



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위 논문

구성주의적 학습환경운영의
중요도와 실행도에 관한
유아교사의 인식



2020년 2월

부경대학교 대학원

유아교육과

유혜린

교육학 석사 학위 논문

구성주의적 학습환경운영의
중요도와 실행도에 관한
유아교사의 인식



이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함.

2020년 2월

부경대학교 대학원

유아교육과

유혜린

유혜린의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2020년 2월 21일



위원장	문학박사	권연희	(인)
위원	교육학박사	이경화	(인)
위원	철학박사	이연우	(인)

목차

ABSTRACT

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 용어의 정의	6
II. 이론적 배경	8
1. 구성주의	8
2. 구성주의적 학습환경	19
3. IPA 기법	24
III. 연구방법	27
1. 연구대상	27
2. 연구도구	28
3. 연구절차	30
4. 자료분석	31

IV. 연구결과	32
1. 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이	32
V. 논의 및 결론	38
1. 연구결과 및 논의	38
2. 결론 및 제언	44
참고문헌	48
부록	59

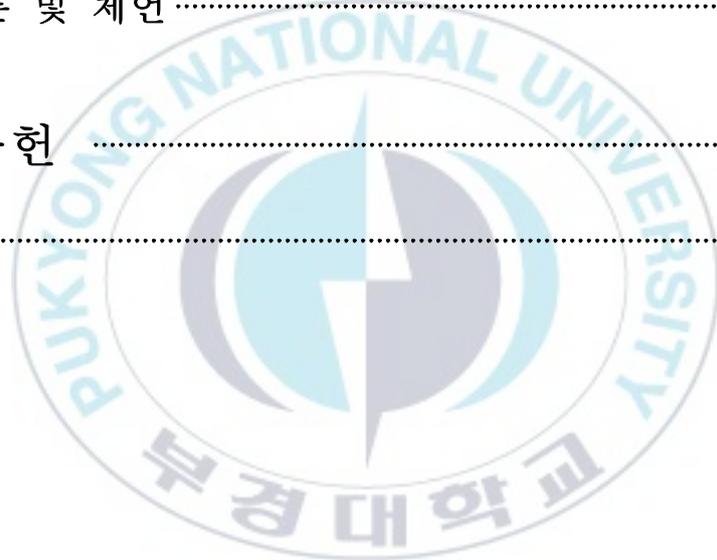


표 목 차

<표1> 객관주의와 구성주의	10
<표2> 연구대상의 일반적 특성	27
<표3> 설문지 예시	28
<표4> 구성주의적 교실운영 중요도-실행도 척도의 하위요인과 문항 29	
<표5> 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도의 신뢰도	30
<표6> 구성주의적 학습환경운영-하위요인의 중요도와 실행도 간 차이... 32	
<표7> 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이	33
<표8> 유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과표	36

그림 목 차

[그림1] IPA 모형	25
[그림2] IPA 모형	31
[그림3] 유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과	43



**A Study on the differences between importance and performance of
constructive learning environment management perceived by early
childhood teachers**

Yu, Hye Ryn

**Major in Dept. of Early Childhood Education, Graduate School
Pukyong National University**

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the differences between importance and performance of early childhood teachers' perceptions of constructive learning environment management. In this study, the data were collected 215 teachers working at a childhood educational institution in Busan, Korea. The data were analyzed by t-test and IPA method for knowing about differences between importance and performance of constructive learning environment management by early childhood teachers.

The results of this study are as follows.

First, performance was lower than importance that early childhood teachers perceived constructive learning environment management. This means, though early childhood teachers perceived importance of constructive learning environment, they didn't need to performance in institution or have difficulty in performing due to institutional aspects.

Second, the result of IPA of constructive learning environment management perceived by teachers, support the problem solving skills and open-ended questions need intensive improvement. And high level thinking skills, information access and the usage skills, and using various assessment methods need improvement of awareness and performance of teachers.

Keywords : constructive learning environment management, early childhood teacher, IPA method

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리 사회는 끊임없이 변화하고 있으며, 변화하는 속도 역시 점점 빨라지고 있다. 사회의 변화는 더 나은 삶의 질을 향유하고자 하는 인간의 욕구를 증대시키며, 이러한 욕구는 교육에 있어서도 마찬가지이다. 다양한 문화의 형성과 변화로 인해 개인의 특성이 더욱 중요시되고 있고 교육의 수요자는 교육 환경, 방법, 제도 등 더 나은 교육의 여건을 기대하고 있으며, 교사 역시 개인차를 존중할 수 있는 교육적 여건을 마련하기 위해 애쓰고 있다. 이러한 노력은 수업의 혁신으로 이어지고 있으며, 수업을 혁신하고자 하는 노력은 사회적 변화와 밀접하게 연계되고 있다(조용훈, 김병수, 2018).

더 많은 다양성과 더 독특한 개별성을 추구하는 현대사회의 변화는 인재양성을 위해 제도적 차원과 실제적 차원에서 수업의 혁신을 요구하고 있다. 또한, 4차 산업혁명이 시대적 화두가 되면서 미래사회의 전망과 인재양성 방향에 대한 고민이 깊어짐에 따라 다양한 교육의 혁신 방향이 제안되고 있다. 특히, 기존의 전달 위주 교수학습 방법에서 벗어나 현대사회의 변화 요구에 맞는 협력, 협동, 토의, 토론, 프로젝트 학습, 거꾸로 교실 등 현대사회의 변화 요구에 맞는 새로운 수업 방법이 다양하게 제시되고 있다. 이러한 수업 혁신은 전 세계적으로 공통적인 관심사가 되었다. OECD는 “21세기 역량”을 고차원적 사고능력, 미디어·정보통신 기술활용능력, 팀워크, 의사소통 능력 등으로 정의하며, 교육의 전통적인 교수학습방법에 있어 질적인 변화가 필요하다는 점을 강조하였다(Istance, 2010; 전효선, 임찬빈,

박주현, 박승호, 2011 재인용). 또한, OECD는 혁신적 학습환경(Innovative Learning Environments: ILE) 프로젝트에 의한 학습환경 설계의 핵심 원리를 제시하였는데, 전문성을 바탕으로 한 교사의 리더십 발휘, 학습자들이 결론을 스스로 도출해내고 발견할 수 있도록 하는 학습환경 설계, 개인의 특성에 맞춘 개별화된 학습환경 제공과 사회적이고 통합적인 학습환경의 고안 등의 내용이다. 이렇듯 교수학습의 혁신은 사회·경제적인 변화와 함께 연계되어 진행되어 오고 있으며, 이러한 변화의 기저에는 ‘객관주의에서 구성주의로의 인식론의 변화’가 주요한 영향 요인으로 작용하고 있다(이혁규, 김남수, 김병수, 신지혜, 2011).

이러한 변화는 유아교육분야에서도 확인할 수 있다. 2019년 5월, 교육부와 보건복지부, 육아정책연구소는 국가수준의 교육과정인 누리과정을 유아·놀이중심 과정으로 개편하는 방안을 공개하였다. 이에 따라 누리과정은 유아의 자율성과 창의성을 신장하고 전인적 발달과 행복을 추구하는 유아 중심 교육과정임을 명확히 하였다. 또한, 교육현장에서 발생했던 과잉된 교사 주도 활동을 지양하고, 연간, 월간, 주간, 일일로 작성하던 계획의 수립 의무를 줄여 교사가 유아의 관심, 특성, 여건 등을 고려하여 교육과정을 수립·운영하도록 한다. 이 과정에서의 놀이는, 유아주도의 자유놀이부터 교사가 계획한 활동까지로 범위를 확대하였으며, 주요원칙은 획일적이었던 환경을 다양한 놀이와 활동을 경험할 수 있는 환경으로 재구성한다는 것이다. 이러한 유아교육과정의 변화는 초중고에서 수업의 혁신을 위해 노력하는 모습과 맥이 통한다고 볼 수 있고, 이에 따라 교사의 역할 변화도 불가피할 것으로 보인다. 다시 말해, 유아교육에서의 놀이와 활동을 초중고에서 말하는 수업과 같은 비중의 것이라고 본다면 누리과정의 개정에 따라 변화될 현장의 모습은 이를 운영하고 구성해갈 교사의 역할 증대와 관련 지을 수 있다. 아동의 여건과 특성을 고려하여 놀이를 경험하게 함으로써 유아

자율성과 주도성 신장을 기대하고, 그에 적합한 학습환경과 교육과정을 구성해 나가는 것, 그것은 구성주의 인식론에 근간한 것이며, 유아교육분야에서도 공공연하게 남아있던 객관주의적 인식론에서 탈피하여 아동중심, 즉 학습자 중심의 교육으로 제고하고자 노력하고 있음을 알 수 있다.

앞서 언급하였듯 이러한 변화는 ‘객관주의에서 구성주의로의 인식론의 변화’가 큰 영향을 주었다(이혁규, 김남수, 김병수, 신지혜, 2011). 객관주의 인식론은 절대적 진리와 사실이 존재하고, 인식 주체는 그 대상을 파악하고 해석함을 전제로 하며, 여기에서 학습은 주체가 바깥에 존재하는 대상을 객관적으로 파악하는 과정이라 할 수 있다. 그러나 구성주의는 객관적으로 존재하는 절대적 진리와 지식은 존재하지 않으며, 학습자 스스로 의미를 구성하는 것으로의 지식관에 초점을 둔다. 또한, 지식 그 자체를 많이 습득하는 것을 학습이라 보지 않으며, 학습자 스스로 학습을 수행하면서 교육적 성장을 해가는 데 필요한 것으로 본다. 이처럼 절대적 지식을 추구하며 그러한 지식을 일률적으로 전달하는 객관주의 인식론과 달리 구성주의 인식론은 학습자 개개인의 경험과 지식 구성이 중요함을 강조하며, 기존의 것들에 대한 변화의 필요성을 제안해왔다.

이러한 수업 혁신의 근간이 된 구성주의는 1980년대 우리나라에 대두된 이후 지금까지 다양한 분야에서 지속적으로 연구되어오고 있다(조부경, 2014). 유아교육 분야에서는 1987년을 시작으로 연구가 진행되어왔는데, 교수-학습방법에 관한 연구가 가장 많았으며, 교사의 신념 및 실제에 관한 연구가 높은 비율을 차지하였다(김용숙, 민선희, 유지은, 2017). 이처럼 교사를 대상으로 한 연구가 많은 이유는, 유아가 전통적 교육환경에서 발달에 부적합한 교육을 받을 것인지, 지식을 능동적으로 구성할 수 있도록 효과적인 교육을 받을 것인지는 교사에 의해 결정되기 때문이다(홍정배, 2012).

구성주의가 문서적으로는 현대 유아교육의 기본적인 패러다임으로 자리 잡고 있음에도 불구하고, 여전히 교사들은 이에 대한 개념을 오해하고 있거나 명확하게 내용을 인지하지 못하는 것처럼 보인다. 최명숙(2001)은 구성주의가 현장 교사들에게 제대로 수용되지 못하는 실정이라고 언급하였으며, 조부경(2014)은 구성주의에 너무 익숙해져서 의식하지 못한 채 지내고 있는지도 모른다고 언급하였다. 또한, 이정화, 박정, 유혜린(2019, p.147)의 연구에서도 유아교사들에게 구성주의란 “모르는 것도 아니고 아는 것도 아닌” 애매한 개념으로 이해되고 있는 수준으로 나타났다. 현대사회가 추구하는 교육의 방향이 구성주의를 근간으로 한다면, 구성주의가 교육의 실제 현장에서 교사들의 인식뿐만 아니라 실제에서 중요하게 자리 잡고 있는지 살펴보는 것은 필요한 작업이다.

교사들의 구성주의적 교육에 대한 인식과 실재를 알아보기 위한 한 가지 방법으로 교육 현장, 즉 그들이 만들어가는 학습환경에 대해 관심을 가질 필요가 있을 것이다. 학습환경은 학습이 진행되는 사회적 분위기이다 (Johnson & McClure, 2004). 즉, “새로운 지식, 기능, 태도를 습득하는 장소의 시설, 조건 따위의 환경을 총칭하여 이르는 말(고려대 한국어대사전, 2019.10.23. 인출)”로 학생의 수행 능력에 영향을 줄 수 있는 교실의 교수적, 대인 관계적, 물리적인 특징을 의미한다. 이러한 학습환경은 학생들의 태도나 사고를 예측하고 결정하는 중요한 요인으로 밝혀졌으며(Talton & Simpson, 1987), 특히 구성주의적 학습환경(Constructivist Learning Environments)은 현대와 미래사회에서 요구하는 역량을 개발할 필수적인 요소로 제시되고 있다(Dumont & Instance, 2011). 구성주의적 학습환경의 주요 방향은 학습자 중심이다. 여러 학자들(Howard, McGee, Schwartz, Purcell, 2000; Jonassen, 1999; Sharma & Chawla, 2014)이 제시한 구성주의 학습환경모델의 공통점은 학습자가 능동적으로 지식 구성에 참여하고,

교사는 협력을 필요로 하는 적극적인 환경을 조성하고 지지, 지원하는 역할을 해야 한다는 것이다. 즉, 학습자에게 학습의 주체로서 역할을 강조하고 학습과정에 주인의식을 부여함으로써, 학습자의 주도성을 극대화시키는 것이다. 이에 구성주의적 학습환경은 전반적인 교수학습 환경을 구성주의적 관점에서 접근한 것으로, 학습자 중심의 활동 구성을 지원하기 위한 교수적, 대인 관계적, 물리적인 모든 것을 의미한다고 할 수 있을 것이다.

따라서 구성주의적 교수학습환경 구축은 구성주의 교육을 위해 필수적이다. 특히, 유아교육 분야에서의 구성주의적 학습환경의 중요성은 더욱 대두될 것으로 예측된다. 정부에서 제시한 ‘유아교육 혁신방안(교육복지정책국 유아교육정책과, 2018)’에 따른 유아 중심·놀이중심의 교육과정은 개별 유아의 다양한 특성을 고려하고, 유아의 자유놀이를 권장하며, 현장의 자율성 확대, 현장 중심의 자율적 평가 등의 내용이 포함되어있다. 이러한 내용은 구성주의적 학습환경과 동일한 맥락으로, 유아교사가 2019 개정 누리과정인 유아 중심·놀이중심의 교육과정을 운영함에 있어서 구성주의적 학습환경에 대한 이해는 필수적이라고 여겨진다.

