



영·유아교사 멘토링 프로그램의 국내외 연구 동향 분석

김혜경¹⁾

¹⁾ 경상남도여성가족재단 연구위원(hyekyung33@gnwff.or.kr)

《국문초록》

연구목적: 본 연구의 목적은 2016년부터 2025년까지 국내 및 국외에서 이루어진 영·유아교사 멘토링 프로그램 관련 연구를 분석함으로써 향후 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구 및 정책적 방향성을 탐색하는 것이다.

연구방법: 국내 및 국외 학술검색 사이트에서 ‘영·유아교사’, ‘멘토링 프로그램’, ‘early childhood teacher’, ‘mentoring’ 등을 검색하고 학술논문 전문이 제공되는 연구들 중 멘토링 프로그램 실시를 통한 변화과정이 포함된 연구로 선정하였다. 국내 연구 9편과 국외 연구 12편을 대상으로 연구대상, 연구방법, 프로그램 구성, 목적, 주요 변화를 분석하였다. 21편의 연구 동향을 메타적으로 분석하기 위해 체계적 문헌고찰 방법을 적용하였다.

연구결과: 첫째, 연구대상은 국내외 연구 모두 예비교사나 초임교사가 멘토교사인 경우가 많이 나타났다. 연구방법은 국내외 모두 질적 연구가 주를 이루었다. 프로그램 실시 및 자료수집기간은 4주에서 4년으로 다양하게 나타났다. 둘째, 연구목적과 주요 변화는 예비 혹은 초임교사의 기능 습득과 정서적 안정부터 멘토교사의 역량 강화 등으로 다양하게 나타났다. 셋째, 국외 연구의 연구대상은 국내 연구에 비해 경력교사나 기관장 그리고 멘토교사 등으로 다양하게 나타났다. 프로그램 실시 및 자료수집 기간은 국내가 4주에서 9개월 사이인데 반해 국외는 1년 이상이 소요되는 연구가 절반을 차지했다. 연구목적과 주요 변화에서는 국내 연구가 주로 예비 혹은 초임교사의 기능 습득과 정서적 안정에 초점을 맞춘데 반해, 국외 연구는 이 뿐만 아니라 멘토교사의 역량강화, 멘토와 멘티간 관계 등 보다 포괄적 접근을 형성하는 것으로 나타났다. 또 정책적 지원 체계의 부족 등에 대한 논의가 활발하게 이루어지는 것으로 나타났다. 국내연구는 SNS 활용 멘토링 프로그램 연구가 전체 국내연구의 3분의 1을 차지하는 것으로 나타났다. 무엇보다 국외 연구는 실습체계 내에 멘토링이 포함되어 있다는 점이 국내와 가장 큰 차이점이다.

연구결론: 멘토링 프로그램 연구는 예비교사나 초임교사의 기능습득이나 정서적 안정을 위해 단기 혹은 장기적으로 실시되었다. 그러나 국내 연구가 교사 경력 단계별 멘토링 연구, 멘토 교사의 성장, 멘토링의 장기적 효과, 다차원적 접근, 멘토링 프로그램 개선방안 탐구, 제도적 기반 등에 대한 탐색이 미비함이 나타났다. 따라서 향후 연구는 교사 경력 단계별 맞춤형 멘토링 모델 개발, 멘토교사 대상 연구, 장기 추적 연구, 멘토-멘티 관계의 질과 조직적·체계적 차원 등의 다차원적 접근, 멘토링 프로그램의 한계와 개선방안 탐구, SNS 활용 멘토링에 대한 체계적 연구와 멘토링 프로그램의 정책적 제도화 논의 등으로 확장될 필요가 있다. 본 연구는 영·유아교사 멘토링의 학문적 기초를 강화하고, 교사 전문성 신장과 안정적 교직 정착을 지원하는 정책적 함의를 제공한다.

주제어: 멘토링 프로그램, 영·유아교사, 연구 동향

I. 서론

멘토링의 전통적 개념은 호머의 서사시 오디세이에 등장하는 오디세우스가 전쟁에 나가면서 자신의 아들을 친구인 멘토에게 맡겼는데, 멘토가 아들에게 친절한 조언자, 안내자, 교육자의 역할을 했었던 것에서 유래한다(위키피디아, 2025). 멘토는 조직 내에서 더 젊고 덜 숙련된 발달단계에 있는 사람에게 안내자 역할을 하는 신뢰할만한 상담가이며, 멘티는 조직에서 단순히 멘토에게 의지하는 사람이 아니라 멘토의 방대한 지식과 경험을 활용하여 스스로를 발전시켜가는 사람이다(Bass, 1985, p90). Murray(2001: 13)는 멘토링을 경험과 기술이 많은 사람과 적은 사람이 짝이 되어 합의된 목표를 가지고 특정 역량을 키우고 개발하는 것으로 정의했다. 멘토링은 일반적으로 조직이나 사회에서 경험이 풍부한 연장자가 경험이 부족한 사람에게 지원과 후원, 지시, 피드백 등을 제공하여 경력 발전의 기회를 주는 활동으로 볼 수 있다(조형숙, 김현주, 2005).

멘토는 멘티 직장에서의 전반적이고 발전적인 활동과 연관된 직업적 기술과 지식 뿐 만 아니라 심리사회적 영역까지도 포괄하여 지원한다(Kram, 1985: Harrison, Dymoke, & Pell, 2006에서 재인용). 조직심리학과 경영학 분야에서의 경력기능과 심리사회적 기능 개념화는 교육학 분야로 넘어오며 전문성 개발, 반성적 실천, 협력적 관계의 개념으로 사용되었다. 교육학 분야에서의 멘토링은 멘토의 멘티에 대한 일방적 지원의 성격이 아니라 더 경험 있는 멘토가 멘티를 지원하는 상호 신뢰와 협력을 바탕으로 한 과정(Harrison, Dymoke, & Pell, 2006)으로 정의된다. 본 연구에서 멘토링이란 상호 신뢰와 협력을 바탕으로 숙련된 멘토가 멘티의 발전을 지원하는 과정을 의미한다.

미국, 뉴질랜드, 호주 등의 국가는 1980년대부터 멘토링의 중요성을 파악하고 교사의 자격 취득 과정으로 연계 및 법제화하여 멘토링을 운영하기 시작했다(변유미, 조형숙, 2016). 즉 교사 자격을 취득하기 위한 실습에서 실습지도교사의 지도를 멘토링으로 재개념화하였다. 이는 전통적인 감독과 기술 지도 중심의 위계적 접근에서 벗어나, 예비교사의 전문성 발달을 지원하는 관계적·발달적 접근으로의 패러다임 전환을 의미한다(Ambrosetti & Dekkers, 2010; Grudnoff, 2011).

국외 국가들에서는 실습지도 교사를 멘토 또는 협력교사(associate teacher)로

명명하며, 이들의 역할을 단순한 실습 감독과 기술 지도를 넘어 예비교사와의 상호 호혜적 관계 형성, 정서적 지원, 성찰 촉진, 전문적 정체성 발달 지원 등을 포함하는 포괄적 개념으로 확장하였다(Aspden, 2015; Woolston & Dayman, 2022). 예를 들어, 뉴질랜드 교사위원회(Teaching Council)에서는 협력교사의 멘토링 역할을 명시적으로 규정하고 있으며(Education Council, 2015), 호주에서는 정부 차원의 멘토링 프로그램을 통해 초임교사 지원을 체계화하고 있다(Andrews et al., 2024). 이와 달리 우리나라는 실습을 주로 ‘현장 경험’과 ‘기술 습득’의 관점에서 접근하고 있어, 실습과 멘토링을 별개의 개념으로 규정하고 있다.

교육 분야에서 멘토링은 초임교사의 전문성 발달과 교직 적응을 지원하는 핵심적인 전략으로 정립되기 시작했다. 교사 멘토링은 멘티 교사로 하여금 교직 수행 과정에서 겪는 어려움을 극복하고 교사로서의 정체성을 형성하는 데 도움을 주며(Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009), 반성적 실천을 통해 전문적 성장을 촉진하고 교직에 헌신하도록 지원한다(Feiman-Nemser, 2001). 또한 멘토링은 학교 문화에 대한 이해와 교사 공동체로의 통합을 돕는다(Wang & Odell, 2002). Smith와 Ingersoll(2004)은 교사 멘토링 기능을 정서적 지원(emotional support), 교수법적 지원(instructional support), 학급경영 지원(classroom management support)으로 분류하였으며, Hobson 외(2009)는 이를 발전시켜 심리사회적 지원(psychosocial support)과 전문적 지원(professional support)의 두 차원으로 통합하였다. 전문적 지원은 교수법 코칭, 수업 관찰과 피드백, 교육과정 운영 등을 포함하며, 심리사회적 지원은 정서적 안정, 교사 정체성 형성, 역할 모델링, 동료애 형성까지 확장된다. 특히 유아교사 멘토링에서는 영·유아와의 상호작용 질 향상과 함께 정서적 소진 예방을 위한 심리사회적 지원이 중요하게 다루어진다(Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). 무엇보다도 멘토와 멘티의 관계에 있어서 멘티 교사의 교수 효능감과 전문적 자신감을 포함한 전반적 발달을 증진시키기 위한 멘토의 심리사회적 지원이 필수적이라고 할 수 있다(Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014).

