

놀이 속 알아차림(Noticing)을 교사성장의 실천적 기반으로 확장하기: 영아반 신입교사 교육프로그램 설계를 위한 질적 탐색

Expanding Teacher Noticing in Play as a Practice-Based Foundation for Teachers' Professional Development: A Qualitative Exploration for Designing a Novice Infant-Toddler Teacher Education Program

김수정¹⁾ • 오수정^{2),*}

한남대학교 아동복지학과 부교수¹⁾ • 한남대학교 아동복지학과 초빙교수^{2),*}

Kim, Soojung¹⁾ • Oh, Sujung^{2),*}

Dept. of Child Development and Guidance, Hannam University^{1),2)}

Abstract

This study explores how novice infant-toddler teachers (0-2 years) notice, interpret, and respond to children's play, particularly in light of Korea's recent shift toward a play-centered curriculum. Utilizing the teacher noticing framework, we conducted semi-structured interviews with four first-year teachers and three mentor teachers to investigate challenges, developmental trajectories, and support requirements. Qualitative content analysis of 104 transcript pages revealed three interconnected challenges faced by novice teachers: uncertainty in selecting and interpreting infants' highly variable nonverbal cues; cognitive overload stemming from documentation routines that fragmented observation and interpretation; and unstable intervention judgments influenced by care/safety responsibilities and parent expectations. Despite these pressures, novices demonstrated growth when mentors modeled how to verbalize children's actions, articulated connections among observation, interpretation, and support, and offered case-based feedback that translated children's interest cues into concrete play extensions. Over time, novices evolved from seeking "correct answers" to generating hypotheses and responding based on emerging patterns in children's behavior. These findings underscore the need for teacher education programs to incorporate scene-based decision-making practice (e.g., video analysis), enhance knowledge of fine-grained infant developmental signals, and implement structured mentoring systems that enable guided rehearsal and feedback. Implications for redesigning documentation as a tool for meaning-making, rather than mere compliance, are also discussed.

Keywords: Teacher noticing, Infant-toddler education, Play-centered curriculum, Professional vision, Mentoring and coaching

I. 서론

영유아교육 및 보육의 패러다임이 최근 급격히 변화하면서, 영유아의 놀이 중심 교육과정의 교수·학습의 핵심 원

리로 강조되고 있다(교육부, 2025; 교육부, 보건복지부, 2019). 특히 우리나라에서는 2020 개정 누리과정의 도입을 계기로 놀이 중심 교육과정이 제도적으로 정착되기 시작하였으며, 최근 개정된 2024 표준보육과정은 이러한 흐름

본 논문은 2025년 (사)한국생활과학회 동계학술대회(2025.11.28)에서 발표한 포스터 논문을 수정·보완하였음.
이 논문은 2024학년도 한남대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.

* Corresponding author: Oh, Sujung

E-mail: goafrica38@gmail.com

© 2026, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

를 반영하여 보육현장에서의 실천 방향을 보다 구체화하고 있다(교육부, 2025; 교육부, 보건복지부, 2019). 새롭게 개정된 0~2세 보육과정에서는 영유아기의 발달 특성과 요구를 고려하여 ‘놀이 중심’의 가치가 더욱 강화되었으며, 교사의 자발적 관찰과 해석, 놀이에 기반한 상호작용 설계가 핵심적인 전문성 요소로 강조되고 있다(교육부, 2025; 석은조, 한남주, 2025). 이에 따라 교사의 역할은 계획된 활동의 실행을 넘어 영유아의 놀이와 일상 속 배움을 관찰·해석하고, 그에 기초해 상호작용과 환경을 구성하는 실천적 전문성으로 재규정되고 있다(교육부, 2025; 석은조, 한남주, 2025).

특히 본 연구가 영유아기 전체가 아니라 영아반 교사의 경험에 주목하는 이유는 영아기가 유아기와 구별되는 발달적·관계적 특성을 지니고 있기 때문이다. 영아기는 언어적 의사소통이 충분히 발달하기 이전의 시기로, 영아의 흥미, 요구, 정서, 불편감은 말보다 울음, 시선, 몸의 방향, 손짓, 반복행동, 접근과 회피, 또래 및 사물에 대한 미세한 반응을 통해 드러나는 경우가 많다. 또한 이 시기의 발달은 신체·인지·언어·정서·사회성 영역이 분리되어 나타나기보다 일상적 돌봄과 놀이, 교사와의 애착적 관계 속에서 통합적으로 전개된다. 따라서 영아반 교사는 활동을 계획하고 실행하는 역할을 넘어, 영아의 비언어적 신호를 민감하게 포착하고, 그 의미를 발달적 맥락 속에서 해석하며, 안전·돌봄·놀이 지원을 동시에 조율해야 한다. 이러한 특성은 유아반 교사의 경험과 구별되는 영아반 교사의 고유한 전문성 요구를 형성한다.

이러한 맥락에서 신입교사가 영아반을 맡을 때 경험하는 어려움은 단순히 경력 부족에서 비롯되는 일반적 어려움만으로 설명되기 어렵다. 영아반 신입교사는 언어로 명확히 표현되지 않는 영아의 신호를 해석해야 하는 동시에, 기본생활 지원, 안전 관리, 정서적 안정감 형성, 개별 영아의 발달 차이에 대한 대응, 놀이 흐름의 포착과 확장이라는 복합적 과제를 수행해야 한다. 특히 놀이중심 보육과정에서는 교사가 미리 정해진 활동을 실행하기보다 영아의 자발적 움직임과 관심을 읽고 즉각적으로 반응해야 하므로, 신입교사에게 요구되는 판단의 불확실성과 정서적 부담은 더욱 커질 수 있다. 따라서 영아반 신입교사의 경험을 탐색하는 것은 영아기 보육의 특수성을 반영한 교사교육 프로그램 설계를 위해 필수적인 기초 작업이라 할 수 있다.

이러한 변화는 급격한 발달 변화와 개별적 요구가 두드러지는 만 1~2세 영아기 보육의 본질을 다시 돌아보게 한다. 보육현장은 단순한 활동 실행 중심에서 벗어나, 영아의

자발적 놀이를 읽어내는 교사의 해석적 전문성을 핵심 역량으로 요구하고 있다(김형진, 이대균, 2022; 석은조, 한남주, 2025). 이와 같은 놀이 읽기(play reading)는 단순히 놀이 시간을 제공하거나 관찰하는 것을 넘어, 영아의 놀이적 흥미를 깊이 이해하고 그에 맞는 의미 있는 놀이 환경과 상호작용을 조성하는 것을 포함한다(김형진, 이대균, 2022; 박선재, 박희숙, 2023). 이는 교사에게 영아의 행동을 민감하게 관찰·기록하고 분석하여 놀이를 확장·지원하는 전문적인 역할을 요구하며, 특히 신입교사들에게는 이러한 역할 수행 과정에서 높은 인지적 부담과 정서적 피로가 발생할 수 있음을 뜻한다(석은조, 한남주, 2025). 실제로 영아반 교사를 대상으로 한 질적 연구에서는 놀이 중심 보육과정 실행 과정에서 영아의 개별성, 놀이지원 방법과 수준, 개입 시점의 모호함, 내부 방해 요인, 상호작용과 실천의 어려움, 과중한 업무 등으로 인해 교사들이 어려움을 겪는 것으로 나타났다(박선재, 박희숙, 2023). 영아반 신입교사를 대상으로 한 협력적 실행연구에서도, 신입교사들이 놀이 중심 보육과정 실행의 어려움을 인식하고 영아의 놀이를 주의 깊게 관찰·기록하며 동료와의 협의와 성찰을 통해 실행을 개선해 가는 과정에서, 피로와 부담을 경험하는 동시에 놀이를 보는 시선과 지원 방식이 변화하는 양상이 보고되었다(정윤희, 이성희, 2025). 이러한 결과는 영아보육현장에서 신입교사의 전문성 형성과 적응을 체계적으로 지원해야 할 필요성을 시사한다(박선재, 박희숙, 2023; 석은조, 한남주, 2025).

이러한 문맥에서 주목할 개념이 교사의 알아차림(teacher noticing)이다. 알아차림은 교사가 보육현장에서 무엇을 인지하고, 그것을 어떻게 해석하며, 이에 따라 어떤 실천적 결정을 내리는지를 설명하는 틀로 활용된다(Mason, 2002). Mason(2002)은 알아차림을 단순한 시각적 주의(attention)가 아니라 주의의 훈련(training of attention)으로 설명하며, 교사가 교육적으로 의미 있는 장면을 포착하고 이를 성찰하며 그에 맞는 개입을 도모하는 전문적 인지 과정이라고 강조하였다. 이러한 관점은 알아차림이 단순한 개인의 직관이 아니라, 교육적으로 설계된 경험과 상호작용을 통해 개발될 수 있는 전문적 역량을 시사한다. 따라서 영아의 놀이 장면 속에서 교사가 무엇에 주목하고, 그 의미를 어떻게 해석하며, 이후 어떤 상호작용을 선택하는가는 교사 전문성 발달을 드러내는 핵심 지표로 볼 수 있다.