이러한 측면에서 현장 교사들이 구성주의적 학습환경에 대해 어떻게 생각하고 있는지, 또 실행은 어느 정도 이루어 있는지를 세부적으로 알아보는 것은 구성주의적 학습환경의 안정적인 현장 안착을 위한 단계적이고 전략적인 교사교육에 도움이 될 것으로 사료된다.

이에 본 연구에서는 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도의 경향과 차이를 규명하고, 배경변인에 따른 차이를 알아보고자 한다. 또한, IPA 기법을 활용하여 현장에서 유아교사가 구성주의적 학습환경운영에 대해 중요하게 인식하는 정도와 실행하는 정도를 동시에 파악하고자 한다. IPA(Importance Performance Analysis)는 어떠한 요소에 대한 중요도와 실행도를 동시에 비교하여 분석, 평가하는 기법이다

(Hammitt, Bixler, & Noe, 1996). 즉, 평가요소의 중요도와 실행도를 측정하여 도면상에 표시하고, 위치에 따라 의미를 부여하는 것으로 두 관점의 결과를 시각적으로 쉽게 파악할 수 있는 기법이다. 이러한 기법을 본 연구에 적용하여 유아교사가 구성주의적 학습환경운영에 대해 중요하게 생각하는 정도와 실행하고 있는 정도를 비교·분석한 후, 이를 토대로 구성주의적 학습환경운영을 위한 교사교육의 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구문제

- 가. 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이는 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 구성주의적 학습환경

구성주의적 학습환경은 전반적인 교수학습 환경을 구성주의적 관점에서 접근한 것으로, 학습자 중심의 활동 구성을 지원하기 위한 교수적, 대인 관계적, 물리적인 모든 것을 의미한다.

본 연구에서는 Yildirim(2014)이 개발하고 이정화, 박정, 유혜린(2019)이 국내 유아교사를 대상으로 타당화한 구성주의적 학습환경운영 척도의 하위 요인, 즉 지적관계구성, 의사소통 및 상호작용, 교수학습방법, 시간운영을 의미한다.

나. 중요도와 실행도

중요도(Importance)는 교사가 얼마나 중요하게 생각하는지 인식하는 정도로, 폭넓게는 교사의 신념과 유사하게 해석이 가능하나, 본 연구에서는 이정화, 박정, 유혜린(2019)의 척도 문항에 대해 단순히 중요하게 인식하는 정도로서 정의하였다.

실행도(Performance)는 해당 척도의 각 문항에 대해 교사가 스스로 인식하는 본인의 수행 정도로 정의하였다.



II. 이론적 배경

1. 구성주의

가. 구성주의의 이해

구성주의(constructivism)는 지식에 대한 전통적 관점을 거부하는 데에서 시작되었다고 볼 수 있다. 전통적인 관점에서의 지식은 객관적인 세계를 나타내는 것이며, 이 세계는 지식을 추구하는 주체와는 독립적으로 존재하는 것으로 받아들여져 왔다. 따라서 지식의 진리성은 객관적으로 존재하는 세계를 반영하는 정확성에 따라 결정되었다. 이에 지식은 인지 주체의 사회적, 문화적인 차이점에 전혀 영향을 받지 않으며, 역사성, 시간성을 벗어나 우주적이고 객관적으로 나타낼 수 있는 것으로 보았다. 그러나 20세기에 들어오면서 여러 학자들은 지식에 대한 전통적인 관점에 문제를 제기하기 시작하며, 지식에 대한 새로운 관점을 취해야 한다고 주장하였다. von Glaserfeld(1995)는 지식은 우리와 독립된 세계가 아닌 우리에게 중요한 어떤 것을 반영해야 하며, 우리가 살아가고 있는 물리적 세계를 다루는 방법과 추상적인 개념에 대해 사고하는 방법을 알려주는 것이라는 관점으로 바꾸어야 한다고 주장하였다. Noddings(1990)는 구성주의 인식론이 전통적인 인식론에서 탈피한다는 의미로, 구성주의를 탈인식론적이라고 하였다. 구성주의를 자세히 이해하기 위해서는 객관주의에 대한 이해가 병행되어야 하므로, 두 관점을 비교하며 알아보고자 한다.

객관주의에서의 지식은 고정되어 있고 확인할 수 있는 현상 혹은 개체로 보았다. 이에 지식은 학습자의 외부에 있으며, 역사적, 공간적인 것을 초월

한 절대적인 것으로 보았다. 따라서 교육 목표는 절대적인 진리를 추구하고 지식을 습득하는 것이며, 이에 따라 움직이는 현실은 통제와 예측이 가능하며 규칙과 방법으로 규명될 수 있다고 본다. 이에 반해 구성주의에서의 지식은 절대적이지 않으며, 개인에 의해 구성되어지는 것으로 본다. 따라서 하나의 절대적인 지식이 존재할 수 없으며 개개인이 경험하는 경험에 따라 의미가 개별적으로 형성된다고 본다. 이러한 인지적 작용에 의해 지속적으로 구성되고 재구성되는 것이 지식이며, 특정한 상황적, 사회적, 문화적, 역사적 맥락이 영향을 미친다. 즉, 개인의 인지적이고 사회적인 요소와 역할을 강조하며 지식의 보편성과 일반성을 부인하는 것이다(강인애, 1997).

객관주의적 즉, 전통주의적 교수 방법을 적용하는 행동주의와 인지주의는 객관주의 인식론에 근거하고 있는데, 행동주의는 외현적 행동의 변화 자체를 학습으로 보고, 학습자를 외부의 환경적 자극에 반응하는 수동적 주체로 본다. 또한, 인지주의는 학습자의 인지구조 변화 자체를 학습으로 본다는 점에서 행동주의보다는 상대적으로 능동적인 학습관을 취하고 있으나, 고정되어 있고 절대적인 진리와 지식을 학습자에게 전달하는 데 초점을 둔다. 즉, 교육의 목표는 인식 주체 외부 세계의 내용과 구조를 학생들이 복사(copying)하도록 하는 것이다(Burstein, Kretschmer, Smith, & Gudoski, 1999). 이에 반해 구성주의에서는 학습자 개개인이 각자의 맥락에서 능동적인 경험을 통해 지식을 구성한다는 것을 강조한다. 즉, 개인의 특정한 사회적 경험과 배경을 토대로 개인적인 인지작용을 통해 주어진 사회 현상을 이해해 나간다는 것이다. 따라서, 구성주의에서는 개인에게 의미 있고, 적합하고 타당하다면 진리이자 지식으로 보며, 개인의 주관적인 흥미와 관심에 초점을 둔 능동적인 학습자관을 취한다.

이에 따라, 두 관점에서는 교사의 역할 역시 두드러지는 차이점을 보인다

다. 객관주의에서의 교사는 불변의 지식과 정보를 발견하고, 전달하는 역할로 권위적인 성격을 가진다. 이에 반해 구성주의에서의 교사는 개인의 인지작용과 상호작용을 촉진하고, 지지하며, 환경을 제공하고, 공동으로 구성해 나가는 역할을 한다. 구성주의에서의 교육은 학습자가 맥락에 적절한 의미와 실재를 구성하는 방법을 스스로 학습하게 함으로써, 환경에 잘 적응하고 필요에 따라 환경을 변화시킬 수 있도록 해주어야 한다(Bruner, 1996). 이에 근거하여 구성주의는 전통적인 교사의 역할에 대한 변화를 요구한다. 지식과 정보를 전달하고, 수업을 일방적으로 진행하고, 관리·감독을 하는 것이 아니라 학습 과정을 촉진하고, 조언하고, 지지하며, 동료 학습자로서의 역할을 제안한다.

절대적인 정보와 지식의 습득을 중요시하는 객관주의에서는 정해진 내용을 그대로 복사하여 출력해내는 학생을 우수하게 평가한다. 상황적, 문화적인 것은 고려하지 않은 채로, 모두에게 일정한 기준을 정해 학생의 성취도, 학업능력 등을 평가하여 상대적으로 비교하는 방법을 사용한다. 이에 반해 구성주의에서는 지식 구성 활동 그 자체를 평가를 대상으로 하며 개인의 차이와 상황적, 문화적 여건을 고려한 다양한 평가방법을 활용한다. 저널, 교사에 의한 활동 관찰, 동료 평가, 자가 평가 등 기존 교사가 진행하였던 평가 역시 학습자가 공동으로 참여하여 수업에 관한 자율성과 선택권을 부여한다.

<표 1> 객관주의와 구성주의

구분	객관주의	구성주의
지식	인식주체와 독립되어 외부에 존재	마음의 산물로 인식주체에 의해 결정
의식	상징의 처리자, 자연의 거울	상징의 구성자, 자연의 해석자
사고	외부 실재를 반영, 외부 실재에 의해 통제	지각과 구성에 근거하며 신체적, 사회적 경험을 통해 성장

의미	인식주체와 동일		인식주체에 의해 결정	
상징	실재를 표상, 외부 실재의 내적 표상		실재를 구성하는 도구, 내부 실재의 표상	
최종목표	보편타당한 절대적 진리와 지식 추구		맥락에 적합한 의미 구성	
대표유형	행동주의	인지주의	인지적 구성주의	사회적 구성주의
학습	외현적 행동의 변화	인지구조의 변화	개인의 주관적 경험에 근거한 의미 구성	사회적 상호작용을 통한 의미 구성
학습자관	외부 자극에 반응하는 수동적 학습자관	내적으로 정보를 처리하는 능동적 학습자관	환경과 상호작용하여 의미를 구성하는 능동적 학습자관	
교육과정	교과서 중심의 지식과 정보의 전달	기본 기능 지식과 정보의 전달 또는 발견	다양한 자료에 근거한 구성 활동	다양한 자료에 근거한 구성 활동
교수	관리자, 감독자 정보의 수동적 수용자, 청취자, 추종자	정보처리 활성자	개인적 이해를 위한 사고 안내	지식의 공동 구성
교사의 역할	관리자, 감독자 정보의 수동적 수용자, 청취자, 추종자	정보처리 활성자	촉진자, 안내자	촉진자, 안내자, 공동 참여자
학습자의 역할	정보의 수동적 수용자, 청취자, 추종자	정보의 능동적 처리자	의미의 능동적 구성자, 산출자, 설명자, 해석자	의미의 능동적 공동 구성자, 산출자, 설명자, 해석자
핵심개념	자극, 반응, 강화	정보처리, 정교화	개인의 구성적 과정	사회, 문화적 동화
주요 수업전략	연습과 피드백	정보처리 전략	유의미한 아이디어와 자료 등과 상호작용할 수 있는 풍부한 학습기회 제공	유의미한 아이디어와 자료 등과 상호작용할 수 있는 풍부한 학습기회를 학습자와 공동으로 구성
평가	양적평가, 총괄평가 강조		질적평가, 형성평가 강조	

주요매체	다양한 전통적 매체와 CAI	컴퓨터에 기초한 수업	인터넷, 마이크로월드, 구성도구
주요 이론가	Skinner, Thorndike	Bruner, Ausubel	Piaget, von Glasersfeld Vygotsky, Rogoff

조영남 (1998). 구성주의 교수-학습. 김종문 외(편), 구성주의 교육학, p.157

구성주의는 지속적으로 여러 분야에서 논의의 대상이 되어 왔으며, 학자의 접근에 따라 다양하게 분류된다. 교육 분야에서 가장 널리 수용되는 분류형식인 인지적 구성주의(cognitive constructivism)와 사회적 구성주의(social constructivism), 지식구성의 객관성 정도에 따른 객관적 구성주의와 상대적 구성주의, Moshman(1982)에 의한 내생적 구성주의(endogenous constructivism), 외생적 구성주의(exogenous constructivism), 변증법적 구성주의(dialectical constructivism) 등이 있다. 이렇듯 구성주의는 포괄적이고 다의적인 개념으로 이해될 수 있으나, 공통적으로 제시되는 바가 있다. 학습자는 스스로 지식을 구성한다는 것이다. 주체는 스스로 학습을 하며, 이를 통해 의미를 구성하는데, 이 의미의 구성을 곧 학습이라고 본다.

Roth(1995)는 생물학적으로 인간의 인식활동은 구성일 수 밖에 없다고 주장하였다. 저등 척추동물의 감각계, 중추처리계, 운동계를 담당하는 신경세포의 비율은 1대 3대 1인 반면, 인간의 비율은 1대 100,000대 1이라고 하며, 인간의 뇌는 감각적으로 지각하는 것보다 지각된 것을 비교·평가하며 의미를 부여하는 기관이 발달하였음을 언급하였다. 이러한 맥락에서, 구성주의에서의 인지는 감각기관을 통해 전달된 자극을 두뇌가 해석을 통해 의미를 부여하여 실재를 구성해가는 과정이다. 이처럼 인식, 즉 구성은 개인적 활동인 동시에 사회적 활동으로 볼 수 있는데, 구성활동은 사회적 맥락

속에서 일어나기 때문이다. 개인적 차원과 사회적 차원을 가지고 있는 구성활동에 대해 개인적 차원을 강조하는 관점을 인지적 구성주의라 하고, 사회적 차원을 강조하는 관점을 사회적 구성주의라 한다.

나. 구성주의의 유형

구성주의는 지식 획득 과정에 따라 두 유형으로 나누어지는데, 그 유형은 개인의 인지적 발달에 중요성을 둔 인지적 구성주의와 사회적 상호작용에 중요성을 둔 사회적 구성주의이다.

(1) 인지적 구성주의

인지적 구성주의는 개인의 주관적 경험에 의거한 의미 구성, 즉 개인에 초점을 둔다. Piaget는 지식 구성을 개인과 환경간의 상호작용에 의해 개인 내부에서 구성되는 과정이라고 하였는데, 이때 동화(assimilation)와 조절(accommodation), 그리고 평형화(equilibration) 과정에 따라 인지구조가 새로이 형성된다고 하였다. 이 과정에서 발생하는 인지적 비평형(disequilibration) 상태가 인지발달의 주요 원인으로 작용한다. 즉, 기존의 인지구조에서의 도식과 새로이 지각하는 것의 모순이 발생이 인지구조의 발달과 지식의 증가를 이끌어낸다는 것이다. 이처럼, 인지적 구성주의에서는 도식과 지각에서의 모순으로 발생한 인지적 비평형 상태를 평형상태로 변화시키는 과정에서 학습이 이루어진다고 본다. 이를 위해 교사는 개별 학습자의 도식을 인지하고, 비평형을 일으켜 개인적 학습을 자극하여야 한다(김병찬, 2003).

