

장 영 희 교수지도
박사학위 청구논문

소집단 멘토링에 참여한 유아교사의
자유선택활동 운영 변화 양상

2012

성신여자대학교 대학원
교육학과(유아교육전공)
윤 향 미

소집단 멘토링에 참여한 유아교사의
자유선택활동 운영 변화 양상

장영희 교수지도

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

2012년 4월

성신여자대학교 대학원

교육학과(유아교육전공)

윤 향 미

인 준 서

윤향미의 박사학위 논문으로 제출함

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 소집단 멘토링에 참여한 유아교사들의 자유선택활동 운영의 어려움과 변화 양상을 살펴보고, 소집단 멘토링에 참여한 교사들의 변화를 알아보는 것이다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사가 자유선택활동을 운영하면서 경험하는 어려움은 무엇인가?

둘째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사의 자유선택활동 운영 과정에서 나타나는 변화는 어떠한가?

셋째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사는 어떠한 변화를 경험하는가?

본 연구는 내러티브 탐구 방법으로 수행되었으며, 2011년 3월 9일부터 월 25일까지 서울시에 위치한 A, B유치원의 교사 2명씩, 총 4명을 대상으로 소집단 멘토링을 실시하였다. 소집단 멘토링은 유치원별로 각각 10회씩, 두 유치원의 교사들이 함께 모여 10회를 실시하여, 총 30회의 멘토링이 진행되었다. 본 연구에서는 소집단 멘토링을 진행하면서 참여한 교사들이 가지고 있는 자유선택활동의 어려움과 변화 과정, 소집단 멘토링 과정 중에 나타나는 교사들의 변화를 알아보고자 하였다. 연구기간 동안 총 30회의 면담 자료와 저널, 현장노트, 수업관찰 기록지, 일일 수업안, 자유선택활동 계획-평가 기록지 등의 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 범주화하여 분석하였다.

본 연구를 통해 나타난 결과는 다음과 같다.

첫째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사들은 자유선택활동에서 유아의 놀이가 실제로 어떻게 구현되어야 바람직한지에 대해 혼란스러워 하였다. 이러한 혼란은 유아의 놀이 중 수행해야 할 교사의 역할에 대한 혼란과 이에 따른 유아의 놀이를 지도하는 과정에서 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 또한 교사들은 놀이를 지원하는 환경을 구성하는 것에 대한 어려움을 안고 있었다. 환경구성에 대한 교사의 어려움은 흥미영역 배치나 놀이감을 제시하는 방법에 대한 것이었다. 이러한 어려움은 유치원의 제한된 시설과 집단 활동 중심으로 교실 환경을 구성하려는 교사의 의도가 원인이 되기도 하였다.

교사들은 자유선택활동 시 놀이 상황에서 발생하는 유아들의 갈등에 대처하는 방법에 대하여 어려움을 겪고 있었다. 반복적인 유아 간의 갈등은 갈등을 일으키는 유아에 대한 교사와 또래의 편견을 유발하였고, 문제 해결에 비협조적인 부모에 대한 교사의 서운함으로 나타나고 있었다. 또한 유아들의 갈등을 적절하게 중재하지 못하는 것에 대하여 교사는 스스로 좌절하기도 하였다. 교사들은 보조해 줄 인적 지원이 없는 상황에서 교사와 유아의 비율이 높거나 조기 입학한 어린 연령의 유아가 있는 경우에 또래 간의 놀이를 지도하고 개입하는 것에 대해 부담을 가지고 있었다. 교사는 자유선택활동을 운영하면서 소음으로 인한 혼란과 놀이 후에 정리정돈이 적절하게 이루어지지 않을 때, 유아들이 자유선택활동을 의미 있게 계획하고 평가하도록 상호작용하는 것에 대한 어려움이 있다고 하였다.

둘째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사는 자유선택활동 운영 시 유아의 놀이가 실제로 어떻게 구현되어야 하는지에 대해 혼란스러워하였으나 점차 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 자신의 교수 목적과 유아의 놀이 사이에서 균형을 찾고자 노력하게 되었다. 소집단 멘토링이 계속되면서 환경 구

성에 있어 교사들은 교사 중심적인 공간에서 유아의 놀이를 위한 공간으로 재구성하고자 하였다. 또한 교사들은 전체 유치원 공간 안에서 교실의 물리적인 한계를 고려하여 흥미영역을 재구성함으로써 유아들의 놀이에 안정감을 주고자 노력하였다.

놀이 중 갈등 상황을 일으키는 유아로 인한 교사의 어려움은 소집단 멘토링을 통해 개별적인 유아의 특성을 이해하고 받아들이려는 노력으로 나타났다. 교사들은 문제가 있는 유아들을 지도하기 위해 다양한 방법을 사용하였고, 다른 유아들에게도 유치원은 함께 놀이하고 생활하는 곳임을 알리려고 고군분투하였다. 교사들의 이러한 노력은 유아간에 가지고 있던 서로에 대한 편견을 없애는 역할을 하였고, 전체적으로 유아들 간의 갈등을 줄이는 변화를 가져왔다.

교사들의 또 다른 변화는 자유선택활동 시간에 혼란의 원인이 되었던 소음과 정리정돈의 문제를 재인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 주변을 정리하고자 노력하는 모습이였다. 교사들은 소집단 멘토링을 통해 교실이 혼란스러웠던 원인의 하나가 불필요한 소음이라는 것을 인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 소음을 줄일 수 있는 방법에 대해 다양한 시도를 하게 되었다. 교사들의 스트레스를 가중시켰던 정리정돈에 대한 고민은 소집단 멘토링을 통해 전체적으로 교실환경을 바라보는 눈을 키워 주었다. 유아들이 정리정돈을 잘 할 수 있게 하기 위해서 교사는 유아의 입장에서 미리 필요한 것들을 인식하고 사전에 준비하거나 교사 자신이 본을 보이는 것이 우선되어야 한다는 태도 변화를 보였다. 또한 교사들은 자유선택활동 계획-실행-평가에 대하여 기록하는 형식적인 평가보다는 유아 스스로 자신의 놀이를 돌아보고 조절하는 과정에 대한 중요성을 인식하게 되었다.

셋째, 자유선택활동의 효율적인 운영을 위해 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 초기에는 교사로서의 모습이나 수업을 보여주는 것에 대한 부담감을 표

현하였다. 그러나 소집단 멘토링을 통해 자신이 교직 생활 동안 고민하던 문제를 수면 위에 드러낼 수 있다는 것에 대한 기대감을 표현하기도 하였다. 또한 소집단 멘토링에 참여한 교사들이 서로 다른 유치원에 근무하기 때문에 새로운 교육활동이나 유치원 생활을 접할 수 있는 기회로 받아들이는 모습을 보였다. 소집단 멘토링은 교사들에게 교직생활을 통해 간직해왔던 의문을 털어놓고 같은 고민을 하고 있는 동료 교사에게 자신의 이야기를 할 수 있는 기회를 제공하였다. 교사들은 함께 이야기를 나누면서 객관적으로 유아들의 놀이를 바라보려고 노력하고, 유아교사로서 서로의 이야기에 공감하는 모습을 보여주었다. 교사들은 서로간의 대화를 통하여 유아교사라는 동질감에서 심리적인 안정감을 얻고, 한편으로는 다른 유치원의 교사라는 이질감으로부터 자극과 도전을 받는 것으로 나타났다. 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 자유선택활동의 교육적 의미를 새롭게 인식하고, 스스로 변화를 꾀하기 위하여 다양한 노력과 도전을 시도하였다.

소집단 멘토링은 교사 간에 서로의 경험을 공유하도록 하였고, 자신의 교수 능력을 키울 수 있는 지렛대로 활용하는 기회를 제공하였다. 교사들은 시간이 지날수록 자유선택활동의 교육적 의미와 운영에 대한 자신의 역할을 새롭게 인식하였다. 또한 유아교사로서의 자기 역할과 정체성에 대해 스스로 돌아보는 반성적 사고 과정을 거치는 것으로 나타났다. 유아를 가르치는 교사로서 유아로부터 다시 배운다는 자기반성은 교사로서의 성장과 전문성을 향상시키는 계기가 되었다. 이러한 교사들의 변화는 자유선택활동의 교육적인 효과가 다시 유아에게 돌아가게 하는 순환의 과정을 만들어 주었다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	9
3. 용어의 정의	9
II. 이론적 배경	11
1. 자유선택활동	11
1) 자유선택활동의 교육적 의미	11
2) 자유선택활동의 운영 및 교사 역할	15
2. 멘토링	21
1) 멘토링의 의미	21
2) 멘토링의 과정	26
3) 멘토링의 효과	28
III. 연구방법 및 절차	35
1. 연구방법	35
2. 연구 참여자	36
3. 내러티브 탐구의 과정 및 절차	45
1) 현장으로 들어가기: 이야기 속으로 들어가기	45
2) 현장에서 현장 텍스트로 이동하기: 이야기의 공간에 존재하기	47
3) 현장에서 텍스트로 구성하기: 자료 수집하기	60
4) 연구 텍스트 쓰기 및 구성하기: 자료 분석하기	65

4. 자료의 신뢰성 확보	67
IV. 연구 결과 및 해석	69
1. 유아교사의 자유선택활동 운영에서의 어려움	69
1) 놀이와 교수 사이에서의 어려움	69
2) 놀이 환경 구성의 어려움	75
3) 유아 갈등 중재의 어려움	79
4) 소란스러움과 흐트러짐	84
5) 놀이 계획과 평가 지도의 어려움	91
2. 유아교사의 자유선택활동 운영의 변화	96
1) 놀이와 교수 사이에서 균형 유지하기	96
2) 교사의 공간에서 유아의 공간으로 구성하기	101
3) 함께 나누고 서로를 인정하기	107
4) 몰입을 위해 주변을 정리하기	110
5) 형식적인 놀이 계획과 평가에서 벗어나기	115
3. 소집단 멘토링에 참여한 유아교사가 경험하는 변화	118
1) 기대와 부담에서	118
2) 공감과 대화로부터	122
3) 깨달음과 도전으로	129
4) 가르치며 다시 배우며	134
V. 논의 및 결론	137
1. 논의	137
2. 결론 및 제언	156

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

부 록

표 목 차

<표 1> 연구 참여자의 특성	37
<표 2> A유치원의 하루 일과 구성	37
<표 3> B유치원의 하루 일과 구성	38
<표 4> 개별 면담 연구 참여자의 특성	49
<표 5> 설문조사 연구 대상자의 일반적인 특성	52
<표 6> 유치원의 자유선택활동 운영 현황	54
<표 7> 소집단 멘토링 과정 및 멘토의 역할	57
<표 8> 수집된 자료	60
<표 9> 면담의 내용	62

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

놀이는 유아에게 즐거움이며, 생활이다. 유아가 놀이를 통해 지식을 구성하고 자신의 주변 세계를 이해한다는 측면에서 놀이는 유아에게 적합한 학습 기회를 제공하는 중요한 교수 방법이 될 수 있다. 놀이에 대한 이러한 관점을 반영하여 유치원 교육과정은 놀이 중심의 통합적인 교육과정으로 운영되어야 하며, 자유선택활동 시간은 유아가 가장 자연스럽게 자신의 흥미와 요구를 드러내어 놀이할 수 있는 시간으로(신은수, 2000; 엄정애, 2009; 이숙재, 2007; Johnson, Christie, & Wardle, 2006)정의하고 있다.

자유선택활동은 하루일과 중에 유아들이 가장 주도적으로 활동을 이끌어가면서 또래 간에 활발한 상호작용을 하고, 교사와의 상호작용에도 적극적으로 몰입하는 시간이다(곽향림, 2009). 놀이가 가지고 있는 특성을 교육과정 안에서 자유선택활동으로 실현시키는 것은 유아의 조화로운 발달과 유치원 교육의 목적을 이루어내는 의미가 있다고 하겠다.

1980년대 이후 자유선택활동은 유아교육기관의 하루일과 중에서 교사나 유아에게 가장 바쁘고 핵심이 되는 시간이자 교사의 철저한 계획과 준비, 예리한 관찰력과 민첩성, 순발력이 요구되는 시간으로 인식되기 시작하였다(양옥승, 2004, 2005). 자유선택활동은 자유놀이(free play)라는 용어에 근거를 두고 있으며, 유아가 그들의 흥미, 요구, 발달수준에 따라 스스로 선택하여 놀이함으로써 각자의 학습내용과 속도를 조절하는 것을 의미하고, 자기 교수의 기회를 부여하는 계기를 제공한다(이숙재, 2007; 최남정, 오정희, 2010). 효율적인 학습을 위해서는 개인차를 존중하는 교육이 이루어져야 한다는 측면에서 보면 자유선택활동은 유아의 개별성에 기초한다. 유아의 발달에 적합한 실제의 중요한 특성

중 하나는 교사들이 유아의 능력, 흥미, 요구에 맞는 학습활동을 제공해주는 것이다(엄정애, 2001; Bredekamp & Copple, 1997). 하지만 교사가 여러 명의 유아를 교육해야하는 상황에서 개인차를 인정해 주는 교육을 수행하기가 쉽지 않으며, 한 명의 교사가 담당하고 있는 유아교육 현장에서는 교사들이 대개 중간 정도의 학습 능력을 가진 유아에 맞추어 교육내용을 진행하고 있다(엄정애, 2001). 즉 유아의 발달에 적합하고 개인차를 반영한 교육활동이 어렵다는 것을 유추할 수 있다.

실제로 유아교육기관에서 유아의 흥미와 요구를 반영하여 자유선택활동이 이루어지고 있는지는 생각해 볼 필요가 있다. 이기숙(2001)은 우리나라 유아교육 현장에서 자유놀이시간에 흔히 유아를 아무 계획 없이 방임, 방관한다든지 교사와의 상호작용이 잘 이루어지지 않고 있음을 우려하였다. 자유선택활동은 오랫동안 유아교육기관의 중요한 교육활동의 형태로 존재해 왔으나 교육적 운영 방안에 대한 정확한 이해의 부족으로 자유방임의 시간이거나 교사의 수업 준비 시간으로 오해되기도 한다(이영자, 이기숙, 이정옥, 1999).

자유선택활동이 효과적으로 운영되지 못하는 원인은 교사들이 유아들의 흥미와 요구를 파악하여 수업내용에 반영하는 것에 어려움을 느끼는 것을 통해 유추해 볼 수 있다(나은숙, 양옥승, 2007; DeVries, Zan, 1997). 교사는 교실 관리에 많은 시간이 소요되기 때문에 유아들의 흥미와 요구를 파악하기에는 역부족이며 거의 교사 주도적인 수업을 전개하는 경향이 있다(전효훈, 엄정애, 2011; 황윤세, 강현석, 이현경, 2004). 또한 교사 입장에서 유아들에게 흥미로운 주제를 파악했다고 하더라도 어떻게 수업을 전개해야 하는지에 대한 어려움을 가지고 있다. 교사는 자유선택활동 시간에 어떤 역할을 할 것인지, 언제 어떻게 놀이에 개입해야 하는지 끊임없이 고민하며, 유아들의 다양한 요구를 수용하기 위하여 날마다 투쟁한다(김수정, 홍용희, 2004; 양옥승, 나은숙, 2005).

교사는 자유선택활동 중에 총체적인 역할을 맡고 있으며, 여러 가지 일들이 동시다발적으로 일어나기 때문에 매순간 어떤 부분을 우선순위에 두어야 하는

지 갈등하고 있다. 교사의 역할에 대한 고민을 해결하는 한가지의 정해진 답은 없다. 이러한 점 때문에 교사는 자신의 역할이 맥락적으로 적합한 것인지 끊임 없이 고민하게 된다(김수정, 2002). 교사는 유아와 상호작용하는 가운데 놀이 공간, 놀이 시간, 놀이 환경, 놀이 인원, 놀이 개입 등에 있어 많은 결정을 내려야 한다(서현아, 권말순, 2007). 교사는 언제 어느 정도의 개입을 해야 하는지, 유아들이 문제를 해결하게 도와줄 수 있을지, 교육적으로 의미있는 순간을 놓치는 것은 아니지 걱정한다(김수정, 2002; Edwards, 1996).

자유선택활동 시간에 교사는 다양한 유아의 놀이 요구를 수용해야 하며, 일방적인 교사의 의견만 내세워 결정하기는 어렵다. Bruner(1995)는 교사가 교수-학습과정을 조정하는 과정에서 학급의 유아들이 역동적인 상호작용을 하는 공동체 사회로 인식해야 함을 지적하였다. 교사는 유아의 놀이 행동을 교육적으로 엮는 역할을 하고(신은수, 2000), 유아가 능동적인 놀이 참여자가 되도록 지원하여 상호 간에 협력관계를 형성해야 한다는 것이다. 즉, 교사는 교육과정과 유아에 대한 이론적 지식을 교육현장에서 실현하는 중간 매개자이자 역동적 상호작용자인 것이다. 유아교사는 교실에서 유아들과 함께 성장하기 위해서 이러한 역할을 수행하면서 날마다 계속되는 시행착오와 끊임없는 자기반성의 시간이 순환되는 과정을 겪어야 한다.

교사의 놀이 개입 상황을 살펴보면 교육에 대한 신념이 행동으로 나타나는 것임을 알 수 있다(남궁선혜, 박은혜, 1999). 자유선택활동 시간은 교사의 생각과 신념이 실천적 지식으로 표출되는 순간이므로 부단한 노력이 필요하다. 박은혜(1999)는 유아교사가 가지고 있는 신념이나 교육관이 언제나 교육적으로 적절할 것은 아니기 때문에 교사들의 끊임없는 자기반성적인 사고가 필요하다고 지적하였다. 또한 직전교육이나 현직교육에서는 교사들이 자신의 신념이나 교육관 등을 반성적으로 분석할 수 있는 능력을 길러줄 수 있는 교육을 제공해야 한다고 하였다.

자유선택활동시간과 관련된 국내 연구들을 살펴보면, 자유선택활동에서 유아

의 흥미와 선택, 자유에 관련된 연구(나은숙, 2005; 나은숙, 양옥승, 2007; 양옥승, 2003; 추수진, 2008), 유아의 관점과 경험 양식에 관련된 연구(유혜령, 1998; 최남정, 오정희, 2010), 또래 간의 상호작용이나 주도권에 관한 연구(김경철, 이병비, 2001; 김진영, 1998; 류미영, 2008; 안수연, 2000; 이대균, 임자영, 2009; 이희범, 1998; 장은희, 2005), 놀이와 교육과정의 연계에 관한 연구(전효훈, 엄정애, 2011; 황윤세, 강현석, 이현경, 2004)들이 있다. 자유선택활동을 중심으로 일부영역이나 환경에 대한 연구로는 쌓기영역(김진영, 2002; 성은주, 2001; 이경순, 2004), 역할놀이 및 소꿉영역(박혜진, 2008; 유혜령, 2001, 2004), 물리적 환경(양옥승, 나은숙, 2005), 놀잇감의 의미(박미경, 엄정애, 2010), 창의적 공간 구성(김영애, 2010)에 관한 것 등이 있다.

자유선택활동에서의 교사의 역할 및 교사의 관점과 관련된 연구로는 교사개입과 유형(류미영, 2008; 류진순, 2007; 서현아, 권말순, 2007; 황혜연, 2000), 교사의 상호작용 유형과 양상(곽향립, 2009; 조지은, 2008), 교사의 효능감(노정임, 2009), 교사의 의사 결정 과정(남궁선혜, 박은혜, 1999)에 관한 연구 등이 있다. 최근에는 교사의 역할과 인식에 대한 연구(강진, 2010; 김상은, 1995; 김수정, 2002; 김수정, 홍용희, 2004; 서민희, 2002; 송행란, 2008; 심현옥, 2007; 이미숙, 2009; 전정현, 2002; 최현미, 김미숙, 2010)가 이루어졌다.

위의 연구들은 유아 또는 교사의 관점에서 유치원 교실 현장에서 드러나는 수많은 문제점을 지적하며 자유선택활동의 특성을 설명하고자 하였다. 이러한 연구들은 자유선택활동에서 보여지는 현상을 해석하고 그 의미를 분석하고자 노력하였지만, 드러난 문제를 해결하기 위해 실제적이고 현장중심적인 대안을 제시하는 것은 미흡하다고 할 수 있다. 최근 유치원 현장은 교실 수업 개선을 위한 수업기술 부분에 대한 연구 및 수업 발표를 중심으로 장학활동이 이루어지고 있다. 그러나 단위 수업에 비하여 교사 입장에서 더 많은 역할과 선택을 요구하는 자유선택활동에 대한 교육적 지도와 수정을 받을 수 있는 시간이 줄어들고 있다(서현아, 권말순, 2007).

대부분의 교사가 자기 장학의 효과는 인식하고 있으나 실제로 자기 장학을 수행하는 경우는 많지 않다(고영미, 2002; 김화영, 2009; 문현정, 2001). 현장 교사들의 필요와 요구에 적합한 교사교육 프로그램이 제공되어야 함에도 불구하고 현실은 그렇지 못하다(김선희, 2010; 유구종, 2003). 교사보다는 장학하는 사람의 요구나 필요에 의하여 일시적이고 평가 중심으로 이루어지기 때문에 교사들은 부정적인 반응(박은혜, 2002)을 보이게 되며, 유치원 현장에 실질적인 도움을 주기에는 미흡한 실정이다(박은혜, 2002; 임승렬, 2002; 조부경, 백은주, 2003; 홍은경, 2003).

교사의 어려움을 해결하고, 현장의 요구를 수용하기 위해서는 교사가 속한 환경을 중심으로 그들의 삶을 공유함으로써 대안을 제시할 수 있다. 이런 측면에서 교사가 반성적 사고를 통해 실천적 지식을 갖춘 전문인이 되기 위해서는 개별적인 지원이 필요하다. 최근에는 교사교육의 대안으로 멘토링이 주목받고 있다(강순미, 2007; 박수미, 2008; 이가은, 2006; 이영미, 2006; 조형숙, 김현주, 2005; 홍은경, 2003). 멘토링(mentoring)이란 경험과 기술이 좀 더 많은 사람(mentor)이 경험과 기술이 부족한 사람(mentee)의 전문적 발달이나 개인적인 발달을 목적으로 일련의 지원(가르치고, 후원하고, 격려하고, 상담하고, 친구가 되는)을 하는 과정이다(Anderson & Shannon, 1995).

유아교육에서 멘토링은 유아교사 개인의 발달과 전문가로서의 성장을 촉진하는 것을 의미하며, 전체적인 맥락 내에서 교사교육과 장학에 대한 새로운 패러다임을 제공해 준다(홍은경, 2003). 멘토링은 유아교육 이론과 실재를 통합하는 교사교육의 합리적인 근거를 마련해 줌으로써 유아교육의 질적 향상을 위해 실제적으로 접근하는 수단이 된다(김화영, 2009; 홍은경, 백영숙, 김성숙, 2006). 홍은경(2003)은 멘토링을 통한 교사교육이 교사 개인의 탐구가 이루어지는 의미 있는 과정이며 교사의 경험에서 얻은 실천적 지식에 초점을 두고 개별화할 수 있는 대안이라고 주장한다.

어떤 교육이든지 학습자의 특성을 충분히 이해하는 것이 중요하며, 교사도

성장하고 발달해야 한다는 측면에서 개별 요구와 발달수준에 적절한 지원(교육부, 2001)을 필요로 한다. 학습자로서 유아교사가 갖추어야 할 자질이 ‘생각하는 힘’과 ‘현장을 바라보는 눈’(이명순, 2000)을 갖는 것이라면 멘토링은 교사의 자기반성과 실천적 지식을 습득할 수 있는 현장중심적인 교사교육 지원체제이다. 따라서 멘토링은 현장의 전체적인 맥락에서 교사의 개별 상황을 이해하고 교사 개개인들이 갖는 어려움을 파악하여, 자유선택활동을 운영하는 능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 방법이라고 할 수 있다.

우리나라에도 최근 들어 멘토링을 통해 유아교육 현장 교사들의 지식과 기술의 발달을 돕는 연구들이 행해지고 있다(강순미, 2007; 광현주, 2008; 권혜진, 2001; 김희숙, 2009; 박수미, 2008; 이가은, 2006; 이영미, 2006; 조형숙, 김현주, 2005; 홍은경, 2003). 유아교사의 멘토링에 관한 연구들은 주로 초임교사를 대상으로 그들의 적응을 돕기 위한 연구(권혜진, 2001; 배진옥, 2008; 이가은, 2006; 이명순, 이영미, 2006; 이용남, 오영희, 2008; 장선희, 2008; 진명희, 2009; 조영중, 2000; 최혜숙, 2008; 홍은경, 2003)이거나 멘토링에 대한 인식과 실태 조사(이정화, 조부월, 2009; 홍은경, 백영숙, 김성숙, 2006)가 있다.

그 외에 유아교육기관에서 멘토링 기능이 교사의 조직성과에 미치는 영향(김희숙, 2009), 유아교사를 위한 집단 멘토링의 의미(조형숙, 김현주, 2005), 교사의 인식 및 교수 실제 변화 탐색(김태인, 박성혜, 2007), 멘토링에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구(박찬옥, 강순미, 2008), 멘토링 과정에서 나타난 유아교사의 음악교수 변화 탐색(박수미, 2008), 교사의 전문성 신장 및 강화(광현주, 2008; 이영순, 2007), 교수법 개선(정수미, 2008) 연구 등이 멘토링의 긍정적인 효과를 보고하고 있다. 멘토링은 멘토와 멘티가 갖고 있는 개인적인 특성들 간의 상호작용을 통해 이루어지는 역동적인 과정이다. 최근에는 상호역동성을 만들어내는 멘토링의 효과를 증진시킬 수 있는 변인들을 탐색하는 연구(박혜경, 이진화, 2007)도 진행되고 있다. 이러한 연구들은 멘토링 활동이 교사의 전문성을 신장시킬 뿐 아니라 유아교육의 질적 향상을 가져오는데 중요한

역할을 하고 있음을 시사한다.

그러나 대부분의 멘토링에 관련된 연구들이 초임교사를 대상으로 한 일대일 멘토링이거나 집단 멘토링 형태로 이루어졌으며, 특정 영역 교수법이나 교사의 인식 변화에 초점을 두고 있다. 조형숙과 김현주(2005)는 집단 멘토링 연구에서 멘토링이 일대일의 자율적이고 비공식적인 형태로 이루어지는 경우, 조직 내에서 멘토링 관계에 속하지 못하는 다수의 사람들이 존재할 수 있다는 위험성이 있음을 지적하였다. 일대일 만남을 불편해 하는 멘티의 경우에는 편안하고 자율적인 멘토링 관계 형성에 어려움을 가질 수 있다. 이에 비하여 소집단 멘토링은 비슷한 배경의 멘티들이 소수로 만나기 때문에 멘토와 멘티들 간의 상호작용의 편안함을 제공할 뿐 아니라 멘티들 간의 상호작용을 촉진할 수 있다. 이는 멘토링이 갖는 현장 중심적인 지원에 대한 긍정적인 측면을 부각시키면서도 멘티 스스로 적극적으로 자신의 수업을 개선할 수 있는 기회를 제공하고 멘티간의 상호 보완적인 지원이 가능하다는 것을 의미한다.

대부분의 연구에서는 유치원 내에서 멘토 역할은 경력교사들이 맡고 있지만(박혜경, 이진화, 2007; 조형숙, 김현주, 2005), 경력이 많고 숙련된 교사라도 모든 분야의 전문성을 확보할 수는 없다(곽현주, 2004). 조혜진(2009)은 경력교사도 멘토링 과정에서 의사소통의 부족, 업무 과중과 시간 부족, 전문적인 기술과 전략이 부족하여 어려움을 겪는다고 보고하고 있다. 멘토링의 목적이 전문인으로서 교사 개인의 성장과 학습을 증진시키는 것이라고 본다면 교사발달에 맞는 멘토링이 경력교사에게도 필요하다.

발달단계가 높은 경력교사는 스스로 목표를 정해 해결하거나, 새로운 이론을 받아들이려 노력한다. 또한 오래된 자신의 교수 습관과 제한된 이론으로 인해 자기 주도적인 장학을 하기에는 한계를 느끼기 때문에(조부경, 2003) 이를 지원하는 새로운 체제가 필요하다. 이에 멘토링을 통해 경력교사들의 긍정적인 변화가 있음을 지적하는 연구들이 보고되고 있다(박찬옥, 강순미, 2008; Martin, Trueax, 1997; Stevens, 1995). 따라서 소집단 멘토링은 경력교사에게도 현장에

서 새로운 지식을 얻고, 교수 실천을 향상시킬 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

생존기의 교사들은 교사 주도로 진행되는 집단 활동에 대한 중압감과 책임감에 허덕이며 유아들의 흥미와 개별적인 요구에 즉각적이고 민감하게 반응해 주기 어렵다. 교사로서 어느 정도 경력이 되면 반복적인 수업 경험을 통해 학급 운영과 집단 활동에서 보여질 유아들의 반응을 예상하면서 활동 운영에 자신감을 갖게 된다. 그러나 유아들의 다양한 흥미와 능동적인 참여, 놀이성이 드러나는 자유선택활동(나은숙, 2005; 엄정애, 2001; 최남정, 오남희, 2010)은 경력교사에게도 유아의 놀이를 보는 눈과 전문적인 능력을 요구한다. 자유선택활동은 흥미와 요구가 다른 유아들이 한 곳에서 동시에 다양한 놀이에 참여하는 특성 때문에 다양하고도 융통성 있는 교사 역할이 수행되어야 한다. 학급을 구성하는 유아들의 특성과 교사 놀이 개입은 각 교실의 자유선택활동에서 각기 다른 상황적인 맥락을 만들어내게 된다. 개별 학급에서 이루어지는 자유선택활동은 각기 다른 모습이고, 이에 따른 다양한 어려움과 다른 요구를 가지고 있다(권말순, 2007; 김수정, 2002; 김지영, 2010; 김신덕, 2006). 이와같은 자유선택활동의 역동성과 상황적 특성을 고려할 때 관련 이론이나 연수, 일방적인 장학으로는 한계가 있다고 볼 수 있다.

그렇다면 멘토링은 자유선택활동이 이루어지는 현장의 전체적인 맥락에서 학급의 개별 상황을 이해하고 어려움을 파악하여 교사의 자기 반성적인 사고 과정을 유도함으로써 문제를 해결하는 대안이 될 수 있다. 특히 소집단 멘토링은 적은 인원이 참여함으로써 친밀감과 공감대를 형성하고, 혼자서 고민하던 교사들의 어려움을 수면 위로 드러내어 교사 개인의 문제를 서로의 공동 과제로 공유하게 한다. 교사들은 서로의 문제를 살펴보고 자신의 축적된 경험을 나누는 과정을 통해 상호 협력적 관계를 형성하게 된다. 소집단 멘토링은 교사들 간에 자유선택활동 운영 과정에 대한 서로의 이야기를 들어주고 대안을 제시하면서 자신의 문제를 새로운 관점에서 돌아보게 하는 자기반성의 시간을 갖게 할 것이다. 교사들은 소집단 멘토링의 주도적인 연구 참여자로서 자유선택활동 운영

의 변화를 모색하고 유아교사로서의 전문성을 지닌 자기반성적인 실천가가 될 것이다.

따라서 본 연구에서는 유아교사가 자유선택활동을 운영하면서 겪는 어려움에 대해 알아보고, 이러한 어려움을 지원하기 위해 소집단 멘토링을 실시하고자 한다. 소집단 멘토링에 참여하면서 나타나는 자유선택활동 운영과 교사의 변화를 알아봄으로써 유아교육 현장의 자유선택활동 운영에 대한 개선점을 제시하고 교사교육의 새로운 대안을 모색하고자 한다.

2. 연구문제

이러한 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사가 자유선택활동을 운영하면서 경험하는 어려움은 무엇인가?

둘째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사의 자유선택활동 운영 과정에서 나타나는 변화는 어떠한가?

셋째, 소집단 멘토링에 참여한 유아교사는 어떠한 변화를 경험하는가?

3. 용어정의

1) 소집단 멘토링

본 연구에서 소집단 멘토링은 2-4명의 유아교사와 멘토가 자유선택활동을 운영하는 과정에서 겪는 어려움에 대해 서로 협의하고 경험과 지식을 나누면서

교사로서 성장하고 발달하도록 도와주는 전문적·정서적으로 지원하는 종합적인 과정을 의미한다. 멘토는 동반자적 협력 관계의 교사교육자라는 의미를 가지며, 멘티를 전문적·정서적으로 지원하는 사람으로 연구자가 멘토의 역할을 담당하였다. 멘티는 본 연구에 참여하는 유아교사로, 멘토로부터 자유선택활동 운영에 대해 지원을 받는 사람이다.

2) 자유선택활동

자유선택활동은 유아가 유치원에서 경험할 수 있는 다양한 흥미 영역별 활동 중에서 자신의 욕구와 흥미에 따라 자유롭게 계획하고 놀이하고, 평가하는 활동으로 본 연구에서는 실내에서 진행되는 자유선택활동을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자유선택활동

1) 자유선택활동의 교육적 의미

놀이는 유아의 생활이며, 유아는 자발적으로 놀이에 참여하고 몰입한다. 놀이는 유아에게 구체적인 탐색 경험과 환경과의 상호작용을 통해 발달에 적합한 학습 기회를 제공한다. 놀이는 교육의 일부이며, 유아가 주변 환경을 이해하고 창조하는 것을 돕는다(이숙재, 2007; Cskszentmihayli, 2009; Samuelsson & Johansson, 2006). 놀이 중심의 학습활동은 놀이에 참여하는 유아들로 하여금 제각기 다양한 수준의 기술이나 개념을 배울 수 있는 기회를 제공하며, 기술이나 개념을 학습할 수 있는 경험을 제공한다. 유아들은 주변 세계를 이해하는 과정에서 놀이에 적극적으로 참여하는 동안 지식을 구성한다(엄정애, 2001; Kieff & Casbergue, 2000). 따라서 놀이는 학습의 효과적인 수단이 되고, 유아에게 다양한 학습기회를 제공하므로 교육의 매체로 적극 활용되어야 한다.

놀이는 유아가 교육적 목적을 달성하는 데 있어서 두 가지 매우 중요한 기능을 한다. 놀이 자체로부터 문제해결, 창의적 사고, 긍정적 자아 존중감, 확산적 사고와 같은 일반적인 전략, 기술 및 태도를 학습할 수 있다는 것과 구체적인 다른 기술을 학습할 수 있는 도구로 놀이를 활용할 수 있는 것이다. 교육 목표를 놀이와 연계시키는 것의 가장 핵심적인 장점은 유아의 관점에서 볼 때 본질적으로 동기를 유발하는 매개체가 되어 구체적 교육목표를 달성하게 해 준다는 것이다. 놀이의 활용은 교육의 중심 딜레마인, 어떻게 유아들이 배우고 싶어 하

도록 동기를 유발할 수 있는가에 대한 해답을 제공한다. 교육활동으로 놀이를 활용할 경우 놀이 그 자체로서 동기가 유발된다는 장점이 있다. 이러한 놀이의 특징으로 인해 놀이가 모든 유형의 교육적 학습을 위한 뛰어난 매개체가 되는 것이다. 놀이의 또 다른 특징은 선택이다. 유아가 어떤 활동을 자신이 선택했다고 생각한다면 자신의 선택이 다소 제한적이라도 그 활동은 보다 놀이에 가깝다고 여길 것이다(Johnson, Christie, & Wardle, 2006)

실제 교육현장에서 효과적으로 교육과정에 놀이를 통합하기 위해서는 놀이와 학습의 관계를 이해하는 것이 중요하다(신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순, 2011). 놀이와 교육을 통합하는 과정에서 교육적 놀이라는 용어와 놀이스러운 교육이라는 용어가 사용된다. 교육적 놀이란 놀이의 특성을 지닌 놀이 활동이지만 교육목표를 달성하기 위한 교육 내용이 활동 속에 녹아있는 경우를 의미한다. 반면 놀이스러운 교육이란 교육 목표를 위한 의도된 교육이지만 교육목적, 목표 또는 결과를 하나의 중요한 놀이 특징에 연결시키는 것으로 교육목적을 달성시키는데 놀이를 활용하여 교육하는 것을 의미한다. 놀이스러운 교육의 의미가 교육을 목적으로 하여 놀이가 수단으로 활용되는 것이라면, 교육적 놀이란 놀이가 주된 목적이지만 놀이 속에 교육적 요소가 내포되어 있는 경우이다(엄정애, 2009). 우리나라의 경우 국가수준의 유치원 교육과정에서 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하도록 명시하고 있다(교육과학기술부, 2009). 이는 놀이가 유아기의 중요한 학습수단이며, 이를 교수 방법에 활용할 것을 강조하는 것이다.

유아교육기관에서는 놀이의 본질적 요소와 교육적 가치가 조화된 시간으로 자유선택활동이 일과에서 중요한 부분을 차지하고 있다(황운세, 강석현, 이현경, 2004). 자유선택활동은 유아의 놀이 특성이 가장 잘 표현될 수 있는 시간이다. 놀이가 가지고 있는 능동성, 자발성, 진지함, 재미 등의 특성은 유아들에게 스스로의 활동과 경험을 통해 발견학습(Bergen, 1988)이 이루어지는 매개 역할을 한다. 놀이는 그 자체로 가치를 지니며, 교육은 그 자체로 구조성

을 지니고 있다고 할 수 있다. 유아교육과정은 놀이중심 교육과정이며, 유아교육에서 놀이는 유아의 발달과 학습의 핵심이 된다(Fromberg, 2002). 그러므로 교사는 놀이를 교육에 통합하고, 놀이스러운 학습을 촉진하는 교실문화를 창조하기 위한 교육적인 전략을 보다 많이 알고 적용할 필요가 있다(엄정애, 2001).

진정한 의미의 자유선택활동에서는 무엇보다도 유아 자신의 선택과 결정에 따라 자유롭게 놀이를 하도록 자유가 주어져야 한다(홍정선, 김경철, 2006; 황윤세, 강현석, 이현경, 2004; Weber, 1984). 유아가 자신이 선택한 활동에 몰입하여 자기를 조절하며 지적, 사회적, 그리고 도덕적으로 성장(DeVries, Zan, 1997)할 수 있는 기회를 제공한다. 유아들은 자유선택활동은 시간에 자신들의 흥미와 목적에 따라 지적 호기심을 가지고 자발적으로 제기한 문제를 가지고 실험하고 추론한다(Duckworth, 1987).

자유선택활동은 유아가 능동적인 자기선택의 기회를 통해 자유로운 활동 속에서 즐거움을 느낀다는 측면에서 교육적 의의가 있다(서현아, 권말순, 2007). 이숙재(2007)는 자유선택활동이 유아가 개별적인 흥미, 욕구 및 발달 수준에 따라 스스로 선택한 활동에 자유롭게 참여하는 시간으로 보고, 교육적 의의를 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 능동적인 학습의 시간으로 유아 스스로 구체적인 사물을 가지고 직접 경험을 함으로써 효율적인 학습이 이루어진다. 둘째, 유아의 개별적인 수준과 흥미에 따라 다양한 활동에 참여하여 개별학습이 이루어지는 시간이다. 셋째, 하나의 개념을 흥미영역별로 반복적인 놀이경험을 하면서 통합교육이 이루어지는 시간이다. 넷째, 인간관계를 학습하는 시간이다. 자유로운 분위기 속에서 또래나 교사와의 긴밀한 상호작용을 통해 바람직한 인간관계를 체험하고 배울 수 있다. 다섯째, 개인의 자유와 흥미가 존중되는 분위기에서 풍부하고 다양한 놀이에 참여함으로써 유아에게 기쁨을 주는 시간이다.

자유선택활동 시간은 유아교육기관의 하루 일과 중 많은 비중을 차지하며

(이기숙, 2002), 유아의 자기 주도적 학습이 이루어지는 중요한 시간이다(양옥승, 2004). 유아교육기관에서 유아에게 선택의 자유를 주기 위해서는 다양한 교수·학습 자료와 교구들을 먼저 제공한 후 유아가 흥미와 요구, 기호에 따라 놀이 활동을 선택할 수 있는 사회문화적 환경을 갖추어야 한다(양옥승, 2004; Ford, 1993). 그러나 DeVries 등(2007)은 어떤 교실에서는 통합적 접근을 통한 놀이를 강조하고 아동중심교육을 실현하고자 하지만 뚜렷한 목적이 없이 막연한 놀이로 접근하기도 한다고 지적한다. 유아를 교육시키는데 있어서 놀이를 적용해야 한다는 주장이 곧 놀이가 완벽한 ‘교육적 도구’임을 의미하는 것인지에 대해서는 재고의 여지가 충분히 있다. 즉, ‘유아가 하는 모든 놀이가 교육적으로 가치가 있는가?’ 또는 ‘놀이와 교육이 과연 얼마나 쉽게 조화를 이룰 수 있는가?’에 대해서는 의문이 제기되어진다. 이러한 의문들로 인해 현장의 교사들은 교육과정을 놀이 중심으로 구성하는데 있어 갈등을 느낀다(엄정애 2001).

김숙희(2002)는 자유선택활동을 중심으로 유치원 교육과정의 운영에 대한 질적 연구에서 유치원에서 자유선택활동 시간이 실질적으로 정상적으로 운영되고 있지 못하다고 하였다. 교육 현장에서 교사들은 중요성을 인식하지 못하고 있으며, 그 결과로 인해 일부 유아교육기관에서는 과도한 원아모집 경쟁, 조기 특기 교육열풍으로 인해 교육과정이 파행적으로 운영되고 있는 것으로 나타났다(박수진, 2001; 엄정애, 2004). 또한 황윤세, 강현석, 이현경(2004)은 자유선택활동이 교육적 가치에 비하여 효율적으로 운영되지 않는 이유를 교사의 과중한 업무, 학급당 많은 유아 수, 자유놀이에 대한 교수법 개발 부족, 지도방법의 교육 부족이라고 하였다.

유아들은 자유선택활동 시간동안 스스로 동기 부여한 활동에 흥미를 느끼며, 자신이 선택한 놀이에 대해 다른 활동보다도 집중하는 경향을 보인다. 즉, 유아들의 자발성을 중요시 여기는 자유선택활동은 유아들의 자유의지에 의한 내적 동기, 자발성, 능동성, 비현실성, 긍정적 정서와 재미 등의 특성을

가지며, 외부에서 부여된 규칙에 구속받지 않는다는 특성을 가지고 있다(나은숙, 2008; 이숙재, 2007). 최남정, 오정희(2010)는 자유선택활동 시간에 이루어지는 놀이에 대해 유아들은 ‘내 경험들이 만드는 놀이’, ‘재미와 즐거움이 넘치는 놀이’, ‘놀이를 위한 놀이’라고 여기고 있다고 하였다. 이를 토대로 놀이의 특성을 유아들의 능력에 적합한 놀이, 즐거운 놀이, 목적 자체가 되는 놀이, 자유로운 시간의 놀이로 보고하였다.

그러나 황윤세 등(2004)의 연구에서 교사와 유아는 자유선택활동에 대한 상이한 관점을 보여주고 있다. 교사들은 자유선택활동 시간에 이루어지는 모든 활동들을 자유놀이라고 정의하고 있다. 반면에 유아들은 자신이 스스로 선택한 활동만을 자유놀이로 분류하고 있으며, 교사가 제시한 학습은 일(work)과 연관시켰다(양옥승 외, 2002; Johnson, Christie, & Wardle, 2006). 유아들은 자신의 의지대로 계획, 실행할 수 있거나 포기할 수 있는 활동, 교사의 지시나 기대 또는 통제와 의무가 없는 활동, 정신적인 집중을 덜 요구하는 활동, 재미있는 활동 등을 자유놀이로 분류하고 있었다. 교사가 놀이에서 능동적인 역할을 할수록 유아의 ‘자유놀이’는 ‘지시된 놀이’ 또는 ‘일’로 전환되기도 한다(Bergen, 1988). 따라서 유아의 관점에서 놀이가 교육활동으로 실현되고 있는지 조명하는 노력이 필요하다.

위에서 언급한 연구들을 종합해 보면 자유선택활동은 놀이의 특성이 가장 드러나고, 효과적인 학습의 수단으로 활용될 수 있는 시간이다. 따라서 자유선택활동은 유아들이 놀이가 있는 삶을 살 수 있도록 유치원 교육과정안에서 그 의미를 재확인하여 운영되어야 할 것이다.

2) 자유선택활동의 운영 및 교사 역할

유아의 학습 매체로서 놀이의 특성이 자유선택활동을 통해 드러나게 하기 위해서는 운영 과정과 교사의 역할이 중요하다. 주요 내용을 중심으로 살펴

보면 다음과 같다.

① 자유선택활동의 운영

자유선택활동의 교육적인 의미가 실현되기 위해서는 유아에게 의미 있고 생산적인 경험을 할 수 있는 활동이 준비되어야 한다. 이를 위해 유아가 놀이를 경험하는 공간과 시간, 자료 등이 통합적으로 구성되고 유아를 중심으로 인적·물적 환경과의 상호작용이 이루어져야 한다. 자유선택활동을 효과적으로 운영하기 위한 일반적인 진행을 계획, 놀이, 평가단계로 구분하여 다음과 같이 정리할 수 있다(김지영, 2010; 서현아, 권말순, 2007; Griffing, 1983).

첫째, 놀이를 계획하는 과정으로 첫 번째 고려할 요소는 활동 시간이다. 활동시간이 모든 연령에서 동일하게 운영되기보다는 연령과 놀이상황, 유치원 행사 등에 따라 적절하고 탄력적으로 운영되어야 한다. 또한 전체 활동시간을 나누어 하루에 여러 번 계획하기보다는 놀이가 이루어질 수 있는 충분한 시간을 제공해야 한다(Patton & Kokoski, 1996). 놀이 계획에서 고려할 두 번째 요소는 물리적 공간 및 흥미영역의 구성이다. 흥미영역은 유아 인원, 교실 크기, 계절, 영역 간의 기능성 등을 고려하여 공간을 교구장이나 칸막이 등으로 경계를 나눈 교실 내의 각 영역을 말한다. 세 번째 요소는 교실의 크기, 계절, 유아 연령, 기관의 철학, 생활주제 및 영역의 특성에 따라 교재와 교구를 준비하는 것이다. 계획 과정에서 고려해야 할 네 번째 요소는 사전 경험이다. 유아가 자유선택활동을 효율적으로 하기 위해서는 학습주제와 관련된 구체적인 사전 경험을 갖는 것이 필요하다. 유아의 사전 지식이나 경험과 관련된 놀이일 경우 유아들은 자유선택활동에 더 몰입할 수 있다(나은숙, 한수정, 2009). 따라서 유아에게 교육적 효과가 있으며 현실적으로 경험할 수 있는 주제와 내용을 선별하는 과정이 필요하다.

둘째, 놀이하는 과정으로 교사는 유아들이 놀이에 적극적으로 참여할 수

있도록 유아의 놀이를 관찰하고 개입한다. 유아의 놀이를 적절하게 지원하고 개입하기 위해서 가장 기본적인 것은 유아에 대한 세심한 관찰이다. 관찰방법으로는 일화기록법, 체크리스트, 평정 척도법 등이 있다. 수집된 자료는 놀이 맥락을 통해 유아에 대한 통합적인 정보를 제공하기 때문에 교사가 적절하게 놀이에 개입할 수 있도록 한다. 계획된 놀이시간이 지나면 놀이 공간 및 자료를 정리한다.

셋째, 자유선택활동에 대한 평가 과정으로 유아들이 자신의 놀이 내용과 놀이 계획의 수행 여부, 결과물, 놀이 과정 중의 문제점 등을 스스로 정리해 보는 시간이다. 놀이계획과 마찬가지로 발표하기, 놀이 계획 및 평가표 사용하기 등의 방법을 이용할 수 있다.

그러나 자유선택활동 운영을 위한 계획, 놀이, 평가 과정이 교사의 목적과 의도에 따라 구조화되면 놀이를 교육적으로 실현하는 것이 될 수 없다(곽향림, 2009; 나은숙, 2005; 양옥승, 2005; 엄정애, 2001). 교실에서 자유선택활동은 유아의 자유와 흥미가 놀이로 발현되는 시간이지만 미리 준비된 교사의 계획과 활동 범위에 따라 제한될 수 있다. 유아들이 자유롭게 활동을 선택했을지라도 교사에 의해 다양한 교재나 흥미도가 이미 조정되었기 때문에 유아의 자유는 환상일 수 있다(유혜령, 2002). 또한 놀이 공간과 활동의 주제도 교사에 의해 미리 정해져 있으므로 유아의 자유선택의 범위는 제한적일 수 있다(양옥승, 2002/2003). 유아는 교사가 준비한 활동보다는 자신들이 창안한 놀이에서 더욱 그들의 흥미에 몰입하고 오랜 시간 활동에 주력한다. 그러므로 놀이에 있어 교사와 유아가 서로의 관점을 발전시켜 공동의 목적을 만들어가는 상호관점의 노력이 필요하다(곽향림, 2008).

