

2025학년도 후기 석·박사 학위수여예정자 논문공개발표 자료집

석사학위논문

- ▣ 잠재프로파일을 활용한 대학생의 진로정체감 지위 분류: 자기결정성 변인을 중심으로
장은혜 (지도교수:이지혜/세부전공:상담심리).....1

박사학위논문

- ▣ 4C/ID 모델의 과제 계열화에 따른 시뮬레이션 기반 학습에서 햅틱과 가상 정보의 제공이 과제부하, 자기효능감, 몰입, 지식, 수행에 미치는 영향
기수현 (지도교수:류지현, Robert Otto Davis/세부전공:교육공학).....14
- ▣ 아동기 역경 경험과 은둔형 외톨이 경향성의 관계에 관한 연구: 방어기제와 심리적 위험요인을 중심으로
김도희 (지도교수:정주리/세부전공:상담심리).....29
- ▣ 학교조직 변화에 대응하는 30대 초등교사의 조직정체성 이해 : 감정 경험을 중심으로
박수현 (지도교수:염민호/세부전공:교육행정).....43
- ▣ 대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험 연구
유영하 (지도교수:정주리/세부전공:상담심리).....58
- ▣ 노년층의 학력, 사회자본과 디지털 문해에 관한 혼합연구
이경양 (지도교수:전하람/세부전공:평생교육).....73
- ▣ 학교자율시간 실행연구를 통한 교사의 주체적 교육과정 구현 탐색
정범 (지도교수:신경희/세부전공:교육과정).....88

전남대학교 일반대학원 교육학과

2026년 6월 12일

석사학위논문

잠재프로파일을 활용한 대학생의 진로정체감 지위 분류: 자기결정성 변인을 중심으로

장 은 혜

진남대학교 대학원 교육학과
(상담심리전공/ 지도교수 : 이 지 혜)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회에서 대학생은 전공 선택, 직업 탐색, 취업 준비 등 다양한 진로 발달 과업을 수행하며 자신의 진로 방향과 직업적 가치관을 형성해간다. 그러나 최근 불확실한 고용환경은 대학생의 진로정체감 형성을 어렵게 하는 요인으로 작용하고 있다(통계청, 2024; 한국경제인협회, 2023). 이는 대학생의 진로문제가 단순한 정보 부족이 아니라, 불확실한 환경 속에서 자신의 정체성과 진로를 일치시키는 데 어려움을 겪는 정체감 문제일 수 있음을 시사한다.

진로정체감을 정교하게 이해하기 위해서는 정체감 지위 관점이 필요하다. Erikson(1959)은 정체감 형성을 성인기 초입의 핵심 발달과업으로 보았고, Marcia(1966)는 이를 탐색과 몰입 수준에 따라 구분하였다. 이후 Porfeli 등(2011)은 진로정체감을 탐색, 몰입, 재고려의 조합으로 설명하는 VISA 모형을 제안하였다. 국내 VISA-K 연구에서도 대학생의 진로정체감 지위가 다차원적 프로파일로 구분됨이 확인되어, 진로정체감은 단일한 수준이 아닌 하위 차원의 조합으로 이해될 필요가 있다.

그럼에도 국내 대학생 대상 진로정체감 지위 연구에는 한계가 있다. 첫째, 선행연구의 대상이 중·고등학생, 전문대생 또는 특정 전공집단에 편중되어 일반 대학생 집단의 특성을 충분히 설명하는 데 제약이 있다. 둘째, 진로정체감 지위를 설명하는 이론적 틀로 자기결정성을 적용한 연구는 상대적으로 부족하다. 자기결정성 이론은 인간의 건강한 발달과 적응을 위해 자율성, 유능성, 관계성이라는 세 가지 기본 심리욕구가 충족되어야 한다고 본다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). 이 관점에서 진로정체감은 단순히 진로탐색이나 몰입 수준만이 아니라, 자신의 진로 선택을 자율적으로 받

아들이고, 진로과업을 수행할 수 있다고 느끼며, 의미 있는 관계 속에서 지지와 인정을 경험하는 과정과 관련된다. 실제로 La Guardia(2009)는 자기결정성 이론이 정체감 형성의 동기적 과정을 설명하는 데 유용하다고 하였고, Luyckx 등(2009)은 기본 심리 욕구 충족이 정체감 형성 과정에서 탐색과 몰입을 촉진한다고 보았다. 또한 Soenens 와 Vansteenkiste(2011)는 정체감 몰입이 자기와 일치하기 위해서는 자율적 동기와 기본 심리욕구 충족이 중요하다고 설명하였다.

이에 본 연구는 대학생의 진로정체감 지위를 잠재프로파일분석을 통해 분류하고, 각 지위 소속을 예측하는 요인으로 심리적 독립, 진로결정 자기효능감, 자기통제감, 타인 인정욕구를 설정하고자 한다. 심리적 독립은 부모나 외부 기대에 과도하게 의존하지 않고 자신의 기준에 따라 진로를 선택하도록 돕는 자율성 욕구와 관련되며, 대학생의 진로정체감 및 진로결정 수준과 정적 관련이 있는 것으로 보고되었다(박완성, 2002; Lee & Hughey, 2001). 진로결정 자기효능감은 진로정보 수집, 목표설정, 대안 선택, 문제해결을 수행할 수 있다는 믿음으로(Taylor & Betz, 1983), 유능성 욕구와 연결된다. 또한 자기효능감은 개인의 행동 선택과 노력 지속에 영향을 미치며(Bandura, 1991), 진로준비행동을 촉진하는 요인으로 보고되었다(백인선, 정기수, 2018).

자기통제감은 충동, 감정, 행동을 조절하여 장기적 목표에 부합하는 방향으로 행동을 유지하는 능력으로, 유능성 욕구와 관련된다. 진로정체감 형성은 진로정보 탐색, 대안 비교, 목표 수행이 지속적으로 이루어지는 과정이므로 자기통제감은 진로목표를 향해 꾸준히 나아가도록 돕는 심리적 자원이다(Bandura, 1991). 타인인정욕구는 타인으로부터 자신의 생각과 행동을 확인받고 인정받고자 하는 욕구로, 관계성 욕구와 관련된다(한민희, 2010). 다만 타인인정욕구가 지나치게 높을 경우 자신의 내적 가치보다 타인의 평가와 기대에 의존하여 진로를 선택할 가능성이 있으며, 선행연구에서도 타인에 의한 타당화 욕구는 진로미결정과 관련이 있는 것으로 보고되었다(김나래, 이기학, 2015).

종합하면, 대학생의 진로정체감 지위는 진로탐색, 진로몰입, 진로재고려가 결합된 양상에 따라 서로 다른 유형으로 나타나며, 이는 자기결정성 이론의 기본 심리욕구와 관련된 변인들에 의해 설명될 수 있다. 본 연구는 자기결정성 변인이 대학생의 진로정체감 지위 소속을 어떻게 예측하는지 검증하고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

이 연구는 한국 대학생을 대상으로 진로정체감 지위 평가 모형(Vocational Identity Status Assessment: VISA)에 따른 진로정체감 지위의 잠재프로파일을 확인하고, 진로정체감 지위 분류와 관련된 인구통계학적 특성 및 자기결정성 변인을 분석하는

목적이 있다. 따라서, 이 연구에서 설정한 연구주제는 다음과 같다.

첫째, 한국 진로정체감 지위 평가 모형(Vocational Identity Status Assessment: VISA-K)에 따라 대학생의 진로정체감 지위는 어떻게 분류되는가?

둘째, 대학생의 진로정체감 지위에 따라 인구통계학적 변인의 분포에 차이가 있는가?

셋째, 한국 대학생의 인구통계학적 변인(성별, 학년, 연령, 대학소재지), 자기결정성 변인(심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구)는 진로정체감 지위의 분류를 어떻게 예측하는가?

II. 이론적 배경

1. 진로정체감 지위

진로정체감은 개인이 자신의 진로 목표, 흥미, 가치, 능력에 대해 명확하고 일관된 자기이해를 형성한 상태를 의미하며, 탐색과 몰입 차원을 중심으로 성취, 유예, 유실, 혼미 지위를 구분하였다(Marcia, 1966). 그러나 현대 사회에서는 진로 선택 이후에도 자신의 선택을 지속적으로 재검토하고 수정하는 과정이 중요해지면서, 탐색과 몰입만으로는 진로정체감 발달을 충분히 설명하기 어렵다는 한계가 제기되었다.

이에 Porfeli 등(2011)은 진로정체감을 진로탐색, 진로몰입, 진로재고려의 세 차원으로 이해하는 VISA 모형을 제안하였다. 진로탐색은 자신과 직업세계에 대한 정보를 탐색하는 과정이고, 진로몰입은 선택한 진로에 대해 확신과 일체감을 갖는 상태이며, 진로재고려는 현재 선택한 진로를 다시 점검하거나 대안을 고려하는 과정이다. 이러한 관점은 진로정체감을 단일한 높고 낮음의 문제가 아니라, 여러 하위요인이 결합된 다차원적 프로파일로 이해해야 함을 보여준다.

VISA 모형에서는 진로정체감 지위를 성취, 유예, 유실, 혼미, 탐색유예, 미분화 지위로 구분한다(Porfeli et al., 2011). 성취 지위는 충분한 탐색 후 안정적으로 몰입한 상태이고, 탐색유예 지위는 일정한 몰입을 유지하면서도 선택을 정교화하기 위해 탐색을 지속하는 상태이다. 유예 지위는 탐색은 높지만 몰입이 낮은 상태이며, 유실 지위는 충분한 탐색 없이 외부 기대에 따라 몰입한 상태이다. 혼미 지위는 탐색과 몰입이 모두 낮은 상태이고, 미분화 지위는 탐색, 몰입, 재고려 수준이 모두 뚜렷하지 않은 상태이다.

따라서 진로정체감 지위는 단순한 점수 차이가 아니라, 개인이 진로탐색, 진로몰입,

진로재고려에서 보이는 상대적 패턴에 따라 구분되는 잠재프로파일로 이해할 필요가 있다.

2. 진로정체감 지위와 자기결정성 변인

진로정체감 지위는 대학생이 자신의 진로를 어떻게 탐색하고, 선택한 진로에 얼마나 몰입하며, 현재 선택을 어느 정도 재고려하는지를 보여주는 발달적 유형이다(Porfeli et al., 2011). 선행연구에 따르면 성취 지위와 탐색유예 지위는 비교적 높은 적응 수준과 긍정적 정서 특성을 보이는 반면, 혼미 지위와 미분화 지위는 낮은 자기이해와 불안정한 진로 특성을 보이는 경향이 있다(이보라 등, 2014; Porfeli et al., 2011). 따라서 진로정체감 지위는 개인의 심리적 자원과 진로 관련 행동 특성이 반영된 결과로 이해할 수 있다.

본 연구는 진로정체감 지위를 설명하는 변인으로 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구를 설정하고, 이를 자기결정성 이론의 관점에서 이해하고자 한다. 자기결정성 이론은 인간의 건강한 발달과 적응을 위해 자율성, 유능성, 관계성이라는 세 가지 기본 심리욕구가 충족되어야 한다고 본다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). 이러한 관점에서 진로정체감 형성은 자신의 기준에 따른 진로선택, 진로과업 수행에 대한 믿음, 관계 속 인정과 지지 경험과 관련된다.

먼저, 심리적 독립은 부모나 외부 기대에서 벗어나 자신의 가치와 기준에 따라 판단하고 선택하는 상태로, 자기결정성 이론의 자율성 욕구와 관련된다. 대학생 시기의 진로발달은 자신의 진로를 주체적으로 탐색하고 결정하는 과정을 포함하므로, 심리적 독립은 자율적 진로선택의 기초가 된다. 선행연구에서도 심리적 독립은 대학생의 진로정체감 및 진로결정 수준과 정적 관련이 있는 것으로 보고되었다(박완성, 2002).

둘째, 자기통제감은 즉각적인 충동과 정서를 조절하고 장기적인 목표 달성을 위해 행동을 지속하는 능력으로, 유능성 욕구와 관련될 수 있다. 진로정체감 형성은 진로탐색, 정보수집, 대안 비교, 준비행동을 지속적으로 수행하는 과정이므로, 자기통제감은 진로목표를 향해 행동을 조절하고 유지하도록 돕는 심리적 자원이다(Baumeister et al., 2007; Carver & Scheier, 1998).

셋째, 진로결정 자기효능감은 진로정보 수집, 목표설정, 대안 선택, 문제해결 등 진로 관련 과업을 성공적으로 수행할 수 있다는 믿음으로, 자기결정성 이론의 유능성 욕구와 연결된다(Taylor & Betz, 1983). 선행연구에서도 진로결정 자기효능감은 진로정체감 및 진로준비행동과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되었다(임은미, 송미숙,

이수진, 2011).

넷째, 타인인정욕구는 타인으로부터 자신의 생각과 행동을 인정받고자 하는 욕구로, 자기결정성 이론의 관계성 욕구와 관련된다. 관계성은 타인과 연결되어 있고 수용받는다고 느끼는 심리적 욕구이다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). 다만 타인인정욕구가 지나치게 높을 경우 자신의 내적 가치보다 타인의 평가와 기대에 의존하여 진로를 선택할 가능성이 있으며, 인정욕구는 사회불안 및 삶의 만족과도 관련되는 것으로 보고되었다(김나래, 이기학, 2015; 한민희, 2010).

종합하면, 본 연구는 자기결정성 이론에 근거한 네 변인이 대학생의 진로정체감 지위 소속을 어떻게 예측하는지 검증하고자 한다.

3. 대학생의 진로정체감 지위에 영향을 미치는 인구통계학적 변인

진로정체감 지위는 개인의 심리적 특성뿐 아니라 성별, 학년, 연령, 대학소재지와 같은 인구통계학적 변인의 영향을 받을 수 있다. 성별은 사회화 경험과 진로 기대의 차이를 반영하며(이기남, 2024; 조성연, 민경석, 2011), 학년은 전공 경험, 취업준비, 진로탐색 경험의 축적과 관련된다(강혜정, 2021; 이상희, 2014). 연령은 발달적 성숙과 경험의 차이를 반영하고(Porfeli et al., 2011; Strate et al., 2023), 대학소재지는 취업정보, 인턴십, 진로상담 등 환경적 자원 접근성의 차이를 나타낼 수 있다(김용희 등, 2022).

따라서 본 연구에서는 성별, 학년, 연령, 대학소재지를 진로정체감 지위 형성과 관련된 배경변인으로 포함하여, 한국 대학생의 진로정체감 지위가 어떠한 개인적·맥락적 조건 속에서 형성되는지 확인하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 전남대학교 생명윤리심의위원회(IRB)의 승인(1040198-250311-HR-053-03)을 받은 후 수행되었다. 연구대상은 4년제 대학에 재학 중인 전국 시·도 대학생 및 휴학생 400명이며, EMBRAIN 온라인 패널사이트를 통해 2025년 9월 9일부터 9월 12일까지 설문 자료를 수집하였다. 수집된 자료 중 일관성이 낮거나 불성실 응답으로 판단되는 6명의 자료를 제외하였으며, 최종 분석에는 394명의 자료가 사용되었다.

연구 참여자는 남학생 196명(49.7%), 여학생 198명(50.3%)으로 성별이 비교적 균형 있게 분포하였다. 학년은 1학년 99명(25.1%), 2학년 99명(25.1%), 3학년 98명(24.9%), 4학년 이상 98명(24.9%)으로 고르게 구성되었다. 전공계열은 공학계열이 118명(29.9%)으로 가장 많았고, 사회상경제열 84명(21.3%), 인문계열 62명(15.7%) 순이었다. 대학소재지는 수도권 200명(50.8%)이 가장 많았으며, 그 외 경상권 74명(18.8%), 충청권 58명(14.7%), 전라권 37명(9.4%), 강원권 20명(5.1%), 제주권 5명(1.3%)으로 나타났다.

진학 동기는 ‘원하던 전공 또는 학교’가 202명(51.3%)으로 가장 많았고, ‘성적에 맞춘 현실적 선택’ 79명(20.1%), ‘취업에 유리한 전공 선택’ 65명(16.5%) 순이었다. 전공만족도는 ‘만족’ 193명(49.0%), ‘매우 만족’ 51명(12.9%)으로, 과반수 이상이 전공에 만족하는 것으로 나타났다. 졸업 후 희망 진로는 회사원이 146명(37.1%)으로 가장 많았으며, 전문직 72명(18.3%), 공무원 51명(12.9%), 대학원 진학 및 해외유학 48명(12.2%) 순이었다. 졸업 후 진로 준비 정도는 ‘곧 준비하려고 한다’ 147명(37.3%), ‘현재 준비하고 있다’ 135명(34.3%), ‘아직 준비하지 않고 있다’ 112명(28.4%)으로 나타났다.

2. 자료 분석

이 연구는 SPSS 21.0과 Mplus 6.0을 이용하여 자료 분석하였다. 먼저 SPSS 21.0을 활용하여 연구대상의 인구통계학적 특성을 파악하기 위해 빈도분석과 기술통계분석을 실시하였다. 또한 주요 변인인 진로정체감 지위, 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정육구의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 산출하여 정규성을 확인하였다. 측정도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 를 산출하였으며, 주요 변인 간 관련성을 확인하기 위해 상관분석을 실시하였다.

다음으로 Mplus 6.0을 사용하여 진로정체감 지위 평가도구(VISA)의 하위요인을 기준으로 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis: LPA)을 실시하였다. 잠재프로파일 수는 AIC, BIC, saBIC, Entropy, LMR-LRT, BLRT 등의 적합도 지수와 함께 이론적 해석 가능성 및 집단의 실질적 유용성을 종합적으로 고려하여 결정하였다(Geiser, 2012; Nylund Gibson & Choi, 2018). 최종 선정된 잠재프로파일은 VISA 하위요인인 진로탐색, 진로몰입, 진로재고려의 평균 패턴을 비교하고, Porfeli 등(2011)이 제시한 진로정체감 지위의 이론적 특성과 대조하여 집단명을 부여하였다.

이후 각 진로정체감 지위의 특성을 확인하기 위해 지위별 인구통계학적 변인에 대한 빈도분석과 교차분석을 실시하였다. 마지막으로 진로정체감 지위 소속에 영향을 미치는 요인을 검증하기 위해 R3STEP 방법을 사용하였다. 이를 통해 인구통계학적

변인과 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구가 각 진로정체감 지위 소속을 유의하게 예측하는지 확인하였다.

IV. 연구결과 분석

1. 주요 연구변인들의 기술통계 및 상관분석

주요 변인의 일반적 경향과 관련성을 확인하기 위해 기술통계분석과 Pearson 상관분석을 실시하였다. 먼저 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도를 산출한 결과, 주요 변인의 왜도는 절대값 2 이하, 첨도는 절대값 7 이하로 나타나 정규성 가정을 충족하는 것으로 판단하였다.

상관분석 결과, 심리적 독립의 하위요인 중 자기신뢰는 진로정체감의 긍정적 하위요인인 심층적 진로탐색($r = .622, p < .01$), 전반적 진로탐색($r = .453, p < .01$), 진로몰입확신($r = .733, p < .01$), 진로일체감($r = .696, p < .01$)과 유의한 정적 상관을 보였고, 진로자기의심($r = -.297, p < .01$)과는 부적 상관을 보였다. 부모와 지지관계 역시 진로탐색 및 진로몰입 하위요인과 정적 상관($r = .236 \sim .386, p < .01$)을, 진로자기의심과는 부적 상관($r = -.147, p < .01$)을 나타냈다. 반면 자율적 의사결정은 진로몰입확신($r = -.156, p < .01$)과 진로자기의심($r = -.423, p < .01$)에서만 유의한 부적 상관을 보였다.

자기통제감은 심층적 진로탐색($r = .173, p < .01$), 진로몰입확신($r = .306, p < .01$), 진로일체감($r = .230, p < .01$)과 정적 상관을 보였고, 진로자기의심($r = -.420, p < .01$) 및 진로유연성($r = -.243, p < .01$)과는 부적 상관을 나타냈다.

진로결정 자기효능감은 전반적으로 진로탐색 및 진로몰입 하위요인과 유의한 정적 상관을 보였다. 특히 목표선택은 심층적 진로탐색($r = .653$), 진로몰입확신($r = .650$), 진로일체감($r = .656$)과 비교적 높은 정적 상관을 보였으며, 직업정보 수집과 미래계획 수립도 유사한 경향을 보였다. 반면 진로자기의심은 목표선택($r = -.282$), 직업정보 수집($r = -.218$), 미래계획 수립($r = -.207$)과 유의한 부적 상관을 나타냈다.

마지막으로 타인인정욕구는 심층적 진로탐색($r = .102, p < .05$), 전반적 진로탐색($r = .105, p < .05$), 진로자기의심($r = .377, p < .01$), 진로유연성($r = .222, p < .01$)과 유의한 정적 상관을 보였으나, 진로몰입확신과 진로일체감과는 유의한 상관을 보이지 않았다.

2. 잠재프로파일분석

이 연구는 진로정체감 지위에 따른 잠재프로파일을 도출하기 위해 잠재프로파일분석(LPA)을 실시하였다.

분석 결과, 정보준거지수인 AIC, BIC, SABIC는 집단 수가 증가할수록 대체로 감소하였으나, 7집단 모형에서는 오히려 증가하여 6집단 이하 모형이 상대적으로 적합한 것으로 나타났다. Entropy는 2집단 모형을 제외한 모든 모형에서 .80 이상으로 나타나 분류의 정확성이 양호하였다(Lubke & Muthén, 2007). LMR-LRT는 2집단과 4집단 모형에서만 유의하였으나, BLRT는 모든 모형에서 $p < .01$ 수준으로 유의하였다.

또한 잠재프로파일 수를 결정할 때에는 통계적 지수뿐 아니라 집단별 비율과 사례 수, 모형의 간명성, 이론적 해석 가능성을 함께 고려해야 한다(Bauer & Curran, 2003; Jung & Wickrama, 2008; Berlin, Williams, & Parra, 2014). 이 연구에서는 2집단에서 5집단 모형까지는 집단별 분류율과 사례 수가 적절하였으며, 5개 프로파일 모형이 통계적 적합성, 분류의 질, 사례 분포, 이론적 해석 가능성 측면에서 가장 타당한 것으로 판단되어 최종 선정하였다.

<표 1> 잠재프로파일별 적합도 지수

분류기준	잠재프로파일 수						
	2	3	4	5	6	7	
정보 지수	Loglikel ihood	-3030.953	-2960.416	-2869.166	-2828.636	-2794.885	-2791.391
	AIC	6099.907	5972.833	5804.332	5737.272	5683.771	5690.781
	BIC	6175.458	6076.218	5935.552	5896.326	5870.659	5905.504
	SABIC	6115.171	5993.72	5830.843	5769.407	5721.529	5734.163
χ^2 차이 (p 값)	VLMR T	0	0.594	0.0182	0.219	0.1944	0.5572
	LMR	0	0.5993	0.0196	0.2261	0.1999	0.5582
	LRT	0	0	0	0	0	1
	BLRT	0	0	0	0	0	1
분류의 질	Entrop y	0.762	0.803	0.849	0.82	0.837	0.849
분류율 (%)	계층 1	0.58883	0.61929	0.20305	0.08122	0.20051	0.13452
	계층 2	0.41117	0.14213	0.13706	0.20812	0.11675	0.01777
	계층 3		0.23858	0.10914	0.45178	0.43655	0.0736
	계층 4			0.55076	0.11675	0.11929	0.09645
	계층 5				0.14213	0.0203	0.52284
	계층 6					0.1066	0.09645
	계층 7						0.05838

잠재프로파일분석 결과 최종 선정된 5개 집단은 진로정체감 하위요인의 표준화 점수와 VISA 모형을 근거로 해석하였다.

1계층은 진로탐색과 진로몰입이 모두 높고, 진로재고려는 낮게 나타나 성취 지위로 명명하였다. 2계층은 진로탐색과 진로몰입이 모두 낮고, 진로재고려는 평균 수준을 보여 혼미 지위로 해석하였다. 3계층은 모든 하위요인이 평균 범위에 위치하여 미분화 지위로 명명하였으며, 이 집단은 본 연구에서 가장 높은 비율을 차지하였다. 4계층은 진로탐색은 비교적 높으나 진로몰입은 낮고, 진로재고려는 높게 나타나 유예 지위로 해석하였다. 5계층은 진로탐색과 진로몰입이 모두 높고, 진로재고려 또한 높은 수준을 보여 Porfeli 등(2011)의 모형에 근거하여 탐색유예 지위로 명명하였다.

<표 2> 잠재프로파일별 잠재프로파일 구성(N=394)

차원	하위요인	1. 성취 n=32	2. 혼미 n=82	3. 미분화 n=178	4. 유예 n=46	5. 탐색유예 n=56
탐색	심층적 진로탐색	1.103	-1.098	0.095	-0.108	1.108
	전반적 진로탐색	0.542	-1.117	-0.047	0.558	1.215
	진로몰입확신	1.17	-0.679	0.157	-0.975	0.94
몰입	진로일체감	1.195	-0.768	0.095	-0.699	1.012
	진로자기의심	-1.763	0.083	-0.016	0.464	0.401
재고 려	진로유연성	-1.518	-0.419	-0.036	0.881	0.808
	% 전체	8.1	20.8	45.2	11.7	14.2

3. 잠재프로파일별 인구통계학적 변인 특성 비교

인구통계학적 변인 중 성별에 따라 진로정체감 지위 분포에 유의한 차이가 나타났으나($\chi^2=11.1, p<.05$), 학년($\chi^2=14.10, p=.294$)과 대학소재지($\chi^2=0.803, p=.938$)에 따른 차이는 유의하지 않았다. 특히 전체적으로는 미분화 집단의 비율이 가장 높게 나타났으며, 성별에서는 남학생이 혼미 집단에, 여학생이 유예 집단에 상대적으로 더 많이 분포하는 특징이 확인되었다.

4. 진로정체감 지위 분류에 대한 예측변인의 영향

진로정체감 지위 소속을 예측하는 변인을 확인하기 위해 R3STEP 분석을 실시하였다. 예측변인으로서는 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구를 투입하였으며, 성별, 연령, 대학소재지, 학년은 통제변인으로 함께 투입하였다. 분석 결과,

통제변인인 성별, 연령집단, 대학소재지, 학년은 모든 지위 비교에서 유의한 영향을 보이지 않았다.

주요 예측변인 중 심리적 독립은 여러 지위 구분에서 유의한 영향을 나타냈다. 성취 지위를 기준으로 할 때, 심리적 독립이 높을수록 혼미($OR = .009, p < .001$), 미분화($OR = .024, p < .001$), 유예($OR = .046, p < .01$)에 속할 가능성이 낮았다. 또한 심리적 독립이 높을수록 혼미 지위보다 유예($OR = 5.302, p < .05$)와 탐색유예($OR = 31.195, p < .001$)에 속할 가능성이 높았고, 미분화 지위보다 탐색유예 지위에 속할 가능성이 높았다($OR = 11.404, p < .001$).

자기통제감은 제한적인 지위 비교에서만 유의하였다. 자기통제감이 높을수록 성취 지위보다 유예 지위에 속할 가능성은 낮았고($OR = .116, p < .01$), 미분화 지위보다 유예 지위에 속할 가능성도 낮았다($OR = .221, p < .05$). 반면 유예 지위보다 탐색유예 지위에 속할 가능성은 높았다($OR = 5.109, p < .05$).

진로결정 자기효능감은 가장 폭넓게 유의한 예측효과를 보였다. 성취 지위를 기준으로 할 때, 진로결정 자기효능감이 높을수록 혼미($OR = .001, p < .001$), 미분화($OR = .040, p < .01$), 유예($OR = .016, p < .01$)에 속할 가능성이 낮았다. 또한 혼미 지위보다 미분화($OR = 72.386, p < .001$), 유예($OR = 29.156, p < .01$), 탐색유예($OR = 2326.368, p < .001$)에 속할 가능성이 높았다. 미분화 지위보다 탐색유예 지위에 속할 가능성도 높았으며($OR = 32.137, p < .001$), 유예 지위보다 탐색유예 지위에 속할 가능성도 높았다($OR = 79.758, p < .01$).

타인인정욕구도 일부 지위 구분에서 유의한 영향을 보였다. 타인인정욕구가 높을수록 성취 지위보다 혼미 지위에 속할 가능성은 낮았고($OR = .052, p < .01$), 혼미 지위보다 미분화($OR = 5.914, p < .01$)와 탐색유예($OR = 71.012, p < .001$)에 속할 가능성은 높았다. 또한 미분화 지위보다 탐색유예 지위에 속할 가능성이 높았다($OR = 12.013, p < .001$).

V. 논의 및 결론

이 연구는 대학생의 진로정체감 지위를 잠재프로파일분석을 통해 분류하고, 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구가 각 지위 소속을 어떻게 예측하는지 확인하였다.

첫째, 대학생의 진로정체감 지위는 성취, 흥미, 미분화, 유예, 탐색유예의 5개 잠재프로파일로 분류되었다. 성취 지위는 진로탐색과 진로몰입이 높고 재고려가 낮은 안정적 지위로 나타났으며, 탐색유예 지위는 탐색과 몰입이 모두 높지만 재고려도 높은 집단으로 확인되었다. 반면 흥미 지위는 탐색과 몰입이 낮고, 유예 지위는 탐색은 높으나 몰입이 낮으며, 미분화 지위는 전반적으로 평균 수준에 머무르는 특성을 보였다. 이는 진로정체감이 단순히 높고 낮은 수준이 아니라 탐색, 몰입, 재고려의 조합에 따라 서로 다른 지위로 구분될 수 있다는 VISA 모형의 관점을 지지한다(이보라 등, 2014; Porfeli et al., 2011). 다만 본 연구에서는 유실 지위도 출되지 않았다. 이는 대학생들이 충분한 탐색 없이 특정 진로에 조기 몰입하기보다, 진로검사, 진로상담, 비교과 프로그램 등을 통해 진로를 지속적으로 탐색하거나 재고려하는 양상이 더 두드러질 수 있음을 시사한다. 이러한 해석은 강혜정(2021)의 연구 결과와도 맥을 같이한다.

둘째, 심리적 독립은 진로정체감 지위 분류에 중요한 예측변인으로 나타났다. 심리적 독립이 높을수록 흥미, 미분화, 유예 지위보다 성취 지위에 속할 가능성이 높았다. 이는 부모나 주변인의 기대에 과도하게 의존하지 않고 자신의 가치와 기준에 따라 진로를 선택하는 능력이 안정적인 진로정체감 형성에 중요함을 의미한다(박완성, 2002; 윤은영, 이지연, 2016; 윤지원, 2023). 따라서 흥미나 미분화 지위 학생에게는 단순한 직업정보 제공보다 자기이해, 가치 탐색, 진로선택 기준 형성을 돕는 상담이 필요하다.

셋째, 자기통제감은 주로 유예 지위와 관련하여 유의한 영향을 보였다. 자기통제감이 높을수록 유예 지위에 속할 가능성은 낮고, 탐색유예 지위에 속할 가능성은 높았다. 이는 자기통제감이 진로탐색을 단순한 고민에 머무르게 하지 않고, 목표 설정과 실행으로 연결하는 데 필요한 조절 자원임을 보여준다(Gati et al., 2000; Tangney et al., 2004). 따라서 유예 지위 학생에게는 목표 설정, 시간 관리, 과제 실행, 자기점검 등 자기조절 전략을 함께 다룰 필요가 있다.

넷째, 진로결정 자기효능감은 가장 폭넓게 진로정체감 지위 소속을 예측하였다. 진로결정 자기효능감이 높을수록 흥미, 미분화, 유예 지위보다 성취 또는 탐색유예 지위에 속할 가능성이 높았다. 이는 진로결정 자기효능감이 진로정보 탐색, 목표 설정, 의사결정, 준비행동을 가능하게 하는 핵심 심리적 자원임을 의미한다(양진희, 김봉환, 2008; Lent et al., 1994; Taylor & Betz, 1983). 특히 흥미 지위 학생에게는 작은 진로과제 수행, 성공경험 회상, 모델링, 구체적 피드백 등을 통해 진로결정 자기효능감을 높이는 개입이 필요하다.

다섯째, 타인인정욕구는 흥미 지위와 일부 지위의 구분에서 유의한 영향을 보였다. 타인인정욕구가 높을수록 흥미 지위보다 미분화 또는 탐색유예 지위에 속할 가능성이 높았다. 이는 타인인정욕구가 반드시 부적응적 요인으로만 작용하는 것이 아니라, 진로문제에 대한 탐색이나 재검토를 촉진할 가능성도 있음을 보여준다. 그러나 타인인정욕구가 지나치게 높을 경우 자신의 흥미와 가치보다 타인의 평가나 기대에 의존할 수 있으므로, 상담에서는 타인의 기대를 자신의 가치와 선택 기준 안에서 통합하도록 돕는 접근이 필요하다(송민희, 주은지, 2022; 한동현, 조영아, 2017).

여섯째, 성별, 연령, 학년, 대학소재지는 진로정체감 지위 소속을 유의하게 예측하지 않았다. 이는 진로정체감 지위가 인구통계학적 특성보다 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구와 같은 심리적 변인에 의해 더 민감하게 설명될 수 있음을 시사한다. 따라서 대학 진로지원은 성별, 학년, 지역에 따른 일괄적 접근보다 학생의 진로정체감 지위와 심리적 특성을 고려한 맞춤형 개입으로 이루어질 필요가 있다.

종합하면, 본 연구는 대학생의 진로정체감 지위가 5개 유형으로 구분되며, 각 지위의 차이가 심리적 독립, 자기통제감, 진로결정 자기효능감, 타인인정욕구와 관련됨을 확인하였다. 이 연구는 진로정체감을 단일 점수로 이해하기보다 탐색, 몰입, 재고려의 조합에 따른 지위로 이해할 필요성을 제시하였으며, 지위별 맞춤형 진로상담 및 교육적 개입의 기초자료를 제공했다는 점에서 의의가 있다.

이 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 온라인 패널 자료를 활용하였으므로 표본 대표성에 한계가 있다. 후속 연구에서는 대학, 지역, 전공계열, 학년 등을 고려한 층화표집이 필요하다. 둘째, 잠재프로파일 수 결정 과정에서 일부 적합도 지수의 결과가 일치하지 않았으므로, 다른 표본을 활용한 교차타당화가 필요하다. 셋째, 이 연구는 개인 심리적 변인에 초점을 두었으나, 후속 연구에서는 부모지지, 대학생활적응, 또래애착, 노동시장 경험 등 환경적 변인을 포함한 통합모형을 검증할 필요가 있다(최서윤, 최윤정, 2023).

참 고 문 헌

※ 지면 제한으로 인해 생략

박사학위논문

4C/ID 모델의 과제 계열화에 따른 시뮬레이션 기반 학습에서 헵틱과 가상 정보의 제공이 과제부하, 자기효능감, 몰입, 지식, 수행에 미치는 영향

기수현

전남대학교 대학원 교육학과
(교육공학 전공/ 공동지도교수 : 류지현, Robert Otto Davis)

I. 서론

1. 연구의 필요성

시뮬레이션 기반 학습의 궁극적인 목적은 단순한 지식 습득을 넘어 실제 수행 상황에서의 적용과 전이를 촉진하는 데 있다(Salas et al., 2008). 특히 고위험 절차 중심 학습의 과제는 절차 수행뿐만 아니라 상황 판단과 의사결정을 동시에 요구하는 고난도 복합 과제이다. 따라서 이러한 과제는 단순한 지식의 재현이 아니라 다양한 정보와 절차를 통합적으로 적용하는 수행 능력을 요구한다.