멘토링과 관련된 영·유아교사 국내 연구들은 크게 두 가지 접근으로 구분된다. 첫째, 특정 기능이나 역할 습득 지원을 통한 기능적 적응에 초점을 맞춘 연구들이 있다. 유구종, 정상녀, 최옥련(2010)은 유아교육기관에서의 멘토링 활동에 대한 반

성적 수업활동이 유아교육현장의 다른 동료들과 유아에게 적합한 교육활동을 공유하는 기회가 되었으며 참여한 교사들에게 긍정적인 변화가 나타났음을 보고했다. 신수경과 국지운(2016)은 U-멘토링이 예비유아교사의 자아개념과 교사효능감 향상에 유의미한 영향을 미쳤다고 보고했다. 신은옥, 제경숙, 고희선(2018)은 부적응 유아 행동 지도를 중심으로 한 멘토링 프로그램을 개발하여 유아교사의 반성적 사고와 실천적 지식을 통한 교사 역량 증진과 부적응행동 유형에 대한 대처방안을 일상생활에서 적용하는 것 등에 효과적이라고 보고했다. 길효정과 이영주(2018)는 첫 취업 후 1년 이내 이직한 사립유치원 초임교사의 이직 원인, 이직과정에서의 경험, 이직 후의 경험을 탐색하였는데, 과중한 업무 부담과 인간관계 갈등에 대해 조기 적응 프로그램의 필요성을 요청했다고 보고했다. 김은하와 배지연(2017)은 이직교사의 새 유아교육기관 적응의 의미를 밝혔는데, 멘토와 멘티가 상호협력적 교육을 통해 동반 성장하는 과정을 보고했다. 그러나 사립유치원 교사에 한정되어 있는 점과 함께 이직 행동 이전에 이직의도를 재직의도로 전환하여 극복하는 과정에 대한 선제적인 접근으로는 한계가 있다고 하겠다.

국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구는 차이점이 있다. 우리나라는 실습과 멘토링이 별개의 개념으로 정의되고 있는데 반해 국외에서는 멘토링이 공식적인 실습체계에 포함되는 하위체계로서 교사 전문성 발달의 필수 과정으로 자리 잡았으며 장기적이고 체계적인 멘토링 프로그램 개발과 효과 검증이 활발히 이루어지고 있다. 국내에서의 멘토링은 실습을 지원하기 위한 임의적인 별도 프로그램 혹은 예비교사나 초임교사의 어려움 해결의 관점에서 접근되어지고 있다. 현재 국내에서는 국내외 멘토링 프로그램 연구의 동향을 분석한 연구는 거의 찾아보기 어려운 실정이다.

특히 최근 10년은 국내외 멘토링 연구 모두 이전에 비해 양적으로 급증한 시기이다. 특히 2020년 이후 COVID-19를 계기로 e-멘토링 등의 주제가 등장하고, 영·유아교사 전문성 개발에 대한 정책적 관심 증가와 함께 관련 연구가 꾸준히 증가하는 추세를 보였다. 이에 본 연구는 영·유아교사 멘토링 연구의 양적·질적 변화가 가장 두드러진 최근 10년을 분석 대상 기간으로 설정하였다. 본 연구는 최근 10년간 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구를 체계적으로 분석함으로써, 국제적 연구 동향을 반영하면서도 우리나라 영·유아교육 현장의 특성을 고려한 멘토링 체계

구축의 기초자료를 제공하고자 한다.

본 연구의 목적은 국내외 영·유아교사를 대상으로 한 멘토링 프로그램 연구를 체계적으로 분석함으로써 향후 국내 영·유아교사를 위한 멘토링 프로그램 관련 연구의 방향을 모색하는 것이다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 일반적 특성은 어떠한가?

연구문제 1-1. 국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 연구대상별 동향은 어떠한가?

연구문제 1-2. 국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 연구방법별 동향은 어떠한가?

연구문제 1-3. 국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 프로그램 구성별 동향은 어떠한가?

연구문제 2. 국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 목적 및 주요변화는 어떠한가?

연구문제 3. 국내외 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 유사점과 차이점은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구설계

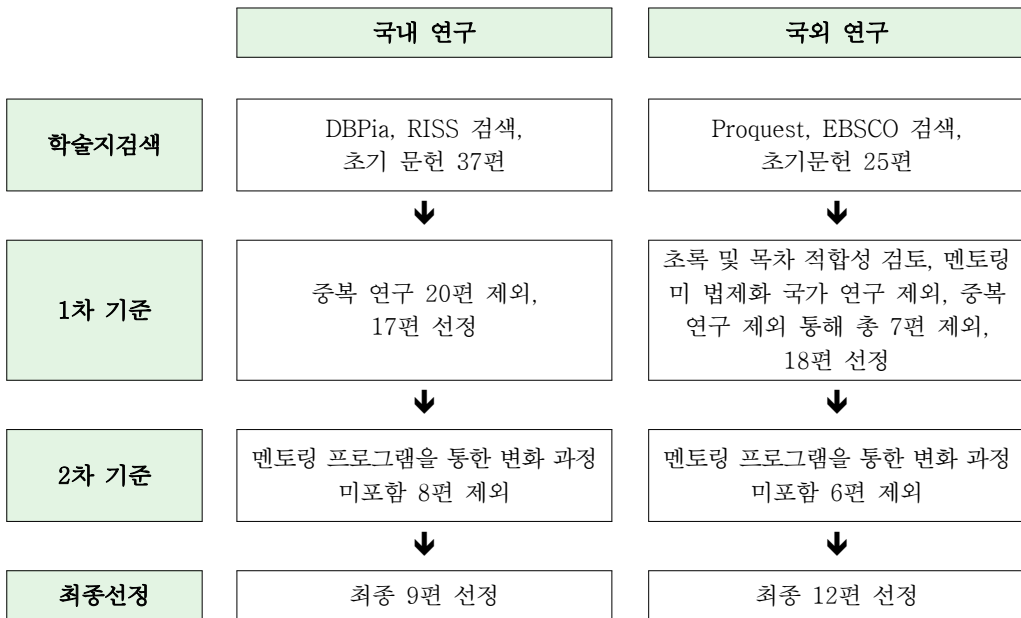
본 연구는 국내외 학회지에 게재된 논문 중 영·유아교사를 대상으로 한 멘토링 프로그램 연구의 일반적 특성, 목적과 주요 변화를 분석하여 연구동향을 파악하기 위한 서술적 조사 연구이다.

2. 연구대상 선정 및 배제기준

본 연구는 최근 10년간 국내외 영·유아교사를 대상으로 한 멘토링 프로그램 관련 연구를 대상으로 하였다. 구체적인 선정기준은 국내외 유치원교사 및 보육교사를 포함한 영·유아교사 대상 학술지 연구로서 DBPia와 RISS에 등록된 KCI등재 연구로 ‘유아교사’, ‘영아교사’, ‘영·유아교사’, ‘유치원교사’, ‘어린이집 교사’, ‘보육교직원’, ‘멘토링’, ‘멘토링 프로그램’ 등을 검색하였다. 2016년부터 2025년까지 DBPia에서는 24건, RISS 13건 중 중복되는 연구를 제외하고 17편을 선정하고, 요구도 조사와 같이 프로그램을 통한 변화에 대한 직접적 내용을 포함하지 않은 연구 등을 제외한 9편으로 최종 선정하였다. 예를 들면, ‘협력적 멘토링을 통한 초임유아교사의 음악수업 교수실행에서 나타나는 반성적 실천의 변화 탐색(여선옥, 2020)’ 등의 연구는 DBPia와 RISS에 모두 게재되어 있어 이를 한 편의 연구로 선정하였다. DBPia와 RISS에 중복되지 않은 연구도 선정하였다. 또 ‘예비유아교사의 학과 적응 어려움에 대응하기 위한 선후배 멘토링 프로그램 지원 요구에 관한 연구’(원계선, 안미영, 이효원, 2024)와 같이 프로그램 실행을 통한 변화과정이 연구되지 않은 경우는 제외하였다. 단 프로그램을 통한 변화과정 연구에 관한 문헌연구는 포함시켰다. 배제기준은 영·유아교사 이외 대상의 멘토링 프로그램 연구, 학술대회 자료집이나 학위논문 및 단행본 연구, 요구도 조사 연구 등이다. 영·유아교사 이외 대상의 연구는 교육대상과 교사 역할의 특수성이 상이하여 제외하였으며, 학술대회 자료집과 학위논문, 단행본은 다양한 심사를 거친 학술지 논문과 질적 동질성이 다르고, 요구도 조사는 프로그램 실행에 따른 실제 변화를 다루지 않아 본 연구의 분석 목적에 부합하지 않기 때문에 배제하였다.

국외 논문의 경우 Proquest와 EBSCO에서 ‘early childhood teacher’, ‘mentoring’, ‘daycare center teacher mentoring’, ‘preschool teacher mentoring’, ‘kindergarten teacher mentoring’, ‘Pre-kindergarten teacher mentoring’ 등을 사용하여 2016년부터 2025년까지 전문이 제공되는 학술논문을 분석하였다. 25편의 연구 중 초록 및 목차에 대한 1차 검토를 통해 연구대상 적합성을 살펴본 후 각 논문의 본문에 대한 2차적 검토를 통해 최종 연구대상을 선정하여 최종 12편을 분석했다. ‘Mentoring positioning: Perspectives of early childhood mentor teachers(Quinones, Rivalland,

& Monk(2020)'와 같이 두 개의 검색 사이트 모두에 있는 경우는 한 편의 연구로 선정하였고, 중복되지 않는 연구도 선정하였다. 적합성의 기준은 프로그램을 실시하였거나 실시한 후의 변화과정을 포함하였는지 여부이다. 단, 이와 관련된 연구에 관한 문헌연구는 선정하였다. 주로 영어권 국가 중 1980년대부터 교사 자격 취득 과정에 멘토링을 법제화하여 운영해온 미국, 뉴질랜드, 호주 등을 주요 분석 대상 국가로 선정하였다. 이들 국가는 멘토링이 실습체계 내에 공식적으로 통합되어 운영되는 대표적인 사례로, 국내 멘토링 체계 구축을 위한 시사점을 도출하기에 적합하다고 판단하였다.



[그림 1] 국내외 연구대상 선정 과정

3. 분석기준

추출된 연구대상 문헌의 분류기준은 멘토링 프로그램 관련 연구 특성, 구성 및 변화를 한눈에 파악하기 쉽도록 예비유아교사 대상 교육 프로그램 동향분석과 간호사 멘토링 프로그램 동향분석 연구(김미진, 김경은, 2020; 김민정, 김현주, 2015; 박초롱, 2023) 등을 기반으로 하여 본 연구 주제 및 내용에 적합한 형태로 수정

및 보완하여 정리하였다.

