

## 교사의 표준보육·교육과정 실행이 유아의 발달적 결과에 미치는 영향: 실내·외 자유놀이 시간과의 비교

Comparative Effects of Teachers' National Curriculum Practices and Free Play Time on Preschool Children's Developmental Outcomes

이수현<sup>1</sup>

Suhyun Lee<sup>1</sup>

### ABSTRACT

**Objective:** This study aimed to explore the effect of the national preschool curriculum on children's development in Korea, focusing on teachers' daily practice. By comparing the effect of the teachers' curriculum practice to that of quantitatively measured free play, it tried to add practical implications beyond the statistical significance.

**Methods:** Participants were 512 three-year-old children who participated in the Panel Study of Korean Children and their teachers. National curriculum practice and free play time at the age of three was put in the hierarchical linear regression models to discover children's developmental outcomes at the age of four, in domains of language, cognitive development, and social development.

**Results:** Results demonstrated the significant positive influence of national curriculum practice on every domain of developmental outcomes. However, no facilitative influence of free play time was observed.

**Conclusion/Implications:** The importance of teachers' practice of the national curriculum was emphasized. It was implied that the quantity of free play time itself did not assure the sound development of children. Policy implications were discussed regarding teacher practice and education.

<sup>1</sup> 제1저자(교신저자)

인천연구원 도시사회연구부  
전임연구원  
(e-mail : suhyunlee@ii.re.kr)

**key words** national curriculum practice, preschool development, free play, hierarchical linear regression

## I. 서론

국가 수준의 보육과정 및 유치원 교육과정은 영유아의 발달적 특성과 국가의 보육·교육목표를 고려하여 영유아가 경험하게 될 보편적인 보육내용을 제시한다. 우리나라에서는 1969년에 제1차 유치원 교육과정이, 2007년에 1차 표준보육과정이 고시된 것을 시작으로 개정과 통합을 거쳐 2013년 3-5세 연령별 누리과정이 고시되었으며, 2020년 제4차 어린이집 표준보육과정이 고시되

기에 이르렀다. 이 연구에서는 개정·통합 이전의 표준보육과정과 유치원 교육과정, 이후 통합된 3-5세 연령별 누리과정 등 영유아를 대상으로 고시된 국가 수준의 보육 및 교육과정을 통틀어 ‘표준보육·교육과정’이라 칭하고자 한다. 표준보육·교육과정은 영유아의 발달적 특성으로 인하여 초·중등교육과정과는 내용에서 질적인 차이가 나타난다. 아동이 학습해야 하는 교육 내용과 목표, 세부적인 교과과정을 중심으로 하는 초·중등교육과정과 달리, 표준보육·교육과정은 놀이를 통한 발달과 학습을 강조하며 이를 위한 교사의 역할을 제시하고 있다는 점이 특징적이다.

제·개정 시기에 따라 세부적인 차이는 있지만, 표준보육·교육과정의 일관된 주요 목적은 영유아의 건강한 성장과 발달이다. 현행 영유아보육법에서는 표준보육과정의 목적이 ‘영유아의 전인적인 성장과 발달을 돕고, 민주시민으로서의 자질을 길러 영유아가 심신이 건강하고 조화로운 사회 구성원으로 자랄 수 있도록 하는 데 있다’라고 밝히고 있다. 이처럼 국가 수준 보육·교육과정의 일차적 목적이 영유아의 전인적인 성장과 발달을 돕는 것임에도 불구하고 실제로 우리나라에서 표준보육·교육과정의 실행이 영유아의 건강한 발달에 기여하고 있는지 검증되거나 확인된 바는 매우 제한적이다. 이와 관련하여 국외의 연구를 살펴보면, 전반적으로 학령 전 국가 수준의 교육과정이 유아의 발달에 긍정적 영향을 주고 있음을 밝히고 있다. 예를 들어 노르웨이의 보편적 유아교육·보육 프로그램(Early Childhood Education and Care; ECEC)은 3세 유아의 언어능력을 향상하는 것으로 나타났다(Dearing, Zachrisson, Mykletun, & Toppelberg, 2018). 또한, 미국에서도 기관 보육을 통해 국가 수준 유아교육과정에 노출된 유아가 보육의 질을 통제하고도 더 높은 수준의 학교준비도를 보였으며(NICHD, 2000) 수리 및 문해 능력도 더 뛰어나다고 밝혔다(Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, & Rumberger, 2007).

표준보육·교육과정에 관한 국내 연구는 상당히 많이 축적되어 있으나, 유아의 발달적 결과보다는 교육과정의 내용이나 교사의 실행 측면에 치중해 왔다. 관련 연구에서는 주로 표준보육·교육과정의 운영 실태 및 교사 인식(김경미, 2009; 김영옥, 조부경, 홍혜경, 김희진, 2005; 김은설, 유해미, 엄지원, 2012; 김지영, 김동례, 2016; 김지영, 2014; 김현주, 2016; 남미경, 김인숙, 2017; 박고은, 장명희, 2019; 서현, 오선희, 박미자, 2016; 성원경, 이춘자, 조인경, 2010; 안영혜, 정선영, 홍순옥, 2012; 엄정애, 2004; 이현숙, 이기숙, 2003; 이훈희, 2008; 장영희, 엄정애, 박수진, 강유선, 2007), 특정 주제나 연계성을 바탕으로 한 내용 분석(김숙자, 김희경, 2010; 김현경, 김소향, 2013; 박고은, 장명희, 2019; 서윤희, 변선주, 2019; 오연주, 2009; 유소연, 이순복, 2019; 유영의, 김은정, 신은수, 박은혜, 2013; 이승미, 2010; 이지현, 전홍주, 박은혜, 2012; 임영심, 2009; 조주량, 2011), 다른 나라의 교육과정과의 비교 분석(남미경, 윤갑정, 2015; 오연주, 2007; 이석순, 2007; 정선아, 2014; 지성애, 2008), 교사의 수행 및 경험 관련 요인(김명순, 신윤승, 채은화, 2016; 마미정, 2017; 조혜영, 황인주, 2012), 표준보육·교육과정에 기반한 척도 및 프로그램 개발(강현미, 황해익, 2011; 신경옥, 정선영, 2014; 신근영, 이영자, 이기종, 2019; 이해은, 황해익, 2006; 지성애, 박찬옥, 유구종, 조형숙, 2010) 등을 살펴보았다. 이러한 연구들은 교사, 기관 운영자, 교육개발자 등 성인의 관점에서 수행된 표준보육·교육과정에 관한 연구들이라고 할 수 있다. 반면 아동의 관점에서 표준보육·교육과정이 유아의 발달을 촉진하고 긍정적 영향을 주고 있는지 탐색한 연구는 거의 없다.

표준보육·교육과정을 영유아의 발달과 관련지어 살펴본 소수의 연구들은, 표준보육·교육과정

수행의 효과를 살펴보았다기보다는 표준보육·교육과정을 바탕으로 연구자가 개발한 프로그램의 효과를 살펴본 연구들이 대부분이다. 예를 들어 표준보육과정 생활주제에 기초한 요리활동 과정은 만 2세 영아의 수학개념 향상에 효과가 있는 것으로 나타났으며(김수향, 진선량, 2014), 누리 과정에 기초한 신체활동은 만 4세 유아의 정서 및 사회성 발달에 영향을 주었다(이만수, 2014). 또한 누리과정에 근거한 그림책을 활용한 인성교육 활동은 만 5세 유아의 리더십과 정서 지능에 영향을 주는 것으로 나타났다(김정원, 민희숙, 방승연, 2014). 더 포괄적인 의미에서 표준보육·교육과정의 효과를 살펴본 연구로는, 약 6주간 자유놀이 시간에 ‘장애아 보육프로그램 운영 매뉴얼’을 적용한 효과를 살펴본 연구가 있다(김은혜, 2009). 이 연구에서는 장애아 보육프로그램 운영 매뉴얼을 적용하는 것이 자유놀이시간 장애 유아의 참여를 촉진하는 효과가 있음을 밝혔다. 그러나 이는 장애아라는 특정 집단을 대상으로 한 연구로, 표준보육·교육과정의 일반적인 효과성을 살펴본 것은 아니다. 더불어, 발달적 결과 측면에서도 기존의 연구는 수학 개념 발달이나 리더십, 정서 지능, 놀이 참여 등 특정 측면에 초점을 맞추고 있어 발달의 여러 영역을 전반적으로 살펴본 연구는 제한적이다.

