

유아교육에서의 실행 연구

홍 용 희
이화여자대학교
유아교육과 교수

1. 실행 연구의 정의 및 필요성

가. 실행 연구(Action Research)의 정의

실행 연구는 그 목적이 사회적 문제를 다루는 것에서부터 교사의 능력을 신장시켜주는 것에 이르기까지 매우 폭이 넓기 때문에 실행 연구의 정의는 다양하다(Hopkins, 2002a). 실행 연구 논의 시 나타나는 어려움 중 하나는 실행 연구에 대해 학자들이 시대적으로 다른 정의를 내리는 것과 실행 연구는 교육과정의 역사에서 시기적으로 다양한 과학적 패러다임의 영향을 받아오고 있다는 것이다(McKernan, 1987).

대표적인 실행 연구의 정의를 살펴보면 다음과 같다(Hopkins, 2002b).

- ▷ 상호간 수용할 수 있는 윤리적 틀 안에서 공동 협력에 의하여 당면한 문제 상황에 대한 사람들의 실제적 관심과 사회과학의 목적 양쪽 모두에 기여함을 목적으로 한다. (Robert Rapoport)
- ▷ 사회적(교육적) 상황에서 참여자들이 (a) 자신들의 사회적 또는 교육적 실제 (b) 실제에 대한 자신들의 이해 (c) 실제에 수반되는 상황의 합리성과 정의를 증진시키기 위하여 취하는 일종의 자기-반성적 탐구의 형식이다. 참여자들이 협동적으로 수행할 때, 때로 '외부인들'과 함께 협력할 때 가장 합리적으로 힘을 발휘하게 한다. 교육 실행 연구는 학교-중심 교육과정 발달, 전문성 발달, 학교 발전 프로그램, 조직 계획과 정책 발달에 사용되어져 왔다. (Stephen Kemmis)
- ▷ 참여자들이 자신들의 실제적 행위를 통해 또한 그러한 행위의 효과에 대한 자신들의 반성을 통해 교육적 실재를 증진시키기 위한 시도를 체계적으로 연구하는 것이다. 즉, 실행 연구는 집단 구성원들이 자신들의 경험으로부터 배울 수 있는 조건을 체계화할 수 있는 방법이다. 실행 연구는 어떤 것을 향상시키거나 변화시키기 위한 목적으로 아이디어를 실천해보고 실제 효과를 얻고자 한다. (Dave Ebbutt)
- ▷ 행위의 질을 향상시키기 위하여 사회적 상황을 연구하는 것이다. 구체적 상황에서 실제적 판단을 제공하고, 실행 연구가 생성하는 이론이나 가설의 타당성은 진실의 '과학적' 검증에 의한 것이 아니라 사람들이 보다 지능적으로 기술적으로 행동하도

록 돕는데 유용함이 있다. 실행 연구에서 이론들은 독립적으로 인정받은 후에 실제에 적용되는 것이 아니라 실제를 통해서 인정받는다. (John Elliott)

- ▷ 실행 연구란 교육현장에서 일어나는 문제를 해결하기 위하여 현장의 교사나 교육 행정가, 혹은 현장 교육 전문가에 의해 진행되며 지역 단위 학교에서 발생하는 교육 문제에 대한 해결방안을 제시하거나 의사결정을 하기 위하여 실시하는 연구이다. (성태제, 1998)

실행 연구의 정의로서 위에 제시된 내용의 공통점은 교육 실행 연구란 교사를 비롯한 교육 행정가들이 당면한 교육적 의문들이나 문제들을 해결하기 위한 목적으로 자발적으로 수행하는 연구라는 것이다.

나. 실행 연구의 중요성

교육현장에서 당면한 문제를 교육을 직접 담당하는 교사들 또는 교육 행정가들이 자체적으로 해결하기 위하여 실행하는 실행 연구는 다음과 같은 점에서 중요성을 찾아볼 수 있다.

첫째, 실행 연구는 교사들로 하여금 당면한 문제를 해결하고 자신들의 교수 능력을 향상시키기 위하여 자신들만의 문제를 탐구할 수 있는 기회를 제공한다. 역사적으로 볼 때 교육 연구는 대체로 대학-중심으로 한 외부인들이 교사들과 그들의 학급 어린이들에 대해 연구하는 것으로 되어 왔다(Cochran-Smith & Lytle, 1993). 이들 연구자들은 교사들과 예비교사들을 포함하는 교육 공동체에 자신들의 연구 결과를 통보해왔다. 그러한 연구는 말하자면 교사들이 능력이 향상된 전문가이기 보다는 기술자를 의미하는 역할이 뒤바뀐 관점을 가지고 있다. 학급 교수의 복잡한 세부내용을 심층적으로 기술하고 교사들과 협력하여 연구를 실행하는 해석적 연구들도 있다. 그러나 이러한 유익한 질적 연구들조차도 주로 외부인들에 의해 이루어지고 보고된다면 교사들의 역할은 교사의 관점이라기보다는 연구자의 시각으로 정의되고 기술되는 결과를 낳는다(Hong, 1995).