분류기준의 주요 내용은 연구대상 문헌의 일반적 특성과 멘토링 프로그램의 목적 및 주요변화로 구성하였다. 일반적 특성은 연구방법, 연구설계, 대상자(멘티, 멘토), 프로그램 적용과 자료수집, 프로그램 실시 빈도로 구분하였다. 연구방법은 김미진과 김경은(2020)이 양적 연구, 질적 연구, 혼합 연구로 분류한 것을 기초로 하되, 이외에 개발 연구와 문헌 연구를 추가하여 분류하였다. 개발 연구는 멘토링 프로그램이나 측정도구를 개발하고 타당화한 연구를, 문헌 연구는 선행연구를 체계적으로 고찰하고 분석한 연구를 의미한다. 연구설계는 김미진과 김경은(2020)의 연구 방법을 기반으로 하여 세부적으로 분류하였다. 양적 연구의 경우, 실험설계(사전-사후 검사), 조사연구(설문조사) 등으로 구분하였다. 질적 연구는 사례연구, 현상학적 연구, 문화적 접근법 등으로 분류하였다. 연구대상은 김민정과 김현주(2015)가 구분한 방식을 기반으로 멘티와 멘토로 구분하여 분석하였다. 멘티의 경우 예비교사, 초임교사, 경력교사, 이직교사 등으로 분류하였다. 이는 교사의 경력 단계에 따라 멘토링 요구와 효과가 다를 수 있다는 점을 고려한 것이다. 멘토의 경우 대학교수, 원장 및 원감, 경력교사, 동료교사, 외부 전문가 등으로 구분하였다. 멘토링 프로그램 적용과 자료수집 그리고 프로그램 빈도는 박초롱(2023) 연구의 분류방법을 기반으로 하였다. 프로그램 적용과 자료수집 기간은 개월 혹은 년 수로 표시하였고, 실시 빈도는 주 1회, 격주 1회, 월 1회, 비정기적 실시 등과 같이 표시하였다. 연구 목적 및 주요변화는 박초롱(2023) 연구를 참고하였다. 연구 목적은 각 연구의 주요목적에 상세히 기술하였다. 주요변화는 질적 연구의 경우 연구를 통해 변화한 과정을 기술하였고, 양적 연구인 경우 주요변인과 효과 유무를 기술하였다.

4. 자료분석

본 연구는 국내외에서 유치원교사나 보육교사를 대상으로 한 멘토링 프로그램과 관련된 학술지 논문을 분석하였다. 문헌의 수집 및 선정은 2025년 7월 2일부터 9월 30일까지 시행했다. 자료분석을 위해 추출된 연구대상 문헌을 분류기준에 맞춰 정리하였다. 연구대상 문헌의 일반적 특성은 연구대상, 연구방법, 프로그램 구성 등의 범주에 따라 검토하였고 멘토링 프로그램 목적과 주요 변화는 각 연구 목적과 결과를

바탕으로 정리하여 분석하였다. 본 연구는 21편의 연구 동향을 분석하기 위해 선행 연구의 분석 기준을 바탕으로 본 연구에 적합하게 분석기준을 설정하고 체계적으로 연구대상을 고찰하였다. 이는 21편의 연구 중 대부분을 차지하는 질적 연구의 고유한 맥락과 의미를 존중하면서도, 연구 동향의 패턴과 특성을 비교 분석하기 위한 방법론적 선택이다. 국외 문헌은 연구자가 직접 번역하여 분석하였고, 번역과 용어의 혼동을 줄이기 위해 원문 대비 검토와 주요 개념어에 대한 용어표를 작성하여 동일한 기준으로 해석하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 일반적 특성

일반적 특성은 <표 1>에 제시하였다. 분석기준은 연구대상(멘티, 멘토), 연구방법(연구방법, 연구설계), 프로그램 구성(프로그램 적용 및 수집기간, 프로그램 실시 빈도) 등을 중심으로 설정하였다.

연구대상은 멘티와 멘토로 구분하였다. 대상자 중 멘티는 초임교사, 유아교사, 예비유아교사, 이직을 한 유아교사, 공립유치원 혼합연령 단일학급 초임교사, 예비남자 유치원교사, 전문학사 교사, 원장 등으로 나타났다. 멘토는 교수, 원장, 원감, 경력 유치원교사, 공립유치원 혼합연령 단일학급 경력교사, 현직 남자유치원교사, 보육교사양성과정 강사, 학사 교사, 전문 음악 멘토 등으로 나타났다.

연구방법은 연구방법과 연구설계로 구분하였다. 전체 21편의 연구 중 질적 연구는 16편으로 가장 많았으며, 혼합 연구 2편, 양적 연구 1편, 개발 연구 1편, 문헌 연구 1편으로 나타났다. 질적연구는 Creswell(2015)의 나선형 자료분석, 삼각검증법, 귀납적 분석, 성찰일지 주제분석, 문화-역사적 위치 접근법, 해석주의 및 사회적 구성주의 관점의 연구, 해석현상학적 분석 등의 방법을 사용하였다. 양적 연구는 실험집단과 통제집단의 사전사후실험설계를, 개발연구는 요인분석을 통해 실시했다. 혼합연구는 설문조사와 심층면담, 성찰일지 분석 혹은 반성적 저널 분석을 함께 실시하였고, 1년 혹은 18개월 추적조사를 포함한 연구도 나타났다. 문헌연구는 특정

한 연구설계 없이 선행연구를 검토하고 분석한 것으로 나타났다.

프로그램 구성은 프로그램 적용 및 자료수집 기간과 프로그램 실시 빈도로 구분하였다. 프로그램 적용 및 자료수집 기간은 4주부터 4년까지 다양하게 나타났다. 프로그램 실시 빈도는 주당 1회 혹은 2회, 2~3주당 1회, 월 1회, 비정기적 실시 등으로 나타났다. 일부 연구에서는 실시 빈도가 명시되지 않은 경우도 있었다.

<표 1> 연구대상의 일반적 특성

연번	저자 (연도)	연구 방법	연구 설계	대상자		프로그램 적용과 자료수집	프로그램 실시 빈도
				멘티	멘토		
1	신수경, 국지윤 (2016)	양적 연구	사전사후 실험설계 (실험집단, 통계집단)	유아교육과 4학년학생	교수	4주/ 사전사후 설문조사	주당 1회 총 4회 U-멘토링
2	김은하, 배지연 (2017)	질적 연구	Creswell (2015)의 나선형 자료분석	이직 교사 2명	원장 1명, 원감 1명	연구일지, 면담자료, 연구자와 교사저널, 교사자서전 (심층면담, 참여관찰, 문서수집)	14회의 집단 및 개별 멘토링
3	신은옥, 제경숙, 고희선 (2018)	질적 연구	질적자료 분석, 삼각검증법	유아 교사 6명	원감	참여관찰 및 심층면담, 협의 및 반성적 저널 쓰기	약 9개월 간 주 1회 협력적 멘토링
4	노효준, 김경철 (2019)	질적 연구	삼각검증법/ 영역분석 (진술선별, 내용분류, 코드화, 영역별중간분류, 제목범주화)	예비 남자 유치원 교사 6명	현직 남자 유치원 교사 1명	멘토링녹음자료, 연구자현장약기, 멘티질문지자료, 저널	12주간 주별1회, 집단 및 개별멘토링
5	김희영, 조형숙 (2020)	질적 연구	개방코딩, 1차범주화, 2차범주화, 주제어생성	공립 유치원 혼합 연령 단일 학급 초임 교사 3명	공립 유치원 혼합 연령 단일 학급 5년 경력 교사 1명	면담자료, 멘토와 멘티의 저널, 멘티의 반성적저널	6개월 간 비정기적 스마트러닝 방식멘토링

6	여선옥 (2020)	질적 연구	질적자료 분석	초임유아교사	교수	6개월/ 동영상 현장노트	총 13회의 정규멘토링과 이외 수시멘토링
7	임승렬, 김연미 (2020)	개발 연구	요인분석	유아교사 328명 대상 본조사 실시			
8	임승렬, 박소민 (2022)	질적 연구	질적자료분석, 삼각검증법	첫담임을 맡은 초임교사	9년경력 유치원교사	참여관찰과 면담, 미션 기록지, 교사 모임기록, 연구자 저널 등	7주간 주1~2회 멘토링
9	정효진 (2023)	질적 연구	전사, 메모, 개방코 딩, 심층코딩, 주제 생성	예비 유아 교사 11명	유아 교육과 겸임 교수	SNS 멘토링 (단체 및 개별), 멘토·멘티의 저널, 오프라인 면담자료	집단멘토링 : 비정기적8회/ 개별멘토링 수시
10	Nolan & Molla (2018)	질적 연구	심층면담, 귀납적 분석	유치원교사	멘토교사 및 관리자	약 4년	
11	Barrett, Zhukov & Welch (2019)	질적 연구	심층면담, 성찰일지 의 주제분석	11개 유아교육 기관의 일반교사 19명 및 교장 10명	음악 멘토전문가 7명	한학기~1년	-
12	Kupila & Karila (2019)	질적 연구	심층면담/ 사례연구	초임 교사 2명	동료 멘토	6개월	주1회
13	Longley & Gilken (2020)	문헌 연구	-	-	-	-	-
14	Quinones 외, (2020)	질적 연구	심층면담/ 문화-역사적 위치 접근법	-	실습지도교사 10명	1년	월1회
15	Polley (2022)	질적 연구	해석주의 및 사회적구성주의 관점의 질적연구	3년이내 유아교육 학사학위 취득자 5명	멘토링 (실습지도) 경험교사 3명	-	-
16	Woolston & Dayman (2022)	질적 연구	심층면담	-	실습지도 교사 9명	-	-