(2) 사회적 구성주의

사회적 구성주의는 개인 하나의 주체가 아닌, 상호작용 속의 개인에게

초점을 둔다. Vygotsky는 근접발달영역(Zone of Proximal Development: ZPD)을 제시하였는데, 이 근접발달영역은 스스로 문제를 해결할 수 있는 실제적 발달 수준과 주체보다 지식의 수준이 좀 더 높은 사람의 도움 혹은 지지를 받아 문제를 해결할 수 있는 잠재적 발달 수준 사이의 영역을 의미한다. 이 관점에서는 상호작용의 중요성을 강조하는데, 학습자가 스스로 해결할 수 없는 문제도 또래나 어른과의 협력을 통해 해결할 수 있는 협동학습과 사회적 관계구성을 강조한다. 이때 학습자를 돕거나 지지하는 사람은 전통주의적 방법으로 설명을 하거나, 지식을 전달하는 것이 아니라, 학습자로 하여금 스스로 문제해결을 수행할 수 있도록 안내(guide)하고, 조언(scaffolding)하는 역할을 한다. 이러한 안내와 참여의 정도는 점차 감소시켜 나중에는 완전히 소거하여야 한다. 이처럼 사회적 구성주의에서는 학습자 개인의 인지구조의 변화보다 집단 내의 학습자 개인의 참여가 더욱 중요하며, 협동, 토의 등 상호작용을 통한 학습을 강조한다(김병찬, 2003).

구성주의에 대한 인지적 관점과 사회적 관점은 각각의 특징을 지니나, 인식 주체의 능동적인 지식 구성과 의미 발견을 공통적으로 강조하고 있음을 알 수 있다. 많은 구성주의 학자들은 이 두 관점을 서로 상보적인 관점(Steffe, Cobb, & von Glasersfeld, 1988)으로 보고 있으며, 교육에 있어 두 관점의 특징을 고려하여 적용해야 할 필요가 있다. 즉, 두 관점의 통합으로, 학습이란 문화적인 실체에 참여하면서 타인과 끊임없는 상호작용을 통해 일어나는 문화화의 과정이며, 동시에 자기 조직의 과정이라고 정의할 수 있다(Cobb, 1996).

한편, 구성주의를 세 개의 유형으로 구분하는 연구에서는 인지적 구성주의를 보완하기 위해 사회적 구성주의의 연구가 시작되었으며, 인지적

구성주의와 사회적 구성주의의 제한점을 보완하기 위해 인지사회적 구성주의가 제시되었다고 본다. 구성주의를 세 개의 유형으로 구분하는 관점에서는 인지사회적 구성주의를 급진적 구성주의와 같은 의미로 설명한다(박종국, 2006; 이상구, 2005). 이에 양 관점에서의 지식의 의미와 획득과정을 포함한 구성주의의 유형은 인지사회적 구성주의로 볼 수 있을 것이다.

다. 구성주의 교육관

구성주의는 1990년대 중반 이후에서야 교육학에서 대두되었으며, 교육심리분야와 교육공학분야에서 시작되었다고 본다(이상구, 2005). 구성주의가 교육학을 포함한 여러 분야에서 연구되는 것은 현대사회의 변화로 인한 것으로, 통제와 예측이 불확실한 사회에서 필요로 하는 역량은 기존의 학습방법인 지식의 전달과 습득만으로는 부족함에 따라, 지식을 재구성하고 정보를 처리하는 방법에 대한 관심이 구성주의로 이어졌다고 볼 수 있다. 또한, 김신일과 박부권(2005)은 지식 기반 사회에서 요구되는 학습량을 기존의 교육제도와 교수방법으로는 소화해낼 수 없기 때문이라고 해석하였다.

구성주의적 교육관은 ‘앎의 의미’와 ‘앎을 구성해가는 과정’에 있어 새로운 시각의 필요성을 제공한다(김지영, 2005). 지식은 강의와 문서화된 교과서를 통해 전달하는 것이며(Applefield, Huber, & Moallem, 2000), 학습은 정해진 지식을 습득해 가는 과정이자 학습자는 교사의 외재 동기를 얻고 교사의 결정을 수용하고 따르는 수동적 존재라는 전통주의적 교육관(Fosnot & Perry, 2005)과 대치되는 구성주의적 교육관은 전통주의적 교육관의 한계를 보완하고 문제점을 극복하기 위한 가치관으로 대두되었다.

Cazden(2001)은 전통주의적 교육관에서의 ‘가르치다’의 의미는 교사에 의한 일방적인 설명과 전달을 강조하는 권위적 담화라고 하며, 권위 있는 교

사에 의해 지식을 접하는 것보다 동료 학생간의 상호작용을 통한 지식구성이 더욱 효율적임에 따라 가르침에 대한 변화가 필요하다고 하였다. 또한, 구성주의 학자들은 가르친다는 것의 동의어로 촉진(facilitating), 안내(guiding), 가능하게 하기(enabling), 조언(mentoring), 중개(meditating), 본보이기(modeling) 등을 제시하며(Davis, 2014), 교사의 가르침에 대한 인지적 변화의 필요성을 제안한다. 이처럼 구성주의적 교육관은 교사의 역할을 지식 전달자가 아닌, 학습자의 이해를 촉진시키고 안내하는 지지자로 변화시켜야 한다고 제안한다(Duffy & Jonassen, 1991).

학습은 언어를 매개로 하여 타인과의 상호작용을 통해 얻은 지식을 개인이 내면화하면서 일어난다(임희준, 노태희, 2001). 사회적 공간에서 타인과 아이디어를 공유하는 과정을 통해 끊임없이 구성과 재구성을 반복하여 지식의 구조를 확대한다. 이러한 학습은 전달이 아닌 해석에 의해 일어나며, 해석은 사전 지식(prior knowledge)에 영향을 받고, 대화에 의해 촉진된다(Cobern, 1993). 이처럼 대화, 상호작용 속에서 지식이 공유되고 이해되므로, 학생들이 교사와의 대화, 학생 간의 대화에 참여하도록 장려하여야 한다(Brooks & Brooks, 1993).

이러한 구성주의적 교육관에 대해 Meril(1991)은 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 학습은 구성되는 것이다. 지식은 경험으로부터 구성되는 것으로, 학습 역시 학습자가 지식에 대한 내면화를 하는 구성적 과정이다. 둘째, 학습은 경험에 의한 개인적인 해석이므로, 해석은 개인적인 것이다. 셋째, 학습은 협력적이다. 지식의 구성과 개념의 형성은 다양한 관점의 공유와 협상을 통해 구성된다. 넷째, 학습은 맥락적이어야 한다. 다섯째, 평가는 학습자가 지닌 지식의 구조가 사고를 촉진하는데 얼마나 유용한 지를 관찰하는 것이다.

김병찬(2002)은 구성주의 교육관의 특징을 다음과 같이 제시하였다. 첫

째, 상대적 진리관에 근거한다. 즉, 지식은 개인의 삶과 맥락에서 구성되는 것으로, 개인 각각의 경험에서 구성되는 지식이 중요시되며, 지식의 가치 역시 일상생활에서의 유용성에 따라 평가된다. 둘째, 학습자 중심이다. 절대적인 진리를 인정하지 않고 학습자가 지식을 구성하는 과정과 활동을 중요시함에 따라 학습자가 교육의 주체라는 것을 분명히 한다. 셋째, 구체적인 상황과 맥락이 중요하다. 학습자가 지식을 구성하는 활동은 구체적인 맥락에서 이루어졌을 때 가치를 지닌다. 추상화되고 탈맥락적인 상황에서는 의미가 없다고 여김에 따라, 보다 실제적인 상황과 맥락의 제공이 중요하다. 넷째, 학습의 내용보다는 과정이 중요하다. 구성주의에서의 교육내용은 일상생활과 학습에서 복잡하게 얽혀있다고 가정한다. 즉, 일상에서의 모든 경험이 교육내용이자 소재가 될 수 있으므로 정해진 교육의 내용보다는 지식을 구성하는 과정에 초점을 둔다. 다섯째, 교사는 학습 촉진자의 역할을 한다. 구성주의 관점에서의 교육은 학습자가 맥락 속에서 스스로 지식을 구성하는 과정이므로 교사는 학습자를 돕고 지원하며, 환경을 제공하고 과정을 촉진하는 역할을 해야한다.

한편 Duffy와 Cunningham (1996)은 구성주의 학습의 특징을 일곱 가지로 제시하였는데, 그 내용은 다음과 같다. 첫째, 모든 지식은 구성되는 것이고, 모든 학습 역시 구성의 과정이다. 둘째, 다양한 세계관이 구성될 수 있으며, 다양한 관점 역시 존재한다. 셋째, 학습은 관련 맥락 속에서 이루어져야 한다. 넷째, 학습은 신호와 도구에 의해 매개되어야 한다. 다섯째, 학습은 대화를 통한 상호작용 활동이다. 여섯째, 사회적 과정 내에 학습자는 존재한다. 일곱째, 학습의 목표는 학습자가 어떻게 알아가는지 파악하는 것이다.

이와 유사하게 Fosnot(1996)은 구성주의 학습의 일반 원리를 다섯 가지로 제시하였다. 첫째, 학습은 발달의 결과가 아니라, 학습이 곧 발달이다.

학습은 학습자 스스로의 발명과 자기 조직화를 필요로 한다. 둘째, 불균형이 학습을 촉진한다. 인지적 갈등과 혼란은 학습을 위한 자극이며, 이것이 학습될 내용의 조직과 본질을 결정한다. 셋째, 반성적 추상화가 학습의 원동력이다. 인간은 의미의 구성자로서 다양한 경험을 표상적인 방식으로 조직·일반화하고자 하므로, 반성적인 작문을 통해 성찰의 시간을 주어야 한다. 넷째, 학습은 본래 사회적·대화적이다. 공동체 구성원들 간의 대화 깊이가 있는 사고를 촉진시켜준다. 다섯째, 학습은 구조의 발달을 지향한다. 학습자들이 의미 구성을 위해 노력할 때, 관점에 점진적인 구조적 변화가 이루어져 보다 큰 아이디어를 구성하게 되며, 이것은 곧 다양한 경험에 일반화될 수 있는 핵심 조직 원리가 된다.

Black과 Ammon(1992)은 구성주의 교수방법을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 학습자가 수업 이전에 가지고 있는 생각을 파악한다. 둘째, 학습자의 지식과 관련된 실질적이고 확장된 경험을 제공한다. 셋째, 학습자가 스스로 생각할 수 있는 기회를 제공한다. 넷째, 협동과 토의를 통해 이루어지는 학습을 강조한다. 다섯째, 학습에 적절한 환경을 조성한다.

강인애(1997)도 구성주의 교수학습에 대해 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 학습자는 학습에 대한 주인의식(ownership)을 가져야 한다. 주인의식은 자기 주도적 학습(self-regulated learning)을 할 수 있는 기술과 능력으로, 이러한 적극적인 학습자의 능력을 발휘시킬 수 있도록 환경이 조성되어야 한다. 둘째, 자아성찰적(reflective practice) 실천을 강조한다. 자아성찰적 실천은 일상적 현상이나 사건에 대해 무심코 지나쳐 버리지 않고 그 의미와 중요성에 의문을 갖고 분석하고, 대안을 찾는 것이다. 셋째, 협동학습환경의 활용을 강조한다. 협동학습은 양을 나누어 부담을 던다는 의미보다는 사람들마다 다양한 생각과 견해를 갖고 있음을 배우게 하는 데 목적을 둔다. 넷째, 교사는 학습자의 학습을 돕는 조연자(scaffolder)이자 배움을 같

이 하는 동료 학습자(co-learner)다. 교사는 학습에 대한 도움을 주고, 문제 해결에 필요한 자료를 제시해주는 역할을 하며, 확산적 사고를 촉진할 수 있는 질문을 하여야 한다. 다섯째, 구체적 상황(context), 즉 맥락을 배경으로 한 실제적 성격의 과제(authentic task)를 제시한다.

이상의 내용을 종합하여 볼 때, 구성주의적 교육관에 대한 기본 가정은 지식은 개인의 경험을 통해 구성되는 것이며, 학습은 구성적인 과정으로 학습자가 지각된 지식을 내면화하고, 경험을 개인적으로 해석하는 것이다. 이에 교사는 학습자가 맥락 속에서 지식의 구성 활동을 효과적으로 진행할 수 있도록 학습환경을 조성하는 것이 중요하다.

2. 구성주의적 학습환경

가. 구성주의적 학습환경

학습환경은 학습이 진행되는 사회적 분위기로, 교육적 환경 혹은 교실 풍조라고 불리기도 한다(Johnson & McClure, 2004). 즉, 학습환경은 “새로운 지식, 기능, 태도를 습득하는 장소의 시설, 조건 따위의 환경을 총칭하여 이르는 말(고려대 한국어대사전, 2019.10.23. 인출)”로 학생의 수행 능력에 영향을 줄 수 있는 교실의 교수적, 대인 관계적, 물리적인 특징을 의미한다.

구성주의적 학습환경은 전통주의적 학습환경과는 많은 차이점을 나타내는데(DeVries & Zan, 2005; Yildirim, 2009), 상호작용과 협력을 중요시하고, 능동적인 학습자의 활동을 기반으로 한 교사의 지원이 필요함을 기반으로 두고 있다. 이러한 학습환경의 이론은 지속적으로 언급되어 왔으며, 세부적인 내용은 다음과 같다.