둘째, 자연스러운 상황에서 유아들과 함께 생활하면서 연구할 수 있다. 자연스러운 교수 환경에서 실행된 실행 연구는 일반 학급의 전형적인 상황을 반영해주기 때문에 현장감과 실제성이 높고, 결과적으로 연구 결과를 다른 학급에 적용하여 일반화할 수 가능성이 보다 높다(Miller, 1995). 이는 외부인들에 의해 행해진 연구의 결과가 실제 교육 현장과 차이가 있어 적용하는데 무리가 있다는 것과 대조된다.

셋째, 교사가 연구자로서 자신의 학급에서 당면한 문제를 파악하여 체계적으로 해결방안을 탐구하고 실천하고 제시한다는 점에서 교사가 보다 효율적으로 전문성을 신장시킬 수 있다. 교사가 학급에서 또는 학교에서 처한 특정 문제 상황과 해결방안을 실행 연구를 탐구하여 밝힘으로써 보다 적용 가능성이 높은 이론으로 정립할 수 있도록 발전시킬 수 있는 것이다. 사실상 교사는 누구보다도 자신의 학급에 대해서 잘 알고 있고 교수와 학습의 질을 향상시켜야 하는 일차적 책임을 가지고 있다. 교사가 자신의 학급에서 연구

자로서 직접 연구를 수행하는 경우 연구의 계획, 실행, 평가 과정이 신속하고 용이하게 될 수 있다. 교사가 다른 사람들과 공동으로 실행 연구를 하는 경우 교사는 이들의 연구의 대상이 아니라 공동연구자로서 연구의 모든 단계에 동등하게 참여하고 함께 탐구해야 한다.

결과적으로, 실행 연구는 '내부-외부' 문제에 대한 하나의 해결방안으로 활용하는데 의의가 있다. 교육현장에서 직접 학생들을 가르치는 교사가 연구자가 되어 교육현장의 문제를 해결하고 교육의 질을 향상시켜나간다는 의미를 지닌 "실행 연구"를 통해 사람들은 모든 훌륭한 교사들이 수행하는 일상적 반성보다 더 큰 것을, 즉, 일반 연구자들이 하는 것보다 더욱 믿을 수 있는 연구를 할 것을 요구하고 기대함을 알 수 있다.

다. 실행 연구의 특성

실행 연구의 두 가지 특성인 행위-반성의 순환성과 협력성에 대해 살펴보면 다음과 같다(Whitford, Schlechty, Scholor, 1989). 첫째, 행위-반성(action-reflection)의 순환성으로서 실행 연구에서 교사-연구자는 자주 이전 단계에 대한 형성적 평가를 되풀이하면서 연구를 이끌어간다. 실행 연구는 정기적으로 이루어지거나 독립된 것들을 모아 전체로 구성하는 것이 아니라 계속 진행되는 것이다. 기본적인 실행 연구의 과정으로서 회귀는 말하자면 결론이 있는 것이 아니라 무한히 진행하며 개정해나가는 것을 가정한다. 실행 연구를 하면 새로운 결과나 요소들의 발전을 위하여 끊임없이 연구의 결과나 요소에 주의를 기울여야 한다.

둘째, 협력성은 실행 연구의 묘사에서 자주 발견된다. 교사-연구자들이 함께 일하는 가운데 동료간의 협조관계를 증가시키고, 의사소통의 통로를 열고, 연구와 특정 학교 상황에 대한 공동의 지식을 축적하고, 연구 프로젝트의 순환적 평가를 위해 다중 관점을 제공함으로써 학교 관련 연구의 질과 양을 강화시킬 수 있다. 지역의 다른 교사들이나 행정가들과 함께 공유하기 또는 대학의 연구자들과 협력하기는 더욱 반성적이고 생산적인 연구가 될 수도 있을 뿐만 아니라 실행 연구의 특성이 협력임을 보여준다. 협력적 연구는 고립감을 완화시켜주고 의사소통을 증진하게 함으로써 교사들 간 전문적, 사회적 관계 형성에 기여한다(Noffke, 1992).

2. 실행 연구의 절차 및 방법

가. 실행 연구의 절차

실행 연구는 계획하기, 실행하기, 관찰하기, 분석하기, 평가하기가 반복적으로 일어나므로 일종의 순환적 사이클로 구성된다. 다음은 실행 연구의 절차에 대한 Ebbutt의 모형을

중심으로 실행 연구의 순환적 과정을 살펴보기로 한다.

