부모교육연구, 제19권 2호, 2022
Korean Journal of Parent Education
Vol. 19, No. 2, pp. 5-30

영유아교사의 관찰역량 척도 개발 및 타당화 연구

조성희* · 박현정**

본 연구는 영유아교사가 영유아들의 놀이를 관찰하면서 적절하게 개입하여 놀이가 심화 및 확장되어 배움이 일어나도록 하는 역할을 하기 위해 필요한 관찰역량을 측정할 수 있는 도구를 개발하고 이를 타당화하는데 목적이 있다. 연구절차는 문헌 고찰 및 2차에 걸친 전문가 타당도를 거쳐 최초 226문항을 58문항으로 선별하였다. 그 후, 서울, 경기, 인천, 강원, 광주, 제주지역의 영유아교사 287명을 대상으로 설문조사를 진행하였으며 본 연구에서 개발하고자 하는 영유아교사의 관찰역량척도의 구성타당화를 위해 IBM SPSS Statistic 21을 사용하여 신뢰도 검증 및 탐색적 요인분석 등을 실시하였다. 분석결과 척도는 '관찰의 지식(13문항)', '관찰의 기술(12문항)', '관찰의 태도(7문항)' 라는 3개의 요인에 기초한 32개의 문항으로 구성되었으며, 신뢰도 분석결과 전체 신뢰도 .98로 신뢰도가 높은 척도임이 확인되었다. 이러한 본 연구의 결과를 통해 영유아중심 · 놀이중심 교육과정을 운영하는 보육 및 교육기관 현장의 교직원이 스스로 자신의 관찰역량을 평가하고 분석할 수 있는 도구가 개발되었다는 점에서 의의를 가질 수 있으며, 영유아교사의 관찰역량강화를 위한 프로그램이 부재한 상황에서 영유아교사의 관찰역량강화를 위한 프로그램 개발에 유용하게 사용될 이론적 근거가 될 수 있을 것으로 기대한다.

주제어: 영유아, 놀이, 영유아교사, 관찰역량, 척도 개발

논문제출일: 2022. 04. 17. 최종심사일: 2022. 05. 16. 게재확정일: 2022. 05. 25.
* 숙명여자대학교 대학원 아동복지학과 박사수료
** 경기과학기술대학 아동보육과 겸임교수
Corresponding author: Park, Hyun-Jeong. Gyeonggi University of Science and Technology. 269, Gyeonggigwagidae-ro, Siheung-si, Gyeonggi-do. Korea. 15073. E-mail: 73hjpak@hanmail.net

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 4차 산업혁명시대, 유아교육 현장도 변화하고 있다. 2016 다보스포럼에서 전 세계의 저명한 기업인·경제학자·정치인 등 공공 및 민간부문의 지도자들이 한 자리에 모여 4차 산업혁명이 미치는 결과를 논의한 결과, 4차 혁명이 풀어야 할 과제로 '교육 개선'을 제시하였다. 또한, 우리나라에서도 2019년 보건복지부와 교육부에서 유아가 중심이 되는 놀이 위주의 2019 개정 누리과정(이하 개정 누리과정)을, 2020년 9월에는 보건복지부가 0~2세를 위한 영아중심·놀이중심의 제4차 어린이집 표준보육과정(이하 제4차 표준보육과정)을 개정하였다. 이렇듯, 유아교육 현장에서는 교사 주도하에 진행된 20세기 교육 방식(김지혜, 2012, Beghetto, 2006)에서 벗어나 유아 중심의 자율성과 교사의 수업 융통성이 인정되는 21세기형 교육을 지향하고 있다(이인화·한기순, 2016; Csikszentmihalyi,2009). 특히, 반복적 주입식 학습이나, 일방적인 교사 지시적 수업에서 벗어나 영유아가 직접 주제를 찾고 해답을 찾아가는 창의적 과정 중심으로 끊임없이 변화하고 있다(한기순·이인화, 2015; Baer & Garrett, 2010; Kaufman & Sternberg, 2010).

개정 누리과정과 4차 표준보육과정은 영유아가 중심이 되어 놀이하는 경험을 통해 배우도록 강조하고 있다. 즉, 배움의 주체가 영유아임을 명시하고 있는 것이다. 이는 교사가 주체가 되어 교육을 계획하고 가르치는 활동을 통해 학습하도록 하는 지금까지의 방식과는 많이 다르며 영유아들의 자율성과 주도성을 강조하고 있다. 이에 따라, 영유아의 놀이를 관찰하는 것은 교사의 교육과정 실행 자율성으로 여겨지며 매우 중요해졌고, 교사가 영유아의 놀이를 관찰하고 기록하는 목적을 영유아의 놀이와 배움을 이해하는 것으로 본다(보건복지부, 2020; 교육부, 보건복지부, 2019a). 즉, 영유아가 주도하는 놀이 경험을 교사가 지원하여 더 풍요로운 경험이 되도록 하고 이를 통해 의미 있는 배움이 일어날 수 있도록 하고자 하는 것이다. 이를 위해 교사는 영유아의 놀이를 지원하는 활동을 계획하고 그 계획을 실행하기 그 계획을 하기 위해서 영유아의 놀이를 주의 깊게 바라보고 이해하려는 민감성을 갖추어야 한다. 영유아의 신나고 자유로운 놀이를 지원하는 유능한 교사의 역할을 하기 위해서는 영유아의 말, 몸짓, 표정 등 언어적·비언어적 표현을 통해 드러나는 놀이의 의미와 특성에 주목하여 영유

아의 배움을 포착하고 놀이를 확장할 수 있는 지원내용도 모색할 수 있어야 한다. 교사가 유아의 놀이를 통해 생성되는 놀이의 배움을 읽어내는 능력을 갖추고 영유아의 놀이를 발견하여 이를 영유아의 경험으로 연결할 수 있도록 지원하는 것을 말한다. 교사가 직접 가르쳐서 알려주는 것은 필요하고 매우 중요한 교육 행위이다. 그러나 교사가 지원하여 영유아가 스스로 배움을 창출해내는 것이 더 의미 있는 교육행위이다. 따라서 교사의 적절한 지원은 더 수준 높은 교사의 책무성 이행 행위라고 할 수 있다. 개정된 보육ㆍ교육과정에서는 교사의 핵심적인 역할을 놀이지원자라고 보고 있으며, 교사가 자료를 지원하고 영유아가 놀이를 만들어나가며 놀이를 통해 배우는 것이 매우 중요하다고 여긴다. 그러므로 교사에게는 영유아의 놀이를 관찰하면서 지원할 내용을 직관적으로 찾아내는 능력이 요구된다. 교사의 역할을 이해하기 위해서 먼저 영유아의 놀이 자체에 초점을 두고 살펴봐야 한다.

우리나라 유아교육과정의 변천 역사에서 놀이는 일관되게 중요하게 여겨져 왔다. 영유아는 놀이를 통해 자연스럽게 학습을 경험하게 된다. 놀이를 통한 배움에 대해 고찰할 때 중요한 것은 영유아놀이에 대한 교사의 관찰이다(지성애, 2019). 교사는 영유아가 놀이를 통해 보이는 행동을 관찰하고 그 의미를 이해하는 데 초점을 둘 필요가 있다.

따라서 본 연구는 개정 누리과정과 제 4차 표준보육과정이 명확하게 밝힌 놀이지원자로서의 교사 역할을 잘 이해하여 교사가 영유아의 놀이를 제대로 지원할 수 있는 관찰역량을 탐색하고 측정도구를 개발하는 것에 목적을 둔다. 영유아교사의 관찰역량 측정도구를 개발하는 것은 영유아교사의 관찰역량에 대한 이해를 확장시켜 주기 때문에 매우 의미 있고 가치 있는 연구로 볼 수 있다. 영유아교사의 관찰역량을 측정할 수 있는 도구의 개발은 교사 스스로가 자신의 관찰역량을 보다 더 정확하고 객관적으로 평가할 수 있도록 도울 뿐만 아니라 향후 영유아교사교육 프로그램 개발관련 연구에도 기여할 수 있을 것이다. 이러한 목적을 위해 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구문제

연구문제 1. 영유아교사의 관찰역량 척도 문항 구성은 어떠한가?

