

본 연구는 어린이집 동료장학의 인식과 실태에 따라 교사효능감에 어떠한 차이가 있는지 알아보는 것을 목적으로 하였다. 연구대상은 경기도에 소재한 어린이 집에 재직 중인 교사 301명이며, 연구도구는 어린이집 동료장학의 인식과 실태를 물어보는 설문지와 교사 효능감 척도이다. 동료장학의 인식과 실태에 따른 교사 효능감의 차이를 알아보기 위해 SPSS 23 프로그램을 이용하여 일원배치 분산분석(ANOVA)과 사후검증으로 Scheffe 검증을 실시하였다. 본 연구의 결과를 요약 하면 다음과 같다. 교사의 동료장학 인식에 따른 교사 효능감의 차이를 보면, 동료장학에 대해 매우 잘 알고 적극적으로 참여하고자 하며 매우 필요하고 효과적인 도움을 준다고 생각하는 교사와 동료장학의 주된 관점을 교수 및 학습방법에 두는 교사가 일반효능감이 높았다. 어린이집의 동료장학 실태에 따른 교사효능감의 차이를 보면, 동료장학을 받은 횟수와 해준 횟수가 높은 교사와 동료장학을 2주에 1회 정도 실시할 때, 주로 원감에 의해서 실시될 때, 일대일 중심보다 연구과제중심 동료 장학이 많이 실시될 때 교사의 개인효능감이 높았다. 본 연구의 결과에 따라 동료장학 활성화를 통한 교사효능감 향상과 어린이집의 질적 개선에 도움을 제공할 수 있는 방향을 모색해 보고자 한다.

■ 주제어: 어린이집 동료장학

- 동료장학 유형
- 교사효능감
- 일반효능감
- 개인효능감

\* 이 논문은 2019학년도 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문을 수정보완한 것임.

- 1) 여주시청직장어린이집 교사, 제1저자
- 2) 경기대학교 유아교육과 교수, 교신저자 (jinhwang@kgu.ac.kr)

## 어린이집 동료장학의 인식과 실태에 따른 교사효능감의 차이\*

### The Differences in Teacher Efficacy According to the Perception and Practices of Peers' Supervision in Day Care Center

김 현 정<sup>1)</sup>      황 혜 정<sup>2)</sup>  
Hyun Jung Kim      Hye Jung Hwang

#### 1. 서론

영유아보육은 영유아가 전인적으로 발달하고 성장하는 것을 목적으로 하는 기초 교육으로, 영유아의 발달 수준과 상황에 따른 융통성 있는 운영과 교육이 이루어져야 한다. 이러한 이유로 영유아보육에서는 교사의 자질과 전문성을 중요하게 다루고 있으며, 이를 향상시키기 위해 교사들이 기본적으로 다양한 교사교육을 경험할 수 있도록 많은 노력을 기울이고 있다. 보육교사의 자질과 전문성에 대한 사회적 논란에 대한 대책으로 보건복지부에서는 민간어린이집의 CCTV 설치 의무화와 더불어 보육교사의 자격에 관한 관리 강화 및 아동학대교육과 교사교육의 의무화, 교원양성체계 강화, 재교육의 확대로 보육교사의 전문성을 높이고 수준 높은 보육의 질을 개선하고자 하였다. 그러나 이를 위하여 시행한 의무화 교육과 같은 다양한 대책은 과중한 업무와 부족한 시간에 시달리는 상황에서 전문성 발달의 중요성을 인지하고 있는 교사에게 그저 형식적인 절차일 뿐 전문성과 보육의 질 개선에는 큰 도움이 되지 않는다.

보육교사들은 스스로 전문성 발달의 중요성을 인지하고 교사로서 전문성을 향상시켜 교수방법의 질을 개선하고자 유치원과 같은 장학활동을 실행하고 있다. 교사라면 누구나 자신의 능력을 향상시킬 수 있는 기회가 제공되는 상황이라면 언제든지 적극적으로 참여하고 배우고 연구하는 태도를 가질 것이다. 이러한 점에서 보육교사로서 전문성을 향상시키고 교사효능감을 극대화시키기 위한 가장 적극적인 방법이 장학활동일 것이다.

장학활동은 보육교사의 전문성을 지원하여 교육과 보육의 질을 보장하며 이를 통하여 교사 개인의 효능감까지 보장하는 중요한 역할을 한다. 어린이집에서는 아직까지 장학이라는 단어가 낯설게 느껴질 수 있고 장학의 개념이 익숙하지 않을 수 있다. 장학의 긍정적인 필요성에 대해 인식하고 있는 교사라고 할지라도 능동

적이고 자발적인 참여가 아닌 평가인증이나 열린 어린이집, 보건복지부나 시군구청 등의 감사에 의한 보여주기 식의 참여로 진행되는 장학을 경험할 수도 있을 것이다. 이렇듯 어린이집에서의 장학활동은 교사들의 능동적이고 자발적인 참여에 의하여 계획되고 융통성 있게 실행되지 않을 뿐더러 보편적인 개념으로 인식되지 않고 있다(조성연, 강재희, 2007).

어린이집에서 자율적으로 실시하는 자율장학은 교사들 스스로 능동적이고 자발적으로 장학을 계획하고 실천하여 교사에게 직접적인 성장을 제공하는 활동으로, 수업장학, 동료장학, 자기장학, 약식장학(일상장학), 자체연수의 5가지 유형으로 분류된다(이윤식, 2001). 이 중 교사들이 가장 적극적으로 참여할 수 있는 장학이 동료장학이다. 동료장학은 교육적 활동을 개선하고 보육의 질을 높이기 위해 동료교사와 함께 서로간의 수업을 연구하거나 공개하여 배우고 가르치는 상호간의 활동이다. 즉, 교사들이 동료와 짝을 이루거나 혹은 모임 활동을 통하여 동료 교사들의 수업연구과제나 수업방법 개선을 위한 교사 상호간의 경험, 아이디어, 조언 교환, 관심사가 같은 교사들끼리의 소모임이나 스터디그룹활동 등의 모임 활동을 통해 공동의 관심사나 과제를 협의하거나 연구하고 추진하기 위해 공동으로 노력하는 활동을 말한다. 동료장학은 수직적으로 원장의 지도와 감독으로 이루어지는 장학이 아니라 교사들이 자체적으로 협력하여 실시하는 장학으로 장학 중에서도 가장 체계적이며 효율적인 장학으로 인식된다. 서로의 전문성을 잘 인지하고 존중하며 상호 편안한 분위기 속에서 소통이 이루어지기 때문에 유치원 현장에서 동료장학은 긍정적으로 행해지고 있는 추세라고 할 수 있다(김은영, 2007; 정성남, 2006).

