

## 유아교사의 구성주의 교육신념 및 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 영향\*

Early Childhood Teachers Constructivist Educational Beliefs and  
Self-regulated Learning Ability: The Effect on Professional Development

손유진<sup>1</sup> 남미경<sup>2</sup>

You Jin Son<sup>1</sup> Mi Kyoung Nam<sup>2</sup>

### ABSTRACT

This study examined the effects of constructivist educational beliefs and self-regulated learning skills of children on teacher professional development. The study was conducted by sampling 273 teachers. Three kinds of variables, which included constructivist educational beliefs, self-regulated learning ability, and professional development level were measured and analyzed for this study. The results were as follows. First, early childhood teachers beliefs of constructivist education, self-regulated learning ability and professional development were found to be higher than average. Second, the professional development of early childhood teachers is shown to be correlated with constructivist educational beliefs and self-regulated learning ability. When constructivist educational beliefs and self-regulated learning ability scores increases, the professional development score is high. Third, metacognitive strategies, cognitive strategies and constructivist educational beliefs are factors that predict the professional development of early childhood teachers. According to results of this study, it suggests that constructivist educational beliefs and self-regulated learning ability are important factors to be addressed.

\* 본 논문은 2015년도  
한국보육지원학회  
추계 학술대회 포스터  
발표 논문을 확장한 것임.

#### <sup>1</sup> 제1저자

동의대학교 유아교육과  
부교수

#### <sup>2</sup> 교신저자

대구한의대학교  
아동복지학과 부교수  
(e-mail : namrosa@dhu.ac.kr)

【Key words】 Early Childhood Teachers, Constructivist Educational Beliefs, Self-regulated Learning Ability, Professional Development.

## I. 서론

전 생애를 걸친 평생학습사회가 보편화되고 정보화 시대에서 지식의 성격이 변화하는 등 학교 조직을 둘러싼 환경변화는 교사에게 있어서도 끊임없는 성장을 요구하게 되었다(차현진, 박태정, 2013). 가르치는 사회에서 배우는 사회로의 전환은 교사로 하여금 끊임없이 배우고 성장해야 하는 과제를 남겼다. 이제 교사도 가르치는 존재가 아니라 지속적으로 배우는 존재로(이교은,

2013), 교사 자신이 지원적 환경이 됨과 동시에 그 환경을 조성해 가고자 하는 의지와 시도의 변화 능력을 갖추어야 함을 의미한다. 이제 교사는 자신이 가진 교과적 지식을 학생에게 일방적으로 전달하거나 기술을 전수하는 존재가 아니라 학생들과 상호작용하면서 정보화 사대의 수많은 정보를 바탕으로 새로운 지식을 생성하고 구성하는 협력자이자 파트너로 존재한다. 이러한 시대적 변화는 교사 역할을 변화시킬 뿐만 아니라 교사교육의 방향성과 재고되고 있다.

이러한 생태적 환경의 변화에 있어 교사 전문성 성장을 위한 지원 환경의 조성이 교사발달을 위한 조건이자 교사발달의 중요한 요인으로 다루어지고 있다(조부경, 백은주, 고영미, 2004). 교사들은 교직생활을 하는 동안 교육이론 및 교수기술은 물론 교사로서 자기이해적인 측면이나 인간관계 등의 생태적 측면에서도 폭넓게 변화되어야 한다(Hargreaves & Fullan, 1992). 이러한 교사의 성장과 지속적인 변화와 발전은 교사들의 학교 조직에 대한 교사 헌신을 높일 뿐만 아니라 교사 전문성을 강화하는 결과적 변화를 야기한다(하영자, 2005).

교사가 스스로 변화하고자 하는 열망과 그리고 실제 그것을 수행하는 수행력 즉 교사 자신이 스스로 변화하고 발전하려고 하는 동기의 핵심요인인 자기조절학습능력에 주목해야 할 이유를 제기한다. 자기조절학습능력은 학습과정 전체를 학습자가 조절하고 운영하며 통제할 수 있는 능력으로 선천적으로 주어졌다고 하기 보다는 노력으로 개발 가능한 가변적인 특성이다(양명희, 2005; 한민경, 2009; 한민경, 이순복, 2011; Reynolds & Miller, 2003, 남미경, 손유진, 2015, 재인용). 후천적인 노력으로 개발가능한 자기조절학습능력은 실제 학습효과와 성과를 예측하는 핵심변인이 된다. 자기조절학습능력은 교사 개인의 성장과 더불어 조직수준에서의 변화와 적응을 가능하게 하는 매우 중요한 의미를 갖고 있다(김한별, 2006, 이고은, 2013, 재인용).