보다 일반적이고 일상적인 맥락에서 표준보육·교육과정이 아동의 발달에 미치는 영향을 살펴보는 방법으로는 여러 가지 방법이 있을 수 있으나, 이 연구에서는 교사의 일상적인 실행 정도를 살펴보고자 한다. 교사가 표준보육·교육과정을 얼마나 잘 이해하는지, 그리고 실제 일과 운영에서 이를 얼마나 잘 수행하고 있는지를 측정하고 이러한 이해와 수행의 정도를 이후의 아동 발달과 연관지어 살펴본다면, 아동 발달에서 표준보육·교육과정의 효과성에 관한 함의를 얻을 수 있을 것이다. 또한 발달적 결과의 측면에서도, 특정 측면에 초점을 맞추고 있는 선행 연구의 한계를 보완하기 위하여 언어, 인지, 사회성 등 다양한 발달의 영역을 살펴볼 필요가 있다.

영유아보육법에 따르면, 보육과정은 영유아의 신체, 정서, 언어, 사회성 및 인지 발달을 촉진할 수 있는 내용을 포함해야 한다(영유아보육법 제29조 제1항). 이에 따라 우리나라의 표준보육·교육과정은 발달 수준과 연령에 따른 보육·교육 내용과 영역을 제시하고 있을 뿐 아니라, 놀이와 일상생활의 각 영역에서 유아의 학습과 발달이 촉진될 수 있도록 교사와 유아 간 민감하고 개별화된 상호작용을 강조하고 있다. 이처럼 표준보육·교육과정은 발달적으로 적합한 보육·교육 내용 및 교사-유아 상호작용을 중심으로 구성되었으므로, 적절하게 수행되었을 때 유아의 발달에 긍정적인 영향을 줄 가능성이 크다. 앞서 살펴본 것과 같이 국외의 연구들에서는 표준보육·교육과정이 유아의 언어발달(Dearing et al., 2018; Loeb et al., 2007), 수리 능력(Loeb et al., 2007), 사회성발달을 포함한 학교준비도(NICHD, 2000)에 긍정적 영향을 준다고 밝혔다. 우리나라의 경우 문화권이 다르고 표준보육·교육과정의 내용 또한 국외의 경우와 차이가 있겠으나, 우리나라의 표준보육·교육과정 개발 당시 이들 국가를 포함한 여러 선진국의 보육과정을 참조하였다는 점(김명순, 2005), 그리고 유아의 발달 특성에 적합한 활동과 상호작용을 강조한다는 큰 맥락이 동일하다는 점 등을 고려하면 우리나라의 표준보육·교육과정도 유사한 효과를 가질 것이라 생각해볼 수 있다.

유아의 발달적 결과와 관련하여 언어발달과 인지발달의 경우 발달 정도를 측정할 수 있는 구조화된 측정 도구가 잘 정립된 편이나, 사회성 발달의 경우 자존감, 정서조절 등 개인적 특성에서

부터 또래 및 성인과의 사회적 상호작용, 그리고 사회적 지식에 이르기까지 그 내용이 광범위하다. 따라서 사회성 발달과 관련해서는 이처럼 다양한 측면을 잘 반영할 수 있는 핵심 변인을 선정하여 살펴볼 필요가 있다. 이 연구에서는 유아기 사회성 발달을 보여주는 핵심 변인으로서 놀이 상황에서의 또래 상호작용을 살펴보고자 한다. 또래놀이 상황은 학령 전 유아의 사회적 유능성과 발달을 살펴볼 수 있는 주된 사회적 맥락이다(Gallagher, 1993). 아동은 자발적으로 동기화되어 놀이에 참여하는데, 놀이는 지속적이고 반복적인 대인 상호작용을 동반한다(Fisher, 1992; Ladd, Price, & Hart, 1988). 이에 따라 아동은 유아기에 걸쳐 상황에서의 또래상호작용을 점점 더 많이, 점점 더 복잡하게 경험하게 된다(Ramani, Brownell, & Campbell, 2010). 따라서 또래놀이 상황에서 보이는 유아의 상호작용 양상은 유아기 사회성 발달의 정도를 잘 보여주는 지표가 된다. 특히 돕는 행동, 장난감을 공유하는 행동, 친구들이 놀이에 참여하도록 격려하는 행동 등 긍정적 또래놀이 상호작용은 유아의 친사회성, 정서조절, 공감능력 등을 잘 반영하고 있다고 볼 수 있다.

방법론적 측면에서, 표준보육·교육과정에 기반한 프로그램의 효과성을 살펴본 연구들은 실험 집단과 통제집단을 설정하여, 실험집단을 대상으로 프로그램을 수행하고 통제집단을 대상으로는 동일한 시간에 기존 기관에서 활용하던 교과과정이나 자유놀이를 하도록 하는 방법을 활용하였다(김수향, 진선량, 2014; 이만수, 2014). 그러나 특정 프로그램이 아닌 일상적인 표준보육·교육과정의 효과를 살펴볼 때엔, 이것이 모든 보육·유아교육 기관에서 수행하도록 되어있으므로 실험 집단과 통제집단을 선정하는 것이 현실적으로 매우 어렵다. 한편, 국가 수준의 유아교육과정이 기관에서만 이루어진다는 점에 착안하여, 기관 보육 유아와 가정 보육 유아 간 나타난 발달의 차이를 바탕으로 국가적 유아교육과정의 효과에 대한 함의를 이끌어 낸 연구들도 있다(Dearing et al., 2018; Nichd, 200; Loeb et al., 2007). 그러나 이러한 접근은 표준보육·교육과정 수행의 효과와 일반적인 기관 보육의 효과를 구분할 수 없다는 단점이 있다. 예를 들어, 반드시 표준보육·교육과정 실행이 아니더라도, 또래집단과의 정기적인 상호작용 경험이나 기관 내 교사 등 다양한 성인과의 상호작용 자체가 유아의 발달에 긍정적 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다.

이처럼 집단 비교의 방법에서 나타나는 제한점을 보완할 수 있는 한 가지 방법으로, 표준보육·교육과정의 실행을 연속변수로 측정하고 이것이 아동의 발달에 미치는 영향력을 확인하는 방법을 생각해볼 수 있다. 이때, 표준보육·교육과정 실행의 효과와 관련하여 통계적 유의성을 넘어서는 현실적 함의를 얻기 위해서는 비교의 대상이 필요하다. 표준보육·교육과정의 효과가 통계적으로 유의하다고 하더라도, 그 효과의 크기가 다른 일상적인 활동(예: 또래놀이 등)과 비교하여 현저히 작다면 현실적인 함의를 찾기 어렵기 때문이다. 비교의 대상으로는 기관 내에서 일상적으로 이루어지면서도 유아의 발달에 긍정적인 효과가 있을 것으로 예상되는 활동이 적절할 것으로 보인다. 이 연구에서는 그러한 활동의 대표적인 사례로 기관 내 자유놀이의 양적 측면을 시간 변수를 통해 살펴보고자 한다. 먼저 자유놀이는 모든 보육기관 및 유아교육기관에서 공통적으로 운영하고 있는 가장 보편적이고 일상적인 활동 중 하나로, 그 시간은 교사의 표준보육·교육과정 실행 정도와는 거의 무관하게 기관 운영 지침에 따라 편성된다. 동시에 자유놀이는 유아의 인지 발달을 자연스럽게 이끄는 동시에, 사회적 상호작용을 통해 언어 및 사회성발달을 이끄는 이상적인 교수·학습방법으로 오랫동안 이해되어 왔으며(양옥승, 2002), 특히 시간으로 측정된 자유놀

이의 양적 측면이 유아의 발달에 미치는 긍정적 영향 또한 반복적으로 검증되어 왔다. 따라서 자유놀이 시간은 표준보육·교육과정의 실행이 유아 발달에 미치는 영향을 실질적으로 살펴보기 위한 적절한 비교대상이 될 것이라 생각된다.

