유, 반성적 대화, 탈사유화(deprivatization), 학생의 학습에 대한 초점, 협력 등의 특징을 가지고, 구조적 조건과 사회적, 인적 자원을 투입하는 집단이다. 이는 교사들이 전문공동체에서 하는 일은 학교 재구조화에 중요하게 작용하며, 그들의 핵심 업무를 더욱 잘하도록 돕는다는 가정에 기초하고, 여러 형태의 지원을 강조한 것이 특징이다.

전문공동체는 지식을 전문화하고 관리자가 요구하는 역량을 개발하는 전문성(professionalism)의 개념과 집단에서의 관심, 지원, 상호 책임에 기반을 두는 공동체(community)라는 두 개념을 통합하는 노력으로 발전되었다(Louis, 2008). 이 두 개념에 1990년대 후반부터는 신자유주의에 대응하고 학교를 재구조화하려는 움직임 속에서 ‘학습(learning)’이 삽입되면서 ‘전문학습공동체(professional learning community)’라는 개념이 널리 사용되게 되었다(정바울, 2016; Stoll & Louis, 2007).

전문학습공동체 용어를 처음 명시적으로 사용한 연구는 Hord(1997)의 연구이다(Bolam et al., 2005). Hord는 전문학습공동체는 학교의 교직원들이 협력적인 노력 속에서 함께 함으로써 학생을 지원하는 능력을 키울 수 있다고 주장하였다. Stoll과 Louis(2007)는 전문학습공동체가 비판적, 반성적, 협력적,

포괄적, 학습 지향적, 성장 지향적인 방식으로 자신들의 행동을 공유하고 평가하는 지속적인 교사들의 집단이라는 공통점이 보인다고 개념화하였다. DuFour(2004)는 전문학습공동체라는 용어를 동학년 교사모임처럼 묘사하는 것에 반대하면서, 학생의 학습 보장, 협력 문화, 성과에 대한 초점 등의 세 가지 개념을 포함해야 한다고 주장하였다. 전문학습공동체는 교육자들이 학교의 발전을 가장 중요한 요소로 두고 교육자들이 서로 협의하고 실천을 지속하는 것에 성패가 달려 있다는 것이다. 광영순과 김종윤(2016)은 교사 집단을 전문가집단으로 보고, 교사의 공동체 활동을 학교가 지원하고 동료의식을 고취하여 학교 문화를 개선하고 학생의 성취에 초점을 두는 것이 전문학습공동체라고 하였다. 이상의 내용을 종합하면, 전문학습공동체란 학생의 성취 향상을 목적으로 교사들이 협력하는 학교문화를 정립하고, 교육 활동을 지속적으로 실천하며, 이 실천을 공유하고 비판적으로 평가하는 전문적인 집단이라고 정의할 수 있다.

전문학습공동체가 1990년대 후반 미국에서부터 사용된 용어라면, 이 용어가 국내로 도입되면서 주로 교사학습공동체(teacher learning community)로 번역되어 사용되었다(광영순, 김종윤, 2016; 송경오, 최진영, 2010; 안유리, 2022). 교사학습공동체에 대한 몇몇 학자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

McLaughlin과 Talbert(2006)는 교사학습공동체란 실제에 대해 반성하고, 실제와 학생의 성취 간의 관계를 검토하며, 학급에 있는 학생들의 학습과 교사의 교수 향상을 위해 변화를 만들어내는 교사들의 협력적 전문공동체라고 정의하였다. Sergiovanni와 Starratt(2007/2008)은 우수한 교사와 우수한 학교는 같은 개념이 아니며, 학교의 목적을 달성하기 위해 교사들이 함께 학습할 때 학교가 우수해질 수 있다고 보았다. 이러한 관점에서 교사학습공동체를 교사들 스스로 교육의 실재를 반성하고 개선하며, 지식과 경험, 실재를 공유하고, 협력적으로 학습함으로써 학생의 학습을 증진하는 협력의 실재라

고 정의하였다. 한편, Meyer(2002)는 교사학습공동체가 교수와 학습에 대해 교사들이 학습하기 위해 자발적으로 모인 집단이라고 하였다.

미국의 전문학습공동체라는 용어가 도입되기 전부터 국내에서는 자율적·능동적 교사모임, 교사 공동 연구회, 협동학습 연구회, 교사 자율연구모임 등의 자생적 집단이 존재하였으나, 미국의 이론이 더해지면서 교사학습공동체라는 용어를 더 많이 사용하게 되었다(김성천, 2007; 안유리, 2022). 국내의 교사학습공동체에 대한 몇몇 개념 정의를 살펴보면, 광영순(2015)은 교사학습공동체는 교육 활동이 중심이 되는 학교공동체, 윤리적 실천이 중심이 되는 생활공동체, 협력과 성장을 지향하는 학습공동체로 발달한다고 하였다. 서경혜(2009)는 교사학습공동체란 교사의 전문성과 학생의 학습 향상을 목적으로 교사들이 자발적, 협력적으로 학습하며 탐구하고 실천하는 집단이라고 하였다. 오찬숙(2014)은 교사학습공동체를 교사의 전문성과 학생들의 학업성취를 높이기 위해 정체성을 공유하고 유대감을 가지며 자발적으로 구성한, 협력적으로 학습하는 학교 내외의 공식, 비공식적 조직이라 정의하였다.

미국이 전문학습공동체라는 용어를, 국내는 교사학습공동체라는 용어를 더 많이 사용하는데, 이는 전문학습공동체의 개념이 국내의 실정에 맞게 적용, 변형되면서 윤리적 실천이나 생활공동체의 원리가 포함되어 있음을 보여준다고 볼 수 있다(광영순, 2015). 즉, 두 용어 간의 의미가 다르다기보다는 강조를 두는 부분이 다른 것으로, 전문학습공동체는 교사의 전문성을 더 강조하고, 교사학습공동체는 교사 간의 협력을 더 중시한다고 볼 수 있다(김진규, 2011).

지금까지 교사학습공동체와 유사한 개념으로 쓰이는 학습조직, 전문공동체, 전문학습공동체의 개념을 살펴보았으나, 세 용어의 의미는 유사하다고 볼 수 있다(광영순, 김종윤, 2016; 김예진, 2015; 김태수, 2018; 진다정, 2020). 전문학습공동체의 구성원은 교사뿐만 아니라 관리자, 교육행정가, 대학교수

등의 다양한 교육전문가를 포괄한다는 점에서 교사학습공동체와 차이가 있다고 볼 수 있다(DuFour, 2004). 그러나 전문학습공동체가 교사 외로 구성원을 확대한다고 하여도, 그 핵심은 여전히 교사라는 점에서는 큰 차이가 없다(곽영순, 김종윤, 2016; 김태수, 2018; 서경혜, 2015; Cochran-Smith & Lytle, 1999). 또한, 학습조직, 학습공동체, 전문학습공동체 등은 모두 지속적인 공동 연구를 지원하는 근무 환경을 구축하는 것을 가장 중요시하고 있다(Hord, 1997).

교사학습공동체 및 관련 용어의 다양한 정의를 종합하면, 교사·학습·공동체라는 세 개념이 통합되었다고 할 수 있다(진다정, 2020). 즉, 교사학습공동체란 교사들이 주축이 되어 지속적이고 협력적인 탐구·배움·실천을 함으로써 학생들의 학습 증진에 필요한 교사의 전문성을 향상시키는 것을 목적으로 하는 공동체적 성격의 집단이라고 정의할 수 있다.

### 3) 교사학습공동체의 특성

교사학습공동체는 앞서 정의한 개념과 같이 교사(teacher), 학습(learning), 공동체(communitiy)라는 세 가지의 개념이 통합된 개념이다. 세 가지 개념 중 어디에 더 중점을 두는지에 따라 교사학습공동체의 특성이 달라진다(Louis, 2008). 교사학습공동체의 용어 속에 담긴 특성을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체의 핵심을 교사로 보는 학자들은 교사의 전문성 강화가 교사학습공동체의 특성이라고 말한다(정바울, 2016). DuFour(2004)는 전문학습공동체란 반복적으로 실패하는 학교개혁의 대안이며, 실체를 분석하고 향상시키기 위해 교사들이 함께 일하는 체계적인 과정이라고 하였다. 즉, 교사학습공동체는 교사의 전문성을 높이는 효과적인 방법에 중점을 둔다는

특성을 가진다고 본다.

둘째, 교사학습공동체라는 개념 중 학습을 강조하는 견해가 있다. 이러한 입장에서는 실제에 대한, 실제에 의한, 실제의 지식을 학습하는 것이 교사학습공동체의 중요한 특성이라고 본다(Cochran-Smith & Lytle, 1999).

셋째, 공동체라는 특성이 교사학습공동체의 가장 핵심이 된다고 보는 견해가 있다(곽영순, 2015; 오찬숙, 2014; Sergiovanni, 1994). 교사학습공동체는 개인 간의 계약에 기반을 둔 조직 개념과는 다르고(Sergiovanni, 1994), 공동체 구축이 전제되어야 하며(곽영순, 2015), 집단의 정체감이나 유대감을 공유하는 공동체의 특성이 핵심이 되어야 한다는 것이다(오찬숙, 2014). 이를 종합하면 교사학습공동체의 용어에 담긴 특성은 교사의 전문성 강화, 실재를 학습하는 것, 공동체 구축으로 요약할 수 있다.

그러나 Louis(2008)는 교사학습공동체의 특성 중 공동체와 전문성 가운데 어떤 측면을 더 강조하기보다는 균형적인 이해와 실천이 중요하다고 주장하였다. 교사학습공동체의 특성 중 전문성만을 지나치게 강조하는 경우 교사들은 기존의 단절되었던 방식으로 일하게 될 것이며, 공동체를 지나치게 강조하는 경우 친목 모임으로 변질될 가능성이 있기 때문이다. 이 경우 교사학습공동체의 다양한 특성을 미리 알고 어느 하나의 특성에 치우치지 않도록 접근하는 것이 효과적일 수 있다. 다수의 학자는 교사학습공동체의 특성으로 비전, 가치, 목적, 규범, 리더십, 실제 혹은 실천, 책임 등의 공유, 학습지향 혹은 학습 중심성, 학습에 초점 두기, 협력, 탐구, 반성적 대화, 성취지향, 실천 지향, 지원적 환경 구축 등이 언급되고 있다(곽영순, 2015; 서경혜, 2009; 송경호, 최진영, 2010; 오찬숙, 2014; DuFour, 2004; Hord, 1997; Louis & Kruse, 1995; McLaughlin & Talbert, 2006). 이를 종합하여 표로 제시하면 표 1과 같다.

<표 1> 교사학습공동체의 특성

구분	공유			협력	실제와 학습 지향	물리적 · 관계적 지원 환경
	비전, 가치, 규범, 목적의 공유	리더십, 권한, 책임의 공유	실천 혹은 실제 공유			
DuFour(2004)		○		○	○	
Hord(1997)	○	○	○	○		○
Louis & Kruse(1995)	○		○	○	○	
McLauhlin & Talbert(2006)		○		○	○	○
Hipp & Huffman(2010)	○	○	○	○		○
곽영순(2015)	○	○	○	○		○
서경혜(2009)	○	○	○	○	○	
송경호, 최진영(2010)	○	○		○	○	○
오찬숙(2014)	○	○		○		○

출처: 김예진(2015) 내용을 재구성함(p. 18).

첫째, 교사학습공동체는 구성원 간의 공유를 특성으로 한다. 공유되는 내용으로는 비전, 가치, 규범, 목적 등 공동체의 성격을 규정하는 것들과 리더십, 권한, 결과에 대한 책임의 공유, 각 구성원의 실천과 교육의 실제에 대한 공유 등이 있다. 특히 교사학습공동체를 지향하는 학교의 관리자는 권한과 의사결정 등을 공동체의 구성원들과 나눔으로써 촉진적이고 양육적인 리더십을 보이며, 비전과 가치를 공유함으로써 학습에 정확하게 초점을 맞추고 의사결정을 돕는 기준을 만들어 간다(Hipp & Huffman, 2010). 가치와 비전을 공유한다는 것은 단순히 좋은 생각에 동의하는 것이 아니라 개인과 공

동체 모두에게 중요하고 특별하며 정신적인 이미지를 공유하는 것을 말한다(Hord, 1997). 비전이 만들어지면 모든 구성원은 필수적으로 현재의 현실과 비교하며 변화를 일으키는 과정을 경험하게 되고, 이 과정을 통해 모두가 공유할 수 있는 비전이 창출될 수 있다(Patti et al., 2015).

둘째, 교사학습공동체는 구성원들 간의 협력을 핵심으로 한다. 교사학습공동체는 학교의 발전과 학생의 성취 향상을 위해 공동의 문제 해결과 공동탐구를 하며, 협력적 업무를 개발하고 조직한다. 이때 협력의 전제는 학교와 학생의 성장에 목적을 둔다는 것이며, 이 성장에 방해가 될 만한 요소를 제거하기 위해 교사들이 서로 협력해야 한다는 것을 의미한다(DuFour, 2004). McLauhlin과 Talbert(2006)는 구체적인 협력적 업무 조직 방안을 제시하였는데, 이 방안에는 주요 이슈 정의, 공동체 행사 추진, 의사소통수단 구축, 공동체와 공식 조직 간의 분명한 경계 등이 포함되어 있다.

셋째, 교사학습공동체는 교육의 실제와 학습을 지향한다. 이를 위해 교사들은 서로의 실천을 개방하고 교육의 실제에 대해 서로 대화하며 반성하여 더 나은 실제를 위해 노력한다(서경혜, 2009; 송경호, 최진영, 2010). 또한, 학생의 학습에 초점을 맞추며, 교사들이 효율적 학습자가 되도록 촉진한다. McLauhlin과 Talbert(2006)는 효율적 학습환경을 구축하기 위해서는 구성원들이 개별 학습자가 되도록 촉진하고 집단 학습의 실제를 구축하며 공동체의 건강성을 측정하고 기여도를 평가하는 것 등이 필요하다고 하였다.

넷째, 교사학습공동체는 물리적, 관계적 지원환경이 필요하다는 특성이 있다. Hord(1997)는 학교조직에서 교사학습공동체로 변화하기 위해서는 학교 관리자의 지원과 학교 전체의 촉진이 있어야만 한다고 주장하였다. 즉, 효율적 학습을 촉진하고 동반자적 관계 형성하며 소속감 형성을 위한 활동이나 소통체계 구축 등의 지원이 풍부하게 제공되어야 한다(곽영순, 2015; 오찬숙, 2014). Louis와 Kruse(1995)는 성공적인 교사학습공동체의 특성인 가치

공유, 반성적 대화, 실제의 탈개인화, 학생의 학습에 초점 두기, 협력 등이 잘 드러나기 위해서는 구조적, 인적·사회적 지원환경이 필요하다고 주장하였다. 구조적 지원환경이란 모임과 대화의 시간, 물리적 가까움, 교수 역할의 독립성, 의사소통 구조, 교사 권한 위임과 학교의 자율성이며, 인적·사회적 지원환경이란 성취에 대한 개방성, 신뢰와 존중, 전문지식에 대한 접근, 지원적 리더십, 사회화를 가리킨다.

이상의 내용을 종합하면, 성공적인 교사학습공동체는 공유와 협력을 핵심으로 하고, 실제와 학습을 지향하며, 물리적·관계적 지원환경이 필요하다는 특성을 가진다. 따라서 교사학습공동체의 시작 단계부터 교육기관의 관리자와 교직원 모두가 이러한 특성을 고려하면서 운영해야 할 것이다.

#### 4) 교사학습공동체의 발달 단계

교사학습공동체는 특정 변화가 아니라 지속적인 학습 그 자체를 목표로 삼기 때문에 기업의 조직 발달과는 다른 진화의 관점에서 살펴볼 필요가 있다(Stoll et al., 2006) 교사들이 기존의 수직적인 학교문화를 개선하기 위해 노력을 모으는 과정에서 일련의 교사학습공동체 발달 단계가 나타난다(곽영순, 2015). 여러 학자가 언급한 교사학습공동체의 발달 단계를 살펴보면 다음과 같다.

Hipp와 Huffman(2010)은 교사학습공동체는 시간의 흐름과 공동체의 성숙도에 따라 전시작기(pre-initiation stage), 시작기(initiation stage), 발전 혹은 실행기(developing or doing stage), 제도화된 유지기(sustaining of institutionalization stage) 등의 4단계가 나타나며, 앞서 밝힌 교사학습공동체의 특성이 이 단계에 따라 발전한다고 밝혔다.

Wenger 등(2002)은 실천적 공동체의 발달 단계를 공동체가 활성화되기 위

해 고려해야 할 주요 쟁점에 따라 잠재기(potential stage), 병합기(coalescing stage), 성숙기(maturing stage), 관리기(stewardship stage), 전환기(transformation stage) 등의 4단계로 구분하였다. 잠재기는 공동체에 느슨한 구조의 네트워크가 생겨나는 준비 단계에 속한다. 병합기는 공동체의 가치를 배양하고 이 가치를 드러내는 것이 쟁점이며, 공동체로서의 힘이 세지는 단계이다. 성숙기에서는 공동체의 지속에 초점을 두고 공동체가 더욱 성장하고 협력을 구축하는 단계이다. 관리기에서는 공동체가 새로움을 추구하기 시작하며, 변형기에서는 공동체가 급격한 변형 혹은 소멸을 겪는다.

오찬숙(2014)은 교사학습공동체의 운영 과정을 4단계로 구분하였다. 즉, 가치와 비전을 공유하고, 목적을 일치시키는 인식단계, 운영 과정에서 발생하는 불만을 표출하여 조정과 합의를 이루는 갈등단계, 협력적으로 학습하고 자율적으로 운영하는 조정단계, 실천에 따른 성장과 긍정적 피드백을 공유하고 학교로 확산시키며 학교문화를 개혁하는 실행단계 등으로 구분하였다.

진다정(2020)은 교사학습공동체의 발달 단계를 형성기, 적응기, 활성화기, 유지발전기로 구분하였고, 운영의 전제조건으로 민주적 학교문화와 지원적 환경을 꼽았다. 최남정과 임부연(2013)은 공동체에 관한 관심과 참여 정도, 공동체의 과업에 따라 형성기, 내면화기, 성장기, 확장기, 전이 혹은 소멸기로 단계를 구분하였으며, 시간의 경과에 따라 공동체의 관심과 참여 정도가 달라지는 경우 공동체의 과업 또한 변화한다고 말하였다. 예를 들어 형성기에는 구성원들의 관심이 낮으나, 내면화기부터 성장기 및 확장기를 지나면서 관심이 증가하고 전이기에는 다시 관심이 낮아진다고 밝혔다. 또한, 형성기에는 공동체를 형성하고 구성원을 모집하며 조직을 구성하여 연구 주제를 선정하는 과업을, 내면화기부터 확장기까지는 구성원 간의 친밀감을 형성하고 공동의 가치를 찾으며, 주인의식 고양, 정보와 지식의 공유, 실천지 확장, 외부로 확장 등을 통해 연구 주제의 심화 및 확장, 변경이 일어난다고 보았

다. 전이 혹은 소멸기에는 갈등을 극복하거나 소멸하여 새로운 연구 주제를 찾는 단계라고 설명하였다. 지금까지 살펴본 교사학습공동체 운영 단계를 학자별로 정리하면 표 2와 같다.

〈표 2〉 교사학습공동체의 발달 단계

구분	교사학습공동체 발달 단계
Hipp와 Huffman(2010)	전시작기-시작기-발전 혹은 실행기-제도화된 유지기
Wenger 등(2002)	잠재기-병합기-성숙기-관리기-전환기
오찬숙(2014)	인식단계-갈등단계-조정단계-실행단계
진다정(2020)	형성기-적응기-활성화기-유지발전기
최남정, 임부연(2013)	형성기-내면화기-성장기-확장기-전이 혹은 소멸기

여러 학자의 연구 결과를 살펴보면 교사학습공동체는 공동체가 탄생하여 점차 성장하는 일련의 발달 단계를 가진다는 것을 알 수 있다. 공동체 발달의 초점을 학교 개혁의 정도에 둘 것인지, 공동체 그 자체에 둘 것인지에 따라 단계를 구분하는 명칭은 다르게 나타나고 있다. 예를 들어, 오찬숙(2014)이 구분한 교사학습공동체의 발달 단계의 경우 학교개혁의 정도로 구분하고 있어 학교개혁이 확산되는 과정을 기술하는 용어를 사용하고 있다. 그러나 그 외의 학자들은 공동체의 성숙도나 구성원의 참여 및 협력 수준에 따라 발달 단계를 구분하여 ‘성숙’, ‘발전’, ‘소멸’ 등의 용어를 사용하고 있다. 또한, Hipp와 Huffman(2010), 오찬숙(2014), 진다정(2020)은 교사학습공동체가 잘 유지되는 것을 최종 단계로 놓고 이전의 단계와 구분했지만, Wenger 등(2002) 및 최남정과 임부연(2013)의 연구에서는 공동체의 소멸에 이르는 단계까지 구분했다는 점이 특징이다.

이상의 내용을 종합하여 볼 때, 교사학습공동체는 공동체의 성숙도 혹은 학교개혁의 정도에 따라 탄생과 소멸에 이르는 일련의 발달 단계가 있다고

할 수 있다. 그러나 교사학습공동체의 발달 단계의 구분이나 명칭은 연구자가 공동체를 바라보는 관점에 따라 다르게 나타난다고 볼 수 있다.

#### 5) 유아교사를 위한 교사학습공동체 운영

국내의 교사학습공동체는 혁신학교 정책과 더불어 전국적으로 확산되기 시작되었다(박상완, 2018). 교사 중심의 자발적인 학교개혁을 도모하는 혁신학교의 주요 연구 주제가 교사학습공동체이며(최민석, 박수정, 2019), 교육부에서는 2015 개정 교육과정이 지향하는 창의융합형 인재 양성을 위해 교사 역량을 기르기 위한 교사학습공동체 운영 정책을 2016년부터 추진하기 시작하였다(한국교육개발원, 2016).

국내 유아교육 분야에서도 2015년에는 ‘학습공동체’라는 용어를 주로 사용하다가 2016년 이후부터 교사학습공동체와 의미가 더 유사한 ‘전문적 학습공동체’라는 용어를 더 많이 사용하기 시작하였다(성구진, 김지은, 2022). 특히 2019년부터는 전국의 17개 모든 시·도교육청에서 교사학습공동체와 관련된 정책을 시행하는 것으로 나타났다(성구진, 2022). 이는 2019 개정 누리과정에서 단위 유아교육기관의 자율성과 창의성을 바탕으로 만들어지는 ‘유아중심·놀이중심 교육과정’의 성격을 강조하고 있다는 점에 기인한 것으로 보인다(진다정, 2020). 교육부(2020)는 2019 개정 누리과정의 성공적인 안착과 진정한 유아·놀이 중심 교육 실천을 통해 유아교육 현장의 혁신을 도모하고자 ‘유아·놀이 중심 교육 지원을 위한 학습공동체 만들어 가기’라는 지원자료를 개발하였다고 밝히고 있다. 즉, 2019 개정 누리과정의 핵심 성격인 유아·놀이 중심 교육을 실현하기 위해 교사학습공동체 운영이 가장 효과적인 방안이라고 본 것이다.

이러한 맥락에서 유아 교사를 대상으로 한 교사학습공동체 연구가 2019년

이후로 증가하고 있다. 2019년 이전에 이루어진 연구들도 있으나 그 수가 많지 않다(고영미, 2005; 문현희, 2005; 사영숙, 2017; 최남정, 2011). 고영미(2005)는 유치원 교사 5명을 대상으로 과학교육 학습공동체를 운영하여 그 형성과 참여 양상을 관찰하였고, 사영숙(2017)은 어린이집 교사 3명을 대상으로 학습공동체를 운영하여 교사들이 경험하는 가치를 발견하고자 하였다. 고영미(2005)와 사영숙(2017)의 연구 결과는 유아교사들에게 교사학습공동체가 어떤 의의나 가치를 갖는지를 알게 해준다. 또한, 문현희(2005)는 전북지역 유치원 교사 400명을 대상으로, 최남정(2011)은 B시의 유치원과 어린이집에 근무하는 유아교사 241명을 대상으로 학습공동체에 대한 인식을 조사하였다. 두 연구의 결과에 따르면 대부분의 유아교사들이 학습공동체의 필요성에 동의하였고, 가장 중요한 가치는 ‘상호 신뢰와 협력’이라고 답하였으며, 온라인과 오프라인을 병행하여 운영하는 것이 효과적이라고 하였다. 이는 미국에 비해 국내에서 교사학습공동체의 공동체성을 더욱 중시한다는 박영순(2015)의 연구와도 맥을 같이 하고 있다.

최근 2019년 이후에 이루어진 유아교사 대상의 교사학습공동체 연구를 보면, 성공적인 교사학습공동체 운영을 위한 주제로 연구가 이루어졌다(김가운, 2021; 김주영, 2023; 모정아, 2022; 박소민, 2022; 성구진, 2022; 안유리, 2022, 윤미숙, 2020; 이윤정, 2022, 이은정, 2022; 정진희, 2022; 진다정, 2020). 성구진(2022)은 교사 면담을 통해 교사학습공동체의 성공 요인을 교사 차원, 공동체 차원, 기관 차원, 교육청 차원으로 분류하여 분석하였으며, 이를 바탕으로 교사가 주도하는 열린 플랫폼 설치·운영의 활성화, 민주적이고 자율적인 운영 허용, 연구문화 기반 조성, 행정지원 확대 등의 정책적 제안을 하였다.

김가운(2021)은 교사학습공동체의 형성과정에서 나타나는 ‘다름’의 갈등속에서 ‘같음’을 추구하는 모습과 관계 맺기에 있어 대화의 중요성을 발

견하였다. 모정아(2022)와 안유리(2022), 정진희(2022)는 교사학습공동체를 온라인으로 실행함으로써 오프라인으로 실행 시 겪을 수 있는 어려움을 극복하고 협력 문화와 전문성 신장의 효과를 거두었음을 밝혔다. 박소민(2022)은 전문적 협력교사의 동행을, 윤미숙(2020)은 대화의 프로토콜이라는 형식을 활용하여 교사학습공동체를 성공적으로 운영하였다고 보고하였다. 이윤정(2022), 이은정(2022), 진다정(2020)은 교사학습공동체의 학습 주제에 관해 연구했는데, 이윤정(2022)은 유아·놀이 중심의 과학적 경험에 대해, 이은정(2022)은 보육교사의 긍정심리자본에 대해, 진다정(2020)은 놀이중심 교육의 이해와 실천에 대해 교사학습공동체를 운영하고 그 효과를 보고하였다.

이상의 내용을 종합하면, 유아교육 분야에서의 교사학습공동체는 2016년부터 국내 혁신학교 정책의 하나로 시작된 것으로 보인다. 특히 2019년 누리교육과정이 개정되면서, 교사의 전문성 신장과 단위 유아교육기관의 자율적이고 창의적인 교육과정 운영이 강조되었고 이를 지원하기 위해 교사학습공동체가 더욱 확대되었다고 볼 수 있다(교육부, 2020). 최근에는 이러한 경향을 반영하여 교사학습공동체를 성공적으로 운영한 결과를 논의한 실행연구가 증가하게 되었다.

교사학습공동체가 교사교육의 중심으로 점차 자리를 잡아가고 있는 것은 사실이지만 아직은 과도적인 단계라고 할 수 있다(박수경, 정미라, 2016). 교사학습공동체는 교사의 전문성과 수업 개혁에 중점을 두어야 하지만 기존 교사 연수의 대안으로 여겨지기도 한다(최민석, 박수정, 2019). 특히 교육청 차원에서 교사학습공동체가 정책 의제로 선정되어 추진되면서 교사학습공동체의 양적 확대에는 도움이 되었으나 교사들의 참여가 비자발성을 띠는다는 문제가 제기되고 있다(김정진, 2017; 김주영, 2023; 김지현, 박수정, 2018; 윤정 등, 2017). 특히 유아교사들은 업무 시간 부족으로 교사학습공동체 참여에 많은 부담감을 느끼는 것으로 나타나 유아교사 대상의 교사학습공동체

운영 시 자발성의 문제가 발생하기 더욱 쉽다(정진희, 2022; 최남정, 2011). 그러나 교사들의 자발성은 교사학습공동체의 지속적이고 성공적인 운영에 중요한 요인이 되기 때문에 교사들의 내적 동기를 자극하는 방법을 모색할 필요가 있다(이정민 등, 2023). 교사학습공동체에 참여하는 교사들의 내적 동기를 강화하고 자발성을 끌어내는 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체의 유지와 발전을 위해서는 공동체의 가치를 함께 추구하는 것이 필요하다(김가운, 2021; 김지현, 박수정, 2018; 신현석 등, 2015; 윤정 등, 2017). 교사학습공동체는 공동의 가치와 관심사를 추구하면서 유대감이 형성될 수 있다(신현석 등, 2015). 윤정 등(2017)은 교사학습공동체 속에서 각자 가지고 있는 문제를 공동의 관심사로 확장하여 서로 공감하고 지지하게 되면서 시간적 어려움에도 불구하고 공동체 모임을 우선시하게 되었다고 하였다. 이러한 공동의 가치는 교사학습공동체 구성원 간의 지속적인 만남과 관계 속에서 구현될 수 있다(김가운, 2021). 김지현과 박수정(2018)은 교사학습공동체 운영 초반에 교사들의 자발성이 낮더라도 비전과 목적에 공감한다면 교사의 실천 노력에 영향을 미칠 수 있다고 하였다.

둘째, 교사학습공동체의 구성원들이 활동에서 만족스러운 경험을 했을 때 자발성을 확보할 수 있다(이윤정, 2022; 이정민 등, 2023; 이종철, 2019). 이윤정(2022)은 교사학습공동체 운영 초기에 서로의 일정을 합의하고 수업 자료를 공유하는 초석 다지기의 경험이 이후 자발적인 참여의 밑거름으로 작용했다고 보고하였다. 이정민 등(2023)은 교사학습공동체 운영 과정에서 학습한 내용을 수업에 적용하고 그 효과를 경험하는 경우 처음에는 자발성을 완전히 확보하지 못했더라도 이후 강력한 학습 동기가 발생할 수 있었다고 분석하였다. 이종철(2019)은 교사학습공동체에서 교사들이 작은 성공 경험을 하고 모임을 통해 위로와 성장을 느낄 때 교사학습공동체가 교사들의 성장 욕구를 자극하며 자발성을 높일 수 있었다고 하였다.

셋째, 교사학습공동체의 자발적인 참여를 끌어내는 데에는 리더 교사의 역량과 전문성이 중요하다. 다수의 연구에서도 교사학습공동체에는 리더 교사의 역할이 매우 중요하다고 밝히고 있다(김정진, 2017; 박상완, 2018; 박수정 등, 2017; 성구진, 2022; 장연우 등, 2021; 장연우, 2022; 정은영 등, 2023). 김정진(2017)은 리더 교사의 역량에 따라 공동체가 지속되기도 소멸하기도 한다고 하였는데, 박상완(2018)도 리더 교사는 교사학습공동체의 형성 요인인 동시에 유지·발달 요인이라고 설명한 바 있다. 즉, 교사학습공동체는 비전과 목적을 공유하고 상호 신뢰와 존중의 토대가 있어야 구성되고 유지될 수 있는데, 이러한 조건은 리더 교사가 교사학습공동체에 대해 가지는 인식과 유사하다는 것이다(김동원, 조진우, 2019). 또한, 성구진(2022)은 리더 교사가 존중과 솔선수범을 보이는 민주적인 리더십을 가질 때 교사학습공동체가 성공적으로 유지될 수 있다고 하였다.

장연우(2022)는 지원적이고 공유적인 리더십만으로는 교사학습공동체가 발전하기 어렵고 촉진적이고 전문적인 리더 교사가 필요하다고 주장하였다. 박수정 등(2017)은 리더 교사가 수석 교사이거나 학위 등의 전문성을 가지고 있을 때 더 내실 있는 운영을 할 수 있었고, 구성원의 만족도가 높았다고 하였으며, 장연우 등(2021)과 정은영 등(2023) 또한 리더 교사의 전문적 식견을 강조하였다.

이상의 내용을 종합하면, 교사학습공동체가 잘 운영되기 위해서는 교사들의 자발적 참여를 높이는 것이 중요하다. 교사학습공동체 구성원들의 자발적인 참여를 높이기 위해서는 공동체의 가치 추구, 의미 있는 교사학습공동체 활동의 경험을 통한 인식 변화, 역량 있는 리더 교사의 역할 등이 대안으로 제시되고 있다. 특히, 교사학습공동체의 리더 교사는 민주적인 리더십 뿐만 아니라 구성원의 성장을 보다 직접적으로 이끌 수 있는 전문성도 함께 갖출 것이 요구되고 있다.

### Ⅲ. 연구방법

본 장에서는 유아교사의 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 연구기관과 연구참여자들에 관해 서술하고 교사학습공동체에서의 연구자 역할을 기술하였다. 또한, 교사학습공동체를 계획하고 운영하며 자료를 수집한 연구절차를 정리하여 제시하였다. 마지막으로 본 연구의 자료수집 및 분석 방법을 기술하였다.

#### 1. 연구기관

본 연구에 참여한 기관은 서울시에 위치한 행복유치원은 공립 단설유치원이다. 행복유치원은 일반학급 7학급, 특수학급 2학급으로 구성되어 있고 총 135명의 유아가 재원하고 있으며, 교사는 일반학급 교사 7명, 특수학급교사 2명이 근무하고 있다. 행복유치원의 현황은 표 3과 같다.

<표 3> 행복유치원의 현황

(작성기준일: 2024.03.01.)

유치원명	학급 구분	학급 수	유아 수	교사 수
행복 유치원	3세	3	52	3
	4세	2	36	2
	5세	2	40	2
	특수	2	7	2
	전체	9	135	9

행복유치원은 대단지 아파트로 둘러싸여 있고 인근에 사립유치원이 많으며 방과 후 특성화 프로그램과 현장체험학습에 대한 요구가 높은 편이다. 행복유치원은 2019 개정 누리과정에 근거하여 유아의 놀이를 중심으로 운영되고 있으며, 놀이에 대한 이해와 관심을 높이고자 놀이 방식의 부모참여 수업, 부모와 자녀가 함께 하는 놀이 워크숍, 부모 놀이동아리 등의 부모참여 활동을 활성화하여 운영하고 있다.

행복유치원은 부모상담을 학기별 1회, 개별상담으로 운영하고 있었으나, 학부모회를 활성화하는 방안으로 2023년부터 1학기 집단상담, 2학기 개별상담으로 전환하여 운영하였다. 행복유치원은 부모와의 일상적인 소통을 강조하여 교사들은 하원 시, 문제행동 발생 시 알림장이나 전화를 활용한 수시상담을 하고 있다. 대다수의 부모는 유치원 운영 및 교사에 대해 신뢰와 감사를 표현하고 있으나, 일부 부모는 무리한 요구와 무례한 행동 등을 표현하여 교사들의 사기가 낮아지는 때도 있다.

행복유치원은 교사가 주축이 되어 교육과정을 계획하고 운영하는 조직문화를 가지고 있다. 예를 들어, 현장체험학습에 대한 부모의 요구가 높다는 것을 반영하여 수업시간을 초과하는 긴 일정의 계획을 잡거나, 디지털 교육을 강화하고자 원내 자율연수를 추가 시행한 것 등을 들 수 있다. 행복유치원 교사들은 비교적 수평적인 교직 문화를 가지고 있으나, 10년 이상의 경력을 가진 교사가 많아 상대적으로 경력이 적은 교사들은 회의 시 발언이 적은 특징을 가지고 있다. 이러한 점을 고려하여, 중요한 회의 때에는 경력이 적은 교사부터 발언하도록 하여 발언권이 치중되지 않도록 배려하고 있다. 행복유치원 교사들은 새로운 방식의 수업이나 학급운영에 관심이 많아 원내 연수나 장학에 적극적으로 참여하고 있지만, 행정업무가 과중하여 어려움을 느끼고 있다.

## 2. 연구참여자

본 연구자와 연구참여자는 모두 행복유치원에 근무하고 있으며, 연구자를 제외한 행복유치원의 모든 교사 8명(유아교사 6명, 유아특수교사 2명)이 연구에 참여하였다. 2021년부터 서울지역의 모든 공립유치원은 학교 안 교사 학습공동체를 운영하도록 하고 있어(서울특별시교육청, 2021), 행복유치원은 자발적이기보다는 의무적으로 교사학습공동체를 구성하고 있었다.

행복유치원은 9명 중 2명의 교사가 교무와 연구를 각각 담당하는 보직을 부여받는데, 교사학습공동체는 연구를 담당하는 보직교사가 예산 사용 및 출석부 등의 행정처리를 하면서 운영을 주도하고 있다. 행복유치원의 교사 학습공동체는 외부에서 강사를 초빙하여 강의를 듣는 방식으로 주로 운영되고 있었으며, 주제는 주로 유치원의 역점 활동인 생태전환교육이나 신체활동으로 선정되고 있었다. 따라서 본 연구 이전의 행복유치원 교사학습공동체는 연구를 담당하는 보직교사가 리더 교사의 역할을 담당하였으나, 행정 지원을 주로 하는 리더 교사의 의미였다고 볼 수 있다.

본 연구자는 연구 담당의 보직교사로서 2023년 12월에 행복유치원 교사들에게 본 연구의 취지를 설명하고 2024년에 부모상담 역량 강화를 위한 교사 학습공동체를 운영하는 것에 대한 의견을 조사하였다. 본 연구자는 대학원에서 심리상담을 전공하였으므로 부모상담 주제로 교사학습공동체를 운영할 경우 더 확대된 리더 교사의 역할을 실행하여, 행정처리뿐만 아니라 교사들의 학습을 효과적으로 지원할 수 있음을 홍보하였다. 모든 교사가 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체 운영에 참여하겠다는 의사를 표현하여, 2024년 2월 5일 교사들에게 연구동의서를 받은 후 연구참여자로 최종 선정하였다. 교사들의 일반적인 배경은 표 4와 같으며 모두 가명을 사용하였다.

<표 4> 연구에 참여한 교사들의 배경

(경력기준일: 2024.03.01.)

성명	학력	교육경력	현 유치원 근무경력	현 담당연령
김교사	대학원(석사) 졸업	17년 6개월	4년 6개월	4세
이교사	대학(4년제) 졸업	15년 6개월	3년	3세(통합학급)
박교사	대학원(석사) 재학	8년	3년 6개월	5세
최교사	대학(4년제) 졸업	5년 6개월	4년 6개월	3세
정교사	대학(4년제) 졸업	4년	4년	4세(통합학급)
강교사	대학(3년제) 졸업	2년	2년	5세(통합학급)
조교사	대학(4년제) 졸업	13년 9개월	3년	3세(특수학급)
윤교사	대학원(석사) 재학	10년	4년	4,5세(특수학급)

연구자가 연구에 참여한 교사들과 동료로서 함께 대화하고 생활하면서 얻은 정보를 바탕으로 각 교사의 일반적 배경 및 성향, 부모상담과 관련된 경험에 관해 설명하면 다음과 같다.

### 1) 김교사

김교사는 사립유치원 교사 및 공립유치원 교사로 17년 6개월의 경력을 가지고 있으며, 4년제 유아교육과를 졸업하고 교육대학원에서 유아교육 석사 과정을 마쳤다. 행복유치원에서는 4년 6개월째 근무 중이며, 4세 일반학급의 교육과정반 교사이다. 김교사는 풍부한 부모상담 경험이 있으며, 부모로부터 수업이나 생활지도 측면에서 능력을 인정받고 있다. 김교사는 교사로서의 효능감을 저해하는 부모들의 무례한 태도나 요구에 어려움을 느끼고 때로는 화가 나는 등의 부정적 감정을 경험하고 있다. 또한, 김교사는 교무 담당 보직교사로서 경력이 적은 교사들을 돕고자 하는 의도로 교사학습공동체 모임

에 흔쾌히 참여하게 되었다.

## 2) 이교사

이교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고, 사립유치원과 공립유치원 교사로 15년 6개월의 경력을 가지고 2020년부터 행복유치원에 근무하며 3세 통합학급의 교사로 지내고 있다. 이교사는 동료 교사와 어울리는 것을 좋아하고 공동 업무가 주어질 때 적극적으로 업무를 맡는 등의 활발한 성향을 가지고 있다. 그러나 몇 년 전, 이교사가 맡았던 학급에 까다로우며 무례한 태도를 가진 부모가 있어 수시로 부모상담 요구에 응해야 했고, 부모상담의 어려움을 경험하면서 교사로서 소진을 경험하기도 하였다. 이에 이교사는 동료교사들과의 모임을 통해 부모상담을 배우는 교사학습공동체를 긍정적으로 생각하며 참여하였다.

## 3) 박교사

박교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고, 공립유치원 임용시험에 합격하여 2019년 9월부터 행복유치원에 첫 발령을 받아 현재까지 근무하고 있으며, 올해 5세 일반학급을 담당하게 되었다. 박교사는 작년부터 계절제 교육대학원에 진학하여 연구의 보람과 어려움을 경험하게 되었고, 연구참여자로서 연구자를 돕고자 하는 의욕이 강한 편이다. 또한, 까다롭고 무례한 태도의 부모를 상담하는 어려움을 고민하고 있었다. 이러한 이유로 박교사는 이번 교사학습공동체가 필요하다고 판단하였고 적극적으로 참여하며 이론을 배우고 실제에 적용하려고 하였다.

#### 4) 최교사

최교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고, 공립유치원 임용시험에 합격하여 2019년 9월부터 행복유치원에 첫 발령을 받아 현재까지 근무하고 있으며, 올해 3세 일반학급을 담당하게 되었다. 최교사는 업무에 있어서 세심한 부분까지 고려하는 편이며, 유아교사로서의 역량을 개발하려는 의지가 강한 편이다. 최교사는 부모상담 역량은 본인 혼자만의 노력으로 개발되기 어렵고 경험이 많은 교사로부터 자신의 실행과정을 피드백 받음으로써 개발될 수 있다고 판단하였다. 이러한 이유로 최교사는 교사학습공동체의 필요성을 높게 인식하고 있으며, 교사학습공동체 참여를 통해 자신의 부모상담 역량이 강화되기를 기대하였다.

#### 5) 정교사

정교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고, 공립유치원 임용시험에 합격하여 2019년 9월부터 공립유치원에 첫 발령을 받았으며, 2023년부터 행복유치원에서 근무하며, 4세 통합학급을 담당하고 있다. 정교사는 부모상담을 실시하기 전 유아 관찰과 자료 준비를 철저히 하고 있으며, 유아에 대한 관점을 넓히고자 통합학급의 특수교사와 긴밀하게 소통하고 있다. 이러한 이유로 정교사는 평소 부모상담에 어려움을 크게 느끼지 못했다고 하였으나 연구자 및 다른 동료 교사들이 원한다면, 다수의 의견에 따르고 싶다고 밝혔다. 정교사는 교사학습공동체를 또 다른 업무로 생각하기도 하였으나, 동료 교사들과 함께 경험과 사례를 공유하는 것에 흥미를 보이고 참여 의지를 높이게 되었다.

## 6) 강교사

강교사는 2023년 3월부터 행복유치원 교사로 근무하였고, 올해 3년차 교사로서 5세 통합학급을 담당하게 되었다. 정교사는 평소 성격이 밝고 쾌활하며, 초임교사로서 수업에 대한 열정이 높은 편이다. 그러나 수업 외의 유아 생활지도는 어려움을 느끼고 있으며, 유아의 문제행동에 대해 부모상담을 하는 것에 두려움도 가지고 있다. 따라서 강교사는 부모상담에 대한 교사학습공동체에 적극적으로 참여하고자 하였다.

## 7) 조교사

조교사는 4년제 특수교육과를 졸업하고, 어린이집과 특수교육지원센터, 특수학교 유아학급, 공립유치원 특수교사로 13년 9개월의 경력을 가지고 2021년부터 행복유치원에 근무하며 현재 4세와 5세 통합학급의 특수교사로 지내고 있다. 조교사는 주로 특수교육대상 유아의 부모들과 별도의 부모상담보다는 등·하원 시 의사소통을 활발하게 하는 편이다. 다양한 경력을 가진 조교사는 부모상담의 어려움을 크게 느끼지 못하였으나, 일부 부모들의 무리한 요구가 있을 경우 어려움을 느끼고 있다.

## 8) 윤교사

윤교사는 4년제 특수교육과를 졸업하고, 특수학교, 복지관, 발달치료센터 등의 임용 전 경력을 가지고 있으며, 2019년 9월부터 행복유치원에서 현재 3세 통합학급의 특수교사로 지내고 있다. 윤교사는 부모들이 특수교육대상 유아의 부모로서 역할에 어려움을 느낄 때 다양한 정보를 제공하여 이끌어

야 한다는 관점을 가지고 있다. 이러한 이유로 윤교사는 부모상담보다는 부모교육에 관심이 더 높았으나, 도움이 필요한 동료 교사에게 자신이 쌓은 노하우를 공유하는 것에 보람을 느끼며 교사학습공동체에 참여하는 의미를 찾게 되었다. 윤교사는 언어치료 및 놀이 치료에 관심이 있어 교육대학원 상담심리학과에 입학하게 되었고 올해 3월부터 재학하고 있다.

### 3. 연구자 역할

본 연구자는 공립유치원 교사로 14년의 경력을 가지고 있으며, 대학원 박사과정을 수료한 뒤 2021년부터 행복유치원에서 3세 일반학급의 교육과정반 교사로 근무하고 있다. 본 연구자는 행복유치원의 연구를 담당하는 보직을 맡고 있어 자연스럽게 교사학습공동체 업무를 담당하게 되었으며, 행복유치원 교사학습공동체의 리더 교사 역할을 담당하였다.

본 연구자는 행복유치원의 교사들이 공립유치원 교사로서 교사학습공동체에 의무적으로 참여해야 한다고 인식한다는 것을 알고 있었기 때문에 리더 교사로서의 역할이 매우 중요하다고 보았다. 학습은 자발적으로 이루어질 때 그 성과가 극대화될 수 있듯이, 교사학습공동체 또한 구성원의 자발적 참여가 무척 중요하다(고영미, 2017). 그러나 김민조 등(2016)이나 조선경과 서영숙(2010)은 자발성 없이 시작한 교사학습공동체일지라도 그 과정에서 긍정적 경험을 하는 경우 구성원들이 점차 자발성과 주도성을 보일 수 있다고 하였다. 특히, 최남정(2013)은 자발성 없이 시작한 교사학습공동체에는 모범적이고 구성원들을 배려하면서 통솔하는 리더 교사가 필요하다고 하였다. 이러한 관점에서 본 연구자가 수행한 리더 교사의 역할은 다음과 같다.

첫째, 리더 교사로서 본 연구자는 유아교사이면서 석사과정에서 상담심리를 전공하여, 부모상담에 대한 전문성을 가지고 학습을 촉진하는 협력적 멘

토의 역할을 실행하였다. 본 연구자는 교사들의 요구를 반영하여 교사학습 공동체의 비전과 핵심가치, 학습 내용, 학습 방법 등을 포함하는 운영계획을 세우고 이를 공유하였다. 이렇게 세워진 운영계획을 실제로 실천하면서 학습 자료를 구성하여 안내하고 역할을 분담하고 과제를 부여하여 공동체 구성원 모두가 학습에 적극적으로 참여하도록 촉진하였다. 공동체 구성원들이 전문적인 상담이론과 기법에 대해 궁금해하거나 실제에 적용하는 것을 어려워할 때는 직접 알려주기도 하면서 궁금증을 해소하는 데 도움을 주었다.

