

어린이집 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 개인 및 기관 변인에 관한 다층분석과 그 정책적 함의*

김혜리¹⁾

요약

본 연구는 어린이집 교사의 수업 전문성 제고 방안 수립을 위한 기초 자료 마련을 목적으로 그것에 영향을 미치는 개인 및 기관 요인들을 다층적으로 규명하고자 하였다. 이를 위해 서울, 경기 지역 어린이집 원장과 교사를 대상으로 설문 조사를 실시하고, 수집된 자료를 위계적 선형 모형을 통해 분석하였다. 그 개괄적인 연구결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 어린이집 교사의 수업 전문성은 비교적 높은 수준인 것으로 나타났으며, 그것의 전체 분산 중 9%가 기관별 차이에 의한 것임이 확인되었다. 둘째, 교사의 개인 수준 변인 중 인구통계학적 변인은 그들의 수업 전문성과 유의한 관련이 없었으나, 사회심리학적 변인인 교직 인성은 이를 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 셋째, 기관 수준 변인 중 동료교사와의 협력은 그들의 수업 전문성을 강화하는 긍정적인 요인임이 밝혀졌다. 전술된 연구결과는 어린이집 교사의 수업 전문성 증진을 위해 바람직한 교직 인성의 함양 및 협력적 조직 문화의 형성을 지원하는 정책적·실천적 노력이 이루어져야 함을 시사한다.

주제어: 어린이집 교사, 수업 전문성, 개인 변인, 기관 변인

I. 서론

‘교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다’라는 명제가 대변해 주듯, 교사의 교수역량은 가장 기본적인면서도 우수해야만 하는 주요 자질 중 하나로, 대개 수업이라는 맥락을 통해 드러난다(윤진주, 2015). 수업은 교사가 교육적 의도를 가지고 설계·개발·적용·관리·

* 이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.
(NRF-2019S1A5B5A07111083)

1) 아이코리아 보육교사교육원 교수

평가하는 교육과정의 실천단위로써 교사의 전문성을 나타내는 기준이자, 교육의 질 및 교사의 책무성을 평가하는 준거로 활용된다(이성희, 2017). 무엇보다 교사는 수업을 주도하는 중요한 핵심 주체이므로, 가르치는 업무에 필요한 능력, 소질, 성향, 가치, 기술, 행동 양식과 더불어 이를 교육현장에 알맞게 적용할 수 있는 종합적인 전문성을 갖추어야 한다(윤진주, 2015). 이처럼 교사의 교수 활동 전반에 걸쳐 양질의 수업을 계획, 진행하는 데 직·간접적으로 발휘되는 전문적인 능력을 ‘수업 전문성’이라 일컫는다(조준오·홍광표, 2018).

학습자는 교사, 환경, 시간 등의 다양한 요인들이 유기·복합적으로 작용하는 수업을 통해 그들의 행동과 사고를 새롭게 발화시키므로, ‘좋은 수업’을 위한 교사의 전문성 개발에의 노력은 가히 필수적이라 할 수 있다(사영숙, 2016). 특히 영유아교육기관의 경우, 초·중·고교와는 다른 교육 특성으로 인해 수업의 계획, 진행, 평가의 상당 부분이 교수자에 의해 좌우된다는 점에서 영유아교사는 본인이 자율적으로 선택한 수업의 질을 결정하는 요인이자, 전문적인 의사결정을 내려야 하는 최종 책임자로서 기능하게 된다(김영옥, 2001). 더욱이 어린 학습자들에게 교사란 그들이 알고 있는 세계 그 자체로 정의될 만큼 막대한 영향력을 행사하므로(박종덕, 2007), 영유아의 건강한 성장 및 발달을 도모하기 위해서는 반드시 교사의 질적 수준을 높여 그들의 수업 효과성을 제고시킬 필요가 있다. 이러한 맥락에서 김하중(2015)은 영유아교사로서 지녀야 할 수업 전문성을 ‘수업내용’, ‘수업전략’, ‘수업관리’로 구분하여 제시하였다. 즉, 영유아교사라면 응당 수업내용을 구조화시켜 명료하게 전달하고, 학습자의 흥미를 불러일으킬 수 있는 다양한 교수 전략을 사용하며, 그들의 행동 및 과제를 체계적으로 점검·관리할 수 있어야 한다는 것이다(김하중, 2015).

이처럼 영유아교사의 수업 전문성이 매우 중요함에도 불구하고, 이에 관한 그간의 연구들은 ‘수업 전문성’ 그 자체를 명시적으로 다루기보다 교사 및 교직 전문성의 포괄적인 관점에서 조망하거나, 역으로 지나치게 세분화함으로써 총체적으로 이해하는 데 한계가 있었다(이성희, 2017). 일례로, 이성희(2017)의 연구에 따르면 유치원 교사의 전문성 발달과 관련된 학술 논문 중, 수업 전문성에 초점을 맞춘 연구는 7.7%에 불과한 것으로 나타났다. 또한, 특정 활동에 대한 수업 효과성 분석이나 양질의 수업 설계 및 운영 전략에 역점을 둔 연구들은 매우 활발히 이루어지고 있었으나(신은미·나은숙, 2007; 이성희, 2017), 수업 전문성에 영향을 미치는 영유아교사의 내·외부적 변인들을 통합적으로 탐색해보려는 시도는 다소 미비하였다. 그러나 영유아교사의 수업 전문성 증진에 일조하는 요인들의 발굴은 유아 교육·보육 전반의 질 향상을 위한 전제 조건이라는 점에서 필히 중요하게 다뤄져야 한다.

그렇다면 영유아교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 변인에는 어떠한 것들이 있는가? 관련 선행연구에 따르면, 교사의 연령, 학력, 경력과 같은 인구통계학적 요인들이 영유아교

사의 수업 전문성에 차이를 야기하는 것으로 확인되었다. 예컨대 윤진주(2015)는 국공립유치원에 재직하며, 연령과 경력이 많은 교사일수록 수업 전문성이 높다고 보고한 바 있다. 이해주(2014)의 연구에서도 연령 및 최종 학력이 높고, 교육 경력이 많으며, 상급 자격을 지닌 교사일수록 수업 전문성에 대한 인식이 높은 것으로 분석되었다. 그러나 교사의 연령, 학력, 경력과 그들의 수업 전문성 및 전문성 발달수준 간에는 유의한 관계가 없음을 밝힌 연구들(강미영, 2020; 김현진, 2008; 김현진·신은수, 2008; 박은미·이석순, 2013; 이경례·문혁준, 2013; 이석순·박은미, 2014)도 다수 존재하였다. 이처럼 영유아교사의 전문성에 대한 인구통계학적 변인들의 예측력은 연구마다 상이하게 나타나고 있어 추후 재검증이 요구되는 상황이다.

한편, 영유아교사로서 갖추어야 하는 특성과 성품을 뜻하는 교직 인성(김순환·박선훈·남옥선, 2014)과 전문성 사이의 관련성에 주목한 연구들도 존재하였다. 일례로, 전홍주, 권현조 그리고 변길진(2018)은 소명의식과 영유아에 대한 열정이 높은 어린이집 교사일수록 자신의 전문성에 대해 긍정적으로 인식함을 보고하였다. 이러한 결과는 영유아교사의 인성과 전문성 인식 간의 관계를 고찰한 조주원과 전유영(2017)의 연구에서도 유사하게 나타났다. 또한, 김희정과 서현아(2019)는 교직 인성이 교직 윤리의식을 매개로 전문적인 교사 역할 수행에 순기능을 발휘함을 피력하였다.

상술된 내용을 종합해보면, 결국 수업 전문성은 개인의 역량에 의해 좌우되는 영역으로써 본인의 노력 여하에 따라 교사들 간 수준 차이가 발생할 것이라 예상해 볼 수 있다. 그러나 양질의 수업을 이끌어 나가기 위해 교사 개인이 자발적으로 노력하는 것과 아무것도 지원되지 않는 상황에서 교사 홀로 분투하는 것은 명확히 구분되어야 한다(윤진주, 2015). 이와 유사한 맥락에서 Williams(2000)는 교사의 전문성 강화를 위해 반드시 적절한 환경이 제공되어야 함을 역설한 바 있다. 전문성 지원 환경이란 교사가 지속적인 자기 성장을 통해 교수자의 역할을 성공적으로 수행할 수 있도록 돕는 여건을 의미한다. 구체적으로, 교사의 전문성 향상을 위한 기회가 제공되고, 교사와 원장이 상호 협력적인 관계를 형성하며, 영유아에 대한 긍정적인 기대를 토대로 교수-학습 과정에서 교사 스스로 자율적인 의사결정을 내릴 수 있는 환경이라 할 수 있다(Williams, 2000). 즉, 위계적이고 관료적인 조직 환경이 아닌, 구성원들 간의 견고한 신뢰를 바탕으로 상호 지원·협력하는 수평적 체계를 의미한다(O'Neil, 1995).