Howard, McGee, Schwartz와 Purcell(2000)이 제시한 구성주의 학습모델은 창의적 사고와 탐구, 협력을 필요로 하는 적극적인 학습환경의 제공을 강조하였는데, 학생들은 구성주의 교실에서 실생활의 문제를 탐구, 해결하고 협력적인 그룹 과제를 수행하며, 질문에 대한 해결책을 제시하는 활동에 참여하며 저널을 쓴다고 하였다. Sharma와 Chawla(2014)는 구성주의 학습환경의 구성 요소로 교육적 요소, 사회적 요소, 기술적 요소를 제시하였다. 첫째 교육적 요소는, 교사는 교실 운영에 있어 교육의 목적에 초점을 두고 학습자가 학습 목표를 달성하기 위해 개인의 지식을 구성할 수 있도록 설계해야 한다는 것이다. 둘째 사회적 요소는, 교사는 학습자가 상호작용할 수 있는 환경을 제공하고 유지해야 한다. 셋째 기술적 요소는, 교사는 학습 지원 도구로 기술(Technology)를 활용해야 한다는 것으로, 시간적, 공간적 제약이 없는 인터넷은 학습자로 하여금 언제 어디서든 사용할 수 있으므로 보다 용이하게 학습을 지원할 수 있는 기술적 요소가 될 수 있다. Jonassen(1999)은 구성주의 학습환경(Constructivist Learning Environments: CLEs) 모형을 제시하였는데, 구성주의적 교실 운영을 위한 요소로 문제, 프로젝트 사례, 정보자원, 인지적 도구, 대화·협력 도구, 사회·맥락적 지원 6가지를 언급하였다. 이때 교사는 학습을 안내하고(coaching), 지원하며(scaffolding), 시범을 보이는(modeling) 등의 역할을 해야 한다고 제안하였다.

한편, 이러한 구성주의적 학습환경의 요소는 척도를 통해서 보다 세부적으로 확인할 수 있는데, 학습환경의 제공과 지원이 잘 수행되고 있는지 학습자로 하여금 확인하고 평가하기 위해 개발된 척도와 그 내용은 다음과 같다. 먼저, Taylor와 Praser(1991)의 구성주의적 학습환경 설문지(Constructivist Learning Environment Survey : CLES)는 협상, 선 지식(prior knowledge), 자율성, 학생 중심의 네 가지 하위영역으로 구성되어

있으며, 대상은 중등학교(secondary school) 학생이었다. 이 척도는 여러 연구에서 수정 보완되어 활용되어 왔다(Aldridge, Fraser, Taylor, & Chen, 2000; Fraser, & Tobin, 1991; Taylor, Praser, & Fisher 1997; Tobin, & Fraser, 1998).

이후 대학생을 대상으로 여러 척도가 개발되었는데, 먼저 Tenenbaum, Naidu, Jegede와 Austin(2001)의 척도는 1) 논쟁, 논의, 토론, 2) 개념적 모순과 딜레마, 3) 타인과 아이디어 공유하기, 4) 문제해결을 위한 교구와 자원, 5) 반성과 개념 탐색을 위한 동기, 6) 학습자의 요구 충족, 7) 의미와 실생활 관련 사례 만들기의 일곱 가지 하위영역으로 구성되어 있다. Karadağ(2007)의 척도는 대학생을 대상으로 구성주의적 교실에서의 교사 역할을 측정하고자 학습자, 수업계획, 수업과정, 평가의 네 가지 하위영역으로 구성되어 있으며, Arkün과 Aşkar(2010)가 개발한 척도는 학습자 중심, 학습자의 사고 격려, 협동, 실생활과의 관련성, 교수와 평가의 결합, 다른 견해의 여섯 가지 하위영역으로 구성되어 있다.

이러한 척도는 학습자를 대상으로 함에 따라 교사의 입장을 근거한 척도 개발의 필요성을 지적하며, Yildirim(2014)은 초등학교 교사를 대상으로 하여 구성주의적 학습환경운영기술척도(Scale for Constructivist Learning Environment Management Skills : SCLEMS)를 개발하였다. 이 척도는 의사소통과 상호작용, 지적 관계 구성, 지적 기능의 발달, 시간 운영 및 평가, 교수학습방법, 학습환경 조성 여섯 가지 하위영역으로 구성되어 구성주의적 교실 운영 실재를 파악할 수 있다. 세부적으로는 교사와 학습자, 학습자 간의 의사소통과 상호작용, 개방적이고 능동적인 학습환경 지원, 충분한 시간 제공, 활동 내의 다양한 평가 등의 내용이다.

이처럼 구성주의적 학습환경의 공통적인 특성은 학습자 중심의 활동 구성을 지원해야 한다는 것이다(Brandon, & All, 2010; Yildirim, & Donmez,

2008). 따라서 성공적인 구성주의적 학습환경은 이를 관리하는 교사의 역할 및 기술과 직접적인 관련이 있음을 알 수 있다.

나. 유아교육의 구성주의적 학습환경

구성주의는 교수학습방법의 객관론적 인식을 제공하는 기초이론으로 주목받아 왔으며, 영유아 보육·교육 현장에서 중요하게 다루어지고 있다(배영주, 2005). 현재 우리나라의 국가수준 교육과정인 누리과정은 놀이, 생활, 흥미와 몰입 중심의 교수학습과정을 요구하며 통합과 상호작용의 중요성을 강조하고 있는데(교육과학기술부, 보건복지부, 2012), 이는 실험, 흥미, 놀이, 협동, 토론, 공동체 등을 핵심 요소로 강조하는 구성주의 교육관(DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2007)과 같은 맥락에 있음을 알 수 있다. 또한, 유아 대상의 구성주의를 기초로 한 과학(고유리, 2017; 서윤희, 2004; 채미영, 차정미, 2007), 수학(김경희, 나귀옥, 2007), 음악(백지혜, 김선영, 2010; 신인숙, 2005), 미술(김인숙, 신인숙, 2008) 등의 영역에서 연구가 진행되어 오고 있다.

이처럼 유아교육의 구성주의적 접근은 이미 깊숙이 자리 잡고 있으며, 특히 Piaget의 이론은 유아교육의 교수 원리를 제시하는데 기초이론으로 적용되어왔다. Kamii(1973)는 유아교육의 교수 원리로 세 가지를 제시하였다. 첫째, 지식은 유아 자신의 구성이므로, 학습은 유아의 능동적인 과정이어야 한다. 즉, 지식을 구성하는 과정은 학습자 개인의 것으로, 스스로 수행해야 한다. 둘째, 유아와 유아간의 사회적 상호작용은 유아의 지적 발달을 위해 중요하다. 타 유아와의 상호작용을 통해 자기중심적인 견해에서 벗어나 타인의 의견을 수용할 수 있으므로, 유아와 교사 간의 상호작용만큼 중요하다. 셋째, 지적 발달은 언어보다 실제적인 경험에 기초한다. 이때 교사는, 적절한 시간에 개입하여 유아가 자신의 지식을 구성할 수 있도록

도식과 추론방법을 파악해야 한다.

DeVries & Kohlberg(1987)는 구성주의 교육프로그램은 낭만주의 사상과 문화전승주의 사상에 고취되는 것들에 대한 대안을 제공한다고 주장하며 교수원리 세 가지를 제안하였다. 첫째, 유아의 사고와 사고 발달에 대한 지식을 토대로 유아의 자발적인 노력을 북돋아 주어야 한다. 즉, 유아의 오답을 즉각적으로 정정해주는 것이 아니라, 오답에 관련된 지식의 종류에 따라 반응하여야 한다. 예를 들어, 스스로 인지하여 정답을 찾을 수 있는 경우 독립적으로 찾아낼 수 있도록 격려하거나, 인습적인 경우 우호적으로 정정해주는 등이 있다. 둘째, 유아의 학습은 흥미로 인한 동기화를 통해 진행된다. 보상 등을 통한 인위적 동기화가 없이도 유아는 흥미로 인한 내적 동기로 학습을 수행할 수 있다. 셋째, 상호작용과 자율성을 강조한다. 구성주의적 관점에서의 지식 구성은 학습자가 주체라는 것을 근거에 둔다. 이러한 이론에 근거하여 DeVries & Kohlberg(1987)는 구성주의적 유아교육과정의 초점은, 교과목을 가르치는 것이 아니라 유아의 추론능력과 자율성 신장을 위한 활동과 교실환경을 고안하는 것이라고 하였다.

김선영(2001)은 유아교육의 구성주의적 교수 원리를 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 지식 구성의 다양한 형태와 수행을 이끄는 탐구의 원리이다. 둘째, 유아의 지식 구성을 촉진하기 위해 인지적 갈등이 발생하도록 하고 북돋아 주어야 한다. 셋째, 지적·정서적으로 자율성을 신장시켜야 한다. 넷째, 교실의 사회·도덕적 분위기가 유아의 발달을 지원하고 신장시켜야 한다. 다섯째, 구성주의적 교수는 교과 내용과 무관하지 않으며, 유아의 지식 구성을 위한 과정을 강조하는 동시에 적합한 교과 내용을 접목하는 것이다.

곽향림(2015)은 구성주의 교실의 원리를 흥미, 실험, 협동으로 나누어 설명하였다. 첫째, 흥미는 유아가 활동에 몰입하고, 자발적으로 무언가를 알

아가게 하는 힘의 원천이다. 이에 교사는 적절한 자료와 질문으로 유아의 주도성을 끌어내며, 관찰을 통해 유아의 진정한 흥미를 발견해야 한다. 둘째, 유아는 실험을 통해 아이디어를 발현한다. 유아는 실험을 통해 성공과 실패를 경험하며 자신의 활동을 되돌아보고 새로운 아이디어를 발산한다. 셋째, 유아는 갈등의 해결과 협동을 통해 도덕성과 지식 구성을 발달시킨다. 또래간의 갈등을 협동적으로 해결하고, 협상 전략을 공유하는 경험은 교실의 사회·도덕적 분위기 형성과 유아의 조망수용능력, 인지발달에 긍정적 영향을 준다.

이와 같은 구성주의적 관점에서의 유아교육은 유아의 발달을 목적으로 흥미를 고려하는 동시에 교실의 분위기 형성과 환경의 제공이 중요하다.

3. IPA 기법

IPA(Importance Performance Analysis)는 1970년대에 Martilla와 James가 제시한 방법으로, 제품이나 서비스가 지닌 주요 속성에 대해 소비자가 인식하고 있는 중요도와 실행도(만족도)를 분석하기 위해 개발된 방법이다. 제품이나 서비스를 이용하기 전에는 어떤 속성을 주요하게 여기는지 조사하고, 이용 후에는 실행도(만족도)를 이용자가 평가하도록 하여 각 속성에 대한 중요도와 실행도를 동시에 비교하여 분석, 평가하는 기법이다 (Hammit, Bixler, & Noe, 1996).

IPA 기법은 평가요소의 중요도와 실행도를 측정하여 도면상에 표시하고, 위치에 따라 의미를 부여하는 것으로, 4사분면으로 나누어 결과를 쉽게 파악할 수 있다. 즉, x축에 실행도, y축에 중요도를 놓고 중요도와 실행도의 평균 점수를 축으로 하여 4사분면 영역에 각 평가요소를 배치하는 것이다 (권성연, 2010). 4사분면은 각각 지속유지, 집중개선, 점진개선, 과잉지양으

로 표시하여 결과를 시각적으로 쉽게 파악할 수 있게 한다(민부자, 조호제, 2010). IPA 모형은 다음 그림과 같다.



[그림 1] IPA 모형

각 사분면의 영역을 살펴보면, 우선 1사분면은 지속유지(keep up the good work) 영역으로 중요도와 실행도가 모두 높은 영역이다. 이 영역에 위치한 항목은 지속적으로 상태를 유지해야 할 필요가 있음을 말해준다. 2사분면은 집중개선(Concentrate here) 영역으로 중요도에 비해 실행도가 낮은 영역이다. 따라서 이 영역에 위치한 항목은 집중적인 개선이 필요하다. 3사분면은 점진개선(Low priority)영역으로 중요도와 실행도가 모두 낮은 영역이다. 이 영역에 위치한 항목은 점진적인 개선전략이 필요하다. 4사분면은 과잉지양(Possible overkill)영역으로 실행도에 비해 중요도가 낮은 영역이다. 이 영역에 위치한 항목은 불필요한 과잉 관리를 제거하거나 개

선하는 전략이 필요하다.

이러한 IPA 기법은 비교적 쉽고 적은 비용으로 전략을 수립하는데 유용한 시사점을 제공 받을 수 있다는 이점이 있어, 마케팅 분야 외 건강, 교육, 경제, 심리학 등 다양한 분야에서 활용되고 있다(Martilla & James, 1977). 교육분야에서는 교육요구도(성민경, 엄우용, 김영희, 2016)나 교사의 인식(권성연, 2010; 민부자, 조호제 2010; 이미나, 박성희, 2015)을 알아보기 위한 연구에 활용되고 있으며, 최근에는 유아교육 분야에서도 IPA 기법을 활용한 연구들이 활성화되고 있다(고은경, 강진주, 2018; 백상수, 배정윤, 2018; 유영의, 이진희, 김종훈, 2017; 이인화, 한기순, 2016).



Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 부산광역시의 유아교육기관(유치원, 어린이집)에서 만 3-5세를 전담하고 있는 교사 215명이다. 연구대상의 일반적 특성은 다음과 같다.

<표2> 연구대상의 일반적 특성 (N = 215)

구분	세부사항	빈도	백분율	
근무기관	유치원	115	53.5	
	어린이집	100	46.5	
최종학력	전문대학 졸업	99	46.0	
	4년제대학 졸업	84	39.1	
	대학원 재학/졸업	32	14.9	
경력	1년 미만	27	12.6	
	1년 이상 ~ 5년 미만	96	44.7	
	5년 이상 ~ 10년 미만	57	26.5	
	10년 이상	35	16.3	
연령	20세 이상 ~ 30세 미만	111	51.6	
	30세 이상 ~ 40세 미만	62	28.8	
	40세 이상	42	19.5	
담당학급	만 3세	93	43.3	
	만 4세	54	25.1	
	만 5세	42	19.5	
	혼합반	26	12.1	
구성주의 교육경험 유무	경험 있음	학부수업	64	29.8
		대학원수업	22	10.2
		교사연수	26	12.1
		기타	1	0.5
	소계	113	52.6	
경험 없음	-	102	47.4	

2. 연구도구

본 연구에서는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도를 측정하기 위해 Yildirim(2014)에 의해 개발된 SCLEMS(The Scale for Constructivist Learning Environment Management Skills)를 이정화, 박정, 유혜린(2019)이 국내 유아교사를 대상으로 타당화한 구성주의적 학습환경운영 척도를 사용하였다. 해당 도구는 유아교사의 구성주의적 학습환경운영 실체를 측정하는 척도이나, 본 연구에서는 유아교사가 인식하고 있는 중요도와 실제를 함께 알아보기 위해 중요도와 실행도의 두 관점으로 수정하여 사용하였다. 그 예시는 다음과 같다.

