



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](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아의 놀이 및 놀이중심 교육과정에
대한 유치원 교사의 인식



2020년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

유 아 교 육 학 과

김 가 은

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아의 놀이 및 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식

The logo of Pukyong National University is a circular emblem. It features a stylized compass rose or star-like shape in the center, composed of four curved segments in shades of blue and grey. The words "PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY" are written in a circular path around the central emblem.

지도교수 이연우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2020년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

유 아 교 육 학 과

김 가 은

김가은의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2020년 8월 28일



위원장	교육학박사	황희숙 (인)
위원	문학박사	권연희 (인)
위원	철학박사	이연우 (인)

목 차

ABSTRACT

I . 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
II . 이론적 배경	7
1. 놀이	7
2. 놀이중심 교육과정	14
3. 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 선행연구	20
III . 연구방법	23
1. 연구참여자	23
2. 연구절차	27
3. 자료분석	29
IV . 연구결과	33
1. 유아 놀이에 대한 유치원 교사의 인식	33
2. 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식	42
V . 논의 및 결론	51
1. 논의	51
2. 결론 및 제언	55

참고문헌	58
------------	----



표 목 차

<표 1> 연구 참여자들의 일반적인 정보	26
<표 2> 주요 질문	28
<표 3> 자료 분석 결과	31



Kindergarten Teachers' Perception about Young Children's Play and Play-Centered Curriculum

Kim, Ga Eun

**Major in Dept. of Early Childhood Education, Graduate School
Pukyong National University**

ABSTRACT

Play is the most effective tool for children in terms of educational and developmental aspects. In the light of this, the importance of play is continuously emphasized in early childhood education and recently revised nuri curriculum is focused on young children's play. The revised nuri curriculum emphasizes children's play and the connection to learning, and teachers need to play a role as a supporter. To conduct the revised play-centered curriculum, teachers need to understand about it so that they can be ready to develop the force in execution. Thus, this study will examine the perception of kindergarten teachers who are conducting the revised nuri curriculum by listening their story about play and play-centered curriculum.

The research questions for the purpose are as follows:

First, what is the perception of kindergarten teachers about young children's play?

Second, what is the perception of kindergarten teachers about play-centered curriculum?

Participants for this study were 8 kindergarten teachers who are conducting the revised nuri curriculum and with teaching experiences over 3 years. The semi-structured interviews were conducted with three participants at a time. The collected data were analyzed to identify the main keywords and central words following themes. According to the analysis, eleven subtopics were categorized under the two themes as 'kindergarten teachers' perception about young children's play' and 'kindergarten teachers' perception about play-based curriculum.

Results for this study are as follows.

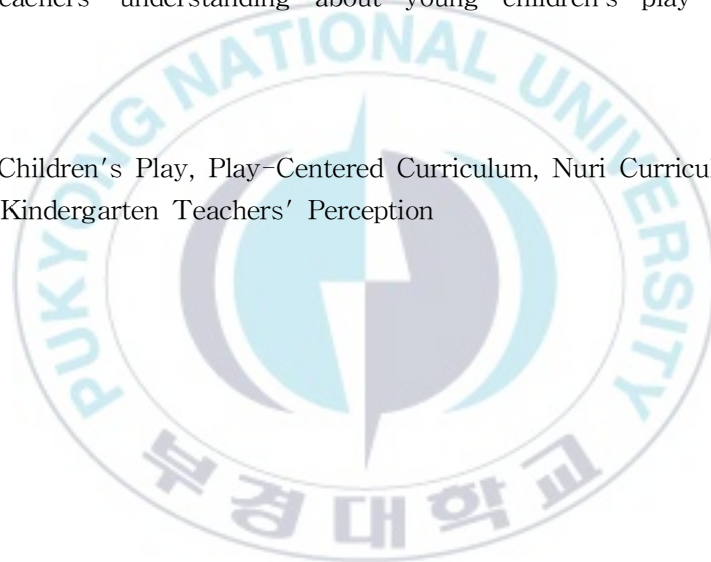
First, kindergarten teachers conceptualized about young children's play as 'play is ambiguous' and 'play is dynamic.' They mentioned that the immersion and freedom

is important in young children's play. Also, they perceived that the play space to effectively support young children's play and teachers' proper intervention are necessary.

Second, kindergarten teachers conceptualized about play-centered curriculum as 'the curriculum's subject is a young child.' Kindergarten teachers perceived their role to conduct play-based curriculum as a person to deepen children's play and play observer. Also, about conducting the play-based curriculum, they showed the fearness to trial and error as well as anticipation of potentialities.

The results of this study provide the practical implication about the force in execution of play-based curriculum in early childhood education field by identifying kindergarten teachers' understanding about young children's play and play-based curriculum.

Keywords : Children's Play, Play-Centered Curriculum, Nuri Curriculum,
Kindergarten Teachers' Perception



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아는 놀이하며 배우고 놀이하며 자란다. 유아에게 놀이란 삶에서 분리할 수 없으며 자연스럽게 나타나는 일상이자 삶 그 자체를 반영하는 거울이 된다(정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 2019). 하루 중 대부분의 시간을 놀이를 하며 보내기 때문에 유아들에게 있어 놀이만큼 소중한 활동은 없을 것이다. 누군가의 가르침에 의한 것이 아닌 일상에서 자발적으로 일어나는 행위로서의 놀이는 유아의 생활과 직접적으로 연결되어 나타난다고 볼 수 있다. 즉, 유아는 놀이를 통해 자신을 표출하며 진정으로 살아있다는 느낌을 받을 수 있게 된다(Brown & Vaughan, 2010). 따라서 놀이는 유아들이 자신을 표현하는 가장 자연스러운 방법이자 주변과 교류하는 통로가 된다.

유아들은 놀이를 통해 주변 세상을 이해하고 새로운 기술과 능력을 습득하게 되고 사물을 다루는 방법 등을 익히게 된다(Sluss, 2005). 놀이를 하는 동안 즐거움이나 기쁨과 같은 긍정적인 정서를 경험하고 주변 환경을 통제하는 방법을 터득하게 되며 자신의 능력에 대한 유능감 또한 획득할 수 있다(Singer & Singer, 2005). 이처럼 놀이는 유아의 생활 그 자체이면서도 유아의 발달을 촉진하고 자연스럽게 학습을 경험할 수 있는 매우 가치로운 행위인 것이다. 또한 유아들은 적극적인 놀이를 하는 과정 속에서 다양한 지식을 구성한다(Kieff & Casbergue, 2000). 놀이 과정에서 유아 나름의 방법으로 많은 것을 배우고 나름의 방법으로 배운 것을 적용시키며 내면적으로 발달해 나간다(단현국, 1991). 유아의 놀이는 성취나 결과가 아닌 과정 자체에 중점을 두는 것이 중요하기 때문에 다양한 놀이

경험이 제공되어야 한다.

이와 같이 유아의 놀이와 놀이의 활용 방안에 대한 관심은 오랫동안 지속되어지고 있으며, 흥미의 요소가 삽입된 놀이를 교육방법으로 적용해야 함을 강조하고 있다(곽정인, 강민정, 2009). 유아교육에서 ‘영유아에게는 놀이가 필요하다.’라는 담론을 기반으로하여(Ailwood, 2003) 유아기에 최적화된 교육방식으로 취급되고 있다(안준희, 2016). 이러한 맥락에서 유아를 위한 교육과정은 유아의 자발성과 흥미를 고려하여 놀이를 중심으로 한 교육과정으로 구성되어져 있다. 유아의 흥미에 기반한 놀이를 중심으로 한 교육은 유아교육만의 고유한 특성이자 기타 초·중·고등학교 교육과정과의 차별적 요인이라고 할 수 있다(류미향, 2016). 이에 2013년도부터 시행된 누리과정은 유아의 주도적인 경험과 놀이가 통합적으로 이루어질 수 있도록 교육과정을 운영하는데 중점을 두었다(교육과학기술부, 보건복지부, 2013). 그러나 실제 유아교육 현장에서 누리과정은 유아의 흥미를 바탕으로 한 놀이가 아니라 생활주제에 맞춰진 놀이활동 중심으로 이루어지고 있었다(김순환, 오현주, 2019). 이러한 현장의 실태는 놀이활동이라는 명칭으로 교사가 주도하는 수업이 이어진다는 비판이 이어지며 놀이중심 교육과정에서 유아교육의 본질로서의 놀이를 회복할 필요가 있다는 지적이 이어져 왔다(이경화, 2016; 임부연, 2015; 정선아, 2016). 또한 4차 산업혁명과 시민사회 성숙 등의 사회적 변화에 따른 유아교육 패러다임의 변화요구와 미래사회가 요구하는 창의적 인재양성을 위해서는 유아가 중심이 되는 교육혁명의 필요성이 제기되었다. 이러한 유아교육 혁신을 위해서는 현장의 교육과정이 유아 중심·놀이중심으로 개선되어야 한다고 판단한 것이다(교육부, 2017).

이에 2019년 7월 개정 고시되어 시행된 「2019 개정 누리과정」(이하 ‘개정 누리과정’)은 그 기본 성격에서 유아를 중심으로 한 놀이중심 교육과정을 명시하였다. 개정 누리과정은 유아의 발달 특성 및 경험을 고려한 놀이 중심 교육과정을 편성하도록 하고 유아가 흥미를 갖고 자발적으로 놀이에 참여할 수 있도록 놀이 환경

을 만들어주며 놀이중심의 교육 활동을 운영할 것을 강조한다(교육부, 보건복지부, 2019). 놀이중심을 강조하는 개정 누리과정의 핵심 내용 중 하나는 기존의 지침서나 계획안 위주의 교사 주도적 교육과정이 아닌 유아의 자유놀이를 권장하고 유아가 중심이 되고 놀이가 살아나는 놀이중심 교육과정의 성격을 명확히 드러내고 있다는 것이다(교육부, 보건복지부, 2019). 즉 계획된 교육과정 내의 수업을 위한 방법으로써의 놀이가 아니라 놀이 그 자체가 교육이자 교육과정이 되어야 함을 의미한다. 이와 같이 국가수준 유아교육과정의 방향이 놀이중심 교육과정으로 전환되면서, 최근 놀이 및 놀이중심 교육과정을 주제로 한 연구들이 많이 발표되고 있다. 최근 연구들을 중심으로 살펴보면, 크게 놀이에 대한 교사의 개념을 탐색한 연구들과 놀이중심 교육과정 실행에 관한 것으로 나눌 수 있다.

먼저, 유아 놀이의 개념을 탐색한 연구로는 놀이의 특성 및 개념에 대한 유아교사들의 인식을 밝힌 연구(김소향, 조준오, 이주옥, 2018; 김의경, 2014; 오채선, 2019; 장윤희, 2020; 허민정, 2020)와 놀이와 교육에 대해 철학적인 관점에서 놀이를 해석한 연구(전경화, 2019; 홍정아, 2019)와 유아의 놀이에 대한 가치와 의미에 대한 유아교사의 인식을 밝힌 연구(권혜진, 2019; 김영주, 백정언, 2018; 서영민, 2018; 서현선, 박혜준, 2014)가 있다. 놀이중심 교육과정의 실행에 관한 연구로는 놀이중심 교육을 지도하는 교사들이 가진 어려움에 대한 연구(김선영, 김언경, 홍누리, 2015; 김은희, 유준호, 2012; 손수연, 이영미, 2018; 한유진, 고진영, 김경철, 2019)와 놀이중심 교육과정 운영 실태를 파악한 연구(염지숙, 오채선, 2016)가 있다. 이처럼 누리과정이 개정되면서 놀이가 유아의 교육과정으로서 강조되자 놀이의 교육적 가치를 높이기 위해서 교육을 실행하는 교사를 대상으로 한 연구가 증가되는 추세다.

‘놀이중심 교육’이란 놀이로 학습을 하는 것(learning in play)과 즐거워하며 배우는 것(learning as joy)(Saracho, 2012) 두 가지를 의미한다. 놀이를 중심으로 한 배움을 견고히 다져나갈 수 있도록 놀이와 교육과정을 연계하여 조직한 놀이

경험을 제공하는 것(Wood, 2004)이 진정한 ‘놀이중심 교육과정’이라 할 수 있다. 즉 직접적으로 놀이를 하며 배우는 주체는 유아들이나 유아가 더 잘 놀고 배울 수 있도록 놀이를 중심으로 한 교육과정을 구성해야 한다. 놀이중심 교육과정을 실행하기 위해서 교사는 자율성과 책무성을 가지고 현장 상황에 맞춰(한유진, 고진영, 김경철, 2019) 환경을 구성해야 하며 이는 오롯이 교사의 몫이 된다. 교사들이 놀이중심교육에 대한 이해를 바탕으로 이를 운영할 수 있는 역할을 담당해야 한다. 이러한 맥락에서 교사를 대상으로 놀이에 대한 인식을 분석하고 교육과정 운영실태를 파악하는 연구가 증가되고 있는 것이다.

한편, 유아교육 분야에서 놀이라는 용어가 매우 흔히 사용되고 있음에도 불구하고 교사가 아직 놀이에 대한 정확한 의미나 정의를 합의하지 못하고 있음이 지적되고 있다(Sherwood & Reifel, 2010). 놀이가 갖는 의미나 중요성에 대한 인식과 더불어, 놀이중심 교육과정의 의미나 실행과 관련해서는 관점의 차이가 다양하게 나타나고 있다. 한유진, 고진영, 김경철(2019)에 의하면 변화된 놀이중심 교육과정을 운영에 대한 교사들의 메타포를 분석한 결과, 교사들은 개정 누리과정 운영의 난관이 예상되며 불분명하다고 표현하며 이전까지 이해하던 놀이와는 다른 것으로 이해하는 것으로 나타났다. 또한 교사의 놀이중심 교육과정의 실천에 대한 어려움에 관한 연구(윤민아, 2019)에서는 교사가 놀이와 놀이중심교육이 정확하게 무엇을 의미하는 것인지 그리고 현장에서 어떻게 실천해야 하는지 확신하지 못하고 있음을 밝힌 바 있다. 그리고 유재경, 황지영, 박은미(2019)는 이전의 누리과정에서 강조하던 놀이의 개념과 혼선을 빚어(이경화, 2019) 개정된 누리과정에서의 놀이에 대한 이해와 실천부분에서 혼돈이 야기될 수 있음을 지적하고 있다. 이와 같이 교사들은 개정누리과정에서 이야기하는 놀이와 교육은 자신들이 기존에 인식하던 것과는 달라진 것으로 이해하며 혼란을 겪는 것으로 볼 수 있다. 이처럼 놀이와 교육에 대해서 교사마다 이해하는 정도가 다르기 때문에 놀이중심 교육과정에 대한 해석 또한 다양하게 나타날 수 있다.

이러한 교사의 견해차로 인해 유아의 놀이를 교육적 경험으로 연결시키는 과정에서 유아교사들은 여러 딜레마를 경험하게 된다. 적극적으로 개입을 하여 유아의 놀이를 교육으로 연계시킬 것인지, 아니면 유아의 유능함을 존중하여 자발적 학습을 유도하기 위해 최소한의 개입만을 할 것인지를 고민하게 된다. 더불어 교사들은 유아의 놀이 경험을 지식이 될 수 있도록 연결시켜주기 위해 효과적인 교수전략까지도 고심해야 한다(강현석, 황윤세, 2005). 이처럼 현장의 교사들은 놀이와 교육과정을 연결짓는 방법을 정확히 모르기 때문에 교사로서의 역할수행에서 혼란과 한계를 느끼고 있다(이승숙, 송나리, 배지희, 2017).

놀이중심 교육과정에서 교사의 개입은 긍정적인 영향과 부정적인 영향 모두를 미치게 된다(유한나, 2014). 보편적으로 교사는 유아의 놀이를 더욱 풍요롭게 확장시켜줄 수 있을 뿐만 아니라 놀이의 질을 결정짓는데 중요한 역할을 한다(Smilansky, 1968). 교사를 통해 유아는 더욱 적극적으로 놀이에 참여하게 되고 교육적으로 안내받게 된다(신은수 외, 2004; Spodek & Saracho, 1990). 교사의 적절한 개입은 유아의 놀이과정과 경험을 풍부하게 해주고 인지적 사회적 발달에서 놀이의 효과를 극대화 시켜줄 수 있다(Kitson, 1994). 실제 유아의 학습과 발달과 교사의 놀이 개입과의 관계를 밝힌 연구들(박은영, 2009; 송혜린, 2003; 이윤경, 2001; Enz & Christie, 1997; Jones & Reynolds, 1992; Roskos & Neuman, 1993)을 통해 교사의 놀이 개입이 긍정적인 것이라 여겨져 왔다.

