

유치원 초임교사의 교육계획안 개발에서 실천적 지식 함양을 위한 협력 모형 구안

Developing a Collaborative Model for Early Childhood Teacher's Knowledge on
Early Childhood Curriculum at First Career Period

황운세(Yoon-Se Hwang)¹⁾

강현석(Hyeon-Suk Kang)²⁾

ABSTRACT

This study explored the contents of practical knowledge about educational planning in early childhood curriculum as constructed by kindergarten teachers at early career stages and then developed a collaborative model of educational planning. Subjects were 6 teachers at early career stages. Using the ethnographic method, data were collected by in-depth interviews. Research outcomes were : (1) teachers specifically worked on 'difficulties in adapting to the teaching job', 'age of children that the teacher cares for', 'integration of theory and practice', and 'variety of actual teaching situations.' (2) A model for collaborative educational planning was constructed on the basis of review of the literature on teachers' knowledge, educational planning for early childhood curriculum, and learning of community.

Key Words : 유아교육과정(early childhood curriculum), 교육계획안(educational plan), 유아교사의 실천적 지식(early childhood teacher's practical knowledge), 교육계획안 개발을 위한 협력 모형(developing collaborative model for educational planning).

I. 서 론

‘교육과정 개발 및 운영자로서의 교사’라는 개념은 교사가 교육과정을 전문적으로 개발하고 운

영해야 함을 의미한다. 교사는 학습자와 가장 가까운 거리에 있고, 교육내용을 선정하고 적합한 교수·학습방법을 찾아 교육의 실제에 임하게 된다. 그리고 그 결과를 책임져야 한다. 이러한 일련

¹⁾ 강원대학교 영유아보육학과 조교수

²⁾ 경북대학교 교육학과 교수

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

의 과정인 '교육과정 개발 및 운영자로서의 교사'라는 주제는 유아교육의 실제에서 새로운 주제는 아니다. 다른 각급 학교의 교육과정보다 유치원 교육과정의 개발과 운영은 유치원 교육의 목표 및 내용과 방법적 특성으로 인해 교육 계획, 실행, 평가 등이 어떤 의미에서 교사에 의해 좌우된다고 볼 수 있으며, 그 재량권이 많은 편이다. 또한 제 5차와 제 6차 유치원 교육과정에서는 '교육과정의 지역화'라는 아이디어를 정착하기 위해 단위 교육청과 단위 유치원에서의 교육과정의 개발을 강조하고 있다. 이는 유치원 교육과정의 운영과 개발자로서의 교사 역할에 대한 강조를 뒷받침하고 있다(황윤세 · 강현석 · 유제순, 2005). 그러므로 유치원 교육과정 개발과 운영에서 교사는 자율적으로 선택한 교육 실제의 질을 결정하는 핵심 요인이며, 동시에 전문적인 의사결정을 내려야 하는 자율과 책임을 갖고 있다.

유치원 교육과정 개발과 운영에서 유아교육계획안은 연간, 월간, 주간, 및 일일 교육계획안을 작성하는 것으로 '교육의 청사진(교육부, 2001)'이라고 할 수 있다. 이러한 교육계획안의 작성과 관련하여, 선행연구(마지순, 2003; 성원경, 2006; 이순자, 2003; 이현경, 2000)에서는 초임 교사의 많은 어려움 중의 하나로 교육과정 계획을 꼽고 있는데, 이는 교육계획안의 중요성에 비춰볼 때, 이 분야에 대한 전문적인 지식의 축적이 시급하다는 점을 시사하는 것이다. Bredekamp와 Rosegrant (1992)는 유아에게 의미 있는 교육과정이 되기 위해서는 교육계획의 과정이 매우 체계적이고 논리적으로 되어야 함을 강조하며, 주제선정, 브레인스토밍(주제망조직), 주제망 명료화(주제에 따른 활동 조직망 구성), 확장 활동 계획, 활동 시간 및 환경구성의 다섯 단계로 나누어 제시하고 있다. 또한 이러한 체계적인 교육계획은 유아의 요구와 흥미를 융통성 있게 반영하지 못하므로 유

아의 흥미를 통해 보완(Decker & Decker, 1997)할 필요도 있다.

우리나라 유치원 교육과정에 따른 운영과 계획에서 이기숙(2002)은 일곱 가지의 원칙을 제시하였는데, 요약하면 교육계획안 작성에서 통합성, 유아의 흥미와 선행경험 및 유아의 주변 상황을 고려하여 교육방향 결정, 계열성, 수준, 내용을 활동으로 전환, 확장활동을 고려하여 교육계획안을 연(월)간, 주간, 일일 교육계획안을 작성할 것을 그 원칙으로 제시하고 있음을 알 수 있다. 즉 교육계획안 작성을 위해 교사는 원칙과 현실을 고려하며 많은 의사결정을 하게 되며, 의사결정은 상황에 따른 적절한 판단을 필요로 하는 복잡한 인지의 과정이 따른다. 이와 관련하여 Borko와 Livingston(1989)은 '복잡한 인지 과정으로 교수'라는 개념적인 틀을 적용하여 교사의 교수활동을 이해할 것을 제안했다. 교사의 교수활동에 대한 인지적인 개념화는 교사의 지식에 대한 역할을 강조하는 것으로 볼 수 있다. 교사는 교사양성과정과 더불어 현장에서의 경험을 통해 교육활동과 관련된 일련의 지식 등으로 특별한 전문적인 지식체를 형성하게 된다. 이러한 교사의 지식은 주어진 교육 맥락을 이해하고 전문적인 의사결정과 교육 실제의 근거가 된다. 이러한 교사 지식과 관련하여, 1980년대 이후 교사에 관한 연구는 교사가 가르치는 행위의 근거가 되는 지식에 관한 연구가 활발히 이루어졌다.

교사의 지식에 관한 연구는 인지심리학과 해석학적 패러다임에 기반을 두고 교사가 교수 실재를 수행하기 위해 알고 있는 지식이 무엇이며, 어떻게 지식이 획득되는지에 대해 관심을 가져왔다. 특히 1986년 미국의 National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE)은 교사교육의 기준을 개정하면서 교사의 전문적 지식의 존재와 더불어 교사교육자들은 교사교육의

프로그램의 기초가 되는 전문적 지식기반에 대한 지속적 탐색이 필요함을 제안하였고, 1990년대에 들어 교육 및 교사교육 연구 분야에서는 교사에게 요구되는 지식 기반이 무엇이며 교사들이 이를 어떻게 획득하고 발달시키는가를 밝히 고자 하는 노력이 지속적으로 이루어지고 있다 (Christensen, 1995). 이에 대해, Shulman(1987)은 교사에게 필요한 지식을 일곱 가지로 분류하고 그 중 교사에게 가장 필요한 지식은 교과교육학적 지식(pedagogical content knowledge)이라고 제안하였다. 교과교육학적 지식은 특정 교과를 어떻게 가르칠지에 관한 특별하고 전문적인 이해이다. 지식을 표현하는 형태는 명제 지식, 사례지식, 전략적 지식으로 구분되는데, 교과교육학적 지식은 사례지식 혹은 전략지식에 가깝다(박은혜, 2002). 특히 사례지식은 이론적인 원리를 보여주는 사례인 전형(prototype), 격언을 포착하여 보여주는 사례인 선례(precedents), 그리고 기준이나 가치를 전하는 사례인 모범(parable)으로 구성된다. Carter(1990)는 교사의 지식에 대해 정보처리적 접근, 실천적 지식, 그리고 교과교육학적 지식으로 분류하고, Shulman이 제시한 교과교육학적 지식과 실천적 지식의 차이에 대해, 실천적 지식은 개인적이며 상황 특정한 형태의 지식인 반면, 교과교육학적 지식은 좀더 형식적이고 그 분야에 합의된 지식에 기초한다고 보았다. 이에 대해 이정옥(2000)은 Shulman의 교과교육학적 지식에 대한 강조는 유아교육 분야의 독특한 성격을 고려할 때 유아교사에게 요구되는 지식기반으로 간주하기에는 적절하지 않으며, 또한 Carter의 지식을 그대로 적용하기보다 유아교사의 지식을 아동발달 및 발달에 적합한 실체에 대한 교사 지식, 초보교사와 유능한 교사의 지식 비교, 그리고 실천적 지식으로 나눌 것을 제안하였다.

이러한 유아교사의 지식에 관한 선행연구들의

경향은 크게 세 부분으로 나누어진다.

