

영유아교사의 그릿 증진을 위한 교사교육 경험의 의미

이상미* · 김갑순**

본 연구의 목적은 영유아교사들의 그릿 증진을 위한 교사교육 경험의 의미를 탐색하는 것이다. 이를 위해 J도에 위치한 유치원과 어린이집의 학급 담임을 맡고 있는 영유아교사 10명을 대상으로 그릿증진 프로그램을 구성하여 교사교육을 주 1회 120분씩 총 8회 진행하였다. 자료는 참여자 저널과 개별 면담을 통해 수집되었으며, 주제 분석과 유목분석 방법을 사용하여 분석하였다.

연구결과 참여자들은 그릿 증진 교사교육을 통해 상황에 대한 인식 및 태도 변화(민감한 반응과 대처, 변화하는 영유아교육현장 수용과 전문성 지향), 교직지속 동기 부여(이직 및 사직에 대한 사고 변화, 자부심과 자신감 회복), 도전과 극복(자기조절능력 강화, 긍정적 영유아 생활지도 노력), 반성적 성찰(자기인식의 재구성, 직무 가치관의 재정립, 행동 주체성의 강화, 행정적 · 제도적 차원의 성찰로 확장)을 경험하는 것으로 나타났다.

본 연구는 영유아교사들의 그릿 능력 증진 프로그램 운영 및 그릿 교사교육 적용을 위한 기초자료로 활용될 수 있으며, 교사의 전문성 발달과 직무 지속성, 나아가 교육현장의 질적 향상에 의미 있는 시사점을 제공한다.

주제어 : 영유아교사, 그릿(Grit), 그릿 증진 프로그램, 교사교육

논문 투고일: 2025. 08. 15. 최종심사일: 2025. 08. 20. 게재확정일: 2025. 09. 20.

* 전북과학대학교 유아교육과 교수

** 국립경국대학교 K-ER협업센터 책임연구원

Corresponding Author: Kim, Kab Soon, 114, Doripdaehak-gil Yecheon-eup, Yecheon-gun, Gyeongsangbuk-do, korea. 36830. E-Mail : kks710kr@hanmail.net

I. 서 론

영유아교사의 그릿(Grit) 중진은 교육의 질을 제고하고 교직의 지속가능성을 확보하는 데 필수적인 과제이다. 교육부(2021, 2022)는 유아교원의 전문성 개발 정책에서 교원의 전문성 강화와 직무 지속성을 위해 정서·심리적 회복 역량과 성찰적 태도를 핵심 요소로 제시하며 교사교육 과정에서 이를 체계적으로 다룰 필요성을 강조하고 있다. 이는 단순한 지식·기술 연수에서 벗어나, 교사의 내적 동기와 직무 의미감을 강화하는 교육으로 나아가야 함을 시사한다. 이러한 맥락에서 영유아교사의 그릿(Grit)을 체계적이고 장기적으로 증진시키기 위한 교사 교육의 필요성이 더욱 증대되고 있다.

최근 유아교육 현장은 높은 교사대 영유아 비율, 과중한 업무, 낮은 사회적 인식, 직무 스트레스 등으로 인해 교사들의 심리적 소진과 이직률이 높아지고 있으며, 이는 교직의 안정성과 교육의 지속 가능성을 위협한다(교육부, 2021). 보건복지부와 교육부의 공동 실태조사(교육부, 2022)에 따르면, 보육·유아교사 집단은 타 직종에 비해 직무 스트레스 수준이 높고, 이직 의도 비율 또한 현저히 높은 것으로 나타났다. 이러한 문제는 단순히 교사 개인의 직무 불만족에 그치지 않고, 영유아 발달을 위한 교육 환경 전반의 질을 저하시킬 수 있다는 점에서 심각한 문제라 할 수 있다.

따라서 교사가 변화하는 교육 환경 속에서도 사명감과 책임감을 유지하며 전문성을 발휘하기 위해서는, 단순한 직무 기술이나 지식 습득을 넘어 내적 심리 지원을 강화하는 것이 무엇보다 중요하다. 이에 어려운 상황을 극복하며 더욱 효과적인 교사역할을 수행하도록 돋는 교사의 개인적 특성에 대해 관심을 갖을 필요가 있으며 교사의 개인심리적 특성으로서 ‘그릿(Grit)’에 주목할 필요가 있다(장다희·김상림, 2019; 차화연, 2019). 그 이유는 영유아교사들은 정서적 소진과 스트레스로 인해 불만족을 경험할 수 있지만 높은 스트레스와 이에 따른 부정적 정서에도 불구하고 어려운 상황 속에서도 포기하지 않고 자신을 잘 조절하여 부정적 상황을 도약 또는 발전의 기회로 만들 수도 있는데 이러한 교사의 특성이 바로 그릿이기 때문이다(이혜원, 탁정화, 이미란, 2017). 선행연구에서도 교사의 그릿은 교직 만족도, 교직 지속 의지, 영유아의 긍정적 발달과 직접적으로 연결되는 것으로 보고되었다(김선희·김정희, 2019; Duckworth et al, 2007).

그릿은 자신이 하고자 하는 목적에 대해 일관성 있게 관심을 가지고 꾸준하게 노력하는

심리적·행동적 특성으로 투지, 끈기, 불굴의 의지를 모두 아우르는 개념이다(Duckworth, 2016).

영유아교사의 그릿은 교사로서의 삶과 자신 및 영유아의 성장에 대한 동기 부여를 바탕으로 한 장기적인 열정과 끈기로 교직 생활에서 경험하는 다양한 인간관계, 근무 환경, 업무 등 의 어려움 속에서도 목표를 향해 지속적으로 노력하는 것을 의미한다(김선정·이유미, 2021). 즉 그릿은 교사로서 스스로의 능력이 발전하고 성장할 수 있다는 신념을 갖고 현장에서 경험하는 다양한 업무적, 관계적, 환경적, 상황적 어려움에도 포기하지 않으며 자발적으로 열정과 흥미, 융통성을 발휘해 교사로서 자신이 세운 목표를 향해 끈기 있게 노력하는 역량이다.

영유아교육현장에서 교사의 역할과 전문성이 강조됨에 따라 영유아교사의 그릿이 더욱 중요하게 부각되고 있으며, 그릿을 증진시키기 위한 다양한 프로그램 및 지원 방안이 필요하다(이미란·탁정화·이혜원, 2020; 탁정화·이혜원·이미란, 2018)는 의견들이 제기되고 있다. 이는 그릿은 교사들이 마주하는 유아교육 현장의 다양한 상황과 교육적 도전에 효과적으로 대응하고 영유아들에게 긍정적인 영향을 미치는데 기여할 수 있는 제안이 되기 때문이다.

또한 그릿은 교사의 직무 만족, 조직몰입, 소진 감소와 밀접한 관련이 있음이 국내 연구에서 반복적으로 보고되었다(강현경·도미향, 2023; 박혜린·여성연, 2022). Salles et al(2014)은 그릿이 높은 교사일수록 부정적 정서 상황에서 자기조절 능력이 향상되어, 문제를 단순히 회피하기보다 성장의 기회로 전환한다고 밝혔다. Perkins-Gough(2013) 역시 그릿은 교육 및 모델링을 통해 증진 가능한 역량임을 강조하며, 교사교육 과정에서 그릿을 강화하는 프로그램의 필요성을 제안하였다.

지금까지 국내·외 연구들은 그릿이 교사 개인의 직무 수행과 심리적 안정, 직무 지속 의지에 중요한 영향을 미친다는 점을 꾸준히 밝혀왔다. 그러나 대부분의 연구가 양적 연구 방법에 치중되어 있어 교사들이 실제로 그릿을 경험하고 내면화하는 과정을 심층적으로 탐색 한 연구는 부족하다. 예컨대, 교사 대상 매개효과(고정리, 2023; 박은영·이시자, 2023; 이혜원·정재은, 2023; 김정희, 2022; 이혜린·이현진, 2022; 탁정화, 2021), 구조적 관계(성경화·고은지·이혜정, 2025; 홍지명, 2022; 김숙미·김보현·구광현, 2022; 류경희·강상, 2022; 김선정·이유미, 2021), 보육교사의 그릿 척도 개발 및 타당화(강신영, 2022), 직무만족도와 조직몰입, 소진(강현경·도미향, 2023; 권명희·조성제, 2023; 윤말연·임원신, 2023; 황정희·이영애, 2023; 박혜린·여성연, 2022; 강신영·문혁준, 2020; 표정민·김설화, 2020)에 관한 연구들로 대부분 양적연구이다. 질적연구는 예비유아교사의 그릿경험에 대한 개념도 연구(탁정화, 이혜원, 이미란, 2018)가 이루어졌으며 이 연구 외에는 찾아보기 어렵다. 또한

그릿증진프로그램 개발은 예비유아교사의 그릿증진 프로그램 개발 및 효과(이미란, 탁정화, 이혜원, 2020)연구뿐 영유아교사를 대상으로 한 연구는 미흡한 실정이다.

따라서 본 연구는 영유아교사 그릿 증진 프로그램을 구성하여 교사교육을 실시하고 그 교육 경험의 의미를 질적 연구 방법을 통해 탐색하는 데 목적을 두었다.