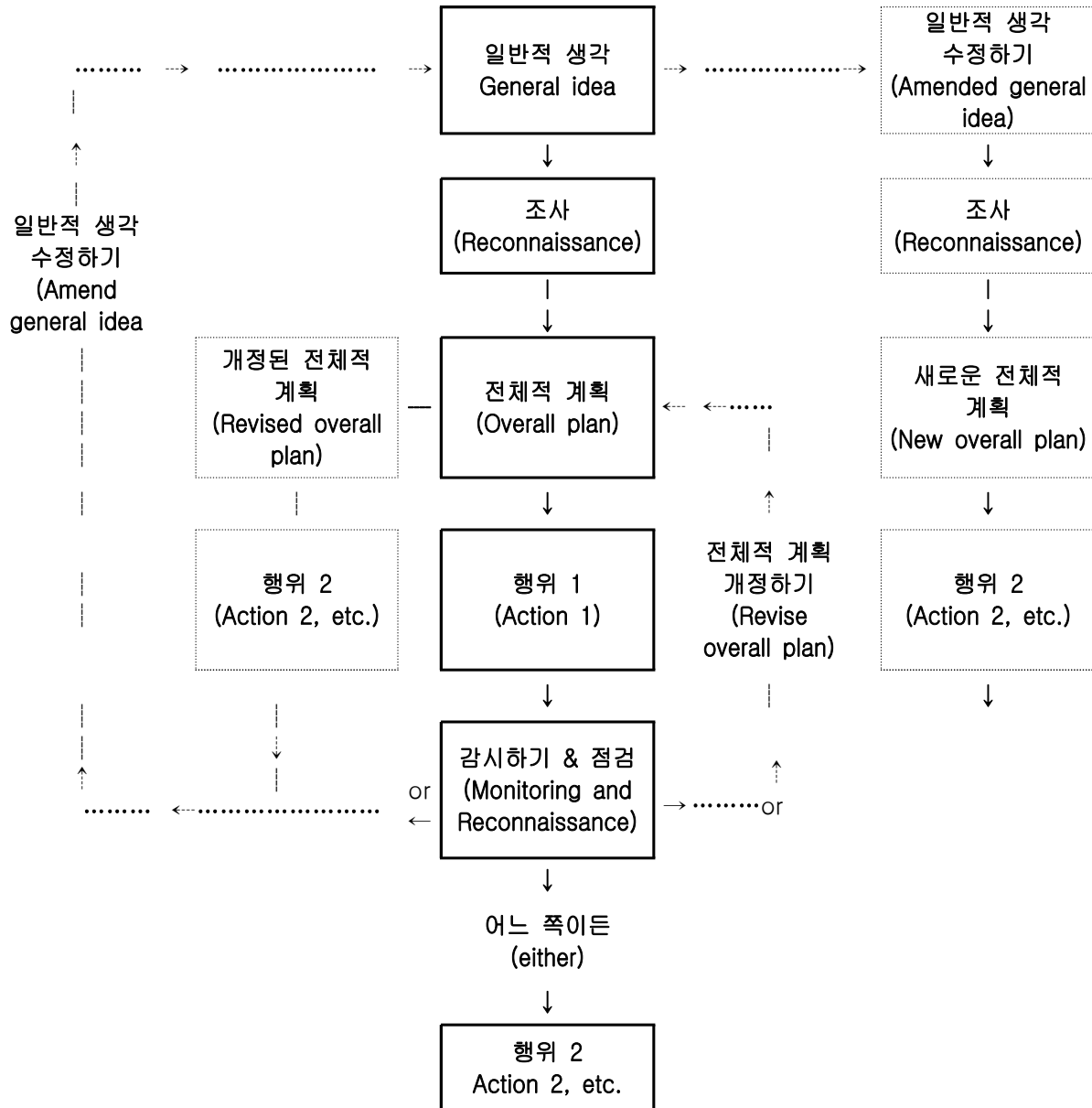


그림 1 Ebbutt의 실행 연구 과정 모형

Ebbutt(1985)는 실행 연구의 과정을 나선형으로 제시하는 학자들이 많은데 나선형이 가장 유용한 모형은 아니라고 주장한다. Ebbutt에 의하면 실행 연구의 과정을 이해하기 위한 가장 적합한 길은 일련의 계속되는 사이클들(a series of successive cycles)로 구성되어있고, 사이클 간에 또 사이클 내에서 정보의 송환(feedback)이 통합적으로 이루어진다고 보는 것이다. 이러한 개념은 실행 연구를 나선형으로 제시할 때처럼 깔끔하거나 도

식화하여 정돈된 인상을 주지도 않는다며, 그는 교육 실행 연구의 이상적 과정을 그림 1과 같은 식으로 제시하였다.

그림 1을 보면 교사의 '일반적 생각'으로부터 출발하여 '조사'를 한 뒤에 '전체적 계획'을 세우고 '행위 1'을 한다. '행위 1'에 대한 과정, 반응, 결과를 지켜보고 점검한다. '행위 1'에 대한 결과를 분석하고 평가하여 이를 토대로 '행위 2'로 넘어가든지 '전체적 계획을 개정'하여 '행위 2'로 갈 수 있다. 이 후 '일반적 생각'을 수정하여 다시 '조사'를 하여 '새로운 전체적 계획'을 세우고 '행위 2'를 하는 것이다. Ebbutt의 모형은 '행위 1'에서 '행위 2'로 진보하는 과정에 한 개의 사이클이 있는 것이 아니라 여러 개의 사이클이 있고 그 과정에 '행위'에 대한 송환이 반영되어 통합적으로 전개되는 과정임을 잘 보여준다. 이러한 실행 연구 과정의 모형들은 연구 경험이 없는 초보자들이나 독자들이 연구의 전체 과정을 이해하는데 도움을 준다.

나. 실행 연구의 방법

학급 연구를 계획하는 일은 때로 긴장되고 겁을 먹게 한다. 무엇이든 새로운 것에 도전하는 일은 불확실성을 내포하기 때문인데 교사 연구(teacher research)가 바로 이에 해당한다. 교사는 교육전문가로서 교육의 실재를 연구하는 것이 책임이므로 어떻게 연구하는 시작하는 가를 알아야 한다.

