



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 교수지도  
박사학위 청구논문

사립유치원 종일반 초임교사의  
교직생활에 관한 문화기술적 연구

2012

성신여자대학교 대학원  
교육학과(유아교육전공)  
이 은 희

사립유치원 종일반 초임교사의  
교직생활에 관한 문화기술적 연구

배 지 희 교수지도

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.

2012년 5월

성신여자대학교 대학원  
교육학과(유아교육전공)  
이 은 희

# 인 준 서

이은희의 박사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

성신여자대학교 대학원

## 논문 개요

본 연구의 목적은 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활 전반에 대해 알아보고 종일반 교사 경험을 중심으로 교직생활에서 느끼는 어려움을 분석하고자 하는 것이다. 이를 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활은 어떠한가?

둘째, 사립유치원 종일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움은 무엇인가?

본 연구에서는 사립유치원 종일반 초임교사가 경험하는 교직생활의 의미와 어려움을 파악하기 위하여 문화기술적 연구방법을 사용하였다. 2011년 3월부터 2012년 2월까지 D시에 소재한 4곳의 사립유치원에서 교직 첫 해를 시작하는 초임교사 4명의 교직생활을 참여관찰 하였고, 초임교사를 면담하였다. 연구기간 동안 총 42회분의 관찰 자료와 총 47회분의 면담자료가 수집되었다. 자료 분석을 위해 참여관찰 일지와 면담기록, 저널과 커뮤니티 모임에서 수집된 기타 자료를 분류하고 조직하여 범주화하였다.

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

종일반 초임교사들은 안정적인 교직생활에 대한 희망을 가지고 교직생활을 시작했지만 현장 상황에서 겪는 어려움으로 인해 자신이 좋은 교사가 될 것 인지에 대한 심리적 불안을 느끼기도 하였다. 또한 종일반 초임교사들의 관심사는 종일반 교사 역할을 중심으로 확장되는 양상을 보였다. 초임교사들이 교직에 입문하여 자신이 맡은 종일반 교사 역할을 어떻게 성공적으로 이끌 것인가를 지속적으로 생각하는 과정에서 자신의 교직생활 전반에 대해 기대와 희망을 유지하고 있었다.

본 연구에 참여한 종일반 초임교사들은 오전에 반일반 학급에서 부담임을 맡고 있으면서 오후에는 종일반까지 담당하는 상황이기 때문에 반일반 교사 집단에 소속되지 못해 소외감을 느끼고 있었다. 또한 교사직에 대한 회의와 갈등을 경험하면서도 전문성을 가진 교사로 성장하려는 목표를 가지고 종일반 수업을 변화시키려는 등의 노력을 하고 있었다. 이 과정에서의 자기반성은 종일반 초임교사로서의 정체성을 형성하는 데 도움이 되는 것으로 나타났다.

종일반 초임교사들은 종일반 수업을 계획하고 실행하면서 오후 재편성 종일반 유아들이 활동에서 통합을 경험할 수 있도록 연령 및 발달에 적합한 활동을 준비할 때 어려움을 느끼고 있었다. 수업을 실행하는 과정에서도 주변에서 일어나는 문제 상황에 초점이 맞춰져 있어서 유아들의 흥미나 발달의 차이를 미처 파악하지 못하여 자신이 생각한 것처럼 수업이 잘 이루어지지 않는다고 하였다. 종일반 초임교사들은 오후 재편성 혼합연령 종일반이나 단일연령 종일반을 맡아 운영하면서 수업과 관련된 어려움을 경험하였다. 종일반 초임교사들은 유아들의 연령이나 발달적 특성, 유아가 보이는 흥미 등에 반응하는 동시에 융통성 있게 수업을 운영하는 것에 대해 어려워하였다. 이 과정에서 종일반 유아들의 특별활동 참여, 오전과 오후에 달라진 환경에 대해 보이는 유아들의 흥미, 서로 다른 교사가 반일반과 종일반 유아를 지도하면서 발생하는 의사소통의 어려움, 일과평가의 어려움, 실외놀이 실행의 어려움이 나타났다. 또한 오후 재편성 종일반을 맡은 초임교사는 여러 학급에서 모인 유아들의 귀가를 책임져야 하는 상황에서 유아마다 귀가시간이 달라 일과평가를 할 수 없는 어려움을 느끼고 있었다. 종일반 초임교사들은 교직경력이 전혀 없는 상황에서 오전에는 부담임을 맡고 있었고 오후에는 종일반을 전담하는 상황이기 때문에 업무의 부담을 크게 느끼고 있었다. 또한 종일반을 위해 수업준비를 할 시간과 공간이 주어지지 않아 퇴근 후 가정에서 수업을 준비해 가는 경우가 많았다.

종일반 초임교사들은 오전에는 반일반에서 부담임을 맡고 있었고 오후에는 종일반을 담당하고 있었기 때문에 자신이 어디에 소속되어 있는지 모호하다고 하였으며, 교사회의에 참석할 수 없었던 종일반 초임교사들은 소외감을 느끼고 있었다. 또한 종일반 초임교사들은 종일반 교사를 보조교사로 대하는 부모님과 동료교사들의 태도에서 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났으며, 신학기에 종일반 교사직을 지속하거나 담임을 맡기 위해 이직을 결심하는 경우로 구분되었다.

# 목 차

## 논문개요

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	7
3. 연구자 .....	8
<b>II. 이론적 배경</b> .....	11
1. 사립유치원 초임교사 .....	11
1) 사립유치원 초임교사의 개념 및 어려움 .....	11
2) 초임교사의 교직발달 및 교직적응 .....	14
2. 유치원 종일반 .....	18
1) 종일반의 유형 .....	18
2) 종일반의 교육적 효과 .....	22
3) 종일반 교사의 역할 .....	26
<b>III. 연구방법</b> .....	31
1. 연구참여자 .....	31
1) 김교사와 A유치원 .....	33
2) 박교사와 B유치원 .....	34
3) 이교사와 C유치원 .....	36
4) 최교사와 D유치원 .....	37

2. 자료수집 .....	39
3. 신뢰성 확보를 위한 작업 .....	43
4. 자료 분석 .....	45
<b>IV. 결과 및 해석 .....</b>	<b>47</b>
1. 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활 .....	47
1) 교사로서의 자기성장에 대한 기대와 노력 .....	48
2) 종일반 초임교사로서의 정체성을 형성하기 위한 노력 .....	71
2. 사립유치원 종일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움 .....	83
1) 종일반 수업과 관련한 초임교사들의 어려움 .....	84
2) 종일반 교사를 바라보는 시각: 인정받고 싶어요. ....	97
3) 종일반 교사직에 고민하는 나 .....	101
<b>V. 논의 및 결론 .....</b>	<b>105</b>
1. 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활 .....	105
2. 사립유치원 종일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움 .....	110
3. 결론 및 제언 .....	113

## 참고문헌

## ABSTRACT

## 표 목차

<표 1> 연구 참여자가 근무하는 유치원 현황 .....	32
<표 2> 김교사와 A유치원의 하루일과 .....	34
<표 3> 박교사와 B유치원의 하루일과 .....	35
<표 4> 이교사와 C유치원의 하루일과 .....	37
<표 5> 최교사와 D유치원의 하루일과 .....	38

## 그림 목차

[그림 1] 연구 유치원의 선정 과정 .....	33
----------------------------	----

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

최근 들어 현저하게 나타나는 기혼 여성의 사회진출 증가, 저출산 및 양육에 대한 사회적 책임의 강조 등은 유아교육의 변화를 촉구하게 되었고 이는 다시 종일반 운영에 대한 요구로 이어졌으며, 이로 인해 장시간 유아교육기관에서 지내야 하는 유아들의 필요한 교육과 보호를 포함한 종일반 교육에 대한 정부의 관심도 많아졌다. 정부는 2009년 양질의 교육과 보육을 제공하고자 종일제 운영 내실화 방안을 마련하였고, 2010년 질 높은 유아교육 서비스 제공을 목표로 인프라 강화, 교육과정, 교원 정책 등의 유아교육 선진화 추진계획을 수립하였다(교육과학기술부, 2009b; 육아정책연구소, 2009).

사립유치원 종일반 운영은 1991년 12월 유아교육진흥법 개정으로 유치원의 종일반 수업과정의 법적 근거 규정을 마련하면서 실시되었으며, 1994년에 종일반 시범유치원을 지정하여 운영하였다. 제5차 유치원 교육과정 개정 이후 사립유치원을 포함한 유치원의 종일반 운영이 강조되기 시작하였으며, '2001 유아교육종합계획'의 6가지 기본 방침 중 하나에 유치원 종일반 운영지원이 포함되면서 종일반 운영이 점차 활성화되었다(박수진, 2012). 2010년에는 미래지향적 교육과정으로 개편하면서 유치원 과정을 기본과정과 종일제로 구분하여 운영하도록 하였다. 기본과정에서는 국가 교육과정을 충실하게 지도하도록 감독을 강화하고 종일제는 방과후 개념으로 정의하였으며, 다양한 학부모의 수요를 반영하여 기본과정 외에 기타 교육활동과 보육활동을 통합하여 실시할 수 있도록 하였다(교육과학기술부, 2009a).

사립유치원 종일반을 전담하는 정규교사는 오전 또는 오후 학급을 담당하며, 종일반 운영에 총괄적인 책임을 지도록 명시하고 있다. 사립유치원 종일반 교사에 대한 교직원 배치 기준은 유아교육법 23조에서 정하고 있고 각 시도별

관할청이 지역 실정을 반영하여 교육과정 편성운영 지침에 고지하도록 하고 있다(육아정책연구소, 2009).

유아의 종일반 경험의 효과에 대한 분석한 많은 연구(엄정애·김혜진, 2005; 이윤경, 1995; DeCicca, 2007; Gullo, 2000; Harman, 1982)들은 종일반을 담당하는 질 높은 교사 확보 뿐 아니라 교육과정, 시설 및 설비, 교사 대 유아의 비율과 상호작용 등 수 많은 내적 요인에 의해 종일반의 질적 수준이 달라질 수 있음을 보고하였다. 육아정책연구소(2008)에서 실시한 공·사립 유치원 종일반 운영 실태 조사에 의하면, 초임교사가 종일반 학급을 담당하는 비율이 높고, 종일반 교사의 근무시간이 길며, 과중한 업무로 인해 직무 만족도가 매우 낮다고 보고하고 있다. 특히 사립유치원은 종일반을 책임지고 담당할 정규교사가 배치되어 있지 않고 오전의 반일반 담임교사가 순환하여 종일반을 담당하고 있으며, 교사 경력이 가장 낮거나 나이가 어린 교사가 종일반을 주로 맡아 담당하고 있는 것으로 나타났다(이진주, 2009).

이러한 실정은 결국 사립유치원 종일반 담당을 기피하는 현상으로 이어지고 있으며, 종일반 교사의 낮은 직무 만족도는 교사의 스트레스를 유발하는 요인이 되고, 종일반에 다니는 유아들에게도 부정적인 영향을 줄 수 있다(김효정, 2008; 엄정애·김혜진, 2005; 육아정책연구소, 2008; 2009; 이진주, 2009; 정미숙, 2007). 김효정(2008)은 종일반 교사들이 겪는 높은 스트레스가 유아들의 상호작용에 영향을 준다고 보고하였다. 교직경험이 적은 종일반 교사의 경우 유아들과의 원활한 상호작용이 어렵고 부모나 유아를 대하는 기술이 부족하기 때문에 더 많은 직무스트레스를 겪는다. 직무 스트레스가 높은 초임 교사들은 유아들과의 활동에서 명령하거나 지시하는 등의 상호작용을 하는 경향을 보이며, 유아의 요구에 잘 반응해주고 활동 결과에 대해 칭찬하거나 격려하는 상호작용을 어려워한다(엄정애·김혜진, 2005). 즉, 종일반 초임교사가 겪는 어려움은 직무 스트레스를 유발하는 요인이 되며 이는 유아들과의 관계에도 부정적인 영향을 미치게 되는 것이다.

종일반을 담당하는 교사는 양육자, 보호자, 교육자 역할을 수행해야 하기 때문에 반일반 교사보다 더 많은 능력이 요구되며, 유아의 발달적 특징과 수준 파악, 교육과정 운영에서 융통성이 필요하다. 무엇보다 유아들에게 양질의 교육과 보육을 동시에 제공해야 하기 때문에 교사가 정신적·육체적으로 활력 있는 상황에서 종일반 교사로서의 적극적인 역할 수행이 가능하다(김정주·노은호, 2006; 육아정책연구소, 2009; 이영·김미령, 1990).

그러나 초임교사가 종일반을 담당할 경우 초임교사들은 유아들의 개인차에 맞춰 상호작용하는 것을 어려워하고 효율적으로 개입하는 방법에 대해 갈등하고 고민하게 된다(김정주 외, 2006). 학부모 또한 초임교사가 오후 재편성 혼합연령 종일반을 담당할 때 초임교사를 보조교사로 인식하여 선입견을 갖고 있기 때문에 교직 경험이 풍부한 경력교사가 종일반을 운영 할 필요가 있다(김경화, 2005; 배지희·이봉선·탁옥경, 2005; 서연금, 2009). 또한 경력이 낮은 초임교사들이 종일반을 담당할 때 경력이 높은 동료교사들은 초임교사들에게 책임을 전가시키거나 종일반을 맡기고 관심을 갖지 않는 경우도 있다(이진주, 2009).

초임교사는 교직에 입문하기 이전에 유아교육 전반에 관련된 지식을 습득하고 자신의 경험과 연관 지으며 유아교육 실제에 관련된 지식을 확대해 나간다. Imig와 Imig(2006)에 의하면 초임교사는 교직생활에 대한 넓은 안목을 가지고 변화에 대처하는 방법을 배워야하지만 직전교육에서의 경험이 한정되어 있어 어려움을 겪는 경우가 많다.

초임교사들이 기대했던 교직생활과 실제 현장에서 일어나고 있는 현실과의 괴리감이 클수록 교직생활에 적응하는데 어려움을 겪게 되고, 이러한 어려움을 겪는 과정에서 자신에 대한 반성과 회복이 일어나면 교직에 계속해서 머물게 되지만 그렇지 못한 경우에는 갈등과 혼돈을 느껴 이직을 결심하게 된다(박은혜, 2010; 서지영·서영숙, 2002). 실제로 Heath-Camp와 Camp(1990)는 교직 첫 해 15% 정도의 초임교사가 교직을 떠나고 절반 이상은 6년 이내

에 교직을 떠난다고 보고하면서, 그 이유는 유치원 시스템, 유아와의 관계, 교사로서의 정체성 형성에서 어려움을 느끼기 때문이라고 하였다.

교사의 연령과 경력에 따른 관심사의 변화를 통해 교사 발달을 연구하였던 유순이(2003)는 대체로 교직경력 3년 정도까지를 초임교사로 보았다. 초임교사는 교직경험이 없기 때문에 학급경영 및 업무수행에서 어려움을 느끼며, 유아에 대한 흥미 및 동기 유발보다는 학급통제에 관심이 높고, 상황을 고려한 적절한 교육 활동을 적용하는데 어려움을 겪는다고 하였다. 초임교사는 교직 첫 해에 경험하는 '생존'을 위해 부족한 이전 경험을 바탕으로 변화에 직면하면서 이러한 어려움을 겪게 된다(Katz, 1995). 따라서 학생에서 전문적인 교사로 전환하게 되는 초임교사 시기에 이런 어려움을 감소시켜 주기 위하여 전문가의 안내나 지원이 필요하다. 그러나 현실적으로 초임교사들이 구체적으로 어떤 지원을 받아야 하는지에 대한 인식이 부족하여 생존만을 위해서 바람직하지 못한 기술에 의존하는 교사들이 생기게 되고 이것은 초임교사의 교수 학습의 질에 부정적인 영향을 주어 교육의 질적 저하를 야기 시킨다(Jonson, Ratsoy, Holdaway, & Friesen, 1993).

초임교사 때 갖는 어려움은 자아개념과 관련이 깊다. 초임교사의 자아개념은 자신이 변화를 피할 수 있는 존재이며, 자신을 둘러싼 환경을 바꿀 수 있다는 인식과 더불어 발달한다(백은주, 2006). 초임교사가 다른 사람의 반응에 민감하고 주위 사람들을 의식하며 자신의 입지에 대해 불안해하는 경향이 있지만 교직생활 초기에 자신감과 성공감을 경험한다면 초임교사가 느끼는 어려움을 경감할 수 있을 것이다.

이처럼 초임교사들이 겪게 되는 어려움을 인식하여 존중해주는 일은 교사로서의 생존 뿐 아니라 실제적인 어려움에 대한 지원으로 이어져 교직생활에 상당한 도움이 되지만 그렇지 못할 경우 교사가 느끼는 어려움은 실패로 이어지게 된다(Jones et al., 2000; Zembylas, 2005). 따라서 초임교사가 교직생활에서 어려움을 호소할 때 비슷한 경험을 하고 있는 동료와 함께 경험을 공

유하고 의견을 나누면서 자신의 생각을 검증해보고 문제를 해결할 수 있는 기회 제공과 초임교사가 교직생활에서 겪는 어려움에 대해 자신의 목소리를 자유롭게 낼 수 있도록 정서적으로 지원하는 것이 필요하다(Dressman, 2006; Shulman, 1999).

우리나라 유치원 초임교사의 발달과정에 관심을 가지고 전문성 측면에서 본격적인 연구가 시작된 것은 2000년대 이후이다. 유치원 초임교사 관련 연구는 공·사립 유치원 교사를 포함하여 교사 발달측면에서의 교직적응과 그 과정에서 겪는 어려움과 지원에 대한 요구(강상이, 2002; 고주영, 2004; 박수미, 2001; 박지선·이대균, 2010; 서정림, 2006; 이지영, 2000; 한미양·이순례 2009; 황은희, 2007)를 알아보는 연구가 대부분이다. 초임교사로서의 전문적인 역할 수행에 도움을 주려는 멘터링이나 장학(권혜진, 2002; 독고연희, 2005; 오성은, 2008; 이가은, 2005), 교직 첫 해 초임교사들이 겪는 어려움에 대한 연구(김신영, 2005; 백은주, 2006; 정미숙, 2007; 조운주·최일선, 2004)가 부분적으로 이루어져 왔다. 그러나 초임교사의 종일반 운영 경험을 중심으로 교직생활에 대해 구체적으로 알아본 연구는 거의 없는 실정이다. 육아정책연구소(2009)의 보고에 의하면, 공·사립 유치원 모두 초임교사가 종일반 학급을 담당하는 비율이 높고, 사립유치원은 초임교사의 정규교사 배치 비율이 매우 낮아 반일반 담임교사들이 교대로 종일반을 담당하는 경우가 많아서 과중한 업무와 스트레스로 종일반 교사로서의 사기가 떨어진다고 하였다.

초임교사와 종일반 운영과 관련된 선행연구를 분석한 결과 대부분 초임교사가 종일반을 담당하고 있다는 것을 알 수 있었다. 그러나 선행연구에서 충분히 고려되지 않은 몇 가지 중요한 점들을 발견할 수 있다. 지금까지 이루어진 선행연구는 대부분 초임교사 또는 종일반 교사에게만 초점을 맞춰 각각의 상황에서의 어려움을 파악하였으며, 초임교사이면서 종일반을 담당하는 교사들에 대한 연구는 미비하게 이루어졌다. 또한 종일반 운영과 관련된 어려움은 구체적으로 어떠한 이유와 배경에서 기인하는지에 대한 설문조사 형

태로만 이루어졌을 뿐 종일반 초임교사의 교직생활 전반을 깊이 있게 탐구한 연구는 많지 않은 실정이다.

본 연구에서는 참여관찰 및 심층면담을 중심으로 하는 문화기술적 방법을 사용하여 종일반을 담당하는 초임교사의 교직생활 전반에 대해 살펴보고, 종일반 운영 경험을 중심으로 어려움을 파악해 보고자 한다. 사립유치원 종일반을 담당하는 교사는 대부분 교직생활을 처음 시작하는 초임교사이며, 그들은 초임교사로서 겪는 어려움뿐만 아니라 종일반 교사로서 종일반 운영의 어려움도 함께 겪는 등의 이중고를 경험하고 있을 것이라 생각된다. 따라서 본 연구는 초임교사가 교직에 입문하는 첫 해인 1년 동안의 교직경험의 전 과정을 참여 관찰함으로써 교직생활의 의미를 분석하고, 종일반 초임교사로서 경험하는 어려움이 무엇이며, 이러한 어려움이 어떤 맥락에서 나타나는지 초임교사의 입장에서 탐색해보고자 한다. 이와 같은 목적을 가지고 초임교사가 근무하고 있는 실제 현장 속으로 들어가 초임교사들의 목소리를 수용하여 초임교사 발달 지원체계 구축 및 종일반 교사의 질적 제고에 대한 시사점을 제공하고자 한다.

## 2. 연구문제

본 연구에서는 사립유치원 중일반 초임교사의 교직생활 전반에 대해 알아보고 중일반 교사 경험을 중심으로 교직생활에서 느끼는 어려움이 무엇인지 분석하고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 사립유치원 중일반 초임교사의 교직생활은 어떠한가?

둘째, 사립유치원 중일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움은 무엇인가?

### 3. 연구자

내가 초임교사에 대해 관심을 갖고 연구를 하게 된 동기는 지난 시절의 세 가지 경험에서 비롯된다. 첫 번째 경험은 ‘초임교사였던 나’이다. 나는 1980년대 말 유치원교사를 시작하였다. 내가 초임교사로 근무했던 유치원은 활동중심 통합교육 프로그램을 운영하던 상당 부설 사립유치원이었고 경력이 1년 더 많았던 동료교사와 함께 만 5세반 해바라기반 담임을 맡았다. 한 반에 두 명의 교사가 배치될 수 있었던 상황은 시간차를 두어 운영하는 프로그램의 영향이었다. 수업은 주로 이야기나누기, 새노래 지도, 동화 들려주기, 게임 등의 대집단 활동을 중심으로 계획하여 경력교사와 내가 번갈아 가며 운영하는 식이었고 나머지 시간은 주로 자유선택활동으로 이루어졌다. 유아들과는 개별, 소집단 활동을 중심으로 하루 일과가 진행되었고 12시면 하루일과를 마치고 유아들은 모두 귀가하였다.

나는 유치원 교사 3년차가 되었을 때 출퇴근이 가까운 신설 유치원으로 이직을 하였다. 그 곳에서 만 5세반 빨강반 담임을 맡게 되었는데 나의 옆 반에서 만 5세반 파랑반을 담임했던 나의 동료교사인 초임교사 김교사의 이야기를 떠올리며 ‘초임교사를 도와주었던 나’의 두 번째 경험을 회상한다.

선생님, 저는 저희 학교에서 제가 1기로 졸업하여 선배가 없어요. 선생님이 저의 선배가 되어 주시면 안될까요? 그리고 제가 수업을 많이 못보고 현장에 왔어요. 선생님 수업을 보고 제가 그대로 수업을 하면 안될까요? 아이들 앞에서 수업을 하려니까 너무 떨리고 자신이 없어요.

(연구자 회상)

나는 김교사의 제안을 받고 조금 부담스럽기도 하였다. 누군가 나의 교실에서 내 수업을 본다고 생각하니 수업준비도 더 잘해야 하고 신경 쓸 것이

많아져 처음에는 귀찮기도 했었다. 그러나 내가 1년차 교사일 때 내 옆에서 나를 묵묵히 지켜보며 조언해 주고 위로해 주었던 신교사가 생각이 났다. 나는 김교사 반과 우리반의 자유선택활동시간의 차이를 두고 운영해 보았다. 김교사가 우리반에서 수업을 참관할 때 원감 선생님이 김교사 반을 잠깐씩 봐 주는 그런 식이었다. 김교사는 공립유치원 임용고시를 위해 사립유치원 1년 경력으로 퇴직하였고 2년 뒤 공립유치원 교사로 임용되었다. 김교사는 지금도 초임교사에게 필요한 것이 무엇인지 알기 때문에 초임교사로 임용된 후배 교사에게 더 많은 관심을 기울인다고 한다.

세 번째는 ‘예비교사를 가르치는 나’의 경험이다. 유치원 교사와 어린이집 원장을 지내고 2007년부터 유아교육과 교수로 재직하게 되면서 나는 초임교사의 생활에 대해 더 많은 관심을 갖게 되었다. 처음에는 현장에서 요구하는 교사는 어떤 교사인가? 를 생각하게 되었다. 예비교사를 잘 가르쳐서 현장으로 보내야겠다는 신념과 열정이 가득했다. 그러나 취업을 앞두고 있는 예비교사들과 면담을 하면서 그들의 두려움과 걱정 등에 대해 듣게 되었다. 또 막상 취업을 해서 초임교사가 되더라도 처음 가졌던 두려움이 계속 존재한다는 것을 알게 되었다.

유치원에서 제가 몇 가지를 해야 하는지 모르겠어요. 오전에는 부담임, 오후에는 종일반 교육, 끝나면 공동작업, 일주일에 몇 번씩은 차량지도도 해요. 내가 슈퍼우먼일까요? 저는 올해까지만 이 유치원에서 근무하고 내년에는 좀 더 편한 직장으로 옮길 거예요. 직장을 옮기려면 그래도 1년 경력이라도 있어야 하잖아요.

(정교사와의 전화통화 후 연구자 일기 중에서)

3월초면 정교사처럼 나에게 수많은 전화가 걸려온다. 전화를 받을 때마다 안쓰러운 마음이 들며 정글 같은 현장의 모습이 떠오른다. 긴장하고, 뛰어다니고, 눈치를 살피고... 생존을 위한 서바이벌 프로그램에서 볼 수 있는 그런

모습이다. 유아교사는 심신이 건강하고 에너지가 넘치는 교사여야 한다는 나의 주장은 무색해진다. 과연 하루 종일 수많은 일 속에서 어떤 교사가 마음의 여유를 갖고 에너지를 재충전할 수 있을 런지... 전화기에서 들려오는 이야기는 ‘그동안 나는 많이 참았어요, 내가 과연 계속 이렇게 지내야 하는 거예요?’라는 메시지처럼 들린다. 나는 초임교사들에게 어떤 위로를 해야 할지 한참을 망설이게 된다. 전화를 끊으면서 내가 해 줄 수 있는 말은 고작 ‘그래도 잘 참아’이다. 늘 후회되는 답변이다. ‘그래 네 마음 알겠어, 네 마음이 중요한 거였지’라는 말을 했어야 했는데...

초임교사들은 자신의 위치가 불안하면서도 설렘을 간직하고 있다. 그러나 그 설렘이 초임 1년 동안은 유지되어야 하는 것은 아닌지 안타까움이 남는다. 올해 졸업한 예비교사들은 대부분 사립유치원으로 취업을 했으며 그곳에서 정교사와 비슷하게 종일반 교사의 역할을 하고 있다. 나는 현장 속으로 들어가 정교사와 같은 초임교사의 생활을 들여다 볼 필요가 있음을 느꼈다. 그들이 현재 유치원에서 맡은 역할 중 큰 비중을 차지하고 있는 종일반 교사 역할에 대해 구체적으로 알아보며 그 속에서 어떤 어려움을 겪고 있는지 파악해 보는 현장참여 연구가 필요하다고 느꼈다. 그리고 초임교사들의 변화된 맥락을 알아야 예비교사 교육도 효과적으로 이루어질 수 있다고 본다. 이러한 연구 동기를 가지고 사립유치원 종일반을 맡고 있는 초임교사의 교직생활에 대해 탐구하고자 한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 사립유치원 초임교사

#### 1) 사립유치원 초임교사의 개념 및 어려움

사립유치원 초임교사란 사립유치원 원장의 제청에 의해 채용된 신입교사이다. 비록 대학에서 교직준비가 잘되어 초임교사로 입문하였다 하더라도 교사는 교직생활을 하는 동안 자신의 능력과 역량을 길러 전문성을 갖춘 교사로 성장하고 발달해 나가려는 노력을 해야 한다. 이러한 노력은 교직 전반에 걸쳐 변화하고 발전하는데 영향을 미치며, 초임교사 시기의 경험은 이후 교직생활에 가장 많은 영향을 미친다(Vonk, 1995). 또한 이 시기 동안 교사는 교사로서의 적절한 행동과 생활양식을 익혀나가면서 새로운 정체성을 형성해 나간다(Brock & Grady, 2000). 이처럼 초임교사 시기에 갖는 경험들은 이후의 교직생활 전반에 걸쳐 실천적 태도를 형성하는데 중요한 영향을 미치게 된다(Gratch, 1998).

그러나 초임교사는 배운 것을 즉각적이고 독자적으로 실제에 맞게 변형시키는 기술을 거의 가지고 있지 않고(Olson & Osborne, 1991), 학급의 문제를 해결하는데 급급하여 자주 학급 경영이나 훈육 기술들을 변화시키며, 실제 수업 장면에서 직면했을 때 예비 교사교육과정에서 습득했던 경험에 의지하는 경향이 있다(Albarado, 1994). 또한 초임교사는 배우는 학생에서 가르치는 일을 수행하는 역할로의 전환을 매우 어려운 과정으로 인식하여 자신의 학급을 운영하면서 수업의 과정, 동기부여 및 개별학습방법, 유아의 행동, 부모와의 관계 등에 관한 문제에 봉착할 때 혼자서 결정해야 하는 어려움을 보인다. 이러한 어려움은 직전 교직 예비과정을 잘 이수한 초임교사의 경우에도 현장에서 부딪치는 문제 및 충격에 직면하게 되고, 실제로 교실에서 학급을 운영

하면서 현실적 충격(reality shock)을 느끼게 되어 대학에서 배운 지식이나 기술을 생각하지 못하게 된다. 이러한 어려움을 주변에서 부적절하게 다루면, 초임교사가 이직을 결심하게 되는 동기가 될 수 있다고 한다(Mitchell, 2009).

이렇듯 교실 상황에서 살아남기에 바쁜 교사들은 자신의 사고 과정을 분석해보거나 실천 행위에 대해 검토해 볼 여유가 없는 경우가 많지만 초임교사는 교직에 대한 경험이 부족하기 때문에 교직생활에 대해 스스로 평가해보고 엄격하게 자기반성의 기회를 가져야 한다. 이러한 초임교사의 자기반성의 결과는 초임교사 교육에 대한 정책을 결정할 때 매우 유용하다(박은혜, 2011; Singh, 2007). 유흥옥(2004)은 예비교사 교육에서부터 자신의 이야기 쓰기, 토의하기 등에 대한 훈련을 통해 자기 반성적 사고 능력을 길러야 함을 주장하였고, Wiggins(2006)도 초임교사가 가르치는 상황에 직면하여 어떻게 가르칠 것인가에 대해 고민할 때, 이전 경험에 대해서 자기반성이나 평가를 통해 통찰력을 길러야 할 필요가 있다고 한다.

Certo(2006)는 초임교사가 겪는 어려움이 무엇인지 파악하려는 목적으로 4명의 초임교사를 대상으로 교직 첫 해에 어떠한 어려움을 겪는지에 대해 알아보았다. 1년 동안 세 번의 간격을 두어 초임교사를 면담하였고, 면담자료와 저널을 분석한 결과 초임교사는 교직생활의 전반적인 부분에서 어려움을 겪고 있었으며, 이미 예비교사 때부터 어려움에 대한 우려를 나타내지만 학급 상황에서 발생하는 규칙 정하기, 동기부여 방법, 개인차 이해 등에 대한 어려움은 어쩔 수 없이 실제로 부딪치면서 해결해야 할 어려움이라고 인식한다고 한다. 이러한 인식을 바탕으로 Certo에 의하면 초임교사가 처음 교직에 입문하여 몇 주 동안 즉각적인 도움을 주고 물리적 환경을 지원해주며, 무엇을 계획하고 가르쳐야 하는지에 대한 도움을 주어야 한다. 생존 단계에서 겪는 하나의 문제라도 초임교사들에게는 매우 중요하므로 그들의 문제를 존중해주고, 수업을 계획하고 자료를 찾아 활용할 수 있도록 즉각적이고 실제적인 도움을 제공해야 한다. 이와 같은 지원을 받은 초임교사들은 이직하지 않고 현

장에 남아 있게 된다고 보고하였다.

유순이(2003)에 의하면 대체로 교직경력 3년 정도까지가 초임교사에 해당되며, 교사의 연령과 경력에 따라 보이는 관심사가 다르다고 한다. 초임교사는 교직경험이 없기 때문에 학급경영 및 업무를 수행하면서 복잡하게 느낀다. 또한 유아에 대한 흥미 및 동기 유발보다는 학급통제에 관심이 높았고, 상황에 따라 가르치는데 어려움을 겪는다고 한다.

이와 같이 초임교사들이 겪게 되는 어려움을 인식하는 것은 교사로서의 생존 뿐 아니라 실제적인 어려움에 대한 지원으로 이어져 교직생활에 상당한 도움이 된다. Jones와 그의 동료들(2000)은 유치원 초임교사 9명을 대상으로 관찰과 면담을 통해 어려움과 지원 요구를 알아본 연구에서 초임교사는 운영자, 동료교사, 교육과정 운영, 부모와의 관계, 가르치는데 필요한 자원 활용에서 어려움을 느껴 지원을 요구한다고 한다.

Zembylas(2005)는 초임교사가 가르치는 과정에서 느끼는 감정의 중요성에 대해 알아보고자 3년간 초임교사를 관찰하고 교직에서 일어나는 일상적인 사례를 중심으로 면담한 결과 초임교사가 어려움에 대해 자유롭게 감정표현을 하게 되면 교직생활에서 성공했다는 감정을 느낄 수 있지만 그렇지 못할 경우 교사가 느끼는 어려움은 실패로 이어지게 되는 중요한 요인이 된다고 한다.