실제 선행연구들(박형신·김정주, 2010; 윤진주, 2015)에 따르면, 전문성 지원 환경과 영유아교사의 전문성 인식 사이에는 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 교수 활동과 관련된 전문 지식을 교육 공동체 구성원들과 활발히 공유할 수 있는 민주적 환경의 조성이 그들의 수업 전문성 강화에 공헌할 것임을 추론케 한다(윤진주, 2015). 그중에서도

원장의 리더십(배상훈·박성애·한송이, 2016; 오윤란·문혁준, 2018)과 기관의 조직풍토(강미영, 2020; 정혜영·이경화, 2007), 동료교사와의 협력(성진희, 2017; 황보영란, 2003) 등이 영유아교사의 전문성과 긴밀한 관련이 있음을 보고한 연구들은 이러한 가설을 직·간접적으로 지지해 준다고 할 수 있다.

영유아교육기관의 장(長)이 조직 구성원들과 함께 교육 목표에 도달하기 위하여 활용하는 지식, 기술, 태도, 가치의 총체로 정의되는 원장의 리더십은 교사의 잠재적인 가능성과 전문성을 개발하고, 그들이 적극적으로 교직 생활에 임하여 유아교육에 헌신할 수 있도록 독려한다(박수진, 2015). 실제로, 배상훈, 박성애와 한송이(2016)의 연구에 따르면, 원장의 리더십은 보육교사의 교수 활동 전문성 향상에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 최미애와 최양미(2020)의 연구에서도 원장의 리더십은 영유아교사의 전문성을 정적으로 예측하는 변인임이 확인되었다. 이뿐만 아니라, 원장의 리더십은 영유아교육기관 내 고유한 문화 발달을 주도함으로써, 각 기관 특유의 조직풍토를 형성하게 한다는 점에서도 그 중요성이 강조된다.

조직풍토란 기관 구성원의 지도성 및 의사결정 유형, 동료 관계, 전문성 증진을 위한 배려 등을 포괄하는 다차원적인 개념으로(Jorde-Bloom, 1988; 윤희영·최인수, 2009에서 재인용), 조직의 특성을 통합적으로 나타내는 중요한 환경 변인이기 때문에 유의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 강미영, 김혜리 그리고 어성연(2020)은 영유아교육기관 내 조직풍토가 민주적이고 지지적일 때, 교사들 스스로 자신의 수업 전문성에 대해 긍정적으로 인식하게 됨을 언급하며, 원장을 포함한 모든 보육 교직원들이 건강한 유대 관계를 형성할 수 있도록 자발적인 노력을 기울여야 함을 역설한 바 있다.

조직풍토를 구성하는 다양한 요소 중에서도 특히 동료교사들 간의 긴밀한 관계는 상호 활발한 의사소통을 통해 새로운 정보나 지식, 노하우 등을 전수하고 공유하는 유용한 창구가 되어 교사의 지적 능력과 전문성을 향상시키고, 서로에 대한 존중과 공동체 의식, 책임감 등을 고양시킨다(성진희, 2017; 염지숙·이명순·조형숙 외, 2011). 동료 장학이 교사효능감과 반성적 사고를 매개로 유치원 교사의 수업 전문성에 간접적인 영향을 미친다고 보고한 김하중(2015)의 연구와 보육교사가 지각하는 원장, 동료교사의 사회적 지지가 그들의 전문성 인식에 바람직한 영향력을 행사함을 검증한 문혁준(2013)의 연구 역시 이 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

이처럼 영유아교사의 수업 전문성은 교사의 개인적인 특성과 더불어 그들이 속한 조직 특성에 따라 달라질 수 있다. 이는 영유아교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 다양한 변인들의 효과를 살펴보는 것이 꽤 흥미로운 과정이 될 것임을 시사한다. 그러나 영유아교사를 둘러싼 내·외적 요인과 수업 전문성 간의 관련성을 고찰한 연구는 다소 미비한 실정이

다(이용주, 2019). 이에 본 연구에서는 전술한 문헌고찰의 결과를 토대로 영유아교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 것으로 예견되는 개인 및 기관 변인들을 탐색해 보고자 하였다. 이를 위해 영유아교사의 연령, 학력, 경력 및 교직 인성은 수업 전문성과 관련된 개인 변인으로, 기관의 설립 유형, 원장의 리더십, 조직풍토와 동료교사와의 협력은 기관 변인으로 설정하였다. 그리고 이들의 영향력을 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Model: HLM)을 통해 분석하고자 하였다. 개인과 기관 수준으로 구분되는 다층구조적 자료 분석에는 위계적 선형 모형이 가장 적합하기 때문이다. 위계적 선형 모형이란 상위 집단에 하위 집단이 속해 있는 데이터 분석에 사용되는 통계 기법(Stephen & Anthony, 2002)으로, 개인 수준과 집단 수준에서의 분석이 별도로 이루어져 개별 교사 수준에 해당하는 변인의 영향력뿐만 아니라, 그가 속해 있는 기관의 특성에 따라 수업 전문성에 차이가 있는지 파악할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 영유아교사의 수업 전문성과 유의한 관련이 있다고 보고되어 온 개인 및 기관 수준의 변인들을 위계적 선형 모형에 투입함으로써, 각각의 영향력에 대한 검증을 시도하였다. 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 어린이집 교사의 수업 전문성은 개인 및 기관에 따라 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 어린이집 교사의 개인 수준 변인(연령, 학력, 경력, 교직 인성)은 수업 전문성에 영향을 미치는가?
- 연구문제 3. 어린이집 교사의 기관 수준 변인(설립 유형, 원장 리더십, 조직풍토, 동료 교사와의 협력)은 수업 전문성에 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

위계적 선형 모형 분석 시, 추정의 정확성을 높이기 위해서는 상위 집단의 수와 그 하위 표본의 수를 고려하여야 한다(방은정, 2015). 사실 표본 크기에 대한 엄격한 지침이 있는 것은 아니나, 일반적으로 상위 집단의 수가 30개 이상(Klein & Kozlowski, 2000)이고, 각 집단 내 자료가 5개 이상이면 표본의 대표성이 있다고 판단할 수 있다(Bliese, 1998). 본 연구는 이러한 통계적 권고치와 연구자의 접근성을 고려하여 서울·경기 지역에 소재한 어린이집 중, 본 연구에의 참여 의사를 밝힌 총 51개소의 어린이집 원장과 교사를 대상으로 설문 조사를 실시하였다.

설문지는 2019년 12월 10일부터 2020년 1월 31일까지 연구자가 각 기관에 직접 방문하여 배부하였고, 인편이나 우편을 통해 회수하였다. 수거된 총 324부(원장용 51부, 교사용 273부)의 설문지 중, 집단 내 최소 표본 수(5개)를 충족하지 못하였거나 결측치가 있는 설문지는 분석에서 제외하였다. 그 결과, 총 245부(원장용 31부, 교사용 214부)의 설문지가 최종적으로 활용되었다.

본 연구에 참여한 원장 및 교사의 특성을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 원장의 경우, 50대(58.1%)가 가장 높은 비중을 차지하였으며, 그들 중 과반(54.8%)이 대학원 석사 졸업자인 것으로 조사되었다. 기관 운영 경력은 평균 161.84개월로 대략 13년이었으며, 국공립어린이집에 소속된 경우가 61.3%로 가장 두드러졌다. 원장의 인구·사회학적 배경에 대한 구체적인 정보는 아래의 표와 같다.

〈표 1〉 연구대상의 일반적 특성: 원장

		(N = 31)		
구분	항목	빈도(명)	백분율(%)	
연령	30대	3	12.9	
	40대	8	25.8	
	50대	15	58.1	
	60대 이상	6	3.2	
학력	2·3년제 대학 졸업	3	9.7	
	4년제 대학 졸업	11	35.5	
	대학원 졸업(석사)	17	54.8	
기관 유형	국공립어린이집	19	61.3	
	민간어린이집	7	22.6	
	직장어린이집	2	6.5	
	가정어린이집	2	3.2	
	기타(법인·단체)	1	6.5	
기관 운영 경력 (개월)	최소	최대	평균	표준편차
	1	338	161.84	94.10

다음으로 교사의 경우, 2·30대(65.4%)가 가장 많았으며, 2·3년제 대학 졸업자(45.8%)의 비중이 매우 우세한 것으로 확인되었다. 아울러 그들의 평균 교사 경력은 77.2개월로 약 6년이었으며, 국공립어린이집에 소속된 경우가 57.9%로 과반을 차지하였고, 유아 학급(29.0%)보다 영아 학급을 담당하는 비율(59.8%)이 더 높았다. 이상 본 연구에 참여한 교사의 일반적인 특성은 아래의 표와 같다.

