

유아의 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식 정도에 따른 역할놀이 교수 효능감 및 상호작용

Varying Efficacy and Interaction of Teachers in Pretend Play of Children, Based on Their Knowledge of Pretend Play Levels

한찬희·배선영*

푸르니일산어린이집·배화여자대학교

Han, ChanHee · Pae, SunYoung*

Puruni Ilsan Childcare Center

Dept. of Child Care and Education, Baewha Women's University

Abstract

This study attempted to investigate the teachers' knowledge concerning the levels of pretend play of children, and examine their efficacy and interaction in pretend play. The subjects were 41 teachers, tutoring 3 to 4 year old students enrolled in 19 daycare centers, in Seoul and Gyeonggi-do. The subjects answered a questionnaire, and data were collected on the knowledge and efficacy of teachers. The teachers' level of interaction was based on observation.

Based on answers to the questionnaire and surveillance during interaction of the teachers, following results were observed. The teachers had difficulty in recognizing some levels of pretend play. Based on their knowledge, there were significant differences in pretend play efficacy of teachers, and their interaction during pretend play.

This study provides practical suggestions for a teacher's training program, to promote their knowledge about pretend play of children.

key words : pretend play, teacher's knowledge, teacher's efficacy, teacher-child interaction

I. 연구의 배경

시대에 따라 놀이에 대한 관점은 달라지고 중요성에 대한 인식 역시 변화해왔으나, 근대 이후 특히 현대로 오면서 놀이란 성장과 발달에 필수적인 활동으로 간주하는 견해가 지배적이다(Bergen & Coscia, 2001; Gmitrova & Gmitrova, 2003; Howes, 1992; Isenberg & Quisenberry, 2002). 그 중에서도 역할놀이는 유아의 표상 및 상징능력

에 의한 가작화의 요소를 내포함과 동시에, 놀이 상대와의 사회적 교류 역시 이루어지는 특징을 갖고 있다는 점에서 Piaget와 Vygotsky를 시작으로 Smilansky와 Leslie 등 수많은 학자들이 관심을 기울여 온 분야이다. 역할놀이의 핵심에는 가작화의 요소가 포함된다. 이는 유아가 능동적으로 상황이나 무생물을 상상적으로 변환 또는 대체하는 것으로, 보이지 않는 대상을 표상하거나 시간·공간·역할 및 사물을 실제와 다르게 변형하는 과정(Rubin et al.,

*Corresponding author : Pae, SunYoung

Tel : 82-02-399-0876

E-mail : sunny1214@hanmail.net

© 2016, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

1983)을 의미한다. 학자들은 이 놀이의 과정에서 유아가 어떤 대상을 가작화할 수 있다는 것은 두 가지의 정신적 표상, 즉 실제적인 것의 표상과 변동된 것의 표상을 동시에 해야 하므로(Flavell et al., 1987) 유아의 교육 및 발달에 중요한 의미를 갖는다고 보았으며 현재까지도 이러한 연구의 흐름은 지속되고 있다. 이같이 역할놀이의 인지적, 표상적 측면에 관심을 가진 학자들은 유아의 놀이 속에서 보이는 가작화의 수준이 어떤 과정으로 발달하며, 각 수준의 특징이 무엇인지를 밝히고자 시도하였다. 학자에 따라 적게는 4단계에서부터 많게는 24단계까지 가작화의 수준을 제시하고 있는데, 이와 같이 가작화 단계를 제시한 학자들은 영아 초기부터 상징이 어떻게 출현하고 발전되어 가는가에 관심을 가지고 연구 결과를 제시해왔다. 대표적으로 Fein(1981), Gowen(1995), McCune(1995), Tamis-Lemonda, Damast와 Bornstein(1994)과 Westby(2000) 등의 연구를 들 수 있으며, 이들은 역할놀이에서의 상징에 사용되는 사물은 연령이 증가함에 따라 구체성(혹은 외형적 유사성)이 높은 것에서 점차 낮은 것으로 변화됨을 밝혔다.

한편, Garvey(1977)를 비롯한 놀이학자들에 의하면 역할놀이는 유아의 인지수준의 향상을 보여줄 뿐 아니라, 특히 의사소통 능력의 발달에도 큰 기여를 한다고 보고되어왔다. 역할놀이는 유아의 언어전략의 다양한 레퍼토리를 배우는데 효과적인 매체이며(Pelligrini, 1984), 현실에서 겪거나 혹은 겪을 수 없는 다양한 역할을 경험하고 언어의 사용방식을 실험해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 즉, 역할놀이 중 유아는 자신이 떠올린 상징적 이미지 혹은 개념을 상대에게 전달하거나 공유하기 위해 자신이 가진 언어적 기술을 끊임없이 동원하고 연습하게 된다(Cooper, 2005; Göncü & Kessel, 1984; Sachs et al., 1985). 특히 역할놀이의 과정에서 유아의 사용하는 언어는 '탈맥락적(decontextualized)'인 특성을 갖는데, 이러한 특성은 유아 이후 학교 등 다양한 환경에서 필요한 의사소통능력(communicative competence)를 기르는 데 중요하다(Hymes, 1971)고 보고되고 있다. 이상에서 살펴본 바에 의하면 역할놀이는 유아의 인지, 언어, 사회적 발달의 제 측면에서 교육적인 가치가 특히 높으며 가작화와 의사소통의 수준이 복합적으로 단계를 이루며 발달함을 알 수 있다.

전인적 측면에서 중요한 의미와 가치를 갖는 역할놀이는 교사가 적절히 개입할 때 더욱 증진되며, 유아의 발달 각 영역에도 긍정적인 영향을 미친다(Baumer et al.,

2005; Gmitrova & Gmitrova, 2003; Howes & Smith, 1995). 교사의 역할놀이 개입의 효과를 살펴본 대표적 연구자 Smilansky(1988)는 교사가 유아의 놀이에 참여했을 때 놀이 수준이 높아졌음을 보고하였다. Howes와 Smith(1995)는 역할놀이를 하지 않는 유아에게 교사가 적절한 상호작용을 해주었을 때 가작화의 빈도가 증가되고 발산적 사고와 상상력이 증진됨을 발견하였다. Pelligrini와 Perlmutter(1989) 역시 교사가 놀이에 개입할 때, 그렇지 않은 경우보다 유아의 놀이성 및 창의성의 수준이 높아졌음을 밝혔다.

이러한 직접적 놀이 상호작용의 측면과 더불어, 교사가 놀이에 대해 갖는 효능감 역시 놀이의 실제에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. Ashton과 Webb(1986)을 비롯한 많은 학자들은 놀이에 대한 교사의 효능감은 유아와의 놀이에서 나타나는 교사의 행동을 예측하고 놀이 상황에서 나타나는 교사 능력의 개인차를 설명하는 중요한 요인이며, 놀이와 관련된 긍정적이고도 질적 변화를 이끌어 내는 핵심적 동기 요인으로 작용함을 일관되게 보고하였다(Fritz et al., 1995; Gibson & Dembo, 1984). 실제로 많은 선행연구들에서 '유아의 놀이를 교육 과정이자 핵심적인 교수 학습 방법'이라고 믿는 신념에 기초한 교사의 놀이 효능감은 유아에게 놀이 발달을 위한 적절한 기회를 제공하며 놀이를 격려하는 행동으로 연결됨이 밝혀졌다(Cuffaro, 1995; Bodrova & Leong, 1996; Johnson et al., 1999).