학습자 스스로 학습과정 전반을 조절하는 자기조절학습능력에 대한 정의는 다양한 견해를 거쳐 발전하였는데 Zimmerman(1989)와 Schunk(1989)는 현상학, 사회인지, 비고츠키, 구성주의 견해 등을 종합하여 자기조절학습능력은 학습과정에서의 학습자의 인지적, 동기적, 행동적 요인을 모두 포함하고 있다고 하였다. 학습 성취를 높이기 위해 학습의 전 과정에 걸쳐 특정한 전략과 반응들을 의도적으로 이용하는 것으로(하영자, 2005, 재인용), 결국 자기조절학습능력을 학습자가 학업성취를 위해 학습과정과 절차를 스스로 찾고, 학습과정 중에 피드백을 부여하며 자기 스스로 자기 조절 과정을 결정하는 방법과 그 이유에 대해 파악할 수 있는 능력으로 학습자의 학습과정에서 책임감을 강조한다(Zimmerman, 1990). 교사와 예비교사의 자기조절학습능력은 단지 신념의 문제라기보다는 교수실제와도 관련되는 교사의 내적동기의 문제이자 성과적 측면에도 영향을 미친다.

교사의 자기조절학습능력은 교사의 전문성, 효능감, 교수기술 등을 높이고 학습참여와 만족도를 높인다(김지수, 최혜진, 2015; 오유경, 2008; 이고은, 2013; 이인숙, 2003; 이춘자, 2003; 주영주, 김소나, 김수미, 2008; 차현진, 박태정, 2013; 최성우, 이경희, 2012; 한민경, 이순복, 2011). 이렇듯 궁극적으로 교사의 자기조절학습능력은 교사의 성장을 도모하고 효능감을 높이는 등 성과적인 측면에서도 기여하는 바가 있으며, 더불어 교사의 전문성 성장에 기여하게 된다. 이고은(2013), 이혜진(2013), 한민경(2009)등은 교사 전문성을 예측하는 요인 중 하나로 교사의 자기조절학습능력의 효과를 검증하였다. 교사의 능동적이고 자발적인 학습태도가 교사의 수업관련, 지식관련,

신념기반 전문성을 신장시키는 것이다.

그런데 교사의 전문성은 재개념화 될 필요가 있다. 지금까지 교사의 전문성의 핵심으로 지식을 중심에 두고 교과적 지식을 잘 가르치는 기술을 갖춘 실행가로 교사의 전문성이 정의되었다면 변화하는 사회에서는 교육과정을 적극적으로 구성하고 설계하며 지역사회 그리고 학부모와 연계하여 협력하는 등 구성주의 교육신념과 태도를 갖춘 교사의 능력을 전문성으로 개념의 변화가 일어나고 있다(소경희, 2003). 유아교사의 역할을 수행해내는 전문가로서의 태도와 행동을 의미하는 유아교사 전문성은 특히나 지식구성에 있어서의 능동적 주체와 개인의 내적 변화와 성장과 유아와의 상호작용을 강조하는 구성주의적 교육신념을 바탕으로 한다(양미영, 2013).

정리해보면 교사의 전문성은 교사들의 내적동기와 지식의 내면화 그리고 책임감, 반성성 뿐만 아니라 자기조절학습능력과도 관련이 되며(Kremer-Hayon & Tillema, 1999), 또한 구성주의 교육신념과도 밀접한 관련이 있다고 할 수 있다. 전문성을 가진 교사들이 공통적으로 갖는 내적동기, 지식의 내면화, 책임감, 반성성 등의 특성은 자기조절학습능력과도 밀접한 관련이 있다. 교사의 자기조절학습능력이 교사의 전문성 발달에 기여하는 측면이 있다면 교사의 전문성은 교사들이 수동적으로 지식을 받아들이기보다는 역동적으로 다양한 사회적, 개인적 맥락에서 의미있는 구성주의적 교육신념과도 밀접한 관련성이 있다고 할 수 있기 때문이다.

특히나 유아교육에서는 교사의 구성주의 교육신념의 중요성이 매우 중요하게 다루어지고 있다. 구성주의 교육신념에서 지식은 역동적이고 탐구 가능한 것으로 다루어지며 구성주의 교육신념을 가진 교사는 전통주의적 교수신념을 가진 교사에 비해 더 활동적이고 학습과정에 적극적으로 참여한다. 상호작용을 통하여 학습자인 유아의 관점을 확인하고 새로운 사물에 대한 학습자들의 시도를 이해하며 학습자들의 수준을 파악하게 된다(김량, 2011).

특히나 교사의 자율권과 결정권이 초중등 교실에 비해 크다고 할 수 있는 유아교실에서 유치원 교사가 어떠한 신념을 가지고 있는냐는 수업의 질을 좌우하는 결정적인 요인이 된다. 구성주의 교육신념을 가진 교사는 유아의 발달과 요구에 민감하고 무한한 잠재력을 가진 유아의 역량을 충분히 발휘하도록 한다(양미영, 2013). 실제 유아교사의 교육신념은 교사효능감(김량, 2011; 김영실, 2009; 김영태, 2015), 직무만족(김윤경, 김영주, 2013)과 교수실제(김은영, 1998; 박주현, 2011; 양미경, 2013; 이혜진, 2013)에 영향을 미친다. 구성주의 교육신념을 가진 유아교사일수록 교사효능감과 직무만족 그리고 교수실제에서도 더 높은 점수를 얻었다. 그런데 교사의 교육신념은 경력, 학력, 근무기관유형 등 여러 변인에 따라 차이가 있는 것으로 보고되고 있다(김용환, 신건호, 2013; 김윤경, 김영주, 2013; 류정은, 2014; 반은경, 2000; 박주현, 2011).

