

유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램의 개발 및 효과

The Development and the Effect of A Preschool Teacher Training Program
for Pretend Play Competence

한찬희 김명순

연세대학교 아동·가족학과

Chan Hee Han Myoung Soon Kim

Yonsei University

ABSTRACT

This study developed a teacher training program aimed at promoting preschool teachers' competence in relation to pretend play and examined its effects on the teachers' knowledge, efficacy and interaction in pretend play. Regarding the learner's job characteristics and conditions, a small group session of 90 minutes per week was conducted for 8 weeks. To examine the effects of this program, the researcher collected data on the teachers' knowledge and the efficacy by means of questionnaires and the teachers' interaction by observation before and after the program execution. The fourteen child care centers were randomly assigned to both an experimental group or a control group, in which 38 teachers were included. In conclusion, the pretend play competence training program for preschool teacher was observed to be effective in improving their knowledge, efficacy and interactions in pretend play.

Keywords : 역할놀이(pretend play), 유능성(competence), 교사교육 프로그램(teacher training program), 역할놀이 지식(pretend play knowledge), 역할놀이 효능감(pretend play efficacy), 역할놀이 상호작용(pretend play interaction).

* 본 연구는 2013년 연세대학교 박사학위논문의 일부로, 2014년도 한국아동학회 추계학술대회 구두발표 논문임.

Corresponding Author : Chan Hee Han, Child and Family Studies, Yonsei University, 134 Shinchondong, Seodaemun-gu, Seoul 120-749, Korea
E-mail : hch811@naver.com

© Copyright 2015, The Korean Society of Child Studies. All Rights Reserved.

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

놀이가 유아의 전인적 발달을 반영하고 강화한다는 사실은 이미 많은 선행연구를 통해 밝혀진 바이다. 놀이에 관한 그간의 연구들은 놀이가 유아기 발달에 미치는 영향, 즉 발달변인이나 놀이의 교육적 효과에 관한 것에 관심이 집중되어 왔다(Kim, Kim, & Park, 2012). 그 중에서도 역할놀이는 유아의 표상 및 상징능력에 의한 가작화의 요소를 내포함과 동시에, 놀이 상대와의 사회적 교류 역시 이루어지는 특징을 갖고 있다는 점에서 수많은 학자들이 관심을 기울여 온 분야이다. 특히 만 3~4세의 유아기는 진정한 의미의 상징적·사회적 놀이(real symbolic social play)가 이루어지는 특징적인 시기로(Piaget, 1962; Smilansky, 1968) 기존의 영아기에 갖고 있던 가상 능력이 더욱 발달하고 가작화 행위가 점차 정교해지면서 놀이 내에서 현재의 내가 아닌, 다른 사람의 역할을 수행(role enactment)하게 된다. 즉, 이 연령의 유아들은 사물이 전혀 없는 상황에서도 상상할 수 있고, 모든 종류의 소품과 대체물로 즉흥적으로 연기를 하거나 단어를 통해 상상적인 상황을 만들어낼 수도 있게 됨에 따라 역할놀이의 내용과 범위는 더욱 풍부해진다. 이러한 역할놀이는 그간 수많은 연구를 통해 유아의 인지 발달(Bergen & Coscia, 2001; Burns & Brainerd, 1979; Gmitrova & Gmitrova, 2003; Isenberg & Quisenberry, 2002), 창의성(Dansky, 1980), 사회성 발달(Gagnon & Nagle, 2004; Smilansky & Shefatya, 1990; Swindells & Stagnitti, 2006), 언어발달(Garvey, 1977; Howes, 1992, Pelligrini, 1984), 그리고 마음이론(Leslie, 1987) 등 제반 영역에 긍정적인 영향을 주는 것

으로 밝혀져 왔다.

역할놀이는 유능한 교사가 적절히 상호작용해 줄 때 더욱 증진되고 유아의 발달에 긍정적 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Baumer, Ferholt, & Lecusay, 2005; Gmitrova & Gmitrova, 2003; Howes & Smith, 1995). 교사가 지닌 전문가로서의 유능성과 관련하여, Saracho와 Spodek (1993)은 유아교사의 유능성이란 유아에게 양질의 서비스를 제공하기 위해 교사가 갖추어야 할 지식이나 기술이며, 이를 활용하여 현장에서의 풍부한 토대로 교사로서의 특별한 역할을 수행하는 것과 더불어 신념과 책임감 역시 중요하게 작용한다고 하였다. 즉, 교사가 지닌 유능성의 영역은 몇 가지로 나누어볼 수 있으며, 교사교육 및 유능성에 관한 선행연구들에서는 공통적으로 영역으로 지식, 태도, 기술의 세 가지의 측면을 언급하고 있다(Adediwura & Tayo, 2007; Eggen & Kauchak, 2001; Pistoe & Maila, 2012; Westera, 2001). 이를 차례로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 지식이란 교사가 교육의 행위를 하는데 있어 알아야 할 것이 무엇인가에 대해 인식하는 것으로, 교육의 대상인 유아가 습득해야 할 것이 무엇이며 그것이 왜 습득할만한 가치가 있는가에 대하여 아는 것이라 할 수 있다(Elbaz, 1981; Eggen & Kauchak, 2001; Wilson, Shulman, & Richert, 1987). 둘째, 태도는 특정한 사물 또는 현상에 대하여 비교적 일관성 있는 반응을 일으키게 하는 내적 경향성(Education Research Institute of Seoul National University, 2011)으로, 교사의 행동을 이끌어내는 정신적 상태의 구조와 그 내용으로 정의할 수 있다(Richardson, 1996). 이러한 정의에 근거할 때, 놀이와 관련된 유아교사의 태도적 측면과 관련한 연구들은 주로 효능감에 초점을 두어 연구되어 왔음을 발견할 수 있다. 많은 선행연구들에서 ‘유아의 놀이를 교육 과정

이자 핵심적인 교수 학습 방법'이라고 믿는 교사 신념에 기초한 놀이 효능감은 유아에게 놀이 발달을 위한 적절한 기회를 제공하며 놀이를 격려하는 행동으로 연결됨을 보고하였다(Bodrova & Leong, 1996; Cuffaro, 1995; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999). 셋째, 기술은 유아의 학습을 촉진하기 위해 교사가 교육을 통해 습득해야 할 행동적 측면으로서(Irvine, 1997), 유아가 교육활동에 지속적으로 흥미를 유지할 수 있도록 적절한 비계를 설정해줄 수 있는 교사의 교수 능력을 의미한다(Chong & Cheah, 2009; Shulman, 1986). 이 같은 정의에 근거할 때, 역할놀이에 있어서 유아교사의 기술적 측면이란 교사가 유아와의 놀이 상황에서 수행하는 역할놀이 상호작용이라고 볼 수 있다.

결국, 유아교육 및 보육의 현장에서 교사가 역할놀이에 대한 유능성을 갖추기 위해서는 위의 세 가지 요소를 골고루 증진할 수 있는 체계적인 프로그램이 필요하다. Smilansky(1968) 이후 많은 실험적 연구들(Enz & Christie, 1993; File, 1994; Neuman & Rokos, 1993)에서 성인의 놀이 중재가 유아의 놀이를 증진한다는 결과를 제시해왔으나, 그간 유아의 역할놀이 증진을 위한 중재프로그램들은 국내외에서 주로 교사나 연구자가 유아를 직접 중재하고 그 효과를 살펴보고자 하는 경우가 대부분이며, 교사를 중재의 직접적 대상으로 하여 유아의 놀이 증진을 위한 프로그램을 개발하고 실시한 경우는 찾아보기 드물다.

