



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

이 속 재 교수지도
석사학위 청구논문

유아교사의 놀이교수 효능감에 따른
놀이지도 양상 탐색

2011

성신여자대학교 대학원
유아교육학과
변길진

유아교사의 놀이교수 효능감에 따른
놀이지도 양상 탐색

이숙재 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2010년 11월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

변길진

인 준 서

변길진의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 자유놀이시간이라는 상황적 맥락 안에서 유아교사의 놀이교수 효능감의 정도에 따라서 놀이지도가 어떻게 이루어지고 있는지에 대해 심층적으로 탐구함으로써 놀이교수 효능감이 놀이지도에 어떻게 나타나고 있는지 이해하는 것이다. 유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도의 특징을 이해하고 설명하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 놀이교수 효능감이 높은 유아교사의 놀이지도 양상은 어떠한가?

둘째, 놀이교수 효능감이 낮은 유아교사의 놀이지도 양상은 어떠한가?

본 연구의 참여자 선정은 2단계에 걸쳐 진행되었다. 첫 번째 단계에서는 신은수, 유영의, 박현경(2004)이 개발한 도구를 사용하여 유아교사의 놀이교수 효능감을 알아보았다. 이를 위하여 유아교사용 놀이교수 효능감 설문지를 4월 중순부터 5월 중순까지 서울과 경기지역의 만 4, 5세를 담당하고 있는 유아교사 120명에게 우편, 이메일 또는 직접 배부하였다. 그 결과 98부를 회수하였고, 그 중 부실 기재된 11부를 제외하여 87부가 분석에 사용되었다.

두 번째 단계에서는 놀이교수 효능감에 따른 연구 참여자 선정의 놀이지도를 심층적으로 분석하기 위하여 놀이교수 효능감의 점수 결과에 기초하여 설문지에 응답한 교사중 상위·하위 각각 15%에 속하는 교사 2인씩 총 4인을 선정하였다.

연구참여자로 선정된 4명의 교사를 대상으로 2010년 6월 22일부터 9월 10일까지 자유놀이시간을 교사 1명당 10회씩 총 40회에 걸쳐 참여 관찰하였고 교사들과 면담을 실시하였다. 자료 수집은 현장 약기, 비디오 촬영, 녹음, 문

서 자료 수집을 통해 이루어졌다. 자료 분석을 위해 참여 관찰 일지, 면담 기록, 관련 문서 등을 분류, 조직, 범주화하였다.

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아중심의 놀이 계획과 적절한 놀이 지원을 위한 교사의 관찰, 놀이를 격려하는 개입으로 놀이지도를 하는 것으로 나타났다.

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이 시간에 유아가 안정적인 놀이를 계획할 수 있도록 규칙적인 놀이시간을 제공하고 있었으며, 유아의 흥미와 요구를 놀이 활동에 반영하고 있었다. 또한 교사들은 유아에 대한 정보를 얻어 다음 놀이 활동 계획에 반영하고, 유아의 놀이에 적절한 개입 시기와 방법을 결정하기 위한 탐색 작업으로 유아의 놀이를 관찰하고 있었다. 그리고 유아 주도의 놀이로 유도하고, 놀이에 호의적인 반응을 보여주며, 유아의 놀이 활동과 관련된 상호작용을 하고 있었다.

둘째, 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 교사 중심의 놀이 계획과 안전관리를 위한 놀이 관찰, 놀이에 의무적으로 개입하는 것으로 나타났다.

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 상황에 따라 놀이 시간을 조정하여 유아들에게 일정하지 않은 놀이시간을 제공하고 있었으며, 놀이 활동에 대한 유아의 흥미나 요구가 반영된 의견을 무시하고 교사의 계획대로 진행하였다. 또한 유아의 잘못된 놀잇감 사용을 지적하거나 위험한 상황에 대한 안전관리를 위한 관찰을 하고 있었다. 그리고 유아의 놀이 상황에서 교사가 통제권을 갖고 놀이를 주도하며 놀이를 지시하거나 유아의 놀이 행동을 통제하는 언어표현을 사용하였다. 또한 유아와 일상적인 대화를 나누거나 다음 수업활동을 준비하는 등 유아의 놀이와 무관한 행동을 보이기도 하였다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	5
4. 연구동기	6
II. 이론적 배경	8
1. 유아교사의 놀이교수 효능감	8
2. 유아 놀이지도	11
1) 놀이지도의 의미	11
2) 놀이지도에서의 교사의 역할	12
3) 놀이 지도를 위한 교사의 개입	16
3. 선행연구	19
III. 연구방법	22
1. 연구 참여자	22
2. 연구 절차	26
3. 자료의 타당화	29
4. 자료 분석	31

IV. 결과 및 해석	32
1. 놀이교수 효능감이 높은 교사의 놀이지도	32
1) 유아 중심의 놀이 계획	34
2) 적절한 놀이 지원을 위한 교사의 관찰	38
3) 놀이를 격려하는 교사의 개입	44
2. 놀이교수 효능감이 낮은 교사의 놀이지도	57
1) 교사 중심의 놀이 계획	57
2) 안전관리를 위한 교사의 관찰	63
3) 놀이에 의무적인 교사의 개입	66
V. 논의 및 결론	81
1. 논의	81
2. 결론 및 제언	90

참고문헌

ABSTRACT

부 록

그림 목차

[그림 1] H1 교사 학급 영역 배치도	23
[그림 2] H2 교사 학급 영역 배치도	24
[그림 3] L1 교사 학급 영역 배치도	25
[그림 4] L2 교사 학급 영역 배치도	26

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아들의 생활을 들여다보면 놀이하는 모습을 쉽게 볼 수 있다. 놀이를 하지 않는 유아는 없을 정도로 유아들에게 있어서 놀이는 생활이라고 할 수 있을 만큼 지극히 일상적이며 자연스럽게 중요한 것이라고 할 수 있다. 유아들은 생활 속에서 반복되는 놀이를 통하여 그들의 주변 세계를 경험하며 탐색하고 지식을 습득하는 것이다. 이렇게 습득된 지식을 또다시 놀이를 통하여 유아 스스로 여러 시행착오를 겪으며 지식을 재구성하게 되며, 이러한 놀이의 반복을 통하여 유아는 발달해 나간다.

놀이와 유아를 위한 교육은 서로 다른 것이 아니라 놀이는 교육을 위한 과정이고, 교육은 놀이의 내용이 되는 것이다(Fields, Groth & Spangler, 2008). 즉, 놀이는 교육내용을 배우기 위한 수단이며 유아가 지식을 구성하는 가장 중요한 방법 중 하나이다.

놀이는 유아의 발달을 돕는 학습의 기회를 제공하는 교수방법으로써 우리나라의 유아교육과정에서도 그 위치를 확고히 하고 있다(박화윤, 2009). 우리나라의 2007년 개정 유치원 교육과정에서는 유아들의 발달특성과 생활양식, 흥미, 욕구와 교육적 필요를 고려하여 유아들에게 적합한 방법으로 놀이 중심의 교육내용과 교수·학습 방법으로 할 것을 제안하고 있다(교육과학기술부, 2008). 또한 미국유아교육연합회(NAEYC)의 유아교육과정에서도 놀이를 유아의 발달에 적합한 교수·학습 방법으로 제안하며, 놀이를 통하여 유아가 어떻게 발달하고 배우는지 알 수 있다고 하였다(Bredenkamp & Copple, 1997).

이렇듯 유아교육에서는 놀이가 발달에 적합한 학습의 기회를 제공하는 교수방법으로써 유아의 발달을 도모하는 수단으로 그 중요성이 인식되고 있다. 그러나 유아의 모든 놀이 활동과 경험이 유아의 발달에 긍정적으로 작용하진 못한다. 따라서 놀이를 통하여 교육효과를 얻기 위해서는 놀이를 교육과정에 맞게 계획하고 지도하는 교사의 역할이 매우 중요하다. 교사는 유아의 놀이를 관찰하여 유아의 발달과 학습이 효과적으로 이루어질 수 있도록 놀이 환경을 구성하고, 적극적으로 유아의 놀이를 안내하고, 놀이 행동을 자극하여 유아의 지식과 경험을 확장시켜 주어야 한다.

교사는 놀이의 질을 좌우하는 가장 중요한 요인임은 이미 여러 연구자들(유애열 1994; 이숙재, 1999, Smilansky, 1968)에 의하여 언급되어 왔다. 특히 유아교사는 유아의 적극적인 놀이참여를 유도하고 놀이의 정교화를 도우며 유아의 놀이 행동을 교육적으로 이끄는 역할을 한다(신은수, 2000). 이러한 역할 수행을 위해서 교사는 유아의 놀이에 적절하게 개입하는 시기와 방법에 대하여 의사결정을 하는 능력이 필요하다. 교사가 가지는 교육신념은 의사결정을 해야 하는 과정에서 교사의 판단, 계획과 실행에 많은 영향을 주기 때문에, 이는 유아교육 프로그램의 방향을 결정하는데 매우 중요한 역할을 한다(최미숙, 2005). 교사의 신념과 태도는 교수실제에서 유아에게 제공하는 경험의 내용과 방법을 결정하며, 교사의 신념에 따라 교육목표뿐만 아니라 교수행동, 유아와의 상호작용 시 유아들에게 요구하는 반응 등도 달라질 수 있다(장영숙, 황윤세, 최미숙, 2004). 교사의 교수행동은 자신의 사고와 신념에 기초하게 되고 이는 교사효능감에 의하여 설명될 수 있다. 교사효능감은 Bandura의 자기효능감 이론에 기초하고 있는데, Bandura(1997)는 자기효능감을 한 개인이 주어진 문제를 해결하고 바람직한 결과를 얻기 위하여 필요한 행동을 조직하고 실행할 수 있다고 믿는 범위라고 하였다. 자기효능감은 근본적으로 행동의 결과보다는 오히려 결과를 얻기 위한 실행 과정과 관련된 것이다. 그렇기 때문에 자기효능감은 사람마다 다르게 나타

나는 특성으로, 그 사람의 행동에 대한 예측을 가능하게 한다. 따라서 자기 효능감 이론에 바탕을 둔 교사효능감은 교사들의 교수행동에 영향을 주는 중요 변인으로 볼 수 있을 것이다.

Ashton과 Webb(1986)은 교사효능감이 교사의 교수행동에 작용하고, 이는 다시 학생들의 효능감과 행동에 영향을 주어 결국엔 학생의 성취와 관련된다고 하였고, 학생의 학업 성취에 영향을 주는 요인을 밝히려는 연구(Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992)에서도 교사효능감이 중요한 요인임이 밝혀졌다(조부경, 서소영, 2001, 재인용).

지금까지 이루어지고 있는 우리나라의 교사효능감과 관련된 연구 중 과학교육(강은정, 2008; 권주영, 2001; 김현주, 2003; 오은지, 2009; 이경자, 2000, 조부경, 서소영, 2001; 정순라, 2004)과 수학교육(김정주, 2004; 김형미, 2010; 여은진, 2004; 임주영, 2009; 임창미, 2006; 정정희, 2001)이 가장 활발하게 이루어지고 있다. 특정 교과지식에 대한 교사의 효능감 연구는 교사의 교수행동에 따른 유아의 성취를 알아보며 교수효능감이 수업 실제에 영향을 미친다고 보고하는 연구로 제한되어 있다. 또한 놀이에 대한 교사효능감과 관련된 연구(노재은, 1999; 박은영, 2009; 박현경, 2006; 신은수, 2000; 신은희, 1990; 유영의, 2004; 조영희, 1999)에서는 놀이에 대한 교사의 교수효능감의 중요성을 강조하고, 교사의 상호작용, 놀이 개입과 유아의 놀이, 발달에 영향을 미친다고 보고하고 있다.

신은수(2000)는 교사의 놀이에 대한 교육적 신념과 실천적 지식이 교수행동의 기초가 된다고 하였다. 또한 교사의 놀이교수 효능감은 교사교육과 현장에서의 실제 경험을 통하여 형성된 이론적 지식과 기술을 통하여 형성된다고 설명하면서 놀이교수 효능감에 대한 연구의 필요성을 밝히고 있다.

이상과 같이 놀이교수 효능감이 교사의 놀이 교수 실제와 유아의 놀이 수행 능력에 영향을 미친다는 선행 연구들을 기초로 교사효능감에 따른 교사의 교수행동과 교수법, 역할인식 및 수행에 관한 연구(김순남, 2000; 김신덕,

2000; 정미, 2002; 정현주, 2008; 최미숙, 2005)와는 다르게 교사의 놀이교수 효능감에 따른 교사의 놀이지도 방법에서 어떠한 차이를 보이는지 알아보는 것은 필요하다.

또한 놀이교수 효능감과 관련된 선행연구들에서는 교사들의 놀이지도를 전체적인 맥락에서 살펴보기보다는 놀이 개입의 유형을 분석하거나 특정 영역이나 활동에 한정하여 유아의 놀이에 개입함으로써 유아의 특정 능력에 대한 효과를 알아보는 것들이며, 이를 교사들의 학력, 경력 등의 요인을 기초로 하여 분석하고 있다. 즉, 교사의 외부 요인에 따라 놀이교수 효능감의 차이가 있는지 혹은 놀이교수 효능감에 따른 교사의 개입의 유형과 정도가 유아의 놀이에 영향을 미치고 있는지를 알기 위한 것으로 놀이시간의 자연스러운 상황적 맥락 속에서 교사의 교수행동 및 유아의 놀이행동이 어떻게 나타나는지에 대한 심층적 분석과 이해는 부족한 실정이다.

선행연구를 통하여 교사와 유아의 상호작용, 교사의 놀이 개입 등과 같은 놀이지도가 유아의 놀이에 영향이 미친다는 것은 보고되고 있다. 그러나 교사가 놀이지도할 때, 유아의 반응에 어떠한 대처를 하고, 그로 인하여 생긴 변화는 무엇인지에 대해 자세히 알 수 없었다. 따라서 자유놀이시간을 참여관찰하면서 유아교사가 인식하고 있는 놀이교수 효능감이 놀이지도에서 어떻게 나타나는지에 대해 알아보는 것은 중요하다.

따라서 본 연구는 놀이시간의 자연스러운 상황적 맥락 안에서 놀이시간을 관찰하여 유아교사의 놀이교수 효능감의 정도에 따라 놀이지도 실체가 어떻게 나타나는지에 대하여 분석해보는 것을 목적으로 한다. 이를 통하여 교사가 놀이교수 효능감의 중요성을 인식하고 분석된 결과를 살펴보며 교사에게 자신의 놀이지도에 대한 반성적 기회를 제공하여 유아교육 현장에서 놀이시간을 보다 효과적으로 운영하는데 도움이 되고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 놀이교수 효능감이 높은 유아교사의 놀이지도 양상은 어떠한가?
- 2) 놀이교수 효능감이 낮은 유아교사의 놀이지도 양상은 어떠한가?

3. 용어정의

1) 유아교사의 놀이교수 효능감

놀이교수 효능감이란 유아의 놀이에 긍정적인 영향을 줄 수 있는지에 대한 교사 자신의 능력에 대한 신념으로, 놀이를 효과적으로 지도할 수 있다는 자신의 능력에 대한 판단과 효과적인 놀이교수가 유아의 놀이 활동에 영향을 미칠 것이라는 기대의 신념을 의미한다(신은수, 2000).

4. 연구 동기

연구자는 굳이 현장경험이라고 하면 유치원과 어린이집에서 각각 한 달씩 두 달 동안의 실습 경험이 전부이다. 실습 중 학부 수업을 통해 배운 것들을 담임교사의 모습을 보고 확인하고 배워가며 교사의 능력에 매번 감탄을 하였다. 특히 담임교사는 놀이시간은 항상 교실에서 유아의 놀이 관찰을 중요하다는 것을 이야기 하면서 유아들의 놀이에 관심을 갖고 교사가 상황과 시기, 유아의 특성 등을 고려하여 그에 맞는 적절한 놀이에 개입하여야 한다고 하였다. 실습을 통해 각인된 담임교사의 모습과 놀이지도의 중요성에 대한 것은 연구자에게는 꼭 그래야만 하고 모든 교사들이 그렇게 하고 있을 거라는 생각을 갖게 하였다. 그러나 이러한 생각은 대학원에서 유아교육프로그램 과목을 수강하면서 과제를 위해 참관을 간 어린이집 교사의 놀이지도를 보면서 잘못된 것임을 알게 되었다. 참관한 학급의 교사는 놀이시간에 유아들의 놀이지도를 어떻게 해야 할지 몰라 당황하는 모습을 보였고, 유아들의 놀이 지원을 제대로 해 주지 못하였다. 이 때문에 놀이시간은 매우 소란스럽고, 유아들 사이에 갈등이 많이 발생하는 등 마치 전쟁터를 연상하게 하였다. 교사는 자신이 초임교사임을 언급하며 아직 놀이지도 기술을 모르고, 놀이지도가 익숙하지 못해서 그렇다고 하였다.

상반된 놀이시간을 경험하면서 교사의 놀이지도가 중요함을 절실히 느낄 수 있었다. 또한 유아교사의 놀이지도에 영향을 미치는 것이 무엇인가를 생각해 보게 하였고, 유아의 놀이를 지원해 주는 놀이지도는 무엇일까 하는 고민을 하게 되었다. 교사의 효능감이 교수행동과 관련이 있다는 것을 상기시켜 놀이와 관련된 효능감에 대해 알아보았다. 이후 유아교사의 놀이에 대한 교사효능감에 대한 연구물을 접하며 놀이교수 효능감이 높은 교사가 유아의 놀이에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알게 되었다. 이러한 연구결과를 보면서 놀이시간 전반에 걸쳐 유아교사의 놀이교수 효능감에 따라 나타나는

놀이지도와 유아의 반응을 알아보는 것이 필요하다고 생각하였다. 이러한 동기로 인하여 본 연구를 계획하고 놀이시간 관찰을 통하여 유아교사의 놀이교수 효능감에 따라 놀이지도가 어떠한지 알아보았다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 유아교사의 놀이교수 효능감

유아교육에서 놀이는 유아의 발달 특성에 적합한 교수·학습 방법으로 제안되고 있으며(Bredenkamp & Copple, 1997), 실제 교육현장에서도 놀이 중심의 교육내용과 교수·학습 방법이 이루어지고 있다.

Smilansky(1968)의 연구에서 교사의 적절한 개입이 유아의 사회적 놀이를 양적, 질적으로 향상시켰음이 밝혀짐에 따라 놀이에서 유아의 발달과 학습을 위해 교사 역할이 중요하고 교사의 놀이 개입은 중요한 교수전략으로 부각되고 있다(신은희, 1990).

교사는 유아의 놀이에 개입하기 위하여 많은 사고와 판단을 거치게 된다. 이러한 사고와 판단은 교사의 신념에 의해 이루어지는 것이며, 신념은 곧 행동으로 연결된다(신은수, 2000). 그러나 유아교사가 교육과정의 모든 영역에서 이루어지는 다양한 교육 활동마다 똑같은 교수효능감을 갖는 것은 불가능하므로 전반적인 교사의 효능감을 통해서 놀이에 대한 교수효능감을 파악하기 어렵다(조영희, 1999).

Manning과 Sharp(1977)는 교사와 유아가 놀이에 임하는 태도가 관련이 있어서 유아가 놀이에 집중하지 못하는 것은 교사가 유아의 놀이에 무관심하거나 참여하지 않았기 때문이라고 보았으며, 교사들은 이론적으로 많은 놀이의 원리에 대해 알고 있으나 자신의 교육철학이나 교육신념이 어떠한지는 잘 알고 있지 못하다고 하였다. 그러므로 교사들의 놀이에 대한 교수효능감을 측정하는 것은 교사의 놀이에 대한 교수행동을 예측 가능하게 하고, 교수행동의 개인차에 대한 정보를 제공할 수 있으므로 교사의 행동변화를

긍정적으로 이끌 수 있다(Hoy & Woolfolk, 1993). 즉, 교사가 놀이에 대해 올바른 사고와 신념을 가지고 유아의 놀이에 개입한다면 유아의 놀이에서 부정적인 역할을 줄일 수 있다.

교사의 놀이교수 효능감에 따른 교수행동을 알아보기 위하여 교사효능감에 대해 살펴보고자 한다. 먼저, 효능감(efficacy)은 개인적 노력으로 과업 수행을 성공적으로 해내거나 가치 있는 결과를 얻기 위한 기대를 의미하는 것으로, 목표를 위한 과업과 결과를 예언하는 인지과정이다(신은수, 2002). 그리고 자아효능감(self-efficacy)은 기대되는 어느 특정 상황이나 활동을 잘 수행해 낼 수 있는지에 대하여 능력을 판단하는 것으로(Bandura, 1997), 행동의 결과에 영향을 미치는 실제 능력수준보다는 기대하는 결과를 얻기 위한 실행과정에서 느끼는 자신의 능력에 대한 신념을 의미한다. 이처럼 사람들이 가지고 있는 자신에 대한 신념은 어떠한 일을 수행하기 위하여 자신의 행동이 어떠한 결과를 얻을 수 있으리라는 개인의 판단인 결과기대와 결과를 초래하기 위한 행동을 성공적으로 수행할 수 있을지에 대한 신념인 효능기대가 영향을 미친다. Bandura(1997)는 효능기대를 기대하는 결과를 얻기 위하여 얼마만큼의 노력으로 지속적인 투자를 할 것인지 결정하는 것이라고 하였다. 즉, 자아효능감이 높은 사람은 낮은 사람이 시도하지 않은 일을 시도하는 경향이 많고 많은 노력을 투자하며 지속하였다. 그러므로 자아효능감을 제외한 모든 조건이 동일할 경우 자아효능감이 높은 사람일수록 활동을 시도하고 지속할 가능성이 높다는 것이다.

교사효능감은 대부분 Bandura의 이론을 교육현장의 교사에게 적용한 개념에서 비롯되었다. 교사는 끊임없이 자신의 능력과 행동에 대해 생각하고 판단하는데, 이러한 판단의 결과들이 축적되어 오랫동안 지속되면 믿음으로 굳어지게 된다. 이러한 교사의 믿음을 교사효능감이라 할 수 있다. Gibson과 Dembo(1984)는 교사효능감을 교사가 환경을 통제할 수 있다고 믿는 정도라고 정의하며, 교사효능감은 교수효과성에서의 개인차를 설명해 주는 증

거가 된다고 하였다. Ashton(1984)은 교사가 학생의 성취에 영향을 미칠 수 있는 자신의 능력을 믿는 정도를 교사효능감이라고 하였으며, 그의 연구를 통하여 교사효능감이 높은 교사는 자신의 교육활동에 가치를 느끼고, 학생의 행동과 성취에 대하여 긍정적인 기대를 갖고, 학생과 긍정적인 상호작용을 하고 있음을 보고하였다. 반면, 교사효능감이 낮은 교사는 학생들을 교수하는데 무관심하거나 노력을 기울이지 않고 학생이 틀린 답을 말하거나 교사의 기대와 다른 답을 했을 때 즉각적으로 비판적인 반응을 보였다(한현숙, 2009 재인용).

유아교사의 놀이 신념과 사고의 수행 기준이 되는 놀이교수 효능감은 교육과정을 위한 교수 전략 및 교육 내용을 계획하고 실행하는 교수 수행력을 판단하는 중요한 근거가 된다(신은수 외, 2002). 놀이교수 효능감은 유아의 놀이에 교사의 효과적인 참여와 개입이 놀이 활동에 영향을 미칠 것이라는 결과 기대에 대한 신념과 놀이지도를 효과적으로 할 수 있다는 교사 자신의 능력을 판단하는 교사 효능 기대에 대한 신념이다(신은수, 2000; 조영희, 1999).

따라서 놀이에 대한 교사 효능감은 교사 개인의 놀이지도 시 행동과 그에 따른 유아의 놀이 활동에 대한 예측을 가능하게 해주며, 교사가 효과적인 놀이지도를 위한 노력을 기울일 수 있는 동기를 부여하고 그로 인하여 놀이 활동이 개선되고 향상되는 긍정적인 영향을 줄 수 있는 역할을 할 수 있다. 즉, 놀이교수 효능감이 높은 교사는 긍정적 결과를 기대하는 교수행동이 유아의 놀이에 긍정적인 결과를 예측 할 수 있고, 놀이에 대한 교사 효능감이 낮은 교사는 자신의 교수 능력에 대한 불확신으로 유아의 놀이에서 긍정적 결과를 기대하긴 어려울 것이다.