그러나 유아를 주도적인 삶을 살아가야 할 주체자로 인식하며 교사는 유아가 타고난 성장 가능성을 스스로 실현하도록 도와주어야 할 존재로(황윤세, 양옥승, 2002) 바라보는 포스트모더니즘 관점이 유아교육에 도입된 이후 유아의 놀이와 교사의 역할에 대한 재개념화 일어나기 시작하였다. 유아교육에서의 배움은 유아 스스로가 새로운 것에 도전하며 반영적이며 비판적인 방식으로 학습하여 단순한 지식의 재생산이 아닌 재구성을 하도록 해야하기 때문에(조희정, 2006) 교사의 놀이 개입에 대한 입장에도 변화가 일기 시작하였다. 교사의 지나친 개입은 유아

놀이의 가치를 저하시킬 수 있고(나은숙, 2002; 임부연, 오정희, 최남정, 2008) 교사가 설정한 교육목표 대로 놀이를 이끌어가게 될 우려가 있음을 지적하고 있다(유한나, 2014). 이처럼 교육과정과의 연계를 위해 유아의 놀이에 교사가 개입하는 것에 대한 문제는 오랫동안 논쟁 중에 있으며 지금까지도 교육과정 내에서 일어나는 유아의 놀이에 대해 교사의 개입 범위와 방안에 대해서 많은 연구자들은 다양한 입장을 취하고 있다. 이와 같은 놀이중심 교육과정에서의 교사 역할에 대해서는 단순한 개입 찬반에 대한 토론을 넘어 놀이중심 교육과정의 효율적인 실행을 위해 보다 깊이 있는 논의에 대한 필요성이 제기된다.

놀이하는 과정에서 배움으로 연결하는 주체는 유아이지만 놀이와 교육과정을 지원하는 역할은 교사가 수행해야 한다. 유아교육현장에서 교사가 놀이중심 교육과정의 실행력을 갖추기 위해서는 유아 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다. 놀이중심 교육과정을 추구하는 개정 누리과정이 본격 시행되는 초기 시기임을 고려해 볼 때, 유아교육현장의 교사들은 유아의 놀이와 놀이중심 교육과정을 어떻게 이해하고 있는지 교사들의 인식을 심도있게 탐색해볼 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 개정 누리과정에 따라 교육과정을 운영하고 있는 유치원교사를 대상으로 그들의 목소리를 통해 유아의 놀이에 대해 그리고 놀이중심 교육과정에 대해 어떻게 인식하고 있는지 살펴보고자 한다. 이를 통해 유아교사의 놀이 및 놀이중심 교육과정에 대한 아이디어를 이해하고, 나아가 교사의 놀이중심 교육과정의 실행력을 제고할 수 있는 실천적 시사점을 얻는데 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아의 놀이에 대한 유치원교사의 인식은 어떠한가?

둘째, 놀이중심 교육과정에 대한 유치원교사의 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 놀이

가. 놀이의 개념과 특성

(1) 놀이의 개념

아이들은 놀기 위해 세상에 왔다(편해문, 2007)고 할 만큼 유아의 놀이는 유아 교육학에서 중요한 요소로 인식되어져 왔다. 유아의 놀이는 초기 서구사회에서부터 학문적 또는 실천적으로 연구되어지며 수많은 논의를 남기며 강조되고 있다. 현대의 놀이연구자들은 놀이라는 용어가 우리에게 익숙하고 낯설지 않게 사용되지만, 한마디로 개념을 정리하여 정의를 내리기에는 어려움이 있다고 이야기 한다.

놀이의 개념은 다차원적이고 유동적인 개념으로 해석되며 다양한 관점에서 정의되어져 왔다(Johnson, Christie & Wardle, 2006). 놀이를 지칭하는 가장 대표적인 플레이(Play)란 영문어의 어원인 플라자(plaga)는 갈증을 뜻하는 라틴어에서 유래되었다. 즉 목마른 사람이 물을 마시는 것처럼 놀이는 욕구를 충족하기 위해 행하는 자연스러운 행동이라는 의미를 내포한 것이다(서영민, 2018). 즉 놀이의 개념은 억지로 하는 것이 아니라 자발적으로 이뤄진 것이며 스스로 만족감을 얻는 행위로 정리할 수 있을 것이다. 이와 같은 맥락으로 놀이연구자들은 유아가

자발적으로 선택하고, 개방적으로 즐길 수 있는 활동을 놀이라고 정의한 것이다 (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983).

이 밖에도 놀이에 대한 개념은 고대부터 현대에 이르기까지 학자마다 자신의 관점에 따른 다양한 정의를 내렸다. Shiller는 놀이란 ‘잉여 에너지를 발산하는 것’으로 규정하였고 Spencer는 ‘유아기 동안 나타나는 잉여에너지 활동’으로 잉여에너지를 발산하는 것으로 바라보며 놀이의 개념을 정의하였다. Groos는 ‘성인이 되어 할 활동을 유아기 때 미리 연습하기 위해 하는 행동’으로 놀이를 바라보며 정의하였다. Hall은 ‘원시 조상들의 생존유지를 하기 위해 사용하던 행동특성이 반복되는 것’이라며 놀이를 인간의 진화과정이 재현되는 것이라고 정의하였다(신은수, 2007. 재인용). Freud는 놀이는 생활 속에서 인상 깊게 경험한 것을 반복하는 것이 놀이라고 하며 정신학적 입장에서 놀이는 ‘억압된 감정을 해소하는 통로’로 정의내렸다. Kantz는 ‘목적은 가진 행위는 일이고 의도는 있지만 목적이 없는 것이 놀이’라고 정의하며 놀이는 어떠한 목적도 지향하지 않는다고 정의하였다(정낙임, 2010: 최소인, 2002에서 재인용). 이처럼 놀이의 개념은 여러 철학자들과 교육학자들의 관점에 따라 다양하게 분류되어져 왔다. 이후 놀이는 단순한 개념정립 수준을 넘어 유아가 왜 놀이를 하는지, 어떻게 놀이를 하는지와 같이 놀이의 의미를 찾기 위한 연구와 노력이 지속적으로 이어져 왔다. 그 결과 놀이의 본질을 들여다볼 수 있는 고전적 놀이 이론이 형성되었고, 이후 정신분석, 인지이론과 같은 현대적 놀이 이론으로 발전되며 놀이의 의미를 찾기 위한 연구가 활발하게 진행되었다(서영민, 2018).

20세기 이후 현대적 놀이이론은 대표적으로 인지이론과 정신분석이론 등을 들 수 있다. 인지이론에서는 놀이를 통해 유아들이 자신과 주변 세계를 배워나가며 독립된 하나의 개체로서 살기 위해 필요한 능력을 발달시켜 나간다고 하였다(박화운, 김영애, 인선원, 이희자, 안라리, 2000). 인지이론에서는 놀이가 유아의 인지 능력과 사회성을 발달시킬 수 있는 교육적 가치를 지닌 것으로 바라보고 있다. 이

와 같이 놀이를 교육적 가치에 초점을 맞춘 학자들의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

Crow, Crow와 Frost, 그리고 Caillios와 Rubin은 놀이의 개념을 ‘유아의 자발적인 활동’이라 규정하였다. Crow와 Crow는 언제나 하고싶은 것을 외부의 압력 없이 자발적으로 관여하는 모든 종류의 활동을 놀이라고 보았으며(L. D . Crow & A. Crow, 1966: 김은혜, 2004에서 재인용.) Frost는 놀이란 ‘참여하는 사람의 기쁨과 흥분으로 증명될 수 있는 즐거움의 근원이며 놀이 그 자체를 목적으로 한 내적동기에 의한 자발적인 활동’이라고 정의하였다(Frost, 1985). Caillios는 ‘타인에게 강요받지 않는 자유로운 활동’으로 놀이에 대해 개념을 정리하였다(유덕희, 1994). Rubin은 놀이를 ‘기쁨을 동반하고 있으면서 내면적으로 동기화 된 활동’이라 정의하며 놀이는 최종적인 결과물을 얻기 위해 하는 행위가 아니라 놀이를 하는 과정 그 자체를 목적으로 하는 것이라 이야기 하였다(Rubin, Fein, & Vanderberg, 1983).

Piget, Stone, Vygotsky는 놀이를 ‘인지발달을 위한 학습활동’이라 규정하였다. Piget는 ‘놀이는 새로운 정보를 받아들이고 적응하는 과정을 반복적으로 수행하게 함으로서 인지발달을 촉진시키는 활동’으로 정의하며 유아가 주변 환경과의 상호작용을 위한 하나의 수단으로 활용되며 그 과정에서 인지발달이 일어난다고 주장하였다(Piaget, 1962: 정진, 성원경, 1994에서 재인용). Stone은 놀이가 ‘유아들이 주변세계에 대해서 자신만의 지식을 구성할 수 있도록 지지하는 역할을 할 수 있으며 자연스럽게 경험적인 학습을 제공하는 것’이라 주장하며 놀이는 유아에게 가장 적합한 학습 방법이라 하였다(박화운, 김영애, 인선원, 이희자, 안라리, 2000). Vygotsky는 ‘놀이란 유아의 인지가 발달하면서 나타나는 행동이 아니라 유아가 주변환경에서 부딪힌 문제를 해결하기 위해 노력하는 과정’으로 놀이를 규정하며 놀이와 인지발달을 보다 강하게 연결지었다(서영민, 2018).

이와 같이 놀이에 대한 개념은 고전적인 개념부터 현대 놀이이론가들이 제시한

놀이의 개념을 거쳐 최근에서는 다각적이고 포괄적인 관점에서 놀이를 정의하고 있다. Huizinga는 놀이의 고유한 속성에 관한 많은 정보를 담고 있다. 놀이는 고정된 시간과 공간의 틀 안에서 이루어지며, 놀이는 자발적으로 일어난다. 또한 놀이에는 규칙이 있으며 적극적인 참여가 전개되고 놀이는 실체가 아닌 비사실성의 세계에서 이루어진다고 하였다(김보영, 2018에서 재인용).

종합해보면 유아 놀이에 대한 정의에서 공통적인 것은 유아의 자발적인 표현인 동시에 신체 및 심리적 활동성이 수반되는 행동이다. 유아의 놀이는 유아의 가장 자연스러운 생활이며 유아의 성장과 발달에 밀접하게 관련되며 유아의 본질인 동시에 유아의 전체 삶에 해당한다(김정선, 2000). 놀이의 정의를 분명하게 내리는 것은 어렵지만 여러 학자들의 놀이에 대한 관점을 살펴봄으로써 유아의 놀이를 이해하고 유아의 성장과 발달에 밀접한 놀이의 긍정적 가치를 인식할 수 있을 것이다.

(2) 놀이의 특성

놀이에 대한 여러 개념을 바탕으로 유아의 놀이가 지니는 특성에 대해 살펴보면 다음과 같다. Frost와 Klein, King, Hirsh-Pasek과 Golinkoff 등은 놀이를 하나의 행동범주로 보며 놀이의 특성을 정의하였다. Frost와 Klein(1979)은 놀이는 능동적이고 자발적이며 재미있으며 외부로부터 부과된 규칙의 구속을 받는 것이 특성이라 주장하였다. King(1979)은 유아교육기관 내에서 유아가 스스로 선택한 활동만을 놀이라 분류하고 교사가 지시한 활동은 일로 분류하며 놀이의 특성 중 자발성을 강조하기도 하였다. Hirsh-Pasek과 Golinkoff(2008)는 놀이의 특성을 ‘즐겁게 즐길 수 있는 것, 외부적 목표가 없는 것, 자발성, 능동적 참여, 몰입, 개인적 현실을 반영하는 것, 비사실적, 가장 요소를 포함할 수 있는 것’으로 제시하였다(육희연, 2015).

Rubin, Fein, Vandenberg(1983)은 다음과 같이 놀이의 특성을 제시하였다. 첫째, 놀이는 내적으로 동기유발 된다. 외부의 강요에 의해 이루어진 것이 아닌 개인의 내부에서 동기화된 활동이다. 둘째, 놀이는 과정이 중요하다. 놀이의 특성 중 하나는 결과 지향적이 아니고 과정을 중요하게 여긴다. 셋째, 놀이는 비실제적이다. 유아에게 놀이는 일상을 벗어나 상상의 나라를 펼칠 수 있다. 넷째, 놀이는 자유롭게 선택될 수 있다. 다섯째, 놀이의 특성 중의 하나는 즐거움이다(엄정애, 우은영, 2009).

또한 놀이는 외적 규칙으로부터 자유롭다는 속성을 가지고 있다(김광웅, 1999). 유아들은 놀이를 통해 자신에게 잠재된 능력을 표출하고 확장해 가면서 자아를 발견한다. 특히 행동적인 표현을 사용하는 유아들에게는 놀이를 통해서 가장 효율적인 학습을 할 수 있다(권세경, 황혜경, 김지영, 2015). 직접 경험하지 않은 상황을 조작할 수 있는 능력이나 문제 해결 능력을 길러 줄 뿐만 아니라 문제 해결 행동을 강화시켜 준다(황인영, 2004).

이처럼 놀이의 특성에 대한 학자들의 주장을 종합하면 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 놀이는 재미있고 즐거운 것이다. 신나게 놀이하는 유아들을 보면 재미와 즐거움이 놀이의 중요한 특성이라는 것을 쉽게 짐작할 수 있다. 둘째, 놀이는 자발적인 것이다. 놀이 그 자체가 목적이며 순수한 만족을 위해서만 한다. 셋째, 놀이는 상상적 측면이 강하다. 현실에서 할 수 없는 다양한 행동들을 현실을 떠나 상상적으로 표현할 수 있는 것은 놀이라는 틀 속에서 가능한 일이다. 넷째, 놀이는 행동의 결과보다 과정이 더 중요시된다. 놀이자는 놀이가 끝난 뒤 얻게 되는 결과보다 놀이 과정 안에서 만족을 얻는다. 다섯째, 놀이는 놀이자가 자유롭게 선택할 수 있는 활동이어야 한다. 즉 강제성을 띤 것은 자유로운 선택에 의한 활동이 아니기 때문에 놀이라고 보기 어렵다. 여섯째, 놀이는 외부에서 부과된 규칙의 구속을 받지 않는다. 놀이에 필요한 규칙은 대부분 놀이자에 의해서 정해지고 융통성 있게 수정된다. 일곱째, 놀이자는 놀이를 스스로 시작하고 대체로 능동

적으로 참여한다. 타인이 시켜서 억지로 시작하여 소극적으로 하는 활동은 진정한 놀이일 수 없다(엄정애, 2009).

놀이에 대한 개념과 특성을 종합해보면 유아의 놀이는 유아의 가장 자연스러운 행동이자 생활 그 자체라 할 수 있다. 놀이에 대해 명확히 규정짓는 것은 어려운 일이지만 여러 학자들이 제시한 놀이 개념과 특성을 다각도에서 조망하여 살펴볼 때 유아의 놀이에 대한 의미를 이해하고 그 가치와 중요성을 심도있게 들여다 볼 수 있게 될 것이다.

나. 놀이의 중요성

놀이는 인간의 발달에 있어 중요한 기능을 하며 중요한 가치를 지닌다. 놀이는 수세기 동안 인간의 긴장감을 해소시키고 불안을 표출할 수 있는 기본적 행위로 인식되어지며(Trawick-Smith, 2007: 서영민, 2018에서 재인용), 사회·정서적인 측면에서 중요한 요소로 인정받아 왔다. 또한 20세기 이후부터는 연구를 통해 인지 발달적 측면에서도 놀이와의 연계성이 입증되기 시작하면서 중요성을 인정받게 되었다. Pellgrini(1980)는 그의 연구에서 유아가 놀이를 하는 동안 기초적인 인지과정과 언어를 사용한다고 보고하였다. Dansky(1980)와 Pepler & Ross(1981)는 각각 그들의 연구를 통해 유아의 놀이가 창의적 사고를 촉진시키고 문제 해결 능력을 발달시킬 수 있음을 보고하였다.

또한 유아교육의 역사를 살펴보면, 17세기 코메니우스부터 프뢰벨, 피아제, 비고츠키와 같은 학자들은 꾸준히 놀이에 대한 중요성 및 교육적 가치에 대해 언급해 왔으며 현재까지도 그들의 이론은 많은 시사점을 남기고 있다. 이처럼 유아교육에서 놀이가 강조되는 이유는 놀이는 유아의 생활인 동시에 학습과 연결시켜 주는 중요 매개체이기 때문이다. 그러나 학습 매개체로서의 놀이는 여전히 수많은 논쟁을 남기고 있다. 앞서 제시된 놀이의 특성은 어떠한 제약이 따르지 않으며

유아가 자발적으로 할 때 참된 의미를 가진다고 볼 수 있다. 그러나 실제 유아교육현장에서는 일정한 규칙과 틀이 있는 놀이를 통해 무엇인가를 학습시키려 하기 때문에 놀이의 본질적 특성을 간과한 채 이루어진다(서영민, 2018).

유아는 놀이 그 자체만으로도 자신이 속한 세계를 학습할 수 있기 때문에 (Dewey, 1983) 놀이는 단순한 유희가 아닌 발전적인 가치를 가진 중요한 요소인 것이다(양옥승 외, 2015). 유아들은 구체적인 자료를 가지고 놀이하는 경험속에서 생각을 하거나 이야기를 할 기회를 가짐으로써 새로운 지식을 쌓을 수 있다. 이러한 상호작용과정에서 사회적 성장까지도 이룰 수 있는 것이다(박남자, 양승희, 이순영, 박해미, 유지연, 2004).