첫째, 유아교사의 지식을 소개하고 중요성을 제안한 연구(배소연, 1993; 이정옥, 2000; 조부경 · 임승렬 · 박은혜, 1998)가 있다. 둘째, 발달에 적합한 실체와 아동발달에 관한 교사 지식에 관한 선행연구들(이연승, 2000; 이정옥 · 최영남, 1999; Bredekamp, 1987; Bredekamp & Rosegrant, 1992; Bryant, Clifford, & Peisner, 1991; Chen, 1998; Charlesworth, Hart, Burts, Mosely, & Fleege, 1993; Haupt, Larsen, Robinson, & Hart, 1995; Sinder & Fu, 1990; Smith, 1997)이 있다. 이는 NAEYC에 의해 발달에 적합한 실체가 제안된 이후 유아교육의 핵심 개념이 되었고 연구자들과 교사들은 발달에 적합한 실체에 대해 이해하고 있는지 그리고 유아교육의 실체에서 발달에 적합한 실체가 적용되고 있는지에 대해 연구하였다. 셋째, 유아교사의 실천적 지식과 전문적 지식에 관한 연구들(고미경, 2001; 마지순, 2003; 성원경, 2006; Black & Hawlliwel, 2000; Burton, 1997; Carter, 1990; Clandinin & Connelly, 1986; McLean, 1993)이 있다. 유아교사의 실천적 지식은 교직경험을 통해 형성된 교육실체에 관한 자신만의 신념과 지식체계로서 자신이 직면한 교실 상황을 이해하는 방식이다(Clandinin & Connelly, 1996). 유아교사의 실천적 지식에 관한 연구는 초임교사 대상(Clandinin & Connelly, 1996), 경력교사(Spodek & Rucinski, 1985), 보육교사(Burton, 1997)로 그 대상이 확대되고 있다. 이러한 연구동향에 맞춰 최근 초 · 중등교육에서는 각 교과교육의 논의가 활발해짐에 따라 각 교과 영역에서의 실천적 지식에 대한 연구가 제안되고 있다(김자영, 2002). 즉 교사의 실천적 지식과 관련된 연구는 그 대상이 확대되거나 혹은 그 깊이가 더해가고 있는 추세이다. 따라서 유아교육의 실체에서도 실천적 지식과 관련하여 그 영역

을 확장하거나 깊이를 더할 필요가 제기된다.

한편, 다양한 지식의 유형과 관련하여 Nonaka와 Konno(1995)는 암묵적 지식과 형식적 지식으로 구분하여 지식창출모델을 제안하였다. 형식적 지식은 객관적이고 분명하게 말로 설명되며 축적되기 쉬운 지식으로 문서화되어 공식적으로 전달 가능한 지식이며, 암묵적 지식은 개인적이며 상황중심적 지식으로 언어로 표현할 수 없는 지식으로 분절화 되지 않은 개인적 지식을 의미한다. 그리고 이러한 지식들이 공유되는 공간인 사회화(socialization), 외부화(externalization), 종합화(combination), 그리고 내면화(internalization)를 통해 형식적 및 암묵적 지식의 변환 과정을 나타냈다.

즉 지식의 창출과정 혹은 지식의 변환 과정에서 사회화란 협동 작업의 부산물로 구성원들이 서로간의 암묵지들을 마스터-도제 관계처럼 전달하는 것을 의미하고, 외부화는 암묵지를 형식지로 바꾸는 것을 종합화는 개인 혹은 집단의 형식지들을 모으고 결합하여 구성원들이 지식을 접근할 수 있도록 하는 과정이며, 내면화는 형식지를 학습을 통해 내부의 암묵지로 전환하는 과정을 의미한다(주영주·조은아, 2006). 특히 이러한 지식변환과정에서의 박은혜(2002)는 유아교육만의 형식적인 지식체제를 갖추기 위해서는 암묵적인 지식의 보고인 유능한 교사를 찾아내어 이들의 지식을 밖으로 끌어내는 작업이 매우 중요하다고 제안하였다. 이러한 지식창출과정은 유아교육의 실제 혹은 교육계획안 작성 과정에서 유아교사들 간의 상호작용을 통해 그들만의 지식 창출을 가능하게 한다.

또한 조부경·고영미(2004)는 연구의 대상을 유아교육 실습지도를 위해 협력 팀 중심 학습공동체를 구축하고 그 안에서의 사회적 상호작용, 임상교수 경험 및 반성적 사고를 강조하는 방안

을 제시하였다. 특히 협력하는 공동체 내에서 교사들은 멘토의 역할을 하게 되는데(Darling-Hammond, 1994), 이러한 협력을 통해 교사들은 전문성 향상, 반성적 사고를 경험하게 되고 결국은 교육계획안 개발에 도움이 된다(Garland & Shippy, 1995). 즉 교사들 간의 상호작용과 교류를 통해 교사 자신만의 실천적 지식 형성을 돕는 것을 강조하는 맥락이다.

이와 같은 교육계획안 작성 과정의 지식창출 과정은 곧 실천적 지식의 형성과정이라고 볼 수 있다. 교사의 실천적 지식에 관한 연구는 Elbaz (1983)에 의해 본격적으로 수행되었는데, 이는 일차적으로 교사가 실천적 지식에 근거하여 교수행위를 하는 교육과정 개발자라는 점에서 그 주목의 대상이 된다. 뿐만 아니라 교육의 실제의 중심에 있는 교사는 교육 현상을 끊임없이 의문시하고, 이를 해결하는 교수경험을 실천적 지식을 축적한다는 점에서도 중요한 의미(강현석, 2007)를 지닌다. 특히 교사들의 실천적 지식은 교육실제의 개선이라는 점에서는 중요한 의미를 지닌다. 그러나 교사들이 가진 실천적 지식 중에는 교육에 적합하지 않은 것이 포함되어 있을 수도 있는데(Spodek & Yinghui, 1995), 교사는 실천적 지식에 근거하여 교육의 실제에 임하는 교육과정 개발자이므로 현장의 개선은 그들의 실천적 지식의 변화를 도모함으로써 접근되어야 한다.

따라서 본 연구에서는 유아교육 실제의 핵심 부분인 교육계획안 작성과정에서 나타나는 실천적 지식의 내용 및 그 형성과정을 분석하고자 한다. 왜냐하면 교사의 실천적 지식이 반드시 교육적으로 적합한 지식도 아니며, 교육실제의 개선을 위해서는 실천적 지식의 분석이 선행되어야 하기 때문이다. 이러한 분석을 통해 유치원 교육계획안 작성 상에 나타난 문제점을 분석하고 거기에 기초하여 유치원 교육계획안의 작성을 위

한 모형을 구안하고자 한다. 이를 통해 유치원 초임교사가 '교육과정 개발 및 운영자'로서의 전문성을 높일 수 있는 지원 체제를 고안하는데 연구의 목적이 있다. 이러한 연구목적을 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 교육계획안 개발 과정에 나타난 초임교사의 실천적 지식형성과정은 어떠한가?

<연구문제 2> 초임교사의 교육계획안 개발에 대한 실천적 지식 구성을 돕는 협력 모형은 어떻게 구성되는가?

II. 연구방법

본 연구는 유아교육계획안을 개발하는 과정에서 나타나는 유치원 초임교사들의 실천적 지식형성 과정을 분석하고 이를 통해 교육계획안 개발을 돕는 협력 모형을 개발하고자 한다. 따라서 본 연구는 교육계획안 개발 과정에서 나타나는 실천적 지식형성과정을 분석하는 부분과 교육계획안 개발을 돕는 협력 모형을 구안하는 부분으로 나누어진다.

1. 연구참여자

본 연구는 유치원 초임교사의 교육계획안 개발에 관한 지식내용 및 형성과정을 추적하여 실천적 지식구성의 특성과 변화요인을 밝히려 하였다. 따라서 연구참여자는 A시에 위치한 사립 유치원 근무 중인 교사(김교사, 박교사), 대학부속 유치원 교사(임교사, 최교사) 그리고 초등학교 병설유치원 교사(이교사, 강교사)들이 참여하였다. 연구참여자의 구체적인 배경은 다음과 같다. 6명의 교사들은 모두 1년의 경력을 가지고

있고 이제 2년차에 접어든 교사이다. 모두 4년제 대학 유아교육과를 졸업하였다. 병설유치원 이교사와 대학부속유치원 임교사와 최교사는 대학원 석사과정을 마친 석사학위소지자이다.

2. 자료수집 및 분석 방법

1) 자료수집 방법

(1) 면담용 질문지 개발

본 연구에서 사용된 면담은 비형식적 면담과 반 구조화된 면담으로 이루어졌다. 반구조화된 면담을 위해 질문 목록을 작성한 후 우선 연구자들이 검토하였다. 이후 유아교육 전공 교수 1인, 유치원 원감 1인, 교육학을 전공한 유치원 교육담당 장학사 1인이 2차 검토를 하였다. 2차까지 검토된 질문지의 내용은 교육계획안 작성 원칙(5문항), 절차(3문항), 개발 방법(5문항), 참고 자료(2문항), 어려운 점(5문항), 문제점(5문항), 문제점을 해결 하는 방안(3문항)으로 총 28문항으로 질문 목록을 작성하였다.