Mason(2002)이 제안한 알아차림의 훈련 관점은 이후 교사 전문성을 설명하는 핵심적인 이론으로 확장되었다. 특히 교실 장면에서 교사가 무엇을 보고, 어떻게 설명하며,

어떤 행동을 예측하고 결정하는지를 포착하는 전문적 시선(professional vision) 개념은 알아차림 연구를 구조화하는 핵심 개념으로 자리 잡았다. 전문적 시선은 수업 상황의 수많은 정보 중 교육적으로 의미 있는 단서를 선택적으로 인식하고(description), 이를 교수·학습 이론과 연결하여 해석하며(explanation), 미래의 상호작용과 교수 전략을 예견하는 능력(prediction)으로 구성된다고 알려져 있다. Sherin과 van Es(2009)는 이를 보다 구체화하여 교육적으로 중요한 장면을 식별하는 능력, 본 것을 교육적·발달적 맥락에서 해석하는 능력, 그리고 추론에 기초하여 적절한 반응을 결정하는 능력으로 제시하였다. 이처럼 교사의 알아차림은 단순한 정보 수집이 아니라 인지-해석-실천이 유기적으로 연결된 인지-실천적 복합 과정이다(Jacobs et al., 2010).

한편 교사의 알아차림 연구는 수학, 과학교육을 넘어 유아교육과 놀이 기반 교육과정 맥락으로 확장되어 왔다. 특히 유아교육 분야에서는 놀이 장면에서 교사가 무엇을 보는지뿐 아니라, 그 장면을 어떻게 이야기로 구성하고 해석하는지에 주목하는 경향이 두드러진다. 뉴질랜드를 중심으로 발달한 학습이야기(learning stories) 접근은 유아의 놀이와 일상 경험을 서사 형태로 기록·분석함으로써, 교사가 유아의 행동을 맥락과 의미를 지닌 이야기로 재구성하도록 돕는 평가 도구로 활용되고 있다(Carr & Lee, 2012). 이러한 서사적 관찰은 교사의 시선과 해석의 구조를 드러내며, 교사의 알아차림을 심화시키는 장치로 기능할 수 있음을 보여준다. 국내에서도 놀이기록, 학습이야기(learning stories) 등 서사적 관찰 방식을 통해 교사의 놀이 이해와 성찰을 촉진하려는 시도가 이루어지고 있으며, 이는 알아차림을 기술적 관찰을 넘어 이야기화된 해석 실천으로 이해하는 최근 동향과 맞닿아 있다.

그러나 이러한 논의는 주로 언어적 상호작용이 비교적 풍부한 유아기 맥락을 중심으로 전개되어 왔으며, 비언어적 신호와 즉각적인 돌봄적 판단이 중요한 영아반 맥락에서의 알아차림은 상대적으로 제한적으로 다루어져 왔다. 영유아 보육현장에서의 알아차림은 특히 영아와의 상호작용에서 비언어적 신호를 포착하고 그 의미를 민감하게 해석하는 교사의 전문성과 깊이 연결된다. 영아는 자신의 정서, 요구, 흥미를 언어보다는 눈빛, 손짓, 몸의 방향, 위치 이동, 반복된 행동 등 비언어적 표현으로 전달하기 때문에, 이를 적절히 인식하고 해석하는 능력은 교사의 즉각적 대응과 놀이 확장에 결정적 역할을 한다. 영아반 교사의 놀이지원 경험과 놀이중심 보육과정 실행의 어려움을 다룬 연구

들은, 교사가 영아의 미세한 신호를 근거로 놀이의 의미를 해석하고 주제로 연결하며, 언어적·정서적 지원을 제공하고 물리적 환경을 조정하는 등 관찰-해석-지원으로 이어지는 실천 과정 속에서 전문성이 드러난다고 보고한다(김형진, 이대균, 2022; 박선재, 박희숙, 2023). 이러한 점에서 영아반 교사의 알아차림은 기존 유아 중심 연구를 영아 맥락으로 확장·심화할 필요가 있는 중요한 연구 영역이다.

최근 국내에서도 영아반 교사의 놀이 읽기 어려움과 이를 완화하기 위한 지원에 대한 관심이 증가하고 있다. 영아반 신입교사의 놀이중심 교육과정 실행 경험을 탐색한 연구에서는, 신입교사들이 영아·놀이중심 보육과정의 가치에는 공감하면서도 실제 현장에서는 영아의 신호를 어떻게 관찰·해석해야 하는지, 놀이와 안전·일과 운영을 어떻게 조율해야 하는지에 대해 지속적인 혼란과 부담을 경험하는 것으로 나타났다(조영주, 장유진, 2024). 영아반 교사의 놀이중심 보육과정 실행의 어려움을 탐색한 연구 역시, 교사들이 영아의 개별성, 놀이지원의 방법과 수준, 개입 시점의 모호함 등으로 인해 놀이를 깊이 있게 보는 것과 그 의미를 해석하는 과정에서 어려움을 겪고 있음을 보고하고 있다(박선재, 박희숙, 2023). 이는 알아차림이 단순한 경험 축적만으로 자연스럽게 형성되기 어려운 전문적 역량일 뿐만 아니라, 놀이 장면에서의 관찰, 해석, 지원으로 이어지는 연쇄적 실천 과정에서 형성·발달하는 역량임을 시사한다. 나아가 이러한 특성은 개별 교사의 경험 축적만으로는 한계가 있으며, 실제 놀이 장면을 매개로 영아의 비언어적 신호를 함께 관찰하고 그 의미를 해석하며 적절한 지원 방안을 모색하는 체계적이고 반복적인 학습 경험이 요구됨을 보여준다. 이에 따라 신입교사의 알아차림을 지원하기 위한 구조화된 교육 프로그램의 필요성이 제기된다.

이러한 맥락에서 최근 논의되는 성찰 및 협력 기반 지원은 교사의 알아차림을 발달시키는 중요한 기제로 주목된다. 그러나 이러한 지원을 단지 개인 역량을 보완하는 외적 장치로만 이해하기는 어렵다. 교사의 알아차림은 사회적 상호작용과 공동의 해석 과정 속에서 구성되고 발달하는 관계적 실천으로 이해될 필요가 있다. 이는 학습이 개인의 내적 인지 과정에 국한되지 않고 사회적 상호작용과 문화적 맥락 속에서 형성된다는 사회문화적 관점과 맞닿아 있으며(Vygotsky, 1978), 교사의 전문성 또한 동료 교사와의 협력적 실천 속에서 발달한다는 연구들과도 연결된다(Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003). 특히 신입교사의 경우, 놀이 상황을 해석하고 판단하는 기준이 충분히 형성되지 않은 상태에서 선임교사와의 대화, 피드백, 모델링,

공동 성찰 등의 상호작용을 통해 자신의 시선을 조정하고 확장해 나가게 된다.

이러한 과정은 단순한 기술 습득을 넘어, 교육적으로 의미 있는 장면을 식별하고 해석하는 기준 자체가 사회적으로 조정되는 과정으로 이해될 수 있다(Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008). 실제로 교사의 알아차림은 비디오 기반 토의나 협력적 분석 활동과 같은 공동의 해석 과정 속에서 심화되며(Borko et al., 2008), 동료 교사와의 상호작용은 교사의 전문적 시선을 확장하고 재구성하는데 중요한 역할을 하는 것으로 보고되고 있다(Seidel & Stürmer, 2014). 또한 유아를 대상으로 한 연구에서는 교사 학습공동체를 통해 놀이 및 상호작용 장면을 함께 시청하고 토의하는 과정이 교사의 시선을 확장하고 해석을 심화하는 데 기여하는 것으로 보고되었다(김수정 외, 2020). 이는 영아반 맥락에서도 실제 놀이 장면을 매개로 한 공동 성찰과 해석 경험, 특히 선임교사와의 상호작용이나 멘토링과 같은 협력적 학습 과정이 교사의 알아차림을 구체화하고 정교화하는 데 유의미한 지원 방식이 될 수 있음을 시사한다.

그럼에도 불구하고, 영아반 신입교사를 대상으로 선임교사와의 상호작용 맥락 속에서 이들이 놀이 상황에서 무엇을 알아차리고, 그 과정에서 어떠한 혼란과 한계를 느끼며 어떻게 변화하고 성장하는지를 질적으로 서술한 연구는 아직 충분히 축적되지 않았다. 또한 놀이 속 알아차림을 관찰-해석-지원의 연쇄적 실천으로 보고, 이를 신입 영아반 교사 교육 프로그램 설계의 실천적 기반으로 구체화한 연구도 드문 실정이다. 즉, 알아차림의 필요성과 지원 가능성에 대한 논의는 축적되어 왔으나, 이를 선임교사와의 상호작용 속에서 형성·변화하는 실제 경험과 연결하여 교육 프로그램 설계 수준으로 구체화한 연구는 부족하다. 따라서 영아반 신입교사의 알아차림을 관계적 실천의 관점에서 분석하고, 그 과정에서 나타나는 어려움과 성장의 양상을 구체화할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 선임교사와의 상호작용 맥락 속에서 영아반 신입교사의 놀이 상황 속 알아차림 경험을 질적으로 탐색함으로써, 이들이 어떤 지점에서 어려움을 겪고 어떠한 방식으로 변화해 가는지를 분석하고, 이를 토대로 실제적인 교사교육 프로그램 설계를 위한 기초 자료를 제공하고자 한다.

이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 신입 영아반 교사들은 선임교사와의 상호작용 맥락 속에서, 놀이 상황의 관찰-해석-지원 과정에서 어떠한 알아차림의 어려움을 경험하는가?

연구문제 2. 선임교사와의 상호작용 및 지원 과정 속에서, 신입 영아반 교사의 알아차림은 어떠한 방식으로 변화하고 성장하는가?