동료장학의 유형은 수업연구(공개)중심, 협의중심, 연구과제중심, 일대일중심, 동호인활동중심의 5가지로 구분된다(이윤식, 1999). 첫째, 수업연구(공개)중심 동료장학은 교사의 수업에 초점을 맞춰 진행되는 모형으로, 수업의 연구 과제를 해결하거나 수업방법을 개선하기 위해 공동으로 수업을 연구하고 수업공개를 계획하고 관찰하여 협의하는 활동이 중심이 된다. 이영민(2014)에 의하면 수업중심과 협의중심 동료장학이 가장 많이 수행되었으며, 엄영희(2007)의 연구에서도 전국공립단설유치원에서의 동료장학은 수업중심이 보편적인 형태였다. 둘째, 협의중심 동료장학은 동료교사 간 서로 공통의 영역이나 관심사에 대해 공식적 또는 비공식적으

로 협의를 통해 공동의 과업을 추진하는 형태이다. 김휘경(2006)에 의하면, 협의중심 동료장학이 보육교사의 전문성 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다고 한다. 정성남(2006)의 연구에서도 협의중심 동료장학과 수업중심 동료장학이 유치원 교사들의 수업개선에 많은 영향을 주었다. 셋째, 연구과제중심 동료장학은 특정한 연구과제나 시범과제를 선정해 관심 있는 동료교사를 중심으로 공동의 연구를 수행해 나가거나 공동으로 교재교구나 연구자료, 작품을 제작하는 활동을 중심으로 한다. 넷째, 일대일중심 동료장학은 경력교사가 초임교사와 일대일로 짝을 맺어 서로의 수업을 공개하고 이에 대해 의견을 교환하며 교육활동 전반에 관해 도움을 제공하는 활동이 중심이 된다. 다섯째, 동호인활동중심 동료장학은 동료교사 간의 교직생활이나 개인생활과 사회생활에 대해 도움이 될 수 있는 건전한 취미활동이나 특기활동이 중심이 되는 동료장학이다.

유아교육기관의 동료장학에 관한 선행연구를 살펴보면, 동료장학에 대한 인식(김은영, 2007; 신경희, 1999), 실태(신미영, 2013; 이영민, 2014), 동료장학의 요구도(박막숙, 2003), 동료장학 적용상의 문제점(임명숙, 2001), 동료장학과 교사 전문성(김휘경, 2006) 등이 있으며, 동료장학과 교사효능감에 관한 연구로는 하은옥(2002)과 엄영희(2007)의 연구가 있다. 하은옥(2002)은 유치원과 어린이집 교사의 동료장학 실행수준을 상·중·하로 나누고 이들 집단 간 교사효능감을 비교한 결과, 동료장학 실행수준이 높은 집단이 교사효능감도 높게 나타났다고 하였다. 엄영희(2007)는 전국공립단설유치원 동료장학실태와 교사효능감에 관해 연구하였는데, 동료장학의 유형에 따른 교사효능감의 차이는 유의하지 않았으며 실시횟수가 많을 때 일반적 교사효능감이 높게 나타났다고 하였다. 이렇듯 유아교사들의 동료장학에 관한 연구는 아직까지도 인식과 실태에 관한 연구가 대부분이며, 동료장학과 교사효능감과의 관계를 살펴본 연구도 연구편수와 내용면에서 매우 미비한 상황이라 하겠다. 그럼에도 불구하고, 교사들은 동료장학의 필요성을 높게 인식하고 동료장학에 대해 긍정적인 인식을 나타내고 있으며 동료장학의 올바른 방향 구축과 도입을 지향하고 있다(곽규민, 2017; 김은영, 2007; 김휘경, 2006; 박막숙, 2003. 박해미, 이순영, 2009; 신미영, 2013; 이영민, 2014).

한편, 교수자 행동의 질과 학습자의 학습에 큰 영향을 미친다고 알려진 교수자의 특성 중에서 학습자의 학

습수행정도에 영향을 미치는 능력이 있다고 믿는 믿음이나 신념을 교사효능감이라 한다(Ashton, 1984). 교사효능감은 자아효능감에서부터 출발하여 교사에게 적용된 개념으로, Tschannen-Moran과 Hoy(2001)는 교사효능감을 학생들의 학습에서 바람직한 결과를 이루어 내는데 요구되는 능력을 자신이 얼마나 갖추고 있는지에 대한 교사의 판단이라 정의하였다. 교사효능감은 교사가 교육의 현장에서 수행할 수 있는 교수활동과 학습자가 이루는 학습결과에 대해 직접적인 영향을 미칠 수 있어 매우 중요한 요인으로 여겨진다. 이는 교사효능감이 어떠한가에 따라 교사의 신념이나 태도가 변화할 수 있다는 것을 의미하며, 교사의 영향이 학습자에게 영향을 미치기 때문에 학습자의 신념과 태도 역시 영향을 받을 수 있다는 것을 의미한다.

교사효능감이 높은 교사는 자신의 직업에 대한 자신감과 신념이 강하여 자신감을 갖고 학습자의 성취를 증진시킨다. 즉, 교사효능감이 높은 보육교사는 영유아에게 긍정적인 상호작용을 하며, 영유아 교육에 적절한 교수방법을 사용하고, 영유아에 맞는 지도, 관찰, 평가를 실행한다. 또한 자신의 일에 최선을 다하고 직무스트레스를 적게 받으며, 보육과 교육에 대해 높은 인식을 보인다고 한다. 반면에 교사효능감이 낮은 교사는 교수행위에도 소극적이며 학습자 스스로 답을 찾기를 기다려주기 보다는 직접 답을 찾아주는 등의 부적절한 지도를 하는 것으로 나타난다. 즉, 교사효능감이 낮은 보육교사는 영유아에게 지시적인 상호작용을 사용하고, 영유아의 놀이와 학습에 대해 통제 및 명령을 사용하며, 활동에 영유아의 참여를 이끌어 내지 못할뿐만 아니라 여러 활동과 교수학습방법을 잘 활용하지 못한다(김미정, 2001; 신혜영, 2004; 임성택, 2011; 하은옥, 2002). 이처럼 교사효능감은 교사의 전문성과 질을 결정하는데 아주 중요한 요소가 된다.

교사효능감을 어떠한 방법으로 강화시키고 개발시킬 것인지에 대한 연구는 아직도 많이 부족한 실정이나, 동료교사들의 긍정적인 관계와 전문성 증진을 장려하는 분위기와 의사결정에 대한 참여 정도 등을 통해 교사효능감이 향상된다는 연구(김미정, 2001; 이분려, 1998)는 동료장학과 교사효능감 사이에 존재하는 시사점이 매우 크다는 것을 보여준다(엄영희, 2007 재인용). 교사교육의 정도와 직무 만족 향상 방안으로 동료장학의 필요성을 주장한 이분려(1998)에 의하면 실제 상황에 필요한 지식과 기술은 동료교사에게 가장 잘 배울 수

있고 동료교사와 협력적이고 신뢰로운 관계는 기관의 조직풍토를 형성하고 구성원들 사이의 역동적인 상호작용에 의하여 형성된 조직 내의 분위기는 교사의 사기 및 효능감에 영향을 미친다고 한다. 그러므로 동료장학을 통해 교사효능감이 향상될 수 있는지에 대해 연구할 필요성이 있다.

이에 본 연구는 보육교사들의 동료장학에 대한 인식과 실태에 따라 교사효능감에 차이가 있는지 알아보는 것을 목적으로 하며, 동료장학 활성화를 통해 교사효능감 향상과 어린이집의 질적 개선에 도움을 제공할 수 있는 방향을 모색해 보고자 한다. 연구의 필요성과 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

**연구문제 1**

보육교사의 동료장학 인식에 따라 교사효능감에는 차이가 있는가?

**연구문제 2**

어린이집의 동료장학 실태에 따라 교사효능감에는 차이가 있는가?

