

유아교육실습생이 지각한 자아개념 및 갈등이 전문성 인식에 미치는 영향

A Study on Student Teacher's Recognition of Professionalism Relative
to Self-Concept and Conflict

최미숙(Mi-Sook Choi)¹⁾

황윤세(Yoon-Se Hwang)²⁾

ABSTRACT

This study investigates student teacher's recognition of professionalism as they relate to self-concept and conflict. Subjects were 190 student teachers in Seoul and Gyeonggi Province. Subjects responded to self-report questionnaires. Data were analyzed by regression analysis using the SPSS computer program.

The Major result of this study are as follows : First, there were significant positive relationships between self-concept and recognition of professionalism in four sub areas. Second, there were also significant negative relationships between conflict and recognition of professionalism in four sub areas. Consequently, self-concept and conflict were statistically significant factors in predicting student teacher's recognition of professionalism.

Key Words : 자아개념(self-concept), 갈등(conflict), 전문성 인식(recognition of professionalism).

I. 연구의 필요성 및 목적

교사교육과정에서 교육실습은 교육 실재를 익히는데 매우 중요한 요소이며 더불어 교육실습은 예비교사들의 성장과 발달에 많은 영향을 미친다는 연구(Applegate, 1986; Guyton & McIntyre,

1990; Knowles & Cole, 1994; Ross, 1987; Tardif, 1988)들이 이루어졌다. 교육실습은 예비유아교사들이 대학에서 습득한 이론과 지식을 실제 유아교육 현장에 적용해 볼 수 있는 기회이며, 교수방법 및 다양한 상황에 대한 의사결정자로서의 역할, 대인관계, 행정과 사무에 필요한 지식

¹⁾ 전남대학교 사범대학 유아교육과 조교수

²⁾ 삼척대학교 인문사회대학 영유아보육학과 조교수

Corresponding Author : Yoon-Se Hwang, Department of Child Care and Education, Samcheok National University,
253 Gyodong Samcheok-si Gangwon-do 245-711, Korea
E-mail : yahwang@samcheok.ac.kr

과 기술을 습득할 수 있는 기회라는 점에서 그 교육적 의의를 찾을 수 있다(염지숙, 2003; 윤기영, 1983; Davis & Zaret, 1984; Shapiro & Sheeban, 1986).

특히 최근 들어, 유아교사교육에서 전문성 함양을 위한 방안으로 반성적 사고와 실천적 지식을 강조하는 경향(김은희, 2001; 박은혜 1999; Henderson, 1996)에 따라 예비유아교사교육의 방향 또한 이러한 측면을 강조하는 추세이다. 따라서 이러한 교사교육 연구 동향을 반영하여 유아교육실습도 유아교육 실제의 특수성과 역동성을 이해하고 예비교사 개인의 사회적·문화적 맥락을 고려하여 이루어진다면 보다 체계적으로 전문인으로서의 유아교사를 양성할 수 있을 것이다.

유아교사교육 관련 연구의 흐름에서 볼 때 교육실습에 관한 연구는 교육실습의 효과 및 영향에 관한 연구들이 주를 이루고 있다. 우선 교육실습의 효과에 대해 긍정적인 연구로는 교육실습 경험 후 예비유아교사들이 유아와 교수에 대한 자신감이 증가하였다는 능력의 변화에 관한 연구(Becher & Ade, 1982)가 있다. 교육실습에 대한 부정적인 측면에 관한 연구로는 아동 중심적 관점에서 교육실습 경험 후 교사 중심으로 되었다는 연구(Joyce, 1988; Ricord, 1986), 교육실습에 대한 지나친 강조는 예비유아교사의 의사결정에 대한 시야를 좁게 한다는 연구(Berliner, 1985; Beyer, 1984; Buchman & Schulle, 1983)가 있었다. 이외에 유아교육실습에 영향을 미치는 변인에 대한 연구로는 실습지도교사와 지도교수의 영향에 관한 연구(Koerner, 1992; Su, 1992), 교육실습기관의 환경과 특성의 영향에 관한 연구(Becher & Ade, 1982; McIntyre & Morris, 1980) 등이 있다.

국내에서는 1990년대 이후 유아교사교육에

관한 연구가 활성화되면서 예비유아교사교육과 교육실습에 관한 연구도 활발히 이루어졌는데, 국내의 유아교육실습 관련 선행연구는 교육실습 현황과 개선 방안에 관한 연구(이순례, 1996; 정현숙, 1999; 조부경·윤기영·배소연, 1995; 조인경, 1992), 교육실습경험 후 변화된 신념, 교직원, 관심사, 태도, 현장지식 등에 관한 연구(신은수, 1996; 오선영, 2003; 이승연, 1994; 임승렬, 1995; 장금순, 1998; 장선화, 1994; 한지혜, 1993; 황운세·장영숙·최미숙, 2004), 지도교사의 역할에 대한 예비유아교사의 인식에 관한 연구(이애리·박은혜, 2001; 조인경, 1992), 교육실습경험에서 반성적 사고를 통한 실천적 지식 배양에 관한 연구(박은혜, 1996; 임승렬, 1995), 그리고 교육실습경험에 대한 질적 연구(염지숙, 2003; 이명순, 2000) 등이 있다.

그러나 선행연구들은 유아교육실습을 통한 개인의 변화 결과에 초점을 둔 연구가 대부분으로 변화에 영향을 미치는 요인에 대한 탐구는 부족한 실정이다. 앞서 외국의 선행연구에서는 교육실습의 긍정적인 측면과 부정적인 측면이 있음을 병행하여 보고한 바와 같이 교육실습을 통해 예비유아교사의 전문성 확보를 염두에 둔다면 개인차 변인의 변화와 더불어 교육실습과정의 부정적인 측면에 대한 고려도 함께 논의되어야 할 것이다. 즉 예비유아교사가 교육실습과정에서 겪는 갈등의 고려를 통해 예비유아교사의 개인차 변인을 좀 더 심도 깊게 이해해야 할 필요성이 제기된다. 이를 통해 예비유아교사의 유아교육실습 경험이 전문성 확보를 위한 하나의 교육과정으로 보다 체계적으로 자리매김할 수 있을 것으로 기대된다. 따라서 본 연구에서는 유아교육실습기간 동안 지각한 예비유아교사의 자아개념과 갈등이 전문성 인식에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

예비유아교사의 개인차 변인 중 자아개념은 전문적 교사의 역할과 직무의 성공적인 수행을 위해 매우 중요한 변인이다. 자아개념은 한 개인이 자기 것이라고 말할 수 있는 모든 것(송인섭, 1997)이라고 보며, 이는 철학적 개념과 심리학적 위계구조와 복합적인 특성을 지니면서 다면적, 영속적, 발달적, 기술적, 평가적, 독립적 의미를 지닌다(송인섭, 1997; Patterson & Stunkard, 1992).