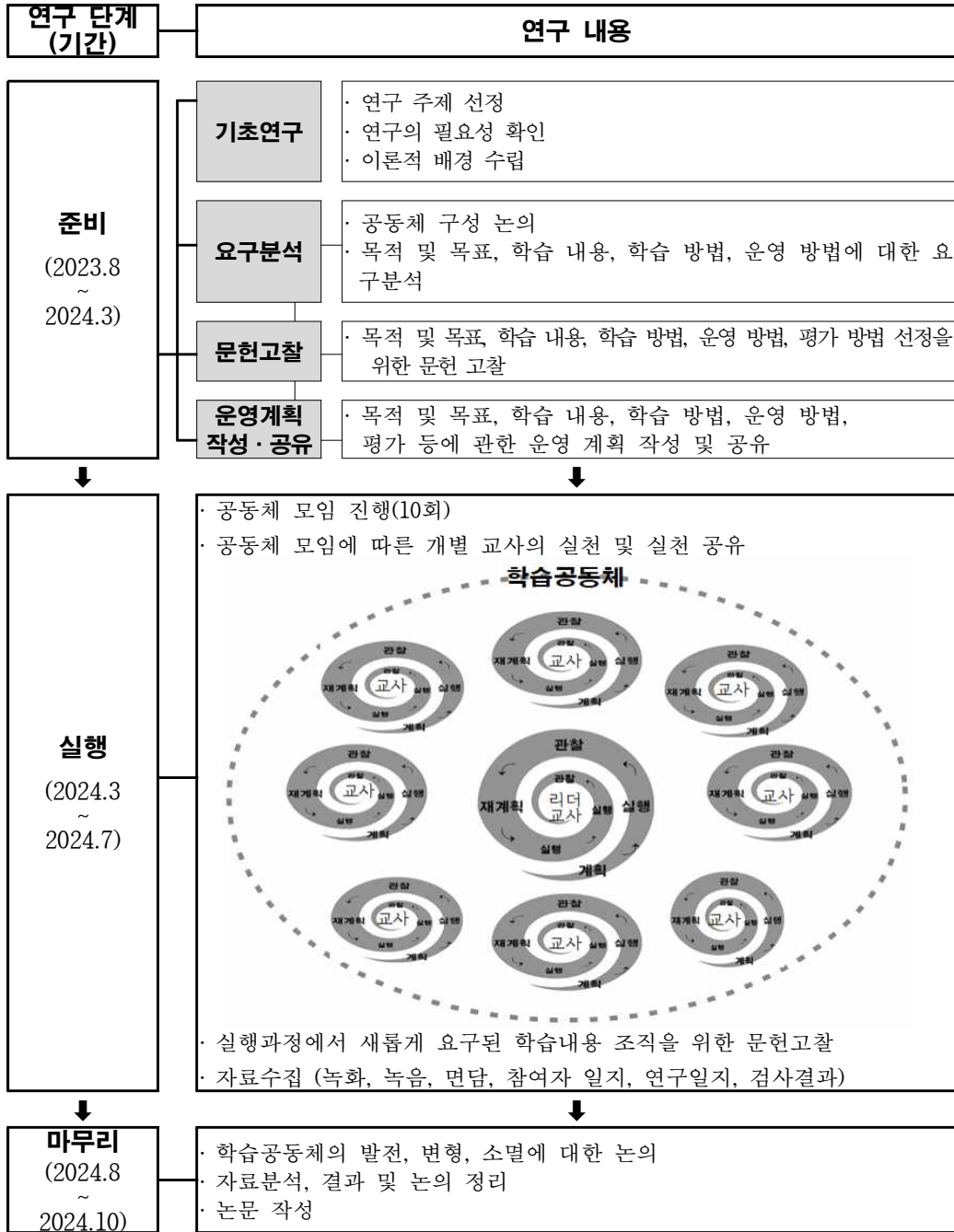
둘째, 리더 교사로서 본 연구자는 교사학습공동체가 원활하게 진행될 수 있도록 조율하는 조정자의 역할을 담당하였다. 이를 위해 본 연구자는 공동체 구성원의 문제 제기나 불만을 주의 깊게 경청하고 이를 개선하는 방향을 협력적으로 모색하여 다음 모임에 반영하였다. 특히 행복유치원 교사들은 행정업무가 과중하고 업무 시간이 늘 부족하다고 인식하고 있었기 때문에, 교사학습공동체 모임이 또 다른 업무로 느껴지지 않도록 배려할 필요가 있었다. 이러한 점을 고려하여 본 연구자는 유치원의 행사나 공동 업무, 개별 교사의 건강이나 일정 등을 파악하여, 공동체의 모든 구성원이 참여할 수 있도록 모임 날짜와 시간을 수시로 조정하였다.

셋째, 본 연구자는 리더 교사로서 교사학습공동체의 실무를 담당하는 행정지원자의 역할을 실행하였다. 이를 위해 본 연구자는 교사들의 교사학습 공동체 참여가 공식적인 직무 연수 이수 시간으로 인정받을 수 있도록 공문서를 작성하고 교육청에 보고하였다. 또한, 본 연구자는 모임 장소를 섭외하고, 학습에 필요한 도서나 학습 도구를 구입하는 등의 실무를 담당하였다. 본 연구자는 행복유치원의 관리자와 적극적으로 소통한 결과, 업무 시간 내에 모임을 하면서 다른 업무에 방해받지 않는 지원을 얻었고, 외부 공간으로 출장을 승인받을 수 있었다.

#### 4. 연구절차

본 연구는 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영하여 참여한 유아교사들의 변화를 살펴보는 데 목적이 있다. 연구의 목적을 달성하기 위해 적합한 연구절차를 모색하였고, 본 연구자는 연구의 절차를 크게 교사학습공동체 준비 단계와 실행 단계, 마무리 단계로 나누었다.

준비 단계에서는 연구자가 먼저 연구 주제를 선정 한 뒤 유아교사의 부모상담 역량강화 증진을 위한 교사학습공동체 운영에 관한 연구의 필요성 및 이론적 배경을 수립하였다. 그 후 구체적인 운영계획을 세우기 위해 연구참여자들을 대상으로 요구조사를 실시하고, 문헌고찰을 하였다. 요구조사 및 문헌고찰을 통해 분석된 시사점은 교사학습공동체 운영계획 전반에 반영되었다. 연구자가 작성한 교사학습공동체 운영계획을 다시 공동체 구성원들에게 공유하였고, 이 계획은 교사학습공동체의 실행과정에서 함께 수정할 수 있음을 알렸다. 실행 단계에서는 교사학습공동체가 구성되어 협력적으로 학습하며, 학습한 내용을 구성원이 각자 실제 부모상담에 적용하고, 이를 다시 공동체에서 공유하였다. 마무리 단계에서는 연구자와 연구참여자들이 교사학습공동체를 경험하며 변화된 점을 함께 살펴보았으며, 연구자는 수집된 자료를 분석하여 정리하고 논문으로 작성하였다. 본 연구의 전체적인 연구절차는 다음의 그림 1과 같다.



[그림 1] 연구절차

## 1) 요구조사

### (1) 집단면담

교사학습공동체에서는 교사들이 자신들의 학습과 과제를 ‘언제’, ‘어디서’, ‘어떻게’ 할 것인가를 결정해 나간다(김민조 등, 2016). 본 연구에서는 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 계획 시 연구참여자 8명을 대상으로 요구조사를 하여 반영하고자 하였다. 집단면담은 대화를 자극하고 개별면담에 비해 포괄적이고 다양한 의견이 제시될 수 있기 때문에(김영천, 2016), 요구조사는 집단면담 방식으로 실시하였다.

집단면담의 질문 내용은 부모상담 관련 연구(고은영, 박희숙, 2020; 김정은, 2020; 박은아, 2014; 임경심, 2018)와 학습공동체 관련 연구(고영미, 2005; 김현정, 2023; 박소민, 2022; 정진희, 2022)를 참고하여 구성하였고, 반구조화된 면담으로 진행하였다. 주요 질문 내용은 교사학습공동체 참여 동기, 비전과 핵심가치, 학습 내용, 학습 방법 및 운영 방법 선정에 대한 질문으로 구성하였으며, 구체적인 내용은 표 5에 제시한 바와 같다.

<표 5> 집단면담의 주요 질문 내용

영역	질문 내용
교사학습공동체 참여 동기	<ul style="list-style-type: none"><li>· 부모상담 관련 교사교육이나 연수, 교사학습공동체 참여 경험</li><li>· 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 필요성에 관한 생각</li><li>· 이번 교사학습공동체 참여 동기</li></ul>
비전, 핵심가치 선정을 위한 질문	<ul style="list-style-type: none"><li>· 교사학습공동체 참여를 통해 강화하고 싶은 부모상담 역량</li><li>· 기대되는 교육적 효과</li><li>· 교사학습공동체 운영이 끝났을 때 변화되었을 것 같은 나의 모습</li></ul>

학습 내용 선정을 위한 질문	· 부모상담의 어려움에 대한 경험 · 부모상담과 관련해서 배우고 싶은 내용 · 강화하고 싶은 부모상담 유형 (예: 문제행동 지도에 관한 상담, 부모의 불만에 대한 상담 등)
학습 방법 및 운영 방법 선정을 위한 질문	· 선호하는 학습 방식(강의, 토론, 사례분석, 독서, 워크숍 등) · 교사학습공동체 운영 방식(모임 주기, 모임 시간, 요일 등) · 교사학습공동체 운영과 관련해서 제안하고 싶은 점

집단면담은 주요 질문 내용을 전달 안내한 후 2024년 2월 5일에 실시하였고, 면담의 내용은 문서와 녹음으로 동시에 기록하였다. 집단면담 대상은 행복유치원 교사 8명으로, 본 연구의 연구참여자와 동일하다. 집단면담의 시작 전에 집단면담에 참여하는 교사들에게 집단면담의 목적을 설명하고, 동의를 얻어 녹음하였으며, 이후 녹음된 내용을 전사하여 분석하였다.

## (2) 요구조사 분석 결과 및 적용점

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 학습공동체의 비전과 핵심가치, 학습 내용, 학습 방법과 운영 방법, 평가 방법에 대한 요구를 집단면담 방식으로 조사한 결과, 본 학습공동체 실행계획에 반영할 적용점들이 분석되었다. 분석한 결과를 교사학습공동체 참여 동기, 비전과 핵심가치, 학습 내용, 학습 방법과 운영 방법별로 제시하면 다음과 같다.

### ① 교사학습공동체 참여 동기

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 대한 요구를 조사한 결과, 부모상담과 관련된 교사교육에 참여한 경험이 없는 경우가 많았

고, 교사학습공동체 방식의 교사교육 필요성을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 첫째, 연구참여자 교사들은 부모상담 관련 교사교육이나 연수 경험이 거의 없다고 하였다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래의 집단면담 사례에서 살펴볼 수 있다.

조교사: 저는 오래되기는 했는데 PET 연수에서 그냥 기초적인 것….

박교사: 저는 감정코칭 부모교육 실시해야 했을 때 관심이 생겨서 그냥 구글 해서 유튜브 찾아보고 그랬어요.

연구자: 지금 말씀하신 부모교육 프로그램 연수 외에는 부모상담만 다른 교사교육이나 연수 경험이 없으신 건가요?

모두: 네.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서 알 수 있듯이, 유아교사들은 부모교육 관련 연수를 부모상담 관련 연수로 생각하는 경향이 있었다. 그러나 부모상담 방법을 다룬 연수가 아니었기 때문에, 깊이 있게 배웠거나 제대로 배웠다고 생각하지 않는 것으로 나타났다.

둘째, 유아교사들은 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체가 필요하다고 인식하고 있었다. 경력 5년 미만의 교사들은 부모상담 자체를 어렵게 느끼고 있었다. 경력 10년 이상의 교사들은 저경력교사를 도와주거나 어려움을 느끼는 주제에 대해서 배울 수 있다는 이유에서 교사학습공동체가 필요하다고 인식하고 있었다. 이에 관한 구체적인 사례는 다음과 같다.

김교사: 저는 교사학습공동체에서 고경력 교사가 저경력 교사를 도와줄 수 있기 때문에 충분히 필요하다는 생각이 있어요.

최교사: 부모상담을 할 때 누군가에게 피드백을 받을 기회가 없으니까 어려웠는데 같이 교사학습공동체 하면서 배울 수 있을 것 같아요.

조교사: 고경력 교사라도 성 문제라던지 예민한 주제의 상담은 더 어렵게 느낄 수 있어서 여러 상담기법이나 내용을 배우는 게 필요하다고 봐요.

부모상담은 필요할 때 일시적으로 동료 선생님께 물어보면서 해결을 해왔는데, 이렇게 교사학습공동체로 하면 더 주기적으로 만나면서 깊이 있는 내용을 공유할 수 있을 것 같다는 생각이 듭니다.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서 알 수 있듯이, 유아교사들은 부모상담에 대해 서로 도움을 주고 받을 수 있다는 점에서 교사학습공동체가 필요하다고 인식하였다. 또한, 유아교사들은 교사학습공동체를 통해 공동체 구성원의 요구에 적합한 내용 위주로 배울 수 있는 점을 장점으로 보고 있었다.

셋째, 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체에 참여하게 된 유아교사들은 연구자의 제안에 따라 참여하게 된 경우가 더 많았지만 새로운 주제에 관한 기대를 하고 있었다. 이에 관한 구체적인 사례는 다음과 같다.

김교사: 참여 동기요? 어디까지 솔직하게 얘기해도 돼요? (웃음) 연구자 선생님께서 올해 교사학습공동체 주제를 제안하셔서 하게 되었어요.

정교사: 저도 비슷한 이유로 참여했는데 동기가 어쨌든 의미 있는 거니까….

최교사: 이런 교사학습공동체가 아니면 따로 나가는 시간을 투자해야 하는데 시간도 절약되고 부모상담을 배우고 여러 선생님의 노하우를 많이 접할 수 있을 것 같아서 참여하게 되었어요.

이교사: 매년 유치원에서 중요하게 추진하는 활동 위주, 놀이중심 교육과정 아니면 생태전환교육. 비슷한 주제로 계속했었는데 연구자 선생님이 새로운 주제로 접근해주셔서… 제가 제안한 건 아니지만 오히려 되게 유익한 시간을 보내지 않을까 생각해서 참여하게 되었어요.

박교사: 저는 아주 힘든 학부모님을 상담하게 될 수도 있으니까 마침 필요하겠다고 싶었어요.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서도 알 수 있듯이, 참여 동기는 교사마다 다르고 자발성의 정도도 달랐으나 공통적으로 부모상담을 주제로 한 교사학습공동체를 운영하는 것을 긍정적으로 보고 기대하고 있었다. 절반의 교사들은 연구자의 제안에 따라 교사학습공동체에 참여하게 되었고 나머지 절반의 교사들은 주제

에 대한 기대감 혹은 자신의 필요로 참여하게 되었다고 하였다.

집단면담에서 드러난 연구참여자 유아교사들의 동기를 종합하면, 교사들은 부모상담 관련 교사교육의 경험이 없었고 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 필요성을 높게 인식하고 있었다. 또한, 절반 정도의 유아교사들은 연구자의 제안에 따라 교사학습공동체에 참여하게 되었으나 부모상담이라는 새로운 주제에 대한 기대감을 갖게 되었다고 하였다. 따라서 부모상담에 대한 연구참여자들의 요구를 적극적으로 반영하여 학습 내용과 방법을 계획한다면 학습 그 자체에 대한 긍정적 경험을 하게 되어 연구참여자들이 점차 자발성을 보일 것으로 분석되었다.

## ② 비전과 핵심가치에 관한 요구

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 비전과 핵심가치에 대해 연구참여자들은 다음과 같은 요구를 지니고 있었다. 첫째, 연구참여자인 유아교사들은 교사학습공동체의 비전은 ‘부모상담에 유능한 교사’로 생각하고 있었다. 이에 대한 구체적인 사례는 다음과 같다.

김교사: 부모상담에 유능한 교사? 그래서 자신감을 가지게 될 것 같아요.

강교사: 맞아요, 전문적 지식을 갖춰서 전문가라는 유능감을 가지기!

연구자: 내가 어떤 모습일 때 부모상담에 유능하다고 느끼실 것 같아요?

조교사: 부모상담에 대한 두려움 극복이요. 자신감이랑 비슷한 것 같아요.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서 보듯이, 교사들은 교사학습공동체의 비전을 ‘부모상담에 유능한 교사’로 제안하였다. 교사들은 ‘부모상담에 유능한 교사’란 부모상담에 대한 자신감과 전문성이 있는 교사라고 해석하고 있었다.

둘째, 연구참여자인 유아교사들은 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공

동체의 핵심가치로 ‘부모와의 협력 증진’, ‘부모 지원하기’, ‘교사와 기관에 대한 신뢰 향상’ 등을 추구하고자 하였다.

정교사: 부모의 입장에서 더 넓게 이해하는 능력을 가졌으면 좋겠어요.

김교사: 부모와 소통이 잘 되는 교사.

윤교사: 요즘 부모들이 워낙 많은 정보를 접하니까 오히려 혼란스러울 수 있는데, 교사가 부모의 올바른 양육을 돕는 길라잡이가 되면 좋겠어요.

최교사: 맞아요, 그리고 그게 결국은 유아에게 좋은 지도를 하게 되니까... 부모와 협력해서 유아를 더 잘 지도하게 될 것 같아요.

조교사: 교사가 전문가처럼 보이면 부모의 신뢰를 더 두텁게 받게 되겠죠?

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서도 알 수 있듯이, 연구참여자인 유아교사들은 부모상담 역량이 강화될 경우 부모와의 신뢰와 협력을 높이고, 부모의 어려움을 이해하고 올바른 양육을 지원할 수 있다고 생각하고 있었다.

이상으로 집단면담에 참여했던 연구참여자 유아교사들의 의견을 종합하면, 교사학습공동체의 비전은 ‘부모상담에 유능한 교사’이며, 추구하는 핵심가치는 ‘부모와의 협력 증진’, ‘부모 지원하기’, ‘교사와 기관에 대한 신뢰 향상’ 등임을 알 수 있다.

### ③ 학습 내용에 관한 요구

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 학습 내용에 대한 요구로는 첫째, 부정적인 부모의 태도에 대처하는 상담방법에 대한 요구가 가장 많았다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래 사례에 나타나 있다.

이교사: 막무가내로 자기 요구만 들어달라고 하는 경우가 있잖아요.

김교사: 이런 경우에 공감하기 힘들고 힘들어요. 상담이론에서는 이 경우에도 무조건 공감해주라고 하는지 궁금했었어요.

조교사: 부모님이 자기 말만 하는 경우 적절하게 끊는 방법을 배우고 싶어요.  
박교사: 부모 유형에 따라 접근하는 방식이 달라야 하는 것 같더라고요. 그래서 다양한 부모 유형에 따라 내가 어떤 태도와 자세를 가지고 상담해야 하는지 그런 것.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서도 알 수 있듯이, 연구참여자인 유아교사들은 부정적인 부모의 태도로 인해 부모상담의 어려움을 느낀 적이 많았다고 하였다. 교사들은 부모의 유형에 따라 더 적절하게 대처하는 방법을 상담이론을 통해 배우고자 하였다.

둘째, 요구조사에 참여한 유아교사들은 유아의 문제행동과 같이 부정적인 이야기를 교사가 꺼내야 할 때의 상담방법을 배우고 싶어 하였다.

박교사: 아이들 간의 문제상황이나 문제행동이라든지 특히 부정적인 행동을 말해야 할 때 어떤 방법으로 어느 정도 선까지 얘기를 하는게 현명한지.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서 보듯이, 유아교사들은 유아의 문제행동이 관찰되었을 때 부모와 상담을 해야 하지만 부모의 부정적인 반응이 두려워 어려움을 느낀다고 보고하였다.

셋째, 요구조사에 참여한 유아교사들은 효과적인 상담기법에 대한 내용을 배우고자 희망하였다.

강교사: 대학 때 배우긴 했지만 전체적인 상담과정? 처음에, 상담기법….

김교사: 역전이? 예전에 배우긴 했는데…. 그리고 감정 조절하는 것도요.

이교사: 부모 입장에서 공감하는 방법, 경청하는 방법이요.

윤교사: 부모에게 영향을 미치는 방법? 카리스마도 있어야 할 것 같고….

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서 알 수 있듯이, 일반적인 상담의 과정, 의사소통과 관련된

기술, 부모에게 영향을 미치는 기술, 상담자의 자기표현 기술에 관심이 높았다. 유아에 대한 이해나 상담자로서의 태도보다는 직접 부모상담에 활용할 수 있는 실제적인 방법을 배우고자 하는 요구가 높았다고 볼 수 있다.

이상의 결과를 종합하면, 유아의 문제행동에 관한 상담방법과 효과적인 상담기법에 관한 요구가 높았다. 집단면담 방식의 요구조사에서는 문제 상황에 대처하는 상담기법, 부모의 유형에 따른 상담기법, 유아의 문제행동 유형별 부모상담 방법, 의사소통 관련 기법, 부모에게 영향을 미치는 기술, 상담자의 자기표현 기술 등에 대한 요구가 있었다. 한편, 학습 내용에 대한 요구조사의 경우 상담에 관한 연구참여자들의 전문지식이 부족하여 어떤 내용을 배워야 할지 모르겠다는 의견이 있었다. 이러한 점을 반영하여 구체적인 학습 내용은 연구자가 문헌고찰 후 연구참여자들의 요구를 재조사하기로 협의하였다.

#### ④ 학습 방법 및 운영 방법에 대한 요구

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 실행에 대한 요구조사를 실시한 결과, 첫째, 다양한 학습 방법을 요구하는 것으로 나타났다. 이에 대한 구체적인 내용은 아래의 사례에서 살펴볼 수 있다.

김교사: 독서 좋네요, 예산도 지원되니까 책 사서 각자 읽고 토론하고.

김교사: 연구자님이 상담심리를 전공하셨으니까 유익했다고 생각한 것들을 발표하는 시간도 좋을 것 같아요.

조교사: 외부 강사 모시면 좋을 것 같아요. 근데 상담 전공자면 좋겠고, 이론보다는 사례를 많이 얘기해주면 좋겠어요. (중략)

윤교사: 저도 사례 나눔 방식으로 하고 싶어요.

김교사: 사례연습하면 좋겠네요. 사례도 나누고 연습도 하고...

(집단면담, 2024. 2. 5.)

위의 사례에서 보듯이 독서 토론, 발표, 외부 강사의 강의, 사례 나눔, 사례 연습 등의 다양한 방법에 대한 요구가 있었다. 둘째, 운영 방법에 대한 요구로는 업무에 지장을 주지 않는 모임 횟수와 간격에 대한 요구가 가장 컸으며, 모이는 시간대는 금요일 오후를 선호하였고, 모임 장소로는 외부 스터디 카페로 하자는 의견이 대다수였다.

연구자: 선생님들은 몇 번 가능하세요? 자주 만나면 힘들 것 같은데….

김교사: 차라리 금요일 오후에 스터디 카페로 해요. 좋지 않아요?

정교사: 네, 너무 좋아요.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

교사학습공동체 모임 횟수를 정할 때 서로 조심스러워 했는데, 그 이유는 업무 시간이 부족해지기 때문이었다. 그러나 금요일 오후에 스터디 카페에서 모이자는 의견이 나왔을 때 교사들은 어려움이 해소된 듯한 반응을 보였으며, 의견이 하나로 모이기 시작하였다. 이는 금요일 오후가 가장 업무에 방해받지 않는 요일과 시간이며, 외부 스터디 카페는 업무에 방해받지 않고 학습에 집중할 수 있는 공간이기 때문으로 보인다.

이상으로 학습 및 운영 방법에 대한 요구조사 결과를 종합하면, 다양한 학습 방법을 사용하기를 요구하였고, 업무에 지장을 주지 않는 모임 횟수와 외부 공간, 금요일 오후 등을 선호하는 것으로 나타났다.

## 2) 문헌고찰

### (1) 목적 및 목표 선정을 위한 문헌고찰

부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 목적 및 목표 선정을 위해 관련 문헌을 고찰하였다. 부모상담과 관련된 교사학습공동체에 관한 연구가

거의 없어 부모상담 관련 교사교육 프로그램 및 유아교사학습공동체 연구의 목적과 목표를 분석하여 반영할 점을 살펴보았다. 문헌고찰을 통해 교사학습공동체의 목적 및 목표를 추출한 과정은 표 6과 같다.

〈표 6〉 교사학습공동체의 목적 및 목표 추출 과정

구분	연구자	연구명	주요 내용
부 모 상 담 관 련	고은영 , 박희숙 (2020)	유아교사를 위한 액션러닝 중심 부모면담 역량강화 프로그램 개발 및 효과	· 부모면담의 가치와 중요성을 알고 액션러닝 학습방 으로 교사들이 직면한 부모면담에 대한 문제를 능동 적인 태도로 해결하는 과정을 통해 교사 자신의 부모 면담역량과 자신감을 향상시킨다. - 긍정적 관계의 중요성 이해, 의사소통 방법 알기 - 면담 수행 기술 증진, 상담자 자기 효능감 성취하기 - 액션러닝으로 역량 확인-개발하여 전문성 함양 태도 기르기
	김명연 (2015)	유치원 교사의 부모상담 능력 향상을 위한 단기 교육프로그램의 개발 및 효과	· 상담교육자로부터 교육을 받은 후 실제로 상담을 수행 함으로써 교사의 상담수행능력을 높일 수 있다. - 유아의 문제행동을 정확히 이해 - 의사소통 방법을 익혀 부모의 요구 이해 - 상담기술을 익혀 상담 원활하게 하기 - 상담자로서의 자기효능감 높이기 - 업무 관련 교사 효능감 높이기
	서은주 (2016)	유치원 부모면담 교사교육프로그램 개발 및 적용	· 유치원 교사가 부모와의 면담을 효율적으로 수행할 수 있도록 교사의 면담에 대한 자신감과 부모와의 면담 능력을 향상시킨다. - 효과적인 의사소통방법 - 부모면담에 필요한 지식 습득 - 긍정적 부모-자녀 관계 지원 - 면담에서의 문제해결능력
	이윤희 (2022)	초임 유아교사의 부모면담 역량 향상을 위한 교사교육 프로그램 개발 및 적용	· 초임 유아교사가 부모와의 면담을 효율적으로 실행할 수 있도록 면담 역량을 향상하여, 유아의 발달 특성과 행동에 대해서 알고 면담에 적용하는 능력을 기른다. - 자기감정 이해, 부모·유아에 대한 공감능력 향상 - 부모면담의 전문적 지식과 기술 습득, 의사소통능력 향상 - 유아에 대한 지식 습득, 이를 면담에 적용하는 능력 향상
	임경심 (2018)	예비유아교사의 부모 상담 역량 강화 프로그램 개발 및	· 예비유아교사가 부모상담에 대한 중요성을 인식하고 상담에 관한 지식과 기술 습득, 다양한 상황의 실습을 통해 부모 상담 역량과 자신감을 향상시킨다. - 관계 형성과 의사소통능력 향상

	효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 상담자 자기효능감 증진</li> <li>- 부모 상담 역량 강화</li> </ul>
교사 학 습 공 동 체 관 련	교사학습공동체에 김현정 참여한 유치원 교사의 (2023) 놀이중심교육과정 실행역량 변화	· 공동체를 대표할 수 있는 공동의 가치를 대화와 토론으로 찾아갔으며, 공동의 가치는 ‘놀이지원역량’으로 선정하고 가치를 달성하기 위한 과제로 ‘놀이코칭, 놀이지원, 놀이중심 수업설계’ 선정
	안유리 ‘그려유’ 원외 유아교사 (2022) 학습공동체 경험의 의미	· 구성원에게 소속감과 동기를 부여하기 위해 모임 이름과 공동 목표를 함께 논의하였으며, 모임 이름은 ‘그려유’로 결정하고 공동의 목표는 ‘놀이를 통해 성장하는 우리’로 결정
	이윤정 (2022) 유아 놀이 중심 과학적 경험을 위한 교사학습공동체 실행과정과 놀이지원 변화	· 구성원 모집 단계에서 ‘놀이에서의 유아의 과학적 경험 지원’이라는 연구자의 공동체 운영 목적을 공유한 뒤, 목적 확인 단계에서 연구의 목적에 알맞은 공동체 운영 방향 수립
	진다정 (2020) 원내 교사학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와 실천	· 교사학습공동체의 침체기를 극복하는 과정에서 공동의 비전과 목적을 재정립하여 재정비함. - 비전: 신나게 놀이하며 바른 인성을 키워가는 유아 - 목적: 놀이중심 교육 이해, 놀이중심 교육 실천
↓ ↓ ↓		
추출 시 반영한 사항		
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사학습공동체 구성원들이 함께 설정한 비전과 핵심가치 반영</li> <li>· 목적: 기존의 부모상담 관련 프로그램의 목적 진술의 요소(교육의 대상, 내용, 방법, 기대하는 결과)를 포함</li> <li>· 목표: 학습내용의 영역별로 구체화하여 진술함</li> </ul>		
↓		
추출된 목적 및 목표		
목적	· 교사학습공동체에서의 협력적 학습과 경험을 통해 부모상담에 필요한 지식, 기술, 태도를 함양함으로써 유아교사의 부모상담 역량을 강화하고 상담자로서의 유능감을 높인다.	
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 유아, 부모, 상담에 대한 전문적인 지식을 습득하고 깊이 있는 이해를 도모한다.</li> <li>- 효과적인 부모상담을 하기 위한 상담기술을 습득하고, 이를 실제에 적용하는 능력을 기른다.</li> <li>- 부모와 긍정적 관계를 형성하기 위해 노력하며, 상담자로서의 기본적인 태도를 함양한다.</li> </ul>	

부모상담 관련 교사교육 프로그램에서 제시하는 목적을 살펴보면, 프로그램의 대상과 내용, 방법, 프로그램의 운영을 통해 기대하는 결과가 함축적으로 제시된 경우가 많았다. 고은영과 박희숙(2020)이 개발한 부모면담 역량강화 프로그램은 유아교사들이 부모면담역량을 향상시키고 자신감을 얻는 것을 목적으로 하고 있다. 김명연(2015)이 개발한 프로그램은 유치원 교사가 실제로 자신이 수행한 부모상담을 상담교육자로부터 지도받는 방식으로 운영되었기 때문에, 상담교육자의 교육과 실제 수행을 강조하여 목적을 진술하였다. 서은주(2016)는 부모면담의 효율적 수행, 면담에 대한 자신감과 면담능력 향상 등으로 진술하였으며, 이유희(2022)는 초임 유아교사의 부모면담역량 향상, 유아 발달특성과 행동을 알고 면담에 적용하는 능력 기르기를 제시하였다. 임경심(2018)의 경우 부모상담 역량을 풀어서 목적으로 기술하였는데, ‘부모상담에 대한 이해를 토대로 상담 관련 지식과 기술을 습득하여 다양한 상황에서의 상담 자신감을 향상한다.’ 는 내용이 그것이다.

부모상담 관련 교사교육 프로그램에서 제시하는 목표를 살펴보면, 프로그램의 평가 항목 혹은 내용 영역과 연관되도록 진술되었다. 고은영과 박희숙(2020)이 개발한 유아교사를 위한 액션러닝 중심 부모면담 역량강화 프로그램의 목표는 평가 항목인 의사소통능력, 상담자 자기효능감, 교사의 핵심역량 등으로 제시되었다. 김명연(2015)은 유치원 교사의 부모상담 능력 향상을 위한 단기프로그램의 목표로, 내용 영역과 관련된 목표와 평가 항목과 관련된 목표를 모두 제시하였다. 내용 영역과 관련된 목표는 유아의 문제행동 이해, 의사소통 방법, 상담기술 등을 향상시키는 것이고 평가 항목과 관련된 목표는 상담자 자기효능감, 교사효능감 등을 기르는 것이었다. 서은주(2016)는 유치원 부모면담 교사교육 프로그램을 운영하면서 효과적 의사소통방법 습득, 부모면담에 필요한 지식 습득, 긍정적 부모-자녀 관계 지원, 면담에서

의 문제해결능력 향상 등 내용 영역과 관련된 목표를 제시하였다. 이유희(2022)는 초임 유아교사의 부모면담 역량 향상을 위한 교사교육 프로그램을 개발하였으며, 프로그램의 목표로 자기감정 이해 및 부모와 유아에 대한 공감능력 향상, 부모면담의 전문적 지식과 기술 습득 및 의사소통능력 향상, 유아에 대한 지식 습득 및 면담에 적용하는 능력향상 등을 제시하였다. 이는 프로그램의 내용 영역인 부모면담이론, 자신·부모·유아에 대한 이해, 부모면담 기술 및 실제와 유사하게 진술된 것으로 보인다. 임정심(2018)은 예비 유아교사의 부모상담 역량강화 프로그램의 목표를 평가 항목과 관련되도록 제시하였다. 구체적인 목표는 관계 형성과 의사소통능력 향상, 상담자 자기효능감 증진, 부모상담 역량강화 등이었다.

교사학습공동체는 무엇보다 공동체 구성원 간의 비전과 핵심가치 공유가 중요하며, 비전과 핵심가치는 구성원 간의 요구와 협의를 통해 형성되어야 한다(송예은, 2020; 오지연 등, 2016). 본 연구 또한 교사학습공동체의 형태로 운영되기 때문에 비전과 핵심가치를 교사학습공동체 구성원들이 협의하고 공유하는 과정을 다룬 선행연구를 분석하였다. 유아교사를 대상으로 한 교사학습공동체 연구들을 보면 운영 초기에 목적과 목표를 공동체 구성원과 함께 결정하고 있는데, 목적과 목표라는 용어 대신 비전이나 가치, 과제, 방향 등의 다양한 용어를 사용하고 있다(김현정, 2023; 안유리, 2022; 이윤정, 2022; 진다정, 2020).

김현정(2023)은 유치원 교사의 놀이중심 교육과정관련 학습공동체를 운영하면서, 공동체가 나아갈 방향과 목표를 합의하여 설정하는 과정을 가졌다고 하였다. 그 결과 공동의 가치를 ‘교사의 놀이지원역량 강화’로 도출하고, 이 가치를 달성하기 위한 과제로 ‘놀이코칭’, ‘놀이지원’, ‘놀이중심 수업설계’를 설정하였다. 안유리(2022)는 여러 기관의 유아교사로 구성된 학습공동체를 운영하면서, 구성원 간의 소속감과 동기 부여를 위해 공동

체의 이름과 공동의 목표를 설정하는 과정을 거쳤다. 그 결과 공동체의 이름은 ‘그려유’, 공동의 목표를 ‘놀이를 통해 성장하는 우리’로 설정하였다고 밝혔다. 이윤정(2022)은 교사학습공동체 운영 시, 연구자가 먼저 ‘놀이에서의 유아의 과학적 경험 지원’이라는 공동체 운영의 목적을 공유하였으며, 구성원 간 이해와 협력을 바탕으로 한 가치와 목적 공유를 중시하였다. 진다정(2020)은 교사학습공동체 운영 초기에 분명한 비전과 가치를 설정하는 것이 중요하다고 느꼈으나, 공동체의 침체를 겪으면서 실행하지 못하다가, 침체기 극복을 위한 재정비를 하면서 공동의 비전과 목적을 재정립하였다. 공동의 비전은 ‘신나게 놀이하며 바른 인성을 키워가는 유아’로, 목적은 ‘놀이중심 교육의 이해’와 ‘놀이중심 교육의 실천’이었다. 연구자가 교사학습공동체의 리더 교사가 되는 것이 구성원의 동기와 자발성에 방해가 될 수 있는데, 교사학습공동체의 비전과 핵심가치를 협력적으로 도출하는 과정이 대안이 되었다고 보고하였다(안유리, 2022; 진다정, 2020). 이상의 결과를 종합하여 본 연구에서는 연구자가 작성한 교사학습공동체 운영방안에서는 목적 및 목표라는 용어를 사용하고, 연구자와 연구 참여자들이 함께 작성한 교사학습공동체 운영계획에서는 비전과 핵심가치라는 용어를 사용하였다.

요구조사 결과를 반영하고 문헌고찰을 통해 분석한 뒤 추출한 교사학습공동체 운영의 목적과 목표는 다음과 같다. 먼저, 본 교사학습공동체 운영의 목적은 유아교사들이 교사학습공동체 속의 협력적 학습과 경험을 통해 부모상담에 필요한 지식, 기술, 태도를 함양함으로써 부모상담 역량을 강화하고 상담자로서의 유능감을 높이는 것이다. 이러한 목적에 따른 목표는 본 교사학습공동체의 학습 내용의 영역에 따라 구분하여 진술하였으며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫 번째 목표는 유아, 부모, 상담에 대한 전문적인 지식을 습득하여 깊이

있는 이해를 도모하는 것이다. 유아교사가 유아에 대한 전문적인 지식을 잘 알려주지 않거나 두서없이 말하는 경우 부모는 부모상담에 불만족을 나타내기 쉽다(이예인, 2019). 서은주와 홍순옥(2016)은 특히 유아교사들이 유아의 심리는 잘 파악하지만 부모에 대한 이해나 상담에 대한 전문적인 훈련이 부족하므로 이 부분에 대한 교사교육이 필요하다고 하였다. 따라서 부모상담 역량을 강화하기 위해서는 효과적인 부모상담을 하는데 필요한 유아, 부모, 상담에 대한 전문적인 지식이 무엇인지 확인하고, 교사학습공동체의 구성원들이 필요로 하는 지식을 습득하여 부모상담에 대한 깊이 있는 이해를 도모해야 한다.

두 번째 목표는 효과적인 부모상담을 하기 위한 상담기술을 습득하고, 이를 실제에 적용하는 능력을 기르는 것이다. 김혜정(2019)의 연구에 따르면 유아교사들은 부모상담에 대한 교사교육으로 이론적인 내용보다는 실제적인 사례 공유나 연습 등을 통하여 상담기술을 향상시키는 것이 필요하다. 따라서 교사학습공동체의 협력적 분위기 속에서 부모상담의 사례 공유와 모의연습을 충분히 함으로써 부모상담에 필요한 전문적인 기술을 습득하고 실제에 적용하는 능력을 길러야 한다.

세 번째 목표는 부모와 긍정적 관계를 형성하기 위해 노력하며, 상담자로서의 기본적인 태도를 함양하는 것이다. 유아교사가 가지고 있는 유아에 대한 태도는 상담을 통해 부모에게 전달되며 이는 부모와의 신뢰감 형성에 영향을 미친다(이미아, 2016). 유아교사는 부모상담 시 부모와의 긍정적 관계 형성에 많은 어려움을 겪고 있는데, 유아를 양육하는 부모의 입장과 정서에 대해 이해하는 교육이 필요하다(노경숙, 장정운, 2022). 따라서 유아교사가 부모와 긍정적 관계를 형성하고 협력하기 위해 노력하며, 상담자로서의 기본적인 태도를 함양하는 것이 필요하다.

## (2) 학습 내용 선정을 위한 문헌고찰

요구조사에서 분석된 학습 내용이 선행연구에 비추어 보았을 때 적절한지 판단하고, 균형 있는 교사학습공동체의 학습 내용 선정을 위해 관련 문헌을 고찰하였다. 부모상담 관련 인식 및 요구에 나타난 교사교육 내용에 대한 요구사항, 유아교사의 부모상담 역량에 관한 연구, 부모상담 관련 교사교육 프로그램에서 제시하는 내용을 분석하여 본 연구에서 운영할 교사학습공동체에 반영할 점을 살펴보았다. 문헌고찰을 통해 본 연구에서 운영할 교사학습공동체의 학습 내용 추출 과정은 표 7과 같다.

<표 7> 교사학습공동체의 학습 내용 추출 과정

연구자	연구명	주요 내용
고은영 과 박희숙 (2020)	유아교사를 위한 액션러닝 중심 부모면담 역량강화 프로그램 개발 및 효과 검증	· 영유아 측면: 영유아 발달, 영유아 문제 행동 지도 · 부모 측면: 부모의 유형과 특성에 따른 면담, 부모와 긍정적 관계 형성 및 부모 이해 · 면담 측면: 부모면담의 진행 절차, 부모 면담 진행 시 의 사소통 및 면담기술, 면담결과의 교육적 적용 및 활용
김명연 (2015)	유치원 교사의 부모상담 능력 향상을 위한 단기 교육프로그램의 개발 및 효과	· 상담기술: 상담의 구조화, 주의 집중 및 자기표현 기술, 내담자 표현 격려 기술, 내담자에게 영향을 미치는 기 술, 상담 과정 · 의사소통: 공감, 존중, 즉시성, 온정, 진실성 · 문제행동: 성격, 또래 관계, 건강, 정서, 도덕성, 언어, 지적능력, 습관, 성 문제 · 부모교육: 유아의 행동 이해, 반영적 경청, 나-전달법, 자신 감과 가치관 길러주기, 자연적 결과 및 논리적 결과
김영옥 등 (2008)	유아교육기관의 부모상담 현황 및 교사와 부모의 요구	· 유아의 사회·정서 발달 · 진실되고 숙련된 상담 태도 · 상담에 대한 지식과 기술
김영주 (2022b)	토론역할극을 활용한 보육교사의 부모면담 활동에서 본	· 부모면담 전문성 신장: 문제 인식 및 생각 모으기, 문제 의 원인 분석하기, 가능한 해결책 찾기, 부모-자녀 관계, 부모특성에 따른 부모면담, 문제행동 원인 및 지도

	부모 면담역량 변화	· 효과적 의사소통 방법: 경청하기, 공감하기, 부모의 주요 질문 유형 파악하기
김종훈 (2023)	영유아교사의 부모상담 역량에 대한 교육요구도 분석	· 이론적 지식: 부모이해, 유아이해, 부모상담이론 이해 · 상담수행: 의사소통기술, 부모상담기술 및 전략 · 태도 및 자질: 개인 인성 및 태도, 자기성찰 및 자기개발, 윤리적 소양
김태인, 조형숙 (2010)	부모-아동 상담교육 및 외부지원에 대한 유치원 교사의 인식과 요구	· 효과적인 대화 방법 · 부모유형별 상담기법
김혜정, 이대균 (2019)	부모 면담에 참여한 유아 교사 경험의 의미	· 상담기법 · 유아 문제행동지도 · 의사소통기법
변은주 (2013)	초등학교 담임교사의 상담 역량강화 프로그램 개발 및 효과검증	· 적절한 상담기법, 상담활동 · 아동의 심리와 성격 이해 · 부적응행동 다루는 방법 · 학부모와의 상담 방법
서형진 (2014)	어린이집 학부모상담에 대한 인식 연구	· 상담기법 · 영유아의 정서적 특성 별 상담내용 · 발달 단계
신혜진 (2018)	학부모가 인식한 유치원 교사의 부모상담 역량에 대한 분석	· 유아에 대한 이해 · 교사의 전문성 · 교사의 인성 및 태도 · 교사의 의사소통기술 · 상담기법
이유희 (2022)	초임 유아교사의 부모면담 역량 향상을 위한 교사교육 프로그램 개발 및 적용	· 부모면담이론: 부모면담의 개념 및 필요성, 부모면담의 이해 · 자신, 부모, 유아에 대한 이해: 자신에 대한 이해, 부모와 유아에 대한 이해, 부모 개인 성향 파악, 유아 발달 및 행동 원인 파악, 부모면담 경험 및 사례 공유 · 부모면담 기술 및 실제: 준비 및 진행방법, 효과적인 의사소통방법, 효과적인 면담기술 소개, 대면면담과 비대면면담에 따른 의사소통방법
임경심 (2018)	예비유아교사의 부모 상담 역량 강화 프로그램 개발 및 효과	· 부모상담이론 · 효과적인 대화 방법, 의사소통기술 · 유아발달, 문제행동 · 자기이해 및 부모이해 · 부모상담기술, 부모상담 실제



추출 시 반영한 사항

- 기존 부모상담 관련 연구에 나타난 교사교육 내용을 유사한 것끼리 재조직함
- 재조직된 학습 내용은 지식, 기술, 태도 등 세 가지 영역으로 구분함
- 연구자가 임의로 내용을 추출하기보다는 교사학습공동체 구성원의 요구를 반영하고 10회기 동안 다를 수 있는지 고려하여 추출함

추출된 학습내용

부모상담에 필요한 지식	· 부모 및 부모상담에 대한 이해 · 유아발달 및 문제행동에 따른 부모상담 내용 · 상담의 일반적인 과정
부모상담에 필요한 기술	· 상담의 구조화 기법과 교육적 적용 · 의사소통 관련 기법 · 상담자의 자기표현 및 부모에게 영향을 미치는 기술 · 부모의 유형에 따른 상담기법 · 문제상황에 대처하는 상담기법
부모상담에 필요한 태도	· 교사-부모 간 긍정적 관계 형성 및 협력 증진을 위한 노력 · 상담자로서 지녀야 할 기본 태도

부모상담 관련 인식 및 요구에 관한 연구들을 살펴보면, 김영옥 등(2008)은 유치원 교사들이 개별면담에 대한 교사교육 내용 중 유아의 사회·정서 발달, 상담자로서의 진실되고 숙련된 태도, 상담에 대한 지식과 기술 등을 가장 요구했다고 밝혔다. 김태인과 조형숙(2010)은 유치원 교사들이 효과적인 대화 방법과 부모유형별 상담기법에 관한 내용을 필요로 한다고 보고하였다. 김혜정과 이대균(2019)은 유아교사들이 요구하는 부모면담 교사교육의 내용으로 상담기법, 유아 문제행동 지도, 의사소통방법 등이었다고 제시하였고, 서형진(2014)의 연구에 따르면, 교사는 상담기법에 대한 요구가 가장 높고 부모는 유아의 정서적 특성에 맞춘 상담기법을 요구하였다고 밝혔다.

유아교사의 부모상담 역량에 관한 연구를 살펴보면 김종훈(2023)은 부모상담 역량을 이론적 지식 영역의 역량인 ‘부모 이해’, ‘유아 이해’, ‘부모상담이론의 이해’, 기술 영역의 역량인 ‘의사소통기술’, ‘부모상담기술 및 전략’, 태도 및 자질 영역의 역량인 ‘개인 인성 및 태도’, ‘자기성찰

및 자기계발’, ‘윤리적 소양’ 등으로 구분하여 설명하였다. 교사를 대상으로 조사한 김종훈(2023)의 연구와 달리 신혜진(2018)은 부모를 대상으로 유치원 교사의 부모상담 역량을 조사하여, ‘유아에 대한 이해’, ‘교사의 전문성’, ‘교사의 인성 및 태도’, ‘교사의 의사소통 기술’, ‘상담기법’으로 제시하였다. 동일한 설문지에 대한 응답은 아니지만, 교사를 대상으로 한 김종훈(2023)의 연구에서는 지식적 측면의 교육내용에 대한 요구가 높은 것으로 나타났고, 부모를 대상으로 한 신혜진(2018)의 연구에서는 ‘교사의 인성 및 태도’를 더 요구했다고 밝혀 교사와 부모의 요구가 서로 다를 수 있음을 추측할 수 있다.

부모상담 관련 교사교육 프로그램에서 제시하는 내용을 살펴보면, 고은영과 박희숙(2020)이 개발한 액션러닝 중심 부모면담 역량강화 프로그램에서는 영유아 측면의 ‘영유아 발달’, ‘영유아 문제행동 지도’, 부모 측면의 ‘부모의 유형과 특성에 따른 면담’, ‘부모의 긍정적 관계 형성 및 부모 이해’, 면담 측면의 ‘부모면담의 진행 절차’, ‘부모면담 진행 시 의사소통 및 면담기술’, ‘면담결과의 교육적 적용 및 활용’ 등의 내용을 제시하고 있다. 김명연(2015)은 프로그램의 내용으로 ‘상담기술’, ‘의사소통’, ‘문제행동’, ‘부모교육’을 제시하였으며, 내용별로 더 세부적인 교육내용을 설명하고 있다. 그 세부 교육내용 중 ‘내담자 표현 격려’, ‘공감’, ‘존중’, ‘즉시성’, ‘진실성’ 등은 인간중심 상담이론의 주요 특징이며, 부모교육의 세부내용은 효과적 부모역할훈련 프로그램의 내용으로 구성하였다. 효과적 부모역할훈련 프로그램은 인간중심 상담이론을 이론적 배경으로 하고 있다는 점에서(박성매, 2019), 김명연(2015)이 개발한 프로그램은 인간중심 상담이론의 내용이 상당수 차지한다고 볼 수 있다.