유아의 놀이가 교육과정과 교수·학습 방법이라고 믿는 놀이교수 효능감이 높은 교사는 유아의 놀이발달을 위한 적절한 기회 제공과 격려하는 교수행동으로 연결되고, 교사의 놀이에 대한 관심은 유아의 놀이 참여와 가치의

인식 및 태도를 결정짓는 중요한 사회적 맥락을 제공하게 된다(Johnson, Chtistie & Yawkey, 1999).

2. 유아 놀이지도

1) 놀이지도의 의의

놀이는 유아의 생활 곳곳에서 발견된다. 놀이는 유아의 본능으로 그들의 특성을 대표하는 것으로 유아들은 자발적으로 놀이를 하면서 성장하고 학습하게 된다. 유아들이 즐겨하고 익숙한 놀이를 교육의 매개로 활용한다면 보다 효과적일 것임은 분명하고, 실제 유아교육 현장에서도 놀이 중심의 교육을 실천하고 있다. 유아교육기관의 하루 일과 중 유아의 놀이가 가장 활발하게 이루어지는 시간은 자유놀이시간이다. 이숙재(2004)는 유아교육 기관에서의 자유놀이 시간을 유아가 자유롭게 개별적인 흥미, 욕구 및 발달 수준에 따라 스스로 선택한 놀이 활동에 참여하는 시간이라고 말하며, 다음과 같이 자유놀이 시간의 교육적 의의를 설명하고 있다.

첫째, 유아의 능동적 학습이 이루어지는 시간, 둘째, 개별 학습이 이루어지는 시간, 셋째, 통합교육이 이루어지는 시간, 넷째, 인간관계를 학습하는 시간, 다섯째, 기쁨을 주는 시간이다.

이러한 자유놀이 시간의 교육적 의의에 따라서 유아의 놀이 활동이 단순 놀이로 끝나는 것이 아닌 발달과 학습에 영향을 주어 보다 교육적이고 의미 있는 활동으로 이끌기 위해서는 교사에 의한 놀이지도가 필수적이다.

유아 놀이에서 교사의 놀이지도의 필요성을 주장하는 연구자들은 다음과 같은 근거를 제시하여 이를 지지하고 있다(신은수 외, 2002 재인용).

첫째, 유아의 놀이에 교사의 참여로 유아의 발달과 학습에서 놀이의 중요성과 그 가치를 이해하여 승인하게 되고(Manning & Sharp, 1997), 둘째, 놀

이하는 동안 교사와의 긍정적 상호작용의 경험은 유아에게 좀 더 안정된 애착을 형성시켜준다(Howes & Smith, 1995). 셋째, 유아의 놀이에서 성인에 의한 사회적 상호작용은 수준 높은 사회적·인지적 복잡성의 놀이를 일으키고 놀이 지속 시간을 증가시킨다(신은수, 1998; 이현순, 1990; Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989; Sylva, Roy, & Painter, 1980). 넷째, 교사는 유아의 놀이에서 또래들 간의 관계를 조정하고, 다른 유아들과 잘 지낼 수 있는 성공적인 기술을 지도할 수 있으며(Howes & Smith, 1995), 다섯째, 교사는 유아의 놀이 범위를 확장시키고 효과적인 학습을 위하여 놀이 자료, 아이디어와 기술 제공을 통하여 놀이를 풍부하게 해 준다(Bennett, Wood, & Rogers, 1997; Bredekamp & Copple, 1997). 여섯째, 유아 놀이에서 교사의 놀이지도는 유아로 하여금 혼자 힘으로 할 수 없는 활동에서 ‘근접 발달 지대’를 형성한다.

Johnson, Chtistie 와 Yawkey(1999)는 놀이인정, 친밀감 형성, 인지적 수준의 향상, 놀이지속시간과 주의집중시간의 증가, 또래상호작용의 증가, 놀이의 풍부화, 비계설정을 놀이지도의 의의로 제시하고 있다.

교사의 놀이지도를 지지하는 연구자들은 교사에 의한 놀이지도를 통하여 유아의 놀이 발달이 극대화되는 것을 기대한다. 따라서 교사는 유아의 놀이 활동을 지속적으로 관찰하여 놀이 상황에 대해 충분히 파악하여 적절한 시기와 방법으로 유아의 놀이를 극대화시킬 수 있는 지도 방법을 고려할 필요가 있다.

2) 놀이지도를 위한 교사의 역할

유아들은 자신의 흥미와 욕구에 의해 자발적으로 놀이를 한다. 유아는 스스로 놀이 활동을 선택하고 놀이를 진행해 나가지만, 유아의 놀이가 보다 수준 높고 확장되어지기 위해서는 교사의 적절한 놀이지도가 필요하다. 교

사는 놀이에 직접 참여하거나 적절한 제언을 하며 유아의 놀이가 발전되도록 도움을 주고, 놀이에 참여하지 못하는 유아나 놀이가 활발히 이루어지지 않는 유아와 상호작용하는 등 적절한 놀이지도를 통하여 유아의 놀이를 촉진하고 확장시키는 역할을 해야 한다(이숙재, 2004). 교사의 놀이지도로 인하여 유아들은 관심이 없던 놀이 활동에 흥미를 보이거나 진행 중인 놀이를 보다 확장시켜 발전된 놀이를 할 수도 있다.

Yang(2000)은 유아의 놀이는 민감하고 지식이 많은 성인에 의하여 발전되고 증진될 수 있으며, 유아의 놀이 활동은 반복적이거나 충동적인 경향이 있기 때문에 유아들의 자기조절력 발달을 위해 자유놀이 시간에 교사의 지도가 필요하다고 하였다.

Foster와 Headly(1935)에 의하면 교사는 놀이시간에 유아가 스스로 활동을 선택하고, 자유롭게 교구를 탐색하고 실험하도록 해 주어야 한다. 또한 교사는 유아가 극놀이와 상징놀이에 열중할 수 있게 돕고, 유아가 자신의 문제를 스스로 해결하도록 지도하여야 한다. 그리고 유아가 교사의 지시에 의존하지 않고 다른 유아와 자유롭게 어울려 놀이를 하고, 자발적 놀이의 즐거움의 기회를 제공하는 역할을 해 주어야 한다고 제안하며 그 역할 수행자인 교사의 중요성을 강조하고 있다(유혜형, 1997 재인용).

Seefeldt(1987)는 놀이시간에 유아의 활발한 놀이 활동을 위하여 교사가 지녀야 하는 태도를 다음과 같이 제안하였다. 교사의 태도는 즐겁고 놀이적(playful)일 필요가 있으며 유머와 인내심이 있어야 한다. 교사의 개입은 상황에 따라 적절해야하고 자료와 상황을 계획적으로 제공해야 한다. 또한 가치 있는 경험을 제공해야 하고 협동적인 놀이를 제공해야 한다. 그리고 교사는 환경과 분위기를 통제하기 보다는 교실 공간의 크기나 유아의 인원수를 고려하여 영역별 크기, 영역별 적정인원 수 등을 조절하여 구성해 주어야 한다. 또한 유아가 자연스럽게 흥미를 가지고 교구를 직접 조작해 보는 기회를 제공하고 다양하고 풍부한 물리적 환경을 준비해줘야 한다. 이러한

물리적 환경은 유아들이 좀 더 의미 있는 활동을 할 수 있으며 자신이 원하는 선택을 효과적으로 할 수 있도록 도와줄 뿐 아니라 다른 사람을 존중하고 스스로를 조절하게 해준다(권말순, 2007 재인용).

이숙재(2001)는 교사가 자유놀이 시간에 효율적인 놀이지도를 하기 위해서 계획자, 개입자, 관찰자, 관리자의 역할을 해야 한다고 말한다. 첫째, 계획자의 역할을 수행하기 위하여 교사는 자유놀이시간, 놀이 활동 및 환경구성을 해야 하고, 유아의 놀이를 확장시키고 발전시키기 위하여 놀이 활동과 관련된 다양한 사전 경험을 제공해야 한다. 둘째, 개입자의 역할을 위하여 교사는 유아의 놀이에 개입하여 놀이를 촉진하고 확장시켜야 한다. 이를 위해 교사는 유아의 놀이를 가까운 곳에서 지켜보며 관심을 표현하고, 때론 유아 곁에서 병행놀이를 하거나 유아의 놀이 파트너로 함께 공동놀이를 하기도 한다. 또한 교사는 놀이의 주도권을 가지고 놀이를 이끌거나 놀이방법을 가르치는 등 놀이 교수로 개입하기도 하며, 놀이를 통한 유아의 인지 학습을 위하여 적절한 질문이나 제안을 하며 학습 지도를 하며 놀이에 개입할 수 있다. 셋째, 관찰자의 역할은 유아 놀이지도를 위한 시작으로 교사는 유아의 놀이 관찰을 통하여 놀이를 확장시키고 발전시키는 등의 지원을 위해 필요한 정보를 얻고 이를 토대로 적절한 지도를 해야 한다. 넷째, 관리자의 역할로 유아들이 안전한 환경에서 편안한 마음으로 놀이를 할 수 있도록 관리를 해야 하는데, 이를 위해서 교사는 유아의 정서적 지원과 놀이 중 발생하는 여러 가지 갈등 상황을 해결할 수 있도록 중재하는 역할을 해야 한다. 또한 유아가 놀이 공간을 스스로 정리 정돈 할 수 있도록 지도해야 하고, 놀이 환경을 지속적으로 적절히 관리하여 효율적인 관리를 해야 할 것이다.

박찬옥 등(2002)은 교사의 놀이지도는 유아 놀이에 전반적인 영향을 준다고 지적하고 있다. 주변 자극에 민감한 유아의 놀이를 위해 유아의 흥미와 관심을 환기시키고 놀이를 교육적으로 이끌기 위하여 교사의 역할이 중요함을 강조하며, 다음과 같은 역할을 제안하고 있다.

첫째, 유아들의 놀이를 관찰하여 놀이의 계획과 지도에 반영하는 관찰자, 둘째, 놀이의 계획 및 조직자, 셋째, 유아와 함께 놀이하는 상호작용자, 넷째, 위생과 안전을 도모하는 보호자 및 감독자, 다섯째, 놀이관찰 결과를 체계적으로 평가하고 이것을 토대로 다시 놀이를 계획하고 실천하는 평가자, 여섯째, 유아의 흥미와 요구, 관심사, 의견에 즉각적이고 합리적으로 반응하여 유아의 놀이와 발달을 도와주는 촉진자로서의 역할을 제시하였다.

곽혜경 등(2010)은 놀이지도 시 교사의 역할을 다음과 같이 소개하고 있다. 첫째, 놀이시간은 유아들이 중심으로 자율적으로 이루어지는 시간이므로 교사가 주도적으로 나서지 않도록 하고, 둘째, 교사는 유아가 모든 흥미영역을 고루 선택하여 놀이가 일어나도록 지도하며, 셋째, 놀이 시 자유롭고 허용적인 분위기를 제공하여 유아-유아 간, 유아-놀이감 간, 유아-교사 간의 상호작용이 활발하게 일어나도록 지도한다. 넷째, 사회적 놀이를 장려하여 사회적 상호작용, 언어적 의사소통이 많이 일어나게 하고, 다섯째, 놀이시 발생하는 갈등상황을 중재하기 위해서 사전에 유아가 스스로 자율적인 놀이 규칙을 정하도록 하며, 여섯째, 유아들의 놀이 유형에 따라 교사는 함께 놀이하기, 평행 놀이하기 등의 역할을 수행할 수 있어야 한다고 하였다.

또한 Jone 과 Reynolds(1992)는 놀이지도를 위한 교사의 역할로 첫째, 놀이 환경을 제공하는 무대의 매니저, 둘째, 유아들의 놀이 상황에서 발생하는 갈등이나 문제를 유아 스스로 해결 할 수 있도록 돕는 중개자, 셋째, 유아의 놀이에 참여하는 놀이자, 넷째, 유아들의 놀이 관찰을 기록하고 자료를 수집하며 이를 조직화하여 자신의 교수기술 개선에 활용하는 작가, 다섯째, 유아의 성장을 평가하고 그 평가 자료를 부모, 또는 학교 행정가들과 의견 교환을 하는 평가자와 의사소통하는 자, 여섯째, 유아교육기관이나 지역사회, 가족과 다양한 문화에서 강조하는 유아들의 학습에 관한 가치관을 유아교육과정의 내용으로 결정하는 계획자, 일곱째, 유아의 놀이 지원을 하는 놀이 지원자 등을 제안하였다.

이처럼, 교사는 놀이지도를 위해서는 많은 역할을 수행해야 한다. 교사는 효과적인 놀이지도를 위하여 놀이 계획과 조직, 놀이 관찰 및 참여, 상호작용, 감독 등의 역할을 총체적으로 수행 할 수 있어야 한다. 교사에게 주어진 여러 역할을 교사가 어떻게 수행하는가는 유아의 놀이에 영향을 미치므로 놀이지도를 위한 교사의 역할은 중요하다. 교사가 놀이지도를 위한 역할을 놀이 상황에 맞춰 적절하게 수행하면 유아의 놀이 활동을 촉진하고 확장하고 발전시켜 교육적 효과를 얻을 수 있을 것이다.

3) 놀이지도를 위한 교사의 개입

자유놀이시간은 유치원 일과 중 유아와 교사간의 상호작용이 활발히 일어나고, 교사가 유아 개별 특성에 맞춘 교육이 가능한 시간이다. 교사는 자유놀이 시간 운영을 위해 수행해야하는 많은 역할 중 유아들의 놀이에 개입하여 놀이지도를 하고 이를 통해 유아들의 놀이가 확장되고 발전되도록 지원해 주어야 하는 것은 중요하다.

1960년대 이전에는 정신분석학적 측면에서 유아의 놀이를 성인이 관찰하고 정서적 문제를 진단하고 놀이에 개입하면 유아의 놀이에 방해가 되므로 교사는 유아가 자연스럽게 놀이하도록 장소를 마련해 주는 역할을 하였다. 그러나 1960년대 Piaget, Vygotsky, Sutton-smith의 인지론적 영향과 놀이가 사회, 인지적 발달에 미치는 영향에 대한 인식이 증가하면서 놀이에 있어서 교사의 개입을 강조하게 되었다(Johnson, Chtistie & Yawkey, 1987; 성원경, 1990 재인용).

Spidell(1985)은 유아의 놀이 상황에 교사의 개입이 필요한 때는 유아가 놀이감을 잘못 사용하거나 다른 친구들에게 피해를 주는 등 규칙을 위반할 때, 유아 혼자 고립되어 놀이에 참여하지 못할 때, 유아가 교사에게 개입을 요구할 때, 유아의 놀이 관찰을 통해 놀이의 확장을 시키고자 할 때라고 하

었다.

놀이에 있어서 교사의 개입은 첫째, 유아에게 놀이가 가치 있고 유용한 것이라는 인정(approval), 둘째, 교사의 권위를 줄이고 친숙한 분위기로 유아와 교사와의 좋은 관계(rapport)를 유지, 셋째, 놀이 기간을 연장하고 놀이 내용을 풍부하게 하여 놀이의 맥을 지속(persistence), 넷째, 인지적, 사회적 발달을 촉진할 수 있다는 이점이 있다(성원경, 1990).

교사는 유아의 놀이 관찰을 통하여 유아의 놀이를 확장시키고 발전시키기 위하여 놀이 상황에 맞는 시기와 방법을 결정하고 개입을 하게 된다. 이러한 교사의 개입(involvement)은 학습과 교수의 진단적이고 처방적인 접근으로 유아에게 적절하고 발달에 도움을 주는 교수행위이다(Hankerson, 1982; 신은수 외, 2001 재인용). 교사가 유아의 놀이에 대한 충분한 관찰 없이 개입을 한다면 유아의 놀이 흐름에 방해가 되어 유아의 놀이가 중단될 수도 있게 되고, 교사의 개입은 긍정적인 효과를 얻기보다는 부정적인 영향을 받게 될 것이다. 따라서 교사는 유아의 놀이에 주의를 기울여 관찰을 하고, 놀이 상황에 맞는 방법과 시기를 결정하여 유아의 놀이에 개입을 하여 유아가 놀이를 통하여 다양하고 풍부한 경험을 할 수 있도록 도움을 주어야 할 것이다.

유아의 놀이에서 교사의 개입에 대하여 Christie(1982)는 교사가 유아의 놀이 내부에서 개입하는 방법과 외부에서 개입하는 두 가지로 구분하며 교사의 개입 정도와 범위에 의해 촉진자 역할에서 참여자 역할로 구분하여 설명하였다(신은수 외, 2001). Wolfgang, Mackender와 Wolfgang(1981)은 교사 개입 연속모형(TBC: Teacher Behavior Continuum)을 제시하였는데, 응시, 비지시적 진술, 질문, 지시적 진술, 모델링, 물리적 개입의 방법을 분류하여 설명하고 있으며, 이는 유아 중심의 개방적인 놀이 개입에서 교사중심의 구조화된 개입으로 단계적으로 구분한 것이다(이숙재, 2004 재인용).

Johnson, Christie와 Yawkey(1999)는 개입 정도에 따라서 교사가 놀이에

가장 소극적으로 개입하는 방법인 방관자, 교사가 유아의 놀이 준비와 진행을 돕고 조언하는 무대감독자, 교사가 유아의 놀이 파트너로 참여하는 공동놀이자, 교사가 놀이에 적극적으로 개입하여 놀이의 주도권을 가지고 놀이를 이끌어가는 놀이 리더, 유아의 놀이 확장이나 촉진보다는 인지적인 학습에 초점을 맞추어 개입하는 방법인 학습지도자를 제시하였는데, 이 중 방관자, 무대감독자, 공동놀이자, 놀이 리더의 역할이 유아의 놀이 개입에서 효과적이라고 하였다. Peter, Neisworth와 Yawkey(1985)는 놀이 개입을 위하여 교사의 계획에 의해 구성된 놀이 환경에서 유아가 자유로운 탐색과 놀이를 하게 하는 자유 발견(free discovery), 교사에 의해 준비된 환경 속에서 질 높은 유아의 놀이가 이루어질 수 있도록 다양한 방법으로 교사가 유도하는 유도적 발견(prompted discovery), 교사가 직접적인 도움으로 유아의 놀이에 개입하는 지시적 발견(directed discovery) 등의 세 가지 전략을 제안하였다(이숙재, 2004 재인용).

Spidell(1985)은 유치원 현장에서 교사의 개입을 관찰하고, 교사의 의도와 신념에 따라 개입 유형을 교수, 대화, 지속, 칭찬, 방향제시, 환경수정, 참여, 시범으로 범주화하였으나 교사개입의 교육적 활용이나, 실제 유아교육 현장과 관련된 교사개입의 여러 유형과 유아의 놀이와의 관계를 밝히진 못하였다. 신은수(Shin, E., 1989)는 Spidell이 제시한 교사 개입 유형의 범주를 기초로 하여 놀이에 대한 교사의 개입의 교육적 활용을 위한 유형을 환경구성, 대화, 칭찬, 유지, 시범, 참여, 방향 재지시, 교수 명령의 아홉 가지로 범주화하였다(신은수 외, 2001 재인용).

신은수 등(2001)은 놀이에서의 교사 개입방법을 몇몇 학자들이 유사한 용어로 사용하는 것을 다음과 같이 통합하여 제시하였다. 첫째, 교사가 놀이에 주의를 기울이지 않는 비참여, 둘째, 교사가 유아의 놀이를 관찰하고 지켜보는 방관자, 셋째, 교사가 유아의 놀이 준비를 돕고, 환경 구성에 도움을 주는 환경 구성자, 넷째, 교사가 놀이에 참여하여 놀이 파트너가 되는 공동놀

이자, 다섯째, 교사가 놀이에 적극 참여하여 놀이가 확장되도록 방향을 제시하는 놀이 안내자, 여섯째, 교사가 유아의 놀이를 통제하고, 유아의 관심을 학업 성취 과제로 유도하는 지시자 또는 교수자로 이는 유아의 놀이 활동에 교사의 최소한의 개입인 비참여에서 최대한의 개입인 통제까지 개입의 강도를 높여가는 연속적인 개입방법이다. 이중 유아의 놀이를 지원하는 개입은 방관자, 환경구성자, 공동 놀이자, 놀이 안내자이며, 비참여와 지시자 또는 교수자 유형의 개입은 유아의 놀이에 부정적인 영향을 미친다고 하였다.

이상에서 유아 놀이에서 교사 개입의 필요성과 놀이에 개입할 수 있는 여러 가지 유형의 방법에 대하여 살펴보았다. 교사가 놀이시간을 효율적으로 운영하기 위하여 놀이지도를 위한 다양한 역할들을 수행해 나가며, 유아의 놀이에 적절한 시기에 알맞은 방법으로 개입이 이루어져야 할 것이다. 따라서 교사는 놀이지도를 위한 다양한 역할을 적절히 수행하며, 여러 가지 유형의 개입방법을 참고하여 유아의 개별적인 특성과 놀이 상황에 맞는 개입방법을 결정하고, 적절한 시기에 개입하기 위한 계획을 세워야 한다(이숙재, 2004).

3. 선행연구

본 연구에서 고찰하는 요인들과 관련 있는 선행연구로는 우선, 자유놀이 시간 교사에 의해 이루어지는 지도에서 교사의 역할 및 개입방법에 대한 연구가 있고, 놀이교수 효능감에 대한 국내 연구들이 있으며 이에 대해 살펴보고자 한다.

첫째, 자유놀이 시간에 교사의 역할과 관련된 연구의 대부분은 교사들의 인식을 통해 본 것들이었다. 김현숙(1983)의 연구에서는 자유놀이 시간에 교사들의 주된 역할은 유아의 행동에 대한 격려와 칭찬을 하는 것이라고 하였으며, 김상은(1995)의 연구에서는 교사들이 활동에 참여하지 못하는 유아를

놀이에 참여시키기 위한 역할을 많이 하고 있는 것으로 나타났다. 남윤희(1998)의 연구에서는 교사가 놀이 활동 및 교구의 사용법을 설명하는 역할을 가장 많이 하고 있는 것으로 나타났다. 면담과 참여관찰을 통해 자유놀이 시간에서 교사의 역할을 알아본 김수정(2002)의 연구에 의하면 교사들은 자유놀이 시간 중에 놀이지도, 관찰하기, 평가하기, 생활지도하기, 감독하기의 역할을 수행하고 있었으며 이러한 모든 역할이 중요하다고 하였다.

교사의 놀이 개입과 관련된 연구들은 놀이 시간 관찰을 통하여 교사의 개입 유형을 분석한 것들이었다. 이현순(1990)은 극놀이 영역에서 대화, 방향제시, 참여의 세 가지 교사 개입이 유아의 놀이 행동의 복잡성과 사회적 상호작용에 따른 놀이의 지속시간에 영향을 미친다고 하였다. 유애열(1994)의 연구에서는 교사의 개입 정도에 따라 상상놀이에 있어서 그 수준이 높고 유아의 참여도가 높아지며, 놀이 내용이 다양해졌다고 하였다. 남궁선희(1998)의 연구에서는 교사의 경력에 따라 놀이 개입 유형을 분석하였는데 경력에 상관없이 환경구성과 방향제시를 가장 많이 한다고 하였고, 경력에 따른 비율의 차이를 보인 개입 유형인 명령과 유지에서 경력이 낮은 교사는 명령을, 높은 교사는 유지를 더 많이 사용하였다.

