



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](#)

교육학 석사 학위 논문

만 5세 도담반의 실내놀이를  
지원하기 위한 실행연구



2021년 02월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

심 소 영

교육학석사학위논문

만 5세 도담반의 실내놀이를  
지원하기 위한 실행연구

지도교수 권연희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2021년 02월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

심소영

심소영의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2021년 2월 19일



주 심	교육학박사	이경화 (인)
위 원	교육학박사	황희숙 (인)
위 원	문학박사	권연희 (인)

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	7
II. 이론적 배경 .....	8
1. 놀이의 개념과 중요성 .....	8
2. 실내놀이 .....	11
3. 실내놀이에 영향을 줄 수 있는 요인 .....	15
4. 실험연구 .....	28
III. 연구방법 .....	32
1. 연구참여자 .....	32
2. 연구현장 .....	35
3. 연구절차 .....	39
4. 자료수집 .....	42
5. 자료분석 .....	45

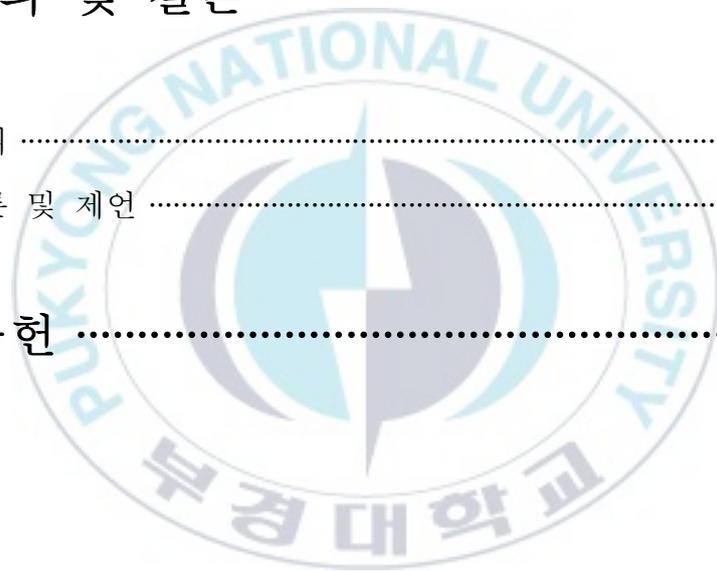
IV. 연구결과 및 해석 ..... 47

1. 만 5세 도담반 유아의 실내놀이를 지원하기 위한 실행과정 ... 47
2. 실내놀이 지원과정에서 보이는 유아와 연구자의 경험과 변화  
..... 85

V. 논의 및 결론 ..... 107

1. 논의 ..... 107
2. 결론 및 제언 ..... 113

참고문헌 ..... 116



## 표 차례

<표 1> 도담반 유아 특성 .....	34
<표 2> 도담반 하루일과 시간표 .....	37



## 그림 차례

[그림 1] Kemmis와 McTaggart(1988)의 실행연구 모형 .....	31
[그림 2] Kemmis와 McTaggart(1998)의 실행연구 모형에 따른 연구실행 과정 .....	40
[그림 3] 교사계획 중심의 보육일지 .....	49
[그림 4] 색종이를 접어 칼, 총을 표현하는 수찬, 주성 .....	54
[그림 5] 미술재료로 활과 화살을 만들고 쏘아보는 현준, 시은 .....	56
[그림 6] 나무젓가락으로 ‘[’ 화살을 만들어 활을 쏘아 보는 준서 .....	60
[그림 7] 용판에 과녁판을 그리는 다휘 .....	62
[그림 8] 종이컵으로 탑을 쌓는 다휘 .....	63
[그림 9] 새로운 형태의 과녁판을 만드는 다휘, 주성 .....	64
[그림 10] 탄성이 다른 고무줄로 활을 만든 현준 .....	66
[그림 11] 옷걸이로 만든 활, 화살로 과녁판을 맞추는 준서, 서빈 .....	68
[그림 12] 심판 역할로 화살경기에 참여하는 서빈, 다휘 .....	71
[그림 13] 재개최 된 화살올림픽에 참여하는 도담반 유아들 .....	75
[그림 14] 화살의 종류에 따라 장소를 이동하며 참여하는 현준, 수찬 .....	76
[그림 15] 공간의 이동으로 놀이종류가 다양해진 화살놀이 .....	77
[그림 16] 유아들이 집에서 가져온 화살 만들기 재료 .....	79
[그림 17] 집에서 가져 온 재료들로 활, 화살을 만드는 도윤, 주성 .....	81
[그림 18] 수집한 나뭇가지로 활을 만드는 시은, 재현 .....	83
[그림 19] 폐품을 활용하여 활, 화살을 만들어 쏘아 보는 하빈 .....	84
[그림 20] 기다림을 실천하기 전 기록된 보육일지 .....	95
[그림 21] 기다림을 실천한 후 기록된 보육일지 .....	98

## Action Research to Support Indoor Play in Five-year-olds Dodam Class

So Yeong Sim

*The Graduate School of Education  
Pukyong National University*

### Abstract

The purpose of this study was to understand the play-centered curriculum referred to in the revised nuri curriculum, and apply and implement a plan for real play practice to young children to find an appropriate support method. The research participants were 9 boys, 5 girls and 1 teacher in a 5-year-olds class.

According to Kemmis and McTaggart (1998) model, this research processed four stages of action. The four stages of problem identification and planning → execution → observation → reflection were used as the basic cycle and repeated until the problem was solved. The four stages of action is a process that is integrated with each other, and it is considered that the four stages should not be viewed as a single cycle, but must be repeated until improvement is achieved. In addition, they should have a cooperative and collective character, not individual.

According to the procedure of the study model, the researcher practiced “waiting” to find the play that young children really want to do, and by supporting the expressed interests from the young children, indoor play centered on young children and play could be achieved. 'Waiting' has become a meaningful way for researcher to understand and positively recognize the expressive interests of young children. The researcher was able to identify the interest elements of the young children by observing the young children's play through 'waiting', and with the support of the appropriate

researcher, indoor play young children are a main was achieved.

Through this process, it was possible to observe the state of initiative and autonomous play than when children participated in play according to the previous curriculum. At the beginning of the study, the researcher did not admit learning based on the expressive interests of the young children. However, through the support for indoor play, it was possible to observe that young children voluntarily organize and participate in play, and it was found that the value of learning is much greater than the play planned by the teacher. In addition, with the support of the researcher's appropriate time, space, and play (materials), young children's voluntary and initiative indoor play could appear. 'Real play' and 'real learning' by young children's active participation in play appeared through appropriate support of the researcher.

Through this, the researcher was able to admit the value of learning through expressive play of young children and to recognize the real owner of play was the young children. As such, the indoor play support process had a positive effect on both young children and researcher. Young children were able to fully enjoy the play they really wanted to do, and researcher could be free from the burden of teaching something, and recognize the play young children wanted to do, and support to them according to what they want.

In the future, when establishing a play support plan, the researcher will have to come up with a specific plan on whether appropriate support according to the young children's play process is appropriate, and when and in what way to support it. The researcher should be sensitive to the young children's various reactions in the play. In addition, it is expected that this research will contribute to the development of infants while promoting quality improvement of indoor play by providing specific directions for

supporting indoor play along with understanding the play-centered curriculum.

**Keyword** action research, expressive interests, indoor play, waiting



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

놀이는 유아가 살아가는 삶의 대부분을 차지한다. 유아에게 놀이는 유아 그 자체이며, 세상을 바라보고 이해하며, 성장하는데 필요한 경험을 습득해 나가는 수단이기도 하다. ‘유아는 놀면서 크다.’라는 말처럼 유아는 성장하는 생활 가운데 자연스럽게 놀이를 추구하게 된다(이희경, 2016). 유아는 놀이 활동을 통하여 주변 환경과 다양한 상호작용을 맺으면서 잠재적 가능성을 개발하고 외부세계에 대한 새로운 모습을 탐색하여 만족감을 얻는다(황티응옥란, 2004). 유아기 놀이는 언어, 신체, 인지 영역을 발달시킴과 더불어 놀이를 통해 감정을 표현, 조절할 수 있는 기회를 제공하게 되면서(김초롱, 2017), 타인의 정서를 이해하며 만족감, 인내심, 성취감과 같은 자아개념 형성에도 영향을 나타낸다(김경애, 2019).

유아에게 놀이는 생활 그 자체로 이들의 건강한 성장과 발달에 영향을 미치기 때문에 유아의 놀이는 보장되어야 하며 유아가 제대로 된 놀이를 하는 것은 매우 중요하다. 이 같은 유아기 놀이의 중요성 및 유아기 권리의 보장을 위하여 유아교육현장에서는 진짜 놀이의 실천을 위해 지속적으로 노력하여 왔다. Huizinga(1955: 김소향, 조준오, 이주옥, 2018에서 재인용)는 일찍이 놀이의 본질은 재미와 진지함, 몰두, 열광이며, 놀이를 자유, 일탈, 격리로 보고, 격리된 시간과 공간 속에서 규칙을 준수하는 가운데 일상생활 속에서 경험할 수 없는 특이한 재미와 정신을 자유롭게 추구하는 자발적이고 긴장된 활동이라고 하였다. 놀이에 대한 동기는 보상이나 힘을

얻고자 하는 외적인 동기가 아닌 놀이자의 내부에서 시작되며 놀이 그 자체가 보상이 된다(강민정, 2016). 따라서 놀이를 하는 동안에는 놀이 자체에 몰입을 하게 되므로 결과중심이 아닌 과정 중심적이라고 할 수 있다. 이 같은 놀이의 본질을 보건데, 유아교육현장에서 유아에게 그 자체가 목적이 되는 놀이의 실천과 보장은 중요하다.

이에 2019 개정 누리과정에서는 교육과정 운영에 교사의 계획적이고 교사주도적 경험보다는 유아가 중심이 되는 교육과정 즉, 유아·놀이중심 교육과정으로 개정의 방향을 정하였다. 유아·놀이 중심을 강조하고 ‘유아가 경험하는 총체’임에 가장 중점을 두어 유아교육에서 지속적으로 추구해 온 놀이를 중심으로 유아의 배움을 지원하는 유아놀이 중심 교육과정을 재정립하고자 하였다(육아정책포럼, 2019). 최근 국가 교육과정이 학습자를 중심으로 전환되고 학습자로서의 유아의 발달과 배움의 특성을 더욱 부각시키는 것이라는 점에서 2019 개정 누리과정은 의미가 있다(임부연, 손연주, 2020). 2019 개정 누리과정에서 놀이 자체가 자유로움의 특징을 지니고 있기에 실내놀이로 지칭하고 있으나, 이전 선행연구들에서는 이를 실내자유놀이로 지칭하고 있기에 본 연구에서는 가능한 실내놀이라고 지칭하되 선행연구 인용 시 충실한 인용을 위해 실내자유놀이라는 표현을 혼용하여 사용하고자 한다.

유아교육기관에서 유아가 놀이를 가장 많이 접하고 유아·놀이중심을 통한 발달과 배움이 활발히 일어나는 일과 중 하나는 실내놀이이다. 실내놀이 혹은 실내자유놀이로 표현되는 유아교육기관 내 실내에서 유아중심으로 이루어지는 놀이에 대해 최서은(2015)은 실내자유놀이에서의 ‘자유’는 무조건 마음대로 하도록 방임하는 것을 의미하는 것이 아닌 자신이 계획한 놀이를 실행하는, 책임감을 지닌 상태에서 흥미와 욕구를 반영한 놀이가 확장, 발전되는 것을 말한다고 하였다. 실내자유놀이는 유아의 발달과 학습을

위해 자발적인 놀이를 지원할 수 있는 방향으로 계획되고 실시되며, 놀이 과정 속에서의 자유로운 선택은 유아가 삶을 주체적이고 능동적으로 살아가게 하는 원동력이 될 수 있다(김민경, 2019). 그렇기 때문에 유아교육기관에서는 자유로움 속에서의 다양한 경험이 이루어질 수 있는 실내자유놀이 즉 실내놀이를 충분히 제공하여야 한다.

개정 누리과정 발표 이후 교사와 유아에게 교육과정 운영 및 참여에 대한 자율성이 보장되면서 유아교육기관 내 실내놀이에 대한 중요성도 커지게 되었다. ‘자율성’이란 학습의 고유한 특성이 드러나도록 유아의 놀이를 중심으로 교육과정을 운영하는 것을 의미하며(박종명, 2020), 자율성의 정의를 고려한 실내자유놀이, 즉 실내놀이의 형태는 유아의 관심과 흥미, 반응에 따라 융통성 있게 변화해야 한다(채승연, 2020). 유아의 놀이는 예측하여 계획하기가 어렵기 때문에 교사가 사전에 활동을 계획하고 준비하기 보다는 유아가 관심을 가지는 요소가 무엇인지, 유아가 실행하고 있는 놀이가 무엇인지에 대해 이해하고 지원하는데 중점을 두어야 한다. 또한 교사의 도움이 필요할 때 함께 놀이함으로써 배움을 지원해주고, 유아의 놀이를 따라가는 과정을 통해 경험내용을 포착하여 유아의 경험들이 통합될 수 있도록 지원해주어야 할 것이다(육아정책포럼, 2019). 이와 관련하여 임부연과 손연주(2020)는 교사가 진정한 배움을 지원하는 역할을 수행하기 위해서는 유능한 관찰자가 되어야 한다고 강조하였다.

유아·놀이중심의 누리과정에서는 유아교육기관 내 유아의 놀이가 살아나기 위해 교수자가 학습자의 배움을 예상하여 사전에 조직하는 교사 중심 교육과정에서 학습자가 주체가 되어 놀이를 통한 배움을 조직하는 방향에 대한 변화의 필요성을 제시하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 이는 유아의 발현된 흥미를 고려한 놀이지원이 유아·놀이중심의 실내놀이가 이루어지는데 긍정적인 영향을 끼친다는 의미이다. 더불어 교사 주도의 교육과정

운영에 대한 반성을 통해 유아의 목소리에 귀를 기울여 놀이에서 나타나는 유아의 주도성을 강조하고자 하였다(육아정책포럼, 2019).

개정 누리과정에서 놀이중심교육과정을 강조하면서 최근 유아교육현장에서의 놀이 실천과 관련된 국내 연구들이 활발히 진행되고 있는데, 개정 누리과정을 실행하기 위한 이해과정 속에서 교사들의 생각과 경험을 공유한 기록이 담긴 선행연구(김윤숙, 2020; 원지선, 2020), 교사들이 이해한 놀이중심교육과정을 학급에 적용했을 때 유아에게서 나타난 놀이의 변화를 담은 실험연구(김수인, 2020; 김희영, 2019; 류수향, 2019)를 들 수 있다.

원지선(2020)은 개정 누리과정에 따라 유아의 놀이를 지원하기 위한 교사들의 여러 시도를 보여주었으나 유아들에게 놀이의 '자율성'을 부여할 수 있는 방법에 따른 다양한 시도가 드러난 방향으로 연구가 진행되어 놀이중심교육과정에 따라 실내놀이를 지원할 수 있는 시간, 공간, 놀잇감 등을 활용한 구체적인 방안을 파악하기 어렵다. 김희영(2020)의 연구는 유아의 발현적 놀이를 지원하기 위해 놀잇감(재료), 공간, 시간의 놀이지원 요소를 구체적으로 제공하고 있지만 유아의 발현적 놀이를 찾기 위해 교사는 어떤 시도를 하였는지, 어떤 계기를 통해 발현적 놀이가 시작되었는지, 특정 놀이에서도 어떤 특성에 관심을 가지고 있는지에 대한 과정의 설명이 부족한 편이다. 류수향(2019)의 연구는 학습자 중심인 놀이중심교육과정을 지향하고는 있지만 실내놀이가 아닌 이야기나누기 활동에 초점을 맞추어 진행하면서 개정 누리과정에서 중요시 하는 놀이중심교육과정을 기반으로 한 실내놀이의 모습을 충분히 보여주지 못하였다.

최근 들어 놀이중심교육과정에서 말하는 놀이의 의미를 이해하고자 진행된 선행연구들이 많이 나오고 있다. 하지만 유아들의 자율성이 보장되는 실내놀이에서 놀이중심교육과정이 적용된 지원 방안을 구체적으로 담은 선행연구는 많지 않다. 유아의 발현적 흥미를 지원하기 위해 교사의 개입은

어느 정도여야 할지, 발현된 놀이에서도 어떤 놀이요소에 관심을 가지고 있으며, 그에 따라 놀잇감(재료), 공간, 시간 등의 어떤 지원을 해야 하는지의 과정이 자세히 드러나 있지 않다. 또한 선행연구에서도 개정 누리과정 발표 이후, 현장에서 학급을 운영하는데 혼란스러움을 겪고 있다고 언급된 만큼 놀이 접근 방법, 유아의 발현된 놀이라고 판단할 수 있는 시점, 놀이 지원방법을 마련하는 방법 등 놀이중심교육과정에 대한 고민과 문제를 해결할 수 있도록 구체적인 사례를 담은 실행연구가 필요하다.

Adelman(1993)에 따르면 실행연구는 연구자가 일련의 실천적 경험을 거치며 공통적으로 가지고 있는 사적인 문제를 공적으로 해결하기 위해 반성적 사고, 논의, 의사결정, 실행의 힘을 개발하도록 보장하는 과정(Mills, 2003/2005)이다. 김새롬(2017)은 실행연구는 연구자가 개선시키려는 초점영역을 확정하고 이와 관련된 자료를 수집, 분석, 해석하는 것을 반복하는 ‘변증법적 나선형’의 과정으로 이루어지며 교육과정, 교수방법, 교수전략에 적용가능하다고 하였다. Mills(2003/2005)는 실행연구를 통해 불확실하며 다양한 형태로 나타나는 교육현장에서의 이론과 실재를 연결해 볼 수 있는 기회가 된다고 말했다. 그렇기 때문에 실행연구는 여러 맥락이 나타나는 교육현장의 특성 상, 결과를 일반화 하긴 어렵지만 나타나는 다양한 요소를 수용할 수 있으며, 유아교육을 포괄적으로 이해할 수 있는 연구방법이 될 수 있을 것이다(김순환, 오현주, 2019).

연구자는 개정 누리과정에서 말하는 놀이중심교육과정에 기반한 실내놀이 운영을 실천함에 있어 가지는 어려움을 해결하기 위해 현재 학급의 문제점을 찾고, 개선방안을 실천하기 위한 계획·실행·평가의 과정이 필요함을 인식하였다. 따라서 다양한 교육현장의 모습을 수용할 수 있고, 실내놀이 지원을 위해 일련의 순환과정 속에서 개선방법 적용 및 결과를 점검하고 평가하는 방식인 실행연구의 방법을 선택하였다.

본 연구에서는 개정 누리과정에서 말하는 놀이중심교육과정을 연구자가 이해하고 알아가는 것과 동시에 진정한 놀이실천을 위한 방안을 유아에게 적용하고 실행하여 적절한 지원 방식을 찾아보고자 하였다. 더불어 놀이중심교육과정을 적용하는 범위를 실내·외가 아닌 실내로 한정지어 진행해보기로 하였다. 실내놀이는 대부분의 유아교육기관에서 교실 내 흥미영역을 구성하여 유아들이 원하는 것을 스스로 찾아 놀이하자는 자유놀이 시간을 통해 운영되고 있다(정미라, 박수경, 강은영, 2014). 실외공간에 비해 실내공간은 유아의 흥미를 반영하여 구성된 다양한 흥미영역으로 구분되어 있기 때문에 안정적이며 실내공간에 제시된 영역들은 각기 다른 특성을 가지고 있고, 그에 따라 놀이행동을 나타내므로 자신이 하고 싶은 놀이에 대해 몰두할 수 있게 도움을 준다(권미나, 2011). 그리고 실내놀이는 풍부한 놀잇감과 사물을 통해 연속적인 놀이가 가능하며 기후와 상관없이 유아들이 자유롭게 놀이할 수 있기 때문에(여혜옥, 2017) 환경의 변화에 따른 놀이시간에 대한 제한이 적은 편이다. 또한 2019년 제 3차 어린이집 평가인증 통합지표에서는 매일 실내자유놀이를 2시간 30분 이상 배정하여 운영해야 한다고 안내함에 따라 현재 어린이집에서는 오전, 오후를 통틀어 유아들이 실내에서 충분한 놀이시간을 경험하고 있다. 그렇기 때문에 연구자는 환경의 변화에 따라 놀이 운영에 제한을 받지 않고 유아들이 다양한 놀잇감을 사용하여 놀이에 몰두하며, 안정적이고 연속적인 놀이를 구성할 수 있도록 지원하기 위해 실내놀이를 한정지어 유아들의 놀이를 지원하고 그 과정에서 유아와 교사의 변화와 경험을 알아보려고 하였다.

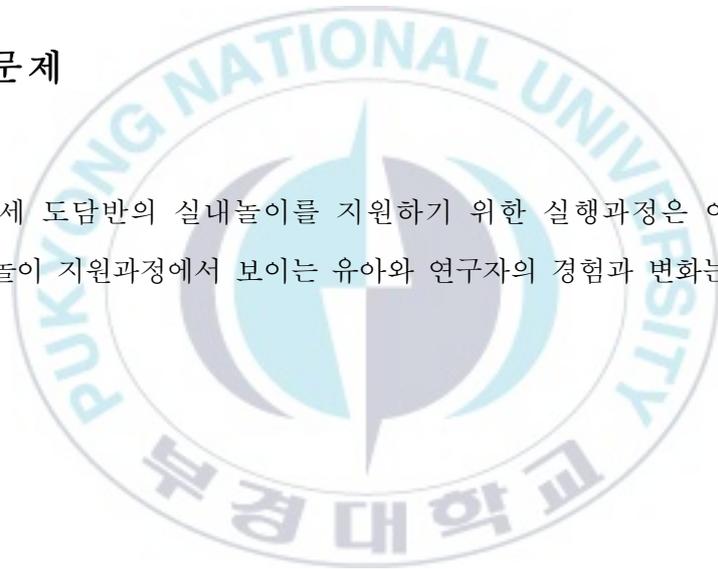
이를 위해 연구자는 사전에 놀이를 계획하기보다는 유아의 놀이장면을 관찰하면서 놀이 관심사를 파악해 보았다. 그리고 관심사에 따라 발견되는 놀이가 무엇인지 알아보며, 발견한 유아의 흥미를 지원할 수 있는 여러 방법을 찾아보고 실행한 과정을 관찰한 뒤 유아와 연구자에게 미치는 영향을

살펴보았다. 이는 놀이중심교육과정의 이해와 함께 실내놀이를 지원해줄 수 있는 구체적인 방향을 제시함으로써 유아 실내놀이의 질적 향상을 도모하는 동시에 유아의 발달을 지원하는데 기여할 것으로 기대한다.

본 연구의 목적은 만 5세 도담반에서 실내놀이를 지원하기 위한 실행 방안을 모색하여 이를 실행하고, 실행과정에서 보이는 유아와 연구자의 경험과 변화를 살펴보고자 하였다. 이러한 연구 목적에 따라 선정된 연구문제는 다음과 같다.

## 2. 연구문제

- 가. 만 5세 도담반의 실내놀이를 지원하기 위한 실행과정은 어떠한가?
- 나. 실내놀이 지원과정에서 보이는 유아와 연구자의 경험과 변화는 어떠한가?



## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 놀이의 개념과 중요성

유아의 삶에서 놀이는 자연스럽게 나타나는 일상이며 그 자체이다. 유아는 놀이를 통해 전인적인 발달을 이룰 수 있으며 세상을 탐색하고 나아갈 수 있는 힘을 기를 수 있게 된다. 이와 같이 유아가 살아가는데 놀이의 중요성이 강조되면서 여러 교육학자들이 다양한 관점에서 놀이를 정의하였다. Kravtsov&Kravtsova(2010)는 놀이는 실제 수행하는 사람에 의해서만 놀이로 불리는 활동으로 유아는 놀이를 통해 내·외적인 관점에서 자기 자신과 놀이 상황을 이해할 수 있다고 하였다. Caillois(2015)는 놀이의 본질을 자유로운 활동이며, 분리된 활동, 확정되지 않은 활동, 비생산적인 활동, 규칙이 있는 활동, 허구적인 활동으로 보았다. DeVries et al.(2002)에서는 놀이는 신체적, 정신적 활동이며 정신적 조작을 통한 구체적 사물의 조작이 필요하고 목적을 가진 활동에 포함되어 있는 자발적 흥미를 일깨우는 것이며 놀이의 흥미로부터 자연스럽게 작업으로 전환되는 것으로 보고 있다.

이처럼 놀이에 대해 다양한 정의가 이루어지고 있지만 Wittgenstein(1958)과 Russell(1912, 1967)과 같은 철학자들은 게임이나 놀이와 같이 광범위하고 다각적 의미로 구성된 말을 명확한 한 마디로 정의하기 위해 적절한 단어를 선택하려는 희망을 버려야 한다고 주장하였다 (Johnson, 1999/2001에서 재인용). 놀이를 하나의 행동 범주로 개념화 할 때 놀이가 다른 행동과 엄밀하게 구별되는가에 대한 의견이 분분하기 때문

이다(이숙재, 2004). Hutt(1971)는 놀이와 탐색 활동을 완전히 별개의 행동으로 구분하였는데 탐색활동은 ‘이 물건의 속성은 무엇일까?’라는 의문을 풀기 위한 행동이지만 놀이는 ‘이 물건을 가지고 무엇을 할 수 있을까?’라는 의문에 연관되는 행동이라고 하였다(이숙재, 2004에서 재인용). 그러나 Fenson과 Schell(1986)은 놀이나 탐색이 어떤 외적 목표를 성취하기 위한 것이 아니라 내적으로 동기화된 행동의 공통점을 가지고 있다고 하였다(이숙재, 2004에서 재인용). 이렇게 놀이는 다양한 개념으로 이해되고 있으며 기본적인 개념을 이해하는 것은 유아에 대한 이해를 높이는 중요한 기준이 된다(안혜준, 송승민, 조형숙, 권희경, 2016).

그렇다면 앞서 보았던 유아의 삶에 큰 비중을 차지하는 놀이는 어떤 특성을 지니고 있을까? 첫째, 놀이를 통해 유아는 부정적 감정은 극복하며 긍정적 감정을 경험할 수 있게 된다. 둘째, 놀이를 시작하고 원하는 방향으로 이끌 수 있는 주도성을 기를 수 있다. 셋째, 스스로 계획하고 실행할 수 있는 자발성이 나타난다. 넷째, 시간, 장소 구애 받지 않고 자신만의 생각과 느낌을 표현할 수 있다. 다섯째, 과정중심의 활동 그 자체를 경험하며 자신의 생각과 감정에 빠져드는 몰입이 일어나게 된다(정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원, 2019). 이처럼 놀이는 유아의 학습과 발달에 중요한 기능을 수행하기 때문에 유아교육에서 놀이는 다양한 학습기회를 제공하는 중요한 교수방법으로 강조되고 있다(이승숙, 배지희, 송나리, 2017).

놀이는 앞서 제시된 것처럼 자발성, 자율성, 과정중심지향이라는 특성을 가지고 있다. 하지만 우리가 알고 있는 놀이의 특성과는 다르게 2013년에 공포된 3-5세 연령별 누리과정 해설서를 살펴보면 놀이의 고유한 특성을 고려하지 않은, 배움의 수단이 되는 수동적인 의미로 놀이를 다루고 있다. 놀이는 배움이라는 목표를 달성하기 위한 수단이며 방법이 되는 것이다(유

혜령, 2019). 즉, 교육활동을 촉진시켜주는 보조적인 기능으로 놀이의 방식을 얼마든지 조종할 수 있다고 여겼던 것이다. 자체 목적적이고 과정 지향적이며 능동적, 자발적 활동이라고 전제되는 놀이의 속성이 퇴색 되어버린 것이다(유혜령, 2019). 그렇기에 2013년, 3-5세 연령별 누리과정은 배움을 위한 수단으로서 교사에 의해 사전 계획 되어 있으며 제시된 것 중에 선택을 해야 하거나 시간적인 제한도 두게 되면서 놀이의 범위가 제한적이고 축소되어 있는 느낌을 줄 수밖에 없었다.

최근 발표된 2019 개정 누리과정에서도 이전과 같은 놀이중심 교육과정을 강조하고 있다. 하지만 이전 교육과정과 비교하였을 때 놀이에 대한 관심이 크게 변화하였다. ‘놀이·유아 중심의 교육과정 혁신’이 명시되고 누리과정 혁신 방향으로 유아의 자유놀이 권장, 현장의 자율성 확대 등이 제시되면서 유아를 대상으로 하는 보육·교육과정 철학과 관점의 대폭적인 전환도 함께 이루어졌다(유혜령, 2019). 활동자료집으로 사용되었던 교사용 지도서를 없애고 누리과정의 내용을 세세히 제시하지 않으면서 현장의 교사에게 자율성을 제공하고 더불어 유아들도 이전보다 많은 자유를 얻을 수 있었다. 이전에는 누리과정의 내용이 구체적이며 그에 따른 활동자료집까지 제시되어 배움의 방향을 미리 정해 놓고 배움을 놀이를 통해 이룰 수 있도록 하였다면 현재는 배움의 범위가 놀이방향에 대한 개입을 최소화하여 교사, 유아에게 직접 결정하고 이행할 수 있는 권한을 넘겨준 것이다.

2019 개정 누리과정에서 놀이중심 교육과정을 강조하는 이유는 놀이를 통한 자유로운 선택이 유아가 자신의 삶을 보다 주체적으로 능동적으로 살아가게 하는 원동력이 되기 때문이다(강민정, 2016). 유아의 삶에 큰 비중을 차지하는 만큼 놀이는 유아에게 가능성, 활동성 교제에 대한 그들의 요구를 충족해줄 수 있다(곽노의, 2004). 이러한 요구를 충족하기 위해서는 활동의 결과 속에서 나타나는 보상에서 힘을 얻기 보다는 활동 과정 자체

에 주의를 요하여 놀이자의 내부에서 시작된 그 자체에서의 보상이 될 수 있어야 할 것이다(강민정, 2016). 놀이 그 자체에 몰입하여 참여하게 될 때 놀이는 아동이 학습하는 방식이 되며 행복하고 건강한 인간이 되도록 하는 중요한 수단이 될 수 있을 것이다(박해미, 이아름, 2015).

놀이는 유아가 살아가는데 필요수단이 아닌 삶에 깃들여져 있는 그 자체이다. 유아가 존재하고 행동하고 표현하는 것 자체가 놀이가 될 수 있으며 유아의 자발적인 시도와 놀이를 실행할 수 있는 자율적인 분위기 속에서 자연스럽게 배움이 일어날 수 있다. 배움을 위한 놀이가 아닌 놀이를 통한 배움이 되는 것이다. 유아에게서 발현되는 놀이를 학습하는 과정으로 여겨야 하며 그 과정이 충분히 충족되고 인정받음을 느낄 때 유아의 삶과 놀이가 함께 어우러져 건강한 유아로 성장하는데 중요한 발판이 될 수 있을 것이다.

