



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

권 정 윤 교수지도
석사학위 청구논문

원내자율장학에 대한
보육교사의 경험과 요구

2013

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

이 연 주

원내자율장학에 대한
보육교사의 경험과 요구

권 정 윤 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함.

2013년 5월

성신여자대학교 대학원
유아교육학과
이 연 주

인 준 서

이연주의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 보육기관에서 실시하고 있는 원내자율장학을 보육교사들은 어떻게 경험하고 있으며 원내자율장학을 통해 보육교사가 요구하는 것은 무엇인지 알아보고자 하였다. 본 연구결과를 통해 보육기관과 보육교사의 질 향상을 위한 장학활동 개선을 위한 기초자료를 제공해 줄 수 있으리라 기대한다.

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 원내자율장학에 대한 보육교사의 인식은 어떠한가?
2. 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험은 어떠한가?
3. 원내자율장학에 대한 보육교사의 요구는 어떠한가?

본 연구에서는 2013년 2월 5일부터 5월 1일까지 총 10명의 보육교사들을 대상으로 심층 면담을 실시하였다. 교사 1인당 1~3회씩 개별 면담을 진행하였으며 구체적인 논의가 더 필요한 내용에 대해서는 전화와 e-mail을 통하여 추가 면담을 실시하였다. 녹음과 현장약기를 통하여 자료를 수집하였으며 자료수집과 자료분석을 상호보완적인 관계로 보고 순환적 사이클을 이루며 진행하였다. 자료분석의 과정은 반복적으로 읽으면서 내용을 분류하고 범주화를 통해 연구결과를 도출하였다.

본 연구를 통해 얻은 결과를 연구문제에 따라 정리하면 다음과 같다.

첫째, 면담을 통해 보육교사들이 인식하는 원내자율장학에 대해 살펴보면 보육교사들은 ‘자율’이라는 단어가 주는 자발성에 기초하는 원내자율장학을 기대하고 있었지만, 현실에서 이루어지는 장학은 교사의 자발성 없이 타율적인 원내자율장학을 경험 하고 있었다. 즉, 보육교사들이 실제로 경험한 것과 기대하는 것에 차이가 있음을 알 수 있었다. 또한 보육교사들은 보육교사가 성장하기 위해서 원내자율장학이 필요하다고 인식하고 있었지만 시간의 부족이나 평가에 대한 두려움 등으로 원내자율장학을 부담스러워 하는 것으로 나타났다.

둘째, 원내자율장학에 대한 보육교사들의 경험을 살펴보면 보육교사들은 긍정적인 평가를 받기 위해 평소와 다른 모습으로 원내자율장학에 참여하게 되었으며, 원내자율장학 과정에서 원장선생님으로부터 지적과 감시를 받게 되어 자존감이 낮아지고 있었다. 또한 보육교사들은 여자들끼리 일하는 직업적 특성 상 동료교사가 기분 상할 수 있기 때문에 솔직하게 평가하지 못하고 잘한 것에만 초점을 맞춰 평가하였으며, 보육교사가 주체가 아닌 원장선생님의 주도하에 원내자율장학이 이루어져 동기유발의 부족을 경험하고 있었다. 또한 보육교사들은 각 기관의 동료교사의 인식에 따라 원내자율장학을 다르게 경험하고 있었고 영유아를 지도하는 시간이 긴 보육교사들은 장학을 준비하기 위한 시간이 부족하여 원내자율장학을 부담스러워 하는 것을 알 수 있었다. 그러나 보육교사들은 원내자율장학을 스스로의 모습을 성찰하고, 동료와의 소통을 통해 발전할 수 있는 시간으로 인식하였으며, 원장선생님의 지지가 보육교사들의 원내자율장학을 긍정적으로 인식할 수 있는 요인이 되고 있음을 알 수 있었다.

셋째, 원내자율장학에 대한 경험을 바탕으로 보육교사들의 요구는 외부지원에 대한 요구와 기관에 대한 요구로 나타났다. 외부지원에 대한 요구로는 보

육교사들은 동료와의 관계로 인해 솔직한 평가를 하지 못하기 때문에 객관적이고 전문적인 평가를 해줄 수 있는 외부전문가에 대한 지원을 요구하였으며, 시간부족에 오는 원내자율장학에 대한 부담감을 감소시키고자 대체교사에 대한 지원을 요구하였다. 기관에 대한 요구로는 보육교사들은 현장에 적용할 수 있는 실질적인 장학내용을 포함되기를 원하였으며 교사의 개별적 요구를 고려하여 적용된 원내자율장학을 받기를 요구하였다. 또한 보육교사가 끌려가는 것이 아니라 원내자율장학을 끌고 나가는 주체적인 역할을 할 수 있게 되기를 희망하였으며 일방적인 평가가 아닌 서로의 의견을 교환할 수 있는 장학의 형태와 원장선생님의 정서적 지지가 동반된 원내자율장학을 요구하는 것으로 하였다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 연구자	6
II. 이론적 배경	9
1. 원내자율장학	9
1) 장학과 원내자율장학의 개념	9
2) 원내자율장학의 특성과 영역	11
3) 원내자율장학의 형태	14
2. 보육교사	17
1) 보육교사의 역할	17
2) 보육교사의 자질	19
3. 보육교사의 전문성과 장학	21
4. 선행연구 고찰	23
III. 연구 방법	27
1. 연구 참여자	27
2. 연구절차	32

1) 예비연구	33
2) 본 연구	33
3. 자료 분석	35
IV. 결과 및 해석	39
1. 원내자율장학에 대한 보육교사의 인식	39
1) 기대와 현실의 차이	39
2) 필요성과 부담감의 양면성	40
2. 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험	42
1) 평소와 다른 모습의 나	43
2) 지적, 감시... 낮아지는 자존감	44
3) 솔직하지 못한 평가	46
4) ‘누구를 위한 장학’ 동기유발 부족	49
5) 동료교사의 인식에 따라 달라지는 장학 경험	51
6) 부족한 시간에서 오는 부담감	53
7) 현재 내 모습을 점검할 수 있는 시간	55
8) 원장선생님의 ‘지적’이 아닌 ‘지지’	58
9) 동료교사와 소통을 통해 발전하는 시간	60
3. 원내자율장학에 대한 보육교사의 요구	62
1) 외부지원에 대한 요구	62
2) 기관에 대한 요구	67
V. 논의 및 결론	76
1. 논의 및 결론	76

2. 제언 84

참 고 문 헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 1> 연구 참여자의 특성	28
<표 2> 원내자율장학에 대한 개방 코딩	37

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 기혼여성의 사회진출이 증가함에 따라 가정 내의 돌봄 기능이 약화 되어 보육기관을 이용하는 영유아의 수가 점점 증가하고 있다. 보건복지부(2012)가 조사한 연도별 어린이집 보육아동 및 교직원 현황에서도 2001년에 비해 2011년의 보육아동의 수가 약 135만명으로 2배 가까이 증가하였고, 보육교직원의 수는 2001년에 비해 2011년에는 약 25만명으로 4배 가까이 증가하였다. 이러한 보육의 양적팽창과 더불어 올해부터 만3~5세 누리과정 시행으로 인해 보육분야에서 교육 기능이 상대적으로 높아짐에 따라 최근 보호와 교육을 담당하는 보육교사 역할과 보육기관의 질에 대한 관심이 점점 증대되고 있다.

영유아기는 인생 전반에 걸쳐 성장과 발달이 가장 급격하게 이루어지는 시기이며, 이러한 시기에 성인의 노력이나 교육적 시도가 장기적인 영향을 줄 수 있으므로 보육교사는 영유아의 성장과 발달 그리고 보육기관의 질을 결정하는 가장 중요한 역할을 한다(이영, 조연순, 1997; Clarke-stewart, 2005). 따라서 보육의 질에 영향을 주는 인적·물리적 요인 중 가장 중요한 요인은 보육교사라 할 수 있다. 그러나 여성부(2005)가 부모를 대상으로 실시한 ‘보육·교육기관 이용 및 욕구 실태조사 보고’에서 부모가 교사에게 가장 불만이 있는 사항으로 교사의 전문성과 자질부족을 꼽았으며, 유아교사의 전문성과 역할수행에 대한 인식 연구에서도(이경, 2001) 보육교사는 유치원교사에 비해 자신의 전문성과 역할수행에 대한 인식수준이 낮은 것으로 보고된 바 있다. 또한 2013년부터 유치원과 보육기관을 이용하는 만3~5세 유아를 대상으로 누리과

정을 시행하고 있으며, 누리과정의 원활한 수행을 위해 보육교사의 전문성에 대한 요구가 증대되는 현실이다. 한편 보육교사의 전문성과 관련된 연구들(김휘경, 2006; 심정선, 2012; 이근주, 2013)에 따르면 기관 내에서 보육교사의 요구를 고려하여 장학 프로그램 및 모형을 적용한 결과 보육교사들의 전문성 증진에 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 장학은 보육교사의 전문성을 지원하고 보육기관의 질을 향상시키고 관리하기 위해 중요하다고 할 수 있다.

장학은 영유아의 발달에 영향을 미치는 교사가 영유아에게 적합한 교육과 보호가 이루어지도록 역할을 적절히 수행하고 있는지 확인하고 또한 이러한 교사의 역량을 지원하고 개선하는 활동이다. 따라서 보육관련 연구에서는 보육교사를 위한 장학의 필요성을 꾸준히 제기하여 왔다. 권혁진(1995)은 보육교사가 전문인으로서 자격을 갖추기 위해서는 양성기간에서 단시간의 교육과정으로는 현장에서 필요한 지식과 기술을 배우는 데 부족하기 때문에 지속적인 재교육의 활성화가 필요하다고 보았다. 또한 하은옥과 황해익(2003) 역시 교사의 전문적 성장과 발달을 지원하기 위해서는 교육의 질적 향상을 도모하고 교육활동을 지원할 수 있는 장학활동의 필요성을 강조하였다. 그동안 보육교사들은 영유아의 발달과 성장을 위한 노력은 해왔지만, 보육교사로서 스스로의 성장과 발전에 대한 부분은 상대적으로 등한시 되어져 왔다(조선영, 2007). 따라서 Hargreaves와 Fullan(1992)은 보육교사가 전문적 지식과 기술을 배울 수 있도록 기회를 제공하고, 실천적 지식과 반성적 사고를 통해 자기를 이해하고 전문적인 지식을 제공받을 수 있도록 근무환경이 마련해야 한다고 주장하였다(조부경, 백은주, 서소영, 2001에서 재인용).

실제로 보육현장에서는 장학에 대한 요구가 점점 증대되고 있음에도 불구하고(홍성의, 2000), 어린이집은 유치원처럼 관련부서의 장학에 대한 법적근거가 없기 때문에 체계적이고 필수적으로 시행하고 있지 않지만(김갑순, 김민정,

2010), 선택적으로 장학이 시행되고 있다. 어린이집의 장학제도는 2006년부터 전국을 대상으로 확대 시행된 ‘평가인증제’와 서울시 어린이집만을 대상으로 한 ‘서울형 장학’이 있다. 하지만 이 두 형태의 장학 모두 행정당국의 요구에 따라 ‘비자발적인 참여’로 동기유발 부족과 ‘대규모’로 진행된 장학이라는 점에서(조선경, 서영숙, 2010) 교사의 ‘자율성’에 기초한 원내자율장학 형태로 이루어진 장학이라 볼 수 없다. 이러한 국가 및 지자체 차원의 장학에 대한 사후 유지에 관한 교사들의 인식들을 살펴보면 일회성으로 그치는 것이 아니라 자율장학을 통해 보육기관의 질, 보육프로그램, 교사의 질 향상을 위해 지속적인 관리를 하고자하는 요구를 나타내고 있었다(조선영, 2007; 최미영, 2012).

한편 장학에 대한 관점 또한 변화하고 있다. 즉, 기존의 ‘집단’장학에서 ‘개별’장학으로, 특정한 장학사들만 담당하는 ‘감독 및 결과 중심’의 장학에서 보육활동을 개선하기 위한 공동 노력의 ‘변화와 발전과정’으로서의 장학으로 변화하고 있다(이윤식, 1999). 이는 기존의 지도·감독을 목적으로 하는 인위적인 장학이 아닌 기관중심의 자율적인 원내 장학이 활성화 되어야 한다는 인식이 증대된 것을 의미한다(박수미, 2008; 윤매자, 2010). 그러나 그동안 이루어진 유아교육기관과 보육기관의 장학지도 실시 결과를 살펴보면 장학의 순기능인 봉사, 지원, 지도, 조언 평가 등을 통하여 교사의 전문성 제고나 수업개선 보다는 경영관리에 초점을 둔 확인, 감사, 감독, 점검 등을 해오면서 장학활동이 교사들의 기대와 욕구에 부응하지 못하였다(조성선, 1997). 또한 우리나라는 수직적 인간관계를 중요하게 생각하여 장학사를 supervision이라는 단어가 가지고 있는 뜻인 높은 곳에서 내려 보는 권위자로서 모든 것을 지시하려는 사람으로 인식하고 있는 한계점도 지적된다(방인옥, 1997). 하지만 자율장학이 원활하게 일어나려면 장학 담당자는 교사들의 자율성을 보장할 수 있어야 하며, 교사들이 적극적으로 장학에 참여할 수 있는 분위기와 여건을 조성하여

동기유발이 되도록 민주적이고 합리적인 지도성을 발휘해야 한다(이윤식, 1999). 따라서 보육교사의 개인적 요구와 특성을 반영하고, 보육기관의 상황을 고려하여 보육교사의 전문성 증진에 실질적인 도움이 될 수 있는 장학이 필요하다(심정선, 2012).

최근 보육계에서는 교사를 능동적인 학습자로 보고 보육교사의 성장과 발달에 기초한 현직교사 재교육, 교사 장학에 대한 연구들이 활발하게 이루어지고 있다(조선경, 서영숙, 2010). 지금까지 연구되어진 어린이집 자율장학관련 선행연구들을 살펴보면 원내자율장학에 대한 보육 교직원의 인식 및 실태와 활성화 방안에 대한 연구들, 원내자율장학 프로그램 및 모형을 개발하여 효과를 본 연구들, 장학에 대한 경험을 탐색한 연구들이 이루어졌다. 이를 자세히 살펴보면 첫째, 보육교사를 대상으로 한 자율장학에 대한 인식과 요구를 살펴본 연구들(김현지, 이정희, 성원경, 2008; 배은정, 2012; 이근주, 2006; 황해익, 2011)에 따르면 보육교사들은 과다한 업무와 시간 부족으로 인해 자율장학을 부담스럽게 느끼고 있었으며 원내자율장학 실행 시 현장의 목소리가 반영되지 못하고 있는 것에 대한 문제점을 제기하였다. 개선되어야 할 점으로 심적·시간적 부담감 해소에 대한 요구가 가장 많이 나타났으며 기관특성에 맞는 장학 프로그램 개발 및 지원에 대한 요구가 있었다(김희경, 2006; 정해정, 손은령, 2012). 둘째, 보육교사의 전문성 증진을 위해 자율장학 프로그램과 실천적 보육장학모형을 개발하고 적용한 연구(심정선, 2012; 이근주, 2013)에서 보육교사들은 장학프로그램에 참여하는 과정을 통해서 전문적 지식과 수업기술을 향상시키고 문제를 해결해 가는 과정을 갖게 되었으며, 동료교사들과의 정보를 공유하며 전문성 발달을 서로 지지해주는 문화가 생성되었다. 또한 영아보육교사를 대상으로 멘토링 장학을 개발하여 적용한 결과 영아보육교사는 멘토링 장학을 통해 영아에 대한 이해가 높아졌으며 전문성을 신장되고 자질이 함양

되었다(황해익, 탁정화, 2012). 보육기관에서 장학 활성화를 위한 산·학·관 협력 장학 프로그램을 개발하고 적용한 연구(남미경, 2012)에서는 보육현장의 여건과 협력에 대한 이해 부족 등으로 인해 협력의 필요성에 대해서는 공감하지만 실제로는 효과적이지 않다고 하였다. 셋째, 원내자율장학에 대한 질적연구로는 수업장학에 대한 경험을 탐색한 연구(임현주, 2009)와 서울형 장학에 참여한 교사들의 학습공동체 경험의 의미를 탐색한 연구(조선경, 서영숙, 2010)가 이루어졌다. 이들 연구에 따르면 현재와 같은 보육환경에서의 강제적인 시행은 체력적 소진으로 인해 원내자율장학을 통해 실제로 도움을 받지 못한다고 하였으나, 긍정적인 측면에서는 자신의 수업을 공개하는 것이 처음에는 당혹스럽고 부담스러웠지만 점차 익숙해지면서 반성적 사고를 하게 되었고 교사의 수업능력이 증진되었다고 하였다.

이와 같이 선행연구들은 주로 조사연구 형태로 이루어져 연구자가 제시한 설문지 중심으로 연구결과들이 도출되어, 장학을 경험한 교사들이 겪었던 심도 높은 구체적인 경험이 잘 드러나지 않았다. 질적인 연구에서도 원내자율장학 형태 중 수업장학에 대한 내용만을 다루거나(임현주, 2009), 서울형 장학을 받아 본 경험이 있는 서울시 어린이집 보육교사만을 대상으로 했기 때문에(조선경, 서영숙, 2010) 연구대상과 내용에 있어 한정적이었다. 보육교사는 학문적인 배경과 경험의 차이로 개인차가 크기 때문에 장학을 실시할 때 반드시 고려해야 한다는 조혜경(2006)의 말대로 교사들의 다양한 배경과 기관유형, 그리고 다양한 장학 담당자를 통해 보육교사들이 경험한 장학의 의미를 탐색해보는 연구가 필요하다.

이상의 논의에 기초하여 본 연구는 국·공립, 법인, 민간, 직장어린이집 보육교사를 대상으로 현장에서 보육교사들이 경험한 장학의 의미를 탐색하고, 그에 따른 요구에 대해 현장의 목소리를 들어보는 것에 목적이 있다. 이러한

연구결과는 보육교사의 전문성 신장과 보육기관 현장의 질을 개선하기 위한 장학제도 마련에 도움을 주는 기초자료를 제공해 줄 수 있을 것이라 기대된다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 원내자율장학에 대한 보육교사의 인식은 어떠한가?
2. 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험은 어떠한가?
3. 원내자율장학에 대한 보육교사의 요구는 어떠한가?

3. 연구자

연구자는 ‘장학’이라는 단어를 떠올리면 초등학교 시절 장학사가 방문하는 날을 맞이해 왁스로 교실바닥을 깨끗이 닦고, 장학당일에 하게 될 수업을 미리 시연하며 당일에 누가 발표한 것인지 대해 정했던 모습들이 기억난다. 당시 담임선생님은 무척 긴장한 듯 보이셨고 평소보다 수업에 대한 준비를 많이 하시느라 힘들어 보이셨다. 지금 생각해 보면 평가에 대한 부담감 때문인 것 같다.

연구자는 학부 때 아동복지를 전공하였다. 아동복지를 전공하면서 사회복지, 영유아 발달과 부모교육에 대한 내용을 3년 동안 공부하고 4학년 때 보육실습을 나갔다. 보육실습을 나가기 전까지 연구자는 한 번도 학교에서 모

의수업을 해본 적이 없었다. 그래서 보육실습할 때 수업을 해야 한다는 것에 두려움을 느꼈고 주변에 물어볼 사람도 없어 막막하였다. 그래서 연구자는 실습기간 동안 매일 밤을 새야 했고, 밤을 새서 준비해 가도 지도교사한테 혼나기 일쑤였다. 이러한 수업에 대한 두려움은 연구자뿐만 아니라 같은 전공을 하는 동기들도 함께 느꼈으며 이러한 어려움을 회피하고자 수업을 하지 않아도 되는 보육기관을 찾아서 보육실습을 하는 친구들도 있었다.

졸업 후 두려움과 설레임이 공존하는 상태로 만 2세 담임으로 민간어린이 집에서 근무를 하게 되었다. 3월 초에 영아들과 만나 생활하였는데 만 5세 아를 대상으로 실습을 했기 때문에 영아에 대한 경험이 전혀 없어 당황해서 인지 4년 동안 배웠던 이론들은 하나도 기억이 나지 않아 어려움과 좌절감을 느꼈다. 연구자는 어려움과 좌절감으로 인해 영아들에게 민감하게 반응해 주지 못하고 적절한 지원을 해주지 못하는 부족한 교사라고 느끼며 교사 생활을 하였다. 이때 마침 기관에서 평가인증을 한다고 하여 연구자는 힘들 것이라고 걱정하면서도 평소에 느꼈던 어려움에 대해 도움을 받을 수 있다는 생각에 기대되었다. 그러나 평가인증을 시작하기 전에 각 지역의 보육정보센터에서 지표교육이라는 것을 하는데 그 해의 보육정보센터의 예산부족으로 인해 우리 기관이 자체점검을 실시 한 2개월 후에 지표교육을 해주어 준비하는 과정에서 혼란을 겪었으며, 조력자도 지원받지 못하여 동료교사들과의 개별적인 공부를 통하여 준비하였다. 지원을 받지 못하는 상황에서 교사들은 방향을 잡지 못하여 자주 영역구성을 바꾸거나 서류를 수정해야 하는 일들에 대해 불만이 점점 증대되어 중간에 그만두는 교사까지 생겨났다. 결국에 평가인증은 통과가 되었지만 보육의 질은 전혀 향상되지 않았다. 그 이유는 보육의 질을 향상시키고자 했던 평가인증의 본래의 취지가 시설장이나 교사들에게 전달되지 않고 기관에 지원하는 지원금을 중단한다고 하여

강압적으로 시작하여 평가인증 통과 후 바로 평가인증 받기 전으로 돌아갔기 때문이다. 그래서 본 연구자는 이 상태로는 더 이상 발전할 수 없다고 생각하였고 무능한 보육교사로 영유아들을 교육하고 보호할 수 없다고 생각하여 대학원을 진학하여 교사로서 스스로를 반성하고 성장하기 위한 기회를 삼고자 하였다.

대학원과정에서 유아교사교육 및 장학이라는 강의를 들으면서 연구자가 보육교사 시절 때 느꼈던 어려움을 교사교육이나 장학을 통해서 지원받을 수 있다는 것을 알게 되었다. 따라서 연구자는 현재 동기유발 없이 이루어지는 국가차원의 장학이 아닌 보육현장에서 기관중심의 원내자율장학이 교사들에게 어떠한 경험을 주는지에 대해 관심을 갖게 되었다. 이에 연구자는 원내자율장학에 대해 보육교사들의 경험하는 긍정적인 면과 어려움은 어떠한지 그에 따른 요구는 무엇인지에 대해 현장의 목소리를 듣기 위해 질적인 방법 중 면담을 사용하였으며 이를 바탕으로 보육교사의 교사생활에 도움이 되기 위한 원내자율장학의 기초자료를 제공하기 위하여 본 연구를 진행하게 되었다.

II. 이론적 배경

1. 원내자율장학

1) 장학과 원내자율장학의 개념

원내자율장학의 개념을 살펴보기 이전에 먼저 장학의 개념을 알아보려고 한다. 우리가 통상적으로 사용하고 있는 장학의 개념은 접근방법과 강조점의 차이로 인해 다양한 의견이 제시되어 오고 있다. 우리나라는 외국의 다양한 학자들이 제시한 개념적 접근에서 우리나라의 실정에 맞는 장학의 개념 정립을 위해 노력해 오고 있으며(이윤식, 1999), 장학 및 원내자율장학에 대한 개념은 다음과 같다.

정태범(1996)은 장학의 목적을 교수-학습 효율화, 교사의 전문성 신장, 교육과정의 운영 및 경영의 효율화로 보았으며, 목적을 달성하기 위한 방법으로 장학을 교사의 전문성의 신장, 정보제공, 자원봉사 등 일련의 전문적이고 기술적인 활동으로 정의하였다. 김종철과 이종재(1997)는 장학을 법규적 접근, 기능적 접근, 이론적 접근으로 정의하였다. 법규적 접근의 장학은 교육활동 전반에 관한 계선 조직의 행정활동에 대한 전문적 및 기술적 조언을 통한 참모활동으로 보았다. 기능적 접근의 장학은 교사의 전문적 성장, 교육운영의 합리화, 학생들의 학습환경 개선을 위한 전문적 기술적 보조활동으로 보았다. 이론적 접근의 장학은 학습지도의 개선을 위해 제공하는 지도 및 조언으로 보았다. 남정걸(2001)은 장학을 학생들의 성장과 발달을 증진시키기 위하여 교사들의 활동을 전문적으로 개선·향상시키는 일이라고 정의하였다. 김윤태(2001)는 장학은 영어의 supervision로 ‘높은 곳에서 본다 혹은 감시한다.’라는 뜻으로

해석될 수 있는데 이럴 때 장학은 흔히 사용하는 말처럼 ‘통제’의 의미가 가미된 ‘감독’으로 해석될 수 있다고 보았다. Wiles와 Bondi(1980)는 종합적인 분석을 바탕으로 장학의 개념이 행정(administration), 경영(management), 인간관계(human relations), 교육과정(curriculum), 수업(instruction), 지도성(leadership) 등 여섯 가지 의미로 사용되고 있다고 보았다.