<표3> 설문지 예시

얼마나 중요한가?					문항 내용	얼마나 실제로 하고 있는가?				
전혀	중요	보통	중요	매우	1. 나는 유아들의 고등사고기술(창의적 사고, 비판적사고 등)의 발달을 돕는다.	전혀	가끔	보통	자주	항상
중요	하지	않다	하다	하다	2. 나는 유아들이 정보를 찾고 정보를 사용하는 기술이 발달되도록 돕는다.	하	그	그	그	그
않다	않	다	다	다	...	지	렇	렇	렇	렇
						않	게	게	게	게
						는	한	한	한	한
						다	다	다	다	다

본 척도는 4개 영역에 총 23문항으로 구성되어 있으며 Likert 5점 척도(1='전혀 그렇지 않다'부터 5='매우 그렇다')로 측정하도록 되어 있다. 유아교사의 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도를 측정한 도구의 하위요인과 문항의 내용은 다음과 같다.

<표4> 구성주의적 교실운영 중요도-실행도 척도의 하위요인과 문항

하위요인	문항
지적관계 구성 (8)	1. 나는 유아들의 고등사고기술(창의적사고, 비판적사고 등)의 발달을 돕는다.
	2. 나는 유아들이 정보를 찾고 정보를 사용하는 기술이 발달되도록 돕는다.
	3. 나는 유아들이 목적을 설정하고 그 목적을 달성하는 기술이 발달되도록 돕는다.
	4. 나는 유아들의 문제해결기술의 발달을 돕는다.
	5. 나는 유아들의 질문과 탐색 기술이 발달되도록 돕는다.
	6. 나는 유아들의 사고를 자극하는 개방형 질문을 한다.
	7. 유아들이 스스로 자기 자신을 평가해 보도록 격려한다.
	8. 유아들을 평가하기 위해 여러 가지 평가기법을 사용한다.
의사소통 및 상호작용 (7)	9. 나는 유아들의 생각을 고려한다.
	10. 나는 유아들이 자기 일에 책임감을 가질 수 있도록 돕는다.
	11. 나는 유아들이 자유로운 분위기에서 자신의 생각을 표현하고 토론하도록 격려한다.
	12. 나는 유아들이 교사뿐만 아니라 친구들과끼리 대화를 주고받도록 격려한다.
	13. 나는 유아들이 스스로 결정하도록 격려한다.
	14. 나는 유아들이 진취적으로 행동하도록 격려한다.
	15. 나는 규칙 만들기 및 의사결정과정에 유아들을 참여시킨다.
교수학습 방법 (6)	16. 유아들의 참여를 높이기 위해 다양한 실물 및 원자료(변형 및 조작이 가능한)들을 사용한다.
	17. 유아들에게 실생활과 관련된 문제나 사건들을 제시한다.
	18. 유아교육기관 안에서 뿐만 아니라 밖에서도 배움이 일어날 수 있도록 안내한다.
	19. 학습에서 유아들의 흥미와 요구를 중요시 한다.
	20. 수업에서 유아들의 집중과 흥미를 끌고 유발시키기 위한 활동을 고안한다.
	21. 유아들의 의사소통과 상호작용이 쉽게 일어나도록 자리를 배치한다.
시간운영 (2)	22. 유아들의 학습활동에 충분한 시간을 준다.
	23. 유아들에게 질문에 답을 할 시간을 충분히 준다.

본 연구에서 사용된 구성주의적 학습환경운영 척도의 중요도의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .960 , 실행도의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .950으로 나타났으며, 하위요인별 신뢰도 계수는 .797 ~ .908에 분포하여 신뢰롭다고 할 수 있다.

<표5> 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도의 신뢰도

(N = 215)

하위요인	신뢰도	
	중요도	실행도
지적관계 구성	.901	.891
의사소통 및 상호작용	.908	.905
교수학습방법	.878	.857
시간운영	.797	.838

3. 연구절차

본 연구는 부산광역시에 소재하고 있는 유아교육기관(유치원, 어린이집)의 만 3-5세를 담당하고 있는 교사들을 대상으로 실시하였다. 설문에 소요되는 시간과 문항에 대한 이해 정도를 확인하기 위한 예비조사를 7월 1일부터 5일까지 20명을 대상으로 진행하였다. 예비조사 결과 소요시간, 문항에 대한 이해 정도는 문제가 없는 것으로 파악되어 별도의 수정 없이 기존의 척도를 그대로 사용하였으며, 구성주의적 학습환경운영에 대한 유아교사들의 의견을 수집하기 위해 주관식 질문을 추가하였다. 이후 각 기관과 시설의 장에게 연구의 목적을 설명하고 설문 동의를 구한 후 설문지를 배부하였다. 협조에 동의한 기관과 시설에 총 260부의 설문지를 직접 방문과 우편으로 전달하였으며, 회수된 설문지 중 응답이 누락되었거나 불성실한 설문을 제외하여 총 215부의 자료를 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS v. 25 프로그램을 이용하여 분석하였다. 먼저 연구대상의 일반적인 특성을 알아보기 위해 기술통계를 이용하여 빈도, 표준편차, 백분율(%)을 산출하였고, 유아교사의 구성주의적 학습환경 운영의 척도의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 다음으로, 중요도와 실행도의 차이를 알아보기 위한 t검정을 실시하였으며, IPA 기법을 활용하여 중요도-실행도 분석을 시행하였다.

IPA 기법은 4사분면 영역에 각 평가요소를 배치하여(권성연, 2010) 해석하는 기법이다. 1사분면은 중요도와 실행도가 모두 높아 지속적으로 상태를 유지해 나가야 하는 영역이며, 2사분면은 중요도에 비해 실행도가 낮아 집중적인 개선이 필요한 영역이다. 3사분면은 중요도와 실행도가 모두 낮아 점진적인 개선전략이 필요하며, 4사분면은 실행도에 비해 중요도가 낮아 불필요한 과잉 관리를 제거하거나 개선하는 전략이 필요하다.



[그림2] IPA 모형

IV. 연구결과

1. 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이

가. 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이

<표6> 구성주의적 학습환경운영-하위요인의 중요도와 실행도 간 차이

(N = 215)

하위요인	중요도			실행도			t
	m	sd	순위	m	sd	순위	
지적관계구성	4.33	.48	4	3.37	.59	4	21.522***
의사소통 및 상호작용	4.47	.49	1	3.73	.63	1	17.490***
교수학습방법	4.46	.48	2	3.63	.61	2	19.508***
시간운영	4.43	.55	3	3.60	.73	3	16.169***

*** $p < .001$.

유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영에 대한 중요도는 의사소통 및 상호작용($m=4.47$, $sd=0.48$), 교수학습방법($m=4.46$, $sd=0.48$), 시간운영($m=4.43$, $sd=0.55$), 지적관계구성($m=4.33$, $sd=0.48$) 순으로 나타났고, 구성주의적 학습환경운영에 대한 실행도 역시 의사소통 및 상호작용($m=3.73$, $sd=0.63$), 교수학습방법($m=3.63$, $sd=0.61$), 시간운영($m=3.60$, $sd=0.73$), 지적관계구성($m=3.37$, $sd=0.59$) 순으로 나타났다. 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영에 대한 중요도와 실행도의 차이 분석 결과, 4개의 하위

요인 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .001$). 각 문항별 중요도와 실행도의 경향과 차이는 다음의 표와 같다.

<표7> 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이

($N = 215$)

하위요인	문항	중요도		실행도		t
		m	sd	m	sd	
지적관계 구성	1	4.30	.615	3.28	.681	17.726***
	2	4.21	.654	3.27	.739	16.314***
	3	4.25	.650	3.33	.760	16.960***
	4	4.46	.578	3.54	.813	15.166***
	5	4.40	.570	3.47	.741	17.640***
	6	4.55	.568	3.54	.777	17.116***
	7	4.30	.609	3.34	.871	16.018***
	8	4.16	.706	3.21	.870	15.124***
의사소통 및 상호작용	9	4.53	.570	3.82	.747	12.978***
	10	4.52	.579	3.77	.804	13.751***
	11	4.48	.602	3.66	.775	15.412***
	12	4.53	.625	3.84	.833	12.838***
	13	4.51	.595	3.75	.750	14.087***
	14	4.31	.683	3.50	.802	13.092***
	15	4.44	.623	3.75	.810	12.759***
교수학습 방법	16	4.37	.648	3.50	.820	14.642***
	17	4.45	.608	3.66	.815	14.356***
	18	4.41	.619	3.51	.859	14.891***
	19	4.60	.537	3.84	.763	14.521***
	20	4.53	.602	3.66	.756	15.623***
	21	4.40	.618	3.60	.801	14.793***
시간운영	22	4.40	.618	3.63	.767	13.514***
	23	4.47	.594	3.58	.799	15.594***
전체	1-23	4.42	.458	3.57	.547	21.754***

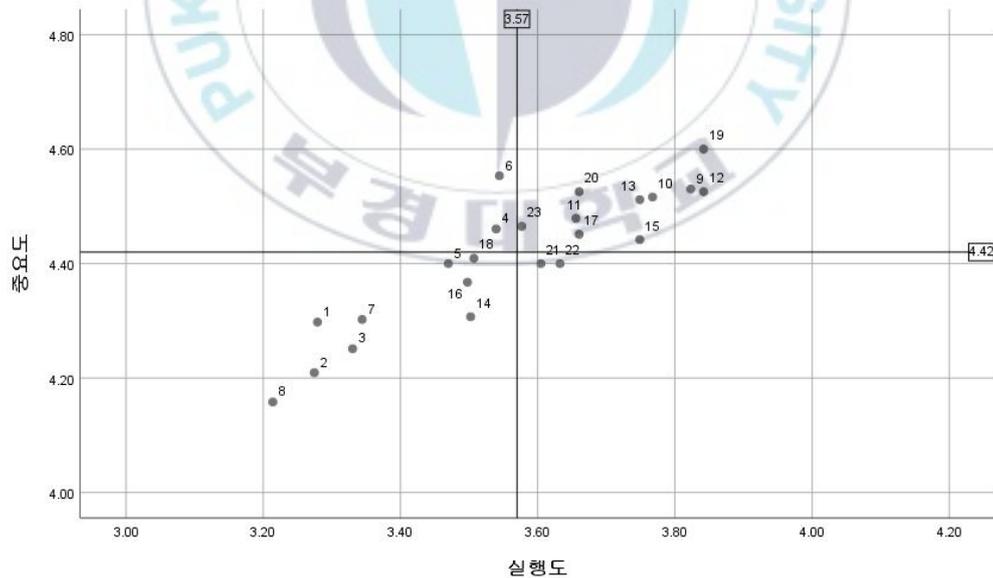
*** $p < .001$.

유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도는 평균이 4.16 ~ 4.60에 분포하여 구성주의적 학습환경운영에 있어 인식하고 있는 중요도가 높음을 나타낸다. 그 중 교수학습방법 영역의 19번 “학습에서 유아들의 흥미와 요구를 중요시 한다.” 문항의 평균이 4.60으로 가장 높았으며, 지적관계구성 영역의 6번 “나는 유아들의 사고를 자극하는 개방형 질문을 한다.”($m=4.55$), 의사소통 및 상호작용 영역의 9번 “나는 유아들의 생각을 고려한다.”($m=4.53$), 12번 “나는 유아들이 교사뿐만 아니라 친구들끼리 대화를 주고받도록 격려한다.”($m=4.53$) 문항 순으로 높게 나타났다.

한편, 구성주의 학습환경운영의 실행도의 평균은 3.21 ~ 3.84에 분포하여 구성주의적 학습환경운영에 있어 보통 이상으로 실행하고 있음을 나타낸다. 그 중 의사소통 및 상호작용 영역의 12번 “나는 유아들이 교사뿐만 아니라 친구들끼리 대화를 주고받도록 격려한다.”와 교수학습방법 영역의 19번 “학습에서 유아들의 흥미와 요구를 중요시 한다.” 문항의 평균이 3.84로 가장 높았으며, 의사소통 및 상호작용 영역의 10번 “나는 유아들이 자기 일에 책임감을 가질 수 있도록 돕는다.”($m=3.76$), 13번 “나는 유아들이 스스로 결정하도록 격려한다.”($m=3.75$), 문항 순으로 높게 나타났다. 구성주의적 학습환경운영에 대해 유아교사가 인식하는 중요도와 실행도의 차이는 전 문항에서 유의한 것으로 나타났으며($p<.001$), 상위 표와 같이 중요도가 실행도에 비해 높은 점수를 나타내었다.

나. 유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과

유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영에 대한 중요도와 실행도간의 차이를 확인해보기 위해 IPA를 실시하였다. x축은 실행도, y축은 중요도로 하고, 문항의 실행도와 중요도의 평균을 각 축의 교차점으로 하여 유아교사의 인식에 대한 분석 결과를 사분면에 구성하였다. 1사분면에 위치한 문항은 중요도와 실행도가 모두 높은 것으로 지속적인 유지가 요구되며, 2사분면에 위치한 문항은 중요도는 높으나 실행도가 낮아 집중적인 개선이 필요하다. 3사분면에 위치한 문항은 중요도와 실행도가 모두 낮아 중요도와 실행도 모두의 점진적인 개선이 필요하며, 4사분면에 위치한 문항은 중요도는 낮으나 실행도가 높아 지속적인 시행과 인식의 개선이 요구된다. IPA 결과를 사분면으로 나타낸 그림은 다음과 같다.