## 2. 실내놀이

### 가. 실내놀이의 개념과 중요성

유아교육기관의 일과 중 유아가 중심이 되고 가장 놀이다움이 가장 잘 보여지는 시간이 실내자유놀이, 실내자유선택활동이라고 지칭되어 온 실내놀이시간이다. 김금미(2004)는 실내놀이 즉 실내자유놀이 시간이 가장 놀이적 특성이 잘 나타난다고 하였는데, 자유놀이시간은 교육기관에 따라 자유놀이 시간, 자유 선택 활동 시간, 작업 활동 시간 또는 코너 학습 시간 등으로 다양하게 불리어 지고 있다(이숙재, 2004). 자유놀이에서의 자유는 적

극적인 자유를 의미하는데, 합리적인 마음을 통한 자유를 추구하는 자율성을 길러주기 위해 유아에게 중요한 의미를 지닌다(양옥승, 나은숙, 2005; 김새롬, 2017에서 재인용). 자유놀이는 유아들에게 놀이에 대한 자연스러운 선택의 기회를 최대한 보장해주는 시간으로 상대적으로 교사가 주도적인 역할을 하는 대집단활동과는 구별되며 유아들이 활동을 주도하고 즐길 수 있는 시간이다(김수정, 2002). 주도하고 즐긴다는 것은 자유놀이에서 유아는 스스로 활동을 선택하고 교사는 유아의 결정능력을 존중하며 유아 스스로 선택한 활동을 끝까지 완성하도록 안내하는 것이다. 즉, 주어진 환경에서 무엇을 하는가는 유아 개인이 결정하는 것이다(나은숙, 한수정, 2011). 또한 자유놀이는 유아들이 유아교육기관에 머무르는 동안 놀이 활동을 계획적이고 구체적으로 경험할 수 있는 의미 있는 시간이며(안혜준 외, 2016) 개별적인 흥미, 욕구 및 발달 수준에 따라 유아 개인의 학습내용과 속도를 조절하여 스스로 놀이를 선택하여 활동하는 것을 의미한다(이보람, 2018). 그리고 적극적인 자유의 개념인 자율성을 유아들에게 길러주기 위해서 자유놀이시간은 유아에게 충분히 의미 있는 시간이다(양옥승, 나은숙, 2005).

흔히, 자유놀이라고 하면 그저 유아가 하고 싶은 놀이를 할 수 있게 시간과 장소를 제공하는 것, 교사의 개입 없이 자유롭게 놀이하는 것이라고 생각되었다. 하지만 자유놀이는 방임 된 상태의 놀이가 아니다. 자유놀이는 유아가 주도적으로 활동을 이끌어 가면서 유아들이 자신의 개별적인 요구, 흥미, 적성, 발달수준 등에 따라 준비된 환경 속에서 자발적으로 놀잇감 및 자료들을 탐구하게 되며(김영중, 2002; 이보람, 2018에서 재인용) 그러한 놀이 속에서 자연스럽게 발현적인 배움 또한 얻을 수 있는 일련의 과정을 말한다. 앞서 정의된 것과 같이 실내자유놀이는 유아교육기관에서 경험하는 일과 중 하나로써 유아가 선택한 놀이를 주도하고 마음껏 즐길 수 있으며 자신의 선택을 존중받을 수 있는 시간이다. 더불어 흥미, 욕구 및 발달수준

에 따라 선택한 놀이를 개인의 속도에 맞게 구체적으로 경험할 수 있는 기회라고 할 수 있겠다.

## 나. 교육과정 내 실내놀이

유아교육기관에서 유아들에게 가장 즐거운 시간을 언제일까? 아마 100명 중 99명은 ‘노는 시간’이라고 말할 것이다. 유아들은 하루의 대부분을 놀이하는 시간으로 보내고 있으며 그러한 놀이 속에서 나타나는 다양한 경험 속에서 유아들은 끊임없이 성장하고 있다. 유아교육기관에서 놀이 중심의 유아교육을 실행할 수 있는 매우 중요한 시간은 자유놀이 시간이며(교육과학기술부, 2009; 안영랑, 2015에서 재인용) 유아들은 기관에서 약 1시간~2시간 정도를 실내놀이 즉 ‘실내자유놀이’라는 이름의 일과 속에 참여하고 있다. 자유놀이 시간 동안 유아들은 ‘내가 하고 싶은 것’을 어디에도 구애받지 않고 자유롭게 펼쳐 나갈 수 있다. 이 시간은 유아에게 놀이에 대한 자연스러운 선택의 기회를 보장해 주며, 자유놀이 시간동안 유아는 자신이 스스로 선택한 놀이 활동을 하면서 자발적으로 탐구하고 자유롭게 참여하는 과정을 겪게 된다. 또한 놀이주제, 놀이친구, 놀이자료 그리고 놀이공간을 자유롭게 선택할 수 있는 권리를 갖고 또래와 놀이를 기획하며 주도적으로 자기흥미에 몰입하게 된다(곽향림, 2015).

이러한 부분에서 자유놀이는 유아에게 선택하고 결정하는 능력, 스스로 선택한 것을 경험해볼 수 있는 시간, 경험을 통해 자신의 생각을 표현할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있을 것이다. 또한 진정으로 자신들의 삶을 실현하며 그 속에서 배움을 찾을 수 있는 맥락과 상황을 제공하는 하나의 장이라고도 할 수 있겠다(곽향림, 2015). 이 시간동안의 유아는 자신의 의지와 계획에 맞게 자발적으로 놀이를 선택하고 구성하여 유아-교사 간, 그

리고 또래 간에 활발히 상호작용하면서 놀이를 주도해 나갈 수 있는 시간이다. 이와 같이 자유놀이는 유아교육기관의 하루 일과 중 큰 비중을 차지하며 오늘날 우리나라 유아교육의 현장에서 없어서는 안 될 교육활동의 형태로 자리매김하고 있다(안혜준 외, 2016).

이숙재(2004)에서 말하는 유아에게 있어서 자유놀이의 교육적 의의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 유아의 개별적 흥미, 요구에 따라 자발적인 놀이선택에 의한 활동을 하게 되며 이러한 경험을 통해 능동적 학습이 이루어질 수 있다. 둘째, 자유놀이에서의 놀이는 다양한 수준이 나타날 수 있기에 교사는 유아의 개인 특성을 고려한 놀이 지원방안을 계획하여 각각의 수준에 맞는 개별학습이 이루어 질 수 있다. 셋째, 하나의 개념을 여러 영역에서의 놀이를 통해 반복적, 통합적으로 경험하여 습득할 수 있다. 그렇기에 교사는 각 흥미영역의 활동이 일관성 있는 주제로 설정하여 통합적 교육이 이루어질 수 있도록 계획해야 한다. 넷째, 자유놀이 시간 동안 유아들은 또래와 상호작용을 하며 대인관계기술을 익히게 되고 갈등이 발생했을 때 타인의 입장을 알아보는 경험을 통해 감정이입능력, 조망능력도 가지게 되면서 바람직한 사회적 관계를 체험하고 배울 수 있게 된다. 다섯째, 자유놀이 시간 동안 하고 싶은 놀이를 스스로 선택하고 놀이하듯 하면서 기쁨과 즐거움을 느낄 수 있다.

위와 같은 교육적 의의를 가진 실내자유놀이는 유아의 자유의지에 따라 능동적인 학습이 이루어지므로 개별 흥미, 요구, 관심에 따라 개별학습, 통합교육이 이루어지기에 효과적이다(양옥승, 나은숙, 2005). 덧붙여 유아가 스스로 선택한 놀이 간의 사회적 상호작용이 이루어지면서 긍정적 자아개념 형성뿐만 아니라 자기 조절력의 기초를 형성할 수도 있다(양옥승, 나은숙, 2005). 자유놀이는 자기목적추구이며 능동적이며 경험의 질적 성장을 가져올 수 있는 교육적 몰입이 가능한 활동이라 할 수 있다(나은숙, 한수

정, 2011). 교육적 몰입을 위해서 자유놀이 시간 동안에는 교사의 지시나 간섭을 최소화 하며 독립적이고 호기심이 많은 유아는 더욱 탐색적이 되며 친구와 놀잇감과의 상호작용 또한 활발히 이루어질 수 있는 지원이 필요할 것이다(강민정, 2016).

자유놀이는 대집단활동 보다 내가 하고 싶은 것을 선택하고 결정하여 마음껏 할 수 있다는 장점이 있다. 유아가 선택한 놀이를 스스로 계획, 실행, 평가하는 과정을 통해 자신이 하고자 하는 놀이의 목적을 달성할 수 있으며 그 과정을 통해 자존감·자아형성에 있어서도 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 교사는 자유놀이가 활발하게 이루어질 수 있도록 유아의 흥미, 발달수준을 파악하기 위한 관찰이 충분히 이루어져야 하며 상황에 따른 알맞은 놀이 개입을 통해 유아의 주도적인 놀이가 일어날 수 있도록 적절한 지원을 제공해야 할 것이다.

### 3. 실내놀이에 영향을 줄 수 있는 요인

실내놀이는 앞서 언급한 것처럼 자신의 자유의지에 따라 놀이를 선택·계획·실행·평가하는 과정을 통해 자신의 삶을 실현할 수 있으며 그 속에서 배움의 과정을 경험할 수도 있다. 이와 같이 유아와 밀접한 관련이 있는 놀이를 지원하기 위해서는 이들의 놀이에 영향을 주는 요인들을 살펴 볼 필요가 있으며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### 가. 교사

현대사회에서 맞벌이 부부가 늘어나고 유아교육기관에 머무는 시간이 길

어지면서 유아들은 교사와 함께 지내는 시간이 증가하고 있다. 더불어 유아교육기관에서 주로 놀이하는 유아에게 있어서 교사의 역할은 더욱 강조되고 있다. 교사의 놀이 개입은 놀이의 양과 질 그리고 놀이발달에 긍정적인 영향을 미친다. ‘교사가 놀이에 적극적으로 개입할 경우 놀이시간이 길어지고 정교해지며 유아 간 상호작용도 활발해진다’에 대한 전제로 유아의 놀이 질을 높일 수 있는 중요한 요건은 교사가 놀이에 대해 긍정적인 생각을 가지는 것이다(안혜준, 송승민, 조형숙, 권희경, 2016).

교사의 놀이 개입에 관한 연구로 윤향미(1995)는 유아의 사회적 극놀이에서 교사의 개입 유무에 따라 유아의 역할의 가작화, 사물의 가작화, 행동과 상황의 가작화, 유아간의 상호작용, 유아간의 의사소통 형성에 유의한 차이가 있다고 하였다. 박선경(2014)은 놀이 시 교사는 유아들의 놀이에 적합한 상호작용으로 놀이 확장을 이끄는 방향을 제시하거나 놀이 환경을 조절하고 놀이에 직접 참여 또는 놀이 보조할 수 있다고 하였다. 더불어 유아의 놀이과정이나 행동, 결과에 대한 격려와 칭찬 등 놀이교수효능감이 높은 교사의 놀이개입행동으로 긍정적인 결과가 나타났다고 하였다. 양미옥(2015)은 교사의 중재적 상호작용인 조정하기, 지지하기, 비계설정하기, 함께 구성하기를 통해 유아의 창의적 행동발현양상인 독창성, 개방성, 민감성, 놀이성, 과제중심성의 증가함이 분석되었다고 하였다. 이처럼 놀이 속에서의 교사의 개입은 유아의 놀이 방향, 놀이 표현에 지대한 영향을 미치고 놀이의 양적, 질적 수준을 향상 시킨다는 것을 알 수 있다.

위 연구에서 나타나듯 교사의 공통적인 역할은 유아가 자신의 잠재적인 역량을 발휘하며 일상생활에서 주도성을 가지고 자신의 능력을 발휘할 수 있도록 지원하는 역할이다(황현주, 신현정, 2019). 또한 이전의 기존 누리과정에서는 국가가 실행의 주체였다면 현재 2019 개정 누리과정에서는 함께 만들어가는 교육과정으로 교사와 유아에게 많은 권한을 주게 되면서 놀이

를 주체적으로 이끌어 가고 실천할 수 있게 되었다(정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원, 2019). 그렇기 때문에 현 교육과정에서 교사는 다양하고 복합적인 역할을 동시에 수행해야 하는 중요한 역할이라고 할 수 있겠다.

교사가 놀이에 몰입할 수 있도록 도움을 제공하는 것은 유아가 행복한 시간을 누릴 수 있도록 지원하는 것이며, 유아 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 키우는 것이고 더 나아가 이들이 성년기가 되었을 때 삶의 질이 향상되도록 도움을 줄 수 있다(나은숙, 한수정, 2011). 그렇기 때문에 교사는 유아의 생각을 잘 들어주고 존중하며 유아가 자신의 능력을 발휘하여 놀이에 몰입할 수 있는 지원을 해야 한다(나은숙, 한수정, 2011). 놀이에 대한 교사의 교육신념은 유아의 놀이를 지도하는 교사의 행동에 영향을 미치게 된다. 교사가 유아들의 놀이에 대해 어떤 인식을 가지고 있는지에 따라 유아들이 즐겁게 놀이를 할 수 있도록 적절한 환경을 제공하며, 놀이에 적극적으로 참여하여 유아들과 상호작용 하는 등의 교사의 역할을 수행할 수 있다(이승숙, 배지희, 송나리, 2017). 그러므로 교사는 유아의 놀이를 어떻게 인식하고 있는지에 대해 지속적으로 이해하려는 노력이 필요하다고 할 수 있다.

실내놀이에서 교사의 개입은 유아의 놀이를 좀 더 풍부하게 하고 유아의 잠재적인 능력을 찾아 발휘할 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 유아교육은 정해진 교과서나 시간표대로 진행되는 획일적 수업이 아닌 교사의 교육방법, 내용, 실행에 의해 교육의 질이 결정되기 때문에 교사의 역할과 그에 따른 개입방식은 매우 중요하다고 볼 수 있다(안창희, 2019). 이현순(1991) 연구에서는 놀이개입 전략으로 교사가 대화, 참여, 방향제시 등의 방법을 사용했을 때 복잡성 수준이 높은 놀이행동이 나타나고 지속시간 또한 증가했다고 하였다. 서현아, 권말순(2007)의 연구에서도 직접 놀이하기, 관찰,

대화, 명령, 적절한 질문과 제안 등의 개입전략을 통해 놀이에 대한 정보 및 아이디어를 제공하기도 하고 놀이를 유지·확장 시킬 수 있다고 하였다. 김태영, 엄정애(2019) 연구에서는 교사 계획에 의해 제시된 놀이상황과 유아의 흥미에 따른 유아 주도적인 놀이상황으로 나누어 개입전략을 분석하였다. 교사 계획에 의해 제시된 놀이상황에서는 적극적인 환경제공자의 놀이 개입유형을, 유아 주도적인 놀이 시에는 즉흥적인 환경지원자의 놀이 개입유형을 나타냈다. 교사의 환경제공 전략은 달랐지만 놀이환경을 제공한다는 개입전략은 동일하였다. 두 전략 모두 놀이의 맥락과 시점을 초월하여 유아들의 놀이를 촉진하여 풍부화 할 수 있었으며, 유아를 위한 교육적 지원이라는 점에서 매우 의미 있었다고 볼 수 있다. 이와 같이 교사의 개입은 유아의 놀이를 지원하는데 도움을 줄 수 있으며, 놀이 상황에 따라 적절한 개입 전략이 필요함을 제시하고 있다.

선행연구의 결과와 같이 적절한 개입이 이루어지기 위해서는 교사의 놀이에 대한 올바른 인식이 전제 되었을 때를 의미하며, 그렇기 때문에 교사가 생각하는 유아의 놀이는 무엇이며 그에 따른 지원방식에 따라 놀이의 모습에 어떤 변화가 나타나는지에 대한 연구가 필요하다. 본 고에서는 놀이는 유아의 삶에 있어 어떠한 존재인지에 대한 연구자의 인식을 살펴보고 그에 따른 놀이지원 방식을 적용하고자 한다. 연구자의 놀이지원방식에 따른 유아의 놀이모습의 관찰을 통해 교사라는 인적자원이 놀이에 어떠한 영향을 끼치는지 알 수 있을 것이라 예상한다.

## 나. 공간

공간은 모든 생명체, 특히 인간에게 있어 가장 기초적이고 근원적인 체계의 하나로 인간 존재를 드러내는 근본적인 지평이며(강지애, 2019) 인간 주변을 둘러싸고 인간에게 여러 가지 자극, 정보를 제공하는 것을 말한다(양재희, 2013). 인간의 삶의 모든 순간에는 다양한 공간이 존재하며 특정 공간 속에서의 인간은 나만의 영역을 형성하고 그 안에서 나의 삶을 살아가게 된다. 마찬가지로 유아교육기관에서도 장소의 특성에 따라 유아의 생활방식이 좌우될 수 있으며 여러 자극과 정보를 제공하는 공간의 배치 방식에 따라 유아의 신체적·정신적 발달에도 영향을 끼칠 수 있다. 유아들은 제공된 공간 속에서 놀이하며 공간과의 관계를 맺게 되는데 놀이의 종류에 따라 공간을 정하기도 하고 공간에 따라 놀이가 정해질 수도 있으며 때로는 공간 자체가 놀이가 되기도 하는 등 다양한 방향으로 공간을 놀이에 활용하면서 관계를 형성하고 있다(구가령, 2020).

유아교육기관에서의 공간은 유아와 유아, 유아와 성인 간의 상호작용이 일어나는 장소이며(양재희, 2013) 기관에 머무는 동안 유아들이 생활하는 주 공간이 되어 다양한 교육활동 및 놀이가 이루어질 수도 있다. 놀이공간의 구성 및 배치는 유아의 다양한 놀이행동을 유도하는 상징적인 역할을 할 수 있으며 당연히 유아의 놀이에도 영향을 미친다(김여훈, 2008). 그러므로 기관 내 공간은 유아가 단순히 생활하는 공간적 의미에서 벗어나 신체적·인지적·정서적·사회적 발달 등 전인발달에 영향을 끼치는 중요한 역할을 하게 되는 곳으로 여겨질 수 있다. 현재 유아 놀이의 대부분은 집과 유아교육기관을 포함한 실내에서 일어나고 있다. 유아교육기관 내에서의 실내놀이는 유아교육과정의 중요한 구성 요소이며 실내놀이 공간이 놀이에 어떤 영향을 주는지 인식함으로써 유아의 발달, 학습에 기여할 수 있는 측

면을 극대화 할 수 있다(김진환, 2002). 그렇기 때문에 공간을 구성할 때는 면적, 놀이영역, 공간이 배치되는 방법 등을 고려해야 하며 이 요소들은 놀이패턴에 중요한 영향을 주게 될 것이다(김진환, 2002).

김새롬(2017)은 유아가 다양한 놀이 속의 경험을 할 수 있도록 교사는 유아에게 교수 학습 지원을 제공해야 한다고 하였는데 그 중 적절한 지원 방법이 놀이영역을 구성할 수 있도록 유아에게 자율성을 제공하는 것이다. 2019 개정 누리과정에서는 유아가 주도하는 놀이를 충분히 즐길 수 있도록 흥미영역의 운영방식을 자율화하였다. 고정된 흥미영역의 개수, 유형, 운영 방식 등을 자율적으로 개선하여 유아의 자유로운 놀이를 가능하도록 제안하였다(교육부, 보건복지부, 2019). 이와 같은 방식은 놀이영역을 유아의 흥미에 따라 합리적으로 배치함으로써 놀이의 빈도와 질을 증가시키고 놀이를 통한 배움을 조장할 수 있을 것이다(양옥승, 노경혜, 윤희경, 조혜경, 최경애, 황윤세, 오애순 공역, 2005).

유아의 성장과 발달은 주변의 환경과 밀접한 연관을 가진다. 영유아기는 인간발달의 기초가 형성되는 중요한 시기이다. 다른 시기에 비해 그들을 둘러싼 환경으로부터 직·간접적인 영향을 받기도 하고 욕구에 따라 환경을 변화시키기도 하므로 환경은 유아의 행동과정에 영향을 미치는 모든 요인의 복합체라고 할 수 있다(방시윤, 2018). 그렇기 때문에 유아가 속해 있는 놀이환경은 풍부한 경험을 할 수 있고 변화가 지속적으로 나타나며 유아가 주도적으로 환경을 변화시킬 수 있도록 구성되어야 한다.

#### 다. 시간

유아교육기관에서 대부분의 시간을 차지하는 놀이는 유아에게 있어 굉장히 중요한 일과이다. 놀이는 그 자체가 목적이 되며 유아가 다양한 실험과

탐색을 하며 놀이에 몰입할 때 사고가 발달한다(김민경, 2019). 다양한 시도를 해 볼 수 있도록 놀이 선택의 자율권을 주는 것은 누구보다 영유아가 자신의 흥미와 요구를 반영하여 놀이를 선택할 수 있기 때문에 영유아 중심 교육의 본질이라고 할 수 있다(이서경, 2015). 그렇기 때문에 놀이가 유아에게 교육적 의미를 가지기 위해서는 놀이에 참여할 수 있는 충분한 시간이 제공되어야 하며 유아의 발달과 학습을 위해 자발적인 놀이를 지원하는 방향으로 이루어지는 것이 중요하다(김민경, 2019).

앞서 언급된 것처럼 아동중심 교육을 위해서는 놀이가 우선시 되어야 하며 유아의 주도적 놀이를 위해서는 다양한 지원이 제공되어야 하고 유아교육기관에서도 놀이가 충분히 이루어져야 함을 강조하고 있다. 유아는 자유놀이 시간 동안 스스로 동기 부여한 활동에 흥미를 느끼며, 자신이 선택한 놀이에 대해 다른 활동보다도 집중하는 경향을 보이므로(윤향미, 2012) 유아의 흥미와 관심에 따른 학습자 중심의 교육을 실현하고 주도적 능력을 신장하도록 운영되고 실시되어야 한다(김민경, 2019). 놀이를 운영할 때 교사가 자유놀이의 중요성에 대해 충분히 인식하고 있어야 하지만 이 외에도 놀이 구성을 위한 물리적인 환경에 대한 지원이 함께 이루어져야 하는데 그 중 하나가 시간적인 요소이다. 유아가 놀이 시간에 놀이를 계획하고 실행할 수 있는 과정을 모두 경험하기 위해서는 충분히 놀 시간이 제공되어야 한다. 충분한 시간이 제공 되었을 때는 원하는 대로 놀이할 만큼의 시간이 있기 때문에 문제가 되지 않으나 충분한 시간을 주지 않는다면 제한된 시간 내에 놀이를 마쳐야 하므로 진정한 의미의 놀이를 할 가능성이 낮아진다(김희진, 2013).

최근 들어, 놀이를 운영하는데 시간의 부족으로 어려움을 겪고 있는 유아교육기관 또는 교사들의 사례가 생겨나고 있다. 전지형(2015)의 연구에 참여한 교사들은 하루 최소 1시간 이상 자유놀이를 배치하고 있지만 등원,

점심, 하원과 연결된 시간이 많아서 운영하는데 어려움을 느끼고 있다고 하였다. 보육일지에 기입된 놀이의 시간보다 실제로 운영되고 있는 자유놀이에 몰입할 수 있는 시간이 충분하지 못한 것이다. 또한 원계선, 박서연, 장수지, 정유나, 윤미영, 이지연, 이하나, 한아녕(2013)의 연구에 참여했던 20%이상의 교사들은 유아에게 자유놀이 시간에 시간제한 규칙을 적용하고 있었다. 다양한 놀이 영역의 경험을 위하여 일정한 시간이 지나면 유아들을 강제로 다른 영역으로 이동시키고 있었던 것이다. 이는 하나의 놀이에 몰입하는 유아를 방해하면서 놀이 발달을 저해할 수 있는 결과를 낳게 될 수 있다. 놀이 시간 운영에 어려움을 겪는 사례뿐 아니라 놀이의 의미를 잘못 이해하면서-놀이의 시간이 충분하지 못하게 되는 경우도 있었다. 박선희(2013) 연구의 일부 유아교육기관에서는 자유놀이를 특별활동으로 대체하거나 자유놀이 시간보다 대집단활동을 오히려 길게 계획하는 경우도 있었으며 자유놀이 시간을 교사의 업무를 보는 시간으로 생각하여 아동들을 자유놀이라는 시간 아래 방임하는 상황이 생기기도 하였다.

놀이의 중요성이 강조되면서 대집단활동보다는 놀이의 시간을 늘려 유아가 스스로 탐색하고 탐구할 수 있는 기회를 충분히 제공해야 한다는 말이 계속해서 나오고는 있지만 실제 현장에서는 그와는 대조된 모습으로 유아의 놀이를 오히려 방해하는 사례가 보여지고 있다. 한 연구에서는 유아들에게 15분의 짧은 놀이 시간보다 30분의 놀이 시간을 주었을 때 사회극놀이와 구성놀이에 더 많이 참여한다는 연구 결과가 나왔으며(Christie, Johnson, & Peckover, 1998: 서현아, 권말순 2007에서 재인용) 교육부(2019)에서는 바깥놀이를 포함하여 유아가 자유롭게 놀이할 수 있는 시간을 충분히 편성·운영할 것을 제안하였다. 놀이시간은 짧게 여러 번 제공하기보다 긴 시간으로 편성하여 놀이의 흐름이 끊기지 않고 유아가 충분히 놀이하고 몰입할 수 있도록 계획해야 한다고 하였다. 덧붙여 2019 제3차

어린이집 평가인증 안내 통합지표(2019)에서도 유아교육기관에서는 영유아들이 놀이를 반복적으로 수행하면서 통합적인 학습을 경험하기 때문에 자유놀이 시간을 하루 일과 중 2시간 30분씩 계획할 수 있도록 안내하라고 되어 있다. 유아를 위한 진짜 놀이는 능동적 자기선택의 기회를 통해 즐거움과 배움을 느낄 수 있는 교육적 의의를 지닌 진정한 자유놀이 시간이 되어야 한다(서현아, 권말순, 2007). 놀이의 교육적 의의가 크다 하더라도 놀이를 즐길 수 있는 환경이 구성되지 않는다면 놀이가 가지는 의미는 없을 것이다.

본 연구에서는 충분한 놀이 시간을 제공하여 유아들이 얼마큼 놀이에 몰입하고 지속·확장 될 수 있는지를 살펴보고 하며, 참여한 놀이 시간 동안 연구자의 직접적인 개입 없이 유아들 간에 주도적인 놀이가 어떻게 이루어지는지를 관찰하려고 한다. 또한 놀이장면에 따라 시간이 더 필요한 경우가 발생할 수 있기에 유아들과 의견을 나누어 결정할 수 있도록 시간 조절에 대한 융통성을 열어둘 것이다. 놀이상황에 따른 시간사용의 융통성을 발휘함으로써 실내놀이가 활발히 이루어지는데 도움을 제공할 수 있을 거라고 생각한다.

## 라. 놀잇감

유아들의 삶이 놀이이고 놀이가 곧 유아의 삶이라고 해도 과언이 아니다. 유아는 보통 놀이를 할 때 무엇을 가지고 놀이를 할까? 이 시기의 유아는 주변 환경에 대해 끊임없이 흥미, 호기심을 가지고 탐색과 반응의 과정을 통해 학습해 나간다. 유아에게 새로운 경험을 하게 해주는 자극 있는 환경으로 인해 놀이 동기가 일깨워질 수 있는데 많은 환경 속 자극 중 하나가 바로 놀잇감이 될 수 있다(황성희, 1988). 유아는 주로 자신의 신체

자체를 이용하기도 하고 불특정한 형태의 사물, 완성된 형태의 기성품 등을 사용한다. 즉, 놀이에 활용하는 모든 것들은 놀잇감이라고 지칭할 수 있겠다. 그렇다면 놀잇감이란 무엇일까? 놀잇감은 유아가 놀이할 때 사용되는 물건으로 소재와 설비 일체를 말하는데, 놀이가 아동의 생활 및 존재 그 자체와 구별되기 힘들기 때문에 사실상 ‘이것은 놀잇감이요 저것은 아니다.’라고 단정하기 힘들다(박해미, 이아름, 2015).

유아는 성장하는 과정에서 다양한 놀잇감과 놀이에 사용 되는 여러 종류의 재료들을 접하게 된다. 놀잇감은 유아가 자신의 감정이나 흥미를 표현할 수 있는 매체가 되고 타인과의 사회적인 상호작용을 연결시켜 주는 역할을 하며, 유아의 끊임없는 호기심을 자극하는 원천이 되며 동시에 유아에게 즐거움을 주는 기능도 한다(김태연, 1984). 다양한 놀잇감의 사용은 유아에게 기쁨과 자연스러운 발달을 자극하고 촉진할 뿐만 아니라 유아의 잠재력을 좀 더 적극적으로 개발하고 육성한다는 데 의의가 있다(정금자, 2003). 또한 유아들은 놀이 도구인 놀잇감을 통하여 놀이 문화를 더욱 풍부하게 만들고 놀잇감을 통하여 자연스럽게 사회구성원으로써 필요한 것을 배울 수 있다(오채선, 2005). 이처럼 놀잇감은 놀이의 자원이 되고 또래들과의 상호작용에 놀잇감이 자극제가 되어 역동적인 학습을 하도록 하는 등 놀이의 질에 직접적인 영향을 미칠 수 있다(지성애, 2005).

그렇다면 유아에게 놀잇감이 긍정적인 자료가 되기 위해서는 어떤 특징을 가지고 있어야 할까? 광노의(2004)는 놀잇감의 필수적 특징을 다음과 같이 말한다. 첫째, 유아들에게 매력을 주는 놀잇감이어야 한다. 범세계적으로 유아들이 아주 좋아하는 특정 놀잇감이 있고 그것을 가지고 노는데 대부분 시간을 사용하여 몰두한다. 둘째, 유아들의 발달을 증진시키는 놀잇감이어야 한다. 유아가 즐거워하는 놀이는 동시에 근육 조정, 창의력 발달, 사회적 발달 등을 촉진시킬 수 있기 때문이다. 하지만 모든 놀잇감이 위와

같은 영향을 주지는 않는다. 유아에게 어떤 환경이나 어떤 놀잇감을 주느냐는 성장과 발달에 중요한 요인이 될 수 있다(황성희, 1988).

유아에게 적절한 놀잇감은 유아의 발달 수준, 능력, 흥미구성력에 맞아야 하며 성인의 지도 없이 아동 스스로 독창성, 자발성을 높이는 것이어야 한다(김태연, 1984). 또한 놀잇감의 종류는 유아의 놀이행동과 바로 직결되며, 놀이의 유형과 놀이과정의 다양한 양상을 결정하는 중요한 매개체가 될 수 있다(심정현, 2020). 그렇기 때문에 아동의 연령, 놀이수준 및 특성 등에 따라 적절한 형태의 놀잇감을 제공해주는 것이 중요하다. 놀잇감은 현실성과 구조성의 정도에 따라 놀이의 범위가 변할 수 있는데 구조성이 높은 놀잇감은 실물과 가까운 형태의 놀잇감을 말하며 주로 인형, 계산대, 그릇, 음식모형, 병원놀이 도구 등이며 사용하는 방법이 제한적이다. 구조성이 낮은 비구조적 놀잇감은 부분이나 요소가 어떤 전체를 이루지 않은 것으로 완성도가 낮아 스스로 변형이 가능한 놀잇감을 말한다(정성희, 2011). 비구조적 놀잇감은 유아들이 만지고, 찢고, 구기고, 누르고 밟는 등의 탐색과정을 거쳐 자신이 발견한 것을 신기해하고 친구들과 공유하며, 끝없이 도전하고 실험할 수 있는 가능성을 제공한다(심정현, 2020). 더불어 비구조적 놀잇감은 유아의 아이디어에 따라 형태를 자유롭게 변형할 수 있고 다양한 놀이 주제를 이끌어낼 수 있기 때문에 유아의 자발적이고 주도적인 놀이를 이끌어 낸다(윤빛나라, 2019). 이와 같이 구조적인 놀잇감보다는 비구조적인 놀잇감이 유아의 자유로운 탐색·탐구활동이 가능하다고 하였으며, 시행착오를 겪으며 스스로에게 도전할 수 있는 기회를 준다고 하였다. 놀잇감의 개방성 또는 구조성에 따라 나타나는 유아의 놀이 특성에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

Mcloyd와 Thomas 그리고 Warren(1984)은 놀잇감 기능의 한정성에 따라 분류하였는데 한정성이 낮은 놀잇감을 가지고 놀이할 때가 한정성이 높

은 놀잇감을 가지고 놀이할 때보다 긍정적 상호작용이 활발히 이루어지고 또래와의 상호작용이나 교구와의 상호작용을 자극할 수 있으며 상호관계를 갖는 대상과의 참여도에도 이로운 영향을 미친다고 하였다(이은주, 1995에서 재인용). Pepler와 Ross(1981)는 수렴적 놀잇감과 확산적 놀잇감을 제공하고 수렴적 문제해결력과 확산적 문제해결력에 미치는 효과를 비교·연구한 결과, 수렴적 놀이집단에서는 놀잇감의 용도에 따라 제한된 놀이 활동을 하였으나 확산적 놀이집단에서는 다양하고 광범위한 활동을 하여 탐색적이고 실험적이며 상상이 풍부한 놀이의 참여빈도가 높았다고 한다(이은주, 1995에서 재인용). Pulaski(1970)는 연령이 높은 5~7세 유아를 대상으로 고도로 구조화된 놀잇감과 최소로 구조화된 놀잇감의 효과를 관찰한 결과, 최소로 구조화된 놀잇감은 상징놀이의 주제를 더 다양하고 풍부하게 하지만 고도로 구조화된 놀잇감은 유아들의 상상성을 방해한다고 지적했다(엄정애, 1991에서 재인용). 덧붙여 인재천(2004)은 유아가 비구조적 놀잇감을 이용하여 구성해보고 변형해보는 과정에서 자신의 경험을 회상하여 적용하고 또한 경험을 통해 습득한 지식을 기반으로 상상력을 발휘하여 자신이 구성한 구조물을 설명하는 활동들이 창의성과 관련이 있다고 하였다.