학습자가 지식과 수행을 통합적으로 습득하는 과정에 대하여 체계적으로 이해할 수 있는 이론적 틀로 4C/ID 모델(Four-Component Instructional Design model)이 제안되어 왔다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 4C/ID 모델은 복잡한 실제 과제를 효과적으로 학습하기 위해 개발된 교수설계 모형으로, 복잡한 절차 수행이 요구되는 시뮬레이션 기반 학습을 설명하는 데 적합하다(Frerejean et al., 2023).

시뮬레이션 기반 학습 환경에서의 정보 제공 방식은 4C/ID 모델의 관점에서 절차 정보와 지원 정보로 구분하여 이해할 수 있다. 절차 정보는 수행 과정에서 요구되는 행동 절차를 직접적으로 안내하는 정보이며, 지원 정보는 학습자가 문제 상황을 이해하고 해결 전략을 형성할 수 있도록 돕는 개념적·인지적 정보를 의미한다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 이때 절차 정보와 지원 정보가 단순한 설명 자료가 아니라 학습자가 과제 수행 과정에서 직접 지각하고 상호작용할 수 있는 형태로 제공된다면, 정보의 이해와 적용이 분리되지 않고 통합적으로 이루어질 수 있다(Merrill, 2002; Van Merriënboer & Sweller, 2010). 따라서 시뮬레이션 기반 학습 환경에서 절차 정보와 지원 정보를 학습자가 직접 경험하고 활용할 수 있는 형태로 구현하는 것은 학습자의 수행을 효과적으로 지원하는 중요한 설계 전략이 될 수 있다.

이에 따라 이 연구에서는 햅틱을 절차 정보의 감각적 구현으로, 가상 정보를 지원 정보의 구현으로 대응시켜 살펴보고자 하였다. 햅틱은 촉각 및 힘 감각을 기반으로 학습자가 수행 결과를 신체적으로 경험하도록 하는 상호작용 방식이다(Masmoudi et al., 2021). 햅틱은 학습과제 수행 중 필요한 시점에 수행해야 할 행동을 단계적으로 안내하는 지침의 역할을 할 수 있으므로 절차 정보의 확장된 형태라 볼 수 있다(Guney, 2019; Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 또한 가상 정보는 시각 및 청각을 중심으로 제공되는 정보 구조로서 학습자가 수행 상황을 해석하고 의사결정을 내리는 데 필요한 기반을 제공한다(Dalgarno & Lee, 2010; Mayer, 2021). 가상 정보는 문제 해결 전략, 개념적 이해와 같은 인지 활동을 도우며 학습자가 항상 참조할 수 있는 형태로 제공될 수 있으므로 지원 정보의 확장된 형태로 해석할 수 있다(Guney, 2019; Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 햅틱과 가상 정보와 같은 정보 제공은 단순히 기술적 기능을 추가하는 것이 아니라 학습자의 수행을 지원하는 정보 구조로 개념화될 필요가 있다.

이때 동일한 정보 제공 방식이라 하더라도 과제의 복잡성이나 요구 수준에 따라 학습자의 인지적·정서적 경험이 달라질 수 있다. 과제 계열화는 학습자가 초기에는 단순한 과제를 통해 기본적인 수행 구조를 이해하고, 이후 점차 복잡한 과제를 수행하면서 다양한 요소를 통합적으로 처리하도록 하는 설계 원리이다(Van Merriënboer & Sweller, 2005). 이러한 점진적 난이도 증가는 학습자가 수행에 필요한 인지적·행동적 스키마를 형성하고 자동화하는 데 중요한 역할을 한다(Van Merriënboer et al., 2002; Van Merriënboer & Sweller, 2010).

이에 따라 이 연구에서는 시뮬레이션 기반 학습에서 과제 수준을 고려해 정보 제공 방식의 효과를 실제적으로 검증하고자 하였으며 과제부하, 자기효능감, 몰입, 지식, 수행을 종속변인으로 활용하였다.

2. 연구목적 및 연구문제

이 연구의 목적은 시뮬레이션 기반 학습에서 4C/ID 모델의 정보 제공 방식 중 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보를 적용한 설계가 학습자에게 미치는 영향을 검증하는 것이다. 또한 4C/ID 모델의 과제 계열화 원리를 반영하여 과제 수준에 따라 학습자가 과제 수행 중 지각하는 과제부하, 자기효능감, 몰입의 변화를 분석하였다. 또한 과제 수행 후 학습자의 지식과 수행을 측정하여 학습 효과를 종합적으로 검토하고자 하였다.

이러한 맥락에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 시뮬레이션 기반 학습에서 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보 제공은 과제 수준에 따른 학습자의 과제부하에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 시뮬레이션 기반 학습에서 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보 제공은 과제 수준에 따른 학습자의 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 시뮬레이션 기반 학습에서 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보 제공은 과제 수준에 따른 학습자의 몰입에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 4. 시뮬레이션 기반 학습에서 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보 제공은 학습자의 지식에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 5. 시뮬레이션 기반 학습에서 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보 제공은 학습자의 수행에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 시뮬레이션 기반 학습과 4C/ID 모델

시뮬레이션 기반 학습은 단순한 경험 제공을 넘어 복잡한 과제 수행 능력을 체계적으로 형성하기 위한 교수설계의 중요성이 강조되어 왔다(Issenberg et al., 2005; Salas et al., 2009). 즉, 고차적 학습을 위한 시뮬레이션 기반 학습을 위하여 학습자가 실제와 유사한 전체 과제를 수행하면서 지식과 기술을 통합적으로 습득하도록 설계가 적용되어야 한다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 실제 수행 과제는 다양한 정보와 절차, 의사결정이 통합된 비구조화된 형태를 갖고 있기 때문에, 학습자는 이러한 요소를 동시에 고려하여 문제를 해결해야 한다.

4C/ID 모델에서는 학습자가 전체 과제를 수행하는 과정에서 필요한 학습 요소를 학습과제, 절차 정보, 지원 정보, 부분 과제 연습과 같이 네 가지 구성 요소로 체계화하였다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 학습과제는 실제 수행 상황을 경험할 수 있는 맥락을 제공하며, 절차 정보는 과제 수행에 필요한 행동 절차를 안내하여 수행을 지원한다. 지원 정보는 학습자가 과제를 이해하고 문제 해결 전략을 수립하도록 돕는다. 또한 부분 과제 연습은 반복적인 연습을 통해 특정 기능의 숙달과 자동화를 촉진한다(Clark et al., 2008; Van Merriënboer & Sweller, 2010).

과제 계열화는 학습자가 수행해야 할 전체 과제를 난이도와 복잡성에 따라 여러 수준의 과제군으로 조직하고, 이를 점진적으로 제시하는 것이다. 즉, 초기 단계에서 단순한 과제를 제공하고, 학습자의 숙련도가 향상됨에 따라 점진적으로 과제의 복잡성을 증가시키도록 설계하는 것이다(Frerejean et al., 2023; Kirschner & Van

Merriënboer, 2008). 이러한 접근은 학습자의 과제부하를 적절한 수준으로 유지하면서 효과적인 학습경험을 형성하는 데 중요한 역할을 한다.

2. XR 기반 시뮬레이션 학습에서의 감각적 지원

4C/ID 모델의 절차 정보와 지원 정보는 수행 과정에서 작동하는 기능적 구조로 이해될 수 있다. 두 정보 유형은 분리된 단계로 작용하기보다는 수행 과정 속에서 상호 연계되어 지각과 행동을 연결하는 방식으로 기능한다(Merrill, 2002; Van Merriënboer & Sweller, 2010). 수행 중심 학습 환경에서 정보는 단순히 설명의 형태로 제시되는 것이 아니라, 학습자가 환경과 상호작용하는 과정 속에서 지각되고 활용될 수 있는 형태로 구현되어야 한다. 이때 감각적 지원은 정보와 수행을 연결하는 매개로 작용하며 학습자가 환경을 이해하고 행동을 조정하는 과정을 직접적으로 지원한다(Johnson-Glenberg et al., 2014; Makransky & Petersen, 2019).

체화된 인지 관점에서 수행은 지각과 행동이 순환적으로 결합되는 과정으로 이해되며(Barsalou, 2008; Wilson, 2002), 이 과정에서 서로 다른 감각 채널은 수행의 각기 다른 측면을 지원한다. 이러한 맥락에서 햅틱과 가상 정보는 수행을 구성하는 서로 다른 층위에서 작용하는 상호보완적 자원으로 이해될 수 있다. 즉, 햅틱은 촉각 기반 피드백을 통해 수행의 정밀성과 감각적 확실성을 강화하는 반면(Minogue & Jones, 2006; Novak & Schwan, 2021), 가상 정보는 시청각 기반 정보 구조를 통해 수행을 조직하고 유지할 수 있도록 한다(Dalgarno & Lee, 2010; Makransky & Petersen, 2019). 즉 햅틱은 수행 과정에서의 행동 조정을 지원하고, 가상 정보는 수행을 인지적으로 구성하는 기반을 제공할 수 있다(Barsalou, 2008; Wilson, 2002).

III. 연구방법

1. 연구대상

이 연구의 대상은 광역시 소재 국립대학교에 재학중이거나 졸업한 만 19세~47세($M=24.23$, $SD=5.51$)의 성인 84명(남성=30명(35.7%), 여성=54명(64.3%))이다. 연구 전 교내 생명윤리심의위원회의 승인을 받았다(IRB 승인번호: 1040198-251214-HR-244-02). 최초 연구 참여자로 학교 홈페이지 및 교내 인터넷 게시판을 통해 참여자 모집 공고를 확인하고 실험 참여 의사를 밝힌 86명이 실험에 참여하였다. 데이터 수집 이후 각 변수에 대한 표준화 점수(Z-score)를 산출하여 극단적 이상값을 제거하고 최종적으로 84명의 데이터를 분석에 활용하였다.

2. 연구설계

이 연구는 두 개의 독립변인(햅틱, 가상 정보)의 두 개 수준(없음, 있음)을 동시에 조작하여 종속변인에 미치는 주효과와 상호작용 효과를 분석하는 2×2 요인 설계를 적용하였다(<표 1> 참조). 참여자들은 자신이 속한 집단 조건에 따라 온라인 영상(G₁₁), VR 시뮬레이션(G₁₂), 실물을 활용한 시뮬레이션(G₂₁), 햅틱 기반 시뮬레이션(G₂₂)을 토대로 시뮬레이션 기반 학습을 수행하였다. 학습의 절차는 (1) 준비 단계, (2) 단순 전체과제, (3) 복잡 전체과제의 단계로 이루어졌다. 각 단계 과제가 종료될 때마다 과제부하, 자기효능감, 몰입에 대한 측정을 3회 실시하였다. 지식 검사는 사전과 사후에 실시하였으며 수행 평가는 복잡 전체과제 수행 이후에 이루어졌다.

<표 1> 요인 설계에 따른 실험집단 구분

		가상 정보(B)	
		없음(B ₁)	있음(B ₂)
햅틱(A)	없음(A ₁)	G ₁₁ (A ₁ B ₁) 온라인 영상	G ₁₂ (A ₁ B ₂) VR 시뮬레이션
	있음(A ₂)	G ₂₁ (A ₂ B ₁) 실물 시뮬레이션	G ₂₂ (A ₂ B ₂) 햅틱 기반 XR 시뮬레이션

3. 시뮬레이션 기반 학습 환경의 설계

이 연구에서는 연구 참여자에게 학습과제를 제공하기 위하여 시뮬레이션 기반 학습 환경을 설계하고 개발하였다. 학습과제는 액화염소 누출 사고에 대응하는 방법을 익히는 것으로 수행의 정확성, 절차의 순서 준수, 그리고 상황 판단이 동시에 요구되는 복합적 과제이다(김지윤 등, 2025; 하민철, 홍성만, 2017).

전체 사고 대응 절차 중에서 학습자가 직접 수행하는 핵심 절차를 중심으로 시뮬레이션 학습과제를 구성하였다. 구체적으로 학습자는 1) 개인보호장비 착용, 2) 비상 가동 중지, 3) 비상 설비 가동, 4) 밸브 차단, 5) 누출 봉쇄와 같은 다섯 가지 행동 절차를 수행하였다. 단순 전체과제 단계에서는 제한된 상황에서 기본적인 절차 수행을 중심으로 과제를 구성하였다. 학습자는 개인보호장비 착용, 비상 가동 중지, 비상 설비 가동, 밸브 차단과 같은 핵심 절차를 중심으로 수행하며, 전체 과제의 흐름과 각 절차의 수행 목적을 이해하는 데 초점을 두었다. 복잡 전체과제 단계에서는 누출 봉쇄의 전 과정을 통합적으로 수행하였다.

햅틱 상호작용을 중심으로 구현한 절차 정보는 학습자가 버튼을 누르거나 장비를 착용하고, 밸브를 회전시키며, 부품을 조립하는 등의 물리적 조작을 통해 직접

수행하는 과정에서 체화되도록 설계하였다. 또한 지원 정보는 가상 정보 형태로 구현하였으며, 학습자의 수행 과정에서 상황 이해와 의사결정을 지원하는 정보 시스템으로 설계하였다. 먼저, 시뮬레이션 수행 이전 단계에서 액화염소의 용도와 특성, 그리고 누출 사고 대응 전략에 대한 개념적 정보를 제공하였다. 또한 학습자의 상황 인식과 의사결정을 지원하기 위한 진행정보, 누출 가스의 확산 정도와 농도 변화의 시각적 표현을 제시하여 학습자가 자신의 조작성이 환경에 미치는 영향을 직관적으로 이해할 수 있도록 하였다. 마지막으로 이 연구에서 설계된 시뮬레이션 학습과제의 타당도와 사용성은 전문가 검토 및 파일럿 테스트를 통해 검증하였다.

4. 실험 절차

실험은 개별 연구 참여자를 대상으로 진행되었으며 연구 참여자 1명당 약 50분 내의 소요되었다. 실험 절차는 크게 실험 준비 단계와 시뮬레이션 기반 학습 단계, 그리고 반복 측정으로 구성되었다. 먼저 실험 준비 단계에서는 연구 참여자에게 실험의 목적과 절차를 안내하고 동의를 받은 후, 가상현실 구현 장비인 HoloLens 2의 사용을 위한 시선 캘리브레이션을 실시하였다. 또한 사전 설문문을 통해 학습 내용과 관련된 사전 지식, 관련 경험 여부, 인구통계학적 정보 등을 수집하였다. 시뮬레이션 기반 학습은 세 개의 세션으로 구성되었다. 각 세션은 과제 계열화에 따른 학습 단계(준비, 단순 전체과제, 복잡 전체과제)와 해당 단계 이후 학습자의 반응을 측정하기 위한 설문문으로 이루어졌다. 과제 수행 이후 과제부하, 자기효능감, 몰입을 측정하였으며, 추가적으로 사후 지식과 수행 점수를 평가하였다.

5. 측정 도구

과제부하는 Harris 등(2020)이 개발한 SIM-TLX(Simulation task load index)를 활용했다. SIM-TLX는 각 구인별 1문항씩 총 5문항으로 연구 참여자는 자신이 느낀 정도를 0점에서 100점 사이로 응답하였다(0점은 낮음, 100점은 높음). 이 연구에서는 시뮬레이션 과제 수행 과정에서 직접적으로 발생하는 인지적 요구와 수행 부담 측정에 초점을 두고 정신적 부하, 신체적 요구, 시간적 압박, 좌절감, 작업 복잡성의 5개 하위구인을 활용했다. 문항내적일관성지수는 정신적 부하 $\alpha = .874$, 신체적 요구 $\alpha = .886$, 시간적 압박 $\alpha = .876$, 좌절감 $\alpha = .868$, 작업 복잡성 $\alpha = .870$ 으로 나타나 모든 하위요인에서 수용 가능한 수준 이상의 신뢰도를 보였다.

자기효능감은 Pintrich와 De Groot(1990)가 개발한 학습동기 설문(Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ)을 활용하였다. 자기효능감 문항은 총 9문항으로 각 문항은 7점 Likert 척도로 구성되었다(1점: 전혀 그렇지 않다, 7점: 매우

그렇다). 자기효능감의 문항내적일관성지수는 반복 측정 설계를 고려하여 시점별로 산출하였으며 준비 단계에서 $\alpha = .956$, 단순 전체과제에서 $\alpha = .955$, 복잡 전체과제에서 $\alpha = .958$ 로 나타났다.

몰입은 Tcha-Tokey 등(2016)이 개발한 몰입형 가상 환경에서의 사용자 경험 측정을 위한 도구를 사용했다. 몰입 측정은 총 7문항으로 각 문항은 7점 Likert 척도로 구성되었다(1점: 전혀 그렇지 않다, 7점: 매우 그렇다). 몰입의 문항내적일관성지수 또한 시점별로 산출하였으며 준비 단계 $\alpha = .865$, 단순 전체과제 $\alpha = .935$, 복잡 전체과제 $\alpha = .944$ 로 나타났다.

지식을 측정하는 문항은 염소의 특성과 위험성, 용도에 대한 개념적 지식과 화학물질 유출사고시 대응에 필요한 장비, 주요 조치 등에 대한 절차적 지식에 대해 평가하기 위한 것이다. 이 문항은 화학물질안전원(2018)에서 제공하는 비상 대응 매뉴얼에 근거하여 구성되었다. 측정 문항은 객관식, 주관식 문항을 포함하여 동형의 사전검사 10문항, 사후검사 10문항으로 구성되었으며 화학공학 전공 교수 1명의 내용 타당도 검토를 받았다.

또한 학습자의 수행을 평가하기 위해 누출 봉쇄 절차 수행 과제를 제시하고, 모더레이터가 사전에 개발된 평가 루브릭을 기준으로 수행 결과를 평가하였다. 수행 평가는 절차 수행 정확도, 절차 순서 정확도, 수행 시간, 오류 횟수의 네 가지 요소를 기준으로 이루어졌다. 수행 점수는 총 6점 만점으로 구성되었으며, 세부 평가 기준은 절차 수행 정확도 3점(1점, 2점, 3점), 절차 순서 정확도 1점(1점, 0.5점, 0점), 수행 시간 1점(1점, 0.5점, 0점), 오류 횟수(오류 횟수 5회 이하일 경우 1점)였다. 평가 루브릭은 내용 타당도 확보를 위해 화학공학 전공 교수 1명의 검토를 받았다.

6. 자료 분석

집단 간 차이와 과제 수준에 따른 변화를 분석하기 위하여 종속변수의 측정 방식에 따라 <표 2>와 같이 통계 분석 방법을 적용하였다.

<표 2> 종속변수에 따른 분석 방법

구분	측정	분석 방법
과제부하	T1, T2, T3	이원 혼합 반복측정 다변량 분산분석 (2-way Mixed RM MANOVA)
자기효능감	T1, T2, T3	이원 반복측정 분산분석(2-way RM ANOVA)
몰입	T1, T2, T3	이원 반복측정 분산분석(2-way RM ANOVA)
지식	사전, 사후(T3)	이원 공분산분석(2-way ANCOVA)
수행 점수	사후(T3)	이원 분산분석(2-way ANOVA)

주. T1: 준비 단계 후, T2: 단순 전체과제 후, T3: 복잡 전체과제 후

IV. 연구결과

1. 과제부하

햅틱의 주효과(Pillai's Trace = .246, $F(5, 76) = 4.97$, $p < .001$)와 가상 정보의 주효과(Pillai's Trace = .253, $F(5, 76) = 5.15$, $p < .001$)는 모두 통계적으로 유의미하였다. 그러나 두 요인 간의 상호작용 효과(Pillai's Trace = .114, $F(5, 76) = 1.95$, $p = .095$)는 나타나지 않았다. 또한 과제 수준의 주효과(Pillai's Trace = .305, $F(10, 71) = 3.05$, $p = .002$)가 유의미하였다. 특히 과제 수준과 햅틱 간의 상호작용 효과(Pillai's Trace = .256, $F(10, 71) = 2.44$, $p = .014$)가 유의미하게 나타나 햅틱 제공 여부에 따라 과제 수준별 종속변수의 변화 양상이 다를 것을 확인하였다.

햅틱과 과제 수준 간 관계를 분석한 결과, 정신적 부하($F(1.85, 71) = 5.79$, $p = .005$), 신체적 요구($F(1.83, 71) = 5.74$, $p = .005$), 좌절감($F(1.82, 71) = 10.14$, $p < .001$), 작업 복잡성($F(2, 76) = 6.03$, $p = .003$)에서 상호작용 효과가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 특히 좌절감에서 가장 높은 효과 크기($\eta^2 p = .113$)를 보였다.

2. 자기효능감

햅틱과 가상 정보에 따른 자기효능감의 다변량 분석 결과는 과제 수준의 주효과(Pillai's Trace = .168, $F(2, 79) = 8.00$, $p < .001$)가 통계적으로 매우 유의미하게 나타났다. 또한 과제 수준과 가상 정보 간의 상호작용 효과(Pillai's Trace = .074, $F(2, 79) = 8.50$, $p = .049$)가 유의미하였다. 또한, 과제 수준과 가상 정보 간의 상호작용(Pillai's Trace = .074, $F(2, 79) = 3.15$, $p = .049$) 및 삼원 상호작용 효과(Pillai's Trace = .090, $F(2, 79) = 3.92$, $p = .024$)가 통계적으로 유의미하였다.

3. 몰입

햅틱과 가상 정보에 따른 몰입의 다변량 분석 결과는 과제 수준의 주효과는 통계적으로 유의한 수준에 달하지 못하였으나($F(2, 79) = 3.01$, $p = .055$), 모든 상호작용 효과는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 구체적으로 과제 수준과 햅틱($F(2, 79) = 3.62$, $p = .031$), 과제 수준과 가상 정보($F(2, 79) = 5.10$, $p = .008$), 그리고 과제 수준과 두 요인 간의 삼원 상호작용($F(2, 79) = 3.15$, $p = .048$)이 모두 유의미하게 확인되었다.

4. 지식

햅틱에 따른 주효과와 가상 정보에 대한 주효과, 햅틱과 가상 정보 간의 이원

상호작용 효과 모두 통계적으로 유의하지 않았다($p > .05$).

5. 수행

분석 결과, 햅틱의 주효과($F(1, 80) = 144.54, p < .001, \eta^2p = .644$)와 가상 정보의 주효과($F(1, 80) = 4.26, p = .042, \eta^2p = .051$)가 모두 통계적으로 유의미하게 나타났다. 특히 햅틱과 가상 정보 간의 상호작용 효과($F(1, 80) = 5.03, p = .028, \eta^2p = .059$)가 유의미하게 확인되었다. 이는 가상 정보의 제공 여부에 따라 햅틱이 수행점수에 미치는 영향력이 차별적임을 시사한다.

V. 논의

1. 과제부하에 대한 논의

햅틱이 과제부하를 증가시킨 결과는 절차 정보로서의 특성과 밀접하게 관련된다. 이 연구에서 햅틱은 단순한 보조적 피드백이 아니라, 학습자가 직접 행동을 수행하도록 요구하는 상호작용 요소로 작용하였다. 학습자는 버튼 조작이나 밸브 회전과 같은 물리적 행동을 수행해야 했으며, 이러한 신체적 활동은 인지적 처리와 병행되어 추가적인 부담을 발생시킨다. 이러한 결과는 햅틱 상호작용이 추가적인 감각 처리와 행동 요구를 유발하여 부담을 증가시킬 수 있다는 연구(Johnson-Glenberg et al., 2014)와 일치한다.

다음으로 가상 정보가 과제부하를 통계적으로 유의하게 증가시킨 결과는 지원 정보의 특성과 관련하여 해석할 수 있다. 가상 정보는 학습자가 환경을 탐색하고 정보를 해석하며 의사결정을 수행하도록 요구하는 요소로 작용하였다. 이러한 과정은 단순한 정보 수용을 넘어 참여자가 선택·판단하는 것과 같은 고차적 인지 활동을 포함하며, 그 결과 과제부하가 증가한 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 정보가 풍부한 학습 환경이 학습자의 이해를 지원하는 동시에 처리 부담을 증가시킬 수 있다는 기존 연구와 일치하며(Makransky et al., 2019; Mayer, 2013; Sweller et al., 2011) 시각적 정보 제공이 인지부하를 감소시킬 수 있다는 기존 연구 결과와는 상반된다(Mayer & Moreno, 2003).

2. 자기효능감에 대한 논의

햅틱의 경우, 자기효능감에 대한 주효과 및 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

선행연구에서도 햅틱 상호작용은 주로 수행 정확도나 절차 수행 능력 향상에 기여하는 것으로 보고되며(Johnson-Glenberg et al., 2014; Lindgren et al., 2016), 자기효능감과 같은 인지적·정의적 변인에는 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

과제 수준과 가상 정보 간 상호작용 효과 및 삼원 상호작용 효과는 모두 단순 전체과제에서 복잡 전체과제로의 이행 구간에서 통계적으로 유의하게 증가하였다. 이 연구 결과는 가상 환경에서 제공되는 시각적·공간적 정보는 학습자의 상황 이해와 자기효능감에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구(Makransky & Petersen, 2019) 및 온라인 학습 환경에서의 명확한 정보 구조가 자기효능감 형성에 중요한 역할을 한다는 선행연구(Joo et al., 2011)와 일치하는 것이다.

과제 수준의 주요효과를 살펴보면 준비 단계에서 단순 전체과제로 이행하는 구간에서 자기효능감이 통계적으로 유의하게 증가한 반면, 단순 전체과제에서 복잡 전체과제로의 이행에서는 유의한 변화가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 자기효능감이 학습 초기의 수행 경험을 통해 빠르게 형성된다는 점에서 기존 연구 결과와 일치한다(Bandura, 1997; Schunk, 1995; Zimmerman, 2000).

3. 몰입에 대한 논의

햅틱은 몰입을 증가시키는 요인으로 나타났으며, 이는 체화된 인지 및 상호작용 연구와 일치한다. Dede(2009)는 몰입형 학습 환경에서 다중 감각 자극이 학습자의 참여를 강화한다고 설명하였으며, Johnson-Glenberg 등(2014)은 신체적 상호작용이 학습자의 몰입과 참여를 증가시킨다고 보고하였다.

가상 정보는 몰입을 증가시키는 요인으로 나타났으며, 이는 XR 및 몰입 연구와 일관된 결과이다. Makransky와 Petersen(2019)은 가상 환경에서의 실재감과 상호작용성이 몰입을 강화하는 주요 요인임을 보고하였으며, Radianti 등(2020)은 몰입형 환경에서 학습자가 환경을 탐색하고 조작할 수 있는 경험이 몰입을 촉진한다고 설명하였다.

개체 내 대비검정 결과를 살펴보면, 몰입의 유의한 변화는 모두 준비 단계에서 단순 전체과제로의 전환 구간에서 나타났으며, 단순 전체과제에서 복잡 전체과제로의 이행에서는 유의한 변화가 나타나지 않았다. 이는 몰입이 학습 초기 단계에서 급격히 형성되고, 이후 과제 단계에서는 추가적으로 증가하지 않고 일정 수준에서 유지되는 특성을 가진다는 점을 보여준다. 이러한 결과는 몰입이 시간에 따라 점진적으로 증가하기보다는, 초기 과제 참여 시점에서 급격히 형성된 후 안정화되는 비선형적 구조를 가진다는 점을 시사한다(Dede, 2009; Keller, 2009; Makransky et al., 2019).

4. 지식에 대한 논의

햅틱과 가상 정보가 지식에 영향을 미치지 않은 결과는 Makransky 등(2019), Radianti 등(2020)의 연구와 일치하는 측면을 보인다. Makransky 등(2019)은 몰입형 가상현실 환경이 학습자의 몰입과 존재감을 증가시키는 반면, 개념적 학습 성과에서는 유의한 향상을 보이지 않는 경우가 있음을 보고하였다. Radianti 등(2020)의 체계적 문헌고찰에서도 XR 기반 학습이 학습자의 참여와 경험을 향상시키는 데에는 효과적이지만, 지식 향상 효과는 연구에 따라 일관되지 않음을 지적하였다. 즉, 몰입과 지식은 서로 다른 방식으로 형성된다는 것을 알 수 있다.

5. 수행에 대한 논의

햅틱이 수행 향상에 핵심적인 역할을 한다는 결과는 체화된 인지 및 시뮬레이션 기반 학습 연구와 일치한다. 신체적 상호작용은 학습자가 수행 절차를 단순히 이해하는 수준을 넘어 실제 행동으로 구현할 수 있도록 지원하며, 이러한 과정에서 절차적 지식이 형성된다(Barsalou, 2008; Johnson-Glenberg et al., 2014). 특히 시뮬레이션 기반 학습에서는 실제와 유사한 조작 경험이 포함될 때 수행 전이가 향상된다(Issenberg et al., 2005; Lindgren et al., 2016).

가상 정보 역시 수행 향상에 기여하였는데 이는 수행이 단순한 행동 실행이 아니라 상황 이해와 의사결정을 포함하는 복합적 과정임을 반영한다. 선행연구에서는 효과적인 수행을 위해 행동을 안내하는 정보뿐만 아니라 상황을 해석하고 전략을 선택할 수 있는 정보가 함께 제공되어야 한다고 강조한다(Cook et al., 2011; Van Merriënboer & Kirschner, 2018).

또한 이 연구에서 햅틱과 가상 정보 간 상호작용이 나타났다. 특히 햅틱이 제공되지 않은 조건에서 가상 정보의 효과가 크게 나타났고, 햅틱이 충분히 제공된 경우에는 가상 정보의 추가 효과가 제한되는 양상이 확인되었다. 이러한 결과는 4C/ID 모델에서 제시하는 절차 정보와 지원 정보의 기능적 차이에 따른 것이다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018).

V. 결론

이 연구는 액화염소 누출 시뮬레이션 기반 학습 환경에서 절차 정보로서의 햅틱과 지원 정보로서의 가상 정보가 학습자의 과제부하, 자기효능감, 몰입, 지식, 수행에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과, 감각적 지원 방식의 효과는 모든 변인에서

동일하게 나타나기보다는, 변인의 특성에 따라 상이한 양상으로 나타나는 경향이 확인되었다. 이러한 결과는 시뮬레이션 기반 학습에서 감각적 상호작용 요소가 단일한 방향으로 작용하기보다 학습 경험과 성과의 유형에 따라 서로 다른 방식으로 기능할 가능성을 시사한다.

이에 따라 시뮬레이션 기반 학습 설계시 고려해야 할 시사점은 다음과 같다. 첫째, 수행 향상을 위해 절차 정보 중심의 행동 기반 상호작용을 우선적으로 설계하고, 이를 보완하는 형태로 상황 이해를 지원하는 정보를 결합하는 접근이 효과적일 수 있다. 둘째, 자기효능감과 몰입이 초기 수행 단계에서 형성되는 경향을 고려할 때, 단순 전체과제 단계에서 학습자의 참여를 유도하고 성공 경험을 제공하는 설계가 중요할 수 있다. 셋째, 시뮬레이션 기반 학습에서는 경험 이후 이를 구조화하고 의미화할 수 있는 설명, 피드백, 반성 활동과 같은 추가적 교수 전략이 함께 설계될 필요가 있다. 넷째, 절차 중심의 반복 수행과 상황 인식을 지원하는 정보 제공을 결합한 설계는 실제 대응 능력 향상에 기여할 가능성이 있다. 다섯째, 시뮬레이션 기반 학습 설계에서는 단일한 전략을 적용하기보다 학습 목표에 따라 변인별 우선순위를 설정하고 설계를 차별화하는 접근이 요구된다.

참 고 문 헌

- 김지윤, 김재훈, 김성범, 박춘화, 정성경 (2025). 화학사고 원인 및 발생 특성에 기반한 국내 사업장 사고 저감 방안 연구. **한국재난정보학회논문집**, 21(3), 591-599.
- 화학물질안전원 (2018). **화학시설 테러·물질누출 유형별 가상현실 프로그램 개발 (I)**. 환경부 화학물질안전원.
- 하민철, 홍성만 (2017). 고위험시스템의 사고예방과 관리 탐색. **한국공공관리학보**, 31(4), 367-388.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *The Annual Review of Psychology*, 59(1), 617-645.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. John Wiley & Sons.
- Cook, D. A., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., ... & Hamstra, S. J. (2011). Technology-enhanced simulation for health

- professions education: a systematic review and meta-analysis. *Jama*, 306(9), 978-988.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3 D virtual environments?. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323, 66-69.
- Frerejean, J., Van Merriënboer, J. J., Condrón, C., Strauch, U., & Eppich, W. (2023). Critical design choices in healthcare simulation education: a 4C/ID perspective on design that leads to transfer. *Advances in Simulation*, 8(1), 5.
- Guney, Z. (2019). A Sample Design in Programming with Four-Component Instructional Design (4C/ID) Model. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 1-14.
- Harris, D., Wilson, M., & Vine, S. (2020). Development and validation of a simulation workload measure: the simulation task load index (SIM-TLX). *Virtual Reality*, 24(4), 557-566.
- Hart, S. G., & Staveland, L. E. (1988). Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research. *Advances in Psychology*, 52, 139-183.
- Issenberg, S. B., Mcgaghie, W. C., Petrusa, E. R., Lee Gordon, D., & Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28.
- Johnson-Glenberg, M. C., Birchfield, D. A., Tolentino, L., & Koziupa, T. (2014). Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 86.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education*, 57(2), 1654-1664.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.

- Kirschner, P. A. U. L., & Van Merriënboer, J. J. G. (2018). *Ten steps to complex learning. A new approach to instruction and instructional design*, 2008.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education, 95*, 174–187.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2019). Investigating the process of learning with desktop virtual reality: A structural equation modeling approach. *Computers & Education, 134*, 15–30.
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction, 60*, 225–236.
- Masmoudi, M., Zenati, N., Benbelkacem, S., Hadjadj, Z., Djekoune, O., Guerrouddji, M. A. & Izountar, Y. Low-cost haptic glove for grasp precision improvement in virtual reality-based post-stroke hand rehabilitation. In *2021 International Conference on Artificial Intelligence for Cyber Security Systems and Privacy (AI-CSP)*, pages 1 - 3. IEEE, 2021.
- Mayer, R. E. (2013). Multimedia instruction. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 385–399). New York, NY: Springer New York.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 43–52.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development, 50*(3), 43–59.
- Minogue, J., & Jones, M. G. (2006). Haptics in education: Exploring an untapped sensory modality. *Review of Educational Research, 76*(3), 317 - 348.
- Novak, M., & Schwan, S. (2021). Does touching real objects affect learning?. *Educational Psychology Review, 33*(2), 637–665.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers &*

Education, 147, 103778.