자유놀이 시간과 유아 발달 간 관계를 보다 구체적으로 살펴보면, 관련 연구에서는 유아가 자유놀이에 오랜 시간 참여하는 것이 유아의 발달에 긍정적 영향을 준다는 점을 보고하고 있다. 예를 들어, 자유놀이 시간은 유아의 외현화 문제행동 수준과 부적 상관이 있었다. 즉, 자유놀이 시간을 적게 보낸 유아는 높은 수준의 문제행동을 보이는 것으로 나타났다(Veiga, Neto, & Rieffe, 2016). 인지적 측면에서, 6-7세 아동이 혼자놀이 및 또래와의 놀이 등 자유놀이 시간을 포함하여 비구조화된 시간을 많이 보낼수록 자기주도 실행기능이 높은 것으로 나타났으며, 수업 참여 등 구조화된 시간을 많이 보낸 아동은 반대로 자기주도 실행기능이 낮은 것으로 나타났다(Barker et al., 2014). 자유놀이 시간은 아동의 학업적 성취와도 관련이 있었는데, 6-7세 아동이 아침에 자유놀이 시간을 갖는 것과 오후에 자유선택 놀이에 참여하는 것은 아동의 학업적 성취를 예측하는 것으로 나타났다(Lehrer, Petrakos & Venkates, 2014). 자유놀이 시간이 발달에 미치는 영향은 놀이의 양적 결핍이 가져오는 부정적인 효과를 통해서도 반증할 수 있다. 비록 이러한 방식의 연구는 윤리적 문제로 인해 인간을 대상으로는 수행되지 못하였으나(Lester & Russell, 2010; Veiga et al., 2016에서 재인용), 동물 대상 연구에서 놀이 결핍은 정서조절문제, 사회적 상호작용 실패, 외현화 문제행동을 초래하는 것으로 밝혀졌다(Hol, Van den Berg, Van Ree, & Spruijt, 1999; Pellis & Pellis, 2007; Spinka, Newberry, & Bekoff, 2001; Van den Berg et al., 1999).

만약 표준보육·교육과정 실행의 효과가 자유놀이 시간의 효과와 비교하여 현저히 작거나, 자유놀이 시간을 통제했을 때 유의한 효과가 거의 없다면, 유아의 발달 측면에서 표준보육·교육과정의 실행이 특별히 유용하다고 보기 어려울 것이다. 그러나 자유놀이 시간과 비교하여 표준보육·교육과정 실행의 효과가 높거나 적어도 유사하다면, 교사가 표준보육·교육과정을 인지하고 수행하는 것이 단순히 유아에게 놀이 시간을 충분히 제공하는 것과는 구분되게 유아의 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다. 한편, 인과관계에 관한 명확한 함의를 얻기 위해서, 선행요인인 표준보육·교육과정 수행 및 자유놀이 시간과 후속요인인 유아의 발달적 결과는 서로 시간차를 두고 수집될 필요가 있다. 이 연구에서는 4세를 기점으로 상위표상능력(Wimmer & Perner, 1983), 자기조절 및 친사회적 행동(Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2003; Werner, 2003) 등 인지적, 사회적 측면에서 주된 발달적 결과가 보고된다는 점을 바탕으로 하여 3세 시점 유아가 경험한 표준보육·교육과정의 실행이 4세 시점의 발달적 결과에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

요컨대 이 연구는 표준보육·교육과정에 관한 선행연구가 대부분 교육과정의 내용 자체에 초점을 맞추거나, 보육과정의 운영과 수행이 어떠한지를 살펴보았다는 점에 문제의식을 느끼고 아동의 관점에서 이것이 과연 영유아 발달에 긍정적 영향을 주고 있는지를 살펴보고자 하였다. 이때 담당 교사가 표준보육·교육과정을 일상적으로 얼마나 잘 실행하는지를 독립변수로 선정하고, 유아의 발달적 결과로는 인지, 언어, 사회성을 전반적으로 살펴봄으로써 보다 일반화 가능하고 포괄적인 함의를 얻고자 하였다. 또한 표준보육·교육과정의 효과를 자유놀이 시간의 효과와 비교하고, 선행요인과 후속요인 간 시간차를 둠으로써 표준보육·교육과정이 유아의 발달에 미치는

영향을 보다 엄밀하게 살펴보고자 하였다. 이 연구의 연구문제는 다음과 같다.

**연구문제 1.** 만 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행은 만 4세 시점 유아의 인지발달, 언어발달, 사회성 발달에 영향을 미치는가?

**연구문제 2.** 만 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행이 만 4세 시점 유아의 발달의 각 영역에 미치는 영향은 실내·외 자유놀이 시간의 영향과 비교하여 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

이 연구는 3세 시점의 표준보육·교육과정 실행 및 자유놀이 시간이 4세 시점의 발달적 결과에 미치는 영향을 살펴보기 위하여, 각 연령에 수집된 한국아동패널 4차년도 및 5차년도 자료를 활용하였다. 이때 독립변수와 종속변수는 각 시점의 교사 응답을 활용하였으므로, 두 시점의 교사 응답이 확보된 아동 512명(남아 51.2%)과 담임교사를 연구대상으로 하였다. 5차년도 기준 아동의 평균 월령은 51.1개월(약 4.3세, 표준편차 1.2개월)이었다. 참여 아동의 67.7%가 어린이집을 이용하고 있었으며, 29.0%는 유치원을 이용하였다. 기타 기관 유형으로는 반일제 이상 학원(영어유치원, 놀이학교)이 3.3%를 차지하였다. 참여 아동의 사회경제적 배경을 살펴보기 위하여 어머니와 아버지의 최종 학력과 월 평균 가구소득을 분석하였다. 어머니의 39.9%, 아버지의 47.5%가 대학교 졸업 이상의 학력을 보유하고 있었으며, 고등학교 졸업 이하의 학력을 보유한 경우는 어머니의 31.8%, 아버지의 28.9%였다. 월평균 가구소득은 약 438만원(표준편차 약 339만원)이었다.

### 2. 측정

#### 1) 표준보육·교육과정 실행

교사의 표준보육·교과과정 실행은 교사가 표준보육과정 및 유치원교육과정을 알고 있는 정도와 수행하는 정도를 통하여 측정하였다. 이 연구에서 활용한 자료는 2011년 수집된 패널 자료로, 당시에는 유아교육과정과 보육과정이 통합되기 이전으로 교사의 인지와 수행이 표준보육과정 및 유치원교육과정에 관한 것으로 나뉘어 수집되었다. 보다 구체적으로, 만 3세 시점 수집된 교사의 ‘표준보육과정 인지’, ‘유치원교육과정 인지’, ‘표준보육과정 실행’, ‘유치원교육과정 실행’ 문항에 대한 응답을 활용하였다. 각 문항의 구체적인 내용과 응답 방식은 아래 표 1과 같다. 측정에는 표준보육과정 및 유치원교육과정에 대한 인지 정도 평균을 사용한 ‘표준보육·교육과정 인지’ 변수와 각각에 대한 수행 정도 평균을 사용한 ‘표준보육·교육과정 수행’ 변수를 생성, 합산하여 사용하였다.