자아개념이 유아 교사의 전문성 확보와 관련하여 밀접한 관련이 있다는 연구에도 불구하고, 예비유아교사의 심리학적 변인으로 다루어진 연구는 부족한 실정이다. 자아개념과 관련하여 예비유아교사 대상 연구로는 성격유형과 자아개념 및 창의성과의 관계(김애경, 2001), 자아개념과 교사역할에 대한 인식과의 관계(장영숙, 2004)에 관한 연구가 있으며, 유아교사교육과정의 예비연구차원에서 김언아(2001)의 연구가 있다. 또한 교육실습 경험을 통한 예비유아교사의 자아개념의 변화에 관한 연구(이혜주, 2002; 황운세 외, 2004)가 있을 뿐, 교육실습경험 및 전문성 인식과의 관계에서 자아개념을 탐색한 선행연구는 미흡한 실정이다. 특히 선행연구들은 예비유아교사의 자아개념과 자아개념의 변화 가능성은 시사하면서 그에 영향을 미치는 변인 분석에 대한 연구는 부족한 실정이다.

예비유아교사가 지각하는 개인 외적 변인 중 갈등, 즉 교육실습 과정에서 겪는 부정적인 경험이 어떠한 결과를 초래하는지 특히 전문성 인식과의 관계에서 그 영향을 살펴보고자 한다. 갈등은 서로 다른 가치, 목표, 이익, 관심 등에 대한 불일치에서 생겨나는 것으로 갈등을 보는 관점은 학자마다 다르다. 갈등을 분열, 분해, 파괴, 적대감, 분노, 긴장 등 피해야 할 것으로 보는 시각과 강화, 자극, 창의, 도움, 분명함, 기쁨, 희열 등

과 같이 긍정적으로 보는 시각, 또는 그 자체로 이해해야 한다는 시각이 있다(이현중, 2002). 본 연구에서는 갈등을 부정적인 시각에서 개인이나 집단이 공동의 업무를 수행할 때 느끼는 어려움으로 인해 조직의 정상적인 활동이 방해받거나 파괴되는 상태(Reitz, 1981)로 보고자 한다. 왜냐하면 집단생활에서 갈등의 발생은 당사자들에게는 긴장감을 불러일으키며 신체적, 심리적 어려움을 겪게 하여 업무처리에 부정적인 결과를 초래하기 때문이다. 이러한 갈등을 간과할 수 없는 이유는 사회적 상호작용 중 발생하는 인간 내부의 갈등이 서로 연결되어 사회적인 갈등으로 파급, 확장, 순환되는 흐름을 갖기 때문이다.

유아교육에서의 갈등에 관한 연구는 교육행정가에 따른 교사들의 갈등(박성훈, 1994), 역할갈등(이춘화, 1991), 교육신념과 실제 교수행위에서 느끼는 갈등(김수영, 1992), 갈등내용 분석(김애자, 1994; 홍승태, 1991), 예비유아교사가 교육실습과정에서 느끼는 갈등에 관한 연구(이현중, 2002)가 있다. 이러한 선행연구들은 주로 현직 교사들을 대상으로 하고 있으며 교육실습을 마친 예비유아교사를 대상으로 한 갈등에 관한 연구는 미흡한 것으로 나타났다. 특히 교육실습은 예비유아교사에게는 중요한 교육의 과정(course)이므로 문제 상황 및 갈등 상황이 해결되어야 원활한 교육실습이 이루어질 수 있고, 유아교사로서의 발전적 정체성을 형성할 수 있을 것이다.

유아교사는 유아교육의 질적 향상 및 교육효과를 높이기 위해 전문인으로서의 역할을 수행하고 이를 인식하여야 한다. 허형(2003)은 교사가 다루는 사람은 그 정신세계가 복잡할 뿐만 아니라 그들의 사고력, 태도, 동기, 가치관 등 분명하게 관찰하기 쉬운 것이 없기 때문에 교사는 자신의 학문분야에서 유아들을 효과적으로 가르칠 수 있는 다양한 전문적 교수방법을 알고 있어야

한다고 강조하였다. Katz(1988)는 전문직의 기준으로 사회적 필요성(social necessity), 이타주의(altruism), 자율성(autonomy), 윤리강령(code of ethics), 대상자들과의 거리 유지(distance from the client), 실천기준(standards of practice), 지속적인 훈련(prolonged training), 전문화된 지식(specialized knowledge)의 8가지 범주를 제안하고 유아교사의 전문적 인식을 촉구한 바 있다. 이은화(1991)는 유아교사에게 요구되는 전문적 능력을 고도의 지적 능력과 요구, 사회기여도, 자율성의 행사, 전문직 단체의 결성과 윤리강령, 높은 사회 경제적 지위의 5가지 요인을 제시하였다. 결론적으로 교직 전문성에 관한 학자들의 논의를 종합해 보면 전문성 인식의 범주를 전문적 지식과 기술요구, 사회봉사성, 자율성, 전문직 단체 요구, 직업윤리, 사회·경제적 지위 등 6가지로 요약할 수 있으며 유아교사의 정체성과 전문성은 시대 사회적인 맥락 속에서 논의되어야 함을 확인할 수 있다. 따라서 유아교사는 전문직에 종사하는 전문가로서 역할을 인식함으로써 좀 더 적극적이고 바람직한 역할을 수행할 수 있다고 본다.

그러나 지금까지 유아교사의 전문성과 관련한 연구는 매우 미흡한 실정이다. 유아교사의 전문성과 역할수행 인식 연구(김지연, 1997; 이경, 2002)와 직무만족도 연구(김대영, 2001), 교사-부모 의사소통 태도와 교사행동관계 연구(최미숙, 2005a; 2005b)가 이루어졌을 뿐 예비유아교사의 개인적 특성과 환경적 특성에 따른 전문성 인식의 차이를 탐구한 연구는 찾아보기 어렵다.