연구문제 2. 영유아교사의 관찰역량 척도에 대한 타당성은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영유아와 놀이

1) 놀이와 영유아교육

“어린이는 놀이로 세상을 배운다.” 이 문구는 유아교육자라면 누구나 알고 있는 익숙한 문구일 것이다. 유아는 놀이를 통해 세상에 대한 지식을 배우고, 자신만의 독특한 자아와 정체성을 만들어가게 된다(임부연 외, 2008). 놀이는 유아의 삶이며 유아를 성장시키는 원동력이다(조성연, 2011). 놀이는 유아의 생활이자 학습 그 자체이며 유아는 놀이를 하는 동안 타인과의 관계를 형성하며 주변에 대한 지적 호기심을 충족시킨다(교육과학기술부, 2013). 유아들은 생활 속에서 늘 놀이를 찾고 즐긴다. 그래서 유아에게 놀이는 삶 그 자체이며, 유아의 삶은 곧 놀이라고 볼 수 있다(임부연 등, 2008). 놀이는 유아기에 가장 자연스럽게 나타나는 유아의 일상인 것이다(전효훈, 2011). 이처럼 영유아의 삶은 놀이로 이루어져 있으며 놀이와 항상 함께한다. 놀이를 통해서 습득하는 경험들은 자연스럽게 영유아의 전인발달을 이루도록 기회를 제공하므로 놀이는 영유아의 생활 그 자체가 되어야한다(박찬옥 외, 2014). 또한, 놀이는 목적이나 결과로부터 자유롭기 때문에 놀이 그 자체가 즐거운 것이다.

Huizinga(1993)는 놀이란 인간의 표현과 생각을 이해하기 위한 근원으로 인간의 자발적인 행위를 의미한다고 보았다. 그는 인간이 ‘놀이하는 존재(HomoLudens)’로 규정될 정도로 생득적으로 놀이에 대한 본능을 가지고 태어나며, 놀이를 통해 그들의 삶을 영위해 나간다고 하였다(홍수경,2010). 곽정인·강민정(2009)에 의하면 놀이는 영유아에게 즐거움과 배움을 함께 가져다주는 매개체이기 때문에 교육적 측면에서도 그 중요성이 강조되고 있다. 놀이는 그 자체로 가치를 지니면서 효과적인 학습수단으로서의 역할을 할 수 있기 때문이다. 엄정애(2001)에 따르면 놀이는 다양한 수준의 영유아들이 개별적으로 적합한 개념을 배울 수 있는 학습기회를 제공하며, 영유아들은 놀이에 참여하는 과정속에서 자신의 능력과 요구, 흥미에 따라 다양한 기술과 개념을 학습한다. 따라서 유아교육에 있어 놀이는 영유아의 교육활동을 위한 매개체인 동시에 영유아의 발달을 반영하여 발달에 적합한 학습기회를 제공하는 최고의 교수방법이다. 신은수(2000)는 최근 유아교육의 현장 연구들 또한 유아교육 기관에서의

놀이 경험이 영유아의 학습기회와 높은 관련성을 갖고 있음을 제시하고 있다. Platon은 유아는 자발적인 놀이를 통해 내적 욕구가 자연스럽게 표출되므로, 자연스런 성향과 미덕이 나타나 타고난 소질을 길러줄 수 있는 놀이로 교육시켜야 한다고 주장하였다(김희태·정석환, 2012). Vygotsky(1978)는 유아의 사회・문화적 상호작용 매개체로 놀이의 중요성을 강조하며, 놀이는 추상적 사고의 확대와 근접발달영역 내에서 유아의 지식과 경험을 높은 수준으로 향상시키는데 중요한 역할을 하는 것이 라고 하였다. Bruner(1996)는 유아는 놀이를 매개체로 언어・논리적 지식을 조직화하여 사고의 서술적 능력을 확장하고 완성할 수 있는 서술적 사고능력을 촉진한다고 하였다. 따라서 교사는 순수한 놀이의 특성을 방해하지 않으면서도 교육적으로 가치 있는 영유아의 놀이가 교육현장에서 많이 활용될 수 있도록 하여야 한다. 이러한 놀이의 중요성을 강조하며 국가수준의 유치원 교육과정에서는 놀이를 중심으로 한 교육활동을 강조하고 있고, NAEYC에서도 영유아에게 발달에 적합한 학습의 기회를 제공하는 교수전략으로 놀이중심교육을 제시하였다. 그러므로 놀이는 영유아 교육과정에 중심이 되어야 하며, 자연적인 발달의 근원이며 발달을 위한 에너지의 원천으로, 영유아를 위한 최적의 발달과 학습에 있어 본질적인 것이어야 한다. 즉, 영유아는 놀이를 통해 스스로 지식을 구성하고 주변 세계를 이해한다. 또한, 영유아가 놀이에 재미를 느껴야 주체적이고 능동적으로 참여하기 때문에 놀이는 그 자체로 영유아 삶의 목적이 된다.

2) 영유아발달과 놀이

놀이는 영유아의 발달에 영향을 미치는 중요한 요소이기 때문에 굉장한 가치가 있다. 수많은 학자들은 영유아에게 놀이를 통해서 교육의 기회를 제공해주어야 한다고 제시하였다(지성애, 1994). Johnson, Christie와 Wardle(2009)는 놀이는 추상적이면서도 유동적이며, 다양한 의미를 포괄하기 때문에 한 가지 개념으로 정의하는 것에 어려움이 있다고 이야기하고 있다.

영유아 놀이에 대한 중요성이 강조되면서 놀이 이론가들은 영유아발달의 여러 측면에서 놀이의 역할을 설명하려고 한다. Freud(1961)는 정서적 측면에서 놀이는 영유아가 불유쾌한 상태를 다루도록 도와주며, 이러한 외상적 경험과 연결되는 영유아의 부정적 정서를 스스로 제거하도록 함으로써 정화 효과를 가진다고 하였다. Vygotsky(1978)는 놀이가 영아기의 주요활동이며 영유아의 삶에서 매우 특별하고 중요한 영역을 차지한다(태진미, 2018)고 하였으

며, Sutton-Smith(1979)도 놀이 행동의 다양성을 강조하고, 영유아의 놀이가 창의성과 문제 해결에 미치는 긍정적인 영향을 강조하였다.

영유아에게 놀이란 자신의 흥미 및 욕구에 따라 활동의 자발적 참여와 동기가 일어나는 것이며, 놀이와 밀접한 환경과의 상호작용을 통해 영유아발달의 기초를 형성한다(현정희·김정원 2008). 놀이는 영유아에게 있어 삶의 본질이자 생활 그 자체이며 영유아가 주변세계를 이해하고 배우는 매개체이다(이선옥, 2013). 표면적으로 영유아의 놀이는 단순해 보이지만, 놀이는 행동의 모든 측면을 통합하여 나타내는 것으로 영유아가 성장함에 따라 변화하고 발달하며 영유아의 전인발달에 주된 매개가 된다. 또한, 놀이는 인간의 마음, 신체, 정신을 통합시키는 것이라 할 수 있다. 특히 영유아에게 놀이는 생활 그 자체인 동시에 전인적 성장을 이루게 하는 중요한 역할을 한다. 이렇 듯 놀이는 영유아에게 주변 세계를 이해하고 다양한 상호작용을 하면서 자신의 잠재력 가능성을 개발하고 신체, 인지, 언어, 사회, 정서적 발달을 이루어가는 것이며 즐거움을 선물하는 동시에 성장의 지침을 가르쳐주고 일깨워 주는 교사와도 같은 것이라 할 수 있겠다.

놀이를 놀이와 영유아발달의 관계에 대한 관점으로도 살펴볼 수 있다. Johnson 등(2006)은 놀이는 영유아의 발달을 반영하며, 발달의 원인이 되고, 발달을 강화한다고 하였다. 엄정애(2007)에 따라 놀이의 발달적 중요성을 구체적으로 살펴볼 수 있다. 놀이는 기본운동능력을 향상시키고 감각 및 지각능력의 발달을 증진한다는 측면에서 신체발달과 관련이 있으며, 어휘력과 문장구성력의 발달 및 의사소통능력 증진의 측면에서 언어발달과 관련이 있다. 또한 놀이를 통한 부모 및 또래와의 친밀감 형성, 조망수용능력 등 사회적 능력의 발달 등은 사회성 발달 측면과 관련되며, 놀이 중의 긍정적 정서 형성과 감정조절능력의 발달 등은 정서발달을 촉진하고 놀이를 통해 다양한 범위의 인지발달이 이루어진다.

놀이와 영유아발달이 상호 밀접하게 연관되어 있다는 것을 연구한 대표적 학자 중 Piaget(1962)는 놀이가 영유아의 인지 발달의 필수적인 매개체로 사회, 정서 및 인지 발달에 영향을 주고 있다고 하였으며, Smilansky(1968)는 놀이 속에서 의사소통을 통해 언어적으로 발달해 어휘 및 개념이 뚜렷해지는 등 언어적, 인지적 발달을 하게 된다(우혜미, 2020)고 하였다. 여러 심리학자들은 영유아의 놀이가 인지·사회·정서적 발달을 제공하고, 놀이가 영유아교육의 중심이 되어야 한다는 것에 대한 연구를 하였으며, 이에 따라 놀이에 관한 이론은 오랜 기간 질적·양적으로 변화와 발전을 이루게 되었다.

