

보육교사의 교육과 연수 지원 실태 유형에 따른 전문성 발달의 차이

Differences in Professional Development According to Types of Training and Education Support for Childcare Teachers

황혁¹⁾ • 문혁준^{2),*}

한남대학교 아동복지학과 초빙교수¹⁾ • 가톨릭대학교 아동학과 교수^{2),*}

Hwang Hyuk¹⁾ • Moon, Hyuk-Jun^{2),*}

Department of Child Development and Guidance, Hannam University¹⁾

Department of Child & Family Studies, Catholic University²⁾

Abstract

This study aimed to investigate the differences in professional development among childcare teachers based on the types of training and education support they received. To do this, we conducted a two-step cluster analysis using data from 335 childcare teachers working at daycare centers in Seoul, Gyeonggi-do, Daejeon, and Busan, focusing on their training and education support experiences. From the analysis, we identified five distinct clusters, each representing a unique pattern of training and education support. A one-way ANOVA was then performed to assess differences in perceptions of professional development, revealing statistically significant differences in the subdomain related to self-understanding development. This study is significant as it categorizes the current state of training and education support through two-step cluster analysis and offers data-driven strategies to enhance the professional development of childcare teachers.

Keywords: Two-step cluster analysis, Training and education, Professional development, Childcare teachers

I. 서론

현대 사회는 급격한 경제 발전과 인구구조 변화, 가족 형태의 변화로 인해 가정 내 영유아 양육 기능이 상당 부분 사회로 이양되었으며, 이에 따라 보육은 개인의 선택이 아닌 사회가 책임져야 하는 필수 공공서비스로 자리 잡았다. 최근 영유아 발달에 대한 사회적 관심이 높아지면서 보육서비스의 질적 수준에 대한 논의가 심화되고 있으며, 그 핵심 요인으로 보육교사의 전문성이 강조되고 있다(백은주, 조

부경, 2004; 정은희, 2019).

보육교사의 전문성에 대해 살펴보면, 교사가 지속적으로 자기 계발을 통해 효율적인 교육과정을 운영하며, 영유아가 보내는 신호에 신속히 대처함에 따라 긍정적인 애착 관계 유지와 긍정적인 상호소통을 유지하여 영유아의 건강한 성장을 도모할 수 있는 중요한 요인으로 제시하고 있다(김청숙, 2010; 이석순, 박은미, 2014; 이종진, 2015). 선행 연구에 따르면, 전문성이 높은 교사가 영유아의 인지·정서·사회적 발달을 촉진할 뿐 아니라 교사의 직무만족, 조직몰

* Corresponding author: Moon, Hyuk-Jun

Tel: +82-2-2164-4485

E-mail: mhyukj@catholic.ac.kr

© 2025, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

입에도 긍정적인 영향을 미치기 때문에 교사의 전문성 발달을 위한 지원환경을 중요하게 언급하고 있다(황선영, 박용한, 2020). 즉, 교사의 전문성 발달은 단순히 교사 개인의 역량을 넘어, 영유아의 발달과 보육서비스의 질을 결정짓는 핵심 요소임과 동시에 교사 개인의 노력만으로는 충분히 확보되기 어렵고, 제도적·조직적 지원환경이 병행될 때 효과적임을 확인할 수 있다. 따라서 보육교사의 전문성 발달이 어떠한 요인과 조건 속에서 발전되는지를 탐색하는 것은 의미 있는 일이라 할 수 있다.

한편, 보육교사의 전문성 발달은 성장과 발달주기가 다르므로 교사의 발달단계에 적합한 교육과 경험을 제공할 필요성이 강조되고 있다(김현진, 신은수, 2008; Gravani, 2012). 보육교사의 전문성을 지원하기 위해서는 교육과 훈련의 정도가 중요한 역할을 하는 것으로 제시되고 있는데, 교육의 수준에 따라 교사의 전문성과 능력을 끌어올려 영유아의 발달에 긍정적인 영향을 미치기 때문이다(김동례 외, 2010; 이미정, 강란혜, 2011; 이연승, 최진령, 2013). 그러나 실제 현장에서 제공되는 교육과 연수에 대해 보육교사들의 불만과 요구사항은 다양하게 제시되고 있다. 이를 살펴보면, 교사연수의 운영 방식과 내용이 교사들의 실제 필요와 괴리되어 있다는 점을 지적하며, 단순 강의식 교육에서 벗어나 현장 중심적이고 맞춤형인 교육과 연수의 필요성을 제기하였다(김현영, 2013; 임희정, 2014).

그럼에도 불구하고 기존 연구의 상당수는 교사교육과 연수의 실태를 주로 빈도분석 및 평균 수준으로 파악한 연구가 대부분이다. 이러한 접근은 교사들이 실제로 체감하는 교육과 연수 환경의 다양성과 복잡성을 충분히 반영하지 못하는 한계를 지닌다. 따라서 보육교사의 교육과 연수 실태를 보다 입체적으로 이해하고, 교사 집단별로 경험하는 지원환경의 차이를 체계적으로 분석할 필요가 있다. 이에 본 연구는 보육교사의 교육과 연수 실태를 중심으로 2단계 군집분석을 실시하여 교사들이 체감하는 교육과 연수 경험을 유형화하고, 이러한 군집 유형별로 전문성 발달 수준이 어떻게 차별화되는지를 분석하고자 한다. 2단계 군집분석은 연속형 변수와 범주형 변수를 동시에 고려할 수 있고, 자동적으로 적절한 군집 수를 도출할 수 있어 교사들의 다양한 인식 패턴을 정교하게 구분할 수 있다는 장점이 있다(Chiu et al., 2001). 이를 통해 단순한 평균 비교를 넘어, 교사들이 체감하는 지원환경의 다면적 특성과 패턴을 실증적으로 규명하고자 한다.

최종적으로 본 연구는 보육교사의 교육과 연수 실태 유형을 구체적으로 파악하고, 군집 유형별 전문성 발달의 차

이를 검토함으로써, 보육교사의 교육과 연수 실태 유형을 보다 구체적으로 파악하여 맞춤형 전문성 지원 전략을 제시할 수 있을 것으로 기대된다. 이를 통해 보육교사의 전문성 강화뿐만 아니라, 보육서비스의 질적 향상, 교사의 직무 만족 제고, 장기적인 경력 지속성에 기여할 수 있는 실질적 시사점을 도출하고자 한다.

연구문제 1. 보육교사의 교육과 연수 실태의 군집유형은 어떠한가?

