

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회에서 보육의 필요성은 계속 증가하고 있다. 맞벌이 부부가 많아지고 조기교육에 관한 관심이 높아짐에 따라 보육시설에 오는 영유아의 연령이 점차 낮아지고 보육하는 영유아의 수 역시 증가하고 있다. 또한 영유아가 기관에 머무르는 시간이 길어짐에 따라 보육시설의 질에 관한 관심이 매우 높아지고 있다. 특히 어린 시기에 경험하는 교육의 질이 영유아의 전반적인 발달에 큰 영향을 미친다는 연구결과들이 보고됨에 따라 보육의 질에 관한 사회적인 관심은 계속적으로 높아지는 추세이다.

보육의 질은 영유아의 긍정적 발달을 위한 필수적인 요소로 매우 중시되어 왔다. 많은 학자들은 오래 전부터 영유아가 속한 교육기관의 교사 교육, 교사의 태도, 실내외 환경 및 교육 프로그램 등과 같은 교육환경에 관한 요인들이 보육의 질 구성요인과 밀접한 관련이 있다고 설명하였다 (Howes, 1992; Scarr, Eisenberg, & Deater-Deckard, 1994). 최근에는 보육의 질이 영유아의 발달 수준과 관련된 교육의 실제이며, 교사와 가족을 포함한 모든 성인들과 관련된 것이라는 주장(Simonstein, 2006)이 제기됨에 따라 보육의 질을 바라보는 관점이 보다 폭넓고 다양해졌음을 알 수 있다. 한 편으로는 유아교육 프로그램의 질은 전 세계의 어느 곳에서든 일률적으로 적용될 수 있는 하나의 기준으로 설명될 수 없으며 각 나라가 가진 고유한 문화에 따라 서로 다른 특성과 가치를 지닐 수 있다는 주장(이진희, 2006; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999)도 제기되고 있다.

따라서 보육의 질은 매우 복잡적이며 다양한 개념이므로 보다 넓은 시각으로 보육의 질을 바라보는 관점이 필요하다.

양질의 보육 프로그램은 영유아의 언어적, 인지적, 사회적 측면에서의 긍정적 발달을 이끌고 그 효과가 장기적으로 지속된다(Clifford, Peisner-Feinberg, Culkin, Howes, & Kagan, 1998). 또한 양질의 보육 경험은 영유아의 사회성 및 인지, 언어 능력에 대한 발달 뿐 아니라 상급학교에서의 적응, 나아가 성인기까지도 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과(신혜원, 1992; Burchinal et al., 2000; Schweinhart et al., 2005)들이 지속적으로 보고되고 있다. 더불어 질적으로 우수한 보육 프로그램이 특별한 요구를 가진 영유아의 어휘력 및 적응능력, 사회성 등의 발달에도 긍정적인 효과를 주며(김명순, 2004; Booth & Kelly, 2002; Schliecker, White, & Jacobs, 1991) 최근에는 영유아의 부모들에게도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되어(Oscar et al., 2006) 보육의 질을 관리하고 향상시키기 위한 노력에 많은 관심들이 모아지고 있다.

미국과 호주 등 선진국에서는 효율적인 보육의 질 관리를 위하여 보육시설 평가 제도를 시행해 오고 있다. 1985년부터 실시되어 온 미국의 보육시설 평가제도로는 미국유아교육협회(National Association for the Education of Young Children [NAEYC])가 실시하는 인정제¹⁾가 가장 활성화되어 있는데, 20년 이상 지속되고 있는 NAEYC 인정제에는 현재 많은 수의 보육시설이 참여하고 있으며 참여 보육시설의 수가 점점 증가하고 있다(NAEYC, 2006). 호주의 경우, 국립보육인가위원회(National Childcare Accreditation Council [NCAC])에서 보육시설의 질 관리 및

1) 각 나라 별로 보육시설 평가제도의 명칭 사용에는 조금씩 차이가 있으며 학자들도 인정제 혹은 인증제 등의 용어를 혼용하여 사용하고 있다. 본 논문에서는 해당 문헌을 인용할 때 각 나라, 혹은 학자들이 사용한 용어를 그대로 제시하였다.

인증 시스템을 1993년부터 지속적으로 실시해오고 있다. 호주 인증제도는 보육시설의 명확한 철학과 목표의 확립, 모든 영유아의 개별성 인정과 발달수준의 적절성 고려, 부모와 교사의 관계 증진을 목적으로 한다. 호주에서는 인증제도를 통해 보육시설 종사자들에 대한 사회적 인식이 높아지고 인증제도가 보육의 질 향상에 크게 이바지하였다고 평가하고 있다(Taylor, 2002). 이러한 미국과 호주의 보육시설 평가제도는 제도의 실행에서 차이점이 있는데 미국의 경우 보육시설 참여 결정이 자유로운 반면, 호주의 경우에는 국가의 직접보육수당(child care benefit)과 같은 자금지원과 보육시설 인증제도가 밀접한 관련이 있기 때문에 제도의 참여에 강제적인 성격이 있다고 할 수 있다.

우리나라에서도 보육의 질 관리 시스템을 보다 강화하기 위하여 2005년부터 보육시설 평가인증제를 실시하고 있다. 우리나라의 보육시설 평가인증제는 보육시설을 객관적으로 점검할 수 있는 적절한 기준을 제시하고 부모들에게 합리적인 보육시설 선택 기준을 제시하고자 시행된 제도이다. 또한 보육시설 서비스 수준과 보육시설 종사자들의 전문성을 향상시키고 영유아들이 바람직한 보육환경에서 건강하게 성장할 수 있도록 하는 데 제도 시행의 목적을 두고 있다(여성가족부, 2006).

이처럼 우리나라에서 보육시설 평가인증제가 시행되면서 이에 대한 연구들도 진행되고 있다. 현재까지 진행된 보육시설 평가인증제에 관한 연구들을 살펴보면, 대부분의 연구들이 평가인증제 실시가 가져온 보육현장의 변화, 종사자들의 인식 변화에 초점을 두고 있음을 알 수 있다. 이러한 연구들에 의하면 평가인증 실시로 인해 보육시설에 보다 다양한 프로그램과 안전하고 청결한 환경이 제공되었고, 교사의 전문성 향상 및 체계적인 어린이집 운영, 인증에 관한 긍정적인 인식이 자리를 잡아가고 있다(김동례, 2007; 김향은, 2008; 서미라, 2008; 유희정, 2007; 이은혜,

2006; 이혜숙, 2007). 반면, 평가인증 과정에서 원장과 교사들은 평가지표의 이해에 어려움을 경험하며(강달금·이영석, 2006), 과도한 업무량과 재정적인 부담에 관한 어려움을 크게 호소하는 것으로 나타났다(김경혜·김진숙, 2006; 김월남, 2008; 유희정, 2006; 탁옥경·배지희, 2007). 또한 보육시설의 원장과 교사들은 교사 수당 및 시설개보수비 지원(유희정, 2006), 조력체계의 강화(김월남, 2008), 보조교사 파견 및 체계적 교사연수(김동례, 2007) 등을 요구하고 있다.

이같은 선행연구 결과에 의하면 보육시설 평가인증제 시행의 필요성을 인식하는 분위기가 형성되어 가고 있으며 평가인증제 실시가 보육환경 및 교사 전문성 향상에 크게 기여하고 있다. 그러나 대부분의 경우, 교직원들에게는 평가인증을 위한 비용의 부담, 과도한 업무량과 같은 어려움이 존재하는 것으로 나타났다. 이처럼 보육시설 평가인증 시행으로 인해 부정적인 의견이 나타나는 원인에 대하여 다음과 같은 관점들을 토대로 생각할 수 있다.

이진희(2004)는 유아 프로그램의 평가가 프로그램의 실재를 이해하고 질을 개선하는 데 큰 역할을 할 수 있지만 몇 가지 문제점을 지니고 있다고 하였다. 프로그램 평가가 보육시설이 처한 환경이나 진행하는 프로그램별로 각각의 특색을 담지 못하고 일반화된 기준 하에 적용되거나 결과 중심의 평가로 실행될 때 평가 참여자들은 프로그램 평가에 대해 두려움, 또는 시간 및 금전적 비용의 부담을 느끼게 될 수 있다는 것이다. 또한 광미영(2002)에 의하면 평가는 어떠한 관점에서 어떠한 기준으로 무엇을 평가할 것인지 그 목적과 방식에 따라 평가의 의미와 기능이 영향을 받게 된다. 그리고 같은 유아교육 기관 내에서도 프로그램 질에 대해 서로 다른 관점이 있을 수 있다는 Moss(1994)의 주장과 유아교육이 각 나라가 가진 문화와 사회의 고유한 가치와 특성을 반영해야 한다는

Tobin(2005)의 관점(이진희 2006, 재인용)은 외부로부터 일률적으로 주어지는 기준 하에 실시되는 보육시설 평가인증제 실행을 보다 깊이 들여다볼 필요성을 제기한다. 유아교육 기관의 질에 대해 결과와 규준 중심의 평가가 주로 이루어지고 있는 현실에서 교육기관의 다양한 특성과 가치가 소외되고 있는 점에 대한 반성의 움직임이 이루어지고 있는 것이다. 따라서 보육시설 평가인증제가 어린이집 현장에서 실제로 어떻게 이루어지는지를 인증과정에 참여하는 어린이집의 입장에서 살펴봄으로써 그들이 갖는 경험의 맥락과 과정에 관해 이해할 필요성이 제기된다.

현재 우리나라의 보육시설 평가인증제에 관한 연구들은 평가인증 시행 초기 단계 파악을 위한 현황과 기초 조사 위주로 활발히 진행되어 있다. 그러나 지금까지의 연구에서 충분히 고려되지 않은 몇 가지 중요한 점들이 있다. 첫째, 지금까지 이루어진 선행연구 대부분은 설문조사로 이루어진 자기보고 형식이므로 이러한 연구들을 통해 평가인증 실시 현황이나 교직원들의 인식을 전반적으로 파악할 수는 있었다. 그러나 평가인증에 참여하는 어린이집이 어떠한 과정을 거치는지, 또한 각 과정이 교직원들에게 미치는 영향은 무엇인지를 관찰한 연구는 극소수이므로 어린이집 인증참여의 과정과 맥락을 이해하기에는 한계가 있다. 둘째, 평가인증에 참여한 교직원들의 어린이집 변화에 관한 인식은 보고되었으나 어린이집 인증 참여의 전 과정을 관찰함으로써 실제로 어떠한 변화가 일어나며, 변화가 이루어지는 과정이 어떠한지 사례중심으로 분석한 현장 연구는 진행되지 않았다. 셋째, 선행연구에서 나타나는 평가인증 참여와 관련된 다양한 어려움이 구체적으로 어떠한 이유와 배경에서 기인하는지에 대해서는 자세히 분석되지 않았다.

이상의 논의를 토대로 본 연구에서는 참여관찰 및 심층면담의 문화기술적 방법을 사용하여 어린이집의 평가인증 참여의 과정과 맥락을 살펴

보고자 하였다. 어린이집의 평가인증 신청 이전부터 관찰자의 방문 이후 까지 평가인증의 전 과정을 참여 관찰함으로써 인증참여 과정에서 나타나는 교직원들의 다양한 경험과 이에 관한 의미를 분석하고, 어린이집에 나타나는 변화의 실체를 탐구하고자 한다. 또한 인증에 참여하는 원장과 교사가 경험하는 어려움이 무엇인지 알아보고, 이러한 어려움이 어떤 맥락에서 나타나며 이에 따른 요구는 무엇인지 인증 과정에 직접 참여하는 교직원들의 입장에서 살펴보고자 한다. 이같은 목적을 가지고 실제 현장 속으로 들어가 어린이집 교직원들의 목소리를 수용하여 보다 효과적인 보육시설 평가인증제 실시를 위한 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 자연 어린이집의 평가인증 참여과정을 심도 있게 탐구하고자 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

첫째, 자연 어린이집은 평가인증 과정을 어떻게 경험하는가?

둘째, 평가인증 참여과정에서 나타나는 자연 어린이집 변화의 과정과 맥락은 어떠한가?

셋째, 평가인증 참여과정에서 원장과 교사들이 당면하는 어려움과 요구는 무엇인가?

3. 연구자

내가 ‘어린이집의 평가인증 참여과정’에 대한 문화기술적 연구를 하게 된 동기는 지난 시절의 세 가지 경험에서 비롯된다. 그 경험은 ‘평가 받는’ 입장인 교사로서의 경험, 그리고 ‘평가하는’ 평가자로서의 경험, 마지막으로 어린이집이 평가를 잘 받을 수 있도록 도와주는 ‘조력자’로서의 경험이다. 10년 남짓한 보육경력이지만 이같이 평가에 대해 다양하게 경험할 수 있었던 나의 이력이 보육시설 평가인증제에 대한 연구 의욕으로 이끌고 있는 것 같다.

나는 1990년대 후반에 국공립 어린이집에서 주임교사로 재직하면서 서울시에서 주최하는 ‘보육시설 서비스 평가’에 참여하게 되었다. 평가에 참여하면서 어린이집의 근무는 외부인의 평가를 대비하는 체제로 돌입하게 되었다. 대학교수 및 타 어린이집 원장, 공무원 등으로 구성된 심사위원단의 방문이 교사로서는 여간 부담스러운 것이 아니었다. 또한 평가항목을 자체적으로 점검하였을 때에는 우수한 점수를 받을 것이라고 당연하게 여겼는데, 막상 외부인에게 이를 증명할 객관적 자료를 제시하기는 어려운 상황이었다.

따라서 매일의 밤샘근무와 휴일 근무를 통해 지난 서류와 일지들을 정비하고 환경을 구성하는 업무에 매진하기 시작했다. 이러한 경험을 하면서 그 때 내가 깨달은 점은 ‘그 안에서 살고 있는 자’와 ‘외부에서 방문한 자’의 시각이 매우 다를 수 있다는 것이었다. 더불어, 외부인에게 평가받을 때에는 ‘객관적’으로 증빙할 수 있는 자료가 필요하며 ‘서류’가 매우 중요하고 객관적인 자료로 사용된다는 것 역시 깨닫게 되었다. 이러

한 계기를 통해 나는 보육시설의 평가체제에 대하여 개인적으로 관심을 가지게 되었다.

나에게 영향을 준 두 번째 경험은 구 단위 보육정보센터에서의 평가자 경험이다. 나는 보육정보센터에서 일하면서 관할구청의 보육시설 지도점검위원회와 ‘서울시 보육시설 서비스 평가’의 지역 평가위원으로 활동할 기회를 갖게 되었다. 나는 어린이집들을 평가하면서 적지 않은 수의 어린이집 교직원들이 평가항목이 가지고 있는 진정한 의미를 간과한 채 무의미한 업무를 하는 것을 보았다. 또한 가는 어린이집마다 작성해야 할 서류가 너무 많다고 주장하는 경우가 발생하는 것을 보았다. 방문하는 어린이집 대부분은 서류가 너무 많다고, 너무 반복되는 서류양식이 많다고, 이런 것도 꼭 해야 하나고 질문하였다. 하지만 정작 중요한 보육활동에 관한 기록 즉, 일일보육일지나 영유아 관찰기록, 연간교육계획안 등의 서류는 미비한 수준이었다. 보육활동에 관한 반성적 평가, 개별적인 교육활동에 관한 교사 고민의 흔적……, 이러한 것들은 무시된 채 간식과 식사 시간, 대집단 위주의 교육계획 등이 몇 줄 적혀있는 경우도 많았다. 이러한 일들을 겪으면서 나는 평가 실행의 목적과 평가항목의 의미 전달이 무엇보다도 중요하다는 사실을 깨달았다. 이같은 인식은 교사 시절에 가졌던 보육시설 평가체제에 대한 막연한 관심이 보다 구체적으로 자리 잡게 해주었다.

나에게 영향을 준 세 번째 동기는 현재 시행되고 있는 우리나라의 보육시설 평가인증제의 조력기관에서 조력담당 업무를 수행하게 된 경험으로부터 비롯된다. 내가 재직하고 있던 보육정보센터는 평가인증 조력기관으로서 지표교육 및 보육시설 견학, 조력자 파견 등의 조력 업무를 담당하였다. 조력을 실시하면서 평가인증에 참여하는 원장, 교사들과 평가인증 및 조력에 관한 여러 가지 이야기를 자연스럽게 나누게 되었다. 원

장과 교사들은 평가에 대해 굉장히 큰 부담을 가지고 있었다. 그들은 평가인증에 ‘붙는다’, ‘떨어진다’라는 마치 시험에 붙고 떨어지는 것과 같은 용어를 사용하였다. 또한 평가지표에 대해서 큰 혼란을 겪는 것을 볼 수 있었다. 특히 평가지표 영역 중에서도 ‘보육환경’영역과 ‘상호작용’영역, ‘보육과정’영역을 가장 어렵게 생각하고 있었다. 조력과정을 통해 나는 많은 교직원들이 ‘지금까지 가져왔던 생각들을 과감히 머릿속에서 비워 버리고 새롭게 시작해야 하는 것이 평가인증’이라고 생각하는 것을 알게 되었다. 그러나 평가인증에 참여한 대다수 원장과 교사들은 어린이집의 긍정적인 변화에 대해서 분명히 인식하고 있었다.

이러한 모습을 보면서 나는 어린이집의 평가인증 참여 과정을 그들의 현장 속으로 직접 들어가 경험해보고 싶은 생각이 들었다. 매우 힘들고 지치는 과정이지만 그러한 과정 속에서 어린이집의 긍정적인 변화가 어떤 맥락으로 생기게 되는지 실로 궁금하다. 또한 나 역시 어린이집 교사로서 평가를 경험한 적이 있었으므로 평가로 인한 부담과 어려움을 어느 정도 이해할 수 있다. 하지만 평가지표를 이해하고 작은 지표 하나에 연연하게 될 수밖에 없는 근본 원인이 매우 궁금하다. 이 점은 그들의 현장 속으로 직접 들어가서 평가인증의 전 과정에 참여하면서 그들의 시각 자체로 경험하지 않으면 쉽게 이해할 수 없는 부분이다. 그리고 이러한 맥락을 알아야 앞으로의 평가제도와 교사지원이 보다 효과적으로 이루어지는 것을 돕고, 어린이집 교직원들의 혼란과 어려움을 조금이라도 덜 수 있을 것이란 생각을 떨쳐버릴 수가 없다. 이러한 동기를 가지고 어린이집의 평가인증 참여 과정을 탐구하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 보육의 질

보육의 질이란 어떤 하나의 국한된 개념으로만 설명할 수 없는 매우 다양하고 복합적인 개념이라고 할 수 있다. Bronfenbrenner(1979)는 가정을 비롯한 영유아를 둘러싼 모든 환경들이 영유아의 발달에 영향을 미치는 중요한 요인이 된다고 하였다. 또한 Simonstein(2006)에 의하면 보육의 질은 영유아의 발달 수준과 관련된 교육 실제에 관한 것이며, 프로그램, 가족, 그리고 영유아와 상호작용하는 교사를 포함한 모든 성인들과도 관련된 것이다. 본 장에서는 여러 학자들이 제기한 보육의 질을 구성하는 요인과 보육의 개념을 찾아보고 보육의 질이 영유아에게 미치는 영향에 대해서 살펴보고자 한다.

1) 보육의 질을 구성하는 요인

최근 2006년 OECD에서는 각 국가별 영유아 교육 및 보육 프로그램의 적합성 평가를 위해 다음과 같은 기준을 제시하였다(장명림, 2007). 프로그램이 기관 중심이어야 할 것, 적어도 3세 이상 영유아의 교육적, 발달적 욕구를 충족시키는 목적이 있어야 할 것, 영유아에게 교육적 프로그램을 제공하는 인력은 적절히 훈련되거나 자격을 갖추어야 할 것 등의 기준이 그것이다. 이러한 기준이 의미하는 것은 어떠한 프로그램이든 최소한의 유아교육 프로그램으로 인정받기 위해서는 시설, 교육과정, 교사 측면에서 질을 담보할 수 있어야 한다는 점이다. 또한 최근 NAEYC(2005: 최명희, 김선영, 2007에서 재인용)에는 프로그램 질의 10가지 기준

들이 유아, 교직원, 운영관리, 파트너십 등의 개념에 기초하고 정비되었고 이들 10개 기준 중 기관의 리더십과 지역사회와의 협조 등과 관련된 면들이 추가된 것이 특징이라고 할 수 있다.

보육의 질을 구성하는 요인을 설명할 때 많은 연구자들은 교사와 관련된 요인을 강조하여 왔다. 연구자들은 교사교육이 보육의 질을 보다 높은 수준으로 이끄는 데 긍정적 효과를 가져왔으며(Kontos, Howes, & Galinsky, 1996), 영유아와의 상호작용 태도에 대한 교사교육이 영유아 보육의 질에 영향을 미친다고 하였다(Arnett, 1989). 이와 같이 교사교육과 훈련 정도가 교사의 신념과 교육 실제에 영향을 미치며 이에 따라 프로그램의 질이 좌우된다는 연구들(McCarty, Lambert, & Abbott-Shim, 1998; Howes & Ritchie, 2003)이 꾸준히 보고되었다. 이 외에도 Berk(1985)는 교사의 교육 수준 및 훈련에 관한 요인 뿐 아니라 교사의 직업에 대한 만족도 역시 보육의 질에 영향을 미치는 요소임을 강조하였고, Howes와 Olenick(1986)도 직업 안정성과 같은 교사의 근무 환경 역시 보육의 질에 영향을 주는 요인이 된다고 하였다. Whitebook, Howes와 Phillips(1989)에 따르면 교사의 작업환경이 보육의 질에 영향을 주며 보다 양질의 보육시설에서는 보육교사들의 이직이 상대적으로 더 낮은 것으로 나타났다.

이와 같이 교사와 관련된 요인들이 보육의 질을 구성하는 요인이 된다는 연구들 외에도, 많은 연구에서는 교육과정, 물리적 환경, 보육정책 등의 영유아를 둘러싼 환경들이 보육의 질 개념인 동시에 질을 구성하는 요인이 된다고 이야기하고 있다. Honig(1992)는 교사와 영유아의 적절한 비율, 잘 훈련된 교사 등의 요인 외에도 적은 수의 집단, 영유아들의 직접적인 경험, 영유아발달에 대한 보다 분명한 이해, 분명한 교육철학을 반영하는 교육과정, 부모들의 적극적인 참여 등을 보육의 질적 요인으로

제시하였다(유희정, 1998에서 재인용). 또한 Kontos와 Howes, Shinn, Galinsky(1995)는 영유아의 안전 및 부모와 교사의 상호작용 역시 보육의 질에 영향을 주는 중요한 요인이라고 주장하였다. Scarr, Eisenberg와 Deater-Deckard(1994)도 보육교사와 영유아 간의 반응적이고 애정적인 상호작용, 교사와 영유아 비율, 교사교육과 훈련 등과 같은 교사 근무환경 외에도 건강과 안전에 관한 요구, 발달에 적합한 교육과정, 집단 크기의 제한, 실내외 공간의 적절성 등을 보육의 질을 구성하는 요인으로 제시하였다.

이와 같이 보육의 질을 구성하는 다양한 요인들을 Howes(1992)는 구조적인 질과 과정적인 질의 두 가지 측면으로 구분하여 설명하였다(유희정, 1998에서 재인용). 구조적인 질이란 일반적으로 교사와 영유아의 비율, 집단의 크기, 교사에 대한 교육과 훈련을 말하며, 과정적인 질이란 발달에 적합한 활동의 준비, 애정적이며 양육적이고 민감한 보육과 같은 것을 의미한다. Howes는 과정상의 질과 구조상의 질은 서로 별개가 아니고 상호 관련 있게 운영되어야 한다고 하였다.

Dunn(1993)은 구조적인 요인들이 보육의 질을 규정하게 된다는 Howes(1992)의 개념에 대해 다음과 같이 보다 자세히 설명하고 있다. Dunn에 따르면 과정상의 질은 가르치고 배우는 실제적 행위들을 의미하므로 이 같은 과정상의 질을 볼 때 교사와 영유아의 상호작용, 영유아 사이의 또래 간 상호작용에 초점을 맞추게 된다. 이러한 상호작용들은 사회적인 자극과 정보의 제공, 대화 등이 얼마나 자주 실행되는지와 관련이 있으므로 '교사 대 영유아의 낮은 비율', '작은 크기의 집단', '교사에 대한 형식적 교육과 훈련'의 세 가지 구조적 요인이 질을 규정하게 된다는 것이다. 또한 Phillipsen, Burchinal, Howes와 Cryer(1997)에 의하면 영유아의 성인, 또는 교구교재와의 상호작용과 같은 과정적인 질의

수준은 보다 많은 훈련을 받은 교사와 높은 급여수준의 교사일 경우 더 높은 것으로 나타났다고 주장함으로써 과정적 질이 구조적 질에 의해 영향을 받는 것에 대한 근거를 제시하였다. 한편, Scarr, Eisenberg와 Deater-Deckard(1994)는 구조적 요인들이 프로그램의 과정적인 질에 영향을 미치는 것은 사실이지만, 구조적 요인과 과정적 요인 사이에 높은 상관관계가 있는 것은 아니라고 주장함으로써 구조적인 질과 과정적인 질의 관계에 대하여 Howes(1992)와는 다소 상반된 입장을 밝히고 있다. 이같은 점을 보면 과정적 질과 구조적 질의 관계에 관해서는 연구자에 따라서 다소 의견 차이가 있지만 과정적 질과 구조적인 질은 각각 개별적이 아니며 서로 영향을 주고받는다는 점은 공통적으로 제시되는 부분이라고 할 수 있다.

지금까지의 보육의 질을 구성하는 요인에 대한 논의 외에도 어떠한 문화에서 가치 있게 생각하는 신념이 보육의 질 구성 요소의 정의에 영향을 미칠 수 있다는 가능성이 제기되고 있다. 이진희(2003)는 보육의 질을 이루는 요소들에는 문화적인 신념이 내포되어 있음을 설명하였다. Dahlberg, Moss와 Pence(1999: 이진희, 2003에서 재인용)에 의하면 ‘낮은 교사 대 영유아 비율’과 ‘작은 집단의 크기’에 관한 중요성은 영아의 기관 양육에서 가정과 같은 애정적인 보살핌이 가장 많이 요구된다는 신념으로부터 비롯된다. Dahlberg, Moss와 Pence(1999)는 이러한 점을 강조하면서 NAEYC가 제시하는 보육의 질에 영향을 미치는 요인 중 집단의 크기와 교사 대 영유아 비율의 수를 규정하는 것, 예를 들면 0~12개월 영아의 경우 교사 대 영유아의 적절한 비율이 1:4이며 적절한 집단의 크기가 8명이라는 기준 역시 이러한 배경에서 나오게 된 것이라 설명하고 있다. 이는 유아교육 프로그램의 질이 보편적으로 정의될 수 있는 것이 아닌 매우 역동적이며 다양하고 사회문화의 고유한 가치에 토대를

두는 개념(Tobin, 2005: 이진희, 2006에서 재인용)에 기초한 것이라 할 수 있다. 더 나아가 Moss(2005)는 유아교육의 질을 한 가지의 일관적인 것으로 개념 짓고 이것이 진리로서 받아들여지는 것을 반대하는 입장에서 '질'이라는 용어 대신 '의미 만들어가기(meaning-making)'라는 용어의 사용을 제안하였다(이진희, 2006에서 재인용). '의미 만들어가기'는 사회적 구성주의의 관점으로, 학습에 관한 이해가 상호협력의 과정이며 다른 이들과의 관계 속에서 이루어진다는 것에 기초한다(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). 이는 보육의 질을 구성하는 요인과 그에 대한 정의를 일관적이며 보편적인 것으로 규정짓고 적용하려는 전통적인 관점에서 벗어나, 보다 다양한 신념과 가치를 존중하고 인정함으로써 보육의 질에 대해 더욱 신중하게 고민해야 할 필요성을 제시하고 있다.

한편 보육의 질과 정부의 기준 및 지침 등과의 관계를 살펴본 연구들도 진행되었다. Blau(2001)에 의하면 주 정부의 정책이나 지침과 같은 원거리의(distal) 영향보다 교사의 교육수준과 재교육 및 훈련의 참여와 같은 근접한(proximal) 영향이 보육의 질과 보다 더 밀접한 관련이 있다. 그러나 Abigail과 Helen, Brian(2005)은 이러한 점과는 다소 차이가 있는 결과를 제시하고 있다. 이들은 미국의 가정보육시설의 질적 수준을 이루는 요인에 관하여 연구한 결과, 주 정부의 법규 및 규제로부터 비교적 자유로운 보육시설이 질적으로 열악하였음을 보고하였다. 보다 많은 저소득층 영유아를 보육하는 가정보육시설은 주 정부의 정책상 관련법규 및 규제로부터 비교적 자유로울 수 있는데, 이 같은 점이 시설로 하여금 보육시설의 질적 수준에는 상대적으로 덜 신경 쓰게 함으로써 보육시설이 질적으로 열악하게 되었다는 것이다. 따라서 이들은 정책 및 규제와 같은 외부적 요인과 교직원 질적 수준과 같은 내부적 요인 모두 보육의 질을 이루는 중요한 요소이며, 두 요소 사이에 발생하는 밀접한 상호작용

용이 보육의 질에 큰 영향을 미칠 수 있다는 점을 제시하고 있다.

이와 같이 보육의 질 구성 요인에 관한 연구들을 살펴본 결과, 보육의 질은 교육기관의 교사교육 및 훈련, 집단의 크기, 교사 대 영유아의 비율, 교육과정 및 부모와의 관계 등 영유아를 둘러싼 여러 가지 다양한 요인으로 정의되고 있다. 또한 이러한 요인들은 구조적 질을 구성하는 요인과 과정적 질을 구성하는 요인으로 구분되는 한 편, 모든 요인들은 서로간의 상호작용을 통해 영향을 주고받으면서 보육의 총체적인 질을 구성하게 된다. 나아가 보육의 질을 구성하는 요인들이 전 세계적으로 보편적이며 일관적으로 적용된다는 전통적인 관점에서 벗어나 보육의 질에 대한 정의를 보다 다양하고 역동적인 개념으로 바라보는 관점이 제시되고 있다.

2) 보육의 질이 영유아에게 미치는 영향

양질의 보육 프로그램은 영유아의 언어와 사회성, 학습에 관한 기술을 발달시키고 그 효과는 장기간 지속된다(Cliifford et al., 1998). 또한 CFC(Center for the Future of Children)(1996)에 의하면 우수한 보육 프로그램은 영유아의 정서적 안정을 가져오지만(Clark, 2000에서 재인용), 낮은 질의 프로그램은 영유아의 언어기술 지연뿐만 아니라 성인과 또래에 대한 공격성을 드러내게 한다(Adams & Schulman, 1998). 또한 Phillipson 등(1997)의 연구에 의하면 양질의 보육프로그램을 운영한 기관의 영유아가 교사와 좀 더 안정적으로 애착을 형성하였고 보다 유능한 또래와의 상호작용 기술을 갖는 것으로 나타났다.

이와 같이 보육의 질이 영유아에게 미치는 영향에 관한 논의는 보육의 질적 수준의 중요성을 설명하는 담론으로 현재까지 꾸준히 제기되고 있다. 이러한 논의는 국내에서도 활발하게 진행되었는데, 국내의 많은 연구

자들 역시 보육의 질이 영유아의 사회성 및 인지, 언어능력의 발달에 큰 영향을 미친다는 점을 제시하고 있다. 신혜원(1992)은 질적 수준이 높은 보육시설에 다니는 영유아는 혼자놀이에 열중하며 또래나 교사와의 상호작용 시 긍정적 상호작용을 많이 나타낸다고 보고하였다. 또한 김정인(2000)에 의하면 보육시설의 질적 수준에 따라 유아의 감정조망수용 능력과 친사회적 행동은 차이가 있으며, 질적 수준이 낮은 보육시설 유아의 감정조망수용능력과 친사회적 행동의 정도가 질적 수준이 높은 보육시설의 유아보다 상대적으로 낮은 것으로 나타났다.곽주영(1996)은 교사 행동의 질적 수준에 따라 만4세 유아의 사회적 행동 특성이 차이를 보였다고 보고하면서, 교사 행동의 질적 수준이 높은 교실의 유아가 ‘목적 없는 행동’을 적게 하고 ‘신체적 공격’과 같은 부정적 행동을 적게 하는 것으로 나타났다고 하였다. 이기숙(2004)은 보육시설의 질적 수준을 상집단과 하집단으로 나누고 유아의 인지, 사회성 등의 발달 차이를 연구한 결과, 보육의 질적 경험이 유아의 지능지수와 자아개념형성, 긍정 및 부정적 상호작용에 영향을 주는 것으로 나타났음을 보고하였다. 또한 이옥(2002)과 이기숙, 김영옥, 박경자(2005) 역시 양질의 보육은 영유아의 사회적 능력 및 언어능력을 향상시키고 문제 행동을 상대적으로 감소시킴으로써 학교생활에 잘 적응하도록 만들어준다고 하였다. 이러한 국내 연구들에 의하면 양질의 보육은 영유아의 친사회적 행동을 비롯한 긍정적인 사회적 기술의 습득을 가능하게 하고, 유아의 인지 및 언어능력을 향상시킴으로써 상급학교생활 적응에도 긍정적인 영향을 준다.

양질의 보육경험이 유아의 전반적인 능력과 상급학교 적응에 영향을 미친다는 점은 유아의 학습태도 및 학업준비도, 나아가 성인기까지 미치는 영향에 관한 논의로 확대되고 있다. 양질의 보육환경이란 영유아에게 적절한 학습의 기회가 제공됨과 동시에 영유아의 감정을 지지하고 요구

에 민감하게 대처하는 교사에 의해 보육이 제공되는 것을 말한다. 양질의 보육환경에서 자란 영유아는 행복하고 친숙하며 교사와의 보다 친밀한 관계를 형성하고, 인지와 언어 테스트에서 평균보다 더 높은 결과를 보인다(NICHD Early Child Care Research Network, 1999). 또한 양질의 보육 프로그램의 경험은 상급학교 진학 초기까지 인지적, 사회적으로 보다 유능한 결과를 초래하는 것으로 나타났다(Clifford et al., 1998). 이 밖에도 양질의 교육환경에서 자란 유아는 과제 지속성 및 학업준비도의 면에서 평균보다 우수한 결과를 보였고(Burchinal et al., 2000) 또래들에 비해 더 사회적이며 과제지향의 수준이 높은 것으로 나타났다는 연구(Field, 1991)들 역시 질적으로 우수한 보육 프로그램 효과가 상급 학교 이후까지 지속된다는 점을 강조하고 있다.

최근 2005년 들어서는 영유아기에 경험한 양질의 보육프로그램이 발달에 미치는 영향에 관한 종단적인 연구가 실시되었다. 그 결과, 생애 초기 양질의 보육경험은 성인이 되었을 때 보다 더 높은 소득, 취업의 수월성, 더 낮은 범죄율 등을 갖게 하는데 큰 영향을 주는 것으로 나타났다(Schweinhart et al., 2005).

한편 질적으로 우수한 보육경험이 특별한 요구를 가진 영유아들에게 제공되었을 경우에 역시 긍정적인 효과가 나타났다는 연구결과도 보고되고 있다. Schliecker, White와 Jacobs(1991)는 한부모 가정의 자녀일 경우 양질의 보육프로그램이 영유아들의 어휘력에 매우 긍정적인 영향을 주었다고 보고하였다. 또한 보육의 질적인 측면들, 즉 우수한 교직원과 자극적이며 지지적인 교육환경, 개인적으로 발달적으로 적합한 교육과정, 부모의 적극적인 참여와 지역사회와의 협력의 모든 측면에서 높은 질을 갖춘 보육 경험이 위기에 처한 영유아들에게 긍정적인 효과를 준다(Nancy, Linda, & Rolf, 2006). 즉, 영어 사용에 제한을 가지고 있는 특

별한 요구를 가진 영유아나 저소득층 또는 타 언어권의 영유아들이 양질의 보육경험을 제공받았을 때, 이들의 읽기능력이 향상되었다는 것이다. 또한 Booth와 Kelly(2002)는 발달지연이나 생물학적 위험 요인을 가진 유아가 질적으로 우수한 환경에서 자랄 때 보다 적절한 적응행동을 보인다고 주장하였다. 국내에서도 김명순(2004)에 의하면 질적으로 우수한 보육프로그램이 저소득층 유아들에게 제공되었을 때 유아들의 언어, 사회성, 자아지각 및 표현력이 보다 유능해지는 효과가 나타났다.

이와 같이 보육의 질적 수준은 영유아의 전반적인 발달에 큰 영향을 주고, 이러한 효과는 장기적으로 지속된다. 또한 양질의 보육경험은 일반적으로 모든 영유아에게 긍정적인 영향을 주지만 특별한 요구를 가진 영유아들의 발달에도 의미가 있음을 알 수 있다. 이 밖에도 최근에는 양질의 보육이 영유아들 뿐 아니라 영유아의 부모에게도 긍정적인 영향을 미친다는 연구가 보고되고 있다(Oscar et al., 2006). 양질의 보육은 부모의 적극적인 협력과 참여를 이끌어냄으로써, 부모가 보육의 질을 구성하는 적극적인 주체로서 영유아 자녀들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있게 한다.

2. 보육의 질 평가

현대에 이르러 유아교육 프로그램의 평가는 1964년 미국에서 초중등 교육법을 개정하면서 교육 프로그램 평가를 법제화하고 체제화한 시점에서 시작되었다고 할 수 있다(이진희, 2004). 미국의 헤드스타트 프로그램 실시와 정부의 재정이 투자되면서, 정부 재정으로 운영되는 모든 교육 프로그램에 대한 평가를 실시하고 그 결과를 보고하는 것을 법제화한 것이다. 우리나라에서도 1995년 교육개혁위원회가 ‘신교육체제 수립을

위한 교육개혁 방안'의 일환으로 학교평가의 기반을 조성하면서(장명림, 이기숙, 김양분, 2000) 유아교육 평가에 관한 연구가 실시되기 시작하였다. 본 장에서는 보육의 질을 평가하기 위해 이제까지 연구되어 온 평가 척도와 체제들을 살펴보고 보육의 질 평가에 있어 쟁점이 되고 있는 다양한 관점과 논의들을 살펴보고자 한다.

1) 보육의 질 평가에 관한 연구

유아교육 프로그램 평가를 위한 기반이 조성되면서 보육의 질 평가를 위한 구체적 시도들은 평가 도구와 체제 개발로 이어졌다. 유아교육 프로그램 평가를 위해 개발된 도구와 체제 중, 먼저 영유아교육기관의 질을 평가할 수 있는 평가도구들을 살펴보면 다음과 같다. Harms와 Clifford(1980)는 영유아 양육과 교육환경에 대한 전반적인 질을 측정하기 위한 'Early Childhood Environment Rating Scale'(ECERS)을 개발하였다. 이는 만2세에서 5세까지의 영유아 대상의 교육 프로그램을 평가하기 위한 도구로 사용될 수 있으며, 우리나라에는 임재택(1983)에 의해 그 내용이 소개된 바 있다. ECERS는 이후 1998년 시대적 변화와 장애아 및 문화적 다양성을 반영한 ECERS-R로 개정되어 공간 및 설비, 일과, 언어 추리, 활동, 상호작용, 프로그램 구조, 부모 및 교직원 등의 7개 하위영역으로 구성되었다(이은혜 외, 2004). Abbott-Shim과 Sibley(1987)는 실제관찰과 문서의 점검, 면담의 방식을 이용하여 유아교육 프로그램의 질을 평가할 수 있는 '유아교육 프로그램 평가척도'(Assessment Profile for Early Childhood Programs : APECP)를 개발하였는데 이는 운영관리와 영아기 프로그램, 유아기 프로그램, 학동기 프로그램 등의 하위영역으로 구성되어 있다.

국내에서도 국외에서 개발된 평가도구를 국내의 환경에 적용하여 표준

화 및 타당도를 검증하는 연구와 실질적인 평가척도의 개발이 이루어졌다. 이 중에서도 보육시설을 대상으로 한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

정기원, 오미영, 안현애(1995)는 보육시설의 질 구성 요인 중 상호작용에 중점을 두고 연구하였다. 이들은 물리적 환경, 운영 및 종사자 관리, 보육 프로그램, 상호작용의 총 4개 영역으로 구성된 평가척도를 제안하였다. 임재택, 조희숙, 황해익(1996)은 물리적 영역, 종사자 운영관리, 교육과정, 영양 및 건강 안전, 가정과 지역사회와의 연계의 5개 평가영역으로 구성된 보육프로그램 평가척도를 제시하였는데, 이는 관찰과 문서, 교직원과의 면접을 통해 평가할 수 있도록 고안되었다. 또한 최진원(1996)은 가정보육시설을 대상으로 물리적 환경, 보육프로그램, 안전·영양·건강·위생, 운영관리의 4개영역, 총 50개 문항으로 구성된 평가척도를 개발하였다. 이 문항들은 1~5단계의 준거들을 제시하고 있고 각 영역별로 총점을 산출할 수 있어 산출된 총점을 통해 해당 단계의 수준을 파악할 수 있는 점이 특징이다. 이은혜와 최혜영, 송혜린, 신혜영(2004)은 외부관찰자나 전문가가 사용하여 보육시설의 질을 측정할 수 있는 3단계 평정척도로 구성된 평가척도와 더불어 부모용 평가 설문지를 함께 개발하였다. 이 밖에도 원장이 사용할 수 있는 ‘운영관리 평가척도’와 ‘영아반 평가척도’, ‘유아반 평가척도’ 등으로 구성된 자체평가척도를 개발한 점이 특징이라고 할 수 있다. 또한 정혜영(2002)은 하이스코프 교육연구재단(1998)에 의해 개발된 유아교육 프로그램 질 평가척도(High/Scope Program Quality Assessment: PQA-Preschool Version)를 번안하고 이의 타당성을 살펴보기 위한 기초연구를 실시하기도 하였다.

평가도구 개발과 더불어 프로그램의 평가방식 및 절차 등을 포함한 평가체제의 개발이 시도되었다. 장명림, 이기숙, 김양분(2000)은 유치원 교육의 질을 종합적으로 점검할 수 있는 물리적 환경, 교육과정, 운영관

리, 유아의 영양·건강·안전, 교직원 관리, 가정 및 지역사회와의 연계 등의 총 6가지 평가영역을 제시하고 유아교육의 질적 수준을 진단, 관리할 수 있는 유아교육 평가모형을 제시하였다. 이 평가모형은 외부평가뿐 아니라 자체평가에도 적합하게 개발된 것으로서 유치원 스스로 질을 관리하고 각 지표의 평가에서 평가자가 전문성을 발휘하여 과정적인 평가를 실시하도록 주안점을 둔 것이 특징인데, 이러한 점은 1980년대부터 미국 내 유아교육분야에 도입된 인준평가(accreditation)의 기본 모형이라 할 수 있다(이진희, 2004).

서문희, 이상헌, 임유경(2000)은 보육시설의 질을 평가할 수 있는 평가기준과 평가 관련 조직 및 인력, 평가인증 절차 등과 같은 세부사항을 포함한 보육시설 평가인증제도의 도입 방안을 제시하였다. 또한 보육서비스의 질 향상과 관리를 위해 보육시설에 '인증'을 부여하는 '인증모형'의 적합성을 제안하면서 보육시설 평가인증제도가 보육서비스의 전문성 및 질 우수성의 입증에 효과적이라고 주장하였다. 이 외에도 박은혜, 이기숙(2002)은 한국의 유아교육기관 인정기준 및 체제의 개발을 시도하였으며, 교육과정, 상호작용, 교직원, 물리적 환경, 행·재정, 건강·안전, 영양·급식, 가정 및 지역사회, 평가 등 총 9개의 평가영역을 제시하였다. 또한 모의인정제 실시를 통하여 인정 신청으로부터 조력자 파견, 인정위원회 결정까지의 3단계로 구성된 인정제의 모형과 조력자의 역할 규정 및 선정 기준, 훈련내용을 포함한 훈련 프로그램을 개발하는 등 인정제에 관한 전 과정의 연구를 수행하였다. 한편 양옥승(2000)은 시설 및 설비, 교육과정, 영양·건강·안전 관리, 운영관리, 지원체계의 5개의 평가영역으로 구성된 유아교육·보육기관 평가인증제 모형(안)을 개발하였다. 이러한 유아교육·보육기관 평가모형에서는 유치원과 어린이집 모두를 대상으로 이들 기관을 종합적으로 평가할 수 있는 시스템의 필요성과 더

불어 유아뿐만 아니라 교직원, 가족의 발달까지 고려하는 종합적 서비스의 필요성이 강조되고 있다. 이와 같이 보육을 포함한 영유아교육의 질을 평가하기 위한 도구와 체제들은 모두가 다양한 평가 영역으로 구성되어 있어 기관의 총체적인 질을 평가할 수 있으며, 기관의 교직원들이 자체적으로 평가하여 질을 점검할 수 있는 방향으로 구성되었다는 특징을 지닌다.

2) 보육의 질 평가에 관한 관점

프로그램 질 평가에 있어서 계속적으로 논의되고 있는 점은 어떠한 관점으로 질의 수준을 측정하고 평가하는가에 관한 문제이다. 일반적으로 평가에 관한 정의는 평가의 목적, 대상, 내용, 기능을 포함한 평가방법을 개념화한 평가모형이나 이론에 따라 달라질 수 있다(곽미영, 2002). 김종서(1984)는 유아교육에서의 평가의 개념을 교육 목표의 달성도를 밝히는 측면과 학생의 지능 및 적성, 사회성 등과 같은 정보를 얻기 위한 측면, 교육과정의 효율성 및 적합성을 검증하기 위한 측면으로 보았다. 김신복(1995)에 의하면 기관평가란 정책들을 개별적으로 평가하는 것이 아니라 정책의 체제를 포함하여 행정을 종합적으로 평가하고 조직문화 및 구성원들의 구조까지 포함한 총체적인 점검이라고 할 수 있으며, 이를 통해 기관의 나아갈 방향과 시사점을 도출해내는 과정이라고 할 수 있다(최연, 2002, 재인용). 따라서 평가는 어떠한 맥락과 과정으로 이루어지는가에 따라서, 또한 어떠한 관점과 목적으로 실행되는가에 따라서 그 방식과 체제가 달라진다고 볼 수 있다.

Katz(1992)는 보육의 질을 평가할 때 다음의 다섯 가지 관점을 주장하였다. 각각의 내용을 살펴보면 첫째, 장학, 감독, 인가의 책임을 맡고 있는 사람들의 관점에서 보는 ‘위에서-아래로의’ 방식, 둘째, 유아의 관

점에서 프로그램이 어떻게 경험되는지를 평가하는 ‘아래에서-위로의’ 방식, 셋째, 내부의 교직원들이 프로그램을 어떻게 경험하는지를 검토하는 ‘내부의 관점’ 방식, 넷째, 밖으로부터 가족들이 프로그램을 어떻게 경험하는지를 보는 ‘외부에서-내부로의’ 방식, 마지막 다섯째로 지역사회의 요구를 프로그램이 어떻게 충족시키는지 보는 ‘외부의 관점’ 방식이다(이진희, 2006에서 재인용). 이러한 Katz의 프로그램을 평가하는 관점은 서로 다른 방식과 관점에서 프로그램을 바라봄으로써 프로그램을 전체적으로 평가할 수 있는 데 기여하였다고 볼 수 있다(곽미영, 2002).

Gillian(1996)에 의하면 보육의 질은 ‘복잡한 과정’으로 간주되어야 하므로 지표를 많이 개발하여 영유아 보육의 전반적 과정이 평가될 수 있도록 이들 지표를 적용해야 한다고 주장하였다(Simonstein, 2006에서 재인용). 미국과 호주, 우리나라 등에서 실시하고 있는 보육시설 평가제도의 평가지표 뿐 아니라 다양한 질 측정 도구들은 Gillian이 제시한 것처럼 여러 가지 질적 요인을 반영하는 많은 지표들로 구성되어 있다. 또한 Rowe(2006)는 다양한 지표를 보다 정확하게 분석함으로써 효과적이며 신뢰적인 평가도구가 될 수 있도록 하였다. 그는 호주의 인준 시스템인 QIAS(Quality Improvement and Accreditation System)의 평가영역을 Rasch의 이론을 바탕으로 분석하고, 질의 측정과 같은 복합적인 점수의 측정이 신뢰성 있게 이루어지려면 지표별 가중치를 고려하는 것이 바람직하다고 주장하였다. 1960년대에 Rasch는 IRT(item-response theory)의 기초를 제시하였는데, 이는 측정에 대한 잠재적이며 혼합적인 변수에 대한 접근이라고 할 수 있다. Rasch의 접근을 바탕으로 한 도구는 기존 지표들의 특성을 알아보거나, 지표별로 비교를 가능하게 하는 특징이 있어 항목과 지표의 발달에 크게 공헌하였다. 이러한 점은 곧 측정 및 평가의 이론에 크게 기여하였고, 특히 교육에 대한 평가에 공헌하

였다(Rowe, 2006). 그러나 이같이 프로그램의 질을 평가하는 데 있어서 지표를 통한 방식은 여러 가지 부작용을 낳을 수 있다는 지적을 받고 있다. 다양하고 복잡한 요인을 지닌 프로그램의 질을 단순한 지표로 대치했을 때 교육기관의 교사들은 지표의 완성에 매진하게 됨으로써 오히려 주변인이 되고 전문성이 잃게 될 수 있다는 Stake(2000)의 경고는 지표를 통한 프로그램의 질 평가 방식을 비판하는 것으로 볼 수 있다(이진희, 2006).