따라서 유아의 역할놀이를 증진하고 그 교육적 효과를 극대화하기 위해서는 교사의 적절한 상호작용과 놀이에 대한 효능감이 필수적으로 요구된다고 하겠다. 교사교육에 관한 연구들에 따르면 상호작용과 효능감은 어느 한쪽이 더 먼저 작용한다기보다 쌍방적이며 긴밀하게 연결되는 측면으로, 교사로서의 '유능성'을 구성하는 핵심 요소에 해당한다(Ferguson-Hessler, 1989; Scheeres & Hager, 1994; White, 1959). Westera(2001)는 교사의 유능성에 관한 정의를 하나의 모델로 제시하였다. 이 모델에 의하면, 교사의 유능한 행동(competent behavior)을 이끌어내는 요소는 정신적 유능성(mental competence)이며, 이들은 서로 영향을 주고받는 역동적 관계이다. 여기서 유능한 행동이란 앞서 언급한 교사-유아 간 상호작용으로, 정신적 유능성은 교사의 놀이 교수 효능감으로 이해할 수 있다. 그가 제시한 교사 유능성의 일반적 모델에 의하면, 유능한 행동과 정서적 유능성, 이 두 가지의 유능성이 발현되기 위한 기저에는 해당 분야에 대한 교사의 전문적

지식(knowledge)이 전제되어야 한다.

교사의 전문적 지식을 연구한 대표 학자들인 Shulman과 Grossman(1988)은 교사가 가지고 있는 지식은 교육활동의 실제에 영향을 준다는 것을 보고하였으며, Leinhardt와 Greeno(1986) 또한 교사가 지닌 지식의 기초가 유능한 교수활동 및 유아의 성취에 중요한 역할을 한다는 결과를 제시한 바 있다. 이와 같이, 전문적 지식은 교사의 유능성을 논의할 때 가장 우선적으로 고려되는 요소로서, 학자들은 교육활동이 잘 일어나기 위해서 가장 필요한 전문적 지식은 교사의 인식과 역할 수행에 중요한 영향을 미치고 있음을 일관되게 주장한다. Hunt(1971)의 연구에 따르면 교사의 전문적 지식은 교사의 수업 행동에 지대한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이후의 연구에서도 교사의 지식 기반이 유능한 교사들의 교수 과정(Berliner, 1987; Leinhardt & Greeno, 1986) 및 유아들의 학업 성취(Carpenter et al., 1988)에 중요한 역할을 한다는 결과들이 제시되어 왔다. Spodek과 Saracho(1990)는 다양한 교사교육 프로그램의 준거를 비교한 결과, 유아교사로서의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 전문적 지식의 기초로 ‘유아의 발달에 대한 기본적 이해’를 제시한 바 있다. Song과 Hwang(2004) 역시 유아교사는 교육대상의 특성을 정확히 이해하고 교육목적을 설정하며 이에 따른 교육내용을 계획하고 실행하며 평가에 이르기까지 교육환경을 조성하는 의사결정을 내리게 되므로, 교사가 가진 지식이 중요한 부분이라고 지적하였다. 비록 역할놀이의 분야에서는 교사의 지식과 관련된 선행연구를 찾아보기 어려우나, 국내에서도 영유아의 교육 및 보육과 관련된 타 영역, 즉 영아의 발달 전반, 유아과학교육, 유아수학교육 등에서는 교사 지식의 중요성을 다룬 연구가 꾸준히 실시되고 있다. 유아과학교육의 경우, 국내외 다수의 연구를 통해 과학 관련 내용에 대한 지식과 교사의 교수효능감 간에 긴밀한 관계가 있음(Ahn, 2002; Baik & Cho, 2004; Kim, 2013)이 보고된 바 있으며, 유아수학 교육과 관련해서는 교사의 교과교육학 지식의 필요성(Hong, 2014), 예비유아교사의 수학 교육 내용지식과 이에 따른 교수효능감의 관계를 살펴본 연구(Cho, 2010) 등을 찾아볼 수 있다. 다른 영역에 있어서도 교사의 지식은 유아 특성에 적절한 교수 계획 및 이를 실행할 수 있는 교수능력, 교수방법, 교사의 효능감에 직접적 영향을 미치는 것으로 나타났다(Claudia, 1995; Lee, 2015; Park, 2006).

본 연구의 대상인 2-3년의 경력을 지닌 교사의 경우, 초임 1년 시기와는 다른 고유한 욕구를 갖게 된다. Vonk(1995)에 의하면, 첫 1년(생존기) 동안의 갈등과 불안은 어느 정도 극복한 후에야 교사들은 비로소 유아와 자신에게 미치는 영향에 대해 관심을 기울일 수 있게 된다고 하였다. 이 시기로 접어들면 자신의 직업에 대한 열정을 지속시키고 관심사를 탐구하며 보다 도전적인 책임을 갖기 위해 방법을 모색하려는 의도를 갖게 된다(Sheerer, 1997). 그러나 이러한 시기에 적절한 재교육의 기회와 도움을 받지 못할 경우, 교사는 자신의 잠재력에 미치지 못하는 단계에 머무르며 더 이상 성장하지 못하게 될 위험이 있다(Reiman & Parramore(1993). 따라서, 2-3년 경력이 있는 교사에게 있어서는 유능성의 토대를 닦아 나가기 위한 실제적인 교사교육이 필요함을 알 수 있으며, 이에 앞서 그들의 실제적 수준과 요구를 조사할 필요가 있다.

이상을 통해 볼 때, 교육 및 보육의 현장에서 유아의 역할놀이를 지원하고 그 발달적 가치를 실현하기 위해서는 유아교육 및 보육 현장의 교사들이 지니고 있는 역할놀이의 발달 및 수준에 관한 지식을 우선적으로 알아 볼 필요가 있음을 알 수 있다. 그러나 선행연구들에서는 교사의 효능감과 상호작용에 초점은 둔 연구는 많이 이루어진 반면, 이 두 가지 요소에 영향을 주는 교사의 지식에 대해서는 거의 조사가 이루어지지 않았다. 이에, 본 연구에서는 유아를 담당하는 보육교사들을 대상으로 역할놀이의 발달에 대한 교사들의 지식의 정도를 알아보고자 한다. 또한 이러한 교사의 지식 정도에 따라 역할놀이의 교수 효능감 및 상호작용의 실재를 조사함으로써 유아를 담당하는 현직 및 예비 교사를 위한 교사교육의 내용 수립에 도움이 되는 결과를 제시하고자 한다.

이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아의 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식은 어떠한가?

연구문제 2. 유아의 역할놀이 수준에 대한 지식 정도에 따라 교사의 역할놀이 교수 효능감에는 차이가 있는가?

연구문제 3. 유아의 역할놀이 수준에 대한 지식 정도에 따라 교사의 역할놀이 상호작용에는 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울과 경기도에 위치한 어린이집의 만 3-4세 유아반을 맡고 있는 담임교사로, 경력이 2-3년에 해당하는 보육교사 41명을 대상으로 하였다. 어린이집의 경우, 사회경제적 배경 혹은 보육과정의 특수성으로 인한 역할놀이 차이를 통제하기 위해 맞벌이 가정이 우선적으로 채용하고 있는 기관 중 아동 중심 및 놀이 중심의 철학을 기본으로 하는 곳을 1차 선정 한 후, 오전 자유놀이 시간 내 역할놀이가 매일 제공되는 기관을 선정하였다. 구체적인 연구대상의 일반적 특성은 <Table 1>과 같다. 연구 대상 보육교사의 연령 범위는 23-28세였으며 평균 25.1세로 조사되었다. 경력의 경우, 16개월에서 34개월까지의 범위를 보였고 평균 경력은 28개월에 해당하였다. 교사의 학력은 4년제를 졸업한 경우가 34명(83%)로 다수를 차지하

였고, 3년제 졸업자가 7명(17%)이었다. 다음으로 학급의 특성에 있어서는 만 3세 단일연령 학급이 12개(29%), 만 4세 단일연령 학급이 15개(37%), 만 3·4세 혼합연령 학급이 14개(34%)였고, 이들 학급의 평균 크기는 24.4명, 교사 대 유아의 평균 비율은 1:11.9로 조사되었다. 마지막으로 유아의 월령 범위는 44-69개월이고 평균 56개월이었다.