이에 본 연구에서는 교사의 전문성에 영향을 미칠 것으로 예측되는 변인으로 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력을 설정하고 이들 간의 관련성을 밝히고자 한다. 이에 앞서 유아교사의 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력이 배경변인에 따라 차이가 있는지 살펴보고 세 변인 간의 관련성을 알아볼 것이다. 이를 위하여 선정된 연구문제는 다음과 같다.

**연구문제 1.** 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력 및 전문성 발달의 관계는 어떠한가?

**연구문제 2.** 유아교사의 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력이 전문성 발달수준에 미치는 영향력은 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 B광역시에 소재한 유치원과 어린이집에 근무하는 유아교사를 연구 대상으로 선정하여 총 300부의 설문지를 배부하고 직접 회수하였다. 회수된 설문지 281부 중 응답이 부실하거나 누락된 것을 제외한 273부를 최종 자료 처리하였다. 연구대상의 일반적 배경은 <표 1>과 같다.

연구대상 유아교사가 근무하는 기관유형은 유치원 175명(64.10%), 어린이집 95명(34.80%), 무응답이 3명(1.1%)이었으며, 자격은 유치원 2급이 137명(50.2%)로 가장 많았고 유치원 1급 45명(16.5%), 보육교사 1급 42명(15.4%), 보육교사 2급 35명(12.8%), 어린이집 원장 11명(4.0%)이었다. 학력은 전문대학 졸업이 201명으로 전체의 73.6%였으며 대학 졸업 56명(20.5%), 대학원 졸업 8명(2.2%)이었고, 경력별로는 3년 이하인 경우가 131명(47.99%), 4-6년 62명(22.71%), 7-9년 37명(13.55%), 10년 이상이 41명(15.02%), 무응답이 3명(0.73%)이었다.

<표 1> 연구대상의 일반적 배경 (N = 273)

구분	내용	n	%
기관유형	유치원	175	64.10
	어린이집	95	34.80
	무응답	3	1.10
자격	유치원 1급	45	16.48
	유치원 2급	137	50.18
	보육교사 1급	42	15.39
	보육교사 2급	35	12.82
	어린이집 원장	11	4.03
	무응답	3	1.10
학력	전문대 졸업	201	73.63
	대학 졸업	56	20.51
	대학원 졸업	6	2.20
	무응답	10	3.66
경력	3년 이하	130	47.62
	4년-6년	62	22.71
	7년-9년	37	13.55
	10년 이상	41	15.02
	무응답	3	1.10

## 2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 연구도구는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 구성주의 교육신념을 측정하기 위한 도구는 류정은(2014)이 번안하여 사용한 Chan과 Elliott(2004)의 도구 중 구성주의 교육신념에 해당하는 부분을 유아교사에게 적합하도록 수정하여 사용하였다. 구성주의 교육신념 평가척도의 문항은 11문항으로 구성되어 있다. 설문 문항의 응답은 5점 Likert식 척도 방식으로서 각 문항에 동의하는 정도를 표시하도록 하였으며, 1점은 ‘전혀 동의하지 않는다’, 2점은 ‘동의하지 않는다’, 3점은 ‘보통이다’, 4점은 ‘동의한다’, 5점은 ‘매우 동의한다’로 표시하였다. 구성주의 교육신념에 대한 문항의 예시는 ‘가르침은 지식 자체에 대한 대화라기보다는 학생의 학습경험으로부터 스스로 지식을 만들도록 돕는 것이다’와 같으며 해당 영역에 대한 점수가 높을수록 구성주의적 교육신념이 높은 것으로 판단된다. 본 연구에서는 점수가 높을수록 구성주의 교수학습에 대한 신념이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 나타난 구성주의 교육신념 평가척도신뢰도 Cronbach  $\alpha$ 는 .90으로 나타났다.

