

교사의 놀이교수 효능감과 유아의 연령에 따른 구성놀이 질의 차이*

Differences in Children's Constructive Play Quality by
Teacher's Play Teaching Efficacy*

유영의(Young Eui Yu)¹⁾

신은수(Eun Soo Shin)²⁾

ABSTRACT

Subjects were two teachers each with higher or with lower play teaching efficacy, and the 111 four- and five-year-old children they taught. Using naturalistic observation, children's constructive play was videotaped and transcribed for 60 minutes on ten consecutive days in each classroom. Play was analyzed by level of constructive play, continuous length of play, variety of materials, enrichment of activities, and coherence of content. Constructive play of children whose teachers had higher efficacy in teaching play showed longer continuous play, used a higher variety of materials, and their play had more creative integrity. Five-year-olds exhibited longer continuous play, used a larger variety of play materials, more enrichment of play activity, and more coherence in play contents than four-year-olds.

Key Words : 구성놀이(constructive play), 놀이교수효능감(play teaching efficacy).

I. 서론

유아교육 현장에서 최근까지 놀이는 발달에 적합한 최고의 교수매체일 뿐만 아니라 유아의 발달을 반영한 행동 평가 척도이며, 발달에 적합한 학습 기회를 제공하는 기본적 교수 원리로 인식

되고 있다(Fromberg, 1999). 선행 이론들에 의하면, 유아에게 놀이는 교수매체로서 주변 세상의 다양한 정보에 접근하는 통로이면서 유아의 개념과 기술의 학습 기회 및 발달에 적합한 교육적 기회를 제공한다(신은수, 2000; Frost, 1992; Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Kim, 1989).

* 본 논문은 2004학년도 덕성여자대학교 박사학위 청구논문의 일부를 요약한 것임.

¹⁾ 제주산업정보대학 유아교육과 조교수

²⁾ 덕성여자대학교 유아교육과 교수

Corresponding Author : Young Eui Yu, Department of Early Childhood Education, Jeju College of Technology, youngpeoung Dong, 2235, Jeju City E-mail : fall0610@hanmail.net

또한 놀이를 통하여 유아의 인지 및 사회적 경험 재구성을 관찰할 수 있고, 주변 세상에 적응하는 개념과 기술을 견고하게 하여 인지 능력의 발달을 평가할 수 있으며(Cheng, 2000), 유아가 자신의 수행 결과에 대한 두려움이나 부담감 없이 심리적·물리적으로 다양한 경험을 시도하여 현상을 예측하고 실험할 수 있는 최적의 학습기회를 제공하는 교수전략이기도 하다(신은수, 2000; Bruner, 1972).

최근 인지 발달에 대한 연구는 놀이의 인지적 본질과 특성에 대한 논의를 제기하고 있으며(Lillard, 2004), 유아교육에서는 놀이가 과연 완벽한 '교육적 도구'인가를 입증하기 위해서 놀이와 교육 간의 이질적인 특성에 대한 정확한 논의가 필요하다고 제안하고 있다(Fromberg, 1999). 이러한 놀이와 교육간의 본질적인 상이성을 풀어내는 방법으로 이종희(1995)는 '교수적인 놀이'를 주장한 Gehlbach(1986)의 견해를 빌어 교육의 적응적인 특성을 충분히 내포하고 있으면서 동시에 놀이의 즐거움을 포함하는 놀이로서 '구성놀이(constructive play)'를 강조하였다.

구성놀이는 유아가 다양한 물리적 조작을 통하여 정신적 조작을 촉진할 수 있는 기회를 제공하는 놀이로서, Piaget가 강조한 흥미, 놀이, 실험, 협동 등의 능동적 학습의 요소가 내포되어 있다(김선영, 2001; Chaille & Silvern, 1996). 구성놀이의 특징적 요소로서 초기 Piaget의 입장에 의한 Forman과 Hill(1984)은 일치(correspondences), 관점바꾸기(changing perspectives), 움직임 표상하기, 구성적 관계짓기(making functional relationship)를 제안하였고, Forman과 Kuschner(1983)는 변환(transformation)과 표상(representation)을 강조하였다. 최근 들어 Forman(1998)은 구성적놀이의 결과물에서 공통적으로 나타나는 특징으로 패턴(pattern), 대상(object), 체계(system), 연속성

(sequence)을 설명하였다. 이러한 구성놀이의 특징적 요소를 반영하여 신은수·김은정·안경숙·김소향(2003)은 과학교육을 위한 구성놀이 활동들을 개발하였다. 구성놀이에 대한 선행 이론들(Frost, 1992; Forman, 1998; Pepler & Ross, 1981)을 보면, 놀이경험을 통해 유아는 인지적 불일치를 경험하게 되고 인지적 불일치를 해소하기 위해 다양한 가설을 설정하며 문제해결을 위한 탐구 과정이 적용되면서 인지 발달이 촉진된다고 주장하고 있다. 또한 구성놀이의 인지적 조작력과 관련된 연구들(Pellegrini, 1986; Reifel, 1984; Resnick & Ocko, 1991)은 사물을 직접 조작해보는 구성놀이 경험이 유아의 다양한 사고 변화에 영향을 주어 놀이 내용과 관련된 개념을 발달시킨다고 제안하고 있다. 여러 선행이론들을 종합해 볼 때, 구성놀이는 유아가 자신의 발달속도에 맞게 놀이를 하면서 직접적으로 사물을 다루어보는 경험에서의 물체의 변형을 통해 개념과 표상을 학습함과 동시에 원인과 결과의 구성적 관계를 이해할 수 있도록 이끄는 놀이이다. 또한 유아 스스로의 능동적 지식 구성 과정을 도울 수 있어야 하고, 놀이과정 속에서 다양한 또래간의 상호작용이 가능할 수 있는 놀이어야 한다고 할 수 있다.

구성놀이의 발달 과정에 대하여 Levin(1996)은 구성주의적 입장에서 놀이 과정을 4단계로 구분하였다. 먼저, 유아가 자신의 기존 도식을 적용하여 놀이를 하는 기존 도식 적용 단계, 둘째, 유아의 기존 도식에 의한 놀이가 문제에 직면하는 문제 직면 단계, 셋째, 유아가 새로운 도식을 구성하여 문제해결을 위한 다양한 구성놀이를 탐구하는 문제해결 단계, 마지막으로 유아가 새로운 인지적 도식에 의한 놀이를 하는 새로운 지식 습득 단계이다. 또한 Wasserman(1988)과 Granschow(1999)는 놀이와 인지발달 과정을

연결하여, 인식 및 탐색, 문제 탐구, 활동 적용의 단계를 제안하고 있다. 즉, 유아는 구성놀이의 발달 단계를 통하여 선행의 놀이 경험이 구체화 되고 확대되어 새로운 놀이 경험이 가능한 인지가 구성된다고 할 수 있다.