표 1. 표준보육·교육과정 실행 측정문항

대분류	소분류	문항 내용	응답 방식
인지	표준보육과정 인지 정도	선생님은 표준보육과정에 대해 알고 계십니까?	전혀 알고있지 않다(1) ~ 잘 알고 있다(4)
	유치원교육과정 인지 정도	선생님은 유치원교육과정에 대해 알고 계십니까?	
수행	표준보육과정 수행 정도	선생님은 표준보육과정을 실시하고 계십니까?	전혀 실시하고 있지 않다(1) ~ 잘 실시하고 있다(4)
	유치원교육과정 수행정도	선생님은 유치원교육과정을 실시하고 계십니까?	

## 2) 실내·외 자유놀이 시간

실내·외 자유놀이는 만 3세 시점 교사가 응답한 자유놀이 시간과 횟수를 통하여 측정하였다. 설문 시점에는 ‘자유선택활동’이라는 용어를 활용하여 하루 평균 실내자유선택활동 횟수, 실내자유선택활동 평균 시간(분), 하루 평균 실외놀이 횟수, 실외놀이 평균 시간(분) 문항을 활용하여 측정하였다. 횟수와 시간을 곱하여 하루 평균 실내자유놀이 시간(분) 및 하루 평균 실외놀이 시간(분)을 산출하고 실내, 실외 자유놀이 시간의 합을 분석에 사용하였다.

## 3) 유아의 발달적 결과

유아의 발달적 결과는 만 4세 시점 수집하였으며, 해당 시점 유아의 인지·언어·사회성 발달 영역에 대한 담임교사의 응답을 활용하였다. 구체적인 측정 방법은 다음과 같다.

### (1) 인지·언어발달

유아의 인지·언어발달 측정에는 이종숙 등(2008)이 개발한 영유아 언어, 인지, 사회·정서 발달 평가 도구 4세용 중 한국아동패널이 발췌하여 사용한 언어·인지영역의 관찰형 문항을 사용하였다. 언어 발달은 위치부사어 이해하기, 의문사, 이해하기, 간접적인 표현 이해하기, 이야기의 주요 줄거리 이해하기, 글자 이해하기, 범주어(분류어) 표현하기, 조사 사용하기, 시제 사용하기, 말소리를 바르게 발음하기, 정보 요구하는 질문하기, 이야기 다시말하기 등 11개 문항에 대한 이분형 응답을 바탕으로 측정하였다. 인지 발달은 지각하기, 기억하기, 상징적 사고, 표상하기, 논리적 추론하기, 문제 해결하기, 공간개념 갖기, 정보수집 및 조작하기, 분류하기, 서열하기, 수리적 전략 사용하기, 패턴만들기 등 13개 문항에 대한 이분형 응답을 바탕으로 측정하였다. 언어 및 인지발달 측정 도구는 도구 개발 시점부터 별도의 하위요인 없이 전반적인 인지발달 및 언어발달을 측정하는 방식으로 개발·타당화되었다(이종숙 등, 2008). 따라서 별도의 하위요인 분석은 하지 않았으며, 한국아동패널에서 제공하는 표준점수를 분석에 활용하였다.

### (2) 사회성 발달

이 연구에서 유아의 사회성 발달은 유아의 긍정적인 또래놀이 상호작용을 통하여 측정하였다. 또래놀이 상호작용은 Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott, & Sutton-Smith(1998)를 최혜영과 신혜영(2008)이 타당화한 내용을 참고하여 한국아동패널 연구진이 검토, 수정한 문항을 통하여

측정하였다. 이 척도는 아동의 또래놀이 상호작용을 ‘놀이 상호작용’, ‘놀이 방해’, ‘놀이 단절’의 세 측면에서 측정한다. 유아의 사회성 발달을 살펴본다는 이 연구의 목적에 맞게, 이 연구에서는 친사회적인 특성과 놀이를 순조롭게 이어가는 특성을 나타내는 ‘놀이 상호작용’ 하위 항목만을 사용하였다. 놀이 상호작용 하위항목은 9문항으로 구성되어 있으며, 전혀 그렇지 않다(1) ~ 매우 그렇다(5)의 5점 리커트척도로 교사의 응답을 수집한다. 분석에는 문항 평균을 사용하였으며, 척도의 신뢰도는 Cronbach’s  $\alpha = .75$ 인 것으로 나타났다.

### 3. 분석 방법

먼저 기술통계를 통하여 연구 변인의 대략적인 분포와 상관관계를 살펴보았다. 이후 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이 시간이 4세 시점 유아의 발달에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 위계적 회귀분석을 수행하였다. 연구문제 1과 관련하여, 표준보육·교육과정 실행이 발달의 각 영역에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 1단계에서는 유아의 발달에 영향을 미칠 것으로 예상되는 통제변수(성별, 월령, 사회경제적 지위)를 투입하고 2단계에서 표준보육·교육과정 실행 변수를 투입하였다. 이후 유의하게 모형이 개선되는지, 표준보육·교육과정 실행의 영향이 유의한지 살펴보았다. 다음으로 연구문제 2와 관련하여, 3단계에서 자유놀이 시간 변수를 투입하였다. 이후 모형이 유의하게 개선되는지, 실내·외 자유놀이 시간의 영향은 표준보육·교육과정 실행의 영향과 비교하여 어떠한지 살펴보았다. 분석에는 SPSS 20.0 통계 프로그램을 사용하였다. 한편, 분석과 관련하여 발달적 결과에서 이상치를 보이는 아동의 경우 회귀계수를 왜곡하고 분석에 영향을 줄 것으로 예상되었다. 이에 따라 인지발달, 언어발달, 사회성발달의 각 영역에서 높거나 낮은 이상치를 보이는 케이스를 제외하고 분석하였다. 분석별로 제외된 케이스의 수는 인지발달 분석에서 11건, 언어발달 분석에서 15건, 사회성발달 분석에서 6건이었다.

## Ⅲ. 결과 및 해석

### 1. 연구변인의 분포 및 상관관계

연구모형 검증에 앞서 기술통계를 통해 연구변인의 분포를 살펴보았다. 만 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 인지는 4점 만점에 평균 3.12점( $SD = 0.52$ )인 것으로 나타났으며, 표준보육·교육과정 수행은 이보다 조금 낮은 2.82점( $SD = 0.52$ )인 것으로 나타났다. 표준보육·교육과정 인지와 수행 점수를 합한 표준보육·교육과정 실행은 8점 만점에 평균 5.98점( $SD = 0.90$ )으로 나타났다. 해당 시점 연구참여 아동의 교사는 아동이 하루 평균 약 2시간 40분 실내자유놀이에 참여한다고 응답하였으며( $M = 162.89$ ), 실외자유놀이는 하루 평균 약 1시간 20분 참여한다고 응답하였다( $M = 79.61$ ). 이에 따라 실내·외 자유놀이 시간 전체 평균은 약 4시간인 것으로 나타났으며, 표준편차는 약 108분으로 분석을 수행하기에 충분한 분산이 확보된 것으로 간주되었다. 유아의 발달적

결과와 관련하여 인지발달 평균 점수는 104.31점( $SD = 11.88$ ), 언어발달 평균 점수는 107.07점( $SD = 9.37$ )이었다. 또래놀이 상호작용은 5점 만점에 평균 3.15점( $SD = 0.34$ )인 것으로 나타났다.

표 2. 연구변인의 기술통계

변인	평균	표준편차	최소값	최대값
표준보육·교육과정 인지	3.12	0.52	2.00	4.00
표준보육·교육과정 수행	2.86	0.52	1.50	4.00
표준보육·교육과정 실행(인지+수행)	5.98	0.90	4.00	8.00
일평균 실내자유놀이(분)	162.89	95.02	40.00	600.00
일평균 실외자유놀이(분)	79.61	31.67	20.00	270.00
일평균 실내·외자유놀이(분)	244.64	107.85	75.00	780.00
인지발달 표준점수	104.31	11.88	68.68	118.07
언어발달 표준점수	107.07	9.37	58.86	113.94
또래놀이 상호작용	3.15	0.34	2.22	4.00

주) 발달적 결과에 관한 각 변인의 기술통계치는 이상치를 제외하고 분석한 결과임.