- Salas, E., Klein, C., King, H., Salisbury, M., Augenstein, J. S., Birnbach, D. J., ... & Upshaw, C. (2008). Debriefing medical teams: 12 evidence-based best practices and tips. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 34(9), 518-527.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Altering element interactivity and intrinsic cognitive load. In *Cognitive Load Theory* (pp. 203-218). Springer New York.
- Tcha-Tokey, K., Christmann, O., Loup-Escande, E., & Richir, S. (2016). Proposition and validation of a questionnaire to measure the user experience in immersive virtual environments. *International Journal of Virtual Reality*, 16(1), 33-48.
- Van Merriënboer, J. J., Clark, R. E., & De Croock, M. B. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 39-61.
- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). 4C/ID in the context of instructional design and the learning sciences. In *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 169-179). Routledge.
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical Education*, 44(1), 85-93.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 7(3), 225 - 240
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

아동기 역경 경험과 은둔형 외톨이 경향성의 관계에 관한 연구: 방어기제와 심리적 위험요인을 중심으로

김도희

전남대학교 대학원 교육학과
(상담심리 전공/ 지도교수 : 정주리)

I. 서론

1. 연구의 필요성

최근 사회적 교류를 피하거나 장기간 고립된 생활을 지속하는 개인에 대한 관심이 증가하고 있다. 한국에서는 이러한 개인들을 지칭하기 위해 은둔형 외톨이라는 용어가 사용되고 있으며, 이는 장기간 사회적 참여와 대인관계가 제한되고 학업, 직업 및 일상생활 기능의 저하를 동반하는 사회적 고립 상태 또는 그러한 상태에 있는 개인을 의미한다(김도희, 2024). 은둔형 외톨이 현상은 원래 일본의 히키코모리 논의에서 출발하였으나, 최근에는 특정 문화권이나 특정 연령대에 국한되지 않는 사회적 철회 현상으로 이해되고 있다(Nonaka et al., 2022). 국내에서도 청년층뿐 아니라 중장년층의 은둔 문제가 사회적 과제로 부각되고 있으며, 고립·은둔 청년 지원을 위한 제도적 논의 역시 확대되고 있다(박규범 등, 2025).

은둔형 외톨이 상태는 단순히 집에 머무르는 행동만을 의미하지 않는다. 은둔형 외톨이는 물리적 고립, 사회적 활동과 관계의 회피, 심리적 지지의 결핍이 복합적으로 나타나는 현상이다(Teo et al., 2018). 어떤 개인은 장기간 은둔형 외톨이 기준을 충족하지 않더라도 사회적 관계를 회피하거나 사회화에 어려움을 경험하고, 정서적 지지의 결핍을 느끼며 외부 세계와의 접촉을 줄이려는 경향을 보일 수 있다(Muris et al., 2025). 이에 본 연구에서는 은둔형 외톨이 여부를 이분법적으로 판정하기보다, 사회적 고립, 사회화의 어려움, 심리적 지지 결핍이 개인에게 어느 정도 나타나는지를 의미하는 은둔형 외톨이 경향성에 주목하였다.

은둔형 외톨이 경향성이 장기화될 경우 대인관계 능력 저하, 외로움과 정신적

고통의 악화, 학업 및 직업 기능의 저하, 가족의 경제 및 정서적 부담 증가로 이어질 수 있으며, 특히 청소년기와 청년기의 은둔은 학업 결손, 진로 이행 지연, 사회적 역할 참여에 대한 어려움으로 이어질 가능성이 크므로(Hamasaki et al., 2021; Muris & Ollendick, 2023), 학교와 대학, 지역사회 장면에서 조기에 파악하고 예방적으로 지원할 필요가 있다. 은둔형 외톨이 경향성은 개인의 의지 부족이나 단순한 회피 행동만으로 설명되기 어렵다. 선행연구에서는 가족 기능의 어려움, 폭력 및 따돌림 경험, 정체성 혼란, 학업 및 취업 압박, 불안과 우울, 무기력, 대인관계 민감성 등 다양한 요인이 은둔과 관련된다고 보고하였다(Furlong, 2008; Kato et al., 2019a; Li & Wong, 2015). 그러나 누가, 어떤 심리적 과정을 거쳐 은둔형 외톨이 경향성을 보이게 되는지에 대해서는 아직 충분히 설명되지 못하였다.

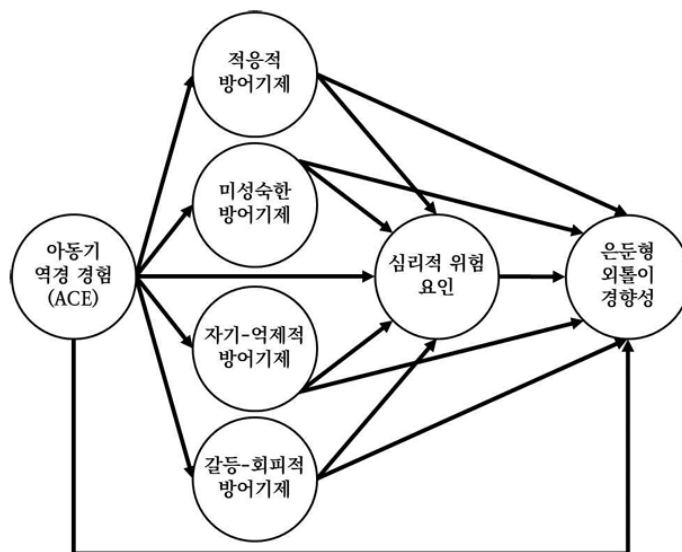
본 연구는 은둔형 외톨이 경향성의 발달적 기반으로 아동기 역경 경험(Adverse Childhood Experiences: ACE)에 주목하였다. ACE는 18세 이전에 경험한 신체적 학대, 정서적 학대, 성적 학대, 신체적 방임, 정서적 방임, 부모의 별거 또는 이혼, 가정 내 폭력 목격, 부모의 물질사용 문제, 부모의 정신질환이나 자살 시도, 부모의 수감 여부의 10가지 항목을 포함하는, 아동의 발달환경에 부정적 영향을 미칠 수 있는 역기능적 사건을 의미한다(Felitti et al., 1998). ACE는 개인의 안전감, 애착, 정서조절, 자기표상과 타인표상에 장기적인 영향을 미칠 수 있으며, 대인관계 회피와 고립 가능성을 높이는 발달적 위험요인으로 작용할 수 있다(Blum et al., 2022; Hirano & Ishii, 2024; Snyder et al., 2024). 그러나 ACE만으로 은둔형 외톨이 경향성을 충분히 설명하기는 어렵다. 동일한 역경 경험을 하더라도 어떤 개인은 관계와 역할을 회복하는 반면, 어떤 개인은 타인과 외부 세계를 위협적으로 지각하고 사회적 접촉을 줄이기도 한다. 따라서 ACE가 은둔형 외톨이 경향성으로 이어지는 과정에서 어떤 심리적 기제가 작동하는지를 밝힐 필요가 있다.

본 연구에서는 그 기제로 방어기제와 심리적 위험요인을 설정하였다. 방어기제는 내적 갈등이나 외적 스트레스로 인해 야기되는 불안과 고통으로부터 자아를 보호하기 위해 무의식적으로 작동하는 심리적 기제이다(Bond et al., 1983; Freud, 1936). ACE에 노출된 개인은 감당하기 어려운 정서적 고통과 관계적 위협에 대응하기 위해 미성숙한 방어기제에 의존할 가능성이 높으며, 이러한 방어가 경직될 경우 불안, 우울, 무기력, 대인관계 회피와 같은 심리적 어려움을 높일 수 있다(Cramer, 2015; Ferrajão et al., 2024b; Ma et al., 2024). 다음으로 심리적 위험요인은 은둔형 외톨이 상태에 기여하는 위협으로 밝혀진 대인공포증, 광장공포증, 편집증, 무기력증, 우울 정서의 다섯 가지 요인을 의미하며, 본 연구에서는 이를 은둔형 외톨이 경향성을 높이는 내적 취약성으로 이해하고자 한다(Loscalzo et al., 2022).

한편, 양적 접근만으로는 ACE와 은둔 경험이 갖는 주관적 의미를 충분히 포착하기 어렵다고 여겨지는데, 동일한 ACE 점수가 산출되었다 하더라도 그 점수를 구성하는 사건의 특성은 개인마다 상이할 수 있으며, 동일한 사건이라도 경험 시점과 관계적 맥락에 따라 이후의 적응 과정에 미치는 영향은 달라질 수 있다. 따라서 본 연구는 구조방정식 모형을 활용한 양적연구와 구성주의 근거이론(Charmaz, 2014)을 활용한 질적연구를 함께 수행하여, ACE와 은둔형 외톨이 경향성의 관계를 탐색하고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 아동기 역경 경험과 은둔형 외톨이 경향성의 관계에서 방어기제와 심리적 위험요인의 구조적 관계를 살펴보고, 은둔 경험자의 삶에서 그 구조가 어떻게 경험되고 의미화되는지를 탐구하는 데 있다. 이를 위해 두 개의 연구를 수행하였다. 연구 1은 ACE, 방어기제, 심리적 위험요인, 은둔형 외톨이 경향성 간의 구조적 관계를 검증하는 양적연구이며, 연구 2는 은둔 경험자의 삶에서 아동기 및 성장 과정의 손상 경험, 자기보호 전략, 심리적 위험, 은둔 생활의 형성과 유지가 어떻게 구성되고 의미화되는지를 탐색하는 질적연구이다.



[그림 1] 연구모형

연구문제 1-1. 아동기 역경 경험, 방어기제, 심리적 위험, 은둔형 외톨이 경향성의 관계는 유의미한가?

연구문제 1-2. 아동기 역경 경험이 은둔형 외톨이 경향성에 미치는 영향은

방어기제와 심리적 위험요인에 의해 매개되는가?

연구문제 2-1, 은둔형 외톨이 당사자가 지각하는 아동기 역경 경험은 어떠한가?

연구문제 2-2, 은둔형 외톨이 당사자는 아동기 역경 경험 안에서 방어적 자기보호 전략을 어떻게 활용하는가?

연구문제 2-3, 방어적 자기보호 전략은 심리적 위험요인과 함께 은둔 생활에 어떻게 기여하는가?

II. 이론적 배경

1. 은둔형 외톨이 경향성

은둔형 외톨이는 일반적으로 학교나 직장에 다니지 않고, 집 밖에서 타인과 교류하지 않으며, 혼자 외출하는 경우를 제외하고 대부분의 시간을 집에서 보내는 상태가 일정 기간 이상 지속되는 경우를 의미한다(Nonaka et al., 2022). 본 연구에서는 학교나 직장에 다니지 않고, 집 밖에서 타인과 교류하지 않으며, 혼자 외출하는 날을 제외한 대부분의 시간을 집에서 보내는 기간이 3개월 이상 지속되는 경우를 은둔형 외톨이 상태로 보았다(Nonaka et al., 2022; Wong et al., 2015).

그러나 본 연구의 핵심은 범주적 판정이 아니라 은둔형 외톨이 경향성이다. 은둔형 외톨이 경향성은 개인이 은둔형 외톨이 기준을 충족하는지 여부와 별개로, 은둔과 관련된 심리사회적 특성이 어느 정도 나타나는지를 의미한다. 본 연구에서는 HQ-25의 구성요인에 따라 은둔형 외톨이 경향성을 고립, 사회화의 어려움, 심리적 지지의 결핍으로 보았다. 고립은 물리적으로 사회적 접촉이 제한된 상태를 의미하고, 사회화의 어려움은 타인과의 상호작용에 불편을 느끼고 회피하는 성향을 의미하며, 심리적 지지의 결핍은 중요한 일이나 문제를 의논할 수 있는 정서적 관계 자원이 부족한 상태를 의미한다(Teo et al., 2018). 이에 본 연구에서 은둔형 외톨이 경향성은 생활 반경이 축소되고, 타인과의 접촉을 회피하며, 타인을 신뢰하지 못하여 외부 세계와의 정서적 연결을 차단하는 경향으로 정의하였다.

2. 아동기 역경 경험과 은둔형 외톨이 경향성

ACE는 개별 사건의 특성뿐 아니라 여러 역경 경험이 함께 축적되는 방식으로 개인의 발달에 영향을 미친다고 가정하며 학교 부적응, 낮은 학업 동기, 잦은 결석, 진로 계획의 약화, 성인기 실업과 경제적 취약성, 또래관계 손상, 문제적 미디어 사용

등과 관련되는 것으로 보고되어 왔다(Crouch et al., 2019; Duke, 2020; Elmore & Crouch, 2020; Qu et al., 2024). 이러한 결과들은 은둔형 외톨이의 원인 또는 유지 요인으로 지적되어 온 학업 및 직업 활동의 중단, 대인관계 회피, 사회적 역할 상실, 온라인 활동 의존, 생활 리듬 붕괴와 연결된다(Kato et al., 2019a; Muris & Ollendick, 2023). 즉, ACE는 은둔형 외톨이 경향성이 형성될 수 있는 발달적 조건을 누적적으로 만들어내는 위험요인으로 이해될 수 있다. 그러나 일부 선행연구는 가족 환경으로 은둔을 설명하기 어렵다고 보고하며 불일치한 결과를 보인다(Masuda et al., 2024; Nonaka et al., 2019). 아울러 ACE와 은둔형 외톨이 관련 현상 사이의 관계가 보고되더라도 그 관계가 어떤 심리적 기제를 통해 형성되는지는 충분히 설명되지 못했다는 한계가 있다. 이에 본 연구는 ACE가 은둔형 외톨이 경향성에 미치는 영향이 개인의 방어기제와 심리적 위험요인을 통해 간접적으로 나타날 가능성에 주목하였다.

3. 방어기제와 심리적 위험요인의 역할

동일한 아동기 역경 경험을 하더라도 어떤 개인은 일상을 회복하여 적응해나가는 반면, 어떤 개인은 타인과 외부 세계를 위협적으로 지각하고 사회적 접촉을 줄이기도 한다. 따라서 아동기 역경 경험이 은둔형 외톨이 경향성으로 이어지는 과정을 이해하기 위해서는 그 사이에서 작동하는 심리적 매개기제를 검토할 필요가 있다. 본 연구는 그 핵심 기제로 방어기제와 심리적 위험요인을 설정하였다.

먼저, 심리적 위험요인은 은둔형 외톨이 경향성을 높이는 내적 취약성으로서 은둔 행동의 동기, 타인에 대한 해석, 그리고 정서적 반응 양상을 반영하는 심리적 특성으로 간주한다. 이와 관련하여 Loscalzo 등(2022)은 기존 은둔형 외톨이 척도들이 사회적 위축이나 직업적 철회 자체에 초점을 두어 은둔과 관련된 취약성을 충분히 포착하지 못한다고 보고, 은둔형 외톨이 위험척도(Hikikomori Risk Inventory [HRI])를 개발하였으며 HRI는 대인공포증, 광장공포증, 편집증, 무기력증, 우울 정서를 하위요인으로 제시한다. 본 연구에서 이들 요인은 임상적 진단명이 아니라, 타인과 외부 세계를 위협적이거나 감당하기 어려운 대상으로 경험하게 하는 심리적 위험 차원으로 간주하며 대인관계에 대한 두려움, 외부 공간에 대한 불안, 타인에 대한 경계와 불신, 동기와 에너지 저하, 우울 정서가 사회적 접촉을 줄이는 심리적 위험요인이라고 개념화하였다.

다음으로, 방어기제는 아동기 역경 경험 이후 개인이 정서적 고통과 관계적 위협을 처리하는 암묵적 자기보호 방식이다. 방어기제는 불안과 갈등으로부터 자아를 보호하기 위해 무의식적으로 작동하는 심리적 기제이며(Freud, 1936; Cramer, 2015),

그 방식에 따라 적응적 기능을 하기도 하고 심리적 부적응을 심화시키기도 한다. 본 연구에서는 K-DSQ에 근거하여 방어기제를 적응적 방어, 미성숙한 방어, 자기-억제적 방어, 갈등-회피적 방어로 구분하였다(조성호, 1999). 적응적 방어는 유머와 승화처럼 긴장을 비교적 현실적이고 사회적으로 수용 가능한 방식으로 다루는 반면, 미성숙한 방어는 투사, 분리, 행동화, 공상, 수동공격처럼 갈등을 왜곡하거나 충동적으로 처리하는 경향을 포함한다(조성호, 1999). 자기-억제적 방어는 감정과 욕구를 억누르고 자기표현을 제한하는 방식이며, 갈등-회피적 방어는 체념과 격리를 통해 갈등 자체를 피하거나 정서적으로 분리하는 방식이다(조성호, 1999).

아동기 역경 경험은 자아 발달이 이루어지는 시기에 반복적이고 예측하기 어려운 위협으로 경험되기 때문에, 개인은 성찰적 대처보다 반사적이고 미성숙한 방식의 방어적인 방식에 의존하기 쉽다(Ferrajão et al., 2024a). 선행연구에 의하면, ACE에 노출된 개인은 예측하기 어려운 관계 환경 속에서 자신과 타인에 대한 부정적 표상을 내면화하고(Karaarslan et al., 2021), 정서적 고통과 위협에 대응하기 위해 특정한 방어기제에 의존하게 하는 경향이 있으며(Cavallo et al., 2025; Jun et al., 2015), 이러한 방어기제는 심리적 위협을 높이는 것으로 보고되었다(Cramer, 2015; Ferrajão et al., 2024b; Ma et al., 2024). 또한, ACE 점수가 높을수록 사회적 활동에의 참여 수준이 낮아지는 것으로 보고되었다(Bürgin et al., 2023).

이상의 논의를 종합하면, ACE는 방어기제의 사용 양상에 영향을 미치고, 방어기제는 심리적 위협요인을 높이거나 낮추는 방식으로 은둔형 외톨이 경향성에 관여할 가능성이 있다. 따라서 본 연구는 ACE가 은둔형 외톨이 경향성에 직접적으로 영향을 미치기보다, 방어기제와 심리적 위협요인을 거쳐 간접적으로 영향을 미친다는 구조를 검증하고자 한다. 이는 ACE와 은둔형 외톨이 경향성의 관계를 단순한 원인-결과 관계로 보지 않고, 역경 이후 형성된 자기보호적인 방어 양식과 심리적 취약성이 함께 작동하는 발달적이고 정신역동적인 과정으로 이해하려는 시도이다.

III. 연구방법

1. 연구 1: 아동기 역경 경험과 은둔형 외톨이 경향성의 구조적 관계

연구 1에서는 「한국판 은둔형 외톨이 위험 척도 타당화」(김도희, 2025) 연구에서 확보한 온라인 설문 자료 300부를 활용하였다. 전체 응답자 중 100명은 은둔형 외톨이 기준을 충족하였다. 은둔형 외톨이 기준은 현재 학교나 직장에 다니지 않고, 집 밖에서 사람들과 어울리지 않으며, 혼자 외출하는 날을 제외한 대부분의 시간을

집에서 보내는 생활이 3개월 이상 지속된 경우로 설정하였다.

측정도구의 경우, ACE는 ACE-Q(Felitti et al., 1998)를 사용하여 측정하였다. 이는 신체적 학대, 정서적 학대, 성적 학대, 신체적 방임, 정서적 방임, 부모의 별거 또는 이혼, 가정 내 폭력 목격, 부모의 물질사용 문제, 부모의 정신질환이나 자살 시도, 부모의 수감 여부를 ‘예’, ‘아니오’의 이분형으로 평정하는 척도이다. 본 연구에서는 요인분석을 통해 2요인으로 구성하여 합산 평균을 사용하였다. 은둔형 외톨이 경향성은 HQ-25(제세령 등, 2022; Teo et al., 2018)를 사용하여 고립, 사회화, 심리적 지지를 측정하였다. 심리적 위험요인은 HRI(김도희, 2025; Loscalzo et al., 2022)를 사용하여 대인공포증, 광장공포증, 편집증, 무기력증, 우울 정서를 측정하였다. 방어기제는 K-DSQ(조성호, 1999; Bond et al., 1983)를 사용하여 적응적 방어, 미성숙한 방어, 자기-억제적 방어, 갈등-회피적 방어를 측정하였다.

자료 분석은 Mplus 8, IBM SPSS 20, IBM AMOS 20을 사용하였다. 먼저 주요 변인의 기술통계와 상관을 확인하였고, 측정모형과 구조모형을 검증하였다. 또한 은둔형 외톨이 기준 층측 집단과 비교 집단 간 측정동등성과 구조경로의 동등성을 검토하였다. 매개효과 검증을 위해 팬텀 모형 접근과 5,000회 부트스트랩을 적용하였다.

2. 연구 2 : 은둔 경험에 대한 구성주의 근거이론

연구 2에서는 현재 또는 과거에 최소 3개월 이상 은둔형 외톨이 상태를 경험한 청년 9명을 대상으로 1:1 심층면담을 실시하였다. 참여자의 연령은 23세부터 34세까지였으며, 남성 6명, 여성 3명으로 구성되었다. 참여자들은 모두 청년기에 일정 기간 이상 사회적 관계와 주요 역할 수행에서 철수한 경험을 가지고 있었다.

자료수집은 온라인 또는 오프라인 방식으로 이루어졌으며, 참여자별로 1~2회의 면담을 실시하였다. 면담 시간은 회당 약 60~150분이었다. 면담에서는 아동기 및 성장 과정의 손상 경험, 정서적·관계적 반응, 방어적 자기보호 전략, 심리적 위험, 은둔 경험을 중심으로 질문하였다.

자료분석은 Charmaz의 구성주의 근거이론 절차에 따라 초기코딩, 초점코딩, 이론적 코딩의 단계로 수행되었다. 초기코딩에서는 참여자의 진술에 밀착하여 의미 있는 문장과 구절을 코드화하였고, 초점코딩에서는 반복적으로 나타나는 코드들을 통합하여 주요 범주를 구성하였다. 이론적 코딩에서는 주요 범주 간 관계를 통합하여 은둔 경험의 형성과 유지 과정을 설명하는 이론적 구조를 구성하였다.

IV. 연구결과

1. 연구 1: 아동기 역경 경험과 은둔형 외톨이 경향성의 구조적 관계

첫째, ACE, 방어기제, 심리적 위험요인, 은둔형 외톨이 경향성은 전반적으로 유의한 관계를 보였다. ACE는 적응적 방어와 부적 상관을 보였고, 미성숙한 방어, 자기-억제적 방어, 갈등-회피적 방어, 심리적 위험요인, 은둔형 외톨이 경향성과 정적 상관을 보였다. 이는 ACE가 개인의 정서적 고통과 관계적 위협을 처리하는 방식에 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

둘째, 은둔형 외톨이 기준 충족 집단과 비교 집단 간 측정동등성과 구조경로의 동등성이 확인되었다. 이는 ACE, 방어기제, 심리적 위험요인, 은둔형 외톨이 경향성 간의 관계가 특정 집단에서만 예외적으로 작동하는 것이 아니라, 전체 표본에서 유사한 방식으로 나타난다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 은둔형 외톨이 현상을 범주적 상태로만 보기보다 정도와 심각성의 차이를 갖는 연속선상의 현상으로 이해할 필요가 있음을 시사한다.

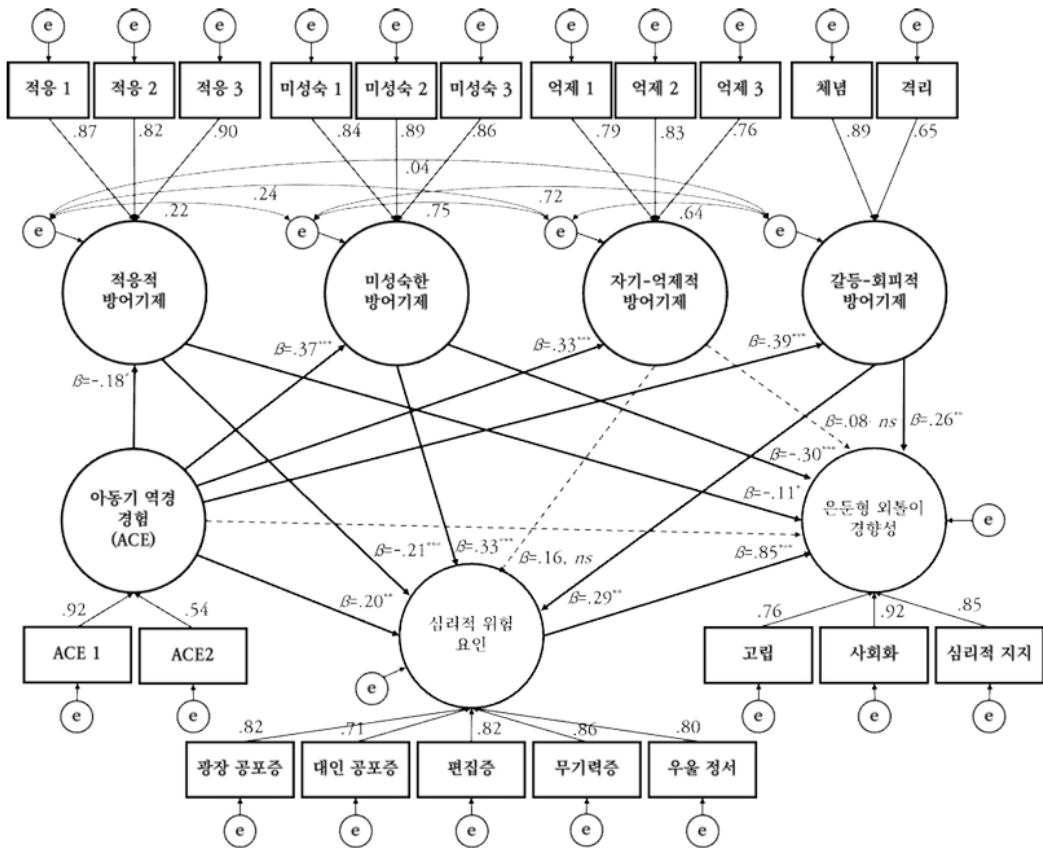
셋째, 구조모형 분석 결과, ACE는 적응적 방어에 부적 영향을 미쳤고, 미성숙한 방어, 자기-억제적 방어, 갈등-회피적 방어, 심리적 위험요인에는 정적 영향을 미쳤다. 즉 ACE에 많이 노출될수록 적응적 방어의 사용은 감소하고, 부적응적 방어의 사용과 심리적 위험은 증가하는 것으로 나타났다.

넷째, 방어기제 유형별로 심리적 위험요인과 은둔형 외톨이 경향성에 미치는 영향이 다르게 나타났다. 적응적 방어는 심리적 위험요인과 은둔형 외톨이 경향성을 낮추는 보호요인으로 작용하였다. 미성숙한 방어는 심리적 위험요인을 증가시키는 요인이었으나, 구조모형에서 은둔형 외톨이 경향성에 대한 직접경로는 부적으로 나타나 해석에 신중함이 요구되었다. 이는 다른 방어유형 및 심리적 위험요인을 함께 통제된 뒤 나타난 억제효과 또는 잔여효과로 이해할 수 있다. 자기-억제적 방어는 상관 수준에서는 은둔형 외톨이 경향성과 관련되었으나, 구조모형에서는 유의한 직접효과가 나타나지 않았다. 갈등-회피적 방어는 심리적 위험요인과 은둔형 외톨이 경향성을 높이는 중요한 위험요인으로 확인되었다.

다섯째, 심리적 위험요인은 은둔형 외톨이 경향성을 가장 강하게 예측하는 요인으로 나타났다. 이는 대인공포, 광장공포, 편집성, 무기력, 우울 정서가 외부활동과 대인관계 참여를 제한하고, 사회적 철수를 촉진하는 근접한 심리적 조건으로 기능함을 시사한다.

여섯째, 부트스트랩 분석 결과, ACE는 적응적 방어, 미성숙한 방어, 갈등-회피적

방어 및 심리적 위협요인을 경유하여 은둔형 외톨이 경향성에 간접적으로 영향을 미쳤다. 특히 ACE가 심리적 위협요인을 통해 은둔형 외톨이 경향성에 영향을 미치는 경로가 유의하였으며, ACE에 의해 감소된 적응적 방어와 증가된 미성숙한 방어 및 갈등-회피적 방어는 심리적 위협요인의 증가로 이어져 은둔형 외톨이 경향성을 높이는 것으로 나타났다. 종합하면, ACE는 은둔의 충분조건이라기보다 은둔에 취약한 심리적 토대에 기여하는 위협요인으로 이해될 수 있으며, 그 영향은 방어기제와 심리적 위협요인이라는 내적 매개 과정을 통해 발현된다고 볼 수 있다.



Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns=not significant

[그림 2] 최종 연구 모형

2. 연구 2: 은둔 경험에 대한 구성주의 근거이론

연구 2에서는 면담자료 분석을 통해 68개의 초기코딩, 23개의 초점코딩, 4개의

이론적 코딩을 도출하였다. 네 가지 이론적 범주는 ‘초기 관계에서 손상 경험’, ‘자기보호 전략으로 철회’, ‘상처 가능성을 예기하며 관계와 역할에서 계속 물러남’, ‘은둔 경향을 조율하는 중재조건’이다.

첫째, 참여자들은 성장 과정에서 초기 관계에서 손상 경험을 보고하였다. 이는 강압적 가족 구조, 정서적 방임, 심리적 위축, 또래관계에서의 주변화 경험으로 구성되었다. 참여자들에게 가정은 정서적 보호와 사회화를 제공하는 공간이라기보다, 만성적인 긴장과 무력감을 경험하게 하는 공간으로 지각되었다. 또한 또래관계에서도 배제, 괴롭힘, 신뢰했던 친구의 배신 등을 경험하면서 관계는 안전한 지지 자원이 아니라 상처를 줄 수 있는 대상으로 의미화되었다.

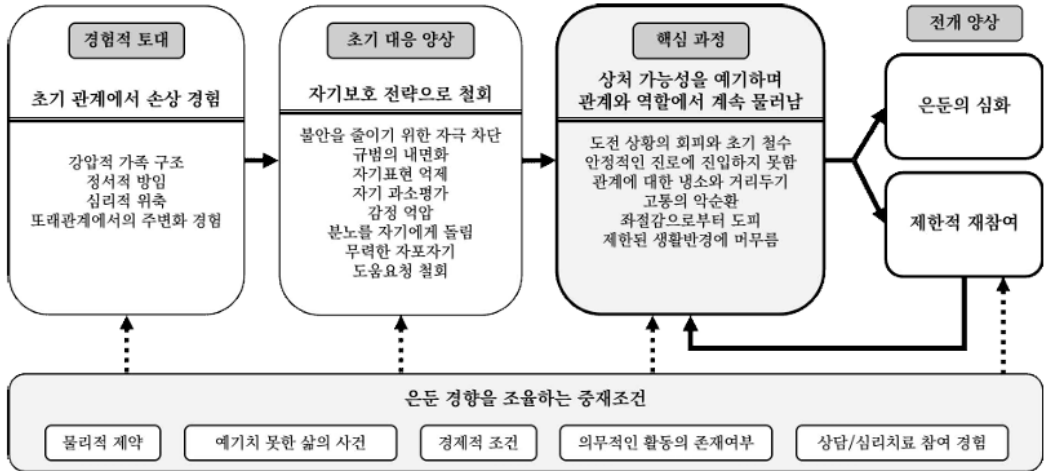
둘째, 참여자들은 이러한 관계 손상에 대응하기 위해 자기보호 전략으로 철회를 형성하였다. 구체적으로 불안을 줄이기 위한 자극 차단, 규범의 내면화, 자기표현 억제, 자기 과소평가, 감정 억압, 분노를 자기에게 돌림, 무력한 자포자기, 도움요청 철회가 나타났다. 이러한 전략은 단기적으로 갈등과 상처를 줄이는 데 도움이 되었으나, 장기적으로는 관계 안에서 자신의 욕구와 감정을 표현하고 조율하는 능력을 제한하였다.

셋째, 이러한 자기보호 전략은 성인기 발달과업과 사회적 역할 장면에서 상처 가능성을 예기하며 관계와 역할에서 계속 물러남으로 구체화되었다. 참여자들은 새로운 역할 수행에서의 미숙함을 자신의 부족함으로 해석하고, 상처받기 전에 미리 포기하거나 철수하였다. 또한 안정적인 진로에 진입하지 못하고, 관계에 대한 냉소와 거리두기를 보였으며, 관계 축소와 정서적 고통이 서로를 강화하는 고통의 악순환을 경험하였다. 이 과정에서 학업이나 직장을 중단하고, 사람들과의 교류를 끊고, 제한된 생활세계에 머무르게 되었다.

넷째, 은둔의 심화 또는 제한적 재참여는 은둔 경향을 조율하는 중재조건에 의해 달라졌다. 주요 중재조건은 물리적 제약, 예기치 못한 삶의 사건, 경제적 조건, 의무적인 활동의 존재 여부, 상담 및 심리치료 참여 경험이었다. 예를 들어 지역사회 지원체계의 부재나 이동의 불편은 외부 도움을 받기 어렵게 만들어 은둔을 심화시켰고, 생계유지와 같은 경제적 조건은 최소한의 외부 활동을 촉진하기도 하였다. 상담과 심리치료는 현실 문제를 즉각 해결해주지는 못했지만, 자신의 경험과 감정을 새롭게 이해하고 표현의 필요성을 인식하게 하는 계기로 작용하기도 하였다.

연구 2의 핵심은 은둔이 단순한 외출 감소나 대인관계 회피가 아니라, 반복된 관계 손상 이후 형성된 자기보호적 철수의 과정이라는 점이다. 참여자들은 관계와 역할에서 물러나면 불안과 상처 가능성이 줄어들 것이라고 기대했으나, 관계와 역할이

축소될수록 정서적 지지와 도움요청의 기회도 줄어들었고, 고립감과 우울, 무기력은 심화되었다. 그 결과 은둔은 관계 손상, 자기보호 전략, 심리적 위협, 역할 철수가 서로 연결되어 유지되는 과정으로 나타났다.



[그림 3] ACE가 은둔형 외톨이 경향성으로 이어지는 경험 구조

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 ACE와 은둔형 외톨이 경향성의 관계에서 방어기제와 심리적 위협요인의 역할을 검토하고, 은둔 경험자가 자신의 성장 과정과 은둔 생활을 어떻게 경험하고 의미화하는지 탐구하였다. 이를 위해 구조방정식 모형을 활용한 연구 1과 구성주의 근거이론을 적용한 연구 2를 수행하였다.

연구 1의 결과, ACE는 방어기제, 심리적 위협요인, 은둔형 외톨이 경향성과 전반적으로 유의한 관계를 보였다. ACE는 적응적 방어를 낮추고, 미성숙한 방어, 자기-억제적 방어, 갈등-회피적 방어, 심리적 위협요인을 높였다. 적응적 방어는 심리적 위협요인과 은둔형 외톨이 경향성을 낮추는 보호요인으로 작용한 반면, 갈등-회피적 방어와 심리적 위협요인은 은둔형 외톨이 경향성을 높이는 주요 요인으로 나타났다. 심리적 위협요인은 은둔형 외톨이 경향성을 가장 강하게 예측하였다. 또한 ACE가 은둔형 외톨이 경향성에 미치는 영향은 방어기제와 심리적 위협요인을 통해 간접적으로 나타났다.

연구 2의 결과, 청년 은둔 경험자들의 은둔 과정은 ‘초기 관계에서 손상 경험’에서 출발하여 ‘자기보호 전략으로 철회’를 형성하고, 이후 ‘상처 가능성을 예기하며 관계와 역할에서 계속 물러남’으로 구체화되며, 물리적 제약, 예기치 못한 삶의 사건, 경제적 조건, 의무적 활동, 상담 및 심리치료 경험에 따라 은둔의 심화 또는 제한적 재참여로 전개되는 구조로 나타났다. 이는 ACE, 방어기제, 심리적 위험요인, 은둔형 외톨이 경향성의 양적 구조가 실제 삶의 맥락에서 손상 경험, 자기보호 전략, 관계와 역할에서의 철회, 생활세계의 축소로 경험되고 있음을 보여준다.