이에 본 연구는 유치원 교육실습을 마친 예비유아교사들의 전문성 인식에 미치는 자아개념과 갈등의 영향을 분석하여 예비유아교사의 전문성 인식향상을 위한 실제적인 자료를 제공하고자 한다. 이러한 연구목적에 따라 설정된 연구문제

는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유치원교육실습 후 예비유아교사가 지각한 자아개념이 전문성 인식에 미치는 영향은 어떠한가?

<연구문제 2> 유치원교육실습 후 예비유아교사가 지각한 갈등이 전문성 인식에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상으로는 서울과 경기지역에 소재한 4년제 대학 중 6개 대학 유아교육과 졸업반 학생들을 선정하였다. 유치원 교육실습에 따른 효과를 극대화하기 위해 타 기관의 실습경험이 없으며 공, 사립유치원 만 3, 4, 5세 학급에서 4주-6주간의 교육실습을 마친 학생들을 우선적으로 선정하였고, 교육실습기관은 73개 기관이었다. 선정된 220명의 학생들에게 교육실습 직후에 각 대학의 강의담당 교수가 질문지를 배부하였고 회수된 208부 중 표기가 잘못된 질문지 18부를 제외하고 최종적으로 190부(86%)를 연구자료로 활용하였다.

2. 연구도구

1) 자아개념

예비교사의 자아개념을 측정하기 위하여 송인섭(1989)이 제작한 '자아개념' 도구를 대학생에게 적합하도록 연구자들이 수정한 도구를 사용하였다. 송인섭(1989)이 개발한 도구는 중·고교생을 대상으로 개발되어 있으므로 '급우', '반', '선생님' 등의 용어를 '과', '친구', '교수님'으로

바꾸는 등 유아교사에게 적합한 표현으로 수정하여 사용하였다. 본 검사도구는 전체 51문항으로 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 반응하도록 되어 있으며, 유아교육 전문가 2명이 문항을 검토하여 타당도를 검증하였다. 자아개념 검사도구의 신뢰도 Cronbach α 는 .88이다.

2) 갈등

교육실습생이 지각한 갈등을 조사하기 위해 이현중(2002)이 개발한 ‘교육실습생이 느끼는 갈등’ 도구를 사용하였다. 이 도구는 예비교사가 교육실습과정에서 느끼는 갈등에 관한 질문지로서 타당도와 신뢰도가 검증되었다. 총 36문항으로 구성되었으며, 자신과의 갈등 8문항, 지도교사와의 갈등 9문항, 유아와의 갈등 6문항, 기관과의 갈등 6문항, 동료실습생과의 갈등 5문항 등 5개 하위영역으로 구분되어 있다. 본 연구에서의 각 하위영역의 신뢰도 Cronbach α 는 자신과의 갈등 .79, 지도교사와의 갈등 .88, 유아와의 갈등 .82, 기관과의 갈등 .84, 동료실습생과의 갈등 .87이며, 갈등 전체는 .88이었다.

3) 전문성 인식 검사도구

교사의 전문성 인식을 측정하기 위해 Lindsay와 Lindsay(1987)의 도구를 수정 보완한 이경(2002)의 유치원교사와 보육교사의 전문성 인식 평가도구를 사용하였다. 질문지는 전문적 지식과 기술요구, 사회봉사성, 자율성, 전문직 단체요구, 직업윤리, 사회·경제적 지위 등 6개영역의 총 22문항이 5단계 평정척도로 구성되어 있다. 이 도구의 하위영역별 신뢰도 Cronbach α 는 전문적 지식과 기술요구 .72, 사회봉사성 .64, 자율성 .68, 전문직 단체요구 .84, 직업윤리 .77, 사회경제적 지위 .79이며, 전체는 .93이었다.

3. 자료 분석

유치원교육실습을 마친 예비유아교사가 지각한 자아개념 및 유치원에 대한 갈등이 전문성 인식에 미치는 영향을 분석하기 위해 질문지법을 사용하여 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 연구문제에 따라 자아개념 평균치와 6개 전문성 인식의 하위영역 평균치를, 그리고 갈등의 전체 평균치 및 5개 하위영역 평균치와 6개 전문성 인식의 하위영역 평균치를 중심으로 단순회귀분석을 하였다. 모든 통계처리는 SPSS 프로그램으로 분석하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 유치원 교육실습생이 지각한 자아개념과 전문성 인식간의 관계

자아개념이 전문성 인식 전체와 전문성 인식의 각 하위요인을 잘 예측해 주는지를 밝히기 위해 자아개념을 독립변수로 하고 전문성 인식 및 그 하위요인-전문적 지식과 기술요구, 사회봉사성, 자율성, 전문직 단체요구, 직업윤리, 사회경제적 지위-을 종속변수로 하여 단순회귀분석을 실시하였다.

<표 1>에 의하면, 자아개념은 전문적 지식과 기술요구를 제외한 사회봉사성, 자율성, 전문직 단체요구, 직업윤리, 사회경제적 지위와 전문성 인식 전체와 밀접한 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 자아개념이 전문성 인식의 하위영역인 사회봉사성을 예측하는데 있어 전체변량의 7.9%를 차지하였으며($F=16.068, p<.001$), 자율성을 예측하는데 있어서는 7.0%($F=14.169, p<.001$), 전문직 단체요구 7.3%($F=14.738, p<.001$), 직업윤리

〈표 1〉 자아개념과 전문성 인식과의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	3.189		18.708***	.005	.966
	자아개념	4.004E-02	.071	.983		
사회 봉사성	상 수	2.669		15.440***	.079	16.068***
	자아개념	.179	.281	4.008***		
자 율 성	상 수	2.864		21.525***	.070	14.169***
	자아개념	.138	.265	3.764***		
전문직 단체요구	상 수	2.770		17.938***	.073	14.738***
	자아개념	.141	.270	3.839***		
직업윤리	상 수	2.934		16.417***	.029	5.656*
	자아개념	9.933E-02	.171	2.376*		
사회경제적 지위	상 수	3.105		34.989***	.044	8.665**
	자아개념	8.706E-02	.210	2.944**		
전 체	상 수	2.450		11.945***	.095	19.741***
	자아개념	.239	.308	4.443***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

2.9%($F=5.656, p < .05$), 사회경제적 지위 4.4%($F=8.665, p < .01$)를 차지하는 것으로 나타났다. 또한 자아개념이 전문성 인식 전체를 예측하는데 있어서는 전체변량의 9.5%($F=19.741, p < .001$)를 차지하는 것으로 나타났다.