한편 이진희(2004)는 유아교육현장에서의 평가적 활동이 유아 대상의 측정 평가 중심으로 실시되거나 우수한 프로그램을 선별하기 위한 수단으로만 이용되는 것은 바람직하지 않음을 지적하면서, 다양하고 체계적인 평가 체제의 긍정적인 기능을 강조하였다. 또한 평가가 긍정적으로 기능하려면 외부에서 개발된 일반적 기준에 의한 평가가 각 프로그램의 특색이나 지역상황 등을 고려하지 못한 채 일방적으로 적용되는 것을 지양해야 한다고 주장하였다. 따라서 유아교육기관을 대상으로 하는 평가는 프로그램 질 향상 기능에 보다 충실해야 하고 이를 위한 각 프로그램에 적합한 평가준거의 개발, 프로그램에 대한 깊은 이해를 토대로 한 질적 평가, 참여평가 등의 다양한 평가모형들이 활용되어야 함을 주장하였다. 이와 더불어 포스트 모더니즘적 관점에서 한정된 사고의 틀을 벗어나 보육의 질 개념과 평가에 관하여 함께 협의하고 의미를 구성해 나가는 자세(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999) 역시 거론되고 있다. 유아평가에 있어서 복잡하고 역동적인 현상을 지나치게 단순하게 보아온 점에 대한 반성과 비판의 시각(이진희, 2008)이 점차 확대되고 있는 것이다. 평가제도 실시로 인해 종사자들의 업무가 과도하게 증가할 수 있다는 우려(이옥, 2002)와 실질적이며 현실적인 지표와 투명하고 효과적인 평가제도의 실시에 관한 종사자들의 요구가 높았다는 연구(김정희, 2004; 이

나영, 2005)들은 보육기관 평가의 긍정적 기능을 위한 노력과 이를 위한 반성이 필요하다는 주장을 뒷받침한다.

이와 같이 평가에 대한 다양한 관점과 평가의 긍정적 역할에 관한 논의도 활발히 이루어지고 있다. 보육의 질 평가의 긍정적 역할에 관한 논의는 평가가 단순히 질적 구성 요인의 수준과 결과를 측정하는 것이 아니라, 보육의 전반적인 측면과 과정을 평가하는 작업이 되어야 한다는 점을 바탕으로 한다. 또한 보육의 질을 측정하는 지표가 보다 총체적인 질을 규명할 수 있는 다양한 요인들을 반영하며 보다 체계적이고 명확하며 신뢰성 있는 분석에 의해 구성되어야 한다는 필요성이 제기되고 있다.

3. 보육시설 평가제도

평가인증이란 일정한 수준의 충족에 대하여 공식적으로 인정하는 것을 말한다. 인증의 과정에는 우선 바람직한 수준의 질(quality)과 이에 대한 표준을 정하는 작업이 우선되며, 이러한 표준의 획득과 유지를 확인하는 과정이 포함된다(이옥, 2002). 이러한 과정은 공식적인 대표기관에 의해 실행되며 이 기관이 요구하는 수준을 충족하면 그 사실을 인정하는 증서를 부여하게 된다(김정희, 2004).

보육시설 평가인증제란 위에서 언급한 인증의 제도를 보육시설을 대상으로 실시하는 제도이다. 이옥(2002)에 의하면 보육시설 평가인증제는 보육시설의 질적 수준을 측정하기 위해 표준을 정하는 과정, 그리고 정부가 정한 일정 정도의 수준으로 서비스가 제공, 운영되는지 살펴보는 평가와 확인의 과정을 포함한다. 본 장에서는 현재 실시되고 있는 우리나라 보육시설 평가인증제도의 실시 배경과 목적, 절차 등에 대해 알아

보고, 나아가 미국과 호주 등 외국에서 실시되고 있는 평가인증제도에 대해 살펴보고자 한다.

1) 우리나라의 보육시설 평가인증제도

(1) 보육시설 평가인증제의 실시 배경 및 목적

경제발전 및 여성의 경제활동 참여와 함께 급속히 증가된 영유아보육에 관한 요구는 1995년 영유아보육시설 확충 계획의 실시로 이어졌고, 그 결과 2007년 12월말 현재 전국적으로 약 30,856개소의 보육시설에서 1,099,933명의 영유아가 보육서비스를 제공받게 되었다(중앙보육정보센터, 2008). 국가가 적극적으로 개입하여 보호와 교육의 통합적 서비스 제공을 위해 실시한 보육시설의 양적 확충 정책은 급속히 증가된 보육에 관한 요구를 수용하는 데 크게 기여하였다.

양적으로는 괄목할 만한 성과를 거둔 우리나라의 보육에 대해서는 다음과 같은 문제점들이 계속적으로 제기되어 왔다. 즉, 상대적으로 민간보육 의존도가 높은 현실에서 보육시설에 대한 관리시스템이 미비하다는 점, 질적 수준에 대해서는 객관적 결과를 제시할 수 없는 점이 문제점으로 제기되어 왔다(여성가족부, 2006).

우리나라의 민간보육 의존도와 보육시설 관리시스템 현황을 살펴보면, 2007년 12월 현재 국공립, 민간, 가정 보육시설 중 민간보육시설이 55.6%로 가장 높은 비율을 차지하고 있고, 보육하고 있는 영유아 수에 대한 비율도 61.6%로 나타나(중앙보육정보센터, 2008) 민간보육시설에서 보육하는 영유아 수가 매우 높은 비율을 차지하는 것을 알 수 있다. 이러한 현황에서 정부의 보육시설 관리시스템을 보면, 관리 및 설치기준에 대한 세부사항으로 ‘매년 2회 이상의 관계공무원 지도점검’과 ‘보육시

설 인가제'에 관한 지침만이 제시되고 있어 많은 수의 보육시설을 효과적으로 관리하기에는 미비하다고 할 수 있다(이경채, 2003).

또한 보육시설에는 유치원의 장학지도와 같이 객관적이며 공식적인 절차가 거의 없으므로 보육 프로그램의 질적 수준에 대한 객관적인 자료가 부족한 실정이라고 할 수 있다. 이옥(2002)은 우리나라의 보육이 주로 민간보육시설의 확대모형으로 발전되어왔음을 지적하면서, 공보육의 차원으로 국가지원이 대폭 실현되지 않는 우리나라의 현실에서 평가인증제는 보육시설을 선택하는 소비자의 권리를 위해 매우 필요한 제도라고 주장하였다.

이순형(2003) 역시 우리나라처럼 민간에 의한 보육분담 비중이 높고 정부가 직접 관여할 수 없거나 관련법규가 적절하지 않은 상태에서 보육의 질을 관리하고 향상시킬 수 있는 최선의 방법은 평가인증모형이라고 주장하였다. 이와 동시에 보육의 효과적인 질 관리와 보육수요자의 합리적 선택 기준을 제시하기 위한 정책으로 보육시설 평가인증 제도를 제안하고 있다.

더불어 최근에는 보육이 더 이상 개인과 가정의 책임이 아닌 국가의 책임이라는 인식이 강조되고 있다. 이 같은 점은 보육시설의 질적 측면에 대한 관리와 성장에 관한 진지한 논의가 필요하고, 나아가 국가가 보육시설의 질을 향상시키고 관리하는 데 앞장서야 함을 의미하는 것이기도 하다. 따라서 이러한 논지를 바탕으로 보육시설의 질 향상 및 관리를 위한 국가차원의 보육시설 평가제도 실시 기반이 형성되었다.

우리나라의 보육시설 평가인증제도는 보육현장에서 실행되는 보육의 질을 관리하고 나아가 질적 수준을 향상시키는 것을 목적으로 하고 있다(여성가족부, 2006). 다시 말해서 보육시설 서비스 수준의 향상, 보육시설장 및 보육교사의 전문성 향상, 부모에게 합리적인 시설 선택의 기준

제공, 영유아들의 바람직한 보육환경에서의 건강한 성장에 제도의 목적을 두고 있다.

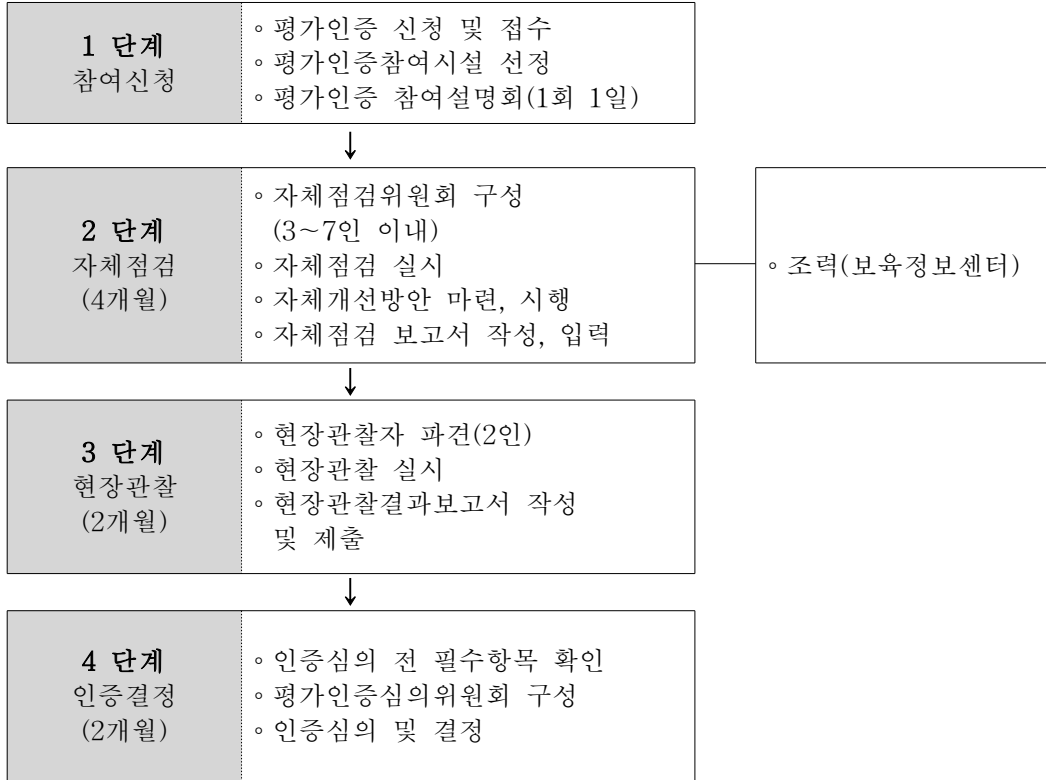
(2) 보육시설 평가인증제의 절차

우리나라의 보육시설 평가인증 과정은 참여신청, 자체점검, 현장관찰, 인증심의회 4단계로 이루어진다(여성가족부, 2006). 1단계인 참여신청 과정에서 평가인증에 참여하고자 하는 보육시설은 평가인증기관인 평가인증사무국에 신청접수하고, 인가 후 1년이라는 참여자격을 시군구로부터 확인받는 절차를 거쳐 최종적으로 평가인증 참여시설로 선정된다. 선정된 보육시설은 참여설명회에 참석하고 평가인증 수수료를 납부한다.

참여설명회를 마친 보육시설은 2단계인 자체점검 과정에 들어가게 되는데, 이 과정을 통해 보육시설은 학부모, 시설장, 보육교사 등으로 구성된 자체점검위원회를 결성하여 자체적으로 질을 진단하고 질 향상을 위한 개선방향을 수립하게 된다. 또한 자체점검 단계에서는 시설이 원하는 경우, 교육이나 견학, 조력자 파견 등과 같은 외부의 조력을 받을 수 있다. 현재 공식적인 조력기관으로 전국 36개의 보육정보센터가 있으며 이들 기관에서는 지표의 내용을 교육하거나 다른 보육시설의 견학을 실시하는 등의 조력 업무를 수행한다. 이 외에도 각각의 보육정보센터가 자체적인 기준에 의해 선정한 조력자를 시설에 파견하고, 조력자는 시설에 직접 방문하여 문제점을 지적하거나 개선방향을 함께 수립하는 것과 같은 개별조력을 실시한다(중앙보육정보센터, 2005). 이러한 자체점검의 기간은 총 7~8개월 정도 소요되었는데, 2008년 10월부터는 6~7개월로 개정되었다(보건복지가족부, 2008). 자체점검 기간의 마지막 날, 평가인증사무국 홈페이지에 자체점검보고서를 입력함과 동시에 3단계인 현장관찰 단계로 들어가게 된다.

현장관찰 단계(3단계)에서는 현장관찰자가 보육시설에 방문할 기간을 선정한 후, 해당날짜에 현장관찰자 2인이 방문하여 하루 동안 어린이집을 관찰한다. 이 때 현장관찰자는 영유아 관련학과를 전공하고 보육교사 경력 1년을 포함한 3년 이상의 교사 경력을 갖춘 자여야 한다. 교실 관찰 및 문서검토, 면담 등의 현장관찰이 이루어진 후 보육시설에서는 부모용 질문지 및 보육시설용 질문지를 평가인증사무국으로 발송하게 된다.

마지막 단계인 인증심의 단계에서는 평가인증사무국에서 학계전문가 및 현장 전문가 등으로 구성된 평가인증 심의 위원회를 결성한다. 이 위원회에서는 정원준수, 영유아 상해보험 가입, 예결산서 및 회계장부 구비 등의 3가지 필수항목을 다시 한 번 점검하고, 현장관찰 결과보고서와 자체점검 보고서를 토대로 보육시설의 인증여부를 결정한다. 이 때 인증여부를 결정하기 위한 자료로는 보육시설이 작성한 자체점검보고서와 현장관찰결과보고서, 평가인증심의위원회 의견서가 있으며 이 자료들은 인증결과에 대해 각각 25%, 50%, 25%의 비율을 갖는다. 인증의 유효기간은 인증서를 발급받은 날로부터 3년이며, 인증 받은 보육시설은 다시 인증에 참여할 때까지 매년 연차보고서를 평가인증사무국에 제출하여야 한다. 이러한 보육시설 평가인증제의 전 과정을 그림으로 표현하면 그림 1과 같다.



[그림 1] 2006년 보육시설 평가인증제의 과정(여성가족부, 2006)

보육시설 평가인증지표는 보육관련 전문가, 현장종사자들을 대상으로 한 자문회의 및 공청회를 거쳐 개발되었다. 평가인증지표의 유형은 21인 이상 보육시설용 지표(부록참조), 21인 미만 보육시설용 지표, 장애아전담 보육시설용 지표의 3종으로 구성되었으나, 2008년 10월부터는 40인 이상, 39인 이하, 장애아전담으로 변경되었다. 지표의 세부적인 내용을 살펴보면, 40인 이상(중전 21인 이상) 보육시설의 경우 보육환경, 운영관리, 보육과정, 상호작용, 건강과 영양, 안전, 가족 및 지역사회와의 협력 등 총 7개 영역으로, 39인 이하(중전 21인 미만)보육시설의 경우 보육환경 및 운영관리, 보육과정, 상호작용, 건강과 영양, 안전 등 총 5

개영역으로 이루어져 규모별로 영역구분에 있어서 차이를 보이고 있다. 지표의 내용을 살펴보면 시설규모에 따른 큰 차이를 보이지는 않지만, 39인 이하의 경우 ‘가족 및 지역사회와의 협력’ 부분의 지표를 ‘가족과의 협력’ 부분으로 대폭 축소하고 이를 ‘보육환경 및 운영관리’ 지표와 통합하였고, ‘연령별 대안활동’(소2-4), ‘영아용 동일한 놀잇감의 준비’(소2-5), ‘기본적인 건강습관 지도’(소3-4) 등과 같은 지표를 명시함으로써 혼합연령학급이나 영아반 운영에 관한 점을 40인 이상 시설 지표에 비해 더욱 강조하였다는 특징이 있다.

장애아전담 보육시설용 지표에서는 기본적인 틀에 있어 40인 이상 보육시설용 지표와 내용을 같이 하고, 보육활동자료와 보육과정에서의 장애아의 개별적인 요구를 담은 교육환경 및 과정에 관한 내용을 실었다는 점을 살펴볼 수 있다. 안전 영역에서도 특별한 안전과 보호가 필요한 장애아에 대한 지표를 담고 있는 것이 특징이다.

2) 외국의 보육시설 평가제도

여성가족부에서는 2006년 평가인증사무국에서 발행한 평가인증 지침서에 보육 분야에서 평가 제도를 도입하여 성공을 거둔 대표적인 나라로서 미국과 호주를 제시하고 있다. 미국은 1980년대에 모형을 개발, 1986년부터 평가 제도를 시행해오고 있으며(Goffin, 2002), 호주는 미국 NAEYC(National Association for the Education of Young Children) 평가인증 모형을 기반으로 1993년부터 질 관리 및 인준시스템을 실시해오고 있다(여성가족부, 2006). 본 장에서는 현재 보육시설 평가제도가 활성화되어 있으며 우리나라의 보육시설 평가인증제와 가장 근접한 미국과 호주 두 나라의 보육시설 평가제도에 대해 살펴보고자 한다.

(1) 미국의 NAEYC 평가인정제

미국의 프로그램 평가제도는 헤드스타트 프로그램의 시작을 동기로 정부재정으로 운영되는 모든 프로그램의 효과를 검증하고자 실시되기 시작하였다. 현재 미국의 경우 미국유아교육협회(National Association for the Education of Young Children), 미국가정보육시설협회(National Association for Family Child Care), 미국보육협회(National Association of Child Care Providers) 산하의 유아보육 및 교육 프로그램 인준위원회(National Accreditation Commission for Early Care and Education Programs)등 4개의 기관에서 영유아프로그램의 평가가 실시되고 있는데, 이 중 NAEYC의 인증제가 가장 영향력이 큰 편이라고 할 수 있다(이진희, 2004). NAEYC에서는 1985년부터 유아교육 프로그램에 대한 인증제를 실시해오고 있으며, 유아교육기관을 평가할 수 있는 체계적 기준을 제공하고 기관의 질적 수준을 향상시키고자 하는 목적을 수행해나가고 있다(Goffin, 2002).

미국의 인증제는 1998년과 2006년, 두 차례 인증제의 절차나 기준에 있어서 개정한 바 있는데, 최명희, 김선영(2007)은 NAEYC 인증제의 1998년과 2006년 개정을 자세히 소개하고 있다. 이를 살펴보면, 2006년 이전 NAEYC 인증제의 절차는 총 세 단계로 보육시설 스스로 평가를 실시하여 문제점을 점검하는 자체평가단계(1단계: self-study), 외부평가자가 검증을 위해 방문하는 확인 단계(2단계: validation), 인증이 결정되는 인증결정 단계(3단계: commission decision)로 이루어졌는데 2006년 들어서는 자체점검 신청(1단계: enrolling in self-study), 인증지원(2단계: becoming an applicant), 인증후보(3단계: becoming a candidate for NAEYC accreditation), 인증결정(4단계: accreditation decision)의 총 4단계로 정비되었다. 또한 교직원과 학부모가 함께 평가

한 후 자체평가보고서를 제출하게 되며, 자체점검 과정을 1년 이내에 마쳐야 하고 대부분 9개월에서 12개월이 소요되던 것에서 신청 기관이 자체점검의 진행 속도 및 방향을 결정하며 기간 제한이 없는 것으로 개정되었다. 그러나 자체점검을 마친 후 인증 지원서를 제출하면 자체평가를 실시하는데 이 때 자체평가는 1년 이내에 마쳐야 한다(최명희, 김선영, 2007). 또한 2006년에 새로 참가된 1단계인 자체점검 단계는 NAEYC 인증제를 시작하기 전에 반드시 거쳐야 하는 단계로서, 1998년의 자체평가(1단계)가 2006년 들어 자체점검(1단계)과 인증지원(2단계)으로 나누어진 것으로 볼 수 있다.

미국 인증기준의 2006년 이전 내용구성을 살펴보면, 교사와 유아의 상호작용, 교육과정, 교사와 유아·가족 간의 관계, 교직원의 질과 전문성 발달, 행정, 교사편제, 물리적 환경, 건강과 안전, 영양과 급식, 마지막으로 영유아와 가정을 위한 목적달성 및 그에 관한 평가 등으로 이루어져 있다(서문희, 이상현, 임유경, 2000). 평가는 각 문항마다 ‘충족 안됨’, ‘일부 충족됨’, ‘완전 충족됨’의 3점 척도로 구분되고, 각 영역마다 반드시 ‘완전 충족’되어야 할 필수문항을 별도로 표시하였다(김정희, 2004). 한편 개정된 NAEYC의 인증 시스템을 살펴보면 먼저 기준과 지표면에서 이전의 10개 범주의 기준이 내용면에서 재조직됨으로써 관계, 교육과정, 교수, 아동발달 평가, 교사, 가족, 지역사회 관계, 물리적 환경, 리더십과 운영으로 구성되었다. 이 외에도 필수지표(required criteria for NAEYC Accreditation)를 제시하고 있는데 이는 항상 영유아를 감독할 것, 신체적 및 정신적 방임과 학대를 하지 않을 것, 소아과 응급처치 자격증을 가진 직원이 상주할 것, 의사의 처방이 없는 영아는 반드시 등을 바닥에 대고 눕힐 것 등이다. 특히 2006년 개정에서는 교육과정에 대한 지표의 비율이 과목별 교육내용을 보다 구체적으로 다루면서 세부 내용이 크게

증가된 것이 특징이라고 할 수 있는데(최명희, 김선영, 2007), 이는 기존에 비해 높은 질의 교육을 제공하기 위해 프로그램의 기반을 강하게 다지고자 하는 목표를 반영한 것(NAEYC, 2005a)으로 볼 수 있다. 그러나 Spodek(2000)은 '발달에 적합한 실제(DAP)'에 대해 한 문화 내에서 적합하다고 할 수 있는 유아교육을 모든 문화 내에서 적합하다고 상정함으로써 단 하나의 정설(an orthodoxy)을 설정하였다고 비판한 바 있다. 이러한 Spodek(2000)의 관점에서 보면 DAP에 기초한 지표들이 보다 세부적이며 구체적으로 강조된 것은 오히려 이러한 비판의 목소리를 한층 더 높일 수 있다는 우려를 가지게 하는 점이기도 하다.

기관에 방문하는 외부평가자는 시설규모에 따라 차이가 있는데, 60명 이하인 경우 1명, 61명 이상의 규모인 경우는 2명이 방문한다. 외부평가자의 방문조사는 보통 1~2일이 소요되어 왔는데, 2006년 개정 이후로는 정확한 방문 날짜를 알려주지 않고 방문하는 방식으로 바뀐 점을 특징으로 들 수 있다. 이 밖에도 종전에는 인증의 결과가 인증과 인증지연, 두 가지였던 것에서 인증, 인증지연, 인증거부의 세 가지로 바뀐 점, 인증의 유효기간이 3년에서 5년으로 늘어난 점들을 변화된 것으로 들 수 있다(최명희, 김선영, 2007).

사후 관리에 있어서 괄목할 만 한 점은 인증을 받은 이후에 종전에는 프로그램의 변화가 있을 때 질 유지에 대한 확인방문을 실시하던 것이 프로그램의 보다 지속적인 질 관리를 위하여 확인방문과 불시방문을 실시하는 것으로 바뀌었다는 점이다. 불시방문을 통해 10개 기준 중 70%가 만족되지 못한다면 인증은 취소될 수 있다(최명희, 김선영, 2007). 이처럼 2006년 들어서 NAEYC는 인증체계의 단계 및 기준의 구성, 그리고 지표 내용과 항목 수에 대한 정비를 꾀하였다. 이는 프로그램의 질 향상을 목표로 하던 것에서 더 나아가 프로그램의 지속적인 질 개선에

목표를 두는 것으로 확대된 것이라 할 수 있다(김동례, 2007).

이러한 미국의 인증제에 대한 연구 및 보고를 살펴보면, 현재 미국 NAEYC의 인증제에 참여하는 보육시설 수가 2005년 현재 10,130개소로 확대되었는데, 이는 1995년에 4,500개소였던 것을 보면 꾸준히 그 수가 증가된 것으로 볼 수 있다(NAEYC, 2005b). 이 같은 점으로 살펴볼 때 20년 이상 지속되고 있는 NAEYC 인증제는 미국 영유아교육기관의 질 평가 시스템으로 자리 잡혀 가는 것으로 볼 수 있다.

NAEYC에서는 1994년에서 1996년 사이에 미국 NAEYC 인증제에 참여한 92개의 보육시설과 참여하지 않은 보육시설 프로그램의 질을 비교하였다. 그 결과 인증제에 참여한 보육시설이 참여하지 않은 보육시설보다 영유아의 요구에 더욱 민감하게 반응하였고 교사와 원장의 재교육에 관한 요구가 잘 수용되었으며, 인증제의 참여 전과 후를 비교하였을 때 교실환경의 대폭적인 향상이 이루어지는 등 NAEYC의 인증제가 프로그램의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 한 것으로 나타났음을 보고하고 있다(NAEYC, 2007a). 또한 Apple(2006)은 보육시설에 대해 주정부가 가지는 기준과 NAEYC 인증제의 기준의 관계를 비교 분석함으로써 주정부가 가지는 기준이 엄격한 것은 NAEYC 인증제의 자체점검 과정을 보다 수월하게 해 준다고 보고하기도 하였다.

최근 들어, NAEYC의 인증제 참여는 보육프로그램의 질적 수준 측정을 위한 것 뿐 아니라 영아를 위한 질적인 보육환경 조성을 위한 방법적 측면으로서의 인식이 증가되고 있다고 보고되고 있다(NAEYC, 2004). 또한 NAEYC는 보육의 질 관리를 위한 기준제시와 함께 보육기관의 원장 및 교사들의 효과적인 인증제 참여 대비의 맥락에서 이를 위한 교육 프로그램을 제공하는 방향으로 나아가고 있다(NAEYC, 2007b).

(2) 호주의 보육시설 질 관리 및 인준 시스템

호주는 국립보육인가위원회(NCAC: National Childcare Accreditation Council)에서 1993년부터 보육시설의 질 관리 및 인준 시스템 시행을 맡아 수행하고 있다. 호주 인증제도의 목적은 보육시설의 명확한 철학과 목표의 확립, 모든 영유아의 개별성 인정과 발달수준의 적절성 고려, 부모와 교사의 관계 증진을 목적으로 이루어진다(Taylor, 2003). 또한 호주의 보육시설 질 관리 시스템은 국가가 자금을 지원하며, 질 관리 시스템에 참여하는 보육시설을 이용하는 부모에게만 직접보육수당(Child Care Benefit)을 지급하므로 비교적 보육시설의 적극적인 평가인증 참여가 이루어진다고 할 수 있다.

호주의 인증시스템으로는 종일제 보육시설의 질 관리 시스템인 QIAS(Quality Improvement and Accreditation System)와 가정보육시설의 질 보장제인 FDCQA(Family Day Care Quality Assurance)가 있다. 또한 방과후 보육시설을 대상으로도 2001년부터 질 관리 시스템을 실시하여 오고 있다. 이러한 인증 프로그램은 2007년 들어서 CCAS(Child Care Accreditation System)라는 명칭으로 통합되었다(NCAC, 2007). 호주의 인증절차는 총 5단계로서, 등록단계(1단계)를 거쳐 자체평가 단계(2단계), 외부평가의 실행(3단계), 조정자들이 등급을 매기는 조정 단계(4단계), 마지막으로 인증이 결정되는 단계(5단계)로 이루어진다. 인증 시스템에 신청한 이후 자체평가 보고서는 18개월 안에 제출하여야 한다.

외부평가의 실행이 이루어지는 3단계에서는 현장경험 및 인증 받은 경험이 있는 유아교육 전문가가 조력자로 선정되어 인증절차에 대해 체계적인 훈련을 거쳐 각 기관을 방문한다(Taylor, 2002). 방문기간은 시설 규모에 따라 차이가 있는데 30인미만 시설은 1일, 그 이상의 시설은 2

일이 소요된다. 이들의 역할은 기관의 자체연구 자료들과 그들의 실체가 일치하는지를 결정하는 것인데, 이 때 조력자는 기관장과의 만남을 시작으로 시설을 둘러보고 교실을 관찰하며 인증에 대해 기관장과 심도 있는 토론을 하게 된다(여성부, 2005). 기관장과의 토론을 통해 인증되지 않은 준거들에 대해 추가적인 정보를 주거나 기관장이 설명할 수 있는 기회를 주게 되는 것이다. 이 같은 조력자와 기관의 세심한 토론 과정에서 동료장학활동이 이루어지게 되므로 호주에서는 이러한 조력자의 역할을 동료장학활동이자 시스템 성공의 큰 요인으로 보고 있다(Taylor, 2002).

인증의 결과에서 보육시설 수준은 ‘기본적 보육’, ‘좋은 질의 보육’, ‘높은 질의 보육’의 3단계로 구분되던 것이 최근 들어 높은 수준(High Quality), 좋은 수준(Good Quality), 만족 수준(Satisfactory), 불만족 수준(Unsatisfactory)의 네 단계로 제시되었다. 인증 받은 보육시설은 사후 관리가 철저히 이루어지지 않을 경우 정부의 지원이 중단되므로 기관의 질 관리를 위해 지속적으로 노력하여야 한다(이대균, 이기우, 2000). 인증의 기준은 총 10가지로서 아동과의 관계, 아동에 대한 존중, 가족과의 관계, 교사와의 상호작용, 계획과 평가, 학습과 발달, 보호적 보육, 건강, 안전, 그리고 질 수준을 유지하는 운영 등으로 이루어져 있다.

이러한 호주의 보육시설 질 관리 시스템 실시 이후 보육종사자들의 노력과 가치에 대한 사회적 인식이 높아졌고, 보육시설의 질이 크게 향상되었다고 보고되고 있다(Taylor, 2002). 또한, 종일제보육시설의 높은 질이 형성되고 지속되는 것을 보여주는 결과로서 종일제 보육시설의 97% 이상이 인증제에 신청하여 이 중 75%의 시설이 모든 10개 기준에서 높은 질을 성취하게 되었다고 보고되고 있다(NCAC, 2006a).

2008년 1월 현재까지의 상태를 보면, 가정보육시설 316개소(96%), 종일제 보육시설 5,597개소(92%), 방과후 보육시설 3,324개소(92%)

가 각각 인증시스템에 참여한 것으로 보고되었다. 이 중 가정보육시설은 60%, 종일제 보육시설은 79%, 방과후 보육시설은 61%가 인증지표 전 영역에서 매우 높은 질 수준을 이루었다고 보고하고 있다(NCAC, 2008).

NCAC에서는 조력자가 기관과 먼저 연락하여 방문의 날짜를 잡는 이전 방식에서 벗어나 조력자가 미리 공지하지 않고 기관을 방문하여 보육의 질을 점검하는 방식을 실시할 예정이다(NCAC, 2006b). 또한 조력자가 기관을 방문하여 ‘증거’를 찾는 데에만 주력하는 서류 중심의 점검 방식에서 탈피, 기관의 종사자들과 많은 대화를 나누는 방식으로 변화를 시도하고 있다(NCAC, 2007). 이 밖에도 지속적인 질 향상과 관리를 위하여 교사들과 가족이 함께 보다 많은 상호작용을 할 수 있도록 지원하고 이에 대한 정보를 제공하는데 주안점을 두고 있다.

4. 우리나라 보육시설 평가인증제에 관한 선행연구

우리나라의 보육시설 평가인증제도 실시에 관한 활발한 논의가 진행됨에 따라 보육시설 평가인증제의 실시에 관한 기대와 효과, 평가인증제 실시로 인해 야기될 수 있는 문제점들에 대한 논의로도 관심의 초점이 모아졌다. 연구자들은 보육시설 평가인증제가 실시됨에 있어서 제기될 수 있는 다양한 요인들을 고려하는 한편, 평가제도가 가져올 긍정적인 측면과 부정적인 측면에 대한 의견을 제시하였다. 우리나라 평가인증 실시에 앞서 제기된 다양한 기대와 우려에 대한 연구들을 알아보고, 최근 우리나라 평가인증 실시에 따른 결과와 보육현장의 변화, 종사자들의 인식 등을 조사한 선행 연구들을 살펴보고자 한다.

이기숙(2002)은 보육시설이 평가제도를 통해 기관의 개선점들에 대해 전문가로부터 조언과 지원을 받음으로써 보다 객관적 입장에서 기관을 진단하고, 기관의 질 향상을 위해 적극적으로 노력하는 등, 긍정적인 측면이 있다고 하였다. 또한 교직원들이 함께 오랜 시간 협의과정을 갖게 되고, 이를 통해 유아교육에 대한 시각을 조절하고 반성적으로 사고함으로써 교사의 전문성을 향상시킬 수 있게 된다. 이 외에도 실질적으로 교육의 질이 일관성 있게 관리되지 못하고 있는 실정에서 평가제도의 실시는 기관의 자발적인 질 관리 실시를 지원하고 교육정책자들에게 각 기관의 전반적인 질적 수준 및 이에 대한 자료들을 제공함으로써 보다 체계적인 정책 수립에 기여할 수 있다. 더불어 평가인증제를 통하여 부모들에게 질적인 기관을 선택할 수 있는 기준을 제시하고 유아들에게 양질의 보육경험을 제공이 실현될 수 있다.

반면, 이옥(2002)은 평가제도 실시에 있어서 긍정적 기능도 있지만 제도의 역기능에 대해서도 고려해야 한다고 하였다. 평가인증 자체가 질을 보증하지도 않으면서 비용이 상당히 많이 든다는 점, 종사자들의 보육활동 이외의 과도한 업무 증가와 같은 문제점이 발생할 수 있고, 평가인증이 보육시설의 이윤추구의 수단이 되거나 공정치 못한 결과에 대한 우려가 제기될 수 있다는 것이다. 이 외에도 평가인증에 참여한 교사가 이직하였을 경우 그 기관의 질적 수준이 인증의 유효기간까지 유지된다고 보장할 수 없는 점 등이 지적될 수 있으며, 보육의 질과 관련이 있는 교사의 급여수준이나 이직률 등은 평가 과정에서 확인되지 못하는 점 등이 평가제도 실시에서 역기능으로 드러날 수 있다고 하였다. 이러한 보육시설 평가인증제 실시에 대한 긍정적, 부정적 의견은 평가인증 실시에 대한 보육현장의 다양한 기대와 우려들이 존재함을 보여 준다.

연구자들은 평가인증제 실시에 대한 보육현장의 직접적인 기대와 우려

에 대해 알아보고자 평가제도의 도입과 실시에 관한 보육시설 교직원의 인식과 만족도에 관한 연구들(곽미영, 2002; 김정희, 2004; 이경채, 2003; 이나영, 2005)을 실시하였다. 그 결과 대부분의 연구들에서 보육시설 원장과 교사들이 평가인증제의 실시의 필요성에 대해서는 긍정적으로 생각하였으나, 인증지표에 관한 인식이나 인증으로 인해 우려되는 점에 대해서는 다양한 의견들을 가지는 것으로 나타났다. 보육시설의 원장과 교사들은 대부분 평가인증제의 실시가 필요하다고 하였으나 평가기준에 대해서는 불안감을 가지고 있었으며(곽미영, 2002; 이경채, 2003; 전수옥·전예화, 2007), 원장들의 경우 '투자비용'을 가장 우려하였고 교사들의 경우 '업무의 과중'에 관한 우려가 매우 큰 것으로 나타났다(이나영, 2005).

평가지표에 대한 보육시설 원장과 교사들의 인식을 조사한 연구들을 살펴보면, 김정희(2004)의 경우 교직원들의 '상호작용'지표에 대한 중요도가 가장 높은 것으로 나타난 반면, 이윤정(2005)의 경우 '보육환경'영역의 중요도가 가장 높은 것으로 나타났다. 박은주(2007)에 의하면 민간보육시설의 원장과 교사들은 가족 및 지역사회와의 협력을 제외한 모든 영역의 중요성을 매우 높게 인식하는 것으로 나타나, 평가지표의 중요성에 대한 보육시설 원장 및 교사들의 인식은 조금씩 차이가 있었다.

평가인증 실시 결과에 관한 연구로는 평가인증에 참여한 원장과 교사의 반응과 인식을 각각 살펴보거나, 평가인증제에 대한 이들의 시각을 통해 제도의 보완점이나 문제점을 분석하고자 한 연구들이 있다. 이러한 연구들에 의하면 평가인증제에 참여한 원장과 교사들은 긍정적인 반응과 부정적인 반응을 함께 보이는 것으로 나타났다. 이 중에서 원장과 교사들의 평가인증에 관한 긍정적인 반응과 효과를 살펴보면, 인증 실시 결과 원장과 교사들은 다양한 프로그램과 청결하고 안전한 환경이 제공됨

으로써 영유아들이 보다 활발하게 놀이하고 긍정적으로 상호작용하게 되었다고 인식하는 것으로 나타났다(유희정, 2007). 또한 보육시설의 교직원들은 평가인증지표 영역 중 ‘보육환경’ 영역이 가장 질적으로 개선되었다고 인식하였으며(김월남, 2008), 특히 보육환경이 놀이중심의 환경으로 개선된 점을 큰 효과로 인식하는 것으로 나타났다(유희정, 2006). 이 외에도 유희정(2007)은 인증통과 시설의 사후 관찰을 통해 교사들이 스스로 연구하고 배움에 대한 욕구가 강해짐으로써 교사의 자부심과 전문성이 크게 향상되었다고 보고하였다. 이와 같이 보육환경 및 운영 전반에 긍정적 변화가 이루어짐으로써 교사들의 전문성이 향상되고 인증에 대해 긍정적인 인식을 갖는 것은 많은 연구들을 통해 보고되고 있다(김동례, 2007; 김향은, 2008; 서미라, 2008; 유희정, 2007; 이은혜, 2006; 이해숙, 2007).

평가인증에 관한 보육시설의 원장 및 교사의 긍정적 인식 외에도 김인숙(2007)은 보육시설 평가인증 여부에 따른 어머니의 만족도를 조사하였다. 그 결과, 평가인증을 받은 보육시설을 이용하는 어머니의 경우가 평가인증의 7개 영역 모든 면에서 그렇지 않은 어머니보다 높은 만족도를 보이는 것으로 나타났다. 또한 어머니가 평가인증을 받은 보육시설에 자녀를 보낼 때, 평가인증에 대해 알고 있을 때, 또 본인이 만족하는 보육시설에 자녀를 보내고 있을 때 이러한 만족도는 더욱 높은 것으로 나타났다.

한편, 평가인증에 대한 부정적인 반응으로는 평가인증 기준 적용을 위한 수행 측면에서의 어려움을 들 수 있는데 이러한 어려움들은 과도한 업무량과 재정적인 부담인 것으로 나타났다(김경혜·김진숙, 2006; 김월남, 2008; 유희정, 2006). 또한 원장과 교사들은 전체적으로 평가지표 이해에 대해 어려움을 경험하며(강달금·이영석, 2006), 지표의 적용에 있

어서도 원장들은 보육환경 지표의 적용에, 보육교사들은 운영관리 영역의 지표의 적용에 각각 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(전수옥·전예화, 2007).

평가인증 참여과정에 대한 교직원들의 요구를 분석한 결과 유희정(2006)의 연구에서는 평가인증에 참여한 교직원들은 시설개보수비나 교사 수당 등을 요구하는 것으로 나타났다. 또한 김월남(2008)에 의하면 평가인증의 과정에 있어 ‘서류 준비의 간소화’와 ‘조력체계의 강화’에 관한 요구가 높았다. 특히 조력에 대한 교직원들의 요구는 조력자가 직접 개별적으로 방문하여 실시하는 조력과 참여시설간 소모임으로 조력하는 방식에 대한 요구가 매우 높은 것으로 나타났다(박성진, 2005; 이향숙, 2008). 이 밖에도 교직원들은 평가인증제의 효과적인 정착을 위해 보조 교사의 파견과 체계적 교사 연수를 요구하는 것으로 나타났다(김동례, 2007).

이같은 선행연구 결과에 의하면, 보육시설 평가인증제의 필요성을 인식하는 분위기가 점차 크게 형성되어가고 있으며, 평가인증제의 실시가 어린이집 환경이나 보육교사들의 전문성 향상 등에 긍정적인 영향을 미치고 있다. 그러나 보육시설의 원장과 교사들은 평가인증제의 긍정적인 효과에 대해서는 인식하면서도 재정적 부담, 과도한 업무량 등과 같은 어려움을 경험하며, 이에 대해 시설개보수비나 교사 수당, 조력체계 강화 등을 요구하였다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 자연 어린이집이 경험하는 평가인증 참여과정을 탐색하고 자연 어린이집 변화의 과정과 맥락, 어린이집 교직원들의 어려움과 요구를 이해하는 것을 목적으로 한다. 따라서 어린이집 평가인증의 전 과정에 직접 참여하고 관찰, 면담하는 방법을 사용하여 평가인증 참여과정을 이해하고자 하였다.

1. 연구 참여자

1) 연구 참여기관 - 자연 어린이집²⁾

어린이집의 평가인증 참여과정을 관찰하기 위하여 본 연구에서는 서울 지역의 A구에 위치한 자연 어린이집을 연구 대상기관으로 선정하였다. 자연 어린이집은 1996년에 보육시설 인가를 받고 2006년 평가인증 4기에 참여한 어린이집으로, 2006년 11월에 평가인증 신청을 거쳐 2007년 5월 2일 평가인증 관찰자가 어린이집을 방문하기까지 약 4~5개월(2006년 12월부터 2007년 3월 31일까지)의 자체점검 기간을 거쳤다.

자연 어린이집은 1996년에 개원하여 지금까지 종일제 어린이집으로 운영되어 오고 있다. 어린이집의 총 정원은 34명으로 2세 미만 5명, 2세 7명, 3세 이상이 22명으로 구성되어 있다. 현재 자연 어린이집의 영유아는 0세 3명, 1세 5명, 2세 7명, 3~5세 13명으로 총 28명이다.

본 연구자가 자연 어린이집을 선택한 이유는 우리나라 현재 보육시설 현황을 살펴보았을 때 자연 어린이집과 같은 규모의 어린이집 비율이 전

2) 본 논문에 제시된 어린이집, 교사, 영유아의 이름은 모두 가명이다.

체적으로 큰 부분을 차지하는 보편적인 조건을 가진 곳이라고 판단되었기 때문이다. 2007년 12월말 현재 보육통계 자료(중앙보육정보센터, 2008)를 보면, 민간 보육시설은 42.4%, 국공립보육시설 5.7%의 비율로 나타나, 민간보육시설이 전체 보육시설 중에서 비교적 큰 부분을 차지하고 있음을 알 수 있다. 또한 민간보육시설 중에서도 영유아 수를 기준으로 각 규모별 비율을 살펴보았을 때, 31~39명 규모는 25.5%, 21~30명 규모는 17.0%, 40~65명 규모는 22.0% 등으로 나타나 자연 어린이집과 같은 39명 이하의 소규모 어린이집이 우리나라 보육시설 중 비교적 높은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있다.

Spradley(1980)에 의하면 좋은 연구 상황이란 연구자가 자연스럽게 참여할 수도 있으면서 때로는 관찰자로서만 행동할 수도 있는 상황이다. 이러한 기준으로 보았을 때 자연 어린이집의 보육환경이나 프로그램, 보육운영 상태 등이 관할구청 소속의 민간어린이집 중에서 상대적으로 우수한 수준에 속하였고 기관 분위기가 개방적이며 호의적이어서 연구기관으로서 좋은 조건을 가지고 있는 것으로 판단되었다.

자연 어린이집은 다세대주택 건물의 2층에 위치하며 어린이집 안에는 일반 주택과 같이 거실과 방 4개, 조리실 1개, 화장실 1개가 있는데, 방 한 칸은 교사실 및 교재실로 개조하였고 그 안을 들어서면 조리실이 있다. 거실을 중심으로 현관 옆에는 만 3~5세 혼합연령반이, 그 옆으로 화장실과 0세반, 1~2세 혼합연령반이 있다. 평가인증 참여 이전부터 2007년 2월까지 0세반 교실이 별도로 없고 만 1세와 만 2세가 따로 교실을 사용하였으나, 2007년 3월 들어 12개월 미만의 영아가 입소함에 따라 0세반 교실을 별도로 조성하고 만 1세와 만 2세는 같은 교실을 사용하게 되었다. 만 1세와 만 2세가 같은 교실을 사용하게 됨에 따라 두 연령은 오전 실내자유선택활동과 오전 실외자유놀이를 교차 진행함으로써

같은 공간을 동시에 사용하는 일은 발생하지 않도록 하였다. 즉, 만 1세 반 영아들이 교실에서 실내자유선택활동을 할 때 만 2세반 영아들은 실외자유놀이를 실시하였다. 또한 같은 교실을 사용함에 따라 평가인증 참여과정에서 교실의 실내공간은 만 1세와 만 2세 두 연령에 모두 적합하게 조성하였다. 화장실에는 유아용 변기와 성인용 변기가 각각 1개씩 놓여 있고 세면대 1개와 세탁기 1대, 욕조가 있다. 거실의 한쪽은 벽을 쌓아 방을 만들고 그 안에 미끄럼틀을 설치하였으며, 나머지 거실공간은 특기교육이나 쌓기 놀이, 신체활동지도 등의 다용도활동을 위한 공간으로 사용하고 있었다. 자연 어린이집에는 별도의 실외놀이터가 없고 실외놀이 시에는 인근 공원의 어린이놀이터를 활용하였다. 자연 어린이집의 물리적 환경에 관한 구체적인 사항은 그림 2와 같다.

실내 미끄럼틀이 있는 공간 (12.75㎡)	교사실 및 교재실	주방	0세반 (10.08㎡)
	대근육 및 유희실 (25.6㎡)		만 1, 2세반 (10.08㎡)
	만 3~5세반 (13.53㎡)	화장실 (4.76㎡)	
			현관

[그림 2] 자연 어린이집의 실내 환경

자연 어린이집의 교직원 구성은 원장 1인과 교사 4인, 취사담당자 1인

으로 총 6인이다. 교사들은 본 연구자가 처음 관찰을 시작했을 때에는 총 3인이었으나 2007년 3월부터 0세반이 구성되고 교사 1인이 추가되면서 현재 교사는 모두 4인이다.

자연 어린이집의 하루 일과는 다른 어린이집들과 같이 오전 7시 30분부터 시작하는데 오전 7시 30분부터 9시까지는 일찍 온 영유아들을 한 교실에 모아서 함께 보육하고, 9시부터 각 반으로 흩어져 오전 간식을 먹은 후 오전 실내자유놀이 등의 활동을 하게 된다. 오전 11시 50분부터 오후 3시 30분까지는 점심과 낮잠 활동이 이루어지며, 오후 4시 30분부터 오후 6시까지 오후 실내자유놀이, 그리고 그 이후부터 오후 7시 30분까지는 아직 귀가하지 않은 영유아들을 한 교실에 모아 통합보육을 진행한다. 이러한 자연 어린이집의 구체적인 하루 일과를 정리하면 표 1과 같다.

자연 어린이집에서는 부모들 중 퇴근시간이 늦어 야간에도 보육이 필요한 영유아를 대상으로 야간 보육을 실시하고 있다. 야간보육시간은 오후 7시 30분부터 밤 10시까지인데 야간보육을 신청한 학부모의 자녀가 대상이 되며 야간보육 대상 영유아들은 평균적으로 하루에 5~6명 정도 되었다. 이 시간은 별도의 야간보육 교사가 담당한다. 야간보육 담당교사는 오후 6시 30분에 출근하는데 야간보육 담당교사가 출근하면 각 반의 교사들은 그 때부터 각 교실 청소 및 기타 업무를 정리하고 퇴근준비를 한다.

본 연구자는 보육정보센터에서 실시하는 장학활동의 일환으로 해당 지역의 어린이집들을 방문하게 되면서 자연 어린이집의 원장을 알게 되었다. 이후 자연 어린이집의 원장이 보육정보센터 자료실에 방문하여 대화하는 도중에 2006년 평가인증제 4기 참여를 신청할 계획이라는 것을 알게 되었고 이를 계기로 본 연구자의 연구계획에 대해 이야기할 기회를

가지게 되었다. 연구자는 본 연구의 목적 및 필요성, 연구지 선택에 관한 이유, 자료수집 계획 등에 대해 자연 어린이집 원장과 논의하였고, 원장의 일차적인 수락 이후 연구자가 어린이집에 방문하여 교사들에게 본 연구의 취지와 목적을 설명하였다. 연구자는 본 연구가 문화기술적 연구를 말하면서 문화기술적 연구에서의 연구자 자세와 탄력성과 융통성 등에 대해 설명함으로써 원장과 교사들로부터 배우려는 학습자의 자세 (Glesne & Peshkin, 1992)를 교사들에게 강조하였고, 이후 원장은 어린이집의 교사들과의 논의를 거쳐 최종적으로 연구를 수락하였다.

2) 원장과 교사

본 연구에 참여한 참여자는 자연 어린이집의 원장과 교사들이다. 자연 어린이집에는 원장 1인과 교사 4인이 근무하고 있다. 본 연구에 참여한 원장과 교사에 대한 설명은 다음과 같다.

(1) 자연 어린이집 원장

자연 어린이집 원장은 40대 후반으로 어린이집을 12년째 운영해 오고 있다. 자연 어린이집 원장의 어린이집 생활은 분주하다. 자연 어린이집 원장은 출근 이후 조리담당자가 9시 30분경에 출근할 때까지 어린이집 영유아들이 먹을 간식을 챙기거나 영유아의 등원을 돕기도 한다. 특히 0세반과 1세반 영아들의 옷 입히고 벗기기, 젖병 챙기기 등의 업무를 직접 행하기도 한다. 이 밖에도 오전간식 시간의 교사 보조역할과 신입원아들의 적응을 돕는 등 각 반 교사들의 업무를 지원한다.