둘째, 놀이교수 효능감과 관련된 연구들을 살펴보고자 한다. 놀이교수 효능감이 유아교사의 교수행동과 유아의 놀이 행동에 영향을 주는 요인임을 강조하는 연구들이 지속적으로 이루어지고 있다. 노재은(1999)의 연구에서는 교사의 놀이교수 효능감이 높으면 유아들은 사회적 놀이에서 협동놀이와 친사회적인 놀이 행동이 높게 나타나고, 교사의 효능감의 효능감이 낮으면 혼자놀이와 반사회적 행동이 높게 나타난다는 결과를 보고 하였다. 신은수(2000)의 연구에서는 교사의 놀이교수 효능감이 높을수록 유아의 놀이를 격려하고 유지하고 확장시키기 위하여 다양한 긍정적인 상호작용을 사용하였고, 유아의 놀이 특성에 따라 그 방법이 변화한다고 하였으며, 그 결과 유아들은 협동적이 인지 수준이 높은 놀이 행동을 보였다. 따라서 교사와 유아

의 상호작용의 질이 유아의 놀이 발달 수준에 영향을 미친다고 밝히고 있다. 유정화(2003)와 한현숙(2009)에서도 놀이교수 효능감이 높은 교사와 유아의 상호작용이 유아의 놀이에 긍정적으로 작용하여 놀이 발달을 돕고 있다고 하였다. 또한 교사의 놀이교수 효능감은 유아의 사회-인지적 놀이, 교사-유아 간의 상호작용의 양과 질에 영향을 미친다(신은수, 유영의, 박현경, 2004).

유영의(2004)의 연구에서 교사의 놀이 교수효능감에 따른 놀이지도가 유아의 구성놀이에서 놀이지속시간, 놀이자료의 다양성, 놀이 활동의 풍부성, 놀이내용의 결속성에 유의한 차이를 보이는 것으로 분석되었다. 박현경(2006)의 연구에서는 놀이교수 효능감이 유아의 가장놀이 사회적 수준 발달에 영향을 미치며, 놀이교수 효능감이 높은 교사는 놀이 개입의 빈도가 높고, 비지시적이며 간접적인 방법으로 놀이 개입을 하는 것으로 나타났다. 박은영(2009)은 교사의 놀이교수 효능감에 따른 교수행동과 유아 놀이 행동에 차이를 분석하였는데, 놀이교수 효능감이 높은 교사일수록 놀이 안내 행동, 공동놀이 행동, 대화와 칭찬 행동이 많이 나타났고, 낮은 교사 교수지시 행동과 부정적 감독 행동이 높게 나타나서 놀이교수 효능감에 따라 교수 행동에 차이가 있다고 하였다. 또한 놀이교수 효능감이 낮은 교사의 학급에서는 높은 교사의 학급에 비하여 비참여 놀이가 나타나고 있었는데, 이는 놀이교수 효능감이 높은 교사의 학급 유아가 놀이에 더 적극적으로 참여함을 의미한다.

이외에 교사의 놀이교수 효능감과 유아의 발달수준과의 관계를 알아본 연구에서는 교사의 놀이교수 효능감이 높을수록 유아의 발달 수준이 높은 것으로 분석되었으며, 유아 발달영역과의 정적상관관계를 보이고 있다고 밝히고 있다(송미선, 2004).

이상의 연구에서 놀이교수 효능감이 교사의 놀이지도에 영향을 주는 중요한 변인임을 알 수 있다.

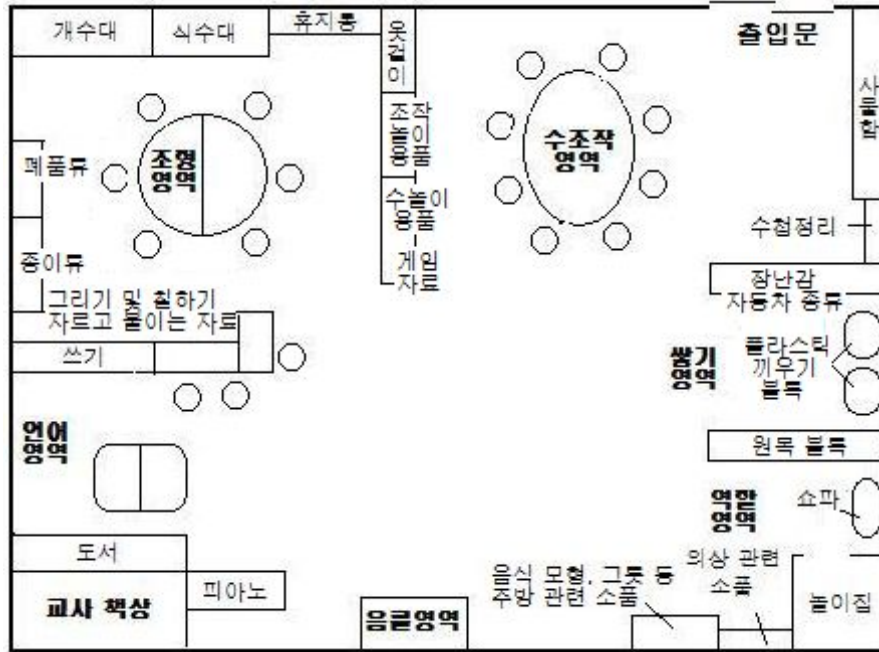
Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 문화기술적인 방법을 통해 유아교사의 놀이교수 효능감 정도에 따라 놀이지도 양상이 어떠한지 살펴보고자 하는 것이다. 이를 위하여 연구자는 놀이교수 효능감 점수 결과를 토대로 상위·하위 각각 15%에 속하는 교사 2인씩 총 4인의 놀이시간을 관찰하고 면담하면서 그들의 놀이지도에 대해 이해해 나가는 방법으로 연구를 진행하였다.

1. 연구 참여자

1) H1 교사와 학급 유아

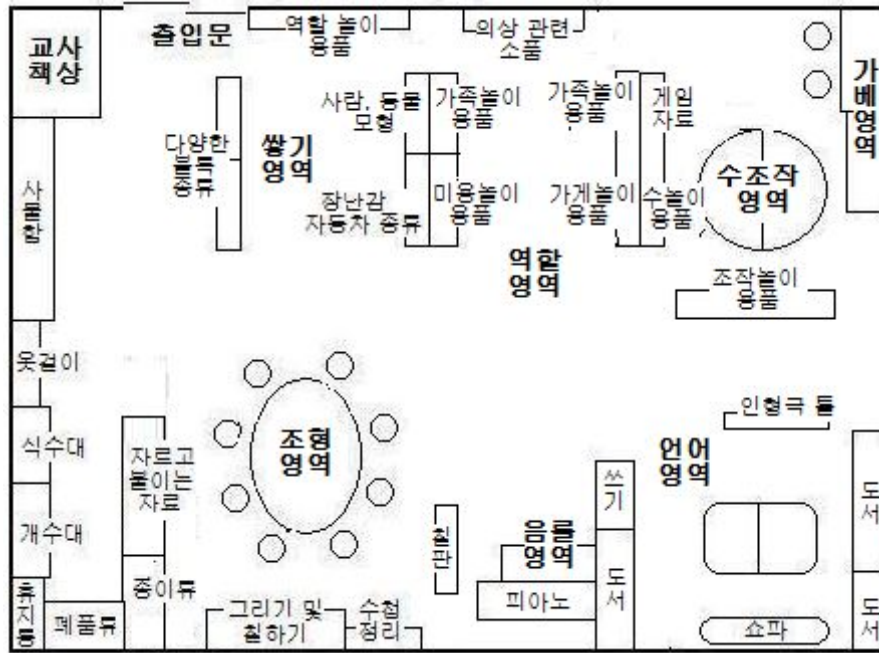
H1 교사는 놀이교수 효능감 검사 결과 89점으로 상위 15%에 속하고 있었다. H1교사는 4년제 대학교에서 유아교육을 전공하였고, 초임부터 연구 참여 유치원에서 근무하고 있으며 경력은 올해로 4년차가 되었다. 담당하고 있는 학급은 만 4세 반으로 총 26명의 유아로 구성되어 있었다. H1 교사의 학급에서는 9시부터 10시 10분까지가 놀이시간으로 운영되고 있었다. H1 교사는 흥미영역 구성원리(Frost & Kissinger, 1976)를 근거로 교실 흥미영역 배치를 하였고, 유아들의 놀이 관찰을 통해 영역의 공간 크기를 정하였다고 하였다. 교실엔 쌓기영역, 역할영역, 조형영역, 언어영역, 음률영역, 수조작영역으로 구성되어 있었다.



[그림 1] H1 교사 학급 영역 배치도

2) H2 교사와 학급 유아

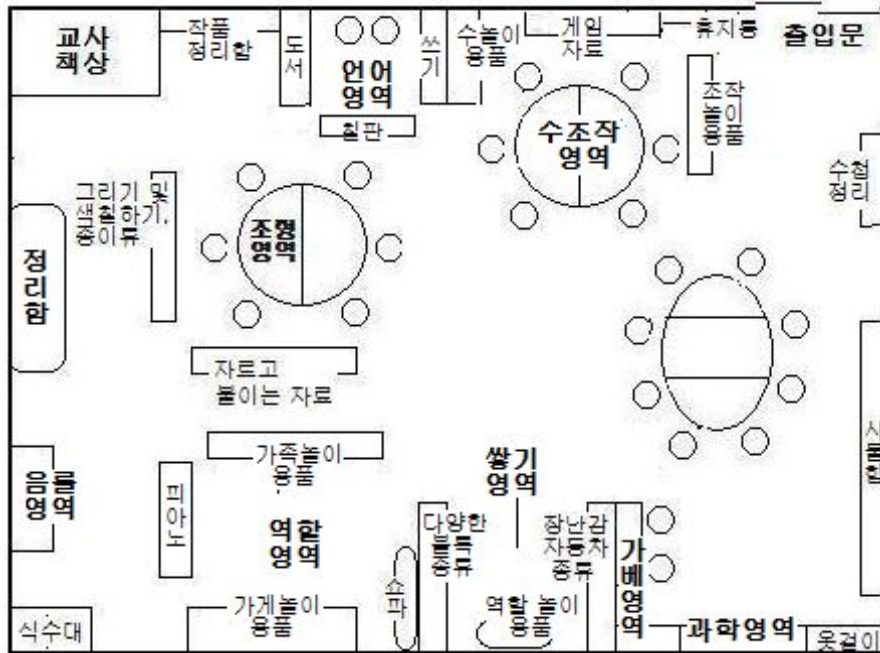
H2 교사는 놀이교수 효능감 검사 결과 86점으로 상위 15%에 속하고 있었다. H1교사는 4년제 대학교에서 유아교육을 전공하였고, 연구 참여 유치원에서는 올해가 첫 근무이고, 경력은 올해로 4년차가 되었다. 담당하고 있는 학급은 만 5세 반으로 총 22명의 유아로 구성되어 있었다. H2 교사의 학급은 9시부터 10시까지가 놀이시간으로 운영되고 있었다. H2 교사의 학급은 쌓기영역, 역할영역, 조형영역, 음률영역, 언어영역, 수조작영역, 가베영역으로 구성되어 있었다.



[그림 2] H2 교사 학급 영역 배치도

3) L1 교사와 학급 유아

L1교사는 놀이교수 효능감 검사 결과 71점으로 하위 15%에 속하고 있었다. L1교사는 4년제 대학교에서 유아교육을 전공하였고, 연구 참여 유치원에서는 지난해부터 근무하여 올해로 2년이 되었고, 경력은 올해로 4년차가 되었다. 담당하고 있는 학급은 만 4세반으로 총 26명의 유아로 구성되어 있었다. L1 교사의 학급은 9시부터 10시 10분까지로 놀이시간이 운영되는 것으로 계획되어 있지만 그 시간이 잘 지켜지지 않고 있었다. L2 교사의 학급은 쌓기영역, 조형영역, 역할영역, 언어영역, 도서영역, 음률영역, 수조작영역으로 구성되어 있었다.



[그림 4] L2 교사 학급 영역 배치도

2. 연구 절차

1) 연구 참여자 선정

본 연구에서는 연구 참여자 선정을 위하여 다음과 같은 2단계의 과정을 거쳤다.

첫 번째 단계에서는 유아교사의 놀이교수 효능감을 알아보기 위하여 신은수, 유영의, 박현경(2004)에 의해 개발된 도구를 사용하였다. 유아교사용 놀이교수 효능감 설문지를 4월 중순부터 5월 중순까지 서울과 경기지역의 만 4, 5세를 담당하고 있는 유아교사 120명에게 우편, 이메일 또는 직접 배부하였다. 그 결과 98부를 회수하였고, 그 중 부실 기재된 11부를 제외하여 87부가 분석에 사용되었다.

두 번째 단계에서는 놀이교수 효능감에 따른 연구 참여자 선정의 놀이지도를 심층적으로 분석하기 위하여 놀이교수 효능감의 점수 결과에 기초하여 설문지에 응답한 교사중 상위 10%에 속하는 5명의 교사와 하위 10%에 속하는 6명의 교사를 선정하였다. 이들 교사가 근무하는 기관과 교사에게 연구 협조를 구했으나 동의를 구하지 못하였다.

이러한 이유로 분석된 놀이교수 효능감의 점수 결과에 기초하여 설문지에 응답한 교사 중 관찰 대상 범위를 상위 15%에 속하는 12명의 교사와 하위 15%에 속하는 13명의 교사로 확대하여 해당하는 교사와 기관의 협조를 구한 결과, A 유치원으로부터 연구에 대한 허락을 받을 수 있었다.

A 유치원의 교사 중 6명이 첫 번째 단계에서 설문지에 응답하였다. 이들 중 2명의 교사가 상위 15%에 속하고, 또 다른 2명의 교사가 하위 15%에 속하고 있었다. 상위 15%, 하위 15%에 해당하는 교사들에게 연구 참여 동의를 얻음으로써 이들 4명의 교사가 연구 참여자로 최종 선정되었다.

2) 예비연구

예비연구는 5월 31일부터 6월 4일까지 이루어졌다. 면담 내용의 적절성을 알아보기 위하여 연구 대상이 아닌 현장경험이 있는 유아교육 전공 석사 과정의 대학원생 2명과 현장에 있는 유치원 교사 2명을 대상으로 예비 면담을 실시하였다. 그 중 예비 면담에 참여한 유치원 교사 1명을 대상으로 관찰 준거의 적절성 및 1회 관찰 시간, 관찰 방법 등을 알아보기 위하여 예비 관찰을 실시하였다.

예비연구를 통해 자유놀이시간에 일어나는 교사의 놀이지도를 이해하는데 도움이 되었으며, 본 연구를 위한 구체적인 계획을 세울 수 있었다.

3) 본 연구

본 연구에서는 연구 참여자로 선정된 교사를 대상으로 2010년 6월 22일부터 9월 10일까지 참여관찰, 면담, 녹음 및 비디오 녹화, 문서자료 수집을 실시하였다.

(1) 참여 관찰

본 연구에서는 유아교사의 놀이교수 효능감 정도에 따라 놀이지도가 어떻게 이루어지고 그에 따른 유아의 놀이 행동의 양상을 탐색하는 것을 목적으로 하므로 참여 관찰을 하였다.

참여 관찰은 선정된 4명의 교사의 자유놀이시간을 통해 이루어졌다. 참여 관찰시간은 교사의 놀이시간 운영에 따라 매회 다르게 나타났지만 평균적으로 50 ~ 70분 정도였다. 참여 관찰 시기는 2010년 6월 22일부터 9월 10일까지로, 교사 1명당 10회씩 총 40회에 걸쳐 이루어졌다. 연구자는 참여 관찰을 실시하면서 교사와 유아의 놀이 상황에 방해가 되지 않게 노력하면서 놀이 활동 중 놀이지도와 관련되어 나타나는 교사와 유아 간의 모든 사항을 수첩에 최대한 그대로 기록하였으며 또한 비디오카메라로 녹화하였다. 이렇게 관찰된 내용들은 모두 당일 관찰일지 형식으로 현장노트에 전사하였다.

(2) 면담

면담은 선정된 교사를 대상으로 일상적인 대화형식의 비형식적 면담과 반구조화된 질문을 가지고 형식적인 면담을 실시하였다. 비형식적 면담은 유치원 일과가 시작되기 전 원무실과 자유놀이시간 중에 수시로 이루어졌으며, 형식적인 면담은 1회로 하루 일과가 끝나고 1시간 이내에서 이루어졌고,

면담에 부담을 느끼는 교사를 대상으로는 e-mail을 통해 2~3번 서면을 주고 받았다. 면담 시 모든 내용은 교사의 동의하에 녹음되었고, 당일 전사가 이루어졌다. 또한 e-mail은 모두 컴퓨터에 저장하여 보관하였다. 면담 자료는 관찰한 교사의 놀이지도를 이해하기 위한 자료로 사용하였다.

4) 기타 자료 수집

본 연구를 진행하면서 다양한 자료 수집을 위하여 연간, 월간, 주간, 일일 교육계획안, 교실 환경 구성 계획안 등의 문서자료를 수집하였다. 이외에도 매주 각 반의 흥미영역에 준비되어 있는 교재·교구를 촬영한 사진, 교사와 유아의 놀이 장면, 유아의 놀이 활동 결과물 사진 등 관련 자료 수집을 하였다.

3. 자료의 타당화

본 연구에서는 연구의 신뢰도를 높이기 위하여 Lincoln과 Guba(1985)가 신뢰성 증거들로 제시한 삼각측정법, 연구 참여자에 의한 연구결과 평가, 심층적 기술, 참조자료의 사용, 자기반성 과정 등을 사용하였다.

1) 삼각측정법(triangulation)

본 연구에서는 유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도를 이해하는데 범할 수 있는 해석 판단의 오류를 줄이기 위해서 면담, 참여관찰, 비디오 촬영, 녹음, 기타 자료 수집 등 다양한 자료를 수집하는 삼각측정법을 사용하였다.

2) 연구 참여자에 의한 연구결과 평가

연구에 참여한 교사들에게 연구자의 기록 내용이나 연구의 해석에 대한 검토를 의뢰하여 자료의 의미와 분석의 왜곡을 피하고자 노력하였다.

3) 심층적 기술

본 연구자는 보다 세밀한 묘사를 위하여 유아교사의 놀이지도가 일어나는 상황과 교사의 언어 및 행동, 유아의 반응 등을 전후 맥락적인 상황에 대하여 자세하게 기록하기 위하여 노력하였다.

4) 참조자료의 사용

관찰기간 동안 비디오 촬영 내용과 면담 녹음, 관련 문서 자료 및 사진 자료 등 현장 기억을 보존 할 수 있는 자료들을 수집하고, 자료해석에 참조하였다.

5) 자기반성 과정

유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도를 관찰하고 분석함에 있어 연구자가 연구 주제에 접근하기 위하여 편견을 갖고 해석하거나 선부른 판단을 하지 않았는지 고민하며 연구자의 의도적인 시각이 아닌 보이는 현상 그대로를 보려고 노력하였다.

4. 자료 분석

자료 분석은 자료 수집이 진행됨과 동시에 분석과 해석이 수시로 이루어져야 한다(Spradley, 2006). 이에 본 연구에서도 참여관찰 내용을 기록한 현장 노트, 면담자료, 수첩자료, 비디오 녹화자료, 녹음 자료, 기타 관련 자료를 수집과 동시에 분석을 실시하였다.

연구자는 참여관찰 중 각 학급에서 일어나는 유아교사의 놀이지도를 관찰하고 관련 내용을 기록하였고, 비디오 녹화 자료, 녹음 자료, 놀이지도와 관련된 문서 등 현장에서 얻게 되는 모든 자료들에 대하여 자세하고 체계적으로 전사하였다. 전사 작업을 하면서 참여 현장과 관련된 연구자의 생각이나 느낌을 적어두고 분석과정에서 활용하였다.

연구자는 수집되고 전사된 자료들을 반복해서 읽으면서 유아교사의 놀이교수 효능감에 따라 나타나는 놀이지도와 관련된 중요 단어를 기록하였다. 이렇게 기록되어진 단어를 서로 연관성 있는 단어들로 범주화하였다. 이러한 과정을 통하여 놀이교수 효능감에 따라 나타나는 놀이지도의 특징적인 유형이 있음이 발견되었다.

연구자는 이러한 과정을 반복하면서 자료들을 자세히 읽어나가며 재검토하고 이해한 내용을 토대로 유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도를 계획, 관찰, 개입에 대한 각각의 하위 범주를 구성해 낼 수 있었다.

IV. 결과 및 해석

본 연구의 목적은 유아교사의 놀이교수 효능감 정도에 따라 놀이지도 양상이 어떠한지 살펴보고자 하는 것이다. 놀이교수 효능감 정도에 따라 교사의 놀이 계획이 어떻게 이루어지는지, 놀이 관찰의 목적은 무엇인지, 놀이 지원을 위한 어떤 개입방법을 사용하는지를 중심으로 기술하였다.

1. 놀이교수 효능감이 높은 교사의 놀이지도

1) 유아 중심의 놀이 계획

놀이교수 효능감이 높은 교사들의 자유놀이시간 관찰과 교사 면담을 통하여 유아에게 안정을 주는 규칙적인 놀이시간과 유아의 흥미가 반영된 놀이 활동 및 환경으로 범주화할 수 있었다.

(1) 놀이 활동에 안정감을 주는 규칙적인 놀이 시간

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이시간은 일정해야 한다고 말하고 있다. 매일 일정한 시간 동안 규칙적으로 놀이가 이루어지면 유아들은 경험을 통해 놀이시간을 예측할 수 있다고 하였다. 또한 놀이시간에 일정한 간격으로 남은 놀이시간을 알려주면서 유아들이 놀이를 시작하고 마무리 짓는 것을 돕는다고 하였다. 이러한 규칙적인 놀이시간과 시간 알림은 유아들이 놀이 계획을 하는데 도움이 된다고 하였다. 교사들의 이러한 생각은 다음의 면담을 통해 확인 할 수 있었다.

특기 수업 있을 때 빼고는 보통 놀이 시간은 9시부터 10시 10분까지로 해요...(중략)... 시계를 볼 줄 모르는 친구들이 많아서 시간을 틈틈이 알려줘요. 시간을 말을 안 해주면 아이들이 놀이하다 말고 와서 시간이 얼마나 남았냐고 묻거든요. 이렇게 하면 불안해하지 않고 놀이를 할 수 있어요.

(H1 교사 면담 내용)

저희 반 놀이시간은 대개 한시간정도 되요...(중략)... 매번 같은 시간에 놀이가 이루어지니깐 아이들은 그 시간에 맞게 놀이계획을 해요.

(H2 교사 면담내용)

교사들의 면담 내용은 자유놀이시간 관찰을 통해서도 확인할 수 있었다. 다음은 이와 관련된 사례이다.

유 민 : 선생님~. 놀이시간 이제 10분 남았어요. 시계 보세요.

이제 새로운 놀이 시작하면 안 되죠?

H1 교사 : (시계를 보고) 어! 놀이 시간 10분 남았구나.

자, 애들아~. 이제 놀이 시간 10분 남았어요.

시계에서 긴 바늘이 10자에 가면 정리할거예요.

유 민 : (헤인이를 보며) 거봐. 내말 맞지. 우리 그냥 여기서 놀이하자.

헤 인 : 그래.

(H1 교사. 관찰 2010. 7. 6)

위의 사례에서 보면 유아들은 매일 규칙적으로 일정한 시간의 놀이 경험

을 통하여 놀이시간을 예측할 수 있었는데, 이를 통해 유아들은 안정적인 놀이 활동을 할 수 있었다. 또한 교사의 놀이정리에 대한 예고로 유아들이 진행 중이던 놀이를 마무리 지을 수 있는 시간의 여유를 주고, 새로운 놀이를 시작하기엔 시간이 부족하다는 것을 알려주었다. 이러한 놀이 시간에 대한 경험은 유아 스스로 놀이 시간을 조절하고 계획할 수 있도록 도와주고 있었다.

H1 교사 : OO반, 일어서~!

유아들 : (교사 쪽을 바라보며 모두 자리에서 일어난다.)

H1 교사 : 예쁜 손~!

유아들 : (자신에 배 쪽으로 양 손을 모은다.) 공수!

H1 교사 : 인사~. 안녕하십니까?

유아들 : 안녕하십니까?

H1 교사 : 자, 이제 놀이 시작합니다. 놀이 하세요.

(H1 교사. 관찰 2010. 6. 24)

H2 교사 : (유아들을 향해 말한다.) 애들아, 인사해야지.

안녕하십니까?

유아들 : 안녕하십니까?

H2 교사 : 놀이 계획 다 했니? 안한 친구는 놀이 계획하고,
한 친구들은 놀이 시작하세요.