즉, 완제품의 놀잇감은 일정한 형태를 가지고 있어서 유아들의 상상력을 방해할 수 있고 기능이 이미 추가된 놀잇감을 유아에게 준다면 자발적인 창의성을 부여하기 어려워져 상상놀이나 가작놀이 또한 할 수 없게 된다(곽노의, 2004). 또한 그 기능이 완전히 숙지가 되면 놀잇감 자체에 대한 관심이 떨어질 수도 있다. 그렇기 때문에 놀잇감은 유아가 스스로 기능을 부여할 수 있는, 스스로 놀이를 창조할 수 있는 것이어야 하며 유아의 흥미를 자극하는 모든 물건들을 포함해야 할 것이다(이숙재, 1998: 김정애, 2019에서 재인용).

앞서 언급된 것처럼 놀잇감은 교육적, 정서적, 사회적 요소를 가지고 간

접적으로 유아의 성장을 도와주므로 교육적 의도를 지니고 있으며 유아의 능력에 따라 학습력을 소유하고 있는 도구이기도 하다(황성희, 1988). 교육적 의도를 지닌 놀잇감을 제공하기 위해서는 아동의 연령, 개인적 요구, 관심사를 충분히 파악하고 있어야 하며 특히, 연령에 따라 아동이 놀이에 구현할 수 있는 정도를 파악하여 구조화된, 비구조화된 놀잇감 또는 재료를 적절한 시기에 제공해줄 수 있어야 할 것이다. 특히 연구에 참여하는 7세 유아에게 구조화된 놀잇감은 놀이를 구성할 때 유아의 상상력을 발휘할 수 있는 기회를 방해할 수 있으며 자율성, 창의성을 나타내는데도 장애의 요소가 될 수 있다. 그러므로 특정한 사용방법이 없는 용도가 무제한적인 개방된 놀잇감, 재료 제공의 비중을 높이고 유아들의 자율성, 창의성을 표출할 수 있는 기회를 충분히 제공했을 때 놀이가 다음 장면으로 이어지고 확장될 수 있으며 흥미의 지속시간 또한 길어질 수 있을 것이다.

본 실험연구에서는 연구자가 구성해 놓은 구조화된 놀이 환경 속에서 나타나는 유아들의 놀이모습이 아닌 유아의 관심사를 고려하여 연구자가 제공한 비구조화된 놀잇감, 놀이재료를 실내자유놀이 시간에서 어떻게 활용하여 구성하는지에 대한 과정을 지원하며 관찰해보려고 한다. 제공할 재료의 종류에는 한계를 두지 않으며 비구조화된 놀잇감뿐만 아니라 유아들이 평소에 놀잇감으로 여기지 않았던 재료들도 놀잇감으로 제공함으로써 놀이 속에서의 새로운 용도의 전환을 기대할 수 있을 거라 생각한다.

## 4. 실행연구

### 가. 실행연구의 개념 및 특성

실행연구는 연구자가 문제 상황을 인식하고 연구문제를 설정한 후 반성적 실천을 전개하기 위해 이와 관련한 자료를 수집하는 탐구 활동이다(김새롬, 2017). 실행연구의 목적은 이론의 수립보다는 실천을 통한 연구자 및 연구 참여자의 긍정적인 변화에 초점을 두고 있으며(홍서연, 2017) 객관적인 사실이나 이론의 정립보다는 문제점의 개선·실천에 대해 알아보고자 사용하는 연구이다(임예지, 엄정애, 2015). 또한 교사가 현장에서 개선되기를 원하는 것을 실행하기 때문에 실행연구의 과정 그 자체로도 교사와 유아들에게 큰 교육적 가치를 지닌다(조예휘, 2017). 실행연구가 의미 있게 이루어지기 위해서는 연구자뿐만 아니라 연구대상이 되는 모든 참여자와 함께, 그들을 위해, 그들에 의해서 수행되어야 함을 강조하였다(홍서연, 2017).

김희연(2004)은 교육에서 실행연구에서 갖추어야 할 방향을 제안하고 있다. 첫째, 해석과 이해이다. 실행연구는 실증이나 입증에 앞서 학습자에 대한, 교사 스스로에 대한, 교육적 맥락에 대한 해석과 이해에 초점을 두어야 한다. 상황과 행위 사이의 불일치를 직관적으로 풀어 나가야 하며 그 상황이 지나간 후 수행했던 문제해결방법을 의식적으로 반성하면서 살아간다. 즉, 교사 스스로 자신의 실천에 대해 끊임없이 해석하고 이해해 나가는 순환과정에서 신념을 깨닫고 수정하며 가치를 실현해 나가는 것이 실행연구의 중심요소 중의 하나이다. 둘째, 교사의 내면적 변화이다. 실행연구를 통해 교사는 자신이 창출하는 교육 사태에 적극적으로 참여하고 진정한 주체로서 거듭나게 되므로 교사가 내면적으로 변화되는 과정은 실행연구의 또

다른 핵심요소를 이루어야 한다. 교사-유아가 서로 가르치고 배우는 관계 속에서 함께 성장하는 과정을 담고 있어야 하는 것이다.

셋째, 상향 이동적 운동 특성을 가지고 있어야 한다. 일반적으로 교사와 연구자가 처한 사회적 맥락은 다르다. 이러한 차이는 교육현상에 대한 이해, 문제를 보는 방식, 처방과 해결전략의 차이를 낳는다. 이 차이는 교육에 대한 다각적 관점으로 공존하면서 문제 해결에 공헌할 수 있으므로 교사집단이 창출하는 밑으로부터 위로의 운동성이 실행연구의 본질이 될 수 있을 것이다.

넷째, 연구자와 참여자 간에 협력적 관계를 형성해야 한다. 연구자와 참여자 간 수평적 대화를 지향했을 때 심도 있는 교육적 대화가 가능하게 되며 함께 문제를 찾고 해결해 나갈 수 있다. 따라서 실행연구는 공동체 기반 연구의 성격을 지니게 된다.

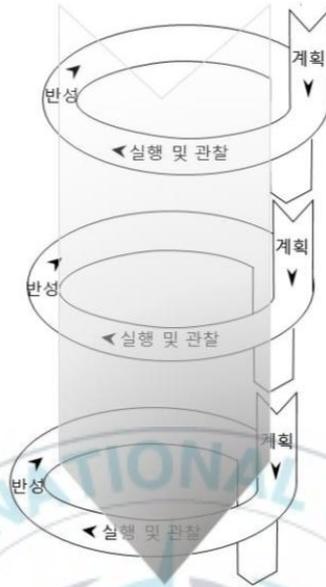
다섯째, 실천지와 실천행위를 재창조 하는 것이다. 외부 지식을 받아들이기만 하는 수혜자가 아니라 개인적·사회적 지식 구성원으로서 적극적으로 스스로를 고양시킬 수 있는 노력을 해야 한다. 교육적 지식에 접근하는 것이 아니라 교육적 지식을 창조 하고 창조한 것을 다시 교육적 실천으로 재창조 되는 순환이 이루어지며 이러한 과정이 축적될 때 올바른 실행연구가 이루어질 수 있다.

## 나. 실행연구 절차

실행연구는 유아교육기관의 실제 교육과정운영이나 환경에 대해서 교사가 개선하고자 하는 것을 생각하고, 그 생각을 바탕으로 변화를 이루기 위해서 개선방안을 실행하고 평가하는 과정을 반복한다(조예휘, 2017). 연구자가 개선시키려는 초점영역을 확정하고 이와 관련된 자료를 수집하여 이

를 분석하고, 해석하는 것을 반복하는 ‘변증법적 나선형’의 과정으로 이루어진다(김새롬, 2017). ‘변증법적 나선형’의 과정은 하나의 문제 상황에 대해 개선방안을 계획하고 실행하면서 이루어진 것들과 그로 인한 결과에 대하여 또다시 생각해 보는 ‘생각하기-실행하기-평가하기-반성하기’의 패턴을 반복하는 나선형 주기를 말한다(조예휘, 2017).

본 연구자는 Kemmis와 McTaggart(1988)의 모형을 기초로 하여 실행연구의 절차를 서술하고자 한다. 해당 모형은 문제파악 및 계획→실행→관찰→반성의 4단계를 기본 순환과정으로 하여 문제가 해결될 때까지 반복적으로 진행하게 되며 과정 속에서 역동성, 연속성, 집단성의 과정적 특징을 나타내고 있다. 첫 번째, 역동성은 실행과정 4단계를 각각 독립되어 실천되는 것으로 이해하는 것이 아니라 서로 통합되어 이루어지는 과정으로 보는 것이다. 두 번째는 연속성으로 실행과정 4단계를 1회의 순환과정으로 보는 것이 아닌 개선이 성취될 때까지 계속적으로 거듭되어 이루어져야 함을 뜻한다. 세 번째로 집단성은 연구과정은 개인적으로 이루어지는 것이 아닌 협동적이고 단체적인 성격을 지녀야 한다는 것이다. 이로 인해 동료 교사 또는 연구자를 ‘비판적 친구’로 연구과정에 합류시켜 다양한 관점에서 보다 비판적인 연구가 진행될 수 있다는 것을 말하고 있다(최의창, 1998).



[그림 1] Kemmis와 McTaggart(1988)의 실행연구 모형(김희영, 2019)

실행계획을 수립·수행하며 결과에 대한 자기 반성하는 과정을 순환적으로 반복하는 것은 연구자인 교사의 전문성 향상과 연구 참여자인 유아의 성장과 발달에 적합한 연구방법이다(홍서연, 2017). 변증법적 나선형 실행연구는 교사와 학생을 위한 연구모형으로 다양한 맥락에 적용이 가능하나 실행에 영향을 주는 모든 요소를 통제하기 힘들기 때문에 이를 인정, 수용함으로써 자신의 실행을 통해 교육적 긍정의 변화를 이끌도록 노력해야 한다(김새롬, 2017).

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 참여자

##### 가. 연구자 배경

연구자는 현장 경력 6년 1개월로 보육교사 1급 자격증을 지닌 4년제 유아교육과 졸업교사로 현재 교육대학원에 재학 중이다. 연구자는 직장어린이집 2곳, 사립유치원 1곳에서 교사생활을 하였으며 교사생활 중 만 3세 3년 5개월, 만 4세 1년, 만 4·5세 통합반 1년을 경험하였고 현재는 만 5세 담임을 8개월 째 맡고 있다.

연구자가 교육대학원에 진학을 한 계기는 동료교사의 경력이 대부분 2~3년차이다 보니 반을 운영하면서 생기는 어려움, 궁금증을 해결하는 데 한계가 있었다. 특히, 실내놀이를 운영하면서 연구자가 계획한 놀이 외에 유아의 발현적 놀이 지원의 필요성 여부에 대해 의문이 생겼고, 교육적인 목표를 고려하면서 계획한 놀이, 발현적 놀이 두 가지를 골고루 지원할 수 있는 방법에 대해 어려움을 느꼈다. 다양한 경력의 선생님들과 경험 공유를 통해 이러한 궁금증이 해소될 수 있을 거라 기대하였고, 더불어 유아의 흥미를 중심으로 한 구체적인 놀이지원방법을 연구하고자 대학원에 진학하게 되었다.

연구자는 2014년, 놀이중심교육과정이 운영되고 있는 재단 소속의 직장어린이집에서 1년 동안 근무를 하였다. 이후 2015년 11월부터는 대학교 부속시설인 직장어린이집에 취직을 하여 현재까지 근무를 하고 있으며 해찬

나래어린이집에서도 이전 근무기관과 같이 놀이중심교육과정이 운영되고 있다. 연구자는 지금까지 유아의 흥미에 따른 생활주제 선정 후 실내놀이의 영역별 놀이를 계획하고 준비하여 유아들에게 제공해왔다. 연구자는 유아의 흥미를 고려한 주제를 선정하여 놀이를 준비한 것이고 놀이에 참여하도록 강요하는 것이 아니라 유아들이 스스로 선택하여 참여한 것이기에 유아중심의 놀이가 잘 운영되고 있다고 생각하였다.

하지만 2019년, 실내놀이 운영방식에 대한 의문이 생겼다. 원내장학에서 유아의 흥미를 반영한 '비행기 구성하여 놀이하기'가 진행되었는데 놀이장면에서 유아들이 즐기고는 있지만 연구자의 전체적인 주도 하에 놀이가 이루어지고 있다는 피드백을 받았다. 덧붙여 연구자가 놀이를 주도 하다 보니 연구자가 빠지면 놀이가 더 이상 나타나지 않는다는 피드백도 있었다. 유아의 흥미를 고려하여 주제를 선정하였고 유아들도 놀이 장면에 함께 참여하며 즐기고 있었는데 어느 부분에서 연구자가 주도를 했는지 잘 이해가 되지 않았다.

이후 2019 개정 누리과정이 발표되었다. 계획보다는 실행에서 출발하는 교육과정 운영으로, 유아에게서 발현된 흥미를 지원해야 한다는 측면으로 볼 때 연구자는 현재 운영하는 놀이중심교육과정에서 나타나는 교사의 태도, 교육계획의 방법에서 무엇이 다른지 잘 알지 못했다. 더불어 실내놀이 운영에 어떤 변화가 필요한지 궁금증이 생겼다. 앞서 언급된 원내장학에서 받은 피드백 내용과 함께 생각해 볼 때, 유아가 주도하는 놀이가 무엇인지, 유아의 발현된 흥미는 어떻게 찾아서 지원해야 할지에 대해 해답을 찾지 못한 채 어려움을 겪었다.

따라서 연구자는 유아의 발현적 놀이는 무엇이며, 그에 따른 흥미는 어떻게 찾을 수 있는지, 흥미를 발견했을 때 연구자는 어떤 방법으로 놀이를 지원할 수 있을지에 대한 방법을 찾아보기로 하였다. 하지만 유아의 흥미

만을 지원했을 때 연구자의 교육적 목표 달성이 결여될 수도 있기에 유아의 발현적 흥미와 연구자의 교육적 목표 간의 균형을 맞추어 운영하는 방법에 대한 연구가 필요하였다. 연구자의 고민을 해결하기 위해서는 현재 놀이중심교육과정을 올바르게 이해하고, 유아들의 놀이를 관찰하며 함께 공유할 수 있는 객관적인 시각이 필요하였다. 이에 따라 연구자가 놀이 장면을 관찰하는 것과 더불어 근무기관에서 실시한 자체 교사학습공동체에 참여하여 다양한 피드백을 통한 도움을 받아보기로 하였다.

## 나. 유아

연구를 시작하기 전, 발현적 놀이에 대한 적절한 지원을 하기 위해 도담반 유아의 놀이성향 및 연구자와의 관계를 파악할 필요가 있었다. 연구에 참여한 유아들의 이름은 실명이 아닌 가명으로 바꾸었으며 연구대상인 14명 유아의 특성에 대한 설명은 표 1과 같다.

<표 1> 도담반 유아 특성

유아명	유아 특성
강서우	책을 통해 궁금한 점을 해소하며 자신이 알고 있는 지식을 이야기로 표현함 /교사에게 말장난을 걸거나 스킨십을 자주하며 자신의 이야기를 자주 함
민주희	놀이참여에 소극적인 편이며 주로 만들기·역할놀이에 참여함 /교사가 먼저 다가가면 자기표현을 잘 하는 편임
민현준	관심 있는 놀이에 궁금증을 가지고 탐구하며 놀이과정 경험하는 것을 즐김 /교사에게 자신의 놀이과정을 드러내며 관심 받길 원함
박서빈	스스로 놀이를 구성하기보단 친구·선생님과 함께 시도하려 함 /선생님의 말·표정·행동에 관심이 많고 도움주기를 좋아함
박수찬	구성되어 있는 놀이보다 자신이 창조하는 놀이를 선호함

	/교사에게 적극적으로 다가오는 편은 아니지만 종종 자신의 이야기를 들려주며 교사의 관심을 받길 원함
서하빈	어울리는 친구 성향에 따라 다양한 놀이에 참여함 /교사에게 도움을 자주 요청하며 도움 받길 원함
오시은	친구·선생님이 하는 놀이를 모방하여 함께 어울리려고 함 /교사에게 관심을 받거나 스킨십 하는 것을 좋아함
이다휘	자신만의 놀이 창조하는 것을 즐기며 적극적으로 참여함 /교사와 함께 놀이하길 원하며 스킨십이 많음
이도윤	놀이의 결과에 상관없이 시행착오 경험하는 과정을 즐김 /교사에게 놀이권유를 하거나 자신의 결과물을 보여주며 자주 소통함
주하량	주로 친구·선생님이 제안하는 놀이에 참여함 /교사에게 간단한 의사표현은 하지만 그 외 자신을 잘 드러내지 않음
정재현	놀이에 대한 호불호가 드러나며 좋아하는 놀이에 반복적으로 참여함 /교사와 거리를 두며 천천히 다가오는 편임
최나연	특정 친구와 독립된 공간에서 역할놀이, 노래 부르기를 즐김 /교사에게 칭찬 받기를 좋아하여 자신의 긍정적인 면을 표현하려고 함
하준서	레고블록·소품을 활용한 역할놀이를 즐김 /교사에게 자신이 알고 있는 것에 대해 이야기하는 것을 좋아함
한주성	놀이에 관심이 있거나 호기심을 가지면 거침이 없고 적극적임 /자신이 성취한 것을 교사에게 표현하며 관심받기를 좋아함

## 2. 연구현장

본 연구는 연구자가 만5세 유아반에서의 실내놀이를 어떤 지원을 할 수 있을지, 실내놀이 지원과정에서 보이는 유아와 연구자의 경험과 변화는 무엇인지 알아보기 위해 실시되었다. 연구를 실시한 기관은 B시에 위치한 P 대학의 직장어린이집인 해찬나래어린이집이다. 2016년 3월에 개원하였으며, 만 1세~5세까지 총 11개의 학급으로 구성되어 있다. 해찬나래어린이집 구성원을 살펴보면 원장, 담임교사, 영아반 보조교사, 연장반 보육교사, 사무

원, 조리사로 총 19명의 교직원이 근무하고 있다. 물리적 환경은 지하 1층, 지상 3층 건물로 1층에는 만 1세~2세 교실, 원장실, 식당, 도서관, 교사실, 실외놀이터, 휴게실이 있으며 2층에는 만 3세~5세 교실, 관찰실, 2층 실외놀이터, 유희실, 지하실은 창고, 3층은 옥상텃밭으로 사용되고 있다.

해찬나래어린이집은 아이, 부모, 교직원이 모두 함께여서 행복한 어린이집을 보육목표로 하고 있으며, 몸과 마음이 건강한 어린이, 창의적인 어린이, 나와 다른 사람을 존중하는 어린이, 자연과 문화를 사랑하는 어린이로 성장할 수 있도록 보육철학을 및 보육내용을 구성한다. 특히, 영유아는 능동적이며 자기주도적인 존재라는 아동중심철학을 보육과정 구성과 운영의 근거로 삼아 아동 흥미를 고려한 놀이중심교육과정을 계획하여 영유아주도의 배움이 일어날 수 있는 방향의 교육을 지향하고 있다. 이용숙, 김영천, 이혁규, 김영미, 조덕주, 조재식(2006)에 따르면 교육 현장을 개선하기 위한 실행연구의 경우 교육현장을 통제하지 않기 때문에 연구 설계 시 교육현장의 조건을 고려하는 것이 필수적이라고 하였다. 이러한 측면에서 해찬나래 어린이집은 개정 누리과정을 바탕으로 유아의 흥미에 기초한 놀이중심교육과정을 운영하고, 실내놀이시간이 일과 중 충분히 제공되며, 흥미영역 내 놀이인원, 놀이주제, 놀잇감 및 교재교구의 이동제한 등 유아의 놀이에서의 자유로움을 구속하는 경우(김희진, 2017)가 나타나지 않는다. 따라서 연구자의 실내놀이 지원과 그에 따른 변화 과정을 살펴보기에 적합한 것으로 사료된다.

연구학급인 도담반은 만 5세 학급으로 연구자가 담임교사를 맡고 있으며 남아 9명, 여자 5명으로 총 14명으로 구성되어 있다. 만 5세 학급을 참여관찰 대상으로 선정한 이유는 놀이 환경 속에서 자신의 관심사, 흥미에 따라 하고 싶은 놀이를 스스로 선택할 수 있으며, 특정 상황의 놀이에만 머무르는 것이 아닌 다양한 시도를 통한 과정을 경험하며 놀이를 확장, 연계하는

것이 필요하므로 다른 연령에 비해 놀이의 경험이 풍부한 만 5세 학급을 선정하였다.

도담반 유아 대부분은 오전 9시 30분~10시 사이에 등원하며 오후 2시 이후부터 순차적으로 하원을 한다. 오전 9시부터 유아들이 등원을 하면 연구자와 인사를 나눈 뒤 스스로 가방정리를 하고 손을 씻은 뒤 오전 9시 30분까지 오전간식을 먹는다. 이 때 연구자는 유아를 살펴보고 컨디션을 확인하고 유아가 집에서 지냈던 이야기를 나누기도 한다. 오전 간식 시간이 끝나는 오전 9시 30분 이후부터 오전 11시까지 오전 실내놀이를 일일 평균 90분 정도 진행된다. 실내놀이 시간에는 유아들이 자신의 흥미에 따라 교사가 계획한 놀이 또는 흥미에 따라 발현된 놀이를 선택하여 참여한다. 오전 11시에는 실내놀이가 끝나고 정리정돈을 한 후 화장실을 다녀온다. 오전 11시 20분부터 오후 12시 40분까지는 실외놀이에 참여 후 교실에 돌아와 손을 씻고 오후 1시 20분까지 점심을 먹는다. 오후 1시 20분부터 오후 3시 20분까지는 양치질 및 오후 실내놀이가 실시되며, 오후 3시 20분에는 오후간식을 먹고 오후 4시부터 유아반 통합보육이 이루어진다. 도담반 일과 운영에 대한 내용은 표 2와 같다.

<표 2> 도담반 하루일과 시간표

시간	일과명
09:00~09:30	등원 및 오전간식
09:30~11:00	오전실내놀이
11:00~11:20	정리정돈 및 화장실 다녀오기
11:20~12:40	실외놀이 및 화장실 다녀오기
12:40~13:20	점심식사
13:20~15:20	양치질 및 오후실내놀이

15:20~16:00	오후간식
16:00~18:00	유아반 통합보육
18:00~19:30	영유아 통합보육

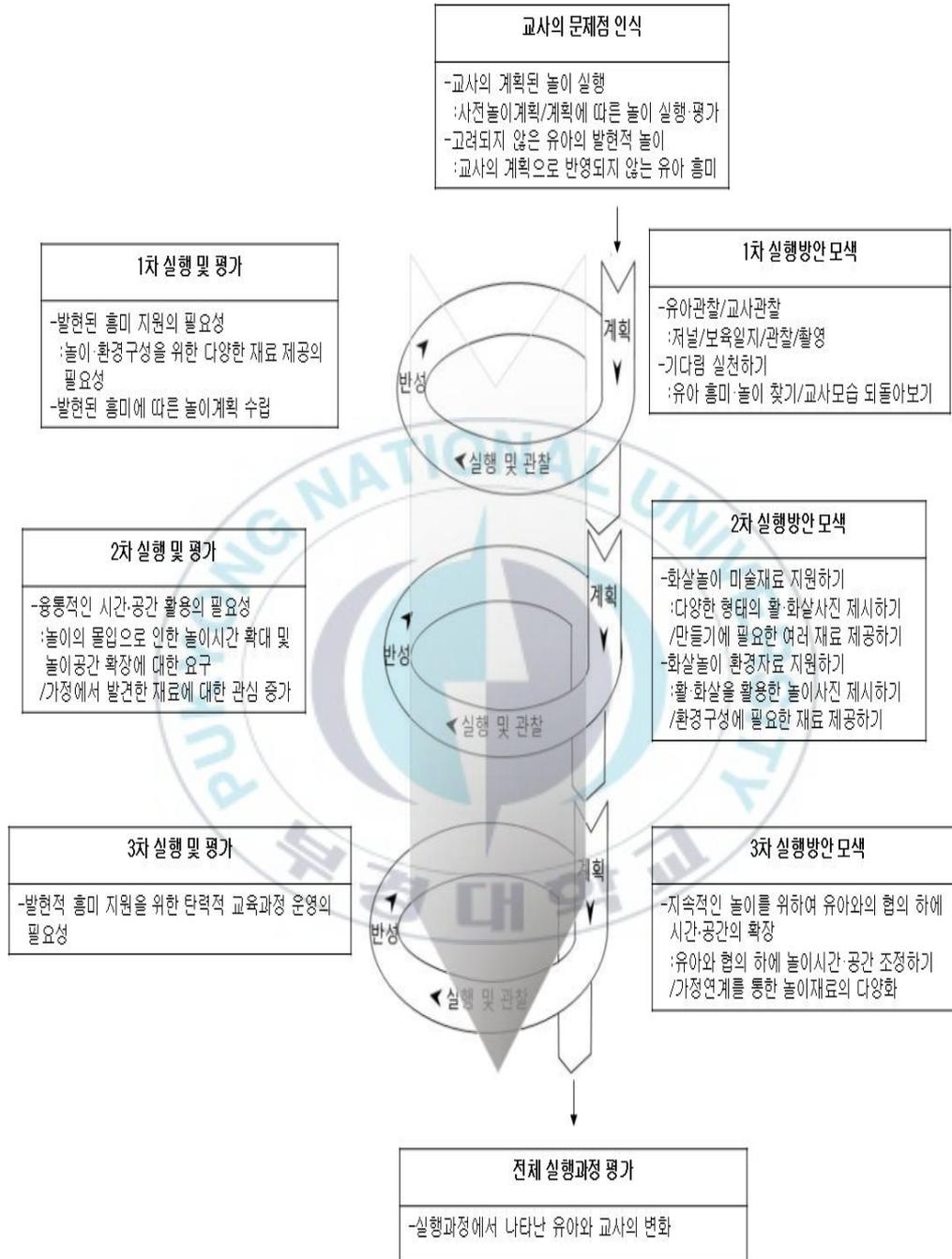
연구자가 유아들과 함께 보내는 시간은 등원시간인 오전 9시부터 점심식사 후 양치질이 끝나는 오후 2시까지이다. 유아통합보육이 이루어지는 오후 4시까지는 담임교사가 교실에 상주해야 하지만 원담임 특성 상, 알림장·보육일지 작성 및 놀이 지원 준비를 혼자서 해야 하기에 효율적인 업무 수행을 위하여 오후 2시부터는 연장반 보육교사가 도담반 보육을 담당하고 있다. 그렇기 때문에 관찰시간은 연구자가 학급에 같이 머무르며 관찰이 가능한 오전 9시 30분~11시까지인 오전실내놀이 시간을 관찰시간으로 선정하였다. 관찰 시간 동안 연구주제와 관련된 놀이상황을 관찰·기록하였으며 필요한 경우, 놀이 장면을 동영상으로 녹화하였다. 또한 연구기간 동안 계획-실행-평가-재계획의 과정을 반복하며 나타난 모습 및 지원과정을 관찰일지·보육일지에 기록하였고 놀이 과정 속에서 느낀 연구자의 생각을 저널로 작성하였다. 또한 개정 누리과정 발표 이후, 놀이중심의 실내놀이 지원을 위한 어린이집 자체 교사학습공동체를 실시하였는데 이 과정에서 도담반 실내놀이 지원을 위해 나눈 교사 간 협의내용도 기록하였다. 그 외에 원장님과 실내놀이 속 교사의 역할에 대해 수시로 이야기 나누었던 부분도 교사협의록에 담아보았다.

### 3. 연구절차

본 연구는 유아들의 실내놀이 지원을 위한 실행연구로서 도담반 유아에게서 나타난 흥미를 지원하는 방식에 대한 문제점을 인식하고 그에 따른 계획, 실행, 평가를 1·2·3차 순으로 진행하였다.

연구 기간은 2020년 6월 1일부터 9월 11일까지 약 3달간 매일 실내놀이 시간 동안 연구를 진행하였으며, 연구자가 매일 참여한 관찰시간은 오전 9시 30분부터 11시까지이다. 연구를 시작하기 전, 근무하고 있는 어린이집의 원장님께 연구주제 및 참여과정에 대한 허락을 받았으며, 연구에 참여하게 되는 유아의 학부모님들께도 연구동의서를 통해 연구 주제, 연구 취지를 설명 드리고 연구참여 동의를 받았다. 또한 연구자가 관찰한 놀이장면이 기록되고, 유아의 놀이 사진이 포함될 수 있음을 알려드렸으며, 사진 속 유아의 얼굴이 드러나지 않았으면 좋겠다는 학부모님들의 의견을 수렴하여 유아 얼굴은 모자이크를 하기로 하였다.

본 연구는 연구자가 연구 참여자가 되어 놀이장면을 직접 관찰하고 경험하는 실행연구를 통해 놀이참여자와 놀이지원에 대한 심층적인 이해와 해석이 이루어질 수 있음을 기대하였다. 연구 과정은 Kemmis와 McTaggart(1998)의 실행연구 모형을 토대로 계획, 실행 및 관찰, 반성의 순환과정을 3차례 반복하여 진행하였다. 연구과정은 그림 2와 같다.



[그림 2] Kemmis와 McTaggart(1998)의 실행연구 모형에 따른 연구실행 과정

구체적인 연구절차는 총 3단계로 실내놀이에서 나타난 유아의 흥미를 지원하려는 연구자의 문제 인식, 1차 방안 모색·실행 및 평가, 2차 방안 모색·실행 및 평가, 3차 방안 모색·실행 및 평가, 전체 실행과정 종합 평가 및 마무리의 순서로 진행되었다.

연구자의 문제 인식단계에서는 지금까지 이루어졌던 연구자의 계획된 놀이의 실행과 그에 따라 고려되지 않는 유아의 발현적 놀이를 문제상황으로 제시하였다. 1차 실행 방안 모색단계에서는 실내놀이에서 문제로 인식되었던 연구자의 모습을 관찰하는 것과 동시에 유아의 놀이모습을 관찰하는 것을 바탕으로 한 ‘기다림’의 실천을 통해 유아의 흥미 요소를 찾고 연구자의 모습을 되돌아보기로 하였다. 1차 실행 및 평가에서는 ‘기다림’을 통해 찾은 유아의 발현된 흥미 지원의 필요성과 발현된 흥미에 따른 놀이 계획 수립이 필요하다고 평가되었으며, 이를 바탕으로 2차 실행 방안 모색에서는 미술재료, 환경자료의 지원을 계획해 보았다. 그 결과 2차 실행을 통한 평가에서는 융통적인 시·공간 활용의 필요성이 제기됨과 더불어 어린이집 외의 공간에서도 화살놀이에 활용할 수 있는 재료에 대한 관심이 늘어나고 있음을 관찰하였다. 평가를 반영하여 3차 실행 방안 모색에서는 지속적인 놀이를 위한 시·공간을 확장하고 가정연계를 통해 다양한 놀이재료를 찾아보기로 하였다. 3차 실행 후 평가에서는 앞으로도 이와 같은 놀이를 지원하기 위해서는 연구자의 유연한 태도 및 탄력적 교육과정 운영이 필요함을 평가해 볼 수 있었다. ‘기다림’을 통해 관찰한 유아의 발현된 흥미요소가 무엇인지 파악할 수 있었고 순환적 계획 및 평가를 통해 연구자의 지원에 따른 실내놀이 속 유아 놀이 변화 과정 및 연구자, 유아에게 나타난 변화를 분석해보며 최종논문을 작성하였다.