<표 1> 자연 어린이집의 하루 일과 (2007년 1월)

만 1,2세반의 하루 일과		만 3~5세반의 하루 일과	
시 간	활 동	시 간	활 동
7:30~9:00	등원 및 실내자유놀이	7:30~9:00	등원 및 실내자유놀이
9:00~10:00	오전 실내자유선택활동	9:00~10:00	오전 실내자유선택활동
10:00~10:30	손씻기 및 오전간식	10:00~10:30	손씻기 및 오전간식
10:30~11:20	자유선택활동	10:30~11:00	대소집단 활동
11:20~11:50	실외자유놀이	11:00~11:20	오전실내자유선택활동
11:50~12:30	점심식사	11:20~12:30	실외자유놀이
12:30~13:10	세면 및 자유놀이	12:30~13:10	점심식사
13:10~15:40	낮잠준비 및 낮잠	13:10~13:40	이담기 및 낮잠준비
15:40~16:00	손씻기 및 화장실지도	13:40~15:40	낮잠
16:30~17:10	실내자유놀이	14:40~16:10	낮잠정리
17:10~17:50	자유선택활동	16:10~16:40	오후간식
17:50~19:30	귀가준비 및 오후실내 자유놀이(통합보육)	16:40~18:00	신체활동(실내) 및 실내자유선택활동
		18:00~19:30	귀가준비 및 오후실내자유놀이 (통합보육)

자연 어린이집 원장은 지금까지 어린이집을 운영하면서 영유아들이 편안함을 느낄 수 있는 가정과 같은 분위기 조성 및 영유아 학부모들을 위한 지원에 중점을 두고 있었다. 또한 자연 어린이집 원장에 대한 교사들의 신뢰는 매우 강한 편임을 알 수 있었다. 본 연구자는 어린이집을 참

여 관찰하는 중에 자체적인 교사연수가 밤 12시경에 끝날 때 다음 날 오전 당직을 자청하는 원장의 모습이나 관찰자와 교사가 면담할 때 직접 음료를 챙겨주는 모습들을 여러 차례 볼 수 있었다. 이러한 점들을 통해 교직원들의 부담을 덜어주려는 원장의 노력과 이러한 노력에 대한 교사들의 긍정적인 인식을 파악할 수 있었다.

(2) 교사

자연 어린이집의 교사는 총 4명이었다. 이 가운데 교사 2인은 보육교사 양성과정을 수료하였고 2인은 2년제 대학 아동복지학 또는 보육학을 전공하였다. 각 교사들의 경력 및 나이, 특성 등에 관한 구체적인 내용을 설명하면 다음과 같다.

① 김교사

만 1세반 교사인 김교사는 30대 중반으로 2005년부터 자연 어린이집 교사 생활을 시작하였다. 현재 교사경력 2년차이며 자연 어린이집에서 계속 만 1세반 담임을 맡아 왔다. 본 연구자와의 첫 만남에서 자신은 교사들 중에 가장 연장자이지만 경력은 적은 편에 속하고, 서류작성에 대한 부분이 미비하기 때문에 다른 교사들로부터 많은 것을 배우는 입장이라고 소개하였다. 영아반을 담당하면서 수업 준비할 시간과 화장실 갈 시간 등이 자유롭지 않은 점이 힘들지만, 그러한 점을 제외하고는 특별히 힘든 점이 없고 오히려 보람 있다는 생각을 가지고 있다. 교사들 중에서 만들거나 꾸미기 등의 실력이 가장 좋으므로 어린이집 전체 환경구성을 담당하는 경우가 많다.

② 박교사

만 2세반 교사인 박교사는 20대 중반으로 만 1세반 김교사와 함께 2005년부터 자연 어린이집 교사 생활을 시작하였다. 현재 교사경력 2년 차이이며 계속 만 2세반 담임을 맡아 왔다. 박교사도 김교사와 마찬가지로 본인이 경력이 적고 나이가 어리기 때문에, 원장님과 만 3~5세반 교사에게 많은 것을 의지한다고 본 연구자와의 면담에서 몇 차례 이야기하곤 하였다. 또한 평가인증에 참여하는 과정에서 경력이 적은 교사로서 가지는 부담을 연구자와의 면담에서 여러 차례 말하기도 하였다.

③ 유교사

유교사는 20대 후반으로 자연 어린이집에서만 계속 교사경력을 쌓아 왔다. 현재 경력은 6년이며 자연 어린이집의 주임교사직을 맡고 있다. 만 2세반을 1년 운영해본 경험 외에는 계속 만 3~5세 혼합연령의 담임 교사를 맡아 왔다. 본 연구자는 유교사가 운영하는 만 3~5세 혼합연령 교실을 참여관찰하면서 그가 가진 평소의 교육철학 및 태도 등을 파악할 수 있었는데, 유교사는 보다 연령이 높은 유아보다 연령이 낮은 유아를 돌보는 것, 유아들이 자립심과 독립심을 가지고 매사에 스스로 임하는 것 등에 큰 의미를 부여하고 그러한 분위기를 만들려고 노력하였다.

유교사는 개인적으로 과학교육 쪽에 관심이 있어서 민간단체에서 운영하는 실험교사 연수를 받은 경험도 가지고 있었다. 또한 자연 어린이집에서 가장 오랜 기간 동안 근무한 자신의 경력에 대해 영유아들과 익숙한 점도 인식하고 있었으며, 같은 어린이집에만 오래 있기 때문에 부딪힐 수 있는 한계에 대한 고민을 가지고 있었다.

④ 강교사

강교사는 2년 전에 자연 어린이집에서 약 2년간 근무한 경험이 있는 교사이다. 5년 전 타 어린이집에서 1년간 근무한 이후 자연 어린이집과 인연을 맺어, 0세반 교사를 맡게 되었다. 2007년 3월부터 근무하였기 때문에 2006년 12월경부터 이루어졌던 교사 자체 연수 모임을 포함하여 2006년 11월 평가인증 신청 이후 평가인증 참여 과정의 약 4개월 정도를 함께 경험하지 못하였다.

2. 자료 수집

본 연구는 어린이집의 보육시설 평가인증 참여과정에 관한 문화기술적 연구로서 일주일에 2~3회씩 어린이집의 평가인증 참여과정을 참여관찰하고 교사와 영유아간 상호작용이나 교직원 간 상호작용 등을 심층적으로 기술하였다. 또한 자료 수집과정에서 교직원들과 심층면담을 통해 상황에 따른 해석이나 이해를 파악하였고 다양한 관련문서자료들을 수집하였다. 연구에 사용된 자료는 2006년 11월 4일부터 2007년 7월 18일까지의 참여관찰, 면담, 사진 및 녹음자료, 일일보육일지, 월간 및 주간교육계획안, 영유아관찰일지, 교사회의록 등의 문서자료 등이다. 본 연구동안 수집된 자료들은 표 2와 같다.

1) 참여관찰

연구자는 평가인증 참여의 전반적인 과정과 맥락을 알아보기 위하여 2006년 11월 4일부터 2007년 7월 18일까지 자연 어린이집의 0세반과 만 1, 2세반, 만3~5세반에서의 총 58회의 참여관찰을 수행하였다. 참여

관찰은 인간이 사회에서 의미를 구성하는 사회적 존재라는 기본 전제를 가진다(McGee-Brown, 1995). 참여관찰을 진행하는 동안 연구자는 항상 원장과 교사들로부터 배우려는 학습자의 자세를 지니면서(Glesne & Peshkin, 1992) 가능한 한 어린이집에 도움이 되도록 노력하였다. 또한 참여관찰을 하면서 연구 참여자를 먼저 고려하고 이들의 이해관계를 보호하는 문화기술적 연구자의 윤리원칙(Spradley, 1980)에 충실하고자 노력하였다.

<표 2> 수집된 자료

자료 목록	수집된 자료
관찰전사본	현장노트(5권의 노트), 현장기록(약 8권)
면담 기록	교사(총 33회, 약 39시간), 원장(총 10회, 약 17시간)
사 진	282장
문서수집	교사회의록(2007.1.2~2007.6.12) 보육과정평가(2007년/총4개반) 어린이집 소개자료(2007년) 행동발달관찰기록서(2006.10월~2007.7.18) 발달영역별 관찰기록표(2006.6.22~2007.7.9) 신입원아 일일적응관찰기록(2007.1.16~2007.7.13) 월간교육계획안(총 4반/ 2006.3~2007.3) 주간교육계획안(총 4반 / 2006.6~2007.3) 일일보육일지(총 4반 / 2006.3.21~5.23)

연구자는 2006년 11월 4일부터 12월 3일까지 초기 4주 동안은 주2회 어린이집을 방문하여 주로 어린이집 일과와 교사 업무 등을 관찰하였으며 연구 참여자들과의 레포(rapport) 형성 및 어린이집의 전반적인 분위 기 파악에 관찰의 초점을 맞추었다. 또한 본 연구자는 어린이집 현장에

서 자연스러운 존재가 되기 위해 노력하면서 Spradley(1980)가 제시한 ‘중간수준의 참여’를 유지하였고, 가능한 한 어린이집에서 일어나는 모든 일들에 관해 서술관찰 방식으로 관찰하였다. 관찰을 위해 처음 방문하였을 때 만 1세반과 만 2세반의 경우에는 영아들이 본 연구자의 존재에 대해 거부반응을 보이거나, 만 2세반 영아들은 오히려 본 연구자의 관심을 끌려는 행동을 하여 수업에 지장이 있는 경우가 있어서 초기 1~2주에는 되도록 만 1세반과 만 2세반의 출입을 자제하였다. 이후 만 1세반과 만 2세반까지 관찰범위를 확대해 가면서 어린이집 일과 및 교사와 영유아간 상호작용, 교실환경, 영유아 놀이 활동 등의 전체적인 부분을 관찰하였다.

연구자는 오전에 어린이집에 도착하자마자 어린이집 입구에 게시되어 있는 주간교육계획안을 기록하였고, 어린이집 교사들의 오전 출근 및 교실수업준비과정, 영유아 등원지도, 오전 간식, 오전 실내자유선택활동 등의 일과를 관찰하였다. 연구자는 작은 수첩을 지니고 다니면서 교사와 영유아 간 언어적, 비언어적 상호작용을 최대한 그대로 기록하고, 영유아의 놀이 장면 역시 사진촬영과 구체적인 기록을 병행하였다. 이러한 관찰을 통해 평가인증 참여 초기의 어린이집 수업방식, 교사와 영유아 상호작용, 교실 환경 등에 대해 이해할 수 있었다. 또한 일과가 진행되는 동안 어린이집 원장의 업무와 원장과 교사 간 상호작용 등을 관찰하면서 원장이 신입원아를 따로 유희실에서 보육하는 것, 각 반의 오전 간식 배식, 아픈 영유아를 병원에 데려가기, 학부모와의 상담 등의 업무를 하는 과정을 관찰하였다.

영유아 낮잠시간에는 일부 교사들이 교실 내에서 업무를 하고, 나머지 직원들은 함께 모여 회의를 하거나 앞으로 있을 행사와 어린이집 환경구성 등의 업무를 하는 것을 관찰하였다. 이러한 과정에서 낮잠시간 동안

중간에 깨는 영유아가 있는 경우에는 업무나 회의의 흐름이 깨지곤 하였다. 이같은 점은 어린이집 낮잠시간을 관찰하는 내내 자주 발생하는 상황이었다.

어린이집의 초기 관찰을 통하여 어린이집 교직원들은 평가인증에 관한 정보를 주로 인증을 받은 주변 어린이집들로부터 얻는 것을 알 수 있었다. 자연 어린이집은 평가인증 지침서를 살펴보는 등의 본격적인 인증 준비 작업을 참여설명회에 다녀온 후 진행할 예정이었으므로 관찰 초기에는 어린이집의 전반적인 흐름과 인증 참여 이전의 모습들, 자료실정리 및 성탄절 행사, 환경관 정비 등의 업무 진행 등을 관찰할 수 있었다. 또한 본 연구자는 교직원들과 비형식적 면담을 진행하거나 교직원 간의 대화를 지켜보면서 이를 통해 자연 어린이집 교직원들이 인증참여를 결정하는 데 있어서 큰 갈등은 없었으나 평가인증에 관한 막연한 불안감을 가지고 있는 점을 알 수 있었다. 이 외에도 참여설명회에서 평가인증사무국으로부터 얻게 될 명확한 정보를 본격적인 인증 준비에 적용하려는 점을 알 수 있었다. 더불어 자연 어린이집 인증 초기의 교실환경 및 교육활동 방식, 어린이집 일과, 교사 업무 방식 등의 전반적인 부분에 대해 이해할 수 있었다.

자연 어린이집이 인증 신청을 마치고 참여설명회에 참석하고 난 2006년 12월경부터는 자연 어린이집의 일과 및 수업 관찰을 지속하면서 본격적인 인증준비 과정을 집중적으로 관찰할 수 있었다. 이 기간 동안에는 어린이집의 전체일과와 교직원들의 업무 등의 전체적인 관찰을 지속하면서 본격적인 인증준비과정이 진행될 때에는 이를 집중적으로 관찰하였다. 일주일의 1회씩 있는 정기적인 교사회의를 비롯하여 2006년 12월부터 2007년 2월까지 약 세 달 동안 지속된 지표에 대한 자체교사연수를 집중적으로 관찰하였다. 이 밖에도 외부를 통해 지원되는 조력 즉, 다

른 어린이집의 견학과 외부전문가의 방문교육, 조력자의 개별조력과정을 관찰할 수 있었다.

연구자는 관찰 당일 어린이집에 도착하여 어린이집의 물리적 환경이 변화할 때마다 그림을 그리거나 사진촬영을 한 후 영유아 등원지도 및 간식지도, 수업장면 등을 참여 관찰하였다. 어린이집의 물리적 환경의 변화를 집중적으로 관찰하면서 연구자는 교실이 흥미영역을 중심으로 여러 번의 변화가 나타나는 것을 알게 되었다. 원장과 교사들은 오전 실내자유선택 활동 시간에 영유아들이 놀이하는 것을 지켜보면서 교실환경의 문제점에 대해 이야기하거나 유희실에서 영유아들이 놀이하는 시간을 이용하여 교실의 영역구성을 수정하기도 하였다. 연구자는 이러한 과정을 관찰하면서 교실의 흥미영역 구성 및 영역별 보육활동 자료 제시의 변화과정과 이에 따른 영유아의 놀이양상을 보다 집중적으로 관찰하였다.

또한 관찰기간 동안 인증과 관련된 원장과 교직원 간 의견교환, 계획수립 등이 자체교사연수 시간에 많이 거론되는 것을 알 수 있었다. 이러한 자체교사연수 과정을 집중적으로 관찰하면서, 연구자는 원장과 교사들의 질문에 답하기도 하고 연령별 보육활동자료에 대한 정보를 제공하는 등 연구 참여자가 연구자에게 전문가로서의 조언을 필요로 하는 경우에는 그들의 요구를 수용하였다. 인증지표에 대한 자체적인 교사연수가 진행됨에 따라 교직원들이 지표를 통해 알게 된 개념을 교실 수업 방식에 조금씩 적용하는 것을 볼 수 있었다. 이러한 지표내용의 적용은 물리적 환경과 수업방식의 부분에서 주로 볼 수 있었고, 영유아와의 상호작용에 대한 부분은 인증 준비기간의 후반부로 갈수록 보다 더 눈에 띄는 것으로 관찰되었다. 연구자는 자체교사연수에서 다뤄진 내용들이 어린이집에 어떠한 변화를 가져오는지 자체교사연수의 관찰과 어린이집의 전반적인 관찰을 상호 연관 지으면서 병행하였다. 예를 들어 ‘영역별로 놀이

인원수를 제한'해보자는 방향이 자체교사연수에서 수립되면, 그 다음의 어린이집 실내자유선택활동 관찰에서 영역별 놀이인원수 제한이 어떻게 이루어지며 이로 인하여 영유아의 자유선택활동이 어떻게 이루어지는지를 보다 집중적으로 관찰하였다.

이 밖에도 다른 어린이집의 견학 및 외부전문가의 방문교육, 조력자 방문 등이 이루어질 때마다 연구자가 수첩에 원장과 교사들의 언어적, 비언어적 상호작용을 수시로 기록하고, 연구 참여자들의 동의하에 녹음기를 사용함으로써 기록과 녹음을 병행하였다. 교사회의 내용 역시 동의를 구하고 녹음과 기록을 병행하였는데 어린이집의 민감한 사항에 관하여 논의하기 위해 참여자들이 녹음을 기피하는 경우에는 녹음을 하지 않았다.

연구자는 관찰되는 모든 상황들을 가지고 다니는 작은 수첩에 기록하였고, 관찰이 끝난 후에 그 날의 사건이나 느낌 등을 간단하게 현장일지로 기록하였다. 또한 현장 기록의 내용을 기술적(descriptive)부분과 반성적(reflective)부분으로 나누어 당일 관찰된 교실의 환경구성, 영유아와 교사 간 상호작용 및 관계, 영유아들의 놀이, 교사 간의 대화 및 업무, 전후맥락 등을 전사형식으로 기록하면서 관찰 시간대에 따라 그날의 관찰내용과 함께 연구자의 느낌, 생각, 논평 등을 삽입하였다. 이 외에도 기록내용에 관하여 의문을 가진 상황에 대해서는 교사 및 원장과의 면담을 통해 정보를 구체화하려고 노력하였다.

2) 심층면담

본 연구에서는 평가인증 참여과정에서의 경험과 교사, 원장이 느끼는 어려움 및 어린이집 변화에 관한 인식을 보다 깊이 이해하기 위하여 원장과 교사를 대상으로 심층면담을 진행하였다. 연구자는 심층면담을 실

시하기에 앞서 원장과 교사에게 면담에 관해 의논함으로써 동의를 구하였다. 원장과 교사들을 대상으로 이루어진 형식적인 면담은 교직원 1인당 한 달에 1~2회씩 총 43회 실행되었다. 이러한 형식적 면담은 연구자의 관찰기록 및 이전의 면담자료들을 토대로 이루어졌다. 이 밖에도 참여관찰을 진행하면서 그 때에 나타난 현상에 관한 교사의 인식, 느낌 등을 파악하기 위하여 비형식적인 면담을 진행하였다.

형식적 면담에서 연구자는 비구조화된 면담과 반구조화된 면담을 함께 사용하였다. 비구조화된 면담은 교직원들이 개방적으로 응답할 수 있도록 비구조화된 면담을 진행하면서 교직원들과의 면담 내용에 따라 떠오르는 부가적인 질문들을 추가하였다. 반구조화된 면담은 연구자가 관찰 과정을 통해 생겨난 의문과 예전에 진행되었던 평가인증에 관한 교사 인식에 대한 연구들을 바탕으로 미리 작성된 질문내용에 의해 진행되었다. 질문을 준비할 때 연구자는 Spradley(1979)가 제시한 묘사적 질문, 구조적 질문, 대조적 질문 등과 같은 질문 유형들을 참조하였다.

연구자는 교직원들과의 면담을 진행하면서 가급적 교직원들의 대답을 듣는 입장을 취하였고, 그들의 이야기에 최대한 수긍하면서 배우려는 자세로 임하였다. 이러한 면담을 통해 연구자는 평가인증에 참여하게 된 동기, 평가인증 참여과정에서의 원장과 교사의 전반적인 경험에 관한 설명 및 이에 대한 느낌, 원장과 교사가 느끼는 어려움과 이에 대한 요구를 파악할 수 있었다.

Spradley(1980)는 좋은 면담이란 어떤 질문을 할 지 발견하는 것으로 시작하여 질문과 대답은 연구 참여자로부터 이끌어져 나오는 것이라고 하였다. 따라서 연구자는 이전의 면담내용에서 궁금한 사항을 바탕으로 이후 면담질문을 더욱 구체화시켜 나갔다. 면담내용을 기록할 때에는 Spradley(1980)가 제시한 대로, 평가인증에 직접적으로 참여하는 현지

인인 원장과 교사가 사용하는 용어를 그대로 기록하고, 이후 현장노트에는 현지인 용어(native terms)와 관찰자 용어(observer terms)를 모두 현장 노트에 구분하여 기록하였다. 또한 녹음기를 사용하여 원장, 교사와의 면담내용을 녹음하였고 이를 현장노트에 전사하였으며 면담 중에 연구자가 느꼈던 생각과 궁금한 점, 면담의 분위기, 이후 면담에서 추가 질문할 내용 등을 함께 기록하였다.

3) 문서 자료 수집

본 연구를 진행하면서 어린이집의 평가인증 참여과정을 살펴보고 참여과정 중의 변화 양상 등을 관찰하기 위해 자연 어린이집의 다양한 문서 자료들을 수집하였다. 본 연구 기간 동안 수집된 문서자료 중에서도 연구에 보다 많이 참고되었던 것은 교사회의록과 보육과정평가, 어린이집 소개자료, 영유아행동발달관찰기록서, 발달영역별 관찰기록표, 신입원아 일일적응관찰기록, 월간 및 주간교육계획안, 일일보육일지 등이었다.

교사회의록의 내용을 살펴보면서 연구자는 교사회의를 관찰한 내용과 함께 평가인증 참여과정 동안 자연 어린이집 교직원들이 의미 있게 다룬 내용들을 다시 한 번 확인할 수 있었다. 또한 보육과정평가, 영유아관찰자료 등을 통해 교직원들과의 면담자료와 함께 평가인증 참여과정에서 변화하는 교사들의 인식을 살펴볼 수 있었다. 특히 월간 및 주간교육계획안과 일일보육일지는 평가인증 참여과정 동안 보육과정의 계획 면에서의 변화과정을 파악할 수 있는 중요한 자료가 되었으며, 특히 일일보육일지는 평가인증 참여 과정 중 가장 다양한 변화를 보인 기록이므로 보다 세심하게 자료를 수집하였다. 일일보육일지에는 보육과정과 교사의 수업 방식, 교사의 반성적 평가 등이 기록되므로 이는 평가인증에서 가장 비중이 있는 문서자료이기도 하다.

이 밖에도 안전 및 청결위생 관련 서류, 가족 및 지역사회와의 협력과 관련된 서류를 포함한 기타 운영 관련 서류 역시 자료로 사용하여 서류에 나타나는 교직원들의 업무내용 및 서류기록방식 등의 변화를 보고자 하였다. 변화의 양상을 보다 의미 있게 탐구하기 위해 필요한 경우 연구기간 이전의 문서자료도 함께 살펴보고 특별히 의미 있는 자료는 복사하여 분석에 참고하였다.

4) 사진촬영

본 연구를 진행하면서 어린이집에 나타나는 변화들을 보다 자세히 분석하고자 가능한 한 모든 상황을 사진 촬영하였다. 각 교실 환경의 변화 및 어린이집의 전반적인 물리적 환경에 나타나는 변화, 영유아의 놀이 상황 등에 대한 사진 자료는 연구자의 지나간 기억을 되살리는데 도움이 되었으며, 분석과 해석을 재검토할 수 있는 자료로서 사용되었다.

5) 자료의 타당화 작업

본 연구의 신뢰성과 타당성을 높이기 위하여 연구자는 Marriam(1988), Lincoln과 Guba(1985), Bogdan과 Biklen(1982)이 제시한 방법들을 사용하였다. 즉, 삼각측정법(triangulation), 참조자료의 사용, 연구 참여자에 의한 검토(member check), 지도교수 및 동료 연구자의 조언과 지적, 심층적이며 세부적인 묘사(thick description), 자기반성 과정 등의 방법을 통해 자료 수집과 해석의 신뢰성을 높이고자 노력하였다.

(1) 삼각측정법(triangulation)

본 연구에서는 평가인증제에 어린이집이 참여하는 과정과 맥락을 이해

하는데 해석 판단 오류를 줄이고자 참여관찰과 면담, 녹음, 기타자료 등의 다양한 자료를 수집하고 분석하였다. 예를 들어 연구자는 어린이집의 변화 과정을 분석하고 이해하는데 해석의 오류를 줄이고자 관찰기록과 변화에 관한 교직원들의 인식을 묻는 면담기록, 어린이집 변화에 대해 교직원들이 작성한 회의 및 평가자료, 변화상황을 촬영한 사진자료 등을 함께 살펴보며 분석하였다.

(2) 참조자료의 사용

어린이집의 평가인증 참여과정을 관찰하는 동안 연구자는 가능한 한 모든 상황을 사진 촬영하였고, 교직원들과의 면담은 보이스 리코더로 녹음하였다. 이러한 자료들은 추후 연구자가 기록을 보면서 상황과 맥락을 기억할 수 있는 참조자료가 되었다.

(3) 심층적이며 세부적인 묘사(thick description)

본 연구자는 어린이집을 관찰하는 상황의 앞과 뒤의 맥락을 보다 전반적으로 세심하게 묘사하고 기록함으로써 현장의 과정이 보다 자세하게 기술될 수 있도록 노력하였다.

(4) 연구 참여자에 의한 검토(member check)

본 연구에 참여한 어린이집의 원장과 교사들이 현장 노트, 범주화된 자료, 본 연구자의 해석에 관하여 검토하게 함으로써 평가인증 참여과정에 관한 연구자의 해석과 기록에 오류를 범하지 않도록 구성원의 검토 과정을 거쳤다.

(5) 지도교수 및 동료 연구자의 조언과 지적

본 연구를 보다 명확하고 세심하게 실행하기 위하여 문화기술적 연구 경험이 있는 연구자들의 조언과 비평, 토론 등의 과정을 수시로 진행하였다. 이 과정에서 본 연구자 자신이 미처 발견하지 못한 주관성 등을 조언 받음으로써 신뢰로운 연구 결과를 가져올 수 있도록 노력하였다.

(6) 자기반성 과정

어린이집 평가인증 참여과정을 관찰하고 해석하면서 본 연구자는 특히 ‘평가인증 참여과정 중 나타나는 교직원들의 고민과 어려움이 평가인증 제도로부터 기인하는 것인가, 아니면 어린이집의 시행착오로부터 비롯된 것인가?’에 관하여 고민하였고, 어린이집을 지나치게 ‘평가받는 자’로서 바라본 것은 아닌지 깊이 반성하였다. 이러한 과정을 통해 본 연구자가 가진 편견을 걸러내고 현상을 있는 그대로 바라보고자 노력하였다.

3. 자료 분석

본 연구자는 자연 어린이집의 평가인증 참여과정을 관찰한 자료와 교사 및 원장을 면담한 자료 및 현장노트와 사진, 문서자료 등을 토대로 체계적인 분석을 실시하였다. 연구자는 어린이집의 일상적 상황을 포함하여 다양한 내용이 기록된 관찰 자료와 면담 전사내용을 살피면서 참여관찰과 이전 면담에서 생겨난 의문점들은 비형식적 면담 및 사진이나 문서자료의 검토를 통해 사실을 확인하였다. 본 연구자는 Spradley(1980)가 제안한대로 현장에서 자료를 수집함과 동시에 분석 작업도 수행하였다.

연구자는 수집된 자료의 내용을 가능한 한 당연한 것으로 받아들이지 않기 위해 민감성을 가지고 연구 참여자들의 경험과 의미를 파악하는 반

목적 분석을 통해 노트 여백에 떠오르는 생각이나 핵심단어들을 기록해 나갔다. 핵심단어를 기록할 때에는 ‘서로 간의 논의’, ‘역할영역의 자료’ 등과 같이 현장의 원장과 교사들이 사용하는 현장언어로 표현하거나, 연구자의 느낌, 생각 등의 해석내용을 반영하는 적절한 단어들로 표현하였다. 이러한 단어들 간의 연관성을 알기 위해 연구자는 화살표를 사용하여 웹으로 표현함으로써 단어들을 다시 서로 공통되는 제목으로 모으고 이를 보다 상위개념으로 묶어보았다.

이렇게 기록된 잠정적인 부호화 범주들을 이용하여 자료기록 전체를 ‘개방적인 부호화’(Morse & Field, 1995)를 한 후 해당 범주에 따라 분류된 자료를 계속적으로 살펴보면, 연구자는 기존의 부호화한 범주가 바람직한 것인지 부호의 속성을 세부적으로 파악하는 과정을 반복하였다. 이 과정을 통해 부호화된 범주들을 통합하거나 자료 내용을 전체적으로 설명할 수 있는 새로운 개념이나 범주를 생성, 추가하는 등의 작업을 거쳤다.

각 범주들을 연결시키면서 ‘하나의 이야기 윤곽’(Strauss & Corbin, 1990; 정은경, 1999에서 재인용)을 만들었으며 Barrit, Beekman, Bleeker와 Mulderij(1987)이 제안한 대로 “매번 새로운 눈을 가지고 언어 구조로부터 중요 요소들이 튀어나오도록 읽는 자세가 지극히 중요하다”(정은경, 1999에서 재인용: 43)는 점을 기억하면서 내용을 신중히 읽어 나갔다. 이같은 과정에서 범주의 내용이 중복되거나 연결에 무리가 있을 경우에는 범주들을 재조정하였다. 이와 같이 각 범주들을 연결하여 글을 쓰고 다시 읽어 내려가면서, 재조정이 필요한 후에는 수정을 거듭하는 과정을 통해 어린이집의 평가인증 참여과정을 심층적으로 분석하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구는 자연 어린이집이 경험하는 평가인증 참여과정과 어린이집의 변화 과정 및 맥락이 어떠한지를 살펴보고 이 과정에서 원장과 교사들이 당면하는 어려움과 요구는 무엇인지 이해하는 것에 목적을 두었다. 이를 위해 연구자는 어린이집의 평가인증 신청 이전부터 인증을 받은 이후까지의 전 과정을 관찰하였고 원장과 교사들과의 심층 면담을 통해 관찰만으로는 이해하기 어려운 생각이나 감정, 이유 등에 관한 자료를 수집하였다. 본 연구 문제에 따라 ‘자연 어린이집이 경험하는 평가인증 과정’, ‘평가인증 참여과정에서 나타나는 자연 어린이집의 변화’, 그리고 ‘평가인증 참여과정에서 나타나는 어려움과 요구’에 대해서 살펴보면 다음과 같다.

1. 자연 어린이집이 경험하는 평가인증 과정

자연 어린이집이 경험하는 평가인증 과정은 ‘평가인증의 신청’, ‘평가인증을 위한 준비’, ‘관찰자의 방문과 평가인증 이후’로 구분된다. 위의 과정이 어떻게 이루어지는지 본 연구자가 관찰과 면담을 통해 구체적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 평가인증의 신청

자연 어린이집의 평가인증 참여과정은 제일 먼저 인증을 신청하는 것으로부터 시작되었다. 원장과 교사들은 기관의 질 향상과 교사의 전문성 향상에 대한 기대를 가지고 인증 참여를 결정하였지만, 평가인증에 관한

주변의 소문들로 인해 막연한 불안감도 느끼고 있었다. 이러한 분위기 속에서 원장과 교사들은 2006년 11월 중순에 평가인증 사무국에 인증을 신청하고 그 해 12월에 실시된 참여설명회에 참석하는 등 평가인증참여의 초기 단계를 거쳤다. 이러한 경험은 ‘막연한 기대와 불안’과 ‘기대에 못 미친 참여설명회’의 두 가지로 나누어 설명할 수 있다.

(1) 막연한 기대와 불안

자연 어린이집 원장과 교사들은 인증을 신청하기 전, 막연한 기대와 불안을 가지고 있었다. 이들에게는 인증을 신청하기 전, 인증을 받은 다른 어린이집을 방문할 기회가 있었다. 그들은 이 기회를 통해 인증을 경험한 어린이집이 변화된 점에 큰 영향을 받았고 인증 신청에 대해 생각하게 되었다고 이야기하였다.

작년 인증에 통과된 A어린이집과 B어린이집에 견학을 갔었거든요. 구립 어린이집이라 시설도 크고 저희와는 정말 동떨어졌다고 생각하긴 했지만, 인증을 받으면 이렇게 시설이 좋아지는구나, 깨끗하고 환경도 정말 좋아지고, 교육환경도 이렇게 좋아지는구나 하고 생각했지요. 아이들을 위해 인증을 받으면 정말 좋겠다고 생각했어요.

(원장, 2006. 12. 19.)

위의 원장과의 면담내용과 같이 어린이집이 변화됨으로써 영유아에게 긍정적인 영향을 줄 것이라는 기대 외에도 교사의 전문성이 보다 향상될 것이라는 점도 인증 신청에 영향을 준 것을 알 수 있었다. 아래 내용은 교사의 전문성 향상에 대한 원장과 교사 각각의 기대를 보여주는 면담사

레이다.

사실 우리 어린이집이 워낙 작은 데다 교사들도 거의 초임교사들이
예요. 원장인 저의 생각으로는 초임교사들이 틀이 잡혀서 가는 걸 원하는
거죠. 처음부터 틀이 잘 잡혀서 가면 어린이집도 계속 규모 있게 움
직여질 테니까요.

(원장, 2006. 12. 19.)

이렇게 공부하면서 평가인증을 준비하면 인증에 대한 경력을 가지고
있는 제가 나중에 다른 어린이집에 가면 그 어린이집에서는 제가 도움
이 되지 않을까 생각하고 있어요.

(박교사, 2006. 12. 19)

위에서 원장과 교사들은 인증의 참여가 교사들을 한층 성장시키고 좋
은 경력이 될 것이라고 기대하는 것을 알 수 있다. 그러나 여전히 평가
인증에 대한 기대 외에도 막연한 우려와 불안감이 있음은 숨길 수 없는
것이였다. 아래의 면담 내용은 교사와 원장의 인증참여에 관한 불안한
심정을 보여준다.

처음에는 ‘아주 힘들다’ 이런 소리가 많았어요. 평가인증 준비하다가
병원에 실려 가는 사람도 있다는 거예요. 그래서 굉장히 겁을 먹었어
요. 그런데 원장님이 부담을 덜어 주셔서 임하게 되었어요. 그리고 아
무래도 빨리 하면 마음 편할 것 같았구요. 언젠가 부딪힐 거 빨리 하고
말자, 그렇게 생각했어요.

(김교사, 2006. 12. 20.)

너무 돈이 많이 들었다는 이야기가 주위에 많아요. 그냥 제가 5~6개월 자체점검 기간 동안 월급은 가져가지 않겠다는 생각을 하지만 남들처럼 빚까지 저서 인증 준비하겠다는 생각은 하지 않아요. 실은 제가 마지막 날까지 고민하느라고 참가비를 입금하지 않았었어요.

(원장, 2006. 12. 19)

원장과 교사들은 평가인증을 통과하였을 때 교육환경의 질과 교사의 전문성이 보다 향상될 것이라고 기대하고 있었다. 하지만 위의 면담내용에서도 알 수 있듯이, 주변으로부터의 막연한 소문과 불안감 속에서 인증을 신청하였음을 알 수 있다.

(2) 기대에 못 미친 참여설명회

평가인증 신청 이후 원장은 평가인증사무국에서 실시하는 설명회에 참석하고 참석한 내용들을 교사들에게 전달하였다. 원장은 연구자와의 면담에서 평가인증 설명회에서 전달받은 내용과 이를 통해 느낀 소감에 대해 아래와 같이 이야기하였다.

여기저기서 떠도는 소문들, ‘일지는 이런 틀로 써야 한다’, ‘서류는 이런 것들을 작성해야 한다’, ‘이것저것 돈이 너무 많이 든다’ 이런 소문들에 대해서 인증사무국에서는 ‘일지는 틀을 이렇게 잡으세요’와 같은 자세한 설명은 안 해주더라고요. 그러니까 틀을 정해주는 게 아니고 원사정에 따라 맞추어 하는 것을 권장하는 것 같았어요. 하나하나 자세히 지표를 설명하거나 하지는 않더라고요. 기본적인 것은 알 것이라고 전제하는 상태에서 설명회를 하는 것 같았어요. 평가지표에서 자연물이 좋다고 했더니 터미널에 솔방울이 동이 나고 그랬대요. 무엇을 하나 제시하면 흐름이 전부 그런 식으로 간다고, 그런 부분이 좀 아쉽다고 하

면서, 사무국에서는 확실하게 뭐라고 말을 못한다고 그러더라고요.

(원장, 2006. 12. 19.)

위의 내용을 보면 원장은 주변의 소문들로 인한 혼란스러움을 설명회 참석을 통해 해소하고 명확한 답을 얻기를 기대하였음을 알 수 있다. 하지만 설명회 내용은 이러한 교직원들의 기대와는 달리 어떠한 틀을 제시하기 보다는 어린이집 스스로의 고민으로 답을 찾기를 바라는 듯한 인상을 심어준 것으로 보인다.

설명회에서 제공되는 정보들은 교사회의를 통해 원장으로부터 교사들에게 전달되었다. 교직원들은 설명회에서 제공받은 ‘모든 영유아들의 이불이 꼭 같을 필요는 없는 점’, ‘만 4세 유아가 피곤해 할 경우 낮잠을 재울 것’, ‘어린이집 소독내용을 문서화할 것’ 등과 같은 작은 정보 하나 까지도 인증준비를 위해 세심하게 받아들이는 모습을 보였다. 이러한 점은 연구자가 어린이집을 관찰하였을 때에도 느낄 수 있었다.

(블록영역이 교실 문 바로 바깥에 배치되어 있다.)

연구자 : 블록영역이 교실 문 바깥으로 나왔네요?

원 장 : 영유아들 모두가 평소에 종이벽돌이나 와플블록 갖고 노는 것을 좋아해서 여기 블록영역으로 몰리거든요. 그런데 교실 안이 너무 복잡해서 한번 바깥에 배치해 봤어요.

연구자 : 그런데 여기 바로 문 옆으로요? 다닐 때 복잡해서....

원 장 : 그게 설명회에서 말하기를 교실 바깥으로 시끄러운 영역을 배치할 때 교사의 사각지대가 발생하면 안 된다고 했기 때문에 문 입구에 블록영역을 놓았어요. 한 번 이렇게 놓아보려구요.

(원장, 2006. 12. 26. 오전 실내자유선택활동)

위의 어린이집 관찰 결과 원장은 흥미영역이 교실 바깥에 있을 경우 교사의 사각지대가 발생하지 않도록 해야 한다는 설명회 전달사항을 기준으로 환경을 구성하고 있다. 그러나 설명회의 모든 정보들이 인증준비의 전반에 반영되었던 초기 모습과는 달리 인증준비 기간이 지날수록 설명회에서 얻은 정보가 교직원들이 충분히 이해할 정도라고 느껴지는 것은 아니었다. 아래의 면담은 교직원들이 설명회 정보가 충분히 구체적이지 않다고 느끼는 점을 나타내는 예이다.

전에 처음 설명회 갔을 때에는 참 자세하고 세세하게 해준다고 생각했거든요. 이불을 다 똑같이 할 필요 없다, 역할이나 쌓기 다 나오는 거 아니다 등등 세세하게 이야기해줘서 구체적이라고 느꼈어요. 그런데 인증 준비하면서 보니까 자세한 것이 아니네요. 인증을 준비할수록 자꾸 궁금한 점이 생겨요. 처음에는 궁금한 점이 별로 없어 질문을 못했지만, 인증 준비하는 중간에 자체점검 기간 2개월 정도 지나서 설명회를 한 번 더 하면 질문을 많이 할 거 같아요.

(원장, 2006. 1. 15.)

위 내용에서 원장은 인증을 준비할수록 새로운 의문점이 생기는데 이때 설명회의 정보가 큰 도움이 되지 못함을 지적하고 있다. 또한 인증을 준비하는 자체점검기간 중에 설명회가 한 번 더 실시되었으면 좋겠다는 바램도 표현하였다.

2) 평가인증을 위한 준비

인증을 신청하고 본격적인 준비과정에 들어선 교직원들은 지표의 의미

를 이해하기 위하여 자체적으로 지표연수를 실시하고, 외부전문가의 방문교육을 받기도 하였다. 또한 다른 어린이집을 견학하거나 조력자를 통한 개별조력을 지원받았다. 이러한 인증준비 과정에서 자연 어린이집의 경험은 ‘함께 알아가는 지표’, ‘외부전문가와 마주 하기’, ‘다른 어린이집 살펴보기’, ‘조력자의 방문’으로 나누어 살펴볼 수 있다.

(1) 함께 알아가는 지표

인증 준비 과정에서 지표의 의미를 이해하기 위하여 교직원들은 오랜 시간 동안 함께 모여서 지표에 대한 자체교사연수를 실시하는 것으로 나타났다. 효과적인 인증준비를 위해 지표의 의미를 정확히 이해하는 것에 중점을 두고 시작된 원장과 교사들의 자체연수는 2006년 12월부터 2007년 2월까지 3개월여 동안 진행되었다. 자연 어린이집은 21인 이상 시설의 평가지표를 적용, 총 7개 영역의 80항목을 기준으로 하여 인증을 준비하였다. 지표에 관한 자체적인 교사연수의 과정은 지표에 준하여 어린이집의 현황을 점검하고 이를 적용하기 위해 서로 논의하고 토론하는 것과 지침서를 자세하게 살펴보는 것으로 분류할 수 있다.

① 묻고, 생각하고, 답하고 : 논의와 토론

지표에 관한 자체 연수를 통해 원장과 교사들은 지침서에서 소개되는 지표를 살펴보면서 앞으로의 계획 등을 함께 모여 서로 논의하고 토론하면서 방향을 설정해 나갔다. 교직원들은 흥미영역의 보육활동자료 종류에 대해 논의하기도 하고 어린이집에 부족한 점과 보완해야 할 것은 무엇인지 토론하는 모습을 보였다. 아래의 내용은 교직원들이 지표에 대해 논의하고 토론하는 모습을 보여주는 장면이다.

원 장 : 대소근육 활동자료는 우리가 더 준비를 해야 될 것 같아요,
(지침서 내용을 보며)‘소근육 발달에 따른 퍼즐이나 밀가루반죽 끼우기’, 이걸 교실에 들어가 있으면 되겠죠. 선생님들 잊어버리지 마시고요, 뭐가 부족한지 꼭 체크해 놓았다가 넣어주세요. ‘영아반의 소근육 발달은 잡기, 손바닥으로 치기’, 이걸 하는 교재는 뭐가 있을까요?

김교사 : 그냥 공 같은 것을 치는 것 아닐까요?

원 장 : 아~ 그럼 이번에 사온 거 하면 되겠네요.

김교사 : 네. 애들이 공만 빼서 막 치고 놀더라구요.

원 장 : 그럼 그게 치는 활동이 되겠네요. 누워서 달려 있는 것을 쳐도 되고. 감각놀잇감 같은 것은 형겅천 공 같은 거 만들어주세요. 이걸 만2세반도 들어가야 되는 거죠?

(관찰, 2007. 2. 24. 자체교사연수)

위의 장면에서 원장과 교사들은 대소근육활동자료가 어린이집에 다양하게 비치되어 있어야 한다는 내용의 지표를 보며 대소근육활동자료가 무엇이고 어린이집에 어떤 것을 비치해야 할지를 논의하고 있다. 또한 영아반의 소근육 활동자료가 어떤 것이며 어린이집에 보완해야 하는 것은 무엇인지를 논의하고 토론하는 모습을 볼 수 있다.

교직원들이 지표에 대해 서로 논의하고 토론하는 것은 ‘상호작용’ 영역의 지표를 공부할 때에도 두드러지게 나타났다. 교직원들은 ‘상호작용’ 영역의 지표에 대한 다양한 사례와 설명을 통해 상황에 따른 바람직한 상호작용이 무엇인지 토론하였다. 아래의 내용은 원장과 교사들이 영유아의 다툼에 대한 효과적인 교사 개입에 대해 토론하는 장면이다.

원 장 : 선생님들한테 질문할게요. 음률활동 중에 영유아들이 다른 영역의 자동차그림을 음률영역에 가져와서 싸우고 있어요.

만2세반 선생님은 어떻게 상호작용 할래요?

박교사 : 예?(웃음)... 그림을요?

원 장 : 네.

김교사 : 하나 가지고 싸워요?

원 장 : 그렇겠죠.

박교사 : 저는 ‘성진아 이거 무슨 놀이감이야?’ 하고 먼저 물어볼 거
같아요. ‘여기가 무슨 영역일까?’하면서 아이 스스로 되짚어
볼 수 있게요.

원 장 : 다들 생각을 그렇게 하기가 쉬운데 그게 잘못된 표현이래
요.

(이하 중략)

‘뛰지 마세요’, ‘책상에 올라가지 마세요’와 같
은 금지어 사용하기는 안 된대요. 그것보다는 ‘천천히 다니
세요’, ‘아래에서 놀이하세요’ 이렇게 하는 것이 바람직한
상호작용이래요. 우리 이런 표현 많이 사용하는데.

유교사 : 금지어 굉장히 많이 사용하는데.

김교사 : 그러면 ‘~하지 않아요’ 이걸로 해도 안 될까요, 원장님?

(관찰, 2007년 2월 26일. 자체교사연수)

위의 내용을 보면 원장과 교직원들이 다양한 상황을 예로 들면서 그
때 교사의 바람직한 상호작용이 무엇인지에 대해 서로간의 의견을 나누
며 대화하는 것을 볼 수 있다. 교직원들은 지표에 대한 설명이 다소 원
론에 가깝고 포괄적으로 느껴질 때 서로의 생각에 대해 대화하는 것에
보다 열중하였다. 또한 이들은 보다 구체적이며 실제적인 예시 자료를
이용하여 더욱더 적극적으로 논의와 토론에 임하였다.

② 한 줄, 한 줄에 대한 고민 : 지침서 내용의 숙지

초기 지표 공부의 방식은 지침서 내용 중 지표의 의미를 간단히 해석한 부분과 3점 지표 및 '우수한 수준' 부분까지만 살펴보는 방식으로 진행되었다. 교직원들은 지침서 내용 중에서 지표에 대한 자세한 해설 및 2점, 1점 지표의 구체적 예시 부분은 지표연수시간에 상대적으로 덜 언급하는 모습을 보였다. 아래의 내용은 초기 지표 공부 방식에 대한 원장의 설명이다.

지침서 내용을 다 보기에선 시간이 없어서 3점짜리를 기준으로 해서 봤어요. 다 공부를 한 게 아니고 여러 개 중에서 쉽게 할 수 있는 것, 기본생활습관, 밥 먹으면 창문 열고, 실외놀이터 다녀오면 손 씻는 생활습관 같은 것, 뭐 이런 것들만 주로 살펴보았어요.

(원장, 2006. 12. 23.)

위의 원장과의 면담에 의하면 3점 지표를 중심으로 교사의 평소 자세에 관련된 부분이나 쉽다고 생각되는 부분들을 주로 살펴보고, '부분적으로 우수한 수준'(2점), '부적절한 수준'(1점)의 내용은 상대적으로 간과하는 면이 있었음을 알 수 있다. 그러나 이러한 방식은 3점 지표가 의미하는 바가 무엇인지를 명확하게 알고 어린이집의 현황을 정확하게 진단하는 데에는 좋은 방법이 될 수 없는 것이었다. 아래의 면담 내용은 보다 자세하게 지침서 내용을 살펴계 된 계기에 관한 원장의 설명이다.

주변에 인증에 당연히 통과되리라고 생각했던 곳이 불인증을 받았어요. 그리고 생각보다 인증점수가 잘 안 나온 어린이집의 원장님께서 3점짜리 지표만 공부해서 실패한 것 같다고 하시더라고요. 1점, 2점짜리 지표 설명에 3점짜리 지표 설명에는 없는 내용들이 나온대요. 그래서

지표공부를 다시 1점과 2점 지표도 읽는 것으로 시작하려고요.

(원장, 2007. 2. 12.)

위와 같은 원장과의 면담에서 교직원들은 인증을 먼저 경험한 주변 어린이집의 조언을 통해 지표의 3점 내용만을 표면적으로 살펴보는 것은 의미가 없고 인증을 받지 못할 우려가 있다고 판단하였음을 알 수 있다. 교직원들은 3점 지표 외에도 1점과 2점에 해당하는 지표내용까지 포함하여 지침서 전체 내용을 꼼꼼하게 살펴보는 것으로 공부의 방식을 바꾸었다.

처음에는 지표를 그냥 걸어로만 보고 막연히 생각하다가 단어 하나 하나, 토시 하나가 굉장히 중요하다는 걸 알았어요. 대소근육활동 같은 것은 ‘가끔’ 한다고 하고, 언어활동 같은 것들은 ‘항상’, ‘매일’ 한다고 나와 있구요.

(유교사, 2007. 2. 23.)

원 장 : 우리가 실외활동을 지금 1시간 이상 하고 있나요? 우리 매일 밖에 나가지는 않잖아요. 우리가 지금 하고 있는 게 여기에서 말하는 실외활동이라고 할 수 있을까요?

(중 략)

김교사 : 그런데 여기 지침서 아래에 영아 설명 부분을 보면 실외에서 햇볕을 쬐는 것, 이런 게 나와 있잖아요. 저희도 날씨가 좀 따뜻해지면 여기 베란다에서 햇볕보기 같은 것 해야겠어요.

(관찰, 2007. 2. 24. 자체교사연수)

위에 제시된 사례에서 나타나듯이 지표 공부 방식을 변화시킨 후 교직원들은 지표가 나타내는 단어 하나하나에도 주의를 기울이는 모습을 보였다. 그리고 지침서 전체 내용에서 의미하는 부분을 놓치지 않고 보다 효과적으로 앞으로의 계획에 반영하였다. 실제로 지표내용을 보면 ‘보육실 내 영유아의 휴식 공간(대 1-3)’의 경우, 3점 지표와 2점 지표의 차이가 깔개, 쿠션 등의 유무에 따라 발생하게 된다. 또한 ‘역할 및 쌓기놀이(대 3-15)’지표 역시 역할 및 쌓기놀이가 이루어진다 해도 놀이시간과 공간이 충분하지 않을 경우 평가지표점수는 2점에 해당된다. 따라서 교직원들이 지표의 단어 하나하나에 주의를 기울이는 것은 평가점수반영에 큰 영향을 미칠 수 있는 것이었다. 본 연구자가 이와 같이 지침서 내용을 자세히 살펴보는 공부 방식에 대해 물었을 때 교사들은 긍정적인 반응을 보였으며 유교사는 아래와 같이 이야기하였다.

‘이 시간에 교구를 차라리 더 만들지’ 라는 생각을 하기도 했는데 그 생각이 잘못되었던 거 같아요. 예를 들어서 우리와 똑같이 인증 준비하는 어떤 어린이집은 언어 휴식 공간 옆에 역할영역이 배치된 경우도 있었대요. 저희는 그럴 일이 없잖아요, 공부를 많이 해서. 저희 지침서 한 줄 한 줄 가지고 고민을 많이 했거든요.

