



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](#)

권 경 숙 교수지도  
석사학위 청구논문

유치원 교사와 어린이집 교사의  
놀이신념 및 놀이교수효능감

2011

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 유아교육전공  
이 가 영

유치원 교사와 어린이집 교사의  
놀이신념 및 놀이교수효능감

권 경 숙 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2011년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

이 가 영

# 인 준 서

이가영의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구는 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 및 놀이교수효능감의 차이를 알아보는데 목적이 있다. 이를 통해 유치원과 어린이집에서의 놀이에 대한 교사의 신념과 교수효능감을 예측하고 향상시킬 수 있는 방법 모색 및 교사교육의 기초자료로서 활용하고자 한다.

본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 유치원 교사와 어린이집 교사의 일반사항(근무경력, 최종학력)에 따른 놀이신념은 어떠한가?
2. 유치원 교사와 어린이집 교사의 일반사항(근무경력, 최종학력)에 따른 놀이교수효능감은 어떠한가?
3. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이는 어떠한가?

본 연구의 대상은 서울과 경기 지역에 소재 중인 유아교육기관에 근무하고 있는 교사 400명이었다. 연구대상 선정은 서울시와 경기도의 교육청과 보육정보센터에 등록되어 있는 기관 명부를 참고하여 지역별로 무선표집하였다. 선정된 기관의 교사를 대상으로 설문지 400부를 배포하여 유치원 교사 157부, 어린이집 교사 197부 총 354부를 회수하였으며(회수율 88.5%), 조사기간은 2010년 11월 2일부터 2011년 1월 5일까지 약 2달간이다.

본 연구에서는 교사의 놀이신념을 측정하기 위해 Q-방법론적 접근으로 김영숙, 김성수(2001)의 연구에서 제시한 교사의 신념의 연구 내용을 참고하여 이성희(2008)가 수정·보완하여 재구성한 문항을 사용하였다. 또한 교사의 놀이교수효능감을 측정하기 위해서 신은수, 유영의, 박현경(2004)이 개발한 도구를 사용하였다.

수집된 자료의 통계처리는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 유아교사의 일반적 사항에 따라 놀이신념과 놀이교수효능감의 경향성과 각 집단 간의 차이를 살펴보기 위해 *t*-검증과 기술통계, 신뢰도검사, 빈도분석, 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다.

본 연구를 통해 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념의 차이를 살펴본 결과, 유치원 교사는 놀이신념 중 자신의 어릴 적 놀이를 통한 친구관계가 사회생활에 많은 도움을 주었던 경험인 생활-경험 신념에서 근무경력에 따른 부분적 차이를 나타냈다. 어린이집 교사는 놀이신념 중 유아의 발달에 미치는 대중매체의 환경과 유아에게 가장 기본이 되는 환경으로 가정의 환경, 부모의 양육태도를 강조한 문화-환경 신념에서 근무경력에 따른 전체적인 차이를 나타내었으며 생활-경험 신념에서 최종학력에 따른 부분적 차이를 나타내었다.

둘째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감의 차이를 살펴본 결과, 유치원 교사는 놀이교수효능감 중 놀이를 효과적으로 지도할 수 있다는 교사 스스로의 능력에 대한 판단인 놀이효능신념에서 근무경력에 따른 부분적 차이를 나타냈다. 어린이집 교사는 놀이효능신념에서 근무경력에 따

른 전체적인 차이와 최종학력에 따른 부분적 차이를 나타내었다. 차이를 나타낸 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감은 근무경력과 최종학력이 높을수록 놀이효능신념이 높은 것으로 나타났다.

셋째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 및 놀이교수효능감의 차이를 살펴본 결과, 놀이신념은 차이를 보이지 않았으며 놀이교수효능감은 하위영역 중 교사의 효과적인 놀이 참여와 개입이 유아의 놀이활동에 영향을 미칠 것이라는 놀이결과기대의 요인에서 유치원교사가 어린이집 교사보다 더 높게 나타나는 부분적인 차이를 보였으나 전체적으로는 차이를 보이지 않았다.

# 목 차

## 논문 개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	6
3. 용어의 정의 .....	7
II. 이론적 배경 .....	9
1. 유치원 교사와 어린이집 교사 .....	9
2. 유아의 놀이활동 .....	13
3. 유아교사의 놀이신념 .....	17
4. 유아교사의 놀이교수효능감 .....	21
5. 선행연구 .....	24
III. 연구방법 .....	29
1. 연구 대상 .....	29
2. 연구 도구 .....	31
3. 연구 절차 .....	34
4. 자료 분석 .....	35

IV. 연구 결과 및 해석 .....	36
1. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 .....	36
2. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감 .....	42
3. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이 .....	48
V. 논의 및 결론 .....	51
1. 요약 및 논의 .....	51
2. 결론 및 제언 .....	61

## 참 고 문 헌

## ABSTRACT

## 부        록

## 표 목 차

<표 1> 연구대상의 일반적 사항 .....	29
<표 2> 놀이에 대한 신념 하위영역의 문항과 내적 합치도 .....	32
<표 3> 놀이에 대한 교수효능감 하위영역의 문항과 내적 합치도 .....	33
<표 4> 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이신념 .....	37
<표 5> 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이신념 .....	38
<표 6> 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이신념 .....	39
<표 7> 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이신념 .....	41
<표 8> 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감 .....	43
<표 9> 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감 .....	44
<표10> 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감 .....	45
<표11> 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감 .....	47
<표12> 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 차이 .....	48
<표13> 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감 차이 .....	49

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

유아들에게 놀이는 자신의 감정과 느낌을 표현하는 수단이며 자발적으로 행해지는 최초의 활동이다. 또한 놀이는 유아들이 가장 좋아하는 활동으로서 스스로 내적 동기를 만들어내며 세계를 이해하고 재구성하는 의미 있는 행위로 유아들은 놀이를 하면서 새로운 기술과 능력을 습득하고 자신들의 수준에 알맞은 수준으로 사람과 사물을 다루는 방법을 익힌다. 또한 유아는 놀이를 통해 다른 사람의 관점을 추론함으로써 사회적 지식을 확장시키고 개개인의 성격이나 습관을 형성하기도 한다. 놀이는 아동기 인간발달의 최고의 표현으로(Sluss, 2006) 놀이를 할 때 유아는 가장 순수한 인간성과 진실한 개성을 표출하고 진정으로 살아있는 것 같은 느낌을 받는다(Brown & Vaughan, 2010). 따라서 놀이를 통하여 유아의 잠재능력이 드러날 수 있으며(Vygotsky, 1978), 유아기에 어떤 놀이를 하는가는 유아의 전 장래를 결정하기도 한다(김정선, 2000). 또한 놀이는 유아의 신체발달, 정서발달, 언어 발달, 인지발달, 사회성발달 및 창의성 발달을 촉진함으로써 전인적인 성장을 돕는다(고을심, 2008).

이와 같이 놀이는 유아의 전인적 발달에 밀접한 관련이 있으며 유아의 발달에 있어서 가장 최초로 갖게 되는 기본적인 목적인 동시에 수단이 된다(박은아, 2003). 즉, 놀이는 유아의 발달을 돕는 학습의 필수적 요소라 할 수 있으며 유아교육에서 중요한 교육적 수단으로서의 역할을 한다. 따라서 놀이는 유아교육기관의 가장 중요한 교수방법으로 전해져오고 있으며 자리매

김하고 있다.

우리나라의 유아교육을 담당하는 기관은 유치원과 어린이집으로 나누어지는데 유치원의 세부적인 형태로는 국·공립 유치원, 사립 유치원이 있으며 어린이집의 세부적인 형태로는 국·공립 어린이집, 민간(사립) 어린이집, 직장 어린이집, 가정 어린이집 등이 있다. 현재 우리나라의 유치원은 8,388개소, 유아 538,587명, 교사 36,550명(교육과학기술부 2010)으로 보고되고 있으며 교육과학기술부 소속으로 제 7차 유아교육과정에 의해 유아교육이 이루어진다. 유치원 교사의 자격취득 과정은 무시험검정으로 교육부에서 인정하는 대학에서 소정의 과정을 마친 자에게 정교사 자격이 주어진다. 어린이집은 36,550개소, 영유아 1,175,049명, 교사 185,901명(보건복지가족부 2010)으로 보고되고 있으며 보건복지부 소속으로 표준보육과정에 의해 교육과 보육이 이루어진다. 어린이집 교사의 자격취득 과정은 무시험검정으로서 영유아보육법 규정에 의해 대학에서 소정의 과정을 이수한 자, 보건복지가족부령이 정한 교육훈련시설에서 소정의 교육과정을 수료한자에게 보육교사 자격이 주어진다. 이와 같이 어린이집 교사의 자격과정은 대학에서의 소정의 과정을 마쳐야만 하는 유치원 교사의 자격 과정에 비하여 그 폭이 넓다고 할 수 있겠다. 또한 유치원에서는 교육지향적인 교육을 주 기능으로, 어린이집에서는 복지지향의 성격이 강한 보육을 주 기능으로 양분화 되어 있다. 유치원의 개정 교육과정과 어린이집의 표준보육과정은 영유아의 발달을 고려하여 제시함으로 인해 유사한 것이 있는 반면, 각 기관의 이원화체제에 따라 상이한 것도 있다. 그러나 유치원과 어린이집 모두 놀이가 유아 발달에 가장 적합한 최고의 교수 방법이라는 인식은 이론의 여지없이 받아들여져 실천 되고 있다.

유아의 놀이가 활발히 일어나기 위해서는 유아교육기관의 환경, 놀잇감

등의 물리적 환경 뿐 만 아니라 부모, 또래, 교사 등의 인적환경 또한 중요한데 인적환경의 요소 중 교사의 지원은 유아의 놀이를 더욱 더 풍부한 놀이로 확장시킨다. 즉, 유아의 놀이에 교사가 적절하게 개입함으로써 놀이를 정교화하고 발달적으로 유용하게 되는 교육적 효과를 기대할 수 있다. 이와 같이 교사는 놀이의 질을 결정하는 가장 중요한 요인이며(Smilansky, 1968; 이숙재, 2001 재인용) 유아 놀이에 영향을 주는 사회적 환경으로서 유아가 높은 질의 성공적인 놀이자로 발달하는 데 중요한 변인이 된다(신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란, 2001).

유아교사의 놀이에 대한 교수행동과 역할은 교사의 신념을 통하여 결정되는데, 놀이에 대한 사고 및 신념에 기초한 교수행동의 전략을 계획하고 실행하여 놀이 환경과 활동을 선정하고 수행하게 된다(신은수, 1996; Cuffaro, H, 1995; 신은수 외 2001 재인용). 이러한 교사의 교수행동은 유아 놀이 활동과 더불어 유아의 발달에 직접적으로 영향을 준다. 또한 놀이의 가치에 대해 유아교사가 갖고 있는 견해는 그 교사가 예비교사 시절 받았던 교육과 교사 자신의 놀이에 대한 개인적 철학에 크게 의존한다(James E. Jhonson, James F. Christie, Francis Wardle, 2006). 신념 형성은 직접적으로 대학의 직전교육에서 형성되기도 하며(Pajares, 1992; 이성희, 2008 재인용), 이전의 학교에서의 경험이나 어린 시절의 경험으로 형성되기도 한다. 이렇게 형성된 신념을 바탕으로 현장에서의 직접적인 교사의 경험과 교수 활동 경험을 통하여 놀이에 대한 신념체계를 새롭게 형성한다.

Spodek(1985)은 유아 교사의 신념은 교사에게 적용하기를 원하는 프로그램의 학습 이론이나 발달 이론, 도덕적 판단과 사회적 기대의 가치와 관련되어 있다고 보았으며(신은수, 1998) Spidell(1986)은 개인적 교육관에 근거할 뿐 아니라 문화적, 사회·정치적 그리고 경제적 영향을 받아 신념체계를

형성한다고 보았다(김영숙, 김성수, 2008).

유아교사의 놀이에 대한 신념은 교사의 개인적 삶의 경험에 의해 영향을 받기도 하지만 무엇보다 대학의 양성과정에서 학습된 놀이의 중요성과 가치, 놀이 시 교사의 역할에 대한 지식과 생각, 믿음 등을 통해 더 강하게 형성된다(이성희, 2008). 또한 유아교사의 신념은 교사의 개인적 경험, 또는 문화, 사회, 정치적 영향을 받으며 교사가 유아들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는 신념을 갖는 것은 매우 중요하다(김영숙, 김성수, 2001).

교사의 신념에 따른 실제와 관련된 연구들(금미정, 2002; 박순례, 2006; 박화윤, 1997; 신은수, 1998; 유양욱, 1995; 이영자, 1985; 전인옥, 1996; 최경옥, 2006; 최윤정, 1990)에서는 교사의 신념을 성숙주의, 행동주의, 상호작용주의 세 가지로 분류하여 1980년대 이후부터의 유아교사들의 교육신념의 변화를 서술함으로써 우리나라 유아교사들의 신념의 동향을 알 수 있다. 이러한 연구들은 교사의 신념에 따른 실제에 대해 긍정적인 유아의 발달과 관련하여 유아에게 미치는 영향 및 효과를 지지하며 교사의 신념의 가치에 대한 중요성을 필역하고 있다. 또한 유아교사의 신념은 교수행동의 영향을 주고 이는 교수효능감과 관련되어 있음을 주장하고 있다.

유아교사에게 놀이에 대한 사고의 수행 기준으로서 놀이에 대한 교수효능감은 유아교육과정상의 교수 전략 및 내용으로서 중요한 역할을 하는 놀이에 대한 교수 수행력을 판단하는 중요한 근거를 제공한다(신은수 외, 2001).

이는 곧 교사의 교수행동은 자신의 신념과 사고에 기초하게 되고 이는 교수효능감에 의하여 설명될 수 있음을 의미한다(변길진, 2010).

Bandura(1977)는 교수효능감을 특별한 행동이 확실한 결과를 가지고 올 것이라는 믿음과 성공적으로 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음으로 설명하고 있다.

놀이에 대한 유아교사의 교수효능감은 놀이효능신념과 놀이결과기대에 기초하여 유아들의 놀이를 확장시킬 수 있는 다양한 경험을 위한 환경의 제공, 주의 깊은 관찰과 놀이상황에 따른 교사의 개입 정도와 형태 등의 놀이 지원, 유아와의 사회적 상호작용에서 그 교수행동으로 나타난다고 할 수 있다. 유아교육현장에서 유아교사의 놀이교수효능감의 정도에 따른 교수행동과 관련된 연구들을 살펴보면, 놀이교수효능감이 높은 교사는 유아들의 놀이를 더욱 적극적으로 격려하고 다양한 놀이 활동과 놀이자료를 제공하며 유아와 놀이의 특성에 따라 적절한 개입과 긍정적인 상호작용으로 놀이를 확장하는 교수형태를 나타냈다(변길진, 2010; 신은수, 2000; 유영의, 2004; Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). 한편, 놀이교수효능감이 낮은 교사는 교사중심의 놀이계획과 교사주도의 놀이지시나 부정적인 감독행위 또는 부적절한 통제 등의 권위주의적 교수행동을 보이는 것으로 나타났다(박은영, 2009; 변길진, 2010; 신은수, 2000; 조은명, 2010). 또한 놀이에 대한 자기평가가 높은 교사일수록 놀이교수효능감이 높았으며(최지현, 2003) 놀이교수효능감이 높은 교사일수록 놀이 개입의 빈도가 높고 비지시적이고 간접적인 놀이개입을 하였다(박현경, 2006). 이러한 연구 결과들은 교사의 놀이교수효능감을 높일 수 있는 교수학습의 이론지식과 교수 행동을 연결하는 교육이 이루어져야 하고 교사의 놀이교수효능감은 놀이를 교육과정이며 교수학습 방법으로 믿는 교사의 신념에 기초함을 시사한다. 그러나 지금까지의 연구에서는 교사의 교육신념을 분석하는 연구와 연구대상의 변인에 따른 교육신념의 차이에 관한 연구들이 대부분이며 놀이에 관련한 신념에 대한 연구는 미비한 실정이다.

놀이교수효능감의 연구로는 효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 양상에 대한 연구(박은영, 2009; 변길진 2010, 유영의, 2004)가 대부분이며, 비록 학력

과 경력 등 변인에 따른 차이를 살펴본 연구(김희진, 이분려, 1999; 서소영, 1997; 한현숙, 2009)와 교육신념과 교수효능감의 관계를 본 연구(권영자, 2009)는 있으나 놀이신념과 놀이교수효능감에 대한 연구는 미비하게 이루어졌다. 또한 유치원 교사와 어린이집 교사의 진출경로와 각 유아교육기관의 기준이 다름에도 불구하고 유치원 교사만을 혹은 어린이집 교사만을 고찰한 다거나 유치원 교사와 어린이집 교사를 모두 통합하여 분석한 연구들이 대부분이다. 유치원과 어린이집은 유아를 담당하고 있는 유아교육기관에 함께 소속되어 있지만 유치원은 유치원 교육과정을 바탕으로, 어린이집은 표준보육과정을 바탕으로 구성되어 있어 교사들의 놀이에 대한 신념과 놀이교수효능감에서 다소 차이를 보일 것으로 예측되며 나아가 현재 우리나라의 유아교육기관의 교육과 보육의 이원화체제로 인한 각 기관에 따른 교사들의 놀이에 대한 신념과 효능감의 차이를 이해하는 것은 의미가 있을 것이라 생각된다.

따라서 본 연구에서는 각기 다른 교육과정안에서 유아교사들의 놀이에 대한 신념과 놀이교수효능감은 어떠한지를 알아보고자 한다. 이를 통해 유치원과 어린이집에서의 놀이에 대한 교사의 신념과 놀이교수효능감을 예측하고 향상시킬 수 있는 방법 모색 및 교사교육의 기초자료로서 활용하고자 한다.