둘째, 자기조절학습능력을 평가하기 위해 Pintrich와 De Groot(1990)가 개발한 MSLQ(the Motivated Strategies for Learning Questionnaire)를 수정 보완하여 사용한 하영자(2005)와 이혜진(2013)이 사용한 도구를 사용하였다. 학습과 관련하여 자기조절학습능력에서는 학습을 성공적으로 수행하기 위한 실제적인 단계인 자기조절학습 수행력이 가장 핵심적인 과정이므로(권성연, 강명희, 2003; 하영자, 2005; Zimmerman, 1989) 자기조절학습 수행력에 초점을 두어 총 16문항을 구성하였다. 구체적으로 본 연구에서 사용한 유아교사의 자기조절학습능력 평가도구는 인지적 수행력, 초인지적 수행력, 자원관리 수행력의 세 가지 하위영역으로 구분되며 5점 Likert식 척도로 구성하여 점수가 높을수록 자기조절학습능력이 높음을 의미한다. 자기조절학습능력 평가척도의 하위영역과 문항 수 및 신뢰도 계수( $\alpha$ )는 다음과 같다.

셋째, 유아교사의 전문성 발달수준을 알아보기 위한 도구로는 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘유치원 교사의 전문성 발달수준 자기평가 도구’를 사용하였으며 유아교육 관련학과 교수 2인으로부터 내용 타당도를 확인하였다. 설문지는 Likert식 5단계 평정척도로 구성되어 각 문항별로 전문성 발달에 대한 정도를 얼마나 느끼고 있는지를 5단계 척도를 사용하여 표시하도록 하였다. 하위 영역은 지식과 기술의 발달 27문항, 자기이해의 발달 13문항, 생태적 발달 15문항으로 구분된다. 지식과 기술 발달은 물리적 환경 구성, 유아에 대한 이해, 교사-유아, 유아-유아의 상호작용,

〈표 2〉 자기조절학습능력 평가척도의 하위요소별 문항 수 및 신뢰도

하위요소	문항 수	Cronbach $\alpha$
인지적 수행력	3	.83
초인지적 수행력	8	.73
자원관리 수행력	5	.61
계	16	.86

〈표 3〉 전문성 발달수준 평가척도의 하위요소별 문항 수 및 신뢰도

하위 요소	문항 수	Cronbach $\alpha$
지식과 기술의 발달	27	.95
자기이해의 발달	13	.91
생태적 발달	15	.92
전체	55	.97

교육과정 계획·실시·평가로 이루어져 있으며, 자기이해의 발달은 교사로서의 자신에 대한 태도, 자신감, 개인적 측면에서의 자신에 대한 태도로 이루어져 있고, 생태적 발달은 동료 교사와의 관계 형성, 부모 및 지역사회와의 관계 형성, 물적 지원 환경 조성으로 구성되어 있다. 본 연구에서 나타난 유아교사의 전문성 발달수준 평가도구의 신뢰도 계수 Cronbach  $\alpha$ 와 하위영역별 문항 수는 아래와 같다.

### 3. 연구 절차 및 자료 분석

본 연구는 유아교사의 교육신념, 자기조절학습능력과 전문성 발달에 관한 문헌 및 선행연구들을 고찰하여 각 변인간의 관련성을 살펴보고 이와 관련한 측정도구를 수집하여 설문지를 제작하였다. 구성된 설문지는 유아교육전문가 2인의 검토를 거쳤으며, 본 조사에 앞서 연구에 사용할 측정도구의 적절성과 소요시간을 알아보기 위하여 유아교사 5명을 대상으로 예비조사를 실시하였다.

본 조사는 B광역시에 소재한 유아교육기관에 근무하는 유아교사들을 대상으로 총 300부의 설문지를 배부하여 281부(93.7%)가 회수 되었으며, 회수한 설문지 중 설문에 충실하지 않은 8부를 제외하고 총 273부의 자료를 최종 분석에 사용하였다.

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 사용하여 분석하였으며 우선 각 변인들의 최소값, 최대값과 평균 및 표준편차를 산출하고 연구문제 1을 알아보기 위해 상관관계 분석을 통해 Pearson의 적률상관계수를 제시하였다. 연구문제 2를 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였으며 회귀분석의 기본가정을 충족하는지를 알아보기 위해 Durbin-Watson값과 VIF값을 살펴보았다.

## Ⅲ. 연구결과

### 1. 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력과 전문성 발달의 관계

연구결과 제시에 앞서 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력 및 전문성 발달의 최소값과 최대값, 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력과 전문성 발달의 일반적 경향 (N = 273)

변인		최소값	최대값	평균	표준편차
구성주의 교육신념		2.91	5.00	4.10	.50
자기조절 학습능력	인지적 수행력	2.67	5.00	3.79	.53
	초인지적 수행력	2.75	5.00	3.58	.39
	자원관리 수행력	2.40	5.00	3.49	.43
	전체	2.69	4.75	3.63	.39
전문성 발달	지식과 기술의 발달	2.85	5.00	3.87	.44
	자기이해의 발달	2.23	5.00	3.67	.53
	생태적 발달	2.53	5.00	3.69	.50
	전체	2.72	5.00	3.74	.44

유아교사의 구성주의 교육신념의 평균은 4.10( $SD = .50$ )이었으며, 자기조절학습능력은 전체 평균이 3.63( $SD = .39$ )이었고 하위요소별로는 인지적 수행력이 가장 높고( $M = 3.79, SD = .53$ ) 자원관리 수행력( $M = 3.49, SD = .43$ )이 가장 낮은 것으로 나타났다. 전문성 발달은 전체적으로 평균이 3.74( $SD = .44$ )였으며, 하위요소별로는 지식과 기술의 발달( $M = 3.87, SD = .44$ ), 생태적 발달( $M = 3.59, SD = .50$ ), 자기이해의 발달( $M = 3.67, SD = .53$ )의 순이었다.