초임교사가 받아야 하는 구체적인 지원 방법을 제시한 Shulman(1999)은 초임교사가 학습할 때 비슷한 경험을 하고 있는 동료 간의 상호작용을 중요시한다. 동료와 함께 경험을 공유하고 의견을 나누는 동안 자신의 생각을 검증해보고 문제를 해결하는 과정을 통해 지식을 내면화한다고 보고하였다. 또한 교사로서의 정체성 형성에 관심을 가졌던 Dressman(2006)도 초임교사가 교직에서 겪는 어려움에 대해 자신의 목소리를 낼 수 없는 상황에서 자유롭게 표현할 수 있도록 감정을 지지해 주는 일이 필요하다고 한다.

위와 같은 연구를 종합해 볼 때, 교직생활을 처음 시작하는 초임교사는 교

직 장면에서 다양한 어려움을 겪고 있으며, 어려움을 공감해 주고 교직생활에서 실제적인 지원책을 마련해 주는 것이 필요하다.

## 2) 초임교사의 교직발달 및 교직적응

초임교사들은 직전교육 과정에서 유아교사에게 필요한 지식과 기술, 태도를 갖추어 교직에 입문하게 되고, 이후 교육현장에서 실제로 부딪치는 문제에 대처하면서 개인적인 기대나 경험, 사회적인 영향을 받아 지속적인 발전을 해나가게 된다. 교사는 이러한 과정을 거치는 동안 교직에 대한 신념, 교직원, 아동관, 수업의 기술 등을 수정하고 보완하면서 교직을 수행해 나가며 전문적으로 성장한다.

교사로서 한 개인이 교직에 입문하고 교사로서 성장하고 발달해 가는 과정을 종합적으로 연구하기 시작한 것은 비교적 최근의 일이다(박은혜, 2011). Wiggins(2006)는 교사가 발달적 과정에서 보이는 개인적, 사회적 관심사에 따라 교사교육이 달리 이루어져야 한다고 지적하면서, 교사를 배우는 학습자로 보고 교사교육에 적용할 것을 제안하였다. 그는 자신이 가지고 있는 지식과 기술을 유연하게 적용할 수 있도록 자신의 경험을 실험해보고 자각하는 과정이 있어야 하며, 이러한 과정은 누구에 의해 제공되는 것이 아니라 교사 스스로 역량을 키워 방법을 찾아야 한다. 또한 교사가 이해할 수 있는 실질적인 지식을 제공하여 목표 설정을 하도록 하고 혼자서 해결할 수 없는 문제나 새로운 도전으로 인한 불확실함을 경험할 때 적시에 피드백을 제공하여 목표에 달성하도록 도와주어야 한다.

노길영(2000)은 우리나라 유치원 교사의 발달에 영향을 주는 요인과 발달 과정을 살펴보는 연구에서 3가지 교사발달 유형을 제시하였다. 첫 번째 교사발달 유형은, 교사 스스로 연속적으로 발달하는 유형으로 교사의 인성 특성이 중요하게 작용하여 교직 이전에 형성된 교사의 틀에서 크게 바뀌거나 벗

어나지 않고 스스로 변화를 나타내며 발달해 가는 유형, 두 번째 유형은, 결정적인 전환점을 통해 단계적으로 발달하는 유형으로 교직에 입문한 이후 결정적인 사람이나 사건의 영향으로 뚜렷한 능력 구축이나 열중과 성장의 과정을 통해 긍정적인 방향으로의 비연속적인 변화를 이루는 유형, 세 번째 교사 발달 유형은, 정체형으로 교직에 입문한 이후 능력 구축의 경험 및 변화를 경험하지 못하고 직업적 좌절이나 침체에 머물러 있는 유형이다.

Oplatka(2004)는 교직발달은 특정 시기에 있는 교사들에게만 이루어지는 것이 아니라 교사의 전 생애를 통해서 발달이 이루어진다는 생애순환적 발달 모형을 소개하면서 반성(reflection)-갱신(renewal)-성장(growth)주기를 통해서 교직발달이 이루어진다고 하였다. 반성의 과정은 교사 자신의 가치관, 수업방식, 태도 등에 대해서 돌아보고 자신이 가지고 있는 지식을 가르치는 일에 어떻게 반영해 나갈 것인가에 대해서 연구하는 일을 포함하며, 동료장학이나 저널쓰기 혹은 스터디그룹에 참여하는 것이 도움이 된다. 갱신의 과정은 자신의 교직선택 이유와 현재 가지고 있는 교육에 대한 신념을 되돌아보는 과정, 교육에 대해서 기존에 가지고 있던 관점을 새로운 시각으로 바라보는 과정, 새로운 목표를 선정하고 도전함으로써 새로운 열정을 불러일으키는 과정, 전공분야에 대한 폭넓은 독서나 교사 교육 프로그램에 참여함으로써 새로운 정보를 받아들이는 과정 등을 통해서 이루어질 수 있다. 교사는 반성하는 과정을 통해 가르치는 일에 대해서 더 깊이 이해하고 교사로서의 유능감을 형성해 나가며 성장하게 된다. 반성-갱신-성장의 주기가 반복적으로 이루어지지 않으면 교사는 가르치는 일에 피로감과 무력감을 느끼거나 좌절감을 경험하게 되고 이 상황이 지속되면 깊은 회의감에 빠지거나 교직을 그만두게 되는 경우도 있다.

Gratch(1998)는 초임교사의 교직적응에 관심을 가지고 예비교사 12명과 대학에서 마지막 학기를 인턴으로 근무하는 예비교사 16명, 교직 첫 해에 있는 초임교사 10명, 총 38명을 대상으로 교직경험에 대해 면담하였다. 그 결과 초

임교사는 유치원에서 형식적으로 요구하는 것을 수행하지 못할 때 자아개념이 낮아지고 조직에서 소외되어 새로운 교수방법이나 프로그램을 지원 받을 수 없게 된다고 하였다. 또한 유치원의 표준화된 평가 체계는 초임교사로부터 스트레스를 받게 하고 경력을 발전시키는 것을 포기하게 만들며, 원래 가졌던 교육목표에 대한 초점을 잃게 된다고 주장하였다.

Katz(1995)는 교직발달을 설명하면서 교직 첫 해에 생존기를 경험하게 된다고 하였다. 대부분의 초임교사들은 새로운 상황에 직면하게 될 때 ‘생존’만을 생각하기 때문에 변화를 인식하지 못하여 어려움을 느낀다고 하였다. 이처럼 생존기에 처해 있는 초임교사들이 교사로서의 정체성을 형성하지 못하거나 부적절한 조직 풍토에 직면하면 교직 첫 해에 이직하거나 길지 않은 경력을 쌓은 후 교직을 떠나는 것으로 보고되고 있다(Heath-Camp & Camp, 1990). 특히 일방적으로 하달하는 식의 업무 배분이나 동료교사로부터의 도움이나 조언을 받지 못하면 고립감을 느끼게 되어 이직을 결심하게 된다(임승렬·권혜진, 2005). 이러한 조직 풍토는 교직에서 부적절한 사회화를 초래하여 신뢰감과 사기를 떨어뜨리는 중요한 요인이 된다. 그러나 동료와의 인간관계, 교수방법이나 생활지도 등의 어려움에 봉착했을 때 문제를 해결하는 과정을 경험하면서 자신감과 노하우를 가지게 된다면, 교직생활에 점차 안정감을 가질 수 있다(조운주·최일선, 2004).

초임교사들이 교직적응 과정에서 보이는 어려움에 대한 감정 표현과 정서적 지지에 대해 연구한 Zembylas(2005)는 초임교사가 자신감을 키워 교직생활에서의 적응력을 높이기 위해서는 교직생활 중에 초임교사들이 경험하는 일상적인 사례들을 중심으로 자유롭게 감정표현을 할 수 있도록 해주는 것이 중요하다고 하였다. 초임교사가 교직생활에서 갖게 되는 자신감은 초임교사 시기에 느낄 수 있는 자기이해 측면에서의 어려움을 감소시킬 수 있으며, 이러한 자기이해는 타인의 반응에 대해 자신을 보다 잘 통제할 수 있기 때문에(백은주, 2006), 초임교사가 느끼는 어려움에 대해서 자신의 목소리를 낼 수

있도록 감정을 지지해 주면 자신감을 갖게 되어 오랫동안 교직에 머무르려는 생각을 하게 된다(Dressman, 2006).

Mitchell과 동료들(2009)은 수업계획, 세부적인 학급운영 등에 관련된 부분의 도움을 주기 위해서는 초임교사 입문 과정에서 지원책이 마련되어야 함을 제안하였다. 초임교사는 학급운영, 생활지도, 부모 상담과 같은 많은 문제에 직면하게 되므로 이러한 문제를 해결하기 위해서는 초임교사들과의 협력관계를 구축하여 교사 발달 세미나를 개최하거나 협력적 네트워크를 강화하여 일상적인 상황에서의 문제를 해결할 수 있는 기회를 제공해야 함을 주장하였다.

초임교사가 교직에 입문한 즉시 초임교사의 어려움을 인식하고 개인적, 전문적인 문제에 초점을 맞춰 지원해 주려는 움직임을 통해 초임교사 교육의 긍정적인 효과가 있음이 밝혀졌다(Huling-Austin, 1992). 이러한 초임교사 교육은 주로 주임교사나 원감과 같은 선배교사가 개인면담을 개최하거나 비형식적인 대화를 통해 수시로 이루어지고 있으며, 이 때 가장 빈번하게 이루어지고 있는 교육은 유아의 이해 측면과 행동지도에 대한 상황인 것으로 보고되고 있다(김정주·장정애, 2010). 이처럼 현장 문제에 기반을 둔 초임교사 지원 프로그램은 교실의 학급 운영상황에서 바로 적용할 수 있도록 실제적인 도움이 되는 것으로 나타났다(Watzke, 2003).

한편 예비교사 과정에서 교직을 체험해 볼 수 있는 기회를 제공하면, 졸업 후 교직에 입문하여 겪게 되는 어려움이 감소된다는 연구결과가 보고되고 있다. 예비교사가 졸업하기 전 1년 동안 유치원 보조교사 생활을 경험하게 하여 담임교사 역할을 이해하게 하고 경력교사와의 팀티칭을 경험하게 하면 졸업 후 초임교사로 입문했을 때 겪게 되는 어려움이 감소된다고 한다(박지선, 이대균, 2010; 이대균·임자영, 2009).

Abell과 동료들(1995)은 좀 더 적극적인 초임교사 지원 형태로서 멘토의 필요성을 제기하였다. 29명의 멘토와 초임교사를 면담하여 서로에게 요구하는

것이 무엇인지를 묻는 질문을 한 다음 분석한 결과 초임교사는 자신이 맡은 일에 대해 유연성 있게 적응할 수 있도록 도와주는 멘토가 필요하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 한편 멘토는 멘토로써 자신이 가장 먼저 해야 할 일은, 교직에 갓 입문한 초임교사를 지원하기 이전에 초임교사가 가장 어려워하는 것이 무엇인지를 우선적으로 파악하는 것이라고 보고하였다.

위와 같은 연구에서 볼 때, 초임교사는 교사가 되기 전에 습득한 이론적 지식들을 실제 상황에 적용하는 과정에서 많은 노력을 한다. 또한 조직 구성원으로부터 긍정적이며 안정적으로 수용되기를 원하고 수업 기술 및 학급운영 능력을 향상시키기 위해 노력한다. 그러나 초임교사들은 현실적으로 생각한 것과 다른 문제 상황에 부딪칠 때 어려움과 괴리감을 느껴 교사로서의 정체성에 혼란을 가져오게 된다. 초임교사의 발달을 이해하는 일은 교사의 초기 교직적응과 전문적 성장을 지원할 수 있는 지원체제로 연결될 수 있으므로 교직생활에서 중요하다.

## 2. 유치원 종일반

### 1) 종일반의 유형

우리나라 유치원에서 운영되는 종일반 유형은 연령별 집단 구성과 학급 운영 형태에 따라 혼합연령 독립 종일반, 혼합연령 오후 재편성 종일반, 단일연령 종일반으로 나눌 수 있다. 종일반은 대부분 혼합연령 학급으로 운영되고 있는데 이는 혼합연령 학급의 장점을 살리기 위한 것보다는 단일 연령별 학급을 구성하기에 유아의 수가 부족하기 때문이다(유준호, 2005).

유치원에서 혼합연령 종일반 학급은 만 3~4세, 만 4~5세, 또는 만 3~5세 유아들로 구성될 수 있고, 전체 유아 수는 20명 내외가 적합하며, 만 3세 유아 포함될 경우 만 3세 유아 5명을 넘지 않도록 해야 한다(교육과학기술

부, 2009; 유준호, 2005; 육아정책연구소, 2008). 이윤경(1995)에 의하면 만 4~5세 사이의 발달 특성상의 차이가 만 3~5세 사이의 발달 특성 차이보다 적으므로 만 4~5세를 혼합한 경우가 만 3~5세를 혼합한 경우에 비해 교사가 활동을 계획하거나 학급을 운영하기가 훨씬 쉽다는 장점이 있다고 하였다. 만 3, 4, 5세가 혼합된 종일반의 경우 발달적 특성이나 욕구가 다른 유아를 한명의 교사가 동시에 교육해야 하는 어려움이 있으므로 각 연령층에 대한 교사의 폭넓은 이해와 풍부한 경험 및 능력이 요구되며 동시에 교육과정과 활동계획이 매우 철저히 준비되어야 한다고 지적하였다.

혼합연령 독립 종일반인 경우 만 3~5세 유아들이 한 학급에 소속되어 오전 등원에서부터 오후 귀가할 때까지 1일 8시간 이상을 한 교실에서 생활한다. 혼합연령 독립 종일반 유아들과 교사들은 장시간 함께 지내는 동안 서로에 대한 이해가 깊고, 가정과 같은 분위기에서 친밀한 관계를 맺으며, 유대감과 소속감을 견고히 할 수 있는 장점이 있다. 혼합연령 독립 종일반 학급의 유아들은 연령별 발달 수준, 지식, 경험에 차이가 있어 차별화된 교육과정을 적용해야 하기 때문에 1명 이상의 교사가 필요하다. 모든 연령의 유아들이 동일 활동에 참여한다 하더라도 교사 1명이 교육 활동을 제대로 수행하기는 어렵기 때문에 최소한 2명의 교사가 배정되는 것이 바람직하다. 양질의 혼합연령 종일반 프로그램을 운영하려면 2명의 교사가 학급을 담당하여 교사들이 정기적으로 교육 계획을 협의해야 하며, 매일의 생활에서 유아들을 비롯한 일과 운영 관련 정보를 긴밀하게 교환해야 한다(교육과학기술부, 2009a).

혼합연령 오후 재편성 종일반은 만 3~5세 유아들이 오전에 각자 반일반 학급에서 지내다가 오후에 종일반 교실로 이동하여 새로운 친구들과 오후 일과를 보내게 되므로 유아들은 반일반과 종일반에 이중으로 소속된 셈이다. 종일반을 지원한 유아들이 20명 미만이거나 종일반을 독립적으로 운영하는데 필요한 시설과 설비가 미흡할 때 오후 재편성 학급으로 운영하며, 대부분의 종일반은 오후 재편성 학급 형태로 운영되고 있다(교육과학기술부, 2009a).

종일반 학급편성이 ‘독립편성’인지 혹은 ‘오후 재편성’인지는 종일반 교육활동 내용 선정에 영향을 미친다. 독립편성 종일반은 종일반 학급을 별도로 구성하여 오전부터 오후까지 동일한 유아들을 대상으로 오전과 연계된 활동을 진행할 수 있고, 오후재편성 종일반은 오전에는 반일반 학급에서 기본과정을 하고 오후에 종일반을 원하는 유아들만으로 학급을 재구성하여 기본과정 생활주제와 연계된 활동을 할 수도 있지만 기본과정과 별도의 활동을 계획하여 정기적인 프로그램을 실시할 수도 있다. 그러나 어떠한 형태로 종일반이 운영되든지 유아들이 정서적으로 안정을 취하고 휴식하며, 보호에 역점을 둔 통합적인 체계가 필요하다(교육과학기술부, 2009a).

그동안 종일반 운영은 혼합연령 학급 운영 중심으로 이루어져 왔으며 출산을 저하로 인해 유아들이 경험하기 어려워진 형제 관계를 또래들에게서 경험해 보게 한다는 장점이 있어 혼합연령 학급 운영이 바람직하게 인식되어져 왔다(교육과학기술부, 2009a). 그러나 혼합연령 학급에 비해 단일연령 학급 교사들은 각 연령 유아들의 발달 수준, 흥미, 요구에 부응하는 교육과정을 제공할 수 있고 유아들 간에 개인차의 폭이 넓지 않아 교사가 교구·교재를 준비하는데 걸리는 시간이 단축되고 학급을 운영하기에 편리하다는 장점이 있어 단일연령 집단을 선호한다. 종일반은 대부분 혼합연령 학급으로 운영되고 있는데 이는 혼합연령 학급의 장점을 살리기 위한 것이라기 보다는 단일 연령별 학급을 구성하기에 유아의 수가 부족하기 때문이라는 보고가 있다(유준호·홍용희, 2006).

오후 재편성 상태에서 혼합연령 종일반 교사는 여러 학급에서 유아들이 모이기 때문에 유아들의 발달적 특성이나 요구에 대한 교사의 이해가 충분하지 않는데다가, 오전과 오후 활동의 연계성이 부족하고, 오후 활동에 대한 교사의 책임감이 미약하며, 종일반 학급에 대한 유아들의 소속감이 부족하다는 문제점이 있다(정미라 외, 2004). 또한 유아들의 연령별 발달 수준, 지식, 경험 등에 차이가 있어 차별화된 교육과정을 적용해야 하고, 더욱이 오전 반일

반 학급과 교육 활동이 달라 연계성을 맞추어 주려면 혼합연령 독립 종일반 학급과 마찬가지로 1명 이상의 교사가 필요하다. 모든 연령의 유아들이 동일 활동에 참여한다 하더라도 교사 1명이 교육활동을 제대로 수행하기는 어렵기 때문에 가급적 2명 이상의 교사가 배정되는 것이 바람직하다. 혼합연령 오후 재편성 종일반에서도 연령별로 유아들에게 적합한 프로그램을 제공하기 위해서는 오전과 오후를 담당하는 주교사 2명이 별도로 학급을 담당해야 하고 교사들이 정기적으로 교육 계획을 협의해야 하며, 매일의 생활에서 유아들을 비롯한 일과 운영 관련 정보를 긴밀하게 교환해야 한다(교육과학기술부, 2009).

단일연령 종일반은 만 3~5세 유아들을 연령별로 학급을 구성하여 각 연령 별 종일반 유아들에게 적합한 프로그램을 제공한다. 단일 연령 학급의 유아 수는 만 3세 학급은 10~15명, 만 4세 학급은 20명 이하, 만 5세 학급은 25명 이하가 적절하다(교육과학기술부, 2009). 단일연령 종일반 유아들은 발달적 차이가 적어 의사소통이나 교류가 활발히 일어나며, 교사는 유아들의 발달적 특성이나 요구에 공통점이 많아 각 연령에 적합한 환경을 준비하고 프로그램을 운영하기가 혼합연령 종일반보다 수월하다는 장점이 있다.

Katz와 동료들(1990)은 한 교실에서 유아들의 연령이 비슷하면 교사와 부모들은 그 유아들이 동시에 똑 같은 것을 배울 것이라고 기대하는 경향이 있기 때문에 대부분 교육기관에서 연령별로 유아들을 분류하여 학급에 배치한다고 하였다. 이러한 연령별 분리는 수업의 운영 면에서 교사가 수업을 준비해야 할 시간이 단축되고, 유아들에 대한 전체 학습 시간은 늘어나서 교육의 효율성을 극대화 시킨다는 장점이 있으나 행정 편의적인 타당하지 못한 준거로 연령에 따른 학급 배치 기준의 부적절함을 지적하였다. 이러한 지적에도 불구하고 현대사회에서 보이는 교육의 다양성과 업무의 복잡성, 학부모의 요구 등의 이유로 유아에 대한 배려와 교육의 본질 추구보다는 교사 관점에 초점이 맞춰져 단일연령 집단으로 구성된 학급을 선호하는 경향이 있다.

단일연령 집단과 혼합연령 집단 간의 유아 놀이행동을 비교한 하승민(1995)의 연구에서 보면 혼합연령 집단의 아동들은 단일연령 집단의 아동들보다 또래 간 긍정적인 사회적 상호작용을 더 많이 하였으나 부정적인 사회적 상호작용은 단일연령 집단의 아동들이 혼합연령 집단의 아동들보다 더 많이 한다고 하였다. 그러나 오후 재편성된 종일반 유아들의 문제행동에 대해 연구한 배지희와 동료들(2010)은 혼합연령 학급에서 윗 연령의 유아들이 아래 연령의 유아들에게 과격한 행동을 보이는 경우가 있고, 교사의 관심을 끌기 위해 부적절한 행동을 보이며, 교사의 지도를 따르지 않는 행동을 보인다고 한다. 이러한 문제 행동 발생에 대해 종일반 교사들은 부모의 생활방식과 양육태도, 성인에게 사랑 받고 싶은 욕구, 긴 일과로 인한 피로감과 의욕 상실, 종일반에 적합하지 않은 물리적 공간이 종일반 유아들의 문제행동 발생의 주요 원인이라고 한다. 또한 교사들은 종일반에 대한 유아들의 소속감 부재, 종일반 원아 수의 잦은 변동, 혼합연령 구성으로 인한 어려움 등을 겪고 있다고 보고하였다.

위와 같은 연구를 종합해 보면, 다양한 유형의 종일반을 운영할 때 종일반 교사의 역할이 매우 중요하고, 질 높은 종일반 교육환경이 중요함을 알 수 있다. 또한 종일반에 속한 유아들이 정서적으로 안정을 취하고 휴식을 취할 수 있으며, 보호에 역점을 둔 통합적인 체계가 필요함을 알 수 있다.

## 2) 종일반의 교육적 효과

핵가족 보편화로 인한 가족 구조의 변화, 여성의 사회 활동 참여 증가, 유치원에서의 장시간 교육과 재정 지원에 대한 법적인 근거 기준의 마련 등으로 전국적으로 대부분의 유치원이 종일반을 운영하고 있다(교육과학기술부, 2009a; 육아정책연구소, 2008; 2009; 한국교육개발원, 2011).

최근에 육아정책연구소(2009)에서는 종일제 교육과정 운영의 내실화를 위

하여 기존의 종일제 개념을 재정립하고, 수요자 요구에 부응하는 오후 특성화 프로그램의 활성화 방안을 제시하였으며 종일제를 위해 갖추어야 할 시설 환경 기준을 마련하였다. 또한 종일반 프로그램을 담당하는 다양한 인력 유형의 정의 및 소지자격을 파악하고 교사 확보 및 배치, 종일제 교사 경력인정, 종일제 교사 사기진작 등에 관한 방안을 제안하였으며, 오후 특성화 프로그램을 담당할 다양한 전문 인력풀 구성, 훈련, 활용하는 방안을 모색하였다.

유치원 종일반 프로그램은 1일 3시간 이상 5시간미만의 기본교육과정 운영 이후에, 1일 5시간 이상 10시간미만으로 시간을 연장하여 종일반을 운영하며 공휴일을 제외하고 연중무휴를 원칙으로 하되, 보호자의 요구 및 지역실정에 따라 조정한다. 또한 시도교육청별로 개정된 유아교육법에 기초하여 운영 일수 및 운영 시간을 탄력적으로 운영할 수 있도록 지침이 마련되었다(교육과학기술부, 2009b). 또한 학부모의 요구에 부응하고 유아기 특기 적성 개발을 위하여 유아 발달에 적합한 활동을 종일반 오후 시간을 활용하여 다양하게 선택적으로 운영하는 수요자 맞춤형 종일반 교육과정을 마련하였다(육아정책연구소, 2009).

종일반에 대한 법적 근거는 1998년 2월 유아교육개혁추진방안이 확정되면서 유아학교 체제의 도입과 출발의 평등을 위한 교육기회의 확대라는 두 가지 추진원칙이 마련되면서 부터이다(심은희, 2010). 그러다가 2004년 1월 유아교육법이 제정되었고, 맞벌이 부부의 증가 및 사회경제적 변화에 맞추어 종일반 운영을 확대하고 지원하는 등의 유치원에서의 보호기능을 강화하기 시작하였다. 이 시기에 종일반을 담당하는 교사에 대한 사회적 관심은, 교육의 질적 저하를 가져올 수 있다는 우려로 나타나 종일반 전담교사 확보에 대한 논의와 에듀케어(edu-care)가 시행되기에 이르렀으며, 대부분 공립유치원이 참여하고 있고 교육과 보호가 분리될 수 없다는 학부모의 요구를 반영한 결과이다.

2007년 개정 유치원 교육과정에 종일반 프로그램 운영의 기본 방향이 명시

되면서 ‘종합적인 보호’와 ‘전인적인 교육’이 통합적이고 포괄적인 기능으로 수행되어야 한다는 것이다. 이에 따라 종일반을 운영하는 유치원이 점차로 증가하였고 현재는 전국적으로 유치원 종일반이 전면 운영되고 있다(육아정책연구소, 2009).

초기에는 교육적으로 혜택 받지 못한 저소득층 유아들에 대해 프로그램을 제공함으로써 언어, 인지, 사회성 발달에 도움을 줄 수 있다는 긍정적인 측면에서 종일반 프로그램에 운영에 관심을 가졌으나 최근에는 가정과 사회에서 유아에게 부족할 수 있는 사회적 협력, 상호작용과 관련한 발달적 측면에서의 부족한 부분은 종일반에 참여하면서 보충할 수 있다는 연구결과(DeCicca, 2007; Fromberg, 1995)에 의해 종일반 운영은 점차로 확대되고 있다. 유아의 종일반 경험이 이후의 학업성취에 미치는 영향을 연구한 Elicker와 Mathur(1997)는 종일반 프로그램을 2년에 걸쳐 양적, 질적 방법으로 평가하였는데, 유아에게 가족 친화적이고 수준 높은 종일반 프로그램을 제공한다면 유아로 하여금 정서적으로 편안함을 느끼게 하여 학습에 대한 참여도를 높여 학교생활 전반에서 높은 성취도를 보인다고 보고하였다. Gullo(2000)도 초등학교 2학년을 대상으로 유치원에서의 종일반 경험에 대한 학습 효과 연구를 실시하였는데, 유치원 종일반에 속했던 유아들은 그렇지 않은 유아에 비해 학교 결석률이 낮았고, 특별한 도움을 필요로 하는 아동의 수도 적었으며, 읽기와 수학 점수에서 높은 점수를 받았다고 보고하였다.

이와 같이 종일반 프로그램의 효과는 발달적으로 적절한 교육계획 및 일과 운영, 풍부한 시설 및 설비, 학습 자료의 제공과 활용, 질 높은 교사의 확보, 집단 크기, 교사와 유아의 비율 및 상호작용, 그리고 건강·영양·안전에 관한 요구 등의 수많은 내적 요인에 의해 질적 수준이 좌우된다. 이러한 종일제 프로그램의 질을 보장하고자, 외국에서는 종일제 프로그램을 위한 행정적·재정적 지원체제를 구축하고 시설 및 설비를 마련하고 있으며, 교육과 보호 서비스를 통합한 질적으로 우수한 프로그램을 실시하고 있다. 또한 부

모들의 요구 시간에 맞추어 종일반 시간을 탄력적으로 운영하고 있으며, 연중 무휴제를 도입하는 경향이 높아지고 있다(나정 · 김미숙, 2005; 정미라 · 홍용희 · 엄정애 · 이순영, 2004; Brewster & Railsvack, 2002).

이러한 종일반 프로그램 효과에 근거하여 Harman(1982)은 종일반 교육 프로그램을 계획할 때 유아들에게 좀 더 균형적이고 편안하며 느긋한 환경 속에서의 학습 경험이 필요하고 오전의 활동이 오후에 심화될 수 있도록 질 높은 프로그램을 제공해야 한다고 하였다. 또한 대집단활동보다는 개별 활동이나 소그룹 활동이 적당하다고 하였다. 특히 종일반을 담당하는 교사는 반일반 교육의 연장선 아래 보호의 기능을 포함하면서 보다 통합적인 기능을 수행해야 하며(정미라, 2004), 단순한 보호나 시간 연장이 아닌(김혜진, 2004), 장시간 기관에서 생활하게 되는 유아들에게 적합한 전인적 발달 측면을 고려한 교육과 함께 안전, 영양 및 건강을 위한 서비스까지 포괄하는 통합적 프로그램을 제공해야 한다(교육과학기술부, 2009a).

이러한 특성을 고려하여 종일반 교사들은 교육과정을 수평적으로 확장시켜 줌으로써 유아 개개인의 차이를 조화롭게 발달시킬 수 있으며 종일반의 연장된 시간에 어떠한 내용을 첨가해서 가르치는 것이 아니고 교육과정의 여러 영역을 통합할 수 있는 다양한 경험을 유아들에게 주는 것이라고 하였다. 여기서 수평적 확장(horizontal expansion)이란 유아들이 다양하게 경험하고 있는 것들을 확장, 개발시켜 주는 것을 의미한다(이윤경, 1995).

이러한 연구를 종합해 본다면, 유아들의 종일반에서의 경험이 현대사회 가정에서 부족할 수 있는 형제관계 경험 및 유아의 전인적 발달에 중요한 기회를 제공한다. 그렇기 때문에 종일반 교육과정 운영의 내실화와 종일반 프로그램을 담당하는 우수한 인력 수급이 필요하다.

### 3) 종일반 교사의 역할

종일반을 담당하는 교사는 하루일과 중 대부분을 유아와 지내게 되므로 유아의 전인적 발달에 결정적인 영향을 미치게 된다. 종일반의 특성을 고려할 때 요구되는 종일반 교사의 구체적인 역할은 다음과 같다. 첫째, 안전하고 건강한 학습 환경을 조성하고 준비해야 한다. 둘째, 유아들의 신체, 인지, 사회, 정서적 발달 등 전인적인 발달 능력을 지원해야 한다. 셋째, 유아들의 사회적 행동 모델자로서 사회적·정서적 발달을 지원해야 한다. 넷째, 가족과 긍정적이고 생산적인 관계를 형성하고 유지해야 한다. 다섯째, 유아들의 요구에 기초하여 프로그램을 계획하고 운영해야 한다. 여섯째, 전문가로서의 전문성을 유지해야 한다. 즉 종일반 교사는 유아에 대한 기본적인 양육자, 훈육자, 교사로서의 역할을 모두 수행해야 하기 때문에 건강하고, 책임감이 강하며, 온화하고 이해심이 많은 따뜻한 성격의 소유자, 전문인으로서의 소신을 갖고 전문성을 신장하기 위한 연구 자세를 가져야 한다(교육과학기술부, 2009; 이문옥, 2005; 이영·김미령, 1990).

교육과학기술부(2009)에서는 유치원 종일반 프로그램의 효율적 운영을 위해 하루일과 운영에서 바람직한 종일반 교사의 역할을 제시하였다. 혼합연령 독립 종일반을 운영할 경우 교사는 하루 일과의 오전, 오후를 각각 주교사로 담당한다. 두 명의 담임교사의 경력차이가 생긴다면 각각의 교사가 서로에게 협력할 수 있는 분위기를 만들어 줄 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 또한 담임교사는 종일반 전체 프로그램 운영을 계획하고 보조교사, 자원인사, 교육실습생 등 수업에 참여하는 모든 구성원을 지도, 관리, 감독할 뿐만 아니라 유아와 학부모에 대한 교육적 지원에 대해 일차적인 책임을 갖고 있다. 오후 재편성 종일반으로 운영할 경우 오후 재편성 종일반 담임교사 1명과 보조교사 1명으로 배치하는 것이 효과적이다. 오후 종일반 교사는 유아들이 최대한 오전과 오후의 활동이 연계되어 활동할 수 있도록 오전반 담임교사와 연안

및 월안, 주안을 작성할 때부터 함께 협의 하에 교육 계획을 세워야 한다. 또한 매일 매일 오전 담임교사와 오후 종일반 교사는 일정한 시간을 정하여 유아들의 생활을 서로 전달하는 체제를 갖추어 오전, 오후의 교육이 유아들에게 유기적으로 연결되도록 해야 한다. 이러한 하루일과의 연계성을 고려하여 종일반을 맡은 교사들은 교사협의를 수시로 또는 고정적으로 진행되도록 해야 한다.