유아는 자유선택활동 시간에 자유롭게 사회적·물리적 환경과의 상호작용을 통해서 발달을 촉진된다. 또한 자유선택활동은 물리적인 교육환경을 통하여 유아에게 자유롭게 놀이를 선택하는 방법과 기회를 제시한다.(양옥승·나은숙, 2005; Petersen, 2003; Seefeldt, 2001). 이러한 흥미영역 환경은 유아의 선택

을 지지하고 의사 결정 능력을 향상시키며, 물리적·시각적으로 경계를 지어 줌으로써 안정된 분위기에서 유아가 몰입하여 활동할 수 있도록 하여 효과적이고 창의적인 학습을 가능하게 한다(홍경선, 2006).

유치원 교실은 유아의 경험이 교육적으로 확장되는 공간이며, 유아의 발달을 촉진시키는 최적의 환경으로 구성하여 제시해야 한다. 유아의 자유선택활동은 흥미영역의 구성과 환경에 의해 크게 좌우될 수 있다. 자유선택활동 시간이 더욱 효과적으로 행해지기 위해서는 풍부한 자극과 흥미를 유인하는 환경의 조성이 무엇보다 필요하다(교육부, 2000; 성원경, 1990; 이정환, 1993).

교실 공간이 흥미영역으로 구성되어 있더라도 공간적 밀도와 사회적 밀도에 의한 유아 스트레스(양옥승, 나은숙, 2005)는 자유선택활동의 의미를 퇴색시킨다. 협소한 놀이 공간과 학급당 유아 인원이 많을수록 유아의 자유와 선택의 기회는 줄어들게 된다. 교사는 놀이 공간의 부족과 유아 대 교사 비율이 높을수록 업무의 과중으로 자유선택활동 운영 측면에서 어려움을 겪는다(안선희, 서민희, 2001; 양옥승, 나은숙, 2005; 정계숙, 2011).

자유선택활동 시간에 유아의 참여가 활발하게 일어나도록 하기 위해서 물리적 공간에 적절한 학급의 규모가 중요하다(권기욱, 2002; 배경화, 2011; 서민희, 2002; 송행란, 2008; Blatchford, 2002; Finn, Pannozzo, & Achilles, 2003; Smith, McMillan, Kennedy & Ratcliffe, 1989). 좁은 공간에서 교사는 안전을 위해 먼저 통제하려고 함으로써 오히려 유아의 놀이를 방해하거나 촉진시키지 못하는 경우가 생긴다고 하였다(양옥승, 나은숙, 2005). 이성희(2007)의 연구에 의하면 흥미영역별로 유아들이 놀이할 수 있는 인원이 제한되면 유아들이 처음부터 놀이를 포기 하거나, 놀이를 하다가도 양보를 하였다. 또한 유아들은 놀잇감이나 자료가 부족하면 자신의 의도와 다른 놀이 주제와 방법을 선택하기도 하였다. 부족한 교구와 좁은 공간으로 인한 어려움(송행란, 2007; 심현옥, 2007)은 교사뿐 만 아니라 유아의 놀이에 영향을 미친다.

이러한 환경적인 문제는 유아가 능동적이고 합리적인 선택을 하기보다는

이전과 같은 방법으로 문제를 해결하거나 습관적으로 빨리 결정을 내리게 하는 요인이 된다(양옥승, 나은숙, 2005). 즉, 자유선택활동이 이루어지는 환경의 구성 문제가 유아의 자유로운 선택을 제한하는 결과를 가져온다. 따라서 자유선택활동의 물리적인 조건으로 교실의 면적, 흥미영역의 구성과 놀이감 등은 매우 중요하게 다루어져야 한다.

② 교사의 역할

자유선택활동시간에 유아의 학습과 발달에 대한 놀이의 긍정적인 영향을 최대화하기 위해서 교사는 놀이 환경뿐 만 아니라 놀이 경험을 확장시키기 위해 적극적인 상호작용을 해야 한다(신은수, 2000). 유아가 어떤 놀이를 할 것인가에 초점을 두기보다 놀이과정에서 유아의 놀이 계획이 어떻게 변경되고 구체화되는지 관찰하여 적절하게 개입하는 것을 우선해야 한다(곽향림, 2009). 교실의 놀이 맥락과 상황을 좌우하는 포괄적인 역할은 교사의 몫이다. 교사는 유아의 놀이 관찰, 놀이 환경 조성 및 놀이참여 등 다양한 역할을 수행한다(노정임, 2010; 서현아, 권말순, 2007; 신은수, 2000; Spodek & Saracho, 1990; Stipek & Byler, 1997).

서현아와 권말순(2007)은 자유선택활동시간에 교사의 놀이개입에 대한 연구에서 실제 교수과정에 교사의 역할이 잘 이루어지지 않는다고 하였다. 교사는 유아의 다양한 요구에 대한 학습의 기회와 다양성을 제대로 열어주고 있는지 불안감을 느끼고, 놀이를 심화 발전시키고 있는지, 어느 정도 개입해야 하는지, 너무 지시적이거나 유도적인 것은 아닌지 갈등한다고 하였다. 유아들의 입장에서 교사의 놀이 개입은 간섭으로 받아들여질 수 있기 때문이다(양옥승, 이정란, 나은숙, 2002). 이것은 자유선택활동에서 놀이 상황에 따라 교사의 역할과 놀이 개입이 어떤 방향으로 이루어져야 하는지 시사점을 제시한다.

교사에게 중요한 것은 자유선택활동시간에 질문이나 행동을 통한 기본적인

교수 기술의 사용이 아니라 이 기술을 특정 문제 상황에 적용할 줄 아는 능력이자(서현아, 권말순, 2007). 자유선택활동은 여러 명의 유아가 동시에 역동적인 놀이를 만들어내는 시간이다. 유아들의 자유가 충돌하기도 하고, 새로운 놀이 상황이 지속적으로 재구성되기도 한다. 따라서 교사는 자유선택활동시간에 만들어지는 교실 내에서의 놀이 맥락을 깊이 이해하고 스스로의 역할을 인식하는 것이 중요하다.

김수정(2002)은 유치원 자유선택활동 시 교사의 역할 및 갈등 요인에 관한 연구에서 교사들은 자유선택활동 시간에 놀이 지도하기, 관찰하기, 평가하기, 생활지도하기, 감독하기와 같은 역할을 수행하고 있다고 하였다. 교사들은 역할의 중요성을 인식하면서 동시에 갈등하고 있는데, 동시에 총체적인 여러 가지 역할을 수행하는 것, 맥락에 적합한 의사결정의 불확실성, 다수의 유아를 지도해야 하는 것, 감독 역할을 수행하는데 딜레마를 느끼고 있다고 밝히고 있다. 교사가 이렇게 갈등하고 있는 동안 유아들은 교사가 설정한 교육 주제나 교실 상황과 상관없이 분리되어 현재 자신이 경험하고 있는 일상생활을 그대로 반영하는 놀이를 하고 있다(양옥승, 2008). 이는 유아의 개인적 경험이 자연스럽게 놀이에 발현되도록 하는 교육적인 개입이 부족하다는 의미이다. 곽향림(2009)은 자유선택활동시간에 교사-유아 간의 상호작용의 의미와 특성에 대한 연구에서 교사와 유아가 서로의 목적을 공유하며 상호작용함으로써 진정한 의미의 놀이가 이루어질 수 있다고 하였다. 따라서 교사들이 유아의 관점에서 자유선택활동에 대한 문제 상황을 인식하고 해결하려고 노력하지 않으면 교육 현장의 질을 개선하기는 어렵다.

자유선택활동이 놀이의 특성을 유지하면서 최대한의 교육적인 효과를 높이려면 교사는 이에 대한 이론 및 실천적인 지식을 갖추는 필요가 있다. 교사의 교수지식은 교사의 구체적인 교수 행동과 특성들을 통해서 나타난다(남궁선혜, 박은혜, 1999). 신은수(2000)는 교사가 놀이에 대한 효능감이 높을수록 자신의 역할을 긍정적으로 기대하고 효능감을 가진다고 보고하였다. 그 결과

놀이에 대한 교사효능감이 높은 학급에서 유아들의 놀이가 발달적으로 적합한 수준으로 이루어진다고 하였다. 김지영(2010)의 연구에서도 교사의 전문성 발달 수준이 높을수록 자유선택활동의 계획, 실행, 평가 과정이 효율적으로 운영되고 있음이 나타났다. 그러므로 자유선택활동에서 수준 높은 놀이 개입이 이루어지려면 우선적으로 놀이와 교사 역할에 대해 스스로 고민하고 대안을 찾는 교사의 자기 반성(self evaluation)이 중요한 시작점이 될 수 있을 것이다.

위에서 살펴본 연구들을 종합하면 자유선택활동이 놀이의 특성을 유지하면서 교육적인 목표를 달성하기 위해서는 교사의 역할이 중요함을 할 수 있다. 따라서 자유선택활동의 질을 높이고 문제 상황에 대처하는 교사의 교수 능력 향상을 위한 체계적인 지원이 필요함을 시사한다.

2. 멘토링

1) 멘토링의 의미

멘토링(mentoring)이란 초보자(mentee)가 성장하도록 돕는 지식과 경험을 가진 경력자(mentor)의 지원 활동이다. 경험과 기술 수준이 높은 사람과 경험과 기술 수준이 낮은 초보자 사이에 발생하는 복잡하고 상호작용적이며 역동적인 지원과정을 의미한다(Scott, 1999).

멘토링은 멘티가 멘토와의 상호작용을 통하여 객관적이고 다각적인 시각을 가지고 새로운 도전에 직면할 수 있도록 하고(배진옥, 2007), 반성적 사고를 촉진하여 자기주도적 학습자로서 성장하도록 돕는다(Nolan, 2007). 멘토링은 개인적인 상호작용이 아니라 하나의 학습과정(Anderson, Greene, & Loewen, 1998)으로 멘토와 멘티 모두가 지식을 얻을 수 있는 상호학습 관계가 형성된다(Zachary, 2000). 상호협력적이라는 의미로 Nolan(2007)은 멘토링을 ‘공생의 과정’(symbiotic process)이라고 설명하였다. 이러한 공생의 관계가 되어야만 진

정한 멘토링 효과를 낼 수 있을 것이다(임현주, 이대균, 2011). 따라서 멘토링은 교사의 전문성 신장과 지속적인 발전을 향한 학습 공동체를 구성하는 맥락을 제공한다고 볼 수 있다.

멘토링의 개념은 심리, 경영, 종교 분야에서 먼저 사용되어 왔으며, 교사 교육에서 초임교사의 어려움을 지원할 목적으로 1980년대부터 적용되어 왔다(Holloway, 2001). 멘토링은 양자 간의 자발적인 선택이나 탐색활동에 의한 비공식적 형태와 조직의 인력 개발을 위해 계획적, 체계적으로 이루어지는 공식적 멘토링의 형태가 있다. 멘토링을 하는 집단의 구성 형태에 따라 멘토와 멘티가 일대일로 이루어지는 멘토링, 소집단 멘토링, 멘토와 다수의멘티가 존재하는 집단 멘토링으로 구분되기도 한다(Herrera, Vang, Gale, 2002). 집단 멘토링은 멘토가 소그룹 멘티들과 정기적인 만남을 통해 진행되며, 멘토링 프로그램의 약 20%는 집단 멘토링 형태로 운영되고 있다(Sipe & Roder, 1999).

1990년에 시작된 AWIS(Association for Women in Science)는 멘토링 프로젝트에서 일대일 멘토링, 소집단 멘토링, 대집단 멘토링을 제시하였다. 일대일 멘토링은 매우 개인적인 경험을 제공하지만 상당한 시간과 노력을 요구하고, 소집단 멘토링은 멘토와 멘티간의 상호작용의 편안함을 제공할 뿐만 아니라 멘티들 간의 상호작용을 촉진한다고 하였다. 대집단으로 구성된 멘토링은 멘티들과 멘토들이 보다 효과적으로 접촉하고 멘티들 간에 광범위한 충고와 모델을 제공한다고 하였다.

Giffman & Cassta(1994)는 소집단 멘토링 프로그램을 실시한 결과 멘티 간에 결속감 형성에 긍정적인 효과가 나타났으며, 멘티들의 요구를 수용하는 부분에서 대집단보다는 소집단이 적절하다고 보고하였다. 소집단 멘토링은 소수의 멘티들에게 멘토링을 제공하기 때문에 일대일의 만남을 꺼려하는 멘티들도 참여 가능하며, 멘티들 간의 상호작용을 통해 서로 간의 안내와 지원을 받을 수 있다는 장점이 있다(조형숙, 2005; Herrera, Vang, Gale, 2002). 소집단 멘토링은 멘티 개개인의 요구와 공유된 주제를 통하여 멘토링 고유의 목적을 달성

할 수 있는 기회를 제공한다고 할 수 있다.

교사는 교직생활을 하는 동안 교육관, 유아관, 교직관 등이 변할 뿐 아니라 교수-학습지도, 생활지도, 학급경영, 업무수행 등에 관한 능력, 지식, 기능, 행동 등을 포함하는 모든 영역에서 변화가 일어난다(김화영, 2008). 이 과정에서 자신을 인식하고 변화를 자극하는 기회가 제공되지 않으면, 교사는 성장하지 못한다. 교사의 경력이 전문성을 발달시키지는 않는다. 자기 반성을 통한 전문성을 갖추기 위해서 경력교사에게도 지속적인 멘토링이 필요하다(배진옥, 2007; 박찬옥, 강순미, 2008; Holloway, 2001; Martin. Trueax, 1997).

유치원 교실은 다양한 갈등과 요구가 존재하고, 즉각적으로 대처하고 해결해야 할 문제 상황이 발생한다. 자기 반성적 사고가 어려운 교사들은 가치 판단과 결정 상황에서 자신의 판단력보다는 전문가에 더 의존하게 되는데, 이는 ‘객관적인 확신’을 받고 싶어 하기 때문이다(Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2007). 교사들은 스스로의 수업이 어떠한지에 대해 의문을 갖고 있으며 불안감 때문에 객관적인 확인을 받기를 원한다. 유아교육기관의 교수 현장은 매우 복잡하고 예측하기 어려운 면들이 많기 때문에 많은 교사들이 가르치는 것에 어려움을 호소하고 있다(Biber, 1988). 그러므로 교사가 속한 환경을 이해하고 삶의 경험을 공유할 수 있는 사람으로부터 반성적 사고과정을 통해서 지식을 형성해 나갈 수 있도록 도와주는 개별적이고 지속적인 지원 방법이 필요하다.

교사들이 수업 반성이나 자기반성을 어떤 식으로 해야 하는지 모르는 경우(박찬옥, 강순미, 2008)가 많기 때문에 멘토링은 교사가 느끼는 어려움에 대해 도움을 주기 위한 적절한 방법이 될 수 있다(임현주, 이대균, 2011). 멘토링은 현장에서 교과영역별 교수 방법에 관한 단편적인 내용을 전달하는 형식적인 직전교육만으로 종종 고립되기 쉬운 교사(박찬옥, 이원영, 조형숙, 2004)들에게 실제적이고 실천적 지식을 갖춘 교사가 되도록 도움을 줄 수 있다(이명순, 2006). 유아 교사들을 위한 멘토링은 그들로 하여금 현장에서 새로운 지식을 얻고, 실천적인 교수 실천을 향상시킬 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

좋은 교사는 타고나는 것이 아니라(Nolan, 2007) 오랜 시간 동안의 현장경험과 전문성, 열정 등이 어우러져서 만들어지는 것이다(조혜진, 2009). 가르치면서 배우는 것이 교직의 특성이며, 경험을 통해서 배우는 실천적 지식(이명순, 2006)은 교사로서의 통찰력, 이론과 실제의 통합, 수업 기술의 향상(임현주, 이대균, 2011)을 가져온다. 멘토링의 과정에서 이루어지는 반성적 사고는 사고와 행동, 이론과 실제를 연결해 주는 고리의 역할을 담당한다(박혜경, 이진화, 2007). 반성적 사고는 교사로 하여금 신중하고 계획적인 방법을 사용하게 하며, 알고 있는 지식을 단순히 적용하는 수준을 넘어서 그들에게 필요한 실천적 지식을 구성하도록 한다(배진옥, 2007). 교사 스스로 자신의 교수 상황을 반성하고 해석하여 변화시키는 노력이 필요한 것이다(손유진, 정혜영, 손원경, 2008). 교사의 눈으로 현실을 이해하고 문제를 진단하여 수업을 개선하는 과정과 내용은 멘토링 활동의 본질이라 할 수 있다(유구중, 정상녀, 최옥련, 2010).

교사들은 동료 간의 교수 실재를 통해서 배우고 상호문제를 제기하면서 학습자로서의 발달을 도모하게 된다(김세루, 천혜경, 안상화, 홍혜경, 2009). 전문성을 갖춘 교사는 끊임없이 탐구하고 새롭게 지식을 창조하는 존재이다(Sachs, 2003). 교사가 교직 생활을 하면서 개인적인 요인과 환경적인 변인을 통해 교직 관련 지식, 기술, 태도, 가치관, 관심사, 자질, 행동, 능력이 변화되는 것을 교사의 전문성 발달이라 한다(백은주, 조부경, 2004). 멘토링은 멘터와 멘티의 협력적인 상호관계 속에 반성적 사고 과정을 거쳐 실천적 지식을 형성(박혜경, 이진화, 2007)함으로써 교사의 전문성을 발달시키는 지원 과정이다.

경력교사들은 이미 어느 정도 자신의 일에 대한 지식과 기술, 경험을 가지고 있으므로 개별적인 요구를 수용하기 위해서 경력 및 발달 단계에 따른 세밀한 배려가 더욱 필요하다(조부경, 2004). 그러나 대부분의 현직교사 대상의 연수는 교육행정 기관 중심으로 이루어지고 있기 때문에 제도의 경직성, 교사 요구 반영 미흡, 교직 발달 주기에 부적절한 교육 내용, 연수 시기의 부적절함, 연수 방법과 평가 방법의 획일성, 시설 미비, 연수 기회의 부족, 강사 인력 부족 등

여러 가지 문제점이 있다(김희창, 2000). 모든 교사에게 적용되는 한 가지 방법이나 ‘단발식’의 연수는 교사들의 장기적인 동기와 지적인 욕구를 채워주지 못하기 때문이다(박은혜, 2007; 전복희, 2006; Day, 2004).

교사 연수의 한계를 극복할 수 있는 대안으로 부각된 현직교사교육이 멘토링이다(박찬옥, 강순미, 2008). 현직교사교육은 교사 개인의 독특성을 인정(김선희, 2010; 조부경, 백은주, 2003)하고 그에 적합한 내용과 방법으로 구성되어야 한다(교육부, 2001). 일반적인 연수나 장학이 일방적 주도에 의한 설명적 방식이라면 멘토링은 멘토와 멘티 간의 끊임없는 상호작용으로 이루어진다. 멘토가 멘티의 상황에 맞게 적절한 지도와 조언을 함께 제공하므로 멘티의 시각을 변화시키고 성장을 촉진할 수 있다(Fletcher, 2000). 멘토링은 일회성으로 이루어지는 교사 연수와 달리 멘티의 발달적 특성과 요구에 따라 프로그램이 적절하게 구성되어 비교적 지속적으로 이루어진다는 특징을 갖고 있다(박혜경, 이진화, 2007).

멘토링은 현장 상황에 기반을 둔 내용을 토대로 교사들에게 지속적으로 정서적·전문적 지원을 제공한다(조형숙, 박수미, 2009; Scoot, 1999; Whitebook & Bellm, 1996). 교사는 멘토링을 통해 조직 내에서 자신의 역할을 효율적으로 수행하고, 전문적 성장의 밑거름이 되는 자신감과 심리적 안정감을 획득한다. 이러한 멘토링의 기능은 교사의 전문성 신장과 지속적인 발전을 향한 정서적 지원의 맥락과 부합되는 부분이다(박찬옥, 강순미, 2008). 멘토링은 현장의 전체적 맥락에서 교사들의 개별 상황을 이해하고, 교사들이 갖는 어려움을 파악하여, 지원할 수 있는 효과적인 방법이다(이명순, 이영미, 2006). 최상의 멘토링은 평가가 아닌 지원이다(Feiman-Nemser, 1996)라고 할 만큼 지원은 멘토링에서 중요한 부분이다(조형숙, 2005). 따라서 교사에 대한 지원은 개인의 요구에 기초하여 교사 발달 단계에 적절하게 실행 될 때 실질적인 성과를 거둘 수 있을 것이다.

2) 멘토링의 과정

멘토링은 경력, 전문성의 발달 뿐 만 아니라 심리적, 정서적 영역에도 영향을 주어 교사로서 교수 기술, 태도, 가치관의 변화를 가져온다. 멘토링은 진행 과정에서 그 특성이 드러나는데, Kram(1983)은 멘토링 과정에서 경력기능(career functions)과 심리사회적 기능(psychosocial functions)의 중요성을 강조하였고, Stroot(1999)은 전문적인 지원과 정서적인 지원을 중요시하였다. 조형숙(2005)은 경력교사를 대상으로 한 집단 멘토링 과정을 ‘교수 능력’과 ‘관계’ 측면에서 다루었다. 교사의 전문성과 관련된 교수능력은 수업계획·실행·평가에서 반성적으로 수업 계획하기, 유아의 반응에 귀 기울이기, 실행에 기초한 평가로 구분하고 있다. 또한 멘토링 과정에서 심리사회적 기능을 통해 멘토와의 관계를 수평적 관계, 협력과 대화의 관계가 형성됨을 밝히고 있다. 멘토링의 과정에서 멘토가 수행한 종합적이고 복합적인 역할은 ‘편안하게 하기, 안내하기, 이어주기, 자극하기, 지원하기’였다.

멘토링 과정에서 경력기능과 전문적 지원, 심리사회적 기능과 정서적 지원은 유사한 의미를 내포하고 있다. ‘편안하게 하기’는 홍은경(2003)의 ‘찾아가기, 확장하기’, 조성중(1996)과 Kram(1983)의 ‘심리 사회적 기능’과 유사한 맥락이고, ‘안내하기, 자극하기, 지원하기’의 경우는 홍은경(2003)의 ‘경력단계 기능, 역할 모형 기능’ 및 조성중(1996)과 Kram(1983)의 ‘경력기능’과 그 의미가 유사하다(조형숙, 2005).

이영미(2006)는 멘토링을 통한 영아교사들의 프로그램 수행 과정 변화 연구를 통하여 멘토링 과정이 멘토와 멘티의 상호관계를 중심으로 들어가기, 친밀감 현성을 통해 관계 맺기, 교사의 변화를 유도하는 발달적 관계 맺기, 교사의 변화를 확장하기 위한 보다 발달된 관계 맺기, 나오기의 단계로 전개되었다고 하였다. 멘토링 과정에서 멘토는 문제 제기하기, 가르치기, 지원과 협력하기, 모델링, 확신하게 하기, 지지하기, 상담하기의 역할을 하였다. 즉, 멘토링 과정에서 구체적인 교수 영역이나 주제를 다루기 위해서는 멘토와 멘티의 상호 소통

과 정서적인 교감이 전제되어야 함을 알 수 있다. 그러므로 전문적 영역은 정서적 영역과 분리되기보다는 조화를 이루어 지원되어야 한다.

홍은경(2003)은 멘토링 과정을 분석한 결과 하나의 영역이나 내용에 대한 멘토링 활동에는 일련의 단계가 있음을 발견하였다. 각 단계는 멘토의 역할을 중심으로 찾아가기(도움 요청하기), 지켜보기(드러내기), 파악하기(반성을 통해 문제 인식하기), 기회주기(적용하기), 비춰주기(적용 결과 반성하기), 채워주기(보완하기), 확증하기(확증하거나 확증 받기)이다. 멘토는 교수-학습 영역, 환경구성, 유아 생활지도에 대한 내용을 멘토링하면서 각 단계별로 멘티의 전문적, 정서적 지원자의 역할을 하였다.

음악교사의 음악 교수를 탐색한 박수미(2007)의 연구에서도 멘토링 과정은 ‘만남과 관계 맺기’를 시작으로 ‘목표를 공유하고 음악체험을 통해 친밀감 쌓기’, ‘부담감을 극복하기’, ‘신뢰감 속에서 발전하기’, ‘분리를 통해 성장하기’, ‘헤어짐과 관계 재정립’의 단계를 거친다. 멘토링 과정은 멘토와 멘티 간의 만남에서부터 시작하여 목표를 수립하고 정서적, 전문적 지원을 통해 발전해 나가며 이후 분리를 경험하고 관계가 재정립되는 것을 보여주었다. 교사는 멘토링이 어느 정도 진행될 때까지 멘토와 함께 수업을 계획하고 연습하는 과정을 거치며, 새롭게 접한 내용을 충분히 내면화해 나간 뒤에야 확신을 갖고 다양한 방법을 시도하였다. 경력교사로서 그동안의 교직 생활동안 전형적으로 실시해 온 방법에 대하여 새로운 변화를 주기 위해서는 충분한 시간에 걸친 정서적·전문적인 지원이 필요한 것을 알 수 있다. 따라서 교사의 전문성 증진을 위해서는 어느 한 부분이 아니라 교사 개인의 심리·정서적 영역에 대한 지원이 되어야 진정한 의미의 멘토링이 진행될 수 있음을 보여준다.

멘토링은 멘토와 멘티가 협력적으로 상호작용 하는 동안 단계적인 발달 과정을 거치게 된다. 멘토링 과정은 순차적으로 진행되기도 하지만, 상황에 따라 강조되는 단계가 있고, 건너뛰는 경우도 있다(강순미, 2007). Newcombe(1988)은 멘토링 프로그램의 발달 과정을 전문적인 영역에서 계획하기, 실행하기, 평가하

기로 나누었다. 김선희(2010)는 멘토링의 발달 단계를 초기적 형성단계, 양육과 발달이 이루어지는 단계, 시너지가 실현되는 단계, 멘티와 멘토가 각자 자신의 길을 가는 단계로 제시하였다. 강순미(2007)는 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 연구에서 멘토링 과정이 만남 갖기, 도움 주기, 분리 및 재정립 과정으로 이루어졌다고 보고하였다. 이러한 발달 과정은 전문적인 영역인 특정 교수-학습 영역이나 프로그램 운영 모두에서 멘토와 멘티의 관계를 중심으로 한 정서적인 측면에서 나타나고 있음을 알 수 있다.

멘토링 과정에서 멘토의 역할은 협동적이고 조직적인 관계를 통해서 멘티의 성장에 영향력을 발휘하는 역할을 수행한다. 멘토링에서 멘토의 관계 맺기, 멘토의 평가하기, 멘토의 지도하기, 멘토의 격려하기(김선희, 2010; Odell & Ferraw, 1992; Portner, 1998) 등의 역할이 복합적으로 작용하는 것이라고 할 수 있다. 멘토는 멘티를 전문적으로 지원하는 역할과 정서적으로 지원하는 역할을 함께 수행해야 한다(조형숙, 2009). 멘토의 전문적인 지원 역할이란 교수-학습에 필요한 효과적인 교수 전략 정보를 제공하고 반성과 실천에 대한 피드백을 제공하는 것이다(Wildman, Magliaro, Niles, & Niles, 1992). 멘토의 정서적인 지원 역할이란 멘티의 이야기를 들어주며 그들의 입장에서 정서적으로 지원하고 공감하며 격려해나가는 것을 의미한다(Ballantyne, Hansford, & Packer, 1995; Johnes, Reid, & Bevins, 1997).

따라서 멘토링 과정은 멘티에 대한 정서적 지원을 바탕으로 반성적 사고를 통해 이론과 실체가 연결되어 전문성을 갖추도록 개별적인 현장에 적절한 방법으로 실행되어야함을 시사한다. 이러한 과정을 통해 멘토링의 최종 목적인 교사 스스로 성장하고 변화할 수 있는 힘을 갖는 것이 가능할 것이다.

3) 멘토링의 효과

멘토링은 교사의 반성적인 사고를 촉진하여 전문성이 신장되도록 도우며, 멘

토링에 참여한 구성원들의 상호학습관계를 형성한다. 멘토와 멘티는 상호작용을 전제로 시간의 흐름에 따라 변화하는 역동성을 경험하게 된다.

교사들은 유아교육기관의 특성상 다른 교사들의 다양한 이야기를 들을 기회가 부족하다. 한 유치원에 오랫동안 근무한 경우에는 자신과 같은 유치원의 다른 교사를 객관적이고 폭 넓은 시각으로 바라보기도 어렵다. 경력이 많은 교사라도 자기반성 없이 잘못된 교수 방법을 사용하거나 반복되는 갈등(이순자, 2000)을 경험한다면, 외부 유치원과의 상호 협력적 소집단 멘토링이 효과적이다. 조형숙(2005, 2009)은 멘토링이 진행되면서 교사들은 다른 교사들의 수업 이야기를 많이 접하게 되었고, 교사 스스로도 동기 유발되어 유아의 탐구와 학습의 과정에 적극 참여하는 모습을 나타냈다고 하였다. 멘토와의 의존적인 관계에서 벗어나 대안이 있는 질문을 하고, 수업 결정권과 실행권을 가진 교사 권한을 충분히 발휘하여 유아와 협의를 통해 합의점을 찾는 모습을 보고하였다.

멘토링은 교사들로 하여금 자신의 의식세계나 실제 행위를 반추해볼 수 있는 창을 마련해 주며(Hansman, 2000), 멘티 간의 직접적, 암묵적인 상호 정보 공유와 모델링의 기회를 제공한다. 교사들은 멘토링을 통해 자신을 바라볼 수 있는 거울과 세상을 바라보는 창을 얻게 된다(조형숙, 2005). 멘토링은 멘토로부터 안내와 지원(Herrera, Vang, Gale, 2002)을 받을 뿐만 아니라 또래 및 경력 차이가 있는 동료들끼리 상호작용 할 수 있는 장점을 지니고 있기 때문이다(Sipe & Roder, 1999). 소집단 멘토링은 멘터와 멘티 간에 교사의 전문성 발달을 후원할 수 있는 인간적, 후원적 관계를 형성하였고, 교사들 간의 전문적, 협력적 관계를 이끌었다(조형숙, 2005).

멘토링의 효과는 교사의 자기 반성을 통해 분명하게 드러난다. 임현주와 이대균(2011)의 연구에서 교사는 수업 평가 과정에서 스스로 부족하다고 느낀 것을 기술하고 멘토링을 통해 유아들의 반응을 제대로 읽어냈는지에 대해 끊임없이 생각하며, 의문을 던지고 다시 생각하는 반성적 태도를 보여주었다. 멘토링

과정에서 교사로서의 자신감을 향상시키고 수업에 교사의 전문성 증진에 기여한다. 이영미(2006)는 멘토링을 통해 교사가 교육 내용과 개념을 인식하게 됨에 따라 활동이 다양해 질 수 있다고 하였으며, 이는 실제 교육현장에서 활동의 내용과 방법, 교수에 대한 태도가 긍정적으로 변화된 것을 보여준다. 이러한 결과는 멘토링을 통해 교사의 적응과 교수가 긍정적으로 변화되었음을 제시하는 연구결과(강순미, 2007; 조형숙, 김현주, 2005; 조형숙, 박수미, 2009; 홍은경, 2003; Conway, 2006; Smith, 2005)들과 맥을 같이 하고 있다. 따라서 교사들이 자기 평가과정에서 유능한 경험자의 도움을 받는다면 교사들은 자기 평가를 넘어 확신을 가지고 스스로의 수업에 대한 안목을 가지게 될 것이다.

멘토링 경험은 교수 기술을 향상시켜 교사가 스스로 자신감 있고 유능하다는 자기 평가를 하게 한다(박찬옥, 강수미, 2008). 조형숙(2005)은 멘토링의 후반으로 갈수록 교사들이 자신이 계획한 수업과 실제 실행에서 나타난 반응의 차이를 인식하고 수업에 대한 방향성과 의도를 분명히 하게 된다고 보고한다. 멘토링이 지속적으로 진행된다면, 멘토링 과정은 교사들의 교수법 개선을 위한 유용한 방안이 될 수 있다(Feiman-Nemser, 1996). 멘토링의 목적은 교사의 전문능력의 발달을 위한 지원이다(Holloway, 2001). 유아교사에게 멘토링은 교사의 전문성 발달을 촉진하기 위하여 효과적인 활동임을 알 수 있었다(김선희, 2010). 자신의 수업을 돌아보는 자기 이해와 지식이 전문성 발달의 주요 요인이 되며, 교사가 전문가로서의 정체감을 갖는데 매우 중요하다(김선희, 2010; Bullough, Knowles, & Crow, 1989; Cole & Knowles, 1994; Connelly & Clancinin, 1988; Noddings, 1984). 멘토링은 배움을 위한 관계로서 모든 수준의 교사들이 전문가로의 성장을 위한 적절하고 실제적인 방법이 될 수 있다(김화영, 2008; Martin & Trueax, 1997). 그런 의미에서 멘토링은 경력 교사들의 재교육과 직업의식을 일깨우는 기회를 제공하고, ‘배움을 위한 관계’로서 실제적인 방법이 될 수 있다(유구종, 정상련, 최옥련, 2010).

박찬옥과 강순미(2008)는 멘토링이 경력교사에게 의미 있는 자기장학의 기회

를 제공할 수 있음을 보여준다. 이 연구에서 실험집단의 교사는 12년이라는 오랜 현장경험으로 인하여 유치원의 상황과 유아들의 특성과 발달수준을 잘 알고 있었다. 그러나 유아들에게 적극적인 언어적 반응을 허용하면 자칫 소란과 혼란이 야기되는 것을 두려워하여 유아들에게 단순 답변을 유도하는 소극적 반응에 치중하는 모습을 보여주었다. 교사는 유아들의 다양한 발문을 차단함으로써 유아를 쉽게 통제하는 경향을 보였다. 이런 결과는 경력이 많은 교사가 멘토의 조언에 대해 잘 확장하고 융통성을 보이는 것 같지만, 실제 수업상황에서는 본인의 습관화된 언어적 상호작용을 더 많이 사용하는 것을 보여준다. 그러나 멘토링이 진행되면서 경력 교사의 수업에서는 유아들의 언어적 반응이 적극적으로 나타났으며, 교수-학습 과정에서 효율적인 통제보다는 반응적인 상호작용이 많아졌음을 알 수 있다. 연구의 결과 교사 스스로도 자신의 수업에 대한 반성하는 것을 선호하는 것으로 나타나 경력교사에게도 멘토링을 통한 지원이 필요함을 시사한다.

직전교육을 통해 이론 중심의 교육을 받은 초임교사들은 유치원 현장에서 교육활동을 실제로 적용하는 것만으로도 어려움을 겪는다. 그러나 경력교사들은 교수 전략을 재구성하거나 새롭게 학습할 때 자신의 경험에 비추어 반성적으로 사고한다(Tauer, Tate, 1998). 일반적인 평가보다 교사 스스로 교수에 대한 ‘반성적 사고’를 할 수 있는 기회를 제공하기 때문에 경력교사들이 초임교사들보다 멘토링에 대한 요구가 높다(김은영, 2007; 황은희, 2007)는 것은 경력교사에게도 멘토링이 필요함을 시사한다. 이정옥과 최영남(1999)은 교사발달 단계에 따른 유아교사의 신념에 관한 연구에서 유아교사들이 교직 경력 5년 이상의 성숙 단계가 되어야 유아의 발달에 적합한 교육 실제에 대한 신념이 강해지고 바람직하게 변화된다고 하였다. 따라서 교사의 바람직한 성장을 위해서는 경력이 쌓일수록 교사의 요구를 수용하여 개별적으로 지원하는 멘토링이 필요함을 알 수 있다.

그러나 경력교사는 외부의 기대에 부응하기에는 자신의 전문성에 대한 확신

과 자신감 부족으로 갈등을 경험하며(조혜진, 2009), 저경력 교사에게 모델링이 되어야 한다는 부담감과 수업 능력에 대해 좌절감을 느끼기도 한다(이순자, 2000). 경력 교사라도 교육현장에서 발생하는 다양한 상황과 특수성 때문에 실제적 수행은 여전히 어려운 과제로 인식되고 있다(이선미, 차정윤, 2008). 가르치는 일이 하나의 정답이 있는 것이 아니고 복잡함과 불확실성의 요소를 가지고 있기 때문에(박은혜, 2003; 조혜진, 2009) 자신의 교수행위에 대해서 자신감을 갖기 어려운 것이다. 특히 유아교사에게는 교육과정의 운영에 있어서 많은 자율성이 부여되기 때문에 자신의 교수 실천에 대한 불안감과 어려움이 항상 되돌아보아야하는 과제가 된다(염지숙, 2001).

교사들은 교직생활을 하면서 현장에서 개별적인 사례들을 경험하고 수업에 대한 성취감과 좌절을 경험하면서 상황과 맥락에 맞는 지식을 형성한다. 이러한 지식은 교사가 현장에서 반복적인 경험을 통해 얻는 교육적 신념과 실천적 지식이 된다. 교사의 경험적 지식은 개별적으로 형성되지만 전문성을 갖춘 교사가 되기 위해서는 경험과 지식을 통합하여 이론적인 근거와 가설을 제시하는 능력이 필요하다. 전문성을 가진 교사는 학급 운영이나 학급에서 일어나는 사건들과 자신의 지식이나 기술을 연결하여 구조화할 수 있는 것이다(임승렬, 1999). 그러나 생존기를 벗어난 경력교사들은 발달단계에 적합한 전문성 훈련을 받고 있지 못하는 것으로 나타났다(조형숙, 박수미, 2009; 황은희, 2007).

교사가 경력이 쌓이면 관리 기술 향상 등의 긍정적인 면도 있으나 교육과정 운영의 익숙함으로 인해 나태함에 빠지거나 교수 상황에 대한 좌절과 한계를 느끼게 된다(전복희, 2006). 교사는 교육현장에서 유아 지도 시에 자신의 방식을 평가하고 재구성하기 보다는 기존의 지도 방법을 그대로 사용하기도 한다(고미경, 2001). 유아가 부적절한 유아의 행동에 대한 교사의 지도를 수용하지 않고 부적절한 행동을 지속하면 교사는 자신의 권위에 대한 도전으로 인식하며 불안과 어려움을 느낀다(Erwin, 1998). 유아의 행동을 감독할 수 없는 상황에서 효율적인 수업의 진행을 위해서는 더 교사 주도적인 지도방법을 사용하는 것이

다. 교사의 전문성은 자신을 돌아볼 수 있는 자기 반성과 교육 이론을 현장에 적용하려는 교사의 노력, 유아의 놀이가 살아있는 현장의 역동성을 지원하는 협력체제 안에서 성장할 수 있다.

따라서 교사가 자신의 교수 기술과 수업 방법에 대해 되돌아보고 개선할 수 있도록 반성적 사고의 기회가 제공되어야 한다. 멘토링을 통한 자기 반성은 교사가 자신의 전문성 신장을 위하여 연구하고 노력하는 과정으로 해석될 수 있다(곽현주, 2008). 특히 멘토링은 자기실현 욕구가 강하거나 수업 개선의 의지를 지닌 교사와 경험이 많고 능력 있는 교사에게 효과적이라 할 수 있다(강순미, 2007; 유구중, 정상녀, 최옥련, 2010; 유미경, 2000; 조형숙, 박수미, 2009; 홍찬의, 2007; Holloway, 2001).

이상과 같이 선행연구들은 멘토링의 효과를 입증하고 있다. 그러므로 교육현장의 목소리를 중심으로 교사가 자기 반성을 통한 실천적인 지식을 지닌 전문가로 성장하기 위한 교사교육으로서 멘토링이 필요함을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법 및 절차

1. 연구방법

본 연구에서는 소집단 멘토링에 참여한 유아교사의 자유선택활동 운영에 대한 변화 양상을 탐색하기 위해 멘토와 멘티들 간의 대화를 중심으로 한 내러티브 탐구(narrative inquiry)방법을 사용하였다.

내러티브 탐구는 인간의 경험에 대한 이야기이며, 그러한 경험을 해석하고 재해석하는 방법이다(염지숙, 2003). 이것은 내러티브에 의해 자신이 경험한 세상에 대한 의미를 만들어 가고 내러티브 입장에서 우리의 삶을 이해하기 때문이다(염지숙, 2001). 현장에서의 내러티브는 삶의 형식, 즉 삶의 방식이다(Connelly, Clandinin, 2007). 내러티브 탐구는 생생한 경험에 집중하며, 교사 개인의 이해에 관심을 가지기 때문에 그들 삶의 맥락을 고려한다. 참여자들의 이야기를 듣고 이해하는 것은 그들이 살아가는 삶과 그들의 정체성이 변화하는 과정을 이해하는 과정이다(Clandinin, 2011). 따라서 내러티브 탐구 과정에서는 모든 참여자들이 관계 속에서 각자 ‘제 목소리’를 갖는 것이 중요하다.

Connelly & Clandinin(2007)은 가르치는 일을 계속적인 탐구, 즉 아이들의 삶, 교사들의 삶, 우리가 가르치는 내용, 그리고 상황과 맥락을 이해하고 의미를 부여하는 방식에 대한 내러티브 탐구로 이해하였다. 이러한 관점에서 볼 때 유아교사는 이야기되어지는 자신들의 삶을 살며, 변화의 가능성을 가지고 자신들의 이야기를 다시 이야기함으로써 변화된 이야기를 다시 살아낸다고 할 수 있다(염지숙, 2003).

본 연구에서는 자유선택활동에 대한 연구 참여자들의 이야기를 중심으로 그 목소리에 귀 기울이며, 이야기의 의미를 되돌아보고 새로운 이야기로 재구성하는 순환적인 과정을 분석하였다.

2. 연구참여자

본 연구에는 멘토로서의 연구자와 서울특별시에 위치한 A, B유치원에 근무하는 교사 2명씩 총 4명이 연구에 참여하였다.

A유치원과 B유치원은 지역 유치원 모임을 통하여 왕래가 있었으며, 차량으로 이동 시 5분 거리에 위치하고 있다. A유치원은 교회에 속한 유치원으로 3, 4, 5세 각 1학급씩 3학급의 연장제 학급과 1학급의 방과 후 과정을 운영하고 있다. A유치원의 원장은 A유치원에 20년 이상을 근무하였으며, 유아교육 전공자로 원장 자격증을 가지고 있다. A유치원은 교회의 교육관 건물 한 층을 유치원 공간으로 사용하고 있으며 총 정원은 70명이다. 유치원의 하루일과는 9시에 시작하여 2시 20분에 마치며, 자유선택활동은 모든 연령의 학급에서 60분 정도 운영되고 있다. 각 학급은 정교사 1명이 담임을 맡고 있으며, 원장과 방과 후 교사, 학생 교사가 상황에 따라 수시로 교실에 들어가 보조를 하였다.

B유치원은 법인 유치원으로 3세 2학급, 4세 1학급, 5세 2학급의 연장제 학급과 방과 후 과정 1학급을 운영하고 있다. B유치원의 원장은 유아교육 전공자로 원장 자격증을 가지고 있으며, 원감이 있어 교육과정의 전반적인 운영과 실무를 담당하고 있다. B유치원은 단독 4층 건물로 각 층에 2개 교실이 배치되어 있으며, 총 정원이 125명이다. B유치원의 하루일과는 9시 30분에 시작하여 1시 50분에 끝나며, 자유선택활동시간은 학급별로 차이가 있지만 60분에서 80분 정도로 운영하고 있었다. 각 학급은 담임교사 1명과 보조교사 1명이 담당하고 있었다.

연구 참여자의 특성과 각 유치원의 하루일과는 다음 표 1, 2, 3과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 특성

연구참여자	경력	나이	학력	담당학급		연령	경험
				연령	인원수		
A 유치원	M교사	5년	28	3년제 대학 졸	3세	23	3세 3년 4세 1년 5세 1년
	K교사	6년	30	4년제 대학교졸 교육대학원 재학중	4세	28	4세 4년 5세 2년
B 유치원	J교사	5년	29	4년제 대학교 졸	4세	25	3,4,5세 혼합연령 1년 4세 2년 5세 2년
	L교사	3년	27	4년제 대학교 졸	5세	28	3,4,5세 혼합연령 1년 5세 2년

<표 2> A유치원의 하루 일과 구성

3세		4세		5세	
시 간	내 용	시 간	내 용	시 간	내 용
9:00 -	시차 등원 하루일과 계획	9:00 -	시차 등원 하루일과 계획	9:00 -	시차등원 하루일과 계획
10:00 -	간식	10:00 -	간식	10:00 -	놀이 계획 실내자유선택활동
10:20 -	놀이 계획 실내자유선택활동 놀이 평가	10:20 -	놀이 계획 실내자유선택활동 놀이 평가		
		11:40 -	집단 활동	11:30 -	집단 활동
12:00 -	점심	12:30 -	점심	12:30 -	점심
13:00	집단 활동 실외자유선택활동	13:30 -	집단 활동 실외자유선택활동	13:30 -	집단 활동 실외자유선택활동
14:00 -	하루일과 평가	14:10 -	하루일과 평가	4:10 -	하루일과 평가
14:20	귀가	14:20	귀가	14:20	귀가

<표 3> B유치원의 하루 일과 구성

3세		4세		5세	
시 간	내 용	시 간	내 용	시 간	내 용
9:30 -	등원 하루일과 계획	9:30 -	등원 하루일과 계획	9:30 -	등원 하루일과 계획
9:45 -	놀이 계획 실내자유선택활동 자유간식 놀이 평가	9:45 -	놀이 계획 실내자유선택활동 자유간식 놀이 평가	9:40 -	놀이 계획 실내자유선택활동 자유간식 놀이 평가
11:30 -	소집단 활동 실외자유선택활동	11:20 -	집단 활동 (대·소집단 활동) 실외자유선택활동	11:20 -	소집단 활동 실외자유선택활동
12:10 -	점심	12:10 -	점심	12:10 -	점심
13:20 -	집단 활동	13:20 -	집단 활동 (대·소집단 활동)	13:20 -	대집단 활동
13:40 - 13:50	하루일과 평가 귀가	13:40 - 13:50	하루일과 평가 귀가	13:40 - 13:50	하루일과 평가 귀가

1) K교사

A유치원의 K교사는 4세 학급의 담임을 맡고 있다. 4년제 대학을 졸업한 후에 교사로서 자기개발을 위하여 유치원 인근에 있는 교육대학원에 재학 중이다. 현재는 교육 경력이 7년차가 되며, 4, 5세 학급의 담임 경험이 있다. A유치원에서는 경력이 가장 많으며, 유치원의 주임교사의 역할과 재정 업무를 담당하고 있었다. K교사는 서울특별시교육청에서 원외 장학 형태로 진행되는 멘토링 프로그램에 연구자와 일대일 멘토링 경험이 있다.

K교사는 최근에는 교육대학원 진학으로 인해 학업의 부담과 유치원의 업무로 지쳐있는 듯하였다. 소집단 멘토링이 시작될 즈음에는 교사로서 자신의 모습을 바라보며 어떤 교사가 되어야 하는지, 교사로서의 정체성을 고민하고 있을 때였다. K교사는 자신의 생각이나 의견을 적극적으로 표현하기보다는 다른 사람의 이야기를 듣는 편이었다. 그래서 자신의 고민이나 어려움을 다른 사람과 나누는 일에 서투른 편이었고, 유치원 생활이나 교육적인 고민 등을 혼자서 해결하는 경우가 많았다고 하였다. 소집단 멘토링의 시작은 K교사에게 자신의 문제를 드러낼 수 있는 기회가 되었다고 하였다.

유치원 현장에서 많은 시간을 할애하면서 운영되어지고 있는 자유선택활동 운영의 어려움이나 잘 안 되는 부분을 멘토링을 통해 배우고 현장에 적용함으로써 효과적인 자유선택활동 운영이 이루어질 것에 기대가 된다.

(저널/ 2011. 3. 20)

자유선택활동에 대한 교사 멘토링의 횟수가 증가됨에 따라 교사로서 잊고 있었던 유아교사의 역할에 대해 다시 한 번 점검하는 시간을 갖게 되는 것 같다. 유아의 요구에 적합한 활동실 구성을 계획하는 역할, 현장의 문제 및 실태 파악을 통하여 현장 개선을 위해 노력하고자 하는 연구자로서의 역할 등에 대해 생각하며 발전하는 계기가 되는 것 같다.