[그림3] 유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과

<표8> 유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과표

구분	영역	항목
1사분면 (지속유지)	의사소통 및 상호작용	9. 나는 유아들의 생각을 고려한다.
		10. 나는 유아들이 자기 일에 책임감을 가질 수 있도록 돕는다.
		11. 나는 유아들이 자유로운 분위기에서 자신의 생각을 표현하고 토론하도록 격려한다.
		12. 나는 유아들이 교사뿐만 아니라 친구들끼리 대화를 주고받도록 격려한다.
		13. 나는 유아들이 스스로 결정하도록 격려한다.
	교수학습 방법	15. 나는 규칙 만들기 및 의사결정과정에 유아들을 참여시킨다.
		17. 유아들에게 실생활과 관련된 문제나 사건들을 제시한다.
		19. 학습에서 유아들의 흥미와 요구를 중요시 한다.
		20. 수업에서 유아들의 집중과 흥미를 끌고 유발시키기 위한 활동을 고안한다.
		시간운영
2사분면 (집중개선)	지적관계 구성	4. 나는 유아들의 문제해결기술의 발달을 돕는다.
		6. 나는 유아들의 사고를 자극하는 개방형 질문을 한다.
	지적관계 구성	1. 나는 유아들의 고등사고기술(창의적사고, 비판적 사고 등)의 발달을 돕는다.
		2. 나는 유아들이 정보를 찾고 정보를 사용하는 기술이 발달되도록 돕는다.
3사분면 (점진개선)	지적관계 구성	3. 나는 유아들이 목적을 설정하고 그 목적을 달성하는 기술이 발달되도록 돕는다.
		5. 나는 유아들의 질문과 탐색 기술이 발달되도록 돕는다.
		7. 유아들이 스스로 자기 자신을 평가해 보도록 격려한다.
	의사소통 및 상호작용	8. 유아들을 평가하기 위해 여러 가지 평가기법을 사용한다.
		14. 나는 유아들이 진취적으로 행동하도록 격려한다.
		교수학습 방법
18. 유아교육기관 안에서 뿐만 아니라 밖에서도 배움이 일어날 수 있도록 안내한다.		
4사분면 (과잉지양)	교수학습 방법	21. 유아들의 의사소통과 상호작용이 쉽게 일어나도록 자리를 배치한다.
	시간운영	22. 유아들의 학습활동에 충분한 시간을 준다.

유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영에 대한 중요도($m=4.42$)와 실행도($m=3.57$)는 보통 이상의 수치를 나타내었다.

각 사분면에 위치한 영역을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 중요도와 실행도가 모두 높은 1사분면에 위치한 문항은 총 10개로, 유아교사는 구성주의적 학습환경운영에 대해 중요하게 인식하면서 잘 수행하고 있다고 스스로 인식하고 있음을 나타낸다. 의사소통 및 상호작용 영역의 대부분 문항이 위치하였으며, 교수학습방법 영역에서는 17번 “유아들에게 실생활과 관련된 문제나 사건들을 제시한다.”, 19번 “학습에서 유아들의 흥미와 요구를 중요시한다.”, 20번 “수업에서 유아들의 집중과 흥미를 끌고 유발시키기 위한 활동을 고안한다” 문항이 위치하였으며, 시간운영 영역에서는 23번 “유아들에게 질문에 답을 할 시간을 충분히 준다” 문항이 위치하였다. 이에 반해 지적관계구성 영역의 문항은 1사분면에 위치하지 않았다.

중요도는 높으나 상대적으로 실행도가 낮은 2사분면에는 지적관계구성 영역의 4번 “나는 유아들의 문제해결기술의 발달을 돕는다.”, 6번 “나는 유아들의 사고를 자극하는 개방형 질문을 한다.”가 위치하였다.

중요도와 실행도가 모두 평균보다 낮은 3사분면 역시 지적관계구성 영역에 속한 문항이 대부분 분포하였는데, 대표적인 문항은 2번 “나는 유아들이 정보를 찾고 정보를 사용하는 기술이 발달되도록 돕는다.”, 4번 “유아들을 평가하기 위해 여러 가지 평가기법을 사용한다.”, 7번 “유아들이 스스로 자기 자신을 평가해 보도록 격려한다.”이다.

마지막으로 실행도에 비해 중요도가 낮은 4사분면에는 교수학습방법 영역의 21번 “유아들의 의사소통과 상호작용이 쉽게 일어나도록 자리를 배치한다.”, 시간운영의 22번 “유아들의 학습활동에 충분한 시간을 준다.” 문항이 위치하였다.

V. 논의 및 결론

1. 연구결과 및 논의

본 연구는 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도간 차이를 알아보고, IPA 기법을 활용하여 중요도와 실행도 인식의 경향을 알아보고자 하였다. 본 연구의 연구문제를 중심으로 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

가. 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 간 차이

유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영은 5점 척도로, 중요도의 평균은 4.42점으로 높은 수준을 나타내었으며, 실행도의 평균은 3.57점으로 보통 이상의 수준을 나타내었다. 중요도는 실행도보다 높은 수준을 보였고 이러한 차이는 통계적으로 유의하였다. 이는 유아교사가 구성주의적 학습환경에 대해 중요하게 인식하고 있음에도 실제에 있어 상대적으로 어려움을 겪고 있음을 시사한다. 이정화와 박정언(2016)에 의하면 스스로 ‘아동중심적이고 열린교육을 실천하고자 노력 중’이라 하는 교사들도 구성주의 교수학습에 대해 들어는 봤으나 실제로 뭘 어떻게 하라는 건지 잘 모르겠다고 하였으며, 김지영(2019)의 연구에서도 구성주의적 교육신념이 높은 교사도 현장에서는 실제로 실천하기 어렵다고 언급하였음을 보고하였다. 이러한 결과의 이유는 두 가지의 측면으로 추측된다. 첫째, 실행 방안의 부재이다. 지금껏 구성주의적 학습환경에 대한 중요성을 들어왔고, 그와 관련된

이론도 이해는 하고 있으나 실체가 현장에서 어떻게 이루어지는지는 명확히 알지 못하고 있을 가능성이 있다. 따라서 구성주의적 학습환경운영을 위해서는 향후 다양한 현장 실례나 사례 중심의 교육이 강조될 필요가 있다고 여겨진다. 둘째, 누리과정과 유아교육기관의 평가의 압력으로부터 자유롭지 못했을 것임을 추측할 수 있다. 그동안 누리과정은 교육과정을 형식화하고, 지나치게 세부적인 지침을 제공함에 따라 획일화된 교육과정으로 이끌어왔다. 또한, 평가지표는 영유아교육 현장을 지표에 기반하여 움직이도록 강요하는 역할을 하고 있다(이경화, 2014). 즉, 기관에서는 국가의 평가를 받고, 좋은 결과를 얻기 위해 현장에서는 유아를 위한 환경 제공보다는 평가지표에 적합한 형식적이고 획일화된 환경을 제공해왔을 것이다. 이러한 현실로 인해, 유아교사는 구성주의적 학습환경의 중요성을 인지하고 있음에도 불구하고, 국가에서 요구하는 자료 중심의 교수학습실제 구현에 집중함으로써 구성주의적 학습환경을 돌아볼 여유가 부족한 것으로 추측된다. 이는 본 연구에서 개방형 응답으로 수집된 교사들의 목소리에서 확인되었는데, 예를 들면 “틀에 박힌 교육계획안대로 활동 실행 후, 그에 따른 평가가 이루어져야 하는 현실”, “정해진 시간, 도안과 지침으로 인해 활동이 제한적이며, 기관에서 제공하는 활동자료는 다양하지 못하고, 기관에서 정해진 규칙이 있어 구성주의적 교육을 실행하기가 어려움.”, “누리과정 중심의 수업에서는 제약이 있음.” 등의 제한점과 동일한 맥락임을 알 수 있다.

중요도와 실행도의 경향을 살펴본 결과 모두 보통 이상의 수치를 나타내었으나, 하위요인 중 의사소통 및 상호작용이 중요도와 실행도 양 측면에서 가장 높게 나타났다. 이는 유아교사가 교육현장에서 의사소통과 상호작용 측면을 중요하게 인식하고, 실행하는데 있어 다른 영역에 비해 편안하게 느낀다는 것을 관찰 및 인터뷰를 통해 밝힌 김지영(2019)의 연구결과와 일치하는 결과이다. 누리과정 해설서에서는 상호작용을 인지적, 정서적 교

류를 통해 능동적으로 지식을 구성하고 학습하는 것이라고 정의하면서, 상호작용의 핵심은 쌍방향적인 것으로, 유아와 교사, 유아와 유아가 서로 생각을 교류하면서 학습할 수 있는 배움의 공동체 문화를 형성하는 것이 중요하다고 되어 있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012). 또한, 제2차 평가인증 지표에 교사의 상호작용과 관련된 항목이 신설됨으로써 상호작용의 질에 대한 관심이 높아졌으며, 평가인증이 개선됨에 따라 질 높은 상호작용이 요구되고 있다. 이러한 국가적 요구의 특성과 유아교육의 기본적 요소로 중요성이 강조된 상호작용과 의사소통이기에 유아교사가 인식하는 중요도와 실행도가 높은 것으로 추측할 수 있다.

나. 유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과

유아교사의 구성주의적 학습환경운영에 대한 IPA 결과, 1사분면에 위치한 문항이 가장 많았다. 이는 유아교사가 구성주의적 학습환경운영 척도의 많은 문항에서 중요성을 잘 인식하고, 실행도 잘 하고 있다고 믿는 것으로 다행인 측면이라 여겨진다. 하지만, 중요도는 높으나 상대적으로 실행도가 낮아 우선적인 노력이 필요한 2사분면의 문항과 다른 문항에 비해 중요도와 실행도 모두 낮아 점진적인 개선이 필요한 3사분면의 문항들을 집중적으로 살펴볼 필요가 있다.

IPA 결과 중 2사분면에 위치한 문항을 먼저 살펴보고자 한다. 2사분면에는 4번 “나는 유아들의 문제해결기술의 발달을 돕는다.”, 6번 “나는 유아들의 사고를 자극하는 개방형 질문을 한다.” 문항이 위치하였다. 이 두 문항이 2사분면에 위치한 이유는 교사교육과정에서 자주 노출되는 내용임에도 실재를 위한 지원은 부족했기 때문일 것으로 추측된다. 교사들을 종종 듀이의 문제해결, 프로젝트 접근법의 문제해결, 교수방법 중 하나로서의 문제

해결 등(Henry, 1961) 학생들의 문제해결력 혹은 문제해결기술이 중요하다는 내용에 노출되어왔다. 그럼에도 중요도에 비해 실행도가 높지 않다고 인식하는 것은 실제로 현장에서 아동의 문제해결력 혹은 문제해결기술 발달의 목표달성을 위한 교육활동이 이루어질 여건이 아니거나, 그와 관련하여 잘 모르고 있을 가능성이 있는 것이라 여겨진다. 이는 개방형 질문에 대해서도 마찬가지이다. 개방형 질문은 정답이 없고, 무한한 범위의 반응을 요구하는 것으로 확산적 사고와 창의적 사고를 강조한다(이미희, 2018). 교사들은 개방적이고 확산적인 사고를 유발하는 질문과 대화를 이끌어내는 상호작용이 중요하다고 인식을 하면서도, 실행은 인식하는 만큼 하지 못하고 있음을 보고하였다(유혜린, 이정화, 2019). 또한, 문제해결기술은 다양성과 불확실성이 공존하는 미래사회에서 개인에게 주어지는 과제 및 문제 상황에 효율적으로 대처하기 위해 꼭 필요한 기술이라고 할 수 있다(한국산업인력공단, 2018). 이 두 가지 부분은 교사들이 중요하다고 충분히 인식하고 있으면서도 실제로는 미비하다고 여기고 있는 바, 향후 교사교육에서 우선적으로 고려, 지원할 수 있는 방안 모색이 필요하다.

다음은 IPA 결과 중 3사분면에 위치한 문항을 살펴보고자 한다. 대부분 지적관계구성 영역 중 유아의 기술 발달 지원에 해당하는 1번 “나는 유아들의 고등사고기술(창의적사고, 비판적사고 등)의 발달을 돕는다.”, 2번 “나는 유아들이 정보를 찾고 정보를 사용하는 기술이 발달되도록 돕는다.”, 3번 “나는 유아들이 목적을 설정하고 그 목적을 달성하는 기술이 발달되도록 돕는다.” 등의 문항이 위치하였다. 이 문항의 내용은 구성주의에서 강조하는 지식 구성을 위한 중요한 학습기술로, 교사는 지식을 전달하는 것이 아니라 학습자가 스스로 지식을 구성할 수 있는 기술의 발달을 도와야 한다는 것이다. 이러한 학습자의 기술 발달의 중요성을 강조해왔음에도 교사들이 인식하는 중요도와 실행도가 상대적으로 낮다는 것은, 지식전달에 초

점을 맞추어왔다는 방증일 것이다. 또한, 고등사고, 목적 설정, 정보 사용 기술은 유아교사에게 익숙하지 않은 용어인 것으로 추측된다. 그동안 유아 교사 양성과정에서 강조되어오지 않았던 측면이 있고, 그렇기에 중요도와 실행도 역시 상대적으로 낮게 평가되었을 가능성이 있다. 또한, 3사분면에는 지적관계구성 영역 중 평가와 관련된 7번 “유아들이 스스로 자기 자신을 평가해 보도록 격려한다.”, 8번 “유아들을 평가하기 위해 여러 가지 평가방법을 사용한다.” 문항이 위치하였다. 지속적으로 대안평가의 중요성을 강조하고 있음에도 불구하고 교사들이 인식하고 있는 중요도와 실행도가 모두 낮은 항목이다. 전통주의 학습환경에서는 평가가 교사의 주요 역할 중 하나였다면, 구성주의 학습환경에서는 평가 주체로서 교사, 동료, 자신의 참여를 제안하며, 결과 중심의 평가보다 과정 중심적 평가를 지향함에 따라 저널, 포트폴리오, 자기평가, 모둠평가 등의 대안적 평가방법을 활용한다. 유아는 발달 특성상 변화가 매우 크기 때문에 다른 수준의 교육보다 더 세심하고 예리한 평가가 요구되며, 교수와 평가의 통합과 관찰에 의한 평가를 강조해오고 있다(권정숙, 2002). 또한, 교육청에서 제공하는 지침에도 유아 평가는 ‘다양한 방법’을 활용하여 종합적으로 실행하여야 한다(서울특별시교육청 유아교육과, 2017)는 문구가 있음에도, 교사들이 인식하는 중요도조차 낮다는 것은 의외의 결과이다.