2. 연구도구

1) 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식 측정 도구

본 연구에서는 유아의 역할놀이 수준에 대한 교사 지식을 측정하기 위해 Han과 Kim(2015)이 개발한 역할놀이 지식 질문지를 사용하였다. 본 척도는 선행연구들에서 제시하는 역할놀이에 포함되는 유아의 상징 발달단계 (Johnson et al., 2005; Gowen, 1995; Tamis-LeMonda et al., 1994, Westby, 2000)와 역할놀이에서 언어적 의사소

<Table 1> Demographic characteristics of research participants

Variables		N(%)
Teachers		
Gender	Male	0(0)
	Female	41(100)
Age (years)	Mean	25.1
	Range	23-28
Career (months)	Mean	28
	Range	16-34
Education	3-year college graduate	7(17)
	4-year college graduate	34(83)
Daycare Centers & Classes		
Number of Centers & Classes	Daycare centers	19
	Classes	41
Class Age	3-year-old class	12(29)
	4-year-old class	15(36)
	3·4-year-old class	14(35)
Teacher:child Ratio	Mean of class size	24.4
	Range of children per one class	20-27
	Mean of Teacher:child ratio	1: 11.9
	Teacher:child ratio	
Age of Children (months)	Mean	56
	Range	44-69

통 및 사회적 상호작용 발달 수준(Garvey, 1977; Goncu & Kessel, 1984; Howes & Matheson, 1992; Smilansky, 1988)을 종합하여 총 8개 수준의 역할놀이 수준으로 구성되어 있다. 1수준은 ‘단순 자기 가작화’의 행동으로 어린 유아가 스스로 그릇에 담긴 음식 모형을 떠먹는 흉내를 내는 장면, 2수준은 ‘단순 타인 가작화’ 행동으로서 타인(교사)를 향해 음식을 먹여주는 흉내를 내는 장면에 해당된다. 3수준은 ‘사물 가작 및 대치 1’ 수준으로, 아기인형을 가지고 놀이하며 우유 먹이는 흉내를 하는 장면, 4수준은 ‘사물 가작 및 대치 2’에 해당하는 행동으로서 형태적 유사성이 없는 캐스터네츠를 접시에 담고 음식으로 명명하며 인형에게 먹이는 흉내를 내는 장면으로 제시된다. 5수준은 ‘상징적 사물 또는 존재’ 수준으로 자신의 빈손을 사용하여 전화기인 양 통화하는 흉내를 내는 장면, 6수준은 ‘상호보완적 극놀이’로, 또래와의 상호교류를 포함하며 각각 상징화한 사물을 내밀면서 상호작용하는 장면, 7수준은 ‘협동적 사회극놀이’는 하나의 가상적 역할을 맡아 그 역할에 어울리는 언어를 사용하며 또래와 대화를 주고받는 장면에 해당된다. 마지막으로 8수준은 ‘복합적 사회극놀이’ 수준으로, 유아가 역할놀이를 하는 도중 또래 유아와 놀이에 대한 규칙 및 협상을 다시 하기 위해 제안을 하는 장면으로 구성된다.

척도의 구성과 제시 방법, 응답 방식은 Tamis-LeMonda et al.의 연구(1994)에서 사용된 방법을 이용하였다. 앞서 설명한 역할놀이 1-8수준 각각에 해당하는 놀이 장면이 8개의 문항 당 한 가지씩 무작위 순서로 글로 묘사되어 있다. 교사는 자신의 역할놀이 수준에 대한 지식을 토대로 8개의 문항 각각에 대해 1-8 중 하나로 역할놀이 수준을 표기하여, 결과적으로 일련의 역할놀이 수준 8단계를 완성하게 된다. 이 결과를 토대로 교사의 지식 정도를 측정함에 있어 교사들이 각자 평가한 문항의 단순 합계 또는 문항별 평균은 실제 역할 놀이 수준들에 비해 높거나 낮은 값들이 함께 포함된다. 따라서 이러한 수치는 교사가 역할놀이의 각 수준별로 얼마나 정확하게 파악하고 있는지, 즉 얼마나 이론적 실제에 근접한 지식을 가지고 있는지를 알아보기에는 부적합하다. 이에 교사가 문항별로 평가한 역할놀이 수준이 해당 문항의 실제 역할놀이 수준으로부터 떨어져 있는 정도, 즉 그 차이를 의미하는 절대값을 구하여, 이를 통해 역할놀이 각 수준에 대한 교사의 지식이 어느 정도 이론적 실제에 근접해 있는가를 점수화하였다. 따라서 이 절대값이 클수록 역할놀이 실제 수준과 교사가 평가한 수준이 차이가 큰 것이므로 해당 역할놀이 수준에 대한 교사의 지

식이 낮으며, 반대로 절대값이 작을수록 해당 역할놀이 수준에 대한 교사의 이해가 높다고 해석된다(Han & Kim, 2015). 본 도구는 교사가 1-8수준의 역할놀이 모든 수준을 이론적 실제 수준과 일치하게 평가한 경우 실제 수준과 응답한 수준간의 차이가 0이므로, 놀이 수준별 절대값이 총합은 0점이 된다. 한편 실제 수준과 응답한 수준의 차이가 가장 큰 경우, 놀이 수준별 절대값의 합은 32가 된다. 따라서 본 도구의 최저점은 0점이고 최고점은 32점이다.

2) 교사의 역할놀이 교수 효능감 측정 도구

역할놀이에 대한 교사의 교수 효능감 측정 질문지는 Gibson과 Dembo(1984)에 기초하여 Sin et al.(2004)의 연구에 사용된 문항을 역할놀이에 적합하도록 본 연구자가 수정·보완한 후 예비조사를 거쳐 사용하였다. 선정된 문항에 대해 전공 교수 1인과 유아교사 경력이 있는 전공 박사 1인에게 안면타당도를 구하였고, 내적 합치도에 의한 신뢰도 분석 방법을 사용하였다. 본 도구는 총 19개 문항으로, 크게 교사의 역할놀이 효능에 대한 신념(11개 문항)과 역할놀이 결과 기대에 대한 신념(8문항)의 두 하위 범주로 나뉜다. ‘효능에 대한 신념’은 교사가 역할놀이에 참여하는 데 있어서 적절한 개입을 스스로 할 수 있다는 개인적 유능감으로, 11개 문항의 내용을 요약하여 제시하면 다음과 같다. 교사 본인이 역할놀이 상호작용의 전략을 잘 알고 있는가, 유아에게 참여를 유도하고 적극적으로 역할놀이를 권하는가, 역할놀이 지원에 있어 스스로 유능하다고 느끼는가 등이다. 다음으로 ‘결과 기대에 대한 신념’은 본인의 효과적인 역할놀이 참여와 개입이 유아의 놀이 활동에 영향을 미칠 것이라는 믿음에 해당한다. 8개 문항을 요약하면 다음과 같다. 교사의 효과적인 개입이 역할놀이 수준을 높일 수 있다고 보는가, 유아의 역할놀이가 발달하는 데 교사의 상호작용이 중요하다고 보는가, 교사의 지도에 따라 유아의 역할놀이 선호도는 달라진다고 보는가 등이다.

각 문항은 Likert식 5점 척도를 사용하여 ‘전혀 아니다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지 평정하도록 되어있다. 따라서 하위범주별로 ‘역할놀이 효능에 대한 신념’(11개 문항)의 점수는 11~55점, ‘역할놀이 결과 기대에 대한 신념’(8개 문항)의 점수는 8~40점으로, 교사의 역할놀이 교수 효능감의 최고 점수는 95점이며 최저 점수는 19점이며 총점을 분석에 사용하였다. 교사의 역할놀이 교수 효능감 하위 범주별 Cronbach α 를 산출한 결과 ‘역할놀이 효능에 대한 신념’은 .87, ‘역할놀이 결과 기대에 대한 신

념'은 .85, 도구의 전체 신뢰도 계수는 .85로 나타났다.