이러한 현상에 대해 Lanier와 Little(1986)은 교사교육이라는 영역이 그간 학문의 영역에서 그 중요성이 간과되어왔다고 지적한 바 있다. Korthagen, Loughran과 Russell(2006) 역시 교사교육 분야는 1990년대 이후 서서히 연구되기 시작하였고, 21세기에 들어서야 하나의 학문적

영역으로 자리 잡기 시작했음을 지적하였다. 이러한 변화의 배경으로 학자들은 다음의 이유를 들어 설명한다. 먼저, 예비교사 양성과정(예: 대학)을 통해 학생들로 하여금 교사로서 갖추어야 할 소양을 체계적으로 가르치고 있지만, 정작 그들이 교육의 현장에 투입되었을 때 겪는 일상적 교육활동의 실체는 교사교육을 통해 배운 내용과 매우 다르며, 이로 인해 교사들은 큰 혼란과 불만을 느낀다는 것이다(Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, & McGowan, 1996). 전통적인 교사교육에서는 대부분 유아의 교육과 관련된 제반 이론들을 중심으로 가르치며, 이를 현장에 적절히 적용하는 것을 교육의 실체라고 가정한다(Clandinin, 1995). 그러나 이러한 이론 중심의 교사교육은 현장 적용에 있어 점차 많은 한계와 제한점이 있음이 밝혀지게 되었다. 이에 1990년대 교사교육에 관한 일련의 연구를 통해, 학자들은 기존의 교사교육에 대한 불만과 부적절성에 대해 이론적 근거를 찾고자 노력하였다. 그리하여 연구자들은 대학을 졸업한 후 초임교사들이 첫 해에 겪게 되는 정신적 고충을 이른바 '현실 쇼크(reality shock)'라는 용어로 제시하였고, 경력 교사들에게는 기존 교사교육을 통해 얻었던 지식, 태도, 기술 등에 있어 '망각 효과(washing-out effect)'가 나타난다고 보고하였다(Cole & Knowles, 1993; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006).

교사교육학자들의 이러한 논의는 결국 교육 현장에서의 재교육 필요성을 말해주는 것으로 귀결된다. 유아를 위한 보육 및 교육과정은 초·중등의 교육과정과 달리 통합적으로 이루어지며, 놀이에 기초한 활동을 제공하는 것이 핵심이라고 볼 때(Spodek & Saracho, 1993), 매일의 일상적 교육활동으로서의 놀이에 대한 이론 및 실체는 교사교육에 있어 가장 우선시되어야 할 내

용이다. 영유아기 교육의 도구로서 놀이의 역할과 기능에 대해서는 이론의 여지가 없으며, 우리나라의 국가 수준 영유아 교육과정인 표준보육과정과 누리과정, 유치원교육과정에서 모두 놀이중심의 교육을 강조하는 것 역시 이러한 이유 때문이다. 그러나, 현실적으로 우리나라의 유아교사를 위한 직전 및 현직교육 체제에서 역할놀이를 포함한 놀이에 대한 전문적인 교사교육이 이루어지기는 어려운 만큼(Kim, 2007; Koo, Lim, & Lee, 2009; Lee, Kim, & Kim, 2010), 이를 보완할 수 있는 별도의 프로그램이 요구된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 국내외의 많은 학자들에 의해 역할놀이가 갖는 교육적·발달적 가치에 대해 밝히는 작업이 실행되어 왔고, 유아교사의 역할놀이 유능성에 관한 연구 역시 이루어졌음에도 불구하고, 이를 지원하기 위한 현직 교사교육 연구는 매우 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 개발하고 실시하되, 실시 전후에 나타나는 유아교사의 역할놀이 지식, 역할놀이 효능감 및 역할놀이 상호작용의 변화를 살펴보고자 하였다. 본 연구의 결과는 현장의 유아교사들이 겪는 역할놀이 지도에 대한 실질적 어려움에 도움을 주고, 경력에 따른 현직 교사교육 프로그램이 보다 전문적

으로 개발되고 활성화될 수 있는 기반을 마련해 줄 것이라고 기대한다.

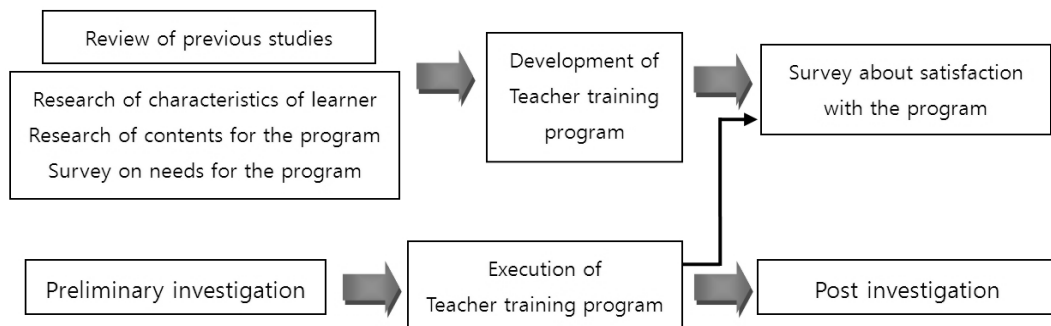
2. 연구문제

이상의 목적 및 필요성에 근거하여 설정된 연구문제는 다음과 같으며, 프로그램의 개발 및 효과검증의 절차를 도식화하여 Figure 1에 제시하였다.

<연구문제 1> 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램의 구성(목표, 내용, 교수학습, 평가)은 어떠한가?

<연구문제 2> 연구 1에서 개발된 교사교육 프로그램의 효과는 어떠한가?

- 1) 본 교사교육 프로그램은 유아교사의 역할놀이 지식을 변화시키는가?
- 2) 본 교사교육 프로그램은 유아교사의 역할놀이 효능감을 변화시키는가?
- 3) 본 교사교육 프로그램은 유아교사의 역할놀이 상호작용을 변화시키는가?



<Figure 1> Procedures for development and evaluation of teacher training program

II. 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램 개발

1. 교사교육 프로그램의 개발절차

본 연구는 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 개발하기 위한 핵심적인 절차로 학습자 분석, 요구 분석, 과제 분석의 세 가지 분석을 실시하였다.

1) 학습자 분석

학습자 분석은 연구 대상인 유아교사의 발달 단계 및 성인 학습자로서의 특성에 대한 문헌 고찰을 통해 이루어졌다. 연구자들은 공통적으로 교사의 발달 단계에 따라 고유의 관심사와 요구가 있고, 각기 다른 방법으로 도와야 함을 제시하고 있다. 본 연구의 대상인 2~3년의 경력을 지닌 유아교사의 경우, 초임 1년 시기와는 다른 고유한 욕구를 갖게 된다. Vonk(1995)에 의하면 초임 교사의 시기는 주로 대학과 같은 교사 양성 과정에서 ‘학생’의 역할을 하다가 ‘교사’로서의 역할과 책임으로 자신을 바꾸어 가야한다는 현실에 대해 불안감을 느끼게 되며 자신의 개인적, 전문적 자아에 도전하는 특징적 시기라고 보았다. 이러한 생존기의 갈등이 어느 정도 극복된 뒤에야 비로소 교사는 유아와 그들에게 미치는 영향에 대해 관심을 기울일 수 있게 되는데, 이 시기로 접어들면서 자신의 일에 대한 열정을 지속시키고 관심사를 탐구하며 보다 도전적인 책임을 갖기 위해 방법을 모색하려는 의도를 갖게 된다(Sheerer, 1997). 그러나 이러한 시기에 적절한 도움과 교육의 기회가 제공되지 않을 경우, 교사는 자신의 발달적 잠재력에 미치지 못하는 단계에 머무르게 될 위험이 있다. 이와 관련하여 Reiman과 Parramore(1993)

는 젊은 성인학습자의 경우 적절한 반성적 사고가 따르는 외부의 도움을 받는 경험이 복잡한 인지 구조를 촉진시킬 수 있음을 보고하였다. 즉, 유아교사의 발달은 자동적으로 일어나지 않으며 발달 단계에 적합한 교사교육이 필수적임을 알 수 있다. 이상의 학습자 분석을 통해 볼 때, 본 교사교육 프로그램의 대상인 경력 2~3년의 유아교사에게 있어서는 유능성의 토대를 닦아나가기 위한 적극적인 조력 형태의 교사교육이 필요함을 알 수 있다. 또한 그 내용은 유아교사가 자신의 직업적 열정 및 관심사를 확장하고 증진할 수 있는, 교육 및 놀이의 실제와 관련된 것이어야 한다.

2) 과제 분석

과제 분석에서는 역할놀이에 관한 이론 및 선행연구와 함께 교사교육에서 다루어야 할 유능성의 영역에 관한 문헌 분석을 통하여 역할놀이 유능성을 증진하기 위해 교사가 갖추어야 할 지식적, 태도적, 기술적 영역의 요소를 추출하고 이를 계열화하였다. 유아교사의 역할놀이 유능성을 증진하기 위해 교사교육에서 다루어야 할 목표와 내용 선정을 위하여, 먼저 역할놀이 관련 이론 및 선행연구를 고찰함과 동시에 특히 역할놀이의 핵심적 요소인 가작화의 발달과 수준에 관한 이론 및 관련 문헌을 조사·분석하였다. 이와 함께 유아교사의 역할놀이 유능성을 구성하는 하위 요소인 유아교사의 역할놀이 지식, 태도 및 기술에 관한 이론 및 선행연구를 조사·분석하였다. 그 결과, 지식적 영역에 포함되는 요소는 역할놀이의 가치와 발달단계, 역할놀이 내 가작화의 유형과 수준, 역할놀이에서의 교사의 역할 인식으로 요약되었다. 태도적 영역에 속하는 요소로는 역할놀이의 가치에 대한 유아교사의 신념 증진, 유아교사의 효

능감 증진, 역할놀이 상호작용에 대한 자신감 향상이 포함되었다. 기술적 영역에 해당되는 요소로는 유아의 자발적 역할놀이 참여와 가작화 수준을 증진할 수 있는 유아교사의 바람직한 상호작용과 환경구성의 구체적 방법이 포함되었다.