이상의 연구목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 영유아교사의 그릿 증진을 위한 교사교육 경험의 의미는 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 참여자는 J도에 위치한 유치원과 어린이집의 학급 담임을 맡고 있는 영유아교사 10명이다. 연구 참여자 모집은 연구자가 유치원과 어린이집에 직접 찾아가 본 연구 목적에 대한 설명을 한 후 자발적으로 희망하는 교사들을 모집하였다. 연구참여자의 일반적 특성은 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 연구대상의 일반적 특성

구분	연령	담당학급연령	학력	전공학과	교사경력	기관유형
A교사	31세	만2세	3년제 전문대 졸	유아교육과	4년	국공립어린이집
B교사	34세	만3세	4년제 대학 졸	유아교육학과	7년	국공립어린이집
C교사	38세	만5세	4년제 대학 졸	아동학과	12년	직장어린이집
D교사	36세	만2세	4년제 대학 졸	사회복지학과	11년	민간어린이집
E교사	32세	만4세	2년제 전문대 졸	사회복지과	5년	법인어린이집
F교사	33세	만1세	4년제 대학 졸	아동학과	5년	법인어린이집
G교사	35세	만4세	4년제 대학 졸	유아교육학과	7년	사립유치원
H교사	31세	만3세	3년제 대학 졸	유아교육과	5년	사립유치원
I교사	40세	만5세	3년제 대학 졸	유아교육과	10년	사립유치원
J교사	39세	만5세	4년제 대학 졸	유아교육학과	9년	사립유치원

2. 영유아교사의 그릿 능력 증진을 위한 교사교육 프로그램 구성

그릿 능력 증진을 위한 교사교육 프로그램은 선행연구(박주희, 2020; 이진희·권정윤, 2020; 김선희·김정희, 2019; Gross, 2015; Masten, 2014; Duckworth et al, 2007)와 관련 정책 자료(교육부, 2021)를 분석한 결과, 교사의 그릿 증진이 단기적 지식 전달이나 일회성 연수로는 한계가 있으며, 지속적·체계적 과정 속에서 내면화되어야 한다는 점에 착안하여 총 8회차로 구성하였다. 각 회차는 그릿의 핵심 요소인 장기적 목표 설정, 자기조절, 회복탄력성, 열정과 끈기 등을 중심으로 운영되었으며, 이를 실제 교육현장에서 적용하고 성찰할 수 있도록 설계하였다. 이와 같이 8회차로 구성한 근거는 기존 선행연구에서 교사교육 프로그램이 일정 기간의 반복적 참여와 성찰 과정을 통해 효과가 나타난다고 보고한 점(박주희, 2020; Duckworth & Gross, 2014)에 기반한다. 따라서 본 연구의 프로그램 구성은 단순한 지식 전달을 넘어 교사들이 자신의 교직 경험을 반추하고, 내적 동기와 전문성을 지속적으로 강화할 수 있도록 설계되었다.

구성된 그릿 능력 증진 교사교육 내용은 유아교육과 교수 2인과 교사 경력 13년 이상인 교사 2인을 통해 타당도를 검토 받았다.

각 회기별 프로그램 구성 요인에 따른 자세한 교육 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 각 회기별 프로그램 구성 요인에 따른 교육 내용

회기	내용	교수방법(자료 및 방법)
1	그릿증진 프로그램의 목적 및 필요성 그릿증진 프로그램 소개 교사의 역량과 그릿 이해 그릿 수준 측정 및 분석	강의, 토론, 검사, 저널쓰기(PPT 자료, 교사교육 프린트자료 및 검사지, 컴퓨터, 빔프로젝터)
2	교사의 긍정정서 중요성 인식 긍정정서 유지 방법 긍정사고 확장하기	강의, 토론, 그룹 활동, 저널쓰기(PPT 자료, 동영상 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 빔프로젝터)
3	부정적 정서 수용하기 부정적 정서 표현 방법 실천하기	강의, 토론, 그룹활동, 역할극, 발표, 저널쓰기(PPT 자료, 동영상 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 빔프로젝터)
4	그릿 강화 표현법 익히기 실천가능 목표 설정하기 세운 목표 지속적 점검하기	강의, 토의 및 그룹활동, 발표, 저널쓰기(PPT 자료, 동영상 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 빔프로젝터)
5	자기조절능력 인식 자기조절 전략 작성하기 다시 도전하는 가치 인식	강의, 토의, 발표, 저널쓰기(PPT 자료, 동영상 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 빔프로젝터)

6	성장과정 이해 및 경험 공유 실패 극복 경험 공유 존중 언어로 소통하기 반성적 사고를 통한 목표 추구 과정 점검	강의, 토의 및 그룹활동, 역할극, 발표, 저널쓰기(PPT 자료, 동영상 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 뷔프로젝터)
7	현재와 미래 성취 점검 교사역할과 영유아교사직에 대한 의미 발견	강의, 역할극, 저널쓰기(PPT 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 뷔프로젝터)
8	그릿역량 지속적 증진 위한 실천의지 기르기 및 실천방안 세우기 그릿 교사교육 평가 전체 프로그램 소감 나누기	강의, 토의, 발표, 저널쓰기(PPT 자료, 교사교육 프린트자료, 컴퓨터, 뷔프로젝터)

3. 자료 수집

본 연구는 2024년 12월 7일부터 2025년 2월 15일까지 회기 당 120분씩 주1회 총 8회기로 진행하였다. 그릿 증진 교사교육을 진행한 이후에는 참여자들에게 매주 교사교육 후 자신의 생각과 느낌 등을 자유롭게 작성한 저널을 연구자의 이메일로 제출하였다. 또한 교사 개인별로 개인 면담이 2회 진행되었고 질문은 저널에 대한 내용과 교사교육 구체적인 경험에 대해 질문하였다. 질문지는 유아교육 전공교수 2인의 검토를 거쳐 내용 타당도를 검증받았다. 수집된 저널은 A4 기준 105장 이었다. 면담은 반구조화 면담 형식으로 진행하였다. 면담 질문은 참여 동기, 그릿 증진 교사교육을 통해 새롭게 알게 된 점, 변화된 점, 현장 적용 경험, 그릿 증진 프로그램 실행하기 단계에서 부딪히게 된 어려움, 그릿 능력 향상을 위해 어떻게 노력할 것인지, 개선점 및 요구 등이다. 면담내용은 교사들의 동의를 구한 후 녹음하였고 면담 후 바로 전사되었다. 수집된 면담자료는 A4기준 98장이었다.

개별면담은 참여대상자가 유치원과 어린이집에서 근무하는 교사들이기 때문에 낮잠시간이나 근무시간 후에 진행되었으며 면담 시간은 1시간에서 1시간 30분 정도 소요 되었다.

4. 자료 분석

수집된 저널과 면담자료는 Spradley(1990)가 제시한 주제 분석(thematic analysis)과 유목 분석(domain analysis) 방법을 사용하여 분석하였다. 저널과 면담 전사본을 반복적으로 정독하면서 발화의 맥락, 정서적 뉘앙스, 의미 단위(meaning unit)를 세밀히 구분하여 주제를 발

굴하고, 상호 관련성이 있는 내용들을 범주화하여 예비 유목을 도출하였다.

1차 분석 결과를 토대로 동료 검토(peer examination) 절차를 실시하였다. 질적 연구 경험에 풍부한 유아교육과 교수 1인에게 분석 과정과 예비 유목을 제시하고, 분석 논리의 타당성 및 범주 설정의 적절성에 대해 심층 논의를 진행하였다. 이 과정에서 중복되거나 모호한 범주는 재정의하고, 누락되었을 가능성 있는 의미 단위는 보완하였다. 또한, Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 사실성(credibility), 적용성(transferability), 일관성(dependability), 증립성(confirmability)이라는 네 가지 타당도 준거를 준수하여 분석을 심화하였다.

주관적 해석 편향을 최소화하기 위해, 유아교육 전공 교수 2인과의 2차례 내용 타당도 검증을 거쳐 최종 범주를 확정하였다. 이 단계에서는 원 자료(raw data)와 분석 결과를 직접 대조하며, 범주와 하위 범주가 자료의 의미를 충분히 반영하고 있는지, 연구 질문과 분석 목적에 부합하는지를 면밀히 검토하였다.

분석의 신뢰성을 높이기 위해 구성원 타당도(member check) 절차를 진행하였다. 연구 내용과 면담 전사본을 참여자에게 제시하여 분석 해석이 본인의 경험과 일치하는지 여부를 확인받았다. 참여자들은 분석 결과의 정확성과 해석의 타당성에 동의하였다.

또한 삼각검증(triangulation)을 실시하여 분석 과정의 신뢰성을 강화하였다. 이러한 절차를 통해 도출된 최종 범주는 교사교육 경험의 본질적 의미와 그릿 능력 증진 과정에서 나타난 변화 양상을 심층적으로 설명할 수 있는 체계적 틀로 정리되었다.

III. 연구결과

1. 상황에 대한 인식 및 태도 변화

본 연구의 결과 그릿 증진 교사교육에 참여한 교사들은 교육 현장에 대한 인식과 태도에서 뚜렷한 변화를 경험하였다. 이러한 변화는 주로 민감한 반응 및 대처 능력의 향상과 변화하는 영유아교육 환경에 대한 수용 및 전문성 지향성 강화라는 두 가지 하위 범주로 나타났다.

1) 민감한 반응과 대처

참여 교사들은 교육 전 과밀 학급이나 반복되는 일과로 인해 영유아 개개인의 미세한 변화에 주의를 기울이지 못하거나, 그 필요성을 간과하는 경향이 있었다.

제가 맡고 있는 반은 아이들 수가 많아서 아이들의 변화와 상태에 민감하게 반응해 주지 못했어요. 그런데 수가 많다는 이유로 어쩔수없다고 제 자신을 합리화 한 것 같아요. 교육 받고 바로 적용했어요. 아이들의 작은 변화에도 민감하게 반응해 주니까 애들이 안정감을 갖고 편안하게 생활하는 것이 보였어요. (B교사 1차 면담. 2025. 2. 16)

B 교사는 아이들 수가 많아서 변화에 민감하게 반응하지 못했으며, 이를 학급 규모 탓으로 합리화했다고 언급하였다. 그러나 교육 이후 아이들의 작은 변화에도 세심하게 반응하려 노력하였고, 그 결과 아이들이 안정감을 갖고 편안하게 생활하는 변화를 목격했다고 하였다. 이는 민감성(sensitivity)의 회복과 교사-유아 간 정서적 유대 형성의 강화로 해석할 수 있으며, 참여자의 현상 재인식 과정이 교육을 통해 촉발되었음을 시사한다.