이러한 과정을 거친 질문 목록은 유치원 교사 3인에게 문서로 전달되어 질문지 형식으로 예비 조사를 하였다. 이러한 과정에서 교육계획안을 작성하지 않고 전년도에 내용을 그대로 사용하는 경우가 많다는 응답이 나와 연구자들이 그 이유에 대한 질문(2문항)을 추가하기로 하였다. 따라서 질문 목록의 문항 수는 최종적으로 30문항으로 구성되었다.

(2) 면담 진행

면담을 위해 연구자들 중 한 사람이 교사가 근무하는 교실에서 각각 개별 면담하였다. 연구자는 미리 준비한 질문 목록을 숙지한 후 상황에 맞게 목록의 순서를 조정하면서 진행했다. 연구자는 미리 준비한 질문 목록을 숙지한 후 상황에 맞

게 순서를 조정하면서 반구조화된 면담을 진행하였다. 면담횟수는 개별면담은 1회였고, 시간은 1시간 30분 정도 소요되었다. 그리고 1회의 개별 면담 이후에는 전화면담을 통해 궁금한 점을 보완해 나갔다. 면담과정의 내용은 연구대상의 동의를 얻어 모두 녹음되었다. 연구자는 녹음되지 않은 비언어적 행위와 맥락적인 자료를 해당 질문 목록에 기록하였다. 면담의 마지막에는 면담한 교사에게 녹음한 내용을 들려줌으로써 질문에 대한 결과를 재확인하고 평가할 수 있게 하였다.

2) 면담자료 자료 분석

면담자료의 분석은 녹음자료의 전사본과 연구자의 현장노트, 연구자의 요약보고 노트를 수집하여 연구목적에 따라 분석하였다. 녹음자료의 전사본과 연구자의 현장노트와 요약보고 노트 등의 면담자료는 두 가지 방법으로 분석하였다. 첫째자료를 분석하기 위해 토대이론 연구에서 사용하는 분석방법을 적용하였다(Miller & Huberman, 1994). 기록된 자료를 연구자가 몇 차례 반복적으로 정독하면서 자료의 내용 중에 의미를 가질 만한 내용을 찾아 제목을 녹취록 여백에 기입하여 연구주체의 영역을 찾았다. 자료 속에서 현상이나 개념이 나타나면 이름을 붙이는 부호화 작업을 하였다. 이러한 과정에서 보충할 정보 혹은 누락되거나 부족한 정보는 교사에게 전화하여 보충하였다. 다음으로 수집된 자료에서 유사하게 명명한 개념들을 모아 범주화하고 더 큰 범주로 통합하며 차원과 속성에 따라 분류하여 작성하였다. 이러한 과정은 몇 차례 수정·보완하여 자료를 분류하였다.

둘째, 원인연쇄분석(이용숙, 2005)을 통해 분석되었는데, 이를 통해 면담은 더 체계적이고, 깊이 있게 이루어 질 수 있다. 연구 참여자인 교사들의 처음 답변과 같이 체계 없이 제시된 두세 가지의 원인에 만족하는 대신에 체계적으로 더

필요한 질문들을 찾아서 자료를 보충 할 수 있는 방법이다. 따라서 교사와의 면담 및 원인연쇄분석을 반복적으로 실시하여 문제에 대한 교사들의 견해를 종합적으로 유형화시키고자 하였다.

본 연구에서 연구자들 간의 이해와 해석이 제대로 이루어졌는지 확인하기 위해 면담자료 수집을 마친 후 삼각화 기법을 활용하여, 유아교육 전공 교수, 유치원 교사경력과 박사학위를 소지한 유아교육전문, 유치원 교사 각각에게 의뢰하여 자료와 분석결과를 재검토하였다.

3. 연구설계와 일정

본 연구에서는 Denzin(1978)이 제안한 네 가지 유형의 삼각화 기법(triangulation) 중 자료(data)의 삼각화, 방법론적(methodological) 삼각화 기법을 활용하였다. 우선, 자료의 삼각화는 교육계 확산의 작성과정에 나타난 교사의 지식과정을 분석하기 위해 근무유형별로 세 기관-사립, 공립 그리고 대학부속 유치원-의 교사들을 면담하여 하나의 연구주체에 관련된 다양한 대상을 자료원을 활용하였다. 둘째, 방법론적 삼각화는 연구대상과 면담한 후 녹음된 내용을 면담자에게 들려주는 과정과 연구자가 면담과정을 기록하여 이해하고 해석한 내용을 면담자와 유아교육 및 교육학 전공 교수에게 검토 받는 과정을 거치므로 연구자의 주관성을 배제하고자 하였다.

또한 교육계획안 개발을 돕는 협력 모형을 구안하기 위해 관련문헌과 교사들의 면담결과를 근거로 하여 교육계획안 작성 모형을 개발하였다. 연구일정은 연구자가 2007년 1월 4주 동안 관련 문헌을 분석하여 유치원 교사 면담 질문지를 만들고 검토하는 과정을 거쳤다. 2007년 2월 1째주 동안 검토하여 수정된 질문지를 유치원 교사를 대상으로 예비검사를 실시하였다. 예비

검사 후 최종적으로 완성된 질문지 목록으로 연구자는 2월 5일에서 16일까지 면담을 하였으며, 이후 자료검토와 분석 작업에 들어갔다.

III. 연구결과

교육계획안 개발 과정에 나타난 교사의 지식과 협력 모형 구안

1. 교사의 실천적 지식형성

1) 실천적 지식의 내용

교육계획안 개발에서 통합성, 유아의 흥미와 선행경험 및 유아의 주변 상황을 고려하여 교육 방향 결정, 계열성, 수준, 내용을 활동으로 전환, 확장활동을 고려하여 교육계획안을 연(월)간, 주간, 일일 교육계획안을 작성할 것을 그 원칙으로 제안(이기숙, 2002)하고 있다. 교사들은 교육계획안을 개발하는 과정에서 이러한 원칙들을 어떻게 고려해 나가는지를 살펴보고 교육계획안 작성과정에 나타난 교사들의 실천적 지식을 분석하였다.

(1) 흥미로 시작하기

교육계획안 개발과 작성과정에서 교사들은 유아들의 흥미를 가장 많이 고려하는 것으로 나타났다. 즉 교사들은 미리 계획된 주제에 대해 유아들의 흥미 정도를 평가하여 주제 혹은 내용을 융통성 있게 조절해 나가는 것으로 나타났다.

교육계획안은 보통 일반적으로 정해진 내용, 예를 들어 3월이면 즐거운 유치원 5월 나와 우리 가족 등등에 따라 주제를 정하고 그에 맞는 주간 교육계획을 세웁니다. ... 재미있어할지를 고려합니다. 아이들의 흥미를 많이 생각합니다.

(사립 이교사)

주제선정은 2월 말쯤에 교육청에서 연간교육계획안이 나옵니다. 거기에 맞춰 주제를 정해 놓습니다. 특별히 아이들이 관심을 보이는 주제가 있

으면 그걸 다루어 주기도 합니다. 소주제를 정할 때는 계절, 날씨 유아의 흥미를 고려합니다.
(공립 김교사)

부속유치원은 분명한 교육철학과 연간교육계획안이 있고 그 주제 안에서 아이들의 흥미를 보면서 주제를 전개합니다. 연간교육계획안에서 미리 정해진 주제와 그 주제에 따라 월요일과 화요일 양일간 활동을 해 나가다 보면 아이들의 반응을 보면서 그 안에서 융통성 있게 진행합니다. 우리 유치원에서는 연간교육계획안에서 정해진 주제에 따라 주간 교육계획안을 작성하여 하는 주제 중심과 아이들의 흥미를 보이는 주제에 대해 프로젝트 병행하는 형태입니다.

(대학부속 임교사)

교사들은 유아들의 흥미정도를 고려하고 이를 실제화 하기 위해 프로젝트를 병행하는 방식을 사용하는 것으로 활동을 확장해 나갔다. 즉 교육계획안을 작성하고 실행하는 과정에서 교사는 유아의 흥미정도에 따라 확장 활동을 실시 여부를 결정하는 것으로 나타났다.

(2) 일일교육계획안 필요성 유무에 대한 인식의 차이

교육계획안은 장기교육계획과 단기교육계획으로 나눌 수 있으며, 그 기간에 따라 연간, 월간, 주간 그리고 일일교육계획안이 있다. 일반적으로 연간, 주간, 일일 교육계획안을 작성하여야 하는데, 이는 월간교육계획안은 연간 교육계획안에 포함되기 때문이다. 교육계획안 작성의 필요유무에 대해 교사들은 모두 작성해야 한다는 생각을 가지고 있으나, 실제 작성에 있어서는 교사의 근무유형에 따라 차이가 있었다.

