

아동중심실천연구

Journal of Association Of Child-centered Practice

제17권 제2호

- 예비보육교사가 구성해가는 돌봄의 의미 안지혜
- 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합 보육 및 장애영유아보육교사 자격제도 인식차이 박유경, 이유미

2022년 12월

아동중심실천연구

제17권 제2호

한국아동중심실천학회

차 례

제17권 제2호 / 2022. 12. 31

논문 제목	저자
예비보육교사가 구성해가는 돌봄의 의미	안지혜
장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합보육 및 장애영유아보육교사 자격제도 인식 차이	박유경, 이유미

예비보육교사가 구성해가는 돌봄의 의미*

안 지 혜**

< 요약 >

본 연구는 예비보육교사가 바라보는 돌봄은 어떠한지 드러내고 그들이 구성해가는 돌봄의 의미를 보다 심층적으로 이해하고자 예비보육교사들이 돌봄에 대해 자신의 생각과 경험을 작성한 저널을 분석하였다. 예비보육교사가 구성해가는 돌봄의 의미는 ‘감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 돌봄’, ‘일방적인 돌봄에서 관계 안에서 얽힘으로의 돌봄’, ‘사회적 약자로서의 돌봄대상자에서 모든 것이 돌봄의 대상인 돌봄’, ‘보호에서 교육적 가치를 지닌 돌봄’으로 나타났다. 이러한 연구결과를 토대로 돌봄을 이해함에 있어 돌보는 자와 돌봄을 당하는 자, 돌봄과 교육 등의 여전히 존재하는 이분법적 사고에서 벗어나는 것이 필요하고, 돌봄의 주체로서 보육교사를 이해하는 것을 넘어 그들의 자기돌봄이 이루어져야 한다는 것을 살펴보았다. 또한 돌봄은 더 이상 여성의 일이 아니라고 할 때 남자보육교사의 자연스러운 유입이 가능해야 한다는 것을 논의하였다. 본 연구의 결과는 돌봄의 주체에 대한 논의에서 소외되었던 예비보육교사에 주목하여 그들의 관점을 이해하는데 도움이 될 것이며, 교사양성교육의 내용을 구성하는데 기초자료로서 활용되어질 수 있을 것이다.

주제어 : 예비보육교사, 돌봄, 의미

※ 투고일 : 2022년 10월 29일 / 수정본 접수일 : 2022년 12월 06일 / 게재확정일 : 2022년 12월 14일

* 제1저자 : 안지혜

**• 국립목포대학교 아동학과 부교수 (jhahn0326@mokpo.ac.kr)

I. 서론

돌봄은 인간이 존재하기 위해 꼭 필요한 필수적인 것으로 여기고 있다(김희강, 나상원, 2017; Engster, 2007). 보육을 이해하고 행함에 있어 돌봄은 중요한 것이라는데 이의를 제기하기는 어려운 것이다. 특히 팬데믹 상황에서 드러난 취약성에 대처하기 위해 긴급하고 절박하게 돌봄을 소환하지만 여전히 돌봄의 의미를 편협하게 이해하거나 하찮게 여기는 모습은 존재한다. 이처럼 돌봄의 가치를 평가절하하고 돌봄의 진정한 가치를 외면하게 된 것은 전통 사회에서의 가부장적 가치관을 꼽기도 한다(염지숙, 2005). 가족을 부양하고 생산적이고 가치 있는 일은 남성의 일이라고 생각한 반면, 여성의 역할은 자녀양육이나 가사 노동 등으로 제한하여 바라보고 여성의 역할은 상대적으로 사소하고 가치가 떨어지는 것으로 인식하게 되었다(Rich, 1976/2002). 돌봄은 가정이라는 사적 영역에서 주로 여성들에 의해 이루어지는 것으로 보았다면 여성의 경제활동 참여가 활발해지고 핵가족화 등 가족구조의 변화가 가속화되면서 가정에서 돌봄의 기능을 전적으로 담당하는 것이 어려워져 돌봄을 공적 영역으로 투입시키고 있다. 돌봄의 영역이 변화하고 있지만 돌봄은 여전히 여성의 일로 여기고 있고 돌봄의 공적영역에서도 주로 여성들이 이를 담당하고 있다. 이러한 인식이 유지되면서 돌봄을 행하는 보육교사들의 역할에 대해서 부정적인 영향을 미치게 되었고, 많은 교사들이 보호 정도로 치부되는 돌봄이라는 교사 역할에 대해 불편하게 여기지만 이를 거부하기보다는 사회적 인식을 수용하는 편이다(김현미, 권기영, 2016). 교사에 의해 행해지는 돌봄이 교사의 자질과 역할의 변화로 이어지기 위해서는 돌봄에 대한 개념적 정의를 넘어서 교사의 자질에 대한 인식이나 인식변화에 대한 논의가 이루어져야 한다(권미량, 2008).

이러한 점들을 고려할 때 우리 사회와 교사들은 돌봄에 대한 심도 깊은 이해가 필요하고 돌봄을 물리적인 보살핌 정도로 국한되거나 돌봄의 가치를 평가절하하지 않도록 하는 것이 필요하며, 특히 교사 스스로가 돌봄이라는 개념을 올바르게 정립하는 것이 필요하다고 보여진다. 돌봄의 관점이 전통적인 것이든, 재개념화되어진 것이든지 상관없이 돌봄은 보육교사의 삶과 밀접한 연관이 있다. 돌봄에 대한 이해는 곧 보육교사로서의 삶에 반영되어지므로 돌봄에 대한 어떠한 이해를 가지고 있는지는 중요하다고 하겠다.

돌봄의 주체라고 보는 보육교사의 돌봄에 관한 선행연구를 살펴보면, 보육교사의 전문성과 돌봄의 연관성을 살펴본 연구(김현미, 권기영, 2016; 남명자, 2006), 돌봄의 관점에서 영유아교사의 삶(이가형, 정선아, 2015; 이영숙, 김유미, 2021), 돌봄 실천의 의미(박은주, 2009; 염지숙, 2005; 유영옥, 2011; 이효정, 김정주, 2007) 등을 살펴본 연구가 진행되었다. 보육교사에게 있어 돌봄은 그들의 실천, 즉 삶과 연결되는 것이며, 보육교사의 전문성은 돌봄을 통해 드러나는 것이다. 하지만 유아교사의 정체성이자 삶의 측면인 유아교사의 '돌봄'은 조명되지 않고 있다고 지적하는데(이가형, 정선아, 2015), 이러한 이유를 Rogers와 Webb(1991)은 돌봄에 대한 우리의 지식이 묵시적이고, 돌봄의 행위 또한 암묵적이라고 하였다(염지숙, 2005에서 재인

용). 이가형, 정선아(2015)의 연구는 선행연구를 중심으로 돌봄의 관점에서 유아교사의 삶을 특성을 고찰해보았다는데 의의가 있으나 선행연구들이 돌봄에 초점을 맞춘 연구들이 아니었다는 제한이 있으며, 이영숙, 김유미(2021)의 연구는 영아교사의 자기돌봄의 초점을 두었다.

또한 이 중요한 논의에 있어 앞으로 돌봄의 주체가 되어질 예비교사에 대한 부분은 주목하여 다루어지지 않은 실정이다. 예비유아교사를 대상으로 교육실습 전후의 돌봄에 대한 인식 변화에 주목한 권미량(2008)의 연구에서 실습 전 보호와 사랑의 개념으로 바라보았던 돌봄이 전문성과 관련된 것이고 유아와 교사의 관계적 측면이라고 바라보게 된 바를 밝히고 있다. 이는 예비유아교사를 대상으로 살펴보았다는데 의미가 있으나 많은 시간이 흐른 지금 예비보육교사들의 돌봄에 대한 그들의 이해를 들여다보는 것은 필요하다고 보여지며, 그들의 이해에 따라 보육현장의 진입 여부가 달라질 수 있을 것이다. 모든 예비보육교사들이 보육현장에 진입하는 것이 아니고 그들의 진입을 망설이게 하는 지점이 되어질 수도 있기 때문이다. 교사가 되면 이른바 수업을 통해 영유아를 가르치는 자신의 모습을 꿈꾸었고 영유아의 일상생활을 돌보는 것이 어떤 의미인지 모르는 예비보육교사라면 아마도 현장에서 자신의 정체성을 혼란을 느끼고 오래지 않아 현장에 있어야 할 이유를 찾지 못할 수 있다. 유아교사가 ‘돌봄’이 아닌 ‘수업’에서 자신의 전문성을 찾고 싶어 하면서도 유아교사라는 자신의 존재 이유를 ‘돌봄’에서 발견하고 있으며 돌봄의 정체성에 혼란을 경험하기도 한다(이가형, 정선아, 2015).

앞으로 현장에서 돌봄을 실천할 예비보육교사가 돌봄을 어떻게 이해하고 있는지를 파악하고 이들과 함께 적절한 돌봄의 개념을 정립해 나가는 것은 무엇보다 중요하다고 할 수 있다. 예비보육교사에게 돌봄의 의미를 가르쳐야 할 것이 아니라 이제는 그들이 스스로 돌봄의 의미를 구성해나갈 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 돌봄의 개념을 학자마다 다르게 정의하듯이 다른 사람들도 다른 이해를 가질 수 있으며 연구참여자인 예비보육교사들도 이야기하듯이 돌봄에 대한 부정적인 시선을 지닐 수 있으며 돌봄에 대한 자신의 이해, 신념을 만들어가는 과정이라고 할 수 있다. 예비보육교사들이 돌봄에 대한 자신의 이해를 들여다보고 재정립해나가는 과정을 돕기 위해 저널쓰기를 활용하였는데, 단순히 자료를 얻기 위한 수단이 아니라 그들을 위한 작업이기도 하였다.

본 연구를 통해 돌봄의 의미와 그것이 지닌 가치에 대한 예비보육교사의 이해를 알아보아 그들이 돌봄의 의미를 구성해나가는 과정에서 그들을 지원할 수 있는 방안을 모색하는데 도움을 주고자 한다. 또한 교사양성교육을 구성하는데 기초자료로서 활용되어질 수 있을 것이다. 이를 위한 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 예비보육교사가 구성해가는 돌봄의 의미는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

연구참여자는 M시에 위치한 4년제 대학의 2학년 학생들로 예비보육교사 15인이다. 아직은 보육 교과목을 많이 접하지 않은 2학년들로 보육과 관련된 여러 개념들을 정립해나가는 과정이라 할 수 있다. 연구참여자들은 보육교사인성론이라는 수업을 통해 보육교사로서의 역할과 자질에 대해 생각해볼 수 있는 기회를 가질 수 있게 될 것이며 특히 그들이 돌봄의 의미를 정립해나가는 것이 곧 보육교사로서의 역할과 자세를 정립해나가는데 필요한 것으로 한학기 동안 돌봄에 대해 긴 호흡을 가지고 생각해볼 수 있는 기회를 가지고자 하였다. 예비보육교사를 양성하는 학과에 진학하여 주변에서 왜 힘든 일을 하려고 하느냐는 반응을 접하거나 허드렛일처럼 느껴지는 기저귀갈이 등을 행해야 하는 것이 불편하게 다가오는 예비보육교사들이 앞으로 자신들이 하게 될 돌봄의 행위를 스스로 생각해보고 정립해나 가야 자신은 물론 그들과 함께 하는 보육현장이 건강해질 것이라고 여기고 이러한 기회가 연구참여자들에게 도움이 될 것이라는 것을 공유하였다. 능동적인 학습자이자 되어가는 과정 중에 있는 연구참여자들이 개인 내부의 힘을 불러내고 마주할 수 있도록 그들로 하여금 자신의 생각을 저널로 작성하게 하였다.

2. 자료수집 및 분석

연구참여자들을 대상으로 ‘돌봄’ 하면 떠오르는 생각과 경험을 저널로 작성하도록 하고 이를 분석의 자료로 활용하였다. 2022년 1학기에 진행된 보육교사인성론 수업의 15주 동안 총 9회의 저널을 작성하도록 하였고 각 저널은 1-2장 내외로 작성되었다. 첫 수업 때 한학기 동안 돌봄에 대한 생각의 흐름을 스스로가 인식해보도록 초점을 명확히 설명하고 자신의 생각과 경험을 자유롭게 9회 작성하도록 하였으며 마지막에는 자신이 정립한 돌봄의 가치, 변화를 드러내도록 하였다. 또한 조별로 돌봄에 대한 생각을 서로 나누는 시간을 갖고 이를 작성한 자료로 분석의 자료로 활용하였다.

학습은 자신의 삶의 문제를 해결하는 경험이며, 교육은 누군가의 성장을 돕는 경험이라고 Dewey(1938)는 말한다(엄태동, 1995). 학습자인 예비보육교사들이 성장하며 교사로서의 삶의 의미를 생성할 수 있도록 돕는 것이 교수자인 연구자의 역할이라고 할 수 있다. 저널쓰기를 통해 끊임없는 성찰의 과정을 거치며 자기교육, 자기도야를 꾀하고자 하였다. 교육의 동력으로 학습자 자신인 연구참여자들의 성찰이 작용할 수 있는 기회를 제공하고자 한 것이다. 저널쓰기의 과정에서 학생들은 수동적인 학습자에서 능동적이고 자기주도적인 학습자로 이동한다(Davies, 1995). 예비보육교사들이 온전한 의미 구성의 주체가 되도록 하기 위해서는 지나치게 자세하거나 중간에 저널 피드백을 하지 않는다(Holmes, 1997). 학생들이 저널을 어떻게

써야할지 고민하는 경험은 자신이 삶을 스스로의 언어로 만들어가는 소중한 경험이자, 가장 자연적인 상황에서 자신의 존재, 자신의 사고를 관찰할 수 있는 기회가 된다(박세원, 2012). 또한 그들이 구성해가는 돌봄의 의미는 완결형이 아닌 진행형으로 앞으로도 그들은 여러 지식을 접하고 현장의 경험을 쌓아가며 계속해서 그 의미를 구성해나가는 과정에서 자신의 이해를 들여다보는데 저널쓰기의 방법을 긴요하게 활용할 수 있을 것이다.

이렇게 연구참여자의 생생한 목소리가 수집된 원자료를 여러 번 읽으면서 반복적이거나 공통적으로 나타나는 말, 사건, 그리고 관계를 중심으로 주제가 될 수 있는 내용들을 부호화하고 유목화하는 작업을 거쳤다(Clandinin & Connelly, 2000; Creswell, 2003). 이러한 작업을 통해 분류된 단어와 주제들 가운데 그 내용을 가장 잘 드러낼 수 있는 주제어를 추출하여 예비보육교사들이 구성하는 돌봄의 의미를 도출하고자 하였다. 또한 연구결과의 범주와 주제분류의 과정에서 발생할 수 있는 자의적 해석을 줄여 내용타당도와 신뢰도를 높이고자 질적연구경험이 풍부한 보육전문가 2인의 자문을 받았다(Lincoln & Cuba, 1985). 이 과정을 통해 돌봄의 이미지, 주제, 대상으로 네이밍을 하는 것은 진부할 수 있다는 조언을 수용하였다.

또한 연구의 엄격성을 확보하기 위한 방법으로 연구참여자에게 연구의 목적과 내용에 대해 안내하여 이에 대한 충분한 이해를 가질 수 있도록 하였으며 이를 바탕으로 연구에 대한 동의를 구하였다. 수집되어진 자료는 연구 이외에는 사용하지 않고 연구참여자들이 드러나지 않도록 가명으로 처리됨을 알렸으며, 개인컴퓨터에 암호화된 파일로 보관하여 연구참여자의 개인정보를 보호하고자 하였다. 분석된 자료를 연구참여자에게 읽게 하여 드러내고 싶지 않은 부분이 있는지, 분석된 내용이 적절한지 확인하는 과정을 거쳤다.