요즘 하은이 등하원 시 어머니께서 아이의 사소한 행동에도 야단을 치셨다. 예전에는 이런 경우 무심히 넘겨버렸다. (중략) 하은이 어머니께 하은이가 어린이집 생활은 별 문제 없이 잘 하고 있는데 가정에서 특이한 행동이나 무슨 일이 있는지 물었다. (중략) 이 교육에 참여하면서 학부모의 작은 변화에도 바로 반응하고 대처하게 되었다. (H교사 저널. 2025. 1. 11)

H 교사의 사례는 민감한 반응이 가정 간 연계성 강화로 확장될 수 있음을 보여준다. 교육을 받기 전에는 학부모의 사소한 정서 변화나 반응을 대수롭지 않게 넘겼으나, 교육 후에는 즉각적인 질문과 피드백을 통해 가정에서의 상황을 파악하려 노력하였다. 이는 단순히 아이 개인에 대한 관찰을 넘어 아이를 둘러싼 생태학적 맥락에 주목하는 관점으로의 전환을 의미한다. 교사의 반응 민감성이 가정과 기관 간의 연계성을 높이며, 이는 아이의 정서적 안정과 발달에 긍정적으로 작용한다는 점에서 의의가 크다.

이와 같은 결과는 교사의 민감성이 영유아의 발달에 미치는 중요성을 밝힌 선행연구와도 일치한다. 박은혜(2018)는 교사의 민감성과 반응성이 높을수록 유아의 정서 안정과 자기주도적 행동이 강화된다고 보고하였으며, 김정아와 이현주(2021)는 교사의 민감한 상호작용이 가

정-기관 간의 연계성과 부모의 신뢰 형성에도 긍정적으로 작용한다고 밝혔다. 본 연구 결과는 이러한 논의를 뒷받침하면서 그릿 증진 교사교육이 교사 민감성 증진의 효과적 매개가 될 수 있음을 보여준다.

2) 변화하는 영유아교육현장 수용과 전문성 지향

그릿 증진 교사교육은 교사들로 하여금 변화하는 교육 환경, 특히 유보통합 정책과 개정 표준보육과정과 같은 교육과정 변화를 보다 능동적으로 수용하도록 영향을 미쳤다.

보육교사 경력이 10년 이상 되고 이미 보육교사 1급과 어린이집 원장 자격증까지 취득했다. (중략) 나는 이미 전문가인데 유보통합이 된다고 해서 내가 원가를 더 준비하고 배울 필요가 있나? 이런 생각을 하던 중 그릿증진 교사교육에 참여하게 되었다. (중략) 교사교육에 참여하지 않았다면 나는 변화하는 영유아교육현장을 수용하지 못하고 전문성을 향해 나아 가지 못했을 것 같다. (D교사 저널. 2025. 1. 18)

D 교사의 사례에서 보듯, 10년 이상 경력과 보육교사 1급, 원장 자격증을 보유하고 있었기에 교육 전에는 ‘이미 전문가’라는 인식으로 인해 새로운 변화에 대비할 필요성을 느끼지 못했다. 그러나 교육 참여 이후, 변화 수용의 필요성을 인식하게 되었으며, 이를 전문성 지속발전의 관점에서 재해석하게 되었다. 이는 고경력 교사일수록 경험에 안주하여 자기 발전을 저해할 수 있다는 기존 연구(김혜경·박수미, 2021)와도 맥락을 같이 하며, 교사교육이 이러한 정체를 완화하는 중요한 기제로 작용할 수 있음을 시사한다.

4년제 대학 사회복지과를 졸업하고 보육교사로 12년 재직중인데 유보통합이 되면 유치원 정교사 자격증도 필요하고 전문성도 더 갖춰야 한다는 생각이 들어요. 솔직히 그릿 교사교육을 받기 전에는 이런 생각 자체를 안했거든요. (C교사 2차 면담. 2025. 2. 25)

C 교사는 12년 경력에도 불구하고 유보통합 추진 전에는 유치원정교사 자격 취득이나 전문성 향상 필요성을 전혀 고려하지 않았다고 언급했다. 그러나 교육을 통해 정책 변화가 자신의 직무 영역과 직접적으로 연결될 수 있음을 인지하였고, 전문적 역량 개발의 필요성을 깨달았다. 이는 Bandura(1997)의 자기효능감 이론에서 설명하는 환경적 압력과 내적 동기의 결합을

통한 행동 준비도 향상 단계와 일치하며, 국내 연구(이경화, 2019)에서도 교사교육 참여가 교사의 정책 변화 수용 태도와 전문성 신장에 긍정적 영향을 미친다고 보고한 바 있다.

유치원 경력만 있는 내가 유보통합이 된 후 영아반 담임을 맡게 되면 영아에 대한 전문성이 부족해서 자신이 없다. (중략) 그릿 교사 교육을 받기 전에 영유아교육현장의 변화를 특히 유보통합과 2024년 개정 표준보육과정에 대해 무관심했다. 그런데 교육을 받으면서 유보통합 되면 내가 영아반 담임을 할 수도 있어서 영아에 대한 전문성을 위해 공부도 하고 개정된 표준보육과정도 공부해야 한다는 생각이 들었다. (G교사 저널. 2025. 2. 8)

유치원 경력만 있었던 G 교사는 유보통합 이후 영아반 담임을 맡게 될 가능성을 고려하지 않았으나, 교육 이후 영아 교육 전문성 강화와 개정 표준보육과정 학습에 자발적으로 참여해야 한다는 동기를 갖게 되었다. 이러한 결과는 Mezirow(1997)의 성찰적 학습이론 (transformative learning)에서 말하는 정체성 재구성 과정에 해당하며, 교사교육이 교사로 하여금 변화하는 교육 환경 속에서 자신의 역할을 재해석하게 한다는 점을 보여준다. 또한 개정 표준보육과정이 교사의 전문성 역량 강화를 요구한다는 교육부(2022) 정책 보고서의 주장과도 일맥상통한다.

2. 교직지속 동기 부여

그릿 증진 교사교육은 참여 교사들이 자신의 직업에 대해 가지는 의미와 지속 의지를 재정립하는 계기가 되었다. 교사 교육과정에서 드러난 변화는 크게 이직 및 사직에 대한 사고 변화와 자부심과 자신감 회복의 두 가지 하위 범주로 분석되었다. 이러한 결과는 그릿이 단순히 개인적 성향이 아니라 직무 지속성을 강화하는 심리적 자원으로 기능할 수 있음을 보여준다.

1) 이직 및 사직에 대한 사고 변화

연구 참여자들은 교육 전, 직무 스트레스와 낮은 직무 만족으로 인해 이직이나 사직을 반복적으로 고려한 경험을 공유하였다.

보육교사로 4년 경력 인데 여러가지 스트레스를 받고 있어서 이 일이 적성에 맞지 않는 것 같다. 이직을 여러번 생각했고 다른 일을 찾아 보기도 했다. (중략) 내가 그릿증진 교사교육을 받지 않았다면 나는 보육교사를 그만 둘을 것이다. 이 교육을 통해 그동안 내가 보육교사로서 보람을 느끼며 즐거웠던 날들이 떠올랐고 보육교사직을 계속 하고 싶은 동기 부여가 되었다. (A교사 저널. 2025. 1. 11)

보육교사 경력 4년인 A 교사는 스트레스와 적성에 맞지 않는 이유로 여러 번 이직을 고민하고 다른 일을 찾아보았다면, 그릿 증진 교사교육에 참여하지 않았다면 이미 현장을 떠났을 것이라고 했다. 그러나 교사교육 과정에서 과거 보육교사로서 보람을 느끼고 즐거웠던 순간들을 재경험함으로써, 직무를 계속하고자 하는 강한 동기를 회복하게 되었다. 이는 과거의 부정적 직무 경험이 그릿 증진 교육을 매개로 긍정적 직무 서사로 전환되는 과정으로, Duckworth(2007)가 제시한 그릿의 장기 목표 지향성과 끈기가 실제 교직 지속성의 동력으로 작용함을 보여준다.

교사로 근무하는 동안 직무만족도가 낮았고... 그래서 직장을 그만 둬야 하나 여러번 갈등하고 고민 했어요. 그런데 교사교육 받으면서 교사직이 단순한 직업 이상의 의미와 가치가 있다는 것을 알게 됬어요. 더 좋은 교사로 성장하고 발전하기 위해 최선을 다 하려고요. (H 교사 1차 면담. 2025. 2. 24)

H 교사는 직무 만족도가 낮아 사직을 반복적으로 고민했으나, 교육을 통해 교사직이 단순한 직업 이상의 의미와 가치를 지닌다는 사실을 깨달았다고 했다. 이는 직무 지속성을 결정하는 핵심 요인 중 하나인 직무 의미감이 강화된 사례로 직무 의미감이 교직 지속성의 핵심 요인임을 확인한 Chang(2012)의 연구와 맥을 같이 한다. 또한 국내 연구에서도 교사의 직무 의미감이 높을수록 소진을 완화하고 교직 지속 동기를 강화한다고 보고된 바 있다(이경화, 2019).