(H2 교사. 관찰 2010. 6. 25)

등원과 동시에 놀이가 시작되지만, 유아들은 친구들과 인사를 나누거나 일상적인 대화를 나누는 등 매우 소란스러웠다. 위의 사례에서 보면 등원 후 교실의 소란스러운 분위기는 인사를 나누기 위해 교사가 유아들을 부르

면서 진정되었다. 유아들은 교사의 부름에 교사 쪽으로 시선을 돌리고, 교사의 인사에 답하여 인사를 하였다. 인사 후 교사는 놀이 시작을 알리면서 유아들의 놀이가 시작되었다. 즉, 매일 아침 교사와 유아들의 인사나누기는 본격적인 놀이 시간의 시작을 알리는 신호가 된 것이다.

(2) 유아의 흥미를 반영한 놀이 활동 및 환경

놀이교수 효능감이 높은 H1 교사는 계획안에 진행된 놀이 활동을 유아들에게 제공하지만 유아들의 의견을 수렴하여 유아들의 요구에 따라 수정하기도 한다고 하였다. 실제 놀이 활동 중에서도 이러한 모습을 보이고 있었다.

▶ 계획된 놀이 활동 - 쌓기영역 : 목욕탕을 만들어요.

역할영역 : 목욕탕 놀이

조형영역 : 물 그림 그리기

(H1 교사 8.12. 일일교육계획안에서 발췌)

▶ 관찰된 놀이 활동 - 쌓기영역 : 찜질방 만들기

역할영역 : 찜질방 놀이

조형영역 : 찜질방 놀이를 위한 소품
만들기

H1 교사 : 애들아, 역할영역에서 목욕탕 놀이 할까?

인 경 : 나는 목욕하러 찜질방 가는데...

수 빈 : 나도. 찜질방 놀이해요.

H1 교사 : 아, 맞아. 요즘엔 찜질방으로 목욕 가지?

그럼, 우리 찜질방 놀이 할까?

유아들 : 네~.

(H1 교사. 관찰 2010. 8. 12)

H1 교사는 ‘물놀이’라는 주제에 맞춰 계획된 놀이 활동인 ‘목욕탕 놀이’를 계획하였다. 그러나 목욕탕보다 찜질방에 익숙한 유아들은 교사의 ‘목욕탕 놀이’ 제안에 ‘찜질방 놀이’를 요구하였다. 교사는 유아들의 요구에 따라 ‘찜질방 놀이’로 수정하여 진행하였다. 유아들이 자신의 경험을 통해 재밌었고 익숙한 경험들을 놀이에 반영하면서 유아들은 놀이에 적극 참여하였다. 또한 찜질방 놀이를 위해 필요한 것들을 생각해 보면서 매점, 피씨방, 안마기, 목욕탕, 찜질하는 곳 등을 만들자고 의견을 제시하고 놀이에 반영하면서 유아들의 놀이 내용은 다양하고 풍부해져갔다.

놀이교수 효능감이 높은 H2 교사는 계획된 놀이를 유아들에게 제안하기 보다는 자유롭고 허용적인 분위기를 조성하여 유아들의 흥미에 따라 자발적으로 일어나는 놀이 활동을 중요시 한다고 하였다.

전 놀이시간만큼은 아이들이 마음대로 즐겁게 놀게 해주고 싶어요. 그래서 아이들이 선택하고 관심 있어 하는 놀이를 하게 해줘요. 물론 생활주제와 관련된 놀이 활동도 제시해 주지만 그 활동에 흥미를 못 느끼는 아이도 있잖아요. ...(종략)... 생활 주제 관련 놀이 활동이 아니어도 아이들은 놀이 중에 많은 것을 배울 수 있거든요.

(H2 교사 면담내용)

H2 교사는 교사에 의해 계획된 놀이를 통하여 생활주제와 관련된 지식과 경험을 쌓는 것도 중요하지만, 유아의 관심에 따라 이루어지는 놀이 활동도

유아에게 의미 있는 활동이 될 수 있음을 말하고 있었다. H2 교사의 학급 유아들은 놀이시간에 대부분이 생활주제와 관련된 놀이를 하기 보다는 자신의 흥미에 따라 선택한 놀이를 하고 있었다. 놀이교수 효능감이 높은 두 교사는 유아의 흥미에 따른 놀이를 중요시 하는 점은 같았으나, H1교사는 생활주제와 관련된 놀이에 유아의 흥미를 반영하고 있었고, H2 교사는 온전히 유아의 흥미에 따른 자발적 놀이를 우선시 하고 있었다.

다음은 H2 교사가 생활주제와 관련이 없지만 유아의 흥미를 반영하여 놀이 활동을 전개하는 사례이다.

유아들은 오늘 있을 요리 활동에 대한 이야기를 한다.

채 경 : 야, 너 오늘 앞치마 가져 왔어?

은 진 : 응. 가져왔어? 너는?

채 경 : 나도 가져 왔어. 샌드위치 빨리 만들고 싶다.

민 주 : 아~, 나도 샌드위치 빨리 만들었으면 좋겠다. 빨리 요리시간되면 좋겠다. 그치?

H2 교사 : (샌드위치 요리 순서표를 들고 역할영역으로 간다.)

역할영역 계획한 사람? 선생님하고 놀자.

유아들 : 저요~, 저요~.

H2 교사 : 오늘의 요리는 샌드위치~!

(요리 순서표를 펼쳐 보이며) 재료는 뭐가 있을까?

(H2 교사. 관찰 2010. 7. 2)

유아들은 등원을 한 후 모여서 그 날 있을 요리 활동에 대해 이야기 나누며 빨리 요리 활동을 하고 싶어 하였다. H2 교사는 유아들의 이야기를 듣고는 요리 활동에서 쓰려고 준비한 요리 순서표를 가지고 놀이를 시작한 유아

가 없어 비어있는 역할영역으로 간다. 교사가 함께 놀이할 것을 제안하며 샌드위치 요리 순서표를 보여주자 교실 곳곳에서 유아들이 몰려들며 관심을 보였다. 이 날 역할영역에서는 월드컵이란 주제와 관련하여 ‘우리나라를 응원해요’라는 활동이 계획되어 있었지만, H2 교사는 유아들이 관심을 보이는 활동을 역할영역에 제공해 주었다. 샌드위치 만들기를 하자는 H2 교사에 의해 놀이가 시작되었지만, 유아들은 놀이에 흥미를 느끼며 샌드위치 가게 놀이로 발전시켜 나갔다. 유아가 흥미를 보이는 활동은 유아의 자발적 참여가 이루어지고, 놀이 안에서 서로의 의견을 교환하면서 놀이 내용에 포함하게 되면서 놀이 내용이 점점 풍부해지는 것을 알 수 있었다.

2) 적절한 놀이 지원을 위한 교사의 관찰

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 적절한 놀이지도를 하기 위하여 유아의 놀이 모습을 관찰하고, 관찰로 얻어진 정보는 유아들의 놀이 활동에 반영하기 위한 자료로 사용하고 있었다.

(1) 놀이 활동 계획에 반영을 위한 관찰

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이 시간에 유아들의 놀이 관찰이 중요하다고 이야기 하고 있었다. 유아의 놀이 관찰을 통하여 유아의 기분은 어떤지, 건강상태는 어떤지, 즐겨하는 놀이는 무엇이고, 단짝 친구는 누군지 등 유아에 관한 정보를 얻을 수 있다고 하였다.

놀이하는 모습 보면서 오늘 기분은 어떤지 살피고...(중략)... 만 4세반은 아직 놀이계획표 작성을 안 하고 있거든요. 그래서 관찰하면서 어떤 놀이를 즐겨하는지도 보고, 다양한 영역에서 놀

이하도록 하고 그래요.

(H1 교사 면담 내용)

아이들이 놀이 하는 걸 보다보면 그날 컨디션을 알 수 있어요...(중략)... 어떤 아이들은 매일 같은 친구랑 같은 놀이를 하기도 해요. 그래서 그런 아이들에겐 다른 놀이를 권하고 다른 친구들과도 어울릴 수 있게 하죠... (중략)... 놀이가 잘 이루어지지 않는 영역은 왜 그런지 생각해 보고 다음에 계획할 때 반영하기도 해요.

(H2 교사 면담 내용)

이와 같이 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이 모습을 관찰 통하여 유아들의 건강 상태, 놀이 특성, 또래와의 관계 등을 파악하고, 다음 놀이 활동 계획을 위한 자료를 얻었다. 이러한 정보는 유아들의 놀이 지원을 위하여 활용되고 있었다. 다음은 이러한 교사들의 이야기를 보여주는 사례이다.

H1 교사 : 윤주야, 어디 아파? 왜 이렇게 힘이 없어?

윤 주 : 머리가 아파요.

H1 교사 : 그럼 저기 역할영역에 놀이하는 친구들 없으니깐
저기에서 누워서 쉴래?

윤 주 : (고개를 끄덕인다.)

(H1 교사. 관찰 2010. 9. 7)

H2 교사: 현우야. 오늘은 어떤 놀이 계획했어?

현 우 : 조형이랑, 수조작이랑, 쌓기요.

H2 교사 : (놀이계획표를 보며) 어제 도 조형, 수조작, 쌓기,

그제도 조형, 수조작, 쌓기. 요즘 계속 같은 영역에서
만 놀이하네?

현 우 : (고개를 끄덕인다.)

H2 교사 : 누구랑 놀이할거야?

현 우 : 영웅이요.

H2 교사 : 선생님이 요즘 현우가 누구와 놀이하나 계속 봤는데
영웅이랑만 놀이하더라? 우리 반에 친구들이 이렇게
많은데... 오늘은 다른 친구들하고 놀이 해봐. 그리고
그동안 놀이 안했던 영역에서 놀이 해보고, 알았지?

현 우 : 네.

(H2 교사. 관찰 2010. 8. 20)

위의 사례에서 H1 교사는 관찰을 통해 윤주의 컨디션을 파악하여 휴식을 취할 수 있게 도왔으며, H2 교사는 평소 현우의 놀이 관찰을 통하여 현우가 특정 영역에서 영웅이하고만 놀이하는 것을 알고, 다른 영역에서의 놀이와 다른 친구들과의 놀이를 제안하여 현우가 다양한 친구와 놀이경험을 할 수 있도록 도왔다.

(2) 개입 시기와 방법 탐색을 위한 관찰

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이 관찰을 통하여 놀이 지원을 하기 위한 개입 시기와 방법을 결정한다고 하였다. 유아들마다 놀이 상황에서 겪는 문제 상황이나 적절한 지원을 위한 방법, 시기는 다르기 때문에 유아들의 놀이 관찰이 필요하다고 말하고 있었다.

제가 잘하고 있는 건가요? 선생님(연구자)이 보시기엔 어때요?
...(중략)... 초임시절엔 그냥 같이 놀아주면 된다고 생각했는데
그게 아니더라고요. 다 다른 아이들이고, 놀이 방법도 틀리고
도움이 필요한 때도 틀리잖아요. 그래서 놀이 상황이 아닌 뒤
에서 살펴보게 됐어요...(중략)... 관찰을 하면 내가 언제 개입을
할지 어떤 방법으로 해야 할지가 이제는 조금씩 보이더라고요.

(H1 교사 면담 내용)

특별히 도움을 요청하지 않으면 어떤 도움을 필요로 하는지 알
수가 없어요. 그래서 놀이 관찰이 중요해요. 아이들이 놀이하
다 놀이감이 부족해서 놀이가 안 될 수도 있고, 친구들과 다툼
이 생길 수도 있고, 좀 더 확장된 놀이가 되도록 이끌어줘야
할 때도 있고...(중략)... 도움이 필요해도 요청을 안 하는 유아도
있어요. 그래서 항상 주의 깊게 놀이시간에 유아들을 봐요.

(H2 교사 면담 내용)

교사들은 유아의 특성과 놀이 상황에 맞게 적절한 시기와 개입방법을 결
정하기 위하여 놀이 관찰을 하고 있었다. 실제로 교사들은 유아의 놀이에
개입하기 전에 유아의 놀이를 관찰하고, 상황에 맞게 자연스레 놀이 개입을
하고 있었다. 또한 특정 영역에서 놀이 지도를 하면서도 각각의 흥미영역에
서 놀이 하고 있는 유아들이 한눈에 보이는 곳에 자리를 잡고 두루 살피는
모습을 보였다. 다음은 이와 같은 내용을 보여 주는 관찰 내용이다.

H1 교사는 수조작영역에서 게임을 하고 있는 준호와 민혁이를
본다. 교사는 유아들과 조형영역에서 ‘칫솔 만들기’를 하기로
한다. 교사는 활동을 위한 자료 몇 가지를 챙겨서 조형영역에

있는 의자에 앉는다. 앉아서 교실을 둘러보다가, 일어나서 옆자리로 옮겨 앉는다. 옮긴 자리에서 다시 교실을 둘러본 후, 칫솔 만들기를 활동을 할 유아를 차례로 호명한다.

(H1 교사. 관찰 2010. 7. 15)

유아가 교사를 부르자 교사는 수조작영역으로 간다. 수조작영역에서의 유아가 놀이 방법을 묻는다. 놀이 방법을 유아에게 설명한 후, 유아의 놀이를 지켜보면서, 종종 교실 전체를 살핀다. 언어영역에서 장난치는 유아들의 이름을 호명한다. 쌓기영역이 소란스럽자, 수조작영역에서 놀이하는 유아를 한 번 쳐다보고는 살며시 일어나 쌓기영역으로 간다.

(H2 교사. 관찰 2010. 7. 2)

위의 사례처럼 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 한 영역에서 유아의 놀이를 지도 할 때에 수시로 교실 전체를 살피고, 유아들의 목소리에 귀 기울이고 있었다. 교사들은 특정 영역에서 유아들의 놀이를 지도하기 위하여 그곳에 머무를 때에는 그 영역의 유아들과 교실 전체가 한 눈에 들어오는 곳에 자리를 잡고 있었다. 교사는 한 영역에 머무르고 있지만 교사의 눈과 귀는 교실의 각 영역에서 놀이하고 있는 유아 모두에게 열려 있었다. 이러한 교사들의 관찰 행동은 유아들의 놀이 상황에 민감하게 반응 할 수 있었고, 교실의 각 영역 곳곳에서 교사의 도움을 필요로 하는 유아들에게 적절한 놀이 지원을 할 수 있도록 하였다.

다음 사례는 놀이교수 효능감이 높은 교사들이 유아의 놀이를 관찰하며 개입을 시도하는 내용이다.

H1 교사는 수조작영역에서 게임을 하고 있는 준호와 민혁이를 본다.

민 혁 : (주사위를 굴린다.) 앓싸~. 나 5나왔다.

(말을 움직이며) 하나, 둘, 셋 넷, 다섯.

준 호 : 야, 이거 그렇게 가는 거 아냐. 이리로 가는 거야.

민 혁 : 이게 맞거든요~.

준 호 : 아니야. 그렇게 막 가는 거 아냐.

H1 교사 : 민혁아, 말 움직일 때 여기 칸에 맞춰서 한 칸씩

가는 거야. 하나에 한 칸씩.

준 호 : 거봐. 내 말이 맞지?

(H1 교사. 관찰 2010. 7. 15)

현석이가 1가베를 떨어뜨리며 놀이하는 모습은 H2 교사가 지켜본다.

H2 교사 : 현석아, 가베로 뭐하고 있어?

현 석 : 그냥 이렇게 떨어뜨려 봤어요,

H2 교사 : 그럼 선생님이 떨어지는 시간을 시계로 재줘 볼까?

현 석 : 네.

(중략)

H2 교사 : 가베를 서로 다른 높이에서 떨어뜨리면 떨어지는

시간이 어떨까?

현 석 : 다르죠. 높아서 떨어뜨린 게 시간 더 걸려요.

H2 교사 : 그럼, 우리 한 번 해 볼까?

(H2 교사. 관찰 2010. 6. 25)

위의 사례에서 H1 교사는 민혁이와 준호의 놀이를 관찰하면서 자신의 놀이 개입 시기를 결정하였고, 적절한 교사의 개입 시기로 유아들의 놀이가 계속 진행될 수 있었다. H2 교사는 현석이의 반복하여 가베 교구를 떨어뜨리는 놀이 행동을 보고 물체의 높이에 따른 낙하 시간 측정을 알아보는 활동으로 변환하여 현석이에게 제안하였다. 이와 같은 개입은 유아의 인지적 수준을 높이는 활동으로 발전시키기 위한 것이었다.

3) 놀이를 격려하는 교사의 개입

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아의 놀이에 개입하여 유아 주도의 놀이를 유도하고 유아 특성 및 놀이 상황에 따라 다양한 방법으로 놀이 활동을 격려하며 지원하고 있었다.

(1) 유아 주도의 놀이로 유도하기

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아의 놀이에 갈등이 발생하거나 놀이 확장을 위한 계기가 필요할 때 유아의 놀이가 이루어지지 않는 상황에서 유아의 놀이에 참여하며 개입하고 있었다. 교사는 놀이 상황의 흐름을 바꾸는 큰 역할을 하기 보다는 놀이 상황에 적절한 질문을 던지거나 소극적인 놀이 참여를 통하여 유아의 놀이가 발전할 수 있도록 자극을 주는 역할을 하고 있었다. 다음 사례에서는 이와 같은 내용을 보여 주고 있다.

역할영역에서 찜질방 놀이를 위한 역할 분담 중 유아들은 서로 매점 주인을 하겠다고 한다.

H1 교사 : 나도 찜질하러 왔어요. 찜질방에 매점 주인만 이렇게

많으면 어떡해? (놀이집을 가리키며) 어머, 여기
찜질하는 곳이 있네. 누가 찜질할래?

유아들 : 저요, 저요.

H1 교사 : 그럼, 매점 주인만 남고 우린 찜질하자.
누가 주인할거야?

현 기 : 제가 원래 주인이었어요.

H1 교사 : (유아들에게) 얼른 들어가자.

유아들 : (놀이집에 들어간다.) 아우~ 뜨거워.

(중략)

H1 교사 : (유정이에게) 그럼, 찜질하고 나왔으니까 우린
저기 탕에 가서 목욕할까?

유 정 : 네.

H1 교사 : 때도 밀고, 물도 뿌리고~

(현기를 보며) 매점 아저씨~! 저 목욕 다 끝나면 식혜
마실 거예요. 준비해 주세요~

현 기 : 네, 알겠습니다~ 또 주문하실 분?

아 인 : 난 주스 사먹어야지.

H1 교사는 매점으로 가서 식혜를 달라고 하고, 마시는 시늉을
한다. 그리곤 자신은 목욕이 끝나서 가야겠다며, 역할영역에서
나온다.

(H1 교사. 관찰 2010. 8. 12)

위의 사례에서 H1 교사는 유아들이 서로 매점 주인을 하겠다고 다툼이
일어나자 찜질방 손님을 가장하여 놀이 상황에 개입하였다. H1 교사는 찜질
방 손님이 되어 유아들에게 함께 찜질할 것을 권함으로써 매점 주인만 하려

고 하던 유아들의 관심을 찹질방 손님으로 유도하였다. 이러한 교사의 개입으로 자연스레 역할 분담이 이루어지고, 찹질방 놀이가 시작 될 수 있었다. H1 교사는 놀이 상황에서 무엇을 해야 할지 몰라 하는 아이들에게 실제 찹질방에서의 경험을 상기시켜 주고 놀이 상황에 적용할 수 있도록 도왔다. 유아들이 스스로 찹질방 놀이에 몰입하여 활동하는 모습을 보였고 H1 교사는 목욕을 마쳤으니 집으로 돌아가겠다는 말을 하며 유아들의 놀이 상황에서 빠져 나왔다. H1 교사는 유아들의 놀이에 개입을 결정하고 놀이 상황에 참여하였다. H1 교사의 놀이 참여는 유아들의 놀이 활동이 시작 되게 하였고, 놀이 상황 중 H1 교사는 찹질방에서 하는 행동들을 시범을 보이며 유아들이 자연스럽게 그 행동을 할 수 있게 하였다. H1 교사는 찹질방 손님으로 직접적인 놀이 참여를 하였지만 유아 주도의 놀이가 될 수 있도록 유도하는 역할을 하고 있었다.

이러한 경향은 놀이교수 효능감이 높은 H2 교사에게도 발견되었다. 다음은 이를 보여주는 사례이다.

역할영역에서 유아들이 교사에게 손인형을 가지고 놀이를 하고 한다.

미 진 : 선생님이 말하면 우리가 인형 움직일게요.
말 해봐요.

H2 교사 : 음. 무슨 말을 하지? 노래를 할까?

은 영 : 그냥 아무거나 해봐요. 우리가 알아서 움직일게요.

H2 교사 : 그럼 우리 동화책 읽으면서 인형극해 보는 건 어떨까?

미 진 : 좋아요. 우리 인형극 해요.

H2 교사 : 그럼 은지가 언어영역에서 동화책 하나 골라 올래?

(중략)

H2 교사 : 우리 저기 인형극 틀에서 해 보는 건 어떨까?

은 지 : 우와~. 좋아요. 우리 저기서 해요.

H2 교사 : 책은 누가 읽어 줄래? 너희들끼리 한 번 해봐.

 선생님은 관객이 될 테니까.

(중략)

은 영 : (다른 영역에 있는 교사를 부른다.) 선생님.

 우리 이제 책 다 했어요.

H2 교사 : 그래? 그럼 이제 어떻게 할 거야?

미 진 : 선생님. 우리가 이야기를 꾸며서 인형극 할래요.

H2 교사 : 그거 좋은 생각인데?

미 진 : (같이 놀이하는 친구들에게) 야, 우리가 이제 이야기

 꾸미자. 그래서 그걸 인형극으로 하는 거야.

H2 교사 : 그럼 선생님은 다른 친구들 도와주고 있을 테니까

 이야기 다 꾸미고 인형극이 시작되면 불러주세요.

(H2 교사. 관찰 2010. 6. 25)

위의 사례에서 H2 교사는 함께 놀이를 하자고 제안하는 유아들과 놀이를 하였다. H2 교사는 교사의 말에 맞춰 손인형을 움직이겠다는 유아들에게 동화 속 한 장면을 인형극으로 해보자고 제안하였다. H2 교사는 놀이 활동이 활발히 일어날 수 있게 하기 위하여 직접 의견을 제안하고, 이를 놀이 활동에 반영하였지만 놀이가 진행됨에 따라 차츰 놀이 상황에서 주도권을 유아들에게 넘겨주고 있었다. 놀이가 유아 주도로 변화됨에 따라 유아들은 자신의 의견을 반영하고, 유아들의 놀이에 대한 의견을 교사가 격려해 줌에 따라서 놀이는 점점 더 확장해 나갈 수 있었다.

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이 상황에서 발생하는 갈등 해결을

위해서도 유아들끼리 해결 할 수 있도록 돕고 있었다. 다음은 이러한 예를 보여주는 사례이다.

태우는 자신이 놀이를 먼저 시작하였기 때문에 놀잇감을 많이 가져야 한다고 하며 다른 유아들에게 놀잇감을 주려고 하지 않는다.

태 우 : (블록을 끌어안고 옆드려 있다.)

H1 교사 : 이거 어떡하면 좋을까? 응? 어떡할까?

그럼, 다 줘봐. 선생님이 똑같이 나눠줄게.

유아들 : (서로 자기가 더 많이 가져야 한다고 말한다.)

H1 교사 : 어떻게 나눠 줄까? 너희가 정해.

유아들 : (서로 많이 가져야 한다고 얘기하며 블록에서 손을 놓지 못한다.)

H1 교사 : 지금 어떻게 하면 재밌게 놀까 얘기 나누는데,

이렇게 불만만 얘기하면 놀이 못해요... (중략)...

생각해봐. 어떤 친구가 이걸 가지고 놀이를 시작했

다. 그래서 먼저 놀이를 시작해서 이걸 많이 가지고

있어. 그런데 저기서 놀다가 친구가 이거 가지고 놀

고 싶어서 왔어. 근데 놀잇감이 하나도 없네? 그럼

새로 온 친구는 이거 가지고 못 노는 걸까?... (중략)...

블록 가지고 있는 친구들 다 모여보세요. 선생님 다

주세요. 돌려 봐 주세요. 어떻게 하면 공평하게 나눠

가질 수 있을까?