<표 1> 범주화과정

1차 범주화	2차 범주화	3차 범주화
1. 돌봄의 이미지: 감정적 접근에서 인지적 이해를 포함하는 것으로	1. 돌봄의 이미지: 감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 돌봄	1. 감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 돌봄 1) 감정적인 것들이 떠오르는 돌봄
2. 돌봄의 주제: 일방적으로 돌봄행위자에서 관계 안에서 돌봄의 얽힘으로	2. 돌봄의 주제: 일방적인 돌봄에서 관계 안에서 얽힘으로의 돌봄	2) 포괄적 이해가 필요한 돌봄 2. 일방적인 돌봄에서 관계 안에서 얽힘으로의 돌봄
3. 돌봄의 대상: 사회적 약자부터 모든 것이 돌봄의 대상으로	3. 돌봄의 대상: 사회적 약자로서의 돌봄대상자에서 모든 것이 돌봄의 대상인 돌봄	1) 일방적으로 돌봄을 행하는 자 2) 관계 안에서 돌봄의 얽힘을 경험하는 자
4. 돌봄과 교육의 관계: 누구나 할 수 있는 것에서 아무나 할 수 없는 전문적인 것으로	4. 돌봄과 교육의 관계: 보호에서 교육적 가치를 지닌 돌봄	3. 사회적 약자로서의 돌봄대상자에서 모든 것이 돌봄의 대상인 돌봄 1) 사회적 약자로서의 돌봄대상자 2) 모든 것이 돌봄의 대상
		4. 보호에서 교육적 가치를 지닌 돌봄 1) 보호로서의 돌봄 2) 교육적 가치를 지닌 돌봄

Ⅲ. 연구결과

예비교육교사가 구성한 돌봄의 의미는 크게 ‘감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 돌봄’, ‘일방적인 돌봄에서 관계 안에서 얽힘으로의 돌봄’, ‘사회적 약자로서의 돌봄대상자에서 모든 것이 돌봄의 대상인 돌봄’, ‘보호에서 교육적 가치를 지닌 돌봄’으로 나타났다. 이는 앞선 의미에서 다른 의미로의 완전한 이동이 아닌 지평이 확대되어지는 것을 의미하는 것이다. 연구참여자들이 자신의 사고를 마주하며 그들이 가지고 있었던 돌봄의 의미를 탈주하여 새롭게 돌봄의 의미를 구성해가는 과정에서 드러난 의미이다.

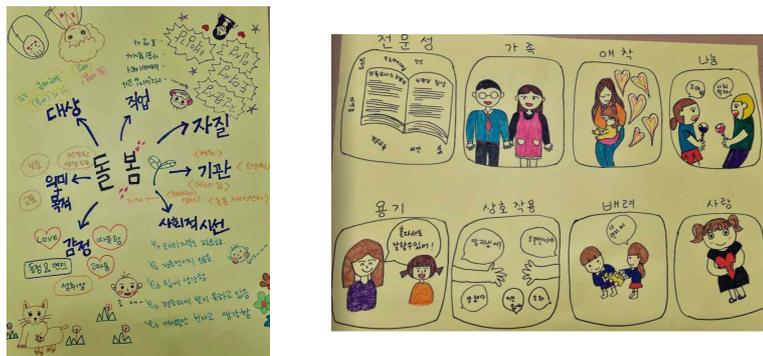
1. 감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 돌봄

1) 감정적인 것들이 떠오르는 돌봄

연구참여자들은 돌봄 하면 가장 먼저 떠오르는 것을 이미지화하여 이야기하였다. 사랑, 헌신, 웃음, 용기와 같은 따뜻한 감정들이 떠오르기도 하였고 이러한 따뜻함을 느낄 수 있는 포근한 이불, 인형, 엄마 등이 돌봄하면 생각나는 것이라고 하였다.

누군가를 돌본다는 행동을 할 때 사람들은 직업의 사명감, 사랑하는 마음들이 가득한 것 같다. 그래서인지 돌봄이라는 단어를 들으면 따뜻하고 포근한 이불이나, 포대기, 인형의 이미지가 떠오르기도 하고 헌신, 사랑과 같은 따뜻하고 아름다운 단어들이 생각난다. (연구참여자10, 1주저널)

돌봄 하면 엄마가 가장 먼저 생각난다. 아이들을 이롭게 하고 이타적인 성격을 지니며 돌봄을 받는 대상이 잘 성장할 수 있도록 옆에서 도와주고 보살펴주는 돌봄의 행동은 이해하기 어려워도 상대방을 이해하려고 노력하고 힘들어도 세심하게 살피고 챙겨주시는 엄마의 행동들과 비슷하기에 엄마가 제일 먼저 떠오르며 또한 누군가를 돌본다는 것은 엄마의 품처럼 따뜻한 행동이고 사랑과 진심이 오고 가는 행동이기에 항상 우리에게 넘치는 사랑을 주시는 엄마가 제일 먼저 생각나는 것 같다. (연구참여자11, 1주저널)



<그림 1> 돌봄하면 떠오르는 것

때로는 돌봄은 부정적인 것으로 인식되기도 하였다. 공짜, 저렴하게 대신하는 느낌, 힘듦으로 다가오기도 하였다. 하지만 돌봄을 긍정적인 것과 부정적인 것으로 분절적으로 표현하기는 어려운 것이었다.

전공 수업을 듣기 전에는 ‘돌봄’이라는 단어에는 솔직히 부정적인 느낌이 강했다. 빈곤층이나 본인의 돈으로 사교육을 시킬 여력이 되지 않아서 ‘공짜’로 지원을 받는다면 혹은 저렴하게 대신에 하는 느낌이 들었다. (연구참여자6, 저널1주)

나는 “돌봄”은 깊은 배려라고 첫머리 문장에 표현했다. 각자의 “돌봄”은 내가 연상한 이미지처럼 아름다운 풍경일수도 있고 누군가는 힘들었던 기억, 그래서 잊고 싶은 기억일 수도 있다. 나의 마음과 시간을 누군가를 “돌봄”으로써 기꺼이 내어주는 것이기 때문에 그 자체로 뜻깊고 아름다운 행위라고 생각한다. 만약 타인의 강요나 억압으로 억지로 했을 경우에는 그건 “돌봄”이라기보다 “거짓된 배려”로 표현해야 할 것이다. 자신만의 신념과 의사가 필요하다. 그리고 상대방의 의사 역시 필요하다. 우리가 어떠한 대상을 돌본다고 하였을 때 마음속으로 상대방에게 배려해주고자 하는 마음이 있다. 하지만 상대방이 그것을 진정으로 원치 않는다면 우리가 “배려”를 가장한 행동은 곧 강요가 된다. 좋은 의도에서 시작되었으나 서로에게 분란의 씨앗이 될 수도, 오해의 시작점이 될 가능성도 적지 않다. 좋은 의도인 만큼 우리는 상대방을 생각하고 또 다시 한번 생각하는 마음으로 “돌봄”을 행해야 할 것이다. (연구참여자1, 1주저널)

연구참여자들은 돌봄을 긍정적인 감정으로 때로는 부정적인 감정으로 떠올리며 돌봄을 이해하고 있었다. 하지만 돌봄의 행위 안에서 어떠한 의도를 가지고 어떻게 하느냐에 따라 그 돌봄은 긍정적일 수도, 부정적일 수도 있는 것이었다.

2) 포괄적 이해가 필요한 돌봄

돌봄을 인식하는데 있어 직관적으로 다가오는 감정을 넘어 돌봄은 그리 단순한 것이 아니라는 것을 알아가고 있었다. 누군가를 돌본다고 했을 때 무작정 행하는 것이 아니라 상대방에 대한 이해를 바탕으로 이루어지는 것이 필요하고 이를 제대로 파악하고 이해하지 못했을 때에는 오히려 위험한 것이 될 수도 있다고 하였다.

단순히 어린아이들이 낯선 환경으로부터 잘 적응할 수 있게 도와주는 것뿐만 아니라 어떻게 도움을 주느냐가 중요하다는 생각이 들었다. 단체생활이기 때문에 아무래도 친구들과 친해지는 것이 중요하다고 보는데 적응할 시간이 필요한 아이에게 무작정 친구들과 어울려서 함께 놀게 한다면 아이가 즐겁게 놀 수 없을 것이다. 이와 같이 아이들의 성향을 잘 파악해서 아이에게 맞는 방법으로 도움을 주는 것이 맞다는 생각이 들었다. (연구참여자8, 2주저널)

나는 꿀을 선물 받아 한동안 물과 우유와 함께 먹다가 이내 질려서 남은 꿀을 다른 레시피로 먹어보려고 인터넷에 레시피를 검색했다. 거기에 주의사항으로 너무 어린 아이나 임산부는 먹으면 위험할 수 있다는 글을 봤다. 나는 고작 꿀이 뭐라고 먹지 못할까 하고 궁금해서 인터넷을

12 아동중심실천연구 제17권 제2호

더 찾아왔다. 꿀이 만들어지는 과정에서 면역체계가 튼튼한 사람은 문제없지만 그렇지 않은 사람은 위험하다는 것을 알았다. 꿀을 먹음으로써 위험한 사람이 있을 것이라고는 전혀 예상하지 못했다. 나는 이런 정보를 얻지 못했다면 임신부나 아기를 대상으로 난감하거나 위험한 상황에 처했을 수도 있다. 그래서 배려는 공부야 필요하다라는 생각이 들었다. 배려하는 데에는 마음뿐만 아니라 대상에 대한 이해와 정보도 필요하다. (연구참여자2, 2주저널)

상대방에 대한 이해는 좀 더 포괄적으로 그들을 둘러싼 환경에 대한 이해까지 가져야 한다고 하였다. 영유아가 지내는 가정에서의 생활까지 관심을 가지는 것이 필요하다고 보았다.

영유아가 가정 내에서 위험에 처해있는지 관찰하는 것이 보육교사의 가장 중요한 역할이라고 생각한다. 보육교사는 영유아가 가정에서 학대를 당하고 있는지, 가정에서 의식주가 충분하게 제공되고 있는지 등에 대해 자세하게 살펴봐야 한다. 예를 들어 영유아의 몸에 이유를 알 수 없는 상처가 있거나 귀가시간에 영유아가 두려움에 떨고 있는 경우, 양육자와 함께 있으면 위축되는 경우에는 영유아에게 직접 조심히 물어본 후 경찰에 신고해야 한다. 또 영유아가 입고 있는 옷의 상태가 좋지 않은 경우, 몸에서 좋지 못한 냄새가 날 때는 양육자에게 조심스럽게 이유를 물어보아야 합니다. 이때 도움이 필요한 가정이라고 판단되는 경우, 도움을 받는 방법에 대해 자세하게 설명해줘야 한다. 코로나19로 인해 가정보육이 증가하게 되면서 보육교사의 이러한 역할이 제한되고 있다. 이러한 이유로 가정보육을 시행하는 때도 학대 위험이 있는 가정을 방문하여 조사하는 등의 해결방안이 필요하다고 생각한다. (연구참여자12, 2주저널)

돌봄을 행하며 영유아에게 어떠한 영향을 미치고 그것을 어떻게 경험하고 있는지를 다각도로 살펴볼 필요가 있다고 여기지만 이를 행하는 것은 어려운 것이라 하였다.

보육에 대하여 배우지 못했던 고등학생 때의 나는 우산 같은 선생님이 되어 아이들에게 차가운 비처럼 무서운 것은 막아주고, 따듯한 햇살이 나타날 때 접혀주는 선생님이 아이들에게 좋은 교사라고 생각했는데 지금의 나는 비가 아이들에게 좋지 않은 영향만 주는 게 아니라는 것을 깨닫게 되었다. 새싹이 차가운 비도 맞고, 따듯한 햇살도 받고, 바람도 느끼고 자라나는 것처럼 아이들도 다양한 시행착오를 겪으며 성장해나가야 하는데 비가 아이들에게 해를 끼치는 것이라고 무작정 막아준다면 아이들은 비를 맞지 못한 새싹처럼 말라갈 것이고, 나중에 아이에게 비가 내렸을 때 제가 함께하지 못할 때 '과연 아이가 스스로 이겨낼 수 있을까'라는 생각이 들었기 때문에 사회에 첫 발걸음을 내딛는 아이들에게 나서서 장애물을 치워주는 교사가 아닌 장애물에 부딪힌 아이들이 다음 장애물을 만나도 너무 두려워하지 않고 스스로 일어설 수 있도록 도와줄 수 있는 교사가 되어 아이들이 건강하게 성장할 수 있도록 많이 노력하고 있을 것 같다. (연구참여자14, 6주저널)

돌봄은 많은 감정적 단어들을 떠오르게 하지만 그리 단순한 것이 아니라 돌봄을 행할 때에는 돌봄 대상자의 개인적 특성뿐만 아니라 그들을 둘러싼 환경적 요인까지를 파악해야 하는 포괄

적 이해가 함께 이루어져야 하는 것으로 연구참여자들은 지평을 확장해가고 있었다.

2. 일방적인 돌봄에서 관계 안에서 얽힘으로의 돌봄

1) 일방적으로 돌봄을 행하는 자

돌봄을 행하는 많은 단체들을 떠올리며 그들은 돌봄의 주체가 되고 그 주체가 돌봄의 대상에게 무엇인지를 행하는 것이라 하였다. 이러한 단체들이 더 있는지를 찾아보기도 하며 새롭게 알아가고 있었다.

전세계적으로 굶주림에 고통받고 가난에 궁지에 몰린 사람들, 부모님의 부재로 버려진 아이들 등 주변에 도움 청할 곳이 없는 분들을 위해 기부, 후원, 지원을 할 수 있는 세이브더칠드런, 굿네이버스, 유니세프 등 여러 국제구호단체들과 자선단체들이 생각났다. (연구참여자15, 1주저널)



<그림 2> 돌봄하면 떠오르는 것

돌봄은 주로 여성이 행하는 것으로 사회적 통념이 자리잡고 있어 여성은 가정은 물론 돌봄이 일어나는 곳에서 돌봄의 행위자로 인식되고 있었다. 이러한 사회적 통념은 여성을 향한 강요라고까지 느껴 이를 타개하는 것이 필요하다고 여기고 있었다.

돌봄과 가사는 개인이 삶을 꾸려나가고 공동체가 유지되는데 무엇보다 필수적인 노동이다. 노동이라고 불리지만 그 노동이 가정에서 여성들에 의해 행해질 경우 대가는 전혀 없게 된다. 사회는 모성애를 찬양하는 척하지만 실제로는 집에서 논다고 안 좋게 생각하는 사람들이 많다. 아직까지도 우리나라는 돌봄노동하면 여성노동자들이 더 많아야 한다고 생각하고, 돌봄을 여성 개인의 몫으로 돌리는 경우가 많다. 이러한 안 좋은 이미지가 평등하게 고쳐져야 한다고 생각한다. 돌봄은 보편적 현상이다. 우리 모두가 돌봄을 받고 살았고, 아직까지도 돌봄을 받고 살아가고 있다. 우리가 받은 돌봄을 베푸는 것 또한 돌봄이라고 생각한다. 돌봄은 모두가 평등하게 받아야 하는 것이기 때문에 베푸는 것도 평등하게 다 같이 베풀어야 한다. (연구참여자9, 1주저널)

돌봄노동자한테만 돌봄을 강요하고 있다. 돌봄노동이라고 하면 대부분이 여성 노동자들이나, 사회적으로 낮은 지위의 사람들만 한다고 생각한다. 이러한 생각들이 돌봄의 가치를 떨어지

14 아동중심실천연구 제17권 제2호

게 한다. 돌봄은 돌봄 노동에 종사하는 사람들만 하는 것이 아닌 민주주의 사회에 있는 모두가 열의 없이 참여해야 한다. 인간은 태어나자마자 돌봄이 필요한 존재이다. 남성이나 여성이 평등하게 돌봄을 나누고 돌봄이 사회화되고 돌봄이 권리를 찾을 때 돌봄의 가치가 회복될 수 있다. 모두가 사회의 공동체로서 존중받는 돌봄 중심 사회가 되었으면 좋겠다. (연구참여자9, 9주저널)

돌봄의 행위자가 정해지면 그들에 의해 행해지는 것이라는 인식을 살펴볼 수 있었다. 돌봄 행위자에 의해 돌봄의 대상에게 행해지는 일방적인 것이라 여기고 있었다.

2) 관계 안에서 돌봄의 업힘을 경험하는 자

돌보는 자가 돌봄의 대상을 돌볼 때 그 대상이 수혜를 입는다고 생각했지만 이러한 일방향적인 것이 아니라 돌봄은 상호성을 갖는다고 여기고 그 안에서 돌봄대상자만 수혜자가 아니라 서로가 인간적인 성장과 사회적 성장을 도모하게 된다고 여기게 되었다. 또한 인간만이 돌봄의 주체가 되는 것이 아니라 동식물까지도 확장되어질 수 있다고 보았다.

돌봄은 돌봄 자체로 의미가 있다고 생각한다. 모든 돌봄은 상호성에 의한다. 한쪽이 일방적으로 도와주고 챙겨주는 것이 아니라 돌봄을 주는 사람 이상으로 돌봄을 받는 사람의 역할도 중요하다. 서로의 행복을 지지하는 관계망인 것이다. (연구참여자6, 6주저널)

돌봄으로서 얻는 것이 기본적으로 서비스를 행함에 있어 얻는 금액이 있지만 그 외에 우리가 얻는 것이 개인적으로 다른 것이 있다. 바로 돌봄을 통해 인간적인 성장과 사회적 성장이다. (연구참여자2, 8주저널)

돌봄의 주체는 인간으로 한정되지 않고, 동식물까지 확장시킬 수 있다. 예를 들어 동식물이 사람의 심리치료에 도움을 주는 경우, 진돗개가 사람을 지키는 경우가 있다. (연구참여자12, 6주저널)

돌봄을 주고받는 자의 관계를 넘어 돌봄을 둘러싼 관계는 더욱 확장되게 된다. 영유아를 둘러싼 어린이집과 가정은 함께 관계하게 되고 영향을 주고받게 된다.