연구문제에 따라 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력 및 전문성 발달의 상관관계를 알아본 결과는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5>에 따르면 유아교사의 구성주의 교육신념과 전문성 발달의 관계는  $r = .57$ 로 나타났다 ( $p < .001$ ). 즉, 구성주의 교육신념이 높을수록 전문성 발달수준도 높았다. 자기조절학습능력과 전문성 발달의 관계는 하위요소 중 인지적 수행력과의 상관  $r = .53$ , 초인지적 수행력과의 상관은  $r = .66$ , 자원관리 수행력과의 상관은  $r = .66$ 으로 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다( $p < .001$ ).

〈표 5〉 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력 및 전문성 발달의 관계 (N = 273)

변인	전문성 발달			계
	지식과 기술의 발달	자기이해의 발달	생태적 발달	
구성주의 교육신념	.61***	.47***	.49***	.58***
자기조절 학습능력	인지적 수행력	.48***	.42***	.52***
	초인지적 수행력	.61***	.56***	.61***
	자원관리 수행력	.54***	.46***	.53***

\*\*\*  $p < .001$ .

## 2. 유아교사의 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 영향력

유아교사의 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 영향력을 알아보기

<표 6> 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 상대적 영향력

모형	독립변인	B	β	t	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> 변화량	F
1	(상수)	1.10		6.00***			
	초인지적 수행력	.74	.66	14.51***	.43	.43	210.63***
2	(상수)	.48		2.57*			
	초인지적 수행력	.57	.51	10.95***	.53	.10	156.02***
	구성주의 교육신념	.30	.35	7.58***			
3	(상수)	.40		2.16*			
	초인지적 수행력	.49	.44	8.53***			
	구성주의 교육신념	.27	.32	6.76***	.55	.02	110.14***
	인지적 수행력	.13	.15	3.01**			

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

위한 회귀분석을 실시하기 위하여 먼저 독립변인들 간 다중공선성의 가능성을 파악해 본 결과, 분산팽창계수(VIF)는 10이하(1.00~1.57)이고 공차한계(TOL)는 .64~1.0으로서 1에 가까웠으며, 잔차의 독립성을 나타내는 Durbin-Watson계수도 1.97로서 2에 가까워 문제가 없는 것으로 나타났다. 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위한 단계별 회귀분석 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6>에 나타난 바와 같이 모형 1에서는 자기조절학습능력의 하위요소인 초인지적 수행력이 투입되었을 때 전문성 발달에 미치는 영향력이 43%로 나타났고, 구성주의 교육신념이 추가된 모형 2는 10% 증가한 53%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 초인지적 수행력과 구성주의 교육신념에 이어 자기조절학습능력의 하위요소인 인지적 수행력이 추가된 모형 3에서는 2% 설명력이 증가하여 전체적으로 55%의 설명력이 나타났으며 회귀모형의 F값은 110.14( $p < .001$ )로서 적합한 것으로 나타났다. 즉, 자기조절학습능력의 하위요소인 인지적 수행력과 초인지적 수행력 및 구성주의 교육신념이 전문성 발달의 55%를 설명하는 요인이며, 유아교사의 교육신념과 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 상대적 영향력은 초인지적 수행력, 인지적 수행력, 구성주의 교육신념의 순으로 나타났다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사의 구성주의 교육신념 및 자기조절학습능력과 전문성 발달의 관계를 살펴보고 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력이 전문성 발달에 미치는 상대적 영향력을 알아보는 데 목적이 있다. 본 연구의 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 구성주의 교육신념, 자기조절학습능력, 전문성 발달은 전반적으로 보통 이상의 수준으로 나타났으며, 유아교사의 전문성 발달은 구성주의 교육신념 및 자기조절학습능력과