교육계획안은 이미 유치원에 연간교육계획이나 월간 교육계획안이 있기 때문에 이를 초안으로 해서 주간교육계획안을 짜게 됩니다.

(사립 이교사)

교육계획안이 중요하다고는 생각지만, 그걸 짜고 있을 시간이 없어요. 매번 작성하고 그러지는 않고 전년도 계획안을 그대로 사용하거나 수정해서 사용합니다.

교육계획안 작성이 필요하다고 생각은 합니다. 그렇지만, 일일교육계획안이 필요하다고는 생각치 않습니다. 연구수업 때나 필요한 거라고 생각합니다. 그러나 초임교사의 경우는 교육계획안의 작성이 필요합니다. (사립 강교사)

저는 주간교육계획만 작성하고 일일교육계획안은 작성하지 않았습니니다. 단설 유치원에서는 일일교육계획안을 짜고 원감 선생님 결재를 받는 것으로 알고 있습니다. 그런데 대부분의 병설 유치원에서는 주간교육계획안만 짜고 있습니다. (공립 박교사)

부속에서는 주간교육계획안 일일교육계획안 모두 짜고 있습니다. 주간교육계획안을 미리 짜두고 일일교육계획안은 그 전날 짜서 교실에 붙여둡니다. 그러면 학부모님들도 보시고, 실습 교사들도 참고합니다. (대학부속 임교사)

사립 유치원의 이교사를 비롯한 대부분의 교사들은 연간교육계획안에 기초하여 주간교육계획안을 작성하고 있는 것으로 나타났다. 교육실제에서 연간교육계획안과 주간·일일교육계획안과의 통합성과 일관성의 문제는 주요한 원리로 받아들여지고 있는 것으로 나타났다.

그러나 교사의 근무유형에 따라 교육계획안 작성 유무의 실체는 다르게 나타났다. 사립유치원과 공립유치원에서는 주간교육계획안만 실제로 작성하고, 대학부속 유치원에서는 일일교육계획안을 하루 전날 작성하는 것으로 나타났다.

(3) 이론과 실제

교육계획안 작성에서 중요시하는 요인으로 유아의 발달 수준을 확인하고 적합한 교육내용 선정을 선정해야 하는 것을 중요하게 생각하고 있었다.

교육계획안 작성시 가장 많이 고려하는 것은 아이들이 할 수 있을까? 입니다. (사립 이교사)

아이들의 발달단계를 살펴보기도 합니다. 물론 교육과정에서 수준을 제시해 놓기도 했지만, 이를 구체적으로 교육계획안에 반영하기는 힘듭니다. 수준별 교육과정에 대한 이해가 아직 부족한 제 자신의 문제도 있고... <중략>... 아이들의 발달을 고려하는게 교육계획안 작성에 매우 중요한 문제라고 생각합니다. 그러나 수준별 교육과정과 연결하는 것이 문제인 것 같습니다. ...<중략>... 잘 모르는 경우가 많아요. 그리고 보니, 교육계획안을 짤 때 생각할 것들이 많네요. 이론이라 생각하지 내가 실제로 짤 때 그런 걸 다 생각해서 넣어야 하는지는 몰랐습니다. 이게 이론과 실제의 차이 아닌가요? (사립 이교사)

교육계획안을 작성할 때 저는 아이들의 발달을 고려하기 위해 연령보다는 실제로 개인차를 고려합니다. 가능하면 소집단 시간을 통해 개별 상호작용을 통해 그 간격을 좁혀주려고 합니다. 연령과 월령이 비슷해도 발달영역에 따라 개인차는 존재하기 마련입니다. 이러한 차이를 하나의 교육계획안으로 해결할 수는 없습니다. 물론 교육계획안에 수준별 작성을 하지만 실제 상호작용에 있어서는 더욱 섬세해져야 합니다. ...<중략>... 사실 저도 이러한 구체적인 부분에 대해서는 원장선생님의 지원과 동료 교사들이 수업하는 모습을 통해 많이 배웠습니다. (대학부속 임교사)

사립 유치원의 이교사는 교육계획안 작성에서 중요한 요인으로 아동발달에 관한 지식을 중요시 하였다. 그러나 교육을 실제화 하기 위한 방법에 대해서는 어려워하는 것으로 나타났다. 그러나 부속유치원의 임교사는 유아의 실제적인 발달 수준을 고려하기 위해 연령에 의한 구분보다는 개인차에 의한 구분을 하였으며, 이를 소집단 상호작용 시간을 통해 실제화 하는 것으로 나타났다. 그리고 이론과 실제 간의 간극을 극복하는 데에는 부속유치원의 원내 장학시스템의 도움이 있기에 가능한 것이라고 볼 수 있다.

아이들의 발달단계 계열성, 내용을 활동으로 전환하기, 선행경험, 유치원과 지역실정 고려 등등 이러한 모든 것들 사실 교육계획안 작성에서 중요한 부분이라 생각합니다. 그런데, 이런 모든 것을 고려하기가 힘드네요. 솔직하게 말하면, 말은 쉬운데, 교육계획안 짜는 동안 이런 것들이 모두 생각나지 않아요. (공립 김교사)

통합은 교육계획안을 작성하면서 생활주제, 주제와 소주제를 일관성 있게 하는 거라고 생각합니다. 그날의 주제와 이야기 나누기의 주제 그리고 대집단 미술활동, 새 노래 지도 정도를 하나의 주제로 통합하는 거라고 생각합니다. (공립 박교사)

교육계획안 작성 원칙 중 유아들의 흥미를 고려하고 이를 실제화 하기위해 교사들은 유아들의 실제 활동과정을 평가하는 것으로 나타났습니다. 그리고 확장활동은 유아들의 흥미의 연장선상에서 생각하고 있으며, 확장활동을 위해 생활주제 중심의 교육계획에 프로젝트 접근법을 병행하고 있는 것으로 나타났습니다. 그러나 교육계획안 작성의 또 다른 원칙인 유아의 선행경험과 유아의 주변 상황을 고려하여 교육방향 결정, 계열성, 수준, 그리고 내용을 활동으로 전환하여 교육계획안을 연(월)간, 주간, 일일 교육계획안을 작성하는 원칙에 대해서는 교사들이 고려하지 않는 것으로 나타났습니다.

2) 실천적 지식 구성과정

교사들의 교육계획안 개발과 작성에 있어, 초임 교사는 막연히 대학에서 배운 내용을 기억해 내는 과정에서부터 차츰 자신만의 교육계획안 작성 방법을 개발하기 시작하였다. 자신만의 이론을 개발해 내기에 충분한 시간은 아니지만, 교육계획안 작성 이론들을 하나씩 실제화 하고자 노력하였다.

(1) 오늘도 무사히 살아남기

초임교사들은 교사양성과정인 대학에서 교양, 전공, 교직, 실습을 모두 마치고 교사가 되었을

에도 처음에는 교육현장에서 교사로 살아남을 수 있을지에 대해 많은 고민과 갈등을 하는 것으로 나타났다.

처음에는 막막했어요. 공문 같은 행정 업무와 우리 반 아이들을 책임져야 한다는 마음까지 너무 불안했어요. 임용시험 합격했을 때의 기쁨은 잠깐이고, 너무 할 일이 많고, 어떻게 해야 할지 모르겠고, ...<중략>... 그래서 대학 때 교수님께 전화 드리기도 하고..., 매일 아침 출근하면서 오늘 하루도 무사히 지나길 바라는 마음 뿐이었어요. (공립 김교사)

초임교사의 이러한 과정에 대해서는 이미 Katz(1985)와 Fuller(1969)가 교사의 관심사에 따른 발달단계를 제시하였다. 초임교사들은 이러한 불안정한 시기에 나름대로 해결 방법을 모색하기 위해 대학 다닐 때의 지도교수와 상담을 하거나 선배들에게 고민을 털어 놓기도 하는 것으로 나타났다.

(2) 배운 기억 더듬기와 시행착오

교사들은 교육현장에서 생존하기 위해 대학에서 배운 기억을 되살리고, 다양한 교육 자료들을 찾기 위해 많은 시도를 하는 것으로 나타났다. 이러한 과정에서 시행착오의 과정을 거치는 것으로 나타났다.

참고자료는 교육부에서 나온 활동 지도 자료집, 월간 유아와 같은 교사용 잡지, 학교에서 배운 교재의 뒷부분에 나온 실제들, 그리고 요즘은 인터넷을 통해서 많이 검색하기도 하는데, 여러 기관의 홈페이지를 통해 자료를 다운 받아 많이 사용하고 거기서 아이디어를 많이 얻습니다. 그렇지만 이것만으로는 부족한 것 같아요.