어린이집에서의 돌봄은 가정에서의 돌봄과 서로 아주 많은 영향을 주고받는데 한 아이의 입장에서 보면 이 돌봄은 하루종일 이어지는 것이며 생활하기 위해서 꼭 필요한 것이기 때문이다. 만약 어린이집과 가정에서의 아이에 대한 의사소통이 잘 통하고 두 환경에서의 돌봄이 질 높게 행해진다면 아이는 정신적으로, 육체적으로 건강한 상태로 자랄 수 있게 되며 나중에 청소년이 되고 성인이 되어서도 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이라 생각한다. (연구참여자3, 3주저널)

아이들 입장에서는 어린이집에서 빨리 벗어나고 싶은 마음과 오랜 시간 어린이집에 있기 때문에 어린이집이 아닌 집이나 다른 장소에 가고 싶어하는 마음이 공감된다. 보호자의 입장에서는 자식들을 늦은 시간까지 어린이집에 두고 일을 하면 마음이 편하지 않고 아이한테 미안함을 느낄 것 같다. 보육교사 입장에서의 부정적인 면에서는 힘들고 지친 몸을 이끌며 늦은 시간까지 야근을 해야 되는 상황이 있을 경우 퇴근 시간이 늦어진다는 것이다. (연구참여자3, 3주저널)

또한 이러한 관계 속에서 타인에 대한 배려, 민감성, 도덕성을 바탕으로 의사소통과 협력을 이어가는 것이 중요하다고 보았다. 돌봄을 주고받을 때의 관계에 있어 수직적 관계가 아닌 서로를 존중하고 신뢰를 쌓아나가는 과정이라고 보고 있었다.

도덕성과 돌봄은 무엇보다 뗄레야 뗄 수 없는 관계라고 생각한다. 돌봄에 있어 도덕성이 없다면 아이와의 관계, 보호자와의 관계가 형성되기 어렵고 신뢰도 쌓이지 않을 것이다. 아이와의 관계를 쌓는 것이 가장 중요하다. (연구참여자4, 8주저널)

돌봄을 통해 서로 신뢰를 쌓고 아이 스스로 권리를 존중하는 것을 실천하게 할 수 있다는 점에서 모든 이들이 돌봄의 가치를 깨달아야 한다고 생각한다. 어떤 것보다도 돌봄의 목적이 어쩔 수 없는 일이 아닌 자율적인 선택이어야 한다. 그 이유는 돌봄인은 아이를 돌보고 돕기를 원할 때 비로써 권력 관계가 아닌 인간이 간섭받지 않으며 스스로 만족감을 느낄 수 있다. (연구참여자4, 8주저널)

이러한 관계 속 보육교사는 희생되어야만 하는 존재가 아니라 함께 행복해야 하는 중요한 존재임도 밝히고 있다.

최근 보육교사가 행복해야 아이도 행복하다는 내용의 기사를 본 적이 있다. 어린이집에서 돌봄을 행하는 보육교사로서 행복한 삶을 영위하여 아이들에게도 긍정적인 에너지를 줄 수 있는 교사가 되고 싶다. (연구참여자5, 6주저널)

돌봄을 행하는 것은 일방적으로 수혜를 베푼다고 보는 일방향적인 것이 아니라 단순한 주고받음을 넘어 더욱 관계가 얽혀있는 망으로써 이해해나가고 있었다.

3. 사회적 약자로서의 돌봄대상자에서 모든 것이 돌봄의 대상인 돌봄

1) 사회적 약자로서의 돌봄대상자

돌봄은 사회의 도움이 필요한 사람들에게 행해져야 하고, 돌봄을 받는 자는 스스로의 힘이 약하여 사회적으로 약자로 보여지는 이들이라고 보았다. 2019개정누리과정에서 유아의 존재는 유능한 존재라고 보는 것과는 달리 여전히 유아는 발달이 덜 이루어지고 보호를 받아야 하는 취약한 존재로 여기고 있었다.

사회적 도움이 필요한 사람들에게는 꼭 필요한 서비스라고 생각하는데 왜냐하면 보호를 받아야 하는 가정에서 학대를 당한 아동, 거동이 불편한 독거노인, 그리고 스스로 일상생활을 하기 어려운 장애인 등은 특히나 더 관심과 보호가 필요하다고 생각한다. 이들에게 돌봄을 행하는 자가 없다면 아마 폭력으로 인한 죽음, 고독사나 영양실조로 인한 죽음 등 최악의 상황을 맞이하게 될 수 있다. 하지만 이들에게 돌봄을 제공한다면 이들을 위험으로부터 보호하고, 안전하고

16 아동중심실천연구 제17권 제2호

건강한 생활을 할 수 있도록 도우며, 심리적으로도 불안감을 덜어주고 안정감을 느끼게 하면서 홀로 설 수 있도록 많은 도움이 될 것이다. (연구참여자13, 1주저널)

돌봄의 선택을 할 수 있는 성인과는 달리 아동돌봄은 주양육자에 의해 선택되거나 제공되어야 한다. 이렇듯 돌봄은 받는 이가 돌봄을 행하는 이보다 약자라는 이미지가 강하기 때문에 부정적인 시선이 부여될 수 있다. 돌봄을 이용하여 이득을 취하는 내용의 영화 ‘어거스트 러시’가 가장 먼저 생각났다. 보호자가 없는 결핍 아동들을 ‘돌봄’이라는 명목하에 데려가서 노동을 착취하는 내용인데, 사회에서 소외된 결핍 아동들은 범죄의 표적이 되기도 쉽고, 보호자가 없어 어른들이 ‘돌봄’이라는 명목하에 데려가도 아이들은 인지하지 못한다는 것이다. 돌봄에 관한 부정적인 인식을 축소하려면 아동들의 권리를 보장하며 사회에서 그들을 보호해 줄 수 있는 법이 율타리가 되어 아동들을 지켜주어야 하고, 아동들 또한 자신들이 보호받을 권리가 있다는 교육이 확대되어야 한다. (연구참여자6, 3주저널)

각 상황에서 적절한 돌봄이 이루어져야 하고 사회적 필요를 잘 읽어내는 것이 필요하다. 사회적 약자이기 때문이 아니라 그들에게 그러한 요구, 필요가 있는 것을 이해했기 때문이다.

무조건적으로 모두 같은 수준의 돌봄을 행해야 한다는 것이 아니라 가정폭력 피해 아동, 거동이 불편한 독거노인 등 돌봄대상자의 수준과 위치에 맞춘 돌봄이 이루어져야 제대로 된 돌봄의 가치가 발휘되는 것이라고 생각한다. 예를 들면 가정폭력을 당하고 있는 아동에게는 아동이 학대로부터 해방되어 안전하게 지낼 수 있도록 가해자와 분리하고, 아동이 건강하게 발달하고 생활할 수 있도록 기본적인 의식주를 해결할 수 있도록 도우며, 학대 트라우마를 극복해내고, 심리적으로, 육체적으로 건강하게 다시 정상적인 생활을 할 수 있도록 상담치료를 제공한다. 그렇다고 해서 사회적 약자에게만 돌봄 서비스를 제공해야 한다는 소리는 아니다. (연구참여자14, 9주저널)

돌봄의 요구, 필요를 파악하다보면 더 많은 요구를 가진 이들에게 돌봄이 주목되고 그들을 부족한 존재로 파악하려는 것도 볼 수 있었다. 하지만 그들도 존중받아야 하는 존재임도 함께 인식하고 있었다.

2) 모든 것이 돌봄의 대상

돌봄은 나이가 어리거나 나이가 많을 경우 돌봄의 대상이 된다고 생각하기도 하였으나 나이에 상관없이 어떠한 대상도 돌봄의 대상이 되어야 함을 이야기하였다. 또한 타인 뿐만 아니라 자기 자신도 포함되어야 함을 생각하게 되었다. 자기 자신을 돌보고 사랑하는 것이 중요하다고 여기고 있었다.

평소 나는 다른 사람들을 돌보는 것만 돌봄이라고 생각하였는데 요즘은 돌봄의 대상을 일반적으로 타인만을 위한 행동이 돌봄이라고 생각하지 않고 대상에 자기 자신을 포함해야 한다고 생각하며 남을 돌볼 책임이 있듯이 나를 돌보는 책임도 함께 가지고 있어야 한다. 내가 돌봄의

대상이 되는 동시에 내가 돌봄을 행하는 자가 되어 나 자신을 아끼고 돌보고 사랑을 줘야 나에게 받았던 그 힘으로 긍정적이고 안정감을 얻어 다른 사람들을 더욱 잘 돌보게 되고 사랑을 줄 수 있다고 생각하기 때문이다. (연구참여자11, 저널3)

돌봄의 대상은 인간을 포함하여 동식물까지 확장시켜 관심과 책임감을 가지는 것이 필요하다고 보았다.

돌봄의 대상은 영유아, 환자, 노인을 포함한 사람뿐만 아니라 동식물도 될 수 있다. 또 무생물도 대상이 될 수 있는데, 현재 우크라이나와 러시아와의 전쟁 속에서 우크라이나 국민들이 자신들의 국가를 지키기 위해 노력하고 자국을 돌보는 것이 그 예에 해당된다. 나라뿐만 아니라 지구와 같은 행성도 대상이 될 수 있다. 이처럼 인간은 모든 것을 돌보며 살아가고 있다. (연구참여자12, 4주저널)

모든 대상자와의 직접적인 만남, 돌봄을 행하는 것은 어려우나 모든 존재에게 마음으로 다가가고 특히 가까운 대상부터 다가가면서 확장해나가면 돌봄의 확장이 이루어질 것이라 보고 있었다. 이러한 돌봄은 사회의 윤회제 역할을 하며 돌봄의 선순환이 이루어질 것이라는 희망을 드러내기도 하였다.

모든 사람을 직접 찾아가서 돌볼 수는 없다. 사람은 모든 존재를 마음으로 돌보는 행동, 즉 실천하는 것을 할 수 있다. 나를 둘러싸고 있는 사람들을 마음속으로 생각해보고 점점 더 많은 사람들을 생각을 해보는 것이다. 처음에는 나에게 소중한 사람들이 마음에 들어올 것이고, 그 이후에는 조금 먼 사람들, 다음에는 내가 모르는 타인들, 그리고 결국에는 모든 사람이 그 모양 안에 들어오게 된다. 우리가 생각하는 것보다 마음이 무한대로 확장되면 마지막에는 그 누구도 배제되지 않을 것이다. (연구참여자6, 3주저널)

내가 생각하는 돌봄의 가치는 우선적으로 선순환의 사회를 구성하는 역할을 한다는 것이다. 도움이 필요한 곳에 도움의 손길이 닿을 수 있도록 하며 사회의 구성원들이 서로 부드럽게 바뀌어 맞물려 가도록 돕는다. 개인으로서는 삶의 질을 높이고 인간성을 쌓아가는 것, 사회로서는 윤회제와 보완제 같은 역할을 해주는 것이다. 돌봄의 가치란 선순환을 가져오고 한 사람의 사회인으로서의 성장과 역할을 다하는 것이라고 생각하며, 이에 그치지 않고 눈덩이처럼 더 큰 변화와 기회를 가져온다. 한 사람의 변화는 주변인들에게 기회로 작용하고 또 그 사람들의 변화는 다음의 기회를 만들게 된다고 개인적으로 믿고 있다. 이러한 결과는 선순환을 넘어 돌봄에 대해 생각하는 사회에 더 가까워질 수 있을 것이다. 만약 이렇게 되지 않더라도 행한 돌봄은 필요한 곳 적체적소에 손길이 닿아진 것으로 충분히 제 역할을 수행할 것이다. (연구참여자1, 9주저널)

돌봄은 대상을 한정적으로 바라보지 않고 모든 대상에게 마음이 닿도록 노력하는 것이며 이러한 노력이 우리가 살아가는 지금-여기를 살아갈만한 곳으로 만드는 데 기여할 것이라 여기고 있었다. 작은 돌봄의 시작이 눈덩이처럼 커질 것이라 기대하고 있었다.

4. 보호에서 교육적 가치를 지닌 돌봄

1) 보호로서의 돌봄

돌봄에 있어 보호는 가장 기본이 되는 것이고 쉽게 떠오르는 것이기도 하였다. 돌봄행위자는 보호의 책임을 다하는 것이 필요하고 정서적, 신체적 보호가 포함되는 것으로 파악하고 있었다.

내가 만약 어린이집 교사가 되어 돌봄을 행하고 있다면 어린이집에서 하는 아이들과 하는 모든 활동에는 돌봄이 포함되기 때문에 저는 모든 어린이집 교사분들이 하시는 일인 아이들을 교사가 보호하고 관리하고, 교사는 보호자의 요청 하에 언제든지 아이를 보호하고, 어린이들의 행동요령, 보건위생, 식사관리 등을 책임지는 일 등 이러한 돌봄을 똑같이 하고 있을 거라고 생각한다. (연구참여자9, 6주저널)

보호가 돌봄의 이미지로 떠오른 이유는 보호받기 어려운 사람들을 주 대상으로 서비스가 이루어지는 것이 돌봄이라고 생각하고, 돌봄의 또 다른 목적이 보호받지 못하고 있거나 보호를 필요로 하는 사람들에게 심리적으로 안정감을 취할 수 있게 보살피고, 육체적으로 안전하게 보호하기 위함이라고 생각하기 때문이다. (연구참여자13, 1주저널)

돌봄에 있어 보호가 중요하기는 하나 사회적인식은 돌봄을 보호로만 국한하여 바라보는 경향이 있고 이러한 인식은 교사로 하여금 위축감을 느끼게 할 수 있을 것이라 하였다.

유아교사들은 돌봄을 유아를 대상으로 한 보호로만 좁게 인식한 역할만을 생각하는 경우가 많은데, 특히 어린 연령을 담당하는 교사일수록 자신들의 역할을 보호의 측면에만 국한지어 생각하는 경우가 많을 것이다. 그렇게 된다면 사회에서 암묵적으로 강요하고 있는 돌봄에 대한 편협한 인식이 교사로서의 자존감 위축을 경험하게 할 것이다. (연구참여자15, 7주저널)

돌봄에 보호가 중요하나 보호만을 돌봄이라 인식하는 것은 다소 편협한 인식임을 느끼고 이러한 사회적 시선을 불편하게 느끼기도 하였다.

2) 교육적 가치를 지닌 돌봄

돌봄의 개념은 보호와 교육으로 나누어서 생각할 수 없는 것으로 영유아의 상황, 즉 그들의 삶에 관심을 가지고 그들의 궁금증을 해결해가며 배움을 얻게 된다는 것이다.

돌봄은 교육과 보호로 나누어 생각할 수 없으며, 돌봄은 유아들의 삶 속에 들어가 교육적인 상황을 파악하고 그들의 궁금증이 해소될 수 있도록 배움의 기회를 제공하는 교육적인 측면이 포함되어 있다. (연구참여자15, 7주저널)

이때의 교육은 지식을 넘어 사랑을 주고받는 법, 예절, 관계 등 사람으로서 살아가는데 필요한 것을 포함하는 것으로 보고 있었다. 따라서 교사는 더욱 자신이 하는 일에 의미를 두고 임해야 하고 영유아들은 놀이를 통해 성장해나가기 때문에 교육에서 중요하게 생각해야 하는 것으로 보았다.

마음이나 됨됨이, 하는 행동이 사람으로서 도리에 맞아야 합니다. 세상에 태어난 지 얼마 안 된 아이들이 만나는 사람들 중 하나인 교사는 자신의 행동이 한 아이의 성장에 긍정적, 부정적 영향을 끼친다는 사실을 인지하고 책임감, 사명감, 자존감을 가지고 자신이 하는 이 일에 의미를 가지고 보육활동을 해야 한다. (연구참여자10, 1주저널)

아이들은 돌봄을 통해 예절, 도덕, 공부하는 방법, 사랑받는 법, 사랑 주는 법, 친구와 노는 법, 놀이하는 법 등등 다양한 것을 알게 된다. 특히 아이들이 어린이집에서 놀이를 하는 것 또한 돌봄에 포함되고, 놀이라는 교육을 통해 아이들이 성장하게 된다. 단순히 놀이라고 부모님이나 선생님이 아이들을 제지하게 되면 아이들의 발달이 더더질 수 있게 된다. 놀이도 하나의 돌봄이기 때문에 제지하지 않고 놀이가 주는 돌봄과 놀이에서 배우는 친구들과 서로 돌봄을 주는 것을 알게 해야 한다. (연구참여자9, 2주저널)

교육적 가치를 지닌 돌봄은 보다 전문성을 지녀야 하는 것으로 단순히 보유한 지식이 많아서 아니라 예측불가능한 상황을 이해하고 대처하는 능력, 그리고 직업윤리를 지니는 것이 필요하다고 하였다. 또한 이러한 전문성은 오래 시간에 걸쳐 형성되어지는 것이기에 노력이 필요한 것으로 보았다.