## 2. 연구문제

이상의 연구 목적을 달성하기 위하여 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유치원 교사와 어린이집 교사의 일반사항(근무경력, 최종학력)에 따른 놀이신념은 어떠한가?
2. 유치원 교사와 어린이집 교사의 일반사항(근무경력, 최종학력)에 따른 놀이교수효능감은 어떠한가?
3. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이는 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 놀이신념

놀이신념은 교사가 유아의 놀이에 대해 자신의 경험을 포함한 자신만의 신념체계를 기초로 교수행동이 이루어지는데 본 연구에서는 교사의 놀이신념을 생활-경험 신념, 발달-규범 신념, 문화-환경 신념으로 구분한다. 생활-경험 신념은 교사가 자신의 이론적 지식 보다는 일상생활과 현장지도 경험에 기초한 것으로 놀이를 통해 또래와의 유대감형성 및 생활 적응력을 기를 수 있다고 생각하는 신념이고, 발달-규범 신념은 유아의 발달수준에 맞는 놀이 환경을 제공하고 놀이 규칙에 대한 실천을 중요시 하는 신념이며, 문화-환경 신념은 현재의 전자매체의 환경이 긍정적으로 활용되어야 함과 놀이에 대한 또래와 부모 등의 사회적 환경에 초점을 두는 신념을 의미한다.

## 2) 놀이교수효능감

놀이교수효능감은 유아 놀이에 대한 교사의 효과적인 놀이참여와 개입 등의 놀이 실제 운영에 대한 교사 자신의 능력에 대해 믿는 정도로 놀이효능신념과 놀이결과기대의 하위영역을 포함한 개념이다. 놀이효능신념은 놀이를 효과적으로 지도할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 판단이며 놀이결과기대는 효과적인 놀이참여와 개입이 유아의 놀이 활동에 영향을 미칠 것이라는 기대를 의미한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 유치원 교사와 어린이집 교사

현재 우리나라의 유아교육 및 보육을 담당하는 기관은 유치원과 어린이집으로 유아의 전인적인 성장을 이룰 수 있도록 양질의 교육과 보호의 서비스를 제공하는 총체적 교육활동으로서의 목적을 가지고 있다. 그러나 이러한 유아의 전인적 성장을 도모한다는 목적이 같음에도 불구하고 유치원은 교육법에서 제정한 바와 같이 학교 시설 기관에 해당되며, 어린이집은 영·유아보육법에 의거하여 보건복지부가 관장하는 아동보육시설(이 경, 2002; 최은진 2007 재인용)로 이원화되어 있다. 유치원의 기관유형은 국·공립 유치원, 사립 유치원의 형태로 나누어지며, 유치원은 8,388개소, 유아 538,587명, 교사 36,550명(교육과학기술부, 2010)으로 보고되고 있다. 어린이집의 유형은 국·공립 어린이집, 민간(사립) 어린이집, 직장 어린이집, 가정 어린이집으로 나누어지며, 어린이집은 36,550개소, 영유아 1,175,049명, 교사 185,901명(보건복지가족부, 2010)으로 보고되고 있다. 또한, 유치원은 만 3세~만 5세의 유아를 대상으로 교육지향적인 교육을 주 기능으로, 어린이집은 0세~만 5세의 영·유아를 대상으로 복지지향의 성격이 강한 보육을 주 기능으로 양분화되어있으며 이에 따라 유아교사의 양성하는 부처에 따라 학력기준, 자격기준, 양성교육과정 등이 서로 다르다(최은진, 2007).

유아교육법에 따른 유치원 교사의 자격기준으로는 유아교육과 졸업, 또는 아동관련 학과 재학 중 소정의 교직학점을 취득하고 졸업한 경우, 교육대학

원에서 유치원 교육과정을 전공하고 석사학위를 받은 경우, 준교사 자격으로 2년 이상의 교육경력을 가지고 재교육을 받은 자로 전공과목 50학점 이상, 교직과목 22학점 이상을 이수하고 평균 75점 이상의 점수를 기준으로 무시험검정으로 자격이 주어진다. 영유아보육법 시행규칙에 따른 어린이집 교사의 자격기준은 대학이나 전문대학에서의 유아교육과, 아동학과, 보육학과, 사회복지학과를 졸업한 경우, 고등학교 졸업 후 보육교사 양성과정의 1년 과정을 이수한 경우, 또는 온라인 강의 등 보건복지가족부령이 정하는 보육관련 교과목 및 학점을 이수한 자에게 무시험검정으로 보육교사 자격이 주어지므로 유치원 교사 자격기준에 비해 다소 다양하고 폭이 넓으며 수업연한이 짧고 자격취득기준이 낮다(이 경, 2002).

현재 여성의 사회·경제적 참여가 늘어나고 보육기관의 수요가 늘어남에 따라 어린이집은 양적인 팽창을 거듭해 왔으며(권영자, 2009), 동시에 교육의 질적 요구 또한 늘어나고 있다. 이에 따라 유치원은 보육의 기능을 강화한 종일제의 운영이 늘어나고 어린이집은 교육의 질적 기능을 강화하고 개선함으로써 각각의 자격을 가진 교사들의 상호 취업기회가 확대되고 있음으로 유아교육기관에서의 교육과 보육의 경계가 점차 약화되고 있는 현상이다. 그러나 아직까지 유아교사의 이원화체제의 현상에 따른 자격기준 및 학력기준에 따른 교육편차로 인하여 유치원 교사는 보육차원의 지식을 갖추기에 교육중심의 교육과정은 미흡한 실정이라 할 수 있다. 또한 어린이집 교사의 교육적 지식과 질을 갖추기에 보육교사 양성교육과정은 미흡한 수준이라 할 수 있으므로 학력 수준 문제는 시급히 해결해야 하는 문제라고 할 수 있다(위숙희, 2008).

유아교육분야에서 ‘보호’와 ‘교육’의 논쟁은 오랫동안 끊임없이 이루어져 왔다. 조부경(1997)은 이러한 논쟁의 과정을 통하여 최근에는 ‘보호’와 ‘교육’

의 이분화 자체가 문제라고 지적하며 유아교육이란 ‘보호’이자 ‘교육’이며 이를 분리시킬 수 없는 통합된 개념으로 인식해야만 진정한 유아교육이 될 수 있다고 말하며 현행의 유아교육의 이원화 체제에 대한 문제점을 언급하였다.

유아교육기관 조직의 1차적인 수혜 대상자인 유아는 다른 학교 교육기관의 학생들과 달리 발달의 초기에 있기 때문에 유아의 학습과 발달에 있어 타 기관의 교사들보다 유아교사의 중요성이 더 강조된다(염지숙, 이명순, 조형숙, 김현주, 2008).

Decker와 Decker(2001)는 유아교사의 역할을 다음과 같이 제시하고 있다(김수향, 이용주, 이은진, 2008 재인용). 첫째, 유아의 신체적, 심리적 안전관리, 둘째, 교육목표 달성을 위해 적절한 교육과정의 계획 및 운영, 셋째, 비품, 교구, 교수-학습 자료의 구입, 제작, 활용, 넷째, 실내·외 교육환경의 조성 및 활용, 다섯째, 각 학급의 운영 및 관리, 여섯째, 유아관찰 및 평가, 일곱째, 부모면담 및 상담, 부모교육의 실시로 7가지로 나누었다. 이처럼 유아를 담당하는 교사는 유아의 교육과 보호를 제공하는 것이며 그 역할은 같은 맥락이라 할 수 있다. 그러나 현재 우리나라의 유아교육의 이분법적인 체제에 따라 유치원 교사의 역할은 유아교육법에 따른, 어린이집 교사는 영유아보육법에 따른 교사의 역할이 명시되어 있다.

유아교육법에 따른 유치원 교육과정에서 명시한 유치원 교사의 역할은 양육자의 역할, 관찰자의 역할, 프로그램계획자의 역할, 교수조직자로서의 역할로 분류하였다(교육부, 2000). 영유아보육법에 따른 영·유아 보육프로그램에서 명시한 어린이집 교사의 역할은 영·유아에 대한 역할, 프로그램에 대한 역할, 부모 및 지역사회와의 교류에 대한 역할로 분류하였다(보건복지부, 1991).

위에서 살펴본 것과 같이 유아교사로서의 역할이 공통되는 부분이 대부분이지만 유치원 교사의 역할은 유아들의 교육과 다양한 지적경험의 제공에 초점을 두고 있으며 어린이집 교사는 건강과 안전을 초점에 두고 지역사회와의 교류의 역할을 포함하여 더욱 포괄적인 교사의 역할이 강조되고 있다.

유치원과 어린이집은 유아의 교육을 하는 기관이나 초·중등의 학교체제와는 달리 규격화된 교과서를 사용하지는 않는다. 이는 영·유아기는 전인적인 인간으로 성장하기 위한 매우 민감한 시기이며 영·유아의 발달에 적합한 지적·신체적 자극을 경험하게 함으로써 모든 영역을 고루 자극하는 통합교육과정이 중요하기 때문이다. 또한 영·유아 교육은 교사의 융통성을 필요로 하며 교사의 특성과 자질에 따라서 유아교육의 본질과 그 목적이 모호하게 될 수 있으며 방향을 잃게 된다. 따라서 유아교육의 궁극적인 교육 및 보육의 원리와 목표를 달성하기 위하여 유치원은 국가수준의 유치원 교육과정 표준보육과정이 지침으로 교육이 이루어지고 있다.

영·유아 교육과정은 국가수준의 유치원 교육과정과 표준보육과정으로 현재 우리나라의 유치원은 2007년 개정 유치원 교육과정, 어린이집은 표준보육과정으로 교육과정이 이루어져 있다. 유치원 교육과정은 이론적 실천적 검토와 분석결과를 종합한 자료를 통하여 일곱 차례의 개정이 이루어졌으며, 어린이집은 국가수준의 유치원 교육과정을 지침으로 사용하였으나 영아와 유아의 발달적 특성이 다르기에 영아를 위한 보육과정이 필요하다는 지속적 요구에 의해 국가수준의 표준보육과정이 개발되었다(문미옥, 2008).

유치원 교육의 지침으로서의 유치원 개정교육과정의 영역으로는 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활의 5개 영역으로 나누어져 있으며 I 수준과 II 수준으로 나누어 각 연령별 특성에 고려한 수준별 내용을 체계화하였다. 어린이집 보육의 지침으로서 표준보육과정의 영역으로는 기본

생활, 신체운동, 사회관계, 의사소통, 자연탐구, 예술경험의 6개의 영역으로 이루어져 있으며 만 2세 미만, 만 2세, 만 3~5세로 구분하고 각 연령별로 I 수준, II 수준, III 수준으로 연령별 특성에 고려한 수준별 내용을 세분화하고 체계화하였다. 이처럼 각기 다른 관할부처에 따른 기관의 특성과 목표를 고려한 교육·보육과정을 체계화함으로써 유아의 교육·보육을 담당하는 교사가 목표를 설정하는데 있어 유아의 발달정도에 알맞게 적용할 수 있도록 하는 지침으로 방향을 제시하여 유아의 궁극적 목표를 달성할 수 있도록 돕는 역할을 한다.

## 2. 유아의 놀이 활동

### 1) 놀이의 의미

놀이는 유아 생활의 일부이며 자발적인 활동으로서 가장 자연스러운 자신을 표현 하는 수단이자, 주변세계를 학습하고 나아가 발달하고 성장하기 위한 최고의 학습방법이다. Joseph Lee에 의하면 놀이는 유아생활의 거의 전부를 차지하는 활동이고, 유아는 놀이에 의해 훈련되어지므로 놀이는 유아기에 존재하는 최대의 현상이라고 주장하며 유아기 놀이의 가치를 필역하였다. 놀이는 이처럼 유아의 발달과 성장을 위해 없어서는 안 될 중요한 활동으로 유아에게 놀이는 필수불가결한 가치 있는 활동이라 할 수 있다.

놀이는 유아들이 가장 즐기는 활동으로 자발적이고 다양한 경험을 포함하고 있으며 체험적, 반복적, 탐구적, 창의적인 활동이며 유아는 놀이를 통해 학습한다(김광웅, 1975). 유아의 발달측면에서도 놀이는 아동의 정신위생에

도움이 되며 정서발달과 지적발달을 촉진하고 사회성발달을 도와준다. 또한 놀이는 인격형성에 영향을 미치며 신체 및 운동발달을 촉진시킨다(김나영, 김성원, 김정희, 석은조, 이순복, 2008).

이숙재(2001)는 놀이의 의의를 학습, 교육, 평가 및 치료의 네 가지 측면으로 구분하여 제시하였다. 첫째, 놀이는 지적 이해를 가능케 해주며 동시에 정서적 발달과 사회적 학습의 기회를 제공(전풍자, 1981)하는 교육매체로서 학습에 의의를 두었다. 둘째, 놀이는 유아기 교육의 조화적인 발달, 종합적인 학습을 성취시키는 최상의 방법이며 유아교육은 놀이를 왕성하게 유도함으로써 종합적이고 유연성 있는 지도가 가능하고, 인간교육의 목표도 달성할 수 있다(이상금, 1987)하여 교육에 의의를 두었다. 셋째, 놀이는 자신의 정서 상태는 물론이고 신체, 인지, 사회적인 모든 영역이 놀이에 반영되므로 놀이에 참여하는 유아의 전반적인 발달 수준과 문제점의 진단을 할 수 있는 평가의 의의를 두었다. 마지막으로 놀이를 통해 유아는 기쁨, 슬픔, 불안 등의 모든 감정이 표현되는데 이러한 감정의 표출을 통해 유아의 정서 부적응이나 기타 문제행동이 자연스럽게 치료됨으로써 치료에 의의를 두어 설명하였다.

이와 같이 놀이는 학습에서의 효과적인 수단이며 유아의 지적·언어적·정서적·사회적·신체적 발달을 도울 수 있는 가장 최상의 활동이다. 즉, 놀이는 유아가 최대의 학습과 전인적발달이 이루어지는 중요한 학습매체로서의 가치를 지니며 유아는 이러한 놀이를 통해 발달한다. 따라서 유아의 놀이가 가장 활발하고 다양하게 일어날 수 있는 유아교육기관에서의 놀이는 유아교육에 있어서 중요한 교수 학습 방법이며 그 교육적 의미는 크다.

## 2) 놀이에서의 교사 역할

유아의 놀이는 자발적인 활동으로서 자신의 흥미에 따라 스스로 계획하고 자유롭게 선택하여 있는 놀이를 하게 된다. 그러나 놀이자의 모든 선택이나 행위는 주변의 시간적, 공간적, 인적, 물적 조건에 따라 영향을 받게 되며(이숙재, 2001), 질적으로 우수한 놀이 환경은 유아의 발달을 촉진하는 역할을 한다(신은수 외, 2001). 따라서 교사는 놀이계획 및 물리적 환경의 구성이자 인적 환경의 조정자라고 할 수 있다(류경화, 하순련, 박진희, 2006). 그러므로 유아의 놀이 활동을 보다 효율적으로 지속시키며 더욱 의미 있는 활동으로 이끌기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다.

이은혜(1997)는 Vygotsky의 ZPD(a zone of development, 근접발달지대)에 의해 교사의 도움에 따라 놀이 수준 간의 거리가 존재한다고 보고 이 거리를 좁히기 위한 효과적인 놀이의 촉진요소로서 교사의 역할을 강조하였다. 이는 유아의 놀이를 근접발달영역을 보다 높은 수준으로 끌어올리기 위한 교사의 역할로서 비계를 설정하는 것을 말하는 것이다.

유아의 놀이 태도는 교사의 태도와 연관되어 있고, 놀이 활동에 대한 태도는 교사의 흥미와 열성에 영향을 받으며 유아놀이에 대한 교사의 태도는 놀이촉진의 중요한 요인이다(Manning & Sharp, 1977; 지성애, 1994 재인용). Howes와 Smith(1995)는 교사가 유아의 놀이에 참여함으로써 유아들 간의 관계를 조정하고 교사와의 긍정적인 상호작용으로 인하여 애착을 형성하게 된다고 말하며 놀이에서의 교사의 참여를 지지한다. Spidell(1986)은 4가지 상황에서의 교사의 개입을 다음과 같이 제안하였다(장혜순, 2004).

첫째, 유아들이 자신이나 타인에게 해를 가하고 자료를 잘못 사용하거나 규칙을 위반하였을 때, 둘째, 유아가 혼자서 고립되어 있거나 사회적 위기

에 있다고 판단될 때, 셋째, 유아가 교사의 개입을 요구할 때, 넷째, 관찰을 한 후 교사가 놀이를 확장시키고자 할 때 교사의 개입이 필요한 상황을 제안하였다.

그러나 놀이에 대한 교사의 참여가 긍정적인 측면으로만 보기는 힘들다. 유아의 놀이에서 교사의 참여에 대한 부정적 입장으로 Miller, Fernie 와 Kantor(1992)는 관찰연구를 통하여 유아가 자신의 조건에서 놀이를 할 수 있는 능력을 제한하고, 발견, 문제 해결, 위기 대처, 그리고 또래들 간의 상호 작용을 위한 기회를 줄어뜨리게 한다고 보고하였다(신은수 외, 2001).