분석에 활용된 연구변인간 상관관계를 나타낸 것은 아래 표 3과 같다. 분석 결과 교사의 표준보육·교육과정 실행은 실내·외 자유놀이 시간과 정적인 관계가 있었으며( $r = .13, p < .05$ ), 인지발달( $r = .10, p < .05$ ), 언어발달( $r = .10, p < .05$ ), 사회성 발달( $r = .12, p < .01$ )과 모두 정적 관계가 있는 것으로 나타났다. 그러나 실내·외자유놀이 시간은 유아의 발달 수준과 관계가 없는 것으로 나타났다. 한편 인지, 언어, 사회성 등 발달의 각 영역은 모두 서로 정적 관계가 있는 것으로 나타났다( $p < .001$ ).

표 3. 연구변인 간 상관관계

( $N = 490$ )

변인	1	2	3	4	5
1. 표준보육·교육과정 실행(3세)	-				
2. 실내·외 자유놀이 시간(3세)	.12*	-			
3. 인지발달 표준점수(4세)	.11*	.01	-		
4. 언어발달 표준점수(4세)	.12*	-.05	.53***	-	
5. 또래놀이 상호작용(4세)	.11**	.06	.35***	.32***	-

주) 모든 발달의 영역에서 이상치가 없는 케이스만을 포함하여 산출한 결과임

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

## 2. 교사의 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이 시간이 유아의 발달에 미치는 영향

교사의 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이가 유아의 인지, 언어, 사회성 발달에 미치는

영향을 살펴보기 위하여, 발달의 각 영역을 종속변수로 하는 3단계 위계적 회귀분석을 시행하였다.

1) 인지발달

인지발달 영역에서 교사의 표준보육·교육과정 실행 및 실내·외 자유놀이 시간의 영향을 살펴 본 결과는 아래 표 4와 같다. 이때 인지발달 표준점수에서 이상치를 보인 11개의 케이스는 분석에서 제외하였다. 통제변수로는 유아의 성별과 4세 시점의 월령, 4세 시점의 부모 교육수준과 가구 소득을 투입하였다. 독립변수로는 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행 및 실내·외 자유놀이 시간을 투입하였다. 종속변수로는 4세 시점 유아의 인지발달 표준점수를 투입하였다.

통제변수만 투입한 모형 1에서는 성별과 어머니 학력이 유아의 인지발달에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로, 남아인 경우 인지발달 표준점수가 더 낮은 것으로 나타났으며 어머니 학력이 높은 것은 유아의 인지발달 점수에 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 모형 2에서 표준보육·교육과정 실행 변수를 투입한 결과, 교사의 표준보육·교육과정 실행은 유아의 인지발달에 유의한 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다( $\beta = .11, p < .05$ ). 표준보육·교육과정 실행 변수를 투입한 모형 2는 통제변수만 투입한 모형에 비해 유의하게 설명력을 증가시키는 것으로 나타났다( $\Delta R^2 = .011, p < .05$ ). 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행 변수는 4세 시점 유아 인지발달 표준점수의 총 분산 중 약 1.1%를 추가적으로 설명하였다. 다음으로 모형 3에서 실내·외 자유놀이 시간 변수를 투입한 결과, 실내·외 자유놀이 시간은 유아의 인지발달에 유의한 영향을 미치지 않았고, 모형 설명력도 유의하게 증가하지 않았다.

표 4. 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이 시간이 유아의 인지발달에 미치는 영향 (N = 426)

구분	변수	모형 1		모형 2		모형 3	
		$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
통제 변수	성별(남아)	-.14	-2.94**	-.13	-2.78**	-.13	-2.79**
	월령	.02	-.33	-.01	-.25	-.01	-.26
	(모)최종학력	.12	2.00*	.12	2.04*	.12	2.04*
	(부)최종학력	.05	.87	.05	.87	.05	.88
	가구소득	.05	.98	.05	1.06	.05	1.05
독립 변수	표준보육·교육과정 실행			.11	2.21*	.11	2.24*
	실내·외 자유놀이 시간					-.02	-.37
상수		105.00		94.18		94.67	
F		4.31**		4.44***		3.82***	
R <sup>2</sup>		.049		.060		.060	
수정된 R <sup>2</sup>		.037		.046		.044	
R <sup>2</sup> 변화량				.011*		.000	

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

## 2) 언어발달

교사의 표준보육·교육과정 실행 및 실내·외 자유놀이 시간이 유아의 언어발달에 미치는 영향을 분석한 결과는 아래 표 5와 같다. 분석에서는 언어발달 표준점수에서 이상치를 보인 15개의 케이스가 제외되었다. 분석 모형은 종속변수만 제외하고 앞서 확인한 인지발달 분석 모형과 동일하였다. 종속변수로는 만 4세 시점 언어발달 표준점수를 투입하였다.

모형 1에서 통제변수의 효과를 확인한 결과 성별의 영향력만이 유의하여, 남아인 경우 언어발달이 더 낮은 것으로 나타났다( $\beta = -.12, p < .05$ ). 모형 2에서 표준보육·교육과정 실행 변수를 투입한 결과, 교사의 표준보육·교육과정 실행은 유아의 언어발달에 유의한 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다( $\beta = .12, p < .05$ ). 또한 모형 2는 모형 1에 비해 유의하게 설명력을 증가시키는 것으로 나타났다( $\Delta R^2 = .014, p < .05$ ). 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행 변수는 4세 시점 유아 언어발달 표준점수의 총 분산 중 약 1.4%를 추가적으로 설명하였다. 모형 3에서 실내·외 자유놀이 시간 변수를 투입한 결과, 실내·외 자유놀이는 유아의 언어발달에 유의한 영향을 미치지 않았으며 모형 설명력 또한 유의하게 증가하지 않았다.

표 5. 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이 시간이 유아의 언어발달에 미치는 영향 (N = 424)

구분	변수	모형 1		모형 2		모형 3	
		$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
통제 변수	성별(남아)	-.12	-2.39*	-.11	-2.23*	-.11	-2.25*
	월령	.06	1.28	.07	1.36	.07	1.34
	(모)최종학력	.05	.83	.05	.89	.05	.91
	(부)최종학력	.05	.91	.05	.93	.56	.95
	가구소득	.06	1.19	.06	1.29	.06	1.25
독립 변수	표준보육·교육과정 실행			.12	2.44*	.12	2.53*
	실내·외 자유놀이 시간					-.04	-.84
	상수		79.60		70.56		71.28
F		2.72*		3.28**		2.91**	
R <sup>2</sup>		.031		.045		.047	
수정된 R <sup>2</sup>		.020		.031		.031	
R <sup>2</sup> 변화량				.014*		.002	

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

## 3) 사회성 발달

교사의 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이 시간이 유아의 또래놀이 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과는 아래 표 6과 같다. 분석 시 사회성 발달 지표(긍정적 또래놀이 상호작용)에서 이상치를 보인 6개의 케이스는 제외되었다. 분석 모형은 종속변수만 제외하고 앞서 확인

한 인지발달 및 언어발달 분석 모형과 동일하였다. 종속변수로는 만 4세 시점 또래놀이 상호작용을 투입하였다.

통제변수만 투입한 모형 1에서는 성별의 영향력만이 나타났는데, 남아인 경우 여아에 비해 사회성 발달 지표가 낮았다( $\beta = -.25, p < .001$ ). 표준보육·교육과정 실행 변수를 투입한 결과, 교사의 표준보육·교육과정 실행은 유아의 또래놀이 상호작용에 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다( $\beta = .11, p < .05$ ). 또한 이 모형은 통제변수만 투입한 모형에 비해 유아의 또래놀이 상호작용에 대한 설명력이 유의하게 더 높은 것으로 나타났다( $\Delta R^2 = .011, p < .05$ ). 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행 변수는 4세 시점 유아의 긍정적 또래놀이 상호작용의 총 분산 중 약 1.1%를 추가적으로 설명하였다. 다음으로 모형 3에서 실내·외 자유놀이 시간 변수를 투입한 결과, 실내·외 자유놀이 시간은 유아의 또래놀이 상호작용에 유의한 영향을 미치지 않았고, 모형 설명력도 증가하지 않았다.