지금까지 살펴 본 장학의 개념을 바탕으로 원내자율장학의 개념에 대해 살펴보고자 한다. 김종철(1985)은 원내자율장학을 두 가지로 보았다. 첫 번째는 기관의 자율성으로, 학교가 하나의 조직체로서 그 자체 운영에 관한 의사결정에 있어 가지는 자유와 자주성의 정도를 의미하는 것이고, 둘째는 학교 조직의 구성원들이 가질 수 있는 자유와 자율의 정도이다. 여기서 자율성이라는 개념은 ①자기결정(자기계획) ② 자기실천(자기통제, 규율), ③ 자기책임(자기평가)의 의미를 포함하는 하위 개념으로 볼 수 있는데 이 3가지는 자주적인 선택과 결정이고 이에 대해서 책임이 수반되어야 되고 또한 자기 책임을 위해서는 자기통제와 자기규율이 필요하다고 하였다(김종철, 1989).

이윤식(1999)은 원내자율장학의 일반적인 개념을 교육행정기관의 지시 없이 단위학교(유치원)에서 또는 인접한 학교(유치원)들 간, 교육활동의 개선을 위해 교원들 간에 자율적으로 수행하는 활동으로 보았다. 유치원에서 교육활동 개선을 위해 원장·원감을 중심으로 상호이해와 협력을 바탕으로 모든 교직원들의 서로 도움을 줄 수 있는 아이디어, 기술, 정보, 경험, 좋은 지식을 나누어 갖는 활동으로 볼 수 있다. 어린이집 내에서의 원내자율장학의 의미는 보육교사의 자발적인 참여와 보육교사 개개인의 요구에 맞게 이루어져 보육활동을 개선하고 전문성을 증진하는 것이다. 원내자율장학의 관점은 보육교사가 자발적으로 성장하는 데 초점을 둔 ‘성장’으로서의 관점과 장학담당자의 지원과 격려를 통해 보육교사가 성장할 수 있는 ‘과정’의 관점을 갖는 것으로 보았다(이

윤식, 2001).

이근주(2004)는 보육기관에서의 장학은 개별어린이집을 중심으로 기관 내 교직원들이 모두 협동적으로 참여하여 보육운영 전반(교육, 건강, 안전, 부모에 대한 서비스, 지역사회와의 교류 등)에서 보육교사의 전문성을 신장하기 위하여 다양하고 지속적인 이루어지는 자율적인 활동이라 정의하였다. 또한 원장, 원감은 교직원들과 협력적인 상호작용을 통해 그들을 도와줄 뿐 아니라 스스로의 발전을 위한 자극이나 정보를 얻을 수 있는 계기가 되도록 해야 한다고 보았다. 즉 ‘한 수 가르쳐 준다.’는 개념이 아닌 ‘서로 가르쳐 주고 배운다.’라는 생각을 갖도록 원내 자율장학을 운영해 나가야 한다고 하였다(조성선, 1997).

지금까지 살펴본 원내자율장학의 의미를 살펴보면 원내자율장학은 단어 속 ‘자율’이라는 의미가 잘 드러나도록 보육교사들의 요구와 특성을 고려하여 교사 스스로가 전문성 신장을 위해 적극적이고 자발적으로 참여할 수 있도록 장학담당자(원장, 원감, 주임 등)가 교사들과 정보와 지식을 공유하고 끊임없이 상호작용하며 신뢰감을 바탕으로 협력적 관계를 유지하는 지원활동을 말한다.

2) 원내자율장학의 특성과 영역

원내자율장학은 학교(기관)중심성, 자율성, 협력성, 다양성, 계속성, 자기발전성이라는 6가지의 특성을 갖는데, 그 특징들은 다음과 같다(이윤식, 1999). 첫째, 학교(기관)중심성은 그동안의 전통적 장학은 기관은 장학의 객체로서 피동적이고 소극적인 입장에 있었으나, 원내자율장학에서 기관은 장학의 주체로 능동적이고 적극적이며 독립적으로 나름대로의 독특한 상황과 조건을 고려하

여 장학을 실천함으로써 그 효과를 극대화 할 수 있다. 둘째, 자율성으로 원내 자율장학은 외부로부터 통제를 받지 않고 원내의 구성원들이 스스로 원내의 교육활동을 개선하여 장학활동을 계획하고 실천해 나가며 그 결과에 대하여 스스로 책임지는 것을 중요하다. 이러한 과정에 있어 단위 기관으로서의 자율과 기관의 구성원으로서의 교직원들의 자율성은 최대한 존중되어야 한다. 셋째, 협력성으로 원내자율장학은 기관에서의 원장, 원감을 중심으로 하여 교사들 등이 협력적이고 참여적인 공동 노력을 통하여 이루어지며 경우에 따라서 기관 외부로부터 필요한 협력을 얻을 수 있다. 넷째, 다양성으로 원내자율장학은 기관의 조건 그리고 교사들의 필요와 요구에 기초하여 다양한 형태로 운영된다. 또한 교사들의 경력, 담당업무, 성별, 연령 등의 요인에 따라서 원내자율장학의 내용과 방법은 개별화·다양화 되어야 한다. 다섯째, 계속성으로 그동안 이루어졌던 행정기관에서의 실시하는 장학은 일시적이고 단기적인 성격이 강해 효과가 지속적이지 못한 경향이 있기 때문에 원내자율장학은 일시적이고 단기적인 과정이 아니라 지속적이고 장기적인 과정이어야 한다. 여섯째, 자기발전성으로 원내자율장학은 목적이 기관의 발전을 추구할 뿐만 아니라 기관 조직원으로서 원장, 원감, 교사 등 모두 자기발전을 도모할 수 있는 과정이다. 자율장학의 6가지 개념적 특징은 “학교 중심성”을 바탕으로 나머지 5개의 개념들이 상호 접속되는 관계에 있는 것으로 볼 수 있다.

원내자율장학의 영역에 대해서 살펴보면 원내자율장학을 교육활동의 개선은 한정된 의미가 아니라, 전체적인 유치원 개선과 관련된 넓은 의미로 쓰인다. 넓은 의미로 교육활동 개선의 영역을 이윤식(1999)은 교사의 전문적 발달(professional development), 교사의 개인적 발달(personal development), 학교의 조직적 발달(organization development) 등 세 가지로 분류하였다. 이를 살펴보면 첫째, 교사의 전문적 발달 영역(professional development)은 교사들이

교과지도, 특별활동지도, 생활지도를 포함하여 교육활동에 있어 안정·숙달·성장을 도모하기 위한 내용들을 의미한다(이윤식, 1999). Knoll(1987)은 학급환경, 수업준비, 학생들과의 상호작용, 학습 환경의 관리, 전문직성, 학부모 및 지역사회와의 상호작용 6가지를 교사의 전문적 발달 영역으로 보았다. 둘째, 교사의 개인적 발달 영역(personal development)은 교사들의 개인적, 심리적, 신체적, 사회적 영역에서 안정과 만족 그리고 성장을 도모하는 것에 관련된 내용을 의미하며 교사 개인에게 초점을 둔다(이윤식, 1999). Wiles와 Lovell(1975)은 교사들의 개인적인 잠재력을 발휘시키기 위해서는 장학 담당자들은 교사의 개인적인 어려움을 해결하는데 도움을 주어야 한다고 하였다. 왜냐하면 어려움이 지속된다면 교수학습활동과 관련하여 전문적인 성장을 하기가 어렵기 때문이라 하였다. 셋째, 학교(유치원)의 조직적 발달 영역(organization development)을 Dillon-peterson(1981)은 조직의 일부분이나 전체가 조직 내의 개인들이 전문적인 목표달성과 함께 조직 자체의 개선 목표를 규정하고 이를 충족하기 위한 활동이라고 보았다. 이윤식(1999)은 학교의 조직적 발달과 관련된 내용은 학교 경영계획 및 경영평가, 학교경영 조직, 의사소통 및 의사결정, 교직원간 인간관계, 교직원 인사관리, 학교의 재정·사무·시설·관리, 학교의 재규정, 학교의 대외적인 관계 등이 포함되어야 한다고 보았다. Schmuck(1975)는 학교의 조직적 발달은 교사의 전문적 발달과 함께 이루어지기도 하고 교사의 전문적 발달과 개인적 발달을 규정하는 조건이 되기도 한다고 보았다. 원내 자율장학의 세 영역의 간의 관계는 상호 보완적이며 상호 규제적이다. 즉 각 영역에서의 발전은 서로 영향을 미칠 뿐 만 아니라, 상호 간에 영향을 주기도 한다.

지금까지 살펴본 바와 같이 원내자율장학은 여섯 가지의 특성을 바탕으로 교사의 전문적인 영역, 개인적 발달 영역, 학교의 조직적 발달영역이 함께 서

로 유기적으로 발달한다.

3) 원내자율장학의 형태

원내 자율장학의 형태는 크게 다섯 가지로 볼 수 있는데 수업장학, 동료장학, 자기장학, 약식장학, 자체연수로 분류할 수 있으며(이윤식, 1999), 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 수업장학은 용어에 대한 개념이 여러 학자들 간의 약간의 차이가 있는데 그 내용은 다음과 같다. 조병호(1991)은 수업장학을 학교가 공식적으로 교사의 교수행위에 직접적으로 영향을 줄 수 있는 제반활동으로 원내장학과 같은 의미로 보며, 수업장학의 방법을 임상장학, 동료장학, 자기장학, 장학(약식장학), 교내연수로 제시하였다. 또한 정태범(1996)도 수업장학을 교수학습 방법의 개선에 초점을 두고 있는 장학의 의미로 보았으며, 수업장학의 형태를 임상장학, 동료장학, 자기장학, 약식장학, 자체연수로 보았다. Goldhammer, Anderson과 Krajewski는(1980)은 수업장학을 교사의 행동변화를 통해 수업을 개선하려는 노력으로 보고, 수업장학의 대상은 특정한 교사가 아니라 모든 교사들이며, 교사의 수업행동의 개선과 향상에 직접인 영향을 주려는 활동이라고 하였다. 또한 한국교육개발원(1983)에 수업장학을 교사의 전문적 자질과 수업의 질을 개선하기 위해서 교사와 장학담당자가 직접 만나 의견을 교환하면서 교사의 교수행동을 분석·평가·환류하는 활동으로 보았다(안우환, 권민석, 신재환 2006에서 재인용). 앞에서 살펴 본 수업장학이라는 활동을 통해서 얻는 기능을 Wiles와 Lovell(1975)는 다음과 같이 제시하였다. 목표개발(goal development), 프로그램 전개와 실행(program development and actualization), 조정(coordination), 동기부여(motivation), 문제해결(problem solving), 전문성

개발(professional development), 교육결과의 평가(evaluation)의 7가지 기능을 가지고 있다고 하였다. 위의 내용을 정리해 보면, 수업장학은 2가지 의미로 사용되는 것을 알 수 있다. 첫 번째 의미는 학교에서의 주된 활동이 수업활동으로 수업장학을 학교수준에서 장학활동으로 즉 교내장학이고, 두 번째 의미로는 학교에서 이루어지는 여러 가지 장학활동 중에서 교사의 수업개선을 위하여 직접적으로 제공되는 비교적 체계적인 장학활동이다.

둘째, 동료장학은 수업연구나 생활지도 방법 등을 개선하기 위하여 좋은 아이디어나 경험을 교환하거나, 관심분야가 같은 동료 교사들이 협의회, 소모임, 스터디그룹 등을 통해 공동 관심사 또는 공동과제를 협의·연구·추진하기 위하여 함께 활동하는 것을 말한다(이윤식, 1999). Sergiovanni(1987)는 동료장학을 둘 이상의 교사가 서로 수업을 관찰하고 관찰한 내용에 관해 상호 피드백을 제공하고, 상호 관심사에 관해 토의함으로써 전문적 성장을 도모하는 공식화된 과정이라 보았다. 또한 변영계(2005)는 단위학교 내에서 동료교사간의 협조를 토대로 그들의 전문적 발달, 개인적 발달, 그리고 그들이 근무하고 있는 학교의 조직적 발달을 도모하는 것을 동료장학으로 보고, 교사들의 자율성과 협동성을 기초로 하며, 교사들의 필요와 요구에 기초하여 다양하고 융통성 있게 운영되어야 한다고 보았다. 동료장학의 유형은 어디에 초점을 두는지에 따라 다양하게 분류 될 수 있는데(안우환 외, 2006), 김영식과 주삼환(1994)는 동료장학의 유형을 비공식적 관찰과 협의, 초점 관찰과 자료제공, 소규모 현직연수 위원회, 팀티칭, 임상장학에 의한 동료장학, 동료코치, 동료연수회로 분류하였다. 동료장학은 능력이 있고, 협동심과 동료의식이 강한 교사가 중심이 되어 교사 집단을 이끌 때 효과적일 것이라 보았다(조성선, 1997).

셋째, 자기장학은 교사가 자신을 전문직 종사자로 생각하여 자기성장과 자기발전 그리고 자기개발을 위해 스스로 체계적인 계획은 세우고 실천하는 활

동이다. Glatthor(1984)은 동료장학을 임상장학을 필요로 하지 않거나 원하지 않는 교사가 혼자 독립적인 자신의 전문성을 신장을 위하여 연구하는 과정으로 보았으며, 변영계(2005)는 장학담당자의 지도가 없이도 스스로 자신의 전문성 향상을 위하여 노력할 수 있는 의지 있는 교사들을 자기장학을 하도록 유도하는 것이 바람직하다고 하였다. 자기장학의 유형은 스스로 자신의 수업을 녹음 또는 녹화하고 이를 분석하기, 전문서적이나 전문자료 읽기, 각종 연수회, 교과 연구회 학술발표회, 시범수업, 공개회 등에 참석하기, 전문기관이나 전문가와의 면담하기, 스스로 평가 체크리스트를 이용하여 자신의 교육활동을 평가·분석하기 등이 있다. 이를 통해 교사는 자기반성 및 자기발전의 자료를 삼는다고 하였다(이윤식, 1999). 자기장학의 특성을 살펴보면 전문적인 성장프로그램에 의하여 개인이 독립적으로 일하고, 각 교사는 목표지향적인 전문적 개선프로그램을 개발하고 추구하게 되며, 교사 개인은 이러한 목표를 달성하기 위하여 다양한 자원에 접근하고, 결과를 교사의 업적평가에 사용하지 않아야 한다고 보았다(Glatthorn, 1984).

넷째, 약식장학(일상장학)은 원내 자율장학의 책임자인 원장이나 원감이 간헐적으로 짧은 시간동안 학급 순시나 교실 방문을 통해 교사들의 수업 및 학습 경영 활동을 관찰하고, 이에 대해 교사들에게 지도·조언하는 장학활동이다(이윤식, 1999; 조성선, 1997). 변영계(2005)는 약식장학은 교장이나 교감의 계획과 주도로 이루어지는 비공식적인 성격이 강하다고 하였다. 약식장학은 교사들의 수업 및 학급경영 활동의 개선을 위한 적극적인 의지와 노력 그리고 지도성의 표현방식이다. 따라서 수업현장에서 교사와 학생들과 접촉하여 관심과 지도성을 발휘하기 위해서는 안우환 외(2006)는 약식장학의 필요성을 강조하였다. 또한 약식장학은 교사들이 미리 준비한 수업활동과 학급 경영활동이 아닌 평사시의 자연스러운 수업활동이나 학급 경영활동을 관찰할 수 있는 의

미 있는 지도 조연을 제공할 수 있다(이윤식, 2001).

다섯째, 자체연수는 교육활동의 개선을 위해 교사들의 필요와 요구에 의해 물적·인적인 자원을 활용하여 학교자체에서 실시하는 연수이다. 자체연수는 과거에 교내연수라는 용어와 같이 쓰일 수 있었지만 교내연수는 연수의 장소가 한정적이라는 느낌이 강해 교내뿐 아니라 야외연수, 현장견학 및 탐방 연수 등과 같이 교외에서 다양하게 이루어지기 때문에 자체연수라는 용어가 더 타당하다(이윤식, 1999). 자체연수는 교사들 간의 상호 이해와 협조를 높일 수 있다는 점에서 의미가 있다(변영계, 2005). 자체 연수는 수업의 질 개선 뿐만 아니라 교직원들의 교육활동 개선 및 학교현장의 문제를 직접 해결하고 하는 장학이며, 그 내용은 정신교육, 정부시책교육, 직무분야별 전문교육, 안보교육이다(권오현, 1998; 안우환 외, 2006에서 재인용). 김영미(2003)는 자체연수는 기관 중심의 연수기회 부족을 보완할 수 있으며, 필요와 요구에 따라 현장에서 필요한 문제를 해결할 수 있으며, 교사 또는 교사집단에 맞는 수준 맞게 자율적으로 연수를 할 수 있으며, 연수경비를 절감할 수 있다는 장점을 가진다고 보았다.

지금까지 살펴본 바와 같이 원내자율장학의 형태는 수업장학, 동료장학, 자기장학, 약식장학, 자체연수로 이루어져 있으며 원내자율장학의 형태는 교사와 기관의 특성과 요구에 따라 각각의 장점을 잘 살릴 수 있도록 적용되어야 한다.

2. 보육교사

1) 보육교사의 역할

보육교사의 역할은 학자들마다 다양하게 제시되고 있으며(Harms, Clifford, & Cryer, 1998), 보육의 본질과 특성, 어린이집의 유형, 영유아의 연령, 그리고 프로그램의 종류 등에 따라 보육교사의 역할에 따라 달라진다고 하였다(조복희, 강희경, 김현지, 양연숙, 이영환, 2012).

Katz(1972)은 영유아를 지도하고 교육하는 보육교사의 역할을 모성적 역할(maternal model) 치료적 역할(therapeutic model), 그리고 교수적 역할(instructional model)로 분류하였다. Saracho(1993)는 영유아의 성장과 발달을 돕고, 영유아의 보호와 교육을 효과적으로 수행하는 것을 보육교사의 역할로 보고 이를 6가지로 정리하였다. 첫째, 의사결정자(decision maker)의 역할 둘째, 학습과정 설계자(curriculum designer)의 역할 셋째, 교수조직자(organizer of instruction)의 역할 넷째, 진단자(diagnostician)의 역할 다섯째, 학습운영자(manager of learning)의 역할 마지막으로, 상담자 · 조언자(counselor · advisor)로서의 역할로 보았다. Hoing(1985)은 보육교사의 역할을 네 가지로 설명하였는데 첫째, 보육교사는 영유아의 발달적 특성과 요구를 이해하여 반응해야 하기 때문에 민감성과 융통성이 필요하다고 보았다. 둘째, 영유아기는 에릭슨의 발달단계에 따라 자율성을 획득하는 시기로 보육교사는 영유아가 자율성을 획득할 수 있도록 도와주는 역할과 신뢰감을 형성해야 한다고 보았다. 셋째, 영유아기에는 폭발적인 언어발달이 일어나는 시기이기 때문에 보육교사는 긍정적이고 풍부한 상호작용을 해야 하며, 언어발달을 촉진시키는 역할을 해야 한다고 보았다. 넷째, 영유아의 개인적 특성과 요구를 고려하여 교육활동과 물리적 환경을 구성해줘야 하고, 다양한 보육경험과 이에 따른 물리적 환경을 융통적으로 제공해야 하고, 영유아 발달에 대한 전문적 지식과 이를 보육에 적용시키는 능력과 영유아의 발달을 측정할 수 있는 역할을 수행해야 한다고 보았다. 보건복지부(1996)은 보육교사는 영유아의 보호와 교육적 측면의

전문가로서 영유아의 신체적, 사회적, 정서적, 지적 발달은 균형 있게 격려할 수 있도록 교육내용 및 방법을 연구하고 적용하며, 교실환경을 구성하고, 영유아의 연령과 발달수준을 고려하여 자극을 제공하고 가르치는 교육자로 역할한다고 보았다. 또한 사회 경제 활동을 하는 부모가 걱정 없이 안심할 수 있도록 정보교환 교류자로서 원활한 의사소통을 통해 교사와 시설에 대한 신뢰감을 형성하는 역할이 보육교사의 역할이라고 보았다. 이남주, 김소양, 이재삼과 장현주(2012)는 보육교사의 역할을 영유아의 최적의 발달에 가장 중요한 요소로 보고 다음과 같이 제시하였다. 보육 프로그램 운영, 연령과 주제에 적합한 보육실 환경구성, 아동관리, 부모관리, 교사교육, 책임감, 협조성, 자기관리, 인터넷을 활용한 정보교류자의 역할로 9가지로 보았다. Clarke-Stewart(2005)은 보육교사의 역할을 크게 교육자로서의 역할, 관리자로서의 역할, 양육자로서의 역할로 구분하였으며, Bredekamp와 Copple(1997)는 보육교사의 역할이 영유아를 단지 보호하고 지식을 전수하는 역할 뿐만 아니라, 다양한 상황에서 전문적인 결정을 내릴 수 있어야 하고, 그러한 능력을 발휘하기 위해 노력하는 활동을 해야 한다고 보았다.

지금까지 살펴본 바와 같이 보육교사의 역할은 학자들마다 다르게 정의하고 있어 한가지로 정의하기는 어려우나 크게 보면 영유아가 연령이 낮다는 점에서 양육자의 역할과 교사로서의 전문성을 갖는 교육자의 역할로 볼 수 있다.

2) 보육교사의 자질

Hilderbrand(1993; 이남주 외, 2012에서 재인용)는 보육교사의 자질을 ‘헌신적인 자세’, ‘겸허한 자세’, ‘인내하는 자세’, ‘봉사하는 자세’, ‘생각하는 자세’, ‘전체를 보는 안목’로 보았다. 민성혜, 신혜원과 김의향(2012)은 보육교사의 개

인적 자질을 인간에 대한 애정, 신체적 건강, 정신적 건강 및 도덕적 건강, 사려성과 민감성, 원만한 인간관계, 자존감과 효능감으로 보았다. 전문적인 자질은 특별한 지식, 지식에 근거한 대상파악, 효과적인 교수방법 개발, 주체적인 전문성 신장 등으로 보았다. 최애경, 송연숙과 남미경(2007)은 개인적 자질을 자애로움, 희망적이고 긍정적인 사고, 원만하고 조화로운 대인관계 능력, 영유아와 공감력, 심신의 건강, 효율적인 의사소통능력, 통찰력 및 주의력 등이라 보았으며, 교사의 개인적 자질은 훈련을 통해 길러지는 것이 아니고 본인 스스로가 인성을 형성해 나가는 과정 속에서 성숙되는 것으로 보았다. 박찬옥 외(2013)은 개인적 자질로는 건강과 인성 및 성품으로 보았고, 전문적인 자질은 지적 전문성, 보육활동을 계획하고 수행하는 능력, 부모·전문가 및 여러 관계들을 참여시키는 능력, 효율적인 의사소통능력, 통찰력 및 주의력 등이라 보고, 교사의 개인적 자질은 훈련을 통해 길러지는 것이 아니고, 본인 스스로가 인성을 형성해 나가는 과정 속에서 성숙되는 것으로 보았다. 장미경 외(2013)는 보육교사는 영유아의 건강한 발달과 성장을 위해 전문적 지식이외에 인성적인 자질을 갖춰야 한다고 보았다. 인성적 자질은 크게 두 가지로 보았는데 첫째, 신체적 건강과 정신적 건강 둘째, 영유아에 대한 사랑과 관심인데 이 중에는 활발하고 긍정적인 사고와 인간에 대한 애정과 신뢰감, 전문성 확보를 위한 자기개발 노력이 포함된다.

지금까지 살펴본 바와 같이 보육교사의 자질은 크게 개인적 자질과 전문적 자질로 구분되며 보육교사는 원만한 대인관계와 온화한 성품과 인성을 지니며 아이들을 사랑하는 마음으로 봉사하는 자세를 가져야 하고 전문가로서 보육활동을 계획하고 운영하는 능력을 보육교사의 자질로 볼 수 있다.

3. 보육교사의 전문성과 장학

과거에는 보육교사에게 양육의 역할을 강조하였기 때문에 보육교사의 전문성을 인정하지 않았지만, 현대사회에서는 보육교사는 단순히 양육자가 아니며, 교수의 역할, 지역사회 구성원의 역할을 함께 수행해야 하기 때문에 과거에 비해 전문성을 인정하고 있다(백혜리, 2008). 그럼에도 불구하고 교사가 전문직인지에 대한 논란은 아직도 이루어지고 있다. Joffe(1977)은 보육교사직은 지식, 자격기준, 자율성에 대한 전문성이 많이 부족하여 전문직으로 보기 어렵다고 하였으며, 임승렬, 박은혜와 조부경(1998)은 사전 교육 없이 1년 동안 보육훈련과정을 수료하거나 관련 학과에서 학점을 이수하면 보육교사 2급을 발급받기 때문에, 일관성이 결여된 자격부여는 교사의 전문성 뿐 아니라 유아교육에 대한 사회적 공신력 확보도 어려운 실정이라고 하였다. 또한 보육교사를 전문직으로 보지 않는 이유 중 ‘여성적 직업’으로 특정한 기술 없이도 여자라면 전문적 지식과 기술 없이도 쉽게 할 수 있는 일로 여기기 때문이라 하였다(김영란, 2004).