이러한 변화는 그릿의 구성 요소 중 장기 목표에 대한 지속성과 밀접하게 연관된다. 그릿 증진 교사교육은 교사들로 하여금 단기적인 스트레스와 직무 불만을 장기 목표 달성을 위한 도전 과제로 재인식하게 함으로써, 직무 지속 동기를 강화하는 촉매제로 작용했다. 특히, 과거의 부정적 경험을 단절시키는 대신, 이를 성장의 자원으로 재해석하게 한 점에서 교육의 효과가 뚜렷하게 나타났다. 이러한 결과는 교사교육 프로그램 참여가 교사의 직무 회복탄력

성과 교직 지속 의지에 긍정적으로 작용(박주희, 2020; 김선희 · 김정희, 2019)함을 의미한다.

2) 자부심과 자신감 회복

자부심과 자신감은 교사의 직무 지속성과 질적 성과를 결정하는 중요한 심리적 요인이다. 연구 참여자 다수는 교육 전, 낮은 사회적 인식과 보육교사에 대한 부정적 탐론—특히 아동학대 사건과 같은 부정적 뉴스로 인해 위축감을 경험했다고 보고했다. E 교사는 ‘교사로서 자부심이 밑바닥이었다’고 표현했으며, 이는 사회적 낙인이 교사 정체성에 부정적 영향을 미쳤음을 시사한다. 이러한 결과는 교사가 사회적 평가와 인식에 따라 직무 정체성에 위협을 받는다는 국내 연구(김선희 · 김정희, 2019)와도 맥락을 같이한다.

그러나 교사 교육 과정에서 ‘영유아교사직의 의미 발견’ 활동을 경험한 후, E 교사는 ‘아이들의 성장과 발달을 위해 내가 얼마나 중요한 역할을 하고 있는지 자부심을 느꼈고, 교사로서 자신감을 찾았다’고 했다. 이는 Bandura(1997)의 자기효능감 이론에서 강조하는 성공 경험과 사회적 설득이 결합되어 자기효능감이 향상되는 과정과 일치한다. 국내 연구(이진희 · 권정윤, 2020)에서도 회복탄력성과 자기효능감의 상승이 교사의 직무만족과 정체성 회복에 기여함을 보고하였다. 따라서 본 연구 결과는 교사교육을 통해 교사들이 부정적 사회 인식을 극복하고 자신들의 직무 가치를 재확인할 수 있음을 실증적으로 보여준다.

보육교사에 대한 낮은 사회적 인식, 아동학대 이런 부정적 시각 때문에 어느 순간 위축이 되고 교사로서 자부심이 밑바닥이었다. (중략) 그걸 증진 교사교육 중에 영유아교사직에 대한 의미를 발견하는 활동을 하면서 아이들의 성장과 발달을 위해 내가 얼마나 중요한 역할을 하고 있는지 자부심을 느꼈고 교사로서 자신감을 찾았다. 교사직을 계속 이어갈 수 있도록 마음을 다잡는 계기가 되었다. (E교사 저널. 2025. 1. 18)

I 교사는 ‘초등학교 교사에 비해 유치원 교사를 한 단계 낮게 보는 시선’ 때문에 자부심이 약화되었음을 토로했다. 그러나 교육에서 현재와 미래의 성취를 점검하는 과정을 통해, 자신의 역할이 결코 열등하지 않으며, 영유아 발달에 있어 필수적인 기여를 하고 있다는 확신을 가지게 되었다고 했다. 이는 교사의 전문성이 사회적 인식과 밀접히 연관되며, 교사교육이 이를 개선하는 효과적 매개가 될 수 있음을 보여주는 것으로, 교사의 집단 성찰 경험이 직무 정체성 강화로 이어진다고 보고한 연구(박주희, 2020)와도 일치한다.

자부심과 자신감의 회복은 단순히 긍정적 감정의 향상에 그치지 않고, 향후 교육 현장에서의 적극적 문제 해결 태도와 장기적 직무 헌신을 가능하게 한다. 특히, 그릿의 또 다른 구성 요소인 관심의 일관성이 강화되어, 변동적 직무 만족에도 불구하고 장기적인 직무 몰입을 유지할 수 있는 심리적 토대를 마련하기에 의의가 크다. 이러한 결과는 교사의 정서적 회복과 전문성 강화가 교직 지속성을 담보하는 중요한 경로임을 강조한 국내외 선행연구(박주희, 2020; 김선희 · 김정희, 2019; Duckworth et al, 2007)의 결과와도 맥을 같이 한다.

유치원 교사 하면서 자부심이 크진 않았어요. 초등학교 교사에 비해 유치원 교사를 한 단계 밑으로 보는 부모님들이나 주변의 시선과 인식 때문에 더 그랬던 것 같아요. 그런데 현재 와 미래의 성취들을 점검해 보면서 유치원 교사로서의 역할들을 되새겨 보니 뿌듯했어요. 자부심을 가지고 당당하게 임할 수 있을 것 같아요. (교사 2차 면담. 2025. 2. 27)

3. 도전과 극복

연구 참여 교사들은 그릿 증진 교사교육을 통해 교육 현장에서 직면하는 다양한 도전 상황을 인식하고, 이를 극복하기 위한 전략을 의식적으로 적용하였다. 이러한 변화는 자기조절능력 강화와 긍정적 영유아 생활지도 노력이라는 두 가지 하위 범주로 구체화 되었다. 참여자들은 교육 전에도 스트레스와 갈등 상황에 직면했지만, 이를 장기적 성장의 기회로 전환하기보다는 감정적 반응이나 회피로 대처하는 경우가 많았다. 그러나 교육 이후, 이러한 상황을 도전적 과제로 재구성하고, 의도적 실천을 통해 극복하는 태도가 강화되었다.

1) 자기조절능력 강화

영유아교육 현장은 학부모와의 의사소통, 동료 교사와의 협력, 기관 운영자와의 관계, 그리고 영유아 개개인의 발달적 요구에 대응하는 과정에서 다중적인 스트레스가 발생한다. 참여 교사들은 교육 이후 이러한 스트레스 상황을 단기적 장애물이자 자기 성장의 계기로 인식하게 되었으며, 이는 대응역량의 내면화 과정으로 이해할 수 있다.

무리한 요구를 하면서 까다롭게 구는 학부모 때문에 속상하고 화가 났다. 스트레스를 받

아서 자기조절이 안되고 활동 중에도 계속 화가 났다. (중략) 그릿 증진 교사 교육 중에서 자기조절 전략 작성하고 도전해보기가 생각났다. (중략) 부정적 정서를 표현하는 방법을 실천하고 긍정정서 유지하기, 긍정사고 확장하기를 했던 경험들을 떠올리면서 자기조절능력을 강화하기 위해 다시 도전하고 실천했다. (J교사 저널. 2025. 2. 8)

J 교사는 '무리한 요구를 하는 학부모로 인해 속상하고 화가 나 자기조절이 되지 않았다'고 회상하면서도, 교육에서 배운 자기조절 전략과 긍정정서 유지 방법을 떠올리며 다시 실천에 도전했다. 이는 Gross(2015)가 제시한 감정조절 전략 중 하나인 인지적 재평가(cognitive reappraisal)와 일치하며, 부정적 감정이 행동으로 표출되기 전에 의미를 재구성하여 반응을 조절하는 과정이다. 선행 연구에서도 교사의 정서조절 능력이 직무 소진을 낮추고 긍정적 상호작용을 증진한다고 보고된 바 있으며(김선희 · 김정희, 2019), 본 연구는 이러한 이론적 논의가 실제 현장 맥락에서 어떻게 구체적으로 발현되는지를 보여준다.

행사 준비하면서 원장님과 마찰이 있었어요. 열심히 준비했는데 상의도 없이 갑자기 다른 걸로 한다고 확정해서 통보 하니까 감정 조절이 안되면서 안좋은 감정이 확 올라오더라고요. (중략) 이런 상황일수록 그릿 교사교육 때 배운 자기조절 방법을 적용해야한다고 깨닫고 극복하게 하는 계기가 됬어요. (B교사 2차 면담. 2025. 2. 22)

B 교사는 행사 준비 과정에서 원장의 일방적인 결정 통보로 인해 강한 부정적 감정을 느꼈으나, 이를 교육에서 배운 전략을 활용해 극복했다. 이는 자기효능감의 실천적 발현 형태로, 배운 내용을 실제 상황에 적용하여 문제 상황을 관리하는 행동 역량을 보여준다. 또한 단순한 감정 억제가 아니라 자기효능감의 실천적 발현으로 Bandura(1997)가 제시한 자기효능감의 핵심 요인 중 하나인 도전 상황에서 학습된 전략을 성공적으로 적용하는 경험에 해당한다. 이와 유사하게 이진희 · 권정윤(2020)은 교사의 회복탄력성과 자기효능감이 높을수록 직무스트레스 상황에서도 적극적으로 문제 해결 전략을 활용한다고 보고하였다.

(중략) 제 감정이 컨트롤 안되서 때때로 실패하고 그래서 좌절도 해요. 쉽지 않은 실천이라도 교사 교육을 통해 배운 것이 내 감정을 정확히 인식하고 어떻게 조절해야 하는지, 상대방에게 어떻게 말로 표현할 수 있는지 알게 되었고 배웠으니 빨리 극복하고 다시 실천하려고 노력해요. (F교사 2차 면담. 2025. 2. 26)

다만, 일부 교사는 여전히 ‘감정이 컨트롤 되지 않아 실패하는 경우’가 있었음을 인정했다. 그러나 실패 경험을 장기적 좌절이 아닌 학습 기회로 인식하고, 감정 인식과 표현 방법을 반복적으로 실천하려는 의지가 강화되었다. 이는 회복탄력성의 핵심 요소인 적응적 인내(adaptive persistence)의 발현으로 볼 수 있다. 교육을 통해 교사들은 감정조절의 중요성을 인식하고, 이를 반복 연습함으로써 장기적으로 스트레스 상황에 보다 안정적으로 대응할 수 있는 기반을 마련하였다. 이러한 결과는 Masten(2014)이 말한 회복탄력성(resilience)의 핵심 요소 중 하나인 적응적 인내(adaptive persistence)의 사례로 볼 수 있다. 국내 연구에서도 교사가 반복적인 성찰과 연습을 통해 감정조절 역량을 강화할 때 장기적으로 스트레스 상황에 보다 안정적으로 대응할 수 있다는 결과가 보고된 바 있다(박주희, 2020).