놀이에 대한 최근 연구를 살펴보면 유아는 놀이를 하는 동안 몰입을 통해 즐거움과 성취감을 얻을 뿐만 아니라 새로운 놀이로의 확장을 경험하며 다양한 발전을 경험하게 됨을 알 수 있다. 유아의 놀이에서는 또래와의 상호작용이 활발하게 일어나고 타협을 경험할 수 있으며 사회적으로 성장할 수 있다. 이러한 놀이과정 자체에 유아는 몰입의 상태를 경험하게되고 유아들은 기쁨과 성취감을 느끼며 집중력이 향상된다(서영민, 2018). 이와 같이 놀이는 학습을 시키기 위한 도구가 아니라 그 자체로 매우 교육적인 가치를 지닌 행위로 볼 수 있다.

유아의 놀이에 대한 중요성은 양옥승 외(2015)는 다음의 네 가지로 설명하고 있다. 첫째, 유아는 반복되는 놀이경험 속에서 주변 세계와 끊임없이 상호작용하며 이를 통해 신체능력과 인지능력, 사회적 기술을 발달 시킬 수 있다. 둘째, 놀이 과정에서 유아는 부정적 감정을 해소하며 행복감, 만족감, 자신감과 같은 긍정적 경험을 경험할 수 있기 때문에 놀이는 유아의 정서적 적응력을 도울 수 있다. 셋째, 놀이를 하는 동안 유아는 끊임없이 새로운 놀이를 시도하고 수많은 시행착오를 경험하게 된다. 이러한 과정에서 창의력과 문제해결능력을 도모시킬 수 있다. 넷째, 또래와 함께 놀이를 하는 과정에서 유아는 자연스럽게 탈중심화를 이루게 되고 자신의 역할을 이해하고 사회화되어 간다. 즉 놀이는 유아의 사회성 발

달을 도모할 수 있다. 이와 같이 놀이는 유아의 통합적인 발달에 있어 매우 중요한 역할을 하고 있다. 이러한 맥락에서 유아교육에서 놀이에 대한 가치를 인정하고 교육 매체로 인정하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 유아교육기관에서는 유아들이 놀이를 통해 효율적인 학습을 할 수 있도록 자유롭게 놀 수 있는 교육을 제공하는 일은 매우 중요하다(Parry & Archer, 1975).

이처럼 놀이에 대한 중요성은 유아교육의 역사와 시대적 요구가 맞물린 채 계속 이어져 오고 있다. 4차 산업혁명 시대가 요구하는 인재양성을 위한 유아교육의 주요 과제는 바로 놀이라고 하였다. 유아는 놀이를 하는 동안 활동의 주도권을 가지고 자신의 의견을 수렴하고 결정하게 되고, 결정을 따라 실행하게 된다. 이러한 과정과 경험이 바로 4차 산업혁명에서 기대하는 미래의 인재가 갖추어야 할 역량을 기를 수 있다고 하며 놀이의 중요성을 강조하고 있다(교육인적자원부, 2019). 이러한 사회적 요구에 의해 유아교육에서도 놀이중심교육을 강조하고 있는 것으로 볼 수 있다. 놀이의 가치가 놀이중심 유아교육을 통해 실제 현장에서 최대한으로 반영되어질 때 향후 미래사회가 요구하는 인재양성을 위한 디딤돌이 될 수 있을 것으로 여겨진다.

2. 놀이중심 교육과정

가. 놀이중심 교육과정의 개념

2019 개정 누리과정은 2019년 7월 24일에 고시되어 2020년 3월 1일부터 시행되는 국가수준 유치원 교육과정이다. 2017년 정권이 교체되면서 ‘유아중심’이라는 교육철학 아래 교육부에서 유아교육 혁신방안을 발표했다(교육부, 2017). 유아교육 혁신방안에서는 유아가 중심이 되는 교육문화 조성을 위한 교육 패러다임 전

환의 일환으로 놀이중심·유아중심 교육과정 혁신을 제시하였다. 이러한 점을 반영한 2019 개정 누리과정이 고시되었으며 놀이와 관련된 2019 개정 누리과정의 성격과 총론을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 교육과정의 성격

2019 개정 누리과정에서는 기존의 ‘3~5세 연령별 누리과정’에서 제외되었던 교육과정의 성격을 다시 명시하여 그 내용으로 ‘유아중심과 놀이중심을 추구한다’라고 기재하였다. 이는 누리과정의 방향을 명확하게 명시했으며 유치원 교육과정이 놀이중심 성격을 강조하게 되었음을 알 수 있다.

(2) 교육과정의 목적

기존의 ‘3~5세 연령별 누리과정’의 “만 3~5세 유아의 심신의 건강과 조화로운 발달을 도와 민주시민의 기초를 형성하는 것을 목적으로 한다.”라는 기존의 교육 목적을 변화하였다. “누리과정의 목적은 유아가 놀이를 통해 심신의 건강과 조화로운 발달을 이루고 바른 인성과 민주시민의 기초를 형성하는 데에 있다.”로 제시하며 유아의 놀이를 강조한 교육과정으로 그 성격이 전환되었다. 이를 통해 놀이는 유아와 분리해서 볼 수 없는 존재임을 나타냈다.

(3) 편성·운영

기존 교육과정에서 언급되지 않았던 ‘바깥놀이’를 공식화하고, 교육과정의 편성·운영에서 ‘하루 일과에서 바깥놀이를 포함하여 유아의 놀이가 충분히 이루어지도록

록 편성하여 운영한다.’라고 제시하였다. 즉 놀이의 비중을 늘리고 놀이의 기회를 충분히 제공하여야 한다.

(4) 교수·학습

교육과정의 교수·학습에 관한 7가지 내용 중 절반에 가까운 3가지 항목에서 놀이를 기재하였다. 유아의 흥미에 따라 놀이에 자유롭게 참여하도록 한다. 또 유아가 놀이통해 배우며 다양한 활동을 경험할 수 있도록 실내외 환경을 구성한다. 이를 통해 교수·학습의 방법적 측면에서 놀이가 중점이 된다는 것을 알 수 있다. 개정 누리과정 이전의 교육과정에서의 교사 역할은 유아를 지도하는 역할로 간주하였다. 그러나 2019 개정 누리과정은 교사가 유아를 지원한다고 명시하여 놀이 중심 교육과정에서 교사의 역할에 대해 한번 더 재고하게 하였다.

(5) 각론

기존의 누리과정은 교육과정의 내용범주 및 내용이 지나치게 많았으며 교사의 자율성이 침해 될 수 있다는 문제점을 지적 받았다(권정윤, 2019).

따라서 2019 개정 누리과정은 교사가 자유롭게 창의적인 놀이중심 교육과정을 재구성 할 수 있도록 자율권을 보장하기 위하여, 2015 개정 누리과정의 총 20개 내용 범주를 15개로 축소하였고 61개의 내용을 59개로 변경하였으며 영역별 세부 내용을 삭제했다. 이처럼 교사의 자율성을 보장받게 되었지만 유아에게 놀이중심 교육의 실행을 위해 교사의 전문성과 책임은 더욱 커졌다고 볼 수 있다.

나. 놀이중심 교육과정의 실행

(1) 교사의 역할

교사는 유아의 놀이에 많은 영향을 주는 인적 환경으로써 매우 중요한 변인이다. 교사가 유아의 놀이를 어떻게 이끌어가느냐에 따라 유아의 놀이가 더 높은 수준으로 발전하거나 확장되며 교육적 경험의 질이 달라질 수 있다(신은수, 김명순, 신동주, 이종희, 최석란, 2001). 즉 유아의 놀이를 의미있는 교육으로 연결하여 가치를 높이는데 있어서 교사의 역할은 매우 중요하며(엄정애, 2009) 유아의 놀이를 학습으로 발전시킬 수 있도록 교사는 민감성과 반응적인 지원을 할 수 있는 역량을 갖추어야 한다(강경미, 2014).

교사의 놀이참여와 개입 유형은 다양하게 제시되고 있다. 교사의 놀이 참여와 개입 유형은 학자들마다 다양하게 제시하고 있다. Wood, McMahon & Cranstoun(1980)은 유아의 옆에서 놀이하기(paralle playing), 공동 놀이하기(co-playing), 놀이 지도하기(play tutoring), 실제 대변인(aspokeman for reality)으로 분류하였다(Jhonson, Christie & Yawkey, 1987에서 재인용). Spidell(1986)은 교수하기, 시범보이기, 칭찬하기, 유지하기, 환경수정, 참여하기, 방향 재지시로 분류하였다. Shin(1989)은 대화하기, 참여하기, 시범보이기, 환경조성하기, 방향 재지시하기, 유지하기, 교수하기, 명령하기의 9가지로 분류하며 교사의 적절한 개입은 유아의 놀이의 교육적 질을 풍부하게 할 수 있다고 주장하였다(엄정애, 2009에서 재인용).

한편으로는 오히려 교사의 개입이 없어야 유아의 놀이가 활발해지고 유아의 인지적·사회적 발달이 촉진될 수 있다는 주장도 있다. File(1994)는 자신의 연구에서 교사가 개입을 하지 않았을 때 유아들의 사회적 놀이가 더 활성화 되는 것을 보고하였다. 또한 Gmitrova와 Gmitrov(2003)도 교사가 계획하고 주도하는 상황인 유아 주도하는 자유놀이 상황이 유아들의 사회·인지발달에 더 도움이 되었음을 보고하였다. 엄정애(2009)의 연구에서도 교사 주도가 아닌 유아 주도적 놀

이 상황에서 또래간의 상호작용이 활발해지며 인지적 협력 구성 수준이 높아짐을 보고하였으며 King(1979)도 유아들은 자신이 선택하면 놀이이지만, 교사가 시킨 놀이는 일이라고 생각한다며 교사의 개입에 대한 역효과를 지적하였다(Johnson, Chritie & Wardle, 2006에서 재인용).

이상을 종합하면 교사는 유아의 놀이에 큰 영향을 미치는 존재이나 유아의 놀이를 잘 이해하고 놀이의 특성을 잃지 않도록 지원을 할 수 있어야 한다. 놀이중심 교육과정에서 교사는 유아의 놀이 흥미를 지속시키고 이를 교육적 방향으로 이끌어갈 수 있어야 하기 때문에 교사는 유아의 놀이에 대한 이해를 바탕으로 한 역할이 요구된다. 기존 누리과정은 교육과정의 개발과 운영 및 평가에 이르기까지 교사가 실행의 주체였다면, 2019 개정 누리과정에서는 유아에게 보다 많은 권한을 주었다(오윤정, 2019). 유아와 함께 만들어가는 교육과정을 주체적으로 이끌고 실천하기 위해서 교사가 수행해야 하는 역할은 다양하다. 이처럼 놀이중심 교육과정에서 교사의 역할을 정리해 보면 다음과 같다(정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원, 2019).

(가) 관찰자

놀이중심 교육과정 운영의 시작에는 교사의 관찰이 중요하다. 하루일과 중 교사는 유아의 다양한 모습을 관찰한다. 유아가 놀이를 어떻게 하며 왜 하는지 관찰하고 놀이의 욕구를 알아차려야 한다.

(나) 유연한 계획자

교사는 놀이중심 교육과정에서 기본적인 교사의 역할과 함께 지녀야 할 중요한 태도는 유연성이다. 교사들이 유아들에게 놀이를 통한 바람직한 배움이 실현되도록

록 하기 위해서는 유연한 교육 계획이 필수적이다.

(다) 협력적 지원자

교육현장은 유아의 개인적 가능성을 확장시키는 공간이 되어야 한다. 교사는 유아가 계획한 고정적인 일과가 아닌 유아의 흥미와 관심을 존중하고 놀이에 몰입하고 확장할 수 있도록 지원해야 한다.

이처럼 놀이중심 교육과정에서 교사의 역할은 유아의 놀이에서 중요하다. 놀이는 유아들에게 중요한 의미를 갖고 있으므로 교사의 역할에 대한 고민은 깊이 있게 이루어져야 한다. 유아의 놀이는 동시다발적으로 발생하는 상황이 많고, 교사는 이를 미리 예측하기 어렵기 때문에 상황에 따라 적절한 대처방법을 고민해야 한다. 즉 유아들에게 의미있는 자유놀이를 제공하기 위해 유아들의 놀이를 깊이 이해하고 스스로의 역할을 인식하는 것이 필요하다(윤향미, 2012).

(2) 교사 지원

국가수준의 놀이중심 교육과정이 의도하는 교육목표를 달성하기 위해서는 교육현장에서의 실행이 매우 중요하다. 이를 위해서는 교육과정 실행의 중심에 있는 교사가 가장 중요한 역할을 담당한다. 교사는 교육 실행자로서 유아의 신체적, 정서적, 인지적 성장과 발달에 가장 큰 영향을 미치며 교육의 질을 결정짓기 때문이다(이윤선 외, 2013). 특히 놀이중심 교육과정은 유아의 놀이를 교육적으로 발전시켜 나가야 하기 때문에 정해진 교안이나 교수·학습방법이 없다. 따라서 교사에게 의해 교육의 질이 결정되기 때문에 교사는 매우 중요한 요인이 될 수 밖에 없으므로(유희정, 2015) 현장의 교사가 누리과정의 목적을 잘 이해하고 실행해야만 질 높은 유아교육이 실현될 수 있을 것이다(이윤옥, 2012).

성공적인 놀이중심 교육과정을 운영하기 위해서는 교사의 전문성이 요구된다(염지숙, 2011). 교사의 전문성이 높을수록 질 높은 교육으로 이어질 수 있지만 교사 스스로가 전문성을 높이는 데는 한계가 있으므로 교사를 위한 다양한 지원과 도움이 필요하다(김지희, 2014; 안창희, 2015). 따라서 유아교육현장에서 놀이중심 교육과정의 실행력을 높이기 위해서는 교사가 가진 어려움과 지원요구를 파악할 필요가 있다. 이에 교사를 대상으로 국가수준 교육과정인 누리과정을 실행할 때 경험한 어려움과 그에 대한 교사지원방안을 제시한 연구(김지희, 2014; 이선경, 고경미, 2015; 정미라 외, 2019; 조혜영, 황인주, 2012; 지성애 외, 2014; 최혜영, 2013; 허정민, 이진희, 2019)들에서는 공통적으로 교사들이 교육과정을 운영함에 있어 어려움을 느끼고 있으며, 이를 해결해주기 위한 지원방안을 제시하고 있다.

3. 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 선행연구

교사는 유아의 놀이가 진행되는 동안 재료 및 교구 등을 제공할 수도 있고 정교화 시킬 수도 있으며 교육적으로 이끌 수도 있다(신은수, 2000). 또한 놀이를 중심으로 한 교육에서는 교사가 놀이를 어떻게 이해하는가에 따라 교육적 효과가 달라지기 때문에(박희숙, 2007) 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 교사의 인식은 중요하다. 또한 교사가 놀이에 대한 올바른 인식을 가지고 놀이를 지원해야 유아의 놀이에 미치는 부정적 영향을 줄일 수 있고 교육적으로 연결할 수 있다(신은수 외, 2002). 이러한 이유로 유아의 놀이와 놀이중심 교육과정을 유아교사들이 어떻게 인식하고 있는지를 파악하기 위한 연구가 진행되었다. 개정누리과정과 관련된 최근 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

유재경, 황지영, 박은미(2020)는 개정 누리과정을 반영한 교사의 핵심역량모델

을 개발하고자 유아교사 6인을 대상으로 한 포커스그룹 연구를 실시하였다. 참여한 교사들은 개정 누리과정을 운영함에 있어 유아의 놀이를 관찰하고 이해하여 교육으로 연계할 수 있는 역량을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

정주인과 권귀염(2020)은 개정 누리과정을 운영중인 유아교사를 대상으로 놀이 중심 교육과정에 대한 인식과 어려움을 분석하기 위한 심층면담 연구를 실시하였다. 현장의 교사들은 개정 누리과정을 운영하면서 유아의 주체적인 능력과 놀이의 가치를 재발견을 할 수 있었다며 개정 누리과정에 대해 긍정적으로 인식하고 있었다. 그러나 명확한 기준과 틀의 부재로 인해 자신들이 운영하는 개정 누리과정에 대한 실행 수준 및 평가에 대한 모호함을 호소하며 불안감을 느끼고 있음을 밝혔다.

허민정(2019)은 개정 누리과정 인식에 대한 유아교사의 개념도를 분석하였다. 교사들은 개정 누리과정에 대해서 긍정적으로 인식하고 있음을 밝혔다. 또한 아동 대 교사의 비율과 교사의 역량과 전문성이 놀이중심 교육과정 운영에 있어 주요 요소로 인식하는 것을 밝혔다.

윤민아(2019)는 유아교사의 놀이중심 교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구에 대한 질적 연구에서 교사가 겪는 어려움에 대한 주제를 모호함과 불안감, 놀이와 배움의 어려운 조화, 내부적 저해요인으로 분류하였다. 또한 지원 요구 사항에 대한 주제로 교사의 자율성 보장, 교육과정의 양 줄이기, 사회적 인식 개선, 놀이중심 교육에 대한 의미공유, 교사 역량 강화 등으로 분류하였다. 교사들은 개정누리과정의 실천을 위해 기관 내에서 교사의 자율성이 보장되어야 하며 사회적 인식에 대한 개선이 우선시됨을 강조하였다.