유아의 구성놀이 발달 단계적 특성을 살펴보면, 각 단계별로 구성놀이의 질적 차이가 있음을 알 수 있으며(Fromberg, 1999; Forman, 1998), 구성놀이 질적 차이를 분석할 수 있는 증거를 제시한 연구들을 종합해 보면, 먼저 놀이지속시간으로서 유아의 놀이 시 하나의 주제가 얼마나 오랫동안 지속되는가는 놀이의 질을 결정하는 중요한 요소이다(Krakov & Kopp, 1983). 유아의 놀이지속시간은 연령적 발달에 따라(Reifel & Yeatman, 1993), 놀이경험이 많고 문제를 발견하고 해결할 수 있는 능력이 많음에 따라(Tegano, Sawyers & Moran, 1989; Tegano & Burdette, 1991) 길어질 수 있음이 관찰되고 있다. 특히 구성놀이는 충분한 시간이 주어질 경우 다양한 놀잇감을 사용할 수 있으며 정교하고 복잡한 구성물을 만들어 낼 수 있고(Ward, 1994), 놀이지속 시간이 길어질수록 놀이 내용, 주제 및 자료에 대한 공유된 지식이 증가하고 상호주관적 이해 발달에 의하여 인지가 발달된다고 할 수 있다(Bodrova & Leong, 1996; Reifel & Yeatman, 1993). Pellegrini(1986)는 준비된 환경의 중요성과 또래와의 협동놀이의 영향도 강조하였다. 다음은 놀이의 다양성과 통합성으로, 놀이의 내용과 주제의 하위 지식과 행동의 빈도, 그리고 다양한 놀이 내용과 행동들의 확장 및 연관된 조직과 통합이 중요한 요소이다. Truhon(1983)은 유아가 놀이하는 자료의 종류, 놀이가 통합적인지, 산발적인지의 여부, 놀이가 탐색적인지 기능적인지, 상상적인지의 여부를 분석하였으며, Tizard, Philips, Plewis(1976)은 진정한 의미의 놀이를 인정하는 기준으로 재료의

사용과 놀이조직의 복잡성을 제안하기도 하였다. 또한 이러한 연구결과들을 분석하여, 이종희(1995)는 시간(duration), 놀이내용의 풍부성, 놀이자료의 다양성, 결속성 등을 제안하였다.

구성놀이의 질에 영향을 미칠 수 있는 변인으로 먼저 유아의 발달수준과의 관련을 연구한 선행연구들(Goodson & Bronson, 1985; Johnson, 2003; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983)에서는 구성놀이와 관련한 경험을 제공하기에 적절한 시기를 4세부터라고 밝히면서, 사물을 조작하는 능력, 활동의 복잡성과 논리성, 선호하는 활동 유형 등 발달수준에 따른 차이가 있음을 밝히고 있다. 두 번째로 교사의 역할과 기능은 구성놀이의 교육적 효율성에 중요한 영향을 미치는데(Einarsdottir, 2003; Spodek & Saracho, 1990), 신은수(2000)는 교사 자체가 유아의 놀이행동을 교육적으로 이끄는 매개체가 된다고 강조하였고, Bodrova와 Leong(1996)은 구성놀이에서의 교사의 역할은 유아들이 놀이경험 속에서 탐색, 가설 설정, 탐구 과정을 통해 스스로 이론을 구축해 가도록 비계를 설정하여 지원하는 것이라고 하였다. Sylva, Roy, 그리고 Painter(1980)는 구성놀이에 교사가 개입하였을 경우 유아의 놀이지속 시간이 2배나 더 지속되고 놀이내용이 훨씬 더 정교해졌음을 강조하였고 Wordsworth(1996)는 교사의 적절한 결정적 탐구 형태의 질문이 이루어질 경우 놀이과정에서 유아들은 구체적으로 인지적 갈등을 겪게 되고 심화된 탐구를 할 수 있는 동기를 부여받는다고 하였다.

구성놀이에서 교사의 역할은 놀이상황에서의 교사의 교수적 의사결정을 통해 이루어지는데, 여기에는 교사 자신이 갖고 있는 신념과 교수효능감이 영향을 미친다(신은수, 2000; Einarsdottir, 2003; Enochs & Riggs, 1990). 이론적 지식과 실천적 지식 그리고 교수 기술을 통하여 형성되는

놀이에 대한 교수 효능감은 유아의 교사신념과 교수 행동 특성간에 밀접한 관련이 있음이 밝혀지고 있다(Ghaith & Shaabanm, 1999). 따라서 구성놀이에 대한 교사의 교육적 신념과 교수효능감, 실천적 지식은 교수 행동의 기초가 된다(Einarsdottir, 2003)고 할 수 있다.

놀이에 대한 교사의 교수 효능감은 놀이에서의 교사의 행동을 예측할 수 있을 뿐만 아니라 교사 능력의 개인차를 설명하는데 중요한 요인이면서 놀이와 관련하여 질적 변화를 야기시킬 수 있는 중요한 동기요인으로 작용할 수 있다(Aston, & Webb, 1986; Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer, & Macphee, 1995). 그러므로, 유아교사의 자기효능감(self efficacy)은 유아교육 현장에서 교수실제의 적용과 수행에 대한 교사 전문성 발달의 중요한 요인이며(Tasan, 2001), 나아가 교사가 유아의 놀이에 대한 갖는 신념과 그에 따른 놀이 교수 효능감(play teaching efficacy)은 놀이가 여가적 활동으로 진행되는지, 교수적 활동으로 진행되는지의 교수방향을 설정하는 결정적 요인이다. 놀이 교수효능감과 관련한 연구는 교사의 교수효능감, 교수실제, 학습자의 학습 성취의 세 가지 변인간에 긍정적 관련성을 밝힌 연구(Coladarci, 1992; Enochs, Scharmann & Riggs, 1995; Pigge & Marso, 1993; Tobin, Briscoe, & Holman, 1990), 교사효능감이 교수실제, 학습자의 성취에 미치는 부정적 측면을 보고한 연구(Wheatly, 2000)들이 있으며, 놀이에 대한 교사의 교수효능감, 교수실제 등의 관련성을 측정할 수 있는 다양한 도구를 개발하고 관련성을 밝히는 연구들(권주영, 2001; 신은수·유영의·박현경, 2004; Allinder, 1994)이 있다.

이상의 선행이론들을 종합해 볼 때, 놀이에 대한 교사의 교수효능감은 교사의 놀이 교수실제와 유아의 놀이 수행 능력에 영향을 미치며, 구

성놀이에서 교사의 비계설정을 통한 교사의 역할은 유아가 놀이 과정에서 가설을 세우고 탐구하는 경험의 재구성에 중요한 내재적 방향을 제공한다. 특히, Tschaman-Moran, Hoy, Hoy(1998)가 제안한 것처럼, 놀이중심의 교육과정이 적용되는 유아교육 현장에서 놀이에 대한 교사의 교수효능감과 유아의 놀이수행과의 관련성을 놀이실제를 통하여 살펴보는 것은 매우 높은 의의가 있다. 따라서, 본 연구에서는 유아의 인지발달과 밀접한 관련성이 밝혀진 구성놀이를 효율적인 교수·학습 경험으로 연결하기 위하여, 구성놀이 발달에 결정적 역할을 하는 교사의 놀이에 대한 교수 효능감과 유아의 연령적 발달에 따라 구성놀이의 질이 어떻게 다른지를 살펴보고 분석해 보고자 한다. 연구의 목적 및 필요성에 의하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

구성놀이는 교사의 놀이교수 효능감과 유아의 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

연구대상은 놀이에 대한 교수 효능감이 높은 유치원 교사 2명과 낮은 유치원 교사 2명, 총 4명과 연구대상 교사가 담당하는 학급의 유아 중 구성놀이에 참여한 4세 2학급 유아 55명(4세 9개월, 3.50), 5세 2학급 유아 56명(5세 8개월, 3.25), 총 111명이다.