위에서 살펴본 바와 같이 보육교사가 양육의 역할을 하기 때문에 전문직으로 보지 않는 경우가 있으나, Katz(1980)는 교사와 가족의 양육의 역할에는 중대한 차이점이 있다고 하였다. 교사와 가족은 모두 영유아와의 애착관계를 유지하지만 가족은 영유아에게 끊임없이 사랑을 주지만, 교사는 영유아의 개인의 행복뿐만 아니라 한 학급의 복지와 개인적 요구 사이의 균형을 유지해야 하고 그것은 전문적인 지식에 근거해야 하기 때문에 보육교사와 가족의 양육의 역할을 다르게 보았다. 또한 이정(2001)은 보육교사의 전문성은 양성기관이 다양하고 자격기준에서 전문성이 부족하고 전문화된 유아교육자로서의 권한이 확실하지 않지만, 보육교사는 영유아의 전인적 통합적 발달을 도모하고, 놀이

상황에서 전인적 통합적 발달을 위한 교육을 도모하고, 영유아의 잠재력을 최대한 이끌어 내기 위한 역할을 해야 하기 때문에 보육교사는 지식과 실천능력을 토대로 전문적인 역할을 한다고 보았다. Broudy(1984)도 영유아교사가 교수기술과 교실운영과 함께 교육과정 및 기관운영에 필요한 진단과 의사결정자로서의 역할을 수행할 수 있는 지식을 사용하는 전문가로 보았다.

한편 학자들에 따라 보육교사의 전문직을 설명하는 조건이 다양하다.

Hosam(1976)은 보육교사의 전문성을 11가지로 제시하였다. 첫째, 보육교사는 개인과 사회 서비스를 제공한다는 의미에서 여러 사회기관과 연관성이 있어야 하며 둘째, 사회의 욕구와 기능에 대해 알고 참여해야 하며 셋째, 자신의 기술과 지식을 응용하고 통찰력을 가져야 하고 넷째, 사회적 책임과 함께 전문성에 관해 조직할 수 있어야 하며 다섯째, 개인의 전문화와 함께 실무에 필요한 기술, 행동, 지식이 필요하다. 여섯째, 영유아의 개별적 요구에 맞춰 서비스를 제공할 수 있어야 하며 일곱째, 업무수행과 승인을 위한 수행기준이 있어야 하며 여덟째, 전문기관에서 장기간의 훈련 프로그램을 통하여 이루어져야 하며, 실증적인 능력이 전제되어야 한다. 아홉 번째, 봉사하는 마음이 있어야 하고 열 번째, 영유아, 가정, 부모에게 이론을 적용하여 서비스를 제공해 줄 수 있어야 하며 마지막으로 보육교사 명칭에 대한 책임을 인정해야 한다고 보았다.

표갑수 외(1998; 백혜리, 2008에서 재인용)는 보육교사의 전문성이 개인적 차원에 머무르고 있다고 보고 거시적인 차원에서 4가지 단계로 구분하였다. 첫 번째 단계는 전문적인 기술, 지식, 태도를 습득하는 사전교육단계이고, 두 번째 단계는 기술, 지식, 태도를 사회적으로 인정받는 단계이며, 세 번째 단계는 전문적인 기술, 지식, 태도와 책임성과 자율성을 바탕으로 전문성을 발휘하는 단계이다. 마지막 단계는 개인적 노력, 직업 환경 및 지원환경과 관련된 조

직적 차원, 사회적 전문성을 유지할 수 있는 제도 및 비제도적 환경의 필요성을 제시하였다.

보육교사의 전문성과 장학과의 관계에 대해 살펴보면 심정선(2012)은 실천적 보육장학이 '보육교사의 전문성'에 미치는 효과를 살펴본 결과, 실천적 보육장학이 '보육교사의 전문성' 증진에 효과가 있었으며, 증가율 최소 11.45%에서 최고 42.63%까지의 증가율을 보였다고 연구결과를 밝혔다. 또한 이근주(2013)의 연구에서도 자율장학 프로그램을 적용한 결과 영아반 교사들의 전문적 지식과 기술의 변화를 가져왔으며, 특히 영아에 대한 이해부분에 있어 가장 많은 변화를 가져왔고 교사의 전문성 변화에 영향을 주었다고 하였다. 동료장학실행수준에 따른 보육교사의 전문성 발달에 대한 연구에서 협의중심 동료장학이 보육교사의 전문성 발달에 가장 큰 영향력을 미친 것으로 나타나, 협의중심의 동료장학이 어린이집 내에서 활성화 되어야 한다는 필요성을 제기하였다(김희경, 2006).

지금까지 살펴본 바와 같이 보육교사는 아직 사회적으로 전문직에 대한 논란이 있으나, 원내자율장학을 통해 교사의 전문성이 신장되는 연구결과를 통해 보육교사가 전문직으로 인정받기 위해서는 원내자율장학을 통한 전문성 향상이 필요함을 알 수 있다.

4. 선행연구 고찰

어린이집 장학에 대한 연구는 유치원 장학에 대한 연구에 비해 미비한 실정이지만, 평가인증과 '서울형 장학'이 시행되는 시점으로 연구들이 많이 되어 왔다. 어린이집의 원내자율장학에 대한 연구들은 주로 인식 및 실태, 활성화에 대한 조사연구들이 주로 이루어졌으며, 프로그램의 개발 및 적용에

대한 연구와 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험에 대한 연구가 이루어졌다. 본 연구에서는 첫째, 원내자율장학에 대한 인식 및 실태 활성화에 대한 연구 둘째, 원내자율장학 프로그램의 개발 및 적용에 대한 연구 셋째, 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험에 대한 선행연구 순으로 고찰하고자 한다.

첫째, 원내자율장학에 대한 인식 및 실태와 활성화를 위한 요구에 대해 조사한 연구들에 따르면 원내자율장학에 대한 인식은 대체로 잘 알고 있는 있다는 연구결과와 잘 모르고 있다는 연구결과로 나타났다. 하지만 원내자율장학에 대한 필요성은 모든 연구에서 높게 나타났다. 현재 자율장학을 실시여부에 대한 질문에 대체로 실시하고 있다는 의견이 많이 나타났으나 제대로 이루어지지 않는 것으로 나타났다. 또한 장학이 보육교사의 수업기술 향상에 도움이 된다고 인식하였으며, 원내자율장학의 활성화에 대한 요구로는 과중한 업무에 대한 지원과 교사들에 대한 보상지원이 마련되어야 한다고 보았으며, 보육교사 스스로 인식전환 및 적극적인 참여, 인력지원, 보육업무의 체계적 업무분화 등으로 나타났다(김현지 외, 2008; 노미정, 2012; 배은정, 2012; 이근주, 2006; 이승희, 2012; 유성희, 2010; 원종선, 2005; 윤영삼, 2011; 정혜정, 손은령, 2012, 황혜익 외, 2011).

둘째, 원내자율장학 프로그램의 개발 및 적용에 대한 연구들 중 어린이집 원내장학프로그램 및 모형 개발과 적용에 관한 이근주(2013)의 연구에서 영아반 어린이집 교사는 평가보다는 기회를 주고 현실적인 지원과 다양한 교수방법 및 자료제공을 통한 과정중심의 장학을 요구하였으며, 외부전문가나 주임교사에 의해 장학 받기를 희망하였다. 또한 식견을 높이기 위해서 지역 내 다른 어린이집으로 교차장학이나 선진시설 견학을 희망하였다. 프로그램 개발에 대한 효과는 영아반 교사의 전문적 지식과 기술의 변화를 가져왔으며, 교

사 자신에 대한 발달과정과 생태적 발달에 변화를 가져옴으로써 프로그램에 효과가 있었다. 또한 보육장학모형을 개발하여 그 효과를 검증한 연구에서는 보육교사는 ‘식습관지도’, ‘정리정돈지도’, ‘교사-영아 간 바람직한 상호작용’, ‘보육교사의 전문성’, ‘보육교사의 역할수행’에 관해 증진의 효과가 있음이 밝혀졌다. 또한 교사들은 실천적 보육장학을 통해 스스로 성장하고 있음을 느끼고 있었으며, 동료 간의 신뢰를 바탕으로 협력과 정보의 공유 마음나누기의 과정을 경험하였으며, 문제해결을 위한 ‘열정’과 더불어 장학담당자의 ‘나누어 주는 마음’이 융합되어 보육교사의 전문성 성장을 증진하는 결과를 가져오게 되었다고 하였다(심정선, 2012). 산·학·관 협력을 통해 장학프로그램을 개발한 연구(남미경, 2012)에서 장학프로그램 시안을 위해 요구조사를 한 결과 보육과정, 상호작용 및 교수법, 보육환경, 운영관리, 건강·영양, 안전으로 구분되었으며, 일부 장학주제를 현장에 적용한 결과 교사들은 협력의 이중성과 아쉬움과 한계라는 경험을 하였다. 즉, 협력의 필요성을 제기하면서도 현실적인 어려움을 토로하였으며 참여한 교사들의 자발적인 노력에 의해 시작되었음에도 불구하고 협력주체들 간의 폭 넓은 인력 네트워크 없이 진행되어 효과에 대한 한계점을 나타냈다. 영아보육교사들을 지원하고자 현장에 적용할 수 있는 멘토링 장학 모형을 개발하기 위해 설문지와 개별면담을 한 연구(황혜익, 탁정화, 2013)에서 보육교사들은 낮은 사회적 인식으로 인하여 이러한 인식을 변화시키기 위한 전문성을 증진하기 위한 방안의 필요성을 제기하고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험에 대한 연구들 중 보육교사가 경험한 원내자율장학에 대한 의미를 탐색한 임현주(2009)연구에서 경력교사 초임교사 모두 처음에는 보여짐과 수업준비로 인하여 부담감을 나타냈으나, 점차 장학이 거듭될수록 교사들은 만족과 보람, 고마움, 재미있음 등의 모순된

감정을 보였다. 또한 수업평가를 통해 준비되지 않은 수업은 아이들에게 냉대 받을 수 있음을 알게 되어 ‘수업준비의 중요성’을 알게 되었고, 수업장학을 통해 수업능력이 증진 되었으며, 결국엔 ‘교사의 전문성’이 신장되었다. 또한 ‘서울형 어린이집 자율장학’에 참여한 보육시설의 참여자들의 경험과 의미를 살펴 본 결과, 고립을 벗어난 개방, 상호교류와 정보교환, 현대감과 공동체 의식을 경험하였으며, 학습공동체적 의미로는 협력과 참여를 통해 함께 배워감, 반성적 실천으로 현장을 변화시킴, 주도성과 열정의 발견, 적절한 지원의 중요성 인식으로 나타났으며, 이러한 결과를 통해 학습공동체가 유아교사의 학습과 성장을 돕는데 큰 가능성을 지니고 있음을 알게 되었다고 하였다(조선경, 서영숙, 2010).

지금까지 어린이집의 원내자율장학에 대해 선행연구를 고찰한 바, 보육교사들은 원내자율장학에 대한 필요성을 인식하고 있었으나 제대로 이루어지지 않는다고 생각하고 있었으며, 원내자율장학을 통해 보육교사의 성장과 발달 그리고 전문성에 긍정적인 영향을 주는 것과 동시에 부담감을 함께 느끼는 것으로 나타났다. 선행연구는 주로 설문지에 따른 연구로 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험을 심층적으로 알기는 어렵다. 따라서 다양한 배경에 따른 원내자율장학에 대한 보육교사들이 경험을 심층적으로 탐색하고 원내자율장학의 활성화를 위한 보육교사들의 요구에 대한 연구가 필요하다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 서울과 경기, 인천지역에 근무하는 보육교사 10명을 연구참여자로 선정하여 심층면담을 통해 그들의 경험과 요구에 대한 자료를 수집하였으며 자료수집과 자료분석의 단계를 유기적이고 순환적으로 진행하였다.

1. 연구참여자

본 연구를 위한 연구참여자는 어린이집에 근무하며 기관중심의 원내자율장학을 경험한 보육교사를 대상으로 목적표집 하였다. 먼저, 연구참여자와의 심리적 공감대와 친밀감 형성이 성공적인 질적연구를 위한 가장 중요한 요소라는 점을 고려하여 연구자와 이미 래포형성이 되어 있는 연구참여자 5명을 선정하였다. 그러나 연구자가 잘 알고 있는 사람으로만 심층면담을 할 경우 연구주체에 대해 보다 심층적으로 접근하기 어려운 점(Irving, 2006)을 고려하여 본 연구에서는 연구자와 친분이 없지만 원내자율장학에 대한 관심과 풍부한 경험이 있는 연구참여자 5명을 동교교사로부터 소개 받아 선정하여 총 10명의 보육교사를 연구대상으로 포함하였다.

연구참여자는 직장어린이집교사 4명, 법인어린이집교사 3명, 국·공립어린이집교사 2명, 민간어린이집교사 1명이다. 민간어린이집 교사가 다른 기관유형 교사에 비해 적은 이유는 민간어린이집에서는 대부분 국가수준의 평가인증이나, 지자체 중심의 '서울형 장학'만을 위주로 하고 있었기 때문에 본 연구의 연구참여자 선정기준에 맞지 않기 때문이다.

본 연구에서 사용된 교사의 이름은 모두 가명이며 연구에 참여한 보육교사들의 특성은 다음 표 1에 제시하였다.

<표 1> 연구 참여자의 특성

연구 참여자	연 령	학 력	교사 경력	기관 형태	담당 학급
은교사	25세	대졸	1년차	직장	만 3세
최교사	34세	석사졸	2년차	직장	만 2세
권교사	25세	대졸	3년차	직장	만 2세
유교사	28세	대졸	3년차	직장	만 5세
황교사	26세	전문대졸	3년차	법인	만 3세
경교사	43세	고졸 (양성원 졸)	3년차	민간	만 3세
희교사	31세	전문대졸	5년차	법인	만 4세
박교사	44세	대졸 (방통대 졸)	6년차	국·공립	만 5세
이교사	31세	석사졸	7년차	국·공립	시간연장제
김교사	30세	대졸	7년차	법인	만 5세

(1) 은교사

은교사는 대학교를 졸업한 후 서울시에 위치한 A직장어린이집에서 만 3세반 담임교사로 1년째 근무하고 있다. 은교사는 직장어린이집에서의 교직 생활이 힘들긴 하지만 다른 어린이집에 비해 자신이 근무하고 있는 어린이

집에서는 교사들을 위한 교사교육이나 원내자율장학이 다양한 방법으로 이루어지고 있어 많은 도움을 받고 있다고 하였다.

(2) 최교사

최교사는 대학교를 졸업 후 3년 동안 유치원에서 근무를 하였다. 유치원에서 근무를 하는 동안 최교사는 배움에 대한 갈증으로 교육대학원에 입학하여 유치원 생활과 대학원 생활을 병행하였다. 대학원 졸업 후 서울시에 위치한 B직장어린이집에서 만 2세반 담임교사로 2년째 근무하고 있으나 원장님과의 교육관 및 가치관 차이로 힘들어 하고 있었다. 현 기관에서 실시하고 있는 원내자율장학 시스템에 대해서 만족감을 나타내고 있었으나 운영이나 내용, 방법적인 측면에 있어서 불만을 나타내고 있었으며, 유치원에서 받았던 원내자율장학과 현재 받고 있는 원내자율장학을 비교하게 되면서 그 불만이 증대되고 있었다.

(3) 권교사

권교사는 대학교 졸업 후 서울시에 위치한 C직장어린이집에서 3년째 재직하고 있었으며 현재 만 2세반을 담당하고 있었다. 권교사는 유아교육과를 전공하여 학부 때 영아에 대해 경험해 볼 기회가 없어 영아에 대한 이해가 부족하다고 생각하고 있었다. 그래서 영아들과 함께 활동하는 데에 있어 어려움을 나타내었으며 자신의 어려움에 도움을 줄 수 있는 원내자율장학을 요구하고 있었다.

(4) 유교사

유교사는 대학교 졸업 후 유치원에서 2년 동안 근무를 하다가 지금은 서울시에 위치한 D직장어린이집에서 3년째 근무를 하고 있으며 현재 만 5세 학급을 담당하고 있다. 유교사는 원내자율장학을 지적 받는 시간이라고 생각하고 있었으며 만 5세반을 담당하면서 빠듯한 하루일과로 인하여 원내자율장학준비를 제대로 할 수 없으며 만 5세반은 낮잠을 자지 않기 때문에 낮잠시간에 원내자율장학을 하는 것에 대해 불만을 표시하고 있었다. 하지만 자신이 발전하기 위해서 보다 나은 기관에 방문하고 관찰을 통해 배우고자 하는 요구를 가지고 있었다.

(5) 황교사

황교사는 졸업 후 인천시에 소재한 E법인어린이집에서 3년째 근무하고 있었다. 황교사는 만 3세반을 담당하고 있었으며 그 기관에서 가장 경력이 낮은 교사로 다른 경력교사들이 회피하는 업무를 대신 하는 경우가 많이 있었다. 원내자율장학에 있어서도 황교사는 경력교사들 하기 싫어해서 어쩔 수 없이 자신이 원내자율장학을 해야 한다고 하였다. 교사들이 원내자율장학을 통해 도움받기 위해서는 함께 근무하는 경력교사들의 마음가짐이 중요하다고 생각하며 본 연구에 적극적으로 참여하였다.

(6) 경교사

경교사는 고등학교 졸업 후 중소기업을 다니다가 영유아를 가르쳐 보고

싶다는 생각을 갖게 되어 보육교사양성원에서 보육교사 3급을 취득한 후 지금은 F민간어린이집에서 근무를 하고 있다. 경교사는 현재 만 3세반을 맡고 있으며 원내자율장학 실시 후 피드백을 하는 시간에 대해 어떻게 교사가 교사를 평가할 수 있냐며 부정적 인식을 나타냈다. 그러면서도 경교사는 보육교사교육원에서 공부 할 당시 대그룹이나 소그룹활동을 진행하는 방법이나 지식을 많이 습득하지 못했다며 아쉬워하며 도움받기를 원하였다.

(7) 희교사

희교사는 전문대 졸업 후 경기도에 위치한 G법인어린이집에서 5년째 근무를 하였으며 2013년 2월까지 근무를 하고 지금은 쉬고 있다. 희교사는 원내자율장학경험 중 원장선생님과의 개별면담을 통한 어려움 해소가 교사생활을 하면서 가장 도움이 되었다고 하였다. 또한 경력이 높아지면서 원내자율장학을 받고 싶은 내용도 달라진다고 하며 그에 따른 원내자율장학의 필요성을 이야기 하였으며 본 연구에 있어 적극적인 정보 제보자였다.

(8) 박교사

박교사는 방송통신대학에서 교육학과를 전공하고 실습을 H국·공립어린이집으로 나오면서 보육교사 3급을 취득하였으며 현재 6년차로 만 5세반을 담당하고 있었다. 박교사는 이번학기부터 주임교사가 되어 원내자율장학에 대해 관심을 많이 가지고 있었으며 새로운 원장님과의 의견을 조율하는 부분에 있어 어려움을 느끼고 있었다. 그동안 원내자율장학을 받는 입장에서 이제 원내자율장학을 담당하는 입장이 되면서 원장선생님과 교사들 간의 중간

역할로서 교사들의 자율성을 존중하려 노력하고 있었다.

(9) 이교사

이교사는 대학교 졸업 후 유치원에서 2년 동안 근무를 하였고 그 이후는 I국·공립어린이집에서 7년 근무 하였으며 현재 시간연장제학급을 담당 하고 있었다. 2013년도 3월에 석사과정을 졸업하였고 최종목표가 자신의 원을 운영하는 것이라 말하였다. 이교사는 교사들의 전문성을 위해 원내자율장학이 꼭 필요하다고 생각하고 있었으며 원의 특색을 살릴 수 있는 원내자율장학을 받아보고 싶다고 하였다. 또한 이교사는 유치원과 비교를 하면서 어린이 집은 원내자율장학을 할 시간이 너무 부족하다며 어려움을 토로하였다.

(10) 김교사

김교사는 대학교 졸업 후 한 기관에서 7년 동안 근무하며 권태기를 느끼고 있어 보육교사직에 보람이 없다고 하였다. 김교사는 경력이 쌓이면서 자신의 교육관이 어느 정도 자리 잡아 원내자율장학 후에 이루어지는 피드백을 받아들이기가 힘들다고 하였다. 또한 어린이집 현실 상 질 좋은 원내자율장학을 하기 어렵다고 생각하고 있으면서도 원내자율장학을 하면 긴장이 되기 때문에 필요하다고 하다고 하였다. 김교사는 현재 J법인어린이집에서 만 5세반을 담당하고 있다.

2. 연구절차

1) 예비연구

본 연구를 위한 예비연구의 기간을 2012년 5월 21일부터 5월 25일까지 5일 동안 본 연구에 참여하지 않는 보육교사 3인을 대상으로 1회 심층면담을 하였다. 예비연구를 통하여 보육교사들이 경험하는 원내자율장학의 의미가 다양하다는 것을 알게 되었고 경험에 따라 이들의 요구도 다양하다는 것을 알게 되었다. 두 명의 보육교사는 원내자율장학에 대한 경험을 부정적으로 인식하고 그에 따른 요구를 지원받기를 원하고 있었으며 다른 한 보육교사는 두 명의 보육교사에 비해 상대적으로 원내자율장학을 긍정적으로 경험하고 있었다. 이는 원내자율장학이 기관중심으로 이루어지기 때문에 다양한 변인으로 인하여 보육교사들의 경험이 다르다는 것을 알 수 있었다. 또한 서 국가차원의 평가인증과 서울형 장학에 대한 경험을 경험한 보육교사를 대상으로 예비연구를 진행하였을 때 장학에 대한 경험들이 비슷해 한정적인 연구결과를 확인하여 본 연구에서 국가차원의 장학만을 경험한 교사들은 연구참여에서 제외하게 되었다. 또한 예비연구에서 면담 시 원내자율장학에 대한 반구조화된 질문과 비구조화된 질문을 혼합하여 사용한 결과 비구조화된 질문을 했을 때 보육교사들의 깊이 있는 생각과 다양한 경험이 나오는 것을 확인하여 본 연구에서 비구조화된 질문을 중심으로 심층면담을 실시하게 되었으며 모호한 내용의 질문들은 예비연구를 통하여 수정 보완하였다.

2) 본 연구

본 연구는 2013년 2월 5일부터 5월 1일까지 3개월 동안 보육교사 10명을 대상으로 심층면담을 통해 자료를 수집하였다. 보육교사 1인당 1~3회씩 개

별면담을 진행하였으며 각 면담시간은 평균 60분에서 90분 정도 소요되었다. 연구참여자에 따라 면담횟수가 다른 이유는 처음 만나는 연구참여자의 경우 라포형성을 하는데 많은 시간이 소요되어 이미 라포형성이 되어 있는 연구참여자에 비해 1~2회 정도 더 면담을 하였기 때문이다. 면담장소는 연구참여자의 근무지에서 가까운 카페를 이용하여 연구참여자들이 시간과 공간에 있어 부담스럽지 않도록 면담을 진행하였다. 또한 면담내용을 해석하는 과정에서 연구자가 면담 시 놓쳤던 부분이나 의미가 모호해 구체적인 논의가 필요한 경우 추가질문을 위하여 전화 또는 e-mail을 이용하였다.

본 연구는 원내자율장학에 대한 보육교사들의 생생한 경험과 그 경험으로부터 만들어 내는 의미에 대해 알아보기 위해 심층면담(in-depth interviewing)의 방법을 사용하였다. 예비연구에서 반구조화된 질문은 연구자가 제시한 질문목록에 의해 답변하기 때문에 교사들의 경험이 다소 한정적인 결과가 나와 본 연구에서는 비구조화된 질문을 중심으로 원내자율장학에 대한 포괄적인 경험을 질문하였다. 하지만 비구조화된 질문만을 하였을 경우 면담이 본 연구의 목적에서 벗어나 사담으로 흘러가는 경향이 있어 연구참여자가 집중할 수 있도록 반구조화된 질문도 혼합하여 면담을 진행하였다. 또한 처음 만나는 연구참여자와의 라포형성을 위해 소개받은 동료교사와 함께 만나 그들의 이야기를 적극적으로 경청하고 감정과 경험을 공감해주며 친밀감을 높이도록 노력하였다. 따라서 현재 보육교사들이 원내자율장학을 어떻게 경험하고 있으며 그에 따른 요구는 어떠한지에 대해 자유롭게 이야기를 나눌 수 있도록 질문하며 분위기를 형성하였다.

또한 보육교사들의 경험을 최대한 이끌어 내고 성공적인 면담을 위하여 연구자는 Irving(2006)의 면담 지침에 따라 연구참여자 보다 더 많이 듣고 더 적게 이야기 하려 하였으며 연구자가 원하는 방향으로 연구참여자의 반

응을 강화하거나 유도질문을 하지 않으려 노력하였다. 또한 연구참여자의 면담내용을 보다 심층적이고 신뢰성 있게 해석하기 위해 사전에 동의를 얻어 모든 면담내용을 녹음하였다. 연구자는 면담을 하는 동안 녹음을 통해서 알 수 없는 연구참여자의 비언어적인 표현과 연구에 대한 아이디어 등을 기록하기 위하여 현장기록 노트를 작성하였다. 이러한 과정을 통해 연구기간동안 수집된 자료는 녹음파일 772분 전사본 186쪽이다.