표 6. 표준보육·교육과정 실행과 실내·외 자유놀이 시간이 유아의 또래놀이 상호작용에 미치는 영향 ( $N = 432$ )

구분	변수	모형 1		모형 2		모형 3	
		$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
	성별(남아)	-.25	-5.28***	-.24	-5.15***	-.24	-5.14***
통제 변수	월령	.02	.47	.03	.53	.03	.55
	(모)최종학력	.01	.24	.02	.27	.01	.23
	(부)최종학력	.01	.10	.01	.12	.00	.08
	가구소득	-.01	-.12	-.00	-.03	.00	.02
독립 변수	표준보육·교육과정 실행			.11	2.26*	.10	2.07*
	실내·외 자유놀이 시간					.06	1.23
상수		2.90		2.60		2.57	
$F$		5.66***		5.61***		5.03***	
$R^2$		.062		.073		.077	
수정된 $R^2$		.051		.060		.061	
$R^2$ 변화량				.011*		.003	

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

종합하여 볼 때, 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정 실행은 4세 시점 유아의 언어, 인지, 사회성 발달에 모두 긍정적 영향을 미쳤다. 표준보육·교육과정 실행의 효과 크기는  $\beta = .11 \sim .12$  수준으로 각 발달의 영역에서 유사하게 나타났으며, 영역별 발달적 결과의 총 분산 중 1.1% ~ 1.4% 정도를 설명하는 것으로 나타났다( $\Delta R^2 = .011 \sim .014$ ). 반면 표준보육·교육과정 실행의 수준을 통

제하였을 때 실내·외 자유놀이 시간의 독자적인 효과는 모든 발달의 영역에서 유의하지 않았다.

#### IV. 논의 및 결론

이 연구는 교사의 표준보육·교육과정 실행이 유아의 발달적 결과에 어떠한 영향을 미치는지 탐색하고자 하였다. 이때 표준보육·교육과정 실행의 효과를 자유놀이 시간의 효과와 비교하여, 교사가 표준보육·교육과정을 잘 인지하고 수행하는 것이 단순히 놀잇감과 환경을 충분한 시간 동안 제공하는 것 이상의 긍정적인 효과가 있는지 확인하고자 하였다. 이 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 만 3세 시점 교사의 표준보육·교육과정의 실행은 만 4세 시점 유아의 인지, 언어, 사회성 영역에서의 발달적 결과에 유의한 영향을 미쳤다. 이는 만 3세 시점 담당 교사가 표준보육과정 및 유치원 교육과정을 잘 인지하고 수행하는 것이 유아의 발달을 촉진하여 만 4세 시점 더 높은 수준의 인지발달, 언어발달, 사회성발달을 이끌었음을 의미한다. 특히 이 연구에서는 만 3세 시점 표준보육·교육과정 실행에 대한 응답자와 만 4세 시점 유아의 발달적 결과에 대한 응답자가 서로 달라, 동일한 응답자로 인해 발생하는 분산(Shared Method Variance; Orth, 2013)의 문제가 없었다. 이러한 점을 고려하면 교사의 표준보육·교육과정 실행이 유아의 발달에 영향을 준다는 이 연구의 결과는 상당히 설득력을 갖는다. 이러한 결과는 표준보육·교육과정에 기반하여 개발된 프로그램이 유아의 발달에 미치는 긍정적 영향을 보고한 연구들(김수향, 진선량, 2014; 김정원 등, 2014; 이만수, 2014)과 같은 맥락이다. 또한, 이는 국가 수준의 교육과정이 영유아의 발달에 긍정적이라는 점을 보고한 국외의 연구들(Dearing et al., 2018; Nichd, 200; Loeb et al., 2007)과도 일관적인 결과이다. 이 연구의 결과는 표준보육·교육과정의 효과를 살펴볼 때에 특정 프로그램의 효과를 살펴보기보다는, 일상적으로 교사가 표준보육·교육과정을 실행하는 정도를 측정하여 그 효과를 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 또한 기관 보육 유아와 가정 보육 유아의 집단 비교를 통하여 국가 수준 교육과정의 효과를 이해한 것이 아니라, 연속변수로 측정된 표준보육·교육과정 실행의 정도를 바탕으로 영역별 발달에 대한 효과 크기를 산출했다는 점에서 기존 연구를 확장한다.

둘째, 표준보육·교육과정의 효과와 실내·외 자유놀이 시간의 효과를 비교하기 위하여 실내·외 자유놀이 시간을 모형에 추가 투입한 결과, 실내·외 자유놀이 시간은 유아의 발달에 유의한 영향이 없었으며, 표준보육·교육과정 실행만이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 표준보육·교육과정 실행 수준이 같다고 가정했을 때 양적인 실내·외 자유놀이 시간 자체는 효과가 없음을 의미한다. 이때 결과의 해석과 관련하여 유의해야 할 점은, 이 연구에서 활용한 자유놀이 변수가 어디까지나 양적 측면만 포함한 지표로 질적 측면을 포함하지는 않는다는 것이다. 현재 표준보육과정에서는 자유놀이의 중요성을 강조하고 있다. 예를 들어 보육과정의 편성 관련 지침에서는 ‘하루 일과에서 바깥놀이를 포함하여 영유아의 놀이가 충분히 이루어지도록 편성, 운영’할 것을 포함하고 있으며, 교사의 역할과 관련하여 ‘영유아가 흥미와 관심에 따라 놀이에 자유롭게 참여하고 즐기도록 한다’, ‘영유아가 놀이를 통해 배우도록 한다’, ‘영유아가 다

양한 놀이와 활동을 경험할 수 있도록 실내외 환경을 구성한다'라고 제시하여 영유아의 자유놀이를 지원하기 위한 교사의 역할을 구체적으로 권고하고 있다. 이를 통해 볼 때, 교사의 표준보육·교육과정의 실행은 자유놀이의 질적 수준과 관련이 있을 것으로 보인다. 즉, 표준보육·교육과정을 잘 이해하고 수행하는 교사는 주어진 자유놀이 시간 안에서 유아가 더 놀이에 잘 참여하고 다양한 선택의 폭을 가질 수 있게끔 지원할 가능성을 생각해볼 수 있다. 이 연구의 위계적 회귀분석에서 표준보육·교육과정 실행을 통제했을 때 자유놀이 시간의 효과가 나타나지 않은 것은, 자유놀이의 양보다는 표준보육·교육과정에 대한 교사의 이해와 실행을 통해 확보될 수 있는 자유놀이의 질적 측면이 유아의 발달에 더 중요할 가능성을 시사한다.

이 연구의 결과는 교사의 실행을 바탕으로 우리나라의 표준보육·교육과정이 실제로 아동의 인지발달, 언어발달, 사회성발달에 미치는 긍정적 영향에 관한 함의를 이끌어냈다는 점에서 의의가 있다. 이를 바탕으로 볼 때 '영유아의 전인적인 성장과 발달을 돕는'다는 우리나라의 표준보육·교육과정은 그 정책 목표를 일정 부분 달성하고 있는 것으로 보인다. 이 연구에서는 교사의 실행 정도를 바탕으로 하였으므로, 추후 연구에서 정책효과분석 등의 방법을 통하여 표준보육·교육과정의 효과를 검증한다면 이 연구의 결과가 더욱 설득력을 얻을 것으로 보인다. 한편 이 연구의 결과는 표준보육·교육과정의 전달체계로서 교사 실행의 중요성을 보여주는 결과로, 교사 교육에 관한 함의를 제공한다. 교사의 표준보육·교육과정 실행이 유아의 발달적 결과에 미치는 긍정적 영향이 확인되었으므로, 교사들이 현장에서 표준보육과정의 내용을 적극적으로 반영할 수 있도록 동기를 부여하는 것이 중요할 것으로 보인다. 이를 위해서는 보육교사·유치원교사 양성 교육 및 현직 교사를 대상으로 하는 교사 교육 과정에서 표준보육과정의 의미와 내용을 잘 전달해야 하는 것은 물론이고, 표준보육과정이 아동의 발달적 결과에 실제로 긍정적 영향을 주고 있음을 강조할 필요가 있다.