연구문제 2. 보육교사의 군집유형에 따른 전문성 발달에 대한 차이는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 보육교사의 전문성 발달

보육교사의 전문성 발달은 단순히 교직 수행 과정에서 기술적 성장을 의미하는 것이 아니라, 교사가 자신의 직무에 대해 지속해서 학습하고 성찰하면서 전문적인 지식, 기술, 태도, 가치관을 심화시키는 과정을 포괄한다. 즉, 전문성 발달은 교사가 보육현장에서 교육과 보육을 효과적으로 수행하기 위해 요구되는 다차원적 역량을 점진적으로 확장해가는 과정으로 정의된다(백은주, 조부경, 2004; Hargreaves & Fullan, 1992). 이러한 맥락에서 보육교사의 전문성 발달은 단순한 자격 요건이나 경력 연한 축적이 아니라, 지속적 학습과 경험을 통한 질적 변화로 이해할 필요가 있다. 선행연구에서는 보육교사의 전문성 발달을 크게 세 가지 하위요인으로 구분해 설명한다. 첫째, 지식과 기술의 발달은 보육교사가 교육과정 운영, 아동 발달 이해, 교수·학습 전략 등 현장 실천에 필요한 전문적 역량을 습득하고 적용하는 과정을 의미한다. 이는 교사가 수업을 계획·실행하고 아동과 상호작용하는 과정에서 직접적으로 발휘되며, 보육서비스의 질적 수준을 좌우하는 핵심 요인으로 보고된다(김청숙, 2010; Glickman et al., 2001). 둘째, 자기 이해의 발달은 교사가 자신의 내적 정체성을 성찰하고 직무 수행 과정에서 의미와 가치를 재구성하는 과정으로, 교사의 자율성·자기 결정성과 밀접히 연관된다. 이는 교사로서 하여금 교육 활동에서 심리적 안정감을 느끼고, 아동·동료·학부모와의 관계를 긍정적으로 형성하는 데 기여한다(이수련, 이정화, 2014). 셋째, 생태적 발달은 교사가 자신을 둘러싼 조직, 동료, 학부모, 지역사회 등 외부 환경과 상호

작용하며 전문성을 확장하는 차원이다. 이는 개인적 역량을 넘어 조직적·사회적 자원과의 연결 속에서 전문성을 심화시키는 과정으로 이해되며(백은주, 조부경, 2004; Hargreaves & Fullan, 1992), 최근에는 보육의 질을 높이는 데 있어 중요한 요인으로 강조되고 있다.

이와 같이, 전문성 발달의 하위요인은 각각 독립적이면서도 상호 보완적으로 작용하여 교사의 직무 수행 전반에 영향을 미친다. 따라서 보육교사의 전문성을 단일한 개념으로 파악하기보다, 지식과 기술의 발달, 자기 이해의 발달, 생태적 발달이라는 다차원적 요인을 종합적으로 탐색하는 것이 필요하다. 이러한 접근은 교사의 발달단계와 맥락에 적합한 지원 전략을 마련하는 데 기초가 될 수 있으며, 본 연구에서도 이러한 세 가지 하위요인을 중심으로 보육교사의 전문성 발달을 탐구하고자 한다.

2. 보육교사의 교육 및 연수의 필요성과 의미

보육교사의 전문성은 단순히 초기 자격 취득으로 완결되지 않으며, 변화하는 사회적 요구와 아동 발달 환경에 대응하기 위해 지속적인 학습과 성장이 요구된다. 특히, 보육 현장은 국가 수준 교육과정의 변화, 아동·가족의 다양한 요구, 사회적 돌봄 체계의 확장 등 끊임없는 변화를 경험하고 있으므로, 교사가 이를 효과적으로 수용하고 실천할 수 있도록 교육과 연수의 기회를 제공하는 것이 필수적이다(박은혜, 2009; OECD, 2019).

교육과 연수는 교사에게 새로운 지식과 기술을 습득할 뿐 아니라, 기존의 실천을 반성적으로 점검하고 개선할 기회를 제공한다. 선행연구에 따르면, 교사연수에 적극적으로 참여한 교사일수록 교육과정 운영 능력과 교수·학습 기술이 향상되며, 아동과의 상호작용의 질 또한 긍정적으로 변화하는 것으로 나타났다(김명순, 2015; Ota et al., 2006). 또한, 연수는 교사 개인의 성장뿐 아니라 직무만족과 조직몰입을 높이는 요인으로 보고되며(유현숙, 권정해, 2017), 이는 장기적으로 교사의 이직률 감소와 안정적인 보육서비스 제공으로 이어진다.

그러나 현장 교사들이 경험하는 교육과 연수에 대한 만족도는 일관되지 않다. 일부 연구에서는 연수의 내용이 교사들의 실제 요구와 현장 상황을 충분히 반영하지 못하고 있으며, 단순 강의식 전달에 치중되어 있다는 비판이 제기되었다(김현영, 2013; 임희정, 2014). 특히 연수 횟수와 시간, 운영 방식이 일률적으로 제공되어 교사의 연령, 경력, 개인적 발달단계에 따른 차별화된 요구를 수용하지 못한다

는 지적이 많다(백혜리, 김은숙, 2011). 이러한 문제는 교사들에게 연수의 필요성을 인식하면서도 실제 연수 효과에 대해 회의적 태도를 형성하게 할 수 있다. 따라서 보육교사의 교육과 연수는 단순한 형식적 참여나 제도적 충족 차원을 넘어, 교사의 발달단계와 현장 맥락에 적합한 맞춤형 지원으로 설계되어야 한다. 교육과 연수가 보육교사의 전문성 발달과 직무 역량 향상에 직접적으로 연결될 수 있도록, 내용의 질적 수준과 현장 적용 가능성을 높이는 노력이 요구된다. 본 연구에서는 이러한 교육과 연수의 필요성과 의미를 토대로, 교사들이 실제로 경험하는 교육과 연수의 실태를 유형화하고, 그에 따른 전문성 발달 차이를 실증적으로 탐색하고자 한다.

3. 교육과 연수 지원실태와 전문성 발달의 관계

보육교사의 교육과 연수 지원 실태는 전문성 발달에 직접적인 영향을 미치는 요인으로, 단순히 연수 기회가 주어졌는가 여부를 넘어 그 질적 수준과 현장 적합성이 중요한 변수로 작용한다. 즉, 교육과 연수의 빈도나 참여 여부만으로는 교사의 전문성 발달을 충분히 설명하기 어렵고, 교사의 발달단계와 현장 맥락에 얼마나 부합하는지가 핵심적이다(박은혜, 2009; OECD, 2019). 선행연구에서는 연수 참여 경험이 교사의 지식과 기술 습득을 높이고 교수·학습 전략 및 아동과의 상호작용을 개선하는 데 기여함을 보고하였다(김명주, 2004; Ota et al., 2006). 나아가 교육과 연수는 교사로 하여금 자신의 신념과 실천을 성찰하고 재구성하게 함으로써 전문적 정체성과 직무 몰입을 강화하는 기제로 작용하며(박은혜, 2009; 유현숙, 권정해, 2017), 동료·학부모·지역사회와의 협력적 관계 형성을 촉진하여 교사의 사회적·생태적 역량을 확장하는 기반이 되기도 한다(백은주, 조부경, 2004; Lower & Cassidy, 2007). 이처럼 교육과 연수 경험은 지식과 기술, 자기 이해, 생태적 발달이라는 전문성 발달의 여러 차원을 동시에 자극하며, 결과적으로 교사의 직무만족과 장기적 경력 지속성에도 긍정적 영향을 미친다.