김영주(2022b)의 연구에서는 ‘부모면담의 전문성 신장’과 ‘효과적 의사소통 방법’을 주요 내용으로 삼고 있는데, ‘경청하기’, ‘공감하기’ 등

을 의사소통 방법에 관한 내용으로 구성하였다. 이유희(2022)가 개발한 프로그램의 내용은 ‘부모면담이론’, ‘자신, 부모, 유아에 대한 이해’, ‘부모면담 기술 및 실제’ 등의 영역으로 구분된다. 임경심(2018)이 개발한 프로그램에는 ‘부모상담이론’, ‘유아발달과 문제행동’, ‘자기 이해 및 부모 이해’, ‘효과적인 대화 방법 및 의사소통 기술’, ‘부모상담기술과 부모상담의 실제’ 등으로 구분된 내용 체계를 갖추고 있다.

지금까지 고찰한 문헌들의 내용을 종합하여 부모상담 역량강화를 위한 학습공동체의 학습 내용 선정에 시사하는 점을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 부모상담에 대한 일반적인 이론보다는 현장에 바로 적용할 수 있는 구체적이고 실제적인 내용에 대한 요구가 높으며, 이러한 내용이 선정되어야 한다는 시사점이 발견되었다. 둘째, 유아의 문제행동별, 부모의 유형별, 문제 상황별 상담방법이나 상담기법을 익힘으로써 부모의 불만이나 생각의 차이가 자주 발생하는 주제에 대한 교사의 어려움을 미리 예방하는 내용의 학습이 필요하다는 것이 제시되고 있다. 셋째, 학습 내용 중 공감, 진실성, 존중 등은 연구자에 따라서 의사소통기법이나(김명연, 2015; 김영주, 2022b, 김혜정, 이대균, 2019; 임경심, 2018) 상담기법(변은주, 2013; 이유희, 2022), 상담자로서의 태도(신혜진, 2018; 황현주, 2003)로 분류된다는 것을 알 수 있었다. 상담심리학 이론을 참고하여 본 연구에서는 공감, 진실성, 존중 등의 개념을 상담자로서의 태도의 내용으로 구분하고자 한다(김인수, 1993; 윤혜성, 주은선, 2010; 윤호균, 1982; 이장호 등, 2004).

이상의 시사점을 반영하여 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 학습 내용을 추출한 기준은 다음과 같다. 첫째, 고찰한 부모상담 관련 연구에 나타난 교사교육의 내용 중 유사한 내용끼리 재조직하였다. 예를 들어 김태인과 조형숙(2010)이 제시한 ‘효과적인 대화 방법’ 과 고은영과 박희숙(2020)의 부모면담 역량강화 프로그램에 나타난 ‘부모면담 진행

시 의사소통 및 면담기술’ 등의 내용을 본 연구에서는 ‘의사소통 관련 기법’으로 재조직하였다. 둘째, 재조직된 학습 내용을 부모상담에 필요한 지식, 기술, 태도 등 세 가지 영역으로 구분하여 분류하였다. 상담자의 전문성 발달을 위해서는 지식과 기술뿐만 아니라 인지, 정서, 관계 능력, 인성적 자질 등의 통합적인 발달이 필요(최현국, 2020)하기 때문이다. 셋째, 재조직하고 분류된 학습 내용은 연구자의 판단으로 삭제하지 않고, 교사학습공동체 구성원의 요구에 따라 우선순위를 정하여 10회기 동안 다루기에 적합한 분량으로 추출하였다. 교사학습공동체가 전통적인 교사연수와 다른 가장 두드러진 차이는 협력적 학습에 있기 때문이다(김하정, 2021).

이에 본 연구자는 기존 부모상담 관련 연구에 나타난 학습 내용을 질문지로 만들어 집단면담 이후 배부하였다. 연구참여자들은 학습 내용의 필요성 정도를 5점 리커트 척도의 질문지에 응답했으며, 그 결과는 표 8과 같다.

〈표 8〉 학습 내용에 대한 필요성 인식 (N=8)

영역	기존 부모상담 관련 연구에 나타난 교사교육 내용	M	SD
부모 상담에 필요한 지식	· 부모상담이론	3.75	.71
	· 유아기 부모의 이해	4.00	.76
부모 상담에 필요한 기술	· 유아발달에 따른 부모상담 내용	4.75	.46
	· 유아 문제행동 유형별 지도방법	4.88	.35
부모 상담에 필요한 태도	· 유아 문제행동 유형별 부모상담 내용	4.88	.46
	· 상담의 일반적인 과정	3.88	1.13
부모 상담에 필요한 태도	· 상담의 구조화 기법	4.25	.71
	· 의사소통 관련 기법(예: 반영적 경청, 공감의 표현, 명료화)	4.50	.54
부모 상담에 필요한 태도	· 상담결과의 교육적 적용 및 활용	4.63	.74
	· 자기표현 기술(예: 역전이의 처리, 상담자 자기노출)	3.75	1.17
부모 상담에 필요한 태도	· 부모에게 영향을 미치는 기술(예: 과제부여, 비합리적 신념 논박)	4.25	.71
	· 부모의 유형과 특성에 따른 상담기법	4.88	.35
부모 상담에 필요한 태도	· 문제상황에 대처하는 상담기법	4.88	.35
	· 교사-부모 간 긍정적 관계 형성의 중요성	4.75	.46
부모 상담에 필요한 태도	· 교사-부모 간 협력 증진을 위한 교사의 노력	4.50	.76
	· 자기 이해 및 성찰	3.87	.99
부모 상담에 필요한 태도	· 상담자로서 지녀야 할 기본 태도	4.00	.93
	· 상담 윤리	3.88	.76

집단면담 이후 배부한 리커트 척도를 분석한 결과, 부모 이해, 교사-부모 간 긍정적 관계 형성, 교사-부모 간 협력 증진, 상담의 구조화 기법, 상담결과의 교육적 적용 및 활용, 부모에게 영향을 미치는 기술, 상담자로서 지녀야 할 기본 태도 등의 학습 내용이 추가로 요구되었다.

위의 시사점과 기준, 교사들의 필요성 인식 정도를 반영하여 추출한 교사 학습공동체의 학습 내용은 다음과 같다. 첫째, 지식 영역의 학습 내용으로는 부모 및 부모상담에 대한 이해, 유아발달 및 문제행동에 따른 부모상담 내용, 상담의 일반적인 과정 등으로 구성하였다. 둘째, 기술 영역의 학습 내용은 상담의 구조화 기법과 교육적 적용, 의사소통 관련 기법, 상담자의 자기표현 및 부모에게 영향을 미치는 기술, 부모의 유형에 따른 상담기법, 문제 상황에 대처하는 상담기법 등으로 구성하였다. 셋째, 태도 영역의 학습 내용은 교사-부모 간 긍정적 관계 형성 및 협력 증진을 위한 노력, 상담자로서 지녀야 할 기본 태도 등으로 구성하였다.

### **(3) 학습 방법 및 운영 방법 선정을 위한 문헌고찰**

본 연구에서 사용할 교사학습공동체의 학습 방법을 선정하기 위하여 선행 연구를 살펴보았다. 부모상담 역량강화를 위한 교사교육 방법에 관한 요구조사 연구와 부모상담 역량강화를 위한 교사교육 프로그램 연구에서 사용한 교육방법을 분석하였다. 분석한 방법들은 강의, 영상 시청, 사례 분석, 질문·토론, 시연·실습, 멘토링, 역할극, 워크숍, 아이스 브레이크, 성찰로 분류된 방법과 비교하여 가장 유사한 방법에 표시하였으며, 그 내용은 표 9와 같다.

<표 9> 교사학습공동체의 학습 방법 추출 과정

연구자	강의	영상 시청	사례 분석	질문·토론	시연·실습	멘토링	역할극	워크숍	아이스 브레이크	성찰
고은영, 박희숙(2020)	○		○	○	○				○	○
김명연(2015)		○	○		○	○	○			
김영주(2022b)			○	○	○		○		○	○
김태인, 조형숙(2010)					○	○				
김혜정, 이대균(2019)				○	○	○				
변은주(2013)	○		○	○	○	○			○	
이유희(2022)	○			○		○	○	○		
임경심(2018)	○		○	○	○					

추출 시 반영한 사항

- 교사학습공동체 구성원들의 요구를 우선적으로 반영
- 현재 연구참여자 간의 관계 고려
- 선행연구의 시사점 반영

추출된 학습 방법		
· 강의	· 사례분석	· 질문·토론
· 시연·실습	· 성찰	

먼저 부모상담에 대한 교사와 부모의 요구를 조사한 연구들을 살펴보면, 김태인과 조형숙(2010)은 저경력 교사일수록 실제 부모상담 장면의 참관을, 고경력 교사일수록 멘토링의 방법을 선호한다고 밝혔다. 김혜정과 이대균

(2019)은 유아교사들이 부모면담 중 발생하는 어려움을 해결하는 방법으로 원내자율장학, 실제 부모면담 참관, 멘토링 등 사례와 실기 중심 방법이 필요하다고 분석하였다.

다음으로 부모상담과 관련된 프로그램 개발연구를 살펴보면, 고은영과 박희숙(2020)은 도입 단계에서의 아이스 브레이크, 질문을 통한 의사소통형 강의, 질문 및 토론, 발표 및 실습, 성찰 등을 교수-학습 방법으로 사용하였다. 김명연(2015)은 교사의 부모상담 장면을 녹화하여 연구자와 함께 영상을 분석한 뒤, 모델링·역할극·피드백 방식의 교사교육을 하였다. 김영주(2022b)는 모임 초반 나의 관심도 그리기, 브레인스토밍 등의 활동을 진행하였고, 토론 역할극 사례 분석, 토론, 토론 역할극 실행, 성찰 등의 방법도 사용하였다. 변은주(2013)는 라포형성 활동이 4회차에 걸쳐 진행되었고, 나머지 중 후반의 회차에서는 사례 나누기, 강의, 실습, 사례 컨설팅의 방법을 실시하였다고 밝혔다. 본 연구자는 사례 나누기가 사례분석뿐만 아니라 서로의 생각을 나누는 질문·토의 방법까지 아우른다고 판단되어 해당 방법 모두에 분류하였고, 사례 컨설팅은 멘토링으로 분류하였다.

이유희(2022)는 초임 유아교사를 대상으로 부모면담 역량향상을 위한 프로그램을 개발하였는데, 교사교육 방법으로 강의, 심리검사, 멘토링, 토의, 역할극 및 시뮬레이션 훈련방법을 주로 사용하였다. 심리검사는 교사들이 직접 검사 작업에 참여하여 자신에 대한 이해를 넓히는 방법으로 소개되고 있어 워크숍으로 분류하였다. 임경심(2018)은 예비유아교사를 대상으로 한 부모상담 역량강화 프로그램을 개발하였고, 이 프로그램에서는 강의, 발표, 토론, 사례 나누기, 상담연습 등의 방법을 사용하였다. 변은주(2013)의 연구와 마찬가지로 사례 나누기는 사례 분석과 질문·토론 방법 모두에 해당하는 것으로 분류하였다.

이상의 선행연구를 고찰한 결과, 첫째, 대부분의 연구에서 사례와 실제와

같은 연습을 중시하여 교사의 즉각적인 대처능력을 기르는 방법을 사용하고 있었으며, 교사들의 요구에 따라 강의, 멘토링 등의 방법을 병행하고 있었다. 본 연구에서도 연구참여자들의 요구를 반영하여 사례분석, 질문·토론, 시연·실습을 우선적으로 교사학습공동체의 학습 방법으로 선정하였다. 강의는 실제적인 방법은 아니지만, 전문적인 상담 지식을 얻기 위해 필요하다는 연구참여자들의 의견이 있어 추가하였다. 또한, 영상 시청, 역할극, 워크숍은 학습 자료 준비의 어려움이 있다는 연구참여자들의 의견이 있어 제외하였고, 멘토링은 멘토와 멘티 간의 위계가 있는 것처럼 느껴진다는 의견이 있어 제외하였다.

둘째, 모임의 초반에 아이스 브레이크를 사용하였는데, 이는 교사 간의 친밀감을 높이고 교육의 목적에 초점을 맞추는 데 효과적이라고 보고되었다(고은영, 박희숙, 2020; 변은주, 2013). 그러나 본 연구의 참여자들은 2년 이상 교사학습공동체를 함께 운영해왔기 때문에 아이스 브레이크 사용은 필요하지 않다고 판단되어 제외하였다.

셋째, 교사교육을 마무리하면서 성찰 방법을 사용한 경우, 이 방법이 배움의 의미를 되새길 수 있어 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다(김영주, 2022b). 이러한 시사점과 연구참여자들의 요구를 반영하여 본 교사학습공동체의 학습 방법은 강의, 사례분석, 질문·토론, 시연·실습, 성찰로 선정되었다.

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영할 방법을 선정하기 위하여 선행연구를 살펴보았다. 부모상담 역량강화를 위한 교사교육 프로그램 연구와 다른 주제로 운영된 교사학습공동체 연구를 분석하였다. 분석한 운영 방법들은 총 모임 횟수, 회차별 모임 시간, 모임 주기에 따라 분류하였으며, 그 내용은 표 10와 같다.

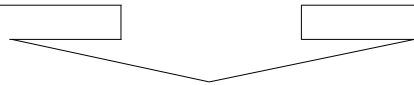
<표 10> 교사학습공동체의 운영 방법 추출 과정

구분	연구자	총 모임 횟수		회차별 모임 시간			모임 주기		
		10회 이하	11회 이상	1시간 내외	1.5시간 내외	2시간~3시간	월 1~2회	주1회	주2회
교사 교육 프로그램 관련 연구	고은영, 박희숙(2020)		○			○			○
	김명연(2015)	○				○	○		
	김영주(2022b)	○			○		○		
	변은주(2013)	○				○		○	
	이윤희(2022)	○			○		○		
학습 공동체 관련 연구	박소민(2022)		○			○	○		
	안유리(2022)	○			○		○		
	윤미숙(2020)	○		○				○	
	이미영(2021)	○		○			○		
	이윤정(2022)		○		○			○	
	정진희(2022)	○			○		○		
	진다정(2020)		○		○		○		



추출 시 반영한 사항

- 지나치게 잦거나 긴 시간 동안의 모임은 지양하며, 업무부담을 느끼지 않도록 고려
- 연구참여자들이 실시했던 기존의 교사학습공동체 운영방법 및 새로운 요구 고려



추출된 운영 방법

- 총 10회, 회차별 1.5시간 내외, 격주 운영

부모상담과 관련된 프로그램 연구를 살펴보면, 고은영과 박희숙(2020)은 6주 동안 주 2회 모여 총 12회기의 모임을 가졌으며, 모임당 3시간 정도의

시간이 소요되었다고 보고하였다. 김명연(2015)은 일대일 방식으로 월 1~2회, 총 6회에 걸친 교육시간을 가졌고, 회기당 소요시간이 2시간 이상으로 비교적 길었다. 김영주(2022b)는 4개월간 총 10회에 걸쳐 프로그램을 실행하였으며, 회차별 활동 시간은 약 1시간 30분에서 2시간 정도였다. 변은주(2013)는 2개월간 10회기, 총 30시간의 연수를 개설하여 프로그램을 운영하였다. 이유희(2022)는 5개월간 총 10회의 교육을 실시하였으며, 회당 교사교육 시간은 약 1시간 30분 또는 2시간이었고 3회는 온라인으로 진행했다.

교사학습공동체 연구를 살펴보면, 박소민(2022)은 8개월 동안 총 16회기에 걸쳐 교사학습공동체 모임을 가졌고, 모임은 대략 3시간 정도의 시간이 소요되었다고 밝혔다. 안유리(2022)는 6개월간 9회의 모임을 가졌으나 코로나 19 감염병 확산을 방지하기 위해 실시간 온라인 방식으로 운영하였다고 보고하였다. 윤미숙(2020)은 3개월에 걸쳐 주 1회 총 10회에 걸쳐 어린이집 주임교사 대상의 교사학습공동체를 운영하였고 모두 대면으로 진행하였으며 회당 소요시간은 1시간 정도였다.

이미영(2021)이 연구한 교사학습공동체는 8개월 동안 월 1~2회, 1시간 정도의 모임으로 이루어졌으며, 유아 놀이중심 과학적 경험을 위한 교사학습공동체를 실행한 이윤정(2022)의 연구를 보면 4개월간 총 12회 1시간에서 1시간 30분 정도의 실시간 온라인 모임이 이루어졌다고 보고하고 있다. 어린이집 교사들을 대상으로 학습공동체를 운영한 정진희(2022)는 4개월 동안 총 10회기에 걸쳐 1시간에서 1시간 30분 정도의 실시간 온라인 모임을 가졌는데, 모임 초기 1회는 공동체 구성원 간의 친밀도 향상을 위해 대면으로 진행하였다고 밝혔다. 진다정(2020)은 놀이중심 교육을 위한 원내 교사학습공동체를 운영하면서 월 1~2회 총 20회 모임을 가졌고 회당 평균 1시간 30분 정도 시간이 소요되었다고 기술하고 있다.

이상의 문헌고찰을 통해 얻은 시사점은 다음과 같다. 첫째, 유아교사들은

교사교육이나 교사학습공동체에 참여시간을 할애해야 하는 것을 부담스러워 하며, 지나치게 잦거나 긴 시간의 모임은 지양해야 한다는 점이다(정진희, 2022). 특히 이미영(2021)은 교사학습공동체를 운영하기 전 실시한 예비연구에서 주 2회로 진행하였는데, 교사들에게 업무 시간 부족이라는 부담감이 발생하여, 오히려 학습에 대한 집중도가 낮아지고 공동체 모임이 또 다른 업무로 다가오는 단점이 생겼다고 보고하였다. 유아교사들은 바쁜 업무로 인해 정기적으로 공동체 모임에 참여하는 것 자체에 부담을 느끼고, 참여 의지와는 별개로 모임을 위한 시간을 확보하는 데 어려움을 느낀다는 점을 유의해야 할 것이다(박소민, 2022; 안유리, 2022).

둘째, 연구참여자들이 그동안 실시했던 교사학습공동체 운영 방법과 새로운 요구를 반영하였다. 박소민(2022)은 유아교사들은 교사학습공동체의 모임 횟수와 소요시간에 대해 부담감을 느끼기 쉬우나, 교사학습공동체가 가지는 본연의 가치에 부합되도록 운영되었을 때 점차 자발성을 보일 수 있다고 하였다. 이는 자발적인 참여가 아닐지라도 공동체 모임 과정에서 자발성이 형성될 수 있다는 김수연(2018)의 연구와 맥락을 같이하며, 교사학습공동체 운영 전반에 걸쳐 구성원의 요구를 반영하고 서로의 생각과 의견을 적극 공유함으로써 자발성을 높이는 노력이 필요하다는 시사점을 얻을 수 있다.

이상의 선행연구 분석을 통해 본 연구에서 교사학습공동체의 운영 방법은 총 10회 격주, 모임별 1시간 30분 정도로 계획하였으며, 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 모임 기간은 3월 말에서 7월 말까지로 1학기에만 운영하는 것으로 계획하였다. 행복유치원은 2021년부터 교사학습공동체를 운영해왔으며, 2021년에는 3월에서 10월까지 운영하였으나 2학기에는 행사와 신입생 모집으로 운영하기 어렵다는 평가를 한 바 있다. 이 점을 고려하여 2022년과 2023년에는 1학기에만 교사학습공동체를 운영했었기 때문에, 본 연구의 모임 기간 또한 1학기로 제한하였다. 둘째, 모임 간격은 매주 모이는 것에 대

한 교사들의 업무부담을 고려하여 격주로 계획하였다. 셋째, 모임의 소요시간은 교사들의 수업이 끝나는 시간과 퇴근 시간을 고려하여 1시간에서 1시간 30분 동안 진행하하는 것으로 하였다. 그러나 이러한 운영 방법 계획은 교사학습공동체 구성원의 요구조사 및 집단 토의를 통해 융통성 있게 변경하여 진행하였다.

#### (4) 평가 방법 선정을 위한 문헌고찰

유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 학습공동체 운영의 목적이 잘 달성되었는지 평가하는 방법을 선정하기 위하여 선행연구를 살펴보았다. 그 내용은 표 11과 같다.

<표 11> 교사학습공동체의 평가 방법 추출 과정

연구자	양적 평가						질적 평가			
	상담자 자기 효능감	의사 소통 능력	교사 효능감	대인 관계 능력	교사 핵심 역량	교육 만족도	생활 지도 효능감	심층 면담	대화 분석	교사 저널 분석
고은영, 박희숙 (2020)	○	○			○					○
김명연 (2015)	○		○							
김영주 (2022b)								○		○
변은주 (2013)	○					○	○			○
이유희 (2022)	○	○						○	○	○
임경심 (2018)	○	○		○						



추출 시 반영한 사항

- 연구참여자들이 자신의 부모상담 역량을 스스로 평가하는 질적 평가 위주로 선정
- 연구참여자들의 의견을 반영하여 자신의 성장을 가시적으로 확인할 수 있는 양적 평가를 추가함

추출된 평가 방법

심층 면담, 대화 내용 분석, 교사 저널 분석, 상담자 자기효능감 사전-사후 검사

고은영과 박희숙(2020)은 유아교사를 위한 액션러닝 중심의 부모면담 역량 강화 프로그램의 효과를 평가하기 위해 상담자 자기효능감, 교사 핵심역량, 의사소통능력에 대한 사전, 사후검사를 실시하였고 교사 성찰 노트도 평가에 활용하였다. 김명연(2015)은 부모상담 능력향상을 위한 단기교육 프로그램 실행 전후, 상담자 자기효능감과 교사효능감을 측정하여 프로그램의 효과성을 진단하였다. 김영주(2022b)는 화상회의를 통한 형식적, 비형식적 심층 면담을 통해 교사의 부모면담 경험을 분석하였으며, 변은주(2013)는 상담 역량 강화 프로그램에 참여한 초등교사의 상담자 활동 효능감, 생활지도 효능감을 사전, 사후검사로 측정하였으며, 매회기마다 참여 교사들에게 프로그램 만족도 평가 및 소감문을 작성하도록 하여 그 결과를 양적, 질적으로 분석하였다.

이유희(2022)는 부모면담 역량강화 프로그램에 참여한 예비 유아교사의 의사소통 수준, 면담자 자아효능감을 사전, 사후검사로 측정하여 프로그램의 효과를 검증하였고, 이 외에도 프로그램 진행 전과 중간, 진행 후에 실시한 심층면담 결과를 분석하고 교사저널 분석, 토의 내용 분석 등의 질적 평가를 병행하였다. 임경심(2018)은 예비 유아교사를 대상으로 부모상담 역량강화 프로그램을 실행한 뒤, 의사소통능력, 대인관계능력, 상담자 자기효능감

의 사전, 사후검사 결과를 분석하여 효과성을 판단하였고, 회기 전과 중간, 이후의 직무능력 평가와 회기별 프로그램 만족도를 실시하고 분석하여, 실시 중인 프로그램에 반영하여 운영하였다.

이상의 문헌고찰을 종합하여 본 연구에서는 교사학습공동체의 평가로 심층면담, 토론 내용 분석, 교사저널 분석 등을 통한 질적인 방법을 위주로 하며, 상담자 자기효능감 도구를 사용한 양적인 방법을 병행하였다. 본 연구에서 질적 평가를 위주로 하고 양적 평가를 병행하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 연구참여자들이 주축이 되어 자신의 부모상담 역량을 스스로 평가할 수 있는 질적 평가 방법을 사용하였다. 성공적인 교사학습공동체를 운영하기 위해서는 실천에 대한 지속적이고 반성적인 성찰이 이루어져야 한다(고영미, 2017). 따라서 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 평가는 구성원이 추구하는 비전과 핵심가치를 잘 실천하고 있는지 구성원 스스로 평가할 수 있는 심층면담, 토론 내용 분석 등의 질적 평가를 위주로 하였다.

둘째, 본 연구에서는 평가 방식에 대한 연구참여자들의 의견을 참고하여 질적 평가 이외에도 더욱 가시적으로 자신의 성장을 확인할 수 있는 양적 평가 도구를 추가하였다. 문헌을 고찰한 결과 부모상담 관련 교사교육 프로그램의 양적 평가는 상담자 자기효능감, 의사소통능력, 교사 효능감, 대인관계 능력, 교사 핵심역량, 교육만족도, 생활지도 효능감 등을 측정하는 도구들을 사용하는 것으로 나타났다. 본 연구에 참여한 교사들은 교사학습공동체의 비전인 ‘부모상담에 유능한 교사’를 평가한다면 상담자 자기효능감을 평가하는 것이 더 적절하다는 의견을 제안하였다. 이상의 문헌고찰과 연구참여자 의견을 종합하여 본 연구에서는 연구참여자들이 자신의 성장을 보다 객관적으로 파악할 수 있도록 상담자 자기효능감 검사를 추가하였다.

### 3) 운영계획

본 연구에서는 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영방안을 연구자가 요구조사 및 문헌고찰 결과를 반영하여 작성하였으며, 이를 공동체 구성원들에게 공유하였다. 요구조사 및 문헌고찰 결과를 토대로 작성된 교사학습공동체의 운영방안은 그림 2와 같다.

<b>목적</b>	교사학습공동체 속에서의 협력적 학습과 경험을 통해 부모상담에 필요한 지식, 기술, 태도를 함양함으로써 유아교사의 부모상담 역량을 강화하고 상담자로서의 유능감을 높인다.		
<b>목표</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 유아, 부모, 상담에 대한 전문적인 지식을 습득하고 깊이 있는 이해를 도모한다.</li> <li>• 효과적인 부모상담을 하기 위한 상담기술을 습득하고, 이를 실제에 적용하는 능력을 기른다.</li> <li>• 부모와 긍정적 관계를 형성하기 위해 노력하며, 상담자로서의 기본적인 태도를 함양한다.</li> </ul>		
<b>학습 내용</b>	부모상담에 필요한 지식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 부모 및 부모상담에 대한 이해</li> <li>• 유아발달 및 문제행동에 따른 부모상담 내용</li> <li>• 상담의 일반적인 과정</li> </ul>	
	부모상담에 필요한 기술	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상담의 구조화 기법과 교육적 적용</li> <li>• 의사소통 관련 기법</li> <li>• 상담자의 자기표현 및 부모에게 영향을 미치는 기술</li> <li>• 부모의 유형에 따른 상담기법</li> <li>• 문제상황에 대처하는 상담기법</li> </ul>	
	부모상담에 필요한 태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사-부모 간 긍정적 관계 형성 및 협력 증진을 위한 노력</li> <li>• 상담자로서 지녀야 할 기본 태도</li> </ul>	
<b>학습 방법</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강의</li> <li>• 질문·토론</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 독서토론</li> <li>• 시연·실습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사례 분석</li> <li>• 성찰(참여자 일지)</li> </ul>
<b>운영 방법</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 총 10회</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.5시간 내외</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 격주</li> </ul>
<b>평가 방법</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정성평가: 구성원들의 대화, 심층면담, 참여자 일지, 연구자 저널 등 분석</li> <li>• 정량평가: 상담자 자기효능감 사전-사후 검사</li> </ul>		

[그림 2] 교사학습공동체 운영방안

교사학습공동체의 전체적인 운영계획은 운영방안에 맞게 연구자가 초안을 작성한 뒤 교사학습공동체 구성원들 간의 협의를 통해 수정하고 확정하였다. 예를 들어, 연구자가 작성한 초안에는 ‘상담자로서 지녀야 할 기본 태도’라는 내용을 다루기 위해 2회기에 Rogers(1995/2007)의 ‘사람-중심 상담’이라는 도서를 읽고 토론하는 방식으로 계획하였다. 그러나 실제로 전문적인 상담이 어떻게 이루어지는지 먼저 알아보고 싶다는 구성원들의 의견을 반영하여 2회기에 ‘상담의 일반적인 과정’을 먼저 다루고 이와 관련된 도서를 선정하게 되었다. 또한, 교사학습공동체의 운영계획에 제시된 날짜, 시간, 학습 내용, 학습 방법 등은 실제 운영하는 과정에서 구성원 간의 협의를 통해 변경할 수 있음을 안내하였다. 교사학습공동체 운영계획의 주요 내용은 다음과 같다.

첫째, 비전과 핵심가치는 연구자가 분석한 문헌고찰의 결과를 연구참여자와 공유하여 함께 설정하였다. 연구참여자들이 제시한 핵심가치 중 ‘부모와의 협력 증진’, ‘부모 지원하기’는 부모상담의 전문성과 관련된 것이며, ‘교사와 기관에 대한 신뢰 향상’은 부모상담의 전문성이 향상됨에 따라 발생하는 효과로 분석되었다. 이러한 핵심가치들을 모두 포함하여 연구참여자와 함께 ‘부모상담에 유능한 교사’를 비전으로 설정하였다.

둘째, 학습 내용의 경우 문헌고찰에서 선정한 학습 내용 모두를 10회기에 다루는 것은 어렵다고 판단되어 요구조사 결과를 반영하여 일부를 제외하였다. 학습내용은 부모상담에 필요한 지식, 기술, 태도 등의 영역에서 고루 선정하였으며, 요구도가 낮은 부모상담 이론, 자기표현기술, 자기 이해 및 성찰, 상담 윤리 등은 제외하였다.

셋째, 학습 및 운영 방법은 연구참여자들의 요구를 적극 반영하여 선정하였다. 학습 방법은 강의, 발표, 사례분석, 독서, 토론, 시연·실습 등 다양한

방법을 사용하되, 학습 내용에 따라 적합한 방법을 선정하였다. 운영 방법은 연구참여자들의 요구에 따라 격주 이상의 모임을 가지며, 금요일 오후 외부 공간에서 모임을 가지는 것으로 계획하였다.

넷째, 교사학습공동체의 운영계획은 구성원 간의 협의를 통해 변경할 수 있다는 점을 사전에 안내하였으며, 실제로도 유치원 상황과 구성원 간 협의에 따라 수정되어 진행되었다. 예를 들어, 교사들의 출장이나 개인 일정을 고려하여 2, 7, 8회기의 날짜를 변경하였고, 학기 초에는 행정 및 학급 관련 업무가 집중되어 있어 유치원 밖으로 이동하기 어렵다는 요구에 따라 2, 4회기의 장소를 유치원으로 변경하였다. 또한, ‘실천사례 공유하고 협력적으로 분석하기’에 대한 구성원들의 요구가 높아 9회기까지 연장하여 진행하였다. 이처럼 구성원 간 협의를 통해 정해진 교사학습공동체의 운영계획은 표 12와 같고 실제로 운영된 과정은 표 13과 같다.

<표 12> 교사학습공동체 운영계획

공동체명	유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체		
비 전	부모상담에 유능한 교사		
핵심가치	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모상담의 전문성</li> <li>· 부모상담의 유아, 부모, 교사, 기관 차원 효과성</li> </ul>		
※ 아래 계획은 구성원 간의 협의를 통해 수정될 수 있음			
회 기	날짜(장소)	학습 내용	학습 방법
1	2024. 3. 25.(월) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>부모 및 부모상담에 대한 이해</b></li> <li>- 부모 이해: 유아기 부모는 어떤 상태일까?</li> <li>· <b>교사-부모 간 긍정적 관계 형성 및 협력 증진을 위한 노력</b></li> <li>- 교사-부모 간 긍정적 관계, 협력에 관한 이야기</li> <li>- 우리가 좀 더 배우고 싶은 것 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 리더 교사 발표</li> <li>- 사례 분석, 토론</li> <li>- 토론</li> </ul>

2	2024. 4. 5.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>상담의 일반적인 과정</b></li> <li>- 상담자와 교사의 차이에 대해 의견 나누기</li> <li>- 상담의 일반적인 과정과 사례개념화 배우기</li> <li>- 상담의 구조화 기법을 부모상담에 적용하기</li> <li>- 구성원의 사례를 보고 사례개념화 연습하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서토론</li> <li>- 토론, 사례 분석</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
3	2024. 4. 12.(금) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>의사소통 관련 기법</b></li> <li>- 적극적 경청</li> <li>- 재진술, 명료화, 공감적 반영</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외부강사 강의</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
4	2024. 5. 10.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>유아발달 및 문제행동에 따른 부모상담 내용</b></li> <li>- 연령별 발달에 따른 주요 부모상담 내용</li> <li>- 유아의 문제행동에 대한 부모상담 사례</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서토론</li> <li>- 발표, 사례 분석</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
5	2024. 5. 22.(수) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>부모의 유형에 따른 상담기법</b></li> <li>- 부모에게 영향을 미치는 상담기법들</li> <li>- 부모의 유형과 특성에 따른 상담기법들</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외부강사 강의</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
6	2024. 6. 7.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>문제상황에 대처하는 상담기법</b></li> <li>- 침묵, 저항, 역전이, 초점 유지</li> <li>- 저항과 역전이의 사례 모으고 분석하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서, 발표</li> <li>- 사례 분석, 토론</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
7	2024. 6. 14.(금) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>실천사례 공유하고 협력적으로 분석하기 I</b></li> <li>- 실천사례 공유하기</li> <li>- 실천사례에 적합한 부모상담을 함께 모색하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 발표</li> <li>- 사례분석, 토론</li> </ul>
8	2024. 6. 28.(금) (ZOOM-온라인 화상회의)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>실천사례 공유하고 협력적으로 분석하기 II</b></li> <li>- 지난 실천사례의 부모상담 과정 공유하기</li> <li>- 다양한 부모의 유형을 추측하고 상담 연습하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 발표, 토론</li> <li>- 토론, 시연·실습</li> </ul>
9	2024. 7. 12.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>상담의 구조화 기법과 교육적 적용</b></li> <li>- 상담목표 설정과 교육의 생활지도</li> <li>- 부모와 작업동맹 맺기, 부모의 도전 격려하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서, 토론</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
10	2024. 7. 19.(금) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>상담자로서 지녀야 할 기본 태도</b></li> <li>• <b>교사학습공동체 마무리하기</b></li> <li>- 교사학습공동체 실행에 대해 평가하기</li> <li>- 교사학습공동체 유지, 변형, 소멸 논의</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 발표</li> <li>- 토론</li> </ul>

<표 13> 교사학습공동체의 실제 운영 과정

공동체명	유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체		
비 전	부모상담에 유능한 교사		
핵심가치	· 부모상담의 전문성 · 부모상담의 유아, 부모, 교사, 기관 차원 효과성		
회 기	날짜(장소)	학습 내용	학습 방법
1	2024. 3. 25.(월) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>부모 및 부모상담에 대한 이해</b></li> <li>- 부모 이해: 유아기 부모는 어떤 상태일까?</li> <li>· <b>교사-부모 간 긍정적 관계 형성 및 협력 증진을 위한 노력</b></li> <li>- 교사-부모 간 긍정적 관계, 협력에 관한 이야기</li> <li>- 우리가 좀 더 배우고 싶은 것 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 리더 교사 발표</li> <li>- 사례 분석, 토론</li> <li>- 토론</li> </ul>
2	2024. 4. 4.(목) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>상담의 일반적인 과정</b></li> <li>- 상담자와 교사의 차이, 상담의 일반적인 과정에 대한 독서 토론(오인수 등, 2005)</li> <li>- 래포 형성하기에 대한 독서 토론(이수현, 최인화, 2020; Corey, 2019/2021)</li> <li>- 사례개념화 학습(고영인, 2005), 리더 교사의 사례 개념화 시연을 보고 실습하기, 함께 공유하기</li> <li>· <b>상담의 구조화 기법과 교육적 적용</b></li> <li>- 상담 목적, 비밀 보장이 포함된 교사 인사말 작성하기 후 공유하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서 토론</li> <li>- 토론, 사례 분석</li> <li>- 시연 · 실습</li> </ul>
3	2024. 4. 12.(금) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>의사소통 관련 기법</b></li> <li>- 적극적 경청, 재진술, 명료화, 공감적 반영 학습</li> <li>- 경청, 재진술, 명료화, 반영 기법의 강사 시연 및 교사들의 실습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외부 강사 강의</li> <li>- 시연 · 실습</li> </ul>
4	2024. 5. 13.(월) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>유아발달 및 문제행동에 따른 부모상담 내용</b></li> <li>- 문제행동의 종류 송나리(2016), 문제행동의 원인, 문제행동 지도의 두 가지 접근방법(신혜영, 1998), 연령별 발달에 따른 문제행동(Coleman, 1997), 교사가 인식하는 유아의 문제행동(나연희, 2016), 유아의 문제행동에 대한 부모의 인식과 지원 요구(박나영, 2012) 읽고 독서 토론</li> <li>- 리더 교사의 문제행동 유아 사례 및 부모상담 사례 발표, 동료 교사들과 사례 분석하기</li> <li>- 지금 지도가 가장 필요한 우리 반 OO의 문제행동 분석하기 및 부모상담 계획하기, 함께 공유하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서 토론</li> <li>- 발표, 사례 분석</li> <li>- 시연 · 실습</li> </ul>

5	2024. 5. 22.(수) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>부모의 유형에 따른 상담기법</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 부모에게 영향을 미치는 상담기법들</li> <li>- 부모의 유형과 특성에 따른 상담기법들</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외부 강사 강의</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
6	2024. 6. 7.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>문제상황에 대처하는 상담기법</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 침묵, 저항, 역전이, 초점 유지하기에 대한 독서 (이수현, 최인화, 2020; Egan, 1998/2001; Heaton, 1998/2006) 후 토론하기</li> <li>- 저항과 역전이의 사례 분석 후 토론</li> <li>- 전이와 역전이의 차이에 대한 교사들의 질문과 리더교사의 답변</li> <li>- 상처 받았던 교사들의 부모상담 사례 공유하기</li> </ul> </li> <li>• <b>지금까지 배운 학습 내용에 관한 퀴즈게임</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서, 발표</li> <li>- 사례 분석, 토론</li> </ul>
7	2024. 6. 28.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>실천사례 공유하고 협력적으로 분석하기 I</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 모임 1주일 전까지 ‘나를 가장 당황하게 했던 부모상담 사례 분석자료(사례 소개, 상담이 잘 이루어지지 않았던 이유 분석하기, 다시 상담한다면 어떻게 할지 학습한 내용을 바탕으로 재구성하기)’를 리더 교사에게 보내기</li> <li>- 무기명으로 작성된 부모상담 사례를 준비했기 후 내가 뽑은 사례에서는 교사 역할을, 그 사례를 작성한 교사는 부모 역할을 맡아 시연하기</li> <li>- 시연 후 더욱 적합한 부모상담 방법을 동료 교사들과 함께 모색하기</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 사례분석, 토론</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
8	2024. 7. 4.(목) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>실천사례 공유하고 협력적으로 분석하기 II</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7회기에 뽑은 사례를 이어서 시연하기</li> <li>- 시연 후 더욱 적합한 부모상담 방법을 동료 교사들과 함께 모색하기</li> <li>- 공동의 실천과제 논의하기(10회기 전까지 우리가 배운 상담 지식과 기법을 적용한 부모상담 1회 이상 실천 후 결과 공유하기)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 사례분석, 토론</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
9	2024. 7. 12.(금) (스터디 카페)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>실천사례 공유하고 협력적으로 분석하기 III</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7회기에 뽑은 사례를 이어서 시연하기</li> <li>- 시연 후 더욱 적합한 부모상담 방법을 동료 교사들과 함께 모색하기</li> <li>- 잘 이해되지 않은 상담 지식과 기법 논의하고 다른 사례로 실습하기</li> </ul> </li> <li>• <b>상담자로서 지녀야 할 기본 태도</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 상담자의 자기 탐색, 상담자의 자기관리, 소진 예방하기에 관한 독서(Corey, 2019/2021) 및 토론</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독서, 토론</li> <li>- 사례분석, 토론</li> <li>- 시연·실습</li> </ul>
10	2024. 7. 19.(금) (행복유치원 신체활동실)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>교사학습공동체 마무리하기</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 공동의 실천과제 적용 결과 공유하기</li> <li>- 교사학습공동체 실행에 대해 평가하기</li> <li>- 교사학습공동체 유지, 변형, 소멸 논의</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 발표</li> <li>- 토론</li> </ul>

교사학습공동체의 계획을 실제 운영 과정에서 변경한 이유는 다음과 같다. 첫째, 행복유치원의 행사 준비나 갑자기 발생한 행정업무 등으로 인해 교사들과 협의하여 모임 날짜를 변경하였다. 둘째, 원래 월 1회씩 스터디 카페에서 모임을 실시하는 것으로 계획하였으나 4~5월에 업무 시간이 부족하여 외부로 이동할 시간이 부족하다는 교사들의 의견이 있어 4~5월 모임 장소는 유치원으로 변경하였고, 6~7월의 모임 장소는 외부 스터디 카페로 변경하였다. 셋째, 교사들이 이론적 내용보다는 실제와 같이 부모상담을 연습하는 것을 더 요구하였기 때문에 9회기 학습 내용인 ‘상담의 구조화 기법과 교육적 적용’을 2회기 학습 내용과 통합하여 다루고, 실제 부모상담 연습을 9회기에 추가하였다. 넷째, 원래 ‘상담자로서 지녀야 할 기본 태도’를 10회기에 리더 교사인 연구자가 발표하려고 했으나 독서 토론을 더 많이 했으면 좋겠다는 교사들의 의견을 반영하여 9회기에 독서 토론 방식으로 변경하여 진행하였다.

본 연구자는 매회기마다 구체적인 실행계획을 작성하였다. 세부내용에는 준비물, 시작 전·학습 진행 과정·마무리의 학습내용과 방법, 소요시간, 참고문헌 등을 작성하여, 교사학습공동체의 실행에 실제적으로 도움이 되도록 구성하였다. 교사학습공동체의 회기별 실행계획 예시는 표 14와 같다.

<표 14> 교사학습공동체의 회기별 실행계획(예시)

회기	1회기	날짜	2024. 3. 25.(월)
대상	연구자 및 연구참여자 9명	장소	행복유치원 신체활동실
학습 내용	· 부모 및 부모상담에 대한 이해 · 교사-부모 간 긍정적 관계 형성 및 협력 증진을 위한 노력		
준비물	PPT, 생애진로무지개 활동지, 필기도구, 색연필, 포스트잇, 저널 쓰기 자료, 다음 회기 독서 자료		

구분	학습 내용	학습 방법 (소요 시간)
시작 전	출석 확인, 발표 자료 배부, 다과 제공	(5분)
학습 진행 과정	<p>※ 연구참여자들이 리더 교사의 발표를 들으며 궁금한 점, 느낀 점을 포스트잇에 적도록 안내한다.</p> <p>• <b>부모 이해: 유아기 부모는 어떤 상태일까?</b></p> <p>◀ 유아기 부모 역할의 특징</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 유아기 부모 역할의 중요성</li> <li>- 가족 생활주기로 보는 유아기 부모의 역할들</li> </ul> <p>◀ 생애진로무지개: 유아기 부모의 어려움 공감하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 연구참여자들이 각자 유아기 부모라고 가정하고 활동지에 역할무지개를 그려보기</li> <li>- 유아기 부모 역할의 어려움 공감해보기</li> </ul>	리더 교사 발표 (20분)
	<p>• <b>교사-부모 간 긍정적 관계, 협력에 관한 이야기</b></p> <p>◀ 교사-부모 간 관계의 어려움에 관한 사례</p> <p>◀ 긍정적 관계, 협력을 위한 교사의 노력 사례</p>	사례분석, 토론 (30분)
	<p>• <b>부모 이해를 통한 부모상담의 효과 높이기</b></p> <p>◀ 부모의 입장에서 부모상담 바라보기</p> <p>◀ 부모상담에 유능한 교사가 되기 위해 필요한 것</p> <p>◀ 우리가 부모와 협력하려고 하는 이유 나누기</p>	토론 (20분)
마무리	<p>◀ 오늘의 학습 일기 작성</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 본 회기 내용 정리 및 느낌 작성</li> </ul> <p>◀ 다음 회기 일정 및 교육내용, 과제 안내</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ‘칼 로저스의 사람-중심상담’ 독서할 부분 안내</li> <li>- 상담자로서의 태도를 부모상담에 적용할 부분 토의</li> </ul>	저널 쓰기 (10분)
참고 문헌	<p>· 전용오, 김영빈, 이자명, 김병관(2021). ‘생애진로무지개’를 활용한 진로 교육에서 여성 성인학습자의 학습경험 탐색: CQR-M을 중심으로. 교육문화연구, 27(4). 75-96.</p> <p>· 최윤정(2022). 부모역량강화를 위한 비대면 부모코칭프로그램 개발 및 효과: 유아기 부모를 대상으로. 명지대학교 대학원 박사학위논문.</p> <p>· 최서영(2014). 사립유치원 교직원과 학부모간 신뢰형성의 어려움과 협력증진과정. 배재대학교 대학원 박사학위논문.</p> <p>· 고선아(2008). 사립유치원 초임교사와 경력교사가 학부모 관계에서 겪는 어려움과 보람에 관한 이야기. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.</p> <p>· 정계숙, 윤갑정, 손환희(2015). 부모-교사 파트너십에 대한 유아교사의 주관적 태도 분석. 유아교육학논집, 19(2). 243-272.</p>	

#### 4) 연구윤리의 확보

본 연구자는 본 연구의 연구윤리를 확보하기 위해 연구윤리 강령 준수, 연구에 대한 정보 제공, 연구동의서 수집 등의 노력을 하였다. 본 연구자는 대학원생을 위한 인문사회계열의 연구윤리 연수를 이수하고, 인문사회분야 연구자를 위한 IRB 연구윤리 가이드라인을 준수하기 위해 노력하였다.

또한, 본 연구자는 연구 시작 전 연구참여자들을 대상으로 연구의 취지와 운영 방법에 대한 정보를 충분히 제공하였으며, 연구 참여는 연구참여자들의 자발성에 의해 선택하는 것이고 연구 도중이라도 원하는 경우 참여를 중단할 수 있음을 알렸다. 연구 참여 시 녹음과 사진 촬영이 있을 것을 미리 알렸고, 익명성과 비밀 보장에 대해 안내하는 한편, 연구 진행 중 언제든지 수집된 자료를 열람할 수 있음을 안내하였다. 마지막으로 이러한 내용을 문서화한 연구동의서를 배부하여 연구참여자들의 연구동의서를 수합하였다.

#### 5. 자료수집

유아교사들의 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체의 운영 과정과 교사들의 변화를 분석하기 위하여 2024년 2월부터 8월까지 다양한 양적·질적 자료를 수집하였다. 본 연구에서 수집한 양적 자료는 교사를 위한 상담자 자기효능감 척도의 사전-사후검사 결과이다. 본 연구의 주요 질적 자료는 참여관찰을 통한 관찰기록안, 심층면담을 통한 면담자료, 연구일지, 연구참여자들이 작성한 참여자 일지, 활동자료 및 결과물 등이다. 자료의 구체적인 수집 시기와 방법, 분량은 표 15와 같다.

<표 15> 수집한 자료의 종류와 내용 및 수집 방법

시기	자료명	자료수집 방법	분량
2024. 2. 5.	면담자료	· 요구조사를 위해 구성원 전체 집단을 대상으로 한 심층면담 내용 기록	A4용지 32장
2024. 3.25.	상담자 자기효능감 사전검사	· 연구참여자들이 5점 리커트 척도의 자기보고식 검사 실시 후 제출	A4용지 8장
	관찰기록안	· 참여관찰 및 녹음 후 전사를 통한 현장의 상세한 기록	A4용지 467장
2024. 3.25.	연구일지	· 연구자의 반성적 기록	A4용지 11장
~ 7.19.	참여자 일지	· 연구참여자들이 기록한 반성적 기록	A4용지 80장
	활동자료 및 결과물	· 활동자료 및 연구참여자들의 활동 결과물과 일 및 사진	A4용지 20장
2024. 7.19.	상담자 자기효능감 사후검사	· 연구참여자들이 5점 리커트 척도의 자기보고식 검사 실시 후 제출	A4용지 8장
2024. 3.25. ~ 8. 6.	면담자료	· 공식적 개별면담 자료: 교사학습공동체 참여 후 개별적으로 심층면담 실시한 후 내용 기록 · 비공식적 집단면담 자료: 일과 중 부모상담에 대한 교사들의 대화를 빠른 시간 안에 기록	A4용지 96장

### 1) 상담자 자기효능감 검사

본 연구에서는 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아 교사들을 대상으로 교사를 위한 상담자 자기효능감 척도(Counselling Self-Efficacy Scale for Teachers: CSEST)를 사용하여 사전-사후 검사를 진행하였다. Seema(2021)가 개발한 CSEST는 교사의 교육적 상담 역량을 측정하기 위해 다양한 상담이론과 Bandura(2006)의 자기효능감 척도 구성 가이드를 참고하여 개발되었으며 총 47개, 단일 차원의 문항으로 구성된 5점 Likert 척도의 자기보고식 질문지이다.