## 4. 자료수집

본 연구에서는 참여관찰, 저널쓰기, 보육일지, 교사협의록을 통해 자료수집이 이루어졌다.

### 가. 참여관찰

본 연구에서 참여관찰은 6월 1일부터 9월 11일까지 약 3달간 총 54회 진행되었다. 그 중 7월 23일~29일은 가정학습기간, 8월 18일~9월 7일까지는 코로나19 확진의 상승세로 인해 휴원이 결정되고 긴급보육으로 인해 만 4세와의 통합보육이 이루어지면서 연구가 실시되지 못하였다. 연구자가 참여관찰을 통해 유아의 실내놀이를 지원하기 위한 다양한 방식을 시도해보고 그에 따라 나타난 유아의 반응을 주로 관찰하였다. 즉, 유아들의 발현적 흥미가 어떤 과정으로 일어나게 되는지, 발현적으로 일어난 흥미에 따른 다양한 지원 과정에서 적절한 연구자의 개입 및 놀이하는 유아의 반응을 살펴보았다.

연구자는 실내놀이 중 유아들의 흥미가 어디서부터 시작되었는지, 나타난 놀이가 어떻게 지속될 수 있었는지, 지속되지 못하였다면 왜 그랬는지를 구체적으로 알아보기 위하여 놀이장면을 노트에 기록하거나 유아의 놀이 모습, 연구자의 놀이 지원 행동을 사진·동영상으로 촬영하였다. 또한 연구자의 지원으로 인해 실내놀이가 활발해진 경우와 같이 좀 더 의미 있는 놀이장면은 어떤 상황에서 연구자의 어떤 지원을 통해 놀이가 촉진되었는지를 구체적으로 알아보기 위하여 보조교사의 도움을 받아 추가적으로 가까이에서 촬영을 진행하였다. 관찰이 끝난 후에는 노트 기록 및 사진·동영

상 촬영본을 보면서 그 날의 놀이장면을 유아의 입장, 연구자의 입장에서 최대한 꼼꼼히 나타내려 노력하였다.

## 나. 저널 쓰기

연구자는 유아에게서 발현된 흥미를 지원할 때 계획-실행-평가-재계획 및 실행의 순환적 과정을 반복적으로 실시하였다. 그 과정 속에서 매 주 1회, 총 14회기 저널 작성을 통해 진짜 유아가 하고 싶은 놀이는 무엇인지, 연구자는 그것을 어떻게 지원해줄 수 있을지에 대한 궁금증에 대한 답을 찾으려고 하였다. 즉, 실내놀이를 지원하기 위한 연구자의 생각, 의문점, 발견, 지원을 통해 나타난 변화 등에 대한 내용을 기록하였다. 이러한 저널쓰기는 연구자가 놀이 장면에서 느끼고 겪었던 일련의 이야기, 그 속에서 느낀 감정과 생각을 기록한 것으로 자신의 경험을 돌아보는 시간을 통해 그 순간엔 알지 못했던 의미를 찾거나 몰랐던 나의 모습에 대한 반성적 성찰을 할 수 있는 기회를 제공하였다.

## 다. 보육일지

보육일지는 유아의 흥미에 따른 지원계획 및 평가를 작성한 것으로 연구자의 개인적인 생각, 감정이 포함된 저널보다는 놀이 상황에 대한 사실적인 기술과 함께 현실적인 지원 방안이 기록된다. 보육일지 작성을 통해 유아의 놀이상황에서 지원하고자 하는 목표를 설정할 수 있으며 그에 따른 세부적인 놀이 계획을 세움으로써 유아에게 필요한 실질적인 지원을 제공할 수 있게 된다. 연구자는 노트기록, 사진·동영상 촬영뿐만 아니라 연구기간 동

안 매일 총 54회(가정학습기간, 휴원으로 인한 통합보육일 제외) 보육일지 작성을 통하여 연구자의 지원이 적절하였는지, 적절하지 않았다면 왜 그랬는지를 객관적으로 살펴보고 그에 알맞은 계획을 다시 세워볼 수 있었다.

## 라. 교사협의록

교사협의록은 학급을 이끌어 가는데 효율적인 운영방안에 대해 교사학습공동체에 참여한 원장님, 유아반 교사와 협의한 내용을 담은 것이다. 연구자는 본 연구를 통해 유아의 놀이의 모습에 대해 이야기 나누고 적절한 놀이지원 방식을 공유한 결과를 협의록에 담아보았다. 연구자가 유아의 놀이를 지원해주는 것은 연구자가 읽어낸 해석을 토대로 계획하고 실행하는 것이기에 유아의 흥미를 관찰하고 그에 따른 지원방식에 따른 다양한 의견이 필요하다. 연구를 진행하는 학급의 담임교사는 연구자 1명으로 유아의 놀이를 관찰하고 지원계획을 세우는데 한계가 있을 것으로 생각되었다. 따라서 연구를 실시하는 과정에서 다방면으로 시도해볼 수 있는 지원방안이 제공된다면 유아·놀이중심의 실내놀이를 실천하는데 긍정적인 영향을 줄 수 있을 거라고 판단되었다. 연구자는 주 1회 유아반 교사 간 학습공동체에 참여했으며 교사학습공동체는 놀이 중심 교육과정에 따라 유아에게 적절한 지원을 어떻게 제공할 수 있을지에 대한 내용으로 진행되었다. 따라서 교사학습공동체를 통해 연구자가 놀이장면에서 관찰한 내용을 공유하고 그 속에서 드러난 유아의 놀이요소는 무엇인지, 연구자는 어떤 자료로 어떻게 지원해줄 수 있을지에 대한 지원방안을 함께 협의해 보는 시간을 가질 수 있었다. 교사학습공동체는 매 주 1회 실시되었지만 주로 ‘놀이’에 대한 생각을 나누기 위한 자리였으며 도담반의 놀이지원에 대한 협의는 상황에 따라 수시 진행되었다. 유아반 간 활발한 논의를 통해 도담반 실내놀이에서 연구자의 지원방향에 대한 협의 내용을 기록하였다.

## 5. 자료분석

연구 기간 중 수집된 연구자 저널, 보육일지, 참여관찰기록, 교사협의록 등 다양한 자료를 연구문제에 따라 분석하였다.

연구문제 1과 관련하여 실행 주기에 따른 진행된 연구 과정을 살펴보기 위해 실행 주기별로 실행 사항을 제시하고 관련된 반응을 제시하였다. 즉, 만 5세 도담반의 실내놀이 지원을 위한 준비 및 과정을 알아보기 위해 보육계획안 및 보육일지, 관찰자료, 연구자 저널, 교사협의록 등을 분석하였다. 연구가 진행되는 동안 교사학습공동체 및 지도교수의 조언을 구하였으며, 실행의 과정을 모두 마친 후에 전사 자료를 반복적으로 읽고 유의미한 내용을 주제별로 분류하고 유목화하여 실내놀이 지원을 위한 실행 과정의 특징을 살펴보았다.

연구문제 2와 관련하여 수집된 자료로부터 의미를 발견해 나가는 귀납적 분석 과정을 거쳤다. 먼저 연구자 저널, 보육일지, 관찰자료, 교사협의록 등을 토대로 유아와 연구자가 보이는 실행 과정과 반응, 실행 후 변화의 의미를 살펴보았다. 반복적으로 읽고 분석하면서 비슷한 내용끼리 감정적으로 범주화하여 분류된 자료에 의미 있는 어휘, 내용 등을 표시하고, 관련 있는 내용을 찾아 주제별로 약호화 하였다. 이후 약호화 된 특정 주제가 대표하는 의미를 일반적인 진술문으로 도출하였으며, 진술문을 바탕으로 실행 과정과 반응, 실행 후 변화 및 의미를 해석하였다. 그리고 해석을 지시하기 위해 수집된 자료 중 일부를 발췌하여 기록하였다.

질적 연구의 결과가 신뢰성 있게 받아들이기 위해서는 자료분석의 신뢰도와 타당도가 갖추어져야 한다(황해익, 2010). 이에 본 연구에서는 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 Glesne과 Peshkin(1992)이 제시한 삼각측정법

(Triangulation)을 사용하였다. 삼각측정법은 두 가지 이상의 방법을 사용하여 현상을 연구하는 것을 의미하며, 두 개 이상의 방법을 조합하여 사용함으로써 한 가지 방법의 사용으로부터 발생할 수 있는 연구 해석의 결점과 판단오류를 보완할 수 있다(황해익, 2010). 이에 자료수집은 참여관찰, 연구자 저널, 보육일지, 유아관찰 및 놀이 관련 결과물 등을 다양하게 수집하여 분석하고 해석하여 타당성을 확보하고자 하였다. 또한 자료 분석과정에서 동료교사, 지도교수 등의 검토를 받아 연구 결과 및 해석에 대한 검토를 받았다.



## IV. 연구결과 및 해석

### 1. 만 5세 도담반 유아의 실내놀이를 지원하기 위한 실행 과정

#### 가. 문제인식과 개선계획

2019 개정 누리과정 발표 이후, 지금까지 해 왔던 놀이계획 방식에 대한 의문점을 갖게 되었고 연구자가 사전에 계획한 놀이 외에 유아의 발현적 놀이를 지원하기 위한 다양한 방안들을 모색하기 시작하였다. 먼저, 놀이 관찰과 기록을 통해 유아의 관심사를 파악해야 했다. 더불어 교사학습공동체를 통해 놀이중심이란 무엇인지 생각을 공유해보고 반성적 사고를 통해 연구자 자신을 되돌아보는 시간을 가지기로 하였다. 연구자는 지금까지 유아의 흥미를 예상하여 사전에 수립한 놀이주제에 따라 흥미영역 별로 놀이를 계획하였고 계획한 놀이를 유아들에게 소개하며 함께 참여하기를 제안하였다. 놀이 제안에 흥미를 보인 유아들은 연구자의 계획된 놀이 절차에 맞게 따라 왔고, 매일 매일 연구자가 준비한 다음 단계에 맞추어 놀이가 연계·확장 될 수 있었다. 한 주의 놀이가 계획대로 잘 흘러가면 연구자는 놀이가 잘 이루어졌다고 생각하였다. 연구자가 한 주간 이루어질 놀이 상황을 유아에게 직접적으로 드러내기 보다는 주제에 대해 이야기를 나누거나 관련 놀잇감을 제공함으로써 유아들이 스스로 떠올릴 수 있게끔 하였기 때문에 교사주도의 놀이라고 생각하지 않았다. 백진영(2016)은 지금까지 학

습의 주체인 유아에게 자유롭게 놀이를 선택할 수 있는 실내자유놀이가 강조되어 왔지만 진정으로 자신이 원하는 놀이를 선택하기보다는 교사가 이미 정해놓은 활동 안에서 제한된 선택과 활동을 하고 있었으며, 유아가 충분히 활동에 몰입하고 흥미를 추구하기 위한 시간, 공간을 제한하고 있는 경우가 많다고 하였다. 이처럼 지금까지의 놀이실행과정은 연구자의 의도된 절차 중 하나였으며, 유아들은 다음 단계의 놀이로 나아갈 마음이 없었음에도 불구하고 연구자의 의도된 상황 속에서 놀이를 연계·확장해가고 있었다는 측면에서 유아가 진짜 놀이를 하였는지 되돌아보게 되었다.

이를 위해 먼저 지금까지 작성해 온 보육일지를 살펴본 결과, 흥미영역 별로 연구자의 계획된 놀이가 기재되어 있고 계획된 놀이들에 유아들이 어떤 반응을 보였고, 어떻게 참여하였는지가 구체적으로 나타나 있었다. 하지만 연구자가 계획한 놀이 이외에 유아들 간에 발현되어 이루어진 놀이과정은 보육일지에 언급된 적이 없었다.

## 누리반(만3세) 보육일지

일시	2020년 1월 15일 수요일	기록자	심소영
주제	우리를 도와주는 물건	날짜	맘음
일과	내용	계획	실행 내용
등원 및 오전 통합보육 (08:00~09:00)	【통합보육】 【등원 및 맞이하기】 선생님, 친구와 인사를 나누어요 C		-교사에게 배꼽 손 하여 인사하기 -물통, 수저통 스스로 정리하기 -양말, 가방을 제자리에 정리하기 -옷걸이에 스스로 옷 걸어서 정리하기
오전간식 (09:00~09:20)	【오전간식】 C		-비누를 사용하여 손 씻기 -스스로 수저를 사용하여 간식을 먹은 후 접시, 수저를 제자리에 정리하기
오전실내 자유놀이 (09:20 ~ 10:40)	【'토끼의 의자' 동극무대를 구성해요】 C 【'토끼의 의자' 동극을 해요】 C 【'토끼의 의자' 동화를 들어요(말·듣)】 C		-'토끼의 의자' 동극에서 내가 맡고 싶은 역할에 대해 이야기 나누기 -집에서 '토끼의 의자' 동화 들었던 경험 이야기 나누기 -'토끼의 의자' 동극에서 필요한 소품은 무엇이 있을지 동화책 속 장면 보며 이야기 나누기 -직사각형 벽돌블록을 높이 쌓아 나무 기둥 만들기/나무기둥 쓰러지지 않게 고정시키는 방법 이야기 나누기/테이프로 감기, 끈으로 감기
오후실내 자유놀이 (14:30~15:40)	【안전교육】 감염병 및 약물의 오남용예방교육 -약국은 어떤 곳일까?(30분) C		-교실에 있는 폐품을 활용하여 꿀통으로 사용하기/금색 스팅클, 노랑 색지, 노랑 백업을 통 안에 담아 꿀로 나타내기 -친구와 가위바위보를 하여 동극 역할 누가 먼저 할지 순서 정하기 -선생님의 해설을 듣고 알맞은 행동, 대사 표현하기 -동극이 끝난 뒤 무대 앞에서 마이크를 들고 내가 맡은 역할, 이름 소개하기 -안전교육계획안 및 평가 참조
실외 놀이 (10:40~12:00)	【산책】 잔디광장 C 【실외활동】 바통을 건네며 이어달리기를 해요 X 【대체활동】 밥주걱으로 종선을 튀겨요 X		-선생님, 친구와 '무궁화 꽃이 피었습니다' 놀이하기 -선생님, 친구와 '여우야 여우야' 놀이하기 -여러 가지 크기의 솔방울을 '족탄'으로 휘해서 선생님, 친구와 던지며 놀이하기
점심식사 (12:00~12:40)	【손 씻기】 C 【점심식사】 식사 전후에 인사를 해요 C		-밥 다 먹은 뒤 식판, 수저통 정리하기 -자신이 먹은 자리 휴지로 닦아보기
낮잠 및 휴식 (12:40~14:30)	【낮잠 및 휴식】 낮잠시간에는 조용히 놀이해요 C		-
오후간식 (15:40~16:00)	【오후간식】 C		-
유아 통합보육 (16:00~18:00)	*유아 통합보육 일지 참조		
전체 통합보육 및 귀가 (18:00~19:30)	*전체 통합보육 일지 참조		
총평	유아들이 동극을 할 때 하고 싶은 역할이 겹치는 경우, 교사가 중재를 하기보다 유아들에게 어떻게 역할을 정하면 좋을지 의견을 묻자 가위바위보로 하자는 이야기가 나왔고 유아들끼리 합의된 결론이었기에 기본 상하는 경우 없이 원만하게 차례를 정하여 동극활동을 진행해 볼 수 있었음. 대사, 행동이 반복되기는 하나 한 명의 유아가 수행해야 할 장면이 여러 개라 혼란스러워하는 모습을 보였음. 유아가 대사, 행동을 쉽게 떠올릴 수 있도록 교사가 해설의 내용을 조정하면 좋겠음.		

[그림 3] 교사계획 중심의 보육일지

나는 놀이를 ‘프리즘을 통과하는 빛’이라고 생각했다. 하나의 평범한 놀이가 유아의 생각이라는 프리즘을 거치면 경험의 정도에 따라 다양한 형태의 놀이가 나타날 수 있다고 생각했기 때문이다. 그리고 나는 또 다시 의문이 들었다. 나는 아이들의 생각을 거쳐 다양한 놀이가 나타날 수 있도록 어떤 지원을 하고 있는가? 아이들이 만족할만한 적절한 지원을 해주고 있는가?

…중략…

아이들은 언제 즐거움을 느낄까? 어린이집에만 오면 무엇이든 즐거울까? 놀이에 참여하고 있는 것이라면 항상 즐거운 걸까? 교사가 놀이에 개입을 하면 방해가 된다고 생각할까? 오히려 교사와 함께 노는 것을 즐거워하진 않을까? 아이들이 진정으로 즐거움을 느낄 때는 언제이며, 그 즐거움은 어떤 놀이를 어떻게 했을 때 발생할 수 있는 것일까?

(저널쓰기, 2020. 3. 31)

연구자의 문제를 인식하게 되면서 놀이와 유아간의 관계를 생각해보았다. 아이들은 언제 즐거움을 느끼며, 나는 즐거움을 유지시켜 줄 만큼의 지원을 하고 있는가? 그렇다면 아이들이 즐거움을 느끼는 순간들을 관찰하고 있는가? 하지만 연구자는 유아가 느낄 만족감보다는 흥미나 발달수준에 기반한 놀이를 계획하여 실행하는데 초점을 맞추고 있었다.

유아의 흥미, 발달수준을 고려하여 계획하기도 하고 계획된 내용 안에서 놀이 확장이 이루어질 수 있도록 지원을 해주기도 한다. 유아의 흥미를 반영하여 계획한대로 실행하는 것 자체만으로도 유아중심의 놀이를 하고 있다는 생각을 하고 있었고 그렇기에 ‘나는 괜찮다.’라는 안일한 생각을 하고 있었다.

(저널쓰기, 2020. 3. 26)

아이들이 좋아하는 놀이를 교사가 계획을 하면 계획한 것에 아이들이 스스로 관심을 보였고, 거기서부터는 아이들이 스스로 아이디어를 내며 놀이구성을 했기

에 유아중심의 놀이가 진행되었다고 생각했다. 그리고 나는 아이들이 경험해보지 못한 요소들을 제안해주면서 놀이를 더욱 확장시켰다고 생각했다.

(저널쓰기, 2020. 4. 2)

유아의 흥미를 고려한 놀이중심교육과정으로 교실을 운영한다고 생각하였으나, 실제로는 유아가 흥미 있을 것으로 교사가 예상한 놀이, 유아 발달에 필요한 교사의 교육적 의도를 반영한 놀이를 운영해왔다는 것을 인식하게 되면서 그에 따른 반성과 함께 유아의 진정한 흥미에서 시작되는 즉 발현되는 놀이의 지원방식에 대한 고민이 깊어졌다. 연구자로서 놀이주제에 따른 지원방식 및 교사로서 유아 놀이에 대한 태도와 접근 방법에 대한 문제를 인식하게 되었다. 즉, 유아의 흥미에서 발현된 놀이를 관찰하고 발 견하는 교사로서 나의 역량과 상호작용 방법에 대한 의구심이 생기게 된 것이다.

#### 나. 1차 실행방안 모색

연구자가 사전에 계획한 놀이들이 유아가 진정 하고 싶은 놀이가 맞는 가? 라는 의문을 가지고 유아가 진짜 하고 싶은 놀이가 무엇인지에 대해 고민하는 시간을 가졌다. 아이들이 자발적으로 참여하고 있는 놀이에서 유아는 어떤 요소에 관심을 나타내는지, 발현된 놀이의 의미를 찾기 위해 유아들의 놀이 장면을 관찰하는 것이 필요하였다. 이에 연구자는 놀이에 개입하여 진행하기보단 놀이상황에서 한 발짝 물러나와 ‘기다림’을 통해 유아들의 발현되는 놀이모습들을 관찰·기록해보기로 하였다. 또한 ‘기다림’ 과정을 통해 연구자의 계획된 놀이와 유아의 발현된 놀이를 비교해봄으로써 문제로 인식되었던 연구자의 모습을 되돌아볼 수 있을 거라고 기대하였다.

이전까지는 항상 유아의 흥미를 사전에 예상하여 놀이를 계획해왔기 때문에 유아의 발현적 흥미를 파악해보려 시도한 적은 없었다. 이번에는 놀이의 방향을 미리 계획하기보단 ‘기다림’을 통해 유아가 놀이에 몰입하게 되는 흥미요소가 무엇인지 관찰하기로 하였다. ‘기다림’을 실천하고 유아들의 놀이흐름을 파악하기 위해서는 놀이상황에서 물러나 연구자의 개입을 최소화해야 했다.

#### 다. 1차 실행 및 평가

처음에는 ‘기다림’을 어떻게 실천해야 할지 몰라 교실 한 가운데에 멍뚱 멍뚱 서 있기도 하고 멍하게 앉아 아무 생각 없이 아이들의 놀이를 지켜보기만 했다. 무엇을 기다려야 하는지, 아이들 놀이에서 어떤 부분이 흥미요소인지 알지 못했기 때문에 ‘기다림’의 시간은 지루했고 배움을 전달해야 하는 교사로서 아무 의미 없이 시간을 보내는 것 같아 불안했다.

아이들의 놀이에 들어가는 것은 개입이 되어버릴 것 같았고 아예 빠져 있자니 방임하는 것 같은 생각에 꽤 긴 시간 동안 민망한 상황 속에서 우왕좌왕하는 나를 느낄 수 있었다.

...중략...

기다림이 익숙지 않다 보니 교사로서 역할을 충분히 하지 않고 있는 것 같았고 놀이상황에서 보이는 즉각적인 요구에 대한 피드백은 가능했으나 기다림 속에서 유아들의 놀이 요소는 발견하지 못했다.

(저널쓰기, 2020. 5. 28)

막연하게 유아의 놀이를 바라보고 있는데, 유아의 흥미가 무엇인지는 잘 보이지 않고 보이지 않는다고 해서 가만히 앉아 있는 것도, 그렇다고 교사가 계획한 놀이

를 제시하는 것도 아닌 것 같아 어려움의 시기를 계속해서 보냈다.

(저널쓰기, 2020. 6. 4)

교 사: 저는 아이들은 아이니까. 그리고 놀잇감이 정말 많으니까 내가 하고 싶은 놀이를 바로 찾아서 할 줄 알았어요. ‘우리반 애들은 왜 들어오면 진득하게 노는 것도 없는 것 같고, 뛰기만 하고 뭐 하는 거지? 이게 일곱 살 반 맞나?’ 이런 생각까지 들었던 말이에요. 근데 계속 보니까 어느 시점부터 분위기가 차분해졌어요. 애들이 안 노는 게 아니라 이제 뭔가 진득하게 앉아서 자기들끼리 뭔가 놀이를 시작하는 거예요. 그때 느낀 게 ‘아이들도 내가 하고 싶은 놀이를 바로 찾아 내는게 아니구나. 다른 아이들이 무슨 놀이를 하는지, 오늘은 무슨 놀이를 할지 이런 걸 생각하는 시간이 필요하구나.’

원 장: 그러면 이젠 기다림 속에서 무엇을 기다려야 할지, 기다림은 아이들이 자기만의 놀이를 찾아갈 때까지 기다려주는 시간이라고 생각한다는 거예요? 그 시간이 더 이상 무료하거나 아니면 그 시간이 선생님은 아이들 놀이요소가 무엇인지 찾는 시간으로 바뀌었다는 얘기에요?

교 사: 바뀌어야겠다는 생각을 시작했다고 생각해요.

(교사협의를록, 2020. 6. 4)

며칠의 기다림을 가지며 보았던 놀이장면들을 관찰·보육일지에 작성해보았고 교사의 계획된 놀이와 유아가 흥미를 갖는 놀이가 다름을 알게 되었다. 또한 유아에게서 발현된 놀이도 연계·확장 될 수 있도록 교사의 지원이 필요함을 느꼈다. 하지만 유아가 흥미를 갖는 놀이에서 구체적으로 무엇을 하고자 하는지, 어떤 지원을 해줘야 할지는 파악할 수 없었다.

이후에도 계속된 ‘기다림’의 시간 동안 유아들은 색종이, 나무막대, 나무젓가락, 빨대 등을 활용하여 무기를 만드는 놀이에 심취해 있었다. 유아는 교사가 특별한 놀이 주제를 제공하지 않아도 스스로 주변에서 놀이를 찾아

자기만의 생각대로 표현해보고 놀이터, 유희실에서 만든 무기들을 활용하여 친구들과 신체놀이에 이용하였다.

‘유아가 색종이를 둘둘 말아 끝을 뾰족하게 만들어 칼을 표현함. 빨대를 ‘ㄱ’모양으로 이어 붙여 총을 나타내기도 함. 집에서 표창잡기를 경험한 유아들이 색종이를 활용하여 순서에 따라 접어볼 수도 있었음.

(보육일지, 2020. 6. 2)

‘유아가 색종이로 만든 표창을 손에 쥐고 손목을 움직여 멀리 날려봄. 날아간 표창이 반대편 바구니에 들어가자 유아가 ‘선생님, 저 바구니에 골인했어요!’라고 소리침.

(보육일지, 2020. 6. 3)



[그림 4] 색종이를 접어 칼, 총을 표현하는 수찬, 주성

연구자가 관찰했을 때 무기를 만드는 놀이는 위험요소가 있다고 생각되었고 배움이 있는 놀이로 발전하기엔 어려움이 있어 보였다. 그렇기에 더욱 어떤 지원을 해줘야 할지 알 수 없었고, 연구자는 현재 유아들이 심취

해 있는 무기 만드는 놀이를 경험하며 유아들이 무엇을 하고자 하는지 자세히 들여다보기로 하였다. 연구자도 아이들의 놀이에 어울려보기 위해 칼, 총 외에 새로운 무기를 생각해 보았고 미술영역에 비치된 빨대와 고무줄을 활용하여 활과 화살을 만들어 쏘았다. 연구자의 놀이를 관찰한 몇몇의 유아들이 활과 화살에 흥미를 보이기 시작했고 곧 연구자의 것을 모방하여 활, 화살을 만들기 시작하였다. 생각지 못한 유아들의 반응에 연구자는 놀이의 모습을 집중적으로 관찰하였고 잠시 뒤에는 대부분의 유아들이 활과 화살을 만들어 쏘기 시작했다. 이후에는 수수깡을 넣은 빨대를 여러 개 연결하여 긴 화살을 만들기도 하였다.

‘유아가 정해진 순서 없이 자신의 생각한 모양대로 색종이를 접어 칼을 만들. “선생님, 이거 무기예요.”라고 말함. 교사가 “나도 무기 만들어볼까?”라고 하며 빨대의 양 끝에 노랑고무줄을 고정시킴. 그 모습을 본 유아가 “선생님, 그거 화살 아니예요?”라고 하며 교사의 것을 모방하여 빨대를 꺼내어 활과 화살을 만들기 시작함.’

(보육일지, 2020. 6. 8)

민현준: 선생님, 그게 뭐예요?

교 사: 나는 무기로 활이랑 화살을 만들었어. 쏘면 멀리 날아갈 수도 있다.

민현준: 진짜다. 나도 만들어 봐야지.

박수찬, 오시은: 나도 만들어 볼래.

... (중략) ...

이다휘: 선생님, 이것 보세요! 제가 만든 화살이에요.

한주성: 나도 만들었어. 이것 봐봐. (화살을 쏘아본다)

오시은: 와, 진짜 재밌다. 제 거 멀리 날아갔어요!

정재현: 나는 화살을 더 길게 만들어 볼 거야.

(관찰일지, 2020. 6. 8)

교사의 활, 화살 만드는 모습을 본 유아들이 화살, 활 만들기 놀이에 대한 관심을 보이며 모방하기 시작함. 초반엔 빨대로만 화살을 만들었다가 멀리 날아가는 방법을 찾아보기 위하여 수수깡을 추가로 활용해보며 자신만의 화살 놀잇감을 만들어 보았음.

(보육일지, 2020. 6. 8)



[그림 5] 미술재료로 활과 화살을 만들고 쏘아보는 현준, 시은

유아들은 활, 화살의 형태를 구현하는 과정에 집중하는 모습을 보였으며, 연구자는 해당 놀이를 지켜보는 것과 더불어 유아들이 관심을 보인 놀이를 지원 할 수 있는 방안을 생각하였다.

교사가 굳이 만드는 방법을 알려주지 않아도 스스로 미술재료를 찾고 선택하여 만들어 볼 수 있었다.

...중략...

초반에 활, 화살 만들기 놀이에 참여한 유아의 수는 많지 않았지만 몰입도가 굉장히 높았고 만드는 것을 쏘아보기 보다는 자신이 생각한 활, 화살의 형태를 구현하는데 초점이 맞춰져 있었다. 또한 생김새나 활용도에 대해 구체적으로 언급하는 것을 보며 지금이 기다림 속에서 관찰된 유아의 발현적 흥미가 아닐까 생각이 들었다. 이에 본격적으로 발현적인 놀이에 대한 지원을 해주기 위해 구체적인 지원 방식을 생각해보기 시작했다.

(저널쓰기, 2020. 5. 28)

## 라. 2차 실행방안 모색

놀이의 흐름을 따라가던 연구자는 앞서 완성도가 낮은 비구조화된 놀잇감을 유아들에게 제공하였을 때 자유로운 탐색과 함께 다양한 형태의 도전과 실험이 가능하며, 상상력을 발휘하는데 주도적인 역할이 가능하다는 점에 (심정현, 2020; 윤빛나라, 2019; 인재천, 2004) 유아가 현재 진행하는 화살놀이에 대한 직접적인 방법을 제시하기보다는 놀이에 활용할 수 있는 다양한 재료를 제공하기로 하였다. 또한 재료 제공을 통해 유아들의 자발적인 탐색·탐구가 진행될 것으로 예상하였으며 그 과정에서 자신의 창의성을 자유롭게 표현함으로써 자신이 하고 싶은 놀이에 따른 놀잇감 및 놀이환경을 구성할 수 있을 거라고 기대하였다. 이에 따라 연구자는 유아가 자신만의 놀잇감, 놀이 환경을 구성해볼 수 있는 놀이계획을 수립해보기로 하였다.

## 마. 2차 실행 및 평가

활, 화살 만들기 놀이지원에 필요한 자료 수집을 한 뒤에는 관련 사진자료, 나무젓가락, 아이스크림 막대, 고무줄, 투명테이프, 종이테이프, 전기테이프 등 필요한 재료들을 미술영역에 비치해주었다.

처음엔 전 날과 같은 방식으로 활, 화살을 만들기 시작했다. 만들던 중 유아들은 고구려 시대의 활, 화살을 언급하며 구체적인 외형을 떠올려보았고 유아의 요구에 반응하여 연구자는 고구려 시대 활, 화살사진을 찾아서 보여주었다. 유아들은 사진을 보며 활, 화살의 모양에 대해 이야기를 나누고 표현할 수 있는 다른 재료를 찾기 시작하였다. 한 유아가 나무젓가락을 발견했고 여러 개를 꺼내더니 ‘[’ 모양으로 배치하기 시작했다. 그리고 모양을 고정시키기 위해 종이테이프로 감아보았다. 유아와 함께 찾은 실물 사진의 제공이 유아가 활을 좀 더 실제적인 모습으로 만들도록 지원해 줄 수 있었다.