(유교사, 2007. 5. 22.)

유교사가 이야기한 것처럼 교사들은 지침서의 내용을 상세히 짚어가는 공부 방식에 대해 처음에는 힘들게 느꼈음을 알 수 있다. 하지만 지표의 내용이 기억에 많이 남고, 인증을 효과적으로 준비하는데 지침서를 자세히 살펴보는 방식이 큰 도움이 되었다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

(2) 외부전문가와 마주 하기

자연 어린이집은 A구 보육정보센터에서 실시하는 조력 차원으로 외부 전문가의 방문교육을 지원받게 되었다. 외부전문가의 방문 교육은 2007년 1월 하순 경에 총 1회 실시되었으며 A구의 평가인증 참여 어린이집 요구에 따라 하루의 보육활동 계획과 평가를 기록하는 일일보육일지와 교육환경구성, 두 분야의 집중적 교육이 이루어지는 것이었다. A구는 외부전문가의 자격기준을 평가인증을 받은 기관에 근무하며 보육교사 경력이 3년 이상인 원장 또는 교사로 선정하였다. 자연 어린이집에 파견된 외부전문가는 보육시설 평가인증을 받은 어린이집의 원장으로 3년 이상의 보육교사 경력을 가지고 있었다. 자연 어린이집은 교직원들의 시간이 모두 허락되는 토요일 하루를 선택하여 외부전문가로부터 교육을 받았다.

외부전문가의 방문 교육은 어린이집 현장에서 교사들의 일일보육일지와 교실환경을 전문가가 직접 보면서 잘못된 점을 지적하고 필요한 개념을 설명하며 교육하는 방식으로 진행되었다. 다음의 내용은 외부전문가가 현장의 자료와 모습을 보면서 상황에 따라 필요한 개념을 교육하는 장면이다.

외부전문가 : 선생님, 2세는 전이활동이라는 개념이라든가 소집단, 그렇게 넣어줄 수 있는데 여기 써어 있는 ‘대’자(대집단 활동)는 바람직하지 않은 것 같아요. 왜냐면 집중력은 나이 차마다 1분이 짧아요. 그러니까 5분 동안 활동하기 위해서 우리가 영아들을 얼마나 오랫동안 앉혀놓고 손유희하고 이야기하면 적어도 15분 동안은 지나가버린다는 거죠. 이미 관심이 끝나버린 상황이 되는 거죠. 물론 관심이

있는 애도 있지만. 그러니까 연령에 적합하지 않기 때문에
하지 말라는 거예요.

(관찰, 2007. 1. 27. 외부전문가 방문교육)

외부전문가 : 언어영역에 저 책상이 있는 것은 안 좋은 것 같은데요,
이건 배려가 안 된 거 아닌가요? 그렇죠? 언어영역하고 역할영
역하고 바로 가깝잖아요. 언어영역은 조용한 활동이 일어나는
영역이고 역할영역은 소음이 많은 시끄러운 영역이니까 서로
붙어 있으면 방해가 되겠죠, 서로 간의 활동에.

원장 : 근데 이제 공간을 빼려고 보니까...이쪽으로 이걸 빼버리면 또
음률영역이 구성이 안 되어서 그러거든요.

외부전문가 : 반으로 갈라야 할까? 그러면 역할, 쌓기, 음률영역이 너무
확대가 되어서 안 될텐데요..

원장 : 아 그러면 역할, 쌓기, 미술영역을 함께 나란히 붙일까요?

외부전문가 : 음. 그건 괜찮아요. 그럼 이쪽으로 미술영역이 놓이는 것
은 물과 가까운 곳인 이쪽이 더 낫겠어요.

원장 : 쌓기영역을 안쪽으로요?

(관찰, 2007. 1. 27. 외부전문가 방문교육)

위에서 보는 바와 같이 외부전문가가 현장에 직접 방문하여 진행하는
교육은 강의실에서의 대규모 강의와는 다르게 진행되는 것을 알 수 있
다. 방문교육은 교육받는 자들의 환경에 기초하여 일지를 작성하는 실질
적인 방법을 제공하거나 효과적인 교육환경 구성의 구체적인 방안을 제
시하는 방향으로 진행되었다.

이 외에도 외부전문가는 비좁은 교실공간을 효과적으로 활용할 수 있
도록 교구장을 사용하는 것 대신 벽면에 교구를 부착하는 방법이나, 교

구장의 막힌 뒷면을 이용하는 방법을 제시하기도 하였다. 또한 이러한 구체적인 방법의 제시는 일지 기록방식이나 교육과정 수립 방향에 대한 것에도 나타났다. 외부전문가는 평가를 반성적 평가로 기술하는 방법, 목표와 계획을 보다 명확히 기록하는 방법, 그리고 연령에 맞는 효과적인 음률활동 아이디어 등과 같은 아주 구체적인 정보를 제공하기도 하였다. 실제 현장의 자료를 이용한 방문교육은 교직원들에게 보다 현실적인 대안을 알려주고 방향을 알려주는 실질적인 도움이 되는 것으로 나타났다. 교직원들은 문제점을 세부적으로 짚어주고 실제적인 개선방향을 알려주는 외부전문가의 방문교육에 대해 긍정적으로 인식하는 것을 면담 결과 알 수 있었다.

외부전문가의 방문교육은 일지와 교육환경조성에 대한 부분에서만 집중적으로 실시되는 것이었다. 그러나 교육이 진행되는 과정에서 교육의 초점이 다른 쪽으로 이동하거나 확장되는 것을 관찰할 수 있었다. 아래의 내용은 외부 전문가가 실시하는 교육의 초점이 달라지고 확장된 예이다.

외부전문가 : 10시 30분부터 11시까지 자유선택활동이라고 일지에 기입

이 되어 있는데, 30분 동안 자유선택활동을 했다는 건가요?

박교사: 자유선택활동을 30분하고 간식 먹은 후에...

외부전문가 : 그 다음에 자유선택활동을 또 했다고요?

박교사 : 네...

외부전문가 : 그럼 몇 분을 더 한 거죠?

박교사 : 한 시간 30분 정도요.

외부전문가 : 이렇게 간식 먹고 30분간만 또 놀이하는 것도 그다지 바

람직 하지는 못한 것 같은데요. 이것이 입증하고는 상관없을

수 있지만 지금 전체적으로 일과가 아이들 놀이흐름을 방해
하거든요.

박교사 : 아…….

(관찰, 2007. 1. 27. 외부전문가 방문교육)

원장 : 남들이 본다고 할 경우에는 너무 복잡해보일 것 같아요. 여기
가운데를 교구장으로 딱 막아서 유아들이 활동할 수 있게 해야
할 것 같은데…

외부전문가 : 그런데 난장판이어도 놀이가 되는 건지 싸움이 되는
건지, 그게 중요한 거죠. 그리고 나중에 선생님이 정리시간에
‘누구야 같이 도와줄게’ 하면서 상호작용을 잘 해서 정리가 잘
될 수 있도록 해 주면 되는 거죠. 그야말로 교사의 상호작용과
역량이라고 할 수 있죠.

(관찰, 2007. 1. 27. 외부전문가 방문교육)

위에서 보는 바와 같이 외부전문가는 일일보육일지 교육을 진행하는
과정에서 일지 안에 기록된 일과시간을 보고 인증과는 직접적인 상관이
없지만 일과 흐름에 문제점이 있음을 지적하였다. 또한 교실 환경구성을
함께 살펴보는 과정에서 교실환경의 문제점을 교사의 상호작용으로 극복
할 수 있음을 설명하였다. 이와 같이 일지와 교실환경에 대한 교육 도중
현장에서 교직원들과의 의견교환이 이루어지는 가운데 교육이 본래의 주
제에서 확장되거나 이동되기도 함을 알 수 있었다.

한편, 외부전문가가 현장에서 직접 문제점을 지적하고 수정하는 교육
방식이 교직원들에게 다소 부담이 되기도 하는 것을 알 수 있었다. 외부
전문가는 교사들이 일일보육일지에 작성한 문장이나 형식 등에 대해 세
심하게 질문하고 이에 대한 문제점을 지적하였다. 이러한 과정은 원장과

모든 교사들이 함께 모인 가운데 진행되었는데 이 때 한 교사는 외부전문가가 자신이 작성한 일지를 살펴볼 때, 어떠한 지적이나 질문이 있기도 전에 계속적으로 부연 설명하는 모습을 보이기도 하였다. 또한 어떤 때에는 원장과 외부전문가가 각자 자신이 가진 교육적인 가치기준, 예를 들어 만 2세 영아 수준에 맞는 교육활동에 대해 논쟁하기도 하였다. 교직원들은 전보다는 다소 세심하게 이루어지는 외부전문가의 방문교육에 대해 다음과 같이 인식하였다.

일지는 그 분이 오셔서 많은 이야기를 해주셨지만 계속 지적을 받았잖아요. 계속 지적을 받으니까 저희들이 기가 죽기도 했구요. 나중에 생각해보니까 정말 도움은 되었지만, 사람이 다 같을 수는 없으니까 안 맞는 부분도 조금은 느껴지고….

(유교사, 2007. 2. 6.)

외부전문가 분이 와서 말씀하시는 거 듣고 우리가 느끼는 것은 ‘그분은 한 번 와서 둘러보고 본인이 느끼는 첫 이미지일 뿐일 텐데’라는 것이었어요. 만약 그 분이 관찰자였다면 이걸 문제되는 부분이겠다는 느낌이 들더라구요.

(원장, 2007. 2. 3.)

어린이집의 원장과 교사들은 외부전문가에 의한 긍정적 효과는 분명히 인식하고 있었지만 관찰자의 방문과 평가가 이와 같이 이루어진다면 우려가 된다고 이야기하였다. 외부전문가의 방문교육이 교직원들에게는 외부인으로부터 받는 평가를 미리 체험할 수 있었던 하나의 계기가 된 것으로 보인다.

(3) 다른 어린이집 살펴보기

원장과 교사들은 인증을 받은 다른 어린이집을 견학하였는데 이러한 견학은 2007년 1월부터 3월까지 여러 차례 이루어졌다. 교직원들은 견학하는 어린이집 환경과 서류 등을 사진 찍거나, 견학시설의 교직원들과 실질적인 정보를 나누기도 하였다. 다음은 교직원들이 다른 어린이집 견학에서 실질적인 방법에 대한 정보를 구하는 모습이다.

자연 원장 : 원장님, 보육과정 운영평가는 서류 갖추는 걸 언제부터 갖춰야 돼요?

미래 원장 : 원장님, 1월부터 모든 서류를 갖춰야죠. 2007년 1월부터.

자연 원장 : 이거 서류 양식 있어요? 양식 좀 복사해도 돼요?

(관찰, 2007. 1. 27, 어린이집 견학)

미래 교사 : 신입원아 프로그램을 잘 하셔야 돼요. 과정이 기록되어 있어야 돼요, 적응과정. 교사가 어떻게 그 아이에게 해 줬는지 그런 내용들을 기록하셔야 돼요.

자연 원장 : 꼭 2~3시간만 있었다고 기록 안 해도 되죠? 현실적으로 그게 어렵잖아요.

미래 교사 : 그렇게 적은 시간부터 차츰차츰 있는 게 가장 좋은 방법인 것인데, 우리나라 현실에는 안 맞잖아요. 기록을 그냥 현명하게 하세요. 저희는 보통 아이들 별로 2~3장 되고 프로그램 뒤에 그냥 꽂아놨어요.

(관찰, 2007. 1. 27, 어린이집 견학)

위의 내용을 보면 서류를 언제부터 갖춰야 하는지, 신입원아 적응 프로그램의 기록은 어떤 방식으로 하는지 등과 같은 매우 실질적인 정보를

공유하는 것을 알 수 있다. 교직원들과의 면담을 통해, 먼저 인증을 받은 다른 어린이집을 견학하여 실질적인 정보를 얻는 것에 대해 교직원들이 대체로 긍정적으로 인식하는 것을 알 수 있었는데, 교직원 각자의 입장에 따라 도움이 되는 측면이 다른 것으로 나타났다. 상대적으로 경력이 많은 교사는 다른 어린이집 견학을 통하여 자신의 시각을 넓힐 수 있다고 하였고, 영아반 교사는 자신이 고민하던 영아반 흥미영역에 대해 새로운 정보를 얻었다고 하였다. 신입교사의 경우 막연한 고민을 가졌다가 인증에 성공한 어린이집을 본 후 자신감을 얻게 되었다고 이야기하였다.

교직원들은 첫 번째 견학 이후로 또 다른 어린이집을 견학하였다. 교직원들은 인증준비 중에 지표의 적용에 의문점이 생기거나 새로운 정보가 요구될 때 다른 어린이집을 견학하는 것으로 나타났다. 본 연구자와의 면담에서 교직원들은 초기 견학에서는 단순히 어린이집의 전체적인 면을 살펴봤는데, 인증을 본격적으로 준비하면서 영아반 자료가 궁금하여 시도한 견학에서는 보다 더 구체적인 정보를 얻을 수 있었다고 이야기하였다. 이와 같이 의도가 분명한 견학은 교직원들이 무엇을 관찰해야 할 지 명확한 길잡이가 되었고, 여기서 알게 된 정보는 곧바로 현장에 적용되는 것으로 나타났다. 아래 내용은 계획되지 않은 견학이 다소 비효율적이라는 것을 설명하는 교직원들의 면담이다.

그 어린이집은 그 어린이집 실정에 맞게 하고, 우리는 우리 실정에 맞게 해야 하는 거니까 공부하면서 우리가 깨달으면서 해야 하는 부분인데. 계속 옆에서 하는 것을 보기만 하고 우리는 공부 없이 조합을 하다보니까 힘이 들더라고요. 더 이상 다른 어린이집에 가서 이야기 듣고 그런 거 별로 이제 안하고 싶다고 교사들이 이야기하는 거예요.

(원장, 2007. 2. 3.)

한 번은 팬찰을 텐데 두세 번 반복해서 볼 필요가 없었던 것 같아요. 왜냐면 다른 어린이집을 계속 보면 자극은 되지만 어떻게 보면 혼란스러울 수도 있거든요. 그 곳은 그 곳에서 갖고 있는 자료로 활용이 되지만 우리 같은 경우에는 저희에게 있는 자료로 하는 거니까. 그 곳에 있는 것들을 똑같이 다 구입할 수는 없잖아요. 무조건 견학만 많이 한다고 좋은 건 아닌 것 같아요. 어차피 여기의 실정에 맞춰서 각자 해야 하는 몫이니까...

(김교사, 2007. 1. 27.)

위에서 원장과 교사들은 자체적인 공부 없이 계속적으로 남의 것을 보기만 하는 것은 혼란스러울 뿐이라고 이야기하였다. 또한 각자가 처한 환경이 다르고 지표의 적용은 자신들의 노력과 고민이 필요한 부분이므로 여러 번의 견학은 불필요하다고 생각하였다. 교사들과의 면담 결과 다른 어린이집 견학은 지표에 관한 이해와 함께 참여어린이집의 필요에 의해 이루어졌을 때 보다 더 큰 효과가 있다는 점을 알 수 있었다.

(4) 조력자의 방문

조력자의 방문은 3월 한 달 동안 총 4회에 걸쳐 진행되었다. 조력과정은 1차 평가인증의 취지와 1, 2영역 지표 검토하기, 2차 평가인증지표 3~7영역 검토하기, 3차 교사 상호작용 검토하기, 4차 연령별 보육실 환경 및 유희실 환경 검토하기 등의 순서로 이루어졌다. 조력자는 A구의 조력기관인 보육정보센터에서 파견되었고, A구 보육정보센터의 자체적인 기준에 따라 조력자 경험이 있으며 보육시설에서의 교사 경력 3년 이상 된 전문가로 선정되었다. 조력은 조력자가 교사들에게 평가지표의 의미 등을 설명하고 각 영역의 지표대로 어린이집 현황을 살펴보며 문제점

을 수정 보완하는 방식으로 진행되었다. 이같이 이루어진 조력에 대해 교직원들은 긍정적, 부정적 인식을 함께 갖는 것을 알 수 있었다. 다음은 교직원들이 조력에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 부분이다.

화장실을 조력자 분이 봐 주셔서 벽에 튀어 나와 있던 수도꼭지에 결국 커버를 씌웠어요. 벽에 붙어 있는 수도꼭지가 위험하다는 것이 저희는 생각지도 못했던 것이었어요. 욕조 앞으로 블라인드까지 다 하고 나서야 아 이렇게 하면 되는구나 생각했어요. 전에는 지저분한 부분을 어떻게 해야 할지 몰라서 고민했는데. 블라인드를 걸어 가리고 보니 정말 화장실이 깨끗하고 환해졌어요. 조력자 선생님이 저희가 보지 못했던 부분을 짚어 주시더라고요. 그리고 수도꼭지를 혹시나 빼거나 가리면 어떻게 하나 고민했는데 그 수도에서 발 씻을 일이 거의 없더라고요. 혹시나 수도를 이용하게 되면 바닥의 매트를 걷어서 하고 금방 끼울 수 있구요.

(박교사, 2007. 6. 19.)

놀이할 때 확장하는 것도 알려주시고. 저는 따로 부르셔서 놀이 확장 부분이 부족하다고 그러셨어요. ‘내가 이 부분이 안 좋았구나’ 하고 반성하고 준비할 수 있었어요. 그리고 실외활동 할 때 벤치에 앉아서 휴식하는 유아들을 위해 책을 읽든 안 읽든 가지고 가는 것은 교사의 배려라는 점도 설명해 주셨어요. 그래서 한 번도 안 빼먹고 도우미가 책 두 권을 들고 나가고…. 전혀 생각을 못한 점이었어요. 도움이 정말 많이 되었어요.

(유교사, 2007. 4. 22.)

위의 면담 내용과 같이 교직원들은 미처 생각지 못한 화장실 환경 문

제나 영유아 상호작용 및 배려와 관한 부분과 같이 구체적인 사항에 대해 조력자로부터 큰 도움을 받았다고 인식하였다. 그러나 이렇게 긍정적인 면 가운데에서도 조력자의 방문이 부담스럽게 여겨지는 것은 피할 수 없는 일이었다.

조력자 방문이 부담도 되고요, 평가하러 오는 것은 아니지만……. 도움은 되겠지만 다시 또 일지에 대해서 그 동안 한 것이 뒤집어질까봐 걱정이 되는 거죠.

(김교사, 2007. 1. 27.)

저도 나름대로 계획을 세우고 하지만 조력자분이 오셨을 때 또 새로운 것이 쌓이고…. 오셨을 때에도 계획한 게 안 되어 있는 상태에서 보고 하니까 아무래도 그게 아쉬운 거죠. 시간은 없는데 마음만 답답하고….

(김교사, 2007. 4. 29.)

조력자 선생님이 이야기하신 대로는 아니고 조금은 바꾸게 되어서…. 열심히 오셔서 해주셨는데 조력자 분이 해주신 대로 안하고 저희가 바꾸니까 죄송한 마음도 들고요.

(박교사, 2007. 6. 19.)

교직원들과의 면담을 통해 교사들은 조력자로 인해 그동안 진행하고 있던 방향을 수정하는 일이 발생할 것을 염려하는 것으로 나타났다. 또한 업무의 과중으로 인해 조력자와의 계획에 차질을 빚게 될지도 모르는 점, 조력자가 제시한 방법대로 하지 않았을 때의 미안한 심정 등을 이야기하였다. 이 외에도 조력자와 교직원들의 시각이 서로 달라 갈등을 빚

는 경우가 발생함을 알 수 있었다.

조력선생님은 유아들이 없는 상태에서 교실을 보니까 영역만 보면서 지적하지만 우리는 유아들이 거기에서 하는 것 다 보게 되니까 거기서 느껴지는 차이점이 있더라구요. 유아들 들어가면 또 이게 아니구나 하는 게 보여요. 그런데 그분은 일주일에 한 번 오셔서 유아들이 노는 것이 아니라 그냥 영역구성만 하는 거니까... 그런데서 좀 괴리감이 느껴져요.

(원장, 2007. 3. 30.)

2세반에 가스렌지, 씽크대 같은 것들을 꼭 놔야 한다고 하셨어요. 그런데 소꿉영역이 교실의 절반이나 차지해야 하는지 그건 좀. 저희 반은 좋아서요. 그리고 저희가 보기에 0세반을 1세반 수준으로 해 놓으신 것 같아요. 모양 끼워 넣기 이런 것들은 오히려 영아들이 입에 넣는데. 그래서 다시 치아발육기 이런 것 다 다시 넣어 놔어요.

(원장, 2007. 3. 31.)

원장과 교사들은 조력자가 영유아들이 없는 상태에서 구성한 교실환경과 실제로 영유아들이 놀이하는 상황에서의 교실환경을 보며 이에 대한 괴리감을 느끼기도 하였다. 또한 0세반의 경우 조력 받은 부분과 영아의 수준이 맞지 않는 것 같아 혼란스러워 하였다. 이렇듯 어린이집은 조력자의 방문으로 인해 많은 지원을 받고 이에 대해 만족하였으나 부분적으로는 부담과 갈등을 느끼고 있었다.

3) 관찰자의 방문과 평가인증 이후

자연 어린이집은 인증을 준비하는 자체점검 과정을 보내고, 현장관찰

단계로 들어가 평가인증 관찰자를 맞이하는 인증의 마지막 단계로 접어들었다. 자연 어린이집에 관찰자가 온 시기는 5월 초순경이었다. 본 연구자는 관찰자가 방문한 당일의 상황을 직접 관찰할 수는 없었으나 교직원들과의 면담과 그 날의 교사회회의록 내용을 통해 그 날의 상황을 자세히 알 수 있었다. 교직원들과의 면담 및 교사 회의록의 기록을 통해 관찰자가 방문한 날의 상황을 정리하면 다음과 같다. 관찰자는 오전 9시 20분 경 어린이집에 도착하여 원아 명단과 반별 일과표, 실내 배치도 등을 확인하고 원장과 그 날 일과에 관하여 간단히 이야기를 나누었다. 그 이후 9시 45분 경 관찰자 1인은 만 1, 2세반이 간식을 먹는 것을 관찰하면서 원장에게 영유아 하원시간, 보육료 경감아동의 비율 등에 대해 질문하기도 하였다. 관찰자 1인이 면담과 관찰을 병행하는 동안 다른 관찰자도 교실상황을 관찰하면서 조리실의 냉장고를 열어 상태를 확인하기도 하고, 이불장과 같은 각종 서랍장, 비상구, 자료실 등의 상태를 확인하였다. 또한 관찰자 1인이 어린이집 내의 상황을 골고루 관찰하는 동안 나머지 1인은 만 2세반의 실외활동을 직접 따라가 실외놀이를 관찰하기도 하였다.

관찰자들은 9시 20분경에 어린이집에 도착한 후부터 12시 25분 점심을 먹기 전까지 각 교실과 조리실 등을 자유롭게 오가며 관찰한 것으로 보인다. 1시 10분부터는 어린이집의 각종 서류를 점검하면서 특정 기간의 교사 회의록을 요구하기도 하고 신입원아 적응 및 부모 상담 운영, 최근 구입한 교서관련 도서 및 업무 분장 수립 등에 대해 원장에게 질문하는 시간을 가졌다. 또한 관찰자가 실행하는 개별적인 교사면담에는 유교사와 박교사가 지목되어 참여하였는데 관찰자들은 근로 계약의 작성, 교사 관련도서 구입 동기, 응급처치 동의서 작성, 장난감 세척 및 이불 세척 등에 관한 사항을 확인하였다. 교사들과의 면담이 끝난 후 관찰자

들은 어린이집 창틀 등의 위생 상태를 점검한 후, 오후 4시 경 어린이집을 출발하였다.

교직원들은 평가인증 관찰자가 다녀간 날 매우 긴장된 채로 하루를 보냈고 그 이후에는 우울하고 허탈한 심정을 크게 호소하였다. 교사들은 평가인증 관찰자들이 자신들을 관찰하는 동안 혹여 자신들이 실수하지는 않을까 하여 떨리는 상태로 그 날의 시간이 어떻게 갔는지도 몰랐다고 이야기하였다.

갑자기 오게 되어서 아침에 다들 머리도 못 감고, 세수밖에 못하고. 그 전날에 어린이집에서 밥을 썼거든요. 그런 상황에서 관찰자가 왔는데, 오 분 관찰하고 나가고 배식하는 것만 보고 나가고. 전체적으로 우리 예상과는 좀 달랐어요. 저희와 밥도 같이 먹는 줄 알았는데, 밥도 같이 안 먹고. 배식하는 것만 보고 나가고 (중략) 제가 생각했던 건 계속 지켜보고 삼, 사십분 정도는 앉아서 다 적고 그러는 건 줄 알았거든요. 좀 허무했어요.

(유교사, 2007. 5. 22.)

막상 옆에서 지켜보고 있으니깐 생각이 안 나더라구요. 점심 기다리면서 노래도 해주고 그래야 되는데 노래도 안 했더라구요, 제가. 물마시고 기다리자 이런 것도 하고 예전에는 노래 부르기도 하고 했는데.. 2세반이 화장실 다녀오는 게 왜 이리 시간이 길던지. 속으로 애가 타더라구요.

(김교사, 2007. 5. 29.)

교사들과의 면담을 통해 평가인증 관찰자가 방문한 당일에 교사들은 크게 당황하고 긴장된 하루를 보낸 것을 알 수 있었다. 교사들은 전부터

잘 하고 있던 것들도 평가인증 관찰자가 지켜보는 상황에서는 긴장하여 잊어버리기도 하였다. 그리고 자신들이 생각하던 관찰 방식보다 오히려 잠깐씩의 관찰로 이루어지는 것 같아서 허무한 마음도 느끼는 것으로 나타났다. 이 외에도 교사들은 불안감이나 안타까운 심정도 가지고 있는 것으로 나타났는데, 아래의 예는 이 같은 교사들의 심정을 나타낸다.

저녁에 안 된 것만 끊임없이 생각나더라구요. 잠을 못 잤는데도 집에 가서 안 된 것만 생각이 나면서 잠을 하나도 못 잤어요. 전기 코드도 빼고 안전마개 끼우고 다 했는데 또 그 뒤에 뭐가 안 된 게 생각나고. 결과 나올 때까지 기다리는 게 피가 말라요. 지금은 잘 되든 안 되든 만족해야지 그러긴 하는데. 그 때 당시에는 만약 진짜 인증이 안 되면 어떡할까 하는 염려가 많았어요.

(김교사, 2007. 5. 24)

원래 승혁이가 잘 울거든요. 그 날도 관찰자 분이 보시는데 또 울음을 터뜨린 거예요. 그래서 제가 부정적인 정서 수용, 그거 있잖아요, 상호작용에. 그래서 제가 ‘네가 지금 기분이 나쁘구나, 울고 싶구나’ 하면서 달래 주는데 관찰자 분이 승혁이가 우는 것만 보시고는 다른 곳으로 가시는 거예요. 전 열심히 달래서 승혁이는 울음을 그쳤는데. 아, 너무 안타까웠어요.

(유교사, 2007. 5. 24)

위의 내용을 보면 교사들이 자신의 실수 때문에 인증을 받지 못할까봐 불안해하거나, 지표대로 잘 진행하고 있는 모습을 평가인증 관찰자가 지켜보지 못한 것 같아 안타까워하는 모습을 볼 수 있다. 이같이 어린이집 교직원들은 평가인증 관찰자의 방문에 대해 큰 긴장과 불안감을 느끼는

것을 알 수 있었다.

평가인증 관찰자가 다녀간 이후 교사들은 더 이상 인증 준비를 위한 업무에 주력하지는 않았지만 우울함과 허무함에 시달리게 되었다고 이야기하였다. 교사들은 하나의 목표를 위해 열심히 달려왔다가 그것이 하루 만에 갑자기 그쳐 버리게 된 것에 대해 매우 큰 허무함을 느끼고 있었다. 하지만 평가인증 관찰자가 다녀간 이후에 교사들은 관찰자를 맞이하기 전보다 훨씬 더 자유롭고 자신감 있게 변화를 시도하는 모습을 볼 수 있었다. 아래는 교사들이 평가인증 관찰자 방문 이후 변화를 시도한 것을 보여 주는 장면이다.

연구자 : 선생님, 교실이 전하고 바뀌었네요?

유교사 : 네, 여기 수과학 영역의 책상을 이쪽으로 붙여 놔어요.

연구자 : 교실이 훨씬 더 넓어 보여요.

유교사 : 그렇죠? 전부터 이렇게 하고 싶었는데, 관찰자가 와서 안 된다고 체크할까봐 못 바꿨어요. 그런데 지금 생각해보면 이렇게 해도 되었겠다 싶어요.

(관찰, 2007. 5. 24. 자유선택활동)

눈금 있는 저울을 그냥 교실에 갖다 놓았어요. 만 2세 아이들이 원래 좋아하던 거거든요. 영아들이 숫자를 읽지는 못하지만 저울에 뭘 올려 놓으면 바늘이 움직이는 걸 굉장히 좋아해요. 그래서 거기에 이것도 올려놓고, 저것도 올려 놔 보고 해요. 관찰자 오기 전에는 주지를 못했죠. 만 2세반에 눈금 저울 놓는 것이 어떻게 보일까 생각되어서.

(박교사, 2007. 5. 24)

위에서 교사들은 평가인증 관찰자가 다녀간 이후 스스로 교실환경을

바뀌보기도 하고 놀이 활동 자료에 새로운 것을 제시하기도 하였다. 이전부터 하고 싶었던 것이지만 평가인증 관찰자에게 제대로 평가받을 수 있을지 고민이 되어 시도하지 못한 것들이라고 교사들은 말하였다. 교사들은 평가인증 관찰자가 다녀간 이후 자율성을 회복하고 있는 것으로 보여 진다.

자연 어린이집은 평가인증 관찰자가 다녀간 5월 초순으로부터 약 2개월 후, 평가인증사무국으로부터 인증에 통과되었음을 알리는 통보를 받았다. 인증이 통과되었음을 알게 된 날, 교직원들은 본 연구자에게 그 소식을 전화로 알렸고 연구자 또한 어린이집으로 찾아가 교직원들과 면담한 결과, 교직원들 모두 흥분을 감추지 못하고 매우 기뻐하는 모습을 볼 수 있었다. 결과가 통보된 후 교사들은 점차 안정을 되찾아 가는 한편, 지표와는 가치가 다른 교육활동의 실행에 대해 서서히 갈등하기 시작하였다.

요즘에 좀 느끼는 건데 그냥 이렇게 계속 놀이해도 될까 좀 그래요. 한글을 가르칠 때 놀이 활동으로 하는 건 별로 효과가 없을 거 같아요. (중략) 엄마들도 한글에 대해 말씀하시고... 부담이 돼요, 한글 때문에. 그래서 한글을 빨리 떼고 쓸 수 있게 해 주면 언어가 더 많이 활성화 되지 않을까 생각도 해요. 동시도 새 동시 붙여놓으면 한글을 다 아니까 한 번씩 가서 읽고 그럴 것 같구요.

(유교사, 2007. 7. 24.)

너무 자유롭게만 하다보면 학습적인 면이 아무래도 부족한 것 같아요. 요즘에는 그래서 저와 같이 활동하는 게 좀 많아졌어요. 미술 같은 경우도 자기 하고 싶은 거 했는데 요즘에는 손으로 잡는 연습, 협응력 뭐 이런 것을 많이 시켜요. 색깔 접었을 때 무슨 색인지, 옛날에는 자

기 마음대로 구기고 싶으면 찢고 그랬는데 요즘에는 교사 주도적으로 조금 하는 경향도 있어요.

(박교사, 2007. 7. 19.)

위의 내용에서 알 수 있듯이, 교사들은 대그룹 활동이나 한글 교육이 지표의 기준과는 맥락이 다르기 때문에 실시하지 않았으나, 이제는 학부모들의 요구로 인해 갈등을 느끼고 있다고 이야기하였다. 또한 어떠한 부분에서는 교사주도 활동을 시도하는 것의 필요성을 느끼기도 한다고 이야기하였다. 이와 같이 평가인증 관찰자가 다녀간 이후 어린이집 교사들은 목표가 없어진 것 같아 우울함과 상실감을 느끼기도 하였고, 인증을 의식하면서 실시하지 못했던 것들을 실시하는 등 보다 자율적인 모습을 보이기도 하였다. 한편 자연 어린이집은 인증에 통과하였으나 그 이후 교사들은 서서히 지표와는 다른 가치와 학부모들의 요구로 인해 교육 활동 실행에 갈등을 겪기도 하였다.

2. 평가인증 참여과정에서 나타나는 자연 어린이집의 변화

본 연구자는 자연 어린이집의 평가인증 참여과정을 관찰하면서 어린이집에 많은 변화가 나타남을 알 수 있었다. 원장과 교사들은 평가인증지표를 공부해나가면서 어린이집 환경이 가진 문제점을 진단하고 이를 개선해 나갔다. 본 연구 결과 평가인증 참여과정에서의 자연 어린이집의 주요변화는 교실을 비롯한 보육 환경과 일일보육계획 및 평가 기록 면에서 중점적으로 나타났다. 또한 교사들의 교육활동운영 및 상호작용, 어린이집의 운영체제 등에서도 변화가 나타나는 것을 관찰할 수 있었다. 인증참여과정을 통해 어린이집에 나타난 변화는 ‘보육환경의 변화’와 ‘보육

활동 계획 및 기록의 변화’, ‘교육활동과 운영체제의 변화’로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 보육환경의 변화

평가인증에 참여하면서 어린이집은 보육환경 면에서 많은 변화를 보이는 것으로 나타났다. 보육환경의 변화는 ‘흥미영역의 구성’과 ‘보육활동 자료의 변화’, ‘교실 외 공간의 변화’로 구분하여 살펴볼 수 있다.

(1) 흥미영역의 구성

교직원들은 평가인증지표(대 1-2 지표)에서 제시하는 내용 즉, ‘보육실의 공간이 영유아의 연령, 발달특성을 고려한 흥미영역으로 구성되어 있으며 배치가 적절하다’는 내용의 지표를 적용하기 위하여 교실환경에 변화를 시도하였다. 교실환경은 흥미영역이 없던 상태에서 점차 변화를 거듭함에 따라 흥미영역이 구성되는 방향으로 일련의 순서에 따른 변화를 보였다. 이러한 변화의 과정을 살펴보면 ‘흥미영역의 구성 : 교실 밖으로 나온 블록영역’, ‘칸칸이 나누어진 교실 : 비좁은 놀이 공간’, ‘영역의 통합 : 비슷한 특성끼리의 모임’ 등으로 볼 수 있으며, 이를 변화된 순서에 따라 구분하여 설명하면 다음과 같다.

① 흥미영역의 구성 : 교실 밖으로 나온 블록영역

인증참여 이전의 자연 어린이집의 교실 환경은 흥미영역으로 구성되어 있지 않았다. 교사들은 주로 대집단 활동 위주의 수업을 운영하였으므로 놀이 중심의 흥미 영역 구성은 자연 어린이집 교사들에게 새로운 시도였다.

처음에는 영역이 구성되어 있지 않았어요. 우리 어린이집은 미술활동이 조금 많이 차지하고 있었거든요. 언어, 미술영역은 원래 교실 안에 있었어요. 장난감이 밖에 나와 있었어요. 그래서 교사가 꺼내서 갖다 주는 식으로. 탐구활동은 과학도 연간계획안 짜서 했는데 대소집단 하는 것처럼 했어요. 자유선택 식으로는 이번에 한 거죠.

(유교사, 2006. 12. 29)

전에는 흥미에 맞는 것 딱 두 개 영역만 있었어요. 그 때는 영아반교실에 큰 책장이 있었거든요. 그래서 책장을 나눠서 언어영역하고 흥미 조작, 쌓기 활동 자료, 그런 것만 냈어요.

(김교사, 2007. 1. 6)

교사들과의 면담을 통해 인증 참여 이전에는 교실이 흥미영역의 구분 없이 대소집단 활동 위주의 교실 상태였던 것을 알 수 있다. 유아반의 경우 언어와 미술 활동을 위한 자료는 교실 안에 배치되었으나 그 외의 자료는 ‘장난감’으로서 유아들이 교실 바깥에서 이용하였음을 알 수 있다. 영아반 역시 큰 책장을 이용하여 언어, 쌓기, 조작 등의 자료를 배치해 주었을 뿐 흥미 영역 구성은 아니었던 것으로 나타났다. 이와 같은 상태에서 인증 참여를 계기로 교실에는 흥미영역이 구성되기 시작하였다.

흥미영역 구성의 가장 첫 단계에서 본 연구자는 관찰을 통해 교실이 인증참여 이전과 많이 달라졌음을 알 수 있었다. 인증 참여 전에는 위의 교사면담에서 알 수 있듯이 교실 안에 흥미영역의 구분이 없었으나, 교실에 언어활동과 미술활동을 위한 공간 외에도 역할놀이, 관찰 등을 할 수 있는 공간이 조성되기 시작하였다. 그런데 흥미영역이 구성되면서 블

록영역이 교실 밖 출입문과 바로 인접한 곳에 배치된 것을 볼 수 있었다. 시끄러운 동적 영역인 블록영역을 교실 바깥에 배치한 주변 어린이 집들의 권유에 따라 만 2세반과 만 3~5세반 블록영역을 교실 바깥에 배치한 것이었다. 또한 교실 바깥에서 블록 활동을 하는 영유아를 교사가 지켜볼 수 있도록 교실 문 바로 앞에 배치하였음을 면담을 통해 알 수 있었다. 그러나 교실 바깥의 출입문 앞에 배치된 블록영역의 활동이 유아들의 출입으로 인해 방해받는 상황이 종종 발생하였다. 다음은 블록 활동이 지장을 받는 것에 대한 사례이다.

교실 문 바로 바깥에 있는 블록영역에서 두 남아가 놀이하고 있다. 교실에서 색칠을 하던 여아 한명이 색칠한 종이를 교실 밖 사물함에 넣기 위해 사물함으로 향하면서 남아1이 만든 구성물을 넘어간다. “야, 넘어 다니지 마!”라고 남아 1이 이야기한다.

(관찰, 2007. 1. 9. 만3~5세반 자유선택활동)

관찰 결과 위 사례와 같이 좁은 공간으로 인해 놀이 활동이 방해를 받고 교실 문 바깥에 놓인 블록 영역의 활동이 원활히 이루어지지 못함을 알 수 있었다. 이 외에도 교사는 블록 활동을 하기 위해 교실 바깥으로 나간 유아들이 블록영역 안에서만 머무르도록 하기 위해 행동범위를 제한하곤 하였다. 그리고 교실 밖의 블록영역 때문에 만 2세반과 만 3~5세반 교사들은 교실 출입문을 항상 열어 두었는데 이러한 점으로 인해 때로는 교실 안 놀이까지 방해받는 상황이 발생하기도 하였다.

만 2세반 7명이 모두 블록 영역에 나와 있다(남아5명, 여아 2명). 교사는 블록 영역 매트 바깥으로 종이벽돌이 나가지 않게 통제하고 있다.

"여기까지만 벽돌 하라고 그랬지? 수희야, 이리 들어와서 하세요. 거기까지 나가면 안 돼."

(관찰, 2007. 1. 9. 만 2세반 자유선택활동)

교사 : 다른 어린이집 원장님은 블록, 역할은 시끄러운 영역이어서 교실 바깥으로 빼라고 하셨는데, 저는 교사 입장에서 애들이 노는 걸 다 볼 수 있는 게 좋거든요. 그런데 아무래도 보는 입장에 따라서 차이가 좀 있어요.

(이 때, 만 2세반 신입원아 2명이 교실 바깥 블록영역이 있는 거실에서 크게 울자 만 3~5세반 교사는 블록 활동을 하고 있던 남아 두 명을 교실로 들어오게 한 뒤, 교실 출입문을 닫는다.)

교사 : 저렇게 큰 소리가 나거나 다른 반 아기들이 자면 놀이를 제가 제한해야 하거든요. 그렇게 하는 게 싫어요.

(관찰, 2007. 1. 16. 만 3~5세반 자유선택활동)

위의 사례에서 보듯이, 만 2세 영아들은 교실 밖의 여러 곳을 돌아다님으로써 이를 교사가 크게 신경 쓰게 되고, 교실 밖의 사정에 따라 블록 활동이 중단되기도 하는 등 여러 문제점이 발생되었다. 자연 어린이집 교직원들은 이러한 문제점을 수정하기 위해 블록영역을 다시 교실 안으로 배치하였다.

② 칸칸이 나누어진 교실 : 비좁은 놀이 공간

블록영역을 교실 바깥에서 교실 안으로 배치한 이후로도 교직원들은 효과적인 자유선택활동을 위한 환경 조성에 주력하였다. 이들은 영유아들이 그들의 흥미에 따라 모든 영역에서 적절히 흩어져서 활동하는 것에 주안점을 두고 환경을 구성하였다. 그 결과 이전에 비해 교실 공간 나눔

이 많아지고 각 공간에 있는 교구장에는 그 영역의 해당 자료가 비치된 점을 관찰할 수 있었다.

교실 안은 이전보다 흥미영역이 보다 확연히 구분되었으나 공간을 나누기 위해 배치된 교구장과 책꽂이, 높고 낮은 책상들로 인해 각 영역의 놀이공간이 비좁게 됨으로써 영유아의 놀이 활동이 원활하지 못한 것을 볼 수 있었다. 원장과 교사들은 영유아들이 각 영역에서 분산되어 놀이할 수 있도록 교실 공간을 보다 확실히 분리하는 것에 주력하였는데 영유아들은 주로 블록영역이나 역할영역에서의 놀이들을 선호하여 주로 이 두 영역에서만 놀이함으로써 다소 비좁다는 느낌을 주었다. 아래의 관찰 내용은 놀이공간이 비좁아 발생한 주된 애로사항을 보여주는 것이다.

소꿉영역에서 여아들이 놀이하고 있다. 여아 두 명은 교구장 바로 옆 책상 앞 큰 스펀지 블록 위에 앉아 그릇들을 차려 놓고 있다. 여아 한 명은 교구장 안의 자료를 찾기 위해 몸을 숙이고 교구장 바로 옆 공간에 앉은 여아 한 명을 조금 밀며 자료를 꺼낸다. 뒤이어 다른 여아 한 명이 놀이에 개입하기 위해 영역으로 들어 왔는데 책상 앞에는 더 이상 앉을 공간이 없어 영역 입구에 선 채로 이들의 놀이를 지켜보고 있다.

(관찰, 2007. 1. 23. 만 3~5세반 자유선택활동)

위의 사례는 두 명의 여아가 책상 앞에 앉아 소꿉놀이를 하는데, 역할영역 공간이 책상과 교구장으로 인해 매우 좁아 다른 두 명의 여아가 놀이에 참여할 수 없게 된 장면이다. 이와 같이 교실의 각 흥미영역 공간이 비좁아 놀이 활동에 지장이 초래되는 점은 외부전문가가 현장교육을 위해 방문하였을 때 보완하여야 할 사항으로 지적되기도 하였다.

외부전문가 : 지금 영유아들이 활동하기 괜찮은가요? 이 반 정원이 몇 명이죠?

박교사 : 7명……. 1:7이요.

외부전문가 : 소음을 고려해서 잘 배치되어 있는데, 만 2세의 공간으로 는 좁은 것 같아요. 영역배치는 잘 되었는데 들어왔을 때 다 막혀 있는 듯한 느낌이 들죠.

원 장 : 우리가 생각하기로는 이렇게 영역을 구성해주면 영아들이 이렇게 나뉘어져서 놀 수 있으리라 생각하고….

(관찰, 2007. 1. 27. 외부전문가 방문교육)

위에서 외부전문가는 교실 각 영역의 넓이가 만 2세 영아가 놀이하기에는 다소 좁게 느껴지는 점을 지적하고 있다. 이에 원장은 영아들이 각 영역으로 분산되어 놀이할 수 있도록 하기 위해 이 같이 구성한 것임을 설명하였다. 이와 같이 자연 어린이집 교직원들은 교실을 흥미영역으로 구성하는데 있어서 영유아가 분산되어 놀이하는데 초점을 맞추었다. 그러나 이 과정에서 모든 영역이 골고루 구성되었으나 다소 좁은 느낌의 영역이 발생되었고 이로 인해 영유아의 놀이 활동이 지장을 받는 결과가 나타나기도 하였다.

③ 영역의 통합 : 비슷한 특성끼리의 모임

교직원들은 영유아들이 분산되어 놀이하는데 초점을 맞추는 것에서 점차 벗어나 좁은 교실공간을 극복하기 위한 방법을 모색하고 영역구성을 할 때 각 영역의 활동 성격을 보다 효과적으로 반영하였다.

박교사 : 아까 문 여는데 방해가 되어서 책꽂이를 이쪽에 뒀어요.

원 장 : 그렇게 하면 이 책꽂이를 처음에 우리가 놔뒀던 것처럼 그대로 막으면 되겠네요, 쿠션을 저쪽으로 놓고. 그럼 훨씬 아늑하겠어요.

유교사 : 교사가 그럼 앉는 곳을 항상 여기 앉아야 돼요.

박교사 : 네, 맞아요.

원 장 : 책꽂이를 아예 없애버릴까요?

박교사 : 책은 있어야 되는데요.

원 장 : 벽에다 꽂아서 사용하는 방법을 써보는 것이 어때요? 아니면 그 쪽에도 책상을 놓고 벽에는 책을 꽂고 밑에는 올려주고. 그러면 공간이 더 좁아지는데. 저 쿠션을 갖다가 놔볼까?

(관찰, 2007. 2. 3. 자체교사연수)

유교사 : 그 쪽으로 듣기공간을 만들면 선 연결이 이렇게 너무 애매해서 밟고 가야 되어서 위험해요.

원 장 : 선생님, 이쪽으로 완전히 뒤바뀌서 지금 쌓기영역 있는 쪽에 언어영역을 넣고 이쪽으로 한번 해보면 어때요?

유교사 : 그럼 출입문하고 마주쳐요.

원 장 : 아니 언어영역을 안쪽에 배치하고 바깥쪽에 미술이랑...

유교사 : 아니요 미술은 상관없는데 그렇게 되면 또 언어영역과 부딪힐 걸요. 그럼 또 시끄러운 영역과 조용한 영역이 바로 붙어 있게 되어서 안 될 것 같아요. 그리고 미술영역이 안쪽에 있으니까 안 좋은 점이 애들이 뭘 하는지 안 보여요.

(관찰, 2007. 2. 3. 자체교사연수)

위에서 보는 바와 같이 원장과 교사들은 언어 영역의 책꽂이가 자리를 너무 많이 차지하므로 이를 수정하기 위해 논의하였다. 또한 정적활동이 이루어지는 언어영역과 동적활동이 이루어지며 시끄러운 영역인 미술영

역의 성격을 고려하여 이 두 영역이 가까이 배치되지 않도록 하는데 주안점을 두었다. 그리고 교사의 시선에 사각지대가 발생하지 않게 하는 점도 교실 구성에 반영하였다. 교직원들은 이처럼 각 영역의 특성을 반영하고 교사의 시선과 위치 등도 고려하여 흥미영역을 구성해 나갔다. 이러한 과정을 통해 교실의 영역구성은 시끄럽고 동적인 활동의 영역을 함께 두고, 조용하며 정적인 활동의 영역을 함께 두는 방식으로 변화되었다.

교직원들은 시끄럽고 동적인 특성을 가진 미술, 역할, 쌓기, 음률 영역을 서로 가까이 배치하고, 조용하고 정적인 특성을 가진 언어, 수과학 영역은 교실 안에 함께 배치하였다. 교사들은 공간을 크게 두 부분으로 구분하고 각 흥미영역에서 이루어지는 놀이 활동의 특성에 따라 같은 특성을 갖는 영역은 인접하여 배치하였는데, 이러한 상황에서 다음과 같은 점이 관찰되었다.

역할영역과 블록영역이 함께 놓여 있는 공간에 역할놀이인 봄동산 소풍놀이가 한창이다. 여아 한명과 남아 두 명이 각각 우레탄 블록을 의자로 삼아 앉아서 역시 우레탄 블록으로 만든 밥상 위에 주전자와 그릇 등을 놓고 도시락을 먹는 놀이를 진행하고 있다. 그 뒤로 남아 한 명이 레고를 사용하기 위해 교구장에서 레고 바구니를 꺼내는데, 봄동산 놀이를 하고 있는 여아와 교구장 사이가 비좁아 레고 바구니를 반쯤 꺼내어 필요한 것을 찾다가 포기하고 다른 영역으로 이동한다.

(관찰, 2007. 4. 18. 만3~5세반 자유선택활동)

본 연구에서의 관찰 결과 블록영역과 역할영역, 음률영역을 통합하여 배치했을 때, 위와 같이 한 영역의 놀이로만 치우치는 현상이 나타남을

알 수 있었다. 교사와의 면담 결과 교사 또한 역할과 블록 놀이가 통합적으로 이루어지지 않고 역할놀이만이 이루어지거나 블록놀이만이 이루어지는 현상에 대해 고민하는 것을 알 수 있었다. 이처럼 교실을 흥미영역으로 구성하는 동안 교직원들은 많은 변화를 시도하였고, 새로운 변화 끝에는 항상 새로운 고민이 뒤따르는 과정을 경험하고 있었다.

(2) 보육활동 자료의 변화

교실을 흥미영역으로 구성함에 따라 각 영역의 보육활동자료를 배치하는 것에도 많은 변화가 나타났다. 교직원들은 보육활동자료의 내용과 제시 방식 등에 대하여 새로운 점들을 인식하였고, 이러한 인식에 따라 자료 종류 및 제시방식에 변화를 시도하였다. 또한 영아반의 자료 면에서도 많은 변화를 주었다. 보육활동 자료에 대한 변화는 ‘보다 다양해지고 효과적으로 제시된 자료들’와 ‘대근육 활동자료의 출현’의 두 가지로 살펴볼 수 있다.