연구문제 3. 이러한 경험을 바탕으로, 선임교사와의 상호작용을 포함한 신입 영아반 교사의 알아차림 발달 지원 프로그램은 어떻게 구성될 수 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 참여자는 <표 1>에 제시된 바와 같이, 어린이집 영아반(만 0~2세반)에 근무하는 신입 담임교사 4명과 이들의 멘토 역할을 수행하는 경력교사 3명, 총 7명이다. 참여자는 신입교사와 경력교사라는 두 집단의 상호보완적 관점을 확보하기 위한 목적표집을 통해 선정하였다. 질적 연구에서 표본 수는 사전에 고정된 기준에 따라 결정되기보다 연구문제의 특성, 참여자 집단의 적절한 다양성, 자료의 충분성 및 주제 포화 가능성을 종합적으로 고려하여 판단한다(Malterud et al., 2016; Sarfo et al., 2021; Subedi, 2021). 본 연구는 두 집단의 경험을 심층적으로 비교·탐색하는 데 필요한 정보력을 확보할 수 있다고 판단되는 7명을 대상으로 하였으며, 면담 결과에서도 핵심 주제가 반복적으로 나타나 연구 목적을 달성하는 데 충분한 자료가 수집되었다고 보았다(Guest et al., 2020; Malterud et al., 2016). 신입교사들은 2025년 기준 경력 1년 차의 신입교사로, 보육교사 전문학사 이상 학력을 갖추고 2025년 3월부터 영아반 담임으로 첫 업무를 시작하였다. 이들은 만 0세반 2명, 만 1세반 1명, 만 2세반 1명으로 구성되었다. 경력교사 3명은 모두 동일 기관 또는 동일 지역 내 어린이집에서 해당 신입교사들의 업무를 함께 지원하거나 협력하는 교사들로, 경력은 8~12년이었다. 경력교사들은 신입교사들의 놀이 관찰, 해석, 상호작용 결정 과정에서 어떤 지원을 제공하고 있으며, 어떤 전문성 판단을 하고 있는지를 이해하기 위해 선정되었다.

연구윤리 확보를 위해 연구자는 자료 수집 이전에 참여자들에게 연구 목적과 연구 절차, 면담 진행 방식, 녹음 여

부, 자료 활용 범위, 익명성 보장, 연구 참여 철회 가능성 등에 대해 충분히 설명하였다. 참여자들은 이러한 내용을 안내받은 후 자발적으로 연구 참여에 동의하였으며, 면담은 참여자의 동의를 얻은 후 진행되었다. 또한 연구 참여자는 연구 참여 과정에서 언제든지 참여를 중단하거나 자신의 발언 일부를 삭제 요청할 수 있음을 사전에 안내받았다. 본 연구는 보육교사를 대상으로 한 면담 연구로, 개인정보 및 민감정보 보호를 위해 전사 과정에서 참여자의 이름, 어린이집명, 지역명 등 개인을 식별할 수 있는 정보는 모두 익명 처리하였다. 수집된 자료는 연구 목적 이외에는 사용하지 않았으며, 연구 종료 후 안전하게 폐기할 예정이었다. 아울러 본 연구는 연구자가 소속 기관의 연구윤리 가이드라인 및 질적연구 윤리 원칙을 준수하여 수행하였으며, 참여자의 자발성, 비밀보장, 자료 보호 원칙을 중심으로 연구를 진행하였다.

2. 자료수집

자료 수집은 신입교사 4명과 이들을 지원하는 경력교사 3명을 대상으로 한 반구조화된 심층 인터뷰를 통해 이루어졌다. 면담은 2025년 6월부터 8월 사이에 진행되었으며, 참여자별로 1회씩 약 40~60분 동안 이루어졌다. 연구 상황과 참여자의 편의를 고려해 Zoom을 활용한 화상 면담 또는 대면 방식으로 진행하였다.

인터뷰 질문지는 두 집단의 역할과 경험에 따라 약간의 차이를 두어 구성하였다. 신입교사를 대상으로는 영아 놀이 관찰 과정에서 느낀 어려움, 놀이 행동 속 의미를 해석하는 과정에서의 고민, 관찰 및 해석, 지원 간 연계 경험, 그리고 놀이 상황에서 적절한 상호작용을 결정하는 과정에서 요구되는 지원 등에 대해 질문하였다. 반면 경력교사 인터뷰에서는 신입교사들의 관찰-해석-지원 경험을 어떻게 평가하고 있는지, 일상적인 협력 상황에서 어떠한 전문적 판

단과 조언을 제공하고 있는지, 신입교사들의 알아차림 과정을 지원하는 데 필요한 조건과 어려움이 무엇인지에 초점을 두었다. 인터뷰는 반구조화된 방식으로 진행되었으며, 참여자의 응답에 따라 질문을 유연하게 확장하였다. 주요 질문의 예로는 신입교사를 대상으로 한 ‘영아의 놀이를 관찰하면서 가장 어렵다고 느낀 순간은 언제였는가?’, ‘놀이 행동의 의미를 해석하는 과정에서 어떤 고민을 경험하였는가?’, 경력교사를 대상으로 한 ‘신입교사의 알아차림을 지원하기 위해 어떠한 조언이나 지원이 필요하다고 생각하는가?’ 등이 포함되었다.

모든 인터뷰는 참여자의 동의를 얻어 녹음하였으며, 이후 면담 내용을 모두 전사하여 분석의 기초 자료로 활용하였다. 최종 분석에는 신입교사 4명의 전사본과 경력교사 3명의 전사 자료가 합쳐진 총 104쪽의 텍스트가 포함되었다.

본 연구의 연구자들은 유아교육 및 아동복지 분야에서 영유아 교사교육과 놀이중심 보육과정 실행에 지속적인 관심을 가지고 연구와 교육을 수행해왔다. 특히 연구자들은 영아반 교사의 상호작용, 놀이 지원, 교사의 전문적 판단 과정에 관심을 두고 있었으며, 이러한 연구 관심은 본 연구의 주제 선정과 자료 해석 과정에도 일정 부분 영향을 미칠 수 있음을 인식하였다. 연구자 중 1인은 보육교사 교육 및 현장지원 경험을 가지고 있으며, 다른 연구자 역시 영유아 교사의 수업 및 놀이 실행 과정에 대한 질적연구를 수행해온 경험이 있다. 이러한 배경은 참여자들의 경험을 맥락적으로 이해하고 해석하는 데 도움이 되었으나, 동시에 연구자들이 놀이중심 보육과정이나 교사의 전문성 성장 가능성을 긍정적으로 바라보는 방향으로 자료를 해석할 가능성도 존재하였다. 이에 연구자들은 특정 이론이나 관점을 자료에 선행적으로 적용하기보다 참여자의 실제 발화와 경험에 근거하여 의미를 도출하고자 노력하였다. 또한 분석 과정에서 연구자 메모를 지속적으로 작성하며 자신의 해석과 가정을 점검하였고, 연구자 간 반복적인 논의와 비교 과정을

〈표 1〉 연구대상 교사의 특성

구분	경력	학력	성별	연령	담당학급
A	1년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	24	0세반
B	1년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	24	1세반
C	1년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	24	0세반
D	1년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	25	2세반
E	12년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	36	2세반
F	10년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	34	2세반
G	8년차	4년제 아동보육관련 졸업	여	33	2세반

통해 특정 연구자의 관점이 과도하게 반영되지 않도록 하였다. 아울러 일부 참여자를 대상으로 연구 결과를 공유하고 해석의 적절성을 확인하는 참여자 검토(member checking)를 실시함으로써 연구자의 주관적 편향 가능성을 최소화하고자 하였다.

3. 자료분석

전사된 인터뷰 자료는 Braun과 Clarke(2006)가 제안한 주제분석(thematic analysis) 방법에 따라 분석하였다. 주제분석은 참여자의 경험 속에서 반복적으로 나타나는 의미 패턴을 탐색하고 범주화하는 질적 분석방법으로, 본 연구에서는 신입 영아반 교사의 알아차림 경험과 전문성 지원 요구를 심층적으로 이해하기 위해 활용하였다. 분석의 신뢰도 확보를 위해 연구자 2인은 신입교사 4명과 경력교사 3명의 전사본 전체를 각자 독립적으로 검토하며 초기 코딩을 수행하였다. 이후 두 연구자가 생성한 코드와 범주를 상호 비교하였으며, 해석의 차이가 나타난 항목에 한하여 반복적인 논의를 통해 의미를 조정하고 합의에 도달하였다. 합의가 이루어지지 않은 항목은 재논의를 거쳐 최종 범주를 확정하였으며, 이러한 과정을 통해 하위 범주와 상위 범주의 체계를 점차 정교화하였다. 또한 분석 과정 전반에서 연구자 메모를 활용하여 해석의 흐름과 범주 형성 과정을 지속적으로 검토하였다. 이때 코딩은 특정 범주를 미리 정해 적용하기보다는, 참여자의 진술에서 반복적으로 나타나는 경험·인식·상황을 중심으로 의미 단위를 분리하고 분류하는 방식으로 이루어졌다. 본 연구에서는 알아차림을 주목(what is noticed)-해석(interpretation)-반응결정(decision)의 세 요소로 구분하되, 실제 분석에서는 이 세 요소가 분리되지 않고 통합적으로 나타나는 양상에 주목하였다. 이에 따라 코딩 과정에서는 특정 요소에 국한하기보다, 단서 선별-의미 해석-지원 전략이 어떻게 연결되는지를 중심으로 범주를 구성하였다. 이후 두 연구자는 독립적으로 생성한 코딩을 상호 비교하고 조정하면서 유사한 의미들이 어떻게 묶일 수 있는지 논의하였고, 이러한 과정을 통해 하위 범주와 상위 범주의 체계를 점차 정교화하였다. 분석 과정에서 신입교사 자료와 경력교사 자료는 분리하여 검토하되, 두 집단의 경험이 어떠한 방식으로 연결되거나 차이를 보이는지 대조하며 범주를 통합적으로 정리하였다. 이후 연구자들은 초기코드들 간의 의미적 유사성과 차이를 반복적으로 비교하며 하위 범주를 구성하였고, 범주들 간의 관계를 검토하면서 보다 포괄적인 주제를 도출하

였다. 예를 들어 ‘영아 행동의 의미를 파악하기 어려움’, ‘관찰의 초점을 놓침’, ‘즉각적인 상호작용 결정에 대한 부담’ 등의 코드는 ‘놀이 해석과 지원에 대한 어려움’이라는 하위 범주로 통합되었으며, 이는 다시 신입교사의 알아차림 과정에서 경험하는 불안과 혼란이라는 주제로 연결되었다. 또한 ‘경력교사의 피드백 경험’, ‘영아 신호에 대한 재해석’, ‘관찰 관점의 변화’ 등은 알아차림의 확장과 전문적 성장 경험이라는 주제로 범주화되었다. 이와 같은 반복적 비교와 해석 과정을 통해 최종 주제를 정교화하였다.

