



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](#)

전 홍 주 교수 지도  
박사학위 청구논문

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한  
프로그램 개발 및 효과

2024

성신여자대학교 대학원  
유아교육학과  
성 은 지

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한  
프로그램 개발 및 효과

전 홍 주 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2023년 10월

성신여자대학교 대학원


유아교육학과


성 은 지


# 인 준 서


성은지의 박사학위 논문으로 인준함


2023년 10월

심사위원장 배 지희 

심사위원 이 유진 

심사위원 권 정윤 

심사위원 김 고은 

심사위원 전 홍주 

성신여자대학교 대학원

## 논문 개요

본 연구는 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사의 놀이전문성을 증진시키기 위한 프로그램을 개발하고 적용하여 그 효과를 검증하는 데 목적이 있다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 개발은 어떠한가?
2. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 효과는 어떠한가?
3. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 과정에서 나타난 교사의 변화는 어떠한가?

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하기 위해 문헌고찰과 현직 유치원교사의 요구조사 결과를 분석하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 구성된 프로그램 시안은 현장 적용 타당성 검증을 위해 예비연구를 실시하였고 이후 전문가 협의 과정을 거쳐 수정·보완하여 최종 프로그램을 개발하였다. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 다음과 같다.

첫째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 목적은 놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진하는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위한 목표로는 ‘교육과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 방향과 강조점을 재인식한다.’, ‘놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해할 수 있는 인지적 전문성을 기른다.’, ‘놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기른다.’, ‘교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체

힘을 통해 교사의 놀이성을 기른다.’를 선정하였다.

둘째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 내용은 놀이전문성의 하위 요소인 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사놀이성에 대한 내용으로 구분하여 구성하였다. 인지적 전문성에 대한 내용은 놀이중심 교육과정 에 대한 반성적 성찰과 가치 재인식, 놀이 및 놀이중심 교육과정 이해 관련 내용으로 구성하였다. 실천적 전문성에 대한 내용은 다양한 상황 속 놀이 지원 방안, 놀이환경 지원에 대한 이해 및 실천 방안, 놀이 관찰·기록 및 평가 방안, 교육공동체와의 협력 방안 등 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적인 기술과 방법을 익힐 수 있는 내용으로 구성하였다. 교사놀이성은 교사놀이성 이해 및 교사놀이성 증진 방안으로 내용을 구성하였다.

셋째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 교수학습방법은 놀이워크숍, 토의, 사례나누기, 저널쓰기, 강의, 전문가 초빙, 발제, 개별 멘토링을 선정하였다. 프로그램 개발 과정에서 교사들이 놀이를 경험할 수 있는 놀이워크숍 활동을 중요하게 고려하였다. 또한 프로그램이 진행되는 동안 교사들의 의견을 반영하여 전달식 강의를 최소화하고 토의와 사례나눔을 활성화하여 적극적인 참여가 이루어질 수 있도록 운영하였다.

넷째, 프로그램의 평가는 놀이전문성 검사 도구를 활용하여 사전 검사와 사후 검사를 실시하였다. 또한 프로그램에 참여한 교사들의 변화과정을 알아보기 위하여 면담 및 토의자료 전사본, 저널, 연구자일지, 워크시트지 등을 분석하는 방법도 함께 진행하였다.

유치원교사의 놀이전문성을 증진을 위한 프로그램의 적용 효과를 알아보기 위해 2023년 3월 15부터 7월 19일까지 19주 동안 A시에 위치한 공립병설유치원 교사 5명을 대상으로 총 8회기의 교육을 실시하였다. 놀이전문성 검사는 임지현(2022)이 개발한 ‘놀이전문성 척도’를 사용하였다. 수집된

자료는 SPSS 22.0 프로그램의 비모수 검정을 통하여 분석하였고 면담, 토의 내용 및 저널 등의 자료를 수집하여 프로그램에 참여한 교사들의 변화를 분석하였다. 이상의 과정을 통해 얻은 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 효과 및 교사들의 변화는 다음과 같다.

첫째, 프로그램에 참여한 교사들의 인지적 전문성에 대한 비모수 검정 결과, 사전검사 점수와 사후검사 점수 간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 교사의 유아와 놀이에 대한 이해 측면의 인지적 전문성에 긍정적인 영향을 준다는 것을 의미한다.

둘째, 프로그램에 참여한 교사들의 실천적 전문성에 대한 비모수 검정 결과, 사전검사 점수와 사후검사 점수 간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 교사의 놀이중심 교육과정 실행과 관련된 실천적 전문성에 효과가 있음을 알 수 있다.

셋째, 프로그램에 참여한 교사들의 교사놀이성에 대한 비모수 검정 결과, 사전검사 점수와 사후검사 점수 간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 교사놀이성 증진에 효과가 있음을 시사하는 것이다.

넷째, 본 연구에 참여한 교사들의 변화된 모습에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 먼저 교사들은 그동안 당연하게 여겼던 유아의 놀이능력과 놀이특성에 대해 새로운 인식을 하게 되었다. 이는 교사로서의 자신을 성찰하게 하였고 유아와 놀이, 놀이중심 교육과정에 대해 새로운 각성을 하게 하였다. 다음으로 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해 유아들의 놀이 흐름을 따라가며 다양한 시도를 하였다. 교사들은 놀이 속에서 놀이주제를 찾기 위해 노력하였고 놀이의 흐름을 따라가는 교육계획을 세웠으며 융통성 있는

일과 운영과 교육환경의 변화를 시도하였다. 또한 교사들은 교사로서 한 단계 더 성장하고 도약하는 모습을 보였다. 이는 교사 개인의 변화 뿐 아니라 공동체로서의 교사들 모습에서도 찾아볼 수 있었다. 교사들은 익숙했던 것들을 내려놓기 위해 노력하였고 용기내어 새로운 변화를 시도하였다. 또한 동료교사들과의 소통과 협력을 통해 전문성을 키워나갔으며, 특히 일반교사들과 특수교사가 서로의 전문성을 존중하며 협력하기 위해 노력하는 모습을 보였다.

본 프로그램은 유치원교사의 놀이전문성 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다. 연구에 참여한 교사들은 유아와 놀이에 대한 새로운 이해를 도모하고 놀이중심 교육과정을 운영하기 위한 다양한 실천을 시도하였으며, 교사놀이성 증진 과정에서 긍정적인 변화를 경험하는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 유아와 놀이, 놀이중심 교육과정에 대한 이해와 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 기술 습득 방안 및 교사놀이성 증진방안을 모색하여 유치원 교사의 놀이전문성 증진을 위한 구체적인 방안을 제시했다는 데 의의가 있다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	12
3. 용어의 정의 .....	13
II. 이론적 배경 .....	14
1. 놀이와 놀이중심 교육과정 .....	14
1) 놀이의 의미 .....	14
2) 놀이중심교육 .....	18
3) 유치원 교육과정과 놀이 .....	21
2. 교사 전문성 및 놀이전문성 .....	28
1) 교사 전문성의 개념과 변천 .....	28
2) 유치원교사의 전문성 .....	34
3) 놀이전문성의 개념과 구성 요소 .....	42
III. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발 .....	56
1. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발의 기초 .....	59
1) 문헌 분석 .....	59

2) 설문을 통한 요구 분석 .....	65
2. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 시안 구성 .....	86
1) 목적과 목표 설정 .....	86
2) 내용 선정과 조직 .....	92
3) 교수학습방법 선정 .....	102
4) 평가방법 선정 .....	106
3. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 최종안 .....	111
1) 프로그램 타당성 검증 .....	111
2) 프로그램 최종안 .....	115
3) 프로그램 활용 방법 .....	124
<b>IV. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 적용 효과 ....</b>	<b>126</b>
1. 연구 방법 .....	127
1) 연구참여자 .....	127
2) 연구자 .....	130
3) 연구윤리 .....	134
4) 연구장소 .....	134
5) 연구도구 .....	136
6) 연구절차 .....	138
7) 자료분석 .....	149
2. 연구 결과 및 해석 .....	156
1) 인지적 전문성의 변화 .....	156
2) 실천적 전문성의 변화 .....	158

3) 놀이성의 변화 .....	161
4) 프로그램의 적용 과정에서 나타난 유치원교사들의 변화 .....	164

## V. 논의 및 결론

1. 논의 .....	217
1) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 개발 .....	217
2) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 효과 ...	225
3) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 적용 과정에서 나타난 유치원교사들의 변화 .....	232
2. 결론 및 제언 .....	246

## 참고문헌

## ABSTRACT

## 부 록

## 표 목 차

<표 1> 교사 전문성의 정의 .....	30
<표 2> 놀이중심 교육과정 운영을 위한 교사 역량 .....	44
<표 3> 설문지 응답자의 일반적 배경 .....	66
<표 4> 요구분석을 위한 설문지 내용 구성 .....	67
<표 5> 관련 연수 경험 및 연수 횟수 .....	69
<표 6> 관련 연수 내용 .....	70
<표 7> 개정 누리과정 운영의 어려움에 대한 인식과 내용 .....	71
<표 8> 프로그램의 필요성 및 참여 의사 여부 .....	72
<표 9> 인지적 전문성에 대한 교사의 인식 .....	73
<표 10> 인지적 전문성 증진에 필요한 교육내용에 대한 인식 .....	74
<표 11> 실천적 전문성에 대한 교사의 인식 .....	75
<표 12> 실천적 전문성 증진에 필요한 교육내용에 대한 인식 .....	75
<표 13> 놀이지원 시 교사의 역할 .....	76
<표 14> 교사놀이성에 대한 교사의 인식 .....	77
<표 15> 교사가 놀이를 즐기는 정도와 참여하는 놀이 .....	78
<표 16> 교사가 놀이를 즐기지 못하는 이유 .....	79
<표 17> 교사놀이성 증진 요구와 놀이성 증진 프로그램 참여 의사 .....	80
<표 18> 교사놀이성 증진을 위한 놀이 활동 .....	81
<표 19> 교사놀이성 증진에 필요한 교육내용에 대한 인식 .....	82
<표 20> 프로그램의 운영방법 .....	82
<표 21> 프로그램의 목적 및 목표 추출 과정 .....	86
<표 22> 프로그램의 내용 추출 과정 .....	93

<표 23> 프로그램의 내용에 대한 요구조사 결과 .....	101
<표 24> 프로그램의 교수학습방법 추출 과정 .....	102
<표 25> 프로그램의 평가방법 추출 과정 .....	106
<표 26> 프로그램의 목적 및 목표와 놀이전문성척도 평가 요소 간의 관계 ...	110
<표 27> 놀이전문성 구성 요소별 세부 교육내용 .....	117
<표 28> 프로그램 활용 방법 예시 .....	125
<표 29> 프로그램에 참여한 교사의 배경 .....	127
<표 30> 놀이전문성 척도의 내용 .....	137
<표 31> 놀이전문성 척도의 하위 요인 및 신뢰도 .....	138
<표 32> 개별 면담 내용 .....	140
<표 33> 프로그램의 전체 내용(초안) .....	142
<표 34> 프로그램의 전체 내용(수정안) .....	143
<표 35> 프로그램의 실행과정에서 변경된 사항 .....	144
<표 36> 프로그램의 진행 내용 및 교수학습방법 .....	146
<표 37> 회기별 활동계획안 예시 .....	146
<표 38> 수집된 자료의 종류와 내용 및 수집 방법 .....	150
<표 39> 코딩과정에서 추출된 개념 .....	153
<표 40> 범주화 결과 .....	155
<표 41> 인지적 전문성의 변화 .....	156
<표 42> 인지적 전문성의 차이 .....	157
<표 43> 실천적 전문성의 변화 .....	159
<표 44> 실천적 전문성의 차이 .....	160
<표 45> 놀이성의 변화 .....	162
<표 46> 놀이성의 차이 .....	163

## 그림 목 차

[그림 1] 프로그램 개발 절차 .....	58
[그림 2] 놀이워크숍 진행 과정 .....	120
[그림 3] 프로그램 최종안 .....	123
[그림 4] 프로그램 적용 과정 .....	126
[그림 5] 인지적 전문성 사전-사후검사 점수의 변화 .....	157
[그림 6] 실천적 전문성 사전-사후검사 점수의 변화 .....	159
[그림 7] 놀이성 사전-사후검사 점수의 변화 .....	162
[그림 8] 마시멜로탑쌓기 놀이 .....	167
[그림 9] 나로호 놀이1 .....	178
[그림 10] 교육계획안의 변화 .....	187
[그림 11] 놀이결과 안내문 .....	188
[그림 12] 놀이환경 지원의 변화1 .....	191
[그림 13] 놀이환경 지원의 변화2 .....	195
[그림 14] 나로호 놀이2 .....	200
[그림 15] 교사들의 놀이 모습 .....	206



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

놀이는 유아의 삶이자 배움의 방식으로 유아교육의 핵심이다. 유아교육 분야에서는 전통적으로 놀이를 교육의 목적이자 방법으로 중요하게 여겨왔기에 놀이를 통한 교육은 유아교육의 정체성이라고도 할 수 있다. 그러나 국가수준의 교육과정인 「2019 개정 누리과정」이 유아의 놀이를 교육과정의 중심에 놓아야 한다고 재강조하면서 유치원현장에서는 놀이와 관련한 혼돈이 일고 있다. 유아교육이 시작된 이후로 늘 강조해왔던 놀이를 국가수준의 교육과정에서 다시 강조하는 이유는 무엇일까?

국가수준의 교육과정이란 국가가 주체가 되어 제정·개정하고 고시하는 교육과정으로서(교육부, 보건복지부, 2019) 미래사회를 살아가기 위해 필요한 교육에 대한 국가의 비전을 반영한 문서이다(조부경 외, 2020). 우리나라의 유치원 교육과정은 1969년 국가수준 교육과정으로 제정되어 공포되었으며 이후 수차례 개정을 거쳐 2013년 3-5세 연령별 누리과정으로 이어졌다. 3-5세 연령별 누리과정은 이원화된 유아교육과 보육을 통합하여 제정된 교육과정으로서 유아기 단계에서 교육의 질을 제고하고, 생애초기 출발점 평등을 보장하였다는 의의를 가진다(교육과학기술부, 보건복지부, 2013b; 박진 외, 2019). 그러나 취학 전 출발점 평등을 보장하기 위한 교육과정의 표준화와 평준화는 유아교육의 자율성과 융통성을 감소시켰다는 비판을 받기도 한다(교육부, 2018; 조운주, 2020a). 교육부는 이러한 획일성과 타율성의 문제점을 개선하고자 2017년 유아교육 혁신방안으로 ‘유아가 중심이 되는 놀이 위주의 교육과정’ 개편을 주요 내용으로 명시한 후(교육부, 2017) 「2019년 개정 누리과정」을 고시하였다. 「2019 개정 누리과정」(이하 개정

누리과정)은 유아가 흥미와 관심을 가지고 자발적으로 즐겁게 참여하며 배우는 과정을 놀이로 정의하며 유아·놀이중심 교육과 이를 운영하는 교사의 자율성을 강조하였다(교육부, 보건복지부, 2019c).

개정 누리과정이 고시되고 현장에 적용되면서 교사들은 계획안과 평가 틀을 바꾸고 공간을 비구조화하였으며 유아들의 관심을 찾으려고 노력하였다(조운주, 2020a). 교사들은 개정 누리과정을 실천하면서 유아 중심의 의미를 재고하고 놀이의 정체성을 발견하였으며 교사의 자율성에 따른 책임감을 느꼈다(여선옥, 심윤희, 2020). 또한 교사들은 놀이중심 교육과정을 실현하기 위해 교사의 계획, 의도, 힘을 내려놓기 위해 노력하는 모습도 보였으며 이 과정에서 유아들의 주체적인 능력과 놀이의 가치를 재발견하였다(정주인, 권귀염, 2020).

이렇게 개정 누리과정에 대한 교사들의 긍정적인 인식과 변화도 있었지만 다른 한편에서는 교사의 역할에 대한 많은 어려움과 혼란이 나타났다(오채선, 2019). 개정 누리과정은 교사들에게 미리 계획한 활동을 중심으로 일과를 운영하는 교사 주도의 전통적인 방식에서 벗어나 유아의 놀이를 따라가며 지원하는 방식으로 변화할 것을 요구하였다. 이에 교사들은 이제까지 익숙하게 해왔던 것들, 즉 교육계획안, 생활주제, 반복되는 일과 운영 등의 틀을 깨는 것부터 시작해야 했다. 교사의 역할이 전통적 패러다임의 ‘가르치는 자’에서 새로운 패러다임의 ‘유아를 지원하는 자’로 변화(강은진, 2019; 임부연, 손연주, 2020)한 것이다.

개정 누리과정을 운영하면서 교사들은 놀이와 놀이중심교육에 대한 다양한 관점과 해석의 차이로 인한 모호함과 불안함, 놀이와 배움을 바라보는 인식의 차이, 놀이와 배움을 지원하는 구체적인 교수 전략 및 교육과정 재구성의 어려움 등으로 힘들어하였다(윤민아, 2019). 교사들은 기준이나 가이드라인이 없는 개정 누리과정의 자율적인 교육계획을 어려워하였고, 이상과

현실 간의 차이로 갈등을 느끼기도 하였다(박현진, 권이정, 2021; 정주인, 권귀염, 2020; 조운주, 2020a; 홍지명, 2020). 특히 경력이 낮은 교사들은 개정 누리과정이 이전 교육과정의 지침서처럼 분명한 기준이 없음에 의문을 갖게 되며 두려움까지 느끼고 있었다(박현진, 권이정, 2021). 또한 교사들은 학부모와 유아들의 다양한 요구에 대해서도 부담감을 느꼈으며, 위험한 놀이와 관련된 안전의 문제, 초등학교 준비에 대한 의구심 등을 경험하였다(조운주, 2020a). 게다가 교사들은 교사 역할의 자율성을 편하지 않은 자율성으로 느끼고 있었으며(여선옥, 심윤희, 2020) 이에 대한 무게감과 책임감을 덜레마로 여기고 있었다(윤경옥, 이대균, 2020). 이와 같은 연구들은 개정 누리과정이 유아·놀이중심 교육과정으로 교사들에게 그 중요성과 가치를 인정받으면서도 운영하는 과정에서는 힘들고 부담스러운 교육과정으로 인식되고 있음을 시사하고 있다.

국가수준의 교육과정이 제공되었을 때 교육의 실천자이자 주체자인 교사가 이를 어떻게 이해하고 실천하느냐는 교육현장에서 교육의 질을 결정하는 중요한 변인이 된다(곽향림, 2019). 개정 누리과정 역시 교사의 교육과정 운영 역량이 교육의 질을 좌우한다. 놀이중심 교육과정의 특성상 교사의 자율성이 강조되는 만큼 교사의 역량에 따라 현장에서 실천되는 교육과정의 질과 양상이 달라진다(이영주, 2021). 이는 교사의 적절한 놀이 지원과 개입이 놀이의 내용과 질을 결정하는 주요 변수가 되기 때문이다(김태영, 엄정애, 2019; 임부연 외, 2008).

최근 개정 누리과정과 관련하여 놀이를 지원하는 교사의 역할과 역량이 강조되면서 이와 관련된 연구들이 다수 보고되고 있다. 유아교사의 핵심역량(유재경 외, 2020), 놀이중심 교육과정 실천역량(이영주, 2021), 놀이지원역량(김화록, 2021; 이원미, 권연희, 2020; 조운주, 2020b), 교사의 놀이민감성(윤소정, 2021), 놀이지원 효능감(하연수, 2022), 놀이전문성(임지현, 2022) 등

의 주제로 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사 대상의 연구들이 다수 진행되었다. 이러한 연구들은 놀이를 지원하는 교사의 역할과 역량으로 놀이 관찰과 놀이 이해 및 놀이 운영, 상호작용 등을 공통적으로 강조하고 있다.

놀이는 유아의 본능이며 자연스러운 행동으로 유아의 놀이는 곧 유아의 생활이자 삶 자체라고 할 수 있다(곽노의, 2003). 유아를 지도하는 교사는 유아의 삶인 놀이에 대한 존중을 바탕으로 놀이 안에서 그 의미와 가치를 찾을 수 있어야 하며, 유아들이 놀이하는 가운데 자연스럽게 ‘삶’의 과정을 경험할 수 있도록 지원해야 한다. 이러한 교사의 놀이지원 능력을 놀이 전문성이라 할 수 있을 것이다. 임지현(2022)은 놀이전문성을 유아와 함께 놀이를 만들어가는 공동의 놀이구성자이자 놀이를 지원하는 놀이지원자로서의 유아교사가 갖추어야 할 전문성으로 놀이에 기반을 둔 전문적 능력이라 하였다. 이경화 외(2020)는 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사에게 필요한 전문성은 놀이전문성이라고 명명하며 이를 교사가 유아와 적절한 상호작용을 하거나 시·공간을 유연성있게 구성하여 놀이가 확장되도록 하고 놀이의 의미를 읽어내어 놀이와 배움이 연계되도록 하는 역할 등 놀이 지원에 필요한 전문적인 역할을 수행하는 능력으로 설명하고 있다. 또한 이상례와 유영의(2014)도 유아교사에게 요구되는 전문성의 개념으로 놀이전문성을 언급하며 유아교사의 놀이전문성은 유아가 성공적인 놀이자로 발달하는데 주요 변인이라고 주장한 바 있다. 교사의 놀이전문성은 유아 놀이의 질을 결정하는데(이상례, 2014) 이는 교사가 놀이의 가치를 어떻게 이해하고 평가하는지에 따라 놀이 활동을 위한 시간이 배정되고, 놀이영역을 위한 공간이 구성되며, 놀잇감의 양이 결정되기 때문이다(신은수 외, 2011).

놀이를 중심으로 하는 유아교육은 놀이 자체가 교육의 목적이자 내용이며 학습의 매개이므로 유치원교사의 수업전문성은 놀이전문성을 내포한다고 볼 수 있다. 놀이전문성을 일반적인 전문성의 개념에 비추보면 놀이에 대한 지

식, 기술, 태도 및 신념을 포함한 개념으로 유아의 놀이에 대한 지식 측면의 인지적 전문성과 놀이중심 교육과정을 운영하는 기술 측면의 실천적 전문성, 놀이에 대한 교사의 태도를 의미하는 교사놀이성의 하위 요인으로 구성된다고 볼 수 있다.

이를 구체적으로 살펴보면 인지적 전문성은 유아 놀이에 대한 지식 측면의 전문성이다. 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사는 유아의 놀이를 지원하기 위해 먼저 놀이를 이해해야 한다(고보숙, 2021; 윤소정, 2021; 이영주, 2021). 유아의 흥미와 관심에서 시작된 놀이가 확장되고 이어져 나가는 과정에 대한 이해뿐 아니라 놀이의 가치, 놀이 단계, 놀이 발달, 놀이 특성 등에 대한 지식이 있어야 한다. 실천적 전문성은 놀이중심 교육과정을 운영하는 기술 측면의 전문성이다. 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사는 놀이에 대한 지식을 실천으로 옮길 수 있는 실천적 능력이 필요하다. 교사는 유치원 현장의 상황과 맥락에 맞게 놀이공간의 변화, 놀이자료의 변화, 일과의 변화, 유아와의 상호작용 등을 통해 놀이를 지원하기 위한 역할을 해야 한다(김화록, 2021; 조운주, 2020b; 하연수, 2022). 그러나 놀이에 관한 지식과 실행의 인지적, 실천적 측면의 전문성만으로는 충분하지 않다. 놀이중심 교육과정을 운영하며 놀이를 지원하는 교사에게는 놀이에 대한 태도 측면의 교사놀이성이 요구된다(박은주, 2020; 이영주, 2021; 임지현, 2022). 임부연과 손연주(2020)는 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사는 유아가 활발하게 놀이 활동을 할 수 있도록 때로는 놀이에 직접 참여함으로써 유아의 성공적 놀이 활동과 이를 통한 교육활동이 원활히 일어날 수 있게 해야 한다고 하였다. 놀이중심 교육은 교사가 미숙한 유아와 놀아주는 것이 아닌 교사와 유아가 함께 놀이하는 것이므로(김수정, 홍용희, 2004) 교사가 유아와 함께 놀이에 몰입하여 놀이를 지원하려면 교사 자신이 놀이를 즐기는 태도를 지녀야 하며, 자신의 놀이성에 대해 알아야 한다(김희진, 김소향, 2021).

놀이성이란 놀이를 하게 하는 잠재적인 힘이며, 놀이행동을 일으키는 심리적 성향 및 태도, 놀이에서 나타나는 성격 특성으로 정의할 수 있다(Shen et al., 2014). 이를 Glynn과 Webster(1992) 및 Schaefer와 Greenberg(1997)는 즐거움, 좋음, 재미와 자유로움을 포함하는 성격으로, 상황을 긍정적으로 보고 적극적으로 대응하며 환경을 보다 재미있게 전환시켜 삶을 풍요롭게 하는 심리적인 요인이라고 하였다. 놀이성은 영아기 때부터 발현되어 유아기와 청소년기를 거쳐 생애 전반에 영향을 미치는 것으로(Erikson, 1977) 유아뿐만 아니라 성인들도 모두 가지고 있는 특성이지만(Erikson, 1977; Huizinga, 1938/2019) 유아와 교사의 놀이성 구성 요소에는 차이가 있음이 보고되고 있다. 임지현(2022)은 유아와 성인의 놀이성 요인 관련 연구들을 비교 분석한 결과 유아와 성인의 놀이성에는 유머 감각 등의 공통된 요인이 있기는 하나 유아놀이성은 신체적 자발성이나 사회적 자발성 등의 신체적 표현이나 사회적 상호작용 관련 요인이 대표적으로 강조되는 반면, 성인놀이성은 재미를 탐닉하거나 일(work) 속에서 즐거움을 찾아 즐기고 타인의 시선이나 결과에 대한 근심에서 벗어나는 등의 요인이 강조되고 있다고 하였다.

최근 들어 개정 누리과정으로 인해 교사 역할의 중요성이 강조되면서 교사놀이성에 대한 관심이 높아져 관련 연구가 많이 이루어지고 있다. 이에 관한 연구들은 주로 교사놀이성과 놀이신념, 놀이교수효능감, 문제행동지도 전략, 놀이교수효능감, 교수창의성, 수업전문성 및 교사와 유아의 상호작용 등 관련 변인에 대한 연구들이다(권혜진, 2012, 2013; 박은주, 2020; 박혜훈, 박은선, 2018; 임수미, 황혜신, 2019; 임형남, 방은영, 2017; 전해민, 김효진, 2022, 조준오, 김소향, 2021). 이 외에도 임지현(2022)은 교사들은 자신의 놀이성을 기반을 유아의 놀이를 이해한다고 하였으며 박은주(2020)는 교사 자신의 놀이성에 대한 통찰은 놀이를 교육방법보다는 자연스러운 경험으로 바

라보는 시각을 가질 가능성을 높여준다고 하였다. 박민서(2023)는 교사놀이성을 유아와 함께 놀이를 즐기고 경험하는 자세로 보며 이러한 태도와 행동을 놀이의 원동력이라고 보았다. 또한 김미란(2020)과 김현아(2013)는 놀이성이 높은 교사는 교수 행동 속에서 긍정적 정서를 전달하기 때문에 유아가 일상생활을 즐기는 성향을 갖게 하며 놀이를 다양하게 확장하여 놀이의 질을 향상시킨다고 하였다. 이와 관련하여 김희진(2020)은 교사놀이성은 유아의 놀이 질에 영향을 미치므로 이에 대한 탐색은 매우 필요하며 의미있다고 주장하였다.

한편, 놀이성은 선천적으로 타고난 인간의 본성으로 여겨지기도 하지만(이강훈, 2019) 최근 연구에서는 놀이성의 변화 가능성이 언급되고 있다. 관련 연구를 살펴보면 박은주(2020)는 놀이성이 후천적인 경험이나 주변 환경의 영향을 받아 변화될 수 있다고 보고하고 있으며 이영주(2021)는 놀이중심 교육과정 실천을 위해 주목해야 할 정서적 특성으로 놀이성을 언급하며 놀이성을 관리할 필요가 있다고 하였다. 임지현(2022)은 놀이성을 고착화 된 성격 특성이 아닌 살아가는 동안 외부 자극이나 환경에 의해 지속적으로 변화하는 특성을 지닌다고 보며 개인에 따라 높고 낮은 수준의 편차를 가지는 변화 가능한 성격 특성이라고 보았다. 또한 박민서(2023)는 놀이성을 능동적이고 자발적인 참여 태도 뿐만 아니라 놀이 상황에 맞게 발현되는 능력이라고 보며 모든 사람의 놀이성은 잠재되어 있고 놀이성이 낮은 유아교사도 놀이를 경험하며 놀이성을 향상시킬 수 있다고 밝히고 있다.

이상과 같이 유아 놀이의 질에 영향을 미치는 교사놀이성이 후천적 경험을 통해 향상될 수 있는 변화 가능한 성격 특성이라는 연구 결과들은 교사 교육을 통해 교사놀이성을 증진시킬 필요가 있음을 시사한다고 볼 수 있다.

교사의 자율성을 강조하는 놀이중심 교육과정은 교사의 책무성을 바탕으로 하고 있기에 교사들은 교육과정을 운영하면서 전보다 더 많은 부담감을

느끼고 있다. 따라서 교사들의 어려움을 해소하고 놀이중심교육이 현장에 잘 안착되기 위해서는 교사교육이 반드시 필요하다. 그러나 아직까지 여러 선행연구들은 교사들의 놀이중심 교육과정 운영의 실행과정과 어려움에 대한 탐색 및 교사 역량과 관련된 요소 도출, 척도 개발 등의 연구에 그칠 뿐 실제 현장의 교사들을 지원해줄 수 있는 교사교육 프로그램 개발 관련 연구는 매우 미미한 실정이다. 관련 연구로는 국가수준 어린이집 표준보육과정에 기초한 영아·놀이중심 교사교육 프로그램(김영신, 2022) 연구가 유일하다. 김영신(2022)은 제4차 어린이집 표준보육과정에 기초한 영아·놀이중심 보육과정 실행역량을 증진할 수 있도록 영아교사를 지원하는 교사교육 프로그램을 개발하였지만 이 연구는 어린이집 영아반 교사들을 대상으로 한정하고 있어 다른 기관의 유아교사를 대상으로 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 놀이중심 보육과정에 대한 이해와 실천 및 운영, 놀이를 통한 영아의 경험과 배움 이해 및 지원, 영아·놀이중심 보육과정 운영, 동료교사 및 학부모와의 관계 형성을 목표로 하고 있어 교사들이 자신의 놀이에 대한 성향이나 태도를 돌아보기에는 다소 어려움이 있다. 이에 놀이지원에 실제적인 도움을 줄 수 있는 놀이전문성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 개발하는 것은 매우 시의적절할 것이다.

한편, 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사의 역할과 자율성, 책임감이 강조되는 가운데 현재 교사들의 전문성이 충분한지에 대해서는 많은 우려가 있다. 정주인과 권귀염(2020)은 유아교사들의 교육과정 실천을 위한 시도를 관찰한 결과 자율적인 놀이중심 교육과정을 운영하기 위한 교사들의 준비와 역량이 부족함을 지적하였다. 조운주(2021)도 국가수준에서 주어진 교육과정에 대한 교사의 인식 전환의 미흡, 놀이 이론과 개념에 대한 교사의 지식 및 이해의 부족, 전문성 부족 등을 놀이중심 교육과정을 운영하는데 있어 장애요인으로 제시하고 있다. 교사로서의 전문성은 교육이 가지고 있는 불

확실한 특성으로 인해 교사양성교육을 통해 완벽하게 길러지기 힘들다(박은혜 외, 2002; 조기희, 2015). 교사양성교육은 교사로서 갖추어야 할 최소한의 자질과 역량을 갖추기 위한 것이다. 김진미(2017)는 교육현장에서 일어나는 문제 상황을 예측하고 이에 대한 완전한 해결책을 가진 교사양성교육은 매우 이상적이나 근본적으로는 실현 가능성이 적다고 주장하였다.

여러 학자들에 의하면 교사의 전문성 향상은 다른 전문직과 마찬가지로 지속적인 교육과 오랜 시간의 경험 및 연습 그리고 집중적이고 의도적인 실천이 필요하다(김민정, 2015; 배을규 외, 2011). 뿐만 아니라 자신이 처한 수업 상황과 맥락 속에서 그간의 경험에 대한 반성과 이해 또한 필요하다(김경은, 2010). 이처럼 교사의 전문성이 오랜 시간에 걸쳐 끊임없는 노력에 의해 향상된다는 점에서 볼 때 교사의 전문성 증진을 위한 교사교육은 매우 중요하다. 특히 급변하는 사회 속에서 변화의 흐름을 읽고 이를 교육에 반영하여 실천하기 위한 교사교육은 더욱 중요하다(배소연 외, 2003; 이세나, 한석실, 2008; 조운주, 최일선, 2005). 이와 같은 맥락에서 볼 때 놀이의 가치를 재조명한 개정 누리과정이 현장에서 잘 정착되어 운영되기 위해서는 놀이전문성을 증진시킬 수 있는 교사교육이 시급하다고 할 수 있다.

현재 교사교육은 본인의 의지로 인한 대학원 진학이나 직무연수, 현장 연구 등의 노력과 더불어 각종 연수, 장학, 멘토링, 컨설팅 등의 참여 형태로 이루어지고 있으며(진다정, 2020) 이중 대부분은 교육청이나 연수원, 유아교육진흥원 등의 기관 주도 하에 전달식으로 실시되고 있는 것이 현실이다. 이와 관련하여 이영신(2017)은 교사연수에서 현장과 괴리된 내용, 뻣뻣한 일정, 전통적인 강의식 위주의 전달, 연수 이후 활용에 대한 대책 미흡 등의 문제점들이 나타나고 있다고 보고하였다. 게다가 교사연수가 교사들의 전문성을 개발하기 위한 방안임에도 불구하고 교사들은 과중한 업무와 시간 부족 등의 이유로 참여를 어려워하고 있다(김혜원, 김선화, 2021). 교사교육이

이렇게 운영되다 보니 교사들은 개인적인 시행착오 속에서 교수학습방법을 배우며 스스로 전문성을 키워가고 있는 실정이다.

교사교육과 관련한 연구들은 전통적인 교사교육의 문제점을 지적하며 새로운 변화를 모색하였다. 구성주의 관점을 바탕으로 현직 교사 연수 모형을 구성한 김병찬(2011)은 현직 교사들은 성인학습자이며, 비교적 풍부한 경험을 갖고 있는 자기 동기가 강한 학습자라고 보면서 교실 현장의 문제와 다양한 자료를 교육내용으로 하는 교사 주도의 학습 및 동료와의 협동 학습을 제안하였다. 윤여탁(2012)은 미래지향적인 교사교육은 관리형이 아닌 자율성에 기반을 두어야 교사교육의 선진화를 이룩할 수 있을 것이라고 하였으며 구정모(2014)는 교사교육의 바람직한 방향은 교사들의 자율성이 보장되고, 교사들의 필요와 요구에 따라 스스로 구성하여 자율적으로 운영하는 연수라고 하였다. 교사교육에 대한 이러한 요구는 전통적으로 이루어지던 교육청 등 관 중심의 교육을 단위학교 중심으로 이루어질 수 있도록 전문성 개발 형태를 변화시켰다(박세훈, 박지훈, 2011). 임선빈과 양민석(2020)은 단위학교 중심의 연수는 동료교사들과의 협동을 통해 학교의 맥락에 맞춰 교수 활동이나 교수 전략, 혹은 수업 활동에 대한 반성 등에 초점을 맞추고, 학교 내에서 동료 교사들 간의 상호작용을 통해 이루어지는 특징이 있다고 하였다.

이와 같은 교사교육의 방향은 초·중등에 이어 최근 유치원에도 급증하고 있는 교사학습공동체의 운영 방향과 유사하다. 교사학습공동체는 자율성에 기반을 두고 협동학습을 통해 집단전문성을 형성하고자 하는 목적을 가지고 있으며 여러 선행연구(김가운, 최연철, 2020; 손은실, 오채선, 2022; 이성희, 이미영, 2022; 정혜옥, 이운주, 2021; 진다정, 이승연, 2021)에서 전문성 신장에 효과적임을 보고하고 있다. 그러나 교사학습공동체 운영과정을 탐색한 연구에서는 교사학습공동체의 효과와 함께 한계점도 밝히고 있다. 서경혜(2009)는 교사들이 공동체 활동을 위한 시간을 내기 어렵고 공동체 활동을

위해 모인다고 해서 협력이 저절로 이루어지지는 않으며 협력이 집단의 생각을 강요하고 개인의 자율성을 억압하는 도구로 이용된다고 하였으며 조기획(2015)은 교사들을 학습공동체에 단순히 모아놓고 무작정 협력하라고 하면 인위적인 협력으로 공동체의 근본 취지를 살릴 수 없다고 하였다. 선우진과 방정숙(2014)은 경력교사의 영향력, 교사들의 의사결정의 비전문성, 수업 평가 및 반성에 대한 체계성 부족 등을 교사학습공동체의 한계점으로 제시하였다.

앞서 제시한 교사교육의 운영방향과 교사학습공동체 운영에서 드러난 한계점은 교사교육에 대한 새로운 제언을 하고 있다. 즉 현직교사 대상의 교사교육은 전통적인 교사교육의 일방성, 일회성, 획일성에서 벗어나 교사들 자기 주도적인 학습자로 바라보며 교사들의 자율성과 필요, 요구에 기반을 두고 이루어져야 한다는 것이다. 또한 교사교육은 교사들의 전문성 신장을 돕기 위한 전문적인 지식 제공과 함께 실천 방안의 제시가 체계적으로 이루어질 것을 요구하고 있다. 아울러 여러 기관을 통한 다양한 연수 외에도 원내에서 유치원의 상황과 서로의 처지를 잘 아는 동료교사들과의 협력 및 상호작용을 통해 전문성을 기를 수 있는 방안도 모색할 것을 제안하고 있다. 이는 교사교육이 교사들의 자율성을 바탕으로 전문성의 증진을 이끌어 낼 수 있도록 내용의 체계성과 운영의 융통성이 조화를 이루는 원내 프로그램의 형태로도 진행될 필요가 있음을 의미하는 것이라 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 개발하는데 있어 동일 유치원의 교사들이 참여할 수 있도록 하였으며 프로그램의 목적과 내용, 교수학습방법, 교수학습자료 등의 구성은 체계성을 갖춰 미리 계획하고 준비하였다. 그러나 실제 운영에 있어서는 교사들의 반응 및 의견과 유치원의 상황을 반영하여 프로그램의 내용 및 교수학습방법을 변경하는 등 융통성을 가지고 운영하는 방식을 적용하였다.

본 연구는 문헌 고찰 및 놀이중심 교육과정에 대한 교사들의 요구를 반영하여 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하고 이를 적용한 후 프로그램의 효과를 검증하고자 하였다. 이를 통해 본 프로그램이 놀이전문성의 구성 요소인 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사놀이성에 미치는 효과를 검증하고 더불어 프로그램 참여 과정에서 나타난 유치원교사들의 변화 과정도 살펴보고자 하였다. 본 연구의 결과는 놀이중심 교육과정을 운영하는 유아교육현장의 교사들에게, 특히 교사학습공동체 운영에 어려움을 겪고 있는 교사들에게 놀이지원의 실제적이고 구체적인 방법을 제공하여 유치원교사의 전문성 향상 및 놀이중심 교육과정의 안정적 정착을 도와 궁극적으로 유아교육의 질을 향상시키는데 기여할 것으로 기대된다.

## 2. 연구문제

본 연구의 목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 개발은 어떠한가?
  - 1)-1. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 목적 및 목표는 어떠한가?
  - 1)-2. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 내용은 어떠한가?
  - 1)-3. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 교수학습방법은 어떠한가?
  - 1)-4. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 평가는 어떠한가?
- 2) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 효과는 어떠한가?
  - 2)-1. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 유치원교사의

인지적 전문성에 미치는 효과는 어떠한가?

2)-2. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 유치원교사의 실천적 전문성에 미치는 효과는 어떠한가?

2)-3. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 유치원교사의 놀이성에 미치는 효과는 어떠한가?

3) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 과정에서 나타난 유치원교사의 변화는 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 놀이전문성

놀이전문성이란 놀이지원의 전문가인 유아교사가 갖추어야 할 필수적인 능력이다. 이는 인지적, 기술적 및 심리적 차원의 세 가지의 요인 즉, 유아 놀이에 대한 이해역량과 놀이중심 교육과정 실행역량 및 유아교사의 놀이성으로 구성되는 개념을 의미한다(임지현, 2022).

본 연구에서는 놀이전문성을 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사에게 요구되는 전문성으로, 유아에게 놀이를 통한 배움이 일어나도록 놀이를 지원하는 교사의 인지적·실천적 능력과 더불어 정의적 측면을 포함하는 개념으로 정의하였다. 이에 구체적으로 접근하기 위하여 놀이전문성을 유아 놀이에 대한 이해 측면의 인지적 전문성, 놀이중심 교육과정을 운영하는 실제적 측면의 실천적 전문성, 유아들과의 놀이에 함께 참여하여 놀이를 즐기는 태도 측면의 교사놀이성이 통합된 개념으로 형태로 정의하였다.

## II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하고 그 효과를 알아보는 것이다. 연구를 뒷받침하기 위해 먼저 놀이의 의미와 놀이중심교육에 대해 살펴본 후 유치원교육과정에서 나타난 놀이의 변화 과정에 대해 살펴보고자 한다. 다음으로 교사 전문성 및 유치원교사의 전문성과 놀이중심 교육과정 운영을 위한 유치원교사의 역할에 대해 고찰하고자 한다. 마지막으로 놀이전문성의 개념과 구성 요소에 대한 내용을 서술하고자 한다.

### 1. 놀이와 놀이중심 교육과정

#### 1) 놀이의 의미

호모 루덴스(Homo Ludens)는 놀이하는 사람을 뜻하는 용어로 이는 네델란드의 역사학자 Huizinga(1938/2019)에 의해 창출된 개념이다. 이때의 ‘놀이’라는 말은 단순히 논다는 말이 아니라 정신적인 창조 활동을 의미한다. 그는 문화의 시작이 ‘놀이’에서 발생했고, 삶의 본질은 자유로운 ‘놀이’이며 놀이의 본질은 재미와 몰입이라고 보았다. 역사적으로 살펴볼 때 놀이는 특히 어린이들의 삶과 배움 속에서 중요한 것으로 평가되어 왔다. 삶의 방식으로서 놀이는 소크라테스 이전의 고대 그리스 철학자들도 특별히 여겨 그 중요성을 강조했으나(오채선, 2019) 그럼에도 불구하고 아직까지 놀이에 대한 명확한 정의는 찾아보기 어렵다. 놀이는 추상적이고 유동적이며 다양한 의미를 지니고 있고 인간의 삶과 세계에 매우 다양한 방식으로 적용

되며 종류 또한 매우 많기 때문이다(Johnson et al., 2006).

놀이에 대한 명확한 정의가 어려운 만큼 시대에 따라 놀이에 대한 다양한 관점과 이론이 정립되었다. 1900년경 유럽과 북미에서 시작된 고전적 놀이 이론은 에너지, 본능, 진화에 대한 관심을 반영하여 놀이의 존재 이유와 놀이의 목적을 밝히고자 하였다. Schiller(1873)와 Spencer(1875)는 놀이를 잉여에너지가 목적없이 소비되는 것이라고 정의되는 잉여에너지론(surplus energy theory)을 주장하였으며, Lazarus(1883)와 Patrick(1916)은 인간이 피로감을 풀고 휴식을 하고 싶을 때 놀이를 한다는 휴식이론(relaxation theory)을 주장하였다. Hall(1906)과 Gulick(1920)은 놀이는 인류의 진화과정에서 재현되어 나타나는 것으로 이전의 역사가 반복적으로 나타난다는 반복이론(recapitulation theory)을 정립하였고, 철학자인 Groos(1898)는 놀이를 성인기의 생존에 필요한 기본적인 기술을 연습하는 학습 수단으로 보는 연습이론(practice theory)을 주장하였다(권미량 외, 2015; 안혜준 외, 2016; 신은수 외, 2011; 엄정애, 2009; 이상욱 외 2011; 이숙재, 2019; 지성애 외, 2018; Johnson et al., 2006).

20세기의 현대적 놀이이론인 정신분석이론(psychodynamic theory)과 인지이론(cognitive theory)은 유아의 정서발달과 인지발달의 측면에서 놀이의 교육적 가치에 초점을 두고 놀이를 설명하였다(지성애 외, 2018). 정신분석이론은 Freud(1961)가 제안한 것으로 놀이가 무의식 속에 잠재되어 있는 내적 충동을 감소시키며 정신적 증상에 대한 극복 및 정화작용을 한다고 보며 이는 유아의 정서발달과 관련된다고 보았다. Erikson(1950)은 정신분석학적 입장에서 놀이를 정상적인 인성 발달에 기여할 수 있도록 확장해 해석하며 놀이에서는 과거, 현재, 그리고 미래의 삶의 세 측면을 복합적으로 보여주고 있다고 주장하였다. Piaget(1962)는 놀이를 인지발달이론의 입장에서 보며 놀이가 학습된 기술의 연습과 강화 역할을 한다고 하였고, Vygotsky(1976)는

놀이를 추상적 사고의 촉진과 자기조절력의 도구이며 특히 근접발달지대 내에서 비계설정이 일어남으로써 인지발달을 촉진시킨다고 보았다. 또한 Bruner(1972)는 놀이가 유아의 창의성과 사고의 융통성을 촉진시킨다고 주장하였다.

이후 후기 현대 이론은 사회문화적 관점(sociocultural perspectives), 비판적 교육 관점(critical educational theory), 혼돈 이론(chaos theory)의 관점에서 놀이를 바라보며 다양성과 사회 정의, 진리와 지식의 상대성에 대한 관심을 반영한 대안적 접근의 관점에서 설명하였다.

이처럼 놀이연구는 긴 역사를 지니고 있음에도 불구하고 놀이의 본질을 명확하게 정의하기가 어려워 많은 학자들이 놀이를 설명하기 위한 방법으로 놀이의 특성을 규정하고 있다(Johnson et al., 2006). 이는 놀이의 개념들이 놀이의 특성을 담고 있기 때문이다(오연주 외, 2022). 이들은 놀이의 특성을 긍정적 정서, 내적 동기, 비실제성, 과정지향성, 자유로운 선택, 외적으로 부과된 규칙으로부터의 자유와 같은 행동적이면서 동기적인 요인으로 규정하고 있다(엄정애, 2009). 이를 자세히 살펴보면 ‘긍정적인 정서’는 놀이의 가장 핵심적인 특성으로 놀이는 영유아에게 기쁨과 즐거움을 준다는 것이다(이숙재, 2019). 놀이를 하면서 때로는 부정적인 정서가 표현되기도 하지만(신유림, 2002) 놀이 중에 가장 지배적으로 나타나는 정서 표현은 흥미와 기쁨이다(김희연, 2001). ‘내적 동기’는 자연스럽게 형성된 놀이하려는 욕구로 칭찬, 강요, 경쟁, 보상과는 무관한 강력한 동기라는 것이다(지성애 외, 2018). 유아는 누가 시켜서 노는 것이 아니라 놀고 싶기 때문에 자발적으로 놀이한다. 그러므로 명령에 의한 놀이는 이미 놀이가 아니다(Huizinga, 1938/2019). 놀이의 상상적 측면인 ‘비실제성’은 유아들이 자유롭게 상상하면서 다른 형태의 사고를 할 수 있게 되고, 놀이 안에서 새로운 시간을 창조하면서 현실에서 벗어나 또 다른 놀이를 만들어 나가는 것을 말한다(임

수진 외, 2019). ‘과정지향성’은 놀이 결과에 집착하지 않고 과정을 즐기는 것에 중점을 두는 것이다. 과정 중심으로 인해 유아들은 놀이 시 실패할 것에 대한 염려가 적어져 융통성을 가지고 자발적으로 다양한 시도를 할 수 있게 되며 결과에 대한 집착에서 벗어나 몰입을 경험하게 된다(오연주 외, 2022). 그리고 ‘자유로운 선택’은 놀이를 자유롭게 선택할 수 있는 특성으로 성인이 시켜서 하는 활동은 유아에게 놀이보다는 일이 된다(Frost & Klein, 1979; 엄정애, 2009에서 재인용)는 것이다. 유아가 교사의 권유에 의해 억지로 놀이를 하는 것은 자유로운 선택을 통한 놀이가 아니기 때문에 놀이라고 보기 어렵다(박민정, 2019). 마지막으로 놀이는 ‘외적으로 부과된 규칙으로부터 자유’라는 특성을 가지며 이는 놀이의 규칙은 유아에 의해 정해진다는 것을 뜻한다(이상욱 외, 2011).

이러한 특성을 바탕으로 볼 때 놀이는 유아가 즐겁고 흥미롭게 행하는 활동이며, 자발적이고 능동적으로 참여하여 자기 동기화와 능력감을 발전시켜 나가는데 도움을 주는 활동으로 특히 유아에게 있어 놀이는 가장 자연스러운 행동이고 유아의 생활 그 자체라고 볼 수 있다(엄정애, 2009). 놀이는 내재적 동기에 의해 발생하는 가상적인 행동으로 현실적으로 수행되는 행동과 다른 형태로 나타날 수 있고, 안전한 환경에서 이루어지는 행동이며 유아가 자유롭게 선택하고 구성하며 자발적으로 참여하는 활동으로서 그 자체가 목적인 즐거움을 수반하는 자기표현활동이다(임수진 외, 2019).

이를 종합해보면 놀이란 놀이 자체가 목적으로 내적 동기에 의해 자발적으로 나타나는 자연스럽고 자유로우며 주도적인 행동이다. 특히 유아들은 놀이 과정 속에서 자신을 표현하며 즐거움과 기쁨을 느끼고 다양한 배움을 경험하며 성장해 나가므로 유아의 놀이는 곧 삶이라 할 수 있다.

## 2) 놀이중심교육

놀이와 교육은 본질적인 차이로 인해 연관성을 찾기가 쉽지 않다. 놀이는 즐거움과 자유가 보장되는 활동이지만 교육은 목표를 가진 의도적 행동(최은지, 2022)으로 둘 사이의 경계는 비교적 뚜렷하다. 따라서 놀이와 교육은 상반된 관계로 설명되기도 하지만(유한구, 1983; 조용환, 2000) 유아들에게 놀이는 교육적 가치를 지닌다. 유아는 놀이에 스스로 참여하며 놀이의 과정 속에서 배운다. 유아들은 놀이 과정 중 의사소통을 통한 언어발달, 움직임을 통한 신체발달, 관계 맺음과 문제 해결을 통한 사회·정서발달, 창의적 사고 발달 등 자연스럽게 발달해간다(고문숙 외, 2012; 이숙재, 2019). 또한 유아는 놀이를 통해 주변 세계를 이해하고 스스로 지식을 구성해간다. 뿐만 아니라 놀이의 재미를 통해 주체적이고 능동적인 유아로 자라고 유아 스스로 교육과정을 구성해가며 놀이의 의미를 발견한다(곽향림, 2019; 김순환, 오현주, 2019). 이처럼 여러 연구에서 놀이가 유아의 성장과 발달, 학습에 있어 긍정적 효과가 있음이 입증되었고(김희진, 2017) 놀이가 교육의 중요한 매개체가 된다는 것에는 이견이 없다. 그러나 놀이의 교육적 적용에 대해서는 유아의 놀이를 바라보는 관점에 따라 차이가 있다(지성애, 2019). 놀이와 교육의 관계를 살펴보면 다음과 같다.

놀이와 교육의 관계에 대해 Sponseller(1974)와 Bergen(1998)은 놀이와 학습은 하나의 연속선 상에 위치한 것으로, 유아의 가장 자유로운 놀이(free play)에서부터 점점 교사에 의해 안내된 놀이(guided play), 지시된 놀이(directed play), 놀이로 가장된 학습(work disguised as play), 학습(일, work)에 이르기까지 연결되어 있으며, 이것을 이분법적으로 나누기보다 연속적인 맥락에서 고려하는 것이 필요함을 강조하였다(엄정애, 2009에서 재인용). . Edwards(2017)와 Edwards 외(2017)도 놀이와 교육은 반대되는 개념은 아니

지만 같은 것도 아니며, 유아 주도적 자유놀이 형태의 개방적 놀이(open-ended play), 교사의 지원을 받는 안내된 놀이(modelled play), 목적을 가지고 의도적으로 구성된 놀이(purposefully-framed play)가 각각 다른 특성을 가지므로 이를 반복적으로 다양하게 조합하여 가르치는 것이 필요하다고 하였다(이혜경 외, 2021에서 재인용). 또한 Kemple(2017)은 교사의 개입 없이 유아 스스로 선택하는 자유놀이와 교사가 놀이를 제안하는 안내된 놀이가 모두 필요하다고 주장하였다. 이와 같은 맥락에서 엄정애(2019)는 유아에게 있어 놀이와 교육은 같은 것도 아니며 분리된 것도 아닌 것으로, 다양한 놀이와 교육이 연속선 상에서 서로 적절하게 통합되어 유기적으로 연계되어야 한다고 하였다.

놀이와 교육의 관계를 보는 또 하나의 관점은 놀이와 교육을 이분법적으로 구분하는 것이다. 이영주(2021)는 이를 놀이를 교육의 도구로 보는 ‘놀이의 수단화’와 놀이를 교육의 목적으로 보는 ‘놀이의 이상화’로 명명하였다. ‘놀이의 수단화’는 놀이를 교육의 수단으로 보는 입장으로 교육을 중심으로 놀이를 이해하는 접근법이다. 이때 놀이는 교육과정의 필요에 따라 교사에 의해 선별적으로 사용되어 놀이 자체의 의미보다는 놀이의 효과에 집중하여 교육적 측면을 강조한다. 이에 놀이 자체의 즐거움과 가치는 사라지고 놀이가 일이 되어버림으로써 놀이와 교육이 모두 효과를 얻기 어렵다(유혜령, 2005; 임부연 외, 2008). 반면 ‘놀이의 이상화’는 놀이를 교육의 목적으로 보는 관점으로 놀이의 도구적 관점으로 인해 놀이의 본질이 훼손되는 것에 대한 우려에서 제기된 관점이다.

최근 들어 유아교육이 교육 중심으로 치우쳐 놀이의 본질이 제대로 탐색되지 못하고 도구적 수단으로 이용되는 것에 대한 반성과 우려 속에 놀이 안에서 자연스럽게 이루어지는 배움을 강조하는 주장들이 이루어지고 있다

(유혜령, 2019; 임부연 외, 2020; 정선아, 2014; Sellers, 2018). 특히 유혜령(2019)은 유아가 노는 과정에서 자연스럽게 지식을 깨닫기 때문에 놀이가 배움의 수단이 된다고 믿게 된다고 주장하였다. 여러 학자들의 이와 같은 주장은 개정 누리과정에 보다 적극적으로 반영되었다.

한편, 놀이중심교육과 놀이중심 교육과정은 혼용되어 사용되고 있는데 이는 놀이에서 학습하는 것과 즐거움으로 학습하는 것을 모두 의미한다(엄정애, 2001; Saracho, 2012). 이민애(2019)는 델파이조사를 통해 유아 놀이중심교육을 ‘유아가 놀이로 인식하여 몰입할 수 있는 모든 교육활동이자 유아의 변화와 발달을 지향하며 활동적이고 창조적인 인간으로 정의하는 구성주의 이론에 기반을 둔 학습자 중심의 교육활동’이라고 정의하였다. 또한 Wood(2010)는 놀이중심 교육과정은 유아가 놀이를 통해 교육내용을 경험하고 배움을 공고히 해 나갈 수 있도록 놀이와 교육과정을 연계하여 조직한 놀이경험을 제공하는 것으로 정의하였다. 이를 바탕으로 김희영(2019)은 놀이중심 교육과정을 유아가 놀이를 통하여 교육내용을 경험하고 학습을 공고히 해 나갈 수 있도록 놀이와 교육과정 요소들을 연계하여 조직한 놀이경험을 제공하는 것이라고 정의하였으며 놀이와 교육과정을 연계하여 운영하는 전체적인 교육 계획에서부터 놀이나 학습 상황에서 놀이를 통한 학습을 지원하는 구체적인 전략에 이르기까지 그 범위가 다양하다고 하였다.

이를 종합해보면 유아의 놀이와 교육은 서로 상반되는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있는 것으로 놀이중심교육이란 교육과정의 중심을 유아의 놀이에 두고 유아가 놀이를 통한 즐거운 경험 속에서 자연스럽게 배움이 일어날 수 있도록 유아의 발달과 학습을 지원하는 것이라고 할 수 있다. 이를 위해 교사는 교육과정 운영의 책임자로서 놀이중심교육에 대한 이해를 바탕으로 유아의 흥미와 놀이를 고려한 교육계획을 수립하고 적절한 개입과 상

호작용을 통한 지원으로 유아의 놀이를 확장시키며 의미있는 평가를 실시할 필요가 있다.

### 3) 유치원 교육과정과 놀이

많은 국가에서 유아교육의 질을 제고하고 유아의 출발점 평등을 실현하기 위해 국가수준의 교육과정을 실행하고 있다. 우리나라의 「2019 개정 누리과정」도 국가수준의 공통 교육과정으로서 유아교육 현장에서 교육과정을 운영하는 방법에 대한 보편적인 기준을 제시하고 있다. 이는 유아교육의 질을 기관에 관계없이 일관되게 하여 결국 유아교육의 성장을 이끄는 동력의 역할을 하고 있다(임부연 외, 2021). 이러한 국가수준의 교육과정을 이해하기 위해서는 교육과정의 보편적 의미와 국가수준으로서의 교육과정의 의미에 대해 먼저 이해할 필요가 있다.

일반적으로 교육과정은 학교에서 편성·운영하여야 할 학교 교육과정의 공통적이고 일반적인 기준을 제시한 것으로(교육부, 2017) 학교교육의 목적이나 교육의 주체를 보는 관점에 따라 다양한 의미로 정의될 수 있다. 교육과정은 크게 교과의 목록 또는 교수 요목으로 규정되는 교사가 가르칠 내용으로서의 교육과정을 보는 관점과 학생이 경험하는 총체 또는 학교가 제공하는 경험의 총체로 보는 관점이 있다(교육부, 보건복지부, 2019c). 우리나라 교육과정에서는 교육과정을 ‘교육목표를 달성하기 위해 교육내용을 선정·조직하는 방식’(교육부, 보건복지부, 2019c), ‘학생이 경험하는 총체 또는 학교가 제공하는 경험의 총체’(교육부, 2015)로 정의하고 있다. 이를 바탕으로 개정 누리과정은 유아가 유아교육기관에서 겪고 해보는 교육적인 경험을 유아교육과정으로 보고, 유아의 배움을 교육의 목적 및 기본 전제로 하면서 놀이와 같은 유아의 주체적인 학습행위를 강조하고 있다(임부연 외,

2021).

국가수준 교육과정은 국가가 주체가 되어 제정·개정하고 고시하는 교육 과정을 의미한다(교육부, 보건복지부, 2019c). 국가가 고시하는 교육과정은 학교에서 교육과정을 편성·운영할 때 필요한 공통적이고 일반적인 기준을 제시한 것이며 이와 동시에 지역 및 기관 수준, 그리고 학습 및 개인 수준의 다양성도 존중한다. 이는 국가수준 교육과정이 국가에서 일방적으로 만들어서 ‘주어지는 교육과정’이 아닌 교육을 직접 실천하는 각 학교 수준에서 편성·운영하는 ‘만들어가는 교육과정’이라는 것을 보여준다(교육부, 보건복지부, 2019).

우리나라는 1955년 국가 수준에서 교육과정의 체계를 만들기 위해 ‘교과 중심’의 제1차 초·중등 교육과정을 제정하였고 1963년 문교부는 ‘생활중심, 경험중심’으로의 개정 작업을 통해 제2차 초·중등 교육과정을 공포하였다. 이후 유치원 교육과정 제정의 필요성이 대두되었고 1969년 2월 19일 문교부령 제207호로 제1차 유치원 교육과정이 공포되었다(문교부, 1969; 이기숙 외, 2018).

제1차 유치원 교육과정(1969)은 당시 교육계에 영향이 강했던 Dewey의 진보주의 이론의 영향으로 ‘생활중심’, ‘경험중심’, ‘흥미중심’ 이론이 교육적 기반이 되었다. 교육과정은 학교교육과정과 유사한 교과 성격을 지닌 건강, 사회, 자연, 언어, 예능의 5개 생활영역으로 구성되었으며, 교육목표와 지도 내용을 제시하였다. 교육과정의 목적은 ‘사회적, 신체적, 정서적, 지적인 면에서의 균형적인 성장을 통한 전인발달’이며 유치원 교육의 필요성을 ‘어린이의 흥미와 요구에 맞는 환경을 제공하고 어린이로 하여금 즐거움 가운데서 도움이 될 수 있는 경험을 몸에 익혀나갈 수 있도록 한다’고 명시하였다. 제1차 교육과정에서는 유아에 대한 이해, 놀이에 관한 기술이 고시문에 언급되어 있으며 유아기 특징을 설명하며 신체적, 사회적 특징

으로서 놀이를 설명하고 각론의 건강, 사회 생활영역에 놀이에 관한 내용을 기술하였다.

제2차 유치원 교육과정(1979)은 경제개발 5개년 계획(1977~1981)을 세우면서 사회, 경제적 발전을 위한 장기계획의 일환으로 유아교육의 보편화를 내세우며 1979년 3월 1일, 문교부 고시 제424호로 고시되었다(문교부, 1979). 이 교육과정은 인지발달을 강조하는 교육의 세계적 추세에 맞춰 학문중심 교육과정으로의 전환이 이루어졌다. 이에 유치원 교육과정은 5개 생활영역에서 전인적 발달을 강조하는 사회·정서 발달, 인지 발달, 언어발달, 신체 발달 및 건강의 4개 영역으로 구분되었으며 일간, 주간, 월간, 연간으로 교육과정을 계획하도록 하였다(문교부, 1979). 이 교육과정은 발달영역으로의 변화에 따라 교육과정에서 제시된 놀이활동이 유아가 달성해야 할 능력 위주와 목표로 전환됨으로 인해 유아교육현장의 이해와 적용에 혼선이 일어나기도 했다(전경화 외, 2013). 이 교육과정에서는 운영지침에 ‘학습 활동 유형은 놀이 중심으로 유아의 흥미를 지속시킬 수 있어야 한다’ 라고 놀이 중심을 명시하였으며 특히 신체발달 및 건강 영역에서 놀이를 통한 발달을 목표로 하였다. 또한 지도상의 유의점에 ‘학습활동은 놀이를 중심으로 하여 풍부한 상상력과 다양한 반응이 나올 수 있도록 계획하고 지도한다(문교부, 1979).’ 라고 놀이관련 내용을 명시하였다. 그러나 신체발달 및 건강 영역 이외의 다른 발달영역에서는 놀이에 대한 언급이 이루어지지 않아 교육과정 전체 영역에서 놀이가 중심이 되지 않는 못한 것으로 볼 수 있다.

제3차 유치원 교육과정(1981)은 취학 전 아동의 교육 강화를 목적으로 1981년 12월 31일에 문교부 제422호로 고시되었다(문교부, 1981). 이 교육과정은 신체, 정서, 언어, 인지, 사회성 발달영역으로 각각의 발달영역을 강조하여 편성하였으며 아동중심 교육이론을 반영하고 통합교육과정의 중요성을 강조하였다. 유치원 교육의 목적은 ‘아동에게 알맞은 교육 환경 속에서 즐

접고 다양한 활동을 통하여 전인적으로 성장할 수 있도록 돕는 것’으로 제시하였다. 특히 고시문에는 ‘유아의 흥미를 지속시켜 상상력, 창의력, 탐구적 사고력이 충분히 발휘될 수 있는 놀이 활동을 중시한다(문교부, 1981).’고 명시함으로써 놀이의 중요성에 대해 언급하였다. 또한 해설서에 소꿉놀이, 물놀이 등 건강 및 안전의 내용으로 놀이를 제시하고 있으며 놀이 관찰을 통해 활동적인 놀이와 조용한 놀이의 균형적 지원이 필요함을 언급하였다(문교부, 1981). 작업과 자유놀이 시간을 구분하였으며 놀이에 집중하는 주의 집중력은 성장 후의 집중력의 근원이 된다고 하며 자유놀이 활동을 통한 놀이의 중요성을 강조하였다(최은지, 2022). 또한 교수학습방법으로 유아가 스스로 놀이를 선택하는 것을 격려하며 교사는 면밀한 관찰과 그에 기반한 지도 및 조력하는 역할을 해야 한다고 명시하였다(문교부, 1982). 이처럼 제3차 유치원 교육과정은 다양한 유아교육이론과 더불어 교육과정의 내용과 과정에서 놀이의 중요성을 해설서에 강조하여 나타냈다(최은지, 2022).

제4차 유치원 교육과정(1987)은 국가수준 교육과정의 시대적·사회적 변화 요구에 따라 개정되었다. 제4차 유치원 교육과정은 교육법 제155조 제1항의 규정에 의하여 문교부(이후 1900년에 교육부로 개칭) 고시 제87-9호로 1987년 6월 30일에 고시되었다(권미량 외, 2015). 교육과정은 신체, 언어, 인지, 정서, 사회성 5개 발달영역을 두었다. 그러나 교육목표 수준만을 제시하고 발달영역별 내용은 별도로 제시하지 않았다. 전인 발달을 위한 교육을 강조하였으며 교사들이 교육내용을 자율적으로 선정할 수 있도록 하였다(전선옥, 1997). 이 교육과정은 고시문의 지도상 유의점에 ‘유아들의 학습 활동은 가능한 한 구체적이고 직접적인 경험과 놀이를 통하여 이루어지도록 한다.’(문교부, 1987)고 놀이를 언급하였다. 해설서에는 경험중심 놀이와 활동을 제시하고 자유로운 놀이와 활동을 통해 유아의 전인적 발달이 이루어진다고 명시하였다. 또한 교육방법으로서 놀이를 분류하였으며 ‘놀이는 유아

의 학습 그 자체’ (문교부, 1987)라고 언급하였고 각각의 발달영역마다 일반적인 해설과 목표 해설에 모두 놀이를 포함하였으며 학습의 과정과 내용을 놀이와 연결하여 교사의 역할까지 제시하는 등 교육과정 전체에서 놀이의 중요성을 강조하였다.

제5차 유치원 교육과정(1992)은 유아교육의 본질적 중요성에 대한 논의가 이루어지면서 유아교육의 질적 향상을 위한 다양한 방향모색이 이루어지는 가운데 개정이 이루어졌다. 제5차 유치원 교육과정은 교육법 제155조 제1항에 의거하여 1992년 9월 30일 고시되어 1995년 3월 1일부터 시행되었다(교육부, 1992). 교육과정은 기존의 5개 발달영역에서 생활영역으로 명칭을 바꾸어 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활로 편성하여 I 수준, II 수준, 공통수준이 제시되었다(이기숙 외, 2018). 아동중심 교육이 이루어지기 위해 놀이의 중요성을 강조한 이 교육과정은 교육과정의 구성 중점에 ‘놀이중심의 교육이 이루어지도록 한다(교육부, 1992)’ 라고 놀이중심 교육을 명확하게 표기하였으며 운영 지침에는 교육활동을 놀이 중심으로 운영하고 이에 필요한 다양한 놀잇감을 준비하도록 하였다. 해설서에는 놀이에 대한 설명, 개념, 정의와 더불어 놀이의 기능을 제시하였고 각 영역의 내용과 해설을 통해 놀이를 설명하였다.

제6차 유치원 교육과정(1998)은 세계화 정보화 시대로의 변화와 ‘국가에서 제시한 교육과정’ 이 아닌 유아교육현장에서 ‘만들어가는 교육과정’ 으로의 전환 필요성으로 인해 개정되어 1998년 6월 30일 고시, 2000년 3월 1일부터 시행되었다(교육부, 1998). 이 교육과정은 국가 수준의 공통성과 지역, 유치원, 개인 수준의 다양성을 동시에 추구하였다. 또한 유아의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 유아중심 교육과정으로서 유아의 발달 특성에 적합한 교육내용을 강조하였다. 교육활동은 놀이 중심으로 운영하고 다양한 놀잇감을 준비하도록 하였으며 교육적 가치가 있는 새로운 놀잇감을 충분히

제공해야 함을 명시하였다(교육부, 1998). 뿐만 아니라 유아들이 흥미영역에서 다양한 놀잇감을 가지고 자유롭게 놀 수 있도록 하였다. 해설서에는 교과서 위주, 지식 위주, 주입식 교육을 벗어나 놀이중심 교육이 이루어져야 함을 명시하였고 교육의 다양성, 융통성, 탄력성을 확대시키고자 하였다(교육부, 1998). 또한 다양한 놀이를 제시하며 수준별, 연령별 특징을 함께 서술하였다. 그러나 제6차 유치원 교육과정에는 놀이를 ‘목적이 있는 놀이(교육부, 1998)’ 라고 명시하며 발달을 이루기 위한 수단으로 정의하였다. 또한 교사의 의도와 목표가 포함된 학습을 ‘목적이 있는 놀이’ 라고 표현함으로써 놀이의 교육적 가치를 강조함과 동시에 놀이를 수단으로 보는 경향도 나타났다(이유승, 2020).

2007 개정 유치원 교육과정부터는 교육과정의 수시 개정체제로 인해 차시 대신 연도를 표시하게 되었다. 이 교육과정은 지식정보화 시대의 도래 및 저출산 문제 해결을 위한 시대적 요구를 반영하여 유치원 교육의 질적 발전을 도모하고자 개정·제정하고 2007년 12월 19일에 고시되었다. 교육과정의 영역은 5개 생활영역의 명칭을 그대로 이어 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활로 구성되었지만 내용은 개정 교육과정의 성격에 부합하도록 개정되었다(교육인적자원부, 2007). 이 교육과정은 고시문 첫 장에 ‘유아의 일상생활과 놀이 속에서 통합적으로 실현해 가는 교육과정이다.’ (교육인적자원부, 2007)라고 교육과정의 성격을 명시하며 유아의 놀이를 강조하였고 이를 위해 유치원의 실내·외 교육환경을 다양한 흥미영역으로 구성하여 운영하도록 하였다.

이후 2011년, 5세를 대상으로 「누리과정」이라는 새로운 교육과정이 시행되었다. 이것은 유치원의 교육과정과 어린이집의 보육과정을 통합한 것으로 유치원과 어린이집이라는 유아교육기관 형태의 차이를 없애고 동일연령의 모든 유아에게 동등한 질적 수준의 교육·보육 서비스를 보장하고자 함

이었다(육아정책연구소, 2011). 이후 교육 대상의 연령을 확대하여 「3-5세 연령별 누리과정」(교육과학기술부 고시 제2012-16호, 보건복지부 고시 제2012-82호)이 고시되었다. 누리과정은 2007 개정 유치원 교육과정의 5개 영역과 표준보육과정의 6개 영역을 종합하여 신체운동 건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 5개 영역으로 구성하였고 초등학교 교육과정과도 연계되도록 구성하였다(교육과학기술부, 2012).

「3-5세 연령별 누리과정」에서는 교수학습방법으로 놀이를 제시하고 세부영역별 내용 체계에 놀이를 제시하였으며 해설서에는 ‘유아의 주도적인 경험과 놀이가 통합적으로 이루어지도록 구성하였다.’(교육과학기술부, 보건복지부, 2013a)고 명시함으로써 유아중심, 놀이중심으로 교육과정이 이루어짐을 강조하였다. 또한 놀이의 자발성을 강조하며 놀이가 유아기에 가장 적합한 교수학습방법이라고 제시하였다(교육과학기술부, 보건복지부, 2013a). 누리과정에서는 5개 영역 모두에서 놀이의 중요성을 다루었으며 특히 실내·외 놀이의 균형을 맞추기 위해 바깥놀이 60분 확보를 명시하였다.

그러나 「3-5세 연령별 누리과정」의 교육내용은 교육현장의 특성이나 유아의 특성 등을 고려하지 않은 채 급박하게 개정되어 현장에서 실행하는데 어려움이 있으며(김은영 외, 2017) 교사들은 과도한 세부 교육내용으로 인해 어느 것에 초점을 맞추어야 하는지 혼란을 겪는 등 실행이 원활하지 않았다는 비판을 받았다. 또한 교사들은 교육과정을 재구성하기보다는 교사용 지도서의 활동을 그대로 실행함으로써 교사 주도의 활동이 이루어지고 교육내용이 획일화되는 경우도 있었다. 또한 놀이는 교육의 목표를 달성하기 위한 학습의 도구로 전락한다는 비판을 받기도 했다(정선아, 2014; 정혜욱 외, 2019).

이후 「2019 개정 누리과정」은 국내외 국가교육과정이 강조하는 학습자 중심 교육과정을 강조하며 미래지향적 교육과정으로 변화를 추구하였다(임

부연 외, 2021). 「2019 개정 누리과정」은 무엇보다 학습자로서의 유아 및 유아가 주도하는 놀이 그리고 교사의 자율성을 강조하고 있다. 이 교육과정은 ‘유아·놀이중심 교육과정’으로 일컬어지며 놀이를 배움 그 자체로 여겼으며 이를 위해 교사에게는 유아의 놀이시간을 충분히 편성하도록 하였고 유아의 자발적인 놀이가 실행될 수 있도록 교사의 놀이지원 역할과 교육과정 운영의 자율성을 강조하였다.

이처럼 우리나라의 유치원교육과정은 1969년 국가수준의 교육과정으로 제정된 이후 지금까지 빠짐없이 놀이를 강조해왔다. 그러나 때로는 놀이가 순수한 놀이 그 자체로가 아닌 교육의 수단, 학습의 도구로 활용되기도 하고 교사가 주도하는 교육과정이 실행되기도 하였다. 이러한 과정 속에서 놀이의 본질을 잃어버렸다는 것에 대한 반성과 우려 속에 개정된 유아·놀이중심 「2019 개정 누리과정」은 놀이의 본질을 다시 되짚어 도구로서의 놀이가 아닌 놀이 자체를 교육과정의 중심에 세우고자 하였다. 따라서 교육과정의 재구성자이자 실행자인 교사에게는 교육과정이 지향하는 바를 명확히 이해하고 이를 실현하기 위한 노력이 필요하게 되었다.

## 2. 교사 전문성과 놀이전문성

### 1) 교사 전문성의 개념과 변천

정보통신기술의 융합으로 이루어낸 4차 산업혁명시대의 급변하는 현대사회에서는 각 분야마다 전문적 지식과 기술을 가진 전문가를 필요로 한다. 이를 위해 각 분야에서의 전문성 연구는 자연스럽게 시대와 상황이 요청하는 인재의 조건에 따라 흐름이 변화하게 되었다(이상훈, 2019). 국립국어원(2022)에 따르면 전문성이란 ‘어떤 분야에 상당한 지식과 경험을 가지고

그 일을 잘하는 성질이나 특성'이다. 관련 용어로 전문직은 전문적인 지식이나 기술이 필요한 직업을, 전문가는 어떤 분야를 연구하거나 그 일에 종사하여 그 분야에 상당한 지식과 경험이 있으며 자신이 활동하는 분야에서 발생하는 문제상황을 정확히 진단하는 통찰력과 주어진 과제나 문제 상황을 자연스럽게 잘 해결해 나가는 남다른 수행 능력을 보여주는 사람이라고 할 수 있다(김동창, 2019).

전문성에 대한 정의는 각 세대의 흐름에 따라 여러 학자들이 정의를 내리고 있으나 아직까지 합의된 정의를 도출해내지는 못하고 있다. 이는 전문성은 시대에 따라, 분야에 따라 요구되는 다양한 의미를 지니는 다면성이 있기 때문이다. Ericsson과 Lehmann(1996)은 전문성을 전문가가 탁월한 수준의 성과를 지속적으로 수행할 수 있도록 해 주는 인지적 인식작동, 생리적 메커니즘이라고 정의하였으며, 오현석(2006)은 실천적 성찰 학습을 통해서 해당 분야에서 최적의 수행수준을 달성하게 하는 능력으로, 노승용(2010)은 특정분야의 직무를 수행하기 위한 지식, 기술, 의식, 행태로서 일반인과 구분되는 능력이나 역량으로 정의하였다. 여러 학자들의 다양한 의견을 토대로 전문성에 대한 정의를 내려 보면, 전문성이란 특정 분야에 있어 상당한 지식과 기술을 가지고 있으며 또한 이에 부합하는 윤리, 정신, 가치관을 가지고 있어 수준 높은 최적의 수행을 보이는 행동 또는 잠재력이라고 볼 수 있다.

전문성에 관한 초기 연구에서는 전문성을 개인의 타고난 능력으로 보는 관점이 지배적이었으나(조기희, 2015) 이후의 연구들은 전문성을 발달적 관점에서 재조명하였다. Ericsson과 Lehmann(1996)은 전문성이란 오랜 기간의 연습이나 교육, 훈련을 통해 개발될 수 있다고 보았으며, Bereiter와 Scardamalia(1993)는 전문성을 장기간의 훈련으로 도달해야 할 상태(state)가 아닌 지속적으로 성장하는 과정(process)으로 간주하여야 한다고 보았다. 따

라서 교사의 전문성 역시 이러한 발달적 전문성의 관점에서 바라보며 교육의 질 제고를 위해 교사의 역할을 구분하고, 그 역할을 성공적으로 수행하기 위한 지식, 기술 등을 구조화하여 이를 기반으로 교사의 전문성을 향상시킬 수 있는 방안들이 연구되었다(정선아, 조대연, 2013).

일반적 전문성의 정의에 기초할 때 교사의 전문성이란 교육 분야에 상당한 지식과 기술을 가지고 있으며 이에 부합하는 윤리, 정신, 가치관을 가지고 있어 수준 높은 수행을 보이는 행동 또는 잠재력이라고 볼 수 있다. 이를 OECD(1998)는 사회 발전에 따라 지속적으로 변화하는 훌륭한 교사가 가지고 있는 중요한 특성 및 능력이라고 정의하였다. 하지만 교사의 전문성에 대한 정의도 일반적 전문성에 대한 정의와 마찬가지로 합의된 정의를 찾기 어렵다. 교직 역시 시대적 요구와 교직을 보는 관점, 교사의 역할, 환경적 맥락에 따라 다른 의미를 지니기 때문이다(김이경 외, 2004). 실제 많은 교육학자들이 교사의 전문성을 정의하고, 포함되어야 할 요소들에 대한 논의를 지속해왔다는 점은 이러한 주장을 뒷받침한다(김아영, 2012). 김옥예(2006)는 교사 전문성의 개념을 명확하게 규정하기 어려운 것은 교사가 하는 일의 복잡성과 역동성 등 교직의 성격과 밀접하게 관련되기 때문이라고 보았다. 선행연구에서 나타난 교사 전문성에 대한 정의를 정리하면 표 1과 같다.

<표 1> 교사 전문성의 정의

연구자	교사 전문성의 정의
김옥예 (2006)	교사 개인이 신념과 지식을 기반으로 경험과 훈련을 통해서 기술을 쌓고 상황에 알맞게 교직을 수행하는 능력
김이경 외 (2004)	교사가 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관을 포괄하는 것으로 업무 수행 및 지적 수월성과 교사로서의 지속적 성장을 유인하는 심층적 특성

김혜숙 (2003)	교과에 대한 지식, 교과를 잘 가르칠 수 있는 교수 능력, 학생 상담 및 지도 능력, 학급 관리 능력, 교육적 안목·가치관·태도, 평생학습자로서의 자기 계발 능력 등의 총합
박준기 (2011)	교원의 자질과 매우 유사한 개념으로서 교과 전문성만 의미하는 것이 아니라 교과지식, 교수능력, 학생 상담 및 지도 능력, 학급관리 능력, 교육적 안목·가치관·태도, 평생학습자로서의 자기 계발 등의 총합
이돈희 (2000)	직무 수행능력 뿐만 아니라 교육관, 가치관, 신념, 태도, 적성 등 인성적 특성을 포함
이우태 (2011)	교사가 교육현장에서 교육목표를 달성하기 위한 직무를 수행함에 있어 개인차원, 조직차원, 사회차원에서 요구되는 교사의 역할을 수행하기 위해 스스로 갖추어야 하는 전문적 능력과 자질
이지혜, 이인희 (2010)	교과 지식과 교수 기술의 인지적 측면과 태도와 신념 등의 정의적 측면일 뿐만 아니라 교육환경의 변화에 대응하는 능력을 포함한 다차원적 특성이며, 궁극적으로 학교교육의 질 제고와 성과를 가져오는 교사의 총체적 역량
진봉 (2016)	학교 교육적인 목표를 달성하기 위한 기본적인 교과지식과 학습자 이해, 학교 교육과정운영을 비롯한 수업수행, 학급경영, 학교 의사결정 참여, 다른 학교구성원의 관계 유지, 교육자로서의 도덕성, 교직원, 스스로 발전시켜나가는 자기계발 능력 등의 총합

이상의 연구에서 나타난 것과 같이 교사 전문성은 교사의 역할을 수행하는데 필요한 전문적 능력과 자질로서(김이경 외, 2004; 이우태, 2011) 교과에 대한 지식 뿐 아니라 교수능력과 태도, 가치관, 신념, 적성 등을 포괄하는 자기계발능력의 총합이며(김혜숙, 2003; 박준기, 2011; 이돈희, 2000; 진봉, 2016) 교육환경의 변화에 대응하기 위해 평생학습자로서 경험과 훈련을 통해 지속적으로 성장하는 전문성이다(김옥예, 2006; 김이경 외, 2004; 이지혜, 이인희, 2010).