3사분면에 위치한 지적관계구성 영역에 해당되는 고등사고기술, 정보 사용기술, 질문·탐색 기술의 발달 지원과 다양한 평가방법의 활용은 지식 구성에 주요한 요인으로 유아의 추론능력의 향상과 자율성을 신장시키는 학습환경 요인이라 할 수 있다. 이는 OECD에서 제시한 “21세기 역량”인 고차원적 사고능력, 미디어·정보통신 기술활용능력, 팀워크, 의사소통 능력 등과 맥을 같이 한다. 이에 3사분면에 위치한 문항은 미래사회에 필요한 역량의 개발과 연결될 수 있으므로, 사회에서 요구하는 역량의 변화에 발

맞추어 이를 중점적으로 교사교육에서 다룰 필요가 있을 것이다. 그러므로, 이와 관련된 중요성을 환기하고, 실행도를 향상시킬 수 있는 자료의 제공과 교사교육 등 구체적이고 점진적인 개선 방안의 모색이 필요하다.

마지막으로 IPA 결과 중 4사분면에 위치한 문항은, 21번 “유아들의 의사소통과 상호작용이 쉽게 일어나도록 자리를 배치한다.”, 시간운영의 22번 “유아들의 학습활동에 충분한 시간을 준다.”이다. 두 문항은 교사들이 인식하는 중요도에 비해 실행도가 높게 나타났는데, 상호작용을 위한 자리배치와 충분한 시간의 제공은 구성주의 학습환경운영에서 뿐만 아니라 유아교육에 있어 지속적으로 강조되어온 바, 실행도가 높은 측면은 다행이라 생각된다. 이에 교사들이 지속적으로 잘 실행할 수 있도록 끊임없이 강조하여 중요도를 환기시켜야 할 것이다.

유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 IPA 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다. 우선, 구성주의 학습환경운영에 있어 기존의 교육과정과 상충되는 부분이 많아 어려움을 겪었다면, 향후 개정될 교육과정에서는 교사의 자율성을 확대함에 따라 운영의 어려움이 줄어들 것으로 예측된다. 특히, 본 연구결과에서 3사분면에 위치한 7번 “유아들이 스스로 자기 자신을 평가해 보도록 격려한다.”, 8번 “유아들을 평가하기 위해 여러 가지 평가기법을 사용한다.” 문항의 경우, 평가를 축소하고 현장 중심의 자율적 평가를 지지함에 따라 교사가 인식하는 중요도와 실행도는 자연스럽게 향상될 수 있을 것으로 사료된다. 다음으로, 교사의 역량 개발이 필요한 영역이다. 2, 3사분면, 즉 실행도가 상대적으로 낮은 영역의 문항은 대부분 지적관계구성에 관한 문항으로, 유아의 고등사고기술, 문제해결기술 등의 발달 지원에 관련된 것이다. 이는 교사들이 용어에 대해 익숙하지 않으며, 명확하게 기술의 발달을 지원하기 위한 실제적 방안에 어려움을 겪고 있는 것을 의미한다. 개정된 누리과정에서도 지식, 기능, 가치의 요소가 포함됨에

따라, 유아의 기술 발달을 지원하기 위한 교사의 역량은 더욱 중요해질 것이다. 그러므로 이와 관련된 중요성을 환기하고, 구체적인 실재를 제시하여 교사의 역량을 개발할 수 있는 교사교육이 필요할 것으로 생각된다. 마지막으로, 기관에서의 지원이 필요한 부분이다. 구성주의적 학습환경운영의 궁극적인 방향은 학습자 중심으로, 개정된 누리과정에서 목표하는 유아 중심·놀이 중심의 교육과정과 일치하는 맥락이다. 즉, 기관에서는 유아 중심, 놀이 중심의 교육과정이 운영될 수 있는 학습환경의 제공을 위해 다양한 교구·교재 및 물리적 환경의 제공과 교사의 자율성을 지지하고 지원해줄 수 있는 여건을 마련해주어야 할 것이다.

2. 결론 및 제언

연구결과와 논의를 토대로, 본 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영은 중요도에 비해 실행도가 낮게 나타났다. 이는 유아교사가 구성주의 학습환경에 대한 중요성을 인식하고 있음에도 현장에 적용할 수 있는 실재를 인지하지 못하거나, 현장에서의 제약과 제도적인 측면으로 인해 실행에 어려움을 겪고 있음을 의미한다.

둘째, 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 IPA 결과, 유아의 문제해결기술 발달 지원과 사고를 자극하는 개방형 질문은 중요도가 높음에도 실행도가 낮아 집중적인 개선이 필요하며, 그 외 유아의 고등사고 기술, 정보 사용 기술, 질문과 탐색 기술, 다양한 평가방법 등의 지적관계 구성 영역은 유아교사의 인식 제고와 실제의 점진적인 개선이 필요하다.

본 연구는 유아교사가 구성주의적 학습환경운영에 대해 중요하게 생각하

는 정도와 실행하는 정도를 비교·분석한 후, 이를 토대로 구성주의적 학습 환경운영을 위한 교사교육의 기초자료를 제공하고자 수행되었다. 이에 연구결과를 토대로 구성주의적 학습환경운영을 위한 교사교육의 방향을 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구결과에서는 유아교사가 구성주의 학습환경에 대해 인식하고 있는 중요도만큼 실행하지 못하고 있음을 나타내었는데, 이는 현장에서 활용할 수 있는 실질적인 방안이 부족한 것으로 이해된다. 구성주의와 관련한 교사교육에 있어 구성주의 학습환경운영의 발문 예시나 활동 사례 등의 제공을 통해 실제의 이해를 도울 수 있을 것이다. 또한, 구성주의에 대한 이론과 사례만 제시하는 교사교육보다 실질적으로 유아교사가 구성주의 교육을 경험하고 습득할 수 있는 구성주의적 접근의 교사교육이 효과적일 것으로 사료된다. Lundsteen(1997)은 구성주의 관점에 기초한 교사교육의 필요성을 제시하였는데, 유아교육현장에서 올바른 구성주의를 실행하기 위해서는, 구성주의에 근간한 교사교육을 통해 교사를 양성해야 한다고 주장하였다. 이는 교사교육에 있어 현실적이고 의미 있는 실재를 경험하는 것의 중요성(Agee, 1997)을 강조한 것이다. 이는 구성주의적 접근의 구성주의 교사교육을 수강한 예비 및 현직 교사들의 인식의 전환과 실제 수업 과정에서 긍정적 변화를 이끌어 낸 연구결과에서 확인할 수 있었다(방유선, 권귀염, 2011; 신기현, 2003; 이정화, 박정언, 2016). 즉, 구성주의와 관련된 이론적 교육경험만으로는 현장에서의 실재를 구현하고 향상시키는 것이 쉽지 않으며, 다양한 실재와 사례를 접하고, 의미 있는 경험을 통해 교사 스스로 구성주의적 학습환경에 대한 확신을 가지는 것이 중요하다. 이에 교사교육에 있어 구성주의 교육을 경험하고 습득할 수 있는 구성주의적 접근의 교사교육을 지향하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 본 연구는 구성주의 학습환경운영 척도의 각 문항을 토대로 유아

교사들의 인식을 분석하였는데, 이 결과는 교사교육의 기초자료로 제공될 수 있을 것이다. 다시 말해, 1사분면에 위치한 문항은, 유아교사들이 중요하게 인식하면서 실행 또한 하고 있으므로 실제적인 구성주의 교실의 모습을 나타내는 예시로 제시할 수 있다. 4사분면에 위치한 문항은 실행도는 높지만 상대적으로 중요도가 낮음에 따라 중요성에 대한 인식의 제고가 필요하다. 하지만, 2사분면에 위치한 문항은, 교사가 구성주의 학습환경운영이 중요하다고 인식은 하지만 실행하기에 어려움을 겪고 있음을 토로하고 있다고 이해할 수 있으므로, 실행에 도움을 줄 수 있는 방향을 제시하는 것이 필요하다. 즉, 후속연구에서 인터뷰를 통해 왜 실행이 안 되는지, 실행에 있어 어려움은 무엇인지를 알아본 후, 실질적인 도움을 제공할 수 있는 연구가 필요하다. 또한, 3사분면에 위치한 문항은 교사가 인식하는 중요도와 실행도가 모두 상대적으로 낮기 때문에 구성주의적 학습환경운영과 관련된 인식을 향상시키고 실제 현장에서도 실행할 수 있도록 돕는 교사교육에 반영할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 향후 개정될 국가수준의 유아교육과정, 즉 유아·놀이중심 교육에 있어 교사의 인식 전환과 학습환경운영에 도움을 줄 수 있는 기초자료로 제공될 수 있을 것이다. 유아·놀이중심 교육은 교육과정을 수립하는데 있어 유아의 관심, 특성, 여건이 고려되어야 함에 따라 교사의 역량이 더욱 중시되며, 획일화된 환경을 다양한 놀이와 활동을 경험할 수 있는 환경으로 변화해야 한다는 측면에서 구성주의적 학습환경운영과 맥락이 일치한다. 이에 유아교사의 구성주의적 학습환경운영 척도는 하나의 사례이자 학습환경 구성의 자가진단지표로 제시될 수 있을 것이며, 연구결과에서 제시된 교사의 인식을 토대로 역량을 강화하고 전문성을 신장하기 위한 교사교육의 기초자료로 활용되길 기대한다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 부산에 소재한 유아교육기관의 유아교사를 표집하여 연구를 진행하였으므로 본 연구결과를 일반화하기에 어려움이 있다. 향후 지역을 확대한 후속연구의 필요성이 제기된다.

둘째, 본 연구는 유아교사가 인식하는 구성주의 학습환경운명을 설문조사하여 양적으로 분석한 연구이기에, 향후 질적 연구의 필요성을 제기한다. 중요도 혹은 실행도가 상대적으로 낮은 영역에 대한 이유를 구체적으로 확인하고, 그에 따른 방안을 제시하는 후속연구를 제안할 수 있을 것이다.



참 고 문 헌

- 강인애 (1997). 왜 구성주의인가? 서울: 문음사.
- 고려대 한국어대사전. “학습환경”. <https://ko.dict.naver.com>에서 2019년 10월 23일 인출.
- 고유리 (2017). 구성주의에 기초한 과학 활동이 유아의 과학적 탐구능력과 자기주도학습력에 미치는 영향. 한국유아교육연구, 19(1), 27-54.
- 고은경, 강진주 (2018). IPA 기법을 통한 교사들의 유아권리에 대한 중요도 및 수행도 인식 차이. 한국보육지원학회지, 14(4), 1-24.
- 곽향림 (2015). 구성주의 유아교육 교수학습법. 서울: 공동체.
- 교육과학기술부, 보건복지부 (2012). 3-5세 연령별 누리과정 해설서. 서울: 교육과학기술부.
- 교육복지정책국 유아교육정책과 (2018). 공공성 강화를 통한 유아교육 혁신 방안. 서울: 교육부
- 권성연 (2010). ‘좋은 수업’에 대한 중등학교 교사들의 인식-중요도와 실행도의 차이 분석을 중심으로. 교육공학연구, 26(1), 185-215.
- 권정숙 (2002). 포트폴리오 평가 방법의 과정에 대한 사례연구: 유아교육 현장에서. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경희, 나귀옥 (2007). 사회적 구성주의 유아 수학활동이 측정능력 및 수학적 태도에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 14(4), 245-274.
- 김병찬 (2002). 구성주의적 교사양성교육에 대한 질적 사례 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김병찬 (2003). 중학교 교사들의 교직문화에 대한 질적 사례 연구. 교육행정학연구, 21(1), 1-27.

- 김선영 (2001). 유아교육의 구성주의적 접근: 구성주의 교수에 대한 성찰. 아동학회지, 22(4), 271-283.
- 김신일, 박부권 (2005). 학습사회의 교육학. 서울: 학지사.
- 김용숙, 민선희, 유지은 (2017). 구성주의 교수법에 관한 동향연구(유아교육을 중심으로). 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 7(4), 703-721.
- 김인숙, 신인숙 (2008). 구성주의에 기초한 미술도형 활동이 유아의 창의성 및 공간능력에 미치는 영향. 미래유아교육학회, 15(1), 137-161.
- 김지영 (2005). 구성주의 교사교육을 통한 예비유아교사의 과학교육 신념의 변화: 과학교수 효능감, 과학교육 목표, 과학교수 방법을 중심으로. 유아교육연구, 25(4), 133-152.
- 김지영 (2019). 구성주의 유아교육에 대한 유아교사의 신념 탐색. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- 민부자, 조호제 (2010). 수석교사가 인식하는 직무의 중요도 및 수행도 차이 분석. 교육과정연구, 28(4), 103-133.
- 방유선, 권귀염 (2011). 반성적 사고 중심의 구성주의 교사교육을 통한 어린이집 교사의 변화 탐색. 유아교육연구, 31(5), 5-32.
- 박종국 (2006). 아동중심성의 구성주의적 해석. 초등교육연구, 19(1), 17-22.
- 배영주 (2005). 자기주도학습과 구성주의. 서울: 원미사.
- 백상수, 배정윤 (2018). 유치원 통합교사의 교육과정 수정전략 인식에 대한 중요도 실행도 분석 연구. 학습자중심교과교육연구, 18(11), 811-832.
- 백지혜, 김선영 (2010). 구성주의에 기초한 음악활동이 유아의 음악창의성과 음악적 태도에 미치는 영향. 유아교육학논집, 14(6), 107-534.
- 서울특별시교육청 유아교육과 (2017). 유치원 교육과정 및 유아 평가. 서울: 서울특별시교육청
- 서윤희 (2004). 구성주의 이론에 기초한 과학 활동이 유아의 과학적 탐구능