**II. 연구방법**

**1. 연구대상**

본 연구는 경기도 여주시, 이천시, 성남시, 용인시, 수원시, 오산시, 평택시, 김포시에 소재한 어린이집에서 근무하고 있는 보육교사 301명을 대상으로 하였다. 이들의 일반적 특성은 표 1과 같다.

표 1. 연구 대상자의 일반적 특성 (N = 301)

구분	n (%)		구분	n (%)	
	n	(%)		n	(%)
연령	20~24세	19 6.4	근무기관	국공립	64 21.3
	25~29세	93 30.9		법인	10 3.3
	30~34세	54 17.9		직장	33 11.0
	35~39세	51 16.9		민간	118 39.2
	40세이상	84 27.9		가정	76 25.2

표 1. 연구 대상자의 일반적 특성(계속) (N = 301)

		구분	n	(%)	구분	n	(%)
학 력	경 력	고졸	8	2.7	1년 미만	22	7.3
		평생교육원졸	24	8.0	1~4년 미만	94	31.2
		전문대졸	126	41.8	4~7년 미만	75	24.9
		대학교졸	108	35.9	7~10년미만	55	18.3
		대학원졸	35	11.6	10년 이상	55	18.3
계		301	100.0	계	301	100.0	

## 2. 연구도구

### 1) 어린이집 동료장학의 인식과 실태

어린이집에서 이루어지는 동료장학의 인식과 실태에 관한 문항은 김윤희(2016), 신경희(1999), 신미영(2013)의 연구에서 사용한 인식 관련 5문항(동료장학에 대한 인식 정도, 참여정도, 필요성, 주된 관점, 만족도)과 실태 관련 5문항(동료장학 받은 횟수, 해준 횟수, 실시 횟수, 수행자, 실시 유형), 총 10문항을 사용하였다.

### 2) 보육교사의 교사효능감

보육교사의 교사효능감을 알아보기 위하여 Riggs와 Enochs(1990)에 의해 개발된 과학교수효능감 측정도구를 신혜영(2004)이 우리나라 어린이집 상황에 맞게 수정·보완한 도구를 사용하였다. 이 척도는 일반효능감 9문항과 개인효능감 13문항, 총 22문항으로 구성되었다. 일반적인 교사효능감(general teaching efficacy)은 교사가 학습자의 학습 수행능력에 얼마나 큰 영향을 제공할 수 있는지에 대한 교사의 지각을 의미하므로, 유아교육기관 교사의 교수활동이 다른 요인에 의해 유아에게 상대적으로 많은 영향을 미친다고 믿는 것을 말한다. 개인적 교사효능감(personal teacher efficacy)은 교사효능감과 자신의 기술 능력에 대하여 판단하는 것으로, 교사 자신이 유아에게 영향을 미칠 수 있는 능력이 있는지에 대한 자기 지각을 말한다(하은옥, 2002; Ashton, Webb, & Doda, 1983; Gibson & Dembo, 1984). 이 척도는 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우그렇다(5점)'까지의 Likert식 5점 척도로, 점수가 높을수록 교사효능감이 높음을 의미한다. 본 연구에

서의 신뢰도는 일반효능감 .80, 개인효능감 .90, 전체 교사효능감 .90으로 높았다.

## 3. 연구절차 및 자료분석

본 연구는 2018년 11월 30일~1월 10일까지 42일 동안 실시하였다. 자료수집 방법은 연구자가 직접 어린이집을 방문하여 설문지를 배부하고 회수하거나, 어린이집 원장에게 배부하여 우편을 통해 회수하였다. 또한 모바일 설문지를 활용하기도 하였다. 총 350부의 설문지를 배부하고 321부의 설문지를 회수하여 91.7%의 회수율을 보였다. 회수된 설문지중 답변이 누락되거나 불분명하게 표시된 20부의 설문지를 제외하고 최종적으로 301부의 설문지를 분석자료로 사용하였다.

수집된 자료는 SPSS 23 프로그램을 사용하여 분석하였다. 동료장학의 인식과 실태에 따른 교사효능감의 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(ANOVA)을 이용하였으며, 사후검증은 Scheffé 검증을 실시하였다.

## III. 결과 및 해석

### 1. 보육교사의 동료장학 인식에 따른 교사효능감

보육교사가 동료장학에 대해 어느 정도 알고 있는지에 따라 교사효능감을 차이 검증한 결과(표 2 참조), 매우 잘 알고 있다(M = 4.00, SD = .54)고 응답한 교사가 어느 정도 알고 있다(M = 3.63, SD = .49), 잘 모른다(M = 3.42, SD = .39), 전혀 모른다(M = 3.46, SD = .44)고 응답한 교사보다 교사효능감이 높았다(F = 10.91, p < .01). 하위요인을 보면, 일반효능감의 경우 동료장학을 매우 잘 알고 있는 교사(M = 4.06, SD = .55)가 잘 모르거나(M = 3.64, SD = .53) 전혀 모르는(M = 3.65, SD = .67) 교사보다 일반효능감이 높았다(F = 4.62, p < .01). 개인효능감의 경우에도 동료장학을 매우 잘 알고 있는(M = 3.97, SD = .63) 교사가 어느 정도 알고 있거나(M = 3.56, SD = .57) 잘 모르는(M = 3.31, SD = .43), 또는 전혀 모르는(M = 3.36, SD = .56) 교사보다 개인효능감이 높았다(F = 10.20, p < .01).

동료장학에 어느 정도 참여하고 싶다고 인식하는 지



**표 2.** 동료장학의 이해도 인식에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

	구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반 효 능 감	매우 잘 알고 있다	47	4.06 <sub>a</sub>	.55	4.62**
	잘 알고 있다	90	3.87 <sub>ab</sub>	.47	
	어느 정도 알고 있다	101	3.75 <sub>ab</sub>	.57	
	잘 모른다	49	3.64 <sub>b</sub>	.53	
	전혀 모른다	14	3.65 <sub>b</sub>	.67	
개 인 효 능 감	매우 잘 알고 있다	47	3.97 <sub>a</sub>	.63	10.20**
	잘 알고 있다	90	3.67 <sub>ab</sub>	.49	
	어느 정도 알고 있다	101	3.56 <sub>b</sub>	.57	
	잘 모른다	49	3.31 <sub>b</sub>	.43	
	전혀 모른다	14	3.36 <sub>b</sub>	.56	
전 체	매우 잘 알고 있다	47	4.00 <sub>a</sub>	.54	10.91**
	잘 알고 있다	90	3.74 <sub>ab</sub>	.42	
	어느 정도 알고 있다	101	3.63 <sub>b</sub>	.49	
	잘 모른다	49	3.42 <sub>b</sub>	.39	
	전혀 모른다	14	3.46 <sub>b</sub>	.44	

\*\* $p < .01$

주. 같은 아래첨자가 나타내는 평균은 Scheffé 검증 결과  $p < .05$ 에서 집단 간에 유의한 차이가 없음을 의미함. 이하 표 동일.