한유진, 고진영, 김경철(2019)는 개정 누리과정에 대한 유아교사 162명의 인식을 메타포 분석기법으로 분석하였다. 유아교사들은 개정 누리과정에 대해 ‘변화와 변혁의 교육과정’으로 표현하며 개정 누리과정을 시행하는 과정에서 경험하게 될 변화에 대해 긍정적인 인식과 부정적 인식을 모두 나타냈다. 또한 유아교사들은

불분명한 교육과정으로 인식하며 개정 누리과정에 대한 문제제기를 하기도 하였다.

이와 같은 선행연구를 전체적으로 살펴보면 교사들은 개정 누리과정에 대해서는 긍정적으로 인식하고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 인식을 통해 교사들은 유아교육과정과 놀이는 떼어 수 없는 관계이자 주요한 학습방법으로서의 가치를 인정하고 있는 것으로 볼 수 있다. 그러나 새로운 교육과정인 개정 누리과정을 현장에서 실행하는 과정에서 놀이를 교육과 연계시키는 점에서는 혼란과 두려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 또한 교사들은 현장에서 개정 누리과정을 실행하면서도 놀이와 놀이중심에 대한 자신들의 이해정도에 대한 정확한 확신이 없어 개정 누리과정 운영 평가측면에서 소극적으로 반응하는 것을 볼 수 있다.

이에 현장에서 놀이중심 교육과정의 효율적 운영을 위해서는 교사들이 놀이와 놀이중심 교육과정을 어떻게 인식하고 있는지에 대해 파악해 볼 필요가 있다고 사료된다. 또한 어떤 부분에 중점을 두고 개정 누리과정을 운영하고 있는지를 파악함으로써 교사의 놀이중심 교육과정의 실행력을 확인하고 이를 토대로 지속적인 교사교육을 위한 의미 있는 자료를 제공할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구에서는 유아의 놀이에 대해 그리고 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식을 파악하고자 한다. 이를 위해 경상남도 소재의 사립유치원에 재직 중인 유아교사 8명을 대상으로 그룹면담을 실시하였다. 연구 참여자들은 현재 유아반 담임교사를 맡고 있으며 개정 누리과정 교사교육에 1회 이상 참여한 경험이 있는 유치원 교사를 대상으로 하였다.

가. 연구 참여자 선정 과정

본 연구는 유치원 교사들의 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 인식을 심도있게 파악하고 분석하기 위해 그룹별로 면담을 실시하였다. 면담법은 질적 연구 방법 중 하나로써 연구 참여자들이 의견을 적극적으로 표현해야 하며 무엇보다 솔직하게 자신의 감정을 나타내야 연구가 효과적으로 진행될 수 있다(서연금, 2009). 이를 위해 연구 목적 및 연구참여자 선정 기준에 따라 이미 연구자와 라포 형성을 이루고 있는 유치원 교사들을 의도적으로 선정하였다.

연구 참여자 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 교사 경력은 최소 3년 이상인 교사로 선정한다. 둘째, 현재 개정 누리과정 관련 교사교육을 받고 현장에서 실제 운영 중인 교사로 선정한다. 이러한 기준에 적합하고 본 연구에 적극적인 참여 의사를 밝힌 8명의 교사를 최종 연구 참여자로 선정하였다.

나. 연구 참여자의 배경

(1) 김교사

김교사는 3년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 사립 A 유치원에 재직중인 교사이다. 현재 만 5세를 담당하고 있는 10년차 교사이다. 본 연구자와 함께 근무한 경험이 있는 교사이다. 재직 당시 기존 누리과정 운영에 대한 많은 이야기를 나누며 교육과정 운영 전반에 대한 조언을 많이 구했던 선배교사이다. 김교사는 개정 누리과정 관련 교사교육에 3회 참석 후 원내 자율 교사교육 실시를 위해 놀이 중심 교육과정에 대해 개인적으로 공부를 하고 있다.

(2) 최교사

최교사는 4년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 김교사와 같이 A 유치원에 근무 중이다. 현재 만 3세를 담당하고 있는 9년차 교사이다. 총 교사경력이 많음에도 불구하고 결혼 등으로 인해 장기 휴직 후 복직하여 국가수준 교육과정 운영은 이번 해가 처음이다. 개정 누리과정 관련 교사교육에 2회 참석한 경험이 있다. 개정 누리과정 운영 시 어려움이 발생하면 원의 원감교사나 김교사에게 조언을 구하고 있다.

(3) 이교사

이교사는 3년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 김교사, 최교사와 같은 A 유치원에 재직 중인 교사이다. 현재 만 3세를 담당하고 있는 9년차 교사이다. 본 연구자가 A 유치원에서 부담임으로 재직할 당시 같은 반의 담임교사이다. 개정 누리

과정 관련 교사교육에 3회 참석한 경험이 있으나 능숙한 교육과정 실행을 하기 위해 인터넷과 주변 선배들로부터 끊임없이 자문을 구하고 있다고 하였다.

(4) 조교사

조교사는 3년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 사립 B 유치원에 근무 중이다. 현재 만 4세를 담당하고 있는 8년차 교사이다. 조교사는 3년 전 우연히 놀이에 관한 교사연수에 참여하게 된 후 유아의 놀이에 관심을 갖게 되었다고 하였다. 이후 진정한 놀이 교실을 만들고 싶은 바람으로 '놀이학습 지도자 자격증'을 취득하였다. 개정 누리과정 관련 교사교육에 2회 참석한 경험이 있다.

(5) 박교사

박교사는 4년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 조교사와 같이 B 유치원에 근무 중이다. 현재 만 5세를 담당하고 있는 7년차 교사이다. 박교사는 5년차 당시 자신의 전문성을 신장하기 위해 대학원에 진학하여 현재 석사과정 중이다. 현재 대학원에서 놀이중심 교육과정과 관련된 전공수업을 수강 중이라고 하였다. 박교사는 개정 누리과정 관련 교사교육에는 1회만 참석하였다.

(6) 한교사

한교사는 3년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 사립 C 유치원에 근무 중이다. 현재 만 5세반을 담당하고 있는 5년차 교사이다. 개정 누리과정 관련 교사교육에 1회만 참석한 경험이 있다. 개정 누리과정 운영 시 어려움이 발생하면 원의 원감 교사나 본인보다 경력이 많은 교사들 다수에게 조언을 구하고 있다.

(7) 장교사

장교사는 3년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 한교사와 같이 C 유치원에 근무 중이다. 현재 만 3세를 담당하고 있는 5년차 교사이다. 개정 누리과정 관련 교사교육에 2회 참석한 경험이 있다. 놀이중심 교육과정에서의 교육방식에 대한 어려움을 느끼며 이를 해결하기 위해서 주로 같은 원에 재직 중인 선배교사에게 조언을 구하고 있다.

(8) 송교사

송교사는 3년제 유아교육과를 졸업하였고 현재 한교사, 장교사와 같이 C 유치원에 근무 중이다. 현재 만 4세를 담당하고 있는 3년차 교사이다. 개정 누리과정 관련 교사교육에 2회 참석한 경험이 있다. 송교사는 대학시절 교육실습 때 레지오에밀리아 교육을 중점으로 하는 유치원에서 실습한 경험이 있다. 현재 놀이중심 교육과정을 실행할 때 교육실습 시절을 떠올리며 유아의 놀이와 교육을 연결하는 아이디어를 얻는다고 하였다.

본 연구의 참여자들에 대한 일반적인 정보는 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자들의 일반적인 정보

구분	교사경력	담당연령	연령	소지 자격증	최종학력
김교사	10년 차	만 5세	36세	1급 정교사	4년제 졸업
최교사	9년 차	만 3세	34세	1급 정교사	4년제 졸업
이교사	9년 차	만 3세	31세	1급 정교사	석사과정 중

조교사	8년 차	만 4세	32세	2급정교사, 놀이학습지도사	3년제 졸업
박교사	7년 차	만 5세	31세	2급 정교사	석사과정 중
한교사	5년 차	만 5세	26세	2급 정교사	3년제 졸업
장교사	5년 차	만 3세	28세	2급 정교사	4년제 졸업
송교사	3년 차	만 4세	24세	2급 정교사	3년제 졸업

2. 연구 절차

가. 예비 연구

예비 연구는 유아교사의 경험을 바탕으로 한 인식과 요구를 알아보기 위해서 놀이와 관련하여 교사의 인식 및 지원 요구를 분석한 선행연구(서영민, 2018; 이소영, 정혜옥, 2017; 임효신, 나종혜, 2011)의 설문지와 질문내용을 분석하여, 놀이에 대한 교사의 인식, 놀이중심 교육과정에 대한 교사의 인식과 지원요구에 관한 예비 면담 질문을 작성하였다.

작성된 예비 면담 질문지는 유아교육과 교수 1인과 유아교육과 박사과정 1인에게 내용을 검증·보완 받았다. 다음으로 본 연구에 참여하지 않는 유아교사 3인을 대상으로 예비 연구를 실시하였다. 예비 연구는 2020년 1월 25일 교사 3인과 1회의 그룹면담을 통해 이루어졌다. 예비 연구에 참여한 교사들의 면담 자료를 분석한 결과 교사들은 유아의 놀이를 이해하고 해석하는 과정에서 많은 혼란과 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이로 인해 개정 누리과정을 운영하는 것에 대해 많은 부담을 느끼고 있었다. 더불어 자신들이 느끼고 있는 어려움을 해결해 줄 수 있는 지원방안을 요구하였다. 예비 연구를 통해 확인된 내용들을 본 연구

로 더 확장 시켜 심층적으로 분석할 필요성이 있다고 판단되었다. 예비연구 결과 놀이중심 교육과정에 대한 부정적 인식을 묻는 직접적인 문항은 삭제하고 중복된 내용 또는 의미가 모호한 질문은 수정·보완하여 유아교육과 교수 1인과 유아교육과 박사과정 1인에게 내용을 재검증 받았다. 개발된 면담 질문의 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 주요 질문

면담 질문
유아의 놀이는 무엇이라 생각하는가?
유아의 놀이에서 중요한 것은 무엇인가?
유아의 놀이가 잘 일어나기 위해 필요한 것은 무엇인가?
놀이중심 교육과정은 무엇이라 생각하는가?
기존 누리과정과의 차이는 어떠한가?
놀이중심 교육과정에서 교사의 역할은 무엇이라 생각하는가?
놀이중심 교육과정을 실행하는데 어려움은 무엇인가?
놀이중심 교육과정을 실행하면서 느낀 점은 무엇인가?

나. 본 연구

본 연구는 유치원 교사들의 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 인식을 살펴보기 위해 유치원 교사 8명을 대상으로 면담을 실시하였다. 참여자들의 인식을 파악하기 위해서는 유사한 경험을 공유하고 있는 구성원 간의 활발한 대화가 일어나야 할 것으로 판단되었다. 이에 같은 유치원에 재직 중인 교사들을 대상으로 그룹 면담을 진행하였다. 그룹 면담은 집단으로 토의하며 다른 이와 의견충돌이 있는 경우 그것을 더 파고들어 탐구할 수 있고(King & Horrocks, 2013) 민감한 주제

나 어려운 이야기라도 더 쉽게 이야기를 나눌 수 있는 장점이 있다(Seidman, 2006). 이에 면담 일정의 효율성과 연구 목적 달성을 위해 연구 참여자들과의 협의 후 총 3개의 그룹으로 나눠 1회씩 그룹 면담을 진행하였다.

면담에 앞서 연구 참여자들에게 전화로 연구의 목적을 설명하고 사전에 이메일을 발송하여 연구의 목적과 면담의 전반적 과정에 대한 안내를 하였다. 연구 참여자들은 사전 안내를 통해 적극적인 참여의사를 밝혔기 때문에 별도의 라포 형성 과정은 생략되었으며 면담 진행 속도가 빨랐다. 면담에 들어가기 전 면담 내용은 자료 분석을 위해 모두 녹음 후 전사 될 것을 밝히고 이름과 같은 개인정보는 가명처리 할 것임을 설명한 후 이 같은 내용을 확인하고 정리된 연구참여 동의서에 각각 날인을 받았다.

그룹면담은 교사들의 근무 환경과 개인적인 상황을 고려하여 편안한 환경에서 이야기를 나눌 수 있는 조용한 카페에서 면담을 진행하였다. 면담은 연구자가 직접 진행하였으며 2020년 2월 2일부터 2월 23일까지 이루어졌으며 그룹마다 면담 시간은 1시간 30분에서 2시간으로 진행되었다. 면담과정에서 연구자는 적극적인 경청을 하며 연구자의 반응을 기록하고, 핵심 키워드를 중심으로 간략하게 메모하여 현장 노트를 작성하였다. 질문에 대해 자유롭게 의견을 나누는 과정에서 추가적인 질문을 하거나, 그룹면담 이후 유선전화 또는 이메일을 통해 개별적으로 추가 질문을 실시하였다.

3. 자료 분석

면담을 통해 수집된 자료는 Corbin과 Strauss(2008)가 제시한 지속적 비교분석법을 사용하여 전사-메모-개방코딩-심층코딩-주제발견 단계를 거쳐 분석하였다

(김영천, 2013). 전사단계는 연구 참여자들과의 면담 당시 스마트폰을 사용하여 녹음을 진행하였으며, 추후 텍스트전환 프로그램을 사용하여 변환작업을 하였다. 변환된 텍스트는 자료의 오염을 줄이기 위해 가능하면 면담 당일 오타자 및 문장을 수정하고자 노력하였다. 전사된 자료는 총 A4 101장 분량에 해당하였다. 메모 단계에서는 전사자료를 반복적으로 읽으며 중요한 의미를 가진 것으로 보이는 문장에 밑줄을 긋고 메모를 하며 유목작업을 하였다(Bogdan & Biklen, 2010). 개방코딩 단계에서는 연구문제를 중심으로 관련 문장을 부호화하며 코딩하였다. 코딩된 자료는 유사범주로 묶어 분류작업을 거쳤다. 자료를 지속적으로 비교하며 유사한 점과 차이점을 구분 짓고 속성에 따라 하위범주를 묶어나가며 심층코딩 작업을 하였다(Merriam, 1994).

자료 분석의 신뢰성을 확보하기 위하여 자료 분석의 단계마다 유아교육학 교수 1인, 유아교육학 박사과정생 1인과 함께 자료를 분석하고 지속적으로 검토하는 과정을 거쳤다. 이를 통해 연구자의 시각에서 벗어나 해석의 오류를 줄이도록 노력하였으며 조언을 구하고 객관적인 자료가 되도록 하였다. 이와 같은 자료분석 과정을 거쳐 최종적으로 ‘놀이에 대한 유치원 교사의 인식’과 ‘놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식’으로 범주화 되었다. 분석된 자료는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 자료 분석 결과

구분	범주	주제어	주제
놀이	놀이의 개념	모호성, 늘 고민하는, 정의 내리지 못하는	놀이는 모호한 것이다
		신체를 움직이는, 뛰어다니는	놀이는 역동적이다
	놀이의 주요 요소	집중하는, 몰입, 빠져있는	몰입
		눈치 안 보고, 규칙도 적게	자유로움
	놀이 지원	순수한 놀이 공간, 섞어서 더러운 교실, 구분 없이,	놀이가 중심이 되는 공간 지원
		방해 안되게, 적절한 때만	교사의 적절한 개입
놀이중심 교육과정	놀이중심 교육과정의 개념	유아가, 스스로, 유아를 작은 어른으로, 할 수 있는	유아가 주체인 교육과정이다
	놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사 역할	확장시켜, 심화시키게, 배움, 연결시키는	놀이 심화자로서의 교사
		육구를 파악, 좋아하는, 매의 눈으로, 관찰	놀이 관찰자로서의 교사
	놀이중심 교육과정의 실행	혼란스러운, 헛갈리고, 어려운, 잘하는 건지,	시행착오에 대한 두려움
		시간이 지나면, 점차 좋아질, 자리잡을, 윈윈	발전 가능성에 대한 기대감

본 연구의 내용 및 분석 결과에 대한 신뢰성 확보를 위해 면담 전사본에 대해 ‘연구 참여자 확인법(member checking)’을 실시하였다. 이는 연구 자료의 연구 신뢰성과 타당도를 위해서 참여자가 면담 내용을 확인하는 과정으로(조재식, 허창수, 김연천, 2006) 연구 참여자가 말한 내용이 변질되거나 왜곡되지 않는지 상호 확인의 과정을 거친 후 합의된 자료를 토대로 연구결과를 분석하였다. 면담 전사본 중 각 연구 참여자의 자료를 발췌하여 이메일을 통해 발송한 후 자신이 이야기 한 내용이나 의미가 왜곡된 것이 있는지 확인을 부탁하였다. 회신을 통해 전사내용에 오류가 없음을 확인받았다.

또한 본 연구는 연구자와 유아교육학 석사과정생 1인, 유아교육학 박사과정생 1인이 삼각검증법(Triangulation)을 활용하여 자료를 분석하였다. 삼각검증법은 연구의 관점, 시간, 공간 및 상황들을 달리하여 그 자료와 해석을 재검토함으로써 연구의 신뢰도를 높이는 기법이다(황해익, 2017). 신뢰성을 확보하기 위하여 자료 분석의 단계마다 유아교육학 교수 1인, 유아교육학 박사과정생 1인을 통해 분석되는 자료를 지속적으로 검토받았다. 이를 통해 연구자의 시각에서 벗어나 해석의 오류를 줄이도록 노력하였으며 조언을 구하고 객관적인 자료가 되도록 하였다.