3) 교사의 역할놀이 상호작용 분석 기준

교사가 유아의 역할놀이에 참여하는 과정에서 보이는 상호작용을 관찰하기 위해 교사의 놀이 개입 유형을 분류한 선행연구(Johnson et al., 1999; Jones & Reynolds, 1992; Sin, 2000)에 근거하여 총 17개의 상호작용 유형을 선정하였다. 다음으로, 유사한 성격을 가지며 일련의 단계성을 띄는 상호작용 유형들을 범주화하여 '소극적 놀이 지원하기', '놀이에 관심보이기', '놀이 촉진하기', '교사 주도하기', '기타' 총 5개의 하위 범주로 구분하였다. 이러한 분류에 따라 '소극적 놀이 지원하기' 범주 내에 '갈등 중재하기', '환경 또는 놀이감 제공하기', '도움 제공하기'의 상호작용 유형이 포함되었고, '놀이에 관심보이기' 범주 내에 '관찰하기', '격려하기', '질문하기', '묘사하기'의 네 유형이 포함되었다. 다음으로 '놀이 촉진하기' 범주에는 '참여 유도하기', '병행놀이하기', '모델링하기', '역할 맡기', '제안하기', '환경 조정하기'가 속하였고, '교사 주도하기'의 경우 '주도하기'와 '지시/교수하기'가 해당되었다. 마지막으로 '기타'의 범주에는 역할놀이에는 직접 참여하지 않지만 놀이 과정 중에 나타나는 교사의 행동으로서 '교실 내 전체 관찰'과 '교류하기'가 포함되었다. 이와 같이 선정된 관찰 항목은 예비조사를 실시하여 상호작용 유형 간 중복 여부를 검토하여 배타성을 갖도록 하고, 역할놀이 시 일어나는 교사-유아 간 놀이 상호작용을 모두 포괄하는지를 조사한 후 최종 확정하였다.

교사의 역할놀이 상호작용은 시간표집법을 이용하여 관찰하였다. 관찰자는 교사가 역할놀이 영역에서 상호작용하는 행동에 대해 10초를 관찰단위로 하여 30분 동안 지속하였다. 따라서 한 명의 교사가 보이는 역할놀이 상호작용 빈도는 총 180회로 수집되었다. 또한 교사의 역할놀이 상호작용에 대한 3명의 관찰자간 신뢰도는 Cohen의 Kappa계수를 산출한 결과 .90이었다.

3. 연구절차

1) 예비 조사

(1) 검사도구와 관찰척도의 적절성 관련 예비조사

본 조사에 앞서, 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식 질문지와 역할놀이 교수 효능감 질문지는 연구대상이 아닌 만 3-4세반 보육교사 5명을 대상으로 예비조사를 실시한

후 문항을 수정·보완하였다. 지식 질문지의 경우, 예비조사 단계에서 제시한 사례 중 유아의 일상적 역할놀이와 관련하여 구체적인 표현이 필요한 부분을 수정하였고(예: '음식점 놀이'를 '중국집 놀이'로 변경함), 교수 효능감 질문지 내에서는 유사한 내용의 질문의 순서를 인접하지 않도록 배열 순서를 변경하였다.

또한 교사의 역할놀이 상호작용 관찰표집 단위와 하위 범주의 적절성, 역할 영역의 물리적 환경 등을 알아보기 위한 예비조사를 실시하였다. 이에 본 연구의 대상이 아닌 만 3세반 1개, 4세반 1개 학급을 선정하여 각 2회씩에 걸쳐 역할놀이 상황을 직접 관찰하고, 녹화하였다. 그 결과, 상호작용을 분석하기에 적절한 시간은 자유선택놀이 시작 후 역할놀이를 선택하여 참여한 유아들이 소재를 찾는 데 소요되는 약 10분이 경과한 시점이었으며, 관찰 표집의 단위는 10초가 적절하였다.

(2) 관찰자 선정과 훈련

관찰자는 유아반 교사 경력이 2년 이상인 아동학 및 유아교육 전공자인 연구보조자 2명과 본 연구자 총 3명으로 구성하였다. 만 3-4세반 역할영역의 놀이 상황을 동영상으로 녹화한 후 관찰자들이 함께 시청하며 교사의 역할놀이 상호작용의 구체 관찰 항목에 대한 조작적 정의의 적절성을 논의하고, 관찰자 간 의견이 달랐던 부분은 재관찰을 통해 조정하며 구체적인 예시를 추가하거나 수정하였다. 또한 관찰자들은 10초 단위로 하는 시간표집법에 의한 관찰을 반복 훈련하였다. 이 과정을 마친 후 교사의 역할놀이 상호작용 유형 분류에 대한 3명의 관찰자 간의 일치도가 Cohen의 Kappa 계수로 .91임을 확인하였다.

2) 본 조사

유아의 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식 질문지와 역할놀이 교수 효능감 질문지는 연구자 또는 연구보조자가 직접 기관을 방문하여 연구대상 교사 41명을 대상으로 배부하고, 당일 작성 후 수거하였다. 역할놀이 상호작용 관찰의 경우, 질문지 배부 시 미리 교사에게 연구 목적을 설명하고 동의를 받았다. 본 연구자 혹은 연구보조자 1인이 직접 각 기관을 방문하여 오전 일과 시작 전, 대상 학급의 역할영역에 카메라를 설치하고 놀이를 촬영하였다. 각 학급의 자유놀이 시작 10분 후부터 총 30분 동안의 놀이 상황 동안 역할 영역에서 일어나는 교사의 상호작용의 유형을 수집하였다. 생태학적 타당도를 고려하여 관찰 대상 학급의 역할영역 놀이감 및 공간을 가급적 변경하지 않는 것을 원

칙으로 하였다. 다만, 예비조사를 통해 조사한 동일 연령 학습의 평균적인 역할영역 환경에 비해 놀이감 수나 종류에 있어 차이가 난다고 판단될 경우에는 담임교사의 허락을 구한 뒤, 일부 자료를 추가하거나 뺀 후 녹화하였다.

4. 자료분석

유아의 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식 정도를 분석하기 위하여 역할놀이 지식의 문항별 평균 및 표준편차를 산출하였다. 역할놀이 상호작용의 경우, 시간표집법에 의해 수집된 각 유형의 빈도를 조사한 후, 역시 상호작용 하위 항목 및 범주에 따라 빈도와 표준편차를 구하였다. 본 연구에서는 교사의 지식 정도에 따라 교수 효능감과 상호작용이 다른가를 살펴보고자 하였으므로, 지식을 점수화하여 상·하 집단을 구분할 필요가 있다. 최저점과 최고점의 범위 내에서 중앙치에 해당되는 교사를 중심으로 점수가 밀집되어 있는데, 이들 총 5명의 점수 차이가 0.02점에서 0.34점으로 미미하였다. 이에, 집단 구분을 위하여 이들 5명의 사례를 제외하고 36명의 교사를 각 18명씩 상·하 집단으로 나누는 것이 적절하다고 판단되었다. 이들 간에 실제 지식의 차이가 유의한지 알아보기 위해 집단 간 t-검증을 실시하였다. 마지막으로, 역할놀이 수준에 대한 지식의 정도에 따라 교사의 역할놀이 교수 효능감과 상호작용에 차이가 있는지 알아보기 위해 상·하 집단 간 t-검증을 각각 실시하였다. 본 연구의 통계 검증을 위한 처리는 SPSSWIN 22.0 윈도우용 프로그램을 사용하여 분석하였다.

유아가 보이는 역할놀이의 수준에 대한 교사의 지식을 조사하여 제시한 결과는 다음의 <Table 2>와 같고, 이를 도식화하여 [Figure 1]에 제시하였다.

역할놀이의 각 수준에 있어 교사들이 평가한 결과는 문항에 따라 다소 차이를 보였다. 2, 3, 6단계의 역할놀이 수준에 대해서는 교사들이 평가한 결과가 이론에 근거한 실제 놀이 수준과 크게 차이가 나지 않았다. 그러나 4수준에 해당하는 역할놀이를 6수준에 가까운 5.88($SD=2.35$) 수준으로 2단계 가량 높게 인식하고 있었으며, 반면 5수준의 경우는 4.11($SD=1.56$) 수준으로 다소 낮게 지각하고 있었다. 또한 가장 높은 단계인 8수준의 역할놀이를 6.03($SD=1.12$) 수준으로 평가하여 약 2단계 가량 낮은 수준의 놀이로 이해하고 있음이 특징적으로 드러났다.