① 보다 다양해지고 효과적으로 제시된 자료들

본 연구를 진행하면서 인증에 참여하기 이전에는 교실에 배치된 자료의 종류가 비교적 단조로운 반면 인증에 참여하는 과정에서 자료가 다양하게 됨을 알 수 있었다. 본 연구자는 교실 관찰에서 인증 참여 초기의 블록영역에는 블록과 인형이 각각 두 종류씩 바구니에 한꺼번에 담겨 놓여 있고, 역할영역에는 그릇종류, 음식모형, 동물과 사람형깁인형이 제시되고 있음을 보았다. 또한 미술영역에는 색연필과 크레파스, 종이 및 재활용품 바구니가, 음률영역에는 북, 탬버린, 소고, 실로폰, 작은 의자 등과 같은 자료가 있는 것을 볼 수 있었다. 교직원들은 인증참여 초기 교실 내 활동 자료의 문제점을 지적하고 이를 수정, 보완해 나갔다. 아래

내용들은 원장과 교사들이 지표를 자체적으로 공부하면서 활동자료에 대해 논의하는 장면이다.

원 장 : 밥상과 화장대와 가스렌지가 없지요?

유교사 : 저희 반도 화장대가 없어요.

김교사 : 화장대가 있어야 하는 구나.

원 장 : 화장품하고, 거울하고 화장대가 있어야 되겠어요.

(관찰, 2007. 2. 3. 자체교사연수)

원 장 : 작은 동물모양 놀잇감, 좀 작아야 좋은 거겠죠? 블록의 소품이니까. 우리는 다 큰 거잖아요, 그렇죠? 그리고 인형을 쌓기 영역의 교구장에 넣는데 인형 다 섞어가지고 바구니에다 쌓아서 넣는 것 보다는 강아지 인형을 세워서 전시하듯이 넣어주면 애들이 정리할 땐 힘들어도 교구장도 차보이고 제대로 선생님이 제시를 했다는 느낌이 들더라구요.

유교사 : 인형을 세워놨더니 애들이 더 많이 잘 가지고 놀고, 정리할 때도 그대로 해 놓더라구요.

(관찰, 2007. 2. 24. 자체교사연수)

위의 논의 장면에서 보는 바와 같이, 원장과 교사들은 역할영역에 화장대 등의 소품이 없는 현재 상황을 문제점으로 지적하면서 보다 활발한 역할놀이를 위한 소품 제시 방안을 계획하였다. 또한 블록소품이나 역할놀이 소품을 제시할 때 바구니에 여러 종류를 함께 넣고 교구장에 배치하기 보다는 자료가 영유아의 눈에 잘 떨어 수 있도록 효과적으로 제시하는 방안을 논의하였다. 이 밖에도 손인형이나 미술재료 등을 효과적으로 제시하는 법에 대해 논의하기도 하였다. 보육활동 자료에 관한 논의 과

정은 교사들이 아래와 같은 점을 인식하게 하는 계기가 되었다.

전에는 만 2세반 아이들이 자동차만 갖고 놀았는데, 블록영역에 자동차를 넣어주니까 더 잘 놀이하는 것 같아요. 자동차 길도 만들고 그 위에 자동차를 굴리더라구요.

(원장, 2007. 2. 23.)

자료를 잘 보이게 해주려고 하는 방법들을 알게 되었어요. 예전에는 쟁반보다 바구니를 사용했고, 자료를 높은 바구니 안에 집어넣기도 했어요. 블록처럼 한데 다 바구니 안에 쏟아 넣었죠. 하지만 이젠 쟁반이나 낮은 바구니에 넣으니까 영아들이 ‘아, 뭐가 있구나’ 하면서 이렇게 보고 놀이할 수 있어요.

(박교사, 2007. 7. 18)

원장과의 면담 결과 교직원들은 블록 활동을 더욱 활발하게 해 주는 블록소품으로서의 자동차 역할을 깨닫고 이에 대한 중요성을 인식하게 되었음을 알 수 있다. 또한 박교사와의 면담 결과 교사들은 보육활동 자료를 제시할 때 영유아 눈에 잘 떨어 수 있도록 낮은 바구니나 쟁반을 이용하고 한 종류씩 알맞은 양을 제시하고 있었다. 자료 제시 방법에 있어서도 교사들은 블록영역의 소품으로 동물인형을 제시할 때 바구니에 넣기보다는 교구장 맨 위에 세워서 제시하기도 하고, 작은 자동차를 주차장처럼 만든 상자 안에 넣어 제시하기도 하였다. 또한 언어영역의 손인형들을 벽에 부착하기도 하였다. 이 밖에도 역할영역에 이전에 없던 모형가스레인지와 신발, 전화기, 아기침대와 아기인형, 포대기 등을 제시하는 등 보다 다양한 소품을 추가하였다. 이렇듯 교실 환경이 변화함에 따라 보육활동 자료의 종류가 다양해지고 제시 방법도 효과적으로 변화하

는 모습을 보였다.

② 대근육 활동자료의 출현

보육활동 자료의 변화에서 두드러진 변화를 보이는 것 중 또 다른 하나는 대근육 활동자료의 변화였다. 원장과 교사들은 인증 참여 초기에는 대근육 활동자료에 대해 큰 필요성을 느끼지 않는 상태였다. 교직원들은 대근육 활동자료가 영유아들에게 위험하며 안전사고를 유발한다는 이유로 기피하였다. 교직원들은 흔들말과 같은 자료에 영유아가 다칠 위험이 있고 끝차를 영유아들이 용도대로 사용하지 않는 경우가 있어 제시하였다가 다시 넣어두었다고 이야기하였다.

그러나 ‘소근육 활동자료와 함께 대근육 활동자료를 어린이집에 항상 비치하고 이를 이용한 활동을 자주 하여야 한다’는 지표 적용을 위해 교직원들은 대근육 활동자료에 대한 막연한 기피를 탈피하고 새롭게 변화를 시도해야 했다. 이들은 대근육 활동 자료에 대한 논의를 계속 하면서 기존에 있던 대근육 활동자료를 제시하거나 새로운 자료를 구입할 계획을 의논하였다. 그 결과 대근육 활동자료들은 자연 어린이집에서 영아반 교실과 유희실에 제시되기 시작하였다.

대근육 활동자료 제시 초기에는 유희실에 뽀뽀, 매트리스, 대형TV 등이 배치되는 것을 볼 수 있었다. 이후 교직원들의 논의 과정을 거치면서 기존의 뽀뽀나 매트리스는 사라지고 차츰 시이소오, 영아용 모형자동차, 쇼핑카, 바퀴달린 수레, 고리 끼우기, 형겔공과 같은 대근육 활동 자료가 제시되기 시작하였다. 그리고 제시된 대근육 활동자료들이 영유아의 활동상황에 따라 효율적으로 자리 잡고 정리를 위한 자리 표시도 되는 것을 관찰할 수 있었다. 이와 같이 인증참여를 계기로 교직원들의 대근육 활동자료에 대한 인식이 변화하였고 자료 제시를 시도하게 되었음

을 알 수 있었다.

(3) 교실 외 공간의 변화

어린이집 환경의 변화를 관찰하면서 교실이나 유희실 외에도 어린이집의 입구 및 현관, 화장실 등과 같은 공간 역시 변화함을 알 수 있었다. 교실 외의 공간은 보다 안전하고 바람직한 공간 이용을 위한 고민을 통해 변화함과 동시에 공간이 아닌 다른 안전을 논의하는 과정에서 공간의 변화가 요구되는 경우도 있었다.

본 연구자는 어린이집 관찰을 통해 화장실이 크게 변화하는 것을 볼 수 있었다. 어린이집의 기존 화장실 바닥은 일반 가정과 같이 타일로 된 바닥이었는데, 큰 방수매트를 여러 장 바닥에 깔아 영유아들이 신발 없이 자유롭게 사용하게 되는 것을 볼 수 있었다. 조력자가 바닥에 물기가 잘 마르지 않는 점을 문제점으로 진단함에 따라 교직원들이 고민하여 보완한 것이었다. 또한 화장실 욕조 앞에 밝은 색의 블라인드를 걸어 욕조 안의 지저분한 물건들을 가림으로써 기존의 어둡고 칙칙했던 화장실이 전체적으로 환해진 느낌을 주게 되었다. 이 외에도 차례를 기다려야 하는 영유아를 위해 화장실에 그림책을 준비한 점 또한 전과는 확연히 다른 점을 보여주는 것이었다. 또한 아래의 예는 다른 문제점을 보완할 방법을 찾는 과정에서 유희실의 환경이 변화된 예를 보여준다.

사용하지 않는 시트들을 어디에 두어야 할지 고민이었어요. 그렇다고 수납장을 따로 짜서 여기 마루에 두면 자리만 차지하고 너무 딱딱해 보일 것 같아서. 그래서 플라스틱으로 만든 벤치인데 의자 뚜껑을 열면 거기가 장난감 수납하는 공간이 있는 것을 구입했어요. 그래서 그것을 사서 마루에 놓고 시트 집어넣었다가, 뚜껑 닫아놓으면 벤치가 되니까

유희실에서 유아들이 놀다가 앉아 있기도 좋을 것 같고. 어린이집 분위기
기도 벤치를 놓으니까 수납장보다는 분위기가 덜 딱딱하네요.

(원장, 2007. 1. 15.)

투약의뢰서를 우리가 학부모로부터 받아서 보관해야 하는데, 지금 어
린이집 현관 입구 쪽 밑에 꽃 같은 것은 다 치워버리고 거기에 부모들
한테 필요한 것을 제시해야 되겠어요. 안내 사진 같은 것을 벽에 붙여
놓는 것도 괜찮겠더라고요.

(원장, 2007. 1. 17.)

위에서 보면 안 쓰는 물건을 보관하기 위해 수납장을 구입하는 것보다
수납공간이 있는 벤치를 구입함으로써 이에 따라 유희실 환경이 변화하
였음을 알 수 있다. 또한 건강과 영양 관련 지표에서 제시하는 투약의뢰
서 사용을 위해 학부모가 투약의뢰서를 작성할 수 있는 공간을 어린이집
에 마련하게 된 예를 볼 수 있다. 이와 같이 어린이집 원장과 교직원들
은 그동안 신경 쓰지 않던 어린이집 공간을 다시 한 번 돌아보고 그곳을
효율적으로 이용하기 위한 방안에 대해 고민하였다. 그 결과 어린이집의
바깥 공간에도 어린이집 사진, 유모차 대기소, 투약의뢰서 기록 공간, 계
시판 등이 마련됨으로써 외부인에게 어린이집을 알리고 학부모들의 편리
한 이용을 돕게 됨을 본 연구의 관찰에서 느낄 수 있었다. 이처럼 어
린이집은 교실 뿐 아니라 교실 외의 공간도 문제점 해결과 보다 효율적인
이용을 위해 변화하게 되었다.

2) 보육활동 계획 및 기록의 변화

자연 어린이집은 보육환경 면에서 뿐 아니라 보육과정 면에서도 많은

변화를 보였다. 보육과정에 관한 지표는 연간, 월간 및 주간교육계획안, 일일보육계획안 등을 연계성과 균형 있게 계획하는 것에 초점을 둔다. 또한 일상적인 양육과 교육 활동들이 다양하게 이루어지도록 보육과정이 잘 수립되고 이에 대한 평가가 반영되어야 한다는 내용을 담고 있다. 이 같은 지표를 기준으로 보다 나은 보육과정 계획을 위하여 교직원들은 기존에 사용하던 교육계획 및 실행에 많은 변화를 시도하였다. 이러한 변화는 ‘보육활동 계획 형식 및 내용의 변화’, ‘일일보육일지의 변화’, 그리고 ‘새롭게 고려되는 요소들’로 살펴볼 수 있다.

(1) 보육활동 계획 형식 및 내용의 변화

인증 참여 과정에서의 자연 어린이집 보육활동 계획의 변화를 살펴보면, 보육활동 계획안의 형식과 흥미영역별 활동 계획에서 많은 변화가 나타난 것을 알 수 있다. 먼저 보육활동계획안 형식의 변화를 살펴보면 다음과 같다.

주 제		기 간			
		1주 :	2주 :	3주 :	4주 :
자 유 선 택 활 동	신체,음률 활동				
	의사소통 활동				
	창의적 활동				
	탐색활동				
	사회정서 활동				
점심 및 낮잠					
실내자유 선택놀이					
기본생활습관					
안전교육					

(2006년 5월 만 1세반 월간교육계획안에서 발췌)

위의 만 1세반 월간교육계획안 형식을 보면, 해당 월의 주제와 목표를 기입하고 다시 각 주별 주제를 기입하도록 되어 있다. 또한 자유선택활동은 신체·음률활동, 의사소통 활동, 창의적 활동, 탐색활동, 사회정서 활동 등의 5개 영역으로 나누어져 각 영역별로 1주부터 4주까지의 활동을 계획하도록 되어 있음을 알 수 있다. 인증참여 이후 월간교육계획안 형식은 다음과 같이 변화되었다.

주 제		기 간			
목 표					
		1주 :	2주 :	3주 :	4주 :
자 유 선 택 활 동	언어영역				
	창의영역				
	탐색영역				
	신체영역				
실외자유놀이 (신체활동)					
일상생활활동					
기본생활습관					
안전교육					

(2007년 2월 만 1세반 월간교육계획안에서 발췌)

위의 2007년 2월 만 1세반 월간교육계획안의 형식을 보면 우선 눈에 띄는 변화는 자유선택활동에서의 영역 명칭임을 알 수 있다. 인증참여 이전 계획안에서는 신체·음률활동, 의사소통 활동, 창의적 활동, 탐색활동, 사회정서 활동 등의 명칭으로 표현되었는데, 인증참여 이후 사회정서 활동영역을 삭제하고 영역의 명칭이 언어, 창의, 탐색, 신체 등의 네 가지 명칭으로 변화되었음을 알 수 있다. 또한 점심 및 낮잠에 관한 부분이 삭제되고 전에는 없었던 ‘실외자유놀이(신체활동)’가 추가되었다. 이외에도 일상생활활동 부분 역시 추가되어 부분적으로 변화된 모습을 보이는 것을 알 수 있다.

유아반의 월간교육계획안 형식도 2006년 6월 월간계획안과 2007년 1

월 월간계획안을 비교한 결과, 2006년 6월에는 없었던 ‘음률 영역’에 관한 활동이 2007년 들어 유아반 자유선택활동에 새롭게 추가된 점을 볼 수 있었다. 또한 ‘일상생활활동’ 역시 추가된 것으로 나타났다. 따라서 두 반 모두 영역의 명칭을 재정비하고 기존에는 계획, 명시하지 않았던 일상생활활동을 새롭게 계획하게 되었음을 알 수 있다. 그리고 영아반에서는 이전에는 계획하지 않았던 ‘실외자유놀이’를, 유아반에서는 자유선택활동 내의 ‘음률 영역’을 새롭게 계획한 점을 알 수 있다.

계획안 형식의 변화는 월간교육계획안 뿐 아니라 주간교육계획안에도 나타나고 있는데 만 2세반과 만 3~5세반의 2006년 3월과 2007년 1월의 주간교육계획안 형식을 각각 비교하면, 만 2세반의 경우 실내자유선택활동 외에도 ‘대소집단 활동’이 명시되어 있고, 이 외에도 ‘영어’와 ‘속담’ 부분이 제시되어 있었다. 그 이후 2007년 1월 주간교육계획안에서는 대소집단 활동 부분이 삭제되고 ‘실외자유놀이’와 ‘일상생활활동’이 추가된 것으로 나타났다. 만 3~5세반 역시 2006년 6월 주간교육계획안에는 ‘영어’와 ‘속담’ 이 포함되어 있었는데 2007년 1월에는 이들이 삭제되고 실외자유놀이와 일상생활활동이 새롭게 추가된 것으로 나타났다.

위와 같은 점을 보면 인증참여 이전에는 만 2세의 경우 만 3~5세 연령과 동일하게 대소집단활동과 영어 및 속담활동 등을 계획하였지만, 인증 참여 이후 삭제하였음을 알 수 있다. 또한 새롭게 실외자유놀이와 일상생활활동에 관한 부분을 주간교육계획안에도 명시하는 것으로 변화된 것을 알 수 있다. 따라서 어린이집의 월간 및 주간 교육계획안의 형식에는 인증에 참여하면서 기존에 있던 항목들이 삭제되기도 하고 새로운 항목이 추가되기도 하는 등의 변화가 있음을 알 수 있다.

교육계획안 형식의 변화에 따라 보육활동의 내용 또한 변화를 보였다. 교사들은 형식이 변화함에 따라 기존에 따로 계획하던 것을 자유선택활

동 영역 내의 한 활동으로 계획하기도 하였다. 2006년 3월의 만2세반 주간교육계획안에서는 이야기나누기, 동화, 동시, 속담 및 음률활동이 ‘대소집단 활동’ 아래 계획되었다. 그런데 인증 참여 이후 2006년 12월의 주간교육계획안에서는 동화, 동시 및 속담 활동이 자유선택활동 아래 ‘언어영역’의 한 활동이 되고, 새노래 및 음악감상 활동도 ‘음률 영역’의 한 활동으로 계획된 것으로 나타났다.

이 외에도 인증참여 이전인 만 3~5세반의 2006년 3월 1주 주간교육 계획안에서는 언어영역의 활동 내용이 주로 교재관련활동으로 계획된 점을 볼 수 있으나, 인증참여 이후 2007년 2월 4주 주간교육계획안에서는 동화를 듣거나 편지를 쓰고 손인형으로 이야기하는 등의 다양한 활동으로 변화되는 것으로 나타났다. 또한 이전의 계획안 내용에서는 볼 수 없었던 ‘대안활동’이 우천 시를 대비하여 명시되었고, ‘초등학교 방문’과 같은 일상생활 활동 내용이 계획되었다는 점이 변화된 것이라고 할 수 있다. 이와 같이 인증에 참여하면서 준비하는 동안 보육활동 계획이 그 형식과 내용 면에서 변화한 것을 알 수 있다.

(2) 일일보육일지의 변화

본 연구의 결과 보육활동계획 및 수립에 관한 변화 중에서도 하루의 교육활동을 계획하고 이를 평가, 기록하는 일일보육일지가 매우 두드러진 변화를 보이는 것으로 나타났다. 일일보육일지와 관련된 변화는 ‘지표내용을 반영하기’와 ‘주관적 기록에서 객관적 자료로 거듭나기’로 나누어 살펴볼 수 있다.

① 지표내용을 반영하기

일일보육일지는 그 안의 내용 기록 면에서 많은 변화를 보이는 것으로

나타났다. 교사들이 사용하는 일일보육일지 내용기록은 인증 참여 이전과 참여 이후의 지표 공부 과정에서 지표에 제시된 내용들을 반영하기 위해 거듭된 변화를 보였다. 초기 인증 참여 이전의 일지 기록 방식은 아래와 같았다.

10:20~11:00	특강	중국어 특강 - '초록, 노랑, 빨강' 배워보기
11:10~11:30	동화	<요술사과> - 사과나무에 요술사과가 열렸어요
11:30~11:50	게임	<색깔 찾기 놀이> - 교실에는 어떤 색깔이 있을까요? - 교실에 있는 색을 빨리 찾아오는 게임

(2006년 3월 31일 만 3~5세반 일일보육일지에서 발췌)

10:20~11:00	미술, 조형	봄의 소리 그리기 봄의 소리와 관련된 음악을 틀어주고 유아가 봄의 소리를 마음껏 그릴 수 있도록 지도하였다. (중략)
1:15~3:50	낮잠	자유선택활동 조용한 음악을 들려주고 편안하게 누워 있도록 지도한다. 일어난 유아는 화장실을 다녀온 후 자유놀이를 한다.

(2006년 4월 12일 만 2세반 일일보육일지에서 발췌)

위 일일보육일지의 내용기록방식을 보면 시간대별로 이루어지는 활동의 종류를 기입하고 그 옆에는 그 활동이 어떠한 내용인지를 소개하거나, 교사가 어떻게 지도하는지를 설명하는 방식으로 기록된 것임을 알 수 있다. 위와 같은 인증참여 이전의 일지 기록방식에 대해 원장은 아래

와 같이 설명하였다.

전에 일지 쓸 때는 일일계획을 안 짜고 일과표에 맞춰서 활동한 것을 오늘은 무엇을 했다 이렇게 적었어요. 근데 그것도 다 적은 게 아니라 주로 미술이나 언어 쪽, 과학 쪽같이 이렇게 한정된 부분에서 썼어요. 교사가 생각나는 부분만 적고. 그러다보니까 대그룹활동 부분만 적었는데 언어나 수도 늘 하는 것이 되풀이되고 특별히 과학, 미술 같은 것만 치중을 해서 적었던 것 같아요. 쌓기나 역할을 빈 시간을 이용해서 노는 과정으로 하다 보니 그 부분의 기록은 크게 중요하게 생각 안 했어요.

(원장, 2007. 2. 3.)

원장과의 면담결과 과학, 미술을 중점 운영하는 대집단 수업 방식으로 인해 일일보육일지의 기록도 대집단 활동 위주로 기록되어 왔음을 알 수 있었다. 인증 과정에 참여하면서 교직원들은 다른 어린이집의 경우를 참고하게 되면서 교사와 영유아의 언어적 상호작용의 기록을 자세하게 기록하거나, 교육활동의 실행 및 평가 부분을 중점적으로 기록해 나갔다.

10:50~11:20	과학	<물 속에서 보이는 공기> T : (손으로 공기잡는 흉내를 낸다) 선생님 손 안에는 무엇이 들어 있을까? C : 바람이요 아무것도 없어요. T : 선생님 손 안에는 공기가 들어 있어요. 선생님이 손을 펴 볼게요(손을 핀다). C : 아무것도 없잖아요. (이하 생략)
-------------	----	---

(2006년 5월 16일 만 3~5세반 일일보육일지에서 발췌)

(중 략)			
시 간	계 획	활 동	평 가
9:00~10:00	아동의 흥미에 따라 개별 자유놀이를 한다. * 미술조형 : 교통기관 색칠하기 *블록 : 블록으로 길 만들기 *기본생활습관 : 안전한 곳에서 놀아요	영아의 흥미에 따라 개별적 자유놀이를 한다. *미술조형 : 교통기관 색칠하기 - 여러 가지 교통기관 중에서 영아가 원하는 것을 색칠을 해 보았다. *적목 역할 : 블록으로 길 만들기 - 블록으로 버스가 다니는 길도 만들어 보고, 블록으로 집도 만들어 보았다. *기본생활습관 : 안전한 곳에서 놀아요	
(중 략)			
3:40~4:00	영아의 흥미에 따라 개별적 자유놀이를 한다. *동화 : 자동차를 만들었어요	*동화 : 자동차를 만들었어요. - 자동차에 관한 동화책에 관심이 많았는지 서로 둘러 앉아서 동화책을 보았다. 다 본 친구는 다른 친구의 동화책을 보면서 바꿔 가면서 동화책을 읽었다.	자동차가 나오는 동화책이라 영아들 서로 보고 싶어 하였지만 차례를 지키며 동화책을 보았다.

(2006년 11월 7일 만 2세반 일일보육일지에서 발췌)

위의 두 일일보육일지 기록 방식 중 첫 번째 내용은 앞에서 원장이 이야기한 것처럼 교사와 영유아의 언어적 상호작용의 내용을 기록하는 것으로 변화하였음을 보여준다. 두 번째로 제시되는 2006년 11월의 만 2세반 일일보육일지는 그 이후 일과별로 계획되는 활동명을 기록하고, 계획한 활동이 실제로 어떻게 실행되었는지 '활동'란에 기록한 후 곧이어 그에 대해 각각의 평가를 기록하는 것으로 바뀐 것을 보여준다. 그러나 이러한 기록 방식은 매 활동마다 평가를 기록해야 한다는 교사들의 부담

감을 이유로 다시 한 번 변화하게 되었다.

(이하 중략)		
시 간	계 획	실행 및 평가
9:00~10:40 자유선택 활동 및 간식	* 미술영역 : 다양한 종이에 마 음대로 그리기 - 다양한 종이 신문지, 색도화 지, 비닐, 상자, 펼친 우유팩을 준비해준다. - 다양한 종이에 그리기 재료 (크레파스, 색연필, 매직)를 가 지고 그림을 그려 본다. - 그림을 그리면 미술영역에 전시해서 반 아이들과 함께 그 림을 본다.	--> △ 여러 가지 종이에 활동을 하는 것 은 좋아했지만 매직은 사용할 때 너 무 힘을 주어 사용해서 매직이 미술 영역 책상 깔개에 묻었다. 그리고 활 동 후 정리정돈이 잘 되지 않았다.
(중략)		
평가	오늘 자유선택활동은 새로운 활동보다는 기존의 **반의 자유선택활 동을 5세 아이들이 경험해 보도록 했다(이하생략)	

(2007년 3월 5일 만 3~5세반 일일보육일지에서 발췌)

위의 2007년 3월 만 3~5세반 일일보육계획안을 보면 일일보육일지의
계획 부분을 자세하게 기록하고 실행 부분은 활동이 이루어진 정도에 따
라 동그라미, 세모, 엑스 등으로 간단하게 표기하는 방식임을 알 수 있
다. 이러한 기록 방식의 변화에 대해 한 교사는 다음과 같이 이야기하였
다.

계획을 세세하게 짜는 것에 비해 실행은 동그라미, 엑스 등으로 표기
해도 되니까 저희한테는 편하죠. 그런데 형식이 또 바뀌니까 좀 혼란스
러워요. 일지가 잘 되어야 모든 게 잘 될 것 같아서 일지부터 원장님도

신경 쓰신 건데... 이렇게 일지가 파고들면 들어갈수록 어려운 거예요.

(박교사, 2007. 1. 27)

위에서 교사는 일일보육일지의 기록방식이 보다 효율적으로 변화하였다고 인식하였지만 거듭되는 기록방식의 변화로 인해 혼란과 어려움을 느꼈다고 말하였다. 지금까지 살펴본 결과 일일보육일지는 그 내용을 기록하는데 있어서 형식과 방식에 많은 변화가 이루어졌음을 알 수 있었다. 일일보육일지 기록방식은 지표에서 제시하고 있는 점을 보다 효율적으로 반영하고 교직원들의 부담을 줄이는 방향으로 변화한 것으로 보인다. 그러나 이러한 과정에서 나타난 잦은 변화로 인해 교직원들은 혼란과 부담을 느끼는 것으로 나타났다.

② 주관적 기록에서 객관적 자료로 거듭나기

일일보육일지는 형식과 기록방식에 있어서 많은 변화를 보였는데 이 같은 변화 과정 속에서 교사들의 일일보육일지 작성에 관한 인식이 변화하는 것을 알 수 있었다. 교사들과의 면담을 통해 인증 참여 이전에는 일일보육일지를 교사 자신이 혼자 보는 주관적인 자료로 인식하였음을 알 수 있었다. 그러나 인증 참여 이후에는 일일보육일지를 관찰자 등의 외부인이 보고도 정확한 의미를 판단할 수 있도록 기록해야 하는 객관적인 자료로서 인식하게 되었다. 이 외에도 객관적 자료로서의 일일보육일지에 관한 또 다른 의미에 대해 한 교사는 아래와 같이 말하였다.

연계된 활동이 일지에 표시되니까 다른 교사가 보기에 '아, 교사가 이틀 삼일 동안 이 활동을 연계해서 했구나' 그게 보이고. '세모로 체크되었던 활동이 동그라미로 체크된 이유는 뭘까' 그런 것도 알 수 있고

요. (중략) 다른 교사는 이렇게 체크된 자료를 보면서 교사가 잘 된 계획이니까 다시 또 쓸 수도 있고. 다른 사람이 ‘아, 이 교사가 이렇게 했으니까 이렇게 해주면 좋겠구나’ 하고 생각할 수 있구요. 저 역시 다른 사람의 일지를 보면서 ‘여기서 이러이러한 것을 추가하면 더 좋겠구나’ 이렇게 생각할 수 있을 것 같아요. 일지라는 것을 예전에는 ‘많이만 쓰면 되나’ 하고 생각했는데 지금은 교사의 생각이 나와야 다른 사람이 ‘아, 이 교사는 무슨 생각으로 이렇게 진행을 했구나’ 하면서 알아볼 수 있도록, 한눈에 볼 수 있도록 작성하는 것, 그게 일지인 거 같아요.

(박교사, 2007. 7. 18.)

교사들은 일일보육일지를 외부로부터 평가받기 위한 자료로 인식하는 것 외에도 교육활동계획을 참고하고 공유하는 기록으로 인식하게 되었음을 박교사와의 면담 결과 알 수 있었다. 이처럼 교사들의 일일보육일지에 관한 인식은 인증참여과정을 통해 주관적인 자료에서 객관적인 자료로, 나아가 교육활동에 대해 공유할 수 있는 참고자료로 변화하는 것으로 볼 수 있다.

이 외에도 일일보육일지 평가기록에 관한 교사들의 인식도 전과는 달라졌음을 알 수 있었다. 일일보육일지에서의 평가는 하루의 보육활동을 반성하고 보다 더 나은 계획 수립을 위해 실행되는 것인데, 인증참여를 계기로 이에 관한 인식이 변화된 것을 알 수 있었다. 교사들은 인증참여 초기에 평가의 의미를 간과하거나, 평가를 기록하는 것에 대해 부담을 느낀다는 점을 본 연구자와의 면담에서 몇 차례 이야기하였다. 그러나 인증 참여 이전과 이후 각각의 일일보육일지 평가 내용을 보면 이들의 인식이 달라졌음을 알 수 있다.

우선 2006년 3월 시기의 일일보육일지를 보면 일일보육일지의 형식에

서 평가 란이 아예 없는 것을 볼 수 있다. 그러나 인증참여 이후 일일보육일지 형식이 계획과 활동, 평가의 3가지 항목을 기록하는 것으로 바뀌면서 교사들은 평가를 기록하기 시작하였다. 인증참여 초기의 평가기록 내용을 살펴보면 대부분 ‘영아들이 낙엽을 보고 만질 수 있어서 좋았다’, ‘유아들의 다툼이 일어나지 않아서 좋았다’와 같이 그 날 실행한 활동에 대한 교사의 소감이 적지 않은 것으로 나타났다. 그러나 인증 참여 과정에서 교사의 소감 외에도 점차적으로 그날 교육활동에 대해 반성하고 그 이후 계획을 생각하는 내용이 나타나고 있었다. 아래의 평가기록들은 교사의 평가기록이 반성적 평가로 변화된 점을 말해 주는 예이다.

‘비밀상자에는 무슨 소리가 날까?’ - 영아들이 직접 물건을 고르고 흔들어 보는 활동을 하였다. 한 가지 물건을 넣었을 때와 다른 물건을 여러 가지 넣었을 때 소리가 다르다는 것을 알게 되었다. 비밀상자에 소리를 듣는 활동도 좋지만 비밀상자에 물건을 넣고 만져볼 수 있는 활동도 해보도록 해야겠다.

(2007년 2월 2일 만 2세반 일일보육일지 평가기록)

오전 간식을 함께 먹으니 오전간식에 대한 이야기도 아이들과 더 할 수 있어서 좋았다. 실외활동을 나갈 때 5세 아이들이 혼자서 옷을 잘 입지 못하자 6, 7세 아이들이 동생들의 옷 입기를 도와주는 모습을 보였다. 형님들의 친사회적인 행동들을 격려하며 그 행동들을 계속 지속할 수 있도록 해야겠다.

(2007년 3월 12일 만 3~5세반 일일보육일지 평가기록)

위의 평가내용을 보면 이전과는 달리 교사의 소감 외에 앞으로의 보완점이나 계획 등이 기록되었음을 알 수 있다. 또한 아래 교사들과의 면담

내용은 일일보육일지의 평가 기록에 대해 교사들이 나름대로 가지는 의미를 말해준다.

만약 예를 들어 어떤 날, 비가 와서 바깥에 못 나가면 ‘창문으로 비가 오는 소리를 듣고 비오는 것을 지켜보았다’라고 쓰면, 아예 끝에 평가 쓸 때에는 ‘비가 와서 비오는 소리를 듣고 비오는 모습을 보았다. 내일 날씨가 좋으면 웅덩이가 있는 곳을 살펴서 웅덩이가 왜 생겼는지 이야기 나누고 웅덩이를 밟아보고 해야 겠다’ 이런 것까지 평가에 쓰기도 해요. 평가에 좋은 점을 쓰면 좋지만 잘 이루어진 활동은 잘 이루어진 것이니까 잘 안 된 활동 위주로 기록하고….

(박교사, 2007. 6. 26.)

일지의 평가를 썼을 때와 안 썼을 때의 차이점이 평가를 썼을 때 교사 반성이 확실히 된다는 거죠. 평가를 제대로 꼼꼼히 하면 시간이 너무 많이 걸리긴 하지만요.

(유교사, 2007. 7. 4.)

이와 같이 일일보육일지의 평가기록이 부재하거나 개인적인 소감 위주의 내용이던 것에서 인증 참여 과정을 통해 교육활동에 관한 보다 깊은 반성적인 평가 내용으로 변화한 것을 알 수 있다. 이와 더불어 교사들이 일일보육일지의 평가기록을 오늘의 반성과 향후 계획을 위한 작업이라는 의미로 새롭게 구성하고 있음을 알 수 있다.

(3) 새롭게 고려되는 요소들

보육활동 계획의 형식과 내용이 변화하는 것 외에도 이전과는 달리 보육활동계획을 수립할 때 몇 가지 요소들이 새롭게 고려되는 것으로 나

타났다. 이와 같이 보육활동 계획 수립 시 새롭게 고려되기 시작한 요소 들로는 ‘영유아 수준과 특성’, ‘연계성과 체계성’, ‘다양한 보육활동’ 등이 있다.

① 영유아 수준과 특성

인증 참여 이전 교사들은 보육활동을 계획할 때 대부분 활동 내용과 자료가 CD형태로 자세하게 제시되는 월간잡지나 보육정보센터에서 제공 되는 교육계획안 등을 보며 이를 어린이집에 그대로 적용하거나 재구성 하였다고 말하였다. 그러나 인증을 준비하면서 계획 수립을 위해 자료를 참고하는 방식이 변화하였음을 교직원들의 면담 결과 알 수 있었다.

교직원들은 인증참여를 계기로 이미 다 계획되어 있는 것을 그대로 적용하거나 일부만 변경하여 사용하던 방식에서 벗어나, 지표에 어긋나지 않도록 연구하고 고민하여 보육활동을 계획하게 되었다고 말하였다. 교사들의 이러한 고민은 해당연령의 수준 및 특성에 대한 보다 깊은 고민 과 반성으로 나타났다. 아래의 내용은 영유아의 발달수준과 특성에 맞는 활동을 계획하기 위해 교직원들이 함께 고민하는 장면이다.

원 장 : 탐색영역에서 색깔물 만들어 보기, 물소리 들어보기... 이야기 나누기활동이 계획된다는 게 만 2세한테는 좀 어렵지 않을까 라는 그런 이야기를 들었어요. (이하중략) 미술영역 같은 경우는 느낌대로 그려보기... 좀 어려워요, 활동이.

유교사 : 교사가 아이들의 발달과 연령을 무시했다라고 되는 거죠?

박교사 : 아~

원 장 : 계획을 짤 때 영유아들에게 좀 쉽다는 개념으로 들어가야겠다는 생각이 들어요. 쉽게 설정을 해야죠, 선생님. 설정 자체

를..., 선생님이 요구하고 목표하는 것은 이렇게 됐으면 좋겠다는 바램이고. 그러면 조금 수준을 낮춰가지고 세준이 정도다, 생각하고 한 번 계획을 하고...

(관찰, 2007. 1. 17. 자체교사연수)

교직원들은 위에서 보는 바와 같이 보육활동을 계획할 때 해당 연령의 수준과 특성을 잘 고려하였는지를 고민하며 점검하는 모습을 보였다. 이와 같이 교직원들이 영유아 수준 및 특성에 대해 고민하고 점검하는 것은 인증 참여과정을 거치면서 교사의 인식과 활동 계획 방식에 변화를 주는 것으로 나타났다. 아래의 내용은 계획안 작성 시 고려해야 할 점에 대한 교사의 인식을 보여주는 예이다.

초기에 만 2세들에게 난타활동을 두드리면 되겠지 하고 계획하고 제시했어요. 그런데 사전활동도 전혀 이루어지지 않은 상태에서 활동을 한 거니까 그것도 제가 잘못된 거라고 생각해요. 그 난타활동도 만약 사전에 활동이 잘 계획되었다면 충분히 이루어질 수 있었을 것 같은데 계획이 잘 안 된 거예요. 연령에 비해 조금은 어려운 주제이기도 했고.

(박교사, 2007. 7. 18)

위에서 교사는 지난날 인증 참여 초기에 계획한 난타활동이 만2세 수준에서 어려울 수도 있다는 점, 그리고 이러한 활동이 잘 이루어지려면 사전활동이 충분히 계획되었어야 한다는 점을 이야기하고 있다. 이러한 점은 보육활동 계획 시 연령과 수준을 고려하는 것의 중요성을 교사가 인식하게 되었음을 보여 준다.

② 연계성과 체계성

원장과 교사들은 연간, 월간 및 주간 교육 외에도 기본생활습관이나 안전교육과 같은 교육들이 보다 연계성이 있고 체계적으로 운영될 수 있게 하는데 많은 노력을 기울였다. 교직원들은 보육활동의 연계성을 갖추기 위해 고민하는 과정에서 교육활동을 비롯한 기타 안전교육 및 소방훈련과 같은 안전관련 활동도 주제와 연계하여 계획할 수 있도록 계획안의 형식을 한 눈에 볼 수 있게 고안하였다. 또한 이렇게 연계성을 가지고 활동을 계획한 것이 체계적인 어린이집 운영에 긍정적인 영향을 주었다고 이야기하였다. 아래의 면담은 원장이 보육계획에서의 연계성과 체계성의 확립이 불러온 효과에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 보여주는 예이다.

저희도 처음에는 복잡했지만 이제는 뭘 해야 될지를 알고 시작하죠. 관찰활동을 계획하든 일상생활을 계획하든 지역사회관련활동을 계획하든 이제는 미리부터 체계적으로 다 계획하게 되는데 그 전에는 그런 것 없이 막연하게 우리 언제쯤 동물원 가고 이렇게 그냥 해놓는 상태였거든요. 아니면 월간 계획에 따라서 그 때 그 때 움직이는 경우가 많았는데 지금은 계획을 미리 잡아놓고 시작해요.

(원장, 2007. 6. 22)

원장과의 면담을 통해 교육활동을 계획할 때 보다 체계성과 연계성을 고려하는 것에 대해 교직원들이 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 이와 같이 인증 참여과정에서 교직원들은 보육활동 계획 시 연계성과 체계성에 대해 보다 더 많은 고민과 노력을 기울이게 되는 것을 알 수 있다.

③ 다양한 보육활동

어린이집 원장과 교사들은 보육활동을 다양하게 계획하는 것에 대해 초기에는 매우 부담스러워하는 모습을 보였다. 교사들은 지표에서 이야기하는 보육활동 계획의 다양성을 아래와 같이 인식하고 있었다.

놀이에 대해서 다양하게 해 줘야 하니까 그런 점이 지금까지 했던 거랑 조금 다른 부분인 것 같아요. 미술 같은 경우도 두 개 활동만 넣어줘도 그것 가지고도 충분히 놀 수 있잖아요. 그런데 네 가지 이렇게 넣어줘야 되고. 그리기, 만들기 등을 골고루 넣어줘야 되고. 언어 같은 것도 듣기, 말하기, 쓰기, 다 넣어줘야 되니까 (중략) 그런데 계속 새로운 걸 넣어주라고 하니까.

(유교사, 2006. 12. 29)

다양하게 꼭 해야 되나? 이런 생각도 들게 돼요. 한 영역에 그 많은 계획을 잡아야 되나 이런 생각을 하죠. 일주일에 한 다섯 여섯 개 정도? 그렇게 잡아요, 하루에. 한 영역에 다섯 여섯 개가 들어가고. 그렇게 되면 하루에 다섯 여섯 개를 해 줘야 된단 이야기거든요.

(김교사, 2007. 1. 27.)

교사들과의 면담결과 보육활동 계획의 다양성을 ‘영역별로 많은 수의 보육활동을 계획하라’는 의미로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 인증 참여 초기에 교사들은 ‘다양성’의 의미를 ‘다양한 활동을 동일한 시기에 모두 다 제시하는 것’으로 인식하고 있었던 것이다. 이러한 교사들의 인식은 인증 참여 과정에서 아래와 같이 변화하는 것을 볼 수 있었다.

초창기에는 그렇게 생각했죠. 처음에 저희가 생각했던 것은 활동을

많이 넣어주라는 것이었고 저희도 그게 좋은 건줄 알았어요. 그런데 나중에 회의했는데 그게 아닌 거 같더라고요. 활동을 많이 넣어주니까 애들은 활동이 안 되고 확장이 안 되는 거예요. 그래서 나중에 알았어요. 저희는 다양한 걸 많이 넣어주는 걸로 알았는데 그런 게 아니었던 거예요. 이번 주에 그걸 넣어주면 다음 주에 다른 것을 넣어주고. 그거였어요. 공부가 필요하죠.

(유교사, 2007. 7. 4)

유교사가 이야기한 것처럼 교직원들은 인증 참여 과정 속에서 ‘다양성’에 대한 그들의 이해가 잘못되었다는 점을 인식하게 되었다. 유교사와의 면담결과 교직원들이 지표에서의 다양성이 ‘수가 많음’이 아닌 ‘종류의 다양성’, 그리고 ‘동시에 모두 제시하는 것’이 아닌 ‘적절하게 주기적으로 교체하는 것’임을 지표 의미 해석의 노력을 통해 깨달았음을 알 수 있었다. 교직원들이 거듭되는 지표 의미 해석과 적용의 과정 속에서 보육활동을 다양하게 계획하는 것에 대한 올바른 의미를 찾게 된 것으로 생각된다.

3) 교육활동과 운영체제의 변화

인증 참여 과정 중에서 자연 어린이집은 어린이집의 교육활동과 운영체제에 있어서도 많은 변화를 보였다. 이러한 변화는 ‘교육활동 운영 방식의 변화’, ‘교사와 영유아간 상호작용의 변화’, ‘어린이집 운영 체제의 변화’로 나누어 살펴볼 수 있다.

(1) 교육활동 운영 방식의 변화

인증 참여 이전의 교육활동 운영 방식은 대부분 대집단 위주의 교육

방식이었다. 원장과 교사들은 인증을 계기로 대집단 위주의 수업을 자유선택활동으로 운영하기 위해 많은 변화를 시도하였다. 이러한 변화는 몇 가지 순서에 의한 변화를 보였는데 이 과정을 살펴보면 ‘자유선택활동 시도하기’, ‘영역별로 놀이 인원수 제한하기’, ‘놀이 속으로 교사가 들어가기’의 단계로 이루어지는 것을 알 수 있었다.

① 자유선택활동 시도하기

자연 어린이집의 인증 참여 이전 수업 운영은 대집단 활동 위주로 이루어졌다. 인증 참여 이전에는 자유선택활동으로 운영할 수 있는 교육활동을 대부분 대집단 방식으로 운영하였음을 교사들과의 면담을 통해 알 수 있었다. 또한 교사들은 대집단 방식으로 운영하는 것만이 교사가 ‘수업’을 하는 것으로 인식하였다고 말하였다. 그러나 인증에 참여하면서 교사들은 대집단 위주의 교육활동 운영 방식에서 벗어나 점차 자유선택활동 위주의 방식으로 변화를 시도하였다. 갑작스런 자유선택활동으로의 변화 속에서 교사들과 영유아들은 조금씩 문제 상황에 직면하기 시작하였다. 아래의 내용은 자유선택활동을 처음 시도하면서 경험하는 문제 상황에 대해 교직원들이 논의하는 장면이다.

박교사 : 아이들이 흩어져서 놀지 않고 함께 우루루루 몰려다니고 자기 놀이를 정리도 안하고 오는 경우가 많아요. 그러면 어떻게 해야 되는지...

원 장 : 그건 기본생활습관이 안 되어 있어서 그런 것 같아요. 모든 걸 가지고 놀고 나면 제자리에 넣는, 내가 놀았으면 내가 정리하고. 이게 되어야 이제 내년엔 반을 옮겨도 잘 할 수 있겠죠.

박교사 : 네...

유교사 : 그런데 아이들이 우루루 몰려다니는 게 선생님을 영아들이 따라서 온 거잖아요. 그러면 그곳의 놀이가 끝났다고 교사가 생각해야 되는 거예요?

원 장 : 재미있는 애들은 남아서 더 논다고 생각할 수 있지 않을까요?

유교사 : 그럼 놀잇감을 들고 막 오는 애들이 있잖아요.

(관찰, 2007. 1. 17. 자체교사연수)

원장과 교사들은 위에서 보는 바와 같이 자유선택활동을 운영할 때 영유아들이 한꺼번에 몰려다니는 상황에 대해 고민하였다. 자유선택활동 운영을 위해 교실을 흥미영역으로 구성하였지만 영유아들은 자신이 선택한 활동을 꾸준히 하는 것이 아니라 모두가 교사를 따라다니는 상황이 발생한 것이다. 이와 같이 영유아들이 모두 교사를 따라다니는 상황은 영아반일수록 더 고민이 되는 것이었다. 교직원들은 대집단 위주의 활동 방식에서 벗어나 자유선택활동을 시도하였으나, 영유아가 한 영역에서만 놀이하거나 놀이한 것들을 정리하지 않는 등의 다양한 문제점에 직면하게 되었고 이에 대한 해결방안을 수립하기 위해 고민하였다.

② 영역 별로 놀이 인원 수 제한하기

대집단 활동 위주에서 자유선택활동으로 운영 방식을 바꾼 후 교직원들은 영유아들이 모두 한 영역에서만 놀이하거나, 놀이한 것을 정리하지 않는 등의 문제점에 대해 고민하였다. 따라서 이러한 문제를 해결하고 영유아들이 각 영역에서 골고루 활동하도록 하기 위해 교사들은 영역별로 놀이할 수 있는 영유아의 수를 제한하는 방식을 해결책으로 모색하고 이를 시도하였다. 만 2세반과 만 3~5세반이 이같은 방식을 실행하였는

데 여기에는 자유선택활동 운영이라는 목적 외에도 신학기에 관찰자가 오기까지 영유아들이 자유선택활동에 익숙해지도록 잘 훈련되어야 한다는 교직원들의 의도도 담겨 있었다. 교사들은 영역 별로 놀이하는 영유아 수를 제한하기 위해 영유아 각각의 이름표를 만들고 각 영역마다 놀이할 수 있는 인원수를 정하였다. 그리고 영유아들이 각 영역으로 놀이하러 들어갈 때마다 이름표를 해당 위치에 붙이고 들어가도록 하였다.

관찰 결과 영역 별로 인원수를 제한하는 방법을 실행함에 따라, 교사들은 영유아들이 자신이 선택한 영역으로 들어갈 때마다 이름표를 붙이고 들어갈 것을 매번 권유하는 모습을 볼 수 있었다. 그리고 그 영역에 들어갈 수 있는 인원수보다 더 많은 수의 영유아가 활동하고 싶어 하는 상황이 발생하면 그 때마다 교사가 나서서 조정해 주어야 하는 경우도 발생하였다. 이런 상황들이 반복됨에 따라 교사들은 영역별로 인원수를 제한하는 방식에 대한 한계를 느끼며 다음과 같이 이야기하였다.

유교사 : 3명만 블록에서 놀게 하니까 이미 들어와서 놀고 있는 애들이 나가지를 앓는 거예요. 그러니까 거기에서 놀고 싶은 애들이 ‘선생님, 재만 해요.’ 막 이렇게 이르고요.

원 장 : 그래서 우리는 음악을 틀어줘서 그 음악이 울리면 애들이 놀던 거 스스로 정리하고 다른 영역으로 가는 것도 훈련시켜 보고 그랬거든요.

연구자 : 아, 예...

유교사 : 그런데 이젠 그것도 흐지부지 되고... 그냥 제가 한 20분 정도 놀이가 계속 되면 하던 아이들은 다른 영역으로 가서 활동하게 하고 그 다음 아이들이 들어와서 놀게도 하긴 하거든요..

연구자 : 그랬을 때 어떤 느낌이 들던가요?

원 장 : 교사가 다양한 활동을 아이들이 접하게 하기 위해 권유할 수

는 있지만, 그렇게 되니까 놀이를 교사가 인위적으로 놀이를
끊게 되더라고요. 이걸 한 번 생각해 봐야 할 것 같아요.

(관찰, 2007. 1. 10. 교사회의)

이름표도 막 잊어버리고 남의 이름표를 떼어가고. 자기 이름도 모르
고. 사진을 붙이긴 하지만 헛갈리잖아요, 조금씩. ‘그건 누구누구 거야
가져가면 안 돼’ 그러면서 싸우고. ‘나는 이 활동 하고 싶은데 친구가
꼭 차서 못 한다’ 그러면 ‘재 다 하고 나서 다음에 하자’ 이야기했는데
시간이 딱 끝나는 거예요. 그럼 앉아서 울고. 그런 거 보면서 너무 만
2세들한테 제한을 두는 거구나 생각했어요. 사실 흠어져서 노니까 좋기
는 했어요. 교사는 시간만 돌리면 되니까. 그렇지만 뭔가를 제한한다면
그게 자유선택활동으로 느껴지지 않아요.