2. 유치원 교육실습생이 지각한 갈등과 전문성 인식간의 관계

갈등이 전문성 인식 전체와 그 하위 요소를 잘 예측해 주는지를 밝히기 위해 갈등을 독립변인

〈표 2〉 갈등과 전문성 인식의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	3.576		13.266***	.061	12.257**
	갈 등	-.226	-.247	-3.501**		
사회 봉사성	상 수	3.868		13.865***	.095	19.696***
	갈 등	-.321	-.308	-4.438***		
자 율 성	상 수	4.014		20.057***	.206	48.767***
	갈 등	-.386	-.454	-6.983***		
전문직 단체요구	상 수	3.889		15.925***	.125	26.776***
	갈 등	-.300	-.353	-5.175***		
직업윤리	상 수	4.199		15.432***	.151	33.415***
	갈 등	-.368	-.388	-5.781***		
사회경제적 지위	상 수	3.098		21.571***	.055	10.996**
	갈 등	-.159	-.235	-3.316**		
전 체	상 수	4.925		15.971***	.228	55.597***
	갈 등	-.602	-.478	-7.456***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

<표 3> 자신과의 갈등과 전문성 인식의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	4.000		11.934***	.033	6.355*
	자신과의 갈등	-.202	-.181	-2.521*		
사회 봉사성	상 수	4.264		12.185***	.051	10.079**
	자신과의 갈등	-.288	-.226	-3.175**		
자 율 성	상 수	4.385		16.884***	.109	22.946***
	자신과의 갈등	-.344	-.330	-4.790***		
전문직 단체요구	상 수	3.960		12.597***	.034	6.571*
	자신과의 갈등	-.191	-.184	-2.563*		
직업윤리	상 수	4.386		12.519***	.062	12.416**
	자신과의 갈등	-.289	-.249	-3.524**		
사회경제적 지위	상 수	3.832		22.063***	.079	16.200***
	자신과의 갈등	-.233	-.282	-4.025***		
전 체	상 수	5.253		13.076***	.127	27.430***
	자신과의 갈등	-.551	-.357	-5.237***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

으로 하여 전문성 인식 전체와 그 하위요인을 종속변수로 하여 단순회귀분석을 하였다. <표 2>에 의하면, 갈등은 전문성 인식 전체와 그 하위요소 모두 부적으로 의미 있게 예측하고 있는 것으로 나타났다.

갈등은 전문적 지식과 기술요구에 대해 부적으로($\beta = -.247$) 6.1%($F = 12.257, p < .01$), 사회봉사성에 대해 부적으로($\beta = -.308$) 9.5%($F = 19.696, p < .001$), 자율성에 대해 부적으로($\beta = -.454$) 20.6%($F = 48.767, p < .001$), 전문직 단체요구에 대해 부적으로($\beta = -.353$) 12.5%($F = 26.776, p < .001$), 직업윤리에 대해 부적으로($\beta = -.388$) 15.1%($F = 33.415, p < .001$), 사회경제적 지위에 대해 부적으로($\beta = -.235$) 5.5%($F = 10.996, p < .001$) 정도를 예측하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 갈등이 전문성 인식 전체를 설명하는데 있어서도 부적으로($\beta = -.478$) 22.8%($F = 55.597, p < .001$)의 예측력을 보이는 것으로 나타났다.

다음의 <표 3>에 의하면, 갈등의 하위요소인

자신과의 갈등과 전문성 인식간에 밀접한 부적 관계가 있는 것으로 나타났다. 자신과의 갈등은 전문성 인식의 하위요소인 전문적 지식과 기술요구를 설명하는데 있어 전체 변량의 3.3%를 차지하였으며($F = 6.355, p < .05$), 부적으로($\beta = -.181$) 예측하고 있는 것으로 나타났다. 사회봉사성, 자율성, 전문직 단체 요구, 직업윤리, 사회경제적 지위의 순으로 전체 변량을 살펴보면, 5.1%($F = 10.079, p < .01$), 10.9%($F = 22.946, p < .001$), 3.4%($F = 6.571, p < .05$), 6.2%($F = 12.416, p < .01$), 7.9%($F = 16.200, p < .001$)의 변량을 차지하고 있으며, 전문성 인식의 하위요소 각각을 모두 부적으로 예측하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 자신과의 갈등 요소는 전문성 인식 전체에 대해서도 전체변량의 12.7%($F = 27.430, p < .001$)로 부적으로 의미 있게 예측하였다.

<표 4>에 나타나듯이 지도교사의 갈등과 유치원 교육실습생의 전문성 인식 및 그 하위요소는 모두 부적 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 지

〈표 4〉 지도교사와의 갈등과 전문성 인식의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	3.589		10.027***	.057	11.426**
	지도교사갈등	-.289	-.239	-3.380**		
사회 봉사성	상 수	3.585		9.473***	.051	10.130**
	지도교사갈등	-.312	-.226	-3.183**		
자 울 성	상 수	3.806		13.669***	.125	26.753***
	지도교사갈등	-.398	-.353	-5.172***		
전문직 단체요구	상 수	3.854		11.729***	.098	20.331***
	지도교사갈등	-.352	-.312	-4.509***		
직업윤리	상 수	4.295		11.758***	.128	27.707***
	지도교사갈등	-.450	-.358	-5.264***		
사회경제적 지위	상 수	2.835		14.700***	.030	5.750**
	지도교사갈등	-.154	-.172	-2.398*		
전 체	상 수	4.914		11.516***	.159	35.429***
	지도교사갈등	-.665	-.398	-5.952***		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

도교사와의 갈등은 전문적 지식과 기술요구에 대해 5.7%($F=11.426$, $p<.01$)의 변량으로 예측하고 있으며, 사회 봉사성에 대해 5.1%($F=10.130$, $p<.01$), 자율성에 대해 12.5%($F=26.753$, $p<.001$),

전문직 단체요구에 있어 9.8%($F=20.331$, $p<.001$), 직업윤리에 있어서는 12.8%($F=27.707$, $p<.001$)로, 사회경제적 지위에 대해 3.0%($F=5.750$, $p<.01$)의 변량으로 부적으로 예측하고 있다. 특히 지도교사

〈표 5〉 유아와의 갈등과 전문성 인식의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	3.744		10.401***	.023	4.421*
	유아갈등	-.181	-.152	-2.103*		
사회 봉사성	상 수	4.370		11.801***	.070	14.062***
	유아갈등	-.360	-.264	-3.750***		
자 울 성	상 수	4.384		15.922***	.123	26.403***
	유아갈등	-.391	-.351	-5.138***		
전문직 단체요구	상 수	3.885		11.584***	.037	7.221**
	유아갈등	-.214	-.192	-2.687**		
직업윤리	상 수	4.342		11.619***	.066	13.250***
	유아갈등	-.318	-.257	-3.640***		
사회경제적 지위	상 수	3.503		18.484***	.040	7.851**
	유아갈등	-.177	-.200	-2.802**		
전 체	상 수	5.132		11.881***	.117	14.367***
	유아갈등	-.563	-.342	-4.982***		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