(공립 김교사)

학교에서 배운 교재의 뒷부분에 나온 실제들을 참고하고 ...<중략>... 그러다 보니 너무 단편적이어서 교육계획안이 연결이 안되더라구요. 인터넷을 통해서 많이 검색하기도 하고, 그러나 이런

내용들은 우리 유치원의 철학에 맞추기가 힘들었고, 이런 자료를 그냥 사용할 수는 없는 것 같아요. (대학부속 임교사)

교사들은 대학에서 사용한 교재를 참고하고, 인터넷을 검색하여 다양한 자료를 찾는 시도를 한다. 그러나 이러한 자료들이 자신의 교육현장과 맞지 않는 것을 발견한다. 즉 교사들은 여러 가지 자료들을 모방하고, 참고하지만, 결국 자신의 교실에 맞추기 위한 자신의 노력이 필요함을 인식하였다.

(3) 선배교사 모방

교사들은 많은 자료를 검색하고 시도하는 과정에서 전년도 담임교사였던 선배 교사의 자료를 많이 참고하였다. 그리고 이 방법이 나름대로 시행착오를 줄이는 것이라고 생각하였다.

친한 선배 교사와 의논을 많이 했습니다. 제가 먼저 짜서 보내면 동료 선생님이 수정하고 또 선배가 먼저 한 교육계획안을 주면 제가 약간 수정해서 사용하기도 했습니다. (사립 이교사)

대학부속 유치원은 분명한 교육철학과 교육이론이 분명한데, 그 특색을 살려 교육계획안을 짜기가 힘듭니다. 특히 초임은 유치원의 분위기를 잘 모르니 더욱 그러합니다. 지난년도 선배 교사들이 작성한 것으로 주로 많이 참고했습니다. 그리고 선배교사에게 직접 많이 물었습니다. (대학부속 최교사)

초임교사들은 시행착오를 줄이기 위해 선배교사와 많은 의논을 하며 나름대로의 해결 방법을 찾아가고 했다. 사립유치원의 이교사는 자신이 먼저 작성한 교육계획안을 친한 선배교사에게 보여 주며 공동으로 작업하므로 문제를 해결하고자 하였다. 특히 초임교사들은 선배교사들의 자료는 유치원 실정과 지역사회를 고려하여 구성한 것이므로 시행착오를 줄이는 방법이라고 생각했다.

(4) 자기반성

교육현장에서 1년을 보낸 후 교사들은 또 다른 생각하고 있었다. 지난 한 해 동안 해 온 것의 반복이라는 생각과 함께 지난해에 만든 교구와 자료에 맞춰 교육계획안을 작성하면 시간 활용이 용이하다는 생각을 갖고 있었다. 그러나 이러한 생각에 대해 교사 자신이 나태해지고 타성에 젖은 행동이라고 반성하기도 하였다.

교육계획안을 짜는 게 특별히 힘든 일이라고는 생각하지 않습니다. 교육계획안에 맞춰 교재교구를 만들어서 수업을 하는게 힘들지요. 올해는 작년의 자료를 그대로 사용하니 힘든 것도 별로 없고 이제 1년이 지난 2년째에 접어드는데, 벌써 타성에 젖고 여유가 많아졌어요.

발령받은 첫 해에는 주로 교육부 활동 지도 자료집을 봤습니다. 교육부 활동 지도 자료집을 참고하다보니, 여기에는 주로 교재교구를 만들어야 했고, 작년 한 해 동안은 교구를 많이 만드는데, 시간을 할애했습니다. (공립 김교사)

올해는 작년에 많이 만들어 둔 것도 있고, 교육청에서 나눠 준 CD자료들을 활용합니다. 그래서 주로 있는 자료를 활용하기 위해 기존 자료에 맞춰 교육계획안을 작성합니다. 그러고보니 제 자신이 더 재미없어지는 것 같아... (공립 박교사)

(5) 교사회의를 통한 자기 발전

초임교사들은 자신이 근무하는 유치원의 분위기는 선배들이 잘 알고 있으므로 교사회의 시간이 많은 도움이 된다고 하였다. 또한 교사회의와 같은 공적인 시간외에도 사적인 시간을 이용하여 동료 교사와 이야기를 많이 하는 것이 교육계획안을 구성하는 실제적인 지식을 얻을 수 있는 기회라고 생각하였다.

<중략>... 선배교사의 도움도 받고 교사회의에서 원장님과 동료 교사의 도움도 받습니다. 특별한 회의 시간을 정하지 않아도, 점심시간 등등 동료들과 이야기를 많이 합니다. 아이디어를 구체화하기도 하고, 우리 유치원 철학에 맞게 조절하기도 합니다. 그렇지만 역시 이 부분도 교사회의나

교사들 간의 사적인 이야기만으로 또 해결이 안 되는 부분이 생기지요. (대학부속 최교사)

교사들은 교사회의를 통해 현장에서 발생하는 그리고 교육계획안 작성과정에서 나타나는 많은 문제들을 해결해 나가지만, 이러한 공론화의 과정을 거쳐 자신만의 해결방법이 필요하다는 것을 제안하였다.

(6) 자신만의 이론 개발

교사들은 선배 혹은 동료교사와의 이야기 나누기 과정만으로는 자신의 교실에 적용할 교육계획안을 작성하는 것이 역부족임을 확인하였다. 그리고 동료와의 지식 공유와 함께 자신 나름대로 생각할 많은 시간이 필요함으로 지적하였다.

저는 동료 선생님들에게 많이 물어요. 전에는 그런게 싫고 그랬는데, 올해 신입교사를 보니, 그냥 틀리게 하는 것보다 선배들한테 혹은 원감 선생님께 여쭙 보는게 좋은 것 같아요. 그리고 물어보면 정답을 주지는 않는 것 같아요. 나름대로 제가 많은 생각을 해야 해요. 그리고 지금 생각해 보면 원장님도 그걸 원하셨던 것 같아요. 동료 선생님과 많이 이야기 하고, 많이 생각하다 보면 아이들

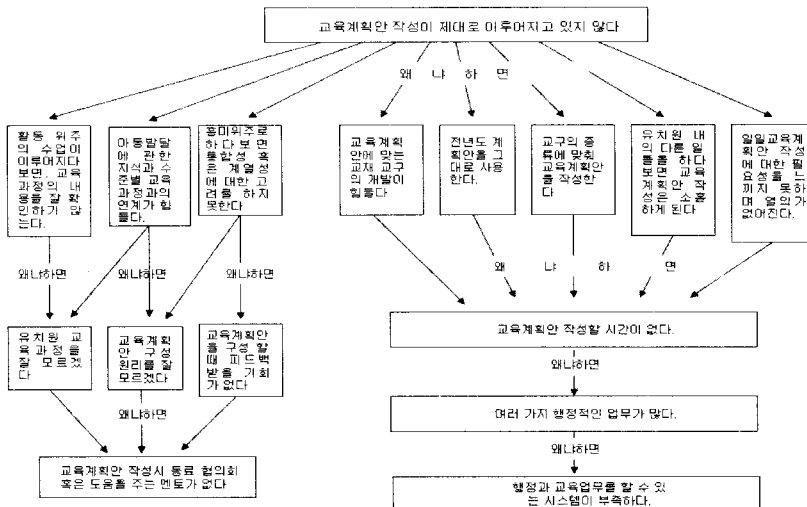
이 활동할 범위가 정해지기도 하고, 아이들이 제 생각과 다른 방향으로 가더라도 별로 당황하지 않게 되고... (대학부속 최교사)

초임 교사는 교육계획안을 작성하는 일과 처음으로 접하는 행정적인 업무와의 병행에서 많은 갈등과 어려움을 겪고 있었다. 이후 교사들은 배운 기억을 더듬고 시행착오를 거치며, 선배교사를 모방하고, 자기반성의 시간을 가지고, 교사회의를 통해 한층 발전하기도 하며, 이러한 과정을 통해 자신의 교실에 적합한 하나의 이론을 개발해 나가기도 하였다. 즉 이러한 과정을 통해 교육계획안을 구성하는 실천적 지식을 구성해 나가는 것으로 나타났다.

3) 교육계획안 개발과 작성이 제대로 이루어지지 않는 이유

유치원 교사들은 교육계획안 작성이 제대로 이루어지지 않는 이유에 대해 교사들이 이야기 한 내용을 근거로 하여 그 원인을 분석해 보았다.

<그림 1>에 나타났듯이 그 원인은 상당히 많으며, 교사들의 근무 유형에 따라 원인도 차이를



<그림 1> 교육계획안 작성이 제대로 이루어지지 않는 이유에 대한 원인연쇄도형

보였다. 이러한 원인을 추적해 보면 근본적으로 두 가지 원인으로 요약된다. 첫째, 유치원 교육 과정과 교육계획안 작성에 대한 지식이 없으며, 이를 도와주고 안내할 체제가 없다는 점이다. 둘째, 행정 업무를 포함한 여러 가지 잡무가 많아 교사들이 교육활동에만 전념할 수 없는 유아교육현장의 근본적이고 구조적인 문제이다.