〈표 2〉 연구대상의 일반적 특성: 교사

		(N = 214)		
구분	항목	빈도(명)	백분율(%)	
연령	20대	74	34.6	
	30대	66	30.8	
	40대	51	23.8	
	50대 이상	23	10.8	
학력	보육교사 교육원 졸업	31	14.5	
	2·3년제 대학 졸업	98	45.8	
	4년제 대학 졸업	79	36.9	
	대학원 졸업(석사)	6	2.8	
기관 유형	국공립어린이집	124	57.9	
	민간어린이집	46	21.5	
	직장어린이집	28	13.1	
	가정어린이집	10	4.7	
	기타(법인단체)	6	2.8	
담당 학급 영유아 연령	영아(만0세~2세)	128	59.8	
	유아(만3세~5세)	62	29.0	
	기타(혼합연령)	24	11.2	
교육 경력 (개월)	최소	최대	평균	표준편차
	8	216	77.20	52.50

2. 연구도구

가. 수업 전문성

본 연구에서는 한국교육개발원(KEDI)의 중등학교 교사용 수업 전문성 측정 도구를 김하중(2015)이 유아교사에 맞게 수정한 ‘수업 전문성’ 척도를 사용하였다. 이는 총 16문항으로, ‘수업내용’, ‘수업전략’, ‘수업관리’ 영역으로 구성되어 있다. 해당 검사 도구는 ‘전혀 그렇지 않다’가 1점, ‘매우 그렇다’가 5점인 리커트(Likert) 척도로, 합산 점수가 높을수록 교사의 수업 전문성이 우수함을 의미한다. 본 연구에서는 문항 7과 문항 14가 항목 제거 시 신뢰도를 높이는 요인으로 확인되어 이를 제외하고 Cronbach α 값을 산출하였다.²⁾ 그 결과, 해당 척도의 하위 요인별 신뢰도 계수는 .83~.88인 것으로 나타나 비교적 높은 수준임을 알 수 있었다.

2) 기개발된 척도를 사용할지라도 연구마다 조사대상 및 환경이 각기 달라 기준 신뢰도와 다른 결과가 도출될 수 있으므로, 신뢰도를 저해하는 항목을 제외할 수 있다(김성은·정규형·허영희 외, 2018).

나. 교직 인성

본 연구에서는 김경령과 서은희(2014)가 개발한 ‘교직 인성 자기점검 도구’를 김인해(2017)와 김희정(2019)이 유아교사에게 맞게 차례로 수정·보완한 ‘교직 인성 연구 도구’의 하위 척도를 사용하였다. 이는 총 25문항으로, ‘보편적 인성’과 ‘교직 인성’으로 구성되어 있는데, 본 연구에서는 수업 전문성과 보다 밀접한 관련이 있을 것으로 예상되는 ‘교직 인성 영역(18문항)’만 발췌하여 활용하였다. 해당 검사 도구는 ‘전혀 그렇지 않다’가 1점, ‘매우 그렇다’가 5점인 리커트 척도로, 합산 점수가 높을수록 바람직한 교직 인성을 갖추었다고 판단할 수 있다. 본 연구에서 문항 6과 문항 17은 항목 제거 시 신뢰도를 높이는 요인으로 판명되어 이를 제외하고 *Cronbach α*값을 산출하였다. 그 결과, 해당 척도의 하위 요인별 신뢰도 계수는 .88~.92인 것으로 나타나 우수한 수준임이 검증되었다.

다. 원장 리더십

본 연구에서는 박수진(2015)이 개발한 ‘원장 리더십 역량 진단 도구’를 사용하였다. 이는 총 25문항으로, ‘개념적 역량’, ‘실무처리 역량’, ‘인간관계 역량’ 요인으로 구성되어 있다. 해당 검사 도구는 ‘거의 없음’이 1점, ‘매우 많이 있음’이 5점인 리커트 척도로 원장 스스로 평정하며, 합산 점수가 높을수록 리더십 수준이 뛰어남을 뜻한다. 본 연구에서 문항 4, 문항 5, 문항 6, 문항 12, 문항 16은 항목 제거 시 신뢰도를 높이는 요인인 것으로 확인되어 이를 제외하고 *Cronbach α*값을 산출하였다. 그 결과, 해당 척도의 하위 요인별 신뢰도 계수는 .83~.87인 것으로 나타나 비교적 높은 것으로 분석되었다.

라. 조직풍토

본 연구에서는 Smylie(1988)가 제작한 ‘교사용 기관 내 조직적·심리적 요인 지각 척도 (Teacher's Perception of Organizational and Psychological Factors: TPOPF)’를 윤혜영과 최인수(2009)가 번역하고, 이나미(2018)가 수정·보완한 ‘조직풍토 척도’를 사용하였다. 이는 총 19문항으로, 교사가 지각한 기관의 ‘조직적 요인’과 ‘심리적 요인’으로 구성되어 있다. 해당 검사 도구는 ‘전혀 그렇지 않다’가 1점, ‘항상 그렇다’가 5점인 리커트 척도로, 합산 점수가 높을수록 기관의 조직풍토가 개방적이고 평등함을 의미한다. 본 연구에서는 문항 13, 문항 14, 문항 16, 문항 17, 문항 19가 항목 제거 시 신뢰도를 높이는 요인인 것으로 확인되어 이를 제외하고 *Cronbach α*값을 산출하였다. 그 결과, 해당 척도의 하위 요인별 신뢰도 계수는 .91과 .81인 것으로 나타나 비교적 높음이 확인되었다.

마. 동료교사와의 협력

본 연구에서는 이정란(2014)의 ‘교사 컬리그십 척도’를 수정·보완한 성진희(2017)의 ‘동료교사 협력 척도’를 사용하였다. 이는 총 21문항으로, ‘아이디어 및 전문지식 공유’, ‘공동의 목적의식’, ‘상호존중과 신뢰’, ‘책임감’의 4가지 요소로 구성되어 있다. 해당 검사 도구는 ‘전혀 그렇지 않다’가 1점, ‘매우 그렇다’가 5점인 리커트 척도로, 합산 점수가 높을수록 동료교사와의 협력관계가 긴밀함을 뜻한다. 본 연구에서 문항 15와 문항 16은 항목 제거 시 신뢰도를 높이는 요인임이 검증되어 이를 제외하고 *Cronbach α*값을 산출하였다. 그 결과, 해당 척도의 하위 요인별 신뢰도 계수는 .70~.93인 것으로 나타나 우수한 수준임이 확인되었다.

3. 자료 분석

가. 기초 통계 분석

본 연구에서는 SPSS 21.0 프로그램을 활용하여 연구대상의 인구통계학적 배경과 연구도구의 신뢰도(*Cronbach α*)를 살펴본 후, 영유아교사의 개인 및 기관 수준 변인과 수업 전문성의 일반적인 경향성을 파악하고, 이들 간의 상관관계를 분석하였다. 단, 본격적인 기술통계 분석에 앞서 독립 및 종속변수가 모두 양적 변수여야 하는 위계적 선형 모형의 특성을 고려하여 변수 정제 작업을 선행하였다.

나. 기초모형 분석을 통한 모형 적합도 검증

교사의 수업 전문성을 예측하는 변인들의 영향력을 보다 면밀하게 규명하고자 이들을 유목화하였다. 먼저, 수업 전문성과 관련된 교사의 개인 수준 변인은 그 속성에 따라 ‘인구통계학적 변인(연령, 학력, 경력)과 ‘사회심리학적 변인(교직 인성)’으로 구분하였다. 다음으로, 기관 수준 변인은 위계적 선형 모형을 활용한 교육기관의 조직 효과성 분석 연구의 전반적인 경향성(김장래, 2019; 전승환, 2013)에 따라, ‘기관 배경 변인(설립 유형)과 ‘기관 과정 변인(원장 리더십, 조직풍토, 동료교사와의 협력)’으로 이분하였다. 그 후, HLM 6.08 프로그램을 활용하여 본 연구에서 설계한 연구모형이 위계적 선형 모형 분석에 적합한지 확인하였다.

다. 위계적 선형 모형 분석을 통한 개인·기관 수준 변인의 효과 검증

HLM 6.08 프로그램을 통해 본 연구에서 설정한 연구 가설의 순서에 따라 교사의 개인 및 기관 수준 변인이 그들의 수업 전문성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는지 검증하였다. 이때, 개인 수준 변인은 집단평균 중심화(group-mean centering)를, 기관 수준 변인은 전체평균 중심화(grand-mean centering)를 실시하여 투입하였다. 이는 다중공선성을 감소시키고, 수준별 분석에서의 절편 해석을 보다 용이하게 하기 위함이었다(강상진, 2016). 단, 질적 변수는 이러한 중심화에서 제외하였다.

1) 기초모형(one-way ANOVA with Random Effects Model)

기초모형(무조건 모형)에서는 아무런 변수도 투입하지 않은 상태에서 교사의 수업 전문성에 대한 기관별 차이를 검증한다. 이러한 기초모형 분석을 통해 집단 내 상관계수(Intra-class Correlation Coefficient: 이하 ICC)를 산출할 수 있다. ICC란 종속변수의 전체 분산에 대한 집단 수준의 분산 비율로 일반적으로 5% 이상일 때, 위계적 선형 모형 분석의 당위성이 있다고 판단된다(Heck, Thomas, & Tabata, 2013).