본 연구자는 영어로 작성된 CSEST척도 질문지 원본을 한글로 번역하였으

며, 47개의 문항 중 부모상담에 부적합한 15개의 문항을 삭제하였고 나머지 32개의 문항 또한 부모상담의 상황에 맞게 내용을 수정하였다. 삭제한 문항의 예를 들면, CSEST척도 원본 질문지 문항 34번은 ‘나는 학생이 가진 힘과 긍정적 경험들을 상기시킴으로써 자기효능감의 수준을 높인다.’로 번역할 수 있다. 이 문항의 ‘학생’이라는 단어를 ‘유아’로 수정한다면 부모상담보다는 유아 상담으로 비춰질 수 있고, ‘부모’로 수정한다면 부모를 대상으로 한 성인 상담으로 해석될 수 있다. 이러한 방식으로 ‘학생’이라는 단어를 ‘부모’로 수정했을 때, 그 의미가 유아교육기관에서 이루어지는 부모상담에서 벗어날 경우 문항을 삭제하였다.

연구자가 일차적으로 번안·수정한 CSEST척도의 내용타당도를 확보하기 위하여, 상담 관련 박사학위 소지자 1인과 유아교육 전문가 1인에게 검토받았다. 상담 관련 박사학위 소지자는 20년 이상의 학생 및 부모상담 경력을 가지고 상담 수련생들을 지도하고 있는 상담전문가이다. 상담전문가로부터 검토받은 내용은 각 문항이 부모상담을 하는 유아교사의 상담자 자기효능감을 측정하기에 적합한지에 대한 것이다. 내용타당도 검증 결과 5번 문항인 ‘나는 부모가 말하는 것을 방해하지 않는다’라는 타당성이 낮다고 판단되어 삭제하고 총 31개의 문항으로 최종 구성하였다. 타당성이 낮다고 판단한 이유는 ‘방해’라는 용어가 모호하며, 부모의 말을 재진술하거나 반영하는지를 물어보는 다른 문항들과 모순되기 때문이다.

본 연구에서는 CSEST 척도의 총 31개 문항을 5점 Likert 척도의 자기보고식 질문지로 제작하였다. 각 문항은 정도에 따라 “전혀 그렇지 않다(1점)”부터 “매우 그렇다(5점)”까지 5단계 Likert 척도로 평정하도록 하였으며, 점수가 높을수록 유아교사가 느끼는 상담자로서의 자기효능감 수준이 높은 것으로 해석하였다.

사전검사는 교사학습공동체 첫 회기인 2024년 3월 25일 학습 시작 전에

실시하였으며, 사후검사는 마지막 회기인 7월 19일 학습이 끝난 후 실시하였다. 사전-사후 검사에서 8명의 연구참여자는 5점 리커트 척도의 자기 보고식 검사를 수행하여 결과 기록지를 연구자에게 제출하였다. Seema(2021)는 CSEST척도 개발 시 178명을 대상으로 신뢰도 검사를 했을 때 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .96이었다고 보고하였으며, 본 연구참여자들을 대상으로 신뢰도를 분석한 결과 신뢰도 계수는 .95로 나타났다.

## 2) 관찰기록안 작성과 연구일지 수집

본 연구에서는 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체에 연구자가 리더 교사로 참여하면서 참여관찰을 통한 관찰기록안을 수집하였다. 참여관찰은 질적 연구의 가장 대표적인 방법 중 하나로 연구자가 현장에 들어가 연구참여자의 세계에 오랫동안 머물면서 관찰하는 것을 말한다(김영천, 2016). 연구자는 참여관찰 시 관찰한 것을 빠르게 현장노트로 작성한 뒤 기억이 사라지기 전이나 다른 관찰을 시작하기 전에 현장노트의 내용을 상세하게 부연 설명하는 관찰기록안을 작성하여야 한다(Hatch, 2002/2008). 그러나 본 연구자는 완전한 참여자로서 참여관찰을 하였는데, 이 경우 현장노트 기록이 어려울 수 있으므로 머릿속의 기억에 의존하여 현장을 떠난 뒤 기록할 수밖에 없다(Graue & Walsh, 1998/2014). 이에 따라 본 연구자는 연구참여자들의 동의를 얻은 후 교사학습공동체 실행과정을 녹음하여 기록한 후, 실행이 끝난 당일까지 녹음자료를 들으며 전사하였다. 참여관찰은 2024년 3월 25일부터 7월 19일까지 실시되었으며, 회기별 녹음자료는 1시간 30분에서 2시간 정도로 수집되었고, 전사된 자료는 회기별로 A4용지 크기 40쪽 내외였다.

전사된 기록자료는 빈약한 묘사이므로 연구자는 머릿속의 기록과 관찰 현장에서 겪은 경험을 되살려 두터운 묘사(thick description)를 해야 한다

(Graue & Walsh, 1998/2014). 본 연구자는 전사된 기록자료를 다시 반복해서 읽으며 의미 있다고 여겨지는 문장에 밑줄을 치고, 다른 자료와 비교할 필요가 있는 문장에는 괄호치기를 하여 최종 관찰기록안을 작성하였다.

관찰기록안이 연구자가 참여관찰한 현장 그대로의 모습을 세밀하게 전달한다면, 연구일지는 연구자 자신의 세계관에 입각하여 현장을 바라본 반성적 기록이라고 할 수 있다(김영천, 2016). 연구일지는 발견한 사실에 대해 연구자가 어떤 분석을 하게 되었는지 기술하고 현장의 경험을 재해석하는데 주요한 역할을 한다. 본 연구자는 교사학습공동체를 실행한 당일 관찰기록안을 작성한 후 연구일지를 함께 작성하였으며, 작성된 분량은 A4용지 크기로 11쪽이다. 연구일지에 기록한 내용은 참여관찰 중에 받은 연구자의 감정과 느낌, 진전이 있었던 부분이나 문제라고 느낀 부분, 연구자의 실수나 편견, 다음 번 학습 내용이나 방법에 대한 아이디어 등에 관한 것이었다.

### 3) 면담

질적 연구에서 면담은 연구참여자가 당연한 것으로 여겨 관찰하기 어려운 의미구조를 표면으로 이끄는 도구이다(Hatch, 2002/2008). 특히 심층면담은 반구조화된 면담으로 연구자가 미리 안내 질문을 가지고 있지만 면담 중에 발생하는 연구참여자의 반응에 개방되어 있어, 연구참여자의 이해 속으로 깊이 들어가는 데 적합하다. 본 연구에서는 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체의 운영 과정과 교사들의 변화를 살펴보기 위해 공식적, 비공식적 면담을 통해 면담자료를 수집하였다. 공식적 면담은 집단면담 1회 및 개별면담 1회의 심층면담을 실시하여 수집하였으며, 비공식적 면담은 교사학습공동체 모임이나 일과 중 수시로 이루어지는 부모상담에 대한 대화를 연구자가 빠르게 기록하여 수집하였다.

집단면담은 2024년 2월 5일 행복유치원 신체활동실에서 1시간 정도 진행했으며, 연구참여자들의 동의를 얻어 녹음한 후 전사하였다. 전사된 면담자료의 분량은 A4용지 크기로 32쪽 분량이었다. 집단면담을 실시하면서 연구참여자들의 요구뿐만 아니라 연구참여자들이 교사학습공동체 참여 전에 가지고 있던 부모상담에 대한 의미구조를 이해하는 데 도움이 되었다. 집단면담에 사용된 주요 질문 내용은 앞서 연구절차에 기술되었다.

개별면담은 교사학습공동체가 마무리 된 후 7월 22일부터 8월 6일까지 이루어졌으며, 1인당 40분에서 50분 정도 실시하였다. 개별면담 내용은 연구참여자들의 동의를 얻어 녹음하였으며, 녹음한 후 전사된 면담자료의 분량은 A4용지 크기로 96쪽이었다. 본 연구자는 개별면담 전에 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체 참여로 경험한 변화와 교사학습공동체에 대한 생각 등을 탐색하기 위해 미리 안내 질문을 작성하였다. 그러나 본 연구자는 개별면담을 진행하면서 연구참여자의 반응에 맞추어 안내 질문을 바꾸거나 후속 질문을 하는 등 미리 예측하지 못한 연구참여자의 반응을 유연한 태도로 따라가고자 노력하였다. 연구자가 계획한 개별면담의 질문 내용은 표 16과 같다.

<표 16> 개별면담의 질문 내용

질문 유형	질문 내용
교사학습공동체 참여로 경험한 변화	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사학습공동체 경험을 통해 부모상담에 대한 인식과 태도의 변화가 있었다면 말씀해주세요.</li> <li>· 교사학습공동체 경험을 통해 실제 부모상담의 변화가 있었다면 말씀해주세요.</li> </ul>
교사학습공동체에 대한 생각	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ‘부모상담에 유능한 교사’ 라는 교사학습공동체의 비전에 비추어 보았을 때 우리 공동체가 어떤 의미를 갖나요?</li> <li>· 교사학습공동체에 참여가 개인적으로는 어떤 의미를 갖나요?</li> <li>· 교사학습공동체에서 좋았던 점이나 보완해야 할 점에 대해 말씀해주세요.</li> </ul>

비공식적 면담은 2024년 3월 25일부터 7월 19일 교사학습공동체 모임을 운영하는 동안 이루어졌으며, 연구자는 교사학습공동체 매 회기마다 부모상담에 대한 교사들의 생각이나 변화에 대해 질문하여 자료를 수집하였다. 또한, 교사들이 일과 중 자연스럽게 부모상담에 대한 대화를 나눌 때 동의를 얻어 빠르게 기록하여 자료를 수집하였다. 수집된 공식적, 비공식적 면담자료의 총 분량은 A4용지 크기로 128쪽이다.

#### 4) 참여자 일지 수집

본 연구자는 연구참여자들에게 교사학습공동체 매 회기가 끝날 무렵 ‘학습일기’라는 명칭의 참여자 일지를 작성하도록 요청하였다. 참여자 일지는 연구참여자가 자신의 경험을 반성적으로 생각하고 문서화하도록 함으로써 연구참여자의 관점에 관한 또다른 자료를 얻을 수 있어 유용하기 때문이다 (Hatch, 2002/2008). 연구참여자들은 회기마다 A4용지 크기로 1쪽씩 참여자 일지를 작성하였으며, 8명의 연구참여자가 작성한 참여자 일지의 총 분량은 80장이다. 참여자 일지에 작성된 주요 내용은 교사학습공동체 모임에서의 자기 모습이 어떠했는지, 학습한 내용 중 기억에 남는 것, 구성원들이 나눈 것 중 도움이 된 부분, 학습을 마친 기분, 앞으로 더 배우고 싶은 부분, 자유로운 생각이나 하고 싶은 말 등이다.

#### 5) 활동자료 및 결과물 수집

본 연구에서는 교사학습공동체에서의 학습을 위해 사용된 활동자료 및 활동 결과물을 수집하여 분석하였다. 수집된 활동자료 및 결과물로는 도서 요

약본, 강의자료, 지난 회기 학습의 복습자료, 부모 역할을 이해하기 위해 사용된 생애진로무지개 활동지, 부모상담에 대한 생각 모으기, 문제행동과 관련된 부모상담 계획안, 힘들었던 부모상담 사례 분석자료, 퀴즈 게임 자료, 교사학습공동체를 통해 변화된 부모상담 사례 분석자료 등이 있다.

## 6. 자료분석

본 연구에서는 유아교사들의 부모상담 역량 강화를 위한 교사학습공동체를 운영하면서 그 과정과 교사들의 변화를 알아보기 위해 양적·질적 자료를 다양하게 수집하였다. 수집된 양적 자료는 교사를 위한 상담자 자기효능감 척도(Counselling Self-Efficacy Scale for Teachers: CSEST)의 사전-사후 검사 결과로, SPSS 22.0 프로그램을 이용하여 통계적으로 분석하였다. 본 연구에서는 8명의 교사만을 대상으로 검사하였기 때문에 모집단의 크기가 작아 비모수 검정인 Wilcoxon 부호 순위검증(Wilcoxon Signed Rank Test)을 사용하여 결과를 분석하였다.

본 연구에서 수집한 질적 자료는 김영천(2016)이 제안한 포괄적 분석절차에 따라 분석하였다. 포괄적 분석절차는 다양한 분석절차를 실용적 절충주의를 따르며 다양한 분석절차 간의 상호 중첩되거나 상이한 부분을 종합하여 분석하는 방법이다. 본 연구에서 포괄적 분석절차를 활용하여 분석한 과정을 기술하면 다음과 같다.

첫째, 수집한 자료를 반복적으로 읽으며 정리하였고, 관찰기록안을 보면서 분석적 메모에 해당하는 연구일지를 작성하였다. 본 연구에서 수집한 질적 자료는 관찰기록안, 연구일지, 면담자료, 참여자 일지, 활동자료 및 결과물 등으로 모든 자료를 전자문서화 하였으며, 이 과정에서 쉽게 찾고 발췌할 수 있도록 자료 위치를 부호화하였다. 예를 들어 교사학습공동체 1회차의

관찰기록안 3쪽에서 발췌한 발췌문의 위치를 ‘관찰1-3’로 부호화하였다. 분석적 메모는 교사학습공동체의 모든 회기를 녹음한 후 당일 저녁에 전사하며 관찰기록안을 작성하면서 연구일지라는 형태로 작성하였으며, 최초 설정한 연구 질문에 대한 반성적 성찰과 현장에 대한 주관적 이해 및 딜레마, 생성한 코드·범주·주제 사이의 관계에 대한 통찰 등이 주된 내용이다.

둘째, 수집된 원자료를 1차 코딩하여 코드와 하위 범주, 범주를 생성하였다. 즉, 원자료에서 의미 있는 문장을 발췌하여 별도의 전자문서로 작성한 세그멘팅(segmenting)을 하였다. 이어서 연구 주제를 잘 드러내는 어절로 발췌문에 코드를 부여하는 구조적 코딩(structural coding)을 하거나 연구참여자가 사용한 언어를 이용하여 코드를 부여하는 내성 코딩(in vivo coding)을 하였다. 예를 들어, 본 연구자는 ‘부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아교사들의 변화’라는 연구 주제를 중심으로 놓고 집단면담 김교사의 집단면담 시 발언이나 이교사와의 개별면담 자료에 ‘교사학습공동체 참여 전’이라는 구조적 코드를 부여하였다. 또한, 강교사는 개별면담에서 자신의 부모상담을 ‘부족’하다고 표현하고 있는데, 이는 자신의 부모상담 역량을 성찰하는 단어로 볼 수 있어 이 단어를 활용하는 내성 코딩을 하였다. 이렇게 생성된 수많은 코드를 유사한 코드끼리 분류하고 의미론적 관계를 찾아 총괄 용어(cover term)를 붙이는 영역분석을 통해 하위 범주와 범주를 추출하였다. 1차 코딩 자료의 예시는 표 17과 같다.

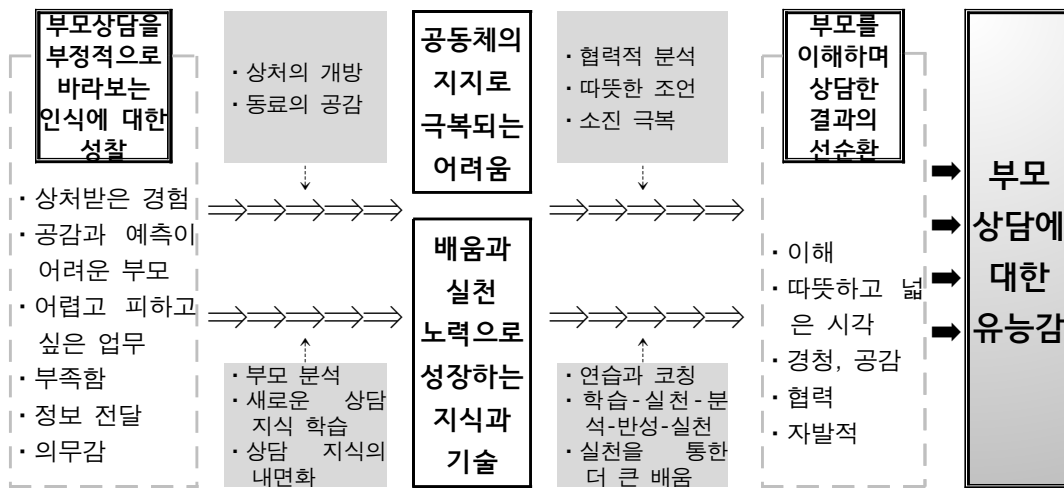
<표 17> 1차 코딩 자료 예시

위치*	발췌문	코드	하위 범주	범주
집단면담-7	김교사: 자기 아이 입장만 생각해달라고 억지를 부리는 부모에게는 공감 잘 되지 않는데 공감을 해야만 상황이 힘들어요.	교사 학습 공동체 참여 전 - 부모에게 공감하기 어렵음	공감과 예측이 어려운 부모	부모상담을 부정적으로 바라보는

이교사 개별면 담-2	저는 교육적인 의도로 말했는데 받아 들이는 부모님이 다른 의도로 받아들 이시니까 이런 부모님의 태도에 대처 하는 게 무척 어려웠던 것 같아요.	교사 학습 공동 체 참여 전 - 어떤 부모는 예측하기 어려움	인식에 대한 성찰
강교사 개별면 담-1	저도 경력이 없다 보니까 (중략) 지식 이나 아이들에 대한 관찰한 내용이 없 는 상태로 상담을 했을 때는 어머니도 저도 상담이 조금 부족하다는 느낌이 많이 들었어요.	나의 부족함	부족하게 느껴지는 나의 상담

\*자료유형-쪽수

셋째, 2차 코딩을 실시하여 하위 범주와 범주 간의 관계를 확인하고 이를 연결하는 작업을 실시하였다. 여러 코드와 하위 범주, 범주들을 분류 대조, 통합, 재구성, 삭제 이동시킴으로써 최종적으로 48개의 하위 범주와 13개의 범주가 생성되었으며, 2차 코딩 자료의 예시는 그림 3과 같다.



[그림 3] 2차 코딩 자료 예시

넷째, 3차 코딩을 실시하여 기존의 범주들을 하나로 통합하고 추상도가 가장 높은 주제로 도출하였다. 그 결과 13개의 범주에서 6개의 주제를 도출하였으며, 최종 분석된 결과는 표 18과 같다.

<표 18> 3차 코딩 자료 예시

연구 문제	하위 범주	범주	주제
부모 상담 역량 강화를 위한 교사 학습 공동체 운영 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 평소 부모상담의 어려움을 느껴 공부해야 할 필요성을 느낌</li> <li>· 공립유치원은 의무적으로 해야 하니까 수동적으로 수용함</li> <li>· 경력 교사에게는 부모상담이 어렵게 느껴 지지 않음</li> <li>· 리더 교사 역할의 중요성 인식</li> </ul>	<p>다양한 학습 동기를 가진 구성원 모두가 만족할 수 있는 모임 고민</p>	형성기: 서로 다른 동기에서 출발했지만 우리만의 배움을 설계하다
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지금 하는 부모상담에 도움이 되리라 생각함</li> <li>· 부모상담을 학습함으로써 전문적 역량 강화가 되길 기대함</li> <li>· 부모상담 학습은 유익할 것 같지만 모임 시간이 부담스러움</li> <li>· 모임 시간이 길어져 중간에 빠져야 하는 경우가 생길까 걱정됨</li> </ul>	<p>기대감과 부담감의 표현을 통해 운영 방법의 조율</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 우리가 기대하는 학습목표 결정</li> <li>· 우리에게 지금 필요한 부모상담 학습 내용 모으기</li> <li>· 학습 규칙과 모임 규칙 정하기</li> </ul>	<p>우리만의 학습 계획과 규칙 공유</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 모임으로 업무 시간이 부족해짐</li> <li>· 참여도의 차이에 대한 불만</li> <li>· 구성원을 관찰하고 도움이 필요한 부분을 찾기</li> </ul>	<p>불만과 갈등의 표현과 증재</p>	적응기: 갈등을 극복하고 배움을 강화하다
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모의 입장에서 생각하는 경험</li> <li>· 전문가의 상담을 보며 전문적인 상담의 필요성 느낌</li> <li>· 상담 지식을 쌓으며 우리의 부모상담을 돌아보기</li> <li>· 배운 것을 연습할 필요성 제안</li> </ul>	<p>새로운 것을 경험하고 배우며 학습 동기 강화</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 하나의 사례를 눈덩이처럼 키우기</li> <li>· 사례를 함께 분석하고 개선하기</li> <li>· 부모상담에 대한 나만의 노하우 공유하기</li> </ul>	<p>협력적인 사례분석과 멘토링</p>	몰입기: 함께 고민하고 도움을

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실제와 같이 부모상담을 연습하기</li> <li>· 서로 다른 시각에서 바라보기</li> <li>· 배운 것을 실제 부모상담에 적용하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실천과 성찰을 통해 자신감 제고</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 주고받으며 배움과 실천에 몰입하다</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 그동안 배운 것을 실천한 부모상담의 효과 발표하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 배움과 실천의 효과와 공동체의 의미 발견</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 종결기: 성장을 확인하고 앞으로의 방향을 논의하다</li> </ul>
교사 학습 공동체에 참여한 유아 교사들의 변화	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상처로 남은 부모상담의 경험들</li> <li>· 공감과 예측이 어려운 부모</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모상담을 부정적으로 바라보는 인식에 대한 성찰</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모상담을 보다 긍정적으로 인식하고 학습의 효과를 경험하다</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어렵고 피하고 싶은 업무로 인식되는 부모상담</li> <li>· 부족하게 느껴지는 나의 부모상담</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모를 이해하며 상담한 결과의 선순환</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 이해되기 시작하는 부모의 입장</li> <li>· 부모와 부모상담을 바라보는 따뜻하고 넓은 시각</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 경청을 통해 알게 되는 부모의 진짜 마음</li> <li>· 공감을 통해 경험한 부모의 수용과 변화</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 정보 전달에서 공감과 협력으로</li> <li>· 자발적으로 하게 되는 부모상담</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모의 마음을 분석하고 이해하기</li> <li>· 새로운 상담 지식을 배우며 나의 부모상담과 연결 짓기</li> <li>· 상담 지식을 내면화하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 배움과 실천 노력으로 성장하는 지식과 기술</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실천처럼 연습하며 서로 코칭하기</li> <li>· 학습과 실천을 분석하고 반성하며 다시 실천하기</li> <li>· 실천을 통해 더 큰 배움 형성하기</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상처의 개방과 공감하는 동료들</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 공동체의 지지로 극복하는 어려움</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어려웠던 부모상담의 협력적 분석</li> <li>· 성장을 위한 따뜻한 동료의 조언</li> <li>· 부모상담에 대한 소진 극복</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담 태도의 변화를 스스로 인식</li> <li>· 상담기술을 적용하며 효과 경험</li> <li>· 부모상담에 대한 자신감과 전문적 성장</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모상담에 대한 유능감 발달</li> </ul>	

다섯째, 본 연구에서 수집된 질적 자료를 수집하고 분석하는 과정에서 타당성을 확보하기 위한 전략을 세워 실천하였다. Creswell과 Poth(2018/2021)는 질적 연구에서 연구자와 연구참여자들이 기술한 결과의 정확성을 파악하려는 시도가 타당성이며, 연구자는 타당성을 확보하기 위해 두 가지 이상의 전략을 세울 것을 제안하고 있다. 본 연구에서는 타당성을 확보하기 위해 양적·질적 연구방법을 모두 활용하였고 질적 자료를 다양하게 수집하였으며, 수집된 자료를 다각도로 분석하는 등의 삼각측정법을 사용하였다. 또한, 지도교수와 상담심리학 박사학위 소지자 1인, 유아교육 박사학위 소지자 1인으로부터 질적 자료의 분석 및 해석 결과를 검토받음으로써 객관성을 확보하였다. 연구자가 임의로 분석한 연구 결과가 연구참여자들의 시각에서 보았을 때 적절한지 확인하기 위해 구성원 검토작업을 거쳤다.

## IV. 연구 결과 및 해석

본 연구는 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영하고 그 운영 과정과 유아교사들의 변화를 분석하는 것으로 목적으로 한다. 이를 위해 교사를 위한 상담자 자기효능감 척도 검사결과, 관찰기록안, 면담자료, 연구일지, 참여자 일지, 활동 자료 및 결과물 등의 자료를 수집하여 분석하였다. 분석을 통해 얻은 연구 결과 및 해석은 다음과 같다.

### 1. 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정

교사학습공동체는 유기체와 같이 탄생과 소멸에 이르는 발달 단계를 거치며, 각 발달 단계를 구분 짓는 특성과 공동체 발달을 이끄는 주요 요소가 있다(김현정, 2023). 본 연구에서 운영한 교사학습공동체 또한 요구조사 및 10회기의 모임이 이루어지는 과정에서 공동체의 특성이 변화되었다. 본 연구에서는 이러한 운영 과정을 관찰기록안, 면담자료, 연구일지, 참여자 일지, 활동 자료 및 결과물 등의 자료를 바탕으로 분석하였다. 그 결과 교사학습공동체는 형성기, 적응기, 몰입기, 종결기 등의 발달 단계를 거치는 것으로 도출되었다.

첫째, 본 연구의 교사학습공동체는 운영을 시작하기 전에 이미 공동체를 빠르게 구성하였고 연구참여자들은 같은 기관에서 2년 이상 근무하여 유대감이 이미 형성되어 있었다. 그러나 교사들은 서로 다른 학습 동기와 기대감을 가지고 있었고 이를 조율하며 학습 내용과 학습 방법 및 운영 방법을 설계하는 과정이 필요하였다. 이러한 특성을 보인 교사학습공동체의 발달

단계를 본 연구에서는 형성기라고 명명하였다. 둘째, 교사학습공동체에서 실제 학습이 시작되며 낮은 학습 동기와 모임 시간으로 인한 어려움이 표출되기도 하였으나, 배움 그 자체의 유익함을 경험하며 점차 학습에 몰입하게 되었다. 이러한 특성을 보인 교사학습공동체의 발달 단계를 적응기라고 분석하였다. 셋째, 유아교사들은 교사학습공동체에 발생한 어려움을 극복한 뒤 배움을 실제 부모상담에 적용하며 실천하고 성찰하며, 서로 협력하는 등 공동체의 활동에 크게 몰입하는 모습을 보여, 몰입기로 분석하였다. 넷째, 교사학습공동체에서 계획한 10회기의 모임이 모두 끝나고 나서 교사들은 배움과 실천의 효과를 공유하였고, 학습의 종결을 논의하는 한편 또 다른 학습 동기를 발견하기도 하였다. 이러한 특성을 가진 교사학습공동체의 발달 단계를 종결기라고 명명하였다. 이에 관한 내용을 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

#### 1) 형성기: 서로 다른 동기에서 출발했지만 우리만의 배움을 설계하다

본 교사학습공동체의 형성기는 2024년 2월 5일 요구조사를 위해 집단면담을 실시한 날부터 시작되었다. 형성기에는 공동체 구성원을 확정하고, 원활한 의사소통체계를 구축하는 노력이 필요하지만, 행복유치원의 경우 2년 이상 함께 근무한 교사들이 대부분이어서 별도의 노력이 필요하지 않았다. 행복유치원은 과거에 코로나19 확산, 새로운 원장의 부임, 시설개선 공사 등의 상황이 겹치면서 원장, 원감, 교사들이 함께 지속적으로 대책을 논의하고 실행하는 과정에서 강한 공동체 의식이 형성되어 있었기 때문이다. 대신, 공동체의 구성원과 학습 주제가 자발적으로 형성된 것이 아니었기 때문에 부모상담에 대해 낮은 학습 동기를 가지는 교사들이 있다는 것이 드러나게 되었다. 또한, 교사학습공동체 운영 자체를 부담스러워하고, 모임 때문에 업무

시간이 부족해질까 봐 걱정을 표현하는 교사들도 있었다. 이러한 상황 속에서 본 연구자는 일부 교사들이 보이는 낮은 학습 동기를 높여 교사학습공동체가 활성화되려면 어떻게 해야 할지를 고민을 하게 되었다.

최교사: 저도 필요할 것 같다는 생각이 들어요. 그래도 저의 부모상담에 대해 누군가와 피드백을 주고받는 기회가 많이 없다 보니까 어려운 점들이 있었는데 같이 하면 배울 수 있는 점이 있을 것 같아요.

조교사: 네, 저도 교사학습공동체를 해야 하나(웃음), 우리가 어쩔든 의무적으로 해야 하잖아요. 그래서 참여하게 되었어요.

김교사: 저는 저경력 교사는 부모상담이 어려우니까 이런 교사학습공동체 경험이 꼭 필요할 것 같은데, 경력교사는 필요성이 다르지 않나 이런 생각이 들었어요.

박교사: 이상적으로는 있으면 좋겠다는 생각이 드는데 업무가 과중하기 때문에 모여서 부모상담을 배우는 것은 의미가 없을 수 있겠다는 생각이 들기도 해요. 부모상담 말고도 워낙 다양한 업무가 있으니까...

(집단면담, 2024. 2. 5.)

공립유치원은 교사학습공동체를 운영하는 것이 의무화되어 있어서 교사들은 교사학습공동체를 하나의 업무로 생각하는 경우가 많다. 그래서 모임을 형식적으로 운영하는 때도 있었다. 행복유치원도 작년에는 행사나 업무들이 많아지면서 처음 계획과는 다르게 축소되어 운영되고 있었다.

이러한 상황에서 올해는 다시 자주 모이고 활성화하자라는 건의를 하기가 어려웠다. 결국, 내가 연구하는 주제에 선생님들이 흥미를 보여야 하고, 참여 동기가 생기게 해야 하는 막중한 책임감이 생긴 것이다.

(연구일지, 2024. 2. 5.)

본 연구자와 연구참여자들이 근무하는 곳은 서울시에 있는 공립유치원으로 원내 교사학습공동체를 필수적으로 운영하게 되어 있다. 이 때문에 교사들은 교사학습공동체에 자발적으로 참여하기보다는 의무적으로 해야 한다고 느낀 것으로 해석된다. 즉, 의무적인 참여는 공동체의 구성을 빠르게 해주었지만, 학습 동기가 약하고 모임을 부담스러워하는 교사들이 포함되어 있으

므로 형식적으로 운영될 수도 있다는 불안요인이 되기도 하였다.

그러나 교사들은 교사학습공동체의 주제에 대한 기대감과 불안감을 충분히 표현하는 시간을 가지면서 오히려 모두가 만족할 수 있는 운영 방법을 조율하게 되었다. 집단면담 초반에 교사학습공동체의 모임을 부담스러워하는 교사들의 이야기를 듣고, 연구자가 상담심리를 대학원에서 전공하면서 느꼈던 생각과 연구의 출발점을 솔직하게 개방하였다. 그 후 교사들도 좀 더 솔직하게 교사학습공동체에 대한 기대감과 불안감을 표현하였고, 본 연구자는 리더 교사로서 모임 시간에 대한 논의를 수면 위로 드러내어 더욱 적극적으로 논의하면서 조율을 하고자 노력하였다.

연구자: 저는 상담심리 배우는 대학원 마지막 학기에 상담의 실제라는 수업이 있었는데 너무 유익한 거예요. 동기 선생님들하고도 그런 얘기를 했는데, 우리가 원했던 걸 마지막 학기에서 했더니 아쉽다고 그랬어요. 상담기법이나 이중 관계를 다루는 법, 래포를 형성하는 방법들을 다루면서 이 한 과목만으로도 저의 부모상담이 많이 향상되었어요. 그래서 그 수업 때 유용했다고 느낀 것들을 압축해서 나중에 선생님들한테 도움이 되는 자리가 있으면 꼭 해야지 했었어요.

김교사: 맞아요, 배우면 아무래도... 부모상담에 유능한 교사? 부모상담에 자신감을 가지게 될 것 같아요.

강교사: 맞아요, 전문적 지식을 갖춰서 전문가라는 유능감을 가지기!

조교사: 그간 상담에 대한 두려움이 어쨌든 조금 감소 되겠죠?

정교사: 학부모의 입장을 좀 더 넓게 이해하게 될 수 있을 것 같아요.

최교사: 그게 결국은 유아한테도 좋은 효과라고 볼 수 있어요.

이교사: 맞아요. 서로 이해가 되니까...

윤교사: 저는 (중략) 퇴근 시간을 꼭 좀 잘 챙겨주세요.

박교사: 저는 퇴근 시간 이후에 되는 날도 있어요. (중략)

김교사: 어차피 할 거면 그럼 금요일로 이걸 빼면 어때요?

(집단면담, 2024. 2. 5.)

연구자가 부모상담을 주제로 한 교사학습공동체를 만들게 된 계기를 공유

했을 때, 교사들은 연구자가 경험한 효과에 관심을 보이며 자신이 가지고 있는 기대감도 공유하였다. 이러한 과정에서 자연스럽게 교사학습공동체가 추구하는 비전, 핵심가치 등이 논의되었다. 교사들은 교사학습공동체에서의 배움을 통해 부모상담에 대한 두려움이나 부정적 경험을 극복하고 스스로 유능감을 느끼고 싶어 하였다. ‘부모상담에 유능한 교사’는 교사학습공동체의 비전이 되었고, 핵심가치로는 ‘전문성’, ‘두려움 극복’, ‘부모-교사 협력’ 등이 도출되었다. 그러나 교사들은 교사학습공동체의 이름을 따로 짓는 것에는 관심을 보이지 않았다. 이는 이미 3년째 함께 일하며 교사학습공동체를 운영해오던 교사들이어서 기관명을 사용하는 것이 더 익숙하고 별도의 공동체 이름이 필요하지 않았던 것으로 해석된다. 또한, ‘어차피 할 것이라면 금요일 오후에 스터디 카페에서 하자’는 제안이 나왔는데 이는 교사학습공동체를 의무감에 시작하기는 했지만, 그 안에서 즐겁게 참여할 수 있는 방법을 모색하는 노력으로 해석된다. 모임 시간에 대해 걱정이 많은 교사들은 미리 날짜를 알려달라고 하거나 퇴근 시간에 맞춰 끝내달라고 하는 등 운영 방법을 더욱 구체적으로 조율하고자 건의하였다. 이는 교사학습공동체 모임 그 자체에 대한 불만이 아니라 교사학습공동체에 개인적인 이유로 혼자 중간에 나가거나 빠지는 것에 대해 심리적 부담을 느낀 것으로 해석된다.

교사학습공동체의 운영 방법에 대한 조율이 된 후 연구자가 학습 내용과 방법을 결정하기 위해 질문하자 교사들은 더욱 적극적으로 제안하면서 구체적인 학습 계획을 세우고 모임 규칙을 만들기 시작하였다. 부모상담에 대한 학습 내용을 논의할 때 교사들은 자신의 부정적인 부모상담 경험을 공유하며 이런 부모상담 상황에서 적절하게 대처하는 방법을 알고 싶다고 제안하였다. 또한, 개인적인 상처나 과거 경험을 개방하거나 자신의 심리를 분석하는 것에 대해 거부감을 표시하며 유아와 부모, 부모상담에 초점을 맞추자는

모임 규칙이 만들어지기도 하였다.

이교사: 막무가내로 자기 요구만 들어달라고 요구하는 경우가 있잖아요. 유  
치원 상황이나 교사 의견은 무시하고 자기 아이만 지도해주기를 요  
구하는 상담들이 어려운 것 같아요. 무례한 학부모의 상담 요구!

김교사: 그렇죠. 일방적으로 부모님이 화낼 때 어떻게 대화를 끊어야 할지.  
그런 상황에서 일단 저는 화가 안 났으면 좋겠고, 웃으면서 할 말은  
단호하게 다 하는, TV에 나오는 박사님. 나도 그렇게 되고 싶어요.

조교사: 맞아요. 무례한 학부모의 상담 요구에 반응해야 할 때가 있잖아요.

(중략)

김교사: 독서 좋네요, 각자 읽고 토론하고.

(중략)

윤교사: 저는 자기개방이라고 해야 하나요? 자기개방. 자기 노출.

조교사: 개방하다보면 방어기제 나오니까…. 내가 내담자가 되고 싶지 않  
아요.

최교사: 맞아요. 그럼 형식적으로 참여하게 되요. 표면적인 것만 얘기하게 되  
고….

연구자: 우리 상담 사례를 공유하는 건 괜찮아요?

윤교사: 우리가 학부모와 이런 상담을 했다. 이런 거 공유하는 건 괜찮아요.

(집단면담, 2024. 2. 5.)

교사들은 교사학습공동체에서 배우고 싶은 학습 내용을 부모상담에서 경  
험한 어려움과 연결하여 논의하였는데, 이 과정에서 교사들은 집단면담 중  
가장 적극적인 태도로 비슷한 사례를 공유하거나 공감하는 표현을 하였다.  
모든 교사가 부모상담에서 어렵거나 불쾌했던 경험을 겪은 적이 있었고, 이  
러한 부정적인 감정을 공유하여 서로 유대감을 더욱 느끼게 된 것으로 해석  
된다. 또한, 교사들이 교사학습공동체의 비전으로 설정했던 ‘부모상담에 유  
능한 교사’의 구체적인 모습은 부정적인 부모상담 상황에서 예전보다 더  
능숙하게 대처하는 것임을 알 수 있었다. 한편, 교사 중에는 집단상담을 경  
험해본 교사가 있어서 교사학습공동체에서도 자기개방이나 자신의 어린 시

절을 분석하는 방식으로 배우는 것이 아닌지 걱정을 했던 것으로 보인다. 연구자가 우리가 함께 민주적으로 협의해서 학습 계획을 세울 것임을 밝히자, 자기개방은 하지 않는 것, 실제 우리에게 도움이 되는 방법으로 학습할 것 등의 규칙을 제안하면서 이러한 걱정은 긍정적으로 해결되었다고 해석된다.

이렇게 교사들은 교사학습공동체에 의무적으로 참여하게 되면서 낮은 학습 동기와 모임에 대한 부담스러움이라는 숙제를 안고 시작하였으나, 서로의 기대감과 부담감을 적극적으로 표현하여 운영 방법의 조율을 통해 극복하려는 모습이 나타났다. 또한, 학습 내용이나 방법, 모임 규칙 등을 교사들이 주도적으로 제안하면서 시작은 서로 달랐지만, 우리만의 배움을 설계하고 적응기를 맞이하게 되었다.

## 2) 적응기: 학습 그 자체의 유익함으로 갈등을 극복하고 배움을 강화하다

본 교사학습공동체의 적응기는 2024년 3월 25일 1회기의 모임에서 시작되어 5월 22일 5회기의 모임까지의 시기이다. 1회기 모임 후 교사들은 모임으로 인해 업무 시간이 부족해진 것을 실감하였으며, 적극적으로 참여하는 교사들은 참여도의 차이로 인해 모임의 분위기가 침체되는 어려움을 경험하였다. 이로 인해, 2회기 모임에서는 1회기에 느낀 교사들의 어려움이 크게 표현되었다. 리더 교사였던 연구자는 구성원을 관찰하고 의견을 수용하면서 공동체가 잘 발전되기 위해 어떤 도움이 필요한지 적극적으로 찾아 다양한 방법을 제안하였다.

김교사: 독서도 하고 발표도 하기에는….

윤교사: 근데 우리 그렇게 하기에는 너무 바쁘지 않아요? 저 1회기 하고 다음 날 야근했어요.

(2회기 참여관찰, 2024. 4. 4.)

김교사: 저번에 선생님(연구자)이 발표한 것 끝나고 우리끼리 선생님이 준비 너무 열심히 했고 되게 도움 많이 됐다고 얘기했어요. 그런데 계속 토론에 참여하는 사람만 참여하고 안 하는 사람은 계속 안 하니 분위기가 처지고 빨리빨리 진행이 안 되더라고요.

(2회기 모임 이후 비형식적 개별면담, 2024. 4. 4.)

연구자: 우리 정선생님하고 강선생님이 1회기 때 워낙 조용해서 혹시 토론에 참여하기 많이 힘든가 싶어서요.

정교사: 아, 제가요? 아닌데... 저는 원래 먼저 말을 하는 스타일이 아니라서요. 그럼 그냥 차라리 이름을 불러주세요.

연구자: 오, 그거 좋은데요? 그럼 정선생님이 말이 너무 없었다 싶으면 이름을 부를게요.

정교사: 네네! 저는 그게 편해요.

강교사: 사실 선생님들이 워낙 경력들이 많으시니까... 저는 그래서 이번에 독서 토론할 때 제가 일부러 발표 많이 하려고 했어요.

(2회기 모임 이후 비형식적 개별면담, 2024. 4. 4.)

김교사: 여기에 뭘 붙여요?

박교사: 여기다 저 스티커 판에 스티커 3개를 다 써야 해요. 내가 발언 한번 할 때마다 저기 붙이는 거예요.

최교사: 스티커 3개를 다 써야 해요.

김교사: 좋네요.

(4회기 참여관찰, 2024. 5. 13.)

위의 사례를 보면 2회기 모임 때 교사들은 공동체 모임이 유익함을 느꼈지만, 학습 분량이나 과제, 모임 시간으로 인한 부담감을 경험하였으며, 참여도의 차이에 대해 새롭게 문제를 제기하였음을 알 수 있다. 형성기에서도 낮은 학습 동기와 모임에 대한 부담감이 있었으나 아직 실제로 경험하지 않았기 때문에 불안요인으로 잠재되어 있다가 1회기 모임을 실제로 경험하면서 2회기에 표현된 것으로 보인다. 본 연구자는 리더 교사로서 2회기 모임

이 끝난 직후 몇몇 교사들과 개별적으로 대화하여 어려운 점과 개선할 점을 함께 논의하였다.

본 교사학습공동체 1회기 모임에서 토론을 적극적으로 주도했던 교사들은 모두 다 적극적으로 참여해야 학습이 더 즐겁게 느껴진다는 것을 강조하였다. 본 연구자 또한 1회기를 진행하면서 발언을 거의 하지 않았던 교사들이 있다는 것을 관찰하고 있었기 때문에 참여가 적었던 교사들과 솔직하게 소통하여 해결방법을 협력적으로 모색하였다. 또한, 4회기의 모임 때 반영하여 토론에 최소 3번은 발언하도록 3개의 스티커를 배부하여 게임을 하듯이 즐겁게 문제를 해결하는 방법을 시도하였다. 그 결과 참여도의 문제는 4회기 이후 거의 제기되지 않았으며 구성원들이 고르게 발언하게 되었다.

한편, 본 교사학습공동체의 형성기에서는 구성원들이 지속적으로 모임 시간에 대한 부담감을 표출하였다. 본 연구자는 모임 시간에 대한 부담감을 해소하기 위해서 교사학습공동체의 학습경험을 더욱 의미 있게 만들어야 한다고 판단하여 더욱 체계적이고 실제적인 학습을 계획하는 것에 집중하였다. 그 결과 교사들은 새롭게 배우는 상담이론과 기법을 자신의 부모상담에 비추어서 이해하고 성찰하였고, 업무 시간을 할애하여 교사학습공동체에 참여하는 것의 의미를 각자 찾아가게 되었다.

가족 생활주기로 보는 유아기 부모 역할이 가장 기억에 남아요. 유아의 연령에 따라 부모의 역할이 다름을 알고 학부모를 조금 더 이해할 수 있는 시간이 되었고, 도움이 많이 되었습니다.

(최교사, 1회기 참여자 일지, 2024. 3. 25.)

정교사: 저는 관찰한 것들을 나열하는 식으로 했던 것 같은데 수업에도 목표 설정이 중요하듯이 상담도 분명한 목표 설정을 해야 좋을 것 같다는 반성적인 생각을 하게 되었습니다.

(중략)

김교사: 저도 변화 유지하기가 의미 있었거든요. 보통 우리 교사들은 아이들

에게는 지도 계획을 세워서 지도하잖아요? 부모상담에서는 그렇게까지는 할 수 없지만, 사후 관리처럼 변화를 유지할 수 있는 계획까지 세우면 도움이 많이 될 것 같아요.

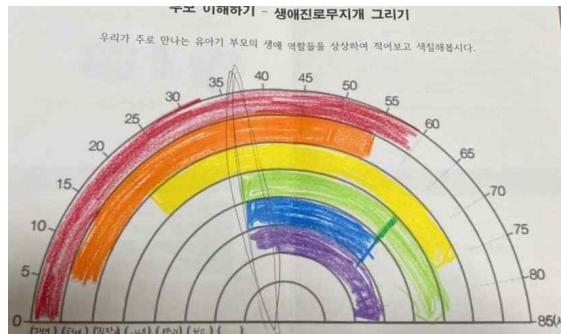
(중략)

조교사: 이 책 138쪽과 139쪽에 ‘마치 그런 것처럼 이라는 조건을 절대 잊지 않고 인식하는 것이다.’라는 부분이요. (중략) 여기도 그렇게 나와 있어서 진짜 100% 공감한다고 해도 내담자가 품고 있는 마음과는 다를 수 있다는 걸 생각했어요.

(2회기 참여관찰, 2024. 4. 4.)

처음에는 사실 연구자님도 느끼셨겠지만, 불만도 많았죠. 업무 때문에 교사 학습공동체 모임 시간 내기가 힘들어서요. 근데 교사학습공동체 모임을 하면 할수록 우리 모두 무척 행복했고, 모임도 필요하다는 생각도 들었어요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)



[그림 4] 이교사의 ‘생애진로무지개 그리기’ 활동 결과물

교사들은 그림 4와 같이 1회기에서 ‘생애진로무지개 그리기’ 활동을 하면서 부모 역할의 어려움에 공감할 수 있었고, 부모의 입장에서 이해해보는 경험을 새롭게 하게 되었다. 2회기에서는 전문적인 상담과정에 대한 독서토론을 하였는데, 교사들은 책의 내용을 자신의 부모상담과 연관 지어 이해하면서 새롭게 알게 된 내용 등을 실제로 적용해야겠다는 생각을 하였다. 교사학습공동체가 마무리된 이후 김교사는 적용기에 있었던 일들을 회상하

며 위와 같이 처음엔 불만도 많았고 힘들었지만 모임을 경험하고 나서 인식이 변화되었다고 보고하였다. 이는 교사학습공동체 모임이 시작되기 전에 학습 동기가 낮았던 구성원들도 모임을 하는 그 시간 동안에는 학습에 몰입하면서 새로운 시각에서 기존의 부모상담을 바라보게 되어 유익함을 느낀 것으로 해석된다.

또한, 교사들은 3회기와 5회기에서 전문상담교사로부터 이론과 실제 사례를 들으며 전문적인 상담을 배우는 것이 필요하다는 생각을 하게 되었으며, 4회기에서는 교사들끼리 부모상담 연습을 하자는 제안도 나오게 되었다.

저는 강사님 오셔서 상담이론을 설명해 주셨잖아요. 이런 건 재진술이고, 이런 건 명료화고. 이렇게 강의 들었던 것이 많이 도움이 됐던 것 같아요. 또 강사님이 “나도 인간이고 감정이 드러나지만 그렇게 되면 관계가 어그러지고 이러니까 이렇게 반응했다” 이런 것들이 ‘사람 감정이 다 똑같구나.’ 저는 제가 미숙해서 그런 것이라는 생각들을 했거든요.