그러나 기존 연구는 이러한 연수 경험의 효과를 교사 개인의 응답 빈도나 평균 수준으로 단순 비교하는 방식에 치중하여, 실제 교사들이 체감하는 교육과 연수 지원환경의 다양성과 복잡성을 충분히 반영하지 못한 한계가 있다(백혜리, 김은숙, 2011). 동일한 연수 횟수나 시간을 경험했다 라도 교사의 다양한 환경 특성에 따라 만족도와 효과는 다르게 나타날 수 있음에도, 기존 분석 방식은 이러한 이질성

을 설명하기 어려웠다. 따라서 교육과 연수 지원 실태와 전문성 발달 간의 관계를 보다 입체적으로 이해하기 위해서는 교사들의 경험을 유형화하고, 집단별 특성과 요구 차이를 구체적으로 파악할 수 있는 접근이 필요하다. 이는 단순히 연수 횟수나 참여 여부에 머무르지 않고, 교사들이 실제로 체감하는 지원환경의 질과 적용 가능성을 함께 고려해야 함을 의미한다. 따라서 본 연구는 이러한 문제의식에 기초하여, 보육교사의 교육과 연수 실태를 다차원적으로 분석하고 전문성 발달과의 관계를 심층적으로 탐색하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상자는 서울, 경기도, 대전, 부산 지역에 위치하고 있는 65개의 어린이집에서 근무하고 있는 보육교사 335명을 대상으로 편의 표집을 실시하였다. 편의 표집은 연구자가 손쉽게 접근할 수 있는 집단을 중심으로 표본을 구성한다는 점에서 시간과 비용 측면에서 현실적이고 연구 현장에서 널리 활용된다. 먼저, 보육교사의 경력은 6년 이상의 보육교사가 133명(39.7%)으로 가장 많았으며, 학력에서는 4년제 대학 이상의 보육교사가 176명(52.5%)으로 가장 많은 것으로 나타났다. 다음으로 연령에서는 20대 이상 29세 이하의 보육교사가 148명(44.2%)으로 가장 많았으며, 시설유형으로는 직장어린이집에서 근무하는 보육교사가 148명(44.2%)으로 가장 많았다.

본 연구에서 사용한 편의 표집은 현실적이고 현장에서 활용도가 높지만, 모집단 전체의 특성을 대표하기 어렵고 특정 집단이 과대 표집될 수 있다는 한계를 가진다 (Etikan et al., 2016; Cohen et al., 2018). 그러나 본 연구

의 목적은 모집단의 분포를 일반화하는 것이 아니라, 보육교사의 교육·연수 지원과 급여 수준에 따라 어떠한 유형이 형성되는지를 탐색하고, 유형 간 차이를 비교하는 것에 있다. 이러한 탐색적 연구에서는 모집단의 대표성보다 표본 내에서 나타나는 특성과 다양성을 확인하는 것을 중요하게 제시하고 있으며(Creswell & Creswell, 2018), 특히 군집분석은 대표성 확보보다는 표본 속에서 드러나는 실질적 패턴을 근거로 집단을 구분하고 유형화하는 방법이므로(Aldenderfer & Blashfield, 1984), 다양한 배경을 포함한 표본이 확보된 본 연구의 편의표집은 연구 목적에 적합한 것으로 사료된다. 본 연구대상자인 보육교사의 일반적 배경은 <표 1>과 같다.

2. 연구도구

1) 보육교사 교육 및 연수 실태

보육교사의 교육 및 연수 실태를 측정하고자 유희정, 이미화(2004)가 ‘보육교사의 근무환경 및 직무실태분석’을 위해 사용한 문항 중 연수 및 교육에 관련한 설문 문항을 그대로 사용하였다. 연수 및 교육에 관련한 설문 문항은 4개로 구성되어 있으며, 참여횟수(미참여, 1년 1회, 1년 2회, 1년 3회 이상), 참여순서(연령, 경력, 임의선정, 교사 요청, 자체순번), 참여 제약(시간 부족, 비용 부담, 대체인력 부족, 피로 누적, 교육내용 불만족, 연수정보부족), 참여지원(채용, 비정기적 채용, 미채용)으로 구성되어 있다.

설문 문항을 살펴보면, 보육교사의 전문성 지원을 위해 연수 및 교육에 대한 참여횟수(예: 교사연수에 몇 번 정도 참여하십니까?), 참여순서(예: 교사연수기회는 어떻게 주어 집니까?), 참여제약(예: 교사연수에 참가하기 어려운 이유는 무엇입니까?), 참여지원(예: 연수 및 교육을 받을 때 대체 교사를 지원 받으십니까?) 및 인구통계학적인 특성을

<표 1> 연구대상자의 일반적 배경

(N=335)

변인	구분	명(%)	변인	구분	명(%)
경력	3년 미만	100(29.9)	연령	20세 이상 29세 이하	148(44.2)
	3년 이상~6년 미만	102(30.4)		30세 이상 39세 이하	93(27.8)
	6년 이상	133(39.7)		40대 이상	94(28.1)
학력	2~3년제 대학 이하	159(47.5)	시설유형	국·공립어린이집	131(39.1)
	4년제 대학 이상	176(52.5)		민간어린이집	56(16.7)
				직장어린이집	148(44.2)

포함하여 분석하였다.

2) 전문성 발달

보육교사의 전문성 발달은 백은주, 조부경(2004)이 개발한 척도인 ‘보육교사의 전문성 발달 수준 자기평가도구’를 신희이(2011)가 어린이집 현장에 적합하도록 수정 및 보완한 것을 사용하였다. 전문성 발달은 3개의 요인으로 총 55문항으로 구성되어 있다. 하위요인은 3가지 요인으로 구성되어 있으며, 지식과 기술의 발달(27문항), 자기 이해의 발달(13문항), 생태적 발달(15문항)이다. 모든 문항은 5점 Likert척도로 평정하였고 점수가 높을수록 보육교사의 전문성 발달에 대한 인식이 높음을 의미하며, 본 연구에서 나타난 교사의 전문성 발달의 전체신뢰도는 .95, 하위요인별 지식과 기술의 발달 .96, 자기 이해의 발달 .89, 생태적 발달 .89로 나타났다.

3. 조사절차

본 연구조사는 서울과 경기도, 대전, 부산 지역의 어린이집에서 근무하는 보육교사를 대상으로 진행하였다. 연구의 참여는 연구참여를 희망한 어린이집을 중심으로 기간은 2020년 3월부터 4월까지 진행되었다. 어린이집별로 연구자가 방문 및 유선을 통해 연구의 방향과 목적, 진행 여부를 설명하였고, 설문지에도 함께 제시하였다. 설문지는 600부를 배부하였으며, 연구자가 직접 방문하거나 우편물을 통해 취합하였다. 취합된 설문지는 587부이며, 응답이 불성실한 자료를 제외한 540부 중 2단계 군집분석에서 군집화되지 않은 205부를 제외한 335부를 최종분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에 수집된 자료는 SPSS WIN 23.프로그램을 통해 분석하였다. 먼저, 연구대상자의 인구통계학적 특성을 확인하기 위해 빈도분석을 실시하였으며, 연구 도구의 신뢰 검증을 위해 Cronbachs' α 계수를 활용하였다. 다음으로 보육교사의 전문성 지원환경 실태 문항을 중심으로 two-stage 군집분석을 활용하여 유형화하였다. 2단계 군집분석은 대용량 자료 및 범주형 자료를 세분화하는 방법으로서 확률에 기반한 로그우도거리를 이용하여 군집화하는 기법이다. 마지막으로 보육교사의 군집유형에 따른

보육교사의 전문성 발달의 차이를 살펴보기 위해 일원변량분석(one-way ANOVA)를 실시한 후 사후검증을 진행하였다.