에 따른 교사효능감 차이를 분석한 결과(표 3 참조), 매우 적극적으로 참여하고 싶다( $M = 4.07, SD = .62$ )고 인식한 교사가 보통으로 참여( $M = 3.56, SD = .40$ ), 소극적으로 참여( $M = 3.49, SD = .45$ ), 매우 소극적으로 참여( $M = 3.53, SD = .49$ )하고 싶다고 인식한 교사보다 교사효능감이 높았다( $F = 9.78, p < .01$ ). 하위요인별로 보면, 일반효능감의 경우 매우 적극적으로 참여하고 싶다( $M = 4.16, SD = .67$ )고 인식한 교사가 소극적으로 참여( $M = 3.72, SD = .50$ )하거나 매우 소극적으로 참여하고 싶다( $M = 3.56, SD = .548$ )고 인식한 교사보다 일반효능감이 높았다( $F = 5.01, p < .01$ ). 개인효능감의 경우에도 매우 적극적으로 참여하고 싶다( $M = 4.03, SD = .68$ )고 인식한 교사가 보통으로 참여( $M = 3.48, SD = .49$ ), 소극적으로 참여( $M = 3.38, SD = .52$ ), 매우 소극적으로 참여( $M = 3.51, SD = .49$ )하고 싶다고 인식한 교사보다 개인효능감이 높았다( $F = 8.89, p < .01$ ).

동료장학의 필요성 인식에 따른 교사효능감 차이를 보면(표 4 참조), 매우 필요하다고 인식하는 교사( $M = 4.02, SD = .66$ )가 별로 필요하지 않다( $M = 3.39,$

**표 3.** 동료장학의 참여도 인식에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

	구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일 반 효 능 감	매우 적극적으로 참여	29	4.16 <sub>a</sub>	.67	5.01**
	적극적으로 참여	98	3.88 <sub>ab</sub>	.53	
	보통으로 참여	135	3.74 <sub>ab</sub>	.51	
	소극적으로 참여	22	3.72 <sub>b</sub>	.50	
	매우 소극적으로 참여	17	3.56 <sub>b</sub>	.58	
개 인 효 능 감	매우 적극적으로 참여	29	4.03 <sub>a</sub>	.68	8.86**
	적극적으로 참여	98	3.73 <sub>ab</sub>	.58	
	보통으로 참여	135	3.48 <sub>b</sub>	.49	
	소극적으로 참여	22	3.38 <sub>b</sub>	.52	
	매우 소극적으로 참여	17	3.51 <sub>b</sub>	.49	
전 체	매우 적극적으로 참여	29	4.07 <sub>a</sub>	.62	9.78**
	적극적으로 참여	98	3.78 <sub>ab</sub>	.49	
	보통으로 참여	135	3.56 <sub>b</sub>	.40	
	소극적으로 참여	22	3.49 <sub>b</sub>	.45	
	매우 소극적으로 참여	17	3.53 <sub>b</sub>	.49	

\*\* $p < .01$

$SD = .46$ )고 인식한 교사보다 교사효능감이 높았다( $F = 9.48, p < .01$ ). 하위요인별로 보면, 일반효능감의 경우 매우 필요하다고 인식하는 교사( $M = 4.13, SD = .69$ )가 별로 필요하지 않다( $M = 3.31, SD = .50$ )고 인식한 교사보다 일반효능감이 높았다( $F = 9.11, p < .01$ ). 개인효능감의 경우에는 매우 필요하다고 인식하는 교사( $M = 3.94, SD = .73$ )가 보통이다( $M = 3.36, SD = .44$ )라고 인식한 교사보다 개인효능감이 높았다( $F = 6.72, p < .01$ ).

**표 4.** 동료장학의 필요성 인식에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 297$ )

	구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일 반 효 능 감	매우 필요하다	45	4.13 <sub>a</sub>	.69	9.11**
	대체로 필요하다	172	3.85 <sub>ab</sub>	.49	
	보통이다	49	3.62 <sub>ab</sub>	.44	
	별로 필요하지 않다	22	3.31 <sub>b</sub>	.50	
	전혀 필요하지 않다	8	3.69 <sub>ab</sub>	.60	
개 인 효 능 감	매우 필요하다	45	3.96 <sub>a</sub>	.73	6.72**
	대체로 필요하다	172	3.61 <sub>ab</sub>	.52	
	보통이다	49	3.36 <sub>b</sub>	.44	
	별로 필요하지 않다	22	3.44 <sub>ab</sub>	.51	
	전혀 필요하지 않다	8	3.44 <sub>ab</sub>	.40	

**표 4.** 동료장학의 필요성 인식에 따른 교사효능감 차이검증(계속) ( $N = 297$ )

구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
전체	매우 필요하다	45	4.02 <sub>a</sub>	.66
	대체로 필요하다	172	3.69 <sub>ab</sub>	.43
	보통이다	49	3.44 <sub>ab</sub>	.35
	별로 필요하지 않다	22	3.39 <sub>b</sub>	.46
	전혀 필요하지 않다	8	3.52 <sub>ab</sub>	.38
				9.48**

\*\* $p < .01$

동료장학의 주된 관점을 어디에 두느냐에 따라 교사 효능감을 분석한 결과(표 5 참조), 전체 교수효능감에는 유의한 차이가 없었다( $F = 2.19, p > .05$ ). 하위요인 중 개인효능감에 있어서도 유의한 차이가 없었고( $F = 2.42, p > .05$ ), 일반효능감에서만 유의한 차이가 있었다( $F = 3.27, p < .05$ ). 즉, 동료장학의 주된 관점을 교수 및 학습방법에 대한 평가와 조언에 두는 교사( $M = 3.89, SD = .52$ )가 수업자료의 활용에 대한 평가와 조언에 주된 관점을 두는 교사( $M = 3.67, SD = .51$ )보다 일반효능감이 높았다.

**표 5.** 동료장학의 주된 관점에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	교수 및 학습방법	181	3.89 <sub>a</sub>	.52
	교육과정 운영	46	3.68 <sub>ab</sub>	.66
	수업자료의 개발과 제작	31	3.76 <sub>ab</sub>	.54
	수업자료의 활용	43	3.67 <sub>b</sub>	.51
개인효능감	교수 및 학습방법	181	3.61	.54
	교육과정 운영	46	3.63	.61
	수업자료의 개발과 제작	31	3.80	.71
	수업자료의 활용	43	3.45	.51
전체	교수 및 학습방법	181	3.70	.47
	교육과정 운영	46	3.65	.53
	수업자료의 개발과 제작	31	3.79	.61
	수업자료의 활용	43	3.52	.42

\* $p < .05$

동료장학 만족도에 따른 교사효능감 차이를 살펴본 결과(표 6 참조), 동료장학이 매우 효과적이라고 인식한 교사( $M = 4.10, SD = .64$ )가 동료장학의 만족도가 보통이다( $M = 3.47, SD = .38$ ) 또는 도움을 못 준다고 인식한 교사( $M = 3.32, SD = .36$ )보다 교사효능감이 높았다( $F = 15.21, p < .01$ ). 하위요인을 보면, 일반효능감의 경우 동료장학이 매우 효과적이라고 인식한 교사( $M = 4.18, SD = .63$ )와 전혀 도움을 못 준다고 인식한 교사( $M = 4.04, SD = .08$ )가 동료장학이 도움을 못 준다( $M = 3.34, SD = .51$ )고 인식한 교사보다 일반효능감이 높았다( $F = 10.55, p < .01$ ). 그러나 동료장학이 전혀 도움을 못 준다고 응답한 교사의 수가 4명에 불과하여 이러한 결과의 해석에는 주의를 요한다. 개인효능감의 경우에는 동료장학이 매우 효과적이라고 인식한 교사( $M = 4.05, SD = .73$ )가 동료장학의 만족도가 보통이다( $M = 3.39, SD = .44$ ) 또는 도움을 못 준다고 인식한 교사( $M = 3.31, SD = .40$ )보다 개인효능감이 높았다( $F = 11.77, p < .01$ ).