혼합연령 독립 종일반일 경우 오전 담임과 보조교사, 오후 담임과 보조교사가 협의를 해야 할 내용은 당일 주제와 핵심적으로 진행되어야 하는 수업 내용, 각 흥미 영역의 활동, 준비사항 및 중점적인 지도 사항에 대해 의논하며 오전 수업 전 30분~1시간, 오후 수업 시작 전에 이루어지는 것이 적당하다. 오전 담임과 오후 담임교사 협의도 필요한데, 유아들의 휴식 시간을 이용하여 10분 정도 교사 협의를 할 수 있다. 협의 내용은 오전에 계획되었던 활동 중 변동이 있었던 사항이나 유아들의 흥미 및 관찰 내용, 유아의 건강과 안전에 대한 사항, 오전 활동 중 유아의 부모에게 전달할 사항에 대해 오후 수업과 연계될 수 있도록 전달한다. 오후 재편성 종일반의 경우 오후 종일반 담임교사는 수업에 들어가기 전 오전반 담임교사와 유아들의 오전 생활에 대한 안내를 전달받는 시간을 가져야 한다. 매일 매일 수업 시작 전 일정한 시간을 정하여 협의 시간을 갖는 것이 가장 좋으나, 사정이 여의치 못한 경우에는 일지를 만들어 오전반 담임교사가 유아의 오전 관찰 내용에 대해 기록하도록 하고, 이를 확인하고 수업에 들어가 유아들을 효과적으로 지도할 수 있도록 한다. 교사 협의는 하루 일과를 끝내고 수업내용, 유아 개별 지도, 관찰 내용, 부모의 요구 사항 등 당일 수업 운영에 대한 평가를 바탕으로 다음날 수업 계획에 반영될 수 있는 내용들에 대해 의논한다(교육과학기술부, 2009a).

교수학습 측면에서 종일반 교사의 역할에 대해 언급한 연구자들(김정주·노은호, 2006; 이영·김미령, 1990)은 종일반을 운영할 때 고려할 사항으로

가능하면 교사 대 유아의 비율을 낮춰 개별적인 관계를 갖도록 하고 지속적이고 일관된 관계를 유지하며 상호작용하는 것이 중요하다고 한다. 또한 시간을 비구조화하고 교사를 중심으로 하는 집단 활동을 지양하도록 하며, 치밀하게 환경과 활동을 계획하여 준비하되 지도는 비지시적으로, 개별적으로 해야 한다.

이와 같이 종일반 교사의 역할 수행이 중요하게 인식되고 있지만 종일반 교사들은 운영과정에서 어려움을 겪고 있는 것으로 보고되고 있다. 배지희와 동료들(2005)은 사립 유치원 종일반 교사들은 근무시간이 길어 육체적으로 피곤하고 업무 분담이 명확하지 않기 때문에 자신의 학급을 위한 수업준비를 하지 못하는 경우가 많다고 한다. 또한 교육계획안 작성과 행사 준비를 위한 교사회의가 주로 종일반 수업이 진행되고 있는 시간대에 이루어지고 있어 교사회의에 참석할 수 없는 종일반 교사는 늘 소외감을 경험한다. 이러한 어려움은 교직생활에서 사기를 떨어뜨리는 원인이 되기도 하고, 종일반 교사로서 소속감이 불분명하여 스스로 담임교사가 아니라는 생각을 갖고 있으며, 부모들은 종일반 교사가 보조교사라고 인식하는 태도에서 서운함이 있다고 한다. 서연금(2009)도 부모가 종일반 교사를 바라볼 때 보조교사로 인식하는 선입견은 교사의 사명감을 떨어뜨릴 수 있다고 한다.

종일반 교사 역할에 대해 연구한 김정주와 동료들(2006)은 종일반 교사들이 자신의 역할에 책임을 가지고 유아들과 긍정적 애착관계 형성하기, 적극적으로 상호작용하는 역할을 수행하고 있지만 다양한 발달속도를 가진 유아들의 개인차를 맞춰가는 과정과 유아들과 상호작용함에 있어서 효율적으로 개입하는 방법에 대해 갈등하며 고민한다고 한다. 이러한 어려움을 갖는 이유는 종일반을 맡고 있는 교사가 초임교사로서 교직경험이 없이 종일반을 맡아 운영하기 때문이다. 배지희와 동료들(2010)도 종일반 운영에서 문제행동 지도와 관련하여 종일반 교사가 경험하는 어려움은 종일반에 대한 유아들의 소속감 부재, 원아수의 잦은 변동 및 혼합연령 구성으로 인한 어려움, 담임교

사들과의 원활한 협조체제 부족, 문제행동 지도를 위한 부모와의 협력체제 구성의 어려움과 연계되어 있다고 보고하였다.

정미숙(2007)은 사립유치원 교사와 학부모를 대상으로 종일반 운영 실태와 학부모의 요구에 대해 설문조사를 해본 결과 대부분의 유치원은 오후 재편성 혼합연령 1학급을 운영하고 있었고, 유아수는 21명이상이며 전담교사 없이 종일반을 운영하고 있는 것으로 나타났다. 종일반을 담당하는 교사는 경력 1~2년 정도의 초임교사이며 반일반 교사를 하고 있다가 순번제로 순환하여 오후 재편성 종일반을 담당하고 있다고 한다. 부모들은 종일반을 맡는 교사들의 경력이 3년~5년 정도, 교사 1인당 원아수는 11명~15명 정도가 적당하고 하였으며, 종일반을 전담하는 교사를 배치해 줄 것을 요구한다고 보고하였다.

김경화(2005)의 연구에 의하면 부모들은 혼합연령으로 오후 재편성되는 형태로 운영할 때 종일반 교사는 초임교사보다 3년~5년 정도의 경력이 있는 교사를 요구한다. 이순영(1999)은 혼합연령 종일반을 맡은 교사들의 90% 이상이 경력 3년 이하이며, 이 중 54.3%는 반일반을 맡으면서 오후 순환제 형태로 재편성 종일반을 담당하기 때문에 충분한 경험이 없는 상태에서 종일반을 운영한다는 것은 매우 어려운 일이라고 한다. 이진주(2009)의 연구에서도 사립유치원에서 오전에 반일반을 맡아 운영하고 오후 재편성 혼합연령 종일반을 순환제로 담당하는 교사는, 교직경력 3년 미만인 교사가 가장 많았다고 보고하였다. 이러한 체제 속에서 경력이 높은 교사가 경력이 낮은 초임교사들에게 책임을 전가시키거나 종일반에 대한 관심을 갖지 않는다고 한다.

위와 같은 연구에서 보면 오후 재편성 종일반을 담당하는 교사는 대부분이 3년 미만의 초임교사이며, 대부분 종일반 초임교사가 겪는 어려움은 교사-유아 간 상호작용에 대한 어려움, 동료교사와의 관계에서의 협력의 어려움, 혼자 감당하기 어려운 부분이 존재하는 것으로 파악되었다. 종일반 초임교사가 겪는 이러한 어려움은 교사로 하여금 직무스트레스를 유발하는 원인이 되어

전반적으로 교직생활에서의 만족도를 떨어뜨릴 수 있다.

김효정(2008)은 공립유치원보다 행정적·재정적 지원이 열악하여 잡무에 시달리는 사립유치원 종일반 교사가 스트레스를 더 받고 교직 경력이 낮은 교사는 경력이 높은 교사에 비해 유아들과의 원활한 상호작용과 수업준비, 부모를 대할 때의 기술이 부족하기 때문에 시행착오를 겪는 시간이 많이 소요된다고 보고하였다. 또한 학급 연령 구성이 단일연령보다는 혼합연령에서, 교사 대 유아의 비율이 높을수록, 보조교사가 배치되어 있지 않을수록 스트레스를 더 많이 받는다. 이러한 결과는 종일반 교사의 직무 만족도와 관련이 있었으며 교직경력 6년~10년 미만의 종일반 교사는 교직경험이 풍부하고 유아와 학부모를 대하는 기술이 증가하고 업무처리 능력도 향상되기 때문에 직무만족도가 가장 높지만 이와 반대로 교사 경력이 낮을수록 직무 만족도는 가장 낮은 것으로 나타났다.

이상의 연구결과를 종합해 보면, 교사의 경력이 낮은 초임교사가 종일반을 담당할 때 어려움을 겪고 있으며, 어려움에 대한 적절한 지원이 이루어지지 않고 있다. 종일반 교사가 겪는 어려움이 지속된다면, 교사의 직무 만족도를 떨어뜨리고 효능감도 상실하게 하여 교직에 오랜 시간 머물지 못해 이직하게 된다는 점을 시사한다.

### Ⅲ. 연구방법

본 연구에서는 사립유치원에서 오후 재편성 종일반을 담당하고 있는 초임 교사들의 교직생활 경험에 대해 탐색하고자 하였다.

#### 1. 연구 참여자<sup>1)</sup>

본 연구에 참여한 초임교사들은 D시 소재 D대학 3년제 유아교육과를 졸업하였다. D대학 유아교육과 졸업생 53명 중 유치원에 임용된 교사는 32명이고 그 중 D시에 있는 사립유치원에 임용된 초임교사들은 20명이었다. 이들은 2010년 12월에서 2011년 1월 사이에 유치원에 채용되어 2011년 3월 1일자로 임용이 되었다.

사립유치원에 임용된 20명 중 15명의 초임교사들은 오전에는 반일반 학급에서 부담임을 맡으면서 반일반 교사를 도와 수업이나 급식 보조 활동을 하고 있었고 유아들의 자유선택활동에서 주로 소그룹 활동에 참여하고 있었다. 오후에는 재편성된 혼합 또는 단일연령 종일반을 맡아 운영하고 있었으며 나머지 5명은 반일반 학급에서 담임을 맡고 있었다.

본 연구자는 유치원에서 비슷한 업무를 담당하고 있는 15명의 초임교사를 대상으로 개별적으로 연구 동기를 밝히고 연구 참여가 가능한지 알아보았고 그들이 근무하는 유치원에서 연구가 가능한지에 대해서도 알아보았다. 그 결과 최종적으로 표 1에서와 같이 4명의 초임교사와 유치원이 선정되었다. 4명의 초임교사의 나이는 2011년 3월 기준으로 23세였다.

표 1은 연구 참여자가 근무하는 유치원 현황과 종일반 운영 현황이다.

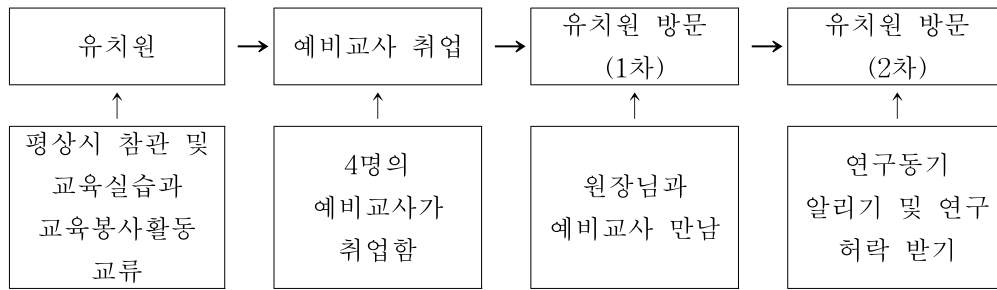
---

1) 본 논문에 제시된 연구 참여자의 이름은 모두 가명이다.

<표 1> 연구 참여자가 근무하는 유치원 현황

구 분	김교사가 근무하는 A유치원	박교사가 근무하는 B유치원	이교사가 근무하는 C유치원	최교사가 근무하는 D유치원
반일반 학급 수	7학급	6학급	12학급	9학급
부담임으로 소속된 학급	만 4세반	만 3세반	만 4세반	만 3세반
운영하는 중일반 학급	만 3,4,5세반	만 3,4,5세반	만 4세반	만 3세반
운영 형태	만 3,4,5세 혼합연령	만 3,4,5세 혼합연령	만 3,4,5세 단일연령	만 3,4,5세 단일연령
중일반	학급 구성	2학급	2학급	각 연령 1학급 씩 총 3학급
				각 연령 1학급 씩 총 3학급
	학급당 원아 수	학급당 22명	학급당 23명	만3세 18명 만4세 20명 만5세 23명
			만3세 19명 만4세 22명 만5세 25명	

Spradley(2006)에 의하면 출입이 제한된 상황에서는 연구 수행 전에 한 사람 또는 몇 사람으로부터 허락을 받아야 하고 공공장소라 하더라도 유치원 같은 곳은 최소한 원장선생님이라든지 관찰하는 교실의 담임선생님으로부터 허락을 받아야 한다. 이러한 점을 염두에 두고 다음과 같이 연구 유치원과 연구 참여자의 연구 허락을 받게 되었다. 4명의 연구 참여자가 근무하고 있는 유치원 4곳은 평소 연구자가 근무하는 대학의 예비교사들의 현장관찰 및 교육실습과 교육봉사활동에 대한 교류가 활발한 곳이었다. 4명의 교사가 유치원에 취업이 확정되기까지 유치원 원장님과 1회~2회 정도의 전화통화가 있었고, 2011년 1월~2월 사이에 연구자가 유치원을 1, 2차로 나누어 방문하여 원장님과 취업된 4명의 교사를 차례로 만났다. 이 때 연구자는 연구 동기를 알리고 연구 허락을 받게 되었다.



[그림 1] 연구 유치원 선정 과정

연구자는 2011년 3월 신학기 반편성과 반일반과 중일반 교사 배정이 끝난 시점인 2011년 2월 말 다시 유치원을 방문하여 반일반 교사에게도 연구동기를 알리고 참여관찰에 대한 협조를 요청하였다.

### 1) 김교사와 A유치원

만 4세반에서 부담임을 맡으며 오후에는 재편성 만 3, 4, 5세 혼합연령 신입원아로 구성된 중일반 학급을 맡고 있는 김교사는 예비교사 시기에 A유치원에서 참관실습과 교육실습을 하면서 A유치원과 인연을 맺어 왔다. 원장은 실습 과정에서 김교사의 조용하고 차분한 성격과 유아들에게 세심하게 배려하는 모습이 마음에 들어 교사로 채용하게 되었다고 하였다. A유치원은 교사를 채용 한 후 1년간 교직에 적응하는 기간으로 정하여 반일반 학급의 부담임을 맡으면서 수업 참관을 하고 오후에는 재편성 만 3, 4, 5세 혼합연령 중일반을 맡게 한다고 하였다. 본 연구자는 김교사의 하루 일과를 참여관찰하면서 그의 교육철학이나 태도 등을 알 수 있었는데, 유아들을 다정다감하게 다루거나 유아의 인격을 존중하면서 갈등 상황을 중재하는 것, 동료교사들의 의견을 존중해 주는 것에 큰 의미를 부여하고 있었다. 김교사는 자신은 뒤에서 조용히 조력해 주는 역할이 편하지만 가끔 적극성을 보이지 않을 때 주변 사람들이 보이는 말이나 태도를 의식하게 되면 불안함을 느낀다고 하였다.

<표 2> 김교사와 A유치원의 하루 일과

부담임		종일반	
시간	활동 및 교사 역할	시간	활동 및 교사 역할
8:10~9:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 개별 유아 맞이하기</li> <li>· 한 달에 1회(1주간) 차량지도</li> </ul>	14:00~15:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 주 2회 특별활동</li> <li>-종일반 교실에서 모든 유아에게 실시</li> <li>-특별활동 강사가 운영</li> <li>-교사는 유아를 통제하며 특별활동 참여</li> <li>· 특별활동이 없을 때 실내외 자유선택활동</li> </ul>
9:00~13:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실내 자유선택활동</li> <li>-소그룹 활동참여</li> <li>-종일반 수업 준비</li> <li>· 간식 및 점심식사 보조</li> <li>· 대소집단 활동</li> <li>-수업 보조</li> </ul>	15:00~16:00	· 대소집단 활동
		16:00~16:40	· 오후 간식 및 휴식 (낮잠)
		16:40~17:00	· 동화 듣기 · 자유놀이
		17:00~	· 자율귀가
13:40~14:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자료실로 이동</li> <li>-종일반 수업 자료 찾기</li> </ul>	17:30~	· 종일반 교실 청소

## 2) 박교사와 B유치원

박교사는 오전에는 만 3세반에서 부담임을 맡고 있었으며, 오후에는 재편성 만 3, 4, 5세 혼합연령 종일반을 맡고 있었다. 박교사가 B유치원에 교사로 근무하게 된 것은 B유치원 원장이 본 연구자에게 초임교사를 채용하고 싶다는 부탁을 하여 박교사를 추천하게 되었고 박교사는 원장과 교직원들의 심층 면접을 거쳐 교사로 채용되었다. B유치원도 A유치원과 마찬가지로 교사로 임용된 첫 해는 반일반 학급에서 부담임을 맡으면서 경력교사의 수업이나 유아들의 행동지도 방법 등을 배우게 하고 오후에는 종일반을 담당하도록 하고 있었다. B유치원 원장은 본 연구자와의 만남에서 박교사의 성실함과 온화한

성격이 종일반 유아들을 편안하게 하여 안정감을 갖게 하기 때문에 초임교사이지만 마음이 놓이는 편이라고 하였다.

박교사는 유치원에서 나이가 가장 어리고 경력이 적기 때문에 원장과 반일반 학급의 담임을 많이 의지하게 된다고 하였다. 또한 교직원들과 친해지고 싶지만 자신보다 경력이 많으면서 나이도 많은 교사들 간에는 위계질서가 있는 것 같아 인간관계 맺기기 어렵다고 여러 차례 말하기도 하였다.

<표 3> 박교사와 B유치원의 하루 일과

부담임		종일반	
시간	활동 및 교사 역할	시간	활동 및 교사 역할
7:50~9:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 개별 유아 맞이하기</li> <li>· 한 달에 1회(1주간) 차량지도</li> </ul>	14:00~15:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 주 1회 특별활동</li> <li>-종일반 교실에서 모든 유아에게 실시 함</li> <li>-특별활동 강사가 운영</li> <li>-교사는 유아를 통제하며 특별활동 참여</li> <li>· 프로젝트 활동</li> <li>· 대소집단 활동</li> </ul>
9:00~13:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실내 자유선택활동</li> <li>-소그룹 활동참여</li> <li>· 간식 및 점심식사 보조</li> <li>· 대소집단 활동</li> <li>-수업 보조</li> <li>-필요 시 다른 학급 보조</li> </ul>	15:30~16:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 오후 간식 및 휴식 (낮잠)</li> </ul>
		16:20~17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 텃밭 가꾸기</li> <li>· 실외놀이</li> </ul>
13:00~13:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 종일반 수업준비</li> <li>-교무실 이용</li> </ul>	17:00~	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자율귀가</li> </ul>
		18:00~	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 종일반 교실 청소</li> </ul>

### 3) 이교사와 C유치원

이교사는 오전에는 만 4세반에서 부담임을 맡으며 오후에는 재편성 만 4세 단일연령 종일반을 맡고 있었다. C유치원은 2010년까지 만 3, 4, 5세 오후 재편성 혼합연령 종일반을 운영하다가 종일반을 이용하는 유아의 수요가 많아 고민을 하던 중 단일연령으로 종일반을 운영해 보자는 의견이 모아져 2011년부터 운영 형태를 바꾸었다. C유치원 원감은 2010년까지는 반일반 교사가 오후에 순환하면서 재편성 종일반을 담당했지만 2011년부터 종일반 전담교사를 배치해달라는 학부모의 요구가 있어서 연령별로 종일반 교사 3명을 채용하였다.

연구자는 이교사가 운영하는 만 4세 종일반 교실에서 참여관찰하면서 이교사의 교육관을 파악할 수 있었는데, 이교사는 새로운 상황에서 활발하게 호기심을 보이는 유아들에게 적절한 제안을 하는 것이나 유아들의 놀이 상황에서 갈등을 중재하는 것 등에 큰 의미를 부여하고 편안함을 느끼도록 분위기를 만들고자 노력하였다. 그러나 연구자와의 면담에서 유아들이 특별활동을 하기 위해 교실을 이동할 때 안전이 걱정된다고 자주 이야기 하였다.

이교사는 미술을 통한 표현활동에 관심이 많아 종일반에서 할 수 있는 다양한 미술교육 프로그램을 계획하고 있기 때문에 미술 활동과 관련된 연수를 받기를 희망한다고 연구자에게 여러 차례 말하기도 하였다. 또한 오전 반일반 교실과 오후 종일반 교실을 같이 사용하고 있기 때문에 반일반 교사의 눈치가 보이고 미안한 마음이 든다고 하였다.

<표 4> 이교사와 C유치원의 하루 일과

부담임		종일반	
시간	활동 및 교사 역할	시간	활동 및 교사 역할
8:00~9:00	· 개별 유아 맞이하기	14:00~16:00	· 주 4회 특별활동 -희망원아 참여 -특별활동 강사가 운영 -교사는 유아를 특별활동 교실로 보내주며 참여 인원을 체크함 -교사는 특별활동에 참여 하지 않음
9:00~12:00	· 실내 자유선택활동 시 -소그룹 활동참여  · 간식 및 점심식사 보조 · 대소집단 활동 -수업 보조	16:00~17:00	· 오후 간식 및 휴식 (낮잠) · 실외놀이
		17:00~ 귀가 시 까지	· 대소집단 활동
12:00~12:30	· 종일반 수업준비 -종일반 교사실	17:00~	· 자율귀가
13:30~14:00	· 휴식 및 종일반 수업 준비	18:00~	· 종일반 교실 청소

#### 4) 최교사와 D유치원

최교사는 오전에는 만 3세반에서 부담임을 맡고 있으며 오후에는 재편성 만 3세 단일연령 종일반을 맡고 있었다. 최교사는 예비교사 시기에 D유치원에 참관실습을 하면서 D유치원에 대한 좋은 이미지를 갖게 되었고 교사로 근무하고 싶다는 생각을 하게 되었다. 원장은 연구자에게 신입 교사 추천을 부탁하였고 평소 D유치원에 대해 긍정적인 이미지를 갖고 있는 최교사를 추

천하였으며 원장의 심층면접 후 교사로 채용되었다. D유치원은 2010년까지 만 3, 4, 5세 오후 재편성 혼합연령으로 종일반을 운영하였다가 종일반을 이용하는 원아수가 많아져 2011년부터 만 3, 4, 5세 오후 재편성 단일연령 종일반으로 운영하게 되었다.

최교사는 D유치원 교사인 것이 자랑스럽다고 이야기하였다. 또한 만 3세 종일반 유아들이 종일반에서의 생활을 힘들어 하지 않고 정서적으로 편안함을 느끼게 해야 한다는 신념을 가지고 있다는 것을 참여관찰과 면담을 통해 알게 되었다. 그러나 최교사는 종일반 교사로서의 생활에 대해 만족하지만 종일반 교사에 대한 낮은 인식이 종일반 담당을 기피하는 이유라고 생각하고 있었다.

<표 5> 최교사와 D유치원의 하루 일과

부담임		종일반	
시간	활동 및 교사 역할	시간	활동 및 교사 역할
8:00~9:00	· 개별 유아 맞이하기 · 매일 차량지도	14:00~16:00	· 주 5회 특별활동 -모든 유아 참여 -특별활동 교사가 운영 함  · 특별활동 없을 시 실내 자유선택활동
9:00~10:30	· 교무실에서 원장님 업무 보조함 · 종일반 수업준비 -종일반 수업 자료 찾기	16:00~17:00	· 오후 간식 및 휴식 (낮잠) · 실외놀이
		17:00~ 귀가 시 까지	· 대소집단 활동
10:30~14:00	· 간식 및 점심식사 보조 · 대소집단 활동 -수업 보조	17:00~	· 자율귀가
		18:00~	· 종일반 교실 청소

## 2. 자료수집

본 연구는 사립유치원 종일반 초임교사의 종일반 운영 경험에 관한 문화기술적 연구로서 2주에 한 번씩 유치원을 방문하여 종일반 초임교사의 교직생활을 참여관찰하고 반일반에서의 부담임 역할과 종일반 교사의 역할 등을 심층적으로 기술하였다. 또한 자료 수집과정에서 초임교사들과 심층면담을 통해 상황에 따른 의미를 해석하였고 좀 더 깊은 이해를 위해 저널이나 커뮤니티 모임 등을 통한 자료를 수집하였다. 연구에 사용된 자료는 2011년 3월 2일부터 2012년 2월까지의 참여관찰, 면담, 저널, 연간교육계획안, 월간 및 주간교육계획안, 교육일지 등이다.

### 1) 참여관찰

초임교사가 교직에 입문하여 종일반을 운영하면서 어떤 경험을 하는지, 이러한 과정에서 연구 참여자들의 경험과 의미의 구성, 그에 대한 변화와 현상이 어떻게 나타나는지를 알아보고자 참여관찰을 실시하였다. 참여관찰은 2011년 3월 2일부터 2012년 2월까지 4곳의 유치원에서 총 42회 실시하였다. 참여관찰을 진행하는 동안 연구자는 그 곳에 있는 사람들로부터 배우려는 학습자의 자세를 지니면서(Spradley, 2006), 참여자로서의 관찰자 역할이 되도록 노력하였다. 또한 참여관찰을 하면서 연구 참여자를 먼저 고려하고 이들의 이해관계를 보호하는 윤리원칙에 충실하고자 노력하였다.

참여관찰은 2011년 3월부터 7월까지 각 연구참여자 당 주 1회, 1회 종일이 이루어졌고 주로 부담임 역할과 종일반 운영 실체를 중심으로 관찰하였다. 또한 연구초기인 3월~4월에는 유치원의 전반적인 분위기 파악에 관찰 초점을 맞추었고 교직원 및 관찰하는 교실에서 유아들과의 신뢰가 형성되도록 하였다. 2011년 8월부터 2012년 2월까지 각 연구참여자 당 주 1회, 오전과 오후

로 나누어 1회 2시간~4시간씩 참여관찰 하였으며, 유치원의 사정에 따라 오전 10시~12시, 오후 2시~6시까지 나누어 관찰을 실시하였다. 또한 수업을 계획하거나 운영하는 데 교사회의는 중요한 변수가 되므로 주로 교사회의가 열리는 토요일도 참여관찰을 실시하였다.

오전 시간에 유치원에 도착하자마자 교무실에 들러 원장님과 간단한 대화를 나누는 후 교무실에 비치된 교육계획안과 교육일지, 가정통신문의 내용을 살펴보면서 그날의 주제나 행사 등에 대한 정보를 수첩에 적어나갔다. 또한 반일반 교실에서의 관찰이 담임교사에게는 부담이 될 수 있으므로 관찰이 있기 전에 담임교사와 간단한 대화를 하면서 관찰할 내용을 이야기하는 별도의 시간을 가졌다. 반일반 교실에서는 자유선택활동 상황에서 초임교사와 유아들의 상호작용, 수업과 관련된 반일반 교사와의 짧은 대화 등이 관찰되었으며 언어적, 비언어적인 내용을 최대한 그대로 작은 노트에 기록하였다. 또한 교실 밖에서는 종일반 초임교사의 수업 준비 과정, 동료교사와의 대화, 오전 간식 및 점심식사 준비 등의 업무를 관찰하였다. 관찰한 후 미처 기록하지 못한 내용에 대해서는 그날 저녁 관찰한 장면을 회상하면서 노트에 기록을 첨가하였다. 이러한 관찰을 통해 오전 시간 동안의 종일반 초임교사 역할에 대해 알게 되었으며, 종일반 수업을 준비하는 과정에 대해서도 파악할 수 있었다.

오후시간 종일반 교실에서는 여러 교실에서 모인 유아들과의 상호작용, 자유선택활동 운영, 특별활동 상황, 귀가지도 등에 대해 관찰하였으며 종일반 초임교사가 겪는 어려움에 대해 구체적으로 파악할 수 있었다.

## 2) 심층면담

본 연구에서는 사립유치원 종일반 교사의 교직생활 경험과 교직생활 중에 당면하는 어려움은 무엇인지에 관해 보다 깊이 이해하기 위하여 심층면담을

실시하였다. 연구자는 심층면담을 하기에 앞서 초임교사들에게 면담에 관련된 사항을 의논하며 동의를 구하였다. 형식적인 면담은 연구 참여자 별로 한 달에 1~2회씩 총 47회 진행하였고, 사전에 시간을 약속하고 종일반 업무가 끝나는 시간을 기다렸다가 종일반 교실에서 실시하였다. 교사 1인당 면담은 평균 1시간 정도 소요되었다. 형식적인 면담에서 종일반 초임교사로서의 교직생활은 어떠한지, 어떠한 어려움을 경험하는지에 대해 질문하였으며 이러한 형식적 면담은 교사가 평상시 가지고 있는 교육철학이나 내면적 갈등을 알기에 매우 유용하였다.

이 밖에도 연구 참여자들의 참여관찰 중에 비형식적인 면담을 병행하였다. 비형식적인 면담에서는 현재 일어나고 있는 일이나 교사가 느끼는 감정, 또는 관찰 중 연구자가 완전하게 이해되지 않는 부분이 있을 때는 수시로 면담이 이루어졌다.

Spradley(2006)는 좋은 면담이란 어떤 질문을 할 지 발견하는 것으로 시작하여 질문과 대답은 연구 참여자로부터 이끌어져 나오는 것이기 때문에 이전의 면담 내용에서 궁금한 사항을 바탕으로 이후 면담 질문을 더욱 구체화시켜 다음의 면담에 반영하여 자료를 수집하고자 하였다. 면담내용을 기록할 때에는 Spradley가 제시한 대로, 종일반 초임교사는 교직생활에 직접적으로 참여하는 현지인이므로 그들이 사용하는 용어를 그대로 기록하고, 이후 현장 노트에는 현지인 용어와 관찰자 용어를 모두 현장 노트에 구분하여 기록하였다.

### 3) 커뮤니티 모임

2011년 3월부터 2012년 2월까지 참여관찰에서 미처 발견하지 못한 것이나 교실 상황에서 이야기하지 못한 부분에 대해서도 알고자 하는 목적으로 커뮤니티 모임을 진행하였다. 이 모임은 한 달에 한 번, 매월 넷째 주 토요일 오

후 3시부터 6시까지 연구자의 근무지 근처 P베이커리에서 총 11회로 진행되었다. 연구 참여자인 종일반을 맡은 초임교사들이 유치원에서 하지 못했던 이야기를 자유롭게 할 수 있는 시간을 마련하여 교직생활 전반에 관한 깊은 이해와 의미를 탐구하고자 하였다.

연구 참여자들이 현장에서 할 수 없는 이야기는 비슷한 경험을 하는 사람들이 자신의 생각을 나눌 수 있는 안전하고 호혜적인 커뮤니티가 필요하다 (Kerka, 1996). 연구자는 연구가 진행되는 동안 초임교사들이 동료의식을 가지고 유사한 경험을 공유하면서 실제 현장을 벗어나 자신의 경험을 좀 더 명료하고 객관적으로 볼 수 있도록 하였다. 또한 종일반을 맡은 초임교사들이 자신의 교직생활에서 일어나고 있는 다양한 상황이 자신에게만 해당되는 것이 아니라는 인식을 할 수 있도록 도움을 주고자 하였다.

연구자는 종일반을 맡고 있는 초임교사들과 커뮤니티 모임을 진행하면서 참여관찰자로서의 모습을 유지하면서 그들의 이야기를 경청하였다. 이러한 커뮤니티 모임을 통해 연구자는 종일반을 맡은 초임교사의 교직생활에 대한 경험과 이에 대한 느낌, 교직생활 중에 느끼는 어려움에 대해 심층적으로 파악할 수 있었다.

#### 4) 저널 쓰기

연구자는 첫 번째 커뮤니티 모임에서 교직생활에 대해 직접적인 방식으로 표현할 수 없는 상황은 글을 통해 표현할 수 있도록 저널 작성의 필요성에 대해 이야기하였다. 또한 연구 참여자가 교직생활에서 일어나는 상황을 인식하여 재구성하고 자신의 지식이나 태도 등으로 내면화할 수 있는 반성적 사고가 필요하다고 판단되어 교직생활에 관한 저널쓰기를 제안하였다. 4명의 연구 참여자들도 저널 작성에 동의하였고 일주일에 한 번씩 이메일을 통해 연구자에게 전송하는 방법을 사용하였다.

저널쓰기 방법에는 반구조적인 방법과 구조적인 방법이 함께 쓰일 수 있다. 반구조적인 방법은 형식 없이 자연스럽게 저널을 쓰는 것이고, 구조적인 방법이란 저널쓰기의 주제를 정해주는 것이다(Reiman & Thies-Sprinthal, 1988). 연구자는 처음에는 연구 참여자들로 하여금 어떠한 상황이나 느낌 등 자유로운 주제로 형식 없이 저널을 작성하도록 하였으며 저널을 읽은 후 좀 더 확장되고 심층적인 주제로 저널을 작성할 수 있도록 개별적으로 피드백 하였다. 이를 통해 4명의 교사로부터 총 72회의 저널이 수집되었다.

### 3. 신뢰성 확보를 위한 작업

Creswell(2005)은 연구자가 자료를 분석하면서 해석의 신뢰성을 높이기 위해 네 가지를 자문해 보아야 한다고 하였다. 첫째, 연구자가 핵심적으로 본 것은 무엇인가? 둘째, 왜 그것을 핵심적으로 보았는가? 셋째, 핵심 내용을 어떻게 해석할 것인가? 넷째, 해석이 올바른 것임을 어떻게 알 수 있는가? 이다. 연구자는 위와 같은 자문을 해보고 신뢰성 확보를 위해 Bogdan과 Biklen(1982), Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 방법들을 사용하였다. 즉 삼각 측정법, 연구 참여자에 의한 검토, 지도교사 및 동료 연구자의 조언과 충고, 심층적이며 세부적인 묘사, 자기반성 과정 등의 방법을 통해 본 연구의 신뢰성을 높였다.

#### 1) 삼각측정법

본 연구에서는 초임교사의 경험을 위주로 교직생활의 맥락을 이해하는 데 해석과 분석의 오류를 줄이고자 참여관찰과 심층면담, 녹음, 기타자료 등의 다양한 자료를 수집하고 분석하였다. 예를 들어, 연구자는 종일반 초임교사의 교직생활 경험과 어려움을 해석하고 판단하는 과정에서 오류를 줄이고자 관

찰기록과 면담기록, 저널, 커뮤니티를 통해 수집한 자료 등을 함께 살펴보면서 분석하였다.