(박교사, 2007. 6. 26)

교사들은 영역 별로 영유아 수를 제한하는 것에 대한 한계를 느끼기
시작하였다. 위의 내용에서 알 수 있듯이, 교사들은 한 영역에서 오랫동안
안 놀이하는 영유아 때문에 영유아끼리의 갈등이 발생하는 것에 대해 고
민하였다. 특히 만 2세반의 경우에는 영아들이 자신의 이름표를 알아보
지 못하여 갈등이 생기는 경우도 많은 것으로 나타났다. 이 밖에도 혼합
연령으로 운영하는 만 3~5세반의 경우 자신이 놀이하고 싶은 또래와 놀
이할 수 없는 상황도 발생하곤 하였다. 원장과 교사들은 진정한 자유선
택활동의 의미에 위배되는 것에 대해 갈등을 느꼈고, 결국 영역 별로 수
를 제한하는 방식의 실행을 중단하였다. 이와 같이 교사들은 보다 효과
적인 자유선택활동 운영을 위해 영역 별 놀이 인원 수 제한을 시도하였
지만, 이에 대해 한계를 느끼는 것으로 나타났다.

③ 놀이 속으로 교사가 들어가기

교사들은 영역별로 인원수를 제한하는 것 대신 교사들이 영유아 놀이 속으로 들어가 모두가 함께 자연스런 상황 속에서 자유선택활동에 익숙해지는 방법을 선택하였다. 교사들은 영유아의 흥미가 다소 떨어지는 영역의 환경에 보다 더 신경을 쓰기도 하고, 교사들이 놀이에 전보다 더 열심히 참여하기도 하면서 자유선택활동이 효율적으로 이루어지도록 아래와 같이 노력하는 모습을 보였다.

놀이가 잘 안 되는 영역에는 제가 가서 잘 되게 해줬어요. 예를 들면 역할 쪽이 인기 없는 것 같아서 제가 손인형으로 ‘어, 우리 애기 밥 줘 줘 볼까’ 하면서 해보니까 그 활동이 좀 살아나더라구요. 거기서 하다가 살짝 빠져나오고. 미술에 가서 ‘스티커도 예쁘다’ 하면 몇 명은 그 쪽에 가고.. 그러니까 좀 떨어지게 되더라구요.

(박교사, 2007. 2. 26)

교사 : (결혼식 행진곡을 부르며)만 따따다~ 아, 그런데 우리 결혼하려면 반지가 필요한데.

유아 : 반지요?

교사 : 응. 똑같은 걸로 2개

유아 : (미술영역으로 달려가 색테잎과 색종이를 이용하여 반지를 만들기 시작한다.)

(관찰, 2007. 4. 17. 만3~5세반 자유선택활동)

교사들은 영유아들의 자유선택활동이 보다 원활하게 이루어지도록 하기 위해 각 영역에서 효과적으로 상호작용하였다. 위의 사례에서 한 교사는 다른 영역으로만 물리는 영아들의 흥미를 역할영역으로 이끌기 위

해 손인형을 이용하거나 역할영역에서만 놀이하는 유아를 위해 미술영역에서의 놀이소품 제작을 제안하였다. 교사들은 영유아들이 자연스럽게 각 영역에서 골고루 놀이할 수 있도록 그들이 직접 영유아들의 놀이 속으로 들어가 상호작용하는 방법을 선택한 것으로 보였다. 이러한 것 외에도 환경적인 변화를 주는 방법도 실행하는 것을 알 수 있었다.

원장과 교사들은 영유아들이 유희실의 끝차, 시이소오 등과 같은 대근육 활동자료만 선호하여 갈등이 발생하는 것을 해결하기 위해 유희실에 역할놀이 자료를 새롭게 제시하였다. 또한 영유아의 흥미를 끌지 못하는 음률영역에 새로운 건반활동자료를 제시함으로써 영유아의 흥미를 돋우기도 하는 모습을 볼 수 있었다. 영유아의 놀이상황을 관찰하여 영유아들의 요구에 맞추어 환경을 변화시키는 방법을 사용한 것이다. 이와 같이 자연 어린이집 교직원들은 인증 참여를 계기로 주로 대집단 방식으로 운영하던 교육활동에서 자유선택활동 위주로 변화를 꾀하였고 자유선택활동의 진정한 의미를 이루기 위해 다양한 변화를 시도하는 것으로 나타났다.

(2) 교사와 영유아간 상호작용의 변화

인증 참여 이후로 교직원들은 많은 부분이 변화하였는데 영유아와의 상호작용 역시 많은 변화가 있었던 부분이다. 교사들은 영유아와의 보다 바람직한 상호작용을 위해 지표를 바탕으로 열심히 공부하였다. 교사들은 상호작용 영역의 지표를 공부할 때 참고자료를 통해 여러 가지 사례들을 접하면서 무의식적으로 사용하는 언어들이 잘못된 것임을 인식해나갔다. 그리고 보다 효과적으로 상호작용하기 위해서는 교사가 어떻게 이야기해야 하는지 서로 시연해보기도 하였다.

연구자는 이러한 과정을 거치면서 교사들이 자신들의 상호작용이 보다

긍정적으로 변화하고 발전하였다고 인식하는 것을 알 수 있었다. 원장 역시 연구자와의 면담에서 교사들의 ‘~하면 안 돼’라는 언어의 사용이 많이 줄어들고 강한 어조가 부드러운 어조로 변화하였다고 말하였다. 또한 우는 영유아만 신경 써 주던 것에서 나아가 잘못된 영유아에게도 관심을 갖는 등 교사들의 상호작용이 전보다 더 많이 세심해졌다고 이야기하였다. 보다 세심해진 상호작용은 교실에서의 놀이 상황 관찰에서도 나타났다. 아래의 예는 인증참여 초기 교실에서의 교사와 영유아 상호작용 장면이다.

(구슬 끼우기 놀잇감이 있는 영역에서 여아 하나가 울기 시작한다)

유아 : 언니가 안 놀아준대요.

교사 : 그런데 왜 울어? 뭐하고 놀고 싶었는데?

유아 : (대답 없이 울기만 한다)

교사 : 에이, 울면 못 도와주겠다. 울면서 이야기하니까 무슨 이야기인지 모르겠는데. 그런데 회주가 연지 언니, 뭐하고 놀자 하고 물어봤어, 안 물어봤어?

(관찰, 2007. 1. 9. 자유선택활동)

(유아 한 명이 정리가 안 되어 바닥에 널려 있는 벽돌블록 사이를 지나가다가 블록을 밟고 넘어졌다.)

교사 : 거봐, 정리 안하니까 넘어지지.

(이하 중략)

교사 : 희승아, 물마시고 선생님이 여기다 놓지 말랬지?

(그 때 다른 유아가 음률영역에서 교구장 위에 있는 북을 그냥 그 위에 놓은 채로 두드리다가 떨어뜨렸다.)

교사 : 연수 왜 이렇게 돌아다녀? 앉아서 놀이하세요...

(관찰, 2007. 1. 23. 자유선택활동)

인증 참여과정 초기의 교사와 영유아 상호작용에서는 위와 같이 영유아의 갈등해결이나 기본생활 훈련에 관한 내용이 보다 많이 관찰되었다. 그러나 인증참여의 후반부에서는 보다 세심하고 여유롭게 상호작용이 이루어지는 것을 관찰할 수 있었다.

교사 : 태희야, 거기서 하면 넘어지잖아. 이리 와봐. 이쪽에서 하자(북치는 아이에게). 지민아, 쇼핑카 가지고 맛있는 거 많이 사가지고 오세요~ (태희가 친구가 하던 북을 빼앗으려 하자 다른 쇼핑카를 주며 장보는 놀이를 유도한다) 태희야, 우리 쇼핑가자. 우리 맛있는 거 많이 사가지고 올께요(함께 쇼핑카를 밀며 간다).

유아 : 사이다, 사이다...

교사 : 아 그래, 사이다? 마침 잘 됐다. (마시는 시늉하며) 꿀꺽, 꿀꺽... 태희도 줌 주자. 태희도 먹자.(태희에게도 장난감 병을 대주며)다술아, 이제 됐으니까 태희 오빠 줌 타보자. 선생님이랑 시소 탈까, 영미야?

(중 략)

(교사는 영미와 시소 탄 채로)

교사 : 토끼 엄마, 토끼 자요? 토끼자니까 눕혀 줘야죠. (음식을 만들고 있는 희영이에게)토끼 아빠, 토끼 맛있는 거 해주세요, 응.. 희영이가 아빠야, 아빠.

(태희가 컵을 정리 못하고 친구가 타던 뽀로로차를 급히 올라타자 대신 컵을 정리하며)저거 가져갈까봐 지금 그러는 거예요(연구자에게 설명한다)

(관찰, 2007. 4. 22. 자유선택활동)

위 사례를 자세히 살펴보면 교사는 영아가 친구의 놀이감을 뺏으려는 상황에 다른 놀이감을 제시하며 새로운 놀이로 이끌기도 하고, 한 영아와 놀이하고 있는 중에도 다른 영아의 요구를 수용하였다. 또한 서로 다른 놀이를 하고 있는 영아들을 자연스럽게 함께 놀이할 수 있도록 연결하기도 하였다. 그리고 자신이 놀이하던 놀이감을 정리하지 않고 다른 영역으로 이동하는 영아의 마음을 이해하고 교사가 이를 대신 정리해주는 여유를 보여 준다. 다른 교사의 상호작용관찰에서도 자유선택활동 시간에 울고 있는 신입원아에게 계속 새로운 놀이를 제시하면서 흥미를 유도하는 동시에 다른 영유아의 놀이 상대자가 되어 주기도 하고, 위급한 갈등상황에서는 낮은 어조로 짧게 경고하기도 하는 모습이 관찰되었다.

위와 같은 교사들의 상호작용을 보면 예전에는 상호작용이 영유아의 기본생활습관 훈련이나 갈등상황을 해결하는 것 중심으로 이루어졌으나 이것이 점차 영유아과 함께 놀이하듯 상황에 따라 적절히 반응하는 방향으로 보다 세심하고 여유롭게 변화되었음을 알 수 있다.

(3) 어린이집 운영체제의 변화

자연 어린이집의 운영체제는 인증 참여 이전과 이후에 현저한 차이를 보였다. 자연 어린이집은 인증을 준비하면서 어린이집의 운영체제에 대해 다시 한 번 생각해보고 고민하는 과정을 거듭하였다. 그 결과 어린이집 운영체제의 다양한 면들이 변화하였는데 이 중 가장 두드러진 변화는 ‘학부모와의 협력 분위기 조성’과 ‘업무 시스템의 체계화’로 나타났다.

① 학부모와의 협력 분위기 조성

자연 어린이집의 인증 참여 과정을 관찰하면서 본 연구자는 자연 어린

이집이 맞벌이 부모의 자녀들에게 가정과 같은 편안한 분위기를 조성하고 교육 외에도 건강·영양과 같은 양육에 관한 부분에 크게 신경 쓰는 것을 알 수 있었다. 또한 영유아가 교육 뿐 아니라 건강, 영양 면으로도 질적인 생활을 할 수 있도록 교직원 모두가 노력하는 모습을 볼 수 있었다. 원장은 아픈 영유아들을 데리고 부모를 대신하여 병원에도 데려가고, 직접 끓인 죽을 제공하기도 하였다. 이렇게 온정적인 어린이집 분위기는 학부모들과 영유아들에게는 만족과 편안함을 제공하였지만 인증을 준비하는 데에는 다소 어려움으로 작용하기도 하였다.

어린이집의 온정적인 보살핌이 인증참여 과정에 있어서 다소 어려움으로 작용하는 부분 중 가장 눈에 띈 것은 교사들의 투약관련 업무였다. 본 연구자는 교사들이 영유아가 등원하는 때마다 가방 속에서 약의 유무를 확인하고, 약이 있는 경우 시간에 맞춰 투약하는 일 등으로 매우 분주한 등원시간을 보내는 것을 어린이집 관찰에서 여러 번 볼 수 있었다. 하지만 이와 같이 교사책임으로 이루어지던 투약활동이 인증참여 과정 동안 학부모들의 협조를 통해 이루어지는 방향으로 변화되는 것을 볼 수 있었다.

원장과 교사들은 투약의뢰서 양식을 만들어 학부모들에게 배포하고 이를 작성하는 것에 대해 부모들의 협조를 구하였다. 기존의 투약 의뢰서 없이 교사들이 약을 ‘챙겨서’ 먹였던 방식을 수정하여 학부모들이 정확하게 투약을 의뢰하는 시스템으로 변화된 것이다. 이러한 투약 시스템은 학부모들이 이에 대해 이해하고 성의 있게 투약의뢰서를 작성해 주어야만 가능한 것이었다. 교직원들은 학부모들의 원활한 협력을 위해 학부모들에게 홍보하고 이해를 구하는 등, 지표에서 제시하는 투약시스템을 잘 실현될 수 있도록 많은 노력을 기울였다.

학부모와의 협력 분위기 조성으로의 변화는 신입원아 적응 프로그램의

실시에서도 나타났다. 자연 어린이집은 인증참여 이전에 신입원아 적응을 위한 별도의 프로그램을 실시하지 않았다. 그러나 인증에 참여하면서 지표기준에 맞추어 신입원아 적응 프로그램을 실시하였고, 이를 통해 신입원아가 효과적으로 적응할 수 있도록 학부모와 협력하게 되었다. 아래의 면담은 신입원아 적응프로그램을 통해 학부모와의 협력분위기가 조성된 것에 대한 내용이다.

이전에는 신입원아 적응프로그램도 없었는데 평가인증 참여하면서부터는 신입원아 적응 프로그램 때문에 신입원아 어머니들도 오셔서 분위기 자체를 보시고 잘 협조해 주세요. 그리고 아이를 억지로 떼어낼 때마다 미안 했었는데 믿음이 생기나 봐요. 어머니들이 2주 동안 좁은 어린이집 안에서 계속 같이 있는데 처음에는 참 불편했어요. 하지만 인증준비하면서 누군가 와서 우리를 지켜본다는 것에 너무 익숙해지는 거예요. 차라리 어머니들이 선생님이 혼을 내도 ‘아 이 정도 수준이구나’ 라고 인정해주고 이제는 신입원아 어머니가 오히려 간식 먹이는 것, 놀잇감 정리하는 것, 물놀이할 때 물 받는 것 이렇게 도와주시는 면이 더 많아요.

(유교사, 2007. 5. 22)

유교사와의 면담을 통하여 신입원아 적응프로그램으로 인해 학부모가 어린이집을 더 신뢰하게 되었음을 알 수 있었다. 또한 학부모가 신입원아 적응기간 동안 교실 안에 함께 있으면서 오히려 교사의 업무를 많이 도와주는 등 협조해 주는 면이 많음을 알 수 있었다. 본 연구자도 어린이집을 관찰하는 동안 신입원아의 학부모가 교사와 함께 영유아 간식활동을 돕거나 물놀이활동을 위해 물놀이용 풀에 물을 받는 모습을 볼 수 있었다. 이와 같이 인증 참여 과정 동안 어린이집은 학부모와의 협력 시

시스템을 구축하고 협력적 분위기를 조성하는 방향으로 변화하였음을 알 수 있다.

② 업무 시스템의 체계화

자연 어린이집 교사들은 인증 참여 과정을 거치면서 업무방식을 보다 체계적으로 변화시켜 나갔다. 다소 비구조적이었던 교사들의 업무 일과와 수행 방식에 체계적인 시스템을 갖추게 된 것이다. 인증 초기의 어린이집에서는 교사들이 영유아들 대부분이 귀가할 때까지도 각자의 반에 계속 남아있기도 하고 조직적이며 체계적인 업무시스템 없이 모두가 늦게까지 남아 있는 모습이 종종 관찰되었다. 하지만 교사들의 근무시간은 점차 조직적으로 변화하는 모습을 보였다. 아래의 내용은 교직원 근무시간이 인증참여 이전보다 체계적으로 시스템을 갖추게 된 것에 대한 면담 내용이다.

오후 되면 정리하고 간식 먹고 정리하고... 예전에는 오후 5시부터 여섯시까지 한글을 지도하기도 했어요. 어차피 퇴근을 여섯시에 못했으니까 남아서 한글공부 여섯시까지 시키고. 특히 저는 쉴 틈이 없었어요. 아이들과 늘 함께 있었고 한글, 수 공부 시키고. 그리고 거의 일곱시 반 정도 퇴근했어요. 그 전에는 일지 쓸 시간도 거의 없었어요. 그런데 지금은 야간 선생님이 일찍 가시는 선생님 반에 들어가 주세요. 그리고 각반 선생님이 각자 맡은 업무 하실 때 애들을 봐 주세요. 그리고 다섯시 반부터 여섯시까지는 야간선생님 시간이에요. 그리고 여섯시에 선생님들 두 분이 퇴근을 하면 그때부터는 늦게까지 남는 교사들이 둘 있는데 한 명은 가서 일지를 써요.

(유교사, 2007. 7. 18.)

위의 면담 내용을 보면 교사들이 이전과는 달리 일찍 퇴근하는 교사와 더 늦게 퇴근하는 교사로 나뉘어져 있음을 알 수 있다. 그리고 야간교사가 출근하여 교실에 오면 일찍 퇴근하는 교사들은 각자의 남은 업무를 정리하고 퇴근하며, 조금 늦게 퇴근하는 교사 한 명은 일지를 쓰거나 맡은 업무를 하는 것을 알 수 있다. 이처럼 교사들의 근무방식이 전과는 다르게 시스템을 갖추는 것으로 변화되었음을 알 수 있다. 이러한 체제를 갖춘 것은 교사들의 근무 시스템만이 아니라 업무분장 면에서도 그러하였는데 아래의 내용은 보다 체계적으로 변화한 업무분장에 대한 설명이다.

처음에는 교사회의하면서 제가 거의 전달하는 입장으로 가고 그랬어요. 교사들한테는 건의사항 받는 정도이고요. 그런데 이제 각자 업무분담이 있고 각자 반의 행사가 짜이고 이걸 본인들이 알아서 해야 되니까 회의시간이 각반의 안건부터 내고 자기 업무분담에 필요한 사항을 내고 그렇게 바뀌었어요. 화장실 담당이 박선생님인데 본인 담당에서 문제가 생기면 내가 해결해도 되지만 거기에서 화장실 담당인 박선생님이 안건을 내는 거죠. 밖 게시판도 바꾸려면 김선생님이 담당이거든요. 본인이 의견을 내면 옆에서 도와주는 거죠. 옛날 같으면 선생님 게시판 바뀌야 될 거 같은데 어떻게 바꿀까. 그러면 으음 어떡할까? 이러다가 회의가 끝났거든요.

(원장, 2007. 7. 4)

예전에는 이게 필요하다 싶으면 내가 일방적으로 샀지만 지금은 선생님들하고 의논해서 사요. 예전에는 내가 필요해서 샀는데 지금은 모두가 필요해서 구입하는 것으로 바뀌었어요.

(원장, 2007. 7. 27)

원장과의 면담을 통해서 인증 이전에는 모든 업무를 원장이 관리하였으나, 인증참여 이후 맡은 업무에 관한 관리가 교사 책임으로 이루어지고 새로운 업무분장 방식으로 인해 보다 효율적으로 진행되고 있음을 알 수 있었다. 또한 효율적인 업무분장 시스템은 회의하는 방식에도 변화를 주어 이전에는 교사들이 비교적 수동적이었던 것에 반해 인증 이후에는 적극적인 자세로 변화하였음을 알 수 있다. 이 외에도 물건 구입 시 예전에는 원장이 혼자 결정하고 고민하던 것에서 모든 교직원들이 함께 고민하고 계획하여 구입하는 것으로 변화하였음을 알 수 있다. 이같이 어린이집의 운영체제는 인증 참여를 계기로 비구조적인 것에서 구조적인 것으로 그리고 보다 효율적 체계를 갖춰나가는 방향으로 변화된 것을 알 수 있다.

3. 평가인증 참여과정에서 나타나는 어려움 및 요구

평가인증에 참여하면서 자연 어린이집 원장과 교사들은 인증 지표의 의미를 해석하기 위해 공부하고 어린이집의 문제점을 수정 보완하기 위해 변화를 시도하면서 많은 어려움에 당면하는 것으로 나타났다. 그리고 이러한 어려움을 해결하는 방안에 대한 요구를 가지고 있었다. 이들이 당면하는 어려움과 요구는 '점점 많아지는 기록 업무', '혼란과 갈등의 연속', '원장과 교사, 서로 다른 어려움'으로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 점점 많아지는 기록 업무

평가인증의 자체점검 단계가 끝나면 현장관찰자가 어린이집을 관찰,

평가하기 위해 어린이집을 방문한다. 교직원들은 현장관찰자 방문에서 그간 노력한 과정이 현장관찰자의 시선에 보다 잘 드러날 수 있도록 많은 노력을 기울였다. 인증참여의 모든 과정 즉, 지표에서 제시하고 있는 ‘실외나 실내 공간에서 대·소근육 활동을 매일 실시한다’, 또는 ‘영유아의 개별침구를 자주 세탁하여 항상 청결한 상태를 유지한다’와 같은 내용을 인증 참여 과정 중에 꾸준히 지속하였음을 잘 드러나게 하기 위해 교직원들은 실행의 흔적들을 되도록 많은 기록으로 남겼다. 이같은 기록 작업은 교직원들에게 많은 부담으로 작용하였는데, 교직원들은 기록에 관한 부담에 대해 아래와 같이 이야기하였다.

청소하는 걸 근거로 남겨놓으면 그게 일이잖아요. 화장실 관리는 깨끗하게 해야 되는 게 기본인데. 놀이감 세척도 지저분하면 엄마들이 와서 보고 아이들이 갖고 놀고 하는데 그것을 꼭 기록으로 남기게 되니까. 이불 더러우면 당연히 세탁하고요. 그런데 기록으로 남겨야 하니까 정말 힘들어요.

(원장, 2007. 2. 3)

원장 : 우리가 기록으로 안 남겼다 뿐이지 엄마들하고 이야기는 수시로 상담을 통해 이루어지고 있는데. 오늘 연회 같이 갑자기 와서 상담을 한다든가 회주 엄마같이 오늘 전화해서 상담을 한다든가 이런 게 전화 상담이 되는 거니까... 그런 걸 선생님들이 다 적어 놓으면 좋겠어요,

(원장, 2007. 1. 24. 교사회의)

위의 내용은 청소나 이불세탁 등이 인증참여 과정 동안 정기적으로 관리되어 왔음을 증명하기 위해 일일이 기록으로 남겨야 하는 것에 대한

어려움을 말해 준다. 또한 부모와의 상담도 일상적으로 이루어지는 것들이지만 과거로부터 계속 해 오고 있다는 점을 효과적으로 나타내기 위해 기록으로 남기게 되는 것을 보여준다.

이와 같이 대부분의 것들을 기록으로 남기면서 기록이 보다 더 세심하고 자세하게 되었다. 교직원들은 기록이 보다 확실하게 눈에 띄고 쉽게 이해될 수 있도록 해당 활동의 사진을 찍어 설명을 보충하거나, 보다 ‘안전하게’ 평가받기 위해 일상생활 관련활동이나 안전교육활동 등을 지표 기준 횟수보다 오히려 더 많이 실행하고 이에 대해 자세히 기록하였다. 이처럼 더 세심하고 구체적으로 자세하게 기록하는 이유에 대해 교직원들은 평가인증의 현장관찰자가 방문하는 하루 동안 어린이집 인증참여과정의 모든 것이 판단, 평가되기 때문이라고 말하였다. 아래의 내용은 하루 방문을 통한 관찰방식과 이에 대한 개선 요구가 담긴 교직원들의 이야기이다.

선생님 같은 경우에는 저희가 평가인증 준비하는 과정을 보니까 변화되는 것, 돌아가는 배경, 환경 같은 것을 아시고, 오늘 하루는 이루어지지 않았지만 이전부터 하고 있었던 점 같은 것들을 생각할 수 있을 텐데. 계속적으로 관찰하지도 않고 어느 날 와서 한번 딱 관찰을 해서 판단하는 것은 조금 무리가 따를 것 같아요.

(원장, 2007. 2. 3)

관찰자들이 선생님처럼 바뀌는 과정을 지켜보고 그 과정을 보면서 아예 채점까지 해야 할 것 같아요. 그리고 사후관리도 되어야 하고. 평가받고도 시스템이 여전히 그대로 되고 있는지 몇 개월에 한 번씩은 와서 말이죠. 우리 어린이집 사정을 아무것도 모르면서 관찰을 한 번 와서 평가한다는 것이 아니기도 하고.

(유교사, 2007. 7. 4)

원장과 교사들은 위에서 보는 바와 같이 하루의 방문을 통해 관찰하는 방식이 어린이집의 전 과정을 말해주는 데에는 다소 무리가 있다고 느꼈고 이에 대한 우려를 표현하였다. 또한 교직원들은 본 연구자와 같이 정기적으로 관찰을 하는 것이 과정적인 평가를 하는데 좋은 방법이라고 제안하기도 하였다. 이와 같이 교직원들은 과거로부터 지금까지의 과정 동안 지표대로 해오고 있음을 효과적으로 증명하기 위해 모든 것을 자세하고 구체적으로 기록하였다. 보다 구체적이며 세심하게 이루어지고 이로 인해 점점 많아지는 기록 작업은 교직원들에게는 큰 어려움이었고 하루 동안의 관찰자 방문에 관한 우려를 갖게 하는 요인이 되는 것으로 나타났다.

2) 혼란과 갈등의 연속

원장과 교사들은 지표의 의미를 바르게 해석하고 이해하기 위해 많은 시간과 노력을 기울였고 이 과정에서 교직원들은 때때로 혼란과 갈등에 부딪혔다. 이에 대한 교직원의 어려움은 ‘찾기 힘든 지표의 뜻’, ‘큰 규모 시설 위주로 느껴지는 지표’, ‘지표와 다른 철학으로 인한 갈등’으로 나누어 살펴볼 수 있다.

(1) “이게 무슨 말이야?” : 찾기 힘든 지표의 뜻

지표 내용에 대해 자체교사연수에서 원장과 교사들의 논의와 토론으로도 명확한 방향 설정이 어려운 경우가 관찰되곤 하였다. 아래는 명확한 방향 설정이 어려워 교직원들이 혼란스러워하는 내용이다.

김교사 : 이게 무슨 말이야? 방해하는 잠금장치?

박교사 : 잠금장치를 매일 풀러놔야 된다는 말인가? 문 열면 방충망
문이 하나 또 있고, 철문이 또 있는데...

유교사 : 문 3개를 통과해야 되는데... 저게 있으면 안 된다는 건가?

김교사 : 선생님이 안에 있기 때문에 상관없지 않나요? 비상구로 가
는 통로에 유도등, 유도표지가 부착되어 있는지.... 그러면
형광, 그런 것을 말하는 건가?

연구자 : 비상구라고 써 붙여야 되는 것 같은데요.

유교사 : 여기도 붙여야 되나?

(관찰, 2007. 1. 24. 자체교사연수)

위의 사례는 교사들이 비상탈출이 잘 이루어질 수 있도록 적절한 방안
이 수립되어야 한다는 내용의 지표를 함께 살펴보고 있는 상황에 대한
것이다. 그런데 지표의 의미와 어린이집의 실제 환경을 연결할 때 명확
한 방향이 설정되지 않아 혼란스러워 하는 것을 알 수 있다. 교직원들이
혼란을 느끼며 어려워하는 경우는 지표의 어떠한 용어나 단어를 해석할
때에도 나타나곤 하였다.

원장과 교사들은 지표의 ‘일상생활 관련활동’이라는 용어가 갖는 의미
와 구체적인 예에 관한 이해를 어려워하였다. 그리고 휴식 공간 조성 지
표의 ‘혼자’, ‘조용히 쉴 수 있는’에 대한 의미 해석에 혼란을 느꼈다. 교
직원들은 이와 같은 지표의 의미해석과 적용에 관한 어려움을 해소하고
보다 효과적인 인증 준비를 위해 외부기관의 조력이 필요하다고 이야기
하였다. 또한 보다 효과적인 조력을 위해 다음과 같은 점들을 말하였다.

외부에서 하는 지표교육을 이용하는 것도 좋지만, 일반적인 교육이
주가 되는 것 같아요. 그 어린이집이 알기를 원하는 구체적인 내용과

질문 위주로 가는 방향이 더 나을 것 같아요. 우리도 소그룹으로 한 열 명에서 열다섯 명, 이십 명이 모였을 경우에는 서로 궁금한 부분, 안 되는 부분을 주고받을 수 있고, 정보교환도 되거든요. 사실적으로는 그런 모임이 우리들끼리는 잘 안 이루어지더라구요. 차라리 그런 모임을 외부에서 만들어주고 소그룹으로 토론하는 것을 이끌어주면 좋겠어요.

(원장, 2007. 2. 3)

저희가 처음에 인증을 준비하고 신청할 때 그 때 조력자가 와서 공부하는 방법을 가르쳐주는 것이 처음부터 주어졌더라면 훨씬 더 이해하기 쉽지 않았나 싶어요. 조력자분이 처음부터 와서 첫 번째 한 달을 공부하는 방식만 잡아줬어도 차근차근 진행해나갈 수 있었는데.

(김교사, 2007. 5. 29.)

원장과의 면담을 통해 교직원들은 지표 교육이 대규모의 강의보다는 소그룹 위주의 토론식으로 실시되기를 요구하는 것을 알 수 있었다. 또한 교사와의 면담을 통해 교직원들이 자체적인 지표연수를 할 때 전문가가 함께 참석하여 방향을 잡아주고 혼란스러운 부분은 조정해 주는 것과 같은 전문가 지원에 대한 요구를 가지고 있음을 알 수 있었다.

원장과 교사들은 지표의 의미 해석이 혼란스럽고 막연한 경우 지침서 외의 조력관련 자료들을 참고하였다. 이렇게 지침서 외의 조력용 자료들을 참고하는 것이 큰 도움이 되는 것으로 보였으나 때로는 참고 자료의 예시가 보다 확실하고 구체적인 예일 때 오히려 더 혼란스러워하기도 하였다. 교직원들은 서류에 관한 예시가 명확하거나 사진자료가 제시되었을 때 그것을 하나의 정답으로 받아들이는 모습을 보였다. 그리하여 교직원들은 제시된 방식이 어린이집 상황에는 다소 맞지 않더라도 그 방식을 따라야 한다고 생각하기도 하였다. 이와 같이 인증을 효과적으로 돕

기 위한 조력용 참고자료들이 오히려 부담으로 작용하기도 하는 현상에 대해 교직원들은 다음과 같은 요구를 표현하였다.

원장들도 그렇고 교사도 확실하게 아는 건 없고 또 해답도 없는데, 처음 시작부분이라 공부가 많이 안 되어 있고 짧은 기간에 하려고 하니 그 의미를 해석하는데 많은 자료가 필요하게 되는 것 같아요. 이게 정답이구나 하고 방향이 서려면 책들을 한 대여섯 권은 봐야 하더라고요. 참고도서들을 같이 추천해주면 좋겠어요. 시간이 많으면 스스로 구해서 해도 되는데 시간이 짧고 너무 막연하니까.

(원장, 2007. 7. 4.)

원장은 연구자와의 면담에서 스스로 해답을 찾아갈 수 있게 도와주는 참고자료의 추천을 요구하였다. 이러한 원장의 요구를 통해 단순히 정답을 제시하기보다는 교직원들이 스스로 지표의 의미와 효과적인 적용을 찾을 수 있도록 지원하는 참고자료를 필요로 하는 것임을 알 수 있었다. 또한 교사들은 지표의 의미에 대해 보다 더 깊이 공부할 수 있는 기회를 요구하기도 하였다. 아래의 예는 교사의 지표심화교육에 관한 요구를 말해 준다.

인증의 지표에 대해서 공부를 더 하고 싶어요. 상호작용이나 교육환경 구성하는 것들 이런 것들을 더 깊이 알고 싶어요. 그런데 솔직히 학교에 들어가지 않는 이상은 외부의 교사교육들이 거의 미술공부, 과학, 이렇게 교과목 형태예요. 저는 그런 것 말고 인증과 연관된 것을 배우고 싶어요. 인증 준비한 사람들에게는 인증관련 교육들을 한 달에 한번 이라든지 일 년에 몇 번이라든지 인증을 꾸준히 유지할 수 있도록 공부할 수 있는 기회를 주면 어떨까 하는 생각을 했어요.

(유교사, 2007. 5. 22.)

유교사와의 면담 결과, 교사들이 지표를 이루는 개념과 의미에 대해 보다 더 깊이 알고 인증 상태를 꾸준히 유지할 수 있는 교육을 원하는 것을 알 수 있었다. 이와 같이 교직원들은 지표공부를 하면서 혼란과 어려움을 경험하였고, 이러한 어려움을 해결하기 위해 의미와 맥락을 파악하는데 도움을 주는 자료를 요구하였다. 그리고 지표의 의미를 이루는 개념들에 관련된 심화교육을 상시적으로 마련해 주기를 요구하기도 하였다.

(2) “우린 작은데…….” : 큰 규모 시설 위주로 느껴지는 지표

자연 어린이집 정원은 34명이며 실제 현원은 28명(2007년 3월 기준)으로 평가인증에서 21인 이상 시설 지표에 해당된다. 하지만 원장과 교사들은 다소 큰 규모의 어린이집에만 해당되는 지표가 있음을 느꼈다고 말하였다. 예를 들어, 안전 관련 지표의 설명 부분에서 화재경보기용 벨 설치에 관한 부분이 보다 큰 규모의 시설에 해당하는 것으로 느껴진다는 것이다. 자연 어린이집은 가정집과 같은 구조로 중앙에 유희실 용도의 거실이 있고 사무실과 교실이 거실을 중심으로 위치하기 때문에 이동경로가 매우 단순하다. 또한 각 교실 문을 열고 활동하면 다른 반 소리 때문에 수업에 방해를 받기도 한다. 따라서 교직원들은 좁은 공간이지만 지표에서 제시하는 대로 화재경보기를 설치해야 하는지에 대해 고민하였다.

이 외에도 교직원들은 실외놀이터관련 지표가 21인 미만 시설 지표와 큰 차이가 있는 점을 지적하였다. 21인 이상 시설의 지표에는 실외놀이터가 꼭 있어야 하는 점을 제시하고 있지만, 21인 미만 시설의 경우는

실외놀이터 기준을 명시하고 있지 않다. 그러므로 정원이 34명인 소규모 어린이집으로 21인 미만인 가정보육시설과 비교했을 때 인원수나 규모가 큰 차이가 없는데, 실외놀이터의 경우 21인 이상 시설 지표를 적용하는 것이 현실적으로 어렵다는 것이다. 이와 같이 원장과 교사들은 때로는 21인 이상 시설 지표가 부분적으로는 보다 큰 규모의 어린이집 위주로 되어 있는 점을 느끼며 이에 대해 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

(3) “현실과는 달라요.” : 지표와 다른 철학으로 인한 갈등

원장과 교사들은 지표를 공부하면서 때로는 지표와 다른 철학과 신념으로 인해 어려움을 느끼기도 하였다. 교직원들은 경우에 따라 지표가 가진 철학이 자신들의 철학과 달라서 ‘평가받기 위해’ 적용하는 것 이상의 의미를 찾지 못하였다. 또한 학부모들의 요구와 지표의 철학이 맞지 않아 어려움을 느끼기도 하였다.

본 연구자는 원장과의 면담을 통해 일부 학부모들이 어린이집의 평가인증 참여를 반대하는 경우가 있었음을 알 수 있었다. 원장은 초등학교 입학 앞둔 학부모들이 자유선택활동이나 놀이 중심의 교육보다 학교에서 필요한 지식을 앞서 다루는 것에 대해 강한 요구를 가지고 있다고 이야기하였다. 교사 역시 평가인증지표와 현실과의 괴리감과 초등학교 입학을 앞둔 유아들의 학교 적응에 대한 걱정을 느낀다고 이야기하였다. 아래의 이야기는 이러한 원장과 교사의 생각을 담은 내용이다.

우리가 자유선택활동을 하겠다고 하는데 엄마들은 그것보다는 교과목 형태로 가서 엄마가 못하는 부분을 채워주길 바라고 그러니까 서로의 목표가 안 맞는 게 있어요. 평가인증 안했으면 좋겠다 이런 이야기도 많이 나왔어요. 아무리 설명을 해도 창의적인 교육도 좋기는 한데

또 우리 애들한테는 엄마가 못해주는 교과목 형태 수업이 조금은 있어야 한다고 이야기해요. 그걸 제일 불안해하죠, 엄마들은. 그래서 평가인증을 받는 자체에 대해서 싫어하는 사람이 있어요.

(원장, 2007. 7. 27)

갑자기 초등학교에 가서 그 곳에서 할 줄 모르는 것에 대해 아이가 받는 스트레스 같은 것이 저는 참 크게 느껴져요. 어른이 된 우리도 마찬가지인데 애들이 자기가 못한다고 느낄 경우에는... 초등학교 가면 아직도 45명이 한 반인 데가 있어요. 그러면 여기에서 이렇게 공부를 안 하고 간 아이가 어떻게 적응을 하겠어요. 여기 앉아서 20분 이상 집중해보지 않은 애들이 40분씩 이렇게 앉아 있을 수가 있을까요.

(유교사, 2007. 2. 3)

면담을 통해 나타난 바와 같이 어린이집 교직원들은 평가인증지표가 가진 철학과 가치 기준과 학부모들의 요구가 다른 것으로 인해 혼란을 느끼기도 하였다. 또한 취학을 앞둔 유아들의 상급학교에서의 적응과 평가인증지표에서 추구하는 교육활동이 서로 맞지 않다고 느껴지는 것으로 인해 갈등과 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

3) 원장과 교사, 서로 다른 어려움

인증에 참여하면서 교직원들은 개인적으로도 많은 어려움을 가지는 것을 알 수 있었다. 이러한 어려움은 개인이 처한 상황이나 위치에 따라 서로 조금씩 차이가 있는 것으로 나타났다. 이렇게 개인이 느끼는 어려움은 ‘원장의 외로운 책임감’과 ‘교사들의 어려움’으로 각각 나누어 살펴볼 수 있다.

(1) 원장의 외로운 책임감

원장은 어린이집이 인증에 참여하는 동안 실제로 전 과정을 진두지휘해야 하는 막중한 임무를 가지고 있었다. 본 연구의 관찰 과정에서 연구자는 교사들이 원장을 매우 신뢰하고 인증 참여에 대한 모든 것을 원장에게 의지하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 원장은 인증참여과정에서 때로는 교사들과 갈등을 겪기도 하고, 원장 개인만이 가진 문제로 인해 고민하기도 하였다. 다음은 원장이 교사들과의 갈등을 느끼는 경우를 보여 주는 예이다.

유교사 : 빨리 해야 한다고 생각하긴 하고 있는데 그게 잘 안되어서...
죄송해요.

원 장 : 선생님들이 빨리 자리를 잡아주면 괜찮은데 지금 일지 가지고 아직까지 고민하고 있으니까요. 아직 지금 영역구성이 하나도 안 되고 있잖아요. 영역 하나씩은 지금쯤 선생님들이 살펴 봐야 하는데 아예 안 보니까 내가 너무 힘들어요, 선생님들. 저 놀잇감도 빨리 큰 반에 갖고 가서 다른 용도로 사용을 해 보고...

(관찰, 2007, 2. 3. 자체교사연수)

원장은 교사들이 너무 태연해서 걱정이라는 이야기도 하였다. 교사들에게 무언가를 요구하면 표정부터 힘이 없어지는 것이 정말 맘에 걸린다고 한다. 원장은 교사들이 밤을 새는 것까지는 아니지만 근무시간 이후에도 남아서 해야 하는 시기, 즉 발등에 불이 떨어진 시기라고 생각하는데 교사들은 지금까지 만으로도 힘들다고 하니 그게 참 고민이라고 이야기하였다.

(연구일지, 2007. 2. 22.)

원장은 인증의 전 과정을 배를 끌고 항해하는 선장처럼 어린이집의 선두에서 이끌어야 하는 위치라고 할 수 있다. 따라서 누구보다도 심적 부담이 크고 조급한 심정을 갖게 된다. 이러한 점 때문에 위 사례에서 보는 바와 같이 교사들에게 업무 진도와 방식을 재촉하게 되고, 때로는 교사들을 책망하기도 하는 사례가 나타나기도 하였다. 또한 원장의 어려움은 인증참여로 인해 과다하게 지출되는 비용 면에서도 나타났다.

저희가 이불장을 비우고 의자를 내고 교사들 사물함을 쓰기로 하고 비웠어요. 그러려고 의자 2개 더 샀는데 해보니 그 방법이 영 아니었던 거예요. 그러니 이중으로 돈이 들어가는 거죠. 컴퓨터도 사용하려면 모니터도 두 대 가지고는 안 되고 저것도 바꾸고 이것도 바꾸고 그랬어요. 용량이 작으니까. 하나하나가 다 돈이에요.

(원장, 2007. 7. 4)

위의 원장과의 면담을 통해 인증에 참여하면서 환경을 전체적으로 정비하게 되는데 이 때 전에 사용하던 것을 버리고 새 것을 구입하게도 되고 구입한 것이 생각대로 맞지 않아 다시 구입을 하는 등 이중으로 비용 지출이 발생함을 알 수 있었다. 또한 효율적인 인증준비 업무를 위해 기존에 사용하던 컴퓨터와 같은 장비들을 교체해야 하는 일도 있어 여러 부분에서 비용 지출이 많이 발생됨을 알 수 있었다. 이렇게 비용이 중복 지출되고 다양한 부분에서 지출되는 것에 대해 원장은 다음과 같이 부연 설명하였다.

제가 몰랐던 게 문제죠. 왜냐면 그래도 교구교재비가 일 년에 얼마씩

지원이 되는데 그 때 지표를 제대로 알고 있었으면 여기 맞춰서 제대로 구입했을 텐데. 우리가 아는 것만, 우리에게 맞는 것만 구입했었죠. 저는 책 같은 걸 많이 샀어요. 많이 사서 우리 애들한테 나는 책을 많이 읽혀야지 했는데 따져보면 책만 가지고 안 되잖아요, 자유선택활동이 이루어져야 하니까. 그런 부분을 내가 미처 준비 못해놓은 거죠.

(원장, 2007. 7. 4)

원장은 연구자와의 면담에서 인증이 실시되기 전에는 교재교구비가 지원되더라도 교육적인 부분에 대하여 인증과 같은 기준이 제공되지 않았으므로 상황에 따라 필요한 것 위주로 구입하였다는 점을 이야기하였다. 이와 같이 새로운 것에 대한 구입과 교체가 인증참여 과정에서 누적되면서 어린이집이 인증에 참여할 때 많은 비용을 지출하게 됨을 알 수 있었다.

(2) 교사들의 어려움

교사들은 인증을 준비하면서 원장과 함께 실제적인 부분들을 짚어보고 직접 실무를 담당하며 진행해 나가게 된다. 이 과정에서 교사들은 많은 업무들을 빠른 시일 내에 처리해야 하는 부담을 안게 되고, 자신이 가진 상황이나 위치에 따라 서로 다른 어려움을 겪기도 하였다. 이러한 교사의 어려움은 ‘업무의 과중’, ‘경력에 따라 다르게 느끼는 어려움’, ‘영아반 교사의 어려움’으로 나누어 살펴볼 수 있다.

① “교사도 사람인데...” : 업무의 과중

교사들은 인증참여를 계기로 인증참여 이전 방식을 지표 기준대로 적용하고 개선하는 실질적인 업무를 하였다. 교사들은 인증 준비에 관한

업무를 관찰자가 오는 현장관찰 단계까지 완료해야 했으므로 이들의 업무는 늦은 시간까지 지속되곤 하였다. 아래의 사례는 교사들의 많은 업무량과 늦은 시간까지 업무가 지속되는 점을 보여주는 예이다.

자료실을 정리하는데 3일 동안 거의 밤을 새며 비몽사몽으로 정리했어요. 영유아보육을 다 하고 밤마다 정리를 한 거예요. 아침까지 정리하고 집에 가서 조금 자고 또 출근하고... 자료실을 빨리 정리해야 우리에게 뭐가 없는지 알 수 있고 그걸 빨리 구입할 수 있거든요. 교실도 꾸미구요.

(박교사, 2006. 12. 29.)

유교사 : 원장님, 저 지금 좀 가보면 안 될까요? 제가 생일인데 친구들이 지금 한 시간은 기다린 거 같아요(웃음).

원 장 : 그럼 선생님 빠지면 이야기가 또 안 되니까 9번과 10번 지표를 우리 빨리 보고 갑시다.

(중 략)

원 장 : 선생님은 가시고, 3월부터는 선생님들 토요일 날 늦게까지 근무할 거 생각하고 약속 잡을 때 3월부터는 좀 늦게 잡아야 할 것 같아요. 필요하다면 일요일 같은 경우도 나와서 할 거 해야 하고.

(관찰, 2007. 2. 24. 자체교사연수)

위 사례에서 보는 바와 같이 교사들은 보육업무가 끝난 후에도 밤늦게까지 자료실 정리를 하기도 하고, 자체점검 기간 동안 개인적인 사생활은 불가능할 정도로 바쁘게 업무에 몰두하였다. 연구자도 교사들의 인증 준비 과정을 관찰하는 동안 번번이 밤 12시가 넘어서야 교사들과 함께

어린이집을 나서곤 하였다. 자체점검단계의 중반 이후부터는 영유아 보육을 마치고 약 6시 40분부터 저녁 식사를 한 후 인증 준비 업무를 시작하면, 밤 12시가 넘어서까지도 업무를 지속하는 상황이 계속 반복되었다. 아래의 면담은 인증을 준비하면서 교사가 느끼는 솔직한 심정을 보여 준다.

인증제는 교사를 더 잘 해주기 위해서 한다고는 하지만 솔직히 교사를 너무 혹사시키는 것 같아요. 교사도 사람인데 피곤하잖아요. 그것만 좀 고려해주었으면 좋겠어요. 근무시간도 원래 길잖아요. 아침에 일찍 오는 교사는 거의 12시간을 일하는 건데. 저는 애들 깨끗하게 하고 엄마같이 잘 보살펴 주는 것, 그런 것이 우선이라고 생각했는데, 인증제는 교육적인 것을 많이 요구하는 것 같고, 교사가 원더우먼이나 슈퍼우먼 같아요. 교사가 아이들과 상호작용 잘 해야 하고, 환경도 교육적으로 다양하게 해 줘야 하고, 일지도 반성적 평가하면서 잘 쓰고, 안전도 고려하고 하다 보면.... 아이들을 보면서 즐겁고 행복하고 그래야 하는데 사람이 꼭 그렇지는 않잖아요.

(김교사, 2007. 1. 27.)

② 경력에 따라 다르게 느끼는 어려움

인증을 준비하면서 교사들이 느끼는 어려움은 각자의 경력과 위치에 따라 조금씩 차이가 있는 것으로 나타났다. 아래의 예는 자연 어린이집에서 경력이 적고 가장 나이가 어린 교사가 느끼는 어려움에 대한 것이다.

제가 경력이 적다 보니까 아이들 컨트롤을 잘 못하겠어요. 아이들이

계속 울거나 짜증을 부리거나 그렇잖아요. 누가 왔으면 막 나가서보기도 하고. 수업을 할 때 어떤 방식으로 해야 좀 더 좋은 점수를 받을 수 있을까 그런 것도 걱정되기도 하고. 제가 초임이라서 어린이집에 들어오자마자 인증을 해야 된다고 하니까 너무 겁이 나요. 저 때문에 인증을 못 받을 거 같으니까 그것도 걱정이 되고요.

(박교사, 2006. 12. 29.)

박교사의 면담을 통해 경력이 적은 교사로서 영유아들을 다루는데 아직 익숙하지 못한 점이 인증을 계기로 더 어렵게 작용하는 것을 알 수 있었다. 또한 박교사는 경력이 적은 편에 속하므로 아직 교실운영이 서투른 점 때문에 인증에 차질을 빚게 될지도 모른다는 우려를 가지고 있었다. 이 밖에도 계획안을 계획할 때 인증 지표의 적용을 어렵게 느끼는 모습도 관찰할 수 있었다. 한 편 경력이 보다 많은 교사의 경우는 아래와 같은 점들을 어려워하는 것으로 나타났다.

저는 경력이 좀 있잖아요. 그래서 제가 갖고 있는 걸 버리는 게 굉장히 힘들었어요. 모든 서류도 제가 하던 식이 있잖아요. 박 선생님 같은 경우는 처음 배우는 거니까 빠르게 받아들이잖아요. 그런데 제가 갖고 있는 것을 버리면서 지표에 맞춰서 바뀌야 되니까 처음엔 아주 많이 힘들었어요.

(유교사, 2007. 2. 3.)

처음에는 지적받는 거 자체가 참 싫었죠. 도와주시는 분들이 오셔서 제가 만든 환경구성을 아예 뜯어버리고 하면 기분 나빠요, 솔직히. 하지만 나중에 생각해보니까 도움이 됐어요. 그래도 남에게 지적받는다는 것에 나중에 지치기도 했어요. 왜냐면 사실 아는 내용을 아직 못해 놓

은 건데 보시는 분들은 지적을 하시니까….

(유교사, 2007. 5. 22.)

위에서 보는 바와 같이 상대적으로 경력이 더 많은 유교사는 기존에 자신이 해오던 방식이 지표와 맞지 않을 경우 이를 버리고 새로운 방식으로 해야 하는 것에 많은 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 또한 인증을 계기로 해서 자신이 한 것을 남에게 지적받는 것에도 경력 교사로서 큰 부담을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 이 외에도 때로는 경력이 더 많다는 점 때문에 좋은 모델을 보여줘야 하는 부담도 존재함을 면담을 통해 알 수 있었다. 이와 같이 교사들의 경력에 따라 그들이 느끼는 어려움에는 조금씩 차이가 있음을 알 수 있다.