2. 시사점

첫째, 본 연구는 은둔형 외톨이 경향성을 범주적 상태가 아니라 연속적 특성으로 이해할 필요가 있음을 보여주었다. 은둔형 외톨이 기준을 충족하는 사람뿐 아니라, 아직 장기 은둔 상태에 이르지 않았더라도 사회적 고립, 사회화의 어려움, 심리적 지지 결핍을 보이는 개인은 예방적 지원의 대상이 될 수 있다. 따라서 학교, 대학, 지역사회 상담 장면에서는 잦은 결석, 또래관계 단절, 진로 회피, 과도한 자기비난, 무기력, 낮은 심리적 지지 등을 은둔형 외톨이 경향성의 초기 신호로 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 ACE가 은둔형 외톨이 경향성의 직접적 원인이라기보다, 방어기제와 심리적 위험요인을 통해 은둔에 취약한 심리적 기반을 형성할 수 있음을 확인하였다. 따라서 은둔형 외톨이 경향성을 이해할 때 단순히 과거의 역경 경험 유무만을 확인하는 데 그치지 않고, 그 경험이 개인의 정서조절 방식, 자기보호 전략, 타인에 대한 신뢰, 도움요청 가능성에 어떤 영향을 미쳤는지를 함께 살펴보아야 한다.

셋째, 갈등-회피적 방어와 자기보호 전략은 상담 및 교육 장면에서 중요한 개입 표적이 될 수 있다. 은둔 행동은 단순한 회피나 무기력으로만 해석되어서는 안 된다. 참여자들에게 관계와 역할에서 물러나는 행동은 반복된 상처 경험 이후 불안, 수치심, 실패 가능성을 줄이기 위한 자기보호 방식으로 기능하였다. 따라서 상담자는 내담자의 철회가 어떤 고통을 덜어주었는지, 동시에 그 방식이 현재 어떤 관계와 역할의 가능성을 제한하고 있는지를 함께 탐색할 필요가 있다.

넷째, 은둔형 외톨이 경향성이 높은 개인에 대한 개입에서는 심리적 위험요인의 조기 선별이 중요하다. 대인공포, 광장공포, 편집성, 무기력, 우울 정서는 사회적 접촉을 줄이고 외부 세계로부터 철회하려는 경향을 강화할 수 있다. 따라서 은둔 위험이 높은 개인에게는 정서 인식과 표현, 관계에서의 안전감 형성, 점진적 외부활동 참여, 학업·직업·대인관계 역할로의 단계적 재참여를 지원하는 개입이 필요하다.

다섯째, 은둔형 외톨이 지원은 개인 상담이나 심리치료만으로 충분하지 않다. 연구 2에서 물리적 제약, 경제적 조건, 의무적 활동의 존재, 상담 및 심리치료 경험이 은둔의 심화와 회복 가능성을 조율하는 조건으로 나타난 것처럼, 은둔 지원은 가족, 지역사회, 경제적 조건, 직업 및 생활지원이 통합적으로 고려되는 다층적 접근 위에서 이루어질 필요가 있다.

3. 연구의 한계 및 후속연구 제언

본 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째, 연구 1은 횡단자료에 기초하였고 연구 2는 참여자의 회고적 면담자료에 근거하였으므로, 은둔형 외톨이 경향성이 시간에 따라 어떻게 변화하는지 직접 확인하기 어렵다. 후속연구에서는 종단자료를 활용하여 방어기제와 심리적 위험요인이 은둔형 외톨이 경향성에 선행하는지, 은둔 이후 심리적 위험이 다시 강화되는지 확인할 필요가 있다.

둘째, 심리적 위험요인과 은둔형 외톨이 경향성 간 상관성이 높게 나타났으므로, 후속연구에서는 두 구성개념의 경계를 더 정교하게 검토할 필요가 있다. 자기보고식 척도뿐 아니라 임상면담, 외출 빈도, 대면 접촉 범위, 학업·직업 역할 수행 여부, 가족 외 관계망 등 행동적 지표를 함께 활용할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 사용한 ACE-Q는 주로 가정 내 학대, 방임, 가족 기능장애를 측정하므로, 학교폭력, 또래관계 배제, 교사와의 부정적 경험 등 학교 및 또래 맥락의 역경 경험을 충분히 반영하지 못할 수 있다. 후속연구에서는 가정 ACE와 학교 ACE를 함께 고려하여 은둔형 외톨이 경향성의 발달적 경로를 검토할 필요가 있다.

다섯째, 표본의 대표성에도 제한이 있다. 연구 1은 온라인 설문에 응답 가능한 성인을 대상으로 하였고, 연구 2의 참여자 역시 온라인 커뮤니티와 SNS를 통해 모집되었다. 따라서 현재 매우 깊은 고립 상태에 있거나 자신의 경험을 언어화하기 어려운 은둔 경험자는 충분히 포함되지 않았을 수 있다. 또한, 본 연구는 청년기 은둔 경험자를 중심으로 수행되었으므로, 청소년기·청년기·중장년기 은둔의 형성 및 유지 과정이 어떻게 다른지도 비교할 필요가 있다.

4. 결론

본 연구는 은둔형 외톨이 경향성이 단순히 외부활동의 감소나 대인관계 회피라는 행동적 양상만으로 설명되기 어렵다는 점을 보여주었다. 은둔은 반복된 관계 손상과 정서적 고통 속에서 자신을 보호하기 위해 형성된 철수의 방식으로 이해될 수 있다. 이러한 철수는 단기적으로 불안과 상처 가능성을 낮추는 기능을 하지만, 시간이

지날수록 정서적 지지, 도움요청, 관계 조율, 학업과 직업 역할에 참여할 기회를 줄이며 생활세계를 좁히는 방향으로 작용할 수 있다.

결국 은둔형 외톨이 경향성에 대한 개입은 은둔 행동 자체를 문제시하는 데서 출발하기보다, 그 행동이 어떤 관계 손상과 심리적 고통 속에서 형성되었는지를 이해하는 데서 시작되어야 한다. 상담 및 교육 현장에서는 은둔형 외톨이 경향성을 보이는 개인의 심리적 위험을 조기에 선별하고, 갈등-회피적 방어와 자기보호 전략을 이해하며, 안전한 관계 안에서 정서 인식과 표현, 점진적 역할 참여를 촉진할 필요가 있다. 더 나아가 은둔형 외톨이 지원은 개인의 심리치료뿐 아니라 가족, 지역사회, 경제적 조건, 직업 및 생활지원이 통합된 다층적 체계 속에서 이루어져야 한다.

참 고 문 헌

지면의 한계로 생략함.

학교조직 변화에 대응하는 30대 초등교사의 조직정체성 이해 : 감정 경험을 중심으로

박수현

전남대학교 대학원 교육학과
(교육행정 전공/ 지도교수 : 엄민호)

I. 서론

1. 연구의 필요성

학교를 둘러싼 대내외 환경이 빠르게 변화하고 있다. 코로나19 팬데믹 이후 교육정책 전환이 가속화되었고 학령인구 감소, 인공지능을 비롯한 디지털 기술의 발전, 교육활동 보호 요구의 확대, 학부모와의 관계 변화, 행정업무의 복잡화 등은 학교조직의 운영 방식과 교사의 직무 수행 조건을 변화시키고 있다. 이에 따라 교사는 단순한 업무 적응을 넘어, 변화된 학교조직 안에서 자신의 역할과 책임, 관계의 경계를 새롭게 해석하고 조정해야 하는 상황에 놓여 있다.

이러한 변화 속에서 30대 초등교사는 오늘날 젊은 세대가 중시하는 가치와 감각을 일정 부분 맞닿아 있는 집단으로 이해될 수 있다. 선행연구들은 MZ세대 또는 Z세대 구성원들이 일과 삶의 균형, 공정성, 자율성, 보상, 조직몰입, 이직의도 등을 중요하게 인식한다고 설명해 왔다(권오영, 2023; 이수연, 김영국, 2022; 정선임 외, 2023). 30대 초등교사 역시 이러한 직업 가치가 형성되고 부각되어 온 사회적 맥락 속에서 교직 생활을 시작하고 지속해 왔다는 점에서, 다른 직업군의 젊은 세대와 일정한 연관성을 지닌 조직 인식을 갖는다고 볼 수 있다. 그러나 위의 직업 가치가 해석되고 실천되는 공간은 일반 기업조직이나 행정조직이 아니라 학교조직이다. 학교는 공적 교육목적을 수행하는 조직인 동시에 교사의 전문적 판단과 자율성이 중요한 공간이며(Mintzberg, 1983; Hoy & Miskel, 2013), 교사의 일은 학생, 학부모, 동료교사, 관리자와의 관계 속에서 이루어진다(손준중, 2011). 따라서 초등교사가 일과 삶의 균형이나 자율성을 중시

하는 것은 단순한 직업 선호의 문제가 아니라, 학교조직 안에서 자신의 역할과 책임을 어디까지로 이해할 것인가의 문제로 이어진다. 특히 초등교사는 담임교사로서 학생의 학습, 생활지도, 정서적 돌봄, 학부모 소통, 학급 운영을 포괄적으로 담당한다는 점에서 역할과 책임의 경계가 쉽게 확장된다.

이러한 맥락에서 이 연구는 초등교사의 변화를 ‘세대 특성’이 아니라 학교조직 안에서 교사가 자신을 어떤 구성원으로 이해하는가의 문제로 살펴보고자 한다. 이를 위해 주목하는 개념은 조직정체성이다. 조직정체성은 조직 구성원들이 ‘우리는 누구인가’ 라는 질문에 대해 구성하는 공유된 이해이며, 조직을 어떤 존재로 인식하고 그 안에서 자신을 어떻게 위치 짓는가와 관련된 해석의 틀이다(권중생, 2010; 최선규, 김선조, 2019). 이 개념은 조직이 변화하는 상황에서 더욱 중요해진다. 조직 변화는 구성원이 기존에 믿어 왔던 조직의 의미와 가치, 그리고 그 안에서의 자기 위치를 다시 해석하도록 요구하기 때문이다. 학교조직 변화 역시 교사에게 학교가 어떤 조직인지, 교사는 그 안에서 어떤 책임을 져야 하는지, 어디까지를 자신의 역할로 받아들여야 하는지를 다시 묻게 한다. 따라서 학교조직 변화 속 교사의 조직정체성은 교사가 변화한 학교조직을 어떻게 해석하고, 그 안에서 자신의 역할과 책임을 어떻게 조정해 가는지를 이해하는 데 중요한 개념이다.

여기서 이 연구는 조직정체성이 구성 및 재구성되는 과정을 이해하기 위해 교사의 감정 경험에 주목한다. 학교조직의 변화는 교사에게 단순한 제도 변화나 업무 조정의 차원으로만 경험되지 않는다. 변화는 불안, 분노, 억울함, 무력감, 보람, 책임감과 같은 감정으로 체감되며, 이러한 감정은 교사가 학교조직을 어떻게 이해하고 자신의 역할을 어떻게 조정하는지를 드러내는 중요한 단서가 된다.

교사의 감정 경험이 개인적 반응을 넘어 학교조직의 조건과 맞물려 있다는 점은 2023년 ‘서이초 사건’¹⁾ 이후 초등교사들의 집단적 반응을 통해 더욱 분명하게 드러났다. 초등교사들이 학교조직 안에서 경험해 온 감정은 개별 교사의 사적인 반응에 머물지 않고 집단적으로 표면화되었고, 관련 연구에서는 교사들이 겪은 슬픔, 분노, 우울감, 공포 등 복합적 감정이 교사 자신과 동료 교사의 취약성을 사회구조적으로 성찰하게 했다고 분석하였다(강윤주, 손준중, 2024). 나아가 교권보호 요구, 교원단체 및 교사노조 가입, 법률 지원과 상담 등 직업적 안전망에 대한 교사들의 관심은 교사의 감정이 개인적 반응에 그치지 않고 학교조직에 대한 인식과 조직 안팎의 관계망 형성 과정에 영향을 미칠 수 있음을 보여준다(안지혜, 2026).

1) 서이초 사건은 이 연구의 주요 면담자료의 수집 기간인 2023년 1월~4월 이후인 7월에 발생한 사건으로, 연구 참여자들의 면담 진술을 직접적으로 발생시킨 사건이라기보다 초등교사의 감정 경험과 조직적 취약성이 사회적으로 가시화된 후속 맥락으로 이해할 필요가 있다.

그러나 기존 교육행정학 연구에서는 교사의 감정을 주로 감정노동, 직무 스트레스, 소진, 효능감, 헌신 등의 변인을 중심으로 측정하거나, 직무만족과 조직성과에 영향을 미치는 요인으로 다루어 왔다. 이러한 연구들은 교사의 감정을 설명하는 실증적 기반을 제공했다는 점에서 의미가 있다. 하지만 학교조직 변화 속에서 교사들이 감정을 어떻게 경험하고, 그 감정이 학교조직과 그 안에서 자기 위치를 이해하는 방식에 어떻게 개입하는지를 드러내는 데에는 한계가 있다.

이에 이 연구는 학교조직 변화에 대응하는 과정에서 30대 초등교사가 감정 경험을 통해 조직정체성을 어떻게 구성하고 재구성하는지 이해하고자 한다. 30대 초등교사는 초임기를 지나 일정한 교직 경험을 축적한 집단인 동시에, 2010년대 이후 초등학교 조직을 둘러싼 제도적·사회적 변화가 누적되는 과정을 교직 생애 초·중반에 비교적 직접적으로 경험해 온 집단이다. 이들은 학교조직의 규범과 업무 구조를 어느 정도 경험한 중간 경력 교사이면서 장기적인 교직 생애를 본격적으로 전망하기 시작하는 위치에 있다. 이러한 점에서, 30대 초등교사는 학교조직 변화 속에서 나타나는 교사들의 감정 경험과 조직정체성의 재구성 과정을 살펴보기에 적합한 연구대상이다. 특히 이들의 감정 경험은 학교조직 변화가 교사에게 단순한 외부 환경의 변화가 아니라, 자신의 역할과 책임을 다시 해석하고 교사로서의 자기이해를 조정하게 하는 과정임을 보여줄 수 있다. 따라서 이 연구는 30대 초등교사의 감정 경험을 통해 오늘날 초등학교 조직 변화에 대응하는 과정에서 교사들의 조직정체성이 어떻게 구성되고 재구성되는지를 살펴보고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

이 연구의 목적은 학교조직 변화에 대응하는 과정에서 30대 초등교사가 감정 경험을 통해 조직정체성을 어떻게 구성 및 재구성해 가는지를 이해하고, 그 의미구조를 밝히는 데 있다. 연구목적 달성을 위해 설정한 연구문제는 세 가지이다.

첫째, 30대 초등교사들은 학교조직 변화를 어떻게 인식하고 체감하며, 이를 어떠한 감정 경험으로 의미화하는가?

둘째, 학교조직 변화에 대응하는 과정에서 30대 초등교사의 조직정체성은 어떻게 구성 및 재구성되는가?

셋째, 감정 경험을 중심으로 볼 때 30대 초등교사의 조직정체성은 어떠한 의미구조로 드러나는가?

II. 이론적 배경

1. 핵심 용어의 규정

이 연구에서 다루는 핵심 용어는 학교조직 변화, 30대 초등교사, 조직정체성, 감정 경험이다. 이 네 개념은 학교조직 변화 속에서 30대 초등교사가 감정 경험을 통해 자신의 조직정체성을 구성 및 재구성하는 과정을 이해하기 위한 분석적 개념이다.

먼저 학교조직 변화는 특정 정책의 도입이나 행정 절차의 변화에 국한되지 않고, 학교 안에서 교사의 업무, 역할 기대, 관계 맺기 방식, 책임의 경계가 새롭게 조정되는 과정으로 이해된다. 이 연구는 학령인구 감소, 디지털 전환, 교육활동 보호 요구, 학부모 관계 변화, 행정업무의 복잡화 등과 같은 학교조직 변화가 교사의 일상 속에서 어떻게 체감되고, 감정적으로 경험되며, 역할과 책임에 대한 이해로 의미화되는지에 주목한다.

다음으로 30대 초등교사는 이 연구에서 학교조직 변화의 누적 과정을 교직 생애의 초·중반에 경험해 온 사례적 집단이다. 이들은 2010년대 이후 교원능력개발평가, 학생 권리 담론, 학교 안전과 아동학대 대응 체계, 코로나19 이후 디지털 전환, 교육활동 보호 요구 등이 학교현장에 누적되는 시기에 교직에 입문하고 경력을 형성해 왔다. 그와 동시에 이들은 담임교사, 업무 담당자, 동학년 구성원, 보직교사 등 다양한 위치에서 학교조직의 규범과 업무 구조를 경험해 왔다. 이러한 점에서 30대 초등교사는 젊은 세대의 직업 가치관과 초등학교 조직의 특수성이 교차하는 위치에서 학교조직 변화를 경험하는 집단이며, 조직정체성의 구성 및 재구성을 살펴보기에 적합한 연구대상이다.

이 연구의 핵심 개념인 조직정체성은 조직 구성원들이 ‘우리 조직은 어떤 조직인가’, ‘나는 이 조직 안에서 누구인가’라는 질문에 대해 구성하는 이해와 관련된다. Albert와 Whetten의 논의에 따르면 조직정체성은 조직 구성원들이 조직에 대해 중심적이고, 다른 조직과 구별되며, 시간의 흐름 속에서도 지속된다고 인식하는 특성과 관련된다. 이후 조직정체성 논의는 조직에 대한 공유된 이해를 넘어, 구성원이 조직과 자신을 어떻게 연결 짓고, 조직 안에서 자신을 어떻게 위치 짓는가의 문제로 확장되어 왔다. 다만 이 연구에서 말하는 조직정체성은 특정 학교의 고유한 이미지나 학교 구성원 전체가 공유하는 집단 정체성보다, 초등교사가 학교조직 안에서 자신을 어떤 구성원으로 이해하는가에 초점을 둔다. 즉 초등교사가 학교조직의 구성원으로서 자신을 어디에 위치 짓고, 학교조직과 어떤 관계를 맺으며, 학교조직의 요구와 기대를 어디까지 자신의 역할과 책임으로 받아들이는가에 대한 자기이해를 의미한다.

마지막으로 감정 경험은 학교조직 변화 속에서 교사가 느낀 정서적 반응이 구체적인 상황, 관계, 역할 인식과 연결되어 의미화된 경험을 뜻한다. 이 연구가 주목하는 것은 교사의 내면에 존재하는 불안, 억울함, 무력감, 보람과 같은 감정 그 자체보다, 학교조직 변화 속에서 면담을 통해 표현되고 해석된 감정 경험이다. 이러한 감정 경험은 학교조직 변화가 교사에게 어떤 부담, 갈등, 책임, 가능성 등으로 다가오는지를 드러내며, 그 속에서 교사가 자신의 위치와 역할을 어떻게 해석하는지를 보여주는 중요한 단서가 된다.

2. 조직정체성과 감정 경험의 분석 관점

이 연구의 분석 관점은 학교조직 변화가 감정 경험을 통해 체감되고, 그 감정 경험 속에서 교사의 조직정체성이 구성 및 재구성된다는 데 있다.

먼저 학교조직 변화는 외부 환경 변화나 정책 도입에서 시작될 수 있지만, 실제 학교 안에서는 구성원들의 해석과 반응을 거쳐 구체화된다. Bolman과 Deal(2017)은 조직을 구조적·인적자원적·정치적·상징적 관점에서 다차원적으로 이해할 필요가 있다고 보았으며(Bolman & Deal, 2017), Fullan(2007)은 교육 변화가 외형적 제도 도입에 그치는 것이 아니라 구성원들이 변화의 의미를 해석하고 실행하며 지속해 가는 과정이라고 보았다(Fullan, 2007). 이 연구는 학교조직 변화의 과정을 ①변화 압력의 발생, ②조직 구성원의 해석과 반응, ③역할·관계·실천 방식의 조정으로 파악한다. 즉 변화는 학교 밖에서 주어진 정책이나 사회적 요구에 머무르지 않고, 교사가 그 변화를 자신의 학교생활 속에서 어떻게 이해하고 반응하며, 역할과 책임의 범위를 어떻게 조정하는가를 통해 실제 의미를 갖게 된다.

조직정체성 이론은 이러한 과정을 이해하는 틀을 제공한다. 초기 조직정체성 논의가 조직의 중심적·구별적·지속적 특성에 주목했다면(Albert & Whetten, 1985) 이후 논의는 조직정체성을 고정된 실체로 보기보다 조직 변화, 구성원의 해석, 조직문화, 담론과 상호작용 속에서 구성되고 재구성되는 과정으로 이해해 왔다(Pratt, 2000; Brown, 2022). 이러한 관점은 학교조직 변화 속에서 교사가 학교를 어떤 조직으로 이해하고, 그 안에서 자신을 어떤 구성원으로 위치 짓는지를 분석하는 데 유용하다.

감정 경험은 바로 이 지점에서 조직정체성과 연결된다. 교사는 학교조직 변화를 인지적으로 판단하는 데 그치지 않고, 불안, 부담, 억울함, 무력감, 보람, 위안과 같은 다양한 감정으로 체감한다. 이러한 감정은 변화 이후에 나타나는 부수적 반응에 머무르지 않고, 교사가 학교조직 안에서 자신의 위치와 역할, 조직과의 관계를 어떻게 이해하고 있는지를 드러내는 해석적 단서가 된다. 즉 감정은 조직정체성의 구성 및

재구성 과정을 이해하는 중요한 매개로 작용한다. 따라서 교사의 감정 경험은 학교조직 변화가 교사에게 어떻게 체감되는지, 그리고 그 변화 속에서 조직정체성이 어떻게 구성 및 재구성되는지를 이해하기 위한 중요한 분석 통로가 된다.

3. 선행연구의 한계와 이 연구의 위치

선행연구는 이 연구의 핵심 축에 따라 세 가지 흐름으로 검토할 수 있다. 첫째, 학교조직 변화와 젊은 세대 초등교사에 관한 연구이다. 둘째, 교사 정체성과 조직정체성에 관한 연구이다. 셋째, 교사 감정 경험에 관한 연구이다.

첫째, 학교조직 변화와 젊은 세대 초등교사 연구는 학교조직 변화의 조건과 30대 초등교사의 위치를 이해하는 데 중요한 기반을 제공한다. 학교조직 변화 연구는 외부 환경과 정책 변화가 학교 운영 방식, 학교문화, 교사의 역할과 경험에 어떤 변화를 가져왔는지를 설명해 왔다. 또 젊은 세대 초등교사 연구는 일과 삶의 균형, 안정성, 공정한 업무 배분, 명확한 규정, 한 사람으로서의 존중 등이 새로운 교직 인식의 중요한 요소로 부각되고 있음을 보여 주었다. 그러나 이러한 논의는 주로 정책 효과나 학교 운영 방식, 세대 차이와 직무 인식에 초점을 두었기 때문에 학교조직 변화가 30대 초등교사의 감정 경험을 거쳐 조직정체성의 구성 및 재구성으로 이어지는 과정을 통합적으로 설명하는 데에는 한계가 있다.

둘째, 교사 정체성과 조직정체성 연구는 교사의 자기이해를 분석하는 이론적 기반을 제공한다. 교사 정체성 연구는 교사가 자신을 어떤 교사로 이해하는지, 교직의 가치와 의미를 어떻게 받아들이는지, 교육환경 변화 속에서 교사 역할을 어떻게 조정하는지를 설명해 왔다. 한편 조직정체성 연구는 조직 구성원이 조직을 어떻게 이해하고, 조직과 자신을 어떻게 연결 지으며, 그 안에서 자신을 어떻게 위치 짓는지를 분석해 왔다. 그러나 교사 관련 정체성 논의에서는 교사 정체성, 교직 정체성, 역할 정체성 논의가 상대적으로 많이 이루어졌고, 2010년 이후 초등학교 조직을 둘러싼 변화 속에서 30대 초등교사가 구성 및 재구성하는 조직정체성을 통합적으로 설명한 연구는 제한적이다.

셋째, 교사 감정 연구는 교사의 감정이 학교조직의 규범과 관계 구조 속에서 형성된다는 점을 보여 주었다. 기존 연구들은 감정노동, 직무 스트레스, 소진, 직무만족, 교사-학생 관계, 학부모 관계 등을 중심으로 교사의 감정을 분석해 왔으며, 학교폭력 사안, 학부모 민원, 교권침해, 역할 모호성 등이 교사에게 불안, 압박감, 무력감, 소진 등을 유발할 수 있음을 설명하였다. 이러한 연구들은 교사의 감정을 이해하는 데 중요한 실증적 기반을 제공했지만, 감정을 주로 직무 수행이나 소진에 영향을 미치는 요인으로 다루어 왔다. 따라서 학교조직 변화 속에서 교사가 감정을

어떻게 언어화하고 의미화하며, 그 감정 경험이 조직 안에서 자신의 위치와 역할을 이해하는 방식에 어떻게 개입하는지는 더 살펴볼 필요가 있다.

이에 이 연구는 학교조직 변화 속에서 30대 초등교사의 감정 경험을 중요한 해석적 단서로 삼아, 이들이 학교조직 안에서 자신을 어떤 구성원으로 이해하고 조직정체성을 어떻게 구성 및 재구성하는지를 탐색하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구방법

이 연구는 학교조직 변화에 대응하는 과정에서 30대 초등교사의 조직정체성이 어떻게 구성 및 재구성되는지를 이해하기 위해 질적 연구방법을 적용하였다. 특히 교사들이 학교조직 변화를 어떻게 체감하고 의미화하는지, 감정 경험 속에서 자신과 학교조직의 관계, 역할과 책임의 범위를 어떻게 이해하는지를 살펴보기 위해 van Manen의 해석학적 현상학을 연구 접근으로 채택하였다.

이 연구에서 감정은 교사의 내면에 존재하는 심리 상태 그 자체보다, 학교조직 변화 속에서 면담을 통해 언어화되고 의미화된 ‘감정 경험’으로 이해된다. 이에 따라 분석은 교사들이 어떤 관계, 업무, 역할 기대, 책임의 경계 속에서 감정을 말하는지, 그리고 그 감정 경험이 학교조직 안에서 자신의 위치와 역할을 이해하는 방식과 어떻게 연결되는지를 해석하는 데 초점을 두었다.

2. 연구 참여자 선정 및 자료 수집

연구 참여자는 목적 표집을 통해 선정하였다. 이 연구의 참여자는 2010년 이후 초등학교 조직을 둘러싼 제도적·사회적 변화를 교직 입문과 경력 형성 과정에서 경험해 온 30대 초등교사 9명이다. 이들은 초임기를 지나 일정한 교직 경험을 축적했으며, 수업, 생활지도, 학급운영, 학부모 소통, 업무 수행, 동료 관계 등 학교생활의 주요 영역을 경험해왔다. 참여자 선정 시에는 근무지역의 다양성, 일정한 교직경력과 조직 내 역할 경험, 그리고 자신의 감정을 구체적으로 서술할 수 있는 심층적 소통 가능성을 고려하였다. 최종 참여자는 교직경력 9년에서 11년에 해당하는 30대 초등교사 9명으로 구성되었으며, 모두 보직교사 경험을 지니고 있어 학교조직의 업무 구조와 역할 기대를 비교적 구체적으로 진술할 수 있는 집단으로 판단하였다.

자료 수집은 2023년 1월부터 4월까지 반구조화된 심층면담을 중심으로 이루어졌다. 면담에서는 학교조직 변화에 대한 인식, 변화와 관련된 구체적 학교생활 장면, 그

과정에서의 감정 경험, 역할과 책임에 대한 이해, 학교조직과의 관계 인식을 탐색하였다. 면담은 참여자의 진솔 흐름에 따라 개방적으로 진행되었으며, 필요할 경우 전화, 문자, 화상회의(Zoom) 등을 활용해 보충 확인을 실시하였다. 이 연구는 IRB 승인을 거쳐 진행되었으며, 연구 참여자에게 연구 목적과 절차, 자료 활용 방식, 익명성 보장, 참여 철회 가능성을 안내한 뒤 자발적 동의를 받아 자료를 수집하였다.

3. 자료 분석

자료 분석은 van Manen의 해석학적 현상학 분석 절차를 바탕으로 이루어졌다. 연구자는 면담 전사본을 반복적으로 읽으며, 참여자들이 학교조직 변화를 어떤 학교생활 맥락에서 말하는지, 그 변화가 어떤 감정 경험으로 의미화되는지, 그리고 그 경험 속에서 자신의 역할과 책임, 조직 내 위치를 어떻게 이해하고 조정하는지를 살펴보았다.

분석 과정에서는 감정 단어만을 따로 추출하지 않고, 감정이 표현된 상황과 관계, 업무, 역할 인식, 자기이해 맥락을 함께 검토하였다. 이후 학교조직 변화에 대한 인식, 감정 경험, 역할과 책임의 경계, 조직 내 위치, 학교조직과의 관계 이해가 드러나는 진술을 중심으로 의미단위를 도출하고 주제를 구성하였다. 이 과정에서 학교조직 변화는 경제적·사회적·문화적·정치적 차원으로 정리되었으며, 이는 참여자들이 학교조직 변화를 학교생활 속에서 어떻게 체감하고 의미화하는지를 설명하기 위한 분석 차원으로 활용되었다. 마지막으로 조직정체성의 의미구조를 해석하기 위해 van Manen의 실존적 탐구 주제인 공간성, 관계성, 신체성, 시간성을 참고하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 30대 초등교사가 체감한 학교조직 변화

30대 초등교사들에게 학교조직 변화는 예산과 사업의 확대, 학교 역할의 확장, 교직 문화와 관계의 변화, 의사결정 구조의 변화가 학교생활의 구체적인 장면 속에서 체감되는 경험이었다. 즉 변화는 학교조직 밖에서 주어진 정책이나 사회적 요구에 머무르지 않고, 교사가 자신의 일상 속에서 역할과 책임의 범위를 다시 판단하게 하는 조건으로 나타났다. 분석 결과, 30대 초등교사가 체감한 학교조직 변화는 크게 경제적, 사회적, 문화적, 정치적 차원으로 드러났다.

먼저 경제적 차원에서 연구 참여자들은 예산과 목적성 사업의 확대를 학교조직

변화의 중요한 양상으로 인식하였다. 코로나19 이후 기초학력 지원, 에듀테크, 교육복지, 학생 맞춤형 지원과 관련된 예산과 사업이 늘어나면서, 학교와 교사가 활용할 수 있는 자원의 범위는 확대되었다. 그러나 동시에 예산을 활용하기 위해 사업을 기획하고, 집행하며, 증빙하고, 결과를 설명해야 하는 책임도 함께 커졌다. 따라서 경제적 차원의 변화는 단순한 재정 지원의 확대라기보다, 자율적 예산 운용의 기회가 확대되는 만큼 책무성도 교사 개인에게 가까워지는 과정으로 체감되었다.

사회적 차원에서 학교조직 변화는 학교 역할의 확장으로 나타났다. 연구 참여자들은 오늘날 초등학교가 지식 전달을 넘어 돌봄, 복지, 안전, 다양성 교육, 정서적 안정, 학부모 대응까지 포괄하는 공간으로 변화하고 있다고 인식하였다. 특히 초등학교는 담임교사가 학생의 학습과 생활, 정서, 가정 배경을 밀접하게 마주하는 학교급이기 때문에, 이러한 사회적 요구가 교사의 일상 업무 안으로 직접 들어오기 쉽다. 연구 참여자들은 학교가 학생을 지원하기 위해 더 넓은 역할을 수행해야 한다는 점을 일정 부분 수용하면서도, 자신이 어디까지를 교육적 책임으로 받아들여야 하는지 계속 다시 묻게 되었다.

문화적 차원에서는 동료관계와 교직 문화의 변화가 두드러졌다. 연구 참여자들은 학교 안에서 동료 간 비공식적 관계망과 공동체적 협력 문화가 약화되고, 각자의 업무와 책임 경계를 분명히 하려는 경향이 강해지고 있다고 보았다. 이러한 변화는 관계 자체의 단절로 보기보다, 과도한 헌신과 비공식적 책임에서 자신을 보호하려는 방식으로 이해할 수 있다. 동시에 이러한 거리두기는 학교 전체를 함께 책임지는 감각을 약화시키고, 업무 전수나 협력의 기반을 줄이는 결과로도 이어졌다.

정치적 차원에서 연구 참여자들은 학교 안에서 누가 말하고, 누가 결정하며, 그 결정이 어떤 방식으로 정당화되는가가 달라지고 있다고 인식하였다. 관리자 권위는 이전보다 약화되고, 교사들이 부당함을 문제 삼거나 의견을 낼 수 있는 가능성이 확대되었지만, 실제 의사결정 과정에서는 회의와 협의, 의견 수렴 절차가 형식화된다고 느끼는 경우가 있었다. 또한 업무분장이나 사업 운영 과정에서 눈치, 침묵, 비공식적 관계망이 작동하면서 교사들은 참여의 확대와 의사결정의 피로를 동시에 경험하고 있었다. 따라서 정치적 차원의 변화는 절차화된 참여와 비공식적 영향력이 함께 재편되는 과정으로 체감되었다.

2. 감정 경험 속에서 흔들리는 역할과 책임의 경계

앞서 확인한 학교조직 변화는 교사의 일상 속에서 감정적으로 체감되는 경험으로 의미화되었다. 연구 참여자들은 학교조직 변화를 추상적인 제도 변화로만 말하지

않았다. 이들은 예산을 활용해 교육활동을 기획해야 하는 상황, 학부모의 비교와 민원을 예상하며 활동을 조정하는 상황, 학생을 위해 자발적으로 한 일이 추가 책임으로 돌아오는 상황, 문제 발생 시 충분히 보호받지 못한다고 느끼는 상황, 동료와의 관계를 조심스럽게 조정하는 상황 속에서 변화를 체감하고 있었다. 이러한 장면들은 교사에게 자신의 역할과 책임을 어디까지로 볼 것인지 계속 묻게 했다.

이러한 학교조직 변화가 교사의 일상 속에서 어떻게 체감되고 의미화되는지를 분석한 결과, 이들의 감정 경험은 네 가지 흐름으로 나타났다. 첫째, 예측하기 어려운 요구와 민원 가능성 앞에서 연구 참여자들은 불안, 위축, 긴장, 조심스러움을 경험하였다. 학급별 교육활동의 차이, 체험학습의 안전 문제, 알림장이나 사진 공유와 같은 일상적 실천도 학부모의 비교나 민원으로 이어질 수 있다고 예상될 때, 교사들은 교육활동을 확장하기보다 설명 가능한 범위 안에서 조정하려는 태도를 보였다.

둘째, 연구 참여자들은 교육적 선의가 추가 책임으로 되돌아올 때 억울함, 허탈감, 섭섭함, 불쾌감을 경험하였다. 학생을 위해 자발적으로 제공한 활동이나 배려가 당연한 서비스처럼 받아들여지거나, 예상하지 못한 문제가 발생했을 때 교사의 책임으로 되돌아오는 경험은 교사로서 하여금 자신의 실천 범위를 다시 판단하게 했다. 이 과정에서 교사들은 자발적 실천을 조정하거나 축소하는 방식으로 대응하였다.