2. 보육·교육에서의 관찰

1) 보육·교육기관에서 관찰의 의미

관찰이란 '자세히 보다'라는 의미의 '관(觀)'과 '살펴서 알다'라는 의미의 '찰(察)'이 합쳐진 단어로 사물이나 현상을 주의하여 자세히 살펴보는 것을 의미한다(국립국어원 표준국어대사전, 2019). 이러한 관찰의 정의는 여러 학문 분야에 적용되면서 그 학문의 대상이나 본질에 대한 통찰력을 얻는 가장 기본적인 방법으로 활용되어 왔다. 유아교육에서의 관찰은 영유아들을 이해하기 위해 일상생활에서의 영유아 행동들을 보고, 기록하여, 그 의미를 해석하는 과정을 거치면서 현재의 상태와 앞으로의 방향에 대한 결론을 내리는 평가까지를 포함하는 일련의 과정이다(황해익, 2015; 김희진 외, 2011). 특히, 영유아들의 언어적 소통 능력의 한계를 감안하여 영유아에 대한 관찰 정보는 영유아의 눈빛, 목소리, 몸짓 등 비언어적 행동, 매너리즘, 미소, 무관심 등도 포함된다(안선회 외, 2015; 김안나, 2012).

보육·교육기관에서의 관찰은 교사와 영유아의 하루일과 모든 순간에 이루어질 수 있다. 유아교육기관에 보내진 영유아들은 하루 중 대부분을 기관에서 보내고 있으며, 이 시간 동안 인간으로서 성장하는데 필요한 발달과업을 습득해 나간다(김영실 외, 2020). 그러므로, 다양한 놀이와 일상생활의 과정에서 영유아가 어떤 경험을 하며 어떻게 반응하는지, 어떠한 지식, 기능, 태도, 가치를 만들어가고 있는지 체계적으로 관찰하여 기록하고 해석하는 일은 보육과 교육의 모든 활동들과 불가분하게 얽혀 있다(이진희, 2016)고 할 수 있다. 이처럼 관찰은 모든 보육 실행의 근간으로(이승연·유주연, 2014) 교사들은 일상생활의 맥락에서 영유아들의 자연스러운 말과 행동을 보고 들으면서 영유아의 성장과 발달과정을 이해하고, 영유아들의 관심과 흥미가 드러나는 놀이나 친구관계 등을 세심하게 관찰하여 상호작용하면서 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지를 교육과정 편성과 운영에 반영한다. 따라서 영유아에 대한 관찰은 개별영유아의 강점, 발달수준, 흥미와 관심, 학습 과정 등 영유아에 대한 이해, 교수방법 개선 및 교육과정의 운영, 동료교사나 가정과의 상담 등을 위해, 나아가 보육의 질을 향상시키고자 하는데 그 목적을 두게 된다(황해익, 2015; 곽노의, 2014; 한석실, 2014; 나귀옥·김경희, 2012; 김희진 외, 2011; Mindes, 2011; Beaty 2006; Pellegrini, 2001; Hills, 1993). 구체적으로, 어린이집 평가매뉴얼(보건복지부, 한국보육진흥원, 2022)에서도 어린이집의 '교사는 영유아의 놀이, 활동, 일상생활에서 개별 영유아의 반응과 행동을 주기적으로 관찰하여 기록해야

하며, 그 결과를 활동내용 선정, 환경구성, 교수전략, 상호작용 방법 등 보육과정에 반영하여야 하고, 부모와의 의사소통 자료로 활용한다.' 라고 제시하고 있다. 지금까지 이루어진 관찰과 관련된 선행연구들을 살펴보면 평가를 위한 정보를 수집하는 방법으로서, 그리고 수집한 정보를 기록하는 방법으로서 관찰을 다루고 있다(한석실·윤수진, 2017; 김은혜·배지희, 2016; 곽노의, 2014; 이미화 외, 2014; 탁정화·강현미, 2014; 한석실, 2014; 나귀옥·김경희, 2012; 손희경, 2011). 이들 연구에서 교사들은 하루 일과 중 놀이가 가장 많이 이루어지는 자유놀이 시간과 간식 및 식사 또는 화장실 가기 등 일상생활 시간에 주로 관찰을 하며, 다양한 관찰기록 방법 중에서 대부분 일화기록법을 선택하여 관찰을 수행하는 것으로 나타났다. 그러나 체계적인 관찰 계획을 수립하지 않아 무엇을 관찰해야 할지 파악하고 있지 못하여, 특이하거나 문제 행동을 보이는 영유아들을 간헐적으로 관찰하게 되어 영유아들마다 관찰 결과가 상이하고, 모든 영역의 발달과 학습 과정을 고르게 관찰하지 못하는 것으로 나타났다(나귀옥·김경희, 2012; 이진희, 2012).

특히 영유아는 학령기 아동이나 성인들과는 달리 언어를 통해 충분히 자신의 상태나 의사를 표현하지 못하기 때문에 영유아들이 왜 특정 행동을 하는지는 현장에서의 관찰을 통해서만 알 수 있다(Irwin & Bushnell, 1980). 관찰은 영유아의 학습과 발달에 관련된 정보를 파악할 수 있는 가장 친숙하고 직접적인 방법이며 관찰을 통해 시작된 영유아에 대한 올바른 이해는 교사가 영유아를 잘 가르치기 위한 시발점이자 교수내용이자 교수평가의 근거가 된다(조윤경, 김경혜, 2010).

2) 관찰자로서의 영유아교사

유아교육현장에서 영유아교사는 매우 다양한 역할을 수행한다. 교육과정을 계획하는 역할, 가르치는 역할, 보호하는 역할, 정서를 지지하는 역할, 환경을 구성하는 역할, 놀이를 촉진하는 역할, 안전하게 보호하는 역할, 관찰 및 평가하는 역할 등이 영유아교사의 역할이다(이연섭, 1992; Saracho,1988). 영유아교사의 역할은 시대적 변화, 사회적 분위기 등에 따라 변화하고 달리 규정된다. 최근 들어 보육교사의 역할은 기존 교육과정을 계획하여 실행하는 것만 강조하는 교사에서 영유아의 놀이를 존중하고 이해하고, 지원하며 영유아들이 안전하고 즐겁게 놀이할 수 있는 환경을 구성하는 교사로 변화하였다(조경희 외, 2022). 더불어, 교사가 영유아를 제대로 보호하고 교육하기 위해서 영유아의 발달수준이나 흥미 등을 파악하

는 관찰자의 역할을 수행하여야 한다는 사실은 변함이 없으며, 최근에도 영유아교사의 다양한 역할 중 관찰자로서의 역할이 부각되고 있다(김안나, 2012). 관찰하는 교사의 역할은 다른 역할을 보다 더 잘 하도록 하는 기초가 된다(지성애, 2019; Wolfgang & Sander, 1982). 왜냐하면 영유아교사는 영유아의 삶과 놀이를 관찰을 한 후, 자신의 경험, 전공지식 등을 토대로 재해석하고 더 나아가 교사로서의 여러 역할에 반영하기 때문이다. 이렇 듯, 영유아에 대한 교사의 이해와 공감은 영유아 발달을 극대화하므로 영유아의 관계에 기본적으로 요구되는 자질이라고 볼 수 있다(김명신, 2020).

영유아중심·놀이중심 교육과정은 기존의 교사중심 교육과정에서 벗어나 영유아를 중심으로 하는, 영유아가 “가장 잘하고 좋아하는 놀이“를 최우선으로 한다(임부연 외, 2021; 보건복지부, 2020; 교육부, 보건복지부, 2019a; 2019b). 따라서 영유아중심·놀이중심 교육의 실천은 영유아가 주도적으로 하는 놀이를 이해하는 것에서 시작한다고 할 수 있다. 영유아의 놀이는 사건이기에 이를 이해하고 지원하는 것이 쉽지 않으므로 놀이를 관찰하고 이해하는 것이 더욱 중요하다. 사건으로서 영유아의 놀이가 어떻게 생겨나고 사라지고 변이하는지를 주의 깊게 관찰함으로써 영유아의 놀이를 보다 수월하게 이해할 수 있다. 교사는 영유아의 놀이에서 사건이 일어나는 순간을 포착하고 이를 배움으로 의미 지을 수 있어야 한다. 더불어 교사는 영유아의 놀이에 대한 의미를 이해하고 지원하며 영유아와 함께 성장하고 배워 나가야 한다. 교사는 활동을 계획하고 준비하는 데 많은 시간을 보내기보다는 영유아의 놀이를 이해하고 지원하는 데 더 많은 시간을 보낼 필요가 있다(교육부, 2019).