## 2) 참조자료의 활용

연구자는 종일반 초임교사의 교직생활에 보다 깊이 이해하고 해석하기 위하여 관련 자료들을 다양하게 수집하여 분석 과정에서 참조하였다. 참여관찰과 면담 내용 전사본 이외에도 연간교육계획안, 주간 및 일일교육계획안, 가정통신문, 종일반 교육일지, 공문 등을 유치원의 동의를 얻어 참조하였다. 이 밖에도 지역 교육지원청에서 제공하는 종일반 운영 참고자료, 정책자료, 온라인으로 제공하는 교육소식 등을 참조자료로 사용하였다.

## 3) 연구 참여자에 의한 검토

연구자가 자료를 수집하고 범주화한 내용과 자료에 대해 해석한 내용에 대해 연구 참여자와 공유하는 시간을 갖고 문제의 소지가 있는 내용이 있는지에 대해 충분히 논의하여 원자료가 가지고 있는 의미에 대한 해석의 오류를 줄이고자 하였다. 연구자는 면담 후 작성한 전사본은 다음 면담이 있을 때 연구참여자가 읽을 수 있도록 하였고, 범주화한 결과는 연구자가 설명한 후 함께 논의하였다.

## 4) 지도교수 및 동료 연구자의 조언과 충고

연구자는 자료를 분석하고 해석하는 과정에서 연구 참여자들의 관점을 충분히 반영하고 있는지, 자료 해석의 새로운 아이디어가 있는지에 대해 알고자 지도교수 및 동료 연구자 3인에게 도움을 요청하였다. 지도교수에게는 유

목화한 기준에 대한 타당성과 당초에 계획했던 연구의 방향과 일치하고 있는지에 대해 조언을 들었고 문화기술적 연구로 박사학위를 취득한 동료 2인과 유치원에서 원장으로 근무하고 있는 동료 1인에게 자료해석에 대한 조언과 충고를 들었다. 이러한 과정은 연구자가 미처 인식하지 못했던 부분을 깊이 있게 볼 수 있었으며 보다 타당하고 신뢰로운 결과를 도출할 수 있도록 도움을 주었다.

#### 5) 심층적이고 세부적인 묘사

자료 분석에서 심층적인 기술(description)은 현상에 대한 전반적인 정보를 제공하고 상황을 효과적으로 이해하도록 한다. 따라서 본 연구에서는 사립유치원에서 종일반 초임교사가 상호작용하고 있는 인물과 사건을 중심으로 이야기를 기술하는 방법을 주로 사용하였으며, 시간의 흐름에 따라 종일반 초임교사의 일과를 기술하기도 하였다.

#### 6) 주관성에 대한 반성

연구자는 편견을 가지고 연구참여자를 관찰하거나 그들의 이야기를 듣는 일은 없었는지, 이론적 성향을 가지고 연구 참여자를 특정한 방식으로 이끌지 않았는지에 대해 비판적으로 사고하고 반성하였다. 이러한 노력은 연구 참여자들이 보이는 행동을 이해하고 그 의미를 해석하는 과정에서 경험과 실제의 연결점을 찾을 수 있도록 해 주었다.

### 4. 자료 분석

본 연구자는 초임교사로 교직에 입문하여 오후 재편성 종일반에서 교사역

할을 경험하는 것에 대해 깊은 관심을 갖고 초임교사가 작성한 저널, 면담한 자료, 커뮤니티, 참여관찰에서 기록한 현장 노트 등을 토대로 체계적인 분석을 실시하였다. 관찰한 내용은 당일 전사한 후 전사한 내용을 살피면서 연구 참여자들의 의도나 동기 및 상황과 맥락에서 느껴지는 연구자들의 생각들을 현장노트에 메모하였다.

수집된 자료의 내용을 가능한 한 당연한 것으로 받아들이지 않기 위해 민감성을 가지고(Strauss & Corbin, 1990), 연구 참여자들의 경험과 의미를 파악하는 반복적 분석을 통해 노트 여백에 떠오르는 생각이나 핵심단어들을 적었다. 이러한 과정을 통해 ‘부호화 범주’를 개발한 후(Bogdan & Biklen, 1982), 해당 범주에 따라 사례들을 추출하여 분류하는 작업을 거쳤다.

해당 범주에 따라 분류된 자료를 계속적으로 살펴보면서, 연구자는 기존의 부호화한 범주가 바람직한 것인지 부호의 속성을 세부적으로 파악하는 과정을 반복하였다. 이 과정을 통해 부호화된 범주들을 통합하거나, 자료 내용을 전체적으로 잘 포섭하여 설명할 수 있는 새로운 개념이나 범주를 생성, 추가하는 등의 작업을 거쳤으며 각 범주들을 연결하여 글을 쓰고 다시 읽어 내려가면서 재조정이 필요한 후에는 수정을 거듭하는 과정을 통해 초임교사의 교직생활 전반에 대한 지속적인 경험 과정을 심층적으로 분석하였다.

Spradley(2006)는 문화적 의미는 대개 내면에 숨어 있으므로 행하고 말하는 바로부터, 또는 그들이 사용하는 사물로부터 문화적 패턴을 발견하는 것이 목표라고 하였다. 분석 과정에서 그 문화로부터 파생되어 온 언어를 주로 사용하지만 적당한 용어를 찾아내지 못할 때는 자신의 분석적 용어(analytic terms)를 사용할 수 있다고 하였다. 본 연구자는 관찰과 면담을 통해 수집된 자료를 분석할 때 종일반 초임교사들의 문화적 패턴을 견고하게 유지하면서 연구자에 의해 분류된 분석적 용어를 사용하여 범주화 하였다.

## IV. 결과 및 해석

본 연구는 사립유치원 종일반 초임교사가 교직에 입문한 첫 해 무엇을 경험하는지 알아보고 이 과정에서 종일반 초임교사들이 겪는 어려움은 어떠한지를 이해하는 것에 목적을 두었다. 본 연구 문제에 따라 ‘사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활은 어떠한가?’, ‘사립유치원 종일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움은 무엇인가’에 대해서 살펴보면 다음과 같다.

### 1. 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활

본 연구에 참여한 사립유치원 종일반 초임교사들은 교직생활 1년 중 전반기에는 자기성장에 대한 기대를 갖고 환경을 탐색하며 인간관계를 맺고 있었다. 종일반 초임교사들은 동료교사와는 위계질서가 있어서 인간관계를 맺기가 어렵다고 하였으며, 종일반 교사이기 때문에 유아반 또는 유치반으로 집단화되는 문화 속에 소속되기 어렵다고 하였다. 원장, 원감은 종일반 초임교사를 위해 수업을 준비할 수 있는 별도의 시간과 공간을 마련해 주었고 종일반 초임교사로서 갖는 어려움을 이해하며 격려해 주는 등의 정서를 지지를 해주고 있었다. 종일반 초임교사가 부담임으로 소속해 있는 반일반 교실에서 반일반 담임교사와 함께 주간교육계획안 작성에 대해 토의하거나 유아가 오전과 오후 활동의 통합을 경험하기 위해 해야 할 활동에 대한 의사소통을 하고 있었다.

한편 종일반 초임교사들은 여름방학을 마치고 2학기를 맞이하여 안정된 교직생활을 향하여 스스로 갈등을 회복하려는 노력을 기울이고 있었으나 주변의 기대에 미치지 못했을 때 자신의 능력이 부족하다고 생각하여 좌절감을 느끼게 된다고 하였다. 또한 반일반 학급 담임을 중심으로 구성된 교사 집단에 소속되지 못해 소외감을 느끼기도 하였으며, 안정과 갈등이 반복되는 교

직생활 속에서 종일반 교사로서의 정체성을 형성하기 위해 노력하고 있었다. 종일반 초임교사들은 새로운 신학기에 반일반 담임을 맡지 못할 경우 이직을 결심하거나 근무 형태를 바꾸기로 결심하기도 하였다. 종일반 초임교사들은 1년 동안의 교직생활을 돌아보며 종일반에서 경험한 것에 대해 반성해보는 시간을 갖게 되었다. 초임교사들은 종일반 교사 경험이 이후의 교직생활에 중요한 경험임을 알게 되었고 교직생활의 변화에 대해 새로운 기대를 갖기도 하였다.

## 1) 교사로서의 자기성장에 대한 기대와 노력

사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활 1년 중 전반기는 종일반 교사로서의 자기성장에 대해 기대를 갖고 적극적으로 탐색활동을 하며 교직에 적응하는 시기로 볼 수 있었다. 위의 과정이 어떠한지를 알아보기 위해 관찰과 면담 등을 통해 구체적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

### (1) 안정적인 교직생활에 대한 기대

유치원 교사로 임용되어 교직에서 첫 걸음을 시작하는 초임교사는 교직생활에 대한 다짐과 포부가 있으며 희망을 갖고 있었다. 처음에는 자신을 둘러싸고 있는 환경에 대해 이해하면서 전문성 있는 교사로 성장하기를 기대하며 교직생활을 시작하였다.

다음의 박교사와 김교사의 사례는 교직에 입문하는 과정에서 기대와 성장에 대한 열정을 보여주고 있다. 박교사는 자신이 근무하고 있는 유치원에 대한 애착과 자부심, 열정을 갖게 된 것은 평소 원하는 곳에서 교사 생활을 할 수 있었기 때문이라고 하였다. 또한 일찍 등원한 유아들을 돌보면서 자신이 가져야 할 종일반 교사로서의 책임도 인식하는 것을 볼 수 있었다.

저는 B유치원에서 꼭 일해보고 싶었어요. 학교 다닐 때 참관도 왔었고 그동안 선배님한테 유치원 분위기가 좋다는 이야기를 많이 들었어요. 제가 B유치원 가족이 되었다는 것이 믿겨지지 않아요.

(박교사, 2011. 3. 4. 면담)

제가 취업하고 싶었던 곳, 원하던 곳이었기 때문에 더욱더 유치원에 대한 애착과 자부심, 열정을 크게 가지고 시작할 수 있었던 것 같아요. 출근시간보다 조금 먼저 출근해서 유치원의 분위기를 익히고 일찍 등원한 종일반 아이들을 돌보면서 새로운 시작을 다짐해요. 저의 1년의 가장 큰 목표는 다른 욕심보다는 에너지와 체력안배를 잘해서 건강하고 지치지 않는 1년을 보내는 것이예요.

(김교사, 2011. 3. 23. 면담)

또한 초임교사들은 전문가다운 교사되기를 기대하면서 각자의 방법대로 훌륭한 교사가 되기 위한 노력들을 보이기도 하였다. 이교사는 수업 기술을 연마하지 않으면 경력교사가 되었을 때 후배 교사를 보는 것이 부끄러울 것이므로 초임교사 때 잘 배워두어야 하며(이교사, 2100. 3. 28. 면담), 초임시기에 집중적으로 배워야 할 것이 따로 있다고 하였다. 김교사도 초임교사 시기를 ‘배우는 단계’라고 말하면서 경력교사의 수업을 관찰하고 모델링하여 자신이 담당하고 있는 종일반 수업 과정에서 활용한다고 하였다.

초임교사들은 전문성 있는 교사가 되기 위해서는 수업을 잘할 수 있는 기술을 습득해야 한다고 생각하고 있었으며 경력교사 관찰을 통해 수업의 기술을 습득하려는 모습들을 보였다. 또한 초임교사들은 초임시기 때부터 전문성을 높이기 위해 수업의 노하우 습득 뿐 아니라 대학원에 진학하는 계획도 세우는 등의 장기적인 목표를 세우고 있는 것을 볼 수 있었다.

저는 수업을 잘하는 전문적인 교사가 되고 싶어요. 교사라면 수업 기술에 노하우가 있어야 한다고 생각해요. 앞으로 3, 4년 동안 경력을 쌓고 대학원에 진학하려고 해요. 초임교사 때 집중적으로 배워야 할 것이 따로 있는 것 같아요. 초임 때 잘 배워두지 않으면 경력교사가 되었을 때 후배교사 보는 것이 부끄러울 것 같아요.

(이교사, 2011. 4. 22. 면담)

김교사는 5세반에서 부담임을 맡고 있다. 자유선택활동시간에 언어영역에서 조용한 목소리로 유아들에게 책을 읽어주고 있다. 4~5명의 유아들이 김교사 주변에 앉아 있다. 김교사는 유아들에게 책을 읽어주면서도 담임선생님을 수시로 보면서 관찰한다.

(김교사, 자유선택활동, 2011. 4. 12. 관찰)

언젠가는 00선생님처럼 저도 수업을 잘 하게 되겠죠? 지금은 배우는 단계니까 선생님이 수업하시는 것을 틈틈이 눈으로 익히고 메모하고 있어요. 선생님이 수업하신 것을 보아 두었다가 종일반에서 그대로 해보고 있어요. 지금은 경력교사처럼 아주 잘 하는 건 아니지만 저도 앞으로 잘 할 수 있다는 생각이 들어요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

이처럼 초임교사들이 희망을 가지고 출발하였지만 그들이 현장 상황 속에서 겪는 어려움은 학기가 시작된 3월부터 정신없이 다가왔음을 토로하였다. 이교사는 학기 초 기억 중 3월의 생활에 대해 언급하면서 ‘하루가 한 달 같이 느껴질 만큼 어렵고 힘든 시기’라고 회상하였다.

지난 4개월이 어떻게 지나갔는지 모르겠어요. 3월에는 하루가 한 달 같이 느껴질 만큼 어렵고 힘든 시기였어요. 밥을 어떻게 먹는지도 모르게 점심시간이 후딱 지나가서 다시 3월이 된다고 생각하면 끔찍해요.

(이교사, 2011. 7. 18. 면담)

박교사도 초임교사로 교직에 입문하여 경험했던 3월의 시간들에 대해서 앞이 보이지 않을 만큼 어려움을 느낄 때 문제를 해결할 방법이 없음을 다음과 같이 표현하였다.

지난 3월을 생각하니까 문제의 소용돌이 속에 들어가 있어서 앞이 보이지 않고 문제 해결책이나 그곳에서 빠져나올 방법조차 생각할 수 없었다.

(박교사, 2011. 8. 5. 저널)

김교사는 자신이 해야 할 일들에 대해 계획하지만 막상 현실에서는 계획한 일이 순순히 이루어지지 않을 때 막막하고 답답한 느낌이 든다고 하였다. 교실 상황에서도 김교사의 막막한 감정이 드러났다. 김교사는 자신의 시선은 유아들에게 향해 있으나 어떤 행동을 해야 할 지에 대해 고민하고 있는 모습을 보이며 이러한 행동이 담임교사에게 어떻게 보일지 걱정하고 있는 모습이었다.

퇴근하기 전 내가 해야 할 일에 대해 꼼꼼히 메모한다. 그러나 막상 아침에 출근해서 교실에 들어가면 무엇보다 해야 할지 막막한 느낌이 든다. 계획한 것을 다 하지 못할 때 답답한 느낌이 든다. 이런 생활이 계속된다면 나는 어떤 교사로 성장할지 불안하기만 하다.

(김교사, 2011. 3. 25. 저널)

초임교사는 여유 없이 흘러가는 시간 속에서 자신이 좋은 교사가 될 수 있을지에 대한 심리적 불안을 느끼기도 하였다.

반일반에서 유아들과 함께 있을 때 시선은 유아들을 향해 있는데 무엇을 어떻게 해 줘야 하는지 한참 고민하게 돼요. 제가 생각한 것을 행동으로 옮기지 못하면 마음이 급해져서 담임선생님 눈치를 보게 되는 것 같아요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

김교사는 바쁘고 분주한 자신의 생활에 대해 생각하면서 하루 빨리 안정이 찾아왔으면 한다고 하였다. 자신만 안정을 찾지 못하고 초임시기를 보내는 것은 아닌지 의구심을 갖기도 하였다. 그들은 바쁘고 정신없는 시간이 빨리 지나가면 안정을 느끼거나 휴식할 수 있는 시간이 빨리 오겠지 라는 바람으로 하루하루를 근근히 살아가고 있는 것으로 보였다.

나에게도 하루빨리 안정이 찾아왔으면 좋겠다. 입학식이 지나고 나서부터 하루하루가 어떻게 지나갔는지 기억도 나지 않는다. 바쁘고 분주하고 땀 흘리고... 다른 사람도 초임시기를 이렇게 보낼까? 궁금하다. 나만 안정을 찾지 못하는 것 같은 생각이 든다.

(김교사, 2011. 5. 27. 저널)

최교사는 커뮤니티 모임을 통해 다른 초임교사들과 이야기했던 ‘언제쯤 마음편히 휴식할 수 있는 날이 올까?’ 라는 물음에 대해서 ‘마음의 여유가 없어서 한 말’이라고 설명하였다. 몸이 피곤한 것은 극복할 수 있지만 정신적으로 여유가 없는 생활은 초임교사로서 안정을 찾기 어려운 것으로 보였다.

커뮤니티 모임이 있을 때 말씀 드린 걸 오해하실까봐 편지를 드립니다. 제가 언제쯤 마음 편히 휴식할 수 있는 날이 올까? 라고 이야기 한 것은 지금 마음의 여유가 없어서 한 말이었어요. 제가 말씀 드리는 건 몸이 피곤한 건 괜찮은데 마음이 늘 바쁘니까 그런 것이 좀 힘들어서요.

(최교사, 2011. 5. 28. 이메일 서신)

초임교사들이 학기초에 당면하는 문제들은 막막하고 답답하고 분주한 경험들이었다. 바쁠 땐 눈앞에 있는 것도 제대로 보이지 않아 실수하는 경우가 많고, 얼굴이 밝지 않을 때 그 모습을 본 원장님은 ‘지금 선생님이 화난 것 같다’고 말씀하실 때도 있다(박교사, 2011. 7. 20. 면담)고 하였다. 그렇기 때문에 초임교사들은 안정을 찾고 싶어 하며 마음의 여유가 필요하다고 말하는 것으로 보였다.

## (2) 방학을 이용한 연수 참여로 재충전하기

초임교사들은 여유 없이 한 학기를 보내고 잠깐 동안의 휴식을 하며 자신의 교직생활을 돌아볼 수 있는 기회를 갖게 되었다. 휴식이 주어지는 동안 교직에 입문하여 1학기를 지내게 되었던 경험에 대해 회상하면서 반성과 함께 새로운 계획을 세우는 등 재충전하는 모습을 볼 수 있었다.

박교사는 여름방학이라는 기간이 ‘문제에서 잠깐이나마 빠져나와 한 걸음 뒤에서 자신을 돌아보니 어느 정도 정리가 되는 것 같다’고 말하면서 방학이라는 경험을 통해 새로운 생활에 대한 계획과 기대감을 가진 것으로 보였다.

다시 재충전하고 마인드 컨트롤을 할 수 있는 여름방학이라는 여유가 주어져서 지금은 다시 기운을 모으고 있습니다. 2학기 때는 조금 더 우리 유아들과 많이 웃고 즐거운 경험을 쌓으리라는 다짐과 스스로의 마음을 움직일 수 있는 힘을 기르고 새 출발 하는 기분으로 시작하려고 합니다. 이렇게 잠깐이나마 빠져나와(문제에서) 한걸음 뒤에서 보니 어느 정도는 정리가 되는 거 같네요.

(박교사, 2011. 8. 5. 이메일 서신)

이교사는 방학 중에도 종일반 유아들이 등원하기 때문에 종일반을 맡은 교사도 방학 중에 출근해야 하는 것으로 알고 있었다고 하였다. 그러나 유치원의 운영방침에 따라 원장이 방학 중 종일반 담당교사 근무계획을 세우도록 지시하면서 이교사에게도 2주 동안의 방학이 주어졌다.

방학 중에도 종일반 아이들이 나오기 때문에 저는 방학이 없는 줄 알았어요. 제가 종일반 교사이기 때문에 출근하는 줄 알고 있었거든요. 원장님께서 종일반 교사 휴가기간 동안 근무조를 짜라고 하셨대요. 2주 동안만 순번제로 종일반을 담당하기로 했어요.

(이교사, 2011. 7. 18. 면담)

이교사는 여름방학이라는 시간이 제공되어 마음의 여유가 생긴 것 같다고 말하였다. 이교사의 이러한 모습 속에서 심리적인 안정을 되찾은 것처럼 보여졌다. 이교사가 담당하고 있는 종일반은 함께 근무하고 있는 교사들이 역할을 분담하여 운영하게 되었고 이교사는 종일반 교사역할에서 잠깐 벗어날 수 있는 여유가 주어지게 되었다.

원감 선생님이 여름방학 휴가계획을 세우라고 하셔서 너무 기뻐요. 2주 동안 쉬게 되는데 일주일은 연수에 갔다 오고 일주일은 그동안 못 만난 친구들 좀 만나고 가족여행을 다녀오기로 했어요. 마음의 여유가 생긴 것 같아요. 여름방학동안 종일반은 저희 유치원 선생님들이 조를 짜서 오전 오후로 나누어 담당하기로 했어요.

(이교사, 2011. 7. 18. 면담)

한편 초임교사들은 방학을 맞이하여 계획된 직무연수에 참여하고 있었다. 다음 사례는 직무연수를 앞두고 자신의 전문성에 대해 생각해보고 발전 방향을 모색하는 과정을 보여준다. 최교사는 종일반 교사로 한 학기를 지내오면서 종일반 아이들한테 미안하기만 하고 스스로 성장한 것 같은 느낌이 들지 않는다고 말하였다. 연수를 통해 이러한 마음을 극복하려고 하고 새로운 것을 배워서 종일반을 즐겁게 이끌어 보려는 모습을 보였다. 그리고 직무연수 과정에 초임교사들만 참석한다는 이야기를 하면서 자신과 비슷한 위치에 있는 교사들과 공감대를 형성하고자 하는 모습을 보이기도 하였다.

종일반 교사로 한 학기를 지내오면서 종일반 유아들한테 미안하기만 하고 저 스스로 성장한 것 같은 느낌이 들지 않았어요. 직무연수에 처음 가는 건데, 어떤 연수인지 궁금하기도 하고 초임교사만 참석한다고 하니까 더 부담이 없고 기대가 돼요. 아침부터 교육만 받는다고 생각 하니까 오랜만에 학교에서처럼 공부하는 느낌을 가져볼 수 있을 것 같아서 설레요. 연수에서 새로운 것을 배워서 유아들에게 즐거운 종일반이 되도록 노력하겠습니다.

(최교사, 2011. 7. 7. 이메일 서신)

김교사도 여름방학기간에 연수를 받게 되었다고 하였다. 3월이 되기 전 한 달 정도 초임교사 연수를 받았지만 ‘배웠던 연수 내용을 다 잊어버린 것 같

다’고 표현하면서 부족한 부분은 연수를 통해 보충하겠다는 의지를 보이기도 하였다.

저는 3월이 되기 전에 한 달간 초임교사 연수를 받았어요. 그 때 배웠던 연수 내용을 다 잊어버린 것 같아요. 한 학기를 보내면서 저한테 무엇이 부족한지를 알게 되었어요. 다행히 원장선생님께서 여름방학 2주 동안 00시에서 연수를 받으라고 하셔서 부족한 부분을 많이 채워서 오고 싶어요.

(김교사, 2011. 7. 14. 면담)

박교사도 방학동안 받는 연수를 통해 종일반 유아들을 어떻게 가르치면 좋을지에 대해 고민하게 된다고 하였다.

직무연수도 다녀왔지만 다른 선생님들과 받을 000음악교육 연수가 남아 있어요. 연수를 받는 동안 종일반 유아들을 위해 어떻게 해 주면 좋을까 그런 생각만 한 것 같아요.

(박교사, 2011. 8. 5. 이메일 서신)

초임교사라고 해서 경력교사와 다른 업무가 주어지는 것이 아니고 경력교사와 같은 역할을 해야 하는 주변의 기대가 있으므로 심리적 부담이 클 수밖에 없다. 이러한 부담감을 줄이고 교사로서의 전문성에 대해 다시 한 번 점검해 보며 반성할 수 있는 시간이 주어진다면 초임교사로서 갖는 효능감은 높아질 것으로 보인다.

### (3) 교직적응을 위해 환경 탐색하기

종일반 초임교사는 교직에 하루라도 빨리 적응하고자 자신을 둘러싼 유치원의 물리적 환경을 탐색하기도 하였다. 종일반 초임교사들은 자신의 역할과 관련된 장소를 중심으로 환경을 탐색하고 파악하여 활용성을 높여나갔다. 김교사는 자신이 맡고 있는 반일반 부담임과 종일반 교사 역할에 따라 자주 이용하게 되는 공간부터 탐색하였다. 또한 교실의 영역배치나 환경구성에 대해 관심을 보이면서 언젠가 자신의 학급을 맡아 운영하게 될 때 교실 영역을 배치하는 것이 어려울 수 있는데 교실을 미리 봐 두면 도움이 될 것이라고 하였다.

A유치원은 1층 본관과 2층 별관이 기다란 복도로 연결된 구조로 되어 있다. A교사가 부담임을 맡고 있는 4세반 교실은 본관 1층에 있고 오후 재편성된 종일반은 별관 1층에 있다. 원장실, 주방, 교무실, 교재교구실은 본관 1층 건물에 나란히 붙어 있는 구조이고 김교사는 하루에도 몇 번씩 본관과 별관을 오가며 메모를 하면서 유치원을 탐색하고 있다.

(김교사, A유치원 실내 환경, 2011. 4. 12. 관찰)

저는 다른 선생님보다 20분 먼저 출근해요. 먼저 저희 반 교실에 가 방을 놓은 다음 창문을 열어 환기를 시키고 주방에 가서 소독된 컵을 각 반 교실로 옮겨놓은 일을 해요. 여러 교실을 볼 기회가 없는데 조용한 아침 시간에 매일 매일 유치원 구석구석을 둘러볼 수 있어서 좋아요. 선생님들이 교실 영역을 어떻게 구성하셨는지, 환경은 어떻게 꾸미셨는지, 이런 것들을 볼 수 있어서 좋아요. 그리고 나중에 반을 맡았을 때 교실 영역을 배치하는 것이 어려울 수 있는데 이렇게 교실을 미리 봐 두면 제가 어떤 반을 맡아서 운영하더라도 허둥대지 않을 것 같아요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

박교사는 하루 종일 만 3세반에서 머물고 있었다. 오전에는 만 3세 반일반에서 부담임을 맡고 있었고 오후에는 같은 교실에서 혼합연령 재편성 종일반을 담당하고 있었다. 박교사는 자신이 주로 이용하는 공간에서 다른 영역으로 탐색을 확장시킬 때 ‘유치원이라는 공간이 크게 느껴진다’고 이야기하였다. 박교사는 자발적으로 환경을 탐색하기보다는 원장이나 교사의 지시를 이행하기 위해 수동적인 탐색을 하고 있는 것으로 보였다.

B유치원은 3층 본관과 1층 별관이 있고 외부 놀이터를 사이에 두고 독립된 구조로 되어있다. 원장실, 주방, 교무실은 본관 1층에 자료실은 본관3층에 있고 종일반 교실은 별관에 있다. 별관에는 만 3, 4세 2학급이 있는데 박교사는 만 3세반 교실에서 하루 종일 머물고 있다. 오전에는 3세반에서 부담임을 맡고 있고 같은 교실인 3세반 학급에서 혼합연령 종일반이 오후 재편성된다. 박교사는 주로 별관에 머무르면서 간식을 가지러 가거나 원장님에게 전달할 내용이 있을 때 교무실에 수시로 간다.

(박교사, B유치원 실내 환경, 2011. 4. 7. 관찰)

저는 하루종일 별관에 있는 편이라서 본관에 갈 기회가 없는 편이에요. 회의를 할 때나 공동 작업이 있을 때도 본관에 있는 교실에서 하기 때문에 유치원에 어떤 공간이 있고 무엇을 하는 곳인지 대충은 알아도 그곳에 무엇이 있는지 어떻게 활용해야 하는지는 잘 몰라요. 매주 토요일에 회의가 끝나면 선생님들과 본관 3층 자료실에 가서 수업 자료를 꺼낼 때 가끔 주변을 살펴보는 정도예요. 제가 늘 가는 곳만 가니까 유치원이라는 공간이 굉장히 크게 느껴져요.

(박교사, 2011. 4. 7. 면담)

이교사는 오전부터 만 4세반 교실에 머물면서 활동 영역을 정돈하거나 반

일반 학급 담임교사와 함께 오전과 오후 종일반 수업에 대한 담화를 나누고 있었다. 점심시간 전에는 반일반 교실에서 잠깐씩 나와 종일반 수업 준비를 하고 있었으며 수업에 필요한 자료를 준비하기 위해 자료실을 주로 이용하고 있었다.

C유치원은 지하 1층, 지상 5층으로 된 구조이다. 이교사는 주로 2층 종일반 교사실과 부담임을 맡고 있는 만 4세반 반일반에서 머물고 있다. 오후에는 이교사가 지내는 반일반에서 만 4세반 재편성 단일연령 종일반이 운영되고 있다. 하루 종일 머물게 되는 만 4세반 교실에서는 영역을 정돈하거나 종일반 수업을 위해 반일반 교사와 간단한 담화를 나눈다. 12시에 반일반 교실에서 나와 점심시간 전 30분 동안 종일반 수업준비를 한다. 이교사는 종일반 수업준비를 위해 3층 자료실을 자주 이용하고 있으며 점심시간과 종일반 간식시간에는 지하 식당으로 이동한다.

(이교사, C유치원 실내 환경, 2011. 4. 22. 관찰)

유치원이 큰 편이라서 제가 가는 곳만 가고 있어요. 주로 담임선생님이 뭐가 어디에 있는지 알려주면 가서 찾아 가지고 온다거나 하고 있어요. 자료실에서 자료를 찾는 게 제일 어려운데 자료실 담당선생님과 한 달에 한 번씩 정리하는 시간이 있어서 그 때 잘 봐두려구요.

(이교사, 2011. 4. 22. 면담)

최교사는 주로 교무실에 머물면서 원장의 업무를 보조하거나 종일반 수업 준비를 위해 교재교구실을 탐색하고 있었다. 최교사는 유치원에 정식으로 임용되기 전 인턴교사 경험을 통해 유치원 환경에 대해 충분한 탐색이 있었다고 하였다.

D유치원은 3층 건물이고 복도 양쪽으로 교실이 있는 구조이다. 1층에는 교무실과 교재교구실, 조리실이 있으며 2층에는 교실과 유희실이 있다. 최교사는 오전 10시까지 교무실에 머물면서 서류정리나 전화 받기, 교재교구실을 탐색한다. 또 각 반 교실에 전달할 내용에 대해 원장님과 담화를 나누기도 한다. 10시 10분 쯤 부담임을 맡고 있는 만 3세반 교실로 들어가 유아들의 자유선택활동을 돕고 있다. 같은 교실에서 종일반이 재편성되고 있다.

(최교사, D유치원 실내 환경, 2011. 4. 25. 관찰)

유치원에는 1월부터 인턴교사로 근무를 하기 시작했어요. 제가 왔을 때 선생님들이 졸업준비로 바쁘셨는데 그 때 선생님들 도와주면서 유치원 구조를 익혔어요. 지금은 오전에 교무실에서 원장님을 도와드리면서 주로 교재교구실을 자주 가 보는 편이에요. 오후 수업에서 어떤 자료를 사용해야 할지 찾아보고 메모해 놓는 편이에요.

(최교사, 2011. 4. 25. 면담)

위와 같은 사례에서 보면 초임교사들은 자신이 근무하고 있는 유치원의 환경을 탐색하는 과정에서 다양한 양상을 보였다. 김교사와 최교사는 유치원 환경과 상호작용할 때 스스로 필요한 자료를 찾기 위해 활동성을 가지고 탐색하고 있었고, 박교사와 이교사는 원장이나 원감의 지시를 따르거나 의존적인 태도를 취하면서 유치원 환경을 탐색하고 있었다. 네 명의 교사에게서 보이는 공통점은 자신의 수업과 연관된 자료실 및 교재교구실의 활용성과 필요성에 대해 인식하고 높은 관심을 보였다. 또한 초임교사들은 언젠가는 자신의 반을 맡아 운영하게 될 때 교실의 영역 배치나 환경구성에 참조하고자 다른 교실을 탐색하는 모습도 볼 수 있었다.

#### (4) 인간관계 맺기를 통한 교사문화 익히기

초임교사들은 체계적인 조직생활의 경험이 없기 때문에 인간관계를 파악하는 데 관심을 기울였다. 박교사는 선배교사들 간에는 ‘위계질서’가 있어서 쉽게 다가갈 수 없기 때문에 인간관계 맺기가 어렵고, 선배교사들과의 대화에 끼지 못할 때 외롭다는 생각이 든다고 하였다. 그러나 유치원 교사의 위계질서란 서열화된 관계를 의미하나 상하 복종의 관계를 의미하지는 않는 것으로 보였다. 박교사의 사례에서처럼 같은 교실에서 오랜 시간을 지내야 하는 경우 우선 돈독한 관계를 형성한 후에 서로의 일에 대해 협조하고 분담하려는 교사 문화가 있는 것으로 보였다.

선배교사들과는 위계질서가 있어서 처음에는 정말 소속감을 느끼기가 어려웠어요. 무슨 말을 해도 그게 어떤 말인지, 선배교사들이 무슨 이야기를 하고 있는 건지 알아듣지 못했거든요. 대화에 끼지 못하니까 조금 외롭다는 생각이 들었어요. 되도록이면 저희반 담임선생님 옆에 앉아서 듣는 편이에요. 지금은 제가 많은 이야기를 주도하지 않지만 조금씩 이야기를 주고받을 수는 있어요.