(1) 초점을 발전시키기

교사 연구는 일반 연구처럼 가설로부터 시작할 필요는 없다. Kemmis와 McTaggart(1981)는 교사 연구는 반드시 '문제'로부터 시작하는 것은 아니며, 발전될 수 있는 '일반적 생각'을 포착하는 것이 중요하다고 한다. '일반적 생각'은 유망한 새로운 생각으로부터 또는 기존 교육의 실재의 효과가 약하다는 인식으로부터 나올 수 있다. 교사들은 어느 쪽에서 출발하든 다음 사항들에 주의를 기울여야 한다.

- 현재 어떤 일이 벌어지고 있는가?
- 어떤 점에서 이것이 문제인가?
- 이에 대해 내가 무엇을 할 수 있는가?

위의 사항들에 대해 생각해본 뒤 이어서 다음 사항들을 점검해본다.

- 나는 ~을 향상시키고 싶다.
- 어떤 사람들은 ~에 대해 불만스러워 한다.
- 이 상황을 바꾸기 위해 내가 무엇을 할 수 있는가?

- 나는 ~ 때문에 혼란스럽다.
- ~ 때문에 나는 화가 난다. 이에 대해 내가 할 수 있는 무엇인가?
- 나는 교실에서 한번 해보고 싶은 아이디어가 있다.
- ~ 경험이 어떻게 적용될 수 있는가?
- ~ 에 대해 내가 정말 무엇을 하고자 하는가?

초점을 발전시킬 때 주의할 점은 첫째, 자신이 아무 것도 할 수 없는 일에 달려들지 않는다. 둘째, 첫 연구는 규모를 작게 하고 쟁점을 제한시킨다. 셋째, 교사 자신이나 학생들에게 중요한 쟁점이나 또는 정상적으로 이루어지는 학교 활동 과정에 어쨌든 참여해야만 하는 사항을 선택한다. 넷째, 가급적 다른 교육전문가들과 협력적으로 한다. 마지막으로, 교수와 학습에 관한 교실 연구와 학교의 발달 계획 또는 교육 목적과 연관되게 한다.

(2) 자료 수집하기

자료 수집하기는 Bbbutt의 모형 중 '행위 1'에 대한 과정, 반응, 결과를 지켜보고 점검하는 과정에서 필요로 한다. '행위 1'에 대한 자료를 수집하여 결과를 분석하고 평가하여 이를 토대로 '행위 2'로 넘어가든지 '전체적 계획을 개정'하여 '행위 2'로 갈 수 있기 때문에 자료 수집은 매우 중요하다.

실행 연구를 하는 교사도 질적 연구자(qualitative researcher)와 마찬가지로 연구대상자들의 자연스러운 일상적 생활, 즉, 학급 생활 속으로 들어가서 참여관찰과 심층면담을 통해 자료를 수집해야 한다. 그러나 자료를 '수집'한다는 말은 복잡한 자료와 관련된 작업의 실재를 정확하게 표현해 주지 못하므로 '생성'이라는 용어가 보다 적합하다.

자료는, 덩굴에 매달린 토마토처럼, 누군가 따가기를 기다리고 있지 않다. 자료를 손에 넣는 일은 대단히 능동적, 창의적, 즉흥적인 과정이다. 자료는 수집되어질 수 있기 이전에 반드시 생성되어져야 한다. (Walsh, 1998, p. 91)

실행 연구에서 '행위 1'에 의한 시각적 산출물만 모으면 되는 것이 아니다. '행위 1'로 인해 파생되는 영향, 현상들을 알아내기 위해 보고, 듣고, 느끼며, 능동적, 창의적, 즉흥적으로 판단하면서 꼬치꼬치 캐고, 흠뻑 젖기를 반복하면서 자료를 생성해내야 한다.

가) 참여 관찰

참여 관찰은 교사가 유아들의 세계로 들어가 그들의 삶에 참여하며 관찰하는 것이다 (Bogdan & Biklen, 1982). 참여 관찰을 하는 동안 연구자는 특정 환경에서 발생하는 사회적 행위와 그 의미를 탐구하기 위하여 연구대상자들의 언어적·비언어적 의사소통 방법,

표현 양식, 행동 패턴, 생활양식, 사고, 지식, 경험, 문제해결 방법, 감정, 신념 등을 판단하고, 비교하고, 묘사할 수 있는 자료를 수집해야 한다.

관찰 대상은 교사가 밝혀내고자 하는 연구 주제나 연구 문제에 따라 결정된다. 기본적인 관찰 대상은 Spradley(1980)가 제시한 아홉 가지 항목 중 교사가 자신의 연구에 필요한 것에 초점을 맞추어 관찰하고, 현장약기를 쓰고, 현장노트를 작성한다: ① 공간: 물리적 환경, ② 행위자: 연구에 등장하는 사람들, ③ 활동: 사람들이 행하는 일련의 관련이 있는 행위들, ④ 물체: 연구공간에 있는 사물들, ⑤ 행위: 사람들이 행하는 단일 행위, ⑥ 사건: 사람들이 수행하는 일련의 관련이 있는 활동들, ⑦ 시간: 반복해서 발생하는 연속성, ⑧ 목적: 사람들이 성취하기 위해 노력하는 것들, ⑨ 느낌: 느끼고 표현되는 감정들 등.