Wing(1995)의 연구의 의하면 교사의 개입이 지시나 감동적인 평가를 하는 방법으로 유아들의 자유놀이에 개입할 때 유아들은 놀이를 일로 보았으며(나은숙, 2000), King(1979)의 연구에서도 자신이 자유롭게 선택한 것이면 놀이이고, 교사가 시킨 것이면 일이라고 생각한다는 사실을 발견하였다(James 외, 2006). 이러한 유아놀이를 통제, 교사주도적인 놀이형태, 간섭 등의 부적절한 기술의 교사 참여는 유아의 자발적인 놀이 활동으로서의 의미를 잃게 됨으로 그 교육적 효과를 기대하기 힘들다. 그러므로 놀이 활동으로 부터 유아의 흥미를 지속하고 이를 교육적인 방향으로 이끌며 긍정적인 발달과 학습의 효과를 기대하기 위해선 교사의 적절한 상호작용의 기술과 능력이 필요하다.

유아교육기관에서 일어나는 유아의 놀이 유형 중 가장놀이(Pretend play)에서 놀이가 활발하게 일어나기 위한 교사의 역할로 Fein(1996)은 놀이를 관찰하고 놀이친구, 놀이시간, 놀이공간을 제공하며, 놀이 중 지시 조심스럽게 중지하라고 제시하였다(장혜순, 2004). 또 다른 유형 중 자유놀이 시간의 보다 효율적으로 놀이를 촉진시키기 위한 교사의 역할로 이숙재(2001)는 계획자의 역할, 개입자의 역할, 관찰자의 역할, 관리자의 역할을 해야 한다고

제시하고 있다. 또한 하루 일과 중 가장 왕성한 유아의 놀이행동이 일어나는 시간인 자유선택의 놀이 지도 시 교사의 역할은 교사가 유아들과 일대일 상호작용하는 시간, 능동적이고 자율적, 통합적인 학습의 시간이므로(곽혜경, 박애경, 백혜리, 조혜경, 2010) 교사는 유아의 놀이상황을 민감하게 관찰하고 반응하여 유아들의 놀이 활동이 보다 의미 있게 만들 수 있도록 하는 교사의 역할은 매우 중요하다.

### 3. 유아교사의 놀이신념

유아 놀이에 영향을 주는 사회적 환경으로서 교사는 유아가 높은 질의 성공적인 놀이자로 발달하는 데 중요한 변인이 된다. 특히 교사는 유아의 적극적인 놀이 참여를 유도하여 유아 놀이를 정교화 하는데 도움을 주며, 유아 놀이 행동을 교육적으로 이끄는 역할을 한다(신은수 외, 2001). 그러나 이러한 교사의 교수행동이 긍정적으로 이루어지는 반면 질적인 면에서 부정적인 모습도 보여주고 있다. Grinder와 Johnson(1994)의 연구에 의하면 놀이 시간 중 39%정도는 긍정적인 개입을 한 반면, 27%정도는 놀이를 방해하는 행동을 하였으며 부정적 유형의 상호작용은 놀이방해하기, 가르치기, 전환하기, 놀이 대신하기, 부적절한 질문하기, 명령하기 등이 포함되었다(James, James & Francis, 2001). 교사의 교수행동은 놀이에 대한 발달적·교육적 가치의 인식과 놀이교육에 관한 교사의 지식정도와 놀이지도에서 당면한 문제 상황과 강조하는 내용에 따라 달라질 수 있다(박화윤, 1997). 유아교사는 유아를 지도하는 과정에서 수시로 많은 교육적인 의사결정에 직면하게 되는데 이러한 교사의 놀이상황에 따른 의사결정은 교사의 신념을 토대로 결정

된다(Spodek, 1988; Spidell, 1986). 교사는 놀이가 유아의 학습과 발달에 중요한 역할을 하고 놀이에 대한 교사의 신념과 행동이 유아의 놀이 행동에 중요한 역할을 한다는 것을 인식하여야 한다(신은수 외 2001).

놀이신념은 교사의 교육신념에 기초하고 있는데 교사의 교육신념 형성에 대하여 박은혜(2009)는 인간, 유아, 교수-학습의 원리 등에 대한 신념들은 이미 대학에 들어오기 전부터 형성된다는 것이 일반적인 학설이며, 교수-학습, 유아에 대한 신념들은 한 번 형성되어 끝나는 것이 아니라 일생에 걸친 경험을 통해 이루어진다고 하였다. 교사의 신념에 영향을 주는 대표적인 요소들은 교사의 개인적인 경험, 학교 경험, 직전교육에 의해 형성된다. 실제로 유아교사들의 교육신념은 이전 학생시절의 경험에 기초를 두었으며, Murphy, Delli와 Edward(2004)는 대학생인 예비교사들 또한 좋은 선생님에 대한 자신의 신념을 학생으로서의 경험에 바탕을 두고 유지하다가 양성과정을 거쳐 교사가 되어서도 지속한다고 하였다. 교사들은 ‘좋은 교사’란 어떤 것인가에 대해 형식적으로 배워서 알게 된다고보다, 실제 학생시절 좋은 선생님께서 받은 인상이 확고하게 남아 이것이 더욱 강력한 신념체계를 형성하게 되는 것이다(이성희, 2008). 또한 Spidell(1986)은 교사의 신념은 개인적 교육관에 근거할 뿐 만 아니라 문화적, 사회-정치적 그리고 경제적 영향을 받는다고 하였고(김영숙 외, 2001), 교사의 의사결정은 자신의 발달이론을 통해 갖게 되는 이론적 지식 보다는 교육현장을 통한 신념의 지배를 받으며 중요한 변인이 된다(Spodek & Rucinski, 1985). 따라서 놀이에 대한 신념에 대해 유아교사는 놀이의 관찰, 놀이 환경 조성 및 놀이 참여 등 다양한 역할 및 개입을 통하여 놀이와 또래 간 상호작용에 의한 자신의 신념에 기초하여 의사결정을 한다(남궁선혜, 1999; 신은희, 1990; Spodek & Saracho, 1990; Stipek & Byler, 1997; 신은수 외, 2001 재인용).

유아의 놀이상황에서 교사의 놀이신념은 유아의 성장과 발달에 대한 신념, 유아교육의 목적 및 교육 내용에 관한 신념, 놀이의 역할 및 기능에 대한 신념, 놀이상황에서 교사의 역할에 대한 신념으로 나타나는데(신은희, 1990; 신은수, 1998; Kohlberg & Mayer, 1972; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999), 이 신념들은 교사의 놀이교수행동의 근거로서 유아들의 놀이의 질에 영향을 준다.

교사의 놀이신념의 관점은 여러 학자들에 의해 성숙주의적 관점(박은혜, 2009; Ellis, 1973; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999) 행동주의적 관점(성은영, 2008, Ellis, 1973, Fein, 1981), 상호주의적 관점(박은혜, 2009; Bruner, 1972; Sutton-Smith, 1967; Vygotsky, 1976)으로 범주화하여 설명되고 있다.

첫째, 성숙주의적 관점은 인간 고유의 생득적 성향의 자연적 계발로서 유아를 시간에 따라 정해진 순서대로 발달하는 수동적인 존재로 보고 인지적 놀이보다는 유아의 신체적 자유로움과 지적인 질문과 호기심을 표현하도록 허용하는 기회를 제공하여 성숙과 학습동기가 조화 되어야 한다고 보았다. 둘째, 행동주의적 관점은 유아를 환경에 의해 영향을 받는 수동적인 존재로 보았다. 유아의 놀이는 유기체가 필요로 하는 많은 형태의 자극을 제공한다고 보았으며 놀이의 기초는 외부 동기이며 유아 자신의 생리적 욕구를 만족하기 위하여 놀이를 한다고 보고 환경의 자극을 통하여 조작하고 반응을 통한 경험을 제공해야 한다. 셋째, 상호주의적 관점은 유아를 환경과의 자발적인 상호작용을 통해 발달하는 능동적인 존재로 보았다. 유아의 놀이 방법은 결과보다 중요하며, 유아기의 주도적인 활동으로 발달적 성취를 위하여 적절한 비계를 설정하고 자기 조절의 발달을 촉진함으로써 환경과 유아의 내적자극을 동기화하여 유아의 놀이가 활동적으로 발달 할 수 있는 기회를 제공해야한다.

최근 우리나라 유아교사들의 교육신념을 위에서와 같이 세 가지 관점으로 범주화하여 여러 연구들(금미정, 2002; 박순례, 2006; 박화윤, 1997; 신은수, 1990; 유양옥, 1995; 이영자, 1995; 전인옥, 1994; 최경옥, 2006, 최윤정, 1990)이 이루어졌는데 1980년대 이후 교육신념이 크게 성숙주의적 관점에서 상호주의적 관점으로 변화하였고 동시에 유아교육의 중요한 교수 요인인 놀이에 대한 교사의 교육신념도 변화한다(신은수, 1998)고 보고되고 있다.

놀이신념의 또 다른 관점으로 김영숙과 김성수(2001)는 Q-방법론적으로 접근하여 유아 놀이에서의 교사 신념에 대해 교사 자신의 관점에서 출발하여 좀 더 주관적인 차원에서 신념의 유형을 생활-경험 신념, 발달-규범적 신념, 문화-환경 신념으로 범주화하였다. 첫째, 생활-경험 신념은 놀이의 인지 이론적인 측면보다는 일상생활에 필요한 사회기술의 강조와 함께 부모양육태도와 친구관계를 중요하게 생각하는 신념이다. 둘째, 발달-규범 신념은 놀이를 통한 공동생활에서의 규칙이 실천될 수 있는 환경 강조와 함께 유아 발달과 수준에 알맞은 놀이 환경의 제공과 다양한 역할을 직접 실천할 수 있는 놀이 기회 부여를 강조하는 신념이다. 셋째, 문화-환경 신념은 유아 발달에 끼치는 대중매체 환경의 중요성 및 유아놀이문화에 긍정적으로 활용되어야 할 필요성과 부모양육 및 또래환경을 강조하는 신념이다. 김영숙과 김성수(2001)의 연구결과에 따르면 세 가지 신념 중 생활-경험적 신념은 유아 교사들에게 가장 높은 빈도로 나타났는데 이는 교사 자신의 생활과 관련하여 경험으로부터 형성됨을 입증하는 결과이다.

교사의 놀이신념은 유아의 놀이 활동 혹은 교사-유아의 놀이 상호작용의 질에 영향을 준다. 질 높은 놀이 활동을 위하여 유아교사는 자신의 놀이신념에 따른 교수행동은 어떠한지, 교수행동으로 인한 유아의 놀이발달에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 인지하고 반성적 사고를 가질 때 유아의 놀이

는 발전 할 수 있다고 하겠다.

#### 4. 유아교사의 놀이교수효능감

유아들에게 있어 놀이는 생활의 일부이며 전부로써 전인적인 발달이 자연스럽게 이루어 질 수 있는 최고의 학습방법수단이다. 유아교사로부터 잘 구성된 놀이상황은 유아에게 사고를 더욱 정교화 된 영역으로 확장시키는데 영향을 미친다. 유아교사의 교수행동은 신념에 의해 놀이의 다양화를 유도하는 의사결정을 하게 되는데 유아교사에게 놀이에 대한 신념과 사고의 수행 기준으로서 놀이에 대한 교수효능감은 유아교육 과정상의 교수 전략 및 내용으로서 중요한 역할을 하는 놀이에 대한 교수 수행력을 판단하는 중요한 근거를 제공한다(신은수 외 2001).

교사의 효능감은 Bandura의 사회학습이론을 기초로 교사에게 적용한 개념으로 사용되고 있는데 자기효능감(self-efficacy)은 특정한 결과를 얻기 위한 일련의 행동을 조직화하고 실행하는 자신의 능력에 대한 믿음이며 인간의 행동과 성취수준에 영향을 미친다(Bandura, 1977). 따라서 효능감은 자기 행동을 지배하며, 우리 자신의 효능감은 스스로의 행동에 대해 무슨 행동을 어떻게 할 것 인지를 결정하는 일을 한다(변영계, 1999). 이러한 자아효능감에 근거를 둔 교수효능감은 교사의 교수행동에 대한 자기효능감으로 교수능력에 대한 교사 개인의 성취에 대한 기대이며, 결과기대(outcome expectation)와 효능기대(efficacy expectation)의 두 유형으로 구분된다. 결과기대는 효과적인 교육활동이 학생에게 긍정적으로 영향을 미친다는 신념이고, 효능기대는 스스로 자신을 얼마나 유능하고 능력 있는 교사로 생각하

는지에 대한 신념이다(서지연, 2004).

Gibson과 Dembo(1984)가 Bandura(1982)의 자아효능감을 교사에게 적용한 교수효능감은 교사들의 지도능력에 있어 개인차를 설명할 수 있는 변인이 되며 교수행동과 운영상의 중요한 요소가 된다(신은수, 2000)고 주장하며 이를 근거로 교수효능감을 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)과 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)으로 구분하였다. 일반적 교수효능감이란 가정환경, 배경, 학교환경, 학생의 지능 등과 같은 외적 요인들을 교사가 어느 정도 통제할 수 있다고 믿는 정도이며, 개인적 교수효능감은 학습자의 긍정적인 변화를 가져 올 수 있게 하는 자신의 능력에 대한 교사 자신의 개인적 평가라 하였다(류윤석, 2008)

교수효능감은 Gibson과 Dembo(1984)가 교사에 따라 자기효능감의 정도가 다른지를 밝히고자 하는 목적에서 시작되어 Enochs와 Riggs(1990)의 과학교수에 대한 자기효능감의 신념척도를 개발함으로써 더욱 활발하게 연구되기 시작하였다(유영의, 2004). Gibson과 Dembo(1984)의 척도를 기초로 이루어진 교수효능감에 관한 국내연구들(김선영, 이경옥, 2005; 배재정, 정정희, 2006)은, 과학교수효능감 연구(김지영, 2005; 조부경, 서소영, 2001), 수학교수효능감 연구(안진경, 2006), 놀이에 대한 교수효능감 연구(신은수, 박현경, 2006; 유영의, 신은수, 2005), 동작교수효능감 연구(김은심, 박수미, 2003)등 다양한 영역과 관련지어 활발하게 이루어지고 있다(김연하, 김양은, 2008). 이러한 연구들은 교사의 교수효능감을 측정하고 그 측정 여부에 따른 교사의 교수행동을 관찰한다.

놀이교수효능감과 관련된 선행연구들은 교사의 놀이에 대한 신념과 실제 행동이 유아의 놀이 참여와 발달에 중요한 요인임을 밝히고 있다(신은수, 2000). Manning과 Sharp(1997)는 유아의 놀이에 대한 자세는 교사와 관련이

있는 것으로 유아가 놀이에 집중하지 못하는 것은 교사가 유아의 놀이에 관심이 없거나 참여하지 않기 때문이라고 하였다(신은희, 1990). 또한, Smilansky(1968)의 연구에서 교사의 적절한 개입이 유아의 사회극 놀이를 양적, 질적으로 향상시켰음이 밝혀짐에 따라 놀이에서 유아의 발달과 학습을 위해 교사 역할이 중요하고 교사의 놀이 개입은 중요한 교수전략으로 부각되고 있다(신은희, 1990). 따라서 성공적인 놀이 개입의 핵심은 유아의 놀이를 확장시킬 수 있는 환경을 제공하고 주의 깊게 관찰하여, 유아들이 진행하고 있는 놀이의 흥미, 유형 및 활동에 적합한 상호 작용 유형을 선택할 수 있는 교수효능감이다(신은수, 2000; Roskos & Neuman, 1993). 최지현(2003)은 유아의 놀이를 교육과정이며 효과적인 교수 학습 방법으로 믿는 교사의 신념에 기초한 교사의 놀이교수효능감은 유아에게 놀이 발달을 위한 적절한 기회를 제공하고, 격려하는 교수 행동으로 연결된다고 하였다.

놀이에 대한 교수효능감은 놀이에서 나타나는 교사의 행동을 예측할 수 있으며, 놀이에 대한 교사의 역할 인식과 교수 수행능력의 개인차를 설명할 수 있다(신은수, 2000). 즉, 유아교사의 놀이교수효능감을 예측하기 위해서는 놀이교수효능감 측정을 통하여 놀이 활동에 대한 교수행동을 예측하고 개인차에 대한 정보의 제공으로 인하여 긍정적인 교수행동의 변화를 유도할 수 있으며 더불어 유아의 놀이발달에 긍정적인 발전을 도울 수 있다.

교사의 교수효능감을 따른 교사의 교수행동을 관찰한 연구로 Ashton(1984), Gibson과 Dembo(1984)등은 교수효능감이 높은 교사들은 학생들에게 다양한 기회를 제공하고 다양하고 긍정적인 교수방법과 피드백을 사용하였으며 학습자의 실패요인에 대해 학생의 가정환경 또는 능력부족이 아닌 교사의 교수방법의 부적절성을 중심으로 개선을 위한 다양한 시도를 하였다. 반면, 교수효능감이 낮은 교사들은 적은 노력의 교수방법과 학생들에게

비판적인 반응의 부정적 피드백과 권위주의적이고 엄격한 통제를 하였으며 교수행동에 대한 책임감과 자부심이 낮은 것으로 나타났다.

놀이교수효능감에 따른 교사행동을 관찰한 박은영(2009)의 연구에서는 교사의 놀이교수효능감이 높은 교사들은 놀이를 촉진하는 행동인 놀이안내 행동, 공동놀이 행동, 대화, 칭찬행동이 나타났으며 놀이교수 효능감이 낮은 교사들은 놀이를 저해하는 행동인 교수 지시 행동과 부정적인 감독 행동을 많이 하는 것으로 나타나 놀이 교수 효능감에 따른 교수 행동의 차이를 보여주었다. 결과에서 볼 수 있듯 놀이에 대한 교수효능감은 유아를 긍정적인 방향으로 변화시킬 수 있다고 믿는 신념으로 놀이에 대한 교수효능감이 높은 교사는 자신의 교수결과에 대해 유아의 긍정적인 발달과 교육에 대한 결과를 기대하며 성취하려고 하는 반면, 놀이에 대한 교수효능감이 낮은 교사는 자신의 교수능력에 대한 학생들의 성취를 의문시하여 학생들의 긍정적인 행동을 유발하는데 실패한다는 의미와 통할 수 있다(Bandura, 1982; Benz, Kay, & Ann, 1992; Denham & Michael, 1981; 신은수, 2000 재인용).