전문성이란 사전적으로 어떤 영역에서 보통 사람들이 흔히 할 수 있는 수준 이상의 수행 능력을 보이는 것이다. 아동 돌봄 관련 종사자에게 전문성이 있다는 것은 돌봄에 대해 자세히 이해하고 대상 아동과 그 연령에 대한 관련 지식이 뛰어나며 긴급상황에 신속한 대처가 가능한 사람이 전문성이 있는 사람이라고 생각한다. 돌봄전문가로서 직업윤리도 지켜야 하며 모든 아이들에게 편견 없는 태도, 공평하고 동등한 태도를 가지고 있어야 한다. (연구참여자5, 7주저널)

전문성은 돌봄을 수행하는 과정에서도 중요한 역할을 한다. 돌봄은 매 순간 선택이 필요하다. 그리고 전문성이라는 건 그 선택을 더 나은 방향으로 할 수 있도록 도와준다. 전문성 있는 보육교사는 갑작스러운 응급상황이나, 야외 활동을 할 때, 수업을 진행할 때 더 나은 해결책을 제시할 수 있을 것이다. 돌봄은 나의 선택으로 인해 다른 사람(주로 아이들)의 상황이 바뀔 가능성이 있기 때문에 더 신중해야 한다. 전문성은 그 선택의 방향을 잡는 데에 큰 도움이 될 것이다. 글을 작성하면서 나는 전문성을 기르기 위해 어떤 방법을 사용해야 할지 생각해보았다. 자연스럽게 평소에 어떤 방법으로 공부를 하는가 생각했는데, 한 번에 집중해서 하는 게 아니라 긴 시간을 두고 여러 번 경험해서 지식을 습득했던 것 같다. 전문성 또한 여러 번 부딪혀보고 긴 시간에 걸쳐서 습득하게 될 것 같다. 지금 하고 있는 공부들 또한 전문성을 얻기 위한 긴 과정 중 하나라고 생각한다. (연구참여자7, 7주저널)

돌봄에 있어 교육과 보호를 분절하여 보는 것이 아니라 이는 분리되어질 수 없는 것이고 민감하게 돌봄을 행하다보면 이를 통해 교육이 이루어지는 것으로 영유아를 가르쳐야 할 존재로 보지 않고 놀이를 통해 배워나가는 능동적인 존재로서 만나고 있었고 그들을 만나게 되는 자들은 교육적 민감성을 지닌 전문가여야 함을 알아가고 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 예비보육교사가 바라보는 돌봄은 어떠한지 드러내고 이러한 과정에서 구성해가는 돌봄의 의미를 보다 심층적으로 이해하고자 하였다.

예비보육교사가 구성한 돌봄의 의미는 ‘감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 돌봄로’, ‘일방적인 돌봄에서 관계 안에서 얽힘으로의 돌봄’, ‘사회적 약자로서의 돌봄대상자에서 모든 것이 돌봄의 대상인 돌봄’, ‘보호에서 교육적 가치를 지닌 돌봄으로’ 나타났다. 이는 앞선 의미에서 다른 의미로의 완전한 이동으로의 분절적 사고가 아닌 지평이 확대되어지는 것을 의미한다.

첫째, 돌봄의 의미는 ‘감정적 접근에서 포괄적 이해를 포함하는 것으로’ 나타났다. 돌봄은 여러 감정적인 것들과 연관되어 인식되었는데, Noddings(1984:9)는 돌봄을 다른 사람에 대해서 감정적, 도덕적으로 전념하고, 정신적으로 부담을 갖는 상태, 사물에 대하여 걱정, 염려, 근심하는 것이라 정의하였고 이를 통해 돌봄이 감정적인 것과 연루되어있음을 확인할 수 있다. 하지만 돌봄을 논할 때 인격적이고 감정적인 면모는 돌봄의 의미를 마땅히 받아야 할 가치를 상승시키기도 하지만 동시에 돌봄을 감당하기 어려운 부담으로 만드는 요인이 되기도 한다고 지적하였다(황정아, 2021). 돌봄에 연루되는 감정이 긍정적인 것만 있는 것이 아니라 는 것을 연구참여자들도 밝히고 있는데, care라는 단어가 보살핌, 염려, 슬픔, 비탄, 곤란을 뜻하는 고대영어 caru에서 어원을 찾아볼 수 있다는 사실에서 암시하듯이 어렵고 소모적인 일이 될 수 있다는 것이다. 어떤 대상에 대해 애정, 불안, 걱정 등의 상한 감정의 동요를 느끼는 것이 관심을 가지는 것이라 하였다(Noddings, 1984). Folbre(2001)는 돌봄을 일대일의 관계로 이루어지는 정서적 요소를 포함하는 것으로 보았고, 대가가 없는 개인적 서비스로 보아 의무, 헌신, 신뢰라는 개인 간의 유대적 특성을 가지는 것으로 보기도 하였다(Daly & Lewis, 2000). Noddings(1984)에 의하면 돌봄은 다른 사람과 더불어 느끼는 것을 포함한다고 하였다. 이는 개인의 감정을 넘어 서로의 감정이 교류되고 상대방을 이해하는 공감을 말하는 것으로 돌봄은 단순히 개인감정의 일어남이 아니라 감정적 관계의 얽힘이라고 할 수 있다.

Sevenhuijsen(1998)은 돌봄은 형식적이고 추상적인 것이 아니라 구체적인 상황에 묶여 있는 것이라고 보았는데, 이는 구체적인 상황, 맥락을 파악하고 이에 대한 이해를 가지고 다가가는 것이 필요하다는 것이다. 구체적인 상황에서 최선의 행동이 무엇인지 반성하고, 도덕적

문제를 해석하고 표현하는 최선의 방식을 숙고하기를 요구한다. 이러한 구체적인 실천에서 상황성이란 판단을 내리는데 위협요인이 아닌 판단의 질을 높이는 것이 될 것이다 (Sevenhuijsen, 1998:59). 이렇게 볼 때 돌봄은 전문성을 요하는 것임을 알 수 있다. 돌봄을 인식함에 있어 직관적으로 다가오는 감정을 넘어 포괄적인 이해가 필요한 것임을 구성해가고 있었고 이러한 과정에서 상대방에 대한 이해, 구체적인 상황 파악이 함께 이루어져야 하는 단순하지 않은 것임을 확인할 수 있었고 이러한 연유로 돌봄은 전문성이 필요한 것임을 유추해볼 수 있다.

둘째, 예비보육교사들이 구성해가는 돌봄의 의미는 일방적인 돌봄에서 관계 안에서의 엄힘으로 드러났다. 돌봄의 주체가 돌봄의 대상에게 무언가를 행하는 일방적인 것으로 떠올리기 쉽지만 점차 돌봄은 일방적인 행함이 아니라 단순히 주고받는 것을 넘어 엄힘으로서의 관계 속에서의 행함이 돌봄이라고 구성해가고 있었다. Gilligan(1982/1997)은 돌봄을 단순히 힘을 가진 자가 힘이 없는 자를 보살피는 일방향적 행위가 아니라고 하였고, 돌봄은 일방적인 것이 아니라 주고받는 양방향적이고 상호호혜적인 것임을 Goldstein(1998)도 밝히고 있다. Noddings(1984) 역시 돌봄은 다른 사람과 함께 느끼는 것으로 관계를 중요하게 다루고 있는 반면 돌보는 자와 돌봄을 받는 자간의 불평등한 관계를 인정하며 그러한 불평등한 관계 속에서의 돌봄은 돌보는 자에게 일방적인 희생을 요구할 수 있다고 지적하였다. 또한 Hoagland는 이러한 관계가 불평등한 관계가 될 때 돌봄의 윤리는 악용되어 돌보는 사람이 돌봄을 받는 사람을 지배하거나 돌보는 사람이 자신의 권력과 힘을 남용하여 돌봄을 받는 사람을 학대하거나 억압할 가능성이 있음을 경계하였다(박병춘, 2002). 하지만 이러한 주장에도 돌보는 자와 돌봄을 받는 자가 정해져있다. 돌봄의 행위는 과정 속 모두가 돌봄의 수혜자가 되기도 하고 때로는 돌봄의 대상이 되어지기도 한다. 서로의 입장은 고정된 것이 아니라 볼 수 있고 돌봄의 관계는 인간으로만 한정되어지지 않고 동식물까지도 확장시켜 이해할 수 있다고 보았다.

셋째, 돌봄의 대상을 사회적 약자에서 모든 것이 돌봄의 대상이 될 수 있다고 지평을 확장해가고 있었다. 개정되어진 제4차어린이집표준보육과정에서 영유아의 존재는 유능한 존재라고 보는 것과는 달리 여전히 영유아를 취약한 존재로 보고 있다는 점에서 상이하다고 볼 수 있으나 각자의 요구와 필요를 이해하고 존중해야 한다고 보고 있었다. Daly(2000)는 돌봄을 병자, 노인, 어린 자녀들과 같이 자신을 스스로 돌볼 수 없는 대상자를 돌보는 행위라고 정의하였다. 이와는 달리 Noddings(1992/2002)는 자아를 관계적 실체로 보아 우리와 가까운 사람들, 이웃, 더 나아가 우리가 직접 만날 수 없는 먼 곳의 사람들까지도 포함하는 돌봄의 사슬을 통해서 돌봄을 더 많은 사람들, 동식물, 물건으로 확대시킬 수 있다고 하였다. 돌봄의 대상을 내 옆에 있는 사람이나 반응을 해주는 사람으로 한정짓기보다는 생명체 전체로 확대하여 바라보는 것이 필요하다고 하였고(김현미, 권기영, 2016), 생명체를 넘어 무생물 등 모든 것이 돌봄의 대상이 되어질 수 있을 것이다. Fisher와 Tronto 또한 “돌봄은 우리가 하는 모든 것을 포함하여 ‘세계’를 유지하고 지속시키며 바로잡아서 가능한 잘 살 수 있도록 하는 것이다”(Fisher and Tronto, 1990:19)라고 하며 다른 사람뿐만 아니라 지역과 사회와 물리적 환

경까지 돌보아야 한다고 하였다(Moss, 2018: 121). 모든 것이 돌봄의 대상이 되니 보편성만을 강조하는 것이 아니라 돌봄이라는 행위는 돌봄대상의 개별화된 욕구를 존중하며 이를 명확히 파악하여 제공하는 것이 중요하다(황선영, 2020).

넷째, 보호로서의 돌봄에서 교육적 가치를 지닌 돌봄의 의미로 구성해가고 있었다. 권미량(2008)의 연구에서도 예비유아교사들이 교육실습 전에는 돌봄을 보호라는 의미로 이해하고 있었으나 교육실습 이후에는 전문성을 포함하는 개념으로 돌봄을 파악하고 있음을 밝히고 있다. 돌봄은 학자에 따라 다양하게 정의되고 있는데 돌봄을 보호로 보는 관점은 연구참여자에게만 보여지는 것이 아니라 Parker(1971)는 돌봄을 보호를 필요로 하는 자를 직접 보호하는 행위로 규정하기도 하였다. 이는 돌봄이 갖는 행동적인 측면만을 강조했다라는 한계를 지닌다(염지숙, 2005).

우리 사회는 돌봄을 성인이 아동을 대상으로 행하는 물리적 보살핌 혹은 보호의 하나로 간주하여 돌봄에 대한 시각이 그리 관대하지 못하다고 평가하였다(염지숙, 2005). 또한 어린 연령을 담당하는 교사일수록 자신의 역할을 보호의 측면에만 국한지어 생각하는 경우가 있고 이러한 암묵적으로 합의된 편협한 인식이 교사로서의 자존감을 위축시키기도 한다고 지적하였다(남분희, 유연옥, 2011; 이효정, 김정주, 2007). 교사들이 보살핌, 보호와 교육을 분리시키고 이 사이에서 어느 하나를 선택해야 한다는 역할갈등은 자신의 일을 바라보는 시각과 교사로서의 성장에 부정적인 영향을 미친다. 이는 분리되어질 수 있는 것이 아니라 돌봄과 가르침의 실천은 함께 가야 하는데(김현미, 권기영, 2016), 영유아에게 지식을 전달하고 암기시키는 것이 아니라 그들의 삶 속에 들어가 교육적 상황을 민감하게 파악하고 그들의 궁금증을 해결해갈 수 있도록 배움의 기회를 제공하는 것이다(van Menen, 2002/2012).

이러한 결과를 바탕으로 몇 가지 더 논의하고자 한다.

첫째, 돌봄을 이해함에 있어 돌보는 자와 돌봄을 당하는 자, 성인과 성인이 아닌 자, 돌봄과 교육 등 여전히 존재하는 이분법적 사고에서 벗어나는 것이 필요하다는 것이다. 돌봄에서 관계를 중요하게 생각하고 있으나 돌봄을 여전히 ‘돌보는 사람’과 ‘돌봄을 받는 사람’으로 나누어 설명하고 있다. 특히 돌보는 사람은 성인, 돌봄을 받는 사람은 어린이로 보는 경향이 있다. 성인은 완전한 인간성과 능력에 기반한 행위주체성이 있다고 보는 반면, 어린이는 완전한 인간이 아니며, 미성숙하고 불완전하며, 아는 것이 많고 발달한 성인과 동등하지 않다고 간주한다. 그리고 휴머니즘은 여성, 장애를 가진 사람, 유색인종, 쫓겨난 사람 등을 불완전한 인간으로 취급하는 경향을 가지고 있다(Moss, 2018: 278). 관계 속에서 상호영향력을 보고 있으나 여전히 주체와 객체의 이분법적인 사고에 머물러 있다. 하지만 이러한 관계 속에서 돌보는 사람은 언제까지 돌보는 역할만을 하는 것이 아니라 스스로도 돌봄을 받고 있음을 경험하게 되고 따뜻함, 사랑 등과 같은 감정은 물론 자기 성장을 경험하기도 한다. 돌보는 사람과 돌봄을 받는 사람으로서의 상호성을 넘어서는 고정된 역할로써가 아닌 돌봄의 엄힘으로 이해되어진다.

김수동(2002)은 돌봄과 교육의 가치를 다르게 생각하는 이분법적 구분을 지양해야 한다고

하였다. 돌봄과 교육을 이분법적으로 구분할 때 우리가 범하는 또 다른 오류는 유아는 교육, 영아는 돌봄(보호)라는 이분법적 구분이다. 돌봄과 교육이 분리되어 일어나지 않으며 돌봄과 교육의 실천은 함께 해야 하는 것으로 보았다. 교사는 영유아의 삶에 진정을 관심을 가지고 개별 영유아들의 상황들을 민감하게 관찰하며 그들의 성장을 고민하는 돌봄의 실천은 영유아들에게 의미있는 지식 생성의 순간을 포착, 지원할 수 있게 한다(김현미, 권기영, 2006). Deleuze는 우리의 사고를 지배했던 이항적 사고, 양자택인의 접근, 닫힌 사고에서 벗어나 열려있는 사고로 리즘이 나아가게 할 것이라 하였다. 리즘이란 안정적인이고 보편적인 세계의 진리를 만들어내는 논리를 넘어서 새로운 사유와 지식을 향하는 이동과 다수의 진리들로 나아가는 것으로 새로운 방향을 향해가도록 할 것이다(Moss, 2018: 233-234).

둘째, 돌봄의 주체로서의 보육교사로만 이해하는 것을 넘어 돌봄의 대상으로 넘나들며 자기돌봄이 이루어져야 한다는 것이다. 돌봄을 더욱 견고하게 하기 위해서는 보육교사의 자기돌봄이 함께 이루어져야 한다. 돌봄의 대상을 일방적으로 타인만으로 국한하는 것이 아니라 자신을 포함하는 것이며, 타인을 돌보아야 할 책임이 있듯이 자신을 돌볼 책임 또한 가지고 있는 것이라고 강조한다(Goldstein, 1997/2001). 즉 돌봄의 주체는 나를 포함한 나와 관계를 맺고 있는 상대방이라 할 수 있으며, 돌봄 안에 자신을 포함하는 것이 선행되어야 진정한 돌봄이라 할 수 있다(김현미, 권기영, 2016). Carse와 Nelson(1996)은 돌봄이 자기희생이 되지 않도록 해야 하는데 자기돌봄이 부족할 때 돌보는 자는 자기 가치를 과소평가함으로써 자기 존중감을 잃게 되고 타인을 돌보는 일에 자기를 종속시키게 된다고 하였다(Ferguson, 1987).