IV. 연구결과

1. 보육교사의 전문성 지원환경실태에 따른 군집분석

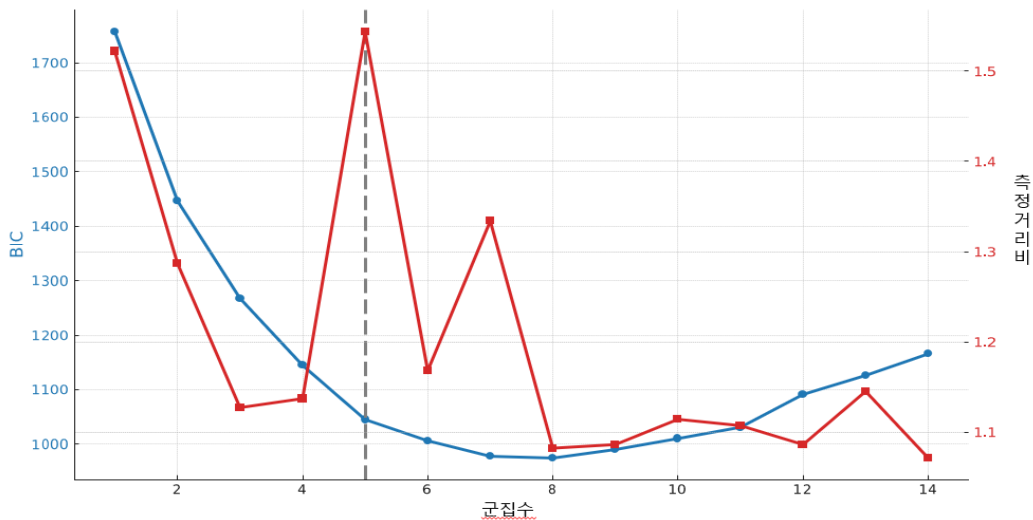
보육교사의 전문성 지원환경 실태 변인을 이용하여 군집분석을 실시하였다. 군집분석방법은 2단계 군집분석을 실시하였으며, 변인에는 보육교사의 전문성 향상을 위한 연수 및 교육에 대한 참여횟수, 참여순서, 참여계약, 참여지원으로서 범주형 변인이다.

2단계 군집분석의 경우, 스와즈 BIC 기준에 따라 군집수를 자동으로 결정해 주는 것으로 가장 낮은 BIC의 값에 따라 좋은 군집모형을 제시하게 된다. 또한, BIC의 값뿐 아니라 변화량과 거리측정비 등을 함께 고려하여 최종적으로 군집모형을 선정하게 된다. <표 2>를 살펴보면, BIC의 값이 계속 감소하면서 군집 수가 증가하는 것으로 나타나고 있다. 특히, BIC가 5군집에서 급격한 감소 이후 완만해지는 것을 확인할 수 있으며, 거리측정비가 5군집에서 1.544로 가장 높게 나타나 군집 간 분리가 가장 효과적으로 이루어진 것으로 해석할 수 있다. 또한, 군집 6~7에서부터는 변화비 기준이 미미한 수준인 것을 확인할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 보육교사의 전문성 지원 실태에 대한 군집분석 결과 5개의 군집으로 설정하였다. 이에 대한 결과는 <표 2>와 시각화는 [그림 1]과 같다.

5군집을 중심으로 보육교사의 전문성 지원환경 실태의 군집분석 결과, 군집 1은 45명, 군집 2는 61명, 군집 3은 73명, 군집 4는 88명, 군집 5는 66명으로 각각 분포하였다. 다음으로 제시된 군집에 따른 특징을 살펴보면, 군집 1은 교육과 연수 기회가 연 3회 이상으로 높은 수준이나, 연수 참여 방식이 자율적이지 않고, 연수 내용에 대한 불만과 정보 부족, 그리고 보조교사 미채용으로 인해 구조적 지원이 매우 미흡한 특징을 보였다. 이에 따라 군집 1은 ‘수동적 참여-지원미비형’으로 명명하였다. 군집 2는 연수 참여 기회가 높고, 교사 요청을 통한 자율적 참여가 이루어지지만, 시간 부족으로 인한 참여 제약과 보조교사 채용의 불안정성이 동시에 나타나 ‘주도적 참여-지원제약형’으로 명명하였다. 군집 3은 교사의 연수 참여율이 높고, 교사 주도적 참여가 활발하게 이루어지며, 시간 부족이라는 제약에도 불구하고

〈표 2〉 BIC를 통한 군집 수 결정 결과

군집수	BIC	BIC변화	BIC변화비 (Ratio of BIC Changes)	거리측정비 (Ratio of Distance Measures)
1	1757.360			
2	1446.928	-310.432	1.000	1.522
3	1267.783	-179.145	.577	1.287
4	1144.707	-123.076	.396	1.137
5	1045.184	-99.523	.321	1.544
6	1006.204	-38.980	.126	1.104
7	977.707	-28.497	.092	1.334
8	974.453	-3.254	.010	1.334
9	990.123	15.671	-.050	1.086
10	1010.279	20.156	-.065	1.012
11	1031.054	20.775	-.067	1.117
12	1057.237	26.183	-.084	1.207
13	1091.335	34.098	-.110	1.021
14	1126.231	34.896	-.112	1.145
15	1165.849	39.618	-.128	1.071



〈그림 1〉 군집 수에 따른 BIC 및 측정거리비의 변화

고 보조교사의 적극적인 채용 지원이 이루어지는 구조적 안정성이 확인되었다. 이에 따라 군집 3은 ‘주도적 참여-지원안정형’으로 명명하였다. 군집 4는 연수 참여 기회가 연 2회로 다소 낮지만, 교사 요청에 의한 자율적 참여가 이루어지고 있으며, 시간 부족이라는 제약이 존재한다. 보조교사 채용은 정기·비정기·미채용이 혼재된 형태로 지원이 이루어지는 점을 반영하여 ‘주도적 참여-혼합지원형’으로 명명하였다. 군집 5는 연수 참여율이 높고 교사 요청 중심의

자율적 참여가 이루어지고 있으나, 피로 누적이 전체 군집 중 가장 높게 나타났으며, 지원 구조는 혼합적 형태를 보이거나 보조교사 채용 비율은 높은 편이다. 이에 따라 군집 5는 ‘주도적 참여-과중부담형’으로 명명하였다. 이상의 군집분석 결과는 <표 3>과 같다.

2. 군집분석 유형에 따른 전문성 발달의 차이

보육교사의 교육과 연수 실태 유형에 따른 전문성 발달의 차이를 분석하기 위해 일원변량분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 이에 대한 결과는 <표 4>와 같다. 분석 결과, 하위요인 중 자기 이해의 발달($F=2.62, p<.05$)에서만 유의미한 차이가 나타났다. 반면, 지식과 기술의 발달($F=.22, p>.05$), 생태적 발달($F=1.58, p>.05$), 전문성 발달 전체($F=.89, p>.05$)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

다음으로 사후검증(Scheffé)을 통해 자기 이해의 발달에서 나타난 군집 간 차이를 구체적으로 살펴본 결과, 군집

1($M=2.89$)이 군집 2($M=3.10$)보다 유의미하게 낮은 점수를 나타냈다. 즉, ‘주도적 참여-지원제약형’으로 명명된 군집 2는 보육교사가 연수에 자율적으로 참여할 기회가 상대적으로 풍부하며, 비록 시간 부족이나 보조교사 채용 불안정성 등으로 인한 환경적 지원의 제약은 존재하지만, 교사의 자율적 참여가 자기 이해의 발달을 촉진하는 중요한 요인으로 작용했음을 의미한다. 이는 보육교사의 자기 이해 발달을 촉진하기 위해서는 연수 참여의 자율성 확보와 함께 현실적인 제약을 보완하는 환경적 지원이 동시에 이루어져야 함을 시사한다.