나) 심층 면담

질적 연구에서 심층면담은 가장 오래되고 또한 가장 우수한 평가를 받는 도구 중 하나이다. Dexter는 “면담은 그것이 다른 전략들에 비해 최소의 비용으로 보다 좋은, 보다 많은 자료를 얻어낼 수 있을 경우에 선호되는 자료수집 전략”이라고 평가한다(Merriam, 1988, p. 111, 재인용). 교사는 심층면담을 통해 연구대상자를 비롯한 주변 사람, 과거 또는 현재의 사건, 상황들에 대한 감정, 생각, 의도, 그리고 해석에 대해서 직접 들을 수 있다. 연구자는 심층면담을 통해 연구대상자의 시각으로부터 발견과 통찰과 이해에 도달하도록 도와주는 중요한 자료를 많이 수집할 수 있다. 면담 대상은 연구대상자 및 연구대상자와 직·간접적으로 관련 있는 사람들이다. 학급에서 이루어지는 연구라면, 면담 대상은 유아들 외에 부모, 교생, 동료교사, 교직원, 행정가, 지역주민 등이다(홍용희, 1998).

심층면담에서 좋은 자료를 얻어내는 방법은 좋은 질문을 하여 피면담자들로 하여금 연구 주제나 문제에 대해 자신들의 지식을 나누고 싶도록 동기화 시키는 일이다. 심층면담의 질문 항목도 참여관찰 항목과 마찬가지로 교사가 자신의 연구와 관련된 내용에 초점을 맞추어야 한다. 일반적으로 피면담자들에게 주어지는 여섯 가지 질문의 유형을 제시하였는데, 그 내용을 살펴보면 ① 경험·행동·질문들, ② 의견·가치 질문들, ③ 감정 질문들, ④ 지식 질문들, ⑤ 감각적 질문들, ⑥ 배경·인구통계학적 질문들이다.

심층면담의 유형에는 면담자와 피면담자 사이에 이루어지는 개별면담과 둘 이상의 면담자 또는 피면담자들 간의 일어나는 집단면담이 있다. 연구자는 면담 주제나 피면담자의 특성을 고려하여 보다 효과적인 면담 유형을 선택할 수 있다(Glense & Peshkin, 1992). 면담 유형도 전체 연구 과정의 여러 단계에서 필요에 따라 다양한 형태를 취할 수 있다. 집단면담은 연구자가 연구대상자의 세계로 자연스럽게 들어가는데 매우 효과적이다.

3. 실행 연구보고서 작성법

교사의 노력이 담긴 실행 연구 보고서 작성법에는 간단한 일화식(anecdotal) 설명에서

부터 학위 논문과 같은 유형의 ‘과학적’이고 ‘형식적’ 연구보고서에 이르기까지 여러 가지 다른 방법들이 있다. 만약 교사가 단지 자신의 교수 능력을 신장시키기 위하여 자기-평가를 위주로 개인적으로 수행하는 실행 연구라면 굳이 보고서를 작성할 필요가 없을 것이다. 그럼에도 불구하고 모든 연구자-교사는 자신들의 자료를 다음과 같은 방식으로 보존할 필요가 있다.

- 연구는 또 다른 경우에도 되풀이될 수 있다.
- 가설들과 결과로서 나타나는 행위를 생성하기 위하여 사용된 증거물은 분명하게 문서화된다.
- 연구의 결과로서 취해진 행위는 감시를 받는다.
- 독자는 연구를 이해할 수 있고 연구는 독자의 경험과 일치한다.

‘형식적’인 연구 보고서를 작성하고 외부에 보고서를 제출해야 하는 경우 다음과 같은 방식으로 구성할 수 있다(Hopkins, 2002b).

1. 연구의 목적 진술

- 연구의 목적 기술
- 이론적 배경

2. 연구 절차와 과정

- 연구 설계
- 자료 수집 방법
- 연구내용과 실제 설명

3. 결과와 적용

- 연구 결과
- 이론적 적용
- 결과로서 취해진 행위
- 행위의 평가

4. 메타 분석

- 전 과정 검토
- 연구의 유용성에 대한 결론
- 다음 연구에서 다르게 하고자 하는 것

Hook(1981)은 실행 연구자가 자신의 연구 보고서나 학급에서 실행된 연구를 문서로 작성하여 발표하는 과정에서 보고서에 첨부된 내용이 자신의 연구 목적, 내용, 방법 및 결과가 독자들에게 충분히 전달될 지를 검토하는데 사용될 수 있는 질문 목록을 아래와 같이 제시한다.