연구자마다 교사 전문성의 개념에 대한 정의는 조금씩 다르지만 교사 전문성은 교사가 학생을 대상으로 하여 학교 안에서 수행하는 업무와 관련하여 요구되는 능력임이 공통적으로 드러난다. 일반적으로 교사 전문성은 훌륭한 교사가 가지고 있는 지식과 기술 및 자질 등의 총합으로 볼 수 있다. 위 개념에서 주목할 점은 교사전문성은 교사지만 평생학습자로서의 자기 계

발, 경험과 훈련을 통해 기술을 쌓고 상황에 알맞게 교직을 수행하는 능력, 교육환경의 변화에 대응하는 능력을 포함하고 있다는 점이다. 이는 교사가 전문가로서 끊임없이 배우려는 노력을 포함한 직업 분야에 속한 사람이라는 점을 보여주는 것이다(김진미, 2017).

이처럼 교사 전문성은 지속적으로 성장하며, 변화하는 속성을 가진다. 교사 전문성을 교사가 달성해야 하는 최종 목표나 종결적인 의미의 전문가적 능력으로 정의하는 것은 전문성이 지속적으로 진행되는 발달 과정을 포함하는 개념임을 간과한 것이다(배을규 외, 2011). 따라서 교사 전문성은 단기간에 획득되기보다 장기간에 걸친 부단한 노력 끝에 얻어지는 것이므로 교직에 입문한 이후에도 지속적인 노력이 요구된다(김정희, 김동춘, 2012). 즉 교사 전문성은 교직 생애 속에서 오랜 시간 동안 학습하고 실천하는 과정에서 시행착오와 반성적 성찰을 통해 인간 성숙과 통합되어 구현되는 과정(오영범, 정영애, 2016)임을 주지할 필요가 있다.

이러한 교사 전문성은 환경과의 상호작용을 통해 발달한다. 교사 전문성은 고정되어 있는 것이 아니라 교직 생활을 하면서 개인적인 변인과 환경적인 변인에 의해 변화하게 된다(김지영, 윤진주, 2019). Hodkinson과 Hodkinson(2004)은 교사가 근무하는 학교에서 구성원들 간의 대화 및 학교 활동에서의 참여가 교사의 학습을 촉진함으로써 전문성 신장의 요인으로 작용함을 주장하였고 Little(1982)은 교사공동체 속 동료 간의 협력관계는 교사들이 자신들의 교수행위를 검토하고, 더 나은 실행을 모색하게 하여 교사 전문성을 향상시킨다고 하였다. Horowitz 외(2007)는 교사는 학교 조직 안에서의 협력적 활동(collaborative activity)을 통해 학교의 구성원으로서 자신을 인식하게 되고, 지원적인 학교 문화를 만드는데 능동적으로 참여하는 능력을 신장시킬 수 있다고 보았다. 즉, 학교 내 지지적이고 협력적인 전문성 지원 환경은 교사 개인의 전문적인 교수능력 발달에 기여할 뿐 아니라 전문적

학습공동체로서의 학교 내 구성원의 역할을 수행할 수 있도록 한다는 것이다. 지식의 증가와 정보의 홍수 속에 교사 개개인의 접근보다 공동체적 접근이 교사들의 전문성 개발 및 수업의 질 향상에 보다 효과적이라는 일련의 연구(이미영, 2021; 이원미, 권연희, 2022; 조기희, 2015) 결과들은 위 주장과 같은 맥락이다.

한편, 서경혜(2015)는 교사 전문성에 대한 기존 담론들 속에서 교사가 갖추어야 할 전문성의 요소를 지식, 기술, 태도의 세 차원으로 정리하고 그 특징을 다음과 같이 서술하였다.

첫째, 지식 중심의 교사 전문성에 대한 관점은 가르치는 일은 전문지식에 토대를 두고 있고, 이 지식이 교사를 전문가로 만든다고 주장한다. 이 관점에서는 교직의 전문지식을 규명하고자 많은 노력을 기울였으며 교사의 교육 실천도 학문적 지식에 기초하고 있음을 보여줌으로써 교사의 전문성을 확보하고자 하였다. 전문가로서의 교사는 교직의 학문적 지식을 갖춘 교사를 의미하였다.

둘째, 기술중심의 교사 전문성에 대한 관점은 잘 가르치는 것이 교사 전문성의 핵심이라고 주장한다. 이 관점은 교사가 가지고 있는 지식보다는 교수기술에 중점을 두며 잘 가르친다는 것의 의미를 바람직한 학습 결과를 이끌어 내는 것으로 본다. 그리하여 교사 전문성은 효과적인 교수법을 습득하여 교수기술을 향상함으로써 신장된다. 그러나 개별 학생의 다양성, 개별 교실의 특수성을 모두 반영하여 적용할 수 있는 최고의 교수법이 가능한 것인지의 문제와 잘 가르친다는 것의 의미에 대한 문제가 제기되는 한계를 나타냈다.

셋째, 태도 중심의 교사 전문성에 대한 관점은 교사에게 전문지식과 전문기술도 중요하지만, 학생들을 가르치는 일에 임하는 마음가짐 또는 자세, 즉 태도가 기본이 되어야 한다고 주장한다(서경혜, 2015). 이 관점에 따르면 교

사의 전문지식과 기술은 올바른 태도를 토대로 해야 하며 그렇지 못할 경우 전문지식과 기술은 변질되어 교육을 왜곡되게 한다.

넷째, 교사 전문성에 대한 통합적 관점으로 교사가 갖추어야 할 지식, 기술, 태도를 모두 강조하는 관점이다. 이러한 통합적 관점은 교사 임용 시험이나 교원능력개발 평가, 교사직무 기준 등에서 찾아볼 수 있다.

이상과 같이 기존의 교사 전문성에 대한 담론들은 교사가 갖추어야 할 전문성의 요소가 무엇인지 규명하는 데 중점을 두었다. 이러한 관점들은 교사 양성교육, 교사임용시험, 교사평가, 교사 연수 등에 영향을 미쳤다.

이처럼 교사전문성은 고정적인 것이 아니라 시대와 사회의 흐름에 맞춰 변화하므로 기존 담론의 틀을 벗어나 새로운 관점에서 바라볼 필요가 있다. 지속적으로 성장하며 변화하는 속성을 지닌 교사전문성을 급변하는 시대와 교육과정의 변화에 맞춰 새로운 관점에서 바라보는 전문성이 필요한 시점이다.

## 2) 유치원교사의 전문성

유치원교사의 전문성은 유아교육이 가지는 특성과 고유성의 관점에서 살펴볼 필요가 있다. 유아기는 한 인간의 기초가 형성되고 모든 영역의 발달이 가장 활발한 시기이므로, 유치원교사는 유아기 교육에 적합한 교사로서의 전문성을 갖추어야 한다. 그러나 앞서 서술한 교사전문성과 마찬가지로 유치원교사의 전문성에 대한 일치된 정의 역시 찾아보기 어렵다.

유수경과 황해익(2009)에 의하면 유치원교사의 전문성에 관한 연구는 유치원 교사직의 전문성에 관한 허공근(1982)의 연구가 최초였으며 이후 2000년도를 기점으로 급격히 증가하여 점차 증가추세를 보였다. 선행 연구들은 주로 전문성에 대한 교사들의 인식과 관련 변인과의 관계를 살펴보기 위한 양적 연구가 주를 이루었으며 이외에도 전문성의 구성요소 관련 연구들과 전문성을 신장시키기 위한 구체적인 방안을 개발하는 연구로 이어져갔다.

배소연 외(2003)는 유치원 교사의 전문성은 유아에게 좋은 교육과 돌봄을 제공하기 위해 교사가 갖추어야 할 전문지식과 기술을 의미하며, 유아교육 현장에서 풍부한 경험을 바탕으로 교사로서의 특별한 소임을 수행하는 것과 더불어 신념과 책임감을 포함한다고 하였다. 양옥승(2002)은 유치원교사의 전문성은 가르치는 일에 대한 전문적 능력과 함께 신체·정서·사회적 보호를 위한 보살피는 것에 대한 전문적 능력이라고 하였으며, Wang(2005)은 교수 능력, 전문성 신장능력, 보육보호능력, 운영관리능력, 의사소통능력 등을 전문성의 기준으로 제시하였다. 이해상(2005)은 유치원교사의 전문성은 그 직업에 종사하는 사람들이 보여주는 행동과 태도를 의미하며 자기 일에 대한 구체적인 신념, 직업에 대한 헌신 등을 기반으로 전문가로서 갖춘 지식에 의해 스스로 결정할 수 있는 자율성 등이 포함된다고 하였으며 이해경(2010)은 유아교육 현장에 맞는 융통성 있는 지식, 개별 유아 발달의 개인차 이해, 풍부한 현장 경험, 소통을 통한 지식 공유와 유치원교사로서의 성장의 즐거움이라 하였다. 또한 이미나 외(2016)는 전문적 지식과 교사로서의 신념 및 인성 그리고 이를 현장에 실천할 수 있는 능력 등이라고 하였으며 이병선(2020)은 유치원 교사가 유아를 대상으로 교육활동을 수행하는데 있어 필요한 전문적 소양과 능력으로 정의하였다.

위에서 살펴본 것처럼 유치원교사의 전문성 역시 교사로서의 역할을 수행하기 위한 지식과 기술 중심의 인지적·실천적 측면과 교사의 태도, 신념 등의 정의적 측면을 포함하여 강조하고 있다. 뿐만 아니라 유아교육현장에서의 풍부한 경험의 중요성과 전문가로서의 지식에 기반한 자율성, 현장 맥락을 따르는 지식의 융통성, 지식의 공유를 위한 소통 등도 포함하여 정의하고 있다. 이는 유치원교사의 전문성은 유치원현장에서 전문가로서의 자율성과 융통성을 가지고 끊임없이 소통하며 지속적으로 발전시켜야 함을 의미한다고 볼 수 있다.

유아 발달에 있어 성인 놀이자의 역할은 매우 중요하다(부정민, 김진선, 2009). 성인 놀이자는 유아가 놀이의 가치를 알고, 놀이에 몰입하여 놀이를 정교화시키며 높은 수준의 놀이에 참여하도록 이끌기 때문이다(변혜원 외, 2018). 개정 누리과정에서는 교사의 역할을 유아가 놀이하듯 배우는 가치를 믿고 유아가 중심이 되고 놀이가 살아나는 교육과정의 실행을 위해 유아의 놀이 흐름에 따라 가장 적합한 교육적 지원이 무엇인지를 상황에 따라 판단하고 실천하는 것으로 제시하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019d). 놀이 지원자로서의 교사는 놀이의 특성, 의미, 가치를 이해하여 유아가 즐겁게 놀이하듯 배우는 경험을 하도록 지원하는 역할을 한다(김화록, 2021). 또한 적절한 놀이 환경을 구성하고, 유아와 상호작용을 통해 유아가 놀이에 몰입하고 놀이를 확장할 수 있도록 돕는 역할을 한다. 그동안 교사들이 ‘국가문서를 기반으로 계획하여 가르치는 자’의 역할에 주력해 왔다면, 개정 누리과정에서의 교사는 유아가 스스로 주도하는 놀이를 통해 배울 수 있도록 지원하는 역할을 하는 것으로 변화해야 한다. 이는 최근 국가수준의 교육과정이 학습자 중심으로 전환되면서 학습자로서의 유아의 발달과 배움의 특성을 더욱 부각시키는 것이라고 볼 수 있다(임부연 외, 2021).

교사는 민감하고 지지적이며 반응적인 개입을 통해 유아의 놀이 경험을 풍부하게 하고, 적극적인 놀이 참여를 유도하여 교육적인 놀이를 위한 긍정적인 영향을 주어야 한다(Johnson et al., 2006). Johnson 외(2006)는 교사가 유아의 놀이에 개입하는 방법을 여러 학자들의 의견을 통합하여 포괄적으로 제시하였는데, 교사가 놀이에 전혀 관여하지 않는 비참여자(uninvolved)로부터 방관자(onlooker), 무대 관리자(stage manager), 공동 놀이자(coplayer), 놀이 지도자(play leader), 감독 및 방향 전환자(director/redirector)로 점차 개입의 강도를 높여가는 연속적 개입 방법을 제시하였다(유한나, 엄정애, 2014에서 재인용). 방관자는 가장 소극적인 개입 방법으로 교사가 유아를 근거리

에서 지켜보며 말을 걸어 관심을 표현하는 방법이고, 무대 관리자는 교사가 놀이 준비와 진행을 돕거나 조언해주는 방법이다. 공동 놀이자는 교사가 유아의 놀이상대로 함께 참여하는 방법이고, 놀이지도자는 교사가 주도권을 가지고 놀이를 이끌어가는 적극적인 개입 방법이다. 그리고 감독 및 방향 전환자는 교수자로서의 교사가 놀이를 통한 유아의 인지 학습에 초점을 맞추어 개입하는 방법이다(박민정, 2019). 이숙재(2019)는 이러한 개입 방법 가운데 전혀 개입하지 않거나 교수자 역할을 하는 극단적인 방법은 유아의 놀이에 부정적인 영향을 미치므로 중간 수준의 개입 방법이 효과적이라고 하였다.

교사는 유아의 흥미와 발달수준, 진행되는 놀이상황을 반영하여 유아들에게 적합한 교육과정을 계획, 실행할 수 있어야 하며, 교육과정 운영에 필요한 지식과 능력을 갖추어야 한다(이성희, 박은혜, 2012). 특히 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사들은 교육과정 운영에 대한 책무성과 교육과정 문해력을 바탕으로, 유치원 혹은 단위학급 수준의 교육과정을 재구성하는 교육과정 개발자이자 교육과정 운영자로서 다음과 같은 역할을 담당해야 한다(교육부, 보건복지부, 2019b; 오채선, 2019).

첫째, 교사는 교육과정과 유아 및 놀이에 대해 잘 이해해야 한다. 개정 누리과정에서는 교사들이 현장에 적합한 놀이중심 교육과정을 효과적으로 운영할 수 있도록 교육과정 운영의 자율성을 확대하였고, 이와 더불어 주어진 권한을 능동적으로 수행하기 위해서 책무성을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019b). 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사의 책무성이란 유아의 놀이 속에 녹아있는 배움과 개정 누리과정의 5개 영역의 목적과 내용을 유기적으로 연결하고 유아의 놀이를 지원하는 역할을 충실히 수행하는 것을 의미한다(진다정, 2020). 교사들이 이러한 책무성을 수행하기 위해서는, 국가수준의 교육과정을 읽고, 교육과정의 방향 및 목적, 교과의 내용 등을 자신의

전문적 지식과 안목을 바탕으로 해석할 수 있어야 하며, 이러한 내용을 종합적으로 고려하여 실제 수업에 활용할 수 있는 교육과정 문해력을 키워야 한다(백남진, 2013). 또한 유아들이 놀이하듯 배우는 유능한 존재임을 인식하고, 교육과정의 목적과 내용, 추구하는 인간상을 숙지해야 하며, 유아의 놀이와 일상생활, 활동이 연계되는 맥락을 알아야 한다(교육부, 보건복지부, 2019b). 이를 통해 교육과정의 목표와 내용을 잘 이해한 교사는 교육과정의 방향성을 정립하여 운영할 수 있고, 유아의 놀이 속에서 배움의 의미를 찾아낼 수 있다.

둘째, 교사는 유아의 놀이를 관찰하고 관찰 결과를 바탕으로 유아의 흥미와 관심사를 반영한 교육계획을 수립할 수 있어야 한다(김효진, 2022). 놀이 중심 교육과정에서는 기존에 ‘계획-실행-평가-평가결과의 반영’의 단계로 이루어진 선형적 과정을 지양한다. 교사는 유아의 놀이와 일상을 관찰하다가 배움을 위한 지원이 필요한 시점에서 유아의 발달과 흥미, 진행되는 놀이상황을 총체적으로 고려하여 적절한 교육계획을 수립할 필요가 있다(교육부, 보건복지부, 2019b). 교육과정의 목적과 내용을 충분히 이해한 교사는 유아의 놀이를 관찰하는 과정에서 유아에게 의미있는 가르치고-배울 수 있는 순간(teachable-learnable moment)을 포착할 수 있으므로 효과적인 교육을 운영할 수 있다(조운주, 2020b). 또한 교육계획을 수립할 때 교사는 교육과정 운영의 자율성을 바탕으로 유아들의 놀이와 흥미를 교육계획에 반영할 수 있어야 한다(경기도교육청, 2017). 더불어 교육계획이 교사와 유아에게 의미있는 기록이 될 수 있도록 계획안 양식의 자율성도 필요하다(김은주, 이정은, 2013). 교사에게 있어 자율성은 교육과정에 제시된 내용이나 교사용 지도서 등에 있는 활동을 그대로 따르기보다는, 현장에서 만나는 유아들의 흥미와 경험을 적극 반영하면서 교육과정의 목적을 실현할 수 있도록 교육과정을 재구성할 수 있음을 의미한다(교육부, 보건복지부, 2019b). 이러한 자

윙성은 유아의 발달과 흥미를 반영한 융통성 있는 교육과정 운영과 함께 지속적으로 강조되어 왔으며, 개정 누리과정 해설서(교육부, 보건복지부, 2019c)에서도 누리과정의 실행 주체인 교사가 국가가 제시하는 유아·놀이 중심 교육과정에 기초하여 자율성을 가지고 유아와 함께 만들어어나가는 교육과정을 실천해야 함을 명시하고 있다. 따라서 교사는 ‘그 학급의, 그 유아들’에게 의미있는 경험에서 출발하여 교육과정에서 지향하고자 하는 목적과 내용을 자연스럽게 연결할 수 있어야 하며, 이것이 교육계획 수립에 반영되어야 한다(경기도교육청, 2018).

셋째, 교사는 유아의 흥미와 관심, 사전경험과 발달수준 등을 고려하여 유아 놀이에 몰입할 수 있도록 융통성 있는 교육과정을 운영해야 한다(경기도교육청, 2017; Van Hoorn et al., 2018). 실제 유치원에서는 교사가 계획한 주제와 활동의 순서가 달라지기도 하고, 계획하지 않았던 새로운 주제가 추가되기도 하는 등 계획을 수정·보완하며 학급 유아들의 흥미와 관심을 반영한 교육과정을 재구성하는 과정이 수시로 일어난다(김희영, 2019). 교사는 사전에 계획한 교육계획이 있더라도 놀이 관찰을 통해 파악된 유아의 관심과 흥미가 보다 적극적으로 발현될 수 있도록 교육계획을 융통성 있게 수정할 수 있어야 하며, 이러한 과정을 통해 교육의 목표, 내용, 방법이 유아에게 보다 의미있는 방향으로 나아갈 수 있게 해야 한다(교육부, 보건복지부, 2019c).

또한 교사는 시간, 공간, 놀잇감 등을 융통성 있게 운영할 필요가 있다. 먼저 유아 놀이에 몰입할 수 있도록 일과 운영에 있어 융통성을 발휘하여 충분한 시간을 제공해야 한다. 유아들은 놀이에 몰입함으로써 놀이가 연속되고 확장되어가는 경험을 가질 수 있기 때문이다(경기도교육청, 2019). 공간과 환경에 있어서도 유아들의 놀이를 반영할 수 있는 다양한 융통성이 허용되어야 한다(Van Hoorn et al., 2018). 유아들의 놀이를 촉진하기 위해 공

간을 변화시킨 선행연구로는 유아의 흥미를 반영하여 자유선택활동 영역을 변화시킨 김새롬(2017)의 연구와 유아의 자유로운 선택에 의해 물리적 환경의 제한을 풀고 자유로운 놀이공간을 구성한 이정은(2014)의 연구 등이 있으며, 공간의 변화에 의해 유아들의 놀이가 확장되어가는 다양한 사례들(교육부, 보건복지부, 2019c; 김희진 외, 2017)도 제시되고 있다.

이와 더불어 교사는 유아들에게 다양한 자료를 풍부하게 제공하고 자신만의 방식으로 재창조하는 과정을 허용함으로써 능동적인 탐색 경험과 성취감을 경험할 수 있도록 해야 한다(교육부, 보건복지부, 2019b). 특히 기존의 유치원 교구나 놀잇감이 생활주제와 관련되어 제시된 것에 비해, 주제와 무관하게 유아들의 흥미에 중점을 둔 놀잇감을 제시했을 때 유아들의 놀이가 더 활성화되었다는 연구(김새롬, 2017) 및 자연물이나 재활용품 등 비구조화된 놀잇감을 활용했을 때 유아들은 진짜 재미있는 놀이 경험을 할 수 있다는 연구(임부연 외, 2008) 결과는 교사들에게 놀잇감에 대한 관점의 변화를 요구한다. 더 나아가 장난감 없는 교실을 통해 유아들은 스스로 놀잇감을 만들고 즉흥적인 놀이 속에서 즐거움을 경험했다는 연구(홍정선 외, 2008) 결과에 비추보면 놀이중심교육을 실천하고자 하는 교사들은 유아들의 흥미와 놀이를 확장시킬 수 있는 보다 더 다양한 측면의 방안을 모색할 필요가 있다.

이와 더불어 교사는 놀이와 안전에 대해 민감성을 가지되 안전에 대한 과도한 우려가 유아의 놀이를 불필요하게 제한하지 않도록 해야 하며, 유아들의 놀이가 도전과 모험이 가능하도록 유아들을 믿고 기다려주어야 한다(김명순, 2019). 안전에 대한 우려로 놀이를 제약하지 않고, 최소한의 규칙을 통해 자유와 즐거움이 보장될 수 있도록 모든 구성원들 간의 소통과 노력이 병행되어야 한다(교육부, 보건복지부, 2019b; 편해문, 2019).

넷째, 교사는 놀이를 경험하는 유아와 교육과정에 대한 평가를 진행해야

한다. 놀이중심 교육과정이 실제 교실에서 정착되기 위해서는 유아의 의도와 고유성을 존중하고 유아의 놀이와 배움을 잇는 유아 평가가 병행되어야 한다(이진희, 신은미, 2019). Stake(2003)는 교육평가의 유형을 크게 기준중심 평가와 반응적 평가로 구분하고, 현재 구성주의와 해석주의적 관점에서는 반응적 평가를 중시하므로 평가를 할 때 대상자들의 행위에 담겨진 의도와 맥락을 반영하고 다양한 관점을 깊이 있게 고찰하는 것이 중요함을 강조하였다. Van Hoorn 외(2018)는 놀이를 통한 평가는 유아들의 자연스러운 놀이 상황과 실제 생활에서 이루어지므로 타당성을 보장받을 수 있으며, 이러한 놀이가 여러 차례 반복되고 유사한 형태로 관찰되는 것을 통해 평가에 대한 신뢰성을 높일 수 있다고 하였다. 이는 개정 누리과정의 평가 방향과도 연관된다. 개정 누리과정에는 유아 평가가 궁극적으로 유아의 행복과 전인 발달을 지원함을 목적으로, 교사가 유아의 놀이와 일상생활 속에서 고유한 특성과 의미있는 변화를 발견하고, 그것을 바탕으로 배움과 성장을 돕기 위해 평가를 할 수 있다고 명시되어 있다(교육부, 보건복지부, 2019d). 따라서 유아 평가는 목표와 기준에 따른 성취도를 평가하는 것이 아니라 유아들이 놀이를 하면서 실제로 경험하고 있는 것과 그것의 의미를 이해하는 방향으로 나아가야 한다(이진희, 신은미, 2019).

그러나 Johnson 외(2006)는 놀이중심 교육과정 운영 과정에서 유아들의 진보 상황을 기록하는 것이 어렵고, 시간이 많이 필요하다는 점을 단점으로 지적하였고, 엄정애(2009) 또한 놀이중심 교육과정은 유아들의 발달과 학습의 과정을 기록하기 힘들기 때문에 평가가 어렵다고 하며 평가 관점의 변화와 평가도구 개발이 필요함을 주장하였다. 따라서 교사들이 놀이중심 교육과정을 운영할 때 의미있는 유아 평가 절차와 방안에 대해 다양한 사례를 공유하고, 관련된 실천적 지식을 정립시켜 나갈 수 있는 논의의 장을 마련하는 것이 필요하다(윤민아, 2019).

종합하면, 교사는 교육과정 운영자로서 책무성을 가지고 교육과정을 이해해야 하며, 유아의 흥미와 놀이를 고려한 교육계획을 수립해야 하고, 유아 놀이에 적절한 개입을 통해 놀이를 지원하고 의미있는 평가를 수행할 수 있어야 한다.

### 3) 놀이전문성의 개념과 구성 요소

#### (1) 놀이전문성의 개념

교사는 놀이의 질을 결정하는 가장 중요한 요인이며(Smilansky, 1968) 놀이에 영향을 주는 사회적 환경으로서 유아가 높은 수준의 성공적인 놀이자로 발달하는 데 중요한 변인(신은수 외, 2002)이다. 따라서 놀이중심 교육과정 안에서 유아의 놀이가 교육적으로 가치 있는 활동이 되도록 하기 위해서는 교사의 역량이 중요하다(박미경, 엄정애, 2010).

‘역량(competencies)’의 사전적 의미는 어떤 일을 해낼 수 있는 힘으로 해당 업무나 분야에서 뛰어난 개인의 능력이라는 의미인 유능함을 나타내는 의미로 사용되기도 하고, 특정 과제나 업무에 필요한 개인의 행동적 특성과 수행 능력을 구체적으로 규명하기 위한 용어로 사용하기도 한다(김연수, 2017). 신은수 외(2011)는 유아교사의 역량을 유아교사의 직무와 업무를 효과적으로 실천하기 위해서 필요한 지식과 기술, 태도 및 성향을 의미한다고 하였다. 이와 같이 여러 학자들의 의견과 시대적 흐름에 비추어 볼 때 역량과 앞서 살펴본 전문성은 특정 분야나 직무에 대한 지식, 기술, 태도 등의 개인의 내재적인 특성을 나타내는 특징이라는 점에서 유사하다고 볼 수 있다(김연수, 2017).

한편, 세계 각국은 교육의 질을 높이기 위해 전문역량, 핵심지식, 핵심역

량 등 상황에 따른 다양한 용어를 구사하면서 교사의 역량을 강조하고 있다 (박지희 외, 2014; 정선아, 조대연, 2013). 미국의 경우 26개 주에서 유아교사의 역량(child care providers' capacity)을 정의하는 프로젝트를 수행하여 교사 훈련과 양성과정에서 필요한 역량을 도출하여 이를 교사의 경력에 따른 수준별로 구성하여 교사전문성 발달(teachers' professional development)에 활용하고 있으며(NCCIC, 2007), 영국의 경우에는 TDA(Training and Development Agency, 2007)에서 교사를 경력 단계별로 구분하여 각 단계별로 교사 전문성 표준(the framework of qualifications and professional)을 제시하였다. 이처럼 전문성(expertise)과 역량(competencies)은 유사개념으로 사용되기도 하고 전문역량(professional competence)이라고 혼합된 용어로 사용되기도 하며 한편에서는 역량의 개념을 전문성 발달에 활용하기도 하였다.

놀이지원과 관련된 선행연구들은 놀이중심 교육과정을 운영하는 유아교사에게는 다양한 역량이 필요함을 주장하고 있다. 먼저 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 놀이와 놀이하는 유아에 대한 이해가 필요하며(김영신, 2022; 박은혜, 조운주, 2015; 이영주, 2021; 임지현, 2022) 놀이관찰 능력이 요구된다(김영신, 2022; 이영주, 2021; 임지현, 2022; 조운주, 2020b; 하연수, 2022). 또한 놀이지원, 놀이환경 지원 등 놀이중심 교육과정을 운영하는 실제적 능력이 필요하며(이영주, 2021; 조운주, 2020b) 놀이신념, 놀이감수성, 놀이성 등 정의적 역량도 요구된다(김화록, 2021; 임지현, 2022). 이외에도 여러 연구자들이 놀이중심 교육과정을 운영하는데 필요한 교사의 역량을 제시하였는데 이를 정리하면 다음 표 2와 같다.

<표 2> 놀이중심 교육과정을 운영을 위한 교사 역량

	놀이이해	놀이관찰	놀이운영	놀이반응·소통
김영신 (2022)	-놀이하는 영아 이해 -보육과정 이해	-영아의 놀이와 배움 기록하고 평가하기	-놀이중심 보육 계획 수립하기 -영아의 일상과 놀이, 배움 연계 -놀이를 바꾸는 공간과 자료의 활용 지원하기	-다양한 상황에서 놀이지원
김화록 (2021)	-놀이지원지식		-놀이지원 계획, 실행, 평가 -놀이지원기술	-놀이지원신념 -놀이지원감수성
박은혜, 조운주 (2015)	-학습자이해 (유아발달, 특수 유아이해)	-평가의 이해 및 실행 (유아·교육과정 평가)	-교육과정 운영	-대인관계 및 의사소통 실천
유재경 외 (2020)	-놀이와 교육의 관계 이해 -놀이환경 이해		-놀이와 활동 연계 -놀이 통합 -충분한 시간 제공 -놀이환경, 놀이 공간 구성 -놀이자료 제공 -원하는 공간 선택	-유아와 상호작용
이영주 (2021)	-놀이이해와 영유아존중 -성찰과 반영	-관찰과 기록	-놀이자료 및 공간 지원 -놀이공동참여 -놀이상황지원	-민주적인 교실 운영 -소통과 협력
임지현 (2022)	-놀이하는 유아 이해 -유아놀이 이해	-놀이관찰 및 기록	-놀이환경지원 -상호작용지원 -교육공동체와의 협력 -놀이지원역량 함양	-유아교사의 놀이성
조운주 (2020b)	-놀이의 가치, 특성 및 촉진 방법 이해	-놀이관찰 -체계적 관찰·분석 및 지원	-놀이시간, 공간 등을 운영	-놀이 수용 및 적합한 반응과 소통
하연수 (2022)	-놀이관찰 및 이해 -놀이지원 성찰	효능감	-놀이환경 조성 효능감	-놀이상호작용 (발달지원, 놀이 직접 참여)

이처럼 여러 선행연구에서 교사가 유아의 놀이를 지원하기 위해서는 놀이 이해, 놀이관찰, 놀이 운영, 상호작용 등의 역량이 필요함을 공통적으로 주장하고 있다. 이러한 연구 결과를 토대로 할 때 유치원교사의 놀이전문성이란 유아의 놀이에 대한 이해를 바탕으로 놀이중심 교육과정을 운영할 수 있는 전문성이며, 관찰을 토대로 유아의 놀이에 참여하여 즐겁게 상호작용하면서 놀이를 통한 유아의 배움을 촉진할 수 있는 전문성이라고 할 수 있다.

그러므로 유아의 놀이를 지원하는 교사에게 요구되는 놀이전문성은 인지적, 실천적 능력 뿐 아니라 정의적 측면까지 포함하는 개념으로 지속적인 교육을 통해 증진되어야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 교사의 놀이전문성을 유아 놀이에 대한 이해 측면의 인지적 전문성, 놀이중심 교육과정 운영 측면의 실천적 전문성, 유아들의 놀이에 함께 참여하여 놀이를 즐기는 태도 측면의 교사놀이성의 세 요소로 구분하여 살펴보았다.

## (2) 놀이전문성의 구성 요소

놀이전문성은 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사에게 요구되는 전문성으로, 유아에게 놀이를 통한 배움이 일어나도록 놀이를 지원하는 교사의 인지적·실천적 능력과 더불어 정의적 측면을 포함하는 개념이다. 이는 유아 놀이에 대한 이해 측면의 인지적 전문성, 놀이중심 교육과정을 운영하는 실제적 측면의 실천적 전문성, 유아들과의 놀이에 함께 참여하여 놀이를 즐기는 태도 측면의 교사놀이성으로 구성되며 세부 내용은 다음과 같다.

### ① 인지적 전문성

놀이전문성의 하위 요소인 인지적 전문성이란 놀이전문성의 지식과 관련된 내용으로 교사가 놀이하는 유아와 유아의 놀이에 대해 이해하는 것을 의

미한다.

먼저 교사가 놀이하는 유아를 이해한다는 것은 놀이를 하는 주체인 유아에 대한 이해를 뜻한다. 유아중심이라는 용어에서 나타나듯이 유아교육은 유아를 중심에 두고 유아의 흥미와 발달에 적합한 교육 경험을 제공하는 것이다. 그러나 전통적인 유아교육과정은 교사의 관점에서 유아를 바라보며 유아의 흥미와 관심을 예측하여 교육을 계획하고 실행, 평가하는 방식으로 운영하여 왔다. 유아를 수동적 학습자, 교육의 대상으로 간주해 온 것이다. 그러나 시대적, 사회적 변화 그리고 철학적 관점과 교육과정 이론의 변화 등에 따라 유아를 보는 관점도 변화하였다. 즉 유아는 더 이상 수동적이며 미성숙한 존재가 아닌 배움의 주체로서 유능성을 지니고 있는 존재로 인식되기 시작했다. 유아는 각자 자신만의 고유성과 개별성을 지니고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 모든 유아는 고유한 존재로 어떤 유아도 다른 유아와 똑같은 방식으로 배우지 않는다(Olsson, 2017). 놀이중심 교육과정에서 놀이가 하나의 방식이 아닌 이유도, 놀이가 다채로운 이유도, 놀이가 유아에게 새로운 배움과 도전이 될 수 있는 이유도 유아가 개별적이고 고유한 존재이기 때문이다(교육부, 보건복지부, 2019).

유아는 행위의 주체자로서 다양한 사회적 맥락에서 능동적이고 영향력 있는 참여자이다. 유아는 때때로 교사들이 생각하는 것 이상의 학습경험을 만들어내기도 한다. 유아를 교사 또는 다른 성인들과 함께 지식의 공동생산자로 보는 것은 유아가 충분한 힘을 가지고 있다고 보는 것이다(임부연 외, 2021). 즉, 유아는 지식을 수동적으로 받아들이는 존재가 아니라 스스로 지식을 창조하는 지식의 능동적 구성자로서 자신을 둘러싼 세계와 경험을 해석하는 과정을 통해 세상에 대해 배워나간다. 이화도와 조희연(2018)에 의하면 유아는 놀이중심 교육과정 안에서 교육의 주체로서 또래, 교사와의 상호주관성 속에서 공동학습자가 된다. 따라서 고유성과 개별성을 지닌 행위주

체자, 지식의 능동적 구성자인 유아에 대한 이해를 바탕으로 놀이중심 교육 과정이 운영되어야 한다. 이를 인식하지 못한다면 또다시 놀이를 수단화하여 지식을 전달하는 교육과정이 운영될 것이다.

다음으로 교사가 유아의 놀이를 이해한다는 것은 놀이의 특성과 가치를 알아야 한다는 것이다. 놀이의 가장 큰 특징은 자유와 주도성이다(교육부, 보건복지부, 2019b). 놀이중심 교육과정이 이루어지기 위해서는 유아들의 놀이에서 자유와 주도성이 보장되어야 하며 교사는 이를 지원해야 한다. 구체적으로 유아는 놀이를 위한 주제, 친구, 매체, 공간을 자신이 원하는 대로 선택할 수 있어야 하며(곽향림, 2019) 규칙으로부터도 자유로울 수 있어야 한다. 또한 놀이하면서 혼자 또는 함께 규칙을 만들며 이미 만들어진 규칙을 바꾸거나 파기하고 새롭게 생성할 수 있어야 한다(교육부, 보건복지부, 2019b).

교사의 놀이에 대한 관점은 놀이환경 조성, 놀이시간 결정, 놀이지원 방식 등 놀이와 관련된 사항을 결정할 때 핵심적인 요소로 작용한다(이영주, 2021). 따라서 교사가 놀이를 이해하고 놀이에 대한 관점을 가지는 것은 놀이중심 교육과정을 실행하는 데 있어 매우 중요하다(곽향림, 2019; 오채선, 2019; 이원미, 권연희, 2020).

이를 종합해보면 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 교사가 놀이 주체인 유아에 대해 이해해야 하며 이와 더불어 놀이의 특성과 가치를 알아야 한다. 이와 같은 유아와 놀이에 대한 교사의 이해는 놀이중심 교육과정 운영의 시발점이자 초석이라 할 수 있을 것이다.

## ② 실천적 전문성

놀이전문성의 하위 요소인 실천적 전문성이란 교사가 유아에 대한 이해를 바탕으로 현장에서 교육과정을 재구성하고 놀이중심으로 교육과정을 구현하

는 능력이다. 즉 형식적 교육과정으로서의 문서를 교실 수준에서 유아와 함께 재구성하며 만들어가는 과정을 말하는 것이다(임부연 외, 2021).

놀이중심 교육과정은 교사에게 주어진 교육과정을 계획하여 실천하는 것이 아닌 교육과정의 재해석을 통해 유아의 놀이를 지원하는 역할을 부여하였다. 특히 개정 누리과정은 놀이중심을 지향하며 교육과정 대강화를 통해 현장의 자율성을 확대하였는데 이는 교사의 교육과정 운영 전문성을 요구하는 것이다. 이와 관련하여 여러 선행연구에서 교사의 교육과정 운영을 위한 실천 내용을 제시하고 있다(고보숙, 2021; 김영신, 2022, 김화록, 2021; 유재경 외, 2020; 이영주, 2021; 임지현, 2022; 조운주, 2020b; 하연수 2022).

먼저 교사는 유아의 놀이를 통한 배움을 지원하기 위한 공간, 시간, 관계 등을 조직하고 배치하는 교육계획을 세워야 한다(교육부, 보건복지부, 2019c). 교사는 유아가 놀이 속에서 배움을 발견할 수 있도록 개별 유아의 발달 특성과 흥미에 맞는 경험 내용이 놀이와 연결되도록 면밀하고 유기적인 교육계획을 수립할 필요가 있다(정혜옥 외, 2019). 교사는 기존 교육내용을 활동으로 선조직하고 이를 시간에 맞게 배치하는 것에서 벗어나 유아 놀이 자체에 주목하고 이를 지원하는 다양한 준비, 실행, 평가가 되는 순환적이고 역동적인 교육계획을 세울 수 있어야 한다. 따라서 형식적인 연간·월간·주간·일일 교육계획안이 아닌 각 기관 및 교실의 상황에 따라 줄이거나 통합하여 가장 적합하고 적절한 방식으로 교육계획을 수립하는 것이 필요하다.

또한 놀이중심 교육과정은 교사에게 유아와 교사 간의 다양한 상호작용을 강조하므로 교사는 답이 정해진 질문을 하거나 일방적으로 지식을 전달하기 위해 개입하는 것이 아니라 유아의 흥미와 관심에 교감하며 놀이를 지원하는 상호작용을 해야 한다(교육부, 보건복지부, 2019a). 교사에게는 유아들의 놀이가 풍부해지고 지속되도록 유아의 놀이에 귀를 기울이며 민감하게 관찰

하고 경청하며 적절한 질문과 지원, 중재를 하는 태도가 요구된다(임부연 외, 2021).

아울러 교사는 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해 충분한 놀이시간을 제공하고 융통성 있는 일과를 구성할 수 있어야 한다. 교사는 유아가 놀이에 몰입할 수 있도록 놀이 시간을 충분히 운영해야 하며, 하루 일과 중 일상생활과 대집단 활동도 놀이와 연결하여 운영함으로써 유아의 놀이 흐름을 방해하지 않아야 한다(오연주 외, 2022). 또한 하루 일과는 유아의 흥미와 관심을 반영하여 일과 순서를 바꾸는 등 융통성 있게 운영해야 한다(교육부, 보건복지부, 2019).

유아의 놀이를 지원하기 위해 교사는 유아의 놀이가 방해받지 않도록 놀이 흐름에 따라 융통성 있게 공간을 배치하거나 유아의 요구에 따라 놀이공간을 재구성하여 놀이를 지원해야 한다. 또한 다양한 자료를 탐색하는 가운데 배움이 일어날 수 있도록 다양한 놀이자료를 제공하고 유아가 주도적으로 놀이자료를 탐색하도록 지지해 줄 필요가 있다.

뿐만 아니라 교사는 유아의 놀이를 파악할 수 있도록 놀이를 읽어내고 기록하며 이를 바탕으로 평가할 수 있어야 한다. 놀이에 대한 기록은 교사와 교육공동체가 유아와 그들의 놀이를 이해하고 어떻게 지원해야 하는지에 대한 방향성을 수립하는 데 도움을 주는 행위이다(유혜령, 2019). 따라서 교사는 유아의 삶과 놀이를 관찰하고 기록하여 그 안에서 의미를 읽어내는 노력을 기울여야 한다(교육부, 보건복지부, 2019b).

마지막으로 기관 내 통합학급이 있는 경우 통합학급의 놀이지원 방향에 대해 고민할 필요가 있다. 특수교육대상유아가 함께 놀 수 있는 기회를 최대한 확보하고, 놀이 공간 구성에 있어서도 특수교육대상유아의 특성을 고려하여 불편함이 없도록 해야 하며 일반교사와 특수교사는 수시로 협의하며 교육을 계획하고 문제를 해결해 나갈 필요가 있다.

이를 종합해보면 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사에게는 놀이를 통한 배움이 일어날 수 있도록 놀이와 연결된 교육계획을 세우고, 유아의 흥미와 관심에 알맞은 적절한 상호작용을 하며 충분한 놀이시간 제공, 놀이환경 지원 및 평가, 통합학급의 놀이를 지원할 수 있는 교육과정 운영 능력이 요구된다고 할 수 있다.

### ③ 교사놀이성

놀이전문성의 하위 요소인 교사놀이성이란 교사의 놀이에 대한 태도와 정서를 의미하는 것이다. 교사는 교실의 흐름에 큰 영향을 주는 존재로서(이영주, 2021) 유아의 놀이를 풍부하게 해주고 유아가 질 높은 수준의 놀이를 할 수 있도록 하는 결정적 요인이다(곽정인, 강민정, 2009; 유한나, 엄정애, 2014). Wood(2010)에 의하면 교사가 놀이에 참여하여 유아와 함께 놀이를 즐기고 민감한 공동놀이자로서 놀이를 지원할 때 유아의 놀이는 확장되고 더 즐거운 놀이로 나아갈 수 있다.

놀이중심 교육과정 운영에 있어 교사는 일반적으로 유아가 마음껏 탐색하며 놀이할 수 있도록 놀이환경을 제공해주는 역할과 유아의 놀이를 촉진하고 확장시켜주는 안내자로서의 역할 뿐만 아니라 유아와 함께 놀이에 참여하여 상호작용하는 등 다양한 역할을 수행한다(곽정인, 강민정, 2009). 이러한 역할 수행 중 나타나는 교사의 언어적, 정서적 지원은 유아의 놀이에 영향을 미친다. 교사의 적절한 상호작용 및 놀이 참여는 유아가 긍정적 정서를 느끼는데 도움을 주며(Hestenes & Bryan, 1993), 교사의 지지적이고 반응적인 상호작용은 유아의 놀이 잠재력을 이끌어 낸다(서현아, 권말순, 2007). 이렇듯 놀이에 대한 교사의 태도와 정서적 특성은 유아의 놀이에 영향을 미치므로 유아의 놀이를 효과적으로 지원하기 위해서는 교사의 놀이성에 대한

고찰이 필요하다.

교사의 인성 특성 중 하나인 놀이성은 세계적인 미래학자인 Daniel Pink(2012)가 4차 산업시대의 도래와 함께 갖춰야 할 미래 인재의 6가지 조건 중의 하나로 언급할 정도로 주목할 만한 개인의 특성이다. 놀이성은 인간의 생애 전반에 나타나는 내적인 특질이며 인간의 삶을 향유하는데 매우 중요한 요소(Erikson, 1977)로서 어린이뿐만 아니라 성인들도 놀이성을 가지고 있다(Erikson, 1977; Huizinga, 1938/2019). 놀이에 대한 성향과 태도를 의미하는 놀이성(임지현, 2022)은 개인의 성격 구조를 나타내는 개념이지만, 자신에게 주어진 상황을 긍정적으로 바라보고 적극적으로 대응하며 환경을 보다 재미있고 유쾌하게 전환시킴으로써 삶을 풍요롭게 하는 심리적 구인으로 작동될 수 있다(Glynn & Webster, 1992).

여러 학자들이 놀이성에 대해 정의하고 있지만 놀이성에 대해 아직 합의된 정의는 이루어지지 않았다. Lieberman(1977)은 놀이가 일에 대한 상대적 의미로 표현될 수 있는 반면 놀이성은 경험의 주관적 특성을 나타내는 놀이 상태 또는 개인이 동기화되는 놀이 특성이라고 설명하고 있다. 조옥미(2005)는 즐거움과 만족을 얻기 위해 재미있는 놀이나 상상력을 끌어내 놀이에 참여하는 정도를 나타내는 개인의 성격 특성을 놀이성이라고 보았으며, 부정민과 김진선(2009)은 성인의 놀이성은 유쾌함, 즐거움을 포함한 성격 특성으로 개인이 상황에 긍정적이고 적극적으로 대응하며 대인관계를 유쾌하고 풍요롭게 전환시키는 심리적 요인을 의미한다고 하였다. 또한, 권혜진(2012)은 개인이 즐겁고 재미있는 것을 만들 수 있는 성향으로 보았으며 정수인(2018)은 개인차의 변인인 성격 특성 중 하나로 자신에게 주어진 상황을 재미있고 즐겁게 받아들이는 특성이라 보았다. 문성영(2020)은 자신의 환경을 언제나 즐겁고 재미있는 환경으로 바꿀 수 있는 특성을 성인의 놀이성으로 보고 놀이성이 높은 사람을 잘 노는 사람이라 하였다.

한편, Barnet(2007)은 놀이성이 높은 사람은 자신의 마음을 조절하여 어떠한 환경이라도 재미있고 즐겁게 만들 수 있는 사람으로 유머를 사용하고, 활발한 모험을 즐기며 외향적 에너지가 넘치는 경향이 있다고 하였다. Proyer(2015)는 성인의 놀이성을 일상에서 경험하는 모든 상황을 관심있게 보며 즐거움으로 인지적인 자극을 받는 개인차 변인으로 보았다.

그동안 놀이성에 관한 대부분의 연구들은 놀이의 특징을 확실하게 나타내며 놀이성이 발달에 중요하게 작용하는 유아를 대상으로 하였다. 이는 놀이를 어린 유아들이 갖는 특징으로 여기는 문화적 배경이 반영되었기 때문이다(김종석, 2011). 실제로 성인은 유아와 달리 행동이 신중하고, 유아보다 심각한 활동과 환경에 더 많이 노출되어 있어 놀이성이 약화되거나 제약을 받을 수 있다. 하지만 이것이 성인에게 있는 내재적인 놀이성의 존재를 부정할 수 있는 것은 아니며 오히려 잠재적인 놀이성이 억제되어 있거나 비활성화 되어있는 상태로 봐야 한다(이훈 외 2010; 정수인, 2018). 또한 놀이성은 전 생애에 걸쳐 나타나는 내적 특징이며 삶을 영위해 나가는데 매우 중요한 요소(Erikson, 1977; Huizinga, 1938/2019)이기 때문에 성인의 놀이성 역시 성인의 다양한 행동에 대한 결과를 예측할 수 있는 변인으로 작용한다. 권혜진(2013)은 성인의 놀이성에 대한 이러한 인식이 확산되면서 관련 연구들이 시도되었다고 보고하고 있다.

성인놀이성 연구는 주로 부모를 대상으로 하였는데 어머니 놀이성과 양육 행동, 자녀의 정서 지능 및 사회적 유능성과의 관계(강수경 외, 2018; 김영희, 2012), 아버지의 놀이성과 자녀의 행복감, 자아탄력성, 창의적 행동 특성, 아버지와 자녀의 친밀감과의 관계(김정수, 황혜신, 2022; 박성혜, 2017; 전해영, 이희선, 2019; 정미라 외, 2017) 등에 초점을 둔 연구들이 이루어졌다. 부모의 놀이성 관련 연구들은 공통적으로 놀이성이 양육 행동 및 유아 발달에 긍정적으로 작용하는 것을 보여주고 있다.

교사놀이성 관련 연구를 살펴보면 교사놀이성은 놀이신념 및 놀이교수효능감(권혜진, 2012), 교수창의성(권영아, 김언경, 2022; 홍주희, 2019), 문제해동지도전략(권혜진, 2013)에 긍정적인 영향을 미치며, 교사놀이성이 교수몰입에 영향을 미쳐 수업전문성을 높임을 밝히고 있다(조준오, 김소향, 2021). 이정희(2020)는 교사놀이성은 교사와 유아의 상호작용을 높일 수 있는 매우 중요한 요인이라고 하였으며, 임형남과 방은영(2017)은 교사놀이성 중 즉흥성, 기발성, 상상력이 교사와 유아 간 상호작용을 촉진하는 중요한 힘으로 작용한다고 보았다. 놀이성이 높은 교사의 특징에 대한 연구를 살펴보면 김현아(2013)는 영유아와의 관계에서 놀이성이 높은 교사는 자신의 교수방법을 통해 긍정적인 태도나 정서를 전달한다고 보았으며 임수미와 황혜신(2019)은 놀이성이 높은 교사가 유아의 놀이활동에 민감하게 반응하여 교사와 유아간 상호작용이 긍정적이라고 하였다. 고봉주(2016)는 놀이성이 높은 교사는 자신 및 타인의 정서를 긍정적으로 인지하고 수행하는 일에 긍정적으로 참여하여 유아의 흥미와 활동을 잘 이끌고 놀이 등 다양한 일에도 즐겁게 참여하였다고 보고하였다. 한편, 변혜원 외(2018)는 유아의 또래 놀이 행동에 미치는 놀이성의 영향은 교사놀이성이 부모놀이성보다 더 큰 예측변인으로 작용한다는 것을 밝혀냈다.

이와 같은 교사놀이성의 효과와 관련된 연구 뿐만 아니라 교사놀이성의 변화가능성과 교육 필요성에 대한 연구도 이루어졌다. 이영주(2021)는 교사의 놀이중심 교육과정 실천을 위한 정서적 특성으로 교사놀이성을 언급하며 관리의 필요성을 제안하였고 권영아와 김언경(2022) 및 고보숙(2021)은 교사교육의 내용으로 ‘교사놀이성의 이해’ 내용이 필요함을 주장하였다. 또한 박은주(2020), 임지현(2022), 박민서(2023)는 교사놀이성이 후천적인 경험이나 외부 자극에 의해 변화·향상될 수 있음을 보고하고 있다.

개정 누리과정에서는 교사가 유아의 놀이를 지원하는 것은 ‘교사와 유아

가 함께 놀이를 즐기는 것' (교육부, 보건복지부, 2019a)이라고 명시하고 있다. 이는 놀이를 지원하는 교사에게는 유아의 놀이에 즐겁게 참여할 수 있는 태도(임부연 외, 2020)가 필요함을 의미한다고 볼 수 있다. 상황에 따라 다양하게 재구성되고 창조되는 놀이를 지원하기 위해서는 교사가 놀이를 이해하는 것 뿐만 아니라 유아의 놀이에 함께 참여하고 나아가 즐길 수 있어야 한다. 특히 교사는 유아가 의미있는 놀이 경험을 하는데 매우 중요한 인적 자원이므로(곽향림, 2019; 서현선, 박혜준, 2014; 서혜정, 김은영, 2012) 교사가 때로는 놀이의 공동구성자, 놀이참여자가 되어야 하는 것이다.

교사가 교사로서의 책임감이나 의무감만으로 놀아주는 것이 아닌 유아와의 놀이를 진심으로 즐기며 참여하기 위해서는 먼저 자신의 놀이성에 대한 통찰과 놀이성을 증진시키기 위한 노력이 필요하다. 이소영과 신세니(2019)는 교사의 놀이성은 유아의 놀이에 대한 이해를 넓히는 데 중요한 역할을 하며 유아의 놀이에 즐거움이나 관심을 가지고 참여할 수 있도록 하여 놀이의 질적 수준에 영향을 미친다고 하였다. 임지현(2022)은 교사놀이성의 높고 낮은 정도가 교사로서의 지원을 잘하고 못함을 구분하는 기준이 아니며 놀이성은 놀이에 대한 성격유형의 일종으로 교사 자신의 놀이성에 대한 통찰은 유아의 놀이를 지원할 때 다양한 방법을 사용하게 하는 매개가 된다고 하였다.

한편, 최근 들어 다수의 연구들(강보미, 이영애, 2019; 김연수, 이지현, 2019; 김화록, 2021; 서동미, 엄은나, 2019; 주용국, 이은화, 2016)이 교사의 수업에 대한 진정한 질 제고는 교사의 내면적 특성을 포함해야 한다고 주장하고 있다. 이러한 흐름에 비추어 볼 때도 교사의 놀이전문성 증진을 위해서는 놀이에 대한 지식과 놀이중심 교육과정 운영의 실제적 능력 증진 뿐만 아니라 교사가 가진 놀이에 대한 개인적인 성향이나 태도를 의미하는 놀이성 증진 방안도 함께 모색될 필요가 있다.

이를 종합해보면 교사놀이성은 교사가 유아의 놀이를 즐기며 참여하고자 하는 동기 및 참여하는 태도를 의미하는 것으로 교사가 놀이에 참여하게 하는 원동력이라고 볼 수 있다. 이러한 교사놀이성은 개인의 내적인 성격 특성이지만 변화 가능성을 지니고 있기에 교육을 통해 향상시킬 수 있다. 이는 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사는 자신의 놀이성을 증진시키기 위한 노력을 할 필요가 있음을 의미하는 것이다.

### Ⅲ. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한

#### 프로그램 개발

본 연구는 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하고 적용하여 그 효과를 검증하는 데 목적이 있다. 이를 위해 유치원교사를 위한 놀이전문성 증진 프로그램의 목적 및 목표, 내용, 교수학습방법 및 운영방법, 평가방법과 관련된 선행연구를 분석하였으며 현직 유치원교사들의 요구를 분석하였다. 이를 기초로 유치원교사에게 적합한 프로그램안을 구성한 후 전문가 협의와 예비연구 과정을 거쳐 프로그램을 개발하였으며 과정은 다음과 같다.

첫째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발을 위해 관련 문헌을 고찰하였다. 이론적 토대를 구축하기 위해 「2019 개정 누리과정」과 놀이중심 교육과정 운영 실태와 운영의 어려움, 놀이지원역량, 교사교육 프로그램 등에 관한 국내외 학위논문과 학술지, 전공 서적 등의 문헌들을 분석하였다. 이를 토대로 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 목적 및 목표, 내용, 교수학습방법 및 운영방법, 평가방법에 대한 시사점을 도출하였다.

둘째, 현직 유치원교사들을 대상으로 프로그램의 필요성과 놀이전문성에 대한 인식을 알아보았다. 그리고 교사들이 원하는 교육내용과 프로그램 운영방법을 조사하였다.

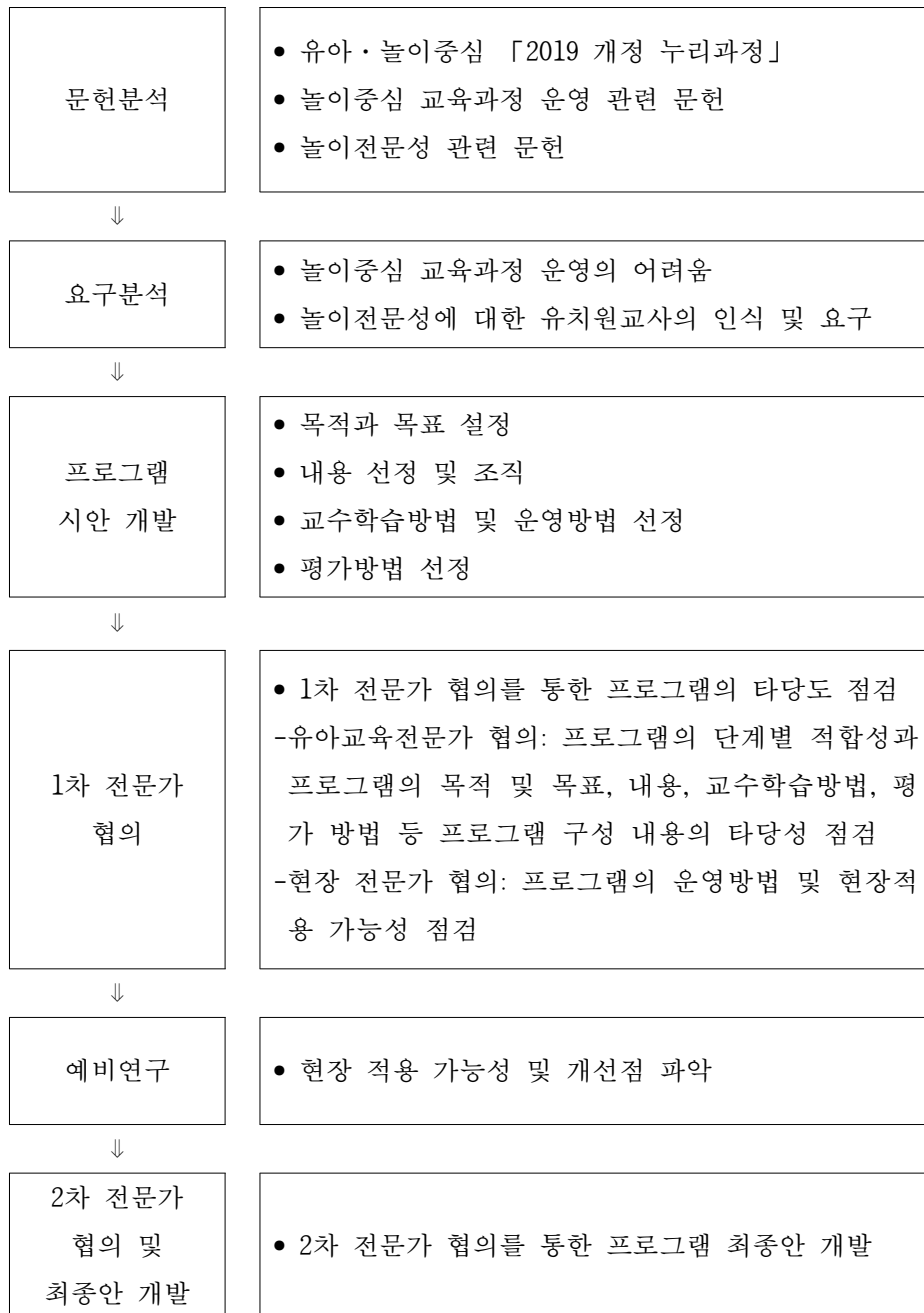
셋째, 문헌 분석과 설문 등을 통한 요구조사 결과를 반영하여 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 시안을 개발하였다. 프로그램의 목적은 유치원교사의 놀이전문성 증진으로 설정하고 이를 위한 인지적·실천적 전문성 및 교사놀이성 증진을 하위 목표로 설정하였다. 교육내용 선정 및 조직은 목적 및 목표와의 연계성, 현장적용 가능성 등을 고려하였으며, 교수학

습방법 및 운영방법은 교사교육 프로그램 및 교사연수 관련 연구에서 관련 내용을 추출하여 선정하였다. 평가 방법은 선행연구들의 방법을 참고하여 놀이전문성 검사를 활용한 정량평가와 프로그램 적용 과정에서 나타나는 변화 과정을 알아보는 정성평가를 실시하는 것으로 구성하였다.

넷째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 시안은 전문가 협의를 통해 프로그램의 타당도를 검증하였다. 학계 전문가 협의는 유아교육과 교수 1인, 유아교육 박사학위 소지자 1인으로 구성하고 현장 전문가 협의는 유치원 원감 2인, 유치원 교사 3인으로 구성하였다. 구체적으로 살펴보면, 유아교육과 교수 1인과 유아교육 박사학위 소지자 1인에게는 프로그램의 단계별 적합성과 프로그램의 목적 및 목표, 내용, 교수학습방법, 평가방법 등 프로그램 구성 내용의 타당성에 대해 자문을 구하였다. 유치원 원감 2인과 유치원 교사 3인에게는 프로그램의 운영방법 및 현장적용 가능성에 대한 의견을 수렴하였다. 전문가 협의를 통해 프로그램의 목적과 목표, 내용, 교수학습방법 및 운영방법, 평가방법이 유치원교사의 놀이전문성을 증진시키는데 적합한지 등에 대해 검토하였다.

다섯째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 현장 적용 가능성과 개선점을 파악하기 위해 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 본 연구기관이 아닌 다른 유치원의 원감 1명과 교사 4명을 대상으로 2022년 12월 6일, 12월 13일 이틀간 실시하였다. 예비연구를 하기 전 참여교사에게 연구의 목적과 내용에 대해 설명하였고 본 연구자가 프로그램을 진행하면서 수정, 보완하여 반영할 부분을 찾아 검토하였다.

여섯째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 최종안은 예비연구에서 도출된 시사점을 바탕으로 프로그램을 수정, 보완하여 2차 전문가 협의를 거쳐 개발하였다. 프로그램의 개발 절차는 그림 1과 같다.



[그림 1] 프로그램 개발 절차

## 1. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발의 기초

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발의 방향 설정을 위해 유아·놀이중심 2019 개정 누리과정과 놀이중심 교육과정 및 유치원교사의 놀이전문성 관련 선행연구와 관련 문헌을 분석하고 이와 함께 현직 유치원 교사들을 대상으로 프로그램에 관한 요구조사를 실시하였다. 이를 토대로 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 목적 및 목표, 교육내용, 교수학습방법 및 운영방법, 평가방법 등에 반영할 점들을 살펴보았으며 그 내용은 다음과 같다.

### 1) 문헌 분석

#### (1) 유아·놀이중심 「2019 개정 누리과정」 분석

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발을 위해 유아·놀이중심 「2019 개정 누리과정」을 분석하였고 내용은 다음과 같다.

교육부는 국정과제 구현과 출발선 평등 실현을 위해 2017년 12월 ‘유아교육 혁신방안’을 발표하고 그 주요 내용으로 ‘유아가 중심이 되는 놀이 위주의 교육과정 개편’을 명시하였다(교육부, 2019c). 이러한 개편 방향을 반영한 「2019 개정 누리과정」은 2019년 7월 고시 후, 2020년 3월부터 시행되고 있다. 개정 누리과정은 국가 수준의 공통 교육과정으로 성격을 명시하고 교사는 이를 기초로 하되 자율적으로 유아와 함께 교육과정을 만들어 가도록 하였다. 이를 위한 교사의 역할은 유아의 관심과 흥미 및 놀이에 대한 이해를 바탕으로 유아의 놀이를 지원하는 놀이지원자로 제시하며 교사의 전문성과 자율성을 더욱 중요하게 요구하고 있다.

개정 누리과정은 일부 현장의 경직되고 획일화된 교육과정 운영 문제를

개선하기 위해 유아·놀이중심 교육과정을 재정립하였다. 유아의 흥미와 관심을 반영하지 못한 교사의 계획 중심 운영을 개선하기 위한 구체적인 방안으로 교사중심 교육과정에서 유아·놀이중심 교육과정으로의 변화, 충분한 놀이시간의 확보, 유아 놀이와 배움의 의미에 대한 재이해의 내용을 안내하였다.

또한 개정누리과정은 국가 수준의 공통 기준을 최소화하여 유아의 놀이를 지원하는 교사의 자율성과 다양성을 강조하였다. 이는 유아 중심의 배움을 실현하는데 있어 교사의 교육적 판단이 중요한 역할을 하기 때문이다. 개정 누리과정은 유아의 놀이는 예측이 어렵고 상황에 따라 다양하게 일어나므로 교사는 자율성을 기반으로 상황에 적합한 판단을 할 것을 제안하고 있다. 이와 관련된 구체적인 실행 내용으로는 계획안의 형식과 방법을 자율적으로 작성하도록 하였으며 흥미영역 운영 방식을 자율화하였고 미리 정해진 생활주제가 아니어도 유아의 흥미와 관심을 중심으로 교육과정을 통합적으로 실천하도록 하였으며 평가의 자율적 시행을 제시하였다.

이와 같은 유아·놀이중심 교육과정의 강조와 놀이지원자로서의 교사 역할을 제시한 것에 대해 한편에서는 우려의 목소리가 나오고 있다. 교사들이 교육에 대한 의도를 가지는 것 자체를 부적절한 것으로 받아들일지 모른다는 것이다(김영옥, 2020; 문미옥, 2018; 이정옥 외, 2020; 정대현, 2021). 이는 교육 자체가 목적을 지닌 의도적인 행위임에도 불구하고 유아 주도에 집중하여 교육의 본질을 놓치는 것은 아닌지에 대한 염려라고 할 수 있다(류승희, 2022). 유아·놀이중심 교육은 개정 누리과정 이전의 교육과정에서도 중요하게 여겨온 유아교육의 핵심 가치이기에(김영옥, 2019; 문미옥, 2018; 이정옥, 2019) 이정옥 외(2020)는 개정 누리과정에서 재강조하는 유아·놀이중심이 무엇을 의미하는지에 대한 이해가 요구된다고 제안하고 있다.

개정 누리과정 및 관련 연구에 대한 고찰을 통해 본 연구에서는 교사들의

놀이전문성을 증진시키기 위해 다음과 같은 내용을 프로그램에 반영하였다. 첫째, 개정 누리과정의 재강조하고 있는 유아·놀이중심의 의미를 이해할 수 있도록 유아의 놀이에 대한 이해 내용을 반영하였다. 둘째, 다양한 상황에서 교사가 자율성을 바탕으로 교육적 판단을 내려 놀이중심 교육과정을 운영할 수 있도록 구체적인 운영방안을 제시하였다. 즉 놀이중심 교육과정에서의 교육계획의 의미와 수립 방안, 다양한 상황에서의 놀이지원 방안, 놀이를 지원하는 환경구성 방안 등의 내용을 포함하였다.

## (2) 놀이중심 교육과정 관련 문헌 분석

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발을 위해 놀이중심 교육과정에 대한 교사의 인식 및 운영실태, 운영의 어려움 등에 관련된 학위논문과 학술지를 중심으로 문헌을 살펴보았으며 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 놀이중심 교육과정에 대한 교사의 인식과 운영실태 및 어려움과 요구에 관한 연구들을 분석할 결과는 다음과 같다. 먼저, 교사들은 놀이중심 교육과정이 유아와 교사에게 가치있다고 인식하고 있었으며 놀이중심 교육과정을 운영하면서 유아 중심의 의미를 재고하는 것으로 나타났다(여선옥, 심윤희, 2020; 조운주, 2020a). 교사들은 고정관념을 허물고 유아중심의 교육을 되짚어 생각하며 놀이중심 교육과정을 운영하려 노력하고 그 가운데서 유아들의 주체적인 능력과 놀이의 정체성을 발견하였다. 또한 교사의 역할로 관찰과 놀이 참여를 중시하며 관찰자 및 놀이지원자로서의 교사 역할을 재정립하고 있었다.

또한 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해 교사의 계획, 의도, 힘을 내려놓기 위해 노력하였으며(정주인, 권귀염, 2020) 계획안과 평가틀을 바꾸고 공간을 비구조화하는 시도를 하는 것으로 나타났다(조운주, 2020a). 또한 놀이중심 교육과정의 핵심을 이해하고 유아의 흥미와 관심을 관찰하며

놀이를 지원하고자 하였으며, 충분한 놀이를 위해 놀이 시간을 늘리고 일과를 융통성 있게 운영하려 노력하였다.

둘째, 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하며 다양한 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 놀이중심 교육과정이 이전과 달리 분명한 기준이나 가이드라인이 없어서 모호함, 막막함, 불안감 등을 느꼈으며 적절한 놀이 개입에 대해 혼란스러워하였고 부여된 자율성에 대한 무게와 책임감으로 인해 편하지 않은 자율성을 경험한다고 하였다(박현진, 권이정, 2021; 정주인, 권귀염, 2020; 조운주, 2020a; 홍지명, 2020). 또한 교사들은 학습에 대한 요구를 하는 부모들에게 결과물을 보여주어야 하는 것과 유아들의 다양한 요구에 대해 정서적인 부담감을 느끼며 위험한 놀이의 안전성, 초등학교 입학 준비에 대한 의구심 때문에도 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(조운주, 2020a).

한편, 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하면서 경험하는 모호함과 불안감이 전문성 향상을 위해 노력하는 계기가 되었으며 스스로 교육과정의 전문가가 되어야 한다고 인식하고 있었다(윤민아, 2019). 또한 교사들은 놀이중심 교육과정의 가치와 목표에 맞는 실천을 위해서는 개정된 교육과정을 효과적으로 운영하는 실제 사례 중심의 교사교육이 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있음을 느끼는 것으로 나타났다.

이와 같은 고찰을 통해 본 연구에서는 교사들이 놀이중심 교육과정 운영의 어려움을 극복하고 유아의 놀이를 따라가며 교육과정을 잘 운영할 수 있도록 다음과 같은 내용을 프로그램에 반영하고자 하였다. 첫째, 놀이중심 교육과정의 현장 적용 시 교육과정의 변화를 이해하고 받아들일 수 있도록 놀이중심 교육과정 및 놀이에 대한 교사들의 이해를 돕는 내용을 반영하였다. 둘째, 놀이중심 교육과정의 실천 과정에서 나타난 어려움의 내용을 파악하여 이를 극복할 수 있도록 실제적인 운영방안을 제시하였다. 즉 융통성 있

는 교육계획과 관찰 및 평가 방법의 변화, 놀이환경의 재구성 방안 등의 내용을 프로그램의 내용으로 구성하였다.

### (3) 놀이전문성 관련 문헌 분석

교사가 국가수준의 교육과정을 성공적으로 운영하기 위해서는 적절한 자질과 전문성을 갖춰야 한다. 특히 놀이중심 교육과정을 성공적으로 운영하여 현장에 정착시키기 위해서는 유아의 놀이에 대한 이해와 교육과정 운영 능력 및 놀이중심교육에 대한 신념 등이 필요하다. 놀이전문성은 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사에게 요구되는 전문성으로 유아의 놀이를 잘 지원하기 위한 인지적, 실천적 능력 뿐 아니라 놀이에 대한 태도인 교사 놀이성까지 포함하는 개념이다(임지현, 2022). 그러나 교사의 놀이전문성 관련 연구가 아직까지는 매우 미미하므로 본 연구에서는 놀이전문성의 구성요소, 즉 인지적 전문성, 실천적 전문성, 놀이성을 포함하고 있는 교사의 놀이지원 관련 연구를 분석하였고 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 교사의 놀이전문성 중 인지적 전문성에 해당하는 유아 놀이 및 놀이중심 교육과정에 대한 이해의 내용을 다룬 선행연구의 결과는 다음과 같다. 이영주(2021)는 교사가 자신의 놀이중심 교육과정 실천역량을 스스로 평가해 볼 수 있는 자기평가도구 개발 과정에서 놀이중심 교육과정 실천역량의 구성요인으로 유아에 대한 이해 및 존중, 놀이의 중요성과 놀이의 특성 이해를 제시하였으며 고보숙(2021)은 예비유아교사를 위한 놀이교수효능감 증진 프로그램의 내용으로 유아의 놀이이해, 놀이의 중요성과 가치 인식의 내용을 강조하였다. 김영신(2022)은 제4차 어린이집 표준보육과정에 기초한 영아·놀이중심 보육과정 실행역량을 증진하기 위한 영아교사교육 프로그램을 개발 과정에서 놀이를 통한 영아의 경험과 배움을 이해하고 지원하기와 영아·놀이중심보육과정 이해의 내용을 교육내용의 범주로 선정하였다. 윤

소정(2021)은 교사의 놀이상황 관찰에서부터 교사가 놀이를 해석하고, 유아를 이해하고, 놀이를 지원하기까지의 일련의 과정을 교사민감성으로 보고 관련 척도를 개발하는 과정에서 교사의 놀이에 대한 이해와 인식의 중요성을 강조하였다.

둘째, 교사의 놀이전문성 중 실천적 전문성에 해당하는 놀이중심 교육과정 운영 역량 관련 선행 연구의 내용은 다음과 같다. 김화록(2021)은 놀이지원역량의 하위 요인인 실천적 역량 영역을 ‘놀이지원 계획’과 ‘놀이지원 실행’, ‘놀이지원 평가’ 요인으로 구성하였다. ‘놀이지원 계획’은 물리적 지원, 흥미를 유발하는 놀이계획, 교육내용과 연계하는 놀이지원, 교재교구 활용, 계절 및 날씨, 장소, 환경, 기관의 행사를 고려, 발달특성을 고려하여 놀이시간을 계획하는 놀이지원자로서의 역할과 관련된 내용으로 구성하였고 ‘놀이지원 실행’은 유아가 선택한 놀이 자료를 수용, 자료활용 방법 놀이 지원, 놀이를 탐색하고 촉진하는 질문, 비언어적 의사표현, 충분한 놀이 시간 제공과 관련된 내용으로 구성하였다. ‘놀이지원 평가’는 관찰을 통해 놀이 상황 기록, 개인차를 고려하여 유아 놀이 평가, 놀이지원 방법 평가 결과를 다음 놀이지원 계획에 반영 등과 관련된 내용이다. 조운주(2020b)는 놀이를 효과적으로 지원하는데 필요한 교사의 역량 내용을 개발하며 놀이를 체계적으로 관찰·분석 및 지원하는 역량, 놀이시간과 공간을 운영하는 역량, 놀이를 수용하고 적합하게 반응 및 소통하는 역량 등을 포함하였다. 하연수(2022)는 유아의 놀이를 지원하기 위해 필요한 행동을 성공적으로 수행할 수 있는 유아교사 자신의 능력에 대한 스스로의 신념을 놀이지원효능감이라 정의하며 놀이 관찰, 놀이환경조성, 놀이상호작용 관련 효능감을 구성요인으로 하는 척도를 개발하였다. 이처럼 교사의 놀이지원과 관련된 역량의 요소 및 척도 연구들은 놀이계획, 놀이관찰, 놀이환경지원, 상호작용 등의 내용을 공통적으로 제시하고 있다.

셋째, 교사의 놀이전문성 중 교사놀이성에 대한 내용을 다룬 선행연구의 내용은 다음과 같다. 교사의 놀이성은 놀이신념 및 놀이교수효능감(권혜진, 2012), 교수창의성(권영아, 김언경, 2022; 홍주희, 2019)에 긍정적인 영향을 미치며, 교사와 유아의 상호작용을 높일 수 있는 매우 중요한 요인(이정희, 2020)이다. 황혜신(2019)은 놀이성이 높은 교사가 유아의 놀이활동에 민감하게 반응하여 교사와 유아간 상호작용이 긍정적이라고 하였으며 변혜원 외(2018)는 유아의 또래 놀이행동에 미치는 놀이성의 영향은 부모의 놀이정보보다 교사의 놀이성이 더 큰 예측 변인으로 작용한다는 것을 밝혀냈다. 권영아와 김언경(2022)은 교사가 자신의 놀이성을 잘 파악하여 유아의 놀이에 재미있게 몰입하여 지원할 수 있는 환경 마련과 교사교육의 필요성을 주장하였다.

이와 같은 고찰을 통해 본 연구에서는 교사들의 놀이전문성을 증진시키기 위해 다음과 같은 내용을 프로그램에 반영하고자 하였다. 첫째, 유아의 놀이 및 놀이중심 교육과정에 대한 이해를 도모하기 위한 지식적인 내용을 선정하였다. 둘째, 놀이중심 교육과정 운영을 돕기 위해 교육계획, 놀이환경지원, 상호작용방안, 놀이관찰방안 등의 실제적인 내용을 제시하였다. 셋째, 교사들이 유아의 놀이에 참여하여 놀이를 즐기며 지원할 수 있도록 교사놀이성에 대한 이해와 놀이성 증진 방안의 내용을 포함하였다.

## **2) 설문을 통한 요구 분석**

### **(1) 조사 대상**

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램에 관한 요구조사의 대상은 서울과 경기도의 국공립 및 사립 유치원교사이다. 설문 기간은 2022년 10월 31일부터 11월 6일까지였으며 설문 방법은 URL(구글 설문조사 방식)을 활용한 온라인 설문방식으로 실시하였다. 설문대상의 표집은 눈덩이 표집법

으로 이루어졌다. 설문지는 사전에 유선으로 유치원장 및 교사들의 승인을 받고 온라인 링크를 배부하였다. 연구기간 동안 총 249부의 응답지가 회수 되었으며 모든 응답이 연구에 적합하여 249부 모두 연구에 사용하였다. 설문  
문에 참여한 유치원교사의 일반적 배경은 표 3과 같다.

<표 3> 설문지 응답자의 일반적 배경 (N=249)

구분	내용	n	%
기관 유형	사립유치원	52	20.9
	국공립유치원	197	79.1
경력	1년 미만	10	4.0
	1년 이상~3년 미만	21	8.4
	3년 이상~5년 미만	30	12.0
	5년 이상~10년 미만	61	24.5
	10년 이상~	127	51.1
연령	20대	44	17.7
	30대	84	33.7
	40대	86	34.5
	50대	35	14.1
학력	2(3)년제 대학 졸업	24	9.6
	4년제 대학 졸업	107	43.0
	대학원 졸업 이상(재학중)	118	47.4
자격	유치원 정교사 2급	80	32.1
	유치원 정교사 1급	113	45.4
	원감	42	16.9
	원장	14	5.6
근무기관 학급 수	1학급	3	1.2
	2~3학급	40	16.1
	4~6학급	138	55.4
	7학급 이상	68	27.3
담당학급 연령	3세	50	20.1
	4세	63	25.3
	5세	61	24.5
	3~4세 혼합	4	1.6
	4~5세 혼합	6	2.4
	3~5세 혼합	9	3.6
	담당 학급 없음	56	22.5
	전 체	249	100

## (2) 요구조사 설문지

본 프로그램에 대한 현직 교사들의 요구를 알아보고자 문헌 연구 및 선행 연구(김영신, 2022)의 요구조사 설문지를 참고하여 설문지를 개발하고 설문 조사를 실시하였다. 사용된 설문지는 유아교육과 교수 1인에게 내용타당도를 검증받은 후, 문항의 적절성과 순서, 어휘와 문장의 이해도, 문항 예시의 적절성, 소요 시간 등을 점검하기 위해 원감 2명과 3년 경력 이상의 교사 5명에게 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과를 반영하여 문항의 순서를 조정하였고 가독성을 위해 어휘와 문장을 일부 수정·보완한 후 최종 설문지를 작성하였다.

설문지는 프로그램의 필요성과 참여 의사, 놀이중심 교육과정 운영의 어려움의 유무와 어려움의 내용, 놀이전문성에 대한 인식과 배우고 싶은 내용, 선호하는 교육방법 및 운영방법에 대한 내용으로 구성되었다. 응답 유형은 객관식 선택형이었으나 원하는 응답이 없거나 추가하고 싶은 내용이 있을 경우 적을 수 있는 자유기술식 문항을 추가하였다. 응답지의 총 문항은 34 문항이며 문항 구성 내용은 표 4와 같다.