셋째, 조직이 자신을 충분히 보호하거나 지지해 주지 않는다고 느낄 때 연구 참여자들은 무력감, 체념, 피로감, 거리감을 경험하였다. 민원, 생활지도, 체험학습 사고, 학부모 갈등과 같은 상황에서 교사가 조직적 지원보다 개인적 설명과 대응을 요구받는다고 느낄 때, 학교조직에 대한 기대는 낮아졌다. 이때 침묵이나 거리두기는 조직에 대한 무관심이라기보다, 자신을 지키기 위한 현실적 조정으로 나타났다.

넷째, 감정 경험은 불안, 억울함, 무력감과 같은 감정으로만 구성되지 않았다. 학생의 변화, 동료의 지지, 의미 있는 교육활동의 경험은 보람, 위안, 자신감, 책임감으로 의미화되었고, 이는 교사가 학교조직 안에서 교육적 의미를 다시 확인하는 계기가 되었다. 따라서 교사의 감정 경험은 역할과 책임의 경계를 흔드는 동시에, 교직을 지속하게 하는 의미를 다시 붙잡는 과정으로 나타났다.

이처럼 감정 경험은 교사의 내면적 반응에 머무르지 않고, 학교조직 변화 속에서 역할과 책임의 경계를 다시 묻고 조정하게 하는 경험이었다. 이러한 경계 조정은 이후 30대 초등교사가 학교조직 안에서 자신을 어떤 구성원으로 이해하는지, 즉 조직체성이 구성 및 재구성되는 과정으로 이어졌다.

3. 학교조직 변화 속에서 구성 및 재구성되는 조직정체성

학교조직 변화에 대응하는 과정에서 30대 초등교사의 조직정체성은 세 가지 대응 양식으로 드러났다. 여기서 조직정체성은 교사가 학교조직 안에서 자신을 어떤 구성원으로 이해하는지, 학교조직의 요구와 기대를 어디까지 자신의 역할과 책임으로 받아들이는지를 보여 주는 자기이해이다. 연구 참여자들은 변화한 학교조직 조건 속에서 자신이 어떤 교사로 남을 것인지, 무엇을 계속 자신의 일로 받아들일 것인지, 어디에서 거리를 둘 것인지를 계속 판단하고 있었다.

분석 결과, 30대 초등교사의 조직정체성은 선 긋기형, 의미 잇기형, 조용한 버티기형으로 나타났다. 이 세 유형은 연구 참여자를 고정적으로 분류하기 위한 범주가 아니다. 한 교사 안에서도 학교 상황, 관계, 업무, 감정 경험에 따라 서로 다른 양상이 함께 나타나거나 특정 양상이 전면화되었다. 30대 초등교사들은 어떤 상황에서는 책임의 선을 긋고, 어떤 상황에서는 학생과 동료들 통해 교직의 의미를 이어가며, 또 다른 상황에서는 기대를 낮추고 조용히 버티는 방식으로 자신을 조정하고 있었다.

먼저 선 긋기형은 학생을 위한 교육적 실천을 지속하되, 그 결과를 교사 개인이 무한히 떠안지는 않으려는 조직정체성이다. 이 유형의 교사는 교육활동의 의미를 부정하지 않는다. 오히려 학생을 위해 무엇인가를 하고 싶지만, 그 활동이 학부모의 비교, 민원, 안전사고, 책임 추궁으로 이어질 수 있는 조건 속에서 자신의 역할 범위를 신중하게 조정한다. 이때 불안과 조심스러움은 교사의 실천을 단순히 위축시키는 감정에 머물지 않고, '어디까지가 나의 일인가'를 다시 묻게 하는 경험으로 작용하였다. 따라서 선 긋기형은 학생을 위한 책임을 수행하면서도, 모든 결과를 혼자 감당해야 하는 위치에는 머물지 않으려는 자기보호의 방식으로 이해할 수 있다.

다음으로 의미 잇기형은 학교조직 변화 속에서도 학생과 동료와의 관계를 통해 교직을 지속할 이유를 찾고, 그 의미를 교육적 실천으로 이어가려는 조직정체성이다. 이 유형의 교사는 민원 가능성, 업무 부담, 관계의 피로, 조직적 보호의 부족을 경험하면서도, 그 안에서 여전히 붙잡을 만한 교육적 의미를 찾는다. 학생이 변화하는 모습을 확인하거나, 동료와 함께 어려움을 나누거나, 자신의 판단을 인정받는 경험은 교사에게 보람과 위안, 자신감을 주었다. 이러한 감정은 모든 역할을 다시 떠안게 하는 방식으로 작용하기보다, 교사가 자신이 계속 붙잡고 싶은 관계와 실천을 선택적으로 확인하게 하는 계기가 되었다. 이 점에서 의미 잇기형은 책임의 경계를 의식하면서도, 그 경계 안에서 교육적 의미를 이어가려는 방식이다.

마지막으로 조용한 버티기형은 갈등을 키우지 않고 감당 가능한 만큼 일하며

교직을 지속하려는 조직정체성이다. 이 유형의 교사는 학교조직 안에서 어떤 문제를 바꾸기 어렵다고 느낄 때, 말과 행동의 강도를 낮추고 불필요한 갈등을 피하며 자신이 소진되지 않는 방식으로 학교 안에 머무르려 한다. 의견을 내도 반영되기 어렵다고 느끼거나, 조직이 자신을 충분히 지지해 줄 것이라는 기대가 낮아질 때 무력감과 체념, 피로감이 나타났다. 이때 침묵은 동의나 무관심이라기보다, 감정적 소모를 줄이고 학교 안에서 계속 일하기 위한 현실적 조정으로 이해된다. 따라서 조용한 버티기형은 학교조직에 대한 기대를 낮추면서도, 감당 가능한 수준에서 교직을 지속하려는 자기이해로 볼 수 있다.

중요한 점은 이 세 유형이 서로 배타적으로 나타나지 않았다는 점이다. 같은 교사도 학생을 위해 의미 있는 활동을 시도하고 싶어 하면서, 사고나 민원 가능성 앞에서는 선을 긋고, 동료와의 관계 속에서 위안과 소속감을 경험하면서도, 의사결정 과정에서 자신의 의견이 반영되지 않는다고 느낄 때에는 기대를 낮추기도 했다. 이처럼 30대 초등교사의 조직정체성은 하나의 고정된 자기상으로 수렴되지 않았다. 학교조직 변화가 부담, 갈등, 책임, 가능성으로 체감될 때마다 교사들은 자신의 역할과 책임의 경계를 다시 판단하고, 상황에 따라 선 긋기, 의미 잇기, 조용한 버티기 사이를 이동하고 있었다. 이러한 이동과 중첩은 30대 초등교사의 세대적·경력적 위치와도 연결된다. 이들은 초임교사처럼 학교조직에 일방적으로 적응하는 시기를 지나왔지만, 고경력 교사나 관리자처럼 학교조직의 방향을 결정하는 위치에 있는 것은 아니다. 담임교사이자 업무 담당자, 때로는 보직교사로서 학교조직 변화의 압력을 가까이에서 감당하면서도, 그 변화의 방향을 충분히 결정하기는 어려운 중간적 위치에서 30대 초등교사들은 자신을 지키고, 의미를 확인하며, 소진을 조절하는 방식으로 조직정체성을 구성하고 재구성하고 있었다.

4. 조직정체성의 의미구조: 체험된 공간, 관계, 신체, 시간을 중심으로

30대 초등교사의 조직정체성은 학교조직 변화 속에서 자신을 어디에 위치 짓는가를 보여주는 반복적인 양상으로 드러났다. 여기서는 이를 체험된 공간, 관계, 신체, 시간의 네 차원에서 해석하였다. 이는 조직정체성을 하나의 고정된 자기상으로 파악하기보다, 학교조직 변화 속에서 교사가 무엇을 자신의 일로 받아들이고, 어디에서 거리를 두며, 어떤 의미를 계속 붙잡을 것인가를 조정하는 과정으로 이해하기 위한 것이다.

먼저 체험된 공간의 차원에서, 30대 초등교사에게 학교는 단순한 근무 장소에 머무르지 않았다. 교실은 학생을 가르치는 공간이면서 동시에 학부모의 시선, 동학년 간 비교, 관리자와의 관계, 민원 가능성이 교차하는 공간으로 체감되었다. 연구

참여자들은 교육활동을 계획할 때 학생에게 필요한 교육적 의미뿐 아니라, 그 활동이 어떻게 전달되고 어떤 책임으로 돌아올 수 있는지를 함께 가늠하고 있었다. 따라서 학교는 자율적 실천이 이루어지는 공간이면서도, 책임의 범위와 관여의 정도를 계속 조정해야 하는 조직적 공간으로 의미화되었다.

둘째, 체험된 관계의 차원에서 학교조직은 경계와 의지가 교차하는 관계망으로 드러났다. 학부모와 관리자와의 관계에서는 요구, 평가, 설명 책임, 발언 가능성의 문제가 강하게 체감되었고, 이로 인해 교사들은 관계의 거리를 조정하였다. 반면 학생과 동료교사와의 관계에서는 보람, 위안, 인정, 자신감을 경험하며 교직을 지속할 이유를 다시 확인하였다. 즉 30대 초등교사는 모든 관계를 동일하게 받아들이기보다, 어떤 관계에서는 거리를 두고 어떤 관계에서는 의지하며 자신의 위치를 재구성하고 있었다.

셋째, 체험된 신체의 차원에서 조직정체성은 몸의 긴장과 소진, 에너지 조절을 통해 드러났다. 연구 참여자들은 민원 가능성, 사고 책임, 업무 부담, 관계 갈등을 머리로만 판단하지 않았다. 그것은 몸을 사리게 하고, 피로를 누적시키며, 어디까지 움직일 수 있는지를 가늠하게 하는 신체적 감각으로 체감되었다. 그러나 학생의 변화나 동료의 지지는 다시 움직일 수 있는 힘을 주기도 했다. 따라서 30대 초등교사의 몸은 학교조직의 요구를 무한히 감당하는 몸이 아니라, 긴장과 소진을 조절하면서 감당 가능한 방식으로 일하려는 몸으로 이해할 수 있다.

넷째, 체험된 시간의 차원에서 30대 초등교사의 조직정체성은 버티는 시간과 이어가는 시간 사이에서 구성되었다. 연구 참여자들은 반복되는 학사일정, 업무 주기, 학년 운영의 리듬 속에서 다음에 어떤 일이 일어날지 예상하고, 미리 대비하며, 자신이 감당할 수 있는 범위를 조정하고 있었다. 동시에 이들은 아직 긴 교직 생애를 앞두고 있다는 감각 속에서 무엇을 줄이고, 무엇을 견디며, 무엇을 계속 이어갈 것인지를 판단하였다. 이때 시간은 단순히 업무를 처리하는 단위가 아니라, 교직을 지속하기 위해 자신을 보호하고 의미를 선별하는 과정으로 경험되었다.

종합하면, 30대 초등교사의 조직정체성은 학교조직 변화 속에서 자신을 어느 위치에 둘 것인가를 계속 조정하는 과정으로 드러났다. 이들은 모든 책임을 떠안는 교사로서 머물고자 하지 않았지만, 그렇다고 학교조직과 교직의 의미를 완전히 내려놓지도 않았다. 학교 안에서 선을 긋고, 관계 속에서 의미를 잇고, 때로는 조용히 버티면서 자신이 감당할 수 있는 역할과 책임의 범위를 다시 구성해 갔다. 따라서 이 연구에서 30대 초등교사의 조직정체성은 학교조직 변화 속에서 책임의 경계를 조정하면서도 교직의 의미를 이어가려는 자기 위치 짓기로 해석할 수 있다.

V. 요약 및 결론

이 연구는 학교조직 변화에 대응하는 과정에서 30대 초등교사의 조직정체성이 어떻게 구성 및 재구성되는지를 감정 경험을 중심으로 이해하고자 하였다. 연구결과 30대 초등교사들은 학교조직 변화 속에서 수동적으로 적응하거나 단순히 방어적으로 후퇴하고 있지 않았다. 이들은 예산과 사업의 확대, 학교 역할의 확장, 교직 문화와 관계 방식의 변화, 의사결정 구조의 변화 속에서 자신이 감당해야 할 역할과 책임의 범위를 계속 다시 판단하고 있었다.

이 연구에서 주목한 점은 이러한 판단이 감정 경험을 통해 이루어졌다는 것이다. 연구 참여자들이 경험한 불안, 억울함, 무력감, 피로감, 보람, 위안은 학교조직 변화에 대한 단순한 심리적 반응에 머무르지 않았다. 감정 경험은 학교조직의 요구가 교사에게 어떤 책임과 갈등, 가능성으로 다가오는지를 드러내고, 교사가 그 속에서 어디까지를 자신의 일로 받아들일 것인지 판단하게 하는 해석적 단서였다. 이를 통해 30대 초등교사들은 어떤 상황에서는 책임의 선을 긋고, 어떤 상황에서는 학생과 동료들 통해 교직의 의미를 이어가며, 또 다른 상황에서는 기대를 낮추고 조용히 버티는 방식으로 자신과 학교조직의 관계를 조정하고 있었다.

따라서 이 연구는 30대 초등교사의 선 긋기, 거리두기, 조용한 버티기를 젊은 세대의 개인주의나 현신 약화로만 해석하는 관점을 보완한다. 이러한 모습은 학교조직에 대한 무관심이라기보다, 민원 가능성, 책임의 개인화, 조직적 보호의 부족, 형식적 의사결정의 피로 속에서 교직을 지속하기 위한 현실적 조정으로 이해할 수 있다. 이 점에서 30대 초등교사의 조직정체성은 고정된 자기상이 아니라, 학교조직 변화 속에서 책임의 경계를 조정하면서도 교직의 의미를 이어가려는 자기 위치 짓기로 해석된다.

또 이러한 연구결과는 학교조직 변화에 대한 논의가 제도 도입이나 업무 조정의 차원에 머물러서는 충분하지 않음을 시사한다. 학교조직 변화는 교사의 역할, 책임, 관계, 감정의 조건을 함께 바꾸며, 그 과정에서 교사가 학교조직 안에서 자신을 이해하는 방식에도 영향을 미친다. 따라서 정책적 차원에서는 새로운 사업이나 제도를 학교에 도입할 때, 그것이 교사 개인의 기획·집행·설명 책임으로 과도하게 집중되지 않도록 조직적 지원 구조를 함께 마련할 필요가 있다. 특히 초등학교에서는 담임교사에게 학습, 생활지도, 정서 지원, 학부모 소통, 안전 책임이 밀착되기 때문에, 생활지도와 학부모 갈등, 교육활동 보호의 문제를 교사 개인의 대응에 맡기지 않는 학교조직 차원의 보호 체계가 중요하다.

실천적 차원에서도 30대 초등교사를 단순히 더 많은 역할을 맡길 수 있는 중간 경력 인력으로 보기보다, 학교조직 변화의 부담과 책임을 실제로 감당하면서 교직의 지속 가능성을 조정해 가는 구성원으로 이해할 필요가 있다. 이를 위해 학교 안에서는 교사가 자신의 어려움을 말할 수 있고, 그 말이 형식적 협의에 머물지 않고 실제 의사결정과 지원으로 이어지는 문화가 필요하다. 또한 동료 간 협력은 과거의 헌신적 공동체 문화를 그대로 회복하는 방식보다, 각자의 경계를 존중하면서도 필요한 순간에 연결될 수 있는 방식으로 재구성될 필요가 있다.

마지막으로 이 연구는 30대 초등교사 9명의 면담 자료를 중심으로 이루어진 질적 연구라는 점에서 한계를 지닌다. 후속 연구에서는 다른 경력 단계의 교사, 다양한 지역과 학교급, 교직 지속과 이탈의 경로를 함께 비교할 필요가 있다. 또한 감정 경험이 학교조직 안에서 집단적으로 공유되고 조직문화로 축적되는 과정, 그리고 감정 경험이 신체화되거나 회복의 문제로 이어지는 과정을 더 깊이 살펴볼 필요가 있다. 이러한 연구가 축적된다면, 학교조직 변화 속에서 교사가 자신을 보호하면서도 의미 있는 관계와 실천을 지속해 나가는 조건을 더욱 입체적으로 이해할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 권중생 (2010). 조직정체성, 구조적 관성 및 조직몰입이 조직 변화에 미치는 영향. **경영연구**, 25(1), 357-395.
- 권혁은 (2024). 서이초 사건과 초등 교사의 정체성 변화: 자문화기술지적 접근. **교육인류학연구**, 27(1), 149-180.
- 김명환 (2013). 조직변화 내부과정의 구조화: 조직정체성, 납득 및 선택. **국가정책연구**, 27(1), 1-31.
- 김정식, 정구혁 (2022). 조직문화 내재화의 새로운 해석 자아(self) 기반의 정체성 작업 (identity work). **한국심리학회지 산업 및 조직**, 35(4), 803-826.
- 박유나, 소경희 (2021). 밀레니얼 초등교사의 교사 정체성 형성과정에 관한 질적 연구. **한국교원교육연구**, 38(3), 391-419.
- 염민호, 안규철 (1997). '교육조직'의 인식과 '실천' 패러다임의 구상. **교육연구**, 21, 25-49.

(이하 생략)

대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험 연구

유 영 하

전남대학교 대학원 교육학과
(상담심리전공/ 지도교수 : 정 주 리)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

대학인권센터는 내담자의 심리적 회복을 지원하는 상담 기능을 넘어 사건 조사와 처리, 부서 간 협력과 조정, 예방교육, 제도 개선 등을 수행하고 있다는 점에서 사회정의 옹호상담의 실천이 요구되는 대표적인 현장이라 할 수 있다. 이처럼 대학인권센터가 수행하는 다양한 역할과 기능은 상담자의 개입이 상담실 내부를 넘어 개인이 처한 환경과 구조적 조건에까지 확장되어야 한다는 최근 상담심리학계의 논의와도 맞닿아 있다(신나라, 2025; 이소연·서영석, 2025; 임은미, 2017; 정지선, 2020; 최가희, 2018; 한지영·이제경, 2024; Goodman-Scott et al., 2025; Kozan & Blustein, 2018; Sinclair et al., 2024). 이러한 논의의 핵심은 상담실을 찾아오는 내담자가 겪는 어려움의 원인을 개인의 심리적 문제에만 초점을 두기보다 위계, 권력관계, 제도, 문화 등 다양한 맥락 속에서 이해하고 보다 적극적으로 개입해야 한다는 것이다(임은미, 2017).

대학인권센터는 대학 공동체 내에서 발생하는 성희롱·성폭력, 차별, 괴롭힘 등 다양한 인권침해를 다루는 공식적 기구로서 중요한 역할을 수행한다. 대학에서 발생하는 인권침해 사건은 대학인권센터가 별도로 설치되지 않았더라도 「국가인권위원회법」에 따라 국가인권위원회나 사법기관을 통해 다루어질 수 있다. 그럼에도 불구하고 대학인권센터의 설치가 별도의 법률을 통해 의무화되었다는 사실은, 대학 내 인권문제가 단순히 외부 기관에 위탁할 수 있는 개별 사건이 아니라 대학 내부에서 구조적으로 다루어야 할 제도적 과제임을 시사한다(안진, 2024).

대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험은 단순한 개인의 경험에 머무르지 않고, 상담자의 다양한 역할이 요구되는 제도적 환경 속에서 윤리적 긴장과 갈등이 복합적으로 얽혀 나타나는 특징을 지닌다고 여겨진다. 따라서 Giorgi의 기술적 현상학의 연구방법을 통해 대학인권센터 상담자가 살아가는 경험적 세계와 그 안에 담긴 의미를 통합적으로 이해하고자 하였다. 또한, 사회정의 옹호상담 경험에 대해

심층적으로 이해함으로써 향후 상담자 교육과 훈련, 슈퍼비전, 제도적 지원 체계 마련을 위한 기초자료를 제공하고, 대학 인권보장 체계의 질적 성장과 상담자 지원을 위한 제도적 대안 마련에 기여하고자 한다.

2. 연구문제

이 연구는 대학인권센터 상담자들이 인식하는 사회정의 옹호상담과 그들의 상담경험을 탐구하여 심층적으로 분석하고 그 본질을 탐구하고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 대학인권센터 상담자들은 어떠한 경험적 세계 속에서 사회정의 옹호상담을 시작하게 되었는가?

둘째, 대학인권센터 상담자들은 사회정의 옹호상담자로서 자신의 역할을 어떻게 인식하고 있는가?

셋째, 대학인권센터 상담자들은 사회정의 옹호상담을 어떻게 경험하고 실천하고 있는가?

II. 이론적 배경

1. 사회정의 옹호상담

사회정의 옹호상담(Social Justice Advocacy Counseling)은 내담자의 문제를 개인의 심리적 요인에만 한정하지 않고, 차별·억압·불평등과 같은 사회적·구조적 맥락 속에서 이해하고자 하는 상담 접근이다(Arredondo et al., 1996; Ratts, 2009; Vera & Speight, 2003). 그동안 상담심리학은 사회구조적 문제에 대한 개입이나 변화보다는 개인의 내적 변화를 촉진하는 데 주된 관심을 두어 왔으며, 상담자의 역할 역시 주로 개인의 내적 경험과 변화에 초점을 맞춘 개입으로 규정되어 왔다(Vera & Speight, 2003).

그러나 사회정의 옹호상담은 내담자의 고통을 유발하는 사회적·제도적 환경을 개입의 대상으로 포함해야 한다는 문제의식에 기반한다(Ratts & Greenleaf, 2018). 이에 따라 개인의 내적 요인과 사회환경적 요인을 통합적으로 고려하는 것을 전제로 하며, 상담자의 역할을 단순한 심리적 조력에 국한하지 않는다. 즉, 상담자는 내담자를 차별과 억압으로부터 적극적으로 옹호하는 동시에, 문제를 야기하는 제도와 환경의 변화를 모색하는 실천적 주체로 확장된다(Goodman et al., 2004; Mallinckrodt et al., 2014).

상담자의 사회정의 옹호는 미국상담학회(ACA)가 인준한 옹호역량 모형(Lewis et al., 2002; Toporek et al., 2009)에서 제시된 미시적 수준에서의 옹호와 거시적 수준에서의 옹호, 함께하는 옹호와 대변하는 옹호가 통합적으로 수행될 수 있으며, 이 과정에서 상담자는 스스로 자기성찰과 자기 탐색의 기회를 가지며 성숙한 사회정의 옹호상담자로 성장한다(이재복 등, 2022; 최가희, 2018; Goodman et al., 2004; Sue et al., 1992).

2. 대학인권센터

대학인권센터는 대학 내 성희롱·성폭력 문제가 사회적으로 공론화되고 인권에 대한 사회적 인식이 높아지는 과정에서 등장하였다(국가인권위원회, 2024a). 이후 대학 내 문제 인식이 성희롱·성폭력에 국한되지 않고 갑질, 차별, 괴롭힘 등 전반적인 인권침해 문제로 확장되면서 대학인권센터의 역할과 기능 또한 성희롱·성폭력 문제를 포함한 전반적인 인권문제로 확대되어 왔다(박빛나, 2024). 이전에는 이러한 문제들이 개인 간 갈등으로만 여겨졌지만, 점차 제도와 구조의 문제로 이해할 필요성이 제기되었다. 이에 따라 이러한 문제를 보다 체계적으로 다루기 위해 대학인권센터가 설치되었다. 대학인권센터는 사법기관이나 국가인권위원회와 같은 외부 기관과 달리, 대학이라는 조직의 특수성과 구성원 간 관계 맥락을 고려한 개입이 가능하며, 피해자가 비교적 쉽게 접근할 수 있다는 점에서 차별성을 지닌다. 이러한 특성으로 인해 대학인권센터는 다른 기관과 구별되는 독자적인 역할과 의미를 갖는다(박빛나, 2024; 박혜영, 김은미, 2024; 홍성수, 2019). 이를 바탕으로 각 대학은 자체적인 실정에 맞는 세부 규정과 지침을 마련하여 인권센터 운영의 기준으로 활용하고 있다.

3. 대학인권센터 상담자

대학인권센터 상담자는 법과 제도에 의해 일정한 역할이 부여되어 있음에도 불구하고, 전문직으로서의 정체성과 역할 범위가 명확히 규정되지 않은 상태에서 업무를 수행하고 있다. 대학인권센터 상담자는 상담자, 조사자, 조정자, 행정 담당자의 역할을 동시에 수행하는 다중적 위치에 놓여있다. 상담자의 전문적 정체성이 전통적으로 내담자의 심리적 변화와 회복을 지원하는 실천에 기반해 형성되어 왔다는 점을 고려할 때(임은미 등, 2018), 조사와 심의, 조직 내 조정과 같은 역할을 함께 수행하는 경험은 상담자에게 역할 긴장과 정체성 혼란을 유발할 가능성이 있다. 따라서 대학인권센터 상담자의 제도적 위치는 단순한 직무 수행의 문제가 아니라,

전문직 정체성과 실천 방식에 영향을 미치는 중요한 조건으로 이해할 필요가 있다.

상담자들에게 사회정의 옹호상담은 내담자의 삶에 영향을 미치는 구조적·환경적 조건을 변화시킨다는 점에서, 궁극적으로 개인의 심리적 변화를 목표로 하는 전통적 상담과 동일한 목적을 지향하는 실천으로 이해될 수 있다(최가희, 2018). 대학이라는 공간은 다양한 이해관계와 권력 구조가 교차하는 동시에 학문적 논의가 가능한 장이라는 점에서, 대학인권센터 상담자는 상담자이자 옹호자, 나아가 학자로서의 역할을 수행할 가능성을 지닌다. 즉, 이들은 상담 실천을 통해 축적된 경험을 바탕으로 사회정의 옹호상담의 새로운 담론을 형성하고, 대학 공동체를 넘어 지역사회로 인권의 가치를 확산시키는 데 기여할 수 있을 것이다(김채운, 2021).

Ⅲ. 연구방법

1. 현상학적 연구

현상학적 연구는 인간 존재의 구체적인 모습을 드러냄으로써 경험 현상의 본질(essence)을 탐구하는 데 적합한 연구방법이다(유혜령, 2013). 특히 현상학적 연구는 연구참여자의 언어, 신념, 문화, 사회적 관습 등에 내재된 경험의 의미를 이해하는 데 유용하며(신경림 등, 2004), 대학인권센터 상담자들이 사회정의 옹호상담을 수행하면서 어떠한 경험을 하고 그 경험에 어떠한 의미를 부여하는지를 심층적으로 탐색하고자 하는 이 연구의 목적과도 부합한다.

이 연구에서 채택한 Giorgi(1985)의 기술적 현상학은 연구참여자가 경험한 현상을 연구자의 해석이나 평가 이전에 가능한 충실하게 기술하고, 그 경험에 내재된 심리학적 의미를 분석하고 통합함으로써 현상의 본질적 구조를 밝히는 데 목적을 둔다. 대학인권센터는 법제화 이후 대학 공동체 내에서 역할과 정체성을 형성해가는 과도기적 단계에 있으며, 현재까지 운영에 관한 표준화된 매뉴얼이나 체계가 충분히 마련되지 않은 상황이다. 이로 인해 대학마다 인권센터의 운영 방식과 상담자의 역할 수행 경험은 다소 상이하게 나타날 수 있다. 하지만, 대학인권센터가 오늘날 우리 사회에서 지니는 의미와 상담자들이 사회정의 옹호상담자로서 공통적으로 경험하는 핵심적 맥락을 탐구하는 것은 중요한 연구 과제라 할 수 있다. 이러한 점에서 Giorgi의 기술적 현상학적 연구방법은 개인의 독특한 경험을 존중하는 동시에, 그 안에서 반복적으로 드러나는 공통된 주제와 의미 구조를 도출하는 데 적합한 방법이라고 판단하여 이 연구에서 채택하였다.

2. 연구자 준비

연구자는 이 연구를 수행하기에 앞서 크게 사회정의 옹호상담에 대한 이해를 심화하기 위한 노력과 현상학적 연구를 수행하기 위한 준비의 과정을 거쳤다. 먼저, 사회정의 옹호상담에 대한 이해를 심화하기 위해 관련 교육에 참여하고, 다문화, 사회정의, 옹호와 관련된 여러 서적 및 학술논문을 지속적으로 탐독해 왔다. 박사과정 재학 중 ‘다문화 사회정의 상담’ 과목을 수강하면서 상담자의 역할이 개인의 심리적 문제 해결을 넘어 사회적·구조적 맥락에 대한 개입으로 확장될 필요가 있음을 인식하게 되었고, 연구자가 청소년상담복지센터에서 위기청소년을 대상으로 상담 및 통합지원을 수행하던 과거 경험과 맞물려 이론과 실천이 연결되는 계기로 작용하였다. 또한 질적 연구 역량을 보완하고자 관련 연수에 지속적으로 참여하였다.

연구자는 현재 대학인권센터 상담자로 근무하고 있으며, 연구참여자와 동일한 직무를 수행하고 있다. 이러한 연구자의 위치성은 연구참여자의 경험을 이해하는 데 유리한 측면이 있는 동시에, 연구자의 개인적 경험이 자료 해석에 영향을 미칠 가능성도 내포하고 있다고 판단하였다. 이에 연구자는 연구 전반에 걸쳐 대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담에 대해 지니고 있는 선입견과 기대를 지속적으로 성찰하고, 스스로에게 질문하는 과정을 통해 이러한 선입견과 기대가 연구에 미치는 영향을 최소화하고자 하였다.

3. 연구참여자

이 연구는 상담 관련 자격증을 소지하고 대학인권센터에서 2년 이상 사회정의 옹호상담을 실천하고 있는 상담자를 대상으로 하였다. 연구참여자는 의도적 표집(purposive sampling) 방법을 통해 모집하였다. 온라인 공고를 통해 6명이 자발적으로 참여 의사를 밝혔으며, 1명은 전화 연락을 통해, 1명은 추천을 통해 연구에 참여 의사를 밝혔다. 연구참여자는 총 8명으로, 여성 7명, 남성 1명이었다. 이는 인권센터 종사자의 성별 분포가 여성 79.6%, 남성 20.4%로 여성 비율이 높은 현실을 반영한 결과이다(김은희 등, 2020). 연구참여자 중 2명은 성고충상담창구 담당자로 근무하다 인권센터 법제화 이후 인권센터 업무가 주업무로 전환된 사례였고, 나머지 6명은 공개채용을 통해 인권센터에 입직하였다.

4. 자료수집 및 분석

연구자는 생명윤리심의위원회(IRB)로부터 연구 승인을 받은 후, 연구자료 수집을

위해 연구참여자들을 대상으로 심층면담을 실시하였으며 연구참여자들이 선호하는 방식에 따라 온라인 화상면담으로 진행되었다. 질적연구에서 연구참여자의 진솔한 마음과 경험을 듣기 위해서는 연구 참여자의 삶으로 들어가 라포(rapport)를 형성하는 것이 중요한데(김병욱, 2018), 온라인 화상 면담은 대면 면담에 비해 연구자와 연구참여자 간의 라포형성이 상대적으로 제한적일 수 있다는 한계를 지닌다. 이에 이 연구에서는 영상 녹화를 통한 반복 분석, 심층질문을 활용한 경험 탐색, 면담 전·후 전화나 메일, 메시지를 통한 추가 소통을 통해 이러한 한계를 보완하고자 하였다.

연구자는 본격적인 심층면담에 앞서, 대학인권센터 상담자 1인을 대상으로 예비면담(pilot interview)을 실시하였다. 예비면담 결과 피면담자로부터 ‘사회정의 옹호상담’이라는 용어가 일부 상담자들에게 생소하고 추상적으로 인식될 수 있다는 점이 확인되었다. 이에 따라 본 면담에서는 해당 개념을 ‘상담실 밖에서 이루어지는 상담자의 활동’ 또는 ‘기존의 심리상담을 넘어 확장된 역할’과 같이 보다 구체적인 표현으로 설명하고 질문하는 방식으로 수정하였다. 실제 심층면담 과정에서도 연구참여자들에게 ‘사회정의 옹호상담’이라는 용어 자체는 익숙하지 않다는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 연구자가 사회정의 옹호상담의 의미를 간략하게 설명하자, 대학인권센터 현장에서 수행하고 있는 피해자 상담과 회복 지원, 사건 조사와 처리, 부서 간 협력과 조정, 예방교육, 제도 개선 등의 활동이 상담자의 옹호 실천과 관련되어 있음을 이해하였다. 또한 사회정의 옹호상담의 의미를 구체화한 질문에 응답하는 과정에서 자신의 경험을 풍부하게 진술하였으며, 이를 통해 사회정의 옹호상담과 관련된 경험을 심층적으로 드러낼 수 있었다.

1차 심층면담은 2025년 5월부터 7월 초까지 실시하였으며, 1차 면담 내용을 전사하는 과정에서 추가적으로 확인이 필요하다고 판단된 내용을 중심으로 7월 말까지 연구참여자별로 1~2회의 추가 면담을 전화로 실시하였다. 연구자는 심층면담 후 바로 녹음자료를 전사하고 다음 면담을 준비하면서 순환적 분석과정(Giorgi, 1985)을 거쳤다. 순환적 분석과정을 통해 해체와 재구성을 반복하면서 연구참여자가 경험한 현상을 다양한 측면에서 반성적으로 분석(조용환, 1999)하는 것이 중요하다고 생각하였다. 이 연구에서는 연구 대상이 경험한 현상의 본질적인 의미를 탐구하고 구체적인 본질에 다가가기 위한 방법으로 Giorgi(1985)의 기술적 현상학이 제안하는 4단계 자료분석 절차를 토대로 자료를 분석하였다. 자료분석을 통해 도출된 결과는 연구참여자의 개별적 경험을 축어록과 함께 제시하는 상황적 구조기술과 전체 참여자의 경험을 포괄적으로 기술하는 일반적 구조기술, 마지막으로 대학인권센터 상담자들의 사회정의 옹호상담 경험의 본질로 기술하였다.