**표 6.** 동료장학의 만족도에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	매우 효과적인 도움을 주는 편	35	4.18 <sub>a</sub>	.63
	도움을 주는 편	156	3.87 <sub>ab</sub>	.50
	보통이다	87	3.65 <sub>ab</sub>	.51
	도움을 못 주는 편	17	3.34 <sub>b</sub>	.51
	전혀 도움을 못 주는 편	4	4.04 <sub>a</sub>	.08
				10.55**
개인효능감	매우 효과적인 도움을 주는 편	35	4.05 <sub>a</sub>	.73
	도움을 주는 편	156	3.66 <sub>ab</sub>	.54
	보통이다	87	3.39 <sub>b</sub>	.44
	도움을 못 주는 편	17	3.31 <sub>b</sub>	.40
	전혀 도움을 못 주는 편	4	3.52 <sub>ab</sub>	.36
				11.77**
전체	매우 효과적인 도움을 주는 편	35	4.10 <sub>a</sub>	.64
	도움을 주는 편	156	3.73 <sub>ab</sub>	.45
	보통이다	87	3.47 <sub>b</sub>	.38
	도움을 못 주는 편	17	3.32 <sub>b</sub>	.36
	전혀 도움을 못 주는 편	4	3.69 <sub>ab</sub>	.23
				15.21**

\*\* $p < .01$

## 2. 어린이집 동료장학 실태에 따른 교사효능감의 차이

동료장학을 받은 횟수에 따른 교사효능감의 차이를 분석한 결과(표 7 참조), 동료장학을 11~20회( $M = 3.83$ ,  $SD = .52$ ), 21~30회( $M = 3.81$ ,  $SD = .62$ ), 31회 이상( $M = 3.84$ ,  $SD = .55$ ) 받은 교사가 동료장학을 전혀 받지 않은 교사( $M = 3.45$ ,  $SD = .40$ )보다 교사효능감이 높았다( $F = 5.16$ ,  $p < .01$ ). 일반효능감의 경우 동료장학을 받은 횟수에 따라 유의한 차이가 없었고( $F = 2.3$ ,  $p > .05$ ), 개인효능감의 경우에는 전체 교수효능감과 마찬가지로 동료장학을 11~20회( $M = 3.78$ ,  $SD = .61$ ), 21~30회( $M = 3.89$ ,  $SD = .68$ ), 31회 이상( $M = 3.83$ ,  $SD = .64$ ) 받은 교사가 동료장학을 전혀 받지 않은 교사( $M = 3.34$ ,  $SD = .43$ )보다 개인효능감이 높았다( $F = 7.20$ ,  $p < .01$ ).

표 7. 동료장학을 받은 횟수에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

	구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	0회	38	3.66	.58	2.30
	1~10회	159	3.83	.52	
	11~20회	49	3.96	.50	
	21~30회	33	3.67	.66	
	31회이상	22	3.86	.59	
개인효능감	0회	38	3.34 <sub>b</sub>	.43	7.20**
	1~10회	159	3.53 <sub>ab</sub>	.50	
	11~20회	49	3.78 <sub>a</sub>	.61	
	21~30회	33	3.89 <sub>a</sub>	.68	
	31회이상	22	3.83 <sub>a</sub>	.64	
전체	0회	38	3.45 <sub>b</sub>	.40	5.16**
	1~10회	159	3.63 <sub>ab</sub>	.43	
	11~20회	49	3.83 <sub>a</sub>	.52	
	21~30회	33	3.81 <sub>a</sub>	.62	
	31회이상	22	3.84 <sub>a</sub>	.55	

\*\* $p < .01$

동료장학을 해준 횟수에 따른 교사효능감 차이를 살펴본 결과(표 8 참조), 동료장학을 31회 이상 해준 교사( $M = 4.07$ ,  $SD = .62$ )가 동료장학을 1~10회( $M = 3.65$ ,  $SD = .43$ )나 21~30회( $M = 3.65$ ,  $SD = .49$ ) 해준 교사보다 교사효능감이 높았으며, 이들 모두는 동료장학을 전혀 해준 경험이 없는 교사( $M = 3.44$ ,  $SD = .43$ )보다 교사효능감이 높았다( $F = 10.08$ ,  $p < .01$ ).

일반효능감의 경우, 동료장학을 31회 이상 해준 교사( $M = 4.06$ ,  $SD = .64$ )가 동료장학을 21~30회 해준 교사( $M = 3.57$ ,  $SD = .54$ )보다 일반효능감이 높았다( $F = 2.73$ ,  $p < .05$ ). 개인효능감의 경우, 동료장학을 31회 이상 해준 교사( $M = 4.08$ ,  $SD = .70$ )가 동료장학을 1~10회( $M = 3.56$ ,  $SD = .50$ )나 21~30회( $M = 3.69$ ,  $SD = .57$ ) 해준 교사보다 교사효능감이 높았으며, 이들 모두는 동료장학을 전혀 해준 경험이 없는 교사( $M = 3.28$ ,  $SD = .47$ )보다 개인효능감이 높았다( $F = 13.73$ ,  $p < .01$ ).

표 8. 동료장학을 해준 횟수에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

	구분	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	0회	53	3.75 <sub>ab</sub>	.58	2.73*
	1~10회	161	3.83 <sub>ab</sub>	.50	
	11~20회	37	3.84 <sub>ab</sub>	.61	
	21~30회	26	3.57 <sub>b</sub>	.54	
	31회이상	24	4.06 <sub>a</sub>	.64	
개인효능감	0회	53	3.28 <sub>c</sub>	.47	13.73**
	1~10회	161	3.56 <sub>b</sub>	.50	
	11~20회	37	3.93 <sub>ab</sub>	.54	
	21~30회	26	3.69 <sub>b</sub>	.57	
	31회이상	24	4.08 <sub>a</sub>	.70	
전체	0회	53	3.44 <sub>c</sub>	.43	10.08**
	1~10회	161	3.65 <sub>b</sub>	.43	
	11~20회	37	3.90 <sub>ab</sub>	.50	
	21~30회	26	3.65 <sub>b</sub>	.49	
	31회이상	24	4.07 <sub>a</sub>	.62	

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

어린이집에서 동료장학을 실시한 횟수에 따른 교사효능감 차이를 분석한 결과(표 9 참조), 유의한 차이가 없었다( $F = 1.56$ ,  $p > .05$ ). 하위요인별로 보면, 일반효능감의 경우에도 동료장학을 실시한 횟수에 따라 일반효능감에는 유의한 차이가 없었다( $F = 1.10$ ,  $p > .05$ ). 반면 개인효능감의 경우, 동료장학을 2주에 1회 정도 실시하는 어린이집 교사( $M = 3.85$ ,  $SD = .67$ )가 동료장학을 실시하지 않은 어린이집 교사( $M = 3.48$ ,  $SD = .44$ )나 주 1회 이상 실시하는 어린이집 교사( $M = 3.44$ ,  $SD = .50$ )보다 개인효능감이 높았다( $F = 3.27$ ,  $p < .01$ ).