3) 요구 분석

서울 및 경기도 소재 직장어린이집 만 3·4세반 유아교사 54명을 대상으로 역할놀이 유능성 증진 프로그램에 대한 요구도를 조사하였다. 설문지는 총 56개의 문항으로 구성되었으며, 아동학 전공 교수 1인과 어린이집 교사 및 원장 경력에 있는 아동학 박사 1인에게 내용타당도를 구하였다. 주요 조사결과는 다음과 같다. 역할놀이의 확장 및 활성화를 위한 교사의 개입의 필요성을 조사한 결과, 응답자의 42%가 '보통', 27%가 '높음'이라고 응답하여 역할놀이에 대한 교사 역할에 대해 비교적 높게 인식하고 있음이 나타났다. 한편, 유아와의 역할놀이 상호작용에서 느끼는 어려움에 대해서는 전체의 52%가 '높음'이라고 답하여 자유 놀이 상황에서 교사들이 실제로 느끼는 상호작용의 어려움 정도가 비교적 높음이 조사되었다. 구체적으로 어려움을 느끼는 이유를 묻는 문항에 대해서는 '역할놀이와 관련된 유아의 발달 수준을 잘 몰라서'가 37%로 가장 높은 비중을 차지하였다. 요약하면, 유아교사들은 유아의 역할놀이에 있어 교사의 역할에 대해서는 비교적 중요하다고 여기며 적절한 상호작용이 필요하다고 여기고 있음에도 실제 놀이 참여 역시 분쟁의 조정이나 놀이를 유지하기 위한 목적 등 소극적인 형태로 이루어지며, 대체로 해당 놀이에 대한 지식과 기술면에서 자신감이 없고 어려움을 느끼고 있었다. 이러한 교사들의 요구는 프

로그래의 필요성을 묻는 질문에서도 나타나, 설문문에 참여한 유아교사의 54%가 '매우 필요하다', 38%가 '어느 정도 필요하다'로 답하여 총 92%의 유아교사들이 필요하다고 보았다. 마지막으로 본 교사교육 프로그램을 실시한다면 참여할 의사가 있는가를 묻는 질문에는 전체의 95%가 동의하였다.

2. 교사교육 프로그램의 구성

1) 교사교육 프로그램의 목표

첫째, 유아교사의 역할놀이 유능성이 중요함을 인식하고, 역할놀이의 발달 및 가치에 대한 지식의 획득하는 것이다. 본 프로그램에서는 현장에서 유아와의 역할놀이 시 필요한 실제적 지식으로 사전경험 제공자로서의 교사 역할에 대한 지식, 환경구성 및 자료제시자로서의 교사 역할에 대한 지식, 잘 발달된 역할놀이의 핵심 요소에 대한 지식, 역할놀이의 단계별(도입-전개-확장) 놀이 참여에 대한 지식, 마지막으로 유아 간의 상호작용을 지원하기 위한 교사 역할에 대한 지식을 갖추도록 하는 데 목표를 두었다. 또한 역할놀이가 유아의 발달에 있어 갖는 의미를 재인식함과 동시에, 역할놀이의 핵심 요소인 가작화에 대한 전문적 지식을 갖추으로써 유아반 교사로서의 역할놀이 유능성을 높이고자 하였다. 둘째, 역할놀이에 대한 유아교사의 효능감 및 신념을 증진하는 것이다. 구체적으로는 역할놀이의 각 단계(계획 및 준비 단계, 놀이의 도입-전개-확장)에서의 유아교사 역할의 중요성에 대한 신념 증진, 역할놀이 관찰에 있어서의 효능감 증진, 역할놀이 상호작용의 적절한 선택 및 활용 기술에 대한 유아교사의 자신감을 향상하는 것을 세부 목표로 설정하였다. 셋째, 역할놀이를 증진하기 위한 구체적인 상호작용 방법

을 습득하는 것이다. 즉, 유아의 흥미와 주도에 근거하기 위해 유아의 사전경험을 고려한 놀이 계획의 방법, 역할놀이 활성화를 위한 환경구성과 자료제시의 방법, 역할놀이 관찰의 방법과 그에 기초한 역할놀이 상호작용의 방법, 역할놀이의 각 단계(도입-전개-확장)에서의 상호작용, 유아간의 역할놀이 상호작용을 증진하기 위한 방법에 대한 구체적 기술을 습득하는 데 목표를 두었다.

2) 교사교육 프로그램의 내용 및 활동

첫 회기를 제외한 매 회기마다 역할놀이에 대한 교사의 지식, 태도, 기술의 세 가지 교육의 목표가 모두 포함되도록 교육 내용을 조직하였다. 가급적 어느 한 회기에 특정 교육의 목표가 집중되지 않도록 안내하였으나, 역할놀이 관련 지식을 다루는 교육내용의 경우, 교사교육의 초반에 더 많이 다루어졌다. 태도의 증진에 해당되는 내용은 프로그램의 전반에 걸쳐 고르게 다루되, 마지막 회기에서는 교사들의 프로그램 참여를 격려하고 역할놀이에 대한 효능감의 향상을 확인하기 위해 관련 내용이 보다 많이 포함되었다. 상호작용 기술의 습득에 해당되는 교육 내용은 지식과 태도에 비해 한 회기 내에 다소 많은 활동들이 포함되었다. 이는 현직 교사교육 프로그램이 가지는 실제적 요구를 반영한 것이므로 자연스러운 현상이라고 볼 수 있을 것이다. 4회기의 내용을 예로 들면 다음과 같다. 4회기 교육내용은 ① 유아의 역할놀이를 이루는 핵심적 요소 관찰하기 ② 역할놀이 개입의 유형(외부·내부 개입과 각각의 세부 상호작용 유형) ③ 역할놀이 교사 상호작용에 있어 고려할 사항(개입 여부를 판단하는 기준, 유아의 자발성을 유지하는 방법, 개입의 목적을 분명히 하기 등) 세 가지로 구성된다.

이 같은 교육내용에 따라 4회기에 실시된 활동의 구체 예시는 다음과 같다. 강사의 질문으로 도입하여 ‘잘 발달된 유아의 역할놀이의 요소는 무엇인가’에 대해 각자의 경험과 의견을 나눈 후, PPT와 인쇄물 자료를 통해 역할놀이를 이루는 핵심적 요소(가작화, 언어적 상호작용, 사회적 상호작용, 놀이 주제의 정교성, 놀이의 지속성)에 대한 정보를 얻도록 하였다. 다음으로는 실제 교실에서 일어나는 역할놀이의 장면을 동영상으로 시청하면서 위에서 다룬 요소 중 무엇이 결여되어있는지를 찾아, 미리 배부된 활동지에 기록해보도록 하였다. 각자가 적은 내용을 강사 및 동료 교사들과 비교·분석하는 과정을 통해 자신이 얻은 지식을 실제 놀이와 연결하여 이해할 수 있는 기회를 제공하였다. 두 번째 교육내용으로 이어지는 과정에서는 첫 활동을 통해 알게 된 역할놀이의 핵심요소가 결여될 때 교사의 개입방법에 대해 토론을 실시하였다. 강사는 이 때 다루어진 다양한 개입 유형들을 크게 ‘내부개입’과 ‘외부개입’으로 분류하고 각각의 방법이 적합한 놀이 상황에 대한 구체적 사례를 교사-아동의 상황극으로 전달하면서, 사례 속 교사 상호작용의 일부는 스스로 시연해 볼 수 있도록 유도하였다. 마지막으로 세 번째 교육내용에 해당되는 활동으로는 역할놀이 개입 시 고려할 사항을 PPT로 요약·제시한 후, 관련 놀이 동영상을 시청함으로써 이러한 고려 사항 및 개입의 원칙에 부합되었는지 확인하고 토론하는 시간을 갖도록 하였다.