IV. 연구결과

1. 연구참여자들의 진술을 통한 분석

자료의 분석 결과, 총 400개의 의미단위를 발견하였고, 비슷한 의미이거나 중복된 내용들을 요약해 209개로 정리하였다. 이후, 연구참여자들의 진술을 현상의 본질을 반영할 수 있는 용어로 변형하여 최종적으로 103개의 중심의미를 도출하였고, 31개의 소주제, 8개의 대주제로 분류하였다. 대학인권센터 상담자들의 경험을 분석한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 사회정의 옹호상담 경험의 중심의미, 소주제, 대주제

중심의미	소주제	대주제
어떤 상담을 하게 될지 모른 채 인권센터 상담자로 채용됨 사전 설명 없이 인권센터에 배치되어 당황하고 두려움을 느낌 제도 변화로 인해 인권센터 업무로 역할이 확장되며 걱정과 기대로 시작함	개인의 의사와 별도로 사회정의 옹호상담 역할이 주어지게 됨	다양한 개인적·구조적 배경 속에서 사회정의 옹호상담을 시작함
가족의 영향과 차별 경험으로 인권 문제에 관심을 갖게 됨 사회정의에 관심을 가지고 있었고, 타인을 돕는 일에 대한 흥미가 인권센터 입직으로 이어짐	개인적인 인권에 대한 관심과 가치가 옹호상담자 역할 선택으로 이어짐	
심리상담을 넘어 피해자의 회복을 돕는 상담에 흥미를 느낌 심리상담의 한계와 역할의 제약을 경험하며 인권센터 상담에 관심을 갖게 됨	심리상담자가 할 수 없었던 다양한 역할에 관심을 가져 시작하게 됨	모호한 역할 경계 속에서 혼란과 윤리적 긴장을 경험함
신고인과 피신고인을 모두 상담해야 하는 독특한 상황을 경험함		
행위자의 입장도 충분히 들어주고, 양쪽의 입장을 동시에 고려하는 상담을 함 상담자와 조사자의 역할 경계가 모호하여 정체성에 대한 불확실성과 내적 갈등을 경험함	상담자와 조사자 사이에서 역할 혼란을 경험함	
확실한 것이 없는 초기상담 단계에서 지나친 공감에 신중해짐 내담자가 자신의 경험이 인권침해인지 확인받고자 하는 기대를 보이는 상황에서 상담자로서 부담을 느낌 중립적인 태도로 상담하는 것이 익숙하지 않고 어려움 상담자의 감수성과 인식이 심의까지 영향을 줄 수 있어 막중한 책임감을 느낌	공정성과 판단을 요구받는 상황에서 윤리적 긴장을 경험함	

상담 접수, 내담자의 상황과 의사 확인, 신고 여부 선택 등 절차 속에서 상담이 이루어짐	정해진 절차 속에서 구조화된 상담을 수행함	
절차가 정해져 있는 상담이라 명료하다고 느낌		
개인의 내면보다 사건의 맥락과 권력 관계를 중심으로 상담을 진행함	사건의 맥락을 중심으로 상담 개입이 이루어짐	
내담자가 처한 상황과 맥락을 파악하고 필요한 정보를 제공함		
최후의 수단으로 인권센터를 찾아오는 내담자를 진심으로 도와주고 싶음		
피해에 대한 공감과 분노는 내담자를 돕는 원동력이 됨	내담자의 고통과 불안에 함께하며 동행함	
결과가 나올 때까지 불확실성에 놓인 내담자 곁에서 같이 버티주는 역할을 함		
용기내어 도움을 요청한 내담자를 격려함		
내담자가 자신의 권리를 인식하도록 도움	내담자가 사회정의 옹호의 주체가 되도록 격려함	절차 속에서 내담자를 지원하며는 함께하는 옹호상담을 수행함
내담자가 선택할 수 있는 방법들을 제시하고 스스로 선택할 수 있도록 기다림		
혼자라고 생각하는 내담자에게 도움을 줄 수 있는 제도와 공동체가 있다는 것을 알려줌		
인권센터의 노력과 지원 의지를 전달하여 내담자의 불안을 완화함	대학 공동체와 지역사회 공동체의 지지망을 인식하도록 도움	
내담자가 이용할 수 있는 지역사회 옹호 자원을 안내함		
관련 영화제나 토론회처럼 내담자에게 도움이 될 수 있는 옹호 행사를 안내함		
내담자의 욕구를 고려하여 가능한 사건 처리 절차를 단계적으로 안내함		
내담자가 진정으로 원하는 피해회복의 방법을 함께 의논함		
내담자마다 피해회복에 대한 기대와 방법이 다름을 인지함	내담자마다 다른 회복방식과 선택을 존중하여 상담에 반영하려 함	
신고하지 못하는 피해자의 입장을 이해하고 존중하려 함		
상담과 정보제공만으로도 내담자가 스스로 문제를 해결하고 회복함을 관찰함		
내담자가 상담자에게 원하는 옹호 역할을 파악하고 계획함		
피해자의 상황과 피해 경험, 정서를 이해하고 이를 피신고인에게 설명하여 전달함	피해자의 입장을 조직 안에서 대변하며 보호함	내담자 지원을 넘어 공동체에 개입하는 대변하는 옹호상담을 수행함
피해자의 입장을 끊임없이 설명하여 다른 구성원들의 2차 피해로부터 지켜줌		
다른 부서의 구성원들에게 상황을 설명하고 설득함		
부서의 역할을 확장시키고 조정하는 코디네이터의 역할을 함	조직 내 협력과 조정을 통해 내담자를 위한 환경 변화를 만들어 감	
내담자가 안정된 환경에서 일할 수 있도록 근무환경을 개선함		

피신고인 교육을 통해 재발방지와 피해자 일상회복을 도움		
공동체의 약속과 존중문화 확산을 위한 교육을 실시함	예방교육과 인식 개선을 통해 공동체 변화를 도모함	
예방교육과 자료 제공을 통해 인권침해와 사건의 재발을 예방함		
인권실태조사 결과를 공유하여 구성원들이 경각심을 갖게 함		
공식적인 절차로 내담자 옹호가 가능하도록 규정을 개정함	내담자 보호와 공동체 회복을 위해 제도 변화에 개입함	
사건처리 과정이 사법화되는 부작용을 막기 위해 규정에 공동체의 회복을 추가함		
신고하고 피해가 인정되어도 양쪽 모두에게 심한 상처로 남았을 때 마음 아픔		
규정과 절차 중심의 대응만으로는 피해자의 회복을 충분히 지원하기 어려움을 경험함	제도와 절차를 따랐으나 충분한 회복과 공정한 결과가 나타나지 않기도 함	
신고조사가 유일한 방법이었나 아쉬움이 남음		
인권침해가 인정되지 않거나 행위자의 책임이 따르지 않을 때 부당함과 분노를 느낌		
위력으로 사건을 무마하려는 구성원의 태도에서 억압을 느낌	위계적 권력 구조와 사건을 축소하려는 조직문화 속에서 억압과 분노를 경험함	구조적·제도적 한계 속에서 억압과 고립감을 경험함
기본적인 피해자 보호 조치도 하지 않으려는 대학에 화가 남		
2차 피해가 빈번하게 발생하는데도 낮은 직급 위치에 있어 제대로 대응하지 못해 답답함		
기대가 충족되지 않은 내담자의 항의와 분노를 상담자가 감당해야 함	민원과 소송 등 외부 압박 속에서 위축과 방어를 경험함	
피신고인의 악성 민원에 대응하면서 정서적 부담과 소진을 경험함		
소송을 겪으면서 위축되고 자신을 방어하게 됨		
상담자의 모든 상담과정과 활동이 기록되고 보고되어 업무에서 긴장도가 높음		
한 사건이 끝날 때까지 시간이 많이 걸리고 해야 할 업무가 많아 완전히 소진됨	과중한 업무와 제한된 공유 구조 속에서 긴장과 고립감을 경험함	
대학 내부 사건을 외부와 공유하기 어려워 사례논의 기회가 부족함		
의지할 사람 없이 혼자 싸우는 느낌으로 외롭고 힘들		
업무의 비공개성으로 인해 일이 없다는 오해를 받음		
지식보다 상담자의 태도와 역량이 사회정의 옹호상담에서도 중요하다는 걸 확인함		
상담자로서 상담 일반에 대한 역량과 강점을 갖고 있다는 자신감이 있음	상담자의 태도와 기본 역량을 바탕으로 옹호상담을 수행해 감	
신뢰 형성을 통해 내담자가 불편했던 경험을 드러낼 수 있게 됨		

호소문제를 파악할 때 유용했던 질문기법을 활용함	
피신고인이 신고인의 입장에서 생각해 볼 수 있도록 소크라테스식 질문을 활용함	
위기상담과 심리상담을 통해 내담자의 회복을 도움	
피신고인 내담자의 변화와 양측의 갈등 완화를 위해 상담함	
사건 이후에도 내담자의 회복 상태를 지속적으로 점검하고 정서적 지원을 제공함	
옹호상담의 중요성을 알아주는 선배 상담자의 지지와 격려가 힘이 됨	
사건처리 경험이 많은 선배, 동료와의 협력을 통해 업무 역량을 학습하고 보완함	동료 및 네트워크의 지지와 협력 속에서 함께 배워감
선입견과 편견이 상담에 영향을 줄까봐 동료들과 함께 검토하고 논의함	
인권센터 실무자 네트워크와 단체대화방에서 도움을 받음	
자발적인 연구회 모임에 참여하여 다른 대학의 인권센터 상담자들을 통해 배움	
정의감과 불합리에 대한 민감성을 지속적으로 유지하고자 함	
사람들의 삶을 이해하기 위해 사회문제에 관심을 갖고 귀 기울임	
인권정책의 변화와 흐름을 파악함	
관련법과 매뉴얼을 찾아서 읽고 공부함	학습과 교육을 통해 옹호상담에 대한 이해와 전문성을 넓혀감
국가인권위원회 결정례에서 다른 대학의 사례를 통해 해결책을 찾아감	
교육기회가 있을 때마다 참여함	
관련분야 대학원에 진학하여 공부함	
성폭력 전문 상담자 교육을 이수함	
내담자 지원에 필요한 정보와 자원을 확인하기 위해 인권사무소나 해바라기센터 등 외부기관을 적극적으로 알아보고 도움받음	
지역활동에 참여하여 유관기관과 관계를 유지하고 협력함	외부 기관과의 협력과 자원 활용을 통해 옹호를 확장함
수사기관 조사가 병행될 때 피해자의 안정을 위해 수사기관 협조를 요청함	
사적 다툼이나 개인 민원 해결을 요청하는 등 업무범위가 불명확함	
기관장의 인권감수성이 높아 옹호활동이 수월함	조직의 지원 환경이 옹호상담의 원활한 수행을 촉진함
업무에 적극적인 관리자의 지원을 잘 활용함	

상담 기본 역량을 바탕으로 학습과 협력 속에서 옹호상담 실천을 확장해 감

매뉴얼의 도움 보다는 실제 경험이 쌓이면서 점차 익숙해지고 숙달되어 감	경험이 쌓이면서 역할에 대한 이해가 깊어지고 자신감과 유능감이 생김	
사회정의 옹호상담자로서 나의 역할을 명확하게 알게 되면서 두려움이 줄어들음	경험이 쌓이면서 역할에 대한 이해가 깊어지고 자신감과 유능감이 생김	
사회정의 옹호상담자로서 자신감과 유능감이 생김		
인간에 대한 이해가 넓어지고 깊어짐	인간과 사회에 대한 이해가 확장되며 인권 감수성이 높아짐	사회정의 옹호상담을 통해 개인과 공동체의 변화를 경험함
사회문제에 민감해지고 개인적으로도 성장하고 있다고 느낌		
심리상담사가 할 수 없었던 옹호상담자로서 확장된 역할을 개척해가는 내 자신이 특별하게 느껴짐	옹호상담자의 역할을 개척해 나가며 자부심과 효능감을 느낌	
나만이 할 수 있는 일이라는 자부심을 느낌		
옹호상담자로서 피해구제를 위한 역할을 할 수 있어 효능감을 느낌		
대학의 구조적·제도적 문제를 개선하며 대학 전반에 영향을 미침	옹호상담의 사회적 영향력으로 공동체의 변화에 기여함	
개인의 문제를 넘어 사회 변화에 기여하고 있다고 느낌		
대학 내 외부와 지속적인 소통을 할 수 있도록 권한이 필요함	사회정의 옹호상담자로서 안정적이고 지속 가능한 업무 수행을 위한 여건이 갖춰질 필요성을 절실히 경험함	사회정의 옹호상담자로서 성장과 발전을 위해 여전히 고민하고 있음
옹호상담의 역량이 오랜 시간 쌓일 수 있도록 고용 안정성이 중요함		
법과 행정절차 위주의 교육만 반복되어 아쉬움	사회정의 옹호상담자로서 다양한 역할을 수행하기 위한 맞춤형 교육과 수퍼비전의 필요성을 느낌	
다양한 역할에 대한 연구를 통한 수퍼비전과 자문이 필요함		
인권에 대한 구성원 전체 교육과 훈련이 필요함	개인을 넘어 공동체 차원의 노력과 변화가 필요하다고 인식함	
공동체에서 함께 살아가야 하는 피신고인에 대한 체계적인 상담과 재발방지교육 프로그램이 필요함		

2. 대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험의 본질

대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험의 첫 번째 본질은 ‘주어진 역할 속에서 개인의 가치와 경험을 통해 사회정의 옹호상담으로 나아감’으로 나타났다. 상담자들은 사회정의 옹호상담을 특정한 이론이나 정체성을 먼저 갖춘 상태에서 시작한 것이 아니라, 주어진 역할 속에서 내담자를 돕기 위해 고민하고 실천해 나가면서 점차 형성되어 가는 과정으로 경험하였다. 결국 대학인권센터에서 사회정의 옹호상담은 체계적인 학습과 훈련의 결과로 시작되는 것이 아니라, 상담자가 기존의

상담 역량을 바탕으로 내담자를 돕고자 하는 의지와 실천을 이어 가는 과정속에서 형성되고 경험되어 가는 것으로 이해할 수 있다.

대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험의 두 번째 본질은 ‘상담자·조사자·옹호자의 경계를 조율하며 역할을 확장해 감’으로 나타났다. 상담자들은 대학인권센터를 찾아오는 내담자들의 회복과 권리 보호를 위해 필요한 상담자, 조사자, 옹호자의 역할을 분리하지 않고 함께 조율하면서 자신의 역할을 확장해 나갔다. 상담자들은 자신을 단순히 내담자의 심리적 어려움을 다루는 전통적인 심리상담자로 인식하기보다, 피해자의 경험을 이해하고 회복을 지원하기 위해 함께하며 필요한 경우 절차와 제도, 공동체의 대응에까지 개입하는 존재로 이해하고 있었다. 즉 이들의 역할 인식은 상담실 안의 정서적 지원을 넘어 공동체와 제도에 개입하는 방향으로 보다 확장된 전문적 역할에 가까웠다. 상담자들은 내담자가 처한 상황과 맥락 속에서 필요한 역할을 고민하며 자신의 역할을 재구성해 나갔고, 이 과정에서 옹호의 범위 역시 상담실 내부에 제한되지 않고 공동체와 제도 차원까지 확장되고 있었다.

대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험의 세 번째 본질은 ‘함께하는 옹호와 대변하는 옹호를 실천하며 사회정의 옹호상담자로 성장해 감’으로 나타났다. 대학인권센터 상담자들의 사회정의 옹호상담 실천 경험은 제도적 절차 속에서 내담자의 회복과 공동체의 변화를 함께 고려하며 내담자와 ‘함께하는 옹호’, 공동체를 향한 ‘대변하는 옹호’를 동시에 실천해 나가는 과정으로 이해할 수 있다. 이러한 실천은 구조적 제약과 긴장, 억압과 고립감을 동반하지만, 상담자들은 기존의 상담역량과 동료 및 조직의 지지, 지속적인 학습과 성찰을 통해 옹호상담을 확장해 나가고 있었다. 또한 이러한 경험 속에서 상담자들은 인간과 사회에 대한 이해를 넓히고, 사회정의 옹호상담자로서의 전문성과 정체성을 형성하며, 개인의 성장과 공동체 변화의 가능성을 함께 경험해 나가고 있었다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험의 연구 결과를 통해 도출된 본질과 관련하여 연구문제를 중심으로 논의하였다. 첫 번째 연구문제와 관련하여, 대학인권센터 상담자들은 체계적인 교육을 받지 않은 상황에서도 제도적 요구 속에서 주어진 역할을 수행하며, 자신의 가치와 기존 상담 경험에서의 문제의식을 바탕으로

사회정의 옹호상담으로 나아가고 있었다. 이러한 결과는 상담자들이 소수자 상담 경험을 통해 사회정의에 기여하는 역할로 관심을 확장된다고 보고한 선행연구(이재복 등, 2022)와도 일관된다. 즉, 전통적인 심리상담의 한계를 인식한 상담자들이 상담실 밖으로 확장된 실천을 모색하며 옹호상담에 관심을 갖게 되는 모습이 이 연구에서도 확인되었다. 이러한 점에서 대학인권센터 상담자들의 사회정의 옹호상담 시작은 상담자가 사회정의 실천가로서 성장과 변화의 과정에 진입하는 출발점으로 이해될 수 있다.

두 번째 연구문제와 관련하여, 대학인권센터 사회정의 옹호상담자들의 역할 인식은 상담자, 조사자, 옹호자의 복합적 역할이 결합된 형태로 나타나며, 이는 상담 현장에서 내담자를 만나고 옹호를 실천하는 과정속에서 내담자의 회복을 지원하기 위한 필요에 따라 능동적으로 재구성되는 경계적 실천의 성격을 지닌다. 이승화와 권경인(2026)은 상담자가 상담과 조사 역할을 동시에 수행하는 다중관계를 윤리적으로 제한할 필요가 있다고 주장하였다. 그러나, 본 연구의 참여자들은 대학인권센터 인력이 충분히 확보되지 않은 현실 속에서, 오히려 상담 전문성을 가진 사람이 내담자를 가장 효과적으로 지원하고 옹호할 수 있다고 인식하고 있었으며, 복합적 역할 수행 과정속에서 상담자로서 자신의 전문성이 확장되고 성장하는 경험을 보고하였다. 이는 대학인권센터 사회정의 옹호상담자의 역할이 상담과 조사 사이에서 어떻게 조정되고 수행되어야 하는지에 대한 논의가 아직 충분하지 않음을 보여준다. 동시에 상담자 대 조사자 역할 분리의 필요성과 현장 실천의 현실 사이에서, 대학인권센터 상담자의 역할과 기능에 대한 보다 구체적이고 다양한 연구와 논의가 지속되어야 할 필요성을 시사한다.

세 번째 연구문제와 관련하여, 대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험과 실천은 서로 다른 역할의 경계 속에서 조율되는 복합적 실천이자, 개인에서 체계와 제도에 이르는 다양한 수준의 다층적 실천이며, 경험 속에서 지속적으로 형성되고 변화해 가는 과정적 실천으로 나타난다. 대학인권센터 상담자들은 내담자의 회복 방식과 기대가 서로 다를 수 있음을 인정하고, 이를 존중하는 가운데 내담자가 스스로 선택할 수 있도록 개입을 조정하였다. 또한 다양한 정보와 자원을 제공하며 내담자가 자신의 권리와 강점을 인식하고 변화의 주체가 될 수 있도록 지원하였다. 이는 내담자의 자기결정과 역량 강화를 옹호상담의 핵심 역할로 본 선행연구(Crumb et al., 2019; Weintraub & Goodman, 2010)와도 일치한다. 이러한 실천은 동시에 구조적 긴장과 제약 속에서 이루어진다. 상담자들은 공감과 중립성, 관계 형성과 절차적 공정성, 피해 회복과 제도적 판단 사이에서 지속적으로 균형을 조율해야 했으며, 절차적 해결이 반드시 피해자의 실질적 회복으로 이어지지 않는 한계를 경험하였다.

따라서 사회정의 옹호상담은 고정된 영역의 실천이 아니라, 상황과 맥락에 따라 유연하게 재구성되며 지속적인 경험과 성찰 속에서 확장되어 가는 실천으로 이해할 수 있으며, 상담자들은 실천과 성찰을 통해 점차 사회정의 옹호상담자로 성장해 가는 과정임을 보여준다.

2. 결론

이 연구의 의의와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 이 연구는 대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험을 탐색한 최초의 연구라는 점에서 중요한 의의를 지닌다. 대학에서 발생하는 성희롱·성폭력 및 다양한 인권침해 피해자를 가장 먼저 만나고 지원하는 주체인 대학인권센터 상담자의 실제 옹호상담 경험에 대해 탐색했다는 점에서 학문적으로나, 실천적으로 중요한 의미가 있다고 볼 수 있다. 둘째, 이 연구는 대학이라는 구체적인 기관과 조직 안에서 사회정의 옹호상담이 실제로 어떻게 구현되고 있는지를 생생하게 드러냈다는 데 의의가 있다. 이 연구는 ACA 옹호역량(Toporek et al., 2009)에서 강조한 ‘함께하는 옹호’와 ‘대변하는 옹호’가 대학인권센터 현장에서 어떻게 구체적으로 실천되고 있는지를 보여준다. 특히 사회정의 옹호상담을 단순한 기술이나 역할 수행으로 이해하기보다, 대학인권센터 상담자들이 제도적 맥락 속에서 사회정의 옹호상담자로 성장해 가는 경험의 의미를 현상학적으로 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 셋째, 이 연구는 대학인권센터 상담자들의 사회정의 옹호상담자의 역할 수행을 위한 지원 방안을 구체적으로 제시한다는 점에서 중요한 의의가 있다. 이 연구에 참여한 상담자들은 자신의 역할을 상담자, 조사자, 옹호자로 확장하여 복합적으로 인식하고 있었으나, 이러한 역할 수행은 체계적인 교육을 통해 준비된 것이 아니라 대부분 현장에서 스스로 경험을 축적하며 형성된 것이었다. 이 연구는 대학인권센터 상담자의 실제 경험을 토대로 상담전공 교육과정의 확장과 현장 상담자 교육 프로그램의 구체적 방향을 제시할 수 있는 실질적 근거를 제공한다는 점에서 중요한 의의를 가진다.

이 연구의 한계와 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 대학인권센터 상담자는 내담자를 지지하고 역량 강화를 돕는 ‘함께하는 옹호’뿐 아니라, 조직과 공동체에 개입하는 ‘대변하는 옹호’를 동시에 수행하기 때문에 고용 형태와 고용 안정성은 옹호활동의 범위와 방식에 영향을 미칠 가능성이 있다. 따라서 향후 연구에서는 정규직과 계약직 상담자의 경험을 비교·분석하여 고용 형태에 따른 권한의 차이, 고용 조건과 관련된 구조적 제약, 그리고 이를 극복해 나가는 과정을 탐색할

필요가 있다. 이를 통해 사회정의 옹호상담을 수행하는 과정에서 직면하는 구조적 어려움과 제도적 취약성을 보다 심층적으로 이해하고, 실천적·제도적 지원 방안을 마련하는 데 기여할 수 있을 것이다. 둘째, 이 연구는 경력 차이에 따른 경험의 변화를 분석에 포함하지 못하였다. 이 연구에 참여한 상담자들은 대학인권센터에서 최소 2년에서 최대 7년까지 근무한 경력을 가지고 있었으며, 경력에 따라 사회정의 옹호상담 경험의 양상이나 정서적 반응, 역할 인식의 깊이와 방식은 다를 가능성이 있다. 향후 연구에서 경력 초기 상담자, 중간 경력 상담자, 숙련된 상담자와 같이 경력 수준에 따른 경험을 비교·분석한다면, 대학인권센터 상담자가 사회정의 옹호상담자로 발달해 가는 과정과 그 경로를 더욱 체계적으로 규명할 수 있을 것이다. 셋째, 이 연구는 Giorgi의 기술적 현상학 방법을 적용하여 대학인권센터 상담자의 사회정의 옹호상담 경험의 본질을 탐색하고자 하였으나, 연구방법 상의 한계 또한 존재한다. 현상학적 연구는 참여자의 살아있는 경험과 그 의미 구조를 깊이 있게 이해할 수 있다는 강점을 지니지만, 연구참여자의 경험을 연구자가 해석하고 심리학적 의미로 변환하는 과정에서 연구자의 관점과 해석이 일정 부분 개입될 수밖에 없다. 대학인권센터의 사회정의 옹호상담이 인권 친화적 대학 문화 형성에 기여하고 제도적 변화를 촉진하는 전문 활동으로 자리매김하기 위해서는, 옹호상담자의 실천이 학생, 교직원, 관리자 등 다양한 구성원에게 어떠한 영향을 미치며, 대학 공동체의 구조적 변화를 어떻게 이끌어내는지 탐색할 필요가 있다. 향후 연구에서는 대학인권센터 상담자의 옹호활동에 대한 대학 구성원의 인식, 경험, 만족도 등을 함께 조사하는 연구가 필요하며, 이를 통해 상담자의 옹호활동이 대학 공동체 변화에 기여하는 경로를 보다 명확히 규명할 수 있을 것이다. 이러한 연구는 대학인권센터 사회정의 옹호상담의 역할 강화, 정책 개발, 조직문화 개선에 실질적 시사점을 제공할 것으로 기대한다.

참 고 문 헌 (생 략)

노년층의 학력, 사회자본과 디지털 문해에 관한 혼합연구

이 경 양

진남대학교 대학원 교육학과
(평생교육전공/ 지도교수 : 전 하 람)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

과학기술의 발전과 정보통신기술의 고도화는 사회구조 전반과 일상생활의 방식을 빠르게 변화시키고 있다. 이러한 변화는 생활에 필요한 다양한 활동이 디지털 기기와 온라인 서비스를 통해 이루어지는 방식으로 구체화되고 있다. 예컨대 음식 주문, 은행 업무, 행정서비스 이용, 의료 예약, 교통 이용, 정보 검색 등은 스마트폰을 비롯한 디지털 기기를 매개로 수행되고 있다. 정부 역시 2020년 디지털 뉴딜 정책을 발표하고 디지털 전환을 국가적 핵심 과제로 추진해 오며 따라(과학기술정보통신부, 2022; 관계부처합동, 2022) 디지털 기기를 이해하고 활용하는 능력은 더 이상 선택적 기술이 아니라 현대 사회를 살아가기 위한 기본적인 생활역량으로 이해할 필요가 있다.

그러나 디지털 전환이 모든 사람에게 동일한 기회로 작용하는 것은 아니다. 많은 사람들이 디지털 환경에 빠르게 적응하고 있지만 세대, 계층, 지역 등 구조적 요인에 따라 디지털 기기 접근과 활용 수준에는 차이가 나타나며, 특히 노년층은 다른 연령집단에 비해 디지털 문해 수준이 낮은 집단으로 보고되어 왔다(강은나 외, 2023; Choi & DiNitto, 2013; Wajcman, 2010). 이러한 디지털 문해의 차이는 노년층의 정보 접근, 사회참여, 삶의 만족도와 삶의 질에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(김학실, 심준섭, 2020; 이기호, 2019; Friemel, 2016). 한편 노년층 내부에서도 디지털 기기를 비교적 능숙하게 활용하는 사람과 기본적인 기능 사용에서도 어려움을 경험하는 사람이 함께 존재한다. 이러한 차이는 단순히 연령만으로 설명되기 어렵고, 개인이 살아온 과정에서 축적한 교육 경험, 경제적 조건, 사회적 관계망 등 다양한 요인과 관련된다. 그중에서도 학력은 노년층의 디지털 문해 수준 차이를 설명하는 중요한 요인이다.

학력은 공식적인 학교교육을 통해 형성된 교육 수준을 의미하며, 기초문해 능력, 학

습 경험, 정보 이해 능력과 밀접하게 관련된다(김부태, 2011; 남인숙, 2011; Collins, 1979). 노년층은 학령기 당시 전쟁과 빈곤, 교육 기반의 부족, 성별에 따른 교육 기회 차이 등으로 인해 충분한 학교교육을 받기 어려운 사회적 환경에 놓여 있었다. 특히 경제적 어려움과 가부장적 문화, 남아선호사상은 여성 노년층의 교육 기회를 더욱 제약하였고, 이러한 경험은 현재 노년층 내부의 학력 차이로 이어졌다(양병찬, 2004; 정경희 외, 2017; 통계청, 2020). 따라서 노년층의 학력은 현재의 교육 수준을 보여주는 지표일 뿐 아니라 생애 초기 교육 기회의 차이가 누적된 결과로 이해할 수 있다.

이러한 학력 차이는 이후 새로운 지식과 기술을 배우고 활용하는 방식에도 영향을 미칠 수 있다. 디지털 기기를 사용하기 위해서는 화면에 제시된 문자 정보를 이해하고, 필요한 정보를 탐색하며, 새로운 기능을 자신의 필요에 맞게 활용하는 능력이 요구된다. 그러나 저학력 노년층은 문자 정보를 읽고 이해하는 기초 역량이 충분히 형성되지 않았거나 새로운 내용을 체계적으로 학습한 경험이 부족한 경우가 많다. 이로 인해 디지털 환경에서 사용되는 낯선 용어와 절차를 이해하거나 필요한 정보를 스스로 찾아 활용하는 데 어려움을 경험할 가능성이 높다(김안국 외, 2018; 이경아, 변종임, 박소연, 2007; 김지현, 2020; 이경양, 전하람, 2021; 이경양, 김선미, 2022).

그러나 노년층의 디지털 문해를 학력의 영향만으로 설명하는 데에는 한계가 있다. 실제 생활에서 노년층은 스마트폰 사용 중 어려움이 발생했을 때 혼자 문제를 해결하기보다 자녀, 배우자, 친구, 이웃, 교육기관, 지역사회 전문가 등 주변 관계망의 도움을 받기 때문이다. 이러한 과정은 디지털 문해가 개인 내부의 능력만으로 형성되는 것이 아니라, 사회적 관계망 속에서 제공되는 정보, 도움, 정서적 지지와 같은 관계적 자원에 의해 촉진되거나 제약될 수 있음을 보여준다. 이 때문에 사회자본은 개인이 사회적 관계망을 통해 획득할 수 있는 신뢰, 규범, 정보, 지원 등의 자원을 의미한다는 점에서 노년층의 디지털 문해 형성을 설명하는 데 중요한 개념이 될 수 있다(Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Putnam, 2000).

그럼에도 기존 연구에서는 학력과 사회자본을 함께 고려하여 노년층의 디지털 문해를 설명하는 논의가 충분히 이루어지지 않았다. 기존 연구들은 주로 연령, 성별, 학력, 소득, 거주지역 등 인구사회학적 요인이 디지털 기기 활용 능력에 미치는 영향을 분석하거나(김지현, 2020; Friemel, 2016; Urbancikova et al., 2017), 사회적 관계망과 디지털 활용 간의 관련성을 살펴보는 데 초점을 두어 왔다(고정현, 2021; 구윤모, 오주현, 2019; 장석준, 2016). 이러한 연구들은 노년층의 디지털 문해에 영향을 미치는 요인을 밝히는 데 기여하였으나 학력과 디지털 문해의 관계를 사회자본과 함께 설명하는 데에는 한계가 있다. 특히 사회자본을 결속형 사회자본과 교량형 사회자본으로 구분하여

두 유형의 사회자본이 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 어떠한 매개적 역할을 하는지를 분석한 연구는 충분하지 않다. 따라서 노년층의 디지털 문해 격차를 보다 입체적으로 이해하기 위해서는 학력의 영향을 확인하는 것에 더해 사회자본이 디지털 문해와 어떻게 연결되는지를 함께 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구는 노년층의 학력, 사회자본, 디지털 문해 간의 관계를 분석하고, 저학력 노년층의 실제 경험을 통해 디지털 기기 활용 과정에서 사회자본이 어떠한 역할을 하는지를 살펴보고자 한다. 구체적으로 양적연구에서는 만 65세 이상 노년층을 대상으로 학력이 디지털 문해에 미치는 영향과 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 결속형 사회자본과 교량형 사회자본이 매개효과를 갖는지를 검증한다. 이후 질적연구에서는 양적연구 결과를 바탕으로 저학력 노년층에 주목하여 이들이 디지털 기기를 어떻게 인식하고 활용하는지, 어려움이 발생했을 때 누구에게 도움을 요청하는지, 그리고 가까운 관계망과 새로운 관계망이 각각 어떠한 도움과 한계를 갖는지를 심층적으로 살펴보고자 한다. 이를 통해 본 연구는 노년층의 디지털 문해 격차를 개인의 기술 활용 능력 차이로만 설명하지 않고, 학력과 사회적 관계망을 통한 도움과 배움이 함께 작용하는 과정으로 이해하고자 한다. 나아가 저학력 노년층의 디지털 문해 향상을 위한 평생교육적 지원 방향과 노년층 내 디지털 격차 완화에 필요한 실천적 근거를 제시하고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

이 연구의 목적은 노년층의 학력, 사회자본, 디지털 문해 간의 구조적 관계를 분석하고, 저학력 노년층의 디지털 기기 인식과 활용 경험 속에서 사회자본의 역할을 살펴보는 데 있다. 이때 사회자본은 결속형 사회자본과 교량형 사회자본으로 구분하여 살펴보았다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 노년층의 학력과 사회자본은 디지털 문해에 영향을 미치는가?

둘째, 노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 사회자본은 매개효과가 있는가?

셋째, 저학력 노년층은 디지털 기기를 어떻게 인식하며, 디지털 기기 사용 과정에서 어떤 경험을 하고 있는가?

넷째, 저학력 노년층의 디지털 기기 인식과 활용 경험에서 사회자본은 어떠한 역할을 하는가?

II. 이론적 배경

1. 디지털 문해와 노년층의 삶

디지털 문해는 단순히 디지털 기기를 조작하는 능력에 한정되지 않고, 디지털 환경에서 필요한 정보를 탐색·이해·평가하며 이를 일상생활과 사회참여에 활용하는 복합적 역량을 의미한다(Gilster, 1997; Ferrari, 2012). 즉 디지털 문해는 스마트폰이나 인터넷을 사용할 줄 아는 기술적 능력만이 아니라, 디지털 기기를 통해 정보를 얻고, 타인과 소통하며, 생활에 필요한 문제를 해결하는 실제적 능력과 관련된다. 특히 노년층에게 스마트폰은 가족 및 지인과의 연락, 정보 검색, 금융·교통·행정서비스 이용 등 일상생활과 밀접하게 연결된 주요 디지털 기기라는 점에서, 노년층의 디지털 문해를 이해하는 중요한 매체로 볼 수 있다. 그러나 노년층은 다른 연령집단에 비해 디지털 문해 수준이 낮은 경향을 보이며, 이러한 차이는 단순한 기술 사용의 차이를 넘어 디지털 환경에서 정보를 탐색하고 판단하며 생활문제를 해결하는 역량의 차이로 이어질 수 있다(강은나 외, 2023; van Dijk, 2005). 그 결과 노년층은 정보 접근, 사회적 소통, 금융 및 공공서비스 이용, 생활서비스 활용, 사회참여 등 일상생활의 여러 영역에서 제약을 경험할 가능성이 있으며, 이는 노년기 삶의 질과 사회적 포용에도 영향을 미칠 수 있다.

2. 학력과 디지털 문해

학력은 개인이 공식적인 학교교육을 통해 획득한 교육 이력이며, 사회적으로는 직업, 소득, 사회적 지위, 학습 기회에 영향을 미치는 중요한 제도적 자원으로 기능해왔다(Collins, 1979). 한국 사회에서도 학력은 개인의 사회경제적 기회와 밀접하게 연결되어 왔다. 그러나 노년층의 학력은 단순히 개인의 교육 성취나 선택의 결과로만 이해하기 어렵다. 노년층은 전쟁, 빈곤, 교육 기회 부족 등 역사적·사회구조적 조건 속에서 학령기를 보낸 세대이며 이러한 배경은 노년층의 낮은 학력 수준과 세대 내 학력 격차를 형성하는 데 영향을 미쳤다. 따라서 노년층의 학력은 개인의 교육 수준을 나타내는 지표인 동시에 생애과정에서 축적된 교육 기회와 학습 경험의 차이를 반영하는 배경 요인으로 이해할 필요가 있다(김안국 외, 2018; 강은나 외, 2023).