하준서: 옛날 고구려 시대에도 활이랑 화살이 있었어요 엄청 멋져요.

교 사: 정말? 어떻게 생겼는지 사진 찾아볼까? (고구려 시대의 활, 화살 사진을 제시함)

하준서: (사진을 가리키며) 보세요! 활은 약간 끝이 구부러져 있고 화살은 뾰족해요.

... (중략) ...

하준서: (나무로 만들어진 활 사진을 바라보더니 미술영역에서 무언가를 찾기 시작함) 나무젓가락 3개를 꺼내어 ‘[’ 모양으로 책상 위에 놓고 이어지는 부분을 종이테이프로 감는다)

교 사: 우와, 준서가 만든 건 뭐야?

하준서: 제가 생각한 활이에요. 이런 모양으로 만들면 진짜 활처럼 보여요.

교 사: 빨대로 만들었을 때보다 더 활처럼 보여. 대단하다!

민현준: 나도 볼래. 진짜 활 같이 생겼네. 엄청 단단하다. 안 부서지겠어. 나도  
그렇게 해 볼까?

정재현: 나도 보자. 현준아, 나도 같이 만들자.

... (중략) ...

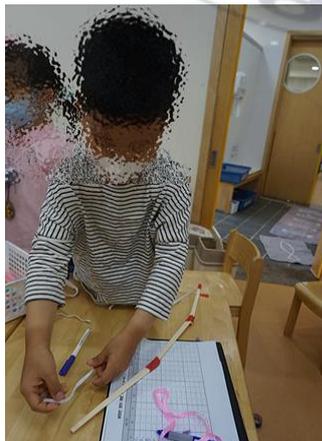
(관찰기록, 2020. 6. 9)

여러 형태의 활, 화살 그림을 보던 유아가 나무젓가락을 발견하면서 젓가락을  
이어 붙여 활을 만들어 볼 수 있었음. 또한 화살도 빨대 속에 수수깡, 나무막대를  
끼우고 연결하여 길이가 다양한 화살을 만들어봄으로써 어떤 것이 더 잘 날아갈  
수 있는지 비교하기도 함.

(보육일지, 2020. 6. 9)

정말 신기하다고 느꼈던 것은 교사의 지원계획을 굳이 드러내지 않아도 유아들  
이 자발적으로 관심을 가지고 시도해볼 수 있었으며 다양한 방식을 추가하여 놀  
이를 확장해 나가는 것이었다.

(저널쓰기, 2020. 6. 4)





[그림 6] 나무젓가락으로 ‘[’ 화살을 만들어 활을 쏘아 보는 준서

나무젓가락으로 실제와 가까운 활, 화살 모양을 구현해 볼 수 있었고 실제 같은 형태에 유아들의 관심은 더욱 높아졌다. 유아들이 선택한 재료를 활용하고 시행착오를 겪으며 놀이를 구성해나가고 있었지만 간혹 유아 스스로 해결방법을 찾기 어려운 경우엔 유아가 연구자에게 도움을 요청하거나 상황을 지켜본 교사가 제공하는 힌트를 통해 유아 스스로 문제를 해결하는 모습을 볼 수 있었다.

민현준: 선생님, 나무젓가락을 테이프로 붙였는데 고무줄만 당기면 금방 부서져요

교 사: 테이프로 감았는데도 차꾸 떨어진단 말이야?

민현준: 네. 방금 또 망가졌어요.

교 사: 혹시 감을 때 어떤 테이프 사용했어?

민현준: (종이테이프를 가리키며) 이거요.

교 사: 나무젓가락이 서로 잘 붙어 있으려면 테이프를 세게 당기고 감아서 찰싹 달라붙게 해야 하는데 이 테이프가 세게 당겨도 늘어나질 않으니깐 단단하게 안 붙고 잘 떨어지는 것 같아.

민현준: 어! 잘 당겨지는 테이프 있어요.

교 사: 그래? 어떤 테이프가 잘 당겨졌어?

민현준: (전기테이프를 가져오며) 이거요! 이거는 잡아당기면 잘 늘어나요.

교 사: 그럼 그걸로 다시 감아보자.

민현준: (전기테이프를 잡아당기며 둘둘 감아 2개의 나무젓가락을 연결한다) 됐  
다! 이제 튼튼해요! 이 테이프가 더 좋네.

(관찰기록, 2020. 6. 12)

놀이를 관찰하던 연구자는 유아의 실내놀이를 지원하기 위해 완성된 형태  
의 놀잇감이 아닌 관련된 놀이 장면 사진, 미술재료와 같이 놀이구성에  
간접적인 놀잇감 제공을 통해서도 유아의 놀이가 활발해짐을 볼 수 있었  
다. 교실 곳곳에 용판, 보드마카, 종이컵 등의 놀이 소품과 소품을 활용한  
놀이장면 사진을 비치해 둔 다음 날, 한 유아가 ‘과녁판’ 사진자료에 관심  
을 보였고 과녁을 쏘아보았던 자신의 경험을 이야기하며 용판에 보드마카  
로 과녁을 그리기 시작했다. 이후 유아가 그린 과녁을 맞추기 위해 유아들  
은 세심하게 화살을 조준 하거나 의자에 올라가 높이를 조절하기도 하였고  
화살에 힘을 더하기 위해 다시 만들며 반복적인 수정을 거치기도 하였다.

이다휘: (모니터에 비치는 과녁판 사진을 봄) “선생님, 이거 집에서 해본 적 있  
어요. 이거 동그라미 그리고 안에 점수 적으면 돼요. 그리고 여기 동그  
라미를 맞추면 적힌 숫자대로 점수를 얻을 수 있어요.”

교 사: 맞아. 선생님도 과녁판을 본 적 있어. 다휘 말처럼 동그라미를 맞추면  
적힌 점수를 얻을 수 있잖아.

이다휘: (용판에 보드마카 펜으로 큰 동그라미를 먼저 그리고 그 안에 점차 작  
은 동그라미들을 그린 다음 동그라미마다 숫자를 적음.)

한주성: (용판을 향해 활을 겨누며) 저거 맞춰보자. 100점 맞춰야지.

민현준: 잘 안 되는데. 좀 더 높은 곳에 올라가서 해 볼까? (의자를 가져옴)

한주성: 나도 의자에 올라가서 해 봐야지.

(관찰기록, 2020. 6. 10)



[그림 7] 용판에 과녁판을 그리는 다휘

유아는 과녁 맞추기와 관련된 자신의 경험을 이야기로 표현하고 새로운 놀이 구성에 대한 관심을 보이며 직접 실행에 옮겼다. 그 결과, 다른 유아들도 과녁 맞추기에 관심을 보이게 되면서 새로운 놀이가 시작되었다. 이후 과녁 외에도 맞출 수 있는 다른 목표물을 찾기 시작했고 한 쪽에 마련된 수십 개의 종이컵을 발견한 유아들이 이번에는 종이컵을 높게 쌓아 탑을 만들기 시작했다. 화살에 맞은 종이컵 탑이 무너지는 모습에도 유아들은 흥미를 보였고 과녁 맞추기와 종이컵 탑 쓰러뜨리기에 반복적으로 참여하였다.

화살놀이를 다양하게 즐겨볼 수 있도록 종이컵, 용판을 비치해놓았더니 유아들이 종이컵을 산 모양으로 높이 쌓아 맞춰보기도 하고 용판에 과녁판을 그려 쏘아볼 수도 있었음.

(보육일지, 2020. 6. 10)



[그림 8] 종이컵으로 탑을 쌓는 다휘

같은 놀이가 반복되던 어느 날, 유아가 용판에 가로줄을 그어 줄마다 점수를 적은 새로운 모양의 과녁으로 형태를 수정하였다. 유아들은 새로운 과녁판에 관심을 보이며 다시 한 번 도전을 시작하였다. 이후에는 바둑판 형태의 과녁판, 용판 위에 종이컵 탑을 쌓은 업그레이드 된 과녁판 등 유아들이 창조하는 다양한 형태가 나타났다.

화살을 만든 유아가 쏠 준비를 하자 다른 유아가 “잠시만, 내가 점수판 만들어 줄게.”라고 하며 용판의 왼쪽 편에 세로방향으로 100단위의 숫자를 차례로 적고 숫자 사이마다 가로줄을 그어 칸을 나눔.

...중략...

용판에 그린 과녁판을 향해 화살을 쏘아보는 것뿐만 아니라 종이컵 탑을 쌓아 종이컵 틈 사이로 통과시켜보기, 쌓은 종이컵 탑 한 번에 무너뜨리기 등 화살을 쏘아 할 수 있는 놀이방법을 유아들이 만들어 볼 수 있었음.

(보육일지, 2020. 6. 11)



[그림 9] 새로운 형태의 과녁판을 만드는 다휘, 주성

기존의 과녁판 맞추기가 익숙해진 유아들이 자발적으로 새로운 방법을 찾게 된 것이다. 과녁판 형태가 변형되어 나타나는 것을 보고 연구자는 유아의 놀이 흐름을 따라가 보거나 놀이를 구성하는 시점을 기다리다 보면 유아들끼리 새로운 방식을 찾아 놀이하는 것을 확인할 수 있었다.

유아는 놀이하면서 놀잇감의 형태를 바꾸어서 놀이하며, 또한 유아의 흥미를 확장할 수 있는 다양한 놀잇감을 제공하면 이를 통해 놀이가 심화되고 확장되었다. 화살올림픽으로 연장된 놀이에서 유아는 올림픽 경기에 사용할 활, 화살을 만들면서 어떻게 하면 더 멀리 잘 날아 갈 수 있을지 방법을 연구하기도 했다.

민현준: (화살을 만들며) 저는 멀리 쏘기가 제일 자신 있어요. 항상 1등 했거든요.

교 사: 어떻게 하면 멀리 쏠 수 있어?

민현준: 고무줄을 너무 탱탱하게 하거나 헐렁하게 하면 안 돼요. (자신의 활에 고정되어 있는 고무줄을 튕기며) 딱 이 정도는 돼야 멀리 쏠 수 있어요.

한주성: 나는 고무줄이 안 떨어지게 테이프를 완전 많이 감았어요.

정재현: 나는 빨대랑 수수깡을 계속 연결해서 길게 만들었어. 길어야 무거워서 멀리 날아갈 수 있거든요.

민현준: 우리 빨리 테스트 해보자.

교 사: 너희들 대단하다. 그런 방법들은 어떻게 알게 된 거야?

민현준: 하다보니까 갑자기 알게 됐어요.

...중략...

(관찰기록, 2020. 6. 17)

유아들은 고무줄의 탄성 정도, 고무줄을 단단하게 고정시키는 방법, 화살 무게에 따라 날아가는 거리 차이 등 경험을 통해 튼튼한 활, 화살을 만들었다. 연구자는 다른 지원 재료는 없을지 고민을 하던 중 고무줄도 종류마다 탄성이 다양하다는 것을 떠올렸다. 기존에는 노란 고무줄과 타래고무줄만을 제공했었는데 다른 탄성의 고무줄도 제공하면 유아들이 새로운 탐색을 시도해 볼 수 있지 않을까하는 생각이 들었다.

놀이에 대한 흥미를 지원하기 위해 다양한 탄성의 고무줄을 제시함. 유아가 고무줄을 잡아당겨 보며 얼마나 튕기는지를 확인해보고 하고 싶은 고무줄을 선택하여 활, 화살을 만들어 볼 수 있었음. 새로운 고무줄의 등장으로 화살이 더 잘 날아갈 수 있는 방법에 대해 다시 시행착오를 겪고 있음.

(보육일지, 2020. 6. 22)

유아들은 멀리 쏠 수 있을 것 같은 고무줄을 선택하여 활을 만들고 쏘아

보는 것을 반복하면서 고무줄의 탄성·길이마다 화살의 날아가는 속도가 다름을 알게 되었다. 또한 고무줄의 종류가 다양해지자 좀 더 나은 고무줄을 찾기 위해 확실하게 비교를 하길 원하는 모습도 관찰되었다.

민현준: (5가지 종류의 고무줄을 들고 오며) 선생님, 이 중에서 어떤 고무줄이 제일 셉까요?

교 사: 글쎄, 잘 모르겠어. 직접 확인해봐야 할 것 같아.

민현준: 그럼 하나 씩 다 만들어서 썩 볼까?

(5가지 고무줄을 활용하여 5가지의 활을 만들)

민현준: (교사에게 5개의 활을 보여주며) 이것 보세요. 제가 다 만들었어요. 이걸 전부 테스트해서 가장 셉 걸 찾을 거예요.

(유아가 첫 번째 활에 화살을 겨누고 쏘아봄)

민현준: 에이, 이건 별로네. 조금 밖에 안 날아 갔어요. 두 번째 걸로 해볼게요.

(나머지 4개도 모두 시도해 봄)

교 사: 어떤 활이 제일 잘 되는지 알게 됐어?

민현준: 네. (관 모양의 고무줄이 달린 활을 보여주며) 이거예요. 이게 제일 잘 돼요. 이걸로 다시 만들어야지.

(관찰기록, 2020. 6. 24)



[그림 10] 탄성이 다른 고무줄로 활을 만든 현준

화살을 가장 멀리 쏠 수 있는 고무줄을 찾고 싶었던 유아는 모든 고무줄로 활을 만들어 직접 확인하는 과정을 거쳤다. 이처럼 새로운 재료를 제공하자 특성에 대해 탐색을 하며 또 다른 시행착오를 경험해 볼 수 있었다. 이러한 시행착오의 과정은 놀이의 흥미를 저하시키는 것이 아니라 유아가 탐구해 볼 수 있는 또 다른 흥밋거리가 됨으로써 놀이를 지속시켜 줄 수 있었다.

또한 처음엔 흥미를 보이지 않았다가 이후에 관심을 나타내며 활성화된 재료도 있었다. 잘라 놓은 옷걸이였는데 옷걸이 화살이 우드락 과녁판에 꽂히는 걸 알게 된 유아들은 옷걸이를 활용한 화살을 만들기 시작하였고 주된 놀이였던 ‘멀리 쏘기’에서 ‘우드락 과녁 맞추기’로 놀이가 전환되기도 하였다.

하준서: 이건 또 새로운 재료네. 이걸로도 화살을 만들 수 있지 않을까요?

교 사: 응, 될 수 있지!

하준서: 이렇게 구부려서 활을 만들 수도 있고 화살도 될 수 있는데.

박서빈: 나도 해 보자.

정재현: 나는 이 철사를 수수깡에 끼워서 길게 만들 거야.

민현준: 재현아, 뭐 만들어? 나도 같이 하자.

...중략...

민현준: (우드락 과녁판을 가리키며) 여기에 한 번 쏘 볼까? (과녁판을 향해 옷걸이로 만든 화살을 쏘)

민현준: 와! 이것 보세요. 화살이 꽂혔어요.

교 사: 정말이네. 화살이 과녁판을 뚫고 들어갔네.

박수찬: 나는 이미 만들어 놓은 거 있는데, 해 볼까?

하준서: 또 새로운 방법이 생겼네.

(관찰기록, 2020. 6. 25)



[그림 11] 옷걸이로 만든 활, 화살로 과녁판을 맞추는 준서, 서빈

기존에 빨대, 수수깡으로 만들었던 화살이 뚫지 못했던 과녁판을 옷걸이 화살로 뚫게 되면서 또 다시 화살놀이가 활발히 나타나게 되었다.

약 한 달간의 시간 동안 다양한 형태의 활, 화살을 만들어 볼 수 있었고 그것을 활용한 놀이들도 경험해 볼 수 있었다. 이 과정이 이루어지기까지는 빨대, 나무젓가락, 고무줄, 테이프 등의 재료들이 제공되었고 하나의 재료에서도 여러 특성이 나타나는 다양한 종류들을 소개해줌으로써 지속적인 탐색과 함께 궁금증을 해결하기 위한 반복된 탐구활동이 나타났다. 유아들은 화살놀이를 통해 자신의 생각을 표현해 볼 수 있는 수많은 기회를 가졌고 기회를 통해 나타나는 시행착오를 겪으며 자신의 호기심을 충족해 볼 수 있었다. 더불어 ‘화살놀이’라는 요소가 유아가 평소 즐겨했던 신체놀이와도 맞물리게 되면서 놀이에 대한 흥미는 배가 될 수 있었다.

화살놀이의 몰입이 지속된 것은 단순히 결과가 눈에 잘 드러나서가 아닌 성인의 도움 없이, 개입 없이 여러 재료를 활용하여 유아들이 생각한 것을 자유롭게 표현해 볼 수 있었고 결과를 나타낼 때 특정 방법에 제한되는 것이 아니었기 때

문이었다. ‘이렇게도 해 볼까?’, ‘저렇게는 해 볼 수 있을까?’라고 떠올린 것을 시도해보고 결과를 눈으로 확인해볼 수 있는 시행착오의 과정이 유아들의 흥미를 지속적으로 이끌 수 있었다.

(저널쓰기, 2020. 8. 5)

화살놀이가 지속되면서 어린이집뿐만 아니라 집에서 화살 만들기에 활용할 수 있는 재료들을 찾아 놀이에 적용해보고 싶어 하는 모습도 나타났다. 또한 시행착오를 통한 다양한 시도를 경험하며 놀이에 대한 지속시간이 증가하였고, 활과 화살을 활용한 놀이의 형태가 다양해지면서 유아들은 놀이공간의 확장을 요구하기도 하였다. 연구자는 놀이를 통해 관찰된 유아의 모습, 놀이에서 요구하는 바를 파악하여 3차 실행 방안을 모색해보기로 하였다.

#### 바. 3차 실행방안 모색

유아들은 놀이 지속을 위해 연구자에게 시·공간 확장에 대한 요구를 하였다. 놀이시간에 대한 범위는 정해진 시간에 얽매이지 않고 융통성 있게 운영해보기로 하였고, 공간에 대한 범위는 유아들의 요구에 따라 놀이공간의 범위뿐만 아니라 놀이재료를 구할 수 있는 공간의 범위로 구분지어 지원계획을 수립해야 했다. 놀이공간의 범위는 필요에 따라 유아와의 협의를 통해 교실 외의 공간도 활용하며 재료를 구하는 공간의 범위는 2차 평가에서 언급된 것과 같이 가정과의 연계를 통해 재료의 다양화를 추구해보기로 하였다.

### 사. 3차 실행 및 평가

유아들의 화살 쏘는 실력이 늘어나면서 자연스레 화살은 교실을 벗어나 복도까지 진출하게 되었고 평소 복도를 놀이공간으로 사용하지 않았던 유아들은 연구자에게 공간 확장의 의견을 제안하기 시작했다.

이다희: (화살을 쏘자 교실 문 밖으로 화살이 나감) 선생님! 저 화살이 문 밖까지 나갔어요!

교 사: 우와! 정말이네. 진짜 멀리 날아갔다.

이다희: 선생님, 지금 교실에 점수가 10점까지 밖에 없잖아요. 교실 밖에 화살이 나가면 11점, 12점, 13점 이렇게 하면 좋을 것 같은데요.

교 사: 좋은 생각이다. 요즘 교실 밖까지 화살을 쏠 수 있는 친구들이 많으니까 밖에도 점수 표시를 해 놓으면 좋을 것 같아.

이다희: 그러면 제가 숫자 적을게요. 스티커 종이 어딴지?

(투명시트지에 11점~15점까지 점수를 각각 적은 뒤 바닥에 붙임)

교 사: 이제 점수가 15점까지 늘어났네.

이다희: 이제 다시 썩 봐야지.

(관찰기록, 2020. 6. 25)

화살을 멀리 쏠 수 있게 된 유아들은 이제 교실 안이 아닌 바깥까지 놀이범위가 확장되었고 유아가 먼저 교실 밖의 공간에도 점수를 기록하여 놀이하하고자 하는 의견을 연구자에게 제시하였다. 15점까지 늘어났던 점수는 이후에 100점, 1000점, 무한대까지 확장되어 복도는 도담반의 화살놀이가 이루어지는 공간이 되었다.

놀이공간이 확장되면서 화살놀이는 더 멀리 쏠 수 있는 복도에서 주로 나타났고 화살놀이를 관람하기 위해 많은 유아들이 복도로 나오게 되었다.

그 속에서 유아들은 단순한 관람이 아닌 놀이에 필요한 자신의 역할을 찾으려 하였고 이후 심판, 관객의 역할이 생겨나게 되었다.

민현준: 주성아, 우리 복도에 나가서 붙자.

한주성: 그래, 나가자.

민현준: (출발선을 가리키며) 여기가 시작하는 곳이야.

이다희: (복도로 따라 나오며) 나는 심판할래, 심판. 잠시만! (교실로 들어가 태극기를 가지고 나와 위로 번쩍 들) 내가 '시작'하면 쏘는 거야. 시작!  
(태극기를 아래로 내림)

(현준, 주성이 화살을 쏘)

민현준: 오예, 내가 더 멀리 날아갔다. 1 대 0

박서빈: (복도로 나와 경기를 구경함) 우리 점수판 있잖아. 내가 점수 올리는 사람 할게. (점수판을 가지러 교실로 들어갔다) 이게 점수판이야. 현준이가 이겼으니까 1점! (0 숫자카드를 넘겨 1로 바꿈)

(관찰기록, 2020. 6. 26)



[그림 12] 심판 역할로 화살경기에 참여하는 서빈, 다희

위 사례와 같이 놀이공간이 교실에서 복도로 확장되면서 이전에는 나타나지 않았던 심판의 역할이 생겨나 화살놀이를 좀 더 풍성하게 만들어주었

고 교실, 복도를 넘나들며 화살놀이가 계속되었다.

놀이 공간이 확장되고 유아들끼리 놀이를 즐길 수 있게 되면서 놀이 지속시간도 길어지게 되었다. 정리시간이 될 때마다 유아들은 놀이시간을 좀 더 늘리기를 희망하였다.

교 사: 애들아, 우리 긴 바늘이 4에 가면 정리하자.

박서빈: 긴 바늘이 4요? 그럼 이제 3칸 밖에 안 남았는데..

민현준: 싫어요. 더 놀고 싶어요.

정재현: 네. 아직 화살놀이 안 끝났는데 조금만 있다가 정리하면 안 돼요?

교 사: 시간이 더 필요해? 그럼 얼 만큼 더 놀면 될 것 같아?

박서빈: 한 칸!

민현준: 아니야, 한 칸은 너무 적어. 3칸이요!

교 사: 3칸? 3칸 더 늘리면 괜찮겠어? 그리고 정리할까?

유아들: 네!

교 사: 그래, 그러면 3칸 늘려서 긴 바늘이 7에 가면 정리하는 거다.

유아들: 네! 오예! 빨리 화살놀이 하자.

(관찰기록, 2020. 6. 26)

놀이지속시간은 점차 길어졌고 연구자가 제안하는 정리시간이 아직 남아 있는데도 불구하고 유아들은 더 많은 놀이시간을 원했다. 그 때마다 연구자와 협의 하여 놀이시간을 늘릴 수 있었다. 시간 확장에 대한 요구와 함께 공간 확장에 대한 요구도 계속 이어졌다. 화살놀이가 지속되면서 유아들은 화살올림픽을 다시 열고 싶어 하였고 교실이 아닌 유희실에서 해보고 싶다는 의견이 등장하였다. 활발한 놀이 진행을 위해 기관 내 새로운 공간의 사용을 제안하였다.

하준서: 화살올림픽 한 번 더 해보고 싶다.

교 사: 또 하고 싶어?

하준서: 네. 그 땐 잘 못했는데 이번엔 잘 할 수 있을 것 같아요.

민현준: 나도 하고 싶은데.

민주희: 나는 이제 안 하고 싶어요.

박수찬: 그러면 넌 다른 역할 해. 심판을 하던지.

교 사: 이번에는 화살올림픽에 선수로 참여하지 않고 싶은 친구들도 있으니  
어떻게 하면 좋을지 이야기 해 볼까?

...중략...

(대집단 형태로 모여 앉음)

교 사: 애들아, 화살올림픽을 한 번 더 하고 싶다는 친구들이 있었어. 어떻게  
하면 좋을까?

하준서, 민현준: 한 번 더 해요!

민주희, 서하빈, 최나연: 나는 안 하고 싶어요.

교 사: 하고 싶은 친구도 있고 안 하고 싶은 친구도 있는데 어떻게 하면 좋을까?

박수찬: 그러면 하고 싶은 친구만 하고 안 하고 싶은 친구는 다른 역할 하면 되  
잖아요.

교 사: 다른 역할? 다른 역할은 뭐가 있을까?

박수찬: 심판해도 되고 응원도 해도 되잖아요.

...중략...

교 사: 그럼 이번 올림픽은 어디서 해 볼까?

민현준: 유희실이요! 유희실이 훨씬 넓고 좋아요.

정재현: 맞아요. 유희실에서 하면 화살을 더 멀리 쏠 수 있잖아요.

한주성: 그래, 유희실이 재밌겠다.

유아들: 유희실! 유희실!

(관찰기록, 2020. 6. 23)

몇몇 유아들이 참여를 원하지 않자 참여를 원하는 유아들은 관객, 심판의 역할을 제안하였고 유아들은 하고 싶은 역할을 각각 정해보았다. 연구자의 개입 없이 심판·진행 역할을 맡은 유아의 주도로 경기가 진행되었고 연구자는 점수를 합산할 때나 상황의 정리가 필요한 경우에만 개입을 하여 도움을 주었다.

이전 올림픽과 다르게 이번엔 유아들이 심판, 관중, 선수의 역할로 나누어 올림픽을 주도하여 진행하였음. 앞서 올림픽에서 경험했던 내용을 토대로 각자 맡은 역할에 따라 필요한 소품을 준비해 볼 수 있었음. 교사의 개입이 없어도 유아들끼리 의견을 조율하며 즐겁게 참여하는 모습이 나타남.

(보육일지, 2020. 6. 26)





[그림 13] 재개최 된 화살올림픽에 참여하는 도담반 유아들

화살을 쏘는 능력이 발전하게 되면서 안전에 대한 문제가 야기되었다. 옷걸이로 만든 화살의 경우, 단단하기 때문에 쏜 화살에 유아가 맞는 경우, 자칫하면 큰 사고로 이어질 수 있기 때문이다.

원 장: 애들아, 이젠 화살이 너무 세게 날아가서 혹시나 친구들이 맞으면 위험할 것 같지 않니? 그리고 이 화살은 너무 단단해서 위험해보여.

민현준: 그럼 친구들 없을 때 쏘면 되잖아요.

원 장: 혹시나 친구가 갑자기 지나가게 되거나 잘 못 날아가면 맞을 수도 있을 것 같아.

정재현: 그러면 벽을 세우면 되잖아요.

교 사: 벽? 어떻게 벽을 세울 수 있을까?

민현준: 와플블록을 끼워서 쪽 세우면 되죠.

교 사: 그런데 와플블록은 힘이 없어서 금방 쓰러지지 않을까?

...중략...

민현준: 그러면 경기장을 다른 곳에 만들면 돼요.

교 사: 어디에 만들면 좋을까?

민현준: (교실을 둘러보다가 교실 안 쪽 언어영역과 반대편 교사장을 가리킴)  
저기 끝에서 저기까지 쏘면 돼요.

교 사: 저기서 썩도 괜찮겠어? 괜찮으면 저기서도 해 보자.

(재현, 현준이가 #모양의 와플블록을 가져와 2열로 조립하며 화살이 날아가는 길을 만들)

(관찰기록, 2020. 6. 30)

유아가 함께 생활하는 공간에서 놀이가 가지는 위험성에 동의한 유아는 스스로 안전한 놀이 공간을 찾아냄으로써 자신의 흥미를 지속하면서 타인을 배려하는 방법을 찾아 내었다. 유아들은 교실 문을 향해서가 아닌, 교실 안쪽의 언어영역과 교사장 사이를 옷걸이를 이용한 화살놀이의 공간으로 제시하였다. 그렇게 옷걸이 화살은 친구들이 다니지 않는 교실 안쪽에서, 빨대, 수수깡으로 만든 가벼운 화살은 교실 문을 향해서 쏘기로 약속을 하였고 원하는 놀이에 따라 장소를 옮기며 참여할 수 있었다.



[그림 14] 화살의 종류에 따라 장소를 이동하며 참여하는 현준, 수찬

연구자는 공간의 이동으로 옷걸이 화살놀이가 활발해지자 우드락 과녁판 외에도 공중에 스티로폼을 매달아 유아들이 여러 방법으로 놀이에 참여할 수 있도록 지원하기도 하였다.

민현준: (공중에 매달린 스티로폼을 가리키며) 이게 뭐지? 편치하자. 편치, 편치.  
 한주성: 나도 같이 하자. 편치다, 편치!  
 이다휘: (주먹으로 스티로폼을 두드리며) 야, 잠깐만! 여기에도 화살 쏠 수 있을  
 것 같은데?  
 민현준: 그래? 한 번 해 봐야지. (화살을 쏘지만 맞추지 못함) 실패했다. 다시.  
 (화살로 스티로폼을 맞춤) 와! 선생님! 완전 멀리서 쏘는데 저 맞췄어요!  
 이다휘: 이건 어려우니까 맞추면 무한대 점수라고 하자. (스티로폼에 무한대 표  
 시를 함)

(관찰기록, 2020. 7. 1)



[그림 15] 공간의 이동으로 놀이종류가 다양해진 화살놀이

놀이 장소의 변화로 다양한 놀이를 접하게 되면서 유아들도 화살놀이에 사용할 새로운 재료들을 스스로 제안하였다. 집에서 화살놀이를 하던 유아들이 집에서 사용한 재료들을 어린이집에서도 활용하고 싶어 하는 의사를 비추었다.

하준서: 선생님, 제가 주말에 아빠랑 장산을 갔는데요. 거기서 대나무를 발견한 거예요. 옛날에는 대나무로도 활을 만들었거든요. 그래서 다음엔 아빠랑 산에 가서 대나무를 찾아보기로 했어요.

교 사: 대나무로도 활을 만들 수 있구나. 진짜 대나무 구할 수 있으면 좋겠다.  
 정재현: 저는 집에서 활이랑 화살을 만들었는데 엄마가 큰 스티로폼 구해줘서  
 집에서 화살놀이 하고 있어요.  
 교 사: 정말? 집에도 만들 수 있는 재료가 있었어?  
 정재현: 네! 젓가락도 있고 테이프도 다 있어요.  
 이다희: 우리집에도 그런 재료들 많은데, 갖고 올까요?  
 교 사: 갖고 오면 재료가 더 많아져서 재밌겠다.

(관찰기록, 2020. 7. 7)

유아들이 집에서 경험했던 화살 놀이에서 등장한 다양한 재료는 유아의  
 재료 경험을 다양화 할 수 있기에 연구자는 가정과의 연계를 시도해보기로  
 하였고 유아들에게 생각 주머니를 하나씩 제공하여 각자가 생각하는 화살  
 놀이의 재료를 넣어올 수 있도록 제안하였다.

가정에서 유아들이 발견한 재료를 보고 화살놀이에 사용하면 좋겠다는 의견이  
 종종 있었음. 교실에서 쓰는 재료 외에 유아들이 사용해보고 싶은 재료가 있는지  
 가정과 연계하여 색다른 재료들을 찾아볼 수 있도록 안내함.

(보육일지, 2020. 7. 14)

교 사: (이름이 적힌 생각주머니를 보여주며) 짜잔, 이게 뭘까?  
 유아들: 몰라요. 그게 뭐예요?  
 교 사: 이건 도담반의 생각주머니야. 지금은 생각주머니에 뭐가 들어 있어?  
 유아들: 아무 것도 없어요.  
 교 사: 응, 지금은 아무것도 없어. 이제 여길 너희들이 채워 볼 거야.  
 하준서: 어떻게 채워요?  
 교 사: 화살놀이에 쓸 수 있는 재료는 무엇이 있을지 생각해 보는 거야. 그리  
 고 쓸 만한 재료들을 찾아서 생각주머니를 채워 보는 거지.