지금까지 영유아 관찰은 영유아를 규준에 맞추어 그 상태를 확인하는 것을 영유아에 대한 ‘이해’라고 여겼다(황해익, 2015; 교육과학기술부, 보건복지부, 2013). 규준에 따른 영유아의 상태를 파악하고 적절한 교육을 통해 그 다음의 단계로 발달해 나갈 수 있도록 하는 것이 영유아에게 중요하다고 여겨왔다. 따라서 영유아의 현재 상태가 자신의 연령 기준보다 빠르게 발달하고 있는지 아니면 보통인지 발달이 늦진 않은지 확인하는 것을 곧 영유아에 대한 이해라고 하였으며 관찰의 목적으로 보았다. 그러나 이는 이해가 아닌 영유아의 상태를 ‘설명’하는 것이라고 볼 수 있다(유혜령, 2021a, 2012, 1997).

개정 누리과정과 제 4차 표준보육과정은 이전의 보육·교육과정에서 제시하던 관찰의 목적과 다르게 교사가 영유아의 놀이와 배움을 이해하고 지원하기 위해 영유아의 놀이 관찰을 할 것을 제안한다. 개정된 보육·교육과정에서 제시한 교사의 역할을 이해하기 위해서 먼저 영유아의 놀이 그 자체에 초점을 두고 살펴볼 필요가 있다. 영유아는 놀이를 통해 자연스럽게 학습을 경험하게 된다. 놀이를 통한 배움에 대해 고찰할 때 중요한 것은 영유아놀이에

대한 교사의 관찰이다. 교사는 영유아가 놀이를 통해 보이는 행동을 관찰하고 그 의미를 이해하는 데 초점을 둘 필요가 있다. 교사가 관찰을 통해 영유아에게 적절한 자료를 제공하는 시각을 갖는 것은 쉬운 일은 아니다. 이는 교사가 영유아의 놀이를 관찰하고 함께해나가는 것에 대해 즐거움을 느껴야 가능하다. 나아가 교사 스스로가 놀이를 통해 영유아가 배울 수 있다고 믿으며 놀이와 학습에 대한 패러다임을 전환해야 한다. 교사가 영유아의 세계로 들어가 그들의 삶에 참여하며 관찰하고, 관찰자인 교사가 자연스러운 환경에서 '그 곳에 있으면서' 많은 시간을 함께 보내고 그들과 친숙함과 편안함, 신뢰감을 쌓아가야 한다. 이를 바탕으로 교사는 영유아에게 놀이를 통한 배움을 지원할 수 있을 것이다. 즉 교사는 전문가로서 무엇을 가르쳐 주기 위해 그 자리에 있는 것이 아니라, 영유아들이 지각하고 이해하는 세계를 경험하게 하기 위해 그 자리에 있는 것이다. 영유아들을 이해하기 위해서는 그들의 시각으로 낮은 자세와 태도를 갖춰야 한다(김희진 외, 2011; Glesne, 2017; Bogdan & Biklen, 2015). 교사가 영유아 발달에 대해 알고 있는 내용과 교육과정을 연계하여 놀이를 개선하는 방안이 바로 관찰이다. 교사는 관찰을 통해 영유아가 관심 있는 내용과 현재 학습 방법을 이해할 수 있다. 관심 있는 활동은 무엇인지, 놀이의 전환이 어떻게 이루어지는지, 놀이의 이해를 바탕으로 학습과 발달 측면에서 더 나은 지원을 제공할 수 있다. 영유아의 놀이는 여러 맥락에서 영향을 받고 있으므로 교사는 이를 인식하고 영유아의 놀이를 지원할 수 있는 방법을 끊임없이 모색할 필요가 있다.

3) 영유교사의 관찰역량

역량(competency)이란 한 인간이 알고 있는 것과 할 수 있는 것을 의미하는데, 효과적으로 어떤 역할을 수행하기 위해 필요한 지식, 기술, 태도를 말한다(Winton, et al., 2008; Hyson, 2003).

영유아교사의 역량과 관련된 개념으로는 교사의 교직 관련 기술, 지식, 행동 태도, 가치관, 신념 등으로 구성된 내적 요인을 의미한다(이윤식, 2001). 영유아교사의 역량 또한 다양하게 정의될 수 있겠으나, 특히 다른 학교급의 교사보다도 영유아교사에게 요구되는 교사의 특성으로 교사-영유아간 상호작용의 질과 같은 과정적 질이 영유아의 성취 정도를 결정짓는 매우 중요한 영향 변인으로 인식되어 왔다(Ramey, 2000; Shonkoff & Philips, 2000). 박창현, 박찬옥(2012)은 교육과정의 실행에 있어 가장 영향력이 큰 변수는 교사의 역량이라고 했으

며 교육과정을 능동적으로 활용하기 위해서는 교사의 역량을 높이는 것이 무엇보다 효과적이라고 하였다.

영유아의 행동을 이해하고 교사 역할을 효과적으로 수행하기 위해 필수적으로 갖추어야 하는 것은 관찰역량이다(Pellegrini, 2001). 영유아교사는 유아교육현장에서 일어나는 현상이나 사건을 자세히 살펴보는 것을 넘어서서 그 현상이나 사건을 자신의 선경험이나 전공지식을 기반으로 분석하고, 추론하고, 해석하여 매 순간 새로운 의사결정을 한다. 예를 들면 영유아들이 놀이하는 것을 관찰하고 자신이 계획한 놀이에 영유아의 흥미가 적고 다른 주제에 흥미를 갖는다면 계획을 변경하기도 하고, 놀이하는 공간이 너무 좁다고 판단되면 공간구성이나 크기에 변화를 줄 수 있고, 영유아들의 흥미가 지속되는 시간이 길어지면 계획한 시간보다 더 많은 시간을 갖도록 할 수도 있다. 그뿐 아니라 영유아의 놀이가 확장되지 못할 때 적극적으로 관찰을 한 교사라면 놀이를 촉진하고 확장하는 다양한 교수 전략을 고민 하게 된다(송연숙 외, 2019; 황해익 외, 2013). 이와 같이 영유아교사가 관찰을 잘 수행하면 영유아의 발달을 촉진하고 건강하게 성장할 수 있도록 하는 데 큰 도움이 된다. 따라서 영유아교사가 관찰역량을 갖추는 일은 영유아교사 본연의 역할을 잘 수행하는 데 있어서 꼭 선행되어야 한다.

영유아교사가 관찰역량을 잘 갖추어야 하는 이유는 다음 네 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 첫째, 교사는 영유아의 일상과 놀이를 자세히 관찰하여 영유아의 발달 정도, 흥미와 흥미의 지속 정도, 배움의 성취 정도를 평가해야 한다. 둘째, 교사는 영유아의 놀이나 일상적인 삶을 관찰하여 자신이 계획하고 운영한 교육과정이 영유아들에게 적절했는지 평가하고, 이후의 교육 내용과 교수 방법을 수정 보완하며, 영유아의 요구와 필요에 따라 지원방안을 모색하고, 영유아들의 개별적 특성과 사전 경험을 고려하여 개인차가 많은 영유아들을 위한 개별화 전략을 수립할 수 있어야 한다(송연숙 외, 2019; 임수진 외, 2019). 셋째, 교사는 보육 및 교육기관에서 영유아들을 관찰한 것을 토대로 부모와 영유아의 성장과 발달, 흥미, 생활 전반에 대한 의견을 공유하기도 하고 더 나은 성장을 할 수 있도록 지도방안을 협의하게 된다. 마지막으로 영유아교사는 자신이 계획하고 구현하는 모든 것이 자신이 속한 기관의 운영철학과 잘 부합하는지, 그렇지 못하다면 이를 개선할 방안은 무엇인지 찾고 개선할 수 있어야 한다. 기관과 교사의 운영철학이 서로 상충하면 영유아 지도의 실제가 달라져 교육의 방향성을 잃게 되므로 상호 간 운영철학의 일치는 매우 중요하다. 이를 가능하도록 하려면 교사가 관찰역량을 갖추어야 한다.

본 연구에서는 선행연구를 살펴보고 영유아교사의 관찰역량을 ‘영유아교사가 영유아들의

놀이를 관찰하면서 적절하게 개입하여 놀이가 심화 및 확장되어 배움이 일어나도록 하는 역할을 하기 위해 필요한 역량'이라고 명명하였다. 또한 관찰역량을 구성하는 하위요소로 '관찰의 지식, 관찰의 기술, 관찰의 태도'를 <표 1>과 같이 정의하였다.