③ “눈을 뺄 수 없어요.” : 영아반 교사의 어려움

영아반 교사들은 인증을 준비하면서 유아반보다 비교적 더 많은 어려움이 있는 것으로 나타났다. 인증참여 과정에서 나타나는 영아반 교사들의 어려움은 영아들의 연령적 특성 때문에 교사가 교실 안에 계속 상주하여야 한다는 점에서 기인하였다. 특히 12개월 미만인 0세반 담당교사는 0세의 경우 영아돌연사와 같은 위험이 있기 때문에 교사가 한시도 눈을 뺄 수가 없는데, 이러한 점은 인증을 준비하는 기관의 0세반 담당교사일수록 더 큰 어려움이 되었다고 말하였다. 아래의 내용은 이와 같은 점에서 영아반 교사가 경험하는 어려움에 대한 것이다.

놀잇감을 다양하게 구비해 줘야 하는데, 어린이집 물건들을 찾아다녀야 하는데 제가 그럴 시간도 없고…. 저 같은 경우는 자료실에 잘 못가잖아요. 아이들 낮잠시간에도 갈 수가 없어요.

(김교사, 2007. 1. 27)

교실에서 나오지 못하니까 그게 더 힘드네요. 애기들은 자는 시간도 정해져 있고 특히 뒤집기를 하기 전 영아도 있어서 항상 보고 있어야 되거든요, 안전을 위해서.

(강교사, 2007. 6. 19)

이 밖에도 영아반 교사들은 본 연구자와의 면담에서 지표와 자료 면에서 당면하는 어려움을 말하였다. 아래는 0세반 담임교사가 지표와 자료 면에서 어려움을 겪고 있음을 이야기하는 내용이다.

지표를 보니까 12개월 미만의 영아수준보다는 대부분 12개월 이상 영아의 수준인 것 같아요. 우리 반 아이들보다 좀 수준이 높아요, 다. 우리 아이들은 아직 굽적이기도 관심이 없고 색연필을 주면 그냥 입에 넣으려고 하고.... 그런데 지금은 돌이 지나니까 굽적거리를 하려고 하네요.

(강교사, 2007. 6. 19)

솔직히 돌 미만 영아반 프로그램으로 참고할 만 한 게 많지 않았어요. 계획안을 구성할 때 이것저것 참고하려고 했지만 실질적으로 참고할만한 것은 없더라구요. 나와 있는 것은 저희도 다 하고 있는 베이비 마사지 해주기, 눈 마주치기 이런 정도인데 그런 것들이 평가인증 지표에 맞는 것인지 고민이 많았어요.

(김교사, 2007. 5. 29)

교사는 지표와 지침서내용이 만 12개월 이상의 영아 수준만을 반영하

고 있는 것으로 느껴져 0세반의 경우 지침서를 참고하는 것에 한계를 느꼈다고 이야기하였다. 또한 인증을 준비할 때 실제적인 부분을 참고할 수 있는 0세반 자료가 다른 연령에 비해 상대적으로 미비한 점도 인증참여 과정에서 어려움으로 나타났음을 이야기하였다. 따라서 영아반 교사들은 연령적 특성으로 인해 교실 안에 계속 상주하여야 하는 점, 지침서의 내용이 12개월 미만의 영아를 크게 반영하지 못한 점, 참고할 만한 구체적인 자료들이 부족한 점 등에 대한 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 자연 어린이집이 평가인증 과정을 어떻게 경험하는지 관찰하고, 평가인증 참여과정에서 나타나는 자연 어린이집의 변화과정과 교직원들이 당면하는 어려움 및 요구를 알아보기 위한 것이다. 본 연구의 결과를 연구 문제에 따라 논의하고 결론을 내리면 다음과 같다.

1. 논의

본 연구에서 나타난 주요결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

1) 자연 어린이집이 경험하는 평가인증 과정

자연 어린이집이 경험하는 평가인증 과정은 ‘평가인증의 신청’과 ‘평가인증을 위한 준비’, ‘관찰자의 방문과 평가인증 이후’ 로 구분되었다. 평가인증 과정에서의 자연 어린이집의 경험은 크게 두 가지 과정으로 설명될 수 있다. 이 중 한 가지는 어린이집을 점검하고 지표를 적용하는데 있어서 교직원들의 자체적인 노력과 협력이 이루어지는 과정이고 다른 한 가지는 외부인에게 자신들을 드러내고 반성하며 고민함으로써 문제점을 해결해 가는 외부인과의 협력의 과정이다.

첫째, 교직원들의 자체적인 노력과 협력의 과정에서 주요하게 나타난 것은 교직원들이 함께 지표를 탐구한 점이었다. 평가인증을 준비하면서 자연 어린이집 원장과 교사들은 지표를 숙지하기 위해 오랜 기간 자체연수를 실시하였다. 원장과 교사들은 지침서 내용을 빠짐없이 살펴보면서 ‘대소근육 활동자료’와 같은 용어의 뜻과 상황에 따른 바람직한 교사 상

호작용 등에 대해 적극적으로 논의하고 토론함으로써 함께 의미를 찾아 나갔다.

이와 같이 평가인증에 참여하면서 나타나는 교직원들의 노력과 협력의 과정은 자율장학 및 동료장학의 한 형태라고 볼 수 있다. 장승화(2000)에 따르면 기관 내에서 이루어지는 원내 자율장학은 원장을 포함한 교직원들이 상호간의 이해와 신뢰를 바탕으로 협조하게 함으로써 교육의 질을 향상시킨다. 더불어 교직원들은 자신의 교육활동에 대해 반성적 사고를 하면서(Park, 1995), 교직원 상호간의 의사소통 기회가 증가됨을 경험한다(Coe, 1985).

따라서 평가인증 참여과정에서 어린이집내의 자율장학활동이 증가하고, 자율장학을 통한 노력과 협력의 과정을 통해 보육의 질과 교사의 전문성이 향상되는 것으로 생각된다. 그러므로 향후 어린이집 평가인증 참여과정을 지원하기 위해 참여설명회의 횟수를 늘리거나 내용에 세심함을 기울이는 것, 효과적인 조력을 행하는 것 모두가 중요하겠지만, 어린이집 스스로가 노력하고 교직원들이 서로 협력하는 자세를 갖는 것이 우선적으로 요구된다고 볼 수 있다. 대부분의 교사들이 자율장학이 매우 필요하다고 인식한 것(강연주, 2002)과 같이 보육현장에서의 자율적인 장학활동이 활성화됨으로써 교사가 자신의 교수방법에 대해 반성하고 개선해 나갈 수 있는 기회를 어린이집이 적극적으로 만들어 나가는 노력이 필요하다고 본다.

둘째, 어린이집의 평가인증 참여과정은 외부인과의 협력이 이루어지는 과정이라고 할 수 있다. 평가인증 참여 과정 중 자연 어린이집에서는 조력의 일환으로 외부전문가의 방문교육(1회)과 조력자의 개별조력(4회)이 이루어졌다. 외부전문가는 일일보육일지와 교실 환경구성 부분을 집중적으로 다루면서 일일보육일지 기록 방식, 좁은 교실에 교육활동 자료

를 보다 효과적으로 제시하는 법과 같은 실제적인 도움을 주었다. 조력자 역시 교육과정과 교육환경을 전체적으로 살펴보면서 영유아용 화장실과 교실 흥미영역 구성의 문제점, 교사 상호작용에서 보완해야 할 점들을 구체적으로 지적하고 이를 보완하기 위한 방법들을 알려주었다. 어린이집 현장에서 이와 같이 개별적으로 이루어지는 조력에 대한 교직원들의 긍정적 인식은 많은 선행연구(김경혜·김진숙, 2006; 김동례, 2007; 오민수, 2007; 유희정, 2006; 이향숙, 2008)에서 나타나고 있다. 본 연구에서도 원장과 교사들은 외부전문가와 조력자의 실질적인 교육방식을 매우 긍정적으로 생각하였고 자신들이 생각하지 못한 부분들을 반성하는 계기가 되었다고 이야기하였다.

외부인과의 협력은 다른 어린이집을 견학하는 과정에서도 나타났다. 인증참여과정에서 자연 어린이집은 다른 어린이집 견학을 통해 자신과는 다른 환경을 ‘관찰’하였다. 자연 어린이집 교직원들은 다른 어린이집들의 인증지표 적용 상태를 살펴보고 이로부터 서류양식 등과 같은 구체적인 정보를 얻었다. 교직원들의 필요에 의해 능동적으로 시도한 견학일 경우 긍정적인 효과는 더욱 크게 나타났다. 자연 어린이집 교직원들은 견학활동에서는 다른 환경에 ‘외부인’으로 들어감으로써 견학한 어린이집 교직원들과의 ‘협력’을 이루었다고 볼 수 있다.

현장관찰자의 방문은 외부전문가 및 조력자의 방문과는 차이가 있으나 어린이집 교직원의 입장에서는 외부인의 점검과 방문이라는 점에서 크게 다르지 않았다. 현장관찰자는 어린이집의 자체점검이 완료되면 어린이집을 방문하여 평가인증지표에 따라 어린이집의 질적 수준을 객관적으로 관찰하고 보고한다(여성가족부, 2006). 자연 어린이집에서도 자체점검과정 이후 현장관찰자 2인의 방문이 이루어졌고 현장관찰자가 방문한 날 교직원들은 매우 긴장된 하루를 보냈다. 현장관찰자의 방문이 외부전문

가나 조력자의 방문과는 교직원들이 느끼는 부담의 정도에 차이가 있지만, 평가인증제 본연의 목적에서 바라볼 때 현장관찰자 방문 역시 외부인과의 협력의 과정이라고 볼 수 있다. 현장관찰자들은 어린이집의 질을 관리하고 점검하는데 객관적인 자료를 작성함으로써 어린이집의 질 향상을 돕게 되므로, 이 또한 거대한 ‘협력’의 과정이라고 볼 수 있다.

이와 같이 평가인증 참여과정에서 어린이집 스스로가 노력하고 협력하는 과정과 외부인에게 스스로를 드러내어 협력을 맺는 과정 모두가 어린이집 교직원들에게는 부담스럽고 많은 수고가 필요한 경험이었다. 특히 보육현장의 교직원들과 영유아들은 외부와의 협력 즉 외부전문가, 조력자, 현장관찰자 등으로부터 언제나 불안하고 수동적인 입장을 지닌 존재였다. 본 연구에서 교직원들은 자신들이 직접 작성한 일일보육일지를 외부전문가나 조력자가 지적하는 것을 매우 부담스러워하였고, 때로는 교육철학이 다른 것으로 인해 다소 의견 차이를 보이기도 하였다. 또한 평가인증지표에 대한 의미를 찾기 위해 노력하는 과정에서는 외부로부터 주어진 지표를 따라가는 입장이었다. 인증을 마친 후 자연 어린이집의 교직원들은 지표와 교육적 가치가 다른 부분, 즉 놀이 활동 위주의 교육 방식으로만 일관하는 것 등에 대해 또다시 갈등하고 고민하는 모습을 보였다. 이같은 점은 Stake(2000: 이진희, 2006에서 재인용)의 경고, ‘복잡한 프로그램의 질을 단순한 지표로 대치했을 때 교사를 주변인으로 만들며 오히려 전문성을 잃게 할 수 있다’는 것이 현실로 나타날 수 있음을 보여주는 사례이다.

보육현장이 수동적 자세에서 벗어나 보다 적극적인 자세로 외부와의 진정한 파트너십을 이루려면 보육시설의 질과 평가 방식에 대한 협의의 과정이 필요하다. 보육의 질은 어느 하나의 개념으로만 설명할 수 없으

므로 이에 대한 평가 또한 서로간의 깊은 대화와 협의의 과정을 통해 그 의미를 함께 만들어가는 과정(meaning making)(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999)이 필요하다. 이러한 점에서 정책입안자, 교사 등 서로 다른 관계자들이 함께 평가과정에 참여함으로써 프로그램 평가의 타당도와 활용도를 높이는 참여평가(participatory evaluation)(이진희, 2004)는 평가에서의 어린이집의 수동적 역할을 보다 능동적으로 바꿀 수 있는 가능성을 지닌 것으로 보인다. Miller, Eads와 Sawlyer(1990)는 평가과정 전반에 걸쳐 교사, 행정가, 프로그램 채택결정에 관한 위원회 위원들이 함께 모여 협력함으로써 평가를 통해 알고 싶은 점, 평가의 목적, 평가목적에 적합한 방식을 선정하여 프로그램의 실제 개선 및 피드백 제공과 같은 협력적이며 실용적인 평가과정을 진행한 바 있다(이진희, 2006에서 재인용). 이는 우리나라 보육시설 평가인증제에서도 교직원들의 견해가 좀 더 반영되고 어린이집 교직원들과 외부인들이 상호작용하는 과정이 포함될 수 있다는 것을 보여주는 예이다. 실제로 본 연구에서도 교직원들은 외부로부터 주어진 지표와 외부전문가, 조력자, 평가인증 현장관찰자에 대해서는 수동적 입장이었으나, 세부적인 부분에서는 능동적인 모습을 보였다. 교직원들은 어떤 부분에서는 지표를 그냥 받아들이기 보다는 서로간의 논의와 토론을 통해 의미를 구성하는 능동적인 모습을 보였다. 따라서 보육현장 교사들의 능동성을 이해하고 격려하며, 함께하는 노력이 필요하다.

자연 어린이집의 평가인증 참여과정에서의 경험을 분석한 결과, 보육시설 평가인증제가 보육현장의 반성과 교사들의 능동성, 내부적, 외부적인 협력을 표면으로 떠올리는 역할을 하였음을 알 수 있다. 이제는 보육의 질과 평가에 대해 보다 심사숙고하고 보육현장의 적극적인 참여와 진정한 파트너십을 이루기 위한 대안을 모색해야 할 시점이다.

2) 평가인증 참여과정에서 나타나는 자연 어린이집의 변화

평가인증에 참여하면서 나타난 자연 어린이집의 변화는 크게 보육환경 측면과 보육활동 계획 및 기록의 측면, 그리고 교육활동과 운영체제 측면에서 이루어졌다. 평가인증 참여과정에서 이루어진 이러한 변화들은 크게 두 가지 맥락으로 분류할 수 있다.

먼저 첫 번째 맥락은 영유아의 자유선택활동 및 놀이의 활성화에 대한 것이다. 본 연구에서 교직원들은 보다 질적인 자유선택활동과 놀이 운영을 위하여 교실 환경을 흥미영역으로 구성하고 영역 배치에 변화를 거듭하였으며 다양한 자료들을 제공하였다. 보육활동 역시 계획 수립 시 다양성과 연계성, 체계성 등을 고려하고 계획안의 형식을 수정하였으며, 교육활동 운영과 상호작용 기술에도 변화를 시도하였다.

그러나 자유선택활동으로 나아가는 과정에서 나타난 어린이집의 시행착오들은 평가인증지표의 내용과 지표교육에 관한 고민을 던져주고 있다. 본 연구에서 원장과 교사들은 평가인증지표에서 제시하고 있는 ‘다양성’이라는 개념 이해에 몇 번의 시행착오를 거쳤다. 교직원들은 ‘다양성’의 개념을 처음에는 ‘개수의 많음’으로 이해하여 주간교육계획에 한꺼번에 너무 많은 수의 활동을 계획하기도 하였다. 또한 교직원들은 영유아를 각 영역으로 골고루 분산시키는데 몰두한 나머지 교실을 칸칸이 나누어 놀이공간이 비좁아지기도 하였다. 이는 인증지표를 각각 개별적으로 보았기 때문에 빚어진 현상이라고 해석할 수 있다. 이러한 점은 평가인증지표가 어떠한 내용을 어떤 형식으로 담고 있어야 하는지, 그리고 지표 교육이 어떻게 실행되는 것이 바람직한지에 관해 시사점을 제공한다. 지금과 같이 ‘교실 공간 내 흥미영역 구성 및 배치’를 중심으로 표현한 지표는 어린이집 교직원들로 하여금 자칫 영유아의 자유선택활동 실현이

아닌, 흥미영역 구성 자체를 목적으로 인식하게 할 우려가 있다. 따라서 평가의 초점을 ‘교실 내 흥미영역 구성’에 두기보다는 ‘교실 내 효과적인 자유선택활동의 운영’에 두는 것이 지표 본연의 의미를 이루는데 보다 바람직한 접근이라고 본다. 또한 현재 평가인증 지표에 대한 교육은 평가인증지표의 각 영역을 지표 내용별로 살펴보는 방식이 대부분이다. 그러므로 평가인증지표 교육이 ‘자유선택활동’, ‘영유아의 놀이’와 같은 큰 개념에서 출발하여 이를 이루는 각 지표로 도달하는 방식으로 이루어지는 것이 바람직하다고 본다. 그리하여 어린이집 교직원들이 평가인증지표를 바라보는데 있어서 보다 폭넓고 전체적인 시각으로 바라보며 지표의 개념들을 서로 연결 지을 수 있게 하는 것이 의미 있다고 여겨진다.

한편, 좁은 교실 안에 배치된 여섯 개의 흥미영역 속에서 유아들은 오히려 서로의 놀이에 지장을 받는 경험을 갖곤 하였다. 이같은 문제는 만 3~5세 혼합연령반일수록 더욱 심하였고 인증을 받은 이후에도 교사들에게는 해결되지 못한 숙제로 남았다. 또한 어린이집 변화의 흐름이 각 반별 혹은 교사별로 그 모습이 다양하지 않고 주로 한 줄기의 방향을 보이는데, 이러한 점은 외부로부터 주어진 지표에 의거하고 있기 때문인 것으로 보인다.

Dahlberg, Moss와 Pence(1999)는 유아교육에 관한 질은 각 나라의 문화적 특성에 따라 다양한 생각을 생산할 수 있으므로 질에 관한 다양한 관점이 존재할 수 있음을 제시하였다. 이와 함께 각국의 독특한 가치와 문화를 반영한 유아교육관을 지역마다 독특한 기후와 토양을 바탕으로 제조된 포도주와 치즈에 비유한 Tobin(2005)의 관점(이진희, 2006에서 재인용)은 외부로부터 주어진 지표가 야기하는 외현적이며 일률적인 변화에 관한 고민에 새로운 시각을 제시한다. 그러므로 이제는 이러한 움직임을 기반으로 보육시설 평가에서의 다양한 방식의 시도를 고민

해야 할 때이다. 보육시설 평가인증제가 일률적인 기준을 제시하는 방식으로부터 벗어나 어린이집의 특성을 반영할 수 있는 다양한 평가와 폭넓은 기준으로 다가가는 것이 필요하다.

인증참여 과정에서 나타나는 변화의 또 다른 맥락은 어린이집의 체계적인 운영시스템 구현과 교직원과 학부모간 협력 분위기 조성에 대한 것이다. 많은 연구들이 평가인증을 통하여 어린이집의 운영체계가 보다 체계적으로 발전된 점(김동례, 2007; 김향은, 2008; 마미정, 2007; 유희정, 2006)을 보고하였는데, 본 연구에서도 시스템이 부재하거나 미비하였던 교사업무 일과, 교직원 업무 분장 등이 점차 체계적으로 발전하였다. 또한 이전에는 없었던 투약의뢰 시스템과 신입원아 적응 프로그램의 실시를 통해 어린이집과 학부모의 협력분위기가 보다 강화되었다. 교직원들은 인증참여 과정을 통해 체계적인 운영시스템을 갖추고 학부모들과 협력하게 된 점에 대해 매우 만족스러워 하였다.

하은옥(2002)에 의하면 교직원들의 주체적인 활동은 발견의 기쁨을 느끼게 하며 개인의 자질 향상에 기여한다고 하였다. 평가인증 참여과정에서 교직원들은 어린이집의 문제점을 적극적으로 해결해 나갔고, 조직의 체계성과 협력은 구성원들의 조직문화에 긍정적인 영향을 주었음을 짐작할 수 있다. 따라서 평가인증 참여과정을 통해 교직원들은 보다 체계적인 시스템을 이루었고, 이를 통해 긍정적인 조직문화를 형성한 것으로 볼 수 있다. 또한 투약의뢰서 사용이나 신입원아 적응 프로그램 실시 등에 관한 지표들이 어린이집에의 학부모 참여와 협력 분위기를 조성한 것으로 볼 수 있다. 이와 같이 학부모가 수동적인 존재이기 보다는 어린이집으로 '들어와' 어떠한 역할을 함께 하는 분위기가 형성된 것은 학부모와의 파트너십 형성을 위한 첫걸음이라고 할 수 있겠다. 학부모 역시 영유아 교육에서 수동적이거나 평가적인 자세이기 보다는 교육기관과 협

력하여 문화를 형성해가는 하나의 파트너로서 자리매김 되어야 한다.

3) 평가인증 참여과정에서 나타나는 어려움 및 요구

평가인증 참여과정에서 나타나는 어려움은 크게 기록 업무로 인한 어려움, 평가 지표로 인한 혼란과 갈등, 그리고 원장과 교사들의 서로 다른 어려움의 세 가지로 나눌 수 있다. 본 연구에 참여한 교직원들이 경험하는 어려움과 요구에 대해 자세히 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 나타난 원장과 교사들의 어려움은 현장관찰자 방문이 일회성으로 인해 발생하는 교직원들의 기록에 관한 부담이었다. 자연 어린이집 원장과 교사들은 평가인증 준비과정의 모든 것들을 보다 자세하고 구체적으로 기록하려고 노력했고, 이로 인해 기록해야 할 서류의 종류와 양이 많아졌으며 기록의 내용도 보다 자세해졌다. 또한 원장과 교사들은 일일보육일지의 기록과 형식에 과도하게 집착하였는데, 이같은 현상 역시 관찰자의 일회 방문이 가지는 한계로 인한 문제점이라 할 수 있다.

평가인증에 관한 선행연구들 중 적지 않은 수의 연구가 일회성의 평가 방식으로 인한 교직원들의 어려움을 지적하고 있다(김경혜·김진숙, 2006 ; 김동례, 2007; 오민수, 2007; 김월남, 2008). 기록에 관한 교직원들의 과도한 집착은 프로그램의 질을 향상시키기 위한 본래 목적이 오히려 평가기준을 달성하기 위한 것으로 변질될 우려가 있다는 의견(이진희, 2004)을 뒷받침하는 것이다.

이러한 점에서 볼 때, 현재 우리나라의 보육시설 평가인증제의 현장관찰자 방문에 대한 고민이 필요하다. 호주 국립보육인가위원회(NCAC : National Childcare Accreditation Council)에서는 2007년 들어 인준시스

템에 점검자가 과도하게 서류를 점검하는 방식을 줄이고, 어린이집 교직원들과의 심층적인 인터뷰를 더 늘리는 방안이 고려되고 있다(NCAC, 2007). 미국의 2006년 개정된 NAEYC 인정제에서는 인증 받은 기관의 질 관리를 위해 확인방문과 불시방문 제도를 도입하였다. 또한 본 연구에 참여한 자연 어린이집 교직원들도 본 연구자가 교직원들의 평가인증 참여 과정을 지켜본 것처럼 현장관찰자들도 어린이집의 평가인증 참여 과정을 보다 심도 있게 관찰해야 한다고 말하였다. 그리하여 어린이집의 변화과정과 맥락을 이해할 수 있도록 하여야 한다고 주장하였다.

따라서 우리나라에서도 보육의 질을 하루만의 방문을 통해 주로 서류로써 파악하려는 방식을 벗어나려는 노력이 필요하다. 호주의 경우와 같이 인증에 참여하는 교직원들과의 심층적 인터뷰를 강화하거나 현장관찰자들의 방문 횟수를 늘리는 방안도 고려할 수 있겠다. 나아가 기준 중심의 평가로만 보육의 질을 관리할 것이 아니라 보육현장의 장학과 교사재교육 등에 내실을 기하는 것 또한 중요하다.

둘째, 교직원들은 평가지표 해석과 적용에서의 혼란과 갈등을 경험하였다. 이러한 혼란과 갈등에는 평가인증지표의 의미 해석에 대한 어려움과 보다 큰 규모 시설 위주의 지표로 인한 어려움, 지표와는 다른 철학과 가치로 인한 어려움이 있었다. 교직원들은 지표의 의미를 해석할 때, 지표에서 제시하는 ‘비상시의 적절한 방안을 설정하는 것’이나 ‘일상생활 관련활동’ 등의 의미가 무엇인지 명확한 답을 구하는 것을 어려워하였다. 이와 같이 지표의 이해에 대한 교사들의 어려움은 선행연구(김동례, 2007; 김월남, 2008; 이향숙, 2008)에서도 나타났으며, 이들 연구에서는 구체적이며 다양한 내용의 지표 설명 자료의 제시를 제안하고 있다.

그러나 본 연구에서는 오히려 구체적이며 명확한 서류양식들이 제시되

는 경우 교직원들이 이를 정답으로 오인함으로써 어린이집 현실에 맞지도 않는 서류들을 적용하려고 하는 경우도 관찰되었다. 이는 조력과정에서 견학하는 시설의 환경과 그 시설의 교직원 의견이 정답으로 오인되는 사례를 지적한 유희정(2006)의 연구 결과와 유사하다. 그러므로 보다 구체적이며 다양한 사례를 제시하는 것만이 어린이집의 지표 이해를 돕는 효과적인 방안이라고 단정할 수는 없다. 오히려 어린이집 스스로의 지표의미 해석을 지원해 주는 방안이 필요하다. 본 연구에서도 교사들은 지표의 의미해석을 위해 지표에 관한 자체연수를 외부에서 지원해주는 것을 요구하였는데, 이러한 요구를 참고하여 외부전문가를 어린이집 현장에 파견하는 것도 고려할 수 있겠다.

다음으로, 자연 어린이집 교직원들은 지표가 보다 큰 규모의 시설 위주인 것으로 느껴질 때 이로 인한 혼란과 어려움을 경험하였다. 본 연구에 참여한 자연 어린이집은 정원 34명 규모로 가정집을 개조하여 가정 어린이집과 규모나 분위기가 큰 차이가 없었다. 그러나 21인 이상 지표를 적용하면서 실외놀이터가 있어야만 3점에 해당하는 것, 비상사태를 대비한 설비로서 비상벨을 설치하는 것 등의 부분에서 지표의 내용이 보다 큰 규모의 시설을 반영하는 것으로 생각되었고, 이러한 면에서 교직원들은 현실과의 괴리감을 느꼈다.

평가인증지표는 어린이집의 유형과 특성을 반영하여 21인 이상, 20인 이하, 장애아전담보육시설용으로 구성되었다(여성가족부, 2006). 그러나 이 세 가지 지표 유형은 현재 우리나라 어린이집 중 31~40명 규모가 전체 17,315개소 중에서 4,407개소로 가장 많은 현황임을 고려할 때 일부 수정될 필요가 있다고 여겨진다. 이러한 점에서 2008년 10월 말부터는 평가인증지표 유형이 21인 이상, 20인 이하 지표에서 40인 이상, 39인 이하 지표로 개선된 점은 고무적인 것이라 생각한다. 그러나 39인 이

하 시설 지표가 기존의 20인 이하 시설 지표의 내용을 그대로 담고 있으므로 이에 대한 개선이 필요하다. 기존의 20인 이하 시설 지표에서 혼합연령학급이나 영아반 운영에 관한 일반적인 기준을 적용하는 점, 즉 ‘연령별 대안활동’(소2-4), ‘영아용 동일한 놀잇감의 준비’(소2-5), ‘기본적인 건강습관 지도’(소3-4) 등을 적용하는 점은 다시 한 번 검토할 필요성이 있다. 비교적 적은 규모의 어린이집이라고 해서 지표에 영아특성이나 혼합연령 학급에 관한 일반적 기준을 강조하기 보다는 각 지표에 연령적인 특성을 폭넓게 반영함으로써 교사들이 연령에 맞게 지표를 적용하도록 하는 것이 바람직하다. 또한 영아전담 보육시설용 지표를 별도로 구성하는 것도 방법이 될 것이다.

마지막으로 자연 어린이집 교직원들은 지표와는 다른 철학과 가치로 인한 어려움을 경험하였다. 본 연구에서 원장은 평가인증 과정에 참여하면서 자유선택활동과 놀이 위주로 변화한 수업방식으로 인해 취학 전 연령 유아들이 초등학교 적응에 어려움을 겪을 것을 우려하였다. 또한 원장과의 면담을 통해 일부 부모들이 인증 참여로 인해 특기교육이나 한글, 수에 관한 직접적인 교육이 시행되지 않는 것에 대해 불만을 제기한 점을 알 수 있었다.

평가인증제도는 어린이집의 질 향상과 관리 외에도 부모들에게 합리적인 어린이집 선택 기준을 제시하는 데에 그 목적을 두고 있으며(보건복지가족부, 2008), 영유아의 바람직한 발달과 성장을 위해 기관과 부모가 협력할 것을 강조하고 있다. 이러한 점에서 보면, 인증 참여과정 동안의 부모와의 협력은 인증의 성패에 큰 영향을 미친다고 할 수 있다. 선행연구에 따르면 부모가 가진 가치기준, 양육에 관한 신념, 보육에 관한 지식, 만족감, 가족 배경 등과 같은 여러 요인들이 부모가 생각하는 보육의 질 개념에 영향을 미친다(Gable & Cole, 2000). 또한 부모들이 중요하

게 생각하는 보육의 질 요소는 각각 다른 것으로 나타났다(Carolle & Robert, 2006). 교사들 역시 취학 전 준비도에 관한 요구가 사회적으로 높은 경우에 영유아 중심의 교수법보다는 일방적인 강의 형식으로 전달되는 구조화된 대그룹 활동과 같은 교사중심의 직접적인 교수법을 실행하는 것으로 나타났다(Audra & Stacey, 2006). 따라서 영유아가 건강하게 양육될 권리를 실현하기 위한 평가인증 본래의 목적을 달성하고, 이를 학부모가 바르게 이해하고 참여·협력할 수 있는 사회적 분위기가 먼저 조성되어야 한다. 이를 위해 학부모를 포함한 지역사회에 평가인증 제도를 널리 홍보하고 부모 대상의 인증관련교육을 실시하는 작업이 보다 강화되어야 할 것이다.

셋째, 자연 어린이집 원장과 교사들 각자의 입장에 따라 조금씩 다른 어려움들을 가지는 것으로 나타났는데, 이는 보육현장의 근본적인 문제점으로부터 기인하였다. 원장은 비용지출에 많은 부담이 발생하여 이에 대한 어려움을 경험하였는데, 이 같은 점은 유희정(2006), 김경혜·김진숙(2006), 오민수(2007)의 연구에서 보고된 바와 같다. 이에 비해 교사들은 과중한 업무로 인한 어려움이 매우 컸고, 많은 선행연구들 역시 이 같은 점들을 지적하였다(김경혜·김진숙, 2006; 김월남, 2008; 김향은, 2008; 라소영, 2006; 오민수, 2007; 유희정, 2006; 이나영, 2005; 탁옥경·배지희, 2007).

원장과 교사들이 비용에 관한 부담 및 업무의 과중과 같은 어려움을 겪는 것은 부분적으로는 평가인증지표의 개념을 사전에 충분히 알지 못하는 점에서 기인한다. 본 연구에서도 원장과 교사들은 사전에 인증을 고려하지 않고 구입한 교재교구들의 교체로 인해 비용부담이 발생하고, 한정된 자체점검기간 안에 어린이집의 문제점을 진단, 수정, 보완하여야

하기 때문에 업무가 과중되는 것이라고 설명하고 있다.

비용 부담에 관한 어려움은 보육시설 평가인증제 실시가 보다 활성화 되는 과정에서 다소 해결될 것으로 보인다. 또한 평가인증지표와 절차에 관한 사전 및 상시 교육을 마련하여 어린이집이 사전 준비를 철저히 하고 인증에 참여하면 이 같은 문제들이 어느 정도 해결될 수 있을 것으로 생각된다. 기존에는 참여설명회의 참석 대상을 인증수수료를 납입한 어린이집으로만 제한하였으나 2008년 10월 말부터 개정된 보육시설 평가인증제도에서 인증수수료를 입금하지 않은 어린이집까지 확대한 것은 바람직한 현상이라고 할 수 있다.

그러나 어린이집 교사들의 과중된 업무는 평가인증 실시 전부터 계속적으로 제기되어 온 문제이므로 자원봉사자의 활용 및 보조교사, 사무원 배치 등에 대한 방안을 보다 적극적으로 고려하는 작업이 필요하다. 본 연구를 위한 교사 면담에서 한 교사가 이야기한 내용, ‘엄마같이 잘 보살펴 주는 것이 우선이라고 생각했는데...(중략) 아이들과 상호작용 잘 해야 하고, 환경도 교육적으로 다양하게 해 줘야 하고...(중략) 아이들을 보면서 즐겁고 행복해야 하는데 사람이 꼭 그렇지는 않다’는 이야기는 보육현장의 교사들이 보육의 본래 목적 실현과 과중된 업무 사이에서 얼마나 큰 갈등을 느끼는지에 대해 알게 해 준다.

본 연구에서 경력이 적은 교사와 경력이 보다 많은 교사, 영아반 교사들은 인증으로 인해 서로 다른 어려움을 겪고 있었다. 경력이 적은 교사는 교실을 조절하고 원장의 평가에 심리적 압박을 받는 ‘생존 단계’(survival concern)(Fuller & Bown, 1975; Certo, 2006에서 재인용)에 있다고 할 수 있으므로 해당반의 운영과 교육활동 전반, 인증지표의 이해와 적용에 대해 부담을 느꼈다. 경력이 보다 많은 교사의 경우 이와는 반대로 익숙한 방식에 대해 외부인으로부터 지적받고 이를 변화시키

는 것, 경력교사로서 바람직한 모델링을 제공하는 것에 대해 어려움을 느꼈다. 영아반 교사의 경우, 영아라는 연령적 특성으로 인한 본래의 어려움이 인증 참여과정에서 더욱 크게 작용하는 것으로 보였고, 영아반 교사가 참고할 수 있는 인증 관련 자료가 상대적으로 부족한 점이 더 큰 어려움을 야기하는 것으로 나타났다.

경력이 적은 교사와 많은 교사, 영아반 교사가 각각 가지는 이러한 어려움은 교사들의 직전교육 및 현직교육의 미비함에서 연유하는 것으로 보인다. 우리나라의 보육교사 자격 기준 및 양성과정은 전문성을 확보하는데 있어서 미비하다는 문제점을 안고 있고(박덕승, 2005), 현직교육은 횡수 및 대상이 매우 제한적이며, 교사들이 교육을 받는 시간조차 부족하다는 문제점을 안고 있는 것으로 나타났다(조성연, 강세희, 2007). 따라서 어린이집 교사의 전문성을 강화하기 위해 보육교사 직전교육과정을 보육현장에서 필요한 이론과 실제 관련 과목을 중심으로 구성하는 한편, 현장과의 괴리감을 줄이기 위해 사전, 사후 실습을 활성화하는 방안이 필요하다. 또한 교육 대상을 경력과 신입, 영아교사와 유아교사 등으로 세분화하여 교육내용의 전문성과 다양성을 기하는 방안이 필요하다고 하겠다.

2. 결론 및 제언

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

첫째, 자연 어린이집이 경험하는 평가인증 과정은 ‘평가인증의 신청’,

‘평가인증을 위한 준비’, ‘관찰자 방문과 평가인증 이후’인 것으로 나타났다. 자연 어린이집은 인증을 받은 다른 어린이집을 견학한 이후 인증에 대한 관심을 가졌고 막연한 기대와 불안 속에서 인증을 신청하였다. 이후 평가인증사무국에서 실시하는 참여설명회에 참석하였으나 참여설명회 내용은 교직원들의 기대에는 크게 미치지 못한 것으로 나타났다. 평가인증을 준비하는 과정에서는 자체적인 지표 공부와 외부전문가의 방문교육, 다른 어린이집 견학, 조력자 방문 등이 이루어졌다. 원장과 교사들은 자체적으로 지표를 공부하는 과정에서 논의와 토론을 통해 인증을 위한 방향을 수립해 나갔고, 지침서를 기본으로 자세하고 세심하게 지표의 전체적인 부분을 공부하였다. 또한 다른 어린이집을 견학하면서 인증 참여과정의 궁금한 부분들을 해소하기도 하였는데, 원장과 교사들의 필요에 의해 실행된 견학일 경우 그 효과가 더 높았다. 외부 전문가의 방문교육과 조력자의 방문조력은 긍정적인 부분이 많았으나 외부인의 일시적 방문이라는 점으로 인해 교직원들의 갈등과 부담이 발생하였다. 또한 어린이집이 인증에 통과되었다는 소식에 교직원들은 모두 크게 기뻐하였고 이에 대해 보람을 느끼는 모습을 보였다. 그러나 교사들은 지표와는 다른 가치와 학부모들의 요구로 인해 서서히 교육활동 실행에 관한 갈등을 경험하기도 하였다.

둘째, 평가인증의 참여과정에서 어린이집은 보육환경, 보육활동 계획 및 기록, 그리고 교육활동 및 운영체제의 면에서 변화를 보였다. 보육환경의 변화에서는 특히 교실의 흥미영역 구성 부분이 두드러지게 변화하였고 보육활동 자료가 보다 다양해지는 것으로 나타났다. 또한 교실 외 화장실, 유희실 등의 공간 역시 학부모와 영유아를 배려하는 방향으로 변화하였다. 보육활동의 계획 및 기록 면에서는 지표내용을 반영하고 교

사들의 효율적인 기록방식을 위해 월간 및 주간교육계획안의 형식, 일일보육일지의 형식과 내용 등이 변화를 거듭하는 것으로 나타났다. 일일보육일지에 관한 교사들의 인식 또한 주관적 기록에서 객관적 자료로 변화하였다. 교육활동 및 운영체제 면에 있어서는 교육활동 운영의 방식이 기존의 대집단 중심의 수업방식에서 자유선택활동 방식으로 변화하였고, 교사와 영유아간 상호작용이 보다 질적으로 변화하였다. 이 외에도 어린이집 운영체제가 보다 체계적이며 협력적인 시스템으로 변화하였다. 이러한 어린이집의 변화는 전체적인 맥락으로 볼 때 영유아의 자유선택활동 및 놀이를 보다 질적으로 향상시키기 위한 시도로 보여 진다. 또한 어린이집이 인증 참여를 계기로 이전보다 체계적인 업무방식 시스템과 교직원과 학부모간 협력 체제를 갖추게 되는 것으로 생각된다.

셋째, 평가인증 참여 과정에서 어린이집 원장과 교사들의 어려움은 점점 많아지는 기록 업무, 지표 해석 및 적용으로 인한 혼란과 갈등, 그리고 원장과 교사가 서로 다르게 느끼는 어려움으로 나타났다. 어린이집 원장과 교사들은 관찰자의 1회 방문으로 인해 서류를 보다 세심하고 구체적으로 기록하였고, 이러한 기록방식이 과중된 업무로 이어져 이에 대한 어려움이 큰 것으로 나타났다. 이에 원장과 교사들은 평가 형식에 있어서 인증을 준비하는 과정을 실제적으로 파악할 수 있는 방식을 요구하였다. 한편, 원장과 교사들은 지표의 의미를 해석하는 것에 대해 경우에 따라 혼란을 겪기도 하였는데, 이러한 혼란을 스스로 극복할 수 있는 다양한 자료의 제공 및 소그룹 토론회 교육 지원 등을 요구하였다. 이 외에도 평가인증지표가 큰 규모의 시설 위주로 되어 있다고 여겨지는 점, 지표와는 다른 가치와 철학을 지닌 점으로 인해 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

원장이 경험하는 어려움은 대체적으로 교사와의 갈등 및 비용 부담에 관한 것이었다. 특히 비용에 대해 부담을 느끼는 것은 이전에 인증을 고려하지 않고 구입한 교구교재가 인증과는 맞지 않아 새로운 교구교재를 구입해야 하는 시행착오에 연유하였다. 한편, 교사들의 경우 경력이 적은 교사와 경력이 많은 교사, 영아반 교사에 따라 겪는 어려움에 조금씩 차이가 있어 교사의 경력과 담당학급의 연령은 인증 참여 과정에서 겪는 어려움에 영향을 주는 것을 알 수 있다.

본 연구를 통해 연구자는 어린이집이 평가인증 참여과정에서 어떠한 경험을 하며 참여과정 동안 어린이집이 어떠한 변화의 과정과 맥락을 보이는지 보다 심층적으로 파악할 수 있었다. 또한 원장과 교사들이 평가인증에 참여하면서 경험하는 어려움과 이에 대한 요구를 자세히 들여다볼 수 있었다. 그러나 본 연구에서 숙고되지 않았던 몇 가지 측면을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 개인이 운영하는 34명 정원의 민간 어린이집이 평가인증에 참여하는 과정을 집중적으로 분석한 것이다. 따라서 후속연구에서는 유형과 규모가 서로 다른 어린이집의 평가인증 참여과정을 분석함으로써 평가인증 참여과정이 어린이집의 유형과 규모에 따라 어떠한 특성을 가지는지 보다 심층적으로 파악해볼 필요가 있겠다.

둘째, 자료 분석 과정에서 평가인증의 사후관리 부분은 심도 있게 고려하지 않았다. 그러나 본 연구가 진행되면서 관찰자의 방문 이후로도 교사와 영유아간 상호작용, 어린이집의 운영방식 등에서 의미 있는 상황들이 관찰되었다. 따라서 평가인증 참여 과정 이후에 대해서도 분석하는 후속연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 평가인증 참여과정의 주체를 어린이집 전체로 보았다. 그러나 교직원의 직급, 경력 및 담당학급의 특성에 따라 평가인증 참여 과정에 관한 나름의 의미를 지니는 것으로 파악된다. 따라서 후속 연구에서는 평가인증에 참여하는 원장 또는 교사 개인의 경험과 인식의 변화 과정을 보다 심도 있게 연구할 필요가 있다고 본다.

넷째, 본 연구 과정 중에 어린이집이 변화할 때마다 영유아들도 놀이 활동이나 행동양식, 또래와의 상호작용 면에서 변화하는 것을 알 수 있었다. 후속 연구에서는 평가인증 참여과정에서의 어린이집 변화에 따라 영유아들의 놀이 및 또래와의 상호작용 등에 어떠한 변화가 나타나는지 분석하는 작업 또한 의미 있다고 생각된다.

참 고 문 헌

- 강달금, 이영석(2006). 보육시설 평가인증지표에 관한 문제점 분석. 미래유아교육학회지, 13(4), 185-216.
- 강숙현(1994). 유아교육 프로그램 평가척도의 이해와 활용. 서울 :동문사.
- 강연주(2002). 유치원 원내 자율장학 실태 및 교사의 인식과 개선방향에 관한 연구. 배재대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 곽미영(2002). 평가인증제 도입을 위한 기초연구: 국공립보육시설을 중심으로. 성균관대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 곽주영(1996). 보육교사 행동의 질적 수준과 아동의 사회적 행동 특성. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권혁진(2003). 보육시설 보육교사의 전문성에 관한 연구. 한국영유아보육학회(편), 2, 245-269.
- 김경혜, 김진숙(2006). 보육시설 평가인증제에 대한 시설장과 교사의 반응 분석. 열린유아교육연구, 11(6). 85-112.
- 김동례(2007). 보육시설 종사자가 인식한 평가인증제의 운영과정과 사후유지관리에 관한 연구. 전남대학교 대학원 박사학위 청구논문
- 김명순(2004). 저소득층 영유아를 위한 보육의 긍정적 효과. 삼성국제학술대회, 영유아보육과 파트너십, pp. 247-266. 6월 23일 서울: 성균관대학교 600주년 기념관 새천년홀.
- 김월남(2008) 평가인증제도에 관한 보육시설 종사자의 인식 연구. 경원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김인숙(2007). 평가인증 여부에 따른 어머니의 보육서비스 만족도. 계명대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김중서(1984). 교육평가 관리체제 개선방안 연구. 서울: 서울대학교.

- 김정인(2000). 보육시설의 질적 수준에 따른 유아의 감정조망수용능력과 친사회적 행동. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 김정희(2004). 보육시설 평가인증제 도입에 관한 의식조사. 동국대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 김향은(2008). 평가인증에 참여한 보육시설 종사자들의 경험을 통해 본 보육시설 평가인증제도의 효과. 아동학회지, 29(1), 169-188.
- 라소영(2006). 평가인증에 대한 보육시설의 인식 연구. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위 청구논문.
- 류미선(2003). 교사가 지각한 유아교육기관의 조직문화에 따른 원내자율장학에 관한 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 류진순(2007). 유치원 교실에서의 교사 개입에 관한 연구 : 자유선택활동시간을 중심으로. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 마미정(2007). 성공적인 보육시설 평가인증 준비과정을 위한 질적접근. 직장보육 2007년 3월호. 부산: 직장보육시설지원센터.
- 박덕승(2005). 질높은 서비스를 위한 보육교사의 전문성 강화 방안. 교수논문집, 9, 297-323.
- 박성진(2005). 보육시설 평가인증 조력에 대한 보육교사의 요구. 성결대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박은주(2007). 보육시설 평가인증지표의 중요성과 실현성에 대한 보육시설 종사자들의 인식 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박은혜, 이기숙(2002). 한국의 유아교육기관 인정기준 및 체제의 개발. 이화여자대학교 BK21 핵심사업 제10회 삼성국제학술대회, 영유아교육기관의 인정제: 한국·일본·미국·영국·호주, pp. 59-89. 5월 10일 서울: 성균관대학교 600주년 기념관 새천년홀.
- 박혜정, 강혜원, 장명림(1987). 유아교육 기관평가 준거 개발 연구. 연구보고, 86-48. 서울: 한국교육개발원.

- 보건복지가족부(2008). 2008 보육시설 평가인증 지침서 - 21인이상 보육시설. 서울: 보육시설 평가인증사무국.
- _____ (2008). 어린이집의 참여 활성화 위해 평가인증 제도개선: 40인 미만 소규모 어린이집 등의 평가인증 참여 제고 기대. 10월 3일 보건복지가족부 보도자료.
- 배지희(2002). 유아교육과 부모참여의 의미와 실제에 대한 문화기술적 탐구. 유아교육연구, 22(4), 5-28.
- 백경순(2004). 반성적 임상장학이 유아통합교육 교사의 놀이 교수실제와 특수유아의 놀이발달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서문희, 이상현, 임유경(2000). 보육시설 평가인증제도 도입방안 연구. 서울: 한국보건사회연구원.
- 서미라(2008). 보육시설 평가인증제도에 대한 평가인증 참여 보육교사와 비참여 보육교사의 인식에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신혜원(1992). 보육시설의 질적 수준에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 양옥승(2000). 유아교육·보육기관 평가인정제 개발 연구. 아동학회지, 21(4), 177-196.
- 양옥승(2004). 유아 때부터 시작하는 자유선택교육. 서울: 학지사.
- 여성부(2005). 보육시설 평가인증을 위한 조력 프로그램 개발 연구. 서울: 여성부.
- 여성가족부(2006). 2006 보육시설 평가인증 지침서-21인이상 보육시설. 서울: 보육시설 평가인증사무국.
- 오민수(2007). 보육시설 평가인증을 받은 보육시설장의 평가인증에 대한 인식과 만족도. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 원정아(2007). 보육시설 평가인증 참여에 따른 교사 효능감, 보육시설의 질 및 인식변화. 계명대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유준호(2006). 혼합연령 중일반 유아들 관계에서 나타나는 만 4, 5세 유아의 연령별 특성에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 유희정(1998). 보육서비스의 질적수준 향상에 관한 연구. 서울: 한국여성개발원.
- _____ (2006). 보육시설 평가인증 시범운영결과 및 발전방안. 육아정책포럼. 2006년 가을. 제2호. 육아정책개발센터.
- _____ (2007). 보육시설 평가인증제도 운영 평가와 과제. 육아지원기관 평가의 과제와 전망. 육아정책세미나자료집. 서울: 육아정책개발센터. 43-75.
- 육아정책개발센터(2007). 육아지원기관 평가의 과제와 전망에 관한 좌담회. 육아정책포럼. 2007. 제5호. 육아정책개발센터.
- 이경채(2003). 평가인증제에 관한 보육시설 종사자들의 인식 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이기숙(2002). 유아교육기관 인정제의 개발 배경. 보육시설 프로그램 평가도구의 개발과 타당화. 이화여자대학교 BK21 핵심사업 제10회 삼성국제학술대회, 영유아교육기관의 인정제: 한국·일본·미국·영국·호주, pp. 39-55. 5월 10일 서울: 성균관대학교 600주년 기념관 새천년홀.
- _____ (2004). 보육시설의 질과 경험이 영유아의 발달에 미치는 영향: 한국의 연구결과를 중심으로. 삼성국제학술대회, 영유아보육과 파트너십, pp. 217-246. 6월 23일 서울: 성균관대학교 600주년 기념관 새천년홀.
- 이기숙, 김영옥, 박경자(2005). 보육경험과 유아의 인지 및 사회성 발달. 유아교육연구, 25(6), 255-275.

- 이나영(2005). 보육시설 유형에 따른 평가인증제에 관한 보육시설 종사자들의 인식. 동국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이대균, 이기우(2000). 학회 주관 유치원 및 보육시설 인준 체제 개발 방향. 21세기에 적합한 유아교육 평가방향 모색, 열린유아교육학회 가을학술대회 논문집, 7-36.
- 이미란(2007). 보육시설 평가인증 준비에 따른 시설장과 교사의 직무인식 조사연구. 특수교육재활과학연구, 46(1), 147-167.
- 이옥(2002). 보육시설 평가인증제 도입과 과제. 한국영유아보육학회 2004 춘계 학술대회 자료집, 83-111.
- 이순애(2002). 보육시설 평가의 현황 및 활성화에 관한 연구. 성균관대학교 석사학위 청구논문.
- 이순형(2003). 보육시설 평가인증제 실시모형 개발 연구계획서. 서울: 서울대학교 생활과학대학 생활과학 연구소.
- 이옥(2002). 보육시설 평가인증제와 보육의 질. 사회과학연구, 8, 213-229.
- _____(2002). 보육시설 평가인증제 도입에 따른 평가항목 개발연구의 성과와 과제. 한국영유아보육학회지, 21, 11-37.
- 이윤정(2005). 보육시설 평가인증제에 대한 보육시설 종사자들의 인식에 관한 연구. 상지대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 이은혜(2002). 보육시설 프로그램 평가도구의 개발과 타당화. 삼성국제 학술대회, 영유아보육과 파트너쉽, pp. 93-130. 6월 23일 서울: 성균관대학교 600주년 기념관 새천년홀.
- 이은혜(2006). 보육시설 평가인증 시범사업 평가 및 사후관리. 서울: 육아정책개발센터.
- 이은혜 · 송혜린 · 신혜영(2001). 삼성 어린이집 운영 및 프로그램 평가도구 개발연구. 서울: 삼성복지재단.