셋째, 이제 더 이상 보육교사가 여성의 일이 아니라고 한다면 자연스럽게 남자보육교사의 모습을 볼 수 있어야 하는데 실상은 그렇지 못하다. 보육현장에서 남자교사 부재의 요인은 보육교사가 여성의 직업이라는 이미지에서 기인한다고 볼 수 있는데, 돌봄과 양육은 여성의 역할이라고 보는 성고정관념으로 인해 남자보육교사가 되는 것을 주저하는 경향이 있으며(Goldstein, 1997; Sumsion, 2000), 남자보육교사의 영유아와의 신체적 접촉이나 화장실지도 등을 우려하는 시선이 있어 보육교사가 되는 것을 주저하게 된다는 것이다(배정호, 2009; 이화용, 2005). 남자교사들이 필요하다고 인식은 하고 있지만 정작 남자교사와 근무하기는 꺼려한다는 박찬옥, 이중향(2011)의 연구결과에서도 볼 수 있듯이 여전히 남자보육교사에 대한 불편한 시선이 존재함을 알 수 있다. 또한 남자교사에게 육체적인 노동만을 부과하는 것은 남자교사들이 조직문화에 적응하는 것을 더 어렵게 할 수 있다. 남자교사의 역할은 전통적인 남성성의 보완만이 부여되는 것이 아니라, 성인에게 요구되는 모든 역할과 책임을 남성, 여성 모두가 할 수 있다는 생각을 갖게 하는 것이다(Janairo, Holm, Jordan & Wright, 2010). 이에 남자교사와 여자교사의 비율이 어느 정도 균형적일 필요가 있고 보육교사 또한 성별에 관계 없이 종사할 수 있는 직업이라는 인식이 필요함을 지적하였다(김영실, 박은주, 2011). 돌봄이 더 이상 여성들의 일이 아니라고 한다면 남자보육교사와 함께 해야 하는 것은 자연스러운 것으로 남자보육교사의 역할에 대한 우리의 인식변화, 특히 함께 일하는 다수의 여자교사들의 인식변화가 필요할 것이다. 남자보육교사의 자연스러운 유입은 돌봄의 영역을 더욱 끈끈히

하는 길이 될 것이라 보여진다.

본 연구는 예비보육교사가 구성해가는 돌봄의 의미를 이해하고 교사양성교육을 구성하는데 기초자료로서 활용되어질 수 있을 것이라는 점에서 의의가 있다고 보겠다. 본 연구는 이제 막 해당 학과에 입학한 예비보육교사들을 대상으로 이루어졌으나 그들이 더 많은 교과목을 수강하고, 보육실습 등의 다양한 경험을 통해 돌봄에 대한 인식의 변화가 있는지도 살펴보는 것이 필요할 것이다. 향후 예비보육교사의 삶 속 경험들이 그들의 인식의 변화와 함께 하는지 다루어지기를 바란다.

참 고 문 헌

- 권미량(2008). 교육실습경험에 따른 예비유아교사의 돌봄에 대한 인식 변화에 대한 연구. **생태유아교육연구**, 7(3), 1-24
- 김수동(2002). **배려의 교육**. 서울: 양서원.
- 김영실, 박은주(2011). 남녀유아교사직에 대한 고3학생의 인식. **열린유아교육연구**, 16(5), 45-64.
- 김현미, 권기영(2016). 돌봄과 유아 교사 전문성. **아동교육**, 25(3), 135~156. <http://dx.doi.org/10.17643/KJCE.2016.25.3.08>
- 김희강, 나상원(2017). “[돌봄: 정의의 심장-돌봄윤리와 정치이론-] 우리는 어떤 국가에서 살아야 하는가?”, 한국행정학회 학술발표논문집, 1567-1579
- 남명자(2006). 교사 전문성 맥락에서 본 유아교사의 ‘돌봄’ 실천의 의미: 장애유아통합어린이집 사례를 중심으로. **유아교육학논집**, 10(4), 201-232.
- 남분희, 유연옥(2011). 유치원 교사의 직무에 대한 공사립유치원 교사와 어머니의 인식. **아동교육**, 20(2), 97-109.
- 박병춘(2002). **배려윤리와 도덕교육**. 서울: 울력.
- 박세원(2012). 존재론적 탐구로서의 저널쓰기: 예비교사의 자기 정체성 형성 이야기. **교육인류학연구**, 15(1), 1-58.
- 박은주(2009). 돌봄의 관점에서 살펴본 보육교사의 윤리적 딜레마. **유아교육학논집**, 13(5), 45-74.
- 박찬옥, 이종향(2011). 유아교사의 양성평등의식과 양성평등 교직사회의 실천방안에 대한 인식. **유아교육·보육행정연구**, 15(3), 171-191.
- 배정호(2009). 남자유아교사에 대한 학부모의 인식. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 염지숙(2005). 유아교육현장에서 돌봄의 실천과 한계. **유아교육연구**, 25(5), 147-171.
- 유영옥(2011). 영아보육교사의 돌봄의 과정 속에서 나타나는 실천적 지식 탐색: 가정보육시설 중심으로. **생태유아교육연구**, 10(1), 101-126.

- 이가형, 정선아(2015). ‘돌봄’의 관점에서 유아교사 삶의 특성. **한국교원교육연구**, 32(4), 307-326
- 이영숙, 김유미(2021). 영아교사의 삶에서 빚어지는 예술로서의 ‘자기 돌봄’. **열린유아교육연구**, 26(4), 167-195.
- 이화용(2005). 유아교육기관의 남자교사에 대한 학부모의 인식연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이효정, 김정주(2007). 돌봄에 대한 보육교사의 인식 및 실천의 의미. **유아교육학논집**, 11(4), 291-316.
- 황정아(2021). 가치로서의 돌봄. **개념과 소통**, 28, 119-147.
- Carse, A., & Nelson, H. L. (1996). Rehabilitating care. *Kennedy Institute of Ehtics Journal*, 8(1), 19-35.
- Clandinin, J. D. & Connelly, F. M (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J. W. (2015). **질적연구방법론[Qualitative inquiry and research design]**. 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성(공역). 서울: 학지사. (원저출판 2003)
- Daly, M., & Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281-298.
- Daly, M. (2000). Paid work, unpaid work and welfare: towards a framework for studying welfare state variation. In Boje, T. P., & Leira, A. (Eds), *Gender, welfare state and the market: Towards a new division of labour*. 23-40. London: Routledge.
- Davies, E. (1995). Reflective practice: A Focus for caring. *J Nurs Educ*. 34, 167-174.
- Dewey, J. (1995). **교육과 경험[Experience and education]**. (엄태동 역). 서울: 원미사. (원저출판 1938)
- Engster, D. (2007). *The Heart of Justice: Care Ethics and Political Theory*. Oxford University Press.
- Ferguson, A. (1987). A ferminist aspect theory of the self. Hanen and Nielson (Eds.), *Science, morality and feminism*. Calgary: University of Calgary Press.
- Fisher, B., & Tronto, J. (1990). Towards a feminist theory of caring. In E. K. Abel & M. K. Nelson (Eds.), *Circles of care: Work and identity in women’s lives* (pp. 35 - 62). Albany: State University of New York Press.
- Folbre, N. (2001). *The invisible heart: economics and family values*. New York: New Press.
- Gilligan, C. (1997). **다른 목소리로: 심리이론과 여성의 발달**. (허난주 역). 서울: 동녘. (원저출판 1982)
- Goldstein, L. (1998). More than gentle smils and warm hugsL Applying the ethic of care

- to early childhood education. *Journal of Reserch in Childhood Education*, 12(2), 244-261.
- Goldstein, L. (2001). **사랑으로 가르치기: 유아교육에 대한 페미니스트 접근[Teaching with Love: A Feminist Approach to Early Childhood Education]**. (염지숙 역). 서울: 창지사. (원저출판 1997)
- Holmes, V. (1997). Grading founrals in clinical practice: a delicate issue. *J Nurs Educ*, 36, 489-492.
- Janairo, R. R., Holm, J., Jordan, T., & Wright, N. S. (2010). How we advocated for gender diversity in the early childhood workforce, *Young Children*, 65(3), 130-134.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Moss, P. (2021). **유아교육과 대안적 내러티브[Alternative Narratives in Early Childhood]**. 이연선, 손유진, 신은미, 이경화, 이진희, 정혜영 (공역). 서울: 살림터. (원저출판 2018)
- Noddings, N. (2002). **배려교육론[The challenge to care in schools]**. 추병완, 박병춘, 황인 (공역). 서울: 다른 우리. (원저출판 1992)
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- Parker, R. (1971). *Tending and Social Policy*, G.S. Gohlberg, & S. Hatch, A New Look at the Personal Social Service. Discussion Paper, 4. London: Policy Studies Institute.
- Rich, A. (2002). **더 이상 어머니는 없다.:모성의 신화에 대한 반성**. (김인성 역). 서울: 평민사. (원저출판 1976)
- Rogers, D. L., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Sevenhuijsen, S. (1992). Paradoxes of gender: Ethical and epistemological perspectives in care in feminist political theory. *Acta Politica*, 2, 131 - 149.
- Sumsion, J. (2000). Reward, risks, and tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-100.
- van Manen, M. (2012). **‘가르친다는 것’의 의미**. 정광순, 김선영 (공역). 서울: 학지사. (원저출판2002)

ABSTRACT

Meaning of Caring constituted by Pre-service Childcare Teachers

Ahn, JeeHye

This study analyzed the journals written by pre-service childcare teachers in order to find out what the meaning of caring constituted by pre-service childcare teachers is. The results of this study are as follows. The meaning of caring is 'Caring that includes comprehensive understanding from an emotional approach', 'Caring from one-sided care to entanglement in relationships', 'Caring for the socially disadvantaged to caring for everything', and 'Caring with educational value from protection'. Based on these research results, it can be seen that it is necessary to break away from the still-existing dichotomous thinking, such as carers and being cared for, and care and education. Beyond understanding childcare teachers as the subject of caring, we looked at the need for self-care. It was also discussed that male childcare teachers should be able to flow into care. The results of this study will help to understand the perspectives of pre-service childcare teachers who have been neglected in the discussion on the subject of care, and can be used as basic data to compose teacher training.

Keywords : pre-service childcare teacher, caring, meaning, qualitative research

장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합보육 및 장애영유아보육교사 자격제도 인식 차이*

박 유 경**, 이 유 미***

< 요약 >

본 연구의 목적은 장애통합보육과 이를 위해 마련된 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 어린이집 교사의 인식이 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따라 차이가 있는지, 통계적 유의성을 검증하는 것이다. 이를 위해 서울, 경기지역 소재 어린이집에 재직하고 있는 보육교사 330명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 수집된 자료는 SPSS 23.0 프로그램을 사용하여 빈도분석, 기술통계분석, 독립표본 *t*검정 실시하였다. 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사집단이 미취득 교사집단에 비해 장애통합보육 당위성에 대한 인식이 더 높은 것으로 나타났다. 둘째, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사집단이 미취득 교사집단에 비해 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 이해, 기대감, 개선방안에 대한 인식이 더 높고, 부담감에 대한 인식은 더 낮은 것으로 나타났다. 한편 장애영유아보육교사 자격제도 문제점인식 수준은 집단 간 유의한 차이가 없으며 두 집단 모두 '자격취득 과정의 수월함'과 그로인한 '장애영유아보육교사의 역량 인정어려움'을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 본 연구결과를 토대로 내실있는 장애영유아보육교사 자격 제도 운영과 장애영유아보육교사의 전문성 향상 교사교육을 제안한다.

주제어 : 어린이집 교사, 장애통합보육, 장애영유아보육교사 자격 제도, 장애통합교사 전문성

※ 투고일 : 2022년 10월 30일 / 수정본 접수일 : 2022년 12월 12일 / 게재확정일 : 2022년 12월 14일

* 본 논문은 가천대학교 교육대학원 석사학위 논문의 일부를 수정·보완한 것임

** 송파 꿈꾸는 어린이집 주임교사

*** 가천대학교 교육대학원 부교수, 교신저자(sizuku@gachon.ac.kr)

I. 서론

2007년 「장애인 등에 대한 특수교육법」이 제정됨에 따라 이제 우리나라에서는 학령기 아동은 물론 3세~5세의 장애유아도 의무교육 대상자로 규정되고, 3세 이하 장애영유아를 위한 교육까지 무상으로 제공되어 장애영유아의 교육받을 권리가 법적으로 보호받게 되었다. 장애영유아는 ‘장애’와 ‘영유아’라는 이중 취약성을 가지고 있다(조희제, 2018). 이처럼 사회적으로 매우 취약한 존재인 장애영유아와 그들을 위한 교육이 공적 책임으로 이루어지는 근간에는 1989년 선포된 UN아동권리협약이 자리 잡고 있다. 우리나라는 1991년 UN아동권리협약에 비준 이후 꾸준히 아동 권리보장에 대해 표명하고 있다(아동권리보장원, 2020). 이러한 시대의 흐름을 반영하듯 보육 현장에서는 아동 중심, 아동 권리를 보장하는 권리 존중 보육을 강조하고 있다(보건복지부, 2021).

보육 현장에서 아동의 권리를 존중하는 것은 영유아의 생각, 느낌, 흥미 등을 존중하고, 영유아의 전인적인 성장을 위해 아동의 권리를 존중하며 보육하는 것을 말한다(보건복지부, 2021). 아동의 권리 중 교육받을 기회는 중요한 요소이므로(이청신, 2016), 장애 여부와 상관없이 모든 영유아는 자신의 욕구에 따라 잠재 능력이 최대한 계발될 수 있도록 교육받을 기회가 보장되어야 한다(조형숙, 백소영, 이수민, 이은형, 2018). 이처럼 1991년 UN 아동권리협약 비준과 2007년 제정된 「장애인 등에 대한 특수교육법」으로 인해 오늘날 장애영유아의 교육은 특수교육을 넘어 보편교육으로서, 일반아동과 장애영유아가 함께 하는 장애통합보육으로 강화되고 있다(원영미, 전지혜, 2018).

장애통합보육은 장애, 비장애영유아가 서로를 이해하며 장애영유아의 권리를 인정받고 평등한 기회 제공을 통해 장애·비장애영유아의 삶을 안정시킬 수 있다(김경은, 이대균, 2021; 원영미, 전지혜, 2018). 장애·비장애영유아가 전인적이고 건강한 성장 발달을 돕기 위해 적절한 교육내용을 선택할 수 있는 지식, 사회적 기술습득, 긍정적 상호작용을 통해 나와 다른 다양성에 대해 올바른 인식 및 태도 형성, 전인적인 성장을 통해 사회구성으로 정착할 수 있게 된다(김미경, 백청강, 2017; 안형숙, 이병인, 2019; 원영미, 전지혜, 2018; 이정림, 2018).

장애영유아보육교사는 장애영유아, 학부모와의 긍정적 관계를 형성할 수 있으며, 이를 통해 장애영유아보육교사로서 스스로에 대한 신뢰를 경험을 바탕으로 신념이 형성되고, 교사 신념의 형성을 통해 성공적인 장애통합보육을 기대할 수 있게 된다(김태운, 2020).

성공적인 장애통합보육을 이루기 위해서는 영유아교사의 역할과 신념이 중요하게 고려되고 있으며, 교사의 신념은 장애 이해 및 통합보육에 실질적인 영향을 미친다(이효림, 박소윤, 배주현, 송민서, 2019). 교사의 신념에 따라 수업의 목표, 교수 행동이 달라지고 장애영유아와 상호작용 시 장애영유아의 요구하는 반응에도 교사의 긍정적 신념과 믿음이 영향을 미치는 것으로 해석된다(Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). 장애통합에 대한 신념이 높은 영유아교사는 장애에 대한 인식은 물론, 장애영유아의 흥미와 요구에 반응하는 모습도 달라진다(이

효림 외, 2019; 황운세, 김언진, 2014). 따라서 이처럼 성공적인 장애통합보육에 대한 신념과 이를 구현할수 있도록 전문성을 갖춘 장애통합교사 양성과 재교육은 매우 중요하다. 그러나 특수교사와 장애통합보육을 수행할 수 있는 교사 자격과 양성 제도가 제한되어 장애영유아가 충분한 보육과 보호를 받지 못하고 있는 실정이다(최혜영, 2020).