3. 자료 분석

본 연구에서는 김영천(2006)이 제시한 대로 자료수집과 자료분석을 순환적 사이클을 이루면서 진행하였다. 즉 자료수집과 자료 분석이 선후의 관계로 확실하게 분리 되는 것이 상호보완적인 관계로 유지하면서 진행하였다. 또한 연구자는 자료의 정확한 분석이 이루어 질 수 있도록 녹음한 내용을 면담 당일에 전사하여 현장기록 노트를 완성해 나갔으며 연구참여자들마다 전사본을 만들었다. 본 연구는 다음과 같은 단계를 거치며 자료분석을 하였다. 첫째, 전사한 내용을 반복적으로 읽으면서 면담 속에 나타나 의미를 유추하며 주제어가 될 수 있는 부분에 밑줄을 긋고 이를 대표할 수 있는 제목을 정하며 초기 코딩을 하였다. 둘째, 연구참여자들의 면담내용을 반복적으로 읽으면서 원내자율장학에 대한 인식, 원내자율장학과정에서의 경험, 그리고 경험을 바탕으로 한 요구를 표현한다고 생각하다는 어휘와 문장을 추출하였다. 셋째, 도출된 의미가 같은 핵심용어들을 범주화 하는 과정을 거쳤으며 마지막으로 생성된 개념들을 하위범주로 묶고 이들의 하위범주를 가장 잘 나타낼 수 있는 상위범주로 통합하였다. 이러한 자료분석 과정을 통하여 100개의 개념과 18개의 하위범주, 3개의 상위범주가 도출되었으며 도출된

범주는 표 2와 같다.

본 연구에서 연구자의 자료 분석에 대한 신뢰도를 높이고자 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 신뢰성 증거의 방법들을 사용하였다. 첫째, 연구자가 도출한 자료분석과 결과가 연구참여자들이 의미한 내용이 맞는지에 대한 일부 연구참여자에게 면담의 일부를 검토하도록 하는 구성원 검토작업(member check)하였다. 둘째, 동료연구자에 의한 비평(peer debriefing)의 방법으로 유아교육을 전공하고 있는 대학원 동료 1인과 유아교육 전문가에게 자료 분석 과정을 보여주고 점검 받는 과정을 거쳐 보다 객관적인 견해를 갖고자 노력하였다.

<표 2> 원내자율장학에 대한 개방 코딩

상위범주	하위범주	개념
원내 자율장학에 대한 인식	기대와 현실의 차이	기관과 교사에게 자율성 부여, 형식에 구애받지 않는 장학 이미지, 강압적 장학경험, 융통성 없는 장학
	부담감과 필요성의 양면성	평가에 대한 부담감, 수업공개에 대한 부담감, 신선한 충격, 도움과 발전, 새로운 경험과 도전, 부담스럽지만 긴장하게 함, 전문성 향상을 위해 필요
원내 자율장학에 대한 경험	평소와 다른 모습의 나	보여주기 위한 수업, 꾸밈이 많은 수업으로 인한 아쉬움, 아이들이 낮설어 함, 다른교사가 평가하는 모습을 통해 위축됨
	지적, 감시... 낮아지는 자존감	학자의 눈으로 지적, 상처 받음, 능력 없는 교사, 창피함, 자존감이 낮아짐, CCTV를 통한 일거수일투족 감시, 범죄자가 된 느낌, 긴장해서 두통이 생김
	솔직하지 못한 평가	인간관계의 어려움, 원장님의 강압에 의한 평가, 잘한 점에만 초점을 맞춘 형식적인 평가, 심적으로 받아들이기 힘들, 초임교사가 경력교사를 평가하기 어려움
	‘누구를 위한 장학’ 동기유발 부족	일방적인 통보, 원장님의 성과를 위한 장학, 교사에게 불필요한 내용의 장학, 결과를 내기 위한 동영상 촬영, 화남, 원장님 필요에 의한 교구 만들기
	기관 분위기에 따라 달라지는 장학 경험	경력교사들의 안일해 지는 마음, 경력교사에 의한 장학실시 반대, 초임교사 눈치 보기, 대충하게 됨, 장학을 기피하게 됨, 귀찮음, 함께 알아가기 위한 과정으로 분위기 조성
	부족한 시간에서 오는 부담감	퇴근시간 이후 야근하기, 집에 가져가서 준비하기, 밤새기, 주말반납하기, 수업준비 제약, 낮잠시간 활용하여 준비, 낮잠을 자지 않는 만 5세반 교사의 어려움
	현재 내 모습을 점검할 수 있는	일상적으로 행해지는 습관 알기, 고정관념에서 벗어나기, 안일해지는 마음 가다듬기, 성장하

원내 자율장학에 대한 경험	시간	기 위한 노력, 변화된 나, 생각의 전환, 성찰의 시간
	원장선생님의 '지적'이 아닌 '지지'	작은 것에 대한 칭찬, 개인면담을 통한 고민에 대해 상담하기, 신뢰가 바탕이 된 평가, 판단이 아닌 조언과 안내, 관계의 중요성
	동료교사들끼리의 소통을 통한 발전하는 시간	자연스러운 분위기에서 의견 나눔, 장학시간이 아닌 통합보육시간에서의 진정한 동료장학, 동료교사의 제안 받아들이기, 체크리스트를 통한 단답식 평가가 아닌 의견 교환
원내 자율장학에 대한 요구	객관적 평가를 위한 전문가 지원	전문가 평가에 대한 수긍, 기관 내외부와 외부 전문가와의 평가 병행, 효과적인 평가, 전문적인 평가, 지역사회와의 연계, 하루일과 속에서 지속적인 조언
	대체교사 지원	현실적인 여건에서 어려움, 시간적 여유 보장, 심적·체력적 부담감 감소, 통합보육을 위한 중 일반 교사 지원
	현장에 적용할 수 있는 실질적인 장학	보여 지는 것에 초점이 맞춰진 장학에 한계를 느낌, 교실에서 일어나는 상황에 대한 내용 포함, 이론에만 치우친 내용이 아닌 현장에서 필요한 내용
	교사의 개별적 요구에 의한 장학	항상 같은 형식과 내용의 장학, 깊이가 없고 발전이 없음, 영아에 대한 이해 필요, 개인적인 어려움에 대한 장학, 경력에 따른 변화하는 요구
	교사가 주체가 되는 장학	원장님 지시에 의한 장학은 흥미가 없음, 교사의 자율성과 주체성 각성, 협의를 통해 결정, 결정권으로 인한 책임감과 동기부여
	의견을 교환할 수 있는 장학	양방향적인 의사소통, 공동체로 어울리기, 단합하기, 의견교환을 통한 깨달음을 얻고 현장에 적용, 경험과 정보, 기술의 공유
	정서적 지지를 동반한 장학	무겁고 부담스러운 장학, 보완할 점에 대한 조언, 잘한 점에 대한 격려, 인정받는 교사, 심리적인 여유, 동기유발이 됨

IV. 결과 및 해석

본 연구는 원내자율장학에 대한 보육교사들의 경험과 요구에 대해 분석하고자 하였다. 이를 위하여 심층면담을 통해 수집된 자료와 관련문헌들을 검토해 본 결과 원내자율장학에 대한 보육교사의 인식, 원내자율장학에 대한 보육교사의 경험, 원내자율장학에 대한 보육교사의 요구로 범주화 되었다. 그 내용을 살펴보면 다음과 같다.

1. 원내자율장학에 대한 보육교사의 인식

보육교사들과의 면담 속에서 원내자율장학에 대한 보육교사들의 생각을 분석한 결과 보육교사들은 원내자율장학에 대해 기대한 것과 현실에서 경험한 것과 차이가 있다고 인식하고 있었으며, 원내자율장학을 필요성과 부담감이라는 양면성으로 바라보고 있었다.

1) 기대와 현실의 차이

보육교사들은 원내자율장학을 ‘자율’이라는 단어가 주는 자발성에 기초해야 한다고 생각하고 있었지만 현실에서 이루어지는 장학은 ‘자율’이 부족한 원내장학이 이루어지고 있다고 인식하고 있었다.

원내에서 자연스럽게 장학을 하는 것이라고 저는 그렇게 결론을 내렸어요. 그런데 현실적으로는 자율적으로 잘 이루어지지 않는 것 같아요. 자율적으로 교사들에게 맡기다 보면은 아무래도 저처럼 경력이 없는 선생님들만 계속 하게

될 것 같아요.

(황교사, 2013. 3. 2)

그냥 원내에서 자유롭게 장학하는.... 말 그대로 해석 하는 것인 것 같아요.(웃음) 자율은 아니고 그냥 원내장학을 실시하고 있는 것 같아요. 정말 교사 스스로가 반에서 (원내자율장학이) 운영이 되던지 스스로 혼자 장학을 하기에는 정말 뜻이 있는 사람 아니면 힘들고 어려운 것 같아요. (은교사, 2013. 2. 19)

원내자율장학이잖아요. 그 단어 중에 자율이 제일 탁 와 닿았거든요. 뭔가 틀에 구애받지 않고 열려 있는 장학을 꿈꿔 왔었어요. 저도 그런데 제가 경험한 장학은 원내 구조장학, 강압적 장학 약간 이런 이미지여서 제가 생각했던 거랑 실생활에서 받았던 장학과의 차이가 많이 나요. 형식에 구애받지 않고 도움이 되는 교사의 특색을 살려줘서 도움이 되는 그런 장학 그게 원내자율장학인 것 같아요. 그렇다고 방목하는 것이 아니라 물론 틀은 있겠지만 융통성 있게 교사들 의견 반영되고 교사들이 '이게 필요해요.'하면 필요에 대한 장학을 하고 그런 것들이 들어가 있는 장학이요. (유교사, 2013. 3. 9)

위의 면담사례를 살펴보면 보육교사들은 강요에 의한 타율적인 원내자율장학을 경험하고 있었지만 보육교사들이 기대하는 원내자율장학은 교사의 자율성과 자발성에 기초해야 한다고 생각하고 있었다. 즉, 보육교사들이 실제로 경험한 것과 기대한 것 간에 차이가 있는 것으로 나타났다. 보육교사들은 자율성을 바탕으로 하는 원내자율장학을 기대하면서도 원내자율장학 시 실제로 자율성을 부여받았을 때에는 장학이 제대로 이루어지지 않을 것이라고 걱정하기도 하였다.

2) 필요성과 부담감의 양면성

보육교사들은 원내자율장학을 필요성과 부담감이라는 상반된 측면에서 바라보고 있었다. 상대적으로 사회적 지위가 낮은 보육교사의 전문성과 성장을 위해서 장학의 필요성을 제기하고 있었지만 원내자율장학은 원장선생님

이나 다른 교사들이 자신의 모습을 관찰하고 평가한다는 부분에 있어서는 큰 부담감을 갖게 하는 것으로 나타났다. 또한 다른 교사의 수업을 관찰하면서 나를 되돌아 볼 수 있는 시간은 필요하다고 생각하면서도 내가 다른 교사를 위해서 수업을 공개하는 것에 대해서는 부담스러워 하였다.

원내자율장학은 교사의 질을 높이기 위한 하나의 수단이라고 생각하거든요. 수단이라고 말하면 너무 딱딱한가요? 저는 좋은 점이 더 많을 거라고 생각해요. 내가 알지 못하고 무의식적으로 행해지는 작은 습관 같은 것들이 있잖아요. 그런 것들을 보완할 수 있고 아이들을 위한 것이기 때문에 교사의 질은 높아져야 한다고 생각을 하거든요. (인생에 있어) 가장 중요한 시기를 담당하는 교사이기 때문에 긴장을 갖기 위해서라도 저는 장학이 좋다고 생각해요. 그런데 평가를 받는다고 생각하니까 부담이 되요. (박교사, 2013. 2. 25)

장학이라는 제도 자체는 긍정적인 면에서는 ‘참 좋다’라고 생각을 해요. 어느 장학이었던지 간에 저에게는 도움이 되었고, ‘그 방법들이 조금 더 발전이 되었으면 좋겠다’라는 생각은 제가 가지고 있거든요. (중략) 다른 선생님의 수업은 보지 못하는데 다른 선생님의 수업을 통해서 신선한 충격도 받고, 다양한 수업 스킬도 얻을 수 있었어요. 막상 (장학을) 하는 선생님들한테는 부담이 되지만, 그것을 지켜보고 바라보는 선생님의 입장에서는 저한테는 도움이 많이 되었다고요. 사실 수업을 다 보여줘야 한다는 부담감도 있지만, 그것을 바라보는 선생님들의 입장에서는 새로운 경험과 도전이 될 수 있어서 그게 제일 피하고 싶으면서도 필요하다는 생각을 했었어요. (희교사, 2013. 2. 25)

보육교사들은 현재 자신의 모습에서 보완되어야 할 부분에 대해 평가를 받음으로써 현재 상황에 안주하지 않고 앞으로 더 나아가기 위해서 원내자율장학이 필요하다고 보았으며, 이러한 과정이 없으면 교사로서의 성장이 멈춘다고 생각하고 있었다.

물론 긍정적인 부분이 많죠. 장학이라는 게 그런데 일단 장학이라고 하면 부정적인 시각이 아직까지는 조금 더 커요. 장학이 온다고 하면은 물론 항상 준비

되어 있어야 하지만 그래도 조금 더 많이 부담이 되요. (중략) 원내자율장학에 이런 게 들어가는 거지요. 원장선생님이 수업에 대해 봐주시는 것하고 동료들끼리 하는 장학하고 스스로 하는 장학들이 있는데 필요한 것 같기는 해요. 확실히 우선 나도 많이 이게 나태해 질 수가 있는 거잖아요. 그리고 누가 평가를 안 해주면 내가 올바른 교사라고만 생각을 할 것 같아요. 그런데 그게 혼자만의 생각일 수도 있는 거잖아요. 그런 것들도 많이 깨지는 것 같아요. 아집이라고 해야 하나? 좀 더 같고 닦을 수 있는 계기가 되는 것 같아요.

(권교사, 2013. 2. 28)

부담이지만 꼭 필요한 제도라고 생각해요. 그냥 장학이 없으면 내가 잘하고 있는지도 모르고 경력이 쌓아가는 것 같아요. 하루하루 그냥... 하루살이라고 하지요. 그게 항상 똑같이 반복이 되고 선생님들이 또 어느 순간이 되면 편해지고, 그렇게 되는데 그러다 보면은 한 달, 두 달, 일 년이 가고 그렇게 되는 것 같아요.

(유교사, 2013. 3. 8)

원내자율장학은 자율이라는 단어가 들어있기는 하지만 장학이라는 단어가 뒤에 있어서 부담스럽기는 한 것 같아요. 나는 지켜보고 '어떻게 하나' 관찰하고 평가하는 부분에 있어서 부담스럽기는 하지만 좀 더 긴장하게 하는 제도가 아닐까 싶어요. '내 반이니깐 내 마음대로 할거야.'가 아니라 (중략) 나를 프로페셔널하게 하는 것 같아요.

(최교사, 2013. 3. 12)

이처럼 보육교사들은 장학자체의 이미지와 평가를 받는다는 점에서 원내 자율장학을 부담스러워 하고 있었다. 그러나 보육교사들은 원내자율장학을 통해 교사의 질을 향상시키고 현재 자신의 모습에서 보완해야 할 점에 대해 알 수 있다는 점에서 긍정적으로 바라보고 있었다. 또한 보육교사가 인생 전반에 걸쳐 가장 중요한 시기에 보호와 교육을 담당하고 있기 때문에 끊임 없이 성장하고 발전해야 한다고 보고 원내자율장학이 꼭 필요하다고 생각하는 것으로 나타났다.

2. 원내자율장학에 대한 보육교사들의 경험

보육교사들의 심층면담을 통하여 나타난 원내자율장학에 대한 경험은 다음과 같다. 원내자율장학을 경험한 보육교사들은 평소와 다른 모습의 나, 지적, 감시... 낮아지는 자존감, 솔직하지 못한 평가, '누구를 위한 장학' 동기유발 부족, 동료교사의 인식에 따라 다른 장학경험, 부족한 시간에서 오는 부담감, 현재 내 모습을 점검할 수 있는 시간, 원장선생님의 '지적'이 아닌 '지지', 동료교사들끼리의 소통을 통해 발전의 시간으로 범주화 되었다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 평소와 다른 모습의 나

보육교사들은 수업에 관련된 장학을 할 때 장학 담당자나 동료교사들이 자신의 수업을 관찰한다는 것을 의식하여 평소와 다른 모습으로 원내자율장학에 참여하게 된다고 하였다.

녹음기로 녹음을 할 수 있기도 하지만, 뭔가 녹음기로 녹음하거나 촬영을 한다고 그러면 인지를 하고 있잖아요. '아 이게 촬영되는 상황이고, 녹화가 되고 있는 상황이구나' 라는 생각 때문에 조금 더 긴장하게 되고, 평소와 다른 모습이 나오게 되니까 아무래도 그런 부분에 대해서는 '진실(?)'이라고 해야 되나? 진짜 있는 모습은 아닌거죠. (은교사, 2013. 2. 19)

좀.. 형식적인 그러니까 보여주기 위한 수업을 많이 했던 것 같아요. 제가 정말 실제 수업에서 하는 수업이 아니라, 그 장학 수업에만 자료도 더 많이 찾아오고, 평소에는 그렇게 수업들을 하지 못했는데.. 저의 꾸밈이 많은 수업을 했던 것 같은 그런 아쉬움이 있고, 한편으로는 그것을 잘 보여줘야 한다는 부담감이 컸어요. (희교사, 2013. 2. 25)

(원내자율장학을 한다고 이야기 하고 들어오는 것이 아니라 지나가다가 교사들이 모르게 관찰하는 것이) 그런 것이 더 자연스러운 것 같아요. 괜히 한다고

하면 아무래도 좀 마음이 그럴잖아요. 좀 더 가식적인 모습을 보이게 되고, 아이들이 낯설어 할 것 같아요. (경교사, 2013. 3. 4)

또한 황교사의 경우에는 평소에는 잘 할 수 있는 수업임에도 불구하고 동료 교사들이 나를 관찰하고 평가를 하는 모습을 보면 위축된다고 하였다. 그리고 황교사가 위축된 모습으로 수업 전개하면 유아들도 평소와 다른 상호작용과 반응을 한다고 하였다.

경력교사이다 보니까 그게 눈에 보이잖아요. ‘저기에서는 뭐가 미숙하고, 여기에서는 이런 반응을 보여야 하고 여기에서는 이런 대처를 했어야 한다.’ 이렇게 보이잖아요. 하면서 그것을 제가 느끼니까 하면서도 제가 위축되고 잘할 수 있는 것도 더 못하게 되는 것 같아요. 상호작용 할 때에도 의식해서 말을 하게 되니까 아이들도 어색하게 느껴 평소와 다르게 반응하고요.

(황교사, 2013. 3. 2)

보육교사들은 자신의 수업을 다른 교사가 관찰하거나 스스로 녹화·녹음할 때 장학을 하고 있다는 것을 의식하여 평소와 다른 모습으로 수업을 진행하게 된다고 하였다. 이는 장학이 끝난 후 평가를 받을 때 긍정적인 피드백을 받아야 한다는 부담감 때문인 것으로 나타났다. 이러한 부담감으로 인해 평소보다 수업자료를 더 많이 준비하거나 유아들과 상호작용을 더 많이 하는 등의 모습을 보이게 된다고 하였다. 이러한 과정에서 보육교사들은 진짜 내 모습에 대한 장학이 아닌 가식적이고 꾸밈이 많은 모습으로 장학을 하게 되어 원내자율장학이 형식적인 장학이 된다고 하였다.

2) 지적, 감시... 낮아지는 자존감

보육교사들은 원내자율장학이 교사의 발달과 성장을 도와주는 것이어야

함에도 불구하고 교사들에게 지적을 하기 위한 형태로 원내자율장학이 이루어지고 있다고 하였다. 또한 보육교사들은 잘하고 싶은 마음이 큼에도 불구하고 원장선생님의 지적으로 인해 원내자율장학을 부정적으로 경험하고 있는 것으로 나타났다.

어떻게 보면 지적을 위한 장학이 굉장히 많은 것 같아요. 저도 그래요. 장점을 봐야 되는데 장점을 보기 보다는 못하면서 남의 잘 못하는 건 되게 잘 보잖아요. (김교사, 2013. 2. 8)

원장님이 많이 공부하셔서 그것을 저희에게 흘러보내 주셔야 하는데, 학자의 눈으로 지적만 하려고 하니깐 저희는 어디에 장단을 맞춰야할지 모르겠어요. 저희도 잘하고 싶지요. 못하고 싶겠어요. (유교사, 2013. 3. 9)

저희가 장학이 끝나고 교사면담을 해요. 원장님이 교사면담 하는 스타일을 어느 정도 알기 때문에 우리도 준비를 하고 가거든요. ‘그 때 이걸 잘했다 이걸 못했다.’ 이게 아니라 못했다만 계속 말하는 거예요. ‘다른 선생님들이 말하는데 너 이거 이상하다고 하더라.’ ‘다른 선생님들이 말하는데 너 잘못했다고 하더라.’ 이런 말들을 계속해요. 진짜 상처 많이 받아요. 그리고 돌아가면서 다른 선생님한테 제 이야기를 하고, 저한테 다른 선생님 능력 없다는 소리를 많이 해요. (최교사, 2013. 3. 12)

잘한 것을 지적해 주는 것이 아니라, ‘못하는 부분을 지적 받으러 가는 시간’ 이렇게 생각이 드니까 장학하면 선생님들 이미지에 ‘지적을 받고 자존감이 낮아지는 시간’이렇게 인식이 되어 있어요. 그래서 가기 전에 기도도 하고 되게 무서웠어요. (박교사, 2013. 2. 25)

황교사는 수업시간, 낮잠시간, 화장실 지도 등 CCTV를 통한 하루일과에 대해 일상장학을 받았고, 유교사는 2주일 동안 찍은 영상 중 무작위로 하루를 골라 모든 교사들이 유교사의 하루 일과를 CCTV를 본 후 평가하는 장학을 경험하였다. CCTV영상이 교사들의 자연스러운 모습을 관찰할 수 있다는 점

을 고려하여 CCTV를 통한 장학을 실시하였지만 교사들은 자신의 수업이나 모습을 관찰하기 이전에 자신이 감시당하고 있다는 느낌을 받아 이때의 장학을 부정적으로 경험하고 있었다.

저희 원에는 CCTV가 있어요. 원장님이 안 들어오시면 CCTV를 많이 보시기도 하거든요. 거기에는 상호작용이 들리지는 않아서 주로 행동들을 많이 보시더라고요. (중략) 그런데 그런 이야기를 들었을 때에는 교사가 기분이 조금 나쁘지요. 내 일거수일투족이 감시당하는 느낌이 들었어요. (황교사, 2013. 3. 2)

CCTV장학 했을 때 진짜 기분 나빴죠. 다른 선생님이 우리 반에 와서 ‘선생님 저 이것 좀 빌려주세요.’라고 하면 ‘뒤에 가서 이야기 해. 뒤에 가서 여기 다 보여.’라고 했었어요. 진짜 계속 긴장해서 2주 내내 두통생기고, 평상시에도 제가 애들을 나무라거나 때리지 않는데도 불구하고 내가 범죄자가 된 느낌이 들었어요. 그게 말이 장학이지 평상 시 에도 계속 보고 계세요. 인권침해죠. 싫어도 말 못하는 이유가 원장님한테 찍힐까 봐요. 교사들이 다 착해서 그래요. (유교사, 2013. 3. 9)

이와 같이 보육교사들은 원내자율장학을 지적받는 시간으로 경험하고 있었다. 이러한 경험은 보육교사들에게 영향을 주어 다른 동료교사들을 평가할 때 보육교사 역시 잘못된 점 위주로 평가 하게 되는 것으로 나타났다. 또한 소리 없이 행동만 관찰할 수 있는 CCTV를 통한 장학은 보육교사들로 하여금 일거수일투족을 감시 받으며 인권침해를 당하고 있다고 생각하였지만 원장선생님에게 이러한 불만을 토로하기에는 어렵다고 하였다. 그 이유는 원장님의 의견에 반대하거나 이의를 제기했을 때 불이익을 받는다고 생각하고 있었기 때문이었다. 이렇듯 원내자율장학을 통해 지적과 감시를 받았다고 경험한 보육교사들은 이러한 경험을 통해 자존감이 낮아짐을 알 수 있었다.

3) 솔직하지 못한 평가

보육교사들은 동료교사를 평가할 때에 여자들끼리만 일하는 직업적 특성 상 객관적으로 평가하지 못하고 잘한 것에만 초점을 맞춰 평가를 하게 된다고 하였다. 즉, 부정적인 평가를 하게 되면 평가를 받는 교사의 기분이 상할 수 있기 때문에 솔직하게 평가를 하지 못하는 것으로 나타났다.