<표 4> 요구분석을 위한 설문지 내용 구성

내용	내용	문항수
프로그램의 필요성 및 참여 의사	유치원교사의 놀이전문성 증진 프로그램의 필요성, 참여 의사	2
놀이중심 교육과정에 대한 인식	유아·놀이중심 2019 개정 누리과정 운영의 어려움 정도, 어려운 점의 내용	2
인지적 전문성	인지적 전문성의 필요성 인지적 전문성의 인식 인지적 전문성의 내용	3

놀이전문성에 대한 인식	실천적 전문성	실천적 전문성의 필요성 실천적 전문성의 인식 실천적 전문성의 내용 놀이지원 시 교사의 역할	4
	교사의 놀이성	교사놀이성의 필요성, 놀이성의 인식, 놀이성의 영향에 대한 인식, 놀이 참여 정도, 참여하는 놀이의 종류, 놀이를 즐기지 못하는 이유, 놀이성 증진 프로그램 참여 의사, 놀이성 증진 프로그램의 내용, 놀이성의 교육 내용	10
교육방법 및 운영방식		교육 시기 및 교육 시간, 교육 횟수 교육장소, 교수방법	5
일반적 배경		기관유형, 경력, 연령, 학력, 자격, 근무기관 학급 수, 담당학급 연령, 관련 연수 경험, 연수 횟수	8
전체			34

### (3) 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 통계패키지 22.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 조사 대상의 일반적 배경과 프로그램의 필요성과 참여 의사, 놀이중심 교육과정을 운영하면서 현장에서 경험한 어려움의 유무와 어려움의 내용, 놀이전문성에 대한 인식과 배우고 싶은 내용, 선호하는 교육방법 및 운영방법에 대한 내용에 대해 빈도와 백분율을 산출하였다. 문항 중 다중응답이 가능한 문항은 다중응답 빈도분석방법을 사용하여 결과를 분석하였다. 프로그램에 대한 교사의 요구에 대한 자유 기술식 문항은 별도로 기록하여 내용에 따라 범주화하였다.

#### (4) 요구분석 결과

교사들의 놀이전문성 관련 연수 현황, 놀이중심 교육과정 운영시 어려움의 내용, 놀이전문성 증진 프로그램에 대한 요구, 인지적 전문성·실천적 전문성·놀이성에 대한 인식 및 필요성, 놀이성증진 프로그램에 대한 인식 등에 관한 설문 분석 결과는 다음과 같다.

##### ① 놀이전문성 관련 연수 현황

놀이전문성 관련 연수 현황을 알아보기 위해 ‘연수 경험’ 과 ‘연수 횟수’, ‘연수 내용’ 에 대해 알아보았다. 놀이전문성 관련 연수 경험 및 연수 횟수에 대한 설문조사 결과는 표 5와 같다.

<표 5> 관련 연수 경험 및 연수 횟수 (N=249)

문항 내용		n	%
관련 연수 경험	있다	202	81.1
	없다	47	18.9
전체		249	100
연수 횟수	1회	49	24.3
	2회	64	31.6
	3회	21	10.4
	3회 이상	68	33.7
전체		249	100

유치원교사의 대다수(81.1%)가 2021~2022년 사이에 놀이전문성 관련 연수를 받았고 연수 횟수는 3회 이상(33.7%)이 가장 높은 비중을 차지하였으며 2회(31.6%), 1회(24.3%), 3회(10.4%) 순으로 나타났다.

놀이전문성 관련 연수 내용에 관한 다중응답 분석 결과는 표 6과 같다.

<표 6> 관련 연수 내용 (N=249, 다중응답)

문항 내용	n	%
놀이중심 교육과정 운영의 실제	133	26.6
개정 누리과정 편성 및 운영	119	23.7
연수 내용 (다중 응답)		
유아의 발달과 놀이	88	17.5
놀이를 지원하는 관찰과 평가	81	16.2
놀이중심 교육과정에서의 교육계획	40	8.0
놀이중심 교육과정 운영을 위한 동료와의 협력 방안	24	4.8
놀이중심 교육과정 운영을 위한 학부모와의 협력 방안	16	3.2
전 체	501	100

놀이전문성 관련 연수내용은 놀이중심 교육과정 운영의 실제(26.6%)가 가장 높은 비중을 차지하였고, 다음으로 개정 누리과정 편성 및 운영(23.7%), 유아의 발달과 놀이(17.5%), 놀이를 지원하는 관찰과 평가(16.2%), 놀이중심 교육과정에서의 교육계획(8.0%), 놀이중심 교육과정을 위한 동료와의 협력 방안(4.8%), 놀이중심 교육과정을 위한 학부모와의 협력 방안(3.2%) 순으로 나타났다.

## ② 놀이중심 교육과정 운영에 대한 인식

놀이중심 교육과정 운영에 대한 인식에 대해 알아보기 위해 ‘개정 누리과정 운영의 어려움의 정도’와 ‘개정 누리과정 운영의 어려움의 내용’에 대해 알아보았다. 개정 누리과정 운영의 어려움의 정도와 어려움의 내용에 대한 교사들의 인식을 알아본 결과는 표 7과 같다.

<표 7> 개정 누리과정 운영의 어려움에 대한 인식과 내용

(N=249, 다중응답)

문항 내용		n	%
어려움의 정도	매우 어렵다	37	14.9
	어렵다	109	43.8
	보통이다	60	24.1
	어렵지 않다	36	14.5
	전혀 어렵지 않다	7	2.8
전 체		249	100
어려움의 내용 (다중 응답)	놀이중심 교육과정 운영의 실제	179	24.0
	놀이를 지원하는 관찰과 평가	165	22.1
	놀이중심 교육과정에서의 교육계획	155	20.7
	놀이중심 교육과정 운영을 위한 학부모와의 협력 방안	100	13.4
	유아의 발달과 놀이에 대한 이해	58	7.8
	개정 누리과정 편성 및 운영	51	6.8
	놀이중심 교육과정 운영을 위한 동료와의 협력 방안	39	5.2
전 체		747	100

먼저, 개정 누리과정 운영에 어려움을 느끼고 있는 정도에 대한 응답 결과, 그렇다(43.8%)가 가장 많은 비중을 차지하였고, ‘보통이다(24.1%)’, ‘매우 그렇다(14.9%)’, ‘그렇지 않다(14.5%)’, ‘전혀 그렇지 않다(2.8%)’의 순으로 나타났다. 개정 누리과정 운영 시 어려움의 내용에 대한 다중응답 분석 결과는 ‘놀이중심 교육과정 운영의 실제(24.0%)’가 가장 높은 비중을 차지하였으며 다음으로 ‘놀이를 지원하는 관찰과 평가(22.1%)’, ‘놀이중심 교육과정에서의 교육계획(20.7%)’, ‘놀이중심 교육과정 운영을 위한 학부모와의 협력 방안(13.4%)’, ‘유아의 발달과 놀이에 대한 이해(7.8%)’, ‘개정 누리과정 편성 및 운영(6.8%)’, ‘놀이중심 교육과정 운영을 위한 동료와의 협력 방안(5.2%)’ 등의 순으로 나타났다.

③ 놀이전문성 증진 프로그램의 필요성과 참여 의사

놀이전문성 증진 프로그램의 필요성과 프로그램 참여 의사에 대해 알아본 결과는 표 8과 같다.

<표 8> 프로그램의 필요성 및 참여 의사 여부 (N=249)

문항 내용		n	%
프로그램의 필요성	필요하다	241	96.8
	필요하지 않다	8	3.2
전 체		249	100
프로그램 참여 의사	참여한다	225	90.4
	참여하지 않는다	24	9.6
전 체		249	100

교사의 놀이전문성을 증진시키는 프로그램의 필요성에 대한 인식을 살펴본 결과, 대다수의 교사가 필요하다(96.8%)로 응답하였고, 프로그램이 실시된다면 대부분의 교사가 참여할 의사가 있다(90.4%)고 응답하였다.

④ 인지적 전문성에 대한 교사의 인식

놀이전문성 중 인지적 전문성에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해 ‘인지적 전문성의 필요성’, ‘자신의 인지적 전문성에 대한 인식’, ‘인지적 전문성 증진을 위해 필요한 교육내용’을 살펴보았다.

인지적 전문성의 필요성과 자신의 인지적 전문성에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 9와 같다.

<표 9> 인지적 전문성에 대한 교사의 인식

(N=249)

문항 내용		n	%
필요성	매우 필요하다	152	61.0
	필요하다	81	32.6
	보통이다	14	5.6
	필요하지 않다	2	0.8
	전혀 필요하지 않다	0	0.0
전 체		249	100
인 식	매우 충분하다	23	9.2
	충분하다	102	41.0
	보통이다	107	43.0
	부족하다	16	6.4
	매우 부족하다	1	0.4
전 체		249	100

먼저 인지적 전문성의 필요성에 대한 인식은 ‘매우 필요하다(61.0%)’가 가장 많은 비중을 차지하였고 ‘필요하다(32.6%)’, ‘보통이다(5.6%)’, ‘필요하지 않다(0.8%)’ 등의 순으로 나타났다.

한편, 교사 자신이 갖추고 있는 인지적 전문성의 정도에 대한 인식을 알아본 결과 ‘보통이다(43.0%)’가 가장 많은 비중을 차지하였고 ‘충분하다(41.0%)’, ‘매우 충분하다(9.2%)’, ‘부족하다(6.4%)’, ‘매우 부족하다(0.4%)’의 순으로 나타났다.

다음으로 인지적 전문성 증진을 위해 필요하다고 생각하는 교육내용에 대한 응답은 표 10과 같다.

<표 10> 인지적 전문성 증진에 필요한 교육내용에 대한 인식 (N=249)

순위	분류	M	SD
1	놀이와 교육에 대한 이해	4.51	.64
2	유아의 놀이에 대한 이해	4.48	.65
3	놀이하는 유아에 대한 이해	4.32	.78
4	유아·놀이중심교육에 대한 관점과 철학, 반성적 성찰	4.25	.79
5	2019 개정 누리과정의 이해-국가수준 교육과정의 이해	4.04	.90

‘5=매우 필요하다, 4=필요하다, 3=보통이다, 2=필요하지 않다, 1=전혀 필요하지 않다’의 5점 리커트 척도에 대한 평균값, 점수가 높을수록 필요함을 느낌

인지적 전문성 증진을 위해 필요하다고 생각하는 교육내용에 대한 응답 결과, ‘놀이와 교육에 대한 이해(M=4.51, SD=.64)’가 가장 필요하다고 생각하는 것으로 나타났으며 ‘유아의 놀이에 대한 이해-놀이의 의미, 놀이에 대한 다양한 관점(M=4.48, SD=.65)’, ‘놀이하는 유아에 대한 이해-교육의 대상이자 배움의 주체로서의 유아, 유아의 놀 권리(M=4.32, SD=.78)’, ‘유아·놀이중심교육에 대한 관점과 철학, 반성적 성찰(M=4.25, SD=.79)’, ‘2019 개정 누리과정의 이해-국가수준 교육과정의 이해(M=4.04, SD=.90)’ 순으로 나타났다.

#### ⑤ 실천적 전문성에 대한 교사의 인식

놀이전문성 중 실천적 전문성에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해 ‘실천적 전문성의 필요성’, ‘자신의 실천적 전문성에 대한 인식’, ‘실천적 전문성 증진을 위해 필요한 교육내용’, ‘놀이지원시 교사의 역할’을 살펴 보았다.

실천적 전문성의 필요성과 자신의 실천적 전문성에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 11과 같다.

<표 11> 실천적 전문성에 대한 교사의 인식 (N=249)

문항 내용		n	%
필요성	매우 필요하다	201	80.7
	필요하다	43	17.3
	보통이다	5	2.0
	필요하지 않다	0	0.0
	전혀 필요하지 않다	0	0.0
전 체		249	100
인식	매우 충분하다	32	12.9
	충분하다	104	41.8
	보통이다	89	35.7
	부족하다	23	9.2
	매우 부족하다	1	0.4
전 체		249	100

먼저, 실천적 전문성의 필요성에 대한 인식은 ‘매우 필요하다(80.7%)’가 가장 많은 비중을 차지하였고 ‘필요하다(17.3%)’, ‘보통이다(2.0%)’ 등의 순으로 나타났다.

한편, 교사 자신이 갖추고 있는 실천적 전문성의 정도에 대한 인식을 알아본 결과 ‘충분하다(41.8%)’으로 가장 많은 비중을 차지하였고, ‘보통이다(35.7%)’, ‘매우 충분하다(12.9%)’, ‘부족하다(9.2%)’, ‘매우 부족하다(0.4%)’의 순으로 나타났다. 다음으로 실천적 전문성 증진을 위해 필요하다고 생각하는 교육내용에 대한 응답 결과는 표 12와 같다.

<표 12> 실천적 전문성 증진에 필요한 교육내용에 대한 인식 (N=249)

순위	분류	M	SD
1	다양한 놀이상황에 따른 놀이 지원 및 상호작용	4.52	.60
2	놀이 환경 지원	4.45	.65
3	놀이와 배움의 관찰·기록, 평가	4.41	.64
4	동료 교사 및 부모 등 교육공동체와의 협력 방안	4.31	.70
5	놀이중심 교육과정에서의 교육계획	4.04	.77

‘5=매우 필요하다, 4=필요하다, 3=보통이다, 2=필요하지 않다, 1=전혀 필요하지 않다’의 5점 리커트 척도에 대한 평균값, 점수가 높을수록 필요함을 느낌

실천적 전문성 증진을 위해 필요하다고 생각하는 교육내용은 ‘다양한 놀이상황에 따른 놀이 지원 및 적절한 상호작용( $M=4.52, SD=.60$ )’ 이 가장 필요한 내용으로 나타났고, 다음으로 ‘놀이 환경 지원- 놀이 중심의 융통성 있는 일과 운영, 유아·놀이 중심의 환경 구성, 놀이공간과 자료( $M=4.45, SD=.65$ )’, ‘놀이와 배움의 관찰, 기록, 평가( $M=4.41, SD=.64$ )’, ‘동료 교사 및 부모 등 교육공동체와의 협력 방안( $M=4.31, SD=.70$ )’, ‘놀이중심 교육과정에서의 교육계획( $M=4.04, SD=.77$ )’ 순으로 나타났다. 놀이지원 시 교사가 하고 있는 역할에 대한 다중응답 결과는 표 13과 같다.

<표 13> 놀이지원 시 교사의 역할 (N=249, 다중응답)

분류	n	%	순위
놀잇감 제공, 놀이 자료 제공	182	24.4	1
놀이환경 구성 및 유연한 공간구성	137	18.4	2
충분한 놀이 시간 제공	105	14.1	3
놀이 시 상호작용-경청 및 질문	102	13.7	4
융통성 있는 일과 운영	70	9.4	5
관찰 및 평가	44	5.9	6
직접 참여하여 함께 놀이	40	5.4	7
놀이에 참여하여 제안	33	4.4	8
놀이 계획	32	4.3	9
전 체	745	100	

놀이지원 시 교사가 하고 있는 역할에 대한 응답 결과, 놀이지원 시 교사가 가장 많이 하는 역할은 ‘놀잇감 제공, 놀이 자료 제공(24.4%)’ 로 가장 많은 비중을 차지하였고, 다음으로 ‘놀이환경 구성 및 유연한 공간 구성(18.4%)’, ‘충분한 놀이 시간 제공(14.1%)’, ‘놀이 시 상호작용-경청 및 질문(13.7%)’, ‘융통성 있는 일과 운영(9.4%)’, ‘관찰 및 평가(5.9%)’, ‘직접 참여하여 함께 놀이(5.4%)’, ‘놀이에 참여하여 제안(4.4%)’, ‘놀이 계획(4.3%)’ 순으로 나타났다.

⑥ 교사놀이성에 대한 교사의 인식

놀이전문성 중 교사놀이성에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해 ‘교사놀이성의 필요성’, ‘자신의 놀이성에 대한 인식’, ‘교사의 놀이성이 유아에게 미치는 영향에 대한 인식’, ‘유아의 놀이를 즐기는 정도’, ‘참여하는 놀이’, ‘놀이를 즐기지 못하는 이유’, ‘놀이성 증진 요구’, ‘놀이성 증진 프로그램 참여 의사’, ‘놀이성 증진을 위한 교사 대상 놀이의 내용’, ‘놀이성 증진에 필요한 교육내용’에 대해 알아보았다.

놀이전문성 중 교사놀이성의 필요성과 교사놀이성에 대한 교사의 인식, 교사놀이성이 유아의 놀이에 미치는 영향에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 14와 같다.

〈표 14〉 교사놀이성에 대한 교사의 인식 (N=249)

		n	%
문항 내용			
교사 놀이성의 필요성	매우 필요하다	181	72.7
	필요하다	55	22.1
	보통이다	12	4.8
	필요하지 않다	1	0.4
	전혀 필요하지 않다	0	0
전 체		249	100
자신의 놀이성에 대한 인식	매우 충분하다	45	18.1
	충분하다	99	39.8
	보통이다	84	33.7
	부족하다	19	7.6
	매우 부족하다	2	0.8
전 체		249	100
유아 놀이에 미치는 영향에 대한 인식	매우 그렇다	175	70.3
	그렇다	64	25.7
	보통이다	9	3.6
	그렇지 않다	1	0.4
	전혀 그렇지 않다	0	0
전 체		249	100

먼저 교사놀이성의 필요성에 대한 인식은 ‘매우 필요하다(72.7%)’가 가

장 많은 비중을 차지하였고 ‘필요하다(22.1%)’, ‘보통이다(4.8%), ‘필요하지 않다(0.4%)’ 순으로 나타났다.

다음으로 교사 자신의 놀이성의 정도에 대한 인식을 알아본 결과 ‘충분하다(39.8%)’ 가 가장 많은 비중을 차지하였고, ‘보통이다(33.7%), ‘매우 충분하다(18.1%)’, ‘부족하다(7.6%)’, ‘매우 부족하다(0.8%) 순으로 나타났다.

마지막으로 교사의 놀이성이 유아들의 놀이에 영향을 미칠 것이라고 생각하는지에 대한 교사들의 인식을 알아본 결과 ‘매우 그렇다(70.3%)’ 가 가장 많은 비중을 차지하였고 ‘그렇다(25.7%), ‘보통이다(3.6%)’, ‘그렇지 않다(0.4%)’ 순으로 나타났다.

교사가 유아의 놀이를 즐기는 정도와 참여하는 놀이에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 15와 같다.

<표 15> 교사가 놀이를 즐기는 정도와 참여하는 놀이 (N=249, 다중응답)

	문항 내용	n	%
유아의 놀이를 즐기는 정도	매우 즐긴다	63	25.3
	즐긴다	111	44.6
	보통이다	56	22.5
	즐기지 않는다	17	6.8
	전혀 즐기지 않는다	2	0.8
	전 체	249	100
참여하는 놀이 (다중응답)	역할놀이	198	26.2
	미술놀이	141	18.7
	바깥놀이	121	16.0
	쌓기놀이	113	15.0
	수조작놀이	82	10.9
	언어놀이	66	8.7
	모래놀이	34	4.5
	전 체	755	100

교사가 유아의 놀이에 공동구성자, 놀이참여자로 참여하여 놀이를 즐기는 정도를 조사한 결과 ‘즐긴다(44.6%)’가 가장 많은 비중을 차지하였고, ‘매우 즐긴다(25.3%)’, ‘보통이다(22.5%)’, ‘즐기지 않는다(6.8%)’, ‘전혀 즐기지 않는다(0.8%)’ 순으로 나타났다.

다음으로 교사가 유아의 놀이에 공동구성자, 놀이참여자로 참여하는 경우 주로 어떤 놀이에 참여하는지에 대한 다중 응답의 결과는 ‘역할놀이(26.2%)’가 가장 높은 비중을 차지하였고, 미술놀이(18.7%), 바깥놀이(16.0%), 쌓기놀이(15.0%), 수조작놀이(10.9%), 언어놀이(8.7%), 모래놀이(4.5%)의 순으로 나타났다. 표 15에서 제시한 내용 외에 추가 응답한 내용으로는 유아들이 초대하는 모든 놀이, 혼자놀이, 음악놀이, 신체놀이, 과학놀이 등에 대한 기타 의견이 있었다.

교사가 유아의 놀이를 즐기지 못하는 이유에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 16과 같다.

<표 16> 놀이를 즐기지 못하는 이유 (N=249, 다중응답)

문항 내용		n	%
놀이를 즐기지 못하는 이유 (다중응답)	안전을 위해 한 곳에만 머무를 수 없어서	187	30.3
	다른 유아들의 놀이를 지원해야 해서	147	23.8
	유아들이 교사에게 의존하게 되는 것 같아서	114	18.5
	놀이의 흐름을 끊는 것 같아서	93	15.1
	시간이 없어서	46	7.4
	놀이가 재미가 없어서	15	2.4
	놀이 속에서 어떤 역할을 해야 할지 몰라서	14	2.2
	놀이에 참여하는 게 쑥스러워서	2	0.3
전 체		0	0

교사가 유아의 놀이에 공동구성자, 놀이참여자로 참여하나 놀이를 즐기지

못는 이유에 대한 다중응답 결과, ‘안전을 위해 한 곳에만 머무를 수 없어서(30.3%)’가 가장 높은 비중을 차지하였고 ‘다른 유아들의 놀이를 지원해야 해서(23.8%)’, ‘유아들이 교사에게 의존하게 되는 것 같아서(18.5%)’, ‘유아들의 놀이의 흐름을 끊는 것 같아서(15.1%)’, ‘시간이 없어서(7.4%)’, ‘유아들의 놀이가 재미가 없어서(2.4%)’, ‘유아들의 놀이 속에서 어떤 역할을 해야 할지 몰라서(2.2%)’, ‘놀이에 참여하는 게 쑥스러워서(0.3%)’ 등의 순으로 나타났다. 표 16에서 제시한 내용 외에 추가 응답한 내용으로는 교사 대 유아의 비율이 너무 높아서, 관찰 및 소집단 활동 등이 많아서, 놀이 활동 사진을 찍기 위해서, 문제행동이나 갈등 중재에 많은 시간이 소요되서, 미술 활동에 많은 시간이 필요해서, 교사가 놀이를 즐기지 못해서 등의 기타 응답이 있었다.

교사의 놀이성 증진 요구와 놀이성 증진 프로그램 참여 의사에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 17과 같다.

<표 17> 교사놀이성 증진 요구와 교사놀이성 증진 프로그램 참여 의사

(N=249)

	문항 내용	n	%
놀이성 증진 요구	매우 필요하다	160	64.3
	필요하다	64	25.7
	보통이다	23	9.2
	필요하지 않다	2	0.8
	전혀 필요하지 않다	0	0
	전 체	249	100
놀이성 증진 프로그램 참여 의사	매우 그렇다	142	57.0
	그렇다	68	27.3
	보통이다	20	8.0
	그렇지 않다	15	6.0
	전혀 그렇지 않다	4	1.6
	전 체	249	100

먼저 교사놀이성 증진 요구에 대한 인식은 ‘매우 필요하다(64.3%)’가 가장 많은 비중을 차지하였고 ‘필요하다(25.7%)’, ‘보통이다(9.2%)’, ‘필요하지 않다(0.8%)’ 등의 순으로 나타났다. 놀이성 증진 프로그램 참여 의사는 ‘매우 그렇다(57.0%)’가 가장 많은 비중을 차지하였고 ‘그렇다(27.3%)’, ‘보통이다(8.0%)’, ‘그렇지 않다(6.0%),’ ‘전혀 그렇지 않다(1.6%)’ 등의 순으로 나타났다.

교사놀이성 증진을 위한 교사 대상 놀이 프로그램의 활동 내용에 대한 교사의 인식을 알아본 결과는 표 18과 같다.

<표 18> 교사놀이성 증진을 위한 놀이 활동 (N=249, 다중응답)

문항 내용		n	%	순위
놀이성 프로그램 내용 (다중 응답)	실외놀이(예: 산책, 자연물 이용한 놀이 등)	208	40.2	1
	전래놀이(예: 실뜨기, 공기놀이, 딱지치기 등)	125	24.2	2
	언어놀이(예: 스피드게임, 끝말잇기 등)	90	17.4	3
	보드게임(예: 할리갈리, 젠가, 점핑몽키 등)	61	11.8	4
	조작놀이(예: 퍼즐맞추기, 아트비즈 등)	33	6.4	5
전 체		517	100	

교사의 놀이성 증진을 위해 교사들이 즐길 수 있는 놀이 활동에 대한 응답 결과는 실외놀이(40.2%)가 가장 많은 비중을 차지하였고 다음으로 전래놀이(24.2%), 언어놀이(17.4%), 보드게임(11.8%), 조작놀이(6.4%)의 순으로 나타났다. 표 18에서 제시한 내용 외에 응답한 내용으로는 역할놀이, 쌓기놀이, 미술놀이, 신체놀이 등 유치원에서 이루어지는 놀이가 제시되었으며 개방적인 자료를 이용한 창의적 놀이, 영역을 통합한 창작놀이, 연극놀이 등의 응답이 있었다.

교사의 놀이성 증진을 위해 필요하다고 생각하는 교육내용에 대한 응답

결과는 표 19와 같다.

<표 19> 교사놀이성 증진에 필요한 교육내용에 대한 인식 (N=249)

순위	분류	M	SD
1	교사의 놀이성 증진을 위한 실천 방안	4.51	.62
2	유아의 놀이와 교사의 놀이성과의 관계	4.36	.69
3	유아놀이성의 이해	4.34	.66
4	교사놀이성에 대한 이해 및 성찰	4.33	.69

‘5=매우 필요하다, 4=필요하다, 3=보통이다, 2=필요하지 않다, 1=전혀 필요하지 않다’의 5점 리커트 척도에 대한 평균값, 점수가 높을수록 필요함을 느낌

교사의 놀이성 증진을 위해 가장 필요하다고 생각하는 교육내용은 ‘교사의 놀이성 증진을 위한 실천 방안(M= 4.51, SD= .62)’ 이었으며 ‘유아의 놀이와 교사의 놀이성과의 관계(M= 4.36, SD= .69)’, ‘유아놀이성의 이해(M= 4.34, SD= .66)’, ‘교사놀이성에 대한 이해 및 성찰(M= 4.33, SD= .69)’ 순으로 나타났다.

⑦ 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 운영방법

프로그램 참여시 선호하는 운영방법을 교육시기, 교육시간 및 횟수, 교육장소, 교수학습방법으로 나누어 조사한 결과는 표 20과 같다.

<표 20> 프로그램의 운영방법 (N=249, 다중응답)

문항	분류	n	%	순위
교육 실시 시기	학기 중 평일 업무 시간 내(오후 3시~6시 사이)	202	81.1	1
	학기 중 평일 업무 시간 이후(오후 5~6시 이후)	21	8.4	2
	방학 중 평일	20	8.0	3
	학기 중 주말	6	2.5	4
전 체		249	100	

	2주당 1회, 1시간 30분 ~ 2시간, 8회 이상	110	44.2	1
교육 시간	1주당 1회, 1시간, 10회 이상	60	24.1	2
및 횟수	1주당 1회, 1시간~1시간 30분, 10회 이상	40	16.1	3
	2주당 1회, 2시간 이상, 8회 이상	39	15.6	4
	전 체	249	100	
교육	기관 내	164	65.9	1
장소	기관 외	85	34.1	2
	전 체	249	100	
	사례 나누기를 통한 현장적용사례 공유	160	30.8	1
교수학습	전문 강사를 통한 소집단 강의	151	29.0	2
방법	워크숍	96	18.4	3
(다중	그룹 토의	64	12.3	4
응답)	1:1 멘토링을 통한 개별적 지원	37	7.1	5
	저널쓰기	6	1.2	6
	독서모임	6	1.2	6
	전 체	520	100	

첫째, 선호하는 교육시기를 조사한 결과 대다수가 학기 중 평일 업무 시간 내(81.1%)를 선호하는 것으로 나타났다. 교육 시간 및 횟수는 2주당 1회, 1시간 30분 ~ 2시간, 8회 이상(44.2%)을 가장 선호하는 것으로 나타났으며 다음으로 1주당 1회, 1시간, 10회 이상(24.1%)을 선호하는 것으로 나타났다. 교육장소는 기관 내(65.9%)를 선호하는 것으로 나타났다.

둘째, 교사들이 선호하는 교수방법에 대한 조사 결과는 사례 나누기를 통한 현장적용사례 공유(30.8%), 전문 강사를 통한 소집단 강의(29.0%), 워크숍(18.4%)의 순으로 나타났다.

##### (5) 요구조사의 시사점

이상에서 살펴본 요구조사 결과가 프로그램 구성에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교사들은 교육과정을 운영하면서 어려움을 느끼고 있으며 특히 놀이중심 교육과정의 실제와 관련된 내용 및 놀이를 지원하는 관찰과 평가, 교육계획 등에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사들이 교육과정의 내용을 이해하고 중요성을 인식하고 있지만 실제 학급에서 당면하는 문제를 해결하는 데는 어려움을 겪고 있다는 것을 의미한다. 이상의 결과를 통해 교사들은 교육과정 운영의 어려움을 극복하기 위해 교실에서 맞닥뜨리는 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적인 지식 및 관찰과 평가, 교육계획 등과 관련된 지식을 요구하고 있음을 알 수 있다. 이는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 교실에서 놀이중심 교육과정을 운영하는데 필요한 실제적인 내용이 포함되어야 함을 시사하는 것이다.

둘째, 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 놀이전문성, 즉 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사의 놀이성이 매우 필요하다고 인식하고 있었다. 반면 자신이 가지고 있는 놀이전문성에 대한 인식은 하위 요소별로 다르게 나타났다. 교사들은 인지적 전문성이 매우 필요하다고 인식하고 있었으나 교사 자신이 가지고 있는 인지적 전문성은 보통이라고 생각하는 교사들이 가장 많았다. 이러한 결과는 교사들이 유아들의 놀이를 이해하기 위한 놀이관련 지식이 더 필요하다고 느끼고 있음을 나타내는 것이라 볼 수 있다.

반면 교사들은 자신의 실천적 전문성은 충분하다고 인식하고 있었다. 그러나 이러한 결과는 교사들이 교육과정 운영의 실제가 어렵다고 한 조사 결과와는 일치하지 않는 결과라고 볼 수 있다. 교사들은 놀이중심 교육과정을 재구성하고, 놀이중심으로 교육과정을 운영하는 능력 즉 실천적 전문성이 충분하다고 인식하면서도 실제 현장에서는 교육과정 운영의 실제가 가장 어려운 문제라고 인식하고 있었다. 이러한 결과는 교사들이 교육과정 운영능력을 증진시킬 수 있는 보다 더 실제적이고 다양한 내용의 교육을 필요로

하고 있음을 시사하는 것이다.

또한 교사들은 자신의 놀이성이 충분하다고 인식하고 있었으나 실제 놀이 지원 시 직접 참여하여 함께 놀이하거나 제안하기, 놀이 계획하기 등의 역할은 거의 하지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사들에게 자신의 놀이성을 증진할 기회를 제공할 필요가 있음을 의미한다고 볼 수 있다.

셋째, 교사들은 자신의 놀이성이 유아의 놀이에 매우 많은 영향을 미친다고 인식하고 있었다. 대다수 교사들은 유아의 놀이를 즐긴다고 하였으나 이는 역할놀이(79.5%)와 미술놀이(56.6%)에 편중되어 나타났으며, 교사들은 시간 부족, 안전의 우려, 교사 대 유아의 높은 비율 등으로 놀이를 즐기지 못한다고 하였다. 교사들은 자신의 힘으로 바꾸기 힘든 환경적 제약으로 인해 놀이를 즐기지 못하면서도 자신의 놀이성 증진에 대한 요구는 매우 큼을 보여주었고 놀이성 증진 프로그램에 참여 의사를 표시하였다. 또한 교사들은 놀이성의 교육 내용으로 놀이성 증진을 위한 실천 방안을 가장 필요로 하였다. 이러한 결과는 교사들이 유아들과의 놀이를 즐기면서 놀이를 지원할 수 있도록 놀이성 증진 방안 관련 내용이 프로그램에 포함되어야 함을 시사하는 것이다.

넷째, 요구 조사 결과 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 운영 시기는 학기 중 평일 업무 시간 이내로 하며, 간격은 2주에 1회, 1회기 운영 시간은 1시간 30분~2시간, 총회기는 8회기 이상으로, 장소는 기관 내에서 실시하는 것을 선호하였다. 운영 방법은 사례 나누기를 통한 현장적용 사례 공유하기를 가장 선호하였다. 이러한 결과는 교사들이 프로그램에 보다 쉽게 참여할 수 있도록 운영 시기와 시간, 장소, 방법 및 방식 등을 고려하여 프로그램을 개발하여야 함을 의미한다고 볼 수 있다.

## 2. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 시안 구성

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 시안은 문헌연구와 설문  
을 통한 요구조사 결과를 반영하여 구성하였다.

### 1) 목적과 목표 설정

본 프로그램의 목적과 목표 설정을 위하여 놀이전문성과 관련 있는 보육  
과정실행역량, 놀이교수효능감, 교사전문성 등과 관련된 프로그램 연구 및  
놀이중심 교육과정 운영을 위한 현장의 요구와 관련된 연구, 교사놀이성과  
관련된 연구를 고찰하였다. 문헌분석을 통한 본 프로그램의 목적 및 목표  
추출 과정은 표 21과 같다.

<표 21> 프로그램의 목적 및 목표 추출 과정

연구자	연구명	주요 내용	적용점
고보숙 (2021)	예비유아 교사를 위한 놀이교수 효능감 증진 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•예비유아교사의 놀이교수효능 감 증진</li> <li>-유아놀이 이해 및 놀이의 교육 적 가치를 인식</li> <li>-긍정적인 교육적 신념을 갖추 어 놀이지원에 대한 놀이교수 역량 기쁨</li> <li>-유아놀이지원을 위한 전문적 자질을 함양하여 놀이지원을 실천</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이의 이해 및 놀이의 교육적 가 치 인식</li> <li>•놀이지원에 대한 놀이교수역량</li> <li>•놀이지원을 위한 전문적 자질 함양 하여 놀이지원을 실천</li> </ul>
김영신 (2022)	제4차 어린이집 표준보육 과정에	<ul style="list-style-type: none"> <li>•제4차 어린이집 표준보육과정에 대한 이해를 바탕으로 개별학 급에서의 영아·놀이중심 보육 과정 실행역량을 증진</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이중심 교육과 정 실행 역량 증진</li> <li>•2019 개정 누리과 정 이해, 실천</li> </ul>

	기초한 영아·놀이중심 교사교육 프로그램 개발	-영아·놀이중심 보육과정 이해하고 실천하기 -놀이를 통한 영아의 경험과 배움 이해하고 지원하기 -영아·놀이중심 보육과정 운영하기 -동료교사 및 부모와 지속 가능한 협력 관계 형성하기	•반성적 성찰 •놀이를 통한 경험과 배움의 지원 •놀이중심 교육과정 운영 •협력관계 형성
김희진, 김소향(2021)	유아교사의 놀이성과 놀이교수 효능감이 유아교사핵심역량에 미치는 영향	•유아교사의 놀이성과 놀이교수 효능감은 유아교사의 핵심역량에 영향을 주는 주요한 변인임	•교사의 놀이성
변혜원 외 (2018)	유아의 또래 놀이행동에 영향을 미치는 교사와 부모의 놀이성	유아의 또래 놀이행동에 미치는 놀이성의 영향은 교사의 놀이성이 부모의 놀이성보다 더 큰 예측 변인인 것으로 나타남	•교사의 놀이성
오교선 (2019)	누리과정 교사의 TLC활용 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과	•누리과정교사의 전문성 향상 도모 -교사로서의 역할과 신념의 전문성 향상 도모 -아동발달 특성의 이해와 누리과정 실행을 위한 지식의 전문성 향상 도모 -누리과정을 실제에 적용할 수 있는 능력의 전문성 향상 도모	•교사역할과 신념의 전문성 •누리과정 실행을 위한 지식의 전문성 향상 •누리과정 적용의 실제적 전문성
윤민아 (2019)	유아교사의 놀이중심 교육과정 실천에 대한 어려움과	•놀이중심 교육과정 실천의 어려움 -놀이, 놀이중심교육의 모호함 그리고 불안감 -놀이와 배움, 그 아름답지만	•놀이중심교육의 이해 •놀이와 배움의 이해 •놀이역량 증진

현장 지원 요구	어려운 조화	•교육과정 재구성 역량 강화
	-다양한 내부적 저해 요인의 산재 •현장지원요구 -놀이 역량 증진과 교육과정 재구성 역량 강화	



**추출된 목적과 목표**

목적	놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원 자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진한다.
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 방향과 강 조점을 재인식한다.</li> <li>• 놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해 할 수 있는 인지적 전문성을 기른다.</li> <li>• 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과 정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기른다.</li> <li>• 교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체험을 통해 교 사의 놀이성을 기른다.</li> </ul>

놀이중심 교육과정을 운영하는 교사의 전문성 및 역량 증진 관련 교사교육 프로그램 연구를 살펴보면 김영신(2022)은 제4차 어린이집 표준보육과정에 대한 이해를 바탕으로 개별 학급에서의 영아·놀이중심 보육과정 실행역량을 증진하는 것을 목적으로 제시하였으며 이러한 목적을 달성하기 위한 목표로 ‘영아·놀이중심 보육과정 이해하고 실천하기’, ‘놀이를 통한 영아의 경험과 배움 이해하고 지원하기’, ‘개별 학급의 고유한 특성이 드러나도록 영아·놀이중심 보육과정 운영하기’, ‘동료 교사 및 부모와 지속 가능한 협력 관계 형성하여 함께 배우며 성장하기’를 설정하였다. 오교선(2019)은 TLC(교사학습공동체)를 활용한 전문성 향상 프로그램의 목적으로

누리과정교사의 전문성 향상 도모를 제시하고 이에 따른 목표로 ‘교사로서의 역할과 신념의 전문성 향상 도모’, ‘아동발달 특성의 이해와 누리과정 실행을 위한 지식의 전문성 향상 도모’, ‘누리과정을 실제에 적용할 수 있는 능력의 전문성 향상을 도모’ 를 제시하였다.

예비유아교사의 놀이교수효능감을 증진시키기 위한 프로그램 개발한 고보숙(2021)은 예비유아교사의 놀이지도역량을 향상시켜 놀이교수효능감을 증진하는 것을 목적으로 제시하며 ‘유아놀이를 이해하고, 유아놀이의 교육적 가치를 인식한다.’, ‘긍정적인 교육적 신념을 갖추어 놀이지원에 대한 놀이교수역량을 기른다.’, ‘유아놀이 지원을 위한 전문적 자질을 함양하여 놀이 지원을 실천한다.’ 를 목표로 제시하였다.

한편, 윤민아(2019)는 교사들이 누리과정을 운영하면서 유치원 현장에서 경험하는 놀이중심 교육과정 실천에 관한 어려움과 현장 지원 요구를 알아보았다. 연구결과 교사들은 놀이중심 교육과정 실천에 관해 ‘놀이, 놀이중심교육의 모호함 그리고 불안감’, ‘놀이와 배움, 그 아름답지만 어려운 조화’, ‘다양한 내부적 저해 요인의 산재’ 등의 다양한 어려움을 경험하고 있었다. 이러한 어려움을 극복하기 위한 자구적 측면에서 교사들은 교사의 놀이역량 증진과 교육과정 재구성 역량 강화를 요구함을 밝혀내며 이를 교사들은 스스로 놀이를 할 수 있는 힘이며 동시에 유아의 놀이를 지원할 수 있는 힘인 교사 놀이역량 증진과 더불어 다양한 놀이의 유형을 경험하고, 더욱 재미있는 놀이를 만드는 힘을 지니고자 하는 요구라고 설명하였다.

교사놀이성 관련 문헌의 내용을 살펴보면, 김희진과 김소향(2021)은 유아교사의 놀이성과 놀이교수효능감이 유아교사 핵심역량에 미치는 영향을 살펴본 결과 놀이성과 놀이교수효능감이 유아교사 핵심역량에 영향을 주는 것을 밝혀냈으며 변혜원 외(2018)는 유아의 또래 놀이행동에 영향을 미치는

교사와 부모의 놀이성에 대한 연구를 실시한 결과 유아의 또래 놀이행동에 미치는 놀이성의 영향은 교사의 놀이성이 부모의 놀이성보다 더 큰 예측변인인 것으로 나타났음을 밝혀냈다.

이와 같은 문헌분석의 내용을 종합하면 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사는 교육과정에 대한 이해 및 유아의 놀이에 대한 이해가 이루어져야 하며 교육과정 적용 및 재구성 능력을 갖춰야 하고 교사놀이성을 증진시켜야 한다는 내용으로 요약할 수 있다. 요구조사 결과에서도 교사들은 놀이이해를 도모하였고 교육과정을 운영하는 능력을 기르고자 하였으며 교사놀이성을 증진시키고자 하였다.

따라서 본 프로그램은 선행연구와 요구조사에서 나타난 내용을 반영하여 놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진시키는 것을 목적으로 설정하였다. 놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 한 이유는 개정된 교육과정의 방향성과 개정 내용을 정확히 이해하고 실행하는 능력을 갖추는 것은 교육과정이 현장에 안정적으로 정착되는데 필수적인 요소이기 때문이다. 이러한 목적에 따른 목표는 다음과 같다.

첫 번째 목표는 교육과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 방향과 강조점을 재인식하는 것이다. 문헌연구와 설문조사 결과 교사들은 개정 누리과정의 편성과 운영 및 개정 누리과정 운영 실제에 대한 교육을 받았으나 여전히 교육과정 운영에 어려움을 느끼고 있었다. 설문조사 결과에 따르면 개정 누리과정이 고시·시행된지 3년이 지난 지금도 교사들은 개정 누리과정 운영이 어렵다고 인식하고 있었으며 교사 자신의 인지적 전문성은 보통이라고 인식하고 있었다. 개정 누리과정을 잘 운영하기 위해서는 교육과정의 방향성을 잘 인식하고 무엇이, 왜 강조되는지에 대해 정확하게 인식할 수 있어야 한다. 개정 누리과정의 진정한 의미와 가치를 알기에

는 개정 누리과정 시행 초기에 전국적으로 이루어진 일방적, 획일적인 전달 연수로는 역부족이다. 이에 지난 3년 간의 개정 누리과정의 운영 경험을 되돌아보며 다시 한번 교육과정의 의미와 가치를 되짚어볼 필요가 있다. 교육 과정에 대한 교사의 관점과 철학은 교사의 전문적인 의사결정에 기초가 되는 직접적인 변인이 되기 때문이다(권연희 외, 2011). 따라서 지난 교육과정 운영 경험을 반성적으로 성찰해보며 이를 토대로 교사들이 현재 가지고 있는 놀이중심 교육과정에 대한 관점과 철학 및 놀이중심 교육과정의 방향과 강조점을 인식하는 내용의 교육이 필요하다.

두 번째 목표는 놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해할 수 있는 인지적 전문성을 기르는 것이다. 개정 누리과정 고시 이후 교사들은 교사의 역할에 대해 많은 어려움과 혼란을 느꼈다(오채선, 2019). 교사의 역할이 놀이지원자로 변화하면서(강은진, 2019 ; 임부연, 손연주, 2020) 교사들은 놀이의 본질과 가치, 적절한 놀이지원방법과 개입 정도, 유아들의 다양한 요구, 안전에 대한 우려, 학습에 대한 학부모의 요구, 초등학교 준비에 대한 의구심 등에 대해 혼란과 어려움을 겪고 있었다(윤민아, 2019; 조운주, 2020a; 진다정, 2020). 개정 누리과정은 교사 주도의 교육이 아닌 놀이를 통한 유아의 경험과 배움을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019b; 교육부, 보건복지부, 2019c). 따라서 교사가 놀이지원자로서의 역할을 원활하게 수행하기 위해서는 놀이와 놀이중심교육에 대한 지식을 갖추도록 하는 교육이 필요하다.

세 번째 목표는 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기르는 것이다. 교사는 놀이의 가치를 다시 돌아보며 다양한 상황에서의 놀이지원방법을 알고 적절하게 상호작용해야 하며 열린 공간과 다양한 자료들을 제공해야 하고 충분한 시간 제공과 융통성 있는 일과 운영, 놀이 경험과 배움의 기록과 평가 작업 등을

해야 한다(김희진 외, 2017; 엄정애 외 2021; 정혜욱 외 2019). 따라서 교사가 놀이지원자로서의 역할 수행을 자신의 학급 특성과 상황에 알맞게 다양한 교수 전략을 세워 실천할 수 있도록 지원하는 내용의 교육이 필요하다.

네 번째 목표는 교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체험을 통해 교사의 놀이성을 기르는 것이다. 놀이성은 유아만이 갖는 특징이 아니며 전 생애에 걸쳐 나타나는 특징으로 삶을 영위해 나가는 중요한 요소이다(Erikson, 1977; Huizinga, 1938/2019). 교사의 놀이성은 놀이신념 및 놀이교수 효능감, 교수창의성, 문제행동지도전략에 긍정적인 영향을 미치며(권혜진, 2012, 2013; 홍주희, 2019) 교수몰입에 영향을 미쳐 수업전문성을 높여주는 것으로 나타났고(조준오, 김소향, 2021) 교사와 유아의 상호작용을 높일 수 있는 매우 중요한 요인으로 밝혀졌다(이정희, 2020). 또한 놀이성이 높은 교사는 교수방법을 통해 유아와의 관계에서 긍정적인 태도나 정서를 전달하며(김현아, 2013) 유아의 놀이 활동에서 교사 스스로도 즐거움을 느끼고 유아의 놀이에 적절히 개입하거나 참여하여(김세정, 2018; 권혜진, 2013; 임수미, 황혜신, 2019) 교사로서의 역할 수행을 더 잘하였다. 개정 누리과정에서는 교사가 유아의 놀이를 지원하는 것은 ‘교사와 유아가 함께 놀이를 즐기는 것’(교육부, 보건복지부, 2019c)이라고 명시하고 있다. 따라서 교사가 유아의 놀이를 이해하고 놀이에 몰입하여 함께 즐기면서 놀이를 지원할 수 있도록 교사의 놀이성을 증진시키는 방안에 관한 내용의 교육이 필요하다.

## 2) 내용 선정과 조직

프로그램의 목적과 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 프로그램의 내용이 일관성있게 선정되고 조직되어야 한다. 본 연구에서는 놀이전문성의 구성 요소와 관련된 선행연구(고보숙, 2021; 김영신, 2022; 김화록, 2021; 유

재경 외, 2020; 윤소정, 2021; 이영주, 2021; 임지현, 2022; 조운주, 2020b; 하연수, 2022)를 고찰하고 이와 함께 현직 유치원교사들의 요구조사 결과를 반영하여 프로그램의 내용을 선정하였다. 문헌분석을 통한 본 프로그램의 내용 추출 과정은 표 22와 같다.

〈표 22〉 프로그램의 내용 추출 과정

구분	연구명	주요내용	적용점
고보숙 (2021)	예비유아 교사를 위한 놀이교수 효능감 증진 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•유아놀이의 이해</li> <li>•유아놀이의 중요성 및 가치 알기</li> <li>•유아의 발달적 특성에 따른 놀이 이해</li> <li>•유아의 흥미를 반영한 교사의 역할               <ul style="list-style-type: none"> <li>-교사의 개입과 참여</li> <li>-공간, 시간, 환경</li> <li>-유아, 교사의 긍정적인 상호작용 기술</li> </ul> </li> <li>•유아교사의 놀이성 이해</li> <li>•유아놀이지원을 위한 관찰방법</li> <li>•유아놀이의 의미 찾기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•유아놀이의 이해</li> <li>•놀이의 중요성 및 가치</li> <li>•유아의 발달적 특성에 따른 놀이 이해</li> <li>•유아의 흥미를 반영한 교사의 역할(교사의 개입과 참여, 공간, 시간, 환경, 유아-교사의 긍정적인 상호작용 기술)</li> <li>•교사의 놀이성 이해</li> <li>•놀이지원을 위한 관찰방법</li> <li>•유아놀이의 의미 찾기</li> </ul>
김화록 (2021)	유아교사의 놀이지원역량 평가척도 개발 및 타당화	<ul style="list-style-type: none"> <li>•인지적 역량: 놀이지원 지식과 기술</li> <li>•실천적 역량: 놀이지원 계획·실행 평가</li> <li>•정의적 역량: 놀이지원신념, 놀이지원감수성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•인지적 역량: 놀이지원 지식과 기술</li> <li>•실천적 역량: 놀이지원 계획·실행·평가</li> <li>•정의적 역량</li> </ul>

김영신 (2022)	제4차 어린이집표준 보육과정에 기초한 영아·놀이 중심 교사교육 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>●익숙한 틀에서 변화하는 새로운 영아·놀이중심보육 과정 이해하기</li> <li>●놀이하는 영아 이해하기</li> <li>●영아의 일상과 놀이, 배움연계하기</li> <li>●놀이를 바꾸는 공간과 자료의 활용 지원하기</li> <li>●다양한 상황에서 놀이지원하기</li> <li>●영아의 놀이와 배움 기록하고 평가하기</li> <li>●동료교사와 영아놀이를 지원하기 위한 방안 탐색하기 및 부모와 영아·놀이중심 보육철학 공유하기</li> <li>●영아·놀이중심 보육과정 실행자로서의 변화된 나 발견하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●개정 누리과정 이해</li> <li>●놀이하는 유아 이해</li> <li>●놀이와 배움 연계</li> <li>●놀이를 바꾸는 공간과 자료의 활용 지원</li> <li>●다양한 상황에서 놀이 지원</li> <li>●놀이와 배움 기록, 평가</li> </ul>
유재경 외 (2020)	2019 개정 누리과정을 반영한 유아교사 핵심역량 모델 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>●교사인성 및 전문성 개발</li> <li>●유아와의 상호작용</li> <li>●놀이지원</li> <li>●유아의 성장과 발달</li> <li>●교육환경과 교육과정</li> <li>●가족과 지역사회</li> <li>●유치원운영 및 학급관리</li> <li>●문화소양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●전문성 개발</li> <li>●유아와의 상호작용</li> <li>●놀이지원</li> <li>●유아의 성장과 발달</li> <li>●교육환경과 교육과정</li> </ul>
윤소정 (2021)	유아놀이에 대한 교사 놀이민감성 척도 개발 및 타당화	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이지원</li> <li>●놀이해석</li> <li>●유아이해</li> <li>●놀이관찰</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이지원</li> <li>●놀이해석</li> <li>●유아이해</li> <li>●놀이관찰</li> </ul>

이영주 (2021)	영유아교사의 놀이중심 교육과정 실천역량 자기평가도구 개발 및 타당화 연구	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이 이해</li> <li>•영유아 존중</li> <li>•성찰과 반영</li> <li>•관찰과 기록</li> <li>•놀이 자료 및 공간 지원</li> <li>•놀이 공동참여</li> <li>•놀이 상황 지원</li> <li>•민주적인 교실운영</li> <li>•소통과 협력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이 이해</li> <li>•영유아 존중</li> <li>•성찰과 반영</li> <li>•관찰과 기록</li> <li>•놀이 자료 및 공간 지원</li> <li>•놀이 공동 참여</li> <li>- 교사의 놀이성</li> <li>•놀이 상황 지원</li> <li>•소통과 협력</li> </ul>
임지현 (2022)	유아교사의 놀이전문성 척도 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이에 대한 이해 역량: 놀이하는 유아의 이해, 유아놀 이의 이해</li> <li>•놀이중심 교육과정 실행 역 량: 놀이환경 지원, 상호작용 지원, 놀이관찰 및 기록, 교육공동체 와의 협력 및 놀이지원 역량 함양</li> <li>•유아교사의 놀이성: 즐거움 추구, 도전, 자유로움, 변화가능성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이에 대한 이해</li> <li>•놀이중심 교육과정 실행</li> <li>•유아교사의 놀이성</li> </ul>
조운주 (2020b)	유아교사의 놀이지원역량 내용개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이이해 역량</li> <li>•놀이관찰·분석 역량</li> <li>•놀이운영 역량</li> <li>•놀이반응·소통 역량</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이이해</li> <li>•놀이관찰·분석</li> <li>•놀이운영</li> <li>•놀이반응·소통</li> </ul>
하연수 (2022)	유아교사의 놀이지원 효능감 척도 개발 및 타당화	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이관찰 및 이해효능감</li> <li>•놀이환경조성효능감</li> <li>•놀이상호작용효능감</li> <li>•놀이지원성찰효능감</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이관찰 및 이해</li> <li>•놀이환경조성</li> <li>•놀이상호작용</li> <li>•놀이지원성찰</li> </ul>



**추출된 내용**

인지적 전문성	<ul style="list-style-type: none"><li>•교육과정 운영에 대한 반성적 성찰</li><li>•유아 놀이의 이해</li><li>•놀이와 배움의 연계</li></ul>
실천적 전문성	<ul style="list-style-type: none"><li>•다양한 상황 속 놀이 지원</li><li>•놀이 환경 지원</li><li>•놀이 관찰, 기록, 평가</li><li>•교육공동체와의 협력</li></ul>
교사놀이성	<ul style="list-style-type: none"><li>•교사놀이성 이해</li><li>•놀이 공동 참여</li><li>•놀이 반응 및 소통</li></ul>

먼저 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사의 역량 관련 연구를 살펴보면 다음과 같다.

김영신(2022)은 영아·놀이중심 보육과정 실행역량을 증진하기 위한 교사 교육 프로그램을 개발하면서 교육내용을 ‘익숙한 틀에서 변화하는 새로운 영아·놀이중심 보육과정 이해하기’, ‘놀이하는 영아 이해하기’, ‘영아의 일상과 놀이 그리고 배움 연계하기’, ‘놀이를 바꾸는 공간과 자료의 활용 지원하기’, ‘다양한 상황에서 놀이 지원하기’, ‘영아의 놀이와 배움 기록하고 평가하기’, ‘동료 교사와 영아놀이를 지원하기 위한 방안 탐색하기 및 부모와 영아·놀이중심 보육철학 공유하기’, ‘영아·놀이중심 보육과정 실행자로서의 변화된 나 발견하기’로 구성하였다. 김화록(2021)은 놀이지원역량을 유아교사가 유아들의 자발적인 놀이가 유지될 수 있도록 놀이상황에 적절한 물리적·정서적 도움을 제공하는 역량으로 정의하면서 유아교사의 놀이지원역량을 ‘인지적 역량’, ‘정의적 역량’, ‘실천적 역량’의 3개 영역으로 나누고 인지적 역량은 놀이지원 지식과 놀이지원 기술

로, 정의적 역량은 놀이지원 신념과 놀이지원 감수성으로, 실천적 역량은 놀이지원 계획과 놀이지원 실행 및 놀이지원 평가로 나누어 설명하였다.

개정 누리과정을 반영한 유아교사의 핵심역량 모델을 개발한 유재경 외(2020)는 핵심역량을 교사인성 및 전문성 개발, 유아와의 상호작용, 놀이지원, 유아의 성장과 발달, 교육환경과 교육과정, 가족과 지역사회, 유치원운영 및 학급관리, 문화소양으로 구성하였다. 핵심역량에 따른 하위 역량을 살펴보면 교사인성 및 전문성은 교사 인성 및 신체건강, 교직윤리, 근무태도, 전문성 개발이며, 유아와의 상호작용은 유아존중, 유아행동지도, 생활지도, 놀이지원은 유아놀이 참여 촉진, 놀이연계 및 통합, 유아의 성장과 발달은 유아발달, 유아관찰 및 평가, 학습환경과 교육과정은 교육과정 이론 이해, 교과교육내용 이해 및 적용, 교육계획안 구성 및 적용, 교수학습방법, 가족과 지역사회는 가족과 협력, 지역사회와의 협력, 유치원 운영 및 학급관리는 학급관리, 유치원 운영, 문서 작성 및 관리, 문화소양은 정보화 소양, 다학문적 지식 이해, 창의성 등과 같다.

영유아교사의 놀이중심 교육과정 실천역량 자기평가 도구를 개발한 이영주(2021)는 놀이중심 교육과정을 놀이가 지닌 배움의 가치를 인정하고 유아주도와 자율적인 놀이가 교육과정 중심에서 일어날 수 있도록 모든 환경과 맥락 등을 지원하는 것이라 정의하였다. 이를 위한 실천 역량으로는 놀이이해와 영유아 존중, 성찰과 반영, 관찰과 기록, 놀이 자료 및 공간 지원, 놀이 공동참여, 놀이상황 지원, 민주적인 교실운영, 소통과 협력으로 제시하였다. 한편 조운주(2020b)는 유아교사 놀이지원역량을 놀이이해, 놀이관찰 및 분석, 놀이운영, 놀이반응·소통의 4개 역량으로 보았다. 놀이이해 역량은 놀이 가치, 놀이 특성 및 유형, 놀이 단계 및 발달, 놀이 중심 교육과정, 놀이 촉진 방법, 놀이 시간 및 환경구성을 이해하는 역량이며, 놀이관찰 및 분석 역량은 유아의 놀이에 민감하고, 놀이를 체계적으로 관찰 및 분석, 계획, 지

원하고, 동료 및 부모와 소통하고, 교육과정을 구성하는 역량이다. 놀이운영 역량은 충분한 놀이시간을 제공하며 일과를 융통성 있게 운영하고 편안한 놀이공간과 놀잇감을 제공하는 역량이며, 놀이반응 및 소통 역량은 유아의 놀이에 대한 격려 및 수용, 감정이입, 적절한 반응과 상호작용, 놀이에 참여하는 것을 의미하는 역량이다.

다음으로 놀이중심 교육과정을 운영하는 유아교사의 효능감 및 민감성 관련 연구의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

고보숙(2021)은 ‘놀이교수효능감’을 교사가 유아들의 놀이를 효과적으로 지도할 수 있다는 교수 능력에 대한 자신의 믿음과 교사 자신의 놀이교수가 효과적으로 이루어질 때 유아들의 놀이 활동에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 놀이교수 결과에 대한 기대로 정의하고 이를 증진시키기 위한 교육내용을 제시하였다. 그 내용은 유아놀이의 의미, 중요성 및 가치를 인식하도록 하는 내용인 ‘유아놀이의 이해’, ‘유아놀이의 중요성 및 가치 알기’, ‘유아의 발달특성에 따른 놀이이해’로 구성되는 내용과 유아놀이지원을 위한 교사의 개입과 환경제공 및 긍정적인 상호작용 기술을 함양할 수 있도록 하는 내용으로 ‘유아의 흥미를 반영한 교사의 역할’, ‘유아교사의 놀이성 이해’로 구성된 내용, 유아놀이지원을 위한 관찰을 통해 놀이에서 배움의 의미를 찾고 실제 놀이지원의 경험과정에서 놀이교수효능감이 증진될 수 있도록 하는 내용인 ‘유아놀이지원을 위한 관찰방법’, ‘유아놀이의 의미 찾기’로 구성된 내용이다. 또한 하연수(2022)는 교사의 놀이지원효능감을 유아교사가 유아놀이에 가장 적합한 지원을 하는데 요구되는 전반적 과정을 성공적으로 실행하고 통합할 수 있다는 자신의 역할 행동에 대한 스스로의 신념이라고 정의하며 이를 놀이 지원을 위한 놀이관찰 및 이해, 놀이환경조성, 놀이상호작용, 놀이지원성찰의 효능감을 포함한 개념으로 설명하였다. 한편 윤소정(2021)은 유아교사의 민감성을 유아교사가 유아에게 인

식, 수용, 애정표현, 개입이라는 정서적 표현의 토대 위에 정확성, 적절성, 즉시성, 일관성, 융통성의 반응 행동을 보이는 것이라고 정의하고 유아놀이에 대한 교사 놀이민감성 척도를 개발 및 타당화하는 연구를 실시하였다. 그 결과 놀이민감성의 구성 요인을 놀이지원, 놀이해석, 유아이해, 놀이관찰로 제시하였다.

마지막으로 유아교사의 놀이전문성 척도 개발 연구에서 임지현(2022)은 유아교사의 놀이전문성을 놀이지원의 전문가로서 유아교사가 갖추어야 할 필수적인 능력으로서 인지적, 기술적 및 심리적 차원의 세 가지 요인 즉, 유아놀이에 대한 이해의 역량과 놀이중심 교육과정 실행역량 및 유아교사의 놀이성으로 구성되는 개념으로 나타났다. 유아놀이에 대한 이해의 역량은 유아의 놀이를 지원하는 유아교사의 지식 및 태도와 관련된 내용으로 ‘놀이하는 유아의 이해’와 ‘유아놀이의 이해’로 구분하였다. 놀이중심 교육과정 실행역량은 유아교사가 놀이중심유아교육과정을 이해하고 재조직하여 유아의 놀이를 지원하는 유아교사의 실천적 지식과 관련된 내용으로 ‘놀이환경 지원’, ‘상호작용 지원’, ‘놀이관찰 및 기록’, ‘교육공동체와의 협력’ 및 ‘놀이지원 역량 함양’으로 구분하였다. 유아교사의 놀이성 요인은 유아와 밀접한 관계를 맺는 유아교사의 놀이성향이 유아놀이에 미치는 영향을 고려한 유아교사의 태도와 관련된 내용으로 ‘즐거움 추구’, ‘도전’, ‘자유로움’, ‘변화가능성’을 포함하였다.

이상에서 살펴본 문헌분석의 내용을 종합하여 프로그램의 내용 선정과 조직에 시사하는 점을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 발달적 특성에 따른 유아 이해와 놀이의 중요성 및 가치 이해, 놀이중심 교육과정에 대한 이해의 내용이 필요함을 제시하고 있다. 이는 놀이중심 교육과정을 운영하는 데 바탕이 되는 기본적인 지식 관련 내용이라 할 수 있다. 둘째, 유아의 흥미를 반영한 교사의 역할과 놀이지원 계획,

실행, 평가, 교육환경지원, 놀이관찰, 공간과 자료의 활용 등의 내용을 포함하고 있다. 이는 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 유아교육현장에서 사용할 수 있는 실제적인 지식과 기술의 내용이 필요함을 시사하는 것이라 볼 수 있다. 셋째, 교사의 놀이성 이해와 놀이지원 신념, 놀이공동참여, 놀이반응과 소통 등의 내용이 제시되고 있다. 이는 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사에게 필요한 놀이에 대한 태도 관련 내용이라 볼 수 있다.

한편, 본 연구의 요구조사 결과 프로그램을 통해 배우고 싶은 인지적 전문성의 내용으로는 ‘놀이와 교육에 대한 이해’, ‘유아의 놀이에 대한 이해, 놀이의 의미와 놀이에 대한 다양한 관점’, ‘놀이하는 유아에 대한 이해, 교육의 대상이자 배움의 주체로서의 유아, 유아의 놀 권리’, ‘유아·놀이중심교육에 대한 관점과 철학 및 반성적 성찰’ 순으로 요구도가 높게 나타난 반면 ‘2019 개정 누리과정의 이해-국가수준 교육과정의 이해’에 대한 요구는 다소 낮게 나타났다. 실천적 전문성의 내용으로는 ‘다양한 놀이상황에 따른 놀이 지원 및 적절한 상호작용’, ‘놀이 환경 지원-놀이 중심의 융통성 있는 일과 운영, 유아·놀이 중심의 환경 구성, 놀이공간과 자료’, ‘놀이와 배움의 관찰, 기록, 평가’, ‘동료 교사 및 부모 등 교육공동체와의 협력방안’ 순으로 요구도가 높게 나타난 반면 ‘놀이중심 교육과정에서의 교육계획’은 매우 낮게 나타났다. 교사의 놀이성의 내용으로는 ‘교사의 놀이성 증진을 위한 실천 방안’, ‘교사의 놀이성에 대한 이해 및 성찰’, ‘유아의 놀이와 교사의 놀이성의 관계’, ‘유아놀이성의 이해’ 순으로 요구도가 높게 나타났다. 이를 정리하면 표 23과 같다.

<표 23> 프로그램의 내용에 대한 요구조사 결과

내용 범주	주제	교육내용	순위	
인지적 전문성	놀이에 대한 이해	놀이와 교육에 대한 이해	1	
		유아 · 놀이 · 교육과정	유아의 놀이에 대한 이해-놀이의 의미, 놀이에 대한 다양한 관점	2
		새롭게 바라보기	놀이하는 유아에 대한 이해-교육의 대상이자 배움의 주체로서의 유아, 유아의 놀 권리	3
			유아 · 놀이중심교육에 대한 관점과 철학, 반성적 성찰	4
			2019 개정 누리과정의 이해-국가수준 교육과정의 이해	5
실천적 전문성	놀이 중심 교육과정 운영 능력	다양한 상황 속 놀이지원	다양한 놀이상황에 따른 놀이 지원 및 적절한 상호작용	1
		놀이 환경 지원	놀이 환경 지원- 놀이중심의 융통성 있는 일과 운영, 유아 · 놀이중심의 환경구성, 놀이공간과 자료	2
		관찰 · 평가	놀이와 배움의 관찰, 기록, 평가	3
		교육공동체와의 협력	동료 교사 및 부모 등 교육공동체와의 협력 방안	4
		교육계획 수립	놀이중심 교육과정에서의 교육계획	5
놀이성	놀이성 이해 및 증진 방안	놀이성 증진	교사의 놀이성 증진을 위한 실천 방안	1
		놀이성 이해하기	유아의 놀이와 교사의 놀이성과의 관계	2
			유아놀이성의 이해	3
			교사놀이성에 대한 이해 및 성찰	4

이상에서 살펴본 문헌분석 내용과 요구조사 결과를 토대로 본 연구의 목적 및 목표와의 연계성, 현장적용 가능성 등을 고려하여 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 내용을 선정하였다. 이를 전문성의 개념, 즉 특정 분야에 있어 상당한 지식과 기술, 이에 부합하는 가치관과 태도 등을 포함하는 개

념을 반영하여 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사의 놀이성으로 분류하여 프로그램의 내용을 구성하였다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

인지적 전문성 증진을 위해서는 유아의 놀이에 대한 이해와 놀이와 교육에 대한 이해를 돕는 내용으로 구성하여 탐구하도록 하였다. 실천적 전문성 증진을 위해서는 다양한 상황 속 놀이지원하기, 놀이환경 지원하기, 놀이 관찰·기록·평가하기, 놀이중심 교육과정에서의 교육계획 작성하기 등의 실재를 통해 놀이중심 교육과정 운영 능력을 기를 수 있도록 하였다. 교사의 놀이성 증진을 위해서는 놀이성에 대한 이해와 더불어 놀이성 증진 방안이 포함된 내용을 선정하였다.

### 3) 교수학습방법 선정

본 연구에서 사용할 교수학습방법을 선정하기 위하여 놀이지도역량, 놀이중심 교육과정 운영, 전문성 향상 등에 관한 선행연구(강성리, 2020; 고보숙, 2021; 김영신, 2022; 오교선, 2019)와 교사연수에 관한 연구(김병찬, 2011; 윤여탁, 2012)를 고찰하였다. 문헌분석을 통한 본 프로그램의 교수학습방법 추출 과정은 표 24와 같다.

<표 24> 프로그램의 교수학습방법 추출 과정

구분	연구명	주요내용	적용점
강성리 (2020)	유아특수교사의 놀이 지도 역량 강화를 위한 교사 교육 프로그램 개발 및 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>•토의</li> <li>•강의</li> <li>•사례 제시 및 분석</li> <li>•모의활동</li> <li>•워크숍</li> <li>•수업녹화분석 및 수업 자료분석</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•토의</li> <li>•강의</li> <li>•사례 제시 및 분석</li> <li>•워크숍</li> </ul>

고보숙 (2021)	예비유아교사를 위한 놀이교수효능감 증진 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•강의</li> <li>•토의</li> <li>•사례분석</li> <li>•체험하기</li> <li>•동영상 분석</li> <li>•발표</li> <li>•워크숍</li> <li>•성찰저널쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•강의</li> <li>•토의</li> <li>•사례분석</li> <li>•발표</li> <li>•워크숍</li> <li>•성찰저널쓰기</li> </ul>
김병찬 (2011)	구성주의 기반 교원 현직교육 프로그램 모형 개발 연구	<ul style="list-style-type: none"> <li>•학습자로서 교원 주도의 학습</li> <li>•교원의 탐구중심 학습</li> <li>•동료교원과의 협동학습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•교사 주도의 학습</li> <li>•동료교원과의 협동 학습</li> </ul>
김영신 (2022)	제4차 어린이집 표준보육과정에 기초한 영아·놀이중심 교사교육 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•소그룹 강의</li> <li>•토의 및 사례나누기</li> <li>•저널쓰기 (현장적용사례지)</li> <li>•1:1 개별 멘토링</li> <li>•자율적 학습공동체 구성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•소그룹 강의</li> <li>•토의 및 사례나누기</li> <li>•저널쓰기</li> <li>•1:1 개별 멘토링</li> </ul>
오교선 (2019)	누리과정 교사의 TLC활용 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>•순환학습 원리 (탐색-개념도입-개념적용)</li> <li>•강의</li> <li>•토의</li> <li>•발표 및 사례나누기</li> <li>•견학 및 수업참관</li> <li>•저널쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•강의</li> <li>•토의</li> <li>•사례나누기</li> <li>•저널쓰기</li> </ul>
오정희 외 (2013)	유아교사의 수업 능력 향상을 위한 입체형 교사연수 프로그램의 개발 및 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>•이론 강의</li> <li>•수업의 다양한 실제</li> <li>•현장 교사와의 만남</li> <li>•워크숍</li> <li>•토론</li> <li>•전시와 발표</li> <li>•간담회</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•강의</li> <li>•수업의 다양한 실제</li> <li>•현장 교사와의 만남</li> <li>•워크숍</li> <li>•토론</li> <li>•발표</li> </ul>

윤여탁 (2012)	교원 연수의 새로운 모델과 서울대학교 교육연수원	•체험중심 •학습자 중심 •소규모 워크숍 •현장 연구 중심	•학습자 중심 •소규모 워크숍
	↓            ↓            ↓		
<b>추출된 교수학습방법</b>			
• 소그룹강의  • 저널쓰기	• 토의  • 개별 멘토링	• 사례나누기  • 워크숍	

먼저 문헌 고찰을 통해 본 프로그램을 효율적으로 운영할 수 있는 교수학습방법의 적용점에 대해 알아보았다.

유아교사를 대상으로 한 교사교육 프로그램 연구를 살펴보면 강성리(2020)는 유아특수교사의 놀이 지도 역량 강화를 위한 교사 교육프로그램에서 교수학습방법으로 토의, 강의, 사례 제시 및 분석, 모의활동, 워크숍, 수업녹화 분석 및 수업자료 분석의 방법을 적용하였고 고보숙(2021)은 예비유아교사를 위한 놀이교수효능감 증진 프로그램에서 강의, 토의, 사례분석, 체험하기, 동영상 분석, 발표, 워크숍, 성찰저널쓰기 등의 교수학습방법을 사용하였다. 김영신(2022)은 영아·놀이중심 교사교육프로그램 개발 연구에서 교수학습방법으로 소그룹 강의, 토의 및 사례나누기, 저널쓰기(현장적용사례지), 1:1 개별 멘토링, 자율적 학습공동체 구성을 활용하였고 오교선(2019)은 누리과정 교사들의 전문성 향상을 위해 TLC(교사학습공동체)를 활용한 연구에서 강의, 토의, 발표, 사례나누기, 견학, 수업참관, 프로그램 진행 과정 중 저널쓰기를 선정하였다.

교사연수 관련 선행 연구를 살펴보면, 김병찬(2011)은 구성주의 기반 교원현직교육 프로그램 모형 개발 연구에서 교수학습방법으로 학습자로서 교원

주도의 학습, 교원의 탐구중심 학습, 동료교원과의 협동학습을 제시하였다. 윤여탁(2012)은 미래지향적 교사 연수모델의 방향성을 제시하며 지식전달 위주의 교원 연수에서 체험을 중시하는 프로그램으로의 변화로, 공급자인 강사 중심의 연수에서 수요자인 학습자 중심의 연수로의 변화가 필요하며 교과 관련 지식이나 교수-학습 방법에 대한 전달·관리 중심 연수에서 교원의 능력 개발과 전문성 강화를 지원·격려하는 연수 프로그램으로 그 무게 중심을 옮겨야 한다고 주장하였다. 이를 위한 교수학습방법으로 강의식 연수는 전달의 성격을 가지므로, 소통의 성격을 더욱 활성화시키기 위해서는 현장 교사들이 자신의 목소리를 보다 적극적으로 개진할 수 있는 소규모 워크숍 및 현장 연구 중심의 연수 프로그램을 제시하였다. 오정희 외(2013)는 유아교사의 수업 능력 향상을 위한 입체형 교사연수 프로그램의 개발하고 적용하는 연구를 실시하였다. 이 프로그램은 주제 관련 이론 강의와 수업의 다양한 실제, 현장 교사와의 만남, 워크숍, 토론, 전시와 발표 등을 포함하는 복층적 구조로 이루어져 있으며 그 시간과 공간 안에서 직접적인 체험을 통해 체화된 지식을 구성하도록 하였다. 연구 결과 교사들은 이론 강의와 실제 수업 사례 경험 및 수업 적용을 위한 다양한 워크숍 참여를 통해 새로운 교수 방법을 제안받아 수업 능력이 향상되었다고 인식하고 있었다.

다음으로 본 연구에서 실시한 요구분석 중 교수학습방법에 대한 선호도를 분석하였다. 그 결과 사례나누기를 통한 현장적용 사례 공유, 전문강사를 통한 소집단 강의, 워크숍 등의 순으로 교수학습방법을 선호하는 것으로 나타났다.

이상의 선행연구 분석과 요구조사 결과에서 도출된 본 프로그램의 교수학습방법은 강의, 토의, 사례나누기, 워크숍, 저널쓰기, 개별 멘토링이다.

#### 4) 평가방법 선정

프로그램의 평가는 프로그램이 목적에 따라 진행되고 있는지를 살펴봄으로써 올바른 방향으로 실행될 수 있도록 하는데 큰 역할을 한다. 본 프로그램의 평가방법을 선정하기 위하여 전문성관련 교사교육 프로그램의 선행연구(강성리, 2020; 강은영, 2020; 김영신, 2022; 오교선, 2019; 이근주, 2013)를 살펴보고 본 프로그램에 적용하였다. 문헌분석을 통한 본 프로그램의 평가방법 추출 과정은 표 25와 같다.

<표 25> 프로그램의 평가방법 추출 과정

구분	연구명	주요내용	적용점
강성리 (2020)	유아특수교사의 놀이 지도 역량 강화를 위한 교사교육 프로그램 개발 및 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>●개념도 분석</li> <li>●사전·사후 검사</li> <li>-놀이교수효능감</li> </ul>	●사전·사후 검사
강은영 (2020)	영아반 초임보육교사의 전문성지원 교사교육프로그램 개발 및 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>●양적 평가</li> <li>전문성, 자아존중감, 교수 효능감</li> <li>●질적 평가</li> <li>-저널쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●양적 평가</li> <li>●질적 평가</li> <li>-저널쓰기</li> </ul>
김영신 (2022)	제4차 어린이집 표준보육과정에 기초한 영아·놀이중심 교사교육 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>●사전·사후 평가지</li> <li>놀이중심 보육과정 실천 역량 자기평가</li> <li>●사후 설문지</li> <li>-프로그램에 대한 만족도</li> </ul>	●사전·사후 평가

오교선 (2019)	누리과정 교사의 TLC활용 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>•진단평가</li> <li>•형성평가</li> <li>•총괄평가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•프로그램 개발 요구</li> <li>•사전·사후 설문지</li> <li>•저널 쓰기</li> <li>•면담</li> </ul>
이근주 (2013)	영아전담 어린이집 교사의 전문성 증진을 위한 자율장학 프로그램 개발 및 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사전·사후 검사 수업활동 자기 평가 전문성발달수준 자기평가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사전·사후 검사</li> </ul>
최대훈 (2014)	유아교사의 자기성장 프로그램 개발 및 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>•형식적 평가 자아존중감, 자기효능감, 조직유효성 검사</li> <li>•비형식적 평가 활동결과물 평가 (활동자료, 저널, 평가서)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•형식적 평가</li> <li>•비형식적 평가</li> </ul>



**추출된 평가방법**

- 정량평가: 사전·사후 검사-놀이전문성
- 정성평가: 전사자료(면담, 토의자료), 문서자료(저널, 연구자일지, 워크시트지), 기타자료(사진)

표 25에서와 같이 교사교육 프로그램 관련 선행연구에서는 프로그램 효과 검증의 방법으로 평가를 실시하였다. 프로그램의 효과 검증은 검사도구 및 면담, 저널, 토의, 사례나누기의 내용 분석 방법을 활용하여 이루어졌다.

강성리(2020)의 연구에서는 유아특수교사의 놀이 지도에 대한 지식과 놀이 지도 결과에 대한 기대 및 놀이 지도 능력을 반영하기 위하여 개념도 분석

과 놀이교수효능감 사전, 사후 검사를 실시하였다. 강은영(2020)의 연구에서는 양적평가를 위해 프로그램 실시 전후에 전문성, 자아존중감, 교수효능감 검사를 실시하였고, 질적평가를 위해 저널을 작성하였다. 매 회기마다 질의 응답 시간을 마련하여 어려움을 바로 해결하고 요구사항은 다음 회기에 지원할 수 있도록 하였으며 교육만족도를 실시하여 평가하도록 구성하였다.

김영신(2022)의 연구에서는 놀이중심 보육과정 실천역량 자기평가도구를 활용한 사전, 사후 검사가 실시되었고 프로그램 마무리 후 만족도 설문도 실시되었으며, 오교선(2019)의 연구에서는 누리과정 교사를 위한 전문성향상 교육 프로그램의 실태와 요구를 양적으로 측정하고, 이에 대한 반구조적 면담을 질적으로 평가하였다. 프로그램의 효과 검증에서는 프로그램에 참여한 교사들의 교사효능감, 교사 평가, 교수법 평가, 만족도 평가를 양적으로 측정하여 변화 정도에 대한 평가를 실시하고 총 3회에 걸쳐 저널쓰기를 실시하여 교사들의 변화과정에 대해 질적으로 평가하였다. 프로그램 종료 후에는 실험집단 교사 2명을 선정하여 면담을 실시하여 평가하였다. 이근주(2013)의 연구에서는 영아전담 어린이집 자율장학 프로그램 진행 사전, 사후 전문성 평가를 실시하였으며 일부 교사를 대상으로 심층면담을 실시하였고, 최대훈(2014)의 유아교사의 자기성장 프로그램 연구에서는 양적 평가가 가능한 검사지를 이용하여 프로그램의 적용 효과를 알아보는 형식적 평가방법과 프로그램 적용 과정에서 나타나는 변화 과정을 알아보는 비형식적 평가방법을 병행하여 실시하였다. 즉, 프로그램 실시 전과 실시 후 대상 교사들에게 검사도구를 활용하는 구조화된 평가방법을 활용하였고, 프로그램 실시 기간 동안 활동에 대한 교사의 느낌이나 토의, 그리고 주제 활동 자료, 창의적 저널쓰기 자료, 소감문 및 활동평가 기록, 그리고 참가자의 활동들을 녹음한 자료 등을 활용한 비구조적인 평가방법을 통해 프로그램의 적용과정에서 나타난 유아교사의 자기성장 측면의 질적 변화를 살펴보았다.

이를 바탕으로 본 연구에서는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램이 참여교사들에게 효과가 있었는지를 평가하기 위해 놀이전문성 척도를 활용한 정량평가를 실시하였다. 더불어 통계적 분석의 한계를 보완하기 위해 면담, 토의, 사례나누기, 저널, 개별멘토링, 놀이워크숍의 내용을 반영한 정성평가도 함께 실시하였다. 프로그램의 효과 평가는 본 연구의 목적과 목표 대비 변화 유무 및 정도, 변화과정을 살펴보았다.

본 연구의 정량평가는 유치원교사의 놀이전문성 변화를 평가하기 위해 임지현(2022)이 개발한 놀이전문성 척도를 사용하였다. ‘유아교사의 놀이전문성 척도(3개 요인, 11개 하위 요인, 53개 내용 요소 및 문항으로 구성된 5점 평정형 척도)’는 유아교사의 역할 수행을 위한 놀이전문성의 개념을 규명하고 유아교사 스스로가 자신의 놀이전문성을 점검할 수 있도록 고안된 평가도구이다. 본 연구에서는 프로그램 시작 전과 종료 후, 연구참여자들이 놀이전문성 자기평가도구를 활용하여 5점 척도로 자기 평가하도록 한 후 점수를 비교하여 변화 정도를 평가하였다. 본 프로그램의 목적 및 목표와 ‘놀이전문성’ 척도의 평가 요소 간의 관계는 표 26과 같다.