<표 3> 군집분석 결과

구분		군집 1 (n=45)	군집 2 (n=61)	군집 3 (n=75)	군집 4 (n=88)	군집 5 (n=66)	전체 (n=335)
참여횟수 ($\chi^2=382.83$ $p<.001$) (단위:%)	미참여	0	0	1(1.3)	0	0	1(0.3)
	1년1회	0	0	19(25.3)	0	5(7.6)	24(7.2)
	1년2회	0	0	0	88(100.0)	0	88(26.3)
	1년3회이상	45(100.0)	61(100.0)	55(73.3)	0	61(92.4)	222(66.3)
참여순서 ($\chi^2=190.47$ $p<.001$) (단위:%)	연령	-	-	-	-	-	-
	경력	4(8.9)	0	6(8.0)	27(30.7)	2(3.0)	39(11.6)
	임의선정	22(48.9)	0	13(17.3)	0	5(7.6)	40(11.9)
	교사요청	0	51(83.6)	49(65.3)	61(69.3)	52(78.8)	213(63.6)
	자세순번	19(42.2)	10(16.4)	7(9.3)	0	7(10.6)	43(12.8)
참여제약 ($\chi^2=220.31$ $p<.001$) (단위:%)	시간부족	21(46.7)	61(100.0)	75(100.0)	62(70.5)	0	219(65.4)
	비용부담	-	-	-	-	-	-
	대체인력부족	0	0	0	0	5(7.6)	5(1.5)
	피로누적	22(48.9)	0	0	26(29.5)	60(90.9)	108(32.2)
	교육내용불만족	1(2.2)	0	0	0	0	1(0.3)
	연수정보부족	1(2.2)	0	0	0	1(1.5)	2(0.6)
참여지원 ($\chi^2=250.56$ $p<.001$) (단위:%)	채용	0	0	75(100.0)	43(48.9)	44(66.7)	162(48.4)
	비정기적 채용	0	30(49.2)	0	22(25.0)	11(16.7)	63(18.8)
	미채용	45(100.0)	31(50.8)	0	23(26.1)	11(16.7)	110(32.8)

*** $p<.001$

<표 4> 근무환경이 업무전문성 지원환경에 미치는 영향

하위 요인	군집 1	군집 2	군집 3	군집 4	군집 5	F	Scheffé
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)		
지식과기술의발달	3.19(.35)	3.20(.32)	3.18(.31)	3.17(.32)	3.15(.34)	.22	-
자기이해의발달	2.89(.27)	3.10(.39)	3.00(.31)	3.04(.36)	3.01(.34)	2.62*	1<2
생태적발달	2.96(.33)	3.11(.37)	3.10(.32)	3.05(.34)	3.04(.32)	1.58	-
전문성발달	3.06(.25)	3.15(.31)	3.11(.27)	3.11(.29)	3.09(.28)	.83	-

* $p<.05$

V. 논의 및 결론

본 연구는 보육교사의 교육과 연수 실태에 대한 변수를 이용하여 2단계 군집분석을 통해 세분화하여 유형별 특성을 파악하고, 도출된 군집유형에 따라 보육교사의 전문성 발달에 어떠한 차이가 있는지를 분석하였다. 연구의 주요 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 교육과 연수 실태를 중심으로 군집분석을 실시한 결과, 5가지의 군집으로 분류되었다. 군집의 특징을 살펴보면, 군집 1은 ‘수동적 참여-지원미비형’으로, 연수 참여횟수는 많았지만, 자율성 부족, 내용에 대한 불만족, 정보 부족, 보조교사 미채용 등 다층적인 제약이 존재하였다. 이는 양적인 기회가 제공되더라도 내적 동기 및 구조적 기반이 부족할 경우 실질적인 전문성 발달로 이어지기 어렵다는 점을 시사한다. 둘째, 군집 2는 ‘주도적 참여-지원제약형’으로, 교사 주도의 자율적 참여가 가능했으나, 시간 부족과 인력 불안정성으로 인해 참여가 제한되는 이중적 구조를 나타냈다. 이는 내적 동기가 높더라도 시간적·물리적 자원이 결여될 경우, 전문성 향상의 지속성을 확보하기 어렵다는 것을 의미한다. 셋째, 군집 3은 ‘주도적 참여-지원안정형’으로, 참여율, 자율성, 구조적 지원이 모두 긍정적으로 나타난 유형이다. 이는 전문성 발달을 위한 환경이 비교적 이상적으로 조성된 유형으로 볼 수 있으며, 실제 교사의 성장 가능성이 높다고 해석할 수 있다. 넷째, 군집 4는 ‘주도적 참여-혼합지원형’으로, 자율성은 유지되었으나 기관별 지원 형태의 일관성이 낮고, 참여 기회도 제한적인 경향을 보였다. 이 유형은 기관의 여건에 따라 전문성 지원 환경이 변동되기 쉬운 맥락을 반영한다. 다섯째, 군집 5는 ‘주도적 참여-과중부담형’으로, 연수 참여율은 높고 자율성도 확보되어 있으나, 피로 누적이 심화되어 있었다. 이는 전문성 발달 환경이 양호하더라도 교사의 업무 부담과 정서적 소진을 고려하지 않을 경우, 역효과가 발생할 수 있음을 보여준다.

이상의 결과는 보육교사의 교육과 연수 실태가 일정한 방향이나 수준으로 통일되어 있지 않으며, 기관 여건, 정책 수혜 여부, 구조적 지원 수준에 따라 다양한 유형으로 분화됨을 보여준다. 그러나 여기서 도출된 군집유형은 전문성의 ‘결과’를 반영하거나 전문성 수준 자체를 측정하는 것이 아니라, 전문성 향상이 가능한 환경적 조건의 차이를 유형화한 것임을 명확히 할 필요가 있다. 이를 위해 군집 유형별 빈도를 살펴보면, 군집 4인 ‘주도적 참여-혼합지원형’이 가장 높은 빈도가 나타났다. 이러한 특징은 다양한 운영 주체

에 따른 차이와 재정자원, 보조교사 확보의 불균형, 원장의 운영 가치관 등에 따라 차이가 있는 것으로 기인할 수 있다. 즉, 보육현장에서 교사들의 자발적인 전문성 향상 의지는 일정 수준 확보되어 있지만, 현실적으로는 인력지원과 예산의 제약 등으로 인해 일관된 지원 체계를 갖추기 어렵다는 점을 반영한다. 따라서, 단순히 교사 개인의 연수 참여를 독려하는 것을 넘어, 모든 어린이집을 대상으로 연수 참여 여건을 제도적으로 보장할 수 있도록 정책적 지원 방안을 마련해야 한다. 특히, 어린이집 유형별 특수성을 고려하여, 기관의 운영 여건과 재정 상황에 따른 선별적 지원을 통해 교사들이 유형과 관계없이 일관된 전문성 지원을 받을 수 있도록 체계화할 필요성을 제안한다.