(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

강사님이 오셔서 연수해 주셨던 내용 중에 “그렇게 정보를 쪽 나열해서 부모상담을 하면 부모님께는 지적처럼 들릴 수 있다.”는 내용이 저한테 와닿았어요. 그 강사님 연수 내용과 경력 많은 선생님의 말씀이 가장 큰 계기가 되었고 ‘내가 관찰만 잘한다고 해서 훌륭한 상담이 아니었구나’라는 걸 깨닫게 되었던 것 같아요.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

정교사: 저는 문제행동을 이렇게 동그라미 치면서 분석하니까 좀 더 세부적으로 구체적으로 보게 된 것 같고 또 원인도 다시 하나하나씩 판단을 해봐서 좋았던 것 같아요.

강교사: 저는 저 경력이다 보니까 선생님들의 의견을 듣고 같이 문제를 해결할 수 있는 것이 좋았던 것 같습니다.

김교사: 문제행동을 체계적으로 생각해보니까 좋은 것 같아요. 정리가 좀 스스로 되는 것 같아요.

조교사: 우리끼리 문제행동과 그 부모상담 사례를 나누고 서로 솔루션 주는 것도 좋았던 것 같아요. 나 혼자 생각하면 한계가 오잖아요. 자꾸 비

슷한 시각으로만 보게 되었는데 선생님들이 이런저런 얘기 해주시면서 저런 문제도 있구나, 저런 방법도 있구나 배웠어요.

박교사: 문제행동 분석자료도 괜찮았던 것 같아서요. 저희가 이론은 알고는 있어도 현장에 있다 보면 잊게 되어서요.

김교사: 저희 이제 다음 단계로 직접 연습하는 것 어때요? 학부모가 되어서 내가 지금 계획한 부모상담을 하는 거예요. 오늘 했던 것, 우리가 여러 상담 계획을 세운 걸 연습하는 거죠. 근데 장난처럼 안 했으면 좋겠어요. 진지하게 했으면 좋겠어요.

(4회기 참여관찰, 2024. 5. 13.)

3회기와 5회기에 강의를 실시한 강사는 상담심리를 전공으로 한 박사학위 소지자이자 전문상담교사로 재직 중인 교사였다. 상담전문가가 자신의 부모상담 경험과 그 과정에서 들었던 감정을 솔직하게 공개하고 극복하는 방법을 조언해준 것이 교사들에게 큰 영향을 미친 것으로 해석된다. 단순하게 상담이론을 강조한 것이 아니라 현장에서 부딪히는 많은 어려움을 사례로 들며 설명하였기 때문에 교사들은 쉽게 공감을 하면서 상담전문가의 조언에 귀를 기울인 것이다. 또한, 4회기에는 지금 현재 지도하고 있는 유아의 문제행동에 관해 토론하고 어떻게 부모상담을 할지 계획을 세우면서 서로 적극적으로 도움을 주고받았는데, 이 과정에 교사들은 협력의 즐거움과 의의를 느낀 것으로 보인다. 기존 모임보다 4회기 모임에서의 토론이 가장 활발했고, 모임 마무리 시간에는 자발적으로 긍정적인 평가를 하였으며, 다음 학습에 대한 제안도 나타났기 때문이다.

이렇듯 1회기에서 5회기까지의 교사학습공동체 모임에서는 사전의 우려하였던 업무 시간 부족 문제가 실제로 체감되면서 갈등 요인이 되었고, 참여도의 차이에 대한 불만도 새롭게 제기되었다. 그러나 교사들은 모임에 참석하여 학습에 몰입하게 되면서, 실제적이고 유용한 지식과 방법들을 배움으로써 교사학습공동체의 유용함을 느끼게 되었다. 또한, 참여도의 차이가 나는 문제는 본 연구자가 리더 교사로서 적극적으로 중재하여, 구성원들과 협

력적으로 문제 해결 방법을 모색하고 다음 회차에 반영하였다. 교사들은 점차 교사학습공동체 모임을 위해 업무 시간을 할애하는 것에 적응하였으며, 전문적인 상담 지식을 부모상담에 적용하고자 하는 학습 동기가 강화되었다. 이로써 적응기에서 한 단계 성장하여 공동체 구성원들이 적극적으로 학습하기 시작한 몰입기로 들어서게 되었다.

### 3) 몰입기: 함께 고민하고 도움을 주고받으며 배움과 실천을 연결하다

본 교사학습공동체의 몰입기는 2024년 6월 7일 6회기의 모임에서 시작되어 7월 12일 9회기의 모임까지의 시기이다. 교사들은 적응기에서 전문적인 상담 지식을 새롭게 습득하면서 실제 부모상담에 적용하고자 하는 동기가 높아지게 되었다. 6회기부터는 상담 지식을 학습한 후 관련된 사례를 서로 적극적으로 공유하였다. 한 교사가 사례를 공유하면 다른 교사가 비슷한 사례를 공유하는 방식으로 유사한 사례가 눈덩이처럼 붙어났으며, 붙어난 사례를 함께 이론적으로 분석하고 개선하였다. 상담 지식으로도 분석하기 어려운 경우에는 자신의 경험에서 우러나온 부모상담에 대한 노하우를 공유하였으며, 서로 적극적으로 조언을 나누는 협력적 학습이 자주 일어났다.

박교사: 부모상담 하는데 침묵하면 어떻게 해야 하죠? “네”만 하는 사람이 많아요. 어떨 땐 “네”도 안 하실 때도 있고요.

이교사: 저도요. 그럴 땐 ‘선생님이 어떤 얘기하나 보자’ 이런 느낌이 들어요. 전화로 상담할 때는 표정을 못 보니까 더 그렇게 느껴지고요.

윤교사: 제가 “오늘 이런 일이 있었어요.”하고 전화로 얘기하는데 부모님이 조용히 아무 말씀도 안 하시는 거예요. 그래서 제가 “어보세요? 듣고 계세요?” 이렇게 말했더니 “네” 이러시더라고요.

연구자: 이럴 때 침묵은 어떤 의미 같으세요? 주저 같아요? 저항 같아요?

조교사: 저항 같아요.

윤교사: 이럴 때는 통화를 짧게 하는 게 방법일 것 같아요.

연구자: 이렇게 말할 수도 있어요. “혹시 대답이 없으신 거 보니 제 의견에 동의하지 않으시나요? 의견은 다를 수 있으니까 언제든지 표현해주세요.” 저는 이렇게 안심시키기도 했었어요.

윤교사: 오, 그렇네요. 그리고 보니 침묵이 ‘나랑은 생각이 다르다.’ 이 말로 들리긴 하네요.

김교사: 진짜 맞네요. 저도 예전에 그런 학부모님 계셨는데 상담할 때 계속 듣기만 하시더니 “아, 선생님은 우리 아이를 그렇게 보시는군요.” 이렇게 말씀하시더라고요. 제 의견에 동의하지 않으셨던 것 같아요.

(6회기 참여관찰, 2024. 6. 7.)

위의 사례와 같이 침묵에 대한 상담 지식을 학습한 후 교사들은 저마다 비슷한 사례를 공유하며 침묵에 관한 사례를 모으고, 상담 지식에 근거해서 사례를 분석하기도 하였으며, 자신의 경험에서 축적된 노하우를 공유하기도 하였다. 6회기 모임에서는 특히 부모상담에서 일어날 수 있는 문제 상황인 역전이, 침묵, 저항, 주저에 관해 이야기를 나누었다. 연구자는 원래 역전에 대한 상황만 연습하고자 계획을 하였으나 교사들은 역전이뿐 아니라 침묵, 저항, 주저 등에 관한 사례를 적극적으로 모으고 분석하였다. 이에 6회기의 모임은 문제 상황을 개선하는 방향을 함께 분석하고 조언하는 방식으로 진행되었다. 이 6회기 모임은 연구자가 계획했던 학습 방법에서 벗어나 구성원들이 주도적으로 학습을 했다는 점에서 이전 모임과는 차별성이 있다고 보여진다.

이처럼 6회기에 교사들이 교사학습공동체의 활동에 몰입하기 시작한 것은 연구자가 리더 교사로서 역할 수행과 연결되는 바가 컸다고 해석된다. 연구자는 리더 교사로서 모임의 절반이 지나갔을 때 교사학습공동체에서 교사들이 변화되는 모습을 진단하였다. 그 결과, 교사들은 부모상담에 필요한 지식과 기술을 많이 습득하였고, 이를 실천하고 싶어 하면서도 ‘설단 현상’ 처럼 실제 부모상담에서는 잘 적용되지 않는다고 평가하였다. 리더 교사로서 연구자는 그동안 배운 지식을 정리하고, 더 진솔하게 현재 자신의 부모상담

을 성찰하며 성장을 위한 발판을 마련하고자 6회기에 퀴즈 게임과 토론을 계획하였다.

오늘 교학공이 무척 중요하다는 생각이 들었다. 이제 절반을 넘어 진행되었고, 어느 정도 이론적인 부분을 모두 배웠기 때문이다. 오늘은 그동안 배운 것을 내면화하고 우리의 사례에 비추어 분석하며 협력적으로 배우는 시간으로 만들고 싶었다. 그래서 퀴즈 게임과 역전이를 나의 사례에 비추어 생각해 보는 활동을 계획했다. 결과적으로 선생님들은 오늘 학습에 매우 만족해하였다. 지금까지 했던 학습 중에 가장 집중이 잘 된다고 했고, 연구자로서도 그러한 선생님들의 역동을 느낄 수 있었다. 게임으로 높아진 열기 덕분에 토론도 적극적인 분위기였다.

(연구자일지, 2024. 6. 7.)

위의 연구자일지에도 기술되어 있듯이, 연구자는 6회기에서 교사들에게 적극적인 학습 동기가 생겼음을 느꼈다. 또한, 교사들은 상담 지식이 점차 확장됨에 따라 이 지식을 실제 부모상담에 사용하고 싶은데 막막하다는 표현을 하였고, ‘우리끼리’ 시연·실습을 하자는 제안을 하였다. 6회기에서도 교사들은 부모상담 사례를 발표하면서 시연·실습 방식으로 하였으나 더 실제와 같이 연습을 하자는 것이었다. 이에 따라 6회기 모임 후 각자 시연·실습하고자 하는 부모상담 사례를 1가지씩 준비한 뒤 리더 교사인 본 연구자에게 개별적으로 전달하였다. 본 연구자는 교사들이 보낸 부모상담 사례를 무기명으로 출력하였고, 7회기 모임에서 제비뽑기를 하여 서로 나누어 갖도록 하였다. 부모상담 사례를 제출한 교사는 그 사례에 등장하는 부모 역할을 담당하였으며, 사례를 뽑은 교사는 교사 역할을 맡아 부모상담을 시연·실습하였다.

정교사: (부모 역할을 시연하며) 저는 처음 듣는데요. 친구가 우리 아이에게 뭐라고 했길래 친구한테 그렇게 했는지 잘 모르겠고... 근데 지금 그러면 우리 아이가 저런 말을 하는 게 문제가 있다는 건가요? (중략)

(부모 연기를 중단하고 슬픈 목소리로) 실제로 그때 어머니가 갑자기 “왜 우리한테만 문제가 있다고 하는 거예요!”하고 확 소리를 질렀어요. 그땐 갑자기 눈물이 왈칵 나서 무슨 말을 못 했어요. 그냥 듣기만 했어요. (중략)

윤교사: 저는 정교사 사례에서 교사를 맡아 지금 상담했을 때, 부모님이 불만을 얘기하니 부모님의 말씀이 전혀 머릿속에 들어오지 않았어요.

연구자: 일단은 순간적으로 그때 강사님이 말씀하신 자동적 반응이 나오죠. 초이성형의 대화?

윤교사: 그러니까요. 지금 저는 부모님이 속상해하는 마음에 공감하지 못하고 부모님께 정확한 정보를 전달하고 하는 게 명확했거든요.

(8회기 참여관찰, 2024. 7. 4.)

오늘은 다른 교사의 사례들을 보면서 함께 고민도 하고 해결책을 찾아보는 시간이었다. 상담기법을 알고 있지만 실제로 사용하기가 쉽지 않으니 많은 연습이 필요한 것 같다.

(김교사, 참여자일지, 2024. 7. 4.)

시연·실습 시 사례를 제출한 교사들은 자신이 경험한 부모이기 때문에 더 실감나게 역할을 할 수 있었고, 덕분에 사례를 뽑은 교사는 실제 상황에서 처럼 연습하면서 상담 지식과 기법 적용의 어려움을 경험한 것으로 보인다. 원래 7회기와 8회기로 시연·실습을 마무리하기로 했었으나, 교사들이 시연·실습에 깊이 몰입하면서 9회기까지 연장하게 되었다. 8회기가 마무리될 때 교사들은 상담 지식과 기법을 알면서도 실제 상황에서는 잘 적용이 되지 않는다고 어려움을 호소하였고, 이 어려움을 극복하기 위해 10회기까지 적어도 1회 이상 그동안 배운 것을 실제 부모상담에 적용하고 그 결과를 발표하기로 과제를 정하였다. 9회기 모임에서는 원래 독서 토론만 계획되어 있었으나, 실제 부모상담에 적용하는 과정을 함께 공유하면서 자연스럽게 다시 시연·실습을 하게 되었다.

박교사: 부모님이 감정적으로 했을 때 반응하지 않아야 한다고 했던 것이 생

각났었어요. 그래서 그때 제가 침묵을 했어요. (중략) “네, 어머니. 제가 뭐라고 대답해야 할지 고민하고 있었어요.” (중략) 다음 날 “어머니, 어제 저 진짜 상처 많이 받았어요.”이랬어요. 그랬더니 어머니도 “네, 죄송해요.”라고 하셨어요. (중략) 선생님들과 얘기한 것이 조금씩 누적되어서 그런지 덜 당황하게 되었어요.

김교사: 어머니, 어제 저한테 소리 지르신 것 기억하세요?

연구자: 혹시 교사한테 그렇게 함부로 대해도 된다고 생각하신 건 아니시죠?

윤교사: 오! 그거 좋은 말이다. 어머니, 혹시 교사한테 함부로 대해도 된다고 생각하시는 건 아니시죠?

(중략)

조교사: 만일에 제가 “어머니, 오늘 이런 일들이 있었어요”라고 일화를 전달하는데 어머니가 하원할 때 “선생님, 힘드셨죠?” 이렇게 말하면 저는 뭐라고 말해야 해요? 그냥 “네, 힘들었어요.”라고 말해요?

연구자: 선생님의 진짜 의도가 뭔데요? 어머니께 일화를 전달한 의도가 선생님의 힘든 점을 인정받고 싶었던 거예요?

조교사: 아뇨, 저는 그냥 어머니의 가정 연계 차원에서 얘기하는 거고, 근데 인사만 해도 어머니는 “선생님, 힘드셨죠?”라고 얘기를 하세요.

윤교사: 그냥 어머니의 인사치레 아니예요? 저는 그냥 “네!” 할 것 같아요.

이교사: 그냥 “선생님 고생하셨어요.” 하는 인사치레.

정교사: 혹시 선생님이 힘든 게 쌓여서 부정적으로 느껴지는 거 아닐까요?

윤교사: 아, 어머니가 “선생님, 힘드셨죠? 저는 더 힘들어요.”하고 자기 얘기를 하고 싶어 하나? 선생님이 그걸 느끼신 게 아닐까요?

(중략)

조교사: 제가 소진이 오니까 그런 힘든 얘기를 나누는 것 자체가 힘든가 봐요. 저도 감정적으로 동요하면 안 되는데….

(9회기 참여관찰, 2024. 7. 12.)

9회기 모임에서는 교사들은 교사의 자기개방이나 소진 등이 나타난 부모 상담 사례에 관해 토론하면서 ‘나라면 어떻게 반응할까?’를 고민하며 연습하기도 하고, 부모의 심리를 깊이 분석하기도 하였다. 위의 사례에서 볼 수 있듯이, 박교사는 9회기 모임일 며칠 전에 부모상담을 하면서 부모가 매우 감정적으로 불만을 말하였으나 그동안 배운 상담기술을 적용하여 효과적

으로 대화를 나누는 것을 공유하였다. 이때 교사들은 단순히 박교사의 사례를 듣기만 하는 것이 아니라 ‘나라면 어떻게 상담했을까?’를 즉각적으로 생각하고 서로의 생각을 공유하였다.

조교사 또한 독서 토론을 하던 중 며칠 전 있었던 하원 시의 짧은 대화를 복기하며 부모와 표면적인 갈등은 없었으나 교사 내면에는 부정적 감정이 크게 일어났음을 논의하였다. 이는 9회기 독서 토론의 주제가 상담자의 자기 탐색이나 자기관리, 소진이었기 때문에 독서를 하며 교사들이 독서한 주제와 관련된 자신의 사례에 비추어서 분석했던 것으로 보인다. 이때에도 박교사의 사례와 마찬가지로 교사들은 조교사가 느낀 부정적 감정의 원인을 함께 분석하고 각자 해결방법을 제안하면서 조교사의 성찰을 이끌 수 있었다.

7회기와 8회기 모임에서는 이미 끝난 부모상담 사례를 반성적으로 성찰하고, 시연·실습을 관찰한 교사들이 부모의 심리를 분석하고 상담의 개선 방향을 제시했다. 그러나 9회기 모임에서는 현재 진행 중인 부모와의 대화나 부모상담에 대한 사례를 공유하면서, 스스로 자신과 부모의 심리를 더 적극적으로 분석하는 것으로 해석된다. 이렇게 교사들은 6회기부터 실제 부모상담 사례에 대해 공유하며 도움을 적극적으로 주고받으며, 배운 것을 실천에 옮기기 위해 노력하게 되었다. 특히 이 시기에 본 연구자는 리더 교사로서 6회기 전반까지는 학습과 토론을 주도하고 활동을 제안하며, 구성원 간의 의견 차이를 조율하는 적극적인 역할을 담당하던 것에 비해 개입이 축소되었다. 즉, 몰입기의 리더 교사는 적극적으로 참여하는 동료 교사들 속에 한 사람의 구성원으로서 참여하며 교사들이 질문하거나 요청할 때에만 개입하게 되었다. 이는 본 연구자가 리더 교사로 참여하면서 교사학습공동체 구성원의 자발성과 학습 동기의 변화를 지속적으로 관찰하면서 반성적으로 자신의 역할을 성찰한 결과로 해석된다.

#### 4) 종결기: 성장을 확인하고 앞으로의 방향을 모색하다

종결기는 교사학습공동체의 마지막 10회기인 2024년 7월 19일 모임에서 마무리를 하면서 이루어졌다. 8회기 모임에서 상담기법을 실제 부모상담에 잘 적용하기가 쉽지 않다는 어려움에 대해서 논의하면서 10회기에는 실제 부모상담에 배운 것을 적용하고 발표하자는 과제를 정하게 되었다. 연구자는 이러한 내용을 단체 SNS를 통하여 8회기가 끝난 후 공지글로 올려 안내하였다. 교사들은 10회기 마무리 및 평가 발표를 위하여 각자 A4용지 크기의 종이에 1장 정도 발표 내용을 적어온 후 돌아가면서 발표하였다. 교사들은 10회기 모임이 있기 전 2주 동안 상담 지식과 기법을 실제에 적용하여 더 효과적인 부모상담을 할 수 있었다고 보고하였다.

어머님이 걱정되는 마음을 표현하셨을 때 ‘이거구나!’ 싶어서 바로 이야기를 했어요. (중략) 이때 배웠던 재진술을 다시 한번 사용하면서 “어머님이 염려하시는 부분들은 이런 것들이고, 이런 부분들 때문에 걱정하고 계시고 염려 되신다는 거죠?” 이런 식으로 말했거든요. (중략) 그래서 마지막에 어머님이 불안해하지 않으시고 오히려 사과하시면서 잘 마무리했습니다.

(이교사, 10회기 참여관찰, 2024. 7. 19.)

이번에는 교사학습공동체에서 배웠으니까 ‘어떤 이유에서 그 행동이 궁금하셨을지 한 번 여쭙볼 필요도 있겠다’라는 생각이 들었어요. (중략) 이렇게 부모님 말씀을 경청하고 반영하니 제가 몰랐던 사실까지 들을 수 있었어요. (중략) ‘이 어머님도 그 어머님처럼 부정적으로 반응하시면 어떡하지?’라는 걱정이 있었는데 그래도 다시 한번 시도해봄으로써 극복이 되었습니다. 부모의 마음을 다치지 않게 라포가 형성이 잘 되어 있는지 살펴보고, 아이의 관점에서 얘기를 해주고 있는지를 분석해서 상담을 시작하는 것이 중요하다는 것을 깨닫게 되었습니다.

(정교사, 10회기 참여관찰, 2024. 7. 19.)

책에서 보니까 상담내용을 굉장히 자세히 쓰고 그걸 하나하나 분석하는 부분

이 있었잖아요. 그래서 나도 자세히 기록해야겠다는 생각이 들어요. 그 기록 덕분에 지난번 상담을 기억하고 말하면 더 신뢰가 생기는 것 같아요. 우리가 교사학습공동체에서 토론했던 책을 계속 읽고 있어요. 부모상담을 할 때 즉각적으로 분석하고 상담기법을 떠올려서 말하는 수준까지는 아니지만 그래도 기억을 일부러 하면서 상담기법을 사용하고 있어요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

교사들은 10회기 모임까지는 상담기법을 알면서도 실제 상황에서는 적용이 잘되지 않아서 걱정된다고 하였으나, 과제로 지정된 후 더 적극적으로 적용해봐야겠다는 의도를 가지고 시도한 것으로 보인다. 그 결과 항의를 했던 부모가 사과한다거나, 교사의 의견을 더 신뢰하고 협력하는 태도를 보이는 등의 효과를 경험한 것으로 발표하였다.

또한, 교사들은 교사학습공동체에 참여하기 전의 자신의 태도나 생각을 반성적으로 성찰하게 되면서 공동체 경험의 의미를 발견했다는 소감을 나누었다. 교사들은 교사학습공동체에서 부모의 상황을 이해해보는 경험을 하거나 부모의 마음에 공감해주는 상담기법을 배우면서 부모상담의 의의를 느끼고 배움의 효과를 확인했다고 밝혔다.

처음에는 학부모가 약간 방어적인 태도를 보이거나 하면 이해하기 어려운 부분도 있고 불편하게만 느껴졌었는데 교사학습공동체에 참여하면서 왜 그런 모습을 보이는지, 학부모의 마음을 이해하게 된 계기도 되었어요. 학부모와 상담을 할 때는 우리 반 친구들이 건강하게 성장하는 것을 부모님과 공동의 목표로 하는 것임을 잊지 않아야겠다는 생각이 들었어요. 혼자 해결하기 어려운 부모상담 사례들이 있으면 선생님들께도 공유하고 함께 해결방법을 모색해야겠다. 많이 배웠다. 이렇게 느꼈어요.

(최교사, 10회기 참여관찰, 2024. 7. 19.)

부모상담은 우리 직업상 매일매일 하루에도 여러 번 일어나는 일이라 공부에 대한 필요성은 없다고 생각했거든요. 근데 공부를 하면서 '내가 재진술과 명료화도 구분하지 못할 정도로 아는 게 없었구나'라고 생각했어요. 교사학습공동체 경험이 전문성을 더해주는 계기가 되었던 것 같아요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

상담에 대해 막연하게만 생각했는데, 상담자와 내담자에게 모두 도움이 되는 유익한 시간이라는 의의가 있음을 생각함. 일방적으로 들어주는 것이 아니라 유아의 발전을 위해 함께 노력하는 상호보완적인 관계가 되어야 함을 다시금 배우게 됨. 오랫동안 교사생활을 하면서 어쩌면 익숙하고 늘 하던 대로 상담했던 습관들이 있었는데, 체계적으로 상담기법들을 배우고 동료 교사들의 여러 사례를 들어보고 적용하면서 연습해 볼 수 있었던 점들이 도움이 되었음.

(이교사, 10회기 참여자 일지, 2024. 7. 19.)

교사들은 교사학습공동체에서 배운 상담 지식과 기법을 단순히 알고 적용하는 것에서 그치지 않고, 자신의 예전 모습과 비교하면서 자신의 방어적인 태도나 부모상담의 부족했던 부분을 깨닫게 된 것으로 해석된다. 이러한 자기 반성적 성찰의 과정이 일어나면서 부모상담의 효과만을 분석한 것이 아니라 교사학습공동체 안에서 무엇을 배웠는지 스스로 의미를 발견한 것으로 보인다.

본 교사학습공동체는 행복유치원의 학사일정을 고려하여 2학기에 더 바쁘다는 점으로 인하여 1학기로 종료하게 되었다. 현실적으로 공동체 모임을 지속하기는 어려웠으므로 자연스럽게 마무리를 하게 되었으나, 공동체 모임 종료 후 일부 교사들은 더 학습하고 싶은 주제를 발견하며 공동체 모임을 발전시켜나가고 싶어 하였다.

저희가 의사소통 유형에 관해 이야기하면서 원가족 얘기를 그때 했었던 것 같아요. 실은 전문적 상담을 할 때 원가족 얘기를 많이 하잖아요. 그래서 우리들의 원가정을 한번 들여다보고 내가 왜 이렇게 반응하는가를 돌아보면 부모상담을 할 때 날을 세우지 않고 부모님의 이야기를 잘 들을 수 있을 것 같아요. 나를 돌아보는 것도 아주 좋은 시간이 된 것 같아요. 의사소통 유형처럼 원래 학습 내용은 아닌데 강사님이나 리더 선생님이 설명해 주셨던 것들이 아주 좋았어요. 그래서 더 호기심도 생겼고, 더 공부하고 싶더라고요.

(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

2학기 말까지는 아니더라도 한 9, 10월까지 하면 그래도 몇 번은 더 할 수 있지 않을까요? 저는 예전부터 상담이 궁금했거든요. 제가 많이 부족했던 부분이라고 생각이 들어서. 연구자님이 전에 자기 분석하셨다고 하셨잖아요. 그런 걸 어떻게 하는지 궁금하기도 해요.

(최교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

교사들은 실제 부모상담에서 배운 상담 지식이나 기법을 적용하여 달라진 부모의 태도 등에서 상담의 효과를 경험하고 스스로 성장했음을 느끼게 되었다. 특히 예전의 부모상담을 했던 자신과 비교하면서 배움의 효과와 자신의 전문성이 향상되었다고 평가하였으며, 일부 교사는 시간 관계상 더 다루지 못한 내용까지 이후에 학습하고자 하는 또 다른 학습 동기를 발견하였다. 1학기가 종료되고 여름방학이 시작되면서 공동체의 모임은 자연스럽게 마무리되었지만, 교사학습공동체에서의 경험은 지금까지 관성적으로 이루어지던 부모상담을 돌아보고 한 단계 성장할 수 있었던 유익한 경험이었음을 확인하였다.

## 2. 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아교사들의 변화

본 절에서는 유아교사들의 변화를 다각도에서 분석하기 위하여 관찰기록안, 면담자료, 연구일지, 참여자 일지, 활동 자료 및 결과물 등의 질적 자료를 분석하였다. 또한, 교사들의 요구에 따라 보다 가시적인 평가 방법인 교사를 위한 상담자 자기효능감 사전검사와 사후검사를 하였고 그 결과를 분석하였다.

부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정에서 나타난 유아교

사들의 변화를 분석한 결과 ‘부모상담을 보다 긍정적으로 인식하고 학습의 효과를 경험하다’, ‘공동체 속에서 서로 지지하고 함께 노력하며 성장을 느끼다’로 범주화할 수 있었다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

### 1) 부모상담을 보다 긍정적으로 인식하고 학습의 효과를 경험하다

교사들은 교사학습공동체 참여 전에는 부모상담 과정에서 상처를 경험하면서 부모는 공감과 예측이 어려운 존재이며 부모상담은 어렵고 피하고 싶은 업무로 인식하고 있었다. 그러나 교사학습공동체 참여 후 교사 자신의 부정적인 인식을 반성적으로 성찰하였고, 부모의 입장에서 이해하며 상담하게 되면서, 부모상담을 보다 긍정적으로 인식하게 되었다.

#### (1) 부모상담을 부정적으로 바라보는 인식에 대한 성찰

교사들은 교사학습공동체 참여 전에는 부모상담을 부정적으로 인식하고 있었으며, 그 원인을 부모상담에서 상처를 받거나 공감과 예측이 어려운 부모를 많이 만났기 때문으로 생각하였다. 부모상담에서 교사의 교육방침에 협력하지 않거나 갑자기 화를 내는 등의 부모 반응을 경험하면서 상처를 받았다고 하였다. 특히 유아의 문제행동을 지도하기 위해 교사가 부모상담을 요청하는 경우 문제 자체를 인정하지 않거나, 오히려 교사에게 항의하는 결과를 경험하면서 상처가 되었음을 보고하였다.

어머니도 상처받는 때도 있고 교사도 어머니에게 상처받는 경우가 어려워요. 유아에 대한 부정적인 이야기를 해야 할 때 부모님의 유형에 따라서 받아들이는 게 다르니까 어느 수준으로 상담해야 하는지 고민을 항상 해요. 교사가 똑같은 문제를 이야기해도 “그래요?” 이렇게 받아들인 학부모도 있고 어떤 학부모는 “우리 아이에게 문제가 있다고 하시는 것 같아서 서운해요.” 이런

게 받아들이기도 하니까 부모님의 유형에 맞춰서 어떻게 상담을 해야 할지 모르겠어요. 아무리 경력이 생겨도 어려워요.

(박교사, 집단면담, 2024. 2. 5.)

그때 부모님 때문에 마음이 너무 다쳐서 처음이자 마지막으로 울어봤어요. 너무 억울하고 깜짝 놀랐었어요. 제가 예뻐하고 지도를 진짜 열심히 했던 친구였는데 어머니가 너무 갑자기 소리 지르니까 끝났다 싶었어요.

(정교사, 8회기 참여관찰, 2024. 7. 4.)

위의 사례에서 보듯이 박교사와 정교사는 유아의 문제행동에 대해 관찰하고 가정과 연계하기 위해 부모상담을 요청하였다. 이때 박교사는 교사의 이야기를 부모가 수용하기를 기대했지만, 오히려 교사 자신에게 화를 내는 부모의 태도를 경험하면서 이후의 부모상담이 망설여졌다고 하였다. 정교사는 부모가 소리를 지르며 자신에게 항의하는 것을 경험하여 그동안 열심히 지도한 보람이 사라지는 듯한 상처를 받았다고 하였다. 이처럼 교사학습공동체 운영 초반에는 교사들이 과거 부모상담 사례 중에 자신이 받았던 상처나 이해할 수 없었던 부모의 부정적인 태도나 요구를 공유하였고, 이러한 과정에서 구성원들 간의 공감의 형성이 형성된 것으로 해석된다.

그러나 교사들은 점차 부정적인 결과와 감정을 경험한 과거 부모상담 사례를 공유함과 더불어 부정적인 결과와 감정의 원인을 분석하게 되었다. 또한, 교사들은 자신의 부모상담 과정을 반성적으로 성찰하면서 교사 스스로 부모상담을 어렵고 피하고 싶은 업무로 인식하고 있었음을 깨닫게 되었다. 교사들은 교사학습공동체 속에서 전문적인 상담의 지식이나 기법을 배우면서 과거 자신의 부모상담 역량을 분석하고 부족했던 점을 개방하기도 하였다.

저는 부모상담을 하면 할수록 책 잡힌다는 생각이 있었어요. 그래서 아주 중요한 내용이 아니면 부모에게 전화하지 않겠다고 생각했고, 정기 상담은 어

차피 해야 하니까 하지만 수시 상담은 내가 꼭 얘기할 문제 아니면 안 해야지... 아이가 다치거나 아이가 문제행동을 일으켜서 다른 아이한테 피해를 주거나 이래서 어쩔 수 없이 전화해야 하는 부정적인 상황에서만 대부분 상담이 이루어졌던 거예요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

저도 경력이 없다 보니까 부모님들과 라포를 형성할 기회라고 생각을 해서 상담을 많이 경험해보려고 노력을 했어요. 어머님들께 더 시간을 내서 상담을 해보려고 했는데 아무래도 제가 가지고 있는 지식이나 아이들에 대한 관찰한 내용이 없는 상태로 상담을 했을 때는 어머님도 그렇고 저도 그렇고 상담이 조금 부족하다는 느낌이 많이 들었어요. 처음에는 그냥 쉽게만 생각하고 어머님들이랑 라포 형성을 위해서 부모상담을 했다가 어머님께서 전문적인 지식도 요구하실 때가 있는데, 그럴 때 저도 좀 상담이 어려워짐을 느꼈어요. 저의 의도를 부모님이 부정적으로 받아들이시거나 아니면 제가 관찰하지 않는 내용도 부모님들이 물어보실 때 상담이 어려워서... 사실 좀 피하게 되는 것도 있었던 것 같아요.

(강교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

위의 사례에서 보듯이 김교사는 부모상담에서 상처받은 경험이 반복되면서 꼭 해야 하는 정기상담 외에는 잘 하지 않으려고 회피하게 되었다고 밝히고 있다. 강교사 또한 부모가 교사의 의도를 다르게 해석하거나 부모가 상담에 만족하지 못한다는 느낌을 받으면서 부모상담의 어려움을 느끼고 피하게 되었으며, 전문성이 부족하다는 인식까지 하게 되었다고 하였다. 이처럼 교사들은 부모상담을 매해 여러 차례 하고 있음에도 불구하고 부정적인 결과에서 오는 상처, 어려움 등을 경험하고 있었고 부모상담에 대한 자신의 전문성이 부족하다고 인식하고 있었다. 그러나 교사들은 부모상담의 어려움을 공유하고 서로 위로하는 것에서 머물지 않고 반성적으로 성찰하여 자신의 부족한 점을 분석하면서 부모상담 역량을 강화하기 위한 발판을 마련한 것으로 해석된다.

## (2) 부모를 이해하며 상담한 결과의 선순환

교사들은 교사학습공동체에 참여하며 부모의 관점에서 부모상담을 바라보게 되었다. 이러한 경험을 통해 점차 부모의 상황을 이해하고 부모상담을 바라보는 시각이 따뜻하고 넓어지게 되었다.

유아기 부모는 다양한 역할을 수행하고 있고 그래서 더욱 힘들 수 있다는 것을 알게 된 것이 도움이 많이 되었어요. 부모를 이해하려고 하는 마음들이 생기는 것 같아요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

부모 역할에 대한 생애진로무지개라는 걸 했었잖아요. 자녀의 나이에 따라서 책임과 역할이 가중되는 걸 보면서 나의 미래에 대해서도 한번 생각을 해보게 되었어요. 그리고 한 번도 부모님의 입장에서 그 역할의 과중함을 생각해본 적이 없었거든요. 나도 저 입장이 되면 저렇게 될 수 있겠구나 싶었고, 내가 교사의 시각에서만 부모를 바라봤다고 느꼈어요. 그러면서 부모님을 이해하는 게 넓어졌고 학부모뿐만 아니라 제 주변에 있는 선생님들이나 친구들까지 폭넓게 이해를 하게 됐어요. 그런 생각의 변화가 있었던 것 같아요.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

교사들은 부모를 이해하는 폭이 넓어지면서 부모상담을 할 때 부모의 이야기를 더욱 경청하고 부모의 마음에 더욱 공감하는 방향으로 변화하였다고 하였다. 그 결과 부모의 솔직한 이야기를 듣게 되거나 부모가 교사의 의견을 수용하며 협력하는 등의 부모상담의 긍정적인 결과를 경험하게 되었다.

예전에 비하면 어머니의 대답을 더 귀 기울여 먼저 듣는 것 같아요. 왜냐면 내가 어쨌든 배운 것을 활용하고 싶으니까요. 명료화가 필요한 상황에서는 명료화하고, 침묵하시는 어머니한테는 좀 더 구체적으로 질문을 해서 그 어머니의 말을 좀 더 이끌어 내거나 아니면 좀 더 기다려주어서 사소한 것까지도 알게 되더라고요.

(박교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

실제로 정보 제공을 줄여보려고 노력을 했어요. 너무 많이 말하다 보면 학부모님들께서 그냥 듣기만 하시거든요. 아이의 문제에 대해 정보 제공하면 부모님이 지적받는 것처럼 느낄 수도 있고 오히려 상담의 효과가 좋지 않았다는 것을 느꼈어요. 제가 얘기를 너무 많이 하면 학부모님은 그냥 “그렇죠? 우리 아이가 그런가 봐요.” 하고 끝나고 실제로 개선까지는 잘 이어지지 않았던 것 같아요. 그런데 오히려 이번에 상담할 때는 가정에서의 모습도 많이 들으면서 저도 새로 알게 되는 것도 있고, 어머니가 오히려 본인의 얘기를 많이 하시면서 ‘이 아이가 지금 유치원에서는 또 이런 모습이 있으니 더 개선해야겠다’라는 생각을 스스로 하더라고요.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

위의 사례에서 보면 박교사와 정교사 모두 교사학습공동체 참여 이후에 부모의 이야기를 더 경청하게 되었다고 밝히고 있다. 박교사는 경청과 더불어 부모상담의 상황을 즉각적으로 분석하여 어떤 상담기법이 필요한지 파악할 수 있게 되었고, 이러한 기법을 적용하여 부모의 이야기를 더 많이 듣게 되었다고 말하고 있다. 정교사는 자신의 말을 줄이고 경청함으로써 부모의 더 많은 이야기를 듣게 된 것뿐만 아니라 부모의 양육 태도가 변화하는 것도 경험하였다. 이렇게 교사들은 부모에 대한 이해가 넓어지면서 부모상담에서 더욱 경청을 하게 되었고, 교사들의 이러한 변화는 더욱 긍정적인 부모상담 결과로 이어지게 되었다.

실제로도 부모상담할 때 부모님의 말씀을 더 들으면서 상담 목적의 변화가 일어났어요. 정보 제공의 목적보다는 부모님들의 고민이나 생각하고 계신 것들에 대해 정서적으로 공감해주고 지원해 주는 게 상담의 목적으로요.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

어떻게 보면 아이에 대해 관찰하는 저의 시야가 더 넓어진 것 같고 그럼으로써 부모님과 상담할 때 더 폭넓게 상담할 수 있었던 것 같아요.

(강교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

예전에는 부모상담을 뭔가 어렵고 그냥 해야 하는 일로 생각했던 것 같아요. 계속 뭔가 의무처럼 그냥 해야 하고 ‘이 부모님은 상담을 너무 안 했으니깐 해야겠다.’라는 생각을 했다면 이제는 ‘내가 뭔가 이 아이를 좀 더 바르게 지도하기 위해서 상담이 필요하다’라는 것으로 바뀌었어요. 진짜 필요성에 의해서 하게 되는 것을 느꼈어요.

(박교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

상담을 배우면서 계속 활용하고 싶잖아요. 그래서 부모상담을 더 하고 싶은 것도 있었고, 학부모를 뭔가 피해야 하는 존재보다는 내담자로 대하고 전문가로서 상담하고 싶은 마음이 들어요. 부정적인 사건이나 문제를 말하기 위해서가 아니라도 부모상담을 주기적으로 하고 싶은 마음이 들어요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

위의 사례에서 보면 교사들은 교사학습공동체 참여 후에 부모상담의 의미가 변화했음을 밝히고 있다. 교사학습공동체 참여 전에는 부모상담의 목적은 정보 전달이고, 부모상담에 대해 드는 감정은 어려움이나 의무감 등이었다고 말하였다. 그러나 교사학습공동체 참여 후에는 부모상담의 목적이 공감과 지원이며, 아이를 위해 필요한 것이고, 전문가로서 부모를 위해 주기적으로 하고 싶은 마음이 드는 것으로 변화하였다. 이는 교사들이 경험한 긍정적인 부모상담 결과가 부모상담에 대한 교사들의 인식을 더욱 긍정적으로 변화하게 한 것으로 해석된다. 부모에 대한 교사들의 이해가 높아지면서 부모상담의 실행이 변화하고, 이 변화된 실행은 긍정적인 결과를 만들고, 이 긍정적인 결과는 부모상담에 대한 긍정적인 인식까지 끌어내는 선순환이 이루어진 것으로 보인다.

## 2) 공동체 속에서 서로 지지하고 함께 노력하며 성장을 느끼다

본 교사학습공동체에 참여한 교사들은 공동체 내에서 배우고 실천함으로

써 부모상담에 대한 지식과 기술, 태도가 향상되었다. 교사들은 전문적인 상담의 지식과 기술을 배우고 실제 부모상담에 적용하고 실천하는 노력을 하였으며 이 과정에서 부모상담에 대한 지식과 기술이 향상된 것으로 이해된다. 또한, 교사들이 교사학습공동체 참여 이전에 가지고 있던 부모상담에 대한 상처와 두려움 등이 있었는데 공동체의 지지와 협력으로 이러한 어려움이 극복되었다. 그 결과 교사들은 부모상담에 대한 자신감과 전문성이 생겼다고 느꼈으며 유능감이 향상되었음을 인식하였다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### (1) 배움과 실천 노력으로 성장하는 지식과 기술

교사들은 전문적인 상담 지식을 배우며 드러나는 말과 행동에는 이면에 있는 욕구와 감정이 있다는 것을 알게 되었다. 이러한 상담 지식을 배우고 난 후 교사들은 부모의 말과 행동 속에 숨겨진 욕구와 감정을 분석하였고, 이를 적극적으로 공유하였다. 이를 통해 나만의 분석에 따른 교사의 분석이 더해지면서 부모의 마음을 더 깊이 있게 이해할 수 있었다.

이교사: 그냥 상처에 대한 염려가 있는 거 아니에요?

윤교사: 아니면 집에서 아이를 안전하게 돌보지 못하면 집에서 누군가한테 비난을 받은 경험이 있는 거 아닐까요?

김교사: 지금 동생이 어려서 더 그런 거 아니에요?

이교사: 동생 때문에 신경을 못 써주니까 죄책감을 느끼시는 거 아니에요?

조교사: 시어머님이나 남편이 상처가 생기면 비난을 해서 신경 쓰는 거 아닐까요?

(8회기 참여관찰, 2024. 7. 4.)

정교사: 지금 생각해보니까 이 어머님이 “자기도 불편하고 참고 있는 게 많다.”라고 말했는데 그게 원지 사실 못 물어봤어요. 그때 한창 다른 아이랑 갈등이 있었는데 그 아이의 어머님은 저한테 전화를 진짜 자

주 하셨거든요. 근데 이 어머니는 참고 조용히 있었는데 오랜만에 받은 전화가 선생님의 지적이니까 싫으셨을 수도 있겠다 싶어요.

(중략)

김교사: 그 어머니는 아마 3세 때부터 썩인 게 있었을 거예요. 제가 3세 때 그 아이 담임교사였을 때는 오히려 그 아이가 많이 소극적이었거든요. 어릴 때는 안 그랬는데 5세 때 상황이 바뀐 거예요. 근데 부모님은 어릴 때 그 아이가 소극적이었던 것만 생각하고 그럴 수 있어요.

(8회기 참여관찰, 2024. 7. 4.)

위의 사례에서 보면 최교사가 말한 부모상담의 사례를 듣고 이교사, 윤교사, 김교사, 조교사는 아이의 상처에 지나치게 신경을 쓰는 부모의 심리를 다양한 시각으로 분석하였다. 또한, 정교사와 김교사는 자녀의 문제행동에 관한 이야기를 듣고 화를 냈던 부모의 사례를 그 부모의 관점에서 이해하고 심리를 분석하였다. 이러한 방식으로 교사들은 교사학습공동체에서 새롭게 상담 지식을 배운 후 자신이 겪었던 부모의 심리를 분석하면서 지나치게 염려하거나, 화를 내는 행동, 무심한 행동 등을 이해하고자 노력하였다. 이는 교사들이 부모의 부정적인 행동과 태도를 함께 비난하고 위로하는 것에서 그치지 않으며, 학습한 상담 지식을 바탕으로 함께 분석함으로써 더 확대된 관점을 획득하고 깊이 있게 분석하는 경험이 된 것으로 해석된다. 또한, 교사들은 새롭게 알게 된 상담 지식을 부모상담에 어떻게 적용할지 계속해서 연결하여 고민하는 과정을 서로에게 공개함으로써 다른 교사의 경험이나 관점을 접하게 되었고, 이는 반성적 성찰을 촉진하는 요인이 되었다.

김교사: 저는 일치성에서 궁금한 것이, 내담자가 일치하지 않는다고 상담자가 느꼈을 때 여기의 예시대로 우리가 할 순 없잖아요. 이럴 때 우리가 학부모에게 어떻게 이야기해야 할지 좀 고민이 되더라고요.

윤교사: 사실 저는 예전에 아이가 친구를 매일 때리는 일이 벌어졌기 때문에 어머니에게 매일 전달할 수밖에 없었거든요……. 점점 어머니 말씀의 내용과 표정이 일치하지 않는 모습을 많이 봤어요. 그래서 저는 어떤 방법을 택했냐면 어머니께 솔직히 얘기했어요. 제가 매일 이렇게 문

제를 전달해서 어머니가 되게 불편하실 것 같다. 근데 저 역시 그렇다.

(2회기 참여관찰, 2024. 4. 4.)

짧은 독서 시간이었는데도 불구하고 학습자마다의 학습 방식이 서로 달라서 신기했다. 각자에게 의미 있었던 부분을 발표하는데, 같은 내용을 읽으면서도 자신이 부족했던 점이나 배우고 싶은 부분에 집중하였다. 예를 들어 강선생님은 습관적으로 재진술을 하게 되면 립서비스하는 것처럼 느껴진다는 구절을 읽으며 자신의 사례처럼 읽히고 반성을 하게 되었다는 것이다. 또 윤선생님은 평소 이성적으로만 부모를 대한다는 자기반성을 자주 했었는데, 오늘은 진정한 의미의 공감에 무엇인지 스스로 생각하며 책을 읽었다고 말했다.

(9회기 연구일지, 2024. 7. 12.)

위의 사례에서 보면 김교사는 독서 토론 과정에서 전문적인 상담을 할 때 상담자가 내담자에게 일치성이라는 태도를 보여야 한다는 구절을 읽고 고민하였다. 일치성이란 상담자가 내담자에게 진솔하게 생각하고 느낀 그대로를 표현하는 태도를 말한다(Heaton, 1998/2006). 그러나 현실적으로 유아교사는 부모에게 드는 모든 감정을 솔직하게 표현할 수 없으므로 김교사는 이 개념을 어떻게 부모상담에 적용할지 고민하게 된 것이다. 또한, 9회기의 모임에서 독서 토론을 하면서 강교사와 윤교사는 책에서 말하는 내용을 자신의 부모상담 사례에 비추어 바라보면서 자기반성을 하였고 이를 동료 교사들에게 공유하였다. 이처럼 교사들은 상담 지식을 배움으로써 한편으로는 ‘부모는 왜 그랬을까?’를 분석하였으며, 다른 한편으로는 ‘그렇다면 나는 어떻게 해야 할까?’를 고민하였고 이를 적극적으로 다른 교사들과 나누고 싶어 하였다. 이처럼 교사들이 배움과 실천을 연결하는 노력을 서로에게 공유했을 때, 공동체의 다른 교사들은 이와 관련된 경험을 다시 공유하거나 해결방법을 제안하는 모습이 관찰되었다. 즉, 배운 내용을 실제에 적용하는 것이 개별 교사의 숙제로 치부되는 것이 아니라, 공동체 속에서 중요하게 다뤄지는 토론 주제이자 공동의 과제였던 것이다.

한편, 본 교사학습공동체에서 5회기까지 새로운 상담 지식과 기술을 주로 학습하였는데, 새로운 개념의 학습이 누적되면서 교사들은 개념을 ‘나의 것’으로 소화하는 과정이 필요하게 되었다. 즉, 상담 지식을 내면화하는 과정이 필요해졌으며 6회기 모임에서 퀴즈 게임을 한 것이나 9회기 모임에서 독서 토론을 한 것이 내면화에 도움이 되었다고 하였다.

그때 한 번 퀴즈 게임을 했잖아요. 그동안 강의를 여러 번 듣고 선생님들과 계속 독서 토론도 하고 했었지만 이게 머릿속에서 섞인 기분이 들었다면 그 날 퀴즈 맞히기를 하면서 정리가 된 것도 있었던 것 같아요. 지금까지 배웠던 걸 내가 스스로 떠올릴 수 있었던 그런 시간이었던 것 같아요.