장애영유아를 보호하고 교육하는 활동 즉 장애통합보육은 유치원 특수학급과 장애통합 어린이집, 장애전담 어린이집에서 이루어지고 있으며 이들 장애영유아의 통합보육은 주로 교육부가 주관하는 특수교사 또는 유아특수교사 자격증을 취득한 교사들에 의해 이루어지고 있다. 그러나 학부모들은 통합학급 방식에 대한 선호로 장애통합어린이집을 가장 많이 이용하며 그 비율은 지금도 계속 증가하고 있는 추세이다(장애아보육지원, 2021). 그 결과 어린이집에 근무하며 장애통합보육을 담당할 교사 인력이 절대적으로 부족한 상황에 이르게 되었다

이런 구조적인 문제를 해결하기 위해 정부는 2015년 7월부터 장애영유아보육교사 자격 제도를 신설하고 일반 보육교사 자격 2급 이상의 일반 보육교사를 대상으로 장애영유아보육교사로 전직할 수 있는 기회를 제도적으로 마련하였다. 이러한 장애영유아보육교사 자격 제도의 정식 명칭은 ‘장애영유아를 위한 보육교사 자격 확인서 제도’이다. 일반 보육교사라도 장애통합과 관련된 소정의 교육과정 이수 사실이 ‘확인되면’ 장애영유아를 위한 장애통합교사 자격증을 추가로 발급받을 수 있다는 점에서 붙여진 명칭이다. 이는 장애영유아의 어린이집 통합보육 수혜율을 높이고 장애영유아 보육에 대한 국가적 책무성을 실행하기 위한 정부의 의지가 반영된 결과이다(이정립, 2018). 그러나 허가제 방식의 부실한 자격 기준과 교사 자격 관리에 대한 주무부처가 명확하지 않아 장애통합보육을 수행하는 교사 전문성에 대한 의구심이 지속적으로 제기되었다(이정립, 2013/2018).

이에 2020년 8월, 국회 보건복지 위원회에서는 장애영유아의 통합보육 수혜율을 높일 뿐만 아니라 질적으로 우수한 어린이집 통합보육 제공을 위해 보건복지부를 중심으로 장애영유아 보육교사 자격 제도의 체계와 운영을 정비하도록 촉구하였다(한국보육진흥원, 2021). 그 결과, 2015년 제도 성립 이후 서서히 이루어지던 장애영유아보육교사 자격 발급 건수가 2000년 후반에는 급속히 증가하였으며 이후에도 계속 증가하고 있는 추세이다(보육교직원 국가자격증 통계, 2021). 이러한 변화는 어린이집 현장에서 장애통합보육을 담당할 교사인력이 잠재적으로 확대되고 있음을 반영한다는 점에서 매우 고무적이라 할 수 있다. 그러나 이러한 움직임이 양질의 통합보육 구현으로 이어지기 위해서는 어린이집 통합보육을 담당하게 될 예비교사로서 장애영유아보육교사 자격을 취득한 어린이집 교사의 장애통합보육에 대한 신념과 인식 그리고 장애통합교사로서의 전문성을 계발, 함양하기 위한 체계적인 지원이 조속히 마련되어야 할 것으로 사료된다.

그런 점에서 장애영유아보육교사 자격제도와 관련하여 선행연구를 살펴보니, 지금까지는 주로 일반 보육교사에서 장애영유아보육교사로 전직한 소수 교사들의 경험을 질적으로 탐색한 연구로 이루어져 왔다. 이들 연구결과에 따르면 전직을 경험한 장애영유아보육교사들은 장애에 대한 이해와 장애통합보육의 전문가로 거듭나기 위한 꾸준한 자기계발을 통해 장애영

유아보육교사로서의 신념과 삶의 만족감을 느낀다(김시연, 2019; 김태운, 2020). 반면, 장애영유아보육교사로 전직 후 장애영유아에 대한 지식과 이해 부족, 장애 관련 연수 및 재교육의 기회 부족, 동료 교사와의 갈등으로 어려움을 경험한다는 결과도 보고되고 있다(송선화, 2018; 원길재, 조현근, 2014; 이찬희, 2015; 주찬미, 2015). 즉, 장애영유아보육교사 자격을 활용하여 전직한 교사들은 장애통합교사로서 새로운 보람과 만족감을 느끼지만 동시에 전직한 교사로서의 한계를 느끼며 교사 전문성 지원을 위한 체계적인 장애영유아보육교사 자격 제도 운영의 필요성을 시사하고 있으나 이들 연구 대부분이 질적연구로 수행되어 연구결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 어린이집 장애통합보육과 이를 위해 제도화된 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 어린이집 교사의 인식을 객관적으로 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애통합보육 및 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 인식이 차이가 있을 것으로 가설을 설정하고 이에 대한 유의성을 검증해보고자 한다. 본 결과가 장애영유아보육교사 자격 제도의 내실있는 운영과 장애영유아교사의 통합보육 교사 전문성 함양 방안을 마련하는 데 기초자료가 되길 기대한다.

이를 위해 설정한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합보육에 대한 인식 차이는 어떠한가?
 연구문제 2. 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 인식 차이는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울과 경기도 소재 어린이집에 재직 중인 어린이집 교사 343명을 임의 표집하여 조사하였다. 이 중 응답이 불성실한 설문지를 제외한 330부를 최종 통계처리 하였다. 연구대상자의 일반적인 배경은 표 1과 같다.

<표 1> 연구대상자의 일반적 특성 (N=330)

구분	전체	장애영유아보육교사 자격취득 여부		χ^2	p	
		취득	미취득			
연령	20대	59(17.9)	11(18.3)	48(17.8)	5.50	.138
	30대	84(24.5)	19(31.7)	62(23.0)		
	40대	123(37.3)	24(40.0)	99(36.7)		
	50대이상	67(20.3)	6(10.0)	61(22.6)		
	전체	330(100.0)	60(100.0)	270(100.0)		
교사경력	1-2년	59(17.9)	10(16.7)	49(18.1)	8.08*	.044
	3-5년	78(23.6)	7(11.7)	71(26.3)		
	6-9년	98(29.7)	25(41.7)	73(27.0)		
	10년이상	95(28.8)	18(30.0)	77(28.5)		
	전체	330(100.0)	60(100.0)	270(100.0)		
장애영유아 직무교육 횟수	없음	159(48.2)	18(30.0)	141(52.2)	11.12*	.011
	1-2회	122(37.0)	28(46.7)	94(34.8)		
	3-4회	35(10.6)	9(15.0)	26(9.6)		
	5회이상	14(4.2)	5(8.3)	9(3.3)		
	전체	330(100.0)	60(100.0)	270(100.0)		
장애영유아 보육경험 횟수	없음	192(58.2)	19(31.7)	173(64.1)	52.64***	.000
	1-2회	100(30.3)	19(31.7)	81(30.0)		
	3-4회	26(7.9)	13(21.7)	13(4.8)		
	5회이상	12(3.6)	9(15.0)	3(1.1)		
	전체	330(100.0)	60(100.0)	270(100.0)		

표 1은 본 연구 대상 어린이집 교사의 일반적 특성이다.

이를 장애영유아보육교사 자격 취득 교사 집단을 중심으로 살펴보면 우선, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사의 연령은 40대 교사(40.0%), 30대(31.7%), 20대(18.3%), 50대(10.0%) 순으로 나타났다. 이러한 연령 양상은 미취득 교사와 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다 ($\chi^2=5.504$, $p=.138$)

다음으로 장애영유아보육교사 자격 취득 교사의 교사 경력은 6-9년(41.7%), 10년 이상(30.0%), 1-2년(16.7%), 3-5년(11.7%) 순으로 나타났다. 이러한 교사경력 양상은 미취득 교사와 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($\chi^2=8.08$, $p=.044$).

다음으로 장애영유아보육교사 자격 취득 교사의 장애 영유아 직무교육 횟수는 1-2회(46.7%), 없음(30.0%), 3-4회(15.0%), 5회 이상(8.3%) 순으로 나타났다. 이러한 직무

교육 횟수 양상은 미취득 교사와 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($x^2=11.12$, $p=.011$).

끝으로, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사의 장애영유아 보육경험 횟수는 1-2회 (31.7%), 없음(31.7%), 3-4회(21.7%), 5회 이상(15.0%) 순으로 나타났다. 이러한 장애영유아 보육경험 횟수 양상은 미취득 교사와 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($x^2=52.64$, $p=.000$).

2. 연구도구

1) 장애통합보육 인식

어린이집 교사의 장애통합보육에 대한 인식을 살펴보기 위하여 남지아(2009)가 개발하고 유은선(2010)이 수정한 설문지를 사용하였다. 척도 구성은 장애통합보육의 당위성(6문항)과 교육적 효과(22문항)에 대한 인식을 살펴보는 2개 하위요인, 총 28문항으로 이루어져있다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 평정하며, 점수가 높을수록 어린이집 교사의 장애통합보육에 대한 인식이 높음을 의미한다. 장애통합보육 인식의 하위요인 및 신뢰도는 표 2와 같다.

<표 2> 장애통합보육 인식의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	신뢰도
당위성	6	1-6	.90
교육적 효과	22	7-28	.65
전체			.82

2) 장애영유아보육교사 자격제도 인식

어린이집 교사의 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 인식을 살펴보기 위해 장애영유아보육교사 관련 문헌(김경은, 이대균, 2021; 김시연, 2019; 김태윤, 2020; 이정림, 2018; 한국보육진흥원, 2021)을 토대로 질문문항 내용을 1차 추출하였다. 이들 문항을 중심으로 하위요인별 범주화 작업을 수행하였다. 유아교육전공 교수와 장애통합보육 현장 전문가 4인에게 본 설문지의 내용 및 범주화에 대한 자문을 요청하여 내용타당성을 입증받고 최종 설문지를 개발하였다. 본 설문지의 구성은 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 이해(9문항), 기대효과(3문항), 부담감(3문항), 문제점(4문항), 개선방안(7문항)을 살펴보는 5개 하위요인 총 26문항으로 어린이집 교사의 평소 생각과 일치 정도에 따라 Likert 5점 척도로 평정하도록 하였다. 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 인식 하위요인과 신뢰도는 표 3과 같다.

<표 3> 장애영유아보육교사 자격제도 인식의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	신뢰도
제도이해	9	1-9	.87
기대효과	3	10-12	.90
부담감	3	13-15	.69
문제점	4	16-19	.68
개선방안	7	20-26	.84

3. 연구절차

1) 예비조사

본 조사에 앞서 측정도구의 타당성, 적절성 및 문제점, 설문지 응답의 소요시간 등을 파악하기 위해 어린이집 교사 10명을 대상으로 2020년 12월 15일부터 17일까지 예비조사를 실시하였다. 조사 후 간단한 면담을 통해 문항의 의미 파악의 어려움은 없었는지, 어색한 표현이나 문장은 없는지 파악하였다. 그 결과 질문 문항에 대한 어려움은 없으며 설문지 응답 소요시간은 10분 내외로 설문조사에 무리가 없음을 확인하였다.

2) 본 조사

본 조사는 서울, 경기도 소재 어린이집에 재직 중인 어린이집 교사를 대상으로 2020년 12월 18일부터 12월 31일까지 실시하였다. 설문지 배부 시 연구 목적을 설명하고 설문 응답 시 유의사항에 안내하였다. 설문조사에 참여한 어린이집 교사 총 343인의 설문지를 회수하였으며, 이 중 무응답 항목이 포함된 자료 13부를 제외한 총 330부를 최종 분석에 사용하였다.

3) 자료분석

설문조사를 통해 수집된 자료는 SPSS 23.0 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 측정도구의 신뢰도를 살펴보고자 Cronbach's α 를 산출하였다. 둘째, 연구 대상자의 인구 사회학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였다. 셋째, 어린이집 교사의 장애통합보육 및 장애영유아보육교사 자격제도인식 수준을 살펴보기 위해 기술통계분석을 실시하였다. 넷째, 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 장애통합보육 및 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 인식 차이를 살펴보기 위해 t -검정을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합보육 인식 차이

장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 장애통합보육에 대한 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 구체적인 분석 결과는 표 4와 같다.

<표 4> 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 보육교사의 장애통합보육 인식 차이 (N=330)

장애통합보육에 대한 인식	장애영유아보육교사 자격취득 여부		t
	취득 n(SD)	미취득 n(SD)	
하위요인			
당위성	4.51(.58)	3.98(.75)	5.12**
교육적 효과인식	3.44(.36)	3.35(.39)	1.67
전체	3.67(.36)	3.48(.42)	3.16**

** $p < .05$

표 4와 같이, 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애통합보육에 대한 인식은 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=3.16, p<.01$). 즉, 장애영유아보육교사 자격을 취득한 교사가 취득하지 않은 교사보다 장애통합보육을 더 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다.

이를 보다 구체적으로 살펴보기 위해 장애통합보육 하위영역 별 차이를 살펴보았다. 그 결과, 장애통합보육에 대한 당위성 인식($t= 5.12, p<.01$)은 장애영유아보육교사 자격 취득 집단과 미취득 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 반면, 장애통합보육의 교육적 효과에 대한 인식은 장애영유아보육교사 자격 취득 집단과 미취득 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이를 통해, 장애영유아보육교사 자격을 취득한 교사가 취득하지 않은 교사보다 장애통합교육에 대한 인식이 전반적으로 높으며 특히 장애통합보육의 당위성을 유의하게 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

2. 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애영유아보육교사 자격제도 인식 차이

장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 이해 정도에 차이가 있는지 살펴보기 위해 *t*-검증을 실시하였다. 구체적인 분석 결과는 표 5와 같다.

<표 5> 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 어린이집 교사의 제도이해 인식 차이 (N=330)

구분	장애영유아보육교사 자격취득 여부		<i>t</i>
	취득 <i>n</i> (<i>SD</i>)	미취득 <i>n</i> (<i>SD</i>)	
장애영유아 의무교육 대상자임의 인지 여부	4.57(.67)	4.20(.88)	3.06**
어린이집 이용 장애영유아에 대한 교육부책임의 인지 여부	3.82(1.11)	3.58(1.18)	1.42
장애영유아보육교사 자격제도의 인지 여부	4.22(1.01)	3.44(1.21)	5.18***
장애영유아보육교사 자격제도 관할청이 보건복지부임의 인지 여부	4.05(1.06)	3.33(1.23)	4.61***
2급 이상 일반보육교사의 장애영유아보육교사 전직 가능여부 인지여부	3.85(1.22)	3.21(1.24)	3.61***
교육부관할 특수교육기관 이용 유아보다 어린이집 이용 장애유아가 많음 인지여부	3.17(1.22)	2.89(1.12)	1.73
장애영유아를 위한 보육교사 표준교과개요의 보육교사 양성과정 가이드라인 활용의 인지여부	3.42(1.17)	2.99(1.10)	2.67**
장애영유아보육교사 자격취득 방법 인지여부	4.38(.92)	3.20(1.26)	8.36***
장애영유아보육교사 자격취득 인정 유사과목 인지 여부	4.12(1.04)	2.93(1.23)	7.68***
전체	3.95(.71)	3.31(.81)	5.70***

p*<.01, *p*<.001

표 5와 같이, 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애영유아보육교사 자격제도 이해에서 유의한 차이가 나타났다(*t*=5.70, *p*<.001). 즉, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사가 미취득 교사 보다 장애영유아보육교사 자격 제도에

대해 더 많이 이해하고 있는 것으로 나타났다.

장애통합보육 자격제도에 대한 이해 정도를 보다 구체적으로 살펴보기 위해 각 문항 별 차이를 살펴보았다. 그 결과, 문항에서 모두 유의한 차이가 나타났다, 구체적으로는 장애영유아 의무교육 대상자임의 인지 여부($t=3.06, p<.001$), 장애영유아보육교사 자격제도의 인지($t=5.18, p<.001$), 장애영유아보육교사 자격제도 관할청이 보건복지부임의 인지 여부($t=4.61, p<.001$), 2급 이상 일반보육교사의 장애영유아보육교사 전직 가능여부 인지 여부($t=3.61, p<.001$), 장애영유아를 위한 보육교사 표준교과개요의 보육교사 양성과정 가이드라인 활용의 인지여부($t=2.67, p<.01$), 장애영유아보육교사 자격취득 방법 인지여부($t=8.36, p<.001$), 장애영유아보육교사 자격취득 인정 유사과목 인지 여부($t=7.68, p<.001$)에서 모두 유의미한 것으로 나타났다.

반면, 어린이집 이용 장애영유아에 대한 교육부책임의 인지 여부, 교육부관할 특수교육기관 이용 유아보다 어린이집 이용 장애유아가 많음에 대한 내용 이해에 대해서는 두 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이를 통해, 장애영유아보육교사 자격을 취득한 교사가 미취득 교사보다 장애영유아보육교사 자격 제도에 대해 전반적으로 많이 이해하고 있음을 알 수 있다.