유아의 놀이의 대한 교사의 신념에 기초하여 유아에게 긍정적인 발달에 영향을 미칠 것이라는 교사의 놀이교수효능감은 교수행동과 연결됨으로 교사의 반성적 사고를 통하여 교사 자신의 교수효능감을 이해하는 경험을 통해 긍정적인 교수행동을 위한 효능감을 높이는 노력은 매우 중요하다.

## 5. 선행연구

본 연구에서 고찰하는 요인들과 관련 있는 선행연구로는 우선, 유아교사의 놀이신념에 대한 연구가 있으며, 유아교사의 놀이교수효능감에 대한 연

구들이 있다. 또한 유치원 교사와 어린이집 교사의 교육신념과 교수효능감에 대해 관련하여 비교한 연구가 있다.

첫째, 유아교사의 놀이신념에 대한 연구로는 유아를 담당하는 교사들이 지니고 있는 유아 놀이에 대한 교육신념이 어떠한가를 살펴본 연구로 신은수(1998)는 놀이의 이론과 실제에 관한 놀이의 역할 및 기능에 대한 신념과 놀이 상황에서 교사의 역할의 역할에 대한 신념으로 범주화하여 성숙주의, 행동주의, 상호작용주의로 분석한 결과 대부분의 유아교사들은 놀이에 대한 신념에 대해 상호작용주의 관점을 지니고 있는 것을 밝혀내었다. 이러한 상호작용적 교육신념은 유아의 발달적으로 적합한 교육신념으로 놀이에 대한 교사의 긍정적인 상호작용이 필수 교수행동임을 의미한다. 박화윤(1997)은 놀이의 교육적 가치에 대한 인식과 교육과정영역 및 평가영역에서 놀이역할, 놀이지도에서 교사의 역할이 교사의 교육신념 유형에 따라 차이가 있는지에 대해 분석한 결과 대부분의 교사들은 놀이에 대해 올바른 인식을 가지고 있었으며, 교사의 신념에 따라서 정도의 차이는 있었지만 대부분이 통계적으로 유의미하지 않다는 것을 밝혀내었다. 이 결과는 교사의 신념과 실제 교수행동 간의 관계의 불일치를 설명하며 교사들은 그 이유를 적절한 공간, 시간, 재료 등의 갈등으로 꼽았으며 행·재정적 지원책을 마련하여 신념과 실제 교수행동 간의 일치하는 방안을 강구해야 함을 시사하고 있다. 이는 교사의 신념이 교수행동에 영향을 받지만 환경과 갈등 등의 장애요인으로 인한 영향도 있음을 말해준다.

김영숙, 김성수(2001)는 유아교사의 놀이에 대한 신념을 좀 더 주관적인 차원에서 그 유형을 살펴보기 위해 Q-방법론 접근으로 분석한 결과 세 가지 유형으로 나타났는데, 유아 놀이에서 일생생활에 필요한 사회기술 향상, 또래와의 유대감 형성 및 생활 적응력 향상을 위한 놀이방법 연구, 부모와

함께하는 놀이연구 등의 관심을 나타낸 생활-경험 신념, 놀이를 통해 공동 생활에 필요한 규칙 준수의 필요성, 유아발달에 적합한 놀이 환경 제공에의 관심으로 나타낸 발달-규범 신념, 대중매체의 선별방법 및 부모와 또래환경에의 관심으로 나타낸 문화-환경 신념 순으로 나타내며 교사의 개인적 경험이 신념형성에 큰 요인으로 작용함을 밝혔다. 이성희(2008)는 유치원 교사가 기억하는 어릴 적 놀이경험과 놀이에 대한 교육신념의 관계를 제한적인 관련만 있을 뿐 뚜렷한 관련성이 없음을 발견하며 어릴 적 경험만이 교사의 신념형성에 영향을 미치는 요인이 아닌 평생에 걸친 경험을 통해 형성이 되는 것임을 나타내었다. 이는 다양한 교육경험과 교수경험에서 반성적 사고를 통해 바람직한 교육신념을 형성해야 함을 의미한다.

둘째, 유아교사의 놀이교수효능감은 유아교사의 교수행동의 중요한 근거로서 유아의 놀이의 중요성을 강조한 많은 연구들과 더불어 지속적인 연구가 이루어지고 있다. 신은수(2000)의 연구에 의하면 교사의 놀이교수효능감이 높을수록 유아의 특성에 따라 놀이를 격려하기 위하여 적절한 개입방법으로 변화시켜 다양한 방법의 긍정적인 상호작용을 통해 유아의 놀이를 유지하고 확장시킴을 밝혀냄으로서 교수효능감은 유아의 놀이 발달에서 중요한 요소임을 강조하고 있다. 유정화(2003)는 영아교사를 대상으로 놀이교수효능감의 정도를 측정하고 놀이교수행동의 실체를 관찰 분석한 결과 교사의 놀이교수효능감이 높을수록 놀이에 적극적으로 참여하여 긍정적인 상호작용을 통해 놀이를 확장시켰다. 반면, 놀이교수효능감이 낮은 교사는 놀이를 무조건 도와주는 개입 형태로 다양하지 못한 형태의 상호작용이 나타났다. 따라서 교사-유아 상호작용에서 교사의 놀이교수효능감은 놀이의 질에 영향을 주는 요인임을 나타내고 있다. 또한, 유영의(2004)는 유아들의 구성놀이 활동을 통하여 놀이교수효능감이 높은 교사의 집단일수록 낮은 교사의 집단보

다 놀이 활동이 다양하게 확장됨을 관찰을 통하여 밝혀냄으로써 교사의 놀이교수효능감이 유아들의 놀이에 긍정적인 영향과 질을 높이는데 중요한 동기 요인임을 발견하였다. 변길진(2010)은 교사의 놀이지도 양상을 관찰한 결과, 놀이교수효능감이 높은 교사는 유아중심의 놀이계획, 적절한 놀이 지원을 위한 교사의 관찰, 놀이를 격려하는 개입 등 유아들의 놀이를 확장과 발달을 도왔다. 반면, 놀이교수효능감이 낮은 교사는 교사중심의 놀이계획, 안전관리를 위한 교사의 관찰, 놀이에 의무적으로 개입하는 놀이지도 양상을 보여 놀이교수효능감에 따른 지도양상에 직접적인 요인임이 나타났다. 박은영(2009)은 교수의 효능감에 따라 교사의 놀이교수행동의 차이를 분석하였는데 놀이교수효능감이 높은 교사일수록 놀이안내행동, 공동놀이행동, 대화와 칭찬 행동을 나타내며 놀이를 촉진하여 유아들이 놀이에 더욱 적극적으로 참여하였다. 반면, 놀이교수효능감이 낮은 교사일수록 교수지시행동 부정적인 감독 행동을 나타내며 놀이를 저해하는 교수방법으로 유아들은 놀이에 소극적으로 참여하는 것을 나타내고 있어, 이는 교사의 놀이교수효능감에 따른 교수행동의 비례함을 의미한다.

송미선(2004)은 놀이교수효능감과 유아의 발달수준과의 관계에 대해 분석한 결과 교사의 놀이교수효능감이 높을수록 유아의 운동영역, 지각영역, 언어영역, 학습영역, 수영역, 표현영역, 사회영역의 유의한 정적상관관계를 밝힘으로서 교사의 신념에 따른 교수효능감이 교수실제에서 유아들의 발달에 영향을 미친다는 것을 말해주며 이러한 점을 교수수행 시 교사들은 인지해야 한다고 시사하고 있다. 그 외의 교수효능감과 관련하여 놀이에 대한 자기평가와 놀이교수효능감과의 관계를 살펴본 최지현(2003)의 연구에서는 놀이에 대한 자기평가가 높을수록 놀이교수효능에 대한 신념과 놀이교수결과에 대한 기대가 높음을 분석하여 자기평가가 놀이교수효능감의 정적상관관

계를 밝히고 있다.

셋째, DAP(Developmental Appropriate Practice, 발달에 적합한 실제) 교육신념과 교수효능감 및 직무만족도의 관계를 유치원 교사와 어린이집 교사를 대상으로 비교 분석한 권영자(2009)의 연구에 의하면 DAP 교육신념을 발달에 적합한 신념과 발달에 부적합한 신념으로 범주화하여 유치원 교사와 어린이집 교사의 차이를 비교분석한 결과 발달에 적합한 신념에는 두 집단 모두 높은 신념을 나타내었으며 통계적으로는 차이가 나지 않았다. 발달에 부적합한 신념은 유치원 교사가 어린이집 교사보다 높은 신념을 가지고 있어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 교사 효능감은 두 집단 모두 높은 신념을 가지고 있었으나 차이를 보이지 않았고 직무만족도 역시 유의미한 차이를 보이지 않았다. DAP 교육신념, 교사 효능감, 직무만족도는 높은 상관관계를 보여 DAP 교육신념이 높으면 교사 효능감과 직무만족도도 높게 나타났다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울과 경기 지역에 소재 중인 유아교육기관에 근무하고 있는 교사를 대상으로 하였다. 유아교사들에게 총 400부의 설문지를 배포하여 회수된 설문지 중 부재된 응답이나 무성의한 응답을 제외하고 응답의 성실도가 양호한 설문지를 구분하여 최종적으로 유치원 교사 157부, 어린이집 교사 197부 총 354부를 회수 하여 본 연구에 활용하였다.

연구대상의 일반적인 배경은 표 1과 같다.

<표 1> 연구대상의 일반적 사항

(N=354)

일반사항	구분	유치원		어린이집		전체
		N	%	N	%	%
교육기관 유형	국.공립 유치원	23	14.6	·	·	6.5
	사립유치원	134	85.4	·	·	37.9
	민간(사립)어린이집	·	·	91	25.7	25.7
	국.공립 어린이집	·	·	58	16.4	16.4
	직장 어린이집	·	·	30	8.5	8.5
	기타	·	·	18	5.1	5.1
근무경력	1년 이하	7	4.5	33	16.8	11.3
	1년~2년	30	19.1	28	14.2	16.4
	3년~5년	61	38.9	62	31.5	34.7

	6년~7년	16	10.2	19	9.6	9.9
	7년 이상	43	27.4	55	27.9	27.7
교사의 연령	만 25세 이하	35	22.3	49	24.9	23.7
	만 26세~30세	65	41.4	81	41.1	41.2
	만 31세~35세	31	19.7	36	18.3	18.9
	만 36세 이상	26	16.6	31	15.7	16.1
최종학력	고등학교졸업	·	·	10	5.1	2.8
	전문대학졸업	62	39.5	86	43.7	41.8
	4년제대학교졸업	74	47.1	81	41.1	43.8
	대학원이상	21	13.4	20	10.2	11.6
소지 자격증	유치원 1급 정교사	35	22.3	7	3.6	11.9
	유치원 2급 정교사	105	66.8	81	41.1	52.5
	보육교사 1급	10	6.4	68	34.5	22.0
	보육교사 2급	7	4.5	41	20.8	13.6
<b>합 계</b>		157	44.4	197	55.6	100.0

표 1과 같이 조사 대상을 전체적으로 살펴보면 유아교육기관 유형에 따른 교사의 근무기관은 사립유치원이 37.9%로 가장 높게 나타났으며, 민간(사립)어린이집 25.7%, 국·공립 어린이집 16.4%, 직장 어린이집 8.5% 국·공립 유치원 6.5%, 기타 5.1% 순으로 나타났다. 근무경력은 3~5년 34.7%로 가장 높게 나타났으며, 7년 이상 27.7%, 1년~2년 16.4%, 1년 이하 11.3%, 6년~7년 9.9% 순으로 나타났다. 교사의 연령은 만 26세~30세 41.2%로 가장 높게 나타났으며, 만 25세 이하 23.7%, 만 31세~35세 18.9%, 만 36세 이상 16.1% 순으로 나타났다. 교사의 최종학력은 전문대학 졸업이 41.8%로 가장 높게 나타났으며, 4년제 대학교 졸업 43.8%, 대학원 이상 11.6%, 고등학교 졸업이 2.8% 순으로 나타났다. 소지자격증은 유치원 2급 정교사가 52.5%로

가장 높게 나타났으며, 보육교사 1급 22.0%, 보육교사 2급이 13.6%, 유치원 1급 정교사가 11.9% 순으로 나타났다.

## 2. 연구도구

본 연구에서는 유아교사의 놀이신념을 측정하는 질문, 놀이교수효능감을 측정하는 질문으로 구성하였다.

### 1) 유아교사의 놀이신념

교사의 놀이에 대한 신념을 위한 측정은 Q-방법론적 접근으로 김영숙, 김성수(2001)의 연구에서 제시한 교사의 신념의 연구 내용을 참고하여 이성희(2008)가 수정·보완하여 재구성한 문항을 사용하였다.

놀이에 대한 교사의 놀이신념은 생활-경험 신념(8문항), 발달-규범 신념(10문항), 문화-환경 신념(10문항)으로 총 3가지의 하위 영역으로 총 28문항이며 Likert 5점 평정척도로 측정도구의 검사문항은 ‘매우 그렇다’ (5점), ‘그렇다’ (4점), ‘보통이다’ (3점), ‘그렇지 않다’ (2점), ‘아주 그렇지 않다’ (1점)로 점수는 최저 28점부터 최고 140점으로 구성되었다. 이 척도의 신뢰도를 알아보기 위하여 내적 합치도 지수인 Cronbach’s Alpha계수를 구하였다. 다음 표 2에서 보는 바와 같이 각 요인에 대한 신뢰도 분석결과, 생활-경험 신념이 .70, 발달-규범 신념이 .64, 문화-환경 신념이 .66으로 놀이교수신념 전체의 신뢰계수는 .63로 나타났으며 .6이상으로 각 문항 간 내적합치도가 높은 것을 알 수 있다.

하위 영역별 관련 문항수와 내적합치도 계수는 표 2에, 놀이에 관한 교수 신념 질문지는 부록 1에 제시되어 있다.

<표 2> 놀이에 대한 신념 하위영역의 문항과 내적 합치도

하위영역	문 항 번 호	문항수	내적합치도 (Cronbach's Alpha)
생활-경험 신념	2,4,7,11,13, 14,15,17	8	.70
발달-규범 신념	1,3,5,6,12,18, 19,23,25,27	10	.64
문화-환경 신념	8,9,10,16,20 ,21,22,24,26,28	10	.66
<b>전 체</b>		<b>28</b>	<b>.85</b>

## 2) 유아교사의 놀이교수효능감

교사의 놀이에 대한 교수효능감을 측정하기 위하여 신은수·유영의·박현경(2004)이 개발하고 박은영(2009)의 ‘교사의 놀이 교수효능감에 따른 교수 행동 및 유아 놀이행동의 차이’와 한현숙(2009)의 ‘유치원 교사의 놀이에 대한 교수효능감과 교사-유아 상호작용의 관계’의 연구에서 사용한 도구를 사용하였다.

놀이에 대한 교수효능감 측정도구는 놀이교수 효능에 대한 신념(12문항), 놀이 교수결과에 대한 기대(9문항) 2개 하위영역으로 총 21문항이며 Likert 5점 평정척도로 측정도구의 검사문항은 ‘매우 그렇다’ (5점), ‘그렇다’ (4점),

‘보통이다’ (3점), ‘그렇지 않다’ (2점), ‘아주 그렇지 않다’ (1점)로 점수는 최저 21점부터 최고 105점으로 구성되었다. 다음 표 3에서 보는 바와 같이 각 요인에 대한 신뢰도 분석결과, 놀이효능신념이 .90, 놀이결과기대가 .81로 놀이교수효능감 전체의 신뢰계수는 .91로 나타났으며 .6이상으로 각 문항 간 내적합치도가 매우 높은 것을 알 수 있다.

하위 영역별 관련 문항수와 내적합치도 계수는 표 3에, 놀이에 관한 교수효능감 질문지는 부록 2에 제시되어 있다.

<표 3> 놀이에 대한 교수효능감 하위영역의 문항과 내적 합치도

하위영역	문 항 번 호	문항수	내적합치도 (Cronbach's Alpha)
놀이효능신념	1,3,5,6,7,8,10,11, 13,14,16,19	12	.90
놀이결과기대	2,4,9,12,15,17, 18,20,21	9	.81
전 체		21	.91

### 3. 연구절차

#### 1) 예비조사

본 조사를 실시하기 앞서 연구도구의 적절성과 문항내용에 대한 이해도, 참여시간 미 반영사항 등을 파악하기 위하여 2010년 10월 11일에서 16일까지 예비조사를 실시하였다. 예비조사 대상은 서울시와 경기도에 소재한 유치원과 어린이집에 근무하는 교사 각각 10명, 총 20명을 대상으로 실시하였으며 이러한 예비조사를 토대로 조사내용이 중복되거나 어휘가 어려운 문항에 대한 의견을 수렴하여 수정·보완 후 유아 교육 전공 교수 1인의 검토를 받아 문항을 재구성 하여 최종 질문지를 작성하였다. 교사 1인당 소요시간은 약 5~10분이며 놀이신념을 묻는 척도 28문항, 놀이교수효능감을 묻는 척도 21문항으로 구성되었으며 총 49문항이다.

#### 2) 본 조사

본 조사는 서울과 경기지역에 소재한 유아교육기관에 근무하는 교사를 대상으로 전화 및 방문을 통하여 연구의 목적과 내용 및 방법을 설명하고 연구 승낙을 받은 후 우편이나 직접 방문 또는 E-mail 등을 통해 설문지를 배포하고 회수하였다.