3) 교사교육 프로그램의 교수학습방법

본 교사교육 프로그램에서 활용된 교수·학습 방법에는 강의, 토론, 사례 제시 및 분석, 수업녹화 분석, 모의 활동, 워크샵 등이 포함되었으며, 교수 매체는 PPT, 인쇄자료, 시청각 매체(동영상

〈Table 1〉 Objectives of education, educational contents, teaching and learning methods

	Objectives of education	Educational contents	Teaching and learning methods
Session 1	<ul style="list-style-type: none"> Acquires the knowledge of children's pretend play development and its value 	<ul style="list-style-type: none"> Orientation Educational value of pretend play Importance of teacher's role in pretend play 	Lecture Visual and auditory materials Question and Answer
Session 2	<ul style="list-style-type: none"> Recognizes that children's previous experience is important element in their pretend play Acquires the ways to make developmentally and educationally appropriate plans for pretend play 	<ul style="list-style-type: none"> Development of children's pretense and pretend play Meaning and Importance of children's previous experience Reorganizing pretend plays according to curriculum and education plan 	Lecture Video clips Worksheets Case presentation Discussion
Session 3	<ul style="list-style-type: none"> Recognizes that classroom facilities and environment are important elements in pretend play Acquires the ways to present materials for pretend play 	<ul style="list-style-type: none"> Promoting physical conditions in classroom Providing appropriate play materials Encouraging co-play in block and dramatic play areas 	Lecture Video clips Worksheets Discussion
Session 4	<ul style="list-style-type: none"> Recognizes that teacher's observation is the key factor to promote pretend play Acquires the basic principles to observe children's pretend play 	<ul style="list-style-type: none"> Observing key elements in pretend play Types of teacher-child interaction in pretend play Considerations of interacting with children in pretend play 	Lecture Worksheets Case presentation Rehearsal Discussion
Session 5	<ul style="list-style-type: none"> Recognizes that teacher's appropriate interactions are important for pretend play at introduction-development stages Acquires the ways to interact and play with children introduction-development stage 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher's role in pretend play at introduction-development stage Case analysis on teacher's interaction in pretend play (1) Question and Answer session 	Case presentation Lecture Video clips Discussion
Session 6	<ul style="list-style-type: none"> Recognizes that teacher's appropriate interactions are important for pretend play at expansion stages Acquires the ways to interact and play with children expansion stage 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher's role in pretend play at expansion stage Case analysis on teacher's interaction in pretend play (2) Question and Answer session 	Case presentation Worksheets Rehearsal Discussion Lecture
Session 7	<ul style="list-style-type: none"> Recognizes teacher's role is important to facilitate and promote peer interaction in pretend play Acquires the ways to facilitate and promote peer interaction in pretend play 	<ul style="list-style-type: none"> Strategies for supporting peer interaction in pretend play Case analysis on teacher's interaction in pretend play (3) Question and Answer session 	Lecture Case presentation Rehearsal Discussion
Session 8	<ul style="list-style-type: none"> Summarize the key concepts and interaction skills to promote children's pretend play Has self-confidence in supporting children's pretend play 	<ul style="list-style-type: none"> Summary of the program Teacher's self-assessment Total assessment by interview and survey 	Lecture Question and Answer Discussion Encouraging

및 사진), 실물 등을 활용하였다. 각 교수-학습의 방법 및 매체를 선택하기 위해 다음의 두 가지 사항을 고려하였다. 첫째, 다루고자 하는 교육목표 및 내용이 지식적 영역, 태도적 영역, 기술적 영역 중 어디에 속하는가를 일차적으로 고려하였다. 두 번째로, Keller(1999)가 제시한 교수설계전략 모형에 기초하여 그가 제시하고 있는 각 요소들이 프로그램 내용과 진행방식에 적용될 수 있도록 계획하였다. 보육교사들은 하루 대부분의 시간을 유아들과 지낼 뿐 아니라 그들의 부모, 동료 교사 및 원장 등 많은 인적 교류를 경험하게 된다. 이로 인해 신체 및 정신적 노동의 강도가 높으며, 일과 후에는 보육·교육 전반에 관한 서류와 행정업무를 일괄 처리하는 업무의 성격으로 인해 스트레스의 수준 역시 높은 편이다. 이러한 학습자의 특성을 고려하여, 본 교사교육에서는 특히 프로그램의 실시 대상인 교사들의 학습동기 유발에 특히 강조점을 두고자 하였다. Keller는 수업설계를 위한 학습동기의 특성을 크게 주의집중(Attention), 관련성(Relevance), 자신감(Confidence), 만족감(Satisfaction)의 네 가지로 구분하고, 이를 ARCS로 약칭하였다. 그에 의하면 이 네 가지 요소가 교수-학습의 과정에서 유기적으로 연결되고 교수자가 전략적으로 수업에 활용할 수 있을 때 학습자들의 동기를 최대한 이끌어 낼 수 있다고 보았다. 이에, 본 교사교육 프로그램에서는 참여한 교사 자신의 수업 녹화 장면을 시청하고 분석하는 작업과 역할놀이 사례 분석을 가급적 많이 실시하였다. 이러한 수업 영상 시청 및 분석은 시청각 매체라는 점에서 주의집중의 효과가 큼과 동시에, 교사들이 현재 담당하고 있는 매일의 업무와 직결된 내용을 접하게 되므로 관련성 역시 높은 교수학습 방법이기 때문이다. 또한 그 과정에서 특히 각 교사가 가진 장점을 부각시키되, 프로그램의

각 회기의 내용에서 얻은 정보를 활용하여 유아의 역할놀이 유지 및 확장에 도움이 될 점을 추가적으로 적용하여 보는 방식으로 진행하여, 교사들이 자신감과 만족감을 느낄 수 있도록 배려하였다. 구체적인 프로그램의 회차별 목표, 교육 내용, 교수-학습방법은 다음의 Table 1에 제시하였다.

4) 교사교육 프로그램의 평가

(1) 교수자 자체 평가

교사교육 프로그램이 취지에 적합하게 이루어지고 있는지를 확인하기 위하여 프로그램의 매 회기 활동장면을 녹화·분석하고 교육 내용과 실시 방법, 교육을 통한 교사의 반응 등을 강사인 연구자 본인이 직접 평가·기술하였다. 이를 통해 교수자 역할의 적절성을 평가함과 동시에 교사들의 반응과 원인을 분석하여 다음 회기에 반영하였다.

(2) 학습자(유아교사)에 의한 평가

교사교육의 직접 대상자인 유아교사들과 지속적인 면담(직접, 전화, 메일)을 실시하여 매 회기의 진행과정을 모니터링하고, 학습자들의 요구를 수시로 분석하는 과정을 거쳤다. 또한 매 회기마다 유아교사들이 느끼는 만족도의 수준을 지속적으로 조사하고 그 결과를 수렴, 반영하였다.

3. 프로그램의 적합성 검증

1) 학계 및 현장 전문가에 의한 적합성 검증
개발된 교사교육 프로그램의 목표 및 내용에 대하여 전공 교수 1인, 관련학과 석사 이상이며 어린이집 원장 경력 7년 이상인 현직 직장어린이집 원장 2인에게 타당도를 검증받았다.

2) 프로그램 실시를 위한 예비 실험 실시
프로그램의 효과검증을 위한 본 실험을 실시하기 전, 교사교육이 실시될 물리적 환경, 교육 시간, PPT와 시청각자료를 비롯한 매체의 적합성 등을 판단하기 위해 1회에 걸쳐 예비 실험을 실시하였다. 본 프로그램의 2회기에 해당되는 내용을 연구대상이 아닌 별도의 어린이집 유희실에서 3~4세반 교사 4명을 대상으로 모의 실험하였고, 보완 사항은 기록하여 추후 본 실험에 반영하였다.

Ⅲ. 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램 효과 검증

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 소재 10곳, 경기도 소재 4곳의 직장어린이집 내 만 3·4세 혼합연령 유아반의 담임교사로서, 경력이 2~3년에 속한 교사 38명이었다. 최종 선정된 14곳의 어린이집은 실험집단과 통제집단에 무선 배정하여, 실험집단 교사는 20명, 통제집단 교사는 18명으로 구성되었다. 대상 기관의 경우, 사회경제적 배경이나 보육과정의 특수성으로 인한 역할놀이의 차이를 통제하기 위하여 해당 지역 내에서 맞벌이 가정이 우선적으로 채용하고 있는 직장보육 시설 중 유아 중심, 놀이 중심의 철학을 기본으로 하는 곳을 1차 선정한 후, 오전 자유놀이 시간이 1시간 이상 매일 제공되는 곳을 선정하였다. 이와 함께 역할놀이의 내용에 직접적 영향을 미칠 수 있는 물리적인 환경 요인을 통제하기 위해 대상 학급 역할놀이 영역의 공간 크기 및 영역 내 비치된 놀이감이 유사한 곳을 선정함으로써 보육환경의 구조적·물리적 환경이

유아교사 및 학급 내 역할놀이에 미치는 영향을 최소화하였다.