(박교사, 2011. 5. 12. 면담)

교사들은 6시 30분에 주임교사의 교실로 모이기로 하였다. 다음주 생일축하 행사를 위해 카드와 꽃다발을 만들어야 하기 때문이다. 청소를 마치고 박교사는 서둘러서 주방으로 향한다. 커피와 간식을 준비하여 주임교사 교실로 간다. 교사들은 이미 모여서 교육내용과는 특별한 관련이 없는 담소를 나누고 있다. 책상에는 재료들이 놓여져 있다. 박교사는 자신이 부담임으로 있는 반일반 담임 K교사 옆에서 조용히 이야기 하며 카드 만드는 일을 하고 있다. K교사는 박교사에게 카드 만드는 방법을 알려주고 있다. 다른 교사는 박교사에게 관심을 보이지 않는다.

(박교사, 교사회의, 2011. 5. 12. 관찰)

박교사는 자신과 많은 시간을 보내게 되는 반일반 학급의 담임교사와 종일반 유아들의 이야기, 수업 활동과 관련된 대화를 하거나 청소와 같은 일들을 함께 하면서 인간관계를 맺고 있었다. 박교사는 반일반 담임교사가 먼저 친절하게 대해줄 때 편안하게 느껴진다(박교사, 5. 19. 면담)고 하였다. 인간관계란 윗사람이 아랫사람에게 배려하고 비슷한 정서를 함께 나누고자 하는 데서 형성될 수 있음을 보여주는 사례이다.

종일반이 모두 귀가하고 나면 저는 저희반 담임선생님과 함께 청소를 해요. 저 혼자해도 되는데 담임선생님이 함께 하면 빨리 끝난다고 한 사람이 청소기로 청소하면 다른 사람은 스팀청소기로 바닥을 닦기로 하자고 먼저 이야기해 주셨어요. 청소하는 시간에 담임선생님과 다음날 활동에 대해 이야기도 나누고 종일반 유아들 이야기를 해요.

(박교사, 2011. 5. 19. 면담)

6시 쯤 종일반 유아들이 모두 귀가하고 종일반을 맡은 박교사와 3세반 담임선생님은 분주하게 놀잇감을 정리정돈하고 공동으로 청소를 한다. 담임선생님이 내일 텃밭 가꾸기를 해야 하는데 박교사가 유아들보다 5분만 일찍 나가서 모종삽과 물뿌리개를 준비해 달라는 부탁과 유아들이 놀이터로 가지 않도록 해 달라는 부탁도 한다.

(박교사, 만 3세반 청소시간, 2011. 5. 19. 관찰)

이교사는 유치원에는 반일반 연령 기준에 따라 유아반과 유치반으로 구분된 ‘끼리끼리 문화’가 있다는 생각이 든다고 하였다. 이런 문화에 대해 종일반 초임교사들은 교사들이 서로 ‘경쟁하는 것처럼’ 보이기도 하고 자신이 어디에도 소속되어 있는지 모호함을 느낀다고 하였다. 이교사는 반일반 담임교사가 교실에서 자신을 대하는 모습과 다른 교사들과 함께 있을 때 자신을 대하는 모습이

다르다고 하였다(이교사, 2011. 10. 20. 면담). 대부분 여성으로 구성되어 있는 사립유치원 교사들의 관계지향적인 특징은 개인적인 행동과 집단적인 행동에서 다르게 나타나고 있는 것으로 보였다. 즉 공동으로 업무를 담당해야 할 때는 집단화되는 인간관계 특징을 보이지만 개인적인 업무에서는 원만한 인간관계를 지향하고 있었다.

유치원에서는 확실히 끼리 끼리 문화가 있는 것 같아요. 유아반, 유치반 끼리 이렇게 모여요. 가끔 서로 경쟁하는 것처럼 보이기도 해요. 유아반은 다 만들었어? 라고 묻거나 유치반 먼저 쓰고 난 다음에 유아반 쓰면 안될까? 이런 말을 들을 때 소속감이 없는 것처럼 느껴져요. 가끔 제가 종일반 교사라는 것이 아무것도 아닌 것 같다는 생각이 들어요.

(이교사, 2011. 10. 20. 면담)

초임교사들은 교사 간 인간관계를 파악하면서 유치원 교사 집단이 갖는 특질에 대해서도 이해하고 있는 것으로 보였으며, ‘유치원은 다른 직종보다 인간관계가 더 복잡하고 교직의 특성상 위압감 같은 것이 있어서 경력이 많은 교사나 원장, 원감은 커다란 존재로 느껴진다’고 하였다. 즉 교직에서 직위나 경력이 인간관계를 형성하는 데 영향을 주고 있기 때문에 모든 교직원과 친숙한 관계로 지내기까지는 어느 정도 탐색의 시간이 필요하였던 것이다.

유치원은 다른 직종보다 인간관계가 더 복잡한 집단이 아닐까 싶어요. 교직의 특성 상 경력이 주는 위압감 같은 것이 있어요. 경력이 있는 선생님들에게 웬지 복종해야 할 것 같고, 원장 선생님은 감히 비교할 수도 없는 어마어마한 존재로 느껴져요. 그런데 가끔 이상한 것이 있어요. 저희 유치원에 3년차와 4년차 선생님들은 서로 친구처럼 편하게 지내세요.

그 분들은 어떻게 해서 편한 관계가 되었을까? 궁금해요. 제 성격도 누구랑 금방 친해지는데, 유치원에서 와서는 그게 잘 안돼요. 선생님들 처럼 시간이 지나면 친해지겠죠?

(커뮤니티 모임, 2011. 4. 23. 면담)

인간은 사회구성원의 한 사람으로서 타인을 만나고 활동하면서 인간관계를 형성해나간다. 특히 좋은 인간관계를 맺기 위해서는 진심어린 배려와 신뢰가 기본이 된다. 초임교사가 인간관계에 대해 알아가는 것은 교직 적응과정에서 매우 중요한 요인이고 관계에 대한 파악은 이후의 교직생활에 영향력을 미칠 수 있다.

#### (5) 배려 받는 환경에서 정서적 안정감 갖기

종일반 초임교사는 유치원의 원장과 원감의 지원 속에서 정서적으로 안정감을 느끼고 교사로서 자신감을 가지는 것으로 보여졌다. 원장과 원감은 종일반 초임교사의 어려움을 이해하고 그들의 수업 노하우나 교육계획안 검토, 조언과 같은 수업 실행 및 근무환경에 대한 불편함을 없애주는 등의 지원으로 초임교사의 교직 적응을 도왔다.

원감선생님이 수업계획안을 검토해 주실 때 마음이 참 편안해요. 원감선생님은 유치원의 연령별 수업계획을 다 알고 계시니까 제가 어떤 부분이 부족한지, 또 어떤 부분을 보충해야 하는지에 대해 코멘트 해주세요. 지난번에는 열매를 맺는 나무에 대한 신체표현을 하기로 해서 스카프를 준비하기로 했어요. 스카프가 3장 밖에 없어서 그것만 준비했는데 원감선생님이 여러 장의 크고 작은 스카프를 준비해 주신 거예요.

요리활동 할 때나 이야기 나누기 할 때도 관심을 가지고 가르쳐 주시는데 주로 유아들 특성과 잘 맞는 수업방법에 대해 알려주시는 편이에요. 또 수업이 끝난 후 수업평가도 함께 해주시는 편이에요.

(이교사, 2011. 5. 2. 면담)

월요일 오전 10시 30분 종일반 교사 모임이 교무실에서 개최되고 있다. 지난 토요일에 참석했던 종일반 교사 연수에 대한 전달회의이다. 원감선생님은 이교사에게 처음 참석했던 연수에 대한 느낌을 묻고 어떤 부분을 종일반 유아들에게 적용할 것인지에 대해 묻는다. 이교사는 종일반 교육 프로그램 중 신체활동 부분에 대한 연수가 유익했었고 종일반 유아들의 신체활동의 요구가 많아 앞으로 관심을 가져야 할 것이라고 이야기 한다. 원감은 초임이 새로운 일도 익히고 배울 것이 많아 바쁘겠지만 자주 와서 물어보고 의논하자고 이야기한다.

(이교사, 종일반 교사회의, 2011. 5. 2. 관찰)

이교사는 부담임과 종일반을 맡아 힘든 상황에서 원감에게서 받는 염려와 위로의 말 한마디가 많은 힘이 된다고 하였다. 원감의 배려와 지원이 종일반 초임교사로 교직에 적응하는 데 편안함을 느끼게 하여 안정감을 제공하는 것으로 보였다.

원감선생님이 제 마음을 편안하게 해주시는 편이에요. 원감선생님의 초임교사 시절 이야기도 해 주시고 너무 힘들어서 그만둘까 했었다는 이야기도 해주세요. 원감선생님은 반일반 맡기도 힘들텐데 부담임하고 종일반을 맡아서 얼마나 힘드냐고 위로도 해주세요. 원감선생님의 말씀 한마디 한마디가 많은 힘이 돼요.

(이교사, 2011. 5. 2. 면담)

최교사는 반일반 교사의 도움을 받는 것보다 원장의 도움을 받는 것이 더욱 편하게 느껴진다고 하였다. ‘학교에서 배웠을 텐데, 이것도 모르냐’는 식의 경력교사의 말이나 표정이 기분 나쁘게 들린다고 하였다. 최교사는 반일반 교사의 지원을 바라고 있으나 반일반 교사와의 어려운 인간관계로 인해 필요한 도움을 받지 못하고 있는 것으로 보였다.

모르는 것을 물어볼 때 담임선생님은 웬지 어려워요. 저랑 경력 차이도 많지 않고 은근히 제가 초임이라 무시하는 것 같아요. 가끔 학교에서 배웠을 텐데, 이것도 모르냐는 식의 말이나 표정이 기분 나쁘게 들려요. 원장선생님은 매일 힘든 것 없냐고 물어봐 주셔서 저는 원장님께 물어보는 것이 더 편하게 느껴져요.

(최교사, 2011. 4. 25. 면담)

종일반을 맡은 초임교사들은 원장, 원감의 배려와 도움을 받으면서 정서적 안정을 찾고 있었으며, 수업계획안 작성이나 수업 준비 과정에서 즉각적인 피드백을 받으면서 어려움을 극복해 내고 있는 것으로 보였다. 이러한 과정에서 종일반 초임교사들은 자신이 맡은 역할에서 성취감을 느끼고 있었다.

한편 종일반 초임교사가 맡게 된 오후 재편성 종일반 상황은 종일반 교사들이 수업 준비를 해야 하는 공간이 부족한 실정으로 보였다. 다음 사례에서 C유치원은 종일반을 이용하는 유아의 수가 증가함에 따라 종일반 운영형태를 혼합연령반에서 단일연령반으로 바꾸게 되었다. 이교사와 종일반 교사들은 종일반 수업 준비를 해야 할 공간이 없다는 의견을 제시하게 되었고 원장은 교사들의 요구를 수용하여 양호실 공간의 절반을 종일반 수업 연구실로 마련해 주었다.

C유치원은 오후 재편성 종일반이 운영되고 있어 별도의 종일반 교실을 마련하기 어렵다. 또한 종일반 교사들이 머무르며 수업 준비를 할 수 있는 공간이 없었다. C유치원은 종일반 교사들이 연구하게 될 공간에 관심을 갖고 2층의 양호실 공간의 절반을 종일반 교사들의 수업 연구실로 마련해 주었다. 연령별 종일반 교사의 책상 3개가 복도를 향해 나란히 놓여 있고 책상위에는 컴퓨터 1대씩 과 종일반 교육에 필요한 종일반 프로그램 서적이 놓여 있다. 프린터도 공동으로 사용할 수 있도록 배치되어 있다.

(이교사, 종일반 교무실, 2011. 4. 18. 관찰)

작년까지만 해도 혼합연령으로 종일반을 한 반만 운영했기 때문에 종일반 교사가 한 명 있었고 반일반 선생님이 돌아가면서 종일반을 맡았었다고 들었어요. 올해는 종일반 유아들이 많아져서 단일연령으로 바꾸고 종일반 교사도 3명이나 되었어요. 얼마 전에 종일반 교사 면담이 있었는데 그 때 나온 이야기가 종일반 수업준비를 할 장소가 없다는 것을 말씀 드려서 원장선생님이 고민하시다가 공간을 마련해 주신 거예요.

(이교사, 2011. 4. 18. 면담)

또한 종일반 수업 연구 시간이 필요하다는 교사들의 요구에 따라 점심시간을 마치고 수업을 준비할 수 있는 시간도 마련해 주었다. C유치원의 이러한 근무 환경 개선으로 종일반을 담당하는 이교사는 수업을 준비하면서 다른 종일반 교사와 규칙적으로 만나게 되었고 수업준비 뿐 아니라 종일반 운영에 대한 의견을 교환할 수 있는 기회로 활용하였다.

회의시간에 종일반 수업을 연구할 시간이 없다는 말씀을 드렸어요.  
원장선생님께서 점심식사를 마치고 12시 30분부터 종일반 수업 연구실  
에 모여서 계획안도 작성하고 오후 수업준비도 하라고 말씀하셨습니다.

(이교사, 2011. 5. 18. 면담)

위와 같이 종일반 교사를 위한 근무 환경 개선으로 인해 비슷한 일을 담당하는 교사들과 교류할 수 있는 기회가 생겼으며 종일반 초임교사로 하여금 동질감을 느끼게 하여 종일반 교사로서의 정체성을 형성하는 데 도움을 주는 것으로 보였다.

#### (6) 반일반 교사와 수업 협력하기

교사가 수업에서 유아들로 하여금 활동에 대해 예측할 수 있도록 연계성을 갖는 것은 매우 중요하다. 특히 종일반 유아들은 8시간 이상을 유치원에서 지내게 되므로 유아가 일과를 쉽게 이해하도록 하여 안정감을 느끼게 해주고 주제나 활동에 따른 자료의 준비 상태가 유아의 흥미와 관심을 불러일으키도록 해야 한다.

혼합연령반을 맡고 있는 박교사는 주간교육계획안을 작성하기 전 반일반 교사와 주제에 대한 이야기를 나눈 후 종일반 계획안만 따로 작성하여 원장에게 제출하고 있었다. 원장은 회의시간에 종일반 교사가 작성한 계획안을 교사들에게 다시 나누어주며 의견을 조율하도록 하고 있었다. 종일반 초임교사가 수업을 준비하는 과정을 살펴보면, 회의시간을 통해 각 연령별 반일반 교사로부터 앞으로 다룰 주제나 활동에 대해 이야기를 듣고 있었으며, 오전과 오후 활동이 겹치지 않도록 조율하고 있는 것으로 나타났다.

종일반에서 유아들의 반응을 살펴보았다가 주간교육계획안을 작성하기 전 회의시간에 각 반 선생님들과 주제에 대한 이야기를 나눈 다음 제가 종일반 계획안만 따로 작성해서 원장님께 드리고 있어요. 원장님은 회의시간에 각 반 담임선생님께 나누어 주시면서 의견을 나누라고 하세요. 그런 다음 각 반 담임선생님이 계획안을 완성해서 저한테 주시고 있어요. 혼합연령이라 계획안 작성하는 데 시간이 많이 걸리지만 저희 반 선생님에게 많이 물어보면서 하고 있어요.

(박교사, 2011. 6. 13. 면담)

대부분 유아들이 등원을 마치고 2코스 들어오기 전에 30분 정도 시간이 있어요. 참관생들이 들어와서 30분 정도 시간이 있는데 그 때 종일반 수업준비를 하고 있어요. 수업준비는 주로 동시프로젝트와 관련된 자료를 준비해요. 회의시간에 다음 주 주제나 활동에 대해 각반 담임선생님들께 이야기를 듣고 연령별로 주제가 통합될 수 있도록 하고 있어요. 오전에 했던 활동을 종일반에서 똑 같이 하게 되면 유아들의 흥미도 떨어지니까 활동만은 겹치지 않게 준비하는 편이에요. 주간교육계획안을 작성할 때 각 반 선생님들께 종일반에서 유아들의 반응을 살펴보았다가 저에게 이야기해주시면 많은 도움이 돼요.

(박교사, 2011. 6. 13. 면담)

이 때 각 연령별 반일반 교사들은 박교사에게 종일반 수업 운영에 참고할 수 있도록 통합할 수 있는 부분에 대한 조언을 해주고 있었다. 오전 활동에서 유아들이 어려워했던 것이나 재미있어 했던 수업 반응에 대해 이야기를 수시로 전달해 주고 있었다.

오전 활동이 끝나고 종일반으로 갈 때 담임선생님께서 유아들의 반응에 대해 이야기해 주시는 편이에요. 유아들이 좀 어려워하는 것 같더라던가 재미있어 한다는 이야기를 해 주세요. 또 저희 반 말고 다른 반 선생님은 아침에 잠깐씩 회의 할 때나 복도에서 볼 때마다 종일반 유아들에 대한 전달사항이나 특징 것을 이야기를 해주시는데, 바쁘니까 제가 까먹을까봐 선생님이 저를 보실 때마다 이야기해주세요.

(박교사, 2011. 6. 13. 면담)

단일연령반을 맡고 있는 이교사도 종일반 교육계획을 수립하고 수업을 준비하는 별도의 시간에 참여하고 있었으며 다른 종일반 교사들과 함께 교수자료를 만들거나 활용하는 방법에 대해 토의하고 있었다. 이 과정에서 이교사는 반일반 교사와 함께 주간계획안을 검토하며 생활 주제가 통합되도록 일일 활동을 선택하고 있었다.

2층 교무실에 종일반 교사들이 모여 있다. 매일 11시부터 12시까지는 종일반 수업을 계획하는 시간이다. 다음 주 주간교육 계획안을 작성하기 위해 토의를 마치고 오후에 어떤 수업을 할 것인지 의논한다. 이교사가 주간교육계획안을 살펴보고 있다. 미술활동을 하기 위해 자료집을 보고 메모를 하며, 자료실에서 가지고 온 색종이와 물감을 바구니에 담아 놓는다. 시간을 여러 번 확인 한 후 부담임을 맡고 있는 4세반 교실로 들어간다.

(이교사, 종일반 수업준비, 2011. 5. 23, 관찰)

이교사는 반일반 교사와 같은 교실에서 머물면서 오전과 오후 활동에 참여하고 있기 때문에 생활주제나 활동에 대한 연계성을 고려하여 지도할 수 있다고 하였다. 이 때 통합적인 부분을 이끌어 내기 위한 반일반 교사의 역할과 종일반 초임교사와의 협력적 기반이 중요하였다.

오전에는 4세반에서 부담임을 하고 있고 저희반 교실에서 종일반을 하니까 오전반 선생님하고는 하루 종일 같이 있는 편이에요. 자유선택 활동 할 때도 주제가 같아서 종일반까지 연계해서 지도할 수 있어요. 또 오전반 선생님과 오후 자유선택활동 할 것 까지 미리 준비하고 있어요. 계획안도 주로 선생님이 짜고 있고 저는 주간교육계획안을 작성하기 전에 종일반에서 어떤 활동을 해야 할지에 대해 말씀드리는 편이에요.

(이교사, 2011. 5. 23. 면담)

종일반 수업 연구 양상은 혼합연령반을 맡고 있는 박교사와 단일연령반을 맡고 있는 이교사에게서 차이점을 발견할 수 있었다. 박교사는 각 연령별 반 일반 교사로부터 주제나 활동 및 유아의 반응에 대한 의견을 듣고 활동을 계획하거나 수업을 준비하였다. 반면 이교사는 반일반 학급 담임으로부터 필요한 정보를 얻어 수업을 준비하고 있는 양상이었다.

이처럼 종일반 초임교사는 종일반 수업이 오전 활동과 통합되는 것에 관심을 갖고 부담임을 맡는 동안 반일반 담임교사와 지속적으로 의견을 교환하고 있는 것으로 보였다. 즉 종일반 초임교사는 하루일과를 진행하려 할 때 각 연령에서 담임을 맡고 있는 반일반 교사와 협력하고 있었다.

## 2) 종일반 초임교사로서의 정체성을 형성하기 위한 노력

종일반 초임교사의 교직생활 1년 중 후반기는 종일반 초임교사가 갈등과 반성을 통해 정체성을 형성하는 시기이다. 종일반 초임교사가 정체성을 형성하기 위한 노력은, 소속감을 향한 목소리 내기, 수업변화에 관심 갖기, 종일반 초임교사로서의 정체성 형성을 위한 반성적 사고 과정 가지기인 것으로 나타났다.

## (1) 소속감을 향한 목소리 내기

유치원은 소수의 교사들로 이루어진 체계이고 학급을 중심으로 기본적인 업무의 정확성이 강조되고 있기 때문에 공식적으로 의사소통할 수 있는 상호 협조체제가 중요하다. 연령별 학급을 중심으로 담임교사가 배치되고 학급에서 일어나는 상황 및 문제를 중심으로 평가회나 비형식적인 교사 모임이 개최되었는데 이러한 모임은 교사문화 형성에 기초가 되기도 하였다.

이교사는 가을 운동회가 끝나고 평가회의가 개최될 때 참석하고 싶어 했지만 종일반이 운영되는 시간에 평가회의가 실시되어 교사들의 담화 과정에서 소외된다고 하였다.

유치원 뒷마당에서 가을운동회가 열리고 있다. 4세와 5세반 유아들이 두 팀으로 나누어 게임에 참여하고 있고 각 연령반 담임은 맨 앞에서 유아들을 차례로 줄을 세우고 있다. 종일반 초임교사는 4세반 유아들이 서 있는 뒤에서 응원을 하고 있다. 2명의 종일반 교사도 응원에 참여하고 있다. 종일반 유아들의 귀가가 거의 끝났을 때 운동회에 대한 평가회가 열린다. 주로 유아들의 게임에서 실수 이야기, 마라톤 이야기 등의 즐거운 담화가 오고 갔다. 종일반 초임교사는 귀가하지 못한 유아들과 함께 교실에 남아 있다.

(이교사, 가을운동회, 평가회의, 2011. 10. 5. 관찰)

교사회의가 거의 매일 있는 편이에요. 저희는 토요일에 한 번씩 교사회의에 참석하니까 아쉬워도 어쩔 수 없다고 생각하는데 오늘처럼 특별한 행사를 마친 다음에 있게 되는 평가회는 꼭 참석하고 싶어요. 이럴 때 진짜 속상하죠.

(이교사, 2011. 10. 5. 면담)

어쩔 수 없는 상황에서 종일반을 담당하는 교사들은 그들만의 문화를 형성하는 것으로 보였다. 학급 담임을 중심으로 형성되어 있는 문화에 소속되지 못할 때 종일반 교사들은 상실감을 느끼는 것으로 보여졌다.

제일 속상할 때가 평가회나 회의할 때 잘 참여할 수 없다는 거예요. 주로 모든 선생님들이 모일 수 있는 시간이 평일 4시~5시 사이라서 이 때 저희는 교실에서 있어야 해요. 회의내용을 전달 받으면 되지만 무슨 이야기가 오고 가는지 자세하게 모를 때가 많아요. 그래서 종일반 선생님들끼리 더 친하게 되나 봐요. 동병상련이랄까요? 같은 처지에 있다고 생각하니까 가끔씩은 좀 외톨이들이 된 기분이예요.

(커뮤니티 모임, 2011. 10. 1. 면담)

종일반 초임교사가 처음으로 겪게 되는 교사 문화는 반일반 학급 담임교사를 중심으로 이루어지는 특성이 있었고 오후 재편성 종일반의 특수성으로 인해 반일반 교사 집단에 소속되지 못하여 소외감을 느끼는 것으로 보여졌다.

종일반 초임교사는 오전에는 각 연령별 학급에서 부담임을 맡고 있고 오후에는 종일반을 담당하기 때문에 자신이 어디에 소속되어 있는지 모호하다고 생각하고 있었다. 이러한 어려움은 교사 역할 수행이나 교사 집단 문화에도 영향을 미치고 있는 것으로 보였다. 특히 종일반 초임교사들은 교사회의 시간에 참석하지 못하게 되어 다른 교사들과 함께 논의해야 할 부분에 대해 의견을 교환하지 못해 소외감을 느끼고 있었고 반일반 교사처럼 수업을 마친 후 잠깐이나마 교실을 벗어나 휴식하는 상황에 대해 부러워하였다.

다음 사례에서 보면 유치원 행사를 준비하는 상황에서 반일반 학급 담임교사를 중심으로 교사회의에 대한 준비가 이루어지고 있는 것을 볼 수 있었다.

토요일 오전 10시 30분이다. 종일반 유아들이 등원하지 않은 상황이다. 교무실에서는 교사회의 준비가 이루어지고 있다. 교사용 책상과 의자는 반일반 교사 수에 맞게 놓여져 있고 반일반 교사들은 모두 자신의 책상 앞에 놓여져 있는 의자에 앉아 있다. 교사들은 어린이날 행사에 대한 의견을 교환하고 있다. 교무실에 종일반 교사들의 책상은 마련되어 있지 않다. 종일반 초임교사는 다른 종일반 교사들과 함께 2층 종일반 수업 연구실에 있다가 뒤늦게 합류하고 회의탁자 가장자리에 앉는다. 함께 의논해야 할 내용에 대해 메모 하고 있다.

(이교사, 교사회의, 2011. 4. 23. 관찰)

이교사는 부담임과 종일반 교사를 함께 한다는 것이 너무 어렵다고 하였으며 오전에 부담임 역할을 하는 것에 대해 좋게 생각하지만 종일반이 운영되는 시간에 개최되는 교사회의와 교사들의 모임에 소속되지 못할 때 소외감을 느끼고 있었다. 이러한 교사 문화에 대해 이교사는 유치원에는 유아반 담임과 유치반 담임으로 나누어지는 끼리끼리 문화가 형성되고 있다고 하면서 종일반 교사들은 어디 집단에도 소속될 수 없다고 하였다(이교사, 2011. 10. 20. 면담).

부담임과 종일반 교사를 함께 한다는 것이 너무 어려웠어요. 오전에는 편찮아요. 그런데 오후 4시경 쯤 선생님들은 모여서 평가도하고 차도 마시면서 휴식도 하는데 저희는 종일반 수업을 해야 하니까.. 그게 늘 부럽죠. 답답하기도 하구요. 그래서 저희들끼리(종일반 교사)만 자주 만나게 되는 것 같아요.

(이교사, 2011. 12. 5. 면담)

종일반 초임교사는 교사회의 시간에 대해서 수업준비 뿐 아니라 유아교육

전반에 관한 의견을 교환하기도 하고 인간관계를 경험할 수 있는 현장으로 인식하고 있는 것으로 보였다. 또한 자신이 부담임으로 속해 있는 반일반에서 일어나는 이야기와 유아에 대한 정보, 학부모 상담에 대한 이야기에 대해 공유하기를 원하고 있었다. 그러나 교사회의가 종일반 교육을 담당해야 할 시간에 열릴 경우 종일반 초임교사는 참석하기가 어렵게 되어 고립감을 느끼는 것으로 보였다.

다음 사례에서 보면 교사회의 시간에 참석할 수 없는 김교사의 아쉬움을 볼 수 있었다. 김교사는 이런 상황을 두고 ‘외딴섬에 혼자 와 있는 것’ 같다고 이야기하면서 어려움을 토로하였다.

오전 수업이 끝나면 종일반은 별관 교실로 모이게 돼요. 반일반 선생님들은 모두 교무실에 모여서 간식 드시면서 회의도 하시고 다음 날 수업준비도 하세요. 교실에서 있었던 이야기나 학부모 상담 같은 이야기를 많이 하시는 것 같아요. 저도 참석해서 이야기를 듣고 싶은데, 종일반 수업을 해야 하니까 좀 아쉬워요.

저희 담임선생님이랑은 수업시간에만 만나니까 하루가 너무 정신 없는 상태에서 이야기 할 시간도 없어요. 가끔은 제가 외딴섬에 혼자 와 있는 것 같아요.

(김교사, 2011. 10. 20. 면담)

유치원에서의 교사회의는 교직원 간 상호 필요한 정보를 교류하고 중요한 사안에 대해 의사결정을 하기도 하며 맥락적으로 비슷한 대화를 통해 정서적 교감이 이루어지는 시간이다. 특히 교사로서 부담한 첫 해는 자신이 교직에서 살아남을 수 있을지에 대한 문제가 주된 관심사일 수 있으므로 다양한 상황에서 부딪치는 문제해결 방법에 대한 정보를 습득하는 기회가 주어져야 한다. 그러나 종일반 교사들은 종일반을 맡고 있는 동안 열리게 되는 교사회의

에 참석할 수 없을 때 집단에 소속되지 못하는 어려움을 겪고 있는 것으로 보였다.

## (2) 수업변화에 관심 갖기

종일반 초임교사가 자신의 수업 기술을 변화시키는 것에 대해 관심을 갖고 전문성을 향상시키려는 노력을 하는 시기는 2학기가 시작 되면서부터 인 것으로 파악되었다. 박교사는 종일반 유아들이 종일반이 재미없다고 하는 이야기를 듣게 되면서 자신의 수업을 변화시키려는 고민을 하게 되었다고 하였다. 또한 2학기가 되어 주변에서 안정적으로 종일반 학급을 운영하는 초임교사의 모습을 기대하게 됨에 따라 기대에 미치지 못할 경우 자신의 능력이 부족하다고 생각하고 있었다.

요즘 유아들 몇몇이 종일반이 재미없다는 이야기를 해서 걱정이다. 원장님도 프로그램을 더 재미있게 해 보라는 말씀을 하셨는데, 어떻게 새로운 것을 준비해서 적용해야 할지 걱정이다. 2학기가 되어 종일반에 대한 걱정이 가득 했던 나에게 원장님께서 이 시기에는 되도록 지적 받는 일이 없었으면 좋겠다는 말씀을 하셨다. 그 말씀을 듣고 더 불안하고 내 자신의 변화가 필요하다고 느끼고 있지만 지금 이 순간이 막막하다. 원장님과의 면담에 조금씩 겁을 먹는 내 자신을 발견하게 된다.

(박교사, 2011. 9. 16. 저널)

김교사도 2학기가 되어 유아들이 종일반 생활에 어느 정도 안정감을 갖게 되었다고 하면서 종일반에 오는 유아들은 오전에 경험했던 활동과는 다른 기대와 요구를 보이기 때문에 새로운 활동을 제공해 주고 수업의 변화를 주어야 한다고 하였다.

유아들에게 흥미가 있고 새로운 활동을 제시하면 산만한 행동들이 줄어들든다는 것을 느껴요. 매일 매일 종일반 유아들에게 오전과는 좀 다른 새로운 것을 알게 해 주고 경험하게 해 줘야 하는데 그렇지 못한 점에 있어서 많이 반성하고 있어요. 뭐 새로운 것이 없을까? 고민만 하고 있어요.

(김교사, 2011. 10. 14. 면담)

박교사는 2학기가 되면서 스스로 1학기와는 달라져야 한다는 생각 때문에 실수를 하는 것에 대해 관대하지 못하고 주변 사람들의 시선을 의식하기도 하였다. 김교사도 ‘이제 종일반에 적응될 것 같으면서도 막막한 순간이 가끔씩 일어난다’고 하면서 지금쯤이면 잘하는 모습이 보여져야 하지만 그렇지 못한 자신의 모습에 짜증이 나거나 하기 싫은 마음이 든다고 하였다.

요즘 들어 내가 제대로 하고 있는 건지 모르겠다. 작은 실수도 신경이 많이 쓰이고 걱정스럽다. 내가 잘못된 교사인 것 같아 자괴감에 빠져 들기도 한다.

(박교사, 2011. 10. 14. 저널)

이제 종일반에 적응 될 것 같으면서도 막막한 순간이 가끔씩 일어나요. 몇 몇 유아들은 너무 즐겁게 활동하지만 종일반만 오면 유아들이 저에게 집중하지 못할 때 어떻게 해야 할지 모르겠어요. 지금쯤이면 좀 잘하는 모습이 보여져야 하는데 저도 모르게 짜증이 날 때도 있고 하기 싫을 때도 있고 그런 것 같아요.

(김교사, 2011. 10. 9. 면담)

유아들의 성장과 발달적 변화로 인해 흥미와 요구가 다양해지면서 종일반 초임교사는 수업 연구에 쏟는 시간이 많아진 것으로 보였다. 2학기에 들어서

서 수업을 준비할 시간이 넉넉해지고 있지만 수업을 구상하는 시간이 길어지기 때문에 시간의 촉박함을 느끼고 있었으며 종일반을 맡은 초임교사들은 수업 준비에서의 효율적인 시간 관리 조절의 필요성도 느끼고 있었다.

2학기에 들어서 종일반 수업을 준비하는 시간이 넉넉해지고 있지만 1학기에 비해 유아들의 활동 요구가 많아지면서 수업 준비물을 만들고 자료를 찾는 일에 시간이 모자라게 느껴진다. 주로 수업을 어떻게 할까 구상하는 시간 때문에 촉박함을 느낀다. 선생님들은 준비를 빠르게 하는 것 같은데 아직 초임이라서 그런가보다. 일의 순서를 생각해서 시간을 조절해야 할 것 같다.

(박교사, 2011. 8. 30. 저널)

종일반을 맡은 초임교사들은 2학기가 시작되면서 교직에 처음 입문했을 때와는 다른 변화를 느끼고 있는 것으로 보였다. 안정적인 종일반 학급 운영에 대한 주변의 기대, 유아들의 발달적 요구, 수업준비 등에서 실수를 되도록 줄여야 한다고 생각하고 있었으며 효율적인 시간 관리의 필요성을 느끼기도 하였다. 이러한 변화는 종일반 초임교사가 교직생활에 어느 정도 적응이 되면서 관심사가 달라졌기 때문인 것으로 보였다.