놀이교수 효능감의 상·하위 교사는 연구자의 근무 해당지역에 있는 7개의 사립유치원 교사 42명을 대상으로 놀이에 대한 교사의 교수 효능감 검사를 실시, 부실응답한 2명을 제외한 40명의 상·하위 10% 점수에 해당하면서 경력과 담

당 유아 연령이 유사한 사립유치원 교사 4명(놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사 2명, 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 낮은 교사 2명)을 최종적으로 선정하였다. 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사는 효능감 점수가 98점과 91점이고, 낮은 교사는 효능감 점수가 73점과 70점이다.

2. 연구 도구

1) 놀이에 대한 교사의 교수 효능감 검사 도구
 놀이에 대한 교사의 교수 효능감 검사 도구(신은수·유영의·박현경, 2004)는 놀이를 효과적으로 지도할 수 있다는 자기 자신의 능력에 대한 판단인 놀이 교수 효능에 대한 신념(12문항)과 교사의 효과적인 놀이참여와 개입이 유아의 놀이 활동에 영향을 미칠 것이라는 놀이 교수 결과에 대한 기대(9문항) 2개 영역으로 나누어서

총 21문항으로 구성되었다. 검사 문항은 Likert 5점 평정척도의 21문항으로 구성되었으며, 최고 점수는 105점이며, 최저 점수는 21점이다. 검사 도구의 신뢰도는 놀이 교수 효능에 대한 신념 .85, 놀이 교수 결과에 대한 기대 .75이며 전체 21문항에 대한 Cronbach α 값은 .86이었다.

2) 구성놀이 활동

(1) 구성놀이 활동 유형

구성놀이 활동은 관련 문헌의 분석을 통하여(신은수·김은정·안경숙·김소향, 2003; Chaille & Britain, 2003; Kamii & DeVries, 1978; Forman & Hill, 1984) 총 4가지의 활동을 개발, 적용하였으며, 각 활동별 기본개념 및 활동자료를 <표 1>에 제시하였다.

본 연구에서 적용한 구성놀이 활동들은 선행연구(김선영, 2001; Chaille & Silvern, 1996; Forman & Kushner, 1998; Forman & Hill, 1994)를 기초

<표 1> 구성놀이 활동의 목표 및 개념, 활동자료

구성놀이활동 1	기본개념	힘의 전달, 사물의 무게, 관계성
	활동자료	• 기본적인 자료 도르래3개, 줄, 실패, 줄에 매달 가벼운 바구니2-3개
구성놀이활동 2	기본개념	경사로의 높이, 사물의 유형, 움직임
	활동자료	• 기본적인 자료 크기가 다양한 스티로폼 공, 작은 구슬, 마카로니 외경 6cm, 길이 20cm의 투명 아크릴관 아크릴 관을 연결한 내경 6cm의 여러모양이 연결관, 물레방아 모형
구성놀이활동 3	기본개념	경사로의 높이, 바람의 세기, 사물의 유형, 움직임
	활동자료	• 기본적인 자료 스티로폼 공, 구슬, 헤어드라이기, 물레방아 모형 외경 6cm, 길이 20cm의 투명 아크릴관 아크릴 관을 연결한 내경 6cm의 여러모양이 연결관, 물레방아 모형
구성놀이활동 4	기본개념	구멍의 크기, 사물의 크기, 관계성
	활동자료	• 기본적인 자료 크기가 다양한 여러개의 공 투명 비닐을 투명 시트지로 붙여서 만든 홀라후프판

로 연구자가 개발한 후 유아교육 전문가 2인에게 구성놀이 활동의 특성이 적절히 반영되었는지를 의뢰, 놀이자료, 개념 부분 등의 일부를 수정하였다. 여기서는 구성놀이활동 4의 경우를 분석, 제시하였다

(2) 구성놀이의 발달 단계와 질적 준거의 분석 준거

구성놀이 발달 단계는 Levin(1996)과 Kim(1989)의 놀이진행 단계를 수정하여 탐색적 사전지식 적용 단계, 탐구적 문제해결 단계, 창안적 통합 적용 단계의 3단계로 구분하였고, 각 단계는 다음과 같다.

㉠ 탐색적 사전 지식 적용 단계

유아들이 구성 놀이 활동을 하는 과정에서 특별한 목적이 없는 행동이 나타나고 같은 놀이 행동을 단순히 기능적으로 반복하는 형태의 놀이 행동 단계이다. 또한 이 단계에서는 자신들이 이미 알고 있는 선개념이나 선지식이 그대로 적용되는 단계로서 선개념과 선지식을 새로운 문제 상황에 맞게 바꾸기 위한 인지적 갈등 등이 나타나지 않는다.

㉡ 탐구적 문제해결 단계

유아들이 구성놀이를 진행하는 과정에서 자신이 이미 알고 있는 선개념이나 선지식이 적용되지 않는 인지적 불일치를 경험하게 되는 단계이다. 유아는 인지적 불일치를 해결하기 위해 여러 자료를 탐색하고 선개념과 선지식을 재구성하면서, 문제해결을 위한 다양한 탐구적 놀이가 이루어진다.

㉢ 창안적 통합 적용 단계

유아들이 구성놀이를 진행하는 과정에서 탐구적 문제를 해결하고 난 뒤 문제 해결 과정에서 습득한 놀이기술과 개념을 새로운 놀이 개발에 적용하는 단계이다. 유아는 새로운 놀이 기술과

개념에 기초하여 새로운 놀이 내용과 방법을 개발하고 창안하는 과정을 통하여 복합적이며 통합적 놀이가 이루어진다.

구성놀이의 질적 준거는 선행 연구(이종희, 1995; Forman, 1998; Forman & Hill, 1984; Forman & Kuschner, 1983; Kim, 1989)를 분석하여, 구성놀이 지속시간, 놀이 자료의 다양성, 놀이 활동의 풍부성, 놀이 내용의 결속성으로 구분하였다.

㉠ 구성놀이 지속시간

구성놀이 지속시간은 이종희(1995)와 Kim(1989)에 의하여 구성놀이가 시작하는 시점부터 끝나는 시점까지의 총 지속시간을 측정하였으며, 지속시간은 초 단위를 사용하였다.

㉡ 구성놀이 자료의 다양성

놀이자료의 다양성은 이종희(1995)와 Kim(1989)이 제안한 구성놀이 분석 준거와 Forman과 Hill(1984), Forman과 Kuschner(1983)가 제안한 구성놀이 특징, 그리고 Forman(1998)이 제안한 구성놀이의 질적 준거를 수정하여 적용하였다. 각 놀이 단계 별로 놀이자료의 다양성은 구성놀이 활동과정에서 얼마나 다양한 자료가 사용되었는가를 분석하는 것으로, 활동과정에서 사용된 자료 종류의 총수를 기록하였다.