<표 26> 프로그램의 목적 및 목표와 놀이전문성 척도 평가 요소 간의 관계

프로그램 목적 및 목표	놀이전문성 평가요소	놀이이해 역량		놀이중심 교육과정			실행역량			교사의 놀이성		
		놀이 하는 유아 의 이해	유아 놀이의 이해	놀이 환경 지원	상호 작용 지원	놀이 관찰 및 기록	교육 공동 체와 의 협력	놀이 지원 역량 함양	즐거 움 추구	도전	자유 로움	변화 가능 성
놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진한다.		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
교육과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 방향과 강조점을 재인식한다.		●	●					●				
놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해할 수 있는 인지적 전문성을 기른다.		●	●					●				
놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기른다.				●	●	●	●	●				
교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체험을 통해 교사의 놀이성을 기른다.								●	●	●	●	●

●: 목적 및 목표와 평가 요소 간의 관련 요소

### 3. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 최종안

#### 1) 프로그램의 타당성 검증

##### (1) 1차 전문가 협의

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램안의 타당성과 적합성을 검증하기 위하여 유아교육전문가 협의(유아교육과 교수 1인, 유아교육박사학위 소지자 1인)와 현장전문가 협의(유치원 원감 2인, 유치원 교사 3인)를 실시하였다. 유아교육전문가 협의를 통해 프로그램의 목적 및 목표, 교육내용, 교수학습방법, 운영방법, 평가방법 등을 포함한 프로그램의 전반적인 타당성을 검토하였다. 또한 현장전문가 협의를 통해 현장 적용의 가능성과 참여대상, 활동방법, 교수자료 및 교육내용의 적절성, 운영 시간, 실시 장소 등에 대해 검토하였다.

먼저 유아교육전문가와의 협의 내용 및 프로그램 구성에 반영한 내용은 다음과 같다.

첫째, 유아교육전문가들은 놀이전문성과 관련 있는 놀이지도 역량, 보육과정 실행역량, 놀이교수효능감, 교사 전문성 등의 연구 및 이와 관련된 프로그램 연구와 개정 누리과정 운영을 위한 현장의 요구 분석을 통한 목적과 목표 설정이 타당하나 목표 달성을 위한 프로그램 내용이 체계적으로 구성되었는지 재검토할 것을 제안하였다. 이에 프로그램의 내용을 목표와 맞는지 다시 검토하였고 그 결과 놀이성의 내용에 ‘교사놀이성 증진 방안’을 추가하여 구성하였다.

둘째, 유아교육전문가들은 놀이지원역량에 관한 선행연구 고찰과 함께 프로그램 개발을 위한 현직 유치원교사들의 요구조사 결과를 반영하여 프로그램의 내용을 선정한 것이 타당하다는 의견을 제시하였다.

셋째, 유아교육전문가들은 놀이지도역량, 놀이중심 교육과정 운영, 전문성 향상, 교사연수 등에 관한 선행연구 고찰과 함께 프로그램 개발을 위한 현직 유치원교사들의 요구조사 결과를 반영하여 프로그램 운영방법을 선정한 것이 타당하다는 의견을 제시하였다.

넷째, 유아교육전문가들은 놀이전문성관련 프로그램의 효과를 살펴보기 위한 평가방법이 다양하게 도출되어 타당하나 현재 제시하고 있는 놀이전문성 척도가 현재 프로그램 평가척도로 적합한지에 대해 다시 한 번 검토할 것을 제안하였다. 이에 유아교육과 교수와 함께 놀이전문성 척도를 다시 한번 살펴보고 타당함을 검증하였다.

다음으로 현장전문가들과의 협의 내용 및 프로그램 구성에 반영한 내용은 다음과 같다.

첫째, 현장전문가들은 유치원교사의 놀이전문성이 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사에게 필요한 전문성임에 공감하였다. 현장전문가들은 놀이와 교육과정에 대한 이해는 실제적 역량을 발휘하는 데 반드시 필요한 조건으로서 이론적 지식이 기반이 되어야 실천적 전문성이 증진된다고 하였다. 이를 반영하여 프로그램의 내용에 놀이 및 개정 누리과정에 대한 이해, 교육과정 운영의 실제, 놀이성 등에 대한 이론적 부분을 포함하였다.

둘째, 교사들은 교사놀이성의 중요성에 대해 공감하며 교사놀이성 재고를 위한 놀이워크숍 활동에 큰 관심을 나타냈다. 교사들은 놀이워크숍에서 이루어진 놀이 경험이 유아들과의 놀이 경험으로 이어지면 놀이를 보는 시각이나 지원 방법이 달라질 것으로 예상되므로 놀이워크숍의 효과적 운영을 위해서는 놀이 선정 및 운영 방법이 중요하다는 의견을 제시하였다. 또한 교사들은 연구자가 제시한 놀이 외에 더 다양한 놀이 경험이 포함되기를 제안하였다. 이러한 제안을 반영하여 놀이워크숍의 놀이유형을 좀 더 다양한 놀이로 수정하고, 놀이시간은 놀이 종류에 따라 융통성 있게 운영하도록 조

정하였다.

셋째, 프로그램의 회차별 주제 순서에 대한 의견이 있었다. 원감들은 1회차에 계획한 ‘놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰’ 보다 2회차에 계획한 ‘놀이에 대한 이해’ 가 먼저 이루어지는 것이 교사들의 이해를 도울 것 같다는 의견을 제시하였으나 교사들은 이와는 반대로 놀이중심 교육과정에 대한 성찰이 먼저 이루어져야 놀이에 대한 이해가 더 의미가 있을 것 같다는 의견을 제시하였다. 한편, 7회차에 계획한 ‘놀이중심 교육과정에서의 교육계획’ 이 5회차 ‘놀이환경지원’ 보다 먼저 이루어지는 것이 교사들의 이해를 돕는데 도움이 될 수 있다는 데는 현장전문가들의 의견이 통일되게 모아졌다. 이를 반영하여 프로그램의 회차별 순서를 조정하였다.

넷째, 교사들은 프로그램의 회차별 내용이 120분 이내에 진행되기에는 너무 많으며, 놀이워크숍의 진행은 활동유형에 따라 많은 시간이 소요될 수도 있을 것이라 예측하였다. 또한 교사들은 강의 시간은 최소화하고 사례나누기와 토의 시간은 더 많았으면 하는 의견도 제시하였다. 이를 반영하여 프로그램 진행 과정을 수정하고, 강의 방법을 일방적인 전달식 강의를 아닌 교사들의 토의와 사례나눔 등의 참여가 이루어지는 방식으로 수정하였으며 이를 예비연구를 통해 실행해볼 수 있게 하였다.

다섯째, 교사들은 업무 시간 내에 이루어지는 교육은 참여하기는 수월하나 유치원 내에서 프로그램이 진행되므로 업무로 인해 방해를 받을 수도 있다는 우려를 나타냈다. 이에 프로그램이 진행되는 동안에는 유치원 구성원들의 협조가 반드시 필요하다는 의견이 있었다. 따라서 프로그램의 진행을 위해서는 유치원 전체 교직원의 협조를 구해야 하고, 프로그램 진행은 유치원의 학사 일정 등을 고려하여 진행할 필요가 있음이 논의되었다.

## (2) 예비연구

본 프로그램의 현장 적용 가능성과 개선점을 파악하기 위해 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 본 연구기관이 아닌 다른 유치원의 원감 1명과 교사 4명을 대상으로 2022년 12월 6일, 12월 13일 이틀간 실시하였다.

예비연구를 하기 전 참여교사에게 연구의 목적과 내용에 대해 설명하였고 본 연구자가 프로그램을 진행하면서 수정, 보완하여 반영할 부분을 찾아 검토하였다.

예비연구는 ‘교사 놀이성의 이해’를 주제로 실시하였다. 프로그램 진행 전 강의 내용 및 놀이워크숍 활동의 내용은 박사과정생 1인과 유치원 원감 1인에게 공유하여 확인하였다. 그 결과 놀이성에 대한 이론적인 내용은 현장의 교사들이 접할 수 있는 기회가 적은 내용으로 놀이성에 대한 자신의 생각을 정리할 수 있는 기회가 될 것이라 여겨진다고 평가되었다. 따라서 놀이성 이론에 관한 내용이 강의에 포함될 수 있도록 하였다. 강의는 일방적 전달식 강의를 아닌 토의와 사례 나눔, 질의 응답이 함께 이루어질 수 있도록 진행하였다. 놀이워크숍 활동은 놀이유형과 자료, 방법, 소요 시간 등을 확인하였다.

1회차 예비연구는 본 연구의 내용 중 한 가지를 선택하여 적용하였으며, 2회차 예비연구는 지난 회차의 내용을 적용한 사례를 나누고 프로그램의 진행 과정을 평가하는 것으로 진행하였다. 예비연구를 통해 프로그램의 현장 적용성을 살펴본 결과 놀이워크숍의 시간은 20분~30분이 적당하였으며, 토의와 사례나눔, 질의 응답이 포함된 강의 방법 및 강의 시간은 적절하였다. 그러나 프로그램 종료 후 현장에 적용한 내용을 작성하여 다음 회차 전까지 작성해서 공유하는 현장적용사례지는 교사들이 바쁜 업무로 인해 어려워하는 모습을 나타냈다. 따라서 본 프로그램의 현장적용사례지 작성은 프로그

램의 진행 시 함께 이루어지는 것으로 구성하였다.

### (3) 2차 전문가 협의

예비연구에서 도출된 시사점을 바탕으로 프로그램을 수정·보완하여 2차 전문가 협의를 진행하였다. 2차 전문가 협의는 1차 전문가 협의시 참여했던 전문가와 함께 검토하였다. 1차 전문가 협의의 내용과 예비연구에서 나타난 시사점을 토대로 프로그램을 수정한 후 다시 점검하고 협의를 거쳐 최종 프로그램 모형을 개발하였다.

## 2) 프로그램 최종안

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 목적 및 목표, 교육내용, 교수학습방법, 평가의 4단계로 체계화하여 구성하였다.

### (1) 목적 및 목표

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 목적은 놀이중심 교육 과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진하는 것이다. 이에 따른 교육목표는 다음과 같다.

첫째, 교육과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 방향과 강조점을 재인식한다.

둘째, 놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해할 수 있는 인지적 전문성을 기른다.

셋째, 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기른다.

넷째, 교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체험을 통해 교사의 놀이성을 기른다.

## (2) 교육내용

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 내용은 놀이전문성의 구성 요소인 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사놀이성으로 구분되며 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 인지적 전문성의 내용은 교육과정에 대한 이해와 반성적 성찰, 놀이에 대한 이해-놀이의 의미 및 중요성, 놀이와 배움의 관계로 구성하였다.

둘째, 실천적 전문성의 내용은 다양한 상황 속 놀이 지원 방안, 놀이환경 지원에 대한 이해 및 실천 방안, 놀이 관찰·기록·평가 방안, 교육계획에 대한 이해 및 실천 방안, 교육공동체와의 협력 방안으로 구성하였다.

셋째, 교사놀이성의 내용은 교사놀이성의 이해, 교사놀이성 증진방안으로 구성하였다.

이상의 놀이전문성 구성 요소별 세부 교육내용과 진행회기 및 진행횟수는 표 27과 같다.

<표 27> 놀이전문성 구성 요소별 세부 교육내용

구성 요소	교육내용	진행회기 (진행횟수)
인지적 전문성	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이중심 교육과정의 이해                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이중심 교육과정 운영 돌아보기</li> <li>-놀이중심 교육과정의 개념과 운영 방안</li> </ul> </li> <li>●놀이에 대한 이해                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이의 의미와 놀이의 특성</li> </ul> </li> <li>●놀이와 배움에 대한 이해                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이에 대한 다양한 관점</li> <li>-놀이와 교육의 관계</li> <li>-놀이, 배움, 가르침의 통합</li> </ul> </li> </ul>	1, 2회기 (2회)
실천적 전문성	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이중심 교육과정에서의 교육계획                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-교육계획의 의미</li> <li>-놀이중심 교육과정에서의 교육계획</li> <li>-놀이주제 선정 방안</li> <li>-놀이와 활동의 균형 방안</li> <li>-융통성 있는 일과운영 방안</li> </ul> </li> <li>●놀이환경 지원                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이를 지원하는 환경구성 방안</li> <li>-놀이지원 환경 구성의 어려움과 해결방안</li> </ul> </li> <li>●다양한 놀이상황에 따른 놀이지원 및 적절한 상호작용                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이중심 교육과정 운영의 다양한 사례나누기</li> <li>-연령별 수업 사례 나눔</li> </ul> </li> <li>●놀이관찰과 기록, 평가                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이관찰의 목적</li> <li>-놀이관찰의 다양한 방법</li> <li>-놀이관찰과 교육과정의 연결</li> </ul> </li> <li>●교육공동체와의 협력 방안</li> </ul>	4~8회기 (5회)
교사 놀이성	<ul style="list-style-type: none"> <li>●교사의 놀이성 이해 및 성찰                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이성의 개념과 특징</li> <li>-교사놀이성의 중요성</li> </ul> </li> <li>●교사놀이성 증진 방안</li> </ul>	3회기 및 놀이워크숍 (8회)

### (3) 교수학습방법

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 교수학습방법은 놀이워크숍, 토의, 사례나누기, 저널쓰기, 현장전문가 초빙, 강의, 발제, 개별 멘토링으로 선정하였다. 구체적인 각 교수학습방법의 의미와 실시방법은 다음과 같다.

#### ① 놀이워크숍

본 프로그램은 매 회기별 놀이워크숍 운영을 포함하여 계획하였다. 워크숍이란 교직자의 전문적인 성장과 교직 수행에서 나타나는 여러 문제를 함께 생각하고 해결해 나가기 위한 협의회를 의미한다(국립국어원, 2023). HRD<sup>1)</sup> 용어사전(2010)에 의하면 연수에 있어서 워크숍은 수강자가 업무에 필요한 지식이나 기술을 실천적, 체험적으로 학습하여 구체적인 성과를 만들어가는 연수방식을 의미하며 워크숍이 일반적인 연수나 세미나와 다른 점은 실제 업무 현장에서 직면하고 있는 주제를 다루는 것이며 학습한 것을 실제 현장에서 실천하게 하는 것이라고 하였다. 워크숍의 진행 방법은 먼저 개념, 방법 등 기법을 제시하고, 구체적인 주제에 관한 해결책을 검토한 후 일정 기간의 시간 간격을 두고 현장에서 실천한 다음, 재차 모여서 성과에 대해 발표하고 다음 주제를 검토하는 것이 일반적이라고 설명하고 있다.

이와 같은 워크숍의 의미와 운영방법을 반영한 본 연구에서의 워크숍은 교사가 유아들의 놀이를 동료교사들과 함께 해보면서 놀이의 즐거움을 경험하며 유아의 입장에서 놀이를 이해하고 교사의 입장에서 놀이 시 나타날 여

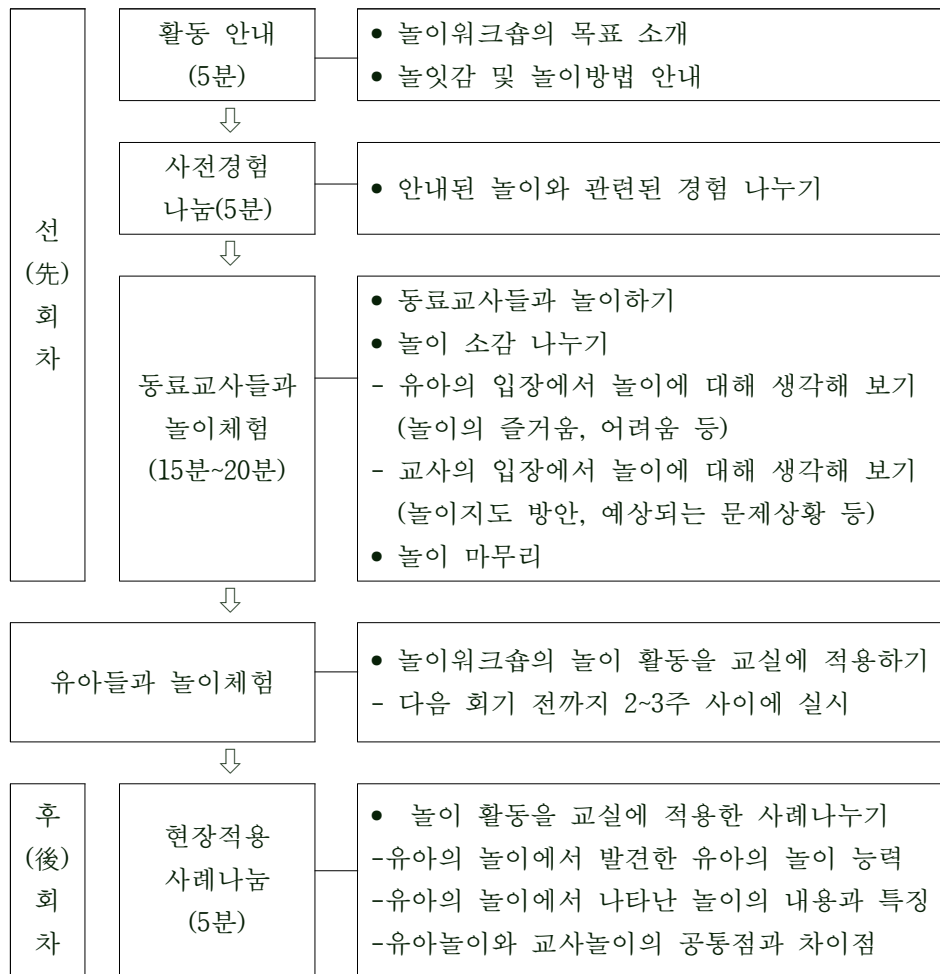
---

1) 『HRD 용어사전』은 한국기업교육학회에서 국내 HRD 전문가로 집필진을 구성하여 1,600여 핵심 용어를 수록한 용어사전이다. 기업, 산업체, 정부기관, 교육기관, 비영리조직의 HR 또는 HRD 기능에 적용되는 간단한 정의들도 포함하고 있다. HRD 영역에 종사하는 실무자, 전문가, 연구자, HRD 실천가 사이에 유용한 언어를 제공한다.

러 문제를 함께 생각해보며 해결방안을 협의하는 놀이워크숍을 의미한다.

놀이워크숍 활동은 매 회기마다 프로그램 초반에 교실이나 신체활동실, 바깥놀이터 등에서 실시하였다. 교사들은 놀이워크숍에 참여해 동료교사들과 함께 놀이를 한 후 활동자료를 각 반 교실에 제시해 주고 유아들이 자유롭게 놀이할 수 있도록 하였다. 이와 같은 활동은 다음 회기가 실시되기 전까지 약 2~3주 정도의 기간 사이에 각 반 교실에 적용하였다. 이후 다음 회기에서 교실에서의 놀이 경험을 교사들과 공유하며 유아의 놀이에서 새롭게 보게 된 유아들의 놀이 능력과 놀이의 특징, 놀이의 내용 및 교사놀이와 유아놀이의 공통점과 차이점에 대한 의견 등을 나누었다. 놀이워크숍의 진행 과정은 그림 2와 같다.

놀이워크숍의 활동 내용은 Johnson 외(2006)가 제시한 교육적 놀이유형과 본 프로그램의 요구조사 결과를 바탕으로 선정하였다. Johnson 외는 교육적 놀이 경험은 유아의 학업 기술과 지식을 습득하도록 도우며, 인지적 과정과 자기조절을 강화하도록 계획된다고 보고 교육적 놀이 활동의 기본 유형으로 학업적으로 풍부한 놀이영역, 게임, 모의활동, 실외놀이터 활동을 제시하였다. 본 연구에서는 이러한 교육적 놀이활동의 기본 유형을 본 프로그램의 목적과 대상에 맞게 다양한 영역이 융통성있게 변화·통합되는 개방적인 놀이감을 활용한 놀이, 간단한 규칙이 있는 게임 및 카드게임과 보드게임, 실외활동 등으로 재구성하였다. 또한 요구조사 결과 및 전문가 협의 과정에서 나온 의견을 반영하여 전래놀이, 산책 및 자연물을 이용한 실외놀이, 미술놀이 등의 활동을 포함하였다.



[그림 2] 놀이워크숍 진행 과정

## ② 토의

토의는 주제와 관련된 지식과 실천 경험에 대한 의견을 나누는 기회를 제공하기 위해 선정한 교수학습방법이다. 교사들은 토의를 통해 놀이중심 교육과정에서의 놀이계획, 놀이환경지원, 놀이관찰, 통합교육에 대한 의견을 나누며 서로 다른 관점에서 문제를 생각해 보고 문제에 대한 해결방안을 함께 찾아보는 경험을 할 수 있었다.

### ③ 사례나누기

사례나누기는 교육주제와 관련된 사례를 공유하기 위한 교수학습방법으로 매회기마다 실시하여 놀이중심 교육과정의 이해를 높이고자 하였다. 교사들은 사례나누기를 통해 자신의 교육과정 운영을 되돌아보는 기회를 가질 수 있었으며 더불어 다른 교사의 교육과정 운영 사례를 들으며 지식과 기술을 함께 공유할 수 있었다.

### ④ 현장전문가 초빙

본 프로그램은 ‘다양한 놀이상황에 따른 놀이지원’ 주제와 관련하여 전문가를 초빙하는 회차가 포함되어 있었다. 이와 관련하여 교사들은 학계전문가에 의한 이론 전달보다는 현장교사를 통한 놀이중심 교육과정의 실제적 운영 사례를 듣고자 하였다. 이에 유치원교사를 초빙하여 사례나누기 중심의 교육을 실시하였다. 초빙 강사는 현재 병설유치원 교사로 근무 중이며 유아교육학 석사 소지자로 경력 6년의 유치원 1급 정교사 자격증을 보유한 교사이다. 강사가 소속된 유치원은 교사학습공동체 활동을 통해 동료교사들과 놀이중심 교육과정에 대한 소통이 원활하게 이루어지고 있으며 놀이중심 교육과정 운영 방안을 연구하여 수업혁신을 위한 교육력제고 활동을 실시하기도 하였다. 강사는 놀이중심 교육과정에 대한 이해가 높으며 실제 운영을 효과적으로 하고 있어 교사들에게 실제적인 도움을 제공할 수 있었다.

### ⑤ 강의

강의는 주제와 관련된 이론적 내용의 습득을 돕기 위한 교수학습방법으로 놀이와 놀이중심 교육과정, 교사놀이성 등에 대한 전문지식을 제공하여 교사들의 이해를 돕고자 연구자가 자료를 준비하여 진행하였다.

#### ⑥ 저널쓰기

저널쓰기는 교사들이 프로그램을 마친 후 놀이워크숍 및 주제활동과 관련하여 새롭게 알게 된 내용이나 느낀 점, 적용하고 싶은 점 등을 정리해서 쓸 수 있도록 하였다. 저널쓰기는 프로그램 마무리 시간에 5~10분 정도의 시간을 할애하여 A4용지 한 장에 자유롭게 작성하여 제출하도록 하였다.

#### ⑦ 발제

발제는 참여 의사가 있는 교사가 주제를 맡아 조사하고 발표하는 방법으로 교사들의 적극적인 참여를 유도하기 위해 선정하였다. 발제 전 연구자와 발제자는 교육내용 및 방법, 발제자와 연구자의 역할 분담 등을 협의하는 과정을 수차례 거쳤다.

#### ⑧ 개별 멘토링

개별 멘토링은 놀이중심 교육과정을 운영하며 느끼는 어려움에 공감하며 함께 해결방안을 모색해보기 위한 방법으로 선정하였다. 연구자와 참여교사간, 동료교사간 이루어진 놀이중심 교육과정에 대한 실천 경험 공유를 통해서도 공감하고 지지하는 가운데 협력이 이루어질 수 있도록 하였다.

### (4) 평가

평가는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 연구의 효과 검증을 위하여 놀이전문성 척도(임지현, 2022)를 활용한 사전·사후 검사를 실시하였다. 또한 본 프로그램을 진행하면서 실시한 면담과 매 회차 이루어지는 토의, 사례 나누기, 반성적 저널, 개별멘토링, 워크숍 활동, 워크시트지 등의 내용을 분석하였다.

본 연구에서 구성한 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 최종안은 그림 3과 같다.

목적	놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진한다.	
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 방향과 강조점을 재인식한다.</li> <li>• 놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해할 수 있는 인지적 전문성을 기른다.</li> <li>• 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기른다.</li> <li>• 교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체험을 통해 교사의 놀이성을 기른다.</li> </ul>	
내용	인지적 전문성	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰</li> <li>•놀이 이해-놀이의 의미 및 중요성, 놀이와 배움의 관계</li> </ul>
	실천적 전문성	<ul style="list-style-type: none"> <li>•다양한 상황 속 놀이 지원 방안</li> <li>•놀이환경 지원에 대한 이해 및 실천 방안</li> <li>•놀이 관찰, 기록, 평가 방안</li> <li>•교육계획에 대한 이해 및 실천 방안</li> <li>•교육공동체와의 협력 방안</li> </ul>
	놀이성	<ul style="list-style-type: none"> <li>•교사의 놀이성 이해</li> <li>•교사의 놀이성 증진 방안</li> </ul>
교수학습방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 워크숍</li> <li>• 사례나누기</li> <li>• 강의</li> <li>• 개별 멘토링</li> <li>• 토의</li> <li>• 전문가 초빙</li> <li>• 저널쓰기</li> <li>• 발제</li> </ul>	
평가	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정량평가: 놀이전문성 사전-사후 검사</li> <li>• 정성평가: 면담·토의·사례나누기·반성적 저널·개별멘토링·워크숍·워크시트지의 내용 분석</li> </ul>	

[그림 3] 프로그램 최종안

### 3) 프로그램 활용 방법

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 총 8회기의 교육과 사전 모임, 사후 모임 등으로 구성하였다. 추후 본 프로그램을 변경하여 활용할 경우 참고할 사항을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램을 활용할 때는 유치원의 상황과 참여자들의 요구를 반영하여 운영 내용, 회기 및 시간을 조정할 수도 있다. 참여자들의 특성과 요구, 경력 등을 고려하여 최대 6회기까지 단축이 가능하다. 원내 상황에 따라 회기 단축이 필요한 경우 놀이워크숍의 회차를 줄이고 연관있는 내용을 통합하여 운영할 수 있다.

본 프로그램의 적용에서 나타난 교사들의 요구조사 결과 및 연구자의 관찰에 의하면, 참여교사들은 ‘다양한 놀이상황에 따른 적절한 놀이지원방법’, ‘놀이환경 지원’, ‘놀이중심 교육과정에서의 교육계획’ 등의 내용에 높은 관심을 보였다. 따라서 회기를 단축할 경우 이러한 내용을 고려하여 교육 주제와 내용을 선정할 필요가 있다.

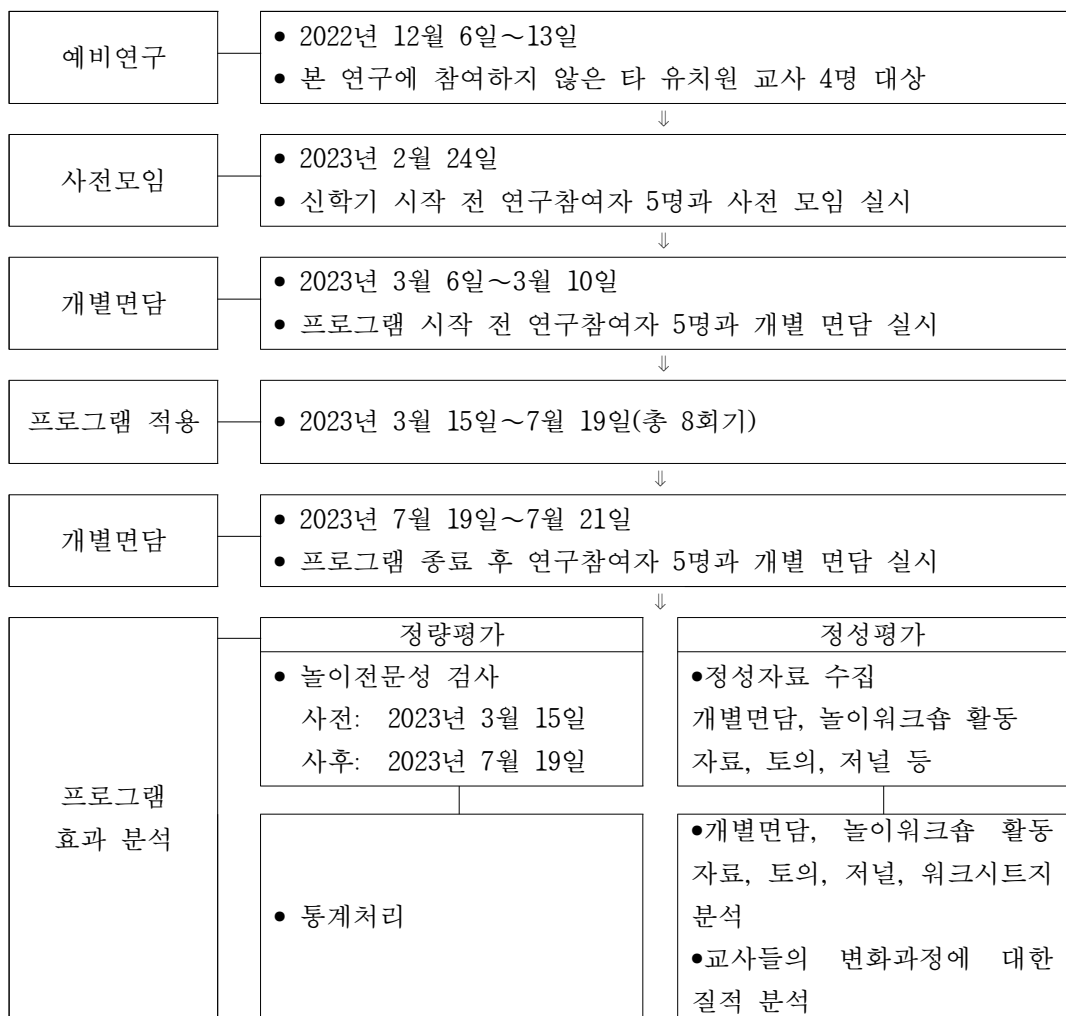
또한 프로그램의 회기를 단축할 경우 2개의 주제를 통합해서 운영하고 놀이워크숍의 회차를 축소하여 진행할 수 있다. 본 프로그램의 적용에서 나타난 참여교사들의 모습을 관찰한 결과 놀이워크숍은 교사들의 참여가 높고 호응이 높은 활동이나 회차가 거듭되면서 프로그램에 참여하지 않아도 일상생활 중에 교사들이 자발적으로 놀이를 하며 의견을 나누는 모습이 종종 관찰되었다. 교사들은 새로운 놀이를 계획하거나 놀잇감을 새로 구매할 경우 자연스럽게 모여 함께 놀이하러 협의하는 모습을 나타냈다. 이렇듯 교사들의 변화된 모습을 반영하여 프로그램을 실행하는 것은 프로그램의 효과를 높이는데 도움이 될 수 있다. 프로그램의 회기별 운영 내용 및 회기 축소 예시는 표 28과 같다.

<표 28> 프로그램의 활용 방법 예시

8회차		6회차	
회 기	교육주제	회 기	교육주제
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이중심 교육과정 운영에 대한 반성적 성찰</li> <li>●놀이워크숍: 개방적인 놀잇감놀이1</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이중심 교육과정 운영에 대한 반성적 성찰</li> <li>●놀이와 교육에 대한 이해</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이에 대한 이해</li> <li>●놀이와 교육에 대한 이해</li> <li>●놀이워크숍: 실외놀이</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>●교사의 놀이성 이해 및 성찰</li> <li>●놀이워크숍: 개방적인 놀잇감 놀이</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>●교사의 놀이성 이해 및 성찰</li> <li>●놀이워크숍: 수조작놀이</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>●다양한 놀이상황에 따른 놀이지원 (전문가 초빙)</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>●다양한 놀이상황에 따른 놀이지원 (전문가 초빙)</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이중심 교육과정에서의 교육계획</li> <li>●놀이환경 지원</li> <li>●놀이워크숍: 실외놀이</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이중심 교육과정에서의 교육 계획</li> <li>●놀이워크숍: 미술놀이</li> </ul>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이관찰과 기록, 평가</li> <li>●놀이워크숍: 수조작놀이</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이환경 지원</li> <li>●놀이워크숍: 전래놀이</li> </ul>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>●교육공동체와의 협력 방안 (놀이중심 교육과정에서의 통합교육)</li> <li>●놀이워크숍: 미술놀이 또는 특수학급 놀잇감놀이</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이관찰과 기록, 평가</li> <li>●놀이워크숍: 개방적인 놀잇감놀이2</li> </ul>		
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>●교육공동체와의 협력 방안 (또는 놀이중심 교육과정에서의 통합교육)</li> <li>●놀이워크숍: 특수학급 놀잇감놀이</li> </ul>		
비 고	<ul style="list-style-type: none"> <li>※ 기본 프로그램의 1, 2회기 주제, 5, 6회기 주제 통합</li> <li>※ 놀이워크숍 축소</li> </ul>		

## IV. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 적용 효과

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 효과를 검증하기 위해 동일 유치원의 교사 5명을 대상으로 19주간 총 8회기의 교육을 원내에서 실시하였다.



[그림 4] 프로그램 적용 과정

## 1. 연구방법

### 1) 연구참여자

본 연구에 참여한 교사는 연구자가 원감으로 근무하고 있는 유치원의 교사 5명(유치원교사 4명, 유아특수교사 1명)이다. 프로그램에 참여한 교사의 일반적인 배경은 표 29와 같으며 모두 가명을 사용하였다.

〈표 29〉 프로그램에 참여한 교사의 배경 (경력기준년도: 2023년)

성명	나이	학력	경력	사랑유치원 근무경력	담당학급
김행복 교사	47	4년제 졸업	20년	3년	4세
이소망 교사	40	4년제 졸업	4년	4년	5세
최사랑 교사	33	4년제 졸업	5년 6개월	1년	5세
정희망 교사	27	4년제 졸업	4년	4년	3세
박기쁨 교사	31	4년제 졸업	4년	2년	특수학급

#### ① 김행복교사

김행복교사는 공립유치원 교사로 20년의 경력을 가지고 있으며, 4년제 유아교육과를 졸업하고 교육대학원에서 유아교육 석사과정을 수료한 후 논문을 준비하고 있다. 사랑유치원에서는 3년째 근무 중이며, 4세 통합반의 교육과정교사이다. 김교사는 개정 누리과정이 시행되면서 많은 어려움을 토로하였다. 교사가 되기 위한 교육을 받기 시작하던 때부터 임용을 준비하여 공립유치원 교사가 되기까지 김교사가 배우고 경험했던 모든 것들이 개정 누리과정으로 인해 혼란을 가져왔기 때문이다. 김교사는 자신이 배워서 알고 있던 것, 몸에 익혀진 것들과 개정 누리과정 사이의 괴리감, 자신의 꼼꼼하고 융통성 없는 성격, 창의성 부족 등이 개정 누리과정 운영을 힘들게 한다고 생각하고 있었다. 그러나 시간이 흐르면서 유아들의 놀이를 따라가며 관

찰하는 자신의 모습을 발견하기 시작하였고 기존에 가지고 있던 고정관념을 벗어나고자 하는 강한 의지를 나타냈다.

### ② 이소망교사

이소망교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고 유치원 에듀케어강사로 7년간 근무하였다. 이후 임용시험을 거쳐 공립유치원 교사로 2020년 사랑유치원에 첫 발령을 받아 4년째 근무 중이며 5세 교육과정교사이다. 이교사의 임용 직후 바로 코로나19 팬더믹이 시작되어 교사로서 첫 해에는 개정 누리과정의 정상적인 운영을 해보지 못하였다. 유아들의 정상 등원이 시작된 후 개정 누리과정을 운영하기 시작했으나 이교사는 유아들의 놀이를 따라가며 관심을 찾아내고 이를 놀이 주제로 이어가는 것을 힘들어하였다. 이에 새로운 주제보다는 기존 생활주제를 중심으로 교육과정을 운영하고자 하였다. 이교사는 개정 누리과정을 운영하면서 놀이 시 교사의 개입 방법과 상호작용 방법, 교사의 역할 등이 어렵다고 하였다. 그러나 유아들의 놀이 모습을 관찰하기 시작하면서 놀이의 흐름을 읽어가며 자신의 역량에 맞게 개정 누리과정을 운영해 보려고 노력하는 모습을 나타냈다.

### ③ 최사랑교사

최사랑교사는 4년제 유아교육과를 졸업하고 공립유치원 교사로 5년 6개월의 경력을 가지고 있으며, 2023년 3월에 사랑유치원으로 전보하여 5세 통합반의 교육과정교사로 근무하고 있다. 최교사는 활발하고 적극적인 성격으로 유아들의 놀이에 참여하여 함께 즐기는 것을 좋아한다고 하였다. 최교사는 개정 누리과정을 교사가 놀이에 집중할 수 있게 해주고 유아의 놀이에 귀 기울이게 하여 놀이가 잘 확장되게 해 주는 장점이 있다고 생각하고 있었다. 최교사는 개정 누리과정을 운영하면서 같은 놀이를 매일 반복하는 유아

들의 놀이지도에 어려움을 느끼고 있었다. 최교사는 유아들이 좋아하면서 매일 반복하는 놀이를 확장시켜 줄 수 있는 방안과 좋아하는 놀이를 못하게 하지 않으면서 다양한 놀이경험을 줄 수 있는 방법에 대해 고민하고 있다고 하였다.

#### ④ 정희망교사

정희망교사는 4년제 유아교육과 졸업 직후 바로 공립유치원 교사로 2020년 사랑유치원에 첫 발령을 받아 4년째 근무 중이며 3세 교육과정교사로 근무하고 있다. 정교사의 임용 직후 바로 코로나19 팬더믹이 시작되어 교사로 첫 해에는 개정 누리과정의 정상적인 운영을 해보지 못하였다. 정교사는 개정 누리과정을 운영하면서 어려운 점은 주제 선정이라고 하였다. 지난 해 원내 교사학습공동체 활동에 참여할 때도 정교사는 주제 선택이 가장 어렵다고 하였는데 이번에도 같은 어려움을 호소하였다. 기존 생활 주제를 운영하면 수업자료나 교구 등 자료가 풍부하고 지도서가 있는데 비해 새로운 주제는 정보가 적어 자료를 찾는 시간이 더 많이 걸리고 어렵다고 하였다. 정교사는 3세 학급을 담당하며 연령 특성상 짧은 주의 집중시간과 놀이 관심의 빠른 변화로 인해서도 놀이주제 찾기가 어렵다고 하였다.

#### ⑤ 박기쁨교사

박기쁨교사는 4년제 대학에서 유아특수교육을 전공하고 공립유치원 유아특수교사로 4년의 경력을 가지고 있으며 사랑유치원에서 2년째 근무하고 있다. 박교사는 유아특수교육을 전공하였으나 학부 시절에는 전공이 적성에 맞지 않는 것 같아 고민을 하였으며 졸업 이후 특수교사의 길을 걸을 수 있을지 여부를 결정하기 위해 기간제 교사로 1년간 근무하였다. 그 과정에서 유아특수교사로서 장애유아들과 함께 생활하는 것이 적성에 맞다는 것을

깨닫게 되었고 이후 임용고사를 거쳐 공립유치원 특수교사로서의 삶을 시작하였다. 현재 사랑유치원은 정원보다 2명이 많은 6명의 특수교육대상 유아들이 모든 연령에 있어 박교사는 매일 다른 반에 들어가 각 반의 일반교사들과 통합교육을 실시해야 하는 어려움에 처해 있다.

## 2) 연구자

본 연구자는 유아교육과를 졸업한 후 공·사립 유치원교사로 21년간 근무하였으며 현재 공립유치원 원감으로 6년째 근무하고 있다. 연구자가 ‘유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발’을 주제로 논문을 준비하게 된 계기는 유치원에서 근무하는 가운데 우연히 찾아왔다. 연구자는 누리과정이 개정 누리과정으로 개정·시행되는 시점에 유치원 현장에서 근무하며 많은 교사들이 당황하는 모습을 보았다. 그동안 유아중심, 놀이중심으로 유치원교육과정을 운영해왔다고 자부하던 교사들에게 놀이를 재강조하는 개정 누리과정은 교사들에게 혼란함을 넘어 무기력감을 느끼게 했고 저항하는 모습도 갖게 했다. 이는 교사들 뿐만 아니라 원감인 본 연구자도 마찬가지였다. 교사양성교육 때부터 유아중심, 놀이중심으로 유아교육을 배워왔던 내게 개정 누리과정의 놀이 재강조는 ‘왜’라는 생각을 먼저 하게 하였다.

하지만 원감이자 동시에 선배교사인 본 연구자는 교사들과 같은 모습으로 있을 수 만은 없었다. 유치원교육과정의 안정적 운영을 위해서는 교사들의 어려움을 이해하고 공감하는 한편 개정 누리과정을 다시 바라보며 그 가치와 방향을 찾아갈 수 있도록 교사들을 도와야 했다. 그러기 위해서는 내가 먼저 선입견을 버리고 유아중심, 놀이중심 교육에 대한 생각을 재정립해야 했다. 그 가운데 유치원교사로서의 지난 20년을 돌아보며 내가 진정 유아중심, 놀이중심교육을 했다고 자부할 수 있는지에 대한 생각이 이어졌다.

때론 교사라는 이유로, 성인이라는 이유로 유아들을 보이지 않는 힘으로

누르기도 하고, 많은 수의 유아를 상대하며 교사 편의대로 교육활동을 진행하기도 하였다. 매일 반복되는 똑같은 일과 속에서 교육과정 지도서의 내용에 따라 획일적인 내용과 방법으로 교육활동을 실시하기도 하였으며 해마다 같은 생활주제를 반복하고 틀에 박힌 교육계획을 작성했었다. 경력이 쌓여가며 교수학습기술은 늘어났지만 유아의 놀이와는 점점 멀어져갔던 것이다. 개정 누리과정은 본 연구자에게 그동안 잘 해왔다고 생각했던 유아중심, 놀이중심교육을 뒤돌아볼 수 있는 계기를 마련해주었다. 유아와 놀이, 놀이중심교육에 대해 초심으로 돌아가 다시 바라보게 해 주었던 것이다. 본 연구자는 이러한 경험을 바탕으로 교사들과 개정 누리과정에 대해 다시 생각해 보며 놀이중심 교육과정의 운영 방안을 논의하기 시작했다. 그러나 시작과 동시에 바로 현실적인 문제에 부딪혔다. 교사들은 생활주제, 교육계획안, 대집단 수업, 흥미 영역 등 기존에 익숙하게 해왔던 것들에 대해 그대로 해도 되는 것인지, 하면 안되는 것인지에 대한 딜레마에 빠졌다. 또한 생활지도의 어려움으로 인해 개정 누리과정을 뒷전으로 밀어내기도 했고, 놀이 흐름을 따라가며 새로운 주제를 찾는 것에 대한 어려움을 호소하며 생활주제를 유지하고 싶어하면서도 기존의 생활주제와 같은 주제를 진행하게 될 경우 죄책감을 보이기도 했다. 또한 학부모들에게 배부하던 계획안을 대체할 방법과 이에 따른 업무 가중 등 많은 고민과 문제에 부딪히기 시작했다.

이러한 고민을 풀어나가기 위한 방법 중 하나로 본 연구자와 교사들은 원내 교사학습공동체를 시작했다. 교육청 정책의 일환으로 반드시 실시해야 하는 활동이긴 하였지만 우리 유치원의 교사학습공동체는 의무적 참여보다는 편안함과 자유로운 의사소통에 중점을 두었다. 교사학습공동체 운영 초반에는 교사들이 개정 누리과정의 어려움을 성토했던 모습만을 보였으나 차츰 놀이를 관찰하고 흐름을 따라가는 모습으로 변화해 가는 것을 발견할 수 있었다. 그러나 교사학습공동체의 운영은 유치원의 여러 학사일정에 따라

후순위로 밀리는 일이 빈번하였고, 원감이나 경력 교사의 의견이 갖는 영향력이 매우 컸다. 또한 어려움을 나누며 공감대가 형성되기는 했으나 전문적인 해결방안을 찾는 데는 한계가 있었다.

이렇게 유치원현장에서 개정 누리과정의 시작과 교사학습공동체 활동을 경험하면서 본 연구자는 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사들의 전문성에 대해 생각해보게 되었다. 유아교육의 중심은 놀이이며 놀이가 교육의 목적이자 방법이며 내용이라고 늘 생각해 왔지만 놀이에 대해 진정으로 이해하고 있는지, 놀이를 제대로 지원하고 있는지, 교사로서 유아들과의 놀이를 즐기고 있는지에 대한 고민이 깊어져가는 가운데 ‘놀이전문성’ 관련 논문을 읽게 되었다. 놀이전문성에 대한 관심을 가지던 중 본 연구자는 사교육시장 뿐 아니라 일부 유치원에서도 외부 강사들이 ‘놀이전문가’, ‘놀이활동전문가’라 칭하며 유아들을 지도하거나 학부모 대상 연수를 실시하는 모습을 보게 되었다. 진정한 놀이전문가는 유아 놀이에 대한 전문적 지식을 바탕으로 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사임에도 불구하고 연구자를 포함한 현장의 교사들은 자신을 놀이전문가로 인식하지 못하고 있었다. 한편, 연구자는 논문 탐독 중 놀이전문성의 요소인 놀이성에 특별히 관심을 갖게 되었는데 이는 본 연구자의 낮은 놀이성에 대한 아쉬움과 더불어 현장 교사들의 놀이지도 모습 속에서 교사놀이성의 중요함을 느꼈기 때문이다. 이에 놀이성을 포함한 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발에 대한 본 연구를 계획하게 되었다.

연구자는 프로그램 진행을 위해 회기별 강의를 준비하고 워크시트지 등의 자료와 놀이워크숍에서 사용할 놀이자료를 준비하였다. 프로그램 운영과정에서 연구자는 교사들의 변화된 모습을 관찰하며 보람을 느끼기도 하고 앞으로의 새로운 모습을 기대하기도 하였다. 그러나 한편으로는 미리 동의를 구했음에도 불구하고 바쁜 업무로 힘들어하는 교사들에게 교육에 참여하도

록 이야기하는 것조차 쉽지 않았다. 또한 가끔은 연구자와 원감이라는 서로 다른 입장에서의 생각이 부딪히면서 딜레마에 빠지기도 했다. 이러한 내용은 다음 연구자일지에서 살펴볼 수 있다.

지난 3주간은 학부모상담으로 인해 교사들의 업무량이 늘고 부담감이 큰 한 주였다. 교사들은 수업 뿐만 아니라 학기 초 유아들의 생활지도로 힘든 일이 많았고 관련 학부모 민원도 폭주하였다.(중략) 옆에서 이를 바라보며 함께 고민하고 처리하는 원감인 나는 연구자로서 ‘오늘은 교사교육이 있는 날’ 이라고 얘기를 꺼내는 것이 쉽지 않았다.

(연구자일지, 2023. 4. 7.)

오늘 주제인 ‘교육계획’ 관련 토의에서 최교사는 그동안 우리 유치원에서 작성해온 교육계획안에 대한 의문을 제기하였다. 놀이를 따라가는 교육과정의 특성상 미리 짜여진 교육계획안은 교사의 업무를 가중시키고 계획된 활동을 진행해야만 한다는 부담감을 갖게 하므로 교육계획안을 작성하지 않으면 어떨까하는 의견이었다. 반면 교육계획안은 필요하다는 입장의 교사도 있었다. 교사들은 서로 다른 생각을 나누며 절충안을 찾고자 했다. 오늘은 토의 과정 내내 연구자로서의 나와 원감으로서의 나는 서로 다른 생각을 가지고 있음을 느끼게 되었고 교육의 방향을 잡아가는데 많은 갈등을 하게 되었다.

(연구자일지, 2023. 5.11)

프로그램 진행 과정에서 본 연구자는 원감이나 선배교사가 아닌 연구자임을 늘 염두에 두고 활동을 진행하려고 노력하였다. 특히 사례나눔이나 토의 시 연구자의 의견을 피력하기 보다 경청하고 공감하려는 자세를 가지려 하였다. 이 과정에서 연구자는 교사들과의 생각의 차이가 있음을 자주 발견하게 되었다. 연구 과정 내내 연구자는 수많은 생각과 고민, 갈등이 있었으나 매 회차 새로운 마음으로 연구에 임하여 끝까지 연구를 수행하고자 노력하였다.

### 3) 연구윤리

본 연구는 연구자가 원감으로 근무하고 있는 유치원의 교사들은 대상으로 하였기에 상급자인 연구자의 요청으로 인한 비자발적 연구 참여라는 연구윤리 문제가 발생할 수 있다. 이에 본 연구자는 국내외 사회과학분야 연구공동체에서 인간 및 사회현상을 연구하는 연구자에게 부여한 보편적 윤리강령을 인지하고 이를 준수하기 위해 노력하였다. 먼저 연구자는 참여교사 섭외시 연구의 목적과 운영방법 및 연구를 통해 얻을 수 있는 내용에 대해 충분한 정보를 제공하였다. 연구참여 여부는 교사 개인의 선택에 달렸으며 연구에 참여하지 않더라도 어떠한 불이익이 없을 것임을 명확히 하였다. 또한 연구 참여시 개인정보는 절대 공개되지 않을 것이며 연구 진행 중이라도 원할 경우 참여를 중단할 수 있음도 안내하였다. 이와 같은 내용을 충분히 설명한 후 관련 내용을 문서화 한 연구동의서를 받았다. 이와 더불어 연구자는 연구참여자들이 프로그램에 편안하게 참여하여 자신의 생각과 감정을 솔직하게 표현할 수 있도록 라포형성을 중시하였고, 연구의 전 과정에서 연구참여자에 대한 공감과 배려, 상호 신뢰의 가치(조대훈, 2014)를 갖고자 노력하였다.

### 4) 연구장소

연구기관은 본 연구자가 근무하는 A시에 위치한 공립병설유치원(이하 사랑유치원)이며, 학급편성은 일반학급 4학급, 특수학습 1학급으로 72명의 유아가 재원하고 있다. 교사는 초등학교 겸임 원장 1명, 전임 원감 1명, 정교사 4명, 유아특수교사 1명이 있으며 이외 교직원으로 시간강사, 이중언어강사, 교육실무사, 특수교육실무사, 방과후 에듀케어 강사, 방과후 특수에듀케

어 강사, 하모니 자원봉사자, 돌봄자원봉사자, 급식 보조인력 등 총 20명이 있다.

사랑유치원의 교육과정은 유아놀이중심 2019 개정 누리과정에 근거하여 유아들의 놀이를 중심으로 운영하고 있으며 장애유아의 완전통합을 실시하는 교육과정을 운영하고 있다. 사랑유치원 주변은 주택가이지만 지하철역에 인접하여 있어 많은 유동인구로 인해 혼잡한 지역이며 외국인들이 많이 거주하고 있어 사랑유치원에도 외국인 및 다문화 가정 유아가 25% 정도 재원하고 있다. 유치원 옆에는 큰 공원이 있어 유아들이 평소에도 자주 이용할 수 있으나 다른 문화시설 등은 부족한 실정이다. 사랑유치원은 최근 학부모들의 돌봄 수요를 반영하여 방과후 과정을 증반하여 교육과정반과 방과후 과정 반의 수가 동일하다. 이에 모든 유아가 방과후 과정반에 참여하고 있으며 9시 등원, 16시 이후 하원을 하고 있다. 오전 교육과정 운영은 개정 누리과정을 중심으로 운영하고 있으며 오후 방과후 과정은 돌봄과 쉼, 요일별 특색활동 중심으로 운영하고 있다.

사랑유치원 교사들은 코로나19 팬데믹과 함께 개정 누리과정을 시작하면서 놀이중심 교육과정 운영에 많은 어려움을 느꼈으나 차츰 놀이와 유아를 바라보는 관점이 변화하는 것을 느껴가기 시작했다. 그러나 교사들은 교사 양성교육에서 배운 유치원 교육과정 운영방법 및 수 년동안 해왔던 교육과정 운영 방법에 대한 고정관념, 안전 및 초등교육에 대한 준비 등과 개정 누리과정이 요구하는 교육과정 운영 방법 간의 괴리로 인해 힘들어하는 모습을 보였다. 이러한 과정 속에서 교사들은 유치원교사로서 자신의 교육철학과 교육과정 운영 방법을 되돌아보고 개정 누리과정을 운영하기 위해 전문성을 키울 필요성을 느끼게 되었다. 이에 연구자는 교사들이 개정 누리과정을 운영하는데 필요한 놀이전문성을 지원해 줄 수 있는 프로그램을 개발하여 적용하고자 하였다.

## 5) 연구도구

본 프로그램이 유치원교사들의 놀이전문성에 미치는 효과를 측정하고자 놀이전문성 척도(임지현, 2022)를 사용하여 검사를 실시하였으며 프로그램 참여 전후의 변화를 분석하였다. 놀이전문성 척도는 유아교사의 역할 수행을 위한 놀이전문성 개념을 규명하고 유아교사 스스로가 자신의 놀이전문성을 이해하며, 자신의 지원이 유아놀이의 실천에 도움이 되는지 점검할 수 있도록 고안한 척도이다. 이 척도는 ‘유아놀이에 대한 이해 역량’, ‘놀이중심 교육과정의 실행 역량’ 및 ‘유아교사의 놀이성’의 총 3개 요인, ‘놀이하는 유아의 이해’와 ‘놀이환경 지원’, ‘즐거움 추구’ 등을 포함한 11개 하위 요인, ‘고유성’과 ‘유능성’, ‘놀이중심의 일과운영’ 등을 포함한 총 53개의 내용요소 및 문항으로 구성된 5점 평정형 척도이다.

본 연구에서는 놀이전문성 구성 요소인 인지적 전문성을 측정하기 위해 ‘유아놀이에 대한 이해 역량’의 요인을, 실천적 전문성을 측정하기 위해 ‘놀이중심 교육과정의 실행 역량’ 요인을, 교사놀이성을 측정하기 위해 ‘유아교사의 놀이성’ 요인을 활용하였다. 프로그램 시작 전과 종료 후, 놀이전문성 척도를 활용하여 연구 참여자들의 놀이전문성 정도를 각각 5점 척도로 자기 평가하도록 한 후, 점수를 비교하여 놀이전문성 변화 정도를 평가하도록 계획하였다. 유아교사의 놀이성 전문 척도의 구체적인 내용은 다음 표 30과 같다.

<표 30> 놀이전문성 척도의 내용<sup>2)</sup>

요인	하위 요인	내용 요소	문항의 예
유아 놀이에 대한 이해 역량	놀이하는 유아의 이해	고유성, 유능성, 놀 권리, 자발성, 움직임, 주도성, 내적동기, 몰입, 정서적 표현, 관계성	●나는 유아가 놀이에 유능하다고 믿는다.
	유아놀이의 이해	일상성, 즐거움, 자유성, 창의성, 반영성, 맥락성, 반복성, 과정지향성	●나는 유아의 놀이에는 즐거움이 있다는 것을 안다.
놀이 중심 교육 과정 실행 역량	놀이환경 지원	놀이중심의 일과운영, 유연한 일과 운영, 놀이공간의 공동구성, 유연한 공간구성, 다양한 놀잇감 제공, 유연한 놀잇감 사용	●나는 유아와 함께 놀이공간을 공동으로 구성한다.
	상호작용 지원	적극적 경청, 질문 및 제안, 참여, 정서적 지지, 다양한 관계 지원	●나는 유아와 함께 놀이하러 공감하고 소통한다.
	놀이관찰 및 기록	놀이 관찰, 놀이 기록, 놀이 평가	●나는 놀이흐름에 따라 유아놀이를 관찰한다.
	교육공동체와의 협력	동료와의 협력, 가정과의 협력, 지역사회와의 협력	●나는 유아의 놀이를 이해하고 지원하기 위해 동료들과 협력한다.
	놀이지원 역량함양	전문성, 책무성, 성찰	●나는 유아교사의 놀이지원자로서 전문성을 신장하기 위해 노력한다.
유아 교사의 놀이성	즐거움 추구	적극성, 유도성, 반응성, 참여	●나는 일상에서 스스로 즐거움을 찾는다.
	도전	기발함, 상상력, 모험, 추진력	●나는 모험이나 새로운 도전을 좋아한다.
	자유로움	표현성, 계획 유연성, 융통성, 낙천성	●나는 그 순간에 떠오른 느낌이나 감정을 솔직하게 표현한다.
	변화가능성	개별성, 가변성, 환경 요인성	●나만의 고유한 놀이성을 가지고 있다고 생각한다.

2) 본 연구에서는 놀이전문성 구성 요소인 인지적 전문성을 측정하기 위해 ‘유아놀이에 대한 이해 역량’의 요인을, 실천적 전문성을 측정하기 위해 ‘놀이중심 교육과정의 실행역량’ 요인을, 교사놀이성을 측정하기 위해 ‘유아교사의 놀이성’ 요인을 활용하였다.

유아교사의 놀이성 전문 척도의 하위 요인별 문항 구성 및 신뢰도 값은 다음 표 31과 같다.

<표 31> 놀이전문성 척도의 하위 요인 및 신뢰도

하위 요인		문항번호	문항수	Cronbach's $\alpha$
유아놀이에 대한 이해역량	놀이하는 유아의 이해	1~10	10	.95
	유아놀이의 이해	11~18	8	
놀이중심 교육과정 실행역량	놀이환경지원	19~24	6	.91
	상호작용지원	25~29	5	
	놀이관찰 및 기록	30~32	3	
	교육공동체와의 협력	33~35	3	
	놀이지원역량함양	36~38	3	
유아교사의 놀이성	즐거움 추구	39~42	4	.88
	도전	43~46	4	
	자유로움	47~50 (48*, 49*)	4	
	변화가능성	51~53	3	
전체			53	0.96

\* 역채점 문항

## 6) 연구절차

본 연구에서 개발한 프로그램 모형을 적용하여 유치원교사의 놀이전문성 증진 효과를 검증하기 위한 절차는 다음과 같다.

### (1) 연구참여자 선정

본 프로그램에 참여한 교사들은 사랑유치원의 모든 교사로 일반유치원교

사 4명과 유아특수교사 1명을 포함하여 총 5명이다. 사랑유치원 교사들을 연구참여자로 선정한 이유는 본 연구자가 원감으로 재직하고 있으면서 교사들과 개정 누리과정의 운영과 관련하여 함께 의논하며 어려움을 헤쳐나가기 위한 방안을 찾아가고 있었기 때문이다. 특히 사랑유치원은 일반학급과 특수학급의 완전통합교육이 이루어지는 유치원으로 통합학급에서의 놀이중심 교육과정 운영 효과를 높이기 위한 방안에 대한 모색도 필요하였다. 이러한 필요성에도 불구하고 교사들은 전문성을 발전시키기 위해 정해진 시간에 장소를 이동하여 주기적인 연수나 교육에 참여하는 것은 어려워하였다. 이에 유치원 내에서 프로그램을 운영함을 안내하고 교사들의 자율적 의사에 따라 참여할 수 있게 하였다.

## (2) 사전모임

본 프로그램이 실시되기 전에 연구의 목적과 전체적인 방향에 대한 설명 및 연구 일정 조율을 위해 연구자와 참여교사들이 사전모임을 실시하였다. 프로그램의 시작은 학기 초 적응 기간이 지난 후 3월 중순에 시작하고 2주에 1회씩, 총 8회기로 진행하며 1회당 소요 시간은 약 1시간 30분~2시간 정도임을 안내하였다. 또한 교사 협조 사항으로 프로그램이 진행되는 동안 연구자와의 개별면담 및 비공식적인 면담이 있을 수 있음을 안내하였다.

본 프로그램의 안내 후에는 연구 동의서를 배부하였다. 연구 동의서에는 프로그램의 목적과 연구 참여의 장점, 연구 기간, 녹음 진행 등을 안내하고 연구참여자의 정보는 연구 이외의 다른 목적으로 사용하지 않음과 연구가 끝난 후에 폐기될 것임을 안내하였다.

프로그램의 시작일은 신학기가 시작되기 전 정하였으며 프로그램을 진행하는 요일과 시간은 교사들과 협의하여 격주 수요일 오후 2시로 정하였다.

### (3) 개별 면담

연구참여자 대상의 공식적인 면담은 개별면담으로 교사별로 프로그램 진행 전 1회, 진행 후 1회 총 2회를 실시하였다. 개별면담은 유치원의 별도 공간에서 실시하였으며 시간은 30분~40분 정도로 진행하였고 연구자가 사전에 준비한 질문 외에도 반구조화된 면담의 방법을 병행하였다.

프로그램 진행 전 실시된 개별 면담은 놀이중심 교육과정 운영 경험에 대한 이야기와 교사 자신의 전문성 및 놀이성에 대한 생각, 본 프로그램을 통해 배우고 싶은 부분에 대한 이야기로 진행하였다. 프로그램 진행 후의 개별 면담은 프로그램에 참여하면서 놀이전문성 측면에서 변화된 점에 대한 내용을 중심으로 진행하였다.

공식적인 면담 외에 수시로 개별 면담도 실시하였다. 이는 일과 중 수시로 놀이중심 교육과정 운영과 관련하여 자유롭게 질문하거나 토의하는 방식으로 이루어지는 면담을 의미한다. 면담의 내용은 교사의 동의를 얻어 녹음하였으며 녹음이 어려운 경우에는 면담 직후 바로 면담내용을 기록하였다. 개별면담의 내용은 표 32와 같다.

<표 32> 개별 면담 내용

	개별 면담 내용
프로그램 진행 전	<ul style="list-style-type: none"> <li>●선생님은 2019 개정 누리과정 운영과 관련하여 어떤 경험을 하셨나요?</li> <li>●2019 개정 누리과정의 장점은 무엇이라고 생각하나요?</li> <li>●2019 개정 누리과정을 운영하면서 어려운 점은 무엇이었나요?</li> <li>●선생님은 교사로서 전문성 개발과 관련하여 어떤 경험을 했나요?</li> <li>●전문성개발 경험의 효과는 어떠했고 어떻게 수업에 활용했나요?</li> <li>●놀이전문성과 관련하여 선생님의 강점이 있다면 무엇인가요?</li> <li>●놀이전문성과 관련하여 선생님에게 부족한 것이 있다면 무엇인가요?</li> <li>●놀이전문성 증진 프로그램에서 얻고 싶은 내용은 무엇인가요?</li> </ul>

프 로 그 램 진 행 후	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이전문성 증진 프로그램을 통해 무엇을 얻거나 배웠나요?</li> <li>●프로그램에 대한 만족도는 어떤가요?</li> <li>●프로그램에 참여 전과 지금의 모습을 비교한다면 차이점은 무엇인가요?</li> <li>●프로그램 참여 이후 가장 큰 변화는 무엇인가요?</li> <li>●선생님의 변화가 다른 선생님들에게도 영향을 미친다고 생각하시나요?</li> <li>●선생님의 놀이전문성이 어느 정도 성장했다고 생각하나요?</li> <li>●프로그램에 참여하여 힘들었던 점은 무엇인가요?</li> <li>●다른 선생님께 현재의 모임에 대해 설명한다면 어떻게 설명하실 건가요?</li> <li>●프로그램이 잘 되기 위한 제안을 해주신다면 어떤 것이 있을까요?</li> <li>●본 프로그램 이후 놀이전문성 개발을 위한 계획이 있나요?</li> </ul>
---------------------------------	--

#### (4) 프로그램 적용

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용을 위해 사랑유치원 교사 5명을 연구대상으로 선정하고 2023년 3월 15일부터 7월 19일까지 총 8회의 교육을 실시하였다. 프로그램의 전반적인 운영 과정 및 세부적인 운영 계획을 살펴보면 다음과 같다.

##### ① 프로그램 운영 과정

본 연구는 사랑유치원에 재직하고 있는 유치원교사 5명을 대상으로 프로그램을 진행하였다. 연구를 진행하기 전 학사 일정을 미리 확인하여 프로그램 진행 일정 및 시간을 정하였다.

프로그램의 운영 중 학부모 상담, 체험학습 등 유치원 행사로 인하여 요일이 변경되었으나 계획된 일정에는 큰 변경없이 2주~3주에 1회씩 프로그램을 실시하였다. 회기별 주제에 따라 놀이워크숍, 사례나누기 및 토의, 강의, 프로그램 운영 중 저널쓰기, 개별멘토링을 진행하였다. 적용된 프로그램의 전체 내용 초안은 표 33과 같고 수정안은 표 34와 같다.

<표 33> 프로그램의 전체 내용(초안)

회기	날짜	교육주제	교수학습방법
사전	2023년 3월 2주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•오리엔테이션</li> <li>•프로그램 관련 사전교육</li> <li>•사전검사 -놀이전문성</li> </ul>	
1	3월 4주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(개방적인 놀잇감)</li> </ul>
2	4월 2주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이에 대한 이해</li> <li>•놀이와 교육에 대한 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(실외놀이-산책 및 자연물 탐색)</li> </ul>
3	4월 4주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•교사의 놀이성 이해 및 성찰</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(마시멜로탑)</li> </ul>
4	5월 2주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•다양한 놀이상황에 따른 놀이지원 및 적절한 상호작용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 토의, 저널</li> <li>•전문가 초청</li> <li>•놀이워크숍(점토놀이)</li> </ul>
5	5월 4주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이중심 교육과정에서의 교육계획</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(보드게임)</li> </ul>
6	6월 2주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이환경 지원</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(전래놀이)</li> </ul>
7	6월 4주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•놀이관찰과 기록, 평가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(교사들이 준비한 놀이)</li> </ul>
8	7월 2주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•교육공동체와의 협력 방안</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사례나누기, 강의, 토의, 저널</li> <li>•놀이워크숍(개방적인 놀잇감)</li> </ul>
사후	7월 3주	<ul style="list-style-type: none"> <li>•프로그램 평가</li> <li>•사후검사 - 놀이전문성</li> </ul>	

<표 34> 프로그램의 전체 내용(수정안)

회기	날짜	교육주제	교수학습방법
	2023년	●오리엔테이션	
사전	3월 2주	●프로그램 관련 사전교육 ●사전검사 - 놀이전문성	
1	3월 4주	●놀이중심 교육과정의 이해	●강의, 토의, 저널, ●놀이워크숍 (개방적인 놀잇감)
2	4월 2주	●놀이에 대한 이해 ●놀이와 교육에 대한 이해	●사례나누기, 강의, 토의, 저널, ●놀이워크숍 (마시멜로탑 쌓기)
3	4월 4주	●교사의 놀이성 이해 및 성찰 -놀이성의 개념과 특징 -교사놀이성의 중요성 -교사놀이성 증진 방안	●사례나누기, 강의, 토의, 저널, ●놀이워크숍(실외놀이 -산책 및 자연물 탐색)
4	5월 2주	●놀이중심 교육과정에서의 교육계획 -교육계획의 의미 -놀이중심 교육과정에서의 교육계획 -놀이주제 선정 방안 -놀이와 활동의 균형방안 -융통성 있는 일과운영 방안	●사례나누기, 토의, 저널 ●놀이워크숍(보드게임)
5	5월 4주	●놀이환경 지원 -놀이환경 돌아보기 -놀이를 지원하는 환경구성 방안 -놀이지원 환경 구성의 어려움과 해결방안	●사례나누기, 도서탐독, 저널 ●놀이워크숍(점토놀이)
6	6월 2주	●다양한 놀이상황에 따른 놀이지원 및 적절한 상호작용 -놀이중심 교육과정 운영의 다양한 운영 사례 나누기 -연령별 수업 사례 나눔	●전문가 초빙, ●사례나누기, 토의, 저널

7	6월 4주	<ul style="list-style-type: none"> <li>●놀이관찰과 기록, 평가</li> <li>-놀이관찰의 목적</li> <li>-놀이관찰의 다양한 방법</li> <li>-놀이관찰과 교육과정의 연결</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●사례나누기, 토의, 저널</li> <li>●놀이워크숍(전래놀이)</li> </ul>
	7월 2주	<ul style="list-style-type: none"> <li>●통합학급에서의 놀이중심 교육과정 운영 방안</li> <li>-통합교육의 의미와 필요성</li> <li>-통합학급의 놀이중심 교육과정 운영을 위한 교사의 역할</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●사례나누기, 발제, 토의, 저널,</li> <li>●놀이워크숍(특수학급 놀잇감)</li> </ul>
사후	7월 3주	<ul style="list-style-type: none"> <li>●프로그램 평가</li> <li>●사후검사 - 놀이전문성</li> </ul>	

프로그램의 실행과정에서 변경된 내용과 변경 이유는 표 35와 같다.

<표 35> 프로그램의 실행과정에서 변경된 사항

구분	초안	변경안	변경이유
교육 주제	교육공동체와의 협력 방안	통합학급에서의 놀이중심 교육과정 운영 방안	연구자의 관찰에 의한 교육 필요성 발견
교수 학습 방법	전 회차 강의 포함	강의 축소(7회→3회) ●교육계획 및 놀이관찰·기록·평가 -토의와 사례나누기 시간 연장 ●놀이환경지원-도서 탐독 ●통합교육-교사 발제	이론적 내용 전달식 강의에 대한 교사들의 반응 및 요구 반영
놀이 워크숍	2회기, 3회기 실외놀이와 마시멜로탑 쌓기놀이 교체		날씨(미세먼지)
	6회기 전문가 초빙 회차 놀이워크숍 취소		시간 부족
	8회기 개방적 놀잇감에서 특수학급 놀잇감으로 변경		교육주제 변경

## ② 프로그램의 세부 내용 진행 과정

본 프로그램은 유치원교사가 놀이중심 교육과정을 운영하면서 겪는 어려움을 해소하고 놀이 지원을 하는데 필요한 놀이전문성을 증진시키는데 실제적인 도움을 주고자 하였다. 이를 위해 프로그램의 내용으로 인지적 전문성, 실천적 전문성, 놀이성에 대한 이론과 실재를 선정하였다. 교수학습방법은 놀이워크숍, 사례나누기, 토의, 반성적 저널, 발제, 강의 등으로 진행하였다.

연구자는 놀이워크숍 및 주제와 관련된 토의자료를 준비하여 프로그램을 진행하고 워크시트지 등을 제작하여 제공하였다. 회차별 진행은 주제에 따라 차이가 있기는 하나 기본적으로 현장적용 사례나누기(10분)→ 놀이워크숍(30분)→ 토의 및 사례나누기(30분) → 강의 또는 발제(30분)→ 평가 및 저널작성(10분)의 순으로 진행하였다. 전체 프로그램은 1시간 30분~2시간 동안 진행하였으며 놀이워크숍은 내용에 따라 시간을 융통성있게 조절하였다. 놀이주제와 관련한 활동은 사례나누기 및 토의, 질의 및 응답 등 교사들의 참여가 이루어지는 방식으로 진행하였다. 강의는 이론과 관련된 내용은 최소화하여 전달한 후 간략한 안내와 함께 인쇄물로 제공하였다. 주제관련 활동 중 발제는 연구에 참여한 교사 중 참여 의사가 있는 교사가 연구자와 내용을 협의한 후 준비하여 진행하였다. 현장적용사례는 교사들이 사례지에 글로 쓰는 것보다는 말로 하고 싶다는 의견을 제시하여 2회기부터 모여서 이야기하는 것으로 진행하였다.

공식적인 프로그램 진행 이외에도 연구자는 교사들이 놀이 지원을 하며 새로운 생각이나 시도를 하는 경우 또는 어려움을 겪는 경우 함께 놀이 지원 방안을 생각해보는 비공식적 지원을 수시로 하였다.

프로그램 진행 내용 및 교수학습방법은 표 36과 같고, 회기별 활동 계획안(예시)은 표 37과 같다.

<표 36> 프로그램의 진행 내용 및 교수학습방법

순서	내용	교수학습방법	소요시간
진행 전	•출석 확인 •자료 배부 •다과 제공		5분
진행 중	•현장 적용 사례 나누기 -지난 회차 주제 및 놀이워크숍 관련	사례나누기	10분
	•놀이워크숍	워크숍	30분
	•주제 관련 토의 및 강의 -주제와 목표, 내용 소개	토의	40~60분
	-어려운 점, 적용할 점, 질의 및 응답 -주제 관련 강의	강의	
	•평가(소감 나누기) •저널 작성 •다음 주 주제 및 과제 안내	저널쓰기	10분
진행 후	개별 질의 및 응답		5분~

<표 37> 회기별 활동계획안 예시

회기	1회기	날짜	2023. 3.15.(수)
주제	놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰		
목표	• 놀이중심 교육과정 실천의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 개념과 가치를 재인식한다.		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	• 놀이워크숍 활동 자료- 개방적 놀잇감(상상놀이빅블록) 등 • 강의자료		
주요내용	놀이중심 교육과정의 실천 과정 반성적 성찰하기 놀이중심 교육과정의 가치 재인식하기		
구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간	
프로그램 시작 전	• 출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)	
프로그램 진행 과정	<놀이워크숍> 개방적 놀잇감을 활용한 놀이-상상놀이빅블럭 ◀ 개방적 놀잇감으로 자유롭게 놀이하기	워크숍 (30분)	

-놀잇감 이용해 다양하게 놀아보기



※연구참여자들이 놀이에 참여할 수 있도록 편하고 자연스러운 분위기 조성

※연구참여자들이 자연스럽게 유아 및 교사 역할을 할 수 있도록 유도(연구자가 교사역할을 할 수도 있음)

◀ 놀이 소감 나누기

-개방적인 놀잇감을 사용해 놀이한 소감

-놀잇감의 종류에 따른 놀이의 종류와 변화 등

◀ 놀이를 하는 유아들의 입장에서 놀이 생각해보기

-놀이를 자유롭게 즐겼는가?

-놀이에서 어려움은 무엇이었는가?

-놀이 중 교사의 개입 시 어떤 생각이 들었는가?

-놀잇감이 부족할 때 어떤 생각이 들었는가?

-놀이 시간의 종료를 알릴 때 기분은 어땠는가?

-놀이가 재미없거나 무엇을 해야 할지 몰랐을 때 기분은 어땠는가?

-친구랑 같이 놀고 싶는데 거절당했을 때 기분은 어땠는가?

◀ 유아들과의 놀이에 적용할 점 의견 나누기

-각 반에서 상상빅블록 놀이를 할 때 예상되는 놀이는 어떠한가?

-놀이지 예상되는 문제점은 무엇인가?

-교사의 놀이 지원 방법은 무엇인가?

<주제활동>

놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰

◀ 회차 주제와 목표, 내용 소개하기

◀ 주제 관련 경험 나누기

토의 및 강의  
(50분)

	<p>-나는 어떻게 놀이중심 교육과정을 운영하였는가?  -놀이중심 교육과정을 운영하며 이전과 달라진 점은 무엇인가?  -놀이중심 교육과정의 장점은 무엇인가?  -놀이중심 교육과정 운영 시 어려운 점은 무엇인가?</p> <p>◀ 놀이중심 교육과정에 대한 이해  -국가수준 유치원교육과정의 개념  -유아의 놀이와 교육과정의 관계  -놀이중심 교육과정의 개념  -놀이중심 교육과정의 이상적인 운영 방안</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 오늘 배운 내용 중 현장에 적용할 부분 찾기</li> <li>· 구체적인 실천 방안 모색 및 공유</li> </ul>	토의, 발표 (10분)
프로그램 마무리	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 프로그램 평가지 작성</li> <li>- 본 회기 내용 정리 및 느낌 작성</li> <li>· 다음 회차 일정 및 교육내용, 과제 안내</li> </ul>	저널 쓰기 (10분)
참고문헌	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서</li> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북</li> <li>· 윤민아(2019). 유아교사의 놀이중심 교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. 유아교육연구, 39(3), 5-30.</li> <li>· 정주인, 권귀염(2020). 놀이중심 교육과정시대, 변화를 위한 유아 교사들의 시도, 유아교육연구, 40(3), 93-118.</li> <li>· 정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원(2019). 놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할 바로알기, 창지사.</li> <li>· 조운주(2020a). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험, 유아지원연구, 15(3), 105-125</li> </ul>	
다음 회기 준비사항	<p>놀이워크샵 활동 적용  주제 관련 내용 현장 적용</p>	

## 7) 자료 분석

### (1) 정량자료 수집 및 분석

본 프로그램이 유치원교사의 놀이전문성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 프로그램에 참여한 교사들을 대상으로 놀이전문성척도(임지현, 2022)를 사용하여 놀이전문성 사전·사후검사를 실시하였다. 이렇게 수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 이용하여 통계처리하였다. 본 프로그램에서는 5명의 교사만을 대상으로 검사를 실시하기 때문에 모집단의 크기가 작아 비모수 검정인 Wilcoxon 부호 순위검증(Wilcoxon Signed Rank Test)을 사용하여 결과를 분석하였다.

#### ① 사전검사

본 프로그램에 참여한 교사들의 놀이전문성 사전검사는 프로그램 시작일인 2023년 3월 15일에 실시하였다. 프로그램을 시작하기 전 검사도구를 배부하고 응답하도록 하였다.

#### ② 사후검사

본 프로그램에 참여한 교사들의 놀이전문성 변화를 측정하기 위하여 프로그램의 마지막 날인 2023년 7월 19일에 사전검사와 동일한 방법으로 사후검사를 실시하였다.

## (2) 정성자료 수집 및 분석

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 통하여 교사들의 놀이 전문성에 어떤 변화가 있는지를 살펴보기 위하여 다양한 정성자료를 수집하고 분석하였다.

### ① 자료 수집 방법

본 연구를 위해 수집된 자료의 종류와 내용 및 수집 방법은 표 38과 같다.

<표 38> 수집된 자료의 종류와 내용 및 수집 방법

종류	수집 자료	수집 방법	분량
전사 자료	참여 교사들과의 면담	<ul style="list-style-type: none"> <li>공식적 면담: 프로그램 진행 전, 후에 실시 반구조화된 면담 방법을 사용, 면담 내용은 녹음 후 전사</li> <li>비공식적 면담: 일과 중 수시로 이루어지는 대화 내용을 되도록 빠른 시간 안에 기록</li> </ul>	A4용지 98장
	토의 및 사례나누기	<ul style="list-style-type: none"> <li>매 회기마다 실시한 내용을 녹음하여 전사</li> </ul>	A4용지 220장
문서 자료	참여교사의 저널	<ul style="list-style-type: none"> <li>매 회기마다 교육주제 및 놀이워크숍에 대한 교사들의 생각과 느낌을 기록한 후 제출</li> </ul>	A4용지 16장
	연구자일지	<ul style="list-style-type: none"> <li>프로그램 진행 과정에서 나타난 교사들의 모습과 변화 과정, 인상적인 느낌이나 어려움, 연구자로서의 고민 등을 기록</li> </ul>	A4용지 54장
	워크시트지	<ul style="list-style-type: none"> <li>1~5회기 동안 워크시트지를 사용, 활동마무리 후 제출</li> </ul>	A4용지 36장
기타	사진 자료	<ul style="list-style-type: none"> <li>참여교사 및 유아들의 활동 모습과 환경의 변화 등을 연구자나 참여교사가 촬영</li> </ul>	사진 256장

본 연구의 정성자료로 수집된 자료는 면담과 토의 및 사례나누기의 전사 자료와 연구자일지, 참여교사의 저널, 워크시트지 등의 문서자료, 사진 자료 등이다.

#### 가. 전사자료

본 프로그램에 참여한 교사 대상의 공식적인 면담은 프로그램 진행 전과 진행 후로 나누어서 교사별로 2회씩 실시하였다. 개별면담 시간은 30분~40분 정도이며, 연구자가 사전에 준비한 질문 외에도 반구조화된 면담 방법을 병행하였다. 공식적인 면담의 내용은 교사의 동의를 얻어 녹음한 후 전사하였다. 수시로 이루어진 개별 면담의 내용은 면담 직후 관련 내용을 기록하였고 자료의 분량은 A4용지 98장이다.