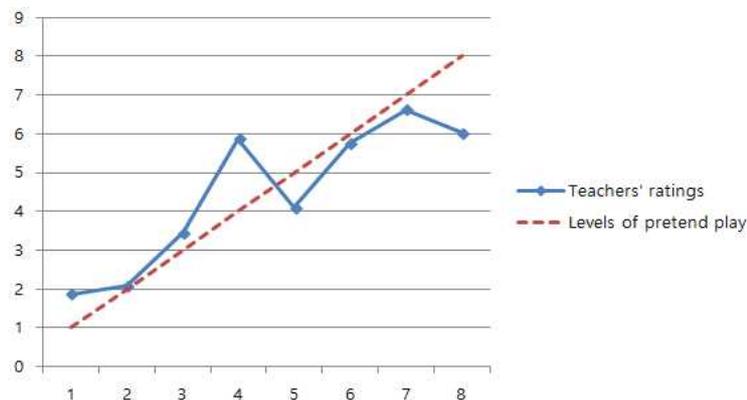
<Table 2> Means and standard deviations of teachers' ratings for pretend play

		(N=41)	
Levels of pretend play		M (SD)	
Level 1	Simple self-pretending	1.87	(.07)
Level 2	Simple other-pretending	2.09	(.35)
Level 3	Object-pretending & substitution 1	3.45	(2.16)
Level 4	Object-pretending & substitution 2	5.88	(2.35)
Level 5	Imaginative object	4.11	(1.56)
Level 6	Complementary dramatic play	5.76	(1.44)
Level 7	Cooperative sociodramatic play	6.62	(2.51)
Level 8	Compositive sociodramatic play	6.03	(1.12)

Ⅲ. 연구 결과

1. 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식

다음으로, 연구대상 교사의 역할놀이 수준에 대한 지식의 정도를 알아보기 위해, 교사가 8개 문항별로 1~8수준 어느 하나에 해당하는 역할놀이 장면을 읽고 어느 수준인



[Figure 1] Teachers' ratings and the levels of pretend play

지 평가한 역할 놀이 수준과 연구자가 이론에 근거하여 제시한 실제 역할놀이 수준 간 차이인 절대값을 산출하였다. 따라서 이 절대값의 수치가 작을수록 지식의 정도가 높고, 클수록 지식의 정도가 낮다고 간주하였다. 또한 역할놀이의 1~8 각 수준에 대한 지식이 교사들의 지식 정도에 따라 차이를 보이는지 알아보려고 하였다. 먼저 교사들의 지식 정도가 높은 집단과 낮은 집단 구분을 위해 역할놀이 각 수준별 절대값의 합계 점수를 근거로 교사를 상·하 집단으로 나누어 *t*-검증을 실시하였다. 이 때 상집단의 최고 점수는 0점, 최저점수는 13점이었으며, 하집단의 최고점수는 16점, 최저 점수는 30점의 분포를 보였다. <Table 3>의 *t*-검증을 실시한 결과에 의하면 역할놀이의 수준에 대한 지식의 정도는 상·하 집단 간에 절대값의 합계에 있어 차이를 보였다($t=-7.53, p < .001$). 문항에 따라 살펴보면 3수준($t=-2.66, p < .05$), 4수준($t=-3.04, p < .01$), 5수준($t=-2.53, p < .05$), 8수준($t=-2.20, p < .05$)에 있어서 집단 간에 유의한 차이가 나타나, 교사들 간에도 유아의 역할놀이 수준에 대해 인식하고 있는 정도가 다를 수 있다. 상 집단에 속한 교사들의 경우 3, 4, 5, 8수준의 역할놀이의 실제 수준과 교사가 인식하는 수준의 차이가 절대값의 평균으로 보았을 때 0.27(1수준)에서 1.50(8수준)에 그쳤다. 그러나 하 집단을 살펴보면 0.95(1수준)에서 4.67(4수준)로 상대적으로 높은 절대값을 보여, 놀이의 실제 수준과 교사가 인식하는 수준의 차이가 상 집단 교사보다 컸다. 이러한 결과는 상 집단 교사들이 하

집단에 비해 해당 수준의 역할놀이에 대해 보다 정확한 지식을 가지고 있다고 해석할 수 있다.

2. 역할놀이 수준에 대한 지식 정도에 따른 교사의 역할놀이 교수 효능감

역할놀이 수준에 대한 지식의 정도가 높고 낮음에 따라 교사의 역할놀이 교수 효능감에 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음의 <Table 4>와 같다.

역할놀이에 대한 지식의 정도에 따라 교사의 역할놀이 교수 효능감은 상·하 집단 간에 총점($t=2.94, p < .01$) 및 하위 범주에 있어 모두 유의한 차이를 보였다. 지식의 정도가 높은 집단의 경우, 역할놀이 효능에 대한 신념에 있어서는 낮은 집단에 비해 약 3.1점이 높았으며($t=2.20, p < .05$), 이와 유사하게 역할놀이 결과 기대에 대한 신념에서는 약 2.6점이 높게 나타났다($t=-2.53, p < .05$).

교사의 역할놀이 교수 효능감 점수는 전체 문항이 19개임을 감안할 때, 상 집단은 문항 평균 2.86점이며 하 집단은 2.56점으로 환산된다. 이러한 결과는 두 집단 모두 교수 효능감의 평균이 5점 척도의 중간 값인 3점에 못 미치는 점수를 보였다고 할 수 있으므로 전반적으로 역할놀이에 대한 교사의 교수 효능감은 다소 낮은 것으로 파악할 수 있다.

<Table 3> Intergroup differences in the absolute value of teachers' ratings for pretend play

(N=36)

Level of pretend play	Higher Group (n=18)		Lower Group (n=18)		t
	M(SD)		M(SD)		
Level 1	Simple self-pretending	.27 (1.02)	.95 (1.64)		-1.98
Level 2	Simple other-pretending	.39 (.50)	1.89 (.96)		-1.95
Level 3	Object-pretending & substitution 1	.72 (.57)	3.56 (1.19)		-2.66*
Level 4	Object-pretending & substitution 2	1.28 (1.27)	4.67 (1.45)		-3.04**
Level 5	Imaginative object	1.24 (1.02)	3.23 (1.22)		-2.53*
Level 6	Complementary dramatic play	1.06 (.73)	1.39 (1.24)		-.97
Level 7	Cooperative sociodramatic play	.72 (.67)	1.44 (1.54)		-1.82
Level 8	Compositive sociodramatic play	1.50 (.92)	4.51 (1.69)		-2.20*
	Total	7.38 (2.31)	21.64 (2.89)		-7.53***

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

(Table 4) Intergroup differences in the teachers' efficacy for pretend play according to the teachers' knowledge (N=36)

Teachers' Efficacy	Higher Group (n=18)	Lower Group (n=18)	t
	M(SD)	M(SD)	
Belief in pretend play efficacy	22.87(3.79)	19.78(3.89)	2.20*
Belief in pretend play expectation	31.50(2.60)	28.86(3.11)	-2.53*
Total	54.37(4.94)	48.64(5.74)	2.94**

* $p < .05$ ** $p < .01$

3. 역할놀이 수준에 대한 지식 정도에 따른 교사의 역할놀이 상호작용

역할놀이 수준에 대한 지식의 정도에 따라 교사의 상호작용에 있어서 하위 범주별로 다른 양상을 보였으며, 그 결과는 <Table 5>에 제시하였다.