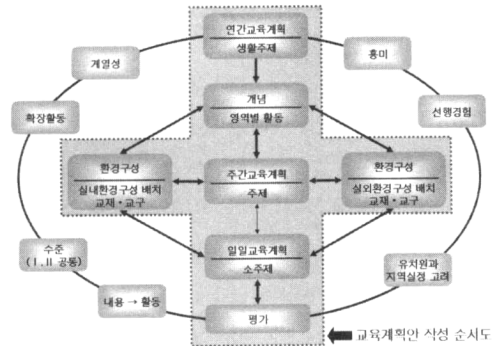
2. 교육계획안 개발을 위한 협력 모형

초임 교사들이 교육계획안 개발 과정에서 나타나는 지식의 내용과 지식을 형성하는 과정, 그리고 교육계획안 작성이 제대로 이루어지지 않는 이유를 분석한 결과를 근거로 하여 교육계획안 개발을 돕는 협력 모형을 구안하고자 한다.

1) 교육계획안 개발을 위한 협력 모형 구안의 근거

교육계획안 개발을 위한 협력 모형의 근거는 다음과 같다.

첫째, 초임교사의 교육계획안 작성과정에 실제로 나타난 지식과 일반적인 고려 원칙과의 차이이다. 교육의 실제에서 교육계획안 작성은 매우 중요한 부분이다. 교육계획안은 일련의 구성 체계(김영희·유경애·이옥섭, 2003; 명지전문대학 부속 명지유치원, 2004)를 갖고 있다. 또한 교육계획안을 작성시 일반적으로 고려하는 작성 원칙이 있다. 즉 우리나라 유치원 교육과정에 따른 운영과 계획에서 이기숙(2002)은 다음의 일곱 가지의 원칙을 제시하였는데 요약하면, 통합성, 유아의 흥미와 선행경험 및 유아의 주변 상황을 고려하여 교육방향 결정, 계열성, 수준, 내용을 활동으로 전환, 확장활동을 고려하여 교육계획안을 연(월)간, 주간, 일일 교육계획안을 작성할 것을 그 원칙으로 제시하고 있음을 알 수

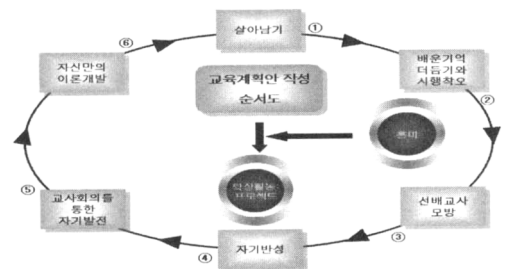


<그림 2> 교육계획안 개발 원칙

있다. 따라서 교육계획안 작성 순서도는 교육계획의 구성체계(김영희·유경애·이옥섭, 2003 : 157; 명지전문대학 부속 명지유치원, 2004 : 88)를 근거로 하여 교육계획안 개발 원칙을 제시하면 다음의 <그림 2>와 같다.

위에 제시한 <그림 2>는 교육계획안 개발 과정에서 교사들이 일반적으로 고려하는 원칙을 제시한 것이다. 그러나 초임교사들의 교육계획안의 작성 과정에서 나타난 지식을 분석한 결과 교사들은 다음 <그림 3>에 근거하여 지식을 적용하고 있는 것으로 나타났다.

<그림 3>은 초임교사들이 교육계획안 작성 과정에서 사용하는 지식에 관한 내용이다. 교사들은 연간교육계획안의 생활주제에 따라 주간 및 일일교육계획안을 작성한다. 그리고 일일교육계획안의 실행과정에서 나타나는 유아들의 흥



<그림 3> 교육계획안 작성과정에서 사용하는 지식의 내용 및 형성과정

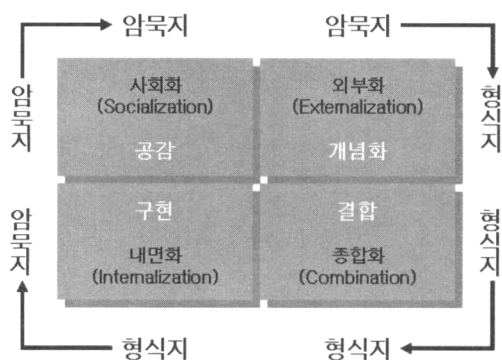
미 정도를 평가하여 이를 확장해 나간다. 그리고 확장활동의 방법으로는 주로 프로젝트 접근법을 사용하는 것으로 나타났다.

둘째, 교육계획안 개발 과정에서 나타난 초임 교사들의 실천적 지식형성 과정과 교육계획안 작성이 제대로 이루어지지 않는 이유에 대한 원인 연쇄도형 분석 결과를 반영하고자 한다. 즉 초임 교사들은 교육계획안 작성하는 과정에서 <그림 2>와 <그림 3>의 차이를 극복하고 이를 통해 실천적 지식형성 과정을 돕기 위한 체제가 필요하다. 따라서 본 연구에서는 교사, 동료교사, 자문위원이 협력하며, 협의회 혹은 학습공동체의 구성을 제안한다. 이러한 학습 공동체의 지식의 공유과정을 체계화하기 위해 Nonaka와 Konno(1995)의 지식창출모형을 소개하였는데, 이를 근거로 박은혜(2002)의 연구에서도 유아교사의 지식의 변환과정을 소개하고 있다. 본 연구에서는 이러한 지식창출과정을 유아교사의 지식구성과정 및 유아교육계획안 작성과정에 나타나는 지식을 공유하기 위해 Nonaka와 Konno(1995)의 지식창출모형을

적용하였다. Nonaka와 Konno(1995)가 제시한 지식 창출모형 모델은 다음의 <그림 4>와 같다.

<그림 4>에 나타난 지식창출모형은 지식을 암묵적 지식과 형식적 지식으로 구분하여 조직(가령, 유아교사 구성원 혹은 교사 협의회)내에서의 지식 생성 과정은 이러한 두 종류의 지식이 서로 변화되는 과정으로 정의하였다. 위의 <그림 4>에 나타난 지식의 변화 과정은 다음과 같다(이홍, 2003; 주영주·조은아, 2006). 암묵지가 암묵지로 변환되는 것을 사회화라고 하였다. 한 개인이 가진 암묵지가 타인에게 이전되는 것을 의미한다. 암묵지가 형식지로 변화하는 것을 외부화로 표현하였다. 개인들의 암묵지가 표출되어 외부로 드러남으로 의사소통이 가능한 지식을 전환되는 과정이다. 형식지가 형식지로 변환되는 것은 종합화이다. 의사소통이 가능한 형식지가 서로 결합되어짐에 따라 새로운 형식지가 생성되는 과정이다. 형식지가 암묵지로 변환되는 것을 내면화라고 한다.

이미 조부경·고영미(2004)는 유아교육 실습 지도를 위해 협력 팀 중심 학습공동체를 구축하고 그 안에서의 사회적 상호작용, 임상교수 경험 및 반성적 사고를 강조하는 방안을 제시하였다. 특히 협력하는 공동체 내에서 교사들은 멘토의 역할을 하게 되는데(Darling-Hammond, 1994), 이러한 협력을 통해 교사들은 전문성 향상, 반성적 사고를 경험하게 되고 결국은 교육계획안 개발에 도움이 된다(Garland & Shippey, 1995). 이러한 지식형성과정은 교사들의 협의회 혹은 교사의 학습 공동체 내에서 이루어질 수 있는 체제를 고안하며, 이러한 체제 내에서 초임교사들의 교육계획안 작성이 이루어질 수 있도록 한다.



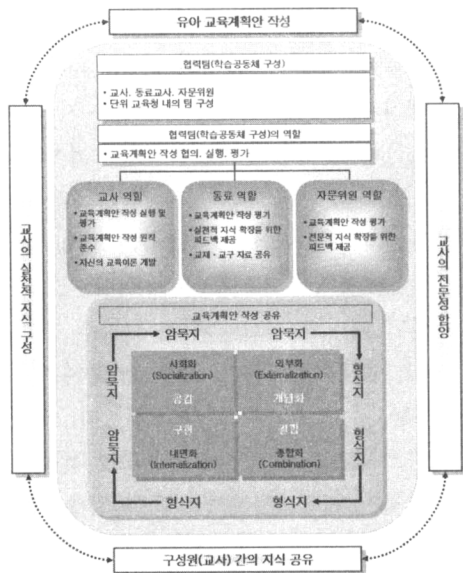
<그림 4> 지식창출모형

출처 : Nonaka, I., & Konno, N. (1995). The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 3-54.