교육 주제와 관련된 토의 및 사례 나누기 활동은 매 회기별 40분~1시간 정도의 시간으로 진행하였다. 이 시간에는 교사들이 자신의 생각을 자유롭게 편안하게 이야기할 수 있도록 진행하였으며 관련 내용은 교사들의 동의 하에 모두 녹취하여 전사하였다. 자료의 분량은 A4용지 220장이다.

#### 나. 문서자료

교사들의 저널은 매회차 프로그램이 종료되기 전 교육 내용과 관련된 주제에 대한 자신의 생각과 느낀 점, 배운 점 등을 자유롭게 작성하여 직접 제출하도록 하였다. 저널의 내용은 주제와 관련하여 새롭게 알게 된 사실, 프로그램에 참여하면서 가지게 된 생각, 교실 수업에 적용해 보고 싶은 내용 등을 주로 기록하였다. 관련 자료의 분량은 A4용지 16장이다.

연구자일지는 연구자가 자기관찰과 반성적 사고 과정을 통해 연구가 진행되는 과정과 상황을 돌이켜 볼 수 있는 과정이었다. 본 연구자는 유치원교사의 놀이전문성 증진 프로그램의 전체적인 과정에 대해 객관적으로 이해하

고, 프로그램이 원활하게 운영될 수 있도록 연구자로서의 역할과 고민, 연구 과정에서의 깨달음 등의 내용을 연구자일지로 작성하였다. 특히 연구 문제 2번인 프로그램의 효과와 연구 문제 3번인 프로그램의 적용 과정에서 나타난 교사의 변화를 도출하는데 초점을 두었다. 이러한 과정을 통해 얻게 된 자료의 분량은 A4용지 54장이다.

워크시트지는 교육주제의 내용에 대한 교사들의 이해도 파악 및 현재 운영 상황 등을 점검해보기 위해 사용하였다(부록6). 워크시트지는 총 5회에 걸쳐 사용하였으며 내용은 1회기 놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰 주제에는 ‘내가 생각하는 유아·놀이중심 교육과정’, 2회기 놀이에 대한 이해 주제에서는 ‘유아의 놀이 특성 이해하기’, 3회기 교사의 놀이성 주제에서는 ‘교사의 놀이성 검사’와 ‘교사의 놀이성과 놀이지원’, 4회기 놀이중심 교육과정에서의 교육계획 주제에서는 ‘놀이중심교육과정에서의 활동 이해’, 5회기 놀이환경 지원주제에서는 ‘놀이중심교육과정에서의 놀이환경지원’ 등이다. 자료의 분량은 A4용지 36장이다.

#### 다. 사진자료

사진자료는 놀이워크숍에서의 활동 모습과 일과 중 나타난 교사들의 활동 모습 및 유치원 환경의 변화와 유아들의 놀이 모습 등을 촬영한 자료이다. 사진 자료는 연구자 뿐 아니라 참여교사들도 함께 촬영하였으며 이러한 과정을 통해 얻게 된 사진 자료의 분량은 256장이다.

#### ② 자료 분석

정성자료의 분석은 전사자료와 문서자료, 사진자료 등을 분석하였다.

첫째, 프로그램 진행 시 이루어진 면담내용과 교사들의 토의 및 사례나누

기 내용을 교사들의 동의 하에 녹음한 후 전사하고 이를 회기와 교사별로 분류하여 반복하여 읽으며 공통으로 드러나는 내용을 찾아 개방코딩을 실시하였다. 이후 자료의 내용을 분석하며 공통적으로 떠오르는 생각과 주제를 기록하고 그 의미가 무엇인지 찾고자 노력하였다. 교사들이 프로그램 참여 후 유아놀이 지원시 어떠한 변화를 경험했는지, 저널에서 기록된 내용의 의미는 무엇인지, 토의와 사례나누기 및 워크시트지의 내용에서 나타난 교사들의 생각과 태도의 변화는 무엇인지 등에 대해 질문하며 의미를 찾아보았다. 개방코딩 과정에서 추출된 개념들은 표 39와 같다.

<표 39> 코딩 과정에서 추출된 개념

개 념	범 주
놀이가 생각보다 어려움	유아와 놀이에 대한 관점의 변화
놀이하는 유아들을 다시 보게 됨	
유아들의 놀이하는 능력이 대단함	
유아들의 놀이가 주도적으로 이루어짐	
유아들의 놀이는 자유롭고 창의적임	
유아들은 거침없이, 본능적으로 놀이함	
유아들은 몸으로 부딪히며 놀이함	
유아들을 놀이하면서 스스로 문제해결방법을 찾아냄	
유아들은 놀이를 하며 다양한 감정을 경험함	
유아들은 놀이를 하며 즐거워함	
유아들은 놀이할 때 집중하여 몰입함	
유아들은 단순한 놀이를 반복하며 즐김	
교사의 개입은 유아들의 놀이 의욕을 감소시키기도 함	
생활주제의 익숙함과 편리함	놀이중심 교육과정 운영을 위한 새로운 실천
놀이 속에서 주제 찾기의 어려움	
새로운 놀이 주제에 대한 낯설음과 운영의 미숙함	
새로운 놀이주제 운영의 뿌듯함	
놀이를 지원하는 활동이 중요함	
놀이중심 교육과정에서의 교사 주도 활동에 대한 고민	

---

활동에 대한 고민과 스트레스

교육계획은 필요함

유아의 흐름을 따라가는 데 있어 계획은 딜레마

교육계획에 얽매임

계획이 있어야 융통성을 발휘할 수 있음

놀이지원 환경 구성이 어려움

교실 밖 놀이 공간에 대한 두려움과 기대

공간에 대한 고정관념이 있음

열린 공간 구성에 대한 의지를 갖게 됨

---

고정관념과 융통성의 부족함을 느낌

완벽함을 추구하는 성향을 내려놓고 싶음

그동안 실행했던 것과 놀이중심 교육과정과의 괴리를 느낌

탁상공론

나로부터의 변화가 필요함을 느낌

익숙함을 내려놓고자 함

나의 능력에 맞는 도전을 해보고 싶음

새로운 것을 시도할 용기를 내고 싶음

나의 놀이성에 대한 관심이 생김

교사로서의 놀이성은 증진을 위한 노력이 필요하다고 여겨짐

동료들과 조화롭게 지내고 싶음

동료들과 수업 공유를 위한 이해와 소통을 원함

동료들과의 사이에서 개방된 마음과 신뢰가 필요함을 느낌

일상에서 수업을 나누며 새로운 아이디어가 창출됨

일상에서 자발적으로 협력하여 교육과정을 운영함

놀이중심 교육과정과 통합교육의 관계에 대한 배움이 일어남

특수교육대상 유아에 대한 이해가 일어남

일반교사와 특수교사의 역할에 대해 다시 생각하게 됨

완전통합교육을 위한 협의의 중요성을 느낌

서로의 전문성을 인정하고 존중할 필요를 느낌

---

교사로서  
성장을 위한  
노력

둘째, 개방코딩 과정에서 추출된 개념들을 분석한 결과 ‘유아와 놀이에 대해 관점의 변화’, ‘놀이중심 교육과정 운영을 위한 새로운 실천’, ‘교사로서 성장을 위한 노력’의 범주로 구분할 수 있었다. 추출된 개념을 바

탕으로 범주화한 결과는 표 40과 같다.

<표 40> 범주화 결과

범주	하위범주
유아와 놀이에 대한 관점의 변화	유아들의 놀이하는 능력을 다시 바라보게 되다
	놀이하는 유아들의 감정과 생각을 알아차리게 되다
	유아 놀이의 가치를 다시 찾아보게 되다
놀이중심 교육과정 운영을 위한 새로운 실천	생활주제에서 놀이주제로 바뀌가다
	놀이와 활동 사이에서 균형을 찾아가다
	놀이의 흐름을 따라가는 교육계획을 세우다
	놀이를 지원하는 환경구성을 시도하다
교사로서 성장을 위한 노력	교사로서의 ‘나’의 성장을 위해 노력하다
	공동체로서의 ‘우리’의 성장을 위해 노력하다
	함께하는 통합교육을 위해 노력하다

셋째, 수집된 사진자료에는 놀이워크숍 활동에서 나타난 교사들의 표정과 놀이 모습, 일과 중 나타난 교사들의 협력 모습, 교수학습방법을 찾기 위해 자연스럽게 토의하는 모습, 유치원과 교실 환경의 변화 모습, 새로운 주제를 찾아 놀이하는 유아들의 모습 등이 담겨 있었다. 연구자는 이를 반복적으로 살펴보며 사진 속에 나타난 의미를 찾아보았다.

넷째, 본 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 삼각검증(triangulation) 방법을 사용하였으며, 면담, 토의, 저널 등의 다양한 방법을 통해 자료를 수집하고 분석하는 과정을 거쳤다. 또한 본 연구자는 연구 결과가 나온 뒤 유아교육과 교수 1인과 박사학위소지자 1인에게 연구 결과에 대한 조언을 구하고 해석의 오류 등을 점검하였다.

## 2. 연구 결과 및 해석

본 연구에서 개발한 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 효과를 알아보기 위하여 프로그램에 참여한 교사들을 대상으로 놀이전문성 사전검사와 사후검사를 실시하였다. 검사 결과를 서술하면 아래와 같다.

### 1) 인지적 전문성의 변화

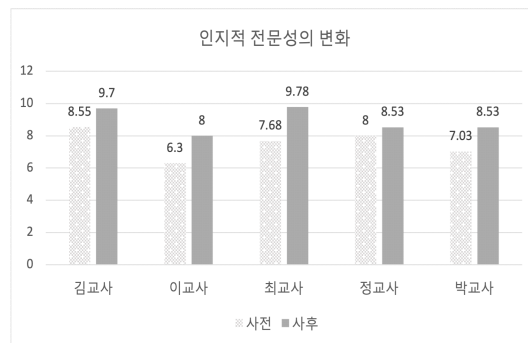
인지적 전문성에 대한 분석은 인지적 전문성을 구성하고 있는 놀이하는 유아에 대한 이해와 유아놀이의 이해에 대한 분석을 각각 실시한 후 두 하위요소를 합한 전체 인지적 전문성에 대한 분석을 실시하였다. 인지적 전문성의 변화를 교사별로 분석한 결과는 다음 표 41과 같다.

<표 41> 인지적 전문성의 변화

	놀이하는 유아의 이해		유아놀이의 이해		인지적 전문성 전체	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후
김교사	4.30	4.70	4.25	5.00	4.28	4.85
이교사	3.30	4.00	3.00	4.00	3.15	4.00
최교사	3.80	4.90	3.88	4.88	3.84	4.89
정교사	4.00	4.40	4.00	4.13	4.00	4.27
박교사	3.40	4.40	3.63	4.13	3.52	4.27

본 프로그램에 참여한 교사의 인지적 전문성에 대한 사전·사후검사 점수는 인지적 전문성의 총점 뿐 아니라 인지적 전문성의 각 하위 요인의 총점 점수도 모두 상승한 것으로 나타났다. 교사의 인지적 전문성의 총점은 교사 개인별로 차이가 있으나 최소 0.53점에서 최대 2.10점까지 상승하였으므로

본 프로그램에 참여한 교사의 인지적 전문성이 증가한 것으로 해석할 수 있다. 또한 인지적 전문성의 하위 요인인 ‘놀이하는 유아의 이해’와 ‘유아 놀이의 이해’에 대한 교사들의 점수에서도 차이가 있었다. 교사의 인지적 전문성의 점수 변화를 그래프로 제시하면 다음 그림 5와 같다.



[그림 5] 인지적 전문성 사전-사후검사 점수의 변화

위에 제시된 총점의 차이뿐 아니라 실제 프로그램에 참여하기 전과 후에 인지적 전문성의 차이를 살펴보고자 사전·사후검사 점수 결과를 비교하였다. 프로그램에 참여한 교사 5명만을 대상으로 검사를 실시하였으므로 모집단의 크기가 작은 문제가 발생하여 이러한 문제점을 보완하고자 비모수 검정 방법인 Wilcoxon 부호 순위 검정(Wilcoxon Signed Rank Test)을 실시하였다. 다음의 표 42는 비모수 검정의 결과이다.

<표 42> 인지적 전문성의 차이

	사전		사후		Wilcoxon 부호 순위 검정 Z
	M	SD	M	SD	
놀이하는 유아의 이해	3.76	4.15	4.48	3.42	-2.03*
유아놀이의 이해	3.74	4.76	4.42	4.72	-2.03*
전체	3.76	4.36	4.45	3.95	-2.02*

\* $p < .05$

본 프로그램에 참여한 교사의 인지적 전문성 비모수 검정 결과 인지적 전문성의 사전검사 점수와 사후검사 점수 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다( $Z = -2.02, p < .05$ ). 이는 본 프로그램이 교사의 인지적 전문성을 증진시키는데 효과가 있음을 의미하는 것이다. 인지적 전문성의 하위 요인별로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 인지적 전문성의 하위 요인인 ‘놀이하는 유아에 대한 이해’는 사전검사( $M = 3.76, SD = 4.15$ ) 점수와 사후검사( $M = 4.48, SD = 3.42$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z = -2.03, p < .05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사가 놀이하는 유아를 이해하는데 효과가 있다고 판단할 수 있다.

또한 인지적 전문성의 하위 요인인 ‘유아놀이의 이해’에 대한 결과는 사전검사( $M = 3.74, SD = 4.76$ ) 점수와 사후검사( $M = 4.42, SD = 4.72$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z = -2.03, p < .05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사가 유아놀이의 특성과 가치를 이해하는데 효과가 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

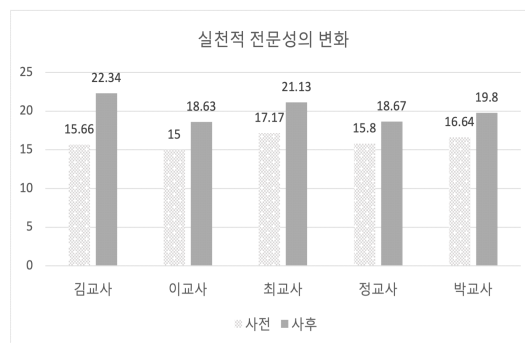
## 2) 실천적 전문성의 변화

실천적 전문성에 대한 분석은 실천적 전문성을 구성하고 있는 놀이환경지원, 상호작용지원, 놀이관찰, 기록, 평가, 교육공동체와의 협력, 놀이지원역량 함양에 대한 분석을 각각 실시한 후 다섯 하위 요인을 합한 전체 실천적 전문성에 대한 분석을 실시하였다. 실천적 전문성의 변화를 교사별로 분석한 결과는 다음 표 43과 같다.

〈표 43〉 실천적 전문성의 변화

	놀이환경 지원		상호작용 지원		놀이관찰· 기록·평가		교육공동체와의 협력		놀이지원 역량 함양		실천적 전문성전체	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
김교사	3.33	4.67	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.67	3.33	5.00	3.13	4.47
이교사	3.00	3.83	3.00	3.80	3.00	3.33	3.00	3.67	3.00	4.00	3.00	3.73
최교사	3.17	4.80	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.33	4.00	5.00	3.43	4.23
정교사	3.33	3.67	3.80	4.00	2.67	3.33	2.67	3.67	3.33	4.00	3.16	3.73
박교사	3.83	4.00	2.80	3.80	3.67	3.67	3.67	4.33	2.67	4.00	3.33	3.96

본 프로그램에 참여한 교사의 실천적 전문성에 대한 사전·사후검사 점수는 실천적 전문성의 총점 뿐 아니라 실천적 전문성의 각 하위 요인의 총점 점수도 모두 상승한 것으로 나타났다. 교사의 실천적 전문성의 총점은 교사 개인별로 차이가 있으나 최소 2.87점에서 최대 6.68점까지 상승하였으므로 본 프로그램에 참여한 교사의 실천적 전문성이 증가한 것으로 해석할 수 있다. 또한 실천적 전문성의 하위 요인인 ‘놀이환경지원’, ‘상호작용지원’, ‘놀이관찰·기록·평가’, ‘교육공동체와의 협력’, ‘놀이지원역량 함양’에 대한 교사들의 점수에서도 차이가 있었다. 놀이전문성 증진을 위한 프로그램에 참여한 교사의 실천적 전문성의 점수 변화를 그래프로 제시하면 다음 그림 6과 같다.



[그림 6] 실천적 전문성 사전-사후검사 점수의 변화

프로그램에 참여한 교사의 실천적 전문성의 사전검사와 사후검사의 차이를 보다 정확하게 알아보고자 앞서 인지적 전문성과 같이 비모수 검정의 Wilcoxon 부호 순위 검증(Wilcoxon Signed Rank Test)을 실시하였다. 실천적 전문성에 관한 비모수 검정 결과는 다음 표 44와 같다.

<표 44> 실천적 전문성의 차이

	사전		사후		Wilcoxon 부호 순위 검정
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>
놀이환경지원	3.33	3.10	4.19	5.11	-2.02*
상호작용지원	3.12	3.90	3.92	1.11	-2.06*
놀이관찰, 기록, 평가	3.27	5.47	3.67	3.35	-1.60
교육공동체와의 협력	3.07	3.66	3.93	5.48	-2.02*
놀이지원역량 함양	3.26	4.93	4.40	5.48	-2.03*
전체	3.21	1.71	4.02	3.22	-2.02*

\* $p < .05$

본 프로그램에 참여한 교사의 실천적 전문성 비모수 검정 결과 실천적 전문성의 사전검사 점수와 사후검사 점수 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다( $Z = -2.02, p < .05$ ). 이는 본 프로그램이 교사의 놀이전문성의 한 요인인 실천적 전문성을 증진시키는데 효과가 있음을 의미하는 것이다. 실천적 전문성의 하위 요인별로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 실천적 전문성의 하위 요인인 ‘놀이환경지원’은 사전검사( $M = 3.33, SD = 3.10$ ) 점수와 사후검사( $M = 4.19, SD = 5.11$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z = -2.02, p < .05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사가 유아의 놀이 환경을 지원하는데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

다음으로 ‘상호작용지원’은 사전검사( $M = 3.12, SD = 3.90$ ) 점수와 사후검

사( $M=3.92$ ,  $SD=1.11$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z=-2.06$ ,  $p<.05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사의 상호작용을 지원하는데 효과가 있음을 의미하는 것이다.

‘교육공동체와의 협력’은 사전검사( $M=3.07$ ,  $SD=3.66$ ) 점수와 사후검사( $M=3.93$ ,  $SD=5.48$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z=-2.02$ ,  $p<.05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교육공동체와의 협력을 증진시키는데 효과가 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

마지막으로 ‘놀이지원역량 함양’은 사전검사( $M=3.26$ ,  $SD=4.93$ ) 점수와 사후검사( $M=4.40$ ,  $SD=5.48$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z=-2.03$ ,  $p<.05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사의 놀이지원역량을 증진시키는데 효과가 있다고 판단할 수 있다.

한편, 실천적 전문성의 하위 요인인 ‘놀이관찰, 기록, 평가’는 사전검사( $M=3.27$ ,  $SD=5.47$ ) 점수와 사후검사( $M=3.67$ ,  $SD=3.35$ ) 점수 간에 차이가 있었으나 비모수 검정 결과( $Z=-1.60$ ,  $p<.05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사의 놀이관찰, 기록, 평가에는 유의미한 효과를 미치지 못했음을 의미하는 것으로 판단할 수 있다.

### 3) 놀이성의 변화

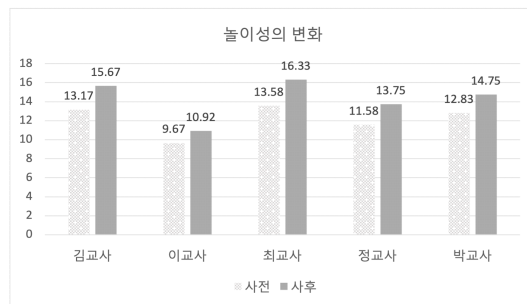
놀이성에 대한 분석은 놀이성을 구성하고 있는 즐거움 추구, 도전, 자유로움, 변화가능성에 대한 분석을 각각 실시한 후 두 하위 요인을 합한 전체

놀이성에 대한 분석을 실시하였다. 놀이성의 변화를 교사별로 분석한 결과는 다음 표 45와 같다.

<표 45> 놀이성의 변화

	즐거움 추구		도전		자유로움		변화가능성		놀이성전체	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
김교사	4.00	4.25	3.00	4.00	2.50	2.75	3.67	4.67	3.29	3.92
이교사	2.25	2.75	2.25	3.00	2.50	2.50	2.67	2.67	2.42	2.73
최교사	3.75	4.00	3.25	3.50	3.25	4.50	3.33	4.33	3.40	4.08
정교사	2.75	4.00	3.25	3.50	2.25	2.25	3.33	4.00	2.90	3.44
박교사	3.50	4.50	3.50	4.00	2.50	2.25	3.33	4.00	3.21	3.69

본 프로그램에 참여한 교사의 놀이성에 대한 사전·사후검사 점수는 놀이성의 총점 뿐 아니라 놀이성의 각 하위 요인의 총점 점수도 모두 상승한 것으로 나타났다. 교사의 놀이성의 총점은 교사 개인별로 차이가 있으나 최소 1.25점에서 최대 2.75점까지 상승하였으므로 본 프로그램에 참여한 교사의 놀이성이 증가한 것으로 해석할 수 있다. 또한 놀이성의 하위 요인인 ‘즐거움 추구’, ‘도전’, ‘자유로움’, ‘변화가능성’에 대한 교사들의 점수에서도 차이가 있었다. 놀이전문성 증진을 위한 프로그램에 참여한 교사의 놀이성의 점수 변화를 그래프로 제시하면 다음 그림 7과 같다.



[그림 7] 놀이성 사전-사후검사 점수의 변화

교사놀이성의 사전 검사와 사후 검사의 차이를 보다 정확하게 알아보고자 비모수 검정의 Wilcoxon 부호 순위 검정(Wilcoxon Signed Rank Test)을 실시하였다. 교사놀이성에 관한 비수모 검정 결과는 다음 표 46과 같다.

<표 46> 놀이성의 차이

	사전		사후		Wilcoxon 부호 순위 검정
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>
즐거움 추구	3.25	7.29	3.90	6.75	-2.03*
도전	3.05	4.81	3.60	4.18	-2.03*
자유로움	2.60	3.79	2.85	9.45	-0.82
변화가능성	3.26	3.64	3.93	7.59	-1.86
전체	3.04	3.96	3.57	5.29	-2.02*

\* $p < .05$

본 프로그램에 참여한 교사의 놀이성 비모수 검정 결과 놀이성의 사전 검사 점수와 사후 검사 점수 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다( $Z = -2.02$ ,  $p < .05$ ). 이는 본 프로그램이 교사의 놀이성을 증진시키는데 효과가 있음을 의미하는 것이다. 놀이성의 하위 요인별로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 놀이성의 하위 요인인 ‘즐거움 추구’는 사전검사( $M = 3.25$ ,  $SD = 7.29$ ) 점수와 사후검사( $M = 3.90$ ,  $SD = 6.75$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z = -2.03$ ,  $p < .05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 놀이성의 하위 요인인 ‘즐거움 추구’에 유의미한 효과가 있다고 판단할 수 있다.

또한 놀이성의 하위 요인인 ‘도전’은 사전검사( $M = 3.05$ ,  $SD = 4.81$ ) 점수와 사후검사( $M = 3.60$ ,  $SD = 4.18$ ) 점수 간에 차이가 있었으며, 비모수 검정 결과( $Z = -2.03$ ,  $p < .05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 놀이성의 하위 요인인 ‘도전’에 효과

가 있음을 의미한다.

한편, 놀이성의 하위 요인인 ‘자유로움’은 사전검사( $M=2.60, SD=3.79$ ) 점수와 사후검사( $M=2.85, SD=9.45$ ) 점수 간에 차이가 있었으나, 비모수 검정 결과( $Z=-0.82, p<.05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 놀이성의 하위 요인인 ‘자유로움’에 유의미한 효과가 없다고 해석할 수 있다.

뿐만 아니라 놀이성의 하위 요인인 ‘변화가능성’도 사전검사( $M=3.26, SD=3.64$ ) 점수와 사후검사( $M=3.93, SD=7.59$ ) 점수 간에 차이가 있었으나, 비모수 검정 결과( $Z=-1.86, p<.05$ )에서 이러한 차이는 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 교사의 놀이성의 하위 요인인 ‘변화가능성’에 유의미한 효과가 없음을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

#### 4) 프로그램의 적용 과정에서 나타난 교사들의 변화

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 적용 과정에서 나타난 교사들의 변화를 분석한 결과 ‘유아와 놀이에 대한 관점의 변화’, ‘놀이중심 교육과정 운영을 위한 새로운 실천’, ‘교사로서 성장을 위한 노력’으로 범주화 할 수 있었다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

##### (1) 유아와 놀이에 대한 관점의 변화

교사들은 유아들의 놀이를 관찰하고 놀이를 직접 체험하는 과정을 통해 그동안 미처 보지 못했던 유아들의 새로운 모습을 발견하게 되었고 놀이의 특성을 새롭게 인식하는 모습을 나타냈다.

① 유아들의 놀이하는 능력을 다시 바라보게 되다

교사들은 교사양성교육 때부터 유아교육의 중심은 놀이이며 유아들은 놀이를 하며 배우고 성장한다고 배워왔고 이후 교사가 되어서는 매일 유아들의 놀이를 보아왔다. 이에 교사들에게 놀이를 하는 유아들의 모습은 특별한 것이라기 보다 자연스럽게 일상적인 것이었다. 본 프로그램에 참여한 교사들은 그동안 당연하다고 여기며 간과하고 있었던 놀이하는 유아들의 유능성, 자발성, 주도성과 놀이에 몰입하는 모습, 놀이 속에서의 움직임 등을 다시 바라보는 모습을 보였다. 다음의 사례는 개방적인 놀잇감인 상상빅블록을 활용한 놀이워크숍 참여 후 유아들의 놀이를 지원하며 관찰한 내용을 나눈 사례이다.

유아처럼, 유아의 입장에서 놀이하는 것이 자연스럽지는 않아서 조금은 힘들었다. 놀이를 해보니 유아들이 대단하다는 생각을 하게 되었다.

(이소망, 저널, 2023.3.16.)

제가 선생님들과 블록놀이를 했을 때는 주춤주춤하며 만들었는데 저희반 유아들은 되게 거침없이 만들더라고요. 제가 만든 것보다 훨씬 멋있어서 왜 그런가 생각을 해 봤더니 유아들은 이게 멋있을까 안 멋있을까 이런 고민을 하기보다 먼저 해보는 약간 거침없이 한다는 생각이 들더라고요. 우리는 이걸 완수해야 될 것 같은 생각으로 숙제처럼 놀았는데 유아들은 그냥 노는 거더라고요.(중략) 그러니까 오히려 더 재미있게 놀았던 것 같아요.(중략) 그때 사진 찍어놓은 것도 있는데 저희가 만들었던 것보다 훨씬 멋있게 잘 만들었죠. 제가 별로 도와준 거 없어요. 유아들이 다 한 거예요.

(김행복, 현장적용사례 나눔, 2023. 4. 6.)

유아들은 그냥 본능적으로 움직이는 것 같다는 생각이 들었어요. 저는 블록을 쌓으면서 모양, 흠, 구멍을 살펴보고 뭔가 나름대로 목적이 있지 않을까라는 생각을 했거든요. 그런데 유아들은 블록을 보자마자 “아, 길게 늘어뜨려.” 하면서 막 만들어 나가더라고요. 저는 ‘네모 블록만으로도 충분히 쌓을 수 있는데, 조금 무거운 네모 블록으로 쌓아서 저 구조를 만들 수도 있는데’

등 먼저 생각하고 생각이 정리가 된 다음에 움직이는데 ‘유아들은 우선 몸으로 부딪히고 보는구나’ 라는 생각을 하게 됐어요.

(이소망, 사후면담, 2023. 7.19.)

교사들은 놀이워크숍에서 동료교사들과 함께 경험한 놀이를 각 반에서 유아들과 함께 다시 해보는 과정에서 유아들을 다시 보게 되었다고 하였다. 김교사는 교사들의 놀이와 유아들의 놀이를 자연스럽게 비교하는 모습을 보였다. 김교사는 자신과 다른 유아들의 놀이 모습을 발견하면서 유아들이 자신보다 더 멋진 구성물을 만들고 더 재미있게 놀이를 하는 이유를 찾아보기도 했다. 김교사는 놀이 관찰 결과 유아들은 자유롭게 놀이하러 놀이를 변형, 창조하고 그 안에서 놀이를 즐긴다는 것을 발견하게 되었다. 김교사는 유아들의 놀이를 관찰하며 그 과정을 사진 기록으로 남겼는데 이 사진을 교사들에게 소개하며 자신이 발견한 유아들의 놀이 유능성을 강조하는 모습을 보이기도 하였다.

이교사는 놀이워크숍에서 블록놀이를 할 때 쉽게 구성물을 만들지 못하고 망설이는 모습을 나타냈었다. 이교사는 사후 면담에서 놀이를 하지 못한 이유를 생각을 너무 많이 하며 만들려고 해서 어려웠던 것 같다고 하였다. 이교사는 유아들이 자신과 달리 쉽게 블록놀이에 참여하고 놀이를 이어가는 모습을 관찰하게 되면서 유아들이 대단하다고 느꼈다고 하였다. 이교사는 유아들이 자신만의 방식으로 놀이하는 주도적인 모습과 자유롭게 몸을 움직이며 놀이하는 모습을 발견하면서 놀이는 유아의 본능이라는 것을 새롭게 인식하는 모습도 보여주었다.

이뿐만 아니라 교사들은 유아들이 시행착오를 겪으며 스스로 문제해결 방안을 찾아가는 모습도 발견하게 되었다. 다음은 마시멜로탑쌓기 놀이 후 유아들의 놀이를 관찰한 내용의 사례이다.

유아들은 놀이를 하면서 스스로 방법을 찾아내더라고요. 스파게티를 어떻게

세워야 하는지 조금씩 알아냈어요. ○○이는 처음에 계속 실패하다가 스파게티 면이 계속 휘는 것을 보면서 면을 똑바로 세우려고 이 방법 저 방법 찾더라고요. 뭔가 될 것 같은, 그러면서 그 안에서 여러 가지를 발견하는 모습을 봤어요. (중략) 탐을 완성된 ○○는 소리지르며 기뻐했지만 성공하지 못한 \*\*이는 울기도 했어요.(중략) 유아들의 놀이를 자세히 보니 누가 누구랑 노는지, 누가 리더십이 있는지, 누가 끈기가 있는지도 보이더라고요.

(최사랑, 현장적용사례나눔, 2023. 5. 16.)

교사들은 놀이워크숍에서 마시멜로를 꼭대기에 올리기 위해 스파게티면으로 탐을 쌓는 놀이를 경험하였다. 이후 최교사는 유아들의 마시멜로 탐쌓기 놀이를 관찰하면서 스파게티면이 부러지고 계속 휘어져 어려워하는 유아들의 모습을 보았고 이러한 모습을 자신의 놀이 모습과 비교해보기도 하였다. 최교사는 교사들과 달리 유아들이 탐쌓기에 성공하자 유아들의 능력을 인정하게 되었고 그 안에서 놀이를 즐기며 몰입하는 모습과 놀이를 통해 배움이 일어나는 모습을 보게 되었다고 하였다. 또한 놀이 과정에서 자신만의 방식으로 놀이하는 주도적인 모습과 유아들간의 관계를 볼 수 있었다고 하였다.



[그림 8] 마시멜로탐 쌓기놀이

## ② 놀이하는 유아들의 감정과 생각을 알아차리다

교사들은 직접적인 놀이체험을 통해 놀이하는 유아들의 감정이나 생각을 간접적으로 느끼면서 유아들을 이해하는 모습을 보였다. 이에 대한 구체적인 사례는 다음과 같다.

오늘 놀이워크숍에서는 조용한 성격의 이교사가 동료교사들과 수조작게임을 하면서 평소와 달리 잘 웃고 흥분하는 모습을 보였다. 이교사는 게임을 하며 “심장이 쫄깃쫄깃해지는 것 같아요.” 라고 이야기하기도 했다. 이교사의 모습을 보면서 놀이를 즐기고 있다는 생각을 하게 되었다.

(연구자일지, 2023. 5.11.)

규칙을 이해하고 게임에 참여할 때 느껴지는 감정이 유아에게 긍정적인 영향을 형성할 것 같았고 수조작게임은 게임의 승패보다 참여에 집중하게 하는 것 같다는 생각이 들었다.

(이소망, 저널, 2023. 5.11.)

위 사례의 이교사는 동료교사들과의 놀이에 집중하게 되면서 흥분하는 모습을 보이기도 하였다. 이교사는 수조작 게임을 하면서 ‘심장이 쫄깃하다’는 표현을 하며 웃고 즐기는 모습을 나타냈다. 이교사는 규칙을 이해하며 게임에 참여해 집중하여 놀이를 즐기는 경험이 유아들에게 긍정적인 영향을 줄 것이라 생각하고 있었다.

다음 사례는 놀이 시 나타날 수 있는 문제 상황 속에서 유아들이 느낄 수 있는 감정에 대한 교사들의 이해가 이루어지는 모습을 보여주고 있다.

저는 쌓기놀이가 생각보다 안 되더라고요. 그리고 놀이할 때 유아들이 “이거 내 거야” 하면 “친구랑 같이 놀아야지” 라고 얘기했었는데 놀아보니까 같이 노는 게 쉽지만은 않은 것 같아요. 내가 지금 블록이 필요한데 그 블록을 다른 선생님이 가져가려고 하는 상황에서 원감님(연구자)이 “같이 나눠서 놀아야지” 하니깐 놀이 의욕이 확 떨어지더라고요(웃음).

(김행복, 놀이워크숍, 2023. 3.16.)

쌓기놀이가 재밌었는데 선생님들이랑 같이 놀면서 옆에서 내가 필요한 걸 다른 선생님이 써버리니까 ‘저거 나도 써야 되는데’ 이런 생각이 들긴 했어요. 혼자서 놀이를 하면 다 사용해서 만들 수도 있을 것 같은데 같이 놀이하니 놀잇감 때문에 다툼이 일어날 수 있겠구나라는 생각이 들었어요.

(박기쁨, 놀이워크숍, 2023. 3.16.)

유아의 입장에서 놀이를 해보니 교사로서 관찰했을 때 나타나는 문제점들이 왜 일어나는지 조금은 이해할 수 있었다. 놀이에 참여하지 못하고 겉도는 유아는 어떻게 놀아야 할지 모르는 것이 아닐까? 유아들이 싸우는 이유는 놀잇감이 부족해서 그런 건 아닐까?

(김행복, 저널, 2023. 3.16.)

동료교사들과 놀이를 하면서 유아들도 나처럼 놀이할 때 규칙을 이해하는 정도 등 개인차에 따라 다양한 감정을 느낄 수 있다는 생각을 하게 되었다.

(박기쁨, 저널, 2023. 5.11.)

위의 사례에서 보듯이 교사들은 놀이를 직접 체험하며 유아들이 필요한 블록을 혼자서 다 사용하고 싶을 때, 놀잇감이 부족하다고 느낄 때, 교사의 의례적인 생활지도를 받았을 때, 친구들과의 놀이에 함께 하지 못할 때 등의 상황에서 나타나는 유아들의 생각과 마음에 공감하게 되었다. 또한 갈등 상황이 나타나는 이유에 대해서 이해하는 모습도 보였다. 특히 김교사는 유아들이 놀잇감을 서로 쓰겠다고 할 때 습관적으로 나눠 쓰도록 지도하였는데 막상 자신이 같은 상황이 되자 놀이하고 싶은 마음이 사라졌다고 이야기 하며 웃는 모습을 보이기도 하였다. 박교사는 수조작 놀이를 할 때 유아들이 규칙을 이해하는 정도에 따라 놀이에 참여하는 느낌이 다를 것이라고 생각하는 모습을 나타냈다.

이처럼 교사들은 유아들의 놀이에서 나타날 수 있는 문제 상황에 대해 생각해보며 그 과정에서 생기는 유아들의 감정과 생각을 이해할 수 있었으며 이를 토대로 놀이에 참여하지 못하는 유아를 지도하는 방법, 놀잇감 제공 방법, 문제 상황이 나타나는 원인, 문제 상황에 대한 교사의 해결방안 등에 대해 고민하는 모습을 보였다.

### ③ 유아 놀이의 가치를 다시 찾아보게 되다

교사들은 놀이워크숍 참여를 통해 지식으로만 가지고 있었던 놀이의 가치를 다시 찾아보게 되었다. 다음의 사례는 점토놀이를 한 후 기록한 저널의 내용이다.

유아들이 점토를 오랫동안 가지고 노는 이유를 이해하게 되었다. 심리적인 안정감과 부드러운 촉감 때문인 것 같다. 점토놀이를 하다보니 정해지지 않은 방법으로 내 마음대로 놀 수 있다는 것이 좋았다.

(김행복, 저널, 2023. 5.22.)

처음에는 점토로 무엇을 만들어야 하는지 생각이 나지 않았고 만져보는 것만으로도 기분이 좋아지는 것 같았다. 만들기를 시작하니 점차 몰입이 되었고 재미있었다.

(최사랑, 저널, 2023. 5.22.)

놀이워크숍을 진행하면서 연구자는 교사들이 점토를 받아 들고 한동안 손으로 주무르기만 하는 모습을 관찰할 수 있었다. 교사들은 점토를 주무르며 오전에 교실에서 있었던 일들을 자연스럽게 이야기하는 모습을 보였다. 활동이 끝난 후 교사들은 점토가 주는 부드러운 촉감으로 인해 심리적으로 안정되는 느낌을 가지게 되었고 놀이방법이 정해져 있지 않아 자유롭게 놀이할 수 있는 점이 좋았다고 하며 유아들이 점토놀이를 즐기며 몰입하는 이유를 이해하게 되었다고 하였다. 이처럼 교사들은 점토놀이를 직접 체험한 후 점토놀이의 자유로움, 즐거움, 창의적인 표현 등에 대해 새롭게 인식하는 모습을 나타냈다.

한편, 교사들은 ‘유아는 자신에게 가장 적합한 방식으로 놀이하며 배운다.’ (교육부, 보건복지부, 2019b) 라고 보기에는 너무 단순하고 지나치게 반복적인 놀이를 하는 유아들로 인해 고민하는 모습을 보였다. 유아들의 놀이가 반복성을 지닌다는 것을 알고 있음에도 불구하고 그 안에서 변화되거나 발전되는 모습이 보이지 않았기 때문이다. 교사들은 놀이중심 교육과정이

‘유아의 선택을 허용하고 존중하는 것’을 강조한다는 것을 알고 있지만 수개월 동안 한가지 놀이를 반복적으로 하는 것은 문제가 있다고 생각하고 있었다.

\*\*랑 몇몇 여자 아이들은 교실에서 종지와 색연필, 가위를 가지고 노는데 매일 똑같은 놀이를 해요. 김선생님한테 들어보니 작년에도 1년 내내 같은 놀이를 했다고 하더라고요. 매일 같은 놀이를 하는 것을 보고 있으니깐 한편으로는 염려가 되기도 해요. ‘다른 놀이를 한번 할 수 있도록 해보자’는 생각이 들기도 해서 한번은 환경교육을 하면서 종지를 사용해보지 않는 ‘종지 금지의 날’도 운영해봤어요. 그런데 유아들이 놀이를 빼앗겼다고 생각하면서 너무 힘들어하는 거예요. 종지에 그림 그리는 놀이 대신 다른 놀이를 안내해줘도 잘 안 되더라고요. 반복 놀이가 무조건 나쁘다고 할 수는 없지만 똑같은 놀이가 너무 반복되는 건 걱정이예요. (최사랑, 토의, 2023. 4. 7.)

@@이와 \*\*이는 매일 자동차만 손에 들고 “붕붕붕~~~” 하는 소리를 내면서 돌아다니며 놀아요. 매일 똑같이 놀아요. 다른 놀이는 쳐다보지도 않고 매일 똑같아요. 새로운 놀잇감이나 새로운 놀이를 소개하면 보통 관심이라도 보이잖아요. 그런데 @@이와 \*\*이는 자동차놀이만 해서 왜 그런지 고민이예요. 개정 누리과정은 유아의 선택을 허용하고 존중하라고 하는데... 그 유아들의 관심이 무엇인지 알아보려고 관찰을 해봐도 도통 모르겠어요.

(김행복, 토의, 2023. 4. 7.)

자동차놀이 한 가지만 계속하는 유아에게 미술활동을 시키기도 해요. 하다보면 재미를 느낄 수도 있잖아요. 어쨌든 유아들에게 새로운 것을 해볼 기회를 줘야 된다고 생각해요. (김행복, 토의, 2023. 5.11.)

최교사는 학기초부터 계속해서 같은 놀이만 하는 유아들 때문에 고민하고 있었다. 지난해부터 계속 이어지는 놀이였기 때문에 더 걱정스러워하는 모습을 보였다. \*\*이는 종지에 캐릭터 그리기를 반복하고 있었고 다른 유아들도 \*\*이의 놀이를 따라 하며 계속 같은 놀이만 하였다. 유아들이 새로운 놀이나 놀잇감에는 전혀 흥미를 보이지 않자 최교사는 종지를 사용하지 않는

날을 운영해보기도 하였으나 유아들의 놀이를 바꾸지는 못하였다. 최교사는 반복적인 놀이를 무조건 허용해야 하는지, 다른 방법은 없는지에 대한 고민을 이어갔다. 김교사 역시 매일 똑같이 자동차놀이만 하는 유아들로 인해 고민하고 있었으며 이러한 놀이를 존중하고 허용해야 하는지에 대한 딜레마를 가지고 있었다. 또한 교사가 유아들의 놀이를 주의깊게 관찰해도 유아들의 관심을 찾을 수 없어 더 힘들어하는 모습을 보였다. 이러한 고민은 다음과 같은 실천으로 이어졌다.

종이에 그림을 그리는 놀이만 반복하는 유아들에게 종이놀이를 재미있게 하는 방법을 알려줬어요. 다양한 영상자료를 찾아서 보여주기도 했더니 놀이가 조금씩 달라지더라고요. 그림을 그리고 오리기만 하는 놀이에서 종이를 덧대거나 세워서 입체적인 작품을 만들기 시작했어요.

(최사랑, 현장적용사례나눔, 2023. 5.22.)

@@이와 \*\*이를 관찰하면서 혹시 관심을 나타내는 게 뭐가 있을지 계속 살펴봤어요. 다른 놀잇감에는 관심을 안 보이다가 공룡 인형을 새로 꺼내준 날은 조금 관심을 보이더라고요. 그래서 @@이와 \*\*이 옆에 가서 같이 공룡놀이를 했어요. @@이와 \*\*이가 처음으로 자동차 말고 다른 놀이에 관심을 보인 날이었고 이날은 다른 친구들과도 놀더라고요. 공룡을 주제로 놀이가 진행될 때는 전과 다르게 여러 가지 놀이에 참여했어요.

(김행복, 현장적용사례나눔, 2023. 5.22.)

매일 반복되는 단순한 놀이가 고민이던 교사들은 유아들이 새로운 것을 경험해 보게 하는 것도 교사의 역할이라고 생각하고 있었다. 이에 최교사는 놀이를 바꾸려고 하기보다는 유아들에게 다양한 놀이 방법을 제시하며 놀이를 발전시키기 위해 지원하는 모습을 보였다. 그 결과 유아들의 놀이가 변형되고 새로운 놀이로 이어지는 것을 볼 수 있었다. 또한 김교사는 유아들을 관찰하며 공룡에 관심을 나타낸 순간을 포착하여 새로운 놀이를 해볼 수 있도록 지원하였고 이후 유아들은 새로운 친구들과 놀이하러 가는 모습을 나타냈

다. 교사들은 유아들이 놀이를 통해서 무언가 경험을 하지만 그 경험이 의미가 있는 것인지에 대해 고민하며 놀이를 통한 배움이 일어날 수 있게 하는 의도적인 교사 역할도 때론 필요하다고 여기고 있었다.

놀이에 대한 교사들의 인식 변화는 교사들이 작성한 워크시트지(부록6-2)에서도 찾아볼 수 있었다. 연구자는 교사들이 각 학급의 놀이특성을 체크하는 워크시트지를 프로그램 2회차와 종료모임에서 동일한 내용으로 2회 실시하였다. 그 결과 교사들은 놀이의 주요 특성인 자유로움, 주도성, 즐거움의 모든 특성에 대한 인식의 변화를 나타냈다. 놀이의 자유로움에서는 초반에는 놀이 파트너 선택의 자유, 규칙과 사실로부터의 자유, 놀이자료 선택의 자유 등을 놀이 특성으로 인식하고 있었는데 후반에는 시간(기간) 경계로부터의 자유, 공간 경계로부터의 자유도 놀이의 특성으로 인식하는 변화된 모습을 보여주었다. 놀이의 주도성에서는 유아들의 내재적 동기를 인식하는 변화를 나타냈으며 특히 놀이의 즐거움에서는 몰입, 성취감, 유머, 상상과 호기심, 감정의 해소 등 하위 내용의 차이는 있으나 참여한 모든 교사들의 인식의 변화가 나타났다.

이처럼 교사들은 놀이를 관찰하고 직접 놀이를 체험하는 과정을 통해 알고 있지만 그동안 보지 못했던 유아들의 놀이 모습을 발견하게 되면서 유아와 놀이에 대해 새롭게 이해하게 되었다. 교사들은 유아들의 새로운 모습을 발견하는 과정 속에서 ‘왜’, ‘어떻게’라는 질문을 던져가며 유아와 놀이를 다시 바라보기 위해 끊임없이 노력하고 있었다.

## **(2) 놀이중심 교육과정 운영을 위한 새로운 실천**

교사들은 놀이중심 교육과정 운영을 위해 놀이주제과 생활주제 사이에서 고민하며 운영방안을 모색하였고, 유아의 놀이와 교사의 놀이지원활동 사이에서 균형을 찾으려 노력하였다. 또한 놀이의 흐름을 따라가는 교육계획을

수립하였으며 놀이를 지원하는 환경구성을 위해 다양한 시도를 하였다.

### ① 생활주제에서 놀이주제로 바뀌기다

교사들은 그동안 사용해왔던 생활주제와 새로운 놀이주제에 대한 고민을 이어가며 주제를 바라보는 시각의 변화를 나타냈다. 놀이중심 교육과정은 교사가 유아의 경험을 미리 조직하기보다는 유아의 놀이를 관찰하고 지원하는 방식을 제안하므로 놀이지원 계획을 미리 수립하기에는 어려움이 있었다. 그러나 교사들은 유치원 교육활동을 안내하기 위해 교육계획안 형태의 놀이안내문을 가정으로 보내고 있어 3~4주에 한 번씩 놀이주제를 선정해야 했다. 이에 교사들은 유아들의 놀이 흐름을 따라가며 놀이 주제를 찾는 것에 대한 어려움을 토로하였다.

저는 유아하고 상호작용할 때 놀이에서 어떻게 개입을 해야 되고 내가 어떤 역할로 참여해야 될지 그게 어려워요. (중략) 상호작용이 잘 되어 다음 놀이 주제로 연결할 수도 있는데 그게 어려우니까 그냥 생활주제로 하는 게... 그래야 자료도 좀 풍성해서요. 유치원은 초등학교처럼 교과서가 있는 게 아니니까 뜬금없이 뭔가 새로운 주제로 들어가는 것과 어떤 순서로 운영해야 할지 하는 부분이 너무 어려웠어요. 주제 선정 자체가 어려워요.

(이소망, 토의, 2023. 3. 16.)

교육과정을 운영하면서 생긴 고민거리는 ‘놀이주제’이다. 유아들이 보이는 여러 가지 흥미 중에서 한 가지를 선택하기가 어렵고, 생활주제와 다른 주제를 선택할 경우 유치원에 있는 자료가 부족하다. 새로운 주제는 지도서나 다른 선생님한테 자료를 구하기 어려워 수업 준비를 하는데 시간이 더 오래 걸린다.

(정희망, 저널, 2023. 3. 16.)

선호하는 놀이만 지속적으로 하는 게 과연 좋은가, 유아들한테 좀 더 다양한 경험을 제공해야 하는 건 아닌가, 정해진 생활 주제대로 진행을 하면 유아들이 하고 싶어하지 않아도 조금씩 경험을 할 텐데, 놀이 중심이 되니까 원하

는 것만 1년 내내 하는 유아들도 있는데 과연 거기서 다양한 경험을 할 수 있을까 이런 고민거리가 생기더라고요. (박기쁨, 토의, 2023. 3.16.)

위 사례에 나타난 것처럼 연구 초반에는 교사들이 유아들의 놀이 속에서 새로운 주제를 찾아내는 것을 어려워하는 모습을 보였으며 새로운 주제를 선정할 경우 유치원에서 사용할 수 있는 자료가 많지 않다고 여겨 기존에 운영하던 생활주제를 그대로 운영하고 싶어하는 모습을 나타냈다. 또한 선호하는 놀이만 계속하는 것이 바람직한지에 대한 고민을 하며 생활주제로 진행하는 것이 유아들에게 다양한 경험을 제공해 줄 수 있어 더 유익하다고 생각하고 있었다.

연구자: 개정 누리과정을 운영하면서 놀이주제 정하기가 어렵다고 하셨잖아요. 유아들의 놀이 흐름을 읽으면서 놀이주제를 정하자고 했지만 잘 찾아가지가 않죠... 지금 우리 유치원이 하고 있는 놀이주제와 전에 하던 생활주제 중심 운영과는 어떤 차이가 있나요?

김행복: 저는 별로 차이가 없는 것 같아요.

연구자: 차이가 없다고 생각하는 이유는 뭘까요?

최사랑: 놀이안내문 때문에 그런 것 같아요. 놀이안내문에 쓸 주제를 정하면 그에 따른 활동들을 넣어야 하니까요. 양식도 기존에 쓰던 것과 비슷하고요.

김행복: 놀이안내문도 그렇지만 놀이가 끝나면 결과를 보내기 때문인 것 같아요. 유아들이 활동을 안하고 싶어하는 경우도 있지만 사진을 찍어서 결과를 보내야 하니까 놀이를 따라가기보다는 계획된 활동을 하고 있다는 생각이 들어요. 활동을 계획하려면 기존 생활주제가 익숙하기도 하고요. (토의, 2023. 5.11.)

교사들은 가정으로 보내는 놀이안내문을 작성하기 위해서 일정 기간마다 놀이주제를 선정하고 이와 관련된 활동을 기록하는 양식의 놀이안내문과 놀이결과안내문 때문에 기존의 생활주제를 그대로 사용한다고 하였다. 기존 생활주제를 사용하는 것이 다양한 활동과 풍부한 자료를 사용할 수 있고 따

라서 놀이안내문도 빠르고 수월하게 작성할 수 있었기 때문이었다. 이런 모습은 시시각각 변하는 유아들의 놀이를 관찰하고 지원할 것을 제안하는 놀이중심 교육과정의 방향에 맞추기 위해서는 교사들의 인식 변화와 더불어 교육계획안의 유무를 정하거나 형식을 바꾸는 등 유치원 차원의 변화가 선행되어야 할 필요가 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다.

또한 교사들은 놀이주제를 정할 때 같은 생활주제를 매년 반복해서 선정하는 모습을 보였다. 이와 관련하여 연구자와 교사들이 나눈 토의의 내용은 다음과 같다.

연구자: 선생님들은 개정 누리과정을 운영하면서도 꼭 운영해야 하는 필수적인 주제가 있다고 생각하시나요?

교사들: 계절, 우리나라, 나와 유치원, 가족, 친구, 동물같은 주제요.

연구자: (중략) 유아들 입장에서 보면 유치원을 3년 다니면 3년 내내 같은 주제를 접하게 되죠. 이 부분에 대해서 어떻게 생각하세요?

최사랑: 계절은 매년 돌아오는 거고 유아들이 3세 때 배우는 거랑 5세 때 배우는 거랑은 다르잖아요. 3세 때는 정말 가볍게 날씨 정도만 알고 지나가고, 5세 때는 개념이나 지식이 좀 더 확장될 수 있다고 생각해요. 같은 주제지만 반복적으로 하는 게 내면화 되기도 하고요. (중략) 반복되더라도 유아들이 연령에 따라 받아들이는 게 다르지 않을까라고 생각해요.

김행복: 저도 비슷한 생각이지만 지난 해와 같은 주제를 반복해서 진행할 때는 교사 간의 협의가 필요할 것 같아요. 유아들이 작년에 무엇을 배우고 어떤 활동을 했는지 교사가 미리 알고 새로운 것들을 제공해야 할 것 같아요. (중략) 시간이 없더라도 작년 선생님한테 어떤 활동을 했는지 한 번이라도 물어볼 수 있는 성의가 있다면 똑같은 주제여도 유아들이 다른 걸 더 확장해서 경험할 수 있도록 교육과정 운영을 다르게 풀겠죠. (토의, 2023. 5.11.)

위의 사례에서와 같이 교사들은 놀이주제를 선정할 때 계절, 나와 유치원, 가족, 친구, 우리나라, 동물 등 기존 교육과정에서 운영하던 생활주제를 그대로 선정하여 해마다 반복하여 운영하고 있었다. 교사들은 이와 같은 주제

는 놀이중심 교육과정에서도 꼭 필요한 주제라고 생각하고 있었다. 교사들은 같은 주제라도 유아의 연령에 따라 받아들이고 이해하는 정도가 다르므로 반복이 가능하고 반복을 통해 내면화된다고 여기고 있었다. 하지만 같은 주제를 반복할 경우 유아들이 이미 경험한 내용이나 활동은 중복하지 않는 것이 바람직하다고 생각하고 있었으며 이를 위해 유아들이 경험한 내용을 확인해야 할 필요가 있다고 인식하고 있었다.

연구 후반 이교사는 놀이주제와 관련하여 변화된 모습을 나타냈다. 평소 놀이주제 선정을 어려워했던 이교사가 유아들을 관찰하면서 새로운 놀이주제를 찾아내 운영하는 모습을 보였다.

나로호 발사가 언론에 나왔을 때 ‘그래, 저걸로 뭔가 해보자.’ 하고 생각을 했었는데 그때 마침 유아들이 “선생님, 저 어제 하늘로 로켓이 날아가는 걸 봤어요.” 라고 이야기하더라고요. 그래서 “애들아, 어제 나로호 발사되는 거 봤어?” 하면서 질문을 하니 유아들이 반응을 보이더라고요. 그래서 놀이 주제로 진행해보게 됐어요. 그런데 예상과 달리 유아들이 매번 주도적으로 하는 건 아니었어요... (이소망, 사후면담, 2023. 7.17.)

연구자: 새로운 주제였는데 진행하면서 어려운 점은 없었나요?

이소망: 나로호를 직접 만드는 건 관찰했는데 그 과정에서 우주나 로켓과 관련된 과학적인 지식이 많아서 힘들었어요. 저도 잘 모르는데 그걸 어디까지 유아들에게 접근하게 해야 하는지 그런 부분이요. 그래서 공부도 많이 하게 됐어요. 하지만 진행하면서 든 생각은 과학적인 지식보다는 유아들이 나중에 커서 나로호에 대한 좋은 기억을 갖게 해주자라는 거였어요. 생각을 바꾸니까 조금 쉬워지더라고요.

연구자: 그 주제가 끝나고 나서는 어떤 생각이 들었어요?

이소망: 좋았어요. 할 때는 어려웠는데 지나고 나니까 좋았어요. 학부모님들이 유아들이 집에 와서 나로호 얘기만 하고 나로호 그림만 그린다는 얘기를 해줄 때 뿌듯하더라고요. 유아들이 정말 재미있어했구나 하는 생각도 들었고요. (이소망, 추가면담, 2023. 8.31.)

‘나로호’에 나타난 유아들의 관심을 발견한 이교사는 이를 놀이주제로

선정하고 놀이안내문을 작성하였다. 그러나 나로호에 대한 유아들의 선개념 및 경험이 부족해 놀이 전개가 잘 이루어지지 않아서 다른 주제를 운영할 때보다 교사의 지원이 더 많이 필요했다. 이는 Piaget(1962)가 말한 유아들이 아는 수준에서만 이뤄지는 놀이(류승희, 2022에서 재인용)로 인한 어려움이였다. 이교사는 유아들이 잠깐 보인 흥미를 지속적인 놀이로 이어가기 위해서 노력하였다. 이교사는 관련 영상을 유아들과 함께 시청하며 나로호에 대한 흥미를 지속시켰는데 이는 나로호 만들기 놀이로 이어졌다. 이교사는 유아들이 나로호를 만들 수 있도록 다양한 재료를 준비해주고 만들어지는 과정마다 필요한 지식과 정보를 제공해주었다. 나로호 놀이는 이후 우주연구소놀이로 확장되었다.

이교사는 새로운 주제를 진행하면서 주제에 대한 유아들의 경험 부족과 교사의 지식 부족으로 인해 어려움을 겪기도 하였으나 나로호에 대한 좋은 기억을 갖게 해주자고 생각을 바꾸게 되면서 놀이 지원이 조금은 쉬워졌다고 하였다. 또한 유아들의 관심과 활동 모습에 대한 학부모들의 반응을 통해 뿌듯함을 느끼게 되었다고 하였다. 이교사는 이러한 경험을 통해 유아들이 익숙하지 않은 주제에 관심을 가질 경우 놀이를 통한 배움이 일어나게 하려면 교사의 노력이 많이 필요하지만 이 과정에서 나타난 유아들의 배움의 모습은 교사에게 보람을 준다고 느끼고 있었다.



[그림 9] 나로호 놀이1

## ② 놀이와 활동 사이에서 균형을 찾아가다

교사들은 유아 주도의 자유로운 놀이와 교사가 놀이를 지원하는 활동 사이에서 고민하며 놀이와 활동에 대해 새롭게 인식하는 모습을 나타냈다. 교사들은 놀이주제에 따라 여러 가지 활동을 계획하여 실시하고 있었으나 교사들이 계획한 활동이 모두 유아들의 흥미나 놀이 내용과 연계되어 운영되지는 않았다. 미술활동의 경우 교사들은 상품화된 키트를 학급의 유아 수만큼 구입하여 모든 유아들이 활동에 참여하도록 운영하고 있었다.

김행복: 몇몇 남자애들은 미술활동을 하려고 이름을 불러도 자동차를 못 놓고 와요. 미술활동하는 동안에도 자동차를 들고 있어요.

연구자: 다른 활동을 하고 있는 유아나 하고 싶어하지 않는 유아들도 미술활동을 하게 하는 이유는 뭘까요?

김행복: 미술활동은 결과물을 가지고 가잖아요. 결과물을 안 가져가면 학부모가 '우리 애는 신경 안 써준다. 아이가 안 한다고 하더라도 데려다가 해야 되는 거 아니야.' 이렇게 생각할 수도 있다고 생각해요. 또 하나의 이유는 공립유치원은 아무것도 안 하고 논다고 생각하는 부모들도 많아요. 그래서 눈에 보이는 결과물을 보여주는 게 (중략) 가장 간단한 방법이기 때문에... 억지로 시키면 안되는 것을 알면서도 시키는 거죠. (중략) 저도 이건 아니라는 건 알면서도요.

최사랑: (중략) 협동 작품 같은 경우에는 하기 싫다고 하고서도 나중에 와서 자기 거는 어디 있냐고 묻기도 해서 그냥 다 시키게 되는 것 같아요.

연구자: 지금처럼 하는 미술활동은 유아들의 흥미나 선택과는 좀 거리가 있네요.

김행복: 그것마저도 해보지 않으면 새로운 경험을 할 수 없잖아요. (중략) 하다보면 재미를 느낄 수도 있잖아요. 유아들에게 새로운 것을 해 볼 기회를 줘야 된다고 생각해요. 그리고 졸업하면 바로 초등학교에 가잖아요. 학교에 가면 하고 싶지 않아도 다 해야 하는데 유치원에서 "하고 싶지 않으면 안해도 돼" 이렇게 하면 나중에 학교에 가서 많이 힘들 것 같아요.

연구자: 지금은 여러 가지 이유로 똑같은 미술활동을 모든 유아들에게 시키고 있지만 유아들의 흥미와 무관하고 선택의 자유가 없는 부분이 문제라고 인식하고 있다면 방법을 다르게 해야 되지 않을까라는 생각이 들어요. 이 부분은 앞으로도 계속 고민을 하면서 노력을 해보면 좋을 것 같아요. (토의, 2023. 5.11.)

위의 사례에 나타난 것처럼 교사들은 유아들이 다양한 경험을 할 수 있도록 지원하기 위해서, 놀이 결과물을 집에 가지고 가지 않는 유아의 학부모가 제기하는 민원을 방지하기 위해서, 공립유치원에서 유아들이 놀기만 하는 게 아니고 무언가 하고 있다는 것을 보여주기 위해서, 초등학교 생활에 미리 적응시키기 위해서, 협동작품이어서 등의 다양한 이유로 미술활동에 흥미를 보이지 않는 유아들도 모두 참여시키고 있었다. 그러나 교사들은 유아들의 관심 및 흥미를 고려하지 않고 미술활동을 시키는 것은 놀이중심 교육과정의 운영 방향에 맞지 않는다는 것은 인식하고 있었다. 미술활동을 시키는 현실적인 이유와 이상적인 놀이지원 사이에서의 교사들의 고민은 이후에도 계속 이어졌고 다음과 같은 변화로 나타났다.

김행복: 예전에는 미술활동에 집중해서 진짜 많이 했던 것 같아요. 그런데 개정 누리과정을 운영하면서 역할놀이나 쌓기놀이 등 다른 놀이가 활성화되고 그 내용을 학부모들한테 안내하니까 미술활동에 대한 불만은 별로 없는 것 같아요.

연구자: 선생님은 미술활동 키트를 유아 수만큼 사서 하는 활동은 안 하시나요?

김행복: 저도 하긴 하죠. 그런데 7월에 들어서서는 ‘여름’ 주제로 하면서 그냥 많이 놀았고 미술활동 자료는 하고 싶어하는 유아들만 하게 해서 결과물은 교실꾸미기 용으로 사용했어요. 저도 예전과 다르게 지금은 상품화된 미술활동 키트를 사서 사용하지만 편해서 좋긴 한데 다 좋아보이지는 않아요... (김행복, 사후 면담, 2023. 7.17.)

김교사는 개정 누리과정을 운영하면서 쌓기놀이와 역할놀이가 활성화되고

이와 관련한 내용을 놀이결과 안내문을 통해 학부모들에게 안내하게 되면서 미술활동에 대한 부담감을 덜었다고 하였다. 또한 미술활동 키트를 구매하지만 모든 유아들이 의무적으로 참여해 결과물을 집에 가지고 가게 하던 방법에서 벗어나 유아들에게 활동 선택의 자유를 주고 결과물은 교실 환경을 꾸미는데 사용하는 모습으로 변화하였다. 김교사는 편리함 때문에 미술활동 키트를 사용하지만 바람직하지는 않다고 생각하고 있었다. 다음의 사례도 미술활동과 관련된 교사들의 변화된 모습에 대한 내용이다.

최사랑: 미술활동에 대한 부담이 아직 조금 있기는 해요. 하지만 전에는 제가 교육계획안에 제시한 활동을 못하면 마음이 촉박해져서 이 미술활동을 못하면 안 되는데, 꼭 해야 되는데 그런 생각이었어요. 하지만 지금은 자유선택활동으로도 내주기도 하고, 하기 싫어하면 안하게 하고 있어요. 저희 반에 한 유아는 항상 좋아하는 활동만 하고 미술활동 같은 경우는 안 하려고 해요. 그런 경우에 저도 미술활동을 시키는 게 스트레스였거든요.

연구자: 선생님은 교육계획안에 제시된 미술활동은 모든 유아들이 다 해야 된다고 생각했던 건가요?

최사랑: 네, (중략) 지금도 약간은 그렇게 하기도 해요. 미술활동을 너무 안 하는 친구들한테는 좀 해보게 하는데 전에는 열 개였다면 지금은 한 3~4개 정도로 줄어든 것 같아요. 이렇게 하니깐 저도 좀 더 유해지고 유아들도 스트레스를 좀 덜 받고 그래서 좋았던 것 같아요. 특히 미술활동을 안 하려고 했던 유아들이요(웃음).

(최사랑, 사후 면담, 2023. 7.21.)

정희망: 제 생각에 미술은 그냥 자연스럽게 하는 거, 종이접기나 색칠놀이 같은 게 미술놀이라고 생각해요. 저는 미술활동이 아예 없을 수는 없다고 생각하고 그래서 미술활동 키트를 구매하고 있어요. 저는 지금도 유아수 만큼 재료를 사기는 해요. 하고 싶다고 하는 유아가 있는데 재료가 없으면 난감해서요. 하지만 지금은 미술활동을 하다가 중간에 안한다고 하면 그냥 거기까지만 하게 해요.

(정희망, 사후 면담, 2023. 7.14.)

위 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 여전히 미술활동 재료를 학급의 유아수만큼 구입하는 모습을 보였으나 활동의 운영 방법은 다소 변화된 모습을 나타냈다. 최교사는 모든 유아들이 의무적으로 참여하게 하는 횟수를 줄이고 유아의 선택에 따라 활동 참여 여부를 결정하게 하였으며 구입한 재료를 자유놀이시간에 선택해서 사용할 수 있게 하였고, 유아들이 원할 경우 활동 중간이라도 멈추는 것을 허용하는 모습으로 변화하였다. 최교사는 미술활동 운영 방법을 바꾸면서 자신도 미술활동을 다 시켜야 한다는 부담감이 줄어들었다고 하였다. 정교사는 유아들의 미술은 자유로운 선택에 의한 것이라고 생각하고 있었으며 교사가 준비하는 미술 활동은 이와 별도로 필요한 활동이라고 생각하며 미술활동 자료를 구입하고 있었다. 정교사는 프로그램에 참여한 이후에도 유아수 만큼 미술활동 키트를 구입하였으나 이전과 달리 유아가 원하지 않는 미술활동은 중단하는 것을 허용하는 모습을 나타냈다.

### ③ 놀이의 흐름을 따라가는 교육계획을 세우다

교사들은 교육계획의 필요성에 대한 서로 다른 생각을 나누며 놀이중심 교육과정에서 요구하는 놀이의 흐름을 따라가는 교육계획을 세우기 위해 노력하였고, 일과를 융통성있게 운영해보는 모습을 나타냈다.

놀이중심교육과정에서는 사전 계획을 교사주도적인 것으로 보고 교사의 계획에 의해 짜여진 교육계획이 아닌 유아의 놀이를 따라가며 지원하도록 하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019c).

미리 모든 활동을 준비하는 ‘계획’이 매우 중요했던 시기의 교육과정부터 겪어왔던 입장에서 교육계획의 유연성을 가지는데 매우 어려움을 느꼈다.

(김행복, 저널, 2023. 5.11.)

교육과정은 자유로운 주제, 융통성있는 운영을 이야기하지만 학부모에게 보

여줘야 하는 부분, 전체 유아들이 함께 해야 하는 부분 등 계획이 필요한 부분이 여전히 존재한다. 그래서 아직은 개정 누리과정 운영이 어려운 것 같다.

(박기쁨, 저널, 2023. 5.11.)

그러나 위 사례처럼 교사들은 교육은 가르치고 배우는 행위이므로 계획이 있어야 한다고 배워왔고 현실적으로도 미리 계획이 필요한 활동들이 있다고 생각하고 있었다. 이에 교사들은 그동안 가지고 있던 교육관과 다른 방향의 교육과정으로 인해 혼란스러워하는 모습을 보였다. 교육계획과 관련된 교사들의 생각은 다음 토의 내용에서도 찾아볼 수 있다.

최사랑: 교육계획안(놀이안내문)이 나가면 계획한 활동을 반드시 해야 될 것 같은 부담감이 있어요. 그리고 어차피 놀이주제가 끝나면 놀이 결과를 안내하니까 교육계획안을 없애도 좋겠다라고 생각을 해요.

김행복: 저는 교육계획안을 학부모들에게 보내는 것은 필요하다고 생각해요. 놀이안내문을 보내지 않으면 학부모들이 유치원에서 아무것도 하지 않는 것처럼 생각할 것 같아요. 학부모들이 유치원교육에 관심을 갖게 하는 측면에서 필요하다고 생각을 해요.

이소망: 저희가 하는 활동의 구체적인 활동 내용이나 소집단 활동 등에 대해 안 적는다고 하더라도 놀이안내문은 가정으로 배부해야 할 것 같아요. 놀이안내문을 보내지 않으면 교육활동 진행 내용을 학부모들이 모를 것 같아요. (토의, 2023. 5.11.)

위 사례에서 볼 수 있듯이 교사들은 ‘교육계획안’에 대해 서로 다른 생각을 가지고 있었다. 최교사는 교육계획안에 제시한 활동에 대한 부담감이 크고 놀이결과 안내문도 작성하고 있으므로 교육계획안이 필요없다고 생각하고 있었다. 반면 김교사와 이교사는 학부모들에게 유치원에서 이루어지는 교육활동을 알리기 위해서는 교육계획안이 필요하다고 생각하였다. 교육계획안에 대한 교사들의 생각은 다음 사례에서도 찾아볼 수 있었다.

교육계획이 중요하다고 생각하지만 교육계획에 너무 얽매어서 융통성을 발휘하지 못했을 때가 있었던 것 같다. 교육계획을 잘 세우되 유아의 흥미와 참

여 정도 등을 관찰하여 활동의 진행 여부를 결정하며 탄력적으로 운영해야 하겠다. (최사랑, 저널, 2023. 5.11.)

계획이 있어야 활동의 융통성도 발휘할 수 있다고 생각한다. (이소망, 저널, 2023. 5.11.)

저는 놀이 흐름에 따라 놀이안내문에 있는 활동을 안 하는 경우도 있고 생각하지 않았던 활동을 하는 경우도 있어요. 놀이안내문에 연연하지 않고 상황에 따라 자유롭게 활동을 넣거나 빼기도 해요. (김행복, 토의, 2023. 5.11.)

위 사례에서 나타난 것처럼 교사들은 교육계획의 중요성과 필요성을 인식하고 있었으며 교육계획을 수립하되 실제 운영시에는 융통성을 발휘할 수 있어야 한다고 인식하고 있었다.

교사들은 교육계획안에 제시한 활동에 대한 부담감을 내려놓고 유아들의 놀이 흐름을 따라가며 탄력적으로 운영할 수 있는 교육계획에 대해 고민하는 모습을 보였다. 교육계획안에 대한 이야기가 이어지면서 교사들은 기존 교육계획안을 수정해 보기로 하였다. 교육계획안의 수정 과정에서 나타난 교사들의 생각은 다음과 같다.

주제를 머릿속으로 그려보면서 전체적으로 다루고 싶은 내용, 하고 싶은 내용과 관련된 개념들을 너무 구체적으로 하지 않고 크게, 거시적으로 교육계획안에 제시하면 좋을 것 같아요. (김행복, 토의, 2023. 5.11.)

미리 계획한 활동을 넣었던 교육계획안에 비해 개념만 넣은 교육계획안은 그 자체가 좀 추상적으로 다가올 것 같아요. 학부모들도 잘 모를 것 같고요. 또 개념을 잡아놓고 놀이를 따라가면서 교사가 수업을 하려면 그에 따른 활동은 풀어야 하잖아요. 머릿속에 있는 개념을 따라가면서 활동으로 푸는 것은 정말 교사의 역량인 것 같아요. (이소망, 토의, 2023. 5.11.)

그동안 써오던 교육계획안의 변경에 대해 이야기 나눈 것은 조금 부담스럽지만 동료 교사들과 함께 협의하면서 기존 계획안과 비교하여 보다 좋은 계획안을 찾아가고 싶다. (정희망, 저널, 2023. 5.11.)

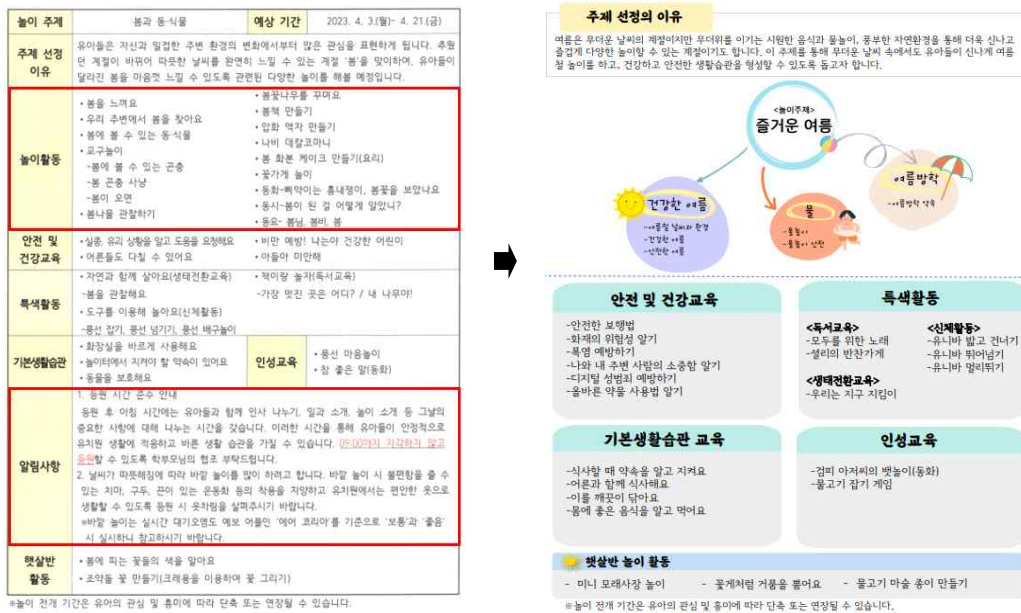
오늘 회차에서 최교사는 교육계획안(놀이안내문)에 대해 의문을 제기하였다. 교육계획안은 교사의 업무를 가중시키고 계획된 활동을 진행해야만 한다는 부담감을 갖게 한다고 하였다. 교육계획안은 교육에는 계획이 있어야 한다는 교사들의 확고한 생각과 학부모들이 유치원 교육에 대한 정보를 제공받기 원하는 측면을 고려하여 지난 해에 만든 것이었다. 그러나 개정 누리과정을 운영하는 교사들에게 교육계획안은 풀어야 할 과제가 되어 있었다.

(연구자일지, 2023. 5.11.)

위 사례 내용처럼 교사들은 교육계획안에 대해 서로 다른 생각을 가지고 있었다. 김교사는 활동에 대한 부담을 줄이기 위해 활동을 삭제하고 개념을 거시적으로 제시하는 교육계획안을 제안하였다. 이에 대해 이교사는 개념만 제시한 교육계획안은 추상적이어서 학부모들이 잘 이해하지 못할 것 같고, 교육과정을 풀어나가는 교사의 역량에 따라 교육의 질이 달라질 것이라 염려하는 모습을 보였다. 정교사는 그동안 사용해오던 양식을 바꾸는 것에 대한 부담감을 느끼는 모습을 나타냈다. 교사들은 교육계획안에 대해 서로 다른 생각을 가지고 있었으나 일과 중 수시로 소통하며 의견을 모아가는 모습을 보여주었다. 교육계획안을 변경하는 과정에서 나타난 교사들의 모습은 다음 연구자일지에서 찾아볼 수 있다.

교육계획안을 바꿔보자는 의견이 모아진 후 김교사가 제일 먼저 새로운 틀을 만들기 시작했다. 연구자이면서 동시에 원감인 나는 학기 중간에 틀을 바꾸는 것이 바람직할까 고민이 되기도 하고, 원하지 않는 교사가 있으면 어떻게 해야 할까 고민도 되었다. 다음날 아침 김교사는 새로운 교육계획안 틀을 작성하여 교사들에게 보여주며 설명을 해주었다. 이에 교사들은 출근과 동시에 교무실에서 교육계획안에 대한 이야기를 하게 되었으며 김교사가 만든 틀을 만족해하였다. 이러한 과정을 거쳐 새로운 틀의 교육계획안이 만들어졌다. 교육계획안을 바꾸는 것에 부정적인 태도를 보였던 교사들도 김교사가 틀을 만들어 공유하며 교육계획안의 전후를 비교해서 설명해주고 작성 방법 등을 알려주는 적극적인 모습을 보여주자 차츰 생각이 변화하기 시작하였고 각 반에 맞는 새로운 계획안의 틀을 만들었다. (연구자일지, 2023. 5.12.)

위에서 볼 수 있듯이 연구자는 학기 중간에 교육계획안의 형식을 바꾸는 것과 이를 동의하지 않는 교사들에 대한 염려가 있었다. 그러나 김교사가 먼저 교육계획안의 틀을 만들어 공유하면서 교사들을 이끌어가는 모습을 보며 기인지우라는 생각을 하게 되었다. 교사들은 자신들의 의견이 반영됨과 동시에 보기 좋은 서식까지 갖춰진 새로운 교육계획안에 만족해하는 모습을 보였다. 교사들의 노력은 다음 그림 10과 같이 교육계획안의 변화를 가져왔다.



[그림 10] 교육계획안의 변화(변경 전과 변경 후)

위 그림 10과 같이 교사들은 주제와 관련된 활동 및 알림사항을 삭제하고 주제와 연관된 예상 소주제를 기록하는 방식으로 놀이안내문을 수정하였다. 기존 양식의 주제 관련 놀이활동 기록은 교사들이 기존 생활주제를 선호하게 하고 활동도 융통성 없이 실시하게 하는 요인이었다는 의견이 수렴되어 삭제하였다. 알림사항은 매월 초 배부되는 「유치원생활 안내문」과 수시로

발송하는 E-알리미가 있어 중복되는 내용으로 평가되어 함께 삭제하였다. 교사들은 협의를 통해 함께 변경한 놀이안내문이 개정 누리과정의 운영을 위한 ‘융통성있는 계획’이며 동시에 ‘학부모에게 정보 전달’의 목적을 모두 만족시키는 방안이라고 생각하였다.

놀이안내문을 수정하는 과정에서 교사들은 간략해진 안내문을 대체할 놀이결과 안내문 내용에 대해서도 고민하는 모습을 나타냈다. 융통성있는 교육계획안을 작성하게 된 이후 교사들은 계획에 얽매이지 않아 유아들의 놀이 흐름을 따라가며 더 다양한 놀이와 활동을 진행하게 되었다고 하였다. 교사들은 다양한 놀이와 활동의 결과를 그림 11과 같이 놀이결과 안내문에 기록하여 학부모들에게 제공하였다.



[그림 11] 놀이결과 안내문

교사들은 교육계획안 뿐 아니라 일과 운영에 있어서도 변화된 모습을 나타냈다. 놀이중심 교육과정은 유아가 주도하는 놀이의 흐름에 따라 융통성 있게 일과를 운영하도록 제안하고 있는데 교사들은 이러한 방향에 맞춰 변화하는 모습을 나타냈다.

저는 원래 정리를 좋아하지는 않았지만 다른 반 선생님들이 모두 깔끔하게 해놔서 저도 정리를 꼭 해야 될 것 같은 생각이 들었어요. 그리고 제 생각에 ‘5세 유아들은 정리를 잘 할 수 있어야지’ 이런 생각도 있고요. 그래서 수시로 정리를 하게 했는데 지난 번 교육 이후로 정리 횟수를 줄이게 됐어요. 그리고 나니까 유아들의 놀이 시간이 충분해지면서 놀이가 확장되는 모습이 보이더라고요. 유아들이 즐겁게 놀이하면서 ‘나 오늘 놀았다.’ 이런 기분을 더 느끼는 것 같기도 하고 저도 ‘정리해라, 정리해라.’ 하면서 받던 스트레스를 좀 덜 받는 것 같아요. (최사랑, 사후면담, 2023. 7.21.)

학기 초에는 계획한 활동은 시간을 미리 정해놓고 맞춰서 모두 다 진행하려고 했었어요. 시간 강사 수업이나 스마트건강교실 시간, 어울관(강당) 시간, 도서관 시간같은 것 때문에 미리 정해놨었는데 지금은 정해진 시간이 있더라도 융통성 있게 운영하려고 하고 있어요. 그렇다고 막 취소한다는 건 아니에요. 활동 시간을 미룬다는 거죠. 일과 운영에 있어서 전보다는 조금 융통성이 생긴 것 같아요. (정희망, 사후면담, 2023. 7.14.)