<표 1> 관찰역량의 하위요소

하위요소	정의
관찰의 지식	관찰을 통해 영유아의 특성과 문제의 개념을 알고 놀이할 수 있는 분위기를 조성하고 격려하는 능력에 대한 교사의 역량
관찰의 기술	관찰을 통해 다양하고 주도적인 놀이를 경험할 수 있도록 필요한 상황을 알고 적절한 방안을 제공하며 다음 놀이를 계획하는 능력에 대한 교사역량
관찰의 태도	관찰을 통해 영유아의 행동을 객관적으로 바라보고 분석하여 상호작용하려는 능력에 대한 교사의 역량

지금까지 살펴본 바와 같이 영유아교사의 관찰역량은 영유아, 교사 자신, 영유아의 부모, 보육 및 교육기관 철학의 구현을 위해 중요한 역량임을 감안할 때, 영유아교사가 관찰역량을 잘 형성할 수 있도록 하는 것은 매우 중요한 일임을 알 수 있다.

Ⅲ. 척도 개발 및 타당화

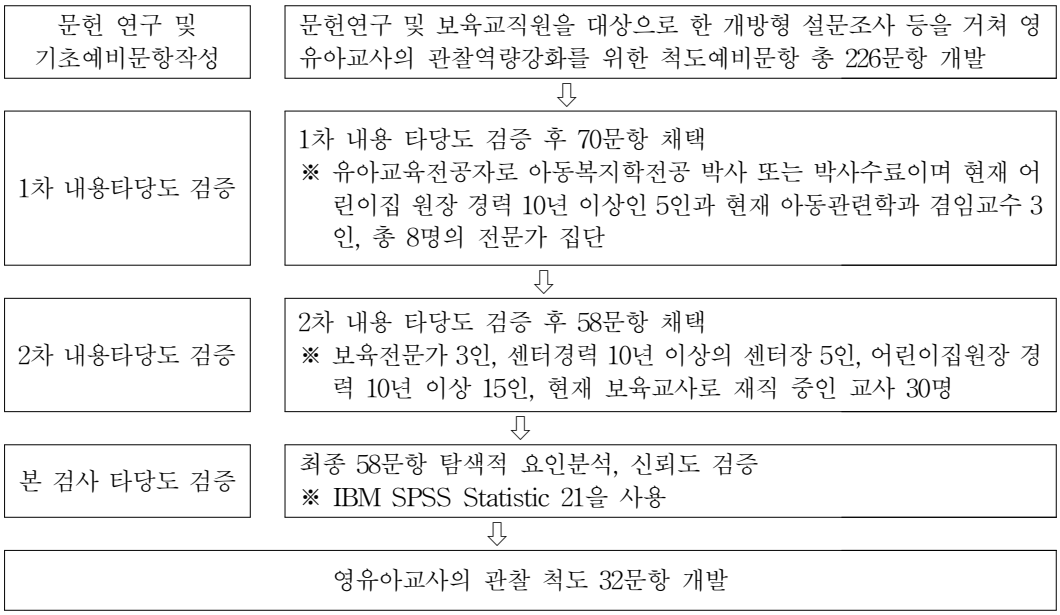
본 연구의 목적을 달성하기 위해 문항을 개발하고 타당성 검증을 통해 척도를 개발하였다.

1. 척도 개발

1) 문헌 고찰 및 문항선정

선행연구고찰을 통해 영유아교사의 관찰역량에 부합하는 226문항을 선정한 후, 전문가와 성인을 대상으로 내용타당도를 검증하였다. 문항개발을 위한 내용타당도는 5점 Likert(1=전

혀 아니다, 2=아니다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다) 척도를 사용하였으며, 연구절차는 [그림 1]과 같다.



[그림 I] 영유아교사의 관찰 척도 문항 개발 연구절차

(1) 1차 문항 선정과정

1차 문항 선정은 선행연구고찰 및 개방형 설문을 통해 선정된 문항이 영유아교사의 관찰역량과 관련된 내용인지를 검증하기 위해 전문가 타당도를 실시하였다. 연구대상은 유아교육전공자로 아동복지학전공 박사 또는 박사수료이며 현재 어린이집원장 경력 10년 이상인 5인과 현재 아동관련학과 겸임교수 3인, 총 8명의 전문가 집단이다. 선행연구고찰 및 개방형 설문을 통해 선정된 226문항을 전문가에게 그룹 토의와 5점 Likert 척도를 실시하여 중복문항, 이중 질문 문항, 유사문항을 선별하고, 내용타당도를 기술통계 후 평균 3.5미만(이은정 2015; 엄명용·조성우, 2005)인 38문항을 제외한 70문항을 선정하였다.

(2) 2차 문항 선정과정

2차 문항 선정을 위해 1차로 선정된 70문항을 서울 및 경기, 인천, 강원, 광주, 제주지역에 위치한 보육 및 교육기관의 교사와 원장, 육아종합지원센터의 센터장 등 50명을 대상으로

5점 Likert 척도를 통한 내용타당도를 실시하였다.

성인을 대상으로 수집된 자료는 기술통계 후 평균 3.5 미만인 12문항을 제외한 58문항을 선별하였다. 문항개발에서 선별된 58문항에 대한 탐색적 요인분석을 하였다.

2. 척도의 타당화

척도의 타당화는 탐색적 요인분석과 신뢰도 확인을 통해 이루어졌다.

1) 탐색적 요인분석

문항선정 과정을 통해 선정된 58문항에 대해 탐색적 요인분석을 실시한 내용은 다음과 같다.

(1) 연구대상

연구대상은 유치원 교직원 15명, 보육기관 교직원 272명 총 287명이다. 연구대상자의 인구학적 배경은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구대상자의 인구학적 배경

(N=287)

인구학적 배경		n	%
성별	남	6	2.1
	여	281	97.9
연령	20-29세	48	16.7
	30-39세	80	27.9
	40-49세	101	35.2
	50-59세	51	17.8
	60세 이상	7	2.4
최종학력	보육교사교육원 졸업	32	11.1
	2, 3년제 전문대학 졸업	100	34.8
	4년제 대학 졸업	85	29.6
	대학원 재학 중	22	7.7
	대학원 졸업	48	16.7

인구학적 배경		n	‘%
보육경력	5년 이하	85	29.6
	6-10년	115	40.1
	11-15년	41	14.3
	16-20년	29	10.1
	20년 이상	17	5.9
근무기관	어린이집	272	94.8
	유치원	15	5.2
직종	원장	33	11.5
	주임 또는 원감	34	11.8
	유아반 교사	65	22.6
	영아반 교사	155	54.0
직종	서울	108	37.6
	경기	73	25.4
	인천	61	21.3
	강원	21	7.3
	광주	16	5.6
	제주	8	2.8

연구대상의 연령은 20-29세 16.7%, 30-39세 27.9%, 40-49세 35.2%, 50-59세 17.8%, 60세 이상 2.4%로 40-49세가 가장 많은 분포를 나타낸다. 학력은 보육교사교육원 졸업 11.1%, 전문대졸업 34.8%, 대학교졸업 29.6%, 대학원과정 7.7%, 대학원 졸업 16.7%로 나타나 대졸 이상이 54%를 차지한다.

근무 직종은 원장 11.5%, 주임 또는 원감 11.8%, 유아반 교사 22.6%, 영아반 교사 54.0%로 나타나 영아반 교사의 비율이 높게 나타났다.

설문조사 실시 지역은 서울 37.6%, 경기 25.4%, 인천 21.3%, 강원 7.3%, 광주 5.6%, 제주 2.8%로 나타나 서울·경기·인천지역이 84.3%로 높게 나타났다.

(2) 자료처리와 분석방법

본 연구에서 개발하고자 하는 영유아교사의 관찰역량척도의 구성타당화를 확인하기 위해 IBM SPSS Statistic 21을 사용하여 평균, 표준편차 등의 기술통계, Cronbach 알파계수를 통한 신뢰도 검증, 탐색적 요인분석을 실시하였다.

최종 확인된 58문항으로 탐색적 요인분석을 실시하였으며 먼저 <표 3>과 같이 표본 적합

도를 분석하였다.

<표 3> 영유아교사의 관찰역량척도 문항 표본 적합도

Kaiser-Meyer-Olkin 측도		.974
Bartlett의 구형성 검정	근사카이 제곱	9078.620
	자유도	496
	유의확률	.000

<표 3>과 같이 KMO값이 .974으로 .90이상으로 나타나 표본 적합도가 높은 것을 확인하였으며, Bartlett의 구형성 검정 통계값이 9078.620(df =496, p<.001)로 나타나 요인분석을 수행하기에 적절하다고 확인되었다. 그 다음으로는 요인 수에 대한 추정치를 얻기 위해 요인수를 제한하지 않고 주축요인추출 방법을 사용하였으며 프로멕스로 요인행렬을 회전시켰다. 스크리도표를 참고하여 요인수를 3-4개로 지정해가며 반복적인 분석을 실시한 결과 3개의 요인구조가 가장 의미 있는 것으로 결정되었다. 따라서 문헌과 경험적 분석을 통해 처음 지정된 3개의 요인구조(관찰의 지식, 관찰의 기술, 관찰의 태도)로 구분되었다.