17	Ellis 외. (2023)	질적 연구	Zoom 심층면담/ 해석현상학적 분석	-	최소 1명 이상의 실습지도경험 교사 7명	-	-
18	Andrews 외. (2024)	혼합 연구	설문조사, 심층면담, 성찰일지 분석 (18개월 추적조사)	초임 교사 21명	경력 교사 18명	21주 실시, 18개월 자료수집	15주간 20시간 (3주 1회)
19	Barrett & Zhukov (2024)	질적 연구	심층면담 (프로그램 실시 1년 이후 추적조사), 귀납적 주제분석	5개유아교육 기관의 일반교사 5명 및 교장2명	음악 멘토전문가 4명	한학기~1년	-
20	Kervin 외. (2025)	질적 연구	심층면담	전문 학사 교사	학사 교사	3개월	격주 1회
21	Moloney & Pope(2025)	혼합 연구	설문조사와 반성적저널, 심층면담	실습 지도 교사	실습지도교사 훈련 전문가	1년	비정기적

2. 영·유아교사 대상 멘토링 프로그램 연구의 목적 및 주요 변화

국내외 연구대상의 목적 및 주요 변화는 <표 2>에 제시하였다. 신수경과 국지윤(2016)은 U-멘토링을 통해 예비유아교사의 자아개념과 교사효능감이 향상되었다는 결과를 도출했다. 김은하와 배지연(2017)은 사립유치원 이직 교사들의 새 유치원 적응을 위한 멘토링의 의미를 탐색했는데, 새로운 환경에서의 직무와 정서적 어려움과 부담에서 점차 기대와 소속감을 형성하며 멘토와 멘티가 함께 성장해갔다고 보고했다. 신은옥, 제경숙, 고희선(2018)은 부적응 유아의 행동지도를 위한 협력적 멘토링을 경험하면서 인식의 전환과 역량 강화, 대처방안을 활용하고 적응해가며, 가정과의 협력체계를 공고히 하는 것으로 나타났다. Nolan과 Molla(2018)는 호주 초임 및 경력교사의 전문성 학습에 있어서 개인목표와 제도적 요구의 부합성, 동료관계, 비판적 성찰, 전문적 성향 등이 필수적임을 보고했다.

노효준과 김경철(2019)의 연구는 예비남자 유치원교사의 자기이해와 남자교사에 대한 긍정적 이미지 형성을 목적으로 실시해서, 멘티들이 유치원교사로 장래희망을

확실히 정하고 정신적 위로를 얻었다고 보고했다. 동시에 멘토도 자기반성과 성찰을 함으로써 유치원교사의 길을 닦아나가겠다는 다짐의 계기가 되었다고 보고했다. Barrett, Zhukov와 Welch(2019)는 호주 11개 유아교육기관의 음악 멘토링 프로그램 효과 연구를 실시하였으며, 멘토와 멘티 간 상호존중에 기반한 협력적 자기개발, 멘토·멘티의 전문성 신장, 교사의 음악 기술과 자신감 향상, 기관의 음악 교육과정 강화, 유아 학습효과 향상 등의 효과를 확인했다. Kupila와 Karila(2019)는 핀란드 초임유아교사의 동료와의 멘토링 효과를 탐구했는데 수평적 관계에서 심리적 안정감이 증가하여 학습과 성찰이 활성화되는 등의 효과를 보고했다. Longley와 Gilken(2019)은 미국 실습지도의 효과적 멘토링 관계 요소로 관계기반 실습, 의사소통, 반영적 실습의 중요성을 제시했다.

김희영과 조형숙(2020)은 공립유치원 혼합연령 단일학급 교사를 위한 스마트러닝 기반의 멘토링 과정의 의미를 탐색하였는데, 멘티교사의 동기가 자극되고 자기주도적인 학습을 실현하며 동시에 다양하고 풍부한 디지털 자료를 활용한다는 결과를 도출했다. 여선옥(2020)의 연구는 협력적 멘토링을 통한 초임유아교사의 음악수업 실행에서 나타난 반성적 실천의 변화를 탐색하고자 했으며, 반복적으로 지식 전수를 하던 교사에서 자신만의 수업을 통해 영유아의 음악 활동을 촉진해가는 교사로 변화하는 것으로 나타났다. 임승렬과 김연미(2020)는 유아교사 멘토링 행동척도를 개발했는데, 정서적 공감 및 지원, 멘토링 역량, 멘토의 전문성 신장, 전문성 강화 지원의 4요인을 도출하였다. Quinones 외(2020)는 국제교육실습을 위한 예비교사 멘토링의 협력적 및 공감적 관계 형성 멘토링을 통해 국제 예비유아교사의 적응, 소속감, 학습효과 증진 등을 보고했다.

임승렬과 박소민(2022)은 멘토링을 통한 초임교사의 유아 중심 자유놀이 시간 운영 변화를 탐색했는데, 유아가 주도적으로 자신의 흥미에 적합한 놀이를 계획하여 자유롭게 놀이하도록 운영하는 등의 변화를 보고했다. Polley(2022)는 뉴질랜드 멘토교사와 멘티교사 간의 관계를 탐구하였는데, 멘토가 자신의 역할과 실천에 대해 비판적 성찰을 수행할 때 멘토-멘티 간 관계가 강화되고 멘티도 비판적 성찰을 발달시킨다고 보고했다. Woolston과 Dayman(2022)은 멘토링이 멘토의 리더십 역량을 강화시키는 기회임을 보고했다. 정효진(2023)은 예비유아교사들의 교육실습 기간 동안의 SNS 멘토링 과정 및 경험을 탐색했는데, 다양한 아이디어를

공유하며 적극적으로 실습에 임하고 성장하며 안정된 정서를 획득하는 것으로 나타났다.

Ellis 외(2023)는 멘토교사가 멘티교사의 성장 지지를 위해 멘티의 이론과 실제 간 간극을 좁히기 위한 정서적 지원을 포함해 다양한 지원을 실시하는 것을 자신들의 역할로 인식하고 있음을 보고했다. Andrews 외(2024)의 연구는 멘토와 멘티의 참여 촉진 요인으로 근무시간 내에 멘토링이 운영될 것과 지지적 기관장 등의 요인을 도출했다. 참여 멘토의 78%와 멘티의 52%가 매우 긍정적인 효과가 있음을 인식하였다고 보고했다. Barrett와 Zhukov(2024)는 Barrett, Zhukov와 Welch(2019) 연구에서 시행한 음악 멘토링 프로그램의 1년 이후 지속적 효과가 있음을 보고했다. Kervin 외(2025)는 학사교사 양성을 위한 전문학사 대상 멘토링 프로그램은 멘티의 전문성 발달과 멘토의 리더십 역량 강화 등의 효과를 보고했다. Moloney와 Pope(2025)는 아일랜드 멘토교사 양성과정에 참여한 멘토교사의 멘토링 과정에 대한 이해 증진, 멘토 역할 자신감 향상, 비판적 성찰 능력 강화 등의 효과를 보고했다.

〈표 2〉 연구대상의 목적 및 주요변화

연번	저자(년도)	목적	주요변화
1	신수경, 국지윤 (2016)	U-멘토링을 통한 예비유아교사 자아개념 및 교사효능감 향상	U-멘토링을 통해 예비유아교사의 자아개념 및 교사효능감이 향상됨
2	김은하, 배지연 (2017)	사립유치원 이직 교사들의 새 유아교육기관 적응지원을 위한 멘토링의 의미 탐색	‘교직적응의 어려움’, ‘정서적 어려움’, ‘멘토링의 시작: 부담과 기대의 공존’, ‘멘토링을 통한 정서적 지원: 소속감 형성을 통한 더불어 행복하기’, ‘멘토링을 통한 전문적 지원: 멘토링이라는 교사지침서’, ‘멘토와 멘티의 동반 성장: 경력교사의 상호협력이라는 힘’
3	신은옥, 제경숙, 고희선(2018)	부적응 유아 행동지도를 위한 협력적 멘토링을 경험한 유아교사의 변화	인식전환 및 역량강화, 생활적응, 다양한 대처방법 활용, 가정과의 협력적 체계 공고화 실천
4	노효준, 김경철 (2019)	예비 남자 유치원 교사가 자기를 이해하고 남자 유치원 교사에 대한 긍정적 이미지를 형성하여 유치원 교사가 될 수 있도록 지지	장래희망이 불확실했던 멘티들은 유치원 교사로 꿈을 정하고, 정신적인 위로를 받고 지지를 받음. 멘토는 자기반성과 성찰의 시간을 가짐으로써 더욱 열심히 남자 유치원 교사의 길을 잘 뒀어나가겠다는 다짐의 계기가 됨