### (3) 종일반 초임교사로서의 정체성 형성을 위한 반성적 사고과정 가지기

종일반을 맡은 초임교사는 1년 동안의 교직생활을 되돌아보면서 교직생활 전반에 대해 자기반성을 하게 되었고 교사로서 좀 더 강화된 자신을 발견하였다. 또한 교직에 입문했을 당시의 다짐을 떠올리며 다시 한 번 교직생활에 대한 희망과 열정을 확인하는 것을 볼 수 있었다. 박교사는 초임교사 시기를 ‘생존기’라고 표현하면서 자신의 소명에 ‘의심’하며 ‘후회’했던 시간들을 반성했고 좀 더 ‘성숙한’ 교사되기를 희망하였다.

지금은, 그렇다. 1년이 지났다. 유치원 교사 초임에는 생존기라고 했다. 이렇게 내가 지나온 1년을 돌아보니 교사로 살고자 했던 나의 많은 생각들과 장면들이 스쳐 지나간다. 순간순간 내가 이 일에 소명을 가지고 있음을 의심을 하기도 했고, 유치원 교사가 된 것에 대해 후회하지 않도록 내 선택이 옳았음을, 적어도 내 자신을 실망시키지 않기 위해 노력했던 1년이였다. 2011년에는 내가 부족했던 점, 아쉬웠던 점들을 조금 더 채워서 생활해보려고 한다. 또 2012년에는 다시 공부도 병행을 한다. 또 다시 올 1년 속에서 분명히 힘든 날이 올 것이고, 순간순간 나를 다시 시험에 들게 할 날도 올 것이다. 다시 1년을 돌아보는 글을 쓰게 된다면 조금 더 성숙해진 유치원 교사로서의 나를 발견하게 되길 바란다.

(박교사, 2012. 2. 20. 저널)

김교사도 교직에 입문하여 종일반을 처음 맡았을 때 기억을 떠올리며 실수하고 허둥대던 자신의 모습에서 좀 더 성숙하고 발전된 교사로 성장하기를 바란다고 하였다. 또한 김교사는 새롭게 교직생활을 시작하는 후배 초임교사를 보면서 자신의 초임시절을 되돌아보는 시간도 갖게 되었다. 자신의 1년 생활을 기억해 볼 때 ‘아직도 배울 것이 많은 초임교사’라고 이야기하면서 좀 더 발전적인 모습을 갖춰 경력교사가 되려는 모습을 보이기도 하였다.

저는 올해도 종일반 교사를 하기로 했어요. 저와 함께 종일반을 맡은 교사는 올해 초임으로 들어오는 제 후배예요. 벌써 연수도 함께 다녀와서 종일반 운영에 대한 계획도 함께 세웠어요. 저도 아직 초임교사인데 앞으로 배울 게 많은 것 같아요. 저는 올해도 종일반 교사를 하기로 했어요. 저와 함께 종일반을 맡은 교사는 올해 초임으로 들어오는 제 후배예요. 벌써 연수도 함께 다녀와서 종일반 운영에 대한 계획도 함께 세웠어요.

저도 아직 초임교사인데 앞으로 배울 게 많은 것 같아요. 종일반 초임교사 1년을 생각하니 무엇을 어떻게 했는지 좋은 기억이 없네요. 실수하고 허둥대고 주로 그런 모습만 떠올라요. 저도 언젠가 주임 선생님처럼 모두가 부러워하는 교사가 되어 있겠죠? 제 밑으로 후배도 들어 왔으니 더욱 열심히 하는 모습 보여줘야죠.

(김교사, 2012. 2. 10. 면담)

이교사는 자신이 반일반 학급을 맡아 운영하는 기대와 희망을 갖고 있었으나 신학기에 반일반 학급의 담임을 맡지 못하게 되어 이직을 결정하였다. 반일반 학급을 맡기에 불안한 마음이 어느 정도 존재하지만 1년 동안 만 4세반 부담임과 종일반을 맡아 운영하면서 축적된 경험이 앞으로의 교직생활에 유용할 것이라는 기대를 하고 있었다.

저는 다른 유치원으로 옮기게 됐어요. 저는 원래 반을 맡아 운영해보는 꿈이 있었잖아요. 제가 만 4세반에서 부담임을 하고 또 만 4세반 종일반을 했었기 때문에 옮기는 유치원 원장선생님께서 만 4세반 담임을 맡으면 좋겠다는 말씀을 해주셨어요. 불안한 마음은 있지만 그동안 만 4세반 유아들의 발달이나 특성에 대해서 어느 정도 알고 있어서 그나마 다행이라고 생각해요.

(이교사, 2012. 2. 20. 면담)

종일반을 맡은 초임교사는 교직생활 1년의 경험을 되돌아보면서 학기 초에 가졌던 자신의 생각과 비교를 하며 종일반 교사로서의 정체성에 대해 생각하게 되었다. 1학기 초 면담에서 박교사는 처음부터 반일반 학급의 담임을 맡는 것보다 담임의 역할에서 비교적 비중이 낮은 종일반 교사 역할을 해보는 것이 부담이 적다고 하였다.

처음에 반일반 담임을 맡는 것보다 종일반을 맡으니까 덜 부담스러운 것 같아요. 선생님들 수업하시는 것 보면서 아! 나도 앞으로 저렇게 해야겠다. 그런 생각을 하면서 덜 부담스럽게 느껴져요. 부모님한테도 처음에 반일반을 맡게 되면 어떻게 말을 해야 될지 모르는데 조금씩 관찰하면서 선생님들이 하는 걸 보고 차근차근하게 배우는 것 같아요. 저는 그런 점에서 종일반을 맡아서 운영하는 것을 좋게 생각하고 있어요.

(박교사, 2011. 4. 6. 면담)

2학기 말 경 박교사를 다시 면담해 본 결과 종일반에 오는 유아들이 즐겁게 활동에 참여하고 재미있게 지내는 모습을 보면서 교사로서 ‘성장했다는’ 생각을 했지만 아직 학급 담임을 맡기에는 ‘실수투성이, 허둥대는’ 모습으로 자신의 부족함을 표현하였다.

종일반에 오는 유아들이 수업을 재미있어하고 웃는 모습을 볼 때도 기분이 너무 좋아요. 그런 모습을 보면서 저도 모르게 제가 성장했구나 그런 느낌이에요. 하지만 아직도 배울게 너무 많다고 생각해요. 제가 만약 만3세반 학급 담임이었다면 실수투성이에 허둥대는, 아마도 유아들한테 정말 미안한 교사로 남았을 거예요.

(박교사, 2011. 12. 23. 면담)

김교사도 1학기 초에 이루어졌던 면담에서 교사가 되자마자 담임을 맡는다는 것은 부담스러울 수 있는데 1년 동안 종일반을 맡아서 운영한 후 노하우와 경력을 쌓아 선배교사들과 같은 실력을 갖춘 교사가 되고 싶다고 이야기하였다. 종일반 초임교사들은 종일반 운영 경험이 토대가 되어 언젠가 반일반 학급을 맡게 될 때 도움이 될 것이라는 희망을 가지고 있었다.

초임이 종일반을 맡아야 하는 것이 원장 선생님의 운영 철학이시니까 그대로 따라야 한다는 것을 실습하는 과정에서 알게 되었어요. 선배들도 그런 과정을 거쳐서 경력을 쌓고 계시더라고요. 전 좋게 생각하고 있어요. 제가 교사가 되자마자 담임을 맡는다는 것이 부담스러울 수 있는데 1년 동안 잘 지켜보면서 나중에 선배들처럼 실력 있는 교사가 되고 싶어요. 그런 의미에서 제가 맡고 있는 종일반에서의 경험은 나중에 담임이 되었을 때 중요한 경험이 될 것 같아요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

2학기 말 경에 김교사를 다시 면담해 본 결과 김교사는 아이들을 가르치는 사람은 ‘어떤 위치가 중요한 것이 아니라 어떤 교사가 될 것인가’가 중요하기 때문에 다시 종일반을 맡게 된 것에 대해서도 긍정적으로 생각하고 있었다. 또한 함께 근무하는 경력교사를 관찰하면서 얻은 경험적 지식을 자신의 교직 생활에 적용하여 발전시켜 나가는 것에 대해 매우 보람된 일이라고 생각하고 있었다.

제가 종일반 교사이거나 만 4세반 학급 담임이거나 그건 그렇게 중요한 문제는 아닌 것 같아요. 교사는 유아들을 가르치는 사람인데 어떤 위치가 중요한 것이 아니라 어떤 교사가 될 것인지 알아가는 것이 중요한 것 같아요. 내년엔 저는 새로 들어오는 후배 초임교사와 함께 다시 종일반을 맡기로 했답니다. 제가 처음에 생각한 것처럼 후배교사도 저를 보면서 많이 배웠으면 좋겠어요.

(김교사, 2011. 12. 12. 면담)

위와 같이 종일반 초임교사들은 교직에 입문하기 전에는 반일반 학급의 교사보다 종일반 학급의 교사가 책임 수준이 낮을 것이라고 인식했던 것을 볼 수 있었다. 박교사와 김교사는 교사로서 어떠한 반을 맡는 것이 중요한 것이

아니라 교사로서 어떻게 성장할 것인지가 더 중요하다고 하였다. 반면 이교사와 최교사는 종일반 교사가 반일반 교사보다 낮은 위치에 있다고 인식하는데서 실망함을 보이기도 하였고 반일반 담임 위주로 운영되는 실태를 알고 이직을 결심하기도 하였다. 이처럼 종일반을 맡은 초임교사는 자기반성의 기회를 통해 교육에 대한 신념을 재확인하기도 하였다.

## 2. 사립유치원 종일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움

사립유치원에서 오후 재편성 종일반을 맡은 초임교사들은 종일반 수업을 계획하고 실천하는 과정에서 각 연령 유아의 발달을 이해하고 적용하는 것에 어려움을 느끼고 있었으며, 오전에 이루어졌던 주제와 활동을 통합하는 데 어려움을 느끼고 있었다. 또한 종일반 초임교사들은 종일반에 속한 유아들의 수가 많고 시간차를 두고 귀가하는 상황에서 유아들의 귀가지도를 어려워하고 있었고 유아들의 자유놀이 상황에서 중재의 어려움이 있었으며, 실외놀이와 같이 충분한 시간을 안배해야 하고 넓은 공간에서 유아들의 놀이 행동과 안전에 대해 통제해야 하는 상황에서 어려움을 느끼고 있었다. 한편 종일반 초임교사들은 종일반에서 발생한 문제를 해결하는 과정에서 학급의 담임교사를 찾아 상담하려는 부모님의 태도와 종일반 교사를 보조교사로 대하는 동료 교사들의 인식에서 부당함을 느끼고 있었고, 이로 인해 차별과 소외감을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 또한 종일반 초임교사들은 오전에는 반일반 부담임으로, 오후에는 종일반 교사로 지내면서 양쪽 집단에 온전히 소속되지 못하였고 두 가지 역할을 수행해야 하기 때문에 종일반 수업을 준비할 시간이 부족한 데서 어려움을 겪고 있었다.

## 1) 종일반 수업과 관련한 초임교사들의 어려움

종일반 수업에 대한 초임교사들의 어려움은 오후 재편성 혼합연령반과 단일연령반에서 각 연령 유아들의 발달을 이해하여 수업에 적용하는 것에 대해 어려워하였으며 충분한 시간적 안배가 필요하고 넓은 공간에서 유아의 놀이를 관찰하여 안전을 통제해야 하는 실외놀이를 어려워하였다. 또한 유치원에서 수업을 준비할 시간이 부족하여 퇴근 후 가정으로까지 연장되는 상황이었다. 이러한 과정이 어떠한지를 알아보기 위해 관찰과 면담, 저널, 이메일 서신을 통해 구체적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

### (1) 연령별 수업의 어려움: 혼합연령반과 단일연령반에서의 수업

교수학습 과정에서 교사-유아 간 원활한 상호작용이 이루어지도록 하기 위해서는 교사-유아 간 친숙한 관계 형성과 상황적 맥락을 파악하는 교사의 능력이 필요하다. 그러나 종일반 초임교사가 각 연령별 학급에서 모인 오후 재편성 종일반 유아들을 담당할 경우 발달적 특성이 다양한 유아에 대한 이해와 교수학습의 실재가 부족한 상황에서 오는 어려움을 느낄 수 있다.

다음 사례에서 박교사는 혼합연령 오후 재편성 종일반에 모인 유아들과 게임을 하는 상황에서 연령이 낮은 유아들은 ‘어려워서’ 활동이 재미가 없고 연령이 높은 유아들은 ‘지루하다’라는 반응을 보인다하고 하였다. 모두가 재미있어 하는 게임을 찾기에 시간 부족하고 유아의 특성을 모두 잘 알고 있지 않아 한 가지 활동하기에도 너무 버겁다고 이야기하였다. 이러한 사례에서 보면 종일반 초임교사는 오후 재편성 혼합연령 종일반에 모인 다양한 연령에 적합한 활동을 찾아서 실제에 적용하는 교수학습 기술이 부족하여 어려움을 겪고 있는 것으로 보였다.

게임을 하는데 어떤 유아들은 재미있어 하고 어떤 유아들은 재미없어 하는 것 같아서 아이들한테 ‘왜 재미가 없냐’고 물어 봤더니 연령이 낮은 유아들은 ‘어려워서’라고 대답했다. 쉽게 하면 연령이 높은 유아들이 ‘지루하다’고 대답했다. 모두들 재미있어 하는 게임을 찾는 데 시간이 많이 걸릴 것 같다. 종일반에 모인 유아의 특성을 모두 잘 알고 있지 않아 한 가지 활동하기도 너무 버겁다. 잘 하고 싶어도 내가 아직 그럴 능력이 없어서 아이들을 힘들게 하고 있구나, 라는 생각마저 든다.

(박교사, 2011. 8. 26. 저널)

이교사도 오후 재편성 단일연령 종일반을 담당하면서 여러 반에서 종일반으로 모인 유아들의 특성이 다양하여 효과적으로 놀이지도를 할 수 없는 어려움이 있다고 하였다. 이교사는 종일반에서 주로 유아들이 자유롭게 놀이하도록 하고 유아 간 갈등이 발생하였을 때 개입하여 중재하는 역할을 하고 있었으며, 놀이 상황에 개입할 수 없을 때 ‘방관하고 있는 것’ 같다고 표현하였다. 이교사는 이러한 이유에 대해 유아들이 특별활동에 참여하기 위해 수시로 교실을 드나드는 상황이거나 시간차를 두고 개별적으로 귀가하기 때문에 놀이의 계획 단계에서부터 교사가 개입할 수 없다고 하였다.

단일연령반이지만 만 4세반 4개 반에서 유아들이 오후 재편성 종일반으로 모이기 때문에 유아들의 개성이 다 달라서 흥미나 요구를 파악하는 것이 너무 어려워요. 그리고 특별활동 끝나고 들어오고 또 나가고 그런 유아들이 많아서 놀이지도를 하기가 어려우니까 주로 유아들이 다 모이는 시간까지 자유놀이를 하도록 하는 편이에요. 놀이를 계획할 때부터 교사가 참여를 할 수 없으니까 유아들이 놀고 있는 것을 그냥 지켜볼 수밖에 없어요. 이런 일이 매일 반복되니까 아이들을 그냥 방관만 하고 있는 것 같아 미안한 마음이 들어요.

(이교사, 2011. 9. 29. 면담)

만 4세반 중일반 유아들이 모여 있는 교실이다. 2명의 유아가 쌓기 영역에서 유니트 블록으로 고속도로 놀이를 하고 있다. 한명은 기다란 도로를 만들고 한명은 구부러진 도로를 만들고 있다. 특별활동을 끝내고 돌아온 한명의 유아가 놀이에 합류하면서 긴 유니트 블록으로 직사각형 모양의 터널을 만들기 시작한다. 터널을 만드는데 긴 블록이 부족하자 먼저 도로를 만들고 있는 유아들에게 블록을 달라고 요청한다. 요청을 들어주지 않자 유아는 이교사에게 와서 중재를 요구한다.

이교사 : 나누어 써야지 혼자서 욕심 부리면 안돼

유아들 : 00가 태권도 하고 늦게 왔으면서 우리가 놀이하러는 것을 방해하려고 한단 말이에요.

그 사이 만들어 놓은 도로에서 긴 블록이 빠지고 블록은 모두 흩어져 버렸다. 더 이상 놀이는 진행되지 않았다. 세 명의 유아가 싸움을 하려고 하자 이교사는 세 명의 유아를 불러 놓고 싸움을 중재하기 시작한다.

그 사이 교실문이 열리고 나중에 놀이에 합류한 유아와 먼저 놀이를 시작했던 유아가 귀가해야 한다는 전달을 듣고 중재가 중단된다.

(이교사, 자유선택활동, 2011. 9. 29. 관찰)

박교사는 오후 재편성 혼합연령 중일반에서 유아들의 연령이 다양해서 발달의 개인차가 있다는 것을 이해하고 있지만 발달의 차이를 수업 과정에 융통성 있게 적용하지 못한데서 오는 어려움을 겪고 있었다. 이러한 어려움은 상호작용에서 어느 정도 교사의 주도성이 필요함에도 불구하고 유아들의 반응에만 초점을 맞추는 태도를 보여 유아가 활동에 불만을 갖게 되는 것으로 보였다.

요리활동시간이다. 샌드위치를 만들어 간식으로 먹기로 하면서 유아들이 샌드위치 만들기에 참여하고 있다. 박교사는 연령별로 만 3세부터 4명씩 원형 책상에 앉히고 샌드위치 재료를 소개하고 요리 방법을 이야기한 후 샌드위치 만들기를 하도록 한다. 만 3세 유아들의 활동 시간이 길어지자 만 4, 5세 유아들이 “우리는 언제 해요”, “왜 동생들만 오래하는 거예요” 라고 말한다. 박교사는 “금방 할거야, 동생들은 어려서 오래 걸리잖아” 라고 대답한다. 박교사는 시계를 한 번 보더니 식빵에 잼을 발라주고 유아들은 잘라진 바나나와 딸기만 잼을 바른 빵 위에 올려 보도록 한다.

(박교사, 자유선택활동, 2011. 5. 12. 관찰)

종일반에서 매주 수요일은 전통음악을 하는 특별활동 시간이 있어요. 유아들이 장단에 맞춰 장구를 쳐 보는데 연령이 다양하다 보니 강사 선생님도 조금 힘들어 하는 모습이 있어요. 원장님은 어린 연령의 유아들은 북으로 가르치는 것이 어떻겠냐는 말씀을 하셨는데, 유아들에게 어떻게 이해를 시켜야 할지 모르겠어요.

(박교사, 2011. 9. 6. 면담)

이와 같이 종일반 초임교사들은 종일반 운영 형태와는 상관없이 유아가 보이는 발달적 특성을 이해하고 수업에 적용하는 과정을 공통적으로 어렵게 느끼고 있었다. 혼합연령반을 맡아 운영하는 박교사는 연령에 따라 보이는 유아들의 관심과 흥미에 초점을 두어 수업을 하고 있었으나 단일연령반을 맡아 운영하는 이교사는 유아들의 놀이상황을 지켜보고 있다가 문제가 발생하거나 필요한 상황에서 개입하고 있었다.

## (2) 반일반과 종일반에서의 수업 통합의 어려움

교사는 종일반을 운영할 때 유아가 오전과 오후의 생활주제가 통합되는 과정을 경험할 수 있는 활동을 계획해야 한다. 또한 유아의 정서나 심리 상태를 고려하여 편안함을 느끼도록 안정된 환경을 조성해야 한다. 그러나 오후 재편성 종일반에 속한 유아들은 오전에 각기 다른 교실에서 지내다가 오후에 정해진 교실로 모이기 때문에 오전 환경과는 다른 새로운 환경을 접하면서 불안정한 태도를 보일 수 있다.

김교사는 종일반에 모인 유아들이 오전과 달라진 자유선택활동 영역에 흥미를 보이기 때문에 교사가 계획한 수업에 유아들이 집중하지 못하여 수업을 포기하는 경우가 있다고 하였다. 또한 유아들이 오전에 했던 활동이 재미있었을 경우 그 활동을 하기 위해 영역으로 모일 때 그 상황을 통제하지 못하고 있었다. 김교사는 이러한 상황에 대해 어쩔 수 없는 일이라고 생각하여 자신이 계획한 수업을 실행하지 못하고 유아들의 자유놀이를 허락한다고 하였다.

종일반 교실로 활용하고 있는 만 5세반 교실은 '동물' 주제로 환경이 구성되어 있다. 유아들이 종일반으로 모이기 시작한다. 유아들은 역할놀이 영역에 있는 '동물가면'에 흥미를 보이고 서로 갖기 위해 몸싸움을 한다. 김교사는 역할놀이 영역으로 다가가 유아들에게 동물가면을 모두 내려놓게 한 후 대집단 매트에 앉도록 지시한다.

(김교사, 자유선택활동, 2011. 5. 20. 관찰)

오후에 유아들은 좋아하는 활동이 몇 가지 있는 것 같아요. 특히 저희 반에서 오전에 했던 자유선택활동이 재미있었으면 거기에 유아들이 다 몰리는 거예요.

계획한 수업을 하려고 해도 유아들은 저한테 집중을 하지 않으니까 수업을 포기하고 그냥 하고 싶은 놀이를 하도록 놔두는 편이에요. 다른 반에서 모인 유아들도 신기하니까 관심이 그곳으로 다 집중이 되는 것 같아요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

박교사는 종일반에서 낮잠을 자기 싫어하는 유아가 반일반 교사와 부모에게 했던 이야기를 듣고 유아들이 이야기하려는 의도나 흥미, 심리 상태를 제대로 파악하지 못하여 유아들과의 의사소통에 어려움이 있는 것으로 보였다. 유아들도 오후 재편성 종일반에 소속될 때 오전과 달라진 환경에 직면하면서 불안해하는 등의 어려움을 겪고 있는 것으로 보였다.

선생님께서 오후에 차량지도를 할 때 종일반 유아들이 차 안에서 다 잔대요. 그래서 종일반 시간에 만 3세만 한 번 재우자고 해서 며칠 재웠어요. 그랬더니 어떤 만 3세 유아 중에 한 명이 집에 가서 종일반 힘들다고... 계속 그랬다는 거예요. 제가 봤을 때는 힘들어하는 게 보이지는 않았거든요. 담임선생님이 그 유아랑 이야기를 해보니까 자는 것 때문에 그랬다는 거예요. 그런 다음에는 재우려고 하지 않고 졸린 유아들만 말하라고 해서 몇몇 유아들만 재우고 나머지 유아들만 데리고 활동하고 있어요. 그런데 자다가도 재미있어 보이면 '선생님, 저 안 잘래요' 하면서 와서 활동하고 그래요. 오후에는 유아들 흥미 파악이 너무 어려워요.

(김교사, 2011. 6. 3. 면담)

종일반 초임교사는 예비교사교육 과정에서 유아의 발달 이론에 대해 배워왔으나 유아의 발달을 파악하여 실제에 적용하는 데 많은 어려움이 따르는 것으로 보였다. 종일반 초임교사가 처음으로 오후 재편성 종일반 학급을 맡

으면서 겪게 되는 어려움은 다양한데 특히 유아들의 개인차를 파악하여 적절한 교수방법을 적용하기가 어렵다고 하였다. 이러한 어려움은 초임교사가 자신의 능력을 의심하게 되고 가르치는 일에 대한 두려움을 낳게 되어 지속될 경우 현장을 떠나버리는 결과를 초래하는 것으로 보인다.

### (3) 생각 속에만 존재하는 교육: 종일반에서 실천하기 어려운 활동

종일반 초임교사는 교직생활 과정에서 자신의 계획과 다른 현실에 부딪치며 괴리감을 갖게 되었다. 유아의 발달을 이루기 위한 주요 활동이 있다는 것을 알면서도 종일반 초임교사는 이를 실천하기 어려워하였다.

온종일 유치원에서 지내게 되는 유아들에게 실외활동이 필요하다. 공간적 제약이 많은 실내 환경을 벗어나 자유로운 탐색 활동이 가능한 실외놀이를 통해 유아들의 대근육 운동능력을 발달시키고 자연환경을 탐색하는 동안 외부환경에 대한 이해를 증진시킬 수 있다. 그러므로 종일반 일과 속에서 실내 활동과 같은 비중으로 실외 활동이 이루어져야 한다.

다음 사례에서 보면 최교사와 이교사는 온종일 유치원에서 지내게 되는 유아들에게는 실외놀이가 필요하다고 인식하고 있었으며 유아들의 요구도 있었으나 유치원의 종일반 운영 특성상 특별활동에 분배된 시간이 많아 실외놀이를 할 수 없는 어려움이 따른다고 하였다. 또한 종일반 초임교사들은 종일반 일과 운영에서의 융통성이 부족하여 실외놀이에 시간을 분배해야 한다는 것을 알면서도 이를 실천할 수 없는 상황 때문에 어려움을 느끼고 있었다.

오후시간에는 유아들이 실외활동을 나가자고 해요. 답답한지 오후에는 실외놀이를 꼭 하고 싶어 해요. 가급적 나가려고 하는데, 아니, 꼭 나가야죠.

특별활동 간 유아들이 있어서 못 나가는 거예요. 그래서 4시에 간식 먹고 잠깐씩 모두 실외놀이를 나가는데, 금방 들어와야 되니까 유아들은 늘 아쉬워하죠. 진짜 이 문제를 잘 해결하고 싶어요.

(최교사, 2011. 5. 26. 면담)

종일반에 모이면 유아들이 제일 먼저 “선생님, 오늘은 뭐 할거예요?”라고 물어봐요. “뭐 하고 싶니?”라고 하면 “놀이터에 가요.”라고 말해요. “특별활동 끝나면 갈거야.”라고 말하면 “그 때는 간식 먹어야 하잖아요.” “간식 먹고 가자.” 그러면 “그 때 나는 집에 가잖아요.”라고 말할 때 유아들한테 정말 미안한 마음이 들어요. 실외놀이는 한번 나가려면 시간이 너무 많이 소요되는 활동이라서 엄두 내기가 어려워요.

(이교사, 2011. 9. 6. 면담)

다음 사례에서 이교사는 충분한 신체활동 및 자연 탐색시간을 필요로 하는 실외놀이와 같은 활동은 교실과는 다른 넓은 공간에서 이루어지기 때문에 유아의 안전을 고려하여 통제하는 데 어려움이 있다고 하였다. 또한 실외놀이 도중 귀가하는 유아가 있을 경우 다른 사람의 도움이 없이 혼자서 귀가지도를 해야 하는 어려움이 있어 실외놀이를 꺼려하는 원인이 된다고 하였다.

실외놀이터에 가면 갑자기 넓은 공간에 유아들이 흩어질 때 불안해요. 혹시 제 눈에 보이지 않을 때 사고라도 날까봐 유아들을 잘 보긴 보는데 움직임이 많은 유아들이라 보였던 유아가 갑자기 보이지 않으면 가슴이 덜컥 하는 거예요. 또 실외놀이를 하다가 집에 가는 유아들이 있어요. 실외에 유아들이 있는데 교실로 들어가서 귀가지도를 할 수가 없으니까 실외놀이 한 번 하는 게 너무 부담돼요.

(이교사, 2011. 9. 6. 면담)

C유치원 실외놀이장은 현관에서 신발을 신고 약 20m를 걸어가야 한다. 실외놀이장은 복합놀이기구와 모래놀이터로 구성되어 있고 한쪽에는 텃밭과 화단이 조성되어 있다. 실외놀이 시간이다. 교사는 두꺼비 집에 대한 주제와 통합된 활동으로 모래밭에서 두꺼비집을 짓자고 한다. 유아들이 모래밭에 모인다.

이교사 : 애들아 두꺼비 집은 어떻게 만들지?

유아들 : 방이 있어야 하고, 그 다음에 집을 만들어야 돼요

이교사는 모래놀이를 하기 전에 안전지도를 한 후 유아들에게 모래놀이를 하자고 했을 때 유아들은 놀이터 곳곳으로 흩어져 뛰어다닌다. 17명 유아 중 모래밭에서 두꺼비집을 짓는 유아들은 4명밖에 없다. 놀이터에서 놀이를 시작한지 10분 정도가 지났다. 교사는 유아들을 모래놀이터로 부르지만 유아들은 놀이기구를 타고 있어서 교사의 지시를 듣고도 놀이를 지속한다. 이교사는 시계를 본다.

이교사 : 애들아 모래바람이 부니까 우리 빨리 들어가야 할 것 같아

유아들 : 난 시원하고 좋은데?

이교사는 아쉬워하는 유아들을 데리고 종일반 교실로 들어간다.

(이교사, 실외놀이, 2011. 9. 6. 관찰)

종일반을 담당하는 초임교사는 종일반 일과를 계획하고 운영하는 과정에서 특별활동이 계획되어 있기 때문에 실외놀이에 많은 시간을 분배할 수 없는 어려움이 있다고 하였다. 또한 실외 공간에서 유아의 안전에 대해 통제하는데 어려움을 느끼고 있었으며 실외놀이 도중 귀가지도를 혼자서 해결해야 하는 등의 문제가 발생할 때 불안을 느끼고 있었다.

#### (4) 전쟁터 같은 귀가시간: 일과평가의 어려움

종일반 초임교사들은 종일반 학급에 대한 책임을 지고 있었고 유아들이 유치원에서 하루를 보내고 가정으로 돌아갈 때 귀가시간을 책임지고 있었다.

김교사는 종일반에서의 귀가시간이 일정하지 않은 상황을 ‘전쟁터’와 같다고 표현하면서 유아를 안전하게 귀가시켜야 한다는 것에 몰두하여 항상 긴장된 상태에서 귀가시간을 보내게 된다고 하였다.

종일반 귀가시간이 되면 전쟁터 같아요. 혹시나 차를 타지 않고 남아야 되는데 보낼까봐 늘 긴장된 상태예요. 제가 직접 전화를 받지 않지만 선생님들이 전해주신 말씀을 메모해 두지 않으면 다른 일을 하다가 깜박 잊어버려요. 지난번에는 엄마가 데리러 오신다고 했는데 차를 태운 거예요. 다행히 엄마가 안계셔서 유치원으로 다시 데리고 오긴 했지만요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

이교사는 유아들과 소집단 활동을 하면서 시간차를 두고 귀가를 하기 때문에 상호작용에 몰두할 수 없고 하루 일과 평가를 할 수 없는 어려움을 겪고 있는 것으로 보였다.

간식을 먹은 후 4시 30분이 되자 17명의 아이들이 모인다.

이교사 : 오늘 비닐그림을 그릴 거니까 선생님이 이름 부르는 사람부터 앞으로 나오세요.

5명씩 소그룹으로 조형영역에서 활동을 시작한다. 스피커에서 “개나리 반 00 내려오세요. 엄마 오셨어요.” 라는 소리가 들린다. 교사와 귀가를 해야 하는 유아는 활동을 멈추고 가방과 옷을 챙겨 1층으로 내려간다. 몇몇 유아들은 교사를 따라 1층으로 내려가거나 문 앞에서 교사를 기다린다. 교사는 다시 교실로 돌아오고 조형영역에 앉아서 활동을 시작한다. 스피커에서 귀가해야 하는 유아들 이름이 불려진다. 교사는 계속해서 유아들을 개별 귀가시킨다. 5시 30분이 되어 5명의 유아들이 남아 있다. 교사는 5명의 유아들을 대집단 매트에 앉게 한 후 일과 평가를 한다.

(이교사, 소집단활동, 2011. 10. 20. 관찰)

유치원에서 교사는 대부분 반일반 학급을 담당하고 있고 그 학급에서 일어나는 일에 대한 책임이 있다. 이와 같이 종일반을 담당하고 있는 초임교사에게도 종일반 운영에 대한 책임을 부여되고 있었다. 박교사는 종일반 운영 과정에서 일어나는 모든 일에 대해 책임을 져야 한다는 주변의 기대에 부담을 느끼고 있었으며 '아직은 초임이라 괜찮겠지'라는 생각을 했었지만 자신도 종일반 학급을 책임지고 있는 교사임을 알게 되었다고 하였다.

원장선생님은 종일반에서 일어나는 모든 문제가 내 잘못이 아니어도 저에게 종일반 책임자라는 말로 책임감을 자각시켜 주시는 것 같아요. 그 때 아직 초임교사라 괜찮겠지 라고 생각했던 저는 그제서야 제가 종일반의 책임자라는 것을 제대로 알게 되었던 것 같아요. 다른 담임선생님과 같이 저도 종일반을 맡고 있으니까 종일반에 대한 책임을 가져야 하는 게 맞는 말씀이신 것 같아요.

(박교사, 2011. 9. 10. 이메일 서신)

유치원이라는 직무 환경에서 보면 세부적인 일에 대한 각자의 역할 분담이 있고 책임이 따른다. 종일반 초임교사도 종일반과 관련된 다양한 상황에서 발생하는 상황에 대한 책임이 있다. 그러나 시간차를 두고 귀가하는 유아들로 인해 진행하고 있던 활동이 중단되고 일과평가를 할 수 없고 어려움을 겪고 있었다.