‘소극적 놀이 지원하기’ 범주에 있어서는 상·하 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 반면, ‘놀이에 관심보이기’ 전체 범주는 통계적으로 유의한 차이를 보였다 ($t=6.70, p < .001$). 구체적으로 상호작용의 유형에 있어서는 지식의 정도가 높은 교사들이 ‘질문하기’($t=2.18, p$

(Table 5) Intergroup differences in the teachers' interaction for pretend play according to the teachers' knowledge (N=36)

Teachers' Interaction	Higher Group (n=18)	Lower Group (n=18)	t	
	M(SD)	M(SD)		
Supporting play passively	Mediating the conflict	1.35 (1.73)	1.50 (1.67)	- .29
	Providing materials or environment	5.07 (2.16)	4.06 (2.11)	1.28
	Helping the play	1.78 (1.81)	2.75 (2.05)	-1.36
	Subtotal	8.21 (4.12)	8.32 (3.40)	- .07
Showing interest in play	Observing	4.07 (2.97)	2.56 (2.31)	1.56
	Encouraging	3.57 (1.95)	3.44 (2.50)	.16
	Questioning	5.29 (1.68)	3.81 (2.02)	2.18*
	Describing	4.00 (1.84)	2.25 (1.94)	2.60*
Subtotal	17.86 (2.63)	12.31 (1.89)	6.70***	
Promoting play	Inducing participation	2.93 (1.77)	.69 (.79)	2.53**
	Paying parallel with children	3.43 (1.93)	.75 (1.18)	1.44*
	Modeling	1.29 (1.07)	.69 (.87)	1.69
	Taking roles	17.64 (5.62)	15.31 (4.90)	1.21
	Suggesting	3.03 (2.69)	2.38 (1.63)	.78
	Adjusting the environment	3.51 (2.31)	2.69 (1.78)	1.09
Subtotal	31.83 (8.32)	26.81 (7.11)	2.65**	
Leading play	Leading	6.28 (2.81)	8.50 (3.07)	-2.04*
	Directing/Teaching	.00 (.00)	.42 (.54)	-.06
	Subtotal	6.28 (2.81)	8.50 (3.07)	-2.04*
Others	Looking around	3.86 (2.03)	3.50 (1.90)	.50
	Interacting with other children	3.36 (2.41)	2.00 (1.21)	1.99*
	Subtotal	7.21 (3.33)	5.50 (2.25)	1.67

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

< .05)와 ‘묘사하기’($t=2.60, p < .05$)의 상호작용을 보다 많이 사용하는 것으로 나타났다. ‘놀이 촉진하기’ 범주에 있어서는 상 집단에 속한 교사들이 5회 정도 더 높은 빈도로 유아와 상호작용하는 것으로 나타나 집단 간 차이($t=2.65, p < .01$)를 보였고, 하위 유형 중에서는 ‘참여 유도하기’($t=2.53, p < .01$)와 ‘병행놀이’($t=1.44, p < .05$)에서 유의한 차이를 나타냈다. ‘교사 주도하기’ 범주 중 ‘주도하기’는 역할놀이의 지식이 낮은 집단에서 더 많이 나타났으며, 그 차이는 유의하였다($t=-2.04, p < .05$). 마지막으로, ‘기타’의 범주 내에서 ‘교류하기’의 상호작용에 있어 집단 간에 차이를 보였다($t=1.99, p < .05$). 즉 지식의 정도가 높은 집단의 교사들이 역할놀이에 참여하는 중에도 다른 영역의 유아들에게 관심을 표현하거나 교류하는 횟수가 더 많은 것으로 조사되었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아반을 담당하고 있는 교사를 대상으로, 역할놀이 수준에 대한 지식의 양상을 조사하고, 지식의 정도에 따라 교사의 역할놀이 교수 효능감 및 상호작용 실재에 차이가 있는지 살펴보았다. 본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 역할놀이 수준에 대한 교사의 지식을 조사한 결과, 교사들은 역할놀이 내에서 나타나는 가작화와 의사소통의 발달에 대한 인식에 있어 다소 혼란을 보였다. 즉, 4수준에 해당되는 역할놀이를 이보다 훨씬 높은 단계로 인식하는가 하면 8수준의 가장 높은 형태에 대해서는 오히려 2단계 가량 낮은 수준으로 이해하고 있었다. 특히 교사들이 8수준의 역할놀이에 대해 훨씬 낮은 단계로 평정을 한 것은 역할놀이에 관한 선행연구들(Bateson, 1971; Garvey, 1977; Göncü & Kessel(1984)에서 그간 상위 의사소통의 높은 발달적·교육적 가치를 오랫동안 논해왔던 것에 비해, 정작 현장의 교사들은 이에 대하여 이해하지 못하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 교사들이 6수준의 ‘상호보완적 극놀이’에서 나타나는 단순한 행동의 교환이나 7수준의 ‘협동적 사회극놀이’에서 보이는 가작화 의사소통 등에 대해서는 또래간의 놀이상호작용이 원활하게 일어나는 것으로 인식하는 반면, 8수준의 ‘복합적 사회극놀이’에서 유아들이 놀이의 구조에 대해 언급하거나 조율하는 상위 의사소통 또는 ‘놀이를 조정하기(play

framing)’에 대해서는 또래와의 상호작용이 원활하지 않은 것으로 파악하기 때문이라고 해석된다. 현장의 교사들이 유아의 보이는 높은 수준의 가작화 행동의 발달적 가치를 인식하지 못하고 오히려 낮은 수준의 놀이를 높이 평가한다면, 이는 적절치 않은 교사의 개입으로 이어져 유아의 역할놀이가 단순한 수준의 가작화에 머물거나 또래와의 놀이 상호작용 기술 역시 발달되지 못할 수 있다. 특히 고도의 발달된 놀이 기술인 또래와의 단서 주고받기, 역할놀이에 대한 계획이나 협상, 놀이를 조정하고 지속해가는 능력(Johnson, et al., 2005)을 발달시킬 수 있는 기회를 놓치게 될 우려가 있기에, 이와 관련된 교사교육이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 교사의 역할놀이에 대한 지식의 정도에 따라 역할놀이 교수 효능감에는 차이가 있었다. 그러나 이러한 집단 간 차이를 언급하기에 앞서, 전반적인 역할놀이 교수 효능감이 다소 낮게 측정된 결과에 먼저 주목할 필요가 있다. 공통적으로 두 집단의 교사들 모두 효능감 총점에 있어 5점 척도의 중간 값인 3점에 못 미치는 점수를 보였다. 이는 현장의 교사들이 유아와의 역할놀이 참여에 있어서 스스로 유능하다는 인식을 갖지 못하며, 역할놀이에 대한 결과 기대 신념 역시 낮음을 의미한다. 이 같은 결과는, 유아의 놀이와 관련된 긍정적이고도 질적 변화를 이끌어 낼 수 핵심적 동기 요인으로 교사의 놀이 효능감을 제시한 선행연구들(Ashton & Webb, 1986; Fritz et al., 1995; Gibson & Dembo, 1984; Kim, 2013; Lee, 2015; Park, 2006; Sin, 2000)에 비추어볼 때, 매우 우려되는 현상으로 여겨진다. 그럼에도 본 연구의 결과, 역할놀이의 발달에 대한 지식이 높은 집단의 교사들의 교수 효능감이 유의하게 높았다는 점은 교사를 위한 역할놀이 관련 지식을 향상시킴으로써 역할놀이에 대한 교수 효능감이 증진될 수 있음을 시사하는 것이라 볼 수 있다.