요인 확인 후 탐색적 요인분석을 실시한 결과를 토대로 다음의 과정을 거쳐 문항을 선별하였다. 먼저 요인부하량의 절대 값이 .40~.50이하인 문항을 제외시키려 했으나 모든 문항이 .40 이상으로 나타나 대신 교차부하량의 값이 .30 이상인 문항을 제외시켰다. 이 과정에서 순차적으로 교차부하량이 높은 문항을 삭제하며 총 5차례의 요인분석을 재실시하였다. 그 결과 1차 6개(2, 3, 6, 10, 11, 46), 2차 6개(9, 14, 16, 39, 45, 53), 3차 5개(1, 17, 41, 47, 57), 4차 6개(7, 8, 13, 30, 43, 56), 5차 3개(20, 28, 51)로 총 26개의 문항이 삭제되어 최종 32개의 문항이 선정되었다. 탐색적 요인분석의 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 영유아교사의 관찰역량 척도 탐색적 요인분석

(N=287)

NO	문항내용	요인			공통분
		요인1	요인2	요인3	
4	나는 관찰을 통해 아이의 놀이 선호도를 파악한다.	.734			.666
5	나는 아이를 관찰하여 또래와의 관계를 파악한다.	.750			.695
12	나는 관찰을 통해 아이의 흥미와 관심을 알 수 있다.	.819			.696
15	나는 관찰을 통해 아이의 기분과 마음을 파악한다.	.658			.601
27	나는 아이가 필요한 것을 표현할 때는 대화를 시도한다.	.649			.613

NO	문항내용	요인			공통분
		요인1	요인2	요인3	
29	나는 아이가 친구와 협동하여 놀이할 수 있도록 지원한다.	.574			.630
32	나는 아이가 선택한 놀이로 자유롭게 놀이할 수 있도록 분위기를 조성한다.	.554			.676
33	나는 아이의 개별적인 관심에 따라 놀이감을 선택하여 놀이를 시작하도록 격려한다.	.650			.672
34	나는 아이의 자발적인 놀이를 격려한다.	.844			.695
36	나는 아이가 놀이를 할 때 격려하며 비언어적 반응을 보인다.	.617			.529
40	나는 일상생활 속에서 아이가 자연스럽게 놀이하는 모습을 관찰한다.	.754			.684
44	나는 놀이를 통해 아이들 간의 상호작용을 관찰한다.	.769			.709
58	나는 아이가 놀이 상황 속에서 사용하는 말이나 이야기를 관심 있게 듣는다.	.710			.715
18	나는 아이 관찰 결과를 보육과정 운영에 반영하고 활용한다.		.685		.701
19	나는 아이의 발달을 촉진시키기 위한 환경을 지원한다.		.750		.686
21	나는 아이가 좋아하는 것만이 아니라 다양한 놀이를 경험하도록 지원한다.		.742		.734
22	나는 아이의 발달 수준을 파악하고 그에 맞는 환경적, 물리적 지원을 한다.		.849		.744
23	나는 아이의 흥미를 파악하여 다양하게 경험을 할 수 있도록 자료를 제공한다.		.973		.818
24	나는 아이들이 주도적으로 스스로 놀이를 할 수 있도록 환경을 조성한다.		.698		.637
25	나는 아이가 흥미를 가질 수 있도록 새로운 환경을 제공해준다.		.671		.681
26	나는 아이가 감각기관을 활용하여 주변을 탐색할 수 있도록 기회를 제공한다.		.678		.717
31	나는 아이의 놀이 진행 속도에 맞게 놀이자료를 제공한다.		.468		.690
35	나는 아이의 놀이와 일상을 관찰하고 개별적 지원을 한다.		.432		.696
37	나는 관찰을 통해 아이에게 필요한 지원을 계획한다.		.576		.735
38	나는 관찰을 통하여 아이의 놀이를 파악하고 필요한 자료 등을 제공한다.		.449		.679
42	나는 자발적인 놀이가 되도록 끼어들지 않는다.			.822	.568
48	나는 아이가 놀이에 참여하는 방법을 개입 없이 관찰한다.			.808	.644
49	나는 다양한 방법과 도구를 활용하여 관찰한다.			.799	.689
50	나는 아이의 놀이 과정이 어떻게 확장해 나가는지 관찰한다.			.593	.754

NO	문항내용	요인			공통분
		요인1	요인2	요인3	
52	나는 실내외 놀이를 연결하여 놀이를 확장시키는 방법을 아이와 함께 고민한다.			.783	.664
54	나는 아이에게 놀이할 충분한 시간과 공간을 주고 기다려준다.			.632	.642
55	나는 놀이하는 아이를 관찰하며 주의 깊게 온전히 집중한다.			.586	.675
	고유치	19.48	1.29	.97	
	설명변량(%)	60.88	4.03	3.02	
	누적변량(%)	60.88	64.91	67.93	

<표 4>의 탐색적 요인분석을 통해 도출된 척도의 하위요인을 구성된 문항을 참고로 하여 명명해보면 '요인1'은 전체 변량의 60.88%를 설명해주는 주요인으로 관찰을 통해 영유아의 특성과 문제의 개념을 알고 격려하는 능력을 평정하는 13문항을 '관찰의 지식'으로 확정하였다.

'요인2'는 전체 변량의 4.03%를 설명해주는 주요인으로 관찰을 통해 다양하고 주도적인 놀이를 경험할 수 있도록 필요한 상황을 알고 적절한 방안을 제공하는 능력을 평정하는 12문항을 '관찰의 기술'로 확정하였다.

'요인3'은 전체 변량의 3.02를 설명해주는 주요인으로 관찰을 통해 영유아의 행동을 객관적으로 바라보고 분석하려는 능력을 평정하는 7문항을 '관찰의 태도'로 명명하였다.

2) 척도의 신뢰도

영유아교사의 관찰역량 척도의 신뢰도를 확인하기 위해 문항 내적 합치도 계수인 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 신뢰도는 <표 5>에 제시한 바와 같다.

<표 5> 영유아교사의 관찰역량 척도의 신뢰도

구성요인	문항 번호	Cronbach's α
관찰의 지식(13문항)	4, 5, 12, 15, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 40, 44, 58	.960
관찰의 기술(12문항)	18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 35, 37, 38	.965
관찰의 태도(7문항)	42, 48, 49, 50, 52, 54, 55	.927
전체(32문항)		.980

척도의 전체 신뢰도는 .98이었으며, 하위요인별로는 관찰의 지식이 .960, 관찰의 기술이 .965, 관찰의 태도가 .927로 나타나 전체적으로 볼 때 영유아교사의 관찰역량 척도는 안정적인 척도임이 확인되었다.

Ⅳ. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구는 영유아교사가 영유아들의 놀이를 관찰하면서 적절하게 개입하여 놀이가 심화 및 확장되어 배움이 일어나도록 하는 역할을 하기 위해 필요한 관찰역량을 측정할 수 있는 측정도구를 개발하고 이를 타당화하고자 하는 것을 목적으로 하였다. 이는 영유아교사는 영유아의 놀이를 주의를 기울여 관찰하고 적절하게 개입하여 놀이가 심화 및 확장되어(엄정애, 2001) 배움이 일어날 수 있도록 지원하여야 하고, 또래 영유아들, 자원 및 환경과 자유롭게 상호작용하면서 성장해갈 수 있도록 질 높은 놀이 경험의 장을 만들어 주어야 하며(유승연, 2020), 영유아 놀이의 흐름과 맥락을 파악하고(교육부, 보건복지부, 2019b), 영유아의 놀이에 적절한 지원을 통해 영유아가 상상하고 경험했던 것들을 놀이로 만들고 확장해 나가도록 촉진할 수 있어야 한다는 선행연구들에 기반한 것이라 할 수 있다. 본 연구의 과정을 자세히 살펴보면, 문헌 고찰과 개방형 설문, 전문가들과의 그룹토의 등을 토대로 보육 및 교육과정 현장에서 교사가 인식하고 있는 관찰의 개념을 추출하여 최초 226개 문항이 추출되었으며 내용타당도 검증과정을 거치면서 문장이 애매모호하거나 영유아교사가 이해하기 어려운 문항은 수정·보완하여 최종 58문항이 추출되었다. 이 문항을 가지고 보육 및 교육기관 현장의 교직원 287명을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시한 후, 개발된 척도의 신뢰도 및 타당도를 검토하였다. 연구를 통해 개발된 영유아교사의 관찰역량척도 연구의 논의는 다음과 같다.