- 력 및 과학적 태도에 미치는 영향. 한국유아교육연구, 6, 113-140.
- 성민경, 엄우용, 김영희 (2016). 중요도-실행도 분석(IPA)을 통한 사립대학교 대학생의 학습역량에 대한 교육요구도 분석. 교육연구논총, 37(2), 73-96.
- 신기현 (2003). 구성주의 교육활동을 통한 교사학습자들의 신념변화 연구. 한국교원연구, 20(2), 151-173.
- 신인숙 (2005). 구성주의 유아교육과정에 근거한 소집단 음악활동이 유아의 사회, 정서발달에 미치는 영향. 아동교육, 14(2), 287-300.
- 유영의, 이진희, 김종훈 (2017). 현직교육에 대한 유치원 교사의 요구도 분석 - 중요도와 실행도 분석을 중심으로. 유아교육연구, 37(6), 165-189.
- 유혜린, 이정화 (2019). 유아교사가 인식하는 교사-유아 상호작용의 중요도와 실행도 차이. 2019 아동교육학회 춘계학술대회 자료집, 166. 6월 8일. 부산: 부경대학교 미래관 2층 소민홀.
- 이경화 (2014). 국가수준 영유아교육기관평가의 평가지표에 대한 비판적 탐색, 한국교육, 41(2), 107-137.
- 이미나, 박성희 (2015). 영재교육 담당교원의 핵심역량 인식에 대한 중요도와 실행도(IPA) 분석. 영재교육연구, 25(6), 927-949.
- 이미희 (2018). 이야기나누기 시간에 유아교사가 사용하는 질문에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이상구 (2005). 구성주의적 독서교육 방안 탐색, 새국어교육, 70, 102-113.
- 이인화, 한기순 (2016). 한국판 'ECCPQ' 타당화 및 유아교사가 인식한 유아 창의성 교육의 중요도와 실행도 간의 차이 분석. 유아교육연구, 36(5), 213-233.
- 이정화, 박정, 유혜린 (2019). 유아교사를 위한 구성주의적 학습환경운영 척

- 도의 타당화 연구. 열린유아교육연구, 24(3), 145-167.
- 이정화, 박정언 (2016). 현직유치원교사들이 교육대학원에서 경험한 구성주의 교수법에 대한 교사교육의 의의. 한국교원교육연구, 33(1), 329-358.
- 이혁규, 김남수, 김병수, 신지혜 (2011). 수업 사례를 활용한 수업 전문성 신장 방안. 한국열린교육학회 학술대회 논문집, 97-139. 11월 11일. 서울: 서울교육대학교 컨벤션홀.
- 임희준, 노태희 (2001). 이질적으로 구성된 소집단 협동학습에서의 언어적 상호작용. 한국과학교육학회지, 21(4), 668-676.
- 전효선, 임찬빈, 박주현, 박승호 (2011). 외국의 교수·학습 혁신 정책 및 우수 사례 분석. 진천: 한국교육과정평가원.
- 조부경 (2014). 구성주의 본질에 기초한 유아교사와 수업의 지향점 탐색. 한국유아교육연구, 16(1), 69-88.
- 조영남 (1998). 구성주의 교수-학습. 김종문 외(편), 구성주의 교육학, p.151-180. 서울: 교육과학사.
- 조용훈, 김병수 (2018). 거꾸로 교실과 일반 교실 수업의 비교 연구 - 국어수업을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 18(2), 731-751.
- 채미영, 차정미 (2007). 구성주의 이론에 기초한 과학활동이 유아의 문제해결력 및 과학 관련 태도에 미치는 영향. 한국유아교육연구, 9, 5-32.
- 최명숙 (2001). 구성주의에 대한 교사들의 인식과 수업에의 적용사례. 교육정보미디어연구, 7(1), 5-28.
- 한국산업인력공단 (2018). 4차 산업혁명 대비 주요국 동향과 직업능력개발 훈련의 방향. 울산: 한국산업인력공단.
- 홍정배 (2012). 구성주의에 대한 유아교사의 신념과 실제에 대한 교사 개인변인 분석. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.

- Agee, J. (1997). Readers becoming teachers of literature. *Journal of Literacy Research*, 29(3), 397-431.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Taylor, P. C., & Chen, C. C. (2000). Constructivist learning environments in a cross-national study in Taiwan and Australia. *International Journal of Science Education*, 22(1), 37-55.
- Applefield, J., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). The development of scale on assessing constructivist learning environments. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 32-43
- Black, A., & Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 323-335
- Brandon, A. F., & All, A. C. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nursing Education Perspectives*. 31(2), 89-92.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burstein, N., Kretschmer, D., Smith, C., & Gudoski, P. (1999). Redesigning teacher education as a shared responsibility of

- schools and universities. *Journal of Teacher Education*, 50, 106-118.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cobb, P. (1996). *Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives*. In C. T. Fosnot(Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 34-52). New York: Teachers College Press.
- Coburn, W. W. (1993). *Contextual constructivism : The impact of culture on the learning and teaching of science*. In K. G. Tobin (Ed.), *Constructivist perspectives on science and mathematics education*, Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Davis, B. (2014). 구성주의를 넘어선 복잡성 교육과 생태주의 교육의 계보학[Inventions of Teaching: A Genealogy]. (심일섭 역). 서울: 씨아이알. (원전은 2004년에 출판)
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Wasington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- DeVries, R., & Zan, B. (2005). *A constructivist perspective on the role of the sociomoral atmosphere in promoting children's development*. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.) (pp. 132 - 149). New York: Teachers College.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2007).

구성주의 유아교육교수법[Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities]. (곽향림, 허미화, 김선영 역). 서울: 창지사. (원전은 2002년에 출판)

Dumont, H., & D. Instance. (2011). '학습의 본질: 21세기를 위한 학습환경 분석·설계' 및 한국교육에 주는 시사점 [The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice "Analysing and designing learning environments for the 21st century"] (교육정책네트워크실 역). 진천: 한국교육개발원. (원전은 2010년에 출판)

Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). *Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction*. In D. H. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Shuster Macmillan.

Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1991). New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31(3), 7-12.

Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspective, and Practice* (2nd ed.) (pp. 8-38). New York: Teachers College Press.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (2nd ed.) (pp. 8-38). New York: Teachers College Press.

Fraser, B. J. & Tobin, K. (1991). *Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research*. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation,*

- antecedents and consequences (pp. 271-292). London: Pergamon.
- Hammitt, W., Bixler, R. D., & Noe, F. P. (1996). Going beyond importance - performance analysis to analyze the observance - influence of park impacts. *Journal of Park and Recreation Administration, 14*(1), 45-62.
- Henry, J. Hermanowicz (1961). Problem solving as teaching method. *Educational Leadership, 18*, 299-306.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education, 32*(4), 455-466.
- Johnson, B., & McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the constructivist learning environment survey(CLES). *Learning Environments Research, 7*, 65-80.
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *International design theories and models: Their current state of the art* (2nd ed.) (pp. 215-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kamii, C. (1973). *Pedagogical principles derived from Piaget's theory : relevance for educational practice*. In M. Schwebel & J. Raph (Eds.), *Piaget in the Classroom*, (pp. 199-215). New York: Basic Books.
- Karadağ, E. (2007). Development of the teachers' sufficiency scale in relation to constructivist learning: Reliability and validity analysis. *Educational Sciences, Theory & Practice, 7*(1), 153-175.

- Lundsteen, T. (1997). Reflection on the process and product of a unit constructed by a preservice class. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 18*(2), 12-13.
- Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing, 41*(1), 13-17.
- Meril, M. D. (1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology, 31*(5), 45-53.
- Moshman, D. (1982). Exogeneous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review, 2*, 371-384.
- Noddings, N. (1990). *Constructivism in mathematics education*. In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 7-18). Roston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Roth, G. (1995). 자기 생산과 인지, In S. J. Schmidt (eds), 구성주의, (pp.247-248). (박여성 역). 서울: 까치.
- Sharma, M., & Chawla, S. (2014). Designing constructivist learning environments using a concept browser. *International Journal of Recent Technology and Engineering, 3*(5), 70-76.
- Steffe, L., Cobb, P., & von Glasersfeld, E. (1988). *Construction of Arithmetical Meanings and Strategies*. New York: Springer-Verlag.
- Talton, E. L., & Simpson, R. D. (1987). Relationships of attitude toward classroom environment with attitude toward and achievement in science among tenth grade biology students. *Journal of Research in Science Teaching, 24*, 507 - 526.

- Taylor, P. C., & Praser, B. J. (1991). *CLES: An instrument for assessing constructivist learning environments*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, The Abbey, Fontana, WI.
- Taylor, P. C., Praser, B. J., & Fisher, D. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293–302.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: *An exploratory investigation*. *Learning and Instruction*, 11(2), 87–111.
- Tobin, K., & Fraser, B. (1998). *Qualitative and quantitative landscapes of classroom learning environments*. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 623 - 640). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- von Glaserfeld, E. (1995). *A constructivist approach to teaching*. In L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *constructivism in education* (pp. 3–16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yildirim, M. C. (2009). *Evaluating the instructional supervision practices at primary schools in terms of constructivist learning paradigm principles*. (Unpublished doctoral dissertation). Inonu University: Malatya.
- Yildirim, M. C. (2014). Developing a scale for constructivist learning environment management skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 1–18.

Yildirim, M. C., & Dönmez, B. (2008). A study about the effects of constructivist learning approach practices on classroom management. *Elementary Education Online*, 7(3), 664-679.



부 록

<부록 1> 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요도와 실행도 조사용 설문지

안녕하십니까?
바쁘신 업무에도 귀중한 시간을 허락해 주셔서 진심으로 감사드립니다.
저는 현재 부경대학교 일반대학원에서 유아교육을 전공하고 있으며, 유아교사가 인식하는 구성주의적 학습환경운영의 중요성과 실제에 관한 연구를 토대로 논문을 준비하고 있습니다.
모든 자료는 무기명으로 처리되며, 정성껏 응답해 주신 설문지의 결과는 연구 목적외에는 사용되지 않습니다. 선생님의 응답 하나 하나가 소중한 연구 자료로 활용되므로 **한 문항도 빠짐없이 최대한 솔직하게** 답변해 주실 것을 부탁드립니다.
본 설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

부경대학교 일반대학원 유아교육학과 석사과정
지도교수, 이정화
연구자, 유혜린

1. 선생님께서 근무하고 계신 기관은 어디입니까?
1) 유치원 2) 어린이집
2. 선생님의 최종학력은 무엇입니까? (졸업예정도 졸업으로 표기해 주십시오.)
1) 전문대학 졸업 2) 대학교 졸업 3) 대학원 졸업
3. 선생님의 경력은 어떻게 되십니까?
1) 1년 미만 2) 1년 이상 ~ 5년 미만 3) 5년 이상 ~ 10년 미만 4) 10년 이상
4. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?
1) 20세 ~ 29세 2) 30세 ~ 39세 3) 40세 이상
5. 현재 선생님이 담당하고 있는 학급은 무엇입니까?
1) 만 3세 2) 만 4세 3) 만 5세 4) 혼합반
6. 구성주의 이론 혹은 구성주의 교육을 접해 본 적이 있으십니까?
1) 있다. → 7번으로 2) 없다.
7. 구성주의 이론 혹은 구성주의 교육을 접하게 된 형태는 무엇입니까?
1) 학부수업 2) 대학원 수업 3) 교사 연수 4) 학술세미나 5) 기타 _____
8. 구성주의적 환경운영에 관한 선생님의 의견을 자유롭게 기술해주세요시오. (ex> 중요한 점, 현장에서의 제약 등)

※ 다음 문항들은 유치원 및 어린이집의 **구성주의적 교실 운영**에 대한 질문입니다.

각 문항을 읽고 선생님께서 인식하는 중요도와 운영하고 계신 실제와 가깝다고 생각되는 곳에 **√표** 해 주시기 바랍니다.

얼마나 중요한가?					문항 내용	얼마나 실제로 하고 있는가?				
전혀중요치않다	중요하지않다	보통이다	중요하다	매우중요하다		전혀하지않는다	가끔그렇게한다	보통그렇게한다	자주그렇게한다	항상그렇게한다
					* 인식하는 중요도와 실제 실행 정도는 환경과 여건에 따라 차이가 있을 수 있습니다. 최대한 사실에 기반하여 작성해 주시면 감사하겠습니다.					
					1. 나는 유아들의 고등사고기술(창의적사고, 비판적사고 등)의 발달을 돕는다.					
					2. 나는 유아들이 정보를 찾고 정보를 사용하는 기술이 발달되도록 돕는다.					
					3. 나는 유아들이 목적을 설정하고 그 목적을 달성하는 기술이 발달되도록 돕는다.					
					4. 나는 유아들의 문제해결기술의 발달을 돕는다.					
					5. 나는 유아들의 질문과 탐색 기술이 발달되도록 돕는다.					
					6. 나는 유아들의 사고를 자극하는 개방형 질문을 한다.					
					7. 유아들이 스스로 자기 자신을 평가해 보도록 격려한다.					
					8. 유아들을 평가하기 위해 여러 가지 평가기법을 사용한다.					
					9. 나는 유아들의 생각을 고려한다.					
					10. 나는 유아들이 자기 일에 책임감을 가질 수 있도록 돕는다.					
					11. 나는 유아들이 자유로운 분위기에서 자신의 생각을 표현하고 토론하도록 격려한다.					
					12. 나는 유아들이 교사뿐만 아니라 친구들과끼리 대화를 주고받도록 격려한다.					
					13. 나는 유아들이 스스로 결정하도록 격려한다.					
					14. 나는 유아들이 진취적으로 행동하도록 격려한다.					
					15. 나는 규칙 만들기 및 의사결정과정에 유아들을 참여시킨다.					
					16. 유아들의 참여를 높이기 위해 다양한 실물 및 원자료(변형 및 조작이 가능한)들을 사용한다.					
					17. 유아들에게 실생활과 관련된 문제나 사건들을 제시한다.					
					18. 유아교육기관 안에서 뿐만 아니라 밖에서도 배움이 일어날 수 있도록 안내한다.					
					19. 학습에서 유아들의 흥미와 요구를 중요시 한다.					
					20. 수업에서 유아들의 집중과 흥미를 끌고 유발시키기 위한 활동을 고안한다.					
					21. 유아들의 의사소통과 상호작용이 쉽게 일어나도록 자리를 배치한다.					
					22. 유아들의 학습활동에 충분한 시간을 준다.					
					23. 유아들에게 질문에 답을 할 시간을 충분히 준다.					