- 내가 계획한 대로 정보를 수집했는가? 내가 필요로 했던 정보를 제공했는가?
- 내가 가졌던 문제는 무엇이었는가? 내가 더 잘 할 수 있었던 것은 무엇이었는가? 내가 다른 자료 수집 방법을 채택해야 하는가?
- 나는 모든 관련된 이용 가능한 정보를 수집하였는가? 나는 사람들의 의견을, 부모들의 관점이나 다른 교사들의 기분에 대해서 들어보았는가?
- 교사가 보다 효과적으로 의사를 결정하게 하기 위해서 나는 어떤 방식으로 정보를 사용할 수 있는가? 이 이상의 정보가 요청되는가?
- 수집된 정보를 다른 방식으로 해석할 수 있는가? 나의 해석과 결론은 타당한가?
- 내가 정보를 명료하게 진술하고 있는가? 정보는 미래 교수 행위를 암시해주는가?
- 나는 정보를 가지고 사람들, 동료들이나 부모들과 논의할 수 있는가?
- 누가 이 연구에 참여할 수 있었는가? 어떻게, 언제?
- 나는, 사람들은, 부모들, 동료들 등이 이 연구에서 얻은 것은 무엇인가?
- 후속 연구에서 내가 바꾸어야 하는 것은 무엇인가? 제언점이 있는가?
- 동료들이 관여하고 협력하도록 후속 실행 연구를 조정할 수 있는가?
- 다른 교사들도 나처럼 이 문제에 관심을 가지고 있는가? 다른 교사들은 내가 자기-감시를 하도록 도와줄 수 있는 기술을 가지고 있는가?

이 밖에도 실행 연구의 결과를 보고하거나 발표할 때 연구의 필요성이나 자료수집 절차, 연구 결과 등을 보다 재미있고 효과적으로 나누기 위하여 다양한 방식의 영상 자료들, 즉, 만화, 비디오, 소설, 작품, 사진 등을 보여줄 수 있다. 실행 연구를 하는 교사들은 자신들의 연구 내용이나 결과를 기존 연구와는 다르게 색다른 방식으로 발표하는데 주저하지 말아야 한다. 중요한 것은 '행위'가 어떤 결과를 도출해내야 하는지를 보여주는 것이다.

4. 결론

결론적으로, 교육현장에서 당면한 의문이나 문제를 대학의 연구자들에게 일임하기보다 교육을 직접 담당하는 교사들 또는 교육 행정가들이 자체-반성 또는 자체-평가하고 관련 전문가들의 자문을 받아 협력적으로 해결하는 실행 연구는 매우 중요하다. 실행 연구를 하기 위해 교사는 실행가능하고, 독립된, 본질적으로 재미있는 아이디어를 연구주제로 발전시켜야 한다. 이는 당연히 교수와 학습과 관련될 뿐만 아니라 전체 학교의 차원에서도 관심 있는 분야일 경우 연구를 통해 해결 방안을 찾을 수 있기 때문에 연구로서의 의의가 더욱 높다. 실행 연구는 교육현장을 지키는 교사들에 의해 계획되고 실행되고 결과적으로 교육현장의 문제를 해결하고 교육의 질을 주체적으로 향상시켜나간다는 점에서 다른 어떤 형태의 교육연구보다도 고무적이다. 우리 교육의 미래를 밝게 하는 교사들의 실행 연구가 더욱 활성화되도록 제도적 지원이 요구된다.

참 고 문 헌

- 성태제(1998). 교육연구방법의 이해. 서울: 학지사.
- 이소원(2002). 만 5세 해바라기반 유아들의 간식시간과 관련된 수학교육 활동. 이화여자 대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 홍용희(1998). Preschool 학급에서 대집단 교수하기: 오케스트라 지휘자로서의 교사. 1998 한국유아교육학회 연차 학술대회 발표자료.
- Bogdan, C. R., & Biklen, D. S. (1982). 교육연구의 새접근, 신옥순(역), 서울: 교육과학사. 1991.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). Inside/outside: Teacher research and knowledge. NY: Teachers College Press.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles, In R. Burgess (ed.) Issues in educational research. Lewes: Falmer Press.
- Glesne, D., & Peshkin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction. New York: Longman.
- Hong, Y. (1995). Teaching large-group time in a preschool classroom: The teacher as orchestra conductor. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hook, C. (1981). Studying classrooms. Victoria: Deakin University Press.
- Hopkins, D. (2002a)(2nd Ed.). Improving the quality of education for all. London: David Fulton.
- Hopkins, D. (2002b)(3rd Ed.). A teacher's guide to classroom research. Buckingham: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982)(3rd Ed.). The action research planner. Victoria: Deakin University Press.
- McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 6-19.
- Merriam, B. S. (1988). 교육학에서의 질적 사례연구법, 허미화(역), 서울: 양서원, 1994.
- Miller, A. B. (1995). Integrating elementary music instruction with a whole language first grade classroom. Doctoral dissertation, University of Illinois.
- Noffke, S. E. (1992). The work and workplace of teachers in action research. *Teaching & Teacher Education*, 8(1), 15-29.
- Spradley, J. P. (1980). Participant observation. New York: Nolt, Rinehart & Winston.
- Walsh, J. D. (1998). Generating data, In B. Graue, & D. G. Walsh (Eds.). Children in Social Context (pp. 91-128). Newbury Park, CA: Sage.
- Whitford, B., Schlichty, P. C., Shelor, L. G. (1989). Sustaining action research through collaboration: Inquiries for invention. *Peabody Journal of Education*, 64(3). 151-169.

부록. 유아교육에서의 실행 연구 사례

1. 이소원(2002) 만 5세 해바라기반 유아들의 간식시간과 관련된 수학교육 활동. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문

연구의 목적은 유아의 일상적인 하루 일과인 간식 시간과 관련된 수학교육 활동의 진행과정과 진행과정을 통한 교사와 유아의 변화를 살펴봄으로써 유치원 현장의 수학교육 활동의 교수·학습방법을 개선하고 체계화하는데 도움이 되는 기초 자료를 제공하는데 있다.