강서우: 우리집에 나무젓가락 많은데.

오시은: 우리집에는 고무줄 있어요.

이다희: 우리는 엄마, 아빠랑 스타벅스 가서 받은 빨대도 있어.

교사: 응, 그렇게 너희가 생각한 재료들을 채워 오는 거야.

(관찰기록, 2020. 7. 14)

가정으로 보낸 생각주머니는 꽤 다양한 재료들로 채워져 왔다. 종이빨대, 색연필, 스티로폼 비행기 날개, 휴지심, 머리끈 등 연구자가 재료로 생각하지 않았던 재료들이 등장하게 되면서 유아들은 다시 또 탐색을 하기 시작했다.



[그림 16] 유아들이 집에서 가져온 화살 만들기 재료

유아들이 가정에서 구해 온 재료들을 서로에게 소개해주며 어떻게 활용해볼지

에 대해 이야기를 나누며 관심을 나타냄. 각 재료들을 활, 화살로 만들어 날아가는 속도를 비교하고 자신에게 더 잘 맞는 것을 선택하여 놀이에 참여해볼 수 있었음.

(보육일지, 2020. 7. 15)

민현준: 저는 색연필을 들고 왔어요.

교 사: 오, 새로운 재료네. 색연필은 어떻게 사용할 수 있어?

민현준: 색연필을 빨대 안에 넣어서 화살을 만들 수 있어요.

교 사: 맞네. 색연필 화살은 어떻게 날아 갈지 궁금하다.

한주성: 내가 만들어 볼게. (빨대에 색연필을 꽂고 테이프로 감아 고정 시킴) 다 됐다. 테스트 해 볼까?

교 사: 기대된다!

한주성: (화살을 쏘자 문 밖을 나가 복도 벽을 맞추고 왼쪽으로 방향을 틀어 파랑반까지 날아감) 우와! 진짜 멀리 날아갔다. 신기록!

교 사: 정말! 색연필 화살이 진짜 멀리 잘 날아가는구나.

민현준: 나도 색연필로 만들어봐야지.

...중략...

오시은: 선생님, 저는 고무줄을 가져왔는데 어린이집에는 없는 고무줄이에요.

교 사: 진짜네. 이 고무줄은 되게 두껍다. 얼만큼 화살을 멀리 쏠 수 있을까?

이다희: 나 한 번 써보자.

오시은: 그래. 마음대로 써도 돼.

이다희: (나무젓가락 양 끝에 고무줄을 대고 테이프로 감아 고정시킴) 완성! 테스트 해봅니다. (교실 문을 향해 화살을 쏘) 9점이다. 좀 잘 날아가네.

(관찰기록, 2020. 7. 16)



[그림 17] 집에서 가져 온 재료들로 활, 화살을 만드는 도윤, 주성

유아들은 어린이집 재료, 집에서 가져온 재료들을 필요에 따라 자유롭게 선택하여 활용해 볼 수 있었다.

화살놀이가 지속적으로 이루어지던 중, 코로나19의 확산세가 나타나면서 어린이집은 8월 18일부터 2차 휴원에 들어갔다. 긴급보육이 이루어지면서 만 4세 과량반과 통합보육을 하였고 그로 인해 화살놀이는 몇 주간 나타나지 않았다. 9월이 시작되면서 도담반의 긴급보육 이용 수가 늘어났고 9월 8일부터 과량반과 분리보육을 시작하였다. 오랜만에 등원한 유아가 화살놀이에서 사용할 재료로 ‘<’ 모양의 나뭇가지를 가져왔고 새로운 재료에 유아들은 다시 한 번 관심을 보였다.

민현준: (가방에서 나뭇가지를 꺼내며) 이거 보세요. 엄마랑 아빠랑 숲에 갔다가 발견했는데 활로 만들 수 있겠죠?

교 사: 진짜 활 모양 같이 생겼다. 그리고 엄청 단단해보여.

민현준: 네. 이거 안 부러져요. 한 번 만들어 봐야지. (나뭇가지의 양 끝에 고무줄을 대고 전기테이프로 감음) 테스트 해볼게요. (화살을 쏘) 와! 진짜 잘 날아간다. 완전 성공이네.

이다휘: 나도 저거 갖고 싶다.

오시은: 나도 저걸로 만들어 보고 싶어.

교 사: 그럼 우리도 나뭇가지 찾으러 가볼까?

유아들: 네! 가요!

교 사: 어린이집 옆에 숲 길 있잖아. 거기로 가서 주워보자.

...중략...

이다희: (나뭇가지를 주우며) 선생님, 이건 어때요?

서하빈: 이것도 화살 만들 수 있겠죠? 진짜 작다.

오시은: 나는 이걸로 만들래요. 절대 부러지면 안 돼요.

민현준: 나는 이미 있으니까 안 주워도 돼.

교 사: 나뭇가지에 뽕족한 부분이 있어서 선생님이 자른 다음에 갖다 줄게.

(관찰기록, 2020. 9. 8)

유아들은 숲에서 일자 모양, 약간 구부러진 모양 등 각자 원하는 나뭇가지 모양을 찾아 수집하기 시작했다. 유아들은 나무젓가락보다 두껍고 단단한 특성을 가진 나뭇가지를 선호하며 화살놀이에 활용해볼 수 있었다. 가정과의 연계를 통해 집 안에서 찾은 재료뿐만 아니라 자연물까지 재료를 구할 수 있는 공간의 범위가 확장됨으로써 화살놀이는 또 다시 지속되었다.





[그림 18] 수집한 나뭇가지로 활을 만드는 시은, 재현

또한 가정에서 가져온 폐품을 활용한 활, 화살 만들기도 나타났다. 요구르트 병, 리본 끈이 감겨 있었던 틀, 테이프 고리 등을 활용해 볼 수 있었다. 유아들은 형태가 달라도 만드는 방법에 따라 화살이 날아가는 거리는 얼마든지 달라질 수 있다는 것을 알게 되었다.

유아들은 실제 활, 화살 모양을 벗어나 자신이 상상한대로 다양한 폐품을 활용하여 활, 화살을 만드는 모습을 볼 수 있었음. 또한 활, 화살의 기능적인 면뿐만 아니라 화려하게 꾸미는 것에도 흥미를 보임. 다양한 꾸미기 재료, 폐품들을 추가로 제공해주면 좋겠음.

(보육일지, 2020. 9. 11)



[그림 19] 폐품을 활용하여 활, 화살을 만들어 쏘아 보는 하빈

유아들의 일상 속에 화살놀이가 깊게 스며든 것을 관찰할 수 있었다. 이후, 초반에 비해 점차 화살놀이에 대한 흥미는 줄어들었지만 화살놀이는 도담반을 대표하는 놀이가 되었고 지금까지도 놀이가 종종 나타나고 있다.

이와 같이 유아에게서 우연히 발현된 ‘화살’이라는 흥미의 시작으로 폐기 시간동안의 화살놀이가 전개되었다. 만약, 화살놀이를 즐겨한다고 해서 연구자가 처음부터 완성된 화살과 과녁판을 제공하였다면 흥미는 오래가지 못했을 것이다. 유아가 경험하고자 한 것은 그것이 아니기 때문이다. 유아

가 직접 만들어 갈 수 있도록 재료를 제공하며 탐구과정을 지원하는 것이 진짜 유아의 발현된 흥미를 지원했다고 볼 수 있을 것이다. 앞으로도 유아가 스스로 흥미를 가진 것에 대해 놀이를 구성해 나갈 수 있도록 연구자는 ‘기다림’을 통해 유아의 관심요소를 파악해야 하며, 불시에 나타날 수 있는 발현적 흥미를 언제든지 수용하여 탄력적 교육과정을 운영할 수 있는 유연한 태도를 가져야 할 것이다.

## 2. 실내놀이 지원과정에서 보이는 유아와 연구자의 경험과 변화

### 가. 유아의 경험과 변화

(1) 단편적인 경험으로 마무리되는 놀이에서 이어지고 몰입하며 지속되는 놀이로

유아들은 같은 화살놀이에 참여를 하고 있었지만 각자 몰입하고 있는 놀이의 지점이 달랐다. 어떤 유아는 화살의 길이를 계속 해서 조절하였고 어떤 유아는 자신만의 활, 화살의 모습을 구현하려고 하였다. 또 다른 유아는 만든 활, 화살을 이용하여 화살을 멀리 쏠 수 있는 방법을 연구하기도 하였다. 이처럼 각자가 관심을 가지고 있는 놀이 지점에서 자신의 놀이 목표를 달성하기 위해 충분히 몰입하여 즐기고 있음을 느낄 수 있었다.

교 사: 애들아, 긴 바늘이 3에 가면 정리하고 유희실로 가자.

민현준: 선생님, 저는 화살 더 만들고 싶은데 이거 계속 하면 안 돼요? 아직 강력

한 화살을 못 만들었어요.

교 사: 더 만들고 싶어? 시간이 더 필요해?

정재현: 네. 저도 시간이 더 필요해요. 저는 만들고 썬보지도 못했어요. 얼마나 날아가는지 봐야 해요.

교 사: 그러면 친구들이랑 먼저 유희실에 가 있을게. 김민경선생님이랑 화살 더 만들고 와.

민현준, 정재현: 네.

...중략...

(1시간 뒤 유희실에서 놀이가 끝나고 교사, 유아들이 교실로 돌아옴)

교 사: 우와, 아직 만들고 있었어?

민현준: 네. 만들고 썬고 또 만들고 썬어요.

정재현: 너무 재밌어가지고 유희실을 못 갔어요.

교 사: 유희실 못 가서 어떡해? 괜찮아?

민현준: 괜찮아요. 화살놀이 많이 해서 재밌었어요.

(관찰기록, 2020. 6. 9)

오전 실내놀이 시간이 끝나고 교사는 유아들이 가장 좋아하는 유희실에서 놀이하기를 제안하였다. 하지만 유아 2명은 화살놀이에 몰입하여 좀 더 실내놀이에 참여하길 원했고 교사는 이를 수용하여 유아들이 좀 더 즐길 수 있는 시간을 제공하였다. 긴 시간 동안 유아들은 계속해서 활과 화살을 만들고 썬는 과정에 참여하였고 유희실에 가지 못했지만 아쉬움보다는 화살놀이에 충분히 참여하였다는 만족감을 나타내었다.

이와 같이 생활주제 중심으로 놀이가 전개될 때는 교사가 펼쳐놓은 환경에서 준비된 활동에 참여하는 것으로 그치는 경우가 대부분이었다. 유아의 흥미를 존중하고 유아가 중심이 되는 실내놀이가 충분히 경험되도록 지원하는 실행과정에서 이들은 준비된 놀이를 경험하고 마무리하는 단편적 하

나의 활동이 아닌 자신의 흥미를 발전하여 지속시키며, 스스로 놀이를 구성하고 몰입하여 주도적으로 자신의 흥미를 이어나갈 수 있게 되었다. 유아는 놀이 과정 자체를 즐기고 의미를 구성하며 몰입하여 지속하는 경험을 하였다.

(2) 정해진 방식의 놀이에서 실험과 도전이 담긴 놀이로

유아들의 놀이를 관찰하다 보면 특정 유아가 항상 놀이상황을 이끌어 가면서 놀이의 승리자가 되는 모습이 종종 관찰되었다. 그렇다면 다른 유아들은 자신의 놀이방법을 표현하기보다는 특정 유아의 방법을 쫓아가거나 애초부터 놀이에 참여하기보다는 관찰자로 지켜보는 경우가 많았다. 하지만 화살놀이는 모두가 처음부터 같이 시작한 놀이였기 때문에 정해진 방식이 없었다. 또한 놀이의 구성과정을 함께 겪고 있었기에 특정한 누군가의 방식이 ‘맞다, 틀리다.’라고 판단할 수 없었다. 그래서 놀이를 이끌어 가거나 승리하는 상황은 거의 발생하지 않았고 각자의 실험과 도전을 통해 자신만의 놀이 방식을 만들어 갈 수 있었다.

박서민: 준비 됐지? 준비, 시작!

(민현준, 정재현, 박수찬, 이도윤이 화살을 쏘)

민현준: 어? 내가 이겼다!

정재현: 어디 있는데? 가까이 가서 보자.

이도윤: 왜 내 화살이 없지? 내 꺼 없어졌어.

박수찬: 어디 날아간 거 아니야?

이도윤: 선생님, 내 화살이 없어졌어요.

교 사: 응? 어디 갔지? 이쪽으로 쏜 거 맞아?

이도윤: 네, 맞아요. 내가 쏘서 이렇게 쪽 날아왔어요.

교 사: 어디로 갔지? 복도 한 바퀴 돌아볼까?

(교사와 아이들이 복도를 한 바퀴 돌다 초록반 앞에서 멈춤)

교 사: (도담반 건너편에 있는 초록반 앞에서 화살을 주움) 이걸 누구 꺼야?  
이도윤 꺼야?

이도윤: 네. 맞아요! 와, 내 꺼 초록반까지 날아갔어!

민현준: 초록반까지 날아간 적은 아무도 없었던 것 같은데. 이도윤이 처음으로 이겼다.

이도윤: 와, 내가 처음으로 초록반까지 날렸어요. 한 번도 이런 적 없었어요. 나는 화살이 없어진 줄 알았어요.

교 사: 이도윤, 대단하다! 지금까지 중에 가장 멀리 쏜 것 같은데?

…중략…

(관찰기록, 2020. 7. 13)

반복되는 화살경기에서 결과는 항상 예상치 못한 방향으로 나타날 때가 많았다. 놀이방법, 놀이재료가 제한되어 있는 것이 아니기 때문에 화살을 멀리 쏘기 위한 방법도 한정될 수 없었다. 처음에 한 명의 유아가 이겼다고 해서 그 유아가 꼭 이기는 것이 아니라 쏘는 힘, 방향에 따라 가장 멀리 쏘는 유아가 계속 바뀌었다. 그렇기 때문에 유아들은 자신도 멀리 쏠 수 있다는 자신감과 함께 1등을 하게 될 때마다 굉장한 뿌듯함을 느꼈고 매 순간의 결과에 상관없이 화살놀이를 포기하지 않고 다양한 시도를 통해 지속적으로 참여할 수 있었다.

### (3) 따르는 놀이에서 함께 만들어 가는 놀이로

연구자는 유아가 제안하는 놀이방식에 대해서 항상 개방적인 태도를 취했으며 교사의 교수나 지도계획, 지시보다는 함께 의견을 나누는 방식으로 놀이의 방향을 정해볼 수 있었다. 이러한 분위기 속에서 유아들은 자신이 하고 싶은 놀이를 자유롭게 제안할 수 있었으며 스스로 놀이방식을 정해보

고 그에 맞게 놀이를 준비하고 이끌어 갈 수 있었다.

(화살올림픽 재개최 날)

교 사: 오늘 화살올림픽 하려면 어떤 준비를 하면 좋을까?

이다휘: 아, 맞다. 과녁판 만들어야지. 시은아, 우리 과녁판 만들자.

오시은: 그래, 맞다. 과녁판 만드는 거 어딴지?

이다휘: (우드락을 가져 오며) 내가 그려볼게. (가장 큰 동그라미부터 점차 작은 동그라미를 그림)

오시은: 그러면 내가 숫자 적을게.

...중략...

서하빈: 게임 시작 할 때 크게 말해줘야 되잖아. 우리 목소리를 녹음하자.

오시은: 어떻게?

서하빈: (녹음기를 가져 오며) 내가 녹음해볼게. 봐봐. (녹음기 버튼을 누르고)  
'시작'. 됐다. 이제 들어봐.

오시은: (녹음된 목소리를 듣고) 좋다. 나도 해야지.

...중략...

교 사: 지난 화살올림픽 때는 모두 금메달을 받았는데 이번엔 어떻게 하면 좋을까?

오시은: 선생님, 금메달은 어딴어요?

교 사: 저기 바구니 안에 들어 있네.

오시은: 은메달이랑 동메달도 다 있나? 점수가 제일 높은 친구는 금메달, 그 다음은 은메달, 그 다음은 동메달 이렇게 하면 돼요. 내가 심판이니까 나눠줄게요.

교 사: 그래. 오시은이 경기 끝나고 나서 나눠 주면 되겠다.

...중략...

이다휘: 이제 경기 시작한다. 내가 '시작'하면 쏘는 거야. 시작! (타임워치를 조작하여 시간을 쥌)

강서우: 60초 끝났다. 이제 그만 싸. 몇 개 쓰러뜨렸는지 세어야 해.

강서우, 이다휘: 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 여섯. 여섯 개, 모두 여섯 개야! 그럼 이번 경기는 박수찬의 승리!

(관찰기록, 2020. 6. 23)

연구자의 계획이나 지도에 따라 경기를 준비하기 보단 유아들에게 질문을 함으로써 유아들이 제안하는 방향을 표현하고 준비해볼 수 있도록 하였다. 유아들은 자신이 맡은 역할에 따라 무엇을 해야 할지를 알고 있었으며 그에 맞게 소품을 스스로 준비해보면서 놀이를 계획할 수 있었다. 또한 화살올림픽을 교사가 아닌 유아가 직접 진행함으로써 유아가 놀이에 참여하고 있음을 느낄 수 있었고 그렇기 때문에 각자가 맡은 자리에서 적극적인 참여가 이루어질 수 있었다. 더불어 교사가 구성한 놀이 환경에 유아를 참여시킨 활동이 아니라 유아들끼리 놀이에서 각자의 역할을 수행하고 함께 어울리게 되면서 하나의 협동놀이로 나타날 수 있었다.

(4) 익숙함을 따르기보다 새로움을 즐기고 다름을 존중하는 태도로

연구자가 유아의 도전에 대한 신뢰를 가지고 지원해주면서 유아는 놀이를 구성하는데 다양한 방법을 시도해볼 수 있었다. 이는 교사 주도의 놀이 계획을 벗어나 유아의 발현적 놀이의 흥미에 대한 요구가 반영되었음을 알 수 있다. 이를 통해 유아는 자신의 생각을 적극적으로 표현할 수 있게 되었으며, 놀이과정에는 정답이 없기 때문에 서로의 의견을 부정적으로 바라보는 시각 또한 감소될 수 있었다.

민현준: (가방에서 색연필을 꺼내며)저는 화살 재료로 집에서 색연필을 찾았어요.

교 사: 우와, 색연필은 새로운 재료인데? 어떻게 사용할 수 있어?

민현준: 원래 화살 만들 때 빨대랑 수수깡을 연결하잖아요. 그 대신 색연필을

연결하는 거예요. 빨대 안에 들어가는지 볼까요?

교 사: 오, 좋은 생각이다. 그래! 색연필도 빨대에 꽂히는지 확인해보자.

민현준: (빨대에 색연필을 꽂아보며) 된다! 그러면 이걸로 화살 만들어 봐야지.

한주성: 뭔데? 나도 보자. 색연필로 화살을 만든다고?

교 사: 응. 현준이는 색연필로도 화살을 만들 수 있을 거라 생각했대.

서하빈: 이거 색연필인데 화살로 써도 돼요? 색연필 쓰면 나중에 그림 그릴 때 부족할 것 같은데.

교 사: 현준이한테 써도 되는지 물어봐.

서하빈: 현준아, 이거 화살로 써도 돼?

민현준: 응, 이거 우리 집에 엄청 많아. 써도 돼. 부족하면 또 가져 오면 되거든.

한주성: 그럼 나도 만들어 볼까? 나는 노랑색 좋아하니까 노랑색으로 만들어야지.

(관찰기록, 2020. 7. 16)

이도윤: (빨대와 수수깡을 번갈아 연결하며 키 높이와 비슷한 길이로 화살을 만들)

박수찬: 그건 너무 길어서 잘 안 날아갈 것 같은데.

민현준: 응, 화살이 일자가 아니라서 멀리 못 갈 것 같아.

이도윤: (교실 문을 향해 화살을 쏘았고 문을 넘어 복도로 화살이 날아감) 오  
예! 문 밖으로 나갔다!

민현준: 어? 잘 안 날아갈 줄 알았는데 잘 날아가네. 길게 만들어도 잘 날아가  
는구나. 나도 좀 더 길게 해볼까?

(관찰기록, 2020. 8. 4)

이처럼 기존의 방식에만 머물러 있기보다 새로운 시도를 도전해 볼 수 있는 환경을 제공해줌으로써 유아들이 기존의 방식에만 머물기 보단 생각지 못한 다양한 방식들을 떠올려 볼 수 있었다. 그리고 초반엔 친구가 제안한 새로운 방식에 대해 부정적인 반응을 보이거나 별 관심을 보이지 않았지만 화살놀이의 장기화로 기발한 재료들이 생겨나면서 새로운 방식들에

관심을 보이며 긍정적으로 인식하고 받아들일 수 있게 되었다. 이러한 과정의 반복으로 새로움은 놀이의 또 다른 방법이 될 수 있었고 놀이가 연계·확장되는데 중요한 발판이 될 수 있었다.

(5) 승패를 가르는 놀이에서 시행착오를 즐기는 놀이로

유아들은 탐구하고 도전하는 과정에서 겪는 시행착오를 즐길 수 있게 되었다. 아이들은 무언가를 시도하는데 있어서 실패하거나 지는 것에 대한 두려움을 항상 가지고 있었다. 그렇다보니 승패가 나뉘는 놀이는 참여를 거부하기도 하고 잘 되지 않거나 질 것 같은 상황이 오면 먼저 포기하는 경우가 많았다. 하지만 화살놀이를 통해 활, 화살을 만드는 과정자체를 즐기게 되면서 잘 되지 않으면 다시 시도하고 친구의 것과 비교하면서 더 나은 것을 만들기 위해 끊임없이 도전하는 모습이 관찰되었다.

민현준: (화살을 쏘) 왜 갑자기 멀리 안 날아가지? 어제까진 잘 됐었는데.

교 사: 갑자기 왜 잘 안 날아갈까?

민현준: 안 되겠다. 테스트를 해봐야겠어요.

교 사: 어떤 테스트?

민현준: (5가지 종류의 고무줄을 들고 오며) 선생님, 이 중에서 어떤 고무줄이 제일 셉까요?

교 사: 글썄, 잘 모르겠어. 직접 확인해봐야 할 것 같아.

민현준: 그럼 하나 씩 다 만들어서 쏘 볼까?

(5가지 고무줄을 활용하여 5가지의 활을 만들)

민현준: (교사에게 5개의 활을 보여주며) 이것 보세요. 제가 다 만들었어요. 이걸 전부 테스트해서 가장 셉 걸 찾을 거예요.

교 사: 좋은 생각이다! 한 번 테스트 해 볼까?

(유아가 첫 번째 활에 화살을 겨누고 쏘아봄)

민현준: 에이, 이걸 별로네. 조금 밖에 안 날아 갔어요. 두 번째 걸로 해볼게요.  
(나머지 4개도 모두 시도해 봄)

교 사: 어떤 활이 제일 잘 되는지 알게 됐어?

민현준: 네. (관 모양의 고무줄이 달린 활을 보여주며) 이거예요. 이게 제일 잘  
돼요. 이걸로 다시 만들어야지.

(관찰기록, 2020. 6. 24)

자신이 생각한 방법이 예상과 다르게 잘 되지 않아도 그것을 실패했다고 여기기보단 새로운 호기심의 시작으로, 또 다른 놀이 방법을 찾아보게 되는 계기가 되었다. 다양한 탄성을 가진 활을 만들어보고 테스트해보는 과정 자체가 놀이가 되어 유아의 흥미를 자극하고 호기심을 해결해가는 놀이로 이어나갈 수 있었다.

## 나. 교사의 경험과 변화

### (1) ‘기다림’ 속에서 유아의 ‘진짜 흥미’를 찾아내다

연구자는 본인의 학급 유아에게 놀이중심보육을 실현하고 싶었고 실천하고 있다고 생각하였다. 이에 생활주제를 중심으로 유아에게 흥미로운 놀이 활동을 고민하였고, 다양한 놀이 활동을 제공하여 그 결과를 기록하는데 중점을 두었다. 하지만 이번 연구를 통해 유아의 발현적 흥미와 관계 없이 교사의 교육적 의도대로 진행하려던 방식을 벗어나 기다림을 실천하며 유아의 흥미에 집중하고 존중할 수 있게 되었다. 더불어 유아가 찾아낸 놀이를 지원하고, 발현된 놀이가 살아나도록 일과를 운영할 수 있었다.

누리반 주간보육일지 (만 3세)

입업	원장
심소영	

생활주제	목표	주제	알록달록 과일				
목 표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 동화를 듣고 줄거리를 이해한다.(의사소통-듣기와 말하기)</li> <li>· 동화 속 장면을 표현할 수 있는 소품을 만들어본다.(예술경험-창의적으로 표현하기)</li> <li>· 동화 속 등장인물이 되어 동극활동에 참여한다.(의사소통-책과 이야기 즐기기)</li> </ul>						
거 간		11월 25일 (월)	11월 26일 (화)	11월 27일 (수)	11월 28일 (목)	11월 29일 (금)	
일과 및 시간	계획 및 실행						
등원 및 오전 간식 (08:00-08:20)	<b>[등원 및 맞이하기]</b> 걸쭉을 스스로 정리해요 ○ -교사에게 배꼽 손 하여 인사하기 -물통, 수저를 스스로 정리하기 (교실 내 비치 된 바구니) -알말, 가방을 제자리에 정리하기(서랍장, 가방장) -젓갈이에 스스로 옷 걸여 정리하기	<b>[오전 간식]</b> ○ -비누를 사용하여 손 씻기 -내가 먹고 싶은 만큼 선생님에게 말하기 -스스로 수저를 사용하여 간식을 먹은 후 접시, 수저를 제자리에 정리하기					
오전상내 자유놀이 (09:20 ~10:40) 오후상내 자유놀이 (14:30 ~15:40)	쌓기 놀이	'커다란 순무' 동극 무대를 구성해요X	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O
	역할 놀이	'커다란 순무' 동극을 해요X	-----> X	-----> X	-----> O	-----> O	-----> O
	언어	'커다란 순무' 동화에 나오는 등장인물의 이름을 알아요 (원·쓰)○	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O
		'커다란 순무' 동화를 감상해요(말·듣)○	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O
	미술	동극에 필요한 소품을 만들어요X	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O
	수조작	가을 과일 퍼즐을 맞추어요X	-----> X	-----> X	-----> X	-----> X	-----> X
	과학	스크래치 종이를 만들어요X	-----> X	-----> X	-----> X	-----> X	-----> X
음악·예술	'사과? 사과!'에서 내가 좋아하는 과일로 바꾸어 불러보아요X	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	
실외 놀이(대체) (10:40-12:00)	[실외] 알록달록 나뭇잎 비가 내려요 ○	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	-----> O	
	[대체] '커다란 순무' 동화 속 등장인물 보물찾기를 해요 X	-----> X	-----> X	-----> X	-----> X	-----> X	
	-바닥에 깔여 있는 은합일 모아서 하늘 위로 뿌리기 -바람을 맞고 나무에서 떨어지는 은합일 잡아보기	-흔들 놀이기구에 선생님, 친구와 마주 앉아 신체 움직여보기 -삼으로 모래를 떠서 채에 걸러 고운 모래 만들기	-선생님, 친구와 속구하기 -선생님, 친구와 서로 풀어서 미끄럼틀 타고 내려오기 -채에 모래를 걸러 고운 모래 만들기	-친구와 마주 앉아 시소 타기 -선생님, 친구와 잡기놀이하기 -선생님 친구와 속구하기(공 주고 받기, 공 멀리 차기,	-친구와 마주 앉아 시소 타기 -선생님, 친구와 잡기놀이하기 -선생님 친구와 속구하기(공 주고 받기, 공 멀리 차기,	-자전거, 자동차, 오토바이 놀이기구 중 내가 타고 싶은 것 골라 타보기 -밭을 갈려 자전거 움직여 보기 -자전거/자동차 뒤	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-선생님, 친구와 온종일 트럭 타란 달리기 시합하기</li> <li>-선생님, 친구와 숲바꼭질하기/경합과 도둑 놀이하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-말을 파서 알 속에 있는 곤충 채집하기</li> <li>-친구와 집기놀이하기</li> <li>-선생님, 친구와 마주 앉아 시소 타기</li> <li>-선생님, 친구와 숲방울 속구하기</li> <li>-그릇에 모래를 담고 위집어 모래 탈상기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-삼으로 알 길이 따기</li> <li>-자연물과 모래로 내가 좋아하는 음식 만들기</li> <li>-선생님, 친구와 집기 놀이 하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>골대에 콩 넣어보기</li> <li>-삼으로 모래 따서 냄비에 담기</li> <li>-재에 모래 걸러서 고운 모래 만들기</li> <li>-알 파서 알 속 곤충 채집하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>에 친구/선생님 태워 움직여보기</li> <li>-자전거끼리 서로 부딪혔을 때 어느 방향으로 가야 할지 이야기 나누기</li> <li>-선생님, 친구와 마주 앉아 시소 타기</li> </ul>
점심식사 및 이 닦기 (12:00-13:00)	<b>[점심식사]</b> 내가 먹고 난 자리를 깨끗이 닦아요 ○ <ul style="list-style-type: none"> <li>-먹기 힘든 반찬과 좋아하는 반찬 같이 먹기</li> <li>-밥 다 먹은 뒤 식판, 수저를 정리하기</li> <li>-자신이 먹은 자리 휴지로 닦아보기</li> <li>-식사를 끝난 뒤 친구들과 모여 책 보기</li> <li>-식당에 있는 컵을 이용해 물 먹어보기</li> </ul>				
낮잠 및 휴식 (13:00-14:30)	<b>[낮잠 및 휴식]</b> 친구 앞에서 이빨을 닦지 않아요 ○				
오후간식 (15:40-16:00)	<b>[오후간식]</b> ○				
연말보육 및 귀가 (16:00-19:30)	<b>[종합보육 및 귀가준비]</b> ○				
놀이 설명 기록 및 평가	<p><b>물</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-'캐디란 순무' 동화 장면 살펴보기</li> <li>-'캐디란 순무' 동화 속에 어떤 등장인물이 보이는지 이야기 나누기</li> <li>-선생님이 들려주는 '캐디란 순무' 동화 감상하기</li> <li>-여러 가지 모양의 레고블록을 조합하여 헬로키티, 로봇 구성하기</li> <li>-레고판에 여러 가지 모양의 레고블록을 조합하여 놀이터 구성하기/집 구성하기</li> <li>-레고블록으로 만든 집 위에 여러 가지 바다생물 모형물 놓아 역할놀이 하기</li> <li>-'코스모스' 노래 감상하기</li> <li>-'코스모스' 노래 따라 부르기</li> <li>-친구들과 엄마/아빠/이기 고양이 역할을 맡아 소꿉놀이 하기</li> <li>-그리기도구로 색지에 내가 좋아하는 그림 그려보기(고양이, 토끼, 꽃, 해, 리본, 별)</li> <li>-색지에 스텔랄을 놓고 테이프로 붙여 고칠새키기</li> </ul> <p>지금껏 동극을 관람한 적은 있지만 초록반에 직접 구성하는 것은 처음이기에 동화의 내용을 자연스럽게 기억할 수 있는 도움이 필요하였음, 유아들이 좋아하는 퀴즈를 통하여 내용을 반복적으로 떠올려보기도 하고 가정과 연계하여(동화 제공) 반복적으로 듣고 내용 및 등장인물에도 관심을 가지도록 할 예정이다.</p>	<p><b>화</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-'캐디란 순무' 동극에서 내가 하고 싶은 역할에 대해 이야기 나누기</li> <li>-'캐디란 순무' 동화 장면 살펴보며 어떤 소품이 필요할지 이야기 나누기</li> <li>-무릎 심을 양을 만들 수 있는 방법/세를 만들 수 있는 방법/나무를 만들 수 있는 방법/집을 지을 수 있는 방법/물 만들 수 있는 방법/무릎 만들 수 있는 방법에 대해 이야기 나누기</li> <li>-#모양의 큰 와플블록을 긴 직사각형 모양으로 조합하여 알 구성하기</li> <li>-여러 가지 색의 종이를 긴 네모모양으로 잘라 비 모양 만들기</li> <li>-원뿔블록을 길게 이어 붙여 나무 구성하기</li> <li>-벽돌블록을 쌓아 울려 집 구성하기</li> <li>-전지에 무릎 나타낼 수 있는 색의 그리기 도구로 색칠하기</li> <li>-전지를 풀을 맡아 무 모양 구성하기</li> <li>-초록색 수수깡을 전지 한 쪽 끝에 붙여 무 이파리 만들기</li> <li>-여러 가지 모양의 레고블록을 조합하여 헬로키티 만들기/자동차 블록에 그네 블록을 달아 하늘을 나는 자동차 만들기</li> <li>-그리기 도구를 사용하여 색지에 내가 좋아하는 그림 그려보기</li> <li>-내가 좋아하는 동화책 그림 살펴보기</li> <li>-전지로 만든 무에 스텔랄을 붙여 꾸며보기</li> <li>-'사과? 사과! 노래 감상하기/제라 불러보기</li> </ul>			