다음으로, 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 어린이집 교사의 기대감, 부담감, 문제점, 개선방안에 대한 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 t -검증을 실시하였다. 구체적인 분석 결과는 표 6과 같다.

<표 6> 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 어린이집 교사의 기대효과, 부담감, 문제점, 개선방안 인식 차이 (N=330)

구분	장애영유아보육교사 자격취득 여부		t	
	취득 n(SD)	미취득 n(%)		
기 대 효 과	기관이용 장애영유아에대한 실질적 도움	4.03(.86)	3.81(.89)	1.72
	장애영유아가정의 부모지원	4.15(.86)	3.88(.87)	2.16*
	일반 보육교사의 장애통합보육 인식 고취	4.08(.90)	3.85(.83)	1.92
	전체	4.09(.79)	3.85(.79)	2.13*
부 담 감	개별화교육프로그램(IEP) 운영자신감 부족	2.78(1.14)	3.09(1.00)	-2.11*
	동료 보육교사와의 관계	2.25(.99)	2.42(1.20)	-1.04
	학부모 상담의 어려움	2.48(1.17)	2.74(1.10)	-1.17
	전체	2.61(.83)	2.75(.87)	-2.02*

구분	장애영유아보육교사 자격취득 여부		t	
	취득 n(SD)	미취득 n(%)		
문제점	장애영유아보육교사 자격제도의 유명무실	3.12(1.20)	3.25(.96)	-.94
	자격취득의 수월성	3.60(1.25)	3.16(1.00)	2.53*
	확장 소급적용으로 인한 장애영유아보육교사의 역량인정 어려움	3.20(1.10)	3.26(.87)	-.37
	장애영유아보육교사 채용 기관 부족	2.92(1.24)	3.09(1.01)	-.98
		3.21(.83)	3.19(.70)	.17
개선방안	장애영유아보육교사 자격제도개선 필요성	4.02(1.08)	3.87(.83)	1.01
	전국단위 장애영유아 실태조사를 통한 수급비율 조정	4.13(.97)	4.03(.80)	.80
	장애영유아보육교사 자격체제 일원화 및 전문성 관리를 위한 전담 부처의 필요성	4.28(.88)	4.11(.82)	1.38
	장애영유아보육교사 자격취득 요건 강화 (실습 포함)	4.30(.85)	3.98(.88)	2.51*
	장애영유아보육교사를 위한 주기적 연수 및 컨설팅 제공	4.57(.70)	4.16(.75)	3.89***
	장애영유아보육교사와 특수교사의 동일한 근무환경	4.05(1.14)	3.66(1.15)	2.38*
	원장 및 일반 보육교사의 장애통합보육에 대한 인식개선 교육 및 연수 필요성	4.45(.79)	4.24(.75)	1.93
	전체	4.26(.68)	4.01(.62)	2.80**

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

표 6과 같이, 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애영유아보육교사 자격제도에 대한 기대감, 부담감, 개선방안에 대한 인식에서 유의한 차이가 나타났다($t=2.80$, $p < .01$). 즉 장애영유아보육교사 자격 취득 교사가 미취득 교사에 비해 기대감($t=2.13$, $p < .05$), 개선방안($t=2.80$, $p < .01$)을 더 많이 인식하고 있으며 부담감($t=-2.02$, $p < .05$)은 더 적게 인식하는 것으로 나타났다.

이를 보다 구체적으로 살펴보기 위해 집단 간 유의미한 차이가 나타난 문항을 중심으로 살펴보았다. 그 결과, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사는 미취득 교사에 비해 장애영유아가정의 부모지원에 대한 기대감이 크며($t=2.16$, $p < .05$), 개별화교육프로그램(IEP)의 부담감($t=-2.11$, $p < .05$)은 더 적게 인식하였다. 더불어 교사전문성 향상을 위한 개선방안으로서 자격취득 시 자격취득요건 강화(실습 포함) ($t=2.53$, $p < .05$)와 주기적

인 연수 및 컨설팅($t=3.89, p<.001$)을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다.

한편, 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 문제점에 대한 전체적인 인식은 두 집단 간 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 세부문항 즉, 교사자격 취득의 수월성($t=2.51, p<.05$)을 장애영유아보육교사 자격 취득 교사가 더 많이 문제점으로 인식하는 것으로 나타났다.

이를 통해, 장애영유아보육교사 자격 취득 교사가 미취득 교사에 비해 장애영유아보육교사 자격 제도를 더 긍정적으로 인식하고 문제점과 개선방안을 더 구체적으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 장애영유아보육교사 자격 제도 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애통합보육 및 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 인식 차이가 있을 것이라는 가설을 설정하고 그에 대한 통계적 유의성을 검증하였다. 연구 문제 중심으로 나타난 주요결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애통합보육 인식에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 장애영유아보육교사 자격취득 교사집단이 미취득 교사집단 보다 먼저 장애통합보육에 대한 당위성 인식이 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이는 장애영유아보육교사가 장애통합보육에 대한 신념을 갖고 장애통합보육의 실천의 밑거름이 되고자 장애영유아보육교사 자격을 취득한다는 선행연구결과와 일치한다(김시연, 2019; 김태운, 2020). 장애영유아보육교사 자격을 취득하는 집단은 장애통합보육에 대한 당위성에 대해 높게 인식하고 있는 것으로 나타난다(김시연, 2019; 김태운, 2020). 장애영유아의 무상교육, 의무교육의 의무화와 2016년부터 의무적으로 시행되고 있는 장애 인식 교육처럼 사회 정책변화에 따라, 장애통합보육의 필요성에 대한 인식이 높아지고 있는 것으로 보인다(원영미, 전지혜, 2018)

한편, 본 연구결과에서 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 장애통합보육에 대한 교육적 효과 인식은 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 장애통합보육에 대한 교육적 효과는 장애영유아의 발달 지연과 상황에 맞는 지도를 통해 사회적 기술을 습득하게 되면서 생활연령과 일치되는 행동을 습득할 수 있게 된다. 장애영유아보육교사 자격취득 집단과 취득하지 않은 집단 간 장애통합보육의 교육적 효과는 평균적인 수준으로 나타나고 있다. 보육교사들은 장애통합보육의 필요성에 대해서는 장애영유아보육교사 자격을 취득한 집단의 인식이 높은 것으로 나타났으나 효과적인 교육

인식에서는 유의미한 차이는 없지만 장애영유아보육교사 자격을 취득한 집단과 장애영유아보육교사 자격을 취득하지 않은 집단 모두 장애통합보육의 교육의 필요성을 인정하는 것으로 이해된다. 또한, 장애영유아와 비장애영유아의 긍정적 상호작용을 통해 사회성을 형성하게 되고, 나와 다름을 인정함으로써, 긍정적인 사회정서 개념을 형성할 수 있다(김시연, 2019; 김태윤, 2020; 원계선, 이병인, 2007; 유은선, 2010; 유중은, 최윤희, 박나리, 2012) 유은선(2010)의 장애통합보육은 장애영유아와 비장애영유아에게 긍정적인 영향을 미칠 것이라 인식하면서도 장애영유아에게 적합한 유아 특수교육기관을 보다 선호한다는 연구 결과와 맥락을 같이한다.

둘째, 장애영유아보육교사 자격 취득 여부에 따라 어린이집 교사의 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 인식 차이가 부분적으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면, 첫째, 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 이해는 장애영유아보육교사 자격 제도 취득 집단과 장애영유아보육교사 자격 제도 취득하지 않은 집단과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 장애통합보육 기관의 수가 증가하면서, 장애통합보육에 대한 신념이 있는 교사들이 장애영유아보육교사 자격을 취득하려는 일반 보육교사의 수도 증가하고 있다(보육통계, 2020; 보육교직원 국가자격증통계, 2021). 장애영유아보육교사 자격취득 집단이 장애영유아보육교사 제도에 대한 이해가 높은 것으로 이해된다. 둘째, 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 기대효과는 취득 집단 간 유의하지 않은 것으로 나타났다. 셋째, 장애영유아보육교사 자격을 취득한 보육교사는 장애영유아 개별화 교육프로그램(IEP)에 부담감을 느끼는 것으로 나타났다. 이는, 장애영유아를 이해하기 위한 전문적인 지식이 필요하며, 일반 보육교사가 장애영유아에 대한 이해가 부족하고 그 전문성이 준비되지 않은 것은 장애통합보육에 큰 방해요인이라 주장하였다(유은선, 2010). 보육 현실의 한계를 느끼고 교사 교육의 필요성을 느끼며 실행에서의 어려움을 해결하기 위해 교사의 전문성을 보장하기 위한 노력이 필요하다고 주장하였다(황윤세, 김언진, 2014). 넷째, 장애통합보육을 경험했기에 장애영유아보육교사 자격 제도의 실질적인 운영을 위해 제도 개선의 필요성에 대해 인식하는 것으로 보인다.

장애통합보육에 대한 필요성을 느끼고 있으나 장애통합보육을 운영하기 위한 개별화 교육프로그램(IEP)과 같은 전문적인 지식이 부족하기 때문에 장애영유아 보육교사를 위해 전문적인 지식을 향상 시킬 수 있는 주기적인 연수와 컨설팅 제공에 대한 필요성에 대해 인식하는 것으로 보인다.

장애영유아 관련 실습 및 장애 관련 연수 및 컨설팅에 대한 하위요인에서는 유의미한 결과가 나타났다. 장애영유아보육교사 자격 제도를 취득한 집단이 장애영유아 관련 실습 및 장애 관련 주기적인 연수 및 컨설팅에 대한 개선에 대해 더 많이 인식하고 있는 것으로 이해된다. 장애영유아보육교사 자격 제도의 유지 필요성에 대해서는 취득 집단 간 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

설문지 응답 중, 장애영유아보육교사 자격 제도의 개선점에 대한 의견을 기술한 내용은 다음과 같다. 장애인식 개선 교육과 직무교육이 이루어지고 있으나 장애영유아보육교사 자격 제도에 대해 알지 못하는 교사들도 있었으며, 장애인식개선교육과 장애영유아보육교사의 전문성을 위한 전담부처의 관리와 장애 관련 연수 및 제교육의 필요성에 대해 의견을 제시하였다. 또한, 장애영유아의 장애에 따른 교사 대 아동 비율의 조정의 필요성에 대해 언급하였다. 장애영유아보육교사의 전문적인 지식 부족에 대한 연수 및 교육을 의무화하고 정부 차원에서 구체적인 제도적 지원방안을 마련하여, 장애통합보육에 실질적으로 도움을 줄 수 있는 지원체계 구축이 이루어져야 한다는 결과와 맥을 같이한다(김경은, 이대은, 2021; 한경임, 송미승, 한연실, 2012). 성공적인 장애통합보육을 위해서는 장애영유아보육교사의 장애에 대한 인식 및 장애영유아보육교사의 신념이 장애영유아 장애통합보육에 영향을 미치는 것임을 알 수 있다(이효림 외, 2019). 성공적인 장애통합보육을 위해서는 장애영유아보육교사가 전문성을 갖출 수 있도록 전문적인 양성과정과 장애영유아보육교사의 장애인식 개선을 위한 지속적인 연수 및 교육이 의무화되어야 한다.

보육교사는 장애영유아보육교사 자격 제도에 대해 개선의 필요성에 대해 인식하는 것으로 나타났다. 본 연구 결과를 종합해볼 때, 장애인식개선교육과 장애영유아 의무교육과 무상교육과 같은 사회적 흐름에 따라 보육교사들의 장애통합보육의 필요성에 대한 인식을 높인다는 것을 알 수 있다. 장애에 대한 이해와 신념을 갖고 장애통합보육을 경험한 교사들의 태도가 장애영유아와 비장애영유아에게 긍정적인 영향을 주며 장애통합보육은 장애, 일반 장애영유아에게 전인적인 성장을 위한 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 장애통합보육의 필요성에 대해 높게 인식하고, 장애에 대한 신념을 갖고, 장애영유아보육교사 자격을 취득한 교사들은 성공적인 장애통합보육을 이루기 위해 매우 중요한 역할을 한다. 성공적인 장애통합보육을 이루기 위해서는 시행되고 있는 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 문제점을 인식하고 개선하기 위한 노력이 필요하다. 장애영유아보육교사 자격 제도의 문제점을 개선하고자 복지부에서는 모든 영유아가 건강하고 행복하게 성장하는 사회를 만들 수 있도록 '장애아동 지원 종합 대책'을 발표했다. 2021년 5월 12일 보건복지부 보도자료에 따르면, 장애영유아가 차별 없이 권리를 존중받으며 건강하게 자랄 수 있도록, 범부처 합동으로 장애아동 정책의 전반적 개선을 추진하기로 하였다(손현경, 2021). 양질의 교육, 보육 서비스 제공을 위해 부처 간 협조체계를 강화하며, 교육부와 보건복지부 합동으로 특수교사 실태를 실시하여, 장애영유아가 의무교육 권리를 보장하고, 어린이집에 근무 중인 특수교사 처우 개선 및 유인책을 마련 및 장애영유아보육교사의 자격을 강화하도록 하였다.

장애영유아에 대한 지속적인 관심과 사회정책에 변화는 장애통합보육에 대한 보육교사의 인식과 장애영유아보육교사 자격 제도의 개선을 통하여 장애영유아에게 실질적인 도움을 줄 수 있을 것이라 예상된다.

본 연구에서는 장애영유아보육교사 자격취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합보육과 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 인식 차이를 살펴보았다. 이를 통해 장애영유아보육교사 자격취득 보육교사가 지닌 예비 장애통합보육의 교사로서 역량을 입증하였고, 장애영유아보육교사 자격 제도 활성화를 위한 구체적인 개선방안을 제시하였다는 점에서 연구의 의의를 지니고 있다.

이상의 연구 결과를 토대로 장애영유아보육교사 자격 관련하여 장애영유아 관련 실습, 자격취득 교사 대상으로 장애 관련 주기적인 연수 및 컨설팅, 직무교육을 제안하였다. 본 연구가 어린이집의 성공적인 장애통합보육 실천을 위한 의미 있는 기초자료가 되길 기대한다.

본 연구의 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 장애영유아교사 자격 취득 여부에 따른 어린이집 교사의 장애통합보육과 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 인식 차이만 살펴보았으며 현재 장애통합교사로 전직한 어린이집 교사의 인식은 별도로 파악하지 않았다는 한계가 있다. 따라서 추후에는 장애영유아보육교사 자격을 취득하여 장애통합반 교사로 활동하고 있는 현직 교사를 대상으로 장애영유아보육교사 자격 제도에 대한 기대효과, 문제점, 개선방안에 대해 보다 구체적으로 살펴보고 이를 본 연구결과와 비교 고찰할 것을 제안한다.

둘째, 장애영유아보육교사 자격 제도를 취득하는 보육교사가 꾸준히 증가하고 있다. 장애영유아보육교사 자격을 취득한 어린이집 교사를 대상으로 장애통합교사 전문성 함양 교사교육을 실시하고 이에 대한 교육적 효과 검증을 실시할 것을 제안한다. 이는 장애영유아보육교사 자격을 취득한 교사 개인의 장애통합보육 수행 능력 향상뿐만 아니라 장애영유아보육교사 자격 제도의 당위성을 제공, 어린이집 통합보육의 질을 향상시키는데 일조할 것으로 예상된다.

끝으로, 장애영유아보육교사로 전직한 어린이집 교사의 교사 전문성 및 통합보육 수행 능력을 객관적으로 파악하고 이에 영향을 미치는 다양한 변인에 대한 탐구가 이루어지길 기대한다.