- 이은혜 · 최혜영 · 송혜린 · 신혜영(2004). 어린이집 프로그램 관찰척도의 개발과 타당화. 아동학회지, 24(3), 135-149.
- 이재민(2003). 어린이집 영아기 교사를 위한 보수교육 내용의 실제와 기대. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이진희(2003). The quest for quality: Evaluation and early childhood programs. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- _____ (2004). 유아교육에 있어서의 프로그램 평가의 역할. 아동교육, 13(2), 329-341.
- _____ (2006). 유아교육 프로그램 평가의 다양성과 깊이에 대한 탐색. 유아교육연구, 26(4), 261-282.
- _____ (2008). 학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가. 한국육아지원학회 추계학술대회, 유아교육의 질적향상을 위한 평가의 역할과 과제, pp. 1-22. 11월 15일 서울: 성신여자대학교 수정관 420호.
- 이향숙(2007). 보육시설 평가인증제도에 관한 보육교사와 시설장의 요구조사-평가인증 조력을 중심으로. 경희대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 이혜숙(2007). 보육교사의 평가인증제에 대한 인식과 평가인증에 따른 직무만족도. 성결대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 임재택(1983). 유아교육환경 평정척도의 표준화를 위한 예비연구. 부산대학교 사범대학 교육논집, 10, 107-143.
- 임재택, 조희숙, 황해익(1996). 영유아 보육프로그램 진단, 평가척도 개발 연구. 성곡논총, 27(4), 401-500.
- 임창재(2005). 수업심리학: 실기교육방법론. 서울: 학지사.
- 장명림(2007) 유치원의 질적 수준 제고를 위한 정책과제. 육아정책세미나.

1, 3-34. 육아정책개발센터.

장명림, 이기숙, 김양분(2000). 유치원 모의평가를 통한 유아교육 평가 모형 확립방안 연구. 2000년 정책연구과제, 서울 : 한국교육개발원.

장승화(2000). 유치원 원내 자율장학의 운영실태와 발전방향에 관한 연구. 충신대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

전수옥, 전예화(2007). 보육시설 평가인증제에 대한 시설장과 교사의 인식 비교 연구. 인천논집, 22(1), 55-76.

정기원, 오미영, 안현애(1995). 보육시설 평가기준 및 평가 체계 개발. 서울: 한국보건사회연구원.

정은경(1999). 유치원 유아들의 실외놀이에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

정혜영(2002). 유아교육 프로그램 질 평가척도의 타당화를 위한 기초 연구. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.

조성연, 강재희(2007). 보육교사의 현직교육 및 보육시설 내 장학에 대한 현황과 보육시설장의 인식. 교과교육학연구, 11(2), 405-418.

조혜경(2006). 어린이집 보육교사를 위한 장학에 대한 연구. 일립논총(12), 107-129.

중앙보육정보센터(2005). 전국보육정보센터 조력보고서. 서울: 중앙보육정보센터.

_____ (2006). 보육통계. <http://www.educare.or.kr/>에서 2007년 6월 3일 발췌.

_____ (2008). 보육통계. <http://www.educare.or.kr/>에서 2008년 7월 9일 발췌.

최경애(2000). 보육시설의 영아기 프로그램 평가척도 개발을 위한 기초 연구 : 영아보육프로그램 평가 및 운영 실태조사. 사회과학연구,

6, 191-294.

최명희, 김선영(2007). NAEYC 평가인증제의 개정에 관한 분석 : 1998년 개정된 인증제와 2006년 개정된 인증제를 중심으로. *교과교육학연구*, 11(1), 173-194.

최일선(2002). 한별유치원 만 5세반 교사의 유아평가양상에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

최진원(1996). 가정보육시설 평가척도 개발을 위한 기초연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

최연(2002). 학부모 중심 유아교육기관 평가도구 개발. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.

탁옥경, 배지희(2007). 보육시설 평가인증 과정에 참여한 원장과 교사의 인식. *유아교육연구*, 27(4), 327-353.

하은옥(2002). 유아교육기관의 동료장학실행수준과 교사효능감에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.

허형, 이영석, 김경성(1994). 유치원 교육평가 연구. 서울: 국립교육평가원.

Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (1987). *Assessment Profile for Early Childhood Programs*. Atlanta, GA: Quality Assist.

Adams, G. & Schulman, K.(1998). *Ohio: Child care challenges*. Washington, DC: Children's Defense Fund. ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 795.

Apple, P. L. (2006). A Developmental approach to early childhood program quality improvement: The relation between state regulation and NAEYC Accreditation. *Early Education and Development*, 17(4), 535-552.

Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter?

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Audra, P., & Stacey, N. P.(2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten : Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65-78.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.
- Blau, D. M. (2001). *The child care problem*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1982). 교육연구의 새 접근: 질적 연구. 신옥순(역)(1991). 서울: 교육 과학사.
- Booth, C., & Kelly, J. (2002). Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 171-196.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Carollee, H., & Robert, P. (2006). Quality of prekindergarten: What families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*, 17(4), 619-642.
- Certo, J. L. (2006). Beginning teachers concerns in an accountability-based testing environment, *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 331-349.

- Clark, P. (2000). *Equity: What do we know about the availability, quality, and affordability of childcare?* ERIC Document Reproduction Service No. ED 448 864.
- Clifford, D., Peisner-Feinberg, E., Culkin, M., Howes, C., & Kagan, S, L.(1998). *Quality child care: quality care does mean better child outcomes. NCEDL Spotlights*, No. 2. ERIC Document Reproduction Service No. ED 437 157.
- Coe, D. E.(1985). *Toward collegial inquiry: A case study in clinical supervision.* ERIC Document Reproduction Service No. ED 281 847.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.* London: Palmer Press.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Field, T. (1991). Quality of infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62(4), 863-870.
- Gable, S. & Cole, K. (2000). Parents' child care arrangements and their ecological correlates. *Early Education and Development*, 11(5), 549-472.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction.* NY: Lonman.
- Goffin, S. G. (2002). *Succeeding with accreditation.* 삼성복지재단 제 10회 국제학술대회 자료집, 9-36.

- H. Abigail R., Helen, H. R., & Brian, W. (2005). Regulation, subsidy receipt and provider characteristics: What predicts quality in child care homes?. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 164-184.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York : Teachers College Press.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425.
- Howes, C., & M, Olenick. (1986). Family and Child Care Influences on Toddlers' Compliance. *Child Development*, 57, 202-216.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104-120.
- Katz, L, G. (1992). Early Childhood Programs : Multiple perspective on quality. *Childhood Education*, 69(2), 66-71.
- Kontos, S., Howes, C., & Galinsky, E. (1996). Does training make a difference to quality in family child care? *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 427-445.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M., & Galinsky, E. (1995). *Quality in family child care and relative care*. New York: Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury park, CA Sage.
- McCarty, F., Lambert, R. & Abbott-Shim, M. (1998). *Teacher beliefs and classroom structures as influences on Head Start classroom quality*. ERIC Document Reproduction Service No.

ED 423 987.

- McGee-Brown, J. M.(1995). Multiple Voice, contexts, and methods: Making Choice in Qualitative evaluation in early childhood education settings. In Hatch, J. A.(Ed.), *Qualitative Research in Early Childhood Settings*(pp. 173-190). Wesport: Praeser.
- Merriam, B. S. (1994). 질적 사례 연구법 - 교육학에서의. 허미화 (역). 서울: 양서원. (원전은 1988에 출판).
- Morse, M. J. & A. P. Field. (1995). 질적 간호 연구 방법. 신경림(역) (1997). 서울: 이화여자대학교 출판부.
- National Association for the Education of Young Children(2004). *NAEYC Launches new system to recognize programs for high-quality preperation of early childhood teachers* <http://www.naeyc.org./academy/inthenews/inthenews04.asp>에서 2007, 4, 25 인출.
- _____(2005a). *Introduction to the NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria*. <http://www.naeyc.org/academy/IntroNewCriteria.asp>에서 2007, 6, 19 인출.
- _____(2005b). *NAEYC accreditations 10,000th program for young children*. <http://www.naeyc.org./about/releases/20050404.asp>에서 2007, 6, 19 인출.
- _____(2007a). *Study of NAEYC Accreditation by the national center for theearly childhood work force*. http://www.naeyc.org/academy/web_ready/extras/ncecw.asp에서 2007, 4, 17 인출.
- _____(2007b). Educational qualifications of administrators and teachers. *NAEYC Accreditation*, 8(1). Washington, DC: NAEYC.
- Nancy S. F., Dee Linda T., & Rolf G.(2006). Effects of

- quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(1), 99–109.
- National Childcare Accreditation Council (2006a). *NCAC annual report 2005/2006*. http://www.ncac.gov.au/report_documents/annual_report05_06.pdf에서 2007, 4, 17 인출.
- _____(2006b). *Changes to child care quality assurance systems*. <http://www.ncac.gov.au/media/media.htm>.
- _____(2007). *Putting children first 22*. http://www.ncac.gov.au/resources/pcf_index.html22.에서 2007, 5, 22 인출
- _____(2008). *FDCQA Quality trends report-June 2008*.http://www.ncac.gov.au/report_document/fdcga_qual_trends_jun08.pdf에서 2008, 11, 19 인출.
- NICHD Early Child Care Research Network(1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072–1077.
- Oscar, A. B., Terry, M., Diane, E., Richard M. C., Donna, B., & Margaret, B.(2006). Quality of prekindergarten: What families Are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*, 17(4), 619–642.
- Park, E. (1995). Reflection is essential in teacher education. *Childhood Education*, 71(4), 228–231.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281–303.
- Rowe, K. J.(2006). *The measurement of composite variables from multiple indicators: Applications in quality assurance and*

accreditation systems-childcare. The National Childcare Accreditation Council.

- Ryan S., Hornbeck A., & Frede, E. (2004). *Mentoring for change: A time use study of teacher consultants in preschool reform.* <http://ecrp.uiuc.edu/v6ni/ryan.html>에서 2007, 4, 28 인출.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 131-151.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The high/scope Perry preschool study through age 40.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schliecker, E., White, D. R., & Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science, 23*(1), 12-24.
- Simonstein, S. (2006). 유아교육의 질에 대한 탐색적 조망. 다문화 사회와 유아교사의 전문성, pp. 30-44. 2단계 'BK21 사업' 학술대회자료집.
- Spodek, B. (2000). 유아교육에서의 전인교육에 대한 재고찰. 이화여자대학교 유아교육과 특강, pp. 1-11. 6월 7일 서울: 이화여자대학교
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnography interview.* New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- _____ (2006). 참여관찰법. 신재영(역). 서울: 시그마프레스. (원전은 1980년 출판)
- Taylor, D. (2002). 호주 보육서비스의 질 관리 시스템. 이화여자대학교 BK21 핵심사업 제10회 삼성국제학술대회, 영유아교육기관의 인정제: 한국·일본·미국·영국·호주, pp. 219-230. 5월 10일 서울:

성균관대학교 600주년 기념관 새천년홀.

White, S., Sturtevant, E., & Dunlap, K. (2003). Preservice and beginning teachers' perceptions of the influence of high-stakes tests on their literacy-related instructional beliefs and decisions. *Reading Research and Instruction, 42*(2), 39-62.

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares: Child care teachers and the quality of care in America: final report of the National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project. ERIC Document Reproduction Service No. ED 323 031.

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1998). *Worthy work, unlivable wages: The national child care staffing study, 1988-97*. Washington, DC: Center for the Child Care Workforce. ERIC Document Reproduction Service No. ED 419 614.

ABSTRACT

An Ethnographic Study on Ja-yeon Child-care center's Participation Process in the Korean Childcare Accreditation

Tak, Ok-Kyoung
Dept. of Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to examine the Korean Childcare accreditation participation process experienced by Ja-yeon child-care center and to analyze an actual state of changes in the accreditation participation process and difficulties & requirements of director and teachers. For it, the following problems of the study were established.

1. How does Ja-yeon child-care center experiences the accreditation process?
2. What is the process and context of the change of Ja-yeon child-care center shown in the accreditation participation process?
3. What are the difficulties & requirements of director and teachers in the accreditation participation process?

In order to identify the meaning and context of the accreditation participation process from the teachers' aspect, the ethnographic study method was used. From November 2006 to June 2007, all processes of

accreditation participation of the Ja-yeon child-care center located in 'A', Seoul were observed. Then, an interview with the director and teachers was conducted. During the period of the study, documents including total 54 observation data, total 43 interviews data, photos, daily day-care diary, monthly & weekly education plan, and the teacher minutes were collected. To analyze these data, the observation diary, interview records and related documents were classified and categorized.

Major results of the study are followed.

First, in the accreditation process, Ja-yeon child-care center experienced 'an application of accreditation', 'a preparation for accreditation', and 'observer visit'. Ja-yeon child-care center applied for the accreditation with a huge expectation and anxiety, and participated in the accreditation bureau's presentation. Also, to prepare for accreditation, the child-care center's problems were diagnosed and modified & supplemented through an independent teacher training, external expert's visiting education, an inspection of another child-care center, and an adviser's individual advice. Then, teachers spent very uneasy and tense day on the day when two observers visited the child-care center, but they recovered their self-control gradually. Besides, teachers experienced a trouble in the education activity owing to the different value from an index.

Second, the change of Ja-yeon child-care center shown by participation in the accreditation was largely made from the aspects of the nursery education, the child-care activity plan & record, and the education activity & operation system. In terms of the child-care

environment, the classroom, child-care activity materials, a restroom & play room was changed. In terms of the child-care activity plan and record, the form and contents of child-care activity plan, the form, contents and recognition of daily nursery diary, and factors to be considered at the child-care activity planning were changed. In terms of the education activity and operation system, Ja-yeon child-care center's education activity operation system, an interaction between the teacher and child, and the child-care center's operation system was changed.

Third, in the accreditation participation process, it was indicated that the director and teachers of child-care center faced confusion & conflict by increased recording and the index interpretation & application, and different difficulties by position, career and children's age.

부 록

1. 21인 이상 보육시설 평가인증지표와 3단계 평가 기준

부록 1. 21인 이상 보육시설 평가인증지표와 3단계 평가기준

본 연구에 참여한 자연 어린이집은 2006년 4기 보육시설 평가인증제에 신청한 후 아래 평가기준에 의거하여 평가인증 참여과정을 거쳤다. 다음 내용은 자연 어린이집이 참고한 2006년의 21인 이상 보육시설 평가인증지표이다.

1. 21인 이상 보육시설 평가인증지표의 요약

영역 1. 보육환경	
가. 보육시설 환경	대 1-1. 보육시설 실내의 채광과 조명 대 1-2. 보육실의 공간 배치 대 1-3. 보육실 내 영유아의 휴식 공간 대 1-4. 비품과 활동자료의 보관 장소 대 1-5. 실외 놀이터와 놀이시설
나. 보육활동 자료	대 1-6. 대·소근육 활동 자료 대 1-7. 언어활동 자료 대 1-8. 탐구활동 자료 대 1-9. 창의적 표현활동 자료 대 1-10. 역할 및 쌓기놀이 자료
영역 2. 운영관리	
가. 시설의 운영관리	대 2-1. 보육시설에 대한 정보 안내 대 2-2. 보육실의 교사 대 영유아 비율(필수항목) 대 2-3. 재정관리 체계(필수항목) 대 2-4. 정기적인 교사회의 및 회의내용 대 2-5. 시설장과 종사자의 업무분장 대 2-6. 신입원아 적응을 위한 절차 대 2-7. 원아에 대한 문서 관리
나. 보육인력	대 2-8. 보육시설 종사자의 재교육 대 2-9. 새로운 보육인력에 대한 오리엔테이션 대 2-10. 보육교사용 참고자료의 구입과 사용 대 2-11. 보육시설 종사자의 근로계약서와 복무규정 대 2-12. 보육교사를 위한 공간과 개인용 가구 대 2-13. 보육시설에서 3년 이상 경력의 보육교사 비율

(계 속)

영역 3. 보육과정	
가. 보육활동 계획과 구성	대 3-1. 보육계획안의 수립 대 3-2. 보육활동 계획의 균형 대 3-3. 자유선택활동 시간 대 3-4. 일과의 통합적 운영 대 3-5. 일상생활 관련 활동 대 3-6. 실외활동 시간 대 3-7. 보육과정 평가
나. 보육활동	대 3-8. 대소근육 활동 대 3-9. 언어활동 대 3-10. 친사회적 활동 대 3-11. 기본 생활습관 활동 대 3-12. 사고력 및 탐구 활동 대 3-13. 창의적인 음률활동 대 3-14. 창의적인 미술활동 대 3-15. 역할 및 쌓기놀이
영역 4. 상호작용	
가. 일상적 양육	대 4-1. 식사(수유)와 간식 시간 대 4-2. 영유아의 낮잠 시간 대 4-3. 기저귀 갈기 및 화장실 사용
나. 교사의 상호작용	대 4-4. 영유아를 존중하는 교사의 말과 행동 대 4-5. 영유아의 요구와 질문에 대한 교사 반응 대 4-6. 영유아에 대한 교사의 평등한 대우 대 4-7. 긍정적인 방법의 행동 지도 대 4-8. 또래 간 긍정적 상호작용의 격려 대 4-9. 영유아의 자유놀이에 교사 참여 대 4-10. 영유아의 부정적 정서 수용 대 4-11. 영유아간의 다툼이나 문제상황 개입
영역 5. 건강과 영양	
가. 청결과 위생	대 5-1. 실내 공간의 청결 유지 대 5-2. 보육실 환기 및 온도와 습도 조절 대 5-3. 화장실과 세면장의 청결 유지 대 5-4. 조리실과 식자재의 위생적 관리 대 5-5. 마실 물과 물 컵의 관리 대 5-6. 보육교사와 영유아의 손 씻기 대 5-7. 개별 침구의 사용과 관리 대 5-8. 놀이감의 청결
나. 질병관리	대 5-9. 전염성 질환에 대한 예방 및 관리대책 대 5-10. 아프거나 다친 영유아에 대한 처리 대 5-11. 영유아와 종사자의 정기 건강검진
다. 급식과 간식	대 5-12. 영유아를 위한 급식 대 5-13. 영유아를 위한 간식

(계 속)

영역 6. 안전	
가. 실내외 시설의 안전	대 6-1. 실외시설의 안전관리 대 6-2. 실내시설(보육실 외)의 안전관리 대 6-3. 보육실내 설비와 놀잇감의 안전관리 대 6-4. 위험한 물건의 보관
나. 영유아의 안전보호	대 6-5. 영유아에 대한 성인의 보호 대 6-6. 영유아의 인계 과정 대 6-7. 등원 및 귀가용 차량 운행 대 6-8. 안전사고에 대한 상해보험 가입 및 공지 (필수항목) 대 6-9. 비상사태를 대비한 시설·설비와 대처방안 대 6-10. 안전교육과 정기적인 소방훈련
영역 7. 가족 및 지역사회와의 협력	
가. 가족과의 협력	대 7-1. 신입원아 부모 오리엔테이션 대 7-2. 보육시설과 가정간의 의사소통 대 7-3. 정기적인 부모 개별면담 대 7-4. 부모교육 활동의 제공 대 7-5. 부모간의 교류 기회 제공 대 7-6. 보육시설 운영위원회의 구성과 활동
나. 지역사회와의 협조	대 7-7. 지역사회 기관과의 협조체제 대 7-8. 영유아와 가족을 돕기 위한 전문가와의 협조

2. 21인 이상 보육시설 평가인증지표의 각 영역별 3단계 평가 기준

영역 1. 보육환경

대 1-1. 보육시설 실내의 자연채광과 조명

- () 보육시설 실내의 자연 채광이 충분하고, 조명시설이 적절하며 제대로 작동된다.
- () 보육시설 실내의 자연 채광이 충분하지 않거나, 조명시설이 제대로 작동되지 않는다.
- () 보육시설 실내의 자연 채광이 충분하지 않고, 조명시설도 제대로 작동되지 않는다.

대 1-2. 보육실의 공간 배치

- () 보육실의 공간이 영유아의 연령, 발달특성을 고려하여 흥미영역으로 구성되어 있으며, 배치가 적절하다.
- () 보육실의 공간이 영유아의 연령, 발달특성을 고려하여 흥미영역으로 구성되어 있으나, 한 두 영역의 조정이 필요하다.
- () 보육실의 공간이 흥미영역으로 구성되어 있지 않다.

대 1-3. 보육실 내 영유아의 휴식 공간

- () 영유아가 혼자 활동하거나 휴식을 취할 공간이 있고, 깔개, 쿠션 등이 마련되어 있다.
- () 영유아가 혼자 활동하거나 휴식을 취할 공간은 있지만, 깔개, 쿠션 등은 마련되어 있지 않다.
- () 영유아 혼자 활동하거나 휴식을 취할 공간이 없다.

대 1-4. 비품과 활동자료의 보관 장소

- () 현재 사용하지 않는 비품과 활동자료를 보관할 창고 또는 자료실이 별도로 있으며, 자료가 체계적으로 정리되어 있다.
- () 창고 또는 자료실이 있으나, 자료가 잘 정리되어 있지 않다.
- () 보관할 창고나 자료실이 따로 없다.

대 1-5. 실외 놀이터와 놀이시설

- () 실외 놀이터가 있고, 모래밭, 대근육활동시설 등 실외놀이시설이 3종류 이상 있다.
- () 실외 놀이터 또는 대체할 공간은 있으나, 놀이시설이 3종류 미만이다.
- () 실외 놀이터 또는 대체할 공간이 없다.

대 1-6. 대·소근육 활동 자료

- () 대·소근육 활동 자료가 다양하며, 영유아 수에 따라 충분히 있다.

() 대·소근육 활동 자료가 다양하지 않거나, 수가 충분하지 않다.

() 대·소근육 활동 자료가 거의 없다.

대 1-7. 언어활동 자료

() 언어활동 자료가 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 영역별로 다양하고, 영유아 수에 따라 충분히 있다.

() 언어활동 자료가 네 영역으로 마련되어 있지만, 편중되어 있거나 수가 충분하지 않다.

() 언어활동 자료가 한 두 영역에 편중되어 있다.

대 1-8. 탐구활동 자료

() 수·과학 활동을 위한 자료가 내용 및 종류에 있어 다양하다.

() 수·과학 활동을 위한 자료의 종류가 적거나, 평면 자료가 대부분이다.

() 수·과학 활동을 위한 자료가 거의 없다.

대 1-9. 창의적 표현활동 자료

() 창의적 표현활동(음악, 동작, 미술)을 위한 자료가 다양하고, 수가 충분하다.

() 창의적 표현활동을 위한 자료가 한 두 영역에 편중되어 있거나, 수가 충분하지 않다.

() 창의적 표현활동을 위한 자료가 거의 없다.

대 1-10. 역할 및 쌓기놀이 자료

() 역할 및 쌓기놀이 자료가 다양하고, 영유아 수에 따라 충분히 있다.

() 역할 및 쌓기놀이 자료의 종류가 다양하지 않거나, 수가 충분하지 않다.

() 역할 및 쌓기놀이 자료가 거의 없다.

영역 2. 운영관리

대 2-1. 보육시설에 대한 정보 안내

- () 보육시설에 대한 주요 정보를 체계적으로 제공한다.
- () 보육시설에 대한 주요 정보 안내가 미비하다.
- () 보육시설에 대한 주요 정보 안내가 거의 없다.

대 2-2. 보육실의 교사 대 영유아 비율 (필수항목)

- () 모든 보육실이 법정 교사 대 영유아 비율을 지키고 있다.
- () 교사 대 영유아 비율이 반에 따라 약간 초과되나, 총 영유아 수가 정원 이내이다.
- () 총 영유아 수가 정원을 초과한다.

대 2-3. 재정관리 체계 (필수항목)

- () 예산 및 결산서가 체계적이고 구체적으로 편성되어 있으며, 수입과 지출의 내용기록이 명확하다.
- () 예산 및 결산서가 체계적이지 않거나, 수입과 지출 내용기록이 부분적으로 명확하지 않다.
- () 예산 또는 결산서가 없거나, 수입과 지출의 내용기록이 없다.

대 2-4. 정기적인 교사회 및 회의내용

- () 정기적인 교사회회가 월 2회 이상 있으며, 프로그램 내용이나 영유아지도 등 주요 내용을 시설장과 교사들이 협의한다.
- () 정기적인 교사회회가 월 2회 미만이거나, 시설장 주도로 회의가 이루어진다.
- () 정기적인 교사회회가 없다.

대 2-5. 시설장과 종사자의 업무분장

- () 시설장과 종사자의 업무분장이 체계적으로 문서화되어 있고, 공동업무가 적절하게 분담된다.
- () 시설장과 종사자의 업무분장에 관한 문서가 불명확하거나, 공동업무가 적절하게 분담되지 않는다.

() 시설장과 종사자의 문서화된 업무분장이 없다.

대 2-6. 신입원아 적응을 위한 절차

() 신입원아의 적응을 위한 과정이 최소 1주일 이상 체계적으로 진행된다.

() 신입원아의 적응을 위한 배려가 충분하지 않거나 기간이 짧다.

() 신입원아의 적응을 위한 배려가 거의 없다.

대 2-7. 원아에 대한 문서 관리

() 모든 원아에 대한 문서(예: 생활기록부, 건강진단 카드, 영유아 관찰 기록 등)가 잘 비치되어 있고, 지속적으로 관리되고 있다.

() 원아에 대한 문서가 부분적으로 비치되어 있거나, 처음 기록된 후 지속적으로 관리되지 않는다.

() 원아에 대한 문서가 거의 없다.

대 2-8. 보육시설 종사자의 재교육

() 직무교육과 승급교육을 포함하여 다양한 재교육을 받으며, 모든 종사자가 재교육 참여기회를 얻는다.

() 직무교육과 승급교육만으로 재교육을 받거나, 재교육 참여가 골고루 이루어지지 않는다.

() 직무교육과 승급교육을 받지 못하는 종사자가 있다.

대 2-9. 새로운 보육인력에 대한 오리엔테이션

() 새로운 인력(보육교사·기타 종사자·실습생·자원봉사자)에 대한 오리엔테이션 절차가 체계적으로 실시된다.

() 새로운 인력에 대한 오리엔테이션이 실시되나, 체계적이지 않다.

() 새로운 인력에 대한 오리엔테이션이 없다.

대 2-10. 보육교사용 참고자료의 구입과 사용

() 보육교사용 참고자료가 계획에 따라 구입되고, 교사는 이를 자유롭게

게 사용할 수 있다.

- () 보육교사용 참고자료를 계획 없이 구입하거나, 교사가 자유롭게 사용하기 어렵다.
- () 보육교사용 참고자료의 구입이 거의 이루어지지 않는다.

대 2-11. 보육시설 종사자의 근로계약서와 복무규정

- () 근로계약서와 복무규정을 문서화하여 종사자에게 알려주며, 이를 준수한다.
- () 근로계약서와 복무규정이 문서화되어 있고, 시설장이 모든 종사자에게 이를 알려주지만, 준수하지 못하는 부분이 있다.
- () 근로계약서와 복무규정의 내용이 불명확하거나, 시설장이 규정을 알려주지 않는다.

대 2-12. 보육교사를 위한 공간과 개인용 가구

- () 교사회의 및 교재 준비를 위한 별도의 공간과 교사용 책상, 개인사물함이 마련되어 있다.
- () 교사회의 및 교재 준비를 위한 별도의 공간은 없으나, 교사용 책상이나 개인사물함이 있다.
- () 교사용 책상이나 개인사물함이 없다.

대 2-13. 보육시설에서 3년 이상 경력의 보육교사 비율

- () 보육시설에서의 경력이 현 시설의 1년을 포함 3년 이상인 보육교사 비율이 전체 교사의 $\frac{1}{3}$ 이상이다.
- () 보육시설에서의 경력이 현 시설의 1년을 포함 3년 이상인 보육교사 비율이 전체교사의 $\frac{1}{3}$ 미만이다.
- () 보육시설에서의 경력이 현 시설의 1년을 포함 3년 이상인 보육교사가 없다.

영역 3. 보육과정

대 3-1. 보육계획안의 수립

- () 연간, 월간 (또는 주간) 보육계획안이 계절, 영유아의 연령, 흥미를 고려하여 구체적이고 연계성 있게 수립되어 있다.
- () 보육계획안은 구체적이거나, 계절, 연령 등의 고려가 미흡하여 연계성이 적다.
- () 보육계획안은 문서로 있으나, 구체적이지 않고 연계성도 없다.

대 3-2. 보육활동 계획의 균형

- () 대집단 활동과 소집단·개별 활동, 정적 활동과 동적 활동이 균형 있게 계획되어 있다.
- () 위의 활동들이 모두 계획되어 있으나, 한 두 가지 활동에 치우쳐 계획되어 있다.
- () 대집단 활동이 대부분이며, 주로 정적 활동 또는 동적 활동으로만 계획되어 있다.

대 3-3. 자유선택활동 시간

- () 자유선택활동이 오전과 오후에 모두 이루어지며, 총 2시간 30분 이상이다.
- () 자유선택활동이 오전 또는 오후에만 있으며, 1~2시간 이루어진다.
- () 자유선택활동이 1시간미만으로 이루어진다.

대 3-4. 일과의 통합적 운영

- () 일과를 교과목 형태로 구분하지 않으며, 대부분 통합적으로 운영한다.
- () 교과목 형태로 나누지는 않았으나, 통합성이 적다.
- () 교과목 형태로 나누어져 있다.

대 3-5. 일상생활 관련 활동

- () 일상생활 관련 활동이 한 달에 2회 이상 이루어진다.
- () 일상생활 관련 활동이 한 달에 1회 정도 이루어진다.
- () 일상생활 관련 활동이 두 달에 1회 이하이다.

대 3-6. 실외활동 시간

- () 실외활동이 매일 1시간 이상이고, 날씨가 좋지 않을 경우 대체할 수 있는 활동이 있다.
- () 실외활동이 주 3, 4회이거나, 매일 있어도 1시간 미만으로 이루어진다.
- () 실외활동이 주 2회 이하이다.

대 3-7. 보육과정 평가

- () 정기적으로 보육과정 평가가 이루어지고, 평가 결과가 운영에 반영된다.
- () 보육과정 평가가 이루어지나, 보육과정 개선에 활용되지 않는다.
- () 보육과정 평가가 이루어지지 않는다.

대 3-8. 대·소근육 활동

- () 실외나 실내 공간에서 대·소근육 활동을 매일 한다.
- () 대·소근육 활동의 기회가 주 3, 4회 정도이다.
- () 대·소근육 활동의 기회가 주 2회 이하이다.

대 3-9. 언어활동

- () 듣기와 말하기의 기회가 다양하게 제공되고, 읽기와 쓰기에 관심을 갖도록 하는 활동을 자주 한다.
- () 네 영역(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)에 관련된 활동을 하나, 한 두 영역에 치우쳐 있다.
- () 언어활동이 거의 없거나, 주로 학습지를 사용한 읽기, 쓰기 연습을 한다.

대 3-10. 친사회적 활동

- () 나누기, 협동하기 등 친사회적 활동 기회를 제공하며, 일상적 상황을 자연스럽게 활용한다.
- () 친사회적 활동 기회가 가끔 제공되거나, 보육교사의 일방적 지시를 통해서 이루어진다.
- () 친사회적 활동의 기회가 거의 없다.

대 3-11. 기본생활습관 활동

- () 예절과 질서 등의 기본생활습관에 관련된 활동이 자연스럽게 보육과정에서 경험된다.
- () 예절과 질서 등의 기본생활습관에 관련된 활동을 가끔 한다.
- () 기본생활습관을 보육활동으로 거의 다루지 않는다.

대 3-12. 사고력 및 탐구 활동

- () 다양한 식물 자료나 자연물을 이용한 수·과학 활동을 자주 한다.
- () 수 활동이나 과학 활동 중 어느 한 활동을 주로 한다.
- () 수·과학 활동을 거의 하지 않는다.

대 3-13. 창의적인 음률활동

- () 다양한 음악 및 동작 자료를 활용하여 창의적인 음률활동을 자주 한다.
- () 교사의 지시를 따라하는 음률 활동이 많다.
- () 음률활동을 거의 하지 않는다.

대 3-14. 창의적인 미술활동

- () 여러 자료를 활용하여 창의적인 미술활동을 자주 한다.
- () 미술활동을 하지만, 창의적 활동보다는 모방활동이 많다.
- () 제한된 자료로 모방활동을 주로 한다.

대 3-15. 역할 및 쌓기놀이

- () 다양한 종류의 역할 및 쌓기놀이가 충분히 이루어진다.
- () 역할 및 쌓기놀이를 하지만, 놀이시간과 공간이 충분하지 않다.
- () 역할 및 쌓기놀이를 거의 하지 않는다.

영역 4. 상호작용

대 4-1. 식사(수유)와 간식 시간

- () 보육교사가 영유아의 바람직한 식습관과 자율성을 격려하고, 즐거운 분위기에서 대화를 나눈다.
- () 바람직한 식습관과 자율성을 격려하나, 항상 즐거운 분위기에서 대화를 나누지는 못한다.
- () 보육교사가 집단 배식 및 급식에만 열중한다.

대 4-2. 영유아의 낮잠 시간

- () 낮잠 시간을 마련하여 잠들 수 있는 분위기를 만들어 주고, 영유아의 개별적인 낮잠 습관을 수용한다.
- () 낮잠 시간은 있으나, 잠들 수 있는 분위기와 개별적인 낮잠 습관 중에서 한 가지는 배려하지 못한다.
- () 낮잠 시간이 없거나, 있어도 낮잠에 대한 배려가 없다.

대 4-3. 기저귀 갈기 및 화장실 사용

- () 영유아의 기저귀 갈기, 화장실 사용에서 보육교사는 개별적 상호작용을 통해 영유아가 긍정적 경험을 갖게 한다.
- () 영유아의 기저귀 갈기와 화장실 사용에서 긍정적인 상호작용을 못하는 경우가 가끔 있다.
- () 영유아와 개별적 상호작용을 거의 하지 않는다.

대 4-4. 영유아를 존중하는 교사의 말과 행동

- () 보육교사는 대부분의 경우 개별 영유아에게 주의를 기울이고, 눈을 맞추면서 이야기하고, 즐거운 표정으로 말한다.
- () 보육교사는 영유아에 대해 존중하는 말과 행동을 하나, 일관성이 없다.
- () 보육교사는 영유아의 말을 무시하거나 거칠게 말하며, 주로 일과진행에 관해 이야기한다.

대 4-5. 영유아의 요구와 질문에 대한 교사 반응

- () 보육교사는 영유아의 요구와 질문에 대해 언어 또는 신체적으로 적절하게 반응한다.
- () 영유아의 요구와 질문에 부분적으로 반응한다.
- () 영유아의 요구와 질문을 알아차리지 못하거나 무시하는 경우가 많다.

대 4-6. 영유아에 대한 교사의 평등한 대우

- () 보육교사는 영유아의 성별, 발달적 지체 여부, 사회경제적 배경, 종교 등에 관계없이 영유아를 평등하게 대한다.
- () 보육교사는 편견이 담긴 말과 행동을 가끔 한다.
- () 보육교사는 편견이 담긴 말과 행동을 자주 한다.

대 4-7. 긍정적인 방법의 행동 지도

- () 비판과 위협, 부정적 방법으로 행동을 지도하지 않으며, 긍정적이고 효과적인 방법으로 지도한다.
- () 행동 지도에 긍정적인 방법을 사용하나, 가끔 부정적인 방법도 사용한다.
- () 행동 지도에 부정적인 방법을 자주 사용한다.

대 4-8. 또래 간 긍정적 상호작용의 격려

- () 보육교사는 또래 간 협동, 나누기, 긍정적 정서표현 등의 상호작용을 자주 격려한다.
- () 보육교사는 또래 간 긍정적 상호작용을 가끔 격려한다.

() 보육교사는 또래 간 긍정적 상호작용을 거의 격려하지 않는다.

대 4-9. 영유아의 자유놀이에 교사 참여

() 보육교사는 영유아의 놀이 상대로 참여하고, 놀이를 활성화시킨다.

() 보육교사는 영유아 놀이에 소극적으로 참여하거나, 놀이를 활성화시키지 못한다.

() 보육교사는 영유아 놀이에 거의 참여하지 않는다.

대 4-10. 영유아의 부정적 정서 수용

() 영유아가 울거나 화내고 불안해 할 때, 보육교사는 대체로 이를 받아주고 보살펴준다.

() 영유아가 울거나 화내고 불안해 할 때, 받아주지 못할 때가 가끔 있다.

() 영유아가 울거나 불안한 감정을 보일 때, 보살피지 못하는 경우가 많다.

대 4-11. 영유아간의 다툼이나 문제 상황 개입

() 보육교사는 영유아간의 다툼이나 문제에 대해 적절하게 개입하며, 그들 스스로 해결하도록 지도한다.

() 영유아간의 다툼이나 문제를 영유아 스스로 해결하도록 지도하기보다 대부분 보육교사가 해결해준다.

() 영유아간의 다툼이나 문제에 보육교사의 개입이 거의 없다.

영역 5. 건강과 영양

대 5-1. 실내 공간의 청결 유지

() 보육실, 현관, 복도, 공유 공간(유희실, 교사실, 자료실 등)이 청결하다.

() 보육실, 현관, 복도, 공유 공간 가운데 한 곳 정도가 청결하지 못하다.

다.

- () 보육실, 현관, 복도, 공유 공간 가운데 두 곳 이상이 청결하지 못하다.

대 5-2. 보육실 환기 및 온도와 습도 조절

- () 보육실은 환기를 자주 하고 있으며(특히 실내 놀이시간 후, 식사시간 후, 낮잠 후 반드시 환기), 온도와 습도를 적절하게 조절하고 있다.
- () 환기가 미흡하거나, 온도와 습도 조절이 잘 안될 때가 있다.
- () 환기가 안 되어 냄새가 나고, 온도와 습도 조절을 거의 하지 않는다.

대 5-3. 화장실과 세면장의 청결 유지

- () 화장실과 세면장이 하루 중 대부분 청결하게 유지되고 있다.
- () 화장실과 세면장의 청결에서 잘 관리되지 못하는 경우가 하루 중 절반 정도이다.
- () 화장실과 세면장은 청결하지 않아 냄새가 나며, 비품이 갖추어져 있지 않다.

대 5-4. 조리실과 식자재의 위생적 관리

- () 조리실, 급식설비와 식기류, 식자재 배식 관리가 청결하고 위생적이다.
- () 조리실, 급식설비와 식기류, 식자재, 배식 관리 중 한 가지가 미흡하다.
- () 조리실, 급식설비와 식기류, 식자재, 배식 관리 중 두 가지 이상이 미흡하다.

대 5-5. 마실 물과 물 컵의 관리

- () 마실 물이 위생적으로 준비되어 있고, 물 컵이 청결하게 관리된다.
- () 마실 물은 위생적으로 준비되어 있으나, 물 컵의 관리상태가 미흡하다.

다.

() 마실 물이 위생적으로 준비되어 있지 않다.

대 5-6. 보육교사와 영유아의 손 씻기

() 보육교사와 영유아는 위생과 청결을 유지하기 위해 배변지도 후, 음식을 다루기 전, 실외활동 후 반드시 손을 씻는다.

() 보육교사와 영유아는 위의 경우 대체로 손을 씻으나, 가끔 못 씻을 때가 있다.

() 보육교사와 영유아는 반드시 손을 씻어야 할 때 씻지 못하는 경우가 많다.

대 5-7. 개별 침구의 사용과 관리

() 영유아는 개별 침구를 사용하고 있으며, 침구를 자주 세탁하여 항상 청결한 상태를 유지한다.

() 개별 침구가 사용되고는 있으나, 전반적으로 청결 상태가 미흡하다.

() 공동 침구가 사용된다.

대 5-8. 놀이감의 청결

() 놀이감은 청결하고 년 3회 이상 세척한다.

() 놀이감의 청결 상태가 미흡하거나, 놀이감을 년 2회 정도 세척한다.

() 놀이감이 청결하지 않다.

대 5-9. 전염성 질환에 대한 예방 및 관리대책

() 영유아에게 발생할 수 있는 전염성 질환의 예방과 관리를 위한 구체적인 대책을 마련하여 보호자에게 알린다.

() 전염성 질환의 예방 및 관리대책이 마련되어 있으나, 구체적이지 않다.

() 전염성 질환에 대한 예방 및 관리대책이 마련되어 있지 않다.

대 5-10. 아프거나 다친 영유아에 대한 처리

- () 아프거나 다친 영유아를 위한 적절한 절차가 마련되어 있고, 이를 시행한다.
- () 아프거나 다친 영유아를 위한 절차는 있으나, 구체적이지 못하여 일관성 있게 시행되지 않는다.
- () 아프거나 다친 영유아를 위한 절차가 없거나, 불분명하다.

대 5-11. 영유아와 종사자의 정기 건강검진

- () 모든 영유아와 종사자들이 정기 건강검진을 받으며, 관련 서류가 구비되고, 추후 조치가 이루어진다.
- () 영유아와 종사자들 중 정기검진을 받지 않은 사례가 있거나, 관련 서류가 일부 누락되어 있다.
- () 영유아와 종사자 대부분이 정기검진을 받지 않고, 관련 서류가 없다.

대 5-12. 영유아를 위한 급식

- () 식단은 탄수화물, 단백질, 무기질, 비타민 함유식품이 균형을 이루고, 영유아의 발달단계에 적절하고 다양한 형태로 조리되어 제공된다.
- () 식품의 영양적 균형이나 식품의 조리형태 면에서 미흡한 부분이 있다.
- () 식단은 영양적 균형과 식품의 조리형태 모두 미흡하다.

대 5-13. 영유아를 위한 간식

- () 간식은 오전과 오후로 다양하게 제공되며, 자연식품이 주 3회 이상 포함된다.
- () 간식은 오전과 오후로 계획하나, 자연식품이 주 3회 미만으로 제공된다.
- () 간식이 오전과 오후 중 한 번만 계획하고 있거나, 주로 인스턴트식품을 제공한다.

영역 6. 안 전

대 6-1. 실외시설의 안전관리

- () 실외시설·설비가 관련규정에 따라 안전하고, 정기 안전점검을 통해 적절히 보수되고 있다.
- () 실외시설·설비 중 위험요인이 한두 군데 정도 있거나, 정기 안전점검이 이루어지고 있어도 적절히 보수되고 있지 않다.
- () 실외시설·설비 중 위험요인이 세 군데 이상 있거나, 정기 안전점검이 이루어지고 있지 않다.

대 6-2. 실내시설(보육실 외)의 안전관리

- () 실내시설·설비가 관련규정에 따라 안전하고, 정기 안전점검을 통해 적절히 보수되고 있다.
- () 실내시설·설비 중 위험요인이 한두 군데 정도 있거나, 정기 안전점검이 이루어지고 있어도 적절히 보수되고 있지 않다.
- () 실내시설·설비 중 위험요인이 세 군데 이상 있거나, 정기 안전점검이 이루어지고 있지 않다.

대 6-3. 보육실내 설비와 놀잇감의 안전관리

- () 보육실 내 설비와 놀잇감에는 위험요소가 없으며, 안전과 파손여부를 매일 점검한다.
- () 보육실 내 설비와 놀잇감에 위험요소가 한 군데 있거나, 안전과 파손여부를 매일 점검하지 못한다.
- () 보육실 내 설비와 놀잇감에 위험요소가 두 군데 이상 있다.

대 6-4. 위험한 물건의 보관

- () 약품이나 교사용 가위, 세척제 등의 위험한 물건은 영유아의 손이 닿지 않는 곳에 보관한다.

- () 위험한 물건의 보관에 미흡한 부분이 한 군데 있다.
- () 위험한 물건의 보관에 미흡한 부분이 두 군데 이상 있다.

대 6-5. 영유아에 대한 성인의 보호

- () 보육교사는 영유아들이 어디 있는지 수시로 확인하며, 보육실 전체에서 일어나는 상황을 주시하고 있다.
- () 보육교사는 주위에 있는 영유아 외의 보육실 전체 상황을 관찰하지 못하는 경우가 있다.
- () 보육교사와 함께 있는 영유아에게만 시선이 주로 집중되고 있다.

대 6-6. 영유아의 인계 과정

- () 영유아의 인계 과정에 대한 규칙을 정하고, 이를 철저히 지킨다.
- () 영유아의 인계 과정에 대한 규칙이 있고 대체로 이에 준하여 실시하나, 간혹 지키지 못한다.
- () 영유아의 인계 과정에 대한 규칙이 없다.

대 6-7. 등원 및 귀가용 차량 운행

- () 영유아의 등하원용 차량을 운행하지 않거나, 운행할 경우 차량안전설비를 갖추고 보육교사가 동승하여 운행한다.
- () 등하원용 차량을 운행하면서 보육교사가 동승하나, 안전설비가 미흡하다.
- () 등하원용 차량에 보육교사가 동승하지 않는다.

대 6-8. 안전사고에 대한 상해보험 가입 및 공지 (필수항목)

- () 모든 영유아는 안전사고에 대한 상해보험에 가입되어 있으며, 보육시설이 갖는 책임의 한계가 명확하게 문서로 규정되어 있고, 이를 부모에게 충분히 설명하여 알리고 있다.
- () 모든 영유아는 안전사고에 대한 상해보험에 가입되어 있으나, 보육시설의 책임 한계 규정이 미흡하다.
- () 영유아의 안전사고에 대한 상해보험에 가입되어 있지 않다.

대 6-9. 비상사태를 대비한 시설·설비와 대처방안

- () 화재 등 비상사태를 대비한 안전대피시설과 설비가 갖추어져 있고, 비상시 대처방안이 구체적으로 마련되어 있다.
- () 안전대피시설·설비가 다소 미흡하거나, 비상시 대처방안이 구체적이지 않다.
- () 안전대피시설·설비가 거의 갖추어져 있지 않다.

대 6-10. 안전교육과 정기적인 소방훈련

- () 종사자와 영유아에게 다양한 안전교육이 이루어지며, 월 1회 이상 소방훈련을 실시한다.
- () 안전교육의 내용이 형식적이거나, 소방훈련이 정기적으로 이루어지지 않는다.
- () 안전교육을 거의 실시하지 않는다.

영역 7. 가족 및 지역사회와의 협력

대 7-1. 신입원아 부모 오리엔테이션

- () 신입원아 부모를 위한 체계적인 오리엔테이션 모임을 갖는다.
- () 부모 오리엔테이션은 있으나, 체계적이지 않다.
- () 부모 오리엔테이션을 하지 않고 안내 책자로 대신한다.

대 7-2. 보육시설과 가정 간의 의사소통

- () 가정과 긴밀한 의사소통을 위해 다양한 방법을 사용한다.
- () 주로 게시판, 가정통신문을 통해 가정과 의사소통을 하며, 간혹 일일보고서 및 알림장이나 전화를 사용한다.
- () 게시판이나 가정통신문으로 가정과 의사소통을 하며, 다른 방법은 거의 사용하지 않는다.

대 7-3. 정기적인 부모 개별면담

- () 보육교사는 년 2회 부모를 대상으로 개별면담을 하며, 특별한 문제가 있는 경우에는 보다 자주 부모와 면담을 한다.
- () 보육교사는 년 1회 정도 부모를 대상으로 개별면담을 한다.
- () 정기적인 부모면담 계획이 없다.

대 7-4. 부모교육 활동의 제공

- () 부모는 보육시설과의 협의 하에 언제라도 보육실을 관찰할 수 있으며, 자녀양육에 관한 강연회, 워크숍 등의 부모교육의 기회가 년 2회 이상 마련되어 있다.
- () 부모가 보육실을 관찰할 수 없거나, 부모교육 활동이 제한되어 있다.
- () 부모가 보육실을 관찰할 수 없으며, 부모교육 활동이 거의 없다.

대 7-5. 부모 간의 교류 기회 제공

- () 원아 부모 간의 교류 기회를 다양하게 마련한다.
- () 부모 간의 교류 기회가 제한적이다.
- () 부모 간의 교류 기회가 거의 없다.

대 7-6. 보육시설 운영위원회의 구성과 활동

- () 보육시설의 장, 보육교사 대표, 학부모 대표 및 지역사회 인사를 포함한 보육시설 운영위원회가 구성되어 시설운영에 관한 회의가 정기적으로 개최되며, 부모나 지역사회의 의견이 수렴된다.
- () 보육시설 운영위원회의 구성이 제한적이거나, 운영위원회가 형식적으로 개최된다.
- () 보육시설 운영위원회가 구성되어 있지 않다.

대 7-7. 지역사회 기관과의 협조체제

- () 다양한 지역사회 기관과 협조관계를 유지하고 있으며, 지역사회 자원을 이용한 활동이 월 1회 이상 이루어진다.

- () 지역사회 기관 한두 곳과 협조관계가 이루어지고 있거나, 지역사회 자원을 이용한 활동이 가끔 이루어진다.
- () 지역사회 기관과의 교류가 거의 없다.

대 7-8. 영유아와 가족을 돕기 위한 전문가와의 협조

- () 영유아와 가족을 돕기 위해 관련 전문가와 협조관계를 유지하고 있으며, 이들에게 자문을 구하고, 협조하여 문제를 해결하도록 노력한다.
- () 영유아와 가족을 돕기 위해 시설에서는 전문가의 정보만을 제공한다.
- () 영유아와 가족을 위한 서비스가 전혀 없다.