2) 긍정적 영유아 생활지도 노력

그것이 높은 교사는 영유아와의 상호작용에서 긍정적이고 건설적인 전략을 선호하며, 이는 영유아의 발달과 학습 환경에 직접적인 영향을 미친다(장미숙, 2023; 심효경, 2024). 본 연구에서도 참여 교사들은 교육 전, 특정 영유아의 행동 문제를 고정관념적으로 해석하거나 부정적 피드백 중심으로 지도하는 경향이 있었으나, 교육 후에는 이를 긍정적 지도 전략으로 전환하였다.

유독 교사를 힘들게 하는 아이를 보면 그 아이의 단점이 먼저 보여요. 원래 그런 아이, 문제행동을 일삼는 아이라고 고정관념과 편견을 가지고 대했어요. (중략) 교육받고 실천하는 것이 저에겐 큰 도전이고 극복해야 할 과제였어요. (중략) 드디어 극복했네요. 지속적으로 실행하다보니 어느 순간 긍정적인 방법과 상호작용으로 아이들을 지도하는 제 자신을 보면 서 뿌듯했어요. (D교사 2차 면담. 2025. 2. 25)

D 교사는 문제행동을 반복하는 아이를 ‘원래 그런 아이’로 인식하며 지도했으나, 교육 후 존중 언어 사용과 영유아 입장 고려하는 연습을 하며 긍정적 상호작용을 실천했다. 이 변화는 고정관념과 편견에 의한 부정적 상호작용을 극복하고, 구성주의적 상호작용관점에서 영유아의 행동을 맥락 속에서 재해석한 결과로 볼 수 있다. 이는 교사의 신념 체계 변화와 연관된 것으로, 부정적 고정관념이 긍정적 해석으로 전환되는 과정이다. 이러한 변화는 영유아 행동지도의 질이 교사의 신념과 태도에 의해 좌우된다고 한 선행연구(김연하·최혜진,

2021)와도 맥락을 같이 한다.

행동이 느린 아이를 보면 답답해서 인내심을 가지고 기다려 주는 것이 어려웠어요. 그래서 아이를 재촉하거나 제가 대신 해줄 때가 종종 있었어요. (중략) 이제는 아이 스스로 할 수 있도록 격려하고 기다려 주면서 계속 노력하고 있어요. (G교사 2차 면담. 2025. 2. 20)

G 교사는 행동이 느린 아이에게 인내심을 가지기 어려워 재촉하거나 직접 해주는 방식을 사용했으나, 교육 후에는 비계설정과 자율성 지지를 적용하여 아이 스스로 과제를 완수하도록 격려하게 되었다. 이는 Vygotsky의 사회문화적 학습이론과 Deci & Ryan(1985)의 자기결정성 이론에서 강조하는 자율성 지원과도 연결되며, 국내 연구(박은혜, 2018)에서 보고된 유아교사의 자율성 지원적 상호작용이 유아의 자기주도성과 긍정적 행동을 촉진한다는 결과와도 일치한다.

놀이나 활동 중에 약속과 규칙을 어기고 계속 자기만 하겠다고 우기는 아이들을 지도할 때 약속을 어긴 잘못을 지적하면서 약속과 규칙만 상기시키면서 부정적인 상호작용을 했어요. (중략) 교육 받은 후로는 존중 언어로 소통하는 연습, 그 아이 입장에서 생각해 보는 연습과 노력을 많이 하고 있어요. 최대한 긍정적인 방법으로 지도를 하려고 해요. (F교사 2차 면담. 2025. 2. 22)

놀이 중 규칙을 어기거나 독점하려는 아이에게 단순한 규칙 상기와 부정적 피드백을 주던 교사는, 교육 후 존중 언어와 공감적 접근을 통해 지도했다. 아이의 내적 동기를 인정하고 이를 기반으로 긍정적 방법으로 지도한 변화를 보인 것이다. 이러한 변화는 단순한 교수기술 습득이 아니라, 교사의 신념 체계 변화와 교사-영유아 관계의 질 향상을 동반하는 심층적 변화로 해석된다. 긍정적 지도 전략은 영유아의 행동 개선뿐 아니라, 교사 자신의 직무 만족과 성취감에도 긍정적 순환효과를 가져왔다. 이러한 변화는 긍정적 생활지도가 영유아의 사회적 기술과 정서 발달에 기여할 뿐만 아니라, 교사의 직무 만족과 성취감에도 긍정적 순환효과를 가져온다고 한 연구(조희정, 2020)와도 부합한다.

4. 반성적 성찰

그릿 증진 교사교육의 참여 경험은 단순한 기술 습득이나 태도 변화에 그치지 않고, 교사들로 하여금 자신의 교직관과 직무 태도를 근본적으로 재검토하는 기회를 제공하였다. 참여 교사들은 교육 전, 열악한 근무여건과 과도한 업무로 인한 소진, 낮은 직무 만족, 그리고 무의식적인 소극적 대처 습관 속에서 일하고 있었다. 그러나 교육 이후, 이러한 태도와 관행을 반성적으로 성찰하고, 교직에 대한 소명의식과 주체성을 회복·강화하려는 의지가 도출되었다. 이러한 변화는 크게 자기인식의 재구성, 직무 가치관의 재정립, 행동 주체성의 강화, 행정적·제도적 차원의 성찰로 확장 되어 나타났다.

1) 자기인식의 재구성

B 교사는 교육 이전에는 자신을 ‘환경의 수동적 수용자’로 인식하였음을 고백했다. ‘나한테 주어진 일이니까 해야지... 이런 의무감에 어쩔 수 없이 했던 일도 많다’고 회상하며, 업무 수행에서 내적 동기 부족과 의미감 상실을 드러냈다. 이는 자기결정성이론(Self-Determination Theory)에서 설명하는 외재적 동기 지배 상태(Deci & Ryan, 1985)와 유사하며, 직무 몰입과 만족이 낮은 전형적 사례라 할 수 있다. 그릿 증진 교사교육 과정은 이러한 상태를 변화시키는 계기가 되었다. 열악한 근무 환경과 낮은 보상, 과도한 업무량을 단순히 ‘어쩔 수 없는 현실’로 받아들이는 것이 아니라, 이를 반성적으로 바라보고 변화의 가능성을 모색하는 태도를 형성했다. 이는 비판적 성찰의 초기 단계로, 개인이 자신과 환경의 상호작용 방식을 재해석하게 되는 과정을 의미한다. 국내 연구에서도 유아교사가 낮은 보상과 과중한 업무 속에서 소진을 경험할 경우 직무 의미감이 약화되고 소극적 대처 습관이 나타난다고 보고한 바 있다 (김선희·김정희, 2019). 또한 교사들이 자신의 정체성과 직무 태도를 재해석하는 과정은 이진희·권정윤(2020)이 보고한 회복탄력성이 높은 교사가 직무 상황을 수동적으로 받아들이지 않고 주체적으로 대응한다는 연구 결과와도 일맥상통한다.

교사로서 스스로를 돌아보며 점검하는 시간이었다. 열악한 근무여건, 낮은 보상, 과도한 업무에 시달리며 이를 감수하지 못했고 보람을 느끼지도 못했다. 나한테 주어진 일이니까 해야지... 이런 의무감에 어쩔 수 없이 했던 일도 많다. (B교사 저널. 2025. 1. 18)

2) 직무 가치관의 재정립

J 교사는 교육 참여를 통해 현장의 부정적 현실만을 강조하던 기존 관점을 수정하고, 교직의 내재적 가치를 재발견했다. J 교사는 ‘직업적 소신이나 헌신은 별로 생각해본 적이 없다’고 고백했으나, 교육 이후 ‘소명의식을 가지고 더 열심히 헌신적으로 일하겠다’는 다짐을 밝혔다. 이러한 변화는 전문직 정체성(professional identity) 재구성 과정으로, 직무 의미감 (work meaning)이 강화될 때 교사의 직무 만족과 교직 지속성이 높아진다고 보고한 Chang(2012)의 연구와 일치한다. 국내 연구에서도 교사교육을 통해 교사들이 교직을 단순한 생계 수단이 아닌 소명의식과 전문성을 발휘하는 장으로 재인식할 수 있음을 확인한 바 있다 (이경화, 2019). 특히 그릿 증진 교사교육에서 강조된 장기 목표 지향성과 회복탄력성은 교사로 하여금 ‘왜 이 일을 하는가’라는 내적 답을 재정립하게 했으며, 이는 Mezirow(1997)의 성찰적 학습 이론에서 제시하는 의미 체계의 재구성 과정과도 연결된다.