교사들이 상대방에 얼굴에 이야기 할 때에는 ‘잘했지만 아쉬운 점이 있어’라고 말하기 어렵거든요. 저도 그렇거든요. 솔직히 동료교사로서 여자들끼리 나쁜 점 대놓고 말 못하거든요. 진짜 강심장 아니고서야.. (김교사, 2013. 2. 5)

제 경우 말고 선생님들끼리 봤을 때 그냥 조금 그렇더라고요. 특히 투 담임 일 때는 더 기분 나빠 하더라고요. 뒤에서 ‘OO 선생님이 말이 나쁜건 아닌건 아는데 꼭 그렇게 이야기를 해야겠어?’라고 기분이 나쁘다고 막 이야기를 해요. (박교사, 2013. 2. 25)

경력이 낮은 교사가 경력이 높은 교사를 평가할 때 경력교사가 평가에 대해 받아들일 준비가 되어 있거나 무기명으로 하는 평가는 솔직하게 평가할 수 있다고 한 반면 그렇지 않을 경우에는 솔직하게 평가하는 것을 어려워하였다. 또한 경력이 높은 이교사의 경우 자신이 초임교사에 비해 현장경험이 많다고 생각하며 교사로서가 아닌 인간관계에 있어서 초임교사에게 평가 받는 것이 심적으로 힘들다고 하였다.

아무래도 저 보다 더 높으신 분인데 제가 그것을 평가한다는 것이... 그렇지만 원장선생님에게 바로 보여드리는 것이면 할 수가 있는데 제가 그 선생님한테 이야기하기에는 나중에 인간관계가 조금 어려울 것 같아서 말은 못했어요. (황교사, 2013. 3. 2)

선생님이 누군지에 대해 따라서 제 답변이 달라지겠지요. 경력선생님이 ‘이런 것을 수용할 수 있는 선생님이시다.’라고 하면 말씀을 드릴 수가 있고, 수용하는 것이 어렵고 기분 나빠 하시는 선생님한테는 말하기가 어려워요. 그래서 그

럴 경우에는 그냥 입 다물고 있어요.

(은교사, 2013 .2. 19)

내가 너보다 경험이 많은데, 현장경험이라는 건 무시 못 하잖아요. 물론 교사마다 배울점이 모두 있기는 하지만 원에서 인간관계 시 초임교사한테 지적을 받는다는 것은 마음적으로 너무 힘든 것 같아요. 공적인 관계로 보는 것이 아니라 어떠한 인간관계 속에서 교사 대 교사가 아닌 너와 나로 봤을 때는 조금 다른 부분이 있을 수 있는 것 같아요.

(이교사, 2013. 2. 15)

최교사가 근무하고 있는 직장어린이집의 경우에 한 학기동안 장학을 실시한 후 교사들이 평가하여 그 평균점수를 인사에 반영한다고 하였다. 또한 이 평가는 급여인상과 다른 기관으로 이직 시 업무능력에 대한 근거 자료로 사용되기 때문에 더욱 평가를 중요하게 생각하고 있었다. 하지만 원장선생님이 동료교사들끼리 상대평가 하기를 강요하여 잘하고 있다고 생각하는 교사임에도 불구하고 상대적으로 낮은 점수를 줄 수밖에 없는 상황이 발생한다고 하였다. 따라서 매학기 평가가 이루어지기 전 동료교사들끼리 평가점수에 대해 사전에 협의를 하기 때문에 진정한 평가가 이루어지지 않는다고 하였다.

어떤 교사가 책임감 없이 일을 하겠어요. 당연히 책임감을 가지고 일을 하지요. 그런데 제가 어떤 선생님들을 책임감이 없다고 D를 주는 것이 아니라, 원장님이 주라고 하니깐 줄 수밖에 없는 거예요. 그리고선 어쩔 수 없이 D를 준 선생님한테 원장님이 '너 이거 D 나왔어. 다른 선생님들이 너를 이렇게 생각해.'라고 하는 거예요. (중략) 우리끼리 사석에서 '선생님 A받고 싶은 건 뭐야? B는 C는?' 이렇게 물어봐요. 그리고 '선생님 작년에 이 항목에서 너무 낮은 점수 많이 받았으니까 이거는 D나오면 안돼. 이걸 무조건 A야.' 이런 식으로 평가를 하게 되지요. 그러니까 평가가 제대로 되지가 않아요

(최교사, 2013. 3. 12)

또한 경교사는 솔직한 평가로 인하여 다른 교사가 자신을 험담하거나 인간관계에 있어 어려움을 겪게 될까봐 걱정하고 있었으며 솔직하지 못한 평가로

인해 원내자율장학을 시간과 자원낭비라고 생각을 하고 있었다.

제가 또 소심해서 그 사람이 또 뒤에서 무슨 이야기를 할지 모르잖아요. 그런 것도 많이 신경 쓰이고, 사람관계에서 이런 것 들이 많이 힘든 것 같아요.(중략)관계나 이런 것 때문에 ‘저걸 굳이 할 필요가 있나’라는 생각은 들어요. ‘저걸 도대체 왜 하나?’라고 생각이 들면서 종이낭비라는 생각이 드는 거예요.

(경교사, 2013. 3. 4)

이처럼 보육교사들은 장학 후 평가 할 때 하루 종일 함께 생활하는 교사와의 관계가 불편해지지 않는 선에서만 평가를 하고 있음을 알 수 있었으며, 특히 경력 낮은 교사가 경력 높은 교사를 평가할 때에는 더 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 또한 경력이 높은 교사의 경우에도 초임교사들이 자신을 평가하는 것에 대해 부정적으로 인식하고 있었다. 이처럼 솔직하지 못한 평가로 인하여 형식적인 장학이 될 수밖에 없는 원내자율장학의 필요성에 대해 반문하기도 하였다.

4) ‘누구를 위한 장학?’ 동기유발 부족

교사교육은 원내자율장학의 형태 중 자체연수에 해당하며 교사교육은 기관 내에서 이루어지는 것 뿐 만 아니라 기관 외에서도 이루어지는 것도 포함한다(이윤식, 1999). 원내자율장학에 대한 보육교사의 인식 부분에서 유교사는 교사들의 필요와 요구에 의해 원내자율장학이 이루어져야 한다고 이야기하였다. 하지만 아래의 사례들을 살펴보면 보육교사의 필요에 의한 원내자율장학이 아닌 일방적인 통보에 의한 원내자율장학 또는 원장선생님의 성과를 위한 원내자율장학들이 이루어지면서 보육교사들은 원내자율장학에 대한 동기유발 부족의 경험을 나타내고 있었다.

원장님이 갑자기 지난주에 교육을 잡으셨어요. 그런데 원장님이 이 내용이 교사들에게 꼭 필요해서 하는 교육이 아니라, 원장이 보육에서의 자신의 위치 때문에 예를 들면 교수님과 관계라든지 이런 것 때문에 가라고 하니깐 정말 동기유발이 안 되는 거예요. (김교사, 2013. 2. 5)

저희도 지금 수업계획안이랑 모의수업에 관련된 장학은 통보 받은 거예요. 이 말을 처음 들었을 때 교사들끼리 서로 눈을 마주치면서 '이게 뭐지?'라고 속닥거리지요. 사전에 이야기도 안하고 갑자기 수업하고 있는데 주임교사가 와서 짝길래 '선생님 이게 뭐예요?'라고 했더니 '조용하게 그냥 해.'라고 하시는 거예요. 주임교사도 저희가 안쓰러워서 그냥 손가락으로 '싹'하면서 '그냥 하자.'라고 하셨어요. (이교사, 2013. 2. 15)

이처럼 원내자율장학을 실시할 때에 보육교사들에게 도움이 될 만한 내용을 선정하기 보다는 원장선생님의 개인적인 성과를 위한 내용이 선정되면 교사들은 동기유발이 되지 않고 자발적인 참여를 꺼리는 것으로 나타났다. 이는 성과를 중요하게 생각하는 직장어린이집인 경우 더욱 심한 것으로 나타났다.

영아반 교사가 대집단을 하는 것이 말이 안 되잖아요. 그런데 (원장님이 대그룹으로 하는 동영상에 대한 장학을 한다고 하여 찍는 동영상) 그 동영상에서 만 1세반 아이들이 농구장에서 일자로 다 앉아서 뭘 하는 거예요. 그런데 선생님 입장에서는 그것을 찍을 수밖에 없으니까 영아반 교사가 3명인데 애들이 10명이에요. 그 중에서 대집단에 참여하지 않을 것 같은 아이들을 2명을 데리고 선생님 한 명이 다른 곳을 가있고, 다른 한 선생님은 동영상을 찍고, 나머지 한명이 수업을 하는 거예요. 그 동영상을 가지고 세미나를 한거예요. 그 원장님만 만족스럽지, 우리는 진짜 '이걸 왜 해야 하나?'라고 해요. (황교사, 2013. 3. 2)

원장님이 대학교수자료에 사용하신다고 수업을 찍은 적도 많아요. 이번에 누리과정 교구를 원장님이랑 업체랑 계약을 맺었나봐요. 그 교구 개발하는 것만 3~4개월 걸렸어요. 매일 밤새고, 그렇다고 우리 이름이 나가는 것도 아니고, 그래서 교사들이 뿔이 난거예요. (유교사, 2013. 3. 9)

원장님은 이렇게 말하세요. ‘나는 능력 없다. 너희들이 알아서 하는 거야.’라고 하면서, (장학) 주제를 던져주고 그 주제에 대해서 우리가 찾아서 발표를 하고, 그 자료를 가지고 현장에 투입을 해서 결과물을 내고 그런 식의 세미나를 했었어요. 교육의 대부분은 그거인데 이런 세미나를 하는 이유가 본인(원장님)이 이 안에서 성과를 올리기 위한 것이지, 우리에게 필요한 것이 아니잖아요. 주제도 본인(원장님)이 필요한 것을 정해요. (최교사, 2013. 3. 12)

위의 면담사례를 분석한 결과 원내자율장학의 시기나 방법 내용을 선정하는데 있어 교사들의 요구에 의한 것이 아닌 강압적, 일방적으로 이루어질 때 교사들은 동기부족으로 원내자율장학에 대하여 부정적으로 경험하였으며 왜 해야 하는지에 대해 의문을 가지는 것으로 나타났다. 또한 교사의 성장이나 발전이 아닌 원장선생님의 성과에 의해 원내자율장학이 이루어질 경우 그것이 설사 도움이 되는 내용이라 하더라도 교사들은 반감을 가지고 있었다.

5) 동료교사의 인식에 따라 달라지는 장학경험

보육교사들의 경우 각 기관에서 동료교사끼리의 분위기에 따라 원내자율장학을 다르게 경험하는 것으로 나타났다. 경력교사가 원내자율장학에 대해 긍정적으로 받아들이고 있으면 초임교사는 함께 열심히 참여하는 반면 경력교사가 원내자율장학에 대해 부정적으로 인식하고 있으면 초임교사도 분위기에 휩쓸리거나 열심히 참여하고 싶어도 경력교사의 눈치를 봐야 하기 때문에 원내자율장학에 참여하지 못하였다.

원장선생님이 교사가 수업하는 것을 주임교사와 함께 보겠다고 했는데 다른 동료교사들이 딱 말리더라고요. (다른 동료교사들이) 그거는 아니라고 그래서 무산됐었어요. (경교사, 2013. 3. 4)

황교사의 경우 원내자율장학에 대해 함께 근무하는 경력교사들이 회피하게

되면서 경력이 제일 낮은 자신이 원내자율장학을 어쩔 수 없이 하게 되었다고 하였다. 이와 같은 상황에서 초임 때 원내자율장학을 모든 교사가 참여했을 때와 현재 어쩔 수 없이 참여하게 되었을 때 차이를 보이게 된다고 하였다. 즉, 초임 때의 경우에는 자신 교수학습활동에 대해서 관찰하고 고찰해 보는 것에 대해 의미를 두고 한 반면 현재에는 아무도 안하는 분위기에서 자신이 하게 되면서 ‘열심히 해서 뭐해’ 라는 생각을 하며 불만을 가지는 것으로 나타났다.

이번에 장학을 하게 된 것도 서류로 남기기 위해서인데, 아무도 안하게 된 거예요. 다들 하기 싫어해서 그래서 자연스럽게 제가 하게 되고 왜냐하면 제가 경력이 제일 적거든요. 그래서 아직까지 원에서 다들 기피하는 것을 누군가 해야 한다면 주로 제가 하는 편이에요. 처음 1년차 때에는 이런 게 흥미진진하지요. 내가 내 수업을 찍고 어째든 그것을 서류로 남기고 자기 고찰을 하게 되고 재미있었는데, 점점 지나다 보니까 ‘그건 왜 하게 되지? 그거 해서 뭐해?’ 이렇게 되는 것 같아요. 그리고 분위기가 또 선생님들끼리 분위기가 ‘그냥 대충하자.’ 이렇게 되니까 혼자서 열심히 하면 그것도 눈치가 보여요.

(황교사, 2013. 3. 2)

경력교사로서 김교사와 희교사는 경력이 높아짐에 따라 원내자율장학을 귀찮은 일로 생각하고 있었다. 이런 인식은 원내자율장학에 참여할 때도 반영되어 장학을 위한 준비에 있어서도 안일하게 행동하고 있었다. 경력교사들은 이러한 경력교사들의 안일한 분위기를 초임교사들은 어쩔 수 없이 따라간다고 하였으며 이러한 분위기로 인해 열정을 가지고 임하려는 초임교사들이 경력교사의 눈치를 본다고 생각했다.

초임들도 마찬가지로요. 원의 분위기가 있잖아요. 원에 경력교사들이 많으면 그 분위기에 초임교사들도 흘러갈 수밖에 없어요. 저희 원은 좀 그렇거든요.. 다른 원들도 아마 그렇지 않을까 싶어요.

(김교사, 2013. 2. 5)

경력자들이 많이 있는 원에 같은 경우에는 저도 경력자에 포함이 되는데, 마음이 되게 안일해 지거든요. '이정도 하면 되지'이런 마음이 많아지다 보니까 장학이 귀찮음으로 다가올 때가 있는 것 같아요. 그러면 다른 신입교사들은 눈치를 보는 것 같아요. (희교사, 2013. 4. 29)

반면 은교사의 경우 기관에서 다른 동료교사들이 원내자율장학에 대해 긍정적으로 받아들이고 있어 은교사 역시도 원내자율장학에 대한 경험을 부정적으로 인식하기 보다는 성장하기 위한 과정으로 인식하고 있었다.

제가 경험했던 것은 평가를 받는 장학은 아니었던 것 같아요. 저희도 발표를 하면서 '이렇게 했습니다. 이렇게 수정하려고 합니다.'에 대해서 평가를 해주지는 않거든요. '아 저반은 저렇게 운영이 되는구나.'라고 생각하세요. 원장선생님이 나름대로 머릿속에는 '이 반은 어느 정도'라고 평가가 진행될 수는 있겠지만 전반적으로 알아가려고 하는 분위기가 조성된 것 같아서...그런 것 같아요. (은교사, 2013. 2. 19)

보육교사들은 기관에서 함께 근무하는 동료교사들의 분위기에 따라 원내자율장학을 다르게 경험을 하게 되는 것으로 나타났다. 이러한 경험은 경력교사보다 초임교사의 경우 기관 분위기에 따라 더 영향을 받는 것으로 나타났으며 초임교사가 원내자율장학에 참여하고 싶어도 기관에서 다른 교사들이 거부하는 분위기라면 초임교사는 원내자율장학을 경험조차 하지 못하는 경우도 있었다.

6) 부족한 시간에서 오는 부담감

어린이집의 표준보육시간은 오전 7시 30분부터 오후 7시 30분까지이다. 취업모들은 직장생활을 하기 위해 오랜 시간 자녀를 보살피 주기를 원하여 어린

이집에 보낸다고 한다. 이에 따라 보육교사들은 오랜 시간동안 영유아 지도를 해야 하기 때문에 원내자율장학 준비를 할 수 있는 시간이 부족하다고 불만을 토로하였다.

솔직히 어린이집 교사들은 시간이 별로 없잖아요. 그래서 장학이 어떻게 보면 형식적인 장학일 수 있을 것 같아요. (중략) 서면장학이라고 할 수도 있을 것 같아요. (김교사, 2013. 2. 5)

준비를 하려면 퇴근시간 이후에 준비를 해야 하는데, 아이들 내려 보내고 청소를 하고, 일지를 써야 하고 그리고 카페에 사진도 올리다보면 퇴근시간인 6시가 훌쩍 넘거든요. 6시가 넘는데 그 이후에 앉아서 제가 수업준비를 한다고 하면(중략)제약을 두게 되지요. (경교사, 2013. 3. 4)

권교사가 근무하는 직장어린이집의 경우 교사교육이 한 달에 한 번씩 이루어지는데 교사교육 준비를 하기 위해 따로 공부를 해야 하는 시간이 부족하다고 느끼고 있었다. 또한 교사교육이 하루일과가 끝난 오후 6시부터 9시까지 진행이 되면서 체력적으로 힘들어 다음날 유아들과의 활동에도 지장이 있다고 하였다.

그런데 시간적인 여유가 부족한 게 사실 이에요. 아이들이 보통 7시에 가는데, 한명은 좀 늦게 가면 8시 정도에 하원을 해요. 그래서 이게 조금 힘들어요. 그래서 처음에 교사교육을 저녁 6시부터 9시까지 했었을 때에는 진짜 힘들었어요. 그리고 그 다음날 똑같이 7시까지 나가 있어야 하니까 그 다음날에 너무 힘들었어요. 공부도 따로 해야 하고, 수당이 따로 있기는 하지만 너무 시간이 부족했어요. 학교 다닐 때보다 더 많이 밤을 샀던 것 같아요. (권교사, 2013. 2. 28)

유교사는 교사회의 때 원장선생님으로부터 한 달에 한 번 대그룹 활동에 대한 수업장학을 한다고 통보 받았다. 다른 연령을 담당하는 교사들은 수업

장학에 대한 준비를 낮잠시간에 준비할 수 있지만 유교사가 담당하는 만 5세 학급은 낮잠시간이 없기 때문에 시간부족을 더 많이 느껴 원내자율장학에 대해 부담감을 느끼고 있었다.

이번 학기 원장님이 요구하신 건 뭐냐면 모의수업을 하실 거래요. 한 교사 당 영역을 맡아서 ‘새 노래, 동극, 동화, 신체영역 등을 다 경험하게 할거다.’ 라고 말씀을 하셨어요. 한 달에 한번 꼴로 받게 되는 거예요. 4월은 새 노래, 5월은 동극 이렇게 진행이 될 것 같아요. 저희가 직장 어린이집이다 보니까 아이들이 8시 30분에 와서 6시에 집에 가요. 18명의 아이들이 그대로 6시까지 있어요. 수업 준비할 수 있는 시간이 낮잠 시간인데, 낮잠시간에 7세는 잠을 안자잖아요. 그러니까 유아반은 죽어나는 거예요. 그러다 보면 진짜 제대로 장학을 준비할 수 없는 시간이 없으니까 부담으로 다가와요. (유교사, 2013 .3. 9)

이처럼 보육교사들은 영유아와 오랫동안 함께 생활하는 하루 일과 속에서 원내자율장학을 준비할 수 있는 시간을 부족해 하고 있었다. 이는 다른 기관유형에 비해 상대적으로 많은 영유아의 하원시간이 늦은 직장어린이집의 경우는 시간부족에서 오는 부담감을 더 많이 느끼고 있었다. 따라서 보육교사들은 부족한 시간으로 인해 준비를 제대로 하지 못하여 원내자율장학이 형식적 또는 서면장학이 되는 경우가 많고 수업내용에 있어서도 제약을 두는 것을 볼 수 있었다.

7) 현재 내 모습을 점검할 수 있는 시간

보육교사들은 원내자율장학을 현재 자신에 대해 점검할 수 있는 시간으로 생각하고 있었으며, 이러한 시간은 주로 자기장학, 동료장학을 통해 이루어지는 것으로 나타났다.

김교사와 은교사는 자신의 수업을 촬영하고 평가하는 자기장학을 통해 자신

의 말하는 속도가 부적절함을 알게 되었다고 하였다. 또한 김교사는 유아의 이름을 불러주는 것이 유아의 자존감에 긍정적인 영향을 미친다고 알고 있었으나 실제로 유아와 상호작용을 할 때에는 ‘너’라는 단어를 사용하고 있음을 동영상 통해 알게 되어 원내자율장학 이 끝난 후 고치려고 노력하였다.

제 목소리 톤이라던지.. 저는 그 때 처음 알았어요. 아.. 내가 아이들에게 저렇게 이야기 하는구나. 물론 느낄 수 있어요. 내 목소리를 아이들한테 안 좋게 이야기 했을 때, 예를 들면 울컥할 때 “너”라는 단어로 표현을 할 때 그것이 안 좋은 표현이라는 것도 알고 아이들에게 늘 안 좋은 영향을 미치는 것도 알면서 솔직히 쓰는 부분들이 있는데... 그거를 동영상을 통해 보니까 되게... 또 다르더라고요. 내가 사용하는 목소리 톤도 그렇고, 사용하는 어투도 더 확실히 와 닿았던 것 같아요. (김교사, 2013. 2. 5)

제가 동료장학을 하고나서 제가 제 목소리 많이 느리다는 것을 알았어요. 제가 말을 진짜 천천히 하고 있는 거예요. 녹음 된 것을 들으면서 ‘아~내가 정말 말이 느리구나.’라고 생각하면서 제가 장학을 하는 과정에서 제가 말을 더 빨리하려고 노력을 했던 것 같아요. (은교사, 2013. 2. 19)

희교사는 자신의 수업방식에 익숙해져 있었고 경력교사이기 때문에 자신이 하는 것이 옳다고 생각하고 있었으나 다른 교사의 수업을 관찰하는 동료장학을 통해 자신의 생각이 무조건 맞다는 생각을 바꾸게 되었으며 다른 교사의 수업 방법이나 모습들에 대해 배울 수 있는 시간이었다고 생각하였다.

저는 경력자였기 때문에 익숙하고, ‘내가 이렇게 하는 것이 맞다’라는 기준이 있었는데 그 기준을 막 깨부셔 줬어요.(중략) ‘이게 맞다’라고 생각했던 것들을 많이 다른 방식으로 보여줘서 ‘아 이런 부분들은 내가 새롭게 배울 수 있구나!’ 생각했어요. 그런데 그런 생각이 동료장학이 아니었으면 느낄 수 없었을 것 같아요. 그것을 제가 체험하지 않았다면, 제 방식만 고집을 하고, ‘그냥 평소대로 수업을 이끌어 갔었을 것 같다’라는 생각을 많이 했어요.(희교사, 2013. 4. 29)

권교사의 경우에도 동료교사의 수업을 관찰하는 시간을 통해서 똑같은 상황 일 때 자신의 경험을 되돌아보는 시간을 가지게 되어 자신이 현재 모습을 점검해 보았다고 하였다. 또한 누군가가 나의 잘못된 점에 대해서 직접적으로 평가 해주는 것 보다 다른 교사의 긍정적인 모습을 모델링하며 반성할 수 있는 기회가 더 효과적이라고 생각하고 있었다.

‘저 상황에서는 저렇게 상호작용을 할 수 있는데, 나라면 저렇게 할 수 있었을까?’ 생각을 했어요. 솔직히 진짜 많이 스트레스 받고 힘든데, 교사의 개인감정을 숨기고 아이의 감정을 품는다는 것이 정말 어렵잖아요. 그런 것들이 많이 좋은 것 같아요. 다른 선생님의 상호작용을 보면서 나를 가다듬게 되고 순간 순간 내 모습이 흐트러지는 것을 잡아주는 것 같아요. (권교사, 2013. 2. 28)

경교사는 이야기나누기 수업을 녹화하여 자신이 긍정적인 상호작용을 몇 번하는지 체크하는 자기장학을 한 결과 평소에 자신이 생각하고 있었던 것 보다 횟수가 적음을 알게 되어 의도적으로 긍정적인 상호작용을 많이 하려고 하였으며, 상호작용에 관련된 논문이나 서적들을 찾아 적용해 보는 노력을 하였다.

상호작용 같은 경우에는 아이에게 긍정적인 상호작용은 몇 번을 했었는지 그런 것들을 체크를 했었으니까 전에는 그래도 나는 나쁜 말은 안한다고 생각을 했는데, 그런데 조금 칭찬이나 격려의 말들을 장학을 하고나서 ‘아~ 내가 이것밖에 안하는구나.’ 생각을 하고 이제는 어떻게 해야 한다고 나름 공부를 했어요. 그 이후에 칭찬이나 격려의 말들의 횟수가 그 전보다는 많아졌었던 것 같아요. (경교사, 2013. 4. 3)

위의 면담사례를 분석한 결과 보육교사들은 자신의 수업을 녹화·녹음하는 자기장학을 통해 자신의 상호작용이나 언어적 습관들에 대해 점검할 수 있는 시간을 경험한 것으로 나타났다. 또한 자신의 수업을 관찰한 동료교사들로부터

터 받는 평가나 동료교사의 모습을 관찰하면서 교사로서 현재의 모습에 대해 알게 되었다고 하였다. 보육교사들은 이러한 원내자율장학의 경험을 통해 자신이 가지는 장점에 대해서는 더욱 더 자신감을 갖게 되고 단점에 대해서는 다른 선생님의 모습을 관찰하거나 관련서적과 논문을 통하여 보완하고자 노력을 통해 발전하고 있음을 알 수 있었다.