셋째, 교사의 역할놀이에 대한 지식의 정도에 따라 역할놀이 상호작용에는 부분적으로 차이가 있었다. ‘소극적 놀이 지원하기’에 있어서는 교사의 지식 정도에 따라 차이를 보이지 않았으나, ‘질문하기’와 ‘묘사하기’를 포함한 ‘놀이에 관심보이기’ 상호작용에 있어서는 지식의 정도가 높은 상 집단의 교사들이 보인 빈도가 유의하게 높았다. 학자들은 교사가 놀이에 개입할 때 놀이의 내용을 풍부하게 해주고(Jones & Reynolds, 1992; Kistson, 1992), 인지적·사회적 발달에 대한 놀이의 효과를 높일 수 있다고 보고하면서(Berk & Winsler, 1995) 민감하고 반응적이며, 격려하는 태도로 상호작용하면서 유아 주도로 이루어질

때 진정한 놀이의 교육 가능성이 확장될 수 있다고 보았다(Sin, 2000). Howes와 Smith(1995) 역시 교사의 지원적·반응적 상호작용이 유아의 놀이에 이점으로 작용한다고 보았는데, 본 연구에서 지식의 정도가 높은 교사들에게 이러한 상호작용이 높게 나타난 것은 이들의 주장을 뒷받침한다. ‘놀이 촉진하기’의 경우, ‘참여 유도하기’와 ‘병행놀이’에 있어 두 집단 간에 유의한 빈도의 차이가 나타났다. ‘참여 유도하기’는 교사가 유아의 놀이 주도권을 빼앗지 않으면서 놀이에 참여하지 않거나 배회하는 유아에게 참여를 권유함으로써 또래간의 놀이가 연결될 수 있도록 하는 개입의 방법이며, ‘병행놀이’는 교사가 유아의 가까이에서 직접적 상호작용 없이 유사한 놀이를 실시함으로써 유아의 놀이에 대한 아이디어를 얻을 수 있도록 하는 상호작용에 해당한다. Miller et al.(1992)에 의하면 교사의 무조건적인 끼어들기 행동이 놀이의 발달적 이점을 방해할 수 있다는 점을 지적한 바 있고, Johnson et al.(1999) 역시 교사가 놀이의 주도권을 빼앗고 지나친 관여를 할 때 유아의 놀이는 상처 입게 된다고 강조하였다. 이러한 선행연구에 근거할 때 두 가지 상호작용은 교사의 개입에 대해 유아의 부담을 느끼지 않으면서도 놀이를 촉진할 수 있는 바람직한 방법이라 할 수 있다. 한편, 교사가 유아의 역할놀이를 주도하여 이끌어가는 ‘주도하기’에 있어서는 지식의 정도가 낮은 교사의 집단에서 그 빈도가 유의한 차이로 높게 나타났다. 본 연구의 결과는 교사가 유아의 역할놀이 발달에 대한 인식이 높을 때 놀이에 있어 지나친 관여를 하기보다는 촉진하는 상호작용을 자주 사용하며, 더욱 다양한 개입 기술을 사용할 수 있음을 보여준다.

이상의 결과를 통해, 교사가 역할놀이에 대해 갖는 지식의 정도는 유아와의 놀이 상황에서 교수 효능감을 갖는데 있어 중요하며, 유아의 놀이 내용에 관심을 갖거나 촉진시켜주는 긍정적 교수행동을 이끌어내는 요인임을 짐작할 수 있다. 본 연구의 결과는 교사가 가진 지식의 정도가 높을수록 전문성 발달의 수준 역시 높았다고 보고한 선행연구(Grossman, 1990; Kim & Song, 2012; Lee & Moon, 2013)와 맥을 같이 하며, Westera(2001)의 교사 유능성 모델에서 정신적 유능성(mental competence)과 유능한 행동(competent behavior)를 이끌어내기 위한 기본 전제로서 교사의 지식을 제시한 바와도 일치한다. 따라서 현장에서 유아의 역할놀이가 갖는 본연의 교육적, 발달적 가치를 실현하기 위해서는 가장 근본적으로 영향을 미치는 교사의 전문적 지식을 먼저 점검하고, 이를 함

양하기 위한 교육이 실시되어야 한다. 또한 이를 기초로 유아와 바람직한 역할놀이 상호작용의 실제에 대한 교육을 함께 제공함으로써, 역할놀이에 대한 교수 효능감을 갖추도록 도와야 한다.

위와 같은 논의 및 결론을 토대로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 놀이중심의 철학으로 운영되고 일정 시간 이상의 자유놀이가 매일 보장되며, 역할놀이를 위한 흥미영역의 물리적 환경의 수준이 비교적 양호한 기관에 한해 실시되었다. 또한 대상이 된 교사의 경우 경력 2-3년 차로 제한하였다. 이러한 연구 대상 및 기관의 통제는 연구의 내적 타당도를 높이기 위한 조치이나, 결과의 일반화에 있어 주의가 필요하다.

둘째, 본 연구에서 제시한 가작화 및 의사소통의 발달에 관한 지식 외에, 교사의 역할놀이 교수 효능감 및 상호작용에 더 긴밀하게 연관되는 지식의 종류와 범위는 다를 수 있다. Spodek과 Saracho(1990)는 교사에게 요구되는 전문적 지식의 기초로 유아의 발달에 대한 기본적 이해는 물론, 환경을 조성하고 유지하기 위한 지식, 적합한 활동을 계획하고 실행하기 위한 지식 등 다양한 종류의 제시한 바 있다. Daring-Hammons와 Branford(2005)는 학습자에 대한 지식, 교과와 교육과정에 대한 지식, 교수에 대한 지식 세 가지를 들어 교사의 필수적인 지식을 설명하기도 하였다. 본 연구는 역할놀이에 대한 교사의 다양한 지식 중에서도 발달 수준에 국한하여 조사하였기 때문에, 이 같은 포괄적 지식의 측면을 고려하지 못했다는 점에서 제한점을 갖는다.

셋째, 본 연구에서 교사의 역할놀이 상호작용은 동영상 녹화를 통해 수집하였으며, 1회의 녹화분에 대하여 분석이 이루어졌다. 이러한 관찰 상황에 의해 교사는 평소와 다른 방식으로 유아와 상호작용하거나 바람직하다고 여겨지는 놀이 행동을 보였을 가능성이 있다. 또한 1회의 관찰로는 학급 내 유아들의 평균적인 역할놀이 참여나 내용을 알아보기에 무리가 있다. 따라서 추후에는 관찰의 횟수와 기간을 늘림으로써 보다 자연스러운 상황에서 유아-교사 간 놀이 장면이 관찰될 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

이상의 제한점에도 불구하고, 먼저 본 연구는 그간 학계에서 많은 연구가 진행된 분야임에도 정작 대학에서의 예비교사 양성과정이나 현직 교사교육에서는 깊이 있게 다루어지지 않는 역할놀이에 초점을 두었다는 점에서 의의가 있다. 일례로, 보육교사 양성 대학의 교과과정을 분석한 Kim(2007)에 따르면, 24개 대학의 전공학과에서 개

설한 교과목 중 ‘역할놀이’에 관한 이론 및 실체가 다루어질 수 있는 ‘놀이지도’는 4년제 12개 대학 중 4곳과 2년제 12개 대학 중 6곳에서만 개설되고 있었다. Lee et al.(2010)에 의하면 교사로서의 역할을 수행하는 데 있어 필요한 교육의 내용으로 ‘발달 및 지도 영역’이 41.6%, ‘영유아교육’이 29.5%에 해당하였다. 특히, 교사의 경력 이 짧을수록 ‘영유아교육’에 대한 요구가 많은 것으로 나타났다. Koo et al.(2009)에 의한 연구에서는 교사들이 재교육을 통해 가장 받고 싶어 하는 교육의 내용으로 교사-영유아의 상호작용을 꼽았으나 실제로는 그 필요만큼 다루어지지 않고 있는 것으로 조사되었다. 이상을 통해 볼 때 현재 역할놀이에 대한 전문적 교육이 이루어지지 않고 있는 실정임을 발견할 수 있다. 두 번째로 본 연구는 기존에 역할놀이의 발달적 가치를 밝히는 연구, 교사 개입의 중요성을 강조하던 연구의 경향에서 벗어나 현장의 교사들이 실제 갖고 있는 역할놀이에 대한 지식의 정도와 교수 효능감의 수준 및 상호작용의 양상을 조사하였다는 점, 마지막으로 유아의 역할놀이에 직접적 영향을 미치는 교사의 유능한 행동을 이끌어내는 요소로서 역할놀이에 대한 교사 지식의 중요성을 밝혔다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