〈표 6〉 기관과의 갈등과 전문성 인식의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	3.800		9.629***	.050	9.974**
	기관갈등	-.298	-.224	-3.158**		
사회 봉사성	상 수	4.134		10.058***	.073	14.822***
	기관갈등	-.410	-.270	-3.850***		
자 율 성	상 수	4.153		13.618***	.130	28.062***
	기관갈등	-.446	-.360	-5.297***		
전문직 단체요구	상 수	3.694		9.961***	.048	9.465**
	기관갈등	-.271	-.219	-3.076**		
직업윤리	상 수	4.074		9.808***	.067	13.414***
	기관갈등	-.356	-.258	-3.662***		
사회경제적 지위	상 수	3.242		15.519***	.057	11.388**
	기관갈등	-.235	-.239	-3.375**		
전 체	상 수	5.217		11.042***	.145	31.908***
	기관갈등	-.699	-.381	-5.649***		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

와의 갈등에 따라 직업윤리, 자율성에 대한 부적 예측력이 높게 나타났다. 그리고 전문성 인식 전체에 대해서도 15.9%($F=35.429, p<.001$)의 변량으로 부적 예측력을 보이고 있다.

〈표 5〉는 예비유아교사의 유아와의 갈등과 전문성 인식과의 관계에 대한 분석결과이다. 유아와의 갈등은 전문적 지식과 기술요구에 대해 2.3%($F=4.421, p<.05$)의 부적($\beta=-.152$) 예측, 사회봉사성에 대해 7.0%($F=14.062, p<.001$)의 부적($\beta=-.264$) 예측, 자율성에 대해 12.3%($F=26.403, p<.001$)의 부적($\beta=-.351$) 예측, 전문직 단체 요구에 대해 3.7%($F=7.221, p<.01$)의 부적($\beta=-.192$) 예측, 직업윤리에 대해 6.6%($F=13.250, p<.001$)의 부적($\beta=-.257$) 예측, 사회경제적 지위에 대해 4.0%($F=7.851, p<.01$)의 부적($\beta=-.200$) 예측력을 보였다. 그리고 유아와의 갈등은 전문성 인식 전체에 대해 11.7%($F=14.367, p<.001$)의 부적($\beta=-.563$) 예측력을 나타냈으며, 유아와의 갈등은 전문성 인식의 하위영역 중 자율성에 대해 가장

높은 설명력을 보였다.

기관과의 갈등이 전문성 인식 및 그 하위영역에 대한 관계를 분석한 결과는 〈표 6〉과 같다. 기관과의 갈등은 전문적 지식과 기술요구에 대해 5.0%($F=9.974, p<.01$)의 부적($\beta=-.298$) 예측, 사회봉사성에 대해 7.3%($F=14.822, p<.001$)의 부적($\beta=-.270$) 예측, 자율성에 대해 13.0%($F=28.062, p<.001$)의 부적($\beta=-.360$) 예측, 전문직 단체요구에 대해 4.8%($F=9.465, p<.01$)의 부적($\beta=-.219$) 예측, 직업윤리에 대해 6.7%($F=13.414, p<.001$)의 부적($\beta=-.258$) 예측, 사회경제적 지위에 대해 5.7%($F=11.388, p<.01$)의 부적($\beta=-.239$) 예측력을 보였다. 그리고 기관과의 갈등이 전문성 인식전체에 대해서는 14.5%($F=31.928, p<.001$)의 부적($\beta=-.381$) 예측을 나타냈다.

동료와의 갈등이 전문성 인식 및 그 하위영역에 대한 관계를 분석한 결과는 〈표 7〉과 같다. 동료실습생과의 갈등은 전문성의 하위영역 중 전문적 지식과 기술요구와 사회경제적 지위에서

〈표 7〉 동료실습생과의 갈등과 전문성 인식의 관계

종 속 변 수	독립변수	B	β	t	R ²	F
전문적 지식과 기술요구	상 수	2.745		6.959***	.015	2.801
	동료갈등	-.158	-.121	-1.674		
사회 봉사성	상 수	2.987		7.221***	.025	4.775*
	동료갈등	-.234	-.157	-2.185*		
자 율 성	상 수	3.341		10.879***	.084	17.178***
	동료갈등	-.352	-.289	-4.145***		
전문직 단체요구	상 수	4.054		11.799***	.151	33.538***
	동료갈등	-.472	-.389	-5.791***		
직업윤리	상 수	3.898		9.738***	.100	20.805***
	동료갈등	-.427	-.316	-4.561***		
사회경제적 지위	상 수	20.78		9.845***	.000	.006
	동료갈등	5.429E-03	.006	.077		
전 체	상 수	4.109		8.578***	.087	17.996***
	동료갈등	-.532	-.296	-4.242***		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

는 아무런 관계가 없는 것으로 나타났으며, 이를 제외한 전 영역에서 부적 예측을 나타냈다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 동료실습생과의 갈등은 사회 봉사성에 대해 2.5%($F=4.775$, $p<.05$)의 부적($\beta=-.157$) 예측, 자율성에 대해 8.4%($F=17.178$, $p<.001$)의 부적($\beta=-.289$) 예측, 전문직 단체 요구에 대해 15.1%($F=33.538$, $p<.001$)의 부적($\beta=-.389$) 예측, 직업윤리에 대해 10.0%($F=20.805$, $p<.001$)의 부적($\beta=-.316$) 예측을 나타냈다. 그리고 동료실습생과의 갈등은 전문성 인식 전체에 대해 8.7%($F=17.996$, $p<.001$)의 부적($\beta=-.296$) 예측력을 나타냈다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유치원 교육실습을 마친 예비유아 교사의 자아개념과 갈등이 전문성 인식에 미치는 영향을 분석해 보고자 하였다. 연구결과를 중

심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교육실습생의 자아개념과 전문성 인식 및 그 하위영역은 '전문적 지식과 기술요구'를 제외한 4개영역 모두 의미 있는 예언관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 유치원 교육실습생의 자아개념은 전문성 인식의 하위영역인 사회 봉사성, 자율성, 전문직 단체 요구, 직업윤리, 사회경제적 지위 및 전문성 인식 전체와 밀접한 정적 예측 관계를 보였다.