분석의 신뢰도 확보를 위해 다양한 검증 절차를 병행하였다. 연구자 2인은 코딩과 범주화의 각 단계에서 지속적인 협의의 과정을 거쳐 해석의 일관성을 확인하였고, 분석 중 작성한 연구자 메모를 토대로 해석의 흐름을 점검하였다. 또한 도출된 범주가 자료에 충분히 근거하고 있는지를 확인하기 위해, 범주별 근거 발화를 반복적으로 대조하며 해석을 수정·보완하였다. 또한 분석 결과의 타당성을 높이기 위해 일부 참여자에게 주요 해석 결과를 공유하고, 연구자의 해석이 참여자의 경험을 적절히 반영하는지 확인하는 참여자 검토(member checking)를 실시하였다. 이러한 절차는 연구자의 주관적 해석을 최소화하고 분석의 투명성을 확보하기 위한 전략으로, 질적연구에서 요구되는 진실성(credibility)과 확증가능성(confirmability)을 강화하는 과정이라 할 수 있다.

III. 연구결과

본 연구는 신입 영아반 교사들이 영아의 놀이 및 일상적 상호작용 장면에서 경험하는 알아차림(noticing)의 어려움과 변화 과정을 질적으로 분석하고, 그 경험이 요구하는 교사교육의 방향을 도출하였다. 자료 분석 결과, 신입 영아반 교사의 알아차림은 단순히 영아의 행동을 관찰하는 행위가 아니라, 영아의 비언어적 신호를 놀이 참여와 정서 상태의 단서로 선별하고, 이를 발달 수준과 흥미 맥락 속에서 해석하며, 이후의 상호작용과 놀이 지원 방향을 결정하는 과정으로 나타났다.

특히 본 연구에서 드러난 알아차림의 어려움은 개인적 미숙이나 지식 부족만으로 설명되기보다, 영아반의 발달적 이질성, 돌봄과 놀이가 혼재된 일상, 기록과 문서화의 요구, 학부모와의 관계적 압력 속에서 복합적으로 구성되었다. 반면 신입교사들은 선임교사의 모델링과 사례 기반 피드백, 협력적 실행을 통해 영아의 행동 단서를 새롭게 바라

보고, 그 의미를 해석하며, 놀이 지원으로 연결하는 방식을 점차 학습해 가는 것으로 나타났다. 이러한 분석을 통해 본 연구는 신입 영아반 교사의 알아차림을 관찰-해석-지원이 분절되지 않고 상호 연결되는 실천적 과정으로 이해하고자 한다.

1. 알아차림 초기 단계에서 나타나는 인지적·맥락적 제약: 신입교사의 다층적 어려움

신입교사들은 놀이 상황에서 영아의 행동을 관찰하고 해석하며 이후의 상호작용 방향을 결정하는 알아차림 과정 전반에서 복합적인 어려움을 경험하고 있었다. 이러한 어려움은 단순한 업무 미숙이나 경험 부족의 문제가 아니라, 영아의 비언어적 신호를 해석해야 하는 상황, 돌봄과 놀이가 동시에 이루어지는 영아반의 일상, 기록과 문서화의 요구, 그리고 학부모 신뢰 형성에 대한 부담이 중첩되면서 나타났다. 즉, 신입교사의 어려움은 ‘무엇을 보아야 하는가’, ‘그 행동을 어떻게 해석해야 하는가’, ‘어떻게 반응하고 놀이를 지원해야 하는가’가 동시에 요구되는 상황에서 발생하는 알아차림의 어려움으로 이해할 수 있다. 특히 영아기는 언어보다 비언어적 신호를 중심으로 의사소통이 이루어지고, 월령에 따른 발달 차이가 매우 크게 나타난다는 점에서, 이러한 단서를 선별하고 해석하는 과정 자체가 신입교사에게 높은 인지적 부담으로 작용함을 시사한다.

1) 비언어적 단서와 발달적 단서를 구분하고 해석하는 과정의 불확실성

0세반 신입교사는 월령 편차가 큰 반에서 누구에게 맞춰야 하는지 자체가 어려움이라고 진술하며, 동시에 영아의 표현이 제한되어 왜 우는지에 대한 원인 가설을 반복해서 세우고도 확신에 이르기 어렵다고 보고하였다.

“1월생 영아와 8월생 영아 둘이 있는데 그 둘의 격차가 너무 나오는 게... 애는 뛰어다니는데 애는 이제 막 기어 다니고 그래서 이 양 사이를 어떻게 들어가야 될지... 애 네들은 표현을 울음밖에 안 하니까 뭐 애가 왜 우는지를 진짜 계속해서 신입선생님 하고 계속해서 얘기해 보는 것 같아요. 졸린가? 배고픈가? 어디 아픈가? 그래도 해결책이 안 서요.” - A 교사-

이 진술은 영아반에서는 일상적 돌봄 장면과 놀이 장면이 명확히 구분되지 않는 경우가 많으며, 신입교사들이 이

러한 전환적 상황 속에서 영아의 놀이 참여 여부와 정서 상태를 동시에 해석해야 하는 어려움을 경험하고 있음을 보여준다. 특히 영아반에서는 울음, 시선, 움직임과 같은 비언어적 신호가 단순한 돌봄 요구를 넘어 놀이 참여의 의사나 흥미 표현과 연결되는 경우가 많기 때문에, 신입교사들은 제한된 단서를 근거로 영아의 상태와 놀이 맥락을 지속적으로 추정하고 해석해야 하는 상황을 반복적으로 경험하였다. ‘졸린가/배고픈가/어디 아픈가’와 같은 해석의 시도는 단순한 상태 확인에 머무르기보다, 현재 놀이를 지속해야 하는지, 환경을 조정해야 하는지, 혹은 즉각적인 돌봄 개입이 필요한지를 판단하기 위한 연속적인 가설적 추론 과정으로 볼 수 있다. 그러나 이러한 해석은 즉시 검증되기 어렵기 때문에, 한 교사가 “해결책이 안 서요”라고 표현한 것처럼 단서의 선별-해석-반응 결정 과정이 안정적으로 연결되지 못하는 양상을 드러낸다. 이러한 양상은 알아차림이 단순한 ‘보기’가 아니라, 놀이 맥락 속에서 해석과 반응결정을 포함하는 통합적 인지-실천 과정이라는 Jacobs et al.(2010)의 개념과도 연결된다.

또한 같은 교사는 월령 격차 속에서 표준화된 기준을 적용하기 어려움을 다음과 같이 진술하였다.

“발달 격차가 있다 보니까 누구한테 맞춰야 될지는 모르겠어요... 막내한테 맞추는 게 맞다고 하긴 하더라고요 근데 그렇게 되면 그 1월생 친구들은 진짜 너무 지루해 해서...” - D 교사-

이 발화는 신입교사의 어려움이 단순히 ‘영아 행동을 모른다’가 아니라, 관찰-해석-지원의 기준점을 집단 기준에 둘 것인지, 혹은 개별 기준에 둘 것인지라는 판단 과정에 경험되고 있음을 보여준다. 즉, 영아반의 발달적 이질성은 단서의 의미를 해석하는 문제를 넘어, 무엇을 영아의 놀이 참여와 발달을 위한 교육적으로 중요한 사건으로 선별할 것인가에 관한 판단 자체를 불안정하게 만든다. 이때 선별의 불확실성은 추후 반응 결정의 불안정성으로 연쇄될 가능성이 크다는 점에서, 알아차림을 통합 과정으로 파악하는 틀이 설명력을 갖는다.

2) 기록과 문서화 루틴이 만들어내는 알아차림의 분절감

신입 교사들은 놀이 상황을 관찰하는 것 자체뿐 아니라, 그 장면을 문서화하여 근거 있는 기록으로 전환하는 과정을 큰 부담으로 진술하였다. 특히 신입 원아 비율이 높을수록 적응일지·관찰일지·일지 작성이 동시에 요구되며, 문서

작업이 놀이 관찰과 병행되어야 하는 것으로 나타났다.