㉢ 구성놀이활동의 풍부성

놀이활동의 풍부성은 이종희(1995)와 Kim(1989)이 제안한 구성놀이 분석 준거와 Forman(1998)이 제안한 구성놀이 질적 준거를 수정하여 적용하였다. 놀이활동의 풍부성은 구성놀이 활동이 얼마나 다양한 활동들로 구성되었는지를 분석하여 구성된 활동의 총수를 기록하였다.

㉣ 구성놀이 내용의 결속성

놀이내용의 결속성은 이종희(1995), Truhon(1983), Forman(1998)의 연구내용에서 제안한 것을 수정하여 적용하였다. 놀이내용의 결속성은

구성놀이 활동 진행과정에서 전개된 하위 확장 활동들이 얼마나 상호연계성이 있는가를 의미하는 것으로, 연계성이 있게 활동이 진행되는 경우는 1점, 연계성이 없게 활동이 진행되는 경우는 0점으로 기록하였다.

3. 연구절차

본 연구는 관찰방법, 구성놀이 질 분석기준을 마련하기 위하여 2주간 연구대상이 아닌 학급을 대상으로 예비연구를 실시한 후 예비연구에서의 문제점을 분석하여 관찰방법, 분석기준을 결정하였다. 관찰방법은 비참여관찰로서, 자유선택 활동 시간에 구성놀이 영역에 참여하는 유아를 대상으로 이루어졌다. 연구자는 별도의 교사 훈련은 실시하지 않고 각각의 구성놀이 활동을 시작하기 전에 연구대상 교사를 대상으로 구성놀이 활동의 목표와 개념, 자료에 대해서 소개를 하였으며, 활동 소개방법, 활동 세팅방법, 유아의 놀이를 심화, 확장시키기 위해 요구되는 교사의 역할 등은 교사가 자유롭게 판단하여 실시할 수 있도록 하였다.

본 연구에서 분석된 구성놀이 활동은 2주 매일 60분동안 총 10일 적용한 활동으로, 2003년 6월 23일-7월 4일까지 연속적으로 영사촬영과 병행하여 수행하였으며, 구성놀이 활동을 실시할 수 있도록 구성된 구성놀이 영역은 쌓기 놀이 영역에 있는 놀이자료를 사용할 수 있도록 쌓기 놀이 영역에 근접하여 배치하였으며, 활동에 필요한 기본 놀이자료들을 배치하였다. 구성놀이에 참여한 유아는 4세 2학급 55명, 5세 2학급 56명으로, 모든 유아들이 최소한 한번 이상은 구성놀이 영역에 참여할 수 있도록 하였다. 관찰은 각 학급당 60분 총 2400분의 구성놀이 시 사용한 유아의 행동, 언어, 놀이자료, 놀이내용을 전사하였다. 구성놀이 관찰은 훈련된 대학원생 2

인에 의하여 진행하였으며, 관찰자의 일치도 (Cohen's Kappa)는 구성놀이단계 .87, 놀이지속 시간 .87, 놀이자료의 다양성 .91, 놀이활동의 풍부성 .89, 놀이내용의 결속성 .90이다.

4. 자료분석

놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 연령에 따라 구성놀이 질에 차이가 있는지를 분석하기 위하여 놀이진행 단계별 놀이지속시간의 평균과 표준편차, 놀이 자료의 다양성과 놀이 활동의 풍부성 총수의 평균과 표준편차, 놀이내용의 결속성 점수의 평균과 표준편차를 산출하였다. 놀이진행 단계별로 놀이 지속시간, 놀이 자료의 다양성, 놀이 활동의 풍부성, 놀이 내용의 결속성에 대하여 놀이에 대한 교사의 교수 효능감(2)*연령(2)의 이원변량분석을 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 놀이 지속시간

구성놀이 활동에서의 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령에 따른 구성 놀이단계별 놀이지속시간의 평균, 표준편차와 이원변량 분석 결과는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2>에 의하면, 탐색적 사전 지식 적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령간의 상호작용 효과는 유의한 것으로 나타났다($F_{3,111}=7.783, p<.01$). 놀이에 대한 교수효능감이 높은 교사집단은 5세보다 4세에게서 탐색 시간이 더 길게 나타났고 교수효능감이 낮은 교사 집단은 4세보다 5세에게서 탐색 시간이 더 길게 나타났다.

<표 2> 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 연령에 따른 구성놀이 단계별 놀이지속시간의 평균, 표준편차, 이원 변량 분석 결과

놀이 단계	교수효능감									총계	F값
	연령						연령				
	상 위			하 위							
	4	5	전체	4	5	전체	4	5			
M	M	M	M	M	M	M	M				
(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)				
탐색적 사전 지식 적용 단계	286.64 (231.37)	130.38 (154.89)	207.14 (209.80)	150.59 (120.29)	192.52 (219.23)	171.56 (176.42)	219.85 (196.07)	160.34 (189.51)	189.83 (194.23)	효능감 : $F_{3,111}=1.082$ 연령 : $F_{3,111}=2.590$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=7.783^{**}$	
탐구적 문제해결 단계	639.54 (506.28)	1040.07 (889.93)	843.32 (748.58)	284.56 (308.94)	849.41 (721.75)	566.98 (619.39)	465.27 (454.08)	948.14 (811.59)	708.88 (699.56)	효능감 : $F_{3,111}=4.894^*$ 연령 : $F_{3,111}=15.319^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=.444$	
창안적 통합 적용 단계	248.86 (164.31)	370.89 (328.39)	310.95 (265.95)	110.15 (245.17)	278.56 (405.99)	194.35 (342.89)	180.76 (217.57)	326.38 (367.41)	254.23 (309.97)	효능감 : $F_{3,111}=4.126^*$ 연령 : $F_{3,111}=6.519^*$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=.166$	
전 체	1175.04 (807.93)	1541.34 (1233.76)	1361.40 (1053.53)	545.29 (543.67)	1320.48 (1128.28)	932.89 (960.50)	865.89 (754.75)	1434.86 (1178.60)	1152.94 (1027.55)	효능감 : $F_{3,111}=5.311^*$ 연령 : $F_{3,111}=9.566^{**}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=1.227$	

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

탐구적 문제해결 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과($F_{3,111}=4.894, p<.05$), 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=15.319, p<.001$). 창안적 통합적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과($F_{3,111}=4.126, p<.05$), 유아의 연령에서 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=6.519, p<.05$). 놀이지속시간에서의 결과를 종합해 보면, 놀이에 대한 교수효능감이 높은 교사 집단의 유아들이 교수효능감이 낮은 교사 집단의 유아들보다 탐구적 문제해결 단계와 창안적 통합적용 단계에서 놀이지속시간이 더 길었고, 연령에 따라서는 4세 집단의 유아들보다 5세 집단 유아들이 놀이지속 시간이 더 길었다고 할 수 있다.

2. 놀이 자료의 다양성

놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연

령에 따라 구성놀이 단계별 놀이자료의 다양성의 평균, 표준편차와 이원변량 분석 결과는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3>에 의하면, 탐색적 사전 지식 적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라 ($F_{3,111}=29.864, p<.001$), 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=24.109, p<.001$). 또한 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령간의 상호작용 효과가 나타났다($F_{3,111}=4.921, p<.05$).