5	김희영, 조형숙 (2020)	공립유치원 혼합연령 단일학급 교사를 위한 스마트러닝 기반 멘토링 과정의 의미 탐색	자기주도적인 학습과정을 실현할 수 있었고, 멘티 교사의 동기가 자극되었고, 다양하고 풍부한 디지털 자료가 활용됨
6	여선옥(2020)	협력적 멘토링을 통한 초임유아교사의 음악수업 교수실행에서 나타나는 반성적 실천의 변화 탐색	기존의 음악수업 계획을 답습하던 교사에서 자신의 수업을 만들어가는 교사로, 지식전달자로서의 교사에서 촉진자로서의 교사로, 나 홀로수업하는 교사에서 음악수업을 기대하고 즐기는 교사로 변화
7	임승렬, 김연미 (2020)	멘토교사의 멘토링 행동 척도 개발 및 타당화 연구	4요인(37문항) : 정서적 공감 및 지원, 멘토링 역량, 멘토의 전문성 신장, 전문성 강화 지원
8	임승렬, 박소민 (2022)	멘토링을 통한 초임교사의 유아중심 자유놀이시간 운영 변화 탐색	답습하는 교사에서 반성하며 도전하는 교사로, 유아를 통제하는 시간에서 유아에게 자유를 주는 시간으로, 교사 개인 일하는 시간에서 놀이지원을 위한 시간으로, 교사주도적인 놀이계획에서 유아의 관심과 흥미 위주의 놀이계획으로 변화
9	정효진(2023)	예비 유아교사들의 교육실습 기간 동안의 SNS 멘토링 과정 및 경험 탐색	다양한 아이디어 공유, 적극적이고 능동적인 실습 진행, 한 단계 성장하는 기회, 정서적인 안정감 획득
10	Nolan & Molla (2018)	호주 빅토리아주에서 개발한 멘토링 프로그램(초임,경력교사모두 대상)의 효과적인 교사 전문성 학습이 무엇으로 구성되는가를 규명	맥락(개인 목표와 제도적 요구의 부합성), 동료성(동료관계), 비판적 성찰, 전문적 성향·지식·사회자본변화가 모두 전문성 학습에 필수적임
11	Barrett, Zhukov & Welch(2019)	호주 11개 유아교육기관의 음악 멘토링 프로그램 효과 연구	멘토와 멘티 간 상호존중에 기반한 협력적 자기개발, 멘토·멘티의 전문성 신장, 교사의 음악 기술과 자신감 향상, 기관의 음악 교육과정 강화, 유아 학습효과 향상 등의 효과를 확인
12	Kupila & Karila (2019)	핀란드 초임유아교사의 동료멘토링 효과 탐구	상호수평적 관계에서 심리적 안정감의 증가로 학습과 성찰 활성화, 효능감 강화 등의 효과
13	Longley & Gilken(2019)	미국 멘토링(실습지도)의 효과적 관계 요소 논의	멘토링의 성공은 멘티와 멘토 간 효과적 관계에 의하며 멘토가 이 관계를 주도함. 관계기반 실습, 의사소통, 반영적 실습의 3요소 중요성 논의함
14	Quinones 외 (2020)	호주 국제예비유아교사 실습지도 멘토링 사회문화관계적 관점 탐구	협력적 및 공감적 관계 형성 멘토링으로 인한 국제교육실습생의 적응, 소속감, 학습 효과 증진 등

15	Polley(2022)	뉴질랜드 실습지도 멘토링(멘토-멘티 간) 관계 탐구	멘토-멘티 간 관계는 멘토교사(실습지도교사) 스스로가 자신의 역할과 실천에 대해 비판적 성찰을 수행할 때 강화됨. 이는 멘티의 비판적 성찰을 발달시키는 기반이 됨
16	Woolston & Dayman(2022)	뉴질랜드 실습지도교사 멘토링의 효과 탐구	멘토링(실습지도)은 멘토(실습지도교사(협력교사))의 리더십 역량이 강화되는 기회 제공
17	Ellis 외(2023)	호주 실습지도교사의 멘토링 관점 탐색	실습지도교사는 실습교사의 이론과 실제 간 간극을 좁히도록 정서적 지원 등을 통해 실습교사가 성장하도록 지지하는 역할로 자신의 역할을 인식함
18	Andrews 외. (2024)	호주 정부지원 멘토링 프로그램 참여촉진요인과 장기 효과 추적조사	멘토와 멘티의 참여를 촉진하기 위한 요인은 지지적 기관장과 근무시간 내 프로그램 운영/프로그램에 대해 78%멘토와 52%멘티 매우 긍정적 효과 보고
19	Barrett & Zhukov(2024)	호주 음악 멘토링 프로그램의 장기 효과 연구	Barrett, Zhukov & Welch (2019)연구에서 시행한 프로그램의 1년 이후 지속적 효과
20	Kervin 외 (2025)	호주 전문학사의 학사교육을 위한 멘토링 프로그램의 효과 연구	학사 교사 양성을 위한 전문학사 대상 멘토링 프로그램은 멘티의 전문성 발달과 멘토의 리더십 역량 강화 등 효과 확인함
21	Moloney & Pope (2025)	아일랜드 실습지도교사 양성과정에 참여한 교사의 멘토링 관련 효과 탐색	멘토링 과정에 대한 이해 증진, 멘토 역할 자신감 향상, 비판적 성찰 능력 강화 등의 효과 확인함

3. 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구의 유사점과 차이점

국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구의 유사점과 차이점을 <표 3>에 제시하였다. 첫째, 국내외 연구에서 공통적으로 나타난 멘티는 예비교사나 초임교사가 대부분을 차지하고 멘토는 경력교사, 원장이나 원감, 교수 등이었다. 국내 연구는 대부분 멘티의 변화와 경험에 초점을 두었으나 멘토 자신의 성장, 어려움, 역할 인식을 주된 연구 목적으로 다룬 연구는 거의 없었다. 노효준과 김경철(2019)의 연구에서 멘토의 자기반성과 성찰이 일부 언급되었으나, 이는 부수적인 발견이었을 뿐 주된 연구 목적은 아니었다. 멘토링은 일방향적 지원이 아니라 멘토와 멘티가 함께 성장하는 상호작용 과정임을 고려할 때, 멘토의 경험과 전문성 발달을 독립적으로 탐구하는 연구가 필요하다. 또한 예비교사, 초임교사, 이직교사, 경력교사를 대상으로 한 연구가 각각 존재하지만, 이들을 체계적으로 비교하거나 경력 단계별 멘토링 요구와 효과

를 분석한 연구는 없었다. 본 연구에서 경력 단계란 예비교사, 초임교사, 경력교사 등으로 교사의 경력이 쌓이며 단계별로 변화하는 과정을 의미한다. 반면 국외 연구에서의 연구대상은 교사 경력 단계 전반을 포괄하는 것으로 나타났다. 예비교사와 초임교사가 멘티인 경우도 다수 있었으나 현직 경력교사나 주임교사와 교장 등 리더급 교사를 멘티로 한 연구도 나타났다. 멘토교사를 연구의 멘티로 설계한 경우는 Quinones 외(2020), Moloney와 Pope(2025)의 연구로 나타났다.

연구방법의 경우, 국내 9편의 연구 중 질적 연구는 7편, 양적 연구 1편, 개발 연구 1편으로 나타났다. 질적연구는 삼각검증법, Creswell(2015)의 나선형 자료분석 등의 방법을 사용하였다. 양적 연구는 실험집단과 통제집단의 사전사후실험설계를, 개발연구는 요인분석을 통해 실시했다. 반면 국외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구 12편 중 질적 연구는 9편, 혼합 연구 2편, 문헌 연구 1편으로 나타났다. 특히 12편 중 8편은 실습기간에 실습을 지도하는 역할을 멘토링으로 정의한 것으로 나타났다. 4편의 연구만이 국내연구와 같이 별도의 멘토링 프로그램을 실시한 연구이거나 실시 이후의 추적연구로 나타났다. 4편의 연구 중 3편은 질적 연구였으며, 1편은 설문조사와 질적연구를 병행한 혼합연구로 나타났다. 질적 연구는 심층면담이나 일지분석 등을 통해 자료수집을 하였고, 혼합연구의 경우 설문조사가 포함되었다. 연구 설계에서 4편 중 1편은 프로그램을 실시한 이후 1년 혹은 18개월의 시점에 기존 프로그램의 효과를 추적조사하는 연구이며, 다른 1편은 기존 연구에서 실시한 프로그램의 장기 효과의 지속성을 검증한 연구로 나타났다. 다른 2편은 프로그램을 실시한 직후의 효과를 검증하는 연구로 나타났다.

기존 실습과정에서 실시한 멘토링에 관한 8편의 연구는 질적 연구 6편, 혼합 1편, 문헌연구 1편으로 나타났다. 질적연구의 주 자료수집 방법은 심층면담이었으며 연구 분석은 현상학적 접근법, 문화-역사적 위치 접근법(cultural-historical positioning framework), 귀납적 주제분석 등으로 실시했다. 문헌연구는 특정한 연구설계 없이 선행연구를 검토하고 분석한 것으로 나타났다. 혼합연구의 연구설계는 설문조사와 반성적 저널, 심층면담으로 나타났다. 국내외 모두 질적 연구가 대부분이었으나, 국외의 경우 양적 연구만 실시하기보다 혼합연구를 실시한 경우가 나타났다. 특히 프로그램 실시 이후 장기간에 걸쳐 효과를 검증하는 연구들이 나타난 점이 국내연구와 큰 차이점이라고 하겠다.

프로그램 적용과 수집 기간의 경우, 국내 연구는 4주에서 9개월 사이로 나타났다. 국외 연구는 6개월부터 4년까지로, 평균 1년 이상의 기간이 소요되는 연구들이 전체 12편 중 6편을 차지했다. 국내에 비해 장기적 연구가 많은 것으로 나타났다. 국내 프로그램 실시 빈도는 8~14회 사이로 나타났으며, 주기는 주 1~2회 혹은 비정기적으로 수시면담을 포함하는 경우도 나타났다. 국외는 주 1회, 월 1회 그리고 비정기적 실시 등으로 나타났다. 특히 실습 이외에 별도 멘토링 프로그램을 실시한 경우는 1~3주별 1회를 실시하는 경우도 나타났다. 국내 연구는 전체 9편 중 4편이 주1회 실시하는 경향이 나타난 반면, 국외 연구는 주1회보다는 격주나 3주, 월 1회 등 실시 기간이 상대적으로 긴 것으로 나타났다.

무엇보다 국외 연구의 가장 큰 특징은 실습체계 내에 멘토링이 국가적 차원에서 공식적으로 포함된다는 점이다. 이로 인해 12편의 연구 중 8편의 연구가 실습 체계 내의 멘토링에 대한 탐색으로 이루어졌다. 이는 이미 멘토링이 일반화된 실습체제로 흡수되었음을 의미하며 동시에 멘토링에 대한 보다 심층적 연구와 담론이 형성되었고 현재도 이루어지고 있음을 의미한다고 볼 수 있다.