8) 원장선생님의 ‘지적’이 아닌 ‘지지’

면담에 참여한 대부분의 보육교사들은 원내자율장학이라고 하면 잘못된 점에 대해 지적 받는 시간이라고 생각하고 있었다. 하지만 장학담당자인 원장선생님이 지적이 아닌 지지로서 원내자율장학을 이끌 때 보육교사들은 원내자율장학에 대하여 긍정적으로 경험하는 것으로 나타났다.

은교사의 경우에 문제행동을 주제로 3개월 동안 진행된 동료장학이 끝난 후 원장선생님이 잘했다 잘못했다는 평가가 아닌 격려와 지지를 해줌으로써 동료장학을 준비하면서 힘들었지만 보람을 느꼈으며 힘이 났다고 이야기 하였다.

발표하고 나서도 원장선생님이 이런 말씀을 하셨어요. ‘선생님들이 시간이 없는 상황 속에서도 장학 이라는 것에 대해 준비를 잘 해주었는데, 꼭 이렇게까지 하지 않아도 일지에서 하루활동평가나 하루전체평가로 해도 선생님 자기장학을 잘하고 있는 거라고.’ 이렇게 말씀해 주시더라고요. 이 말을 듣고 ‘아~ 나도 매일 발전을 위해서 장학을 하고 있구나.’ 라는 생각이 들면서 원장님이 격려해 주시고, 지지해 주시니까 힘이 났어요. (은교사, 2013. 2. 19)

희교사의 원장선생님은 평가자가 아닌 지지자로서 교사들과의 관계를 중요하게 생각하여 개별면담을 자주 하였다. 대부분의 원에서 개별면담은 무슨 특별한 일이 있거나 내년도 재직여부를 결정하기 위해서 하는데 특별한 일 없이도 희교사는 원장선생님과의 잦은 개별면담으로 인해 자신이 지지 받고 있다

고 생각하고 있었다. 이러한 관계를 통해 원장선생님을 자신의 어려운 점에 대해서 상담을 할 수 있는 멘토라고 생각하고 있었다.

저희 원장님이 지금 교수로 계시는데 그런 것들을 참 많이 물어보세요. ‘뭐가 현장 와서 가장 힘들어요?’라고 물어보세요. 그럼 제가 어려움을 말하면 그것에 대해서 함께 고민해주세요. 원장님의 그런 모습에 저는 장학을 더 긍정적으로 생각을 하게 된 것 같아요. 아직도 제가 그 분을 멘토라고 생각하고 따르는 원장선생님이시거든요. 개별적으로 교사 상담을 많이 해주셨어요. 일대일로, 그러면서 저의 개인적인 부분들도 건드려 주시면서 아이들이나 부모님들을 대할 때 어떻게 해야 하는 지를 많이 말씀해 주셨거든요. 개인면담을 통해서 많이 도움을 받았던 것 같아요. 솔직히 이런 시간 갖기가 어렵잖아요. 이러한 상호간의 신뢰가 바탕이 되어야지 내가 들을 때 끈게 들리고 받아들일 준비가 되어 있는데, 신뢰가 전혀 바탕이 되어 있지 않으면 그런 말 조차도 귀담아 듣지 않게 되는 것 같더라고요. (희교사, 2013. 2. 25)

최교사가 경험했던 다른 기관의 원장선생님은 일상적으로 교사들과의 관계에서 교사들을 지지하고 있다는 모습을 자주 보여주어 교사들이 원내자율장학을 부담스러워 하지 않았지만 현재 근무하고 있는 원장선생님은 자주 지적을 한다고 생각하였다.

그 원은 당연히 그런 거라고 생각했어요. 그게 당연한 분위기였어요. 관계가 되게 중요한 게 뭐냐면 그 원장선생님은 ‘우리 혼내려고 하고 너를 지적하려고 하는 게 아니야.’ 라는 메시지를 많이 행동으로 많이 보여주셨어요. ‘내가 너를 안내해주고 가르쳐 주려고 하는 거야.’를 많이 보여주셨어요. 그러한 관계가 바탕이 되어 있었기 때문에 원장님이 들어오셔도 부담이 없었어요. 그런데 지금의 원장선생님과는 너무 다르죠. 지금 원장선생님은 지적도 많이 하고 일단 우리하고 신뢰가 없어요. (최교사, 2013. 3. 12)

보육교사들은 장학담당자인 원장선생님의 가치관과 태도에 따라 원내자율장학을 다르게 경험하는 것으로 나타났다. 즉, 원장선생님이 교사들 간의 관

계를 중시하여 지지와 격려를 통한 원내자율장학을 하였을 경우에는 보육교사들은 힘이 들고 부담스럽지만 원내자율장학을 긍정적으로 받아들이고 있었지만 원장선생님이 잘못된 부분만을 지적하는 경우는 지적에 대한 사항을 받아들여 하지 않는 것을 볼 수 있었다. 특히 원장선생님과 교사들 간 신뢰가 바탕이 되지 않을 때 더 평가에 대한 내용을 받아들이지 않았다.

9) 동료교사와 소통을 통해 발전하는 시간

보육교사들은 원내자율장학의 과정에서 함께 일하는 동료교사와의 관계를 중요하게 생각하고 있었다. 어린이집에서는 동료교사들끼리 대화하는 시간이 부족하기 때문에 원내자율장학을 통해서 서로 의견을 교환하는 시간을 의미 있게 받아들이고 있었다.

경력이 많은 교사의 수업방식을 직접적으로 본 건 아니지만, 그래도 다른 선생님의 수업방식에 대해서 이야기를 듣거나, 보는 경험이 많이 있는 건 아니잖아요. ‘아~ 다른 선생님들은 이렇게도 하시는구나.’ ‘이렇게 상호작용하시구나.’라고 알아볼 수 있었던 것도 좋았고, 또 그런 것을 같이 선생님들이랑 이야기 나누기도 하고, 개선해야 할 점에 대해서 이야기 해주시기도 하니까 아무래도 소통을 많이 하면서 좋았던 것 같아요. (은교사, 2013. 2. 19)

회교사는 원내자율장학 중 가장 심도 있게 참여한 장학을 동료장학이라고 생각하고 있었다. 자기장학의 경우에는 반성적 사고를 하기는 하지만 결국에는 내가 생각하는 방향으로 가기 마련인데 이에 비해 동료장학은 내 생각을 다른 교사에게 전달하기도 하고 다른 교사들의 생각을 함께 나눌 수 있는 시간이 되기 때문에 가장 많이 도움이 되었다고 하였다.

제일 심도 있게 이야기 한 것은 아무래도 동료장학 인데, 제가 생각한 것만 가지고는 장학이 잘 이루어지기는 어렵다고 생각하고, 주변의 사람들이 어떻게 생각하는 지 들어볼 수 있었던 것 같아서 동료장학이 제일 도움이 많이 되었던 것 같아요. (희교사, 2013. 2. 25)

사실은 내가 이렇게 하려고 했는데, 내 계획 하고 다르게 진행되는 부분들이 있잖아요. ‘선생님 왜 그때 그렇게 하셨어요?’라고 물어봤을 때 ‘사실 이 때 이렇게 하려고 했는데 그게 잘 안 되서 이렇게 했어요.’ 라고 충분히 이야기 할 시간이 돼서 저는 그렇게 기분 나쁘지는 않았어요. 만약 체크리스트가 있다면 약간의 오해할 수 있는 부분이 있을 것 같아요. 왜냐하면 ‘됐다 안됐다.’ 이렇게 밖에 답을 못하니까 그러면 거기에 대해서 왜 안 되었는지, 어떤 환경적인 부분들도 있는 전혀 배제되지 않고 평가 되면 그 부분에서 대해서 조금 그럴 거 같아요. (박교사, 2013. 2. 25)

또한 유교사는 원장선생님의 지시에 의한 일방적인 원내자율장학과 자연스러운 분위기에서 자신의 의견을 마음껏 이야기 할 수 있었던 원내자율장학을 경험하였는데 유교사가 참여하면서 즐겁고 도움이 되었던 원내자율장학은 후자라고 하였다.

이런 제도는 너무너무 좋은데, (소통을 할 수 있는) 이런 분위기와 교사로서의 전문성을 키워주는 게 아니라 원장님만을 위한 일방적인 장학이라면 정말 하고 싶지 않아요. 오히려 즐겁고 도움이 되었던 장학은 다른 원에서 받았을 때이죠. 왜냐하면 형식적인 것이 아니라, 편안한 분위기에서 자연스럽게 이야기를 서로 주고받을 수 있었어요. (유교사, 2013. 3. 9)

최교사가 근무하는 직장어린이집에서는 오후 시간에 모든 연령의 영유아들을 통합하여 보육을 실시하는데 이 시간을 통하여 교사들은 서로 격려해주거나 조언하는 등의 소통이 이루어진다고 하였다. 또한 초임교사가 경력교사에게 자연스럽게 어려운 점에 대해 물어볼 수 있는 통합보육시간을 통해 진정한 동료장학이 일어나고 있다고 생각했다.

우리는 42명 정원이고, 나중에 통합을 하잖아요. 그러면 아이들의 상태에 대해서 다 알잖아요. 그러면 저희끼리 그렇게 하지요. ‘선생님 이 아이는 이렇게 해주며 더 좋을 것 같아.’라든지, 그런 건 있어요. 우리가 교사들끼리는 가족 같은 분위기이기 때문에 통합보육시간에 아이들을 다 만날 수 있으니까 그 시간에 많이 이야기들을 나누지요.(중략)신입교사 같은 경우에도 이 시간에 많이 물어보지요. 내가 아는 부분에서는 이야기를 해주고 모르는 부분은 책을 찾아보기도 하죠. 왜냐하면 저는 유치원 때 원감선생님께 받았던 것이 있으니까 저도 다른 선생님들한테 그렇게 하죠. 우리는 원장님한테 많이 막혀있으니까 우리끼리는 서로 소통을 많이 하는 것 같아요. 이 시간이야 말로 동료장학이 일어나서, 초임이 경력교사에 도움을 받게 되는 거죠. (최교사, 2013. 4. 2)

위의 면담사례들을 통해 알 수 있듯이 보육교사들은 원내자율장학 과정에서 일방적으로 평가받기보다는 자신의 의견과 다른 동료교사의 의견을 교환하는 시간에서 도움을 많이 받고 있었으며 이를 통해 원내자율장학을 긍정적으로 경험하는 것으로 나타났다. 하지만 대부분의 보육기관에서 이루어지는 원내자율장학은 수직적 관계에서 일방적인 평가가 이루어지고 있었다.

3. 원내자율장학에 대한 보육교사의 요구

보육교사들은 원내자율장학을 경험하면서 시간과 동기유발의 부족, 장학이라는 부담 등의 어려움과 원내자율장학이라는 자체에 부담감을 가지고 있는 것으로 나타났다. 따라서 보육교사들은 느끼는 어려움과 부담감을 감소시켜 원내자율장학이 보육기관에서 성공적으로 이루어지고 도움이 되기 위해서 보육교사들은 외부지원에 대한 요구와 기관에 대한 요구를 나타냈다.

1) 외부지원에 대한 요구

보육교사들은 원내자율장학이 성공적으로 잘 이루어지고 실제적인 도움이

되기 위해서 객관적 평가를 위한 전문가의 지원과 원내자율장학 준비를 위한 대체교사를 지원해 주기를 원하는 것으로 나타났다.

(1) 객관적 평가를 위한 전문가 지원

보육교사들은 원내자율장학에 대한 경험에서 동료교사들과의 관계로 인하여 솔직한 평가를 하지 못하는 형식적인 장학이 이루어진다고 하였다. 따라서 보육교사들은 이러한 관계를 떠나서 전문가를 통한 객관적이고 전문적인 평가가 이루어지기를 원하고 있었다.

저는 솔직히 말하면 동료장학을 할 때 어떤 한 교사가 부족한 부분이 3가지라고 하면 3가지 다 평가를 못해요. 왜냐하면 기분 나빠하니까요. 그런데 원에서 인간관계를 떠나서 객관적으로 평가해주는 사람이 외부에서 온다고 하면 그 교사도 받아들이기 쉽지 않을까요? 저희도 솔직하게 평가할 수 있을 것 같아요.
(이교사, 2013. 4. 19)

제가 어떤 경우를 봤냐면 평가인증 하기 전에 자체점검이라는 걸 하잖아요. 그때 제가 환경적인 부분에서 평가를 해줬는데 그걸 되게 기분 나빠 하더라고요. 그런데 조력자가 와서 똑같은 부분을 지적해주니까 그 다음날 바로 수정하더라고요. 저는 그래서 이때 외부에서 전문가가 오는 것이 좋다고 생각했어요. 물론 동료교사들끼리 서로 의견을 주고받는 장학도 필요하지만 1년에 한두번은 외부에서 오는 전문가도 필요하다고 생각해요.
(황교사, 2013. 4. 2)

같은 평교사로서의 평가를 할 때에는 그 사람의 성향이나 사정 등을 잘 알아서 또는 나도 그렇게 하지 못하는데 지적하면 기분 나빠 할까봐? 라는 생각 때문에 솔직하지 못할 수 있는 부분이 있기 때문에 외부의 전문가가 온다면 효과적인 평가가 이루어지지 않을까요?
(박교사, 2013. 4. 12)

김교사는 전문가가 와서 평가를 해주는 것 역시 부담스러울 것이라 생각하

며 평가를 위해 전문가가 지원되는 것이 아니라 교사교육을 위해 지원받기를 희망하고 있었다. 또한 기관외부인 지역사회 자원을 활용하여 원내자율장학을 받기를 원하였으며 이 역시도 일방적으로 도움을 받는 것이 아니라 지역사회와 보육기관의 연계와 협조가 중심이 되어야 한다고 생각하고 있었다.

사실 이것도 부담스러울 것 같기는 하지만 교육으로서의 외부 전문가를 섭외하여 진행한다면 도움이 될 것 같아요. 환경, 보육과정 등 장학에서 이루어 질 수 있는 어린이집의 부분들을 전문가와 지역 사회 인사를 통해 배울 수 있다면 좋지 않을까 싶어요. 그런데 여기서 평가 아닌 서로의 연계와 협조가 중심이 되어야 할 것 같아요. (김교사, 2013. 2. 5)

한 수업이나 하루 일과 중 한 부분만을 보고 평가하는 것이 아니라 하루 또는 며칠정도의 행동이나 수업방식, 양육태도를 전문가에게 조언을 받는다면 좋을 것 같아요. (희교사 2013. 2. 25)

유교사는 재단에서 외부전문가가 방문하기는 하지만 방문 후 평가에 대해서 피드백을 받지 못해 자신이 어떤 부분을 잘하고 있으며 어떤 부분에서는 부족한지 알 수 없다며 자신의 수업에 대해 평가결과를 알기를 원하였다. 따라서 유교사는 전문가가 하루 일과를 지속적으로 관찰하고 수시로 조언을 해주기를 원하고 있었다.

다른 원의 원장님보다는 장학을 위해 평가를 해주시는 전문가가 오신다면 객관적인 평가가 잘 이루어 질 수 있을 것 같아요 다른 재단 같은 경우는 전문가가 하루일과를 계속 관찰하시면서 그때그때 상황마다 수시로 평가하시고 조언해주신다고 들었어요. 그러한 장학방법이라면 많은 도움이 될 것 같아요. (유교사, 2013. 4. 25)

위의 면담사례를 통해 살펴 본 전문가 지원에 대한 요구는 보육교사들은 매일 마주치며 하루일과를 함께 보내는 동료교사와 불편한 관계가 될까봐 솔직

한 평가를 하지 못하게 된다는 경험이 반영된 것으로 보인다. 보육교사들은 외부전문가를 통한 객관적인 평가를 보육기관이나 보육교사가 잘하는지 못하는지에 대해 판단 받는 것이 아닌 교사들이 수업에 있어 어려운 점이나 보완되어야 할 점에 대한 안내를 받기 위해 전문가를 지원받기를 희망하였다.

(2) 대체교사 지원

보육교사들은 앞서 시간적인 부족으로 인하여 원내자율장학에 대해 부담감을 갖는 것으로 나타났다. 따라서 다음 김교사의 면담사례를 보면 시간적 여유가 보장된다면 원내자율장학을 열심히 준비할 수 있으며 원내자율장학을 적극적으로 참여할 수 있다고 하였다.

시간적 여유가 보장이 된다면 저는 저 스스로 개선하기 위해 장학을 받을 의향이 있어요.(중략)현실적인 여건 속에서 교사들이 많이 지쳐있고, 보육시간도 마찬가지로 임금적인 부분도 정부차원에서 개선해 주질 않으니깐 그런 것들도 많이 작용하는 것 같아요. (김교사, 2013. 2. 5)

이교사는 원내자율장학이 끝나고 평가 할 때 평가 받는 교사들이 제일 많이 하는 말이 ‘아는데 시간이 없어서 준비를 못했어요.’라고 하였다. 그러면 평가를 하는 교사들도 서로 시간이 없다는 것을 잘 알기 때문에 항상 그냥 넘어간 다며 교사의 전문성 향상이 아닌 보여지는 것에 초점이 맞춰지는 장학을 하게 된다고 하였다. 또한 은교사는 시간이 없다는 것을 핑계 삼아 기관 전체가 원내자율장학을 대충하게 준비하게 되는 분위기가 된다고 하였다.

지적받았을 때 선생님들은 핑계를 대요. ‘아는데 시간이 없어서 준비를 못했어요.’라고.. 어린이집 선생님들은 아이들을 5~6시까지 보고 있기 때문에 아이들을 옆에 두고 수업준비를 하기가 솔직히 힘들어요. 그러니까 장학을 위한 시간

을 따로 할애 한다는 것은 어렵지요. (이교사, 2013. 2. 15)

또 인력적인 면에서는 수업 준비를 할 때 마음 편히, 하다못해 종이 하나를 자르더라도 편히.. 사실 어린이집은 수업 준비할 시간이 없으니까 주로 낮잠 시간에 업무를 하는데, 아이들이 깨 시간이 되면, 선생님들이랑 분주하게 ‘선생님 애들 깬어~ 빨리 정리해.’라고 하거든요. 그러다 보니까 교사들 전체 분위기가 (원내자율장학 준비를) 대충하게 되는 것 같아요. (은교사, 2013. 2. 19)

또한 유교사는 어린이집에서 수업준비뿐만 아니라 기타업무량도 많아 원내 자율장학을 하기 위한 준비를 기관 내에서 할 엄두조차 내지 못하는 것으로 나타났다. 따라서 유교사는 원내자율장학 위한 준비는 거의 대부분 집에서 할 수 밖에 없다며 시간적 부족에 대한 지원을 요구하였다.

장학을 준비하기 위해서 다 집에서 준비를 해야 되요. 모든 건 집에서 해요. 원에서 할 수가 없어요. 타이핑이나 자료 찾아보는 건 다 집에서 해요. 그거 말고도 일지 써야 되고, 관찰도 해야 되고 할 게 너무 많은데 (중략) 저는 일단 어린이집도 유치원처럼 시간이 단축 되었으면 좋겠고, 종일반 교사도 있었으면 좋겠어요. (유교사, 2013. 3. 9)

저는 통합보육 선생님이 좀 지원 됐으면 좋겠어요. 2시는 바라지도 않고, 4시부터라도 그러니까 매일 9시~10시까지 야근을 하는 거예요.(중략)유치원은 2시부터 교사가 수업준비를 할 수가 있으니까 장학을 해도 그렇게 부담스럽지 않을 텐데 우리는 아이들로부터 떨어지는 시간이 6시이다 보니까 수업준비라든지 장학 준비를 할 수가 없어요. (박교사, 2013. 2. 25)

아무래도 종일반 선생님이 오후에 와주신다고 하면 장학을 준비하는데 심적 부담이 적겠지요. 내가 준비하는 데 시간여유가 생겨지니까요. (경교사, 2013. 3. 4)

보육교사들은 일상적으로 수업준비뿐만 아니라 기타업무를 수행함에 있어서 시간부족을 느끼고 있어 보육기관에서 원내자율장학을 위한 준비를 할

업무조차 내지 못하고 있었다. 이러한 이유로 인해 결국 원내자율장학의 질이 낮아지고 보육교사들은 원내자율장학을 부담스러워 하고 있었다. 그러나 보육교사들은 이러한 부담감에도 불구하고 보육기관과 보육교사의 질을 향상하기 위해 원내자율장학이 꼭 기관에 필요하다고 생각하며 시간확보를 위한 통합보육시간을 담당해 줄 종일반교사를 지원 받기를 원하고 있었다.

2) 기관에 대한 요구

원내자율장학에 대한 보육교사들의 기관에 대한 요구는 현장에 적용할 수 있는 실질적인 장학, 교사의 개별적 요구에 의한 장학, 교사가 주체가 되는 장학, 의견교환을 할 수 있는 장학, 정서적 지지를 동반한 장학에 대한 요구로 범주화 되었다.

(1) 현장에 적용할 수 있는 실질적인 장학

보육교사들은 현재 이루어지는 원내자율장학이 현장에서 필요한 장학이기 보다는 서류에 초점이 맞춰진 형식적인 장학이라고 인식하고 있었으며 현장에서 적용할 수 있는 실질적인 원내자율장학에 대한 요구를 나타내고 있었다.

실질적인 장학을 했으면 좋겠는데 보통 장학을 하다보면 보여 지는 것에 초점을 둔 장학이 너무 많기 때문에... 이론에 빚대어서 할 수 밖에 없잖아요.(중략)(현장에 적용할 수 있는 실질적인 내용들) 그런 것들이 좀 저는 필요할 것 같아요. (김교사, 2013. 4. 20)

내가 장학을 받고 싶은 주제는 제가 만 2세반 담임이다 보니까 기본생활습관에 관련된 주제를 받고 싶어요. 실질적으로 지금 제가 제일 현장에서 필요한 내용이거든요. (중략) 지금도 그렇지만, 학기 초에는 이런 것들을 어떻게 지도해야

하는 것이 좋을 지에 대해서 많이 고민을 했었거든요. (권교사, 2013. 5. 1)

경교사는 기관중심의 원내자율장학을 받고 있지만 결국엔 이 또한 구청이나 시청의 지도점검을 위한 서류에 초점이 맞춰진 형식적인 장학의 형태로 이루어진다고 하였다. 따라서 최교사는 서류로 남기기 위한 장학이 아니라 현재 우리 반에서 일어나고 있는 문제 상황에 대해 교사들이 서로 해결과정을 모색하는 실질적인 내용이 포함된 원내자율장학을 받고 싶어 하였다.

저는 그래서 차라리 원내에서 일어나는 서류장학 말고, 문제행동에 관련된 학회 같은 곳에서 발표하시는 분들은 문제해동에 대해 집중적으로 공부하시는 분들이잖아요. 그런 분들이 오셔서 이론적인 것 말고 1:1로 현장에 적용할 수 있는 실질적인 장학을 했으면 좋겠어요. (경교사, 2013. 3. 4)

실질적인 우리 교실에서 일어나는 상황들, 문제행동을 가진 아이들에게 상호작용을 할 때 나는 이렇게 했는데 다른 선생님들은 어떻게 하셨을까요?에 대한 이야기를 서로 교환하는 것도 좋아요. 아니면 환경적인 구성에 있어서도, 아이들이 우리 반에서 많이 지금 뛰어 다니는데 교구장 배치에 문제가 있는 것이 아닐까에 대한 이야기도 서로 나눠보고 또 그것에 관해서 해결책을 서로 찾아보는 시간도 좋은 장학이 될 수 있을 것 같아요. (최교사, 2013. 3. 12)

이와 같이 보육교사들은 그동안 이루어졌던 형식적 장학의 형태가 아닌 현장에서 적용 가능한 내용이 포함된 실질적인 장학을 받고 싶어 하는 것으로 나타났다. 보육교사들은 특히 영유아들을 생활지도하는 부분에 대해 어려워하고 있어 이러한 어려움을 해결할 수 있는 원내자율장학에 대한 요구가 많았다. 예를 들면 보육교사가 어려워하는 부분을 지속적이고 전문적으로 공부한 전문가의 강의를 듣거나 그 전문가가 원에 방문하여 방안을 제시해 주어 적용해 볼 수 있는 실질적인 장학을 요구하였다.

(2) 교사의 개별적 요구에 의한 장학

보육교사들은 원내자율장학의 내용이 자신의 관심과 요구가 반영되기를 원하고 있었으며 경력에 따라 요구하는 원내자율장학의 내용도 다르게 나타남을 알 수 있었다.

황교사의 경우에는 원장선생님이 대부분 원내자율장학 형태 중 수업장학만을 하기 때문에 매번 할 때마다 교사들끼리 서로 주고받는 피드백이 비슷하여 원내자율장학을 통해 성장이 되지 않는다고 생각하고 있었다.