2) 연구모형1(Random-coefficients Regression Model)

연구모형1에서는 고정효과(fixed effect)를 통해 수업 전문성에 대한 교사 개인 수준 변인들의 영향력을 파악하고, 무선효과(random effect)를 통해 그러한 영향력이 기관에 따라 차이가 있는지 검증한다.³⁾ 따라서 기관 수준 변인은 해당 모형에 투입되지 않는다. 본 연구에서는 교사의 인구통계학적 변인(연령, 학력, 경력)과 사회심리학적 변인(교직 인식)의 순수한 영향력을 산출하고자 모든 변인을 일괄 투입하지 않고, 중간모형1을 활용해 순차 투입하였다. 본 모형과 기초모형의 집단 내 분산 비교를 통해 수업 전문성에 관한 교사 개인 수준 변인의 설명력을 확인할 수 있다.

3) 연구모형2(Intercepts-as-outcomes Model)

교사 개인 수준 변인을 전부 투입한 이후에도 수업 전문성에 대한 기관별 차이가 여전히 유의하다면, 이는 기관 수준 변인의 영향력 때문인 것으로 추정할 수 있다. 따라서 앞선 모형에 기관 수준 변인들을 추가 투입한다. 이때, 본 연구에서는 연구모형1에서 유의한 무선효과를 나타낸 교사 개인 수준 변인의 기관별 기울기 잔차만을 추정식에 포함시켰다. 아울

3) 고정효과는 회귀식의 기울기와 절편이 모든 개인에게 동일함을, 무선효과는 개인에 따라 기울기와 절편이 각기 다를 수 있음을 가정한다(김청택, 2008).

러 기관의 배경 변인(설립 유형)과 과정 변인(원장 리더십, 조직풍토, 동료교사와의 협력)의 독립적인 영향력을 살펴보고자 모든 변인을 일괄 투입하지 않고 중간모형2를 활용해 순차 투입하였다. 본 모형과 연구모형1의 집단 간 분산 비교를 통해, 수업 전문성에 관한 기관 수준 변인의 설명력을 파악할 수 있다.

〈표 3〉 연구모형의 수식

구분	수식
기초모형	[1수준 모형] $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}, r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$
	[2수준 모형] $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}, u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$
	[통합모형] $Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$
연구모형1	[1수준 모형] $Y_{ij} = \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_1(\text{연령}) + \beta_2(\text{학력}) + \beta_3(\text{경력}) + \beta_4(\text{교직 인성}) + r_{ij}$
	[2수준 모형] $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$
	$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + u_{qj}$ (for $q = 1, 2, 3, 4$)
연구모형2	[1수준 모형] $Y_{ij} = \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_1(\text{연령}) + \beta_2(\text{학력}) + \beta_3(\text{경력}) + \beta_4(\text{교직 인성}) + r_{ij}$
	[2수준 모형] $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{설립 유형}) + \gamma_{02}(\text{원장 리더십}) + \gamma_{03}(\text{조직풍토}) + \gamma_{04}(\text{동료교사와의 협력}) + u_{0j}$
	$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + (u_{qj})$ (for $q = 1, 2, 3, 4$) (연구모형1에서 무선효과가 유의했던 교사 수준 변수의 u_{qj} 만 투입)

III. 연구결과

1. 측정 변인의 기초통계 분석

본 연구에서 교사의 ‘수업 전문성’은 평균 4.18점($SD=0.46$)의 비교적 높은 수치를 나타냈다. 그 하위 요인 중에서는 ‘수업내용($M=4.36, SD=0.50$)’ 전문성이 가장 우수하였고, ‘수업전략($M=4.16, SD=0.49$)’과 ‘수업관리($M=4.02, SD=0.55$)’ 전문성 역시 높은 수준인 것으로 확인되었다. 교사의 ‘교직 인성’ 또한 평균 4.32점($SD=0.45$)의 우수한 수준을 나타냈으며, 그 하위 요인 중에서는 ‘교육적 신념’의 평균이 4.56점($SD=0.51$)으로 가장 높았고, 그 다음이 ‘학생에 대한 열정($M=4.26, SD=0.48$)’과 ‘소명의식($M=4.15, SD=0.58$)’ 순이었다.

한편, ‘원장 리더십’의 평균은 4.55점($SD=0.32$)으로, 매우 우수한 수준인 것으로 조사되었다. 각 하위 요인의 경우, ‘개념적 역량’의 평균($M=4.60, SD=0.44$)이 가장 높았고, ‘실무 처리 역량($M=4.50, SD=0.37$)’과 ‘인간관계 역량($M=4.54, SD=0.39$)’ 역시 유사한 수준을 나타냈다. 다음으로, ‘조직풍토’의 전체 평균은 4.16점($SD=0.24$)으로 다소 높게 나타났으며, 이러한 경향성은 그 하위 요인인 ‘조직적 요인($M=4.09, SD=0.25$)’과 ‘심리적 요인

($M=4.22$, $SD=.25$)’에서도 발견되었다. 끝으로, 동료교사와의 협력($M=4.09$, $SD=.24$) 또한 긍정적인 수준을 보였다. 그 하위 요인 중에서는 ‘아이디어 및 전문지식 공유($SD=.21$)’와 ‘책임감($SD=.26$)’의 평균이 각각 4.16점으로 비교적 높게 나타났으며, 그 뒤를 ‘상호존중과 신뢰($M=4.10$, $SD=.32$)’가 이었다. 그러나 ‘공동의 목적의식($M=3.95$, $SD=.30$)’은 앞선 요인들에 비해 약간 낮은 수준임이 확인되었다.

2. 교사 개인 및 기관 수준 변인 간 관계

가. 수업 전문성과 개인 및 기관 수준 변인 간 상관관계 분석

위계적 선형 모형 분석에 앞서 수업 전문성과 교사 개인 및 기관 수준 변인들 간의 상관관계를 살펴보았다. 그 결과, 수업 전문성은 개인 수준 변인 중 교직 인성($r=.62$, $p<.01$)과 비교적 높은 수준의 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이뿐만 아니라, 연령과 경력 간에도 정적인 상관관계($r=.39$, $p<.01$)가 존재하는 것으로 확인되었다. 다음으로, 수업 전문성은 기관 수준 변인 중 조직풍토($r=.20$, $p<.01$)와 동료교사와의 협력($r=.32$, $p<.01$) 사이에서 통계적으로 유의한 정적 상관관계를 보이는 것으로 분석되었다. 또한, 원장 리더십은 조직풍토($r=.28$, $p<.01$) 및 동료교사와의 협력($r=.28$, $p<.01$)과, 조직풍토는 동료교사와의 협력($r=.58$, $p<.01$)과 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 한편, 설립 유형은 원장 리더십($r=-.23$, $p<.01$), 조직풍토($r=-.16$, $p<.05$), 동료교사와의 협력($r=-.20$, $p<.01$) 모두와 부적인 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 단, 여기에서의 음 부호(-)는 회귀선의 방향성이 아닌, 가변수의 준거 집단(국공립어린이집)을 의미한다.

나. 개인 및 기관 수준 변인 간 다중공선성 분석

Durbin-Watson의 t 통계치(1.6)가 2에 근접하고, 공차 한계(.59~.96)가 0.1 이상이며, $VIF(1.04\sim 1.69)$ 가 10을 초과하지 않는 것으로 나타나(황해익·송연숙·최혜진 외, 2008), 개인 및 기관 수준 변인들 간 다중공선성 문제는 발견되지 않았다.

3. 연구모형 분석

가. 기초모형 분석 결과

기초모형의 고정효과 분석 결과, 수업 전문성의 평균 추정치는 4.18이었으며 이는 통계적으로 유의하였다. 아울러 기관 수준의 분산은 .019, 교사 수준의 분산은 .193인 것으로

나타나, .09의 집단 내 상관계수(ICC)가 도출되었다. 이는 수업 전문성의 전체 분산 중 9%가 기관별 차이로 설명됨을 의미한다. 즉, 수업 전문성은 동일 기관에 소속된 교사 간, 기관 간 차이가 모두 존재하며, 기관 수준보다 교사 수준으로 인한 차이가 더 크다는 것이 확인되었다. 아울러 무선효과 검정 결과, 기관이 교사의 수업 전문성 차이에 영향을 미친다 ($\chi^2=50.754$, $p<.05$)는 것이 검증되었다. 이는 교사들 사이에서 발생하는 수업 전문성의 차이가 개인 수준과 더불어 그들이 속한 기관 수준을 통해서도 설명되어야 함을 시사한다.