**표 9.** 동료장학 실시 횟수에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

구분		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	0회	47	3.83	.40	1.10
	1학기 1~4회	104	3.85	.56	
	월 1회	77	3.87	.43	
	2주 1회	37	3.66	.78	
	주 1회 이상	36	3.76	.61	
개인효능감	0회	47	3.48 <sub>b</sub>	.44	3.27**
	1학기 1~4회	104	3.62 <sub>ab</sub>	.50	
	월 1회	77	3.64 <sub>ab</sub>	.66	
	2주 1회	37	3.85 <sub>a</sub>	.67	
	주 1회 이상	36	3.44 <sub>b</sub>	.50	
전체	0회	47	3.60	.37	1.56
	1학기 1~4회	104	3.69	.45	
	월 1회	77	3.71	.54	
	2주 1회	37	3.79	.67	
	주 1회 이상	36	3.55	.41	

\*\* $p < .01$

표 10을 보면, 동료장학을 누구에게 가장 많이 받았는지에 따라 교사효능감에는 유의한 차이가 없었다( $F = 1.74, p > .05$ ). 하위요인별로 보면, 일반효능감의 경우에도 동료장학을 누구에게 받았는지에 따라 유의한 차이가 없었다( $F = .45, p > .05$ ). 반면 개인효능감의 경우, 동료장학을 주로 원감에게 받은 교사( $M = 3.84, SD = .64$ )가 주로 원장에게 받은 교사( $M = 3.52, SD = .57$ )보다 개인효능감이 높았다( $F = 2.49, p < .05$ ).

**표 10.** 동료장학 수행자에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 301$ )

구분		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	원장	105	3.83	.54	.45
	원감	30	3.92	.48	
	주임교사	55	3.81	.50	
	교사	92	3.78	.63	
	받은 적 없음	19	3.74	.43	
개인효능감	원장	105	3.52 <sub>b</sub>	.57	2.49*
	원감	30	3.84 <sub>a</sub>	.64	
	주임교사	55	3.56 <sub>ab</sub>	.54	
	교사	92	3.68 <sub>ab</sub>	.56	
	받은 적 없음	19	3.54 <sub>ab</sub>	.47	
전체	원장	105	3.62	.47	1.74
	원감	30	3.86	.53	
	주임교사	55	3.64	.46	
	교사	92	3.71	.53	
	받은 적 없음	19	3.61	.42	

\* $p < .05$

표 11에 의하면, 어린이집에서 가장 많이 이루어지는 동료장학의 유형에 따른 교사효능감 차이는 유의하지 않았다( $F = 1.28, p > .05$ ). 하위요인별로 보면, 일반효능감의 경우에도 동료장학의 유형에 따라 유의한 차이가 없었다( $F = .92, p > .05$ ). 반면 개인효능감의 경우, 연구과제중심의 동료장학을 많이 하는 어린이집 교사( $M = 4.00, SD = .76$ )가 일대일 장학을 주로 하는 어린이집 교사( $M = 3.52, SD = .51$ )보다 개인효능감이 높았다( $F = 2.77, p < .05$ ).

**표 11.** 동료장학 실시유형에 따른 교사효능감 차이검증 ( $N = 286$ )

구분		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
일반효능감	수업연구중심	129	3.81	.59	.92
	협의중심	75	3.86	.46	
	연구과제중심	24	3.74	.71	
	일대일	52	3.85	.52	
	동호인활동중심	6	3.39	.56	
실시하지 않음	15	3.82	.45		
개인효능감	수업연구중심	129	3.60 <sub>ab</sub>	.54	2.77*
	협의중심	75	3.55 <sub>ab</sub>	.54	
	연구과제중심	24	4.00 <sub>a</sub>	.76	
	일대일	52	3.52 <sub>b</sub>	.51	
	동호인활동중심	6	3.72 <sub>ab</sub>	.80	
실시하지 않음	15	3.59 <sub>ab</sub>	.49		
전체	수업연구중심	129	3.67	.49	1.28
	협의중심	75	3.65	.43	
	연구과제중심	24	3.91	.71	
	일대일	52	3.63	.45	
	동호인활동중심	6	3.61	.62	
실시하지 않음	15	3.67	.44		

\* $p < .05$

#### IV. 논의 및 제언

본 연구는 어린이집에서 이루어지고 있는 동료장학에 관심을 갖고 이에 대한 교사들의 인식과 실태에 따라 교사효능감에 차이가 있는지 알아보고자 하였다. 본 연구에서 얻은 결과를 연구문제별로 논의하였다.

첫째, 연구문제 1인 보육교사의 동료장학 인식에 따라 교사효능감에 차이가 있는지를 분석한 연구결과를



논의하면 다음과 같다. 먼저, 동료장학에 대한 교사의 인식에 따라 교사효능감에 차이가 있는지 살펴본 결과, 동료장학에 대해 교사가 잘 알고 있을수록 교사효능감도 높았다. 이는 장학이라는 활동에 대해서 잘 알고 있는 교사들이 전반적인 교수활동이나 교육과정 운영, 수업자료 활용 등도 잘 알고, 이에 대한 인식이 결국 교사로서의 효능감에 영향을 주기 때문으로 보인다. 이러한 결과는 김옥예(2001)의 연구결과에서 동료장학에 대한 교사의 지각이 교수효과성에 많은 영향을 미친다는 연구결과와 일치한다.

교사가 동료장학에 적극적으로 참여하고 싶다고 인식할수록 교사효능감도 높았다. 동료장학에 적극적인 교사는 교사로서의 역할이나 활동에 자신감을 갖고 있고 이는 곧 교사효능감이라고 할 수 있다. 즉 동료장학에 있어 교사의 적극적인 참여는 교사에게 긍정적인 효과로 나타난다고 하겠다. 박옥상(2000)의 연구에서도 동료장학을 실시한 결과 교사의 성취동기와 교수활동에 대한 자신감이 향상되었다고 하였다. 또한, 동료장학이 매우 필요하다고 인식한 교사는 교수효능감이 높았다. 이는 교사들이 동료장학에 대해 관심을 갖고 필요성을 높이 인식할수록 교사효능감이 향상됨을 의미한다.

동료장학의 주된 관점에 따른 교사효능감 전체 차이는 유의하지 않았으나 하위영역인 일반효능감에서는 유의한 차이가 나타났다. 즉, 동료장학의 주된 관점이 교수 및 학습방법에 있다고 인식한 교사가 수업자료의 활용에 있다고 인식한 교사보다 일반효능감이 높았다. 이는 유아교육기관 교사의 교수활동이 유아에게 많은 영향을 미친다는 일반효능감에 있어서, 이에 영향을 주는 요인이 수업자료를 활용하게 도와주는 동료장학보다는 교수 및 학습방법에 도움을 주는 동료장학이라고 인식하는 것이라고 이해할 수 있다. 또한, 어린이집 동료장학이 매우 도움이 된다고 인식할수록 교사효능감이 높았다.

이상과 같이, 동료장학에 대해 잘 알고 적극적으로 참여하길 원하며 동료장학이 필요하고 매우 효과적으로 도움을 준다고 인식하는 교사들은 교사효능감이 높았다. 즉, 동료장학을 긍정적으로 인식하는 교사들이 높은 교사효능감을 보였다. 이는 이순이(1995), 엄영희(2007), 김윤희(2016)의 연구결과에서도 밝혀진 바다. 이러한 결과를 통해 어린이집 실정에 맞춘 교사의 자발적인 참여로 이루어지는 동료장학을 실시한다면 교사들

이 교사효능감을 향상시킬 수 있을 것이며 교사로서의 자질과 질적 향상을 이룰 수 있을 것이다.