민 지 : 가위바위보 해요.

준 기 : 하나하나씩 나눠줘요.

(중략)

H1 교사 : 이제 결정한 거지? 그럼, 이제 너희들이 생각한
방법대로 나눠 가져봐.

(H1 교사. 관찰 2010. 6. 24)

위의 사례에서 여러 명의 유아들이 한 가지 놀잇감을 가지고 놀이하던 중 먼저 놀이를 시작했던 태우가 많은 놀잇감을 소유하게 되면서 갈등이 발생하였다. H1 교사가 갈등 상황을 중재하기 위하여 해결 방안을 유아들에게 묻지만 유아들은 서로 자신이 많이 가져야 한다고 자신들의 입장만 내세우고 있었다. 계속되는 갈등 속에서 H1 교사는 놀이 중단을 경고하였고, 이로 인해 유아들은 교사의 목소리에 귀 기울이게 되었다. H1 교사는 놀이 상황에서 발생할 수 있는 갈등 상황을 현재 상황에 빗대어 이야기 해 줌으로써 유아들이 겪고 있는 문제에 대해 다시 생각해 보고 스스로 해결방안을 찾을 수 있도록 도와주었다. H1 교사는 유아들이 해결 방안에 대해 서로 이야기를 나누며 방법을 모색하도록 유도하였다. 유아들은 자신들의 갈등을 해결하기 위하여 여러 가지 방안을 내 놓았고, 그 방안이 갖는 문제점이나 좋은 점에 대해 이야기를 나눴다. 결국 유아들이 서로 의견을 나누며 찾은 해결 방안은 갈등 상황에 있는 유아들의 결정에 의한 것으로 유아 모두가 납득할 수 있는 결과를 얻었다. 놀이 중에 발생한 갈등 상황에서 H1 교사는 갈등의 원인을 파악하여 유아들이 갈등 상황을 제대로 볼 수 있도록 도왔고, 유아들끼리 해결 방안을 모색하여 서로의 협의를 통해 갈등을 해결하도록 하였다. 갈등 해결을 위해 유아 문제 해결을 위한 대안을 찾게 하는 것도 놀이 지원을 위한 교사의 놀이지도 임을 알 수 있었다.

그러나 H1 교사의 경우 자유놀이시간의 유아들과 함께 만들어진 놀이 규칙을 강조함에 따라서 오히려 유아의 놀이를 통제하는 경우도 있었다. 다음은 이 같은 내용을 보여 주는 사례이다.

친구들에게 놀잇감을 던진 창민이는 H1 교사에게 불려간다.

H1 교사 : 이창민! 이리 오세요.

창 민 : (교사 앞으로 간다.)

H1 교사 : 창민이, 선생님이 뭐라고 했어? 친구들한테 장난감 던지는 거라고 했어?

창 민 : (고개를 숙인 채 있다.)

H1 교사 : 너 몇 번째야? 너 벌써 세 번째야. 선생님 정말 화났어. 이젠 안 봐 줄 거야. 너 저기 역할영역 옆에 있는 의자에 앉아 있어. 알았어? 선생님 봐.

창 민 : (교사를 바라본다.)

H1 교사 : 놀이시간에 약속 안 지키는 친구는 놀이 할 수 없어요. 창민인 놀이하지 말고 저기 가 있어.

(H1 교사. 관찰 2010. 8. 17)

위의 사례에서 보면 H1 교사는 유아와 함께 만든 놀이 규칙을 창민이가 지키지 않자 창민이에게 놀이 규칙은 꼭 지켜야 하는 약속임을 강조하며 놀이 중단과 함께 놀이 상황에서 격리시켰다. 이는 H1 교사는 창민이의 반복적인 규칙 무시하기 행동에 대해 엄격한 규제를 가한 것이다. 이러한 놀이 시간을 효율적이고 질서 있게 하기 위한 놀이 규칙이 교사의 엄격한 규제로 창민이는 놀이 중단과 놀이 상황에서 격리됨으로써 놀이 활동에 통제를 받게 되었다.

(2) 유아의 놀이에 호의적인 반응 보이기

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이시간 동안 유아의 놀이에 관심을

보이고, 유아가 놀이 활동을 격려해주어 적극적으로 자신감을 갖고 참여 할 수 있도록 유아의 놀이에 긍정적인 반응을 보여주고 있었다.

쌓기영역에서 청소부차를 만들던 유아들이 교사를 부른다.

유아들 : 선생님~. 이것 보세요. 우리 청소부차 만들었어요.

H1 교사 : 어디 볼까? (청소부차 구성물을 보며) 우와~.

누구누구가 이걸 만들었어?

지 훈 : 애랑 애랑 저, 이렇게 셋이서요.

H1 교사 : 와~. 너희들끼리 정말 멋지게 청소부차를 만들어 주었구나. 청소부차 만드는데 힘든 점은 없었어?

유아들 : (고개를 끄덕이며) 네.

H1 교사 : 어떻게 만들었는지 이야기 해 줄 수 있니?

선준인 여기서 뭘 만들었어?

선 준 : (청소부차 밑 부분을 가리키며) 제가요, 여기에다가 저기에서 초록색 블록을 찾아서 냐어요.

H1 교사 : 그랬구나~. 여긴 어떻게 만든 거야?

(중략)

지 훈 : 근데요. 뒤 쪽이 아직 다 안됐어요.

H1 교사 : 여기를 어떻게 꾸며주면 좋을까? 무얼 가지고 할까?

기 응 : 아~! 좋은 생각이 났어요. 뒤쪽에 빗자루를 놓으면 진짜 청소부 차가 될 수 있을 거 같아요.

H1 교사 : 와, 멋진 생각이네. 그럼 기응이가 저기 조형영역에 있는 빗자루를 가져와서 꾸며줄래?

(H1 교사. 관찰 2010. 7. 15)

H1 교사는 유아들의 놀이 과정에 관심을 갖고 물어보며 유아들로부터 어떤 과정을 거쳐 결과물이 완성되었는지에 대한 이야기를 들어주었다. H1 교사는 이야기 중에 ‘우와~, 와~’ 같은 감탄사와 ‘그랬구나, 그러네.’ 등과 같은 유아의 말에 맞장구를 쳐 줌으로써 유아의 이야기에 관심을 표명해 주었다. 또한, L1 교사는 질문을 통해 미완성의 청소부차를 완성 시킬 수 있는 방법을 유아들이 생각해 볼 수 있게 도와주었고, 유아의 의견에 칭찬 해주었다. H1 교사의 유아들의 놀이 과정에 대한 관심과 유아의 의견에 칭찬하기는 유아의 능력을 인정하고 우호적인 반응이라고 할 수 있을 것이다.

이러한 경향은 H2 교사에게서도 발견되었다. 다음 사례는 이와 같은 내용이다.

쌓기영역에서 준호가 놀이하는 모습을 교사가 조용히 다가가 뒤에서 지켜본다. 준호가 만들다가 주위를 두리번거린다.

H2 교사 : 준호야, 뭐가 필요해?

준 호 : 아니요. 다 만들었는데 어디다 둘까 보는 거예요.

H2 교사 : 그건 뭘 만든 거야?

준 호 : 농구 골대요.

H2 교사 : 와~. 그러네. 정말 농구 골대를 만들었네. 이걸

어떻게 만든 거야? 그거 만드는데 힘들지 않았어?

준 호 : 네. 이거 만드는 거 쉬워요.

H2 교사 : 그랬어? 여기는 어떻게 고정시켰어? 뭐로 한 거야?

(H2 교사. 관찰 2010. 8. 27)

위의 사례에서 H2 교사는 준호가 주위를 두리번거리는 모습에 도움을 주기 위하여 질문을 통해 개입하고 있었다. H2 교사는 질문에 대한 준호의 대

답으로 준호가 자신이 만든 구성물을 전시해 둘 공간을 찾는 것을 알게 되었다. 이때, H2 교사는 준호의 구성물에 관심을 보이며 무엇을 만든 것인지, 어떻게 만들었는지 등의 놀이 과정에 대해 묻고 있었다. H2 교사의 질문은 유아의 놀이에 대한 인정과 관심의 표현으로 준호는 자신이 만든 구성물에 대해 이야기하며 자신의 놀이 활동에 자부심을 표현하였다.

놀이교수 효능감이 높은 교사는 유아의 특성에 맞게 놀이를 지원하여 놀이 활동이 안정적으로 이루어지도록 돕고 있었다. 다음 사례는 이와 같은 내용이다.

수조작영역에서 유진이가 패턴 블록을 이용하여 놀이를 하고 있는데 현기가 와서 퍼즐 조각을 유진이가 놀이 하는 공간 쪽에 놓는다.

유진 : (현기가 퍼즐 조각을 놓자 옆쪽으로 자리를 옮긴다.)

현기 : (퍼즐 조각을 유진이 쪽에 놓으며) 이걸 여기에 두고, 이걸 어디에 두지? 아! 여기다 놔야지~.

유진 : (현기에 행동을 힐끔거리며 보고 말없이 퍼즐 조각을 현기 쪽에 밀어낸다.)

H1 교사 : (유진이와 현기의 모습을 멀리서 보다가 다가온다.)

현기야. 퍼즐 조각이 어디 있지?

현기 : (교사를 보고 살짝 미소를 보이며 퍼즐 조각을 자신 쪽으로 옮긴다.) 왜 여기에 있지?

H1 교사 : (현기의 행동에 미소를 보인다.)

유진 : (현기와 교사를 번갈아 쳐다본다.)

H1 교사 : (유진이와 눈이 마주치자 미소를 보이며 고개를 끄덕인다.)

유진 : (교사의 행동에 슬며시 미소를 보이고 다시 놀이를 한다.)

(H1 교사. 관찰 2010. 8. 19)

선생님(연구자). 보셨죠? 저는 유진인데 지난주에 처음 왔어요. 유치원 다니는 것도 처음이래요. 그래서인지 아직 적응이 안 되고, 많이 낯설 거예요. 보시면 아시겠지만 다른 친구들보다 체격도 작아요. 그래서인지 놀이할 때 눈치도 많이 보고, 굉장히 조심스러워요. 말도 시키지 않으면 잘 안 해서 계속 지켜보면서 도와주고 있어요.

(H1 교사 면담 내용)

H1 교사는 연구자에게 유진이는 유치원을 처음 경험하는 신입 유아라고 소개하였다. H1 교사는 유진이가 유치원에서 보이는 놀이 행동을 관찰하며 적절한 도움을 주려고 한다고 하였다. 관찰 사례에서 유진이는 현기의 놀이 방해에도 아무 말을 하지 않고 자리를 옮겨 갔었다. H1 교사는 현기의 방해로 유진이의 놀이 활동이 제대로 되지 않음을 관찰을 통하여 확인하였고, H1 교사는 현기의 이름을 부르며 현기가 자신의 행동에 대해 생각해 볼 수 있게 질문을 하였다. 현기는 스스로 자신의 행동이 잘못되었음을 인식하고 퍼즐 조각을 가져가 정리를 하였다. H1 교사는 현기의 행동에 미소를 보이며 현기의 행동에 대한 긍정의 표현을 하였다. H1 교사는 유진이의 특성을 고려하여 우회적으로 방법으로 개입하여 놀이 활동을 유지시켜 주었다. H1 교사의 이러한 개입은 유진이와 현기의 놀이 활동을 지원하고 있었다.

(3) 유아의 놀이와 관련된 상호작용하기

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이 활동을 지원하기 위하여 적절한 시기와 방법으로 유아의 놀이 상황과 관련된 상호작용을 하며 놀이 지도를 하고 있었다.

현 아 : (각각 다른 흙이 담겨진 통을 가리키며) 선생님, 이게 뭐예요?

H1 교사 : 여기 통에 담겨진 것들이 뭘까?

현 아 : 흙 같은데....

H1 교사 : 여기 있는 흙들이 서로 어떻게 다르니?

현 아 : 이건 돌맹이가 있고, 조개껍질도 있어요.

이건 모래만 있고, 앗! 이건 델타샌드예요.

H1 교사 : 만져보면 어떤 느낌일까?

현 아 : 델타샌드는 아까 저기(역할영역)서 만져 봤는데 부드러웠어요. 이건 돌맹이랑 조개껍질이 있어서 안 부드러울 거 같은데...

H1 교사 : 직접 손으로 만져보자. 손으로 만져보니 느낌이 어떻게 다르니?

(H1 교사. 관찰 2010. 8. 19)

위의 사례에서 H1 교사는 현아가 궁금해 하는 것에 대하여 현아가 그것에 대해 생각해 보도록 질문을 하였다. 또한 현아가 다른 종류의 흙에 대해 탐색할 수 있는 질문을 던짐으로써 현아 스스로 각각의 흙이 어떤 차이가 있는지 알아보도록 돕고 있었다. H1 교사는 현아가 관찰을 통해 흙의 느낌을 예측해 보게 하였고, 직접 손으로 만져보게 하여 예측과 실체가 어떠한

지 현아 스스로 판단해 볼 수 있도록 하였다. H1 교사는 개방적이고 비지시적인 질문을 통하여 유아에게 서로 다른 흙에 대한 탐색의 기회를 주었다. 이러한 탐색의 기회는 유아에게 흙에 대해 예측해 보고, 직접 흙을 만져 보면서 예측과의 차이를 스스로 깨닫게 하는 등 유아의 스스로 사고하고, 지식을 구성 할 수 있는 기회를 제공하게 되었다.

H2 교사에게서도 이러한 경향이 발견되었는데, 이와 같은 내용은 다음의 사례에서 확인 할 수 있다.

쌓기영역에서 호륜이가 블록으로 만든 구성물을 만드는 모습을 보다가 완성된 구성물을 보고 H2 교사가 질문을 한다.

H2 교사 : 이게 뭐야?

호 른 : 족제비요.

H2 교사 : 족제비 본 적 있어?

호 른 : 아뇨.

H2 교사 : 한 번도 없어요?

민 재 : 족제비는요, 머리가 뽀족하고 길쭉하게 생겼어요.

H2 교사 : 머리가 뽀족하고 길쭉하게 생겼어? 선생님이 사진 찾아서 보여줄게. 호륜이가 만든 족제비랑 진짜 족제비랑 어떤지 보자.

(중략)

H2 교사 : (족제비 사진을 가져와서) 호륜아, 이것 봐. 이게 족제비야. 어떻게 생긴 거 같니? 호륜이가 만든 것과 진짜 족제비가?

민 재 : 내가 본 족제비랑 똑같네. 내 말이 맞죠?

호 른 : (사진과 블록 족제비를 번갈아 보며) 머리를

뽀족하게 해 야겠네. 몸을 길게 하고... 꼬리도 만들고...

(H2 교사. 관찰 2010. 7. 2)

위의 사례에서 호륜이는 자신이 만든 구성물에 대하여 H2 교사가 묻자, 자신의 구성물을 족제비라고 명명하였다. 그러나 그 구성물은 족제비와는 다른 형태를 하고 있었다. H2 교사는 질문을 통해 호륜이가 족제비에 대해 어떻게 알고 있는지 파악하고자 하였다. 호륜이는 자신의 구성물을 족제비라고 말했지만 족제비를 본 적이 없기에 실제 족제비와 구성물은 차이가 났던 것이었다. 옆에 함께 놀이하던 민재가 자신이 알고 있는 족제비에 대해 이야기 하는 것을 들으며 호륜이는 자신이 만든 족제비가 실제 족제비와 차이가 있다는 것을 깨달았다. 이때 H2 교사는 민재의 이야기만으로는 호륜이가 족제비에 대해 파악하는 것은 힘들 것이라 생각하고 족제비 사진을 인터넷에서 찾아와 출력하여 보여 주었다. H2 교사는 사진을 보여 주며 질문을 통하여 호륜이가 족제비에 대해 탐색할 수 있도록 도와주었다. 또한 탐색을 통하여 호륜이가 스스로 사진 속 족제비와 자신의 족제비의 차이를 알아내고, 이것을 토대로 다시 구성물을 만들어 볼 수 있도록 하였다. H2 교사의 질문을 통해 호륜이는 충분한 탐색과 족제비에 대한 생각을 재구성하여 족제비에 대한 지식을 구성하고, 구성물을 다시 만들어 갈 수 있었다.

2. 놀이교수 효능감이 낮은 교사의 놀이지도

1) 교사 중심의 놀이 계획

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 교육계획안을 토대로 놀이 활동을 그대로 전개하여 놀이 중에 나타나는 유아의 흥미나 요구 등은 무시되기도 하였

다. 또한 놀이시간 조절이 잘 되지 않아 유아들이 놀이 계획을 하는데 어려움이 있었다.

(1) 교사에 의해 달라지는 놀이시간

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 유아들의 요구에 의해 놀이시간을 정했다고 말하고 있었다. 유아들의 등원이 1, 2차로 나눠짐에 따라 등원시간이 약 30 ~ 40분 차이가 나게 되어, 2차 등원 유아들이 놀이 시간 부족으로 불만을 느꼈기 때문이었다. 이와 같은 내용은 다음의 면담 내용에서 확인할 수 있었다.

등원시간이 1, 2차로 나눠져서 등원 시간이 틀려요. 그래서 일찍 온 아이들은 충분히 놀이하는데, 늦게 오는 친구들은 그렇지 못하잖아요. 그래서 상황에 따라서 애들이 원하는 만큼 시간을 늘려줘요.

(L1 교사 면담 내용)

저희 반은 유아들 등원 시간이 달라요. 1차는 9시, 2차는 9시 40분에 등원해요. 1차 등원하는 유아들에게 놀이 시간을 맞추니까 늦게 온 친구들이 놀이 시간이 짧다고 아쉬워하죠. 그래서 저희 반은 놀이시간을 2차 등원에 맞춰서 9시 40분부터 10시 20분까지 해요. 아이들은 등원하자마자 하루 3개씩 놀이를 계획하고 한 가지 활동은 20분 정도 하게 해요.

(L2 교사 면담 내용)

위의 면담 내용에서 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 유아의 요구에 의하여 놀이시간을 정했다고 하지만 사실 2차 등원 유아들의 요구만을 수용한 것이지 1차 등원 유아들의 의견은 반영되지 못하였다. L1 교사의 학급에서는 상황에 따라 달라지는 놀이 시간 때문에 유아들은 교사에게 자주 놀이시간이 언제 끝나는지에 대해 묻는 모습을 볼 수 있었다. 한편, L2 교사는 2차 등원 유아들의 등원시간에 맞춰 놀이를 시작한다고 하였다. L2 교사는 놀이가 시작되는 시간에 맞춰 9시 40분 이후에 교실로 들어오기 때문에 일찍 등원한 유아들에 대한 놀이지원을 못하고 있었다.

또한 교사들은 중간에 유아들에게 남은 놀이시간에 대한 언급을 하지 않고 놀이 정리시간만 알리거나 예고 없이 갑작스럽게 놀이 시간 종료를 알리기도 하였다. 다음은 이와 같은 내용을 보여주는 사례이다.

시계는 9시 45분을 가리키고 있다. 교사는 시간 확인 후 유아들에게 놀이 정리 시간을 예고한다.

L1 교사 : 애들아, 우리 10분 있다가 놀이 정리할거예요. 놀이 새로 시작하지 말아요... (중략)...
(정리예고를 한 3분 후에) 애들아, 우리 이제 정리해야 해. 선생님이 10분 후에 정리한다고 했지?
빨리 정리하자~.

수 혁 : 벌써요? 아직 놀이 얼마 못했는데...

(L1 교사. 관찰 2010. 8. 17)

L2 교사는 9시 50분에 교실에 들어서며 유아들에게 놀이 정리 시간을 말해준다.

L2 교사 : OO반~. 오늘은 놀이 일찍 끝낼게. 10시 되면 놀이 정리하세요.

예 인 : 아~ 왜요? 더 놀고 싶어요.

L2 교사 : 다음 활동에 시간이 많이 걸릴 거 같아서 그래.
다음 활동 안 할 거야? 빨리 정리해.

(L2 교사. 관찰 2010. 7. 14)

위의 사례에서처럼 L1 교사는 10분 뒤에 놀이 정리를 할 것이라고 했지만, 그 보다 이른 시간에 놀이 정리할 것을 말하였다. 놀이 정리 시간이 생각보다 빨리 다가오자 유아는 놀이 마무리가 되지 않아 아쉬워했다. 한편 L2 교사는 갑작스레 다음 활동을 이유로 들며 유아들에게 빨리 놀이 정리를 하라고 하였다. 이들 교사들은 2차 등원 유아를 고려하여 놀이 시간을 정했다고 말하였지만 놀이 활동 종료를 알리는 시점을 보면 그렇지 못했다. 일정하지 않고, 충분하지 못한 놀이 시간은 유아에게 시간 예측을 불가능하게 하여 놀이를 안정적으로 하지 못하게 하였고, 놀이 시간 부족에 대해 불만을 가지고 있었다.

(2) 교사의 계획대로 실행되는 놀이 활동 및 환경

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이 활동에서 나타나는 유아들의 흥미와는 관계없이 교사에 의해 계획된 활동 그대로를 제공하고 있었으며, 환경 구성에서도 유아의 이전 경험 등을 고려하지 않고 있었다.

L1 교사 : 우리 쌓기 영역이랑 역할영역에서 뭘 놀이할거냐면,
(목욕탕 사진을 보여 주며) 자, 이거 뭐야?
어디야, 여기?

유아들 : 목욕탕!

L1 교사 : 목욕탕이야. 목욕탕에 여기에 들어 있는 게 다 뭐야?

유아들 : 물~!

L1 교사 : 다 물이지? 이번 주는 물에 대해서 배우기 때문에
물을 가장 많이 볼 수 있는 목욕탕을...

우 영 : 어? 수영장도 물 많아요.

나 은 : 우리 저번에 수영장 갔잖아요. 거기도 물 많았는데...

연 우 : 수영장에서 목욕도 했었잖아요.

L1 교사 : (목소리를 높이며) 목욕탕을 만들 건데...

자, 쌓기영역에서 목욕탕을 만들려면 뭐? 어떻게
만들 수 있을까? 뭐로 만들 수 있을까?

(L1 교사. 관찰 2010. 8. 10)

위의 사례에서 보면 L1 교사는 유아들에게 오늘의 놀이 활동을 소개하면서 쌓기영역과 역할영역에서 ‘물’이라는 주제에 따른 목욕탕 놀이를 한다고 하였다. 그러나 유아들은 여름캠프를 통해 다녀온 수영장에 대한 이야기를 하면서 물과 수영장을 연결 지으며 관심을 나타냈다. L1 교사는 유아들이 수영장에 대한 이야기를 하자, 자신의 목소리를 높여 목욕탕에 대해 다시 언급하며 놀이 활동 소개를 이어나가고 있었다.

이러한 경향은 놀이교수 효능감이 낮은 L2 교사가 놀이 환경을 구성하는데에서도 나타나고 있었다. 다음은 이와 같은 사례이다.

역할영역 벽면에 여자 연예인 사진 6장이 붙어 있고, 중앙 빈
공간에 디지털 카메라가 삼각대에 올려져 있다.

은 채 : 선생님, 이거 뭐예요?

L2 교사 : 어? 그거 카메라로 사진 찍으라고. 사진 찍어봐.
 거기 오늘의 활동에 쓰여 있잖아. ‘행복한 사진관’.

은 채 : (예은이에게) 내가 사진 찍어 줄게. 거기 서봐.
 찍는다. 하나, 둘, 셋! (다른 영역에 있는 도훈이를 향해) 야, 이것 봐. 내가 사진 찍어줄게 이리 와봐.

도 훈 : (카메라 앞에 서며) 난 찍기 싫어.

L2 교사 : 사진 찍으려면 가만히 있어야지.

은 채 : 찍을게. 하나, 둘, 셋! 앗, 움직이니깐 잘 안 나왔어.

L2 교사 : 다시 찍어줘.

도 훈 : 다시 찍기 싫은데... (역할영역에서 나간다.)

은 채 : (카메라를 들고 도훈이를 쫓아간다.) 야, 거기 서.
 선생님이 다시 찍으라고 했던 말이야. 가만히 있어라.