둘째 연구의 목적과 주요변화에 관한 것이다. 국내연구는 척도개발 연구를 제외하면 멘티교사 즉 예비 혹은 초임교사의 긍정적 변화에 초점을 맞추었으며, 주로 멘티교사의 기능습득의 측면과 정서적 안정감을 강조한 연구들이었다. 드물게 멘토교사의 자기반성과 성찰 등의 변화를 함께 제시한 연구도 나타났다. 이에 비해 국외 연구는 멘티교사 뿐만 아니라 멘토교사의 역량 강화와 정서적 안정 그리고 멘토교사의 멘토에 대한 역할 인식, 멘토와 멘티 간 관계, 멘토링 참여 촉진 요인, 동료멘토링, 국제교육실습 멘토링 등에 대한 포괄적 접근을 형성하고 있는 것으로 나타났다. 또 국내연구의 특이점으로는 SNS 등을 활용하여 멘티의 변화를 검증한 연구들이 전체 9편의 연구 중 3편이 속한다는 점이다. 이는 시공간의 제약을 받지 않고 즉각적인 효과를 얻을 수 있다는 점에서 앞으로 새로운 연구 영역으로써 대면 멘토링과의 효과 비교 등 다양한 측면에서 탐구할만한 분야로 보인다.

국내 연구의 주요변화에서 나타난 특징은 모든 연구에서 유의미한 긍정적 변화를 보고하였다는 점이다. 멘토링의 부정적 측면이나 실패 사례가 나타나지 않았다. 국외 연구 대부분도 긍정적 효과를 보고하였으나, 동시에 한계와 제약을 균형 있게 다루었다. 제한적 효과 및 한계에 대한 논의도 활발하였다. 이는 국외 연구들이 이미 제도화

된 실습 내 멘토링 체계를 대상으로 하기 때문에, 현행 체계의 한계를 파악하고 보다 발전적인 체계 구축을 위한 개선방안을 모색하는 데 초점을 두었기 때문일 것이다. Woolston과 Dayman(2022)은 멘토링이 리더십 형성에 기여하나 조직문화적 제약으로 효과가 제한된다고 지적하였으며, 구조적 장벽으로는 시간 부족과 행정 업무 과중이 멘토링의 질을 저해한다고 하였다. 또한 기관의 지원 체계 부족이 지속 가능성을 위협한다고 보고하였다. Polley(2022)는 현행 초기 교사교육 멘토링 제도의 구조적 문제점을 비판하였고, 형식적 멘토링의 한계를 지적하며 제도 개선 필요성을 강조하였다.

<표 3> 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구의 유사점과 차이점

구분	국내	국외
연구 대상	유사점	멘티는 예비교사나 초임교사, 멘토는 경력교사, 원장이나 원감, 교수 등
	차이점	멘티의 범주는 주로 예비교사나 초임교사 멘티의 범주는 멘토교사 및 교사 경력 단계 전반 포괄(예비교사, 초임교사, 현직 경력교사, 주임교사와 교장 등)
연구 방법	유사점	질적 연구가 다수
	차이점	- 프로그램 효과 검증 단기 연구 - 혼합연구 없음 - 프로그램 효과 검증 장기추적조사 연구 - 양적 연구만 실시하기보다 혼합연구 실시
프로그램 구성	유사점	- 기간 : 4주~9개월 - 실시 주기 : 주 1~2회, 비정기
	차이점	- 기간 : 6개월~4년 - 실시주기 : 1~3주별 1회, 월1회, 비정기
특징	SNS 등을 활용하여 멘티의 변화를 검증한 연구들이 나타남	국가적 차원에서 실습체계 내에 멘토링이 포함되어 있어, 실습체계 내의 멘토링 연구와 별도 멘토링 실시 연구로 구분됨
목적	유사점	멘티교사의 긍정적 변화에 초점
	차이점	멘티교사의 기능습득과 정서적 안정감의 긍정적 변화에 초점 멘토교사의 역량 강화와 정서적 안정, 멘토교사의 멘토에 대한 역할 인식, 멘토와 멘티 간 관계, 멘토링 참여 촉진 요인, 동료멘토링, 국제교육실습 멘토링 등에 대한 포괄적 접근 형성
주요 변화	유사점	긍정적 효과 보고
	차이점	모든 연구에서 긍정적 효과 보고 긍정적 효과와 함께 제한적 효과 및 한계에 대한 논의 활발

IV. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 최근 10년간 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구를 체계적으로 분석하여, 연구의 흐름과 특성을 파악하고 향후 발전 방향을 제시하고자 하였다. 국내 연구 9편과 국외 연구 12편을 분석한 결과, 몇 가지 중요한 차이점과 시사점을 도출하였다.

첫째, 본 연구의 일반적 특성 중 연구대상에서는 예비교사 혹은 초임교사 멘티와 경력교사 혹은 원장 등의 멘토와 같은 구도가 나타났다. 이는 멘토링이 교사 양성 과정과 초기 교직 적응 단계에서 특히 중요하게 인식되고 있음을 보여준다. 그러나 국외 연구는 예비교사와 초임교사 뿐만 아니라 경력교사 혹은 실습기간 내 멘토 역할을 담당했던 멘토교사 등이 모두 연구의 멘티로 나타났다. 이는 멘티교사의 직무 적응도 중요하지만, 멘토교사가 겪는 어려움이 해소되어야 멘토링이 효과적으로 이루어질 수 있다는 인식을 반영한 것으로 보인다. 멘토교사 또한 멘토링 과정에서의 역할 수행 어려움, 시간 부족, 전문성 부족 등 다양한 도전에 직면하게 되는데, 이러한 문제들이 해결되지 않으면 멘토링의 질적 수준을 담보하기 어렵기 때문이다. Kram(1985)은 멘토링은 일방향적 지원이 아니라 멘토와 멘티가 상호 영향을 주고받으며 함께 성장하는 양방향적 과정으로 정의했다. 멘토링의 양방향성을 이해하기 위해서는 멘토링이 멘토에게 미치는 영향, 멘토의 어려움과 대처 전략, 효과적으로 멘토링을 하는 멘토의 특성, 멘토 역량 강화 방안 등에 관한 연구가 필요하다.

국외 연구는 이러한 측면에서 보다 균형 잡힌 접근을 보여준다. Quinones 외(2020)는 국제교육실습 멘토교사의 관점을 탐색하였고, Moloney와 Pope(2025)는 멘토교사 양성과정에 참여한 교사의 멘토 역할 자신감 증진 등의 효과를 보고하였다. 또한 교장 등 리더 역할의 교사까지 연구대상에 포함하여 교사 경력 단계 전반을 포괄하였다. 또 교사의 발달 단계와 경력에 따라 멘토링 요구가 다르다는 점을 고려할 때(Smith & Ingersoll, 2004), 경력단계별 멘토링 모델 개발도 필요하다.

연구방법에서 국내외 연구 모두 질적 연구가 주를 이루었다는 공통점이 나타났다. 이는 멘토링이 멘토와 멘티 간 관계 기반의 복잡한 상호작용 과정이며, 그 과정에서

나타나는 의미와 경험을 심층적으로 탐색하기 위해 질적 접근이 적합하다는 학문적 합의를 반영한다(Harrison, Dymoke, & Pell, 2006). 그러나 국내 연구는 주로 소수 참여자를 대상으로 한 질적 연구에 집중되어 있다. 멘토링의 심층적 의미 탐색이라는 질적 연구의 강점을 유지하면서도, Andrews 외(2024) 연구와 같이 비교적 규모가 큰 표본을 활용하여 질적·양적 방법을 통합한 혼합연구 등 다양한 방법론적 접근이 균형 있게 이루어질 필요가 있다.

프로그램 구성에서는 4주에서 4년까지의 프로그램 적용 및 자료수집 기간과 1~3주별 1회, 월 1회, 비정기적 실시 빈도를 나타냈다. 국내 연구는 4주에서 최장 9개월의 단기 프로그램이 대부분이었으며, 장기 추적 조사를 실시한 연구는 나타나지 않았다. 반면 국외는 평균 1년 이상의 기간이 소요되는 연구가 국외 연구의 절반을 차지했다. 18개월 추적 연구(Andrews et al., 2024), 1년 후 효과 검증 연구(Barrett & Zhukov, 2024) 등 장기적 효과도 검증한 것으로 나타났다. 이를 통해 멘토링의 지속 효과, 시간에 따른 변화 양상, 효과 유지를 위한 조건 등을 규명할 수 있었다. Kram(1983)의 멘토링 단계 이론에 따르면, 멘토링 관계는 형성기, 발달기, 분리기, 재정정의기의 단계를 거치며 발달하는데, 대부분의 국내 연구는 형성기와 초기 발달기만을 연구하고 있는 것이다. 멘토링이 교사의 전문성 발달과 교직 적용에 미치는 실질적 영향을 파악하기 위해서는 국내에서도 최소 1년 이상의 장기 추적 설계가 필요할 것으로 보인다.

무엇보다 가장 두드러진 특징은 국내외 멘토링의 제도적 위상 차이이다. 국외 연구 12편 중 8편은 실습체계 내에 멘토링이 공식적으로 통합된 형태로 나타났다. 이는 1980년대부터 미국, 뉴질랜드, 호주 등에서 교사 자격 취득 과정에 멘토링을 법제화하여 운영해온 역사적 맥락을 반영한다(Ambrosetti & Dekkers, 2010). 반면 국내 연구는 모두 멘토링을 실습과 별개의 개념으로 구분하여 연구를 통한 부가적 프로그램으로 실시하였다. 이러한 차이는 멘토링에 대한 근본적인 인식의 차이를 보여준다. 국내에서는 실습을 주로 ‘현장 경험’과 ‘기술 습득’의 관점에서 접근하는 반면, 국외에서는 멘토링을 교사 전문성 발달의 필수 과정으로 재개념화한 것이다. Feiman-Nemser(2001)가 강조했듯이, 멘토링은 단순한 기술 전수를 넘어 반성적 실천을 통한 전문적 성장과 교직 헌신을 지원하는 핵심 전략이기 때문이다. 이러한 제도적 위상의 차이는 연구의 질문과 초점에도 그 영향이 나타났다. 국외 연구들은 이미

제도화된 멘토링 체계를 전제로, 그 효과성을 높이기 위한 핵심 요소(Longley & Gilken, 2019), 멘토-멘티 간 관계의 질(Polley, 2022) 등을 탐구했다. 반면 국내 연구는 멘토링의 기본적 효과를 입증하였다. 국내 영·유아교육 현장에서 멘토링이 교사 전문성 발달을 위한 체계적 지원 체계로 정립되기 위해서는 정책적 제도화에 대한 논의가 필요할 것으로 보인다.