(최교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

부모의 어려움을 우리가 이해했고 공감했고 그다음에 이제 강의를 통해서 전문적인 지식을 익혔고 그다음에 책을 또 그때 보면서 이제 우리가 내면화를 하면서 이제 알아보면서 이제 그것들을 함께 교사들이 계속 나눴잖아요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

상담 관련 교재를 함께 읽으며 교사학습공동체에 참여하니 상담에 대해 더 깊이 생각할 기회가 되었다. 상담 과정의 세부적인 내용을 개념부터 예시까지 읽어보니 이제껏 배워왔던 내용을 정리하고 재정립할 수 있는 시간이 되었다.

(박교사, 참여자일지, 2024. 7. 12.)

위의 사례에서 보면 최교사는 6회기의 퀴즈 게임을 통해서 그간 배운 내용을 정리하는 기회를 얻게 되었으며, 김교사와 박교사는 독서 토론을 통하여 학습한 내용이 내면화되고 개념이 재정립되는 경험을 하였음을 알 수 있다. 김교사와 박교사는 독서 토론하며 내면화가 되고 개념이 재정립되었다고 하였다. 교사학습공동체 전체 모임 중 6회기까지는 새로운 상담 지식과 기술을 학습하는 시간이 많았는데, 6회기 후반에 퀴즈 게임을 통해 학습을 내면화하고 이후엔 시연·실습에 집중하는 계기가 된 것으로 해석된다. 또

한, 7회기와 8회기 모임에서 상담기법을 시연·실습한 후 9회기에는 독서 토론을 했었는데, 도서 내용 중 지금까지 배웠던 상담기술의 성공 사례와 실패 사례가 있어 이를 읽고 토론하게 되었다. 이 과정에서 교사들은 자신이 실천했던 상담기술을 반성적으로 성찰하고 더욱 정확한 상담기법의 이해를 도모한 것으로 분석되었다.

한편, 교사들은 시연·실습을 하며 부모상담의 기술을 적용하고 실천에 대비하였다. 시연·실습은 교사들이 경험한 ‘가장 당황했던 부모상담 사례’를 적어온 후 나누어 가지고, 자신의 사례에서는 부모 역할을 연기하여 더욱 실제와 같은 부모상담 상황을 연출하여 진행하였다. 이 과정에서 교사들은 어려운 부모상담 상황에서 상담기법을 적용하는 연습을 하였으며, 서로 적극적으로 부모의 심리를 분석하거나 더 적합한 상담기법을 코칭 해주게 되었다.

오늘 학부모와 실제 상담할 때 사용할 상담기법을 구체적으로 알게 되어 유익하였음. 실제 상담 시 상담기법을 활용하도록 노력하게 됨, 교사들끼리 모여 실제 사례를 함께 나누면서 각 사례에 적합한 상담기술과 내용에 대해 코칭하는 시간이 매우 유익하였음.

(박교사, 참여자일지, 2024. 7. 19.)

다른 선생님들의 상담도 볼 수 있고 저도 실제 사례로 부모상담을 해볼 수 있는 상담기법 연습 시간이 제일 좋았던 것 같아요. 사실 학부모님과 상담하다 보면 저의 부족한 점을 잘 모르는데 예시를 통해서 연구자님께서도 ‘이렇게 이게 명료화를 하신 거네요, 이건 재진술이었네요.’라고 설명을 해주시니까 ‘내가 했던 게 명료화구나, 내가 했던 게 재진술이었구나.’라고 알 수 있어서 상담 사례를 분석하고 나눔 했던 게 아주 좋았던 것 같아요.

(강교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

직접 겪었던 사례들을 가지고 와서 모의 연습을 했잖아요. 그래서 제가 겪은 사례지만 다른 선생님이 제 역할을 해주시면서 제가 부족했던 부분들을 말을 해주실 때 ‘내가 이때 이렇게 말을 해야 했구나.’, ‘이렇게 적용하는 거구나.’

라는 걸 그때 또 깨닫게 되었어요.

(최교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

우리끼리 구체적인 상담 사례를 나누었던 것이 가장 큰 도움이 되었어요. 제가 아직 경험하지 않은 부모상담 사례를 들어서 간접 경험을 할 수 있었던 게 엄청난 도움이 되었고, 특히 리더 선생님의 사례나 시연해주신 게 좋았어요. 우리끼리 있을 때 “역시 전문가는 뭔가 다르다.”라고 했었어요. 우리끼리 연습했다면 이게 맞는 건지 의문이 들었을 텐데, 궁금할 땐 리더 선생님께 바로 질문하고 답변을 주셔서 도움이 되었던 것 같아요.

(박교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

위의 사례에서 보면 박교사는 함께 모여 연습하면서 서로 코치하는 시간이 매우 유익했다고 인식하였으며, 강교사 또한 가장 좋았던 과정으로 시연·실습을 들고 있다. 강교사는 실제 사례를 가지고 부모상담을 연습하면서 자신의 부족한 점을 연구자가 코치해주면서 상담기법을 좀 더 알고 적용할 수 있게 되었다고 하였다. 최교사는 자신의 사례에서 다른 교사가 부모상담하는 것을 보면서 자신의 부모상담을 부족했던 부분을 구체적으로 알게 되었다고 하였다. 즉, 교사들은 부모상담을 시연·실습하면서 상담기법을 적용하는 과정을 경험하고, 다른 교사가 자신의 사례를 가지고 부모상담하는 것을 보면서 관찰하는 과정을 한 번 더 경험함으로써 더 풍부한 학습효과가 있었던 것으로 해석된다. 또한, 교사들끼리 도움을 주고받는 것에 한계를 느낄 때 대학원에서 상담심리를 전공한 유아교사였던 리더 교사가 전문가로서 답변을 주거나 시연을 보여주는 등의 도움을 준 것이 학습효과를 더욱 높인 것으로 보인다.

그러나 교사들은 시연·실습을 하면서 상담기법을 적용하는 것이 생각보다 어렵다는 것을 느끼면서 더 많은 연습과 실천이 필요함을 깨닫게 되었다. 그 결과 교사들은 상담기법을 실제 부모상담에서 실천한 것을 분석하고 이를 적극적으로 동료 교사들과 나누어 다시 실천하는 의지를 공유하였다.

실제 사례를 바탕으로 재진술, 명료화, 반영 등 상담기법을 적용해보는 시간이었는데, 새로운 사례를 접하면 아직 당황스럽기도 하고, 기법 적용이 어렵게 느껴졌습니다. 연습이 더 많이 필요한 것 같습니다. 그리고 상담 개념들과 관련된 이전 경험에 대해서 알아볼 필요가 있다고 느꼈습니다.

(최교사, 참여자일지, 2024. 7. 12.)

137쪽에 개별 기술들을 익히고 수행할 수 있는 충분한 시간을 가져야 한다는 구절을 의미 있게 읽었어요. 경청, 탐색적 질문, 감정 반영 등을 초기 상담자는 익힐 시간을 충분히 가져야 한다는 내용이에요. 제가 부모상담을 10년 넘게 하고 있지만 상담기술을 발휘하다 보니 연습이 부족한 건 있어요.

(조교사, 9회기 참여관찰, 2024. 7. 12.)

나의 자동적 반응이 나올 때 어떻게 해야 하나…. 내가 부모님께 자동적 반응으로 지적해서 말했다는 느낌이 들어서…. (중략) 어머니가 “그래요. 그럴죠.” 그냥 그러시고 전화를 끊었는데 사실 그 어머니이랑 상담하고 아주 신경 쓰였어요.

(윤교사, 9회기 참여관찰, 2024. 7. 12.)

위의 사례를 보면 시연·실습을 경험하면서 최교사와 조교사는 아직 상담 기법 적용이 어렵고 연습이 더 필요하다고 느꼈으며, 윤교사는 5회기에 배웠던 상담자의 자동적 반응이 나왔음을 인식하고 반성적으로 고찰하였다. 교사들은 학습한 내용을 실제 부모상담에 적용하고자 하는 동기가 높았기 때문에 실천한 것을 계속해서 분석하고 부족했던 점을 반성한 것으로 해석된다. 교사들은 마치 실행연구를 하는 연구자처럼 실천하고 반성하며 다시 실천하는 순환적인 과정을 스스로 적용한 것으로 보인다. 이렇듯 교사들은 자기 주도적으로 실천하는 과정을 통해 부모상담이 더 효과적으로 개선되었음을 나누었고, 어떤 표현이 긍정적인 결과를 가지고 왔는지에 대해 함께 분석하면서 재확인하는 기회를 얻었다.

나는 관찰을 잘해야 하고 교사로서 그 관찰한 내용을 학부모님들한테 알려야 한다는 생각이 강했는데 이번 교사학습공동체를 통해서 전달도 중요하겠지만 진짜 공감하고 경청하고 그런 기법을 적용할 수 있는 부분도 중요하다는 걸 알게 된 것 같아요. 그러니까 제가 정보를 줄이게 되었고, 어머니가 아이의 행동에 대해서 스스로 말씀을 하시면서 “저도 이런 게 문제라고 생각했어요”라고 얘기를 하시더라고요. 오히려 잘 들어드리니까.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

상담기법을 배우고 나서 ‘아, 그때 이 어머니의 말씀 속에 이런 의미가 담겨 있었구나.’하고 알 수 있었어요. 그래서 이 어머니와 상담을 다시 했을 때 재진술 명료화를 했더니 어머니가 “맞아요. 사실 그런 의도였어요.”라고 이야기를 하신 거예요. 제가 말한 의도가 맞았대요.

(중략) 그러니까 ‘그렇구나. 상담기법을 사용했기 때문에 부모님의 진짜 의도를 알 수 있었구나’하고 또 깨달았어요. (중략) 사실 저는 여러 상담 과정을 거치면서 자기평가를 많이 하게 된 것 같아요.

(강교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

위의 사례를 보면 정교사는 상담 지식과 기법을 배워 실제 부모상담에 적용하고 부모가 유아의 문제를 인정하는 효과를 경험하면서, 부모상담에서는 부모의 말을 경청하고 공감하는 것이 중요하다는 것을 배우게 되었다고 말하였다. 강교사 또한 부모의 의도를 정확하게 파악할 수 있게 된 효과를 경험하면서, 이 경험을 통해 상담기법을 적용하는 것이 중요하다는 것과 자기분석과 자기평가를 하는 게 필요하다는 것을 알게 되었다고 하였다. 교사들은 전문적인 상담 지식과 기술을 유아교육의 부모상담에 적용하고, 이 적용 과정을 각자 반성적으로 분석하고 평가함으로써 자신만의 상위인지를 발달시킨 것으로 보인다. 이는 교사들이 상담 지식과 기술을 배우고 실천하면서 기존의 부모상담을 반성적으로 분석하고 개선할 부분을 스스로 찾아 실천하고, 자신에게 어떤 상담 지식과 기술이 필요한지를 배우게 되었음을 의미하는 것이다.

## (2) 공동체의 지지로 극복하는 어려움

교사들은 교사학습공동체 참여 이전에 부정적인 부모상담의 경험으로 인해 상처나 두려움 등의 부정적인 감정이 쌓여 있었다. 이러한 부정적인 감정은 부모상담을 회피하거나 거부하게 되는 결과로 이어지고 있었다. 교사들은 교사학습공동체 속에서 상처를 개방하고 서로 지지하면서 성장을 위해 서로 협력하였고, 이러한 과정을 통해 교사들은 부모상담에 대한 어려움을 극복할 수 있었다. 먼저, 교사학습공동체 속에서 자신의 상처받은 경험을 개방하고 동료의 지지를 받는 사례는 다음과 같다.

저의 부족한 부분을 선뜻 드러내는 게 어려웠어요. 내가 유능하지 못하기에 대한 염려들이 좀 있었죠. 근데 ‘내가 고민하던 부분을 저 선생님도 고민하고 있었구나’ 하고 느끼니까 위로도 되고 공감도 많이 돼서 그런 게 무척 좋았어요. 그냥 상처받았다는 이야기로 끝나지 않고 ‘상처받은 것들이 그 부모의 원가정에 문제가 있을 수도 있고 이것이 그 부모의 문제지 우리의 문제가 아니다’라고 정리해 줄 수 있는 사람이 있어서 저는 아주 좋았던 것 같아요.  
(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

양방으로 계속 소통하면서 할 수 있는 분위기가 형성되니까 (중략) 부모상담이라는 주제는 교사학습공동체로 하는 게 더 맞는 것 같아요. 이렇게 배우는 시간이 우리끼리 상담하는 것처럼 느껴졌어요. 그래서 더 많이 배웠어요.  
(박교사, 개별면담, 2024. 7. 22.)

상담자도 주저, 저항이 나타날 수 있으며, 우울해질 필요가 없다는 말이 가장 와닿았어요. 오늘 교사학습공동체는 치유되는 느낌이 들었습니다. 앞으로 교직 생활하는 동안 잘 적용하며 상담하겠습니다.  
(최교사, 6회기 참여자일지, 2024. 6. 7.)

위의 사례를 살펴보면 6회차에서 역전이를 학습한 후 최교사는 자신에게

무례한 태도로 항의를 했던 부모와 상담한 후 우울감을 경험했던 자신의 사례를 공유하였다. 그러자 정교사와 강교사 또한 저경력 교사일 때 부모의 항의를 받고 우울해졌던 비슷한 사례를 공유하며 공감을 표현하였다. 이교사 또한 과거 상처받았던 부모상담의 경험을 개방하는 것이 자신의 부족한 부분을 드러내는 것이라고 여겨 처음에는 어려웠으나, 공동체 속에서 비슷한 고민을 하는 교사들을 보면서 위로가 되는 것을 경험했다고 하였다. 교사들은 상처받은 경험을 개방하고 서로 지지하는 분위기 속에서 교사학습공동체에 대한 유대감을 강하게 느낀 것으로 해석된다. 이러한 과정에서 교사들은 자신의 상처가 치유되는 느낌을 받은 것으로 보이며, 높아진 유대감 속에서 교사들은 본격적으로 어려웠던 부모상담의 사례를 공유하고 이 어려움을 극복할 방법을 함께 모색하였다.

강교사: 우리 아이가 저랑 놀이하는데 나쁜 말을 사용했어요. 근데 이게 제가 들었을 때 상황에 맞지 않는다고 생각을 해서 아이에게 꾸중했는데 유치원에서도 이런 일이 있을까요?

최교사: 그 상황에서 어떤 놀이가 이루어졌는지 말씀해주실 수 있으세요?  
(중략)

강교사: (부모 연기를 중지하며) 저는 사실 이렇게까지 구체적으로 묻지 않았어요. (중략) 아직 경력이 적다 보니까 이게 상담기법이 들어가고 안 들어가고를 판단하기 좀 어려운 것 같더라고요.

윤교사: 엄마는 놀랐을 거예요. 자기 아이가 그런 말을 했다는 게.

김교사: 그게 그렇게 놀랄 만한 말이에요?  
(중략)

최교사: 저도 그냥 계속 물어보기만 했어요. 뭐라고 반영하는 게 좋을까요? “어머니 황당하셨겠다” 이렇게 말하는 게 반영일까요?

연구자: 아직 정보가 너무 없어서 반영을 못 할 것 같아요. 경청부터 해야 하지 않을까요? “혹시 어머님께서 그 말을 했을 때 염려되시는 부분이 있으셨어요?” 이런 식으로….

윤교사: 그리고 이 어머님은 ‘우리 아이가 이런 말 할 아이가 아니야. 분명히 누군가에게 배웠을 거야.’라고 생각하실 수도 있어요. “어머님, 혹시 우리 아이가 이런 얘기를 누구에게 배웠다고 생각하세요?” 이렇게

물어봤어도 좋았을 텐데….

(7회기 참여관찰, 2024. 6. 28.)

부모상담이 어렵고 상처받은 경험이 떠올라 힘들다는 조선생님의 사례를 들으며 2시간 중 1시간 정도는 계획하지 않았던 시연·실습을 하게 되었다. 조선생님은 평소 부모상담에 대한 현재 자신의 어려움을 호소하는 경우가 많았다. 그러나 오늘은 조선생님이 처음으로 부모상담 방법에 대해 구체적으로 궁금해했다. 조선생님의 사례를 듣고 선생님들이 모두 적극적으로 부모의 심리를 함께 분석하면서 어려움에 공감도 해주고, 부모상담 방법도 제안했다.

(9회기 연구일지, 2024. 7. 12.)

위의 사례에서 보면 강교사의 부모상담 사례를 가지고 시연·실습을 하다가 강교사가 자신의 부족한 점을 반성적으로 성찰하고 이를 솔직하게 다른 교사들에게 개방하였다. 그러자 다른 교사들은 부모의 심리를 분석하면서 부모의 입장에서 강교사에게 어떤 점을 바라고 있었을지 추측하고 개선할 점을 제안해주었다. 교사학습공동체의 초기에는 자신이 부모에게 받은 상처나 부모의 부정적인 태도를 공유하는 정도였다면 위의 사례는 그 부정적인 경험 속에 교사 자신의 부족한 점까지 개방할 정도로 높은 유대감과 협력 수준을 보인다. 조교사 또한 부모상담의 어려움을 공유하는 것에서 더 나아가 다른 교사들과 함께 부모상담의 개선방안을 모색하게 되었다. 이처럼 교사들은 서로 상처를 개방하고 지지하면서 유대감이 높아졌고, 이렇게 높아진 유대감 속에서 자신의 부족한 부분까지 개방하면서 협력 수준이 더 높아진 것으로 해석된다. 교사들은 교사학습공동체를 함께 운영하면서 후반으로 갈수록 서로의 성장을 위해 따뜻하게 조언을 해주는 빈도가 증가하였다.

조교사: 부모님이 저항하거나 회피하면 어떻게 해요? 저도 6월까지 많이 시도했어요. 근데 계속 이런 상태니까 내가 부모상담을 계속하는 게 맞는 건지, 포기하는 게 맞는 건지 모르겠어요.

윤교사: 이해되기는 해요. 우리 어머님 중에도 방어기제를 굉장히 많이 쓰는 분이 한 분 계시거든요. 저는 그래서 그 어머님한테 무슨 말을 하기

전에 생각을 정말 많이 해요. 어떻게 말하면 어머니가 나한테 방어적인 태도를 보이지 않으면서 내 말을 잘 이해하실까? 그래서 그 문제 행동을 얘기하기 전에 한 2주는 고민한 것 같아요.

(6회기 참여관찰, 2024. 6. 7.)

연구자: '내가 좀 무능한가? 내가 왜 그랬지?' 하는 후회가 들기 시작하거나 이럴 때 기분이 우울해질 수 있는데 그럴 때는 동료한테 지지를 받는 게 좋더라고요.

김교사: 학부모님이 나를 함당하지 않은 이유로 비난할 때는 나의 책임이 아니라는 것을 생각하게 만드는 방법을 알아도 좋을 것 같아요.

(6회기 참여관찰, 2024. 6. 7.)

박교사: 저는 문제행동에 대해서 상담할 때는 지도를 좀 한 다음에 해요. 그러면 어머니는 내가 어떻게 지도했는지까지 아니까 좀 더 제 얘기를 유효하게 받아들이지 않을까 생각이 들어요.

김교사: 저는 사실 문제행동 보이는 아이들한테 편지 많이 써요.

(8회기 참여관찰, 2024. 7. 4.)

동료 선생님이기 때문에 내가 평소에 고민했던 것을 굉장히 편하게 질문하고 답변을 들을 수 있어서 좋았어요. (중략) 또 동료 선생님들께서 답변을 자기 일처럼 생각하고 해주시니까 도움이 아주 많이 됐어요.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

위의 사례를 보면 조교사가 교사학습공동체에서 배운 저항의 개념을 떠올리면서 자신의 사례에 비추어 어려움을 표현하였는데, 윤교사는 이에 대해 자신의 비슷한 경험을 개방하면서 간접적으로 유용했던 방법을 조언하였다. 또한, 최교사는 역전이라는 상담의 개념을 배우면서 부모가 일방적으로 화를 내고 항의를 함으로써 우울감을 느꼈던 경험을 개방했는데, 본 연구자와 김교사는 그 우울감을 극복하는 방법에 대해 조언을 하게 되었다. 정교사가 경험한 부모상담의 사례를 들었을 때도 박교사와 김교사는 자신의 노하우를 공유하며 조언하였다. 이렇게 교사들은 다른 교사의 어려움을 그냥 지나치

지 않고 적극적으로 도움을 주고자 노력했으며, 이러한 과정에서 교사들은 비난받는다느 느낌보다는 성장을 위해 서로 협력한다는 것을 느낀 것으로 해석된다. 이러한 공동체 경험을 통해 교사들은 교사학습공동체 참여 전에 가지고 있던 상처나 두려움, 부모상담에 대한 어려움을 극복하고 자신의 문제를 직면하면서 이를 개선하는 노력을 하게 되었다.

두려움이 컸거든요. 부모 상담할 때 두려움이 크다 보니 오히려 정보만 전달하는 식으로 했어요. 그리고 사실 부모가 하는 말을 내가 한 번에 이해하면 좀 더 유능해 보이니까 이해가 안 된 부분도 추측해서 넘어가고 이해한 것처럼 보이려고 했던 것 같아요. 그런데 이 교사학습공동체를 통해서 상담에 대해서 배우니까 부모님 말씀 중에 이해가 안 되는 부분은 용기를 가지고 한 번 더 여쭙보게 되고 “이런 뜻인가요? 이런 의미로 이야기하신 건가요?”라고 물어보게 되고 그러면서 이해를 하게 되더라고요. 좀 더 용기를 가지고 부모님이랑 대화할 수 있게 됐어요.

(정교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

조선생님은 부모상담을 하기 이전에 자신의 소진된 마음을 회복해야 할 것 같다. 이런 소진에 대해 다루는 것은 추후 ‘좋은 상담자 되기’ 책에 있는 내용이어서 이때 집중적으로 다루면 좋겠다.

(5회기 연구일지, 2024. 5. 22.)

너무 소진된 상태니까 부모상담을 하는 게 힘들게 느껴졌어요. 근데 내가 교사로서 그러면 안 되는데 이런 생각이 들더라고요. (중략) 시각의 다양성도 느꼈어요. ‘저 선생님은 정말 정신력이 단단하구나,’ 그런 것도 알게 되었어요. 또 회의감에 빠지신 분들도 있는데 다양하게 다들 자기만의 방법으로 풀어나가고 있다는 것들을 알 수 있었어요.

(조교사, 개별면담, 2024. 8. 6.)

사실은 따뜻한 상담을 하고 싶은 의지가 없어졌었어요. (중략) 앞으로의 계획을 전달하고 평가를 전달해야겠다는 생각이 강했는데 피곤하고 지쳐서 그랬던 것 같아요. 그런데 공동체에서 배우니까 ‘그래, 맞아. 공감해야지. 부모님이 지금 얼마나 힘든 시간을 보내고 있나.’ 그런 생각도 하게 되었어요.

(윤교사, 개별면담, 2024. 8. 12.)

위의 사례를 보면 정교사는 경력이 부족하여 무능한 상담자로 보이는 것에 대한 두려움을 가지고 있었는데 그 두려움을 극복하고 이해가 되지 않는 것을 솔직하게 이야기하는 용기를 내었다고 하였다. 본 연구자는 교사학습공동체 속에서 교사들을 관찰하며 특히 조교사가 상담자로서의 소진이 왔다고 판단하였고, 이를 9회기 모임 때 적극적으로 나누어야겠다고 계획하였다. 조교사 역시 자신의 소진을 느끼고 이를 솔직하게 개방하였으며, 교사들과의 토론을 통해 극복해야겠다는 생각을 하게 되었다. 윤교사는 부모상담에 대한 어려움을 크게 표현하지 않았음에도 불구하고 스스로 반성적으로 성찰하여 자신이 지쳐 있다고 분석하였고, 부모의 입장에 더욱 공감하며 따뜻한 상담을 하고 싶다는 의지를 갖게 되었다. 이렇게 교사들은 작든 크든 모두 부모상담을 하는 상담자로서의 어려움을 경험하고 있었는데, 교사학습공동체 속에서 상처를 치유하고 서로 지지하고 협력함으로써 어려움의 원인을 솔직하게 직면할 수 있게 된 것으로 보인다. 이처럼 교사들이 부모상담의 어려움을 극복하기 위해 자신의 문제를 분석하고 직면하게 된 것은 교사학습공동체 초반 부모의 부정적인 태도를 주로 공유했던 것과는 매우 다른 모습이다. 이는 교사학습공동체 속에서 자신의 부족한 모습을 공개했을 때 서로 비판하는 것이 아니라 지지하고 위로하며, 서로의 성장을 위한 조언을 매우 조심스럽게 했던 분위기 덕분에 일어난 변화로 해석된다.

### (3) 부모상담에 대한 유능감 향상

교사들은 부모상담에 대한 교사학습공동체에 참여한 결과 부모상담에서 자신이 어떤 태도를 갖추어야 할지 고민하며 상담자로서의 태도를 발전시키게 되었다. 교사들은 부모상담을 하면서 받았던 상처들을 되돌아보면서 자신의

감정을 추스르고 상담자로서 객관적으로 상황을 보고자 노력하였다.

예전에는 어려운 상담을 만났을 때 내가 감정적으로 흔들리고 상처받았다면 이제는 나를 좀 다독일 수도 있고 내 감정도 우선시하게 되었어요. 부모님 감정만 살피는 것이 아니라고.

(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

교사학습공동체를 통해서 감정을 추스르는 여러 방법, 승화라든지 그런 방법을 통해서 교사의 감정도 안정이 돼야 한다는 걸 느꼈어요.

(조교사, 개별면담, 2024. 8. 6.)

제가 부모상담할 때 원래 화가 많이 났었는데 그런 것들이 많이 줄어든 것 같아요. 객관적으로 보려고 노력하게 됐고, 전화하기 전에 '난 지금 상담하는 거야. 부모는 내담자야' 이런 마음으로 하게 된 것이 많이 바뀌었어요.

(김교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

위의 사례에서 보면 이교사와 조교사는 상담하는 주체인 교사 자신의 감정을 돌보는 것도 중요하다는 것을 느끼게 되었고, 김교사는 부모상담의 상황을 객관적으로 보고 부모를 내담자로 보면서 분노 감정이 많이 줄어들게 되었다. 이처럼 교사들은 교사학습공동체에 참여하면서 학습한 상담 지식과 기술을 실제 부모상담에 적용한 결과를 스스로 평가하여 부모상담에 도움이 되는 상담 태도를 정립해나갔다.

또한, 교사들은 스스로 부모상담의 기술을 활용하고 있음을 인식하고 이러한 상담기술을 적용한다는 사실 자체에 만족감을 느끼게 되었다. 아래는 상담 기술을 적용하며 교사학습공동체 학습의 효과를 인식한 사례이다.

자기가 느끼는 역량도 중요한데, 상담할 때 불편한 감정을 드러내는 학부모님들과 소통하는 것도 되게 많이 좋아졌다고 생각해요. 그래서 평소에 되게 어려웠을 법한 상담인데도 우리가 그동안 공부를 통해서 배웠던 것들을 어떻게든 좀 사용해보려고 하니까 저 스스로 만족감이 되게 늘었었어요. 스스로

배운 걸 그래도 실천하고 있구나라는 생각을 하면서요. 상담에 대해서 배우는 게 되게 효과적이었다고 느꼈던 것 같아요.

(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

어느 순간 가만히 생각하다가 이거는 상담의 기술이라고 하지만 사람에 대한 존중인 것 같다는 생각을 했거든요. 그래서 제가 아들이랑 갈등이 생길 때 활용했었어요. 서로의 감정이 다치지 않으면서 의견을 잘 주고받을 수 있는 기술인 것 같아요.

(윤교사, 개별면담, 2024. 8. 12.)

위의 사례에서 이교사는 배운 상담기술을 실천하는 자신을 발견하면서 스스로 자신이 느끼는 부모상담 역량이 좋아졌음을 느꼈고, 이를 통해 교사학습공동체에서의 학습이 효과적이었음을 인식하였다. 윤교사는 상담기술에 대한 자기 나름의 의미를 발견하고 부모상담 뿐만 아니라 가족과의 관계에도 적용하면서 상담기술의 효과를 긍정적으로 인식하였다.

본 교사학습공동체를 시작하면서 함께 설정한 ‘부모상담에 유능한 교사’라는 비전에 가까워졌는지에 대한 질문에 모든 교사는 긍정적으로 평가하였다. 교사들은 교사학습공동체 참여 이전과는 달라진 부모상담에 대한 태도와 기술을 경험하면서 점차 부모상담에 대한 자신감과 전문성이 한 단계 성장했음을 느끼게 되었다. 10회기의 모임 속에서 아직 부족함을 느끼기도 하고 완전한 전문성을 획득했다고 확신을 하지는 못하지만, 교사학습공동체 참여 전의 자신과 비교했을 때 자신감과 전문성이 향상되었음을 인식하였다.

모임을 통해 상담에 대해 여러모로 생각해볼 수 있었고, 상담이론들을 배우고 연습해보면서 더 나은 내가 될 수 있었음. 부모의 다양한 반응을 이해하고 숨은 의도를 파악하는 연습을 하는 시간이었고, 앞으로의 상담에서 부모와 깊이 있는 이해와 공감을 이루는 소통을 할 수 있을 것 같음

(윤교사, 10회기 참여자일지, 2024. 7. 19.)

유치원 교사에게 상담이란 매일매일 너무나 자주 이루어지는 일이라 따로 공

부해야 한다는 필요성을 크게 느끼지 못하고 시작하였다. 그러나 이번 계기를 통해 배움이 내가 하는 일에 전문성을 더해주고 나를 한 단계 더 성장하게 한다는 것을 깨닫게 되는 계기가 되었다.

(김교사, 10회기 참여자일지, 2024. 7. 19.)

제가 앞으로 어떤 학부모를 만날지 모르잖아요. 그리고 선생님들 사례를 접해봤을 때도 잘 대처하지 못하겠다 싶은 학부모님도 있었어요. 그래서 완전히 내게 전문성이 생겼다는 걸 확신하기는 조금 어렵지만, 그래도 10번이라는 모임을 통해서 상담기법을 배우게 되고 연습하면서 참여하기 전보다는 유능감이 생겼다고 느꼈어요.

(최교사, 개별면담, 2024. 7. 29.)

제가 다시 그 부모상담 상황에 놓여도 마음이 어려운 건 같을 것 같은데 그래도 대처법을 알게 된 것 같아요. 매뉴얼이 생긴 느낌이에요. 부모상담에서 누군가가 나를 당황하게 하더라도 매뉴얼을 참고하듯이, (중략) 머릿속에 정리가 되는 것.

(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

위의 사례를 보면, 윤교사와 김교사는 교사학습공동체 모임을 통해 부모상담이 한 단계 성장했음을 깨달았으며, 최교사는 참여하기 전보다 부모상담에 대한 유능감이 생겼음을 인식하였다. 이교사는 부모상담이 여전히 어렵게 느껴지기는 하지만 교사학습공동체에 참여하면서 어떤 어려움이 생기더라도 대처할 수 있을 것 같다는 자신감이 향상되었다고 보고하였다. 이처럼 교사들은 교사학습공동체에 참여하면서 공동체 속에서 협력하여 풍부한 학습경험을 하게 되었으며 상담 지식과 기술, 태도가 향상되어 부모상담에 대한 유능감이 향상되었다고 해석된다.

본 연구자는 요구조사 및 문헌고찰 단계에서 다수의 부모상담 관련 교사 교육 프로그램들이 사용한 평가 도구들을 접하게 되었고, 이 평가 도구를 가지고 교사학습공동체에 참여한 유아교사들의 변화를 살펴볼 수 있을지 고민하였다. 본 연구자는 요구조사를 위한 집단면담에서 이 고민을 공유하였

고, 교사들이 평가 도구를 사용하는 것에 긍정적인 반응을 보여 공동체 구성원들과 함께 평가 도구까지 선정하게 되었다.

연구자: 제가 지금 고민이 있는데 부모상담에 관한 체크리스트를 사용해서 양적 평가와 질적 평가를 병행할지, 질적 평가만 할지 고민하고 있어요.

김교사: 그래요? 그럼 얼른 주세요. 그냥 하죠, 뭐.

박교사: 맞아요, 일단 해요.

연구자: 그럼 부모상담에 관한 평가 도구 중에서 어떤 도구가 적절할까요?

지금 우리는 교사학습공동체의 비전을 교사의 유능감으로 설정했고, 핵심가치는 부모-교사 간 협력, 교사의 전문성이나 자신감 향상으로 정했어요. 평가 도구는 부모-교사 간 협력 정도를 보는 도구도 있고, 상담자 자기효능감 도구, 상담자 발달 척도, 의사소통 등등 많아요.

최교사, 조교사: 효능감이 우리 목적에 맞는 것 같아요.

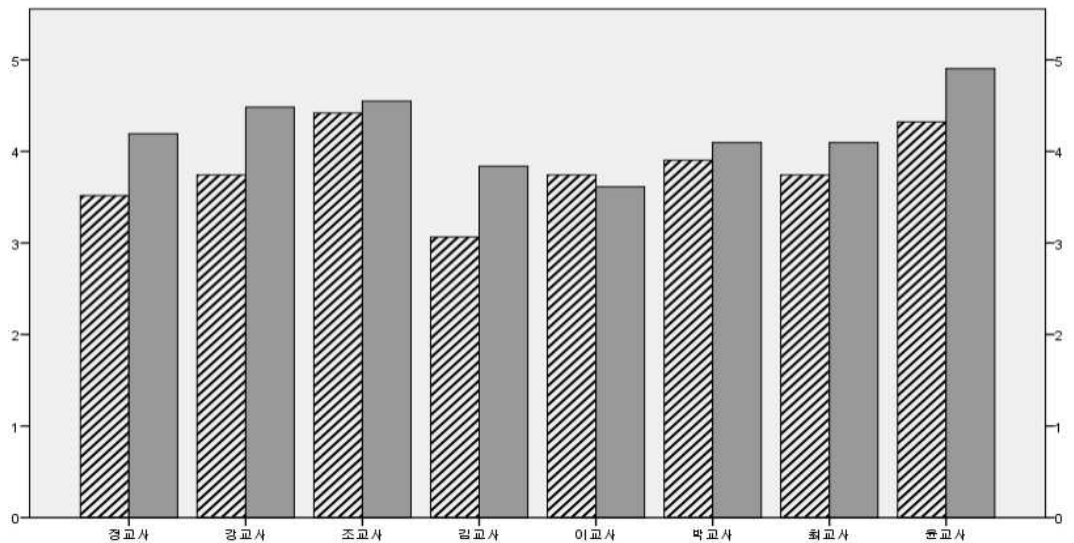
(집단면담, 2024. 2. 5.)

이처럼 상담자 자기효능감 검사 도구는 교사학습공동체가 추구하는 비전에 부합하는 도구가 무엇인지에 대해서 교사들이 함께 논의하면서 선정하게 되었다. 함께 선정한 도구를 사용하여 본 연구자는 교사학습공동체에 참여한 교사들을 대상으로 교사를 위한 상담자 자기효능감 사전검사와 사후검사를 실시하고 결과를 분석하였으며 그 결과는 다음 표 19와 같다.

<표 19> 유아교사들의 상담자 자기효능감의 변화

	상담자 자기효능감	
	사전	사후
정교사	3.52	4.19
강교사	3.74	4.48
조교사	4.42	4.55
김교사	3.06	3.84
이교사	3.74	3.61
박교사	3.90	4.10
최교사	3.74	4.10
윤교사	4.32	4.90

본 교사학습공동체에 참여한 유아교사의 상담자 자기효능감에 대한 사전·사후검사 점수를 비교한 결과 사전검사 점수보다 사후검사 점수가 이교사를 제외한 나머지 모두가 상승한 것으로 나타났다. 유아교사의 상담자 자기효능감 총점은 이교사가 0.13점 감소한 것을 제외하고 최소 0.13점에서 최대 0.77점까지 상승하였으므로 본 프로그램에 참여한 유아교사의 상담자 자기효능감이 증가한 것으로 해석할 수 있다. 유아교사의 상담자 자기효능감의 점수 변화를 그래프로 제시하면 다음 그림 5와 같다.



[그림 5] 유아교사들의 상담자 자기효능감 점수의 변화

위에 제시된 총점의 차이뿐 아니라 교사학습공동체에 참여하기 전과 후에 상담자 자기효능감의 차이를 살펴보고자 사전·사후검사 점수 결과를 비교하였다. 교사학습공동체에 참여한 교사 8명만을 대상으로 검사를 실시하였으므로 비모수 검정 방법인 Wilcoxon 부호 순위 검정(Wilcoxon Signed Rank Test)을 실시하였다. 다음의 표 20은 비모수 검정의 결과이다.

<표 20> 유아교사들의 상담자 자기효능감 차이

	사전		사후		Wilcoxon 부호 순위 검정 <i>Z</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
상담자 자기효능감	3.81	0.43	4.22	0.41	-2.13*

\* $p < .05$

본 교사학습공동체에 참여한 유아교사의 상담자 자기효능감 검사 결과 상담자 자기효능감의 사전검사 점수와 사후검사 점수 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다( $Z = -2.13, p < .05$ ). 즉, 유아교사의 상담자 자기효능감 도구를 활용하여 사전검사와 사후검사 점수를 비교한 결과 교사들이 부모상담에 대한 유능감이 향상되었다고 인식한 것과 유사하게 상담자 자기효능감도 향상된 것으로 나타났다. 다만, 이교사의 경우 상담자 자기효능감 검사의 사후검사 점수가 사전검사 점수보다 감소하였다. 이교사와 개별면담 시 점수가 감소된 이유에 대해 논의를 하였으며, 그 대화는 다음과 같다.

연구자: 상담자로서의 자기효능감에는 영향을 미쳤는지 얘기해주시면 감사하겠습니다.

이교사: 충분히 영향을 미쳤다고 생각해요. 교사학습공동체에서 배웠던 것들을 어떻게든 사용해보려고 하고 실천하면서 저 스스로 상담자로서 효과를 느꼈어요.

연구자: 근데 양적 검사에서는 상담자 자기효능감이 사전검사보다 사후검사에서도 더 낮아진 것으로 나타났어요. 왜 그랬을까요?

이교사: 아, 그래요? 이상하네요. 예전에는 부모상담이 정말 아득하고 아무것도 모르겠고 희미했고 감정적으로 될 때가 있었어요. 근데, 이제는 상담기법을 사용하게 되면서 효과를 느끼니까, 저 스스로 만족감이 상당히 늘었어요. 근데 왜 그랬을까요? 아마 사전검사 때는 상담기술이 뭔지 아예 모르니까 오히려 더 자신감이 있었던 것이 아닐까요?

근데 이제는 명료화가 뭔지 알고, 재진술이 뭔지 아니까 이런 상담기술을 내가 사용은 하게 되었지만, 아직 프로처럼은 아니다 이렇게 느껴서 그런 것 같아요.

(이교사, 개별면담, 2024. 7. 26.)

위 사례에서 알 수 있듯이, 이교사는 스스로 ‘상담자 자기효능감’ 또한 사전보다 사후에 향상되었다고 판단하였다. 이교사는 교사학습공동체에 참여하면서 상담기술의 정확한 의미를 알게 되어 자신의 수준을 더 명확하게 알게 되면서 보다 엄격한 기준으로 답변을 하여 사후 점수가 사전점수보다 더 낮게 나타났다고 인식한 것으로 해석된다.

## V. 논의 및 결론

본 연구에서는 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영하면서 연구에 참여한 교사들이 부모상담 과정에서 어떠한 변화를 경험하였는지 살펴보고자 하였다. 이를 통해 유아교육 현장에서 교사들이 동료 교사와 협력하여 부모상담에 대한 어려움을 극복하고 효과적인 부모상담을 실천할 수 있는 방안에 대한 시사점을 제공하고자 하였다. 본 연구 결과를 중심으로 논의하고, 그 논의를 바탕으로 본 연구의 결론과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

### 1. 논의

본 연구의 목적은 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영하고 그 운영 과정과 유아교사들의 변화를 알아보는 데 있다. 이를 위해 본 연구자는 교사학습공동체의 리더 교사의 역할로 직접 참여하며 운영 과정을 분석하였고, 연구참여자와 경험을 나누면서 부모상담에서 겪은 변화를 탐색하였다. 본 연구 결과를 연구문제에 따라 논의하면 다음과 같다.

#### 1) 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정

본 연구는 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영하기 위해 연구참여자들을 대상으로 요구조사를 하였으며, 문헌고찰을 하였다. 요구조사와 문헌고찰의 내용을 분석하여 교사학습공동체 운영계획의 전반에 걸쳐 반영하였으며, 연구기관의 상황과 연구참여자들의 요구를 반영하

여 연구참여자들과의 협의를 거쳐 수정하여 운영하였다. 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 과정을 시기에 따라 논의하면 다음과 같다.

### (1) 형성기

교사학습공동체 모임을 시작하기 전 교사학습공동체의 구성원이 결정되었고 구성원들 간의 협의를 통해 학습 내용과 방법, 운영 방법 등이 설계되었다. 본 연구에서는 교사학습공동체를 구성하고 구성원들이 민주적으로 협의하여 운영을 계획한 이 시기를 형성기로 명명하였다. 서울시 공립유치원들은 원내 교사학습공동체를 의무적으로 운영하고 있어 본 연구의 교사학습공동체가 빠르게 구성될 수 있었다. 그러나 본 연구의 교사학습공동체에는 원내 모든 교사가 공동체의 구성원이 되면서, 학습 동기가 낮거나 모임 시간을 부담스러워하는 교사들도 함께 포함되었다. 다수의 선행연구에서는 구성원의 자발적 참여가 교사학습공동체의 중요한 요인이라고 하였는데(김현정, 2023; 서경혜, 2019; 오찬숙, 2014; 윤정 등, 2017; 이윤정, 2022), 이러한 측면에서 본 연구에 참여한 일부 교사들은 자발성이 낮은 상태로 참여를 시작했다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 교사들의 자발적 참여를 높이고자 연구자가 리더 교사로서 부모상담에 관한 교사학습공동체를 시작하게 된 동기와 기대하는 바를 교사들에게 적극적으로 안내하며, 운영 방식을 조율하였다. 맹재숙과 박수정(2018)은 교육청 주도하에 시행되는 교사학습공동체의 경우 교사들의 ‘자발성’을 강조하면서도 정책적 지원을 위한 ‘강제성’이라는 양가적 속성을 동시에 갖고 있다고 설명하였다. 이러한 양가적 속성은 교사들의 ‘형식적’ 참여라는 결과로 이어질 수 있으며, 운영 결과보다는 교사들의 자율적 운영 과정을 강조할 때 교사학습공동체가 활성화될 수 있다고 하였다. 김주영(2023)은 대부분의 공립유치원 교사들이 교육청의 정책에 따라 하나 이상

의 교사학습공동체에 참여하고 있으며, 이 참여는 ‘자발성’에 기반을 두고 있지는 않지만, 결과적으로는 긍정적인 경험을 하고 있다고 하였다. 최남정과 임부연(2013)은 다양하고 개별적인 유아들의 요구에 부응하여 교사의 에너지를 소진하게 되는 유아교사들의 특성상 교사학습공동체의 필요성은 느끼지만, 자발적으로 구성되지 않을 수도 있음을 이해해야 한다고 하였다. 따라서 유아교사들을 위한 교사학습공동체를 운영할 때에는 구성원들의 내적 동기를 유발하고 협동의 문화가 정착되도록 지원하는 것이 필요하다. 이러한 연구 결과는 교사학습공동체 구성원들이 다양한 ‘자발성’ 수준을 나타낼 수 있으며, 낮은 자발성을 보이는 구성원들이 있더라도 운영 과정에서 자율성을 보장하고 외부에서 적절하게 지원한다면 참여도가 높아질 수 있음을 시사하고 있다.

교사학습공동체 형성기에 구성원들의 자발성을 높이는 데에는 구성원 간의 친밀감과 유대감을 조성하는 한편, 모임을 구성원들이 함께 의논하여 계획하고 운영하는 민주적인 의사결정 과정이 주요했다고 분석된다. 본 연구에 참여한 교사들은 이미 2년 이상 함께 근무하면서 친밀감이 높은 상태였으며, 교사학습공동체의 형성기에 부모상담에 대한 자신의 어려움을 편안하게 공유하면서 유대감을 더욱 높일 수 있었다. 그러나 본 연구에 참여한 교사들 간에는 이미 친밀감과 유대감이 있음에도 불구하고 교사학습공동체 모임에 대한 부담감이나 서로 다른 기대가 드러나 이를 조율하는 과정이 필요하였다. 이는 Bettoni(2005)가 교사학습공동체의 형성기에 구성원 간의 관계 발달과 공동체의 가치에 대한 신뢰라는 두 가지 요구 간에 균형을 이루어야 한다고 제안한 것과 유사한 결과이다. 오찬숙(2014) 또한 일상적인 교사들 간의 모임을 교사학습공동체로 명명하는 예도 있으나, 진정한 교사학습공동체가 되기 위해서는 가치와 비전의 공유를 위한 충분한 안내가 있어야 한다고 하였다. 즉, 교사학습공동체의 형성기에 교사들 간의 유대감 증진에 치우

친 나머지 교사 간의 친목 모임이 되지 않도록 유의해야 하며, 공동체의 비전과 핵심가치를 함께 찾아가는 과정도 있어야 함을 시사하고 있다.

본 연구에서는 교사들이 부모상담의 어려움에 대해 서로 나누면서 이를 극복하기 위한 우리의 비전과 핵심가치를 도출하였으며, 학습 내용이나 방법, 운영 방법을 민주적으로 협의하여 결정하면서 분위기가 활기를 띠게 되었다. 이는 교사학습공동체가 형성되기 전부터 동료 교사라는 연결고리가 있었고, 공동체 형성기에는 이 유대감을 바탕으로 공동의 가치와 목표를 합의하는 활동을 하였다고 한 김현정(2023)의 연구와 유사하다. 또한, 교사학습공동체가 구성되는 단계에서 함께 모여 연구의 방향을 공유하고 일정을 조율하는 경험이 필요하며, 이는 공동체가 활성화되는 초석이 된다고 한 이윤정(2022)의 연구 결과를 뒷받침한다.

본 연구의 결과를 종합해 볼 때, 교사학습공동체 형성기에는 다양한 참여 수준을 가진 교사들로 구성되어 형식적인 참여로 이어질 위험도 있었다. 그러나 교사학습공동체의 구성원인 교사들이 주가 되어 운영을 계획하면서 공동체의 기초를 형성하게 되면서 이를 극복할 수 있었다. 이러한 결과는 교사학습공동체가 구성될 때 구성원 간의 유대감을 증진하는 과정과 공동체의 의미를 함께 구성해가면서 비전과 핵심가치를 찾아가는 과정이 동시에 필요함을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

## (2) 적응기

본 연구에서는 교사학습공동체의 모임을 시작하면서 참여도 차이와 모임 시간에 대한 부담감 등의 어려움이 강하게 표출되었으나, 배움의 유익함을 경험하며 점차 어려움을 극복하게 되었다. 본 연구에서는 교사학습공동체의 운영 초기에 시행착오를 경험하고 극복하였던 이 시기를 적응기로 명명하였

다. 형성기에도 낮은 학습 동기와 모임 시간에 대한 부담감이 표출되었으나, 교사학습공동체를 운영하기 시작한 적응기에 어려움을 실제로 경험하면서 일부 교사들은 문제를 제기하게 되었다. 교사들은 교사학습공동체를 실제로 운영하면서 유익함을 느꼈지만, 학습을 위한 역할 분담을 부담스러워하였고, 공동체의 모임으로 인해 다른 업무를 처리할 시간이 부족해진다는 어려움을 표현하였다. 이는 유아교사들은 공문서 처리와 학급운영 등으로 바쁜 업무 시간을 보내면서 교사학습공동체 모임을 부담스러워하였다고 보고한 진다정(2020)의 연구와도 유사하였다. 김하정과 원효원(2020) 또한 교사학습공동체의 가장 큰 저해요인으로 과도한 행정업무로 인한 공동체 참여시간 부족 문제를 논하였다. 한국교육개발원(2016)의 연구에 따르면 현장의 교원들은 교사학습공동체 운영으로 인해 업무가 과중해진다는 문제를 지적한 바 있다.