첫째, 영유아교사의 관찰역량을 측정하기 위해 관찰의 지식, 관찰의 기술, 관찰의 태도라는 3개의 요인에 기초한 32개의 문항을 개발하였다. ‘관찰의 지식’으로 명명한 하위요인 1은 관찰을 통해 영유아의 특성과 문제의 개념을 알고 놀이할 수 있는 분위기를 조성하고 격려하

는 능력에 대한 교사의 역량을 의미한다. ‘관찰의 기술’로 명명한 하위요인 2는 관찰을 통해 다양하고 주도적인 놀이를 경험할 수 있도록 필요한 상황을 알고 적절한 방안을 제공하며 다음 놀이를 계획하는 능력에 대한 교사역량을 의미한다. ‘관찰의 태도’로 명명한 하위요인 3은 관찰을 통해 영유아의 행동을 객관적으로 바라보고 분석하여 상호작용하려는 능력에 대한 교사의 역량을 의미한다. 영유아교사의 관찰역량을 측정하기 위해 영유아교사의 주요역할 중 하나인 관찰자의 역할관련으로 하위요인과 문항을 도출하였고, 유아교육 및 보육, 아동복지 전문가 집단의 2차에 걸친 타당성검증을 통해 전문가 의견을 적절하게 반영하였기에 본 연구에서 개발된 척도가 영유아교사의 관찰역량을 측정하기에 적절한 것으로 확인하였다. 요인분석 결과, 3요인에 대한 요인부하량은 양호하였다.

둘째, 신뢰도 분석결과, 전체의 Cronbach′s α는 .98, 하위 척도 .92~.96으로 영유아교사의 관찰역량을 측정할 수 있는 신뢰도가 높은 척도임을 확인하였다. Cronbach′s α를 사용하여 신뢰도 결과를 해석할 때는 Cronbach′s α값이 .7을 넘을 경우 연구목적으로 사용하기에 적절한 검사 도구라는 점을 고려할 때(이경옥, 2015), 본 연구에서 개발한 ‘영유아교사의 관찰척도’는 영유아교사들의 관찰역량을 측정하는데 매우 신뢰로운 도구라고 할 수 있다.

2. 제언

이상의 연구 결과를 토대로 연구의 의의 및 보완점에 대해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, ‘영유아교사의 관찰 역량척도’는 보육 및 교육기관 현장의 영유아교사로서 영유아중심 · 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사의 역할 중 가장 중요하다고 할 수 있는 관찰자로서의 역할을 반영한 측정도구로서, 유치원과 어린이집 근무유형에 상관없이 영유아교사를 대상으로 활용할 수 있도록 개발되었다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 영유아교사 스스로 자신의 관찰역량을 평가하고 분석하는데 활용될 수 있을 것이다. 관찰역량 평가는 교사 자신의 자가 체크도 가능하며 원장이나 전문가가 영유아교사를 관찰하고 평가 기준으로 삼을 수도 있다.

셋째, 영유아교사의 관찰역량강화를 위한 프로그램이 부재한 상황에서 영유아교사의 관찰역량강화를 위한 프로그램 개발을 하고, 그에 따른 효과성을 살펴보며 유용하게 사용될 이론적 근거가 될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에서 개발된 척도는 서울, 경기, 인천, 강원, 광주, 제주지역 287명의

영유아교사를 대상으로 연구하여 연구대상자의 지역과 연령, 보육경력 등이 제한적이므로 우리나라에 근무하고 있는 영유아교사의 근무지역 및 연령, 보육경력 등이 다양한 더 많은 영유아교사를 대상으로 연구하여 표준화하여 사용할 수 있는 근거를 마련하기를 바란다.

참 고 문 헌

곽노의(2014). 누리과정에 연계한 유아관찰 척도 개발. 홀리스틱교육연구, 18(4), 23-42.

곽정인·강민정(2009). 유아교육에서 놀이와 학습과의 역동성. 어린이미디어연구, 8(1), 143-164.

국립국어원(2017). 표준국어대사전(2019). https://stdict.korean.go.kr/search/searchView 에서 2020년 8월 15일 인출.

김명신(2020). 어린이집교사의 공감능력이 영유아와의 상호작용에 미치는 영향. 부모교육연구, 17(3), 39-54.

김안나(2012). 유아관찰을 통한 예비유아교사의 관찰자로서 경험의 의미. 미래유아교육학회지, 19(4), 201-229.

김영실·변지원·김익균(2020). 유아교사의 전문성 관련요인에 대한 메타분석. 부모교육연구, 17(4), 51-69.

김은혜·배지희(2016). 만 2세 학급의 영아 평가에 관한 문화기술적 탐구. 열린유아교육연구, 21(6), 51-82.

김지혜(2012). 명화감상 프로젝트 접근법이 유아의 창의성 발달에 미치는 효과. 한국국제대학교 대학원 석사학위논문.

김진영(2012). 부모 놀이신념 수준에 따른 유아의 놀이성 및 리더십의 차이. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

김희진·박은혜·이지현(2011). 유아교육기관에서의 관찰. 서울: 창지사.

김희태·정석환(2012). 유아교육 사상사. 서울: 도서출판 파란마음.

나귀옥·김경희(2012). 누리과정 실행에 따른 유아평가의 방향 탐색. 유아교육연구, 32(4), 465-492. https://doi.org/10.18023/kjece.2012.32.4.020.

교육과학기술부·보건복지부(2013). 3-5세 연령별 누리과정 해설서. 세종: 교육과학기술부, 보건복지부.

교육과학기술부(2013). 유치원 교육활동 지도 자료 4계절. 서울: 대한교과서주식회사.

교육부(2019). 2019 개정교육과정 총론 및 각론 확정 발표. 2019년 7월24일 보도.

교육부·보건복지부(2019a). 2019 개정 누리과정 놀이 실행자료. 서울: 교육부, 보건복지부.

교육부·보건복지부(2019b). 2019 개정 누리과정 놀이 이해자료. 서울: 교육부, 보건복지부.

박창현·박찬옥(2012). 유아교육기관장의 운영능력, 유아교사의 역량, 교육과정 실행 간의 구조적 관계. 유아교육논집, 16(3), 245-247.

박찬옥·정남미·곽현주(2014). 놀이지도. 파주: 정민사.

보건복지부(2020). 제4차 어린이집 표준보육과정 해설서. 세종: 보건복지부.

보건복지부·한국보육진흥원(2017). 제 3차 어린이집 평가인증 설명회-통합지표 및 운영체계-. 서울특별시: 한국보육진흥원.

백은주·조부경(2004). 유치원교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구 개발. 유아교육연구, 24(4), 95-117.

손희경(2011). 유아교육기관에서 실시되는 유아평가에 대한 연구. 성결대학교 대학원 석사학위논문.