탐구적 문제해결 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라($F_{3,111}=12.306, p<.001$), 유아의 연령에 따라($F_{3,111}=23.370, p<.001$) 유의한 차이가 있었다. 또한 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령간의 상호작용 효과가 나타났다($F_{3,111}=11.946, p<.001$).

창안적 통합적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라서는 유의한 차이가 없

〈표 3〉 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 연령에 따른 구성놀이 단계별 놀이자료의 다양성의 평균, 표준편차, 이원 변량 분석 결과

놀이 단계	교수효능감						연령		총계	F값
	상 위			하 위			4	5		
	4	5	전체	4	5	전체	4	5		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
탐색적 사전 지식 적용 단계	4.52 (1.65)	2.18 (1.92)	2.47 (2.48)	2.00 (1.15)	1.12 (1.97)	1.52 (1.70)	3.24 (1.89)	1.54 (1.99)	2.38 (2.12)	효능감 : $F_{3,111}=29.864^{***}$ 연령 : $F_{3,111}=24.109^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=4.921^*$
탐구적 문제해결 단계	6.74 (7.26)	22.27 (15.96)	13.71 (14.18)	6.64 (6.04)	9.06 (9.09)	7.97 (7.89)	6.69 (6.61)	14.25 (13.76)	10.50 (11.42)	효능감 : $F_{3,111}=12.306^{***}$ 연령 : $F_{3,111}=22.370^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=11.946^{***}$
창안적 통합 적용 단계	0.67 (2.49)	5.14 (3.68)	2.67 (3.79)	0.86 (1.12)	3.15 (3.59)	2.11 (2.97)	0.76 (1.90)	3.93 (3.72)	2.36 (3.35)	효능감 : $F_{3,111}=2.594$ 연령 : $F_{3,111}=36.626^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=3.809$
전 체	11.93 (7.86)	29.59 (19.12)	19.86 (16.50)	9.50 (6.95)	13.32 (12.98)	11.60 (10.78)	10.69 (7.44)	19.71 (17.46)	15.24 (14.15)	효능감 : $F_{3,111}=15.684^{***}$ 연령 : $F_{3,111}=20.725^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=8.599^{**}$

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

었으나, 유아의 연령에 따라서는 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=36.626$, $p<.001$). 또한 전체 놀이자료의 다양성에서는 교사의 놀이 교수 효능감에 따라($F_{3,111}=15.684$, $p<.001$), 유아의 연령에 따라($F_{3,111}=20.725$, $p<.001$) 유의한 차이가 있었다.

놀이자료의 다양성에 대한 연구 결과를 종합해 보면, 놀이에 대한 교수 효능감이 높은 교사 집단의 유아들이 교수 효능감이 낮은 교사 집단의 유아들보다 탐색적 사전지식 적용단계, 탐구적 문제해결 단계에서 더 다양한 놀이자료를 사용한 것으로 나타났으며, 4세 유아들보다 5세 유아들이 모든 놀이단계에서 더 다양한 놀이자료를 사용한 것으로 나타났다. 또한 상호작용의 효과는 탐색적 사전지식 적용 단계와 탐구적 문제해결 단계에서 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사와 낮은 교사 모두 4세 유아들보다 5세 유아들의 구성놀이 활동에서 더 다양한 놀

이자료를 사용한 것으로 나타났다.

3. 놀이 활동의 풍부성

놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령에 따라 구성놀이 단계별 놀이활동의 풍부성의 평균, 표준편차와 이원변량 분석 결과는 <표 4>에 제시하였다.

<표 4>에 의하면, 탐색적 사전 지식 적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라($F_{3,111}=5.597$, $p<.05$), 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=23.186$, $p<.001$).

탐구적 문제해결 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감($F_{3,111}=5.900$, $p<.05$), 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=6.612$, $p<.05$).

창안적 통합적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라서는 유의한 차이가 없

<표 4> 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 연령에 따른 구성놀이 단계별 놀이활동의 풍부성의 평균, 표준편차, 이원 변량 분석 결과

놀이 단계	연령	교수효능감						연령	총계	F값	
		상 위			하 위						
		4	5	전체	4	5	전체				
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)				
탐색적 사전 지식 적용 단계		2.07 (1.17)	1.18 (1.05)	1.67 (1.20)	1.68 (.90)	.62 (1.08)	1.10 (1.13)	1.87 (1.06)	.84 (1.09)	1.35 (1.19)	효능감 : $F_{3,111}=5.597^*$ 연령 : $F_{3,111}=23.186^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=1.173$
탐구적 문제해결 단계		3.00 (2.67)	5.64 (4.96)	4.18 (4.05)	2.54 (2.28)	3.09 (2.86)	2.84 (2.61)	2.76 (2.47)	4.09 (3.99)	3.43 (3.38)	효능감 : $F_{3,111}=5.900^*$ 연령 : $F_{3,111}=6.612^*$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=2.823$
창안적 통합 적용 단계		0.22 (0.42)	1.41 (1.47)	0.76 (1.18)	0.75 (0.93)	1.12 (1.39)	0.95 (1.21)	0.49 (0.77)	1.23 (1.41)	0.86 (1.19)	효능감 : $F_{3,111}=.296$ 연령 : $F_{3,111}=12.807^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=3.557$
전 체		5.30 (3.18)	8.23 (6.58)	6.61 (5.16)	4.96 (3.53)	4.82 (4.73)	4.89 (4.20)	5.13 (3.34)	6.16 (5.72)	5.64 (4.70)	효능감 : $F_{3,111}=4.501^*$ 연령 : $F_{3,111}=2.511$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=4.023^*$

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

있으나($F_{3,111}=2.96$), 유아의 연령에 따라서는 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=12.807, p<.001$). 또한 전체 놀이활동의 풍부성의 차이는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라서만 유의한 차이가 있었다($F_{3,111}=4.501, p<.05$).

놀이활동의 풍부성에서의 결과를 종합해 보면, 놀이에 대한 교수 효능감이 높은 교사 집단의 유아들이 교수 효능감이 낮은 교사 집단의 유아들보다 탐색적 사전지식 적용단계, 탐구적 문제해결 단계에서 다양하고 풍부한 놀이 활동들이 나타났으며, 4세 유아들보다 5세 유아들이 모든 놀이단계에서 다양하고 풍부한 놀이활동들을 만들어 내는 것으로 나타났다.

4. 놀이 내용의 결속성

놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령에 따라 구성놀이 단계별 놀이 내용의 결

속성의 평균, 표준편차와 이원변량 분석 결과는 <표 5>에 제시하였다.

<표 5>에 의하면, 탐색적 사전 지식 적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라 ($F_{3,111}=5.225, p<.05$), 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F_{3,111}=10.272, p<.01$).

탐구적 문제해결 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과($F_{3,111}=6.520, p<.05$), 유아의 연령에 따라서 유의한 차이가 나타났다($F_{3,111}=7.211, p<.01$).

창안적 통합적용 단계에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라서는 유의하지 않았으나, 유아의 연령에 따라서는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F_{3,111}=12.807, p<.001$). 전체 놀이 내용의 결속성에서는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과($F_{3,111}=4.535, p<.05$), 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F_{3,111}=4.023, p<.05$).