2. 연구도구

1) 유아교사의 역할놀이 지식 측정도구

역할놀이의 핵심적 요소인 가작화의 수준을 기초로, 상징 사용의 발달단계를 제시한 선행연구들(Johnson et al., 1999; Gowen, 1995; Tamis-LeMonda et al., 1994, Westby, 2000)에서 밝힌 상징놀이의 요소를 추출하였다. 이와 함께 언어적 의사소통 및 사회적 상호작용의 요소를 함께 고려하여 연구된 사회극놀이 관련 연구들(Garvey, 1977; Göncü & Kessel, 1984; Howes & Matheson, 1992; Smilansky & Shefatya, 1990)이 제시하고 있는 바를 종합하여 1수준부터 8수준의 역할놀이까지, 총 8단계의 수준에 대한 질문지를 고안하였다.

질문지의 각 문항 예시는 Tamis-LeMonda 등 (1994)에서 사용된 가작화 단계의 세부 예시를 기본으로 하되, 유아교사 경력을 가진 본 연구자와 3·4세 연령을 담당하고 있는 유아교사 2인이 함께 일상적으로 현장에서 교사들이 자주 관찰하게 되는 장면으로 수정·보완하여 최종 문항을 구성하였다. 선택된 예시에 대하여 아동학 전공 교수 1인과 유아교사 5년 이상의 아동학 박사과정 2인의 내용타당도를 구하였다.

본 도구의 응답 방식은 Tamis-LeMonda 등 (1994)에서 사용된 방식과 마찬가지로, 1수준부터 8수준에 해당하는 역할놀이에 대해 유아교사 각자 자신이 생각하는 수준대로 일련의 순서를 표기하도록 하였다. 이를 토대로 점수를 산정함에 있어 사전과 사후에 측정된 수치의 단순 합계 또는 문항별 평균은 실제 수준들에 비해 높거나 낮은 값들이 함께 포함된다. 따라서 이

<Table 2> The examples of the questionnaire for teacher's knowledge of pretend play

Level	Examples of questionnaire
1 Simple self-pretending	A child pretends to eat toy foods with a spoon saying, "Yum yum, this is delicious."
2 Simple other-pretending	A child says, "It's delicious! Try it." and pretends to feed the teacher food toys with a spoon.
3 Object-pretending & substitution 1	A child pretends to feed the baby doll with toy bottle, saying "You are hungry! Mommy will give milk. Here."
4 Object-pretending & substitution 2	A child says to a baby doll "Mommy made hamburgers for you. Here you are." and puts two castanets on a plate.
5 Using Imaginative object	A child puts an empty hand in pocket and takes out imaginative cell-phone saying, "I got a phone call." And says "Hello?" with one hand on the ear.
6 Complementary dramatic play	A girl passes a plate to a boy saying "This is for you. It's a doughnut." and the boy says "This is a rice cake. Try it." passing his own plate.
7 Cooperative sociodramatic play	A boy says "Welcome to our restaurant.", and the other child says to him, "I'm really hungry. Can you recommend the best dish?"
8 Compositive sociodramatic play	A girl says to a boy who is playing a guest, "Sir, here is your pizza." and the boy says "We are playing Chinese restaurant. You don't make pizza in Chinese restaurant. Bring me some dumplings."

렇게 합산된 수치는 각 유아교사가 역할놀이의 각 수준에 얼마나 근접하게 인식하고 있는가를 알아보기에는 적합하지 않으며, 교사가 표기한 단계와 실제 단계 간의 간격(차이의 절대값)을 측정하는 것이 적절하다. 이에 본 연구의 효과검증에서는 역할놀이 지식 문항에 대해 유아교사가 응답한 값과 해당 문항 역할놀이 수준 간의 차이의 절대값을 구한 뒤, 각 수준의 역할놀이에 대한 인식이 어느 정도 근접하였는가를 점수화하였다. 따라서 절대값이 클수록 역할놀이의 해당 수준에 대한 지식이 낮으며, 반대로 수치가 작을수록 해당 수준에 대한 이해가 높다고 해석할 수 있다.

2) 유아교사의 역할놀이 효능감 측정도구

역할놀이에 대한 교사의 효능감 측정도구의 문항은 Gibson과 Dembo(1984)의 교사 효능감

측정도구에 기초하여 Shin, Yoo, & Park(2004)의 연구에서 사용된 문항을 역할놀이에 적합하도록 본 연구자가 수정, 보완한 후 예비조사를 거쳐 사용하였다. 총 19개 문항으로 구성되어 있으며, 크게 교사의 역할놀이 효능에 대한 신념 11개 문항과 역할놀이 결과 기대에 대한 신념 8문항의 두 가지 하위범주로 구성되어 있다. 문항은 Likert식 5점 척도를 사용하여 '전혀 아니다(1점)'부터 '매우 그렇다(5점)'까지 체크하도록 되어있으며, 전체 문항을 합산한 것을 총점으로 한다. 따라서 교사의 역할놀이 효능감의 최고 점수는 95점이며 최저 점수는 19점이다. 문항의 내용은 아동학 전공 교수 1인과 유아교사 경력이 있는 아동학 전공 박사 1인에게 안면 타당도를 구하였고, 내적 합치도에 의한 신뢰도 분석 방법을 사용하였다. 역채점 문항이 없기 때문에, 본 도구 하위 범주 및 합계의 점수가

높을수록 유아교사의 효능감 수준은 높다고 해석될 수 있다. 본 척도의 내적 합치도 Cronbach α 계수는, 역할놀이 효능에 대한 신념 .86, 역할놀이 기대에 대한 신념 .92로 나타났다.

3) 유아교사의 역할놀이 상호작용 분석 기준 교사교육 프로그램의 직접적인 대상인 유아교사가 역할놀이에 적극적인 관심을 보이며 역할놀이의 질적인 수준을 높이기 위한 상호작용

<Table 3> Operational definition of teacher's interaction in pretend play

	Interaction	Operational definition
Supporting play passively	Mediating the conflict	The teacher gives help to resolve the conflict between children.
	Providing materials or environment	The teacher does not participate in pretend play, but supplies materials or environment for the pretend play.
	Helping the play	When children ask help or have difficulties in pretend play, the teacher help them or gives hints.
Showing interest in play	Observing	The teacher observes the children's pretend play and gives nonverbal messages (nodding, smiling, or frowning, etc.), but does not participate in the play.
	Encouraging	The teacher gives verbal praise for children's pretend play.
	Questioning	The teacher asks children about their pretend play.
	Describing	The teacher gives detailed descriptions of the content of children's pretend play.
Promoting play	Facilitating children's involvement	The teacher encourages the children who are not playing to participate, or connects the children who are playing independently.
	Paying parallel with children	The teacher plays in a similar manner with children or uses similar toys, but does not interact with children.
	Modeling	The teacher gives a demonstration of pretend play.
	Taking roles	The teacher plays a role in children's pretend play.
	Suggesting	When the children get bored with their play or have no idea to activate the play, the teacher gives new ideas.
	Adjusting the environment	To maintain the children's interest or to extend their play, the teacher arranges the space or adds materials.
Leading play	Leading	The teacher actively intervenes in children's play and plays an active role by determining the content and the materials for the play.
	Directing/ Teaching	Teacher controls all elements of pretend play(e.g. play theme, contents, roles), and restricts children's behaviors.
Others	Looking around	Showing interest in children's pretend play, the teacher often checks for other areas in the classroom.
	Interacting with other children	Staying in pretend play area, the teacher interacts with the children who are playing in other areas.
	Not participating in pretend play	The teacher stays in other areas in the classroom.