(중략)

은채가 카메라를 들고 교실 곳곳에서 사진을 찍는 동안 2차 등
 원으로 늦게 온 유아들이 역할영역으로 놀이를 하러 들어온다.

윤 지 : (벽면의 사진을 보며) 어? 이 여자 가수잖아. 그렇지?
 나 연 : 응. 그렇네. 이 사람을 자이언트에 나오는 미주네.

(L2 교사. 관찰 2010. 7. 7)

위의 사례에서 L2 교사는 역할영역에 계획안 구성대로 ‘행복한 사진관’ 놀이 활동을 위한 자료를 제공하였다. 은채가 주도적으로 카메라로 학급 유아들의 사진을 찍고 있었으며, L2 교사는 사진을 찍기 싫다고 말하는 도훈이의 의견은 무시한 채, 은채가 사진을 찍을 수 있게 움직이지 말 것을 당부하고 있었다. 또한 사진관을 꾸미기 위해 벽면에 붙인 연예인 사진은 A4 용지에 출력한 것을 그대로 붙인 것으로 사진관 분위기를 내지 못하고 있었

다. 늦게 등원한 유아들은 카메라가 없는 역할영역에서 교사의 의도를 파악하지 못하고 사진 속 인물이 자신이 아는 연예인임에 관심을 보였다. 이는 L2 교사는 유아가 갖고 있는 사진관에 대한 이전 경험을 무시하고 역할영역의 환경을 교사의 입장에서만 생각하고 구성하였기 때문이었다.

2) 안전관리를 위한 교사의 관찰

놀이교수 효능감이 낮은 교사들도 놀이교수 효능감이 높은 교사들과 마찬가지로 유아의 놀이 관찰을 중요하게 생각하고 있었다. 또한 유아들의 놀이 관찰을 통해 유아의 정보를 얻고, 놀이 개입을 결정한다고 말하였다.

유아들의 놀이를 관찰하면 그 유아에 대해 많은 것을 알 수 있다고 하잖아요...(중략)...전체 유아를 관찰하면서 골고루 필요한 도움을 주려고 해요. 관찰을 하다가 유아들이 놀이 방법을 잘 모르다거나, 어려움을 겪는 경우, 안전사고의 위험이 있는 경우에 개입을 하죠.

(L1 교사 면담 내용)

아이들이 잘 놀이하고 있는지, 필요한 건 없는지, 제 도움이 필요한 아이는 없는지, 요즘 어떤 것에 관심을 갖고 있는지... 이런 것들을 알아보기 위해 놀이 시간에 관찰을 해요.

(L2 교사 면담 내용)

그러나 놀이시간에 관찰된 교사들의 모습은 그들이 말하는 것과는 차이가 있었다. 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이시간에 유아들의 전반적인 놀이 상황을 관찰하기 보다는 특정 영역에 머무르거나 놀이지도 이외의 일

들을 처리하는 모습을 보였다. 교사들의 이야기와 달리 놀이시간을 관찰한 결과 교사는 소란스런 분위기에 주의를 기울이고 유아의 위험한 행동이나 잘못된 놀잇감 사용 등에 대해 주의를 주고 있었다. 다음은 이와 같은 내용을 관찰한 것이다.

2차 등원 유아들이 교실로 들어오자 교실이 소란스러워진다.

L1 교사는 유아들과 인사를 나누다가 민호와 용욱이가 역할영역에서 수박 모형을 바닥에 굴리며 블록을 맞추고 있는 모습을 보다가 그들에게 간다.

L1 교사 : (수박 모형을 가리키며) 이거 뭐야?

민 호 : 수박...

L1 교사 : 수박이 공이야?

민호/용욱 : (고개를 흔든다.)

L1 교사 : 볼링하는게 아니라 역할놀이 때 쓰는 거잖아.

여기 빨리 정리하세요! 알겠어?

민호/용욱 : (고개를 끄덕이며 작은 목소리로) 네.

(L1 교사. 관찰 2010. 9. 7)

위의 사례에서 L1 교사는 역할영역에서 민호와 용욱이가 수박모형을 볼링공을 대신하여 놀이를 하는 모습을 보고, 수박모형은 역할놀이 때 사용하는 것이라고 이야기 하며 놀이 정리를 지시하였다. L1 교사는 민호와 용욱이가 놀이하러 오는 모습을 보고 놀잇감 사용이 잘못을 지적하며 놀이 상황을 종료시켰다. 즉, L1 교사는 유아의 놀이 관찰을 통해 개입하면서 유아의 놀이 행동을 중단시켰다. L2 교사에게서도 유사한 모습이 발견되었다. 다음은 이와 같은 내용이다.

유아들이 도미노 게임을 하는 나무 블록을 이용해 딱지놀이를 한다. 블록을 바닥에 내리치자 블록이 튀어 오르고, 유아들은 소리를 지른다. 교사는 유아들의 소리에 이 상황을 지켜본다.

L2 교사 : 애들아, 지금 뭐하는 거야? 이게 딱지야?

유아들 : (고개를 흔든다.)

L2 교사 : 너희들은 딱지놀이가 그렇게 좋니?

유아들 : 네.

L2 교사 : 우리 받은 놀이시간에 딱지 안하기로 했잖아.

그리고 이걸로 딱지놀이 하다가 맞으면 다친다.

얼른 정리해. 계속 이것만 하지 말고 다른 놀이 해.

(L2 교사. 관찰 2010. 7. 14)

위의 사례에서 L2 교사는 유아들이 나무 블록으로 딱지놀이를 하는 모습을 지켜보다가 놀이 시간에 딱지놀이를 하지 않기로 약속을 유아들에게 말해주고, 안전에 문제가 있음을 경고한다. 그리고 놀이 활동을 정리하고 다른 놀이 활동을 제안하였다. L2 교사도 유아들의 소리를 지른 것을 듣고, 유아들의 놀이 행동을 저지시키기 위하여 놀이 관찰을 하였다.

다음 사례는 놀이교수 효능감이 낮은 교사들의 놀이 상황을 바라보는 시야에 대한 사례이다.

교사가 쌓기영역에서 블럭으로 목욕탕을 만들고 있는 유아들을 바라보고 있다. 교사는 교실 출입문을 등지고 앉아 쌓기영역의 유아들에게 시선이 향하고 있다. 2차 등원한 유아가 교실로 들어서서 교사를 보고는 가방을 맨채로 교사 옆으로 간다. 유아는 교사 주변을 왔다 갔다 하지만 교사는 이를 알아채지 못한다. 유아가 교사의 어깨에 손을 얹자 교사가 유아를 쳐다보며

인사를 나눈다.

(L1 교사. 관찰 2010. 8. 10)

교사가 출입문과 다른 영역을 등진 채 쌓기영역을 바라보고 앉는다. 유아들의 놀이를 지켜보다가 함께 구성물을 교재를 보며 만든다. 교사는 구성물 만드는 것에 집중하여 약 25 분간 쌓기 영역에 머문다.

(L2 교사. 관찰 2010. 6. 30)

위의 관찰 내용에서처럼 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 교실 전체를 보기 보다는 자신이 머물고 있는 한 영역에 집중하는 모습을 보였다. 이들은 한 영역에 집중하여 교실 다른 곳에서 발생하는 상황에 대하여 민감하게 반응하지 못하였다. 놀이교수 효능감이 낮은 교사들의 경우 자신이 머무르고 있는 영역에서의 놀이 상황에 관심을 갖고 놀이 상황을 지켜보면서 유아들의 놀이 상황에 교사도 함께 몰입한 듯 그 영역에서 오랜 시간을 보내기도 하였다. 이러한 교사의 좁은 시야는 교실 곳곳에서 놀이하는 유아들을 살피지 못함으로써 적절한 놀이지원을 하지 못하고 있었다.

3) 놀이에 의무적인 교사의 개입

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 준비된 놀이 활동을 유아들이 모두 참여해야만 한다고 생각하여 교사가 주도적으로 놀이 통제권을 갖고 유아들의 놀이 활동을 지시하거나 놀이 중인 유아의 놀이 상황에 대한 이해가 없이 개입을 하거나 놀이와 무관한 행동을 보이고 있었다.

(1) 유아의 놀이 지시하기

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 지시를 통해 유아들의 놀이를 지도하였다. 이들 교사들은 자신이 놀이에서 통제권을 갖고 유아들을 놀이에 참여시키고, 놀이 상황에서 유아들에게 놀이 행동을 어떻게 해야 하는지에 대해서 지시하는 모습을 보였다. 이와 같은 내용은 다음과 같다.

L1 교사 : 자, 청소할 친구는 이거(앞치마와 머릿수건) 하자.

(전화 받는 흉내를 내며) 네~ 여보세요. 여기는 청소를 대신 해주는 곳입니다. 대청소하시려고요?

네. 지금 청소부를 보내 드리겠습니다. (전화를 내려두고 유아들을 보며) 애들아, 여기 옆에서(놀이집을 가리키며) 대청소를 한다고 청소부를 보내 달래.

교사가 청소도구인 걸레, 빗자루, 쓰레받이를 청소부를 하는 유아들에게 나눠준다.

L1 교사 : 자, 어서 청소하러 가자.

유아들 : 네.

L1 교사 : (여기저기 손가락으로 가리키며) 여기도 닦고, 저기도 닦고, 깨끗하게 청소하자.

유아들 : (교사의 지시에 따라 청소를 하는 흉내를 낸다.)

L1 교사 : 자, 청소가 다 끝났습니다.

(놀이집 주인 역할 유아에게) 마음에 드십니까?

주인 유아 : 네.

교사는 다시 전화를 받는 흉내를 낸 후, 청소 의뢰가 들어왔다며 쌓기영역의 매트를 청소하자고 한다.

(L1 교사. 관찰 2010. 7. 13)

위의 사례에서 L1 교사는 유아들에게 역할영역에서 ‘청소를 해드립니다’ 놀이를 하겠다고 하였다. L1 교사는 놀이에 참여 할 유아들을 모으고, 놀이에 필요한 역할을 분담하고, 소품을 나누어 주었다. 그리고 자신이 가상의 상황을 만들어 유아들에게 청소놀이를 진행하였다. 교사는 놀이 상황에서 유아들에게 지속적으로 유아들의 놀이 행동을 말로써 지시하고 있었고, 유아들은 교사의 지시대로 놀이를 하였다.

L1 교사는 앞서 소개된 놀이 계획에서부터 놀이 활동이 이루어지는 것에 대하여 다음과 같은 평가를 하고 있었다.

오늘 자유선택활동을 많이 소개해주고, 함께 놀이 했는데 아이들이 모두 안정적으로 놀이에 참여하는 모습을 보고 교사의 역할이 얼마나 중요한지 새삼 다시 느끼게 되었다. 더 풍부한 자료를 많이 제공해주고, 많이 놀아주어야겠다.

(2010. 7. 6. L1 교사의 일일교육계획안에서 발췌)

위에서 내용을 살펴보면 L1 교사는 자신의 놀이지도에 대하여 긍정적으로 평가하고 있었는데, 이는 L1 교사가 자신의 놀이지도가 잘 이루어지고 있다고 믿고 있음을 보여준 것이다. 또한 L1 교사는 자유놀이시간 중 교사의 역할의 중요성을 인식하고 있었지만, 실제 놀이지도에서 관찰된 내용을 보면 놀이에 교사가 참여하는 방법을 잘못 인식하고 있음을 알 수 있다. 이러한 교사의 잘못된 인식은 교사의 놀이지도 행동으로 나타나 유아의 놀이에 영향을 주고 있었다.

교사가 유아에게 놀이를 지시하는 것은 L2 교사에게서도 나타났다. 다음은 이와 같은 사례이다.

L2 교사가 쌓기 영역에서 놀이 중인 가경이와 주원이 옆으로 가서 자리를 잡고 앉는다. 교구장에서 블록으로 만들 수 있는 구성물 예시가 나와 있는 교재를 편다.

L2 교사 : 가경아, 같이 놀올래?

가 경 : (교사를 가만히 쳐다본다.)

L2 교사 : 싫어?

가 경 : (고개를 흔든다.)

L2 교사 : 주원아, 가경이랑 같이 놀아. 그거 치우고...

(교재를 보여주며) 가경이는 이거 만들어. 선생님은 이거 만들게. 주원인 이거.

L2 교사와 가경이, 주원이는 교재에 있는 구성물을 만들고 있다. 주원이가 만든 것이 교재 예시의 그림과 다르자 L2 교사는 교재의 그림과 주원이의 구성물을 비교하며 설명한다.

L2 교사 : 주원아, 이거 봐봐. 세 개짜리가 두 개야. 세 개짜리로 (직접 만들어 보이며) 이렇게 하고... 알겠어?

(L2 교사. 관찰 2010. 6. 30)

위의 사례에서 L2 교사는 놀이 중인 가경이에게 자신과 놀이할 것을 제안하였다. 가경이는 교사의 제안을 수락하였고, L2 교사는 주원에게도 가경이와 함께 놀이를 하자고 제안하였고, 주원도 놀이에 참여하게 되었다. L2 교사는 구성물의 예시가 나와 있는 교재를 보면서 무엇을 만들 것인지 가경이와 주원에게 보여주며 각자 만들어야 하는 것을 말해주었다. 가경이와 주원이는 L2 교사가 지시한대로 구성물을 만들기 시작하였다. 이러한

교사의 놀이 지시는 교사의 권위로 나타나서 유아가 자유로운 분위기에서 마음껏 놀이를 할 수 없게 만든다.

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이 중 발생하는 갈등 상황에서도 갈등 해결을 위해 유아들에게 어떻게 해결할 것인지에 대해 지시를 하고 있는 모습이 발견 되었다. 이러한 내용은 다음과 같다.

영진 : 선생님~! 애네만 계속 해요. 이리 와 보세요.

L1 교사 : 누가 게임할 건데?

민재/준 : 나요, 나!

영진 : 난 한 번도 안했어요.

L1 교사 : 한 번도 안했어?

영진 : 선생님. 애네들 많이 했어요. 많이 했어요.

L1 교사 : 민재도 하고 싶고, 준이도 하고 싶고, 영진이도 하고

싶다네. 이걸 둘이 하는 게임인데 어떻게 할까?

가위바위보 할까? 가위바위보 해.

유아들 : 네.

(중략)

L1 교사 : 준이랑 영진이가 이겼어. 민재는 기다렸다 하자.

이 게임은 둘이만 하는 거야.

민재 : 나도 지금 하고 싶어요.

L1 교사 : 준이랑 영진이 하고서, 여기서 이긴 사람하고 민재가

기다렸다가 해.

(L1 교사. 관찰 2010. 9. 7)

위의 사례에서 영진이는 수조작 영역에서 게임에 참여하기 위하여 민재와 준이가 게임이 끝나칠 때까지 기다리고 있었지만, 민재와 준이는 게임을 마

치고도 계속 반복하여 하고 있었다. 결국에 영진이는 L1 교사에게 도움을 요청하게 되었다. L1 교사는 게임 참여자 선정을 위해 가위바위보를 제안했고, 유아들은 교사의 지시에 따라 가위바위보를 통해 게임 참여자를 선정하였다. 민재는 자신도 당장 게임을 하고 싶다고 말하며 교사에게 불만을 토로하지만 교사는 기다렸다가 이기는 사람과 게임을 하라고 하였다. L1 교사는 갈등 해결을 위해 자신이 해결 방안을 제시하고 그대로 따르게 하였고, 민재의 불만에 L1 교사는 자신이 다음 게임 참여자를 정해준다. L1 교사는 유아들의 갈등 해결을 도우려 했지만 교사의 지시에 의한 갈등 해결 방안은 여전히 갈등이 존재하게 하고 있었다. 즉, 교사가 갈등 상황에서 유아 스스로 갈등을 해결하게 돕는 중재자가 아닌 해결자로 나서게 되면 유아들은 교사의 권위에 의해 그 상황을 받아들이기 때문에 겉으로는 갈등이 해결된 것 같지만, 여전히 유아들 사이엔 갈등이 존재할 수 있음을 알 수 있었다.

(2) 유아의 놀이에 표면적인 반응 보이기

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이지도를 하면서 유아들의 놀이 흐름에 대한 이해 없이 겉으로 보이는 것에 대해 질문하였고, 게임의 승패를 가르거나 유아의 행동을 통제하는 언어 표현을 사용하였다. 다음은 이와 같은 내용을 보여주는 사례이다.

L1 교사는 수조작영역에서 지나와 수연이에게 놀이 방법을 알려준 후 해 보라고 한다.

L1 교사 : 자, 지나가 맞췄으니깐 카드 한 장 가져가.

지 나 : (교사가 준 카드를 챙긴다.)

L2 교사 : 이제 수연이 해봐.

수 연 : (수연이가 카드를 맞추지 못하였는데 카드를 가져가려고 한다.)

L1 교사 : 안 돼. 수연인 틀렸어. 가져가는 거 아냐.
여기다 다시 봐.

(중략)

L1 교사 : 자, 지나가 이기고 수연이 네가 졌어. 또 해 볼래?

수 연 : (고개를 흔든다.)

(L1 교사. 관찰 2010. 8. 24)

위의 사례에서 L1 교사는 수조작영역에 새로 제시해준 교구를 가지고 놀이하려고 하는 지나와 수연이에게 놀이 방법을 소개해 주었다. L1 교사는 놀이 방법을 알려준 후 유아들의 놀이를 지켜보면서 놀이 상황에서 다시 한번 놀이 방법을 지시하고 있었다. L1 교사는 놀이 방법이 익숙지 못한 유아의 실수를 보고는 “안 돼”, “틀렸어”와 같은 언어 표현으로 유아의 행동을 위축되게 하였다. 또한 놀이가 끝나자 승패를 가르고 “이겼어” “졌어”와 같은 말을 사용하였다. 이러한 교사의 언어표현은 익숙하지 못한 놀이에서 유아가 놀이에 자신감을 잃게 하여 위축된 행동을 보이게 하고 이는 곧 놀이 활동을 중단하게 만들었다.

이러한 경향은 L2 교사에게서도 보이고 있었다. 다음은 이와 같은 사례를 보여주는 것이다.

L2 교사는 조형영역에 물감과 물통, 붓을 준비하고 의자에 앉는다.

L2 교사 : 애들아, 우리 어제 지점토로 만든 음식 있지? 그거
오늘 색칠할거야. 선생님이 부르는 사람은 지점토

음식 가지고 조형영역으로 오세요. 은채, 나연이,
주호, 수민이 음식 가지고 이리와.

유아들 : (자신이 만든 음식을 가지고 조형영역으로 와 앉는다.)

주 호 : (붓을 들어 물감을 찍으려고 한다.)

L2 교사 : 만지지마. 가만히 있어. 선생님이 줄 거야. 무슨 색
필요해?

(중략)

수 민 : (붓에 물감이 부족하여 색칠이 안 되어 물감을 묻히
려 한다.)

L2 교사 : 하지마. 선생님이 너희들 마음대로 물감 묻히지 말라
고 했잖아. 너희들 마음대로 물감 묻히면 색 섞인단
말이야. 필요하면 선생님한테 말해. 선생님이 해 줄
거야.

(L2 교사. 관찰 2010. 7. 21)

위의 사례에서 L2 교사는 조형영역에서 지점토 음식을 물감으로 색칠하는 활동을 전개하였다. 이 활동에서 L2 교사는 물감, 붓, 물통에 대한 모든 통제권을 가지고 유아들의 행동을 저지하였다. 붓에 물감을 찍으려는 주호와 수민이에게 “만지지마”, “하지마” 같은 말을 사용함으로써 유아의 행동을 통제하였다. 자유놀이시간은 유아가 흥미영역별로 놀이를 통하여 다양한 경험을 할 수 있어야 하는데, L2 교사처럼 유아의 행동을 통제하는 언어표현은 유아로 하여금 선택의 기회와 다양한 경험을 할 기회를 빼앗는 것이다. 즉, 교사가 유아의 행동을 통제하고 지시하면 유아는 다양한 표현을 할 수 없게 된다.

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 유아들의 놀이 행동을 오랫동안 말없이 주시하는 경향을 보이기도 했다. 이와 같은 내용은 다음과 같다.

도경이가 7가베(여러 색깔의 도형으로 구성됨)를 이용하여 예시로 된 그림을 보며 집 모양을 만들고 있다. L2 교사는 도경이의 왼쪽에 교구함에 기대어 도경이의 놀이 상황을 지켜본다. 도경이는 L2 교사가 자신의 놀이를 계속 지켜보자 L2 교사를 계속 힐끔거린다. 교사는 도경이와 눈이 마주치자 “계속해”라고 말한다. 도경이는 집 모양이 그림과 비슷해지자 얼른 정리를 하고 다른 곳으로 이동한다.

(L2 교사. 관찰 2010. 8. 18)

위의 사례에서 도경이는 평소 말이 없고 친구와 어울리기 보다는 혼자서 소극적인 놀이를 하는 유아였다. L2 교사가 도경이의 놀이를 옆에서 지켜보자 도경이는 교사를 의식하기 시작한다. 교사의 계속하라는 지시에 놀이를 하지만, 여전히 계속되는 L2 교사의 주시에 도경이는 놀이를 서둘러 마무리 짓는 모습을 보였다. 이러한 교사의 지나친 놀이 주시하기는 유아에게 부담을 주어 놀이를 중단하거나 놀이 상황을 벗어나게 하는 등 유아의 놀이를 저해하는 것임을 알 수 있었다.

또한 놀이교수 효능감이 낮은 교사들에게서는 유아들의 놀이 활동 결과물에 대한 칭찬을 해 주는 것이 자주 목격되었다. 칭찬은 일반적으로 긍정적 반응 보이기로 인식되는데 이들 교사들의 칭찬 사용은 그렇지 못하였다. 다음은 이와 같은 내용을 보여주는 것이다.

유아들이 조형역역에서 식탁보 꾸미기를 하고 있다. L1 교사는 유아들 뒤쪽에 서서 식탁보 꾸미기 하는 모습을 조용히 지켜본다. 윤희이가 다 꾸미고 자리에서 일어나려고 한다.

L1 교사 : 다 꾸몄어?

윤 희 : (식탁보 꾸미기 한 종이를 교사에게 보여주며) 네.
이것 보세요.

L1 교사 : 우와~, 하트무늬 식탁보구나. 정말 예쁘다. 잘했어.
(게시판을 가리키며) 저기에 전시해 줄까?

윤 희 : 네.

L1 교사 : (식탁보 꾸미기 하는 유아들을 보며) 너희들도 다 꾸
미면 여기에 전시해 줄게. 다하면 선생님한테 말해.

(L1 교사. 관찰 2010. 7. 20)

위의 사례에서 L1 교사는 윤희가 식탁보 꾸미기를 마치자 결과물에 대한 자신의 느낌을 칭찬으로 표현하였다. 그리고는 윤희의 작품을 조형영역 게시판에 전시해 주었다. L1 교사는 조형영역에서 활동 중인 다른 유아들에게 윤희처럼 활동을 마치면 전시를 해 줄 것이라고 하였다. 유아들은 L1 교사의 말에 서둘러 활동을 하는 모습을 보였다. 유아들의 이러한 모습은 L1 교사가 윤희의 작품을 보고 칭찬한 것과 전시해 준 것은 다른 유아들에게 윤희의 조형영역에서의 활동이 본보기가 되는 좋은 행동인 것처럼 느껴져 마치 모두가 그런 행동을 해야 하는 것으로 여겨진 것 같았다.

L2 교사 : 오~, 눈이 내리는 경기장이네.

재 신 : 네?

L2 교사 : (스팡클을 가리키며) 이게 눈 모양이잖아.

재 신 : 네. 눈 내리는 축구 경기장이예요.

L2 교사 : 멋진걸~.

재 신 : (조형영역 벽면을 가리키며) 여기다 붙여 둘래요.
친구들이 볼 수 있게...

L2 교사 : 그래. 저기서 테이프 띄어다가 붙여. 다른 친구들도
볼 수 있게 붙여둬.

재신이는 그림을 벽면에 붙이기 전에 관찰자인 연구자에게 와서 자신의 그림을 보여주며, “눈 내리는 축구 경기장이예요. 어때요? 잘했죠? 사진 찍어줄래요?” 라고 묻는다.