본 조사를 위한 연구기관의 선정은 서울시와 경기도 교육청과 보육정보센터에 등록되어 있는 기관 명부를 참고하여 지역별로 무선표집하여 선정하였으며 조사기간은 2010년 11월 2일부터 2011년 1월 5일까지 약 2달간 실시하였다.

#### 4. 자료분석

본 연구의 자료분석은 SPSS 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 구체적인 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 각 연구도구의 일치성, 정확성 등을 살펴보기 위해 Cronbach's Alpha 신뢰도 계수를 산출하였다.

둘째, 유아교사의 일반적 사항을 살펴보기 위해 빈도 분석을 실시하였다.

셋째, 유아교사의 일반적 사항에 따라 놀이신념과 놀이교수효능감의 경향성과 각 집단 간의 차이를 살펴보기 위해 *t*-검증과 ANOVA 분석을 실시하였다. 또한 ANOVA 분석결과 유의한 차이를 나타낸 변인에 대한 구체적 차이를 밝히기 위하여 *Scheffé* 사후검증을 실시하였다.

## IV. 연구 결과 및 해석

### 1. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념

#### 1) 유치원 교사의 일반사항에 따른 놀이신념

##### (1) 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이신념

유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이신념의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 4와 같다.

<표 4> 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이신념

(N=157)

요인	일반 사항	구 분	N	M	SD	F	Scheffé
놀이 신념	전 체	2년 이하	37	3.81	.43	2.60	-
		3년~5년	61	3.84	.32		
		6년 이상	59	3.96	.34		
	생활- 경험	2년 이하	37	3.97	.47	4.19**	b<c
		3년~5년	61	3.94	.40		
		6년 이상	59	4.16	.44		
	발달- 규범	2년 이하	37	3.69	.47	2.25	-
		3년~5년	61	3.72	.34		
		6년 이상	59	3.84	.37		
	문화- 환경	2년 이하	37	3.76	.50	0.91	-
		3년~5년	61	3.85	.38		
		6년 이상	59	3.88	.39		

\*\* $p < .01$

b: 3년~5년, c: 6년 이상

표 4 에서 보는 것과 같이 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이신념은 전체적으로 차이를 보이지 않았다( $F=2.60, p>.05$ ).

놀이신념의 하위요인을 살펴보면 생활-경험 신념은 6년 이상인 교사가 평균 4.16( $SD=.44$ )점, 2년 이하인 교사가 평균 3.97( $SD=.47$ )점, 3년 이상에서 5년 미만인 교사가 평균 3.94( $SD=.40$ )점 순으로 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=4.19, p<.01$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 Scheff 사후검증을 통해 분석한 결과 3년 이상에서 5년 미만인 교사와 6년 이상의 두 그룹 간의 유의미한 차이가 있었다. 발달-규범 신념( $F=2.25, p>.05$ )과 문화-환경 신념( $F=.91, p>.05$ )은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이와 같이 생활-경험적 신념을 제외하면 유치원 교사의 근무경력에 따른

놀이신념은 차이가 없는 것으로 나타났다.

## (2) 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이신념

유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이신념의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 5와 같다.

<표 5> 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이신념

(N=157)

요인	일반 사항	구 분	N	M	SD	F
놀이 신념	전 체	전문대학 이하	62	3.83	.41	0.96
		4년제대학교	74	3.90	.32	
		대학원이상	21	3.93	.33	
	생활- 경험	전문대학 이하	62	3.95	.48	1.57
		4년제대학교	74	4.08	.41	
		대학원이상	21	4.08	.41	
	발달- 규범	전문대학 이하	62	3.70	.42	1.12
		4년제대학교	74	3.79	.35	
		대학원이상	21	3.82	.39	
	문화- 환경	전문대학 이하	62	3.83	.44	0.25
		4년제대학교	74	3.83	.39	
		대학원이상	21	3.90	.41	

\* $p < .05$

표 5에서 보는 것과 같이 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이신념은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=.96, p>.05$ ).

놀이신념의 하위요인을 살펴보면 생활-경험 신념( $F=1.57, p>.05$ ), 발달-규범 신념( $F=1.12, p>.05$ ), 문화-환경 신념( $F=.25, p>.05$ ) 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다

이와 같이 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이신념은 차이가 없는 것으로 나타났다.

## 2) 어린이집 교사의 일반사항에 따른 놀이신념

### (1) 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이신념

어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수의 차이를 알아보기 위해 일원 분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 6와 같다.

<표 6> 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이신념

( $N=197$ )

요인	일반 사항	구 분	$N$	$M$	$SD$	$F$	<i>Scheffé</i>
놀이 신념	전 체	2년 이하	61	3.78	.36	3.80*	a<b
		3년~5년	62	3.95	.32		
		6년 이상	74	3.82	.38		
	생활- 경험	2년 이하	61	3.9	.45	2.85	-
		3년~5년	62	4.08	.43		
		6년 이상	74	3.94	.48		

발달- 규범	2년 이하	61	3.68	.40	2.89	-
	3년~5년	62	3.84	.32		
	6년 이상	74	3.75	.36		
문화- 환경	2년 이하	61	3.76	.40	3.40*	a<b
	3년~5년	62	3.93	.38		
	6년 이상	74	3.77	.42		

\* $p < .05$

a: 2년 이하, b: 3년~5년

표 6에서 보는 것과 같이 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이신념은 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=3.80, p < .05$ ).

근무경력에 따른 놀이신념 전체를 살펴보면, 3년 이상에서 5년 미만인 교사가 3.95( $SD=.32$ )점으로 가장 높게 나타났으며, 6년 이상의 교사가 평균 3.82( $SD=.38$ )점, 2년 이하의 교사가 평균 3.78( $SD=.36$ )점으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=3.80, p < .05$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 통해 분석한 결과 2년 이하인 교사와 3년 이상에서 5년 미만인 교사의 두 그룹 간의 유의미한 차이가 있었다. 근무경력별 놀이신념의 하위요인 중 문화-환경 신념은 3년 이상에서 5년 미만인 교사가 평균 3.93( $SD=.38$ )점, 6년 이상인 교사가 평균 3.77( $SD=.42$ )점, 2년 이하인 교사가 평균 3.76( $SD=.40$ )점으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=3.40, p > .05$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 통해 분석한 결과 2년 이하인 교사와 3년 이상에서 5년 미만인 교사의 두 그룹 간의 유의미한 차이가 있었다. 그러나 생활-경험 신념( $F=2.85, p > .05$ )과 발달-규범 신념( $F=2.89, p > .05$ )은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

## (2) 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이신념

어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이신념의 차이를 알아보기 위해 일원 분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 7과 같다.

<표 7> 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이신념

(N=197)

요인	일반 사항	구 분	N	M	SD	F	Scheffé
놀이 신념	전 체	전문대학 이하	96	3.80	.40	2.47	-
		4년제대학교	81	3.87	.29		
		대학원이상	20	3.99	.39		
	생활- 경험	전문대학 이하	96	3.90	.49	3.50*	a<c
		4년제대학교	81	4.01	.37		
		대학원이상	20	4.17	.55		
	발달- 규범	전문대학 이하	96	3.71	.40	2.10	-
		4년제대학교	81	3.78	.31		
		대학원이상	20	3.88	.38		
	문화- 환경	전문대학 이하	96	3.79	.46	0.63	-
		4년제대학교	81	3.82	.35		
		대학원이상	20	3.90	.37		

\* $p < .05$

a: 전문대학 이하, c: 대학원 이상

표 7에서 보는 바와 같이 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이신념은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=2.47, p>.05$ ).

최종학력별 놀이신념의 하위요인을 살펴보면 생활-경험 신념은 대학원 이상자가 평균 4.17( $SD=.55$ )점, 4년제 대학교 졸업자가 평균 4.01( $SD=.37$ )점,

전문대학졸업 이하 자가 평균 3.90( $SD=.49$ )점 순으로 학력이 높을수록 놀이 신념이 높은 것으로 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=3.50, p<.05$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 통해 분석한 결과 전문대학 졸업 이하자와 대학원 이상자인 두 그룹 간의 유의미한 차이가 있었다. 발달-규범 신념은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으며( $F=2.10, p>.05$ ), 문화-환경 신념 또한 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=.63, p>.05$ ).

이와 같이 어린이집 교사의 놀이신념 중 생활-경험 신념을 제외하면 최종 학력에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

## 2. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감

### 1) 유치원 교사의 일반사항에 따른 놀이교수효능감

#### (1) 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감

유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 8와 같다.

<표 8> 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감

(N=157)

요인	일반 사항	구 분	N	M	SD	F	Scheffé
놀이 교수 효능감	전체	2년 이하	37	3.71	.46	2.71	-
		3년~5년	61	3.68	.39		
		6년 이상	59	3.85	.44		
	놀이 효능신념	2년 이하	37	3.59	.45	7.27***	a,b<c,
		3년~5년	61	3.60	.41		
		6년 이상	59	3.86	.43		
	놀이 결과기대	2년 이하	37	3.83	.55	0.43	-
		3년~5년	61	3.76	.47		
		6년 이상	59	3.84	.54		

\*\*\* $p < .001$

a: 2년 이하, b: 3년~5년, c: 6년 이상

표 8에서 보는 것과 같이 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감은 전체적으로 차이를 보이지 않았다( $F=2.71, p>.05$ ).

각 하위요인에서 살펴보면 놀이효능신념은 6년 이상인 교사가 평균 3.86( $SD=.43$ )점, 3년 이상에서 5년 미만인 교사가 평균 3.60( $SD=.41$ )점, 2년 이하의 교사가 평균 3.59( $SD=.45$ )점 순으로 근무경력이 높을수록 높게 나타났으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=7.27, p<.001$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 통해 분석한 결과 2년 이하의 교사와 6년 이상의 교사, 3년 이상에서 5년 미만의 교사와 6년 이상의 교사의 그룹간의 유의미한 차이가 있었다. 즉, 6년 이상의 교사와 그 외의 근무경력들간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 그러나 놀이결과기대는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=.43, p>.05$ ).

이와 같이 유치원 교사의 놀이교수효능감은 놀이효능신념을 제외하면 근무

무경력에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

## (2) 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감

유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 9와 같다.

<표 9> 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감

(N=157)

요인	일반 사항	구 분	N	M	SD	F
놀이 교수 효능감	전 체	전문대학 이하	62	3.69	.42	0.96
		4년제대학교	74	3.78	.46	
		대학원이상	21	3.81	.36	
	놀이 효능신념	전문대학 이하	62	3.61	.42	2.15
		4년제대학교	74	3.72	.47	
		대학원이상	21	3.82	.37	
	놀이 결과기대	전문대학 이하	62	3.83	.55	0.34
		4년제대학교	74	3.76	.47	
		대학원이상	21	3.84	.54	

\* $p < .05$

표 9에서 보는 바와 같이 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다( $F=.96, p>.05$ ).

최종학력별 놀이교수효능감의 하위요인을 살펴보면 놀이효능신념은 통계

적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으며( $F=2.15, p>.05$ ), 놀이결과기대도 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=.34, p>.05$ ).

이와 같이 유치원 교사의 놀이교수효능감은 최종학력에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

## 2) 어린이집 교사의 일반사항에 따른 놀이교수효능감

### (1) 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감

어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 10과 같다.

<표 10> 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감

( $N=197$ )

요인	일반 사항	구 분	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Scheffé</i>
놀이 교수 효능감	전 체	2년 이하	61	3.55	.40	5.24**	a<c
		3년~5년	62	3.72	.46		
		6년 이상	74	3.78	.39		
	놀이 효능신념	2년 이하	61	3.49	.45	8.41***	a<b,c
		3년~5년	62	3.72	.50		
		6년 이상	74	3.82	.45		
	놀이 결과기대	2년 이하	61	3.6	.45	1.49	-
		3년~5년	62	3.72	.49		
		6년 이상	74	3.73	.45		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

a: 2년 이하, b: 3년~5년 c: 6년 이상

표 10에서 보는 것과 같이 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감은 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=5.24, p<.01$ ).

근무경력에 따른 놀이교수효능감 전체를 살펴보면, 6년 이상의 교사가 평균 3.78( $SD=.39$ )점으로 나타났으며, 3년 이상에서 5년 미만인 교사가 3.72( $SD=.46$ )점, 2년 이하인 교사가 평균 3.55( $SD=.40$ )점 순으로 근무경력이 높을수록 높은 점수를 나타내었다. 그룹간의 차이를 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 통해 분석한 결과 2년 이하인 교사와 6년 이상인 교사의 두 그룹 간의 유의미한 차이가 있었다.

근무경력별 놀이교수효능감의 하위요인을 살펴보면 놀이효능신념은 6년 이상의 교사가 평균 3.82( $SD=.45$ )점으로 나타났으며 3년 이상에서 5년 미만인 교사가 평균 3.72( $SD=.50$ )점, 2년 이하인 교사가 평균 3.49( $SD=.45$ )점으로 순으로 근무경력이 높을수록 높게 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=8.41, p<.001$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 *Scheffé* 사후검증을 통해 분석한 결과 2년 이하와 그 외의 그룹간의 유의미한 차이가 있었다. 놀이결과기대 요인은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=1.49, p>.05$ ).

이와 같이 어린이집 교사의 놀이교수효능감은 근무 경력에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

## (2) 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감

어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였으며 각 요인에 대한 평균 및 표준편차는 다음 표 11와 같다.

<표 11> 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감

(N=197)

요인	일반 사항	구 분	N	M	SD	F	Scheffé
놀이 교수 효능감	전 체	전문대학 이하	96	3.66	.45	1.08	-
		4년제대학교	81	3.70	.34		
		대학원이상	20	3.81	.58		
	놀이 효능신념	전문대학 이하	96	3.65	.48	3.48*	a<c
		4년제대학교	81	3.67	.41		
		대학원이상	20	3.95	.68		
	놀이 결과기대	전문대학 이하	96	3.66	.50	0.44	-
		4년제대학교	81	3.73	.39		
		대학원이상	20	3.66	.58		

\* $p < .05$

a: 전문대학 이하, c: 대학원 이상

표 11에서 보는 바와 같이 어린이집 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=1.08, p>.05$ ).

최종학력에 따른 놀이교수효능감의 하위요인을 살펴보면 놀이효능신념은 대학원 이상자가 평균 3.95( $SD=.68$ )점, 4년제 대학교졸업자가 평균 3.67( $SD=.42$ )점, 전문대학졸업 이하자가 평균 3.65( $SD=.48$ )점 순으로 최종학력이 높을수록 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $F=3.48, p<.05$ ). 그룹간의 차이를 알아보기 위해 Scheff 사후검증을 통해 분석한 결과 전문대학 이하자와 대학원 이상자 두 그룹 간의 유의미한 차이가 있었다. 그러나 놀이결과기대는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다( $F=.44, p>.05$ ).

이와 같이 어린이집 교사의 놀이교수효능감 중 놀이효능신념을 제외하면 최종학력에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

### 3. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이

#### 1) 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념의 차이

유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념의 차이를 알아보기 위해 *t*-검증한 분석결과는 다음 표 12과 같다.

<표 12> 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 차이

(*N*=354)

일반사항	구분	유치원 ( <i>N</i> =157)		어린이집 ( <i>N</i> =197)		<i>t</i> -test
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
놀이 신념	생활-경험	4.03	.44	3.97	.46	1.13
	발달-규범	3.76	.39	3.76	.36	0.07
	문화-환경	3.84	.41	3.82	.41	0.57
	전 체	3.88	.36	3.85	.36	0.71

표 12에서 보는 바와 같이 놀이신념 전체의 유치원 교사의 평균은 3.88 (*SD*=.36)점, 어린이집 교사 평균은 3.85(*SD*=.36)점으로 유치원 교사가 어린이집 교사보다 높게 나타났으나 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다(*t*=.71, *p*>.05).

놀이신념 중 하위요인인 생활-경험에서 유치원 교사는 평균 4.03(*SD*=.44)점, 어린이집 교사는 평균 3.97(*SD*=.46)점으로 유치원 교사가 어린이집 교사

보다 높게 나타났으나 통계적으로 유의미하지 않았고( $t=1.13, p>.05$ ), 발달-규범의 평균은 유치원 교사 3.76( $SD=.39$ )점, 어린이집 교사 3.76( $SD=.36$ )점으로 동일하게 나타났으며( $t=.07, p>.05$ ), 문화-환경의 평균은 유치원 교사 3.84( $SD=.41$ )점, 어린이집 교사 3.82( $SD=.41$ )점으로 유치원 교사가 어린이집 교사보다 더 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지는 않았다( $t=.57, p>.05$ ). 따라서 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념은 차이가 없다고 하겠다.

## 2) 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감의 차이

유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감의 차이를 알아보기 위해  $t$ -검증한 분석결과는 다음 표 13와 같다.

<표 13> 유치교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감 차이

( $N=354$ )

일반사항	구분	유치원 ( $N=157$ )		어린이집 ( $N=197$ )		t-test
		M	SD	M	SD	
놀이교수 효능감	놀이효능신념	3.70	.44	3.69	.49	0.18
	놀이결과기대	3.81	.51	3.69	.47	2.29*
	합계	3.75	.43	3.69	.43	1.39

\* $p<.05$

표 13에서 보는 바와 같이 놀이교수효능감 전체의 유치원 교사의 평균은 3.75( $SD=.43$ )점, 어린이집 교사 평균은 3.69( $SD=.43$ )점으로 유치원 교사가

어린이집 교사보다 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다( $t=1.39, p>.05$ ).