을 하는가를 관찰하고자 하였다. 이를 위해 먼저, 유아교사의 놀이 개입 유형을 분류한 선행 연구(Johnson et al., 1999; Jones & Reynolds, 1992; Shin, 2000)에 근거하여 소극적 놀이 지원하기, 놀이에 관심보이기, 놀이 촉진하기, 교사 주도하기, 기타의 유아교사 역할놀이 상호작용의 범주를 1차적으로 선정하였다. 이 분류를 기본 틀로 하여 본 교사교육 프로그램에서 핵심적으로 다룬 역할놀이 상호작용을 각 유형에 적합한 정도에 따라 세분화하여 하위 범주에 포함시키거나 범주를 추가하였다. 선정된 관찰 항목은 2회의 예비조사를 통해 관찰 범주 간의 중복 여부를 검토하고(관찰 항목의 배타성) 역할 영역에서 일어나는 모든 교사의 놀이 상호작용을 포괄하는지 조사한 후(관찰 항목의 포괄성), 최종 관찰 분석 기준을 선정하였다. 이렇게 해서 선정된 역할놀이 상호작용의 분석 기준은 Table 3과 같다.

해당 학급의 자유놀이 시작 10분 후부터 녹화된 총 30분의 놀이 상황 동안 역할 영역에서 일어나는 교사의 상호작용에 국한하여 분석하였으며, 녹화된 동영상을 10초 단위로 관찰하여 기록하는 방법으로 시간표집(time sampling)하였다. 표집된 빈도는 각 상호작용의 유형별로 합산하고, 실험 및 통제집단에 따라 평균 및 표준편차를 구하였다. 예비조사를 통해 하나의 상호작용 빈도를 체크하는 데 있어 항목 간 중복이 없고 배타성을 유지할 수 있는 시간으로 10초를 설정하였으므로, 한 명의 유아교사가 30분간 보이는 역할놀이 상호작용의 빈도는 총 180회로 수집된다.

3. 연구절차

본 연구의 절차는 예비조사, 사전조사, 프로

그램 실시, 사후조사의 순으로 이루어졌다. 예비조사에서는 역할놀이에 대한 교사의 지식과 효능감을 측정하기 위한 질문지를 아동학 전공 교수 1인에게 검토를 받았으며, 만 3·4세반 교사 5명을 대상으로 예비조사를 실시한 후 문항을 수정·보완하였다. 관찰항목의 경우, 본 연구의 대상이 아닌 만 3·4세반 1개 학급을 대상으로 2회에 걸쳐 역할놀이 상황을 직접 관찰함으로써 교사의 역할놀이 상호작용 표집 단위와 관찰척도 하위 범주의 적절성, 관찰시 발생할 수 있는 문제점, 역할 영역 내의 환경 등을 알아보았다. 예비 조사를 통해 최종 수정·확정된 후, 유아교사 역할놀이 상호작용 관찰척도에 따라 관찰자 훈련을 실시하였다. 놀이 관찰자는 연구자를 포함해 3명으로, 유아반 교사 경력이 2년 이상인 아동학 및 유아교육 전공자가 팀을 이루어 구성하였다. 관찰자 신뢰도는 본 연구대상의 20%인 8명의 교사를 관찰 기준에 따라 분석한 후, 자료의 일치도를 산출하였고, Kappa계수로 산출시 .91로 나타났다.

이상의 질문지와 관찰척도를 가지고 실험·통제집단 교사들 모두를 대상으로 사전조사를 실시하였다. 사전조사를 마친 1주 후부터 실험집단에 속한 유아교사만을 대상으로 제Ⅱ장에서 개발한 ‘유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램’을 실시하였다. 반면, 통제집단은 평상시와 동일하게 일과를 진행하였다. 교사교육 프로그램을 모두 마친 후 사전 조사와 동일하게 사후 조사를 실시하였다.

4. 프로그램의 실시

2012년 10월 5일부터 2013년 1월 11일까지 총 7곳의 직장어린이집 내 3·4세 혼합연령 유아반 학급의 담임교사 20명을 대상으로 교사교

육 프로그램을 실시, 적용하였다. 교육은 연구 대상이 근무하는 어린이집을 직접 방문하여 실시되었으며, 학급 수에 따라 2~4명으로 구성된 소그룹 형태로 이루어졌다. 프로그램의 실시 횟수와 회기당 시간은 교사교육에 대한 선행연구를 근거로 하되, 대상 교사의 근무환경과 요구도 조사의 결과를 종합하여 총 8회에 걸쳐 매 회 90분간 이루어지도록 하였다. 교사교육은 연구자 본인과 1인의 연구보조자가 함께 방문하여 실시되었으며, 교육은 연구자가 직접 실시하였다.

5. 자료분석

유아교사의 역할놀이 지식, 효능감, 상호작용에서의 변화를 분석하기 위하여 실험 및 통제집단의 역할놀이 지식의 문항별 차이절대값, 역할놀이 효능감의 총점 및 하위범주별 평균과 표준편차, 상호작용 유형별 빈도와 표준편차를 산출하였다. 그리고 프로그램 효과를 검증하기 위하여 변인들의 사전점수를 공변인으로 한 공분산분석(ANCOVA)을 각각 실시하였다. 본 연구의 통계 검증을 위한 처리는 SPSSWIN 19.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

IV. 결과분석

1. 유아교사의 역할놀이 지식에서의 변화

유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 실시하기 전과 실시 후에 실험집단과 통제집단 간 교사의 역할놀이 지식을 조사하였다. 1수준부터 8수준에 해당하는 역할놀이에 대해 유아교사들이 각자 평가한 문항의

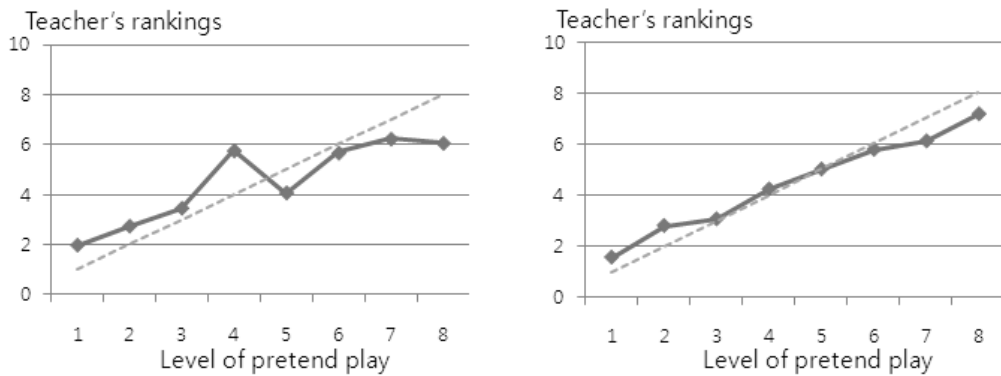
단순 합계 또는 문항별 평균은 실제 수준들에 비해 높거나 낮은 값들이 함께 포함됨으로써, 역할놀이의 각 수준에 얼마나 근접하게 인식하고 있는가를 알아보기에는 적합하지 않다. 이에, 개별 교사가 평가한 역할놀이 수준과 실제 역할놀이 수준 간 차이의 절대값을 가지고 평균과 표준편차를 구하였다. 그 결과, 사전에 조사된 역할놀이 지식에 있어 특징적으로 두 집단 모두에서 4수준의 역할놀이에 있어서는 실험집단 1.79($SD = 1.61$)수준, 통제집단 1.62($SD = 1.14$)수준 가량의 차이를 보여, 역시 다른 수준들에 비해 불일치 정도가 높은 것으로 나타났다. 다음으로 8수준의 역할놀이에 대하여 각각 1.94($SD = 1.26$), 2.05($SD = 1.63$) 수준의 차이만큼 불일치를 보여, 가장 높은 수준의 역할놀이에 대하여 교사들이 매우 낮게 인식하고 있음이 나타났다. 프로그램 실시 전에 측정된 역할놀이 지식 점수의 t 검증에서는 실험, 통제집단 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이에, 사전점수가 사후에 미칠 영향을 통제하기 위하여 사전점수를 공변인으로 한 공분산분석(ANCOVA)을 실시하여 순수한 프로그램의 효과를 분석하였고, 그 결과는 Table 4와 같다.