(L2 교사. 관찰 2010. 6. 23)

위의 사례에서 L2 교사는 재신이의 그림에 붙여진 눈 모양의 스팅클을 근거로 재신이의 그림 주제가 ‘눈 내리는 경기장’이라고 말하였다. 재신이는 눈 내리는 경기장을 꾸미려 한 것이 아니었지만, L2 교사의 감탄하는 말투에 자신이 그것을 의도해 그린 것처럼 교사의 말에 동의하였다. 또한 ‘멋지다’는 L2 교사의 말에 자신의 그림을 전시하여 다른 친구들에게 보이고 싶어 하였다. 재신이는 교사로부터 받은 칭찬을 연구자에게도 똑같이 받을 것이라는 기대를 하며, 연구자에게 자신의 작품을 보여주면 평가를 요청하였다. 재신이는 연구자가 참여 관찰하는 기간 동안 자신의 놀이 결과물을 교사에게 보여주며 교사로부터 칭찬의 말을 듣고 만족해하는 모습을 자주 보였다. 또한, 자신의 놀이 결과물이 만족하지 못할 때에는 “이건 별로예요. 그냥 해본 거예요.” 라는 말을 하고 쓰레기통에 버리는 장면도 목격할 수 있었다. 즉, 칭찬은 유아의 기분을 좋게 하는 것이지만, 놀이 과정을 무시한 채 결과를 중요시하게 되는 위험한 도구가 될 수 있었다. 매번 결과물에 대한 칭찬을 받기 위하여 놀이를 하게 되고, 만족하지 못하는 결과물을 쓰레기통에 버리는 모습은 유아가 칭찬을 기대하지 못할 것 같은 상황을 피하고자 하는 불안한 마음을 표현한 것이라고 생각되어진다.

(3) 유아의 놀이와 무관한 행동하기

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이지도를 소홀히 하며 유아의 놀이와 무관한 행동으로 놀이시간을 보내는 모습이 자주 목격되었다. 다음은 이러한 교사들의 모습을 보여주는 내용이다.

아침에 해야 할 일이 너무 많아요. 차량지도 나가는 날이면 놀이시간이 다 끝나갈 때 돌아오기도 하고, 아이들 등원하면 가방 확인하고 원아수첩에 엄마들이 써 보낸 편지에 답장도 써야 하고요. 아침에 너무 바쁘고, 놀이시간은 등원 후 바로 시작이고 그러다 보니 놀이 시간에 신경을 못 쓰게 되는 때가 많죠. 그러면 안 되는 걸 알지만...

(L1 교사 면담 내용)

L1 교사는 놀이시간 동안 유아 사물함 앞에 있는 책상에 자리 잡고, 고개를 숙인채로 유아들의 원아수첩에 가정으로 보내는 편지를 적고 있다.

(L1 교사. 관찰 2010. 6. 22)

L2 교사는 교실 구석에 서서 모서리 안전커버를 가위로 자르고 있다. 안전커버를 자른 후 교구장 모서리마다 안전커버를 붙인다.

(L2 교사. 관찰 2010. 6. 30)

위의 사례에서 L1 교사는 바쁜 아침 시간에 자유놀이시간이 운영되어서 놀이지도가 잘 이루어지지 않는다고 말하고 있었다. 실제 참여관찰을 통해

서도 원아수첩에 가정으로 편지를 쓰는 모습과 수업준비로 자유놀이시간을 활용하는 것을 볼 수 있었다. L2 교사도 수업준비, 환경구성 등 놀이지도와 무관한 행동을 하는 것이 자주 발견되고 있었다. 이러한 교사들의 놀이와 무관한 행동은 유아의 놀이를 살피지 못하게 하여, 교사들은 유아들의 놀이 지원을 하는 놀이지도를 소홀하게 하였다. 교사는 놀이와 관련이 없는 내용으로 유아의 놀이에 개입을 하기도 하였다. 다음은 이에 대한 내용을 보여주는 사례이다.

수 조작영역에서 퍼즐을 맞추며 놀이하는 수희에게 말을 건다.

L1 교사 : 선생님이 어제 저녁에 너 봤다!

수 희 : (퍼즐 조각을 내려놓고 교사를 본다.) 정말요?

어디서요? 난 선생님 못 봤는데...

L1 교사 : 차타고 집에 가다가 봤어. 너 어제 엄마랑 트럭에서

참외 사고 있었잖아. 그치?

수 희 : 네. 맞아요.

(L1 교사. 관찰 2010. 8. 24)

조형영역에서 종이접기를 하는 주현이에게 말을 건다.

L2 교사 : 뭐해?

주 현 : (교사를 바라보며) 네?

L2 교사 : 뭐하고 있냐고?

주 현 : 그냥... 이거 보고 접는 건데...

L2 교사 : 그래. 알았어. 계속해.

(L2 교사. 관찰 2010. 9. 1)

위의 사례에서 L1 교사는 놀이중인 유아에게 놀이와 무관한 일상적인 대

화를 하며 유아의 놀이 활동을 중단하게 하였다. 한편 L2 교사는 유아의 놀이에 대한 관심의 표현이 아닌 형식적인 질문으로 유아를 당황시키며 놀이 활동이 주춤거리게 하고 있었다. 놀이교수 효능감이 낮은 교사들의 놀이 시간에는 교사와 유아 간에 놀이와 관련이 없는 일상적인 대화를 나누거나, 교사가 유아의 놀이에 관찰 없이 개입을 하여 놀이 상황의 흐름에 방해를 주는 모습은 자주 발견되었다. 이러한 놀이와 관계없는 개입은 교사가 유아의 놀이 관찰을 주의 깊게 하지 못하였기 때문에 나타나고 있었다. 놀이와 무관한 내용으로 유아의 놀이에 개입하는 것은 유아의 놀이 활동을 방해하는 것임을 알 수 있었다.

다음 사례를 살펴보면, 놀이시간에 교사가 놀이지도 이외의 일을 하는 것은 유아들의 놀이 행동에도 영향을 주고 있음을 알 수 있었다.

L1 교사는 각각의 흥미영역을 돌아다니며 놀이 중인 유아들 사진을 찍고 있다. 교실 중앙에 매트에서 남자유아들이 싸움 놀이를 한다.

원 창 : 야, 니랑 니랑 둘이 편해라. 난 애랑이다.

동 성 : 자, 이제 시작~. 압~ 받아라. 공격~.

윤 호 : 내 펀치를 받아라~.액션~~~ 파워~!!

동 성 : (윤호에게 맞아서 아픈 팔을 만지며) 야~ 진짜로
세게 때리면 어떡해? 나도 너 진짜로 때려 볼까?
에이씨~

윤 호 : (동성이를 째려보며 다가가 얼굴을 마주하고
말한다.) 내가 뭘?

동 성 : (윤호를 째려보며 씩씩거린다.) 너~ 진짜 해 볼래?

(L1 교사. 관찰 2010. 8. 10)

L2 교사는 교사 책상에 앉아 다음 수업 준비를 하고 있다. 각 영역에서 놀이를 하고 있는 유아들로 교실은 소란스럽다. 교사의 시선이 닿지 않는 수조작영역에서 유아가 모여 이야기를 나눈다.

예 나 : 내 핸드폰 봐라. 사진도 찍을 수 있어.

정 미 : 우와~. 그거 진짜 전화되는 거야? 나도 우리 아빠가 사준다고 그랬어.

예 나 : 이거 진짜 전화되는 거야. 우리 엄마가 나 전화하라고 준거야. 볼래?

유 진 : 나도 집에 핸드폰 있어. 내거가 더 좋아.

예 나 : (전화를 건다.) 엄마~. 나야. 애들이 내 핸드폰 되나 해 보라고 해서. (엄마의 말을 듣고 있다가) 응, 알았어. 끊어.

(친구들을 보며) 봐봐. 진짜지?... (중략)...

유 진 : 내 수첩 예쁘지? 한 장 줄까?

슬 아 : 그래. 내 것도 하나 줄게. 우리 바꾸자.

(L2 교사. 관찰 2010. 8. 18)

위의 사례에서 보이듯이 L1 교사는 유아들의 놀이 활동을 카메라에 담기 위하여 사진 찍는 것에 집중하여 유아들의 놀이지도를 제대로 하지 못하였다. 또한 L2 교사는 다음 수업 준비를 하느라 유아들의 놀이를 제대로 지도하지 못하고 있었다. 유아들은 교사의 의해 놀이지도가 원활히 이루어지지 않게 되자, 모여서 잡담을 나누거나 멍하니 앉아 있기, 거친 신체 놀이를 하는 모습을 보였다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 자유놀이시간이라는 상황적 맥락 안에서 유아교사의 놀이교수 효능감의 정도에 따라서 놀이지도가 어떻게 이루어지고 있는지에 대해 심층적으로 탐구함으로써 놀이교수 효능감이 놀이지도에 어떻게 나타나고 있는지 이해하는 것이다. 연구문제에 따른 결과를 논의하고 결론을 내려 보면 다음과 같다.

1. 논의

본 연구에서는 유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도를 분석하였다. 본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

1) 놀이교수 효능감이 높은 유아교사의 놀이지도

놀이교수 효능감이 높은 교사들의 자유놀이시간을 참여 관찰한 결과 이들의 놀이지도는 유아의 놀이를 확장시키고 발전하도록 지원하고 있었다. 놀이교수 효능감이 높은 교사의 놀이지도 관찰로 범주화된 놀이 계획, 놀이 관찰, 놀이 개입 별로 살펴보겠다.

첫째, 놀이교수 효능감이 높은 교사들의 놀이지도에서 놀이 계획은 유아 중심으로 이루어지고 있었다. 교사들은 매일 규칙적이고 일정한 놀이 시간을 유아들에게 제공하여 유아들이 놀이 시간에 대한 예측을 가능하게 하고, 이로 인하여 주어진 놀이 시간에 맞는 놀이를 계획하게 되었다. 이러한 놀이 계획으로 유아들은 안정적인 분위기에서 놀이를 할 수 있었다. 즉, 예측

가능한 놀이시간은 유아가 놀이계획을 통하여 놀이 활동을 스스로 결정하고 계획하고 놀이 시간을 활용에 대한 계획을 함으로써 시간을 효율적으로 활용하는 법을 배우고 자기 조절 능력을 발달시킬 수 있으며, 놀이에 집중하여 점차 발전된 놀이를 할 수 있게 한다(이숙재, 2001). 또한 놀이 교수효능감이 높은 교사들은 교사에 의해 계획된 놀이 활동을 놀이시간에 제공할 때 유아의 의견을 반영하여 유아들의 흥미에 따라 놀이 내용을 수정하기도 하였다. 이기숙(2009) 등은 교사에 의해 계획된 교육계획은 유아의 요구, 흥미, 상황에 따라 융통성 있게 운영되어야 한다고 하였다. 그러나 H1교사의 경우는 생활주제와 관련된 놀이에서 유아의 흥미를 반영해 주고 놀이를 허용하였지만, H2 교사는 생활주제와 관련된 놀이보다 유아의 흥미에 따른 자발적 놀이를 우선시 하고 허용하는 차이를 보이고 있었다. 이기숙(2009) 등은 무계획 속에서 유아가 마음대로 활동하게 하는 것과 철저한 계획 속에서 유아의 선택과 흥미를 고려하여 자유롭게 활동하는 것은 엄격히 구분되어야 한다고 지적하고 있다. H2 교사가 무계획적인 환경에서 유아의 놀이를 지도하지 않았지만, 유아교육기관에서의 자유놀이시간이 하나의 주제를 가지고 흥미영역별로 다양한 놀이 경험을 할 수 있게 해야 한다는 점을 생각해 본다면 H1 교사는 생활주제 관련 놀이를 소홀히 하는 경향을 보이고 있었다. 그러나 생활주제와 관련이 없는 놀이 활동임에도 유아들이 놀이 시간에 적극적으로 놀이에 참여하고, 놀이 내용이 풍부했으며 교사의 지원에 따라 유아들의 놀이가 활발히 이루어지고 있었다. 놀이의 본질인 기쁨과 즐거움을 위하여 유아의 자발적이며 능동적인 참여와 자유로운 놀이 선택을 통해 놀이 내용과 행동을 유아가 주도할 수 있어야 한다(이숙재, 2001)는 점에서 생활주제에 맞춘 놀이 활동 위주의 놀이시간 운영이 적절한 것인지에 대해 생각해 볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아의 놀이 지원을 위하여 관찰을 하고 있었다. 자유놀이시간에 유아들의 놀이 관찰을 통하여 유아의 컨디

션을 파악하고, 유아가 즐겨하는 놀이는 무엇이고, 어떤 친구와 놀이를 하는지 등 유아에 관한 정보를 얻고 이를 다음 놀이 활동 계획에 반영하기 위하여 관찰을 하고 있었다. 또한 유아의 놀이 관찰을 통하여 유아들의 놀이를 확장하고 발전시키기 위한 개입을 하기 위하여 개입의 시기와 방법을 결정하기 위한 탐색을 하였다. 이숙재(2004)는 놀이지도의 출발점은 관찰에서 시작된다고 말하며, 교사가 유아의 놀이를 주의 깊게 관찰하여 놀이를 확장하고, 발전시키는 데 필요한 정보를 얻어서 이를 토대로 효율적인 놀이지도를 해야 한다고 하였다. 김수정(2002)의 연구에서도 교사들은 자유놀이시간 동안 개별 유아의 관찰을 통해 각 유아의 성향이나 발달정도를 파악으로 교사가 유아들을 이해할 수 있는 중요한 정보들을 제공 할 수 있는 것으로 인식하고 있었다. 실제 자유놀이시간을 관찰하면서 놀이교수 효능감이 높은 교사들의 유아 놀이 관찰이 유아의 놀이지도를 위해 중요한 방법임을 알 수 있었다. 또한 이들 교사들은 자유놀이시간에 유아들의 놀이가 한 눈에 들어오는 위치에서 관찰을 하는 모습을 발견할 수 있었다. 교사가 자유놀이시간에 모든 유아가 잘 보이는 위치에서 유아들의 활동을 관찰하며 발달상황을 점검하는 것은 매우 중요한 것이다(이정환, 1993).

셋째, 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이를 격려하는 놀이 개입을 하고 있었다. 박은영(2009)의 연구에서는 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이를 촉진하는 놀이 안내, 공동 놀이행동이 높게 나타나고 있었으며 유아의 놀이에 대한 긍정적 강화를 위한 대화가 많이 이루어지고 있었다.

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이가 유아 주도로 이루어질 수 있도록 지원하는 역할을 해 주고 있었다. 교사들은 유아들의 놀이를 주의 깊게 관찰 후 놀이에 개입함으로써 유아의 놀이 상황에 자연스럽게 들어갈 수 있었다. 놀이 상황에서 교사는 놀이를 주도하기보다는 현재 놀이 상황과 연결하여 유아들의 놀이가 확장되고 심화 될 수 있는 자극을 주었다.

유아들이 놀이에 몰입하고 활발한 활동이 이루어질 때 교사는 조용히 빠져나와 유아주도로 놀이가 이루어지도록 하였다.

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 놀이 중 발생하는 갈등을 해결하기 위해서도 유아 주도로 문제 해결을 도우려 하였다. Kreidler(1999)는 갈등 해결을 위하여 무엇이 문제인지 파악하고, 브레인스토밍을 통한 해결책을 마련하여 최선의 해결책을 선택하고 이를 실행해야 한다고 하였다. 교사들은 갈등해결을 위하여 유아들로부터 그 상황에 대한 이야기를 들어봄으로써 원인 파악에 나섰다. 갈등의 원인이 드러난 후 교사들은 유아들에게 갈등을 해결 할 수 있는 방안을 모색하게 하였고, 유아 모두가 수긍하는 방안으로 문제를 해결하도록 도왔다. 교사들은 유아들이 갈등 해결을 원만히 할 수 있도록 중재자의 역할을 하면서 갈등 해결을 유아 중심에서 할 수 있도록 도왔다. 이러한 갈등 해결 과정을 통하여 유아들은 서로 다른 입장에서 생각해 볼 수 있는 기회를 갖고, 모두에게 공평한 방안을 모색하게 되었고, 자신들의 해결 과정에 만족하고 다시 놀이 진행을 할 수 있었다. 이러한 결과는 놀이 상황에서 발생하는 갈등에 대해 모두가 만족하는 해결 방안을 모색하도록 유아들을 연습시키고 가르치는 것이 유아의 놀이 활동 지원을 위한 교사의 놀이지도의 한 방법임을 알 수 있다.

그러나 유아에 의해 만들어진 놀이규칙 준수를 강조하다보니 교사의 규칙에 대한 엄격한 규제로 이어져 규칙을 어긴 유아에게 놀이 중단과 놀이 상황에서 격리를 시켜 유아의 놀이 활동을 저지시키는 장면도 목격되었다. 이는 놀이 시간의 안전과 질서 유지를 위하여 놀이 규칙 준수해야 한다는 교사의 확고한 신념이 놀이지도에서 나타난 것이라고 여겨진다. 이러한 관찰 내용을 통해 규칙을 지키기 위한 교사의 규제으로써 유아를 놀이 상황에서 격리시키며 놀이 중단을 시키는 것이 적절한 것인지, 그렇지 않다면 어떠한 방법으로 규제가 이루어져야 할지 생각해 볼 필요가 있을 것이다.

또한 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이를 응시하기, 놀이

중인 유아에게 미소 짓기, 고개 끄덕임 등과 같은 비언어적 표현을 사용하며 유아의 놀이에 대해 긍정적인 반응을 보여주어, 유아로 하여금 놀이 활동에 자심감을 갖게 하고 놀이 활동이 활발해지도록 하였다. 그리고 유아들의 놀이 활동 과정에 관심을 갖고 그에 대한 이야기를 들어주며 감탄사의 사용으로 유아의 놀이에 관심을 보여주었고, 놀이 과정에 대해 격려해 주었다. 이렇게 유아의 놀이 활동에 관심을 가져주고 격려해 줌으로써 유아들은 자신의 놀이 활동에 자부심을 갖게 되었다. Hitz 와 Drscoll(1988)은 유아의 활동을 이야기해 주고 그에 대해 묻는 것은 칭찬하기라기보다는 격려라고 말하며, 교사는 유아에게 칭찬보다는 격려해 줄 것을 제안한다. 유아의 노력에 대한 교사의 관심을 표현으로 칭찬은 필요하지 않고, 유아 스스로 판단하여 성취한 일과 행동에 초점을 두어 이야기 해 주는 것은 그들이 한 일에 대해 자부심을 갖게 한다(Fields & Fields, 2006 재인용).

놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이와 관련된 내용을 통해 상호작용을 하며 유아들의 놀이를 지원하고 있었다. 광혜경(2010)등은 적절한 언어적 상호작용은 놀이를 효과적으로 지도하는 방법으로서 적절한 질문은 유아의 사고를 촉진시켜 놀이를 풍부하게 하고 문제해결을 유도한다고 하였다. 놀이교수 효능감이 높은 교사들은 유아들의 놀이 상황을 지켜보다가 유아의 놀이 활동이 정체되거나 새로운 상황에 대한 궁금증이 생겼을 때 질문을 하였다. 질문의 유형은 유아가 스스로 문제를 해결 할 수 있도록 탐색의 기회를 주고, 인지적 수준을 높여 줄 수 있는 질문으로써 개방적이고, 확산적인 것이었다. 또한 유아의 대답에 반응을 해줌으로써 유아를 격려해 주었다. 이 같은 질문은 유아가 적극적으로 탐색하여 생각하고 지식을 재구성할 수 있는 역할을 하였다.

이러한 결과는 교수효능감이 교사-유아의 상호작용에 중요한 역할을 한다는 연구결과들(김은심, 박수미, 2003; 신은수, 2000; 정정희, 2001; 조부경, 서소영, 2001)과 일치하고 있다. 선행연구에서는 교수효능감이 높은 교사들은

문제 해결 과정에서 유아의 자율적 태도와 적극적인 참여를 격려하고 있다. 이는 교사와 유아의 상호작용이 유아의 놀이 활동에 영향을 미치기 때문에 효과적인 놀이지도를 위하여 유아에게 사고할 수 있고 학습에 자극을 줄 수 있는 질문을 통해 놀이 지원이 이루어져야 할 것이다.

2) 놀이교수 효능감이 낮은 교사의 놀이지도

놀이교수 효능감이 낮은 교사들의 자유놀이시간을 참여 관찰한 결과 이들의 놀이지도는 유아의 놀이에 적절한 지원을 하지 못하거나 놀이와 무관한 것이었다. 놀이교수 효능감이 낮은 교사의 놀이지도 관찰로 범주화된 놀이 계획, 놀이 관찰, 놀이 개입 별로 살펴보겠다.

첫째, 놀이교수 효능감이 낮은 교사들의 놀이지도에서 놀이 계획은 교사 중심으로 이루어지고 있었다. 교육계획안 상에 계획된 자유놀이시간이 있었지만, 교사들은 그날그날의 상황에 따라 놀이 시간을 운영하고 있었다. 이렇게 불규칙한 놀이 시간은 유아들로 하여금 놀이 시간에 대한 예측을 불가능하게 하여 놀이 계획을 하는데 어려움을 주었다. 유아가 놀이 활동을 계획했지만 시간이 충분하지 않아 불만을 토로하였고, 또한 놀이에 집중하지 못하고 교사에게 놀이 시간이 언제까지인지 계속 확인하는 모습을 보였다. 이러한 불규칙한 놀이시간은 유아들의 놀이 활동을 불안정하게 만드는 원인이 되었다. 놀이시간이 짧거나 불규칙하여 유아가 시간을 예측 못하고 놀이 활동을 할 경우 덜 발달된 놀이 형태나 단순한 놀이에 만족하게 되는데, 이러한 제한된 놀이 경험은 놀이 계획 능력, 놀이 지속력, 협동심, 문제 해결력 등과 같은 중요한 것들을 잃게 한다(신은수 외, 2001). 따라서 놀이가 활발히 이루어질 수 있는 충분하고 규칙적인 놀이 시간이 필요할 것이다. 또한 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 교사에 의해 계획된 놀이 활동을 놀이시간에 제공할 때 유아의 의견을 받아들이지 않았다. 유아가 자신의 관심이나

흥미에 의해 교사가 준비한 놀이 활동에 대해 의견을 제시하지만 교사는 이를 무시한 채 원래의 계획대로 진행하였다. 또한 흥미영역의 환경 구성에서도 유아의 사전 경험을 고려하지 않고 있어서 유아가 놀이에 몰입하지 못하였다.

둘째, 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 안전관리를 위하여 관찰을 하고 있었다. 놀이지도 시 교사는 오케스트라의 지휘자처럼 학급에 속한 유아들 개개인을 모두 파악하고 적절한 지도를 통해 유아의 전인적 발달을 도와야 한다(박찬옥 외, 2002). 그러나 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 유아들의 놀이를 적극적으로 관찰하지 않고 있었다. 이들 교사들은 자신이 속한 영역에 집중하거나 다른 일을 하면서 큰 소리가 들리고 소란스러운 곳을 찾으면서 그 곳의 유아들을 관찰하였다. 이러한 관찰은 유아의 놀이 활동과 관련 있기보다는 유아의 잘못된 놀잇감 사용을 지적하기 위함이나 위험한 상황에 대한 안전관리를 위한 관찰이었다. 유아의 안전을 위하여 안전관리를 위한 관찰도 중요하지만, 이들 교사의 놀이 관찰은 유아 놀이를 잘 살피지 못하여 놀이 활동에 적절한 지원을 해 주지 못하고 있었다.

셋째, 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 유아들의 놀이에 의무적으로 놀이 개입을 하고 있었다. 이들 교사들은 준비된 놀이 활동은 유아들이 모두 해야 하는 것으로 여기며 놀이에 참여시키고, 놀이 상황에서 자신이 통제권을 가지고 유아들에게 놀이 활동을 지시하였다. 유아의 놀이에서 교사가 지시자 혹은 교수자의 역할을 하는 것은 유아의 놀이를 완전히 차단하는 것으로 이러한 역할은 유아의 놀이의 기능과 구조를 변화시킬 수도 있다(신은수 외, 2001). Johnson, Christie 와 Yawkey(1989)는 교사가 유아의 놀이 상황에서 뒤로 물러나는 것은 유아에게 놀이 통제권을 돌려주고 독립심과 자신감을 키워주는 것이라고 하였다. 즉, 교사는 놀이 상황에 개입하기 위한 계획을 세울 필요가 있으며, 놀이의 주도권은 교사가 아닌 유아에게 주어져야 함을 인식하고 놀이 상황의 흐름에 영향을 미치는 역할보다는 놀이 내용이

풍부해지고 확장 될 수 있는 촉매제 역할을 해야 할 것이다.