위 사례에 나타난 것처럼 하루 일과를 시간대별로 작성하여 정해진 시간대로 운영하던 교사들이 유아의 놀이 흐름과 흥미에 따라 일과를 융통성 있게 변경하여 운영하는 모습을 보였다. 교사들은 준비한 활동을 꼭 해야 한다는 생각에도 변화를 보여 유아들의 흥미에 따라 활동을 연기하거나 취소하기도 하였다. 또한 교사들은 등원 직후와 귀가 직전, 점심시간 전, 놀이 시간 중 수시로 정리정돈을 하게 했었는데 이 횟수를 줄이는 모습을 나타냈다. 정리정돈의 변화가 생긴 후 교사들은 마음의 여유가 생겼다고 하였으며 유아들의 놀이는 더 확장되고 즐겁게 변화된 것 같다고 느끼고 있었다.

#### ④ 놀이를 지원하는 환경구성을 시도하다

교사들은 유아들의 놀이를 지원하는 환경을 구성하기 위해 놀이환경을 점검하고 새로운 놀이환경 구성을 시도하였으며, 교실 밖 공간으로 놀이 공간을 확장하는 모습을 나타냈다.

교사들은 놀이를 지원하는 환경구성에 대해 어려움을 느끼고 있었다. 주제 관련 토의를 하기 전 「놀이중심 교육과정에서의 놀이환경 지원」 체크리스트(부록6-5)를 작성하며 놀이환경에 대해 생각해 본 결과 교사들은 편안함을 주는 환경은 비교적 잘 지원하는 반면 유아주도적인 배움을 지원하는 환경 및 미적 감수성을 길러주는 환경 구성은 어려워하는 모습을 나타냈다. 다음은 이와 관련된 토의 내용이다.

연구자: 놀이중심 교육과정에서의 놀이환경 지원 관련 체크리스트를 해보니까 어떤가요?

최사랑: 어려워요. 저는 ‘네’라고 체크한 항목이 거의 없어요...작품 전시 같은 건 더 어렵고요.

김행복: 저는 미적 감수성이나 창의력을 길러주는 환경 부분은 초도화됐어요.

정희망: 저는 자연물 활용과 관련된 놀이환경지원이 어려웠어요.

이소망: 유치원에서는 상품화된 가구를 사서 쓰니까 가구의 크기, 모양, 색상, 재질 등을 원하는 대로 하는데는 한계가 많은 것 같아요.

연구자: 오늘은 체크리스트를 하면서 많이 어려웠던 것 같네요.

김행복: 네, 반성을 하게 되네요(웃음). (토의, 2023. 5.22.)

교사들은 체크리스트를 통해 실내·외 공간의 영역 이동, 다른 용도의 물건 사용, 교구장의 방향이나 사용 방법의 변경, 창의적 환경 조성 방법, 교실안에서 자연물을 균형있고 조화롭게 사용하는 방법, 가구를 통해 심미감을 느낄 수 있게 하는 방법 등을 어려워하고 있음을 보여주었다. 놀이환경 지원이 잘 이루어지지 않는다고 느낀 김교사는 ‘반성을 하게 된다’라고 표현하였다.

교사들은 체크리스트를 작성하며 그동안 생각해 보지 못했던 놀이환경지원 내용에 대해 생각해보게 되었고 이와 관련하여 도서 「교육지원자로서의 환경」을 함께 보면서 새로운 인식을 갖게 되었다. 다음은 교사들과 함께 책을 보며 나눈 대화의 내용의 일부이다.

연구자: 유치원 안에서 자연을 접할 수 있는 내용이 어렵다고 했죠? 이 책의 사례를 보면 창 밖에 자연이 보이는 경우도 있지만 교실 안에 화분을 놓은 사진도 있죠. 그런데 사진을 자세히 보면 화분의 배치가 일반적이지 않은 것 같아요.

최희랑: 저희반 화분은 교실 귀퉁이에 있어요. 유아들 손이 안 닿는 곳이에요. 그런데 이 사진처럼 교실 한 가운데 화분을 놓는 건 여러 가지로 애매할 것 같아요.

연구자: 사진 속 화분은 교실 한 가운데 있기도 하고, 화분 옆에 동물 인형들이 있기도 하네요.

김행복: 이거 재미있겠는데요. 바깥놀이 나가면 유아들이 의외로 나무 주변이나 나무 아래서 많이 놀거든요. 개미나 콩벌레 같은 벌레를 찾기도 하고요. 교실에 이런 환경을 만들어줘도 좋을 것 같아요.

정희망: 저도 쌓기놀이나 역할놀이 하는 곳에 놓는 방법을 고민해보고 싶어요.

연구자: 체크리스트에 있던 ‘자연물을 교실에 들여와서 균형있고 조화롭게 배치하는가?’ 항목이 어렵다고 했었는데 실제로 보니까 어려움이 좀 해소됐죠. 이런 부분은 우리도 쉽게 할 수 있을 것 같고요.

(토의, 2023. 5.22.)

교사들은 연구자와 함께 체크리스트 항목의 내용과 관련하여 의문이 있거나 어려웠던 부분에 대한 내용을 도서를 보며 궁금증을 풀어나갔다. 교사들은 관련 사례를 찾아보며 놀이환경지원이 생각보다 어렵지 않으며 쉽게 실천할 수도 있다고 생각하는 모습을 보였다. 이러한 생각의 변화는 이후 교실 곳곳에서 실천으로 나타났다.

지난 번 교육에서 자연물 놀잇감을 활용한 사례를 보고 저도 해보고 싶어져서 동물 관련 주제였을 때 시도를 해 봤어요. (중략) 동물 모형만 제공해 주

는 것보다는 동물이 사는 곳을 진짜처럼 만들어주니까 놀이가 좀 더 확장되는 부분이 있는 것 같아요. 유아들이 계속 그쪽에서 놀더라고요.

(정희망, 사후면담, 2023. 7. 14.)

연구자: 이번에 선생님이 유아들과 함께 교실에 바다를 만들었잖아요. 예전에 이번처럼 환경을 지원해본 경험이 있었나요?

김행복: 아니요. 이번처럼 해본 건 처음이었어요. 저는 웬만하면 교구장을 빼는 일은 안 했어요. 최대한 한다고 교구장을 벽에 붙이는 정도로 해서 공간을 꾸렸지 교구장을 빼서 공간을 꾸미는 건 하지 않았거든요. 이것도 저의 고정관념이었죠.(중략) 교육에서 함께 읽은 책이 도움이 많이 됐어요. 그 책을 본 것처럼 다른 선생님들이 하는 걸 자꾸 봐야 변화가 되는 것 같아요. (김행복, 사후면담, 2023. 7. 17.)

저는 놀이환경 부분 할 때 본 하트모양으로 책상을 배치하는 것도 생소했어요. 저는 지금까지 생각해보지 못한 방법이었던 거예요. 책상은 네모반듯하거나 동그랄게만 배치하는 거라고 생각했죠. (중략) 그리고 아무리 놀이중심 교육 과정으로 바뀌었다고 해도 영역이 있어야 된다고 생각했었는데 이제 영역의 파괴 이런 것들을 조금은 더 생각해보는 것 같아요. 그래서 이야기나누기도 바다로 꾸민 쌓기영역에서 하기도 했어요.

(김행복, 사후면담, 2023. 7. 17.)



[그림 12] 놀이환경 지원의 변화1-교실환경의 변화

그림 12처럼 교사들은 교실이나 복도 한 쪽에 있던 화분을 모아 유아들과 함께 놀이환경을 재구성하였다. 유아들은 이 곳에서 공룡 등 여러 가지 동물 모형을 가지고 놀이하였으며 교사들은 유아들의 놀이가 이전보다 더 확장되었다고 느끼고 있었다. 김교사는 교구장을 교실 밖으로 이동하고 유아들과 함께 바닷가를 만들며 유아들의 놀이를 지원하였으며 책상의 배치를 바꿔보는 모습도 나타냈다. 김교사의 이러한 시도는 다른 유치원의 사례를 보며 자신의 고정관념을 내려놓고 변화해보려는 마음을 갖는 데서 비롯되었다고 하였다.

한편, 대부분의 교사들이 교실 밖 복도나 다른 반에서의 놀이는 허용하지 않고 있었다. 연구자는 5세반 유아들만 가끔 복도에서 놀이하는 모습을 볼 수 있었다. 다음은 교실 밖 공간에서의 놀이와 관련된 토의 내용이다.

연구자: \*\*반 유아들은 복도에서 놀이를 하는 날이 있더라고요. 컵쌓기 놀이와 비행기놀이를 하던데요. 선생님들이 복도에서 놀 수 있도록 허용해준 이유가 있을까요?

최사랑: 복도에서는 유아들이 더 자유롭다고 느끼는 것 같아요.

이소망: 교실에서 비행기를 날리면 친구들한테 불편함을 줄 수 있는데 복도에서 하면 그런 걸 신경 쓸 필요가 없어서 유아들도 더 자유롭게 놀이하는 것 같아요.

김행복: 선생님은 주로 교실에 있으니까 자기들끼리 놀면서 더 재미있는 것 같기도 하고요(웃음)

이소망: 맞아요. 교사가 없으면 더 소곤거리면서 잘 노는 것 같아요.

최사랑: 교실에서 컵쌓기를 하면 가구나 책상 때문에 공간이 좁고, 놀이가 끝날 때마다 정리를 해야 하는데 넓은 복도에서 하니까 전년도 자연스럽게 되고 그래서인지 놀이가 오래 지속되는 것 같아요.

정희망: 3세반은 복도까지 나가서 노는 건 부담스러워요. 그냥 지나갈 때 형님반이 놀이하는 모습을 보는 거 정도로만 하고 있어요.

김행복: 안전하게 놀 수만 있다면 복도에서 놀이하는 것도 괜찮은 것 같아요. 밖에서 봐줄 사람이 있어야겠죠. (토의, 2023. 5.22.)

이교사와 최교사는 유아들이 복도에서 노는 것을 허용하면서 놀이의 자유로움, 즐거움에 대해 인식하고 있는 모습을 보이기도 했지만 복도에서의 놀이는 유아들의 움직임이 크거나 공간이 많이 필요한 활동 등으로 제한하고 있는 모습을 보였다. 또한 교사들은 교실 밖으로 나가서 놀이하는 것은 연령별로 차이가 있다고 생각하고 있었으며 안전에 대한 방안이 마련되어야 가능하다고 생각하고 있었다. 교실 밖 놀이에 대한 교사들의 생각은 저널에서도 나타났다.

고정된 환경을 다양하게 변화시켜서 유아들이 놀 수 있는 환경을 만든 다양한 사례들을 보고 놀랐고, 우리반 교실도 좀 더 열린 공간을 제공해주고 싶다는 생각을 하게 되었다. 공간에 대한 고정관념을 깰 수 있도록 노력해야겠다.  
(김행복, 저널, 2023. 5.22.)

유아들이 하고 싶은 놀이를 공간이 부족해 제한을 둔 적이 종종 있었는데 이제부터는 교실 앞 복도에서도 놀이해보자고 이야기하고 싶다는 생각이 들었다. 또한 미술이나 점토 놀이를 책상이 아닌 바닥에서 한다고 하더라도 허용해 주어야 하겠다.  
(정희망, 저널, 2023. 5.22.)

위 사례에서 알 수 있듯이 김교사는 다른 유치원의 교실 밖 놀이공간 사례를 보고 놀랄 정도로 놀이공간에 대해 자신이 고정관념을 가지고 있다고 생각하는 모습을 보였다. 정교사 역시 놀이 공간을 제한한 적이 있었으나 이후 공간에 대한 인식을 바꿔보고자 하는 모습을 나타냈다. 교육 후 교사들은 유아들의 놀이를 지원하기 위해 공간에 대한 고정관념을 깨고 교실 밖 공간까지 활용한 열린 공간을 만들어보고 싶다고 하였다. 그러나 바쁜 업무와 매일의 복잡한 교실 상황으로 인해 이러한 생각을 바로 실천으로 옮기는 것은 어려워하는 모습을 보였다. 이에 연구자가 교사들의 실천을 돕기 위해 교실 밖 놀이환경을 지원하였다. 그 과정은 다음의 연구자일지에서 찾아볼 수 있다.

교실 밖 놀이에 대한 토의 이후에도 복도에서의 놀이는 잘 이루어지지 않았다. 이에 연구자(원감)가 복도에 낮은 책상과 동물 모형, 화분, 사방치기 등의 놀잇감을 구성하였다. 복도에 놀이환경이 조성되자 유아들이 먼저 관심을 보였고 연구자는 교사들에게 복도에서의 놀이환경을 안내해주었다. 환경 조성 후 차츰 유아들이 복도로 나오는 모습이 관찰되었다. 먼저 5세반 유아들의 동물모형을 이용한 놀이가 이루어졌는데 유아들이 바다동물 놀이도 하고 싶다고 하여 바다를 꾸밀 수 있도록 재료를 준비해주었다. 5세 유아들의 놀이 모습을 보던 옆 교실의 4세 유아들도 복도에 나왔는데 처음에는 구경만 하고 다시 들어가는 모습을 보였다. 4세 유아들은 교실 밖에서의 놀이를 낯설어하는 모습을 보였다. 김교사가 밖에 나가서 놀아도 된다고 얘기하자 유아들이 복도로 나왔으나 동물놀이를 잠깐 하고 다시 들어갔다. (연구자일지, 2023. 5.25.)

복도에서 이루어지던 동물놀이에 이어 오늘은 인형의 집 놀이가 이루어졌다. 복도 놀이가 시작되면서 유아들이 복도에서 하고 싶은 놀이를 선택해 놀잇감을 가지고 나와서 놀이하는 모습이 나타났다. (연구자일지, 2023. 5.26.)

오늘은 복도에서 그림을 그리고 오리는 놀이를 하는 \*\*반 유아들의 모습을 볼 수 있었다. 유아들에게 왜 복도에서 그림을 그리냐고 묻자 “교실이 너무 시끄러워서 나왔어요.” 라고 이야기하였다. \*\*반 유아들의 모습을 보고 \*\*반 유아들도 다가와 함께 놀이하였다. (연구자일지, 2023. 5.31.)

\*\*반 유아들이 복도에서 비행기 날리기 시합을 하고 있었다. 연구자가 이 모습을 보고 다가가 비행기를 목표물에 통과해 날려보는 놀이를 제안하자 새로운 비행기날리기 놀이가 이루어졌다. 다음날은 유아들이 강당에서 블록을 더 꺼내와 목표물을 두 개로 늘려서 놀이하는 모습을 볼 수 있었다. (연구자일지, 2023. 6.23.)

위 사례와 같이 교실 밖 놀이에 대한 교사들의 생각이 변화하자 유아들의 복도놀이가 활성화되었다. 그림 13에서 볼 수 있듯이 유아들은 교실에서 놀잇감을 가지고 복도로 나와 놀이하는 모습을 보였다. 유아들은 복도에서 동물모형놀이, 인형놀이, 미술놀이, 비행기 날리기 시합, 사방치기, 딱지치기

등 다양한 놀이를 하였다. 시간이 흐르면서 교사들은 유아들이 복도 뿐 아니라 계단이나 다른 반에 가서 놀이하는 것도 허용하는 모습을 보였다. 비록 연구자가 먼저 조성한 환경으로 인해 복도놀이가 시작되긴 하였으나 시간이 지나면서 교사들은 교실 밖 공간도 놀이공간으로 인식하며 유아들의 이동을 허용하는 모습을 나타냈다. 그 결과 유아들은 복도라는 새로운 놀이 공간에서 연령간 교류, 학급간 교류를 통해 공간과 공간을 이어가며 새로운 놀이를 확장시켜 나갈 수 있었다.



[그림 13] 놀이환경 지원의 변화2-교실 밖으로 확장된 놀이공간

### (3) 교사로서 성장을 위한 노력

교사들은 본 프로그램 참여를 통해 교사 개인으로서의 성장 뿐 아니라 공

동체의 성장을 위해 노력하는 모습을 나타냈으며, 통합교육을 위해 서로 이해하고 존중하며 함께 노력하는 모습을 보여주었다.

① 교사로서의 ‘나’의 성장을 위해 노력하다

교사들은 자신의 오래된 고정관념을 깨뜨리고 융통성을 갖기 위해 노력하였다. 또한 용기내어 새로운 것을 시도하는 모습을 보여주었으며 교사 자신의 놀이성 증진을 위해 고민하는 모습도 나타났다. 이러한 과정을 통해 교사들은 교사로서 한 단계 더 성장하는 모습을 보여주었다.

교사들은 기존에 가지고 있던 고정관념으로 인해 개정 누리과정을 받아들이고 운영하는데 어려움이 있었다.

저는 유아들이 개방돼서 노는 거에 대해서 교사로서의 허용 범위가 굉장히 좁아요. 그래서 조금이라도 어지럽혀진 모습을 본다면 위험해 보이는 게 있으면 “안 돼” 하고 소리를 지르게 돼요. 자제하려고 하는데도 그게 잘 안 되더라고요. 그러지 말아야지 하면서도요. 제가 배운 것, 저의 고정 관념이 놀이중심 교육과정과의 괴리가 크다는 것이 항상 저의 고민이에요.

(김행복, 토의, 2023. 3.16.)

벌써 몇 년차 개정 누리과정 운영을 하였으나 아직도 어렵다. 언제까지 어려울 것인지...고정관념의 타파.. 나로부터의 변화가 필요하다.

(김행복, 저널, 2023. 3.16.)

저에게 있는 고정관념은 어쩔 수가 없는 것 같아요. 거의 20년 해왔던 거라... 고정관념을 깨고 싶다는 생각을 하면서도 한편으로는 새로운 게 훨씬 더 좋은 것인가에 대한 의문도 있어요. 고정관념을 깨보고 싶고 내가 갖고 있는 게 다 맞는 건 아닐 수도 있으니까 받아들일 건 받아들이려고 해봤어요. (중략) 아직도 고정관념이 있지만 그래도 조금은 바꿔보려고 노력을 했던 것 같아요. 개방된 생각, 마음을 가지려고 하고 다른 선생님들이 하는 걸 보면서 저도 바꿔보려고 노력했던 것 같아요. (김행복, 사후면담, 2023. 7.17.)

위 사례처럼 김교사는 자신의 고정관념을 깨야 할 필요성을 느끼고 있었으나 한편으로는 새로운 것이 더 나은 것인지에 대한 확신을 하지 못하는 모습도 보였다. 특히, 김교사는 유치원현장에서 20년 이상의 교육경력으로 인해 다른 교사들보다 더 확고한 고정관념을 가지고 있었으나 굳은 고정관념만큼 고정관념을 깨고 싶어하는 욕구도 컸다. 또한 김교사는 쌓은 경력만큼 넓은 시각과 경험으로 교육과정을 받아들여 노력하는 개방된 마음을 보여주었고 경력교사로서의 능숙함을 바탕으로 변화를 받아들이는 모습도 보여주었다. 이 과정에서 김교사는 그동안 가지고 있던 교육철학 및 자신의 실천에 대한 확신으로 인해 새로운 것을 받아들이는데 있어 저경력교사들보다 더 많은 고민의 시간을 보내며 내적 갈등을 겪는 모습을 보였다. 김교사는 다른 교사들이 교육과정을 운영하는 모습을 보며 자신의 교육철학과는 다른 놀이주제, 교육계획, 교육환경 등에 대해 보게 되었고 이를 받아들이고 바뀌보려 노력하는 모습을 보였다.

또한 교사들은 교육과정 운영에 융통성을 가지려고 노력하였으며 유아들의 활동을 지도하는 방법도 변화를 시도하였다.

융통성 ㅎㅎ.. 처음에 배웠던 그걸 벗어나지 못한 것 같아요. 놀이중심 교육과정을 운영하면서 유아들의 흥미를 따라가려면 융통성이 있어야 되잖아요. 저는 그게 부족하지 않나 그런 생각이 들어요.

(최사랑, 사전면담, 2023. 3. 10.)

그동안 잘 사용하지 않았던 보드게임도 유아에게 매력적이고 교육적인 놀잇감이 될 수 있다는 것을 알게 되었다. 놀이주제에 얽매어 주제와 연관된 재미 없는 놀잇감, 교구에 연연할 필요가 없다는 생각을 하게 되었다.

(김행복, 저널, 2023. 5. 11.)

전이랑 많이 달라진 건 융통성이 생긴 부분인 것 같아요. 저는 완벽주의가 아닌데도 유아들과 함께 할 때는 ‘왜 이게 안되지?’ 하면서 빈틈없이 하려고 해서 스트레스가 있었는데 이제는 좀 내려놓게 된 것 같아요. 내려놓고 나니

까 저도 여유가 생기는 것 같아요. 그리고 이전에는 꼭 해야 하는 수업, 단위 활동들이 있었어요. 일일 교육계획안을 쓰고 주제에 맞는 활동을 계획했었는데 지금은 그보다는 놀이에 집중을 하게 되는 것 같아요. 그러다 보니까 유아들이 어떤 놀이에 흥미가 있는지 더 관찰하게 되더라고요. 유아들의 이야기에 좀 더 귀 기울이게 되면서 놀이가 더 확장되는 것 같아요.

(최사랑, 사후면담, 2023. 7.21.)

위 사례에 나타난 것처럼 교사들은 교육과정을 운영하면서 놀이주제에 한정해 놀이를 지원하고 있었으며 주제에 맞는 활동을 계획해 반드시 실행하려고 하였다. 또한 교사로서 교육과정 운영에 빈틈이 없어야 한다고 생각하고 있었다. 그러나 교사들은 이런 생각에서 벗어나 융통성을 가지려고 노력하는 모습을 보였다. 최교사는 연구초반 자신의 융통성이 부족하여 놀이중심 교육과정 운영이 어렵다고 하였으나 차츰 놀이주제에 얽매이지 않고 다양한 놀이를 지원하려 하였으며, 놀이관찰을 통해 유아들의 흥미와 관심을 찾으려 노력하면서 계획된 활동을 변경하는 등 교육과정을 융통성있게 운영하는 모습을 보였다. 또한 유아들과의 활동 시 빈틈없이 완벽하게 하려는 모습을 내려놓고자 하였으며 그 결과 여유로운 마음을 갖게 되었다고 하였다. 김교사 역시 놀이주제에 얽매어 놀잇감과 교구를 한정했던 것에 대한 생각의 변화를 나타냈다. 아울러 교사들은 유아들이 좀 더 자유롭게 선택하고 주도적으로 놀이할 수 있는 방안도 모색하고자 하였다.

내가 운영하고 있는 학급의 놀이는 ‘진짜’ 놀이인가 ‘가짜’ 놀이인가에 대한 고민을 하게 되는 시간이었다. 놀이선택의 주도성을 유아들에게 더 줄 수 있는 교사가 되어야겠다는 생각이 들었다. (김행복, 저널, 2023. 4. 7.)

저는 유아들이 놀이하는 모습을 보면서 그동안 너무 결과물 위주의 활동으로 유아들을 위축되게 하지 않았나 하는 생각을 했어요. 유아들이 자유롭게 놀이할 수 있는 기회를 많이 주면 좋지 않을까 하는 생각이 들었어요.

(김행복, 사후면담, 2023. 7.17.)

위 사례의 김교사는 유아들의 놀이모습을 관찰하면서 유아의 놀이와 자신의 교수행동을 돌아보게 되었다. 김교사는 그동안 유아들의 활동을 지도하며 결과물을 남기는 것을 중요시하여 유아들이 활동시 위축되게 하였고 놀이 선택의 주도권을 많이 주지 못했다고 생각하였다. 김교사는 그동안의 교수방법을 바꿔 유아들에게 놀이 선택 및 자유로운 놀이를 할 수 기회를 부여하고자 하였다.

또한 교사들은 교육과정을 운영하면서 그동안 해보지 않았던 것에 도전하기 위해 용기내는 모습을 보였다.

저는 놀이전문성 관련해서 다 낮은 것 같아요. 우선은 실천적인 부분.. 이론공부를 하고 막상 들어왔는데 탁상공론 같다는 생각도 너무 많이 들고... 유아들의 문제 행동이 있으면 그런 거 먼저 해결해야 하고, 그리고 나면 너무 지치고 힘드니까 새로운 건 안하게 되는 것 같아요.

(이소망, 사전면담, 2023. 3. 6.)

유아들의 놀이를 자연스럽게 따라 가기에는 저의 역량이 부족해서 고민을 많이 했어요. 지난번 \*\*유치원 선생님이 운영하는 것처럼 화려하고 크게 확장되는 것을 하기에는 어려움이 있겠다 싶은 부분이 있어서 지금 저희반 유아들 수준에 맞고 제 역량에도 적합한 것들을 찾아서 조율해 나가고 있어요. '여기까지 한번 도전해보자. 유아들이 관심있어 보이면, 엄청난 흥미까지는 아니어도 뭔가 실마리가 보이면 한번 풀어가 볼까?' 이렇게 되는 것 같아요.

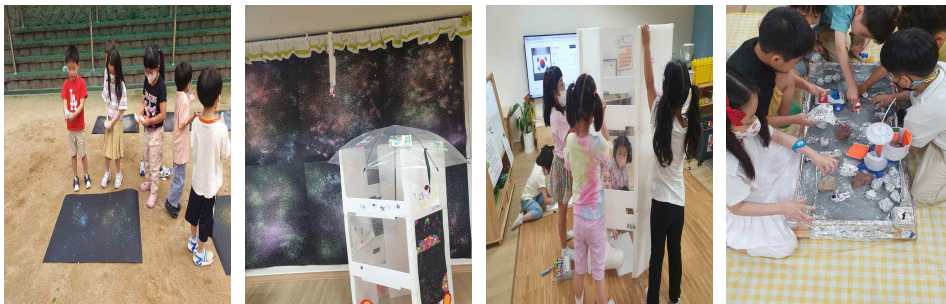
(이소망, 토의, 2023. 6.28.)

위 사례의 이교사는 임용 후 현장을 처음 접하며 이론과 실제의 차이 속에서 힘들어 하였으며, 문제 행동을 보이는 유아들의 생활지도로 인해 교육과정 운영에 더 어려움을 느끼고 있었다. 자신감이 떨어진 이교사는 교육과정을 운영하며 자신의 역량이 부족하다는 생각으로 고민하는 모습을 보이기도 하였다. 이교사는 \*\*유치원 교사의 사례 나눔을 보면서 '화려하다', '크게 확장되었다' 라고 생각하며 자신이 하기에는 어렵다고 느끼고 있었

다. 그러나 이교사는 놀이중심 교육과정 운영이 어렵다는 생각으로 아무것도 안하고 포기하기보다 본인의 역량에 맞게 시도해 보고자 하는 모습을 보여주었다. 이러한 모습은 프로그램이 끝난 후 면담 내용에서도 나타났다.

‘놀이환경지원’ 주제 관련 활동하면서 선생님들이랑 같이 책을 봤었는데 그걸 보면서 ‘이걸 우리 교실에서 어떻게 하지?’ 라는 생각을 했어요. 책에 있는 내용이 저한테는 엄청 새로웠거든요. ‘내가 할 수 있을까?’ 라는 생각도 들었고요. 해보고는 싶은데... 옆에 있는 선생님들은 다들 워낙 잘하니까... 저는 그렇게 창의적인 사람도 아니고 그래서 부담이 되기도 했어요. 그러다가 든 생각이 ‘그래 나는 나한테 맞게 하자. 어떻게 그걸 다 하겠어.’ 하면서 받아들일 건 받아들이고 아니면 한번 도전해볼까 싶은 것들은 한번 시도해 보고, 그럼에도 안 되면 지금은 여기까지인가 보다 생각하려고 했던 것 같아요. 무조건 쫓아가려고 하면 힘들어서 못하고 스트레스 받을 것 같아서 내가 할 수 있는 만큼만 도전을 해보려고 했어요. (이소망, 사후면담, 2023. 7.19.)

위 사례에서 보듯이 이교사는 놀이환경지원과 관련하여 교사들과 함께 책을 보고 토의하는 활동에 참여한 후 변화된 모습을 보여주었다. 다른 유치원의 환경지원 사례를 보며 자신의 성향과는 맞지 않고 할 수 없을 것 같다는 생각으로 부담감을 느꼈으나 곧 자신에게 맞는 방법으로, 할 수 있는 만큼만 해보자는 생각을 하게 되었고 이를 실천에 옮겼다. 다음 그림 14는 이교사가 유아들과 ‘나로호’를 주제로 놀이를 진행하며 지원한 사례이다.



[그림 14] 나로호 놀이2

이교사는 ‘나로호’ 주제를 전개하면서 유아들과 운동장에 나가 전지를 바닥에 펼쳐놓고 우주 그림을 그린 후 이를 이용해 교실 한 쪽 벽면을 모두 우주로 꾸며주었고 창고에 쌓아둔 급식용 칸막이를 꺼내와 나로호를 만들 수 있도록 지원하였다. 이후 나로호놀이는 우주로 확장되면서 우주연구소 놀이로 이어졌다. 이에 이교사는 책상을 뒤집어 호일로 감싸고 검은 모래를 채워 유아들이 행성을 만들 수 있도록 놀이를 지원하였다. 이후에도 이교사는 유아들의 놀이를 계속 관찰하며 지원하는 모습을 보였다.

이전보다 유아들을 더 오래, 더 세심하게 관찰을 하게 됐어요. 그리고 전에는 교사가 먼저 활동을 계획해서 ‘이거 하자’ 하는 게 많았다면 지금은 유아들의 놀이 모습을 보면서 저걸 어떻게 지원할 수 있을까 이런 고민들을 하게 된 것 같아요. (이소망, 사후면담, 2023. 7.19.)

이교사는 유아들의 놀이를 지원하기 위해 유아들을 더 자세히 바라보는 놀이관찰자의 모습을 가지게 되었다고 하였다. 이교사는 놀이 지원 내내 유아들의 놀이를 관찰하며 놀이가 확장될 수 있도록 정보와 놀이자료를 제공하고 환경을 재구성하는 모습을 나타냈다. 또한 이교사는 유아의 흥미를 교육과정 내용 요소와 연결하기 위해 유아들의 놀이를 관찰하며 끊임없이 노력하는 모습을 보였다. 이교사는 그동안 교사가 주도하여 놀이주제를 정하고 이에 따른 활동을 제공하는 방식으로 교육과정을 운영하였으나 유아들의 놀이를 관찰하며 그 안에서 유아들의 흥미를 찾아 지원하도록 교육과정 운영 방식을 변화시키려 노력하는 모습을 보였다.

한편, 교사들은 교육을 통해 그동안 생각해보지 못했던 교사 자신의 놀이성을 찾아볼 수 있었다.

아무래도 경력이 있으니까 사실 교육과정 운영능력은 좋은 것 같아요. 그런데 놀이성은 잘 모르겠어요. 그러면 안 되는데 애들하고 놀때 저는 아직도 부끄러운 게 있어요. 성향적으로도 무뎡뎡하고요. 놀이중심 교육

과정을 운영하는 교사에게는 불리한 면이죠.

(김행복, 사전면담, 2023. 3. 9.)

저는 개인적으로 사람들과 친하게 잘 지내고 되게 잘 놀아요. 농담도 잘 하고요. 그런데 유아들과 지낼 때 교사로서의 나를 내려놓고 놀이하는 건 잘 안 되는 것 같아요. 일반인으로서의 저는 놀이성이 높는데 대상에 따라 조절하는 것 같아요. 교사로서 유아들과 놀 때는 유아에 맞춰서 잘 놀아야 하는데 저는 유아들을 놀이대상으로 보지는 않아요. 교사는 안전하게 놀이를 지원해주고 환경을 만들어 주는 사람이란 생각이 먼저죠. 함께 막 노는 건 부족한 것 같아요. 이 부분이 좀 치명적이죠(웃음). (김행복, 토의, 2023. 4.27.)

나를 쾌활한 사람이라고 스스로 생각했는데 정작 교실에서 유아들과 놀이할 때는 적극적이지 못하다는 생각에 반성을 하게 되었다. 하지만 내가 가진 놀이성의 장점으로 내가 갖지 못한 부분의 놀이성을 살려 유아들의 놀이지원 시장점으로 전환하여 사용하고 싶다. (김행복, 저널, 2023. 4.27.)

나는 놀이성이 높은 사람이지만 유아들과 함께 지낼 때는 안전을 생각하게 되는 부분이 커서 놀이성이 소극적으로 변하는 것 같다.

(박기쁨, 저널, 2023. 4. 27.)

김교사는 고경력 교사이기에 자신의 교육과정은 운영능력은 좋다고 생각하였으나 반면 놀이 속에서 유아를 대하는 자신의 태도는 매우 부족하다고 생각하고 있었다. 그러나 김교사는 일반 성인을 대상으로 할 때는 자신의 놀이성이 높다고 생각하고 있었으며 대상에 따라 놀이성이 다르게 나타난다고 생각하고 있었다. 이는 박교사도 마찬가지였다. 박교사는 자신은 높은 놀이성을 가지고 있으나 유아들을 대상으로 할 때는 안전 등을 고려해야 하는 ‘교사’이기 때문에 놀이성이 높게 나타나지 않는다고 하였다. 교사들은 이런 이유로 유아들과의 놀이에 적극적으로 몰입하여 즐기지 못하는 것이라고 생각하며 이를 개선할 필요가 있다고 생각하는 모습을 보였다. 김교사는 자신이 가진 놀이성의 장점을 활용해 부족한 점을 채워 유아들의 놀이를 지원하고자 하였다.

나는 항상 좀 급한 성격인데 놀이성 검사에서도 차분함이 낮고 빨리빨리 하는 것으로 나타나 교사로서 차분함이 필요하다고 느껴졌다. 오늘 처음으로 내 놀이성 성향을 알았다. 내 놀이성 중 부족한 반대 성향 부분을 보완해 간다면 더 좋은 교사가 될 수 있지 않을까 생각하게 되었다.

(최사랑, 저널, 2023. 4.27.)

놀이성 검사를 하며 놀이성향이 어느 한쪽에 치우쳐있어야 좋은 것이 아니라 각 성향마다 장점이 있고 그 장점을 살려 놀이하는 것이 좋겠다는 생각이 들었다. 내게 부족한 놀이성의 성향을 가진 동료교사와 함께 할 때 도움이 될 수도 있을 것이라 생각한다.

(정희망, 저널, 2023. 4.27.)

위 사례에서 나타난 것처럼 교사들은 놀이성 검사의 상반된 두 축을 살펴 보며 놀이성의 높고 낮음의 의미에 대해 생각해 보는 모습을 보였다. 또한 교사들은 자신의 놀이성을 변화시킬 수 있는 방안을 모색하는 모습도 보였다. 교사들은 자신의 놀이성과는 다른 측면의 성향을 보완해 가거나 동료 교사들의 도움을 받아 부족한 성향을 바꿀 수도 있다고 여기고 있었다.

## ② 공동체로서의 ‘우리’의 성장을 위해 노력하다

교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해 마음을 열고 소통하기 시작하였으며 함께 고민하고 협력하는 과정에서 공동체로서 함께 성장하는 모습을 나타냈다.

프로그램 내용 중 놀이를 직접 체험하는 놀이워크숍은 교사들에게 자유롭고 편안한 분위기 속에서 동료교사들과 소통할 수 기회를 제공하여 교사들 간의 관계형성에 긍정적인 영향을 주었다.

젊은 세대 교사하고 함께 사는 거는 쉽지 않은 것 같아요. 교사의 멤버 구성이 정해진 게 없잖아요. 고경력도 있고 저경력도 있고, 다들 개성이 다르지만 다함께 조화롭게 사는 게 중요한 것 같아요. 프로그램에 참여하면서 같이

놀이도 하고 얘기도 하면서 서로에 대한 이해도 좀 깊어졌던 것 같아요. 놀이 할 때 처음엔 쑥스러웠지만 시간이 지나니까 그런 것들도 없어지고 한 번 해 보니까 다음에는 놀잇감 주면 당연히 노나 보다 했어요. 매일 같은 교무실에 있는데도 불구하고 사실 서먹서먹한데 인위적으로 만든 시간이라고 해도 참여 하다 보니까 교사 간의 관계가 좋아지는 것 같아요.

(김행복, 사후면담, 2023. 7.17.)

연구에 참여한 교사들은 5명 뿐이었지만 경력과 나이가 다양하고 일반교사와 특수교사, 여교사와 남교사, 기존교사와 신규전입교사 등의 다양한 배경을 가지고 있었다. 교사들은 같은 공간에서 매일 근무하고 있었으나 김교사는 이들의 관계를 ‘서먹한 관계’라고 생각하고 있었다. 교사들은 프로그램에 참여하면서 서로에 대해 조금씩 이해하기 시작하였는데 특히 놀이워크숍은 교사들간의 친밀한 관계형성에 도움을 주었다. 1회차 놀이워크숍에 참여한 교사들은 놀이를 망설이거나 어려워하는 모습을 보였으나 2회차부터는 자연스럽게 참여하여 놀이를 즐기는 모습을 보였다. 교사들은 이 시간이 유아들의 놀이에 대한 이해의 시간이 되었을 뿐 아니라 교사들간에 서로 이해하고 소통할 수 있는 시간이 되었다고 하였다. 김교사는 인위적으로 만들어지는 시간이라도 이와 같은 만남과 소통을 위한 시간이 필요하다고 하였다. 다음은 전문가 초빙 회기 이후 작성한 저널의 일부이다.

수업이 끝나고 난 후 수업에 대한 의견과 사례, 조연을 구하는 것이 수시로 일어난다는 것이 대단해 보였다. 수업 후에 다른 일을 처리하다 보면 수업과 관련된 이야기를 나누는 것이 쉽지 않아서 사례나눔 유치원의 분위기가 부럽다는 생각이 들었다. 형식적인 교사 모임이 아닌 비형식적인 나눔의 자리가 우리 유치원에서도 활성화되었으면 좋겠다는 생각이 들었다.

(김행복, 저널, 2023. 6.14.)

놀이 주제 전개에 다양한 사례를 접할 수 있어서 좋았다. \*\*유치원의 사례를 들으며 교사간 수업 나눔에서는 교사 간 신뢰 및 수업에 대한 개방된 마음이 필요하다는 생각이 들었다.

(이소망, 저널, 2023. 6.14.)

\*\*유치원교사의 사례 발표 후 김교사는 자신의 수업을 이야기하는 것이 부담스러운데 \*\*유치원에서는 어떻게 그 부분이 가능하지를 물었다. @@교사는 자신도 처음에는 어려웠으나 동료교사들이 자연스럽게 이야기할 수 있도록 분위기를 조성해주었고 그 경험을 하다보니 경력교사들의 다양한 의견을 들어가며 놀이지원을 더 활성화 할 수 있게 되었다고 이야기하였다.

(연구자일지, 2023. 6.14.)

전문가로 초빙한 \*\*유치원교사의 사례 나눔을 통해 교사들은 수업 나눔에 대해 새롭게 인식하는 모습을 나타냈다. 김교사는 \*\*유치원 교사들이 수시로 수업에 대해 의견을 나누고 조언을 구한다는 것을 들으며 어떻게 가능한지 묻기도 하였다. 교사들은 \*\*유치원의 분위기를 부러워하며 본인들도 수업에 대해 동료교사들과 자유롭게 이야기하고 싶어하는 모습을 보였다. 이 교사는 수업에 대한 자유로운 대화가 가능하려면 수업에 대해 개방된 마음과 교사들간의 신뢰가 필요하다고 생각하였다.

수업이 끝나고 교무실에 들어온 교사들은 바로 책상에 앉아 업무를 시작했는데 오늘은 분위기가 좀 달라졌다. 김교사가 수업이 끝나고 교무실에 들어오는 이교사에게 수업에 대해 물어보는 모습을 보인 것이다. 그러자 이교사는 오늘 수업에 대해 이야기하기 시작했다. 평소와 다른 모습이었다.

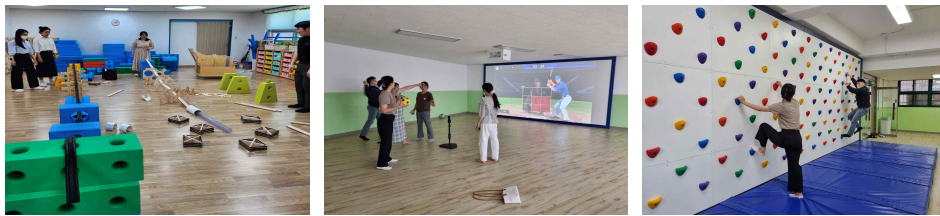
(연구자일지, 2023. 6.16.)

위 연구자일지에서 나타난 것처럼 \*\*유치원교사의 사례 나눔 후 교사들은 교무실에서 수업에 대해 이야기하는 모습을 보였다. 이러한 변화를 통해 연구자는 교사들이 수업에 대해 개방된 마음을 가지게 되고 동료교사들을 신뢰하는 모습을 갖게 되었음을 알 수 있었다.

교사들의 변화는 수업에 대한 대화로 그치지 않았고 새로운 놀잇감이나 수업에 대해 함께 연구하는 모습으로 이어졌다. 교사들은 일상에서 유아들보다 먼저 놀이를 해보고 놀잇감을 사용해 보며 놀이워크숍에서와 같은 모습을 나타냈다.

처음 블록놀이 했을 때부터 든 생각이었지만 교사들이 먼저 놀이를 해보면서 고민을 해보는 게 중요하다는 생각을 이번에도 했습니다. 바깥놀이에 가서 도구든 환경이든 한 번 점검을 하고 어떻게 활용하면 좋겠다든지 아니면 뭐가 부족하다든지 이런 것들을 얘기해보는 게 좋았어요. 당연한 말이지만 이런 경험과 생각을 하고 수업을 하는 것과 그냥 하는 것은 많이 차이가 난다는 것을 더 잘 알 수 있었던 것 같아요. (김행복, 사례나눔, 2023. 4.27.)

위 사례처럼 교사들은 유아들과 새로운 놀이를 하기 전이나 새로운 놀잇감을 제공하기 전에 교사들이 먼저 경험하는 것이 중요하다고 생각하게 되었다. 교사들은 교사의 놀이경험 유무에 따라 놀이지원의 차이가 크다고 인식하게 되었으며 이러한 인식은 교사들의 행동을 변화시켰다.



[그림 15] 교사들의 놀이 모습

그림 15에서 볼 수 있듯이 교사들은 새로운 놀이를 준비하거나 새로운 놀잇감을 접하게 될 경우 자연스럽게 모여 놀이하는 모습을 보였다. 상상빅블록의 추가 구성품과 공굴리기세트 놀이를 처음 접한 교사들은 유아들에게 놀잇감을 내주기 전에 강당에 모여 놀이를 하였다. 공굴리기세트 놀이방법에 대한 의견을 나누면서 교사들은 유아들의 놀이 모습과 문제상황을 예측해 보기도 하였다. 또한 스마트 건강교실을 사용하기 전 교사들은 사전 약속이 없이도 “우리 먼저 가서 놀아봐야 되지 않아요?” 라는 김교사의 말에 하던 일을 멈추고 모두 건강교실로 가는 모습을 보였다. 교사들간의 소통이 시작되면서 교사들은 일상에서도 동료교사들과 함께 유아들의 놀이에 더 가

까지 다가가고 있었다.

교사들은 소통을 시작하면서 자연스럽게 협력하는 모습을 보였다. 다음의 사례는 바깥놀이 워크숍 후 나타난 교사들의 협력 과정을 기록한 연구자일지이다.

교사들은 바깥놀이 워크숍 후 자연스럽게 정원놀이에 관심을 나타내며 함께 놀이지원계획을 세웠다. 교사들은 놀이워크숍 중 보았던 꽃과 썩 등을 이용해 할 수 있는 놀이를 알아보며 유아들의 활동을 준비하였다. 여러 가지 활동에 대한 의견을 나누던 중 이교사가 썩개떡 만들기를 제안하였고 이에 교사들이 자연스럽게 모여 의견을 나누며 함께 활동을 준비하는 모습을 보였다.

(연구자일지, 2023. 4.11.)

수업 후 업무를 보던 교사들이 교무실에서 바깥놀이에 대한 협의를 하였다. 정원놀이를 한다는 김교사의 말에 이교사가 같이 가도 되냐고 물었고, 정교사는 어떤 놀이를 할 건지 물었다. 김교사는 루페관찰활동과 썩개떡을 할 예정이라고 하였다. 이야기가 끝나자 이교사와 김교사는 함께 바깥놀이 자료를 준비하였다.

(연구자일지, 2023. 4.14.)

교사들은 썩을 이용한 요리활동을 계획한 후 유아들과 활동을 하기 전에 교무실에 모여 미리 썩개떡을 만들었다. 교사들은 반죽만들기가 유아들이 하기에는 어려울 것 같다는 생각을 하며 다른 방법을 찾아보기도 했다.

(연구자일지, 2023. 4.24.)

위 연구자일지의 내용처럼 교사들은 바깥놀이 워크숍 참여 후 서로 소통하고 협력하며 교육과정을 운영하였다. 교사들은 실외놀이터에서 산책을 하던 중 유아들에게 ‘비밀의 정원’이라 불리는 교정에서 나무와 꽃, 풀 등을 보게 되었고 이를 활용한 놀이방법에 대해 의견을 나누었다. 이때 나눈 이야기들은 교사들의 실천으로 이어져 식물관찰활동, 요리활동, 역할놀이, 게임 등으로 전개되었다. 이러한 놀이는 교사들간의 협력을 통해 연령이 다른 학급이 함께 모여 놀이하는 것으로 연결되었다. 특히 썩개떡 만들기 활동은 교사들이 처음 해보는 활동이어서 여러 번의 시행착오를 겪었지만 교

사들은 그 과정도 즐거워하는 모습을 나타냈다. 교사들이 참여한 바깥놀이는 이후 교육과정 운영과 연계되면서 한달 가량 지속되었다. 동료교사들과 함께 한 바깥놀이에 대한 교사들의 생각은 다음과 같다.

재미있었어요. 교사경력 20년 동안 ‘봄’ 주제를 안 하고 넘어갔던 해는 없는 것 같은데 이번에는 좀 더 재밌게 했던 것 같아요. 지루하지 않았어요.

(김행복, 사례나눔, 2023. 4.27.)

저는 활동을 계획하면 인터넷에서 자료를 찾아 공유받은 자료를 활용했었는데요. (중략) 이번에는 재료를 산다든지 월 만든다든지 하는 시간이 많이 없었음에도 불구하고 짧은 시간에 ‘아, 재밌다.’ 이런 생각을 가질 수 있었어요. 아이디어도 얻고 수업 준비도 단축되서 좋았던 것 같아요.

(정희망, 사례나눔, 2023. 4.27.)

저는 정원 이름이 ‘비밀의 정원’ 인지도 모른 채 유아들이랑 갔던 적이 있었는데 그때는 ‘이런 정원이 있고 꽃이 있네.’ 하고 내려왔었어요. 그러다가 이번에 선생님들이랑 다같이 가서 꽃이름도 알아보고 어떤 활동을 할 수 있을지 이야기 나눠보면서 아이디어도 얻을 수 있었어요. 교사들이 유아들보다 먼저 가보고 놀이해보는 게 참 의미가 있었던 것 같아요.

(최사랑, 사례나눔, 2023. 4.27.)

교사들은 활동을 함께 준비하면서 서로 아이디어를 나누며 다양한 수업을 할 수 있었고 수업 준비 시간도 단축되었다고 하였다. 수업을 공유하기 시작하면서 교사들은 유아들보다 교사들이 먼저 놀이를 해보고 의견을 나누는 시간이 의미있다고 생각하게 되었다. 교사들간의 소통과 협력은 수업에 대한 열린 마음과 수업 나눔으로 이어졌다.

선생님들이 그냥 자신의 수업만 생각할 수도 있었는데 이 프로그램을 계기로 수업 공유를 할 수 있었던 것 같아요. “이거 할 건데 선생님들도 해보실래요?” 하면서요. 그렇게 한 번씩 얘기도 하고 또 “우리반은 \*\*놀이 재미있게 하고 있는데 우리반으로 놀러 와요.” 하면서 유아들이 같이 놀 수 있게 하는 게 쉬워졌어요. 먼저 같이 하자고 제안하는 게 사실 경력이 달라서 어려울 수

있는데 이번 시간을 통해서 같이 협력해서 하는 게 좋았어요. 서로 수업에 대해 마음이 열린 것 같아요. (정희망, 사후면담, 2023. 7.14.)

위 사례의 정교사는 그동안 경력과 나이가 가장 적어 수업나눔이 어려웠었는데 프로그램에 참여하면서 동료교사들에게 자신의 수업을 이야기할 수 있었고, 아이디어를 공유하였으며 다른 반 유아들까지 초대해 놀이할 수 있었다고 하였다. 이처럼 교사들은 차츰 수업을 개방하기 시작하였고 수시로 수업에 관한 아이디어를 나누며 함께 협력하는 모습을 보여주었다.

### ③ 함께하는 통합교육을 위해 노력하다

본 프로그램 참여를 통해 교사들은 통합교육 및 특수교사의 역할에 대해 이해하게 되었으며, 특수교사는 일반교사의 입장을 이해하게 되면서 서로의 전문성을 인정하고 존중하며 완전통합교육을 할 수 있도록 노력하는 모습을 나타냈다.

사랑유치원은 일반학급의 모든 일과와 활동에 특수교육대상 유아의 참여와 사회적 통합을 지원하고 개별 교수목표를 교수하는 완전통합교육(정영아, 이병인, 2021)을 실시하는 유치원이다. 연구자는 사전면담 과정을 통해 특수교사의 놀이중심 교육과정에 대한 인식을 알 수 있었다.

완전통합을 하는 특수교사 입장에서 놀이중심 교육과정을 생각해보면 유아들이 틀에 박혀 있지 않고 자유롭게 놀이를 할 수 있는 시간이 많아져서 특수교육대상 유아들이 일반 유아들과 조금 더 자유롭게 섞일 수 있는 기회라는 생각이 들어요.(중략) 전에는 착석이 힘든 경우가 많아서 어려웠는데 지금 놀이중심 교육과정은 특수교육대상 유아들이 놀이에 참여하는 부분이 조금 커진 느낌이 들어요. (박기쁨, 사전면담, 2023. 3. 8.)

앞의 사례에 나타난 것처럼 박교사는 놀이중심 교육과정을 운영하면서 자

유로운 놀이시간을 충분히 제공하는 것이 통합학급의 특수교육대상 유아들에게 긍정적인 영향을 미친다고 생각하고 있었다. 박교사는 대집단 활동 시간에는 유아들이 의자에 앉는 것조차 힘들어해서 어려웠었는데 자유로운 놀이시간이 길어져 특수교육대상 유아들이 일반유아들과 어울려 놀이하는 것이 용이하여 통합교육이 좀 더 수월하게 이루어지고 있다고 하였다.

그러나 연구자는 교사들과 함께 생활하면서 우연한 기회에 일반교사와 특수교사가 한 교실에서 함께 생활하나 여러 측면에서 서로 다른 생각을 가지고 있음을 알게 되었다. 먼저 일반교사들은 본인이 담당하는 학급에 특수교육대상 유아들이 들어오는 것에 대해 불안해하는 모습을 보였다.

제가 특수학급이 없는 유치원에서 근무할 때는 원아 모집 시기만 되면 가슴이 두근두근하면서 특수교육대상 유아의 입학 때문에 신경이 많이 쓰였던 기억이 있어요. 사실 저는 이렇게 특수교육대상 유아를 통합해 본 경험이 많이 없거든요. (중략) 지금 통합학급을 운영하면서도 항상 \*\*이가 오늘 어떤 일을 하는지, 어떤 생각을 하는지도 모르는 상태로 그냥 있었고 또 문제 상황이 생기면 ‘박선생님(특수교사)이 알아서 하겠지’ 이런 식으로 생각했던 것 같아요. \*\*이가 우리반이라기보다는 @@반(특수학급)이라는 생각도 하고요. 그러다가 이번 프로그램을 통해서 통합교육과 \*\*이의 장애에 대해 좀 더 이해가 이루어졌고, 박선생님의 역할에 대해서 다시 생각해 보게 됐어요.

(김행복, 사후면담, 2023. 7.17.)

위 사례에서 나타난 것처럼 교사들은 특수교육대상 유아와 통합교육에 대한 경험이 부족하고 특수교육대상 유아의 특성에 대해 잘 알지 못해 어떻게 교육하고 지원해야 하는지 어려워하고 있었다. 일반교사들은 특수교육대상 유아가 본인의 학급에 배치되는 것을 매우 부담스러워하였으며, 교실에 들어오더라도 문제상황이 발생할 경우에는 특수교사가 해결할 것이라고 생각하는 모습을 보였다. 또한 특수교육대상 유아는 원적학급보다는 특수학급의 유아라고 생각하고 있었다. 그러나 교육 후 교사들은 통합교육에 대한 두려

움을 조금은 내려놓는 모습을 보였고 특수교육대상 유아를 본인 소속 학급의 유아라고 생각하며 유아에 대해 더 이해하려는 모습을 나타냈다.

또한 교사들은 특수교사의 역할과 교육활동에 대해 서로 다르게 생각하고 있었다. 다음은 연구자와 일반교사가 나눈 대화의 내용이다.

김교사: 박선생님은 우리반에 들어오기는 하는데 매일 \*\*이만 안고 있고 아무것도 안 하는 것 같아요. \*\*이는 매일 바구니에 들어가거나 빙빙 돌기만 하는데... 저는 특수교사 역할이 뭔지 잘 모르겠어요. 가끔 다른 유아들하고 그림그리기 같은 활동을 하기도 하는데....

연구자: 선생님은 특수교사 역할이 뭐라고 생각하세요?

김교사: 특수교육대상 유아들을 위해 뭔가 수업을 해야 되는 거 아닌가요? 그리고 놀이안내문에 통합활동이 안내되는데 그건 우리반 유아들도 다 해야하는 거 아니에요? (김행복, 개별면담, 2023. 5. 2.)

일반교사들은 특수교사가 통합학급에서 소수의 특수교육대상 유아만을 대상으로 돌봄 활동만 한다고 생각하며 특수교육대상 유아를 위한 개별 수업을 해야 한다고 생각하고 있었다. 또한 통합학급의 놀이안내문에 제시된 특수교사의 통합활동은 일반학급 유아들도 참여해야 한다고 생각하고 있었다. 다음 내용은 김교사와의 대화 후 연구자와 특수교사가 나눈 대화의 일부이다.

연구자: 선생님은 요즘 교실에서 \*\*이와 어떻게 지내세요?

박교사: 통합교실에서는 @@이와 놀이를 한다기보다 보호, 돌봄 위주로 하고 있어요. 점심 식사 후 햇살반에서 개별화교육을 하고요. @@이가 간혹 다른 사람을 물거나 자해를 하는 경향을 보이고 있어서 안전에 늘 염려가 돼요. 그래서 통합교실에서는 교육활동을 한다기 보다는 @@이와 ##반 유아들이 다치지 않고 안전하게 지낼 수 있게 하는 게 제일 중요하다고 생각해요. 전에 근무하던 유치원에서의 경험도 있고요.

연구자: 선생님이 그런 생각을 하고 있다는 걸 통합반 선생님들과 이야기해본 적은 있나요?

박교사: 아뇨. 따로 말씀을 드리지는 않았어요. 같이 얘기할 기회가 없었고

시간이 없기도 하고요.

연구자: 그런 이유가 있었군요. 그리고 놀이안내문에 선생님이 계획한 활동은 특수교육대상 유아만 참여하는 활동인가요?

박교사: 네. 개별화교육계획이 있긴 하지만 통합학급의 놀이 주제에 맞게 별도의 활동도 준비했어요. (박기쁨, 개별면담, 2023. 5. 9.)

위 사례에서 보듯이 일반교사와 특수교사가 같은 교실에서 유아들과 하루 일과를 보내지만 서로의 역할에 대해 잘 모르고 있으며 교육활동에 대한 협의도 잘 이루어지지 않고 있었다. 또한 놀이안내문에 있는 활동에 대해서도 서로 다르게 생각하고 있었다. 일반교사는 놀이안내문의 활동 대상이 일반 유아들도 포함한다고 생각하고 있었으나 특수교사는 특수교육대상 유아만을 대상으로 활동을 계획하고 있었다. 이처럼 일반교사와 특수교사 간에 소통이 원활하게 이루어지지 않아 서로에 대한 오해가 생겼다.

이에 연구자는 프로그램 마지막 회차의 내용인 ‘교육공동체와의 협력 방안’의 내용을 변경하여 ‘놀이중심 교육과정에서의 통합교육’으로 진행하였다. 그러나 연구자는 일반교사로 특수교육에 대한 전문성이 부족해 이 회차는 특수교사에게 부탁하였고 특수교사는 이를 흔쾌히 수락해주었다. 다음은 특수교사와의 면담 내용이다.

요즘 현장에는 정서적인 문제를 가진 유아들이나 ADHD 유아들이 너무 많아지고 있잖아요. 유치원에 그런 유아들이 있을 경우 일반학급 선생님들이 이 유아는 조금 힘든 아이니까 당연히 특수교사가 봐야 하는 거 아니야라는 요구를 하기도 하는데 그럴 때 특수교사는 거부할 수 밖에 없어요. 그런 상황에서 아무런 사전 배경 지식이 없을 경우 일반학급 교사들은 특수교사가 회피하려고 한다고 생각할 거예요. 그래서 이 부분을 조금 명확히 해주고 특수교육을 이해하게 돕는다면 그 안에서 서로 이해하는 마음이 생기게 되고 역할이 정확해질 것 같아요. 현장의 혼동을 바로 잡지 않으면 서로 오해가 생기고 불편해지니까요. 그래서 이런 부분을 알려줄 기회인 것 같아서 이번 회차에 발제를 하겠다고 했어요. (박기쁨, 사후면담, 2023. 7. 19.)

교육을 준비하는 과정에서 박교사는 일반교사들과 함께 지내며 생기는 어려운 부분에 대해 이야기하였다. 박교사는 잘못된 지식이나 정보로 인해 오해가 생기고 교사 역할이 불명확해지는 데서 오는 불편함을 만들지 않기 위한 목표를 가지고 이번 발제를 진행하고자 하였다. 이에 박교사는 전반적인 유아특수교육의 현황과 사랑유치원 특수교육대상 유아의 특성 및 ADHD의 특성, 특수학급에서 사용하는 놀잇감 활용 놀이워크숍 등에 관한 교육내용을 준비하였다. 다음의 사례는 교육을 마친 후 작성한 박교사의 저널이다.

놀이워크숍을 준비하면서 평소에 생각해 보지 않았던 관점에서 교재교구를 바라보며 공부하게 되었다. 일반학급 선생님들에게 소개할 수 있고, 긍정적인 방향으로 영향을 준 것 같아 기쁜 마음으로 마무리할 수 있었다.

(박기쁨, 저널, 2023. 7.11.)

통합교육 및 특수교육대상 유아에 대해 긍정적으로 반응해 주고 수용해주는 분위기에서 교육을 진행하다 보니 앞으로의 통합교육에 대해 더 밝은 생각을 가지고 접근할 수 있을 것 같다는 자신감이 생겼다.

(박기쁨, 저널, 2023. 7.11.)

위 사례에 나타난 것처럼 박교사는 발제를 준비하며 특수교육 및 특수학급에서 사용하던 놀잇감을 평소에는 생각해 보지 않았던 일반교사 및 일반 유아의 관점에서 바라보게 되었다고 하였다. 특수교사로서 특수교육 관점에서만 바라보던 것을 일반교사들을 대상으로 설명하고 이해시키기 위한 교육을 준비하면서 관점의 변화를 시도한 것이다. 뿐만 아니라 박교사는 일반교사들에게 통합교육과 현재 다니고 있는 특수교육대상 유아들의 특성을 이해시키면서 일반교사들의 긍정적, 수용적 분위기를 느끼며 통합교육에 대한 자신감을 갖는 모습을 나타냈다.

통합학급의 놀잇감을 활용한 놀이워크숍은 다음과 같이 일반교사들의 인식 변화를 가져왔다. 다음의 사례는 일반교사들의 저널 내용이다.

특수학급 교재교구는 특별하고 특수교육대상 유아만을 위한 교재교구라고 생각했는데 직접 놀이해보니 일반학급의 유아들도 함께 놀이할 수 있다는 생각이 들었다. 일반학급에도 도움이 되는 교재교구가 많이 있어 우리반 유아들과 함께 놀이해보고 싶다는 생각이 들었다. (최사랑, 저널, 2023. 7.11.)

내가 생각했던 것보다 특수학습의 교구들이 다양하고 일반학급 유아들이 좋아할 만한 것도 많이 있었다. 역통합 시간 등을 통해 일반학급 유아들이 활용할 수 있는 기회가 주어지면 좋을 것 같다. (김행복, 저널, 2023. 7.11.)

평소에 특수학급에 있는 교구들을 한 번 활용해보고 싶다는 생각을 했었는데 오늘 알아볼 수 있는 시간이었다. 특수학급 놀잇감을 보니 특수교육대상 유아 뿐 아니라 유치원의 모든 유아들이 사용할 수 있는 놀잇감이란 생각이 들었다. 특수학급의 다양한 놀잇감을 우리반 유아들과 사용해 보고 싶다. (정희망, 저널, 2023. 7.11.)

위 사례에 나타난 것처럼 일반교사들은 그동안 특수학급 교실에 있는 놀잇감에 관심이 있기는 했지만 놀잇감을 사용해보거나 일반유아들을 대상으로 제공해볼 생각은 하지 못했던 것으로 나타났다. 일반교사들은 특수학급의 놀잇감은 특수교육대상 유아들만을 위한 특별한 놀잇감으로 생각하고 있는 모습을 보였다. 그러나 교사들은 놀이워크숍 참여 후 특수학급의 놀잇감이 유치원의 모든 유아들이 사용할 수 있는 놀잇감이란 생각을 갖게 되었다. 이를 통해 교사들은 일반유아와 특수교육대상 유아가 모두 ‘유아’이며, 모든 유아가 놀이를 즐길 수 있다는 것을 깨닫게 되었고 이는 통합교육에 대해 새롭게 이해하는 계기가 되주었다.

한편, 박교사는 발제 준비를 위한 연구자와의 협의 과정에서 일반교사의 특수교사 역할에 대한 인식과 관련된 내용을 다루는 것은 매우 부담스러워하는 모습을 보였다. 이에 특수교사와 일반교사의 역할 및 협력에 대해서는 연구자가 관련 내용을 준비하였다. 연구자는 일반교사와 특수교사가 한 교실에서 함께 지내면서 느끼는 어려움을 양 측면에서 모두 생각해 보고, 함

께 한다는 것의 의미를 생각해 볼 수 있도록 진행하였다. 일반교사들은 특수교사에게 늘 장학을 받는 기분이 들어 불편하다는 점을 이야기하며 서로 공감하는 모습을 보였다. 특수교사는 매일 다른 반에 들어가기 때문에 학급의 주인의식을 갖기보다는 보조교사 같은 느낌이 든다고 하였다. 교사들은 허심탄회하게 이야기를 나누면서 서로의 이야기에 귀 기울이고 공감하는 모습을 보여주었다. 이후 연구자는 일반교사와 특수교사가 모두 각각의 전문성을 가진 교사임을 서로 인정하면서 협력해야 함을 이야기하였다. 다음은 관련 회차 후 교사들의 저널 내용이다.

완전통합으로 일반교사와 특수교사가 한 학급에서 같이 있을 수 밖에 없고 이때 서로 전문성을 인정해주며 협력해야만 유아들의 발달 및 지원을 원활하게 할 수 있다고 생각한다. (최사랑, 저널, 2023. 7.11.)

지금 통합학급 교사를 담당하고 있으나 특수교육대상 유아의 특성이나 장애 등에 대해 알아야 할 것들을 잘 모르고 있다는 생각이 들었는데 이 시간을 통해 많은 도움이 되었다. 특수학급이 있는 유치원에서는 일반교사와 특수교사들이 서로의 전문성을 인정하며 유아들의 교육을 위해 서로 협력하려는 노력이 더 필요하다는 생각이 들었다. (김행복, 저널, 2023. 7.11.)

통합교육은 경험이 없어서 궁금증과 두려움이 많이 있었는데 박선생님의 강의를 들으면서 조금은 해소되었다. 특히 특수교사와의 협력이 중요하다고 생각된다. 사전에 유아의 장애 유형, 정도, 특성 등에 대해 이야기 나누고 협의하면서 맞춰나간다면 좋을 것 같다. (정희망, 저널, 2023. 7.11.)

이처럼 일반교사들은 통합교육에 대한 이해와 더불어 특수교사의 역할에 대해 다시 생각해 보는 모습을 나타냈다. 교사들은 한 교실에서 근무하는 두 명의 교사들이 서로의 전문성을 인정해주고 존중해주어야 한다고 인식하게 되었으며 특수교사와 협력이 잘 이루어져야 유아들의 지원을 원활히 할 수 있다고 생각하고 있었다. 특수교사 역시 이번 기회를 통해 일반교사들의 통합교육 및 특수교사의 역할에 대한 인식이 어떠한지 이해하는 모습을 보

였다. 이와 같은 각자의 입장과 어려움에 대한 교사들 간의 소통은 완전통합교육에서 놀이중심 교육을 실시하기 위한 필요 조건이라 할 수 있을 것이다.

이상의 내용을 종합해 살펴보면 교사들은 그동안 가지고 있던 고정관념을 깨고 유아들의 놀이 흐름을 따라가기 위해 융통성을 가지려 노력하였으며 동료교사와 소통하며 함께 성장하기 위해 협력하고 있었다. 교사들은 완벽을 추구하려는 개인적인 성향을 내려놓고 교사로서 유아들의 놀이를 지원하기 위해 마음의 여유를 가지려 애쓰는 모습도 나타냈다. 또한 완전통합교육 속에서 놀이중심 교육과정을 원활하게 운영하기 위해 일반교사들과 특수교사가 서로를 이해하고 각자의 전문성을 존중하며 협력하려는 노력도 나타냈다.

## V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하고 적용 효과를 검증하는데 있다. 본 연구 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

### 1. 논의

#### 1) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 개발

본 연구는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하기 위해 문헌고찰, 현직 유치원교사의 요구조사 및 분석, 프로그램 시안 개발, 예비연구 실시, 전문가 협의 등의 과정을 거쳤다. 문헌고찰의 단계에서는 본 프로그램의 목적과 목표, 내용, 교수학습방법, 운영방법, 평가방법 등의 내용을 선정하기 위해 선행연구와 관련 문헌들을 분석하였다. 이를 바탕으로 설문지를 작성하여 현직 유치원교사들의 요구를 조사하고 분석한 후 프로그램의 교육내용과 방법에 반영하였다. 이같은 과정으로 프로그램을 개발하고 전문가 협의를 거쳐 타당성을 검증받았다. 이후 예비연구를 실시해 적용 가능성을 확인한 후 수정·보완하여 프로그램의 최종안을 개발하였다. 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 구성 체계를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램의 목적은 놀이중심 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 유치원교사의 놀이지원자로서의 역할 수행을 위한 놀이전문성을 증진하는 것이다. 놀이중심 교육과정 관련 선행연구들은 교사의 놀이지원자로서의 역할 변화를 중시하고 있다(곽향림, 2019; 김태영, 엄정애, 2019; 김화록, 2021;

유재경 외, 2020; 윤소정, 2021; 이영주, 2021; 이원미, 권연희, 2022; 임지현, 2022; 조운주, 2020b; 하연수, 2022). 선행연구에서 제시하고 있는 교사의 역할은 단순히 가르치는 것을 의미하는 것이 아니라 교사가 놀이에 대한 이해를 바탕으로 적절한 놀이 지원을 하며 놀이 중심 교육 과정을 운영할 수 있는 것을 의미하는 것이다. 무엇보다 놀이 중심 교육 과정에서는 유아의 놀이를 이해하고 지원하는 교사의 역할을 강조하며 교사로 하여금 미리 계획한 활동을 중심으로 일과를 운영하는 교사 주도의 전통적인 방식에서 벗어나 유아의 놀이를 따라가며 지원하는 방식으로 변화할 것을 요구하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019c). 놀이 지원자로 변화한 교사 역할은 교사의 전문성에 대해 새로운 요구를 하고 있다. 그러나 이와 관련된 실제적인 교사 교육 프로그램 관련 연구는 미비한 실정이므로 교사 역할에 대한 시대적 요구를 반영하여 본 프로그램의 목적을 설정하였다.

본 프로그램의 첫 번째 목표는 ‘교육 과정 운영의 반성적 성찰을 통해 놀이 중심 교육 과정의 방향과 강조점을 재인식한다.’ 이다. 교육 과정은 교육의 질을 관리하고 누구에게나 공평하고 공정한 교육적 수혜를 주기 위한 것(정광순, 2012)으로 이를 재구성하고 실천하는 것은 교사이다. 국가 수준의 교육 과정이 제공되었을 때 교육의 실천자이자 주체자인 교사의 이해와 실천이 교육의 질을 결정하는 중요한 변인이 되므로(곽향림, 2019) 교사는 국가 수준의 교육 과정을 읽고, 판단하고, 재구성하여 사용할 줄 알아야 한다(윤민아, 2019). 그러나 이성희와 이미영(2021)에 의하면 교사들에게는 개정 누리 과정을 충분히 내면화할 시간이 부족하였다. 또한 여러 선행연구(김은영 외, 2019; 윤민아, 2019; 이민애, 2019; 이옥희, 송나리, 2023; 정혜욱 외, 2019)에서 대다수의 교사들은 그동안 이미 유아·놀이 중심으로 교육 과정을 운영해 왔다고 생각하는 경향이 있어 개정 누리 과정에서 의미하는 유아·놀이 중심 교육이 무엇인지, 이전 교육 과정과는 어떠한 차이가 있는지 등에 대한 개념

부터 혼란스러워한다고 보고하고 있다. 이러한 어려움을 해결하기 위한 방안으로 첫 번째 목표를 설정하였다.

두 번째 목표는 ‘놀이 및 놀이중심교육에 대한 지식을 습득하여 유아 놀이를 이해할 수 있는 인지적 전문성을 기른다’이다. 교사가 놀이를 이해하고 놀이에 대한 관점을 가지는 것은 놀이중심 교육과정을 실행하는 데 있어 매우 중요하다(오채선, 2019; 이원미, 권연희, 2022). 그러나 놀이중심 교육과정을 실행하는 교사들은 놀이의 본질과 가치, 적절한 놀이지원방법과 개입 정도, 유아들의 다양한 요구 등에 대해 혼란과 어려움을 겪고 있으므로(윤민아, 2019; 조운주, 2020a; 진다정, 2020) 이를 해결하기 위한 목표로 설정하였다.

세 번째 목표는 ‘놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식을 습득하여 교육과정을 실행할 수 있는 실천적 전문성을 기른다.’이다. 이는 형식적 교육과정으로서의 문서를 교실 수준에서 유아와 함께 재구성하며 만들어가는 과정을 의미하는 것으로서 놀이중심 교육과정을 운영하기 위한 교사의 실천적 역량(오연주 외, 2022; 임부연 외, 2021)과 관련된 것이다. 김혜원과 김선화(2021)의 연구에 의하면 교사들은 실제 교실 수업 상황과 관련된 구체적인 내용, 놀이중심 교육과정의 이해와 풍성한 사례, 유아와의 상호작용 순으로 개정 누리과정 관련 심화연수를 요구하고 있다. 그러나 교사들이 자신의 학급 특성과 상황에 알맞는 다양한 교수 전략을 세워 실천할 수 있게 하는 실제적인 지원이나 교육은 아직 부족한 실정이므로 이를 해결하기 위한 목표로 설정하였다.

마지막 목표는 ‘교사놀이성에 대한 이해와 놀이에 대한 직접적인 체험을 통해 교사의 놀이성을 기른다’이다. 놀이중심 교육과정에서는 교사가 유아의 놀이를 지원하는 것을 ‘교사와 유아가 함께 놀이를 즐기는 것’(교육부, 보건복지부, 2019c)이라고 명시하며 교사의 놀이성을 강조하고 있다. 여

러 선행연구에서 교사의 놀이성은 교사의 놀이신념 및 놀이교수효능감, 교수창의성, 수업전문성, 유아와의 상호작용에 긍정적 영향을 미친다고 밝힌 것처럼(권영아, 김언경, 2022; 권혜진, 2012; 조준오, 김소향, 2021; 이정희, 2020) 교사의 놀이성은 교사로서의 역할 수행을 위해 중요한 요인이다. 개정 누리과정 시행 이후 교사의 놀이성에 대한 연구(권영아, 김언경, 2022; 김희진, 김소향, 2021; 박은주, 2020; 손귀옥, 2022; 이해영, 김유미, 2021; 임수미, 황혜신, 2019)는 많이 늘어나는 추세이나 대부분의 연구가 교사의 놀이성과 변인들간의 관계를 주로 다룬 연구들로 교사 스스로 자신의 놀이성을 살펴 보고 증진시키는 방안에 관한 연구는 찾아보기 힘들다. 이에 마지막 목표는 교사들이 자신의 놀이성을 파악하고 놀이성을 증진시키는 내용으로 설정하였다.

둘째, 본 프로그램의 내용은 교사의 놀이지원과 관련된 선행연구(고보숙, 2021; 김영신, 2022; 김화록, 2021; 유재경 외, 2020; 윤소정, 2021; 이영주, 2021; 임지현, 2022; 조운주, 2020b; 하연수, 2022)에서 제시한 내용과 현직 교사들을 대상으로 실시한 요구조사 내용을 분석한 결과에서 추출한 공통요소를 반영하였다. 최종적으로 선정된 놀이전문성의 하위 내용은 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사의 놀이성이다. 인지적 전문성에 대한 내용은 교육과정에 대한 반성적 성찰과 가치 재인식, 놀이 이해 관련 내용으로 구성하였다. 실천적 전문성에 대한 내용은 다양한 상황 속 놀이지원 방안, 놀이 환경 지원에 대한 이해 및 실천 방안, 놀이 관찰·기록·평가 방안, 교육공동체와의 협력 방안 등 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적인 기술과 방법을 익힐 수 있는 내용으로 구성하였다. 놀이성은 교사의 놀이성 이해 및 교사의 놀이성 증진 방안으로 내용을 구성하였다.

윤민아(2019)는 교사들이 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 유아와 함께 교육과정에 기초한 교육활동을 설계할 수 있어야 하며, 놀이중심 교육

과정을 축으로 하되 각 기관의 실정과 특성을 반영한 재구성된 교육과정을 운영해야 한다고 하였다. 또한 정선아(2014)는 교사들은 ‘교육과정 사용자’ 또는 ‘수동적 전달자’인 교육과정 적용자가 아니라 ‘교육과정 개발자’로서 자율권을 가지고 유아들과 함께 교육과정을 만들어가야 하기 때문에 자신만의 교육철학과 교육학적 지식, 교육과정 문해력을 갖추어야 한다고 주장하였다. 이뿐만 아니라 이원미와 권연희(2022)는 유아중심의 놀이를 실천하기 위해서는 놀이의 흐름을 깨지 않는 신중한 접근을 통해 환경을 지원하고 유아처럼 놀이하는 교사의 태도가 중요하다고 하였다. 이러한 연구 결과에 비추볼 때 본 연구에서 구성한 놀이전문성 증진을 위한 교육내용인 인지적 전문성, 실천적 전문성, 교사의 놀이성 관련 내용은 놀이중심 교육과정의 지향점을 향한 놀이 지원의 구체적인 내용을 제시한 것이라 할 수 있다.

셋째, 본 프로그램의 교수학습방법은 놀이워크숍, 토의, 사례나누기, 저널 쓰기, 강의, 전문가 초빙, 발제, 개별 멘토링이다.

본 프로그램의 개발 과정에서는 특히 놀이전문성을 증진시키기 위한 놀이 워크숍 활동을 중요하게 고려하였다. 놀이를 지원하는 교사는 놀이를 경험하고 즐길 수 있어야 하며 놀이 속에서 나타나는 유아들의 모습을 관찰하고 더 나아가 여러 가지 문제상황을 해결할 수 있어야 한다. 이에 본 연구에서는 교사들이 놀이를 직접 체험해보면서 유아의 놀이를 이해하고 놀이 시 나타날 여러 문제나 갈등 상황을 함께 생각해보며 해결 방안을 협의해 볼 수 있는 놀이워크숍 형식의 교수학습방법을 선정하였다. 워크숍은 교사의 놀이 지도 역량 및 놀이교수효능감 증진을 위한 프로그램 개발 연구(강성리, 2020; 고보숙, 2021)에서도 사용된 교수방법으로 오정희 외(2013)는 유아교사의 수업능력 향상을 위한 입체적 교사연수 프로그램 연구에서 워크숍을 수행적 수준의 현장 적용성을 높이기 위한 방법이라고 하였다. 이러한 연구들을 토대로 할 때 본 프로그램의 놀이워크숍은 교사들의 놀이 이해를 돕고

놀이성을 증진시키는 데 적절한 교수학습방법이라 볼 수 있다.

다음은 토의와 사례나누기이다. 본 연구를 위한 현장 교사들의 요구조사 결과 교사들은 다양한 상황 속 놀이지원하기, 놀이환경 지원하기, 놀이 관찰·기록·평가하기, 놀이중심 교육과정에서의 교육계획 작성하기 등의 내용에 대한 요구가 있었다. 이는 교사들이 현장에서 직접 부딪히는 문제를 해결해 나가기 위한 실제적인 내용의 지원을 원하는 것이라 볼 수 있다. 이러한 내용과 관련하여 다수의 연구에서 토의와 사례나누기 방법이 효과적임을 제시하고 있다. 김혜원과 김선화(2021) 및 신수진(2017)은 교사들은 실제 교실 수업 상황과 관련된 구체적 내용 및 사례 등의 내용이 담긴 연수를 요구하며 교사교육 방법으로 ‘사례 나누기를 통한 교수전략 세우기’를 가장 선호한다고 하였다. 또한 박재진(2020)은 토의, 연습을 통해 교사들이 직면한 문제를 스스로 해결해 가도록 지원하는 문제해결학습(Problem Based Learning, PBL)방법이 효과적이라고 하였으며 강은영(2020)은 현장사례와 관련된 토의는 동료교사들과의 공감대 형성을 통해 교사의 신념을 확립하는 효과적인 방법이라고 하였다. 이러한 연구 결과에 비춰볼 때 본 프로그램의 토의와 사례나누기는 지식과 정보를 나누면서 이를 실제 상황에 적용해 볼 수 있게 하는데 효과적인 교수학습방법임을 알 수 있다.

다음으로 저널쓰기는 교사들이 프로그램을 마친 후 놀이워크숍 및 주제활동과 관련하여 새롭게 알게 된 내용이나 느낀 점, 적용하고 싶은 점 등을 자연스럽게 정리해 볼 수 있도록 선정하였다. 저널쓰기는 반성적 사고를 촉진하는 효과적인 방법으로 교사가 다양한 교육적 문제를 해결하기 위해 자신이 내렸던 판단과 결정을 재검토하게 함으로써 교사의 전문적인 성장을 돕는 방법이다(박은혜, 2017). 안부금(2002)은 저널쓰기는 교사 자신이 자율적 의사결정자가 되도록 도와주고 교사의 생각을 겉으로 분명히 드러나게 하며, 감정과 사고 간의 대화를 가능하게 함으로써 전문성 향상을 가능하게

한다고 하였다. 서혜성(2010)은 저널쓰기를 학습 동기를 부여하며 학업성취도를 향상시켜 주고 이론과 실제의 괴리 문제를 해결하면서 실천적 지식 습득의 자신감을 갖게 하는 방법이라고 하였다. 이에 본 프로그램에서의 저널쓰기는 자신의 교육과정 운영을 성찰하고 경험을 재해석하는 과정 속에서 이론과 실제의 연결을 도와 전문성을 향상시키는 데 적합한 교수학습방법이라 할 수 있다.

강의는 주제와 관련된 이론적 내용의 습득을 돕기 위한 교수학습방법으로 선정하였다. 프로그램 계획 시 선행연구와 요구조사 결과를 반영하여 매 회기 주제와 관련된 강의를 준비하였으나 프로그램 진행 중 교사들의 의견 및 참여도를 반영하여 강의를 최소화하고 관련 내용은 간략한 안내와 함께 인쇄물을 배부하는 것으로 대체하였다. 이는 대다수의 교사교육이 외부에서 교사들에게 필요하다고 생각되는 지식과 기술을 일방적으로 안내하는 경우가 많았고, 이에 교사들은 전수받은 지식을 실제 학급에 적용하는 것에 한계가 있었다는 연구(강은영, 2020; 박재진, 2020; 오태희, 2018; 진다정, 2020) 결과를 반영한 것이다.