이러한 연구결과는 교육실습 경험 후 예비유아교사들이 유아와 교수, 그리고 역할인식과 자아개념이 향상되었다는 연구들(김언아, 2001; 이혜주, 2002; 장영숙, 2004; 황윤세 외, 2004; Becher & Ade, 1982)과 부분적으로 일치하는 것으로서 교육실습 자체가 가져다주는 긍정적인 측면이 부각된 결과로 볼 수 있다. 장영숙(2004)의 연구에서 자아개념은 교사의 역할에 대한 인식과 의미 있는 관계가 있음을 밝혔고, 노길영(2000)은 긍정적 자아개념을 가진 교사가 성공

적인 사회적 관계를 맺으며 바람직한 교직을 수행할 수 있음을, 그리고 박은혜(2003) 역시 유아 교사로서 자아개념이 높다는 것은 그만큼 교사의 역할을 효과적으로 할 수 있는 능력이 있음을 의미하는 것이라고 밝혔다.

위의 연구들에서 자아개념은 예비유아교사와 현직 교사 모두에게 교사역할인식에 긍정적인 영향을 주는 중요한 변인임을 알 수 있었다. 본 연구에서도 자아개념과 교사 역할인식에 관한 선행연구의 결과에 근거하여, 최근 교사교육의 과제인 전문성 인식에 긍정적인 자아개념이 중요한 변인임을 도출하였다.

다시 말해 선행연구 및 본 연구 결과에 비추볼 때, 자아개념은 전문성 인식의 중요한 예측 변인임을 확인할 수 있다. 따라서 예비유아교사교육 과정 및 교육실습 과정에서 자아개념을 높일 수 있는 다양한 교사교육방안을 모색하여야 할 것이다. 예비유아교사의 전문성 인식은 성공적인 유아교사로서의 직무수행을 위한 관건이기 때문이다.

그러나 한편으로는 자아개념과 전문성 인식 중 전문적 지식과 기술요구와는 의미 있는 관계가 발견되지 않은 점에 주목할 필요가 있다. 이는 교육실습생들이 교육실습 과정에서 대학에서 배운 교육방법을 적용하는 기회보다는 지도교사가 시키는 단순하고 보조적인 작업에 주로 많은 시간을 할애하기 때문인 것으로 생각된다. 따라서 이에 대한 교육적 계획도 고려되어야 할 것이다.

둘째, 유치원 교육실습생의 갈등 전체 및 그 하위요소(자신과의 갈등, 유아와의 갈등, 지도교사와의 갈등, 유아와의 갈등, 기관과의 갈등, 동료실습생과의 갈등)와 전문성 인식 및 그 하위요소의 관계는 모두 부적 예측 관계를 보였다. 그러나 '동료와의 갈등' 요인과 전문성 중 '전문적 지식과 기술요구' 및 '사회경제적 지위'와는 의

미 있는 관계가 발견되지 않았다.

이러한 결과에 비추어 보면 전문성 인식 강화를 위해서는 교육실습 과정에서의 갈등은 될 수 있는 대로 최소화되어야 하는 변인임을 알 수 있다. 그동안 교육실습에 대한 부정적인 영향에 관한 국외연구(Berliner, 1985; Beyer, 1984; Buchman & Schwille, 1983; Joyce, 1988; Ricord, 1986)들과 국내연구(김수영, 1992; 김애자, 1994; 박성훈, 1992; 이현중, 2002; 홍승태, 1991)들은 주로 갈등과 교사의 교수행위와 밀접한 관련이 있음을 밝혔다. 이러한 연구들은 주로 현직 교사들을 대상으로 하여 갈등이 전문성 인식을 부적적으로 예측하는 하위 변인임을 뒷받침할 수 있는 근거를 제공한다고 본다.

유치원 교육실습생의 갈등 및 그 하위요소와 전문성 인식 및 그 하위요소와의 관계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 갈등요인 중에서도 먼저 '자신과의 갈등'은 전문성인식의 전체 및 그 하위요소와 모두 부적 예측관계를 보였으며, 특히 전문성 인식 중 자율성 변수에 대한 부적 예측력이 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 교육실습협의회에서 실습지도교사와 교육실습생이 말하는 양의 비중을 분석한 결과 실습지도교사 79.9%, 교육실습생이 20.1%를 차지하여 실습지도교사가 협의회에서 압도적으로 많은 이야기를 하는 것으로 나타난 이애리와 박은혜(2001)의 연구에서 시사하듯이 유치원 교육실습생은 적극적 의사제안이나 결정의 기회를 갖기 보다는 일방적인 전달에 의한 실습이 주로 이루어지므로 자율성에 대한 부적 예측이 높게 나타난 것으로 추측된다.

갈등의 하위영역 중 '지도교사와의 갈등'은 전문성 인식의 전체 및 그 하위요소 모두와 부적 예측 관계를 보였으며, 특히 직업윤리, 자율성, 전문적 단체에 대한 요구의 순으로 부적 예측력

이 높게 나타났다. 교육실습생의 '지도교사와의 갈등'은 성공적인 교육실습을 좌우하는 핵심요소로 많은 선행연구(염지숙, 2003; 이명순, 2000; 이애리·박은혜, 2001; 이현중, 2002; 조부경, 1989; 조운주·박은혜, 2001; 조인경, 1992)에서 제기되어 왔다. 갈등내용으로는 지도교사의 수업 모델링 부족, 실습에 대한 전반적인 안내 부족, 수업준비를 위한 자료제공 부족 등을 지적했는데, 이는 실습지도교사로부터 충분한 지도를 받지 못한데서 기인한 결과와 유사한 맥락이라 볼 수 있다. 특히 예비유아교사에 대한 염지숙(2003)의 질적 연구에서 실습기간 동안 예비유아교사가 가장 힘들게 느꼈던 부분이 지도교사와의 관계였음을 보고했다. 이러한 결과에 비추어 보면 대학과 실습 유치원과의 긴밀한 유대관계를 통해 실습 유치원 선택에 신중을 기하여 자질을 갖춘 지도교사에게 실습지도권을 받을 수 있도록 효과적인 방안 제시가 이루어져야 할 것이다. 더불어 실습지도교사의 바람직한 역할수행에 관한 구체적인 지침도 제시되어야 할 큰 과제를 시사하고 있다.