〈표 5〉 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 연령에 따른 구성놀이 단계별 놀이내용의 결속성의 평균, 표준편차, 이원 변량 분석 결과

놀이 단계	연령	교수효능감						연령	총계	F값	
		상 위			하 위						
		4	5	전체	4	5	전체				
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)				
탐색적 사전 지식 적용 단계		1.70 (.95)	1.32 (1.21)	1.53 (1.08)	1.50 (0.88)	0.62 (1.07)	1.02 (1.08)	1.60 (0.91)	0.89 (1.17)	1.24 (1.10)	효능감 : $F_{3,111}=5.225^*$ 연령 : $F_{3,111}=10.272^{**}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=1.577$
탐구적 문제해결 단계		3.04 (2.70)	5.59 (4.85)	4.18 (3.98)	2.39 (2.15)	3.12 (2.88)	2.79 (2.58)	2.71 (2.43)	4.09 (3.93)	3.41 (3.33)	효능감 : $F_{3,111}=6.520^*$ 연령 : $F_{3,111}=7.211^{**}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=2.244$
창안적 통합 적용 단계		0.22 (0.42)	1.41 (1.47)	0.76 (1.18)	0.75 (0.93)	1.12 (1.39)	0.95 (1.21)	0.49 (0.77)	1.23 (1.41)	0.86 (1.19)	효능감 : $F_{3,111}=.296$ 연령 : $F_{3,111}=12.807^{***}$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=3.557$
전 체		4.96 (3.44)	8.32 (6.59)	6.47 (5.31)	4.64 (3.50)	4.85 (4.74)	4.76 (4.19)	4.80 (3.44)	6.21 (5.74)	5.51 (4.77)	효능감 : $F_{3,111}=4.535^*$ 연령 : $F_{3,111}=4.023^*$ 효능감*연령 : $F_{3,111}=3.130$

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

놀이내용의 결속성에서의 결과를 종합해 보면, 놀이에 대한 교수 효능감이 높은 교사 집단의 유아들이 교수 효능감이 낮은 교사 집단의 유아들보다 탐색적 사전지식 적용단계, 탐구적 문제해결 단계에서 활동간의 연계성이 높은 활동들을 구성했다고 할 수 있으며, 4세 유아들보다 5세 유아들이 모든 놀이단계에서 활동간의 연계성이 높은 활동들을 구성해 가는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서의 논의 범주는 놀이에 대한 교사의 교수 효능감과 유아의 연령에 따라 구성놀이의 놀이단계별 놀이지속시간, 놀이 자료의 다양성, 놀이 활동의 풍부성, 놀이 내용의 결속성이 어떠한지에 대하여 논의하고자 한다.

먼저, 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라

구성놀이 활동의 질적 준거별로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 놀이지속시간의 차이를 살펴보면, 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사 집단 유아들이 낮은 교사 집단 유아들보다 탐구적 문제해결 단계와 창안적 통합 적용 단계에서 놀이지속시간이 더 길었는데, 이러한 결과는 신은수(2000)의 연구결과와 교사가 유아의 놀이를 중요시하고 적절히 개입하였을 때, 놀이지속시간이 더 길어진다는 연구결과(Sylva, Roy, & Painter, 1980)와 같이, 유아의 놀이에 미치는 교사 영향력의 중요성을 강조하는 결과라고 할 수 있다. 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사는 유아들이 구성놀이에서 인지적 불일치를 해소하기 위해 다양한 대안을 세우고 적용할 수 있도록 탐구적 질문 등 다양한 역할을 수행할 가능성이 높으며, 놀이에 대한 교사로서의 효능감이 높음으로 인해 창안적 통합 적용 단계에서 유아들이 보

다 더 다양하고 연계성이 높은 활동들을 만들어 갈 수 있도록 적극적 역할을 수행할 가능성이 더 높다고 추론해 볼 수 있다.

둘째, 놀이자료의 다양성을 살펴보면, 탐색적 사전 지식 적용 단계와 탐구적 문제해결 단계에서 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라 놀이 자료의 다양성의 차이가 유의하였다. 이러한 결과는 구성놀이에서의 교사의 역할이란 유아들이 다양한 형태의 놀이수행을 할 수 있도록 다양한 자료를 제공해주고 유아들 스스로가 자료에 대해 탐구해 갈 수 있도록 탐구원리를 적절히 적용하는 것이라고 한 Wordsworth(1996)의 견해를 지지한다고 할 수 있다. 즉, 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사들이 놀이교수 효능감이 낮은 교사들보다 유아들의 구성놀이를 향상시키기 위해 보다 더 다양한 놀이자료의 필요성을 더 중요하게 인식할 경향이 높으며, 놀이 교수 효능감이 높은 교사일수록 유아들의 정신적 조작 능력이 높아질 수 있도록 보다 다양한 사물을 조작해 볼 수 있는 기회를 제공했다고 할 수 있다.

셋째, 놀이활동의 풍부성을 살펴보면, 탐색적 사전지식 적용 단계와 탐구적 문제해결 단계에서 놀이에 대한 교사의 교수 효능감에 따라 놀이활동의 풍부성의 차이가 유의하였다. 놀이활동의 풍부성은 유아들이 놀이경험속에서 다양한 탐구가 이루어질 수 있도록 발달에 적절한 교사의 역할을 수행했을 경우 더 높아질 수 있는데 (wadsworth, 1996), 놀이에 대한 교수 효능감이 높은 교사가 낮은 교사보다 그러한 역할의 중요성을 더 높게 인식하고 있는 결과라고 할 수 있다. 또한 놀이에 대한 교사의 교수 효능감은 놀이와 관련된 긍정적이면서 질적인 변화를 야기시킬 수 있는 중요한 동기 요인으로 작용될 수 있다는 선행 연구들(Ashton, & Webb, 1986; Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer, & Macphee, 1995;

Einarsdottir, 2003)처럼 구성놀이에 있어서도 놀이 교수 효능감이 높은 교사들이 구성놀이 진행과정에서 유아들이 보다 더 다양한 탐구 활동을 할 수 있도록 긍정적 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

넷째, 놀이 내용의 결속성을 살펴보면, 놀이교수 효능감이 높은 교사일수록 탐색적 사전지식 적용 단계와 탐구적 문제해결 단계에서 구성놀이 활동의 특징과 내용에 맞게 유아들의 놀이에 적절히 개입한 결과라고 볼 수 있다. 또한 놀이에 대한 교수 효능감이 높은 교사들이 Forman (1998)이 강조한 것처럼, 유아들로 하여금 구성놀이를 진행하는 과정에서 활동의 기본 목표 개념을 구축하고 활동 간의 연계성을 만들 수 있도록 적절한 역할을 수행하였다고 가정해 볼 수 있다.

구성놀이 단계 중 창안적 통합 적용 단계의 경우는 놀이지속시간을 제외하고는 놀이자료의 다양성, 놀이활동의 풍부성, 놀이내용의 결속성에서 놀이에 대한 교수 효능감에 따라 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 창안적 통합적용 단계가 이전단계까지 이루어졌던 내용과 방법을 중심으로 새로운 내용과 방법을 창안하는 통합적이며 복합적인 단계로서, 유아들이 탐색, 탐구 과정에서 습득한 내용과 기술을 통합해 갈 수 있도록 하는데 필요한 교사 역할에 대한 인식과 신념, 지식 정도가 교수효능감 수준에 따라 별다른 차이를 보이지 않았다고 볼 수 있다.