본 연구자는 2003년 3월 11일부터 22일까지 1:1면접과 학부모 설문지를 실시·분석하여 해바라기반 유아의 수학개념 발달 수준과 수학교육의 사전경험을 파악하였다. 1:1면접은 수업이 끝난 후 2시부터 4시까지 6, 7명과 면접을 하였으며 토요일에는 아침 9시부터 11시까지 실시하였다. 유아와의 면접은 캠코더로 촬영되었으며 유아가 활동하는 장면을 보고 연구자의 평가 기록지에 점수화 하였다. 학부모 설문은 17일에 배부하여 21일까지 34부를 수거하여 항목별 평가지에 기록, 분석하였다.

3월 24일부터 4월 18일까지 해바라기반 유아의 수학개념 발달 수준과 사전경험, 제 6차 교육과정 및 관련 이론서를 바탕으로 선정된 총 15회의 수학교육활동을 진행하였다. 간식시간과 관련된 수학교육 활동은 수학 활동 소개하기, 전개하기, 평가하기의 순서로 진행되었다. 수학교육 활동 전에 이루어진 소개하기 시간에는 간식을 탐색하고 간식 먹는 방법에 대하여 이야기 나누거나 유아의 사전 경험, 또는 수학활동의 결과를 예측해 보는 이야기 나누기가 이루어졌다. 간식과 관련된 수학교육 활동은 주제에 따라 집단 간식이나 개별 자유간식의 형태로 융통성 있게 운영되었으며 다양하고 구체적인 교수매체를 활용하여 유아들이 구체적 물체를 직접 조작해 볼 수 있는 기회를 다양하게 제공하였다. 그리고 교수원리에 근거하여 선정된 수학교육 활동을 난이도와 복잡성, 기존 지식의 응용 정도에 따라 체계적으로 계획하여 전개하였다. 활동 후에는 활동을 하면서 새롭게 알게 된 사실이나 느낌, 활동의 결과를 서로 나누고 평가하는 시간을 가졌다.

간식시간과 관련된 수학교육 활동은 캠코더를 사용한 녹화와 사진 촬영을 병행하였으며 유아의 상호작용을 관찰·기록하였다. 수학교육 활동 후 녹화된 것, 유아의 활동 결과물과 관찰기록, 활동 계획안을 보면서 활동을 평가하고 교사일지를 작성하였으며 간식시간과 관련된 수학교육 활동의 교수·학습 방법의 진행과정과 유아와의 상호작용 장면을 분석하여 수학활동을 수정·보완하면서 활동을 계속 진행하였다. 연구의 실행이 끝난 후 유아의 수학개념 발달에 어느 정도 변화가 있는지를 살펴보기 위하여 5월 12일부터 16일까지 5일간 학기 초에 실시했던 유아수학개념 발달 검사 도구를 사용하여 1:1면접을 실시하였다.

연구기간 동안 수집된 녹화 테이프와 사진, 유아들의 활동 결과물, 유아 관찰 기록지, 교사저널, 교육계획안, 1:1 면접자료, 설문지 등을 가지고 연구 문제를 검증하기 위하여 다음과 같은 방법으로 자료를 분석하였다. 첫 번째 연구 문제인 간식시간과 관련된 수학교육 활동의 진행과정을 살펴보기 위하여 연구자는 활동이 끝날 때마다 녹화된 활동을 분석하고 기록하여 평가하여 다음 활동의 계획에 반영하였다. 이러한 활동계획안과 평가자료, 학기 초 실시한 1:1 면접 자료와 학부모 설문자료, 실행 후 1:1 면접자료 등을 실시 순서대로 정리하여 기존에 수학교육 활동과 비교하여 새롭게 진행된 부분을 중심으로 분석하여 정리하였다. 이러한 진행과정에서 나타난 교사의 변화와 유아의 변화를 살펴보기 위하여 연구자는 활동계획안과 활동 후 평가 기록, 유아의 활동 결과물, 교사와 유아, 유아와 유아의 상호작용을 녹화한 자료와 교사저널을 반복해 읽었다. 그러면서 교사의 생각이나 교수·학습 방법의 변화, 유아의 수학적 태도나 개념의 변화가 나타나는 부분을 체크하고 공통된 범주로 분류하여 정리하였다. 이러한 과정에서 연구자는 특히 진행과정에서 나타난 유아의 수학개념의 변화와 교사의 교수·학습의 변화에 초점을 맞추어 관찰을 하고 기록한 뒤 분석하였다.