이러한 학력의 차이는 디지털 문해 수준의 차이로도 이어질 수 있다. 학교교육을 통해 형성된 기초문해 능력, 정보 이해력, 문제해결력, 학습 경험은 새로운 디지털 기술을 배우고 활용하는 데 중요한 기반이 되기 때문이다(Hargittai, 2002; van Dijk, 2005). 학력이 높은 노년층은 새로운 용어나 절차를 이해하고 디지털 기기를 자신의 필요에 맞게 활용하는 데 상대적으로 유리한 반면 저학력 노년층은 문자, 숫자, 낯선 용어, 앱 사용 절차 등을 이해하고 따라가는 과정에서 더 큰 어려움을 경험할 가능성이 있다. 따라서 노년층의 디지털 문해 격차는 단순한 기술 적응력의 차이라기보다

생애과정에서 형성된 학력과 기초문해 경험의 차이가 디지털화된 일상 속에서 다시 드러나는 문제로 볼 수 있다.

3. 사회자본과 디지털 문해

사회자본은 개인이 사회적 관계망 속에서 형성하고 활용할 수 있는 신뢰, 규범, 네트워크 등의 관계적인 자원을 의미한다(Coleman, 1988; Putnam, 2000). 이 연구에서는 Putnam(2000)의 논의를 바탕으로 사회자본을 결속형 사회자본과 교량형 사회자본으로 구분하였다. 결속형 사회자본은 가족, 친구, 이웃과 같이 이미 형성되어 있는 친밀한 관계망을 통해 형성되는 자원을 의미하며, 교량형 사회자본은 교육기관, 지역사회 등 상대적으로 확장된 관계망을 통해 형성되는 자원을 의미한다.

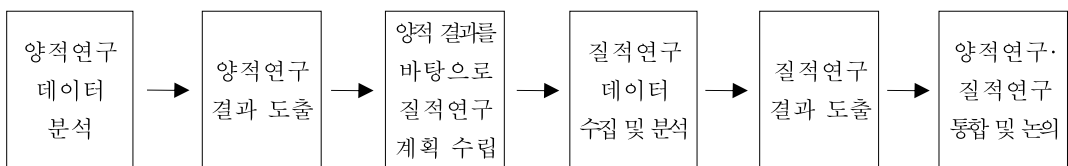
사회자본은 노년층의 디지털 문해 형성 과정에서도 중요한 의미를 갖는다. 노년층의 디지털 기기 활용은 개인의 기초문해력이나 학습 경험의 영향을 받지만 실제 생활에서는 주변 사람에게 묻고 도움을 받는 관계적 과정 속에서 이루어지는 경우가 많기 때문이다. 선행연구에서도 노년층의 사회적 관계와 주변의 도움은 스마트폰 활용 능력 및 디지털 정보 이용 수준과 관련되는 것으로 보고되었다(고정현, 2021; 장석준, 2016). 이때 디지털 기기 사용 과정에서 제공되는 도움은 사회자본의 유형에 따라 다르게 나타날 수 있다. 결속형 사회자본은 가족, 친구, 이웃과 같은 친밀한 관계를 통해 일상적인 문제 해결과 정서적 안정을 지원하는 자원으로 이해할 수 있으며, 교량형 사회자본은 교육기관, 지역사회, 전문가 등과의 연결을 통해 새로운 정보와 학습 기회에 접근하도록 돕는 자원으로 이해할 수 있다(고정현, 2021; 장석준, 2016). 따라서 사회자본은 학력으로 인해 발생할 수 있는 디지털 문해의 제약을 일부 보완하고, 저학력 노년층이 디지털 기기를 생활 속에서 지속적으로 활용해 나가는 데 도움을 주는 관계적 자원으로 볼 수 있다.

III. 연구방법

1. 혼합연구방법

혼합연구방법은 단일 연구 안에서 양적연구방법과 질적연구방법을 함께 사용하는 방법으로 양적 자료를 통해 연구 결과를 일반화하고 질적 자료를 통해 개인이 경험하는 현상이나 개념의 의미를 심층적으로 이해하는 데 유용하다(Creswell, 2009). 따라서 혼합연구방법은 두 연구방법의 서로 다른 강점을 결합함으로써 단일한 연구방법만으로는 파악하기 어려운 연구 현상을 보다 폭넓고 깊이 있게 이해할 수 있다는 장점을 갖는다(Creswell, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2003).

이 연구는 혼합연구방법 중 설명적 순차 설계를 적용하였다. 설명적 순차 설계는 먼저 양적자료를 분석하여 연구 현상의 전반적인 경향과 변수 간 관계를 확인한 뒤, 그 결과를 바탕으로 질적연구를 설계하여 양적연구 결과의 의미를 구체적으로 설명하는 방식이다. 이 연구에서는 먼저 2023년 디지털정보격차실태조사 자료를 활용하여 노년층의 학력, 사회자본, 디지털 문해 간의 관계를 분석하였다. 이후 양적연구 결과를 바탕으로 디지털 문해 수준이 상대적으로 낮은 저학력 노년층을 질적연구의 대상으로 선정하고, 이들의 디지털 기기 활용 경험을 심층적으로 살펴보았다. 최종적으로 본 연구는 양적연구와 질적연구 결과를 통합하여, 노년층의 학력과 사회자본이 디지털 문해와 어떠한 관계를 갖는지, 그리고 저학력 노년층의 실제 경험 속에서 사회자본이 디지털 문해 형성에 어떠한 역할을 하는지를 포괄적으로 해석하고자 하였다. 이러한 혼합연구 수행 과정은 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 설명적 순차전략에 따른 혼합연구 수행 과정

2. 양적연구

가. 양적연구 자료 수집 및 주요 변수

양적연구에서는 2023년 디지털정보격차실태조사 자료를 활용하였다. 이 조사는 만 7세 이상 국민을 대상으로 디지털 정보화 수준을 파악하기 위해 실시된 전국 단위 조사이다. 본 연구에서는 이 중 만 65세 이상 노년층을 분석 대상으로 설정하였다. 전체 만 65세 이상 응답자는 1,239명이었으나, 모바일기기 이용능력 문항에 응답하기 어려운 스마트폰 미보유자와 경제활동 참여 여부를 명확히 분류하기 어려운 응답자를 제외하였다. 이에 따라 최종 양적연구 분석대상은 만 65세 이상 노년층 1,015명으로 확정하였다. 이 연구에서 사용한 주요 변수는 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 주요 변수의 설명

변수명	변수설명	
디지털 문해	모바일기기 이용능력 7개 문항의 100점 환산 평균값	
학력	초등학교 졸업 이하 = 6, 중학교 졸업 = 9 고등학교 졸업 = 12, 대학교 졸업 이상 = 16	
사회자본	교량형 사회자본	교량형 사회자본 5개 문항의 평균값
	결속형 사회자본	결속형 사회자본 5개 문항의 평균값
경제활동 참여	경제활동 참여=1, 미참여=0	
소득	300만 원 이상=1, 300만 원 미만=0	
거주지역	동=1, 읍/면 =0	
가구구성형태	다인 가구=1, 1인 가구=0	
성별	여성=1, 남성=0	

나. 양적연구 자료 분석

양적 자료는 SPSS 22.0, AMOS 22.0, PROCESS macro 4.2를 활용하여 분석하였다. 먼저 연구대상자의 사회인구학적 특성을 확인하기 위해 빈도분석을 실시하였고, 주요 변수의 분포를 파악하기 위해 평균, 표준편차, 최솟값, 최댓값, 왜도, 첨도를 산출하였다. 또한 주요 변수 간 관련성을 확인하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 이후 Hayes(2022)의 PROCESS macro Model 4를 적용하여 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 결속형 사회자본과 교량형 사회자본의 매개효과를 각각 검증하였다. 간접효과의 유의성은 5,000회 부트스트래핑과 95% 신뢰구간을 기준으로 판단하였다.

3. 질적연구

가. 질적연구 참여자 선정

질적연구에서는 양적연구 결과를 바탕으로 저학력 노년층의 디지털 문해 경험을 심층적으로 살펴보고자 하였다. 이를 위해 의도적 표집을 활용하여 저학력 노년층 8명을 연구참여자로 선정하였다. 본 연구에서 저학력 노년층은 중학교 졸업 학력을 취득하지 못한 만 65세 이상 노년층을 의미한다. 자료 수집은 반구조화된 질문지를 활용한 일대일 심층면담으로 이루어졌으며 연구참여자에게 총 2회의 면담을 실시하였다. 면담 내용은 디지털 기기에 대한 인식, 스마트폰 사용 과정에서의 어려움 그리고 어려움을 해결하는 과정에서 나타나는 사회적 관계망의 역할을 중심으로 구성하였다.

나. 질적연구 자료 분석

질적연구 자료는 연구참여자와의 일대일 심층면담을 통해 수집하였다. 면담 내용은 연구참여자의 동의를 받아 녹음한 뒤 전사하였으며, 전사 자료는 반복적으로 읽으며 의미 있는 진술을 확인하였다. 이후 저학력 노년층의 디지털 기기 인식과 활용 경험, 그리고 사회적 관계망의 역할과 관련된 내용을 중심으로 코딩하고 범주화하였다. 분석 과정에서는 전사, 코딩, 주제 발견의 절차를 따랐으며, 한글, 엑셀, MAXQDA 2020을 활용하여 자료를 정리하였다. 또한 연구참여자 확인과 삼각검증을 통해 분석 결과의 신뢰도와 타당도를 확보하고자 하였다(Denzin, 1978; Patton, 1999).

IV. 연구결과 분석

3. 양적연구

가. 노년층의 학력, 사회자본과 디지털 문해와의 관계 분석

1) 노년층의 학력과 디지털 문해 관계에서 결속형 사회자본의 매개효과 검증

노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 결속형 사회자본의 매개효과를 분석한 결과는 다음 <표 IV-1>과 같다. 분석 결과, 학력은 디지털 문해에 유의한 정적 영향을 미쳤다($\beta=.317, p<.001$). 이는 학력이 높을수록 디지털 문해 수준이 높게 나타남을 의미한다. 또한 학력은 매개변인인 결속형 사회자본에도 유의한 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.014, p<.05$), 결속형 사회자본 역시 디지털 문해에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다($\beta=.102, p<.001$). 즉, 학력이 높을수록 결속형 사회자본 수준이 높고, 결속형 사회자본 수준이 높을수록 디지털 문해 수준도 높아짐을 알 수 있다.

<표 IV-1> 노년층의 결속형 사회자본 매개효과 분석

경로(Path)	비표준화계수 (B)	표준오차 (SE)	표준화계수 (β)	t	BC 95% CI	
					하한값 (Boot LLCI)	상한값 (Boot ULCI)
학력 → 디지털 문해	3.056	.300	.317	10.185***	2.467	3.645
학력 → 결속형 사회자본	.014	.007	.074	2.082*	.001	.028
결속형 사회자본 → 디지털 문해	5.014	1.358	.102	3.692***	2.350	7.679
총효과 : 학력 → 결속형 사회자본 → 디지털 문해	3.129	.301	.324	10.384***	2.537	3.720

* $p < .05$, *** $p < .001$.

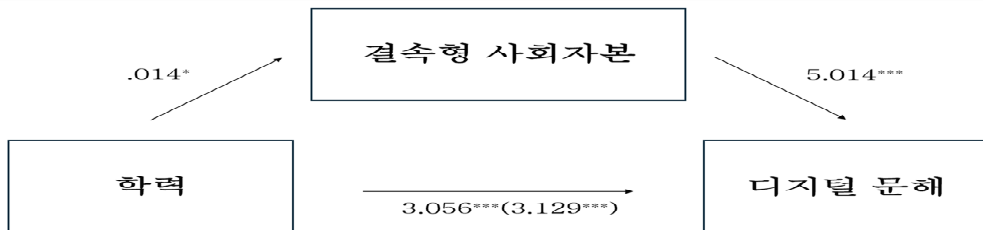
노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 결속형 사회자본의 매개효과가 통계적으로 유의한지를 검정하기 위해 부트스트래핑을 실시하였으며, 그 결과는 다음 <표 IV-2>와 같다. 분석 결과, 학력이 결속형 사회자본을 통해 디지털 문해에 미치는 간접효과 크기는 .003으로 나타났다. 신뢰구간 95% 수준에서 하한값은 .001, 상한값은

.006으로 나타났으며, 이 구간에 '0'이 포함되지 않아 간접효과가 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다. 따라서 노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 결속형 사회자본은 부분 매개효과를 갖는 것으로 해석할 수 있다. 이는 학력이 높을수록 결속형 사회자본 수준이 높게 나타나며, 이러한 결속형 사회자본이 디지털 문해 수준을 높이는데 기여할 수 있음을 보여준다.

<표 IV-2> 매개변수(결속형 사회자본)의 간접효과 유의성 검증

변수 (Variable)	비표준화계수 (B)	표준오차 (SE)	BC 95% CI	
			하한값 (Boot LLCI)	상한값 (Boot ULCI)
매개변수	.072	.043	.001	.166

노년층의 학력과 디지털 문해의 관계에서 결속형 사회자본의 매개효과 모형을 도식화하면 다음 [그림 IV-1]과 같다.



주: 제시된 값은 비표준화계수(B)이다. 학력에서 디지털 문해로 향하는 경로의 괄호 밖 값은 결속형 사회자본을 투입한 후의 직접효과를, 괄호 안의 값은 총효과를 의미한다.

* $p < .05$, *** $p < .001$.

[그림 IV-1] 노년층의 학력과 디지털 문해의 관계에서
결속형 사회자본의 매개효과

2) 노년층의 학력과 디지털 문해 관계에서 결속형 사회자본의 매개효과 검증

노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 교량형 사회자본의 매개효과를 분석한 결과는 다음 <표 IV-3>과 같다. 분석 결과, 학력은 디지털 문해에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta=.291, p<.001$). 이는 학력이 높을수록 디지털 문해 수준이 높게 나타남을 의미한다. 또한 학력은 매개변인인 교량형 사회자본에도 유의한 영향을 미쳤으며($\beta=.179, p<.001$), 교량형 사회자본 역시 디지털 문해에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다($\beta=.187, p<.001$). 즉, 학력이 높을수록 교량형 사회자본

수준이 높고, 교량형 사회자본 수준이 높을수록 디지털 문해 수준도 높아짐을 알 수 있다.

<표 IV-3> 노년층의 교량형 사회자본 매개효과 분석

경로(Path)	비표준화계수 (B)	표준오차 (SE)	표준화계수 (β)	t	BC 95% CI	
					하한값 (Boot LLCI)	상한값 (Boot ULCI)
학력 → 디지털 문해	2.805	.299	.291	9.395***	2.219	3.390
학력 → 교량형 사회자본	.038	.008	.179	5.122***	.024	.053
교량형 사회자본 → 디지털 문해	8.415	1.235	.187	6.811***	5.991	10.839
총효과 : 학력 → 교량형 사회자본 → 디지털 문해	3.129	.301	.324	10.384***	2.537	3.720

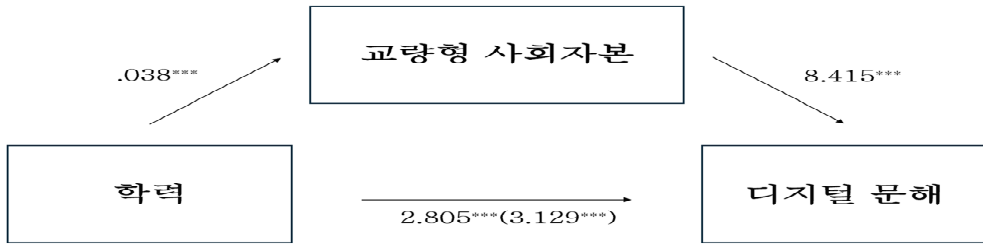
*** $p < .001$.

노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 교량형 사회자본의 매개효과가 통계적으로 유의한지를 검정하기 위해 부트스트래핑을 실시하였으며, 그 결과는 다음 <표 IV-4>와 같다. 분석 결과, 학력이 교량형 사회자본을 통해 디지털 문해에 미치는 간접효과 크기는 .324로 나타났다. 신뢰구간 95% 수준에서 하한값은 .018, 상한값은 .050으로 나타났으며, 이 구간에 '0'이 포함되지 않아 간접효과가 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다. 따라서 노년층의 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 교량형 사회자본은 부분 매개효과를 갖는 것으로 해석할 수 있다. 이는 학력이 높을수록 교량형 사회자본 수준이 높게 나타나며, 이러한 교량형 사회자본이 디지털 문해 수준을 높이는데 기여할 수 있음을 보여준다.

<표 IV-4> 매개변수(교량형 사회자본)의 간접효과 유의성 검증

변수(Variable)	비표준화계수 (B)	표준오차 (SE)	BC 95% CI	
			하한값 (Boot LLCI)	상한값 (Boot ULCI)
매개변수	.324	.080	.176	.486

노년층의 학력과 디지털 문해의 관계에서 교량형 사회자본의 매개효과 모형을 도식화하면 다음 [그림 IV-2]과 같다.



*** $p < .001$.

주: 제시된 값은 비표준화계수(B)이다. 학력에서 디지털 문해로 향하는 경로의 괄호 밖 값은 교량형 사회자본을 투입한 후의 직접효과를, 괄호 안의 값은 총효과를 의미한다.

[그림 IV-2] 노년층의 학력과 디지털 문해의 관계에서 교량형 사회자본의 매개효과

나. 노년층의 학력, 사회자본과 디지털 문해 경험에 대한 맥락적 이해

최종적으로 질적 자료 분석을 통한 주제 도출 결과는 두 개의 대주제, 네 개의 중주제, 열두 개의 소주제로 정리되었으며 구체적인 내용은 다음 <표 IV-5>과 같다. 첫 번째 대주제인 ‘디지털 문해에 대한 인식’은 저학력 노년층이 스마트폰을 낯설고 불안한 대상으로 느끼는 경험과, 동시에 삶에 필요한 도구로 받아들이는 경험으로 구분되었다. 두 번째 대주제인 ‘사회자본과 디지털 문해’는 가까운 사람들에게 의지하여 스마트폰 사용 과정에서 발생하는 문제를 해결해 가는 경험과 새로운 사회적 관계를 통해 디지털 배움을 넓혀 가는 경험으로 구분되었다.

<표 IV-5> 질적 자료 분석을 통한 주제 도출

대주제	중주제	소주제
디지털 문해에 대한 인식	낯선 스마트폰 앞에서의 불안감과 거리감	1. 시대 변화의 속도에 대한 두려움 2. 디지털 세상 언저리에 머무는 경험 3. 점점 멀어지는 세상과의 거리감
	삶에 필요한 도구로서의 스마트폰 수용	1. 생활 속 필수품으로서의 자리매김 2. 궁금증을 해결하는 일상적 도구 3. 세상과 이어지는 연결 창구
사회자본과 디지털 문해	가까운 사람들에게 의지하며 스마트폰 문제 풀이하기	1. 대신 해결해주는 도움과 남지 않는 배움 2. 가까워서 묻지만 반복될수록 커지는 부담 3. 작은 성공 경험이 만들어 내는 배움의 욕구
	사회적 관계를 통해 디지털 배움 넓혀가기	1. 남들처럼 해보고 싶은 마음을 열어주는 새로운 만남 2. 부끄러움을 넘어 묻고 배우는 생활 속 도움 3. 평생교육기관과 문해교사를 통해 이어지는 체계적 배움

V. 논의 및 결론

이 연구는 노년층의 학력, 사회자본, 디지털 문해 간의 관계를 분석하고, 저학력 노년층의 실제 디지털 기기 활용 경험 속에서 사회자본이 어떠한 역할을 하는지를 통합적으로 살펴보고자 하였다.

연구결과, 노년층의 학력은 디지털 문해에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학력이 높을수록 디지털 문해 수준이 높게 나타나는 경향이 있음을 의미한다. 이러한 결과는 교육수준이 인터넷 이용기술과 정보 활용 수준의 차이와 관련되다는 선행연구의 논의와 부합한다(van Dijk, 2005; van Deursen & van Dijk, 2011). 질적연구에서도 저학력 노년층은 스마트폰 사용 과정에서 문자 입력, 용어 이해, 정보 검색, 애플리케이션 활용, 인증 절차 수행 등에 어려움을 경험하였다. 이러한 어려움은 단순한 기기 조작 미숙이라기보다, 문자·숫자·아이콘·절차가 결합된 디지털 환경을 이해하고 활용해야 하는 다중문해의 문제와 연결된다(New London Group, 1996; Kress, 2010).

또한 저학력 노년층은 디지털 기기를 불안한 대상으로만 인식하지 않았다. 연구참여자들은 조작 실수, 보이스피싱, 개인정보 유출, 금전적 피해 등에 대한 두려움을 가지고 있었지만, 동시에 스마트폰을 가족과 연락하고 정보를 찾으며 생활문제를 해결하는데 필요한 도구로 받아들이고 있었다. 이는 노년층이 기술의 필요성과 유용성을 인식하면서도 자신감 부족, 기술불안, 복잡한 절차 등으로 인해 활용에 어려움을 경험한다는 선행연구와 연결된다(정주연, 김현석, 2015). 따라서 저학력 노년층의 디지털 문해 경험은 단순한 회피나 거부가 아니라, 불안과 필요가 공존하는 가운데 디지털 환경에 적응해 가는 과정으로 이해할 수 있다.

한편 결속형 사회자본과 교량형 사회자본은 모두 학력과 디지털 문해 간의 관계에서 부분 매개효과를 갖는 것으로 확인되었다. 이는 노년층의 디지털 문해가 개인의 학력 수준에 의해서만 형성되는 것이 아니라 도움과 정보를 제공하는 사회적 관계망과도 관련되어 있음을 보여준다. 이러한 결과는 노년층이 디지털 기기를 배우고 활용하는 과정에서 가족, 전문가, 또래의 사회적 지원이 중요하다는 선행연구와도 부합한다(Tsai, Shillair, & Cotten, 2017).

질적연구에서는 사회자본의 유형에 따라 작동 방식이 다르게 나타났다. 가족, 자녀, 배우자, 친구와 같은 가까운 관계망은 스마트폰 사용 중 발생하는 문제를 즉각적으로 해결해 주고 정서적 안정감을 제공하였다. 그러나 이러한 도움은 대체로 문제를 대신 해결해 주는 방식에 머무르는 경우가 많아 연구참여자가 스스로 반복적으로 익히고 활용하는 데에는 한계가 있었다. 반면 평생교육기관의 교사, 휴대폰 대리점 직원, 은행

직원, 지역주민 등 새로운 관계망은 가족 내부에서 얻기 어려운 정보와 실천적 도움, 반복적인 학습 기회를 제공하였다. 따라서 결속형 사회자본은 디지털 기기 사용을 지속하게 하는 유지의 자원으로, 교량형 사회자본은 새로운 정보와 학습 기회에 접근하게 하는 확장의 자원으로 이해할 수 있다.

결론적으로 노년층의 디지털 문해 격차는 개인의 기술 적응력 부족만으로 설명되기 어렵다. 이는 생애과정에서 형성된 학력, 기초문해 경험, 디지털 기기 사용 경험, 그리고 사회적 관계망이 함께 작용한 결과로 볼 필요가 있다. 따라서 저학력 노년층의 디지털 문해 향상을 위해서는 단순한 스마트폰 조작 교육을 넘어 기초문해와 디지털 문해를 연결한 통합적 문해교육이 필요하다. 특히 다중문해가 미래 교양교육과 생활역량의 핵심 영역으로 논의되고 있다는 점에서, 디지털 문해교육은 기초문해 이후에 추가되는 기술교육이 아니라 문해교육 과정 안에서 함께 다루어질 필요가 있다(김종규, 원만희, 2022). 또한 가족과 친구의 가까운 도움망, 지역사회와 생활권 내 전문가의 실천적 지원, 평생교육기관의 체계적 학습 기회가 연결될 때 저학력 노년층의 디지털 문해 향상은 보다 지속적으로 이루어질 수 있을 것이다.

다만 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 질적연구 참여자가 G시 소재 평생교육기관의 학력인정 문해교육에 참여하고 있는 저학력 노년층으로 한정되었다는 점이다. 이들은 이미 학습에 대한 관심과 교육기관을 통한 관계망을 일정 부분 가지고 있는 집단이므로, 평생교육기관에 참여하지 않는 저학력 노년층의 디지털 문해 경험과는 차이가 있을 수 있다. 따라서 후속연구에서는 교육기관에 참여하지 않는 저학력 노년층까지 포함하여 디지털 문해 경험과 사회자본 활용 방식을 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 질적연구에서 디지털 문해를 주로 스마트폰 이용 경험 중심으로 살펴보았다는 점이다. 스마트폰은 노년층의 일상생활에서 중요한 디지털 기기이며, 노년층의 디지털 문해를 파악하는 주요 측정 영역으로 활용될 수 있다(Oh et al., 2021). 그러나 디지털 환경은 스마트폰뿐 아니라 키오스크, 무인민원발급기, 금융 자동화 서비스, 컴퓨터, 인공지능 기반 서비스 등으로 확장되고 있다. 따라서 후속연구에서는 다양한 디지털 기기와 서비스 이용 경험을 함께 살펴봄으로써 디지털 문해의 구성 요소를 보다 폭넓게 반영할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강은나, 김혜수, 정찬우, 김세진, 이선희, 주보혜, 황남희, 김경래, 이해정, 최경덕 (2023). **2023년도 노인실태조사**. 보건복지부, 한국보건사회연구원.
- 고정현 (2021). 고령층의 정보의 질적 이용에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 디지털 조력자 활용방식을 중심으로. **한국공공관리학보**, 35(3), 23-46.
- 과학기술정보통신부, 한국지능정보사회진흥원 (2024). **2024 디지털정보격차실태조사**.
- 구윤모, 오주현 (2019). 개인의 사회적 관계가 디지털 기기 활용에 미치는 영향에 대한 연구: 사회적 자본 관점. **Information Systems Review**, 21(3), 131-149.
- 김부태 (2011). 한국 학력·학벌주의 인식체계 분석. **교육학연구**, 49(4), 25-54.
- 김안국, 김미란, 이상준, 장홍근, 정원호 (2018). **시민권 기반 직업능력개발 체제 구축**. 한국직업능력개발원.
- 김종규, 원만희 (2022). 미래 대학 교양교육의 핵심 영역으로서 ‘다중 문해력 (Multi-Literacy)’. **동서철학연구**, 104, 307-330.
- 김지현 (2020). 우리는 노년층의 스마트폰 이용에 대해 얼마나 알고 있는가?: 노년층 내에서의 디지털 격차 결정요인. **정보사회와 미디어**, 21(3), 33-64.
- 김학실, 심준섭 (2020). 노인의 디지털 리터러시와 사회활동. **정책분석평가학회보**, 30(2), 153-180.
- 남인숙 (2011). 학력사회와 한국교육의 모순. **사회이론**, 40, 101-127.
- 박진숙, 김남숙 (2021). 디지털 리터러시와 성공적 노화의 관계에서 인지적 유연성의 매개효과. **인문사회** 21(12), 2407-2422.
- 방송통신위원회, 한국정보통신진흥협회 (2024). **2024 방송매체 이용행태 조사**.
- 양병찬 (2004). 학습권 관점에서 본 성인 문해교육 지원 정책 분석. **평생교육학연구**, 10(4), 207-230.
- 오지안, 유재원 (2018). 노년층의 디지털 리터러시가 심리적 안녕감과 삶의 만족도에 미치는 영향. **한국공공관리학보**, 32(2), 319-344.
- 이경아, 변종임, 박소연 (2007). 성인문해교육 지원 사업의 성과 분석 연구. **평생교육학연구**, 13(2), 119-139.
- 이경양, 김선미 (2022). ARCS 전략을 적용한 원격 문해교육이 성인문해학습자의 이해도 및 만족도에 미치는 영향. **디지털융복합연구**, 20(1), 25-32.
- 이경양, 전하람 (2021). 중학학력 인정과정 성인문해학습자의 학습참여와 지속에 관한 사례연구: Cross의 반응-연쇄 모형의 적용. **평생학습사회**, 17(1), 115-146.

- 이기호 (2019). 지능정보사회에서의 디지털 정보 격차와 과제. *보건복지포럼*, 274, 16-28.
- 장석준 (2016). 노년층 디지털 격차에 미치는 요인 분석 연구. *미디어와 공연예술 연구*, 11(2), 149-170.
- 정경희, 오영희, 강은나, 김경래, 이윤경, 오미애, 황남희, 김세진, 이선희, 이석구, 홍송이 (2017). **2017년도 노인실태조사**. 보건복지부, 한국보건사회연구원. 정책보고서 2017-53.
- 정주연, 김현석 (2015). 고령자의 은행자동화기기 (ATM) 사용에 대한 근거이론적 분석. *Archives of Design Research*, 28(4), 119-132.
- 통계청 (2020). 인구주택총조사. <https://kosis.kr/> 에서 2025. 2. 9. 인출.
- 황현정, 황용석 (2017). 노인집단내 정보격차와 그에 따른 삶의 만족도 연구: 가구구성 형태 효과를 중심으로. *사회과학연구*, 24(3), 359-386.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital(1986). *Cultural theory: An anthology*, 1, 81-93.
- Choi, N. G., & DiNitto, D. M. (2013). The digital divide among low-income homebound older adults: Internet use patterns, eHealth literacy, and attitudes toward computer/Internet use. *Journal of Medical Internet Research*, 15(5), e93.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Friemel, T. N. (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New Media & Society*, 18(2), 313-331.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publishing.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

※ 지면 제한으로 인해 이하 생략

학교자율시간 실행연구를 통한 교사의 주체적 교육과정 구현 탐색

정 범

전남대학교 대학원 교육학과
(교육과정 전공/ 지도교수 : 신 경 희)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

국가 교육과정은 6차 교육과정 이후부터 꾸준히 시·도 교육청과 각급의 학교에서 교육과정에 관한 재량권이 확대되는 방향으로 나아가고 있다(박순경, 2010; 서경혜, 2016; 이승미, 2023; 홍후조, 2002). 2022 개정 교육과정에서 새롭게 도입된 ‘학교자율시간’은 이러한 자율화의 구체적 실현으로, 교사가 학교나 학생의 요구와 학교의 여건에 맞게 필요한 ‘과목’이나 ‘활동’을 개설하여 운영하도록 하는 권한을 부여한다(이광우, 임유나, 2023). 이는 국가 교육과정이 교사의 교육적 판단과 이에 따른 실천을 인정하고 이러한 판단과 실천을 학교자율시간을 통해 구현하도록 제도화한 것이다(김종훈, 2024). 곧 교사에게 국가 교육과정에 대한 주체적 실행과 해석을 요구하며 학교자율시간을 통해 국가 교육과정과 학생의 삶을 연결하는 시도로 이해할 수 있다.

이러한 시도는 교사를 단순한 지식의 전달자에서 교육과정 개발자로 상정하고 있는 것으로 해석할 수 있는데, 이러한 교사의 역할 변화에 따라 거론되는 개념으로 교사 행위자성이 있다. OECD(2025)에서 발표한 Teaching Compass에서는 불확실한 미래 사회의 대응과 교육과정 변화를 이끌어갈 주체로 교사를 언급하며, 교사가 능동적인 변화의 주체가 되어야 하고 이때 갖추어야 할 핵심적인 역량과 지향점으로 교사의 행위자성을 제시한다. 관련 선행연구를 살펴보면 교육과정 자율화에 따른 교사의 재량권 확대가 교사의 자율적인 행위로 이어지기 위해서는 교사의 능동적이고 주체적인 행위와 의지가 전제된다(김정윤, 2019; 소경희, 최유리, 2018; 엄수정, 2024; 이성희, 2023).

이러한 변화는 국가 교육과정의 구현을 위해 교사들이 교육과정 전문성을 발휘하고 학교와 교사의 역할이 확대될 수 있도록 한다(김중훈, 2024). 이에 따라 일반적으로 교육과정 자율화는 교사의 전문성 인정과 재량권 확대로 이해되기 때문에 학교자율시간과 같은 관련 정책에 대한 교사들의 인식이 긍정적일 것으로 기대할 수 있다. 그러나 학교자율시간 연구학교, 관련 지역 정책 참여 교사를 대상으로 한 연구에 의하면 교사들의 학교자율시간에 대한 부정적 인식을 보여준다.(김미진, 홍후조, 2023; 김홍일, 이지은, 2024; 이찬희, 이인용, 2024). 현장을 고려하지 못한 자율화 지침, 일방적으로 느껴지는 학교 내 추진 과정, 기존 교육과정과의 문제 등이 학교자율시간의 문제점으로 언급된다.

국가 교육과정은 교사의 자율성을 부여할 수 있는 것으로 대상화하여 바라보고 이를 지시할 수 있는 것으로 판단한다(정영근, 이근호, 2011). 교사나 교사의 자율성을 대상화한 관점은 국가 교육과정뿐만 아니라 교육과정 자율화를 위한 선행연구의 대안에서도 나타난다. 자율화 정책에 대한 교사들의 이해와 실행 역량의 부족을 원인으로 보고 정책에 대한 이해 자료 보급과 연수 확대를 대안으로 제시하거나(김미진, 지혜영, 2025; 김중희, 2018; 이해란, 2023), 지침이나 규제를 변화하고 완화한다면 자율화가 실현될 수 있다고 보는 경우다(홍원표, 2011). 즉, 교사를 정책이나 개선 방안의 수단이나 대상으로 보는 태도는 그동안의 연구 성과가 현장에 효과적으로 작용하지 못하도록 하며 동시에 연구와 현장의 분리를 초래한다(Zeichner, 2012). 따라서 학교 현장에서 느끼는 교육과정 자율화와 국가 교육과정에서 의도하는 자율화는 거리감이 존재하고, 이는 여러 연구에서 제안하는 자율화 문제의 개선책이 실행되는 과정에서 정작 교사의 실천적 맥락과 행위자성을 고려하지 않고 있기 때문이라고 할 수 있다. 교사를 변화의 대상이나 수단으로 바라보는 관점은 학교 교육 표면에 파장을 일으킬 뿐 표면 아래의 근본적인 변화는 가져오지 못한다(Tyack & Cuban, 2017). 이러한 대상화의 관점으로만 접근한다면 교육과정 자율화의 새로운 시도인 학교자율시간 또한 학교 교육의 근본적인 변화로 이어지지 못한 채 문서상의 교육과정으로 남게 될 수 있다.