“저는 생각 외로 서류가 많더라고요... 10명 중의 9명이 다 신입 원아였어요. 그래서 적응 일지도 쓰고 관찰 일지도 쓰고 일지도 쓰고 되게 많았던 기억이... 그때 당시에는 이거 언제 다 쓰지 그랬던 기억이... 적응일지 하루에 하나씩 다 써야 했어요.” - C 교사-

이 진술은 신입교사들이 놀이 장면 속 영아의 행동을 단순히 보는 것에 그치지 않고, 어떤 행동을 기록할 만한 의미 있는 단서로 선택할 것인지, 그리고 그 행동에 어떠한 의미를 부여할 것인지 지속적으로 판단해야 하는 상황에 놓여 있음을 보여준다. 특히 적응일지와 관찰일지 작성은 놀이 장면 속 특정 행동을 선택하고 해석하는 과정을 요구한다는 점에서, 신입교사들에게 관찰은 곧 알아차림의 실천과 긴밀하게 연결되어 있었다. 그러나 참여자들은 이러한 과정을 충분히 숙고하기보다 제한된 시간 안에서 빠르게 기록으로 전환해야 하는 부담을 경험하고 있었으며, 이로 인해 놀이 맥락 속 단서를 해석하고 이후 상호작용 방향을 구성하는 알아차림의 흐름이 분절되는 양상을 보였다.

또한 관찰일지 운영이 하루 평균 1~2명에 대한 지속적 기록을 요구하는 구조로 이루어져 있어, 신입교사들은 이를 일상적으로 수행해야 하는 상시적 관찰 과제로 경험하고 있었다.

“일주일에 한 번... 모든 아이... 저희 5명, 5명 나눠서 그렇게 쓰고 있어요.” - C 교사-

“헤드 끝나면 다시... 매일매일 관찰 일지를 하루에 한 명씩은 쓰고... 헤드인 주는 보육일지를 매일매일...” - B 교사-

이 진술들은 기록이 가끔 하는 관찰이 아니라, 놀이 운영과 병행되는 루틴 과업으로 설계되어 있음을 보여준다. 결과적으로 신입교사는 놀이 장면에서 의미 있는 행동 단서를 포착하고 그 의미를 해석한 뒤 그 의미를 숙고하여 다음 상호작용을 설계하기 전에 기록의 형식·분량·주기에 의해 알아차림의 흐름이 끊기거나 분절되는 경험을 보고하였다.

3) 이론과 현실 사이에서 흔들리는 개입 판단의 불안정성
인터뷰에서는 현재 신입교사뿐 아니라, 경력교사들 역

시 자신의 신입 시기를 회상하며 “이론을 알고 있지만 실제 놀이 상황에서 적용하기 어렵다”고 표현하는 장면이 확인되었다.

“현장에 딱 오면 그 이론은 알고 있는데 실제 놀이 상황에서 내가 이걸 어떻게 적용해야 되는 거지 내가 이 상황에서 개입하는 게 맞나 하는 그런 어려움이 정말 1년 차 때 제일 많이 느끼는 것 같아요.” - F 교사-

이 진술은 신입교사의 어려움이 단순 지식 부족이 아니라, 해석을 개입 목적을 위한 행동 결정으로 전환하는 과정에서 크게 나타난다는 점을 보여준다. 알아차림이 반응 결정을 포함하는 통합 과정이라는 관점에서 보면, 이 발화는 해석의 불확실성과 동시에 ‘어떻게 반응해야 하는가’라는 실천적 판단이 안정적으로 연결되지 못하는 지점을 드러낸다.

또한 학부모 신뢰 및 신입교사라는 위치성은 알아차림의 정서적 부담을 강화하는 조건으로 확인되었다.

“어머님들 우리가 아무리 신입다움을 감춘다 해도 이미 다 아시잖아요. 신입이래 1년 차래 다 아시잖아요.” - E 교사-

이 진술은 신입교사들이 놀이 상황에서의 상호작용과 개입을 판단하는 과정에서, 학부모의 시선이나 평가 가능성을 함께 의식하고 있음을 보여준다. 특히 신입교사라는 위치성은 교사로서 하여금 자신의 판단과 상호작용 방식에 대해 더욱 조심스럽고 불안정하게 느끼게 하는 정서적 조건으로 작용할 가능성을 시사한다. 즉, 신입교사의 알아차림 어려움은 단서 해석과 같은 인지적 요인뿐 아니라, 학부모 신뢰 형성과 관련된 관계적·정서적 부담과도 연결되어 나타나는 것으로 이해할 수 있다. 종합하면, 신입 영아반 교사의 어려움은 영아의 행동을 관찰하지 못하는 데서만 비롯된 것이 아니라, 관찰한 단서를 놀이 참여와 발달적 의미로 해석하고, 그 해석에 기초하여 적절한 지원 방향을 결정하는 과정에서 발생하였다. 특히 영아반에서는 돌봄, 안전, 정서적 안정, 놀이 지원이 분리되지 않고 동시에 요구되기 때문에, 신입교사는 하나의 행동 단서를 여러 가능성 속에서 해석해야 했다. 이러한 점에서 본 연구의 결과는 신입교사의 어려움을 개인적 미숙으로 보기보다, 영아반의 맥락적 조건 속에서 알아차림의 각 과정이 동시에 압박받는 경험으로 이해할 필요가 있음을 보여준다.

2. 사회적 상호작용을 통한 알아차림의 재구성: 신입교사의 변화 경험

신입교사들은 선임교사와의 상호작용 경험을 통해 놀이 장면에서 영아의 행동 단서를 바라보고 해석하는 방식에 변화가 나타났다고 보고하였다. 이러한 변화는 단순히 시간이 지나며 현장에 익숙해지는 과정이라기보다, 선임교사의 언어적 모델링과 사례 기반 피드백을 통해 ‘무엇을 볼 것인가’, ‘그 행동을 어떻게 이해할 것인가’, ‘이후 놀이를 어떻게 지원할 것인가’의 관점에서 함께 학습하는 과정으로 나타났다.

특히 신입교사들은 처음에는 영아 행동의 의미를 빠르게 판단하거나 정답처럼 해석하려는 경향을 보였으나, 선임교사와의 대화와 피드백을 통해 영아의 반응 속 다양한 가능성을 탐색하고, 그 단서를 놀이 확장과 상호작용 방향으로 연결해 가는 방식을 배워가고 있었다. 따라서 이 장에서 나타난 변화는 ‘더 잘 보게 되었다’는 일반적 숙련이라기보다, 놀이 상황 속 단서를 해석하고 지원으로 연결하는 알아차림 방식의 변화로 이해할 수 있다.

1) 멘토의 언어적 모델링을 통한 관찰-해석-지원의 연결 학습

0세반 신입교사는 메이트 교사가 영아의 작은 행동에도 의미를 부여하며 언어적으로 확장해 주는 방식을 관찰했고, 이를 “배움을 계속 주는 것 같은 느낌”으로 표현하였다.

“애들이 뭐 그냥 딸각 누르기만 해도 누가 이렇게 ‘딸각 누르니까 공룡이 이렇게 튀어나오네’ 이게 계속 언어적으로 이렇게 들려주시면서 배움을 계속 주시는 것 같은 느낌(이었어요).” - D 교사-

이 진술은 신입교사가 놀이 속 알아차림을 아이 행동을 맞추는 해석으로만 이해하기보다, 영아의 짧고 비언어적인 행동 단서를 교육적으로 의미화하고 그 의미를 언어로 가시화하는 상호작용 전략으로 이해해 가는 변화를 보여준다. 특히 영아의 의사소통이 비언어 신호 중심으로 이루어진다는 점에서, 멘토의 모델링은 ‘무엇이 일어났는가’를 말로 조직해 주어 해석의 근거를 제공하고, 신입교사가 다음 반응을 설계할 수 있게 돕는 방식으로 기능할 수 있다.

또한 같은 자료에는 ‘마음을 꿰뚫는 정답보다 상상을 많이 해보는 연습이 중요하다’는 대화가 등장하며, 신입교사의 해석 방식이 정답 찾기에서 가능성 탐색으로 이동하는

장면이 확인되었다.

“그냥 상상을 많이 하지... 재는 지금 어떨까... 재 왜 저럴까? 무슨 마음일까? ... 그런 연습이나 필요하지. 프렉티스가 되면 좋지” - D 교사-

이 발화는 해석이 단회적인 결론 도출이 아니라, 불확실한 장면을 다루기 위해 가능한 의미를 탐색하며 가설을 생성하고, 이후 추가 관찰을 통해 그 가설을 수정해 나가는 과정적 사고 습관으로 학습될 수 있음을 보여준다. 이는 알아차림을 훈련 가능한 주의의 조직으로 보는 관점과 정합적이며, 전문학습 맥락에서 교사의 해석 틀이 재구성될 수 있다는 논의와도 연결된다. 즉, 신입교사의 변화는 영아의 행동에 대한 정답을 빠르게 찾는 방식에서 벗어나, 놀이 상황 속 다양한 가능성을 열어 두고 해석하는 방향으로의 전환 경험으로 이해할 수 있다. 즉, 이 사례에서 선임교사의 지원은 단순히 신입교사에게 상호작용 문장을 알려주는 데 그치지 않았다. 선임교사는 영아의 작은 행동을 놀이의 의미 있는 단서로 읽어내고, 그 의미를 언어화하며, 이후 상호작용으로 연결하는 방식을 보여주었다. 이를 통해 신입교사는 영아의 행동을 맞히듯 해석하기보다, 놀이 맥락 속에서 가능한 의미를 열어 두고 해석하는 방식으로 알아차림을 확장해 가는 경험을 하였다.

2) 사례 기반 피드백을 통해 단서를 확장 전략으로 전환하는 연습

멘토 교사는 신입교사가 “아이들이 관심이 없다”고 말할 때, 실제 놀이 장면에서 아이가 튜브에 관심을 보이는 단서를 근거로 하여 튜브 판매놀이를 확장되는 아이디어를 제안하는 방식으로 피드백을 제공하였다.