놀이교수효능감 중 하위요인인 놀이효능신념에서 유치원 교사는 평균 3.70( $SD=.44$ )점, 어린이집 교사는 평균3.69( $SD=.49$ )점으로 나타났으나 통계적으로 유의미하지 않았다( $t=.18, p>.05$ ). 그러나 놀이결과기대 평균은 유치원 교사 3.81( $SD=.51$ )점, 어린이집 교사 3.69( $SD=.47$ )점으로 유치원 교사가 어린이집 교사보다 더 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다( $t=2.29, p<.05$ ).

## V. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사의 일반사항에 따른 놀이신념과 놀이교수효능감에 대해 알아보고 유치원 교사와 어린이집 교사의 차이를 규명해봄으로써 유아교육을 담당하는 유아교사로서의 갖춰야 할 놀이의 올바른 태도에 대한 기초 자료를 제공하고자 하는데 그 목적이 있다.

### 1. 요약 및 논의

본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

#### 1) 유아교사의 놀이신념

유아교사의 근무경력과 최종학력에 따라 놀이신념을 알아본 결과, 근무경력에 따른 유치원 교사의 놀이신념은 전체적인 차이는 없는 것으로 나타났으나 생활-경험 신념에서 차이를 나타내었다. 어린이집 교사의 놀이신념은 전체적인 차이를 나타내었으며 하위요인인 문화-환경 신념에서 차이를 나타내었다. 유치원 교사는 생활-경험 신념에서, 어린이집 교사는 문화-환경 신념에서 차이가 나는 결과로 보아 유치원 교사는 생활과 경험을 포함한 것과 관련하여 놀이에 대한 신념을 형성하고 있으며, 어린이집 교사는 문화와 환경을 포함한 것과 관련하여 놀이에 대한 신념을 형성하고 있음을 알 수 있

었다. 유아교사의 최종학력에 따른 놀이신념에서 유치원 교사는 차이를 보이지 않았으며 어린이집 교사는 전체적인 차이를 보이진 않았으나 생활-경험 신념에서 차이를 나타내었다. 이에 대한 구체적인 논의는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이신념은 전체적인 차이를 보이지는 않았으나 하위 요인인 생활-경험 신념에서 차이를 보여 김영숙, 김성수(2001)과 이성희(2008)의 연구에서 놀이신념의 세 하위요인 중 생활-경험 신념 요인이 가장 높게 나타난다는 결과를 지지하고 있다. 이는 교사가 놀이를 통한 유아들의 사회성 발달을 중요시하는 이유로 자신의 어릴 적 놀이에 의한 친구관계가 사회생활에 많은 도움을 주었던 경험과 연관하여 형성된 신념임을 시사한다. 근무경력별로 살펴보면 유치원 교사의 근무경력이 6년 이상인 교사가 2년 이하의 경력을 가진 교사보다 높은 신념을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 근무경력에 따른 교사의 신념은 근무경력이 교사의 신념에 영향을 미친다는 윤숙희(1993)의 연구와 일치하며, 교사의 경력이 높을수록 교육신념이 높게 나타난다는 양옥승, 지성애, 김영옥, 홍계경,(2002)의 연구와 일치하는 결과이다. 또한, 교사의 근무경력이 많아질수록 교사가 소유하고 있는 교육신념을 확고히 하여 실제 교수행동에 반영한다는 최윤정(1990)의 연구결과와 같은 맥락이라 할 수 있다. 그러나 교사의 근무경력이 교육신념은 차이가 나타나지 않는다는 김수영(1991), 김영애(2002), 오채선(1991), 윤정숙(1998), 조행순(1990)의 연구결과와는 차이가 있었다.

유치원 교사의 놀이신념은 6년 이상의 교사에게서 가장 높게 나타났으며 2년 이하의 교사, 3년 이상에서 5년 미만의 교사 순으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 교사의 교육신념은 근무경력이 많을수록 점진적으로 높아지는 것이 아니라 교사 이전의 어릴 적 경험과 직전교육에서 이루어진 이론적 지

식을 포함한 교육 및 교육현장을 통해 갖게 되는 신념이 어우러져 형성됨을 보여주는 결과로 해석할 수 있다. 따라서 교사는 올바른 이론적 지식의 기반과 현장에서의 다양한 교수경험의 연계를 통해 올바른 신념 형성에 힘써야 할 것이다. 또한 교사의 놀이신념 형성은 어릴 적 자신의 놀이경험을 기초로 형성되므로 올바른 신념 형성을 위해 놀이의 가치와 필요성을 바르게 인지할 수 있도록 하는 사회적 요인인 부모에 대한 교육에도 힘써야 할 것이다.

둘째, 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이신념은 문화-환경 신념에서 차이가 나타났다. 이는 유아교사의 생활-경험 신념 요인이 가장 높게 나타난 김영숙, 김성수(2001)의 연구와는 일치하지 않는 결과로서 어린이집 교사는 유아 발달에 미치는 대중매체의 환경, 유아에게 가장 기본이 되는 가정 환경과 부모의 양육태도를 강조한 결과를 통하여 알 수 있다. 근무경력별로 어린이집 교사의 근무경력이 2년 이하인 교사와 3년 이상에서 5년 미만의 교사에게서 전체적으로 차이가 나타났다. 이는 어린이집 교사의 근무경력에 따라 놀이신념에 영향을 받는다는 김은아(2005), 윤숙희(1993), 최윤정(1990)의 연구 결과와 같은 흐름임을 의미한다. 근무경력별로 구체적으로 살펴보면 3년 이상에서 5년 미만인 교사의 놀이신념이 가장 높게 나타났으며 6년 이상의 교사, 2년 이하의 교사 순으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때, 어린이집 교사는 신념형성에 있어 직전교육보다는 현장을 통한 교수경험이 놀이신념을 형성하는데 많은 영향을 미치는 것으로 이해된다.

그러나 어린이집 교사는 6년 이상의 교사보다 3년 이상에서 5년 미만의 경력에서 놀이신념이 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 경력에 따른 교사의 독특한 발달 특징에 기인한다고 볼 수 있다. 즉, 교사는 1년에서 3년은 생존 및 발견 단계, 4년에서 6년은 안정화 단계, 7년에서 18년은 실험 및 활

동주의 또는 자기 의심의 단계, 19년에서 30년은 평온단계, 31년에서 40년은 이탈 단계의 순으로 발달한다(Huberman, 1992). 본 연구의 경력 구분 사항에 따른 단계를 적용하여 살펴보면 신념이 가장 높게 나타난 3년 이상에서 5년 미만의 교사는 교직생활의 적응과 함께 자신의 교수행동을 발견하고 긍정적인 효과에 따른 확고한 신념체계를 형성시킴으로써 융통성을 발휘하며 개방적 교수행동으로 인한 안정화 단계로 놀이신념이 가장 높게 나타났다고 볼 수 있다. 6년 이상의 교사들은 안정화 단계를 거쳐 자신의 약점을 인식하고 교수행동에 대한 의심의 단계로서 신념이 다시 낮아짐을 설명한다. 2년 이하의 교사는 교직생활의 적응의 어려움을 갖으며, 직전교육의 이론적 지식과 현장의 교수경험을 통하여 신념의 체계를 확립해가는 과정으로써 확고한 신념 형성이 이루어지지 않은 생존 및 발전의 단계로 가장 낮게 나타난 것이라 사료된다. 따라서 어린이집 교사의 점진적인 놀이신념의 형성을 위하여 교사의 발달주기의 특성을 고려한 교육연수와 재교육의 기회가 지속적으로 이루어져야 한다.

셋째, 유치원 교사의 놀이신념은 최종학력에 따른 차이는 나타나지 않았다. 이러한 연구의 결과는 김수영(1991), 김은아(2005), 윤정숙(1998)에서 교사의 교육신념은 학력에 따른 영향을 받지 않는다는 결과와 일치한다. 이는 유치원 교사의 자격기준의 엄격성과 일관된 정책으로 인한 교육과정의 질의 균형에 따른 평준화에서 오는 결과로 이해된다.

넷째, 어린이집 교사의 놀이신념도 최종학력에 따라 전체적인 차이는 보이지 않았으나 하위영역인 생활-경험 신념에서 유의있는 차이를 보였다. 이러한 결과는 김영숙, 김성수(2001)의 연구에서 생활-경험 신념을 가장 높게 나타내었던 연구를 지지한다. 최종학력별 차이를 구체적으로 살펴보면 대학원 이상, 4년제 대학교, 전문대 이하의 순으로 나타나 최종학력이 높을수록

놀이신념이 높은 것으로 나타났다. 이는 최종학력이 높을수록 교사의 교육신념이 높게 나타난다는 김미란(1999), 김현순(1999), 임아란(2003), 조행순(1990)의 연구들과 일치하는 결과이며, 학력이 높아질수록 확고한 교육신념을 가지고 교수행동에 임한다는 최윤정(1990)의 연구는 본 연구 결과를 뒷받침 하는 근거이다. 또한 최종학력에 따른 놀이신념의 부분적인 차이는 자격기준의 폭이 다양한 어린이집 교사의 특성에 따른 교육의 질적 차이로 인한 것으로 사료된다. 따라서 교사의 최종학력은 교사는 자신의 확고한 교육신념체계를 형성 하는 데에 영향을 주는 요인이며, 교사의 교육신념을 교수행동으로 실행하게 하는 영향력이 더욱 크게 작용한 결과로 볼 수 있다.

## 2) 유아교사의 놀이교수효능감

유아교사의 근무경력과 최종학력에 따른 놀이교수효능감을 알아본 결과 근무경력에서 유치원 교사의 놀이교수효능감의 전체적인 차이는 나타나지 않았으나 하위요인인 놀이효능신념에서 차이를 보였으며, 어린이집 교사는 근무경력에 따른 전체적인 차이를 보였다. 최종학력에 따른 놀이교수효능감은 유치원 교사에게서는 차이를 보이지 않았고 어린이집 교사는 하위요인인 놀이효능신념에서 유의있는 차이를 보였다. 이에 대한 구체적인 논의는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감 전체적으로는 차이가 없었으나 놀이효능신념에서 유의있는 차이가 나타났다. 근무경력별로 구체적으로 살펴보면 6년 이상인 교사, 3년 이상에서 5년 미만의 교사, 2년 이하의 교사의 순으로 차이를 보여 경력이 높을수록 놀이효능신념이 높은 것으로 나타났다. 특히 2년 이하와 6년 이상의 교사, 3년 이상에서 5년 미만

의 교사와 6년 이상의 교사에게서 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 연구결과는 근무경력이 놀이교수효능감에 영향을 미치지 못한다는 권주영(2001), 서소영(1997), 심지은(2001), 조부경, 서소영(2001)의 연구와는 상반된 결과이지만 경력에 따른 전체적 차이는 나타나지 않았지만 부분적인 요인의 차이로 경력이 많을수록 놀이효능신념이 높게 나타난 조은명(2010), 최지현(2003)의 연구결과와 일치하는 결과이다. 놀이교수효능감은 현장에서 경험이 많을수록 자신의 능력에 대한 믿음이 더욱 증가하는 것으로 교수능력에 대한 자신감이 높음을 의미한다. 즉, 교사의 교수행동에 있어 교사의 근무경력은 놀이교수효능감인 놀이효능신념에 영향을 주는 변인임을 알 수 있다. 그러므로 현직의 교사 연수 등, 교사교육을 통해 놀이에 대한 지식과 기술을 함양시킬 수 있는 기회를 제공하여 긍정적인 교수행동의 효과를 경험하게 함으로써 놀이교수효능감을 증진시키는 노력이 필요하다.

둘째, 어린이집 교사의 근무경력에 따른 놀이교수효능감은 전체적으로 유의미한 차이를 보였으며 특히 하위 요인 중 놀이효능신념에서 유의미한 차이가 나타났다. 이는 놀이교수효능감의 하위요인인 놀이효능신념에서 차이를 보인다는 최지현(2003)의 연구와 맥락을 같이한다. 구체적으로 교사의 근무경력이 2년 이하인 교사와 3년 이상에서 5년 미만, 6년 이상의 교사와 차이가 났으며 전체적으로는 2년 이하인 교사와 6년 이상의 교사가 차이를 보였다. 이는 근무경력이 높을수록 놀이교수효능감이 높음을 의미한다. 이러한 연구결과는 교사의 경력에 따른 교수효능감의 전체적인 차이는 없었으나 부분적으로 경력이 낮을수록 교수효능감이 높아지는 서정임(2001)의 연구와 일치하지 않는 결과이다. 한편, 김신덕(2002)과 이규남(2005), Gibson과 Brown(1982)의 연구에서 5년에서 10년의 경력을 가진 교사들이 높은 교수효능감을 가지고 있다는 결과와는 일치하지만 경력이 그 이상으로 올라가면

오히려 교수효능감이 낮아진다는 연구와는 차이가 있다. 그러나 교수효능감과 관련한 국내 연구들(곽혜숙, 2000; 김미숙, 1999; 김현지, 2006; 김희진, 김화윤, 2006; 이분려, 1999; 노재민, 1997; 신은수, 유영의, 박현경, 2004; 여은진, 이경옥, 2004; 이금란, 2004; 이은정, 1999; 조영희, 1999; 조혜진, 김옥주, 2009; 최동선, 1996; 한민좌, 2001; 한석실, 임명희, 2003; 한현숙, 2009; Gibson & Dembo 1984) 대부분 근무경력이 높을수록 교수효능감도 높아진다는 결과를 나타내었다. 교수효능감과 관련한 여러 연구들은 교사의 근무경력에 따라 증가 하거나 혹은 반대로 감소하는 등의 다양한 결과가 보고되고 있다. 따라서 교사의 교수효능감의 증감의 변화와 그 원인에 대한 체계적인 연구가 필요하다고 하겠다.

본 연구의 결과는 교사의 근무경력은 놀이교수효능감에 영향을 미치는 요인임을 밝힌 서지연(2004)의 연구와 같은 흐름을 갖는다. 이는 유아교사의 근무경력이 많아짐과 동시에 교수성취감의 경험을 많이 가짐으로써 자신의 능력에 대한 믿는 정도가 높게 평가 되는 것으로 해석할 수 있다. 또한 경력교사들은 초임교사들에 비하여 유아의 놀이에 대한 태도와 교수성취감이 더욱 높은 것으로 이해된다. 따라서 초임교사들의 놀이교수효능감을 향상시키기 위해서는 경력교사들과의 멘토링과 교사장학을 통해 실제적인 교수 기술이나 구체적인 현장 지식을 전달하고 공유하는 기회를 가짐으로써 초임교사에게 교수성취감의 경험을 갖도록 하는 경력교사의 노력은 매우 의미가 있을 것이다.

셋째, 유치원 교사의 최종학력에 따른 놀이교수효능감은 차이를 보이지 않아 교사의 학력은 놀이교수효능감에 영향을 미치지 않는 것임을 알 수 있다. 이는 최지현(2003)의 연구와 일치하는 결과이다. 이러한 결과로 볼 때 유치원 교사의 학력은 교수효능감의 영향을 미치지 않는 변인이며 전문대학

졸업 이하자와 4년제 대학 졸업자, 대학원 이상자와의 차이가 없는 것으로 보아 유치원 교사 양성 교육과정과 그 질에는 커다란 차이가 없기 때문으로 이해된다.

넷째, 어린이집 교사는 최종학력에 따른 놀이교수효능감에서 전체적인 차이를 보이지는 않았지만 하위요인인 놀이효능신념에서 학력별로 대학원 이상, 4년제 대학교 졸업, 전문대학 이하 순으로 높게 나타났다. 이는 학력이 높을수록 교수효능감이 높다는 김신태(2002), 김현지(2000), 김희진(2004), 이금란(2004), 이분려(1999), 한민좌(2001)의 연구들과 일치하는 결과이다. 어린이집 교사의 놀이교수효능감 요인 중 놀이효능신념만이 유의미한 차이를 보였는데 이러한 결과는 교사의 학력은 '놀이교수효능에 대한 신념'에는 영향을 미치지 않지만 '놀이교수결과에 대한 기대'에는 영향을 미치지 않는 요인임을 밝힌 조영희(1999)의 결과와 시사점을 같이한다. 또한 놀이교수효능감의 하위요인인 놀이효능신념, 즉 자신이 놀이를 효과적으로 지도할 수 있다는 교사 스스로에 능력은 최종학력과의 관계를 보이지만 유아의 놀이 활동에 영향을 미칠 것이라는 놀이결과기대에 대한 차이는 관계가 없음을 알 수 있다. 다시 말해, 교사 스스로의 능력에 대한 믿음은 학력과 연관되어 형성될 수 있지만 유아에게 긍정적인 영향을 미칠지의 여부는 대학의 양성교육보다는 실제 현장의 교수행동과 관련하여 그에 따른 효과적인 결과에 대한 경험을 통해 형성되는 요인으로 볼 수 있다. 따라서 대학 등의 양성교육과정에서의 교사의 올바른 놀이효능감 형성과 더불어 현장을 통한 놀이결과기대에 대한 교수기술을 축적하여 보다 효율적인 교육이 일어날 수 있는 방안을 모색하여야 한다.