(저널/ 2011. 6. 4)

2) M교사

A유치원의 M교사는 3년제 대학을 졸업하고 유치원 교사로서 6년째 근무하고 있었다. 현재는 3세 학급의 담임을 맡고 있었으며, 3, 4, 5세 학급의 담임 경험이 있었다. 아직 미혼으로 부모님은 지방에 계시기 때문에 유치원 근처에서 자취를 하고 있었으며, 근무 시간 외에도 많은 시간을 유치원에서 보

내는 편이었다. M교사의 성격은 매우 사교적이었으며, 다른 사람을 대하는 태도는 부드럽고 배려적이었다. 다른 사람과 상호작용하는 것을 즐기는 편이었고, 세심한 성격으로 인해 어린 연령의 유아들의 요구에 민감한 편이어서 2년째 3세 학급을 맡게 되었다고 하였다. M교사는 소규모 유치원에서 근무하는 동안 동료들을 통해 교육적인 자극을 받을 기회가 부족하다고 하였다. A유치원은 원장과 교사, 교사와 교사 간에 서로 존중하고 좋은 관계를 형성하고 있었지만, 교육적인 고민을 해결할 수 있는 동료 장학 체계가 제대로 운영되지 못하고 있었다. M교사는 소집단 멘토링이 자신의 교육적인 갈등을 해결해 줄 수 있는 기회로 받아들였다.

자유선택활동에 대해서 늘 고민이 있었어요. 교사로서 제가 맡은 유아들에 대해서 여러 가지 경험하도록 해주고 싶은 욕심은 많은데.. 잘 안 되더라고요. 열심히 노력하는데 잘 되지 않으니 교사로서 내가 자질이 없는 교사인가생각하게 되고, 고민한 지, 오래됐어요. 자유선택활동은 뭐라고 해야 되지.. 연수를 가거나 책을 읽거나 되게 모형적인 것들이 있잖아요. 그런데 나는 안될까 나도 하고 싶다. 이런 생각이 많았던 거 같아요. 그리고 교실에 대한 제약을 생각하면.. 제 핑계라는 생각도 들어요. 교사로서 분명히 이 환경 안에서 내가 뭔가를 할 수 있을 거 같은데 그게 안 되니까..

(면담/ 2011. 3. 8)

M교사는 자유선택활동에 대해 외부 연수나 이론서를 통해서 자신이 고민하는 것에 대한 해결책을 찾지 못하였고, 해결되지 못한 자유선택활동의 어려움으로 인해 교사로서의 자신감마저 낮아지고 있었다. M교사는 자신의 교실에서 교사로서 할 수 있는 것에 대한 기대감으로 소집단 멘토링에 참여하게 되었다고 하였다.

3) J교사

J교사는 B유치원에서 4세 학급을 담임하고 있으며, 교육 경력 6년차다. 대학교를 졸업하고 계속 B유치원에 근무하였으며, 2년째 4세 학급의 담임을 맡고 있고, 3, 4, 5세 학급의 담임 경험이 있다. 매우 적극적인 성격으로 교사로서 자신에 대한 자부심을 가지고 있었으며, 유아들과 함께 생활하는 것을 즐기는 편이었다. J교사는 경력이 쌓일수록 교사의 능력에 따라 자유선택활동이 달라질 수 있다는 것을 인식하게 되었을 즈음 소집단 멘토링에 참여하게 되었다.

자유선택활동은 아이들이 그냥 뭐 놀겠지, 집단활동은 교사가 뭔가를 놓쳐버리면 안된다는.. 생각을 했어요. 일안을 쓸 때도 집단활동을 중심으로 이때는 뭘 하지? 마치 실습을 하듯 1년 차 때는 그랬어요. 자유선택활동은 그래도 어떻게든 되겠지라고 생각을 했지요. 그런데 경력이 쌓일수록 정말 어려운 게 자유선택활동인 거 같아요. 교사의 능력에 의해서 너무 많이 좌지우지가 되고, 좌지우지가 된다는 말이 모순이 있네요. 자유선택활동인데, 어쨌든 교사의 능력에 따라 아이들에게 지원을 해줄 수 있느냐 없느냐가 너무 많이 다른 거 같아요. 그래서 이번에 멘토링을 하면서 내가 조금 더 아이들에게 어떤 도움을 줄 수 있을까? 상호작용방법도 좀 도움을 줄 수 있을까? 확장도 역지로 하는 게 아니라 뭔가의 단서를 주어 자연스럽게 확장시킬 수 있을까? 이런 것들을 기대하고 있어요.

(면담/ 2011. 3. 18)

J교사는 소집단 멘토링에 참여함으로써 자유선택활동에서 유아들의 놀이를 확장시킬 수 있는 도움을 받고 싶어 하였으며, 교사로서 자신의 역량이 향상될 수 있는 기회가 되리라고 기대하였다.

4) L교사

L교사는 4년제 대학교를 졸업하고 교육 경력 4년차로 2년째 5세 학급의 담임을 맡고 있으며, 3, 4, 5세 학급의 담임 경험이 있다. L교사는 신중한 성격이면서 자신이 맡은 일을 성실하게 수행하려고 노력하는 편이다. 이러한 성격으로 새로운 학급을 맡게 되면 학기 초에는 다른 교사들보다 스트레스를 받는 편이지만, 교육 경력이 쌓이면서 서서히 극복해 나가고 있었다. L교사는 자유선택활동에 대한 교육적인 의미를 이해하고 있었지만, 실제 교실에서 유아들의 놀이를 지켜보면서 교사로서 자신의 역할에 대해 혼란스러워 하고 있었다. L교사는 전체적으로 유아들의 놀이 진행을 관찰하고, 놀이에 참여하기 보다는 교실 상황을 통제하거나 유아들 간의 놀이를 연결하는 것을 우선하였다고 하였다. 소집단 멘토링 과정에서 L교사는 교사로서의 자기 모습을 돌아보고 자유선택활동 시간에 유아의 놀이와 교사의 역할에 대해 도움을 받기를 바라고 있었다.

자유선택활동시간은 교사가 집중하기에 짧은 시간이고 정신이 없기도 하다. 각 놀이영역에서 놀이하는 유아들을 살펴보아야 하고, 전체 놀이가 흘러가는 방향을 살펴야 하기 때문이다. 어떤 유아들은 놀이가 시작되면서 한 가지 놀이에 푹 빠져서 집중하는가 하면 어떤 유아들은 한 가지의 놀이에도 쉽게 집중하지 못하고 주변을 배회하는 경우가 있다. 교사로서 나는 어떤 상황에서 어떻게 유아들의 놀이를 지원하는 사람일까? 나는 전체적인 교실상황을 통제하려고 해 주는 부분이 많다보니 놀이에 몰입하는 경우는 드문 편이었다. 놀이를 할 때, 유아들이 서로에 대해서 더 많이 친숙해지고 놀이에 익숙해질 수 있게 하는 다리 역할을 해 왔다고 생각했었는데...

(저널/ 2011. 6 4)

5) 멘토로서의 연구자

멘토로 참가한 본 연구자가 자유선택활동 운영에 대한 소집단 멘토링에 관한 연구를 하게 된 계기를 설명하면 다음과 같다.

첫째, 자유선택활동은 유치원 하루 일과 중 놀이가 교육적으로 실현될 수 있는 가장 의미 있는 시간이라고 늘 생각해 왔다. 학부과정에서 놀이는 유아가 세상을 향해 소통하는 방법임을 알게 되었으며, 유치원 현장에서 유아들과 생활하면서 이론으로 있던 ‘놀이’가 유아들 속에서 실현되는 경험을 하였다. 유치원 교실은 매일 새로운 국면에 들어서는 것 같은 도전과 배움이 있는 곳이며, 자유선택활동 시간은 유아들이 가장 즐겁게 몰입하는 시간이었다.

그러나 교사로서의 연구자를 기억해보면, 자유선택활동 시간에 수많은 시행착오와 오류로 힘들어 하였다. 초임교사 시절에는 자유선택활동 보다는 집단활동을 운영하기에도 벽차 자유선택활동 시간에 유아들의 요구를 파악하지 못하고 유아들이 놀이하는 교실 가운데 ‘섬’처럼 고립감을 느끼곤 하였다. 어느 정도 경력이 쌓이고 유아들의 놀이가 눈에 들어오면서부터는 ‘내가 제대로 하고 있는 것일까?’하는 의문이 계속 되었다. 유아들과 놀이를 통해 상호 소통하는 느낌 없이 계획대로 일방적인 활동을 제시하고, 교사로서 원하는 결과만을 인정하는 것은 아닌지 고민하였다. 유아들은 자유선택활동 시간에 어제의 놀이를 오늘로 연결시켜 자신들의 이야기를 만들어내고 있었지만, 연구자는 유아들과 같은 걸음으로 살아내지 못하였던 것이다. 돌이켜보건대, 교사로서 자유선택활동을 운영했던 연구자의 모습은 불확실성 속에서 유아들과의 같은 자리에서 교류하기 위해 고군분투하는 것으로 남아있다.

이제 원감이라는 위치에서 교육과정을 계획하고 운영하다보니, 교사로서 자유선택활동에 대해 고민하며 스스로에게 했던 질문들을 다시 들여다보게 되었다. 연구자가 순간순간 느꼈던 갈등은 많은 유아가 열정을 쏟아내며 즐기는 역동적인 놀이 상황에서는 당연한 것들이었다. 연구자가 재직하고 있는 유치원에

함께 근무하는 교사들의 자유선택활동 이야기를 들으면서 그들도 연구자와 같은 경험을 하고 있는 것을 알게 되었다. 연구자는 동료 교사들에게 지난 경험과 시행착오, 스스로에게 했던 질문들을 이야기해주면서 자유선택활동을 운영하는 교사들은 개별적인 어려움에 대한 지원을 받고 싶어 한다는 것을 알게 되었다.

둘째, 연구자는 자유선택활동이 유치원 현장에서 그 의미가 축소되고 이로 인해 운영에 어려움이 있다는 위기감을 가지고 있다. 연구자는 서울특별시 유치원 평가위원으로서 지난 4년 동안 많은 유치원을 참관할 기회가 있었다. 대부분의 유치원에서는 유치원 교육과정을 운영하기 위해 노력을 하고 있었지만, 협소한 교실과 흥미영역 구성의 미흡함, 학습 중심의 운영으로 인해 자유선택활동이 원활하게 이루어지기 어렵다는 생각이 들었다. 요즘은 유아들은 외국어와 특기 교육, 결과물 중심의 사교육 현장에 노출되어 있다. 유아들에게서 놀이를 빼앗고 있는 것이다. 본 연구자는 유치원 현장에서라도 자유선택활동이 제대로 운영되어 유아들이 놀이를 통해 성장할 수 있도록 지원하는 일이 시급하다고 생각되었다.

셋째, 본 연구자는 교사로서의 경험을 통해 유아교육 현장에서 한 걸음씩 유아교사로서 자신의 정체성을 다듬어가는 후배 교사들에게 도움이 되고 싶은 열정을 갖게 되었다. 멘토링은 멘토와 멘티가 공생하는 관계에서 출발한다. 멘토와 멘티는 일방적인 관계가 아니라 같은 방향을 바라보는 동반자 관계이다. 멘토링 과정에서 중요한 것은 서로에 솔직하게 자신의 모습을 보여줄 수 있는 신뢰와 타인을 이해하는 공감, 서로의 입장을 배려하는 마음이다. 유치원 현장에서 함께 살아내는 동료 교사로서 연구자의 마음과 열정이 본 연구의 토대가 될 것이다.

멘토로서 참여한 본 연구자는 교사에서 주임교사, 원감으로서의 교육 현장 경력을 가지고 있으며, 교사와 부모를 대상으로 한 멘토링 경험이 있다. 또한 예비교사를 대상으로 교수방법에 대한 대학 강의 경험과 현직 교사 대상 연수,

현직 교사 대상의 자격 연수의 경험이 있다. 이와 같은 본 연구자의 경험은 소집단 멘토링에 참여한 교사들의 자유선택활동 운영에 대한 전문적인 지원을 제공할 수 있는 기반이 될 수 있다

본 연구자는 소집단 멘토링을 통해 자유선택활동을 운영하는 교사들의 이야기를 들어주고, 개별적인 어려움에 대해 전문적이고 정서적인 지원을 충실히 제공하는 역할을 수행하고자 하였다.

3. 내러티브 탐구의 과정 및 절차

Connelly & Clandinin(2007)은 내러티브 탐구의 과정을 현장으로 들어가기, 현장에서 텍스트 쓰기, 현장 텍스트 구성하기, 현장 텍스트로부터 연구 텍스트 쓰기 및 구성하기의 단계로 나누어 설명한다. 이러한 단계들은 명확히 구분되는 것은 아니며, 단계들이 서로 겹치거나 중복되기도 한다. 여기서 ‘내러티브’란 긴 시간에 걸쳐있는 삶에 대한 사건들을 뜻하며, ‘이야기’는 구체적인 상황에 대한 일화를 의미한다. 단일 현상을 언급하기 위해서는 ‘이야기’를 사용하고, 탐구 방법은 ‘내러티브’를 사용하여 표현한다. 내러티브란 연구의 대상으로 삼는 경험 뿐 아니라 연구를 위한 탐구의 패턴까지 의미한다(염지숙, 2003). 본 연구의 내러티브 과정은 다음과 같다.

1) 현장으로 들어가기: 이야기 속으로 들어가기

내러티브 탐구 연구의 첫 단계는 ‘현장으로 들어가기’로 연구자가 연구의 동기를 생각하고, 연구의 목적에 적합한 현장을 물색하여 자료수집에 들어가기 전 현장을 방문하고 관계자 및 연구 참여자들과 만나면서 현장에 익숙해지는 단계이다.

(1) 연구 참여자와의 만남

본 연구는 연구자가 멘토가 되어 소집단 멘토링을 통해 교사들의 자유선택활동의 운영의 변화 양상을 탐색하는 것이다. 따라서 멘토로서 연구자와 멘티가 되는 교사들의 관계가 친밀해야하며 서로 간에 신뢰는 중요한 조건이 되었다. 또한 연구자가 참여관찰을 하거나 소집단 멘토링을 위해 출입이 용이하며 수시로 만나거나 편안하게 이야기 할 수 있는 조건에 부합한 연구 현장을 선정해야 했다.

본 연구의 연구 참여자 선정을 위하여 연구자가 원감으로 근무하는 B유치원과 인근에 위치한 A유치원을 대상으로 연구 목적과 진행과정을 설명한 후 참여 가능성을 알아보았다. A유치원은 원장에게 연구 목적과 연구 방법에 대해 상세히 설명한 후 연구 협조를 요청하였다. A유치원의 원장은 교사 교육에 대한 관심이 높았으나 소규모 유치원을 운영하면서 교사의 수업과 교육활동에 대한 지원이 부족한 상황이었기 때문에 흔쾌하게 협조하겠다고 하였다. A유치원은 유치원 평가를 앞두고 있었기 때문에 자유선택활동 운영에 대한 소집단 멘토링이 유치원의 교육력 향상에 도움이 될 것을 기대하였다. B유치원은 유치원의 교사교육 프로그램에 수업 장학과 동료장학이 원활하게 이루어지고 있었기 때문에 참여 교사들은 소집단 멘토링에 참여하는 것에 대한 거부감이 없었다. B유치원은 연구자가 근무하는 유치원으로 원장과 교사들에게 쉽게 협조를 받을 수 있었다.

소집단 멘토링을 시작하기 전에 각 유치원의 상황, 교육 경력, 담임하고 있는 학급의 연령을 고려하였고, 교사들과의 면담을 통하여 연구 목적에 적합한 연구 참여자를 선정하였다. 이러한 과정을 통하여 A유치원의 3세 담임교사와 4세 담임교사 각 1명, B유치원의 4세 담임교사와 5세 담임교사 각 1명, 총 4명의 교사가 연구에 참여하게 되었다. A유치원의 교사들은 지역의 교사 모임 등을 통하여 연구자와 지속적인 교류가 있었기 때문에 멘토링을 또 다른 교사 모임

으로 받아들이고 환영하였다. 연구자는 각 유치원의 연구 참여자를 만나 연구의 목적과 방법을 설명하고 협조를 부탁하였다.

2) 현장에서 현장 텍스트로 이동: 이야기의 공간에 존재하기

이 단계는 내러티브 탐구자가 현장에 들어가서 자료를 수집하며 현장 텍스트를 쓰는 일을 하는 단계이다(Connelly, Clandinin, 2006). 연구자는 예비연구를 통하여 연구의 진행을 고민하였고, 구축된 결과를 통하여 자유선택활동 운영에 대한 소집단 멘토링 과정을 계획하고 진행하였다. 본 연구자는 연구가 진행되는 동안 연구 참여자들의 이야기 뿐 만 아니라 연구에 참여하는 일에 대한 느낌이나 생각에도 관심을 가지고 기록하면서 현장 텍스트를 쓰는 과정을 진행하였다.

(1) 예비연구

유아교사의 자유선택활동 운영에 대한 소집단 멘토링을 실시하기 전에 연구의 적절성을 알아보기 위해 다른 유치원에서 근무하는 유아교사를 대상으로 자유선택활동에 대해 개별 면담 및 운영에 대한 설문 조사를 실시하였다.

① 개별면담

유치원의 자유선택활동에 대한 유아교사의 인식을 알아보기 위하여 2009년 10월 31일부터 2010년 1월 10일까지 서울 소재 공·사립유치원의 유아교사 6인을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 유아교사들을 선정할 때는 교육경력 5년을 기준으로 하여 5년 미만 3, 4, 5세 학급담당 교사 각 1명과 5년 이상 각 1명씩, 총 6명을 대상으로 하였다. 경력 5년에 대한 근거는 교사 발달상 5년 정도

되어야 교직 입문기를 지나 자신의 교수활동을 돌아볼 수 있고, 5년 미만의 경력자들에게서 이직이 가장 많다는 통계 자료를 토대로 하였다(박은혜, 2003).

본 연구자는 면담을 진행하기 위해 각 유치원을 방문하여 교사와 만나서 연구에 대해 설명을 하고, 교사가 편안한 분위기에서 면담에 참여할 수 있도록 노력하였다. 이 후에 진행된 면담은 해당 유치원과 교사들의 상황에 따라 유치원의 교실이나 조용한 공간에서 일대일 개별면담의 형식으로 진행되었다.

면담은 자유선택활동에 대해 교사가 인식하는 유아의 자유와 관련된 문제를 중심으로 질문을 하였고 교사 1인당 1회씩 실시하였으며, 면담 시간은 평균 1시간 30분 정도가 소요되었다. 총 면담시간은 8시간정도로 전사한 내용은 A4용지로 120페이지 정도이며, 면담 내용은 연구에 참여하는 교사들의 사전 동의를 얻어 녹음하였다. 이 후 부족한 부분에 대해서는 전화를 통하여 추가로 면담을 하였다. 심층면담의 질문은 개방식 질문과 반구조화된 질문을 혼합하여 사용하였다. 처음에는 전반적인 자유선택활동에 대한 교사의 인식에 대한 내용을 개방식 질문으로 진행하였고, 내용에 따라 반구조화된 질문을 사용하였다. 질문의 내용은 유아들에게서 관찰되는 자유선택활동의 의미, 자유선택활동 시 교사의 역할, 자유선택활동이 이루어지는 공간인 교실 환경에 관한 것이었다.

심층면담을 통해 녹음된 내용은 전사(transcribe)하여 분석 자료로 활용하였다. 교사들과의 면담 내용은 연구 문제별로 Bogdan & Biklen(1982)이 제시한 방법에 따라 여러 번 읽어서 반복되는 주요 내용을 정리한 후에 주제별로 부호화하였다. 면담 내용은 교사가 인식하는 유아들의 자유선택활동, 교사입장에서의 자유선택활동을 운영, 교사가 의도하는 자유선택활동의 환경구성, 자유선택활동을 위한 교사들의 바램에 대한 것으로 분류되었다. 본 예비 연구에 참여한 6명의 일반적인 특성은 다음 표 4에 제시된 바와 같다.

<표 4> 개별 면담 연구 참여자의 특성

연구 대상	경력	나이	학력	담당학급		설립형태
				연령	인원수	
A	3년 10개월	27	전문대학 졸	3세	20	병설
B	5년 10개월	30	대학원 졸	3세	20	학교법인
C	6년 10개월	31	전문대학 졸 방송통신대 졸	4세	25	병설
D	4년 10개월	28	대학교 졸	4세	25	학교법인
E	8년 9개월	30	전문대학 졸	5세	30	병설
F	3년 8개월	28	대학교 졸 교육대학원 재학중	5세	30	병설

예비 연구에서 나타난 자유선택활동에 대한 유아교사들의 인식이 어떠한지 심층면담을 통해 알아본 내용을 요약하면 다음과 같은 결과를 도출해 낼 수 있다.

㉔ 교사가 인식하는 유아들의 자유선택활동 이야기

교사들은 유아들이 자유선택활동시간에 또래와의 놀이를 통해 놀이의 즐거움을 알며, 자신이 선택한 놀이 속에 몰입하고 있다고 생각하였다. 이는 자유선택활동이 유아들의 다양한 놀이 확장과 발달을 가져오며 성장하는 데 중요한 시간이라고 인식하고 있음을 보여준다. 또한 정해진 답을 요구하는 결과 중심적인 학습과정이 아니므로 유아들은 스스로의 선택을 통한 자유로움 속에서 자신의 활동을 선택한다고 보고 있었다. 그러나 자유선택활동 시간에 유아의 자유는 제한되어 있다고 하였다. 교사가 놀이를 운영할 때 놀이의 주제나 교실 환경, 시간을 고려하여 계획하는 것이 이미 교사 주도이며, 유아에게는 교사의 계

획안에서 자유이라는 것이다. 또한 유아의 안전이나 또래 간의 갈등이 생기지 않도록 교실 내에 생활 규칙을 적용하는 것이 우선시될 때가 있어 유아들이 선택하는 자유에 대해서는 진정한 의미의 자유라기보다는 제한된 자유라고 하였다. 또한 유아들 중에는 놀이 경험이 부족하거나 실패에 대한 두려움으로 스스로 선택하여 놀이하는 것을 어려워하는 것이 관찰된다고 하였다.

㉞ 자유선택활동을 운영하는 교사들 이야기

자유선택활동은 유아들 뿐 만 아니라 교사들도 유아들과 놀이에 함께 참여함으로써 즐겁게 지내는 시간이며, 교사가 주도적으로 운영하는 집단 활동보다는 심리적으로 편안하다고 하였다. 그러나 다양한 유아 개인의 흥미와 요구가 동시에 나타나며 그 특성에 따라 개별적 지도가 필요하기 때문에 이를 지원하기 위해서는 교사로서 역량이 드러나게 된다고 평가하였다. 또한 학급을 운영하는 교사의 입장에서 유아의 자유와 흥미에 따라 활동을 확장하거나 지원하기보다는 환경적인 제약과 교실 관리를 위하여 유아를 통제하고 제한한다고 고백하였다.

유아의 다양하고 개별적인 요구를 수용하기에는 교사에 비해 유아의 수가 많기 때문에 적절한 도움을 줄 수도 없으면서 부산하고 바쁘게 지내게 된다고 하였다. 교사가 자유선택활동을 위한 교재·교구 준비가 부족하거나 활동을 제시하지 못한 경우 유아들의 놀이가 활발하게 진행되지 못하는 것에 대해 미안한 마음을 가지고 있었다. 또한 동시다발적으로 일어나는 역동적인 놀이상황에 대해 교사가 유아에게 의미 있고 필요한 상호작용 기술을 모르거나 어떻게 놀이를 확장시켜야 하는지 모를 때 어려움을 느낀다고 하였다.

㉞ 자유선택활동을 위한 환경구성

교사들이 교실 환경에서 중요시하는 것은 시각적으로 한 눈에 교실이 보이도

록 개방적으로 흥미영역을 구성하는 것이었다. 교실 전체적으로 흥미영역에서 진행 중인 생활주제가 드러나는 것이 중요하며, 유아들의 놀이를 통합하고 활성화시키도록 배치하는 것이 필요하다고 하였다. 학급 관리의 측면에서 유아들의 안전을 위해 동선이라든지 교구장과 책상의 위치를 고려한다고 하였다.

㉞ 유아의 자발성과 능동적 참여를 유도하고 싶은 유아교사의 바램

유아가 스스로 자유롭게 활동을 선택하고 즐겁게 놀이할 수 있는 자유선택활동을 운영하기 어려운 점으로 교사들은 교사 유아의 비율이 높다는 것을 지적하며 수업준비와 놀이 상황에서 지원해 줄 인력이 필요하다고 하였다. 또한 여러 가지 잡무로 인해 충실하게 수업을 준비할 수 있는 없는 것에 대해 불만을 가지고 있었으며, 경력과 직급에 따라 적절한 교사교육이 실시되어야 한다고 하였다. 교사들은 각기 처한 유치원의 문화와 교실 상황, 경력이 다르므로 시기와 맥락에 따라 적절하게 자신을 지원해 주며, 격려해 줄 수 있는 멘토가 필요하다고 하였다.

이상과 같이 예비 연구의 개별면담 결과에서 나타난 것은 생존기를 벗어나 경력교사들임에도 불구하고 매일 유치원 일과 중에 진행되는 자유선택활동에 대한 어려움을 가지고 있으며, 이러한 어려움을 해결할 수 있는 지원을 바라고 있었다.

㉟ 자유선택활동 운영 실태 및 현황

개별면담에서 자유선택활동에 대한 교사들의 어려움과 교사들의 요구에 대해 면담 결과를 분석한 후, 2011년 1월 6일 S시 유아교육진흥원에서 연수 중인 교사 111명을 대상으로 유치원에서 이루어지는 자유선택활동에 대한 실태 및 인식을 설문 조사하였다. 설문지는 자유선택활동 운영에 관련하여 10개의 문항과

운영의 어려움과 필요한 도움에 관련된 내용은 4개의 자유응답형으로 구성하였다.

<표 5> 설문조사 연구 대상자의 일반적인 특성

일반적인 특성	N	%	
담당학급	3세	30	29.0
	4세	32	28.8
	5세	32	28.8
	3, 4세 혼합	0	0
	4, 5세 혼합	13	1.8
	3, 4, 5세 혼합	13	11.7
	기타	2	1.8
	계	111	100.0
교육정도	전문대학 졸	56	50.4
	4년제 대학 졸	52	46.8
	대학원 졸	1	0.9
	기타	2	1.8
	계	111	100.0
교직경력	1년	56	50.5
	2년	23	20.7
	3년	14	12.6
	4년	9	8.1
	5년 이상	5	4.5
	계	111	100.0
교사연령	20~25세	57	51.4
	26~30세	49	44.1
	31~35세	2	1.8
	36세 이상	3	2.7
	계	111	100.0

설문 조사 결과에 따르면 유치원에서 이루어지는 자유선택활동시간은 놀이 계획-실행-평가를 포함하여 50-60분(43.2%), 40-50분(48개원, 31.5%), 30분-40분(13개원, 11.7%)으로 대부분의 유치원이 1시간 미만으로 운영하고 있었다. 유치원의 운영형태가 반일제(3-5시간)는 76개원(68.5%), 연장제(5-8시간)는 20개원(18.7%)이라는 대답에 비하여 자유선택활동시간은 하루일과 전체 시간에 적은 비중을 차지하고 있다. 이렇게 하루일과 중에서 자유선택활동 시간이 차지하는 비중이 적고, 부족하게 운영되는 것은 교사들이 자유선택활동 운영의 어려움에 대해 특기교육이나 외부 강사로 인한 상호작용과 평가의 어려움을 가진다는 답변을 통해 그 원인을 유추할 수 있다.

교사들은 대부분 자유선택활동을 계획(99명, 89.2%)하고 있었지만, 놀이 후에 평가를 하지 않는 교사(12명, 10.8%)들도 있었다. 놀이 계획을 하지만 평가를 하지 않는 것은 평가 시간의 부족, 유아들이 평가를 어려워해서, 평가가 놀이에 반영되지 않는다고 생각하기 때문이었다. 교사들은 자유선택활동에 대한 평가를 하면서도 유아들의 연령에 적절하고 흥미를 끌 수 있는 다양한 평가방법에 대해 고민하고 있었으며, 놀이 평가를 어떻게 교육계획과 실행에 반영해야 하는지 궁금해 하였다.

자유선택활동을 위한 교실의 환경은 주제, 학기, 계절에 따라 구성(85명, 76.6%)한다는 답변이 가장 많았으나, 주제에 따라 통합적으로 활동을 구성하는 것에 대해 어려움을 가지고 있었다. 또한 흥미영역을 구성하기에는 교실 공간이 비좁고 유치원 내에 주제에 따른 교재·교구의 종류와 양이 부족하다고 하였다.

교사들은 유치원 내에서 자유선택활동을 운영하다 어려움이 생기면 대부분이 유치원 내의 경력교사(36명, 32.4%), 같은 연령을 맡은 교사(17명, 15.3%), 원장이나 원감(11명, 9.9%) 전문서적이나 연수(10명, 9%)를 통해 도움을 받고 있었다. 교사들이 문제를 해결하기 위해 다양한 방법을 선택하는 것은 자유선택활동 운영에 대한 유치원내 체계적인 장학이나 지원이 부족하다는 것을 알 수 있

다. 그렇기 때문에 교사들은 개별 학급에서 자유선택활동 시간에 적절하고 맥락적인 교사의 놀이 개입이나 상호작용의 방법, 발문에 대해서 어려움을 겪고 있으며 도움이 필요하다고 지적하였다.

위의 설문 결과를 통해 살펴보면, 유치원의 하루일과 중 자유선택활동은 그 비중이 적어지고 점점 그 시간이 축소되어 가고 있다는 것을 알 수 있다. 자유선택활동시간의 축소가 의미하는 것은 놀이 중심의 통합적인 교육과정이 축소되는 것이며, 교육과정 안에서 유아의 능동적인 놀이 참여와 주도성을 제한하는 것이다.

자유선택활동 운영 과정에서 어려운 부분은 유치원 내에서 도움을 받고 있다고 하였다. 그렇지만 도움이 필요한 부분에 대한 자유 응답형 답변을 살펴보면 교사들은 학급별로 수업시간에 나타나는 개별적인 상황적인 맥락에 대한 지원을 원하고 있었으며, 이는 자유선택활동에 대한 실제적인 지원이 부족하다는 것을 의미한다. 유치원은 소규모 집단으로 원내 인적 구성에 따라 동료장학이나 임상장학이 체계적으로 운영되기 어려울 수 있고 비공식적인 형태가 되기 쉽다. 또한 유치원내에서 교육과정을 조정하거나 교육활동을 지원해 줄 인적 자원이 없을 경우 교사는 초임이든 경력교사든 늘 같은 문제를 고민하게 되고, 이를 해결하지 못한 채 시행착오가 반복될 수밖에 없다.

자유선택활동 운영에 대한 설문 결과를 통해 자유선택활동은 유치원 교육과정에서 시간적으로 축소되고 있고, 교사들은 자유선택활동에 대한 어려움을 가지고 있지만, 해결하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 자유선택활동에 대한 교사들의 어려움을 지원할 수 있는 체계적인 지원 방법에 대한 연구가 필요함을 알 수 있었다.

<표 6> 유치원의 자유선택활동 운영 현황

	운영방법	N	%
하루일과 중	30-40분	13	17.7
	40-50분	35	31.5

자유선택활동 총 시간	50-60분	48	43.2
	기타	14	12.6
	계	111	100.0
하루일과 중 자유선택활동 횟수	1번	64	57.7
	2번	37	33.3
	3번	1	0.9
	기타	9	8.1
	계	111	100.0
자유선택활동 계획	하고 있다	99	89.2
	하고 있지 않다	12	10.8
	계	111	100.0
자유선택활동 평가	하고 있다	90	81.8
	하고 있지 않다	21	18.9
	계	111	100.0
환경구성	유아 흥미에 따라 그때그때	12	10.8
	주제, 학기, 계절에 따라	94	84.7
	고정적인 날짜를 정해	0	0.0
	상황에 따라 비정기적으로	1	0.9
	기타	4	3.6
	계	111	100
자유선택활동 운영 의 어려움에 대한 해결 방법	원장, 원감으로부터 조언	12	10.8
	경력교사로부터	94	84.7
	같은 연령을 맡은 교사에게	0	0.0
	전문서적이나 연수 등	1	0.9
	기타	4	3.6
	계	111	100

예비 연구의 결과는 소집단 멘토링의 방향과 연구 참여자 선정을 위한 기초 자료로 활용되었다. 교사들은 자유선택활동 운영에 대해 각 학급의 상황에

적절하게 대처할 수 있는 개별적인 현장 중심의 지원을 요구하고 있었다. 또한 어느 정도 경력이 있는 교사들도 자유선택활동 운영에 대한 어려움을 가지고 있으며, 이를 개선하기 위해서는 외부의 지원이 개별적으로 필요함을 알 수 있었다. 이러한 교사들의 요구를 중심으로 그들의 이야기를 들어주고 개별적인 요구를 수용하며 교사 간의 경험을 공유할 수 있는 소집단 멘토링 과정이 구축되었다.

(2) 자유선택활동 운영을 위한 소집단 멘토링 과정

본 연구는 2011년 3월 2일부터 2011년 8월 12일까지 교사 4명을 대상으로 자유선택활동 운영의 어려움, 소집단 멘토링 과정에서 나타나는 자유선택활동 운영의 변화, 교사들의 변화를 알아보기 위해 진행되었다.

본 연구에서 소집단 멘토링은 주 1, 2회 정도 A유치원과 B유치원의 교사들을 대상으로 각각 10회씩, A유치원과 B유치원의 교사들이 함께 10회, 총 30회가 진행되었다. 각 유치원의 소집단 멘토링과 함께 모이는 연합 소집단 멘토링의 일정은 유치원의 상황에 따라 수시로 조정되었다.

연구자는 교사들의 이야기를 더 잘 이해하기 위하여 소집단 멘토링이 약속된 당일이나 전날에 각 교사의 자유선택활동 수업을 참여 관찰하였다. 수업 관찰 시간은 자유선택활동이 이루어지는 시간에 30분-60분 정도였으며, 관찰로 인해 수업에 방해가 되지 않도록 최대한 노력하였다. 소집단 멘토링의 장소는 연구 참여자가 근무하는 유치원 교실에서 이루어졌으며, 교사들의 하루일과가 마무리 되고 나서 약 60-100분 정도의 시간이 소요되었다. 소집단 멘토링이 진행되는 동안 연구자와 연구 참여자들은 수시로 개별면담이나 유선 전화, e-mail 등을 통하여 비형식적인 방법으로 만남이 이루어졌다.

소집단 멘토링의 내용은 미리 구조화된 프로그램에 따르지 않고 교사들의 요구와 발현되는 주제에 따라 내러티브 방법으로 진행되었다. 내러티브는 이야기

와 동일시되고, 교사들의 이야기들은 교사들의 삶에 대한 의미를 가지고 있기 때문이다(Connelly, Clandinin, 2007). 소집단 멘토링이 진행되는 동안 교사들이 연구 참여자로서 자신의 목소리를 가질 수 있도록 노력하였다.

소집단 멘토링의 구체적인 과정과 멘토의 역할은 다음과 같다.

<표 7> 소집단 멘토링 과정 및 멘토 역할

일시 및 대상	멘토링 내용	멘토의 역할
2011년 3월 9일 A유치원 K, M교사	- 흥미영역의 재구성 - 놀이하고 싶은 유아와 과업을 시켜야 하는 교사의 입장	- 질문하기 - 들어주기 - 공감하기
2011년 3월 18일 B유치원 J, L교사	- 흥미영역의 의미 - 한 가지 놀이만 하는 유아들 - 자유선택활동의 어려움	- 들어주기 - 공감하기 - 문제 제기하기
2011년 3월 23일 A유치원 K, M교사	- 흥미영역 구성 - 유아교사로서의 자기 평가	- 들어주기 - 격려하기 - 함께 생각하기
2011년 3월 25일 B유치원 J, L교사	- 흥미영역의 재구성을 통한 놀이의 확장 - 놀이와 교수 사이에서 교사의 갈등 - 사회적 기술이 부족한 유아 지도	- 대안 제시하기 - 공감하기
2011년 4월 일 A유치원 K, M교사	- 정리정돈에 대한 자료 검토 - 개별적인 유아 지도 - 놀이와 교육활동의 연계	- 격려하기 - 공감하기 - 경험 들려주기 - 자료 제공하기
2011년 4월 4일 B유치원 J, L교사	- 놀이 수준이 다른 유아 지도 - 정리정돈의 어려움과 지도 방법 - 놀이와 교육활동의 관계	- 문제 제기하기 - 공감하기 - 경험 들려주기 - 격려하기
2011년 4월 8일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 집단활동과 자유선택활동의 연계 - 유아들이 선호하는 놀이	- 질문하기 - 공감하기

2011년 4월 14일 B유치원 J, L교사	<ul style="list-style-type: none"> - 교실의 소음에 대한 인식 - 소음을 줄이기 위한 방법 - 쌓기놀이영역에서의 블록라인 	<ul style="list-style-type: none"> - 문제 제기하기 - 함께 생각하기
2011년 4월 20일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	<ul style="list-style-type: none"> - 흥미영역의 유아 인원수, 이름표 사용 - 놀이 체크리스트 활용 방법 	<ul style="list-style-type: none"> - 들어주기 - 질문하기 - 함께 생각하기
2011년 4월 24일 B유치원 J, L교사	<ul style="list-style-type: none"> - 역할놀이영역의 재구성, 소품 제공 방법 - 개별유아의 놀이 특성과 지도방법 	<ul style="list-style-type: none"> - 질문하기 - 함께 생각하기
2011년 4월 27일 A유치원 K, M교사	<ul style="list-style-type: none"> - 유아의 놀이 체크리스트 사용법 - 저널쓰기 - 정리정돈 지도법 	<ul style="list-style-type: none"> - 안내하기 - 자료 제시하기 - 격려하기
2011년 5월 7일 B유치원 J, L교사	<ul style="list-style-type: none"> - 자유선택활동의 이론 자료 검토 - 개별적인 유아의 특성에 따른 놀이 지도 방법 - 역할놀이 소품 아이디어, 제작 방법 - 정리정돈이 안 되는 원인 분석 	<ul style="list-style-type: none"> - 자료 제공하기 - 함께 생각하기 - 공감하기 - 확신시키기
2011년 5월 10일 A유치원 K, M교사	<ul style="list-style-type: none"> - 저널 쓰기의 의미, 방법 - 흥미영역 재구성 - 정리정돈 지도 방법 - 유연한 흥미를 교육활동으로 연결하는 방법 	<ul style="list-style-type: none"> - 공감하기 - 확신시키기 - 격려하기 - 경험 들려주기
2011년 5월 13일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	<ul style="list-style-type: none"> - ‘자유선택활동’ ‘놀이’ 이론 검토 - 유아의 시각으로 보는 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> - 자료 제시하기 - 공감하기 - 격려하기
2011년 5월 20일 A유치원 K, M교사	<ul style="list-style-type: none"> - 쌓기놀이영역에서 구성물의 전시 방법 - 정리정돈 지도 방법 - 소음에 대한 인식 - 주간교육계획안, 일일교육계획안 분석 	<ul style="list-style-type: none"> - 분석하기 - 자료 제공하기 - 대안 제시하기
2011년 5월 23일 B유치원 J, L교사	<ul style="list-style-type: none"> - 유아들의 놀이 분석 - 놀이와 교실의 공간적 의미 - 교실의 활동 게시물의 의미, 전시 방법 	<ul style="list-style-type: none"> - 질문하기 - 공감하기 - 대안 제시하기

2011년 5월 27일 A유치원 K, M교사	- 놀이 체크리스 분석 및 활용 방법 - 교육활동 전개 방법	- 자료 제공하기 - 격려하기
2011년 5월 31일 B유치원 J, L교사	- 쌓기놀이영역의 정리 방법 - 유아의 '우정', '친구'에 관한 이론 자료 검토	- 자료 제공하기 - 들어주기
2011년 6월 1일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 유아의 또래 관계 - 정리정돈 지도 방법 - 놀이지도, 활동의 연계 및 확장	- 격려하기 - 공유하기 - 제안하기
2011년 6월 15일 A유치원 K, M교사	- 역할놀이영역의 재구성 - 유아의 흥미를 놀이로 연결	- 격려하기 - 칭찬하기 - 경험 들려주기
2011년 6월 20일 B유치원 J, L교사	- 유아 지도의 어려움 - 유아의 활동결과물을 교실에 전시하는 방법	- 공감하기 - 대안 제시하기 - 함께 생각하기
2011년 6월 21일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 놀이에 대한 집중을 방해하는 소음 - 유아들의 활동 경험을 반영한 환경구성 - 자유선택활동 활동 평가	- 질문하기 - 들어주기 - 격려하기
2011년 6월 29일 A유치원 K, M교사	- 유아 개별지도 - 흥미영역 간의 연계와 분리 - 쌓기놀이영역에서 놀이감 사용 및 정리정돈 지도 방법	- 공감하기 - 격려하기 - 함께 생각하기
2011년 6월 30일 B유치원 J, L교사	- 유아 지도의 어려움, 지도 방법 - 자유선택활동에 대한 자기 평가	- 공감하기 - 들어주기
2011년 7월 1일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 놀이 확장을 위한 상호작용 - 유아의 또래관계 - 놀이 체크리스트 분석 방법	- 들어주기 - 지지하기 - 제안하기
2011년 7월 7일 A유치원 K, M교사	- 유아의 연령에 따른 상호작용의 차이 - 유아 개별 지도 - 흥미영역의 재구성 - 유아들의 놀이 변화	- 격려하기 - 칭찬하기 - 경험 들려주기 - 공감하기
2011년 7월 11일	- 유아 개별 지도	- 공감하기

A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 쌓기놀이영역의 놀이와 규칙 - 놀이 개입 방법	- 격려하기 - 경험 나누기
2011년 7월 13일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 관찰 결과를 통한 유아의 놀이 분석 - 놀이 참여를 위한 교사의 노력과 변화	- 분석하기 - 지지하기 - 칭찬하기
2011년 7월 21일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 유아 개별지도 - 정리정돈에 대한 경험 공유	- 공감하기 - 공유하기 - 함께 생각하기
2011년 7월 25일 A유치원 K, M교사 B유치원 J, L교사	- 교사로서 만족스러운 놀이상황 - 유아 개별지도 - 교실에서 놀이 규칙의 범위	- 질문하기 - 들어주기 - 함께 생각하기

3) 현장에서 현장 텍스트로 구성하기: 자료 수집하기

본 연구의 자료 수집은 소집단 멘토링이 시작되는 2011년 3월 2일부터 2011년 8월 12일까지 이루어졌다. 연구자와 연구 참여자들의 면담 내용을 녹음하여 전사한 자료, 현장노트, 수업 관찰 기록, 연구 참여자의 저널, 연구자의 저널, 일일 수업안, 사진, 전화 면담 기록 자료, e-mail 자료 등을 수집하였다. 본 연구에서 수집된 자료들은 다음과 같다.

<표 8> 수집된 자료

자료 목록	수집 기간	수집된 자료
면담	2011년 3월 9일-7월 25일	A유치원(10회, 전사자료 210장) B유치원(10회, 전사자료 200장) A,B유치원(10회, 전사자료 180장)
녹음자료		녹음파일(총 2700분)
참여관찰		참여관찰 기록지(총 45장)

저널 쓰기		연구자 저널(15장) 연구 참여자 저널(36장)
문서수집	2011년 3월 2일-8월 12일	A유치원 운영 계획안 B유치원 운영 계획안 연구 참여자의 일일 수업안 자유선택활동 놀이 사진 현장노트 전화 면담 기록자료 e-mail 자료 자유선택활동 계획-평가지

(1) 심층면담

본 연구는 자유선택활동에 대한 교사의 어려움은 무엇이고, 소집단 멘토링을 통하여 어떤 변화 과정을 거치는지 알아보고자 심층면담을 실시하였다. 면담은 목적을 지닌 대화로서 연구 참여자의 상황에 대한 생각, 행동의 의도, 감정적인 내용을 들을 수 있는 효과적인 방법(Merriam, 1994)이다. 심층면담은 2011년 3월 2일부터 7월 25일까지 실시되었다.

면담은 소집단 멘토링의 중요한 방법으로 연구 참여자들이 근무하는 유치원을 중심으로 개별 유치원에서 각각 10회씩 총 20회, 두 유치원의 교사가 함께 모여 10회가 진행 되었으며 전체 면담 횟수는 30회가 이루어졌다. 이러한 면담은 유치원의 일정과 학급 상황에 따라 1주에 1, 2회 정도 1회당 면담 시간은 60분에서 100분 정도로 진행되었다. 두 유치원의 교사가 모두 함께 모일 때는 B유치원이 교사들이 이동하여 A유치원 연구 참여자의 교실을 사용하였다. 면담이 끝나고 나면 부모 상담이나 다른 교육활동 등에 대한 비형식적인 면담이 이루어졌는데, 이러한 과정은 연구자가 연구 참여자들을 이해하는 데 도움이 되었다. 면담 방법은 비구조화된 방법을 사용하였으나, 발현된 주제나 관찰한

내용에 따라서는 면담 대상자의 이야기를 이끌어 내기 위해서 반구조화된 면담을 병행하였다.

면담의 내용은 연구 참여자들의 자유선택활동에 대한 인식과 운영하면서 겪는 어려움, 소집단 멘토링 과정에서의 변화되어 가는 이야기 등으로 유아교사로서 자신의 모습을 돌아보는 과정이 담겨있다. 연구자는 연구 참여자들이 편안하게 자신의 이야기를 할 수 있도록 최대한 경청하려고 노력하였으며, 연구 참여자들의 동의를 얻어 면담 내용을 녹음하였다. 면담 내용은 느낌이나 면담 상황을 그대로 기록하기 위해 빠른 시간 안에 전사하였으며, 연구자가 느꼈던 생각이나 궁금한 점, 면담의 분위기 등을 함께 기록하였다. 면담 내용을 기록할 때는 Spradley(1980)가 제시한 바에 따라 연구자가 사용하는 용어를 그대로 기록하였다. 본 연구자는 소집단 멘토링이 진행되는 동안 소형 mp3를 준비하여 모든 내용을 녹음하였다. 녹음된 자료는 날짜와 주제를 기록하여 컴퓨터에 저장 한 후 전사하였으며, 전사 분량은 A4용지 약 590장 이었다.

<표 9> 면담의 내용

면담 주제	내용
자유선택활동의 계획 및 평가	<ul style="list-style-type: none"> ● 자유선택활동의 교육적 의미, 관련자료 제공 ● 교육 계획안 작성 <ul style="list-style-type: none"> - 연령과 주제에 적절하게 자유선택활동의 목표 설정하여 계획안 작성 - 하루일과에 따라 집단 활동과 연계하여 구성 - 주제에 따라 자유선택활동의 적절성 검토 ● 자유선택활동 평가의 의미와 목적 소개 ● 연령별로 적절한 유아의 평가 방법 공유 ● 자유선택활동에 참여하는 유아의 관찰, 평가하는 방법 ● 자유선택활동 평가 결과를 교육계획에 반영하는 방법

환경구성	<ul style="list-style-type: none"> ● 흥미영역 구성 <ul style="list-style-type: none"> - 흥미영역 구성의 기본 원칙 확인 - 교실의 물리적 특성에 따라 흥미영역 구성 - 자유선택활동의 활동자료 - 주제에 따라 유아들의 경험을 통합할 수 있는 게시 자료 및 정보 제공
놀이를 지원하는 교사의 역할	<ul style="list-style-type: none"> ● 놀이 상황에 따른 교사의 역할 ● 교사의 놀이 개입 시기와 개입 ● 놀이를 촉진하고 확장시킬 수 있는 발문법 ● 개별 유아나 특수한 놀이 상황에 대해 사례별로 이야기 ● 참여 관찰을 통해 유아들의 놀이를 분석 ● 정리정돈의 의미와 지도 방법 ● 놀이 시 발생하는 소음의 원인과 해결방법 모색

(2) 참여관찰

본 연구자는 연구 참여자들의 전체적인 교실 상황과 자유선택활동이 운영되는 방식을 이해하고, 교사가 필요로 하는 도움과 멘토링의 주제를 파악하기 위하여 참여관찰을 통해 자료를 수집하였다. 참여관찰은 2011년 3월 2일부터 7월 25일 사이에 주 1, 2회 정도 소집단 멘토링이 예정된 전 날이나 당일에 연구 참여자 학급의 자유선택활동 시간에 이루어졌다. 연구자는 각 유치원의 자유선택활동 운영 시간에 따라 30분에서 60분 정도 참여 관찰을 하였으며, 관찰하는 동안 유아나 교사의 요구에 따라 이야기를 나누거나 필요한 경우 놀이에 도움을 주기도 하였다. 참여관찰이 계속되자 연구 참여자들의 학급 유아들은 연구자에게 친근함을 표현하고 놀이에 함께 참여하기를 권유하기도 하였다. 연구자

는 연구 참여자의 교실에서 자연스럽게 자유선택활동이 진행될 수 있도록 노력하였다.