직업적 소신이나 헌신 이런건 별로 생각해본적이 없는 것 같아요. 직무만족도가 낮은거 사실이고요. 현장의 안 좋은 현실들만 생각했는데 반성하고 성찰하는 기회가 됐어요. 이젠 소명의식을 가지고 더 열심히 헌신적으로 일해야겠어요. (J교사 2차 면담. 2025. 2. 27)

3) 행동 주체성의 강화

교사들은 교육 전, 갈등 상황이나 문제 상황이 발생했을 때 ‘문제를 크게 만들고 싶지 않다’는 이유로 회피하는 소극적 태도를 보였다고 했다. 그러나 교육 이후, ‘현장의 문제점들을 개선하는 데 적극적으로 동참하겠다’, ‘의사결정에 적극적으로 참여하고 갈등 상황에서 피하지 않겠다’와 같은 구체적 행동 의지를 표명했다. 이는 행동 지향적 성찰로 인식 변화가 실제 행동 변화 의도로 연결되는 과정을 의미한다. 특히, 참여자들은 단순한 문제 지적에서 나아가, 해결 과정에 주도적으로 참여하려는 태도를 갖게 되었으며, 이는 교사 리더십(teacher leadership) 형성의 초기 정후로도 볼 수 있다. 국내 연구에서도 유아교사의 자기 성찰 경험 이 교사의 조직 참여와 리더십 발휘로 이어진다고 보고된 바 있다(박주희, 2020). 또한 교사의 의사결정 참여와 문제 해결 의지는 교사들의 전문성 신장을 촉진하는 요인으로, 교사효능감과 직무 몰입 수준을 높인다는 연구 결과(김정아 · 이현주, 2021)와도 부합한다. 나아가, 회

복탄력성이 높은 교사가 어려운 상황에서 회피하지 않고 문제 해결에 적극적으로 대응한다고 한 연구(이진희·권정윤, 2020) 역시 본 연구의 결과를 지지한다.

어떤 문제들이 생겼을 때 문제를 크게 만들고 싶지 않고 조용하게 마무리 되길 원해서 소극적으로 그냥 덮고 넘어갈 때가 자주 있었어요. 앞으로는 현장의 문제점들을 개선하는데 적극적으로 동참해야겠어요. (E교사 1차 면담. 2025. 2. 16)

아이들을 위한 결정이나 교육활동 전반적인 부분들에 대해 결정들을 할 때 수동적이고 소극적이었는데(중략) 의사결정에 적극적으로 참여하고 어려움이나 갈등상황들이 발생하면 피하지 않고 문제해결을 위해서 적극적으로 하고 싶어요. (I교사 2차 면담. 2025. 2. 28)

4) 행정적제도적 차원의 성찰로 확장

교사들은 개인적 차원의 성찰을 넘어, 행정적·제도적 지원의 필요성을 언급했다. 이는 성찰의 범위가 자기 내부에만 머무르지 않고, 구조적 요인에 대한 인식으로 확장되었음을 의미한다. 교사들은 교육에서 얻은 깨달음을 지속 가능하게 만들기 위해, 제도적 환경 개선과 정책적 지원이 병행되어야 한다는 점을 인식했다. 이는 구조적 성찰로의 확장을 의미하며 개인의 전문성 발달을 제도적 맥락과 연결시키는 단계로 볼 수 있다. 이러한 요구는 교사의 전문성 개발이 개인 차원의 선택을 넘어 제도적으로 체계화되어야 한다는 선행연구(정미라·송승민, 2020)와 일치하며, 국가 차원의 정책적 지원 필요성과도 연결된다. 실제로 교육부(2021)의 유아교원 전문성 개발 정책 보고서에서도 교사교육 프로그램의 지속성과 효과성을 보장하기 위해 행정적 지원, 제도적 인센티브, 정책적 기반 마련이 필요함을 제언한 바 있다. 본 연구 결과는 이러한 정책적 논의를 현장의 교사 목소리로 재확인한 사례라 할 수 있다.

연간 필수 연수에 그릿 교육을 포함하고, 교육 참여 시간을 근무 시간으로 인정해서 교육을 꼭 받게 행정적, 제도적 지원이 필요하다. (A교사 저널. 2025. 2. 9)

이런 좋은 교육이 더 많은 교사들에게 기회가 가도록 지역별 순회 교육, 필수 교육 등으로 제도나 법으로 지원해 주면 좋겠어요. (D교사 2차 면담. 2025. 2. 24)

기관 차원에서도 이런 교육에 참여할 수 있도록 근무시간 조정이나 행정 지원이 있었으면 해요. (J교사 1차 면담. 2025. 2. 18)

교육 내용을 현장에서 적용할 수 있도록 자료나 매뉴얼을 제공하고, 기관 평가에 반영해 주는 제도나 정책이 있으면 더 적극적으로 참여할 것 같아요. (G교사 1차 면담. 2025. 2. 17)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 영유아교사의 그릿(Grit) 증진을 위한 교사교육 프로그램에 참여한 교사들의 경험을 심층적으로 탐색하고 그 과정을 질적으로 분석하였다. 연구 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 그릿 증진 교사교육을 통해 상황에 대한 인식 및 태도 변화를 경험하는 것으로 나타났다. 이는 교사들이 교사 교육을 통해 현상에 대한 민감성과 반응성을 회복하고, 제도적·환경적 변화에 대한 수용성과 전문성 향상 의지를 강화하는 과정을 의미한다. 이러한 변화는 단순한 지식 습득이 아닌, 자기 성찰과 전문성 정체성 재형성을 동반하는 심층적인 경험의 결과이며, 이는 질적 연구에서 강조하는 참여자의 경험 세계 변화라는 핵심 가치와 부합한다. 즉 연구 참여자들은 그릿 증진 교사 교육을 통해 민감한 반응성과 상황 대응력을 회복하였으며, 영유아의 미세한 행동 변화나 학부모의 정서적 신호에 보다 즉각적으로 대응하는 실천으로 이어졌다. 이는 미시체계 수준의 상호작용 질 향상과 맞닿아 있으며 민감성 증대는 영유아의 정서 안정과 몰입을 촉진하고, 가정-기관 간 연계성을 강화하는 데 핵심적 역할을 할 수 있음을 시사한다. 즉 Bronfenbrenner(1979)의 생태체계이론에서 제시하는 것처럼, 영유아 발달은 미시체계(가정, 교육기관) 간의 상호작용이 긴밀할 때 촉진되는데, 본 연구의 결과는 이러한 이론적 틀을 실증적으로 지지한다.

또한, 참여자들은 유보통합 및 표준보육과정 개정과 같은 정책 및 교육과정 변화를 전문성 향상의 기회로 재인식하였다. 이는 전문성 정체성 재구성 과정의 사례로, 기존의 경력 중심적 자기 만족 상태에서 벗어나 지속적 전문성 개발을 지향하게 된 변화라 할 수 있다. 이러한 태도 변화는 급변하는 교육 정책 환경에서 교사의 적응성을 높이고, 장기적으로는 제도 혁신

과 교육 질 개선에 동력으로 작용할 수 있을 것으로 사료된다. 이는 기준의 경력 중심적 자기 만족에서 벗어나 지속적 전문성 개발을 지향하는 전환으로, 급변하는 교육 정책 환경에서 교사의 적응성을 높이고 장기적으로는 제도 혁신과 교육 질 개선에 기여할 수 있다. 이러한 맥락은 교사의 전문성은 개인적 자질뿐 아니라 교육정책과 제도적 환경과의 상호작용 속에서 재구성된다는 연구(권정윤·장은주, 2020)와 부합하며, 교사의 성찰적 경험이 직무 태도와 조직 참여로 확장된다는 연구(송미경, 2017)와도 일맥상통한다. 본 연구의 결과는 교사의 그릿이 단순히 개인 심리 특성이 아니라, 변화 수용과 전문성 지향적 태도를 촉진하는 핵심 요인임을 입증하며, 기존 연구들(교육부, 2022; 김혜경·박수미, 2021; 이경화, 2019)의 결과를 뒷받침한다. 종합하면, 교사들이 경험한 민감한 반응과 대처 능력의 향상은 단순히 수업 기술적 차원의 개선을 넘어, 교사-영유아, 교사-학부모 간 관계의 질을 향상시키고 영유아 발달의 생태학적 맥락을 강화하는 의미 있는 변화로 해석할 수 있다. 이는 그릿 증진 교사교육이 교사 개인의 전문성 발달뿐 아니라 교육 공동체 전반의 질적 개선에도 기여할 수 있음을 시사한다.

둘째, 교직 지속 동기 부여 범주에서 나타난 변화는 그릿 증진 교사교육이 교사 개인의 내적 동기 체계에 직접적으로 영향을 미쳤음을 시사한다. 교사교육은 부정적 직무 경험을 긍정적 서사로 재구성하게 하고, 사회적 낙인으로 약화된 직업적 자아를 회복시켰다. 이를 통해 교사들은 단순한 직무 유지 차원을 넘어 전문직으로서의 사명감과 협신성을 강화하게 되었으며, 이는 장기적으로 이직률 감소와 교육의 질 향상에 기여할 수 있는 중요한 심리적 기제로 작용하는 것으로 나타났다. 그릿 증진 교사교육이 단기적인 기술 습득을 넘어, 교사들의 심층적 동기 구조와 직업 정체성에 변화를 일으키는 의미 있는 교육임을 보여주는 결과다. 이는 향후 유아교육 분야에서 교사 유지 정책 및 전문성 개발 프로그램 설계에 중요한 시사점을 제공한다.

그릿 증진 교사교육은 교사들에게 과거의 직무 서사(job narrative)를 재구성하게 하는 기회를 제공했다. 교육 전, 일부 교사들은 반복적인 스트레스와 낮은 직무 만족으로 이직·사직을 고려했으나, 교육 과정에서 과거의 성취 경험과 직무의 내재적 가치를 재발견함으로써 직무 지속성에 대한 내적 동기를 회복했다. 이는 Pratt & Ashforth(2003)가 제시한 직무 의미감(job meaningfulness)과 이직 의도의 부정적 상관성을 뒷받침한다.