### 3) 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이

유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감은 전체적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 같은 유아교육을 담당하는 교사로서 현재 이원화 체제로 인한 교사의 질의 양분화로 유아교육 현장에 영향을 줄 것이라는 우려와 예측을 벗어난 결과로 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감은 차이를 보이지 않음을 본 연구를 통해 밝혀내었다. 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념은 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유치원 교사와 어린이집 교사의 자격기준과 양성과정에서의 차이는 있지만 현재 여성의 사회·경제적 참여가 늘어남에 따라 보육기관의 수요가 늘어남과 동시에 교육의 질적 요구 또한 늘어나고 있다. 이로 인하여 유치원은 보육의 기능을 강화한 종일제의 운영이 늘어나고 어린이집은 교육의 질적 기능을 강화하고 개선함으로써 각각의 자격을 가진 교사들의 상호 취업기회가 확대되고 있음으로 유아교육기관에서의 교육과 보육의 경계가 점차 약화되고 있는 현상에 기인하는 결과라 할 수 있다. 또한 본 연구의 유치원 교사와 어린이집 교사의 인구학적 특성의 빈도에도 영향을 끼치는 요인이라 보여 지는데 이러한 인구학적 특성을 살펴보면, 교사의 소지 자격증 영역에서 유치원 2급 정교사 자격이 유치원 교사 전체의 66.8%의 빈도를 나타내었으며 어린이집 교사 전체의 41.1%의 빈도를 나타내고 있는 것으로 보아 현재 어린이집에 근무하는 교사들이 유아교육을 전공하고 유아 정교사 자격증을 소지한 교사들이 있음으로 인해 차이를 보이지 않을 것으로 보여 진다. 또한 교사의 최종학력 영역에서 최종학력이 4년

제 대학교 졸업자의 유치원 교사 전체의 47.1%, 어린이집 교사 전체의 41.1%의 빈도의 특성을 보이고 있으며 대학원 이상자의 유치원 교사 전체의 13.4%, 어린이집 교사 전체의 10.2%의 빈도로 비슷한 인구학적 특성으로 인해 차이를 보이지 않은 것으로 판단된다.

둘째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감은 전체적으로 차이가 없는 것으로 나타났으나 놀이교수효능감 하위 요인 중 놀이결과기대에서 두 집단 간의 차이를 보였으며 유치원 교사가 어린이집 교사보다 더 높은 놀이교수효능감을 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 만 5세반의 교사가 만 4세반의 교사보다 더 높은 효능감을 보였다는 한현숙(2009)의 연구결과와 같은 맥락이라 할 수 있으며, 담당연령이 낮을수록 교사의 역할 수행에 있어 어려움을 설명하는 Root(2001)의 연구결과와 일치한다. 반면, 담당유아의 연령에 따른 차이를 보이지 않았던 조영희(1990)의 연구와, 담당유아의 연령이 낮을수록 교수효능감이 높게 나타난 Rogers(1987)의 연구와는 일치하지 않는 결과이다. 교육기관의 특성 상 유치원 교사는 만 3세에서 만 5세의 유아를 담당하며 어린이집 교사는 만 2세 미만의 영아에서부터 만 5세 유아의 이르기까지 유치원 교사보다 더욱 폭 넓은 유아의 연령을 대상으로 교육과 보육이 이루어진다. 유아는 영아보다 빠른 성장과 발달로 인해 교사는 연령이 높은 유아로부터 놀이에 대한 결과를 기대할 수 있을 것이라 추측된다. 반면, 연령이 낮은 유아일수록 발달 특성상 교사의 도움을 필요로 하므로 교사의 역할 수행에 있어 보육의 측면과 교육의 측면 모두를 고려하여야 하기에 유치원 교사보다 낮은 유아의 연령을 담당하는 어린이집 교사의 놀이교수효능감이 낮게 나온 것으로 해석할 수 있다. 또한 연구대상의 인구학적 특징으로 살펴볼 때 유치원 정교사 자격증을 소지하고 어린이집에서 근무하는 교사가 44.7%의 빈도를 나타내고 있다. 이는 유아교육과의 교

사 양성과정 자체가 유아교육을 중심으로 하고 있어 이러한 교육과정을 거쳐 어린이집에 근무하게 되는 교사는 영아의 보육측면에 있어 역할수행의 어려움을 갖는 것으로 여겨진다.

현재 이원화되어 있는 유치원과 어린이집은 사회·문화적, 경제적 요구에 따라 교육과 보육의 기능을 개선하고 있다. 그러나 교사의 양성과정은 각 기관의 교사의 역할을 수행하는데 있어 미흡한 실정이라 할 수 있다. 그러므로 기관의 통합과 더불어 교사의 양성교육의 통합 방안도 미래의 유아교육에 있어 반드시 고려해야 할 시사점이다.

셋째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감은 차이가 나지 않았지만 유치원 교사, 어린이집 교사의 각각의 변인별 차이를 살펴본 결과, 어린이집 교사만이 변인 간의 차이를 나타냈다. 이러한 결과로 볼 때 어린이집 교사의 자격기준과 진출 경로는 대학, 대학원, 양성기관, 온라인 강의를 통한 다양함으로 인해 대학과 대학원의 유아교육과 또는 이와 관련한 과에서만 자격이 주어지는 엄격한 유치원 교사의 자격기준에 비해 다소 다양하고 폭 넓은 체계를 가짐으로서 어린이집 교사의 배경변인별 차이가 나타난 것으로 볼 수 있다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구는 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념과 놀이교수효능감을 교사의 일반사항에 따라 어떠한 차이가 있는지를 살펴보고 유치원 교사와 어린이집 교사, 두 집단 간의 차이를 보이는지에 대해 살펴보았다. 이를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사는 전체적인 차이는 없었으나 생활-경험 신념에서 근무 경력에 따른 차이를 나타내었고, 어린이집 교사는 문화-환경 신념에서 근무 경력에 따른 전체적인 차이를 나타내었으며 생활-경험 신념에서 최종학력에 따른 부분적 차이를 나타내었다.

둘째, 유치원 교사는 전체적인 차이는 없었으나 놀이효능신념에서 근무 경력에 따른 차이를 나타내었으며, 어린이집 교사는 놀이효능신념에서 근무 경력에 따른 전체적인 차이를 나타내었고 놀이효능신념에서 최종학력에 따른 부분적 차이를 나타내었다. 차이를 나타낸 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감은 근무경력과 최종학력이 높을수록 놀이효능신념이 높은 것으로 나타났다.

셋째, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념은 차이를 보이지 않았으며 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이교수효능감은 놀이결과기대의 요인에서 유치원 교사가 어린이집 교사보다 더 높게 나타나는 부분적인 차이를 보였으나 전체적으로는 차이를 보이지 않았다.

본 연구를 통해서 유치원 교사, 어린이집 교사의 각각의 변인별 부분적 차이는 나타났지만 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이는 나타나지 않음을 알 수 있다. 즉, 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 및 놀이교수효능감은 차이는 나타나지 않았으며 이는 현재의 유아교육체제가 이원화 되어 있지만 사회·문화적, 경제적 요구에 따른 각 기관의 상호보완적으로 역할을 개선함으로써 교육과 보육의 경계가 약화되는 현상이라 할 수 있겠다.

본 연구의 제한점과 함께 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울시, 경기도에 소재한 유치원과 어린이집 일부 지역의 교사들만을 대상을 실시하였기 때문에 본 연구의 결과를 일반화 하는 데는 무리가 있다. 따라서 후속연구에서는 보다 넓은 범위의 지역과 연구대상으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 유아교사라는 특성은 동일하지만 유치원과 어린이집의 체계의 특성상 획일화된 연구도구로 측정하는 것은 다소 무리가 있을 것으로 판단된다. 따라서 각 기관의 체계에 따른 척도의 내용과 표본의 차이를 포함하여 각 기준의 차이를 고려한 검증된 연구도구가 개발되어야 하며 이를 보완한 더욱 심화적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 본 연구의 측정은 질문지 조사법으로 이루어졌다. 유아교사의 놀이신념과 놀이교수효능감을 더욱 명확하고 심층적으로 접근하기 위해서는 그들의 삶 속으로 들어가 각 기관의 쌍방향의 교사-유아의 상호작용을 통하여 놀이신념과 놀이교수효능감에 따른 교수행동의 실제에 대한 문화기술적인 연구를 하는 등 더욱 다양한 측정방법을 사용한 다각적인 관찰이 필요하다.

넷째, 유아교사의 놀이신념과 놀이교수효능감의 차이를 일반적 사항인 근무경력과 최종학력에 따른 차이만을 보았다. 놀이교수신념과 놀이교수효능감은 교사의 사회·문화적, 그리고 경제적 맥락과 연결되며 교사의 일생의 전체 경험을 통해 형성되는 개념으로서 근무경력과 최종학력에서 벗어나 교사의 관심사나 주변의 현상 등을 조사하여 보다 폭넓은 이해를 위한 후속연구가 필요하다.

## 참 고 문 헌

- 고을심 (2008). 한국과 중국 유아교사의 놀이에 대한 인식 비교 연구. 배재대학교 대학원 석사학위 논문.
- 교육과학기술부 (2010). [http:// www.mest.go.kr](http://www.mest.go.kr)에서 2월 8일 인출.
- 교육부 (2000). **유치원 교육활동 지도자료, 1**, 총론. 대한민국, 교육부: 저자.
- 곽혜숙 (2000). 유치원 교사의 과학교수 효능감에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 권영자 (2009). 유치원 교사와 어린이집 교사의 DAP 교육신념과 교사 효능감 및 직무만족도 연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 권주영 (2001). 유아교사의 과학 교수효능감 수준에 따른 과학교육 실제에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 금미정 (2002). 유아교사의 교육신념 및 역할수행에 따른 유아 발달수준의 차이에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 곽혜경, 박애경, 백혜리, 조혜경(2010). **놀이지도**. 서울: 창지사.
- 김광웅 (1975). 유아교육방법의 탐색: 놀이의 교육방법적 가치. **행동과학연구**, 4(7), 55-56.
- 김나영, 김성원, 김정희, 석은조, 이순복(2008). **놀이지도**. 경기: 양서원.
- 김미란 (1999). 유아교육 예비 교사와 현직 교사의 교육신념에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김미숙 (1999). 유치원교사의 과학교수효능감과 과학교수활동간의 관계연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김선영, 이경옥 (2005). 유아교사의 교사 효능감 개념과 측정구조에 대한 분

석. **유아교육연구**, 26(3), 267-287.

김소양 (1989). 유치원 교사, 부모, 유아의 놀이인식에 관한 탐구. 이화여자 대학교 대학원 석사학위 논문.

김수영 (1991). 유치원 교사의 교육신념과 교수행위에 관한연구: 대구지역을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.

김수영, 김수임, 김현아, 정정희 (2007). **놀이지도**. 경기: 양서원.

김수향, 이용주, 이은진 (2008). **유아교육기관 운영관리**. 서울: 동문사.

김신덕 (2002). 유아교사의 효능감과 역할수행능력인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김연하, 김양은 (2008). Bandura의 교사자기 효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale) 요인구조 분석. **유아교육연구**, 28(2), 169-191.

김영숙, 김성수 (2001). 유아 놀이에 대한 교사의 신념 분석:Q-방법론적 접근. **아동학회지**, 22(4), 257-269.

김영애 (2002). 유치원교사의 교육신념과 유아의 자아개념에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김은아 (2005). 보육교사의 교육신념과 유아의 사회·정서 발달과의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김은심, 박수미 (2003). 유치원 교사의 동작교수 효능감에 따른 동작교육에 대한 태도 및 교수 실제에 관한 연구. **유아교육연구**, 23(2), 241-266.

김은주 (2009). 유아놀이에 대한 아버지의 인식 및 참여수준에 관한연구. 원광대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김정선 (2000). 유아기 부모의 놀이에 대한 인식 및 태도에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 김지영 (2005). 구성주의 교사교육을 통한 예비유아교사의 과학교육 신념의 변화-과학교수 효능감, 과학교육 목표, 과학교수 방법을 중심으로. **유아교육연구**, 25(4), 133-151.
- 김현순 (1999). 유아교사의 교육신념과 실제에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현지 (2006). 보육교사의 교사효능감과 유아상호간의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김화윤 (2006). 보육시설 원장의 변혁적 지도성과 교사효능감과의 관계. 공주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김희정 (1998). 어린이집 교사와 부모의 놀이 인식 조사. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김희진, 이분려 (1999). 유아교사의 교사 효능감에 영향을 주는 교사 내·외적 요인에 대한 연구. **한국교사교육**, 16(1), 161-181.
- 나은숙 (2002). 유아교육과정의 재개념주의적 관점에서의 자유놀이: 포스트모더니즘을 중심으로. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 남궁선혜 (1999). 유아교사의 의사 결정 단서 및 놀이 개입 유형 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 노재민 (1997). 교사 효능감과 교사의 학생통제간의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 류경화, 하순련, 박진희 (2006). **다중지능이론에 접근한 유아놀이지도**. 서울: 태영출판사.
- 류윤석 (2008). 유치원 교사의 교사 효능감 수준 분석. **한국영유아보육학**, 52, 43-62.
- 문미옥 (2008). **교육과 보육을 위한 영유아 교육과정**. 서울: 창지사.

- 문채연 (2001). 유치원 예비교사와 경력교사의 놀이 개념에 관한 인식. 한국 교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박순례 (2006). 카톨릭 유아교육기관 교사의 교육신념과 교수행위에 관한 연구. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박은영 (2009). 교사의 놀이 교수효능감에 따른 교수 행동 및 유아 놀이행동의 차이. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박은하 (2003). 유아놀이에 대한 유치원 교사의 인식 및 태도. 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박은혜 (2009). 유아교사론. 서울: 창지사
- 박현경 (2006). 유아교사의 놀이교수 효능감이 유아의 가장놀이 사회적 수준과 교사의 놀이 개입 유형에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 23(1), 215-233.
- 박화운 (1997). 교사의 신념에 따른 창의적 놀이에 대한 교사의 인식과 지도에 관한연구. **한국영유아보육학**, 12, 25-55.
- 변길진 (2010). 유아교사의 놀이교수 효능감에 따른 놀이지도 양상 탐색. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 변영계 (1999). **교수·학습 이론의 이해**. 서울: 학지사.
- 보건복지가족부 (2010). <http://www.mw.go.kr>에서 2월 8일 인출.
- 보건사회부 (1991). **어린이집 보육교사를 위한 영유아보육프로그램**. 보건사회부: 저자.
- 배재정, 정정희 (2006). 장애아 통합교육에 대한 유아교사의 교사 신념과 교사 효능감. **유아교육연구**, 26(4), 193-213.
- 송미선 (2004). 유치원 유아들의 놀이에 대한 교사효능감과 유아발달수준과의 관계. 건국대학교 대학원 석사학위 논문.

- 서소영 (1997). 유치원 교사의 과학 교수 효능감에 따른 과학 관련 경험 및 태도에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 서정임 (2001). 어린이집의 질과 교사의 교사효능감간의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서지연 (2004). 놀이에 대한 유아교사 효능감에 영향을 미치는 직무만족 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 성은영 (2008). 예비유아교사의 교육신념 특성 및 교수수행 과정에서의 어려움 탐색-유치원 교육실습을 중심으로. **열린유아교육연구**, 13(2), 137-163.
- 신유림, 김선영, 심숙이, 나종혜, 문혁준, 박진옥, 서소정, 신혜영, 신혜원, 유경애, 이미란 (2007). **놀이지도**. 서울: 창지사.
- 신은수 (1996). 혼합연령 집단과 동일연령 집단 유아의 사회인지적 능력 비교분석에 기초한 혼합연령 집단 학급의 교수방법 모색을 위한 연구. **유아교육연구**, 16(1). 139-155.
- 신은수 (1998). 유아 교사의 놀이에 대한 교육 신념 연구. **사회과학연구**, 5, 115-126.
- 신은수 (2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42
- 신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란 (2001). 놀이와 유아. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 신은수, 김은정, 안부금, 유영의 공역 (2001). **놀이와 유아교육**. 서울: 학지사.
- 신은수, 박현경 (2006). 가장놀이에 대한 교사교육이 교사의 놀이교수 효능감 및 놀이 개입 실제와 유아의 가장놀이 사회적 수준에 미치는 영

향. **유아교육연구**, 26(6), 287-310.

신은수, 유영의, 박현경 (2004). 유아 교사의 놀이에 대한 교수 효능감과 놀이 운영실제 신념에 관한 도구 개발연구. **유아교육연구**, 49-69.

신은희 (1990). 놀이에 대한 교사의 사고체계와 실제행동에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.

심지은 (2001). 유치원 교사의 컴퓨터 교수효능감 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

안진경 (2006). 포트폴리오 평가를 적용한 유아수학 교사교육 프로그램이 예비유아교사의 수학교수효능감 및 포트폴리오에 대한 인식에 미치는 영향. **유아교육연구**, 26(5), 173-190.

양옥승, 지성애, 김영옥, 홍혜경 (2002). 유아놀이에 대한 유치원 교사의 인식 및 실태조사. **한국영유아보육학**, 28, 289-318.

엄정애 (2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. **유아연구**, 24(1), 145-164.

여은진, 이경옥 (2004). 유아교사의 개인적, 학문적, 사회 환경적 요인에 따른 수학교수효능감 연구. **열린유아교육연구**, 9(4), 175-192.

염지숙, 이명순, 조형숙, 김현주 공저 (2008). **유아교사론**. 서울:정민사.

오채선 (1991). 유아교육 교사의 교육신념에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.

유양욱 (1995). 유아교육에 대한 유치원 교사의 신념과 실제에 관한 연구. 건국대학교 대학원 석사학위 논문.

유영의 (2004). 교사의 놀이교수 효능감에 따른 유아의 구성놀이 질의 차이. 덕성여자 대학교 대학원 박사학위 논문.

유영의, 신은수 (2005). 교사의 놀이교수 효능감과 유아의 연령에 따른 구성

놀이 질의 차이. **아동학회지**, 26(4), 111-126.

유정화 (2003). 놀이에 대한 교사 효능감에 따른 영아의 상상놀이에서 교사 개입에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

윤숙희 (1993). 유아교육 예비교사와 현직교사의 교육신념에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위 논문.

윤정숙 (1998). 유치원 교사의 교육신념과 유아의 발달수준과의 관계. 원광대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이 경 (2002). 유치원교사와 보육교사의 전문성과 역할수행 인식과의 관계. 이화여자대학교 석사학위 논문.

이규남 (2005). 유치원 교사의 과학교사효능감에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 42, 77-98.