원장선생님이 수업장학만을 했었기 때문에 교사들이 나오는 말이 다 거기서 거기인거예요. 우리가 보는 수준은 다 똑같거든요. 교사마다 경력의 차이가 있지만(중략) 수업장학을 받을 때 진전이 안 되고 깊이가 없게 되요.

(황교사, 2013. 4. 2)

권교사는 만 3세반인 유아를 담당하다가 만 2세인 영아를 담당하게 되면서 영아의 연령에 기초하여 자율성을 획득할 수 있는 기본생활습관지도에 대해 관심을 갖게 되었다. 그러나 권교사는 학부 때 유아교육을 전공하면서 영아에 대한 이해가 부족하다고 생각하며 지도하는 방법에 있어 어려움을 나타내고 있었다. 따라서 권교사는 이러한 어려움에 대해 도움을 받을 수 있는 원내자율장학을 원하고 있었다.

원장님은 수업장학을 가장 많이 하시는 것 같아요.(중략)내가 장학을 받고 싶은 주제는 제가 만 2세반 담임이다 보니까 기본생활습관에 관련된 주제를 받고 싶어요. 특히 진짜 신기하게 배변훈련 할 때에 성인이 보기에 너무 당연한 것인데 영아들은 그것을 어려워하더라고요. (중략) 그런데 학기 초에는 이런 것들을 어떻게 지도해야 하는 것이 좋을 지에 대해서 많이 고민을 했었거든요.

(권교사, 2013. 2. 28)

아이들을 지도하는 방법에 대해 장학 받고 싶어요. 그거는 서면으로 배울 수 없는 것 같아요. 저도 책으로 공부해봤지만 아이들마다 다 다르고, 기질적으로도 다 다르기 때문에 적용하기 힘들어요. (중략) 점점 갈수록 훈육의 강도가 점점 높아질 수밖에 없어요. 아이들이 머리 꼭대기 위에 올라와 있잖아요. 그래서 참 지도방법이 필요한 것 같아요. (김교사, 2013. 2. 5)

제가 받고 싶은 장학은 수업적인 면도 물론 중요하지만, 연령별로 어떤 차이가 있는지 알아보고 싶어요. 제가 같은 담당학급 연령이 같은 교사하고는 동료장학을 해봤는데 연령별로 다르게 팀을 짜서 해보고 싶어요. (은교사, 2013. 2. 19)

또한 희교사와 이교사는 경력교사로 자신의 경력이 쌓임에 따라 자신이 초입이었을 때, 3년차일 때, 지금의 경력일 때 도움받기를 원하는 내용이 다르다고 하였다. 즉, 초임교사일 때는 수업적인 면에의 기술이나 영유아의 상호작용에 대해 관심이 있었고 경력이 쌓이면서 부모나 유아의 심리, 원 운영에 대한 관심을 나타내고 있었다. 또한 이교사의 경우에는 7년차로 초임교사와 같은 장학을 받을 때는 매번 똑같기 때문에 원내자율장학이 도움이 되지 않는다고 하였다.

저는 경력이 3년 미만이었을 때에는 아이와 상호작용하는 것을 많이 배우고 싶었어요. 그런데 조금 지나고 나서는 부모와의 상호작용하는 것에 대해서 관심이 많이 생겼고 지금은 아이의 심리요. 그림으로 나타났을 때 아이의 심리나, 아니면 행동으로 나타났을 때의 아이의 심리라든지, 문제행동에서 나타나는 아이의 심리(행동으로 나타났을 때)같은 것들에 대해서 관심이 가져지게 되는 것 같아요. (희교사, 2013. 2. 25)

경력이 쌓이면서 제가 원하는 장학의 내용도 달라지는 것 같아요. 초임이나 3,4년차때에는 수업적인 부분, 환경적인 부분에 관심을 많이 가지고 있었는데 지금은 원을 운영하는 것이 제 꿈이다 보니 부모님과 상담이나 원 운영에 관련되어서 필요한 내용을 장학 받고 싶어요. 초임교사와 같은 내용의 장학을 받으면 지루할 때도 있어요. 왜냐하면 매번 받았던 장학이기 때문이에요.

(이교사, 2013. 4. 19)

보육교사들은 교사로서 자신의 발달단계나 그들을 둘러싸고 있는 환경적·인적 요인에 의해 다양한 요구와 관심을 갖게 되는 것으로 나타났다. 따라서 국가수준의 장학처럼 내용과 방법이 획일적으로 정해진 것이 아니라 사전에 보육교사들의 요구와 관심을 반영하는 융통적이고 개방적인 원내자율장학을 원하고 있었다.

(3) 교사가 주체가 되는 장학

보육교사들은 원내자율장학에 대한 경험에서 원장선생님의 주도에 의해 원내자율장학이 이루어지고 있다고 하며 보육교사 스스로 동기유발이 되려면 원내자율장학 참여에 있어 주체적인 역할을 해야 한다고 보았다.

유교사의 면담사례를 살펴보면 원장선생님의 지시에 의한 원내자율장학에 대해 교사들은 주체의식이 없고 도움이 되지 않는다고 생각하고 있음을 알 수 있었다. 또한 이교사 역시도 원내자율장학이 보육교사에 도움이 되기 위해서는 교사가 스스로 자율성과 주체성을 가지고 장학에 참여해야 함을 강조하였다.

일단 동기유발이 되려면 교사가 주체가 되어서 원내자율장학을 이끌어 가야 된다고 생각해요.(생략) 주제도 원장님이 하라고 하니깐 한거라서 그다지 흥미가 없었어요. 그래서 완전 도움이 안됐어요. 저는 다른 것에 관심이 있거든요.
(유교사, 2013. 3. 9)

교사의 자율성과 주체성을 각성시키는 것이 가장 중요한 것 같아요. (생략) 내 말투하나가 내 행동하나가 정말 이 아이들에게 다 영향이 미친다고 생각을 하고, '나 정말 공부 하고 싶어요.' 장학을 받고 싶어요.' 이 마음이 있어야 한다

고 정말 생각을 해요.

(이교사, 2013 .2. 15)

다음 사례에서 보육교사들은 기관의 일정과 자신들의 요구를 고려하여 원내 자율장학의 시기와 방법 그리고 내용을 교사회의를 통해 결정했을 때 효과적으로 도움을 받을 수 있을 것이라 생각하고 있었으며 또한 이러한 것을 보육교사들이 스스로 결정을 했을 때 원내자율장학에 대한 심적 부담감이 감소 될 것이라 생각하였다.

저는 솔직히 지금 받고 있는 장학은 보육교사로서의 질적인 성장과 관련 없는 형식적인 장학을 실시하고 있다고 생각해요. 장학은 학기별로 1번씩 하게 되는데, 환경장학이나 수업 장학, 동료장학 등으로 이루어져요. (중략) 교사가 주체적으로 장학내용과 시기, 방법을 정할 수 있다면 좋겠지만 각자의 의견조율을 하는 것이 쉽지는 않겠지요? (김교사, 2013. 4 .20)

또한 내용 및 방법도 교사들과 협의하여 정하여 교사들에게 도움이 되는 내용을 선택하는 것이 효과적이라는 생각이 들어요. (희교사, 2013 4. 29)

지금은 원장선생님 주도하에 이루어지는 장학이에요. 그래서 장학을 할 때 교사가 스스로 하기보다 원의 필요한 서류나 일종의 치르는 행사처럼 진행 되요.(중략) 장학 내용이나 시기를 교사가 정할 수 있다면 지금보다 훨씬 효과적일 것 같아요. 그리고 원의 특성상 큰 행사가 한 달에 2회 이상 잡혀 있을 때가 있어, 행사 준비 하느라 장학의 준비를 하느라, 심적으로 부담이 많이 부담이 되는데 교사들끼리 협의를 해서 원내자율장학을 정한다면 교사가 심적인 부담감이 훨씬 적을 것 같아요. (박교사, 2013. 4. 12)

위의 면담사례를 분석한 결과 보육교사들은 현재 원장선생님의 주도하에 이루어지는 원내자율장학이 교사들에게 도움이 되기 위해서는 자발성이 기초가 되어 교사가 주체적인 역할을 해야 한다고 보고 있었다. 그러기 위해서 원내 자율장학의 내용과 방법 시기 등을 결정할 때 보육교사들이 가지고 있는 요구를 고려하여 동료교사와의 협의를 통해 결정될 때 주체적으로 원내자율장학에

참여할 수 있을 것이라 생각하였다. 또한 대부분의 어린이집에서는 적어도 한 달에 1번 많게는 2~3번 행사가 있는데 이러한 기관의 일정을 고려하지 않은 채 원내자율장학의 시기를 결정할 때 보육교사들은 원내자율장학에 대해 심적 부담감을 느끼고 있었다.

(4) 의견을 교환할 수 있는 장학

보육교사들은 장학담당자나 동료교사들에게 일방적으로 전달받는 것이 아니라 서로의 의견을 교환할 수 있는 원내자율장학을 요구하고 있었다. 이는 결과중심이 아닌 성장하기 위한 과정중심의 원내자율장학에 대한 요구를 나타내는 것을 의미한다.

교사회의 때 ‘내가 아침마다 누구랑 등원지도를 하는데 이 아이가 아침마다 엄마랑 너무 울고 와요. 이 아이를 도대체 어떻게 하면 좋을까요?’이렇게 해서 다른 선생님들의 의견을 듣고 그것을 해보고 그 다음 주에는 어떻게 변화가 되었는지에 대해 교사회의 때 모든 교사가 함께 나누었으면 좋겠어요.

(박교사, 2013. 2. 25)

다음사례에서 유교사는 원내자율장학이 기관에서 근무하는 보육교사 개개인의 발달뿐만 아니라 함께 일하는 모든 동료교사들끼리의 단합과 협력하도록 도움을 주어야 한다고 생각하고 있었다. 또한 최교사는 자신이 가지고 있는 문제점 또는 어려운 점에 대해 동료교사들과의 소통을 통해 해결하고자 하였다.

공동체로 어울릴 수 있는 장학, 교사들끼리 단합할 수 있는 장학이 있잖아요. 워크숍처럼 힘든 점 이야기도 하고, 장점도 이야기 해주고, 격려도 해주는 이런 장학이 진짜 필요한 것 같은데, 그런데 자꾸 이렇게 의무적으로 해야 하고,

‘발전해야 해 전문적이어야 해’하니까... 그런 것 같아요 (유교사, 2013. 3. 9)

현재 나의 문제점에 대해서, 이야기를 하고 그에 대한 (생략) 선생님들과 함께 나눔을 하면서 이야기를 듣고 나도 깨달음을 얻고 그리고 현장에 적용해 보는 세미나 형식으로 진행이 됐으면 좋겠어요. (최교사, 2013. 3. 12)

앞서 원내자율장학에 대한 경험을 일부 보육교사들은 동료교사들끼리의 소통을 통한 발전의 시간으로 생각하고 있었으며 또 다른 보육교사들은 지적이나 감시를 통해 자존감이 낮아지는 시간으로 생각하고 있었다. 이에 원내자율장학과정에서 장학담당자에 의한 일방적인 지적을 받았던 보육교사들은 자신의 의견을 표출할 수 있고 장학담당자뿐만 아니라 동료교사들의 의견을 들을 수 있는 원내자율장학에 대한 요구를 나타냈다. 즉 의견을 서로 교환하는 소통의 시간을 통해 서로 해결책을 함께 찾아보는 원내자율장학의 방법을 요구하고 있었다.

(5) 정서적 지지를 동반한 장학

보육교사들은 현실적으로 원내자율장학을 준비하는 것이 힘들다고 하면서도 꼭 필요하다고 생각하였다. 대부분의 보육교사들이 힘들다고 생각하는 원내자율장학이 도움이 되기 위해서 교사들은 정서적 지지가 동반되어야 한다고 하였다.

장학을 하면 발전은 되지만 힘들어요. 거기에 대해서 원장님이 격려라든지, 칭찬을 해주니까 힘들어도 할 맛이 나요. 그래서 딱딱하고 부담스러운 장학에서 정서적 지지를 받는 것은 중요하다고 생각해요. (은교사, 2013. 2. 19)

경교사는 원내자율장학 시 원장선생님의 태도에 따라 자율장학을 받아들이

는 것이 다르다고 생각하였으며 원장선생님의 말 한마디에 교사들이 움직일 정도로 원장선생님이 교사들을 격려하고 지지하는 것이 중요하다고 하였다.

제가 아무래도 인정받는 느낌이지요. 아무래도 내가 이 일을 하면서 교사로서 인정을 받는다고 생각을 하니깐 좋지요. 원장의 마인드에 따라서 교사가 받아들이는 것이 너무 많이 달라져요.(중략)‘그런 것 때문에 더 열심히 하지 않나?’ 이런 생각이 들어요. 원장선생님의 그 말 한마디에 교사들이 그렇게 움직이는 것 같아요. (경교사, 2013. 3. 4)

‘선생님의 장점은 이거네! 이거를 더 살려 봐봐.’이렇게 칭찬해주고 격려해주는 것 자체만으로 크게 도움을 받지요. 마음적으로 여유 있게 장학을 하고 (생략) 이런 지원이 조금 필요할 것 같아요. 진짜 이런 정서적인 게 중요해요. 정말 중요해요. (유교사, 2013. 3. 9)

보육교사들은 원내자율장학 실시 할 때의 어려움과 부담감을 감소시키기 위해서는 원장선생님의 정서적 지지가 필요하다고 생각하고 있었다. 이러한 정서적 지지를 받을 때 보육교사들은 인격적으로 존중받고 있다고 생각하였으며, 보육교사들이 원내자율장학을 더 열심히 참여하고자 하는 동기유발이 되는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 보육현장에서 근무하는 교사들을 대상으로 기관중심의 원내자율장학에 대한 경험과 요구는 어떠한지 현장의 목소리를 알아보고자 하였다. 이를 위해 국·공립, 법인, 민간, 직장어린이집에서 근무하는 보육교사 10명을 대상으로 3개월 동안 심층면담을 하였으며 이를 통해 본 연구에서 도출된 주요 연구결과를 중심으로 선행연구와 관련하여 논의하면 다음과 같다.

1. 논의 및 결론

첫째, 보육교사들은 원내자율장학을 부담스러워 하고 있었지만 자신의 성장과 발전을 위해 꼭 필요하다고 인식하고 있었다. 이는 시간적 제약과 방법적인 어려움 등의 부담감으로 장학을 회피하려는 경향이 있지만 원내자율장학의 필요성을 인식하고 있다는 연구의(김현지 외, 2008; 정해정, 손은령, 2012; 황정선, 2000)결과와 일치한다. 이러한 원내자율장학의 필요성에 대한 인식은 보육교사의 전문성 제고에 대한 사회적 요구뿐만 아니라 현장에서 근무하고 있는 보육교사 스스로가 자신의 전문성과 자질향상을 위해 노력하고자 함을 드러내는 것이다. 이렇듯 보육교사들이 필요성을 인식하고 있지만 부담스러워하는 원내자율장학이 교사에게 도움이 되고 활성화되기 위해서는 우선 원내자율장학에 대한 보육교사들의 부정적 인식을 개선하기 위한 노력이 필요할 것이다. 즉, 원내자율장학이 기관 운영에 있어 경영관리에 초점이 맞춰진 형식적인 장학 아니라 교사 성장에 있어 지속적으로 도움을 주기 위한 활동이라는 긍정적인 인식의 전환이 필요하다. 원내자율장학에 대한 긍정적인 인식은 예

비교사 때부터 길러지는 것이 중요한데, 연구참여자들은 예비교사 때 장학이나 교사교육에 관한 수업을 들어 본 적이 없다고 하였다. 이는 학부 기간 동안 보육교사가 되기 위해 배우는 교과목들이 영유아 발달과 이해, 부모를 지원하기 위한 내용들이 중심이 되어 상대적으로 교사가 자신을 이해하고 성장하기 위한 방법에 대한 교과목들이 적기 때문인 것으로 생각된다. 또한 교사와 관련된 교과목이 개설됨에도 불구하고 보육교사 자격증 취득을 위한 필수 교과목이 아니기 때문에 복수전공이나 시간 부족 등으로 인해 수강하지 않는 경우가 많은 것도 그 이유일 것이다. 따라서 보육교사들이 감시와 지적을 받는다고 생각하거나 방법적인 어려움 등으로 인해 원내자율장학을 부정적으로 인식하지 않기 위해서는 예비교사 때부터 보육교사의 역할과 자질을 정확히 이해하는 시간을 통해 원내자율장학을 보육교사의 지속적인 성장을 위한 과정으로 여기는 인식개선을 위한 노력이 필요할 것이다.

둘째, 원내자율장학이 보육기관 내에서 실효성을 거두기 위해서는 원내자율장학을 준비할 수 있는 최소한의 시간을 마련해 주는 것이 필요하다. 그러나 원내자율장학에 참여한 대부분의 보육교사들은 원내자율장학 준비를 할 수 있는 시간 부족을 경험하였다. 원내자율장학준비를 위한 시간의 부족은 결과위주의 형식적 장학이 되어버리는 원인이 되어 결국 원내자율장학의 활성화를 저해하는 요인으로 작용하고 있었다. 이러한 결과는 보육교사의 업무가 과중하고 기타업무가 많으며 근무시간이 긴 보육시설에서 근무하는 보육교사들은 자신의 모습을 개선할 만한 여유가 없어 자신의 발전에 대한 의욕이 없어진다는 연구들과(김갑순, 김민정, 2010; 이근주, 2006; 이승희, 2012; 윤영심, 2011; 조선경, 서영숙, 2010; 정찬월, 2005) 일치한다. 보육교사들은 이처럼 자발적으로 노력할 수 있는 시간이 주어지지 않는 현실로 인해 원내자율장학에 있어 시간부족에 대해 가장 큰 불만을 나타내었다.

이러한 어려움을 해소할 수 있는 방안으로 보육교사들은 종일반 영유아들을 보육할 수 있는 대체교사를 지원받기를 요구하였다. 이는 과중한 업무로 인한 장학에 대한 부정적 인식을 감소시키기 위해서 교사의 업무를 분담하는 방안이 필요하다는 주장과(고영미, 2007; 김동례, 2007) 장학활동을 하는 동안 도움을 줄 대체교사의 지원을 필요로 하고 있다는 연구(정해정, 손은령, 2012)와 일치한다. 시간부족에 대한 어려움은 단지 원내자율장학에 국한된 것이 아니다. 면담에 참여한 소수의 보육교사들은 시간부족으로 인하여 평소 수업을 위한 준비에 있어서도 근무시간 내에서 가능한 내용만을 준비하는 것으로 나타났다. 원내자율장학의 궁극적인 목적 중 하나가 수업의 질을 향상시키는 것이라 볼 때 시간부족으로 인해 평소의 수업준비조차 제대로 하지 못한다면 결국 원내자율장학 목적은 달성되지 못하는 것이다. 따라서 대체교사에 대한 지원은 원내자율장학을 위해서 필요할 뿐만 아니라 평소의 수업을 위해서도 반드시 필요하다고 생각된다. 그러나 현실적으로 보육기관에서는 운영상의 어려움으로 대체교사를 채용하는 것을 기피한다고 하였다. 이럴 경우에는 인근 대학교와 결연을 맺어 실습을 다녀온 학생들을 보조인력으로 활용하여 학생들에게는 교사가 되기 전 현장을 익힐 수 있는 시간을 제공하고, 보육기관에서는 대학생들의 도움을 받아 원내자율장학 준비를 위한 시간을 확보하는 등의 방안을 모색해 보아야 할 것이다. 또한 현재 각 지역의 보육정보센터에서 보육교사의 근무여건을 개선하기 위하여 일주일 동안 대체교사를 지원 받을 수 있기 때문에 이러한 제도적인 지원을 적극적으로 활용하는 것이 필요하다.

셋째, 원내자율장학에 있어 평가는 보육교사가 스스로를 성찰할 수 있고 이를 바탕으로 앞으로 더 발전하기 위해서 반드시 필요한 과정이다. 그러나 대부분의 보육교사들은 원내자율장학 시 동료교사와의 관계 때문에 솔직한 평가를 하지 못하여 원내자율장학을 통해 도움을 받지 못하고 있었다. 이는 하루

중 가장 많은 시간을 함께 보내는 동료교사와의 관계가 악화될까봐 두려워하기 때문인 것으로 나타났다. 또한 보육교사들은 동료들이 평가를 할 때에는 자존심으로 인해 수정 또는 보완되어야 할 부분임에도 불구하고 이를 무시하는 경우 많아 원내자율장학의 효과를 체감하지 못한다고 하였으나 외부전문가가 방문하여 평가한 결과에 대해서는 보육교사들이 즉시 수정하는 모습을 보인다고 하였다. 이러한 관계의 어려움으로 인하여 보육교사들은 기관 내에서 형성되는 관계를 떠나 객관적이고 전문적인 평가를 해줄 수 있는 외부전문가에 대한 지원을 요구하였다. 이는 원내자율장학과정에서 기관 내에 있는 교사들끼리 장학이 이루어 질 경우 평소에 가지고 있었던 선입견으로 인한 장학지도가 이루어 질 수 있어 외부장학요원이 지원되는 장학이 함께 이루어져야 한다는 주장(김형관, 오영재, 신형석, 2000)과 맥을 같이한다. 또한 효과적인 원내자율장학을 위해서는 집단에서 관계형성에 경험이 없는 교사들에게만 맡기는 것이 아닌 전문적이고 교사들을 지원할 수 있는 지도력을 갖춘 외부전문가의 결합이 필요하다는 것을 확인할 수 있었다(이승희, 2012). 따라서 장학지도를 위한 전문인력이 배치되지 않은 현 시점에서 보육교사들이 좀 더 객관적이고 전문적인 평가를 받기 위해서는 장학관련 외부전문가를 지원하는 제도적인 지원이 시급하다. 또한 보육교사들은 외부전문가가 관찰하는 시간과 평가하는 시간을 따로 갖는 형태의 장학이 아니라 하루 일과동안 수시로 즉각적인 조언과 안내를 받기를 희망하고 있었다. 이는 대부분의 외부전문가가 관찰 후 평가에 대한 내용을 보육교사에게 직접 전달하지 않고, 기관의 대표인 원장이나 평가를 의뢰한 기관에만 제출하기 때문에 보육교사들은 외부전문가로 부터의 실질적인 장학을 기대하는 것으로 볼 수 있다.

넷째, 대부분의 보육교사들이 원내자율장학을 부담스럽고 귀찮은 일이라고 인식하고 있는 상황에서 동기유발은 보육교사들이 자율성을 바탕으로 원내자

울장학에 적극적으로 참여하기 위해 필수적인 요인이다. 그러나 면담에 참여한 보육교사들은 원장이 원내자율장학과 관련된 모든 내용을 결정하고 있어, 장학과정에서의 참여동기를 갖기 어렵다고 하였다. 이는 원내자율장학의 방법과 횡수 시기 등을 대부분 원장이 결정하고 있어 보육교사들은 ‘자율장학’의 의미가 무색할 정도로 원내자율장학에 관해 선택 및 결정의 기회가 거의 없다는 연구(이경민, 엄은나, 2012)와 원장이 주요한 사항을 단독으로 결정하는 등 보육교사들의 참여와 동기를 장려하지 않는 점을 원내자율장학의 활성화 저해 요인이라고 한 연구(윤용심, 2011)와 일치한다. 이러한 현실에 비추어 보았을 때 원내자율장학이 활발하게 이루어지기 위해서는 보육교사들에게 동기부여가 될 수 있는 자발성을 부여하는 것이 무엇보다 중요하다고 하겠다. 따라서 보육교사들은 원장의 관심과 필요에 의한 원내자율장학이 아닌 원내자율장학에서 자신이 주체적인 역할을 하기를 희망하고 있었다. 원내자율장학 과정에 있어 보육교사가 능동적으로 참여할 때 교사 개개인은 자신의 능력을 최대한 발휘할 수 있는 기회를 갖게 되기 때문에(신은수 외, 2010), 원내자율장학 전 과정에서 보육교사들이 기관의 일정과 자신의 요구와 관심을 고려하여 다른 동료교사와의 협의를 통하여 방법, 내용, 시기 등을 결정할 수 있는 기회를 주어 보육교사들로 하여금 내적동기가 유발될 수 있도록 해야 할 필요성이 있다.