정적 상관관계가 나타나 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력 점수가 높을수록 전문성 발달 점수도 높았다. 구성주의 교육신념과 교사의 자기조절학습능력이 교사의 전문성 발달과 관련이 있다는 본 연구결과는 유아교사의 교육신념과 교사의 효능감(김량, 2011; 김영실, 2009; 김영태, 2015), 직무만족(김윤경, 김영주, 2013) 및 교수실제(김은영, 1998; 박주현, 2011; 양미경, 2013; 이혜진, 2013)에 영향을 미치고 이러한 결과는 결국 교사의 전문성 성장에 기여한다는 선행연구결과와 일치한다. 구성주의 교육신념을 가진 유아교사일수록 교사효능감과 직무만족 그리고 교수실제에서도 더 높은 점수를 얻었다. 뿐만 아니라 교사의 자기조절학습능력과 교사의 전문성 발달에 관련이 있다는 본 연구결과는 교사 스스로 자신의 학습과정을 조절하는 전략의 활용은 교사의 교육신념과 더불어 교사의 성장에도 기여한다는 선행연구와도 일치한다. 하영자(2005)의 연구에 따르면 자기조절학습능력은 학습 성취를 높이기 위해 학습의 전 과정에 걸쳐 특정한 전략과 반응들을 의도적으로 이용하여, 절차를 스스로 찾고, 피드백을 부여하여 자기 스스로 조절하는 과정 중 결정할 수 있는 능력으로, 유아교사는 교육신념에 있어 전통적 교육신념과 구성주의 교육신념의 사이에서 발전해나가는 절차를 스스로 찾아서 조절하는 과정을 통해 유아교사의 전문성이 신장한다고 볼 수 있다. 이러한 높은 수준의 교육신념을 가진 유아교사는 모든 지식을 가변적으로 바라보고 늘 도전하며, 다양한 방법으로 지식을 획득할 수 있다고 믿는다(남미경, 손유진, 2015). 유아교사의 전문성 발달과 구성주의 교육신념 그리고 자기조절학습능력이 관련된다라는 본 연구결과는 선행연구들(김지수, 최혜진, 2015; 오유경, 2008; 이고은, 2013; 이인숙, 2003; 이춘자, 2003; 주영주, 김소나, 김수미, 2008; 차현진, 박태정, 2013; 최성우, 이경희, 2012; 한민경, 이순복, 2011)과 일치하는 결과이다. 따라서 교사의 전문성 발달을 위하여 교사의 교육신념과 자기조절학습능력을 고려할 필요가 있음을 보여준다고 하겠다. 특히나 교사의 자율권과 결정권이 초중등 교실에 비해 크다고 할 수 있는 유아교실에서 유치원 교사가 어떠한 신념을 가지고 있는냐는 수업의 질을 좌우하는 결정적인 요인이 되기(양미영, 2013), 세 변인이 갖는 의미를 재고할 필요가 있다.

둘째, 유아교사의 전문성 발달에 대한 구성주의 교육신념 및 자기조절학습능력의 상대적 영향력을 살펴본 결과, 자기조절학습능력의 하위요인인 초인지적 수행력, 인지적 수행력과 교육신념의 하위요소인 구성주의 교육신념이 전문성 발달에 영향을 주는 것으로 나타났다. 그 중에서도 전문성 발달을 설명하는 변인 중 초인지적 수행력의 설명력이 43%로 가장 크다는 결과는 유아교사가 학습목표를 달성하기 위해 실행을 조절하며 평가하는 과정에 있어 초인지적 수행능력을 갖추는 것(이혜진, 2013; McCombs & Marzano, 1990)이 유아교사의 전문성 발달을 결정하는 중요한 요인이 된다는 것을 의미한다. 자기조절학습능력 중 초인지적 수행력의 중요성을 보여주는 연구로는 주영주와 하영자(2005)의 연구로, 이 연구에서는 초인지적 수행력이 공무원의 직무몰입을 높이어 궁극적으로 업무 성과를 높이는 변인임을 밝혔다. 이 연구에서도 자기조절학습능력이 고정된 특성이라기보다는 상황에 따라 적극적으로 전략을 변화시켜야 하는 수행에 있어 상화구체적인 특성에 초점을 두고 있다. 초인지적 수행력은 자기조절학습의 실재적 단계로서 가장 핵심적인 과정이 되는데 왜냐하면 이 단계는 실제로 머릿속에서 존재하는 사고단계가 아닌 실제적 학습노력을 기울이는 과정이며 학습의 수행을 최적화하기 위한 다양한 전략적 활동과 자신의 학

습과정의 주요측면을 관찰하고 수행결과를 확인하는 점검의 과정이 포함되기 때문이다(주영주, 하영자, 2003). 유아교사의 전문성 발달과 관련하여 다른 변인보다 학습과정 전반에서 수행과 관련하여 수행의 과정 중 학습 성과를 최적화하기 위한 초인지적 전략의 활용이 가장 영향력이 크다는 본 연구결과를 통하여 그동안 유아교사들에게 실제 교과 지식이나 교수기술 등과 같은 내용과 기술 중심의 교육이 아니라 교사들이 자신의 학습과정을 점검하고 실제와 관련하여 점검하고 전략을 극대화하는 전략적 측면에서 교사교육을 접근할 필요성을 보여주고 있다.