이처럼 교사들은 교사학습공동체 모임으로 인해 업무 시간의 부족을 경험하였으나 교사학습공동체의 긍정적 경험을 통해 점차 극복해 나갔다. 교사학습공동체의 리더 교사였던 본 연구자는 교사들이 교사학습공동체의 모임으로 업무 시간이 줄어드는 만큼 더 유익한 학습경험을 만들고자 노력하였다. 교사들은 공동체에서 학습한 것을 통해 부모의 입장에서 생각해보는 경험을 하거나 외부 전문가의 강의에서 새로운 지식을 습득하면서 점차 학습에 몰입하게 되었다. 또한, 교사학습공동체 구성원들과 함께 유아의 문제행동이나 부모의 마음에 대해 분석하고, 궁금한 것을 질문하거나 고민을 서로 해결해주기 위해 돕는 과정에서 즐거움을 경험하였다. 이는 ‘반(半) 자발성’에서 출발한 교사학습공동체일지라도 교사학습공동체 운영 과정에서 긍정적인 경험을 하고 구성원들의 배움에 대한 욕구가 자극되면서 참여 의지가 변화하였다고 한 김민조 등(2016)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 오찬숙(2014)의 연구에서도 처음에는 교사학습공동체 활동이 업무를 가중시킨다고 생각하는 교사들도 있었으나 협력적 학습 활동의 유익함을 경험하면서

부정적 태도가 긍정적으로 변화되었다고 보고되었다.

본 연구에 참여한 일부 교사들은 교사학습공동체 운영 초반에 토론에 적극적으로 참여하지 않는 일부 교사들이 있어 학습의 분위기가 침체된다는 문제를 제기하기도 하였다. 정바울과 이승호(2017)은 교사학습공동체가 성숙하고 진정한 협력을 모색하는 과정에서 오히려 갈등이 빚어질 수 있으며, 갈등을 회피하지 말고 더 치열하게 논쟁하며 절제된(disciplined) 협업을 추구해야 한다고 하였는데, 이는 본 연구와 같은 맥락이다. 본 연구자는 리더 교사로서 이 문제를 개선하고자 교사들의 의견을 경청하고 수용하면서 학습 방법에 반영하는 등 적극적으로 개입하였다. 6회기 이후 교사들이 학습에 적극적으로 참여하면서부터는 본 연구자도 리더 교사보다는 한 구성원으로서 참여하였고, 교사들이 리더 교사에게 하는 질문에 답변하는 정도만 개입하였다. 이는 교사학습공동체 운영 초반에는 연구자가 술선수범하고 운영에 관한 사무를 처리하는 등의 리더십을 발휘하였고, 점차 구성원들이 주도할 수 있게 뒤로 물러섰다고 한 Thornton과 Cherrington(2019)의 연구에 나타난 연구자 모습과 유사하다. 또한, 교사학습공동체의 리더 교사들이 교사들의 배움과 학습에 관심을 기울이고 갈등을 협력적으로 해결하는 리더십을 발휘하여 공동체의 전문성 향상에 이바지한다고 보고한 박수경과 정미라(2016)의 연구 결과와도 맥락을 같이 한다. 이는 교사학습공동체의 분위기가 침체되거나 어려움이 발생할 수 있는 교사학습공동체 운영 초기에는 리더 교사 역할이 중요함을 시사한다.

정은영 등(2023)은 교사학습공동체 구성원들의 실천 의지를 끌어 올리기 위해서는 전문성과 리더십을 갖춘 촉진자 혹은 리더 교사의 헌신이 요구된다고 하였다. 이는 본 연구에서 연구자가 리더 교사로서 적응기에 적극적으로 교사학습공동체의 발달을 위해 개입한 것과 같은 맥락이다. 한편, 진다정(2020)의 연구에서는 교사학습공동체 운영 초기에 교사 간의 친밀도 부족,

모임 시간과 역할 분담에 대한 부담감 등으로 침체기를 겪었으며, 리더 교사가 다양한 방법을 마련하여 침체기에서 벗어날 수 있었다고 하였는데, 이는 본 연구 결과와는 다른 양상이다. 본 연구에서는 교사들이 교원학습공동체 참여 이전에 함께 근무하면서 친밀도가 높았기 때문에 보다 편안한 분위기 속에서 모임 시간에 대한 부담감이나 참여도의 문제를 적극적으로 제기하였다. 이러한 결과는 교사학습공동체마다 그 공동체가 처한 상황이나 여건에 따라 다른 양상으로 발달할 수 있으며, 다양한 원인으로 문제가 발생할 수 있다는 것을 시사한다. 따라서 교사학습공동체가 성공적으로 운영되기 위해서는 유연한 태도를 가지고 지속적으로 공동체의 교사들과 소통하여 자발성을 끌어내는 리더 교사의 역할이 중요하다는 것을 알 수 있다.

### (3) 몰입기

교사학습공동체 운영 기간 중 후반기에는 교사들이 배운 내용을 실제 부모상담에 적용하였고, 이를 서로 적극적으로 공유하고 더 나은 부모상담을 위한 방법을 함께 모색하였다. 본 연구에서는 교사학습공동체의 구성원들이 협력적으로 학습하고 배움을 실제로 확장해나갔던 이 시기를 몰입기로 명명하였다. 본 연구에 참여하였던 교사들은 교사학습공동체의 몰입기에 학습동기가 향상되어 적극적으로 학습하였는데, 학습은 서로의 부모상담 사례를 공유하고 실제와 같은 상황을 만들어 연습하는 방식으로 나타났다. 이는 교사 간 협력을 기반으로 함께 실천을 공유하고 성찰하면서 교사학습공동체가 변화하고 성장한다고 한 성구진(2022)의 연구 결과와 맥락을 같이한다.

교사학습공동체에서 일어나는 교사들의 협력은 공동체의 성장과 발전에 중요한 속성이라고 할 수 있다(박상완, 2018; 이승호 등, 2015). 그러나 고영미(2017)는 이 협력은 교사학습공동체가 구성되었다고 저절로 일어나는 것

이 아니고 단순히 구성원 간의 친밀감을 의미하는 것도 아니며, 서로 대화하고 실천하는 등의 노력하는 과정에서 일어난다고 하였다. 이는 본 연구와 유사한 결과로, 교사들은 새로운 지식을 접한 후 이 지식을 자신의 부모상담 상황에 적용하여 반성적으로 성찰하였으며, 이러한 과정은 공동체 속에서 협력적으로 일어났다.

Cordingley(2015)는 서로 지원을 주고받는 구조적인 활동, 전문적인 대화 등의 협력이 교사학습공동체의 핵심적인 학습전략이라고 하였다. 이승호 등(2015) 또한 외부 전문가의 조언, 지원환경 등의 외부적 속성보다는 교사학습공동체의 핵심 속성인 ‘협력’을 조장하고 촉진하며 강화하는 방안에 주목해야 한다고 하였다. 이처럼 협력을 교사학습공동체의 핵심적인 학습 방법으로 놓고 운영한 것은 본 연구 결과와도 유사하다. 본 연구자는 교사학습공동체 4회기에 유아의 문제행동에 대한 지식을 학습한 뒤 공동체의 교사들이 실제 자신이 지도하고 있는 유아들의 문제행동을 분석하고 부모상담을 계획하도록 안내하였다. 이는 연구자가 의도적으로 교사들이 협력하여 학습하도록 계획한 것이다. Van den Boom-Muilenburg 등(2023)은 교사학습공동체의 리더는 공동체가 함께 활동을 지속할 수 있도록 노력해야 한다고 제안하였는데, 본 연구자도 이러한 역할을 하였다. 이상의 결과들은 교사학습공동체의 성장과 발전을 위해서는 공동체 구성원 간의 협력을 증진할 방안을 다양하게 마련하여 교사학습공동체가 처한 상황과 맥락에 맞게 적용하는 노력이 필요함을 시사하고 있다.

본 연구에 참여한 교사들은 4회기의 모임에서 함께 대화하고 함께 문제를 해결하는 학습 방식에 즐거움을 느끼게 되었고 이후에는 리더 교사가 아닌 교사들이 주도적으로 사례를 공유하고, 새로운 지식을 실제에 적용하였다. 교사들은 교사학습공동체 6회기에 침묵, 저항, 주저 등의 상담 지식을 학습하였는데, 이와 관련된 자신의 부모상담 사례를 공유하고 사례를 함께 분석

하며 서로 멘토링을 해주는 방식으로 학습하였다. 7회기에서 9회기까지는 교사들이 각자 가장 어려웠던 부모상담 사례를 공유하고 이를 재현하여 실제와 같은 상황 속에서 더 적합한 부모상담을 모색하고 연습하는 방식으로 학습하였다. 또한, 교사들은 이 연습 과정에서 새롭게 배운 상담 지식을 잘 적용하고 있는지 반성적으로 성찰하였고, 이 반성적 성찰을 토대로 다시 실제에 적용하며 실제를 개선하고자 노력하였다. 이는 교사학습공동체가 발달하는 데에는 자기평가, 반성적 탐구, 대화, 협력적 학습, 문제 해결 등의 과정이 필요하다고 한 Stoll과 Louis(2007)의 연구 결과와 유사한 부분이다. 고영미(2017)의 연구에서도 교사학습공동체의 구성원들이 지속해서 자신의 실천을 반성적으로 성찰하고, 이를 다른 구성원들과 공유하며, 다시 공유하고 다시 실천하는 과정이 필요하다고 하였다. 이는 교사학습공동체 속에서 교사들이 전문성 발달을 이루기 위해서는 아는 것에 머무르지 않고 아는 것과 실천하는 것의 차이에 대한 반성적 성찰을 하며, 이 성찰을 통해 다시 실제에 적용하는 과정이 중요하다는 것을 시사한다.

#### (4) 종결기

교사학습공동체 마지막 모임에서는 그동안 배우고 실천한 결과를 함께 공유하고, 학습의 종결을 논의하는 한편 부모상담에 관한 또 다른 학습 동기를 발견하는 모습이 나타났다. 본 연구에서는 교사들이 교사학습공동체에서 얻은 성과를 나누고, 모임의 종결을 논의하였던 이 시기를 종결기로 명명하였다. 교사들은 몰입기에 새로운 상담 지식을 배우고 이를 자신의 부모상담에 적용하면서 반성적으로 성찰하였는데, 반성적 성찰의 결과를 다시 부모상담에 적용한 후 그 결과에 대해 나누었다. 교사 대부분은 교사학습공동체에 참여한 이후 자신의 부모상담이 더 개선되었다고 평가하였고, 각자 다른

방식으로 느낀 공동체의 의미에 대해 나누게 되었다.

본 연구에서는 교사학습공동체 경험에 대한 긍정적 평가가 공동체의 유지로 결정되지는 않았다. 본 연구에 참여한 교사들은 교사학습공동체를 더 유지하고 싶은 마음은 있지만, 행복유치원 교육과정이 12월 말로 종료되어 2학기가 더 바쁠 것으로 예상되므로 1학기에 교사학습공동체를 종결하는 것이 좋겠다고 판단하였다. 그러나 일부 교사들은 교사학습공동체에서 리더 교사가 잠시 언급했던 자기분석에 관심을 보였고, 이 주제로 교사학습공동체를 발전시켜나가고 싶은 의지를 보이기도 하였다. 본 연구에 나타난 교사학습공동체 종결의 양상은 다른 선행연구(김미환, 2020; 김현정, 2023; 윤미경, 2024; 진다정, 2020)에 나타난 양상과는 다소 차이가 있다. 김미환(2020)의 연구에서는 교사학습공동체의 마지막 단계를 유지기로 명명하였으며, 이 시기에 교사들은 수업 공개 등의 활동을 통해 자연스럽게 주변 교사들의 참여를 설득하였고 그 결과 공동체의 확장이 일어나게 되었다. 김현정(2023)은 마지막 발달 단계를 전이기라고 명명하였으며, 이 시기에 구성원들이 방향의 전이를 논의하여 새로운 비전과 목표를 설정하였다고 하였다.

윤미경(2024)은 어린이집 원장들의 학습공동체 마지막 단계를 종결 및 유지기로 명명하였는데, 이 시기에 원장들은 교사학습공동체에서의 경험을 공유하고 긍정적으로 평가하며 앞으로 공동체 모임을 유지하기로 하였다. 진다정(2020)은 교사학습공동체의 마지막 단계를 유지발전기로 명명하였고, 이 시기에 교사들은 그동안의 교사학습공동체 활동을 평가하고, 긍정적인 평가 결과에 따라 공동체를 계속 유지하기로 논의하였다. 이 과정에서 공동체의 발전을 위한 논의가 집중적으로 이루어졌으며, 그 결과 별도의 모임 시간 마련, 교사 스스로 업무 조정을 통한 참여도 향상, 교사학습공동체 참여를 격려하는 지원 제공 등의 개선방안을 도출하였다고 하였다. 이러한 선행연구들의 결과를 살펴보면, 교사학습공동체의 마지막 모습은 개별 공동체가

처한 여건이나 공동체 구성원의 주관적 평가에 따라 종결, 유지, 전이 등 각기 다른 양상으로 나타난다는 것을 알 수 있다.

Stoll 등(2006)은 교사학습공동체는 구성원 간의 친밀도 변화에 따라 급변하게 될 수 있고, 신뢰를 쌓기는 어렵지만, 일부 구성원이 기준을 어기는 것만으로도 쉽게 깨어질 수 있으므로 공동체의 유지에 힘써야 한다고 하였다. 그러나 정바울(2016)은 교사학습공동체의 형성과 유지에 지나치게 에너지를 쏟게 되면 오히려 공동체의 학습이라는 본질을 해칠 수가 있으므로 적절한 균형을 맞추어 에너지를 배분해야 한다고 하였다. 또한, 교사학습공동체의 형성과 유지에 어떤 최적의 모델이 있기보다는 단위 공동체가 처한 여건에 따라 다양한 접근이 가능하다고 하였다. 따라서 교사학습공동체를 운영하는 과정에서 구성원 간의 친밀도를 높이고 공동체를 유지하기 위해 개별 공동체가 처한 상황에 적합한 방안을 마련하여 적용해야 함을 시사한다. 그러나 교사학습공동체의 본질은 어디까지나 교사들의 전문성 향상을 위한 배움과 실천의 개선에 있음을 인식하여 공동체의 유지에 지나치게 몰입한 나머지 친목 모임으로 변질되지 않도록 유의해야 할 것이다. 또한, 교사학습공동체의 마지막 단계의 모습은 공동체마다 각기 다를 수 있음을 교사들이 인지하고 유연하고 협력적인 태도로 공동체의 종결 혹은 유지와 발전을 논의하는 것이 필요하다.

## 2) 교사학습공동체 운영 과정에서 나타난 유아교사들의 변화

본 연구에서 운영된 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체에 참여한 유아교사의 변화를 심도 있게 탐구하기 위해 정성적 자료를 수집하고 분석하였다. 그 결과 부모상담을 보다 긍정적으로 인식하고 효과를 경험하게 되었고, 공동체 속에서 서로 지지하고 함께 노력하며 성장을 느끼게 되었다는

것을 알 수 있었다. 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

(1) 부모상담을 보다 긍정적으로 인식하고 효과를 경험하다

교사들은 교사학습공동체에 참여하기 이전에는 부모상담을 하는 과정에서 예상하지 못한 부모의 부정적인 태도를 경험하거나 수용하기 어려운 요구를 접하면서 부모상담 자체를 어렵고 피하고 싶은 업무로 인식하고 있었다. 그러나 교사학습공동체에 참여한 후 부모상담을 대하는 교사 자신의 인식과 태도가 이전보다 긍정적으로 변화했다고 느끼게 되었다. 이에 대해 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사들은 교사학습공동체 속에서 자신의 부모상담 경험을 반성적으로 성찰하면서 과거에 경험한 부모상담에서 부정적인 부모의 태도로 인해 부모상담을 피하고 싶은 업무로 인식하고 있었음을 느끼게 되었다. 교사들은 교사학습공동체 운영 초반에 이러한 부정적인 부모상담의 경험을 공유하고 서로 위로하면서 공감대를 형성하였다. 유아교사들이 부모와의 평등하지 않은 관계, 예측하기 어려운 부모의 태도, 과도한 부모의 요구 등으로 인해 부모와의 의사소통 과정에서 많은 어려움을 느낀다는 것은 안지혜(2012)의 연구에서도 보고된 바 있다. 이러한 어려움은 교사 자신이 부모라는 타인의 존재는 자신과 다름을 인정하고 부모의 마음을 읽으려는 섬세한 태도를 가지려는 노력으로 극복될 수 있다고 하였다. 이러한 어려움의 극복 과정은 교사 개인의 차원에만 맡겨두는 것이 아니라 어려움을 상담해주고 조언해줄 수 있는 지원체계를 갖추어야 한다고 하였다. 이러한 연구 결과는 본 연구에 참여한 교사들이 부모상담의 어려움을 공유하면서 서로 공감하고 지지해주는 경험을 통해 어려움을 극복할 수 있는 바탕이 되었음을 설명하고 있다.

교사학습공동체가 진행될수록 교사들은 과거 부정적인 부모상담 속에서 그 원인을 분석해보고, 자신의 부정적인 태도를 인식하였으며 자신의 부족한 부모상담 역량까지 개방하기도 하였다. 이처럼 과거의 상처를 솔직하게 개방하고, 부모상담의 부정적인 결과를 초래한 원인을 분석하거나 자신의 부족한 역량을 분석하는 과정은 부모상담 역량이 성장하는 데 기초가 되었다고 보인다. 이는 교사가 자신의 있는 그대로의 모습을 수용하고, 이를 동료 교사에게 개방하면서 더 나은 자기가 되기 위한 노력을 하게 된다는 최대훈(2014)의 연구와 유사한 결과이다. 또한, 교사학습공동체는 교사들이 서로의 실천을 개방하고 교육의 실제에 대해 서로 대화하며 반성하여 더 나은 실재를 위해 노력하는 특징이 있다고 말한 송경호와 최진영(2010)의 연구 결과와도 맥락을 같이 한다. 따라서 교사학습공동체 속에서 교사들이 자신의 부정적인 부모상담 사례를 솔직하게 개방하고, 이를 반성적으로 성찰하였던 과정은 유아교사의 부모상담 역량을 강화하는 데 효과적이었다고 사료된다.

둘째, 교사들은 교사학습공동체에 참여하며 부모의 입장을 이해해보는 경험을 하였고, 이를 통해 부모상담 과정에서 부모의 이야기를 경청하고 부모의 마음에 공감하게 되었다고 보고하였다. 교사들은 교사학습공동체 참여 이전에는 교사의 관점에서 부모상담을 바라보면서 부모에게 자신이 가진 유아의 정보를 효과적으로 전달하는 것에 초점을 두고 있었다. 그러나 교사학습공동체 모임에서 부모의 관점에서 부모상담을 바라보는 경험을 통해 부모상담이 부모에게 공감하고 부모와 유아를 지원하기 위한 것임을 인식하게 되었다. 이는 초임교사의 부모면담 역량 향상 프로그램을 적용한 결과 교사들이 부모면담을 부모와의 긍정적인 협력관계를 통해 유아의 성장을 돕는 것으로 인식하게 되었다고 한 이유희(2022)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 이 프로그램에서 초임교사들은 부모의 상황과 입장을 이해하며 진정한

의미의 공감을 하고자 노력하게 되었다고 하였다.

본 연구에 참여한 교사들도 부모의 입장과 마음에 관심을 두게 되면서 정보 전달보다는 질문이나 경청을 통해 부모의 이야기를 더 듣고 공감하고자 노력하게 되었다. 이 과정에서 교사들은 부모가 먼저 인정하고 수용하는 태도로 변화하는 것을 경험하였고, 부모상담에서는 교사의 공감이 중요하며 유아의 성장을 위해 전문적으로 자주 부모상담을 하는 것이 필요하다는 인식의 변화가 일어나게 되었다. 김영주(2022b)의 연구에서도 토론역할극을 활용하여 부모면담을 경험하면서 교사들이 교사 자신의 삶에 대해 반성적으로 성찰하고 부모와의 공감적 관계를 형성하는 것이 중요하다는 인식 변화가 일어났다고 보고되었는데, 이는 본 연구와 맥락을 같이 한다. 이러한 연구 결과는 유아교사들이 직접 경험하거나 동료 교사들의 사례를 접하면서 부모상담을 부정적으로 인식하고 있을 가능성이 크며, 교사가 스스로 인식을 변화시킬 수 있도록 기회를 제공해야 함을 보여주는 것이라 할 수 있다.

## (2) 공동체 속에서 서로 지지하고 함께 노력하며 성장을 느끼다

본 연구에 참여한 교사들은 교사학습공동체를 통해 부모상담에 필요한 지식과 기술을 배우고 반성적으로 성찰하며 실제로 실천하는 순환적인 과정을 통해 부모상담에 대한 전문성이 향상되는 모습을 보였다. 또한, 교사들은 공동체 속에서 부정적인 부모상담의 경험을 개방하고 서로 지지하는 경험을 통해 어려움을 극복하였으며, 부모상담의 과정에서 긍정적인 경험을 하면서 부모상담에 대한 유능감을 발전시키게 되었다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 교사들은 부모상담에 필요한 지식과 기술을 학습하고 이를 자신의 부모상담 사례에 비추어 반성적으로 성찰하였으며, 새롭

게 습득한 지식과 기술을 실제 부모상담 과정에 적용하였다. 교사들은 서로의 상담 사례를 듣고 보다 전문적인 상담 지식을 바탕으로 부모의 마음을 적극적으로 분석하고 토론을 하였다. 이는 교사의 실재는 혼자 이루는 것이 아니라 공동체적인 구조 속에서 변화하기 때문에 교사학습공동체에서 구성원들이 전문적 대화를 함으로써 교육의 실재가 보다 생산적으로 변화될 수 있다고 한 Feldman(2020)의 연구 결과와 맥락을 같이 하는 것이다. 또한, 교사들은 전문적인 상담 지식과 기술을 아는 것에 그치지 않고, 지속적으로 배운 내용을 적용하여 부모상담의 실재를 개선하고자 노력하였다. Harris와 Jones(2010)는 교사학습공동체의 초점은 개인의 학습에 있지 않고 공동체의 맥락 속에서 발생하는 전문적 학습에 있으므로, 이 학습의 결과로 공동체 전반에 걸친 성장이 일어난다고 하였다. 이상의 결과들은 교사들이 교사학습공동체를 통해 함께 협력하면서 부모상담에 대한 학습과 실제의 적용이 보다 효과적으로 일어났음을 시사한다.

교사학습공동체 운영의 후반기에는 교사들이 자발적으로 건의하여 가장 어려웠던 부모상담 사례를 실제와 같이 구성하고, 서로 부모 역할을 연기하며 연습하였는데, 교사들은 이 과정에서 서로 코칭을 해주었던 것이 실제 부모상담을 개선하는 데 효과적이었다고 하였다. 특히 교사들은 시연·실습을 하면서 자신의 실천을 지속적으로 반성하였으며, 이를 통해 자신의 부족한 점을 보완하여 실제에 적용할 수 있었다. 이는 교사들이 경험한 부모상담 사례를 활용하여 문제 상황을 만들고, 해결책을 모색한 뒤 연습 및 실제 적용을 하는 액션러닝 방법으로 교사교육을 하였을 때 부모상담에 대한 자신감과 전문성이 향상되었다고 보고한 고은영과 박희숙(2020), 김영주(2022a)의 연구 결과와 유사하다. 임경심(2018) 또한 예비유아교사의 부모상담 역량 강화를 위해 강의와 더불어 지속적으로 사례를 나누고 상담연습을 하였던 방법이 능동적인 학습을 하게 하였고 실제적 지식을 갖추는 데 효과적이었

다고 보고하였다. 이처럼 교사들이 부모상담에 대한 지식과 기술을 바로 실제에 적용하기보다는 연습을 통해 자신의 부족한 점을 보완하고 상담기법 사용의 자신감을 향상하는 과정이 필요하다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 부모상담의 연습을 교사학습공동체 속에서 함께 하는 것이 더 효과적이며 실제와 같은 부모상담의 문제 상황에 대해 연습할 때 실천적 지식이 구성될 수 있음을 시사하고 있다.

특히 공동체에 참여한 교사들은 부모상담을 교사들끼리 시연·실습하면서 상담 지식과 기술을 더 풍부하게 학습할 수 있었던 데에는 전문가로서의 리더 교사 역할도 컸다고 할 수 있다. 교사학습공동체에 참여한 8명의 교사는 모두 대학원에서 상담심리를 전공한 유아교사였던 본 연구자가 리더 교사로 참여하여, 전문적인 상담 지식과 기술을 어떻게 실제에 적용하는지 사례와 시연을 통해 알려주었던 점이 큰 도움이 되었다고 하였다. 이는 교사학습공동체의 리더 교사가 수석 교사이거나 학위 등의 전문성을 가지고 있을 때 공동체에서의 학습이 더욱 촉진된다고 보고한 장연우(2022), 박수정 등(2017), 정은영 등(2023)의 연구 결과와 그 맥락을 같이 한다. 김가윤(2022)은 교사학습공동체는 외부 전문가로부터 지식을 전달받는 기존의 교사교육을 개선하는 대안으로 제시되었으나 전문적이고 체계적인 계획 없이는 자칫 교사 간의 깊이 없는 학습이나 전달 연수에 그칠 수 있다고 하였다. 따라서 교사학습공동체가 형성될 때 구성원이 가진 전문성을 적극적으로 활용하여 리더 교사나 주제를 결정하고 체계적으로 운영하는 노력이 필요하다.

둘째, 교사들은 친밀감과 유대감이 높은 교사학습공동체의 분위기 속에서 안전하게 자신의 어려움을 개방하고 지지를 받았으며, 이는 부모상담에 대한 어려움을 극복하는 데 발판이 되었다. 교사들은 부정적인 태도를 보인 부모와 다시 부모상담을 시도하거나 유사한 내용으로 다른 부모와 상담하며 긍정적인 효과를 경험하면서 부모상담의 두려움을 극복하고 자신감을 회복

하게 되었다. 배지희 등(2013)은 교사들은 유아의 문제행동에 대해 부모에게 전달할 때 부모의 부정적인 태도를 자주 경험하며, 이로 인해 위축감과 두려움을 경험한다고 하였다. 그러나 모든 부모가 유아의 문제행동을 수용하지 못하고 부정적으로 교사를 대하는 것이 아니므로 교사들은 이러한 두려움을 극복할 필요가 있다고 하였다. 이유희(2022) 또한, 초임 유아교사들이 부모면담에 대한 어려움을 서로 이해하고 위로하면서 협력적 관계가 발전되었는데, 이는 교사들에게 심리적 안정감에 영향을 미쳐 부모면담에 대한 지식과 기술을 지원하는 것보다 더 큰 성장을 가져왔다고 하였다. 유아교사들이 근무하는 유아교육기관들은 대부분 공동체 의식이 강하고 협동적인 직무를 수행하는 분위기가 많아 동료의 협조와 지지는 교사의 직무능력을 향상시키고 행복감을 느끼게 한다(김은주, 2021). 이러한 연구 결과들은 본 연구의 결과와 맥락을 같이하고 있다. 따라서 교사들이 과거 경험이나 간접 경험으로 부모상담에 대한 부정적인 정서를 가지고 있고 이로 인해 부모상담의 어려움을 크게 느끼고 있을 때는 먼저 자신의 이러한 정서를 탐색하는 과정이 필요할 수 있다. 또한, 교사가 가지고 있는 부모상담의 두려움과 어려움을 극복하는 데에는 교사학습공동체와 같은 협력적 관계 속에서 안전하게 자신의 정서를 탐색하고 서로 지지받는 경험을 하는 것이 효과적임을 시사하고 있다.

셋째, 교사들은 교사학습공동체에 참여한 이후 부모상담의 상황을 보다 전문적으로 분석할 수 있게 되었고, 풍부한 사례 경험을 갖추어 유능감이 발달되었다. 교사들은 교사학습공동체 참여 이전보다 부모상담 시 자신의 감정이 잘 조절되고 있다고 느끼게 되었고, 상담기술을 활용하고 있다는 것을 인식하게 되었다. 교사들은 교사학습공동체 학습을 통해 부모상담에서 교사와 부모의 관계를 전문적인 상담 관계처럼 인식하게 되었다고 보고하였다. 즉, 교사들은 부모를 상담을 받는 내담자라고 인식하면서 부모가 가진

심리적 어려움에 공감해야겠다는 전문가적인 상담 태도를 보이게 되었다. 이는 놀이치료 수련자들은 아동의 문제가 부모에게 있다고 생각하면서 부모를 온전히 이해하고 공감하지 못하였다고 보고한 김경은(2020)의 연구 결과와는 다른 양상이다. 김경은(2020)은 놀이치료 수련자들을 위한 부모상담 훈련 프로그램의 구성 중 관계 형성 훈련이 정보 제공 훈련보다 상대적으로 부족했기 때문에 부모에게 진정한 의미의 공감보다는 무조건적인 칭찬과 격려를 한 것으로 추측하였다. 따라서 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사교육 내용을 구성할 때, 부모의 역할과 심리를 충분히 분석하고 부모의 관점에서 부모상담을 경험하는 과정이 충분히 제공되어야 할 것이다.

또한, 교사들은 교사학습공동체 속에서 구성원들과 함께 부모상담 사례를 공유하고 연습한 결과 부모상담에 대한 경험이 풍부해졌으며, 앞으로 부모상담에서 어려움을 경험하더라도 잘 대처할 수 있다는 자신감으로 이어지게 되었다. 이는 교사학습공동체에서 교사들이 자신의 성공과 실패 사례를 공유하고, 함께 살펴봄으로써 실천의 탈사유화, 반성적 사고가 일어나 교사들의 전문성 향상에 도움을 주었다고 보고한 정은영 등(2023)의 연구 결과와 유사하다. 김성진(2015) 또한 놀이치료사들이 일방적인 강의 위주의 교육이 아니라 함께 토론하고 서로 피드백을 주고받으며 부모상담 역량강화에 도움이 되었다고 하였다. 변은주(2013)의 연구에서도 초등교사들이 실제 경험 사례를 접하면서 현실적인 대처방법을 알게 되고, 이를 실제 상담에 적용하면서 효과를 경험한 것이 상담의 자신감으로 이어졌다고 하였다. 이상의 결과들은 본 연구 결과와도 유사하다. 즉, 이론적인 강의 방식의 교사교육보다 교사들이 실제 부모상담 사례를 다양하게 접하고, 다른 교사들과 함께 토론하는 과정에서 부모상담 역량이 더 효과적으로 강화된다는 것을 시사한다.

본 연구에 참여한 교사들의 부모상담에 대한 자신감이 향상되었다는 관찰과 보고는 양적 검사결과를 통해서도 확인되었다. 본 연구자는 교사학습공

동체 운영을 위한 요구조사를 하면서 공동체의 비전을 교사들과 설정하며 이와 관련된 검사 도구를 사용할지 여부와 도구를 사용한다면 어떤 도구를 사용할지 논의하게 되었다. 그 결과 본 연구에서 설정한 교사학습공동체의 비전인 ‘부모상담에 유능한 교사’에 가장 부합된다고 논의된 교사를 위한 상담자 자기효능감 검사를 실시하여 양적 변화를 분석하였다. 그 결과 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 경험은 유아교사의 상담자 자기효능감 증진에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는 교사학습공동체에서 부모상담을 위한 전문적인 상담 지식을 학습하고 실제 부모상담에 적용하는 과정을 통해 교사들이 부모상담을 보다 전문적이고 효과적으로 하고 있다는 자기인식이 생겼음을 보여주는 것이다.

이러한 결과는 유치원 교사의 부모상담 능력 강화를 위한 단기교육 프로그램을 개발하여 적용한 결과, 유치원 교사의 상담자 자기효능감이 높아졌다고 보고한 김명연(2015)의 연구 결과와 유사하다. 또한, 예비 유아교사를 대상으로 한 부모상담 역량강화 프로그램을 실시하여 예비 유아교사의 상담자 자기효능감이 증진되었다고 보고한 임경심(2018)의 연구 결과와도 맥락을 같이 한다. 변은주(2013)의 연구에서도 초등학교 담임교사의 상담 역량 강화 프로그램 적용 결과 교사들의 상담자 활동 자기효능감이 향상된 것으로 보고된 바 있다.

본 연구는 프로그램 방식이 아닌 교사학습공동체 방식으로 운영하였기 때문에 같은 기준으로 비교할 수는 없으나, 문헌고찰 및 요구조사를 바탕으로 체계적인 교육내용과 교육방법을 선정한 것이 효과적이었다고 판단된다. 김명연(2015)은 유치원 교사의 부모상담 능력향상을 위한 단기교육 프로그램을 개발을 위해 선행연구를 고찰하고 요구조사를 하여 교육내용을 선정하고 다양한 교육방법을 활용하였다고 하였다. 임경심(2018)도 예비 유아교사를 위한 부모상담 역량 강화 프로그램 개발 시 선행연구 분석과 요구조사를 반

영하여 부모상담의 기술과 실제적인 내용, 상담연습이 포함되도록 하였으며 이러한 요인이 상담자 자기효능감을 높인 것으로 분석하였다. 변은주(2013)는 상담 역량 강화 프로그램이 효과적이었던 요인은 문헌 조사, 포커스 그룹 인터뷰, 설문 조사 등의 3가지 방법으로 요구조사를 하였고 이를 반영하여 실제 사례를 통해 현실적인 접근을 했던 것이었다고 밝혔다. 이러한 연구 결과들은 본 연구에서 교사학습공동체 운영계획 시 요구조사와 문헌고찰을 하였던 것과 유사하다고 볼 수 있으며, 유아교사의 부모상담 역량을 함양하는 교육이 체계적으로 실시되어야 한다고 한 김종훈(2023)의 연구 결과와도 맥락을 같이 한다. 이상의 결과들은 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영할 때에는 공동체를 구성하는 교사들의 요구를 밀접하게 반영하여 체계적인 학습 내용과 방법으로 구성하여 계획하는 것이 필요함을 시사한다.

또한, 본 연구에 참여한 교사들의 상담자 자기효능감이 향상된 것은 교사들이 상담 지식을 아는 것으로 그치지 않고 공동체 속에서 연습하거나 실제 부모상담에 적용하고자 노력한 결과로 보인다. 박은아(2014)는 유치원 교사를 위한 상담기술훈련 프로그램을 적용한 결과 교사들은 자신의 상담능력을 긍정적으로 평가하게 되었고, 유아교육 전문가로 인정받는 느낌을 받는 것으로 나타나 본 연구의 결과와 맥락을 같이 한다. 김영옥 등(2008)은 유아교육기관에서의 효과적인 부모상담을 위해서는 부모의 특성을 파악하여 부모의 특성에 적절한 방법으로 상담을 하는 기술을 습득할 수 있도록 교사교육을 실시해야 한다고 하였다. 이러한 연구 결과는 부모상담 역량강화를 위해서는 교사들이 상담기술을 알고 연습을 통해 훈련하며, 부모상담의 실제에 적절하게 적용하는 과정이 포함되어야 함을 시사한다.

한편, 교사들이 교사학습공동체 속에서 유아기 부모의 입장을 공감해보는 활동을 하면서 자신의 상담 태도를 성찰한 과정 또한 상담자로서의 자기효

능감을 높이는 데 이바지했다고 판단된다. 교사들은 1회기에 유아기 부모들이 다양한 역할을 맡고 있으며, 이로 인해 어려움이 클 수 있다는 것을 배우게 되었다. 또한, 교사들은 부모상담 사례를 분석하며 부모의 마음을 이해해보는 활동을 하거나 부모 역할을 연기하며 부모상담을 연습하는 활동을 하였는데, 이 과정에서 교사들은 부모의 입장을 고려하여 부모상담을 하는 것이 중요하다는 것을 알게 되었다. 이는 유아교사들이 효과적인 부모상담을 하기 위해서는 먼저 부모와의 긍정적인 관계가 적용되어야 하고, 이러한 관계 형성을 위해서는 부모에 대한 존중이 필요하다고 한 우진경(2018)의 연구 결과와 유사하다.

본 연구에 참여한 교사들은 부모의 입장을 더 넓고 깊게 이해하게 되면서 부모상담 시 부모의 마음을 고려하여 의사소통하게 되었고, 이러한 교사의 태도 변화가 성공적인 부모상담의 결과로 이어졌다고 보고하였다. 하정빈(2022)의 연구에서 유아기 부모는 유아에 대한 객관적인 정보 제공뿐만 아니라 교사의 긍정적인 상담 태도를 성공적인 부모상담의 주된 요인으로 인식한다고 밝혔는데, 이는 본 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 홍은영과 임진영(2014)은 교사가 부모상담을 긍정적으로 평가하는 요인에는 문제의 해결 혹은 상담목표의 달성이라는 외적인 요인도 있지만, 외적인 요인과 관계없이 내적인 요인인 진정성, 일치성, 공감 등의 교사 태도가 나타날 때도 긍정적으로 평가한다고 하였다. 이러한 연구 결과는 본 연구에서 교사들이 상담 태도가 긍정적으로 변화됨에 따라 자신의 부모상담을 더 효과적으로 판단하고 부모상담에 대한 자기효능감을 느낀 결과와 유사하다. 따라서 부모상담 역량강화를 위해서는 교사들이 부모의 마음을 이해하고 공감해보는 기회를 제공하고 교사 자신의 상담 태도를 반성적으로 성찰해볼 수 있도록 하는 경험이 필요함을 시사한다고 볼 수 있다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구에서는 유아교사들이 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체를 운영해나가는 과정과 교사학습공동체에 참여함으로써 교사들이 경험한 변화를 분석하였다. 이를 통해 유아교육 현장에서 유아교사들이 부모상담에 대한 어려움을 극복하고 동료 교사와 협력하여 효과적인 부모상담을 실천할 수 있는 방안에 대한 시사점을 제공하고자 하였다. 지금까지의 논의를 토대로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 교사들이 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 주체가 되어 공동체를 적극적으로 운영하고 서로 성장하게 되는 모습을 발견하였다. 본 연구에서 나타난 교사학습공동체는 형성기, 적응기, 몰입기, 종결기로 발달하였다. 형성기에는 서울지역의 공립유치원이라는 기관 특성 때문에 공동체의 구성은 빠르게 되었지만, 학습 동기는 그에 비해 높지 않은 독특한 특성이 나타났다. 적응기에는 구성원 간의 참여도 차이와 일부 구성원의 모임 시간에 대한 부담감이 강하게 표출되었고, 배움 그 자체의 유익함을 경험하고 리더 교사의 적극적인 합의 노력으로 문제를 극복하게 되었다. 몰입기에는 문제가 어느 정도 일소된 공동체가 협력적으로 학습하고 서로 공유·성찰·실천함으로써 함께 성장하는 모습을 보였다. 종결기에는 이러한 공동체의 성장을 서로 확인하고 평가하였으며, 업무 상황을 고려하여 종결하게 되었지만, 유지와 발전을 위한 방안을 논의하는 특징이 나타났다. 이처럼 본 연구에서는 교사학습공동체가 발달하는 과정과 발달 단계별 특징 및 발달 요인을 분석함으로써 교사학습공동체를 운영하고 지원하는 기초자료를 제공하였다. 특히 교사학습공동체의 구성원이 가진 자발성이나 학습 동기의 정도에 따라 리더 교사의 역할과 운영 방법이 어떻게 달랐는지 분석하여 자발성이 낮은 상태로 시작하더라도 의미 있는 공동체 운영이 가능함

을 제시하였다. 지금까지 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 운영 과정을 살펴본 연구는 거의 없었다. 본 연구는 교사학습공동체 방식으로 운영함으로써 유아교사의 부모상담 역량이 효과적으로 강화되었음을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

이처럼 교사들이 주체가 되어 부모상담에 대한 지식과 기술, 태도를 학습하고 실재를 개선하기 위해 기울인 노력은 앞으로 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체가 지속적으로 운영되는 데 도움이 될 것으로 기대된다. 특히 본 연구는 교육청의 정책에 따라 원내 교사학습공동체를 운영하면서 발생한 문제를 극복하는 과정을 구체적으로 묘사함으로써 이와 유사한 문제를 가지는 교사학습공동체의 운영에 도움을 줄 수 있다는 의의를 가진다.

둘째, 본 연구에서는 교사들이 부모상담의 어려움을 적극적으로 극복할 수 있는 교사학습공동체를 운영하였고 그 결과 교사들은 부모상담에 대한 전문성과 유능감을 높이게 되었다. 유아교육현장에서 부모상담은 필요한 요소로 인식되고 있으나 이에 대한 교사들의 인식은 부정적인 경우가 많다. 교사들은 교사학습공동체의 친밀하고 신뢰로운 분위기 속에서 자신의 부정적인 부모상담 사례를 개방하였고, 그 결과 자신의 부모상담을 반성적으로 성찰하며 부모상담에 대한 인식을 보다 긍정적으로 전환하게 되었다. 또한, 공동체 속에서 부모상담에 대한 어려움을 서로 지지해줌으로써 정서적인 안정감을 가지고 새롭게 배운 상담 지식과 기술을 적용하면서 어려움을 극복하게 되었다. 이처럼 교사학습공동체 속에서 부모상담에 필요한 지식과 기술을 배우고, 교사들이 서로 실제와 같은 상황을 만들어 연습하며, 반성적 성찰을 통해 실재를 개선해나가는 과정을 통해 부모상담에 대한 전문성과 유능감이 향상되었다. 이는 교사학습공동체가 교사들이 경험하고 있는 부모상담의 어려움을 효과적으로 극복하고 교사들이 필요로 하는 부모상담에 대한 실제적인 지식과 기술을 배우고 성찰하며 적용하는 방안이 될 수 있음을

보여주었다는 점에서 의미가 있다.

본 연구의 결론을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울지역의 공립유치원에서 이루어진 교사학습공동체에 관한 연구이자 대학원에서 심리상담을 전공한 교사가 리더로 참여하는 연구였다. 우리나라 교사학습공동체의 정책은 시·도교육청마다 다르고 설립 유형에 따라서도 교육청 지원의 차이가 존재한다. 예를 들어, 서울지역의 공립유치원은 매년 교사학습공동체 예산이 부여되고, 의무적으로 공동체를 형성하여 이를 보고하도록 하고 있다. 행복유치원은 서울지역 공립유치원에 부여된 교사학습공동체 정책에 큰 영향을 받아 교사들이 자발성이 낮은 경우에도 의무감에 시작하기도 하였다. 그러나 대학원에서 상담심리를 전공한 현직 유아교사인 본 연구자가 리더 교사로 참여하면서 운영 초기에 적극적으로 학습을 촉진하고 교사들의 전문성 향상에 도움을 주면서 학습 동기와 자발성을 높일 수 있었다. 상담심리를 전공한 교사가 있었기에 부모상담 관련 교사학습공동체 운영이 효과적이었다면, 전문가가 공동체에 참여하기 어려운 상황에서는 본 연구의 결과를 일반화하기 어렵다. 그러나 본 연구를 비롯한 다수의 연구에서는 부모상담 역량강화를 위해 유아교사들이 전문적인 상담 지식과 기술을 요구한다는 점도 고려해야 한다. 따라서 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 연구가 더욱 활성화되어 다른 지역의 공립유치원이나 사립유치원, 어린이집 등 의무적인 참여를 유도하지 않는 상황에서의 연구가 필요하다. 또한, 교사학습공동체 주제는 전문성을 높게 요구하지만, 전문성 있는 구성원이 없는 경우 외부 전문가의 협력적 네트워크 등을 활용하는 방안 등을 모색하여 적용하는 연구가 이루어지기를 기대한다.