프로그램 실시 후, 역할놀이 4수준에 있어 실험집단은 0.60($SE = .21$), 통제집단은 1.73($SE = .21$)수준의 차이만큼 인식하고 있는 것으로 조사되어 프로그램 실시 전후에 다른 수준들에 비해 변화가 크게 나타났다. 마찬가지로, 실험집단의 8수준에 대한 차이절대값은 0.70($SE = .23$)으로, 통제집단의 2.30($SE = .23$)에 비해 그 차이가 현저하게 줄어들었음이 발견되었다. 이러한 실험집단 내 변화를 시각화하여 Figure 2에 제시하였다. 즉, 본 교사교육 프로그램은 역할놀이에 대한 유아교사의 지식을 증진하는데 있어 부분적인 효과를 나타내었다고 해석할 수

<Table 4> ANCOVA results of the absolute value of the difference in level 4 and 8

Variables	Source	Sum of squares	df	Mean square	F
Absolute value of the difference in level 4	Covariates	2.45	1	2.45	2.56
	Group	10.81	1	10.81	11.31**
	Error	31.55	35	.96	
	Total	43.00	37		
Absolute value of the difference in level 8	Covariates	20.44	1	20.44	21.37***
	Group	23.22	1	23.22	24.28***
	Error	31.56	35	.96	
	Total	77.01	37		

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



<Figure 2> Changes of teacher's knowledge in the experimental group

있다. 비록 통계적으로 유의한 차이는 보이지 않았으나, 4수준과 8수준을 제외한 나머지 문항들을 살펴보면 실험집단의 경우 사전에 보인 차이절대값에 비해 사후조사에서 그 값들이 모두 낮아진 반면, 통제집단에서는 이러한 변화가 나타나지 않았다. 이러한 결과를 통해 실험집단에서는 대부분의 역할놀이 수준에 대한 이해가 프로그램 실시 전에 비해 8단계의 일련 순서에 보다 근접하는 양상으로 변화하였음을 발견할 수 있다.

2. 유아교사의 역할놀이 효능감에서의 변화

역할놀이 효능감의 총점 및 하위 범주에 있어서는 사전조사의 결과, 실험-통제집단 간에 비슷한 점수를 보였으며, t 검증 실시를 실시한 결과에서도 집단 간에 유의한 차이 역시 나타나지 않았다. 그러나 프로그램의 실시 후 측정된 유아교사의 역할놀이 효능감의 총점 및 하위 범주 각각에 있어 집단 간에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 이를 공분산분석을 통해

〈Table 5〉 ANCOVA results of teacher's efficacy for pretend play

Variables		Source	Sum of squares	df	Mean square	F
		Covariates	107.09	1	107.09	54.64***
Belief in pretend play efficacy		Group	119.48	1	119.48	60.95***
		Error	68.52	35	1.96	
		Total	380.50	37		
		Covariates	.71	1	.71	.21
Efficacy for pretend play	Belief in pretend play expectation	Group	88.66	1	88.66	26.31**
		Error	117.79	35	3.37	
		Total	214.50	37		
		Covariates	104.09	1	104.09	13.71*
Total		Group	430.63	1	430.63	56.65***
		Error	265.75	35	7.59	
		Total	950.00	37		

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

통계적으로 검증하였다. 그 결과, Table 5에 제시한 바와 같이 역할놀이 효능감의 총점($F = 56.65, p < .001$), 역할놀이 효능에 대한 신념($F = 60.95, p < .001$)과 기대에 대한 신념($F = 26.31, p < .01$)에 있어 모두 실험-통제집단 간에 유의한 차이를 보였다. 이 같은 결과는 유아 교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램이 실험집단 교사들의 전반적인 역할놀이 효능감의 증진에 긍정적 영향을 주었음을 의미하며, 동시에 역할놀이 효능 및 기대에 대한 신념을 고르게 향상시켰음을 보여준다.

3. 유아교사의 역할놀이 상호작용에서의 변화

유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 실시하기 전과 실시 후에 실험집단과 통제집단 간 교사의 역할놀이 상호작용을 관찰하였다.

사전 관찰의 t 검증 결과, 실험집단과 통제집단 교사들 간에 역할놀이 상호작용의 하위 범주 및 세부 유형에 있어 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 프로그램의 실시 후 사전점수를 공변인으로 한 공분산분석에서는 특정 범주 및 유형에 있어 집단 간에 차이를 보였다.

먼저 Table 6에서와 같이 ‘놀이에 관심보이기’ 범주에 있어 두 집단 간에는 프로그램의 실시 여부에 따라 유의한 차이를 보였는데($F = 40.24, p < .001$) 실험집단의 빈도는 프로그램 실시 전 12.85($SD = 4.25$)에서 실시 후 23.65($SD = 6.52$)로 현저히 증가된 반면, 통제집단 교사들의 경우 13.28($SD = 5.23$)에서 13.61($SD = 7.72$)로 거의 차이를 보이지 않았다. 조정된 사후 점수를 산출한 결과, 실험집단의 ‘놀이에 관심보이기’ 범주의 빈도는 23.65($SE = 1.12$)로 통제집단의

〈Table 6〉 ANCOVA results of ‘Showing interest in play’

Variables	Source	Sum of squares	df	Mean square	F	
Showing interest in play	Covariates	.83	1	.83	.20	
	Observing	Group	43.21	1	43.21	10.31**
		Error	146.67	35	4.19	
		Total	193.58	37		
	Encouraging	Covariates	26.95	1	26.95	5.98*
		Group	55.83	1	55.83	12.39**
		Error	157.75	35	4.51	
	Total	258.97	37			
	Describing	Covariates	12.87	1	26.95	2.79
		Group	247.39	1	55.83	53.64***
		Error	161.44	35	4.61	
	Total	409.05	37			
Total	Covariates	37.61	1	37.61	1.53	
	Group	990.02	1	990.02	40.24***	
	Error	861.22	35	24.61		
Total	1853.58	37				

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

13.46($SE = 1.17$)에 비해 10.19회 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램이 역할놀이 상호작용에 있어 유아교사의 전반적인 관심 보이기 행동을 증가시켰음을 의미한다. 하위 범주 내의 세부 상호작용에 있어서는 총 네 가지의 상호작용 중 ‘질문하기’를 제외한 나머지 ‘관찰하기’($F = 10.31, p < .01$), ‘격려하기’($F = 12.39, p < .01$), ‘묘사하기’($F = 53.64, p < .001$)에 있어 실험과 통제집단 간에 유의한 차이를 보였다.

다음으로 ‘놀이 촉진하기’ 전체 범주에 있어서는 공분산분석 결과 두 집단 간 유의한 차이는 없었다. 그러나 하위 범주 내의 세부 상호작용

에 있어서는 프로그램에 참여한 실험집단의 빈도가 유의하게 높아졌는데, 총 6개 상호작용의 유형 중 ‘참여 유도하기’, ‘병행놀이하기’, ‘역할 맡기’ 3개 항목이 여기 해당하였다. 세 가지 유형의 상호작용에 대하여 실시한 공분산분석의 결과는 Table 7과 같다.

다음으로, ‘교사 주도하기’의 범주에서는 실험, 통제 두 집단 모두 ‘지시/교수하기’의 상호작용은 관찰되지 않음으로 인해 하위 범주 중 하나인 ‘주도하기’의 빈도가 곧 범주 전체의 빈도와 일치하였다. 실험집단의 경우 프로그램을 실시하기 전 8.65($SD = 3.87$)에서 실시 후 1.95($SD = 1.19$)로 현저히 감소한 반면, 통제집단 교사들의 경우

<Table 7> ANCOVA results of 'Inducing participation', 'Paying parallel with children' and 'Taking roles'

Variables	Source	Sum of squares	df	Mean square	F
Inducing participation	Covariates	4.99	1	4.99	1.58
	Group	89.72	1	89.72	28.47***
	Error	110.31	35	3.15	
	Total	206.34	37		
Paying parallel with children	Covariates	53.44	1	53.44	85.15***
	Group	169.71	1	169.71	270.40***
	Error	21.971	35	.63	
	Total	256.97	37		
Taking roles	Covariates	358.79	1	358.79	68.27***
	Group	405.01	1	405.01	77.06***
	Error	183.95	35	5.26	
	Total	1114.76	37		

*** $p < .001$

<Table 8> ANCOVA results of 'Leading'

Variables	Source	Sum of squares	df	Mean square	F
Leading	Covariates	3.98	1	3.98	.90
	Group	252.61	1	252.61	57.14***
	Error	154.74	35	4.42	
	Total	411.08	37		

*** $p < .001$

7.17($SD = 2.89$)에서 6.99($SD = 2.78$)로 거의 차이를 보이지 않았다. 이러한 차이를 통계적으로 검증하기 위해 집단 간 공분산분석을 실시하였고, 그 결과는 다음 Table 8에 제시하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 '유아교사의 역할놀이 유능성 증

진을 위한 교사교육 프로그램'을 개발하고, 이를 현장의 교사들에게 적용·실시한 후 유아반 교사의 역할놀이 지식과 역할놀이 효능감, 그리고 역할놀이 상호작용에 미치는 프로그램의 효과를 분석하였다.