IV. 연구결과

유치원 교사를 대상으로 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 인식을 분석하기 위해 면담을 실행한 결과 ‘유아 놀이에 대한 유치원 교사의 인식’과 ‘놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식’의 2가지 주제를 발견하였다. 발견된 주제는 6개의 범주로 분류할 수 있었으며 분류된 범주에서 11개의 하위주제를 발견하였다. 발견된 주제를 중심으로 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식을 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 유아 놀이에 대한 유치원 교사의 인식

유아의 놀이에 관한 유치원 교사들의 이야기 속에서 놀이의 개념과 놀이의 주요 요소, 그리고 놀이 지원에 대한 유치원 교사들의 인식을 발견할 수 있었다.

가. 유치원 교사가 인식하는 놀이의 개념

유치원 교사들이 인식한 놀이에 대한 개념은 두 가지로 나뉘어 나타났다. 이를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 놀이는 모호한 것이다.

유치원 교사들은 주로 유아의 놀이에 대해 ‘알다가도 모르겠다.’, ‘내가 알던 거랑 다르다.’, ‘한마디로 정의하기 어렵다.’ 등과 관련된 맥락의 이야기를 공통적으로 하였다. 즉, 유치원 교사들은 놀이란 ‘명확한 개념 정의를 내리기 어려운 것’으

로 인식하는 것으로 나타났다.

놀이라는 단어를 들으면 말로 설명하기가 어려워요. (개정 누리과정 교사교육 듣고 나니) 더 헛갈리고 있어요(웃음). 놀이의 단어에서 주는 모호함이라고 할까요? 이런 모호성 때문에 많은 교사들도 혼란스러워하고 있어요.

(박교사, 2020. 02. 16.)

놀이는 늘 고민하게 해요. 전 놀이라 생각하고 많은 것들을 준비했는데 유아한테는 놀이가 아닌 경우가 많았죠. 그런 거 원지 아시죠? 재료가 다양하지 않아도 애들끼리 더 신나게 노는.....(중략). 요즘엔 하도 놀이 놀이 하는데 ‘그래서 진짜 놀이가 뭘까?’ 이런 생각이 들어요.

(김교사, 2020. 02. 02.)

놀이라는 걸 딱히 하나로 정의 내리지는 못하겠어요. 특히 요새는 놀이가 완전 현장에서 이슈라서 여기저기 많이 이야기 하긴 하는데 아직도 저는 ‘내가 아는 놀이활동이랑 (개정)누리과정에서 말하는 놀이가 같은 거 맞아?’ 하는 생각도 들고, 오히려 매스컴이나 교육 뭐 이런데서 놀이에 대해 알면 알수록 더 어렵던데요. 저보고 (연구자가) 놀이 개념이 뭐라고 생각하냐니까 꼭 정답을 말해야 될 것 같은 부담감이 막 드는데.....

(이교사, 2020. 02. 02.)

또한 유치원 교사들은 놀이의 개념에 대한 인터뷰 중 ‘전에는 유아의 삶 그 자체라고 알았는데’, ‘유아와 떼려야 뗄 수 없는 거라고 배웠었는데’와 같이 과거에 자신들이 알고 있던 놀이 개념에 대한 언급을 하기도 하였으나, 현재 놀이중심 교육과정에서의 놀이는 단순히 자신들이 이론적으로 학습했던 것과는 차이가 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 유치원 교사들은 현재 유아교육과정에서 강조하는 유아중심 놀이에 대해서 나름의 경험과 이해를 기반으로 재개념화하는 과정에

서 혼돈이 발생하며 모호함을 느끼는 것으로 보여진다.

Millar(1968)는 놀이란 모호하여 정의할 수 없는 개념이라고 단정 지었다. 학자들은 놀이는 유아의 삶에서 필수불가결한 요소이지만 정의를 내리는 것은 매우 어려운 것이라 이야기 한다(이순복 외, 2016). 또한 현장에서 개정 누리과정 운영에 대한 실행연구(윤민아, 2019)에서도 교사들의 서로 다른 관점과 정의가 발견되었다. 이와 같이 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에서의 놀이에 대해 많은 고민을 하고 있는 모습을 보였다.

(2) 놀이는 역동적이다.

유치원 교사들은 주로 유아의 놀이의 개념에 대해 ‘신체를 움직이는 것’과 관련된 언급을 주로 하였다. 움직임과 동적 활동을 연관지어 이야기하며 정적인 활동과는 반대되는 모든 활동을 놀이로 인식하는 것으로 나타났다.

조용하고 정적인 활동이 말고 신체를 막 움직이는게 놀이라고 생각해요. 아이들이 바깥놀이를 좋아하는 이유도 자유롭게 몸을 쓰면서 놀 수 있으니까요.

(최교사, 2020. 02. 02.)

소리지르고 하는 거 보면 애네가 진짜 재미있어하고 진짜로 놀고 있구나 하는게 느껴져요. 교실 안에서 아무리 놀아도 그렇게 소리지르면 우리한테 혼나니까(웃음) 좀 조심해서 놀잖아요. 일단 밖에 나가서 뛰어다니는게 진짜 애들을 위한 놀이인 것 같아요.

(김교사, 2020. 02. 02.)

이처럼 유치원 교사들은 유아가 역동적으로 움직이는 것이 진정한 유아의 놀이

라고 인식하고 있었으며, 유아의 적극적인 활동과 즐거움은 같이 존재한다고 믿고 있었다. 유아의 입장에서 놀이는 실외에서 친구들과 함께 자유로운 선택을 하는 것이다(Sutton-Smith, 1979). 또한 유아는 놀이 속에서 다양한 신체활동을 하며 즐거움을 경험한다(박윤정, 2014). 이러한 맥락에서 유치원 교사들은 현재의 놀이에 대한 개념에서 움직임을 중요한 요소로 인식하는 것으로 보여진다. 유아의 자발적인 움직임이 즐거운 경험으로 이어지기 때문에 놀이에 대한 개념에서 유아의 역동성을 중심으로 인식하는 것으로 볼 수 있다. 이와 같이 유치원 교사들은 유아의 놀이에 대해 명확한 개념 정립을 하기는 어렵지만 유아들이 진정으로 즐거워할 수 있는 것이 놀이라고 인식하는 것으로 나타났다.

나. 유치원 교사가 인식하는 놀이의 주요 요소

유치원 교사들은 유아의 놀이에서 중요하게 생각하는 것으로 ‘몰입’과 ‘자유로움’에 대해 이야기하였다.

(1) 몰입

유치원 교사들은 유아의 놀이에서 ‘집중’, ‘빠져드는’, ‘불러도 모르는 것’이 중요하다고 이야기 하였다. 유치원 교사들은 유아가 오롯이 자신의 자발적 동기에 의한 행위에 매료될 때 진정한 놀이가 일어날 수 있을 것이라고 하였다. 유아가 주위를 신경쓰지 않고 어떠한 것을 잊어버릴 정도로 놀이에 완전히 몰두하는 것을 놀이에서 중요한 요소로 인식하는 것으로 나타났다.

쭉 집중하는 거요. 그게 중요해요(중략). 자유선택 시간에 하고 싶은 대로 자유롭게 놀이를 하라고 했는데도 계속 저한테 와서 “뭐 해야 해요?”, “강당은 언제

가요?” 하면서 자유선택놀이를 활발하게 하지 못하는 아이가 있었어요. 근데 애가 산책만 가면 개미 본다고 그렇게 혼자서 앉아 있었어요. 교실 가자고 불러도 안 오고 주구장창 앉아서.... 어느날 저보고 “선생님 개미가 다리 2개로도 걸을 수 있어요.”라고 이야기 하는 거예요. 먹이가 크니까 4개 다리로 들고 2개 다리로 이동하는 걸 발견한 거죠. 개는 교구로 놀면서 월 배운 게 아니라 자기가 보고 싶은 걸 집중해서 보면서 배운 거지요.

(김교사, 2020. 02. 02.)

어떤 때는 분명히 자유놀이 시간인데도 애들이 별로 안 돌아다녀서 교실이 조용할 때가 있어요. 가서 보면 애들이 뒤에 꽂혀서 완전 빠져 있어요. 뭐 카드 놀이라던가.... 지네가 유독 하는 놀이가 있어요. 보고 있으면 단순히 카드 뒤집기만 하는데도 자기들끼리 순서 정하고 돌아가면서 한 장씩 뒤집어야 한다고 엄청나게 집중하고 있어요. 그렇게 애들이 집중하고 있는 걸 보면 그 놀이를 깰다는 게 너무 어려워서 놀이시간 지나도록 더 놀이를 하도록 했어요. 유아가 놀이과정에서 얼마나 몰입했는지도 중요한 것 같아요.

(조교사, 2020. 02. 16.)

Huizinga(2001)은 놀이는 완전히 무언가에 몰두하게 만드는 것이라고 하였다. 유치원 교사들은 자신이 경험한 사례 속에서 ‘발견’, ‘안 가르쳐 줬는데’, ‘배움’ 등을 언급하며 유아가 몰입 경험 속에서 교육이 일어났음을 이야기 하였다. 이러한 몰입은 유아의 내적동기에서 시작된다. 유아의 놀이에서 내적동기는 주요한 특성이자(Green & Leeper, 1974) 놀이자인 유아 스스로가 적극적으로 놀이에 참여할 수 있게 하는 것이다(Garvey, 1977). 이러한 이유에서 유아가 주체가 된 놀이에서는 몰입한 유아의 모습을 자주 발견할 수 있다. 유치원 교사들도 이와 같은 맥락에서 유아의 놀이에서 몰입을 중요하게 인식하는 것으로 볼 수 있다.

(2) 자유로움

유치원 교사들은 유아의 놀이에서 ‘자유’와 ‘선택’, 그리고 ‘하고 싶은 것’이 중요하다고 이야기 하였다. 유치원 교사들은 유아의 놀이를 위해서는 교실 내 규칙을 줄이고 놀이 방법에 얽매인 교사들의 인식이 개선되어야 한다고 하였다. 교사들은 유아에게 놀이 선택의 자유와 놀이 방법에 대한 자유가 필요한 것으로 인식하고 있었다.

놀이에서 유아가 교사의 눈치를 보지 않고 자유로움을 느꼈으면 좋겠어요. 애들 가끔 새로운 놀잇감 교구장에 넣어 놓으면 “이거 갖고 놀아도 돼요?”하고 물어 보는 경우도 있었어요. 예전에는 말은 자유라고 하면서도 자유롭게 못한 놀이환경을 제공하고 있었던 것 같아요.

(장교사, 2020. 04. 22.)

놀이영역을 나누지 않고 자유롭게 통합했던 적이 있어요. 규칙도 최소한으로 해서 어떤 놀잇감이나 공간이나 다 자유롭게 놀이를 한 적이 있는데 아이들이 너무 즐거워하고 행복해 보였어요.

(이교사, 2020. 04. 22.)

놀이과정에서 유아들이 무언가를 자발적으로 선택할 수 있게 하는 점이 제일 중요하다 생각해요. 현장에서의 놀이가 유아들이 자발적으로 놀이를 하는 경우가 잘 없었으니까요. 또 교구 가지고 놀다가 조금만 이상하면 옆에 애들이 “선생님! 애 이거 이상하게 갖고 놀아요!”하고 이를 때 도 있어요. 그럼 나는 “그렇게 갖고 놀면 교구가 슬퍼하겠네.” 이러면서 갖고 노는 방법이 틀렸다고 지적했는데, 그러면 개는 바로 정리해 버렸어요.

(박교사, 2020. 04. 22.)

유치원 교사들은 유아가 놀이를 자유롭게 선택하고 자발성이 보장된 놀이가 유아에게 중요하다고 하였다. Huizinga, Johan(2010)은 놀이는 자유로운 행위이며, 자발적 행위에 의한 것은 모두 놀이라고 하였다. 유아들은 블록놀이도 자기가 선택해서 하는 것은 놀이라고 생각하지만 교사의 지시에 따라 하게 되면 일이라고 생각한다(King, 1979). 유치원 교사들은 유아의 놀이에서 자유로움을 중요하게 인식하면서 이전에 지시적이며 지도적으로 유아의 놀이과정에 접근한 것에 대하여 반성하고 있었다. 이와 같이 유치원 교사들은 유아가 자발적인 선택을 하여 놀이를 하는 과정에서 즐거움을 느끼고 외부의 규제를 받지 않는 것을 놀이의 주요 요인으로 인식하는 것으로 나타났다.

다. 유치원교사가 인식하는 놀이 지원

유치원 교사들이 이야기하는 유아의 놀이 지원에 대한 인식은 ‘놀이가 중심이 되는 공간 지원’과 ‘교사의 적절한 개입’에 대한 내용으로 나타났다.

(1) 놀이가 중심이 되는 공간 지원

유치원 교사들은 유아의 놀이 지원에서 공간에 대한 지원이 중요함을 이야기하였다. ‘순수하게 놀이가 일어날 수 있는 공간’과 ‘놀이가 중심이 되는 공간’ 그리고 ‘영역의 구분이 없는 공간’이 있어야 유아의 놀이가 활성화 될 수 있다고 하였다.

아이들이 놀이할 때 어떤 공간이 필요한지, 놀이하는 상황에 따라서 교실에 영역

구분한다고 막아놓은 교구장 위치도 옮기고…. 오히려 아무것도 없이 교실 한가운데를 확 띄워주면 그것도 더 좋지 않을까요?(중략) 유아가 주인이 되고 놀이가 중심이 되는 순수한 놀이 공간의 교실을 지원해주어야 한다고 생각해요.

(최교사, 2020. 02. 02.)

놀이를 영역별로 나눠서 놀지 않고 통합했던 적이 있는데, 아이들이 너무 좋아하고 잘 놀았어요. 그때 느낀 건 진짜 놀이가 일어날 때 교실이 더러워지고 그 모습을 인정할 수 있어야 한다고 생각해요. 더러운 교실이 아이들이 제일 잘 놀았다는 증거니까.

(한교사, 2020. 02. 23.)

교실에서 놀이할 때는 제한되는 것들이 많아요. 애들이 책상에 소꿉놀이 올려놓고 하면 “소꿉놀이는 어디서 하는 거지요?”라고 제가 물어요. 그럼 애들이 열린 역할 영역으로 옮겼어요. 놀이 장소도 정해진 거 었어요. 근데 요즘은 가급적이면 그런 말 안하려고 노력해요. 안전에 위험한 상황만 아니면 자기들끼리 노는 상황이면 그 공간 자체를 놀이공간으로 인정해주려고 노력 중이에요. 그러니까 오히려 애들이 이것 저것 놀잇감 섞어가면서 더 풍성하게 오래 가지고 놀더라고요.

(조교사, 2020. 02. 16.)

유치원 교사들은 ‘영역’, ‘구분’, ‘정해진’ 등의 단어를 언급하면서 이제까지 교실은 유아의 놀이를 위한 공간으로 만들어 주지 않고 있었음을 이야기 하며 놀이를 위해서는 공간 지원이 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 유아의 놀이가 풍부하게 일어나기 위해서는 놀이를 위한 장소가 필요하다(Greenman, 1988). 실제 교실에서 공간의 구분을 없애주었을 때 유아들은 자유로움을 느끼며 놀이에서 더욱 즐거움을 느꼈다(김미소, 서영숙, 2018). 또한 듀이의 관점에서 보면 놀이 공간은 학습을 위한 교육목적의 공간이 아니라 유아가 공간 안에서 자유롭게 신체를

사용하고 놀이를 경험할 수 있어야 하는 것과 연결된다(권윤경, 이찬, 2015). 이러한 관점이 현재의 놀이와 맞물리면서 유치원 교사들은 유아의 놀이가 살아날 수 있는 공간으로 교실이 재탄생 되어야 한다고 인식하는 것으로 보여진다.

(2) 교사의 적절한 개입

유치원 교사들은 유아의 놀이를 위한 지원에서 교사의 개입도 필요하다고 이야기 하였다. 유치원 교사들은 ‘확장’, ‘심화’, ‘교육’ 등과 관련된 이야기를 통해 유아의 놀이와 교육을 연결시켜 주기 위해서는 교사의 적절한 개입이 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

교사가 개입을 최소화해야 하는 건 알고 있어요. 놀이를 이끌어갈 리더가 필요할 텐데 유아들이 이끌어가지 못한다면 처음 리더의 역할로 교사가 최소한만큼이라도 개입해야 한다고 생각해요. 그런 교사의 모습을 보면서 아이들도 모델링이 나타날 것이라고 봐요.

(최교사, 2020. 02. 02.)

놀이를 확장시키려면 교사가 제대로 된 역할을 해야 한다고 생각해요. (개정) 누리과정에서 이야기하는 것처럼 놀이랑 배움이랑 연결시켜 주려면 교사 지원이 없으면 불가능하잖아요.

(조교사, 2020. 02. 16.)

놀이에서 개입이 어느 순간에 적당한지 모르겠어요. 적절한 때에 교사가 개입을 해야 한다고는 생각하는데 어려워요. 누구나가 알고 있잖아요. 아이들이 단순히 놀 때 교사가 어떻게 들어가느냐에 따라 놀이 수준이 달라진다는 걸.....

(박교사, 2020. 02. 16.)