“아이들이 놀이할 때 관심이 없는 것 같다... 아이들이 딱 던져주는 소스에 관련해서 ‘아이들은 튜브에 관심이 더 많이 있네’ ... ‘튜브 판매하는 놀이를 좋아하니까 같이 튜브를 사고파는 놀이를 접목시켜서 해보는 건 어떨까요?’” - G 교사-

이 진술은 놀이 지원이 단순히 새로운 활동을 제공하는 것이 아니라, 영아가 현재 놀이에서 드러내는 흥미 단서를 알아차리고, 그 의미를 해석하며, 이후 놀이 확장 방향을 결정하는 과정과 긴밀하게 연결되어 있음을 보여준다. 즉, 신입교사의 변화는 놀이가 안 된다는 감각적 판단에서 벗어

나, 아이의 흥미 단서를 중심으로 놀이를 재구성하는 근거 기반 확장 판단을 학습하는 방향으로 나타났다. 이는 알아차림의 세 구성요소 중 ‘반응 결정’이 ‘해석의 근거’ 위에서 조직된다는 개념화에도 구조적으로 부합한다.

또한 신입교사 스스로도 “아이들이 더 자세한 것을 원했다”는 경험을 통해, 자신의 예상에 기반한 준비와 아이의 질문과 흥미를 중심으로 한 탐색 사이의 간극을 조정하며 놀이 설계를 수정해 가는 장면이 확인되었다.

“저는 이제 제 생각으로만 아이들은 이 정도 알겠지... 했는데 아이들은 그것보다 더 많은 거를 궁금해해서... 그다음에는 화보를 아예 가져갔었거든요... 가져가 보니까 아이들이 생각보다 새로운 답변들도 나오고...”
- B 교사 -

이 진술은 놀이를 계획하고 확장할 때 기준이 교사의 예상에 머무르는 것이 아니라, 영아의 즉각적 반응과 감각적 탐색을 중심에 두는 방향으로 이동하는 과정을 보여준다. 즉, 신입교사의 알아차림은 단서를 ‘안다/모른다’의 차원에서 구분하는 데 그치지 않고, 아이의 반응을 근거로 다음에 제공할 환경과 자료, 그리고 상호작용 방식을 재설계하는 실행 지향적 해석으로의 변화 가능성을 보여주는 양상으로 나타났다. 이러한 변화는 신입교사의 알아차림이 단순한 관찰 수준에 머무르지 않고, 영아의 흥미 단서를 근거로 이후 놀이 흐름과 상호작용 방향을 재구성하는 방식으로 확장되고 있음을 보여준다. 즉, 사례 기반 피드백은 신입교사에게 영아의 행동을 관찰할 대상으로만 보게 하는 것이 아니라, 놀이를 이어가고 확장할 수 있는 실천적 단서로 해석하도록 돕는 역할을 하였다.

3. 알아차림 발달을 위한 구조적 지원 조건: 신입교사가 필요로 하는 교육과 지원

자료 분석 결과, 신입교사들이 요구한 교육과 지원은 앞서 드러난 알아차림의 어려움과 변화 경험을 바탕으로 구체화되었다. 신입교사들은 영아의 비언어적 단서를 어떻게 읽어야 하는지, 놀이 상황에서 언제 개입하고 언제 기다려야 하는지, 관찰한 내용을 어떻게 놀이 지원으로 연결해야 하는지에 대해 실제적인 훈련이 필요하다고 보았다. 이는 신입교사 교육이 이론 전달이나 일반적 적용 지원에 머물기보다, 영아 놀이 장면을 중심으로 관찰-해석-지원 과정을 반복적으로 연습하는 구조로 설계될 필요가 있음을 보여준다.

1) 이론과 현장을 잇는 장면 기반 의사결정 훈련의 필요성

“현장에 딱 오면 그 이론은 알고 있는데 실제 놀이 상황에서 내가 이것 어떻게 적용해야 되는 거지... 개입하는 게 맞나...” - F 교사 -

이 진술은 신입교사 교육이 이론에 대한 지식 전달에서 멈추지 않고, 실제 놀이 장면에서 해석과 개입 판단을 반복적으로 연습하는 훈련을 포함해야 함을 보여준다. 즉, 요구되는 프로그램은 단순한 추가 강의라기보다, 구체적인 장면을 바탕으로 관찰과 해석, 그리고 개입을 서로 연결하는 의사결정 연습의 형태로 도출되었다. 이러한 요구는 비디오 클립과 같은 영상 기반 전문학습이 교사의 무엇을 보고 어떻게 해석할지에 대한 담화를 변화시키고, 실천적 판단을 정교화할 수 있음을 보여준 연구들과 구조적으로 연결된다.

2) 영아 발달의 미세한 단서를 읽는 전문지식 강화 필요

“영아반을 영아 아이들에 대한 발달을 단독으로 굉장히 세세하게 가르치진 않거든요... 당장 가서 1세 반 0세 반을 맡으면... 특히 0세나 1세 발달의 세세한 부분은...”
- F 교사 -

이 진술은 신입교사들이 겪는 단서 선별의 불확실성이 영아 발달의 미세한 차이를 읽어내는 역량과 밀접하게 관련되어 있으며, 따라서 교사교육에서 영아기의 빠른 발달 변화와 비언어적 의사소통 특성을 이해할 수 있는 세부 단서를 실제 사례와 함께 다룰 필요가 있음을 보여준다. 여기서 세부 단서에는 시선과 몸의 방향, 몸짓과 울음과 같이 비언어적 방식으로 나타나는 신호뿐 아니라 감각, 운동, 정서와 관련된 다양한 단서들이 포함된다. 영아의 초기 의사소통이 시선, 몸의 방향, 몸짓, 울음 등 여러 신호로 구성되며 발달 과정에서 매우 빠르게 변화한다는 연구 결과는, 신입교사가 무엇을 근거로 의미를 구성할 것인가를 둘러싸고 상당한 부담을 경험할 수 있음을 뒷받침한다.

3) 우연적 멘토링이 아닌 구조화된 모델링·피드백 체계의 구축

멘토 교사의 실행 지원은 신입교사의 변화에 핵심적이었고, 자료에서는 이를 “따라 해보는 연습”으로 구체화해 진술하는 장면이 확인되었다.

“상호작용할 때 놀이를 지도할 때... ‘내가 했던 말 한번 똑같이 한번 해보는 거 어떠냐?’ ... 계속 그 훈련을 같이... 따라 하면서 해볼 수 있도록 연습을 좀 도와줬던 것 같아요.” - F 교사-

이 진술은 신입교사의 성장이 개인적 적응의 결과가 아니라, 모델링과 따라 하기, 그리고 피드백이 반복되는 구조 속에서 촉진된다는 점을 보여준다. 따라서 연구문제 3에서 도출된 프로그램 요구는 일회성 연수보다는, 신입교사가 실제 사례를 바탕으로 반복적으로 피드백을 받는 지속적인 멘토링과 코칭 체계의 구축으로 수렴되었다. 이러한 협력적 되돌아보기 구조가 교사의 알아차림을 변화시키는 핵심 조건이 될 수 있다는 점은, 영상 기반 전문학습 연구가 보고 해 온 공동 주의와 공동 성찰의 학습 메커니즘과도 논리적으로 접합된다.

V. 논의

본 연구의 결과는 놀이 중심 교육·보육과정으로의 제도적 전환이 교사 실천의 표면적 형식을 변화시키는 수준을 넘어, 교사에게 요구되는 전문성의 중심을 활동 운영에서 관찰-해석-지원 결정으로 재배치하고 있음을 경험 자료를 통해 구체화한다. 「2019 개정 누리과정」은 유아·놀이 중심 교육과정의 이해와 실천을 지원하기 위해 고시문·해설서 및 현장지원자료를 제공하며, 교사가 유아의 놀이 경험과 특성을 읽고 지원하는 실행을 강조해 왔다(교육부, 보건복지부, 2019). 0~2세 영역에서도 「제4차 어린이집 표준보육과정(보건복지부 고시 제2020-75호)」 해설서는 영아 교사가 0~2세 보육계획을 수립·실행하는 과정을 지원하고, 놀이 및 일상 사례 중심으로 고시 내용을 이해·적용하도록 설계되어 있다(보건복지부, 2020). 더 나아가 0~2세 표준보육과정은 2024년 개정(교육부 고시 제2024-23호) 이후 해설서·실행자료·지원자료가 추가로 개발·공개되며, 영아의 경험을 ‘어떻게 배움으로 지원할 것인가’를 현장 문서 체계에서 더욱 직접적으로 추구하는 방향으로 누적 강화되고 있다(교육부, 2025).

이러한 변화는 ‘놀이를 제공하는 교사’에서 ‘놀이를 읽고(interpret) 지원을 설계하는 교사’로의 전환을 전제한다. 본 연구는 특히 영아반에서 ‘놀이 읽기’가 어떤 인지적·정서적 비용을 동반하며, 신입교사의 전문성이 어떤 기제로 성장하는지를 교사의 알아차림(teacher noticing) 개념으

로 해명하고자 하였다. Mason(2002)이 알아차림을 단순 주의(attention)가 아니라 ‘주의의 훈련(training of attention)’으로 보며, 매 순간의 교수·돌봄 행위가 ‘무엇을 알아차리고, 어떤 가능성을 보고, 어떻게 다음 행동을 준비하는가’에 의해 구성된다고 강조한 점은 본 연구의 핵심 결과를 해석하는 데 중요한 이론적 토대를 제공한다. 또한 알아차림을 주목, 해석, 반응 결정이 통합된 실천 역량으로 개념화한 Jacobs et al.(2010)는 교사의 그 순간 의사결정(in-the-moment decision making)이 세 요소의 거의 동시적 결합으로 작동한다고 설명한다. 본 연구의 핵심 결과인 단서 선별, 해석, 개입 결정이 분절되지 않고 서로 얽혀 작동한다는 점은 이러한 이론적 전제와 구조적으로 정합적이며, 특히 영아반이라는 특수한 맥락에서 이 결합이 어떤 압력과 지원 조건에 따라 달라지는지를 드러낸다는 점에서 학술적 의미를 갖는다.