따라서 놀이에 대한 교사의 교수 효능감은 유아의 구성놀이에 있어서 유아들이 놀이 내용간의 연계성을 갖고 놀이를 수행하도록 하는데 중요한 요인 중의 하나라고 할 수 있으나, 앞으로 구성놀이의 질을 평가할 수 있는 질적 준거와의 관계에 대한 부분에 더욱더 심도깊은 연구가 실시될 필요가 있다.

다음, 유아의 연령에 따라 구성놀이 활동의 질적 준거별로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 놀이지속시간을 살펴보면, 5세 유아들이 4세 유아들보다 탐구적 문제해결 단계와 창안적 통합 적용 단계에서 놀이지속시간이 더 길었던 것은 복잡하고 성숙된 형태의 놀이일수록 놀이 경험 속에서 문제를 발견하고 해결할 수 있는 유아의 능력과 관계가 있다는 연구결과(Tegano, Sawyers & Moran, 1989; Tegano & Burdette, 1991)를 지지하면서 동시에 유아들에게 복잡하고 성숙된 놀이경험을 제공하기 위해서는 제공되는 놀이 시간이 길어야 함을 시사한다고 할 수 있다. 또한 연령이 많을수록 논리적이며 추론적 활동에 도전하는 것을 좋아하고 실험적 성향이 증가하며 복잡한 기준에 따라 자료를 조직화하는 능력이 높다는 Goodson과 Bronson(1985)의 견해를 지지한다고 할 수 있다. 그러나 놀이 단계 중 탐색적 사전 지식 적용 단계에서만 모든 구성놀이 활동에서 연령에 따른 차이가 없다는 것은 놀이 진행에 있어서 문제를 발견하고 해결책을 고안하는데 탐색하기 위한 충분한 시간은 모든 연령에서 중요하며, 놀이의 질을 높이기 위해서는 유아들에게 충분한 탐색시간이 제공될 필요가 있다는 점을 시사한다. 또한 놀이지속시간이란, 유아의 놀이 질을 결정하는데 중요한 준거이면서 동시에 충분한 놀이시간을 제공하는 것은 유아의 학습과 발달에 있어서 중요하다는 연구결과(윤은미, 1998; Reifel & Yeatman, 1993)를 입증하는 결과라고 할 수 있다. 특히 Ward(1994)가 강조한 것처럼, 구성놀이는 충분한 시간이 주어질 때 보다 더 정교하고 복잡한 구성물들을 만들어낼 뿐만 아니라 다양한 지식과 기술을 습득할 수 있다.

둘째, 놀이자료의 다양성을 살펴보면, 탐색단계와 탐구적, 창안적 단계에서 4세 유아들보다 5세 유아들이 놀이자료를 다양하게 사용한 것으로 나타났다. 이는 연령이 어린 유아들일수록 주

어진 자료를 자신의 개념 수준에 맞추어서 단순히 비교하거나 대응해보는 등의 활동에 사용하는 반면, 연령이 많은 유아들일수록 원인과 결과의 관계를 실험해 보고 논리적이며 추론적 활동에 자료를 보다 많이 사용한다고 할 수 있다. 따라서 유아들의 구성놀이를 질적으로 향상시키기 위해서는 유아들에게 제공되는 놀이 자체가 다양한 자료들을 다루어볼 수 있도록 가능성과 융통성이 풍부한 활동이어야 한다. 또한 5세 유아들이 4세 유아들에 비해 보다 더 다양한 자료를 사용한 것은 연령이 많을수록 외부세계에서 참조되어지는 정보의 내용이 많음을 의미하는 것으로, 이는 Forman(1998)이 유아들이 구성놀이에서 사용하는 대상물은 유아들의 반영적 사고에 의해 결정되어지며, 유아가 갖는 있는 참조세계를 반영한다는 견해를 지지한다고 할 수 있다.

셋째, 놀이 활동의 풍부성을 살펴보면, 5세 유아들이 4세 유아들보다 더 다양한 활동들을 만들어내었으며, 다양한 게임방법들을 창안해 내었는데, 이는 연령이 많을수록 주어진 놀이 상황에서 여러 가지 가능성을 세우고 다양한 측면에서 검토해 볼 수 있는 사고 능력이 발달하기 때문이라고 할 수 있으며, 이러한 결과는 연령이 많을수록 조망적 관점이 발달하여 또래들과의 협동놀이가 더욱 활발하게 이루어진다는 Koplw(1996)의 연구결과와 혼자 구성놀이 경험보다 협동적인 구성놀이 경험이 문제해결 능력을 보다 촉진할 수 있다는 Pellegrini(1986)의 견해와도 유사하다고 할 수 있다.

넷째, 놀이내용의 결속성을 살펴보면, 탐색 단계와 탐구적, 창안적 단계에서 4세 유아들보다 5세 유아들이 놀이내용의 결속성 정도가 높게 나타난 것은 5세 유아들이 여러 가지 사실들(facts)을 일관성 있게 조합하고 구조화하는 능력이 뛰어나다는 것을 의미하며, 연령이 높을수록 '구성

하다(construct)'의 의미에 적절한 놀이가 진행된다고 할 수 있다.

본 연구의 결과에 대한 논의에 기초한 제언을 하면, 먼저, 유아의 구성놀이의 질은 놀이에 대한 교사의 교수 효능감의 수준이 중요한 역할을 한다고 제언할 수 있다. 즉, 구성놀이의 진행 단계에서 보다 발전된 단계인 탐구적 문제해결 단계와 창안적 통합 적용 단계에서 놀이에 대한 교사의 교수 효능감이 높은 교사의 학급 유아들이 질적으로 높은 준거의 구성놀이가 많이 나타났음이 밝혀졌다. 따라서, 놀이진행 단계의 특성상 다소 차이는 있으나 구성놀이에 대한 교사의 교수 효능감은 유아의 구성놀이 질을 높이는데 매우 중요하다고 할 수 있으므로, 구성놀이에 대한 교사의 교수 효능감을 높일 수 있는 다양한 교사 교육 프로그램이 개발되어야 할 것이다.

다음, 유아의 구성놀이 질은 유아의 연령 발달적 차이가 있음이 밝혀졌는데, 5세 유아들이 4세 유아들의 구성놀이가 보다 발달된 탐구적 문제 해결 단계와 창안적 통합적용 단계에서 더 다양하면서 연계성이 높은 질적 준거가 높게 나타났다. 이러한 결과는 유아의 발달적 수준은 유아의 구성놀이 질과 관계가 있음을 제시하는 것으로 유아의 구성놀이의 질을 높이기 위해서는 유아의 발달적 수준과 흥미를 고려하여 구성놀이 활동이 개발되어야 할 것을 제안하고자 한다.