〈표 4〉 기초모형 분석 결과

고정효과	Coefficient	SE	t
절편	4.180	.039	107.501***
무선효과	SD	Variance	χ^2
집단 간 분산	.138	.019	50.754*
집단 내 분산	.439	.193	
집단 내 상관계수(ICC)		.090	

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

나. 연구모형1 분석 결과: 수업 전문성에 대한 개인 수준 변인 효과

앞선 기초모형 분석을 통해 수업 전문성이 교사 개인 및 기관 특성에 따라 달라짐을 확인하였다. 이에 연구모형1에서는 개인 수준 변인을 투입하여 교사의 특성이 수업 전문성에 미치는 영향을 파악하고, 이러한 개인 수준 변인들의 효과 아래에서도 수업 전문성의 기관 간 차이가 여전히 유의한지 살펴보고자 하였다. 이를 위해 교사 개인 수준 변인들이 수업 전문성에 미치는 영향력을 고정효과로 확인하고, 그것의 기관별 차이를 무선효과로 검증하였다. 아울러 기초모형과 중간모형1, 연구모형1의 집단 내 분산 추정치 비교를 통해 수업 전문성에 대한 개인 수준 변인들의 설명력을 산출하였다. 본 연구에서는 각 변인 속성에 따른 주효과를 보다 면밀하게 살펴보기 위하여 교사 개인 수준 변인을 ‘인구통계학적 변인(연령, 학력, 경력)’과 ‘사회심리학적 변인(교직 인성)’으로 나누어 순차 투입하였다.

먼저, 교사의 인구통계학적 변인을 투입한 중간모형1의 고정효과를 살펴본 결과, 교사의 연령, 학력, 경력은 그들의 수업 전문성에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 각 변인(연령, 학력, 경력)의 무선효과 또한 모두 유의하지 않았다. 그러나 집단 간 분산의 경우, 그 통계적 유의성($\chi^2=52.272$, $p<.01$)이 검증되어 인구통계학적 변인의 영향력 아래에서도 수업 전문성은 여전히 유의한 기관별 차이를 나타내는 것으로 확인되었다. 아울러 중간모형1의 집단 내 분산은 .185로, 기초모형의 집단 내 분산보다 .008만큼 감소하여

4.2%의 설명력을 나타냈다. 이는 교사의 인구통계학적 변인이 동일 기관에 소속된 교사의 수업 전문성 차이에 대략 4% 정도 기여함을 의미한다.

다음으로, 중간모형1에 교사의 사회심리학적 변인을 추가 투입한 연구모형1의 고정효과를 살펴본 결과, 교사의 수업 전문성에 대한 연령, 학력, 경력의 주효과는 여전히 유의하지 않았으나, 교직 인성은 통계적으로 유의한 정적 영향력($\beta=.623, p<.001$)을 발휘하는 것으로 나타났다. 이는 바람직한 교직 인성을 지닌 교사일수록 수업 전문성이 우수함을 의미한다. 그러나 교직 인성을 포함한 모든 교사 수준 변인들의 무선효과는 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 수업 전문성에 대한 연령, 학력, 경력, 교직 인성의 기관별 효과 크기의 차이가 통계적으로 유의하지 않음을 뜻한다.

한편, 연구모형1의 집단 간 분산은 중간모형1과 마찬가지로 그 통계적 유의성이 검증($\chi^2=80.802, p<.001$)되어 구체적으로 어떠한 기관 특성이 수업 전문성의 기관별 차이를 유발하는지에 관한 추가 탐색의 필요성을 제기하였다. 아울러 연구모형1의 집단 내 분산은 .12로, 중간모형1의 집단 내 분산보다 .065만큼 감소하여 35.1%의 설명력을 나타냈다. 이는 교사의 사회심리학적 변인이 동 기관 소속 교사들의 수업 전문성 차이를 약 35% 정도 설명하는 것으로 이해할 수 있다. 전술된 수업 전문성에 대한 교사 수준 변인들의 구체적 인 예측력은 아래의 표와 같다.

〈표 5〉 연구모형1 분석 결과

구분	기초모형			중간모형1			연구모형1		
	Coefficient	SE	t	Coefficient	SE	t	Coefficient	SE	t
절편	4.180	.039	107.501***	4.183	.041	102.885***	4.183	.041	101.949***
인구통계학적 변인	연령			.019	.042	.464	.006	.033	.194
	학력			.042	.046	.913	.017	.038	.429
	경력			-.007	.043	-.172	-.022	.034	-.644
사회심리학적 변인	교직 인성						.623	.064	9.736***
무선효과	SD	Variance	χ^2	SD	Variance	χ^2	SD	Variance	χ^2
집단 간 분산	.138	.019	50.754*	.151	.023	52.272**	.183	.034	80.802***
인구통계학적 변인	연령			.093	.009	25.919	.070	.005	27.397
	학력			.036	.001	30.682	.057	.003	35.299
	경력			.053	.003	35.830	.028	.001	38.047
사회심리학적 변인	교직 인성						.074	.006	24.559
집단 내 분산	.439	.193		.430	.185		.346	.120	

구분	기초모형	중간모형1	연구모형1
	누적설명분산(R^2)		
		.042	.351

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

$$\text{※ 누적설명분산}(R^2): R1^2 = \frac{\sigma_{\text{기초모형}}^2 - \sigma_{\text{중간모형1}}^2}{\sigma_{\text{기초모형}}^2} \quad R2^2 = \frac{\sigma_{\text{중간모형1}}^2 - \sigma_{\text{연구모형1}}^2}{\sigma_{\text{중간모형1}}^2}$$

다. 연구모형2 분석 결과: 수업 전문성에 대한 기관 수준 변인 효과

연구모형1을 통해 교사 개인 수준 변인을 모두 투입한 이후에도 기관 간 수업 전문성의 차이가 여전히 유의함을 확인하였다. 이에 본 연구에서는 연구모형2를 통해 기관 특성이 수업 전문성에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 이때, 기관 수준 변인들은 그 속성에 따라 ‘기관 배경 변인(설립 유형)’과 ‘기관 과정 변인(원장 리더십, 조직풍토, 동료교사와의 협력)’으로 나뉘어 각각 투입되었으며, 이전 모형의 분석 결과에 따라 교사 수준 변인의 무선희과는 추정되지 않았다.

기관 배경 변인만을 투입한 중간모형2의 고정효과를 살펴본 결과, 기관 수준 변인인 설립 유형은 교사의 수업 전문성에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 교사 수준 변인 중에서는 교직 인성($\beta=.622$, $p<.001$)의 고정효과만이 통계적으로 유의하였다. 아울러 중간모형2의 집단 간 분산(.033)은 교사 수준 변인들만 투입했던 연구모형1의 집단 간 분산(.034)보다 .001 감소된 수치를 나타냈다. 이는 기관의 유형이 교사의 수업 전문성에 대한 기관 간 분산의 2.9%를 설명함을 의미한다.

다음으로, 중간모형2에 기관 과정 변인을 투입한 연구모형2의 고정효과를 검증한 결과, 기관 수준 변인 중에서는 동료교사와의 협력($\beta=.632$, $p<.001$)만이 수업 전문성에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 즉, 원장의 리더십과 조직풍토는 수업 전문성에 통계적으로 의미 있는 주효과를 발휘하지 못하는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 동료 교사와의 협력 수준이 높은 원에 근무하는 교사일수록 수업 전문성이 우수하다는 것을 의미한다. 한편, 교사의 개인 수준 변인 중에서는 교직 인성의 고정효과($\beta=.622$, $p<.001$)가 여전히 통계적으로 유의하게 나타났다.

끝으로, 기관 수준 변인이 모두 투입된 연구모형2의 집단 간 분산은 .009로, 이전 연구 모형(중간모형2)의 집단 간 분산(.033)보다 .024 감소하였다. 이는 기관 과정 변인이 수업 전문성에 관한 기관 간 차이에 72.7% 기여함을 시사한다. 상기 수업 전문성에 대한 기관 수준 변인들의 세부적인 영향력은 아래의 표와 같다.

〈표 6〉 연구모형2 분석 결과

구분			연구모형1			중간모형2			연구모형2		
고정효과			<i>Coefficient</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Coefficient</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Coefficient</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
절편			4.183	.041	101.99***	4.198	.053	79.465***	4.172	.039	106.75***
개인 수준 변인 (Level1)	인구통계 학적 변인	연령	.006	.033	.194	.018	.031	.583	.018	.031	.581
		학력	.017	.038	.429	-.002	.037	-.055	-.002	.037	-.055
		경력	-.022	.034	-.644	-.018	.034	-.528	-.018	.034	-.527
	사회심리 학적 변인	교직 인성	.623	.064	9.736***	.622	.063	9.851***	.622	.063	9.824***
	기관 배경 변인	설립 유형				-.045	.084	-.528	.024	.063	.386
기관 수준 변인 (Level2)	기관 과정 변인	원장 리더십							.070	.098	.709
		조직풍토							.045	.164	.276
		동료교사 와의 협력							.632	.166	3.806***
무선효과			<i>SD</i>	<i>Variance</i>	χ^2	<i>SD</i>	<i>Variance</i>	χ^2	<i>SD</i>	<i>Variance</i>	χ^2
집단 간 분산			.183	.034	80.802***	.181	.033	76.842***	.093	.009	39.405*
개인 수준 변인 (Level1)	인구통계 학적 변인	연령	.070	.005	27.397						
		학력	.057	.003	35.299						
		경력	.028	.001	38.047						
	사회심리 학적 변인	교직 인성	.074	.006	24.559						
집단 내 분산			.346	.120		.355	.126		.356	.127	
누적설명분산(R^2)									.029		
									.727		

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

※ 누적설명분산(R^2): $RR^2 = \frac{\tau_{00}\text{연구모형1} - \tau_{00}\text{중간모형2}}{\tau_{00}\text{연구모형1}}$ $RA^2 = \frac{\tau_{00}\text{중간모형2} - \tau_{00}\text{연구모형2}}{\tau_{00}\text{중간모형2}}$

IV. 논의 및 결론

본 연구는 어린이집 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 개인 및 기관 요인들을 다층적으로 규명하고자 하였다. 그 구체적인 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 어린이집 교사의 수업 전문성은 비교적 높은 수준인 것으로 나타났으며, 그것의 전체 분산 중 9%(ICC=.09)가 기관별 차이에 의한 것임이 확인되었다. 일반적으로 ICC(집단 내 상관계수) 값이 5% 이상일 때, 위계적 선형 모형 분석의 당위성이 인정된다(Heck, Thomas, & Tabata, 2013)는 점에서 전술된 결과는 교사들 사이에서 발생하는 수업 전

문성의 차이를 개인 수준뿐만 아니라, 그들이 속한 기관 수준에서 함께 조망하여야 함을 다시금 확인시켜준다. 즉, 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 요인들을 보다 다각적인 시각에서 고찰해야 함을 뜻한다고 하겠다.