멘토링 초기에는 교실의 분위기를 파악하고, 자유선택활동의 운영 방식, 유아의 놀이, 교사와 유아의 상호작용, 유아 간의 상호작용, 흥미영역의 구성 등 전반적인 상황을 관찰하였다. 연구자는 멘토링이 진행되면서 교사들의 이야기를 통해 발현된 주제를 중심으로 특정한 내용을 관찰하기도 하였다. 또한 멘토링을 통해 다루어진 주제와 내용들을 어떻게 받아들이고 적용하는지, 교사의 변화를 유아들은 어떻게 받아들이는지를 집중적으로 관찰하면서 멘토링이 필요한 주제들을 새롭게 발견할 수 있었다. 연구자의 관찰을 통해 발현된 주제들도 멘토링 과정에서는 연구 참여자들이 제시한 주제와 같이 상호 동등한 입장에서 다루어졌다. 소집단 멘토링을 하기 위해 연구 참여자들의 자유선택활동을 관찰하면서 관찰한 내용은 기록하였다. 수업관찰 기록지에는 수업관찰 일시, 학급명, 연구 참여자 이름, 유아들의 놀이, 교사의 행동, 유아와 교사의 상호작용, 유아들 간의 상호작용, 전체적인 교실의 분위기를 객관적으로 기록하였다.

(3) 연구 참여자 및 연구자의 저널쓰기

저널은 개인이 자신의 경험을 설명하는 방법으로, 자신의 경험을 기록하는 것 뿐 만 아니라 저널을 기록하는 과정 자체에서 얻어지는 의미도 중요하다(Clark, 1994; Wooding, 1990). 저널 쓰기는 연구 참여자가 자신의 경험을 기술하고, 기술하는 과정에서 여러 가지 의미를 얻게 하는 작업이다. 저널은 자신과의 대화 수단이 되고, 경험을 재구성하여 교수-학습에 대한 의미를 찾아가는 기회를 제공한다(박은혜, 1999). 연구 참여자는 저널을 쓰는 과정을 통해 교실에서 자신의 교수 행동과 그 맥락을 되짚으면서 무슨 일이 어떻게 진행되었으며, 그것이 유아들에게 의미하는 바에 대해 생각하는 과정을 경험하였다. 연구자들은 처음에 저널쓰기를 어려워하였지만 자유선택활동시간에 인상 깊었던 일

이나 사건을 중심으로 기록하였고, 멘토링이 진행되면서 사건이 일어나게 된 배경이나 상황을 객관적으로 기록하고 스스로 분석하였다. 연구 참여자들은 개별적으로 3-5회 정도의 저널을 썼다. 멘토인 연구자도 연구 참여자들이 고민하는 것과 그들의 생각과 느낌을 공유하기 위하여 참여관찰 내용이나, 연구 참여자들과의 멘토링 과정에서 있었던 일, 개인적인 느낌과 생각들을 저널로 기록하였다. 연구자는 연구 참여자의 저널에 표현된 내면의 변화 과정을 보기 위해 노력하였고, 상황에 맞는 전문적·정서적 지원을 할 수 있는 단서를 얻을 수 있었다. 저널의 내용은 소집단 멘토링 과정에서 다루어진 연구 참여자들의 이야기나 현장 노트의 내용과 여러 부분에서 중복되어 표현되었다.

(4) 기타 자료

연구자는 소집단 멘토링 과정에서 일어나는 모든 상황 뿐 아니라 현장 참여관찰 시 필요한 것을 수시로 현장 노트에 기록하였다. 현장 노트에는 소집단 멘토링 과정에서 연구 참여자들의 모근 상황과 행동을 기술하고, 연구자의 느낌과 질문, 할 일 등을 기록하였다. 현장 노트는 다른 자료를 분석할 때 멘토링 당시의 상황을 좀 더 자세히 이해하는 데 도움이 되었다. 그 외 자료로는 각 유치원의 운영계획안, 일일 수업안, 자유선택활동 계획-평가지, 자유선택활동 놀이 사진, 전화 면담 기록자료, e-mail 자료 등이 포함되었다. 이들 자료는 연구자가 소집단 멘토링 과정에서 미처 발견하지 못하거나 교사들의 이야기, 행동 맥락과 상황을 이해하고 분석하는데 도움이 되었다(Stake, 2000).

4) 연구 텍스트 쓰기 및 구성하기: 자료 분석하기

현장 텍스트는 데이터, 자료를 의미하며, 이 단계는 현장 텍스트로부터 연구 텍스트를 구성하는 과정으로 경험에 의한 의미를 구성하는 일, 자료 분석의 단

계이다. 내러티브 탐구에서는 연구자가 개인적으로 관심있는 연구 문제를 사회적 맥락과 다른 사람의 삶에 연결시키는 일이 중요하다(염지숙, 2003). 따라서 본 연구에서는 자유선택활동을 운영하는 교사들의 이야기를 바탕으로 그들을 이해하고 그 의미를 고찰하고자 노력하였다. 연구자는 현장 텍스트를 반복해서 읽으면서 그 속에 들어 있는 내러티브 패턴, 줄거리 등을 맥락적으로 연결시키고, 이야기를 재구성하여 현장에서 일어난 일을 생생하게 전달하고자 하였다.

본 연구는 내러티브 탐구의 자료 분석 방법(Creswell, 2002)에 따르고자 노력하였다. 질적 연구에서 자료 분석은 자료 수집이 진행되는 동시에 수시로 분석과 해석이 이루어져야 한다(Spradley, 2006). 이를 위하여 연구자는 소집단 멘토링의 녹음 자료, 소집단 멘토링과 참여 관찰을 통한 현장노트, 연구 참여자 및 연구자의 저널 등 수집된 자료를 반복적으로 읽고 그 의미를 파악하고자 하였다. 자료 분석은 자료 수집이 진행되는 과정 동안 지속적으로 이루어졌다. 본 연구자가 현장에 있을 때는 소집단 멘토링이 이루어지고 있었기 때문에 연구 참여자들과 밀착된 관계를 유지했지만, 분석 과정에서는 객관적인 위치에서 의미를 탐색하고자 노력하였다. 교사들의 이야기와 그 의미를 파악하고자 의문을 제기하고 답을 구하는 과정에서 연구 주제의 윤곽이 드러나기 시작했다. 드러난 주제는 교사들의 자유선택활동 운영의 어려움, 소집단 멘토링 과정에서 나타난 자유선택활동 운영의 변화, 그리고 교사들의 변화였다. 본 연구자는 자유선택활동을 운영하는 교사들의 이야기 속에서 시간성, 사회성, 장소라는 내러티브 탐구의 영역(Connelly, Clandinin, 2007)을 연결하면서 관계의 구조를 파악하고자 하였다. 이러한 과정에서 본 연구자는 연구 텍스트가 맥락적으로 연결되고, 세 가지 영역이 드러나도록 하였다.

소집단 멘토링 과정에서 수집된 자료는 일련의 질서, 체계, 그리고 의미를 부여하는 과정을 거쳤다(이용숙, 김영천, 1999). 본 연구자는 수집된 자료를 반복적으로 읽으면서 각 자료의 내용을 요약해 주는 제목을 부호화 하여 이 제목을 하위 단위로 하는 소주제를 추출하였다. 주제별로 약호화 단계를 거친 자료와

주요 사례들을 다시 면밀하게 읽고 분석하면서 연구 참여자들의 변화 과정을 유추하였다. 또한 범주화된 사례들을 반복적으로 검토하면서 사례들의 적합성을 판단하고 사례들이 갖는 공통된 메시지를 드러내고자 하였다. 반복적인 수정과 재조명 과정을 거쳐 자료를 이해하고 연구 참여자들의 어려움과 자유선택 활동 운영의 변화 과정을 심층적으로 분석하였다.

4. 자료의 신뢰성 확보

본 연구의 신뢰성을 높이기 위해서 Lincoln과 Cuba(1985)가 제시한 트라이앵글레이션(triangulation)의 방법, 일차적으로 작성된 보고서를 연구에 참여한 연구 참여자에게 읽어보도록 하는 과정(member check)을 거쳤다. 그 외에도 지도 교수와 동료 연구자들의 조언과 지적, 자기반성 과정 등을 거치면서 질적 연구에서 가질 수 있는 주관성을 배제하도록 노력하였다(Merriam, 1994).

1) 삼각측정법

본 연구에서는 연구 참여자의 자유선택활동 운영의 변화를 이해하고 해석하는 데 있어 연구자의 오류와 해석의 한계를 극복하기 위해 면담, 참여관찰, 사진 촬영, 문서 등을 수집하여 다각적인 방법으로 이용하고 통합하여 분석하였다. 면담에서 발견되는 주제는 참여관찰 과정에서 확인하고, 보완하는 과정을 거쳤다. 또한 저널과 기타 문서들을 통하여 추가적인 해석이 가능했으며, 각각의 자료들을 연결하여 분석하는 순환적인 과정을 거쳤다.

2) 연구 참여자에 의한 자료 검토

소집단 멘토링의 자료들이 분석되는 동안 연구자는 참여한 교사들에게 연구한

전사 자료에 대한 검토를 의뢰하여 연구 참여자 입장에서 자료의 의미를 분석하고 왜곡을 피하려고 하였다. 이러한 과정을 통해 연구자는 연구 참여자의 관점을 고려하여 서로의 목소리가 반영된 결과가 나오도록 노력하였다.

3) 지도 교수 및 동료 연구자들의 조언과 지적

본 연구의 객관성과 신뢰성을 확보하기 위하여 지도교수와 동료 연구자의 조언, 제안, 비평의 과정을 포함하였다. 검토하는 과정에서 연구자가 갖는 주관적이고 고정적인 사고에 대해 조언을 받음으로써 타당성 있고 신뢰로운 연구 결과를 가져오도록 노력하였다.

4) 연구자의 자기 반성적 사고

연구가 진행되는 전 과정에 걸쳐 본 연구자는 연구 방법상의 문제점, 연구 과정과 연구 결과에 개입될 수 있는 편견과 해석을 줄이고자 하였다. 특히 연구 참여자들의 입장에서 충분히 생각하고 있는지, 연구 참여자들이 자신의 목소리를 내고 있는지를 확인하면서 타당하고 심층적인 자료수집 및 해석이 이루어지도록 노력하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구에서는 소집단 멘토링에 참여한 유아교사의 변화와 자유선택활동 운영의 변화 양상을 탐색하였다. 이를 위하여 유아교사가 자유선택활동을 운영하면서 겪는 어려움을 알아보고, 소집단 멘토링 과정에서 나타난 자유선택활동 운영의 변화와 유아교사들의 변화에 대한 자료를 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

1. 유아교사의 자유선택활동 운영에서의 어려움

유아교사가 자유선택활동을 운영하면서 겪는 어려움은 놀이와 교수 사이에서 겪는 혼란, 놀이 환경 구성의 어려움, 갈등을 일으키는 유아에 대한 지도, 소음과 정리정돈, 자유선택활동의 계획-평가와 관련되어 있는 것으로 나타났다.

1) 놀이와 교수 사이에서의 어려움

자유선택활동은 교사가 준비한 환경과 활동 안에서 유아가 자신의 흥미에 따라 자유롭게 활동을 선택하여 놀이하는 유아 주도적인 시간이다. 그러나 교사들은 유아가 자유롭게 놀이한다는 것의 의미가 모호하고 실제 놀이상황에서는 어떻게 구현되어야 하는지, 정답이 있는 것인지에 대해 고민하고 있었다.

유아들한테 어느 정도의 자유까지 줘야 될 지가 너무 고민이 되요, 경력이 쌓일수록 고민이 되는 거 같아요. 경력이 쌓여갈수록, 왜 경력교사들한테 기대하는 것들도 있고 그렇잖아요.

(B유치원 L교사/ 2011. 3. 18)

예비 연구에서 나타난 것처럼 교사들은 초임교사 시절에는 자유선택활동보다는 교사의 계획과 실행이 더 드러나는 집단 활동을 중요시한다. 자유선택활동은 교사가 개입하지 않아도 환경을 준비하고 활동을 제시하면 유아들이 스스로 놀이한다고 생각하는 것이다. 그러나 경력이 쌓이고 어느 정도 집단 활동의 교수기술이 향상되면 자유선택활동시간에 놀이를 확장시키고 활성화시키는 교사 역할에 대해 고민하며 어려움을 느끼게 되는 것을 알 수 있다. 이러한 어려움은 유아의 놀이에 개입한 경험을 통해서 나타나고 있었다.

저는 자유선택활동 시간에 어느 정도 전까지 교사가 개입을 해야 하는가? 이것이 고민이 되요. 어떤 놀이를 할 때에는 교사가 개입을 해서 잘되는 부분도 있고, 어떤 놀이는 교사가 개입을 하는 순간 유아들이 하나 둘씩 가버리는 경우가 있더라구요.

(B유치원 J교사/ 2011. 3. 18)

교사는 자신의 개입이 유아의 자유와 선택에 영향을 주어 유아의 놀이를 확장시키기도 하고 놀이를 중단시킬 수 있다는 것을 알고 있었다. 유아의 놀이에 대해 교사의 개입은 유아의 놀이와 교사의 교수 목적이 조화를 이루는 과정이다. 교사는 교육 경험이 쌓일수록 자유선택활동에 대한 자신의 이론을 갖게 되고, 놀이 상황에 따라 어떻게 접근하고 개입해야 되는지에 대한 자신의 교수법을 갖게 된다. 교사는 자신이 계획한 활동 범위에서 벗어나서 유아들이 놀이하는 것을 불안해하였다. 교사가 통제할 수 있는 범위에서 유아들의 놀이가 진행되는 것이 안정적으로 놀이하는 것이라고 여기고 있었기 때문이다.

예전에는 이 정도로 유아들이 놀이감 같은 것을 쉬어놓는다면 하던가 하면 그냥, 그래 이런 것들도 자유일까? 아니면 뭘까? 라고 생각하면서 허용해 줬다면, 지금은 이거는 안 되지 않을까? 우리 반에서 유아들이 이

정도는 안정적으로 놀이를 해야 되지 않을까? 이런 생각으로 통제를 조금씩 하게 되는 것 같아요.

(B유치원 L교사/ 2011. 3. 18)

J교사의 교실에서 나타난 상황은 놀이 중에 있는 유아들의 자유로운 선택을 어느 정도 통제하면서 교실을 관리하고 싶어 하는 교사의 고민과 어려움을 보여주고 있다. 다음은 학기 초 양치지도를 위해 과학영역에 내어준 치아모형을 보고 유아들이 역할놀이의 병원놀이 소품을 가져와 치과병원 놀이가 된 사례이다. 연구자가 J교사의 교실에서 관찰을 시작했을 때는 이미 자유선택활동이 어느 정도 진행되고 있었다. 과학영역에 유아들이 많이 참여하고 있었고, 교사는 그 옆에서 유아들의 놀이를 지켜보고 있었다. 유아들은 치아모형을 살펴보며 병원 놀이 소품인 핀셋이나 주사기를 들고 서로 이야기를 하고 있었다.

역할놀이영역이랑 과학영역이 인접해 있잖아요. 과학영역에 제가 점심 지도를 시작하면서 이 모형이랑 칫솔 모형을 내어줬어요. 역할놀이영역에는 병원놀이 소품이 있었지요. 그런데 아이들이 각자 따로 놀이를 하다가 어느 순간 역할놀이영역에 있는 병원놀이 소품을 과학영역으로 가져와서 이모형을 닦거나 치료를 하고 있는 거예요. 쪽 지켜보니까 나중에는 과학영역이 병원놀이를 하는 유아들로 꽉 찬 거예요 어떻게 해야 되나? 저렇게 재미있게 놀이를 하는데, 저기는 과학영역이긴 한데... ‘역할놀이영역으로 가져와서 놀이하자!’ 라고 해야 되나? 그러면 중간에 끊길텐데. 너무나 재밌게 놀이를 하고 있는데..

(B유치원 J교사/ 2011. 3. 18)

역할놀이영역의 병원놀이 소품이 과학영역에서 극놀이 자료로 사용되고 있는 것이다. 위의 사례는 교사가 제시한 각 흥미영역에 제시된 자료들을 유아들이 흥미영역과 관련 없이 놀이함으로써 교사에게 혼란을 주게 된 경우이

다. 교사는 흥미영역에 따른 특성과 기능을 고려하여 자유선택활동을 운영하려고 한다. 하지만 유아는 자신의 흥미에 따라 놀이하고 싶은 욕구가 있기 때문에 과학영역에서 자료 탐색과 실험 경험을 주고자 하는 교사의 의도와는 다르게 놀이하게 된 것이다. 과학영역에서 병원놀이를 하는 유아들로 인해 교사는 유아의 놀이와 자신의 교수 계획 사이에서 혼란스러워하였다.

교사는 유아들이 놀이감을 다른 흥미영역으로 가지고 와서 놀이하는 경우 뿐 만 아니라 두 군데 흥미영역에서 동시에 놀이하려는 유아를 지도하는데 어려움을 느끼고 있었다. 조작놀이영역에 레고를 하던 유아들이 레고 구성물을 들고 역할놀이영역에서 소방관놀이의 구성원으로 참여하고 있었다. 자유선택활동은 흥미영역 안에서 각각의 놀이가 진행되어야 한다고 생각하는 교사 입장에서 지도에 심적인 부담감을 주는 사례이다.

소방관 놀이를 하면서 보니까 어느 순간에 쌓기놀이랑 역할놀이영역에 있는 유아들이 모두 한 손에 레고를 들고 놀이하는 거예요. 그래서 찬우에게 ‘찬우야 너는 지금 무슨 놀이를 하고 있는 거야. 한 손에는 레고를 들고 있어’ 그랬더니 소방관놀이를 하고 있대요. 그런데 조작놀이 영역의 놀이감인 레고를 들고 있어요. 그래서 물었지요. ‘그러면 레고를 들고 역할놀이를 할거야?’ 그럴거래요. (중략) 유아들이 영역을 왔다갔다 놀이하는 게 운영하는 교사로서 심적으로 부담이 되죠.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 4)

또한 유아들이 다른 영역으로 놀이감을 가져가서 부족해진 경우에 갈등이 발생하면, 그것을 허락한 교사는 자신의 결정과 판단을 돌아보며 혼란에 빠지기도 하였다. J교사의 교실은 쌓기놀이영역과 역할놀이영역이 인접해 있었으므로 유아들은 극화놀이를 위하여 쌓기놀이영역의 소품을 역할놀이영역의 음식 재료로 사용하고 있었다. 교사는 흥미영역에 따라 유아들의 놀이를 제한하기보다 영역의 특성에 따라 통합적으로 놀이하는 융통성을 주고자 하였

다. 그러나 놀이감 사용에 대한 유아들의 갈등을 지켜보면서 교사는 유아들의 입장에서 자신들이 사용할 놀이감을 다른 영역의 친구들이 가져가도록 하는 것이 공정한가를 고민하게 된 것이다. 교사는 유아들의 질문과 갈등에 대해 서로 이해하고 인정할 만한 대안을 제시하지 못 했다는 생각이 들었다고 하였다.

유아들이 쌓기놀이영역의 동물모형들을 가지고 역할영역에 가서 음식을 해먹는다고 놀아요. 제가 처음에 허용을 했어요. 음식을 해먹을 수도 있으니까. 할 수 있으니까. 그런데 쌓기놀이영역에서 놀이하는 유아들이 '너는 왜 그걸 가지고 가냐.' 하고, 애들이 쌓기놀이 하러 왔다가 놀이감이 없으니까 그냥 가는 거예요. (중략) '왜 저건 저기서 놀아요?' 라는 얘기도 하기도 했어요. 저는 융통성 있게 놀이하도록 해주고 싶었는데... (중략) 놀이감을 사용하는 것이 아이들 입장에서 공정해야 되는 데... 그게 고민이긴 하더라구요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 14)

교사들은 유아의 연령과 생활주제에 따라 자유선택활동을 계획하고 유아들이 준비된 활동에 모두 참여하기를 기대한다. 그러나 교사의 기대와는 다르게 유아들은 자신이 즐겨하는 놀이만 하거나, 한 가지 활동만 계속하는 경우 어떻게 지도해야 할지 어려움을 겪고 있었다.

전 늘 고민이었던 게 (중략) 아침에 놀이를 소개하잖아요. 모형 소개해주고, 언어에는 오늘 이 활동을 할 거야 하고 소개해주고, 수·조작에는 교구를 소개해주고, 그런데 놀이를 시작하면 항상 쌓기놀이를 하는 유아들은 쌓기놀이영역에 있고 역할놀이에 있는 유아들은 항상 똑같은 거예요.

(A유치원 K교사/ 2011. 3. 9)

위의 사례는 특히 역할놀이를 즐기는 여아들과 쌓기놀이에 적극적으로 참여하는 남아들로 인해 놀이 상황에서 흔히 발생하는 문제들이다. 교사는 유아들에게 여러 가지 놀이를 소개하지만, 교사의 소개와는 상관없이 유아들은 자신이 하던 놀이나 한 가지 놀이만 하려고 한다. 교사들은 자신이 계획한 활동들이 과연 유아들에게 흥미롭고 적절한 지에 대하여 의문을 가지기도 하고 좌절하기도 하였다.

유아들이 놀이를 하면 하나만 하려고 해요... 쌓기만 쌓기만... 놀이 이름표를 시작하면서 아이들과 계획할 때 두, 세 가지를 이야기하고 놀이 하러 가자라고 해요. 어쨌든 교사가 주도해서, 두, 세 가지를 이야기하는데도 끝까지 한 가지만 하겠다는 유아가 있더라고요. '오늘은 어떤 놀이를 하면 재밌을까?' '쌓기놀어요' 그래요. 그러면 '다른 놀이를 하고 싶은 거는 없어?' '쌓기놀어요.' '쌓기놀이 말고 다른 놀이 혹시 재미있는 거 없을까?' '쌓기놀어요!' 그러면서 결국엔....

(A유치원 K교사/ 2011. 3. 9)

유아들은 자유선택활동 시간에 자유롭게 놀이하자는 것 외에도 자신의 선택과 상관없이 학급에서 진행되는 일정에 따라 꼭 해야 하는 일들이 있다. 이러한 일이 유아들에게는 자신의 놀이를 방해하는 장애물로 여겨지는 것을 교사도 알고 있었다.

정말 그림그리기 힘들어 하는 유아들도 꼭 해야 할 때가 있잖아요. 생일카드 같은 것은..

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 4)

생일 축하도 그렇고 '왜 해야 해요?' 말하는 유아들도 있었고 그거 하기 싫으니까 빨리하고 저거 놀아요.. 하는 유아들도 있고...

(A유치원 K교사/ 2011. 4. 1)

어버이날 이것저것 준비하느라 사실 유아들 놀이를 많이 못 보았어요. 이메일 같은 것도 한명 한명씩 불러서 해야 되고, 카네이션도 생각보다 시간이 걸리고.. 그런데 해야 되는 것들이 있잖아요. 어버이날 엄마, 아빠의 선물이라는 것도 사실은 교사가 의도를 해서 하는 거잖아요. 그런 거를 하다보니까 놀이가 잘 안 되는 거예요.

(B유치원 L교사/ 2011. 5. 7)

위의 사례는 유아의 놀이를 중단시키는 것을 알면서 교사가 개입하면서 겪는 어려움을 보여준다. 예를 들어 친구의 생일을 축하해주는 카드 준비나 생일 선물 만들기, 어버이날 카네이션 만들기 등의 활동이다. 유아들은 자신이 하고 싶은 놀이가 아니라 참여하기 싫어하고, 교사는 모든 유아의 결과물을 만들어내야 하는 반대편의 입장에 서게 된다. 교사들은 유아의 선택을 존중하지 못하고 꼭 해야 하는 과제를 수행하는 것 때문에 유아들을 지도하느라 자유선택활동 운영에 어려움을 겪고 있었다.

위의 내용을 정리해 보면 교사들이 놀이와 교수 사이에서 겪는 어려움을 알 수 있다. 교사들은 자유선택활동의 가치를 이해하고 있으면서도 유아가 자유롭게 놀이를 한다는 것의 의미가 모호하고 실제로 어떻게 운영하는 것이 적절한지 혼란스러워 하였다. 이러한 혼란은 놀이를 지도하는 교사 역할에 대한 인식과 유아들이 계획한 활동 범위에서 벗어나서 놀이하는 것에 대한 불안감으로 나타났다. 또한 교사들은 유아들이 한 가지 활동만 계속하거나, 준비된 자료와 영역에 상관없이 놀이할 때 계획한 활동들이 유아들에게 흥미롭고 적절한지에 대하여 의문을 가지기도 하고 좌절하는 것으로 나타났다.

2) 놀이 환경 구성의 어려움

자유선택활동이 효과적으로 운영되기 위해서는 유아의 흥미를 유발시키는

풍부한 자료 제시와 흥미영역의 구성이 중요하다. 유치원의 새로운 학기가 시작되면 교사들은 유아의 연령을 고려하여 흥미영역을 구성한다. 교사는 같은 교실을 계속 사용하더라도 지난 해의 경험을 반영해 새롭게 영역을 배치하고자 한다. 교실에서 놀이를 통해 유아의 경험이 교육적으로 확장되고 재구성될 수 있도록 하기 위해 교사는 고민하고 다시 고민한다고 하였다.

과연 교실을 이제 3년째 쓰게 되는데 과연 유아들이 정말 즐겁게 놀이를 할 수 있는 교실 환경구성은 어떤 모습일까?... 고민을 했던 거 같아요.

(B유치원 J교사/ 2011. 3. 18)

K교사의 교실에 들어갔을 때 가장 먼저 눈에 보이는 것은 교실 가운데 위치하고 있는 쌓기놀이영역이었다. 교실의 흥미영역은 쌓기놀이영역을 교실의 중심으로 해서 주변에 다른 영역을 배치한 것처럼 구성되어 있었다.

연구자 : 쌓기놀이영역이 교실 가운데 크게 구성되어 있어요..

K교사 : 유아들이 함께 모으려면, 대집단으로 모으려면 넓은 공간이 필요하고 피아노도 여기에 위치해 있으니까요. 모일 때 피아노 쓰잖아요. 그러니까 피아노를 중심으로 넓게 구성하려는 거죠. 정말 흥미영역을 구성하는 것은 어려워요.

(A유치원 K교사/ 2011. 3. 23)

K교사는 유아들의 놀이 특성이나 영역 간의 연계성보다는 유아들이 대집단으로 모였을 때 모두 앉을 수 있는 공간을 우선으로 흥미영역을 구성하였다. K교사는 유아의 자유선택활동을 위해 흥미영역을 구성하는 것보다 교사 중심의 집단활동을 우선시하여 교실의 구획을 나누고 있었다. 교사는 하루일과 중 진행되는 자유선택활동과 집단활동 모두를 고려하면서 영역을 구성하는 것에 대해 어려워하고 있었다. 이러한 어려움은 교사의 입장에서 집단활

동을 위한 공간을 먼저 배치하는 결과를 가져오게 하였다.

A유치원은 가장 작은 교실을 M교사의 3세 학급이 사용하고 있었다. M교사의 교실은 유치원 출입구 가장 가까운 곳에 위치하고 있으며, 교실 앞에는 출입구와 맞닿은 넓은 공간을 확보하고 있었다. M교사의 교실은 22명의 3세 유아 생활하기에는 비좁아 교실 앞의 공간을 확장된 교실로 활용하여 흥미영역을 구성하여 사용하고 있었다. M교사는 흥미영역 구성 시 놀이감이 많고 넓은 공간을 필요로 하는 쌓기놀이영역을 교실 앞의 공간에 배치하였다. 연구자가 유아의 놀이를 관찰하는 동안에 유아들은 자동차를 굴리면서 다른 교실 복도까지 다녀오기도 하였다.

연구자 : 유아들의 놀이 관찰이 어렵겠어요. 교실이 좁아 교실 밖 복도까지 영역을 구성해야 하니.. 영역구성도 힘들고..

M교사 : 교실이 정신이 없어요. 교실 중간에 벽이 있으니 유아들이 보이지도 않고, 교실이 좁아서 바깥 복도까지 사용해야 하고, 바깥에 쌓기놀이영역을 구성해 놓았더니 지나다닐 수도 없고....

(A유치원 M교사/ 2011. 3. 23)

유아들은 블록을 구성하면서 갈등이 생겨도 교실 안에 있는 교사의 도움을 받을 수 없었다. 교실의 벽면 중간에 창문이 있어 밖을 볼 수 있었지만, 2개의 공간으로 나누어 있어 교사가 한 눈에 교실을 전체적으로 둘러볼 수 있는 위치를 확보할 수 없었다. 이것은 흥미영역을 재구성하여 해결될 수 있는 부분이 아니라 유치원의 물리적인 환경의 문제이었다. M교사는 교실의 시설적인 제한으로 인해 자유선택활동시간에 유아들이 어떤 놀이를 하는지 전체적으로 관찰할 수가 없어 어려워하고 있었다. 또한 M교사는 놀이 중에 발생하는 소음을 줄이려고 쌓기놀이영역의 가운데 카펫을 깔아 두었다. 그러나 쌓기놀이를 하는 중 유아들은 교구장에서 놀이감을 꺼내면서 부딪치거나 구성물을 무너뜨려서 서로 방해가 되고 있었다. 오히려 쌓기놀이영역에서 유아들

은 놀이에 집중하지 못하고 있었다.

쌓기놀이영역에는 2명의 유아가 블록으로 탑을 쌓고 있었다. 4개 정도의 블록이 쌓여졌을 때, 한 유아가 블록장에서 자동차를 꺼내기 위해서 옆을 다가왔다. 그러나 유아들이 탑을 쌓고 있는 자리는 교구장 바로 앞이었기 때문에 자동차를 꺼내기 위해서 손을 뻗치는 순간 탑을 건들어서 넘어뜨리게 되었다. 교구장과 블록을 쌓는 위치가 너무 가까웠기 때문에 놀이감을 꺼내기 위해서 다른 유아를 밀치거나 구성물을 무너뜨리는 일이 반복되고 있다.

(연구자 관찰/ 2011. 5. 20)

연구자가 관찰하는 동안에 쌓기놀이영역의 교구장 앞에서 유아들은 지속적으로 문제 상황에 맞닥뜨리고 있었다.

연구자 : 오늘 쌓기놀이영역에서 무슨 일이 있었어요? 선생님께서 유아들과 한참 이야기하시는 것 같던데..

M교사 : 유아들이 자꾸 부딪치는 거예요. 지나가다가 놀이감을 넘어뜨리기도 하고.. 쌓기놀이는 카펫 위에서 해야 되잖아요. 그런데 자꾸만 매트 바깥으로 놀이감을 가지고 나가거나 매트에 걸리는 거예요. 어떻게 해야 해요?

(A유치원 M교사/ 2011. 5. 20)

쌓기놀이영역을 구성하면서 블록으로 인한 소음을 방지하기 위해 M교사가 영역 가운데 깔아놓은 카펫이 오히려 유아들의 놀이를 방해하게 된 것이다. 카펫은 블록 교구장 바로 앞에 깔려 있었기 때문에 카펫 위에서 구성물을 만드는 유아들과 놀이감을 꺼내려는 유아들 사이에 부딪침이 빈번하게 일어나고 있었다. 연구자가 관찰하는 동안에도 자동차를 꺼내기 위해 교구장으로 가던 유아가 교구장 앞에서 블록으로 탑을 쌓고 있는 유아 옆을 지나가다가

탐을 쓰러뜨리고 있었다. M교사는 이론적으로는 쌓기놀이영역에 카펫이 깔려 있어야 한다는 것을 알고 있었지만, 블록장과의 거리를 두지 않으면 오히려 유아들의 놀이에 방해가 된다는 것을 인지하지 못하고 있었다. 즉, M교사는 환경구성에 대한 지식과 이론을 알고 있었지만 실제 상황에 따라 적절하게 적용하거나 연계하는 것이 부족하였다.

위의 내용을 정리해 보면 교사들은 자유선택활동 운영을 위한 환경과 흥미영역 구성에 어려움을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 어려움은 교실 자체가 가지고 있는 공간의 크기나 위치 등 물리적인 문제점과 함께 교실 내에서의 배치, 영역구성에서의 문제점 등이었다.

3) 유아 갈등 중재의 어려움

자유선택활동시간에 유아들은 놀이 형태에 따라 혼자 놀이를 하기도 하지만 대부분 여럿이 놀이에 참여한다. 이런 놀이 과정은 또래 간에 갈등을 일으킬 수 있다. 갈등의 문제는 두 가지로 나뉘는데, 문제 해결을 위한 의견의 불일치로 인한 갈등과 감정과 요구의 충돌이다(곽향림, 2008). 교사가 자유선택활동을 운영하는 과정에 필요한 것은 놀이의 계획과 자료의 준비 외에도 놀이 중에 발생하는 또래 간의 갈등을 적절하게 해결해내는 능력이다. 그러나 놀이 과정이 아닌 유아의 성격이나 표현방식의 차이와 같은 개인적인 문제로 유아들 간에 갈등이 반복되면 교사도 개입하기가 어려울 수 있다. 이는 자유선택활동 시간에 유아 간의 충돌과 갈등을 유발시키고 유아들이 협력적으로 놀이에 참여하는 것을 어렵게 하는 요인이 된다.

우태¹⁾는 다른 유아들이 함께 놀이하기를 거부하는 유아이다. 교사는 자유선택활동 시간뿐 만 아니라 유치원의 일과 중에도 다른 유아들이 우태 옆에 앉기조차 거부하고 피하기까지 하는 것을 알고 있었다. 이렇게 된 것은 놀이

1) 본 연구에 등장하는 유아들의 이름은 가명으로 사용하였다.

중에 우태가 놀이를 방해하고, 또래와의 협력보다는 자기중심적인 행동을 하기 때문이었다. 지속적으로 자신을 불편하게 하는 우태를 거부하는 유아들의 마음과 또래로부터 거부당하는 우태에 대한 안쓰러움 사이에서 교사는 불편한 심경을 드러내었다.

애들이 우태가 놀이를 방해한다고 느끼니까 정말 피해요. 옆에도 앉으려고도 안 해요. 같이 안 놀아주지요. 우태가 다른 친구들을 너무 불편하게 하니까 그런거지요. 친구들이 안 놀아주니까 우태는 계속 기분이 안 좋았어요. 저도 우태가 너무 안쓰러웠지만, 유아들한테도 뭐라 할 수가 없었어요. 우태가 놀이하는 거 방해하고, 부수고, 자기 마음대로만 하려고 하니까 같이 안 놀려고 하는 게 당연하죠. 놀이하는데 자꾸 방해만 되니 얼마나 속이 상하겠어요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 27)

J교사는 이러한 우태의 문제를 가정과 연계하여 해결하기 위해 어머니와 상담을 하였다. 우태의 어머니는 교사의 이야기를 들어주시는 하지만, 우태를 위해 교사와 협력하여 적극적으로 노력하겠다고 반응하지 않았기 때문에 교사는 더욱 낙담하였다고 이야기 하였다.

아세요. 다 아시는데 모르는 척을 하시는 건지... 면담할 때 얘기를 했어요. 어머님도 저한테 우태에 대해서 다 말씀해주셨거든요. 제가 ‘우태에게 이러한 면이 있으니, 가정에서도 조금 도와주세요.’라고 부탁을 드렸어요. 아이를 생각해서 잘 부탁하는 의미로 이야기했지만 ‘아, 네~’ 그러면서 그냥 넘어가시는 거예요. 아시는데 모른척한다 이런 느낌이었어요. 정말 속상했어요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 27)

교사가 자유선택활동 시간에 유아의 놀이지도에 어려움을 겪는 경우는 놀

이 상대에 대한 유아의 요구가 서로 다를 때이다. 또래와 함께 하는 놀이 방법을 모르거나 자신의 요구를 표현하는 방법을 알지 못하는 유아들로 인해 자유선택활동이 원활하게 운영되지 못하는 상황은 자주 나타나는 일이었다.

다음 사례는 J교사의 4세 학급에서 자기중심적으로 행동하는 윤이에 대해 현철이가 함께 놀이하기를 거부하는 경우이다.

쌓기놀이영역에서 윤이와 현철이는 함께 주차장을 만들고 있었다. 어느 정도 주차장이 완성되자, 현철이는 벽돌블록을 가져와 주차장 가운데 자신이 앉을 수 있는 크기의 오토바이를 구성하였다. 윤이가 완성된 오토바이에 앉으려하자 윤이는 자기가 먼저 앉겠다고 현철이를 밀어내었다. 현철이는 윤이를 보고 비키라고 하였지만 윤이는 오토바이를 운전하는 것처럼 부르릉 소리를 내며, 현철이의 요구를 무시하였다.

(연구자 관찰/ 2011. 5. 27)

윤이와 현철이는 함께 놀이하는 친구지만, 자신이 원하는 놀이감을 갖기 위한 윤이의 행동이 또래와 갈등을 일으키고 있었다. 윤이와 현철이에게 이러한 갈등은 반복적으로 나타나는 일이었고, 교사에게 유아 간의 갈등을 지도하는 것은 자유선택활동을 운영하는 어려움 중의 하나였다.

연구자 : 오늘 쌓기놀이영역에서 유아들이 블록으로 여러 가지 재미있는 구성물을 만들던데, 현철이와 윤이는 항상 그렇게 같이 놀이 하나 봐요. 오늘은 오토바이를 서로 타려고 하던데..

J교사 : 같이 놀기는 하는데, 자꾸 갈등이 생겨요. 서로 부딪히게 되는 것은 참지 않고 자기 주장만 하는 윤이 때문에 문제가 생기는 거예요. 그래서 오늘은 현철이가 윤이랑 놀기 싫다고 했어요. 그런데 윤이는 끝까지 현철이랑 놀겠다는 거예요. 그래서 제가 윤이한테 현철이에게는 시간이 필요하다. 혼자 놀이하고 싶은가보다. 윤이도 조금 있다가 같이 놀이하자. 그런데 절대 안

된대요. 그러면 현철이는 눈치를 보는 거예요. 자기는 싫은데 같이 놀아야 하나눈 눈빛으로 교사를 쳐다보고 있어요. 현철이가 너무 안쓰러웠어요. 현철이 입장에서는 윤이가 힘에 겨울 때가 많죠. 잘 맞다가도 윤이가 욕심을 부리니까. 윤이는 자기가 갖고 싶은 게 있으면 그냥 뺏거나 우기니까.

(B유치원 J교사/ 2011. 5. 27)

교사는 유아들이 놀이 중에 갈등을 겪게 되면 이를 활용하여 학급 전체 유아들에게 해결방법의 모델을 보여주고자 한다. 교사는 사회적인 관계에서 자신을 조절하지 못 하는 유아를 지도하기 위해 다른 유아에게 일방적으로 참고 놀이하라는 것도 적절하지 않다는 것을 알고 있었다. 교사는 적절하게 대안을 제시하기 어렵고 자유선택활동 시간에 빈번히 일어나는 갈등 상황에 대한 중재를 힘들어하였다. 교사들은 유아들의 동시 다발적인 갈등 상황을 중재하는 것에 어려움을 겪고 있었으며, 집단 활동에 비해 유아들의 다양한 요구가 드러나는 자유선택활동의 운영을 어렵다고 느끼고 있었다.

M교사의 경우에도 놀이 중에 지속적으로 갈등을 일으키는 유아는 다른 유아들과 교사의 감정과 인식에 부정적인 영향을 미친다고 고백하고 있다. 또한 자유선택활동 시간에 또래와의 갈등이 생기면 대부분의 유아들은 문제 상황에 대해 원인을 알아보기도 전에 이전의 부정적인 경험에 근거하여 한 유아를 문제아처럼 지적한다고 하였다. 연구자가 M교사의 교실을 관찰하는 동안에도 학급에서 아이들이 가장 많이 교사에게 불만을 토로하는 유아는 ‘재원’이었다. 이런 과정이 반복되자 유아뿐 만 아니라 교사 자신도 학급 내 유아 간의 갈등이 생기면 원인을 살펴보기 전에 한 유아를 지적하게 된다고 하였다. 이러한 교사의 감정은 자유선택활동의 운영 시 정확하게 유아들의 갈등을 중재하지 못하는 요인이 된다. 유아들도 놀이 중에 누군가를 배제시키면서 놀이하려는 경향을 보이기 때문에 원활한 자유선택활동의 운영을 어렵게 하고 있었다. M교사는 담임으로서 책임지고 돌보아야 할 유아에 대한 자

신의 부정적인 감정으로 인해 교사의 자존감마저 흔들리고 있는 것이다.

유아들이 서로 싸우거나 놀이감을 뺏어가는 생겨서 제가 왜 그랬는지, 어떻게 된 일인지 물어보면 보통은 누가 어떻게 했다고 얘기해야 하는데, 저희 반에서 무슨 문제만 생기면 전, 후 사정도 없이 무조건 재원이 재원이 그러는 거예요. 이런 말 하면 안 되지만 교사로서 제 마음속에 ‘왜 이렇게 힘들게 하는거야’ 이러면서 재원에게 대한 편견이 생긴 거예요.

(A유치원 M교사/ 2011. 3. 9)

유아들 간의 갈등을 중재하는 어려움은 학급의 인적 구성에서 기인하기도 하였다. M교사의 3세 학급의 정원은 20명을 넘은 상태였고 조기 입학한 유아가 있었다. 교사를 보조해 줄 인적 지원도 없는 상황에서 많은 수의 유아의 갈등을 중재하고, 또래 보다 어린 연령의 유아를 지도하는 것이 M교사에게는 힘겨운 일이었다.

지난 주에도 말씀드렸던 지수라는 아이, 개가 어리잖아요. 그러니까 개가 다~ 뒤집어요. 유아들이 놀이를 하다가 잠깐 자리를 비울 때 친구들이 놀던 거든, 뭐든 보이는 것은 다 뒤집어 놓아요.

(A유치원 M교사/ 2011. 4. 1)

교사는 학급 내에서 유아의 발달차가 큰 경우 자유선택활동의 계획과 운영뿐만 아니라 또래 간에 놀이를 지도하고 개입하는 것에 대해 부담을 가지고 있었다.

위의 내용을 종합해보면, 교사들은 자유선택활동 시 놀이 상황에서 발생하는 갈등을 어떻게 대처할 것인지에 대하여 어려움을 겪고 있었다. 교사들은 또래로부터 거부당하는 유아, 놀이방법을 모르거나 사회적 기술이 부족한 유아, 놀이에 대한 요구가 다르면서도 함께 놀이하기를 원하는 유아들을 지도

하는 것에 힘겨워하고 있었다.

4) 소란스러움과 흐트러짐

교사들이 자유선택활동을 운영하면서 느끼는 어려움은 교실 내에서 발생하는 소음과 놀이감의 정리정돈에 관한 문제이었다. 구체적인 결과는 다음과 같다.

(1) 소음으로 인한 놀이 방해

교실의 흥미영역은 배치에 따라 유아의 놀이에 영향을 주므로 유아의 활동성과 소음을 고려하여 동적인 영역과 정적인 영역으로 구분하여 구성한다(이숙재, 2001). 자유선택활동이 이루어지는 유치원 교실은 유아들의 놀이로부터 발생하는 다양한 소리가 있다. 유아들이 놀이를 하면서 내는 의성어, 유아들이 놀이 중에 이야기 하는 목소리, 놀이감에서 나는 소리, 서로를 부르는 소리 등이다. 자유선택활동시간은 유아들이 놀이로 인해 어느 정도는 소란스럽다.

연구자가 J교사의 교실을 방문했을 때 다른 날과는 다르게 유아들이 활동에 집중하기보다는 움직임이 많거나 산만하고 흥미영역에 짧게 머무르는 것이 관찰되었다. 대부분의 유아들은 평상시와 같이 원하는 영역에서 놀이를 하고 있었지만, 음률영역에 다른 날보다는 많은 수의 유아가 악기를 다루고 있었다. 그 중 2명의 유아가 탬버린을 치면서 큰 소리로 노래를 부르고 있었다. 유아들의 목소리는 큰 편이었으며, 그 소리로 인해 옆에 있던 간식영역이나 조형영역에 있는 유아들은 서로의 이야기를 들을 수가 없었다. 음률영역의 큰 소리는 다른 영역에서 놀이하러 오는 유아에게 영향을 주어 전체적으로 유아들의 목소리가 크게 들렸다. 처음부터 교실이 소란스러웠던 것이 아니라 음률영역의 악기 소리로 인해 교실 전체가 소란스럽게 된 것이었다. 다음은

교실 내의 소음에 대한 사례이다.

J교사 : 역할놀이에 가서 민수가 기분이 안 좋은 것 같아 좀 풀어주려고 거기 머무르자 교실에 혼란이 시작됐죠. 오늘은 정신이 없더라구요.

연구자 : 제가 관찰하기로는 선생님께서 혼란이 시작됐다고 생각하게 된 시점이 아마도 음률영역에서 형원이하고 지원이가 탬버린을 치고 조금 후에 놀이하던 유아들의 목소리가 커지더라구요. 주변 소리가 커지자 아이들은 탬버린을 조금 치다가 그만했어요. 그런데 주변의 소리가 줄어들지가 않는 거예요. 그랬어요. 놀이가 거의 끝날 때까지...

J교사 : 그랬구나. 어쩐지 다른 때보다 너무 정신이 없는 거예요. 제한 영역에만 있어서 다른 유아들을 미처 못 봤거든요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 14)

J교사는 교실의 소란스러워진 원인을 인식하지 못 하고, 자신이 한 영역에 머무는 동안 전체 교실을 돌아보지 못해서 생긴 혼란이라고 생각하였다. 자유선택활동 시간은 학급의 모든 유아가 흩어져서 원하는 놀이에 참여하기 때문에 무질서해 보이기도 한다. 교사는 동시에 각자 놀이하는 유아들을 관찰하여 적절하게 지원하고자 노력하지만, 교실에서 일어나는 모든 상황에 대해 파악하기 어려울 수 있다. J교사가 교실에서 느낀 혼란은 놀이 중에 발생하는 소음으로 인한 것이었다. 연구자가 관찰 결과에 대해 이야기해주자 J교사는 자신이 느꼈던 자유선택활동의 혼란함과 정신없음이 교실 내의 소음 때문이었음을 인식하였다.

연구자 : 선생님이 교실이 정신없다고 생각하게 된 것이 탬버린 소리가 전체 교실에 울려 퍼지면서, 다른 유아들의 목소리도 따라서 커진 것 때문이라는 생각이 들어요. 한 쪽에서 큰 소리가 나

니까 아이들끼리 서로 목소리가 안 들려 크게 이야기하게 되고, 선생님 목소리도 좀 커지는 것 같았어요.

J교사 : 소음 때문에... 그러니까 한 곳에서 소리가 너무 크거나 그러면 영향을 주고.. 교실 전체가 산만해지는 것일 수도 있겠네요. 그렇군요..

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 14)

교사들은 자유선택활동시간이 놀이로 인해 당연히 어느 정도 소란스러울 것이라고 예상한다. 그러나 유아들이 놀이에 참여하여 발생하는 소음인지, 놀이감 사용으로 인한 소음인지, 다른 요인으로 발생하는 소음인지에 대한 인식이 부족한 상황에서 유아들을 지도하는 것이 버겁다고 이야기 하였다. 유아들은 주변의 큰 소리나 움직임에 반응하기 위해 자신의 목소리나 행동을 더 크게 하게 된다. 이렇게 교실 내에서 발생하는 여러 가지 소리가 소음이 되어 산만해진 교실의 흐름이 교사에게는 자유선택활동 시간을 지도하는 어려움이 되었다.

저는 소음에 되게 민감하지 않았거든요. 당연히 놀이하면 크게 날 수 있지 이랬는데 아닌 것 같아요. 교실이 소란스러우니 유아들이 놀이 움직임이 정말 빠른 거예요. 산만하고 시끄럽고 점점 더 시끄럽고.. 왜 이렇게 빨리 빨리 움직이는지 제가 따라다니는 게 아주 버거운 거예요.