유치원 교사들은 유아들의 의미있는 놀이경험을 위해서는 교사의 적절한 지원이 필요한 것으로 인식하는 것으로 보여진다. 그러나 ‘최소한의’, ‘방해가 되지 않는’ 등을 언급하며 유아가 자발적으로 놀이하고 편안한 놀이를 할 수 있도록 상호작용을 해주며 다양한 놀이가 이루어질 수 있도록 교사가 개입하여야 한다고 하였다. 개정 누리과정에서 이야기 하는 놀이를 위해서는 유아가 경험해야 할 내용을 놀이화하여 유아가 보다 즐겁게 배우도록 교사가 지원하는데 초점을 두고 있다(이경화, 2019). 이러한 맥락에서 유치원 교사들이 현재 인식하고 있는 놀이 개입은 유아의 놀이를 지원하기 위한 하나의 방안으로 볼 수 있다. 즉 기존의 교사가 계획한 놀이를 지도하기 위한 개입과는 다른 의미에서 놀이 지원을 이해하고 있음을 의미한다.

이상의 놀이에 대한 유치원 교사의 인식을 분석한 결과를 종합하면 다음과 같다. 유치원 교사들은 개정 누리과정 교사교육 참석 이후 놀이에 대해서 새롭게 이해하고 배운 내용을 중심으로 하여 유아의 놀이에 대해 인식하고 있는 것으로 나타났다. 유치원 교사들은 ‘놀이’라는 기표의 의미에 대해 나름대로 해석을 하며 놀이의 개념을 재정립하고, 놀이의 주요 요소를 인식하며 놀이를 지원하기 위한 고민을 하는 것으로 나타났다.

2. 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식

놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사들의 이야기 속에서 놀이중심 교육과정의 개념과 교사의 역할에 대한 인식을 발견할 수 있었다. 그리고 개정 누리과정 운영에 대한 경험을 바탕으로 한 놀이중심 교육과정을 실행상의 어려움과 과제에 대한 인식을 발견할 수 있었다.

가. 놀이중심 교육과정의 개념

유치원 교사들이 인식한 놀이중심 교육과정에 대한 개념을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 유아가 주체인 교육과정이다.

유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에 대한 이야기 속에서 공통적으로 ‘유아가’ 또는 ‘유아들이’와 유사한 단어를 사용하며 새로운 놀이중심 교육과정을 유아중심 교육과정으로서 인식하고 있는 것으로 나타났다.

(예전) 올림픽 시즌에 아이들이 축구 이야기를 매일 했었어요. 아이들이 축구에 너무 빠져있었어요, 집에서도 맨날 TV로 보고 이러니까 자연스럽게 관심이 모인 거지요. 어느날 애들 몇 명이 저보고 먼저 축구대회를 열자고 하더라구요. 그래서 교사들끼리 의논해서 반별로 축구대회 했었어요. 그때 활동을 생각하면 축구대회도 유아들이 먼저 제시하고 교사들은 게임 규칙같은 것만 간단히 정해주고...(중략) 애들이 먼저 하고 싶은 걸 해야 진짜 놀이중심 이라고 생각해요.

(김교사, 2020. 02. 02.)

놀이중심 교육과정은 유아를 작은 어른으로 보는 것 같아요. 어른은 스스로 할 수 있는 힘이 있잖아요. 아이는 혼자 못 한다고 생각하는데 유아들을 작은 어른이라 생각하고 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 자연스럽게 기를 수 있는 교육과정이라 생각해요.

(송교사, 2020. 02. 23.)

교사들의 이야기를 통해 놀이중심 교육과정에 있어 유아의 자발성과 적극적인 참여를 중요하게 인식하는 것을 알 수 있다. 기존의 누리과정에서 유아의 놀이의 본질이 퇴색되며 소외되고 있다는 지적(정선아, 2016)은 놀이중심 교육과정에서 가장 중요한 주체인 유아를 배제하고 있다(김은영, 2019)는 것에서 기인된 인식으로 볼 수 있다. 이에 개정된 놀이중심 교육과정은 온전한 유아중심을 강조하고 있기 때문에 현장의 교사들도 유아로부터 발현되는 교육과정이라고 인식하게 된 것으로 보여진다.

이와 같이 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에서 유아를 존중하고 유아의 가치를 인정하는 것이 중요하다고 이야기하였다. 유아를 존중한다는 것은 유아기의 발달적 힘을 신뢰하고 유아의 자발적 행동을 중요하게 인정하는 것이다(김영옥, 2019). 즉 유치원 교사들이 놀이중심 교육과정에 대해 ‘유아의 자발성’과 ‘주도성’, ‘선택의 기회’의 맥락에서 논하는 것은 유아를 존중하며 주체적 존재로 인식하고 있음을 나타낸다.

나. 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사의 역할

효과적인 놀이중심 교육과정 실행을 위한 교사의 역할에 있어 유치원 교사들은 ‘놀이 심화자’와 ‘놀이 관찰자’로서의 역할을 중요하게 인식한 것으로 나타났다.

(1) 놀이 심화자로서의 교사

유치원 교사 모두는 놀이중심 교육과정에서 자신들의 역할은 기존의 교사역할과는 차이가 있다고 인식하고 있었다. 교사는 유아의 놀이를 의미있는 교육적 경험으로 연결시켜 주기 위한 ‘심화자’가 되어야 한다고 이야기 하였다.

유아들은 놀이를 교사가 알려준 정해진 방법으로 할 때가 많아요. 교사가 교구 사용법을 미리 알려주니까요(중략). 이제는 유아가 놀이할 때 주어진 단편적으로 놀이하길 않게 해줘야 한다고 생각해요. 기존에 우리가 알던 놀이 지도법을 벗어나는 게 포인트인 것 같아요.

(김교사, 2020. 02. 02.)

원래는 교실 교구장에 새로운 교구 넣거나 하면 먼저 시범 보여주고 방법도 미리 알려줬어요. 며칠 지나서 한 아이가 교구로 놀이를 하는데 친구가 와서 ‘그거는 그렇게 쓰는 거 아니다!’ 하면서 제가 알려준 그대로 가르쳐주더라고요(중략). 유아의 놀이를 교육으로 연결시켜 주라고 배우긴 했는데... 어떻게 하는 게 맞는지 100% 감을 잡은 건 아니지만, 그래도 가능하면 놀이에 함부로 끼어들지 않아요.

(조교사, 2020. 02. 16.)

유치원 교사들의 이야기에 나타난 ‘끼어들기’, ‘방해’, ‘가르쳐 주기’ 와 같은 단어들을 통해 놀이에서 교사의 역할과 더불어 유아의 놀이에 교사가 개입하는 것에 대한 인식을 발견할 수 있었다. 교사들은 유아의 놀이에 지도, 관찰, 평가, 감독을 위해 주로 개입한다(김수정, 홍용희, 2004; 서현아, 권말순, 2007). 놀이에서 유아의 주도성과 교사의 개입에 대한 논의는 오랫동안 지속되어져 온 사안이다(Miller & Almon, 2009). 본 연구에 참여한 교사들은 놀이를 배움으로 연결시켜 주기 위한 놀이 심화자로 개입하여야 한다고 인식하고 있었다.

또한 ‘방해 안되는’, ‘적절한’ 등을 언급하며 유아의 놀이에 과도한 개입을 하지 않아야 한다고 이야기 하였다. 김태영과 엄정애(2019)의 연구에서는 무리하게 유아의 놀이를 학습으로의 연결시켜 주기 위해 교사가 개입하자 유아의 놀이가 중단된 사례를 보고하고 있다. 또한 손유진(2011)도 교사가 놀이규칙을 만들고 지시하였을 때 유아들의 놀이는 자율성과 유희성을 잃어버리는

위험성을 지적한 바 있다. 이와 같이 본 연구에 참여한 교사들도 자신들의 경험을 통해 교사의 개입으로 인한 역효과를 인지하고 있었다. 이에 놀이중심 교육과정에서 교사는 놀이를 지도하거나 평가하는 사람이 아닌 놀이 심화자가 되어야 한다고 인식하는 것으로 보여진다.

(2) 놀이 관찰자로서의 교사

유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에서 자신들이 ‘놀이 관찰자’가 되어야 한다고 인식하는 것으로 나타났다. 유치원 교사들은 세심한 관찰을 할 때 유아들의 놀이를 이해할 수 있으며 배움으로 연결시킬 수 있다고 이야기 하였다.

교사는 유아들 놀이 속에서 유아들이 가지고 있는 관심이나 흥미를 찾아낼 수 있어야 하잖아요. 그렇게 하려면 관찰자의 역할이 제일 중요하다고 생각해요.

(한교사, 2020. 02. 23.)

지금까지는 유아가 놀이할 때 교사는 질문도 던지고 이거 해볼까? 저거 해볼까? 하면서 같이 놀이하려고 했다면, 놀이중심 교육과정에서 교사는 한 발자국 물러서서 유아의 놀이를 관찰하고 기다려주는 역할이라고 생각해요.

(이교사, 2020. 02. 02.)

유아들의 놀이를 심도있게 관찰하고 파악해서 즐겁게 놀이할수 있고 다양한 것을 경험해 볼 수 있는 판을 펼쳐주어야 한다고 생각해요.

(송교사, 2020. 02. 23.)

유치원 교사 대부분은 관찰과 관련된 이야기를 하면서 ‘욕구’, ‘파악’, ‘알 수 있기 때문’ 등의 단어를 사용하여 관찰자로서의 역할이 필요한 근거를 설명하였다. 김순환과 오현주(2019)는 개정 누리과정 운영에 관한 실행연구에서 교사들이 유

아의 소리에 귀를 기울일 때 유아의 말과 행동을 더욱 잘 이해하고 놀이상황의 갈등을 해결해주기 때문에 유아 간의 소통이 촉진되는 것을 발견하였다. 대다수의 교사들은 놀이중심 교육과정에서는 다각적인 시각으로 놀이를 이해할 때 유연하게 교육과정을 운영할 수 있다고 믿는다(서은총, 윤선영, 오윤정, 2020). 이러한 맥락에서 유치원 교사들은 유아가 놀이를 잘할 수 있게 지원하는 것은 교사의 세심한 관찰에서부터 출발해야 한다고 인식하는 것으로 나타났다. 이와 같이 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에서 자신들이 유아의 놀이에 있어 어떠한 역할을 하는가에 따라 유아의 놀이와 교육에 영향을 미친다고 인식하고 있었다.

다. 놀이중심 교육과정의 실행

놀이중심 교육과정 실행과 관련된 유치원 교사들의 인식은 ‘시행착오에 대한 두려움’과 ‘발전 가능성에 대한 기대감’으로 나타났다.

(1) 시행착오에 대한 두려움

유치원 교사들은 유아의 놀이를 강조한 새로운 교육과정을 실행하는 것에 대해 ‘혼란스러움’, ‘의문’, ‘어려움’ 등과 유사한 맥락의 이야기를 주로 하며 자신들이 실행 중인 교육과정 방식과 효과에 대해 확신을 하지 못하고 있었다.

아이들은 놀이하면서도 배우니까 자기들이 원하는 놀이하게 놀이시간을 늘리고, 스스로 놀이를 주도하게 해라고 하면 말은 이해되지만, 막상 아이들 앞에 서면 ‘내가 하고 있는 게 맞는 걸까?’, ‘유아도 이걸 놀이라고 생각할까?’, ‘하루 중 일 놀았다고 말하면 어떡하지?’ 이런 생각도 들고 많이 혼란스러워요.

(장교사, 2020. 02. 23.)

저는 솔직히 이야기 하면 아직까지도 유아의 자발적 놀이로 수업을 어떻게 해야 할지 헛갈려요. 너무 어려워요. 지금도 한다고 하고 있는데, 여전히 저는 수업을 하기 위한 놀이를 자꾸 하는 거 같아요.

(김교사, 2020. 02. 02.)

교육과정의 개념은 원래 추상적이기 때문에 교사에 의해 다양하게 해석될 수 있다(이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥, 2008). 교육과정의 정의는 합의될 수 없기 때문에 전면적으로 개정된 교육과정에 대해 현장 교사들은 혼란과 어려움을 느끼며 두려워하는 인식이 나타난 것으로 보여진다. 또한 유치원 교사 중 일부는 이제껏 자신이 운영해왔던 교육과정이 부정당하는 느낌을 토로하기도 하였다.

교사교육에서 ‘이전에는 교사 계획에 의한 놀이 중심이었고, 그건 진정한 놀이 중심이 아니다.’라는 식으로 말하는데, 이때까지 내가 해온 모든 수업은 틀렸고 정답이 아니고 잘못된 것이라고 혼나는 기분이었어요(중략). 개정 누리과정 하려면 내가 뭘 어떻게 해야 되나 싶고, 막 다시 초임으로 돌아간 것처럼 헛갈려요.

(박교사, 2020. 02. 16.)

개정된 누리과정은 교사가 자율성과 책무성을 가지고 상황에 맞게 실천할 것을 주문하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 교사들은 이전의 누리과정은 국가에서 주어진 지침을 충실히 따라 수행하는 것이 교육과정을 잘 운영하는 것으로 인식하였다(서윤희, 2018; 이경화, 2016). 그러나 개정 누리과정에서 유아중심과 놀이중심을 강조하는 과정에서 달라진 교사의 역할로 인해 일부 교사는 혼란을 느끼는 것으로 보여진다.

(2) 발전 가능성에 대한 기대감

유치원 교사들의 놀이중심 교육과정의 실행에 대한 이야기 속에서 앞으로 현장에서 나타나게 될 것으로 기대하는 긍정적인 변화에 대한 인식을 발견할 수 있다.

이상적인 교사가 될 수 있을 것 같다는 느낌이 들어요. 제가 처음 교사가 되고 싶다고 생각했을 때 꿈꾸던 모습 있잖아요. 진정으로 아이들을 위하고, 놀이주고, 아이들 눈높이에 맞춘 모습... 정작 교사가 되고 나서 현실에서는 그렇게 못했거든요. 이것저것 가르칠 것도 많고, 엄마들 요구사항도 맞춰야 했었고...(중략). 놀이중심 교육과정으로 개정되면서 제가 꿈꾸던 이상적인 유아교사의 모습이 보였어요(웃음). 해 보니까 힘들긴 한데 그래도 아이들도 저도 긍정적인 영향을 받을 수 있다고 생각되네요.

(조교사, 2020. 04. 22.)

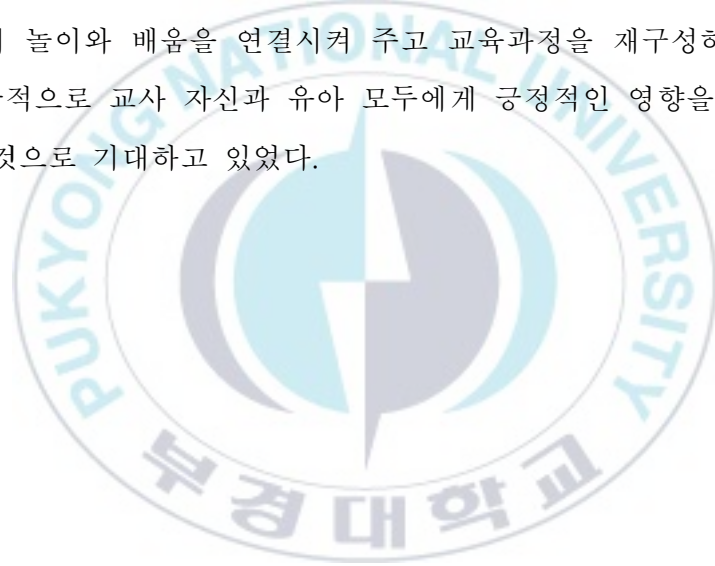
어렵겠지만 점차 좋아지겠지요 놀이중심을 실천하면서 성공적인 날도 있을 거고, 완전 수업 안되게 엉망진창인 날도 있겠지요. 지금은 저 아직 잘 못하긴 해요(웃음). 실패에서 오는 배움도 있으니까... 그러다 보면 교사들도 노하우가 생기고 놀이중심 교육과정이 자리가 잡힐 거라 생각이 듭니다. 이게 어렵긴 어려운데 애들도 좋아하고, 저만 좀 잘하면 둘 다 윈윈(Win-Win)이겠네요.

(최교사, 2020. 02. 02.)

이와 같이 유치원 교사들은 ‘시간이 지나면’, ‘점점 좋아질’과 같은 유사 맥락에서 이야기 하면서 놀이중심 교육과정의 현장 정착을 위한 과도기가 지나면 자신과 유아 모두 발전하게 될 것이라 기대하고 있었다. 이러한 교사의 인식은 교사와 학생을 교육과정을 만들어 가는 주체로 재개념화하는 생성관점(서경혜, 2016)으로 분석할 수 있다. 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정을 실행하는 동안 체득된 경험과 노하우를 바탕으로 보다 적극적이고 능숙하게 교육과정을 재구성할 수

있을 것으로 기대하는 것으로 볼 수 있다. 이처럼 놀이중심 교육과정 실행에 대해 유치원 교사들은 두려움과 기대에 대한 인식을 동시에 나타내고 있었다.