1. 신입 영아반 교사의 어려움은 놀이 지원에서의 알아차림 과정이 맥락적 조건 속에서 흔들리는 경험으로 나타난다.

연구문제 1과 관련하여, 본 연구는 신입 영아반 교사의 어려움이 단순한 개인적 미숙이나 현장 적응의 문제가 아니라, 놀이 지원 과정에서 요구되는 알아차림이 영아반의 맥락적 조건 속에서 불안정하게 작동하는 경험임을 보여주었다. 신입교사들은 영아의 울음, 시선, 움직임, 반복행동과 같은 비언어적 신호를 놀이 참여, 정서 상태, 발달적 요구의 단서로 해석해야 했으며, 동시에 돌봄과 안전, 기록, 학부모 신뢰 형성이라는 과업을 함께 수행해야 했다. 따라서 이들의 어려움은 ‘무엇을 보아야 하는가’의 문제에 그치지 않고, ‘그 단서가 영아의 놀이와 발달에서 어떤 의미를 갖는가’, ‘그 해석을 바탕으로 어떻게 지원할 것인가’의 문제로 이어졌다.

이러한 결과는 영아반 교사의 놀이 중심 보육과정 실행 어려움을 다룬 선행연구와 연결된다. 선행연구들은 영아반 교사들이 영아의 개별성, 놀이 지원 방법과 수준, 개입 시점의 모호함, 과중한 업무 등으로 어려움을 경험한다고 보고해 왔다(박선재, 박희숙, 2023; 석은조, 한남주, 2025). 본 연구는 이러한 어려움을 알아차림의 관점에서 재해석함으로써, 신입교사의 어려움이 단순히 ‘놀이 지원을 잘 모르는 것’이 아니라, 영아의 행동 단서를 선별하고, 그 의미를 해석하며, 반응을 결정하는 과정이 동시에 요구되는 데서 발생함을 드러낸다.

특히 영아반에서는 돌봄과 놀이가 분리되지 않는 경우가 많기 때문에, 하나의 행동 단서가 여러 의미를 가질 수 있다. 예를 들어 울음은 불편감의 표현일 수도 있지만, 놀이 참여의 어려움이나 정서적 조절 요구, 관계적 접근의 신호일 수도 있다. 따라서 신입교사는 하나의 단서를 단일한 의미로 확정하기보다, 영아의 발달 수준, 놀이 맥락, 정서 상태를 함께 고려하여 해석해야 한다. 이는 알아차림이 단순한 관찰이 아니라 주목, 해석, 반응 결정이 결합된 통합적 과정이라는 Jacobs et al.(2010)의 논의와 연결된다.

또한 기록과 문서화는 본래 영아의 놀이와 발달을 이해하고 지원하기 위한 도구일 수 있으나, 신입교사에게는 알아차림을 심화시키기보다 오히려 분절시키는 조건으로 경험되기도 하였다. 관찰일지와 적응일지 작성은 영아의 행동 중 무엇을 의미 있는 장면으로 선택할 것인지, 그 행동을 어떻게 해석할 것인지를 판단을 요구한다는 점에서 알아차림과 직접 연결된다. 그러나 제한된 시간 속에서 기록을 완수해야 하는 상황은 신입교사가 영아의 놀이 단서를 충분히 숙고하고 다음 지원으로 연결하는 과정을 어렵게 만들 수 있다. 따라서 본 연구는 기록 부담을 단순한 업무량의 문제가 아니라, 알아차림이 충분히 작동할 수 있는 시간과 구조의 문제로 이해할 필요가 있음을 시사한다.

종합하면, 신입 영아반 교사의 어려움은 개인 역량의 결핍이라기보다, 영아의 비언어적 상호작용 구조, 돌봄과 놀이의 혼재, 문서화 체계, 관계적 부담이 함께 작동하는 맥락 속에서 알아차림 과정이 불안정해지는 경험으로 볼 수 있다. 이는 신입교사의 전문성 지원이 단순히 더 많은 지식을 제공하는 데 머물러서는 안 되며, 영아 놀이 장면에서 단서를 읽고 해석하며 지원으로 연결하는 과정을 실제적으로 도울 필요가 있음을 보여준다.

2. 신입교사와의 상호작용은 신입교사의 알아차림을 관찰-해석-지원의 연결 과정으로 확장시킨다.

연구문제 2와 관련하여, 본 연구는 신입교사의 변화를 단순히 시간이 지나며 현장에 익숙해지는 방식으로 나타난 것이 아니라, 신입교사와의 상호작용 속에서 영아의 행동 단서를 바라보고 해석하며 지원으로 연결하는 방식이 변화하는 과정으로 나타났음을 보여준다. 결과에서 확인된 변화는 크게 세 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 신입교사는 신입교사의 언어적 모델링을 통해 영아의 짧고 비언어적인 행동을 의미 있는 놀이 단서로 읽어내는 방식을 배웠다. 둘째, 사례 기반 피드백을 통해 영아의 흥미 단서를 놀

이 확장 전략으로 전환하는 경험을 하였다. 셋째, 영아 행동의 의미를 하나의 정답으로 확정하려 하기보다, 가능한 의미를 탐색하고 이후 관찰을 통해 조정하는 해석 방식을 경험하였다.

이러한 결과는 알아차림이 개인 내부에서 자연스럽게 성숙하는 능력이라기보다, 사회적 상호작용 속에서 형성되고 정교화되는 전문적 실천임을 보여준다. 신입교사는 신입교사에게 단순히 조언을 제공한 것이 아니라, 영아의 행동을 어떻게 보고, 어떤 언어로 의미화하며, 그 의미를 놀이 지원으로 어떻게 연결할 수 있는지를 보여주었다. 이 점에서 신입교사의 모델링은 신입교사에게 ‘무엇을 볼 것인가’의 기준을 제공하는 동시에, 그 단서를 ‘어떻게 해석하고 반응할 것인가’를 구체화하는 학습 장면으로 기능하였다.

특히 본 연구에서 주목할 점은 신입교사의 변화가 ‘관찰을 더 많이 하게 되었다’는 수준에 머물지 않았다는 점이다. 신입교사들은 신입교사와의 대화와 피드백을 통해 영아의 행동을 단순한 반응이나 문제 상황으로 보기보다, 놀이의 흐름을 이어갈 수 있는 단서로 이해하게 되었다. 예컨대 영아의 관심이 낮아 보이는 상황에서도, 신입교사는 영아가 실제로 보이는 흥미 단서를 찾아내고 이를 놀이 확장으로 연결하는 방식을 제안하였다. 이러한 과정은 신입교사에게 영아의 행동을 관찰하는 것에서 나아가, 그 행동을 놀이 지원의 근거로 해석하는 방식을 학습하게 하였다.

또한 신입교사들은 영아의 마음이나 행동 의미를 즉각적으로 맞히는 것을 목표로 하기보다, 가능한 의미를 열어두고 탐색하는 방식으로 해석 태도를 조정해 갔다. 이는 알아차림이 확정적 판단을 산출하는 기술이 아니라, 불확실한 놀이 장면 속에서 가설을 만들고, 추가 관찰을 통해 조정하며, 그에 따라 반응을 구성하는 과정적 전문성임을 보여준다. 이러한 결과는 Mason(2002)이 제시한 ‘주의의 혼란’ 관점, 그리고 Sherin과 van Es(2009)가 논의한 전문적 시선의 형성과도 연결된다.

따라서 본 연구에서 신입교사와의 상호작용은 단순한 정서적 지지나 현장 적응 지원을 넘어, 신입교사의 알아차림을 구성하는 핵심 학습 조건으로 이해될 수 있다. 신입교사는 신입교사의 언어화, 사례 해석, 피드백, 따라 해보기의 과정을 통해 영아의 행동을 보는 방식과 그 의미를 조직하는 방식을 배웠으며, 이러한 경험은 관찰-해석-지원이 연결된 실천적 전문성으로서 알아차림을 확장시키는 경로로 나타났다.

3. 신입교사 교육프로그램은 영아 놀이 장면을 중심으로 한 알아차림 훈련과 구조화된 멘토링을 결합해야 한다.

연구문제 3과 관련하여, 본 연구 결과는 신입 영아반 교사 교육프로그램이 일반적인 이론 전달이나 적응 지원을 넘어서, 영아 놀이 장면에서 실제로 작동하는 알아차림 과정을 훈련하는 방향으로 설계될 필요가 있음을 보여준다. 신입교사들이 경험한 어려움은 영아 발달 지식의 부족만이 아니라, 놀이 장면에서 어떤 단서를 의미 있게 볼 것인지, 그 단서를 어떻게 해석할 것인지, 그리고 어떤 방식으로 반응하고 놀이를 확장할 것인지를 연결 과정에서 발생하였다. 따라서 교육프로그램은 관찰, 해석, 지원을 각각 분리된 내용으로 가르치기보다, 실제 장면 속에서 통합적으로 연습할 수 있도록 구성될 필요가 있다.