(A유치원 K교사/ 2011. 5. 20)

연구자가 K교사의 교실에 들어갔을 때 유아들은 대부분 놀이에 참여하고 있었다. 역할놀이영역에서 놀이하던 한 여자아이가 유모차에 인형을 태우고 큰 소리로 언어영역에 있는 친구의 이름을 부르며 교실을 가로지르고 있었다. 목소리가 매우 컸기 때문에 교실 전체에 울려 퍼졌고, 다른 유아들은 하던 놀이를 멈추고 여자아이를 쳐다보았다. 놀이에 집중

하던 교실 전체 유아들의 놀이를 방해하였지만, 교사는 제재하거나 주의를 주지 않고 주저하는 것처럼 보였다.

연구자 : 선생님, 지윤이가 영역을 옮겨다니면서 소리로 다른 유아를 부르거나 놀이를 방해할 때, 잠깐 보더니 그냥 계시더라고요. 오히려 지윤이를 지도하는 것에 대해 주저하는 듯한 느낌을 받았어요.

K교사 : 아까 그 상황에서 뭐라고 해야 하는데, 제가 여러 가지 생각을 하느라고.. 저는 그 아이를 지도하는 게 어려워요. 어떨 때는 무섭기도 해요. 학기 초에 엄마와 상담했을 때 제가 안 좋은 경험이 있어서 그래요. 그 애가 여러 면에서 좀 민감하거든요. 자주 다치기도 하도... 저번에도 한 번 다친 일이 있어서 개한테 더 신경이 쓰이고

연구자 : 교실에서 놀이 중에 다치는 애는 자주 다칠 때가 있기는 해요.

K교사 : 그러니까요. 개는.. 예전에 친구가 아무 짓도 안했는데 자기 혼자 넘어져가지고 명이 들어가지고 갔거든요. 그런데 다음 날 또 다친 거예요. 이틀째 다쳐가니까 엄마가 좀 안 좋으셨죠. 물론 엄마는 얼마나 속상해 할까 하는 생각도 들고, 뭐라고 이야기 해야 하나 하는 생각도 많이 했어요. 그런데 너무 심하게 말씀하셨어요. 그때 그 아이 엄마가 했던 말이나 얼굴을 생각하면... 그런 압박이 조금 있는 거 같아요. 그래서 개는 무슨 일이 생겨도 강하게 커트를 못하겠어요.

(A유치원 K교사/ 2011. 5. 20)

K교사가 자유선택활동 시간에 다른 유아가 놀이하는 것을 방해하거나 교실을 소란스럽게 하는 유아를 보면서도 쉽게 다가가서 지도하지 못하는 이유는 유아 부모와의 상담 경험 때문이었다. 유치원에서 일어난 일에 대해 유아

의 어머니가 보여준 반응이 교사의 마음에 남아 유아 지도 시에 심리적 압박감을 주기 때문에 문제 상황에서 교사는 적절하게 대처하지 못한다고 이야기하였다.

위의 내용을 종합해보면 교사들은 자유선택활동 중에 발생하는 소음으로 인한 혼란과 놀이 후에 정리정돈이 적절하게 이루어지지 않을 때 어려움을 느끼고 있었다. 그러나 교사들은 교실 내의 소음으로 인하여 자유선택활동이 혼란스러워졌다는 것을 인식하지 못 하고 있었다. 이로 인해 소음의 원인을 파악하거나, 적절하게 대처할 수 있는 기회를 놓치거나 방치해 두기도 하였다.

(2) 정리정돈 지도에 대한 부담감

유치원에서 정리정돈은 자유선택활동시간을 마무리하면서 반드시 이루어져야 하는 부분으로 유아는 놀이가 끝난 다음에 자신이 사용한 교구나 자료를 제자리에 정리하는 활동이다. 정리정돈은 자유선택활동이 다 끝난 뒤에 하는 전체적인 정리와 유아가 한 가지 놀이를 마칠 때마다 하는 개별적인 정리로 구분될 수 있다(이희경, 2006). 정리정돈이 제대로 되지 않는다면 다음에 참여하는 유아들의 놀이가 준비되지 않거나, 흩어져있는 놀이감들로 인해 유아들은 그 영역에는 들어가지 않으려고 한다. 교사도 다음 활동을 진행하는데 어려움을 겪게 되고(김지선, 2007), 유아를 재촉하거나 스트레스를 받게 된다고 하였다. M교사도 자유선택활동을 운영하면서 정리정돈 지도에 어려움을 겪고 있었다.

역할놀이에 많은 유아들이 참여하고 있었다. 유아들은 한복이나, 드레스를 꺼내 입고 인형을 안고 엄마놀이를 하고 있었다. 식탁에는 모든 음식 모형이 차려져 있었고, 옷장의 옷들과 소품들은 모두 바닥에 흩어져 있었다. 역할놀이 영역은 바닥에 흩어져 있는 놀이감으로 인해 발

디딜 틈이 없었다. 인접해 있는 쌓기 놀이영역에서도 유아들이 만들다가 두고 간 블록들이 역할놀이 영역까지 굴러 와 여기저기 튀굴고 있었다.

(연구자 관찰/ 2011. 4. 1)

연구자가 관찰에서 보았던 역할놀이영역에서 모든 놀이감이 바닥에 흩어져 있던 상황을 교사도 알고 있었다.

연구자 : 오늘은 놀이할 때 선생님이 좀 지켜보였어요.

M교사 : 교사 생활을 하면서 이렇게 정리정돈 스트레스 받은 거 처음이에요. 유아들마다 따라 다니면서 정리하자고 할 수도 없고, 혼자 정리하는 것도 한계가 있고.. 어떻게 해야할 지 모르겠어요. 올해는 다른 때보다 정리하는 것이 정말 힘들어요.

(A유치원 M교사/ 2011. 4. 1)

정리정돈은 유아들이 하루일과 중에서 가장 싫어하며, 어쩔 수 없이 해야 하는 과업으로 느끼는 시간이다(서현, 이승은, 2009). 쌓기놀이나 역할놀이는 놀이감도 많고 여러 명의 유아들이 함께 놀이하거나, 놀이하는 중에 구성원이 수시로 바뀌기도 한다. 유아들은 혼자 한 놀이가 아니거나, 구성물을 보존하고 싶어 하기 때문에 정리에 대한 책임을 회피하려고 하였다. 이런 상황에서 K교사는 개별적으로 유아들을 불러 놀이감을 정리시키는 것이 적절한 지지에 대해서 고민한다고 하였다. 특히 쌓기놀이영역이나 역할놀이영역과 같이 크기와 모양이 다양하고 수량이 많은 놀이감을 사용하는 영역에서 유아들이 정리정돈을 하지 않는 것에 대해 교사들은 어려움을 호소하였다.

그러면 '너희들이 언제까지 놀이하다가 다 친구들에게 양보해줄 수 있

나'고 그러면 놀던 유아들은 그냥 놓고 가는 거예요. 정리도 안 하고. 이러면 제가 계속 정리하라고 이야기를 해줘야 되는지도 모르겠어요. 막 흐트러놓고 그냥 가면 안 되잖아요. 그냥 그 자리를 떠나는데 다시 쌓기놀이영역으로 돌아오진 않더라구요

(A유치원 K교사/ 2011. 4. 1)

J교사의 4세 학급에서도 역할놀이영역의 놀이감들이 바닥에 흩어져 있는 것이 관찰되었다. 유아들은 필요한 놀이감을 꺼내서 놀이하고 제자리에 정리하지 않는 채 다른 놀이감을 더 꺼내어 놀이하면서 역할놀이영역이 흐트러지는 일이 습관적으로 반복되는 것이다. 교사 입장에서는 유아를 재촉하거나 꾸중하게 되는 반감지 않은 상황(서현, 이승연, 2009)이 시작되는 것이다. 또한 많은 놀이감을 교사가 정리해야한다는 부담감과 교사가 역할놀이에서 유아들에게 기대하는 극화활동이 이루어지지 않는다는 것에 대한 자기 평가도 하게 되는 것이다.

연구자 : 오늘 역할놀이와 쌓기 놀이영역에 다른 때보다 유아들이 더 많이 참여하고 재미있어 보였어요.

J교사 : 유아들이야 재미있죠. 그런데 왜 애들은 그렇게 모든 놀이감을 다 꺼내서 펼쳐놓고 노는지 모르겠어요. 극놀이는 안 하고..

L교사 : 저희 반도 정말... 유아들이 다 꺼내 놓고 놀이하죠. 특히 역할놀이영역이 제일 심각해요.

J교사 : 역할영역이 바닥에 모든 것이 다 떨어져있어요. 어떨 때는 그 영역에 들어가고 싶지 않을 정도예요. 고민이죠. 어떻게 지도를 해줘야 되나. 놀이를 할 수도 없이 난리가 되어있어요. 정말 난장판이죠..

(B유치원 J, L교사/ 2011. 5. 7)

정리정돈은 자유선택활동 중에, 또는 활동이 끝난 후에 매일 유치원에서

진행되어야 하는 하루일과의 한 부분이다. 교사에게는 자유선택활동이 진행될수록 정리정돈 지도에 대한 부담감이 가중된다고 할 수 있다.

위의 내용을 정리해 보면, 교사들은 유아들이 놀이 후에 정리정돈을 회피하거나, 크기와 모양이 다양하고 수량이 많은 놀이감이 있는 영역에서 정리정돈을 제대로 되지 않는 것에 대한 어려움을 가지고 있는 것을 알 수 있다.

5) 놀이 계획과 평가 지도의 어려움

자유선택활동 시간은 유아가 자신의 놀이를 계획하고, 그 계획을 실행한 후 평가할 수 있는 좋은 기회를 제공한다. 놀이 계획은 유아가 개인적인 흥미나 관심에 따라 놀이를 계획하고 계획한 것을 실천하도록 돕는다. K교사도 자유선택활동 시간에 유아 스스로 책임감을 가지고 놀이에 참여하고 자기 조절을 돕기 위해 놀이 전, 후로 자유선택활동 계획-평가 기록지를 사용하고 있었다. 자유선택활동 계획-평가 기록지는 유아들이 자신의 놀이에 대한 맥락을 연결하도록 도와주는 도구이다. 그러나 교사의 의도와는 다르게 유아들이 의미 없이 자유선택활동 계획-평가지를 사용하는 것에 대한 안타까움이 있다고 이야기 하였다.

자유선택활동이 시작되면 놀이를 계획하고 평가를 하잖아요... 그런데 유아들이 계획하는 것을 보면, 알고 하는 유아들도 있지만 그렇지 않고 그냥 체크하는 유아들이 있어요. 아무 생각 없이. 그게 너무 안타까운 거예요.

(A유치원 K교사/ 2011 .3. 9)

K교사는 유아교육 이론서에서 제시하는 놀이 평가 계획에 대한 지도 방법을 자신은 제대로 실천하지 못하고 있다는 생각으로 인해 힘들어 하였다. 유아교사로서 전문성이 부족해서 교육이론과 실제 현장을 연결시키지 못하는

것은 아닌지, 자신에게 질문하고 있었다.

책에서 보면 1:1로 교사와 유아가 앉아가지고 상호작용하면서 물어보고 적잖아요. 그런데 그게 현실적으로 현장에서 그렇게 쉬운 일은 아닌 것 같아요. 제가 일일이 한 명씩 이거는 뭐하고 이거는 뭐하고 이렇게 다 설명할 수가 없잖아요. 정말 어려워요.

(A유치원 K교사/ 2011. 3. 9)

K교사의 4세 학급 유아는 28명으로 서울특별시 유치원 교육과정 운영 편성 지침(서울특별시, 2012)에서 제시한 학급 정원 24명을 넘는 인원이었다. K교사에게는 보조하는 지원 인력이 있었지만, 상황에 따라서는 유치원의 다른 일을 하기도 했기 때문에 적절하게 역할을 분담하여 교실을 운영하지는 못하고 있었다. 자유선택활동 계획-평가지는 유아의 연령과 시기를 고려하여 난이도를 조정하고 적절한 접근 방법을 사용하여야 한다. 학기 초에 4세 유아들에게 자유선택활동 계획-평가를 교육적인 목적에 맞게 사용하는 것은 어려운 일이었다. 그러나 교사는 자유선택활동 시간에는 계획-평가를 사용해야 한다는 생각과 4세 유아 28명에 대해 1:1로 상호작용을 못 해주고 있다는 자책감 사이에서 어려움을 호소하였다.

연구자가 관찰한 교실에서는 유아들이 효과적으로 자유선택활동을 계획하고 평가하도록 돕기 위해 기록지 외에도 이름표를 사용하고 있었다. 유아의 이름표는 자유선택활동시간에 자신이 계획한 흥미영역의 놀이에 참여할 때 사용하였다. 이름표의 사용은 유아가 자신의 놀이 계획을 확인하고 흥미영역에 참여하는 유아의 수를 조절하는 기능을 한다. 그러나 교사들은 유아들이 이름표 사용 방법을 인지하지 못하거나, 흥미영역에 제한된 인원수를 무시하고 사용하는 일이 반복될 때 유아 간에 갈등이 생기고 지도의 어려움을 느낀다고 하였다.

K교사의 교실의 쌓기놀이영역에는 항상 많은 수의 유아가 놀이하고 있다. 오늘은 구슬길 구성놀이와, 탑 쌓기, 자동차 굴리기 놀이가 진행 중이었다. 많은 유아들이 있었기 때문에 쌓기놀이영역은 좀 비좁은 듯이 보였다. 쌓기 놀이영역에는 영역 앞에 붙여진 이름표 수보다 더 많은 유아가 놀이를 하고 있었다. 여러 명의 유아가 놀이하려고 왔지만 놀이 인원 수가 많아 다른 놀이영역으로 가곤 하였다. 그러나 그 중의 한 유아는 놀이 이름표를 손에 들고 쌓기놀이영역 앞에 서서 놀이하는 유아들을 계속 바라보고 있었다. 이 때 한 유아가 이름표가 없어졌다고 교사에게 도움을 청하였다.

(연구자 관찰/ 2011. 4. 20)

K교사의 학급에서 쌓기놀이영역은 유아들이 가장 많이 참여하는 영역이다. 여러 명의 유아가 한꺼번에 놀이하려고 하기 때문에 놀이에 참여하지 못한 유아들의 불만이 제기되었다.

연구자 : 유아들이 놀이 중에 이름표를 사용하더라구요. 그런데 오늘 이름표가 없어졌다고 하는 유아가 있는 것 같던데....

K교사 : 처음 놀이 할 때는 이름표를 잘 사용하는데, 다른 영역으로 놀이하러 가면서 그 이름표를 가지고 가서 옮겨놓는 것을 잘 못하는 거예요. 이전에 놀이하던 영역에 붙여놓고 '선생님 저 이름표 없어요.' 이러거나, 오늘은 쌓기놀이영역에서는 자기 이름표 붙인다고 다른 친구들 이름표를 떼라고 하는 거였어요.

(A유치원 K교사/ 2011. 4. 20)

이름표 사용으로 인한 갈등과 교사의 어려움은 유아들이 즐겨하는 쌓기놀이영역이나 레고놀이에서 빈번하게 발생하고 있었다.

유아들이 이름표를 잘 사용하기는 하는데 아직도 힘들어요. 레고는 4명인데 5명이 하고 있어요. 가서 보면 이름표를 그 옆에 살짝 놓는 거 있잖아요. 놀이하고 싶은 유아들이 저한테 제보를 하잖아요. “애 늦게 왔는데 이름표 붙여요.”라고. 그러면 제가 ‘다른 놀이하고 오자.’ 그래요. 내 이름표 들고 다니는 것까지는 해요. 다른 영역에서 떼어 오는 것까지도 되는데, 이름표가 다 차 있는데도 무시하고 그냥 올려놓고 놀이하는 거죠.

(A유치원 K교사/ 2011. 4. 20)

M교사는 3세 유아들의 자유선택활동 시간에 이름표를 사용하여 유아들이 놀이를 계획하도록 지도하는 일이 어렵다고 하였다.

놀이 계획을 하는 것이 아직은 1학기 초라서 어렵잖아요. 그런데 2학기 때부터는 한 번씩 시도를 해보려고요. 놀이 계획을 할 때 유아들은 놀이 판에 이름표를 붙이고 들어가는 규칙부터 어려운 거예요. 누군가에 의한 제재를 받지 않다가 선생님이 규칙에 대해 이야기를 하니 유아들한테는 그것조차도 어렵게 느껴지는 것을 많이 보았어요. 유아들이 자기가 재미있어 하는 곳에 있고 싶은데, 선생님은 왜 다른 영역도 가보라고 하는지 이해하지 못 할 수도 있어요. 내가 혹여나 강압적으로 하는 것은 아닌지..그런 걱정이 되요. 나는 소개자의 역할을 하고 싶은데 소개자가 아닌

(A유치원 M교사/ 2011. 03. 9)

유아의 계획과 실행을 효과적으로 하기 위해 사용한 자유선택활동의 이름표가 교사와 유아 모두에게 놀이에 몰입하는 과정의 걸림돌이 되고 있었다. 이름표의 사용은 유아가 자유선택활동의 과정 즉, 계획하기, 놀이하기, 평가하기에 대한 흐름을 인식해야 가능한 일이다. 그러나 M교사의 3세 학급에서는 유아의 발달과 수준을 고려할 때 이름표 사용은 유아에게 의미 있는 일이 아니었다. 또한 교사가 각 흥미영역의 크기와 놀이 특성을 고려하여 제안한

놀이 참여 인원 에 대해 유아와의 협의를 통해 약속되어야 하는 일이다. 그러나 초기에 이런 과정들이 제대로 이루어지지 않았기 때문에 이름표 사용을 통한 갈등은 반복되고, 교사는 지도의 어려움을 겪게 되는 것이다. 다음은 교사가 체계적이고 일관된 지도 방법을 유지하지 못해서 나타난 사례이다.

지난 주에는 제가 쌓기놀이영역이랑 역할놀이영역에 이름표를 같이 붙이고 놀도록 허용을 해줬어요. 역할놀이영역까지 넓혀서 유아들이랑 크게 만들어서 놀이하러구요. 그러나 이번 주부터는 자기 영역에서 놀이하야 하는데 자꾸 이 영역에 이름표를 붙이고 저 영역에서 놀이하는 거예요. 안 되겠다 싶었는데도 유아들이 자꾸만 올려놓는 거예요. 제가 계속 이야기해주고 ‘기다리자 기다렸다가 자리 비면 놀자’고 그랬더니 왜 그러냐고 지난주에는 놀았는데 왜 그러냐고 그러잖아요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 20)

교사는 놀이에 중점을 두고 쌓기놀이영역과 역할놀이영역을 통합하여 구성물을 활용한 극화놀이를 진행하였다. 어느 정도 놀이가 진행되고 새로운 주제가 진행됨에 따라 교사는 각각의 흥미영역에 유아들이 이름표를 붙이고 놀이할거라 기대하였다. 그러나 유아들은 두 영역이 통합되어 쌓기놀이영역에 이름표를 붙여도 역할놀이영역에서 놀이할 수 있었던 방법과 달라지는 것을 원치 않고 있었다. 유아들의 입장에서는 자신이 원하는 쌓기놀이영역에 자리가 없다면 이전처럼 비어있는 역할놀이영역에 이름표를 붙이고 놀이를 하고 싶었기 때문이었다. 이날 교사는 유아들의 이름표 사용에 대한 혼란을 중재하느라 분주한 시간을 보냈다.

위의 내용을 종합해보면, 교사들은 유아들이 자유선택활동을 의미 있게 계획하고 평가하도록 상호작용하는 것에 대한 어려움이 있다고 하였다. 또한 이러한 어려움은 유아들이 이름표 사용 방법을 인지하지 못하거나, 흥미영역에 제한된 인원수를 무시하는 일이 반복되는 경우에서도 나타났다.

2. 유아교사들의 자유선택활동 운영의 변화

본 연구에서는 소집단 멘토링을 통해 교사들의 자유선택활동 운영이 어떻게 변화하는지 알아보았다. 소집단 멘토링 과정은 교사들 간에 상호협력적인 상호작용을 통해 이루어졌으며, 멘토링이 진행되면서 긍정적인 변화가 나타났다. 교사들은 자유선택활동 운영 시에 놀이와 교수 사이에서 균형을 찾아가 노력하였으며, 유아중심의 놀이공간을 구성하고, 유아들의 갈등을 중재하며, 유아들이 놀이에 몰입할 수 있게 소음과 정리정돈에 관심을 갖고, 유아들의 놀이 흐름과 평가에 대해 재인식하는 변화가 나타났다. 소집단 멘토링에 참여한 유아교사의 자유선택활동 운영의 변화 양상을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 놀이와 교수 사이에서 균형 유지하기

자유선택활동은 생활주제에 따라 교사가 흥미영역에 관련된 자료와 활동을 준비하여 유아들에게 소개하는 것으로 시작한다. 교육과정으로부터 출발한 놀이는 유아의 흥미와 요구에 의해 확장되거나 새로운 주제로 연결되기도 하였다. L교사는 이러한 유아들의 놀이 요구를 인정하고 환경을 변화시켜 놀이를 지원하고자 노력하였다. L교사는 쌓기놀이영역과 역할놀이영역이 통합되어 놀이하는 것을 이론으로는 알고 있지만 교실을 관리하는 교사의 입장에서는 받아들이기 어려워하였다. 그러나 소집단 멘토링이 진행되면서 교사는 유아들의 놀이에 참여자가 되어 함께 놀이하고, 유아들의 요구에 귀 기울이고 있었다.

유아들이 매일 역할놀이영역에서 생선가게 놀이만 했는데, 오늘은 동물 모형을 가지고 줄 서서 동물 아프다고 동물 줌 치료해달라고 하더라구

요. 그런데 또 쌓기놀이영역에 이름을 붙이고 쌓기 놀이감을 가지고 역할로 가는 거예요. 그래서 유아들과 상의해서 오늘은 두 영역에서 같이 놀이하라고 했어요. (중략) 놀이 평가를 하면서 유아들이 재밌었대요. 내일 또 할 거래요. 유아들이 놀이 공간이 좁다고 해서 ‘어떻게 하면 좋을 까’ 했더니 넓은 데서 하고 싶대요. ‘그래서 어디서 하고 싶니?’ 했더니 쌓기에서 하고 싶대요. ‘쌓기놀이영역에서 어떻게 만들까?’ 뭐 의사선생님 방 만들고 기다리는데 만들고 만들어보겠대요. 그래서 역할놀이장을 쌓기놀이영역으로 옮겨 놓으려고요. 준성이랑 지연이 같은 경우는 키보드를 꺼내서 놓더라구요. 의사 선생님 컴퓨터를 놓고 처방하는 것처럼 키보드를 놓고 청진기를 꽂고 앉아있는 거예요. 제가 환자를 했었거든요. 재미있었어요.

(B유치원 L교사/ 2011. 3. 25)

L교사의 변화는 연구자의 관찰을 통해서도 나타났다. L교사와의 면담 뒤에 방문했던 교실에서 쌓기놀이영역과 역할놀이영역을 가리고 있던 가림대를 옆으로 돌려 유아들이 두 영역을 통합하여 병원놀이를 하고 있었다. L교사는 자신이 계획과 달리 유아들의 요구에 의해 영역을 통합해서 놀이하도록 지원하는 과정을 시도하고 있었다.

남윤이, 박진우가 병원놀이를 시작했다. 병원을 구성하고, 약국을 옆에 구성해서 놀이를 했다. 점차 윤형준, 박준석 등 다른 유아들도 병원놀이에 몰려들었다. 그런데 병원을 넓게 구성하다보니 구슬놀이를 하고 싶어 하는 유아들이 방황했다. 조운성, 이광진, 이승진은 구슬놀이를 가지고 두리번거렸다. 처음엔 유아들끼리 어떻게 문제를 해결할지 살펴보았는데, 구슬놀이를 하고 싶어 하는 유아들은 조금만 비켜달라는 말도 못하고 내내 두리번거렸다. 그리고 병원놀이를 하는 유아들은 다른 친구들이 구슬놀이를 하고 싶어 한다는 것을 알지 못했다. 교사가 개입해서 구슬을 가지고 놀고 싶어 하는 친구들이 있다는 것을 이야기해 주자, 병원놀

이를 하던 유아들이 다른 유아들에게 관심을 갖기 시작했다. 그러자 세진은 그러면 내가 옆으로 병원을 조금 옮기는 공사를 해야겠다고 말했고, 다른 유아들도 병원을 작게 만드는 행동을 했다. 쌓기놀이영역의 2/3는 병원놀이가 이루어졌고, 1/3은 구슬놀이가 이루어졌다. 유아들이 하고 싶어하는 새로운 놀이와 유아들이 기존에 흥미를 가지고 놀이하던 것이 겹쳐지게 되면 공간을 어떻게 지정해야 하는지 고민해보아야겠다.

(B유치원 L교사의 일일 수업계획안 평가/ 2011. 3. 31)

이러한 교사의 변화는 현재 진행되고 있는 놀이와 새로운 놀이를 하고 싶어 하는 유아들의 요구를 민감하게 관찰하고 중재하는 과정에서도 나타났다. 유아들은 며칠째 역할놀이와 쌓기놀이를 통합해서 넓은 공간을 확보하여 병원놀이를 하였다. 그러나 쌓기놀이영역에서 병원놀이가 활발하게 진행되었었기 때문에 다른 구성물을 만들고 싶은 유아들이 영역에 들어가기로 주저하고 있었다. 교사는 유아들과 이야기를 하여 기존의 병원놀이를 유지하면서도 새로운 놀이를 원하는 유아들의 요구를 수용하여 주었다. L교사는 교사 자신의 계획보다는 지속적으로 진행되는 유아들의 놀이와 새롭게 시작되는 놀이가 한 영역 안에서 조화롭게 이루어질 수 있도록 하였다.

교사는 유아들의 요구를 수용하기 위해 자신의 계획을 상황에 따라 적절하게 조절하려고 하였다. 또한 유아들이 즐겨하는 놀이는 영역의 인원을 융통성 있게 조정하여 주었다. 다음은 레고놀이를 하여는 유아들이 많아지자 교실의 전체 영역을 살펴보고 유아들이 원하는 놀이의 인원수에 변화를 주었던 사례이다.

유아들이 너무 많이 몰리고 너무 좋아하는 놀이라 제가 조금씩 인원을 늘려주기도 해요. 그래도 되겠더라고요. 레고는 유아들이 너무 좋아하니까 저도 좋고..

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 27)

교사는 하루일과를 계획하면서 교실의 게시물이나 활동 결과물을 수집하기 위해 자유선택활동시간에도 교사 주도적인 활동을 준비한다. 그러나 소집단 멘토링이 진행되면서 교사는 유아가 놀이에 집중하고 있으면 충분히 놀이하도록 기다려주거나 자신의 계획을 수정하였다. 교사가 유아의 놀이를 들여다보고 흥미를 존중하며, 자신의 교수 목적과 유아의 놀이 사이에서 균형을 찾고자 노력하는 모습을 발견할 수 있었다. 다음은 자화상을 그려야하는 유아에 대해 교사가 자신의 계획을 조정 한 사례이다.

사실 저도 오늘 자화상을 그려야 해서 유아들에게 시키려고 했어요. 그런데 그림을 그려야 하는 유아가 병원놀이를 하고 있더라고요. 병원놀이 하는 것을 보니까 너무 재미있게 집중하고 있어서 못 부르겠더라고요. 다음에 하면 되죠.

(B유치원 L교사/ 2011. 5. 23)

교사가 유아의 요구를 민감하게 인식하여 반응하려는 시도는 놀이를 연계하거나, 다음의 놀이를 계획하는 과정에서 계속되었다. 다음은 현장학습 후에 평가를 통해 부족한 부분을 발견하고 교실에서 유아들의 놀이로 확장한 사례이다.

현장학습 가기 전에 가방을 만들어서 물건을 담아야 되는데 미처 못한 거예요. 제가 유아들과 무슨 물건을 샀는지 함께 이야기하다가 유아들이 산 물건이 섞인 거예요. ‘어떻게 하면 이런 일이 발생하지 않을까?’ 이랬더니 가방을 만들어야겠대요. 그럼 우리가 가방을 만들어보자고 이야기 했어요. 그 후에 유아들은 조형영역에서 가방을 만들었어요. 가방을 만들고 나니 자연스럽게 가게돌이로 연결이 되었어요. 유아들을 반 나눠서 손님하고 손님 했던 친구들이 주인이 되기도 했어요. 이 놀이는 서로 바꾸어서 내일도 할 것 같아요. 유아들이 굉장히 즐거워하고 적극적으로 하는 거예요. 오늘은 이렇게 마무리를 했죠.

(A유치원 K교사/ 2011. 6. 15)

교사는 유아들과 동네 마트에 물건을 사러 현장학습을 다녀온 후 구입한 물건이 섞이지 않도록 담을 가방이 필요하다는 것을 알게 되었다. K교사는 활동의 시행착오를 일방적으로 해결하려고 하지 않고 유아들이 대안을 제시하여 놀이로 확장할 수 있도록 하였다. 이런 기회의 제공은 유아들의 적극적인 놀이 참여로 이어지고 교사의 놀이 효능감도 높아진 것으로 나타났다. 다음은 유아들이 자신의 요구를 표현하고 의도대로 실행할 수 있도록 함으로써 자유선택활동에 대한 교사의 만족도가 높아진 사례이다.

저희는 동물 주제 인데, 이번 주가 동물 주제 마지막이에요. 유아들이 공룡을 많이 좋아하잖아요. 동물 이야기 나누면서 되도록 유아들이 조금 더 표현하고, 이야기할 수 있는 기회를 줬어요. 그렇게 유아들의 의견을 들어주다보니, 유아들이 공룡을 만들게 되었어요. 지난 수요일, 목요일에 어떻게 만들지 어떤 종류를 만들지 이야기를 나누고, ‘금요일에 너희들이 재료를 가지고 와라. 선생님도 재활용품 가지고 오겠다’고 했어요. 만들고 싶은 부분을 서로 상의하고 색깔을 입히고 마무리 작업을 해서 커다란 공룡을 완성을 했어요. 유아들이 스스로 의견을 내서 하도록 했어요. 제가 조절을 할 수 있는데 그냥 됐어요. 자기네들이 의견을 내서 만드는 과정에서 아, 이게 잘못 될 수도 있고, 이거를 이렇게 바꿀 수도 있겠구나.. 알 수 있도록 한거죠. 그랬더니 처음에는 만들고 나서 공룡이 왜지 같다고 하더라구요(웃음). 자기네들이 만들어놓고서는(웃음)..

(B유치원 L교사/ 2011. 6. 20)

교사는 놀이 중에 자신이 조절할 수 있는 부분을 유아들에게 내어줌으로써 유아가 자신의 놀이에 주도적으로 참여하도록 하였다. 유아에게 놀이 과정에 대한 선택권을 주는 것이 교사에게도 즐거운 경험으로 나타났다. 위의 사례를 통해 유아의 놀이와 자신의 계획 사이에서 균형을 찾기 위해 지속적으로

노력하는 L교사의 모습을 볼 수 있었다.

위의 내용을 정리해보면 자유선택활동에서 유아의 놀이가 실제로 어떻게 구현되어야 하는지에 대해 혼란스러워 하였던 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 자신의 교수 목적과 유아의 놀이 사이에서 균형을 찾고자 노력하는 변화가 있었다. 교사가 유아의 놀이를 들여다보고 요구를 수용하기 위해 자신의 계획을 상황에 따라 적절하게 수정하였고, 유아의 요구를 민감하게 반응하여 놀이를 연계해 주었다. 또한 교사는 활동을 수정하는 과정에서도 유아들이 대안을 제시하여 놀이로 확장할 수 있는 기회를 제공하고 유아가 자신의 놀이과정에 주도적으로 참여하도록 하였다.

2) 교사의 공간에서 유아의 공간으로 구성하기

유치원 교실은 자유선택활동을 위한 흥미영역을 중심으로 구성된다. 흥미영역을 구성할 때 교실의 물리적 조건은 영향을 미친다. M교사의 교실에서는 교실의 물리적 제한점을 극복하고 흥미영역 구성을 하려는 교사의 변화가 나타났다. M교사의 교실은 교실 밖의 복도까지 확장하여 흥미영역을 구성하여 사용하고 있었다. 교실 앞의 유치원 현관과 가까운 복도에 쌓기놀이영역을 구성했었기 때문에 유치원에 들어서면 놀이 중인 유아들의 모습이 보였기 때문에 전체적으로 유아들의 놀이가 혼란스럽게 느껴졌다. 유아들은 유치원 현관문이 열리거나 복도를 이용하는 사람들로 인해 놀이에 방해를 받곤 하였다. 연구자와 협의 후에 유아들의 활동성과 놀이 특성을 고려하여 쌓기놀이영역을 교실로 들어가게 하고 조형영역과 언어영역을 복도 쪽으로 구성하였다. 교구장과 가림대를 사용하여 복도와 분리해주고 현관에서 들어서면 유아들의 놀이가 보이지 않도록 하였다. 이 후에 연구자가 M교사의 교실을 방문했을 때, 유아들은 각자의 놀이에 열중하고 있었고 이전에 유치원 복도까지 자동차를 굴리며 놀던 모습은 보이지 않았다. 교실의 물리적인 한계를 고려

하여 흥미영역을 재구성한 후 유아들의 놀이가 안정된 것에 교사는 만족감을 표현하였다.

연구자 : 처음에는 조용한 영역인 조형과 언어영역이 밖으로 나오는 것을 꺼려했었는데, 바꾸고 나니 어떠세요? 제가 관찰하기에는 더 안정적으로 보이던데..

M교사 : 그러게요. 학기 초라서 영역을 자주 바꾸는 게 어떨까 고민했었는데, 오히려 바꾸고 나니까 전체적으로 이제는 확실히 안정감 있게 놀이를 하고 있는 거 같아요. 조용한 영역이 안쪽에 있고, 쌓기놀이영역이 공개되는 곳에 있어 정신도 없고, 복도도 좀 소란스러웠잖아요. 어떻게 보면 옆 반에게도 피해가 갈 수도 있었을텐데.. 소란스러운 영역이 이렇게 들어오니까 유아들이 나가지 않고 놀이를 하게 됐어요. 예전에는 기차블록 같은 거 하다보면 기차 끌고서 복도까지 나가고 막 이랬거든요.

(A유치원 M교사/ 2011. 3. 23)

위의 사례는 교사가 자유선택활동을 위한 흥미영역을 구성하기에는 교실의 크기나 위치와 같은 물리적인 조건이 적절하지 않은 경우이다. 이런 경우에는 교사가 유아들의 놀이를 위해 흥미영역을 구성하고자 하여도 환경의 제약을 받을 수밖에 없다. 한 공간 안에 흥미영역을 구성하는 것이 유아와 교사 모두에게 당연한 일임에도 불구하고 유치원 사정이나 외적인 조건이 문제가 된 경우이다. 특히, 자신의 교실만 생각하는 교사입장에서 물리적인 한계를 극복하기 위해 유치원 전체 공간을 객관적으로 바라보고 재조정하는 것은 어려운 일이 될 수 있다. 그러나 M교사는 멘토링 과정을 통하여 이러한 어려움을 극복하고 유아들을 위한 놀이 공간을 구성하고자 다양한 시도를 하고 있었다.

이러한 노력은 유아들의 놀이를 관찰하면서 교실의 흥미영역을 지속적으로 재구성하는 과정에서도 나타났다. K교사의 사례를 통해서도 알 수 있다.

K교사 : 자꾸 영역을 어떻게 해야 할 지 생각하게 되요. 자동차 놀이 세트를 조형영역과의 경계에 놔더니 좁잖아요.. 처음에 옮겼을 때 저게 낫겠다... 했는데 유아들이 별로 안 하는 거예요. 그런데 교구장 옆으로 세팅하면 블록들이랑 연결되어있으니까 서로 만지는 친구들도 많이 생기고 방해가 되더라구요. 그래서 한 쪽 벽 쪽으로 옮겼더니 좀 괜찮더라구요.

연구자 : 선생님이 처음에 나랑 얘기하기 시작하기 전보다 교실의 환경 구성에 의해서 놀이가 어떻게 전환되는지에 대해서 스스로 많이 생각하시는 것 같아요.

K교사 : 네 그런 눈이 좀 트이는 것 같아요.

(A유치원 K교사/ 2011. 4. 1)

K교사는 교구장의 방향이나 놀이감을 준비해 주는 위치에 따라 유아들의 놀이가 영향을 받는 것에 대한 인식하기 시작하였다. 유아들이 놀이감의 위치에 따라 참여 인원수가 많아져 다른 놀이에 영향을 주거나, 놀이가 연결될 수 있다는 것을 관찰하게 된 것이다. 유아의 놀이와 놀이 환경에 대한 인식은 교사의 행동에 변화를 가져왔고 교사 스스로도 자신의 변화에 만족스러워하였다. 이러한 변화는 멘토링 과정에서 지속적으로 나타났으며, 다음의 사례를 통해 알 수 있었다.

K교사 : 오늘 옷 가게 놀이 하면서 잘 보이게끔 하려고 교구장을 옆으로 돌렸거든요. 갑갑하더라구요. 우연한 발견이었는데.. 깔끔해 보이고 더 트여 보여서 좋았어요. 저 답답해가지고 굉장히 고민했었잖아요.

연구자 : 그렇네요. 선생님이 교구장 위치를 옮기고 나니 영역도 개방적이 되고 한 눈에 다 보이네요. 아이들도 이동하거나 놀이하기가 편하겠어요.

K교사 : 네, 진짜 신기했어요.

(A유치원 K교사/ 2011. 6. 15)

자유선택활동 시간에 놀이를 통해 흥미영역과 환경을 보는 교사의 눈은 다시 유아의 놀이를 위한 노력과 행동으로 이어지고 있었다. 유아의 놀이를 중심으로 환경을 바라보는 교사의 시각은 흥미영역의 구성 뿐 아니라 놀이감을 제시하는 시기와 방법에도 변화를 가져왔다. 다음은 J교사가 유아들과 마트를 다녀오는 현장학습 후에 놀이에 필요한 소품을 융통성 있게 제시한 사례이다.

홈마트 갔었어요. 유아들이 유심히 보길래 다음날 저울이랑 바코드 스틱을 내줬어요. 그랬더니 쌓기놀이영역과 역할놀이영역에서 너무 잘 놀았어요. 제가 안 도와줬는데.. 진짜 너무 재미있었거든요. 유아들도 너무 좋아했어요. 바코드 그림도 자기들이 만들고, 광고지 돌리고, 우리 광고지 받고 오늘은 뭐가 좋아요. 이러면 생선 사러 가고, 뭐 사러가고 이렇게 놀았거든요. 애들이 바코드의 그림을 만들길래 필요할 것 같아서 저울도 내줬거든요. 그래서 저울로 생선 무게를 재는 것을 보면서 어떻게 해, 어떻게 해, 애들 정말 잘 놀아... 이랬거든요(웃음). 정말 좋았어요.

(B유치원 J교사/ 2011. 5. 23)

교사는 현장학습 과정에서 유아가 관심 있게 반응 했던 것을 기억하고 자유선택활동시간에 놀이로 연계할 수 있는 놀이감을 준비하였다. 활동의 계획은 교사로부터 시작되었지만, 교사가 유아의 흥미와 요구를 수용하여 유아들이 필요로 하는 자료를 순발력 있게 제공한 것이다. J교사는 가게놀이에 소품을 제공하여 유아들이 적극적이고 즐겁게 놀이에 참여하도록 지원하면서, 놀이에 대한 교사 효능감도 높아지고 있었다. 이러한 활동의 결과는 교사가 영역을 구성하고 자료를 내어주는 과정에서 이전과는 다른 새로운 시도로 이

어지고 있었다.

교사는 교실에 주제와 관련된 화보를 붙여주고, 화보를 활용하여 책을 만들어 과학영역에 전시하였다. 화보를 제시할 뿐 만 아니라 다른 방법으로 활용함으로써 유아들의 놀이 변화를 관찰할 수 있었다. 다음은 J교사가 흥미영역에 활동 자료를 제시하여 유아들의 놀이 참여가 변화하는 것을 관찰하게 된 사례다.

J교사 : 과학영역에서는 이제부터는 뭔가 활동을 줄 때 관련 도서를 놓는 거를 시작을 해봤어요. (중략) 그랬는데 그래서 책을 안 보던 유아들도 앉아서 책을 보기 시작했어요.

연구자 : 유아들은 눈에 보여야 하는 거 같아요. 책이든 활동이든. 눈에 보이지 않으면 하던 것만 계속하는 것 같아요. 책을 내 주던가 화보를 제시해주는 것도 그런 의미에서 필요해요. 유아들한테 무언의 메시지를 주는 것들이 필요하죠.

J교사 : 제가 이번에는 동물원 화보가 너무 많아서 동물원 화보를 조금만 붙여주고 책으로 만들어 줬거든요. 바다 동물원 책. 책, 책, (중략) 수, 조작 영역에는 화보로 그래프를 만들어주고....

(B유치원 J교사/ 2011. 6. 20)

J교사는 쌓기놀이영역에서 일어나는 유아들 간의 갈등이 교구장 바로 앞에서 구성물을 만들기 때문에 발생한다는 것을 소집단 멘토링을 통해 알게 되었다. 연구자가 자유선택활동 시간에 놀이를 관찰하는 동안 J교사는 쌓기놀이영역에 주로 있었다. 유아들이 블록으로 다리를 구성하려고 하자 곧장 다가서 블록장과 거리를 두고 구성물을 만들 수 있는 위치를 제안하였다. 연구자는 자유선택활동을 관찰하면서 교사가 유아들 간에 갈등 없이 놀이가 이루어지도록 노력하는 것을 알 수 있었다.

J교사 : 놀이 중에 블록을 구성하는 초기에 들어가라고 하셔서 바로 갔는데 다음에는 조금 더 카펫 위로 들어오면 좋겠더라고요.

연구자 : 카펫 위에서 구성활동을 승윤이가 시작했고 교사가 초기 개입했어요. 또 우태와 상호작용을 통해서 다리를 연결하니까 더 멋있게 되더라고요. 유아들끼리 놀이를 방해하거나 갈등하는 것도 없고, 선생님께서 의식적으로 블록라인을 인식시키도록 노력하시는 것이 보였고 놀이가 확장되는 것도 좋았고....

J교사 : 그리고 서로 방해되지 않으니깐 나중에 너무 그게 재미있는 거예요. 그렇게 블록을 길게 연결을 해서 너무 재미있으니깐 너도나도 와서 너무 재미있게 놀이했어요. 블록라인을 옆두에 두고 카펫 위에서 놀이하니까 서로 방해가 안 된거예요. 유아들도 서로 방해되지 않으니 훨씬 더 좋다고 이야기하고.... 유아들이 블록라인 안에서 놀이하도록 좀 더 신경 써야겠어요.

(B유치원 J교사/ 2011. 6. 30)

그동안 쌓기놀이영역에서 일어났던 갈등의 일부분은 교사가 블록라인을 제시해 주고 지도함으로써 해결될 수 있었다. 교사들은 유아들의 놀이 공간을 준비하고 흥미영역을 구성할 때 교사 입장에서 정리하기 쉽거나 한 눈에 들어오게 하는 경향이 있다. 쌓기놀이영역의 교구장에 바로 연결하여 카펫을 깔아두는 것이 보기에는 좋았지만, 유아들은 놀이감을 꺼내기 위해 다른 친구들이 구성물을 만들고 있는 사이를 가로질러 갈 수 밖에 없었다. 교사들은 유아들의 입장에서 활동하기에 적절한 환경에 대해 고민하며, 적극적으로 대처하고 있었다.

위의 내용을 정리해보면, 환경구성에 어려움을 겪던 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 교사 중심적인 공간에서 유아의 놀이를 위한 공간으로 재구성하고자 노력하는 모습을 보여주었다. 유치원 교실의 물리적인 한계를 고려하여 흥미영역을 재구성하였고, 교구장의 방향이나 놀이감을 준비해 주는 위치에 따라 유아들의 놀이가 영향을 받는 것을 인식하기 시작하였다. 이러한

인식은 유아의 놀이를 통해 환경을 바라보는 교사의 눈을 뜨게 하고, 흥미영역의 구성 뿐 아니라 놀이감을 제시하는 시기와 방법에도 변화를 가져왔다.

3) 함께 나누고 서로를 인정하기

소집단 멘토링이 진행되는 동안 교사는 자유선택활동 시간에 유아들 간의 갈등을 중재하는 것에 대한 어려움을 해결하기 위해 다양한 노력을 하는 것으로 나타났다. 놀이 중에 문제를 일으키는 유아는 자유선택활동시간 뿐 아니라 유치원에서 지내는 하루 종일 비슷한 문제를 반복하는 경우가 많고, 이런 유아에 대해 교사는 자신과의 싸움을 해야 한다고 이야기하였다.

정말 그래요. 정말 잘해야지. 정말 잘해야지. 우태를 칭찬해줘서 정말 바뀌어야지 이런 생각을 맨 날 하면서 자꾸 참아요. (중략) 그런데 그게 몇 십번이 되면 저도 모르게 ‘선생님이 찾아보라고 했잖아.’ 이렇게 되는 거예요. (중략) 항상 우태 때문에 항상 생각해요. 우태에게 정말 내가 잘해줘서 칭찬해줘야지

(B유치원 J교사/ 2011. 5. 23)

경력이 많은 훈련된 교사라도 다른 유아들과 지속적으로 갈등을 일으키는 유아에 대해서는 불편한 심정을 참기 어려울 수 있다. 그러나 J교사는 자신이 노력하면 우태가 변화될 수 있다고 매일매일 스스로를 격려하며 지낸다고 하였다. 이러한 교사의 노력으로 유아들의 변화가 확연하게 또는 즉시 나타나는 것은 아니었다. 유아를 잘 지도하고자 하루하루 마음을 새롭게 다짐하지만 즉시 해결되는 문제가 아니기 때문에 답답해하며 힘들다고 K교사는 다음과 같이 고백하였다.

K교사 : 많이 좋아지긴 했어요. 유아들도 놀이 상황에서 예전처럼 싫어

하는 것 같지는 않아요.

연구자 : 선생님께서 정말 노력하는 것 같아요. 제가 처음 관찰할 때는 십 분에 열 번 정도 이름을 부르시는 것 같았는데 요즘엔 한, 두 번 밖에 안 들리더라고요.

K교사 : 진짜 많이 노력하고 있어요.. 그렇지만 제가 답답해서 ‘재원 아~~ 친구들도 이렇게 너를 위해서 노력하는데 너는 왜 그러니’ 이렇게 얘기할 때도 있어요. 정말 힘들어요.

(A유치원 K교사/ 2011. 7. 7)

교사들은 문제가 있는 유아들을 지도하기 위해 자신 뿐 아니라 다른 유아들에게도 도움을 요청하며 유치원은 함께 놀이하고 생활하는 곳임을 알리려고 고군분투하고 있었다.

수지가 그렇게 행동을 했을 때 혼내는 것보다는 ‘우리가 수지를 도와줘야 돼. 우리가 이해해 줘야 돼. 너희가 가르쳐줘’ 이렇게 이야기하니 유아들도 수지는 우리가 도와줘야 되는 애라고 봐 주는 것 같아요. 유아들 생각도 많이 변했어요. 수지에 대해서 부정적이었던 유아들이 긍정적으로 변하는 거라든지. 그리고 수지가 이제는 주먹이 안 나오고 놀이감을 빼앗는 것 같은 트러블이 없으니까 교실이 조금 조용하더라고요.

(A유치원 M교사/ 2011. 6. 29)

교사들의 이러한 노력은 유아들이 또래에게 가지고 있던 부정적인 인식을 없애는 역할을 하였고, 전체적으로 유아들 간의 갈등을 줄이는 변화를 가져왔다.

저희 반 유아들이 준용이랑 함께 어울려 놀거나 하지는 않는데 이제는 준용이가 그 공간에 있어도 밀어내지는 않아요.

(B유치원 L교사/ 2011. 6. 20)

채리가 준용이랑 놀이하는 게 보이더라고요. 같이 어울려 많이 놀이하지는 않지만 같은 공간에 있었고 말도 몇 마디 나누고. 몇 마디 조금씩.

(B유치원 L교사/ 2011 .6. 30)

예전에는 역할 놀이에서 혼자 놀았거든요. 그런데 요즘은 협력해서 재미있게 놀이가 발전 됐어요. (중략) 그런 부분은 신기하다 이런 생각도 들긴 하는데 아직까지는 그거는 일부분. 10분의 1인데 수지한테 그런 변화가 생기니까 나머지 친구들도 변하는 것 같아요.