둘째, 보육교사의 교육 및 연수 실태에 따른 5개의 군집 간 차이를 분석한 결과, 자기 이해의 발달 영역에서 군집 간의 유의미한 차이가 나타났으며, 특히, 군집 1(수동적 참여-지원미비형)과 군집 2(주도적 참여-지원제약형) 간 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 자세히 살펴보면, 군집 2의 자기 이해의 발달 평균이 군집 1보다 유의하게 높은 것으로 나타났으며, 이는 교사의 연수 참여 방식과 지원 구조의 상호작용에 따라 자기 성찰 및 내면화 수준이 차별화될 수 있음을 시사한다.

자기 이해의 발달이란, 교사가 자신의 정체성과 가치관, 감정, 신념, 직무에 대한 태도를 성찰하고 이해함으로써 아동과 교사, 그 외 타인과 긍정적인 관계를 유지하며 지속적인 성장과 발전을 가능하게 하는 것으로 제시되고 있다(김청숙, 2010; 백은주, 조부경, 2004). 이러한 자기 이해의 발달에 대한 개념을 바탕으로 군집 1과 군집 2에 대한 차이를 살펴보면, 먼저 군집 1은 연수 참여횟수는 높은 수준이나, 참여 방식이 자율적이지 않고, 일부 연수 내용에 대해 불만 및 정보 부족 등의 요인이 복합적으로 존재하였으며, 특히 교사의 지원적 방안 중 보조교사 지원이 100% 미채용으로 나타나 교사가 연수 참여에 대한 전반 과정에서 물리적, 심리적 부담이 매우 높은 구조이다.

반면, 군집 2는 연수 참여에 있어 교사 요청에 대한 자율성이 일부 확보된 형태이며, 비정기적이거나 제한적인 수준이지만, 일부 보조교사 채용이 병행되어 연수 참여에 대한 구조적 완충 방안이 존재한다. 즉, 군집 2의 교사는 시간 부족이라는 제약 속에서도 비교적 자율적이고 스스로 몰입적으로 연수에 참여할 기회가 제공됨에 따라 자기 이해 수준의 향상으로 이어진 것으로 해석된다. 이는 단순히 연수 참여의 양이나 횟수가 아닌, 참여의 자율성 보장과 최소한의 구조적 지원의 병행 여부가 교사의 전문성 발달, 특히 자

기 이해의 내면화 수준을 결정짓는 핵심 요인이 될 수 있음을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 근무여건과 지원 구조가 교사의 협력관계와 전문성 발휘에 중요한 영향을 미친다는 연구(이재무 외, 2013)와 일치한다. 즉, 지원 체계가 결여된 상황에서는 교사들이 전문성을 발휘하기 어려우며, 이는 자기 이해의 발달에도 제약이 될 수 있음을 시사한다.

반면, 군집 3, 군집 4, 군집 5는 모두 군집 2와 마찬가지로 연수 참여의 자율성이 확보된 집단으로, 구조적 지원 수준은 상이하지만 자기 이해의 평균값은 군집 2와 유사하게 나타났고 통계적으로 유의한 차이도 확인되지 않았다. 이는 자기 이해의 발달에 있어 자율성의 확보 여부가 기준선 역할을 하며, 일정 수준 이상의 자율성이 충족된 이후에는 구조적 조건의 차이가 자기 이해 수준에 추가적인 영향을 미치지 않는다는 점을 실증적으로 보여주는 결과이다. 이는 자율성의 기초적 확보가 자기 이해 발달의 필요조건일 수 있음을 시사하되, 자율성만으로 충분하다는 의미는 아니다. 선행연구에서도 전문성 발달 수준이 높더라도 근무 환경이 열악한 경우 교사효능감과 질적 향상이 제약을 받으며, 두 요인이 동시에 높을 때 가장 안정적인 효과가 나타남이 보고된 바 있다(황혁, 문혁준, 2020). 이는 본 연구결과와도 맥락을 같이 하며, 교사의 자율성 보장만으로는 충분하지 않고 이를 뒷받침할 수 있는 근무환경과 제도적 지원이 병행되어야 함을 시사한다.

다시 말해, 군집 3은 지원이 안정적이고, 군집 5는 과중한 업무 부담 속에서도 연수 참여는 활발했지만, 이와 같은 구조적 조건의 차이는 자기 이해 수준의 유의미한 격차로 이어지지 않았다. 즉, 자기 이해의 발달을 향상시키기 위해서는 구조적 자원의 양보다도 교사가 자율적으로 연수에 접근하고 몰입할 수 있는 기반이 마련되어 있는지 여부가 선결되어야 할 조건임을 본 연구는 실증적으로 제시하였다. 결과적으로 연수 참여 기회를 형식적으로 제공하는 것만으로는 교사의 전문성 향상에 실질적인 도움이 되기 어렵고, 교사가 실제로 참여 과정에서 느끼는 심리적 여유와 주도성, 그리고 이를 뒷받침할 수 있는 조직적 지원이 병행될 때 자기 이해와 같은 내면적 전문성 요소가 발달할 수 있는 것으로 사료된다.

한편, 전문성 발달의 하위요인 중 지식과 기술의 발달과 생태적 발달에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 먼저, 지식과 기술의 발달은 보육에 필요한 전문적 지식과 실천적 기술을 지속적인 현장 경험과 누적된 교육을 통해 습득하고, 실제 상황에서 문제를 해결할 수 있는 능력을 의미한다(백은주, 조부경, 2004). 본 연구의 결과에 따르면, 모

든 군집에서 일정 수준 이상의 연수 참여 경험이 나타났으며, 교육 접근성에 있어서 큰 차이를 보이지 않았다. 이는 교사들의 지식과 기술을 습득할 수 있는 기회 자체는 비교적 균등하게 제공되고 있기 때문에 차이가 나타나지 않은 것으로 해석된다. 주은희(2021)의 연구에서도 최근 보육 현장 연수가 집합 및 원격 이수 의무화와 중앙, 지자체, 시군구 등의 전달체계로 운영되면서 교사의 기본 교육 접근성이 표준화되고 있음을 제시하였다.

그러나 지식과 기술의 발달은 연수 참여 기회보다는 연수 내용의 질, 현장 적용 가능성, 전달 방식 등 질적 요인보다 더욱 밀접한 관련이 있음이 선행연구들을 통해 꾸준히 제기되고 있다(정효정, 2019; 조아람, 2025). 본 연구의 참여 제약 항목 중 ‘연수 내용에 대한 불만족’ 응답은 극소수(1명, 2.2%)에 불과했으나, 해당 문항만으로 전체 연수의 질적 수준을 평가하기에는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서 지식과 기술의 발달 수준이 군집 간 유의미한 차이를 보이지 않은 것은, 실제로 교사들이 유사한 수준의 연수 기회를 제공받았기 때문일 수도 있으나, 동시에 본 연구의 측정 도구가 연수의 질적 차이를 세밀하게 포착하지 못했을 가능성도 배제할 수 없다. 실제로 보육·유아교육 분야에서는 교사의 수업 맥락, 개인적 이해, 적용 경험 등을 심층적으로 탐색하기 위해 질적 연구방법이 활용되고 있으며, 이를 통해 양적 조사에서 드러나지 않는 교사 전문성 발달의 미묘한 차이를 확인하고 있다(Vallotton & Ayoub, 2011). 따라서 후속 연구에서는 설문 조사만이 아니라 질적 면담, 사례 분석, 수업 관찰 등을 병행하여, 교사의 지식과 기술 발달을 제약하는 요인이 무엇인지, 연수의 질적 차이가 실제 전문성에 어떻게 반영되는지를 다층적으로 검토할 필요성이 있다.