둘째, 본 연구에 참여한 일부 교사들은 교사 자신을 분석하고 심리적 소진을 극복하는 방법에 관심을 보이게 되었다. 교사가 부모상담을 효과적으

로 수행하기 위해서는 먼저 교사 자신의 심리와 정서가 안정될 필요가 있다는 것을 알게 되었기 때문이다. 따라서 교사의 자기 성장을 도울 수 있는 교사학습공동체를 운영하고 그 결과 교사들이 어떠한 변화를 경험하는지 분석하는 연구가 이루어지는 것도 의미가 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강경화(2013). 부모-영아 애착, 부모-교사 협력, 그리고 교사-영아 관계가 영아의 어린이집 적응에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 강민정, 유희정(2012). 유아교육기관과 부모의 효율적인 협력관계를 위한 부모들의 인식. 대한가정협회지, 50(2), 25-38.
- 강선화(2008). 유아교육기관에서의 부모면담에 관한 교사와 부모의 인식. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강유정(2021). 유아교육기관에서 부모-교사협력관계와 의사소통수준이 학부모상담 만족도에 미치는 영향. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 강정원, 전선영(2000). 인터넷을 이용한 영, 유아기 자녀교육 상담 내용 분석 연구. 영유아교육연구, 3(1), 39-60.
- 강찬미(2017). 구성주의 교수-학습 환경 실천을 위한 교사 변인 탐구: 유아교사-부모 파트너십과 직무만족 간의 관계에서 교사 효능감의 매개효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고선아(2008). 사립유치원 초임교사와 경력교사가 학부모 관계에서 겪는 어려움과 보람에 관한 이야기. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 고영미(2005). 유치원 교사의 과학교육 학습공동체 형성 및 참여양상. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 고영미(2017). 자기 성찰과 공유를 통해 함께 성장해가는 학습공동체 활성화 방안 연구. 구성주의유아교육연구, 4(1), 67-84.
- 고영인(2005). 상담연습 워크북. 문음사.
- 고은영, 박희숙(2020). 유아교사를 위한 액션러닝 중심 부모 면담 역량 강화 프로그램 개발 및 효과 검증. 학습자중심교과교육연구, 20(10), 281-311.
- 고혜진(2009). 부모-교사 협력행동과 부모-교사 신뢰관계가 영유아의 문제행동

- 에 미치는 영향. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽영순(2015). 교사학습공동체의 발달 단계 탐색. *교육과정평가연구*, 18(2), 83-104.
- 곽영순(2017). 교사학습공동체. *교육과학사*.
- 곽영순, 김종윤(2016). 한국형 교사 학습공동체의 특성과 과제. *교육과정평가연구*, 19(1), 179-198.
- 교육과학기술부(2009). 유치원 지도서 1. 총론.
- 교육과학기술부, 육아정책연구소(2012). 유아 인성교육을 위한 교사용 부모상담 가이드북.
- 교육부(2018). 2018년 업무계획.
- 교육부(2020). 유아·놀이 중심 교육 지원을 위한 학습공동체 실천 이야기.
- 교육부(2024). 슬기로운 부모상담(유아·놀이중심 양육지원자료).
- 국립국어원 표준국어대사전(n.d.). <https://stdict.korean.go.kr/>.
- 권경인, 양정연(2021). 비대면 화상 집단상담 참여경험에 대한 탐색적 연구. *학습자중심교과교육연구*, 21(16), 749-767.
- 권낙원(2007). 전문학습공동체 구성 가능성 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 7(2), 1-27.
- 김가윤(2021). 유치원 전문적학습공동체에서의 만남과 대화 과정 탐색. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경순(2010). 상담 전공 여부가 교사의 공감 및 의사소통에 미치는 효과. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경은(2020). 놀이치료 수련자를 위한 부모상담 훈련 프로그램 개발. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김다운(2017). 신입 유치원 교사의 역량인식 및 교육요구 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김동원, 조진우(2019). 수학교사 전문적 학습 공동체에 대한 리더 교사의 인식에 관한 연구. *교육발전*, 39(2), 183-197.
- 김명연(2015) 유치원 교사의 부모상담 능력 향상을 위한 단기 교육 프로그램의 개발 및 효과. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미경(2003). 로저스의 인간중심 상담에서 '진실성'의 의미. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미환(2020). 초등학교 학교 안 수학교사학습공동체 발달에 관한 연구. 경인교육대학교 교육전문대학원 박사학위논문.
- 김민선(2020). 부모-교사의 협력관계와 영유아 교사효능감의 관계: 교사 경력의 조절효과. 대전대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정, 김갑순(2012). 어린이집에서의 알림장 이용 현황 및 이에 대한 부모와 교사의 인식 및 요구. *육아교육학논집*, 16(2), 61-84.
- 김민정, 이경화(2021). 효과적인 영유아부모 면담을 위한 요인으로서 개별면담 준거 개발을 위한 요구분석. *미래유아교육학회*, 28(1), 155-176.
- 김민조, 심영택, 김남균, 김종원(2016). 교사들의 '반(半) 자발성'에서 출발한 학교내 교사학습공동체 운영 사례 연구. *한국교원교육연구*, 33(4), 223-248.
- 김봉환(2012). 조화와 통합 지향 카운슬링을 위한 상담자 역량 탐색. *상담학연구*, 13(6), 2697-2713.
- 김선경, 안도현(2015). 초등교사가 지각하는 효과적인 학부모 상담 전략. *상담학연구*, 16(5), 323-338.
- 김성진(2015). 놀이치료사의 부모상담 역량강화를 위한 프로그램 개발 및 효과. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성천(2007). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

- 김소영(2017). 알림장을 통해 본 어린이집 영아반 교사와 어머니 간 의사소통 분석. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김수연(2018). 교사학습공동체에 참여한 공·사립 유치원 교사들의 경험과 의미: 수원 어울림 교사학습공동체 사례분석. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김안나(2019). 수업전문성 신장을 위한 수업나눔 경험이 유아교사에게 주는 의미 탐색. 학습자중심교과교육연구, 19(2), 967-989.
- 김영옥, 홍지명, 김세루, 김권일(2008). 유아교육기관의 부모상담 현황 및 교사와 부모의 요구 분석. 유아교육학논집, 12(1), 165-191.
- 김영주(2022a). 액션러닝 기법을 적용한 교사학습공동체 경험에서 본 어린이집 부모면담과정 탐색. 학습자중심교과교육연구, 22(2), 785-805.
- 김영주(2022b). 토론역할극을 활용한 보육교사의 부모면담 활동에서 본 부모면담역량의 변화. 학습자중심교과교육연구, 22(24), 125-146.
- 김영천(2016) 질적연구방법론 1: Bricoleur. 아카데미프레스.
- 김예진(2015). 초등학교 교사가 인식한 교사학습공동체, 지식 공유, 직무수행 간의 구조관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김오남(2002). 유능한 교사와 부모를 위한 부모교육. 창지사.
- 김유환(2011). 어머니-교사관계가 유아-교사관계 및 유아의 어린이집 적응에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은주(2021). 유아교사가 지각한 조직문화 및 부모-교사 협력과 유아교사의 행복감 간의 관계에서 성격강점의 조절효과. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인수(1993). 인간중심상담의 발전과정: 인본주의의 거두 Rogers를 중심으로. 학생생활연구, 13(-), 41-48.
- 김재웅(2017). 교육본위론과 로저스의 인간중심 상담이론 비교: 교육과 상담의

- 구조를 중심으로. 교육원리연구, 22(2), 1-33.
- 김정석(2024). 비대면 화상 집단상담 효과에 대한 메타 연구. 광운대학교 대학원 박사학위논문.
- 김종원(2016). 자기연구를 통한 교사학습공동체의 리더 역할 성찰: 학교 안 과학학습공동체 사례를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 16(5), 811-836.
- 김중훈(2023). 영유아교사의 부모상담 역량에 대한 교육요구도 분석. 한국신과학기술학회논문지, 24(10), 157-166.
- 김주영(2023). 공립유치원 교사학습공동체 실천 현황 및 지원 요구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지연, 이윤희(2021). 비대면 상담심리치료 연구 동향과 과제: 학회지 논문을 중심으로(2010-2020.6). 학습자중심교과교육연구, 21(1), 775-805.
- 김지은(2017). 미술치료학 전공 석사학위과정생의 기관중심 아동 미술치료 실습 회기에서 수행한 부모상담 체험연구. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.
- 김지혜(2019). 동료교사 협력관계 및 부모-교사 협력관계가 유아교사의 교사효능감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진규(2011). 연구논문: 현장적용형 혼합학습 교사연수의 모형과 실천 전략. 교육문화연구, 17(1), 33-57.
- 김진영, 김정원, 전선옥(2005). 유아·부모·교사를 위한 부모교육. 학지사.
- 김태수(2018). 교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김태인, 김혜원(2010). 유아교육 기관 내에서의 상담 자원과 관련된 요구. 육아정책연구, 4(1), 63-78.
- 김태인, 조형숙(2010). 부모·아동상담교육 및 외부지원에 대한 유치원교사의

- 인식과 요구. 유아교육학논집, 14(5), 417-442.
- 김하림(2010). 영유아기 자녀를 둔 부모의 유아교육기관에 대한 인식 및 요구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김하정, 원효현(2020). 교사학습공동체의 속성 및 참여요인에 관한 질적 메타 분석. 한국교원교육연구, 37(3), 109-134.
- 김한솔(2023). 비대면 집단상담이 대학 운동선수의 수행전략, 스트레스 대처, 스포츠 자신감에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현미(2012). 어린이집 교사와 부모가 지각한 부모상담에 대한 인식 및 요구도. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현정(2023). 교사학습공동체에 참여한 유치원 교사의 놀이중심교육과정 실행 역량 변화. 안동대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜숙, 최동옥(2010). 초등교사를 위한 학부모 상담 길잡이. 학지사.
- 김혜정(2019). 부모 면담에서 느끼는 유아 교사의 어려움과 요구. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜정, 이대균(2019). 부모 면담에 참여한 유아 교사 경험의 의미. 어린이문학 교육연구, 20(1), 279-304.
- 김훈희, 조남정(2023). 학부과정 상담자의 상담역량 척도 개발. 인문사회21, 14(1), 1295-1309.
- 노경숙, 장정윤(2022). 현직 유아 교사들이 경험하는 부모 상담 혼돈과 극복, 그리고 해법. 유아교육학논집, 26(5), 53-79.
- 도경은(2015). 보육교사와 어머니 간의 신뢰 및 협력과 유아의 어린이집 적응과 유아-교사관계와의 관련성. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 라수현, 김창대(2022). 즉시성 개입에 필요한 상담 역량: 개념도 방법을 중심으로. 상담 및 심리치료, 34(3), 691-718.
- 류수진(2011). 아동상담자가 부모상담 시 경험하는 어려움. 단국대학교 교육대

학원 석사학위논문.

맹재숙, 박수정(2018). 교육청 지원 학습공동체 참여 교사의 인식 분석: 자유기  
술응답의 키워드 동시출현빈도를 중심으로. 교육행정학연구, 36(5),  
167-189.

모정아(2022). 온라인 플랫폼을 활용한 예비 유아교사의 학습공동체 참여 경험  
과 배움의 의미. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

문현희(2005). 학습공동체에 대한 유치원 교사의 인식조사 연구. 한국교원대학  
교 대학원 석사학위논문.

박상완(2018). 혁신학교 교사학습공동체에 관한 질적 메타분석. 한국교육,  
45(4), 109-138.

박성희(2012). 인간관계의 필요충분조건들간의 관계. 초등상담연구, 11(3),  
407-426.

박소민(2022). 전문적 협력교사가 동행하는 유치원 교사학습공동체의 협력 탐  
색. 덕성여자대학교 박사학위논문.

박수경, 정미라(2016). 교사학습공동체에 리더로 참여한 유아교사들의 경험과  
리더십 특징에 관한 내러티브 탐구. 유아교육학논집, 20(4), 47-70.

박영현(2022). 인간중심 슈퍼비전에서 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 관계맺음과  
자기개방 경험. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.

박예진(2021). 어머니와 교사의 협력행동이 영. 유아의 어린이집 적응과 기본  
생활습관에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위논문.

박유진, 이영은(2022). 부모의 기관신뢰와 부모상담 유용성 및 교사의 상담자  
기효능감과 경력이 영유아부모-교사 관계에 미치는 영향. 유아교육학논  
집, 26(4), 345-369.

박은숙(2018). 어린이집교사의 공감능력 및 교사-부모 협력이 심리적소진에 미  
치는 영향. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 박은아(2014). 유치원 교사를 위한 상담기술 훈련프로그램 개발과 효과. 경성대학교 대학원 박사학위논문.
- 박은혜, 김은심, 김난실, 곽아정, 최혜진, 이해경(2010). 교직실무. 창지사.
- 박자영(2009). 아동상담자가 부모상담에서 경험하는 어려움. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정란(2006). 어린이집 원아의 생활지도를 위한 어린이집 교사와 어머니간의 상담내용 분석. 고신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박찬옥, 지성애, 조형숙, 서동미, 곽현주, 엄은나, 한진원, 김현주, 김민정, 홍찬의(2013). 유아교사를 위한 논리·창의 교육. 정민사.
- 박혜영(2002). 성공적 지식경영을 위한 실천공동체(Community of Practice)의 효과적 구성을 위한 연구. 기업교육연구, 4(1), 53-71.
- 박효희(2016). 유아교육기관에서의 부모 면담 현황 및 교사와 학부모의 인식. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 방유선(2023). 부모-교사 동반자적 협력의 관점에서 예비 유아 교사교육 다시 보기: 부모 관련 대학 교재 분석을 중심으로. 열린유아교육연구, 28(6), 1-29.
- 배성옥(2016). 부모상담 수행능력을 기르기 위한 교과목 「부모상담」 수업내용 선정의 기초연구. 학습자중심교과교육연구, 16(5), 639-656.
- 배지은(2013). 유치원에서의 정기적인 전화상담 실시현황 및 교사와 학부모의 인식. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배지희, 이윤영, 조연경(2013). 유아의 문제행동과 관련된 부모면담에 대한 유아 교사들의 인식과 경험. 유아교육연구, 33(5), 89-114.
- 배지희, 이유희, 임미선(2015). 유아의 문제행동 관련 부모면담에 참여한 부모들의 경험과 요구. 유아교육연구, 35(5), 475-497.
- 백금순(2015). 부모상담 과정에서 어린이집교사가 경험하는 협력적 관계형성에

- 관한 현상학적 연구. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 변은주(2013). 초등학교 담임교사의 상담역량강화 프로그램 개발 및 효과검증. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 사영숙(2017). 수업전문성을 추구하는 영유아교사의 학습공동체 경험 탐구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2015). 교사학습공동체. 학지사.
- 서경혜(2019). 학교단위 교사학습공동체 운동의 의의와 과제. 교육과학연구, 50(2), 1-28.
- 서울특별시교육청(2021). 2021 유치원 교원학습공동체 운영 계획 안내.
- 서은주(2016). 유치원 부모면담 교사교육프로그램 개발 및 적용. 경성대학교 대학원 박사학위논문.
- 서은주, 홍순옥(2016). 부모면담에 대한 유치원 교사의 인식 및 교육적 요구. 유아교육학논집, 20(1), 353-374.
- 서형진(2014). 어린이집 학부모상담에 대한 인식 연구: 어린이집 교사와 학부모를 중심으로. 수원대학교 대학원 석사학위논문.
- 석민기(2019). 유치원 전문적 학습공동체의 운영 특성. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 성구진(2022). 성공적인 유치원 교사학습공동체 운영 방안. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 성구진, 김지은(2022). 유치원 교사학습공동체 정책 실태 및 동향 분석 시·도 교육청의 유아교육 주요업무계획을 중심으로. 교육연구논총, 42(2), 201-220.
- 성은지, 송숙진(2021). 유아문제행동지도를 위한 교사와 부모의 협력 과정 및

- 어려움과 요구 고경력 공립유치원 교사의 인식을 중심으로. 유아교육학  
논집, 25(4), 51-74.
- 성병창, 부재율, 한경임, 이경화(2009). 교사의 핵심역량에 대한 교육공동체의  
인식조사. 수산해양교육학회, 21(1), 78-95.
- 손환희(2009). 유아교사가 지각하는 부모-교사 간 의사소통의 어려움에 대한  
연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 송경오, 최진영(2010). 초·중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준 분석.  
한국교원교육연구, 27(1), 179-201.
- 송민영(2015). 유아교육기관의 부모개인면담 현황과 교사가 느끼는 어려움에  
관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송예은(2020). 교사학습공동체 참여 교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 사례  
연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송은주(2019). 영아교사-부모협력, 교사-영아상호작용, 교사효능감 간의 관계.  
광주여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은수, 박은혜, 조운주, 이경민, 유영의(2011). 유치원 교원 핵심역량 구성 방  
향 탐색. 유아교육학논집, 15(5), 203-226.
- 신현경(2012). 유치원 초임교사 교직역량개발 프로그램의 구성 및 적용효과.  
중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 신현석(2006). 공교육 내실화를 위한 교육공동체 운영모형 개발. 한국교육학연  
구, 12(1), 37-61.
- 신현석, 안선희, 김동석, 김보엽, 박균열, 박정주, 반상진, 변기용, 양성관, 엄준  
용, 이강, 이경호, 이일권, 이정진, 전상훈, 조홍순(2015).(학습사회의) 교  
육행정 및 교육경영. 학지사.
- 신혜영(1999). 유아의 문제행동지도를 위한 부모 상담 전략. 부산여자대학교  
논문집. 20(-), 141-162.

- 신혜진(2018). 학부모가 인식한 유치원 교사의 부모상담 역량에 대한 분석. 국  
민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심성경, 함은숙, 변길희, 박수경(2012). 유아평가 바로 알기. 창지사.
- 안유리(2022). '그려유' 원외 유아교사 학습공동체 경험의 의미. 배재대학교 박  
사학위논문.
- 안지혜(2012). 교사-부모 의사소통에서 교사가 경험한 어려움과 극복에 관한  
연구. 한국보육학회지, 12(2), 21-46.
- 안혜준, 정효진(2020). 키워드 네트워크 분석을 통한 유치원 학부모 상담내용  
분석. 한국교육문제연구, 38(4), 25-56.
- 양미라, 이영애(2019). 상담자 자기효능감 관련 변인에 대한 메타분석. 놀이치  
료연구, 22(4), 381-401.
- 오선영(2016). 유아교육기관의 교사가 부모상담에서 겪는 어려움에 관한 연구.  
원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오연수(2022). 저경력 공립 유치원 교사의 부모 상담 경험에서의 어려움과 노  
력. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 오인수, 이동궁, 김영조, 김은향, 송선원, 고정자, 이은경, 이정희, 이보경, 황애  
현, 장현일(2005). 상담으로 풀어나가는 교실 이야기. 오인수(편), 상담으로  
풀어나가는 교실 이야기(pp.9-100). 교육과학사.
- 오지연, 최진영, 김여경(2016). 초등학교 내 교사 주도 교사학습공동체와 교장  
주도 교사학습공동체에 대한 사례 비교 연구. 교원교육, 32(2), 213-241.
- 오찬숙(2014). 교사학습공동체의 개혁확산 과정에 관한 사례연구. 고려대학교  
일반대학원 박사학위논문.
- 오현석(2004). 평생학습시대의 인적자원개발 정책과제에 관한 연구. 교육인적  
자원부.
- 우진경(2018). 유아교사의 경험을 통해 본 효과적인 학부모 상담을 위한 전제조

- 건과 상담전략. 유아교육학논집, 22(2), 259-284.
- 우진경(2022). 학부모 상담 실행에서 유아교사의 정서적 경험 탐색. 학습자중심교과교육연구, 22(8), 53-71.
- 유재경, 황지영, 박은미(2020). 2019 개정 누리과정을 반영한 유아교사 핵심역량 모델 개발. 유아교육,보육복지연구, 24(1), 93-124.
- 윤미경(2024). 가정어린이집 원장의 부모교육을 위한 전문적학습공동체 운영과정과 부모교육 실행의 변화. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤미숙(2020). 프로토콜을 활용한 교사학습공동체에 참여한 어린이집 주임교사의 전문성 증진과정 탐색. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤 정, 조민지, 유경훈, 김병찬(2017). 하늘초등학교 교사학습공동체 운영에 관한 질적 사례 연구. 한국교원교육연구, 34(2), 27-56.
- 윤정진, 김지은(2022). 영유아교육기관의 적극적 형태 부모참여활동 프로그램 개발연구. 학습자중심교과교육연구, 22(5), 641-663.
- 윤호균(1982). 정신분석, 인간중심의 상담 및 불교의 비교 I. 인간 및 심리적문제에 관한 견해. 임상심리학보, 3(1), 35-47.
- 윤혜성, 주은선(2010). 인간-중심 상담 수련자들의 경험에 대한 연구: 인간-중심 수련자들의 자기보고 중심으로. 인간이해, 31(2), 141-166.
- 이경란, 이경화(2015). 초록유치원의 교사학습공동체 이야기: 유아의 몸에 대한 교사의 인식과 교육 실천의 변화. 생태유아교육연구, 14(4), 253-277.
- 이경호, 박종필(2012). 전문가학습공동체가 학교혁신에 주는 정책적 시사점: 미국의 성공적 학교운영 사례를 중심으로. 교육정치학연구, 19(4), 133-153.
- 이대균, 김주영, 임자영, 박지선(2010). (유치원 교사를 위한) 교직실무. 양서원.
- 이동훈, 김주연, 김진주(2015). 온라인 심리치료의 가능성과 한계에 대한 탐색적 연구. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 27(3), 543-582.

- 이미아(2016). 유아교육기관에서의 상담에 대한 학부모와 유아교사의 인식 비교. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미영(2021). 교사학습공동체에 참여한 유치원 교사의 집단전문성 형성과정 탐색. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미현, 김계중(2016). 직장어린이집 이용 영아 부모의 부모참여 현황 및 부모 참여에 관한 인식 연구. 영유아교육지원연구, 1(1), 89-110.
- 이상현(2010). 교사들의 교육대학원 상담심리전공과정에서의 긍정적 경험에 대한 질적 분석. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선아(2016). 언어재활사의 역량강화를 위한 인간중심 슈퍼비전 프로그램의 개발 및 효과. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 이선혜(2017). 교사 성장의 무한공간, 학습공동체 이야기. 한국육아지원학회 학술대회지, 2017(11), 55-79.
- 이수현, 최인화(2020). (셀프 슈퍼비전을 통한) 상담기술 훈련 : 초보상담자를 대상으로. 학지사.
- 이슬비(2023). 보육교사의 부모상담 경험: 어린이집 부적응 아동 부모 중심으로. 건국대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정(2015). 교사학습공동체의 속성에 관한 질적 메타분석. 교육학연구, 53(4), 77-101.
- 이원영, 이태영, 강정원(2008). (영유아교사를 위한) 부모교육. 북카페.
- 이유희(2022). 초임 유아교사의 부모면담 역량 향상을 위한 교사교육 프로그램 개발 및 적용. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이윤정(2022). 유아 놀이 중심 과학적 경험을 위한 교사학습공동체 실행과정과 놀이지원 변화. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영애, 김정미(2009). 유아기 자녀의 부모를 위한 STEP 부모교육 프로그램의 효과에 관한 연구. 열린부모교육학회, 1(2), 31-56.

- 이예인(2019). 영유아교육기관의 부모 개인면담 현황과 학부모가 느끼는 어려움과 요구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은정(2022). 긍정조직학에 기반한 보육교사 학습공동체 지원 프로그램 개발. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 이장호(1995). 상담심리학. 박영사.
- 이장호, 정남운, 조성호(2004). 상담심리학의 기초. 학문사.
- 이정민, 강영애, 마용휘, 황재운(2023). 단위학교 교사학습공동체 운영 과제 및 개선 방향에 대한 질적 메타분석: 정책화 이후 교사의 참여 경험을 중심으로. 한국교원교육연구, 40(3), 115-144.
- 이정순(2013). 유아교사의 핵심역량에 기반한 유아교육과 교육과정 분석 연구. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 이재식(2009). 사이버상담의 실제. 상담과 지도, 44(-), 69-81.
- 이재연(2023). 유아동기 모-자녀관계 증진을 위한 온라인 부모상담프로그램 개발 및 효과. 백석대학교 기독교전문대학원 박사학위논문.
- 이춘자(2020). C 유치원 교사들의 교사학습공동체 참여 경험 분석. 교육과학연구, 51(3), 83-104.
- 이하정(2017). 유아기 자녀를 둔 유아교육기관 관리자가 인식하는 부모 및 부모와의 관계와 실천 노력. 학습자중심교과교육연구, 17(3), 399-426.
- 이향옥(2011). 어린이집 영유아를 위한 부모개별상담의 현황과 개선방안에 관한 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현정(2017). 영유아교사의 조직 내 의사소통과 교사-부모 간 의사소통의 어려움이 감정노동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 임경심(2018). 예비유아교사의 부모 상담 역량 강화 프로그램 개발 및 효과: 부모교육 교과를 중심으로. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 임은미, 강혜정, 구자경(2018). 일반 상담역량, 다문화 상담역량, 사회정의 옹호

- 상담역량의 구조적 관계 및 잠재집단 탐색. 상담학연구, 19(5), 209-232.
- 장지원(2005). 부모-교사의 협력적 관계형성 및 상호이해를 위한 부모참여 활동. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장 훈(2010). 공립학교군별 전문학습공동체 형성 정도에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 전남련, 김혜금(2006). 부모교육론. 형설출판사.
- 전선영(2015). 커뮤니케이션 앱을 활용한 교사-어머니 의사소통 경험. 한국유아교육연구, 17(2), 101-134.
- 전용오, 김영빈, 이자명, 김병관(2021). ‘생애진로무지개’를 활용한 진로교육에서 여성 성인학습자의 학습경험 탐색: CQR-M을 중심으로. 교육문화연구, 27(4), 75-96.
- 전은경(2022). 학교상담 역량에 대한 초등 전문상담교사와 중등 전문상담교사의 요구도 차이 비교 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정갑순(2006). 부모교육론: 부모교육의 이론과 실제. 창지사.
- 정계숙, 윤갑정, 손환희(2015). 부모-교사 파트너십에 대한 유아교사의 주관적 태도 분석: Q-방법론의 적용. 유아교육학논집, 19(2), 243-272.
- 전광훈(2022). 온라인대면상담 상담자 역량모형 개발. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 정바울(2016). 전문적 학습공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구. 교육정치학연구, 23(2), 127-151.
- 정바울, 이승호(2017). 한국의 전문적 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구: 효과적 실천의 저해요인에 대한 교사들의 인식을 중심으로. 한국교원교육연구, 34(4), 183-212.
- 정선영(2019). 유아교사와 부모 간 의사소통 어려움 수준과 교사의 직무만족도가 교사의 정서노동에 미치는 영향. 강남대학교 대학원 석사학위논문.

- 정영서(2022). 코로나19 발생 전·후 어린이집 부모상담 참여 실태 및 만족도 조사 연구: 광주광역시를 중심으로. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정은영, 곽영순, 이기영(2023). 과학 탐구 수업 프로토콜을 활용한 단위 학교 교사학습공동체 사례 연구. 생물교육, 51(2), 220-235.
- 정진희(2022). 어린이집 교사들의 온라인 학습공동체 실행과정 탐색. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 정현희(2017). 영아의 어린이집 적응에 영향을 미치는 변인 연구: 부모-교사 협력, 부모 역할 만족도, 부부관계 갈등. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정효진(2013). 어린이집 학부모상담내용 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 조남정(2016). 상담학과 학부생의 핵심역량. 전주대학교 대학원 박사학위논문.
- 조대연(2009). 교사 발달 단계별 직무역량 요구분석: 서울초등교사를 대상으로. 한국교원교육연구, 26(2), 365-385.
- 조예지, 김은하(2024). 화상상담에 대한 태도와 사용 의도에 대한 연구. 학습자 중심교과교육연구, 24(2), 413-430.
- 조재현, 장유진(2024). 화상 집단상담 내담자의 집단 역동 경험에 관한 합의적 질적 연구. 학습자중심교과교육연구, 24(2), 649-671.
- 조현미(2017). 어린이집의 부모상담 현황과 인식: 학부모 조사를 중심으로. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 조형숙, 김민정(2011). 실행연구를 통한 유아과학교육 학습공동체의 의미. 유아교육연구, 31(4), 119-142.
- 주영주, 조은아(2006). 교사 학습공동체 내 지식창출 활동의 성격 및 촉진요인에 대한 사례 연구. 교과교육학연구, 10(1), 37-54.

- 주은선, 박민정(2016). 상담 종사자들의 인간중심 집단상담 경험에 관한 질적 연구 (일치성, 무조건적 긍정적 존중, 공감적 이해 경험을 중심으로). *대학생활연구*, 22(1), 47-68.
- 주화순(2009). 유치원교사의 상담활동에 대한 학부모의 기대와 만족도. *공주대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 진다정(2020). 원내 교사학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와 실천. *이화여자대학교 교육대학원 박사학위논문*.
- 천세영, 천은아, 김현수(2024). 성공적인 부모상담을 위한 유아교사의 부모상담 역량 개념도 연구. *교육문화연구*, 30(2), 375-395.
- 최경숙(2019). 유아교육기관 교사의 영성과 부모상담 성과 간 자기성찰의 매개효과. *갈빈대학교대학원 박사학위논문*.
- 최남정(2011). 학습공동체에 대한 유치원교사와 어린이집교사의 인식 연구. *생태유아교육연구*, 10(3), 199-219.
- 최남정, 임부연(2013). 유아교사학습공동체의 성장과 발달에 관한 연구. *유아교육연구*, 33(5), 401-429.
- 최대훈(2014). 유아교사의 자기성장프로그램 개발 및 적용. *중앙대학교 대학원 박사학위논문*.
- 최미숙(2016). 유아 부모-교사 파트너십이 교사효능감에 미치는 영향력. *열린부모교육연구*, 8(2), 111-124.
- 최민석, 박수정(2019). 시·도교육청의 전문적학습공동체 정책 실태 분석: 2019학년도 주요업무계획을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(22), 1077-1097.
- 최순주(2023). 부모-교사 협력관계가 놀이지원 역량에 미치는 영향: 공감능력의 매개효과. *서경대학교 박사학위논문*.
- 최서영(2014). 사립유치원 교직원과 학부모간 신뢰형성의 어려움과 협력증진과

- 정. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 최양숙(2015). 인터넷상담의 현실 및 개선방안: 기독상담 관점에서. 한국기독교 상담학회지, 26(4), 275-304.
- 최유진(2024). 영유아교육기관의 비대면 부모상담 유형에 따른 부모와 교사의 인식. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최윤정(2022). 부모역량 강화를 위한 비대면 부모코칭프로그램 개발 및 효과: 유아기 부모를 대상으로. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 최은선(2022). 열린어린이집 교사의 교사효능감과 교사-부모 협력이 직무만족에 미치는 영향. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최현국(2020). 상담자 전문성 발달과 상담교육 실태에 관한 고찰. 상담심리교육복지, 7(2), 199-223.
- 최혜경(2023). 교사-부모 협력과 영유아교사의 직무소진감 및 행복감 간의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최혜진, 선우현, 김지혜(2021). 부모-아동 상호작용 치료의 아동주도 상호작용 기술을 기반으로 한 어머니의 비대면 양육코칭에 대한 경험 연구. 인문사회21, 12(5), 715-729.
- 하석철(2018). 보육정책의 확대에 따른 아동 돌봄 유형 선택 영향 요인의 변화. 사회과학논총, 21(2), 125-148.
- 하아롱(2022). 보육교사의 공감 능력이 동료 교사 협력관계, 부모-교사 협력관계에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 하정빈(2014). 유아부모의 성공적인 상담인식에 대한 개념도. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하정빈(2022). 유아 부모가 인식하는 성공적인 부모 상담의 중요도와 실행도. 인문사회21, 13(4), 1099-1114.
- 한국교육개발원(2016). 학교교육 역량 강화를 위한 교사학습공동체 운영 지원

방안 연구.

- 함현정(2019). 어린이집 원장과 동료교사와의 신뢰 및 부모와의 협력관계가 보육교사의 행복감에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 함희표, 윤기영, 안선희(2000). 유치원 생활주제와 연계한 부모교육 프로그램 개발 연구. 미래유아교육학회지, 7(2), 199-220.
- 홍은영, 임진영(2014). 학부모상담 시 초등교사의 체험 내용 분석. 초등상담연구, 13(3), 349-377.
- 황매향, 황희산(2020). 테크놀로지 기반 상담 실제의 도전과 과제. 상담학연구, 21(4), 219-245.
- 황해익, 송연숙, 정혜영(2003). 유치원 교육과정에 따른 유아행동 관찰법. 정민사.
- 황향숙(1990). 유치원 부모면담에 대한 실태조사. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황현주(2003). 유치원 개인면담의 현황 및 교사와 부모의 요구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Barnes, K. L. (2004). Applying self: Efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches, *Counselor education and supervision*, 44(1), 56-69.
- Berger, E. (2007). *Parents as partners in education: The school and home working together* (7th ed.). Prentice Hall.
- Berman, J. A. (1997). *Competence-based employment interviewing*. Bloomsbury Academic.
- Bettoni, M. (2005, September 23). *Communities of practice as a method for knowledge-oriented cooperation* [Proceedings of the Conference]. TACONET Conference, Lisbon, Portugal.

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES, GTCe, NCSL.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2023). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1189-1203.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 1-19.
- Corey, G. (2021). 상담과 심리치료의 통합적 접근[*The art of integrative counseling* (4th ed.)](이상민, 이태림, 고혜연, 이장희, 남지은 공역). 박영스토리. (원전 2019 출판)
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Egan, G.(2001). 유능한 상담자[*The skilled helper: a problem-management approach to helping*(6th ed.)](제석봉, 유계식, 박은영 공역). 학지사. (원전 1998 출판)
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the

- children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Second ed.). Corwin Press.
- Fielding, M. (2001). Learning organisation or learning community?. *Philosophy of Management*, 1(2), 17-29.
- Feldman, J. (2020). The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, 40(1), 1-8.
- Gelfer, J. I. (1991). Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. *childhood education*, 67(3), 164-167.
- Goldstein, L. S.(1999). Motherly love, teacherly love, and parent-teacher partnerships: Implications for early childhood teacher education. *Early Childhood Teachers Education* 20(3), 353-365.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2014). (어린이 연구를 위한) 질적연구방법론 [*Studying children in context: Theories, methods, and ethics*](홍용희, 이경화, 배지희, 정혜욱 공역). 파워북. (원전 1998 출판)
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hatch, J. A. (2008). 교육 상황에서 질적 연구 수행하기[*Doing qualitative*

- research in education setting*](진영은 역). 학지사. (원전 2002 출판)
- Heaton, J. A. (2006). 상담 및 심리치료의 기본기법[*Building basic therapeutic skills: A practical guide for current mental health practice*](김창대 역). 학지사. (원전 1998 출판)
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Rowman & Littlefield Education.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities; communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Jordan, L. N., Reyes-Blanes, M. E., Peel, B. Y. M., Peel, H. Y. A., & Lane, H Y B. (1998). Developing teacher-parent partnerships across cultures: Effective parent conferences. *Intervention in School and Clinic, 33*(3), 141-147.
- Keyes, C. R. (2000, November 5-7). *Parent-teacher partnerships: A theoretical approach for teachers* [Proceedings of the Symposium]. the Lilian Katz Symposium, 107-118. Champaign, IL, U.S.
- Koch, P. K., & McDonough, M. (1999). Improving parent-teacher conferences through collaborative conversations. *Young Children, 54*(2), 11-15.
- Kofman, F., & Senge, P. M.(1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics, 22*(2), 5-23.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist, 26*(2), 179-218.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning legitimate periperial participation*. Cambridge University Press.

- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003) Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 97-108.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools, *American Educational Research Journal, 33*(4), 757-798.
- Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In R. Coles & A. Blankenstein (Eds.), *Sustaining Learning Communities* (pp. 41-57). Sage.
- Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., Dunlap, G., Albin, R. W., & Ben, K. R. (2002). *Positive behavior support with families. Family, community & disability*. Paul H Brooks.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28*(1), 1-14.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Mendoza, J., Katz, L. G., Robertson, A. S., & Rothenberg, D. (2003). *Connecting with parents in the early years*. Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative.
- Meyer, T. (2002). Novice teacher learning communities. *American Secondary Education, 31*(1), 27-42.
- NAEYC (2020). *Developmentally Appropriate Practice (DAP) Position Statement*.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. S. (2015). Developing socially,

- emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 438-452). The Guilford Press.
- Rogers, C. R. (1961), *On becoming a person*. Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (2011). 학습의 자유: 자기주도적 인간 육성의 길[*Freedom to learn* (3rd ed.)](연문희 역). 시그마 프레스. (원전 1994 출판)
- Scott, W. R. & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives*. Prentice Hall.
- Seema, R. (2021). The counselling self-efficacy scale for teachers: action research. *Educational Action Research*, 29(5), 772-786.
- Senge, P. M. (1990), The leader's new work Building learning organization. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Senge, P. M. (1997) The Fifth Discipline. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51.
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sergiovanni, T. J., & Strarratt, R. J. (2008). 장학론[*Supervision a redefinition* (8th ed.)](오은경, 한유경, 서경혜, 김경이, 안정희, 안선영 공역). 아카데미프레스. (원전 2007 출판)
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Wiley.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallacem, M., & Thomas, S. (2006).

- Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(-), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). McGraw-Hill.
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional development in education*, 45(3), 418-432.
- Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Schildkamp, K., de Vries, S., & van Veen, K. (2023). Sustaining data use professional learning communities in schools: The role of leadership practices, *Studies in Educational Evaluation*, 78(-). 1-13.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139–145.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

## **ABSTRACT**

### **Implementation of Teacher Learning Community to Strengthen Parental Counseling Competency and Changes in Early Childhood Teachers**

**Yang-Hee Gu**

**Department of Early Childhood Education**

**Graduate School of**

**Sungshin University**

The purpose of this study is to enhance understanding of the process of teacher learning community and to find effective teacher education measures for parental counseling by analyzing the process of teacher learning community to strengthen the parental counseling competency of early childhood teachers and their changes. The research questions set for this are as follows.

First, what is the process of teacher learning community to strengthen early childhood teachers' parental counseling competency?

Second, what is the changes in early childhood teachers who participated in the teacher learning community for strengthening parental counseling competency?

This study was conducted by operating a in-house teacher learning community structured in Happy Kindergarten, a public kindergarten in Seoul. The study participants were 8 teachers at Happy Kindergarten, who were members of the teacher learning community, and the researcher participated as the leader teachers of the teacher learning community. In order to plan the operation of teacher learning community to strengthen early childhood teachers' parental counseling competency, a demand survey was conducted for the study participants and related literature was reviewed. Through this process, the teacher learning community's plan was operated in a total of 10 sessions for 17 weeks from March 25 to July 19, 2024.

Data were collected from February to August 2024 to analyze the process of the teacher learning community to strengthen early childhood teachers' parental counseling competency and their changes. The data analyzed in this study are observation records through participatory observation, in-depth interviews, research journals, participant journals written by research participants, activity materials and results. In addition, while setting the vision of the teacher learning community with teachers, the researcher and the teachers shared opinions on evaluation methods. And the

researcher were analyzed the pre- and post-test results of the 'Counseling Self-Efficiency Scale for Teachers: CSEST' developed by Seema(2021). This tool was used to tangibly analyze whether teachers have achieved their vision of improving their competence for parental counseling. The process of the teacher learning community and their changes analyzed through the above process were as follows.

First, it was observed that the characteristics of the community changed in the process of the early childhood teacher learning community to strengthen the parental counseling competency. And these characteristics were the same as the developmental cycle leading to the birth and extinction of the community. In this study, the researcher named the periods using the terms that best represent the characteristics of the community, and the periods are the formation period, the adaptation period, the immersion period, and the termination period. The researcher analyzed the characteristics and developmental factors of each period. In the formation period, the members were quickly confirmed, but it was revealed that they had different motivations and expectations. So the researcher and the teachers made the operating planned together by coordinating that motivations and expectations. In the adaptation period, differences in participation among members and the burden of some members' meetings were expressed. The factor that was able to overcome the problems that appeared in the adaptation period was the active communication efforts of the leader teacher.

And it was also important that the members experienced the benefits of learning itself in the course of their activities. In the immersion period, the teachers' motivations to study improved compared to the adaptation period, and cooperative learning and practice actively took place as they actively shared and reflected on each other's parent counseling cases. Finally, in the last 10th session, which is the end period, the researcher observed sharing the growth the teachers had achieved so far and discussing the form of the ending. In this teacher learning community, it was terminated in consideration of the work situation, but it also sought ways for maintenance and development.

Second, the results of analyzing the changes of early childhood teachers who participated in this study are as follows. The teachers reflected on the negative perceptions of parental counseling in the past, but the teachers improved the positive perceptions of parental counseling by trying counseling to understand and empathize with their parents and experiencing different results. These reflections, improvements and experiences are the same as a virtuous cycle.

Next, the teachers who participated in the teacher learning community grew up together as counselors for professional parental counseling by supporting and leading each other in the community. Teachers did not stop at learning and knowing professional knowledge and skills about parental counseling, but their professionalism in parental counseling was improved by continuously applying the learned contents to actual parental counseling scenes.

The experience of supporting and cooperating with each other in the teacher learning community allowed the teachers to overcome their psychological difficulties in parental counseling and became a driving force for them to practice what they learned.

In addition, the teachers experienced the effects by applying counseling knowledge and skills to actual parental counseling. As a result, they became aware of the confidence and professional growth in parental counseling. In order to more visually confirm the changes of the teachers who participated in the teacher learning community, a counselor self-efficacy test was conducted for the teachers. As a result of verifying the pre-post test score through statistical analysis, it was found that there was a statistically significant difference between the pre-test score and the post-test score. In other words, the counselors' self-efficacy scores of the teachers who participated in the teacher learning community were statistically significantly higher than before participating. These results showed that the sense of competence increased as the teachers grew close to the vision of the teacher learning community set, 'teachers capable of parental counseling'. Which means that a counselor self-efficacy of the early childhood teachers has been improved.

This teacher learning community was operated in a way that the teachers shared their difficulties with parental counseling at first, and that they supported and advised each other for their growth, and that they learned professional knowledge and skills in parental

counseling and linked them to practice. The teachers who participated in this study had different learning motivations and felt a burden of meeting time. But while operating the teacher learning community together, they overcame difficulties and continued learning, practice, and reflective reflection. In this process, the teachers experienced a positive change in their sense of competence for parental counseling. These results suggest that it is important to learn professional knowledge and skills, but efforts to expand them from learning to practice are more necessary for strengthening the parental counseling competency of early childhood teachers. In addition, in order for learning to lead well into practice, Teacher learning community method can be more effective because early childhood teachers are the subject. The results of this study are meaningful because they sought ways to effectively operate teacher learning community to strengthen early childhood teachers' parental counseling competency. This suggests that early childhood teachers can effectively overcome the difficulties of parental counseling experienced in the field by cooperating with fellow teachers through teacher learning community.

## 부 록

부록 1. 요구조사 안내문

부록 2. 교사를 위한 상담자 자기효능감 검사 도구

## 요구조사 안내문

안녕하십니까? 현장에서 유아교육을 위해 노력하시는 선생님들의 노고에 깊이 감사를 드립니다. 저는 성신여자대학교 일반대학원에서 유아교육을 전공하고 있는 박사과정 연구자입니다.

본 집단면담 안내문은 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영에 대한 연구참여자 선생님들의 요구를 알아보기 위한 목적으로 작성되었습니다. 교사학습공동체는 구성원 간의 자발성을 기초로 비전과 핵심가치, 규범 등을 공유하는 것이 중요하기 때문에, 본 연구의 참여자이신 선생님들의 요구를 반영하여 교사학습공동체의 운영계획을 작성하고자 합니다.

요구조사는 집단면담으로 진행할 예정입니다. 면담에 소요되는 시간은 60분 정도이며, 교사학습공동체는 구성원의 생각을 공유하여 함께 운영해 나가는 것이기 때문에 평소 생각하신 대로 답변해 주시면 됩니다. 평소 생각해보지 않았던 내용일 경우 집단면담에 어려움을 느끼실 수 있으므로 아래 주요 질문 내용을 보내드리겠습니다.

선생님의 개인적 사항이나 면담 내용과 관계되는 모든 사항은 통계법 제33조(비밀의 보호) 및 제34조(통계조사자의 의무)에 의해 절대 비밀이 보장됨은 물론 익명으로 처리되어 본 연구 이외의 목적으로는 사용되지 않을 것임을 약속드립니다. 이후 면담에 관한 문의 사항이나 의견 또는 연구 참여 중지 의사가 있으신 경우는 아래 제시된 연락처로 연락 주시기 바랍니다.

지도교수: 성신여자대학교 유아교육학과 교수 배지희

연구자: 성신여자대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정 구양희

연락처: 010-\*\*\*\*-\*\*\*\*(\*\*\*\*\*@naver.com)

<집단면담의 주요 질문 내용>

영역	주요 질문 내용
교사학습공동체 참여동기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사가 된 후 받은 부모상담 관련 교육이나 연수, 교사학습공동체 참여 경험</li> <li>· 유아교사의 부모상담 역량강화를 위한 교사학습공동체의 필요성에 대한 생각</li> <li>· 교사학습공동체 참여 동기</li> </ul>
비전과 가치 및 평가방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습공동체 참여를 통해 강화하고 싶은 부모상담 역량</li> <li>· 기대되는 교육적 효과</li> <li>· 학습공동체 운영이 끝났을 때 변화되었을 것 같은 나의 모습</li> </ul>
학습내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모상담의 어려움에 대한 경험</li> <li>· 부모상담과 관련해서 배우고 싶은 내용</li> <li>· 강화하고 싶은 부모상담 유형 (예: 문제행동 지도에 관한 상담, 부모의 불만에 대한 상담 등)</li> </ul>
학습방법, 운영방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선호하는 학습 방식(강의, 토론, 사례분석, 독서, 워크숍 등)</li> <li>· 학습공동체 운영 방식(모임 주기, 모임 시간, 요일 등)</li> <li>· 학습공동체 운영과 관련해서 제안하고 싶은 점</li> </ul>

<요구조사 중 부모상담 관련 학습 내용에 대한 추가 질문지>

내용 영역	내용	Likert척도				
		매우 필요 필요하지 않다	보통 필요 이다	매우 필요 하다	매우 필요 하다	매우 필요 하다
부모상담 에 대한 지식	부모상담이론	①	②	③	④	⑤
	부모 이해 (예: 유아기 부모 특징, 부모 유형)	①	②	③	④	⑤
	교사-부모 간 긍정적 관계 형성	①	②	③	④	⑤
	교사-부모 간 협력 증진	①	②	③	④	⑤
유아 문제행동에 대한 적절한 상담능력	유아발달	①	②	③	④	⑤
	유아 문제행동 유형별 상담방법 (예: 성격, 정서, 또래 관계, 언어, 지적능력, 기본생활습관, 성문제)	①	②	③	④	⑤
효과적 상담기법의 사용	유아 문제행동 유형별 부모상담 방법	①	②	③	④	⑤
	상담의 일반적인 과정	①	②	③	④	⑤
	상담의 구조화 기법	①	②	③	④	⑤
	의사소통 관련 기법(예: 반영적 경청, 공감의 표현, 명료화)	①	②	③	④	⑤
	상담결과의 교육적 적용 및 활용	①	②	③	④	⑤
	자기표현 기술(예: 역전이의 처리, 상담자 자기노출)	①	②	③	④	⑤
	부모에게 영향을 미치는 기술(예: 과제부여, 비합리적 신념 논박)	①	②	③	④	⑤
	부모의 유형과 특성에 따른 상담기법	①	②	③	④	⑤
상담자로 서의 태도	문제상황에 대처하는 상담기법	①	②	③	④	⑤
	자기 이해 및 성찰	①	②	③	④	⑤
	상담자로서 지녀야 할 기본 태도	①	②	③	④	⑤
	상담 윤리	①	②	③	④	⑤

부록 2. 교사를 위한 상담자 자기효능감 검사 도구

교사를 위한 상담자 자기효능감 검사

\* 다음은 교사가 부모상담을 할 때 느끼는 상담자 자기효능감에 관한 문항입니다. 문항 내용을 잘 읽고 해당란에 √ 표시 해주시기 바랍니다.

하 위 영 역	문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
상 담 기 술	1. 나는 부모가 문제를 개방하고 해결책을 찾도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤
	2. 나는 주의 깊게 부모의 말을 들을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	3. 나는 공감(다른 사람의 감정을 느낌)할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	4. 나는 참을성이 있다(부모가 말하고 생각하게 하며, 나는 조용히 듣는다).	①	②	③	④	⑤
	5. 나는 부모에게 정서적 지원을 제공할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	6. 나는 부모의 비언어적 표현(시선, 자세, 몸짓)을 인지하고 관찰한다.	①	②	③	④	⑤
	7. 나는 들어주는 것이 필요한 사람과 정보가 필요한 사람을 구별할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	8. 나는 부모의 말을 경청하는 데 집중하고 그 말의 의미를 이해하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
	9. 나는 상담과정에서 반영(부모의 언어적·비언어적 반응에서 보이는 욕구와 감정을 거울처럼 비춰주는 것)을 의식적으로 사용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	10. 나는 부모가 자신의 생각과 감정을 알 수 있도록 돕는 개방형 질문을 한다.	①	②	③	④	⑤

	11. 나는 부모상담 시 부모의 비언어적 표현과 목소리의 톤이 달라졌을 때 알아차린다.	①	②	③	④	⑤
	12. 나는 재진술(부모가 말한 것을 나의 언어로 다시 말하는 것)을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
	13. 나는 부모의 감정을 반영해준다.	①	②	③	④	⑤
	14. 나는 부모의 말을 반영(부모의 언어적 반응에서 보이는 욕구와 감정을 거울처럼 비춰주는 것) 해준다.	①	②	③	④	⑤
	15. 나는 명료하고 이해하기 쉽게 표현한다.	①	②	③	④	⑤
	16. 필요할 경우, 나는 나의 의견과 해석을 표현한다.	①	②	③	④	⑤
상 담 태 도	17. 나는 상담과정에서 협조적이다(경청하고 이해하는 데 개방되어 있다).	①	②	③	④	⑤
	18. 나는 부모를 동등한 인격체로 대한다.	①	②	③	④	⑤
	19. 나는 부모와 적당한 거리를 유지할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	20. 나는 부모가 느끼는 문제를 이해하려고 노력하며, 판단하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
	21. 나는 부모에게 문제의 해결책을 조언하는 것이 아니라 스스로 찾도록 돕는 것을 원한다.	①	②	③	④	⑤
	22. 나는 부모 개인의 성격을 고려하고 받아들인다.	①	②	③	④	⑤
	23. 나는 부모가 나타내는 강하고 모순되는 감정을 받아들일 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	24. 나는 부모의 경험과 감정을 받아들인다는 것을 보여주는 것을 중요하게 고려한다.	①	②	③	④	⑤
	25. 나는 판단하지 않고 부모가 처한 상황과 부모의 행동을 묘사할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	26. 나는 솔직하고 진실하며, 나의 경험과 감정에 대해 일부 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
	27. 나는 부모를 비난하기보다는 부모와 함께 문제의 해결책을 찾는 데 집중한다.	①	②	③	④	⑤

28. 부모에게 정보를 제공하기 전에 먼저 그 정보를 알고 있는지, 어떻게 생각하는지 물어본다.	①	②	③	④	⑤
29. 나의 의견을 표현하기 전에 부모에게 나의 의견을 듣기 원하는지 물어본다.	①	②	③	④	⑤
30. 나는 부모가 요청하고 필요로 할 때 부모를 이끄는 것(제안하고 조언하는 것)이 필요함을 안다.	①	②	③	④	⑤
31. 나는 나의 상담역량의 한계를 알고, 부모에게 적절한 전문가를 알려주는 것이 적합한 경우를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

※ 응답해주셔서 감사합니다.