(A유치원 M교사/ 2011. 6. 29)

유아들은 자유선택활동시간에 놀이감이 부족하거나, 흥미영역의 구성이 부적절하거나, 놀이 방법을 모르는 유아가 있거나, 유아 간의 발달 차이로 인해 갈등을 겪기도 한다. 그러나 교사들은 이러한 갈등 요인들을 하나씩 해결하면서, 함께 성장해 가는 유아들에게 고마운 마음을 표현하였다.

제가 저희반 유아들한테 조금 고마운 게 뭐냐면, 3세라서 자기 표현이 부족하니까, 놀이하고 싶으면 다른 아이가 놀던 것도 뺏어가기도 해요. 그러면 뺏긴 아이가 와서 놀이감을 누가 뺏어갔잖아요! 내가 놀이 하던 것을 막 빼앗아 갔어! 그러면서 저한테 와서 일러요. 그러면 제가 그 유아한테 가서 ‘어떻게 할래? 애가 먼저 놀이하고 있었는데, 네가 줄 수 있어?’ 그러면 순순히 놀이감을 내어주는 게 저는 정말 고마운 거예요

(A유치원 M교사/ 2011. 7. 7)

지속적인 교사의 노력은 유아들에게 갈등을 해결하는 모델링이 되었고, 유아들의 변화와 수용적인 태도는 다시 유아에 대한 교사의 고마움으로 나타나고 있었다.

위의 내용을 정리해보면, 놀이 중에 문제를 일으키는 유아로 교사의 어려움은 소집단 멘토링을 통해 개별적인 유아의 특성을 이해하고 받아들이려는 노력으로 나타났다. 교사들은 문제가 있는 유아들을 지도하기 위해 자신 뿐 아니라 다른 유아들에게도 도움을 요청하며 유치원은 함께 놀이하고 생활하는 곳임을 알리려고 하였다. 교사들의 이러한 노력은 유아들이 가지고 있던 편견을 없애는 역할을 하였고, 전체적으로 유아들 간의 갈등을 줄이는 변화를 가져왔다.

4) 몰입을 위해 주변을 정리하기

교사들은 소집단 멘토링이 진행되면서 유아들이 놀이에 몰입하는데 방해가 되었던 소음과 정리정돈에 대해 새롭게 인식하기 시작하였다. 이러한 인식은 행동의 변화를 가져왔다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

(1) 소음을 줄이려는 노력

교사들은 유아들의 자유선택활동 시간은 어느 정도 소음이 발생하는 것이 당연하다고 생각하고 있었다. 그러나 소집단 멘토링이 진행되면서 놀이를 방해할 정도의 소음에 대해 인식하게 되고, 이러한 인식은 교사들의 행동에 변화를 가져왔다.

J교사는 조형영역에서 유아들이 재활용품으로 만들기를 할 때 가위질을 도와주고 있었다. 음률영역에 있던 유아들이 녹음기로 음악을 듣고 싶어 하였지만, 작동이 어려워 큰 소리로 교사를 불렀다. J교사는 즉시 유아에게 시선을 주며, 고개를 끄덕이고 유아에게 다가갔다. J교사의 반응에 교사를 부르던 유아의 목소리는 줄어들었다.

(연구자 관찰/ 2011. 4. 13)

J교사는 자유선택활동 시간에 음률영역에서 유아들의 탬버린 소리가 교실 전체로 퍼지면서 조용하던 교실이 갑자기 소란스러워졌던 일에 대해 인식하고 소음을 줄일 수 있는 방법에 대해 고민하고 있었다. 탬버린에 대한 유아들의 탐색이 어느 정도 진행되자 작은 크기의 탬버린으로 바꾸면서 이제는 교실의 소음 정도를 고려하기 시작하였다고 이야기 하였다.

J교사 : 탬버린을 바꿨어요, 그건 치웠어요.

연구자 : 아예 치웠어요?

J교사 : 아니요. 유아들이 놀아봤으니까 조그만 거를 갖다 놓고 조그만 탬버린으로 바꾸어 주었어요. 그 이후에 교실에 소음이 줄었어요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 13)

소음에 대한 교사의 인식은 자유선택활동 시간 동안 유아들의 놀이가 방해되는 것이 무엇인지 알고, 개선하려는 노력을 하게 하였다. 교사 자신의 목소리도 유아들의 놀이에 소음이 될 수 있다는 것을 인식하고 유아들이 놀이하는데 소음이 되지 않도록 조절하게 되었다고 하였다. 또한 자신의 목소리에 대해 큰 소리로 반응하는 유아들에 대해서도 주의하고, 개별적으로 지도함으로써 유아들의 목소리가 줄어든 것에 대해 만족감을 나타내었다.

생각을 해봤어요. 교사의 목소리도 크고, 그래서 이제 저도 웬만하면 멀리서 부르지 않고 가서 부르려고 해요. 정말 주의깊게 들으니, 교사를 부르는 유아들의 소리가 크더라구요. 하주는 정말 가만히 그 자리에서 '선생님~'이래요. 얼마나 소리가 큰지, 제가 어디에 있는지 보지도 않고 소리를 지르더라구요. 그래서 직접 와서 이야기하라고 했어요. 부를 때마다 즉시 반응해주고요. 그랬더니 하주가 크게 아무데서나 큰 소리로 저를 부르는 게 훨씬 많이 줄었어요.

(B유치원 J교사/ 2011. 4. 14)

K교사는 이전에는 자유선택활동 시간에 유아들이 치는 피아노 소리가 교실 전체에 미치는 영향을 인식하지 못하였다. 그러나 교실 가운데 있는 피아노 소리가 유아들이 놀이에 집중하지 못하게 하는 원인 중에 한가지라고 생각할 수 있게 되었다.

저희 반 여자 애들이 피아노 치는 거를 좋아하는데 저는 개인적으로 애들이 피아노를 치고 이러는 게 나쁘다고 생각 안했거든요. 그런데 저게 소음이 되는 거예요. 어느 순간에 교실 전체가 시끄럽다는 생각이 들었어요. 다른 소리는 하나도 안 들리더라구요.

(A유치원 K교사/ 2011. 5. 20)

교실에서 소음이 발생하는 원인은 다양하다. 하지만 교사는 교실의 소리가 놀이를 하면서 나는 소음인지, 놀이감을 사용하면서 나는 소음인지, 유아들이 놀이에 몰입하도록 크기를 조절할 수 있는 소음인지에 대한 분석할 필요가 있다.

위의 내용을 정리해보면, 교사들은 소집단 멘토링을 통해 혼란의 원인이 불필요한 소음이라는 것을 인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 소음을 줄일 수 있는 방법에 대해 다양한 시도를 하게 되었다. 교사 자신의 목소리도 유아들의 놀이에 소음이 될 수 있다는 것을 인식하고, 놀이 중에 나타나는 다양한 소음의 원인을 분석하여 개별적으로 유아들을 지도하는 모습으로 나타났다.

(2) 정리정돈을 위한 노력

유아들이 깨끗하고 정돈된 환경에서 놀이하도록 준비하는 것은 자유선택활

동 시간의 혼란스러움을 줄여 줄 수 있다. 놀이 후 정리정돈에 대한 교사들의 고민은 교실의 구석구석을 보는 눈을 키워 주었다. K교사는 이전에는 보이지 않았던 과학영역의 자료들이 제대로 준비되지 않은 것을 발견하고, 이것은 유아들이 안정적으로 놀이할 수 없게 한다고 생각하였다. 유아들이 정리정돈을 잘 할 수 있게 하기 위해서는 교사가 유아의 입장에서 필요한 것과 사전에 준비되어야 하는 것들에 대해 인식하고 사전에 준비하는 변화를 가져왔다.

제가 아침에 와서 교실에 들어서니 놀이 영역은 괜찮은데, 교실 입구의 여러 가지 물품이나 교구장 안이 지저분해 보이는 거예요. 보는 순간 저거를 정리해야겠다. 정리를 해줘야지 유아들이 놀이를 안정적이게 하겠다는 생각이 들었어요. 과학영역 같은 경우에는 올챙이도 있었고 화분도 있어서 너무 복잡해서 유아들이 충분히 관찰할 수 없는 공간이었던 거구요.

(A유치원 K교사/ 2011. 5. 20)

이러한 변화는 교사가 정리정돈에 대해 다양한 방법으로 지도하도록 하였고, 유아들의 반응을 통해 교사는 격려 받고 지속적인 노력을 하는 것으로 나타났다.

M교사 : 깨끗한 교실을 위해서 일단, 왜 깨끗한 교실을 만들어야 하는지 아이들과 이야기할 거예요.

연구자 : 유아들에게 정리하기 전과 정리 한 후의 교실 모습을 사진으로 찍어 보여주는 것은 어떨까요? 너희들이 이렇게 잘 할 수 있다고..

M교사 : 네, 저번에 유아들의 활동을 사진으로 찍어서 보여주면 좋다고 하셔서 정리정돈도 한 번 그렇게 했어요. 이렇게 보여줬더니 '우와~' 하는 거예요. 그게 일주일은 가더라구요.

(A유치원 M교사/ 2011. 5. 20)

누구는 신나게 놀아 놓고 다른 영역에 가서 쉬운 거 정리하고 있어요. 저는 그거를 꼭 짹어요. 너는 아까 여기서 이 블록 이 블록 이 블록을 했으니까 가서 정리하라고 해요. 자기 것은 자기가 정리해야 하잖아요. 그럴 때는 유아들도 따라줘요.

(A유치원 M교사/ 2011. 5. 27)

교사가 열심히 노력하고 지도한다고 하여도 유아들은 교사의 기대만큼 행동해 주지는 않는다. 반복되는 시도와 시행착오 속에서 교사는 자신만의 지도 방법을 찾아가고 있었다.

이제 부담임 선생님(실습교사)이 있다가 없으니까 정리 정돈하는 손이 부족했잖아요. (중략) 제가 유아들한테 '선생님 10개 정리할게. 넌 5개만 해.' 이렇게도 해보고. 생각 제일 잘 한 친구가 누구인지 이렇게도 해보고 말씀해주신 방법은 다 동원해봤어요. 오늘은 이거, 내일은 이거, 그런데 가장 중요한 것은 그런 거 같아요. 교사가 정리하는 게 그 모습을 보는 게 유아들한테 좋은 것 같아요

(A유치원 M교사/ 2011. 5. 13)

정리정돈은 자신이 사용한 놀이감을 제자리에 가져다 놓는 것 뿐 아니라 자신이 놀이한 결과를 돌아보고, 학급 공동체가 사용하는 공간을 함께 정리하면서 협력하는 사회적인 기술을 배울 수 있는 시간이다(김지선, 2007; 이희경, 2006). 유아들은 스스로 동기화 되었을 때 즐겁게 참여한다. 정리정돈을 유아 주도적으로 운영하기 위해서는 외부의 강압적인 지도보다는 유아의 내적인 동기유발이 필요하다. M교사는 유아들에게 정리정돈을 지도하기 위해서 가장 중요한 것은 교사가 일방적으로 지시하기보다 교사 자신이 본을 보이는 것이 가장 필요했다고 하였다.

정리정돈의 필요성을 유아와 교사가 함께 느낄 수 있도록 하는 것에 대해 고민해보는 시간이 필요하다. 문제는 어떻게 정리할지 방법만 생각하는 게 정리정돈의 본질이 아닌 것 같다. 교사의 삶이 유아들의 정리정돈을 어떻게 변화시키느냐가 더 중요한 것임을 느낄 수 있었다.

(A유치원 M교사의 저널/ 2011. 6. 24)

즉, 유아들이 자율적으로 참여하기 위해서는 교사가 즐겁게 정리에 참여하는 것이 우선시되어야 한다고 스스로 정의하고 있었다. 정리정돈에 대한 교사의 이야기는 교사로서의 삶의 변화가 유아들의 정리정돈에도 변화를 가져다 줄 것이라는 고백을 통해 나타나고 있었다.

위의 내용을 정리하면, 놀이 후 정리정돈에 대한 교사들의 고민이 교실의 구석구석을 보는 눈을 키워주었음을 알 수 있다. 교사는 유아들이 정리정돈을 잘 할 수 있게 하기 위해서 유아의 입장에서 필요한 것과 사전에 준비해야 할 것을 파악하고 대처하는 노력을 하였다. 반복되는 시도와 시행착오 속에서 교사는 유아들에게 정리정돈을 지도하기 위해서 교사 자신이 본을 보이는 것이 우선되어야 한다는 태도의 변화를 보이고 있었다.

5) 형식적인 놀이 계획과 평가에서 벗어나기

자유선택활동의 평가는 유아 스스로 자신의 계획이 어떻게 실행되었는지 평가하는 것과 교사가 자유선택활동 시간에 유아에게 기대하는 활동의 목표가 어느 정도 이루어졌는지 알아보는 것이다. 연구 참여자들의 학급에서는 유아의 놀이 평가를 위한 도구로 자유선택활동 계획-기록지를 사용하거나 이름표 등을 사용하고 있었다. 교사들은 유아의 자기 평가 자료는 유아가 자유선택활동에 주도적인 역할을 하도록 도와주는 도구라는 것에 대해 인식하기 시작하였다. L교사는 사용이 어려울 것이라 생각했던 유아들조차 자유선택활

동 계획-평가지를 익숙하게 사용하는 것에 만족감을 표시했고, 유아들이 어려워하는 낱짜 쓰기는 점차 나아질 것이라 기대하고 있었다.

저희는 유아들이 놀이계획 평가 자체를 어려워하지는 않아요. 밑에 한주간 평가도 잘 쓰더라구요. 언어적으로 조금 어려울 거라 생각했던 아이들도 심지어 굉장히 열심히 해요. 형준이나 민수는 걱정을 많이 했는데 잘 쓰더라구요. 그런데, 달력을 보고 낱짜 쓰는 거 제 생각보다 아이들이 어려워 하더라구요. 그런 부분들, 매일매일 놀이 계획지를 보고 쓰고 어떻게 낱짜를 써야하는지 잘 모르지만, 그런 것들이 조금씩 나아지겠죠. 놀이평가지 자체가 중요한 것은 아니잖아요.

(B유치원 L교사/ 2011. 4. 14)

위의 사례를 보면 교사들은 형식적인 평가보다는 유아 스스로 자신의 놀이를 돌아보고 생각하고, 이를 근거로 다음 놀이를 계획할 수 있는 기회를 제공하는 것을 더 중요시 하는 것을 알 수 있었다.

자유선택활동은 교사가 주제에 따라 여러 가지 활동을 유아들에게 제시하고 유아들이 자신의 흥미에 따라 선택하여 놀이한다. 교사는 유아들의 결과물을 수집하거나 관찰을 통해 자유선택활동 시간에 유아들의 놀이를 평가한다. 그러나 놀이 관찰에 대한 체계적인 훈련이 부족하고, 다양한 유아들의 요구를 들어주느라 놀이 과정이나 유아들의 놀이 참여에 대해 파악하기 어렵다. 소집단 멘토링 과정을 통해 제안된 유아놀이 참여 체크리스트는 교사에게 유아의 놀이를 관찰하는 계기를 만들어 주었다.

K교사 : 유아들이 어디서 놀이 했는지 알겠고 나중에 놀이 평가할 때 '너는 이런 놀이를 많이 했어.' 그러면 '선생님, 저는요! 저는요!' 하고 물어보는 유아들이 많았어요. 유아들도 선생님이 자기가 놀이하는 영역에 관심이 있다는 것을 알더라고요..(중략) 그리고 체크 하면서 유아들이 무엇이 필요하구나.. 이런 게 조

금 있었어요.

연구자 : 유아들의 놀이를 확인하면서 어땠어요?

K교사 : 이거 할 때 조금 뿌듯했어요(웃음). 제가 무엇인가를 알게 되는 것 같아서..

(A유치원 K교사/ 2011. 5. 27)

유아 놀이 참여 체크리스트는 자유선택활동 시간에 유아들이 어느 영역에서 누구와 놀이 했는지에 대한 자료를 제공하여 주었다. 교사는 유아들의 놀이에 대한 객관적인 자료를 통해 개별 유아에 대한 놀이 흐름을 파악하게 되었다고 하였다. 또한 유아들과 놀이에 대한 구체적인 평가를 기록을 통하여 교사가 유아의 놀이에 관심을 보이는 것이 유아에게도 의미 있다는 것을 알게 되었다고 하였다. 놀이 평가 과정을 통해 교사는 개별 유아의 놀이에 필요한 것을 인식하게 되었다고 이야기 한다. 교사 스스로도 자신의 교육 계획이 유아들의 놀이에서 실현되어 가는 것에 대해 자부심을 느끼고 있었다. 이러한 자부심은 교사의 놀이 효능감에 영향을 줄 것이다.

M교사 : 지난 주에 우리가 이야기하면서 그날 자유선택활동 시간에 필수 중요시 할 거냐? 그냥 하는 거랑 교사가 중요하게 생각하고 하는 거랑은 다르다 뭐 이런 이야기를 했잖아요. 그게 영향을 미쳤어요!

연구자 : 그렇죠. 교사의 의도와 생각이 행동에 영향을 미치게 되지요. 어떤 변화가 있었어요?

M교사 : 놀이를 체크하다보니 제가 자유선택활동에 강조해서 소개했던 놀이에 유아들이 얼마나 어떻게 하고 있나 자세하게 보게 되더라구요. 그러다보니 다른 영역에서 유아들이 어떻게 놀이하는지 아주 구체적으로 보이는 거예요. 그 날은 가족 막대를 제시했는데, 진짜 우리반 유아들이 한 번씩은 다 해보고... 많이 갔어요. 그것을 보고나니 앞으로 활동 계획이나 제시 방법에 대해 좀 더 신중해야겠다는 생각이 들었어요.

(A유치원 M교사/ 2011. 5. 27)

유아들의 놀이에 대한 교사의 인식은 반성적 사고를 통하여 놀이 계획과 실제에 반영된다. M교사는 자유선택활동 시간에 유아들이 무의미하게 나열된 놀이를 하기보다는 유아들에게 놀이의 강약을 조절하여 제시하는 것이 필요하고 자신에게 의미 있었다고 하였다. 교사가 자유선택활동을 계획하면서 전체적인 놀이의 흐름을 예상하고, 주제에 따라 중요하게 준비하는 활동은 교사의 행동에 영향을 준다. M교사는 자유선택활동 시간을 유아들에게 전적으로 맡기기보다는 자신의 역할을 인식하고 무엇을 해야 할 지에 대해 적극적으로 구체적인 노력을 하게 되었다고 밝히고 있다.

위의 내용을 정리해보면, 교사들은 유아들의 자유선택활동 계획-평가 기록지라는 형식적인 평가보다는 유아 스스로 자신의 놀이를 돌아보고 생각하고, 이를 근거로 다음 놀이를 계획할 수 있는 기회를 제공하는 것이 더 중요하다고 받아들이는 것으로 나타났다.

3. 소집단 멘토링에 참여한 유아교사가 경험하는 변화

본 연구는 여러 명의 유아교사들이 함께 하는 소집단 멘토링으로 진행되었다. 소집단 멘토링이 시작되었을 초기에 교사들은 부담감과 기대감을 동시에 가지고 시작하였으나, 시간이 흐르자 대화를 통해 서로를 공감하고 자신이 가지고 있던 의문에 대한 깨달음을 얻게 되었다. 또한 새로운 도전을 시도하면서 가르치는 것은 다시 배우는 것이라고 재인식하는 과정을 경험하였다. 소집단 멘토링에 참여한 교사들의 변화를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 기대와 부담에서

자유선택활동 운영을 위한 유아교사의 소집단 멘토링에 참여하게 된 교사

들은 멘토링에 대한 부담감을 가지고 있었다. 자신이 교사 생활을 통해 갖춰 온 것들이 타인에게 어떻게 보여 지게 될 지에 대한 염려가 되었다고 하였다. 일대일 멘토링이 아니라 다른 교사와 함께 하는 소집단 멘토링이고, 다른 교사와의 경력 차이가 자신의 부족함으로 드러나지는 않을까 하는 중압감이 있었다고 하였다.

처음에 멘토링을 할 거라는 말을 들었을 때는 많이 긴장도 되고 걱정도 되었다. 이제 4년째 시작하면서, 내가 3년 동안 갖춰 온 것들이 보여지는 것인데 어떻게 보여지게 될지 염려가 되었다. 그래서 부담감도 있었다. 함께 하시는 선생님이 6년 경력이시기 때문에 그 부담감은 더 했던 것 같다.

(B유치원 L교사의 저널/ 2011. 7. 18)

이러한 부담감은 소집단 멘토링이 통해 교사가 평상 시 유치원 내에서 이루어지는 일방적인 장학과는 다르다는 것에 대한 두려움이였다. L교사의 부담감은 멘토링에 참여하는 과정에서 자신에게 무엇인가 요구하고, 자신의 수업이 관찰되고, 자신의 내적인 부분을 드러내야 한다는 것을 받아들이면서 가중되었다. 어떠한 목적을 가진 외부인이 자신의 교실에 들어와 수업을 관찰한다는 것도 부담스럽다고 솔직하게 이야기하였다.

L교사 : 걱정됐죠. 더 봐주신다고 하니까

연구자 : 교실에 들어오는 거 부담스럽죠?

L교사 : 네 그건 부담스러워요.

연구자 : 참관하는 것은 어때요?

L교사 : 그런데 정말 솔직히 안 부담스러운 건 아니죠(웃음).

(B유치원 L교사/ 2011. 3. 18)

유치원 교사로서 4년째 되는 L교사 뿐 아니라 7년째 되는 K교사 또한 멘

토링에 참여하는 것에 대한 부담감이 있었다고 하였다. K교사는 교육대학원에서 유아교육을 전공하고 있었으며, A유치원에서는 주임교사의 역할을 수행하고 있었다. 유치원에서 교육과정 설계자로서 자신의 역할의 역할을 인식하고 있었기 때문에 유아교사로서의 전문성이 부족하다는 것이 드러날까 봐 창피함마저 가지고 있었다. 그러나 부담감이나 창피함을 넘어서서 멘토링이 가져다 줄 결과에 대해 기대하는 마음도 나타내었다.

자유선택활동에 대한 멘토링을 한다고 하였을 때 솔직히 부담감이 많았다. 유치원 교사로서의 경력이 적은 편이 아니며, 현재 대학원에서 유아교육에 대해 공부하고 있는 사람으로서 현장을 운영하는 전문성의 부족이나 교육과정의 설계자로서의 부족이 드러나 창피할 거라고 생각되어졌다. 그러나 한편으로는 기대감도 있었다.

(A유치원 K교사의 저널/ 2011. 6. 8)

멘토링에 대한 교사의 기대감은 자신이 교직 생활 동안 고민하던 문제를 수면 위에 드러내어 주는 것에 대한 기대감이기도 하였다. 교육 경력 6년째가 되는 J교사에게 멘토링은 경력이 쌓일수록 어렵게 느껴지던 자유선택활동을 공론의 장으로 이끌어내는 출발점이 되었다.

경력이 쌓일수록 어려운 게 자유선택활동이라고 항상 생각해왔기 때문에.... (중략) 그게 너무 힘들다는 걸 느꼈던 시기가.. 저는 항상 그 생각을 갖고 있어서 멘토링을 한다고 하셨을 때 왜 저경력이 아닌 왜 내가 하지지? 그런 생각은 안 하고, 아 자유선택활동이구나.. 라고 생각했어요. 사실 경력이 쌓일수록 어렵다는 생각은 제가 항상 하고 있어서..

(B유치원 J교사/ 2011. 3. 18)

처음 멘토링을 시작하면서 교사들이 가지고 있던 부담감은 시간이 지날수록 조금씩 변화하고 있었다. 이러한 변화는 참여한 교사들의 배경이 달랐기

때문에 나타나는 궁금함에서 먼저 드러났다. 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 두 유치원에서 3, 4, 5세 다른 연령의 학급을 담당하고 있었으며, 교육경력은 4년에서 9년까지 다양하였다. 이러한 차이는 교사들에게 경쟁이나 평가보다는 자신이 알지 못하는 부분에 대해 엿볼 수 있는 기회를 제공하고, 새로운 내용을 알려주는 역할을 하였다.

M교사 : 저는 처음에 B유치원 선생님들 만나는 것에 대해 좀 긴장했었는데, 이제는 편안해졌어요. 다른 유치원 이야기 듣는 것도 좋은 것 같아요.

L교사 : 저도 이야기 나누면서 같은 문제에 대해서 다른 연령은 어떻게 생각을 하는지, 그리고 다른 유치원에 계신 선생님들은 어떤 생각을 하시는지, 그런 것들은 나눌 수 있는 것은 좋구요. (중략) 이런 것들 때문에 더 긴장을 하게 되고요.

(A유치원 M교사, B유치원 L교사/ 2011. 4. 20)

멘토링에 참여한 교사들은 다른 유치원의 근무경험 없이 현재 유치원에서 초임교사부터, 또는 최근 수년 동안 한 유치원에서 교직 생활을 하고 있었다. 한 유치원에서 오랫동안 지내왔기 때문에 다른 유치원의 일상적인 교육활동이나 다른 연령 교사들의 생각을 알게 된다는 것에 기대감을 보이기도 하였다. 서로 다른 환경에서 근무하지만 유아교사라는 동료의식을 갖게 되고, 다른 교사들을 통하여 자신의 문제를 들여다보아야 하기 때문에 긴장하게 된다고 하였다.

멘토링에 대한 부담감은 교사들에게 자유선택활동 운영과 교사로서 보여지는 모습으로 인해 긴장감이 고조되기도 하였다.

K교사 : 멘토링이 시작되니까 생각이 많아졌어요. 이렇게 모였을 때 이야기나 질문을 해야 되고, 그러려면 생각해야 하잖아요. 놀

이할 때도 예전과 다르게 유아들이랑 이렇게 해볼까 저렇게 해볼까 생각을 하기도 해요. 이런 것들은 좋은 거 같아요.

L교사 : 저도 일안을 쓸 때도 일안도 조금 더.. 열심히 쓰려고 좀 하게 되는 거 같고, 놀이하는 것도 멘토링 했던 것을 생각하면서 하게 되고 좀 긴장이 되지요.

(A유치원 K교사, B유치원 L교사/ 2011. 4. 20)

멘토링은 일방적인 한 사람의 이야기로 진행되는 과정이 아니다. 교사들은 멘토링이 자신의 이야기를 풀어놓고, 함께 이야기하며, 다른 교사의 생각을 듣고, 궁금한 것은 질문하는 시간으로 받아들이고 있었다. 교사들은 멘토링에 대해 긍정적으로 받아들이면서 자신의 교육 계획이나 교수 활동에 대해 좀 더 열심히 하게 되었다고 하였다.

위의 내용을 정리해보면, 자유선택활동 운영을 위해 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 초기에 자신의 수업이나 교사로서의 모습을 보여주는 것에 대한 부담감을 가지고 있었다. 그러나 소집단 멘토링을 통해 자신이 교직 생활 동안 고민하던 문제를 수면 위에 드러내어 주는 것에 대한 기대감을 표현하는 것으로 나타났다.

2) 공감과 대화로부터

매일 진행되는 자유선택활동이지만, 교사들은 상황에 따라 순간순간 다른 결정을 내려야하며, 자신의 결정이 적절한 것인지, 자신의 학급에서만 일어나는 일인지, 더 바람직한 대안은 없는 것인지 고민한다. 내가 아닌 다른 교사라면, 더 경력이 많은 교사라면 어떻게 했을지 궁금해 하는 것은 교사로서의 마음에 남아있는 의문이다. 멘토링은 교사들에게 자신의 의문을 털어놓고 또 다른 자신의 모습을 하고 있는 동료 교사에게 이야기할 수 있는 기회를 제공하였다.

이야기를 하는 것은 좋은 것 같아요. 궁금했던 점이 항상, 의문이 들었던 점이 뭐였냐면 (중략) 사실은 다른 선생님들은 어떻게 하시는지, 이런 상황에서 어떻게 하시는지 궁금한 적이 많이 있잖아요.

(B유치원 L교사/ 2011. 4. 20)

걱정 반 부담 반으로 시작되었던 멘토링은 시간이 흐르면서 교사들에게 다르게 받아들여지는 것을 엿볼 수 있었다. 교사는 자신이 평가를 받는 대상이 아니라, 함께 이야기를 나누면서 주도적으로 이끌어 가는 역할을 한다고 여기고 있었다. 교사로서 자신의 이야기를 한다는 것은 스스로 자신을 들여다보고 자신의 기억 속에 인식되어 있는 모습을 객관화시켜야 한다. 반복하여 자신의 이야기를 들려주고, 다른 교사의 이야기를 듣는 과정을 통하여 교사들은 자신이 고민하고 있는 것이 무엇인지 구체화하고 있었다. 교사들은 이러한 고민이 좀 더 나은 방향으로 나아가는 과정이라고 하였다.

사실 처음에는 멘토링이 어떻게 이루어지는지, 내가 무엇을 해야 하는지 잘 몰라서 걱정이 되기도 하고, 우리 반에서 이루어지고 있는 놀이 상황을 그대로 보여드리고, 평가를 받게 된다는 생각에 다소 부담이 되기도 하였다. 걱정 반 부담감 반으로 멘토링이 시작이 되고 (중략) 또한 부담이 되었던 교실 참관은 거의 의식하게 되지 않았으며, 우리 반의 교실 상황에 대해 일방적인 평가를 받는다고보다는 관찰 상황에 대해 서로 이야기를 나누고, 모르는 부분에 있어서는 질문하고 더 좋은 방향으로 나아갈 수 있는 부분에 대해 함께 고민하는 것임을 알게 되었다.

(B유치원 J교사의 저널/ 2011. 6. 5)

멘토링에 대한 긍정적인 평가는 연구자가 교실에서 관찰한 내용을 수용하는 태도에서도 나타났다. 교사들은 자신의 학급 상황을 가장 잘 알고 있지만,

스스로 객관적이지 못한 부분에 대해 고백하였다. 교사들은 교실에서 일어난 하나의 사건이나 놀이가 다른 사람의 입장에서 어떻게 보여지는지 궁금해 하였다. 연구자는 교사와는 달리 놀이 속에 들어와 있지 않고 놀이 밖에서 유아들을 관찰하기 때문에 상대적으로 객관적일 것이라고 하였다.

J교사 : 저는 담임이라서 아무래도 유아들을 객관적으로 볼 수 없잖아요. 사실 그 유아의 성향을 알고 그렇기 때문에 갈등이 생기거나 놀이상황에서도 약간 저의 주관적인 것을 넣어서 볼 수 있었어요. 그런데 선생님은 그냥 와서 보는 거니까 유아들의 또래 관계나 이런 부분에 대해서는 이야기해주시니까 좋아요.

L교사 : 정말 그래요. 놀이하다보면 교실을 다 볼 수는 없잖아요. 그런데 제가 못 본 상황이나 유아들의 놀이에 대해 이야기해 주시면, 그날 왜 유아들이 그렇게 했는지 이해가 되더라구요. 다른 시각으로 유아들을 이해하고 봐주시니까 도움이 되더라구요. 그리고 제가 못 봤던 상황에 대해서 보고 듣기 때문에 아, 그런 부분도 있었구나. 다음 놀이에는 이런 것들을 주의해야겠다. 지도할 때도 이런 것들을 주의해야겠다. 라는 생각이 들어요.

(B유치원 J, L교사/ 2011. 5. 31)

교사들은 연구자가 객관적으로 유아들을 관찰하였을 것이라고 기대하였고, 자유선택활동의 놀이상황이나 유아들의 행동에 대한 이야기를 더 귀 기울여 듣는 모습을 보여주었다. 교사들은 연구자가 관찰한 내용을 듣고 자신의 생각이 다를 수 있음을 인식하고 행동에 대해 반성한다고 하였다. 이러한 반성을 통해 교사들이 유아와 놀이를 보는 관점을 조정하려고 노력하고 있음을 알 수 있었다.

멘토링 할 때 마다 조금씩 주제가 달랐는데 특히 유아의 놀이 성향이나 상호작용방법, 놀이 특성에 대한 객관적인 관찰이 많은 도움을 주었

다. 교사는 교실의 놀이와 유아들에 대해 가장 잘 알고 있는 사람 중 한명 이면서도 절대적으로 객관적일 수는 없기 때문에 멘토링을 진행 하면서 놀이나 아이들에 대한 편견 없이 보이는 그대로 관찰한 결과를 가지고 이야기를 나눌 수 있어 좋았다. 내가 기존에 관찰하였던 유아들의 특성이나 놀이 성향과 함께 비교하며 몰랐던 부분, 새로운 부분에 대해서도 알게 되고 유아들에게 편견을 가지고 상호작용을 하거나 갈등을 중재하지는 않았는지 하는 부분에 대해서도 생각해보고 반성할 수 있었던 것 같다.

(B유치원 J교사의 저널/ 2011. 6. 5)

교사들이 다른 사람의 시각에서 자유선택활동 중에 유아들의 놀이나 또래 관계를 객관적으로 보려는 노력은 교사로서 자신의 성향을 다시 돌아보게 하였다. 교사도 교실 내에서 자신이 선호하는 놀이나 상호작용하기 편한 유아 가 있을 수 있다. 자유선택활동을 운영할 때 자신의 성향이나 감정이 영향을 줄 수 있다는 것에 흥미 있어 하였다. 또한 같은 상황이라도 보는 사람과 입장에 따라 다르게 해석 될 수 있다는 것을 인식하는 계기가 되었다고 하였다.

5세의 경우, 사회적 또래관계에서 보이는 부분 뿐 만 아니라 보이지 않는 부분이 많았는데 교실에서 함께 하는 교사와 다른 시각에서 유아들의 관계를 바라볼 수 있다는 점이 흥미로웠다. 그리고 교사의 성향에 따라 같은 상황이라고 해도 다르게 해석하게 될 수 있다는 점을 좀 더 크게 느끼게 되었던 계기가 되었다.

(B유치원 L교사의 저널/ 2011. 6. 4)

이러한 교사들의 자기 이야기는 또 다른 교사에게는 새로운 대안을 제시하는 역할을 하기도 하였다. 심리적으로 상대방을 편안하게 받아들여 마음을 열고 서로의 이야기를 들어주며, 공감하는 과정을 거치고 있었다.

멘토링을 진행하면서 분위기는 많이 어렵지 않았다. 교사실에서 회의 때, 각 반의 상황과 고민들에 대해 함께 나누던 것처럼 편안한 분위기에서 진행이 되어져서 내내 걱정했던 부담감을 털어낼 수가 있었다. 선배교사와 함께 멘토링을 한다는 것은 많은 도움이 되었다. 특히 J선생님의 이야기를 들으면서 같은 상황을 나도 경험했던 적이 있었다. 그때마다 내가 했던 대처법과 선생님의 대안을 비교하면서 저런 점은 내가 많이 기억하고 배워야겠다고 생각을 하게 되었다.

(B유치원 L교사의 저널/ 2011. 8. 8)

교사들은 소집단으로 진행된 멘토링에 대해 교실에 자신만 혼자 고립된 것이 아니라 나와 같은 누군가가 있다는 사실에 안도감을 갖는 듯이 보였다. 자신과 같은 고민을 가지고 있는 누군가와 경험을 공유하고, 서로 공감하는 것만으로도 답답함을 해결해 줄 상쾌하고 짜릿한 경험이며, 기분 좋은 발견이라고 하였다.

교실 영역구성에 대한 나의 고민이 비단 나 혼자만의 고민만은 아니었다라고 느끼게 되었을 때는 더운 여름에 생각지도 못하게 차가운 얼음빙수를 먹었을 때처럼 짜릿한 경험이 되고, 자극이 되기도 했다. 나와 같은 고민을 가지고 있는 누군가와 생각을 나누고, 이론적 지식 및 경험을 공유한다는 것은 마치 몰랐던 허브의 이름과 향기를 맡아본 기분 좋은 경험이 되었다는 것이 사실이다.

(A유치원 M교사의 저널/ 2011. 6. 4)

공감은 어떤 것에 대해 똑같이 느낄 만한 것이 있다는 인식에서 시작된다. 같은 상황과 대상에 대한 공감대가 상대방의 이야기를 자신의 이야기로 공유할 수 있게 하는 것이다. 교사 각자의 고민과 이야기는 서로에게 자신을 돌아볼 수 있도록 하였다.

함께 공감하고, 각 교사의 교수방법에 대해 배울 수 있어 좋았으며 자기를 반성해 볼 수 있는 시간도 되었다. ‘저 선생님은 이렇게 운영하고 있구나.’, ‘이런 방법도 있었구나.’라는 생각들이 많이 들었고, ‘자유선택 활동을 유아들에게 의미 있고 재미있는 놀이시간으로 만들기 위해 고민하고 많이 생각하는구나.’라고 생각하면서 도전을 받고 새로운 방법들을 배울 수 있어서 좋았다.

(A유치원 K교사의 저널/ 2011. 7. 8)

이러한 공감대는 서로의 고민을 해결하기 위해 자신의 교수활동을 제안하는 방법으로 나타나기도 하였다. K교사는 4세 유아의 자유선택활동 계획-평가지에 대한 어려움을 이야기 하였고, J교사는 자신의 학급에서 운영되는 평가 방법을 소개하였다. 지시적인 대안이 아니라 같은 입장에 있는 교사의 제안이었기 때문에 K교사는 자신의 고민을 해결한 방법으로 받아들였다.

K교사 : 작년엔 4세 했을 때는 생각 없이 한다고 해야 하나... 그냥 동그라미 치고, 정말 생각하는 친구들은 얼마 안됐어요. 그렇게 1년을 했는데, 별로 의미가 없다는 생각이 들었어요.

연구자 : J선생님, 선생님 유치원에서 4세는 유아들이 자유선택활동 계획-평가 기록지 안 하지요? 그 대신 어떻게 해요?

J교사 : 교사가 체크 하는 거죠.

연구자 : J선생님은 어떤 방법으로 놀이 평가를 해요?

J교사 : 저희 유치원에서는 유아들이 놀이 끝나고 말로 평가하는 것도 하지만, 4세는 조금 어려울 거 같아서 유아들이 기록지를 안하고, 교사가 해요. 그래서 표를 만들었어요. 자유선택시간을 초, 중, 말로 나누고 어떤 놀이 참여했는지 체크를 해요. 초반에는 무슨 놀이 했는지. 그런데 체크할 때 배회하는 유아, 병행놀이 하는 유아를 표시하고, 주도하거나 갈등상황이 있으면 별 표시, 친구랑 같이 하면 다르게 표시

해요. 초에는 쌓기 놀이에 표, 중간에는 레고놀이를 병행 놀이 했으면 체크, 병행 이렇게 표시하는 방식으로 해요. 애가 초, 중, 말을 어떻게 놀이하는지 알 수 있게 교사가 체크해요.

K교사 : 그래요? 우리도 한번 해 볼까... 어려운 점은 없어요?

J교사 : 처음에는 언제 체크할 지 좀 헷갈려요. 그리고 놀이 시간에 정신 없으면 잘 안되기도 하고, 바쁠 땐 저도 건너뛰기도 해요. 그래도 나중에 모아지면 많은 도움이 되요.

(A유치원 K교사, B유치원 J교사/ 2011. 4. 20)

서로 다른 유치원에 근무하는 유치원 교사끼리 함께 모여 처음부터 자신의 이야기를 하기는 쉽지 않다. 그러나 지역사회 내에서 같은 연령의 유아를 담임하고, 같은 주제를 자유선택활동시간에 다룬다는 것만으로도 자연스럽게 서로를 공감하게 하였다. 특히 공감의 대상이 같은 유치원의 동료교사가 아닌 다른 유치원 교사라는 사실이 신선함을 주고 자극이 되었다고 하였다.

사실 처음에는 A유치원 선생님들과 서로 낯설어서인지 L선생님과 함께 이루어지는 멘토링과의 차이를 느끼지 못했으나 횡수가 거듭되면서 그곳 교사들과도 점점 자연스럽게 이야기를 나눌 수 있게 되었다. 유아의 문제행동, 서로가 경험하였던 주제 진행에 있어서의 교사의 도움 되는 지원 등 어떤 부분에 있어서는 함께 공감하고, 또 어떤 부분에 있어서는 어떻게 하면 좋을지 서로의 의견을 나누기도 하면서 계속 B유치원에서만 근무하였던 나에게 있어 새로운 자극제가 되기도 하였다.

(B유치원 J교사의 저널/ 2011. 8. 8)

교사는 경력이 많아질수록 교사로서 자신의 능력을 과신하기도 하고, 자신이 잘 하고 있는지 불안해하기도 한다. 자유선택활동이라는 공동의 관심사를 통해 소집단 멘토링이 진행되는 동안 J교사는 유아교사라는 동질감으로 심리적인 안정감을 갖게 되었고, 다른 유치원의 교사라는 이질감으로 인해 자신

을 돌아보는 자극과 도전을 받았다.

위의 내용을 정리해보면, 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 서로 자신의 이야기를 들려주고 들으면서 서로 공감하는 모습을 보여주었다. 교사들은 서로간의 대화를 통하여 유아교사라는 동질감에서 심리적인 안정감을 얻고, 다른 유치원의 교사라는 이질감으로부터 자극과 도전을 받는 것으로 나타났다.

3) 깨달음과 도전으로

교사가 자유선택활동의 중요성과 교육적 의미를 이론적으로 알고 있다고 해서 실제 운영을 잘 한다고 할 수 없다. 교사들은 알고 있는 이론을 현장에서 경험하는 과정에서 여러 번의 시행착오와 의문을 갖게 된다. 교사의 의문은 고민이 되고 해결하지 못한 과제처럼 남아 교사에게는 어려움이 된다. 이런 어려움은 교사의 내면에 감추어져 있기 때문에 사실 표면적으로 드러나지 못할 때가 많다.

K교사는 이제까지 이러한 고민에 대해 토로할 기회가 없었으며, 경력자지만 자신보다 나은 전문가에게 도움을 받음으로써 가지고 있던 고정관념을 깨는 계기가 되었다고 고백하였다. 소집단 멘토링은 K교사에게 자신의 생각의 전환할 수 있는 기회를 제공하였다. K교사의 고백은 여러 사람이 함께 각자 자신의 이야기를 하고, 서로 질문하는 과정이 자유선택활동에 대한 인식을 변화시킨 자극이 되었음을 알 수 있었다.

K교사 : 저는 자유선택, 흥미영역 세팅부터 봐주셨거든요. 그거하면서 고정관념이 있었는데 많이 깨뜨릴 수 있었어요. 저도 궁금한 것들이 많이 있었고 그리고 자유선택활동이 유치원에서 중요하다는 것에 대해 알고 있었고, 운영하는 것에 대해서 고민하고 있었지만 뭐 하나 터뜨려 주는 사람이 없었어요. 그런데 많이 질문을 하시고 저도 생각하게 되고 어떻게 하면 놀이를

잘 운영할 수 있을까 하는 생각을 하게 되는 거 같아요.

J교사 : 저는 막연하게 생각하던 자유선택활동에 대해 아주 구체적이고 의식적으로 생각할 기회가 되었던 것 같아요. 요즘은 정말 많이 생각을 하게 해요. K선생님은 저랑 같은 연령을 맡고 있잖아요. 그래서 선생님 얘기는 제 이야기 같기도 해요(웃음).

(A유치원 K교사, B유치원 J교사/ 2011. 4. 20)

교사들은 자신이 속한 유치원과 교실을 중심으로 자유선택활동을 계획하고 운영한다. 교실은 이미 교사에게는 익숙한 공간이고, 이러한 익숙함은 자신이 속한 공간을 객관적으로 바라보는 것을 어렵게 한다. 익숙함은 새로운 관점에서 교실을 재구성하거나 흥미영역을 배치하는 데 장애가 될 수 있다. M교사는 소집단 멘토링 과정을 통해 자신의 교실에서 새로운 변화의 가능성에 대해 만족함을 나타내었다.

M교사 : 왜 나는 안될까? 나도 하고 싶다. 이런 생각이 많았던 거 같아요. 그리고 교실에 대한 제약점들이 있었으니까요. 그런데 그건 제 핑계 같은 거죠. 교사로서 분명히 이 환경 안에서 내가 뭔가를 할 수 있을 거 같은데 그게 안 되니까... 그런데 이번에 원감선생님께서 여러 가지 제안을 해주셔서 영역의 변화가 나타나는 게 신기한 거예요 저한테는... 새로운 신대륙을 발견한 것처럼 되게 좋았어요.

K교사 : 저도 대집단 활동만 생각해서 쌓기놀이영역을 교실 가운데 세팅할 생각만 했었는데, 한 쪽으로 옮기고 나니 훨씬 나은 것 같아요.

(A유치원 K, M교사/ 2011. 3. 9)

M교사는 자유선택활동을 위한 환경을 재구성하고 나타나는 유아들의 놀이 변화를 경험하면서 교사로서 자신의 모습을 되돌아보았다고 하였다. 교사로

서의 열정이 식어갈 즈음에 참여한 소집단 멘토링 통하여 자유선택활동이 원활히 이루어지지 않았던 자기 나름의 이유들이 눈에 보이기 시작하였다고 하였다.

조금씩 내 마음에 교사라는 직업의 열정이 힐링해지고, 마음의 나사를 조여야 할 때가 된 것 같다고 느끼게 될 때 즈음에 자유선택활동에 대한 멘토링에 우연한 기회에 참여하게 되었다. 날마다 하는 자유선택활동이지만 교실 속에서 원활히 진행되어지지 않는 몇몇 가지의 이유들이 조금씩 눈에 보이기 시작했다.

(A유치원 M교사의 저널/ 2011. 6. 20)

교사들은 자유선택활동이 이루어지는 공간으로서 교실을 새롭게 바라보게 되었고, 자신의 행동에 변화가 생겼음을 알려 주었다.

일단은 조금 더 많이 보게 되는 거 같아요. 교실에서 흥미영역의 구성이나 영역이 바뀌면서 나타나는 유아들의 놀이 변화가 어떻게 생각하게 되요.

(A유치원 K교사/ 2011. 7. 11)

우리 반에서 가지고 있던 흥미영역에 대한 고정관념이 깨지는 시간이였다. 이야기 나누기 대형 자리를 생각하고 흥미영역을 구성하는 성향이 있었다. 그래서 카펫이 깔려있는 쌓기놀이영역을 중앙에 두고, 흥미영역의 구성을 생각하였는데, 쌓기놀이영역이 중앙에 있으므로 인해 조용한 놀이와 활동적인 놀이 구분이 명확하지 않음과 대그룹활동을 염두해 두고 영역의 구성하는 것이 아님을 깨닫게 되는 시간이였다. 흥미영역의 구성과 배치로 인하여 유아의 놀이가 더 확장될 수 있고, 집중할 수 있도록 해주는 역할을 한다는 것을 알게 되었다.

(A유치원 K교사의 저널/ 2011. 8. 8)

이제는 흥미영역의 중요성을 고려하여 지속적으로 유아의 놀이를 관찰하고 환경 구성에 반영하는 노력을 계속하게 된다고 하였다.

K교사 : 저는 기본적으로 놀이와 세팅에 대한 생각이 많이 바뀐 것 같아요. 유아들이 조금 더 편안하게 놀이 할 수 있고 충분히 놀이할 수 있는 거를 생각하게 되면서 배치를 계속 바뀌게 되었어요.

M교사 : 그게 계속 생각이 되는 거예요. 영역을 이렇게 바꾸면 유아들이 조금 더 편안하게 놀겠구나. 그리고 저는 예전에 쌓기놀이 영역에 대해서는 잘 안 들어갔거든요. 뭔가 복잡하고 부서지고 부딪히고 정신이 없어서요. 그러나 이제는 소음이 많이 나고, 갈등도 많지만, 조금씩 조금씩 들어가서 참여하려고 해요. 다듬어져가고 있다고 생각해요. 요즘은 교사의 개입도 조금 필요하고 어떤 영역은 구분해 줄 필요성이 있다는 것을 알겠더라고요. 계속 노력해야죠.

(A유치원 K, M교사/ 2011. 7. 13)

여전히 유아들 간의 갈등이 일어나고, 교실은 소란스럽지만 K교사는 이제야 자유선택활동을 위한 환경이나 유아들의 놀이가 조금씩 눈에 보이게 된다고 하였다. K교사의 들으면서 자신이 노력하면 조금씩 나아지리란 기대감을 가지고 날마다 새롭게 도전하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 교사의 도전은 끊임없는 시행착오 속에서 자신의 교실에 맞는 흥미영역을 구성하기 위해서 다시 시작한다는 모습으로 K교사의 저널을 통해 드러나고 있다.

점차적으로 멘토링이 '계속 진행되면서 흥미영역의 구성들이 조금씩 바뀌기 시작하고 어떻게 하면 유아들이 더 잘 놀이할 수 있는 공간을 만들 수 있을까?'라는 질문을 스스로 하면서 흥미영역의 배치를 끊임없이 고민하게 되고 적용해 보고..멘토링을 받고....