'유아와의 갈등'과 전문성 인식 및 그 하위영역 모두에서도 부적 예측 관계를 보였다. 특히 자율성 변수에 대한 부적 예측력이 높게 나타났다. 이러한 연구결과 역시 앞서 기술한 바와 같이 지도교사와 의사소통이 되지 않고 유아에 대한 지도가 실습지도교사의 지시에 의해 이루어지고(이애리·박은혜, 2001), 평소 대학에서 배운 내용을 실천하거나 혹은 이론과 실제의 차이(염지숙, 2003)라는 두 측면은 자율성 변수에 대한 부적 예측 관계가 높음을 강하게 뒷받침하는 결과라 볼 수 있다.

'기관과의 갈등'은 전문성 인식 전체 및 그 하위영역 모두에서 부적 예측관계를 보였으며 '동료와의 갈등'도 전문성 인식 전체와는 부적 예측

관계를 보였다. 그러나 전문성 인식의 하위영역 가운데 유일하게 전문적 지식에 대한 기술요구와 사회경제적 지위와는 의미 있는 관련이 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유치원 교사들의 가장 큰 갈등요인이 보수, 사회적 인정, 후생복지의 문제라고 밝힌 연구(강정옥, 1993; 김애자, 1994; 홍승태, 1992)들과는 비교적 상반되는 결과로서 교육실습생 입장에서 느끼는 갈등에는 사회경제적 변수가 크게 고려되지 않은 것으로 추측된다. 그리고 전체적으로 갈등의 하위영역에서 전문성 인식 중 자율성과 비교적 높은 부적 예측 관계를 보인 결과는 유아교육의 실재를 경험하면서 느끼는 갈등이 개인의 정체감의 문제(천은숙, 1995)와 직결된다고 보는 것과 유사한 맥락이라 볼 수 있다.

본 연구결과를 선행연구와 맥락을 같이 하여 예비유아교사들이 교육실습 과정에서 갈등을 겪고 있으며, 이는 전문성 인식과 직결되는 문제로 밝혀졌다. 따라서 교사교육의 과정 및 교육실습 지도에서 갈등의 부정적인 측면만을 강조할 것이 아니라, 반성적 사고 교육의 장으로 확장시키는 것도 중요하다. 이미 선행연구(Zeichner, 1986)에서 예비유아교사들의 반성적 사고 능력의 가능성을 시사하였다. 따라서 교육실습생의 갈등은 불가피한 상황이지만 가능한 한 갈등을 최소화 하는 교육실습 환경도 중요하며, 한편으로는 갈등을 통해 자신을 반성할 수 있는 발전적 계기로 삼는 것도 중요 할 것으로 생각된다.

이상의 연구결과를 통해 전문적 유아교사양성 목표 달성을 위해 교육실습의 긍정적 측면과 부정적 측면을 간접적으로 유추하고 예측할 수 있었다. 교육실습생의 자아개념의 강화는 곧 교육실습의 효과가 긍정적인 미래의 교직생활과 직결될 수 있는 문제이며, 갈등 상황의 발생은 교육실습 과정에서 교육실습 본연의 교육목적을

달성할 수 없음과 아울러 미래의 자신의 교직원
 황에도 막연한 불안감을 줄 수 있음을 알 수 있
 다. 본 연구결과는 예비유아교사의 중요한 교육
 과정인 교육실습에서 자아개념과 갈등변인을 고
 려하게 함으로써, 교사교육과정과 교육실습에
 많은 시사점을 줄 것으로 기대한다.

본 연구의 결과를 근거로 하여 후속연구에 대
 한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 유치원의 설
 립 유형(공립과 사립)에 따라 교육실습생이 지각
 하는 조직 환경이나 그에 따른 자아개념 및 갈등
 의 양상은 달라질 수 있다. 그러나 본 연구에서
 는 사례수의 편중으로 인해 유치원 유형별 분석
 을 시도하지 못하였다. 후속연구에서는 이러한
 점을 고려하여 교육실습 대상기관에 따른 차이
 도 함께 고려하여야 할 것이다. 둘째, 자아개념
 과 갈등이라는 변인뿐만 아니라 원장이나 지도
 교사변인, 실습지도교수의 역할, 그리고 교육실
 습대상 유치원 조직풍토와 같은 교육실습 지각
 에 영향을 미칠 수 있는 다양한 외적 변인을 탐
 구하는 후속연구가 요청된다.

참 고 문 헌

강정옥(1993). 유치원 교사의 이직 원인에 관한 연구.
 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
 김대영(2001). 유치원 교사의 전문성 인식과 직무만족
 도에 관한 연구. 천안대학교 사회복지대학원 석
 사학위논문.
 김수영(1992). 유치원 교사의 교육신념과 교수행위에
 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
 김애경(2001). 예비 유아교사의 성격유형과 자아개념
 및 창의성과의 관계. *유아교육연구* 21(2), 5-24.
 김애자(1994). 원장, 교사, 학부모의 보육 현장 갈등
 요인 비교. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학
 위논문.
 김연아(2001). 예비유아교사의 자아개념, 학습스타일과

자기 효능감과외의 관계. 이화여자대학교 대학원
 석사학위논문.
 김은희(2001). 협력적 교사교육을 통한 미시수준의 유
 아교육과정 변형에 관한 연구. *유아교육연구*,
 21(3), 237-265.
 김지연(1997). 어린이집 보육교사의 교직전문성 인식
 과 역할 수행과의 관계. 이화여자대학교 교육대
 학원 석사학위논문.
 노길영(2000). 경력 유치원 교사를 통해 본 교사 발달
 제요인 및 유형. 이화여자대학교 대학원 석사학
 위논문.
 박성훈(1994). 유치원 원장의 지도성 유형에 따른 교사
 의 갈등에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학
 위논문.
 박은혜(1996). 반성적 사고와 유아교사교육. *유아교육
 연구* 16(1), 175-192.
 _____(1999). 유아교사 교육에서 수업사례 활용에
 대한 고찰. *유아교육연구*, 19(1), 61-78.
 _____(2003). *유아교사론*. 서울 : 창지사.
 송인섭(1989). *자아개념 검사*. 서울 : 한국심리적성연
 구소.
 송인섭(1997). 자아개념 발달 경향 분석. *교육심리연
 구*, 11(1), 121-156.
 신은수(1996). 4년제 유아교사양성 대학의 정규 교육실
 습이 예비교사의 현장 지식과 태도에 미치는 영
 향에 관한 연구. *덕성여대 논문집*, 25, 315-328.
 엄지숙(2003). 유아교육실습(예비교사들의 경험 이야
 기). *한국교원교육연구*, 20(2), 223-248.
 윤기영(1983). *유아교육실습*. 서울 : 교문사.
 오선영(2003). 교육실습이 예비유아교사의 교육신념
 과 역할 인식의 변화에 미치는 영향. *유아교육학
 논문집*, 7(1), 69-91.
 이 경(2002). 유치원교사와 보육교사의 전문성과 역
 할수행 인식간의 관계. 이화여자대학교 교육대
 학원 석사학위논문.
 이명순(2000). 유치원 교사가 되어 가는 과정에 관한
 이야기. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
 이순례(1996). 교육실습현황에 관한 연구. *강남대학교
 인문과학논문집*, 2, 231-260.