둘째, 교사의 개인 수준 변인 중 인구통계학적 변인인 연령, 경력, 학력은 그들의 수업 전문성을 예측하지 못하였으며, 이들의 무선효과 역시 유의하지 않았다. 이는 교사의 연령, 학력, 경력과 수업 전문성 간에는 특별한 관련성이 없음을 보고한 선행연구 결과(강미영, 2020; 이순자·김진화, 2021)와 일맥상통한다. 실제로, 저경력이지만 수업내용 및 전략에 있어 탁월한 두각을 나타내거나, 고학력임에도 영유아의 요구에 기민하게 반응하지 않는 교사들의 존재가 학계에 보고되고 있다(김윤경, 2018; 박창현, 2015). 이러한 결과는 교사의 성취가 단순 시간의 경과나 학위 유무와 같은 이분법적 변수로 환원될 수 없음을 시사한다(박창현, 2015).

한편, 교사의 사회심리학적 변인인 교직 인성은 그들의 수업 전문성에 유의한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 그러나 그 무선효과까지 유의하지는 않았다. 이는 바람직한 교직 인성을 지닌 교사일수록 수업 전문성이 우수함을 뜻하는 동시에, 수업 전문성에 대한 교직 인성의 예측력이 기관별로 크게 다르지 않음을 의미한다. 조주원과 전유영(2017), 전홍주, 권현조와 변길진(2018)의 연구에서도 교직 인성은 보육교사들의 교직 전문성 인식과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타나, 본 연구와 그 맥을 같이 하였다. 교사로서 지녀야 할 인간적인 품성을 뜻하는 교직 인성은 영유아의 학습뿐만 아니라, 그들의 인성에도 큰 영향을 미친다. 영유아기 발달 특성상 교사의 행동과 언어에 대한 모방이 강하게 이루어질 수밖에 없기 때문이다. 따라서 교사가 올바른 교직 인성을 토대로 숙련된 전문성을 발휘할 때, 비로소 교육의 효과를 담보할 수 있다(김희정, 2019). 이처럼 교직 인성은 유아교육·보육 전반의 질을 높이는 데 상당 부분 일조하므로, 교사는 이를 객관적으로 판단하여 적극적으로 개발하고 함양하려는 노력을 기울여야 한다(황선영, 2016).

끝으로, 인구통계학적 변인은 같은 기관에 소속된 교사들의 수업 전문성 차이에 대략 4% 정도 기여하는 것으로 확인되었으며, 사회심리학적 변인은 인구통계학적 변인이 통제된 이후 약 35%의 설명력을 나타냈다. 이를 통해 동일 기관 내 교사들의 수업 전문성 차이를 감소시키는 데 있어 인구통계학적 변인보다 사회심리학적 변인이 더 큰 영향력(30.9%)을 발휘한다는 것이 규명되었다. 이러한 경향성은 위계적 선형 모형을 활용하여 교육기관의 조직 효과를 분석했던 다른 연구들(김장래, 2019; 전승환, 2013)에서도 동일하게 나타났다. 이는 보육교사의 연령, 학력, 경력 등을 통해 전문성을 가늠함으로써 사랑, 헌신, 열정과 같은 심리적 요소를 배제하고, 학력주의와 계층화를 초래하는 전문성 담론에 대한 하나의 반증이 될 수 있다(손홍숙, 2015).

셋째, 기관 수준 변인 중 배경 변인에 해당하는 설립 유형은 교사의 수업 전문성에 별다른

영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 전술된 결과는 어린이집 시설 유형과 보육교사의 전문성 인식(이희선, 2004), 전문성 발달(이경례·문혁준, 2013), 교수 활동 전문성(배상훈·박성애·한송이, 2016) 간에는 통계적으로 유의한 관련성이 없음을 보고한 연구들과 일부 상응한다. 이는 어린이집 유형과 관계없이 모든 보육교사가 교육자로서의 전문성을 토대로 영유아 발달에 적합한 활동을 제공함으로써 그들의 성장과 발달을 지원하는 공통 업무를 수행하고 있음을 암시한다(배상훈·박성애·한송이, 2016).

다음으로, 기관의 과정 변인 중 원장의 리더십과 조직풍토는 교사의 수업 전문성과 직접적인 관련성이 없는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과는 상기 요인들이 영유아교사의 전문성을 예측하는 유의미한 변인임을 보고한 선행연구들(강미영, 2020; 정혜영·이경화, 2007; 최미애·최영미, 2020)과는 다소 상반된다고 할 수 있다. 이는 수업 전문성에 영향을 미치는 다양한 변인들이 동시에 투입되면서 비교적 설명력이 낮았던 변인의 주효과가 사라졌기 때문일 수 있다. 실제로, 강미영(2020)의 연구에서 원장 리더십은 보육교사의 수업 전문성에 정적인 영향을 미쳤으나, 조직풍토와 함께 고려됨에 따라 그 통계적 유의성을 상실하였다. 즉, 수업 전문성에 대한 영향력이 상대적으로 더 컸던 조직풍토로 인해 원장 리더십의 효과가 상쇄된 것이다(강미영·김혜리·어성연, 2020). 따라서 본 연구의 결과도 이 같은 경향성의 반영일 수 있다. 또한, 본 연구에서 원장 리더십은 원장이 직접 평정하였기 때문에 교사들의 실질적인 인식과는 다소 차이가 있었을 수 있다. 그러므로 후속연구를 통해 교사들이 평정한 원장 리더십과 수업 전문성 간의 관련성을 살펴보는 것도 의미 있는 시도가 될 것이다.

이외에도 변인 간 분석단위의 차이가 상기 결과를 야기하였을 수도 있다. 위계적 선형 모형의 특성상 이들은 개인 수준이 아닌, 기관 수준의 변인으로 조망하였기 때문이다. 실제 본 연구에서 조직풍토를 조직 차원이 아닌 개인 차원의 변인으로 고려하였을 때에는 수업 전문성과 정적인 상관관계를 나타냈다. 이러한 결과는 동일 기관에 근무하는 교사들에게 조직풍토는 그들의 수업 전문성을 예측하는 유의한 변인일 수 있지만, 그것이 기관 간 수업 전문성의 차이까지는 유발하지 못함을 의미한다. 그러므로 기관들 사이의 수업 전문성 격차를 설명하는 실질적인 조직 차원의 변인 발굴을 위한 심도 있는 탐색이 보다 적극적으로 이루어져야 할 것으로 사료된다. 아울러 위계적 선형 모형의 경우, 같은 수준에 속한 변인들 간의 인과적 영향력을 추정할 수 없다는 통계적 한계를 지니므로(김혜리, 2020), 원장 리더십과 조직풍토의 실증적인 예측력이 정녕 존재하지 않는 것인지, 아니면 다른 변인을 매개로 수업 전문성에 간접적인 영향력을 발휘하는 것인지에 관한 추후 검증이 필요할 것으로 판단된다.

한편, 이상의 결과와는 대조적으로 동료교사와의 협력은 수업 전문성을 강화하는 긍정적인 요인임이 확인되었다. 즉, 효과적인 학급 경영 및 교육을 위한 아이디어나 지식을 동료들과 공유하고, 공동의 목적의식과 책임감을 지니며, 서로를 존중하고 신뢰하는 원에 소속

되어 있는 교사일수록 수업 전문성이 뛰어날 것으로 추정되었다. 이러한 연구 결과는 원장의 리더십이나 조직풍토와 같은 조직의 간접적인 맥락효과보다 동료교사들 간 실질적인 협력이 수업 전문성 개발에 더욱 크게 일조할 것임을 시사한다. 실제로, 영유아교사들은 그들의 전문성 향상을 위해 원장과 동료교사의 체계적인 지원을 요구하고 있었다(김정희, 2011). 동료와 격려를 주고받는 긍정적인 관계 속에서 교사는 업무에 대한 즐거움의 원천을 발견할 수 있다(성진희, 2017). 따라서 교육 공동체는 상호 간 활발한 접촉 및 대화를 통해 의미 있는 관계를 형성해 나가는 사회적 장(場)으로서 그 역할을 다해야 하며, 교수-학습 활동 및 영유아 지도와 관련된 고민들을 기꺼이 함께 나눌 수 있는 개방적인 문화를 조성하여야 한다.