[그림 20] 기다림을 실천하기 전 기록된 보육일지

### 도담반 주간보육일지 (만 5세)

담당	원장
심소영	

큰 놀이	자연	작은 놀이	물로 할 수 있는 놀이			
<b>목 표</b>	-물로 할 수 있는 다양한 놀이방법에 호기심을 가진다.(자연탐구) -여러 가지 재료를 활용하여 물로 할 수 있는 놀이에 필요한 놀잇감을 표현한다.(의사소통/예술경험) -다양한 재료, 도구를 조작하여 물을 활용한 놀이에 참여한다.(신체운동-건강/사회관계)					
<b>기 간</b>	6/8 월 (맑음)	6/9 화 (맑음)	6/10 수 (맑음)	6/11 목 (맑음)	6/12 금 (흐림)	
<b>일과 및 시간</b>	<b>계획 및 실행</b>					
<b>등원 및 오전 간식 (08:00~09:30)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 현관 입구에서 보호자와 손 소독 후 발열 체크하기</li> <li>· 안전하게 계단을 사용하여 2층으로 올라오기</li> <li>· 물통, 수저통, 외투 등 나의 물건을 스스로 정리해보기</li> <li>· 등원 후 비누로 깨끗하게 손 씻기</li> <li>· 오전 간식 먹기 전 교사와 함께 손 씻기 순서도를 보며 손 씻는 방법 알아보기</li> <li>· 비누로 깨끗하게 손 씻기</li> <li>· 간식 먹은 자리를 스스로 정리하기</li> </ul>					
<b>오전실내 자유놀이 (09:30~11:20)</b>  <b>오후실내 자유놀이 (14:30~15:20)</b>	신체운동-건강	손으로 재료의 위치를 조작하여 팔, 화살을 만들어요 ○	팔과 화살을 조작하여 목표물을 향해 쏘아 보아요 ○	-----> ○	-----> ○	
	의사소통	물로 할 수 있는 놀이는 무엇이 있을지 이야기해보아요 ○	-----> X	-----> ○	-----> X	
	사회관계	친구가 하고 싶은 놀이는 무엇인지 알아보아요 ○	친구들의 팔, 화살과 나의, 팔, 화살은 무엇이 다른지 살펴봐요 ○	-----> ○	-----> ○	-----> ○
	예술경험	별대, 나무젓가락을 활용하여 팔, 화살을 만들어요 ○	-----> ○	-----> ○	-----> ○	-----> ○
	자연탐구	다양한 재료, 도구를 조합하여 새로운 물놀이를 만들어요 ○	-----> ○	-----> ○	-----> X	-----> X
	자연탐구	여러 가지 색의 물감을 섞어 변화를 관찰해요 ○	-----> ○	-----> ○	-----> X	-----> X
<b>계획하지 않았지만 발현 된 놀이</b>						
	-유아가 색종이를 접어 칼을 만들며, 교사에게 보여주며 "선생님, 이게 무기예요." 라고 말함, 교사가 "나도 무기 만들어볼까?"라고 하며 별대의 앞 끝에 노랑고무줄을 고정시킴, 그	-유아가 나무젓가락이 여러 개가 c모양으로 붙여져 있는 팔, 화살 모양의 사진 자료를 관찰함, "나무젓가락이 필요해,"라고 말하며 첫가락 3개를 꺼내고 c모양으로 놓은 뒤	-친구들이 화살 쏘는 모습을 보던 유아가 "선생님, 여기에 종그리미를 그려서 화살을 싸요,"라고 하며 용탄을 가리킴, 유아가 용탄에 점점 크기가 작아지는 종그리미를 그리	-유아가 교실 가운데에 의자를 놓고 물라서서 팔을 들고 팔에 화살을 끼움, 화살을 잡고 고무줄을 뒤로 당긴 뒤 화살을 놓자 교실 벽에 부딪치며 바닥에 떨어질, 유아	-유아가 휴지실의 앞 끝에 가위로 구멍을 뚫은 뒤 구멍을 통과하여 나무젓가락을 끼움, 한 쪽 구멍 밑에는 노랑고무줄을 붙임, 고무줄에 나무젓가락을 걸	-유아가 휴지실의 앞 끝에 가위로 구멍을 뚫은 뒤 구멍을 통과하여 나무젓가락을 끼움, 한 쪽 구멍 밑에는 노랑고무줄을 붙임, 고무줄에 나무젓가락을 걸

	<p>모습을 본 유아가 "선생님, 그거 화살 아니에요?"라고 하며 팔대를 꺼내어 팔과 화살을 만들기 시작함.</p>	<p>테이프로 첫가락을 잡아 고정시킴, -팔, 화살의 개수가 늘어난 유아가 "담을 곳이 필요해,"라고 이야기를 한 뒤 종이컵 두 개를 테이프로 연결하여 붙임. 안에 팔과 화살을 담아봄.</p>	<p>고종그리마다 점수를 적음.</p>	<p>가 "나 백까지 날아가서 떨어졌어요,"라고 말함. 다른 유아들도 의자 위에 올라서서 화살을 쏘기 시작함.</p>	<p>고무줄을 놓자 나무 첫가락이 멀리 날아감.</p>
	<p>· 놀이 후 교사와 함께 손 씻기 순서도를 보며 손 씻는 방법 알아보기 · 비누로 깨끗하게 손 씻기 [성폭력 및 아동학대예방교육] 친구의 권리로 소중한(20분)</p>				
<p>삼의 놀이(대중) (11:20-12:40)</p>	<p>모래화산이 폭발해요 ○</p>	-----> X	-----> X	-----> ○	-----> ○
	<p>여러 가지 색의 물을 섞어보아요 ○</p>		-----> ○	-----> X	-----> X
				<p>친구와 서로 물총을 쏘아보아요 ○</p>	-----> ○
					<p>미끄럼틀에 물을 뿌려 워터슬라이드를 타요 ○</p>
	<p>계획하지 않았지만 발현 된 놀이 <i>교사 판단으로 적당히 반복/오래 지속된 놀이만 기록(다 기록할 필요는 없음!)</i></p>				
<p>-유아들끼리 가위바위보를 하며 귀신-사람 역할을 정한 뒤 술래인 귀신이 다른 유아들을 잡으러 다님.</p>	<p>-2층 놀이터에 비치되어 있는 물길 놀이를 발견함. 물길 놀이 앞에 호스로 물을 가득 채운 뒤 교사에게 "그런데 배가 없어요."라고 말함. 교사가 "그럼 어떡하지? 아니면 교실에서 배로 쓸 수 있는 놀잇감을 가져오는 건 어때?"라고 하자 유아가 "어제 레고블럭으로 만든 배 있어요."라고 말하며 레고블럭을 가져옴.</p>	<p>-유아가 교실에서 만든 팔과 화살을 밖으로 들고 나옴. 교사를 거닐며 화살을 날림. 교사도 만든 화살을 유아에게 거닐며 쏘아줌. -유아들이 우산을 펼쳐며 교사에게 "물 뿌려 주세요."라고 말함. 교사가 유아를 향해 호스로 물을 뿌리자 호스 방향으로 우산을 펼치고 물을 막음.</p>	<p>-유아가 물총에 물을 담고 친구들을 향해 물을 쏘. 물을 막은 유아는 우산을 펼쳐서 날아오는 물을 워터다니면서 막음. -유아들이 우산을 들고 교사가 뿌리는 물을 피하다님. 물이 놀이기구인 미끄럼틀에도 튀자 유아 가 "와, 워터슬라이드다."라고 하며 물이 흐르는 미끄럼틀을 타고 내려옴.</p>	<p>-교사가 미끄럼틀에 호스로 물을 뿌리자 유아가 우산으로 물을 막으며 미끄럼틀을 타고 내려옴. 다른 유아가 "워터파크에서는 원래 이렇게 내려오는 거야."라고 하며 미끄럼틀에 누워 앞 팔을 역스모양으로 가슴 위에 놓은 뒤 타고 내려옴.</p>	
<p>점심식사 (12:40-13:20)</p>	<p>· 식사 전에 손을 깨끗이 씻어 질병을 예방해야한다는 것을 알고 실천하기 · 맛있고 건강한 음식을 만들어주신 조리사님께 감사하는 마음을 예의바르게 표현하기 · 수저를 사용하여 결실으로 나온 반찬 골고루 맛보기 · 교사와 함께 반찬 이름과 식재료 알아보고 바르고 즐거운 마음으로 먹기 · 일체도구를 이용하여 스스로 일체해보는 것을 시도하기</p>				
<p>이 닦기 및 휴식 (13:20-14:30)</p>	<p>· 입안 구석 구석 깨끗이 이 닦고 입 헹구기 · 피곤함을 느낄 때는 편안한 장소에서 휴식하기</p>				

<p>오후간식 (15:20~16:00)</p>	<p>· 간식 먹기 전 비누로 깨끗하게 손 씻기 · 간식 속 재료 알아보기</p>
<p>연장보육 및 귀가 (16:00~19:30)</p>	<p>· 기존 보육 아동을 허용하고 연장보육 아동을 연장보육 교실로 이동하기 · 유아 통합 보육 일치 검토</p>
<p>놀이 실행 기록 및 평가</p>	<p>-놀이가 더워지면서 물놀이에 대한 관심을 표현하는 유아들이 많았음. 코로나19로 인해 신체가 들어가는 물 놀이에는 어려움이 있어 물놀이를 할 수 있는 다른 방법은 무엇이 있는지 이야기를 나누어보았음. 유아들이 재료나 놀잇감을 떠올려서 이야기를 나누는데는 한계가 있어 교사가 여러 가지 재료 사진을 소개해주시니 여러 사진들을 조합하여 물로 할 수 있는 놀이들을 만들어 볼 수 있었음. -발대를 활용한 화상, 팔 만들기 놀이에 대한 관심이 높았음. 초반엔 발대뿐만 화상을 만들었다가 달리 넘어가는 방법을 찾아보기 위하여 다른 재료로 바꾸어 사용해보며 자신만의 놀이방식을 만들어 보았음.</p> <p>-물과 관련된 놀이 외에도 유아들이 관심을 보이는 화상놀이를 스스로 구성해보고 과정을 경험해볼 수 있도록 재료를 지원해 줄 예정임. -화상을 달리 내려보는 것, 발대만이 아닌 다른 재료로도 팔, 화상을 만들면서 나타나는 차이에 대해 관심을 보여 다른 재료들도 제공해 볼 예정임.</p>
	<p>-팔, 화상을 만드는 것에 관심이 높아 발대와 비슷한 재료인 나무젓가락과 다양한 미술재료를 만든 팔, 화상 그림을 제공해주었음. 그림을 관찰하던 유아기 발대 외에 다른 재료를 찾기 시작하였고 나무젓가락을 찾으면 서 젓가락을 이어 붙여 팔을 만들어 볼 수 있었음. 또한 화상도 발대에서 다른 재료를 꺼우고 연결하여 무게가 다른 화상을 만들어봄으로써 어떤 것이 더 잘 넘어갈 수 있는지 비교하기도 함. -물로 할 수 있는 놀이와 관련된 놀잇감을 발견한 유아들이 밖으로 나가 물놀이하기를 제안함. 풍선에 물을 넣어 터뜨려보거나 물에 물감물 색이 여러 가지 색의 색깔 물을 만들어보면서 변화를 관찰해볼 수 있었음.</p> <p>-물놀이 후 정리정돈, 옷 갈아 입기에 어려움을 보여 정리를 쉽게 할 수 있는 방법에 대해 이야기를 나누었음. 놀잇감을 사용하는 위치를 정해보았고 물놀이 시 따로 입을 수 있는 옷이 있었으면 좋겠다는 제안에 따라 가정에 안내를 하여 유아들의 의견을 반영할 예정임. -팔, 화상의 형태를 자신의 생각대로 표현해보고 내려보기를 시도하는 것에 대한 관심이 높음. 다양한 형태의 고무줄, 팔의 형태로 사용할 수 있는 재료의 종류를 알려 놀이를 지원할 예정임.</p>
	<p>-전 날까지 팔, 화상 만들기에 집중하여 참여하는 모습을 보였기에 오늘은 부서진 것을 고치거나 만든 것을 모아보며 놀이에 활용하려는 모습을 보였음. 화상놀이를 다양하게 즐겨볼 수 있도록 종이컵, 용만큼 비치해놓았더니 유아들이 종이컵을 산 모양으로 놀이 팔이 잘 맞춰보기도 하고 용만큼 과녁판을 그려 쏘아볼 수도 있었음.</p> <p>-직접 만든 팔과 화상을 다양한 방법으로 활용해볼 수 있는 지원을 해주면 좋을 것 같음. 유아 기준에서 가능한 선에서 지원을 하여 스스로 시도하고 '경험감'을 느낄 수 있으면 좋겠음. -코로나19로 인해 물과 관련된 놀이 시 유아들이 참여할 수 있는데에 한계가 있다 보니 충분히 즐거기가 어려웠음. 거리두기를 하면서 지원을 할 수 있는 적절한 방법이 필요함.</p>
	<p>-물감에서 물놀이를 하지 못해서 1층에서 가래이 접촉하지 않으며 할 수 있는 물놀이를 실시하였음. 유아들이 자발적으로 집에서 물총을 챙겨오기도 하고 우산을 활용해서 비 맞아보기, 비 맞아보기를 하며 놀이에 참여할 수 있었음. 그리고 호스로 물을 뿌리다 우연히 미끄러질때 물이 흐르는 것을 본 유아가 워터슬라이드로 놀이 명을 붙이며 놀이를 시작하자 다른 유아들도 관심을 나타내며 놀이를 즐길 수 있었음.</p> <p>-물놀이 후 옷을 갈아 입을 때 남녀 유아가 완전히 분리되지 않다 보니 숙스러움을 느껴거나 옷을 갈아 입을 때 불편함이 나타났음. 옷을 갈아 입을 때 유아들이 불편함 없이 스스로 시도할 수 있도록 환경 구성이 필요함.</p>
	<p>-초반에 비해 화상놀이에 대한 관심이 점차 가라앉는 것이 관찰됨. 화상놀이가 재미없어서라기보다는 단순히 목표물을 맞추는 것 이상의 확장할 수 있는 지원이 필요해보임. 화상놀이를 확장시켜줄 수 있는 지원요소는 무엇이 있을지, 화상놀이에서 유아들이 흥미를 느끼는 때는 언제인지에 대한 유아들의 놀이 모습의 지속적인 관찰이 필요함.</p>

[그림 21] 기다림을 실천한 후 기록된 보육일지

(2) 유아의 발현적 놀이에서 배움의 가치를 보게 되다

유아의 발현적 놀이에 대한 긍정적인 인식을 갖게 되었다. 연구자는 연구 초반에 유아의 발현적 놀이와 교사가 교육적 의도를 반영하여 계획한 놀이는 별개라는 생각을 가지고 있었다. 유아의 발현적 놀이는 단편적이고 유희적인 놀이일 뿐 배움은 교사의 계획한 놀이를 통해 얻을 수 있다고만 생각하였다.

어느 교사도 놀이중심 교육과정을 어떻게 실천해야 할지 명확히 알고 있지 않았으며, 순간마다 아동에게서 나타나는 흥미만을 고려하여 지원을 해주는 것은 놀이에 대한 지속성이나 놀이를 통한 배움이 나타나기보다는 단발적인 유희성을 위한 지원밖에 되지 않는다면 발현적 흥미에 따른 놀이중심교육과정을 실천하는데 어려움을 표현했다.

(저널쓰기, 2020. 5. 28)

하지만 교사가 주는 배움은 말 그대로 교사가 알고 있는 것을 전달해주는 것에 불과하였으며, 궁금해서 알아가는 과정이라기보다 궁금하진 않았지만 알려주어서 알게 된 것 뿐이었다. 연구 참여를 통해 유아의 놀이를 관찰하고 지원하면서 유아의 발현적 놀이에 대한 부정적 선입견이 조금씩 깨질 수 있었고, 오히려 유아의 발현적 놀이를 지원했을 때 유아 주도의 진짜 배움이 일어난다는 것을 알게 되었다.

지금까지 교사생활을 돌이켜보면 아이들만의 놀이를 깊게 들여다본 적은 없는 것 같다. 겉모습만 보고 '레고블록놀이를 하고 있구나.', '집을 짓고 있구나.'라고 놀이형태만 확인했지, 그 놀이 속에서 아이가 의도한 것이 무엇인지 파악하려고 애 쓴 적은 없었다.

...중략...

놀이 실행방법(결과)을 알려주는 것이 아니라 놀이 속에서 구현하고자 하는 목적(과정)을 실현할 수 있는 방법을 지원하게 되면서, 아이들도 단편적으로 놀이를 경험하고 끝내는 것이 아닌, 원하는 방향으로 나아가기 위해 끊임없이 다양한 시도를 해볼 수 있게 되었다.

(저널쓰기, 2020. 10. 14)

연구자는 초반에 유아의 발현적 놀이는 단순하고 유희성에 그친다고만 생각하여 화살놀이에 대한 지원의 필요성을 느끼지 못했다. 하지만 발현적 놀이에 유아가 점차 몰입하게 되는 과정을 보면서 단발성의 놀이가 아니구나라는 걸 알았고, 흥미에 대한 지원계획을 세우고 적용하는 과정에서 나타난 유아들의 반응을 보면서 연구자의 계획된 놀이보다 유아의 발현적 놀이에서 배움이 적극적으로 일어날 수 있다는 것을 느끼게 되었다.

### (3) 유아의 말과 행동을 민감하게 관찰하게 되다

유아의 놀이를 자세히 들여다보게 되면서 유아들이 표현하는 말, 행동에도 관심을 갖고 민감하게 반응할 수 있게 되었다. 발현적 놀이의 힘을 알게 된 연구자는 유아들이 흥미를 가지는 놀이요소가 무엇인지 알기 위해 유아들의 놀이모습을 관찰하기 시작했으며, 참여하는 놀이 중에서도 특히, 놀이의 어떤 요소에서 즐거움을 느꼈는지 알아보려 했다. 그렇기 위해선 놀이에서 나타나는 외적인 모습뿐만 아니라 유아가 놀이를 느끼고 있는 내면적인 모습도 파악할 수 있어야 하며, 단순한 놀이 장면의 관찰이 아닌 놀이 속에서 나타나는 유아의 말, 행동, 표정 하나하나 세심하게 살펴볼 필요가 있었다.

대개 ‘아이들에게 놀이를 제공하기 위해 교사는 어떤 노력을 해야 하나요?’라는 질문을 받으면 관심사나 발달수준을 고려한다고 말한다. 하지만 그러한 것을 고려

한 환경을 교사가 제공한다고만 해서 끝이 아니다. 그 속에서 아이가 어떻게 탐색하는지, 탐색을 거쳐 표현하고 싶은 것은 무엇인지, 새로운 놀이 경험을 통해 어떤 감정을 느끼는지와 같이 놀이 속에서 나타나는 아이의 행동, 표정, 감정 또한 세심하게 고려하여 외적인 환경 제공뿐만 아니라 내면적으로도 아이를 지지해 줄 수 있는 교사의 도움이 필요할 것이다.

(저널쓰기, 2020. 3. 31)

내가 관찰한 놀이 상황에서 유아는 자신이 생각한 것을 반복적인 패턴의 행동으로 놀이로 표현하고 있었고 겉으로 보기엔 즐거움을 느끼고 있는 것 같았다. 그런데 정말 그 아이는 반복된 행동으로 즐거움을 느끼고 있었던 걸까? 나아가고 싶은 목표가 있었는데 잘 되지 않았던 것은 아닐까? 본인이 추구한 놀이의 목적과 맞았을까? 놀이 그 자체를 즐기고 있었던 건 아닐까? 나의 설부른 판단으로 놀이를 해석하여 아이들의 놀이방향, 목적을 조종하고 있었을지도 모른다는 생각이 들었다.

(저널쓰기, 2020. 4. 2)

교 사: 저는 아이들이 그림 그리는 건 시시하다고 생각해서 안 할 줄 알았거든요. 그래서 그리는 건 저도 딱히 제안을 해 본 적이 없었는데 아이들이 먼저 자기들이 알고 있는 행성 특징에 대해 엄청 자세히 이야기를 하더니 저한테 '목성 그림 그려볼까?'라고 먼저 제안을 하더라고요. 그리고 나서 다른 아이들도 연달아 관심을 보이면서 태양계 행성그림을 전부 그렸어요.

원 장: 아이들이 행성이나 우주에 대해서 지식적인 부분을 많이 언급한다고 해도 선생님이 거기를 따라가서는 안 돼요. 지식적인 부분을 나타내는 아이들은 몇 안 될 것 같은데.

교 사: 네, 맞아요. 별로 없어요. 그래서 저도 지식적인 내용 말고, 아이들이 뭘 하고 싶어 하는지 지켜봤는데 제가 보기엔 자기가 생각한 행성의 모습을 표현해보고 싶어 하는 것 같더라고요. 몇몇 아이들이 행성 그림을

그릴 때 다른 친구가 ‘나도 명왕성 만들고 싶다.’라는 이야기를 했어요. 저는 그림을 같이 그리고 싶어 하는 줄 알고 ‘같이 그려 볼래?’라고 제안을 했는데 거절을 하더라고요. 그 때 ‘아, 표현은 해보고 싶은데 그림 그리는 방법은 원하지 않는 건가?’라는 생각을 했어요. 그래서 그리기 외에도 다른 방법을 제안해볼까라고 한 거구요.

(교사협의를록, 2020. 10. 23)

이전에는 유아가 흥미를 갖는 요소만 파악한 뒤 그에 따른 놀이계획은 교사 주도적으로 이루어졌다면 ‘기다림’을 실천한 이후에는 흥미요소만 파악하는 것이 아니라 그 요소 안에서도 유아가 하고자 하는 것이 무엇인지를 세심히 관찰해야 함을 알게 되었다. 유아가 호기심을 갖는 요소의 흐름에 맞게 경험할 수 있는 놀이를 지원해야 하는데 흐름과 관계없는 생뚱맞은 놀이의 제안은 유아들도 당황스러울 수밖에 없을 것이다. 같은 놀이라도 지원하는 방법을 어떻게 하는지에 따라 유아들이 관심을 갖는 정도는 하늘과 땅 차이가 될 수 있기 때문에 연구자는 유아의 걸음으로 보이는 놀이 모습만이 아니라 유아가 내적으로 놀이를 어떻게 받아들이고 있는지에 대해서도 고려해야 할 것이다. 더불어 선부른 판단으로 유아가 실행하는 놀이에 대해 잘못된 이해를 하지 않도록 좀 더 주의하여 유아를 관찰해야 함을 인식하게 되었다.

#### (4) ‘유아가 놀이의 주인’이라는 인식을 갖게 되다

연구자는 지금까지 교사는 유아의 흥미에 따라 놀이를 계획해주고 적절한 연계·확장이 이루어질 수 있도록 놀이 상황에서 빠지면 안 될 존재라고 생각했었다. 교사가 놀이를 이끌어가지 않더라도 참여자, 지원자로서 항상 함께 해야 한다고 여겼고 그 때문인지 연구자 본인도 놀이 상황에서 빠졌을 때 교사의 역할을 제대로 수행하지 않는 것 같아 늘 신경 쓰이고 불안

했다. 하지만 이번 연구를 통해 교사가 놀이에 지속적으로 개입한다는 것은 오히려 놀이의 흐름을 깨뜨릴 수 있으며, 유아주도가 아닌 교사주도의 놀이로 전개될 수 있음을 느끼게 되었다.

예전에 보육장학, 어린이집 내 자체 상호작용 관찰 시 두 번 모두 교사가 놀이를 주도하고 있다는 평가를 들었다. 나는 아이들에게 놀이를 어떻게 구성하고 싶은지 물어봤고 아이들이 말한 재료를 원하는 방향으로 만들어 가는 것을 지원해줬었다. 아이들을 존중했다고 생각했는데 뭐가 잘못된 것인지 너무 혼란스러웠다.

...중략...

먼저 아이들이 현재 몰두하고 있는 것, 하고 싶은 것이 무엇인지 세심히 파악하지 못한 것이다. 물론 교사가 제시한 놀이에도 유아들이 관심 있게 참여했지만 그 외 아이들에게서 발현된 놀이가 전개되고 있는 상황을 나는 무시했던 것이다. 계획한 것을 실행해야 한다는 것, 내가 생각하기에 ‘이것’을 했을 때 아이들이 즐거워 할 것이라는 생각 속에서만 놀이를 지켜보고 실행했기에 정작 아이들의 진짜 놀이를 받아주지 못했다.

(저널쓰기, 2020. 4. 2)

‘교사가 아이와 직접적인 소통은 하지 않아도 아이가 나름의 놀이과정에 몰입하고 있다면 괜찮겠다! 교사가 꼭 직접적인 상호작용을 하는 것만이 놀이지원인 것은 아니구나. 아이가 도움을 필요로 할 때 적절한 지원을 해주어도 되겠다.’ 그 동안은 내가 계획한 놀이의 범위를 벗어나지 않고 참여할 수 있는 교사의 지원이 필요하다고 생각했다면 이번 교사학습공동체 활동을 통해 유아가 자발적으로 떠올린 생각, 표현을 존중해주어야 하며 각자의 몰입 세계를 망가뜨리지 않는 선에서 교사의 지원이 이루어지면 좋겠다는 깨달음을 얻었다. 아이들이 하고자하는 것을 그대로 표현할 수 있게 교사는 기다려주어야 하며 스스로 헤쳐 나가기 어려움을 겪는 상황이 되었을 때 자발적으로 도움을 필요로 할 때, 지원을 해주어야 상호소통 속에서 활발한 놀이가 이루어질 수 있을 것 같다. 유아의 놀이를 존중하고 받아들일 줄

아는 태도가 중요하다는 것을 느낄 수 있었다.

(저널쓰기, 2020. 4. 16)

연구자는 유아의 놀이를 지원하기 위해서는 교사가 놀이상황에 함께 있어야 하며, 교사가 있을 때 놀이의 연계와 확장이 이루어질 수 있다고 생각하였다. 유아가 놀이방향을 설정할 수도 있었지만 교사가 정해놓은 범위 안에서만 가능했으며 그것을 벗어날 경우, 유아의 의견은 받아들여지지 못했다. 그렇기에 유아들은 교사가 원하는 방향으로 의견을 제시했을 수 있으며 교사는 그것을 보고 ‘유아가 현재 놀이주제에 관심이 많아 그에 어울리는 다양한 생각을 표현하고 있구나.’라고 판단했을 수 있다. 하지만 이것은 겉으로 보기에만 유아중심·놀이중심이었지, 실제론 교사가 놀이의 주인이 된 경우라고 여겨진다. 이후 놀이중심교육과정에 대한 올바른 이해와 실천을 위해 교사학습공동체에 참여하고 ‘기다림’을 실천하게 되면서 교사의 무조건적인 개입, 지원보다는 유아가 도움을 필요로 할 때 그리고 놀이에 대한 몰입을 깨지 않는 선에서의 지원이 적절하다는 것을 알게 되었다. 그리고 교사가 놀이 상황을 끌고 미리 앞서나가려 하기 보단 유아가 놀이의 주인이 되어 이끌어 나갈 수 있어야 할 것이다. 더불어 유아가 놀이를 즐기고 있는 자체를 기다려줄 수 있어야 하며 유아의 놀이를 존중하는 태도 또한 놀이에 대한 지원이 될 수 있음을 이해하게 되었다.

##### (5) 놀이지원에 대한 자신감을 얻게 되다

연구자는 ‘교사의 문제 인식’ 단계에서 인식한 문제에 대한 방안을 찾기 위해 ‘기다림’을 실천했었다. 기다림을 실천하면 바로 해결방법을 찾을 줄 알았지만 예상과는 달리 기다림의 시간은 길었으며 그 시간 동안 연구자는 오히려 놀이지원에 대한 자신감이 떨어지고 자신이 교사로서 어떤 역할을

해야 할지 혼란을 겪기도 하였다. 또한 화살놀이에 대한 흥미가 떨어지는 것이 보이면 ‘화살놀이가 끝나면 나는 뭘 해야 하지? 새로운 놀이를 계획해야 하나? 새로운 발현적 흥미가 나타날 때까지 또 기다려야 하나?’라는 생각에 연구자가 해야 하는 역할을 알지 못하여 매일 매일을 두려움과 걱정 속에서 지내야만 했다.

지금까지 놀이중심교육과정이라는 틀 안에서 우리 기관은 다른 곳보다 아동중심으로 실천하고 있다고 생각하였고 교사들도 흐름에 따라 열심히 노력하고 있다고 느꼈다. 하지만 ‘기다림’을 주제로 한 교사학습공동체를 통해 지금까지 난 너무 성급했다는 생각과 함께 진정으로 아이들의 흥미를 기다려 준 적이 잘 없었다는 걸 알았다. 이 결과를 인정하기까지 꽤 오랜 시간이 걸렸고 그 사이 굉장히 스트레스도 많이 받고 우울하기도 했으며 지금까지 내가 해 온 것이 잘못된 것 같은 생각에 인정하기 싫은 적도 있었다.

(저널쓰기, 2020. 6. 25)

내가 놀이상황에 계속 개입을 하기 보단 놀이에서 도움이 필요한 부분을 도우며 지켜보다 보니 다른 놀이들 간에도 일관된 흥미요소가 보였다. 그리고 내가 생각한 흥미요소를 다음 날 지원해주면 유아들의 적극적인 관심과 함께 놀이가 확장되는 것을 보며 나 또한 놀이에 대한 즐거움, 지원을 통해 유아들의 나타나는 모습에 대한 뿌듯함이 느껴졌다. 매 번 놀이가 언제까지 이어질까, 여기서 더 지원해줄 수 있는 방법이 있을까, 그냥 지켜볼까 여러 생각들이 꼬리를 물고 고민을 거듭하지만 혼자 고민하는 것보다 유아들의 놀이 속에서 힌트를 얻는 것이 더욱 의미 있고 당연한 것이기에 조금은 걱정을 내려 두고 편하게 유아들과 놀이에 어울려 보려고 한다.

(저널쓰기, 2020. 6. 30)

연구자는 유아의 흥미 지원을 위한 과정 속에서 교사로서 어떤 역할을

수행해야 할지에 대해 고민을 하였고 자신이 지금껏 해왔던 역할들을 하지 못하는 것에 대해 우울감을 느끼기도 하였다. 하지만 교사학습공동체 참여와 ‘기다림’ 속에서 유아들의 흥미요소를 발견하고 교사의 지원으로 나타나는 유아들의 긍정적인 반응을 경험함으로써 놀이지원에 대한 즐거움과 뿌듯함을 느끼게 되었다. 더불어 교사의 역할 수행에 따른 고민보다는 유아들의 흥미를 어떤 방식으로 지원해줄 지에 대한 고민과 함께 놀이지원에 대한 자신감을 갖고 부담감을 조금이나마 내려둘 수 있게 되었다.