둘째, 연구 목적에 있어서 주로 멘티 교사의 기능 습득(신은옥, 제경숙, 고희선, 2018; 여선옥, 2020)과 심리정서적 변화(김은하, 배지연, 2017; 노효준, 김경철, 2019)라는 개인적 차원의 변화에 초점을 두었다. 이는 Hobson 외(2009)가 제시한 멘토링의 두 가지 핵심 기능 중 전문적 지원과 심리사회적 지원을 다루고 있다는 점에서 의미가 있다. 특히 유아교사 멘토링에서 정서적 소진 예방을 위한 심리사회적 지원이 중요하다는 Domitrovich, Cortes와 Greenberg(2007)의 주장을 뒷받침한다. 이에 더해 국외 연구는 멘토의 역량 강화(Moloney & Pope, 2025; Woolston & Dayman, 2022)와 함께 멘토-멘티 관계의 질(Polley, 2022), 멘토링의 핵심 요소(Longley & Gilken, 2019) 등 다차원적 접근을 보이고 있다. Nolan과 Molla(2018)는 멘토링의 효과가 개인 목표와 제도적 요구의 부합성, 동료관계, 비판적 성찰, 전문적 성향·지식·사회자본의 변화가 모두 상호작용할 때 극대화됨을 보여주었다. 이는 Wang과 Odell(2002)이 강조한 바와 같이, 멘토링이 기관 문화에 대한 이해와 교사 공동체로의 통합을 돕는 사회화 과정임을 시사한다. 또 국외 연구는 동료멘토링(Kupila & Karila, 2019), 국제교육실습 멘토링(Quinones 외, 2020) 등에 관한 연구를 포함하며 멘토링을 둘러싼 다양한 체계에 대한 포괄적 접근을 취하고 있다. 이와 같은 측면에서 국내 연구는 개인 수준을 넘어서는 관계적·조직적·체계적 차원에 대한 탐색을 보완할 필요가 있다.

주요 변화 측면에서 보면 국내 연구는 모든 연구에서 긍정적 효과만을 보고하였으며, 멘토링의 한계, 어려움, 부정적 측면에 대한 논의가 부족하다. 반면 국외 연구는 긍정적 효과와 함께 한계와 제약을 다루었다. Woolston과 Dayman(2022)은 시간 부족, 행정 업무 과중, 기관 지원 체계 부족 등 멘토링 프로그램의 구조적 한계를 지적하였고, Polley(2022)는 현행 멘토링 제도의 구조적 문제점을 비판하며 제도 개선 필요성을 강조하였다. 이러한 차이가 발생하는 이유는 연구의 맥락과 목적에 있다. 국외 연구들은 이미 제도화된 실습 내 멘토링 체계를 대상으로 하기 때문에,

현행 체계의 한계를 파악하고 보다 발전적인 체계 구축을 위한 개선방안을 모색하는데 초점을 두었을 것으로 보인다. 반면 국내 연구는 멘토링의 필요성과 기본적 효과를 입증하는 단계에 있어, 긍정적 효과를 강조하는 경향이 있다. 그러나 학문적 발전과 실천적 개선을 위해서는 한계에 대한 논의가 필수적일 것이다.

국내 연구만의 특이점으로 SNS 등을 활용한 비대면 멘토링 연구가 9편 중 3편으로 나타났다는 점이다. 국외 연구에서는 이러한 연구가 발견되지 않았다. 신수경과 국지윤(2016)의 U-멘토링, 김희영과 조형숙(2020)의 스마트러닝 기반 멘토링, 정효진(2023)의 SNS 멘토링이 그 예이다. 이는 국내 IT 기술 발전과 디지털 환경에 익숙한 교사 세대의 특성을 반영한 것으로, 시공간의 제약을 받지 않는 멘토링이 프로그램의 새로운 영역으로 자리잡을 가능성을 보여준다. 향후 대면 멘토링과 비대면 멘토링의 효과 비교, 혼합형 멘토링 모델 개발, 디지털 플랫폼별 특성과 효과, 비대면 환경에서의 관계 형성과 신뢰 구축 전략, 비대면 멘토링의 근본적 기능 논의 등에 대한 체계적 연구도 필요할 것이다.

2. 결론

본 연구는 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구를 종합적으로 분석하여 연구의 흐름과 특성을 파악하고, 국내 연구의 방향성을 모색하고자 하였다. 구체적으로 본 연구는 국내외 연구의 연구대상 및 방법, 프로그램 구성, 목적과 주요 변화 등을 분석하여 향후 연구 및 실천 방향을 제시하였다.

첫째, 국내 영·유아교사 멘토링 연구는 주로 예비교사와 초임교사를 대상으로 한 단기 프로그램 중심으로 이루어져 왔다. 반면 국외 연구는 경력교사, 기관장 등 교사 경력 단계 전반을 포함시키고 멘토교사를 멘티로 설계하였으며, 1년 이상의 장기 추적 연구를 통해 멘토링의 지속적 효과를 검증하였다. 이는 국내 연구가 멘토링의 초기 효과 입증 단계에 머물러 있음을 시사한다. 따라서 향후 국내 연구는 교사 경력 단계별 맞춤형 멘토링 모델 개발, 멘토교사의 성장과 어려움에 대한 탐색, 최소 1년 이상의 장기 추적 연구 확대 등으로 연구 범위를 확장할 필요가 있다.

둘째, 연구 목적과 주요 변화 측면에서 국내 연구는 멘티교사 개인의 전문적 역량 강화와 심리정서적 안정에 초점을 둔 반면, 국외 연구는 멘토 역량 강화, 멘토-멘티

관계의 질, 조직적·체계적 차원 등 다차원적 접근을 보였다. 또 국내 연구는 멘토링의 긍정적 효과만을 보고한 반면, 국외 연구는 시간 부족, 지원 체계 미비 등 구조적 한계와 제도 개선 필요성을 비판적으로 논의하였다. 이는 국내 연구가 멘토링에 대한 포괄적 이해와 비판적 성찰을 강화해야 함을 시사한다. 향후 연구는 개인 수준을 넘어 관계적·조직적·제도적 차원을 통합적으로 탐색하고, 멘토링 프로그램의 한계와 개선방안을 균형 있게 다룰 필요가 있다.

셋째, 가장 근본적인 차이는 멘토링의 제도적 위상이다. 국외에서는 멘토링이 교사 양성 과정의 실습 체계 내에 공식적으로 통합되어 교사 전문성 발달의 필수 과정으로 자리 잡고 있다. 반면 국내에서는 멘토링이 실습과 별개의 부가적 프로그램으로 실시되고 있다. 이러한 제도적 기반의 차이는 연구의 초점과 깊이에 직접적인 영향을 미칠 것이다. 국내 영·유아교육 현장에서 멘토링이 교사 전문성 발달을 위한 체계적 지원 체계로 정착하기 위해서는 정책적 제도화에 대한 심도 있는 논의와 실천이 필요하다.

넷째, 국내 연구만의 독특한 특징으로 SNS 기반 비대면 멘토링 연구가 활발히 이루어지고 있다는 점을 확인하였다. 이는 국내의 발전된 IT 인프라와 디지털 환경에 익숙한 교사 세대의 특성을 반영한 것으로, 시공간 제약을 극복하는 새로운 멘토링 방식의 가능성을 보여준다. 향후 대면·비대면 멘토링의 효과 비교, 혼합형 모델 개발, 비대면 환경에서의 신뢰 관계 형성 전략 등에 대한 체계적 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구의 동향을 분석함으로써, 영·유아교사 멘토링 연구의 학문적 기초를 강화하고 향후 연구 방향을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 교사 전문성 신장과 안정적 교직 정착을 지원하기 위한 멘토링 체계 구축의 정책적 함의를 제공한다. 향후 연구는 교사 경력 단계별 맞춤형 멘토링 모델 개발, 멘토교사 대상 연구, 장기 추적 연구, 멘토-멘티 관계의 질과 조직적·체계적 차원 등의 다차원적 접근, 멘토링 프로그램의 한계와 개선방안 탐구, SNS 활용 멘토링에 대한 체계적 연구와 멘토링 프로그램의 정책적 제도화 논의로 확장되어야 할 것이다. 이를 통해 영·유아교사 멘토링이 단순한 개인 지원 차원을 넘어, 교사 전문성 발달을 지원하는 지속 가능한 체계로 발전할 수 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 분석 대상 논문의 수가 국내 9편과

국의 12편으로 제한적이어서 포괄적인 동향 파악에 한계가 있을 수 있다. 둘째, KCI 등재지와 주요 국제 학술지에 국한하여 검색하였고, 학위논문, 연구보고서, 학술대회 자료 등은 제외되어 연구대상 범주의 한계가 있다. 셋째, 영어와 한국어로 작성된 논문만을 분석하여, 다른 언어권의 연구 동향은 반영하지 못하였다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 국내외 영·유아교사 멘토링 프로그램 연구를 체계적으로 분석함으로써 국내 연구의 현황과 과제를 명확히 하였다는 점에서 학문적 의의가 있다.