다섯째, 원내자율장학의 특성이자 장점 중 하나는 보육교사의 경력, 담당업무, 연령 등의 요인에 따라 원내자율장학의 내용과 방법을 다양하고 개별적으로 시행할 수 있다는 점이다(이윤식, 1999). 그러나 본 연구에서 보육교사들은 현재 이루어지고 있는 원내자율장학은 방법과 내용에 있어 자신들의 요구와 관심이 배제된 상태로 이루어지고 있다며 불만을 토로하였다. 이는 원내자율장학과정에서 유아교사들의 요구가 반영되지 않기 때문에 원내자율장학을 중요하게는 인식하고 있었지만 만족도는 낮았다는 연구(원종선, 2005)와 장학과

정에서 보육교사들의 요구나 관심, 흥미 등이 배제되어 선택과 주도성의 기회를 갖지 못해 부정적인 인식이 나타난 연구(이경민, 엄은나, 2012)와 일치한다. 이러한 경험을 바탕으로 보육교사들은 개별적인 요구에 따른 원내자율장학이 이루어지길 요구하였다. 특히 기관 내에서 보육교사들은 다양한 배경과 경력이 존재함에도 불구하고 이를 무시한 채 모든 교사가 같은 내용의 장학을 받게 될 때 도움이 되지 않는다고 생각하고 있었다. 오히려 보육교사들은 자신이 현재 맡고 있는 학급에서 일어나고 있는 문제상황이나 어려움 등을 지원받을 수 있는 내용이 포함된 원내자율장학을 받고 싶어 하였다. 이는 보육교사는 교직생활을 통해 끊임없이 발전하고 성장해야 하는 성인학습자이기 때문에 일률적인 교사교육이 아닌 각 교사의 개인차를 인정하여 각 교사에게 맞는 교사교육이 이루어져야 한다는 이승희(2012)의 주장과 일치한다. 또한 보육교사의 발달이 일정한 단계에 따라 순차적으로 발달하지 않고 경력과 연령이 비슷하더라도 교사 개개인의 자질과 환경에 따라 발달이 다르게 나타날 수 있기 때문에(강경석, 김영만, 2006), 보육교사의 개별적 요구를 고려하는 것은 원내자율장학 시 교사의 동기를 유발시키고 장학이 지속되기 위해서는 반드시 필요한 요인이다. 특히 다양한 기관을 통해 보육교사가 양성된다는 점과 양성기간이 적게는 1년에서 많게는 4년까지 다양하다는 점을 볼 때 현장에서 근무하는 보육교사의 관심과 요구, 능력이 다양할 것이라 생각이 되기 때문에 보육현장에서 더욱 더 개별적 요구에 따른 원내자율장학이 실시되어야 할 것이다. 따라서 기관에서 원내자율장학을 실시하기 전 개개인의 보육교사가 관심 있어 하며 도움을 필요로 하는 내용을 반영하여 원내자율장학을 실시한다면 보육교사들은 현장에 적용할 수 있는 원내자율장학이 실시 될 것이라 생각한다. 그러나 한 기관에서 근무하는 보육교사의 수가 많을 경우 모든 보육교사의 요구를 고려하는 것이 어려울 수 있기 때문에 관심 있는 내용이 같을 경우 소그룹

으로 동료장학을 실시할 수 있도록 하고 관심 주제가 겹치지 않은 보육교사에게는 자기장학을 통해 개별적인 관심과 요구를 해소할 수 있도록 기관에서 방안을 제시해주는 것이 필요하다.

여섯째, 보육교사들은 동료교사의 인식에 따라 원내자율장학을 다르게 인식하고 있었다. 즉, 기관에서 함께 근무를 하는 동료교사들이 원내자율장학을 어떻게 인식하고 있는지에 따라 다르게 경험하였는데 특히 경력이 낮은 초임교사가 더욱 그러했다. 예를 들면 경력이 높은 교사가 원내자율장학에 대해 부정적으로 인식하고 있을 때 경력이 낮은 교사들은 경력이 높은 교사들의 눈치를 보느라 적극적으로 참여하지 못하고 있었으며, 경력이 높은 교사들의 반대로 원내자율장학을 경험조차 하지 못하였다. 반면 경력이 높은 교사들이 원내자율장학에 대해 도움을 많이 받고 있어 긍정적으로 인식하고 있다면 경력이 낮은 보육교사 역시도 경력이 높은 교사와 함께 긍정적으로 경험하고 있었다. 이러한 연구결과는 그동안의 원내자율장학을 경험했던 경력교사들의 인식이 초임교사에게 대물림 되어지는 것으로 해석된다. 배은정(2012)은 원내자율장학이 활성화되기 위해 가장 개선되어야 할 사항으로 자율장학 계획수립과 자율장학을 위한 적절한 분위기 조성이 필요하다고 하였다. 또한 원종선(2005)의 연구에 따르면 경력이 낮은 교사가(1~3년) 경력이 높은 교사(7년 이상)에 비해 원내자율장학을 통해 배움과 성장의 기회를 얻고자 한다는 연구결과를 비추어 볼 때 경력이 높은 교사들이 원내자율장학에 대해 긍정적으로 인식하여 기관의 분위기를 이끌어 나가는 것이 성공적인 원내자율장학을 위한 중요한 요인이라 볼 수 있다.

일곱째, 보육교사들은 영유아에게 항상 칭찬과 격려 등의 정서적 지지를 해주어야 한다고 믿고 있었고 부모들과의 관계에서는 신뢰를 바탕으로 친절하고 상냥해야 한다고 생각하였으며 실제로 그렇게 행동 하였을 때 자신을 좀 더

전문적으로 생각하고 있었다. 그러나 보육교사가 교육대상이 되는 원내자율장학에서 소수의 보육교사만 정서적 지지와 상호신뢰를 바탕으로 원내자율장학을 경험하였을 뿐 대부분의 보육교사들은 정서적 지지 대신 일거수일투족을 감시당하고 부족한 점에 대한 질책으로 인해 심적으로 많이 힘들어 하였다. 그렇기 때문에 보육교사들은 정서적 지지가 동반된 원내자율장학이 실시되기를 원하였다. 이는 보육교사에게 전문적·정서적 지원이 함께 지원될 때 교사들은 장학을 통해 긍정적인 효과가 있는 연구들(박수미, 2008, 최효영, 2009)과 일치하며 평소 직무스트레스에 오는 정서적·체력적 소진으로 인하여 정서적 지원을 포함하는 장학을 필요하였다는 이승희(2012)의 연구와 맥을 같이 한다. 또한 정서적 지지는 교사의 사회적 안전망으로서 교사의 회복탄력성(resilience)에 영향을 미치는 요인(이진화, 유준호, 김은희, 2010)이기 때문에 보육교사의 교직생활에 있어 매우 중요하다고 할 수 있다. 원내자율장학의 목적이 수업의 질 향상 뿐 아니라 전반적인 교사생활에 대한 지원으로 볼 때 보육교사의 정서적 지지에 대한 요구에 따라 원내자율장학 내용도 수업과 환경구성 등의 한정된 내용이 아니라 기관의 보육교직원들끼리 문화적인 생활을 할 수 있도록 지원해주는 것과 협력할 수 있는 기회를 제공하는 워크숍 개최 등의 정서적으로 지원해줄 수 있는 환경이 마련되어야 할 것이다.

여덟째, 현장에서 근무하는 보육교사들은 평소에 영유아와 함께 있는 시간이 상대적으로 길기 때문에 신체적·사회적으로 자신의 교실에 혼자 고립되어 생활하고 있어 동료교사들과 함께 모여 영유아들의 교육과 보호를 위한 대화를 나눌 기회를 거의 갖지 못한다(조선경, 서영숙, 2010). 그러나 원내자율장학을 통해서 서로의 수업이나 모습을 관찰해주고 피드백 해주는 소통의 시간을 통해 스스로 발전하고 있다고 생각하고 있었다. 즉, 원내자율장학에서 일방향적 의사소통이 아닌 양방향적 의사소통을 할 때 원내자율장학을 긍정적으로

경험하고 있었다. 이는 원내자율장학을 통해 보육기관에서 보육교직원들 간의 의사소통을 할 수 있는 기회가 주어진다는 유성희(2010)의 연구와 일치한다. 이러한 결과는 보육교사들이 원내자율장학 후 평가를 일방적으로 듣는 수동적인 자세가 아니라 동료교사의 의견을 듣고 자신의 의견을 나누며 해결책을 찾아가는 능동적인 자세로 원내자율장학에 참여하기를 원하는 것으로 보인다. 이승희(2012)의 연구에서 장학 후 동료교사들과의 토론에 대한 요구가 가장 많이 나타난 것으로 볼 때 기관에서 자신의 의견을 충분히 이야기 할 수 있고 상대방의 의견을 들을 수 있는 세미나 형태로 이루어지는 원내자율장학을 적극적으로 활용하는 방안이 검토될 필요가 있다.

2. 제언

이상의 본 연구결과와 논의를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 보육기관에서 이루어지는 원내자율장학에 대해 보육교사들이 어떻게 경험하고 있으며 그에 따른 요구는 어떠한지에 대한 알아보기 위해 심층면담을 하였다. 이는 보육교사들은 현재가 아닌 과거의 기억을 바탕으로 심층면담을 하였기 때문에 현재 원내자율장학이 이루어지고 있는 시점에서의 자료수집이 필요하다. 따라서 반성적 저널이나 참여관찰을 통해 과거의 경험뿐만 아니라 현재 일어나는 경험과 요구에 대해 알아보고 위해 다양한 자료수집 방법을 사용한 연구가 필요할 것이라 생각된다.

둘째, 본 연구의 대상은 원내자율장학을 경험한 보육교사이다. 그러나 원내자율장학은 장학에 참여한 교사와 장학담당자와의 상호교류적인 활동이다. 따라서 장학을 담당하고 있는 원장이나 주임교사도 연구대상으로 포함하여 원내

자율장학에 참여한 모든 보육교직원이 경험은 어떠한지 다양한 시각을 통해 알아보는 연구가 필요할 것이라 생각된다. 특히 장학을 받기도 하고 장학을 하기도 하는 경력교사(7년 이상)의 시각에서 바라보는 원내자율장학의 경험도 의미 있을 것이라 생각된다.

셋째, 본 연구에서 보육기관 유형 중 직장어린이집에서 다양한 형태의 원내 자율장학이 가장 활발하게 이루어지고 있었다. 따라서 활발하고 성공적으로 원내자율장학이 이루어지고 있는 직장어린이집을 대상으로 한 사례연구를 통하여 보육교사의 전문성 제고와 보육기관의 질이 향상된 실제사례를 보여줌으로써 현장에서 우수사례를 적용해 볼 수 있도록 하는 연구도 필요할 것이라 생각된다.

참 고 문 헌

- 강경석, 김영만 (2004). 교사발달단계에 따라 교사의 직무능력이 직문만족에 미치는 영향 분석. **교육문화연구**, 10, 1-33.
- 강영철 (2008). 사립유치원 교원의 원내자율장학에 대한 인식 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고학재 (2011). 학교장의 장학신념, 교사의 발달수준, 학교장학문화 및 장학효과성과의 관계. 인천대학교 박사학위논문.
- 고영미 (2007). 보육시설 내 교사 장학 프로그램. 한국유아교육·행정학회 학술 발표대회 토론자료.
- 권혁진 (1995). 보육시설 보육교사의 전문성에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 기순신, 김호인 (2012). **보육학개론**. 고양: 공동체.
- 김갑순, 김민정 (2010). 어린이집 자율장학의 현황 및 요구도: 근무기관유형과 교육경력에 따라. **유아교육학논집**, 14(6), 79-100.
- 김영식, 주삼환 (1994). **장학론**. 서울: 서울방송통신대학.
- 김영미 (2003). 교내 자체연수 운영 실태 조사 및 개선방안. 전북대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김동례 (2007). 어린이집 종사자가 인식한 평가인증제의 운영과정과 사후유지 관리에 관한 연구. 전남대학교 박사학위논문.
- 김영란 (2004). 젠더화된 사랑(낭만적인 사랑·모성애)과 보살핌과 노동. **사회복지정책**, 18(1), 99-221.
- 김영천 (2006). **질적연구방법론 I**. 서울: 문음사.
- 김윤태 (2001). **교육행정·경영의 이해**. 서울: 동문사.

- 김익균 (2001). 보육행정과 정책의 정형화를 위한 연구, **한국보육학회지**, 1(1), 11-33.
- 김종철 (1985). 자율화의 의미와 현실. **새교육** 365, 22-29.
- 김종철 (1989). **교육에서의 자율과 교권**. 서울: 서울대학교 사범대학.
- 김종철, 이종재 (1997). **교육행정의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김정환 (2004). **장학론**. 서울: 학지사.
- 김형관, 오영재, 신형석 (2000). **신 장학론**. 서울: 학지사.
- 김현지, 이정희, 성원경 (2008). 어린이집 수업장학 현황과 수업장학에 대한 교사의 요구조사. **영유아교육연구**, 11, 5-18.
- 김희경 (2006). 동료장학실행수준에 따른 보육교사 전문성 발달. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 나원정 (2011). 유아교육기관 장학 관련 논문 연구동향 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남미경 (2012). 산·학·관 협력 어린이집 장학프로그램의 개발 및 적용. **한국보육지원학회지**, 8(6), 193-217.
- 남정걸 (2001). **교육행정 및 교육경영**. 서울: 교육과학사.
- 노미정 (2012). 어린이집 자율장학의 운영실태 및 활성화 방안 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민성혜, 신혜원, 김의향 (2012). **보육교사론**. 서울: 양서원.
- 박수미 (2008). 멘토링 과정에서 나타난 유아교사의 음악교수 변화 탐색, 중앙대학교 박사학위논문.
- 박인옥 (1997). 장학방법 개선과 원내 자율장학에 대한 토론.
- 박찬옥, 전경화, 구수연, 곽현주, 정연희, 서의정 외 (2013). **보육학개론**. 파주: 정민사.

- 배은정 (2012). 서울형어린이집 자율장학에 대한 교사의 기대수준과 실행수준. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백혜리 (2008). **보육교사론**. 서울: 동문사.
- 변영계 (2005). **수업장학과 수업분석**. 서울: 학지사
- 보건복지부 (2012). 연도별 보육통계. <http://www.index.go.kr>에서 2013년 4월 4일 인출.
- 서정복, 정영숙, 장혜자 (2003). 유치원교사의 자율장학 수행유형과 역할수행유형과의 관계. **한국생활과학회지**, 12(5), 595-604.
- 심정선 (2012). 보육교사의 전문성 증진을 위한 실천적 보육장학모형 개발 및 적용. 중앙대학교 박사학위논문.
- 신은수, 박은혜, 조은주, 이경민, 유영의, 이진화 외 (2010). 유치원 교원의 생애주기별 역량강화 및 활용. 육아정책연구소.
- 안우환, 권민석, 신재환 (2006). **수업과 장학**. 고양: 한국학술정보.
- 여성부 (2005). 보육·교육 이용 및 육구실태조사 보고. 2004년도 전국 보육·교육실태조사 1.
- 원종선 (2005). 유아교사의 원내 자율장학 실태와 만족도 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유구중, 조희정 (2012). **보육학개론**. 고양: 공동체.
- 윤매자 (2010). 영·유아권리존중 보육에 관한 자율장학의 효과와 의미. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 유성희 (2010). 어린이집 교육의 자율장학 개선 방안. 성균관대학교 석사학위논문.
- 윤영심 (2011). 보육시설 원내자율장학에 대한 보육교사 및 시설장의 인식 연구. 총신대학교 교육대학원. 석사학위논문.

- 류윤석 (2008). 유치원 보육시설 교사의 자기장학 인식과 수행정도 및 활성화 방안. **한국보육학회지**, 9(1), 49-59.
- 유희정 (1997). 어린이집 설립유형에 따른 질적 수준 분석. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이근주 (2004). 어린이집 자율장학의 실태와 활성화 방안에 관한 연구. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 이근주 (2006). 어린이집 자율장학의 실태와 활성화 방안에 관한 연구. **한국보육학회지**, 6(2), 115-137.
- 이근주 (2013). 영아전담 어린이집 교사의 전문성 증진을 위한 자율장학 프로그램 개발 및 적용. 중앙대학교 사회개발대학원 박사학위논문.
- 이경민, 엄은나 (2012). 원내 자율장학에 대한 유치원 경력교사의 인식. **한국 유아교육·보육행정연구**, 16(1), 258-280.
- 이경 (2001). 유치원교사와 보육교사의 전문성과 역할수행 인식과의 관계. 이화 여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이남주, 김소양, 이재삼, 장현주 (2008). **보육학개론**. 고양: 공동체.
- 이승희 (2012). 어린이집 교사를 위한 장학의 현황 및 요구. 중앙대학교. 석사학위논문.
- 임승렬, 박은혜, 조부경 (1998). 유아교사양성대학 평가인정제에 대한 요구조사. **유아교육연구**, 18(1), 171-204.
- 이영, 조연순 (1997). **아동의 세계**. 서울: 양성원.
- 이윤식 (1999). **장학론 : 유치원, 초등, 자율장학론**. 서울: 교육과학사.
- 이윤식 (2001). **학교경영과 자율장학**. 서울: 교육과학사.
- 이진아, 윤준호, 김은희 (2010). 유치원 교사의 어려움과 회복력에 대한 탐색. **유아교육보육행정연구**, 14(2), 137-164.

- 이춘녀 (1998). 보육사업의 장학 제도 도입에 관한 연구. 협성대학교 경영정보 대학원 석사학위 논문.
- 임현주 (2009). 어린이집 교사의 장학 경험과 그 의미. 배제대학교 석사학위 논문.
- 장미경, 이상희, 윤미원, 정민정, 손금옥 (2013). **보육학개론**. 서울: 태영출판사
- 장명림, 백승선, 안정은(2011). 제 2주기 유치원 평가 매뉴얼개발. 육아정책연구 소.
- 정정옥, 김광자 (2012). **(영유아 교사를 위한) 최신 보육학개론**. 서울: 교육아카데미.
- 정찬월 (2005). 유아교사의 자기 장학 수행과 교직전문성 발달에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정태범 (1996). **장학론**. 서울: 교육과학사.
- 정해정, 손은령 (2012). 가정 어린이집 자율장학에 대한 보육교사의 인식. **교육 연구논총**, 33(1), 1-21.
- 정현희 (2004). 영유아 보육시설 운영에 대한 국가지원에 관한 연구, 동의대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 조부경, 백은주, 서소영 (2001). **유아교사의 발달을 돕는 장학**. 서울: 양성원.
- 조복희, 강희경, 김현지, 양연숙, 이영환 (2012). **보육학개론**. 서울: 교육과학사.
- 조선경, 서영숙 (2010). '서울형 어린이집 자율장학'에서 나타난 교사학습공동체 경험의 의미탐색. **열린유아교육연구**, 15(3), 147-171.
- 조선영 (2007). 보육시설 내 교사 장학 프로그램. 한국유아교육·보육행정학회 학술발표논문집 61-80.
- 조성선 (1997). 장학방법 개선과 원내 자율장학. 제 3회 유아교육학술대회 주제강연 자료집.

- 주삼환(1988). **장학·교장론**. 서울: 상원사.
- 지성애 (2001). 영유아 보육시설장과 교사의 전문적 자질에 관한 조사연구. **한국영유아보육학회**, 27, 138-168.
- 최애경, 송연숙, 남미경 (2007). **보육학개론**. 서울: 과란마음.
- 최지영 (2012). 보육교직원의 재인증에 대한 인식과 직무만족도. **한국보육학회지**, 12(1), 19-57.
- 최효형 (2009). 영아반 교사들이 학습공동체 참여의 경험과 의미. 배제대학교 박사학위논문.
- 하매룡 (1992). 유치원 수업장학의 실태와 개선에 관한 교사의 인식. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하은옥, 황해익 (2003). 유아교육기관의 동료장학 실행주준과 교사 효능감에 관한 연구. **유아교육논총**, 12, 99-114.
- 황정선 (2000). 유치원 교사의 교직 전문성 인식과 장학요구와의 관계 연구. 서원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황해익, 김병만, 김미진 (2011). 어린이집 장학프로그램에 대한 원장과 교사의 인식 및 요구도. **생태유아교육연구**, 10(3), 71-94.
- 황해익 (2011). 어린이집 장학프로그램 개발을 위한 요구도 실태 조사 연구. **한국보육지원학회지**, 7(3), 189-209.
- 황해익, 탁정화 (2012). 영아보육 멘토링 장학 모형 개발을 위한 연구. **열린유아교육연구**, 18(1), 179-207.
- Berdekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. Ed.). NAEYC: Washington, D.C.
- Broudy, H. S. (1984). The university and preparation of teachers. In L. G. Katz & J. D. Raths(eds.), *Advanced in teacher education. 1*. NJ:

Ablex Publishing Corporation.

- Clarke-Stewart, A. (2005). *What we know about childcare*. Harvard university.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J.(1980). *Clinical supervision : Special methods for the supervision of teacher*(2nd ed.). N. Y. : Holt, Rinehart and winston, Inc.
- Glatthorn, Allan A.(1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Irving S. (2009). *질적 연구방법으로서의 면담*(박혜준, 이승연 공역). 서울: 학지사. (원서 2006에 출판).
- Joffe, C. E. (1977). *Friendly intruders: Child care professionals and family life*. CA: University of California Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Saracho, O. N. (1993). Preparing teachers for early childhood programs in the United States, In B. Spodek(ED.). *Handbook of research on the education of young children*(pp.412-426). New York: Macmillan.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The perspectives: a reflective practice perspectives*. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hamner, H. J., & Turner, P. H. (1996). *Parenting in contemporary society*. Mass: Allyn & Bacon.
- Hiebert, J., Morris, A. K., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn

- from teaching. *Journal of teacher*, 58(1), 47-61.
- Hosam, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W. & Nash, R. J.(1976).
Educating a profession. Washington D. C.: American Association of
Colleges for Teacher Education.
- Honig, A. S. (1985). High quality infant/toddler care : issues and
dilemmas. *Young Children*, 40.
- Honig, A. S., & Cadwell, B. M.(1981). *What are the issues on quality
infant to older care*. Eric Document Reproduction Service, No. ED
217 970.
- Morgan, G. (1997). History view of leadership. In S. Kagan & B. Bowman
(Eds.), *Leadership*. NAEYC: Washington, D.C.
- Katz, L. G.(1980). Mothering and teaching—some significant distinctions. In
Katz, L. G.(ed.)(1980). *Current Topics In Early Childhood
Education*, 3, 47-64.
- Wiles, K. & Bondi, J. (1980). *Supervision : A guide to practice*. Columbus.
OH : Charles E. Merrill Publishing Co.
- Wiles, K. & Lovell, J. T. (1975). *Supervision for better schools*(4th ed.)
Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ABSTRACT

A Study on Experiences and Demands of Child-Care teachers' for Voluntary-Supervision

Lee, Yeon-ju

Dept. of Early Childhood Education

The graduate school of Sungshin Women's University

The purpose of this study was to examine how child-care teachers are experiencing voluntary-supervision in child care centers, and what are the demands of child-care teachers for voluntary-supervision in child care centers. According these research purposes, the research questions of this study are as follows.

1. How the child-care teachers perceive voluntary-supervision in child care centers?
2. How the child-care teachers experience their voluntary-supervision in child care centers?
3. What were the child-care teachers' demands for voluntary-supervision in child care centers?

This study carried out in-depth interview with a total of 10 child-care teachers from February 5, 2013 to May 1. One to three times of

individual interviews per a teacher were used as well. In order to get more detailed information, additional interviews were carried out by telephone and e-mail. Data were collected through recording the discussions and writing the researcher's field notes. Data collection and data analysis were progressed with forming circulatory cycle with seeing it as complementary relationship. The process of data analysis was elicited the findings through classifying and categorizing the contents with reading repetitively.

The results of this study are as follows.

First, examining voluntary-supervision of being recognized by child-care teachers through interview, the child-care teachers were expecting the voluntary-supervision of being based on spontaneity, which is given by word called 'autonomy.' However, supervision, which is being formed in reality, was being experienced the heteronomous voluntary-supervision without teacher's spontaneity. In other words, it could be known that there is difference between the actual experience and expectation in child-care teachers. Also, child-care teachers were recognizing that the voluntary-supervision is necessary for child-care teachers to grow, but were indicated to feel burdensome about voluntary-supervision owing to the lack of time or to a fear of evaluation.

Second, the child-care teachers participated in voluntary-supervision

with the image different from ordinary times in order to receive positive evaluation, and their self-esteem was lowered when any errors they made were pointed out by director in charge of supervision. Additionally, when the child-care teachers carried out peer evaluation, they failed to do so frankly because a peer teacher may feel bad in light of occupational characteristic of being worked only among women. Thus, in the evaluation, they focused on what their peers did well. The voluntary-supervision was performed under the initiative of a director, who acted as the main agent. The lack of a child-care teacher as a main agent led to a lack of motivation among the teachers. Additionally, different child-care teachers had different experiences with voluntary-supervision depending on whether they were recognized at the institution where the supervision was conducted. The child-care teachers felt voluntary-supervision to be a burden because of a lack of time to prepare for supervision. However, they acknowledged that voluntary-supervision offered scope for growth through self-reflection on one's image and communication with peers. Additionally, they expressed the opinion that the director's support could have contributed to them viewing voluntary-supervision in a positive light.

Finally, in light of their experience of voluntary-supervision, the child-care teachers demanded external support and institutional support. With regard to, the child-care teachers failed to carry out frank evaluation because of the support of an external expert who could carry out objective and professional evaluations, additional teachers to reduce the burden created by lack of time. As for, the child-care teachers wanted to be

included substantial supervisory contents available for being applied to field, and desired to receive voluntary-supervision, which was applied in consideration of teachers' individual demand. Additionally, they hoped to play a subjective role in voluntary-supervision by taking initiatives instead of, merely obeying instructions, and requested that directors provide emotional support and that unilateral evaluation be replaced by mutual exchange of opinions.