이 연구는 대표성있는 표본을 바탕으로 연구 결과를 산출하기 위하여 한국아동패널 자료를 활용하였으나, 그로 인해 교사의 표준보육·교육과정 실행을 측정할 때엔 패널에서 사용하고 있는 4개 문항을 활용할 수밖에 없었다. 따라서 이 연구에서 밝힌 표준보육·교육과정 실행의 효과성을 해석할 때에는 이 부분을 고려하여 신중을 기해야 할 것이다. 선행연구에서는 '보육과정의 이해', '보육과정 세부내용 이해', '상호작용 및 사회·정서적 지원', '평가' 등 4개 영역 35개 문항을 바탕으로 교사의 보육과정 수행을 측정하는 등(김명순 등, 2016), 이 연구에서 사용한 것보다 보다 신뢰도와 타당도가 보완된 보육과정 수행 척도가 존재한다. 추후 연구에서 이와 같은 더 보완된 척도를 바탕으로 교사의 표준보육·교육과정 실행을 측정하여 이 연구의 결과를 재검증할 필요가 있다. 더불어 이 연구에서 측정된 교사의 표준보육·교육과정 실행이 2011년 수집된 다소 오래된 자료라는 점은 이 연구의 또 다른 제한점이다. 추후 연구에서 2019년 개정 누리과정을 포함한 제4차 표준보육과정을 바탕으로 자료를 수집하고 표준보육과정 실행의 효과를 확인한다면 보다 현실적 함의가 클 것이라고 생각된다. 한편, 이 연구에서 살펴본 교사의 표준보육·보육과정 실행이나 자유놀이 시간 외에도 유아의 발달에 영향을 미치는 무수한 환경적 요인들이 있다. 유아가 타고난 기질이나 가정에서의 사회적 상호작용, 어린이집의 놀이 환경이나 유아 대 교사 비율 등이 모두 이 연구에서 살펴본 유아의 인지적, 언어적, 사회적 발달에 영향을 줄 수 있다.

그러나 이 연구에서는 현실적인 이유로 이와 같은 다양한 요인들의 영향력을 고려하지 못하고 표준보육·교육과정 및 자유놀이 시간의 효과를 산출하였다. 더불어 이 연구에서는 표준보육·교육과정 실행의 유의한 효과를 확인하였으나, 효과크기는 1%대로 작았다. 따라서 효과 크기에 관해 해석할 때에는 이러한 점들을 반드시 고려해야 할 것이다. 마지막으로, 이 연구에서는 놀이를 통한 학습을 강조하는 표준보육·교육과정의 특성을 고려하여 자유놀이의 양적 측면만을 비교 대상으로 삼았기 때문에 질적 측면에 대한 함의는 제한적이다. 추후 연구에서 자유놀이의 질적 측면이 유아의 발달에 미치는 영향 및 자유놀이의 질적 측면과 교사의 표준보육·교육과정 실행 간 관계를 살펴볼 필요가 있다.

이러한 제한점에도 불구하고, 이 연구는 우리나라의 표준교육·보육과정의 실행이 유아의 발달에 미치는 영향을 탐색한 첫 시도로서 의의가 있다. 대표성있는 패널 자료를 바탕으로 했다는 점, 독립변수와 종속변수 간 시간차를 둬으로써 인과관계에 관한 함의를 더욱 명확히 했다는 점, 독립변수와 종속변수 간 응답자를 다르게 함으로써 동일방법분산의 문제를 피했다는 점에서 이러한 탐색은 더욱 의의가 있다. 아동 발달을 효과적으로 이끌 수 있는 양질의 표준보육·교육과정의 개발과 더불어 지속적인 교사 교육을 통하여 교사의 적극적 실행을 뒷받침할 때 영유아의 전인적인 발달을 돕는다는 정책 목표를 효과적으로 달성할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 강현미, 황해익 (2011). 표준보육과정에 기초한 영아관찰척도 개발을 위한 기초 연구. **아동학회지**, 32(5), 167-183.
- 김경미 (2009). 만 2 세 미만 영아보육에서의 표준보육과정 운영 실태 및 교사의 인식. 이화여자 대학교 대학원 석사학위논문.
- 김명순 (2005). **표준보육과정 연구**. 서울: 여성가족부.
- 김명순, 신윤승, 채은화 (2016). 어린이집 보육교사의 효능감, 전문성에 대한 인식이 보육과정 수행에 미치는 영향. **아동학회지**, 37(2), 43-56. doi:10.5723/kjcs.2016.37.2.43
- 김수향, 진선량 (2014). 표준보육과정 생활주제에 기초한 요리활동 과정이 만 2 세 영아의 수학적 개념 발달에 미치는 영향. **어린이문학교육연구**, 15(1), 419-443.
- 김숙자, 김희경 (2010). 표준보육과정의 보육프로그램에 나타난 소비자 교육내용 분석. **한국영유아보육학**, 64, 255-284.
- 김영옥, 조부경, 홍혜경, 김희진 (2005). 제6차 유치원 교육과정에 대한 교사의 인식 및 실태. **유아교육연구**, 25(4), 53-80.
- 김은설, 유혜미, 엄지원 (2012). **[5세 누리과정] 운영 현황과 개선 방안**. 서울: 육아정책연구소.
- 김은혜 (2009). 국가수준의 표준보육과정을 이용한 교육과정 수정 전략이 장애 유아의 자유선택 활동 참여에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정원, 민희숙, 방승연 (2014). 누리과정에 근거한 그림책을 활용한 인성교육활동이 유아의 리더십과