이상의 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식을 분석한 결과를 종합하면 다음과 같다. 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에 대해 유아를 주체적 존재로 인정하며 교육과정의 성공적 구현을 위해서는 교사의 역할이 중요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 또한 새롭게 대두된 교사의 역할로 인해 교육과정 실행단계에서 시행착오를 경험하고 있지만, 이것이 자신의 전문성을 함양시킬 수 있는 밑거름이 될 것이라 인식하는 것으로 나타났다. 이로 인해 교사는 유아의 놀이와 배움을 연결시켜 주고 교육과정을 재구성하는 역량이 강화되어 궁극적으로 교사 자신과 유아 모두에게 긍정적인 영향을 미치는 교육과정이 될 것으로 기대하고 있었다.



V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유치원 교사들을 대상으로 면담을 실시하여 놀이와 놀이중심 교육과정에 대한 인식을 살펴보고 교사의 놀이중심 교육과정의 실행력을 제고할 수 있는 실천적 시사점을 얻고자 하였다. 본 연구의 결과를 중심으로 유치원 교사의 놀이와 놀이중심에 대한 인식에 관해 논의하면 다음과 같다.

가. 유아 놀이에 대한 유치원 교사의 인식

첫째, 유치원 교사들은 놀이 개념은 ‘놀이는 모호한 것이다.’와 ‘놀이는 역동적이다.’라고 인식하는 것으로 나타났다. 현재의 놀이는 한마디로 정의 내리기 어려우며 알면 알수록 어려운 것이라 이야기 하였다. 또한 동적인 움직임이 있는 놀이를 유아들이 즐거워 한다고 하였다. 이러한 결과는 ‘좋은 놀이’에 대한 은유적 인식 분석을 한 김소향, 조준오, 이주옥(2018)의 연구에서 유아교사들은 정형화된 교재교구 없이도 할 수 있는 신체 놀이를 좋은 놀이라고 인식한다는 결과와 바깥 놀이의 활성화를 위한 강은영, 정미라(2018)의 실험연구에서 놀이에 대한 규제를 줄여주자 유아들이 진정으로 즐기며 자발적인 놀이가 출현하는 것을 발견한 결과와 같은 맥락에서 논의될 수 있을 것이다. 개정 누리과정 이후 유아 놀이에 대한 본질과 이해해 대한 논쟁이 이어지고 있다(지성애, 2019). 이제까지 현장에서 유아의 놀이는 교사들이 제시하는 자료를 가지고 노는 교육적 활동에 가까운 놀이

가 주로 이루어져왔다(윤향미, 장영희, 2013; 정주인, 권귀염, 2020). 그렇기에 일부 연구들에서 유아의 ‘진짜 놀이’를 조장해 해주어야 한다는 주장이 이어진 것으로 유추된다(임미소, 서영숙, 2018; 임부연, 2017; 한은미, 이순자, 2015). 진정한 놀이는 내적 동기에 의해 유아 스스로가 선택하고 이끌어 나가도록(장경은, 2018) 유아의 선택을 존중하며 즐길 수 있도록 지원해야 한다(김명순, 2019). 이러한 사유로 놀이는 교사가 개념을 규정하거나 판단하는 것은 무의미하며 ‘아동으로부터 출발’(이선희, 2018)하여 유아의 관점으로 해석해야 할 것으로 사료된다. 이와 같은 맥락에서 본 연구의 결과는 유치원 교사들이 놀이에 대한 인식을 유아로부터 출발하게 되었음을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 유치원 교사들은 놀이에서 유아의 몰입과 자유로움을 가장 주요 요소로 인식하는 것으로 나타났다. 놀이에서는 유아가 외부의 규제나 규칙 없이 자유롭게 선택하고 즐기는 것이 중요하며, 자발적 놀이를 통해 유아가 완전히 몰두해야 한다고 하였다. 몰입과 자유놀이는 좋은 놀이를 의미하는 요소들이다(임부연, 2017). 유아들의 놀이에는 정답이 없기 때문에 실패 또한 있을 수 없다. 따라서 두려움 없이 자유롭게 변형이 가능하고 진지하게 참여하며 몰두할 수 있는 것이다(김명순, 김길순, 김지연, 신혜영, 정미림, 2017). 교사들이 놀이를 미리 계획하고 안내해야 한다는 생각으로(이승숙 등, 2017) 인해 유아교육현장에서의 놀이는 놀이임에도 불구하고 놀이성을 잃어버린 놀이가 주로 일어나고 있다(손연주, 임부연, 2019). 이처럼 교육에서 안내된 놀이(guided play)가 주로 일어나게 된(김미소, 서영숙, 2018) 것은 교사들이 유아의 놀이에서 무엇이 중요한가를 간과한 것으로부터 기인된 현상으로 볼 수 있다. 유아들이 놀이를 통해 원하는 것에 몰입하고 자유롭게 표현하고 경험할 수 있도록 하기 위해서는 교사들이 유아의 삶 자체인 놀이를 들여다보며 놀이가 무엇인지 고민하고, 놀이와 배움을 어떻게 연결시킬 것인지에 대해 깊이 논의할 수 있는 기회들이 지속적으로 제공되어야 할 것이다.

셋째, 유치원 교사들은 유아의 놀이 지원을 위해 놀이가 중심이 되는 공간 지원과 교사의 적절한 개입을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 교실 내 구분되어진 영역과 학습과 놀이로 나뉘어져 있는 공간의 경계를 없애주면 유아의 놀이가 활성화 될 것이라 이야기 하였다. 또한 유아의 놀이가 방해가 되지 않는 정도에서 교사가 개입을 해야 놀이가 촉진될 수 있을 것이라 하였다. 이는 교실 공간 및 교구장 등을 비우는 것이 유아의 자발적 놀이를 촉진할 수 있을 것이라 주장한 윤민아(2019)의 연구와 맥락상 유의미하게 논의할 수 있다. 유치원 내 환경이 지나치게 교육환경으로서의 기능적 측면에만 비중을 둔다는 것에 대한 비판의 목소리는 이전부터 이어지고 있다(권선영, 정지현, 김경은, 2013). 이는 유아의 놀이를 되살아나게 하려는 현 교육과정의 기초와도 맞지 않는 측면이 있는 것으로 보인다. 유아들은 다양한 공간에서 각기 다른 상호작용을 경험하며 발달할 수 있으므로(McCarden, 2004) 유치원 내 실내공간은 유아의 놀이를 확장 시킬 수 있는 공간으로 변화되어야 함을 시사한다.

또한 유아의 자유놀이에서 무엇이든 가능한 놀이환경을 열어주고 최소한의 개입을 하는 것을 교사들이 중요하게 인식함을 밝힌 서은총, 윤선영, 오윤정(2020)의 연구결과와 연결지어 생각해 볼 수 있다. 일반적으로 교사들은 유아의 놀이에서 의도적인 상호작용이나 개입을 하지 않으면 자신이 교사의 역할에 소홀하다고 인식한다(권혜진, 2019). 그러나 본 연구에서의 개입은 교사의 역할로서가 아닌 유아의 놀이를 심화·확장시키기 위해 지원을 위한 개입을 의미한다. 즉 교사는 놀이에 어떻게 개입할 것인가에 관한 고민을 해야 한다. 따라서 교사의 놀이 개입에 대한 질적인 변화를 가져올 수 있도록 교사교육에서 이와 관련된 내용을 다루어야 할 필요가 있다.

나. 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사의 인식

첫째, 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에 대한 개념을 ‘유아가 주체인 교육 과정이다.’로 인식하는 것으로 나타났다. 유아의 가치를 존중하고 자발적 행동을 인정해주어야 한다고 이야기 하였으며 유아로부터 발현되는 교육이 진정한 놀이중심 교육과정이라고 인식하였다. 이는 놀이중심 교육과정을 운영하면서 교사들은 유아를 능동적 존재로 존중하게 되었다는 교사의 인식을 밝힌 정주인, 권귀염(2020)의 연구결과와 같은 관점에서 논할 수 있다. 개정 누리과정에서는 놀이를 통해 유아는 자신이 가진 능력을 발휘하며 능동적인 주체가 될 수 있다고 강조한다(교육부, 보건복지부, 2019). 이제까지 현장에서 대부분의 교사는 유아를 중심으로 한 교육을 지향하면서도 자신들이 계획한 교육에 맞춰 유아의 흥미를 유도하고 있었다(정선아, 2004). 이로 인해 교사들은 사전에 계획된 교육에 맞춰진 놀이를 유아들이 경험해 볼 수 있도록 환경 및 교구를 제공하기도 하였다(김희진, 2017). 본 연구에서는 유아의 놀이에 대한 교사의 인식이 개선되고 실제 개정누리과정을 현장에서 운영해보면서 체득된 경험이 유아가 가진 힘을 신뢰하고 인정하게 된 것으로 해석 된다. 이는 놀이중심 교육과정의 실천을 위해서는 이전의 교사 계획안 중심의 수업에 대한 고정관념에서 벗어나 유아의 생각과 느낌에 귀 기울이는 것부터 시작해야 함을 시사한다.

둘째, 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정에서 교사의 역할은 놀이 심화자이자 놀이 관찰자로 인식하는 것으로 나타났다. 놀이를 안내하고 평가하던 기존의 교사 역할에서 벗어나 놀이를 심화시켜주기 위해서는 유아의 놀이 맥락과 욕구를 파악하기 위한 관찰이 중요하다고 이야기 하였다. 이는 유아교사들이 자유선택 활동시간에 자신의 역할을 유아의 놀이를 관찰하는 역할로 내재적 존재로 인식하고 있음을 밝힌 송주영, 김낙홍(2019)의 연구결과와 개정누리과정에서 교사의 역할은 유아의 놀이가 배움으로 이어지도록 관찰하고 지원해야 한다는 오채선(2019)의 주장과 유사한 맥락에서 해석될 수 있다. 즉 교사들이 유아의 놀이를 의미있는 배움으로 연결시켜 줄 수 있는 역량을 길러주기 위한 관련 교사교육 및

실제적인 지원에 대한 방안이 계획되어져야 할 것이다.

셋째, 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정 실행과 관련하여 시행착오에 대한 두려움이 있지만 발전 가능성에 대한 기대감도 보였다. 개정된 놀이중심 교육과정을 현장에 적용하는 데 있어 혼란을 느끼며 걱정하고 있으나, 개정 누리과정이 안정화되고 자신들의 놀이중심 교육과정 운영능력이 향상되면 유아와 자신 모두 긍정적인 변화를 가져올 것이라 기대하였다. 기대감에 관한 인식은 교사들이 개정 누리과정에 관한 실행을 유아교육을 위한 새로운 교육변혁으로서의 시도이자 기회로 인식한다는 연구결과(한유진, 고진영, 김경철(2019)와 유사한 관점에서 논할 수 있다. 이는 교사들이 개정 누리과정을 이해하고 실행하는 과정에서 나타난 변화와 변혁을 고무적으로 견지하고 있는 것으로 볼 수 있다. 그러나 기대감과 동시에 나타난 두려움에 관한 인식은 유아교사들의 개정 누리과정에 대한 혼란과 거부감을 밝힌 권혜진(2019)과 허민정(2020)의 연구와 같은 맥락에서 논의할 수 있다. 교사들은 유아와의 놀이과정에서 상호작용에 대한 어려움을 느끼는 동시에(장은영, 2020) 교사로서의 역할에 대해 명확히 정립하지 못하고 있었다(Chakravarthi, 2009). 이러한 혼란은 이제까지 교사가 유아를 이끄는 전통적 교육과정 담론에서(이경화, 2016) 벗어나 유아로부터 발현되는 교육을 실천해야 한다는 낯설음에서 비롯된 것으로 해석된다. 이는 단순한 교수방법의 변화가 아닌 교사의 사고 패러다임의 전환이 요구되는 사안이다. 따라서 교수방법, 교육 및 놀이에 대한 이해를 높여주어 교사의 신념과 가치관을 재정립할 수 있는 교사지원 방안에 대해 고민해 볼 필요성이 제기된다.

2. 결론 및 제언

연구결과와 논의를 토대로, 본 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 놀이에 대한 유치원 교사들의 이야기 속에서 놀이의 개념, 놀이의 주요

요소, 놀이지원에 대한 인식을 발견할 수 있었다. 유치원 교사들은 유아의 놀이는 모호하지만 역동적이어야 한다고 인식하였다. 또한 유아의 진정한 놀이를 위해서는 몰입과 자유로움이 중요하다고 인식하였다. 이와 더불어 유아의 놀이를 지원하기 위해서는 놀이가 중심이 되는 공간과 교사의 적절한 개입이 필요한 것으로 인식하였다. 이는 유치원 교사들이 유아의 놀이에 대해 보다 본질적 의미를 발견하고 가치를 인정하게 되었음을 의미한다.

둘째, 놀이중심 교육과정에 대한 유치원 교사들의 이야기 속에서 놀이중심 교육과정의 개념, 교사의 역할, 실행에 대한 인식을 발견할 수 있었다. 유치원 교사들은 놀이중심 교육과정은 유아가 주체인 교육과정으로 인식하였다. 또한 놀이중심 교육과정에서 자신들은 놀이 심화자이자 놀이 관찰자가 되어야 한다고 인식하였다. 놀이중심 교육과정의 실행에 대해서는 두려움과 기대감에 대한 인식이 동시에 나타났다. 이는 교사들의 놀이중심 교육과정에 대한 전반적인 인식 저변 확대를 위한 다양한 교사교육이 필요함을 의미한다.

이상의 연구결과를 토대로 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 참여자는 경남시 소재의 유치원 교사 8명만을 대상으로 한정하였기 때문에 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 대상 지역을 확대하고 유치원 교사 외 보육교사를 포함하여 대상 인원을 교사 집단별로 분류함으로써 인식 비교를 할 수 있을 것이다. 이를 통해 놀이중심 교육과정에 대한 폭넓은 인식이 파악되길 기대한다.

둘째, 본 연구에서는 교사들과의 면담을 통해서 현장에서 놀이중심 교육이 어떻게 진행되고 있는지 알아보았다. 후속연구에서는 놀이중심 교육과정의 적용 초기에 대한 실제적인 탐구가 가능하도록 교육현장에서의 관찰을 병행한 후속연구가 이루어지길 기대한다. 또한 양적연구와 병행함으로서 놀이중심 교육과정의 실

제적인 적용과 관련한 보다 가치 있는 자료를 얻을 수 있을 것이다.



참 고 문 헌

- 강은영, 정미라 (2018). 유치원의 바깥놀이 활성화를 위한 참여적 실행연구. 유아교육연구, 38(4), 83-107.
- 강은진 (2019). 2019 개정 누리과정 시행을 위한 교사 전문성 제고 방안. 육아정책포럼, 62, 16-23.
- 강현석, 황윤세 (2005). 놀이 이론의 재개념화를 통한 유아교육과정 통합 전략의 탐구. 미래유아교육학회지, 12(2), 33-65.
- 고선아 (2019). 놀이중심교육을 위한 바깥놀이의 의미와 활성화 방안 탐구. 학습자중심교과교육연구, 19, 875-901.
- 곽정인, 강민정 (2009). 유아교육에서 놀이와 학습과의 역동성. 어린이미디어연구, 8(1), 143-164.
- 교육과학기술부, 보건복지부 (2013). 3-5세 연령별 누리과정 해설서. 서울: 교육부, 보건복지부.
- 교육부 (2017). 유아교육 혁신방안 발표. 서울: 교육부.
- 교육부, 보건복지부 (2019). 2019 개정 누리과정 해설서. 서울: 교육부, 보건복지부.
- 교육인적자원부 (2019). 행복한 교육. 서울: 교육부.
- 권선영, 정지현, 김경은 (2013). 유치원 실내공간구성의 관계론적 고찰: 자유선택 활동에서의 유아 간사회적 상호작용을 중심으로. 어린이문학교육연구, 14(2), 395-421.
- 권세경, 황혜경, 김지영 (2015). 영유아놀이지도. 서울: 동문사
- 권윤경, 이찬 (2015). 어린이 놀이 공간에 대한 듀이의 경험론적 특성 연구. 한국공간디자인학회 논문집, 10(5), 151-163.