셋째, 구성놀이의 질적 준거로는 놀이지속시간, 놀이자료의 다양성, 놀이활동의 풍부성, 놀이내용의 결속성 등을 제안할 수 있었으며, 이러한 질적 준거를 고려한 구성놀이 질을 평가할 수 있는 가능성을 밝힐 수 있었다. 즉, 교사의 교수 신념에 기초한 교수 효능감과 유아의 연령에 따른 구성놀이 질의 차이를 살펴보는데 충분한 의의가 있었다. 따라서 유아교육 현장에서 구성놀이의 교육적 적용을 통한 효율성을 증진하기 위

하여 유아 발달에 적합한 의 구성놀이의 개발 및 평가에 대한 추후 연구를 제안하고자 한다.

참 고 문 헌

- 김선영(2001). 유아교육의 구성주의적 접근 : 구성주의 교수에 대한 성찰. *아동학회지*, 22(4), 271-283.
- 권주영(2001). *유아교사의 과학교수 효능감 수준에 따른 과학교육 실제에 관한 연구*. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사 효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. *유아교육연구*, 20(1), 27-42.
- 신은수 · 유영의 · 박현경(2004). 유아 교사의 놀이에 대한 교수 효능감과 놀이 운영 실제 신념에 관한 도구 개발연구. *유아교육연구*, 24(1), 49-69.
- 신은수 · 김은정 · 안경숙 · 김소향(2003). 놀이를 통한 *유아과학교육 활동자료*. 2003년 유아교육자료개발 연구. 교육인적자원부.
- 이종희(1995). 놀이와 교육 : 구성놀이에 대한 재고. *유아교육연구*, 15(2), 91-104.
- Allinder, R. M.(1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education an Special Education*, 17, 86-95.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B.(1986). *Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York : Longman.
- Bodrova, E., & Leong, D. J.(1996). *Tools of the mind; The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bruner, J.(1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Chaille, C., & Britain, L.(2003). *The young child as scientist : A constructivist approach to early childhood science education*. New York : Longman.
- Chaille, C., & Silvern, S. B.(1996). Understanding

- through play. *Childhood Education*, 72(5), 274-277.
- Cheng, S. F.(2000). *A Teacher's understanding and practices regarding children's play in a Taiwanese kindergarten*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Coladarci, T.(1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Einarsdottir, J. (2003). Beliefs of early childhood teachers. In O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings*(pp. 113-133). Greenwich, CT : Information Age.
- Enchos, L. G., & Riggs, I. M.(1990). *Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument : Preservice elementary scale*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 319 602.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., & Riggs, I. M.(1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Forman, G.(1998). Constrictive Play. In D. Fromberg and D. Bergen(Eds.). *Play from birth to twelve and beyond : Context, perspectives and meaning*(pp. 392-400). New York : Garland.
- Forman, G. E., & Hill, F.(1984). *Constructive Play : Applying Piaget in the preschool*. Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Forman , G. E., & Kuschner, D. S.(1983). *The Child's construction of knowledge : Piaget for teaching children*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & Macphee, D.(1995). Fostering personal teaching efficacy thought staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Fromberg, D. P.(1999). A review of research on play. In C Seefeldt(Ed.), *The early childhood curriculum : Current findings in theory and practice*. (3rd ed.)(pp.27-53). New York : Teachers College Press.
- Frost, J. L.(1992). *Play and playscapes*. Albany, NY : Delmar.
- Gehlbach, R. D.(1986). Children's play and self-education. *Curriculum Inquiry*, 16, 203-213.
- Ghaith, G., & Shaaban, S.(1999). The relationship between perception teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487-496.
- Goodson, B. D., & Bronson, M. B.(1985). *Guidelines for relating children's ages to toy characteristic*. Washington, DC : U.S. Consumer Product Safety Commission.
- Granschow, R.(1999). Playfulness in the biological sciences. In D. P. Fromberg & D. Bergen(Eds.), *Play from birth to twelve and beyond : Context, perspectives, and meanings*(pp. 455-460). New York : Garland.
- Johnson, J. E., Christie, J. E., & Yawkey, T. D.(1999). *Play and early childhood development*(2nd ed). New York : Longman.
- Kamii, C., & DeVries, R.(1978). *Physical Knowledge in preschool education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kim, J. H.(1989). *Preparatory discussion - Is it a way to facilitate young children's constructive play?* Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Koplow, L.(1996). *Unsmiling faces; How preschools can heal*. New York : Teachers College Press.
- Krakov, J. B., & Kopp, C. B.(1983). The effects of developmental delay on sustained attention in young children. *Child Development*, 54, 1143-1155.
- Levin, D. E.(1996). *Endangered play, endangered development : A Constructivist view of the role of play in development and learning*. ERIC Document

- Reproduction Service No. ED 405104.
- Lillard, A.(2004). Pretended play and cognitive development. In U. Cosuwami(Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*(pp. 185-205). Malden, MA : Blacwell.
- Pellegrini, A. D.(1986). The effect of play centers on preschoolers' explicit language. In G. Fein & M. Rivkin(Eds.), *The young child at play*(pp. 40-48). Washington, D. C. : National Association for the Education of Young Children.
- Pepler, D. J., & Ross, H. S.(1981). The effect of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development, 52*, 1202-1210.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N.(1993). *Outstanding teachers' sense of teacher efficacy at four stages of career development*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 356206.
- Reifel, S.(1984). Block construction : Children's developmental landmarks inrepresentation of space. *Young Children, 40*(1), 61-67.
- Reifel, S., & Yeatman, J.(1993). From category to context : Reconsidering classroom play. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 347-367.
- Resnick, M., & Ocko, S.(1991). Lego/LOGO : Learning and about design. In I. Harel & S. Papert(Eds.), *Constructionism*(pp. 141-150). Norwood, NJ : Ablex.
- Spodek, B., & Saracho, O. N.(1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century : A look to the future. In B. Spodek, & O. N. Saracho (Eds.). *Yearbook in early childhood education V. I : Early childhood teacher preparation*(pp. 209-221). New York : Teachers College Press.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M.(1980). *Childwatching at playgroup & nursery school*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Tasan, A. P.(2001). *Teacher efficacy and diversity : Implications for teacher training*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 201.
- Tegano, D. W., & Burdette, M. P.(1991). Length of activity periods and play behaviors of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education, 5*(2), 93-99.
- Tegano, D. W., Moran, J. D., & Sawyer, J. K.(1989). Problem-finding and solving in play : The teacher's role. *Childhood Education., 66*. 92-97.
- Tizard, B., Philps, J., & Plewis, I.(1976). Play in preschool centers-play measures and their relation to age, sex, and I.Q. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*. 27-39.
- Tobin, K., Briscoe, C., & Holman, J. R.(1990). Overcoming constraints to effective elementary science teaching. *Science Education, 74*(4), 409-420.
- Truhon, S. A.(1983). Playfulness, play, and creativity : A path analytical model. *Journal of Genetic Psychology, 143*, 19-28.
- Tschman-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. K.(1998). Teacher efficacy : Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development : Foundations of Constructivism*. White Plains. NY. : Longman.
- Ward, C. D.(1994). Adult intervention : Appropriate strategies for enriching the quality of children's play. *Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association*.
- Wheatly, K. E.(2000). Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal of Research and Development in Education, 34*(1), 14-27.
- Wassermann, S.(1988). Play-debrief-replay : An instructional model for science. *Childhood Education, 2*, 232-234.

2005년 8월 26일 투고 : 2005년 10월 30일 채택