#### (5) 다중적인 역할 수행: 시공간을 초월한 수업준비

종일반 초임교사는 오전에는 반일반에서 부담임을 맡아 활동을 보조하고 있고 오후에는 종일반을 전담하고 있는 상황에서 자신이 맡은 종일반을 위한 수업준비 시간이 부족하여 어려움을 겪고 있었다. 부담임의 역할이 반일반 교사의 수업을 보조하는 등의 수동적인 역할을 수행하며 부담이 적은 것으로

인식하였지만 종일반에서는 자신이 주도적으로 수업을 이끌어 가야 하는 등의 능동적인 역할을 해야 하기 때문에 수업에 대한 부담감이 큰 것으로 보였다.

다음 사례에서 보면 최교사는 부담임 역할과 종일반 교사역할, 공동업무까지 수행한 후 수업준비 할 시간이 없는 상황에 대해 ‘실습보다 더 한 것 같다’라고 어려움을 표현하였고 수업준비를 하지 못한 상황에서 벌어지는 일에 대한 불안과 종일반 운영에 책임이 있어서 ‘어떻게든 집에서라도 수업준비를 해가는 편’이라고 하였다.

오전에는 만 3세반 교실에서 부담임을 맡고 있는데, 주로 신체활동 할 때 도와주고 있어요. 오후에는 종일반을 저 혼자 담당하고 있고 종일반이 끝나면 종일반 귀가 차량지도까지 맡고 있어요. 그런 다음 모든 교사들이 함께 앉아서 공동 작업하고 퇴근하니까 종일반 수업준비 할 시간이 없어요. 어떨 땐 실습보다 더 한 것 같은 생각이 들어요. 새벽에 일어나서 집에서 수업준비 해서 가고 있어요. 오전에는 담임선생님이 수업을 이끌어 가시기 때문에 부담감이 없는데, 오후에는 저 혼자 수업을 해야 하니까 수업준비를 못하면 불안하고 그 시간을 어떻게 보내야 할지 모르겠어요. 그러니까 어떻게든 집에서라도 수업준비를 해가는 편이에요.

(최교사, 2011. 3. 15. 면담)

김교사는 종일반 수업을 준비할 수 있는 공간이 주어지지 않아 부담임 역할을 수행하면서 동시에 종일반 수업을 준비해야 하는 어려움을 겪고 있었다. 이런 과정에서 유아들이 김교사의 수업준비 과정을 지켜보게 되고 사전에 관심을 보이기 때문에 정작 종일반 수업에서 흥미를 상실할까봐 걱정하는 모습을 보이기도 하였다.

반일반에서 선생님이 대집단 활동을 하실 때 잠깐 동안 종일반 수업 준비할 시간이 주어진다. 교실 한 쪽에서 수업을 준비하다보면 유아들이 다가와서 관심을 보이기 때문에 집중할 수가 없다. 그리고 우리반에 있는 유아가 오후에 내가 맡은 종일반에도 온다. 내가 수업 준비한 것을 미리 봤기 때문에 흥미가 떨어질까 걱정이 된다.

(김교사, 2011. 9. 26. 저널)

종일반을 맡은 초임교사는 오전에는 부담임으로, 오후에는 종일반 교사로 지내게 될 때 하루일과를 연계성 있게 계획하고 통합 할 수 있는 장점이 있다고 하였다. 그러나 부담임 역할을 하면서 업무의 경계가 명확하지 않아 수업준비에 관한 시간을 독립적으로 확보하지 못하는 것으로 보였다. 이러한 상황에서 김교사는 수업 준비가 부족한 상태로 종일반 수업을 하게 된다면 ‘미흡한 수업이 될 수밖에 없다’고 어려움을 나타냈다.

김교사는 들꽃반에서 잠깐 나와 교무실에서 원장선생님 일을 돕고 있다. 교사들이 공동 작업에서 다 하지 못한 것을 마무리 짓고 있다. 다시 들꽃반 교실로 들어간 김교사는 담임선생님에게 무슨 일을 하다가 왔는지 간단히 이야기한다. 다시 교실 활동에 참여한다.

(김교사, 2011. 4. 28. 관찰)

부담임을 하면서 오후에 어떤 활동을 해야 하는지 계속 생각하게 돼요. 그런데 아침부터 바쁜 일이 있거나 교실에서 나와 있을 때 불안하죠. 제가 수업준비 할 시간이 그만큼 줄어들니까 미흡한 수업이 될 수밖에 없는 것 같아요.

(김교사, 2011. 4. 28. 면담)

한편 초임교사가 교직에 입문하여 업무를 수행할 때 일의 우선순위를 정하

거나 업무의 흐름을 파악하는 능력이 부족하여 유치원에서 자신의 업무를 미처 처리하지 못한 채 가정으로까지 일을 연장하는 것으로 보였다.

커뮤니티 모임에서 종일반 초임교사들은 가정에서도 유치원 생각을 하게 된다고 하면서 ‘종일반 유아들에게 어떻게 해 주면 유아들이 지루하다는 이야기를 하지 않을까?’ 고민하게 된다고 하였다. 또한 2학기가 되어 유아들이 종일반이 재미없어 종일반에 가기 싫어하는 유아들이 생겨나 걱정하고 있는 모습을 보였다. 종일반 초임교사들은 이런 문제들이 발생하는 이유를 자신들이 능력이 부족하기 때문이라고 생각하였다.

저는 집에서도 유치원 생각만 하고 사는 것 같아요. 특히 종일반 유아들에게 어떻게 해 주면 유아들이 지루하다는 이야기를 하지 않을까? 그런 걱정만 하는 것 같아요. 2학기가 되었는데도 종일반이 재미없다고 하는 유아들이 있고 종일반에 가기 싫다고 하는 유아들이 생겨요. 제가 수업을 잘 못해서 그런 건 아닌지 싶어요.

(커뮤니티 모임, 2011. 9. 3. 면담)

종일반 초임교사는 부담임과 종일반 교사 역할을 수행하면서 업무의 경계가 명확하지 않은데서 어려움을 겪고 있었으며 종일반 수업을 준비할 때 시간적·공간적 제약을 받고 있어 퇴근 후 가정에서까지 준비해야 하는 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다.

## 2) 종일반 교사를 바라보는 시각: 인정받고 싶어요.

종일반 초임교사들은 학부모나 동료교사가 종일반 교사를 대할 때 보조교사로 인식하는 데서 차별과 어려움을 경험하고 있었다. 위의 과정이 어떠한지를 알아보기 위해 관찰과 면담, 저널을 통해 구체적으로 분석한 결과는 다

음과 같다.

### (1) 담임선생님만 찾는 부모님

오전에 반일반 학급에서 활동을 마친 유아는 오후 재편성 종일반에 소속이 된다. 종일반 교사는 오전 활동을 마친 유아를 인계 받는 과정에서 유아의 건강상태, 생활지도 문제, 부모님의 요구 등에 대해 전달받고 있었다. 그러나 종일반 초임교사들은 부모님과 상담을 하는 상황에서 유아들의 문제에 대해 의논해야 할 때 자신을 대하는 부모님의 태도에서 차별을 느끼고 있었다.

김교사는 종일반 유아들을 학부모에게 인계하면서 일과에 대해 전달하며 유아의 문제 상황에 대해 이야기할 때 학부모가 반일반 담임교사와 의논하겠다는 태도를 보이면 경험이 없는 자신을 담임으로 대해주지 않는 것 같아 서운하다고 하였다.

종일반 교실 문이 열리고 종일반 유아의 부모님이 문 밖에서 교사를 찾는다. 박교사가 인사를 건네며 다가가자 부모님은 담임선생님을 찾는다. 어제 종일반에서 다툼이 있었다는 이야기를 자녀한테 들었다고 한다. 박교사가 놀라면서 설명을 한다. 부모님은 담임선생님과 다시 이야기하고 싶다고 한다.

(박교사, 학부모와의 대화, 2011. 5. 12. 관찰)

종일반에 오기 전에 담임선생님한테 아픈 유아들 상태라던가 귀가방법 등 특별한 문제 위주로 인계 받거든요. 부모님이 종일반 유아들을 데리러 오실 때 하루 일과를 잠깐 말씀 드리면 담임선생님과 전화로 이야기 하겠다고 하시면서 가세요. 오후 재편성 종일반이라서 그런지, 아니면 아직 경험이 없어서 그런지 제가 종일반을 맡고 있어도 학부모님들은 저를 종일반 담임처럼 느끼지 않는 것 같아 서운해요.

(김교사, 2011. 4. 12. 면담)

이교사도 종일반에서 발생했던 유아들의 문제에 대해 해결하려고 할 때 종일반을 직접 담당하고 있으면서도 해결 과정에서 배제되고 있는 것으로 보였다. 부모와의 관계에서 인식되지 못하고 신뢰 받지 못한다는 생각에 소외감을 느끼고 있는 것으로 보였다. 이처럼 종일반 운영 중에 만나게 되는 부모와의 관계에서 종일반 초임교사는 반일반 부담임으로만 인식되는 등 수동적인 교사 역할을 경험하게 되는 것으로 보였다.

개나리반 선생님이 인터폰을 하셨어요. 부모님께서 종일반에서 무슨 일 있었느냐고 물으셨대요. 귀가할 때 제가 간단히 말씀을 드렸는데 담임선생님한테 또 물어보신 것 같아요. 유아들이 귀가하고 있어서 직접 가서 말씀 드리지 못했어요. 부모님이 어떻게 생각하실까? 걱정하면서 퇴근시간 까지 기다렸다가 선생님께 물어봤어요. 선생님이 엄마가 살짝 화가 나신 것 같다고 하셔서 불안해서 전화를 드려 다시 설명한 적이 있어요. 이럴 경우 정말 난감하고 좀 억울한 기분이 들어요. 제가 종일반 교사라 신뢰를 좀 덜하시는 것 같아요.

(이교사, 2011. 11. 8. 면담)

종일반 초임교사는 오후 재편성 종일반 운영에서 능동적인 역할이 요구되지만 초임교사를 둘러싸고 있는 환경은 수동적인 역할을 할 수 밖에 없는 상황이었다. 이러한 상황은 반일반 학급 중심으로 교사를 배치하는 운영 시스템에서 반일반 학급의 담임을 맡은 교사의 역할이 주가 되고 담임을 맡지 않은 교사는 보조자 역할을 담당하는 것으로 인식하는 데서 비롯되었다고 볼 수 있다.

## (2) 보조교사로 대하는 동료교사

반일반 학급에서 부담임을 맡고 있는 종일반 초임교사는 자신을 보조교사

로 대하는 동료교사들의 인식에서 부당함을 느끼고 있었고 반일반 학급의 담임과 같은 역할을 하는 종일반 담임교사로 인식해 주기를 바라고 있었다. 이 교사의 사례에서 보면 오전에는 자신이 속한 학급에서 맡은 부담임 역할이 있고 종일반 수업준비도 해야 하지만 반일반 학급 교사들의 수업을 보조해주거나 행사 지원도 해야 하는 역할을 감당하기 어려워하였다.

저희 유치원에 초임교사가 저 한 명이예요. 동기가 없어서 슬프죠. 제가 4세반 부담임으로 있는데 가끔 다른 반 선생님이 실외놀이 할 때 도와달라고 하세요. 만 4세 반에서 제가 할 일이 있고 종일반 수업도 준비해야 하는데 다른 반을 도와주고 오면 너무나 바쁜 거예요. 저희 담임선생님 눈치도 보이구요. 또 행사가 있는 날은 여러 반을 도와주어야 하구요. 이럴 땐 차라리 오전부터 종일반을 맡는 곳이나 담임을 맡을 수 있는 곳으로 옮기는 게 나을 것 같아요.

(이교사, 2011. 11. 28. 면담)

박교사도 공동으로 진행되는 행사를 도와주고 반일반 학급을 보조해야 하는 등의 역할을 알고 있지만 자신을 종일반 학급 담임으로 동등하게 대해주지 않고 보조교사로만 인식하는 교사들의 태도 때문에 어려움을 겪고 있는 것으로 보였다.

B유치원에 산타행사가 열리고 있다. 유치원 강당에서 반별로 준비한 동극, 악기연주, 노래부르기 등의 프로그램이 진행되고 있다. 박교사는 만 3세반 유아들이 무대에 오를 수 있도록 줄을 세우거나 소란스러운 유아들에게 검지손가락을 입에 대며 조용히 하라는 신호를 보낸다. 박교사는 얼굴이 빨갛게 달아오르는지 손바닥으로 부채질을 한다.

만 3세반 유아들의 순서가 모두 끝나자 만 3세반 담임선생님과 유아들을 교실로 데려다 준 후 다시 강당으로 와서 만 4세반 유아들의 무대 입장을 돕고 있다.

(박교사, 산타행사, 2011. 12. 23. 관찰)

제가 어떤 일을 해야 하는 사람인지 알고는 있지만 오늘은 정말 너무 힘든 날이에요. 졸업준비를 해야 하는 선생님들을 도와주면서 하루를 보낸 것 같아요. 요 며칠 계속 이렇게 지냈어요. 저도 나름대로 맡은 종일반 학급이 있는데 저를 보조교사로만 대하셔서 제 위치가 뭐가? 이런 생각이 드는 하루였어요.

(박교사, 2011. 1. 26. 이메일 서신)

이와 같은 사례에서 종일반 초임교사를 대하는 학부모의 불안한 태도와 차별적인 대우 등이 초임교사로 하여금 어려움을 느끼게 하고 있는 것으로 보였다. 또한 동료교사들도 종일반 초임교사들을 학급을 담당하고 있는 담임으로 인정하지 않고 보조교사로 대하고 있는 것으로 나타났다.

### (3) 종일반 교사직에 대해 고민하는 나

종일반을 담당한 초임교사들은 2학기 말에 원장과 면담을 실시하게 되었다. 교사면담에서 이루어지는 대화는 주로 신학기에 어떤 학급을 운영할 것인지, 이직의 계획이 있는지를 묻는 것으로 나타났다(이교사, 2011. 11. 25). 이교사는 원장과의 면담에서 신학기에 학급의 담임을 해 보고 싶다는 의견을 제시했다. 그러나 다시 종일반을 운영하면 좋겠다는 원장의 이야기를 듣고 ‘가지고 있던 희망이 없어졌다’고 이야기하면서 반일반 담임을 해 보겠다는 희망이 사라져 좌절된 상황을 표현하였다.

얼마 전 교사 면담이 있었어요. 원장선생님이 내년에 어떤 반을 맡고 싶은지 이야기 하라고 하셔서 종일반 보다는 만 4세반 담임을 맡고 싶다는 말씀을 드렸는데, 종일반을 1년만 더 해보라는 말씀을 하셔서 속상했어요. 왜냐하면 원장선생님께서 1년만 종일반을 맡으면 2년차 때는 담임을 맡게 해 주신다고 했던 약속이 생각이 났어요. 갑자기 제가 가지고 있던 희망이 없어지는 것 같아요.

(이교사, 2011. 11. 25. 이메일 서신)

이교사는 경력교사들이 종일반을 맡는다는 것에 대해 부정적인 생각을 하는 것 같고 종일반 교사는 정교사가 아니라는 인식에 문제가 있는 것 같다고 이야기하였다. 또한 원장의 종일반 운영에 대한 소신과 태도에 실망한 모습을 보이기도 하였다.

경력선생님들과 이야기를 해 보면 종일반 교사에 대해 조금 부정적인 생각이 있는 것 같다. 종일반 교사는 정교사가 아닌 것 같이 생각하는 데 문제가 있는 것 같다. 원장님은 분명히 학기초에 종일반은 초임이나 경력이나 구분하지 않는다고 하셨는데 종일반에 대한 생각이 달라지신 것 같다.

(이교사, 2011. 11. 30. 저널)

이교사와 최교사는 원장과의 면담에 직면하게 되었고 자신이 희망했던 반일반 담임을 하지 못하게 됨에 따라 갈등을 경험하게 되었다. 이교사는 1년만 종일반을 맡으면 2년차 때는 담임을 맡게 해 준다는 원장과의 약속이 생각이 났다고 하였다. 그러나 원장과의 면담 결과 반일반 학급 담임을 하지 못하게 됨을 알고 이직을 결심하였다. 최교사도 종일반을 다시 맡아야 한다는 원장의 결정을 듣게 되었고 같은 유치원에서 2시까지 근무하는 시간제 부

담임 교사로 근무 형태를 바꾸게 되었다.

이와 같이 종일반 초임교사들은 원장과의 면담에서 자신의 갈등 상황이나 계획에 대해서 이해를 구하지 못한다면 그 상황을 피하려고 하거나 자신이 가지고 있던 계획을 바꾸기도 하면서 이직을 결심하기도 하는 것으로 나타났다.

어디로 옮길지 아직 결정하지는 않았지만 원장선생님과 면담을 끝냈어요. 원장선생님이 조금 더 생각해보라고 하셨지만 제가 너무 실망했나봐요. 저는 종일반을 맡을 때부터 내년에는 담임을 맡아 내 반 유아들을 어떻게 가르치고 환경은 어떻게 구성할지 머릿속에 그런 계획이 있었거든요. 그래서 담임을 맡을 수 있는 유치원으로 옮기고 싶어요.

(이교사, 2011. 11. 28. 면담)

원장님과 면담을 했는데 전 내년도도 종일반을 맡아야 한다고 해서 유치원을 그만둔다고 말씀드렸어요. 1년 동안 공부를 더하려고요. 유능한 교사가 되어 현장에 계속 있고 싶어요. 제 꿈을 포기할 수는 없을 것 같아요. 경력도 계속 쌓아야 하잖아요. 그래서 내년에는 2시까지 부담임만 맡기로 했어요.

(최교사, 2011. 11. 17. 면담)

반면에 박교사는 원장과의 면담 결과 신학기에 1년 더 종일반을 맡아 운영하게 된 것에 긍정적으로 생각하고 있었다. 박교사는 다시 종일반을 맡아서 운영한다면 1년 동안의 종일반 운영 경험을 토대로 좀 더 발전적인 종일반 운영이 되도록 할 수 있을 것이라는 기대를 가지고 있는 것으로 보였다.

원장선생님과 면담이 있었어요. 올해 종일반에서의 생활이 어땠는지, 내년에는 어떤 계획이 있는냐고 물어보셨어요. 솔직하게 제가 부족한 것이 많아서 좀 떨리기도 했어요. (중략) 내년에 종일반을 1년 더 맡기로 했어요. 원장님이 결정하신 것이 아니라 제가 1년 경험을 가지고 조금 더 발전되게 잘 할 수 있을 것 같아서 그렇게 결정했어요.

(박교사, 2011. 12. 23. 이메일 서신)

김교사는 유치원 교사로 임용되기 전부터 담임이라는 위치가 중요한 것이 아니라 하는 것에 대해 원장과 선배교사로부터 이야기를 듣게 되었다고 하면서 종일반을 계속 맡아서 운영하는 것에 대해 긍정적인 반응을 보였다.

내년에 후배 교사와 함께 종일반을 맡게 되었어요. 유치원에 오기 전부터 학급의 담임이 그렇게 중요하다고 생각하지는 않았어요. 만약 꼭 담임을 맡아야 한다는 생각이 있었으면 이 유치원에 오지도 않았을 거예요. 원장님 철학을 듣고 선배 교사들 이야기를 들으니깐 경력 선생님들도 2, 3년 종일반 운영 경험이 있으시더라고요.

(김교사, 2011. 12. 12. 면담)

이와 같이 이교사와 최교사는 원장과의 면담에서 반일반 학급의 담임을 맡지 못한다는 것을 알고 이직을 결심하거나 다른 형태의 근무조건을 받아들이고 있었다. 즉 이교사와 최교사는 면담과정에서 직면했던 갈등을 극복하지 못하거나 자신이 해결할 수 없는 문제일 경우 처음 가졌던 기대나 계획을 포기하거나 수정하였다. 반면 박교사와 김교사는 신학기에 반일반에서 담임을 맡지 않고 다시 종일반을 담당하는 것에 대해 긍정적으로 생각하고 있었으며, 이러한 이유는 유치원에 임용되기 전에 원장과의 면담에서 알게 된 신념이나 운영방침 등을 이해할 수 있는 기회가 있었기 때문이라고 하였다.

## V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 사립유치원 종일반 초임교사가 교직에 입문하여 1년간 교직생활에서 무엇을 경험하는지 관찰하고, 교직생활 중 당면하는 어려움을 알아보기 위한 것이다. 본 연구의 결과를 연구 문제에 따라 논의하고 결론을 내리면 다음과 같다.

### 1. 사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활

사립유치원 종일반 초임교사의 교직생활 경험은 교사로서의 자기성장에 대한 기대 갖기와 종일반 초임교사로서의 정체성 형성을 위한 노력으로 유목화되었다.

첫째, 종일반 초임교사의 교직생활은 안정적인 교직생활에 대한 기대와 노력, 교직적응을 위한 환경 탐색, 인간관계 맺기를 통한 교사문화 익히기, 정서적 안정감 찾기, 방학을 이용한 연수 참여로 재충전하기, 반일반 교사와의 수업 협력인 것으로 나타났다.

종일반 초임교사들은 안정적인 교직생활에 대한 희망을 가지고 교직생활을 출발했지만 현장에서 겪는 어려움으로 인해 자신이 좋은 교사가 될 것인지에 대한 심리적 불안을 느끼기도 하였다. 이와 같은 결과는 교직에 입문한 초임교사는 교사 역할을 수행하는 순간부터 교직을 지속할지에 대한 가능성에 집중하며 교직에 적응하는 시기로 전체 교직생활 중 초임교사 시기에 습득한 경험은 교직생활 전반에 걸쳐 강력한 영향을 미친다는 연구 선행연구 결과(Certo, 2006; Gratch, 1998; Katz, 1995; Vonk, 1995)와 일치한다. 또한 초임교사는 교직 첫 해 수업계획 및 실행, 학급운영, 교사로서의 정체성 형성, 인간관계 맺기에 주된 관심을 보이고 외부의 변화에 민감하게 반응하여 교직에

적응하는 양상을 보인다고 하였으며(서동미·전우경·엄은나, 2008), 초임교사가 교직적응 과정에서 보이는 문제나 의사결정에 도움을 주는 것은 가르치는 일에 대한 두려움이나 불안을 감소시킬 수 있다고 하였다(Mitchel, 2009). 이처럼 초임교사가 교직적응 과정에서 보이는 관심사를 파악하는 일은 교사교육에 시사점을 줄 수 있다. 특히 종일반 초임교사들의 관심사는 종일반 교사 역할을 중심으로 확장되는 양상을 보였다. 초임교사들이 교직에 입문하여 자신이 맡은 종일반 교사 역할을 어떻게 성공적으로 이끌 것인가를 지속적으로 생각하는 과정에서 자신의 교직생활 전반에 대해 기대와 희망을 유지하고 있었다. 즉 자신이 주로 수행하는 일과 관련된 맥락적 상황이 교직생활에 의미 있게 적용될 수 있으므로 초임교사가 교직 첫 해 경험하게 되는 업무에서의 관심사를 파악하는 것이 무엇보다 중요하고 그들이 보이는 관심사에 대해 공감해주는 모든 교직원의 정서적 지원이 요구된다. 대부분의 초임교사들에게는 교직적응 과정에서 빠른 시간 내에 피드백을 줄 수 있는 소그룹 중심의 비형식적인 연수와 장학이 필요하다는 이지현(2002)의 연구 결과와 같이 유치원에서는 자발적인 동료장학 활동을 활성화시키는 것이 중요하다.

또한 초임교사의 전문적 성장을 돕기 위해 비슷한 경험을 하면서 초임교사보다 실천적 지식이 많고 교실상황에 대해 잘 알고 있는 경력교사로부터 실제적인 지원을 받을 수 있는 기회가 필요하다. 그러나 종일반 초임교사들은 오전에 반일반 학급에서 부담임을 맡고 있으면서 오후에는 종일반까지 담당하는 바쁜 상황 속에서 즉시 필요한 업무의 지원을 받을 수가 없었으며, 종일반 교사이기 때문에 유아반이나 유치반으로 구분된 반일반 교사 집단에 소속감을 갖지 못하고, 소외감을 경험하고 있는 것으로 나타났다.

종일반 초임교사들은 오전에는 반일반에서 부담임을 맡고 있었고 오후에는 종일반을 담당하기 때문에 자신이 어디에 소속되어 있는지 모호하다고 하였다. 초임교사들은 교사회의라는 협의체에 참석하지 못하는 어려움에 대해 토로하면서 교사회의에 참석하고 싶지만 교사회의가 개최되는 시간이 종일반

교육을 담당해야 하는 시간과 중복되어 교사집단에 소속되지 못하고 있는 것으로 나타났다. 위와 같은 결과는 종일반 교사는 반일반 학급에 소속되어 있지 않으므로 소외감을 느껴 주변인으로 살아간다고 하였으며 이는 교사의 사기나 자존감을 떨어뜨릴 수 있으므로 부모나 동료로부터 받는 인정과 격려가 필요하고, 종일반 교사가 교사회이나 협의체에 참여할 수 있도록 개선 방안을 마련해야 한다고 한 선행연구(배지희 외, 2007; 서현 외, 2008; 최지원, 2009)와 일치한다.

유치원에서의 교사회는 업무처리를 위한 형식적인 성격도 있지만 교실 상황에서 일어나는 비슷한 일에 대한 에피소드를 공감하거나 수업에 대한 정보를 교환하는 등의 비형식적인 성격도 포함된다. 유치원은 여성으로 구성된 조직적 특성이 있어서 의사소통 방식이 매우 사적이며 과제가 아닌 인간관계를 중심으로 이루어지고 있고, 사립유치원인 경우 공간적인 구조상 소규모라는 물리적인 환경이 교사들 간의 친밀감 형성에 매우 긍정적인 영향을 미친다. 거대한 학교 조직에 비해 사립유치원은 전체 교직원들이 모이게 되더라도 소그룹을 형성할 수 있고 함께 생활하는 공간도 비슷한 특성을 지니고 있으므로 빠른 시기에 친밀감을 느껴 동질감을 형성할 수 있는 조직적 특성이 있다고 하였다(박은혜 외, 2010; 김현주, 2004).

이러한 동질감은 함께 일할 수 있는 동조 경향성과 만족감, 사기를 높이는 데 도움이 된다. 또한 유치원은 학급 중심으로 운영될 때 각 학급의 교사들은 각자 주관적인 가치판단을 할 수 있기 때문에 함께 모여 협의하고 토론하면서 다양한 정보를 교류하는 것이 필요하다. 교사회는 이러한 요구를 반영한 형태로서 비슷한 문제 공유를 통해 동질감을 형성할 수 있어 교직생활에서의 안정감을 높일 수 있을 것으로 보인다. 따라서 종일반을 맡은 초임교사들이 교사회이나 의견을 공유하는 장에 참여할 수 있도록 시간을 조정하거나 참여 형태를 다양하게 하여 개최할 필요가 있다.

김현주(2004)는 사립유치원 교사 문화는 관계적 특징, 시간적 공간적 특징,

사회·심리적인 특징이 있다고 하면서 학교와 같은 거대 조직에서는 근무지에 함께 있어도 서로 알지 못하는 경우가 있고 혼자서 일을 처리하는 경향이 있다고 한다. 그러나 사립유치원은 소규모 집단이라는 특징이 있어서 상호 교류할 수 있는 기회가 많기 때문에 가족과 같은 인간관계 맺기나 전문성 향상에도 도움이 된다고 하였다. 또한 좋은 관계로 지내면서도 질투하는 감정, 경쟁하기도 하면서 협력하고 있지만 가족적이며 관계지향적인 유치원만의 특징이 갈등의 골로 깊어지지 않게 할 수 있다고 한다. 즉, 종일반 초임교사가 반일반 교사 집단에 소속되고 싶어하는 것은 사립유치원 교사 문화의 특질을 이해하고 있는 것이라고 보여지고 있으나 이러한 상황이 지속된다면 심각한 갈등을 겪을 수도 있기 때문에 서로의 마음을 열고 감정을 교류할 수 있는 기회가 주어져야 한다. 따라서 학기가 시작되기 전 초임교사 오리엔테이션이나 원내 연수를 동반한 신입교사 환영회 등과 같은 행사를 통해 조직에서의 인간관계에 대해 자연스럽게 알아갈 수 있는 안정적인 분위기 마련이 필요하고 초임교사 입문 과정에서 체계적인 초임교사 지원계획을 수립하여 적용함으로써 교직생활 전반에서 안정성을 높여야 할 것이다.

둘째, 종일반 초임교사들은 종일반을 담당하면서 반일반 교사 집단에 소속감을 느끼지 못해 소외감을 느끼고 있었으며, 교사직에 대한 ‘회의와 갈등’ 속에서도 전문성을 가진 교사로 성장하려는 목표를 가지고 노력하고 있었다. 이 과정에서의 ‘자기반성’은 종일반 초임교사로서의 정체성 형성에 도움이 되는 것으로 나타났다. 교직생활에서의 자기반성은 초임교사가 생존의 과정에서 실천하고 있는 교수행동, 가치관, 태도 등에 대해 주의 깊게 살펴볼 수 있는 기회가 된다(유홍옥, 2004; Oplatka, 2004; Singh, 2007). 이처럼 초임교사는 교직 첫 해 경험하는 교직생활에서 갈등과 회복, 반성을 통해 자기 성장의 힘을 얻을 수 있고, 가르치는 일은 교사의 신념체계도 성장시키기 때문에 자신의 수업을 연구하고 수업기술을 향상시키기 위해 노력할 때 전문성을 가

진 교사로 성장할 수 있다고 하였다(Thompson, 2008). 그러나 교실 상황에서 살아남기에 바쁜 교사들은 자신의 사고 과정을 분석해보거나 실천 행위에 대해 검토해 볼 여유가 없기 때문에 예비교사 교육에서부터 자신의 이야기 쓰기, 토의하기 등에 대한 훈련이 필요하다고 하였다(박은혜, 2011; 유흥옥, 2004).

한편 종일반 초임교사들은 수업을 계획하고 실행하면서 오히려 재편성 유아들이 활동에서의 통합을 경험할 수 있도록 수업을 준비할 때 학기 초보다 더 많은 시간이 소요된다고 하였다. 실행하는 과정에서도 주변에서 일어나는 문제 상황에 초점이 맞춰져 있어서 유아들의 흥미나 발달의 차이를 미처 파악하지 못해 생각한 것처럼 수업이 잘 이루어지지 않는다고 하였다. 그러나 종일반 초임교사들은 이러한 과정에 대해 반성하며 ‘아직도 배울 것이 많은 교사’라고 표현하면서 전문성을 가진 교사로 성장하려는 욕구를 갖게 되었고, 교사는 ‘어떤 위치가 중요한 것이 아니라 어떤 교사가 될 것인가’가 중요한 문제라고 이야기하면서 종일반에서의 1년 경험이 이후 교직생활의 기초가 되는 계기가 되었다고 하였다. 즉, 교직생활에서 자기반성의 기회를 갖는 것은 성찰의 의미가 크기 때문에 자신의 교수행위, 가치관 등에 점검해 볼 수 있는 교사 집담회나 발달 세미나 같은 모임 개최가 도움이 될 것이라 사료된다.

대부분의 초임교사 연구를 보면, 초임시기에 겪게 되는 부정적인 측면에서의 어려움에만 초점이 맞춰져 있고 희망적이고 긍정적인 측면에서 초임교사의 교직생활을 조명해 보는 사례는 부족했다. 그러나 본 연구에 참여했던 교직에서 첫 해를 보내는 초임교사들의 1년은 자기성장에 대한 기대가 있었고 종일반 초임교사들은 정체성을 형성하려는 고민과 노력이 바탕이 된 교직생활이었다는 점에서 초임교사 교육에 많은 시사점을 준다고 할 수 있다. 초임교사를 지원하는 형태가 어려움이 나타날 때, 중점적으로 지원해 주는 것도 바람직한 방법이지만 교직생활 초기부터 전 생애적 교사의 발달적 측면을 고

려한 초임교사 교육이 이루어져야 할 필요가 있다. 즉 교직경험과 문제해결 능력이 많은 원장이나 원감에 의한 초임교사 멘토링을 교직 첫 해에 도입할 수 있는 기반이 마련되어야 한다. 초임교사가 새로운 것을 받아들이는 것에 대한 두려움을 없애고 열린 마음으로 특별한 상황이나 수업기술을 탐색할 수 있도록 초임교사를 지지하고 격려하는 개방적인 분위기 마련이 필요하다.

## 2. 사립유치원 종일반 초임교사가 교직생활에서 경험하는 어려움

사립유치원 종일반 초임교사가 교직 첫 해 경험하는 어려움은 크게 ‘종일반 수업에 대한 초임교사들의 어려움’, ‘종일반 교사를 바라보는 시각’, ‘종일반 교사직에 대해 고민하는 나’로 유목화 되었다.