## V. 논의 및 결론

### 1. 논의

본 연구는 만 5세 도담반에서 이루어지는 실내놀이를 지원 할 수 있는 방안을 마련하기 위한 목적으로 진행되었다. 2019 개정 누리과정에서 말하는 놀이중심교육과정의 목적에 맞게 유아주도의 실내놀이가 이루어질 수 있도록 방안을 모색하고 실행하였다. 실행에 따른 유아와 연구자의 반응 및 변화를 살펴보고, 실행과정에 따른 결과를 논의하면 다음과 같다.

실내놀이를 지원하는 과정을 통해 실내놀이에 대한 교사의 역할에 대해 다시 생각해볼 수 있는 기회가 되었으며 교사의 계획된 놀이보다 유아에게서 발현된 흥미를 지원하면서 나타난 놀이가 유아·놀이중심으로 실행되었음을 알 수 있었다. 교육부, 보건복지부(2019)에서는 누리과정을 개정하게 된 취지로 “교사가 계획한 자유선택활동을 중심으로 놀이를 운영하여 유아가 자유롭게 주도하는 놀이를 실천하는 데 한계가 있었다.”라고 하며 지금까지의 교육방식에 대해 문제를 제기하였다. 즉, 교사의 실내놀이에 대한 태도는 놀이중심교육과정에서 말하는 놀이를 실현하는데 한계가 있음을 말하고 있으며, 임부연과 손연주(2020)가 말하는 ‘기존의 교사중심 교육과정 담론에서 논의되어 온 전달자, 가르치는 자의 지위를 넘어, 학습자 중심 교육과정의 새로운 존재자로서 교사 역할이 필요함을 제시하고 있다. 이를 토대로 연구자는 유아의 발현된 흥미에 따라 놀이 지원을 실행하였으며 지원과정을 통해 유아의 주도적인 놀이참여가 이루어지면서 ‘진짜 놀이’가 나타날 수 있었다. 이는 김순환과 오현주(2019)가 ‘유아에게서 시작되는 자발

적인 놀이는 유아의 흥미를 기반으로 하고 있다는 점에서 유아에게 의미 있는 교육 경험이 될 수 있는 최적의 조건이다.'라고 말하는 것과 같은 맥락을 가지며 교사가 지지적이며 반응적인 방법으로 놀이에 개입하면 유아의 놀이 경험은 풍부해지지만 지나친 통제와 부적절한 방법의 개입은 놀이를 심각하게 방해할 수 있다는 서현아, 권말순(2007)의 연구와 방향이 같다고 할 수 있다.

이번 연구를 통해 유아들은 흥미요소에 대해 스스로 탐구하는 과정을 경험할 수 있게 되었고 놀이 속에서 자율성과 창의성을 발휘하게 됨으로써 진정한 놀이로 발전 될 수 있었다. 조성연(2014)은 유아의 관점에서 유아의 경험을 들여다보는 것은 유아의 인식과 요구를 이해하고 교육에 반영할 수 있다는 점에서 의의가 있으며, 이는 유아가 유아교육기관에서의 놀이를 진정한 놀이로 인식하게 된다고 말한다. 본 연구에서는 유아의 흥미에 따라 제공되는 적절한 지원은 연구자가 계획한 교육목표보다 그 이상을 경험하고 나타낼 수 있음을 알게 해주었다.

연구자는 실내놀이를 지원하기 위한 실행과정을 통해 놀이의 변화뿐만 아니라 연구자와 유아에게도 변화가 나타났음을 알 수 있었다.

첫째, 놀이에서 승패를 가르며 결과를 도출하려고 하기 보단 놀이 속에서 겪게 되는 시행착오의 경험을 긍정적으로 여기게 되면서 놀이를 구성하는데 다양한 방법을 시도할 수 있게 되었다. 놀이를 통해 항상 승패를 가르며 지게 되는 경우 놀이 자체를 포기하거나 '할 수 없다'라는 인식을 갖게 되는 경우가 생길 때도 있었는데 과정중심의 놀이를 지향함으로써 도전하는 것 자체를 긍정적으로 받아들일 수 있게 되었다. 이러한 과정은 실패에 대한 두려움 또는 무언가를 달성해야 한다는 목표에 대한 부담이 없기 때문에 유아는 다양한 활동으로 자신의 생각을 자유롭게 변화시켜 볼 수 있으며, 실패 속에서도 좌절하지 않고 다시 시도하여 배움을 가능하게 한

다고 해석할 수 있다(김수인, 2020).

둘째, 놀이에서 유아의 생각을 맞고 틀리고와 같이 판단하지 않게 되면서 서로의 생각을 부정적으로 바라보는 시각도 감소될 수 있었다. 놀이 속에서 유아들은 자신의 선택에 따라 생각하고 행동하며 그것을 자유롭게 실행해 볼 수 있었다. 이는 자신의 선택에 의해 행동 할 수 있게 해주며 자신이 목표를 설정하지 않고 목표를 성취하기까지 해결방법을 스스로 찾도록 기다려 주어야 한다는 박혜영(2019)의 의견과 같다. 만약 놀이에 대해 교사가 정한 규칙이 생길 경우, 유아들은 그 기준에 초점을 두고 그에 맞게 해야만 한다고 생각하게 된다. 또한 그 기준이 유아에게 어렵게 느껴지거나 도달하지 못할 거라고 여기게 되면 오히려 놀이에 대한 좌절감이나 상실감을 느낄 수도 있다. 신샘이(2018)는 놀이에서 교사의 역할은 규칙을 파괴하더라도 제재하지 않는 안전한 분위기여야 하며 새로운 생각에 대한 긍정적인 견해를 제공해야 하고 자신의 생각을 검증해볼 수 있는 기회를 주어야 한다고 말한다. 이처럼 연구자는 놀이방식에 대한 기준을 미리 정하지 않고 유아들이 표현하는 그 자체를 인정함으로써 시도하는 것에 대해 두려움을 느끼지 않았고 오히려 자신의 생각을 구현하기 위해 끊임없는 실험과 도전이 나타날 수 있었다.

셋째, 연구자가 준비한 계획이 아닌 유아와의 상호소통을 통해 놀이가 계획되고 이루어지면서 유아주도적인 놀이가 나타날 수 있었다. 지금까지는 사전에 예상한 유아의 흥미를 중심으로 놀이가 진행되었으며 그 또한 교사의 계획된 범위 내에서만 이루어졌기에 유아의 발현적 흥미를 즉각적으로 수용하여 계획하는 것이 쉽지 않았다. 류수향(2019)의 연구에서는 미리 정해진 지식체계에 근거하여 활동을 계획하기보다 유아의 경험과 흥미에 관심을 두고 활동을 선정하며 풀어나가는 방식도 유아와 함께 만들어가는 것이라고 하며 이전의 교육과정 내 교사의 역할에 대해 반박하고 있다. 또

한 유아들이 놀이를 통해 다양하게 탐색하고 구성하면서 마음껏 표현할 수 있도록 유아의 목소리에 귀 기울이며 유아의 생각과 행동하는 바를 수용해야 한다(김수인, 2020)고 말한다. 연구자는 유아의 흥미를 파악하고 놀이과정에 따른 경험을 제공하게 되면서 놀이지원에 대한 의미를 이해할 수 있었고 이를 통해 유아주도적인 참여에 따른 ‘진짜 놀이’가 나타날 수 있었다. 본 연구에서는 앞서 언급한 점들을 인식하며 유아들의 놀이장면 관찰, 유아와의 상호소통을 통해 놀이 계획 및 지원을 실시하였고 유아들은 자신이 원하는 방향에 따라 자유롭게 놀이를 펼쳐나갈 수 있었다. 더불어 이전처럼 흥미를 충족하기 위한 단편적인 활동이 아닌 유아가 주도적으로 흥미를 이어나갈 수 있게 놀이가 연속적으로 진행되면서 지속적인 탐색·탐구활동에 따른 몰입과 즐거움이 나타날 수 있었다.

넷째, ‘기다림’을 통해 유아의 ‘진짜 흥미’를 찾게 되면서 유아의 말과 행동에 민감하게 반응할 수 있게 되었다. ‘기다림’을 통해 유아의 놀이를 관찰하고 흥미요소가 무엇인지 파악할 수 있었으며 그에 따른 적절한 지원이 이루어지면서 유아가 주체가 된 실내놀이가 이루어질 수 있었다. 유아의 흥미를 찾기 위해서는 놀이에서 나타나는 유아의 말과 행동에 초점을 두어야 하며 그 속에서 유아가 원하는 것이 무엇인지, 교사가 지원해줄 수 있는 것은 무엇일지에 대한 계획이 필요하다. 유아에게 민감해진다는 것은 유아가 원하는 것이 무엇인지 세심하게 관찰함으로써 교사-유아 간 상호작용의 빈도를 증진시키며 교육의 총체적 발달에 기여하는 중요한 질적요인이 될 수 있다(서향원, 2019). 또한 유아에게 맞는 여러 경험을 제공하여 개별적 특성에 따라 다양한 측면에서의 발달이 적절히 이루어지도록 할 수 있다(백지현, 2020). 만약, 연구자가 ‘기다림’을 실천하지 않았더라면 유아중심·놀이중심의 교육과정이 토대가 되는 실내놀이는 나타날 수 없었을 것이다. ‘기다림’을 통해 유아의 ‘진짜 흥미’를 파악하고 그에 맞는 적절한 지원

을 해줄 수 있었으며 유아들이 놀이를 진정으로 즐기고 몰입하게 되는 과정을 관찰할 수 있게 되었다. 이처럼 교사의 계획된 놀이의 실행보다 유아의 발현적 놀이에 따른 지원이 유아의 발달을 도모하고 배움을 얻는데 적절한 방식되므로 세심한 유아관찰 및 놀이관찰을 통해 유아에게 의미 있는 놀이지원이 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 연구자는 유아의 발현적 놀이를 긍정적으로 받아들이게 되면서 놀이의 주체가 유아라는 것을 인식하게 되었다. 연구자는 이번 연구를 통해 교사의 사전에 계획한 놀이 절차에 따른 경험보다는 유아의 흥미에 따른 발현적 놀이에 대한 참여가 놀이에 대한 자발적 동기를 불러일으킨다는 것을 알게 되었다. 또한 발현적 놀이 지원을 통해 유아는 놀이에 대한 통제나 의무에서 벗어나 모든 과정의 의사결정을 하는 주체가 됨으로써 주도적 놀이가 가능하다는 것을 이해할 수 있었다. 우혜민(2020)도 자유로운 환경 속에서 유아가 가지는 관심과 흥미에 따른 주제와 개념에 대해 자유롭게 탐색하고 놀이할 때 가장 잘 배울 수 있다고 말한다. 장은영(2020)은 유아의 놀이 지원을 위해 유아의 놀이를 관찰하면서 유아의 흥미, 놀이수준, 발달사항을 파악해야 하며 유아의 놀이를 활성화하기 위해 더 필요한 자원이 무엇인지, 언제 어떤 방법으로 개입해야 하는지에 대한 단서를 얻어야 한다고 말한다. 이처럼 연구자는 유아가 진짜 경험 하고 싶은 놀이가 무엇인지, 놀이에서 나타나는 유아의 말과 행동은 어떤 놀이에 대한 흥미를 드러내고 있는 것인지 관찰하고 지원하는 과정을 통해 유아들의 ‘진짜 흥미’가 무엇인지 인식할 수 있게 되었다.

이와 같이 본 연구는 실내놀이를 지원하기 위해 연구자가 무엇을 어떻게 실행할 수 있을지를 알아보았다. 유아가 흥미를 가지는 것이 무엇인지부터 알아야 했기에 그것을 찾아내는 방법부터 실천 그리고 지원계획까지, 유아의 입장에서 고민을 거듭해야만 했다. 그 과정에서 교사주도적인 부분과

그렇지 않은 부분의 경계에서 혼란을 겪으며 실행에 어려움도 많았지만 결과적으로는 유아가 경험하고자 하는 것이 무엇인지를 아는 것이 가장 먼저였으며, 이를 파악한 뒤에 유아가 원하는 놀이로 흘러갈 수 있도록 방향적인 지원이 이루어질 수 있었다. 이처럼 유아가 주체가 되는 적절한 지원이 이루어졌을 때 유아주도적인 놀이가 나타날 수 있으며, 이것의 결과가 본 연구에서 알고자했던 궁극적인 해답이 될 수 있을 것이다. 더불어 앞으로도 유아·놀이 중심의 놀이가 이루어지도록 끊임없이 유아의 시선에서 놀이를 바라보고 이해해야 할 것이다.



## 2. 결론 및 제언

### 가. 결론

본 연구를 종합적으로 정리한 결론은 다음과 같다.

유아가 진짜 하고 싶은 놀이가 무엇인지 찾기 위해 연구자는 ‘기다림’을 실천하였고 유아에게서 발현된 흥미를 지원함으로써 유아·놀이중심의 실내 놀이가 이루어질 수 있었다. 이와 같은 과정을 통해 유아들은 이전 교육과정에 따른 놀이에 참여할 때보다 주도적이고 자율적인 놀이모습이 관찰될 수 있었다. 실내놀이 지원에 따른 경험으로 인해 유아의 변화된 모습을 살펴보면 단편적인 경험으로 마무리되는 놀이에서 이어지고 몰입하며 지속되는 놀이가 나타났으며 승패를 가르는 놀이에서 시행착오를 즐기는 놀이, 따르는 놀이에서 함께 만들어 가는 놀이가 나타날 수 있었다. 더불어 놀이 방식에 제한을 두지 않고 유아들이 생각하는 방법 자체를 존중함으로써 익숙함을 따르기보다 새로움을 즐기고 다름을 존중하는 태도를 가지고 실험과 도전이 담긴 다양한 놀이가 이루어질 수 있었다.

연구 초반, 연구자는 유아의 발현적 흥미에 따른 배움을 인정하지 않았다. 하지만 실내놀이 지원을 통해 유아들이 자발적으로 놀이를 구성하고 참여하는 것을 관찰할 수 있었으며 이전에 교사가 계획한 놀이보다 훨씬 배움의 가치가 크다는 것을 알 수 있었다. 실내놀이 지원에 따라 나타난 교사의 변화를 보면 기다림 속에서 유아의 진짜 흥미를 찾아내면서 유아의 말과 행동을 민감하게 관찰하게 되었으며, 유아의 발현적 놀이에서 배움의 가치를 보게 되면서 놀이에서 유아가 주체라는 인식을 가질 수 있었다. 마지막으로 이번 연구를 통해 놀이 지원자로서 놀이지원에 대한 자신감을 얻

게 되었다. ‘기다림’ 실천 당시, 유아의 흥미를 찾는 과정에서 어려움을 겪기도 했지만 반복된 관찰, 지원과정을 통해 유아의 놀이를 지원한다는 것이 놀이 그 자체가 아닌 놀이를 경험할 수 있는 과정에 대한 지원이라는 것을 깨달을 수 있었다.

실내놀이 지원과정은 유아, 연구자 모두에게 긍정적인 영향을 끼쳤다. 유아는 진짜 하고 싶은 놀이를 맘껏 펼치며 즐기게 되었고 연구자도 무언가를 가르쳐야 한다는 부담감에서 벗어나 유아가 하고자 하는 놀이자체를 인정하고 바라보며 유아가 원하는 것에 따른 지원을 할 수 있게 되었다. 앞으로 연구자는 놀이지원 계획을 수립할 때 유아의 놀이과정에 따른 적절한 지원이 맞는지 언제, 어떤 방식으로 지원을 해 나가야 할지에 대한 구체적인 방안을 마련해야 할 것이며 놀이를 세심하게 관찰하여 놀이장면 속에서 드러나는 유아의 다양한 반응에 민감해져야 할 것이다.

## 나. 제언

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 유아·놀이중심의 놀이지원방식을 알아보기 위해 실내놀이를 중심으로 하여 연구자의 지원에 따른 유아 및 연구자의 변화를 살펴 보았다. 하지만 실제로 유아교육기관에서는 실내놀이뿐만 아니라 실외놀이도 활발하게 나타나고 있으며 유아·놀이중심 교육과정이 실내놀이에만 제한을 두고 있지 않다. 따라서 유아가 주도성을 발휘할 수 있는 실내·외 다양한 놀이장면에 초점을 맞춘 교사의 놀이 지원 방안에 대한 연구가 필요할 것이다.

둘째, 본 연구는 이전부터 놀이중심교육과정을 실천해 온 해찬나래어린이집의 만 5세반 도담반 유아와 연구자가 참여하였다. 해당 기관은 평소

놀이중심교육과정을 운영해왔기 때문에 모든 유아교육기관에서 볼 수 있는 변화로 일반화하기에는 한계가 있을 수 있다. 그러므로 추후에는 저마다 다른 교육철학을 지닌 유아교육기관을 대상으로 하여 유아·놀이중심의 놀이를 지원하기 위한 연구를 진행해 볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 1인 담임교사가 있는 학급의 교사가 연구자가 되어 실시되었다. 교사 협의체를 통한 논의는 있었으나 놀이장면을 함께 관찰하고 분석하기 위한 인력이 부족하여 연구 해석이 제한적일 수 있다. 이에 추후 연구에서는 교사와 연구자 간의 협력적 실행연구를 통해 더욱 풍부한 시각의 실행연구를 실시해 필요가 있다.

넷째, 연구자는 놀이에 대한 경험이 많고 자신의 생각을 구체적으로 표현할 수 있는 만 5세를 연구대상으로 지정하였다. 하지만 상대적으로 자신의 생각을 구체화시켜 표현하는데 어려움이 있는 영아와 만 3세~4세 놀이중심의 실내놀이를 위한 교사의 지원은 만 5세와 또 다르게 나타날 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 만 5세에 국한되지 않고 다양한 연령에서 이루어질 필요가 있으며, 연령에 따라 구체적으로 어떤 지원이 이루어졌을 때 놀이가 활발히 이루어질 수 있을지, 그리고 영아나 유아들의 변화에는 어떤 차이가 있는지 알아볼 수 있는 연구가 필요하다.

## 참고문헌

- 강민정 (2016). 유아교사를 위한 자유선택활동에서의 놀이에 대한 의미 고찰. **한국교원교육연구**, 33(3), 189-211.
- 강지애 (2019). **교실공간 공동 구성 과정에서 나타난 유아의 참여와 공간의 의미 탐색**. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 공혜영 (2020). **유아의 그림에 나타난 놀이공간으로서의 교실의 의미 분석**. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽노의 (2004). 놀이, 놀잇감 그리고 놀이공간에 대하여 다시 생각한다. **교사워크숍**, 2004(1), 5-27.
- 곽향림 (2012). 구성주의 교실에서 진정한 자유선택활동을 위한 유아들의 노력. **幼兒 教育學論集**, 16(1), 401-424.
- 교육과학기술부 (2009). **유치원 특성화 교육과정 운영지원을 위한 전문인력표 활용자료**.
- 교육부, 보건복지부 (2019). **2019 개정 누리과정 해설서**.
- 구가령 (2020). **놀이공간으로써 유아교실에 대한 교사의 인식과 실천 연구**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 권미나 (2011). **실내·외 자유놀이시간에 나타나는 유아의 또래놀이 가입 행동과 사회적 행동과의 관계**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경애 (2019). **놀잇감 없는 교실에서의 놀이경험이 유아의 창의적 특성과 놀이성에 미치는 효과**. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김금미 (2004). 자유선택활동의 계획과 운영. **자격연수**, 2004(6), 21-52.
- 김민경 (2019). **만 5세 학급 자유놀이시간 놀이평가 운영 개선을 위한**

- 실행연구.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김새롬 (2017). **유아의 흥미를 반영한 자유선택활동 영역 구성을 위한 실행연구.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김소향, 조준오, 이주옥 (2018). 유아교사의 ‘좋은 놀이’에 대한 은유 (metaphor)적 인식. **유아교육연구**, 38(6), 161-190.
- 김수인 (2020). **놀이중심 교육과정이 유아의 놀이몰입과 학습과 관련된 사회적 기술에 미치는 영향.** 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 김순환, 오현주 (2019). **유아의 놀이를 통한 교육과정 운영방안에 대한 실행연구.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수정 (2002). **유치원 자유선택활동 시 교사의 역할 및 갈등요인에 관한 문화기술적 연구.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김여훈 (2008). **실내외 놀이공간에서 유아들의 자유놀이행동 연구.** 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영중 (2002). **유아놀이지도.** 서울: 학문사.
- 김윤숙 (2020). **어린이집 원장의 전문적 배움공동체 실행 여정: 2019 개정 누리과정을 중심으로.** 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 김초롱 (2017). **유아의 놀이와 언어능력, 일상적 스트레스 간의 관계.** 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태연 (1984). **놀이감의 종류와 수가 유아의 행동에 미치는 영향.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김태영, 엄정애 (2019). 실내 자유 놀이시간에 나타나는 유치원 교사의 놀이 개입. **교육과학연구**, 50(3), 1-32.
- 김희연 (2004). 실행연구자로서의 유아교사: 유아교사의 정체성 확립을 위한 일고. **유아교육연구**, 24(6), 235-255.

- 김희영 (2019). **유치원 만 5세 산들반 놀이 중심 교육 활성화를 위한 실행연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희영, 엄정애 (2020). 유치원 만 5세 산들반 놀이 중심 교육 활성화를 위한 실행연구. **유아교육연구**, 40(3), 119-152.
- 김희진 (2013). 자유선택활동 시간의 놀이 계획-실행-평가 관행에 대한 비판적 탐색. **교육과학연구**, 44(3), 1-17.
- 김희진 (2017). 놀이의 관점에서 본 자유선택활동에 대한 비판적 분석. **육아지원연구**, 12(3), 5-23.
- 나은숙, 한수정 (2011). 유아가 자유선택활동에 몰입하는 맥락에 대한 연구. **유아교육·보육복지연구**, 15(1), 59-78.
- 류수향 (2019). **놀이중심 이야기나누기 시간의 실행연구: 유아의 참여를 기반으로**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미경, 엄정애 (2010). 자유선택활동시간에 유아들이 경험하는 놀잇감의 의미. **유아교육연구**, 30(5), 325-349.
- 박선경 (2014). **어린이집 유아반 교사의 놀이에 대한 교수효능감과 놀이개입행동**. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박선희 (2013). **유아교육기관의 실내자유선택활동 운영실태 및 교사의 인식**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박종명 (2020). **2019 개정 누리과정의 놀이실행에 대한 유아교사의 인식**. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박해미, 이아름 (2015). 놀이와 놀잇감에 담긴 사회문화적 의미에 대한 고찰. **포괄영유아, 아동교육지원연구**, 3(1), 1-16.
- 박혜영 (2019). **유아교사의 자율성지지와 놀이교수효능감이 유아의 놀이성에 미치는 영향**. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 방시윤 (2018). **교실 공간에 대한 만 5세 유아의 인식과 의미**. 이화여자

- 대학교 대학원 석사학위논문.
- 백지현 (2019). **유아교사의 민감성이 교사-유아 상호작용과 또래놀이 상호작용에 미치는 영향**. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 백진영 (2016). **유아주도 자유놀이 원내 컨설팅을 통한 교사의 변화**. 배재대학교 박사학위논문.
- 보건복지부, 한국보육진흥원 (2019). **2019 제 3차 어린이집 평가인증 안내 통합지표**.
- 서향원 (2019). **유아교사의 민감성과 놀이성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서현아, 권말순 (2007). 효율적인 자유선택활동시간 운영을 위한 교사의 놀이개입에 관한 이론적 탐구. **인문학논총**, 12(1), 97-113.
- 신샘이 (2018). **유아 창의성 교육에 대한 교사의 인식과 교육의 실제: 사례연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심정현 (2020). **비구조적 놀잇감을 활용한 놀이에서 나타난 유아의 놀이양상과 배움 탐색**. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 안영랑 (2015). **어린이집 유아반 자유선택활동 운영**. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안창희 (2020). **유아교육과정 실행에 대한 교사지원방안 탐색: 누리과정을 중심으로**. 국민대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 안혜준, 송승민, 조형숙, 권희경 (2016). **놀이지도**. 경기: 파워북
- 양미옥 (2015). **쌓기놀이영역에서 교사개입에 따른 유아의 창의적 행동 발현양상 분석**. 강릉원주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양옥승, 나은숙 (2005). 물리적 환경구성과 유아의 자유선택활동의 의미에 관한 질적 연구. **열린유아교육연구**, 10(1), 21-40.
- 양재희 (2013). **유아들이 만드는 공간의 의미에 관한 연구**. 숙명여자대학

- 교 대학원 석사학위논문.
- 엄정애 (1991). **놀이감의 실물성이 유아의 사물에 대한 가작화에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 여혜옥 (2018). **실내·외 놀이환경에 따른 유아의 놀이행동과 신체활동성 간의 관계**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 오채선 (2005). 또래문화에서 유아들이 사용하는 놀이감의 의미. **韓國教育論壇**, 4(1), 55-78.
- 우혜민 (2020). **놀이와 놀이중심교육에 대한 유아교사의 인식**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은주 (1995). **놀이감 기능의 한정성에 따른 유아의 상호작용과 사회적 언어유형**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임예지, 엄정애 (2015). **만 3세 유아를 위한 유치원 실외놀이의 효과적인 운영에 대한 실행연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 원계선, 박서연, 장수지, 정유나, 윤미영, 이지연, 이하나, 한아녕 (2013). 어린이집 자유놀이의 제한 규칙 운영 실태와 교사의 인식. **육아정책연구**, 7(2), 46-62.
- 원지선 (2020). **2019 개정 누리과정 전환시기에서의 보육교사들의 수다**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유혜령 (2019). 놀이기반 배움의 방향에 관한 탐색: 표상을 넘어 사건으로. **어린이교육비평**, 9(2), 59-84.
- 육아정책연구소 (2019). **육아정책포럼**, 62.
- 윤빛나라 (2019). **만 5세 유아의 천을 활용한 놀이 양상**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤향미 (1995). **유아의 사회 극적 놀이에서 교사 개입의 효과에 관한 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 윤향미 (2012). **소집단 멘토링에 참여한 유아교사의 자유선택활동 운영 변화 양상**. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이보람 (2018). **유아교육기관의 자유선택활동 운영 실태와 교사의 인식**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이서경 (2015). **유아교육기관에서의 자유선택활동 운영 실태비교 및 교사의 인식연구**. 군산대학교 석사학위논문.
- 이숙재 (1988). 유아의 놀이와 문제해결력에 관한 연구. **研究論文集**, 27, 203-218.
- 이숙재 (2004). **유아를 위한 놀이의 이론과 실제**. 서울: 창지사
- 이승숙, 송나리, 배지희 (2017). 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아교사의 생각과 갈등. **육아지원연구**, 12(4), 215-240.
- 이용숙, 김영미, 이혁규, 김영천, 조덕주 (2004). 실행연구를 통한 연구와 교육실천의 연계성 강화. **열린교육연구**, 12(1), 363-402.
- 이희경 (2019). 교실의 비구조적 놀이환경에서 나타나는 유아놀이의 탐색. **실천유아교육**, 24(1), 73-97.
- 인재천 (2004). **쌓기놀이영역에서의 환경조성이 유아의 공간인식능력과 창의성에 미치는 영향**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임부연, 손연주 (2020). 「2019 개정 누리과정」 교육내용과 관련한 유아 교사의 역할 탐구: 국가와 유아 ‘사이 존재자’를 중심으로. **교육혁신연구**, 30(3), 127-148.
- 장은정 (2020). **사례기반학습에 참여한 유아교사의 놀이인식 및 놀이 개입 유형의 변화**. 순천향대학교 박사학위논문.
- 전지형 (2015). 자유선택활동 계획 및 실행과정에서 경험하는 유아교사의 갈등. **생태유아교육연구**, 14(4), 203-229.
- 정금자 (2003). 육아산업과 관련한 유아 놀이감의 동향과 과제. **한국일본교**

- 육학연구, 7(1), 22-39.
- 정미라, 박수경, 강은영 (2014). 실내 및 실외놀이에 대한 만 5세 유아들의 인식. **생태유아교육연구**, 13(3), 23-51.
- 정성희 (2011). **비구조적 놀잇감을 활용한 역할놀이가 유아의 언어표현력 및 언어창의성에 미치는 영향**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 정혜원 (2019). **놀이중심 교육과정에서의 교사 역할 바로 알기**. 서울: 창지사.
- 조성연 (2014). 유아의 그림에 나타난 유아교육기관에서 이루어지는 놀이의 의미. **육아지원연구**, 9(4), 85-107.
- 조예휘 (2017). **혼합연령학급의 쌓기놀이영역 활성화를 위한 실행연구**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 지성애 (2005). 놀이감 구조성에 따른 유아의 놀이행동 비교. **한국영유아보육학**, 0(43), 93-114.
- 채승연 (2020). **2019 개정 누리과정에 대한 유아교사들의 인식과 현실적 딜레마**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최서은 (2015). **만 5세 학급에서의 자유선택고활동 놀이-계획-실행-평가의 개선 방안에 관한 실행연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최의창 (1998). 학교교육의 개선, 연구자 그리고 현장개선연구. **교육과정연구**, 16(2), 373-399.
- 홍서연(2018). **만 3세 학급 유아를 위한 쌓기놀이 운영 방안에 대한 실행연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황성희 (1988). **놀이감의 유형에 따른 유아의 사회적 행동에 관한 일 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 황티응옥란 (2004). **유아 놀이 발달에 영향을 미치는 요인에 대한 고찰**.  
계명대학교 유아교육대학원 석사학위논문.
- 황해익 (2010). **아동연구방법**. 서울: 정민사.
- 황현주, 신현정 (2019). **영유아 교수학습방법론**. 경기: 양서원.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research.  
*Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Caillois, R. (2015). **놀이와 인간[Les Jeux et Les Hommes]**. (이상률 역).  
서울: 문예출판사. (원전은 1958년에 출판)
- Christie, J., & Johnson, P., & Peckover, R. (1998). The effects of play  
period duration on children's play patterns. *Journal of Reasearch  
in Childhood Education*, 3, 123-131.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiason, R., & Sales, C. (2002).  
*Developing constructivist early childhood curriculum*. New York:  
Teachers College Pres.
- Fenson, L., & Schell, R. E. (1986). The origin og exploratory play. In P.  
K. Smith(Ed.). *Children's play: Research and developments and  
practical applications* vol.6. (pp. 18-32). New York: Gordon &  
Breach.
- Frost, Joe L. (2005). **놀이와 아동발달**. (양옥승 외 역). 경기: 정민사. (원  
전은 2001년에 출판)
- Glesen, C., & Peshkin, A.(1992). *Becoming qualitative researchers*. NY:  
Longman.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in  
culture*. Boston: Beacon Press.
- Hutt, C. (1971). Exploration and play in Children. In R. E. Herron and

- B. Sutton-Smith(Eds.), *Child's Play* (pp. 231-251). New York: John Wiley & Sons.
- JOHNSON, JAMES E. (2001). **놀이와 유아교육**. (신은수 외 역). 서울: 학지사 (원전은 1999년에 출판)
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Participatory action research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 559-604). Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova. E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology Journal*, 48(4), 25-41.
- Mcloyd, V. C., Thomas, E. C., and Warren, D. (1984). The short-term dynamics of social organization in preschool triads. *Child Development*, 55, 1051-1070.
- Mills, J. E. (2005). **교사를 위한 실행연구**. (강성우 외 역). 서울: 우리교육. (원전은 2003년에 출판)
- Pepler, D. J., and Ross, H. S. (1981). The effect of play on convergent and divergent solving. *Child Development*, 52, 1202-1210.
- Pulaski, M. A. (1970). "Play as a Function of Toy Structure and Fantasy Predisposition". *Child Development*, Vol. 41, No. 2, pp. 531-537.
- Russell, B. (1967). *The problems of philosophy*. New York: Oxford University Press. (Original work published 1912).
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. New York: Macmillan.