전문가 초빙은 개정 누리과정 운영의 실제 사례를 듣고 싶다는 교사들의 요구를 반영하여 선정한 방법으로 학계 전문가가 아닌 현직 교사를 초빙하여 실시하였다. 발제는 참여 의사가 있는 교사가 주제를 맡아 조사하고 발표하는 방법으로 교사들의 적극적인 참여를 유도하기 위해 선정하였다. 발제 전 연구자와 발제자는 교육내용 및 방법 뿐 아니라 발제자와 연구자의 역할 분담 등을 협의하는 과정을 수차례 거쳤다. 이는 교사가 하나의 주제에 해당되는 이론 강의와 현장 교사에 의한 다양한 수업의 실제 그리고 현장 교사와의 만남, 전시와 발표를 포함한 연수에 참여함으로써 바로 그 시간과 공간 안에서 체화된 지식을 갖게 된다는 오정희 외(2013)의 연구결과와 같은 맥락으로 다양한 정보와 관점을 공유하며 문제해결 방안을 모색하

는데 효과적인 방법이라 할 수 있다.

개별 멘토링은 놀이중심 교육과정을 운영하며 느끼는 어려움에 공감하며 함께 해결방안을 모색해보기 위하여 선정하였다. 연구자와 개별 교사 간, 동료교사 간 멘토링 지원은 서로에게 든든한 지원이 되어 주면서 때로는 비판적인 시각을 가지고 문제를 해결하도록 돕는 방법으로(심성경 외, 2013) 교사들은 멘토링을 통해 놀이중심 교육과정의 방향성을 찾고 실제적인 운영 방안 및 문제 해결 방안을 함께 모색할 수 있었다.

넷째, 본 프로그램의 운영은 유치원 내에서 실시하였다. 이는 교사의 전문성에 영향을 미치는 환경으로 학교 내 동료간 협력의 중요성을 강조하며, 교사들의 일상 행위 속에서 일어나는 학습은 실천적 지식으로 확장되어 전문성이 신장될 수 있다는 김진미(2017)의 연구 결과를 반영한 것이다. 또한 전문적 지식과 정보 습득을 위해서는 공식적 또는 비공식적 모임에서 대화, 협력, 동료 간 상호작용, 업무 수행 과정을 학습의 통로로 삼는 것이 중요하다는 허은정(2011)의 연구 결과도 반영하였다.

프로그램은 총 8회기로 1회기당 1시간 30분~2시간 정도 이루어졌다. 이는 교사교육과 관련된 대다수 선행연구에서 8회기 이상, 2시간 이내의 교육이 효과적이라는 연구(강은영, 2020; 김영신, 2022; 김현미, 2020)결과를 반영한 것이다. 현장적용사례 나눔은 저널로 작성할 예정이었으나 교사들이 글로 쓰는 것에 대한 부담을 느껴 프로그램 진행 시 함께 이야기하는 식으로 진행하였고 워크시트지는 서술형보다는 체크리스트 형식으로 제작하여 교사들이 보다 수월하게 작성할 수 있도록 하였다.

다섯째, 본 프로그램의 평가는 정량평가와 정성평가로 구성하였다. 정량평가는 프로그램의 효과 검증으로 놀이전문성 검사를 실시하였다. 또한 정량평가의 한계를 보완하기 위한 정성평가로 매 회기별 교사들이 작성한 저널과 프로그램 전·후 실시한 개별 면담의 내용, 연구자일지, 워크시트지, 활

동시 녹음자료 전사본 등을 분석하는 방법을 활용하였다. 프로그램이나 교수모형 개발과 관련한 다수의 선행연구들(민선옥, 2018; 송나리, 2016; 이유희, 2022; 이윤영, 2020; 정미애, 2021)에서도 정량평가과 정성평가를 혼용하여 프로그램의 효과를 다양하게 검증한 바 있다. 이에 본 연구도 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 효과를 알아보기 위해 정량평가와 정성평가를 모두 실시하여 효과를 검증하였다.

## 2) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 적용 효과

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 적용하고 효과를 검증한 결과를 토대로 논의를 제시하면 다음과 같다.

### (1) 인지적 전문성에 미치는 효과

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 교사의 인지적 전문성 증진에 긍정적인 효과가 나타났다. 프로그램에 참여한 교사들은 인지적 전문성 전체 뿐 아니라 하위 요인인 ‘놀이하는 유아에 대한 이해’와 ‘유아 놀이의 이해’에 긍정적인 효과를 나타냈다. 이는 프로그램 참여를 통해 교사들이 유아와 놀이에 대한 생각을 나누면서 자신의 고정관념을 깨뜨리고 그동안 당연시 여겼던 유아들의 놀이 능력과 놀이성을 새롭게 보려고 노력한 결과라고 해석된다.

인지적 전문성의 하위 요인을 구체적으로 살펴보면 첫째, 교사들의 ‘놀이하는 유아에 대한 이해’ 요인이 증진되었다. 이는 놀이를 하는 주체인 유아에 대한 이해를 뜻하는 것으로 유아의 타고난 놀이 능력과 놀 권리, 자발성, 움직임, 주도성, 내적 동기, 몰입, 정서적 표현, 유아들간의 관계성 등

을 이해하는 것이다(임지현, 2022). 교사가 놀이하는 유아에 대한 지식이 부족하여 유아의 능력을 인정하지 않고 수동적인 존재로 생각한다면 놀이를 수단화하여 지식을 전달하는 교육과정이 운영될 수 있다(이영주, 2021). 놀이과정에서 교사가 유아의 마음과 생각을 이해하고 이를 놀이에 적절하게 반영하는 것은 매우 중요하다(엄나현, 강현석, 2020). 본 연구 결과 교사들은 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 지식을 점검하고 놀이워크숍 활동을 통해 놀이를 경험하면서 놀이를 하는 유아들에 대한 이해가 새로워지는 모습을 보였다. 교사들은 특히 놀이워크숍에서 놀이를 체험해보면서 놀이를 하는 유아들의 생각과 마음을 이해하게 되었고 놀이 속에서 나타나는 유아들의 능력을 새롭게 발견하게 되었다고 하였다. 그러므로 본 프로그램은 놀이하는 유아에 대한 교사들의 이해를 증진시키는데 도움이 되었다고 할 수 있다.

둘째, 교사들의 ‘유아놀이의 이해’ 요인이 증진되었다. 이는 놀이의 특성을 이해하는 것으로 놀이의 일상성, 즐거움, 자유성, 창의성, 반영성, 맥락성, 반복성, 과정지향성 등을 이해하는 것이다(임지현, 2022). 교사가 유아들의 놀이를 이해하는 것은 놀이환경 조성, 놀이시간 결정, 놀이지원 방식 등 놀이와 관련된 사항을 결정할 때 핵심적인 요소로 작용(곽향림, 2019)하기에 놀이중심 교육과정의 실천에 매우 중요하다. 교사들은 프로그램 참여 전에는 놀이를 당연시하며 일상적으로 보았다. 그러나 프로그램에 참여하면서 교사와 유아의 놀이를 비교해보는 경험을 하게 되었고 더불어 놀이 주제를 찾으려 놀이를 좀 더 세밀하게 관찰하려 노력하였다. 그 결과 교사들은 유아들의 놀이는 본능적으로 일어나며 즐겁고 자유롭게 이루어진다는 것을 깨닫게 되었다고 하였다. 이와 같은 교사들의 경험과 노력은 ‘유아놀이의 이해’에 영향을 미친 것으로 보인다. 이러한 결과는 예비유아교사를 대상으로 유아 놀이에 대한 이해, 놀이의 중요성과 가치 이해, 유아의 발달적 특성

에 따른 놀이이해의 내용 관련 프로그램이 놀이교수 효능감에 유의미한 효과가 있었다는 고보숙(2021)의 연구와 결을 같이한다고 볼 수 있다. 따라서 본 프로그램이 교사들의 유아 놀이 이해에 도움을 주었음을 알 수 있다.

뿐만 아니라 프로그램 운영 중 수집된 교사들의 저널 및 워크시트지에서도 교사들의 인지적 전문성의 증진 내용을 확인할 수 있었다. 교사들은 시차를 두고 작성한 학급의 놀이 모습에 대한 워크시트지(부록 6-2) 작성을 통해 놀이에 대해 변화된 시각을 보여주었다. 참여한 교사들은 모두 놀이의 주요 특성인 자유로움, 주도성, 즐거움의 모든 특성에 대한 인식의 변화를 나타냈다. 이러한 결과는 본 연구를 통해 교사들이 유아와 놀이를 새롭게 바라보며 그 의미와 가치를 알아가게 되었고, 이를 바탕으로 유아들의 놀이를 지원하려고 노력하는 자신의 변화와 성장을 깨닫게 된 것으로 해석할 수 있다.

이러한 연구결과에 비춰볼 때 본 프로그램은 놀이지원자로서의 교사가 유아 및 놀이에 대한 새로운 이해를 갖게 하여 보다 효과적으로 놀이를 지원할 수 있도록 돕는 프로그램이라 할 수 있다.

## (2) 실천적 전문성에 미치는 효과

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 교사의 실천적 전문성 증진에 긍정적인 효과를 나타냈다. 프로그램에 참여한 교사들은 실천적 전문성의 하위 요인인 ‘놀이환경 지원’, ‘상호작용 지원’, ‘교육공동체와의 협력’, ‘놀이지원역량 함양’에 긍정적인 효과를 나타냈다. 이는 본 프로그램 참여를 통해 교사들이 교육과정 운영을 반성적으로 성찰하는 가운데 그동안 습관적으로 해오던 교육과정 운영방식을 내려놓고 새로운 도전을 한 결과라 여겨진다.

프로그램에 참여하기 전 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하며 놀이 개입 및 상호작용 지원, 놀이환경 지원, 놀이주제 선정, 활동운영 방안 등의 어려움이 있음을 호소하였다. 이는 놀이중심 교육과정 운영의 어려움에 대한 윤민아(2019)와 조운주(2020a)의 연구에서 보고된 바와 유사한 어려움으로 볼 수 있다. 하지만 본 프로그램에 참여하면서 놀이를 지원하는 교사들의 모습에 변화가 나타났다. 이러한 변화는 놀이워크숍 및 실제적인 사례 위주의 나눔 활동과 토의 활동을 통한 활발한 소통과 협력의 결과라고 여겨진다. 또한 그동안 교사들은 자신의 수업을 허심탄회하게 이야기하는 경험이 거의 없었으며 일과 중 수업을 공유하고 협의해 볼 기회가 적었기에 프로그램의 참여가 놀이지원의 실천적 전문성에 영향을 미친 것이라고도 해석할 수 있다.

하위 영역별로 구체적으로 살펴보면 대부분 긍정적인 변화를 보였지만 그중 특히 ‘놀이지원역량 함양’은 연구 대상자별 사전검사와 사후검사의 차이가 크게 나타났다. 이는 본 프로그램의 참여가 교사들로 하여금 자신의 교육과정에 대한 지속적인 성찰을 통해 놀이를 이해하고 놀이지원자로서 책무를 다하기 위한 전문성을 신장시키기 위해 노력하는 모습을 갖게 하였기 때문에 도출된 결과라고 판단된다.

‘놀이환경지원’과 ‘상호작용지원’에서의 유의미한 효과 역시 교사들의 실천과 노력의 결과라고 여겨진다. 교사들은 프로그램을 통해 놀이와 활동, 놀이주제와 생활주제에 대해 고민하며 놀이중심 교육과정의 방향에 맞게 조화와 균형을 맞추려 노력하였다. 이는 교사들이 놀이중심 교육과정을 실행하면서 ‘유아주도’의 관점에서 ‘유아주도와 교사주도의 균형점’을 찾아가는 관점으로 변화하게 되었다는 류승희와 이정욱(2023)의 연구 결과와 맥을 같이한다. 또한 교사들은 놀이중심의 일과 운영을 위해 수차례 협의의 과정을 거쳐 ‘융통성있는 계획’이며 동시에 ‘학부모에게 정보 전달’

을 할 수 있는 새로운 교육계획안을 작성하였다. 시간대별로 짜여진 일과를 유아의 놀이 흐름과 흥미에 따라 융통성있게 운영해 보려는 시도도 하였다. 뿐만 아니라 유아들과 함께 놀이공간을 구성하고 융통성 있게 공간을 구성하는 등 놀이환경을 변화시키는 모습도 나타났다. 교사들은 유아들과 상호작용을 위해 놀이에 참여해 세밀하게 관찰하며 적극적으로 경청하고 유아들의 놀이를 지지하는 모습을 보였다. 이러한 모습은 유아들의 진짜놀이를 위해서는 비구조화된 공간, 비구조화된 시간, 비구조화된 놀잇감이 필요하다는 연구(김미소, 서영숙, 2018)에서의 교사 모습과 같다고 볼 수 있다.

‘공동체와의 협력’은 프로그램의 전 과정을 함께 하며 허심탄회하게 소통하고 협력한데서 비롯되었다고 할 수 있다. 교사들은 프로그램에 참여하며 동료교사들과 이전보다 더 소통하고 공감하며 협력하는 모습을 나타냈다. 특히 교사들은 놀이워크숍에서 동료교사들과 함께 놀이하러 유아와 놀이에 대한 이해 뿐 아니라 교사들끼리 서로 이해하고 소통하며 전문성을 신장하기 위해 함께 노력하는 모습을 보여주었다.

한편, ‘놀이관찰 및 기록’은 유의미한 효과가 나타나지 않았다. 이는 교사들이 놀이중심 교육과정 운영을 위한 관찰의 중요성과 필요성을 인식하면서도 여러 가지 제약으로 인해 기록하는 것이 어렵기 때문에 나온 결과라고 해석된다. 이러한 결과는 놀이중심 교육과정을 실천하는 교사들이 유아들을 평가하고 지원하는 교사의 역할에 대한 인식보다 실천하는데 어려움을 느낀다는 연구(권세경, 2021) 결과와 같은 맥락이다. 이는 교사들이 관찰기록을 좀 더 간편하고 쉽게 할 수 있는 효율적인 기록방법의 모색이 필요함을 시사해 준다고 볼 수 있다.

본 연구의 결과를 종합해 볼 때 교사의 놀이 지원을 위한 실천전 전문성을 증진하기 위해서는 교사들이 직면한 문제를 동료교사들과 함께 소통하며 풀어나갈 수 있도록 다양한 사례를 나누며 실천해 볼 수 있는 교육이 이루어져

야 할 것이다. 이에 본 프로그램은 교사들의 놀이중심 교육과정 운영을 위한 실제적 지식과 기술의 습득을 도와 실천적 전문성을 증진시켜 주는 의미 있는 프로그램이라고 할 수 있다.

### (3) 놀이성에 미치는 효과

유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 교사의 놀이성 증진에 긍정적인 효과가 있었다. 프로그램에 참여한 교사들은 일상에서 즐거움을 찾고 일상의 활동을 재미있는 놀이로 유도하며 재미있는 활동에 적극적으로 참여하는 ‘즐거움 추구’ 요인에 효과가 있었다. 또한 일상에서 기발한 생각을 하고 자유롭게 상상하며 추진력 있게 행동하는 ‘도전’ 요인에도 효과가 있었다. 반면 떠오르는 느낌이나 감정을 솔직하게 표현하거나 계획이나 원칙에 대한 융통성 부여하기, 미래의 일에 대한 걱정하지 않기 등의 ‘자유로움’ 요인과 자신만의 고유한 놀이성이 있고 이러한 놀이성은 주변환경에 의해 변화한다는 ‘변화가능성’ 요인에는 유의미한 효과가 나타나지 않았다.

이러한 결과는 교사들이 자신의 놀이성을 타고난 개인적 성향으로 인식하고 있지만 교사로서 유아의 놀이를 지원하기 위해서 즐거움을 찾고 새로운 도전을 하는 등 놀이성을 증진시키기 위해 스스로 노력한 데서 비롯된 것이라 할 수 있다. 이는 놀이성을 놀이 상황에 맞게 발현되는 능력이라고 보며 모든 사람의 놀이성은 잠재되어 있고 놀이성이 낮은 교사도 놀이를 경험하며 놀이성을 향상시킬 수 있다고 밝힌 박민서(2023)의 연구 결과와 일치한다. 또한 교사의 놀이성을 내적 성향이지만 자발적으로 표현할 수 있으며 놀이에 즐겁게 참여하는 태도라고 본 이정희(2020)의 연구와 놀이성은 선천적으로 타고나며 변하지 않는다고 보기도 하지만 후천적인 경험이나 주변

환경의 영향을 받아 발전할 수도 있다고 본 박은주(2020)의 연구와 유사한 맥락이다. 이뿐 아니라 성인의 놀이성은 잠재적인 놀이성이 억제되어 있거나 비활성화 된 상태라고 본 연구(이훈 외, 2010) 및 유아들의 놀이성 증진을 위한 신체활동 증진 프로그램 연구에서 놀이성이 교육을 통해 변화 가능성을 밝힌 연구(최영훈, 2009)와도 같은 맥락이라 할 수 있다. 이처럼 여러 선행연구들은 놀이성이 타고난 내적 성향이지만 교육 등의 후천적인 경험이나 주변 환경의 영향 그리고 자신의 의지에 따라 변화가능함을 시사하고 있다. 이같은 결과는 본 연구에 참여한 교사들의 저널 및 토의 과정에서도 발견할 수 있었다. 교사들은 성인들을 대할 때의 놀이성과 교사로서 유아를 대할 때의 놀이성이 다르다고 생각하였으며, 교사로서 놀이를 지원하기 위해서는 놀이성의 부족한 부분을 채우고 증진시키기 위한 노력이 필요하다고 인식하고 있었다.

이상의 내용에 비추어 볼 때 본 프로그램은 교사들이 자신의 놀이성에 관심을 갖고 이를 증진시키기 위한 방안을 고민해보게 했다는 점에서 의미가 있다고 볼 수 있다.

덧붙여 본 연구에 참여한 교사들의 인지적 전문성, 실천적 전문성, 놀이성의 양적 변화를 살펴본 결과, 프로그램 참여 전 교사들의 출발점이 모두 다르며 프로그램 참여 후 나타난 변화의 폭도 모두 다르게 나타난 것을 볼 수 있었다. 먼저, 인지적 전문성은 고경력의 김교사가 사전점수가 가장 높았는데 이는 경력이 많은 만큼 유아와 놀이에 대한 이해의 폭이 넓다는 것을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 인지적 전문성 변화의 폭은 최교사가 가장 크게 나타났는데 이는 프로그램이 진행되는 동안 토의 및 사례나누기에 활발히 참여하고 놀이워크숍에서 적극적인 자세로 놀이를 체험하면서 유아와 놀이에 대한 이해를 증진시킨 결과라고 볼 수 있다.

다음으로 실천적 전문성의 사전검사 점수는 인지적 전문성에 비해 교사들

간의 차이가 크지 않았으나 변화의 폭은 크게 나타났다. 특히 김교사의 변화 폭이 가장 크게 나타났는데 이는 김교사가 쌓인 경력만큼이나 단단했던 고정관념을 내려놓기 위해 끊임없이 노력하고, 유아들의 놀이를 따라가기 위해 교육계획과 일과 운영에 융통성을 부여하며 놀이환경을 변화시키기 위한 시도를 하는 등의 부단한 노력을 한 결과라 여겨진다.

또한 가장 적은 나이와 경력을 지닌 정교사는 인지적 전문성과 실천적 전문성 모두에서 가장 적은 변화의 폭을 나타냈는데 이는 정교사가 다른 교사들과 달리 이전 교육과정을 운영해보지 않고 교사임용과 동시에 놀이중심 교육과정을 운영하였기 때문이라 추측된다.

마지막으로 교사놀이성은 모든 교사들에게 긍정적인 변화가 있었으나 사전 검사 점수가 가장 높은 최교사의 변화 폭이 가장 크고, 사전 검사 점수가 가장 낮은 이교사의 변화 폭이 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 평소 활발하고 적극적인 성격의 최교사와 소극적이며 조용한 성격의 이교사의 개인적 특성에서 비롯된 결과라 예상된다.

이러한 결과는 교사 개인의 성격적 특징이나 경험 및 경력이 교사의 교육과정 운영에 영향을 미치기도 하지만 교사 스스로가 변화하고자 하는 강한 의지를 가지고 적극적으로 노력한다면 변화 가능성을 보여주는 것이라 할 수 있다.

### **3) 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 적용 과정에서 나타난 교사들의 변화**

#### **(1) 유아와 놀이에 대한 관점의 변화**

프로그램에 참여한 교사들은 유아의 놀이능력과 놀이의 특성에 대해 그들

안 가지고 있던 생각에서 벗어나 새로운 발견을 하게 되면서 유아와 놀이를 바라보는 자신의 시각을 변화시킬 필요가 있다고 생각하게 되었다. 이러한 결과는 교사들이 유아와 놀이에 대해 이해하고 교사로서의 자신을 성찰하게 하는 변화를 이끌어냈다. 이에 대해 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사들은 유아와 놀이를 새롭게 보게 되었다. 교사양성교육 때부터 유아교육의 중심은 놀이이며 유아들은 놀이를 하며 배우고 성장한다고 배운 교사들에게 유아들의 놀이는 일상에서 늘 보고 접하는 당연한 것이었고 유아들의 놀이하는 능력 또한 특별히 새삼스럽게 여겨지는 것이 아니었다. 그러나 프로그램에 참여하면서 교사들은 놀이를 주의깊게 관찰하게 되었고 그 과정에서 유아와 놀이를 다시 보게 되었다. 나귀옥과 김경희(2008)에 의하면 이와 같은 유능한 유아에 대한 경험과 이를 기초로 형성된 유아관은 교육적 접근의 기초가 된다. 고보숙(2021)은 유아의 놀이에 대한 이해는 놀이 지원을 위해 필요한 능력이라고 보았고, 임지현(2022)은 교사가 유아의 놀이 흐름을 읽고 그 의미를 해석하는 것은 놀이 지원의 기반이 되는 기본적인 요소라고 하였다. 또한 윤경옥과 이대균(2020)은 유아의 놀이를 지원하는 교사는 놀이의 의미를 파악하고, 유아가 요구하는 놀이를 알아가기 위한 노력이 필요하다고 하였다. 이러한 연구들도 그동안 당연히 여기며 보지 못했던 유아와 놀이에 대한 교사들의 각성이 필요함을 시사하는 것이라 여겨진다.

위 내용에 근거하여 본 프로그램은 교사들의 유아와 놀이에 대한 이해를 돕기 위한 내용을 구성하였고 교사들은 프로그램에 참여하면서 그동안 당연하게 여겨왔던 것들 속에서 새로운 것을 발견하게 되었다. 교사들은 그동안 보지 못했던 유아들의 놀이하는 능력을 보게 되었고, 놀이의 흐름을 읽어가기 시작하였다. 이러한 결과는 교사들이 유아중심의 교육과정을 실천하면서 유아중심 놀이의 가치를 다시 한 번 되돌아보며 진정한 놀이의 정체성을 발견하게 되고 이는 놀이중심 교육과정을 실천하기 위한 교사의 역할에 대해

좀 더 깊이 생각해 보는 계기가 되었다는 연구(여선옥, 심윤희, 2020) 및 놀이중심 교육과정을 통해 유아의 주체적 능력과 놀이의 가치를 재발견하였다는 연구(정주인, 권귀염, 2020)와 의견을 같이 한다. 이는 유아가 가지는 배움의 의미를 새롭게 이해하는 데서 출발하는 개정 누리과정(교육부, 보건복지부, 2019c)의 운영 측면에서 볼 때 교사에게 주는 의미가 큰 것이라 해석할 수 있다.

또한 교사들은 프로그램 과정 중 놀이워크숍에 참여하면서 놀이를 하는 유아들의 감정과 생각을 이해하게 되었다. 선행연구(견주연, 2019; 김지영, 윤진주, 2019)에서는 교사가 유아와의 놀이 속에서 상호작용을 진정으로 즐기지 못하면 놀이지원에 어려움을 겪는다고 밝히고 있다. 이에 교사들이 놀이워크숍에서 놀이하며 느낀 즐거움의 경험은 놀이에 대한 이해를 증진시켜 교사들로 하여금 유아들과의 놀이에 책임감이나 의무감만으로도 아닌 즐거움으로 참여하여 지원할 수 있도록 도울 것이라 예측된다. 또한 교사들은 놀이를 하면서 유아들의 놀이 시 나타나는 문제상황이나 갈등상황에 대해서도 이해하는 모습을 보이며 해결방안을 함께 고민하는 모습을 나타냈다. 이러한 모습은 교사들이 유아의 놀이를 지원하는데 있어 방향성을 제시해 줄 것이라 여겨진다.

## (2) 놀이중심 교육과정 운영을 위한 새로운 실천

연구 참여 전 교사들은 놀이중심 교육과정 운영을 위한 사례 중심의 실천적 지식을 요구하였다. 이러한 요구를 반영하여 프로그램을 계획·진행하였고 교사들은 참여과정에서 다양한 실천적 지식을 익히며 변화를 시도하였다. 이에 대해 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사들은 생활주제를 차츰 놀이주제로 바뀌가기 시작했다. 연구 초

반 교사들은 놀이 안에서 놀이주제를 찾아내는 것을 어려워하였으며 놀이 속에서 새롭고 낯선 주제가 나타날 경우 선뜻 놀이주제로 선정하지 못하고 망설이는 모습을 보였다. 이는 유아의 흥미를 따라가지만 다루고자 하는 주제가 새롭거나 익숙하지 않은 경우 놀이와 배움의 관계에 대해 숙고할 필요가 있음을 나타낸 연구(류승희, 2022) 결과와 흐름을 같이 하고 있다. 교사들은 생활주제를 기존 방식대로 적용하는 것은 놀이중심 교육과정 운영 방향에 맞지 않는다고 인식하면서도 자료와 활동이 풍부해 주제로 선정할 수 밖에 없다고 하였다. 그러나 이를 바꿔보고 싶은 의지도 나타냈다. 교사들은 자발적으로 교육계획안의 형식을 바꾸고, 해마다 같은 주제를 운영하더라도 유아들의 경험을 반영하려고 노력했다. 또한 놀이를 민감하게 관찰하며 유아들이 관심을 보이는 놀이를 주제로 선정하기도 했다. 이러한 변화는 교사는 유아의 활동을 보다 의미있게 지원하기 위하여 기존의 익숙한 활동 위에 새로운 활동을 누적하며 확대해감으로써 재미있고 다채로운 활동을 계획해야 하고, 같은 주제라도 보다 더 다양한 자료를 제공하거나 다양한 방법을 지원하여 유아들의 선택의 여지와 폭을 넓혀야 한다는 연구(김영옥, 2019) 결과와 유사하다. 또한 기존의 촘촘하게 계획한 생활주제를 내려놓고 유아의 놀이를 지원할 때 유아 스스로 배우고 깨달아 가는 교육이 가능하다는 연구(신지연 외, 2019)와도 비슷한 맥락이다.

둘째, 교사들은 놀이와 활동의 균형을 찾아가게 되었다. 놀이중심 교육과정에서는 유치원의 하루 일과를 유아가 주도하는 놀이를 중심으로 편성·운영하도록 하고 있으며, 놀이를 하루 일과 중 가장 길게, 가장 우선적으로 편성하여 유아가 충분히 놀이할 수 있도록 하고 있다. 반면 활동은 유아의 놀이를 통한 배움을 확장해 갈 수 있도록 돕는 교사의 지원으로 필요에 따라 활동을 계획하여 운영하되 놀이의 내용과 연계하여 유아가 즐겁게 배울 수 있도록 운영해야 함을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019c).

교사들은 교실에서 단순한 놀이를 매일 반복하는 유아들로 인한 고민이 있었다. 이는 좋아하는 것만 반복하는 경우 유의미한 배움이 있을지의 문제를 제기한 Dewey(1938)의 흥미 개념과 같은 맥락이라 볼 수 있다. 교사들은 유아들에게 새로운 경험을 제공하는 것이 교사의 역할이라고 생각하면서도 유아들의 흥미와 무관한 놀이나 활동을 모든 유아들에게 일률적으로 하게 하는 것은 교사의 역할이 아니라는 딜레마에 빠져 있었다. 이는 교사가 ‘놀이중심’에 사로잡히면 유아의 자발적인 놀이에만 집중하고 따라서 교사가 주도하는 놀이는 부정적인 것으로 여길 수 있으며, ‘유아중심’에 사로잡히면 교사가 주변화되기 쉽다는 정대현(2021)의 주장과 관련지을 수 있다. 이런 고민은 프로그램에 참여하면서 조금씩 변화하기 시작하였다. 교사들은 모든 유아들이 의무적으로 참여하는 활동의 횟수를 줄이고 활동 참여 여부를 유아가 결정하게 하였으며 중간이라도 활동을 멈출 수 있게 하였다. 이는 유아가 주도하는 놀이의 흐름에 따라 놀이와 활동을 융통성 있게 운영할 것을 제시하는 놀이중심 교육과정의 운영 방향을 따라가는 것이라 할 수 있다. 이러한 결과는 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사들이 ‘유아주도’에서 ‘유아주도와 교사주도의 균형점’을 찾아가는 변화를 경험하였다는 연구(류승희, 이정옥, 2023) 및 놀이중심 교육과정을 운영할 때는 유아의 흥미를 바탕으로 진정한 자유선택에 의한 놀이가 진행되어야 하나, 교사와 유아 중 어느 한쪽으로 치우치지 않은 상호관점에 의한 교육의 필요성을 강조한 연구(곽향림, 2019)와 맥을 같이한다. 또한 전적으로 유아들에 의해 시작된 놀이만이 가치로운 것인지, 교육적으로 의미있는 배움을 촉진하기 위한 교사의 개입과 놀이 제안은 필요하지 않은지를 고민하는 교사의 역할이 필요하다는 연구(진다정, 2020)와도 비슷한 흐름이다. 교사들의 이러한 변화는 교사가 미리 계획한 활동이라도 모두 해야 한다는 부담감을 내려놓고 유아가 주도하는 놀이의 흐름에 따라 융통성 있게 운영할 것을 제시하는 놀이중

심 교육과정의 운영 방향을 따라가는 것이라고 할 수 있다. 이는 유아들에게는 참여와 선택의 권리를 부여하는 것이며 동시에 교사들에게는 가르칠 수 있는 권리를 부여하는 것으로 놀이와 활동의 조화와 균형이 필요함을 보여주는 것이라 할 수 있다.

한편, 교사들은 유아주도 놀이의 가치를 인정하나 류승희(2022)의 연구에서 나타난 것처럼 유아의 일상이나 자유놀이가 언제나 바람직한 것은 아니라고 생각하고 있었다. 따라서 교사들은 교실에서 가지는 주도권이 유아나 교사 한쪽으로 치우치지 않고 적절한 균형을 잡아야 한다고 생각하였다. 이러한 측면에서 볼 때 본 프로그램은 유아주도 놀이와 교사주도 놀이에 대해 고민할 수 있게 하였고 그 결과 균형점을 찾아가기 위한 노력을 하게 해주었다고 볼 수 있다.

셋째, 교사들은 교육계획의 변화를 시도하였다. 개정 누리과정은 각 기관의 실정에 적합한 계획을 수립하도록 안내하면서(교육부, 보건복지부, 2019c) ‘자율적인 교육계획의 수립’, ‘사전계획을 최소화하고 놀이가 먼저 실행되는 교육과정’을 강조하고 있다. 그러나 이와 관련하여 교사들 간에 ‘교육은 반드시 계획이 있어야 한다’는 의견과 ‘계획 때문에 개정 누리과정 운영이 어렵다’는 의견이 상충되면서 교사들은 교육계획의 변화가 필요함을 인식하게 되었다. 이는 기존에 고정된 계획안의 틀을 맞추기 위해 불필요하고 반복적인 내용을 채워 형식적으로 작성되던 교육계획안의 문제를 제기하며 유아의 흥미로 시작되는 교육과정이 되기 위해서는 교육계획안의 변화가 필요하다는 연구(진다정, 2020; 허정민, 이진희, 2019)들과 일치하는 내용이다.

교사들은 일과 중에도 수시로 토의를 거쳐 교육계획안의 틀과 내용을 수정하였고 그 결과 사전 계획을 최소화한 교육계획안을 작성하였다. 새로운 양식의 교육계획안은 빼곡하게 계획했던 활동들을 생략하고 개념 중심으로

작성된 융통성있는 교육계획안이었다. 교사들은 이를 통해 활동에 대한 부담감을 내려놓게 되었고 그 결과 유아들의 놀이지원에 더 집중할 수 있었다고 하였다. 이는 형식적인 계획안의 틀을 벗어나 양식을 비구조화함으로써 실제 교육과정 운영과 상관없는 형식적인 교육계획안 작성의 문제점을 개선한 연구(박성희, 이경민, 2013) 및 간소해진 일일계획안 등을 통해 교사들은 시간적인 여유를 느끼며, 유아들의 놀이에 더 집중하여 지원할 수 있었다는 연구(신지연, 2021) 결과와 유사한 맥락이다.

또한 교사들은 일과 운영 시 융통성을 가지려고 노력하였다. 교사들은 정해진 시간에 따라 운영하던 일과를 놀이 흐름에 맞추기 위해 정리 횟수를 줄이거나 계획된 활동을 변경하였다. 그 결과 교사들은 유아들의 즐거움이 많아지고 놀이가 확장되었다고 인식하였으며 교사 역시 좀 더 여유로운 마음을 가지게 되어 놀이지원이 더 효과적이었다고 하였다. 이러한 결과는 교사가 주도하는 대소집단활동을 대폭 줄이고 유아들에게 여유로운 놀이시간 속에서 충분히 자신의 놀이를 만들어가도록 기회를 주었을 때 교사와 유아들 모두 일상에서 행복을 느끼고, 유아들은 스스로 문제를 해결해가며 더욱 많은 배움의 기회를 얻는다는 연구(신지연, 2021) 결과와 일맥상통한다. 또한 유아들이 주도적으로 놀이할 수 있는 시간을 확보하고, 유아들의 흥미에 따라 융통성있는 하루 일과를 운영하는 것은 유아들의 놀이를 확장시켜 주고 놀이에 몰입할 수 있게 해준다는 진다정(2020)의 연구결과와도 맥을 같이한다. 이러한 측면에서 볼 때 본 프로그램은 교사들이 융통성있는 일과를 운영하기 위한 시도를 가능하게 해주었다는 의미가 있다고 볼 수 있다.

넷째, 교사들은 놀이환경의 변화를 시도하였다. 개정 누리과정에서는 교사가 유아의 흥미와 관심, 개별 특성을 존중하며 유아의 다양한 놀이와 경험을 지원할 수 있도록 놀이환경을 조직하고 변화를 줄 것을 제안하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019a). 교사들은 다양한 사례나눔을 통해 교실 밖 공

간에서도 놀이를 시도하고 기존에 사용하던 물건이나 놀잇감, 가구 등의 활용 방법 및 배치 방법을 바꾸는 모습을 나타냈다. 교실 및 복도 환경의 변화는 유아들의 놀이를 더 활발하게 해 주었고 이는 연령간 교류도 이루어지게 하였다. 시간이 지나면서 교사들은 유아들과 함께 환경을 변화시키고자 하였고 변화된 환경 속에서 놀이가 확장되는 것을 관찰하며 뿌듯함을 느끼기도 하였다. 이는 유아들의 놀이를 촉진시키려 공간을 변화시킨 연구(김새롬, 2017; 이정은, 2014) 결과와 유사하며, 유아들에게 공간 구성에 대한 주도권을 부여하고 다양한 환경을 적극적으로 활용한 김희진 외(2017)의 연구 사례와도 유사하다. 이러한 과정을 통해 교사들은 김미소와 서영숙(2018)이 주장한 비구조화된 공간·시간·놀잇감을 통해 발현된 유아들의 진짜놀이를 체감할 수 있었다.

이처럼 본 프로그램에 참여한 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해 유아들의 놀이 흐름을 따라가며 다양한 시도를 하였다. 생활주제에서 벗어나 차츰 놀이주제를 찾아내기 시작했고 놀이와 활동의 균형을 찾아갔다. 또한 교육계획과 일과 운영에 융통성을 부여하고 교육환경의 변화를 시도하였다. 놀이중심 교육과정을 실행하기 위한 이같은 노력은 교사들로 하여금 교육과정의 재구성자로서 역할을 하게 하여 교육과정의 질을 높일 것으로 여겨진다. 교사의 자율성을 강조하는 놀이중심 교육과정의 특성상 교사의 교육과정 운영 능력에 따라 교육과정의 질이 달라질 것이기 때문이다.

### (3) 교사로서 성장을 위한 노력

교사들은 프로그램에 참여하며 교사로서 한 단계 더 도약하는 모습을 보였다. 이는 교사 개인의 변화 뿐 아니라 공동체로서의 교사들 모습에서도 찾아볼 수 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 교사 개인의 변화이다. 신지연(2021) 및 정주인과 권귀염(2020)은 놀이중심 교육과정의 실행은 교육계획-실행-평가의 틀, 당연한 생활주제, 교사의 권위 등 지금까지 익숙하게 여겨온 것들을 내려놓고 유아의 주도적인 놀이를 인정하고 허용하는 것으로부터 시작되어야 한다고 하였다. 그러나 교사들은 지금까지 익숙하게 해오던 것들을 내려놓는데 어려움이 있었다. 이전의 교육과정은 계획을 중시하여 교사들이 계획한 교육활동에 유아들이 참여하게 하였다(김대욱, 2021). 게다가 교사들은 국가수준의 교육과정은 ‘해야 하는 것’으로 당위적으로 받아들이고 있었다(류승희, 이정옥, 2023). 계획의 중요성과 국가수준 교육과정에 대한 책무성을 느끼는 교사들에게 개정 누리과정의 자율성은 커다란 도전이 되었다. 특히 고경력교사에게는 더욱 그러하였다. 본 연구에 참여한 고경력 교사는 프로그램 전 과정에서 고민하고 힘들어하며 자신의 고정관념을 깨뜨리기 위해 노력하는 모습을 보였다. 이러한 모습은 교사 역할의 자율성에 대해서는 고경력자나 저경력자 모두 부담감을 느끼고 있다는 연구(윤경옥, 이대균, 2020)에서도 찾아볼 수 있다.

연구에 참여한 고경력 교사는 저경력 교사들보다 더 적극적으로 프로그램에 임했고 매회기 이루어진 교육내용을 교실에 적용하며 놀이지원방법의 변화를 꾀하였다. 때로는 고정관념을 버리는 것이 너무 힘들다고 하면서도 제일 먼저 교육계획을 바꾸고 교실환경을 바꿨으며 일과운영에 융통성을 부여하고자 노력하였다. 이는 경력이 높은 교사일수록 교직에 대한 안정감을 가지고 자신의 전문성 발달을 위해 더욱 충실하며 역할 수행에 있어 최선을 다한다는 연구(이성희, 이미영, 2021) 및 고경력교사가 교실을 주체적으로 운영하며 자신의 상황 판단에 따라 유아들의 놀이를 지원하기 위한 과감한 시도를 한다는 연구(최은지, 2022) 결과와 비슷한 맥락으로 볼 수 있다. 이러한 모습은 고경력 교사도 교육과정이 개정되면 부담감을 갖지만 변화를 받아들이려는 의지가 있다면 자신의 경험을 바탕으로 더 빠르게 새로운 것

을 받아들이고 변화를 시도할 수 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 이상의 내용에 비춰볼 때 본 프로그램은 교사들이 고정관념을 내려놓고 새로운 변화를 시도하게 하였다는 의의가 있다.

또한 교사들은 수시로 변화하는 복잡한 교실 속에서 유아들의 놀이를 지원하며 무엇보다 어떻게 시작해야 할지, 유아들의 놀이에 어떻게 개입하고 어떻게 나와야 할지, 자신의 역량은 충분하지에 대해 고민하고 있었다. 홍지명(2020)은 교사들의 이런 모습을 개정 누리과정이 명확한 가이드라인이 없기에 확신이 안 들고 따라서 교사로서 자신의 역량에 대해 의심하고 자신감이 떨어지는 것으로 설명하고 있다. 이러한 고민을 해결하기 위해 교사들은 제일 먼저 유아들의 놀이를 관찰하는 모습을 보였다. 이는 엄정애(2009)가 제시한 진정한 놀이지원자로서의 역할을 수행하기 위한 유능한 놀이관찰자의 모습이라 볼 수 있다. 이와 관련하여 Wood(2010)는 교사가 유아를 가르치기 위해서는 유아의 ‘지금, 여기에서의’ 흥미를 알고 이를 바탕으로 다음의 잠재적 학습 목표를 결정할 수 있어야 한다고 하였다. 이처럼 교사들은 유아의 현재 흥미를 배움으로 이끌기 위한 관찰을 하였으며 동시에 용기 내어 도전하는 모습을 보였다. 프로그램이 진행되면서 교사들은 놀이중심 교육과정을 운영하면서 느꼈던 어려움과 혼란에서 벗어나 자신의 역량에 맞게 교육과정을 운영해 나가기 시작하였다. 교사들은 다양한 사례나 다른 교사들의 모습을 그대로 따라하며 힘들어하기 보다는 자신이 할 수 있는 만큼이라도 해봐야겠다는 생각을 가지고 변화를 시도하였다. 이러한 모습은 개정 누리과정 초기 다양한 현장 사례의 지원이 교사들의 현장 적용에 대한 동기부여보다는 사례를 그대로 적용하게 하고 따라서 교사의 반성적 사고를 이끄는 실효성이 부족하였다는 연구(이성희, 이미영, 2021)와는 상반된 내용이다. 이는 교사들의 변화하고자 하는 의지와 적극적인 실천이 있었기에 가능하였다고 여겨진다.

교육과정이 지침과 기준, 교육내용 등을 세밀하게 마련해준다 하더라도 교육과정의 재구성자인 교사가 이를 실천하지 않는다면 유치원교육은 효과적으로 이루어질 수 없다. 특히 교사의 자율성을 강조하는 놀이중심 교육과정에서 교사의 실천은 그 중요성이 더욱 크다. 이에 교사의 실천을 돕기 위한 교사의 자신감과 용기, 역량에 알맞은 도전이 요구되며 이런 측면에서 볼 때 본 프로그램의 참여가 의미있다고 할 수 있다.

한편, 교사들은 교사로서 자신의 놀이성에 관심을 가지게 되었다. 교사들은 자신의 놀이성이 대상에 따라 다르게 표현된다고 인식하고 있었으며 교사로서의 놀이성은 교사 역할에 대한 인식과 안전에 대한 염려로 인해 낮게 나타난다고 생각하고 있었다. 이를 성인의 삶은 어린아이와 달리 진지하고 심각한 활동과 환경에 더 노출되어 있어 놀이성이 약화되거나 제약될 수 있다는 연구(정수인, 안현의, 2019)에 비취볼 때 교사들은 일반 성인보다 더 자신의 놀이성을 발휘하기 힘들 것이라 추측할 수 있다.

그러나 교사들은 유아의 놀이를 지원하기 위해서는 자신의 놀이성을 높일 필요가 있으며 자신의 놀이성을 높일 수 있다고 생각하고 있었다. 이와 비슷한 맥락에서 김자영(2007)은 교사의 놀이성은 후천적인 경험과 환경적인 영향에 의해 변화될 수 있다고 하였으며 김세정(2018)과 박은주(2020)는 예비유아교사 단계에서부터 놀이를 바라보는 자신의 성향을 알고 동시에 놀이에 즐겁게 참여할 수 있는 태도와 능력에 대해 긍정적인 인식을 갖도록 도와야 한다고 하였다. 또한 박민서(2023)는 교사가 낮은 놀이성을 가지고 있더라도 놀이를 경험하며 놀이성을 향상시킬 수 있다고 하였다. 이는 현직교사들도 인지해야 할 내용으로 놀이성을 증진시키기 위한 교사 스스로의 노력이 필요함을 시사하는 것이라 볼 수 있다.

유아의 삶에서는 놀이와 배움, 가르침과 배움이 분리되지 않으므로(정낙림, 2016) 교사는 놀이참여자로서 유아들의 배움을 이끌기 위해 자신의 놀이

성을 증진시키기 위해 노력해야 한다. 단, 고려할 점은 교사로서의 놀이성은 바람직한 방향을 추구해야 한다는 것이다. 변혜원 외(2018)의 연구에 의하면 교사의 놀이성 중 즐거움을 추구하는 성향은 유아들의 또래 놀이 행동에 긍정적인 영향을 미치나 교사의 즉흥적 성향은 부정적인 영향을 끼친다. 이를 고려할 때 교사놀이성은 적절한 조절이 필요하다 여겨진다. 이에 본 프로그램은 교사가 자신의 놀이성을 파악하고 놀이성을 증진시킬 수 있는 기회를 주었다는 데 그 의미가 있다.

본 프로그램에 참여한 교사들은 이와 같은 교사 개인의 변화 뿐 아니라 함께하는 공동체로서의 모습도 변화를 보여주었다. 교사들은 프로그램에 참여하면서 놀이중심 교육과정 운영의 어려움과 고민을 나누고 수업을 공유하기 시작하였다. 이 과정에서 누가 먼저라고 할 것 없이 자연스럽게 모여 함께 해결 방안을 찾아가는 모습도 나타났다. 이런 모습은 프로그램이 진행되지 않는 일상에서도 수시로 나타났다. 수업 공유 뿐만 아니라 교재교구 활용방안 및 놀이지원 방안에 대한 협의가 수시로 이루어졌다. 수업을 공유하며 함께 고민하고 해결 방안을 찾아가는 모습은 교사학습공동체의 효과를 살펴본 여러 연구(사영숙, 2016; 이미영, 2021; 이원미, 2021; 전은미, 2017; 진다정, 2020) 결과에서 보여준 모습과 유사하다. 또한 놀이에 대한 전문성을 강화하기 위해서는 교사 자신이 직접 실천해보고 경험한 교육과정의 사례를 기관 내에서 동료교사들과 공유하고 반성적으로 실천하는 과정이 필요함을 주장한 한유진(2022)의 연구와도 결을 같이 한다.

그러나 교사들이 시간과 공간을 확보해서 모인다 하더라도 단순한 정보 교류나 공유 행위로는 의미있는 지식의 형성이 어렵고 저절로 전문성이 증진되지 않는다. 이는 선행연구(서경혜, 2009; 이미영, 2021; 조기획, 2015)에서 밝혀진 내용이며 동시에 본 연구자의 지난 학습공동체 참여 경험에서도 느낀 바이다. 이에 본 프로그램은 여러 선행연구 결과를 반영하여 프로

그램의 내용과 형식을 미리 계획하여 구조화하였다. 그러나 프로그램 운영에 있어서는 교사들의 자발적 참여와 자유로운 소통에 중점을 두어 교사들이 프로그램에 편하게 참여할 수 있는 분위기를 형성하고자 하였다. 이처럼 본 프로그램은 교사들의 자율성과 협력을 바탕으로 한 전문성 신장이라는 교사학습공동체의 장점을 살리되 비전문성, 비체계성이라는 단점을 보완하여 교사들의 놀이전문성을 증진시키고자 하였다는데 그 의미가 있다.

또한 본 프로그램은 완전통합교육을 실시하는 교사들의 변화를 가져왔다. 완전통합교육 관련 내용은 본 프로그램 초안에는 포함되지 않았던 주제였다. 초안에는 ‘교육공동체의 협력 방안’을 계획하였으나 프로그램 진행 중 연구자는 우연한 기회에 완전통합교육에 대한 교사들의 이해가 필요함을 느끼게 되어 프로그램의 내용을 수정하게 되었다. 일반교사와 특수교사는 같은 시간, 같은 공간에 머무르지만 서로 다른 교육관을 가지고 있어 교사들 사이에 보이지 않는 벽이 있었다. 일반교사들은 특수교육대상 유아는 특수교사가 전담해야 한다는 생각을 가지고 있었으며, 교사 역할에 있어서도 일반교사는 전체를 이끌며 대집단 수업을 하고 특수교사는 특수교육대상 유아를 돌보며 일반학급을 보조하는 역할을 한다고 인식하고 있었다. 뿐만 아니라 일반교사들은 특수교육대상 유아가 통합되는 것에 대한 어려움과 특수교사로 인해 늘 ‘장학’을 받는 느낌이 드는 불편함에 대해 이야기하였다. 특수교사는 요일별로 다른 교실로 들어가 다른 교사, 다른 유아들과 지내다 보니 자신의 정체성과 역할에 대해 혼돈을 느낀다고 하였다. 이는 완전통합교육의 과제에 대한 특수교사와 일반교사의 인식 조사 연구 결과 중 특수교육대상 유아의 행동으로 인한 활동 진행에 대한 어려움, 특수교육대상 유아와 특수교사를 수용하는 자세의 부족 등을 지적한 이윤수와 김자경(2003)의 연구 결과와 맥을 같이 한다.

정영아와 이병인(2021)에 의하면 완전통합학급을 운영하는 유치원의 일반

교사와 특수교사는 완전통합교육이나 협력에 대한 인식, 필요성, 정보, 경험 등이 부족한 경향이 있으며 따라서 이에 대한 걱정과 두려움, 학급 운영 중 고립된 정서적 경험의 어려움 등이 존재한다고 하였다. 이에 대해 손경희 외(2105) 및 김정민과 김현옥(2018)은 성공적인 완전통합교육을 위해서는 교육과정 실행을 위한 일반교사와 특수교사의 협력이 가장 필요하며 통합교육에 관한 공동의 책임 의식과 상호협력의 필요하다고 하였다. 이러한 내용을 근거로 본 프로그램은 통합교육에 대한 이해와 일반교사와 특수교사의 상호이해를 돕는 내용의 교육을 실시하였다. 특수교사는 놀이워크숍과 특수교육 및 특수교육대상 유아의 특징에 대한 발제를 준비하였고, 연구자는 일반교사와 특수교사의 역할 및 각자의 전문성 존중에 대한 강의 및 토의를 준비하였다. 교육 참여 후 교사들의 완전통합교육에 대한 인식이 차츰 변화하기 시작하였다. 일반교사들은 각 반에 소속된 특수교육대상유아의 행동과 특수교사의 지도 방법을 이해하기 시작했고, 특수교사는 일반교사들의 생각을 이해하게 되었다. 이러한 결과는 통합학급에서 일반교사와 특수교사의 협력관계 형성에 관한 사례연구(김정혜, 최성욱, 2012)에서 보고된 내용과 같은 맥락이다. 이는 완전통합학급에서 함께 하는 일반교사와 특수교사는 서로 각자의 전문성을 존중하며 협력을 이룰 수 있도록 지원해야 할 필요성을 시사하는 것이다.

이상의 논의를 통해 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 놀이지원자로서의 교사 역할 수행에 긍정적인 효과를 미침을 알 수 있다.

## 2. 결론 및 제언

지금까지의 논의를 토대로 한 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 미래사회 대비를 위해 대강화 된 「2019 개정 누리과정」은 교사의 자율성과 다양성을 강조하고 있다. 따라서 개정 누리과정의 성공적 운영을 위해서는 교사의 놀이전문성이 반드시 필요하다. 본 연구는 이러한 시대적 요구를 반영하여 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램을 개발하여 적용하였고 그 결과 본 프로그램이 교사들의 놀이전문성 증진에 긍정적인 효과가 있음을 밝혀냈다. 교사들은 유아와 놀이에 대한 새로운 이해를 통해 놀이중심 교육과정에 대한 새로운 관점을 갖게 되었고 이를 바탕으로 교육과정 운영방법을 변화시키려 노력하였다. 교사들은 교육과정 운영을 반성적으로 성찰하며 새로운 실천 방안을 모색하고 이를 시도하는 과정을 통해 교육과정 운영 능력을 향상시켰다. 이와 같은 유아 놀이에 대한 깊은 성찰과 교육과정 운영을 위한 실천 노력은 교사들이 놀이중심 교육과정을 운영할 수 있게 하는 디딤돌이 되주었다.

둘째, 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 지식과 경험을 공유하는 활동은 교사 개인 뿐 아니라 교사공동체도 함께 성장하는 긍정적인 효과가 있었다. 본 프로그램은 교사들에게 교사로서의 자신을 되돌아보고 고정관념을 내려놓을 수 있는 기회를 제공하여 교사 스스로의 변화를 이끌어냈다. 또한 교사들에게 자신의 놀이성을 찾아보고 놀이성을 증진시킬 수 있는 기회도 마련해주었다. 뿐만 아니라 교사들은 동료교사들과 일상에서 자연스럽게 소통하고 협력하며 함께 성장해 가는 모습을 보였다. 특히 일반교사들과 특수교사는 보이지 않는 벽을 깨고 서로를 이해하고 존중하며 한 걸음 다가설 수 있게 되었다.

결론적으로, 본 연구에서 개발한 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램은 놀이중심 교육과정을 운영하는 교사들이 현장에서 바로 적용할 수 있는 놀이지원의 실제적인 방법을 제공하여 교사들의 놀이전문성을 증진시켰다는 점에서 의의가 있다. 이는 앞으로 놀이지원을 위한 교사교육의 방향 설정을 위한 기초 자료로 활용하는데 영향을 줄 것으로 기대한다.

본 연구의 제한점을 중심으로 후속 연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 4차 산업혁명과 저출산 문제는 미래 교육에 강력한 변화를 요구하고 있다. 이에 유아교육도 놀이중심 교육과정을 통해 변화를 모색하고 있으나 현장의 교사들은 아직까지 어려움을 토로하고 있다. 놀이중심 교육과정을 운영하는 유치원교사의 놀이전문성은 이제 선택이 아닌 필수이다. 그러나 교사들이 현장에서 쉽게 접할 수 있는 교사교육 프로그램의 개발 연구는 미흡하다. 본 연구 역시 A시 공립병설유치원에서 이루어진 연구로 다양한 유치원의 실정을 반영하지 못하였다. 따라서 공·사립 유치원의 여러 가지 실정과 교사들의 다양한 요구를 반영한 프로그램 개발 및 적용 연구가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 교사놀이성은 교사들이 생소하게 받아들인 내용으로 이에 본 프로그램에서는 교사놀이성에 대한 개념 및 중요성에 대한 이해와 놀이성검사를 통한 놀이성 파악만으로도 많은 시간이 소요되었다. 이에 후속 연구에서는 교사놀이성과 관련하여 좀 더 심층적인 연구가 이루어지기를 기대한다.

셋째, 본 프로그램에 포함된 놀이워크숍은 교사들이 가장 적극적인 참여를 보인 활동으로 교사들은 활동 속에서 자연스럽게 배움을 만들어가고 이는 일상의 업무환경으로 학습을 끌어오는 통로가 되주었다. 이러한 효과에 비추어볼 때 놀이워크숍을 주된 학습방법으로 활용해 교육의 효과를 볼 수 있는 교사 대상의 체계적인 놀이워크숍 프로그램 연구가 이루어진다면 의미가 있을 것이라 여겨진다.

## 참 고 문 헌

- 강보미, 이영애 (2018). 유아교사의 교수창의성이 수업역량에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 23(3), 225-252.
- 강성리 (2020). 유아특수교사의 놀이 지도 역량 강화를 위한 교사 교육 프로그램 개발 및 적용. 유아특수교육연구, 20(1), 41-67.
- 강수경, 이순행, 정미라 (2018). 유아기 자녀를 둔 어머니의 놀이성이 양육행동에 미치는 영향: 자기통제 및 자기관리의 매개효과. 어린이문학교육연구, 19(1), 205-223.
- 강은영 (2020). 영아반 초임교사의 전문성 지원 교사교육프로그램 개발 및 효과. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 강은진 (2019). 2019 개정 누리과정 시행을 위한 교사 전문성 제고 방안, 육아정책포럼, 62, 16-23.
- 견주연 (2019). 예비유아교사와 현직유아교사의 수업나눔 경험의 의미. 교육혁신연구, 29(3), 405-425.
- 경기도교육청 (2017). 놀이 2017, 놀이로 유아교육 본질 찾기. 경기: 경기도교육청.
- 경기도교육청 (2018). 놀이 2018, 유아교육, 놀이로 풀다. 경기: 경기도교육청.
- 경기도교육청 (2019). 놀이 2019, 놀이로 유아의 삶을 닦다. 경기: 경기도교육청.
- 고문숙, 임영심, 황정숙 (2012). 영유아 놀이지도(2nd). 경기: 양서원.
- 고보숙 (2021). 예비유아교사를 위한 놀이교수효능감 증진 프로그램 개발. 제주대학교 대학원 박사학위논문.
- 고봉주 (2016). 예비 유아교사의 정서 지능 및 놀이성이 교사효능감에 미치는

는 영향. 신라대학교 대학원 석사학위논문.

교육과학기술부 (2012). 누리과정. <http://ncic.go.kr>에서 인출(2021.06.03.).

교육과학기술부, 보건복지부 (2013a). 3-5세 연령별 누리과정 해설서. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.

교육과학기술부, 보건복지부 (2013b). 3-5세 연령별 누리과정. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.

교육부 (1992). 제5차 유치원 교육과정. <http://ncic.go.kr>에서 인출(2021.06.03.).

교육부 (1998). 제6차 유치원 교육과정. <http://ncic.go.kr>에서 인출(2021.06.03.).

교육부 (2015). 2015 개정 교육과정 총론 해설. (중학교) 교육부 고시 제 2015-74호 .

교육부 (2017). 출발선 평등을 실현하기 위한 ‘유아교육 혁신방안’ . <https://moe.go.kr>에서 인출(2021.06.03.).

교육부, 보건복지부 (2019). 개정 누리과정. 교육부 고시 제2019-189호.

교육부, 보건복지부 (2019a). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료. 세종: 교육부, 보건복지부.

교육부, 보건복지부 (2019b). 2019 개정 누리과정 놀이이해자료. 세종: 교육부, 보건복지부.

교육부, 보건복지부 (2019c). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부, 보건복지부.

교육부, 보건복지부 (2019d). 2019 개정 누리과정 고시문. 세종: 교육부, 보건복지부.

교육인적자원부 (2007). 2007 개정 유치원 교육과정 개정. <http://ncic.go.kr>에서 인출(2021.06.03.).

- 구정모 (2014). 인지적 도제 이론을 적용한 원격 교사 연수 모형 개발. 아동 교육, 23(4), 127-141.
- 국립국어원 (2023). 우리말샘. <https://opendict.korean.go.kr/main>에서 2023년 3월 26일 인출.
- 곽노의 (2003). 놀이, 놀이감 그리고 놀이공간에 대하여 다시 생각한다. 서남재단 국제유아교육 심포지엄 자료집-늦게 피어도 아름다운 꽃. 2003년 자료집.
- 곽정인, 강민정 (2009). 유아교육에서 놀이와 학습과의 역동성. 어린이미디어 연구, 8(1), 143-164.
- 곽향림 (2019). 누리과정에 따른 단위유치원 교육과정설계: 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육과정. 유아교육연구, 39(2), 333-359.
- 권미량, 조채영, 좌승화, 최진원 (2015). 유아교육개론. 경기도: 공동체.
- 권세경 (2021). 유아교사의 개정누리과정 실천에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-유아교사 효능감 및 유아교사의 개정누리과정 인식을 중심으로 -. 한국보육학회지, 21(4), 95-107.
- 권연희, 최목화, 나종혜 (2011). 보육교사의 교수 신념 유형에 따른 보육과정 운영. 한국생활과학회지, 20(2), 353-364.
- 권영아, 김언경 (2022). 공립유치원교사의 놀이성이 교수창의성에 미치는 영향. 영유아교육: 이론과 실천, 7(1), 165-187.
- 권혜진 (2012). 교사의 놀이성과 놀이교수효능감의 관계: 긍정적 놀이신념의 매개역할. 한국아동학회지, 33(6), 133-147.
- 권혜진 (2013). 교사의 놀이성과 놀이신념, 놀이교수효능감이 문제행동지도 전략에 미치는 영향. 한국보육지원학회지, 9(1), 175-200.
- 김가운, 최연철 (2020). 유치원 교사학습공동체 경험 탐색. 학습자중심교과교육연구, 20(10), 1231-1247.

- 김정은 (2010). 수업전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례 연구. 열린교육연구, 18(4), 31-55.
- 김대욱 (2021). 2019 개정 누리과정에서 교사의 역할과 발현적 교육과정으로서의 가능성 탐구. The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT), 7(1), 343-351.
- 김동창 (2020). 전문성 개념, 유형과 도덕전문성. 윤리교육연구, 55, 195-221.
- 김명순 (2019). 놀이에 대한 부정적 오해와 긍정적 편견: 미래사회 변화에서 ‘교육과정 놀이’에 대한 재개념화 방향과 과제. 정기학술대회 논문집, 2019(1), 41-66.
- 김미소, 서영숙 (2018). 유아의 ‘진짜’ 놀이 경험에 대한 의미탐구. 유아교육연구, 38(3), 349-368.
- 김민정 (2015). 영유아교사 교육프로그램 관련 연구동향 분석. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김병찬 (2011). 구성주의 기반 교원 현직교육 프로그램 모형 개발 연구. 중등교육연구, 59(2), 337-380.
- 김새롬 (2017). 유아의 흥미를 반한 자유선택활동 영역 구성을 위한 실행연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김세정 (2018). 예비유아교사의 놀이교수효능감과 전문성 인식 및 놀이성 간의 관계 분석. 유아교육학논집, 22(1), 151-173.
- 김수정, 홍용희 (2004). 유치원 자유선택활동 시간의 교사 역할 및 역할수행의 갈등, 교육인류학연구, 7(2), 137-169.
- 김순환, 오현주 (2019). 유아의 놀이를 통한 교육과정 운영방안에 대한 실행연구. 육아지원연구, 14(2), 55-83.
- 김아영 (2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. 교육심리연구, 26(1), 63-84.

- 김연수 (2017). 유아교사용 수업역량 평가척도의 개발 및 타당화. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김연수, 이지현 (2019). 유아교사 수업역량 평가척도의 타당화 연구. 열린유아교육연구, 24(3), 169-195.
- 김영신 (2022). 제4차 어린이집 표준보육과정에 기초한 영아·놀이중심 교사 교육 프로그램 개발. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영옥 (2019). 유아중심 관점의 국가수준 유아교육과정에 대한 사유. 유아교육연구, 39(2), 235-253.
- 김영희 (2012). 어머니의 양육태도 및 놀이신념과 유아의 놀이성과의 관계. 한국육아지원연구, 7(2), 27-46.
- 김옥예 (2006). 교사 전문성의 재개념화에 관한 연구. 교육행정학연구, 24, 139-159.
- 김은영, 강은진, 염혜경 (2017). 3-5세 연령별 누리과정 개정(안) 개발 연구. 서울: 육아정책연구소.
- 김은주, 이정은 (2013). 일일 교육계획안의 작성 및 활용에 관한 유치원 교사의 인식 연구. 교사교육연구, 52(3), 443-463.
- 김이경, 유균상, 이태상, 박상완, 정금현, 백선희 (2004). 교사평가 시스템 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김자영 (2007). 유아기 자녀를 둔 아버지의 놀이성이 양육행동에 미치는 영향. 숙명여자대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 김정민, 김현욱 (2018). 성공적인 통합교육 활성화를 위한 영유아교사의 인식. 특수교육논집, 23(1), 143-160.
- 김정수, 황혜신 (2022). 아버지의 놀이성이 유아의 자아탄력성에 미치는 영향: 아버지의 놀이참여시간의 조절 효과. 학습자중심교과교육연구, 22(9), 41-857.

- 김정혜, 최성욱 (2012). 특수학급 교사의 통합학급 교사와의 협력경험에 대한 사례연구. *교사교육연구*, 51(3), 488-506.
- 김정희, 김동춘 (2012). 유아교사의 전문성에 대한 인식이 직무성과 조직헌신에 미치는 영향. *유아교육학논집*, 16(5), 77-96.
- 김종석 (2011). 아버지의 놀이성과 부모 효능감 및 양육행동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. *성균관대학교 대학원 박사학위논문*.
- 김지영, 윤진주 (2019). 유아교사의 좋은 수업에 대한 인식과 좋은 수업의 방해요인 및 요구도 간의 관계, *복지상담교육연구*, 8(2), 225-243.
- 김진미 (2017). 전문적 학습환경, 반성적 사고, 교사효능감, 유치원 교사 전문성간의 구조적 관계 분석. *고려대학교 대학원 박사학위논문*.
- 김태영, 엄정애 (2019). 실내 자유놀이 시간에 나타나는 유치원 교사의 놀이개입. *교육과학연구*, 50(3), 1-32.
- 김효진 (2022). 어린이집 원장의 놀이중심 교육과정 실천을 위한 교사-부모 협력에 관한 실행연구. *가천대학교 일반대학원 박사학위논문*.
- 김현미 (2020). 영아교사를 위한 일상적 상호작용 증진 프로그램 개발 및 적용. *서울여자대학교 대학교 박사학위논문*.
- 김현아 (2013). 중년 남녀의 놀이성 및 여가활동에 있어서 원 가족 부모의 경험이 미친 영향에 대한 고찰. *한국해석학적 교육연구*, 10(1), 123-152.
- 김혜원, 김선화 (2021). 2019 개정 누리과정 집합연수에 대한 유아교사의 인식 및 요구. *유아교육학논집*, 25(5), 79-100.
- 김혜숙 (2003). 교원 전문성과 질의 개념 및 개선전략 탐색. *교육학 연구*, 41(2), 93-114.
- 김화록 (2021). 유아교사의 놀이지원역량 평가척도 개발 및 타당화. *안양대학교 대학원 박사학위논문*.

- 김희연 (2001). 유아기 놀이 행동에 있어서의 정서표현에 관한 연구. 유아교육연구, 21(2), 319-340.
- 김희영 (2019). 유치원 만 5세 산들반 놀이 중심 교육 활성화를 위한 실행연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희진 (2014). 유아교육기관에서의 영유아평가. 서울: 파란마음.
- 김희진 (2017). 놀이의 관점에서 본 자유선택활동에 대한 비판적 분석. 육아지원연구, 12(3), 5-23.
- 김희진, 김소향 (2021). 유아교사의 놀이성과 놀이교수효능감이 유아교사 핵심역량에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 26(3), 89-113.
- 김희진, 박은혜, 김현주, 김연경, 박혜림 (2017). 교육지원자로서의 환경. 서울: 파란마음.
- 김희진 등 (2020). 「2019 개정 누리과정」 놀이운영사례집 놀이를 지원하는 교사의 역할: 유아의 발현적 놀이에 리듬을 맞추는 교사. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 나귀옥, 김경희 (2008). 포스트모던 사회의 유아의 이해에 근거한 유아교육의 방향. 미래유아교육학회지, 15(2), 353-376.
- 노승용 (2010). 지방행정 공무원 역량강화 ; 지방공직자의 전문성 제고. 지방행정, 59(678), 20-25.
- 류승희 (2022). 유아교사의 「2019 개정 누리과정」 실행에 관한 사례연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 류승희, 이정옥 (2023). 유아·놀이중심 교육과정을 위한 유아교사의 시도와 변화: 「2019 개정 누리과정」 1, 2차년도 실행을 바탕으로. 유아교육연구, 43(1), 315-345.
- 문교부 (1969). 유치원교육과정. 문교부령 제207호. <http://ncic.go.kr>에서 인출 (2021.06.03.).

- 문교부 (1979). 유치원교육과정. 문교부 고시 제424호. <http://ncic.go.kr>에서인출(2021.06.03.).
- 문교부 (1981). 유치원교육과정. 문교부 고시 제442호. <http://ncic.go.kr>에서인출(2021.06.03.).
- 문교부 (1982). 유치원 새 교육과정 개요. 서울: 문교부.
- 문교부 (1987). 제4차 유치원 교육과정. 문교부 고시 제87-9호. <http://ncic.go.kr>에서 인출(2021.06.03.).
- 문미옥 (2018). 놀이중심 누리과정의 발전적 미래 방향. 누리과정, 놀자! 놀면서 배우자. 2018 누리과정 현장포럼(경상권역) 자료집, pp11-32. 대구: 대구광역시교육연수원.
- 문성영 (2020). 부모의 놀이성과 놀이참여도가 유아의 놀이성 및 회복탄력성에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 민선옥 (2018). 토론연극을 활용한 부모역량 강화 프로그램 개발 및 적용. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미경, 엄정애 (2010). 자유선택활동시간에 유아들이 경험하는 놀잇감의 의미. 유아교육연구, 30(5), 325-350.
- 박민정 (2019). 유아교사의 놀이지도 경험에 대한 내러티브 탐구. 가천대학교 대학원 박사학위논문.
- 박성혜 (2017). 아버지의 놀이성이 유아의 행복감에 미치는 영향. 유아교육학논집, 21(4), 283-300.
- 박성희, 이경민 (2013). 병설유치원교사의 일일교육계획안 작성에 대한 인식. 유아교육학논집, 17(5), 95-115.
- 박세훈, 박지훈 (2011). 통합적 수업전문성 모형 탐색. 한국교원교육연구, 28(3), 153-17.
- 박은주 (2020). 예비유아교사의 놀이성과 놀이교수효능감과의 관계. 한국엔

- 터테인먼트산업학회논문지, 14(2), 131-139.
- 박은혜 (2017). 유아교사론. 서울: 창지사.
- 박은혜, 조운주 (2015). 유치원 초임교사 핵심역량 구인타당화 연구. 육아지원연구, 10(1), 107-131.
- 박은혜, 배소연, 이정옥, 임승렬, 조부경, 조운주... 황보영란 (2002). 유치원 교사 교육의 최근 동향. 이화여자대학교 출판부.
- 박재진 (2020). 영유아 문제행동 지도를 위한 교사교육 프로그램 개발. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박준기 (2011). 전문성 발달 단계를 반영한 교사자격기준 개발 및 타당성 분석. 교육행정학연구, 29(4), 417-437.
- 박지희, 조형숙, 염지숙 (2014). 유치원 교사 핵심역량에 기초한 현직교사교육 연구동향 분석. 유아교육연구, 34(5), 207-228.
- 박진이, 마혜진, 이정옥 (2019). 2007 개정 유치원 교육과정과 3-5세 연령별 누리과정의 비교를 통해 살펴본 교육과정 적정화 방안 탐색. 유아교육연구, 39(2), 459-484.
- 박현진, 권이정 (2021). 저경력 유아교사들의 2019 개정 누리과정 운영 경험. 한국유아교육연구, 23(4), 185-210.
- 변혜원, 오한나, 정미라 (2018). 유아의 또래 놀이행동에 영향을 미치는 교사 부모의 놀이성. 어린이미디어연구, 17(1), 277-297.
- 배소연, 이은화, 조부경 (2003). 유아교사론. 서울: 양서원.
- 배을규, 동미정, 이호진 (2011). 전문성 연구 문헌의 비판적 고찰: 성찰, 한계, 그리고 HRD 함의. HRD연구, 13(1), 1-26.
- 백남진 (2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력. 교육과정연구, 31(3), 201-225.
- 부정민, 김진선 (2009). 부모 놀이성과 유아 놀이성 간의 관계. 한국아동심리

- 치료학회지, 4(2), 1-15.
- 사영숙 (2016). 수업전문성을 추구하는 영유아교사의 학습공동체 경험 탐구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 서동미, 엄은나 (2019). 예비유아교사의 수업역량 및 문제해결능력이 직무수행효능감에 미치는 영향. 유아교육·보육복지연구, 23(4), 109-136.
- 서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사 학습 공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- 서경혜 (2015). 집단전문성 개발을 위한 한 접근. 교사학습공동체. 서울: 학지사.
- 서현아, 권말순 (2007). 유치원 자유선택활동시간에 나타난 교사의 놀이개입 유형 분석. 열린유아교육연구, 12(2), 227-248.
- 서현선, 박혜준 (2014). 자유선택활동시간의 놀이에 대한 교사와 어머니의 인식. 육아지원연구, 9(2), 147-176.
- 서혜성 (2010). 표준보육과정 적용 그림책 활동에서 교사의 반성적 저널쓰기 효과. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 서혜정, 김은영 (2012). 자유선택활동시간에 교사 역할을 찾아가는 현장연구. 유아교육학논집, 16(5), 163-188.
- 선우진, 방정숙 (2104). 교사학습공동체를 기반으로 한 초등학교 수학 수업 연구의 긍정적인 측면과 한계점 분석. 초등수학교육, 17(3), 189-203.
- 손경희, 박재국, 강대옥 (2015). 장애유아 통합교육과 교사 역량에 대한 유치원 교사와 어린이집 교사의 인식. 한국지체중복건강장애교육학회, 58(4), 249-270.
- 손귀옥 (2022). 유아교사의 놀이실행역량 관련 변인 분석: 놀이성, 놀이신념, 놀이교수효능감의 관계를 중심으로. 동의대학교 대학원 박사학위논문.

- 손은실, 오채선 (2022). 유치원 안과 밖 교사학습공동체에 나타난 교사 체험과 배움의 의미. *어린이교육비평*, 12(1), 55-101.
- 송나리 (2016). 초임교사의 유아 문제행동 지도능력 강화를 위한 교사교육 프로그램 개발 및 적용. *성신여자대학교 대학원 박사학위 논문*.
- 신유림 (2002). 유아의 가작화 놀이에서 정신세계의 표현에 대한 연구. *Human Ecology Research(HER)*, 40(6), 213-221.
- 신수진 (2017). 양성 및 현직 교육에 대한 영아교사의 인식 및 요구. *이화여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란 (2002). *놀이와 유아*. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순 (2011). *놀이와 유아교육*. 서울: 학지사.
- 신지연 (2021). 놀이중심 교육과정 실천을 위한 유아교사들의 노력과 변화과정. *한국보육학회지*, 21(1), 17-33.
- 신지연, 이신영, 정민정 (2019). *행복한 미래교육*, 한국숲유치원. 경기: 공동체.
- 심성경, 함은숙, 박수경 (2013). 교사 학습공동체를 통한 유아 평가의 실행에 관한 연구. *교사교육연구*, 52(1), 33-49.
- 안부금 (2002). 유아과학 교수실체에 대한 교사의 반성적 사고 변화 과정에 관한 연구 : 반성적 저널쓰기를 중심으로. *미래유아교육학회지*, 9(2), 87-114.
- 안혜준, 손승민, 조형숙, 권희경 (2016). *놀이지도*. 경기: 파워북.
- 양옥승 (2002). 유치원교사 양성체제와 유아교육의 전문성 신장. *한국교원교육연구*, 19(1), 25-43.
- 엄나현, 강현석 (2020). 브루너의 내러티브 이론에 기반한 유아교육과정 설

- 계 방향의 탐색적 논의. 열린유아교육연구, 25(3), 171-199.
- 엄정애 (2001). 놀이와 유아교육 : 그 조화의 방향에 대한 탐색. 열린유아교육연구, 5(3), 1-25.
- 엄정애 (2009). 영유아 놀이와 교육. 경기도: 교문사.
- 엄정애 (2019). 영유아의 놀이: 재조명에 대한 반성과 비판, 그리고 도전. 한국육아지원학회 학술대회지, 2019(6), 29-48.
- 여선옥, 심윤희 (2020). 유아교사의 2019 개정 누리과정 실천 경험 탐색. 한국유아교육연구, 22(4), 158-183.
- 오교선 (2019). 누리과정 교사의 TLC활용 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과. 순천대학교 대학원 박사학위논문.
- 오연주, 박애순, 최정아, 이명운 (2022). 유아중심놀이지도. 서울: 창지사.
- 오영범, 정영애 (2016). 한 소규모 초등학교 교사들의 혁신학교에 대한 질적 사례연구. 한국교육, 43(1), 123-154.
- 오채선 (2019). 누리과정, 놀이와 교육의 변증법적 이해. 유아교육연구, 39(2), 279-305.
- 오태희 (2018). 영아-교사 상호작용 역량 증진을 위한 예비교사교육 프로그램 개발. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 오현석 (2006). 전문성 개발과정 및 핵심요인에 관한 연구. 직업능력개발연구, 9(2), 193-216.
- 유수경, 황해익 (2009). 유아교육분야에 나타난 교사 전문성 관련 연구 동향 분석. 열린유아교육연구, 14(3), 293-314.
- 유재경, 황지영, 박은미 (2020). 2019 개정 누리과정을 반영한 유아교사 핵심 역량 모델 개발. 유아교육·보육복지연구, 24(1), 94-123.
- 유한구 (1983). 교육방법으로서의 놀이, 그 인식론적 고찰. 논문집, 16(-), 319-330.

- 유한나, 엄정애 (2014). 교사의 놀이 개입에 대한 유아의 생각과 기대. 한국  
교원교육연구, 31(2), 255-284.
- 유혜령 (2005). 아동교육 연구의 현상학적 접근: 역사와 과제. 교육인류학연  
구, 8(1), 57-90.
- 유혜령 (2019). 놀이기반 배움의 방향에 관한 탐색: 표상을 넘어 사건으로.  
어린이교육비평, 9(2), 57-85.
- 윤경옥, 이대균 (2020). 보육교사의 2019 개정 누리과정 실행에 대한 딜레마  
탐색. 열린유아교육연구, 25(6), 149-172.
- 육아정책연구소 (2011). '5세 누리과정' 해설서 개발. 서울: 육아정책연구소.
- 윤민아 (2019). 유아교사의 놀이중심 교육과정 실천에 대한 어려움과 현장  
지원 요구. 유아교육연구, 39(3), 5-30.
- 윤소정 (2021). 유아놀이에 대한 교사 놀이민감성 척도 개발 및 타당화. 명  
지대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤여탁 (2012). 교원 연수의 새로운 모델과 서울대학교 교육연수원. 교육연  
구와 실천, 78(-), 1-14.
- 이강훈 (2019). 빅데이터를 통해 살펴본 유아기 놀이성 증진 방향 탐색. 교  
육혁신연구, 29(3), 257-289.
- 이경화, 손원경, 남미경, 정혜영, 김남희, 손유진... 이연선 (2020). 유아교사  
론. 서울: 학지사.
- 이근주 (2013). 영아전담 어린이집 교사의 전문성 증진을 위한 자율장학 프  
로그램 개발 및 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이기숙, 장영희, 정미라, 엄정애 (2018). 유아교육개론. 서울: 양성원.
- 이돈희 (2000). 21세기의 교사상과 교직. 한국교원교육연구, 17(1), 1-18.
- 이미나, 김민정, 김세경, 이영은, 정미라 (2016). 유·초등교사의 전문성 증진  
프로그램 효과에 관한 메타분석. 한국교원교육연구, 33(2), 367-393.