한편, 전문성 발달의 하위요인 중 생태적 발달에서도 군집 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 생태적 발달은 교사가 자신을 둘러싼 환경(조직, 동료, 부모, 지역사회 등)에 대한 이해를 바탕으로, 다양한 이해관계자와 협력하고 상호작용하며, 이를 통해 보육의 질을 향상시켜 나가는 능력을 의미한다(백은주, 조부경, 2004). 이는 단순한 개인의 인식 수준을 넘어, 교사를 둘러싼 직무환경이 얼마나 지원적이며 교사의 역량을 효과적으로 끌어낼 수 있는지를 반영하는 요인으로 해석된다(Hargreaves & Fullan, 1992).

본 연구의 결과에 따르면, 참여 제약 요인 중 ‘비용 부담’과 ‘대체 인력 부족’ 항목은 전체적으로 매우 낮은 비율로 나타났으며, 이는 대부분의 교사가 연수 참여에 있어 유사한 수준의 물적 지원을 받고 있음을 시사한다. 또한, 보조교

사 채용 여부를 살펴보면 군집 1을 제외한 대부분의 군집에서 일정 비율 이상 보조 인력이 채용되어 있어, 연수 참여에 대한 구조적 지원환경이 부분적으로 갖추어져 있는 것으로 파악된다. 또한, 교사의 교수 힘수에서도 일정 수준 이상으로 나타났으며, 교사의 자율적인 참여도 군집 1을 제외하고 모든 군집이 50% 이상으로 확인되었다.

이와 같은 결과는 교사의 연수 참여 조건이나 제도적 지원 수준이 군집 간 일정 수준 이상으로 유사하게 확보되어 있음을 보여주며, 생태적 발달에 영향을 미치는 구조적 지원 요인의 차별성이 크지 않았기 때문에 유의미한 차이가 나타나지 않은 것으로 해석할 수 있다. 또한, 보육현장에서 최소한의 질적 기준과 근무여건이 전반적으로 상향 평준화되면서, 시설유형이나 집단별 조건의 차이가 뚜렷하게 드러나지 않았기 때문으로 이해할 수 있다. 유희정, 이미화(2004)의 연구에서는 보육교사를 대상으로 보육실태조사를 실시한 결과, 설립유형별 운영과 교사 처우에 큰 격차가 나타나지 않았다고 보고한 바 있는데, 이는 기본적인 처우와 지원이 일정 수준 이상 확보될 경우, 유형 간 인식 차이가 줄어들 수 있는 것으로 나타나 본 연구의 결과를 지지한다. 다만, 생태적 발달은 단기적인 연수 참여 환경뿐 아니라 기관의 협력적 문화, 교사 간 상호작용의 질, 지역사회와의 연계 수준 등 보다 광범위하고 지속적인 맥락적 요인의 영향을 받는다는 점에서, 본 연구의 설문 기반 접근만으로는 해당 차이를 충분히 포착하기 어려웠을 가능성이 있다. 선행연구에서도 교사 전문성 발달은 조직문화, 동료 협력, 지역사회 연계와 같은 질적 요인과 긴밀히 연관된다고 보고된 바 있다(백은주, 조부경, 2004; Hargreaves & Fullan, 1992). 따라서 향후 연구에서는 양적 자료와 질적 맥락을 결합한 혼합적 접근이나, 기관 문화와 상호작용 구조를 다차원적으로 측정할 수 있는 정교한 분석 설계가 병행될 필요가 있다고 사료된다.

결과적으로 보육교사의 전문성 발달은 단편적인 기술 습득에 그치지 않고, 지식과 실천의 연결, 자기 성찰, 그리고 교육 환경과의 상호작용 속에서 유기적으로 형성되는 다차원적 개념으로 이해되어야 한다. 선행연구에서도 이러한 전문성이 교사 개인의 내면적 성장뿐 아니라, 외부 맥락과의 역동적인 관계 형성을 통해 확장된다는 점이 강조된 바 있다(백은주, 조부경, 2004; Vonk, 1993). 이는 곧 교사의 지식과 기술이 실제 교육현장에서 실현되기 위해서는 자기 이해를 바탕으로 한 내적 통합과 조직 및 지역사회와의 관계적 실천적 생태적 발달과 병행되어야 한다는 의미로 해석될 수 있다.

최종적으로 본 연구는 보육교사의 교육과 연수 실태 유형에 따라 전문성 발달의 차이에 어떠한 경향이 존재하는지를 분석하고, 이를 통해 보육교사의 전문성 발달을 위한 실천적 함의를 도출하고자 하였다. 이러한 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 정책적 및 사회적 제언을 제안하고자 한다.

첫째, 교사의 전문성 발달을 위한 교육과 연수는 단순히 양적인 기회 제공에 그쳐서는 안 되며, 자율성과 선택권이 보장된 참여 환경을 조성할 수 있도록 제도적 기반을 강화할 필요가 있다. 특히, 교사의 자율적 참여가 가능하도록 연수 프로그램의 다양성과 선택성을 확대하고, 교육과 연수 내용이 실제 현장 적용에 유의미한 방식으로 설계되도록 전문가 검토 체계를 강화해야 한다. 이를 통해 교사의 몰입과 자기 성찰을 유도하고, 자기 이해와 같은 내면적 발달을 보다 촉진할 수 있을 것으로 사료된다. 둘째, 보육교사의 교육과 연수 참여가 실질적으로 이루어질 수 있도록 최소한의 구조적 지원 체계를 갖추는 것이 필요하다. 특히, 교사의 업무 공백을 보완할 수 있는 보조교사 인력의 확보와 같은 물리적 지원은 모든 유형의 어린이집에서 기본적으로 제공되어야 한다. 나아가 연수 참여 시간 확보를 위한 근무 유연화 제도, 또는 연수 전용 시간대 확보 등의 제도적 장치도 함께 마련되어야 한다. 셋째, 전문성 발달의 다차원적 특성을 고려할 때, 교육과 연수는 지식과 기술 습득에만 초점을 둘 것이 아니라 교사 간 협력, 지역사회와의 연계, 정서적 소진 방지 등 생태적 요인을 포괄하는 방향으로 확장될 필요가 있다. 특히 조직 내 상호작용 문화, 감성리더십, 멘토링 기반의 교사학습공동체와 같은 장기적이고 지속적인 관계적 실천 모델을 구축함으로써 생태적 발달을 촉진할 수 있는 문화 기반을 조성할 필요성을 제안한다.

최종적으로 보육교사의 교육과 연수 실태를 경험 기반으로 유형화하고, 이에 따라 교사 변인과 전문성 발달 수준에서 나타나는 차이를 실증적으로 검증하였다. 이를 통해 교사 집단별 특성과 요구를 반영한 맞춤형 전문성 지원의 필요성이 확인되었으며, 이러한 결과는 보육현장의 정책 설계나 연수 체계 개편 시 교사 다양성을 고려한 근거 자료로 활용될 수 있다. 나아가, 전문성 발달을 위한 실질적 개입 전략 마련에 있어 기초적 방향을 제시했다는 점에서 학문적·실천적 의의를 지닌다.