- 이승연(1994). 유아교사 발달 단계에 기초한 유치원교사의 관심사 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이애리·박은혜(2001). 유치원 실습지도교사와 교육실습생의 의사소통 과정 및 내용 분석. *아동학회지*, 20(2), 213-224.
- 이은화(1991). “왜 유아교육은 전문화가 되어야 하나?” 교사의 전문성과 역할. 서울: 한국어린이교육협회, 3-8.
- 이춘화(1991). 유아교육 교사의 역할 갈등에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현중(2002). 유아교육 예비교사가 교육실습과정에서 느끼는 갈등 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜주(2002). 유치원 현장실무교육이 예비교사들의 교사효능감과 자기개념에 미치는 효과. *아동교육*, 11(1), 17-31.
- 임승렬(1995). 유아교사 양성을 위한 교육실습 개선 방안. *덕성여대 교육연구*, 5, 77-97.
- 장영숙(2004). 예비유아교사들의 자아개념과 교사역할에 대한 인식과의 관계. *열린유아교육연구*, 9(4), 137-153.
- 장금순(1988). 유아교육과 졸업반 학생들의 교직원과 교육실습에 따른 교직원관 변화. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장선화(1994). 유아교육 예비교사와 현직교사의 관심사에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 정현숙(1999). 2년제 유아교사 양성대학의 교육실습에 관한 연구. *상지대학교 병설전문대학논문집*, 18, 99-126.
- 조부경(1989). 유치원 교육 실습 지도를 위한 임상장학모형 개발, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 조부경·배소연·윤기영(1995). 4년제 유아교사 양성대학의 교육실습에 대한 인식 및 요구조사연구. *교육학연구*, 16(2), 101-126.
- 조운주·박은혜(2001). 유아교육 실습지도교사 교육프로그램 모형 개발. *유아교육연구*, 21(2), 273-298.
- 조인경(1992). 교생들이 인식한 유치원 교육실습 지도교사의 역할 수행. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 천은숙(1995). 교육실습을 통한 교사사회화 과정에 관한 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 최미숙(2005a). 보육교사의 교수효능감 및 전문성 인식에 따른 교사-부모 의사소통 태도. *한국영유아보육학*, 40, 1-19.
- 최미숙(2005b). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동 분석. *유아교육연구*, 25(1), 195-215.
- 허형(2003). 전문인으로서의 영유아 교원의 역할과 책무. 중앙유아교육학회 연차 학술대회. *한국영유아교원의 전문성 함양을 위한 방향 모색*, pp. 9-22. 11월1일 서울: 중앙대학교 법과대학 6101호 강의실.
- 한지혜(1993). 교생실습이 교생의 교육신념에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황윤세·장영숙·최미숙(2004). 교육 실습경험 및 실습기관의 조직풍토가 예비 유아교사의 자아개념, 역할수행 및 교수효능감에 미치는 영향. *한국영유아보육학*, 제38집, 195-218.
- 홍승태(1991). 유치원교사들이 지각하는 갈등내용에 관한 분석연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Applegate, J. H.(1986). Undergraduate students' perceptions of field experiences : Toward a framework for study. In J. D. Raths & L. G. Katz(Ed.), *Advances in Teacher Education*(Vol. 2, pp21-37). Norwood, NJ : Ablex.
- Becher, R. M., & Ade, W.(1982). The relationship of field placement characteristics and students' potential field performance ratings. *Journal of Education*, 36(2), 24-30.
- Berliner, D. C.(1985). Laboratory setting the study of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 2-8.
- Beyer, L.(1984). Field experience, ideology, and the

- development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 36-41.
- Buchman, M., & Schwille, J.(1983). Education : The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Davis, M., & Zaret, E.(1984). *Needed in teacher education : A developmental model for evaluation of teachers, preservice to inservice*. Journal of Education. New York : Collier Books.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J.(1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula(Eds.), *Handbook of research on teacher education*(pp. 541-534). New York : Macmillan.
- Herderson, J.(1996). *Reflective Teaching : the study of your constructivist practices*. NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Joyce, B. R.(1988). Training research and preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 32-36.
- Katz, L. G.(1988). Where is early childhood education as a profession? In B. Spodek, O.N. Saracho & D. L. Peter(Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York : Teacher College Press, Columbia University.
- Knowles, J. G., & Cole, A. L.(1994). *Through preservice teachers' eyes : Exploring field experience through narrative and inquiry*. New York : Macmillan College Publishing Company, Inc.
- Koerner, M. E.(1992). The cooperating teacher : An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- McIntyre, D. J., & Morris, W. R.(1980). Research of the student teaching trials. *Contemporary Education*, 51(4), 193-196.
- Patterson, C., & Stunkard, J.,(1992). Cognates of personal control : Locus of control, self efficacy, and explanatory style. *Applied & Preventive Psychology*, 1, 11-117.
- Ricord, O.(1986). A developmental study of the "Teaching Self" in student teaching. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 65-76.
- Reitz, H. I.(1981). *Behavior in Organization*(2nd, Ed.). Home Wood : Irwin Inc.
- Ross, E. W.(1987). Teacher perspective development : A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15(4), 225-243.
- Shapiro, P. P., & Sheeban, A. T.(1986). The supervision of student teacher. *Journal of Teacher Education*, 37, 35-39.
- Su, J. Z.(1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239-259.
- Tardif, C.(1988). The development of perspectives toward teaching in practicum. In P. Holborn, M, Wideen & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*(pp. 38-48). Toronto, ON : Kagan and Woo Limited.
- Zeichner, K.(1986). Preparing reflective teachers : An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 2, 565-574.

2005년 6월 30일 투고 : 2005년 8월 28일 채택