박은혜(2002). 지식기반사회에서의 유아교사의 지식(p.31). 서울 : 창지사.

2) 교육계획안 개발 위한 협력 모형

본 연구에서는 교육계획안 작성 과정에 나타



<그림 5> 교육계획안 개발을 위한 협력 모형 구안

나는 초임교사의 지식 내용, 형성과정 그리고 문제점 등을 근거로 하여 초임교사들의 실천적 지식형성과정을 돕는 학습공동체 중심의 협력 모형을 개발하였다. 이를 도식화 하면 <그림 5>와 같다.

본 모형은 첫째, 초임교사, 동료 혹은 선배교사 자문위원(원감, 원장, 지역의 대학교수 등의 유아교육 전문가) 등이 참여하여 초임교사의 교육계획안 개발을 도우며 협력한다. 그리고 지역 단위 교육청 혹은 단위 유치원 간의 협력 팀으로 구성 할 수 있으며, 이러한 협력팀 혹은 학습 공동체라 칭한다.

둘째, 협력팀(학습 공동체)의 역할은 교육계획안 개발의 전 과정을 협의하고 평가한다. 이를 통해 초임교사의 교육계획안 작성에 관한 지식 형성을 돕고 <그림 2>에 제시한 교육계획안 작성원칙과 관련된 교사 개인 이론을 개발 할 수 있도록 돕는다. 이를 통해 교사 개인의 실천적 지식을 구성하여 전문성을 함양한다.

셋째, 협력팀의 구성원들은 교육계획안 개발

과 관련하여 협의하고, 아이디어를 공유하고, 교재교구도 공유하며, 반성적인 사고하기, 서로 간에 도움 주고받기를 강조한다.

이 모형을 토대로 현장에서 초임교사가 교육계획안을 개발하는 과정에서 고려할 수 있는 절차를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육계획안 개발을 위한 협력팀을 구성한다.

둘째, 협력팀 구성원들의 역할을 교차, 확인한다.

셋째, 교사 자신의 역할을 확인하고 상호 구성원의 역할을 공유한다.

넷째, 교육계획안 개발을 위한 기초지식을 공유한다.

다섯째, 교육계획안 개발을 지식창출과정의 맥락에서 수행한다.

여섯째, 교육계획안 개발에 필요한 지식의 내면화에 비추어 자신의 행위를 지속적으로 반성한다.

일곱째, 향후 협력팀 구성을 위한 토대를 다진다.

이상의 절차는 일반적 지침의 성격을 지니는 것으로 현장의 실제적 조건에 따라 다양하게 통합, 재구성하여 활용될 필요가 있다.

특히 본 연구에서 제안한 교육계획안 개발을 위한 협력 모형은 이론적 구성을 통한 이상적인 모형이다. 즉 지식의 공유를 위하여 문맥적 성격을 강조하는 학습공동체가 실제적인 방안이 되기 위해 학습공동체는 실행공동체(communities of practice)와 네트워크의 활용을 제안한다. 실행공동체는 지식과 앎의 현장 학습적 성격과 실천 지향을 강조하는 것으로 학습의 사회·문화적 성격과 공동체의 대표적 특성(구성원 간의 “상호작용, 공통의 연대의식, 유대감, 공유된 정체성” 등)이 복합적으로 결합된 것(Brown & Duguid,

2001)이다. 또한 네트워크는 서로 다른 학습 공동체 간의 지식 공유와 확산을 촉진시킬 수 있는 시론적인 아이디어(Barabasi, 2003)이다.

따라서 초임교사들이 교육계획안 작성 과정에서 실천적 지식형성과정을 돕기 위한 실천 방안을 실행공동체와 네트워크에서 얻은 아이디어에 근거하여 제시하고자 한다.

첫째, 학습공동체는 교사들의 자율적인 모임이 되도록 한다.

둘째, 학습공동체는 교사들 간의 상호신뢰와 협력을 중요시 하여야 한다.

셋째, 학습공동체의 교사들 간에 교육계획안을 공동으로 작성해 본다.

넷째, 온라인과 오프라인을 동시에 활용한다.

다섯째, 학습공동체에서의 교사들의 활동을 조장하기 위해 행정적·재정적 지원을 한다.

이상의 다섯 가지의 실천 방안은 학습공동체 구성원들의 합의에 의해 다양한 실천 방안이 제기될 수 있다. 본 연구에서는 초임교사가 교육계획안을 개발하는 과정에서 진정한 지식이 창조되는 사회적 지식 구성의 환경으로서, 그리고 같은 문제를 갖고 있는 동료와의 협력적 관계를 통해 실제적인 문제 해결에 필요한 역동적 지식창출이 가능하다. 학습공동체는 진정한 지식 창출을 위한 학습방법 및 환경으로서 장차 더욱 활발하게 논의될 것이며, 이러한 문제는 곧 교육현장이 당면한 중요한 과제 중 하나가 도리 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 교육계획안 개발 과정에 나타나는 유아교사의 실천적 지식의 내용 및 형성과정 분석과 교육계획안 작성과정에 나타는 문제점을 살펴보았으며, 이를 통해 유치원 초임교사의 교

육계획안 개발을 돕는 협력 모형을 개발하였다. 이를 통해 얻은 연구결과를 중심으로 논의 하던 다음과 같다.

첫째, 교육계획안 개발과 관련하여, 유치원 초임교사들은 유아들의 흥미를 고려하고 이를 실제화 하기 위해 교사들은 유아들의 실제 활동과정을 평가하는 것으로 나타났다. 그리고 확장활동은 유아들의 흥미의 연장선상에서 생각하고 있으며, 확장활동을 위해 생활주제 중심의 교육계획에 프로젝트 접근법을 병행하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 선행경험 및 유아의 주변 상황을 고려, 계열성, 수준, 내용을 활동으로 전환 고려하여 교육계획안을 연(월)간, 주간, 일일 교육계획안을 작성하는 원칙에 대해서는 고려하지 않는 것으로 나타났다. 교육계획안 작성에서, 초임교사들 지식형성과정은 살아남기, 배운 기억 더듬기와 시행착오, 선배교사 모방, 자기반성, 교사회의를 통한 자기 발전, 자신만의 이론 개발의 과정을 거치는 것으로 나타났다. 또한 교육계획안 작성과정에 대한 문제점은 지식 부족과 행정 및 교육지원 시스템의 부족이 그 원인으로 지적되었다. 이를 통해 결과적으로 교육계획안 개발 과정의 문제점이 무엇인지를 확인하는 계기가 되었다.

이러한 연구결과는 통해 교육계획안 개발 과정에서 일반적으로 고려하여야 하는 원칙 즉 통합성, 계열성, 수준별 교육과정, 선행경험(이기숙, 2002)과 발달적합성(Bredenkamp & Rosegrant, 1992) 등과 같은 원칙이 준수되지 않았다. 초임교사의 어려움을 지적한 선행연구(마지순, 2003; 성원경, 2006; 이순자, 2003; 이현경, 2000)에서는 초임 교사의 많은 어려움 중의 하나로 교육과정 계획을 꼽고 있다. 이러한 연구결과와 유사한 경향을 보였다. 그러나 교육계획안은 교육실행의 청사진(교육부, 2001)으로 교육실제의 매우 중요

한 부분이다. 따라서 초임교사의 교육계획안 작성의 어려움을 해결하기 위한 노력이 필요하다.

둘째, 교육계획안 개발 과정에 나타나는 초임 교사의 지식의 내용, 형성과정 그리고 문제점 등을 근거로 하여 초임교사들의 실천적 지식형성 과정을 돕는 협력팀 혹은 학습공동체 중심의 교육계획안 개발을 위한 협력 모형을 구안하였다. 협력팀은 교육계획 작성자인 초임교사, 동료 혹은 선배교사 자문위원으로 구성된다. 협력팀의 역할은 초임교사의 교육계획안 개발에 관한 지식형성을 돕고 교사 개인의 실천적 지식을 구성하여 전문성을 함양한다.