또한 위의 첫 번째 연구결과에서도 논의하였듯이 유아교사의 전문성 발달에 초인지적, 인지적 수행력과 더불어 구성주의 교육신념이 예측요인이 된다는 결과도 교사교육에 있어 고려할 사항이다. 지금까지의 선행연구는 주로 구성주의 교육신념이 교사 효능감 혹은 교수실제와 관련된다는 것은 밝히고 있으나 구성주의 교육신념이 직접 교사 전문성 발달에 영향을 주는 예측 변인이 된다는 본 연구결과와는 앞서 실시된 선행연구를 지지하면서도 구성주의 교육신념의 중요성을 더욱 강조한 결과라고 할 수 있겠다. 자기조절학습능력은 교사 자신이 스스로 변화하고 발전하려는 동기이므로 교육신념에 있어 교사가 전통적인 신념을 벗어내고 현대적 신념에서 바라보려고 하는 변화가 교사의 전문성 발달에 지속적인 영향을 미친다. 따라서 자기조절학습능력과 유아교사의 교육신념은 긍정적 학습 성과를 초래하고 향후 교사의 전문성 발달과도 직결된다.

본 연구결과에서 자기조절학습능력의 요인 중 자원관리 수행력보다 초인지적 수행력, 인지적 수행력의 요인이 설명력이 큰 것은 유아교사의 자기조절학습능력이 아동 및 청소년의 자기조절 학습능력과 구별되는 심리적 구인이라는 이론(한민경, 이순복, 2011)에 근거하여 후천적으로 개발되는 것이기 때문에 성인학습자로서의 유아교사의 특성을 고려한 전략이 요구됨을 의미한다. 따라서 추후 교사교육의 방향성에는 교사들의 교과적 내용지식 혹은 과정기술뿐만 아니라 학습과정 자체를 다루는 전략적, 동기적 측면에서의 교육도 함께 이루어져야 함을 본 연구결과를 토대로 제안할 수 있다.

본 연구에서는 수행력 중심으로 자기조절학습능력을 측정하였지만 수행력 외에 동기적 차원 등 모든 요소를 고려하여 동시에 볼 필요가 있다. 교사들의 내재적 동기, 성취동기, 참여동기 등의 다양한 동기적 요소가 다루어져야 하겠다. 그리고 유아교사의 전문성과 관련하여 교육신념, 자기조절학습능력 등 동기적이고 내재적인 신념 외 직무만족, 직무스트레스, 이직의도, 교사효능감, 교수기술 등 결과적 변인과의 관련성도 연구될 수 있다. 교사 전문성 발달이 교사의 직무만족, 직무스트레스, 교수효능감 및 교수기술 개선 등과 어떠한 관련이 있는지 밝혀볼 수 있으며, 또한 자기조절학습능력이나 구성주의 교육신념이 유아교사의 직무만족, 직무스트레스, 이직의도 등 결과적 변인에도 직접적인 영향을 주는지 밝혀보는 연구 등도 진행될 수 있다. 이를 통하여 궁극적으로 유아교사의 교육신념과 자기조절학습능력의 내적 요인이 결과적 요인 등을 설명하는 설명력을 가진다면 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력은 더욱 중요하게 고려되어야 할 변인임에 틀림없기 때문이다.

마지막으로 본 연구에서 사용한 자기조절학습능력 측정도구의 일부 하위요인별 신뢰도 계수가 .61로 다소 낮게 나타나 이에 대한 고려가 필요하다. .61로 나타난 자원관리 수행력은 특히나 본 연구에서 설명력이 없는 것으로 나타났으나, 이것이 측정도구의 문제일 수 있으므로 본 연구

에서 사용한 측정도구 외 다른 척도를 사용하여 결과를 확인할 필요가 있으며, 또한 연구대상도 다각화되어 연구의 신뢰도를 높여야 할 것이다.

종합해볼 때 본 연구는 유아교사의 교육신념, 자기조절학습능력, 전문성 발달 간 유의미한 관련성이 있음을 밝혀 유아교사교육에 주는 시사점이 있다고 할 수 있다. 이는 결국 보다 적극적으로 유아교사의 교사교육에서 구성주의 교육신념과 자기조절학습능력의 관한 내용을 다룰 필요가 있음을 제안하고 교사교육에서 구성주의적 태도를 강조할 필요가 있음을 보여준다고 하겠다.