- 이미영 (2021). 교사학습공동체에 참여한 유치원 교사의 집단전문성 형성과정 탐색. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 이민애 (2019). 유아 놀이중심교육의 개념 및 교수설계모형 개발 연구. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 이병선 (2020). 유치원교사의 전문성, 심리적 소진, 원장의 진성리더십이 교사의 교권실행에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상례 (2014). 교사의 놀이전문성 증진을 위한 컨설팅이 유아의 구성놀이 질과 사회적 놀이 및 창의성 발달에 미치는 영향. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상례, 유영의 (2014). 교사의 놀이 전문성 증진을 위한 컨설팅이 유아의 구성놀이 질과 사회적 놀이에 미치는 영향. 유아교육학논집, 18(6), 115-137.
- 이상욱, 정희영, 최영해, 장은희, 황현주, 유은정... 정희정 (2011). 유아교육개론. 서울: 학지사.
- 이상훈 (2019). 교사의 적응적 전문성 발달 과정 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이성희, 박은혜 (2012). 유치원 교사의 교육과정 계획·실행·평가에 나타난 실천적 지식 분석. 열린유아교육연구, 17(4), 319-353.
- 이성희, 이미영 (2021). 2019개정 누리과정 현장 적용에 대한 유치원 교사의 인식. 학습자중심교과교육연구, 21(3), 467-496.
- 이성희, 이미영 (2022). 교사학습공동체에 참여한 유치원 교사의 집단전문성 형성과정 탐색. 한국교원교육연구, 39(3), 131-160.
- 이세나, 한석실 (2008). 수업사례활동이 예비유아교사의 교사효능감에 미치는 영향. 미래유아교육학회, 14(4), 325-336.
- 이소영, 신세니 (2019). 예비유아교사의 놀이경험에 대한 이미지 연구 : 유아

- 기, 학령기, 청소년기 놀이경험을 중심으로. *어린이문학교육연구*, 20(1), 305-331.
- 이숙재 (2019). 영유아 놀이 이론과 실제. 서울: 창지사.
- 이영신 (2017). 교사학습공동체 관점을 적용한 교사 현직 연수의 개념 모형 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 21(1), 501-529.
- 이영주 (2021). 영유아교사의 놀이중심 교육과정 실천역량 자기평가도구 개발 및 타당화 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이옥희, 송나리 (2023). 2019 개정 누리과정을 반영한 놀이지도 대학전공교재 분석. *학습자중심교과교육연구*, 23(5), 565-585.
- 이우태 (2011). 교사전문성 측정도구 개발 연구. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 이유승 (2020). 국가수준 유치원 교육과정에 제시된 ‘놀이’ 탐구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이윤수, 김자경 (2003). 완전통합교육의 실현 근거와 과제에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사. *생활지도연구*, 22(1), 163-185.
- 이원미 (2021). 놀이중심 교육과정 실행을 위한 무지개어린이집의 교사학습공동체 이야기. 부경대학교 대학원 박사학위논문.
- 이원미, 권연희 (2020). FGI 분석을 통한 유아교사의 놀이중심 교육과정 실행 역량 탐색. *한국보육지원학회지*, 16(4), 93-110.
- 이원미, 권연희 (2022). 유아교사의 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사학습공동체 참여의 의미탐색. *한국보육지원학회지*, 18(2), 1-18.
- 이정옥 (2019). 누리과정 개정안의 주요 특징 및 쟁점 분석. *유아교육연구*, 39(2), 255-277.
- 이정옥, 박진이, 양지애, 이소정, 류승희 (2020). 쟁점 중심의 유아교육과정 이해. 경기도: 양서원.

- 이정은 (2014). '적극적 자유'에 대한 실행연구: 만 3세 유아를 대상으로. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정희 (2020). 유아교사의 놀이성, 놀이교수효능감, 교수창의성, 교사-유아 상호작용 간의 구조적 관계. 인천대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이지혜, 이인희 (2010). 교사의 업무부담, 직무만족, 조직몰입, 교사 전문성과 학교교육 성과의 구조적 관계 분석. 한국교원교육연구, 27(2), 25-52.
- 이진희, 신은미 (2019). 놀이와 배움을 잇는 유아평가의 방향성 탐색. 정기학술대회 논문집, 2019(1), 69-86.
- 이혜경 (2010). 유아교사의 전문성에 대한 경력교사들의 인식. 유아교육학논집, 14(5), 287-314.
- 이혜경, 김지영, 이옥임 (2021). 예비유아교사와 현직유아교사의 놀이실행에 대한 인식. 어린이문학교육연구, 22(1), 239-263.
- 이혜상 (2005). 유아교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 관련변인 탐색. 열린유아교육연구, 10(1), 153-168.
- 이훈, 조희범, 이영진 (2010). 성인의 놀이성 지표 개발. 관광학연구, 34(9), 165-188.
- 이화도, 조희연 (2018). 후설의 상호주관성에 근거한 유아교육 담론의 가능성. 교육사상연구, 32(1), 161-181
- 임부연, 곽승주, 권혜진, 김성숙, 서보순, 손은실... 정선아 (2021). 유아·놀이 유아교육과정. 경기도: 공동체.
- 임부연, 류수향, 손연주 (2020). 유아참여에 기반한 놀이중심 이야기 나누기 시간에 대한 실행연구. 한국교육문제연구, 38(2), 25-54.
- 임부연, 손연주 (2020). 2019개정 누리과정 교육내용과 관련한 유치원교사의 역할 탐구: 국가와 유아 '사이 존재자'를 중심으로, 교육혁신연구, 30(3), 127-148.

- 임부연, 오정희, 최남정 (2008). 비구조적인 자유놀이 시간에 유아들이 보여주는 “진짜 재미있는 놀이“에 대한 현상학적 연구. 유아교육연구, 28(1), 185-210.
- 임선빈, 양민석 (2020). 교사의 학교연수 참여 효과에 대한 경로분석. 한국교육원교육연구, 37(4), 411-433.
- 임수미, 황혜신 (2019). 유아교사의 놀이성이 교사-유아의 상호작용에 미치는 영향: 긍정적 놀이신념의 매개효과. 아동학회지, 40(4), 15-27.
- 임수진, 김윤희, 박형신, 이승하, 장경은, 탁정화 (2019). 놀이하는 유아. 경기도: 양서원.
- 임지현 (2022). 유아교사의 놀이전문성 척도 개발. 부경대학교 대학원 박사학위논문.
- 임형남, 방은영 (2017). 보육교사의 놀이성과 정서지능, 음악교육에 대한 인식이 음악지도 적극성에 미치는 영향. 유아교육연구, 37(2), 103-125.
- 전경화, 김영주, 엄정례, 한은숙, 우혜진, 라정숙 (2013). (누리과정에 기초한) 유아교육과정. 경기도: 교육과학사.
- 전선옥 (1997). 한국 유치원 교육과정의 변천과정. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 전은미 (2017). 초등학교교사 전문성 개발을 위한 교사학습공동체 참여 경험 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 전혜영, 이희선 (2019). 아버지의 놀이성이 아버지-유아 친밀감에 미치는 영향: 아버지의 놀이 참여 매개효과를 중심으로- 한국보육지원학회, 15(2), 103-123.
- 정광순 (2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. 통합교육과정연구, 6(2), 109-132.
- 정낙림 (2016). 놀이와 형이상학-니체, 하이데거, 핑크의 놀이 사유. 니체연

구 29, 7-47.

정대현 (2021). 개정 누리과정, 철학적 관점에서의 심층적 이해: ‘중심’에 대한 소고. 개정 누리과정이 던지는 과제에 대한 심층적 이해, 열린 유아교육학회 춘계학술대회 발표자료집, pp25-43. 5월 15일. 굿티쳐 스튜디오.

정미라, 이방실, 강수경 (2017). 아버지의 놀이성이 유아의 창의적 행동특성에 미치는 영향: 아버지 양육행동과 유아 놀이성의 매개효과. 유아교육연구, 37(5), 413-434.

정미애 (2021). 유아과학교육을 위한 순환적 탐구과정기술 중심 모형 개발 및 적용. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.

정선아 (2014). 국가수준 영유아보육과정 실행의 관점에 관한 연구: OECD 6개국의 국가수준 영유아보육과정의 비교를 중심으로. 한국보육지원학회지, 10(1), 147-164.

정선아, 조대연 (2013). 유아교사의 직무역량 요구 분석. 유아교육연구, 33(1), 299-321.

정수인 (2018). 한국판 성인의 놀이성 척도 타당화. 이화여자대학교 대학원 석사논문.

정수인, 안현의 (2019). 한국판 성인용 놀이성 척도의 타당화. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 25(4), 353-375.

정주인, 권귀염 (2020). 놀이중심 교육과정 시대: 변화를 위한 유아교사들의 시도. 유아교육연구, 40(3), 93-118.

정영아, 이병인 (2021). 유아특수교사와 일반유아교사의 공립유치원 완전통합학급운영에 대한 협력 경험과 지원요구. 특수교육논총, 37(1), 145-183.

정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원 (2019). 놀이중심 교육과정에

- 서의 교사의 역할 바로알기, 서울: 창지사.
- 정혜옥, 이윤주 (2021). 공립유치원 교사의 원내 교사학습공동체 참여 수준이 교수몰입에 미치는 영향. 한국유아교육연구, 23(2), 1-25.
- 조기희 (2015). 체육수업 전문성 증진을 위한 교사학습공동체의 실천 과정과 효과 탐색. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 조대훈 (2014). 다문화교육 연구자의 연구윤리. 사회과교육, 53(2), 35-50.
- 조부경, 서현정, 김명희 (2020). 국가수준 교육과정의 의미와 누리과정 발전 방향에 대한 성찰, 유아교육연구, 40(1), 185-213.
- 조옥미 (2005). 유아기 부모의 놀이성과 가족 기능에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조용환 (2000). 놀이와 교육의 딜레마. 중앙유아교육학회(편), 2000년도 중앙유아교육학회 추계학술대회 논문집, 다문화 시대의 유아교육, 69-81. 충주: 중앙유아교육학회.
- 조운주 (2020a). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험. 육아지원연구, 15(3), 105-125.
- 조운주 (2020b). 유아교사의 놀이지원역량 내용개발. 육아지원연구, 15(4), 83-102.
- 조운주 (2021). 교육현장의 불확실성, 유아교사에게 필요한 역량은 무엇인가?, 한국육아지원학회 학술대회지, 2021(6), 33-48.
- 조운주, 최일선 (2005). 유아생활지도. 서울: 창지사.
- 조준오, 김소향 (2021). 유아교사의 놀이성과 수업전문성 간의 관계에서 교수 몰입의 매개효과. 인문사회. 21(6). 3105-3120.
- 주용국, 이은화 (2016). 유아핵심인성역량 수업을 통한 민화반, 동화반 두 교사의 실천적 교수역량 비교분석. 학습자중심교과교육연구, 16(12), 509-538.

- 지성애, 배율미, 신금호, 박희숙, 정재은, 정하나... 신수경 (2018). 유아교육 개론. 경기: 정민사.
- 지성애 (2019). 유아 놀이의 재조명, 그리고 교육적 함의. 정기학술대회 논문집, 2019(1), 17-40.
- 진다정 (2020). 원내 교사학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와 실천. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 진다정, 이승연 (2021). 놀이중심 교육 실행을 위한 교사학습공동체의 운영 과정과 의미 -하늘초병설유치원의 사례를 중심으로-. 한국유아교육연구, 23(2), 26-57.
- 진봉 (2016). 교사전문성의 영향 요인 탐색: : 중국 광둥성(廣東省) 중등학교를 중심으로. 충남대학교대학원 박사학위논문.
- 최대훈 (2014). 유아교사의 자기성장프로그램 개발 및 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 최영훈 (2009). 신체활동 증진 프로그램이 유아의 놀이성 및 창의성에 미치는 영향. 경희대학교 체육대학원 박사학위논문.
- 최은지 (2022). 유아교사 교육경력에 따른 놀이중심 교육과정 실천과 지원 방안 연구. 고신대학교 대학원 박사학위논문.
- 편해문 (2019). 놀이는 밥! : 살아있는 놀이와 놀이터 이야기. 한국보육학회 학술대회자료집, 2019(-), 21-38.
- 하연수 (2022). 유아교사의 놀이지원효능감 척도 개발 및 타당화. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 한국기업교육학회 (2010). HRD용어사전. 중앙경제사.
- 한유진 (2022). 유아반 놀이 중심 교육의 실천을 위한 협력적 실행연구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 허은정 (2011). 학습조직이 교사전문성에 미치는 효과 연구. 서울대학교 대

학원 박사학위논문.

- 허정민, 이진희 (2019). 누리과정 실천과정에서 드러나는 유아교사들의 도전과 딜레마. *유아교육연구*, 39(2), 181-211.
- 홍정선, 최인숙, 안연경 (2008). ‘장난감 없는 교실’에 나타난 유아의 놀이 경험. *열린유아교육연구*, 13(5), 429-457.
- 홍주희 (2019). 유아교사의 놀이성과 놀이교수효능감이 교수창의성에 미치는 영향. *충신대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 홍지명 (2020). 놀이중심 개정 누리과정에서 경험하는 유아교사의 갈등과 변화. *인문사회21*, 11(6), 1667-1681.
- Barnet, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958.
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11.
- Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A., Moore, D., & Boyd, W. (2017). Finding the balance: A play-framework for play-based learning and intentional teaching in early childhood education. *Everychild*, 23(1), 14-15.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education*. Dordrecht: Springer.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. New York, NY: WW Norton & Company.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual review of psychology*, 47(1), 273-305.

- Glynn, M. A., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: An initial assessment. *Psychological Reports, 71*(1), 83-103.
- Hestenes, L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 295-307.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to school teachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development, 8*(1), 21-31.
- Horowitz et al.(2007). *Educating teachers for developmentally appropriate practice*. In Darling-Hammond & Bransford.(Eds). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do(pp.88-125). NY: John Wiley & Sons.
- Huizinga (2019). 호모루덴스: 놀이하는 인간 (3rd ed.). (이종인 역). 경기: 연암서가. (원저 1938 출판).
- Johnson, J. E., Christie, J., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육. (이진희, 손원경, 안효진, 유연옥 공역). 서울: 아카데미프레스. (원저 2005 출판).
- Kemple, K. (2017). *Panning for play: Strategies for guiding preschool learning*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. NY: Academic Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*. 325-340.

- NCCIC (2007). *Quality rating & improvement system resource guide*. National child care information and technical assistance center.
- Olsson., M. L. (2017). 들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기: 운동과 실험. (이연선, 이경화, 손유진, 김영연 역). 서울: 살림터. (원저 2009년 출판).
- Proyer, R. T. (2015). *Playfulness as a personality trait in adults: It's structure, definition, and measurement*. Unpublished habilitation thesis, Zurich, University of Zurich.
- Saracho, N. O. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York, NY: Routledge.
- Schaefer, C. & Greenberg, R. (1997). Measurement of playfulness: A neglected therapist variable. *International Journal of Play Therapy*, 2(6), 21-31.
- Sellers, M. (2018). 어린이의 교육과정 되기: 들뢰즈, 테 파리키와 교육과정에 대한 이해 [Young children becoMing curriculuM: Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings]. (손유진, 안효진, 유혜령, 윤은주, 이경화, 이연선, 이진희, 임부연, 전가일, 한선아 역). 서울: 창지사. (원전은 2013에 출판)
- Shen, X. S., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Playfulness in Adulthood as a personality trait: A reconceptualization and a new MeasureMent. *Journal of Leisure Research*, 46(1), 58-83.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of socidodramatic play on dissadvantaged preschool children*. NY: Wiley.
- Stake. R. E. (2003). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousands Oak, CA: Sage.

- Training and Development Agency (2007). Professional standards for teachers in England from September. UK, London: *Training and Development Agency*.
- Van Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scales, B., Alward, K. (2007). *Play at the center of the curriculum* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Van Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. (2018). 놀이중심 교과과정(6판)(순진이, 정현심 공역). 서울: 시그마프레스. (원전 2015년출판)
- Wang, H. (2005). *Early childhood educator's perceptions of professional of competence in preschool settings* (Unpublished doctoral dissertation).
- Wood, E. (2010). *Developing integrated pedagogical approaches to play and learning*. Play and learning in the early years, (pp.9-26). London: Sage.

# ABSTRACT

## Development and Effect of Programs to Improve Kindergarten Teacher's Professionalism in play

Seoung Eun Jee  
Department of Early Childhood Education  
Graduate School of  
Sungshin University

The objective of this study is to design and implement a program aimed at enhancing the professionalism in play of kindergarten teachers in managing play-centered curriculum. The study intends to develop, apply, and validate the effectiveness of this program. The research questions set for this study are as follows:

First, How is the development of a program to improve kindergarten teachers' professionalism in play?

Second, What are the effects of applying the program to enhance kindergarten teachers' professionalism in play?

Third, What kind of changes occurred to teachers in the process of the application of the program to improve kindergarten teachers' professionalism in play?

To develop a program aimed at enhancing kindergarten teachers' professionalism

in play, the researcher conducted a literature review and analyzed the results from a survey of current kindergarten teachers' needs. Subsequently, a preliminary study was undertaken to validate the field application of the program draft, constructed through the aforementioned process. Following an expert consultation process and subsequent modifications and supplements, the final program to improve kindergarten teachers' professionalism in play was developed. The program to improve kindergarten teachers' professionalism in play is as follows.

First, the purpose of the program for enhancing kindergarten teachers' professionalism in play is to promote their role as play supporters based on an understanding of the play-centered curriculum. The objectives to achieve this purpose are set as follows: 'Reflect on the direction and emphasis of the play-centered curriculum through reflective thinking on curriculum management,' 'Cultivate cognitive professionalism by acquiring knowledge about play and play-centered education to understand children's play,' 'Develop practical professionalism by acquiring practical knowledge for implementing the play-centered curriculum,' and 'Foster the teacher's playfulness through an understanding of the teacher's playfulness and direct play experiences.'

Secondly, the program aimed at improving kindergarten teachers' professionalism in play is structured around the sub-elements of play professionalism; cognitive professionalism, practical professionalism, and teacher's playfulness. The section on cognitive professionalism encompasses reflective contemplation on the play-centered curriculum, re-evaluation of values, and understanding of play and the play-centered curriculum. Practical professionalism covers tangible and methods for implementing the play-centered curriculum, including supporting play in diverse situations, understanding and implementing play environment support, techniques for observing, recording, and evaluating play, and strategies for collaboration within the educational community. The aspect of teacher's playfulness is addressed through comprehension and enhancement strategies.

Thirdly, the instructional methods of the program designed to enhance kindergarten teachers' professionalism in play include play workshops, discussions, case sharing, journal writing, lectures, expert invitations, presentations, and individual mentoring. During the program development, particular emphasis was placed on play workshops, allowing teachers to directly experience play. Furthermore, to foster active participation, the program reflected teachers' opinion by minimizing lectures and promoting discussions and case sharing.

Fourthly, the evaluation of the program in this study conducted pre- and post-tests using a play-based professionalism scale specifically designed for early childhood teachers. Additionally, to understand the development process of the teachers who participated in the program, the researcher conducted an analysis of interview and discussion transcripts, journals, the researcher's journals, and worksheets.

To assess the impact of a program aimed at enhancing kindergarten teachers' professionalism in play, eight training sessions were conducted for five teachers at a public kindergarten in city A over a 19-week period from March 15 to July 19, 2023. The 'Play-Based Professionalism Scale,' developed by Lim Ji-hyeon (2022), was used for the play professionalism assessment. The gathered data were analyzed through non-parametric tests in the SPSS 22.0 program, and the data such as interviews, discussions, and journals were collected to analyze changes in the teachers who participated in the program. The observed effects of the program on the improvement of kindergarten teachers' play professionalism and the changes in teachers can be summarized as follows:

Firstly, a non-parametric test on the cognitive professionalism of program-participating teachers revealed a statistically significant difference between pre-test and post-test scores. This indicates that the program positively influences teachers' cognitive professionalism, particularly in terms of understanding children and play.

Secondly, the practical professionalism of teachers who underwent the program exhibited a statistically significant improvement, as evidenced by the disparity between pre-test and post-test scores. It indicates that the program to improve kindergarten teachers' professionalism in play is effective in improving teacher's practical professionalism related to implementing the play-centered curriculum.

Thirdly, a non-parametric test on teachers' playfulness displayed a statistically significant difference between pre-test and post-test scores. This outcome implies that the program effectively contributes to the promotion of teachers' playfulness.

Finally, the analysis of changes in participating teachers revealed notable transformations. Teachers gained a fresh perspective on children's play abilities and characteristics, prompting self-reflection and insights into play-oriented curricula. Additionally, teachers actively pursued diverse strategies to implement play-centered curricula, adapting to the flow of children's play, formulating flexible educational plans, and experimenting with changes in the learning environment. Moreover, teachers exhibited personal growth and leaps forward in their professional journey, both individually and collectively. The teachers tried to put down what they were used to, and tried new changes with courage. In addition, they developed their professionalism through communication and cooperation with fellow teachers, and in particular, the general teachers and the special education teacher showed respect for each other's professionalism and tried to cooperate.

In conclusion, this program exerted a positive influence on enhancing kindergarten teachers' professionalism in play. Participating teachers demonstrated proactive efforts to cultivate a deeper understanding of children, play, and play-centered curricula, showcasing positive changes in the process of developing their playfulness. The results of this study offer valuable insights into specific strategies for improving kindergarten teachers' professionalism in play, covering understanding children, acquiring practical skills for play-centered curriculum management, and fostering teacher playfulness.

부록1 <연구동의서>

**유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한  
프로그램 개발 및 효과에 관한 연구 참여 동의서**

안녕하십니까?

저는 성신여자대학교 대학원 박사과정에서 유아교육을 전공하고 있는 학생으로 놀이중심교육을 실행하고 있는 유치원교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램 개발 관련 논문을 준비하고 있습니다.

본 연구는 유치원교사들이 2019 개정 누리과정을 운영하면서 직면하는 어려움을 해결하기 위한 실제적인 전략에 초점을 둔 원내 프로그램을 개발하는 연구입니다. 프로그램 참여를 통해 선생님께서는 놀이중심교육을 위한 교사의 놀이지원방법에 대한 의견과 경험을 나누는 기회를 갖게 되어 놀이전문성이 크게 향상될 것입니다.

본 연구는 자료 수집을 위하여 2023년 2월부터 2023년 7월까지 약 6개월 동안 프로그램을 진행하고 개인 면담을 실시할 계획입니다. 연구대상은 원내 유치원교사를 대상으로 하며 프로그램 진행 방법은 놀이워크숍, 놀이전문성 사전·사후 검사, 세미나 및 토의, 전문가초청 강연, 사례 나누기, 저널 쓰기 등으로 총 8회기를 실시할 예정입니다. 프로그램 진행 중 사진 촬영 및 녹음을 할 예정이며, 모든 자료는 박사 논문 작성을 위한 연구 목적 등에는 절대로 사용되지 않음을 약속드립니다.

본 연구자는 연구 결과에 대해 선생님과 나눌 것이며, 연구 결과에 들어갈 내용은 선생님께 직접 확인하도록 할 것입니다. 또한 선생님의 성함과 근무하시는 유아교육기관 등 개인정보와 관련된 사항은 연구 결과에 제시되지 않을 것을 약속드립니다.

본 연구와 관련된 위험 요소나 부작용에 대한 가능성은 매우 낮습니다. 선생님께서는 연구에 대한 참여 여부를 자유롭게 결정할 수 있으며, 언제든지 참여를 중단할 수 있습니다. 본 연구에 참여하는 과정 중 연구와 관련된 궁금한 사항에 대해서는 언제든지 질문해 주시길 바랍니다.

연구 참여에 감사드리며, 늘 건강과 행복이 함께 하시길 기원합니다.

본인은 위 프로그램에 자발적으로 참여할 것에 동의합니다.

연구 참여자: (서명)

지도교수: 성신여자대학교 유아교육학과 교수 전홍주

연구자: 성신여자대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정 성은지

연락처: 010-\*\*\*\*-\*\*\*\*(jiwoo0504@daum.net)

## 유치원교사의 놀이전문성 증진 프로그램 개발을 위한 요구조사 설문지

안녕하십니까? 어려운 현장에서 유아교육을 위해 노력하시는 선생님들의 노고에 깊이 감사를 드립니다. 저는 성신여자대학교 일반대학원에서 유아교육을 전공하고 있는 박사과정 연구자입니다.

본 설문지는 「2019 개정 누리과정」을 운영하는 유치원교사의 놀이전문성 증진 프로그램을 개발하기 위해 현장에 계신 선생님들의 요구를 알아보기 위한 목적으로 작성되었습니다.

설문에 소요되는 시간은 10분 정도이며, 질문에 대한 응답은 맞거나 틀린 답이 없으므로 설문 내용을 잘 읽으신 후, 평소 생각하신 대로 답변해 주시기 바랍니다.

선생님께서 응답해 주신 설문지가 유치원교사의 놀이전문성 증진 프로그램을 개발하는데 귀중한 자료로 쓰여질 수 있도록 모든 문항에 빠짐없이 솔직하게 응답해 주시길 부탁드립니다.

선생님의 개인적 사항이나 설문 내용과 관계되는 모든 사항은 통계법 제33조(비밀의 보호) 및 제34조(통계조사자의 의무)에 의해 절대 비밀이 보장됨은 물론 익명으로 처리되어 본 연구 이외의 목적으로는 사용되지 않을 것임을 약속드립니다. 이후 설문에 관한 문의 사항이나 의견 또는 연구 참여 중지 의사가 있으신 경우는 아래 제시된 연락처로 연락주시기 바랍니다. 설문지 작성을 위해 귀한 시간을 할애해 주셔서 감사합니다.

지도교수: 성신여자대학교 유아교육학과 교수 전흥주

연구자: 성신여자대학교 일반대학원 유아교육학과 박사과정 성은지

연락처: 010-\*\*\*\*-\*\*\*\*(jiwoo0504@daum.net)

※다음 문항들은 선생님의 일반적인 사항에 대한 내용입니다. 해당하는 내용에 표시(√)해 주시기 바랍니다.

1. 선생님께서 재직 중인 기관은 어디입니까?  
( ) ① 사립유치원                      ( ) ② 국·공립유치원
2. 선생님의 교직경력은 어떻게 되십니까?  
( ) ① 1년 미만            ( ) ② 1년 이상~3년 미만            ( ) ③ 3년 이상~5년 미만  
( ) ④ 5년 이상~10년 미만    ( ) ⑤ 10년 이상
3. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?  
( ) ① 20대    ( ) ② 30대    ( ) ③ 40대    ( ) ④ 50대
4. 선생님의 최종학력은 어떻게 되십니까?  
( ) ① 2(3)년제 대학 졸업                      ( ) ② 4년제 대학 졸업  
( ) ③ 대학원 졸업 이상(재학중)            ( ) ④ 기타
5. 선생님의 자격은 어떻게 되십니까?  
( ) ① 유치원 정교사 2급    ( ) ② 유치원 정교사 1급  
( ) ③ 원감                      ( ) ④ 원장
6. 선생님께서 근무하고 계시는 기관의 학급수는 어떠합니까?  
( ) ① 1학급    ( ) ② 2~3학급    ( ) ③ 4~6학급    ( ) ④ 7학급 이상
7. 선생님이 현재 담당하는 학급의 연령은 어떻게 되십니까?  
( ) ① 3세                      ( ) ② 4세                      ( ) ③ 5세  
( ) ④ 3~4세 혼합    ( ) ⑤ 4~5세 혼합    ( ) ⑥ 3~5세 혼합  
( ) ⑦ 담당학급 없음
8. 선생님께서는 2021~2022년 사이에 놀이전문성과 관련된 교육이나 연수를 받은 경험이 있습니까?(직무연수, 원격연수, 장학 등)  
( ) ① 있다    ( ) ② 없다  
8-1. 놀이전문성과 관련된 몇 번의 연수를 받으셨습니까?  
( ) ① 1회    ( ) ② 2회    ( ) ③ 3회    ( ) ④ 3회 이상  
8-2. 어떤 내용의 연수를 받으셨습니까?(복수응답 가능)  
( ) ① 개정 누리과정 편성 및 운영  
( ) ② 유아의 발달과 놀이  
( ) ③ 놀이중심 교육과정에서의 교육계획



**놀이전문성 중 인지적 전문성**은 교사의 놀이에 대한 이해 측면의 전문성으로 유아의 특성과 유아의 놀이, 놀이중심 교육과정에 대해 이해하는 놀이전문성의 지식과 관련된 내용입니다.

13. 교사의 놀이전문성과 관련하여 놀이에 대한 지식 측면의 인지적 전문성이 필요하다고 생각하십니까?

- ( ) ① 매우 필요하다      ( ) ② 필요하다      ( ) ③ 보통이다  
 ( ) ④ 필요하지 않다      ( ) ⑤ 전혀 필요하지 않다

14. 선생님께서는 놀이전문성 중 인지적 전문성을 어느 정도 갖추고 있다고 생각하십니까?

- ( ) ① 매우 충분하다      ( ) ② 충분하다      ( ) ③ 보통이다  
 ( ) ④ 부족하다      ( ) ⑤ 매우 부족하다

15. 놀이전문성 중 인지적 전문성의 내용으로 필요하다고 생각되는 곳에 표시(√) 하거나 내용을 기입하여 주십시오.

구분	교육내용	매우 필요함	필요 함	보통	필요 하지 않음	전혀 필요 하지 않음
유아 놀이에 대한 이해 측면의 인지적 전문성	① 「2019 개정누리과정」의 이해-국가수준 교육과정의 이해					
	② 유아·놀이중심교육에 대한 관점과 철학, 반성적 성찰					
	③ 놀이하는 유아에 대한 이해 -교육의 대상이자 배움의 주체로서의 유아, 유아의 놀 권리					
	④ 유아의 놀이에 대한 이해 -놀이의 의미, 놀이에 대한 다양한 관점					
	⑤ 놀이와 교육에 대한 이해					
	기타) 인지적 전문성의 교육내용으로 위에 제시된 내용 외에 더 추가할 내용이 있다면 기술해 주시기 바랍니다.					







놀이에 몰입하여 놀이를 즐기는 교사의 놀이성	⑫ 유아놀이성의 이해					
	⑬ 교사놀이성에 대한 이해 및 성찰					
	⑭ 유아의 놀이와 교사의 놀이성과의 관계					
	⑮ 교사의 놀이성 증진을 위한 실천 방안					
기타	기타) 놀이성의 교육내용으로 위에 제시된 내용 외에 더 추가할 내용이 있다면 기술해 주시기 바랍니다.					

※ 다음은 유아교사의 놀이전문성 증진을 위한 프로그램의 교육 방법에 관한 문항입니다. 해당되는 번호에 표시하거나 내용을 기입하여 주십시오.

30. 교육이 이루어지는 시기 및 시간은 언제가 적합하다고 생각하십니까?  
 ① 학기 중 평일 업무 시간 내(오후 3시~6시 사이)  
 ② 학기 중 평일 업무 시간 이후(오후 5~6시 이후)  
 ③ 학기 중 주말     ④ 방학 중 평일     ⑤ 기타 (                    )
31. 교육 시간 및 횟수는 어느 정도가 적합하다고 생각하십니까?  
 ① 1주당 1회, 1시간, 10회 이상  
 ② 1주당 1회, 1시간~1시간 30분, 10회 이상  
 ③ 2주당 1회, 1시간 30분 ~ 2시간, 8회 이상  
 ④ 2주당 1회, 2시간 이상, 8회 이상     ⑤ 기타 (                    )
32. 교육장소는 어디가 적합하다고 생각하십니까?  
 ① 원내 (            )     ② 원외     ③ 기타 (                    )
33. 가장 적합하다고 생각되는 교수방법은 무엇이라고 생각하십니까?  
(복수 응답 가능)  
 ① 전문 강사를 통한 소집단 강의     ② 그룹 토의  
 ③ 사례 나누기를 통한 현장적용사례 공유  
 ④ 워크숍     ⑤ 1:1 멘토링을 통한 개별적 지원  
 ⑥ 저널쓰기     ⑦ 독서모임     ⑧ 기타(구체적으로 기술):
34. 「2019 개정누리과정」 운영을 위한 놀이전문성 증진 프로그램을 통해 가장 도움 받고 싶은 점에 관한 의견을 자유롭게 적어주십시오.

-설문에 응답해 주셔서 감사합니다-

부록3. <놀이전문성 척도>

요인	하위 요인	내용 요소	문항 내용
1. 유아 놀이에 대한 이해 역량	1.1 놀이하는 유아의 이해	1.1.1. 고유성	나는 유아가 놀이하는 능력을 가지고 태어난다고 믿는다.
		1.1.2. 유능성	나는 유아가 놀이에 유능하다고 믿는다.
		1.1.3. 놀권리	나는 유아에게 놀 권리가 있다고 생각한다.
		1.1.4. 자발성	나는 유아가 하고 싶은 것을 스스로 선택하며 놀이한다고 생각한다.
		1.1.5. 움직임	나는 유아가 자유롭게 몸을 움직이며 놀이한다고 생각한다.
		1.1.6. 주도성	나는 유아가 자신만의 방식으로 놀이한다고 생각한다.
		1.1.7. 내적동기	나는 유아가 내적동기를 가지고 놀이한다고 생각한다.
		1.1.8. 몰입	나는 유아가 놀이하며 몰입을 경험한다고 생각한다.
		1.1.9. 정서적 표현	나는 유아가 놀이하면서 감정을 풍부하게 표현한다고 생각한다.
		1.1.10. 관계성	나는 유아가 놀이를 통해 다양한 관계를 경험한다고 생각한다.
1.2 유아놀이의 이해		1.2.1. 일상성	나는 유아의 놀이가 일상에서 자연스럽게 나타난다고 생각한다.
		1.2.2. 즐거움	나는 유아의 놀이에는 즐거움이 있다는 것을 안다.
		1.2.3. 자유성	나는 유아의 놀이가 시공간의 경계로부터 자유롭다는 것을 안다.
		1.2.4. 창의성	나는 유아의 놀이가 변형, 창조된다는 것을 안다.
		1.2.5. 반영성	나는 유아의 놀이에 유아의 개별 경험과 특성이 반영되어 있다는 것을 안다.
		1.2.6. 맥락성	나는 유아의 놀이가 상황과 맥락에 영향을 받으며 생성, 변화한다는 것을 안다.
		1.2.7. 반복성	나는 유아의 놀이가 반복을 통해 변형, 지속된다는 것을 안다.
		1.2.8. 과정지향성	나는 유아의 놀이가 배움의 과정이라고 믿는다.

2. 놀이 환경 지원	2.1.	2.1.1. 놀이중심의 일과운영	나는 놀이가 활발하게 이루어질 수 있도록 놀이를 중심으로 일과를 운영한다.
		2.1.2. 유연한 일과운영	나는 유아의 놀이가 충분히 이루어지도록 융통성 있게 일과를 운영한다.
		2.1.3. 놀이공간의 공동구성	나는 유아와 함께 놀이공간을 공동으로 구성한다.
		2.1.4. 유연한 공간구성	나는 유아의 놀이흐름에 따라 융통성 있는 놀이공간을 구성한다.
		2.1.5. 다양한 놀잇감 제공	나는 유아에게 자연물이나 일상의 사물을 포함한 다양한 놀잇감을 제공한다.
		2.1.6. 유연한 놀잇감 사용	나는 유아가 놀잇감을 자유롭게 활용하는 것을 지지한다.
2. 놀이 중심 교육 과정 실행 역량	2.2. 상호 작용 지원	2.2.1. 적극적 경청	나는 유아의 놀이를 지원하기 위하여 적극적으로 경청한다.
		2.2.2. 질문 및 제안	나는 유아의 놀이 흐름에 따라 적절한 질문이나 제안을 한다.
		2.2.3. 참여	나는 유아와 함께 놀이하며 공감하고 소통한다.
		2.2.4. 정서적 지지	나는 유아의 놀이에서 비언어적 및 언어적 방법으로 정서적인 지원을 한다.
		2.2.5. 다양한 관계 지원	나는 유아의 놀이에서 유아-유아, 유아-교사, 유아-환경 간 상호작용을 적절히 지원한다.
2.3. 놀이관찰 및 기록	2.3.1. 놀이 관찰	나는 놀이흐름에 따라 유아놀이를 관찰한다.	
	2.3.2. 놀이 기록	나는 관찰한 유아놀이를 다양한 방법으로 기록한다.	
	2.3.3. 놀이 평가	나는 관찰 및 기록을 통해 유아놀이의 의미에 대해 자율적으로 평가한다	
2.4. 교육공동체와의 협력	2.4.1. 동료와의 협력	나는 유아의 놀이를 이해하고 지원하기 위해 동료들과 협력한다.	
	2.4.2. 가정과의 협력	나는 유아의 놀이에 대한 정보를 공유함으로써 가정과의 협력을 도모한다.	
	2.4.3. 지역사회와의 협력	나는 유아의 놀이를 지원하기 위해 지역사회의 인적·물적 자원을 이용한다.	
2.5 놀이지원 역량함양	2.5.1. 전문성	나는 유아교사의 놀이지원자로서 전문성을 신장하기 위해 노력한다.	
	2.5.2. 책무성	나는 유아교사의 놀이지원자로서 책무를 다하기 위해 노력한다.	
	2.5.3. 성찰	나는 지속적인 성찰을 통해 유아놀이를 이해하려고 노력한다	

3. 유아 교사의 놀이성	3.1. 즐거움 추구	3.1.1. 적극성	나는 일상에서 스스로 즐거움을 찾는다.
		3.1.2. 유도성	나는 일상의 활동을 재미있는 놀이로 유도할 수 있다.
		3.1.3. 반응성	나는 누군가 재미있는 일을 하면 기분이 좋아진다.
		3.1.4. 참여	나는 재미있는 활동에 적극적으로 참여한다.
	3.2. 도전	3.2.1. 기발함	나는 일상에서 기발한 생각을 한다.
		3.2.2. 상상력	나는 자유롭게 상상하는 것을 좋아한다.
		3.2.3. 모험	나는 모험이나 새로운 도전을 좋아한다.
		3.2.4. 추진력	나는 일이나 놀이에 대한 추진력이 강하다.
	3.3. 자유로움	3.3.1. 표현성	나는 그 순간에 떠오른 느낌이나 감정을 솔직하게 표현한다.
		3.3.2. 계획 유연성	나는 일이나 놀이를 할 때 사전에 세운 계획대로 진행한다.(R)
		3.3.3. 융통성	나는 정해진 원칙은 상황에 관계없이 지키려고 한다.(R)
		3.3.4. 낙천성	나는 일어나지 않은 미래의 일을 미리 걱정하지 않는다.
4.4. 변화 가능성	3.4.1. 개별성	나만의 고유한 놀이성을 가지고 있다고 생각한다.	
	3.4.2. 가변성	나의 놀이성은 살아가는 동안 계속 변화한다고 생각한다.	
	3.4.3. 환경 요인성	나의 놀이성은 주변 환경에 영향을 받는다고 생각한다.	

\* 출처 : 임지현(2021). 유아교사의 놀이전문성 척도 개발. 부경대학교 대학원 유아교육학과 박사학위논문.  
pp. 178-179.

부록4. <회기별 교육계획안>

<프로그램의 진행 내용 및 교수학습방법>

순서	내용	교수학습방법	소요시간
진행 전	•출석 확인 •자료 배부 •다과 제공		5분
진행 중	• 사례 나누기 -지난 회차 놀이워크숍 및 주제 관련	사례나누기	20분
	• 놀이워크숍 -놀잇감 소개하기 -유아들과의 놀이 경험 나누기 -놀잇감 활용해 놀이하기 -유아의 입장에서 놀이 생각해보기 -유아들의 놀이에서 나타날 모습 예측해보기(놀이 모습, 문제 상황, 갈등 상황 등) -놀이지원 방법 모색하기 ※다음 회차 전까지 교실에서 같은 놀이를 한 후 사례 공유하기 -유아들의 놀이 모습 -교사들의 놀이 모습과 유아들의 놀이 모습 비교 -유아들의 놀이에서 발견한 것	워크숍	30분
	• 주제 관련 강의 및 토의 또는 세미나 - 주제와 목표, 내용 소개 - 어려운 점, 적용할 점, 질의 및 응답	강의, 세미나, 발제 및 토의, 도서탐독	30분~ 50분
	• 평가(소감 나누기) • 저널 작성 • 다음 주 주제 및 과제 안내	저널쓰기	10분
	진행 후	개별 질의 및 응답	

<회기 별 활동계획안>

회기	1회기	날짜	2023. 3.15.(수)
주제	놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰		
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이중심 교육과정 실천의 반성적 성찰을 통해 놀이중심 교육과정의 개념과 가치를 재인식한다.</li> </ul>		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이워크숍 활동 자료- 개방적 놀잇감 등</li> <li>• 강의자료</li> </ul>		
주요내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이중심 교육과정의 실천 과정 반성적 성찰하기</li> <li>• 놀이중심 교육과정의 가치 재인식하기</li> </ul>		
구분	교육내용		교수학습 방법 및 소요시간
프로그램 시작 전	출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공		(5분)
프로그램 진행 과정	<p><b>&lt;놀이워크숍&gt;</b>  <b>개방적 놀잇감을 활용한 놀이-상상놀이터빅블럭</b>                      ◀ 개방적 놀잇감으로 자유롭게 놀이하기                      - 놀잇감 이용해 다양하게 놀아보기</p>  <p>※연구참여자들이 놀이에 참여할 수 있도록 편하고 자연스러운 분위기 조성                      ※연구참여자들이 자연스럽게 유아 및 교사 역할을 할 수 있도록 유도(연구자가 교사역할을 할 수도 있음)                      ▶ 놀이 소감 나누기                      - 개방적인 놀잇감을 사용해 놀이한 소감                      - 놀잇감의 양과 종류에 따른 놀이의 종류와 변화 등</p>		워크숍 (30분)

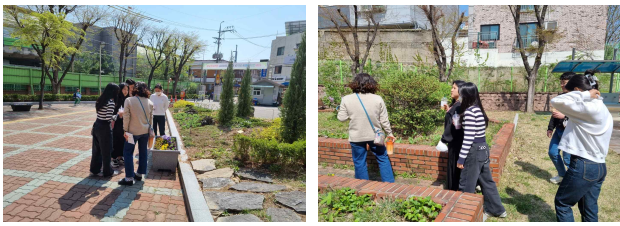
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 놀이를 하는 유아들의 입장에서 놀이 생각해보기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이를 자유롭게 즐겼는가?</li> <li>-놀이에서 어려움은 무엇이었는가?</li> <li>-놀이 중 교사의 개입 시 어떤 생각이 들었는가?</li> <li>-놀잇감이 부족할 때 어떤 생각이 들었는가?</li> <li>-놀이 시간의 종료를 알릴 때 기분은 어땠는가?</li> <li>-놀이가 재미없거나 무엇을 해야 할지 모르겠을 때 기분은 어땠는가?</li> <li>-친구랑 같이 놀고 싶은데 거절당했을 때 기분은 어땠는가?</li> </ul> </li> <li>◀ 유아들과의 놀이에 적용할 점 의견 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-각 반에서 상상빅블록 놀이를 할 때 예상되는 놀이는 어떠한가?</li> <li>-놀이지 예상되는 문제점은 무엇인가?</li> <li>-교사의 놀이 지원 방법은 무엇인가?</li> </ul> </li> </ul>	
	<p><b>&lt;주제활동&gt;</b></p> <p><b>놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 회차 주제와 목표, 내용 소개하기</li> <li>◀ 주제 관련 경험 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-나는 어떻게 놀이중심 교육과정을 운영하였는가?</li> <li>-놀이중심 교육과정을 운영하며 이전과 달라진 점은 무엇인가?</li> <li>-놀이중심 교육과정의 장점은 무엇인가?</li> <li>-놀이중심 교육과정 운영 시 어려운 점은 무엇인가?</li> </ul> </li> <li>◀ 놀이중심 교육과정에 대한 이해 <ul style="list-style-type: none"> <li>-국가수준 유치원교육과정의 개념</li> <li>-유아의 놀이와 교육과정의 관계</li> <li>-놀이중심 교육과정의 개념</li> <li>-놀이중심 교육과정의 이상적인 운영 방안</li> </ul> </li> </ul>	토의 및 강의 (50분)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 오늘 배운 내용 중 현장에 적용할 부분 찾기</li> <li>◀ 구체적인 실천 방안 모색 및 공유</li> </ul>	토의, 발표 (10분)
프로그램 마무리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 프로그램 평가지 작성 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 본 회기 내용 정리 및 느낌 작성</li> </ul> </li> <li>◀ 다음 회차 일정 및 교육내용, 과제 안내</li> </ul>	저널 쓰기 (10분)

참고문헌	<ul style="list-style-type: none"> <li>·교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서</li> <li>·교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료</li> <li>·교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료</li> <li>·교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북</li> <li>·윤민아(2019). 유아교사의 놀이중심 교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. 유아교육연구, 39(3), 5-30.</li> <li>·정주인, 권귀염(2020). 놀이중심 교육과정시대, 변화를 위한 유아교사들의 시도, 유아교육연구, 40(3), 93-118.</li> <li>·정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원(2019). 놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할 바로알기, 창지사.</li> <li>·조운주(2020a). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험, 유아지원연구, 15(3), 105-125</li> </ul>
다음 회기 준비사항	<p>놀이워크숍 활동 적용</p> <p>주제 관련 내용 현장 적용</p>


회기	2회기	날짜	2023. 4. 7.(금)
주제	놀이의 이해 및 놀이와 배움에 대한 이해		
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이의 의미를 찾아보며 놀이의 본질을 이해한다.</li> <li>• 놀이 속에서 나타나는 배움을 찾아본다.</li> <li>• 놀이와 배움의 관계에 대해 이해한다.</li> </ul>		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강의안내자료, 현장 적용 사례지, 평가지(반성적 저널)</li> <li>• 놀이워크숍 활동 자료-마시멜로 탐쌍기 실험 자료(파스타면, 마시멜로, 실, 테이프 등)</li> </ul>		
주요내용	놀이 이해, 놀이와 교육의 관계에 대한 이해		
구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간	
프로그램 시작 전	출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)	
프로그램 진행 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 현장 적용 사례 나눔</li> <li>- 놀이워크숍(개방적인 놀잇감) 적용사례 나눔기</li> </ul>	사례 나누기 (10분)	


	<p>-주제 관련 현장 경험 사례 나누기</p> <p><b>&lt;놀이워크숍&gt; 마시멜로탑쌓기</b></p> <p>◀활동 소개</p> <p>-파스타면 20개, 마시멜로 1개, 실 1M, 테이프 1M를 이용해 20분 안에 탑쌓기</p> <p>-마시멜로가 탑의 맨 위에 놓일 수 있게 쌓기</p> <p>-개별/집단으로 가능</p> <p>◀활동 진행</p>  <p>◀활동 평가</p> <p>-활동에 참여한 소감 나누기</p> <p>-‘마시멜로 챌린지’(정재승, 2018) 사례 소개</p> <p>◀놀이와 배움의 관계에 대한 생각나누기</p> <p>-연구참여자들의 모습과 영상 속 유아의 모습 비교하며 놀이와 배움의 관계 생각해보기</p>	<p>워크숍 (30분)</p>
	<p><b>&lt;주제활동&gt;</b></p> <p><b>놀이의 이해 및 놀이와 배움에 대한 이해</b></p> <p>◀놀이의 이해</p> <p>-‘놀이의 힘, 충분히 놀아야 배울 수 있다’ 영상시청 (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZYQ_XQFzib4">https://www.youtube.com/watch?v=ZYQ_XQFzib4</a>)</p> <p>◀놀이에 대한 생각 나누기</p> <p>-놀이란 무엇이라고 생각하는가?</p> <p>-유아교육에서 놀이의 의미는 무엇일까?</p> <p>◀놀이의 특성 알아보기</p> <p>-‘진짜 놀이 가짜 놀이’ 영상시청</p>	<p>토의 (40분)</p>

	<p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qH_c_J71B94">https://www.youtube.com/watch?v=qH_c_J71B94</a>)</p> <p>◀ 우리반 놀이의 특성 찾아보기(워크시트)</p> <p>-우리반 놀이에 나타난 놀이의 특성(자유로움, 주도성, 즐거움 등)은 어떠한가?</p>	
	<p>◀ 놀이의 이해</p> <p>-놀이에 대한 다양한 관점</p> <p>-놀이와 탐색</p> <p>-놀이와 교육</p> <p>: 놀이와 교육의 차이는 무엇이라고 생각하는가?</p> <p>: 놀이와 교육의 관계는 어떠한다고 생각하는가?</p> <p>-놀이·배움·가르침의 통합</p>	강의 (20분)
프로그램 마무리	<p>◀ 프로그램 평가지 작성</p> <p>◀ 다음 회차 일정 및 교육내용, 과제 안내</p>	저널 쓰기 (10분)
참고문헌	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서</li> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북(p13)</li> <li>· 김명순(2019). 놀이에 대한 부정적 오해와 긍정적 편견: 미래사회 변화에서 교육과정 놀이에 대한 재개념화 방향과 과제. 한국 유아교육학회 정기학술대회논문집, 2019(1), 41-66.</li> <li>· 이진희(2019). 놀이와 배움의 의미 이어가기. 한국보육학회 학술대회자료집, 2019(7), 49-60.</li> <li>· 임부연(2019). 유아와 '놀이-배움'의 개정 누리과정. 2019 한국보육학회 춘계학술대회.</li> <li>· 정재승(2018). 열두 발자국, 어크로스.</li> <li>· 정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원(2019). 놀이중심 교육과정에서의 교사의 역할 바로알기, 창지사.</li> <li>· 최은지(2022). 유아교사 교육경력에 따른 놀이중심 교육과정 실천 과 지원방안 연구. 고신대학교 대학원 박사학위 논문.</li> </ul>	
다음 회기 준비사항	주제 관련 내용 현장 적용	

회기	3회기	날짜	2023. 4.27.(목)
주제	교사의 놀이성		
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이성에 대해 안다.</li> <li>• 교사 자신의 놀이성을 파악한다.</li> <li>• 교사의 놀이성에 따른 적절한 놀이지원방법을 모색한다.</li> </ul>		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강의안내자료, 평가지(반성적 저널)</li> <li>• 놀이성 검사 도구(전일 배부, 프로그램 참여 전 검사 완료)</li> <li>• 놀이워크숍 활동 자료</li> </ul>		
주요내용	• 놀이성 이해하기, 자신의 놀이성 재고하기		
구분	교육내용	교수 학습 방법 및 소요시간	
프로그램 시작 전	· 출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)	
프로그램 진행 과정	<p><b>&lt;놀이워크숍&gt;</b></p> <p><b>실외놀이-산책 및 자연물 탐색 놀이</b></p> <p>◀ 실외놀이터에서 자유롭게 놀이하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-편안한 곳 찾아서 휴식하기</li> <li>-꽃, 나무 등 동식물 관찰하기</li> <li>-자연물 놀잇감 찾아보기</li> <li>-자연물 놀잇감 이용해 놀이하기</li> <li>-다양한 놀이방법 찾아보기</li> </ul>  <p>◀ 놀이 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-실외놀이를 한 소감 나누기</li> <li>-자연물을 이용해 놀이를 한 소감 나누기</li> </ul> <p>◀ 유아들과의 놀이에 적용할 점 의견 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-예상되는 놀이</li> </ul>	워크숍 (30분)	





	-실외놀이 지원 방법	
	◀ 현장 적용 사례 나눔 - 지난 회차 놀이워크숍(마시멜로 탐쌍기) 적용사례 나눔기 - 주제 관련 현장 경험 사례 나눔기	사례 나누기 (20분)
	<b>&lt;주제활동&gt; 교사의 놀이성</b> ▶ 놀이성의 개념과 특징 - '놀이성이 경쟁력이다(매일유업, EBS, 매일 5분 육아(16))'영상 시청 ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AVfuAZYxRT0">https://www.youtube.com/watch?v=AVfuAZYxRT0</a> ) ▶ 교사놀이성의 중요성 이해하기 ▶ 놀이성 검사 결과 확인하기 - 교사 자신의 놀이성 파악하기 ▶ 놀이성 관련 생각 나누기 - 선생님의 놀이성이 유아들의 놀이 지원시 영향을 미친다고 생각하나요? ▶ 교사의 놀이성에 따른 놀이지원 방안 모색 - 선생님의 놀이성에 적합한 놀이지원방법은 무엇이라고 생각하나요? - 놀이성이 높은 교사의 놀이지원방법 - 놀이성이 낮은 교사의 놀이지원방법	강의 및 토의 (50분)
프로그램 마무리	▶ 프로그램 평가지 작성 ▶ 다음 회차 일정 및 교육내용, 과제 안내	저널 쓰기 (10분)
참고문헌	· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서 · 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료 · 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료 · 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북 · 권영아, 김언경(2020). 공립유치원교사의 놀이성이 교수창의성에 미치는 영향, 영유아교육: 이론과 실천, 7(1), 165-187	
다음 회기 준비사항	주제 관련 내용 현장 적용	

회기	4회기	날짜	2023. 5.11.(목)
주제	놀이중심 교육과정에서의 교육계획		
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이중심 교육과정에서의 교육계획의 의미를 안다.</li> <li>• 기존 교육계획의 검토를 통해 유아의 놀이를 통한 배움을 지원하기 위한 교육계획을 수립한다.</li> <li>• 유아의 놀이, 일상생활, 활동을 유연하게 운영할 수 있는 일과를 구성한다.</li> </ul>		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강의안내자료, 평가지</li> <li>• 교육과정운영계획(유치원의 연간, 월간, 일일교육계획안)</li> <li>• 여러 유치원의 교육계획안(사례)</li> <li>• 놀이워크숍 활동 자료-수조작놀이</li> </ul>		
주요내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육계획 이해하기</li> <li>• 놀이와 활동의 연계방안 모색</li> </ul>		
구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간	
프로그램 시작 전	출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)	
프로그램 진행 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 현장 적용 사례 나눔</li> <li>- 지난 회차 놀이워크숍(실등놀이) 적용사례 나누기</li> <li>- 주제 관련 현장 경험 사례 나누기</li> </ul>	사례 나누기 (20분)	
	<p><b>&lt;놀이워크숍&gt; 수조작놀이</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 수조작놀잇감(연령별로 다양한 놀잇감) 소개하기</li> <li>◀ 수조작놀잇감을 활용해 놀이하기</li> <li>- 놀잇감(보드게임)을 선택해 자유롭게 놀이하기</li> </ul>	 워크숍 (30분)	



	 <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 놀이 소감 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-수조작놀이를 하며 느낀 소감 등</li> </ul> </li> <li>◀ 유아들의 수조작놀이에 대한 의견 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-유아들이 놀이를 통해 배우는 것</li> <li>-유아들이 놀이를 할 때 느끼는 기분</li> </ul> </li> <li>◀ 수조작놀이 지원방법에 대한 의견 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-예상되는 놀이, 문제상황 등</li> <li>-놀이 지원 방법</li> </ul> </li> </ul>	
	<p><b>&lt;주제 활동&gt;</b></p> <p><b>놀이중심 교육과정에서의 교육계획</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 놀이중심 교육과정에서의 교육계획의 의미</li> <li>◀ 교육계획의 종류와 형식 <ul style="list-style-type: none"> <li>-연간·월간·주간·일일교육계획 등</li> </ul> </li> <li>◀ 교육과정 실행에 따른 계획안의 실행 및 수정 <ul style="list-style-type: none"> <li>-연령 및 시기에 따른 교육계획</li> </ul> </li> <li>◀ 놀이 주제의 선정 방안 공유 및 모색</li> <li>◀ 놀이와 활동의 관계, 놀이와 활동의 균형</li> <li>◀ 일과계획하기 <ul style="list-style-type: none"> <li>-놀이중심 교육과정에서의 학급의 일과 계획</li> <li>-교육계획 돌아보기, 변화가 필요한 부분 찾아보기, 변화 방법 모색하기</li> <li>-충분한 놀이시간 제공 방안 모색하기</li> <li>-유아의 의견 반영 방법 모색하기</li> <li>-놀이와 연계한 활동 계획하기</li> </ul> </li> </ul>	토의 (50분)
프로그램 마무리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 프로그램 평가지 작성</li> <li>◀ 다음 회차 일정 및 교육내용, 과제 안내</li> </ul>	저널 쓰기 (10분)
참고문헌	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서</li> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북</li> <li>· 임부연 등(2021). 유아·놀이중심 유아교육과정. 공동체. 258-300</li> <li>· 임부연, 손연주, 안정은(2020). 놀이중심 교육과정에서의 놀이와 계획. 과주: 교육과학사.</li> <li>· 이화여자대학교 사범대학 부속이화유치원 편(2021). 놀이, 배움, 가르침의 통합을 위한 유아교육 바로 알기. 창지사. 20-41.</li> <li>· 정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원(2019). 놀이중심 교육과정에서의 교사 역할 바로 알기. 창지사. 24-30.</li> </ul>
다음 회기 준비사항	주제 관련 내용 현장 적용

회기	5회기	날짜	2023. 5.22.(월)
주제	놀이환경 지원		
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 놀이중심 교육과정 운영을 위한 놀이환경을 이해하고 지원 방법을 모색한다.</li> <li>· 놀이중심 교육과정을 지원하기 위한 놀이 공간, 놀이 시간, 놀이 자료의 운영 내용과 방법에 대해 안다.</li> </ul>		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 강의안내자료, 현장 적용 사례지, 평가지(반성적 저널)</li> <li>· 놀이환경 체크리스트</li> <li>· 도서-교육지원자료로서의 환경(김희진 등, 2017) 6권</li> <li>· 놀이워크숍 활동 자료-점토놀이</li> </ul>		
주요내용	놀이성 이해하기, 자신의 놀이성 재고하기		
구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간	
프로그램 시작 전	출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)	
프로그램 진행 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 현장 적용 사례 나눔</li> <li>- 지난 회차 놀이워크숍(수조작놀이) 적용사례 나누기</li> <li>- 주제 관련 현장 경험 사례 나누기</li> </ul>	사례 나누기 (20분)	

	<p><b>&lt;놀이워크숍&gt; 점토놀이</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 다양한 방법으로 점토 탐색하기</li> <li>◀ 마음대로 만들어보기</li> <li>◀ 다양한 재료와 도구 사용해 만들어보기</li> <li>◀ 놀이 소감 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 점토놀이를 해 본 소감이 어떠한가?</li> <li>- 점토놀이를 하면서 어려운 점은 무엇인가?</li> <li>- 유아들은 왜 점토놀이를 즐긴다고 생각하는가?</li> <li>- 점토놀이에 필요한 도구들은 무엇인가?</li> </ul> </li> <li>◀ 유아들과의 놀이에 적용할 점 의견 나누기 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 예상되는 놀이, 놀이 지원 방법 등</li> </ul> </li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>워크숍 (30분)</p>
	<p><b>&lt;주제 활동&gt; 놀이를 지원하는 놀이환경</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 공간의 이해 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 건축의 시간 제 3부, 공간이 사람을 움직인다 (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0GejfB79OnE">https://www.youtube.com/watch?v=0GejfB79OnE</a>)</li> <li>- 미래교육플러스-교실은 왜 사각형이어야 하는가? (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=z3NZdQcFjvA">https://www.youtube.com/watch?v=z3NZdQcFjvA</a>)</li> </ul> </li> <li>◀ 우리 교실, 우리 유치원의 놀이환경 돌아보기 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 자유선택활동 vs 자유놀이</li> <li>- 우리 교실, 우리 유치원은 놀이를 지원하기 위한 공간으로써 제 역할을 하고 있는가?</li> </ul> </li> </ul>	<p>강의 및 토의 (50분)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-유아들이 즐겁게 놀이하기 위한 교실 및 유치원의 환경은 어떤 곳이어야 하는가?</li> <li>◀놀이를 지원하는 놀이환경 점검표 작성(워크시트)</li> <li>◀놀이를 지원하는 놀이환경의 의미와 환경지원의 어려움</li> <li>-편안함을 주는 환경</li> <li>-유아 주도적인 학습을 이끄는 환경</li> <li>-미적인 감수성을 길러주는 환경</li> <li>-창의력을 길러주는 환경</li> <li>-안전하고 청결한 환경</li> <li>◀놀이환경 조성 및 실천 방안 모색</li> <li>-우리 유치원, 우리 교실의 놀이환경(공간, 시간, 자료) 중 변화가 필요한 부분</li> <li>-놀이환경(공간, 시간, 자료)의 변화 방안</li> </ul>	
프로그램 마무리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀프로그램 평가지 작성</li> <li>◀다음 회차 일정 및 교육 내용 안내</li> <li>◀과제 안내</li> <li>-다음 회차 전까지 우리 유치원, 우리 교실의 놀이환경 바꿔보기</li> </ul>	저널 쓰기 (10분)
참고문헌	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서</li> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북</li> <li>· 김태희, 김미애(2022). 만 5세반 유치원교사의 놀이 환경 지원을 통한 놀이중심 교육과정 운영에 관한 실행연구. 한국유아교육연구, 24(2), 51-82.</li> <li>· 김희진, 박은혜, 김현주, 김언경, 박혜림(2017). 교육지원자로서의 환경. 파란마음.</li> <li>· 신지연(2021). 비구조적인 놀이환경 운영을 통한 유아 주도의 자유놀이 양상. 유아교육·보육복지연구, 25(3), 323-354.</li> </ul>	
다음 회기 준비사항	주제 관련 내용 현장 적용	


회기	6회기	날짜	2023. 6. 14.(수)
주제	(전문가 초빙 강연) 놀이중심 교육과정에서의 다양한 놀이지원 방안		
목표	• 다양한 놀이지원 방안을 안다.		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	• 강의안내자료, 평가지(반성적 저널)		
주요내용	• 놀이지원 방안 모색		
구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간	
프로그램 시작 전	출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)	
프로그램 진행 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 현장 적용 사례 나눔</li> <li>- 지난 회차 놀이워크숍(점토놀이) 적용사례 나누기</li> <li>- 주제 관련 현장 경험 사례 나누기</li> </ul>	사례 나누기 (20분)	
	<p><b>&lt;놀이중심 교육과정에서의 다양한 놀이지원 방안&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 놀이중심 교육과정 운영에서의 고민 나누기</li> <li>◀ **유치원의 놀이중심 교육과정 운영사례 소개하기</li> <li>- 형식적, 비형식적 수업 나눔 활성화</li> <li>◀ 연령별 수업 사례 나눔</li> <li>- 놀이주제 선정 과정</li> <li>- 놀이주제의 교육적 의미 및 예상되는 확장 방향</li> <li>- 놀이주제의 전개 과정</li> <li>- 놀이주제에 따른 교육적 지원 방안(활동, 환경, 상호작용 등)</li> <li>- 가정과의 연계 방안</li> <li>◀ 놀이중심 교육과정 운영에서의 어려움 해결방안</li> <li>- 동료교사들과의 자유로운 의사소통</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ 궁금한 사항에 대한 질의 응답</li> </ul>	강의-전문가 초빙 (90분)	

프로그램 마무리	◀ 프로그램 평가지 작성 ◀ 다음 회차 일정 및 교육내용, 과제 안내	저널 쓰기 (10분)
-------------	---	----------------

참고자료	<강의자료>	

다음 회기 준비사항	주제 관련 내용 현장 적용
---------------	----------------

회기	7회기	날짜	2023. 6.28.(수)
주제	놀이관찰과 기록, 평가		
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 놀이관찰과 기록, 평가의 의미에 대해 안다.</li> <li>• 놀이관찰과 기록의 다양한 방법을 알아보고 적용한다.</li> </ul>		
대상	연구참여자 5명	형태	소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강의안내자료, 활동평가지</li> <li>• 관찰 기록 및 평가 사례</li> <li>• 놀이워크숍 활동 자료-전래놀이</li> </ul>		
주요내용	• 놀이관찰과 기록·평가의 이해, 다양한 사례 공유 및 적용		

구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간
프로그램 시작 전	· 출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)
프로그램 진행 과정	<p>◀ 현장 적용 사례 나눔</p> <p>· 지난 회차 주제(다양한 놀이지원 방안) 관련 현장 경험 사례 나누기</p> <p><b>&lt;놀이워크숍&gt; 전래놀이</b></p> <p>◀ 가위바위보 놀이 - **을 이겨라 가위가위 짹짹 주먹주먹 짹짹</p> <p>◀ 딱지놀이 - 우유팩으로 양면 딱지 만들고 꾸미기 - 다양한 딱지놀이 (딱지치기, 딱지퀵링, 딱지투호 등)</p> <p>◀ 무궁화꽃이 피었습니다(방법 및 규칙을 변형) - 무궁화꽃이 앓았습니다, 만세 부릅니다 등 - 움직임이 걸리면 출발점으로 다시 돌아가기</p> <p>◀ 놀이 소감 나누기</p> <p>◀ 유아들과의 놀이에 적용할 점 의견 나누기 - 예상되는 놀이, 놀이 지원 방법 등</p> 	<p>사례 나누기 (10분)</p> <p>워크숍 (30분)</p>
	<p><b>&lt;주제 활동&gt; 놀이관찰과 기록, 평가</b></p> <p>◀ 놀이관찰의 이유</p> <p>◀ 놀이관찰 방법(무엇을, 언제, 어떻게)</p> <p>◀ 놀이관찰과 교육과정의 연결</p> <p>◀ 관찰기록의 공유</p> <p>◀ 관찰기록의 다양한 방법</p> <p>· 생각 나누기</p> <p>- 놀이관찰, 기록 및 평가 사례 공유, 어려운 점과 개선하고 싶은 점</p>	<p>토의 (50분)</p>

	-다양한 사례 공유, 특징과 장단점 파악 -우리 학급에 적절한 관찰기록, 평가 방법 찾아보고 적용하기	
프로그램 마무리	◀ 프로그램 평가지 작성 ◀ 다음 회차 내용 안내 및 과제 안내	저널 쓰기 (10분)
참고문헌	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서</li> <li>· 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 연수 자료</li> <li>· 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북</li> <li>· 이진희, 신은미(2019). 놀이와 배움을 잇는 유아평가의 방향성 탐색. 한국유아교육학회. 정기학술대회논문집. 2019(1).</li> <li>· 교육부(2020). 유아·놀이중심 교육 지원을 위한 학습공동체 만들어가기.</li> </ul>	
다음 회기 준비사항	주제 관련 내용 현장 적용	
회기	8회기	날짜 2023. 7.11.(화)
주제	통합학급에서의 놀이중심 교육과정 운영방안	
목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 놀이중심 교육과정에서의 통합교육의 의미를 안다.</li> <li>· 놀이중심 교육과정에서의 통합교육의 방법을 모색한다.</li> <li>· 놀이중심 교육과정운영을 위한 동료교사와 협력 방안을 모색한다.</li> </ul>	
대상	연구참여자 5명	형태 소집단
자료 및 준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 강의안내자료, 활동평가지</li> <li>· 놀이워크숍 활동 자료- 특수학급 놀잇감</li> </ul>	
주요내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 통합교육의 의미, 일반교사와 특수교사의 협력</li> <li>· 통합학급에서의 놀이중심교육</li> </ul>	
구분	교육내용	교수학습 방법 및 소요시간
프로그램 시작 전	출석 확인, 강의 자료 배부, 다과 제공	(5분)
프로그램	◀ 현장 적용 사례 나눔	사례 나누기

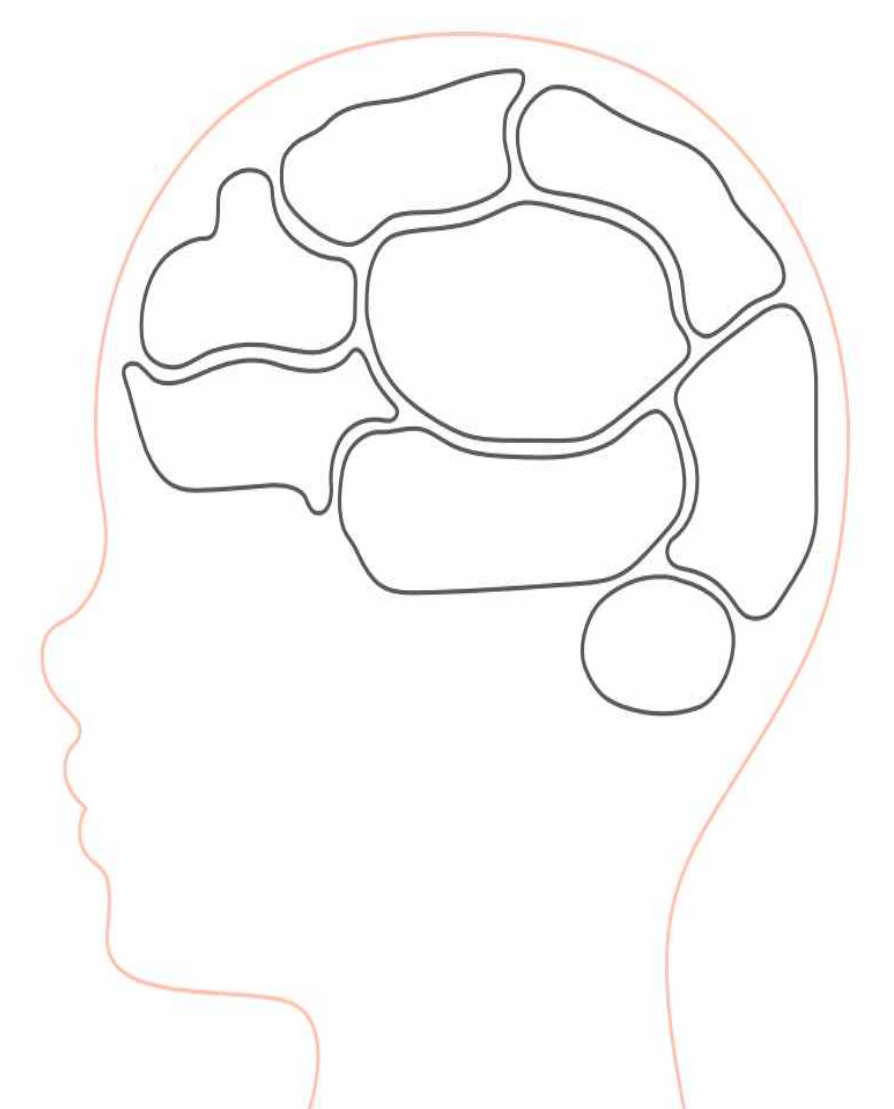
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지난 회차 놀이워크숍 활동 적용 사례 나누기</li> <li>· 지난 회차 주제 관련 현장 경험 사례 나누기</li> </ul>	(15분)														
진행 과정	<p>&lt;놀이워크숍&gt;</p> <p>◀ 특수학급 놀잇감을 활용한 놀이 - 특수교사의 안내 없이 놀이해 보기</p> <table border="1" data-bbox="485 616 1115 1120"> <tr> <td data-bbox="485 616 695 808"></td> <td data-bbox="695 616 906 808"></td> <td data-bbox="906 616 1115 808"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="485 808 695 846">발성자극교구</td> <td data-bbox="695 808 906 846">회전놀이판</td> <td data-bbox="906 808 1115 846">페인트 스틱</td> </tr> <tr> <td data-bbox="485 846 695 1039"></td> <td data-bbox="695 846 906 1039"></td> <td data-bbox="906 846 1115 1039"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="485 1039 695 1120">오케스트라 심포니</td> <td data-bbox="695 1039 906 1120">핀아트</td> <td data-bbox="906 1039 1115 1120">구글타이머</td> </tr> </table> <p>- 놀잇감 사용 방법 및 교육 목적 추측해보기</p> <p>◀ 특수교사의 놀잇감에 대한 안내 및 질의 응답</p> <table border="1" data-bbox="517 1211 1075 1464"> <tr> <td data-bbox="517 1211 858 1464"></td> <td data-bbox="858 1211 1075 1464"></td> </tr> </table> <p>◀ 놀이 소감 나누기 - 특수학급 놀잇감으로 놀이한 후 드는 느낌과 생각 나누기</p> <p>◀ 유아들과의 놀이에 적용할 점 의견 나누기 - 예상되는 놀이, 놀이 지원 방법 등</p> <p>&lt;주요 내용&gt;</p> <p>◀ 통합교육의 의미와 필요성</p>				발성자극교구	회전놀이판	페인트 스틱				오케스트라 심포니	핀아트	구글타이머			<p>(30분)</p> <p>워크숍 (30분) - 특수교사 진행</p> <p>발제 및 토의</p>
발성자극교구	회전놀이판	페인트 스틱														
오케스트라 심포니	핀아트	구글타이머														

	<p>◀ 통합학급의 놀이중심 교육과정 운영을 위한 교사의 역할</p> 	<p>(50분) -특수교사 진행</p>
	<p>◀ 통합학급에서의 놀이중심 교육과정 실행 -통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 동상이몽 -일반교사와 특수교사가 함께 한다는 것의 의미</p>	<p>토의 (20분) -연구자 진행</p>
<p>프로그램 마무리</p>	<p>◀ 프로그램 평가지 작성 ◀ 다음 회차 내용 안내 및 과제 안내</p>	<p>저널 쓰기 (10분)</p>
<p>참고문헌</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육부, 한국교육대학교유아교육원(2021). 2021년 누리과정 실행지원 직무연수(심화). 109-120.</li> <li>· 정대영, 이지은, 이상로(2019). 일반교사와 특수교사의 협력 교수 실행요인에 관한 분석. 특수아동교육연구, 21(1), 89-118.</li> <li>· 정영아, 이병인(2021). 유아특수교사와 일반유아교사의 공립유치원 완전통합학급 운영에 대한 협력 경험과 지원요구. 특수교육논총, 37(1), 145-183.</li> <li>· 하수진(2013). 유아교사와 유아특수교사의 협력교수 실행 경험과 그 의미. 전남대학교 석사학위논문.</li> </ul>	

부록6-1. <worksheet-1회기> 놀이중심 교육과정에 대한 반성적 성찰과 가치 재인식

♡ 내가 생각하는 유아·놀이 중심 교육과정 ♡

2019 개정 누리과정을 적용하면서 생긴 고민거리를  
아래 그림에 나타내 주세요.



※ 출처: 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북, p 8에서 발췌하여 일부 수정

## ♡ 유아의 놀이 특성 이해하기 ♡

이름: \_\_\_\_\_

◆ 2019 개정 누리과정에서는 놀이의 주요 특성을 **자유로움, 주도성, 즐거움**으로 명시하고 있습니다. 오늘 우리반에서 유아들의 놀이를 놀이이게 하는 특성을 찾아 모두 체크해 보세요.

놀이의 특성		
놀이는 자유롭다	놀이는 주도적이다	놀이는 즐겁다
(    ) 목적으로부터의 자유	(    ) 자발적 참여, 표현, 조율	(    ) 재미
(    ) 규칙으로부터의 자유	(    ) 능동성	(    ) 몰입
(    ) 사실로부터의 자유	(    ) 내재적 동기	(    ) 감정의 해소
(    ) 시간(기간)의 경계로부터의 자유	(    ) 즉흥적 전개 (생성, 소멸, 연결, 변형)	(    ) 반복과 지속
(    ) 공간의 경계로부터의 자유	(    ) 창의성	(    ) 성취감
(    ) 놀이 파트너 선택의 자유	( 기타 )	(    ) 상상과 호기심
(    ) 놀이 자료 선택의 자유		(    ) 심미성
(    ) 놀이 방향 선택의 자유		(    ) 유머
( 기타 )		( 기타 )

※ 출처: 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북, p 12에서 발췌하여 일부 수정

부록6-3. <worksheet-3회기> 교사의 놀이성 이해

### ♡ 교사의 놀이성 검사 ♡

다음의 교사의 놀이성을 측정해볼 수 있는 도구를 활용하여 선생님의 놀이에 대한 성향을 알아보세요. 다음의 도구에서 쌍으로 이루어진 성향을 나타내는 형용사를 살펴보고, 선생님의 성향은 어느쪽에 더 가까운지 해당되는 칸에 √표 해 보세요.

번호	내용	매우 그렇다	그렇다	다소 그렇다	보통이 다	다소 그렇다	그렇다	매우 그렇다	내용
1	모험적								목적적
2	활기찬								소극적
3	쾌활한								차분한
4	명랑한								재미없는
5	태평한								꼼꼼한
6	천진한								성숙한
7	흥분하기 쉬운								침착한
8	표현적								자기통제적
9	활발한								자제하는
10	실속없는								생산적
11	밝은								어두운
12	재미있는								진지한
13	적극적								소극적
14	즉흥적								한결같은
15	개방적								제한적
16	창의적								사실적
17	자발적								자제하는
18	기발한								실제적
19	정서적인								지적인
20	상상하기 좋아하는								상상력이 부족한
21	재미있는								지루한
22	흥미있는								단조로운

※ 출처:교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북, p 18에서 발췌



### 놀이중심 교육과정에서의 활동 이해

2019 개정 누리과정에서는 일과를 놀이, 일상생활, 활동으로 구성하여 운영하되 특별히 ‘놀이’를 중심으로 일과를 편성하도록 권장하고 있습니다. 유아의 놀이를 통한 배움을 확장해 갈 수 있도록 교사의 지원이 포함된 ‘활동’이 놀이중심 교육과정의 취지에 맞게 운영되고 있는지 점검해 봅시다.

번호	내 용	예	아니오
1	하루 일과가 놀이, 일상생활, 활동으로 구성되어 있는가?		
2	활동이 유아의 충분한 놀이시간을 방해하고 있는가?		
3	유아의 놀이나 일상생활을 관찰하고 이와 연계하여 활동을 실시하고 있는가?		
4	활동이 유아의 놀이를 지원하는가?		
5	유아의 흥미와 무관한 활동을 실시하고 있는가?		
6	필요에 따라 이야기 나누기, 노래, 동화/동시/동극, 게임 등 적절한 유형의 활동이 골고루 이루어지고 있는가?		
7	활동에 유아가 주도적으로, 즐겁게 참여하도록 진행하는가?		
8	유아가 요청하거나 주도하여 이루어진 활동이 있는가?		
9	일부 소집단 유아들을 대상으로 진행하는 활동이 있는가?		
10	놀이의 흐름을 위해 필요하다면 놀이 중간에 잠깐 모여서 활동을 실시하고 다시 놀이로 연결하는가?		
11	활동을 계획했다라고 유아의 흥미와 놀이 진행 상황에 따라 내용과 방법을 변경하는가?		
12	활동을 계획했다라고 유아의 흥미와 놀이 진행 상황에 따라 활동을 취소하는가?		
13	진행된 활동에 따라 누리과정 5개 영역 중 일부 영역이나 인간상이 두드러질 수 있도록 평가하는가?		

◀ 그동안 잘 실천하지 못했지만 우선적으로 시도해 보고 싶은 것은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요?

◀ 위 항목 중 실천이 어려운 것은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? 극복할 수 있는 방법은 무엇일까요?

◀ 위 항목 중 놀이중심 교육과정 운영에 적합하지 않다고 생각되는 것은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요?

\* 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북, p 13에서 발췌하여 일부 수정

부록6-5. <worksheet-5회기> 놀이중심 교육과정에서의 놀이환경

### 놀이중심 교육과정에서의 놀이환경 지원

다음은 교실 환경이 유아에게 어떠한 환경을 제공하는지 시간, 공간, 자료 등을 통합적으로 점검해 볼 수 있는 내용입니다. 선생님의 교실 모습을 생각해 보면서 다음 내용을 체크해 보세요.

내 용		Y	N	
편안함을 주는 환경	1	창문을 통해 언제 어디서나 빛을 느낄 수 있는가?		
	2	유아가 하는 활동에 적합하게 빛을 조절할 수 있는가?		
	3	유치원 안에서 자연을 접할 수 있는가?		
	4	유치원 밖에서 자연을 접할 수 있는가?		
	5	유치원 전체에 편안한 분위기가 조성되어 있는가?		
	6	하루 일과가 여유롭게 구성되어 있는가?		
	7	하루 일과가 유연하게 변경되는가?		
유아 주도적인 배움을 지원하는 환경	8	놀이 시간이 충분히 길게 제공되는가?		
	9	다양한 특성(재질, 크기, 무게, 색상 등)을 가진 자료를 제공하는가?		
	10	새로운 자료를 주기적으로 제공하는가?		
	11	익숙한 자료를 새로운 방법으로 제공하는가?		
	12	활용 방법이 다양한 자료를 제공하는가?		
	13	기존과 다른 방법으로 놀이 자료를 배치하는가?		
	14	유아의 놀이와 관련된 자료나 정보를 자연스럽게 제시하는가?		
미적 감수성을 길러주는 환경	15	색상, 명도, 채도 등 색의 속성을 다양하게 경험하게 하는가?		
	16	교육 환경과 놀이 자료의 색이 조화를 이루는가?		
	17	자연물이 놀이 자료와 함께 적절하게 사용되는가?		
	18	자연물을 교실에 균형있고 조화롭게 배치하는가?		
	19	가구의 크기, 모양, 색상, 재질 등을 통해 심미감을 느낄 수 있게 하는가?		
	20	유아의 작품을 미술적으로 아름답게 전시하는가?		
	21	유아 작품의 방향, 거리, 높이 등과 요소를 강조하거나 과장하는 방법으로 전시하는가?		
	22	유아의 작품에서 나타나는 재료, 기법 등의 공통점을 활용하여 전시하는가?		
창의력을 길러주는 환경	23	실내의 공간은 한 장소(영역)에서 다른 장소(영역)로 자유롭게 이동할 수 있도록 배치하였는가?		
	24	물건을 원래의 용도가 아닌 다른 용도로 사용하도록 허용하는가?		
	25	가구를 통해 생기는 잠재적인 공간(피아노 아래 등)을 활용하는가?		
	26	교구장 놓는 방향이나 방법을 달리하여 새롭게 사용해 보는가?		

※ 교육부(2020). 교사를 위한 놀이지원 워크북, p 33에서 발췌하여 일부 수정