둘째, 연구문제 2인 어린이집의 동료장학 실태에 따라 교사효능감에는 차이가 있는지를 분석한 연구결과를 논의하면 다음과 같다. 먼저, 동료장학을 받은 횟수에 따라 교사효능감, 특히 개인효능감에 차이가 있었다. 흥미 있는 점은 11~20회, 21~30회, 31회 이상 동료장학을 받은 교사가 전혀 받지 않은 교사에 비해 개인효능감이 높았다는 것이다. 1~10회를 받은 교사는 차이가 없었다. 이는 교사가 동료장학을 받으면 자기 자신이 유아에게 영향을 미칠 수 있는 능력이 있다고 생각하게 되는데, 10회 정도까지를 받았을 때는 별로 자신감을 못 갖다가 11회 이상 받게 되면 개인효능감을 갖게 되고, 그 이상을 받더라도 이미 어느 정도 높아진 효능감이 더 증가하지는 않는다고 보인다.

동료장학을 해준 횟수에 따른 교사효능감도 유의한 차이를 나타냈다. 동료장학을 해준 횟수에 따른 결과는 받은 횟수에 따른 결과와는 다르게, 동료장학을 해준 횟수가 많을수록 교수효능감이 높았다. 31회 이상 동료장학을 해준 교사가 교수효능감이 가장 높았고, 다음으로 1~30회인 교사가 높았으며, 전혀 해준 적이 없는 교사가 가장 낮았다. 즉, 동료교사에게 장학을 해주는 횟수가 많을수록 교수효능감이 점차 높아지는 것을 알 수 있다. 특히, 일반효능감의 경우에는 약간 다른 결과를 보였는데, 동료장학을 21~30회 해준 교사의 일반효능감이 31회 이상 해준 교사보다 낮고 그 외의 경우에는 유의한 차이가 없었다. 즉, 동료장학을 해주는 것은 그 횟수가 31회 이상 아주 많으면 일반효능감을 높이는데 영향을 미치나 21~30회 정도로 했을 경우에는 오히려 일반효능감이 낮아, 어느 정도 일정한 수준에 오르기 전에는 오히려 일반효능감을 갖지 못할 수도 있다고 하겠다.

또한, 어린이집에서 동료장학을 실시하는 횟수는 하위영역인 개인효능감에서만 유의한 차이를 보였다. 개인효능감이 가장 높은 경우는 어린이집에서 동료장학을 2주에 1회 실시하는 경우였다. 반면에 개인효능감이 낮은 경우는 동료장학을 실시하지 않거나 주 1회 이상 실시하는 경우로 나타났는데, 이는 매우 흥미로운 결과이다. 동료장학을 실시하지 않는 경우 교사의 개인효능감이 낮은 것은 이해가 가나, 주 1회 이상 자주 실시할 때도 개인효능감이 낮았다. 이러한 결과는 아마도 동료

장학이 자주 실시되는 경우 교사들은 자신들이 수업을 잘 못하거나 부족해서 동료장학이 자주 실시된다고 인식하기 때문인 듯하다. 공립단설유치원교사의 경우에는 동료장학 실시횟수에 따라 일반효능감에만 차이가 있었는데, 연 3~9회 실시하는 경우가 연 1~2회나 연 10회 이상 실시하는 경우보다 일반효능감이 높았다(엄영희, 2007). 이러한 결과도 본 연구의 결과와 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

동료장학을 누구에게 가장 많이 받았는가에 따라 교사효능감 중 개인효능감에만 차이가 나타났다. 원감에게 장학을 받은 교사가 원장에게 장학을 받은 교사보다 개인효능감이 높았다. 즉, 교사 입장에서 볼 때 원장에게 장학을 받는 경우에는 장학이 개인효능감을 높이는 데 긍정적 영향을 주지 못했다고 볼 수 있다. 원장은 어린이집의 관리자이므로 교사가 부담을 느껴 편안한 마음으로 장학을 받지 못할 수도 있으며, 어린이집의 교육과정과 일과를 세세하게 관리하는 원감에 비해 원장의 수업내용에 대한 장학이 덜 효과적일 수도 있어서 나타난 결과가 아닌가 싶다.

마지막으로, 어린이집에서 가장 많이 이루어지는 동료장학의 유형에 따른 교사효능감의 차이는 개인효능감에서만 나타났다. 특정한 연구과제나 시범과제를 선정해 관심 있는 동료교사를 중심으로 공동의 연구를 수행해 나가거나 공동으로 교재교구나 연구자료, 작품을 제작하는 활동을 중심으로 하는 연구과제중심의 장학이 경력교사가 초임교사와 일대일로 짝을 맺어 서로의 수업을 공개하고 이에 대해 의견을 교환하며 교육활동 전반에 관해 도움을 제공하는 일대일중심 장학보다 교사의 개인효능감을 높였다. 즉, 일대일로 수업을 보고 장학을 주고받는 유형보다는 연구과제나 시범과제를 선정해놓고 공동으로 연구하며 수행해 나갈 때 교사들은 자신감과 효능감을 더 갖게 된다고 하겠다. 그러나 일반효능감에는 유의한 차이가 나지 않아, 공립단설유치원 교사들은 동료장학의 유형에 따라 교사효능감의 차이를 보이지 않았다는 엄영희(2007)의 결과와 일부 유사하다고 하겠다.

동료교사는 밀접한 관계이며 서로에 대한 상황과 성격 등을 잘 알고 있고 근무하는 동안 마주하는 시간이 많기 때문에 상호간의 신뢰가 형성되어야 하고, 전문가로서 서로의 능력을 향상시킬 수 있는 배움을 통한 배움을 실천하게 해주는 존재다. 따라서 서로에 대해 소

속감과 책임감을 갖고 평가를 할 수 있고 질타를 할 수 있으며 이러한 질타와 평가를 듣고 발전을 위한 개선을 행할 수 있을 것이다. 또한, 교사들의 반발이 작용하지 않고 교사들 간 하나라는 일체감과 소속감을 갖게 할 것이다. 동료교사들과 팀을 이루어 활동을 하고 대화하며 상호작용 할 기회를 준 연구(Newell, 1996)에서 교사들은 동료교사들로부터 배울 수 있는 기회를 갖게 되고 자신의 교수 실제에 대하여 다시 생각해 볼 수 있어 시각이 넓어지고 교수행동을 선택하는 것에 있어서 자신감을 얻었고 교사 효능감이 증가했다고 보고하였다. 또한, 수업시연에 대한 동료장학은 비판적 검토와 선택적 수용을 통한 사고력 향상과 학습자 중심의 자기주도적 학습에 효과적이며, 교수기술 향상 뿐 아니라 수업 계획 및 전략에 대한 통찰력 증진과 수업평가능력 향상, 적극적 사고 유도, 초인지적 사고활동을 통한 사고력 증진, 평가자로서의 역할을 통한 자기효능감 증진 등의 다양한 효과가 있음이 여러 연구에서 보고되었다(박소연, 2007; 이지영, 2019 재인용; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Mento & Giampetro-Meyer, 2000). 이러한 동료장학을 통해 어린이집 교사들은 동료애와 협동심을 갖고 편안하고 즐거운 마음으로 근무를 즐길 수 있을 것이다. 또한 동료 간의 협력적이고 두터운 신뢰의 관계 속에서 실시되는 동료장학은 교사의 전문성 향상과 자부심 향상 그리고 동료관계 향상 및 전문가의식, 영유아에 대한 긍정적인 보육에 영향을 미칠 것이다(하은옥, 2002; Newell, 1996).