첫째, 장면 기반 의사결정 훈련이 필요하다. 영아반에서는 언어적 설명보다 시선, 몸짓, 울음, 접근과 회피, 감각적 탐색과 같은 미세한 단서가 중요한 정보를 제공한다. 따라서 신입교사 교육에서는 실제 영아 놀이 장면을 영상, 사진, 관찰기록 등의 형태로 제시하고, 교사들이 무엇을 보았는지, 그것을 어떻게 해석했는지, 그 해석에 근거하여 어떤 지원을 선택할 수 있는지를 반복적으로 논의하는 활동이 포함되어야 한다. 이러한 장면 기반 훈련은 알아차림을 주목-해석-반응 결정의 통합 과정으로 이해한 Jacobs et al.(2010)의 논의와도 연결된다.

둘째, 영아 발달의 미세한 단서를 읽는 전문지식은 놀이 지원과 연결되어야 한다. 본 연구에서 신입교사들은 0세와 1세 영아의 발달 차이, 비언어적 표현, 감각적 탐색의 의미를 충분히 이해하기 어렵다고 보고하였다. 따라서 교육프로그램은 영아 발달 지식을 단순히 이론적으로 전달하기보다, 실제 놀이 장면 속 행동 단서와 연결하여 다루어야 한다. 예를 들어 영아의 반복행동, 특정 사물에 대한 응시, 또래 접근, 움직임의 변화가 어떤 흥미나 발달적 요구를 나타낼 수 있는지 함께 분석하고, 이를 놀이 환경 구성이나 상호작용 전략으로 연결하는 훈련이 필요하다.

셋째, 구조화된 멘토링과 피드백 체계가 필요하다. 본 연구에서 신입교사의 변화는 우연히 시간이 지나며 나타난 것이 아니라, 신입교사의 모델링, 언어화, 따라 해보기, 사례 기반 피드백 속에서 촉진되었다. 이는 신입교사의 알아차림 발달이 개인의 노력에만 맡겨져서는 안 되며, 기관 차원의 지원 구조 속에서 이루어져야 함을 시사한다. 특히 신입교사가 영아의 행동 단서를 어떻게 보고 해석하는지 시범을 보이고, 신입교사가 이를 실제 상호작용에서 시도해

본 뒤 함께 되돌아보는 구조가 필요하다.

넷째, 기록과 문서화는 평가나 제출 중심의 업무가 아니라 알아차림을 심화하는 도구로 재구성될 필요가 있다. 신입교사에게 기록은 놀이를 이해하고 지원을 설계하는 기회가 될 수 있지만, 동시에 시간적 압박 속에서는 알아차림을 분절시키는 요인이 될 수 있다. 따라서 교육프로그램은 관찰기록을 단순히 작성하는 법을 가르치는 데 머무르지 않고, 기록된 장면을 다시 읽고, 그 안에서 영아의 흥미와 발달적 의미를 해석하며, 다음 놀이 지원으로 연결하는 성찰적 기록 훈련을 포함해야 한다.

종합하면, 신입 영아반 교사 교육프로그램은 영아 놀이 장면을 중심으로 한 알아차림 훈련, 영아 발달 단서 해석, 구조화된 멘토링, 성찰적 기록을 결합한 형태로 설계될 필요가 있다. 이는 놀이 중심 보육과정이 현장에서 안정적으로 실행되기 위해서는 교사 개인의 역량 강화뿐 아니라, 그 역량이 실제로 발휘될 수 있는 관계적·조직적 지원 구조가 함께 마련되어야 함을 의미한다.

이상에서 본 바와 같이, 본 연구는 신입 영아반 교사의 알아차림이 비언어적 단서의 선별, 문서화 루틴, 돌봄과 안전 및 신뢰 조건 속에서 이루어지는 개입 판단이 서로 얽혀 작동하는 통합적 과정임을 보여준다. 특히 신입교사의 어려움은 개인적 역량 부족이라기보다, 놀이 중심 보육과정이 요구하는 관찰과 해석, 상호작용 결정을 영아반의 특수 맥락에서 수행하는 과정에서 발생하는 구조적 부담으로 해석될 수 있다. 동시에 멘토링과 협력적 실행, 장면 기반 피드백은 이러한 부담 속에서도 전문적 시선이 사회화·정교화되는 성장 경로로 기능하며, 신입교사 교육프로그램이 개별 교사의 노력에만 의존하지 않는 조직적 지원 구조로 설계되어야 함을 시사한다.

이와 같은 함의에도 불구하고, 본 연구는 몇 가지 한계를 지닌다.

첫째, 본 연구는 면담 자료를 중심으로 분석을 수행하였기 때문에, 향후 실제 놀이 장면에 대한 비디오나 현장 관찰 자료를 결합하는 경우 단서 선별과 해석, 그리고 반응 결정이 어떤 순간에 어떤 근거로, 어떤 대안들을 배제·채택하면서 이루어지는지를 더 미시적으로 분석할 수 있을 것이다 (Sherin & van Es, 2009). 둘째, 질적 연구의 표본 규모는 참여자의 경험을 맥락적으로 밀도 있게 포착하는 데 강점이 있으나, 연구 결과의 일반화 가능성에는 불가피한 제약이 따른다. 따라서 후속 연구에서는 기관 유형, 지역, 학급 연령(0·1·2세) 별 비교를 통해 다양한 맥락 조건이 알아차림에 미치는 영향을 교차 검토할 필요가 있다. 셋째, 본 연

구는 신입 영아반 교사의 알아차림 경험과 전문성 지원 요구를 탐색하는 데 목적이 있었으므로, 다양한 연령의 영아반 교사를 포함하여 초기 경험을 폭넓게 살펴보고자 하였다. 그러나 연구 참여 신입교사들은 0세, 1세, 2세반에 고르게 분포되어 있는 반면에 경력교사들은 모두 2세반 담임교사로 구성되어 있어 영아 연령별 놀이 특성과 상호작용 맥락의 차이가 충분히 반영되지 못했을 가능성이 있다. 특히 0세와 1세 영아의 경우 비언어적 표현과 돌봄 중심 상호작용의 비중이 높다는 점에서, 2세반 중심의 경력교사 경험은 일부 해석에 제한을 가질 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 영아 연령별 특성을 고려하여 다양한 연령대의 경력교사를 포함한 비교 분석이 이루어질 필요가 있다.

그럼에도 본 연구는 놀이 중심 보육과정의 제도적 전환 속에서 신입 영아반 교사의 알아차림이 어떠한 조건 속에서 어려움을 겪고, 어떠한 상호작용을 통해 변화하는지를 구체적으로 보여주었다는 점에서 의의가 있다. 신입교사의 어려움은 개인적 미숙으로만 설명되기보다, 영아의 비언어적 신호, 발달적 이질성, 돌봄과 놀이의 혼재, 기록과 문서화 체계, 관계적 부담이 결합된 맥락 속에서 관찰-해석-지원 과정이 흔들리는 경험으로 나타났다. 동시에 신입교사의 변화는 선임교사의 모델링, 공동 해석, 사례 기반 피드백을 통해 영아의 행동 단서를 새롭게 바라보고, 그 의미를 놀이 지원으로 연결하는 방식이 확장되는 과정으로 나타났다. 따라서 신입 영아반 교사 교육프로그램은 영상과 사례를 활용한 장면 기반 알아차림 훈련, 영아 발달의 미세 단서 해석, 성찰적 기록, 구조화된 멘토링·피드백 체계를 결합한 형태로 설계될 필요가 있다. 이는 놀이 중심 보육과정이 현장에서 안정적으로 실행되기 위해 교사의 역량뿐 아니라, 그 역량이 작동할 수 있는 실천 조건을 함께 설계해야 함을 시사한다.

주제어: 교사의 알아차림, 영유아 교육, 놀이중심 교육과정, 전문적 시선, 멘토링, 코칭

REFERENCES

- 교육부(2025). *2024 개정 표준보육과정(0~2세) 해설서*. 세종: 교육부.
- 교육부, 보건복지부(2019). *2019 개정 누리과정 해설서*. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 김수정, 이민주, 이영신(2020). 질 높은 교사-유아 간 상호작용 수행을 위한 보육교사 학습공동체 경험 탐색. *한국생활과학회지*, 29(5), 589-604.
- 김형진, 이대균(2022). 놀이중심 보육과정 운영에서 영아반 교사의 놀이지원 경험의 의미 탐색. *어린이문학교육연구*, 23(2), 229-262.
- 박선재, 박희숙(2023). 영아반 교사의 놀이중심 보육과정 실행의 어려움 극복과 지원 탐구. *학습자중심교과교육연구*, 23(22), 259-281.
- 보건복지부(2020). *제4차 어린이집 표준보육과정 해설서*. 세종: 보건복지부.
- 석은조, 한남주(2025). 영아교사의 놀이중심 보육과정 인식이 실제 보육 실행에 미치는 영향: 실천역량의 매개효과를 중심으로. *아동무보육학회지*, 11(2), 97-118.
- 정윤희, 이성희(2025). 영아반 초임교사의 놀이중심 보육과정 실행 개선 과정. *한국가족복지학*, 30(2), 249-274.
- 조영주, 장유진(2024). 영아반 초임교사의 놀이중심 교육과정 실행 경험의 의미. *영유아교육지원연구*, 9(3), 47-69.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE Publications.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLoS ONE*, 15(5), e0232076.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*,

- 26(13), 1753-1760.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London: Routledge.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sarfo, J. O., Debrah, T. P., Gbordzoe, N. I., Afful, W. T., & Obeng, P. (2021). Qualitative research designs, sample size and saturation: Is enough always enough?. *Journal of Advocacy, Research and Education*, 8(3), 60-65.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Subedi, K. R. (2021). Determining the sample in qualitative research. *Scholars' Journal*, 4, 1-13.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Received 11 March 2026;

1st Revised 12 May 2026;

2nd Revised 30 May 2026;

Accepted 05 June 2026