첫째, 종일반 초임교사들은 오후 재편성 혼합연령 종일반이나 단일연령 종일반을 맡아 운영하면서 수업계획 및 실행에 어려움을 보였다. 종일반 초임교사들은 유아들의 연령이나 발달적 특성, 유아가 보이는 흥미 등에 반응하면서도 융통성 있는 수업을 운영하는 것에 어려워하였고, 오전의 반일반과 오후 종일반에서의 활동 간 통합을 경험할 수 있도록 수업 준비를 하는 데서 어려움을 느끼고 있었다. 이 과정에서 종일반 유아들의 특별활동 참여, 오전과 오후가 달라진 환경에 대해 보이는 유아들의 흥미, 반일반과 종일반을 서로 다른 교사가 유아를 지도하면서 발생하는 의사소통의 어려움, 일과평가의 어려움, 실외놀이 실행의 어려움이 있었다. 김정주 등(2006)은 수업의 경험이 없는 초임교사가 종일반을 맡아 운영할 경우 유아의 개인차를 파악하여 활동을 제시해야 하지만 그렇지 못할 경우 실행하는 과정에서 갈등과 고민을 겪는다고 하였다. Watzke(2003)는 교직 첫 해 초임교사는 학급운영과 가르치는 것에 대해서 어려움에 직면한다고 하였으며, 전문적인 교사발달에 관한 강한 관심사는 가르치기 시작해서 1년 정도 지난 후에 나타난다고 하였다. 그렇기

때문에 초임교사는 명확하고 간결한 지침, 흥미로운 수업 계획, 주의집중, 유아의 요구를 알아차리고 구체화하기, 유아의 반응에 흥미보이기 등에 관련된 기술을 갖추도록 할 필요가 있으며 필요할 때마다 이러한 기술을 습득할 수 있도록 훈련해야 한다(Thompson, 2008). 교직 첫 해 초임교사가 보이는 어려움이 대부분 초임교사 주변에 처한 미시적인 환경과의 상호작용에서 발생되고 있다고 볼 수 있다. 따라서 교직 첫 해 교직생활에서 느끼는 어려움을 즉시 피드백해주기 위해서는 경력교사와 초임교사, 원장, 원감과 초임교사가 협력관계를 형성하여 어려움과 문제를 함께 공유하고 인식하며 곧바로 해결할 수 있는 방법을 제공해야 한다(Mitchell, 2009).

또한 종일반을 맡은 초임교사는 오후 재편성으로 여러 학급에서 모인 유아들의 귀가를 혼자서 책임져야 하는 상황에서 일과평가의 어려움을 느끼고 있었다. 종일반을 맡은 초임교사들은 종일반 유아들의 귀가를 책임져야 하는 상황에서 유아마다 귀가시간이 달라 일과평가를 할 수 없는 어려움을 느끼고 있었다. 이러한 상황에서 교사만이 귀가시간에 어려움을 느끼는 것이 아니라 유아도 어려움을 느끼며 유아마다 귀가시간이 다를 경우 심리적으로 불안하여 활동에 집중하지 못하는 특성을 보인다고 하였다(서현 등, 2008). 일과평가는 유아와 교사 모두에게 필요한 경험이다. 유아는 일과를 계획하고 평가하는 경험을 통해 시간의 흐름에 따른 규칙을 발견하여 유치원에서의 전반적인 활동을 예측할 수 있는 능력이 생기게 되고, 교사는 자신의 수업에서 보이는 유아의 반응 등을 분석하여 추후활동을 계획하는 데 도움이 된다. 그러므로 일과를 계획하고 평가하는 경험을 제공하여 하루일과의 흐름을 파악하여 균형적인 활동에 도움을 주어야 할 것이다. 즉, 유아가 반일반 학급에서 오후 재편성으로 종일반에 소속될 경우 각자 다른 반일반 학급 교사가 일과를 계획하고 종일반 교사가 일과를 평가하게 되는 과정에서 분절된 경험을 할 수 있기 때문에 유아가 등원부터 귀가까지 하루일과 진행에 대해 규칙성을 발견할 수 있는 경험이 종일반 일과 평가과정에서 제공되어야 할 것이

다.

한편 종일반 초임교사들은 교직경력이 전혀 없는 상황에서 오전에는 부담임을 맡고 있었고 오후에는 종일반을 전담하는 상황이기 때문에 업무의 부담을 크게 느끼고 있었다. 종일반을 위해 수업준비를 할 시간과 공간이 주어지지 않는 상황에서 퇴근 후 가정에서 수업을 준비해 가는 어려움이 있었다. 업무에 대한 부담감은 직장과 가정의 경계가 없는 생활을 하게 하여 교직생활의 만족도를 낮추게 되는 결과를 초래하였다. 선행연구 결과 종일반 교사들은 과중한 업무에 시달려 교육의 질적 저하를 가져올 수 있고 보조 인력 없이 종일반을 운영할 경우 직무스트레스가 높아 교사-유아 간 상호작용의 질적 수준이 낮아지기 때문에 종일반 교사의 업무를 경감시키거나 교사 대 유아의 비율을 낮출 수 있도록 부모나 자원봉사자를 보조교사로 참여시키는 방안을 제안하였다(엄정애·김혜진, 2005; 이문옥, 2004; 정미선, 2007). 특히 종일반 교사들은 종일반에서 실외놀이 실행의 어려움을 토로하면서 특별활동에 참여하기 위해 이동이 많은 종일반 상황에서는 실천하기에는 제약이 많은 활동이라고 생각하고 있었고, 실외놀이가 교육적으로 중요함을 알고 있어도 바쁜 상황에서는 실행하기가 어렵다고 하였다. 이러한 결과는 실외놀이가 교육적으로 의의 있는 활동임에도 불구하고 교사들은 유아의 관리, 안전, 책임성에 대한 이유로 실외놀이의 교육적 잠재력을 과소평가한다고 한 연구(이숙재, 2011; 정은경, 1999)와 비슷한 맥락이다. 유아들이 온종일 유치원에 있게 될 때, 실내에서만 지내게 된다면 활동의 제약으로 인한 놀이 욕구가 충족될 수 없기 때문에 실외놀이를 통해 에너지를 발산할 수 기회를 제공해야 한다. 그리고 종일반 초임교사가 혼자서 진행하기 어려운 실외놀이 같은 경우 초임교사를 도와 줄 인적자원을 확보하여 실행하도록 지원해야 할 것이다.

둘째, 종일반 초임교사들은 종일반에서 일어나는 문제해결 과정에서 부모에게 배제되는 상황과 종일반 교사를 보조교사로 대하는 동료교사의 태도에서 어려움을 느끼고 있었다. 즉, 자신이 맡은 역할에서 능동성을 발휘하지 못

하고 수동적인 역할을 해야 하는 상황에서 차별적 대우를 받고 있다고 생각하고 있었다. 이러한 결과는 종일반만 담당하는 교사의 경우 반일반 교사와의 관계에 있어 소외감으로 인한 어려움이 있으며, 반일반을 맡으면서 순환제로 종일반을 맡는 교사는 정교사로 이미 학부모에게 인식되었기 때문에 어려움을 느끼지 못한다고 하였다. 부모들이 유아의 발달이나 교육 문제는 반일반 교사에게 의논하고, 종일반 교사는 담임교사라기보다는 유아들을 돌보는 보조교사나 강사라고 여긴다고 하였으며, 동료교사들도 종일반 교사를 반일반 보조교사로 생각하고 있어서 근무의욕을 떨어뜨리고 종일반 교사에 대한 선호도가 떨어진다고 하였다(배지희 외, 2007; 이진주, 2008; 이회영, 2007).

따라서 유치원이 반일반 학급 중심으로 운영되고 있는 시스템 속에서 종일반도 하나의 학급으로 인정하여 종일반을 담당한 교사도 정교사로서 인정받을 수 있는 종일반 교사에 대한 인식 전환이 필요하다. 또한 학부모 오리엔테이션이나 유치원 운영 안내 등을 통해 학부모가 종일반 교사를 학급의 담임과 동등하게 인식할 수 있도록 분위기를 조성해야 할 것으로 여겨진다.

셋째, 종일반 교사직에 대한 종일반 초임교사들의 고민은, 이직을 결심하거나 종일반 교사직을 지속하는 경우로 구분되었다. 이러한 결과는 교사면담에서 나타났으며, 초임교사가 교직생활에 입문하기 전 원장과의 면담에서 가지게 된 교직생활에 대한 희망과 기대가 중요한 결정 요인이 되는 것으로 보였다. 그러므로 유치원 운영에 대한 세부적인 방침이나 종일반 교사직의 중요성에 대해 이해할 수 있는 기회가 마련되어야 할 것이다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구에서 얻은 연구결과를 정리하면서 결론을 내리고 이를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

## 1) 결론

첫째, 종일반 초임교사들은 안정적인 교직생활에 대한 희망을 가지고 교직생활을 출발했지만 현장 상황에서 겪는 어려움으로 인해 자신이 좋은 교사가 될 것인지에 대한 심리적 불안을 느끼기도 하였다. 또한 종일반 초임교사들의 관심사는 종일반 교사 역할을 중심으로 확장되는 양상을 보였다. 초임교사들이 교직에 입문하여 자신이 맡은 종일반 교사 역할을 어떻게 성공적으로 이끌 것인가를 지속적으로 생각하는 과정에서 자신의 교직생활 전반에 대해 기대와 희망을 유지하고 있었다.

둘째, 종일반 초임교사들은 오전에 반일반 학급에서 부담임을 맡고 있으면서 오후에는 종일반까지 담당하는 바쁜 상황에서 즉시 필요한 업무의 지원을 받을 수가 없었으며 종일반 교사이기 때문에 반일반 교사 집단에 소속감을 느끼지 못해 소외감을 느끼고 있었고, 종일반 교사직에 대한 ‘회의와 갈등’을 경험하면서도 전문성을 가진 교사로 성장하려는 목표를 가지고 종일반 수업을 변화시키려는 등의 노력을 하고 있었다. 이 과정에서의 ‘자기반성’은 종일반 초임교사로서의 정체성 형성에 도움이 되는 것으로 나타났다.

셋째, 종일반 초임교사들은 수업을 계획하고 실행하면서 오후 재편성 유아들이 통합을 경험할 수 있도록 활동을 준비할 때 학기 초보다 더 많은 시간이 소요된다고 하였다. 실행하는 과정에서도 주변에서 일어나는 문제 상황에 초점이 맞춰져 있어서 유아들의 흥미나 발달의 차이를 미처 파악하지 못해 생각한 것처럼 수업이 잘 이루어지지 않는다고 하였다. 종일반 초임교사들은 오후 재편성 혼합연령 종일반이나 단일연령 종일반을 맡아 운영하면서 수업에 어려움을 보였다. 종일반 초임교사들은 유아들의 연령이나 발달적 특성, 유아가 보이는 흥미 등에 반응하면서도 융통성 있는 수업을 운영하는 것을 어려워하였고, 오전의 반일반과 오후의 종일반 활동에서 통합을 경험할 수 있도록 수업 준비를 하는 데서 어려움을 느끼고 있었다. 이 과정에서 종일반

유아들의 특별활동 참여, 오전과 오후가 달라진 환경에 대해 보이는 유아들의 흥미, 반일반과 종일반을 서로 다른 교사가 유아를 지도하면서 발생하는 의사소통의 어려움, 일과평가의 어려움, 실외놀이 실행의 어려움이 있었다. 또한 오후 재편성 종일반을 맡은 초임교사들은 여러 학급에서 모인 유아들의 귀가를 책임져야 하는 상황에서 유아마다 귀가시간이 달라 일과평가를 할 수 없는 어려움을 느끼고 있었다. 또한 종일반 초임교사들은 교직경력이 전혀 없는 상황에서 오전에는 부담임을 맡고 있었고 오후에는 종일반을 전담하는 상황이기 때문에 업무의 부담을 크게 느끼고 있었다. 종일반을 위해 수업준비를 할 시간과 공간이 주어지지 않는 상황에서 퇴근 후 가정에서 수업을 준비해 가는 어려움이 있었다.

넷째, 종일반 초임교사들은 오전에는 반일반에서 부담임을 맡고 있었고 오후에는 종일반을 담당하기 때문에 자신이 어디에 소속되어 있는지 모호하다고 하였다. 특히 종일반을 담당하고 있을 때 교사회의가 개최되고 있고 교사문화에 소속되지 못할 때, 종일반 초임교사로 하여금 고립감과 소외감을 느끼게 하였다.

다섯째, 종일반 초임교사들은 종일반에서 일어나는 문제 상황에 직면할 때 부모들은 반일반 교사를 찾아 해결하려고 하며, 동료교사들은 종일반 교사를 보조교사로 대할 때 어려움을 느끼고 있었다.

여섯째, 종일반 교사직에 대한 종일반 초임교사들의 고민은, 반일반 담임을 맡기 위해 이직을 결심하거나 종일반 교사직을 지속하는 경우로 구분되었다. 이러한 결과는 교사면담에서 나타났으며, 초임교사가 교직생활에 입문하기 전 원장과의 면담에서 가지게 된 교직생활에 대한 희망과 기대가 중요한 결정 요인이 되는 것으로 나타났다.

## 2) 제언

본 연구를 통해 연구자는 종일반을 맡은 초임교사가 교직 첫 해 경험하는 것은 무엇이며 교직생활 중에 겪는 어려움은 어떠한지에 대해 자세하게 들여다 볼 수 있었다. 그러나 본 연구에서 고찰되지 않았던 몇 가지 측면을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 사립유치원에 임용되어 교직 첫 해를 보내는 종일반 초임교사 4명의 교직생활의 전반적인 경험을 집중적으로 분석한 것이다. 후속연구에서는 사립유치원에 근무하는 교사들의 직급이나 경력, 학급 운영 특성에 따라 교직생활이 어떠한 특성을 가지는지에 보다 심층적으로 파악하는 연구가 필요하겠다.

둘째, 자료를 분석하는 과정에서 종일반 초임교사가 작성한 저널이 초임교사로서의 내면을 들여다보기에 유용하였다. 후속 연구에서는 초임교사가 스스로 저널을 작성하게 하고 반성적 사고에 기초한 교직생활에 대해 분석하는 것도 의미 있는 연구가 될 것이다.

셋째, 초임교사들은 종일반 수업을 계획하고 실행하는 과정에서 어려움을 겪고 있었다. 후속 연구에서는 종일반을 담당하는 초임교사를 대상으로 하는 멘토링을 도입하여 수업 지원체계를 구축한 후 그 효과를 검증하는 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구에서 사립유치원 초임교사는 오후 재편성 종일반을 맡아 운영하였다. 후속 연구에서는 혼합연령 독립 종일반, 혼합연령 오후 재편성 종일반, 단일연령 종일반의 세 가지 유형을 담당하고 있는 초임교사의 교직생활에 대해 비교 분석하는 것도 의미 있는 연구가 되겠다.

## 참고문헌

- 강상이(2002). 교사 발달 측면에서 본 유치원 초임교사의 어려움에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 강정원(2008). 유치원 종일반의 질적 수준에 대한 교사의 인식. 열린유아교육연구, 13(3), 365-385.
- 강지희(2006). 어린이집 연령집단 구성유형에 따른 유아 스트레스 행동 - 종일반 오후 자유선택활동을 중심으로-. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고주영(2003). 한 사립유치원 초임교사의 교직생활과 어려움에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 고지민(2003). 유치원 종일반 학급편성방법에 따른 유아의 놀이행동과 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고현정(2004). 공·사립 유치원 초임교사가 지각한 교사의 역할. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육과학기술부(2009a). 유치원 교육활동 지도자료 13 종일반. 서울: 두산교과서.
- \_\_\_\_\_ (2009b). 유아교육 선진화를 위한 종합적인 발전 방안 마련. 12월 9일 보도자료.
- 권미숙(2004). 초등학교 초임교사의 초기 6개월간의 교직 적응 과정 연구: 내티브적 접근. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 권유미(2010). 사립유치원 종일반 운영에 관한 현황 및 교사 인식. 성결대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권혜진(2002). 유치원 초임교사와 경력교사의 협력적 멘토링 적용 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김경민(2002). 초임교사가 인식하는 사회적 지원과 일반적인 직무만족에 대한 연구. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경화(2005). 유치원의 종일제 프로그램 실태와 운영에 따른 문제점과 개선

- 방안 연구. 한국보육학회지 5, 157-171.
- 김금주 외(2012). 유아교사를 위한 일과 운영 방법. 서울: 학지사.
- 김숙자, 김현정, 변선주(2008). 유치원 초임교사 소모임에서 나타난 교사 발달 과정. 열린유아교육연구, 13(1), 397-423.
- 김숙희(2003). 사립 유치원 초임 교사의 현장문제에 관한 연구. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김신영(2005). 사립유치원 초임교사로서의 어려움에 대한 인식 (교육 실습 전, 후 그리고 초임교사로서의 어려움에 대한 인식 변화). 한국유아교육학회 2005년 정기학술대회논문집, 293-309.
- 김영천(2010). 질적연구방법론 III-글쓰기의 모든 것-. 서울: 아카데미프레스.
- 김영천, 정정훈(2003). 잔인한 3월: 한국 초등학교 초임교사의 3월의 삶에 대한 생애사 연구. 초등교육학연구, 10(2), 49-78.
- 김은영(2011). 유치원 종일제 운영 모형(안) 개발, 2011년 제2차 육아지원정책 포럼. 육아정책연구소.
- 김정주, 노은호(2006). 종일반 교사의 역할에 관한 문화기술적 연구. 한국보육학회지, 6, 63-80.
- 김정주, 장정애(2010). 초임 유치원교사를 위한 입문교육에 대한 운영 실태. 열린 유아교육연구, 15(6), 345-359.
- 김혜진(2005). 유치원 오후 재편성 종일반 담당교사의 직무스트레스에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현주(2004). 사립유치원 교사 문화의 특질. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김효정(2008). 유치원 종일반 교사의 직무스트레스와 직무만족도와의 관계 연구. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노길영(1999). 경력 유치원 교사를 통해 본 교사 발달의 제요인 및 유형. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 독고연희(2005). 초임교사를 돕기 위한 임상장학 적용 사례. 이화여자대학교

교육대학원 석사학위논문.

- 문미옥, 조부경, 이연승, 신은수, 김영실, 안진경, 김지영(2008). 종일제 프로그램의 편성·운영 실태와 개선 방안. *한국영유아보육학*, 54, 53-78.
- 문혁준, 김경희, 김영심, 김혜연, 배지희, 서소정, 안효진, 이경열, 이미정, 이희경, 조혜정(2010). *유아교사론*. 서울: 창지사.
- 박세진(2003). 공·사립 유치원의 종일반 운영에 대한 비교 연구. *성신여자대학교 석사학위 논문*.
- 박수미(2001). 유치원 교사의 생애에 관한 연구 : 한 교사의 생애를 통해 본 유치원 교사의 발달 과정 탐색. *중앙대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 박영민(2007). 오후 재편성 혼합 연령 학급 구성에 대한 유치원 종일반 학부모의 인식. *이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 박은혜 외(2010). *유치원 교사를 위한 교직실무*. 서울: 창지사.
- 박은혜(2011). *유아교사론*. 서울: 창지사.
- 박지선, 이대균(2010). 보조교사를 경험한 초임교사들의 담임교사 되어가기. *열린유아교육연구*, 15(5), 113-142.
- 배지희, 봉진영, 조미영(2010). 유아의 문제행동 지도에 대한 종일반 교사들의 인식 및 어려움. *유아교육학논집*, 14(2), 101-124.
- 배지희, 이봉선, 탁옥경(2005). 공사립 유치원 종일반 운영의 실제에 대한 문화기술적 탐구. *유아교육연구*, 25(1), 237-258.
- 백은주(2006). 유치원 초임교사의 어려움과 교사 자아개념 및 조직풍토와의 관계. *유아교육연구*, 26(2), 27-46.
- 서동미, 전우경, 엄은나(2008). 교사로 성장하는 과정을 통해 본 '좋은 교사'의 의미 탐색. *유아교육·보육행정연구*, 12(2), 261-303.
- 서연금(2009). 유치원 종일반에 대한 교사들의 담론 분석. *성신여자대학 대학원 석사학위논문*.
- 서정림(2006). 유아교사의 초임 교직적응경험의 의미 탐색. *중앙대학교 대학원 석사학위논문*.

- 원 석사학위논문.
- 서지영, 서영숙(2002). 유치원교사 이직의도에 관한 연구. 유아교육연구, 22(4), 229-250.
- 서현, 이승은(2008). 공립유치원의 오후 재편성 중일반 운영에 따른 교사와 유아의 어려움에 대한 질적 연구. 한국생활과학회지, 17(3), 399-411.
- 서혜경 외(2007). 신입교사로서의 첫 출발. 서울: 파란마음.
- 신은수(1996). 혼합연령 집단과 동일연령 집단 유아의 사회인지적 능력 비교 분석에 기초한 혼합연령 집단 학급의 교수방법 모색을 위한 연구. 유아교육연구, 16(1), 39-155.
- 신현정(2008). 유치원 오후 재편성 중일반 유아들의 스트레스에 관한 문화기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심은희(2010). 한국사립유치원의 변천과정: 1980년부터 2008년까지. 이화여자 대학교 대학원 박사학위 논문.
- 안지영, 한진원, 김성숙, 이은영(2007). 중일반과 반일반 유아의 대처행동 유형 비교. 한국영유아보육학, 49, 107-128.
- 엄정애, 김혜진(2005). 유치원 교사의 직무 스트레스에 따른 교사-유아 상호작용. 유아교육연구, 25(5), 75-100.
- 오성은(2008). 초임원감의 원내 장학 경험의 의미. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 우민정, 김지혜, 한지희(2009). 초임교사의 부모면담에 대한 어려움과 교사교육의 방향에 관한 연구. 유아교육학논집, 13(2), 59-80.
- 유순이(2003). 유아교사의 발달단계에 따른 직능특성에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유준호, 홍용희(2006). 만 4, 5세 혼합연령 중일반 유아들의 관계형성에서 나타나는 특성에 관한 문화 기술적 연구. 유아교육연구, 26(3), 177-200.
- 유홍옥(2004). 반성적 사고에 기초한 유치원 교육실습과 예비교사의 발달적 변화.

- 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 육아정책연구소(2008). 유치원 종일반 운영실태 조사.
- \_\_\_\_\_ (2009). 유치원 종일제 운영 내실화 방안 연구.
- \_\_\_\_\_ (2011). 육아지원 서비스 질 제고를 위한 인력 운영 개선 방안.
- 이가은(2005). 경력-초임 유아교사간의 협력적 멘토링 과정 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이기숙(2005). 유아교육과정. 서울: 교문사.
- 이대균, 임자영(2009). 팀티칭 경험이 어린이집 초임교사에게 주는 의미. 열린유아연구, 14(5), 479-508.
- 이문옥(2005). 유치원의 종일반 운영 실태에 관한 연구. 열린유아교육연구, 9(3), 333-349.
- 이숙재(2011). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울: 창지사.
- 이순영(1997). 유치원에서 종일제 학급운영에 관한 교사의 인식. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 이순형 외(2007). 영유아 교수방법. 서울: 학지사.
- 이영, 김미령(1990). 발달적 접근방법에 의한 종일제 교육프로그램. 서울: 양서원.
- 이완희(2005). 영아반 초임교사의 정체성 형성과정. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이운경(1995). 통합적 유치원 종일제 프로그램의 운영방향 모색. 교육발전, 4(1), 59-80.
- 이은진(2007). 유치원 종일반 편성 형태에 따른 운영실태 비교연구. 공주대학교 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정환 외(2007). 영유아교육의 교수학습방법. 서울: 파란마음.
- 이지영(2000). 유치원 초임교사의 지원 요구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 이진주(2009). 오후 재편성 종일반 운영현황과 교사의 어려움에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현경(2000). 유치원 초임교사가 교직 수행시 직면하는 어려움에 관한 연구. 열린유아교육연구, 5(2), 185-204.
- 이현숙(2003). 멘터의 기능이 초임교사의 교직적응에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임승렬, 권혜진(2005). 이직한 유치원 초임교사의 이직 동기에 관한 연구. 열린유아교육연구, 10(4), 361-391.
- 임현숙(1997). 초등학교 초임여교사의 교직적응에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 전선화(2010). 팀티칭 경험으로부터 배우기: 두 초임교사의 목소리. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정군자(2003). 유치원 초임교사의 직능발달에 영향을 미치는 요인 분석. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미라, 홍용희, 엄정애, 이순영(2004). 유아를 위한 종일제 프로그램 운영. 서울: 양서원.
- 정미숙(2007). 유치원 종일제 운영 실태 및 부모의 요구 분석 : 대전광역시 사립유치원을 중심으로. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정은경(1999). 유치원 유아들의 실외놀이에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 정정훈(2004). 초등학교 초임교사의 일상적인 삶에 관한 질적 연구. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정혜진(2003). 오후 재편성 혼합연령 종일제 유아들의 돕기에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조영진(2005). 초임교사의 교직생활 적응을 위한 현직연수 프로그램 개선 방안 연구. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 조운주, 최일선(2004). 사립 유아교육기관 초임교사들의 갈등 및 안정에 대한 이해. *유아교육연구*, 24(1), 71-93.
- 조은영(2011). 사립유치원 초임교사 직무현황과 인식에 관한 연구 : 초임교사와 경력교사, 원장을 대상으로. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최옥희, 김용미(2006). 학부모 요구에 기초한 유치원 종일반 오후 프로그램의 프로젝트 접근 방법의 교육 효과. *한국영유아보육학*, 44, 81-103.
- 최지원(2010). 병설유치원 오후 재편성 종일반 교사의 운영 경험에 관한 문화기술적 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 통계청(2012). <http://kostat.go.kr>
- 하승민(1995). 단일연령집단과 혼합연령집단 간의 아동놀이 행동 비교. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 한국교육개발원(2011). 2011년 교육정책 분야별 통계 자료집, 서울: 한국교육개발원.
- 한국영유아교원교육학회(2006). 현대사회가 요구하는 영유아 교육의 방향. 한국영유아교원교육학회 2006년도 추계학술대회 자료집. 한국영유아교원교육학회.
- 한미양, 이순례(2009). 사립유치원 초임교사의 교직적응에 관한 연구(원장의 시각으로 본 초임 유아 교사). *한국열린유아교육학회 학술대회 발표논문집*, 2009(5).
- 홍석흠(2004). 교내자율장학에 대한 초임교사의 요구 분석. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황은희(2007). 유치원 교사의 어려움과 지원 요구. 한양대학교 석사학위 논문.
- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., & McInerney, W. D. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173.
- Albarado, J. (1994). You might as well go on home. In S. G. Goffin & Day,

- C (Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners in to the debate* (pp. 48-59). NY: Teachers College.
- Ayers, W. (1989). *The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives*. NY : Teachers College, Columbia University.
- Black, S. (2008). Early education, later success: How do you sustain the momentum generated by your prekindergarten and full-day kindergarten programs? Start by considering an aligned and unified PK-3 unit. *The American School Board Journal*, 195(9), 61-63.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1991). 교육연구의 새 접근(신옥순 역). 서울: 교육과학사. (원전은 1982년에 출판)
- Brannon, D. (2005). Full-day or half-day kindergarten: What parents pick-and why. *The Education Digest*, 70(8), 57-62.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2002). *Full-day kindergarten: Exploring an options for extended learning*. Retrieved from ERIC database. (ED472733)
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *From first-year to first-rate : Principals guiding beginning teachers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-based testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 331-350.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.
- Creswell, J. W. (2005). 질적 연구방법론, 다섯가지 전통(조홍식, 정선욱,

- 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사. (원전은 1998년에 출판)
- Day, C. (2004). 열정으로 가르치기(박은혜, 이진화, 위수경, 조혜선 역). 서울: 파란마음. (원전은 2004년에 출판)
- DeCicca, P. (2007). Does full-day kindergarten matter? Evidence from the first two years of schooling. *Economics of Education Review*, 26(1), 67-82.
- Demian, B. (1997). Full-day kindergarten perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 485-486.
- Dressman, M. (2006). Teacher, teach thyself: Teacher research as ethnographic practice. *Ethnography*, 7(4), 329-356.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 459-480.
- Fromberg, D. P. (1995). The full-day kindergarten: *Planning and practicing a dynamic themes curriculum* (2nd ed.). NY: Teachers College.
- Glesne, C. (2006). 질적 연구자 되기(안혜준 역). 서울: 아카데미프레스. (원전은 2006년에 출판)
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Gullo, D. F. (2000). The long term educational effects of half-day vs full-day kindergarten. *Early Child Development and Care*, 160, 17-24.
- Hall-Kenyon, K., & Bingham, G., Korth, B. (2009). How do linguistically diverse students fare in full-day and half-day kindergarten? examining academic achievement, instructional quality, and

- attendance. *Early Education and Development*, 20(1), 25-52.
- Harman, D. (1982). *Extended-day kindergarten vs half-day kindergarten*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 190224).
- Heath-Camp, B. H., & Camp, W. G. (1990). What new teachers need to succeed. *Vocational Education Journal*, 65(4), 22-24.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Imig, D. G., & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? an essay. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 286-291.
- Jones, L. D., Burts, D. C., Buchanan, T. K., & Jambunathan, S. (2000). Beginning prekindergarten and kindergarten teachers' beliefs and practices: supports and barriers to developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 397-410.
- Jonson, N. A., Ratsoy, E., Holdaway, E. A., & Friesen, D. (1993). The induction of teacher: A major internship program. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 296.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kerka, S. (1996). Distance learning, the internet, and the world wide web. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395214)
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Ready, D. D., Honigman, J., & Meisels, S. J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: in which program do children learn more?. *American Journal of Education*, 112(2), 163-208.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 344-349.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. (10th ed.). University of North Texas.
- National Association of elementary school principals. (2001). Why we need rigorous, full-day kindergarten. *National Association of Elementary School Principals, 80*(5), 6-9.
- Olson, M. R., & Osborne, J. W., (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education, 7*, 331-343.
- Oplatka, I. (2004). The arrival of a new woman principal and teachers' self-renewal: Reflections from life stories of mid-career teachers. *Planning and Changing, 35*, 55-68.
- Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. NY: Longman.
- Rogers, D. L., & Babinski, L. M. (2005). 초임교사를 위한 학습공동체 (조부경, 백은주, 고영미 역). 경기: 양서원. (원전은 2002년에 출판)
- Shulman, L. S. (1999). Taking Learning Seriously. Change: *The Magazine of Higher Learning*, July/August, 11-19.
- Singh, M. (2007). A sound research base for beginning teacher education: Robust hope, action policy analysis and top of the class. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 35*(4), 333-349.
- Stotsky, S. (2006). Who should be accountable for what beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education, 57*(3),

256-268.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Spradley, J. P. (2006). 참여관찰법 (신재영 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 1980년에 출판)
- Thompson, S. (2008). Defining a 'good teacher'. Simply! have you got what it takes?. *Modern English Teacher*, 17(1), 5-15.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development : A base for supervisory interventions*. ED 390838.
- Watzke, J. L. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program. *The Teacher Educator*, 38(3), 209-229.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). Examining the teaching life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-30.
- Winters, D. L., Saylor, C. H., & Phillips, C. Y. (2003). Full-day kindergarten: A story of successful adoption and initial implementation. *Young Children*, 58(6), 54-58.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-488.

# ABSTRACT

## An Ethnographic Inquiry on the Professional Live of the Full-day Classroom Beginning Teachers at Private Kindergarten

Lee, Eun-Hee

Dept. of Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

The purposes of this study are to examine the whole professional life of the full-day classroom beginning teachers at private kindergarten and analyze difficulties of the professional life focusing on the experiences of full-day classroom teachers. To achieve them, studying problems were set as follows.

1. How does on the professional live of full-day classroom beginning teachers at private kindergarten?
2. What are the difficulties and requirements of full-day classroom beginning teachers in the professional live?

The main results of this study are as follows.

The full-day classroom beginning teachers started their professional life with the hope of stable professional life, but they felt uneasy about

becoming a good teacher because of the difficulties in actual field. Also, the interests of the full-day classroom beginning teachers were expanded by focusing their roles. While beginning teachers entered the teaching profession and thought continuously how their roles of the full-day classroom teacher can be led successfully, they maintained expectation and hope for the whole professional life.

The full-day classroom beginning teachers who participated in this study was a vice-teacher of the half-day classroom in the morning and teacher of the full-day classroom in the afternoon, so they felt a sense of alienation because they didn't belong to the group of half-day classroom teachers. In addition, they were making an effort to change lessons of the full-day classroom, etc. so as to be a teacher with professionalism while experiencing doubt and conflict about the teaching profession. During the process, self-reflection was helpful to form the identity as a full-day classroom beginning teacher.

While the full-day classroom beginning teachers planned and carried out lessons of the full-day classroom, they felt difficulties when preparing activities suitable for ages and development so that children in the full-day classroom reorganized for the afternoon can experience integration in their activities. During the process carrying out lessons, teachers focused on the problematic situation around them and couldn't grasp the differences of their interests or development, so lessons couldn't be progressed well as expected. The full-day classroom beginning teachers experienced difficulties related to lessons while they managed the full-day classroom of integrated ages, reorganized for the afternoon, or

the full-day classroom of single age. The full-day classroom beginning teachers felt difficulties in responding children's ages, developmental characteristics and interests because they couldn't demonstrate their flexibility. During the process, there were the full-day classroom children's participation in special activities, children's interests for the changed environment between the morning and the afternoon, difficulties of communication while different teachers taught children in the half-day classroom and the full-day classroom. difficulties of daily task's evaluation and difficulties of the outdoor plays. Also, the beginning teachers in charge of full-day classroom reorganized for the afternoon felt difficulties in daily task's evaluation because each child returned home at different time while they should be in charge of the home-returning of children in several classes. The full-day classroom beginning teachers were vice-teachers in the morning and teachers in the afternoon although they didn't have any teaching career, so they felt much pressure for the duties. In addition, there was neither time nor space for preparing lessons of the full-day classroom, so there were lots of cases they should prepare lessons at home after getting off work.

The full-day classroom beginning teachers were vice-teachers of the half-day classroom in the morning and teachers of the full-day classroom in the afternoon, so they responded that it was vague where they belonged to. And, the full-day classroom beginning teachers who couldn't participate in teachers' conference felt a sense of alienation. Also, the full-day classroom beginning teachers felt difficulties in the attitude that parents and fellow teachers treated the full-day classroom teachers as teaching assistants.