참고문헌

- 김경은, 이대균(2021). 장애통합보육을 경험한 교사들이 느끼는 어려움과 보람. *열린유아 교육연구*, 22(1), 549-575.
- 김미경, 백청강(2017). 또래통합 교육을 위한 장애통합보육교사의 역할 인식 연구-자기반성과 반성적 실행 과정을 중심으로. *아동복지연구*, 15(1), 21-41.
- 김시연(2019). 장애 영유아를 위한 보육교사로 전직한 보육교사들의 경험. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김태운(2020). 장애 영유아를 위한 보육교사의 전문적 정체성 형성에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 남지아(2009). 장애 통합교육에서 교사, 학부모의 인식차이와 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식비교. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 보건복지부(2021). 제8차 포용국가 실현을 위한 사회관계장관회의 개최. 장애아동 지원 종합대책.
- 손현경(2021. 5. 12.). 정부, 장애영유아 종합대책 마련... 어린이집 다녀도 특수교육 진단. *이투데이*. <https://www.etoday.co.kr/news/view/2025239>
- 송선화(2018). 공립유치원 유아특수교육 교사의 직업정체성 형성 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 아동권리보장원(2020). UN아동권리협약.
- 안형숙, 이병인(2019). 통합교육 유아교사 내러티브연구. *특수교육논총*, 35(1), 43-65.
- 이효림, 박소운, 배주현, 송민서(2019). 유아교사의 장애인에 대한 인식과 통합교육에 대한 신념 및 우려간의 관계. *한국열린유아교육학회 학술대회 논문집*, 373-388.
- 유은선(2010). 인구사회학적 특성에 따른 유아교사의 장애유아통합교육의 당위성 인식, 교육적 효과 인식 및 장애유형별 태도연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유종은, 최윤희, 박나리(2012). 장애 이해 및 통합교육 활동이 일반 유아의 친사회적 행동 및 장애 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. *통합 교육연구*, 7(1), 97-116.
- 원계선, 이병인(2007). 통합환경에서 문학적 접근이 유아의 장애인식, 수용태도 및 사회적 행동에 미치는 영향. *유아특수연수*, 7(1), 21-41
- 원길재, 조현근(2014). 유치원 통합교육 현장에서 일반교사와 특수교사가 경험하는 갈등과 상생에 관한 내러티브탐구. *열린유아교육연구*, 19(6), 367-391.
- 원영미, 전지혜(2018). 장애아 통합어린이집 일반교사의 장애인식 및 보육경험에 관한 연구. *한국보육학회지*, 18(1), 169-192.
- 이정립(2013). 장애영유아 통합보육·교육의 실태 진단 및 정책 과제. 육아정책연구소.

- 이정림(2018). **어린이집 특수교사 수급 현황과 개선방안**. 육아정책연구소.
- 이찬희(2015). **유아특수교사의 교직생활 어려움 및 보람에 관한 사례연구**. 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이청선(2016). **유치원 교사와 보육교사의 영유아 인권 인식에 관한 연구**. 국민대학교 교육대학원 석사학위 청구논문
- 조형숙, 백소영, 이수민, 이은형(2018). **특수교육학개론, 아동권리와 복지**. 경기: 정민사
- 조희제(2018). **장애영유아 보육 정책에 관한 연구**. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 주찬미(2015). **통합교육 현장에서 장애전담교사와 일반 보육교사의 협력에 관한 경험**. 광운대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한국보육진흥원(2021). 보육교직원 국가자격증 통계.
<https://www.kcpi.or.kr/kcpi/cyberpr/>에서 2021년 4월 6일 인출.
- 한국보육진흥원(2021). 장애영유아를 위한 보육교사 자격확인서 발급 개시.
https://www.hakjum.com/hsplICENSEInfo/info_disorder/about_disorder_child.asp에서 2021년 4월 6일 인출.
- 한경임, 송미승, 한연실(2012) 보육시설 교사의 장애유아 통합보육에 대한 태도 유형 분석. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 13(4), 553-576
- 황윤세, 김언진(2014). 어린이집 교사들의 통합교육과정 신념과 실제. **유아교육연구**, 34(6), 467-487
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). *Inclusion of Children with Disabilities: Teacher's attitudes and requirements for environmental accommodations*. International Journal of Special.

ABSTRACT

Differences in perception of integrated childcare teachers for disabled children and the qualification system for childcare teachers with disabilities according to whether or not they are qualified as childcare teachers for infants with disabilities

Park, Yukyung

Lee, YouMe

The purpose of this study is to verify whether there is a difference in daycare center teachers' perceptions of disabled childcare teachers' qualification system for disabled childcare teachers' qualifications and whether or not there is a statistical significance. To this end, a survey was conducted targeting 330 childcare teachers working in daycare centers located in Seoul and Gyeonggi Province. The collected data were subjected to frequency analysis, descriptive statistical analysis, and independent sample t-test using the SPSS 23.0 program. The main results are as follows. First, it was found that the group of teachers who have acquired the qualification for child care for infants and toddlers with disabilities have a higher awareness of the necessity of inclusive child care for the disabled than the group of teachers who have not. Second, the group of teachers who acquired the qualification of childcare teachers for disabled infants and toddlers had higher understanding of the qualification system for childcare teachers for disabled infants and young children, the expected effects, and awareness of improvement measures, and the awareness of the burden was lower than the teachers group who did not. On the other hand, there was no significant difference between the groups in the level of recognition of problems in the qualification system for childcare teachers with disabilities, and both groups were highly aware of the 'easy process of acquiring qualifications' and the resulting 'difficulty in recognizing the competence of childcare teachers for disabled infants and toddlers'. appear. Based on the results of this study, we propose a substantial operation of a qualification system for childcare teachers for disabled infants and young children and teacher education to improve the professionalism of childcare teachers for disabled infants and young children.

Keywords : childcare teachers, childcare for the disabled children, qualification system for childcare teachers for infants and children with disabilities, expertise of integrated teachers with disabilities

「아동중심실천연구」 연구윤리 규정

제 1장 총칙

제1조(목적) 본 규정은 한국아동중심실천학회 회원들의 연구윤리 확립과 연구부정행위 발생 시 공정하고 체계적인 검증을 위하여 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다)의 설치 및 운영에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제 2장 연구관련 윤리 규정

제2조(적용대상) 본 규정은 한국아동중심실천학회의 모든 회원에 대하여 적용한다.

제3조(연구부정행위의 범위)

1. 본 규정에서 제시하는 연구부정행위(이하 "부정행위"라 한다)는 연구제안, 수행, 결과보고 및 발표 등에서 행하여진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문저자 표시, 이중게재 등을 말하며 다음 각 항과 같다.
 - ① "위조"는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
 - ② "변조"는 연구 재료, 장비, 과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형, 삭제함으로써 연구내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
 - ③ "표절"은 이미 발표되거나 출간된 타인의 아이디어, 연구내용, 결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
 - ④ "부당한 논문저자 표시"는 연구내용 또는 결과에 대하여 학술적 공헌 또는 기여한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을 부여하지 않거나, 학술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
 - ⑤ "이중게재"는 연구자 본인의 동일한 연구 결과를 인용표시 없이 동일 언어 또는 다른 언어로 중복하여 출간하는 경우 또는 연구데이터가 같고 대부분의 문장이 같은 경우를 말한다. 학위논문의 경우는 예외로 한다.
2. 기타 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위 등을 말한다.

제4조(윤리규정 서약) 한국아동중심실천학회의 회원은 윤리규정을 준수하기로 서약해야 한다. 기존 회원은 윤리규정 발효시 윤리규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제5조(연구자 윤리) 연구자는 논문의 투고 및 출판 시, 다음 각 호의 연구자 윤리규정을 준수해야 한다.

1. 자신의 학력, 경력, 자격, 연구업적 및 결과 등에 관하여 허위진술 하지 않아야 한다.
2. 연구자는 자신이 실제로 행하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임을 지며 업적을 인정받는다.
3. 논문이나 기타 출판 업적의 저자(역자), 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구기여 정

도에 따라 정확하게 반영하여야 한다.

4. 학위논문의 일부를 정리하여 게재하는 경우 학생이 제1저자가 되는 것이 바람직하다.
5. 저자의 소속은 연구를 수행할 당시의 소속으로 명기하되, 투고 시점에 소속이 변경된 때는 각주에 그 사실을 적절하게 표기한다.
6. 연구 수행과정에서 학술 외적인 행정적 기술적 지원을 주신 분들께 사의(acknowledgement)로 그 내용을 밝힐 수 있다.
7. 연구논문과 관련된 사항을 각종 인쇄 출판물에 게재하거나 각종 매체를 통한 강연 및 발표시, 과학적 근거가 있는 전문지식과 사실에 근거하여 진술해야 한다.
8. 인간 및 인체유래물의 연구 또는 배아나 유전자 등을 다루는 연구는 원칙적으로 IRB 승인을 권장한다. IRB 승인을 득한 경우 해당 논문에 이를 명기한다.

제6조(편집위원 윤리) 편집위원(회)은(는) 다음 각 호의 편집위원 윤리규정을 준수해야 한다.

1. 편집위원(회)은(는) 투고된 논문의 게재여부 결정 등 학술지에 게재되는 모든 출판물에 대해 책임을 지며, 심사과정의 진실성을 확인하고 편집과정 참여자를 관리 감독한다.
2. 편집위원(회)은(는) 투고된 논문에 대하여 저자의 성별, 나이, 소속 기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공평하게 취급하여야 한다.
3. 편집위원회는 투고된 논문의 평가를 위해 해당 분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰함으로써 객관적 심사가 이루어질 수 있도록 노력한다.
4. 편집위원회는 명백한 오류, 왜곡된 결과 출판시 즉시 수정하고 저자의 소속기관에 이를 알림을 원칙으로 한다.

제7조(심사위원 윤리) 심사위원은 다음 각 호의 심사윤리의무를 준수해야 한다.

1. 공정성. 심사위원은 객관적 기준에 의거 논문을 공정하게 평가하여야 한다. 사적인 관계에 따라 논문을 통과시키는 행위, 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키는 행위, 심사자 본인의 학술적 해석과 상충 된다는 이유로 논문을 탈락시키는 행위 등이 해당한다.
2. 연구자 존중. 심사위원은 해당 영역의 전문가로서 연구자의 인격과 학술적 전문성을 존중해야 한다.
3. 비밀준수. 심사위원은 심사 대상 논문에 대한 비밀을 유지해야 하며, 다른 사람에게 심사 대상 논문의 내용을 보여주거나 논의하지 않는다.

제8조(연구윤리 협약서 등) 논문 투고 시 대표저자(교신저자 포함)는 논문표절검사 결과와 함께 ‘연구윤리 협약서’를 작성하여 투고논문 원고와 함께 제출하여야 하며, 그러하지 아니한 논문은 심사에서 제외된다.

제 3장 연구윤리위원회의 설치와 운영

제9조(기능) 연구윤리위원회는 한국아동중심실천학회 회원의 연구윤리와 관련된 다음 각 호의 사항을 심의, 의결한다.

1. 연구윤리 확립에 관한 사항
2. 연구부정행위의 예방, 조사에 관한 사항
3. 제보자 보호와 비밀유지에 관한 사항

4. 연구윤리 위반 검증, 검증결과처리와 후속조치에 관한 사항
5. 피조사자 명예회복 조치에 관한 사항
6. 기타 위원회 위원장이 부의하는 사항

제10조(구성)

1. 연구윤리위원회는 편집이사를 포함하여 7인 이상으로 구성되며 위원장은 편집이사가 담당한다.
2. 위원은 학회장이 임명하며, 임기는 당해 직책의 임기와 동일하다.
3. 위원장은 위원회의 의견을 들어 별도의 전문위원을 위촉할 수 있다.
4. 위원회의 업무 처리를 위해 간사 1인을 둘 수 있으며 간사는 위원장이 지명한다.

제11조(회의)

1. 위원장은 필요한 경우 회의를 소집하고 그 의장이 된다.
2. 회의는 특별한 규정이 없는 한 재적위원 과반수 출석과 출석위원 과반수 찬성으로 의결한다. 단, 위임장은 위원회의 성립에 있어 출석으로 인정하되 의결권은 부여하지 않는다.
3. 위원회에서 필요하다고 인정할 때에는 관계자를 출석하도록 하여 의견을 청취할 수 있다.
4. 회의는 비공개를 원칙으로 한다. 5. 조사대상 연구에 관련된 위원은 해당 회의에 참여할 수 없다.

제12조(위원회의 권한과 책무)

1. 위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대해 출석과 자료 제출을 요구할 수 있다.
2. 피조사자가 정당한 이유 없이 출석 또는 자료 제출을 거부할 경우 혐의 사실을 인정할 것으로 추정할 수 있다.
3. 위원회는 연구기록이나 증거의 멸실, 파손, 은닉 또는 변조 등을 방지하기 위하여 그에 상당한 조치를 취할 수 있다.
4. 위원회 위원은 심의와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.
5. 윤리규정 위반이 사실로 판정된 경우 회장에게 적절한 제재조치를 건의할 수 있다.

제 4장 연구윤리 위반 검증절차

제13조(부정행위 제보 및 접수)

1. 회원은 다른 회원이 윤리규정을 위반한 것을 인지할 경우 윤리규정을 환기시킴으로써 그 회원으로 하여금 문제를 바로 잡도록 노력해야한다.
2. 제보자는 한국아동중심실천학회 사무국에 가능한 모든 방법을 통해 실명으로 제보할 수 있다. 단, 익명으로 제보하고자할 경우 서면 또는 전자우편으로 논문명(또는 연구과제명)과 구체적인 부정행위의 내용과 및 증거를 제출하여야 한다.
3. 논문심사자는 심사과정에서 부정행위가 의심이 가는 경우 확고한 증거가 없더라도 편집위원회에 그 사실을 알려야 한다.

제14조(출석 및 자료제출 요구)

1. 위원회는 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있다. 이때 피조사자는 이에 반드시 응해야 한다.

2. 위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 증거자료의 보전을 위하여 해당 연구기관장의 승인을 얻어 부정행위 관련자에 대한 해당 연구자료의 압수, 보관 등을 할 수 있다.

제15조(연구윤리위반 검증시효)

1. 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비 신청, 연구수행, 연구결과 보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제16조(연구윤리 검증원칙)

1. 부정행위 사실 여부 입증책임은 본 학회와 연구윤리위원회에 있다. 단, 피조사자가 연구윤리 위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부할 경우 요구자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.
2. 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.
3. 본 학회의 장은 연구윤리위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

제17조(예비조사)

1. ‘예비조사’는 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말한다. 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.
2. 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있다. 증거자료에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우 연구윤리위원회 구성 이전에도 본 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.
3. 예비조사에서 본조사를 실시하지 않는 것으로 결정되는 경우 이에 대한 구체적 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로 통보한다. 단, 익명 제보의 경우는 그러하지 않다.
4. 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리 위원회에 이의를 제기할 수 있다.

제18조(본조사)

1. ‘본조사’는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, 연구윤리위원회에서 진행한다.
2. 연구윤리위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본 조사결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우 이의가 없는 것으로 간주한다.
3. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제19조(판정)

1. ‘판정’은 본 조사결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로 통보하는 절차를 말한다.
2. 예비조사 착수이후 판정에 이르기까지의 모든 조사일정은 6개월 이내에 종료한다. 단, 이 기

간 내 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우 그 사유를 문서화하여 통보하고 조사 기간을 연장할 수 있다.

3. 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 이의신청을 할 수 있다. 연구윤리위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시한다.

제20조(결과통지) 위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체없이 제보자 및 피조사자 등 관련자에게 이를 통지해야 한다.

제 5장 후속조치

제21조(후속조치)

1. 연구부정행위 확인 판정이 있는 경우에는 다음 각호의 제재를 가하거나 이를 병과할 수 있다.
 - ① 연구부정 논문의 게재불허
 - ② 게재된 논문의 경우 학회지 논문목록에서 삭제하고 게재취소 사실을 학회 홈페이지와 학술지를 통하여 공지
 - ③ 한국아동중심실천학회 회원 및 관련 학술기관에 공지
 - ④ 회원자격의 박탈 또는 정지
 - ⑤ 기타 적절한 조치
2. 제1항 제②호의 공지는 저자명, 논문명, 논문수록 권(호), 취소일자, 취소 이유 등이 포함되어야 한다.
3. 제1항 제④호의 박탈 또는 정지 기간은 부정행위 과중에 따라 위원회에서 정한다.
4. 위원회는 본 학회의 연구윤리와 관련하여 고의 또는 중대한 과실로 진실과 다른 제보를 하거나 허위의 사실을 유포한 자에 대해서는 회원자격을 박탈 또는 정지할 수 있다.

제22조(결과의 통지) 위원장은 조사결과에 대한 위원회의 결정을 서면 작성하여 지체없이 관련자(제보자, 피조사자 등)에게 통지한다.

제23조(재조사) 피조사자 또는 제보자는 위원회의 결정에 불복하는 경우 통지를 받은 날로부터 14일 이내에 서면으로 위원회에 재조사를 요청할 수 있다.

제24조(명예회복 등 후속조치) 조사결과 연구부정행위가 없었던 것으로 확정되는 경우 위원회는 피조사자의 명예회복을 위해 노력하며 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

제25조(기록보관 및 공개)

1. 조사와 관련된 기록은 조사 종료 시점을 기준으로 5년간 보관하여야 한다.
2. 판정결과는 학회 상임이사회에 보고해야 한다. 제보자·조사위원·증인·참고인·자문참여자의 명단 등 신원과 관련된 정보에 대해 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우 위원회의 결의로 공개대상에서 제할 수 있다.

부 칙

본 규정은 2021년 3월 4일 부터 시행한다.