이금란 (2004). 유치원의 교사전문성 지원 환경과 교사효능감과와의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이분려 (1998). 유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사 효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이상금 (1987). 한국 유아 교육의 본질. 유아 교육 세미나: 한국 유아 교육의 현황과 개선 방향. **사단 법인 새세대 육영회**, 5-15.

이상윤 (1983). 유아 자유놀이 활동의 흥미영역에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이성희 (2008). 유치원 교사가 기억하는 어릴 적 놀이경험과 놀이에 대한 교육신념의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

이숙재 (2001). **개정 유아를 위한 놀이의 이론과 실제**. 서울: 창지사.

이숙재 (2001). **유아놀이활동**. 서울: 창지사.

이숙재 (2004). **유아를 위한 놀이의 이론과 실제**. 서울: 창지사.

- 이영자 (1985). 교사의 아동관이 교사-유아간의 언어적 상호작용에 미치는 영향에 관한 연구. **교육학 연구**, 223(3), 113-133.
- 이은정 (1999). 유치원교사의 미술교수효능감 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이은혜 (1997). 놀이환경 : 놀이의 중요성과 창의적인 실외 환경구성. 어린이와 환경. 제 5회 국제학술대회. **삼성복지재단**, 37-55.
- 위숙희 (2008). 보육교사와 유치원교사의 전문성 인식 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 임아란 (2003). 유치원 교사의 교육신념이 역할수행에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 장혜순 (2004). **유아놀이의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 전인옥 (1996). 교사의 교육 신념과 자아효능감이 유아의 자아효능감에 미치는 영향. **한국방송통신대학교 논문집**, 22, 493-528.
- 전풍자 (1981). 놀이교육론. **유아교육연구**, 3, 51-64.
- 조보경 (1977). 유아기에 있어 놀이가 정서발달에 미치는 영향. **가정관리연구**, 7, 49~58.
- 조부경 (1997). 유치원교사의 역할지각과 역할수행에 관한 한·미 비교연구. **비교 교육연구**, 7(1), 235-258.
- 조부경, 서소영 (2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 따른 과학 교수 실제 및 유아의 과학행동. 유아교육행동. **유아교육연구**, 21(4), 5-27.
- 조부경, 서소영 (2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 영향을 미치는 관련 변인 연구. **아동학회지**, 22(2), 361-373.
- 조영희 (1999). 유치원 교사의 놀이에 대한 교수효능감 검사도구 개발에 기초한 놀이에 대한 교수효능감이 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사

학위 논문.

- 조은명 (2010). 유아교사의 창의적 인성 및 유아 창의성 증진을 위한 역할 수행과 놀이교수효능감의 관계. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조행순 (1990). 유치원 교사의 교육신념과 교수방법간의 관계분석. 원광대학교 석사학위 논문.
- 조혜진, 김옥주 (2009). 영아교사의 놀이교수효능감에 영향을 미치는 관련변인 연구. **열린유아교육연구**, 14(3), 227-244.
- 지성애 (1994). **유아놀이지도**. 서울: 양서원.
- 최경옥 (2006). 유아교사의 교육신념과 문식성 발달에 대한 신념 비교연구 : 유아교육 기관의 유형에 따라. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최동선 (1996). 초등교사가 지각한 학교조직건강과 교사효능감과 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최명숙 (2003). 유아놀이에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 인식비교. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최윤정 (1990). 유아교육 교사의 교육 신념과 실제에 관한 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최은진 (2007). 유치원교사와 보육교사의 직무만족과 자기효능감에 대한 연구. 대전대학교 경영행정·사회복지 대학원 석사학위 논문.
- 최지현 (2003). 놀이에 대한 교사의 자기 평가와 교수 효능감의 관계 연구. 덕성여자 학교 대학원 석사학위 논문.
- 한민좌 (2001). 교사가 지각하는 어린이집 원장의 지도성 유형과 교사 효능감 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 한석실, 임명희 (2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육 학회지**, 10(1), 207-240.
- 한현숙 (2009). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Ashton, P., Webb, R., & Dota, N. (1983). A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Final Report. ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 833.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 195-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Benz, C. R., Kay, A. M., & Ann, F. M. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85(5), 274-285.
- Brown, S. & Vaughan, C. (2010). **플레이 즐거움의 발견** (윤미나 역). 서울: 흐름출판. (원서 2009 출판).
- Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Cuffaro, H. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Decker, C. A., & Decker, J. R. (2001). *Planning and administering early*

- childhood programs*(7th Ed.). Columbus, OH : Prentice Hall.
- Denham, C., & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-61.
- Ellis, M. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., & Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play: An integrative review. *Child Development*, 52, 195-1118.
- Fein, G. G. (1996). 유아기에 나타나는 가상화의 정의적 특성과 기능. 어린이와 놀이 : 건전한 성장과 발달을 위한 놀이방안연구. '96 제4회 국제학술대회 삼성복지재단 어린이개발센터, pp. 3-24.
- Gibson, S. & Brown. (1982). *Teachers sense of efficacy*: Change due to experience. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association. Sacramento.
- Gibson, S., & Dembo, M. H.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grinder, B., & Johnson, J. (1994). *Gender-related teacher behavior and interventions and their consequences for preschool children at free play in day care settings: Preliminary results*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association.

- Howes, C. & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of school. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355-372.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan(Eds), *Understanding teacher development* (pp122-142). New York: Teachers College Press.
- James E. Johnson, James F. Christie, Francis Wardle. (2006). **놀이, 발달, 유아교육**(이진희, 손원경, 안효진, 유연옥 공역). 서울: 아카데미 프레스. (원서 2001 출판).
- Johnson, J. E., Christie, J. E., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- King, N. R. (1979). Play: The Kindergartener's Perspective. *The Elementary School Journal, 80*(2). 81-87.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review, 42*, 449-495.
- Lee Joseph (1923). *Play in Education*, N.Y., The Mamillan Company.
- Manning, K. & Sharp, A (1977). *Structuring play in the early years at school*. London: Ward Lock Educational.
- Manning, K. & Sharp, A (1997). *Structuring play in the early years at school*. London: Ward Lock Educational.

- Miller, S., Fernie, D., & Kantor, R. (1992). Distinctive literacies in different preschool play contexts. *Play and Culture*, 5, 107-119.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade student, pre-service teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Root, G. F. (2001). Entering the Professional Phase of teaching factors which impede or propel teacher development. Unpublished doctoral dissertation University of Arizona, USA.
- Rogers, C. S. (1988). Measuring playfulness: Development of the child behaviors inventory of playfulness. Paper presented the biennial meeting of the Southwestern Society of Research in Human Development, New Orleans. L.A.
- Roskos, K. & Neuman, S. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 77-97.
- Sluss, D. J. (2006). **놀이의 이해와 지도 - 출생에서 8세까지**(김미숙, 박숙영, 최민숙, 최은미 공역). 서울: 박학사. (원서 2005 출판).

- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, John Wiley & Sons
- Spidell, R. A. (1986). *Teacher intervention and beliefs in preschool children's play*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, CA). 16-20.
- Spodek, B. (1998). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Childhood Development and Care*, 38, 13-31.
- Spodek, B. & E. A. Rucinski (1985). *A study of early childhood teachers' beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century: A look to the future. In Spodek B & O. N. Saracho (Eds.). *Yearbook in early childhood education V. 1: Early childhood teacher preparation* (pp. 209-221). New York: Teachers College Press.
- Stipek, D. J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teacher: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young Children*, 22, 361-370.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, (Eds.), *Play it's role in development and evolution*. New York: Penguin.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young Children's perception of work and play. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 223-247.
- Woolfolk, B., Rosoff, & Hoy. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137-148.

# ABSTRACT

## Play Beliefs and Play Teaching Efficacy of kindergarten teachers and day care center teachers

Lee, Ka Young

Dept. of Early Childhood Education

The Graduate School of Education

Sungshin Women's University

Advisor: prof. Kwon, Kyung Sook, Ph. D.

The purpose of this study is to examine the difference of play beliefs and play teaching efficiency of kindergarten teachers and day care center teachers. It tries to be utilized as the method to expect and improve teacher beliefs and teaching efficiency about play in kindergartens and day care centers and the basic data of teacher education.

According to the purpose of the study, the following research questions were set up.

1. How is play beliefs according to the general details of kindergarten

teachers and day care center teachers (job experiences, final educational background)?

2. How is play teaching efficiency according to the general details of kindergarten teachers and day care center teachers (job experiences, final educational background)?

3. How is the difference between play beliefs and play teaching efficiency of kindergarten teachers and day care center teachers?

This study was intended for 400 teachers who are working in early childhood education institutions located in Seoul and Gyeonggi areas. Selection of study subjects were done through random sampling by area referring to the institution list which are recorded in provincial offices of education and day care information centers in Seoul and Gyeonggi. 400 questionnaires were distributed to teachers in the selected institutions and 157 copies were collected from kindergarten teachers and 197 copies were done from day care center teachers. (Total 354 copies were done and the collect rate is 88.5%.) The survey period is from Nov. 2nd, 2010 to Jan. 5th, 2011 for about 2 months.

This study referred to the research contents of teacher's beliefs that Yeong-suk Kim, Seong-su Kim (2001) suggested as the Q-Methodological Approach to measure play beliefs of teachers and used the reconstituted questions that Seong-hee Lee (2008) amended and supplemented. Also, it used the tool that Eun-su Shin, Yeong-eui Ryu, Hyeon-gyeong Park (2004) developed to measure play teaching efficiency

of teachers.

Statistical treatment of the collected data carried out t-test and descriptive statistics, reliabilities test, frequency test(ANOVA) to examine tendency of play beliefs and play teaching efficiency according to the general details of early childhood teachers and the difference between each group using SPSS 18.0 program.

The results gotten from this study are as follow:

First, the result which examined the difference of play beliefs between kindergarten teachers and day care center teachers has found that kindergarten teachers showed the partial differences according to job experiences in life-experience beliefs, the experience that friendship through play in their own childhood of play beliefs was very helpful for social life. It has found that day care center teacher showed the overall differences according to job experiences in culture- environment beliefs which emphasize the family's environment and parental attitude to bring up their children as the environment of mass media which affects the development of early children and the most basic environment for early children of play beliefs and showed the partial difference according to final educational background in life-experience beliefs.

Second, the result which examined the difference of play teaching efficiency between kindergarten teachers and day care center teachers has found that kindergarten teachers showed the partial differences

according to job experiences in play efficiency beliefs, judgement about teachers' own ability that they can effectively coach play of play teaching efficiency. And it has found that day care center teachers showed the overall differences according to job experience and the partial differences according to final educational background in play efficiency beliefs. Play teaching efficiency of kindergarten teachers and day care center teachers which showed the differences has found that the high job experience and final educational background are, the higher play efficiency beliefs is.

Third, the result which examined the difference of kindergarten teachers and day care center teachers between play beliefs and play teaching efficiency has found that play beliefs did not show any difference and play teaching efficiency showed the higher partial difference in kindergarten teachers than day care center teachers in the factors of play result expectation that participation in efficient play and intervention by teachers of sub areas will have an effect on play activities of early children but there were no any overall difference.

[ 부 록 ]

- 유아교사용 질문지 -

1. 놀이신념

2. 놀이교수효능감

## 유치원 교사와 어린이집 교사의 놀이신념 및 놀이교수효능감에 관한 질문지

안녕하십니까?

본 질문지는 석사학위논문의 자료 수집을 위한 것으로 유아교사들의 놀이에 대한 신념 및 교수효능감에 대한 연구를 위해 작성된 것입니다. 선생님께서 응답해 주신 본 질문지는 무기명으로 처리되며, 본 연구이외는 활용되지 않습니다. 선생님께서 응답하신 사항은 본 연구에 매우 중요한 자료로 사용될 것입니다.

본 질문지의 문항 수는 인적사항 5문항, 놀이신념 28문항, 놀이교수효능감 21문항 총 54문항입니다.

소요시간은 약 5~10분 정도이며 작성요령을 참고하시어 한 문항도 빠짐없이 모두 솔직하게 응답해 주시길 바랍니다.

바쁘신 가운데 시간을 내주신 선생님께 감사드립니다.

2010년 11월



성신여자대학교 교육대학원  
유아교육전공  
지도교수 권경숙  
연구자 이가영



## 놀이에 대한 교사의 신념

다음은 교사의 놀이에 대한 교사의 신념에 관한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 읽으시고 해당하는 란에 (○)나 (√)로 표시해 주시기 바랍니다.

번호	문항 내용	매우그 렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇 지않 다
		5	4	3	2	1
1	유아의 놀이를 위한 공간 배열 및 물리적 환경이 중요하다.					
2	유아의 놀이계획과 진행에 필요한 시간을 충분히 주는 것이 중요하다.					
3	유아의 신체발달을 위한 놀잇감을 다양하게 제공하는 것이 중요하다.					
4	유아의 상상력이 놀이로 확장될 수 있는 환경을 제공하는 것이 중요하다.					
5	유아의 놀이 능력과 흥미에 적합한 놀이 환경을 준비하는 것이 중요하다.					
6	유아의 사회성과 언어발달을 위한 놀이 환경을 다양하게 제공하는 것이 중요하다.					
7	유아의 지적 능력이 놀이에 영향을 끼친다.					
8	부모의 양육태도가 유아 놀이에 영향을 끼친다.					
9	또래의 행동이 유아놀이에 영향을 끼친다.					
10	TV 및 컴퓨터 게임 등이 유아의 놀이에 영향을 미친다.					
11	놀이 적응력이 부족한 유아들은 학습수행능력이 떨어진다.					
12	놀이의 지속시간이 높은 유아가 학습수행능력이 높다.					
13	유아의 사회기술을 촉진시키기 위한 놀이내용이 중요하다.					

14	친구와 잘 노는 유아가 사회적 능력이 있다.					
15	유아의 반사회적인 행동과 공격적인 놀잇감은 관련이 있다.					
16	유아의 놀이에서 상상보다는 현실세계가 중요하다.					
17	유아의 기질적인 요인이 놀이에 영향을 끼친다.					
18	놀이 시 갈등이 생기면 유아들의 잘잘못을 분명히 가려야 한다.					
19	교사는 유아의 수준을 고려하여 놀이에 참여해야 한다.					
20	놀이기구 시범을 보이거나, 새로운 놀이를 제공하는 것이 중요하다.					
21	교사는 놀이를 시작하는 여러 가지 방법을 제공해야 한다.					
22	교사는 놀이 경험이 부족한 유아에게 개별적으로 도움을 주어야 한다.					
23	교사는 유아들의 거친 신체놀이도 수용한다.					
24	교사는 언어적 참여 또는 제안을 통해 놀이가 확장 되도록 해야 한다.					
25	유아의 놀이에서 남·여 성차를 구분한다.					
26	갈등이 생겼을 경우 유아들끼리 해결하게 한다.					
27	유아들은 놀이 시 규칙을 지키는 것은 중요하다.					
28	교사는 유아들과 모든 놀이에 참여하여 상호작용해야 한다.					

## 놀이에 대한 교사의 효능감

다음은 교사의 놀이에 대한 교사의 신념에 관한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 읽고  
해당하는 란에 (○)나 (√)로 표시해 주시기 바랍니다.

번호	문항 내용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		5	4	3	2	1
1	나는 유아가 놀이를 잘할 수 있도록 도와주는 효과적인 교수 전략을 알고있다.					
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, 유아들의 관심과 호기심에 대한 질문을 언제든지 환영하고, 적절하게 반응한다.					
6	나는 놀이상황에 적절하게 참여하지 못하는 유아들이 놀이에 잘 참여할 수 있도록 지도한다.					
7	나는 놀이가 효과적으로 일어날 수 있는 놀이의 동기나 특성을 잘 이해하고 있다.					
8	나는 놀이주제 선정과 환경구성 등의 활동에 유아의 참여를 적극적으로 권하며 수용한다.					
9	만일 교사가 놀이에 대한 적절한 교수전략을 사용하면 목적없이 배회하는 유아들이 줄어든 것이다.					
10	나는 놀이를 지도할 때 문제에 부딪히는 경우 좌절하기보다 도약의 기회로 이용하는 편이다.					

11	나는 놀이지도 시 유아가 놀이 확장을 하지 못할 경우, 특별한 교수전략을 제공하며 대부분 성공하는 편이다.					
12	유아들이 놀이감을 단순히 가지고만 있고, 놀이구성을 잘 못하더라도 교사가 잘 도와주면 확장된 놀이로 될 수 있다.					
13	나는 놀이를 지도할 때 유아들의 놀이가 적절하게 잘 일어나도록 하는데 유능한 편이다.					
14	나는 유아의 놀이가 확장되도록 적절한 장소와 자료를 제공하거나 게임 하는데 유능한 편이다.					
15	만일 어떤 유아의 놀이가 확장되는 것은 대개의 경우 교사가 적절히 개입했기 때문이다.					
16	나는 놀이 상황에서 유아들의 지식을 구성하도록 놀이를 지도하는 능력이 우수한 편이다.					
17	교사가 유아의 다양한 측면을 고려하여 지도하려고 한다면, 유아들의 놀이 수준은 향상될 것이다.					
18	교사는 유아들의 놀이에 대한 태도와 놀이 발달수준, 놀이에 대한 흥미 유지에 책임이 있다.					
19	나는 놀이상황에서 유아들의 관심과 호기심에 적절하게 대답할 수 있다.					
20	유아들의 놀이 선호도와 놀이수준은 놀이를 지도하는 교사의 능력과 직접적인 관련이 있다.					
21	만일 유아가 놀이에 매우 흥미 있어 한다면 그것은 교사가 잘 지도했기 때문이다.					

♥ 귀한 시간 할애해 주셔서 감사합니다 ♥