끝으로, 앞서 언급된 기관 수준 변인들을 위계적 회귀 모형에 순차 투입한 결과, 기관 배경 변인은 교사의 수업 전문성에 관한 기관 간 차이를 3%가량 설명하는 것으로 분석되었다. 그리고 이 같은 맥락효과가 통제된 상태에서 과정 변인은 기관 간 수업 전문성 격차에 72.7%라는 비교적 높은 기여도를 나타냈다. 다시 말해, 교사의 수업 전문성에 대한 기관별 차이를 감소시키는 데 있어 기관의 배경 변인보다 과정 변인이 훨씬 더 강력한 효과를 발휘하였다. 이는 개인 차원에서 규제하기 어려운 기관의 고정적·물리적 조건보다 교육 공동체 구성원들의 적극적인 협력과 개선 노력에 따라 수업 전문성이 증진될 수 있음을 보여주는 매우 의미 있는 결과라 하겠다.

V. 정책적 제언 및 시사점

본 연구는 그간 소극적으로 이루어져 왔던 영유아교사의 수업 전문성 지원 체계 구축 및 관련 프로그램 개발에 의미 있는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이라 예견된다. 첫째, 영유아교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 개인 변인의 발굴은 전문적 자질 향상을 위해 각 교사가 교육현장에서 어떠한 노력을 기울여야 하는지에 대한 구체적인 길잡이 역할을 해주는 동시에 교사교육 시 더욱 강조하여 지도해야 할 부분이 무엇인지 가늠하는 데 도움을 제공한다. 특히 본 연구에서 중점적으로 다룬 교직 인성은 현직 교사뿐만 아니라 예비 교사들에게도 요구되는 필수 자질로, 전반적인 교육의 질 제고에 있어 매우 중요하다고 할 수 있다. 교직 인성을 갖추었다는 것은 개인적, 사회·공동체적 차원에서 요구되는 교사의 인격적 요소들이 서로 조화와 균형을 이루고 있다는 뜻으로(황해익·김은정, 2015), 영유아와 장기간 정서적 유대감을 형성하는 교사들의 경우 이를 반드시 지녀야 한다(구미향, 2017). 따라서 영유아교사들을 위한 양질의 인성 교육 프로그램이 조속히 개발되어야 할 것으로 판단된다. 무엇보다 인성은 단기간의 학습을 통해 형성되기 어려우므로, 교사 양성

과정에서부터 단편적인 인성 관련 교과를 수강하는 것 이상의 체계적인 교육을 통해 올바른 인성을 함양할 수 있는 다양한 경험을 제공할 필요가 있다(조주원·전유영, 2017). 특히 교직에 입문하며 접했던 교육을 통해 형성된 교직 인성이 보편적 인성보다 교직 전문성에 더 큰 영향력을 행사한다(전홍주·권현조·변길진, 2018)는 점을 고려해 볼 때, 예비 교사 때부터 장기적이며 단계적인 인성 교육이 실시되어야 할 것이다(조주원·전유영, 2017). 본 연구가 확고한 소명의식 및 올바른 교육 신념을 지닌 전문적인 영유아교사의 양성을 지지하는 또 하나의 방점이 되어주기를 기대해 본다.

둘째, 본 연구는 영유아교사의 수업 전문성을 조직적 측면에서 조망하려는 학술적 시도가 다소 미비하였던 현 유아교육 학계(신은미·나은숙, 2007)에 조직 효과성에 관한 관심을 환기·증진시켜 줄 수 있을 것으로 사료된다. 특히 본 연구의 결과는 영유아교사의 수업 전문성을 개인적 역량으로 한정하여 이해해왔던 협소한 시각에서 벗어나, 교사들에게 지워졌던 전문성 개발에의 과중한 부담을 감소시킬 수 있는 정책적 지원 방안의 마련을 촉구한다. 구체적으로, 교사학습공동체나 동료 장학 등, 효과적인 협력 체계 구축을 위한 적극적인 행·재정적 원조가 이루어져야 할 것이다. 아울러 본 연구가 교육 공동체 구성원들 간 긍정적인 관계 형성에 있어 기관의 자발적인 노력을 촉구하는 데 유용한 근거 자료로 인용되기를 바란다.

셋째, 유아교육기관의 조직 효과들은 개인 변인과 결합했을 때, 더 높은 시너지 효과를 발휘할 가능성이 크다. 일례로, 강영식과 문현경(2011)은 유아교사에게 의사결정 권한을 부여하고, 자율성을 허용하는 조직 분위기가 교사효능감을 높여 그들의 전문성 증진에 일조한다고 보고하였다. 또한, 김하중(2015)은 동료와 함께 협력하고 의견을 나누는 지속적인 경험이 교사의 기존 지식 및 신념을 재구성하게 함으로써 수업 전문성을 향상시킨다고 제안하였다. 이러한 결과들은 후속연구를 통해 유아교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 개인 및 기관 변인들의 상호작용 효과를 살펴보는 것 역시 매우 의미 있는 과정이 될 것임을 시사한다.

넷째, 본 연구는 타 학교급에 비해 위계적 선형 모형이 비교적 적극적으로 활용되고 있지 않은 현 유아교육 학계에 새로운 방법론을 소개하는 기초 연구로 참고될 수 있을 것이다. 사실상 다른 층위에 속해 있는 변인들의 영향력을 정보의 손실이나 오류 없이 분석하기 위해서는 위계적 선형 모형의 지속적인 확장이 필수적이라 하겠다. 단, 본 연구는 현실적인 제약으로 인해 위계적 선형 모형 분석을 위한 최소 표본만을 수집하여 진행하였다는 통계적 취약성을 내포한다. 그러므로 향후 국가적 차원에서 보다 광범위한 표본 수집 전략을 수립함으로써, 영유아교사의 수업 전문성과 관련된 다채로운 변인에 대한 정밀한 탐색을 시도한다면 좋을 것이다.

끝으로, 본 연구는 2019 개정 누리과정이 도입됨에 따라 교사의 지나친 사전 계획을 지

양하고, 유아의 주도적인 놀이에 방점을 두는 현 시류 속에서 편익의 표집의 한계로 인해 교육보다는 돌봄의 비중이 높은 영아 학급의 교사들을 중심으로 수업 전문성에 대해 논하였다는 제한점을 지닌다. 따라서 후속연구에서는 교사가 담당하고 있는 영유아의 연령을 균형적으로 안배하고, 변화된 교육과정 기조에 부응할 수 있도록 교사의 '놀이 전문성'을 고찰하는 데 더욱 주력하여야 할 것으로 사료된다.

참고문헌

- 강미영(2020). 어린이집 원장의 리더십 및 조직풍토가 보육교사 수업 전문성에 미치는 영향. 석사학위논문. 중앙대학교 교육대학원.
- 강미영·김혜리·어성연(2020). 어린이집 원장의 리더십 및 조직풍토가 보육교사 수업 전문성에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 27(3), 83-107.
- 강상진(2016). 다층모형. 서울: 학지사.
- 강영식·문현경(2011). 어린이집 교사의 임파워먼트가 교사효능감 및 교육전문성에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 16(4), 161-181.
- 구미향(2017). 유아교사가 갖추어야 할 인성은 무엇인가?. 유아교육·보육복지연구, 21(2), 127-154.
- 김경령·서은희(2014). 예비교사의 교직인성 자기점검도구 개발 연구. 한국교원교육연구, 31(1), 117-139.
- 김성은·정규형·허영희·우종훈(2018). 한번에 통과하는 논문: SPSS 결과표 작성과 해석 방법. 서울: 한빛아카데미.
- 김순환·박선혜·남옥선(2014). 예비유아교사를 위한 교직인성 프로그램 개발 및 적용. 유아교육학논집, 18(2), 339-363.
- 김영옥(2001). 유치원 교육과 교사의 수업 전문성. 한국교원교육연구, 18(1), 1-29.
- 김윤경(2018). 보육교사의 자아탄력성 및 반성적 사고와 수업 전문성의 관계. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 김인혜(2017). 예비유아교사의 교직윤리 및 교직인성. 석사학위논문. 성신여자대학교 교육대학원.
- 김장래(2019). 위계적 선형모형을 활용한 초등학교 교사학습공동체에 영향을 미치는 요인의 효과 분석. 박사학위논문. 인천대학교 대학원.
- 김정희(2011). 보육교사와 유치원교사의 직무수행을 위한 지원 요구에 대한 인식. 유아교육·보육복지연구, 15(3), 101-123.