본 연구는 한국아동부모학회의 학술적 목적과 관련하여 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 영·유아 교육의 질을 좌우하는 핵심 요인인 교사의 전문성 발달을 지원하는 교사 멘토링 프로그램의 국내외 연구 동향을 체계적으로 분석함으로써 영·유아 교육 관련 학문적 발전에 기여할 수 있다. 둘째, 멘토링을 통한 교사의 전문성 향상은 현장의 부모와 학계를 연계하는 기반이 될 수 있다. 전문성을 갖춘 교사는 부모와의 협력적 파트너십을 효과적으로 형성하여 영·유아 교육의 효율화에 기여한다. 셋째, 국내외 멘토링 프로그램의 분석을 통해 국내 현장에 적용할 수 있는 방향성을 제시함으로써, 국내 멘토링 체계 발전을 위한 학술적 토대를 마련하였다. 궁극적으로 교사 전문성 발달 지원을 통해 영·유아의 건강한 성장과 부모의 양육 역량 강화라는 학회의 핵심 가치 실현에 기여할 것으로 기대된다. 본 연구가 영·유아교사의 전문성 신장과 안정적 교직 정착을 지원하는 체계적이고 지속가능한 멘토링 체계 구축에 기여하기를 기대한다.

참고문헌

- 길효정, 이영주(2018). 사립유치원 초임교사의 이직에 대한 탐색: 첫 취업 후 일 년 이
내 이직한 J지역 사립유치원 초임교사를 중심으로. **열린유아교육연구**, 23(5),
107-137. <http://dx.doi.org/10.20437/KOAECE23-5-05>
- 김미진, 김경은(2020). 예비유아교사 대상 교육프로그램 연구동향 분석. **학습자중심교과
교육연구**, 20(6), 309-331. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.6.309>
- 김민정, 김현주(2015). 영·유아교사 교육프로그램 관련연구 동향 분석. **한국교육문제연
구**, 33(4), 167-189.
- 김은하, 배지연(2017). 이직 교사의 새 유아교육기관 적응지원을 위한 멘토링 적용의 의
미 탐색. **유아교육연구**, 37(5), 339-365. <https://doi.org/10.18023/kjece.2017.37.5.015>
- 김희영, 조형숙(2020). 공립유치원 혼합연령 단일학급 교사를 위한 스마트러닝 기반 멘
토링 과정의 의미. **유아교육학논집**, 24(5), 77-101. 10.32349/ECERR.2020.10.24.5.77
- 노효준, 김경철(2019). 현직 남자 유치원 교사와 예비 남자 유치원 교사의 멘토링 과정
이야기. **유아교육연구**, 39(3), 31-61.
- 박초롱(2023). 국내 간호대생을 위한 멘토링 프로그램의 연구동향. **학습자중심교과교육
연구**, 23(15), 499-508. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.15.499>
- 변유미, 조형숙(2016). 초임유아교사의 교직적응 지원을 위한 디지털 스토리텔링 기반
멘토링의 교육적 의미. **어린이문학교육연구**, 17(3), 505-532.
- 신수경, 국지윤(2016). 교육실습을 위한 U-멘토링이 예비유아교사의 자아개념 및 교사
효능감에 미치는 영향. **어린이미디어연구**, 15(4), 121-142. <https://doi.org/10.21183/kjcm.2016.12.15.4.121>
- 신은옥, 제경숙, 고희선(2018). 부적응 유아 행동지도를 위한 협력적 멘토링을 경험한
유아교사의 변화. **생애학회지**, 8(3), 25-50. <https://doi.org/10.30528/jolss.2018.8.3.002>
- 여선옥(2020). 협력적 멘토링을 통한 초임유아교사의 음악수업 교수실행에서 나타나는
반성적 실천의 변화 탐색. **유아교육·보육복지연구**, 24(4), 259-290. <https://doi.org/10.22590/ecee.2020.24.4.259>
- 유구중, 정상녀, 최옥련(2010). 유아교육기관에서 멘토링 활동을 통한 반성적 수업활동
의 과정과 의미. **어린이미디어연구**, 9(1), 163-187.
- 임승렬, 박소민(2022). 멘토링을 통한 초임교사의 유아중심 자유놀이시간 운영 변화 탐
색. **학습자중심교과교육연구**, 22(5), 611-626. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.5.611>

- 2022.22.5.611
- 임승렬, 김연미(2020). 멘토교사로서 유아교사의 멘토링 행동 척도 개발 및 타당화 연구. **학습자중심교과교육연구**, 20(1), 189-215. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.1.189>
- 원계선, 안미영, 이효원(2024). 예비유아교사의 학과 적응 어려움에 대응하기 위한 선후배 멘토링 프로그램 지원 요구에 관한 연구. **복지상담교육연구**, 13(1), 155-184. <https://doi.org/10.20497/jwce.2024.13.1.155>
- 위키피디아(2025). <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%A9%98%ED%86%A0%EB%A7%81>(인출일: 2025. 12. 1.).
- 정효진(2023). 예비 유아교사의 교육실습 기간 동안 SNS 멘토링(mentoring)의 과정 및 경험과 의미 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 23(8), 683-703. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.8.683>
- 조형숙, 김현주(2005). 유아교사를 위한 집단 멘토링의 의미 탐색. **미래유아교육학회지**, 12(1), 227-263.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J.(2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Andrews, R., Waniganayake, M., Hadley, F., Hay, I., & Holt, L.(2024). Becoming university qualified early childhood teachers: Studying with structured mentoring. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(2), 160. <https://doi.org/10.1177/18369391241274801>
- Aspden, K.(2015). Relationships and learning in early childhood mentoring relationships. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 18, 1-14.
- Barrett, M. S., & Zhukov, K.(2024). Enduring impacts of collaborative workplace music mentoring for early childhood generalist teachers, music mentors and students. *Music Education Research*, 26(5), 482-498. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2415139>
- Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F.(2019). Strengthening music provision in early childhood education: A collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 521-536. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665682>
- Bass, B. M.(1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Creswell, J. W.(2015). **질적연구방법론 - 다섯 가지 접근**. (조홍식, 정선옥, 김진숙, 권

- 지성 공역). 서울: 학지사. (원저 2013년 출판).
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T.(2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Education Council.(2015). *Mentor teachers of provisional certificated teachers: Guidelines for induction and mentoring and mentor teacher*. Wellington: Education Council New Zealand.
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M.(2023). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education, 92*, Article 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Feiman-Nemser, S.(2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Grudnoff, L.(2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(3), 223-234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T.(2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1055-1067.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D.(2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C.(2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, 43*, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kervin, L., Mantei, J., & Neilsen-Hewett, C.(2025). Mentoring to build early childhood teacher capacity across career stages: The early childhood elevate mentoring program. *Australasian Journal of Early Childhood, 50*(1), 81. <https://doi.org/10.1177/18369391241291918>
- Kram, K. E.(1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal, 26*(4), 489-496.
- Kram, K. E.(1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.

- Kupila, P., & Karila, K.(2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 303-316. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Longley, J. M., & Gilken, J. M.(2020). Mentoring in early childhood settings: Elements of effective relationships. *Dimensions of Early Childhood*, 48(2), 18-23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1787331>
- Moloney, M., & Pope, J.(2025). Willing and unable or willing and able? Insights from an evaluation of a mentoring training programme for early childhood teachers in Ireland. *Education 3-13*, 53(6), 757-769. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2236118>
- Murray, M.(2001). Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nolan, A., & Molla, T.(2018). Teacher professional learning in early childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258-270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>
- Polley, E.(2022). Critical reflection and authentic mentoring relationships in initial teacher education. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 19(2), 91. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v19i2.358>
- Quinones, G., Rivalland, C., & Monk, H.(2020). Mentoring positioning: Perspectives of early childhood mentor teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 338-354. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2019.1644610>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M.(2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Wang, J., & Odell, S. J.(2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Woolston, D., & Dayman, T.(2022). Practicum: A space for leadership and mentoring. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 19(1), 29-45. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v19i1.335>

ABSTRACT

An Analysis of Domestic and Foreign Research Trends in Mentoring Programs for Early Childhood Teachers

Kim, Hyekyung¹⁾

¹⁾ Research Fellow, Gyeongsangnamdo Women and Family Foundation

Purpose: This study analyzed research trends in mentoring programs for early childhood teachers conducted over the past decade in Korea and abroad, with the aim of identifying future research directions and policy implications.

Methods: A total of nine domestic studies and twelve international studies were examined and compared in terms of research participants, research methods, program structure, purposes, and key changes.

Results: First, regarding common characteristics, both domestic and international studies predominantly featured pre-service or beginning teachers as mentees. Qualitative research approaches were predominant in both contexts. Program implementation and data collection periods varied widely, ranging from 4 weeks to 4 years. Second, research objectives and key outcomes encompassed diverse aspects, from skill acquisition and emotional stability of pre-service or beginning teachers to mentor teacher capacity development. Third, significant differences emerged between domestic and international research. International studies demonstrated greater diversity in research participants, including experienced teachers, center directors, and mentor teachers. While domestic studies' program duration ranged from 4 weeks to 9 months, half of the international studies involved programs lasting one year or longer. Regarding research objectives and key outcomes, domestic studies primarily focused on skill acquisition and emotional stability of pre-service or beginning teachers. In contrast, international research demonstrated a more comprehensive approach, encompassing not only these aspects but also mentor teacher development, mentor-mentee relationships, peer mentoring, and international practicum mentoring. Furthermore, international studies actively discussed issues such as insufficient policy support systems. Notably, SNS-based mentoring program studies accounted for one-third of all domestic research. Most fundamentally, the critical difference between domestic and international research lies in the integration of mentoring within the

practicum system in international contexts.

Conclusion: Therefore, future research needs to expand toward: developing customized mentoring models for different teacher career stages, conducting research on mentor teachers, implementing long-term longitudinal studies, adopting multidimensional approaches including the quality of mentor-mentee relationships and organizational-systemic dimensions, exploring the limitations and improvement strategies of mentoring programs, conducting systematic research on SNS-based mentoring, and discussing policy institutionalization of mentoring programs. This study strengthens the academic foundation of early childhood teacher mentoring and provides policy implications for supporting teacher professional development and stable career establishment in the teaching profession.

Key words : mentoring program, early childhood teacher, research trends