본 연구를 통하여 어린이집 동료장학의 인식과 실태에 따른 교사효능감의 차이를 규명하고자 하였다. 먼저, 본 연구는 경기도내 어린이집 교사들을 대상으로 연구를 실시하였으므로 전국 어린이집 교사들에게 결과를 일반화하는데 한계가 있음을 밝힌다. 본 연구의 제한점과 이를 토대로 동료장학의 활성화를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 어린이집에서는 동료장학이 아직 활성화가 안 되어있는 실정이라 할 수 있다. 하지만, 어린이집 교사들이 동료장학에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있음을 확인 할 수 있었다. 이에 전국 어린이집에서 실시되는 동료장학의 올바른 실태를 점검하고 동료장학의 문제점을 보완하여 동료장학을 활성화 시킬 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다. 김윤희(2016)는 동료장학을 활성

화하기 위한 방안으로 동료끼리 지지하고 협동하는 동료의식 고취, 동료장학을 할 수 있는 시간 마련, 장학 방법에 대한 연수를 통해 장학할 수 있는 능력 함양을 제언하였다. 형식적이고 제도적인 방안이 아닌 교사들이 자유롭고 편안하게 시행하며 다양한 동료장학을 접할 수 있는 기본적인 방안을 제공하여, 동료장학이 올바르게 정착될 수 있도록 해야겠다.

둘째, 동료장학의 활성화와 어린이집 교사들의 적극적인 참여와 올바른 교육이 이루어져야 할 것이다. 어린이집에서의 동료장학은 아직 미흡한 실정이며, 동료장학이 올바르게 활성화되기 위해선 무엇보다 어린이집 교사들이 적극적으로 참여하고 동료장학에 대한 올바른 지식을 갖춰야 한다. 이를 위해 다양한 유형의 동료장학을 접할 수 있는 교육과 프로그램이 시행되어야 할 것이다.

셋째, 동료장학의 활성화와 교사효능감 향상을 위한 정부의 체계적이고 적극적인 지지가 필요하다고 하겠다. 이에 어린이집 교사의 업무 부담을 줄이고 실질적인 어려움을 해결하여 동료장학을 실행할 수 있는 재정적, 인적, 물적 도움을 제공해야 한다.

## 참고문헌

곽규민(2017). 동료장학에 참여한 유치원 교사들의 경험. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미정(2001). 유아교사의 의사결정 참여정도와 교사 효능감. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김옥예(2001). 초등교사의 동료장학에 대한 지각이 교수 효과성에 미치는 영향. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김윤희(2016). 유아교육기관내 자율장학 실태와 교사 효능감의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은영(2007). 유치원 동료장학 실태와 효과에 대한 교사의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김휘경(2006). 동료장학실행수준에 따른 보육교사 전문성 발달. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

박막숙(2003). 유치원 교사 관심사 발달단계에 따른 동료장학의 요구도 조사. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

박소연(2007). 교사 피드백과 동료 피드백의 비교 연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

박옥상(2000). 수업연구중심동료장학이 교사의 성취동기와 교수능력 및 아동의 학습동기에 미치는 효과. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

박해미, 이순영(2009). 보육교사의 근무유형, 자격, 경력, 연령에 따른 장학 요구 유형 연구. **유아교육·보육복지연구**, 13(3), 137-153.

신경희(1999). 동료장학에 대한 어린이집 교사의 인식에 관한 연구: 안양시내 시립 어린이집을 중심으로. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

신미영(2013). 어린이집 동료장학 실태 및 요구와 개선방안에 대한 연구. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.

신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

엄영희(2007). 전국공립단설유치원의 동료장학실태와 교사효능감에 관한 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.

이분려(1998). 유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사 효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이순이(1995). 유치원 동료장학의 실태와 교사의 인식, 개선 방향에 대한 조사 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이영민(2014). 유치원의 동료장학 실태 및 개선방안에 대한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이윤식(1999). **장학론: 유치원·초등·중등 자율장학론**. 서울: 교육과학사.

이윤식(2001). **학교경영과 자율장학**. 서울: 교학과학사.

이지영(2019). 예비교사의 수업전문성 신장을 위한 동료장학에 대한 사례연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(3), 455-475. doi:/10.22251/jlcci.2019.19.3.455

임명숙(2001). 유치원 동료장학의 적용과 적용상의 문제점에 관한 연구. 서원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 임성택(2011). **교사효능감**. 서울: 강현출판사.
- 정성남(2006). 유치원의 교내 및 동료장학 실태 분석과 활성화 방안. 경상대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조성연, 강재희(2007). 보육교사의 현직교육 및 보육시설 내 장학에 대한 현황과 보육시설장의 인식. **교과교육학연구**, 11(2), 405-418.
- 하은옥(2002). 유아교육기관의 동료장학 실행수준과 교사 효능감에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. doi:10.1177/002248718403500507
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). A study of teacher's sense of efficacy. Final report, executive summary. National institute of education contact (Document Reproduction Series No. ED 231 833).
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process?. *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503. doi:10.1080/0307507042000236380
- Mento, A. J., & Giampetro-Meyer, A. (2000). Peer observation of teaching as a true developmental opportunity. *College Teaching*, 48(1), 28-31. doi:10.1080/87567550009596087
- Newell, S. T. (1996). Practical inquiry: Collaboration and reflection in teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 567-576. doi:10.1016/S0742-051X(96)00001-7
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an efficacy belief instrument for elementary teachers. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1



## The Differences in Teacher Efficacy According to the Perception and Practices of Peers' Supervision in Day Care Center

Hyun Jung Kim

Teacher, Yeosu City Hall Childcare Center

Hye Jung Hwang

Professor, Dept. of Early Childhood Education, Kyonggi University

### Abstract

**Objective:** The purpose of this study was to find out any differences in teacher efficacy according to the perception and practices of the peers' supervision in day care centers, and to improve the effectiveness of teachers and the quality educate.

**Methods:** The subjects were 301 teachers at daycare centers in Gyeonggi Province who are working at public, private, workplace and home daycare centers. The instruments used were questionnaire concerning the perceptions and practices of peers' supervision in day care centers, and the teacher efficacy instrument.

**Results:** The differences in teacher efficacy according to the perception of peers' supervision were significant, depending on the level of perception, willingness to participate, need and satisfaction, and sub-area of the main view. And, the differences in teacher efficacy according to the practices of peers' supervision were significant, depending on the numbers received, gave and implemented, the implementators, and the type of peers' supervision.

**Conclusion/Implications:** This can be a clear benefit for stimulating peer's supervision. This study can greatly benefit the quality of day care service and improve teacher's professionalism.

**Keywords:** colleagues supervision of the daycare center, types of colleagues supervision, teacher efficacy, general efficacy, personal efficacy

Received July 30, 2019

Accepted September 15, 2019