본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 간식시간과 관련된 수학교육 활동은 해바라기반 유아의 수학개념 실태 파악하기, 이전의 간식 시간 활동 분석하기, 수학활동 내용 선정하고 조직하기, 수학교육 활동 실행하기의 과정으로 진행되었다. 해바라기반 유아의 수학개념 실태 파악하기 단계는 수학개념 발달 검사도구를 사용하여 교사

와 유아의 1:1면접과 학부모 설문을 통하여 이루어졌다. 이전의 간식시간 활동 분석하기 단계는 과거의 간식 활동을 되돌아보면서 간식시간에 유아들이 비형식적으로 경험할 수 있는 수학적 개념을 살펴보았다. 수학활동 내용을 선정하고 조직하는 단계에서는 새로운 간식메뉴를 작성하고 해바라기반 유아의 수학개념 발달의 정도와 유아 수학교육의 발달 특성, 간식시간의 메뉴와 방법 등을 고려하여 총 15회의 활동을 선정하고 조직하였다. 수학교육 활동 실행하기 단계는 소개하기, 전개하기, 평가하기의 순서로 진행되었다. 수학교육 활동 전에 이루어진 소개하기 시간에는 간식의 종류와 먹는 방법을 탐색하고 수학활동 방법을 소개하거나 유아의 사전 경험, 또는 수학활동의 결과를 예측해 보는 이야기 나누기가 이루어졌다. 수학교육 활동은 활동의 주제에 따라 집단 간식이나 개별 자유간식의 형태로 융통성 있게 운영되었으며 다양하고 구체적인 교수매체를 활용하여 해바라기반 유아의 사전 지식을 바탕으로 총 15회의 활동이 전개되었다. 활동 후에는 활동을 하면서 새롭게 알게 된 사실이나 느낌, 활동의 결과를 서로 나누고 평가하는 시간을 가졌다.

둘째, 간식시간과 관련된 수학교육 활동을 실행하는 과정에서 연구자는 간식시간을 활용하여 유아의 발달에 적합하고 체계적인 수학교육 활동을 진행할 수 있었다. 예전에는 깨닫지 못했던 간식시간에 내포된 다양한 수학적 요소를 발견할 수 있었으며 해바라기반 유아의 수학개념 발달에 대한 사전 지식과 유아 수학교육의 발달 특성, 간식시간의 방법과 메뉴 등을 토대로 수학교육 활동의 내용을 전문적으로 선정하고 조직할 수 있었다. 그리고 유아의 발달 특성이 자유롭게 표현된 활동 결과물과 교사저널, 관찰일지 등을 통하여 수학교육 활동을 객관적으로 평가할 수 있었다. 이러한 진행과정 중에 연구자는 교육활동을 계획하고 운영하는 교사로서 교육 활동의 개념을 확고히 하는 것이 얼마나 중요한지 깨닫게 되었으며 교사 자신의 반성적 사고가 교육활동을 계획하고 진행하는데 중요한 자료라는 것을 알았다.

셋째, 간식시간과 관련된 수학교육 활동을 실행하는 과정에서 유아는 예전의 간식시간이나 수학학습을 할 때보다 적극적이고 능동적인 모습을 보였다. 유아들은 적극적으로 수학적 상황을 탐색하고 해결하였으며 수학적으로 표상하는 능력이 점차 분석적이고 구체적으로 증진되는 모습을 보였다. 또한 활동 후 실시된 1:1면접 결과 간식시간과 관련된 수학교육 활동은 해바라기반 유아의 오른쪽.왼쪽 구분하기와, 수세기, 수 보존의 형성에 긍정적 영향을 미쳤다.

본 연구의 제한점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 4주간의 짧은 기간동안 다양한 수학적 개념을 다루었기 때문에 각각의 수학적 개념에 대한 유아의 수학적 발달 상태와 변화를 충분히 살펴볼 수 없었다. 둘째, 유아의 수학적 사전 경험을 파악하기 위하여 실시한 1:1 면접과 학부모 설문은 수학적 발달 정도만을 파악할 수 있는 문항으로 구성되었다. 그러나 수학과 연관된 내용만이 아니라 유아의 전반적인 교육발달 정도를 파악할 수 있는 검사지와 설문지를 활용하였다면 유아를 이해하고 파악하는데 더 적절하였을 것이다. 셋째, 간식시간은 유아들에게 기분전환의 휴식과 고른 영양섭취를 할 수 있는 기회를 제공하며 유아가 즐겁게 경험하는 시간이 되어야한다. 무리한 학습요구가 간식시간에 이루어진다면 그 본래의 목적이 변질될 우려가 있다. 그러므로 학습과의 관련을 신중하게 고려하여 자연스러운 상황 하에 실시하여야 할 것이다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 간식시간과 관련된 수학교육 활동의 진행과정을 통하여 매일의 일상인 간식시간에 구체적 조작물을 통하여 수학의 다양한 개념을 어떻게 선정하고 진행하였는지를 보여 준다는 점에서 그 동안 유아교육 현장에서 단순히 기분전환 차원이나 영양교육면에서 운영하던 간식시간을 보다 교육적으로 계획, 활용할 수 있는 방법과 평소 유아의 수학적 발달을 관찰, 평가하는 방법을 제시했다는 데 의의를 둘 수 있다.

본 연구의 결과와 제한점을 토대로 후속연구가 이루어지기를 기대하면서 다음과 같이 제언한다. 첫째, 장기간의 연구로 간식시간을 통한 수학활동에서 유아의 수학적 발달이 어떻게 변화되는지에 관한 연구가 이루어지기 바란다. 둘째, 본 연구는 수학교육 활동 시 교사의 활동 계획하기, 진행하기에 많은 초점이 맞춰졌다. 수학활동을 할 때 유아의 수학적 사고를 촉진하고 확산할 수 있는 교사의 수학적 의사소통에 초점을 맞춘 연구가 이루어지기 바란다. 셋째, 간식시간과 연관된 다른 교육활동을 실행하여 간식시간이 교육활동에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보는 연구가 이루어지기 바란다.