주제어: 역할놀이, 교사의 지식, 교사의 교수 효능감, 교사-유아 상호작용

REFERENCES

- Ahn, B. K. (2002). Development of teacher-training program for early childhood teachers' science education, based on the constructivism. Unpublished Doctoral dissertation, Duksung Women's University, Seoul, Korea.
- Ashton, P. T., & Webb. R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Baik, E. J. & Cho, B. K. (2004). Developing a Self-assessment of Developmental Levels for Kindergarten Teachers. *Journal of Early Childhood Education*, 24(4), 95-17.
- Bateson, G. (1971). The message this is play. In R. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play*. New York, NY: Wiley.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from Scandinavian educational practice of play world. *Cognitive Development*, 20(3), 576-590.
- Berk L. E. & Winsler A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Berliner, D. C. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(1), 5-13.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., & Carey, D. A. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal of Research in Mathematics Education*, 19(5), 385-401.
- Cho, B. W. (2010). A study of kindergarten preservice teachers' mathematics subject knowledge and their mathematics teaching efficacy beliefs. *Journal of Early Childhood Education*, 30(5), 241-262.
- Claudia, M. (1995). Enhancing teacher effectiveness in science education through enactment of a conceptual change model of professional development. Unpublished Doctoral Dissertation, The Kent State University.
- Cooper, P. M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose on Vivian Paley's storytelling curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 229-251.
- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Koo, H. A., Lim, Y. M., & Lee, K. S. (2009). A Study on Childcare Teachers' Inservice Education in

- Gyeonggido. *Korean Journal of Child Education and Care*, 9(2), 1-22.
- Kim, K. A. (2007). An analysis of curriculum of universities child care teachers. Unpublished master's thesis, Chung-Ang University, Seoul, Korea.
- Kim, K. H. & Song, S. M. (2012). The Influence of Teachers' Knowledge of Infant Development on Perception of Professionalism: Moderation Effect of Efficacy of Child Care. *The Korean Society of Community Living Science*, 23(3), 357-368.
- Kim, H. R. (2013). Effect on early childhood teachers' self-efficacy in teaching science of attitude toward science and knowledge about science education. *Journal of Early Childhood Education*, 33(2), 281-296.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52(4), 1095-1118.
- Fenson, L. (1986). The developmental progression of play. In A. W. Gottfried & C. C. Brown(Eds.), *Play interactions: The contribution of play materials and parenta linvolve mentto children's development*(pp.53-66). Lexington, MA: Health.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88(1), 200-208.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816-822.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 569-582.
- Gmitrova, V. & Gmitrova, J. (2003). The impact of teacher-directed and child -directed play on cognitive competence in kindergarten children. *Early childhood education journal*, 30(4), 241-246.
- Göncü, A. & Kessel, F. (1984). Children's play a contextual-functional perspective. In F. Kessel (Eds.), *Analyzing children's dialogues: New Directions in Child Development Research*(pp.522-532). San Francisco: Jossy-Bass.
- Gowen, J. W. (1995). The early development of symbolic play. *Young Children*, 50(3), 75-81.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. NY: Teachers' College Press.
- Han, C. H. & Kim, M. S. (2015). The Development and the Effect of A Preschool Teacher Training Program for Pretend Play Competence. *Korean Journal of Child Studies*, 36(1), 99-124.
- Hong, H. K. (2014). Perceptions of early childhood teachers about mathematical knowledge for teaching). *Journal of Early Childhood Education*, 34(1), 157-175.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(4), 961-974.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Hunt, D. (1971). *Matching model of education*. Toronto, Ontario: Institute for Studies in Education.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. In J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*(2nd ed). NewYork, NY: Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Jones, E. & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teacher's roles in children's play*. New York, NY: Teachers College Press.

- Kitson, N. (1994). "Please Miss Alexander: Will you be robber?" Fantasy play: A case for adult intervention. In J. Moyles (Eds.), *The excellence of play*(pp.88-98). Buckingham, UK: Open University Press.
- Lee, K., R. & Moon, H. J. (2013). A Effects of Infant Care Teacher's Knowledge of Infant Development, Teaching Efficacy and Professional Learning Environment to Developmental Levels for Teacher's Professionalism. *Korean Journal of Child Education and Care*, 13(3), 163-182.
- Lee, M. H., Kim, K. H., & Kim, M. J. (2010). Survey on Perceptions of and Demands for In-service Education of Directors and Teachers at Child Care Center. *Journal of Future Early Childhood Education*, 17(2), 177-205.
- Lee, Y. K. (2015). The Relations among pedagogical content knowledge in physical activity, physical teaching efficacy and physical teaching attitudes of teachers in daycare center. *Journal of Early Childhood Education*, 35(1), 281-301.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 75-95.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 2(1), 198-206.
- Mckibbin, M. & Joyce, B. (1981). Psychological sates. *Theory into Practice*, 19, 248-255.
- Miller, S., Fernie, D., & Kantor, R. (1992). Distinctive literacies in different preschool play contexts. *Play and Culture*, 5(1), 107-119.
- Park, H. K. (2006). Teachers' Teaching Efficacy on Play: Influences on Levels of Social Pretend Play and Types of Teachers' Play Intervention). *Journal of Korean Teacher Education*, 23(1), 215-233.
- Pellegrini, A. D. (1984). Identifying casual elements in the thematic-fantasy play paradigm. *American Educational Research Journal*, 21(3), 691-701.
- Pellegrini, A. D. & Perlmutter, J. (1989). Classroom contextual effects on children's play. *Developmental Psychology*, 2(5), 289-296.
- Reiman, A. & Parramore, B. (1993). Promoting preservice teacher development through extended field experience. In M. O'Hair & S. Odell (Eds.), *Teacher education yearbook I: Diversity and teaching*. (pp. 111-121). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rothlein, L. & Brett, A. (1987). Children's, Teachers and Parents Perceptions of Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 45-53.
- Rubin, K. H., Fein, G. C., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen(ed). *Handbook of child psychology: Socialization personality and social development* (4th ed). New York, NY: Wiley.
- Sachs, J., Goldman, J. & Chaille, C. (1985). Narratives in preschooler's sociodramatic play. In L. Galda & A. Pellegrini (Eds.), *Play, language and story: The development of children's literate behavior*(pp.45-61). Norwood, NJ: Ablex.
- Sheerer, M. (1997). Moving from survival to renewal. *Early Childhood Educational Journal*, 25(1), 71-72.
- Scheeres, H. & Hager, P. (1994). Competences and the curriculum. <http://ftp.swin.edu.au/pub/aare/aare94/conf94/scheh94.233>.
- Shulman, L .S., & Grossman, P. (1988). *The intern teacher case book*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Sin, E. S. (2000). The Effects of Teacher's Efficacy Beliefs about Play on teacher-Child Interaction and Children's Play. *Journal of Early Childhood Education*, 20(1), 27-42.
- Sin, E. S., Yu, Y. U., & Park, H. K. (2004). Developing and Validating and Instrument to Assess the Relationship Between Kindergarten Teachers' Efficacy Beliefs on Play and Their Beliefs on Play Management Practice. *Journal of Early Childhood Education*, 24(1), 49-69.
- Song, Y. S. & Hwang, H. I. (2004). A Study of Changes in Preservice Early Childhood Teachers' Scientific Knowledge, *Journal of Early*

- Childhood Education*, 24(2), 87-105.
- Smilansky, S. (1988). Sociodramtic play: Its relative to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 18-42). New York, NY: Teachers Press.
- Spodek, B. & Saracho, O. N.(1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century: A look to the future. In B. Spodek, & O. N. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education: Early childhood education teacher preparation* (pp.209-221). New York, NY: Teachers College press.
- Tamis-LeMonda, C., Damast, A., & Bornstein, M. H. (1994). What do mothers know about the developmental nature of play. *Infant Behavior and Development*, 17(2), 341-345.
- Westby, C. E. (2000). A scale for assessing children's play. In C. Schaffer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment*(pp. 131-161). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. In *Journal of Curriculum Studies*. 33(1), 75-88.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(3), 297-233.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*, Paper presented at the annual meeting for the AERA, San Francisco.

Received 4 August 2016;

1st Revised 24 October 2016;

Accepted 26 October 2016