참여 교사들의 자부심과 자신감 회복 역시 중요한 변화로 나타났다. 사회적 낙인과 부정적 탐론으로 위축되었던 직업적 자아는, 교사교육 과정에서의 ‘직무 의미 발견’ 활동을 통해 회복되었고 이는 교사의 회복탄력성과 장기적 협신성을 높이는 심리적 기반이 된다. 자부심과

자신감의 회복은 단순히 긍정적 정서의 회복을 넘어, 교육 현장에서의 적극적 문제 해결 태도와 장기적 직무 헌신으로 확장될 수 있음을 보여준다. 특히, 그럿의 핵심 요소 중 하나인 관심의 일관성(consistency of interest)이 강화되어, 변동적인 직무 만족에도 불구하고 장기적인 직무 몰입을 유지할 수 있는 심리적 토대가 마련된다는 점에서 의미가 크다. 이는 교사의 정서적 자원이 직무 지속성을 높이는 핵심 기제임을 보고한 기존 연구들(박주희, 2020; 김선희·김정희, 2019; 이경화, 2019; Duckworth et al, 2007)의 논의와도 맥을 같이한다.

셋째, 도전과 극복 범주는 교사들이 그럿 중진 교사교육을 통해 감정과 행동의 자기조절 역량을 강화하고, 이를 바탕으로 긍정적 영유아 지도 전략을 실천하는 변화로 나타났다. 이러한 변화는 단순한 기술적 대응이 아니라 자기인식, 인지적 재구성, 실천적 적용이라는 세 단계의 변화를 거쳐 내면화된 것으로 보인다.

특히, 그럿 중진 교사교육은 교사로 하여금 도전적 상황을 장기 목표 달성을 위한 필연적 과정으로 인식하게 하고, 이를 반복적으로 실천하는 과정에서 그럿의 핵심 구성 요소(지속성, 일관성)가 강화되도록 했다. 이는 궁극적으로 교사의 회복탄력성을 높이고, 교육 현장에서의 안정적인 직무 수행과 지속적 전문성 성장을 촉진하는 심리·행동적 토대를 마련한다.

즉 그럿 중진 교사교육은 교사들이 현장에서 마주하는 갈등·스트레스 상황을 도전 과제로 재인식하게 했다. 이는 정서조절 전략 중 인지적 재평가를 실제 적용하는 과정으로, 부정적 정서의 행동화 이전에 의미를 재구성하여 반응을 조절하는 능력이 강화되었음을 의미한다.

또한, 참여교사들은 긍정적 영유아 생활지도 전략과 실천이 확산 되었다. 고정관념과 부정적 낙인에 기반한 지도에서 벗어나, 존중 언어, 공감적 접근, 자율성 지지를 통해 영유아 행동을 지도하게 된 변화는 교사의 신념 체계와 교사-영유아 관계 질이 동시에 향상된 사례이다. 이러한 변화는 영유아들의 발달뿐 아니라 교사의 직무 만족과 성취감에 순환적 긍정 효과를 미친다.

이러한 결과는 정서조절 능력은 단순한 감정 통제 수준이 아니라 교사 전문성 발달과 직무 수행 안정성에 결정적 요인임을 밝힌 연구(최윤정·장은희, 2018)와 맥락을 같이 한다. 또한 참여 교사들이 긍정적 생활지도 전략을 실천하며 교사-영유아 관계의 질을 향상시킨 경험은 긍정적 상호작용이 유아의 사회·정서 발달뿐 아니라 교사 자신의 직무 만족과 성취감에도 순환적 효과를 가져온다는 연구(홍정미, 2020)와도 일치한다. 본 연구에서 나타난 교사들의 자기조절능력 강화는 그럿 중진 교사교육이 교사들로 하여금 감정조절의 중요성을 인식하게 하고, 이를 반복적으로 실천하면서 장기적으로 내면화할 수 있도록 돋는다는 점을 보여준다. 이는 자기조절이 교사의 직무 지속성과 전문성 발달의 핵심 요인임을 보고한 기존 연구들

(이진희·권정윤, 2020; 박주희, 2020; 김선희·김정희, 2019; Gross, 2015)의 결과와도 긴밀히 연결된다.

넷째, 반성적 성찰 범주는 참여 교사들이 교육을 통해 자신의 직무 태도, 가치관, 행동 패턴을 반성적으로 검토하고 재구성하는 과정으로 나타났다. 자기인식의 재구성은 기존의 수동적·의무적 직무 수행 태도를 인식하고 그 한계를 자각, 직무 가치관의 재정립은 교직의 의미와 소명의식을 재발견하고 장기적 헌신 의지를 강화, 행동 주체성의 강화는 문제 상황 회피에서 적극적 참여와 의사결정 개입으로의 전환, 구조적 성찰로의 확장은 개인 차원을 넘어 조직·제도적 개선 필요성 인식과 같은 단계적 과정을 거쳤다.

이러한 성찰은 그릿의 핵심 속성인 장기 목표 지향성과 회복탄력성을 뒷받침하는 심리적 기반이 되며, 교사들이 단기적인 업무 압박과 부정적 환경 속에서도 장기적인 전문성 성장을 추구하게 하는 동력으로 작용한다. 본 연구에서 관찰된 반성적 성찰은 변혁적 학습의 전형적 과정으로 교사들이 자신의 정체성과 역할을 재구성하고, 교육 현장의 질적 개선을 위한 주체적 행위자로 자리매김하게 하는 중요한 촉매임을 확인할 수 있다. 본 연구에서 나타난 자기 인식의 재구성은 교사들이 기존의 소극적·수동적 태도를 넘어 주체적 성찰과 정체성 재구성을 통해 교직에 대한 소명의식과 직무 태도를 새롭게 정립하는 과정이다. 이러한 변화는 박주희(2020)가 밝힌 바와 같이 집단 성찰과 자기 성찰의 경험이 교사의 전문성 발달과 직무 지속 의지를 강화한다는 결과와도 부합한다. 또한 교사교육이 단순한 기술 습득을 넘어, 교사의 내적 동기와 전문성을 강화하는 중요한 장치임을 보여주며, 기존 연구들(이진희·권정윤, 2020; 박주희, 2020; 김선희·김정희, 2019; Mezirow, 1997; Deci & Ryan, 1985)의 논의를 실증적으로 뒷받침한다.

그릿 증진 교사 교육은 참여자들에게 자신의 직무 태도, 가치관, 행동 패턴을 반성적으로 재검토하는 계기를 제공했다. 즉 교사들이 의무감에 의존한 수동적 직무 수행에서 벗어나, 소명의식과 헌신성을 강화하고, 문제 해결에 적극적으로 참여하려는 행동 주체성이 강화된 결과라고 할 수 있다. 일부 교사는 교육 경험을 제도적 개선 필요성과 연결시켜 구조적 성찰에 이르렀다. 이러한 결과는 개인 차원의 전문성 개발이 제도·정책 차원으로 확장될 수 있음을 보여주며, 지속 가능한 교육환경 구축의 필요성을 시사한다. 이는 교육 효과의 제도적 내재화를 요구하는 것으로, 교사교육이 단발적 연수에 머물 경우 효과가 제한적이라는 점을 지적한 연구(강인숙, 2018)와 맥을 같이 한다. 이러한 성찰적 변화는 교사의 전문성 정체성이 일회적 교육 경험이 아니라 지속적 성찰과 실천 속에서 형성된다는 연구(윤지영·서정원, 2019)와 일맥상통한다. 특히, 교사들이 단순한 개인적 성찰에 그치지 않고 제도적 개선 필요

성까지 인식하게 된 것은 교사 성찰이 학교·기관 차원의 문화와 정책 변화로 확장될 수 있다는 연구(권미경, 2021)의 논의와도 연결된다.

본 연구에서 도출된 네 범주는 서로 유기적으로 연결되어 있다. 상황 인식 및 태도 변화는 교사의 민감성과 적응성을 회복시켜, 변화 수용성을 높였고, 교직 지속 동기 부여는 직무의 미감과 자기효능감을 회복시켜 장기적 혼신성을 강화했다. 도전과 극복은 자기조절능력과 긍정적 지도 역량을 내면화시켜 현장 대응력을 향상시켰으며 반성적 성찰은 구조적 개선 인식을 통해 개인·조직 차원의 변화를 촉진했다.

이 모든 과정에서 그릿 증진 교사교육은 단순한 개인 성향을 넘어, 교사의 전문성 발달과 직무 지속성을 견인하는 심리·행동적 자원으로 작용하였다. 특히, 그릿 증진 교사교육은 회복탄력성, 자기결정성, 전문직 정체성 등과 밀접한 관련을 가지며, 교사의 소진 예방, 직무 만족 향상, 이직률 감소에 중요한 영향을 미칠 수 있음을 확인했다.

본 연구의 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 제시된 프로그램은 총 8회차로 단기간의 교육으로 그 효과를 확인하였으나, 교사의 태도와 역량은 단기적 교육보다는 장기적·순환형 프로그램을 통해 내면화되고 실천으로 확산될 필요가 있다. 따라서 후속 연구는 일정 기간 이상의 추적 연구를 통해 그 효과성을 검증해야 할 것이다. 둘째, 본 연구는 특정 지역과 소수의 교사를 대상으로 하였으므로 일반화에 한계가 있다. 향후에는 다양한 지역과 교육기관을 포함한 확장 연구가 필요하며, 양적 연구와 결합된 혼합연구를 통해 그 효과를 보다 객관적으로 검증할 필요가 있다. 셋째, 교사의 그릿 증진은 개인적 노력만으로는 한계가 있으므로, 제도적 지원 병행으로 행정·정책 차원에서 교사의 그릿 증진 교사교육을 지원하는 다양한 연구가 진행되어야 할 것이다.