(A유치원 K교사의 저널/ 2011. 6. 4)

유아들의 자유선택활동을 할 때 놀이가 확장될 수 있는 방법이 무엇일까, 유아들이 교실에서 안정성을 느끼기 위한 흥미영역의 배치가 무엇일까 고민하게 되고, 영역 배치를 이렇게 저렇게 해보고, 시행착오를 겪으면서....토끼반 교실에서 가장 안정적인 영역 배치를 찾고 발견할 수 있는 시간이 되었다.

(A유치원 K교사의 저널/ 2011. 7. 8)

혼자가 아닌 여럿이 하는 소집단 멘토링은 교사들의 다양한 경험과 이야기를 담고 있다. 모두가 경험하는 공통적인 문제에 대해서도 각자 해결해 온 방법들이 있고, 다른 관점이 제시되기도 한다.

평소에 실내자유선택활동을 진행하면서 유아들의 개별적인 놀이성향과 선호하는 놀이영역에 중점을 두고, 활성화 되지 않는 놀이영역에는 어떤 놀잇감을 제공해야 할지 매우 고민하던 적이 많았는데, 여러 가지 제안을 생각해볼 수 있는 기회가 되었다. 또한 경험이 많은 선배교사의 이야기를 들으면서 실내자유선택활동 중의 문제를 해결할 수 있는 해결점을 찾을 수 있었다는 점이 좋았다.

(B유치원 L교사의 저널/ 2011. 7. 4)

교사들이 이야기는 틀린 것도 하나의 정답도 아니다. 그러나 다른 교사들의 이야기를 들으면서 자신이 고민해 온 문제를 되돌아보고, 자신이 적용할 수 있는 대안을 찾아보는 것은 의미 있는 일이다. 소집단 멘토링은 교사 간에 서로의 경험을 공유하도록 하였고, 교사에게는 타인의 경험을 반추하면서 자신의 교수 능력을 키울 수 있는 지렛대의 역할을 하였다.

위의 내용을 정리해보면, 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 자유선택활동에 대한 인식이 새롭게 변화되고, 이를 통하여 다양한 도전을 할 수 있는 것으로 나타났다. 자신과 같은 고민을 가진 다른 사람과 함께 각자의 이야기를 하고, 서로 질문하는 과정이 자유선택활동에 대한 인식을 변화시킨 자극이

되었음을 알 수 있었다.

4) 가르치며 다시 배우며

소집단 멘토링에 참여한 교사들은 시간이 지날수록 자유선택활동 운영에 대한 자신의 역할을 인식하면서 잊었던 유아교사로서의 자기 정체성에 대해 스스로 돌아보는 반성적 사고 과정을 거치게 되었다고 하였다.

자유선택활동에 대한 교사 멘토링의 횟수가 증가됨에 따라 교사로서 잊고 있었던 유아교사의 역할에 대해 다시 한 번 점검하는 시간을 갖게 되는 것 같다.

(A유치원 K교사의 저널/ 2011. 8. 8)

유아교사는 유아의 시각으로 세상을 보아야 한다는 깨달음이 유아들과 함께 있는 현장에서 어떻게 나타나고 있는지 이야기 하였다. M교사는 유아들과의 관계 속에서 자신이 기대하는 것과는 다른 실제 모습에 대해 떠올리며 교사로서 자기 반성을 하고 있음을 알 수 있었다.

M교사 : 그 유아의 눈높이에 대해 계속 제가 생각을 하고 있게 됐어요.

연구자 : 결정적으로 생각하게 된 계기가 있었어요?

M교사 : 오늘 볼쇼이 아이스쇼를 보러 갔어요., 유아들이 의자에 앉아 있는데, 키가 작아 앞이 잘 안 보이는 거예요. 그때 문득 그 눈높이라는 것에 생각이 드는 거예요. 생각에 대한 눈높이도 있을 수 있지만 아이가 바라보는 그 시각에 대한 눈높이를 제가 그동안은 인지를 못했던 것 같아요. 아이랑 대화할 때 무릎 꿇고 대화하고 눈으로 얘기하는 거는 그냥 배워서 아 그렇게 해야지 당연한 거야...했어요. 그런데 교사 스스로 생각

하는 거는 못해봤어요. 요즘 계속 그런 생각이 들어요. 유아들은 이걸 어떻게 볼까 하고... 제가 이렇게 봐요(유아의 키 높이에 맞추어 고개를 숙이며). (중략) 그런 부분에 있어서 내가 얼마나 아이들의 시각과 관점에서 바라보는가? 내가 제시할 때 유아의 관점을 고려하지 못하면서 유아들이 못해서 답답하다고 하진 않는가? 그런 질문을 계속 하게 되요.

연구자 : 선생님께 매우 도전적인 일이었던 것 같아요. 사실 누구나 알고 있는 지식이라도 내게 의미 있는 지식이 되는 것이 중요하거든요.

(A유치원 M교사/ 2011. 5. 13)

교사들의 자기반성은 자유선택활동에 대한 실제 운영에 반영되었고, 자신의 학급을 바라보고 유아들의 놀이를 보는 눈을 뜨는 기회를 제공하였다. 자신의 교육 경력과 경험이 전문성을 나타내는 지표가 아니라 다양한 교수 기술을 받아들이는 토대가 되었음을 알 수 있었다.

나보다 높은 경력자와 전문가로부터 받는 멘토링을 통해 학급운영에 있어서의 노하우와 자유선택활동 운영에 대한 다양한 방법들을 적용할 수 있어, 학급과 유아의 놀이를 보는 눈이 많이 열린 것 같다.

(A유치원 K교사저널/ 2011. 8. 8)

또한 자신의 현재 모습을 각색하지 않고 부족함이나 한계를 그대로 받아들이는 변화를 통하여 진정한 유아교사로서 스스로를 점검한다고 하였다. 교사들은 유아를 가르치는 교사는 유아로부터 다시 배운다는 것을 소집단 멘토링에 참여하면서 깨달아가는 것을 볼 수 있었다.

‘가르친다는 것은 다시 배우는 일이다’라는 말처럼 이번 멘토링을 통해 나 스스로를 점검해보는 시간, 나 자신 깊은 내면에 있는 한계성을 있

는 그대로 바라보고, 그것을 어떻게 개선하여 어떻게 다시 변화시킬 것인지에 대해 생각하였다. 교사로서의 진정성이 무엇인지를 천천히 고민해보고 느낄 수 있는 시간이 되었던 것 같다.

(A유치원 M교사의 저널/ 2011. 6. 4)

흥미영역을 재구성하면서 교실이 2D라면 유아들이 교실에 들어갔을 때는 3D가 된다는 원감선생님의 말씀에 참 많이 공감했다. 평면적인 교실이지만 아이들이 등원하기 시작하면서부터 입체적으로 변하며 생동감과 살아있다는 것을 느끼게 해주는 교실이 진정한 놀이가 이루어지는 교실이 아닐까? 이런 여러 가지 생각을 했다. 나는 과연 얼마나 노력하는 교사인가? 라는 생각이 들면서 교사라는 나의 소명을 생각해볼 수 있는 자기 반성의 시간이 된 것 같다.

(A유치원 M교사의 저널/ 2011. 8. 5)

이러한 자기 반성은 교사로서의 성장과 전문성을 향상시키는 것뿐만 아니라 자유선택활동이 이루어지는 현장에서 실천적인 지식으로 구현되는 것을 보여주었다.

위의 내용을 정리해보면, 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 시간이 지날수록 자유선택활동 운영에 대한 자신의 역할을 인식하면서 잊었던 유아교사로서의 자기 정체성에 대해 스스로 돌아보는 모습을 보여주었다. 이러한 반성적 사고 과정은 교사로서의 성장과 전문성을 향상시키는 것뿐만 아니라 자유선택활동이 이루어지는 현장에서 실천적인 지식을 재구성하는 기회가 되었다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사가 자유선택활동을 운영하면서 겪는 어려움, 소집단 멘토링을 통한 자유선택활동 운영의 변화와 소집단 멘토링에 참여한 교사들이 경험하는 변화를 알아보고자 하였다. 본 연구의 주요 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1. 논의

1) 유아교사의 자유선택활동 운영의 어려움

교사는 자유선택활동이 유아가 자유롭게 활동을 선택하고 참여하는 활동이라고 알고 있지만 실제로 운영하는 과정에서는 어느 정도 자유롭게 선택하도록 해야 하는지 혼란스러워 하며, 자유선택활동 운영에 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 교사의 어려움은 자유선택활동에서의 바람직한 교사의 역할과 개입 정도, 놀이를 통하여 유아의 경험이 확장될 수 있는 환경구성, 놀이 과정에서 갈등 조정, 놀이에 영향을 미치는 소음 및 정리정돈 문제, 의미 없는 놀이 계획과 평가 과정 등이었다.

첫째, 교사들은 자유선택활동의 가치를 이해하고 있으면서도 이를 어떻게 구현하는 것이 바람직한지에 대하여는 어려워하고 있었다. 유아가 자유롭게 놀이를 한다는 것의 의미가 모호하고 실제로 어떻게 운영하는 것이 적절한지 혼란스러워 하였다. 이러한 혼란은 놀이를 지도하는 교사 역할에 대한 인식과 유아들이 자신이 계획한 활동 범위에서 벗어나서 놀이하는 것에 대한 불안감으로 나타났다. 또한 교사들은 유아들이 한 가지 활동만 계속하거나, 준

비된 자료와 영역에 상관없이 놀이할 때 계획한 활동들이 유아들에게 흥미롭고 적절한지에 대하여 의문을 가지기도 하고 좌절하기도 하였다.

본 연구의 결과는 교사들이 자유선택활동시간에 겪는 혼란과 불안감은 놀이중심 교육과정 운영의 중요성을 인식하고 있지만, 실제 지도에 있어서는 이론을 실제화 시키지 못한다고 보고한 김숙희(2002), 황윤세 등(2004)의 연구와 그 맥을 같이한다. 황윤세 등(2004)은 자유선택활동이 효율적으로 운영되지 않는 이유로 교사의 개념, 인식의 부족, 자유선택활동에 대한 막연한 확신 등을 제시하였다. 엄정애(2001)도 교사들은 놀이와 교육이 얼마나 조화를 이룰 수 있는가에 대해 의문을 제시하고, 활동을 구성하는 데 갈등을 느낀다고 보고하고 있다. 자유선택활동은 유아의 자유로운 놀이 선택과 교사의 교육 활동이 조화롭게 이루어졌을 때 그 목적을 이루어낼 수 있다. 그렇다면 먼저 유아의 자유를 어느 정도까지 '놀이'와 연계하여 교실에서 구현시켜줄 수 있는지, 교사의 '교수'가 어느 정도까지 놀이 중에 수행되어야 하는지에 대한 논의가 필요하다. 유아교사들은 자유선택활동과 유아의 놀이에 대한 이론을 예비교사 교육과정을 통해서 배웠을 것이다. 교사들이 경력을 쌓는 동안 자유선택활동 이론을 현장에서 적용하는 실천가로서의 역할에 대한 지속적인 현직 교육의 기회가 없었다는 것을 알 수 있다. 그러나 교사가 이론을 안다고 해서 실제 현장에서 수행능력이 있다고 할 수 없다. 따라서 교사가 자유선택활동을 운영하면서 가지게 되는 혼란과 불안감(김수정, 2005; 황윤세, 2002)을 넘어서 자유선택활동의 실천적 의미와 교사 역할을 수행할 수 있는 구체적인 지원 체계가 필요함을 시사하고 있다.

교사들은 자유선택활동 시간에 유아의 자유로운 선택과는 상관없이 학급을 운영하는 필요한 결과물을 만들어내어야 한다는 압박으로 인한 어려움을 겪고 있었다. 이러한 결과는 양옥승 등(2002)이 유아는 자신이 스스로 선택한 활동만을 자유놀리로 분류하고, 교사가 제시한 활동은 일(work)로 연결시키고 있다는 결과와 같은 맥락으로 이해되어야 한다. 교사들이 일을 '마치 놀이

하는 것'처럼 시도하였을 때조차도 유아들은 그것을 일로 여기고 있는 것이다. 유아들은 교실에서 이루어지는 활동에 대해 놀이와 놀이가 아닌 것을 또렷하게 구분 짓는다. 따라서 교사는 자유선택활동이 유아 스스로 놀이하는 시간임을 충분히 인식하고 놀이와 교수 사이에서 균형을 찾을 필요가 있다.

둘째, 교사들은 자유선택활동을 위한 교육적인 환경을 어떻게 구성할 것인지에 대하여 어려워하고 있었다. 이러한 어려움에는 교실 자체가 가지고 있는 공간의 크기나 위치 등 물리적인 문제점과 함께 교실 내에서의 배치나 영역구성에서의 문제점 등이 포함된다. 본 연구에서는 교실 환경의 공간적 크기, 창문이나 출입구, 조명 등이 영역 구성 시 해결해야 할 문제점으로 인식되었다. 또한 교실 내 시설·설비, 각 영역에 있는 유아를 관찰할 수 있는 교사의 조망거리 확보, 교실 내 유아 수 등이 물리적 환경과 관련하여 고려될 사항으로 제기되었다. 이러한 연구결과는 자유선택활동 시 유아들의 놀이에 방해가 되는 것으로 과도한 학급 당 유아 수와 능동적 놀이가 진행될 수 있는 공간 확보의 문제점을 지적한 엄정애(2001)의 연구와 맥을 같이 한다. 물리적 환경은 유아로 하여금 개별 혹은 집단 활동에 자발적으로 참여하도록 유도하는 핵심적인 역할을 할 뿐만 아니라 유아가 소속감과 성취감을 느낄 수 있도록 하는데 영향(양옥승, 2003)을 미치게 된다는 점에서 중요하게 다루어져야 할 사항이다.

환경 구성과 관련된 본 연구 결과의 한 가지는 놀이를 위한 영역을 구성하는 과정에서 교사가 가장 우선적으로 고려하는 사항이 대집단 활동을 위해 전체 유아들이 모일 수 있는 공간을 확보하는 것이었다. 또한 자유선택활동 시 각 영역에서의 놀이 특성이나 발생하는 소음의 정도 등에 대한 고려는 상대적으로 소극적인 것으로 나타났다. 이경미(2009)의 연구에서 질이 높은 유치원은 하루일과 중 집단 활동보다 자유선택활동에 가장 많은 시간을 보내고 있었지만, 질이 낮은 유치원의 경우 집단 활동을 많이 하는 것으로 나타났다. NAEYC(2008)의 유치원의 인정 기준 지표를 살펴보면 물리적인 환경은 프로

그램에 대한 교사 철학과 가치를 반영하고 한다고 하였다. 본 연구에서 교사들은 교실의 흥미영역 구성 시 자유선택활동보다는 대집단 활동을 할 수 있는 공간을 우선적으로 배치하려고 하였다. 자유선택활동을 위한 환경은 유아들이 주어진 물리적 환경 속에서 그들 나름대로의 놀이세계를 구축할 수 있는 공간으로 구성되어야 한다. 따라서 교사는 유아들이 자신이 원하는 놀이를 선택하고 조절할 수 있는 놀이공간으로써의 환경을 구성할 필요가 있다.

셋째, 교사들은 자유선택활동 시 놀이 상황에서 발생하는 갈등을 어떻게 대처할 것인지에 대하여 어려움을 겪고 있었다. 학급에는 또래로부터 거부당하는 유아, 놀이방법을 모르거나 사회적 기술이 부족한 유아, 놀이에 대한 요구가 다른 유아 등이 있으며 자유선택활동 중에는 이와같은 유아들의 특성이 반영된다. 이와 같이 놀이 중에 일어나는 다양한 갈등상황은 바로 유아를 이해하고 지도할 수 있는 중요한 단서가 되며, 의미 있는 학습 기회와 사회적 기술을 연습하고 사회적 규칙의 의미를 학습할 수 있는 기회를 제공한다. 놀이 상황에서 나타나는 갈등은 유아들끼리 자율적으로 해결되기도 하지만(김희태, 2004), 교사가 중재하거나 지도가 필요한 경우도 있게 된다. 차나립(2003)은 유아들의 또래 갈등에 관한 연구에서 갈등 원인을 놀이 참여 거부, 참견, 견해 차이, 놀이의 주도권 주장, 시비, 놀이의 방해로 분류하였다. 이러한 연구 결과 갈등의 해결은 부정적인 자기 감정을 조절하거나 사과 및 화해를 통해 이루어졌다. 그러나 갈등이 해결되지 못했을 경우에는 지속적으로 갈등이 연장되었고, 한 쪽만 만족한 경우에도 갈등은 내재적으로 존재하는 것으로 보고하였다. 유아들의 갈등 원인에 대한 분석은 지속적인 갈등으로 인해 또래로부터 거부당하는 유아에 대한 본 연구 결과를 지지하고 있다. 따라서 교사는 유아들의 갈등을 해결하기 위해 다양한 전략을 사용 할 필요가 있음을 시사한다.

교사가 반복적으로 문제를 보이는 유아에 대한 지도로 인해 겪는 어려움은

문송이(2008)의 연구결과와 같은 맥락을 보인다. 놀이 중에 지속적으로 갈등을 일으키는 유아는 교사와 다른 유아들의 감정과 인식에 부정적인 영향을 미친다. 본 연구에서 자유선택활동 시간에 또래와의 갈등이 생기면 대부분의 유아들은 문제 상황에 대해 원인을 알아보기도 전에 이전의 경험에 근거하여 갈등 유발의 원인을 특정 유아로 지적하는데, 교사 자신도 학급 내 문제의 원인을 살펴보기 전에 편견을 갖게 된다고 하였다. 또한 유아들의 갈등을 적절하게 중재하지 못하는 것에 대해 교사는 스스로 좌절하기도 하였다. 놀이 중에 나타나는 반복적인 갈등은 유아에 대해 교사와 또래의 편견을 가져오고, 문제 해결에 비협조적인 부모에 대한 서운함으로 나타나고 있었다.

유아들의 갈등을 해결하는 것은 교사의 지도만으로는 어려운 일이다. 유아의 개인적인 특성에 대한 가정과 유치원의 공감, 부모들의 적극적인 참여와 협력적인 상호작용이 필요하다(김숙희, 2005; 김혜경, 2005; 조미영, 2008). 본 연구에서 교사는 보조해 줄 인적 지원이 없는 상황에서 교사와 유아간의 비율이 높거나 조기 입학한 어린 연령의 유아가 있는 경우에 또래 간에 놀이를 지도하고 개입하는 것에 부담을 가지는 것으로 나타났다. 이것은 유치원의 학급 규모나 교사와 유아간의 비율이 높은 것을 원인으로 볼 수 있다(황운세, 강현석, 이현경, 2004; 전효훈, 엄정애, 2011). 교사대 유아의 비율을 고려하면, 대체적으로 학급 규모가 작을수록 교육 효과가 높은 것으로 나타나며, 연령이 어릴수록 그 효과가 크고 영향이 오래 지속된다(Blatchford, 2002; Smith, McMillan, Kennedy, & Ratcliffe, 1989; Smith & Connolly, 1980). 유아들의 주도적인 놀이로 운영되는 자유선택활동의 교육적 효과를 높이기 위해서는 교사와 유아 간의 비율을 낮추고, 학급 규모의 감축이 우선시되어야 함을 시사한다.

넷째, 교사들은 자유선택활동 중에 발생하는 소음으로 인한 혼란과 놀이 후에 정리정돈이 적절하게 이루어지지 않을 때 어려움을 느끼고 있었다. 자유선택활동이 이루어지는 유치원 교실은 어느 정도의 소음이 발생하기 마련

이다. 유아들이 놀이를 하면서 내는 의성어, 유아들이 놀이 중에 이야기 하는 목소리, 놀이감을 사용하면서 나는 소리, 서로를 부르는 목소리 등이다. 본 연구에서 교실의 소음에 대한 인식은 자유선택활동 시간을 “적극적인 소란스러움”, “무질서한 소란스러움”의 분위기로 분류한 유혜령(1996)의 연구와 일부 분 맥락을 같이 하고 있다. 유아들은 놀이를 하다가도 주변의 큰 소리나 움직임에 반응하기 위해 목소리나 행동을 더 크게 하고, 교사 또한 유아를 지도하기 위해 큰 소리를 내게 된다. 자유선택활동을 하는 교실은 이러한 상호 반응으로 혼란스러워진다. 본 연구에서 교사는 교실 내의 소음으로 인하여 자유선택활동이 혼란스러워졌다는 것을 인식하지 못 하고 있었다.

그러나 소음의 원인이 되는 부산스러운 유아의 행동을 교사가 인식하더라도 교사의 이야기를 수용하지 않았던 부모와의 상담 경험으로 인한 심리적 압박감 때문에 적절하게 대처하지 못한다고 하였다. 저출산 시대에 유아에 대한 부모의 과민한 태도가 교사의 교육 활동이나 유아 지도에게 부정적인 영향을 주는 것이다. 이러한 본 연구의 결과를 비추어 볼 때 효과적인 유아 지도를 위해서는 부모와 교사가 유아에게 초점을 맞추어 양방향으로 정보가 교류되어야 한다. 김희진(2006)은 부모들이 유아교사에 대한 잘못된 이미지를 갖고 있기 때문에 유아교사를 전문가로 여기지 않으며 교사 또한 부모를 가르쳐야 할 대상으로 보는 경향이 있다고 하였다. 박은혜(2009)는 교사와 부모가 성공적으로 관계를 맺기 위해서는 부모나 교사 어느 한 쪽으로 일방적 관계가 형성되어서는 안 된다고 지적하였다. 부모와 교사가 성공적인 관계를 맺기 위한 요인을 첫째, 신뢰 형성, 둘째, 상호 협력 체제 구축, 셋째, 효과적인 의사소통, 넷째, 상호존중의 태도로 제시하였다. 즉, 유치원에 유아들을 지도하는데 있어 부모와의 협력적이고 상호 인정하는 태도가 필요함을 시사하고 있다.

교사들이 자유선택활동을 운영하면서 느끼는 또 다른 혼란과 어려움은 놀이 후 정리정돈에 관련된 것이다. 교사들은 유아들이 놀이 후에 정리정돈을

회피하거나, 크기와 모양이 다양하고 수량이 많은 놀이감을 사용하는 영역에서 정리정돈이 제대로 되지 않는 것에 대한 어려움을 호소하였다. 이러한 결과는 김현자(2004), 최창조(2003)의 연구에서 교사가 유치원 하루일과 중에 정리정돈 시간에 스트레스를 많이 받는다는 결과와 같은 맥락으로 보여진다. 놀이 후에 정리정돈이 제대로 되지 않는다면 다음에 참여하는 유아들의 놀이가 준비되지 않거나, 교사도 다음 활동을 진행하는데 어려움을 겪게 되고, 흩어져있는 놀이감으로 인해 유아들이 그 영역에는 들어가지 않으려고 한다(김지선, 2007). 정리정돈은 유아들이 하루일과 중에서 가장 싫어하며, 어쩔 수 없이 해야 하는 과업으로 느끼는 시간이라는 서현, 이승은(2009)의 연구 결과와 유사하다.

교사들도 정리정돈을 마무리하기 위해 유아들에게 부정적인 지도 방법을 사용하거나, 유아들을 대하는 자신의 비교육적인 태도로 인해 갈등하게 된다. 교사에 의해 타율적인 지시와 유아들의 강압적인 의무감에 따라 정리정돈이 이루어질 때는 유아의 자기 규제와 자율성 발달을 도모하는데 어려움이 생긴다(DeVries & Zan, 1994). 따라서 교사가 정리정돈 시간에 타율적인 통제를 통해 유아들을 지도하기보다는 유아 스스로 참여할 수 있도록 내적 동기를 유발하는 지도방법과 전략이 우선되어야 할 것이다.

다섯째, 교사들은 유아들이 자유선택활동을 의미있게 계획하고 평가하도록 상호작용하는 것에 대한 어려움이 있다고 하였다. 교사들은 관련 이론에서 제시하는 놀이 계획, 평가 지도 방법을 자신이 제대로 실천하지 못하고 있으며 유아교사로서의 전문성이 부족한 것은 아닌지 고민하고 있었다..

교수-학습영역은 교사로서의 능력을 가장 필요로 하는 부분이다(김화영, 2008; 이문구, 2009; 정수미, 2008). 이순자(2000)는 유치원 교사로 재직하면서 내적으로 가장 많은 갈등을 겪은 부분이 교사로서의 수업능력이라고 하였다. 특히 경력교사임에도 불구하고 똑같은 갈등을 자주 반복하고 이로 인해 좌절

감까지 겪게 된다는 것은 논의 할 필요가 있다고 하였다. 교사는 자신이 수업에서 겪는 갈등의 원인을 개개인이 갖고 있는 자질 문제, 능력 부족으로 받아들이기 때문에 드러내놓고 언급하기조차 꺼리므로 이를 해결하기 위한 체계적인 노력과 접근을 하지 못한다고 해석하였다. 또한 자유선택활동 운영에 대한 교사의 어려움은 매일매일 겪게 되는 여러 가지 의문들을 해결하지 못한 채 품고 있었던 결과이기도 하다.

교사들이 자유선택활동을 위한 계획과 평가의 의미를 간과한 채 구조적인 일상생활의 패턴으로 활용한다면 놀이 계획-평가 기록은 유아뿐 만 아니라 교사에게도 무의미한 활동이 된다. 따라서 유아에게 의미 있는 자유선택활동의 계획과 평가 활동이 되기 위해서는 자유선택활동에 대한 교사의 목적 인식이 우선되어야 한다(김신덕, 2006; 곽향림, 2009; 심현옥, 2007; 서민희, 권말순, 2001). 교사 스스로 문제와 갈등을 제대로 인식하고 이를 해결하고자 하는 교사의 자기 반성적인 사고가 절실하다고 하겠다.

유아들의 자유선택활동 계획-평가와 관련된 교사들의 어려움은 유아들이 이름표 사용 방법을 인지하지 못하거나, 흥미영역에 제한된 인원수를 무시하는 일이 반복는 경우에서도 나타났다. 자유선택활동 시간에 유아들의 이름표 사용에 따른 갈등은 양옥승 등(2005)의 연구와 맥락적으로 유사하였으며, 흥미영역의 놀이 인원을 제한함으로써 나타나는 유아들의 행동은 이성희(2009)의 연구와 같은 맥락이다. 유아들은 흥미영역의 인원수가 제한되어 있으면, 자신의 의지와 상관없이 다른 놀이를 하거나, 양보 또는 한 가지 놀이를 계속 하게 된다. 흥미영역의 놀이 인원을 제한하고 놀이 시 이름표를 사용하는 것은 유아가 자유선택활동의 과정 즉, 계획하기, 놀이하기, 평가하기에 대한 흐름을 이해해야 가능한 일이다. 이러한 측면에서 보면, 유아에게 형식적인 의미의 자유선택활동 계획과 평가는 내적인 자발성과 동기를 불러일으키기 어렵다. 따라서 발달 수준에 따라 차별화된 지도를 통하여 유아들이 자유선택활동을 충분히 경험하고 예측하며, 능동적으로 활동에 참여할 수 있도록 지

원하는 교사의 역량이 필요하다.

2) 유아교사의 자유선택활동 운영의 변화 양상

교사들은 소집단 멘토링을 통해 자유선택활동이 유아의 놀이를 구현하는 과정이라는 것을 재인식하면서 실제 운영 과정의 변화를 보여주었다. 교사들은 자유선택활동에서 놀이와 교수 사이에 균형을 유지하고자 노력하였고, 유아를 위한 놀이 공간이 될 수 있도록 흥미영역을 재구성하였다. 또한 유아의 입장에서 갈등 상황을 조정하려고 하였으며, 유아들이 놀이에 몰입할 수 있도록 소음과 정리정돈 시 다양한 전략을 사용하였고, 유아들에게 의미 있는 놀이 계획과 평가가 이루어지도록 지원하는 변화가 나타났다.

첫째, 자유선택활동에서 유아의 놀이가 실제 상황에서는 어떻게 구현되어야 하는지에 대해 혼란스러워 하였던 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 자신의 교수 목적과 유아의 놀이 사이에서 균형을 찾고자 노력하는 변화가 있었다. 교사가 유아의 놀이를 들여다보고 요구를 수용하기 위해 자신의 계획을 상황에 따라 적절하게 수정하거나, 유아들이 즐겨하는 놀이는 영역의 인원을 융통성 있게 조정하였다. 교사들의 노력은 유아의 요구를 민감하게 인식하여 반응하려는 시도는 놀이를 연계하거나, 다음의 놀이를 계획하는 과정에서 계속되었다. 교사는 활동 중에 나타나는 시행착오를 일방적으로 해결하려고 하지 않고 유아들이 대안을 제시하여 놀이로 확장할 수 있도록 하였다. 이런 기회의 제공은 유아들의 적극적인 놀이 참여로 이어지고 교사의 놀이 효능감도 높아진 것으로 나타났다. 또한 교사는 놀이 중에 자신이 조절할 수 있는 부분을 유아들에게 내어줌으로써 유아가 자신의 놀이과정에 주도적으로 참여하도록 하였다.

이와 같이 놀이와 교수 사이에서 균형을 유지하려는 교사의 노력은 유아들

의 놀이를 위해 교사의 계획을 변형하고 조절한다는 곽향림(2008), 황윤세 등(2004)의 연구 결과와 같은 맥락을 보여준다. 유아는 자신의 흥미와 관심이 있는 활동에 더 집중하고 자발적으로 참여하며, 유아가 흥미있어 하는 활동은 유아에게 더 의미 있고 교육적인 가치가 있다(양옥승, 나은숙, 2005; Nicolpoulou, McDowell & Brockmeyer, 2006). 교육적 목표를 놀이와 연계시키는 것의 장점은 놀이가 유아의 내적 동기를 유발시키는 매개체가 되기 때문이다(Johnson, Christie, & Wardle, 2006). 자유선택활동은 하루 일과 중에 유아들이 가장 자기 주도적으로 활동을 이끌어 가면서 또래 간에 활발히 상호작용을 하고 동시에 교사와의 상호작용에도 적극적으로 몰입하는 시간이다. 자유선택활동시간의 목적은 유아가 자신이 선택한 활동에 몰입하여 지적, 사회적, 그리고 도덕적으로 능동적인 주체자가 되고, 이를 통하여 점차 자기를 조절하도록 하는 것이다(DeVries, Zan, 1995/1997). 유아들은 이 시간에 자신들의 흥미와 목적을 추구해가며 지적 호기심으로 인해 자발적으로 제기한 문제를 가지고 실험하고 추론하는 가운데 ‘멋진 아이디어’를 펼치게 된다(Duckworth, 1987). 유아들은 사전 지식이 있거나 자신의 경험과 관련된 자유선택활동일 경우 더 자유선택활동에 몰입한다(나은숙, 양옥승, 2009; 서현아, 권말순, 2007). 이것은 교사가 유아들의 요구와 발달 수준을 민감하게 관찰하고, 적절한 활동을 제안함으로써 가능하다.

따라서 교사는 유아들이 몰입하여 놀이할 수 있는 환경과 활동을 마련해 줌으로써 교사의 교육적 의도와 유아들의 놀이가 연결될 수 있도록 해야 한다(곽향림, 2009). 유아들과 상호 협력하여 교사와 유아 모두가 만족하는 자유선택활동 시간을 만들어 내는 것은 쉬운 일이 아니다. 그러므로 자유선택활동에 대한 교사의 이론적 지식이 실천적 지식으로 재정립되고, 개별적인 교사의 상황을 이해하고 지원할 수 있는 현장 중심의 지원체계가 필요함을 시사한다.

둘째, 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 교사 중심적인 공간에서 유아의 놀이를 위한 공간으로 재구성하고자 노력하는 모습을 보여주었다. 전체 유치원 공간 안에서 교실의 물리적인 한계를 고려하여 흥미영역을 재구성하여 유아들의 놀이에 안정감을 주고자 노력하였다. 또한 교사들은 교구장의 방향이나 놀이감을 준비해 주는 위치에 따라 유아들의 놀이가 영향을 받는 것을 인식하기 시작하였다. 이러한 인식은 유아의 놀이를 통해 환경을 바라보는 교사의 눈을 뜨게 하고, 흥미영역의 구성 뿐 아니라 놀이감을 제시하는 시기와 방법에도 변화를 가져왔다.

유치원의 환경 구성은 유아들이 자유선택활동을 의미 있게 보낼 수 있도록 하는 중요한 요인이다. 놀이 공간의 제한된 규칙이 유아들의 자유선택활동을 제한하는 것(양옥승, 2005)은 물리적 환경을 통해 유아들이 세상을 인식하고 자신의 내면세계를 표현 할 수 있는 기회를 제한하는 것이다. 유아들의 놀이 행동은 교실의 면적과 공간 배치, 유아가 사용할 수 있는 놀이감의 범위와 종류에 많은 영향을 받는다(Decker, Decker, Freeman & Knopf, 2008). 물리적인 환경은 유아에게 무엇을 할 수 있을지에 대해 알려주며, 자연스러운 놀이를 지지해 주기 때문이다. 또한 흥미영역은 각 영역마다 가능한 놀이와 기대되는 행동을 간접적으로 알려주는 역할을 한다. 그러나 유아가 놀이하는 공간이라는 관점에서 공간을 구획하는 것은 놀이와 공간의 상호 영향에 대한 인식이 없이는 어려운 일이다. 교사가 매일 생활하는 익숙한 교실을 공간 중심의 관점에서 놀이 중심의 공간으로 다시 바라보는 것은 교사 개인의 노력으로는 한계가 있다. 교사의 고정된 시각과 관점을 조정하고 놀이와 공간을 연결하여 볼 수 있게 도와주는 유치원 내외의 지원이 필요하다. 따라서 본 연구에서 나타난 소집단 멘토링에 참여한 교사들의 교육환경에 대한 인식의 변화는 유아들의 놀이 공간을 재인식하는 것으로부터 시작된 것을 알 수 있다. 이러한 교사의 변화는 교실이 교사의 공간에서 유아 중심의 놀이공간으로 전환해가는 과정이라고 할 수 있다.

셋째, 놀이 중에 문제를 일으키는 유아로 인한 교사의 어려움은 소집단 멘토링을 통해 개별적인 유아의 특성을 이해하고 받아들이려는 노력으로 나타났다. 교사들은 문제가 있는 유아들을 지도하기 위해 자신 뿐 아니라 다른 유아들에게도 도움을 요청하며 유치원은 함께 놀이하고 생활하는 곳임을 지도하느라 고군분투하고 있었다. 교사들의 이러한 노력은 유아들이 가지고 있던 편견을 없애는 역할을 하였고, 전체적으로 유아들 간의 갈등을 줄이는 결과를 가져왔다. 교사들은 이러한 갈등 요인들을 하나씩 해결하면서, 함께 성장해 가는 유아들에게 고마운 마음을 표현하였다. 지속적인 교사의 노력은 유아들에게 갈등을 해결하는 모델링이 되었고, 유아들의 변화와 수용적인 태도는 다시 유아에 대한 교사의 고마움으로 나타나고 있었다.

유아의 특성을 이해하고 받아들이려는 교사의 변화는 유아의 문제를 해결하기 위해 자신의 내면적 변화에 귀 기울인 고현숙(2010)의 실험연구와 비슷한 양상을 보여준다. 교사와 또래에게 거부당하는 유아는 공격적이거나 자기 중심적인 행동을 보이게 되고 이는 다시 거부당하는 상황이 반복될 수 있기 때문이다(김미영, 2000). 갈등을 일으키는 유아에 대한 교사의 태도는 유아의 정서와 행동을 조절할 수 있는 역할을 한다(고현숙, 2010). 갈등을 일으키는 유아라도 교사에게는 능동적인 주체로 성장할 수 있는 가능성을 가진 존재라는 인식의 변화가 필요하다. 교사가 유아 지도를 위해서 자신의 마음과 정서 상태를 인식하려는 노력은 의미가 있다(임현정, 2009). 교사의 심리적인 안정감은 내면적인 정서를 조절하고, 유아에게 공정하고 편견없이 지도하는데 중요한 역할을 하기 때문이다. 유아의 행동을 비난하거나 훈육하기 보다는 유아를 격려하고 상황을 다시 보도록 지원하는 것이 더 중요하다고 할 수 있다. 교사가 유아를 대하는 태도는 전문적인 지식 못지않게 중요하다는 것(Day, 2004)을 의미하며, 이는 이해와 인식의 차원이 아니라 상황에 적절하게 대처하는 행동을 통해서 드러나게 된다.

본 연구의 결과와 같은 맥락으로 김미영(2000)은 유아들의 갈등을 해결하

기 위한 방법으로 또래 집단과의 상호작용을 중요시하였다. 교사가 또래가 즐기는 활동과 연결하기, 유능한 또래와 짝을 지어주거나 집단 안에서 또래들을 위해 할 일을 찾아주는 등의 또래관계 증진을 위해 노력하는 과정을 제시하고 있다. 자유선택활동 시간에 갈등을 일으키는 유아들로 인한 교사의 어려움은 교사 자신의 변화로부터 해결의 실마리를 찾아야 한다. 유아들 간의 갈등을 객관적으로 바라보고, 그 원인에 대한 편견 없는 태도로 유아 모두 함께 성장하는 계기가 되도록 하는 방향 전환에 대한 인식과 실천이 필요하다.

넷째, 교사들은 자유선택활동 시간에 소음과 정리정돈의 문제를 재인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 주변을 정리하며 노력하는 변화를 보여 주었다. 교사들은 소집단 멘토링을 통해 혼란의 원인이 불필요한 소음이라는 것을 인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 소음을 줄일 수 있는 방법에 대해 다양한 시도를 하였다. 교사 자신의 목소리도 유아들의 놀이에 소음이 될 수 있다는 것을 인식하자, 스스로 조절하거나 개별적으로 유아들을 지도하는 모습을 보여주었다. 교실에서 소음이 발생하는 원인은 다양하다. 하지만 교사는 교실의 소리가 놀이를 하면서 나는 소음인지, 놀이감을 사용하면서 나는 소음인지, 유아들이 놀이에 몰입하도록 크기를 조절할 수 있는 소음인지에 대해 주의를 기울일 필요가 있다.

몰입은 ‘어떤 활동에 완전히 몰두할 때 일어나는 최적의 심리적 현상’을 의미한다(Csikszentmihalyi, 2009). 최남정 등(2010)은 자유선택활동의 특성을 놀이에 대한 유아들의 몰입경험으로 설명한다. 유아들은 자유선택활동 시간동안 스스로 동기부여 한 활동에 흥미를 느끼며, 자신이 직접 선택한 놀이이므로 타인에 의해 결정된 어떤 다른 활동보다도 집중하는 경향을 보인다. 즉, 유아들의 자발성을 중요시 여기는 자유선택활동은 유아들의 자유의지에 의한 내적 동기, 자발성, 능동성, 비현실성, 긍정적 정서와 재미 등의 특성을 가지고 있으며, 외

부에서 부여된 규칙에 구속받지 않는다는 특성을 가지고 있다(나은숙, 2008; 이숙재, 2007). 이러한 자유선택활동의 특징은 외부의 보상 없이 활동 자체가 목적이 되는 몰입의 특성(Csikszentmihalyi, 2009)과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 교실 내에서의 소음은 유아들의 몰입을 방해하는 중요한 원인이 될 수 있다. 소음에 대한 교사의 인식은 자유선택활동 시간 동안 유아들이 놀이에 몰입할 수 있는 행동적인 변화를 가져왔다. 따라서 교사에게 유아가 놀이에 몰입할 수 있게 놀이 과정에서 발생하는 의미 있는 소리인지, 놀이에 방해가 되는 소음인지를 구분하고 이에 대한 적절한 개선 노력이 요구된다.

놀이 후 정리정돈에 대한 교사들의 고민은 교실의 구석구석을 보는 눈을 키워 주었다. 유아들이 정리정돈을 잘 할 수 있게 하기 위해서는 교사가 유아의 입장에서 필요한 것과 사전에 준비되어야 하는 것들에 대해 인식하고 대처하는 변화를 가져왔다. 반복되는 시도와 시행착오 속에서 교사는 유아들에게 정리정돈을 지도하기 위해서 교사 자신이 본을 보이는 것이 우선되어야 한다는 태도의 변화를 보이고 있었다.

본 연구의 결과는 자유선택활동 후 정리정돈 시간을 협동이 이루어지는 의미 있는 시간으로 보고 중요성을 제기한 서현, 이승은(2009)의 연구와 맥락을 같이 한다. 정리정돈에 있어서 교사의 노력이나 기대만큼 유아들이 바로 부응해 주지는 않지만, 반복되는 시도와 시행착오 속에서 교사 자신의 지도 방법을 찾아가는 것이 중요하다(김지선, 2007; 김현자, 2004). 정리정돈은 자신이 사용한 놀이감을 제자리에 가져다 놓는 것 뿐 아니라 자신이 놀이한 결과를 돌아보고, 학급 공동체가 사용하는 공간을 함께 정리하면서 협력하는 사회적인 기술을 배울 수 있는 시간이다. 유아들은 스스로 동기화 되었을 때 즐겁게 참여한다는 점에서 정리정돈을 유아 주도적으로 운영하기 위해서는 유아의 내적인 동기유발이 필요하다. 정리정돈은 함께 생활하는 공동체를 위해 지켜야 할 사회적인 약속이며, 약속을 지키기 위해 외부의 규칙을 자율적인 규칙으로 받아들이는 유아들의 조절 능력이 증진되어야 한다. 이러한 내

적인 자율성을 증진시키기 위해서는 교사도 함께 참여하고 바람직한 본을 보이는 역할 수행이 필요함을 시사한다.

다섯째, 교사들은 유아들의 자유선택활동 계획-평가와 기록이라는 형식적인 과정보다는 유아 스스로 자신의 놀이를 돌아보고 생각하고, 이를 근거로 다음 놀이를 계획할 수 있는 것을 더 중요하게 받아들이는 변화가 나타났다. 소집단 멘토링 과정을 통해 제안된 유아의 놀이 참여 체크리스트는 교사에게 유아들의 놀이에 대한 이해를 돕는 객관적인 자료가 되었고, 개별 유아의 놀이 흐름을 파악하는 계기가 되었다. 이러한 노력은 교사 스스로 자신의 교육 계획이 유아들의 놀이에서 실현되어 가는 것에 대해 자부심을 느끼게 하고, 이러한 자부심은 교사의 놀이 효능감에 영향을 준다(신은수, 2000). 유아들의 놀이에 대한 교사의 인식은 반성적 사고를 통하여 놀이 계획과 실제에 반영되며, 교사가 자유선택활동을 계획하면서 전체적인 놀이의 흐름을 예상하고, 주제에 따라 준비하는 과정에 영향을 주었다.

자유선택활동의 평가는 유아 스스로 자신의 계획이 어떻게 실행되었는지 평가하는 것과 교사가 자유선택활동 시간에 유아에게 기대하는 활동의 목표가 어느 정도 이루어졌는지 알아보는 것이다(서현아, 권말순, 2007). 연구 참여자들의 학급에서는 유아의 놀이 평가를 위한 도구로 자유선택활동 계획-평가에 대한 기록지를 사용하거나 이름표 등을 사용하고 있었다. 자유선택활동에 대한 평가는 유아들이 자신의 놀이 내용과 놀이 계획의 수행 여부, 놀이 과정 중의 문제점 등을 스스로 정리해 보고 평가하도록 하는 시간이다. 이러한 자료는 유아의 자기 평가를 돕는 하나의 자료이지, 목적이 되어서는 안된다는 점에서 유아들이 자신의 계획과 실행에 대한 자기조절력(이숙재, 2007)을 기르기 위한 도구로써 활용되어야 할 것이다.

교사는 자유선택활동을 운영하는데 있어서 형식적인 계획과 평가가 아닌 유아에게 의미 있는 과정이 되도록 하기 위해서 교육 계획 시 유아의 학습

가능성, 잠재 역량을 고려하여야 한다. 황윤세 등(2004)의 연구에서 자유선택 활동의 교육적 적합성을 고려하기 위한 교수 과정은 관찰-교수-관찰의 순환 되는 형태로 나타났다. 이는 교사의 민감한 관찰 결과 유아에게 의미 있는 교육활동을 제시하고, 관찰에 근거한 평가를 통하여 활동을 제시하는 순환의 과정을 의미한다. 교사는 유아에게 형식적인 교육활동의 계획, 평가보다는 분명한 교육 목적에 근거하여 활동을 계획하고 평가함으로써 교사와 유아 모두에게 의미 있는 자유선택활동을 운영할 수 있을 것이다.

3) 소집단 멘토링에 참여한 유아교사가 경험하는 변화

소집단 멘토링에 참여한 교사들은 초기에 멘토링에 대한 부담을 가지고 있었으나 멘토링이 진행되는 과정에서 차츰 기대감을 표현하였다. 멘토링이 계속되면서 교사들은 서로의 문제를 이야기하고 공감하며, 고민하던 문제에 대한 해답을 얻거나 도전을 받았고, 유아를 가르친다는 것은 다시 유아로부터 배운다는 자기반성을 하는 변화의 과정을 보여주었다.

첫째, 자유선택활동 운영을 위해 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 초기에 자신의 수업이나 교사로서의 모습을 보여주는 것에 대한 부담감을 가지고 있었다. 교사들은 다른 교사들과의 교육경력의 차이가 자신의 교수능력의 차이로 나타나거나, 유아교사로의 전문성이 부족하다고 드러날까 중압감을 가지고 소집단 멘토링에 참여하였다. 그러나 소집단 멘토링을 통해 자신이 교직 생활을 하는 동안 고민하던 문제를 수면 위에 드러내어 주는 것에 대한 기대감을 표현하기도 하였다. 한편, 소집단 멘토링에 참여한 교사들이 다른 유치원에 근무하기 때문에 새로운 교육활동이나 유치원 생활에 대해 접할 수 있는 기회로 받아들이는 모습을 보였다.

소집단 멘토링에 참여한 교사들은 대부분 5년 이상 되는 교육경력을 가지

고 있었다. 멘토링을 부담스러워 하는 교사들의 태도는 경력교사들이 고정된 자기 수업 방식이 외부로 드러나는 것을 두려워하여 숨기거나(정수미, 2008), 자신감을 상실할까봐 두려워하는 경향이 있다(곽현주, 2008)는 결과와 비슷한 양상을 보여준다. 또한 경력교사도 전문성에 대한 자신감이 부족하여 변화의 필요성을 느낀다는 조혜진(2009)의 연구와도 맥락을 같이 한다.

원장과 학급 담임 교사만으로 구성된 유치원에서는 유치원의 행정 업무까지 교사가 나누어 담당하므로 업무량이 과중하고, 연령별로 교육활동에 대해 협의할 대상이 부족하다(김은영, 2007). A유치원은 연령별 1학급씩 총 3학급으로 구성된 소규모 유치원이다. 이러한 유치원 상황은 교사가 지닌 교육적 어려움에 대한 조언을 해 줄 수 있는 역할이 부재할 수 밖에 없다. 또한 각자 독자적인 학급 운영 형태가 형성되어 교사의 현안 문제를 다룰 수 있는 소통의 공간과 기회가 부족하다. A유치원은 이제까지 교육활동을 드러내어 지속적인 자기 평가의 기회가 부족하였을 뿐 아니라 교육에 대한 문제를 함께 나눌 수 있는 유치원의 지원체제가 부족하였음을 알 수 있다. 따라서 소집단 멘토링에 참여한 교사들의 기대감은 자신이 교직 생활 동안 고민하던 문제를 수면 위에 드러내어 주는 것으로 해석될 수 있다.