L1 교사의 경우는 유아의 놀이 활동에서 주도적으로 놀이를 이끌며 지시자, 교수자의 역할을 하고 있었으나, 놀이 시간에 대한 평가를 보면 자신의 역할에 대해 긍정적으로 기술하고 있었다. 이것은 L1 교사가 놀이지도 시 놀이 상황에서 교사의 바람직한 역할에 대해 잘못 인식한 것을 올바른 놀이 지도라고 강하게 확신하여 교수 실제에 문제를 나타낸 것으로 여겨진다 (Wheatly, 2000).

놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이 상황에서 발생하는 갈등 해결에서도 갈등의 원인을 파악하려고 하기 보다는 교사가 현재 상황에서 보이는 갈등을 해결하기 위한 대안을 제시하고 유아들이 그대로 할 것을 지시하며 갈등을 해결하고 있었다. 빠른 갈등 해결을 하려다 보니, 서로의 입장을 내세우며 말하는 유아들을 제지하여 그들의 목소리에 귀 기울이지 못하였다. 또한 교사들은 갈등 해결 방안을 본인이 제시하면서 유아들이 그대로 하도록 지시하였다. 교사 입장에서는 갈등 해결이 원만히 이루어졌다고 여겨질지 모르나, 여전히 유아들은 갈등을 해결하지 못한 채 불만을 토로하고 있었다.

또한 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 유아의 놀이를 지원하기 위해 개입하고 있는 듯 보였지만, 그 내용은 겉으로 드러나 보이는 행동이나 놀이와 관련이 없는 질문이었으며, 유아의 놀이 행동을 통제하는 등 교사로써 놀이지도를 위한 표면적인 반응이었다. 이들 교사들은 유아들의 놀이에 개입하여 놀이 중인 유아에게 행동을 명령을 하며 통제하거나 승부를 가리는 언어표현을 하고 유아의 놀이를 지나치게 주시하는 등의 반응을 보이고 있었다. 교사의 유아의 놀이 활동을 통제하는 언어표현은 유아를 위축시키고, 놀이 활동에 자신감을 잃게 하여 놀이가 활발히 이루어지지 못하였다. 또한 교사의 지나친 놀이 주시하기는 유아가 심리적인 부담을 주어 놀이 활동에 방해가 되었다. Pellegrini(1984)도 과도한 교사의 관심이 놀이를 방해하는 것을 발견하였고, Lay-Dopyera 와 Dopyera(1987)는 교사는 애정을 가지고

관심표현을 해야 하지만, 그것이 유아를 압도하지 않도록 조심해야한다고 지적하고 있다(Jeffrey, 2007 재인용). 이는 교사가 유아 개개인의 특성을 파악하고, 절제된 관심을 가지고 유아의 행동에 적절하게 반응해 주는 것이 교사와 유아 간의 긍정적 분위기를 형성하여 정서적 안정을 돕고, 유아의 놀이 참여를 높이는데 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다.

놀이교수 효능감이 낮은 교사들에게서는 놀이와 무관한 행동이 많이 보였다. 이들 교사들은 자유놀이시간을 다른 업무를 보는 것으로 활용을 하거나 놀이 중인 유아에게 일상적인 대화를 시도함으로써 놀이를 방해하고 있었다. 교사들이 놀이지도 이외의 다른 업무를 보게 됨에 따라 놀이지도가 소홀해지고, 이로 인하여 유아들도 일상적인 대화를 나누거나, 거친 신체 놀이를 하는 등 놀이와 무관한 행동을 보이고 있었다. 즉, 교사의 놀이지도의 소홀이 유아의 비놀이 행동을 유발한 것이라 할 수 있다.

이러한 유아의 비놀이 행동은 교사의 눈이 닿지 않는 곳에서 주로 나타났다. 노재은(1999)과 신은수(2000)의 연구에서도 놀이교수 효능감이 낮은 학급에서는 놀이가 아닌 비놀이행동이 많이 나타난다고 하였고, Enz 와 Chrisite(1997)는 유아의 놀이에 교사가 전혀 개입하지 않을 때, 많은 유아들이 기능적 놀이나 거친 활동을 하는 경향이 있다는 것을 발견하였다. 유아의 거친 놀이의 특성은 교사가 바람직한 놀이 행동을 격려하기보다는 바람직하지 않은 놀이 행동에 대해 통제하는 안전 감시자로 만들어 가기 때문에 교사들은 많은 시간을 경고하거나 갈등 해경을 위한 개입으로 보내게 된다(신은수 외, 2001). 따라서 유아의 비놀이 행동이 나타나지 않게 하기 위하여 교사는 자유놀이시간에 유아의 놀이를 지원하기 위한 놀이지도에 주의를 기울여야 할 것이다.

2. 결론 및 제언

본 연구에서 얻은 결과를 통해 결론을 내리고, 이를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 놀이교수 효능감이 높은 교사들의 놀이지도는 유아중심의 놀이계획, 적절한 놀이 지원을 위한 교사의 관찰, 놀이를 격려하는 개입을 하는 것으로 나타났다. 유아중심의 놀이 계획에서는 유아의 안정감을 주는 규칙적인 놀이 시간의 제공과 교사에 의해 수립된 놀이 활동을 유아의 의견을 수렴하여 유아의 흥미가 반영된 놀이 활동 및 환경이 이루어짐을 알 수 있었다. 유아의 놀이 지원을 위한 교사의 관찰에서는 유아에 대한 정보를 얻고 다음 놀이 활동 계획에 반영하기 위한 관찰과 교사의 개입 시기와 방법을 결정하기 위한 탐색이 이루어지고 있었다. 또한 놀이를 격려하는 교사 개입에서는 유아 주도의 놀이로 유도하기, 유아의 놀이에 호의적인 반응 보이기, 유아의 놀이와 관련된 상호작용하기가 있었다. 이러한 놀이지도는 유아들의 놀이 확장과 발달을 돕는 것을 알 수 있었다.

둘째, 놀이교수 효능감이 낮은 교사들의 놀이지도는 교사 중심의 놀이계획, 안전관리를 위한 교사의 관찰, 놀이에 의무적으로 개입하는 것으로 나타났다. 교사 중심의 계획에서는 그날 상황에 따라 달라지는 불규칙한 놀이 시간과 유아의 의견이나 흥미가 반영되지 않고 교사가 계획한 그대로 놀이 활동과 유아의 사전 경험을 고려하지 않은 환경 구성이 이루어지고 있었다. 또한 교사는 안전 관리를 위한 경고를 하기 위한 관찰을 하고 있었고, 놀이에 의무적인 교사 개입으로는 교사 주도로 유아의 놀이 지시하기, 유아의 놀이에 표면적인 반응 보이기, 놀이와 무관한 행동하기가 있었다. 이러한 놀이지도는 유아의 놀이에 적절하지 못한 지원임을 알 수 있었다. 따라서 교사는 자유놀이시간 동안 유아의 놀이 지원을 위하여 바람직한 놀이지도에

대해 익히고, 놀이지도에 전념해야 할 것이다.

본 연구에서는 유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도를 탐구함으로써 교사의 놀이지도 양상에 놀이교수 효능감이 중요한 요인이 될 수 있다는 것을 알 수 있었다. 본 연구의 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 연구 참여자 선정의 어려움으로 인하여 교사 수가 4명에 불과하였고, 놀이교수 효능감의 점수 차이가 확연하지 못하였다. 따라서 놀이교수 효능감의 차이가 확연하게 나타나는 다양한 교사를 대상으로 한 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구의 결과엔 제시하지 않았지만, 연구 참여자인 교사들은 놀이교수 효능감을 높일 수 있는 방법에 대해 궁금해 하였고, 자신이 놀이지도를 제대로 하고 있는 것인지에 대하여 의구심을 보였다. 따라서 놀이교수 효능감과 놀이지도 실제를 개선하고 향상시킬 수 있는 교사연수 프로그램 개발에 대한 연구가 이루어져야 한다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2008). **유치원 교육과정 해설 I**.
- 강은정(2008). 유치원 교사의 과학교수효능감과 과학교수태도와의 관계. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽혜경, 박애경, 백혜리, 조혜경(2010). **놀이지도**. 서울: 창지사.
- 권말순(2007). 유치원 자유선택활동시간에 나타나는 교사의 놀이개입 분석. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권주영(2001). 유아교사의 과학교수 효능감 수준에 따른 과학교육 실제에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김상은(1995). 유치원의 자유선택활동에 대한 교사의 인식 및 운영현황에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수영(2000). 유치원의 질적 수준에 따른 교사의 행동 및 유아의 놀이행동 차이. **한국영유아보육학**, 21, 89-105.
- 김수정(2002). 유치원 자유선택활동 시 교사의 역할 및 갈등요인에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순남(2000). 유치원 교사의 교사효능감에 따른 역할 수행에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김신덕(2000). 유아교사의 효능감과 역할수행능력 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은심, 박수미(2003). 유치원 교사의 동작교수 효능감에 따른 동작교육에 대한 태도 및 교수 실제에 관한 연구. **유아교육연구**, 23(2), 241-266.
- 김정주(2004). 유아 교사의 수학교수 효능감 형성에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현숙(1983). 유치원의 자유놀이활동에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대

학원 석사학위논문.

김현주(2003). 유아교사의 과학교수 효능감과 과학교육 활동과의 관계 연구.

계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

김형미(2010). 유치원 교사의 수학 교수효능감에 따른 수학교수실제. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

남궁선희(1998). 유아교사의 의사결정 단서 및 놀이 개입 유형 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

남윤희(1998). 유치원 자유선택활동에 대한 교사의 인식. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

노재은(1999). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

박은영(2009). 교사의 놀이 교수효능감에 따른 교수 행동 및 유아 놀이행동의 차이. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

박찬옥, 김영중, 정남미, 임경애(2002). **유아놀이지도**. 서울: 학문사.

박화윤(2009). 유아교사의 놀이지도관련 학술지연구의 내용분석. 한국영유아보육학, 57, 75-102.

박현경(2006). 유아교사의 놀이교수 효능감이 유아의 가장놀이 사회적 수준과 교사의 놀이 개입 유형에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 23(1), 215-233.

송미선(2004). 유치원 유아들의 놀이에 대한 교사효능감과 유아발달수준과의 관계. 건국대학교 대학원 석사학위논문.

송혜린(2004). 어린이집 질적 수준 및 교사의 놀이참여와 아동의 놀이행동간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

성원경(1990). 유치원 자유놀이시간의 운영에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀

- 이 발달에 미치는 영향. 유아교육연구, 20(1), 27-42.
- 신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란(2002). **놀이와 유아**. 서울: 이화여자 대학교 출판부.
- 신은수, 유영의, 박현경(2004).
- 신은희(1990). 놀이에 대한 교사의 사고체계와 실제행동에 관한 연구. 덕성 여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 엄정애(2001). 놀이와 유아교육: 그 조화와 방향에 대한 탐색. **열린유아교육 연구, 5(3)**, 1-25.
- 여은진(2004). 유아 교사의 수학 교수효능감 관련 변인 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오은지(2009). 유아교사의 과학교수효능감과 과학 교과교육학지식과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유영의(2004). 교사의 놀이교수 효능감에 따른 유아의 구성놀이 질의 차이. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유애열(1994). 유아의 상상놀이와 교사의 개입에 관한 관찰연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 유정화(2003). 놀이에 대한 교사 효능감에 따른 영아의 상상놀이에서 교사 개입에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유혜형(1997). 놀이 상황에서의 교사-유아 상호작용 질에 따른 유아놀이 행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경자(2000). 유아교사의 과학교수 효능감에 따른 과학교육 실태. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 이기숙, 이영자, 이정옥(2009). **유아교수 학습방법**. 서울: 창지사.
- 이숙재(2001). **유아놀이활동**. 서울: 창지사.
- 이숙재(2004). **유아를 위한 놀이의 이론과 실제**(3판). 서울: 창지사.
- 이정환(1993). **유아교육의 교수학습방법**. 서울; 교문사.

- 이현순(1990). 극놀이 영역에서의 교사개입이 유아의 놀이 지속시간에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 임주영(2009). 교사의 수학교수 효능감에 따른 유아의 수학적 능력의 차이. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임창미(2006). 유아교사의 수학교수 효능감과 수학 교육내용 및 교수방법에 대한 인식 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장영숙, 황윤세, 최미숙(2004). 유아교사의 교육신념과 교수효능감의 관계 연구. **아동학회지**, 25(6), 117-130.
- 정미(2002). 유아교사의 효능감과 역할수행능력간의 관계 연구. **교육연구**, 14(1), 194-206.
- 정순라(2004). 유아교사의 과학교수 효능감 수준과 유아의 과학적 탐구능력 및 과학적 태도와의 관계. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정정희(2001). 유아교사의 수학교수 효능감에 따른 과학 교수 실제에 관한 연구. **아동학회지**, 22(4), 225-241.
- 정현주(2001). 유아교사들의 교사효능감 및 역할수행연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조부경, 서소영(2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 따른 과학 교수 실제. **한국과학교육학회지**, 21(3), 622-634.
- 조부경, 서소영(2001). 유치원 교사의 과학교수 효능감에 따른 과학교수 실제 및 유아의 과학행동. **유아교육연구**, 21(4), 5-27.
- 조영희(1999). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감 검사도구 개발에 기초한 놀이에 대한 교사효능감의 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최미숙(2005). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동 분석. **유아교육연구**, 25(1), 195-215.
- 황혜현(2000). 유치원 자유선택활동 시간에 교사의 흥미영역별 개입빈도 및

- 유형. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Bandura, A.(1997). **자기 효능감과 인간행동**. 김의철, 박영신, 양계민(역). 서울: 교육과학사.
- Bredenkamp, S. & Copple, C.(1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs(rev. ed). Washington, DC: NAEYC.
- Chrisitie, J. E., Johnson, & E. P.(1987). Reconceptualizing constructive play: a review of the empirical Literature. *Merrill Palmer Quaterly*, 33, 439-450.
- Cuffaro, H.(1995). Experimenting With the world: John Dewey and the early childhood classroom. New York: Teacher College Press.
- Enz, B. & Christie, J.(1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 55-75.
- Hitz, R., & Driscoll, A.(1988). Praise or encouragement? New insights into praise: Implications for early childhood teachers. *Young Children*, 43(5), 6-13.
- Jeffrey, T. S.(2007). **놀이지도 : 아이들을 사로잡는 상호작용**. 송혜린, 신혜영, 신혜원, 조혜진(역). 서울: 다음세대. (원서출판1994).
- Johnson, J., Chrisitie, J., & Yawkey, T.D. (1999). Play and early childhood development(2nd ed.). New York: Longman.
- Jone, E., & Reynolds, G.(1992). The plays the thing Teacher's roles in children's play. New York: Teachers College Press.
- Kreidler, W. J.(1999). Teaching confict resolution though children's literature. New York: Scholastic.
- Kohn, A.(2001). Five reasons to stop saying "good job!". *Young*

Children, 56(5), 24-28.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.(1985). *Naturalistic inquiry*. Newbery Park, CA: Sage.

Spidell, R. A.(1985). *Preschool teacher's interventions in children's play*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Spradley, J. P. (2006). **참여관찰법**. 신재영(역). 서울: 시그마프레스. (원서출판1980).

M. V. Fields, L.A. Groth, K.L, & Spangler(2008). Excerpt from *Let's Begin Reading Right: A Developmental Approach to Emergent Literacy*(6th ed.). Prentice Hall.

M. V. Fields, & D. Fields.(2006). **아동생활지도-구성주의적 접근**. 이희영, 허승희(역). 과주: 21세기사. (원서출판2006).

Wheatly, K. E.(2000). Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 14-27.

Yang, O. S.(2000). Guiding Children's Verbal Plan and Evaluation During Free Play Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28: 3-10.

Exploration on Play Guidance Aspects According to Early Childhood Teachers' Efficacy of Play Instruction

Byeon, Gil-Jin
Department of Early Childhood Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

This study aims at understanding how play instruction efficacy is revealed in play guidance through in-depth exploration of play guidance according to the degree of early childhood teachers' play instruction efficacy in the context of free-play time. In order to understand and explain the characteristics of play guidance according to play instruction efficacy of early childhood teachers, research topics were set like followings below.

First, how is the play guidance aspect of an early childhood teacher having higher play instruction efficacy?

Second, how is the play guidance aspect of an early childhood teacher having lower play instruction efficacy?

Participants selection of this study was done through 2 steps. In the

first step, it inspected play instruction efficacy of early childhood teachers using a research tool developed by Shin Eun-Su, Yu Young-Ui, Park Hyeon-Kyeong(2004). From about the middle of April to the middle of May, questionnaires on play instruction efficacy for early childhood teachers were distributed to 120 teachers taking charge of 4 and 5-year-olds at Seoul and Gyeonggi-Do by mail, E-mail or in person. As the result, 98 copies were collected but 87 copies were used for analysis excepting 11 of false entries.

In the second step, for in-depth analysis of participants' play guidance according to play instruction efficacy, 4 teachers in the 15% of top · bottom, 2 men each were selected among teachers who replied to the questionnaires based on the score of play instruction efficacy.

From 22nd, June to 10th, September, for 4 teachers selected as the research participants, observation was done in the free-play time through 40 times, 10 times per one teacher with interviews. For data collection, brief field sketch, videotaping, recording and documentation were conducted. And for data analysis, participant observation journals, interview records and related documents were classified, organized and categorized.

The main results of this study are like followings below.

First, it showed that teachers having higher play instruction efficacy performed play guidance through play planning centered on young children, observation for proper play support and intervention to encourage play.

Teachers having higher play instruction efficacy provided young children with regular play time in order that they might plan stable play and reflected their interests and needs on play activities. In addition, teachers reflected information on young children on the next play activity plan, and observed their play as the exploration for deciding proper time and method of intervention in young children's play. Also they induced young children-centered play, reacted well to play and interacted with children in the play activities.

Second, it showed that teachers having lower play instruction efficacy intervened in play planning centered on teachers, play observation for safety management and play itself obligatorily.

Teachers having lower play instruction efficacy provided young children with irregular play time through adjusting it according to the situation. And they performed play activities under their planning while neglecting opinions that young children's interests and needs are reflected. They also pointed out young children's mistaken use of play materials or observed them for safety management in the dangerous situations. Furthermore, in the play situation of young children, they directed or took the lead of play having control and used linguistic expressions to control children's play behaviors. They also acted things unrelated to young children's play including daily talking with children or preparing for the next course work.

부 록

부록 1. 유아교사의 놀이에 대한 교수효능감 설문지

<부록 1>

유아교사의 놀이에 대한 교수효능감에 관한 조사

안녕하십니까?

본 질문지는 유아교사의 놀이에 대한 교수효능감에 대한 연구 도구로서 유아교사의 놀이에 대한 교수효능감이 어떠한지 알아보기 위한 것입니다.

각각의 질문에는 정답이 있는 것이 아니므로 선생님의 솔직한 생각을 적어주시기 바랍니다. 또한 대답한 결과에 대한 자료는 연구 이외의 다른 목적으로 사용되지 않을 것이며, 응답하신 내용은 누구에게도 비밀로 할 것입니다. 본 설문지에 소요되는 시간은 약 10분정도로 바쁘시더라도 한 문항도 빠짐없이 답해 주시면 연구에 많은 도움이 되겠습니다.

작성하신 질문지는 동봉한 반송우편으로 가급적 빠른 시간 내에 보내주시기를 부탁드립니다. 선생님의 귀한 시간 할애해 주셔서 대단히 감사합니다.

2010. 4.

성신여자대학교 대학원 유아교육과

연구자: 변길진

지도교수: 이숙재

▶ 다음에 제시되는 문항은 선생님의 **개인사항**에 관한 것입니다. 각 문항을 읽으시고 해당되는 칸에 들이나 숫자로 기입하시거나 “✓”표를 해 주시기 바랍니다.

1. 교사연령: 만()세

2. 학력: 2년제 전문대학 졸업() 3년제 전문대학 졸업()
4년제 대학교 졸업 () 대학원 졸업 ()
기타()

3. 학급연령: 만()세

4. 학급인원: ()명

5. 교직경력: ()년 ()개월

6. 근무기관 지역과 기관명: ()시 ()구 ()동 ()

7. 놀이 관련 과목 수강 유무: 있다() 없다()

▶ 다음에 제시되는 문항은 놀이에 대한 교수효능감에 관한 질문입니다. 아래의 문항을 읽으신 후 현재 선생님의 생각과 상황을 근거로 각각의 질문에 대하여 어느 정도 인지 해당되는 곳에 “✓”표를 해 주시기 바랍니다.

놀이에 대한 교수효능감 질문 내용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 나는 놀이상황에서 나타나는 문제를 해결하거나 유아가 놀이를 잘 하도록 효과적으로 도와주는 교수 전략을 알고 있다.					
2. 만일 유아의 놀이 수준이 높아졌다면, 그것은 교사가 더욱 효과적인 방법으로 놀이에 개입했기 때문이다.					
3. 나는 유아들이 놀이에 흥미와 관심을 갖도록 하기 위해 많은 시도와 노력을 하고 있으며, 대부분 성공하는 편이다.					
4. 만일 유아가 평소보다 놀이를 더 잘한다면, 그것은 교사가 유아의 놀이에 관심(노력)을 더 많이 기울였기 때문이다.					
5. 나는 놀이를 지도할 때, 유아들이 관심과 호기심에 대한 질문을 언제든지 환영하고, 적절하게 반응한다.					
6. 나는 놀이 상황에 적절하게 참여하지 못하는 유아들이 놀이에 잘 참여할 수 있도록 지도한다.					
7. 나는 놀이가 효과적으로 잘 일어날 수 있는 놀이의 동기나 특성을 잘 이해하고 있다.					
8. 나는 놀이 주제 선정과 환경 구성 등의 활동에 유아의 참여를 적극적으로 권하며 수용한다.					
9. 만일 교사가 놀이에 대한 적절한 교수전략을 사용한다면 목적 없이 배회하는 유아들이 줄어들 것이다.					
10. 나는 놀이를 지도할 때 문제에 부딪히는 경우 좌절하기보다 도약의 기회로 이용하는 편이다.					
11. 놀이지도 시, 유아가 놀이 확장을 하지 못할 경우, 나는 특별한 교수전략을 제공하며, 대부분 성공하는 편이다.					

놀이에 대한 교수효능감 질문 내용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
12. 놀잇감을 단순히 가지고만 있고, 놀이구성을 잘 못하는 유아라 하더라도 교사가 잘 도와주면 확장된 놀이로 될 수 있다.					
13. 놀이를 지도할 때, 나는 유아들의 놀이가 적절하게 잘 일어나도록 하는데 유능한 편이다.					
14. 나는 유아의 놀이가 확장되도록 적절한 장소와 자료를 제공하거나 개입하는데 유능한 편이다.					
15. 어떤 유아의 놀이가 확장되는 것은 대개의 경우 교사가 적절히 개입했기 때문이다.					
16. 나는 놀이상황에서 유아들의 지식을 구성하도록 놀이를 지도하는 능력이 우수한 편이다.					
17. 교사가 유아의 다양한 측면(흥미, 관심, 능력 등)을 고려하여 지도하려고 한다면, 유아들의 놀이 수준은 향상될 것이다.					
18. 교사는 유아들의 놀이에 대한 태도와 놀이 발달 수준, 놀이에 대한 흥미 유지에 책임이 있다.					
19. 나는 놀이 상황에서 유아들의 관심과 호기심에 적절하게 대답할 수 있다.					
20. 유아들의 놀이선호도와 놀이수준은 놀이를 지도하는 교사의 능력과 직접적인 관련이 있다.					
21. 만일 유아가 놀이에 대하여 흥미 있어 한다면, 그것은 교사가 잘 지도 했기 때문이다.					

☺ 감사합니다 ☺