본 연구의 의미 있는 연구결과에도 불구하고 다음과 같은 몇 가지 한계점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구의 서울, 경기도, 대전, 부산 지역에 근무하는 보육교사를 대상으로 실태 및 설문 조사를 진행됨에 따라 연구의 결과를 일반화하

는 것에 한계를 가지고 있다. 따라서 추후 연구에서는 지역적 특수성을 고려하고 표집에 대한 규모를 확대할 필요성이 있다. 아울러, 본 연구는 편의 표집을 사용함에 따라 표본의 대표성이 낮다는 제한점을 지닌다. 후속 연구에서는 무작위 표집이나 층화 표집과 같은 확률 표집 방식을 적용함으로써 대표성을 보완할 필요성이 있다. 둘째, 본 연구에서는 보육교사가 설문지를 직접 작성한 것을 바탕으로 도출된 결과로써 교사의 지각수준, 성향, 편견 등에 따라 객관성을 확보하는 것에 한계를 가지고 있다. 따라서 추후 연구에서는 다양한 관찰법 및 심층 면접 등 신중한 선택을 통해 병행하여 양적 연구 및 질적 연구도 함께 진행될 필요성을 제시한다. 셋째, 지식과 기술의 발달 및 생태적 발달에서 군집 간 차이가 확인되지 않은 점은 결과 해석에 일정한 제한을 수반한다. 본 연구에서는 이를 ‘연수 참여 기회의 균등성’과 ‘지원 여건의 유사성’으로 설명하였으나, 연구 설계상 포함되지 못한 연수 내용의 질, 현장 적용 가능성, 전달 방식, 조직문화 등 질적 요인이 실제로 영향을 미쳤을 가능성도 있다. 따라서 후속 연구에서는 이러한 요인을 심층적으로 분석하거나, 양적·질적 자료를 결합하는 방식으로 보다 정교하게 검토할 필요가 있다.

주제어: 2단계 군집분석, 교육과 연수, 전문성 발달, 보육교사

REFERENCES

- 김동래, 백영애, 김지영(2010). 시간연장형 보육교사의 근무환경 실태와 개선방안에 대한 요구도 : 전라남도를 중심으로. *한국보육학회지*, 10(2), 59-77.
- 김명순(2015). 보육교직원의 전문성 향상을 위한 보수교육체계의 다각적 고찰 및 현행체계 진단과 개선방안. *한국보육지원학회 춘계학술대회*(p.99-125), 서울, 한국.
- 김명주(2004). 유아교사의 현직교육에 관한 연구. 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 김청숙(2010). 유치원 교사의 전문성 발달과 지식의 기초에 관한 요구와의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김현영(2013). 영아반 보육교사의 현직교육 현황 및 요구도 분석. 아주대학교 석사학위논문.
- 김현진, 신은수(2008). 보육교사의 전문성 발달 수준에 대한 연구: 교사의 개인적 변인(연령, 학력 및 전공, 자격유형, 과거 직업유형) 중심으로. *한국교원교육연구*, 25(3), 239-259.
- 박은혜(2009). *유아교사론*. 서울: 창지사.
- 백은주, 조부경(2004). 유치원교사의 전문성 발달 수준 자기평가도구 개발. *유아교육연구*, 24(4), 95-117.
- 백혜리, 김은숙(2011). 영아반 보육교사의 전문성 제고방안 연구. *아동보육연구*, 7(2), 133-153.
- 신희이(2011). 유아교사의 전문성 발달에 영향을 미치는 변인에 관한 연구: 영아교사의민감성, 교직원신을 중심으로. 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 유현숙, 권정해(2017). 보육교사의 직무스트레스, 교사효능감, 조직헌신, 소진과 이직의도 간의 구조적 관계. *유아교육학논집*, 21(1), 113-132.
- 유희정, 이미화(2004). *보육교사의 근무환경 및 직무실태 분석*. 서울: 한국여성정책연구원.
- 이미정, 강란혜(2011). 보육교사의 처우 및 근무실태 개선을 위한 고찰. *한국보육학회지*, 11(3), 27-44.
- 이석순, 박은미(2014). 영아보육교사의 전문성 인식과 전문성 발달수준에 관한 연구. *유아교육보육복지연구*, 18(4), 437-460.
- 이수련, 이정화(2014). 유아교사의 발달단계에 따른 전문성 및 교사-유아 상호작용. *유아교육보육복지연구*, 18(3), 33-54.
- 이연승, 최진령(2013). 보육교사의 급여에 따른 보육시설의 근무환경과 보육시설에 대한 만족도 : 부산지역을 중심으로. *유아교육학논집*, 17(1), 297-315.
- 이재무, 조성명, 송영선(2013). 보육교사의 경력과 근무여건에 따른 조직신뢰가 어린이집 내 협력관계에 미치는 영향 - 어린이집 유형별 비교를 중심으로. *한국보육학회지*, 13(3), 71-93.
- 이종진(2015). 보육교사의 전문성 수준이 교사-유아 애착 안정성에 미치는 영향: 직무만족도의 매개효과. 경희대학교 석사학위논문.
- 임희정(2014). 교사발달단계에 따른 유아교사의 현직교육에 대한 인식 및 요구. 아주대학교 석사학위논문.
- 정은희(2019). 유치원교사의 인성과 교사효능감 및 교사 전문성과의 구조 관계 분석. 공주대학교 박사학위논문.
- 정효정(2019). 보육교사 1급 승급 보수교육 체계의 논점과 제언. *한국영유아보육학*, 119, 129-158.

- 조아람(2025). 보육교사의 현직교사교육 실태 및 요구도 분석. 경희대학교 석사학위논문.
- 주은희(2021). 2019 개정누리과정 관련 교사 연수에 대한 보육교사의 인식 및 요구. 중앙대학교 석사학위논문.
- 황선영, 박용환(2020). 보육교사의 전문성 지원환경과 교사 전문성의 관계: 성장 마인드셋의 조절효과를 중심으로. *열린유아교육연구*, 25(2), 197-216.
- 황혁, 문혁준(2020). 보육교사가 지각한 원장의 감성리더십과 보육교사의 직무만족도 관계에서 전문성 발달과 근무환경의 조절된 매개효과. *유아교육학논집*, 24(5), 5-28.
- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Chiu, T., Fang, D., Chen, J., Wang, Y., & Jeris, C. (2001). A Robust and Scalable Clustering Algorithm for Mixed Type Attributes in Large Database Environment. *Proceedings of the seventh ACM SIGKDD international conference on knowledge discovery and data mining*(pp.263-268). San Francisco, CA, USA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Glickman, D. C., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Needham: Allyn & Bacon/ Longman Publishing.
- Gravani, M. N. (2012). Adult learning principles in designing learning activities for teacher development. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 419-432.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Lower, J. K., & Cassidy, D. J. (2007). Child-care work environments: The relationship with learning environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 189-204.
- OECD. (2019). *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Ota, C., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., Laird, R., & Gioe, C. (2006). The impact of training on caregiver responsiveness. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 149-160.
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring Beginning Teachers: Development of the Knowledge Base for Mentors. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*(pp.1-26), Atlanta, United States.

Received 10 July 2025;

1st Revised 25 August 2025;

Accepted 01 September 2025