둘째, 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 서로 자신의 이야기를 들려주고 들으면서 서로 공감하는 모습을 보였다. 멘토링은 교사들에게 교직생활을 통해 간직해왔던 자신의 의문을 털어놓고 또 다른 자신의 모습을 하고 있는 동료 교사에게 이야기할 수 있는 기회를 제공하였다. 교사들은 함께 이야기를 나누면서 객관적으로 유아들의 놀이를 바라보려고 노력하고, 유아교사로서 서로의 이야기에 공감하는 모습을 보였다. 이러한 공감대는 서로의 고민을 해결하기 위해 자신의 교수 방법을 제안하는 방법으로 나타나기도 하였다. 지시적인 대안이 아니라 같은 입장에 있는 교사의 제안이었기 때문에 자신의 고민을 해결할 수 있는 방법으로 받아들였다. 교사들은 서로간의 대화를 통

하여 유아교사라는 동질감에서 심리적인 안정감을 얻고, 다른 유치원의 교사는 이질감으로부터 자극과 도전을 받는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 멘토링이 진행되면서 교사는 자신의 이야기만 하는 것이 아니라 다른 교사의 이야기를 통하여 수업에 대해 상호 정보를 공유한다는 조형숙 등(2005)의 연구 결과와 맥락이 같음을 알 수 있다. 소집단 멘토링은 멘토로부터 안내와 지원을 받을 뿐 아니라 또래 및 경력 차이가 있는 교사들끼리 상호작용할 수 있는 장점이 있다(Herrera, Vang, Gale, 2002). 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 대화를 통해 교사로서 자신의 내면에 있는 문제를 들여다보고 서로를 공감하는 경험을 하였다. 본 연구에서 교사들은 자기 수업에 대한 관점을 분명히 하고, 계획과 실제 실행에서의 차이를 인식하는 과정을 거치는 것으로 나타났는데, 이는 경력이 쌓일수록 다른 사람들과의 관계를 통하여 배우기를 원하기 때문인 것으로 볼 수 있다.

소집단 멘토링 참여자들의 대화는 자신의 모습을 객관적으로 볼 수 있는 기회를 제공하였다. 교사들의 이야기는 교사들이 멘토링의 과정에서 객관적이며 다각적으로 볼 수 있는 시각을 갖추게 되어 자율적 의사결정자가 되어간다고 주장하는 홍은경(2003)의 연구를 지지하였다. 교사들은 스스로의 수업 분석을 통한 자기반성의 시간을 갖고는 있으나 그에 더하여 스스로의 분석 및 평가에 대한 확신을 받길 원한다(임현주, 이대균, 2011). 경력 교사도 자신의 수업에 대한 평가를 통한 지속적인 자기 반성이 필요하며, 학습 행위는 개인에 의해 이루어지기보다 사회적 상호작용을 통해서 이루어지는 것이 효과적이라는 Watkin(2005)의 연구 결과를 뒷받침한다. 따라서 소집단 멘토링은 교사에게 대화를 통한 공감과 자신의 교육활동에 대한 객관적인 평가의 기회가 되는 것을 알 수 있다.

셋째, 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 자유선택활동에 대한 인식이 새롭게 변화되었고, 이를 통하여 자유선택활동을 효과적으로 운영하기 위하여 다

양한 도전과 시도를 하는 것으로 나타났다. 교사가 자유선택활동의 중요성과 교육적 의미를 이론적으로 알고 있다고 해도 실제 현장에서 적용하는 과정에서 여러 번의 시행착오와 다양한 의문을 갖게 된다. 교사의 의문은 고민이 되고 어려움이 되며, 이런 어려움은 교사의 내면에 감추어져 있기 때문에 표면적으로 드러나지 못할 때가 많다. 그러나 자신과 같은 고민을 가진 다른 사람과 함께 각자의 이야기를 하고, 서로 질문하는 과정이 자유선택활동에 대한 인식을 변화시킨 자극이 되었음을 알 수 있었다. 소집단 멘토링은 교사 간에 서로의 경험을 공유하도록 하였고, 공유된 경험을 통하여 자신의 교수 능력을 키울 수 있는 지렛대로 활용하는 기회가 되었다.

본 연구 결과인 교사들의 깨달음과 도전은 이대균 등(2011)의 연구에서 멘토링을 통하여 교사들이 자신의 수업에 대해 ‘습관적 수업을 새롭게 인식하기’ ‘익숙함을 다시보기’ ‘새로운 교수법을 시도하고 분석하기’로 제시된 결과와 맥락을 같이 한다. 또한 자기 성장을 위한 도전의 기회와 동기를 얻을 수 있었다는 조형숙 등(2005)의 연구와도 같은 맥락이다. 본 연구에서 소집단 멘토링은 교사들로 하여금 자신의 의식세계나 행위 실재를 반추해볼 수 있는 장을 마련해 주었다(Hansman, 2000). 혼자가 아닌 여럿이 하는 소집단 멘토링은 교사들의 다양한 경험과 이야기를 담고 있다. 모두가 경험하는 공통적인 문제에 대해서도 각자 해결해 온 방법들이 있고, 다른 관점이 제시되기도 한다. 소집단 멘토링 과정에서 교사들은 서로를 통해 자신의 모습을 발견하고 깨달으며, 자신이 노력하면 조금씩 성장하리라는 기대감을 가지고 날마다 새롭게 도전하고 있음을 알 수 있다.

넷째, 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 시간이 지날수록 자유선택활동 운영에 대한 자신의 역할을 인식하면서 잊었던 유아교사로서의 자기 정체성에 대해 스스로 돌아보는 반성적 사고 과정을 거치는 것으로 나타났다. 교사는 유아를 가르치면서 유아로부터 다시 배운다는 자기 반성은 교사로서의 성장

과 전문성을 향상시키는 것뿐만 아니라 유아의 자유선택활동이 이루어지는 현장에서 실천적인 지식을 재구성하는 기회가 되었다.

교사는 스스로가 지식의 생산자가 됨과 동시에 소비자가 된다(이순자, 2000). 전문성을 갖춘 교사는 끊임없이 탐구하고 새롭게 지식을 창조하는 존재이다(Sachs, 2003). 교사의 경험적 지식은 개별적으로 형성되지만, 전문성을 갖추기 위해서는 경험을 통합하고 경험에 대해 근거를 제시할 수 있는 능력이 요구된다(이혜경, 2010). 이러한 교사의 능력은 전문적인 지식을 갖추는 것 뿐만 아니라 실제 현장에서 적절하게 재구성하여 적용하는 것으로 나타날 수 있다. 유아교사의 전문성은 유치원이라는 맥락과 영역에서 터득한 지식과 실천방법이다(김현자, 2004). 교사가 자신의 교육적 지식을 교육적 실천으로 순환(김희연, 2004)시키기 위해서 지속적인 자기 탐구의 과정이 필요하다. 이러한 교사 자신의 체계적인 반성과 탐구가 교육현장의 개선을 가져올 수 있다. 따라서 반성적 사고를 통한 실천적 지식을 현장에 적용하기 위해서는 교사의 자기 성찰과 끊임없는 노력을 지원하고, 이러한 노력이 유아들의 자유선택활동을 통해 나타나도록 현장 중심의 멘토링이 필요함을 시사한다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 교사들은 자유선택활동에서 유아의 놀이가 실제 놀이상황에서는 어떻게 구현되어야 하는지에 대해 혼란스러워 하였다. 이러한 혼란은 놀이를 지도하는 교사 역할에 대한 인식과 유아들을 지도하는 어려움으로 나타났다. 교사들은 유아들의 놀이를 지원하는 교육적인 환경을 구성하는 것에 대한 어려움을 안고 있었으며, 이는 교실의 흥미영역의 배치나 놀이감의 제시 방법, 유치원의 물리적인 시설 특성, 집단 활동을 우선 하는 교사의 인식이 원인이

되는 것으로 나타났다.

교사들은 자유선택활동 시 놀이 상황에서 발생하는 갈등을 어떻게 대처할 것인지에 대하여 어려움을 겪고 있었다. 반복적인 유아간의 갈등은 갈등의 원인이 되는 유아에 대해 교사와 또래의 편견을 가져오고, 문제 해결에 비협조적인 부모에 대한 서운함으로 나타나고 있었다. 유아들의 갈등을 적절하게 중재하지 못하는 것에 대해 교사는 스스로 좌절하기도 하였다. 이러한 교사의 어려움은 교사를 보조해 줄 인적 지원도 없는 상황에서 교사 유아의 비율이 높거나 조기 입학한 어린 연령의 유아가 있는 경우에 또래 간에 놀이를 지도하고 개입하는 것에 대한 부담으로 나타났다. 교사는 자유선택활동을 운영하면서 소음으로 인한 혼란과 놀이 후에 정리정돈이 적절하게 이루어지지 않을 때, 유아들이 자유선택활동을 의미 있게 계획하고 평가하도록 상호작용하는 것에 대한 어려움이 있다고 하였다.

둘째, 자유선택활동에서 유아의 놀이가 실제 놀이상황에서는 어떻게 구현되어야 하는지에 대해 혼란스러워 하였던 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 자신의 교수 목적과 유아의 놀이 사이에서 균형을 찾고자 노력하는 변화가 있었다. 교사들은 소집단 멘토링이 계속되면서 교사 중심적인 공간에서 유아의 놀이를 위한 공간으로 재구성하고자 변화하는 모습을 보여주었다. 전체 유치원 공간 안에서 교실의 물리적인 한계를 고려하여 흥미영역을 재구성함으로써 유아들의 놀이에 안정감을 주고자 노력하였다.

놀이 중 갈등 상황을 일으키는 유아로 인한 교사의 어려움은 소집단 멘토링을 통해 개별적인 유아의 특성을 이해하고 받아들이려는 노력으로 나타났다. 교사들은 문제가 있는 유아들을 지도하기 위해 자신 뿐 아니라 다른 유아들에게도 도움을 요청하며 유치원은 함께 놀이하고 생활하는 곳임을 알리려고 고군분투하고 있었다. 교사들의 이러한 노력은 유아들이 서로에게 가지고 있던 부정적인 감정을 완화시키는 역할을 하였고, 전체적으로 유아들 간

의 갈등을 줄이는 변화를 가져왔다. 또한 교사들은 자유선택활동 시간에 혼란의 원인이 되었던 소음과 정리정돈의 문제를 재인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 주변을 정리하며 노력하는 변화를 보이는 것으로 나타났다. 교사들은 소집단 멘토링을 통해 혼란의 원인이 불필요한 소음이라는 것을 인식하고, 유아들이 놀이에 몰입하도록 소음을 줄일 수 있는 다양한 시도를 하게 되었다. 놀이 후 정리정돈에 대한 교사들의 고민은 교실을 보는 눈을 키워주었다. 교사들은 유아들이 정리정돈을 잘 할 수 있게 하기 위해서는 교사가 유아의 입장에서 필요한 것과 사전에 준비되어야 하는 것들에 대해 인식하여 준비하거나 교사 자신이 본을 보이는 것이 우선되어야 한다는 태도를 보여주었다. 유아들의 자유선택활동 계획-평가 기록지라는 형식적인 평가보다는 유아 스스로 자신의 놀이를 돌아보는 것이 더 중요하다고 받아들이는 변화가 나타났다.

셋째, 자유선택활동 운영을 위해 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 초기에 자신의 수업이나 교사로서의 모습을 보여주는 것에 대한 부담감을 나타내었다. 그러나 소집단 멘토링을 통해 자신이 교직 생활 동안 고민하던 문제를 수면 위에 드러내어 주는 것에 대한 기대감을 표현하기도 하였다. 소집단 멘토링에 참여한 교사들이 다른 유치원에 근무하기 때문에 새로운 교육활동이나 유치원에 생활에 대해 접할 수 있는 기회로 받아들이는 모습을 보였다. 소집단 멘토링은 교사들에게 교직생활을 통해 간직해왔던 자신의 의문을 털어놓고 또 다른 자신의 모습을 하고 있는 동료 교사에게 이야기할 수 있는 기회를 제공하였다. 교사들은 함께 이야기를 나누면서 객관적으로 유아들의 놀이를 바라보려고 노력하고, 유아교사로서 서로의 이야기에 공감하는 모습을 보여주었다. 교사들은 서로간의 대화를 통하여 유아교사라는 동질감에서 심리적인 안정감을 얻고, 다른 유치원의 교사라는 이질감으로부터 자극과 도전을 받는 것으로 나타났다. 소집단 멘토링에 참여한 교사들은 자유선택활동

에의 교육적 의미를 새롭게 인식하고, 스스로 변화하려는 다양한 노력과 도전을 하였다.

소집단 멘토링은 교사 간에 서로의 경험을 공유하도록 하였고, 타인의 경험을 반추하면서 자신의 교수 능력을 키울 수 있는 지렛대로 활용하는 기회를 제공하였다. 교사들은 시간이 지날수록 자유선택활동의 교육적 의미와 운영에 대한 자신의 역할을 인식하였다. 또한 교사들은 유아교사로서의 자기 역할과 정체성에 대해 스스로 돌아보는 반성적 사고 과정을 거치는 것으로 나타났다. 유아를 가르치는 교사는 유아로부터 다시 배운다는 자기 반성은 교사로서의 성장과 전문성을 향상시키는 계기가 되었다. 이러한 교사들의 변화는 자유선택활동의 변화로 나타나고 교육적인 효과가 다시 유아에게 돌아가게 하는 순환의 과정을 만들어 주었다.

이상의 논의 및 결론을 토대로 본 연구의 제한점을 살펴보고 후속 연구를 위한 제언점을 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구는 자유선택활동 운영에 대한 교사의 어려움과 소집단 멘토링에 참여한 교사들의 변화를 알아보는 것이었다. 연구에 참여한 교사는 5학년 규모에 원감이 있는 유치원과 3학년 규모에 원감이 없는 유치원의 교사들이었다. 각 유치원의 규모와 교육적 중재 역할을 할 수 있는 인적 자원의 여부에 따라 자유선택활동에 대한 운영이 달라질 수 있다. 따라서 유치원의 특성에 따라 자유선택활동에 대한 멘토링을 비교하는 연구가 이루어지기를 제안한다.

둘째, 본 연구에 참여한 유치원의 교사 중 2명은 3, 4, 5세 연령별로 1학년씩으로 구성된 3학년 규모의 유치원에 근무하였다. 유치원의 구성은 원장과 교사 3인을 중심으로 구성되었기 때문에 교사의 행정·재정적인 업무가 과중하였으며, 각 연령 간에 교육활동을 연계하고 중재하기에는 부족하였다. 따라서

지역 유치원을 중심으로 규모가 같은 유치원이나 같은 연령을 담임하고 있는 교사 간에 교육적인 어려움을 공유하고 지원할 수 있는 협력체계 구성과 관련 연구의 필요성이 제기된다.

셋째, 본 연구에서 교사들은 자유선택활동의 중요성을 인식하고 있었지만, 교실 현장에서는 어떻게 운영되어야 하는지에 대해 지속적으로 고민하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 교사가 현장에서 자유선택활동을 계획하고, 운영하며, 평가할 수 있도록 준거를 마련하는 작업과 구체적인 사례를 알려주는 현직교사교육이 필요하며, 이를 위한 후속 연구가 이루어져야 한다.

넷째, 본 연구는 자유선택활동을 운영하는 교사들을 대상으로 소집단 멘토링의 결과를 보고자 하였다. 자유선택활동의 주된 목적은 유아들의 놀이가 교육적으로 실현되도록 하는 것이다. 따라서 교사들의 자유선택활동 운영의 변화가 유아들의 놀이에 있어 어떠한 변화를 가져오며, 유아들은 어떻게 받아들이는지에 대한 후속 연구가 이루어지기를 제안한다.

참고문헌

- 강숙현 (2000). 교수-학습과정 되돌아보기: 유아교사의 자기 반성적 평가탐구. 서울 : 창지사.
- 강순미 (2007). 멘토링에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구. 성균관대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 강원근 (2000). 교원의 전문성 심화를 위한 연수. 연구 실적 학제화에 대한 토론. 한국 교사교육, 17(2), 59-65.
- 고미경 (2006). 유아의 부적절한 행동에 대한 초임교사와 경력교사의 지도방법. 한국열린유아교육학회. 국가수준 교육과정 충실화를 위한 다양성과 통합 방안 모색. 2006 춘계학술대회. 347-364.
- 고인옥 (2001). 사회적 갈등상황에서 유아들의 갈등해결전략과 교사의 역할. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 고현숙 (2010). 만 3세 유아의 공격성에 대한 교사의 내면적 태도 변화 과정. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 고희진 (2004). 유아의 인기도에 따른 사회적 능력 및 놀이성 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 교육인적자원부 (2001). 유치원 교사 교육 프로그램.
- 곽향림 (2009). 자유선택활동시간에 교사-유아 간 상호작용의 의미와 특성. 2009년 한국열린유아교육학회 춘계학술대회, 61-75.
- 곽향림 (2009). 구성주의 관점에서 본 자유선택활동시간에서의 교사-유아간 상호작용의 의미와 특성. 열린유아교육연구, 14(6), 59-82
- 곽현주 (2008). 유아교사의 전문성 강화를 위한 역동적 평가의 접근 모색 : 일일교육계획안 자기 평가 쓰기와 원장 멘토링을 중심으로. 유아교육학논집, 12(1), 115-133.

- 곽현주 (2004). 수업반성과정과 유치원 교사의 교수행동. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 권혜진 (2001). 유치원 초임교사와 경력교사의 협력적 멘토링 적용연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권말순 (2007). 유치원 자유선택활동 시간에 나타나는 교사의 놀이개입 분석. 경성대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김경천 (2006). 질적연구방법론 I. 서울 : 문음사
- 김경철 · 이병비 (2001). 유치원 자유선택활동 시간에 나타난 5세아의 혼잣말 연구. 열린유아교육연구, 5(3), 123-141.
- 김미영 (2000). 집단기여와 또래중재가 고립유아의 사회적 수용과 또래관계 행동에 미치는 영향. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.
- 김상은 (1995). 유치원의 자유선택활동에 대한 교사의 인식 및 운영 현황에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 청구논문.
- 김선희 (2010). 멘토링 활동이 유치원 교사의 전문성 발달에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김송이 (2001). 또래 지위와 친구 관계에 따른 아동의 또래 갈등 분석. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김수영 (2010). 유아교육기관 멘토-멘티의 행동유형에 따른 초임교사 조직몰입 및 직무만족의 차이. 신라대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김수정 (2002). 유치원 자유선택활동 시 교사의 역할 및 갈등요인에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김세루, 천혜경, 안상화, 홍혜경 (2009). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식 및 의사소통능력의 관계 연구. 유아교육학논집, 13(6), 5-25.
- 김신덕 (2006). 자유선택활동에 관한 반성적 임상장학의 효과. 원광대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김신덕, 김규수 (2006). 반성적 임상장학이 유아의 상호작용과 유아교사의 교수

- 실체에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 11(4), 61-78.
- 김영애 (2010). 자유선택활동을 위한 창의적 교실 공간 사례구성. 강원대논문, 2. 25-42.
- 김영천 (1998). 학교 교육현상 탐구를 위한 질적 연구의 방법과 과정. 이용숙, 김영천 편. 교육에서의 질적 연구방법과 적용. 파주 : 교육과학사.
- 김은영 (2011). 자녀의 유치원 생활 및 교육 이해를 돕기 위한 부모교육 실행연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김은주, 권미량 (2008). 유아교사교육-생태학적 접근. 경기도 : 공동체.
- 김정희 (2008). 유치원 초임교사 멘토링 프로그램 개발 연구. 한경대학교 전자정부대학원 석사학위 청구논문.
- 김지선 (2007). 하늘 어린이집 만 5세 유아들의 규칙에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김지영 (2010). 보육교사의 전문성 발달과 자유선택활동 운영과의 관계. 유아교육, 19(2), 39-55.
- 김현자 (2004). 공립유치원 교사의 직무에 관한 질적 연구. 강원대학교 박사학위 청구논문
- 김화영 (2009). 유치원 교사의 발달단계에 따른 멘토링 실태와 요구. 부경대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김희창 (2000). 웹기반 원격 교원연수에 관한 의식조사연구. 원광대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김희숙 (2009). 유아교육기관에서 멘토링 기능이 교사의 조작성과에 미치는 영향. 공주대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김희연 (2004). 실행연구자로서의 유아교사: 유아교사의 정체성 확립을 위한 일고. 유아교육연구, 24(6), 213-231.
- 김희진 (2002). '저소득층 부모지원 프로그램'의 개발, 적용 및 평가 과정에 대한 연구. 유아교육연구, 22(3), 43-66.

- 나은숙 (2005). 유아에게 자유선택활동이 지니는 의미. 대학원 논문집, 제7집. 117-129.
- 나은숙, 양옥승 (2007). 자유선택활동시간에 나타난 유아들의 흥미. 유아교육연구, 27(1), 281-304.
- 나은숙, 한수정 (2011).유아가 자유선택활동에 몰입하는 맥락에 대한 연구. 유아교육·보육행정연구. 15(1), 61-78.
- 남궁선희 (2009). 주제중심 수업에서 나타난 유치원 교사의 교수지식 분석. 유아교육·보육행정연구. 13(2), 169-193.
- 남궁선희, 박은혜 (1999). 자유선택활동 시간에 이루어지는 유아 교사의 의사결정 과정에 관한 연구. 한국교육원교육, 16(1). 182-201.
- 노정임 (2009). 교사의 자기효능감이 유아의 자유선택활동 수행능력에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 평생대학원 석사학위 청구논문.
- 노효정 (2002). 유치원 자유선택활동시간의 흥미영역별 교사개입에 관한 관찰 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 류미영 (2008). 자유선택활동 시간에 나타난 또래 갈등 쟁점과 또래 갈등 해결 유형 및 교사 개입 유형. 계명대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 류진순 (2007)유치원 교실에서의 교사 개입에 관한 연구 -자유선택활동시간을 중심으로-. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 문미성 (2010). 보육시설에서 경험한 멘토링 기능과 초임교사의 교직적응과의 관계. 신라대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 문송이 (2007). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 문윤경 (2003). 유아의 또래 간 갈등 원인과 해결방법. 명지대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 민혜원 (2001). 규칙 위반 시 교사가 사용하는 전략에 대한 교사와 유아의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 박명희 (2000). 만 2세아의 또래 간 갈등 특성. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박미경, 엄정애 (2010). 자유선택활동시간에 유아들이 경험하는 놀잇감의 의미. 유아교육연구, 30(5), 325-349.
- 박수미 (2007). 멘토링 과정에서 나타난 유아교사의 음악교수 변화 탐색, 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박은혜 (2009). 유아교사론(3판). 서울 : 창지사
- 박은혜 (2002). 유아교사의 지식. 서울 : 창지사.
- 박은혜 (1996). 반성적 사고와 유아교사교육. 유아교육연구, 16(1), 175-192.
- 박찬옥, 강순미 (2008). 멘토링(mentoring)에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구. 유아교육학논집, 12(2), 213-231.
- 박찬옥, 이원영, 조형숙 (2004). 유치원 교사의 지위 향상과 위상 강화에 대한 연구. 서울 : 정민사.
- 박혜경, 이진화 (2007). 멘터들이 인식한 멘터 역할 및 조건에 관한 연구. 유아교육학논집, 11(3), 103-122.
- 박혜진 (2008). 유치원 실내 자유 선택 활동 시간에 이루어지는 역할놀이 운영 실태와 교사의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 배경화 (2011). 유아교육기관의 자유선택활동시간 운영에 관한 연구. 성결대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 배선주 (2011). 유아의 연령에 따른 자유선택활동 운영 실태 및 교사 인식 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 배진옥 (2008). 예비유아교사를 위한 저널쓰기 멘토링 프로그램의 개발과 효과 검증. 동아대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 백은주 (2002). 발달적 장학을 통한 유치원 교사의 발달과정. 한국교원대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 손유진, 정혜영, 손원경 (2008). 현장 개선과 실행연구에 대한 유아교사의 인식

- 및 요구. 열린유아교육연구, 13(3), 455-476.
- 서민희, 안선희 (2001). 자유선택활동 시간에 대한 유치원 교사의 인식과 운영 실태에 관한 연구. 생활과학논집, 5(1), 71-77.
- 서울특별시교육청 (2012). 서울특별시 유치원 교육과정 편성·운영 지침.
- 서유현 (2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서정경 (2008). 어린이집 혼합연령 학급의 자유선택활동에 나타난 유아-유아, 유아-교사 간 상호작용. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서현, 이승은 (2009). 유치원에서 자유선택활동 후 나타나는 정리정돈의 의미, 유아교육연구, 29(4), 171-196.
- 서현아 (2007). 효율적인 자유선택활동시간 운영을 위한 교사의 놀이 개입에 관한 이론적 탐구. 경성대학교 인문과학논총, 12(1), 97-113.
- 서현아, 권말순 (2007). 유치원 자유선택활동시간에 나타난 교사의 놀이개입 유형 분석. 열린유아교육연구, 12(2), 227-248.
- 송행란 (2007). 보육시설 평가인증 전·후 자유 선택활동에 대한 교사인식 및 운영실태. 광주대학교 산업대학원 석사학위논문
- 신금호 (2008). 유치원 교사들의 유아환경교육에 대한 인식에 관한 질적 연구. 유아교육학논집, 12(5), 429-449.
- 신은수 (2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. 유아교육연구, 20(1), 27-42.
- 신은수, 권미경, 정현빈 (2010). 유아의 사회적 기술, 또래놀이 상호작용과 사회적 놀이행동 간의 관계. 미래유아교육학회지, 17(4), 183-209.
- 신은수, 전홍주, 유영의 (2008). 유아교육의 질적 지표향상을 위한 유치원 적정 학급 규모, 정책수립의 방향. 유아교육연구, 28(2), 193-216.
- 신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순 (2011). 놀이와 유아교육. 서울: 학지사.
- 신태석 (2007). 멘토링 동료장학의 활성화를 위한 교사의 요구 분석. 대구교육

대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

심현옥 (2007). 유치원 자유선택활동 시간에 대한 교사의 목적 인식과 역할 수행. 신라대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

안수연 (2000). 자유선택활동 시간에 나타나는 교사-유아의 상호작용과 유아-유아의 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

안희경 (2005). 자유선택활동 시 조형영역에서의 교사, 또래간 비계설정에 관한 문화기술적인 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문

양옥승 (2008). 유아교육과정탐구. 서울 : 학지사.

양옥승 (2003). 자유선택활동에서 유아의 선택의 의미. 유아교육연구, 23(3), 131-152.

양옥승, 나은숙 (2005). 물리적 환경구성과 유아의 자유선택활동의 의미에 관한 질적 연구. 열린유아교육, 10(1). 21-40.

양옥승, 이정란, 나은숙 (2002). 유아 관점에서 본 자유놀이. 열린유아교육, 7(1), 143-165.

양옥승, 황운세 (2002). 유아교육과정 평가에 대한 재개념주의적 접근. 한국영유아보육학, 2(1), 195-22.

엄정애 (2009). 영유아 놀이와 교육. 파주: 교문사

엄정애 (2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. 유아교육연구, 24(1), 145-164.

엄정애 (2001). 놀이와 유아교육 : 그 조화와 방향에 대한 탐색. 열린유아교육, 5(3), 1-25.

엄지숙 (2003). 교육연구에서 내러티브(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. 교육인류학연구, 6(1), 119-140.

엄지숙 (2001). 유아교육연구의 다원화 : 탐구방법과 주제를 중심으로. 유아교육연구, 21(2), 185-204..

엄지숙 (1999). 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)를 통한 유아 세계의 이해 :

- 유아들의 경험을 통해 본 유치원에서 1학년으로의 전이 경험 연구를 중심으로. *교육인류학 연구*, 2(3), 57-82.
- 오욱환 (2005). *교사 전문성 : 교육 전문가로서 교사에 대한 논의*. 서울 : 교육과학사
- 유구중, 정상녀, 최옥련 (2010). 유치원 교육기관에서 멘토링 활동을 통한 반성적 수업활동의 과정과 의미, *어린이미디어연구*, 9(1), 163-187.
- 유혜령 (2002). *유아교육이론 해체하기 : 비판적 접근*. 서울 : 창지사.
- 이가은 (2005). *경력-초임 교사유아교사간의 협력적 멘토링 과정 연구*. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이경미 (2008). *유아교육기관에서 유아가 경험하는 하루일과에 대한 연구*. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이대균, 임자영 (2009). 자유선택활동 상황에서 발현되는 만 5세 유아의 또래 집단놀이 참여전략 - 쌓기영역과 역할영역을 중심으로. *열린유아교육*, 14(2), 409-438.
- 이문구 (2006). *교사의 발달단계에 따른 멘토링 실태 및 요구 분석*. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이명순, 이영미 (2006). 만 2세 영아반 교사의 역할에서 멘토링(mentoring)의 의미와 전략. *한국보육학회지*, 6(2), 21-41.
- 이선미, 차정윤 (2008). *유아교육현장에서 요구하는 유아교사상에 대한 질적 연구*. 한국열린유아교육학회 2008춘계학술대회 자료집. 453-495.
- 이성희 (2007). 만 5세반 유아의 자유선택활동시 의사결정 상황과 반응. *유아교육 · 보육행정연구*, 13(2), 277-298.
- 이숙재 (1997). *유아를 위한 놀이의 이론과 실제*. 서울 : 창지사.
- 이순자 (2000). 초등학교 병설유치원 교사의 교직생활에 관한 문화기술적 사례 연구. *유아교육연구*, 20(4), 77-106.
- 이승은, 서현 (2010). *유아교육기관에서 자유선택활동후 정리정돈에 대한 교사*

- 의 인식 및 실태연구. 유아교육학논집, 14(6), 227-249.
- 이영미 (2006). 멘토링(mentoring)을 통한 2세 영아교사의 보육프로그램 수행과정 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이용남, 오영희 (2008). 공립유치원 초임교사를 위한 멘토링 장학의 실태와 효과에 대한 교사의 인식. 배재대학교 인문과학연구소, 인문논총, 25, 77-102.
- 이용숙, 김영천 (1999). 유아교육에서의 질적 연구방법과 적용. 서울 : 교육과학사.
- 이명순 (2000). 유치원 교사가 되어가는 과정에 관한 이야기. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이정옥 (2000). 교사의 지식과 유아교사 교육. 한국교사교육, 17(1).
- 이정화, 이수련, 조부월 (2011). 유치원 교사의 배경변인과 멘토링 경험에 따른 멘토링의 인식과 실태 및 요구. 유아교육·보육행정연구, 15(1), 7-35.
- 이진향 (2002) 교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰. 한국교원교육연구, 19(3), 169-188.
- 이진화 (2004). 유아교육 교수-학습 실제의 질적 향상을 위한 현장 연구의 효용성 탐색. 교육과학연구, 35(2), 105-120.
- 이한영 (2007). 독립된 종일반 오후 자유선택활동 시간의 운영과 놀이 특성에 관한 문화기술적인 연구. 육아지원연구, 2(1), 101-126.
- 이혜경 (2010). 유아교사의 전문성에 대한 경력교사들의 인식. 유아교육학논문, 54(5), 287-314.
- 이희경 (2006). 유아교수·학습 방법. 서울 ; 동문사.
- 임부연, 오정희, 최남정 (2008). 비구조적인 자유 놀이 시간에 유아들이 보여주는 ‘진짜 재미있는 놀이’에 대한 현상학적 연구. 유아교육연구, 28(1), 185-209.
- 임승렬 (2002). 유치원 교사의 장학정책과 기능 인식에 관한 연구. 교육과학연구, 33(1), 149-169.

- 임현정 (2009). 어머니의 정서표현이 아동의 자아개념과 또래 유능성에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 임현주, 이대균 (2011). 원장의 수업멘토링을 통한 교사의 자기수업평가 경험과 의미. 열린유아교육연구, 16(4), 309-337.
- 장선희 (2008) 유치원 초임교사의 교직 적응을 위한 멘토링 사례 탐색. 인천대학교 교육대학원 석사학위 청구 논문.
- 전복희 (2006). 공립유치원 경력교사의 어려움에 대한 연구. 한국교원대 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전효훈, 엄정애 (2011). 유치원 교육과정에서 놀이의 활용에 관한 경력교사의 경험과 어려움의 해결방안. 유아교육학 논집, 15(5), 305-384.
- 정계숙·황영미 (2000). 자유놀이 상황에서의 일반유아와 고립유아 간 사회적 상호작용 행동 연구. 유아교육연구, 20(3), 303-324.
- 정선아 (2000). 프리벨 ‘아동중심(Child-Certered)’ 용어의 의미. 유아교육연구, 20(4). 189-208.
- 정수미 (2008). 교수법 개선을 위한 유아교사간의 상호협력적 멘토링 활성화 방안. 동국대학교 석사학위 청구논문.
- 조미영 (2008). 유아교육기관에서의 부모 참여 활동 현황 및 교사의 인식. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조미영, 배지희 (2009). 부모의 교육 참여에 대한 유아교사의 담론 분석. 유아교육, The Journal of Child Education, 18(2), 221-234.
- 조부경, 백은주 (2003). 유치원 교사의 발달 수준을 고려한 장학 모형 개발. 유아교육연구, 23(1), 105-131.
- 조부경, 백은주, 서소영 (2001). 유아교사의 발달을 돕는 장학. 서울 : 양서원.
- 조성중 (1996). 멘토의 기능과 리더십이 조직사회화에 미치는 영향 연구. 숭실대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 조영중 (2000). 경력교사에 의한 초임교사 멘토링에 관한 연구. 충남대학교 대

학원 석사학위 청구논문.

조용환 (1997). 교육과 사회화. 서울 : 교육과학사.

조운주 (2002). 초임교사를 위한 입문교육. 유아교사교육의 최근 연구 동향. 서울 : 이화여자대학교 출판부.

조형숙 (2005). 유치원 교사를 위한 집단 멘토링의 의미 탐색, 미래유아교육학회지, 12(1), 227-263.

조형숙, 김현주 (2005). 유아교사를 위한 집단 멘토링의 의미 탐색. 미래유아교육학회지, 12(1), 227-263.

조형숙, 박수미 (2009). 멘토링을 통한 유아교사의 음악교수 실제 변화와 멘토의 역할 탐색. 유아교육학논집, 13(2), 161-191.

조혜선 (2008). 유치원 교직문화 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

조혜진 (2009). 보육시설에서 초임교사를 멘토링하는 경력교사의 어려움과 효과적인 멘토링을 위한 중요 요소. 유아교육연구, 29(5), 21-43.

진명희 (2009) 컴퓨터 통합을 위한 멘토링에서 초임교사의 학습과 경험. 한국영유아보육학, 56, 93-114.

차나림 (2003). 매화반 유아들의 또래 갈등에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

추수진 (2008). 유치원 자유선택활동에서의 놀이의 자유 : 자유의 제한과 자유의 실현. 세종대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

최남정, 오정희 (2010). 유아교실에서 발생하는 몰입과 미적 경험: 자유선택활동 시간을 중심으로. 유아교육연구, 30(1), 173-196.

최인숙, 천은영 (2005). 유아의 성격 유형에 따른 놀이형태와 상호작용적 또래 놀이에 관한 연구. 열린유아교육연구, 10(1), 169-186.

최종숙 (2007). 유치원의 자율장학 현황과 개선방안에 관한 연구. 세명대 교육대학원. 석사학위 청구논문.

- 최창조 (2003). 토근 강화가 유아의 정리정돈 행동에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최혜숙 (2008) 경력-초임교사 간의 멘토링을 통한 유치원교사 되어가기. 건국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한민영 (2009). 자유선택활동에서 나타나는 유아의 정서표현. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한수정 (2010). 7세 유아의 또래 상호작용, 사회적 기술과 사회적 놀이 행동 간의 관계에 대한 연구. 한국교육논단, 9(3). 19-38.
- 홍정선, 김경철 (2006). 유아의 놀이와 자유선택활동의 뇌과학적 이해. 한국열린 유아교육학회 2006 춘계학술대회 자료집. 323-344.
- 홍은경 (2003). 유치원 초임교사를 위한 멘토링(mentoring)과정. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 홍은경, 백영숙, 김성숙 (2006). 유치원 교사의 멘토링에 대한 인식 및 요구. 유아교육학논집, 10(4), 5-24.
- 홍찬의 (2007). 교사의 자기 장학에 의한 유아의 사회적 기술 변화 탐색. 중앙대학교 대학원 석사논문.
- 황은희 (2007). 유치원 교사의 어려움과 지원 요구. 한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문
- 황윤세, 강현석, 이현경 (2004). 유아교육기관에서 교육적 적합성을 고려한 '자유놀이 시간'의 교수·학습모형 탐색. 유아교육학논집, 8(3), 137-170.
- 황윤세, 양옥승 (2002). 포스트모더니즘 관점에서 유아교육에 대한 함의. 열린유아교육연구, 7(2), 335-355.
- 황혜현 (1999). 유치원 자유선택활동 시간에 교사의 흥미영역별 개입빈도 및 유형. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Allen, D. D., Cobb, J. B., & Danger, S. (2003). Inservice teacher mentoring aspring teachers. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 177-182.

- Anderson, E. M., & Shannon, A. L.(1988). Towards a conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42,
- Awis(Association Women in Science : 여성과학자 연합) : http : // www.awis.org
- Brandell, J. L. (2005) *Mentoring beginning high school mathematics and science teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Bercik, J. T. (1994). *The principal's role in mentoring*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 687).
- Bruner, J. (2005). 교육의 문화. [The Culture of Education] . (강석현, 이자현 역). 서울 : 교육과학사. (원전은 1996년에 출판).
- Buell, C. (2004). Models of Mentoring in Communication. *Communication Education*, 53(1), 56-73.
- Clandinin, D.J. (2011). 내러티브 탐구를 위한 연구 방법론. [Handbook Narrative Inquiry Mapping a Methodology] . (강현석, 소경희, 박민정의 역). 서울: 교육과학사 (원전은 2007년에 출판)
- Clark, P. G. (1994). Learning on interdisciplinary gerontological teams. *Educational Gerontology*, 20(4), 349-364.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2007). 내러티브 탐구. [Narrative Inquiry] . (소경희, 강현석, 조덕주, 박민정 역). 서울: 교육과학사. (원전은 2006년에 출판)
- Coway, C. M. (2006). Navigating through Inducting: How a Mentor Can Help. *Music Educators Journal*, 92(5), 56-60.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Csikszentmihalyi. M. (2009). 몰입의 즐거움. [Finding Flow] . (이희재 역).

- 서울: 해냄. (원전은 1997년에 출판)
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *포스트모던 유아교육: 새로운 이해와 실천 열어가기*. [Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives] . (김희연, 신옥순, 염지숙 역). 서울: 창지사. (원전은 1997년에 출판)
- Daloz, R. (1999). *Mentor: Guiding the journal of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2000). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Day, C. (2007). *A passion for teaching: 열정으로 가르치기*. (박은혜, 이진화, 위수경, 정혜선 역). 서울 : 파란마음. (원전은 2004년에 출판)
- Dominic F. Gullo. (2000). *유아 발달과 교수·학습과정*. (이기숙, 강숙현 역). 서울 : 창지사. (원전은 1992년에 출판)
- Erwin, E. J. (1998). Preservice teacher's thought and fears about disciplining. *Journal of Childhood Teacher Education*, 19(1), 55-60.
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher Mentoring: A Critical Review. (ERIC ED 397 060)
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 32-43.
- Fiene, R. (2002). Improving Child Care Quality Through an Infant Caregiver Mentoring Project. *Child and Youth care Forum*, 32(2). 75-83.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The "whys" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73, 321-368.
- Fletcher, S. (2000), *Mentoring in Schools'. A Handbook of Good Practice*.

British Library Cataloging in Publication Data.

- Ganser, T. (2002). *Supporting new teacher mentor programs: Strategies for principals*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 466-702).
- Giffman, E., & Cassta, M. (1994). *A Prevention Program for middle-school High-Risk Youth*. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 26, Ellenvill, NY.
- Gita, Z. W. (1992). *The role of mentor teacher: A study of teacher mentoring programs*. Teacher Programs Council Reserch Report Series.
- Halai, A. (2006). Mentoring in-Service teathers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 700-710.
- Hansman, C. A. (2000). Formal mentoring Programs. In A. I. Wilson and E. R. Hayes(Eds.), *Handbook of adult and conrtinuing education* (new edition). San Francisco : Jcssey-Bass, 493-507.
- Harrison, J., Dymoke. S., & Pell. T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary school: An analysis of practice. *Teching and Teacher Education. Corrected Proof* 22(8), 1055-1067.
- Herrera, C., Vang, Z. & Gale, L. Y. (2002). *Group Mentoring: A study of Mentoring Groups in Three programs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Holloway, J, H. (2001). The Benefits of mentoring, *Education Leadership*, 58(8), 85-86.
- Holloway, C. R. (1984). 음악교육론. [*Introduction to Music Education*], (안미자 역), 서울: 이화여자대학교 출판부. (원전은 1983년에 출판)
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: atheory and model for developing

primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*. 27(2), 139-146.

Johnson, H. R. (2001). Administrator and mentors: Keys in the success of beginning teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 28(1), 44-49.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육. [Play, development and early education] . (이진희, 손원경, 안효진, 유연옥 역). 서울: 아카데미프레스. (원전은 2005년에 출판).

Koki, S. (2002). *The role of teacher mentoring in educational reform*. (ERIC Document Reproduction Service NO ED 420 647).

Kram, K. E. (1983). Phases of Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, Vol. 26, 614.

Martin, A., & Trueax, J. (1997). *Transformative dimensions of mentoring Implications for practice in he training of early childhood teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 450).

Mentoring Solution(멘토링 솔루션) : <http://www.mentoring121.co.kr>

Merriam, S. B. (1994). 질적 사례연구법. [Case study research in education-qualitative approach]. (허미화 역). 서울: 양서원. (원전은 1988년에 출판).

Mills, G. E. (2007). 교사를 위한 실행 연구(강성우 외 공역). 서울 : 우리교육. (원전은 2003년에 출판).

Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff. & K. Hirsh-Pasek(Eds.), *Play - learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 124-143). NY: Oxford University Press.

Nolan, E. M. (2007). *Mentor coaching and leadership*. NY, New-york: Thomson Delmar Learning.

Norman, P. J., & Feinam-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and

mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-679.

Nyman, S. I. (2003). Mentoring Advocates in the Context of Early Childhood Education. *Child care Information exchange*, 1, 42-45.

Olson, G. (1999). 구성주의 교수법을 위한 유아교사교육, 유아교사교육의 새로운 접근. (조부경, 이정미 공역). 경기 : 양서원. (원전은 1994년에 출판)

Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentor's representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 375-402.

Pavia, L., Nissen, H., Hawkins, C., & Monroe, M, E. (2003). Mentoring Early Professionals. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250-260.

Peterson, B. E. & Williams, S. R. (1998). Mentoring beginning teacher. *Mathematics Teacher*, 91(8), 730-734.

Peter, E. A. (2003). *Early childhood curriculum: Linking thematic, emergent, and skill-based planning to children's outcome(2nd)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.

Saracho, O. N. (1988). A study of the roles of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 38, 43-56.

Scott, N. H. (1999). *Supporting new teachers: A report on the 1998-99 beginning teacher induction program in New Brunswick*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 437 347).

Seefeldt, C. (2001). *Social Studies for the Preschool and Primary*. Merrill Prencice-Hall.

- Shelmerdine, S., & Louw, J. (2008). Characteristics of mentoring relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 20*(1), 21-32.
- Sipe, C. L., & Roder, A. E. (1999) *Mentor school-age Children: A Classification of Programs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 431 070).
- Smith, A. B. McMillan, B. W., Kennedy, S., & Ratcliffe, B.(1989). The effect of improving Preschool teacher/child ratios: An experiment in nature. *Early Child Development and Care, 41*, 123-138
- Smith, M. V. (2005). Modern mentoring ancient lesson for today. *Music Educators Journal. 92*(2). 62-67.
- Souto-Manning, M., & Dice, J. L. (2007). Reflective Teaching in the Early Years : A Case for Mentoring Diverse Educators. *Early Childhood Education Journal. 34*(6), 425-430.
- Stevens, N. (1995). R and R for mentors: Renewal and reaffirmation or mentors as benefits from the mentoring experience. *Educational Horizons, 73*(3), 130-137.
- Stringer, E. T. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River. NJ: Merrill
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education, 43*, 24-221.
- Thies-Sprinthall, L. (1986). A collaborative approach to mentor training: A working model. *Journal of Teacher Education, 37*, 3-20.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011) 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children, *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 110-123.

Whitebook, M., & Bellm, D. (1996). Mentoring for early childhood teacher providers: Building upon extending tradition. *Young Children*, 52(1), 59-64.

Woodinger, M. G.(1990), April: A case study in the use of guided reflection. *The Alberta Journal of Education Research*, 36(2), 115-132.

<http://www.naeyc.org/selfstudy>

ABSTRACT

Pattern Of Operation Changing in Free Choice Activity of the Early Childhood Teachers who participated in Small group mentoring

Youn, Hyang-Mi
Major in Childhood Education
Department of Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to examining the changes of early childhood teachers who participated in small group mentoring activities and looking at the patterns of changes and operating difficulties in free choice activity To achieve this purpose, the following research subjects were established.

First, what is the difficult of early childhood teacher who is participated in small group mentoring activities while operating a free choice activity?

Second, what is the changes of the early childhood teachers who participated in mentoring activities in operating of free choice activity?

Third, what is the experience of change of the early childhood teacher who participated in small group mentoring?

This study was performed by narrative inquiring method, four teachers of A kindergarten and S kindergarten by conducting small group mentoring from 2011, March 9 to July 25 in Seoul. Small group mentoring were performed for total 30 times, in which 10 times for each mentoring kindergarten, and 10 times by two kindergarten teachers get together. This study were designed to examining the changes of preschool teachers who participated in small group mentoring activities and looking at the patterns of changes and operating difficulties in free choice activity. And evaluated the characteristics of small group mentoring and the change of process of teachers who was participated in. During the study period, total 30 of interviews, journals, field notes, various documents and other materials were collected. The collected data were analyzed through categorization.

Results from this study are as follows:

First, in free choice activities, teachers of young children are confused about how the play in actual game situations would be implemented. The confusion was resulted in the difficulties in understanding of the role of the teachers who leading the activities of children. Difficulties of the preschool teacher were about the environmental configuration which are placement of interest the region or providing toys. These difficulties were often due to the limited facilities and the teacher's intentions to configure activities around group in kindergarten classroom environment

Teachers had difficulty in dealing with the conflict occurred during free choice activities. The repetitive conflict between infants caused prejudices between teachers and peers, and troubleshooting for uncooperative parents.

Teachers were sometimes discouraged by not doing mediate appropriately conflicts between infants. The difficulty of these teachers was burdened in guiding and intervening play between peers in case of without support teachers or the high proportion of infant per teacher or existence of premature infants enrolled. Teachers expressed that there were difficulties in planning and evaluating meaningful interaction in operating activities when there were chaos by noise and unorganized environment after activities.

Second, The teachers who were confused by how free choice activities be implemented in a real game situation have been changed to try to find a balance between their own teaching purposes and children's play as continuing the small group mentoring. The change were appeared from the teacher-centered space to the space for the children's play as continuing small group mentoring. This study was were eager to increase the stability of children's play by reconfiguring the interest of play with taking into account the physical limitations of classroom in the entire kindergarten space.

The teacher's difficulties caused by the individual children causing conflict in play were appeared in an effort to accept individual nature of children by mentoring small groups. The teachers were struggled to cementing the kindergarten as a space for play and live together by asking assistance from other children as well as by themselves to guide problem causing infants. These efforts of teachers eliminated prejudice the children have had, and reduced the conflict between infants overall. In addition, teachers have recognized the noise and unorganized environment as source of confusion in the free choice activity time and was changed by cleaning up the

environment and making children concentrated on play. Through small group mentoring, teachers realize that a source of confusion is unnecessary noise, tried various trials to the children to concentrate on play by how to reduce the noise. The teachers' worries about after playing organizing have raised the views overlooking the classroom. To ensure children be well organized , teachers were realized to have a perspective of the infant and the necessary to be prepared in advance and prepared ahead of time, and they recognized to be a good example for children. In addition, they have accepted that looking back and controlling by themselves is more important than a formal record-assessment form of free choice activities.

Third, the teaches who participated in small group mentoring has strain in showing his class or appearing as teacher. Through small group mentoring, they often expressed expectations that the worries during his teaching career was issued openly on the surface. Teachers who participated in small group mentoring also liked to accept the study as new chance for new educational activities or an opportunity for learning the new kindergarten because they worked on different place. Small group mentoring has provided the opportunity that teachers communicate with other colleagues who has in same situation about his questions kept through his teaching career. Teachers have effort to keep an objective to try to look at the play of young children and sympathized each other as early childhood teachers. Teachers have gained the psychological stabilities from the homogeneity as early childhood teachers through dialogue, and felt stimulation and challenge by heterogeneity as another kindergarten teacher. The teachers who participated in small group mentoring activities renewed recognition of free choice activities, and made various efforts and challenge

to change themselves. Small group mentoring make share their experiences the between the teacher, gave them an opportunity to use it as leverage to improve their teaching skills. Over time, teachers recognized the educational meaning and his role of the operation of free choice activities. In addition, Teacher has looked back on their own thought that role and identity of childhood teachers as a self-reflective. The self-reflection that teachers teaching children should be re-learned from them has improved the growth as a teacher and profession. In addition, the changes of teachers has made the process of circulation that educational effect of free choice activities went back to children.