- 정서지능에 미치는 영향. **유아교육연구**, 34(1), 227-249. doi:10.18023/kjece.2014.34.1.010
- 김지영 (2014). 영아교사의 표준보육과정의 실행 수준과 장애 요인과의 관계. **한국콘텐츠학회논문지**, 14(10), 810-817. doi:10.5392/JKCA.2014.14.10.810
- 김지영, 김동례 (2016). 제 3 차 어린이집 표준보육과정의 영역별 내용에 대한 영아교사의 인식과 적용 실제. **한국콘텐츠학회논문지**, 16(5), 318-326. doi:10.5392/JKCA.2016.16.05.318
- 김현경, 김소향 (2013). 어린이집 만 2세 표준보육과정과 3세 누리과정 교사용 지도서의 연계성 분석. **어린이문학교육연구**, 14(4), 503-523.
- 김현주 (2016). 어린이집 영아반 및 유아반 교사의 제3차 어린이집 표준보육과정에 대한 인식과 편성·운영 실태. **한국산학기술학회논문지**, 17(8), 389-396. doi:10.5762/KAIS.2016.17.8.389
- 남미경, 김인숙 (2017). 표준보육과정에 기초한 [2세 영아보육프로그램]의 자연친화활동에 대한 동향분석과 보육교사의 인식조사. **생태유아교육연구**, 16(3), 173-193.
- 남미경, 윤갑정 (2015). 교육과정 변화에 따른 유아다문화교육 내용의 연결망 비교 분석: 2009 유치원 교육활동 지도서와 3-5 세 누리과정 교사용 지도서를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 11(4), 189-210. doi:10.14698/jkce.2015.11.189
- 마미정 (2017). 보육교사의 표준보육과정 이해도가 보육과정 운영 어려움에 미치는 영향. **인문사회** 21, 8(5), 337-355. doi:10.22143/HSS21.8.5.19
- 박고은, 장명희 (2019). 표준보육과정에 나타난 영아권리에 대한 분석 및 보육교사의 인식. **교육과학연구**, 50(2), 29-60. doi:10.15854/jes.2019.6.50.2.29
- 서윤희, 변선주 (2019). 2세 표준보육과정, 3~5 세 누리과정, 초등학교 1학년 교육과정 수학교육 내용의 연계성 분석. **어린이미디어연구**, 18(2), 149-181. doi:10.21183/kjcm.2019.6.18.2.149
- 서현, 오선희, 박미자 (2016). 3~5세 연령별 누리과정에 대한 유아교사의 인식. **아동교육**, 25(1), 119-140. doi:10.17643/KJCE.2016.25.1.07
- 성원경, 이춘자, 조인경 (2010). 국가 수준 유치원 교육과정과 유치원 교육활동 지도자료에 대한 교사들의 인식. **육아지원연구**, 5(1), 5-25. doi:10.16978/ecec.2010.5.1.001
- 신경옥, 정선영 (2014). 제 3 차 표준보육과정 활동프로그램에 기초한 영아용 의사소통 척도 타당화 연구. **열린유아교육연구**, 19(5), 465-493.
- 신근영, 이영자, 이기중 (2019). 제 3 차 표준보육과정 활동프로그램에 기초한 만 2 세용 사회관계 영역 척도 개발 연구. **문화와융합**, 41(3), 1167-1218.
- 안영혜, 정선영, 홍순옥 (2012). 보육교사의 표준보육과정 영역별 하위내용에 대한 인식과 실행간의 차이. **아동교육**, 21(2), 161-180.
- 양옥승 (2002). 유아교육과정의 재개념화: 포스트모더니즘적 관점에서 유치원의 자유놀이에 대한 이해. **교육과정연구**, 20(1), 53-73.
- 엄정애 (2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. **유아교육연구**, 24(1), 145-164.
- 오연주 (2007). 한국의 표준보육과정과 일본의 보육지침에서 건강영역의 비교 분석. **열린유아교육연구**, 12(5), 479-503.

- 오연주 (2009). 표준보육과정 보육프로그램에 제시된 그림책의 행복 관련 요소 분석. **어린이문학 교육연구**, 10(1), 23-44.
- 유소연, 이순복 (2019). 만2세 표준보육과정을 기반으로 보육계획안의 수학교육 내용분석. **교육논총**, 39, 205-226. doi:10.25020/je.2019.39.1.205
- 유영의, 김은정, 신은수, 박은혜 (2013). 지속가능발전교육으로 살펴본 0-2 세 보육과정, 3-5 세 누리과정의 내용 분석. **유아교육학논집**, 17(2), 171-195.
- 이만수 (2014). 누리과정에 기초한 신체활동이 유아의 정서 및 사회성 발달에 미치는 영향. **열린 유아교육연구**, 19(1), 1-17.
- 이석순 (2007). 국가수준의 유아교육과정과 표준보육과정의 비교 연구. **유아교육·보육복지연구**, 11(4), 183-208.
- 이승미 (2010). 초등학교 1학년과 유치원의 교육과정 연계성 분석. **교육과정연구**, 28(2), 59-90. doi:10.15708/kscs.28.2.201006.003
- 이종숙, 신은수, 박은혜, 김영태, 광영숙, 유영의 등 (2008). **영유아의 언어 인지 사회·정서 발달 평가 도구**. 서울: 제주특별자치도교육청 교육과학기술부.
- 이지현, 전홍주, 박은혜 (2012). 3·4세 유치원교육과정, 5세 누리과정, 초등 1학년 교육과정 언어 교육내용의 연계성 분석. **유아교육학논집**, 16(4), 253-279.
- 이현숙, 이기숙 (2003). 국가 수준 유치원 교육과정에 따른 유치원 수준 교육과정 편성, 운영 현황. **유아교육연구**, 23(3), 43-67.
- 이혜은, 황혜익 (2006). 유치원 교육과정과 초등학교 1 학년 교육과정의 연계성에 기초한 수학영역 평가도구 개발. **유아교육연구**, 26(6), 128-152.
- 이훈희 (2008). 보육교사의 [표준보육과정] 인식과 운영실태. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임영심 (2009). 표준보육과정과 2007 년 개정유치원교육과정에 반영된 유아문학교육의 의미 분석. **어린이문학교육연구**, 10(2), 201-222.
- 장영희, 엄정애, 박수진, 강유선 (2007). 유치원 교육과정 '사회생활영역'내용에 대한 교사의 인식. **교육연구**, 41, 1-34.
- 정선아 (2014). 국가수준 영유아보육과정 실행의 관점에 관한 연구: OECD 6 개국의 국가수준 영유아 보육과정의 비교를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 10(1), 147-164. doi:10.14698/jkce.2014.10.1.147
- 조주랑 (2011). 국가고시 유치원 교육과정에 나타난 유아 인권 관련 교육내용 분석. **한국유아교육연구**, 13(1), 227-247.
- 조혜영, 황인주 (2012). 5 세 누리과정을 적용하는 과정에서 담당교사들이 겪게 되는 긍정적 경험, 어려움과 개선방안. **유아교육연구**, 32(5), 181-205. doi:10.18023/kjece.2012.32.5.009
- 지성애 (2008). 영유아 교육·보육과정 비교. **유아교육학논집**, 12(3), 91-110.
- 지성애, 박찬옥, 유구종, 조형숙 (2010). 유치원교육과정에 기초한 총체적 유아미술교육 프로그램 개발. **유아교육학논집**, 14(5), 99-133.
- 최혜영, 신혜영 (2008). 아동 또래 놀이행동 척도 (PIPPS) 의 국내적용을 위한 타당화 연구. **아동**

학회지, 29(3), 303-318.

- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-16. doi:10.3389/fpsyg.2014.00593
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology, 15*(1), 139-162. doi:10.1017/S0954579403000087
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *Aera Open, 4*(1), 1-16. doi:10.1177/2332858418756598
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, B. & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American head start children : Penn Interactive Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 411-431. doi:10.1016/S0885-2006(99)80048-9
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture, 5*(2), 159-181.
- Gallagher, T. M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 24*(4), 199-205. doi:10.1044/0161-1461.2404.199
- Hol, T., Van den Berg, C. L., Van Ree, J. M., & Spruijt, B. M. (1999). Isolation during the play period in infancy decreases adult social interactions in rats. *Behavioural Brain Research, 100*(1), 91-97. doi:10.1016/S0166-4328(98)00116-8
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors and peer contacts. *Child Development, 59*(4), 986-992. doi:10.2307/1130265
- Lehrer, J. S., Petrakos, H. H., & Venkatesh, V. (2014). Grade 1 students' out-of-school play and its relationship to school-based academic, behavior, and creativity outcomes. *Early Education and Development, 25*(3), 295-317. doi:10.1080/10409289.2013.81723
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide [Working Paper No. 57]*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review, 26*(1), 52-66. doi:10.1016/j.econedurev.2005.11.005
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*(4), 960-980.

- Orth, U. (2013). How large are actor and partner effects of personality on relationship satisfaction? The importance of controlling for shared method variance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(10), 1359-1372. doi:10.1177/0146167213492429
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 95-98. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x
- Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology*, 76(2), 141-168. doi:10.1086/393866
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250. doi:10.1080/00221320903300353
- Van den Berg, C. L., Hol, T., Van Ree, J. M., Spruijt, B. M., Everts, H., & Koolhaas, J. M. (1999). Play is indispensable for an adequate development of coping with social challenges in the rat. *Developmental Psychobiology*, 34(2), 129-138. doi:10.1002/(SICI)1098-2302(199903)34:2<129::AID-DEV6>3.0.CO;2-L
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Werner, E. E. (2003). Protective factors and individual resilience. In S. J. Miesels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention (pp.97-116)*. New York: Cambridge University Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5

논문투고: 20.12.03  
수정원고접수: 21.01.14  
최종게재결정: 21.02.10