교육계획안 작성 모형 개발에는 Nonaka와 Konno(1995)의 지식창출모형을 적용하였는데, 이미 박은혜(2002)의 연구에서 지식창출모형을 유아교사의 지식구성과정에 적용할 것을 제안하였다. 이러한 공유된 지식을 구성하기 위한 체제로 협의회 혹은 학습 공동체의 구성을 제안하였다. 본 연구와 유사한 맥락으로 교사되기를 향한 유치원 초임교사들의 교육 이야기를 연구한 김혜선(2006)의 연구에서는 연구참여자들을 연구대상으로만 존재하는 종속적인 연구 문화를 탈피하여 연구에 참여한 사람이 함께 성장하는 연구가 되고자 하였으며, 연구 참여자인 초임교사들 간의 모임을 통해 함께 성장하는 사례를 보여 주었다. 또한 학습공동체의 구성은 조부경과 고영미(2004)의 연구에서 유아교육 실습지도를 위한 대학과 유치원과의 협력모형 개발에서 실습생, 지도교사, 교수의 학습공동체 구성을 제안한 바 있다. 또한 교사의 지식구성과 관련하여, 선행연구(마지순, 2003; Hoyle, 1996)에서는 학습공동체 혹은 협의회를 통한 교사의 지식 공유는 동료교사들과 접촉이 교사의 지식형성에 영향을 준다는 결과를 보고하였다. 이러한 연구결과를 통해 교육계획안 개발

과정에서 교사들 간의 지식 공유를 위한 노력은 교사의 실천적 지식을 통한 전문성 함양에 기여할 것으로 판단된다.

본 연구의 결과를 근거로 하여 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 교육계획안 개발 과정의 교사의 지식과 문제점을 분석하기 위해 사립, 공립, 그리고 대학부속 유치원 교사를 그 대상으로 하였다. 근무 유형에 따라 교육계획안 작성 상의 특징과 문제점이 다르게 도출되었으므로, 유아교육기관 유형에 따른 교육계획안 작성에 대한 심도 깊은 연구가 요구된다. 둘째, 본 연구는 교육계획안의 작성 상에 나타난 현상만을 대상으로 하였다. 교육계획은 실행과 평가의 과정이 일련의 과정으로 연결되어 있다. 따라서 교육계획, 실행 그리고 평가라는 일련의 과정으로 교육의 실재를 분석하여야 할 것이다. 셋째, 본 연구는 연구대상에서 같은 지역에 근무하는 공, 사립유치원 교사와 대학부속 유치원 교사를 대상으로 하였다. 그러나 유아교육기관의 범위가 상당히 다양하므로, 여러 유형의 유아교육기관의 교사를 연구에 포함시켜야 할 것이며, 교육의 수혜자인 학부모의 견해가 포함된 연구가 필요하다. 또한 본 연구는 교육계획안 작성 모형을 개발하였다. 이를 검증하고 실제로 적용하여 교육의 실제에서 교사들이 유용하게 활용할 수 있어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색. **교육과정연구**, 25(2), 1-35.
- 고미경(2001). 유아행동통제에 대한 유치원 교사의 실천적 지식의 의미. **유아교육논집**, 5(2), 187-206.

- 교육부(2001). **유치원 교육 활동 지도 자료 1 총론**. 서울 : 교육부.
- 김영희 · 우경애 · 이옥섭(2003). **유아교육과정**. 서울 : 동문사.
- 김자영(2002). 초등 교사의 수업 속에 나타난 실천적 지식에 대한 이해 -초등 수학수업을 중심으로- 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜선(2006). 교사되기를 향한 유치원 초임교사들의 교육 이야기. **유아교육연구**, 26(2), 283-308.
- 마지순(2003). 유치원 교사의 전문적 지식 형성과 적용. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 명지전문대학 부속 명지유치원 편(2004). **만 4~5세 주제접근 통합교육과정에 의한 종일제 프로그램**. 서울 : 양서원.
- 박은혜(2002). **지식 기반 사회에서의 유아교사의 지식**. 서울 : 창지사.
- 배소연(1993) 유아교사의 실천적 지식과 교사교육의 방향. **교육학연구**, 31(5), 153-171.
- 성원경(2006). 실습 전 · 후 및 초임 시기의 유치원 교사 지식구성에 관한 연구 - '통합적 유아교육과정 운영'을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이기숙(2002) **유아교육과정**. 서울 : 교문사.
- 이순자(2003). 교육과정 운영 중 나타나는 현상문제에 대한 공립유치원 교사의 인식조사. **열린유아교육연구**, 7(4), 1-21.
- 이연승(2000) 포스트 모더니즘적 관점에서 본 아동발달 지식과 유아기 교사교육. **아동학회지**, 21(30), 41-51.
- 이용숙(2005). **교육인류학 : 연구방법과 사례**. 서울 : 아카넷.
- 이정옥(2000). 교사의 지식과 유아교사 교육. **한국교사교육**, 17(1), 1-11.
- 이정옥 · 최영남(1999). 교사발달 단계에 따른 유아교사의 신념에 관한 연구. **한국교사교육연구**, 16(1), 223-238.
- 이현경(2000) 유치원 초임교사가 교직 수행시 직면하는 어려움에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 11(5), 185-204.
- 이 홍(2003). 지식생성과 관련한 노나카 이론에 대한 비판과 보완. **디지털경영연구**, 9, 99-116.
- 조부경 · 고영미(2004). 유아교육 실습지도를 위한 대학과 유치원과의 협력모형 개발. **유아교육연구**, 24(3), 47-76.
- 조부경 · 임승렬 · 박은혜(1998). 유아교사 양성대학 교육과정에 반영된 '지식의 기초'에 대한 인식 및 요구조사. **교육학연구**, 36(3), 225-254.
- 주영주 · 조은아(2006). e-Learning 내 지식창출(Knowledge Creation)을 위한 가상적인 바(Cyber-Ba)에 대한 고찰. **교과교육학연구**, 10(1), 173-189.
- 황윤세 · 강현석 · 유제순(2005). 유치원 교육과정의 지역화를 위한 통합적인 모형 개발. **한국영유아보육학**, 43, 115-156.
- Barabasi, Albert-Laszlo (2002). **링크 : 21세기를 지배하는 네트워크 과학**(강병훈 · 김기훈 역). 서울 : 동아시아.
- Black, A. K., & Hawlliewll, G. (2000). Accessing practical knowledge : How? Why?, *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation : Difference in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC : NAEYC.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials : Transforming early childhood and assessment, vol 1*(pp.28-42). Washington, D.C. : NAEYC.
- Brown, J., S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization : A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners : Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803.

- Burton, J. (1997). Teaching dilemmas and employment relation in child care centers. *Journal of Australian Research in Early Education, 1*, 123-131(Eric Document Reproduction service No. ED 408 069).
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston(ed.), *Handbook of research on teacher education*. NY : Macmillan.
- Chen, S. (1998). *Creating developmentally appropriates curricula : Preschool teachers' decision-making process*(Eric Document Reproduction service No. ED 420 400).
- Charlesworth, R. Hart, C. H., Burts, D. C., Mosely, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' belief and practice. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 225-276.
- Christensen, D. (1995). The professional knowledge-research base for teacher education. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton(Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Teacher' personal knowledge : What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Science Teacher, 19*(6), 487-500.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teacher' personal knowledge landscape : Teacher stories-stories of Teacher-school stories-stories of school. *Educational Researcher, 25*(3), 24-30.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools : Early lessons, challenge, and promise. In Darling-Hammond(Ed.), *Professional development schools : Schools for developing a profession*(pp.1-26). New York : Teachers College Press.
- Decker, C. A., & Decker, J. R. (1997). *Planning and administering early childhood program*(6th ed.). NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. In N. K. Denzin (Ed.), *Sociological methods : A sourcebook*. New York : McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking : A study of practical knowledge*. New York : Nichols.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*, 207-226.
- Garland, C., & Shippy, V. (1995). *Guiding clinical experiences : Effective supervision in teacher education*. Norwood, New Jersey : ABLEX Public Corporation.
- Haupt, J., Larsen, J., Robinson, C., & Hart, C. (1995) The impact of DAP inservice training in the belief and practices of kindergarten teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 16*(2), 12-18.
- Hoyle, E. (1998) The professionalization of teacher : A paradox. *British Journal of Education Studies, 30*(2), 161-171.
- Katz, L. G. (1985). Research currents : Teachers as learners. *Language Arts, 62*(7), 778-782.
- McLean, S. V. (1993). Learning from teachers' stones. *Childhood Education, 69*, 265-268.
- Miller, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1995). The concept of "Ba" : Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review, 40*(3), 3-54.
- Ryle, G. (1994). **마음의 개념**(이한우 역). 서울 : 문예출판사(원서출판, 1949).
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching : Foundation of new reform. *Harvard Education Review, 57* (1), 1-21.
- Sinder, M., & Fu, V. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(1), 69-78.

Smith, K. (1997). Student teachers' beliefs about developmental appropriate practice : Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 221-243.

Spodek, B., & Rucinski, E. A. (1985). *A study of early childhood teachers; beliefs*. Paper presented at

the annual of the american educational researcher association : New orleans.

Spodek, B., & Yinghui, H. (1995). *Educational principles underlying the classroom decision-making of two kindergarten teacher*(Eric Document Reproduction service No. ED 383 663).

2007년 6월 30일 투고 : 2007년 9월 17일 채택