참 고 문 현

- 강신영(2022). 보육교사용 그릿 척도의 개발 및 타당화 연구. **유아교육연구**, 42(3), 111 - 130.
- 강신영·문혁준(2020). 보육교사의 그릿 군집유형에 따른 직무만족도와 조직 몰입의 차이. **한국영유아보육학**, 121(-), 41-67.
- 강인숙(2018). 보육교사 전문성 신장을 위한 지속적 연수 체계 모형 탐색. **보육학논집**, 22(2), 55 - 77.
- 강현경·도미향(2023). 보육교사의 그릿과 교사효능감이 심리적 소진에 미치는 영향. **부모교육연구**, 20(2), 81 - 102.
- 권명희·조성제(2023). 보육교사의 그릿이 조직몰입에 미치는 영향 -U시 어린이집 보육교사 322명 대상을 조사 중심으로- **한국산학기술학회논문지**, 24(5), 607-614.
- 권미경(2021). 교사 성찰이 학교 조직문화와 교육정책 변화로 확장되는 과정에 대한 탐색적 연구. **아동교육**, 30(2), 87 - 108.
- 권정윤 · 장은주(2020). 유아교사의 전문성 인식과 교육정책 변화 수용에 관한 질적 연구. **유아교육학논집**, 24(3), 167 - 190.
- 고정리(2023). 보육교사의 그릿이 가정 및 직장생활 만족도에 미치는 영향에서 사회적지지의 매개효과. **학습자중심교과교육연구**, 23(13), 473-490.
- 교육부(2021). 유아교원 전문성 개발 정책 보고서. 세종: 교육부.
- 교육부(2022). 2024 개정 표준보육과정 해설서. 세종: 교육부.
- 김선정·이유미(2021). 유아교사의 그릿과 직무만족 및 교직 지속의 관계. **유아교육연구**, 41(2), 55 - 74.
- 김선희·김정희. (2019). 유아교사의 정서조절 능력, 교사효능감 및 직무소진 간의 구조적 관계. **유아교육연구**, 39(5), 63 - 86.
- 김숙미·김보현·구광현(2022). 유아교사의 그릿, 직무소진, 직무만족의 구조적 관계. **아동학회지**, 43(4), 201 - 220.
- 김연하·최혜진(2021). 유아교사의 아동행동 인식과 지도 전략의 관계. **유아교육학논집**, 25(3), 201 - 223.
- 김정아·이현주(2021). 유아교사의 교사효능감과 직무 몰입의 관계에서 의사결정 참여의 조절 효과. **유아교육연구**, 41(2), 123 - 145.
- 김정희(2022). 보육교사가 인식한 원장의 감성리더십과 보육교사의 행복감과의 관계에서 그릿의 매개효과. **인문사회21**, 13(4), 1707-1722.
- 김혜경·박수미(2021). 유보통합에 대한 보육교사의 인식과 직무 정체성 변화. **유아교육연구**, 41(3), 83 - 104.
- 류경희·강상(2022). 보육교사의 마인드셋, 그릿, 교직열정 간의 구조적 관계. **한국보육학회지**, 22(4), 53-64.
- 박은영·이시자(2023). 유아교사의 그릿과 2019 개정 누리과정 실행의 관계에서 회복탄력성의 매개효과. **미래유아교육학회지**, 30(2), 73-96.
- 박은혜(2018). 유아교사의 민감성과 반응성이 유아 - 교사 상호작용 및 가정 - 기관 연계에 미치는 영향. **아동학회지**, 39(4), 125 - 144.

- 박주희(2020). 집단 성찰 프로그램이 유아교사의 전문성 발달에 미치는 효과. **보육교사교육연구**, 20(3), 87 - 108.
- 박혜린·여성연(2022). 유아교사의 직무 스트레스, 소진, 그릿의 관계 탐색. **보육교사교육연구**, 22(2), 145 - 165.
- 송미경(2017). 성찰적 경험이 유아교사의 직무 태도와 조직 참여에 미치는 영향. **아동교육**, 26(5), 23 - 42.
- 성경화·고은지·이혜정(2025). 보육교사의 심리적 소진, 그릿, 사회적지지, 경력몰입의 구조적 관계분석. **부모교육연구**, 22(2), 59-86.
- 신수경 · 이미아(2023). 유아교사의 교직열정과 교수효능감의 관계에서 그릿의 매개효과. **학습자중심교과 교육연구**, 23(23), 541-652.
- 심효경(2024). 유보통합 맥락에서 교사의 긍정적 상호작용 역량 분석. **보육교사교육연구**, 24(1), 55 - 74.
- 윤말연·임원신(2023). 보육교사의 그릿과 조직문화가 직무만족에 미치는 영향. **교육과 문화**, 5(1), 64-79.
- 윤지영·서정원(2019). 유아교사의 성찰적 경험과 전문성 정체성 형성에 관한 연구. **유아교육학논집**, 23(5), 211 - 232.
- 이경화(2019). 교사교육 참여가 유아교사의 전문성 인식과 직무 태도에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 23(4), 215 - 236.
- 이미란·탁정화·이혜원(2020). 예비유아교사의 그릿 증진 프로그램 개발 및 효과. **유아교육연구**, 40(4), 145 - 167.
- 이진희·권정윤(2020). 유아교사의 직무스트레스, 회복탄력성 및 교사효능감 간의 관계. **유아교육학논집**, 24(6), 243 - 265.
- 이혜린·이현진(2022). 보육교사의 그릿(Grit)과 심리적 임파워먼트의 관계에서 성장마인드셋의 매개효과. **아동교육**, 31(4), 159-177.
- 이혜원·정재은(2023). 유아교사의 교사협력과 교사효능감간의 관계에서 그릿의 매개효과. **유아교육연구**, 25(4), 389-408.
- 이혜원·탁정화·이미란(2017). 유아교사의 그릿, 회복탄력성, 직무스트레스와 직무소진 간의 관계. **유아교육 학논집**, 21(4), 95-115.
- 이주희(2022). 유보통합 논의에 따른 교사의 전문성 인식 변화와 과제. **유아교육정책연구**, 16(2), 31-52.
- 장다희·김상림(2019). 예비유아교사의 그릿, 회복탄력성과 교사효능감의 관계. **유아교육연구**, 39(6), 157 - 176.
- 장미숙(2023). 유아교사의 그릿과 교수효능감이 생활지도 행동에 미치는 영향. **유아교육연구**, 43(2), 75 - 98.
- 정미라·송승민(2020). 유아교사의 전문성 개발을 위한 연수 체계 개선 방안 연구. **유아교육연구**, 40(3), 101 - 123.
- 조희정(2020). 긍정적 생활지도 접근이 유아의 사회정서 발달과 교사 효능감에 미치는 효과. **유아교육연구**, 40(6), 189 - 210.
- 차화연(2019). 유아교사의 그릿과 직무 만족, 교직 지속의 관계. **보육학논집**, 23(2), 33 - 52.
- 최윤정·장은희(2018). 유아교사의 정서조절 능력과 직무수행의 관계에 대한 연구. **아동교육**, 27(4), 45 - 64.
- 탁정화(2021). 유아교사의 그릿, 자기효능감, 직무만족의 구조적 관계. **유아교육연구**, 41(5), 121 - 140.

- 탁정화·이혜원·이미란(2018). 예비유아교사의 그릿 경험에 대한 개념도 연구. *유아교육연구*, 38(6), 201 - 224.
- 표정민·김설화(2020). 보육교사의 그릿이 소진에 미치는 영향: 스트레스 대처방식을 매개로 하여. *인지발달 중재학회지*, 11(3), 115-133.
- 황정희·이영애(2023). 보육교사의 그릿과 사회적 지지가 소진에 미치는 영향. *영유아교육보육연구*, 16(2), 25-55.
- 홍정미(2020). 긍정적 교사-유아 상호작용이 유아의 사회정서 발달과 교사의 직무 만족에 미치는 영향. *유아교육연구*, 40(2), 87 - 108.
- 홍지명(2022). 보육교사의 그릿과 직무몰입의 구조적 관계 분석. *보육학논집*, 24(1), 77 - 95.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chang, M. L. (2012). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior. *Motivation and Emotion*, 36(4), 479 - 498.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Scribner.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319 - 325.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1 - 26.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5 - 12.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Perkins-Gough, D. (2013). The significance of grit: A conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational Leadership*, 71(1), 14-20.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Salles, A., Cohen, G. L., & Mueller, C. M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *American Journal of Surgery*, 207(2), 251 - 254.
- Spradley, J. P. (1990). *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Abstract

Meaning of Teacher Education Experience to Promote the Grit of Early Childhood Teachers

Lee, Sang Mi* · **Kim, Kab Soon****

The purpose of this study is to explore the meaning of teacher education experiences to promote the grit of infant teachers. To this end, a grit promotion program was organized for 10 infant teachers in charge of class at kindergartens and daycare centers located in J-do, and teacher education was conducted 8 times a week for 120 minutes. Data were collected through participant journals and individual interviews and analyzed using thematic analysis and nomadic analysis methods. The study found that participants experienced changes in perception and attitude toward the situation (sensitive response and coping, acceptance of changing infant education sites and professionalism), motivation to continue teaching (change of thinking about resignation and resignation, restoration of pride and confidence), challenges and overcoming (strengthening self-regulation ability, positive infant life guidance efforts), and reflective reflection (reconstructing self-awareness, re-establishing job values, strengthening behavioral subjectivity, and expanding to reflection on administrative and institutional levels) through grit-promoting teacher education.

Keywords : early childhood teacher, grit, grit promotion program, teacher education

* Professor, Department of Early Childhood Education, Jeonbuk Science College

** Gyeonggi National University K-ER Cooperation Center, Lead Researcher