- 권혜진 (2019). 유아주도 놀이에 대한 유아교사의 인식. 한국어린이미디어학회 학술대회 자료집, 137-141.
- 김광웅 (1999). 유아생활지도. 서울: 교육과학사.
- 김명순 (2019). 놀이에 대한 부정적 오해와 긍정적 편견: 미래사회 변화에서 ‘교육과정 놀이’에 대한 재개념화 방향과 과제. 한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2019(1), 41-66.
- 김미소, 서영숙 (2018). 유아의 “진짜” 놀이 경험에 대한 의미 탐구. 유아교육연구, 38(3), 349-368.
- 김선영, 김언경, 홍누리 (2015). 쌓기놀이 영역 지도에 대한 유아교사의 인식과 현황. 미래유아교육학회지, 22(1), 47-72.
- 김소향, 조준오, 이주옥 (2018). 유아교사의 ‘좋은 놀이’에 대한 은유 (metaphor)적 인식. 유아교육연구, 38(6), 161-190.
- 김수정, 홍용희 (2004). 유치원 자유선택활동 시간의 교사 역할 및 역할수행의 갈등. 교육인류학연구, 7(2), 139-163.
- 김순환, 오현주 (2019). 유아의 놀이를 통한 교육과정 운영에 대한 실행연구. 학습자중심교과교육연구, 19(9), 1267-1298.
- 김영주, 백정언 (2018). 영유아교사의 놀이 은유에서 나타난 놀이에 대한 인식. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8(1), 211-219.
- 김윤옥 (2001). 교육연구를 위한 질적 연구방법과 설계. 서울: 문음사.
- 김은영, 송정아, 안정원 (2019). 놀이 중심 교육과정에서의 교사 역할 바로 알기. 서울: 대한어린이교육협회.
- 김은희, 유준호 (2012). 유아교사가 인식하는 실외놀이의 어려움과 활성화 방안. 유아교육학논집, 16(4), 27-52.
- 김의경 (2014). 전통놀이에 대한 유아교육기관 현직교사 및 학부모의 인식과 활용실태 분석. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김정선 (2000). 유아 놀이에 대한 부모의 인식 및 태도에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지희 (2014). 3·4세 누리과정에 대한 교사의 인식 및 실행수준에 따른 유아의 누리과정 성취. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김호 (2019). 한 유치원 교사의 교육실천 이야기에 나타난 놀이중심교육의 특성. 교육논총, 39, 61-82.
- 김희영, 엄정애 (2020). 유치원 만 5세 산들반 놀이 중심 교육 활성화를 위한 실행연구. 유아교육연구, 40(3), 119-152.
- 김희진 (2017). 놀이의 관점에서 본 자유선택활동에 대한 비판적 분석. 육아지원 연구, 12(3), 5-23.
- 나은숙 (2002). 유아교육과정의 재개념주의적 관점에서의 자유놀이: 포스트모더니즘을 중심으로. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 단현국 (1991). 유아 놀이 지도. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 류미향 (2016). 니체의 '어린이의 정신'을 통해 본 놀이중심 유아교육의 방향 탐구. 유아교육연구, 36(3), 537-558.
- 박낭자 (2004). (영유아를 위한) 창의적 놀이 이론과 실제. 서울: 창지사,
- 박분미, 배지현 (2019). 햇빛유치원 방과후 놀이유치원 교육과정 운영에 대한 실행연구. 한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2019(1), 143-46.
- 박윤정 (2014). 스토리텔링을 활용한 신체표현활동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은아 (2003). 유아놀이에 대한 유치원 교사의 인식 및 태도. 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박은영 (2009). 교사의 놀이 교수효능감에 따른 교수 행동 및 유아 놀이행동의 차이. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박화운, 김영애, 이선원, 이희자, 안라리 (2000). 유아를 위한 창의적 교과교육. 서

울: 동문사.

박화윤, 마지순, 천은영 (2004). 유아의 놀이성과 상호작용적 또래놀이에 관한 연구. 열린유아교육연구, 9(4), 285-298.

백영애, 박지애 (2010). 보육 교사의 놀이 개념 인식에 관한 연구. 영유아교육연구, 13, 171-188.

서경혜 (2016). 교육과정 재구성 논쟁. 교육과정연구, 34(3), 209-235.

서연금 (2009). 유치원 종일반에 대한 교사들의 담론 분석. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

서영민 (2018). 놀이 및 자유선택활동에 대한 유아 교사의 인식 연구. 동의대학교 교육대학원 석사학위논문.

서윤희 (2018). 유치원 교사의 교육과정 재구성에 대한 인식 및 실태 분석-포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. 한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2018, 221-221.

서은총, 윤선영, 오윤정 (2020). 발도르프유아교육기관에서의 자유놀이 지원과 효과에 대한 교사의 인식. 질적탐구, 6, 395-428.

서현선, 박혜준 (2014). 자유선택활동시간의 놀이에 대한 교사와 어머니의 인식: 영상자료를 활용한 심층면담. 육아지원연구, 9(2), 147-176.

서현아, 권말순 (2007). 유치원 자유선택활동시간에 나타난 교사의 놀이개입 유형 분석. 열린유아교육연구, 12(2), 227-248.

손수연, 이영미 (2018). 역할놀이 영역 운영에 대한 유아 교사의 인식 및 요구. 육아지원연구, 13(1), 221-244.

손연주, 임부연 (2019). 누리과정에 드러난 놀이 이미지의 해체를 넘어서: 차이생성의 놀이로 나아가며. 육아지원연구, 14(3), 109-140.

손유진 (2011). 자유놀이에서 유아들이 생각하는 선생님의 의미. 유아교육연구, 31(1), 271-288.

- 송주영, 김낙홍 (2019). 은유분석을 통한 유아교사의 자유선택활동에 대한 인식. 미래유아교육학회지, 26(4), 225-255.
- 신은미, 양옥승 (2008). 유치원 교육과정에서 교사의 힘/지식에 관한 연구. 한국교육연구, 25, 185-210.
- 신은수 (2002). 놀이와 유아. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 신은수 (2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. 유아교육연구, 20(1), 27-42.
- 신은수, 박은혜, 조운주, 이경민, 유영의, 이진화, 이병호 (2011). 유치원 교원 핵심역량 구성 방향 탐색. 유아교육학논집, 15(5), 203-226.
- 신은수, 유영의, 박현경 (2004). 유아 교사의 놀이에 대한 교수 효능감과 놀이 운영 실제 신념에 관한 도구 개발연구. 유아교육연구, 24(1), 49-69.
- 안소영, 최윤정 (2009). 놀이중심의 유아교육: 유치원에서 하루 종일 놀이에 몰입하도록 지원하기. 아동과 권리, 13, 555-577.
- 안준희 (2016). 놀이 중심 교육의 토착화와 딜레마: 한국 유아교육 사례를 중심으로. 교육인류학연구, 19(1), 73-107.
- 엄정애 (2001). 놀이와 유아교육: 그 조화의 방향에 대한 탐색. 열린유아교육연구, 5(3), 1-25.
- 엄정애 (2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. 유아교육연구, 24(1), 145-164.
- 엄정애 (2009). 영유아 놀이와 교육. 파주: 교문사.
- 엄지숙 (2011). 교육과정 실행 주체로서의 유치원 교사의 역할과 전문성. 유아교육학논집, 15(6), 295-310.
- 엄지숙, 오채선 (2016). 영아반 교사의 놀이 중심 교육과정 만들어가기. 열린유아교육연구, 21(4), 121-153.
- 오채선 (2019). 누리과정, 놀이와 교육의 변증법적 이해. 유아교육연구, 39(2),

279-305.

유태희 (1994). 놀이와 음악지도에 관한 고찰. 음악교육연구, 13, 1-28.

유재경, 황지영, 박은미 (2020). 2019 개정 누리과정을 반영한 유아교사 핵심역량 모델 개발. 한국유아교육·보육복지연구, 24, 94-123.

유한나 (2014). 교사의 놀이 개입에 대한 유아의 생각과 기대. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

유희정 (2015). 예비유아교사들의 [교육봉사활동] 교과 이수를 위한 유치원에서의 경험내용과 의미. 한국보육학회지, 15(2), 129-152.

윤민아 (2019). 유아교사의 놀이중심교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. 유아교육연구, 39(3), 5-30.

윤향미, 장영희 (2013). 자유선택활동 운영에서의 유아교사가 겪는 갈등과 어려움 탐구. 유아교육연구, 33(4), 267-289.

이경화 (2016). 3-5세 누리과정의 한계와 유아교육자의 과제. 생태유아교육연구, 15(4), 1-23.

이경화 (2019). 3-5세 연령별 누리과정에 따른 정부 발행 교단지원 자료의 놀이 담론 비판. 생태유아교육연구, 18(1), 1-25.

이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥 (2008). 영유아교육과정. 고양: 공동체.

이대균, 임자영 (2009). 자유선택활동 상황에서 발현되는 만 5세 유아의 또래 집단 놀이 참여전략: 쌓기영역과 역할영역을 중심으로. 열린유아교육연구, 14(2), 409-438.

이선애 (2019). 유아의 바깥놀이 활성화에 대한 연구-유아교사의 인식과 운영실태를 중심으로. 유아교육·보육복지연구, 23(1), 153-171.

이선희 (2018). '아동으로부터 출발'의 교육적 재논의. 학습자중심교과교육연구, 18, 217-241.

이선희, 이은영, 박다솔, 박혜연 (2019). 양육 행동에 관한 놀이 인식 연구. 대한아

- 동·학교작업치료학회지, 8(1), 23-31.
- 이소영, 정혜옥 (2017). 교수학습 방법으로서의 놀이에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 인식. 교과교육학연구, 21(5), 577-587.
- 이승숙, 송나리, 배지희 (2017). 유아교육기관에서의 놀이에 대한 유아교사의 생각과 갈등. 육아지원연구, 12(4), 215-240.
- 이연희 (2008). 놀이와 교육의 관계에 대한 유치원 교사들의 인식과 연계의 어려움. 경희대학교 테크노경영대학원 석사학위논문.
- 이윤경 (2001). 유아의 사회극화놀이 수준, 사회적 기술 및 언어능력에 미치는 교사 개입의 장기적 효과. 교육학연구, 39, 73-98.
- 이윤옥 (2012). 누리과정 교육연수 참여경험과 근무기관 형태에 따른 5세 누리과정의 영역별 목표와 세부내용에 대한 유아교사의 인식과 적용. 유아교육·보육복지연구, 16(3), 101-124.
- 이재진, 최나야 (2013). 영유아 교사의 놀이신념, 놀이교수효능감, 교사-영유아 상호작용의 관계. 한국보육학회지, 13(3), 183-203.
- 이진희, 신은미 (2019). 놀이와 배움을 잇는 유아평가의 방향성 탐색. 한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2019(1), 69-86.
- 임부연 (2015). 누리과정, 미학을 만나다. 경기: 양서원.
- 임부연 (2017). 미래사회 준비를 위한 ‘놀이’중심 국가수준 유아교육과정 개정방향 모색. 교육혁신연구, 27(4), 59-78.
- 임부연, 손연주 (2019). 유아교육과정의 맥락 속에서 살펴본 ‘놀이~배움’의 의미. 학습자중심교과교육연구, 19(3), 265-287.
- 임부연, 오정희, 최남정 (2008). 유아교실에서 발생하는 웃음에 대한 현상학적 연구: 자유놀이 시간을 중심으로. 유아교육·보육복지연구, 12(4), 219-243.
- 임효신, 나종혜 (2011). 교육과정에서의 자유 놀이 현황과 교사의 놀이 인식. 가족 및 환경연구, 49 (2), 27-36.

- 장경은 (2018). 놀이와 자유. 한국유아교육학회정기학술발표논문집, 2018(1), 135-138.
- 장연주 (2016). 유아 놀이 연구 동향 분석: 2006년부터 2015년을 중심으로. 유아교육연구, 36(2), 473-496.
- 장윤희 (2020). 놀이에 대한 유아교사의 인식도와 교육태도에 관한 연구. 경희대학교 테크노 경영대학원 석사학위논문.
- 전혜미, 서영숙 (2012). 5세 누리과정에 대한 유아교사의 인식. 방과후아동지도연구, 9, 23-45.
- 전효훈, 엄정애 (2011). 유치원 교육과정에서 놀이의 활용에 관한 경력 교사의 경험과 어려움의 해결방안. 유아교육학논집, 15(5), 305-334.
- 정미라 (2019). 유아의 자아탄력성과 또래상호작용의 관계에서 교사-유아 관계의 매개효과. 아동교육, 28(4), 309-325.
- 정미라, 김경철, 정대련, 권정윤, 최일선, 임수진, 강수경 (2019). 누리과정의 효율적 적용을 위한 유치원 및 어린이집 교사의 요구도 분석. 유아교육연구, 39(2), 409-435.
- 정선아 (2004). 교사들이 구성하는 아동중심교육의 의미. 유아교육연구, 24(4), 305-329.
- 정선아 (2016). ‘어린이는 놀이로 세상을 배운다’에 대한 비판적 성찰: “세계-내-존재”와 “세계-외-존재” 관점에서. 어린이교육비평, 6, 1-19.
- 정주인, 권귀엽 (2020). 놀이중심교육과정 시대: 변화를 위한 유아교사들의 시도. 유아교육연구, 40(3), 93-118.
- 정진, 성원경 (1994). 유아놀이와 게임활동의 실제. 서울: 학지사.
- 정혜옥, 김은영, 윤진주, 송정아, 안정원 (2019). 놀이 중심 교육과정에서의 교사 역할 바로알기. 서울: 창지사
- 조혜영, 황인주 (2012). 5세 누리과정을 적용하는 과정에서 담당교사들이 겪게 되

- 는 긍정적 경험, 어려움과 개선방안. 유아교육연구, 32(5), 181-205.
- 조희정 (2006). 포스트모더니즘 시대 유아를 위한 현상학적 관점에서의 리더십 교육 방향 모색. 열린유아교육연구, 11(1), 339-357.
- 지성애 (2019). 유아 놀이의 재조명, 그리고 교육적 함의. 한국유아교육학회 정기 학술발표논문집, 2019(1), 17-40.
- 최소인 (2002). 제2부 근대 철학과 해석학: 놀이와 문화-칸트의 놀이 (Spiel) 개념이 지니는 현대적 의미에 대한 성찰. 해석학연구, 10, 203-229.
- 추갑식, 신재한 (2015). 초등교사가 인식하는 교육과정 통합 및 재구성 유형에 대한 연구. 교사교육연구, 54(1), 120-137.
- 편해문 (2007). 아이들은 놀기 위해 세상에 온다. 경기: 소나무.
- 한유진, 고진영, 김경철 (2019). 개정 누리과정에 대한 유아교사의 메타포 분석. 학습자중심교과교육연구, 19, 947-969.
- 한은미, 이순자 (2015). 유아 주도의 바깥 자유놀이에 관한 사례 연구. 어린이미디어연구, 14(2), 207-249.
- 허민정 (2020). 유아교사의 놀이중심 교육과정 인식에 대한 개념도 분석. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 허정민, 이진희 (2019). 유아교사의 '배움'의 의미 재구성과 실천. 학습자중심교과교육연구, 19(4), 797-825.
- 황윤세, 양옥승 (2002). 포스트모더니즘 관점에서 유아교육에 대한 함의. 열린유아교육연구, 7(2), 335-355.
- 황인영 (2004). 유치원 학부모의 놀이 인식 비교. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Ailwood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary issues in early childhood*, 4(3), 286-299.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2010). 교육의 질적 연구 방법론 (조정수 옮김). 서

- 울: 경문사(원판 2007).
- Brown, S., & Vaughan, C. (2010). *Play: How it changes the brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. JP Tarcher.
- Chakravarthi, Hatfield., & Hestenes. (2009). *Preschool Teachers' Beliefs of Outdoor Play and Outdoor Environments: Preliminary Psychometric Properties and Implications for Practice*. In Poster presentation at the 2009 American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro.
- Christie, J., & Vukelich. (1997). *Teaching language and literacy:Preschool through the elementary grades*. Addison-Wesley-Longman, Inc. 1 Jacob Way, Reading, MA 01867.
- Crow, L. D, Murray, W. I., & Smythe, H. H. (1966). *Educating the culturally disadvantaged child: Principles and programs*. D. McKay Co.
- Dewey, J. (1983). *The middle works/2 Essays on logical theory: 1902-1903*. Southern Ill. Univ. Press.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. <http://www.eric.ed.gov>에서 2020년 6월 30일 인출.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2,

55-75.

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. 2ded, rev. and enl. New York, Norton.
- Frost, J. L., & Sunderlin, S. (1985). *When children play*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Frost, J. L., Wortham, S., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Garvey, C. (1977). *Play with language and speech*. Academic Press.
- Greenman, J. (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments that Work*. WA: Exchange Press.
- Henricks, T. S. (2010). Caillois's "Man, Play, and Games": An Appreciation and Evaluation. *American Journal of Play*, 3(2), 157-185.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2008). Why play= learning. *Encyclopedia on early childhood development*, 14, 1-7.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Nigel King, & Christine Horrocks. (2013). 질적연구에서의 인터뷰 (김미영, 김윤주, 김려화 옮김). 서울: 현문사.
- Merriam, S. B. (1988). *허미화 역 (1994). 질적 사례연구법*. 서울: 양서원.
- Millar, Susanna. (1968). *The psychology of play*. England: Penguin.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood* (NJ3a).
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and

- achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17(4), 530-535.
- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1989). Classroom contextual effects on children's play. *Developmental psychology*, 25(2), 289.
- Piaget, J. (1962). *Plays, Dreams, Imitations*. WW Norton.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1993). A Typology of Young Children's Literacy Activity in Play'. *Journal of Play Theory and Research*, 1(1), 17-25.
- Rubin, K. H. Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play In PH Mussen & EM Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, 4, 693-774.
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182(1), 35-44.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206.
- Seefeldt, C. (1987). Today's kinder-garten: Pleasure or pressure. *The Principal*, 64(5), 12-16.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A guide for Reserchers in Education and the Social Science*. Teachers College Press.
- Sherwood, S. A., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: Exploring preservice teachers' beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343.
- Singer., & Singer. (2008). Make-believe play, imagination, and creativity:

links to children's media exposure. *The handbook of children, media, and development*, 290-308.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York(State): Wiley.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1990). Preparing early childhood teachers. *Yearbook in early childhood education*, 1, 23-44.

Sutton-Smith, B. (1979). *Play and learning*(Vol. 3). Halsted Press.