## 참고문헌

- 권성연, 강명희 (2003). 자기조절학습의 단계와 구성요인의 규명. **교육학연구**, 41(3) 239-273.
- 김탕 (2011). 구성주의에 대한 유아교사의 신념에 대한 구조모형분석. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 김영실 (2009). 유아교사의 구성주의적 교육신념, 과학교수 효능감과 과학교수 적극성과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영태 (2015). 예비보육교사들의 교사효능감에영향을 미치는 요인 연구. **한국산학기술학회논문지**, 16(8), 5143-5151.
- 김용환, 신건호 (2013). 유치원 교사의 교육신념과 교사만족도. **아동교육**, 22(3), 91-103.
- 김윤경, 김영주 (2013). 민간어린이집 보육교사의 교육신념과 교사효능감이 직무만족도에 미치는 영향. **아동과 권리**, 17(3), 325-347.
- 김은영 (1998). 유아교육 교사의 교육신념과 실제에 관한 연구. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지수, 최혜진 (2015). 예비유아교사의 감사성향과 대인관계유능성, 자기조절학습능력이 교사효능감에 미치는 영향. **교육혁신연구**, 25(3), 247-267.
- 김한별 (2006). 조직내에서의 자기주도적 학습에 대한 비판적 접근. **안드라고지 투데이**, 9(2), 31-51.
- 남미경, 손유진 (2015). 예비유아교사의 인식론적 신념과 교수학습관이 자기조절학습능력에 미치는 영향. **사고개발**, 11(2), 21-38.
- 류정은 (2014). 현직교사들의 교수학습 인식에 대한 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박주현 (2011). 보육시설 유형에 따른 교사의 구성주의 교육신념과 교수실제: 공동육아를 중심으로. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 반은경 (2000). 유치원 교사와 어린이집 교사의 교육신념과 교수방법에 대한 관계 연구. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 백은주, 조부경 (2004). 유치원 교사의 전문성 발달수준 자기평가도구 개발. **유아교육연구**, 24(4), 95-117.
- 소경희 (2003). 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**, 21(4), 77-96.
- 양명희 (2005). 자기조절학습과 특질과의 관련성 검토: MBTI 성격 차원과 학습유형을 중심으로.

- 교육심리연구**, 19(4), 1043-1064.
- 양미영 (2013). 유아교사의 전문성 인식이 구성주의 교육신념 및 교수실제에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오유경 (2008). 정보그림책을 활용한 교사-유아의 상호작용이 유아의 그림표상능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이교은 (2013). 교사들의 자기주도학습능력이 조직몰입에 미치는 영향과 교사효능감의 매개효과. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인숙 (2003). e-Learning 환경에서의 자기조절학습전략, 자기효능감과 e-Learning 학습전략 수준 및 학습성취도 관련성 규명. **교육공학연구**, 19(3), 41-68.
- 이춘자 (2003). 웹 토론방의 수업사례 토론에서 유아교사들의 자기조절 학습능력 및 메시지 유형. **한국교원연구**, 20(3), 225-248.
- 이혜진 (2013). 온라인 교사학습공동체의 인지된 학습 성과에 대한 인식론적 신념, 자기조절학습 능력, 사회적 실재감의 예측력 검증. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조부경, 백은주, 고영미 (2004). 유치원 교사의 전문성 발달수준을 고려한 현직교육 모형 개발. **교육학연구**, 42(1), 559-590.
- 주영주, 김소나, 김수미 (2008). 기업 사이버교육생의 학업적 자기효능감, 자기조절학습능력, 온라인 과제가치가 만족도와 성취도에 미치는 영향. **고용직업능력개발연구**, 11(3), 151-170.
- 주영주, 하영자 (2005). 직무몰입과 학습효과 예측변인으로서의 동기변인 규명: 공무원의 온라인 직무교육을 대상으로. **교육과학연구**, 36(2), 65-90.
- 차현진, 박태정 (2013). 공개교육자원(OER)을 활용한 자기조절학습능력 향상을 위한 웹기반 교원 연수 프로그램 설계 전략. **컴퓨터교육학회**, 16(5), 69-83.
- 최성우, 이경희 (2012). 중등교사의 자기주도 학습능력과 교사효능감의 관련성 연구. **학습과학연구**, 6(1), 24-44.
- 하영자 (2005). 공무원의 동기변인과 자기조절학습 수행력을 이용한 온라인 직무교육의 만족도, 성취도 및 직무몰입 수준의 예측. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 한민경 (2009a). 중다목표관점에서의 성취목표지향성이 예비유아교사의 자기조절학습에 미치는 영향. **아동교육**, 18(2), 235-251.
- 한민경 (2009b). 유아교육 및 보육학을 전공하는 성인 학습자와 대학생의 성취목표지향성과 자기조절학습 간 관계 비교 연구. **유아교육·보육행정연구**, 13(1), 175-202.
- 한민경, 이순복 (2011). 성인 학습자로서 유아교사의 자기조절학습에 대한 고찰 및 교사교육을 위한 시사점 모색. **생태유아교육연구**, 10(1), 75-99.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teacher and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. NY: Teachers Collage Press.
- Kremer-Hayon & Tillema. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching*

- and Teacher Education, 15(5), 505-522.*
- McCombs, B.L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in intergrating will and skill. *Educational Psychologis, 25(1), 51-70.*
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.*
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.) *Handbook of psychology* (pp. 3-5). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Goals and cognition*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.*
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25(1), 3-17.*
- zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structure interview for assessing student use of self regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23(4), 614-628.*

논문투고 : 16.02.15  
수정원고접수 : 16.03.13  
최종게재결정 : 16.03.31