- 김청택(2008). 위계적 선형모형의 소개. 한국심리학회 학술대회 자료집, 16-17, 8월 20-22일, 서울: 육군사관학교.
- 김하종(2015). 유치원 교사의 수업전문성 관련 변인간의 구조 분석. 박사학위논문. 전남대학교 대학원.
- 김현진(2008). 영아반 보육교사의 개인 변인에 따른 전문성 발달 수준. 한국보육학회지, 8(2), 31-47.
- 김현진·신은수(2008). 보육교사의 전문성 발달 수준에 대한 연구: 교사의 개인적 변인(연령, 학력 및 전공, 자격유형, 과거 직업유형)을 중심으로. 한국교원교육연구, 25(3), 239-259.
- 김혜리(2020). 유아의 초등 전이를 위한 학교준비도에 영향을 미치는 관련 변인에 관한 다층분석: 유아 및 유아교육기관 변인을 중심으로. 박사학위논문. 중앙대학교 대학원.
- 김희정(2019). 보육교사의 교직인성, 교수효능감, 교직윤리의식, 교사역할수행 간의 구조분석. 박사학위논문. 경성대학교 대학원.
- 김희정·서현아(2019). 보육교사의 교직인성, 교수효능감, 교직윤리의식, 교사역할수행 간의 구조분석. 유아교육연구, 39(3), 89-114.
- 문혁준(2013). 보육교사의 발달지식, 귀인성향, 사회적 지지, 소진이 전문성 인식에 미치는 영향. 육아정책연구, 7(2), 145-165.
- 박수진(2015). 텔파이 조사를 통한 유아교육기관 원장 리더십 역량 진단도구 개발 및 원장의 리더십, 교사의 교직현신, 부모의 만족도 관계. 박사학위논문. 충신대학교 대학원.
- 박은미·이석순(2013). 보육교사의 전문성 발달수준과 보육효능감에 관한 연구. 유아교육·보육복지연구, 17(4), 179-200.
- 박종덕(2007). 인성교육과 교사의 전문성: 초등교사의 역할에 주는 시사. 초등교육연구, 20(3), 107-127.
- 박창현(2015). 유아교사의 개인특성과 유아교육기관 특성이 유아교육기관의 질에 미치는 영향: 유아교실의 질을 향상시키기 위한 조건. 한국보육지원학회지, 11(2), 201-220.
- 박형신·김정주(2010). 보육교사의 전문성지원환경 인식과 조직현신도, 전문성 인식 간의 관계. 아동교육, 19(2), 87-102.
- 방은정(2015). 유치원 교사의 교수행동이 유아의 학교준비도에 미치는 영향. 박사학위논문. 고려대학교 대학원.
- 배상훈·박성애·한송이(2016). 원장의 감성리더십이 보육교사의 교수활동 전문성 및 자기효능감에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 21(5), 355-378.
- 사영숙(2016). 수업전문성을 추구하는 영유아교사의 학습공동체 경험 탐구. 박사학위논문. 배재대학교 대학원.
- 성진희(2017). 보육교사가 지각한 직무만족, 전문성인식, 동료교사협력과 어린이집 조직효과

- 성 간의 구조관계. 박사학위논문. 경상대학교 대학원.
- 손흥숙(2015). 보육교사 전문성 담론의 개념적 쟁점. *교육학연구*, 53(1), 195-211.
- 신은미·나은숙(2007). 유치원 교사의 전문성 관련 연구 동향 분석. *한국교원교육연구*, 24(3), 131-150.
- 염지숙·이명순·조형숙·김현주(2011). *유아교사론*. 파주: 정민사.
- 오윤란·문혁준(2018). 유치원 경력교사가 지각한 원장의 변혁적 리더십, 교사의 교직전문성 인식, 조직몰입이 직무만족도에 미치는 영향. *유아교육학논집*, 22(1), 33-53.
- 윤진주(2015). 유치원 교사의 수업전문성과 전문성지원환경간의 관계. *아동교육*, 24(2), 73-91.
- 윤혜영·최인수(2009). 유치원 조직풍토, 교사의 전문성 인식과 직무스트레스와의 관계. *생활과학*, 12, 67-79.
- 이경례·문혁준(2013). 영아보육교사의 발달지식, 교사효능감, 전문성 지원환경이 전문성 발달 수준에 미치는 영향. *한국보육학회지*, 13(3), 163-182.
- 이나미(2018). 유치원 교사가 지각한 원장의 진정성 리더십과 교사의 직무만족도-교사의 소명의식과 유치원의 조직풍토의 매개효과-. 박사학위논문. 호서대학교 대학원.
- 이석순·박은미(2014). 영아보육교사의 전문성 인식과 전문성 발달수준에 관한 연구. *유아교육·보육복지연구*, 18(4), 437-460.
- 이성희(2017). 유치원 교사의 수업전문성 연구동향 분석. *유아교육·보육복지연구*, 21(1), 265-298.
- 이순자·김진화(2021). 보육교사의 직업정체성이 수업전문성에 미치는 영향. *한국영유아보육학*, 126, 19-56.
- 이용주(2019). 2009년~2018년 유아교육 및 보육분야 교사 전문성 관련 국내 학술지 연구 동향 분석. *유아교육학논집*, 23(4), 105-125.
- 이정란(2014). 교장의 변혁적 리더십과 학교조직효과성 간의 관계에서 교사 팔로워십과 교사 쉼리그십의 매개효과. 박사학위논문. 인천대학교 대학원.
- 이혜주(2014). 유치원 교사의 특성이 수업 전문성 지각에 미치는 영향. 석사학위논문. 강남대학교 교육대학원.
- 이희선(2004). 보육교사의 교직 전문성에 대한 인식. *한국보육학회지*, 4(2), 79-90.
- 전승환(2013). 마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 전홍주·권현조·변길진(2018). 보육교사의 교직윤리의식과 교직인성이 교직전문성 인식에 미치는 영향. *한국영유아보육학*, 110, 33-57.
- 정혜영·이경화(2007). 장애아 보육교사의 직무만족도에 대한 조직풍토, 전문성 인식, 직무스

- 트레스의 인과모형 연구. *열린유아교육연구*, 12(3), 421-441.
- 조주원·전유영(2017). 유아교사의 인성과 전문성 인식의 관계 분석. *열린유아교육연구*, 22(5), 275-303.
- 조준오·홍광표(2018). 유아교사의 교육신념과 교육태도와 수업 전문성에 미치는 영향. *생태 유아교육연구*, 17(4), 117-141.
- 최미애·최양미(2020). 유아교육기관 원장의 진정성 리더십과 교사의 반성적 사고 및 전문성의 구조적 관계. *열린유아교육연구*, 25(2), 347-369.
- 황보영란(2003). 유아교사의 전문성 신장 기회와 관련된 사회 조직적 변인 연구-사립유치원을 중심으로-. *유아교육연구*, 23(1), 153-168.
- 황선영(2016). 유아교사 인성이 교사역할수행에 미치는 영향. *유아교육학논집*, 20(6), 5-24.
- 황해익·김은정(2015). 예비유아교사의 교직인성에 대한 주관성 연구. *열린유아교육연구*, 20(4), 191-219.
- 황해익·송연숙·최혜진·손원경(2008). 영유아·아동연구에서의 SPSS 자료분석. 서울: 창지사.
- Bliese, P. D. (1998). Group size, ICC values, and group-level correlations: A simulation. *Organizational Research Methods*, 1(4), 355-373.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2013). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. Abingdon-on-Thames, UK: Routledge.
- Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. (2000). *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco, SF: Jossey-Bass.
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organization: A conversation with Peter Segue. *Educational Leadership*, 52(7), 20-23.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Stephen, R., & Anthony, B. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Williams, E. C. (2000). School professional learning environment characteristics and teacher self-efficacy beliefs: Linkages and measurement issues. Doctoral Dissertation. University of Georgia, USA.

- 논문접수 11월 5일 / 수정본 접수 12월 3일 / 게재 승인 12월 15일
- 교신저자: 김혜리, 아이코리아 보육교사교육원 교수, blue0667@hanmail.net

Abstract

A Multi-layered Analysis of the Effect of Individual and Institutional Variables that Affect Teaching Professionalism of Daycare Center Teachers and Its Policy Implications

Kim, Hyeree

The purpose of this study is to identify individual and institutional factors that affect the teaching professionalism of daycare center teachers and to prepare preliminary data for establishing a plan to develop it. The survey was conducted on principals and teachers working in childcare centers in the Seoul and Gyeonggi provinces. The collected data were analyzed using a hierarchical linear model. The general results of this study are as follows:

First, the teaching professionalism of childcare center teachers was found to be relatively high and nine per cent of its total variance was confirmed to be related to institutional differences. Second, among the individual-level variables of teachers, pedagogical personality positively predicted teaching professionalism. Third, among the variables at the institutional level, cooperation with fellow teachers was a positive factor that reinforced the teaching professionalism in teachers.

The above research results suggest the need for implementation of policies and practical efforts to support the cultivation of desirable pedagogical personality and the formation of collaborative organizational culture to enhance the teaching professionalism of teachers in childcare centers.

Keywords: daycare center teacher, teaching professionalism,
individual variables, institutional variables