송연숙·정혜영·유수경(2019). 아동관찰 및 행동연구. 서울: 창지사.
신은수(2000), 유아과학교육. 서울: 양서원.
안선회·문혁준·김양은·김영심·안효진·이경옥·신혜원(2015). 아동관찰 및 행동연구. 서울: 창지사.
우혜미(2020). 놀이와 놀이중심교육에 대한 유아교사의 인식. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
유승연(2020). 2019 개정 누리과정에 기초한 유아의 놀이 실행과정 및 교사의 놀이 지원에 관한 연구. 유아교육학논집, 24(6), 75-100.
유혜령(1997). 현대 해석학의 관점에서 본 아동 이해의 문제. 아동교육, 6(1), 96-110.
유혜령(2012). 해석학적 텍스트로서의 레지오기록의 의미: 교육적 불안과 희망의 양면성. 유아교육연구, 32(5), 415-433. doi:10.18023/kjece.2012.32.5.019.
유혜령(2021a). 구조주의 및 후기구조조의의 사조의 등장과 근대적 주체의 해체. 한국 어린이교육문화비평학회 2021년도 1차 특별세미나 자료집. 1-6.
엄명용·조성우(2005). 사회복지실천과 척도개발: 표준화된 척도를 중심으로. 서울: 학지사.
엄정애(2001). 놀이와 유아교육 : 그 조화의 방향에 대한 탐색. 열린유아교육연구, 5(3), 1-25.
엄정애(2007). 유아주도적인 놀이 상황과 교사주도적인 일 상황에서 인지적 협력구성 비교 연구. 유아교육연구, 27(4), 161-185.
이경옥(2015). SPSS 명령문을 활용한 유아교육연구 분석. 서울: 학지사.
이미화·정주영·엄지원(2014). 영아보육 질 제고를 위한 평가도구 개발 및 활용방안. 서울: 육아정책연구소.
이선옥(2013). 유아의 또래놀이 상호작용과 사회적 놀이행동 및 배움성향 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
이승연·유주연(2014). 영아교사의 자기관찰 및 해석을 통한 영아 및 영아교육에 대한 신념과 실제 간의 관계 분석. 유아교육연구, 34(2), 207-234.
이연선·연희정(2021). 놀이 중심 교육과정 전환' 에 따른 예비유아교사교육에서의 세가지 쟁점 연구. 학습자중심교과교육연구, 21(3), 1481-1507.
이연섭(1992). 유아교육론. 서울: 정민사.
이윤식(2001). 학교경영과 자율장학. 서울: 교육과학사.
이인화·한기순(2016). 유아용 창의적 교실 환경 척도(ECCEQ) 개발 및 타당화. 사고개발, 12(2), 1-21.
이은정(2015). 유아 사회정서능력 측정척도의 개발. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
이진희(2012). 유아평가의 의미 만들어가기를 위한 실행연구. 유아교육연구, 32(1), 5-29.
이진희(2016). 유아교육 및 보육현장에서 경험하는 유아평가의 딜레마와 도전. 어린이교육비평, 6(1), 1-28.
임수진·김윤희·박형신·이승하·장경은·탁정화(2019). 놀이하는 유아: 호모루덴스를 향하여. 파주: 양서원.
임부연·오정희·최남정(2008). 비구조적 자유놀이 시간에 유아들이 보여주는 '진짜 재미 있는 놀이'에 대한 현상학적 연구. 유아교육연구, 28(1), 185-209.
임부연·곽승주·권혜진·김성숙·서보순·손은실·신은미·연희정·염지숙·오채선·윤민아·이경화·이연선·이현진·장혜진·정선아(2021). 유아놀이중심 유아교육과정. 서울: 공동체.
전효훈(2011). 유치원 교육과정에서 놀이의 활용에 관한 경력 교사의 경험과 어려움의 해결 방안. 유아

교육학논집, 15(5), 305-334.
조경희·변미옥·이종임(2022). 보육교사의 놀이신념 및 전문성이 놀이교수효능감에 미치는 영향. 부모교육연구, 19(1), 85-106.
조성연(2011).예비유아교사가 인식하는 놀이에 대한 이미지. 아동보육연구, 7(1), 27-43.
조윤경·김경혜(2010). 잘 가르치기 위한 아동관찰 및 행동연구. 경기: 공동체.
지성애(1994). 유아놀이지도. 서울: 정민사.
지성애(2019). 유아놀이의 재조명, 그리고 교육적 함의. 한국유아교육학회(편). 유아, 놀이, 유아교육을 위한 평가의 미래, 춘계정기학술대회자료집, 17-40. 서울: 가천대학교 글로벌 캠퍼스 예음홀.
한기순·이인화(2015). 유아교육 현장에서 창의성과 반창의성: 유치원 교사들과의 심층인터뷰를 중심으로. 미래유아교육, 22(3). 229-249.
한석실(2014). 논문분석을 통한 유아평가 방법 탐색. 유아교육연구, 35(2), 73-95.
한석실·윤수진(2017). 누리과정 시행 이후 유아평가에 대한 유아교사의 인식 및 실태. 유아교육연구, 37(3), 365-387.
현정희·김정원(2008). 예비유아교사의 놀이경험과 놀이개념에 관한 연구. 열린유아교육연구, 13(5), 93-113.
홍수경(2010). 유아의 놀이에 관한 부모의 인식. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
탁정화·강현미(2014). 보육교사의 유아평가 전문성에 대한 인식 및 실태. 열린유아교육연구, 19(1), 85-116.
태진미(2018). 놀이지도. 정민사.
황해익·송연숙·정혜영·유수경(2013). 영유아 행동관찰법. 서울: 창지사.
황해익(2015). 유아교육평가의 이해. 경기도: 정민사.
Baer, J., & Garrett, T.(2010). *Teaching for creativity in an Era of Content Standarks and Accountability.* In R. A.
Beaty(2006). 50 early childhood guidance strategies. Upper Saddle River. NJ: Merrill/Prentice Hall.
Beghetto(2006). Creativity Self-Efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal, 18(1),* 447-457.
Bogdan, R., & Biklen, K. S. (2015). *Qualitative Researchfor Education* (5th ed.). 조정수역 (2007). 교육의 질적연구방법론의 기초. 서울: 경문사.
Bruner(1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Csikszentmihalyi, M. (2009). 자기진화를 위한 몰입의 재발견[The evolving, self] (김우열 역). 서울: 한국경제신문. (원서 1993 출판).
Freud, S. (1961). The ego and the id. In J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 12-66). London: Hogarth Press.
Glesne Corrine. (2017). 질적 연구자 되기 (안해준 역). 파주: 아카데미프레스.
Hills(1993). Assessment in context: Teachers and children at work. *Young Children, 48,* 20-28.
Huizinga(1993). 호모루덴스. (김윤수 역). 서울: 까치(원서 1955년).
Hyson(2003). Putting Early Academics in Their Place. *Educational Leadership,* 20-23.

Irwin & Bushnell(1980). Observational strategies for child study. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Johnson, J. E. ,Christie, J. F., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육(이진희·손원경·안효진·유연옥 공역). 서울: 아카데미 프레스. (원서 2005 출판).

Johnson, J. E. ,Christie, J. F., & Wardle, F. (2009). *Experiential education at work. a setting with 5-year olds.* Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J.(Ed)(2010). *The Cambridge handbook of creativity.* Cambridge University press.

Laevers, F., Bogaert, M., & Moons J. (1997). *Experiential education at work. a setting with 5-year olds.* Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.

Mindes(2011). Assessing young children (5th ed). N. J: Pearson Education, Inc.

Pellegrini(2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of young children. Journal of Child Psychology: *Psychial, 42(7),* 861-869.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.

Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2000). Early childhood experience and developmental competence. In J. Waldfogel & S. Danziger (Eds.), *Securing the future: Investing in children from birth to college* (pp.122-150). New York: Russell Sage Foundation.

Saracho, O. N (1988). A study of the roles of early childhood teachers. *Early Child Development and Care,* 38, 43-56. https://doi.org/10.1080/0300443880380104.

Shonkoff, J.P., & Philips, D.A. (Eds.).(2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development.* Washington, DC: National Academies Press.

Smilansky, S. (1968). The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. New York: John W[ley & Sons.

Sutton-Smith, B.(1979), In B. Sutton-smith(Ed.). Play and Learning, N. Y. : Gardner Pres.

Vygotsky,L.S.(1978). Mind in society: The development of higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press. - 이현영 등(2002)로부터 재인용.

Winton, P., McCollum, J., & Catlett, C. (Eds.). (2008). *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, and practical strategies* (pp.217-251). Baltimore: Paul H. Brookes. Beach Center on Disability.

Wolfgang & Sander(1982). Teacher's role: A construct for supporting the play of young children. *Early Child Develoment and Care, 8*, 107-120.

Abstract

The Scale Development and Validation of Observational Capacity of the Early Childhood Teachers

Cho, Sung hee* · Park, Hyun jeong**

This study aims to develop a scale that can measure observational capacity, which is required for early childhood teachers to develop toddlers and preschoolers, to extend their play and to learn in the end with appropriate observation and intervention, and to validate the proposed scale. In the procedure,58 questions were extracted from a total of 226 questions. Second, we conducted a literature review and expert validity. Third, the survey was conducted on 287 early childhood teachers across Seoul, Gyeonggi-do, Incheon, Gangwon-do, Gwangju, and Jeju-do. Fourth, confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis were examined for construct validity of the observational capacity scale of early childhood teachers, using SPSS 21.0. The scale, followed by the analysis, consisted of 32 questions based on 3 factors: 'the knowledge of observation (13 questions)', 'the skills of observation (12 questions)', and 'the attitude of observation (7 questions)'. The observational capacity scale is confirmed as highly reliable with a Chronbach's coefficient alpha of .98. The results of this study are significant. The scale is developed for the faculty in the nursery and educational institution, where toddlers, preschoolers, and the play-centered curriculum is operated. The scale is also developed to self-evaluate and to analyze its own observational capacity. However, there is an expectation in that this study can be a theoretical basis for the development of strengthening the observational capacity in the absence of a related program.

Key Words: toddlers and preschoolers, play, early childhood teachers, observational capacity, scale development

* Department of Child & Youth Welfare, The Graduate School of Sookmyung Women's University.
** Adjunct Professor, Department of Child Care, Gyeonggi University of Science and Technology.