교육과정 자율화의 진정한 안착은 외부적 지침의 하달이나 행정적 조치만으로는 달성될 수 없다. 자율화 정책이 교실에 실질적으로 구현되기 위해서는 정책이 마련한 빈 공간을 교사가 주체적인 의도와 판단으로 채워나가는 지난한 실천 과정이 요구된다. 따라서 기존 연구들이 지닌 대상화의 한계를 극복하기 위해서는, 교사를 외부 관찰의 대상이 아니라 스스로 지식을 생성하고 실천하는 연구의 주체로 복원해야 한다. 학교 교육과정을 설계하고 실행하는 핵심 주체는 현장의 교사이기에,

학교자율시간의 교육적 가능성을 탐색하는 작업 역시 교사의 생생한 실천 경험과 결코 분리될 수 없다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구는 학교자율시간의 계획과 운영에서 발생하는 딜레마를 해결하는 과정을 질적 접근의 ‘실행연구(Action Research)’로 수행하고자 한다. 실행연구는 학교라는 다원적이고 맥락적인 요소가 충분히 고려되어야 할 교육 현장에서 연구자가 연구에 참여하여 연구한 결과를 다시 순환적으로 재적용하며 성찰할 수 있는 질적연구 방법이다(Creswell, 2010; Johnson, 2008; Kemmis & McTaggart, 1988). 본 연구는 외부자의 시선이 아닌 오랜 기간 교실의 맥락 속에서 교육 활동을 펼쳐 온 현장 교사의 관점을 통해 학교자율시간 운영 경험을 심층적으로 추적할 것이다. 이를 통해 제도적 개선이나 외형적 역량 강화에 치우쳤던 기존 연구의 빈 곳을 채우고, 학교 현장에서 교사의 주체적 교육과정이 어떻게 구현되는지 그 실천적 양상을 규명하고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 교사의 주체적 교육과정 구현 과정과 촉진 요소의 탐색이다. 이를 위해 2022 개정 교육과정의 학교자율시간을 구체적인 실천 상황으로 삼고, 그 안에서 교육과정 자율화를 위한 교사의 주체적인 교육과정 구현에 영향을 주는 요소를 심층적으로 규명하고자 한다. 즉, 연구자와 연구 참여 교사들의 학교자율시간 실행 경험을 통해 교사가 교육과정을 어떻게 주체적으로 구현하는지 살펴보고 그 과정에서 교사 행위자성은 어떠한 방식으로 발현되며 이를 촉진하거나 제약하는 요인은 무엇인지를 탐구하는 것이다. 이를 바탕으로 교사가 교육과정의 주체로서 학교자율시간과 교사 교육과정을 실천하도록 하는 여건과 나아가 교육과정 자율화를 위한 시사점을 탐색하고자 한다.

연구목적 달성을 위해 설정한 연구문제는 세 가지다.

첫째, 학교자율시간을 설계하고 운영하는 과정에서 드러나는 실천적 문제는 무엇이고, 이를 개선하기 위한 구체적인 실행 과정은 어떠한가?

둘째, 학교자율시간 실행 과정에서 교사의 주체적인 교육과정 구현을 촉진하는 요소는 무엇인가?

셋째, 실행연구 과정을 거치며 교육과정 주체로서 교사의 인식과 태도는 어떻게 변화했는가?

II. 이론적 배경

1. 국가 교육과정 자율화 논의

가. 국가 교육과정 속 자율화(지면 관계상 생략)

나. 교사 교육과정(지면 관계상 생략)

다. 학교자율시간

2022 개정 교육과정에 도입된 학교자율시간은 단위 학교와 교사가 교육과정 개발자로서 기능할 수 있도록 시수를 유연화하여 새로운 과목이나 활동을 개설하는 핵심적인 자율화 정책이다(교육부, 2022a; 김종훈, 2024). 이 제도가 갖는 교육과정적 의의는 다음 세 가지로 요약된다.

첫째, 성취기준 개발 권한의 실질적 이양이다. 기존의 자율화가 국가가 정해준 성취기준 내에서의 교수·학습 방법적 재구성이었다면, 학교자율시간은 국가 교육과정에 없는 내용과 성취기준을 학교와 교사가 생성하거나 재구성할 수 있다는 점에서 중요한 의의가 있다(이광우, 임유나, 2023). 둘째, 교사가 개발한 교육과정의 공식적 제도화다. 학교자율시간은 학교운영위원회의 심의를 거쳐 교육행정정보시스템에 공식 과목/활동으로 등록되고 평가된다. 이는 교사의 실천이 계획된 교육과정(Planned curriculum)으로서의 공식적인 정당성과 권위를 획득함을 의미한다(Marsh, 2009). 셋째, 공동체성 기반의 교육과정 운영이다. 개별 교사의 일회성 실천에 머물지 않고 학교 교육과정으로 편제됨으로써, 개발에 직접 참여하지 않은 교사도 합의된 계획안을 바탕으로 운영하게 된다. 즉 설계자와 운영자가 불일치할 수 있으며, 이는 교사 개인을 넘어 학교 공동체의 민주적 의사결정과 협업을 촉진한다(Hargreaves & Shirley, 2009).

한편, 학교자율시간은 시·도 교육청들의 선도적인 자율화 시도를 국가가 수용한 상향식(Bottom-up) 정책으로도 평가된다(김종훈, 2024). 따라서 지역과 학교의 수용 맥락에 따라 편차가 존재하며, 제도가 취지대로 현장에 안착하기 위해서는 단위 학교 공동체의 주체적인 해석과 실행 역량이 강하게 요구된다.

2. 교사 역할 변화

가. 교육과정과 교사 관계(지면 관계상 생략)

나. 교사 전문성 변화

교사 전문성은 고정된 개념이 아니라 시대와 사회·문화적 맥락에 따라 변화한다(Evetts, 2011). 전통적인 관점에서 교사는 주어진 국가 교육과정을 충실하고 효율적으로 전달하는 ‘효과적 교사’ 혹은 ‘실행가적 전문가’로 규정되었으며, 교사의 성장은 부족한 지식이나 기술을 외부에서 채우는 결핍적 접근으로 이해되었다(정광순, 2012). 그러나 최근의 교육과정 담론은 이와 대비되는 능동적 패러다임으로의 전환을 보여준다. 국내외 연구(곽영순, 2022; 소경희, 최유리, 2022; Hargreaves, 2002; Lopes et al., 2024)에서는 현대의 교사 전문성이 지식 전달을 넘어 동료와 협력하여 교육과정을 주체적으로 설계하는 ‘탐구적 교사’, 교육적 정의를 실현하는 ‘변혁적(Transformative) 전문가’로 나아가야 함을 강조한다. 교사의 성장 모델 역시 단편적 연수보다는 교실 현장의 맥락 속에서 실행과 성찰이 끊임없이 순환하는 복잡하고 역동적인 과정이 필요하다.(Clarke & Holingsworth, 2002).

이러한 논의를 종합하면, 현대의 교사 전문성은 교사 개인이 소유한 고정적 기술이 아니라 환경에 반응하며 교육과정을 재창조해 나가는 생성적 과정 그 자체다. 이는 주어진 제도와 학교의 여러 맥락적 요소를 고려하여 교육적 가치를 판단하고 실천하는 교사의 주체적인 역할을 요구한다.

3. 교육과정 구현 주체로서 교사

가. 생태학적 교사 행위자성

행위자성은 교육학을 비롯하여 심리학과 사회학 등 여러 학문에서 다루어졌다. 개인의 고정된 역량이나 구조에 의해 형성되는 결과물로 바라보던 관점에서 시간적 흐름 속에서 환경과 상호작용하며 성취되는 생태학적 현상으로 이해되기 시작했다(Archer, 1995; Biesta & Tedder, 2006; Emirbayer & Mische, 1998; Giddens, 1984). Priestley et al.(2015)은 이를 학교 맥락에 적용하여 ‘생태학적 교사 행위자성’ 모델을 제시하였다. 이 모델은 교사의 행위자성이 개인적 특성이 아니라, 과거의 경험(반복적 차원)과 미래의 지향(투영적 차원)을 바탕으로 구체적인 현재의 환경(실천적-평가적 차원)과 얽히면서 발현되는 유동적인 결과물이라고 설명한다.

본 연구에서 활용하는 실천적-평가적 차원은 교사가 ‘지금-여기’의 가변적인 교육 상황 속에서 대안을 찾고 교육적 판단을 내리는 현재의 시점을 의미하며, 이는 세 가지 환경적 제약이나 자원에 의해 영향을 받는다(Priestley et al., 2015). 첫째, 문화적 측면은 교사의 신념이나 학교에 흐르는 지배적 담론과 언어로 교사의 상황 해석과 대안에 영향을 미친다. 둘째, 구조적 측면은 학교 내 권력 관계, 신뢰, 동료와의 사회적

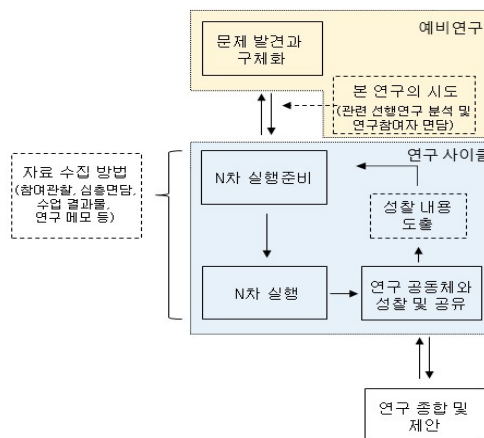
관계망을 의미하며 교사가 새로운 시도를 할 수 있는 지지 기반이 된다. 셋째, 물질적 측면은 교실 환경, 기자재, 그리고 협의나 성찰을 위한 절대적 시간 확보 등의 실질적 자원으로, 이것이 결핍되면 교사의 의도는 현실의 행위로 구현되지 못한다(소경희, 최유리, 2018; Priestley et al., 2015).

나. 연구자로서 교사(지면 관계상 생략)

Ⅲ. 실행연구

1. 연구 설계

본 연구가 설정한 관점에 따라 교사의 주체적인 교육과정 실행과 이에 필요한 맥락을 파악하고 현장 개선의 시사점을 도출하기 위해 [그림 Ⅲ-1]과 같은 ‘예비연구 - 연구 사이클(실행 및 성찰) - 연구 종합’의 흐름으로 설정했다. 학교자율시간은 첫 시행이라는 점에서 직접적인 문제가 존재하는 상황은 아니다. 그러나 학교자율시간에 관한 선행연구에서 예상되는 문제점과 교육과정 자율화와 교사 교육과정으로서 학교자율시간을 고려했을 때 발생할 수 있는 문제점들을 탐색하는 과정이 필요하다고 판단하여 예상 문제와 그에 따른 개선안을 탐색하기 위해 예비연구를 설정했다.



[그림 Ⅲ-1] 학교자율시간 실행연구 흐름

가. 예비연구

선행연구 분석을 통한 예비연구 결과, 학교자율시간 도입에 따라 교사들이 겪는 세 가지 주요 문제점을 도출했다. 먼저 교사들은 이를 자발적 권리보다 강제된 행정 업무로 인식하여 개념적 모호함을 느끼고 있었고, 낮은 교육과정 개발 과정 자체에 큰 부담을 안고 있었다. 또한 편성과 운영 과정에서 외부 자료에 편중되거나 교사 개인 역량에 따라 교육의 질이 달라지고 민주적 합의가 훼손되는 불균형 문제도 확인할 수 있었다. 이러한 문제를 해결하기 위한 개선 방안으로 전문적 학습 공동체를 통한 정책에 대한 이해, 연대에 기반한 협력적 개발 문화 조성, 그리고 실행 과정을 수시로 공유하고 성찰할 수 있는 협업 프로그램의 도입을 설정하였다.

나. 연구 절차 및 일정

본 연구는 2024년 11월부터 2026년 2월까지 총 16개월 동안 이루어졌다. 연구의 구체적인 과정은 예비연구 단계, 연구준비 단계, 실행단계(1차·2차·3차), 각 실행 별 성찰 및 공유와 최종 성찰 및 결과 분석, 연구 종합 단계로 구성된다.

<표 Ⅲ-15> 연구 절차에 따른 연구 일정

단계	연구 기간	세부 내용
예비연구	2024.11.-2024.12.	·문제점과 개선안 도출 (학교자율시간에 관한 선행연구 분석)
성찰 및 공유	2025.05.-2025.11.	·연구 참여자 간 각 실행 후 결과 공유, 성찰 ·성찰 후 다음 실행 반영내용 검토
최종 성찰 및 결과 분석	2025.10.-2025.12.	·연구 최종 성찰 ·자료 전사 및 분석 ·연구 결과 정리
연구 종합	2025.12.-2026.2	·논의 및 시사점 정리

2. 연구 장소 및 연구 참여자

가. 연구 장소

실행연구에서는 연구자가 실제로 실행할 수 있는 장소인지가 중요하다(유기웅 외, 2018). 따라서 본 연구의 연구 장소의 중요한 기준은 연구자와 연구 참여자의 실제 교육과정 실행과 상호작용이 가능한가다. 이에 연구자가 근무하는 B지역의

A초등학교를 본 연구의 연구 장소로 선정했다²⁾. B지역은 3~6학년 전 학년에서 한 학기 이상 학교자율시간 운영을 의무화하고 있으며, 특히 A초등학교는 B지역 교육청의 ‘자치학교’로 지정되어 학교 특성에 맞는 교육과정 과제를 직접 설정하여 운영할 수 있다는 점에서 학교자율시간의 실행연구에 적합한 맥락을 제공한다.

A초등학교의 3,4학년은 학급당 학생 수가 11~13명이며 한 학년의 학급 수가 2개인 소규모 학교로 교사 개개인의 전문성과 실천적 태도가 학교 교육과정 전체에 미치는 영향력을 높다(조재성, 김영주, 2024). 또한 조직 구조 측면에서 소규모 학교 특성상 교사 1인당 담당하는 행정 업무의 범위가 넓으며 교내 인적 구성 규모가 크지 않아 교직원 간 관계가 중요하고 신속한 합의 도출을 가능하게 하는 의사결정 구조를 지니고 있다.

나. 연구 참여자

실행연구가 성공하기 위해서는 연구 과정이 추가적인 업무가 아니라 교사의 일상적인 교수 실천의 일부가 되어야 한다(Mills, 2017). 이에 본 연구는 연구자를 포함하여 A초등학교 3, 4학년 교육과정을 공동으로 설계하고 운영하는 4명의 교사를 ‘연구 공동체’로 구성하였다. 참여자들은 동일한 공간에서 실행 중 발생하는 딜레마와 성찰을 수시로 공유하며 연구를 수행하였다.

김경아(3학년 담임, 교육 경력 25년)는 2025학년도 전입 교사로 이전 유망 학군지에서 연구부장을 역임하며 교육과정 운영을 주도했던 베테랑이다. 2022 개정 교육과정과 학교자율시간이라는 새로운 제도의 도입에 대해 부담감과 두려움을 느끼면서도 이를 성공적으로 구현해 보고자 하는 실천적 도전 의식을 지니고 있다.

한주원(4학년 담임, 교육 경력 20년)은 현재 4학년 학생들을 2학년 시기에도 지도한 경험이 있어 개별 학생의 성향과 환경에 대한 이해도가 매우 높다. 일방적인 설계가 아닌 학생의 실제 흥미와 요구가 반영된 학교자율시간을 구현하고자 하며, 동료와의 협력적 연구가 가져올 교사 성장에 큰 관심을 두고 있다.

임성현(4학년 담임, 교육 경력 12년)은 현재 학생들을 3학년에 이어 연속 지도하는

2) 연구자가 근무하는 A초등학교 이외에 4곳의 초등학교에 2025년 3월 중 추가 연구 모집 안내를 했다. 4곳의 선정 과정은 다음과 같다. 초기 선정 기준은 연구자의 실질적인 연구 참여가 가능하기 위해 연구자가 소속된 B지역 교육청 C교육지원청의 자치학교였다. 그러나 대상 학교 범위가 넓어 연구자 모집에 어려움이 있을 것으로 판단되어, C교육지원청의 자치학교 중 학교자율시간이나 교육과정 자율화와 관련있을 것으로 예상되는 ‘학교자율’을 주제로 2025학년도 자치학교에 선정된 4개의 초등학교를 연구 장소 후보로 추렸다. 그 후 ‘학교자율’ 자치학교 4곳의 초등학교 측에 협조를 얻어 교사 대상으로 연구 모집 안내를 했으나 참여 의사를 표현한 학교와 교사가 없었다.

교사로, 평소 에듀테크와 AI 교육에 관심이 깊다. 학교자율시간을 통해 학생들의 디지털 리터러시를 기르고 자신의 교육과정 설계 역량을 강화하고자 연구에 합류하였으나, 육아휴직으로 인해 3차 실행 사이클에는 참여하지 않았다.

최윤희(교과 전담, 교육 경력 20년)는 지역 연계 및 마을 교육 공동체 운영에 관한 탁월한 전문성과 인적 네트워크를 보유한 교사다. 기존 마을 교육의 성공 사례를 공교육의 제도적 틀(학교자율시간) 안으로 안착시킬 기회로 삼고자 하였으며, 교과 전담으로서 동료 교사들의 자율적 역량 발휘를 조력하고자 참여를 결심하였다.

3. 자료 수집 및 분석

가. 자료 수집

본 연구는 생명윤리위원회의 심의를 거쳐 사전 동의를 얻은 후, 연구 공동체의 실행 과정을 입체적으로 분석하기 위해 크게 협의, 면담, 문서 등 세 가지 형태의 자료를 수집하였다.

첫째, 협의 자료는 본 연구의 주된 자료로 학교자율시간을 준비하고 성찰하는 연구 공동체 협의회 및 동학년 협의회 회의 음성 녹음(590분)과 비공식적인 소통을 기록한 메신저 캡처본(A4 3장)이 포함된다. 이와 함께 협의 중 도출된 사실적 요소와 연구자의 주관적 해석을 담은 연구 메모(B5 13장)를 수집하여 연구일지로 활용하였다.

둘째, 면담 자료는 세 차례의 실행 사이클이 모두 종료된 후, 교사 행위자성의 발현 과정과 내면적 성장을 깊이 있게 탐색하기 위해 실시한 반구조화된 개별 면담(170분) 녹음본이다. 개별 면담은 학교자율시간 전 과정에서 겪은 심리적 변화, 공동체의 영향, 한계와 극복 과정 등을 교사 스스로 재구성하여 의미를 부여할 수 있도록 개방형 질문을 중심으로 구성하여 수집하였다.

셋째, 문서 자료는 실행 전후로 생산된 실증적 기록물이다. 클라우드를 통해 공유된 차시 계획안(A4 8장)과 연구자 수업 일지(B5 12장)는 교사의 교육적 의도를 파악하는 준거가 되었고, 학생들의 학습 결과물과 설문조사 결과는 그 의도가 실제 교실에서 어떻게 발현되었는지 대조하는 데 사용되었다. 또한 참여자들이 수시로 작성한 성찰 메모(B5 32장)를 수집하여 실행 과정에서 겪은 딜레마와 성장의 과정을 학술적으로 분석하는 데 활용하였다.

나. 자료 분석

1) 연구문제에 따른 분석 틀

본 연구는 타당성 확보를 위해 연구문제에 따라 세 가지 분석 틀을 상호 연계하여 구성하였다. 첫째, 연구문제 1(학교자율시간 실행의 실제)은 실행연구의 방법론적 절차에 따라 연구 준비 - 실제 운영 - 성찰의 단계적 틀로 분석하였다. 둘째, 연구문제 2(주체적 교육과정 구현)은 Priestley et al.(2015)의 생태학적 교사 행위자성 모델 중 교사가 구체적인 교육적 판단을 내리는 현재 시점인 실천적-평가적 차원에 한정하여 분석하였다. 셋째, 연구문제 3(교사의 태도 변화)은 장기적인 순환 과정을 거치는 실행연구의 특성을 반영하여 실행 초기 - 실행 과정 - 실행 종료라는 시간적 흐름에 따라 교사의 내면적 변화를 추적하였다.

2) 자료 분석 과정 (분석 절차)

자료 분석은 도출된 분석 틀을 기반으로 반복적 비교분석법(constant comparison method)을 적용하여 개방 코딩 - 범주화 - 선택 코딩의 3단계로 수행되었다(Corbin & Strauss, 2014).

첫째, 개방 코딩 단계에서는 수집된 모든 녹음 전사본, 연구일지, 협의 메모 등을 반복적으로 숙독하며 자료의 전반적인 윤곽을 파악하였다. 이후 학교자율시간의 제도적 속성, 교사의 실행 행위, 제약 및 촉진 요소, 교사의 실존적 감정이 드러나는 문장과 단어를 의미 단위로 분할(segmenting)하였다. 특히 현장의 구체적인 제약 맥락과 교사의 내면이 담긴 유의미한 구절들을 중심으로 코드를 부여하였다.

둘째, 범주화 단계에서는 개방 코딩에서 생성된 수많은 코드 간의 관계를 검토하고 연구문제별 분석 틀에 맞추어 유목화하였다. 연구문제 1을 위해 절차적 코드를 묶어 ‘학교자율시간 실제’ 상위 범주를 도출했고, 연구문제 2와 관련하여 교사의 구체적 행위와 제반 여건을 ‘교사의 실행’, ‘학교 현장의 조건’, ‘주체적 실행의 제약적 요소’로 범주화했다. 특히 제약 요소들이 실행연구 과정을 거치며 행위자성을 촉진하는 동력으로 전환되는 과정을 실천적-평가적 차원으로 분석하여 ‘실행연구를 통한 변화’의 상위 범주로 구조화했다. 마지막으로 연구문제 3을 위해 시간적 흐름에 따라 변화하는 교사의 내면 코드들을 2차 범주화하여 ‘교사의 변화’ 범주로 체계화했다. 이를 통해 총 6개의 상위 범주와 36개의 하위 범주가 도출되었다.

셋째, 선택 코딩 단계에서 도출된 상위 범주들을 통합하여 연구의 핵심 논지와 시사점을 고민하였다. 범주 간의 상호작용과 변화 과정을 연구자의 관점에서 종합하였으며, 이를 교육과정 자율화의 질적 변화를 위한 시사점으로 학교자율시간과 교사 수준으로 구조화하였다. 마지막으로 도출된 최종 개념망과 시사점이 현장의 실제

맥락을 왜곡하지 않았는지 원자료와 끊임없이 대조하며 질적 타당성을 확보하였다.

4. 연구 타당도 및 윤리

가. 연구 타당도

본 연구에서는 연구의 타당도를 위해 7가지 준거를 고려했다. 첫째, 충분한 연구 기간의 확보와 집중적인 관찰을 실시하였다. 둘째, 다양한 자료를 활용하여 삼각검증을 실시했다. 셋째, 각 실행 사이클 종료 때마다 정리한 내용을 연구 참여자들에게 공유하고 정리된 연구 결과 또한 연구 참여자들의 확인을 거쳤다. 넷째, 지도교수와 현장 교사로 근무하고 있는 박사과정 연구자들의 검토를 받았다. 다섯째, 연구를 진행하는 동안 연구자의 주관성을 끊임없이 점검하고 연구자의 관점과 태도에 대한 지속적인 성찰을 수행했다. 여섯째, 실행연구를 위한 개선 방안이나 시도가 실제 실행에서 어떻게 작용되는지를 지속하여 점검했다. 마지막으로 민주적인 의미 구성을 위해 전문적 학습 공동체, 협업 프로그램을 활용하여 실행 과정을 공유하고 성찰하였다.

나. 연구 윤리

본 연구는 질적연구로서 연구 전반에 걸쳐 참여자의 인권을 보호하고 연구의 진실성을 확보하기 위해 전남대학교 연구 윤리 규정을 엄격히 준수하였다. 첫째, 실행 전 생명윤리심의위원회(IRB)의 심의 및 승인(승인번호: 1040198-250211-HR-038-02)을 득하였으며, 참여자들에게 연구목적과 중도 철회 권리 등을 충분히 안내한 후 자발적인 서면 동의를 구했다. 둘째, 연구 장소(B지역, A초등학교)와 참여 교사의 성명을 모두 가명 처리하고, 자료 전사 시 개인 정보는 삭제하여 익명성과 사생활을 보호하였다. 셋째, 수집된 모든 원자료는 연구목적으로만 한정하여 활용되며 규정된 보관 기간 경과 후 안전하게 영구 폐기될 예정이다.

IV. 연구결과

1. A초등학교 학교자율시간

구분	1차 실행 (5.13~6.2)	2차 실행 (6.23~7.18)	3차 실행 (10.13~11.14)
핵심 주제	우리들이 사는 공간 (학교 숲과 나무의 재발견)	우리 동네 기록가 (재개발 지역 재래시장의 가치)	소수를 위한 다수 (차별 공감 및 실천 캠페인)
운영 방식	-기 심의안 기반 학급별 자율 -4주간 집중형(29차시)	-설계·운영 일치 -15차시로 축소	-학생 참여형 모의 체험 중심 -5주간 분산형 (29차시 복귀)
주요 딜레마	-의무화에 따른 강제성 -29차시 집중 운영에 따른 교사 피로도 및 업무 가중 -학급별 개별 운영의 비효율성	-카메라 현상 등 의도치 않은 난관 발생 -가치 내면화의 한계 (3학년)	-학생 주도성에 따른 학생 간 주도/비주도 격차 발생 -준비 시간의 절대적 부족
공동체의 대응과 협력	-진학공을 통한 정책 이해 -협업 프로그램 활용을 통한 실시간 아카이빙	-고립 극복을 위한 협력적 자율 -리더교사의 행정·자원 지원 (외부 섭외, 필름 인화 문제 해결)	-학생 중심의 시나리오 -교사의 적절한 피드백과 구조화 개입으로 배움 연결
핵심 성찰	-개별 자율에서 협력적 자율로 -시수 축소 및 공동 기획	-직접 문제를 기획하는 학생 참여형 모의 체험으로	-제도적 과업에서 나의 교육과정으로의 의미 재구성(효능감)

2. 교사의 주체적 교육과정 구현

가. A초등학교에서 이루어진 주체적인 교육과정 구현 양상(지면 관계상 생략)

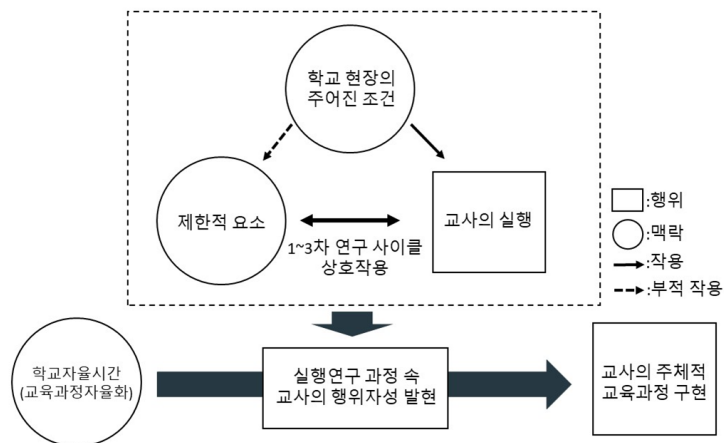
나. 주체적인 교육과정 구현 촉진 요소와 과정

A초등학교의 주체적인 교육과정 구현 양상은 연구 참여 교사들이 현장의 자원 및 제약 조건과 상호작용하며 세 차례의 실행 사이클을 거쳐 점진적으로 구체화되었다. Priestley et al.(2015)의 교사 행위자성 모델 중 행위가 실행되는 현재 시점의 상호작용을 다루는 실천적-평가적 차원은 이를 분석하는 유용한 이론적 틀을

제공한다.

도입 초기, B지역의 ‘정책 의무화’와 A초등학교의 ‘소규모 학교’라는 물리적 조건은 교사들에게 업무 가중, 시간 부족, 심리적 부담이라는 제한적 요소로 작용했다. 그러나 실행연구 과정에서 연구 공동체는 전문적 학습 공동체를 활용한 공동 학습, 협업 프로그램을 통한 소통, 동료 간의 유대와 신뢰를 바탕으로 이러한 한계를 능동적으로 조율하고 극복해 나갔다.

이러한 상호작용 과정을 통해 발견된 교사의 행위자성 발현 촉진 요소를 실천적-평가적 차원의 세 가지 측면으로 종합할 수 있다. 문화적 측면으로 교사들은 의무적인 정책 도입을 단순한 과업으로 여기지 않고, 주체적 실천을 위한 공식적인 명분으로 재해석하여 실행 의지를 형성했다. 또한 소규모 공동체 내에 형성된 심리적 안전감을 바탕으로 자유롭게 대안을 제시하는 수평적 소통 문화를 구축했다. 구조적 측면에서는 연구자와 리더 교사의 행정적, 전문적 지원이 교사들을 교육과정 본질에 집중할 수 있도록 하는 구조를 마련한 부분이다. 실행이 거듭되며 누적된 연구 공동체의 유대감과 신뢰는 고립감을 해소하고 개인의 책임을 공동의 책임으로 전환하는 핵심 자원이 되었다. 물리적 측면에서는 별도의 회의 시간을 강제하는 대신, 기존의 전문적 학습 공동체 시간을 ‘정기적 협의 시간’으로 자원화하여 시간적 부담을 최소화했다. 또한 클라우드 등 ‘협업 프로그램’을 활용해 시공간의 제약 없이 실시간으로 맥락을 공유하며 소통의 효율성을 극대화했다.



[그림 IV-2] 교사의 주체적 교육과정 구현 흐름

결론적으로, 교사의 주체적인 교육과정 구현은 진공 상태에서 이루어지는 것이 아니라 구체적인 생태계 내에서 제한적 요소와 상호작용하며 도출된 행위자성의 성취

결과다. 실행 사이클을 통해 형성된 협력적 문화와 신뢰는 다음 실행의 든든한 맥락이 되는 선순환 구조를 창출하였으며, 이 전체적인 흐름을 그림으로 나타내면 위와 같다.

3. 실행을 통해 변화된 교사

가. 실행 초기: 수용(지면 관계상 생략)

나. 실행 과정: 의지와 변화(지면 관계상 생략)

다. 실행 종료: 성장과 고민

실행연구가 종료된 후, 연구 참여 교사들은 동료 간의 신뢰와 심리적 안전감을 바탕으로 한계를 극복하며 교육과정의 주체적 실행자로서 변혁적 전문성과 의지를 형성하는 성장을 보여주었다. 그러나 교사들은 실천 과정에서 느낀 보람 이면에 깊은 피로감과 주저함을 동시에 경험했다. 과도한 일상 업무와 행정적 절차라는 현실적 장벽, 그리고 기존 교육 활동(특색 교육 등)과의 뚜렷한 차별성을 체감하지 못한 점이 지속적인 주체적 실행을 망설이게 하는 주된 원인이었다. 하지만 이러한 ‘망설임’은 단순한 포기나 과거로의 회귀가 아니라, 교사 내면에 싹튼 새로운 교육적 가능성과 효율성을 추구해야 하는 현실적 제약 사이에서 겪는 실존적 갈등이자 성장의 증거다.

나아가 본 연구는 행정적 여건이 개선되고 제도를 온전히 이해하더라도 주체적 실행이 곧바로 담보되지 않는다는 ‘괴리’를 확인할 수 있었다. 정답이 없는 교육 현장에서 스스로 판단하고 결과에 책임져야 한다는 교사 내면의 불안과 두려움은 행위자성의 지속적 발현을 제약한다. 이는 교육과정 자율화의 진정한 안착을 위해서는 단순한 환경 개선이나 연수에 머무는 것이 아니라 실행 주체인 교사에 대한 질적인 고민이 수반되어야 함을 의미한다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

가. 학교자율시간과 교육과정 자율화

1) 학교와 학생에서 시작하는 교육과정

학교자율시간은 교육과정 설계의 출발점을 국가 교육과정에서 학교와 학생의 구체적인 삶과 현장의 맥락으로 전환한다. 기존의 교육과정 실행은 국가가 정한 고정된 성취기준을 교사가 교실 상황에 맞게 방법적으로 변형하여 가르치는 하향식 전달 위주의 선형적 흐름이었다. 반면 학교자율시간은 학생의 실제적인 요구에서 먼저 출발하며, 이 과정에서 국가 교육과정을 도달해야 할 절대적 목적지가 아니라 새로운 교육과정 생성을 위해 대조하고 응용하는 하나의 ‘자원’으로 활용한다. 이러한 비선형적이고 순환적인 구성 방식은 교사에게 실천적 지식과 능동적인 평가적 판단을 요구한다. 결과적으로 이는 단순히 수업 방법의 재량권 부여를 넘어 교사와 국가 교육과정의 관계를 근본적으로 재정립하며 교사가 단순한 지식 전달자에서 교육과정을 주도적으로 생성해 내는 개발자로서 질적 전환의 의미다.

(이하 생략)

나. 주체적 교육과정 구현을 위한 교사 수준 논의

1) 교사 실천의 내적 동인

잡은 교육과정 개정과 강제된 자율화 정책은 오히려 교사들에게서 심리적 여유를 빼앗고 외부 지침에 의존하는 수동적 태도와 불안을 초래한다. 이러한 현실적 제약을 극복하고 주체적인 행위자성을 발휘하기 위해서는 교사 스스로 ‘진심으로 가르치고 나누고 싶은 것이 무엇인지’ 묻고 탐색하는 내적 동인이 필수적이다. 단순히 과업을 수행하는 것을 넘어 교사가 자신이 애정을 기울일 수 있는 고유한 관심사와 가치를 발견하여 단단한 교육적 영토를 구축할 때 비로소 힘든 일상 속에서도 새로운 실천을 기꺼이 이끄는 확신과 동력이 생겨난다. 따라서 진정한 교육과정 자율화가 이루어지기 위해서는 교사가 자신만의 고유한 교육적 세계와 가르치고자 하는 자발적 열망을 발견할 수 있도록 성찰의 시간과 여유가 우선적으로 보장되어야 한다.

(이하 생략)

2. 결론

본 연구는 초등학교 현장의 학교자율시간 실행연구를 수행하며 다음과 같은 세 가지 핵심 결론을 도출하였다.

첫째, 학교자율시간의 실행은 교사가 현장의 제약 요소를 능동적으로 개선하며

‘행위자성(Agency)’을 성취해 나가는 역동적인 과정이었다. 교사들은 교육과정 개발에 따른 심리적 부담과 행정적 한계 등의 딜레마를 회피하지 않고, 전문적 학습 공동체 활용과 지속적인 협력적 성찰을 통해 극복하며 교육과정 개발자로서의 주체성을 발현하였다.

둘째, 교사의 주체적인 교육과정 구현은 물리적·문화적·구조적 자원(정기적 협의, 수평적 소통, 공동체의 신뢰 등)이 뒷받침될 때 구체화되었다. 이러한 자원은 교사가 국가 교육과정의 수동적 전달자라는 관성에서 벗어나, 학생의 삶에서 출발하는 비선형적이고 순환적인 교육과정을 창출하도록 촉진했다. 아울러 교사의 이러한 교육적 판단이 온전히 담길 수 있도록 학교자율시간 사전 심의 요소의 대강화가 요구된다.

셋째, 교사는 일련의 실행 과정에서 자신만의 교육과정을 구현하는 주체로 인식과 태도의 변화를 겪었다. 이러한 주체적 실천이 현장에 안착하고 지속되기 위해서는 자율권 부여라는 양적 접근을 넘어, 교사 스스로 가르침의 가치를 묻고 고유한 교육적 신념을 구축하는 내면적 성찰(질적 접근)이 필수적이다. 이와 동시에 교사의 실천적 지식을 존중하고 과도한 책임과 압력으로부터 보호할 수 있는 제도적 안전망과 사회적 신뢰 회복이 반드시 병행되어야 한다.

참 고 문 헌

교육부 (2022a). **2022 개정 교육과정 총론 해설서**. 교육부.

교육부 (2022b). **2022 개정 교육과정 질의·응답 보도자료**(2022.12.22.). 교육부.

권혁은, 홍원표, 정은진 (2025). 거리에서 다시 교실로, 초등교사 집단행동 참여와 이후의 변화들: 교사 주도성의 관점에서. **초등교육연구**, 38(2), 199-226.

(생략)

Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

Barnes, M. (2021). Policy actors or objects of policy? Teacher candidates' interpretations of 'teacher quality' policy initiatives in Australia. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103440.

(이하 생략)