먼저, 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램은 교수 체제 개발의 기본 모형인 ADDIE 모형에 근거하여 분석-설계-개발-실행-평가의 과정을 거쳐 개발되었다. 선행연구

고찰을 통해 역할놀이 유능성을 구성하는 지식·태도적·기술적 영역을 설정하고, 각 영역에 포함되는 필수적인 교육목표 및 내용을 추출하였다. 이와 함께 2~3년의 경력을 소지한 유아교사의 특성과 역할놀이에 대한 요구를 조사함으로써 프로그램의 형태와 내용, 진행 전반에 반영되도록 구성하였다. 특히 본 프로그램은 교사교육 관련 선행연구들(Czernick & Chiarelot, 1990; Lee, 2011)에서 지적하고 있는 기존의 현직 교사교육의 단점을 보완하고자 대규모의 일시적 집단 형태가 아닌 소집단으로 이루어지도록 하며, 교육 대상의 직업적 특성을 최대한 고려하여 강사가 직접 현장에 방문하여 실시하는 형태로 계획하였다. 이와 함께 교수-학습 방법에 있어서는 많은 선행연구들(Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998; Zeichner & Teitelbaum, 1982)에서 지적해 온 이론 중심의 강의식 교육이 아닌, 역할놀이 사례분석과 토론, 질의응답, 모의시연, 회상 및 발표 등을 골고루 실시함으로써 교사들이 자신의 경험을 나누고 직접적 피드백을 받을 수 있도록 하였다. 이렇게 하여 본 연구에서는 총 8회기에 걸쳐 1회당 90분의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육을 실시하였다. 프로그램의 적용과 함께 참여 교사를 대상으로 실시한 평가 결과, 학습자인 유아교사들의 만족도는 매우 높게 나타났다.

다음으로, 개발된 교사교육의 효과를 살펴보기 위해 어린이집 유아반 교사를 대상으로 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 적용한 후 사전, 사후조사를 실시하였다. 본 효과검증 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 만 3·4세 유아반 유아교사를 대상으로 역할놀이 전문성 증진을 위한 교사교육 프로그램을 개발하기 위한 전 단계로 요구도 조사를 실시한 결과, 현장의 유아교사들은 매일의 일과를

통해 아동들과 빈번하게 역할놀이에 참여하고는 있으나 유아기 역할놀이의 발달이 어떻게 이루어지며, 각 발달단계에서 일어나는 역할놀이의 특징은 무엇인지에 대한 전문적 지식은 부족하다고 느끼고 있었다. 이는 사전조사의 결과에서도 나타났는데, 실험집단과 통제집단의 유아교사들 모두 4수준의 역할놀이에 대해서는 약 1~2수준 정도 높게 인식하거나 가장 높은 8수준의 역할놀이에 대해 2수준 가량 낮게 인식하는 등 역할놀이의 핵심적 요소인 가작화나 상호작용의 수준의 차이에 대한 이해가 부족하며, 혼란을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 특히 유아교사들이 8수준의 역할놀이에 대해 훨씬 낮은 평가를 한 것은 역할놀이에 관한 선행연구들(Bateson, 1971; Garvey, 1977; Göncü & Kessel(1984)에서 그간 상위 의사소통의 높은 발달적·교육적 가치를 오랫동안 논해왔던 것에 비해 정작 현장의 유아교사들은 이에 대한 이해가 없음을 보여준다. 이러한 양상은 유아교사들이 6수준의 ‘상호보완적 가장놀이에서의 단순한 또래 간 행동 교환’이나 7수준의 ‘협동적 사회가장놀이’에서 나타나는 가작화 의사소통 등의 행동에 대해서는 또래 간의 놀이상호작용이 원활하게 이루어지는 것으로 판단하는 반면, 8수준의 ‘복합적 사회가장놀이’에서 나타나는 상위 의사소통 혹은 ‘놀이틀 조정하기(play framing)’에 대해서는 놀이 상대와의 상호작용이 원활하지 않아 나타나는 부정적 현상으로 이해하기 때문이라고 보여진다. 교사들이 이와 같이 유아가 보이는 높은 수준의 가작화 행동에 대해 그 가치를 인식하지 못하고 오히려 낮은 수준의 역할놀이를 높이 평가하게 될 경우, 유아의 역할놀이는 단순한 수준의 가작화에 머물거나 또래와의 놀이 상호작용 기술 역시 발달되지 못할 수 있다는 점이 지적된다. 특히 교도의 발달된 놀이 기술인 또래와의 단서

주고받기, 역할놀이에 대한 계획이나 협상, 놀이를 조정하고 지속해가는 능력(Johnson, Christie, & Wardle, 2005)을 개발할 수 있는 기회를 놓치게 될 우려를 갖게 한다. 둘째, 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램은 유아반 교사의 역할놀이 효능감을 증진하는 데 효과를 보였다. 두 집단 모두 프로그램의 실시 전에는 역할놀이에 대한 효능감이 매우 낮았으나, 프로그램 실시 후에는 실험집단의 유아교사가 통제집단 유아교사에 비해 역할놀이 효능감이 현저하게 향상되었다. 셋째, 유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램은 유아반 교사의 역할놀이 상호작용을 변화시키는 데 효과를 보였다. 사후에 실시된 관찰에서 실험집단의 유아교사들은 역할놀이에 있어 유아의 놀이에 관심을 보이는 상호작용을 보다 많이 사용하였고, 놀이를 촉진하는 상호작용에 있어서도 이전에 비해 다양한 유형의 상호작용을 시도하게 되었다. 또한 놀이 주도의 상호작용은 현저하게 줄어들어, 본 연구에서 실시한 ‘유아교사의 역할놀이 유능성 증진을 위한 교사교육 프로그램’은 유아반 교사들의 역할놀이 유능성을 향상하는 데 효과적이라고 할 수 있다.

비록 단기간의 교사교육이었으나 8주간의 프로그램을 통해 유아교사들의 역할놀이 지식, 효능감 및 상호작용이 향상되었다는 점은, 예비 유아교사 양성을 위한 직전교육이나 현직 교사교육이 갖는 한계를 보여준다. 본 연구의 대상이 4년제 대학을 졸업한 경력 2~3년차의 유아교사였다는 점을 감안할 때, 이들이 직전교육인 대학에서 역할놀이와 관련된 필수적인 지식을 습득하지 못했을 가능성을 배제하기 어렵다. Kim(2007)이 보육교사 양성 대학의 교과과정을 분석한 결과에 따르면, 24개 대학 전공학과에서 개설한 교과목의 명칭에 ‘놀이’가 포함된 경우

는 ‘놀이지도’, ‘전통놀이와 국악지도’ 두 개에 해당하였다. 이 중 역할놀이에 관한 이론 및 실체가 다루어질 수 있는 ‘놀이지도’는 4년제 12개 대학 중 4곳과 2년제 12개 대학 중 6곳에서만 개설되고 있는 것으로 나타나 역할놀이에 대한 전문적 교육이 이루어지기에는 어려운 구조임을 발견할 수 있다. 현직교육의 경우, Koo 등(2009)이 실시한 연구에서는 보육교사들이 재교육을 통해 가장 받고 싶어 하는 교육의 내용으로 교사-영유아의 상호작용을 꼽았으나 실제로는 그 필요만큼 다루어지지 않고 있는 것으로 조사되었다. Lee 등(2010)에 의하면 교사로서의 역할을 수행하는 데 있어 보수교육이 필요한가에 대하여 조사한 결과 91.3%의 교사가 ‘필요하다’고 응답하였으며, 교육의 내용으로는 ‘발달 및 지도 영역’이 41.6%, ‘영유아교육’이 29.5%에 해당하였다. 특히, 교사의 경력이 짧을수록 ‘영유아교육’에 대한 요구가 많은 것으로 나타난 바 있다.

이른바 생존기라고 불리는 초임교사로서의 1년을 지내고 나면, 교사들은 점차 유아의 놀이 참여나 확장에 대한 요구와 이를 충족시킬 수 있는 학습 상황에 대해 관심을 기울이며 교육과 관련된 전문 지식, 태도, 기술, 신념, 가치 및 정서 상태에 대처함으로써 성숙단계로 성장해나가게 된다(Clyde & Ebbeck, 1991; Vonk, 1995). 그러나 교사로서의 자신의 존재에 대한 의구심, 불안감이 극복되지 못한 경우 생존기에 겪었던 갈등은 해결되지 않고, 직업에 대한 열정을 지속시키고 성숙된 전문가로 성장하는 것은 어려워진다. 따라서 예비 유아교사 양성교육에서의 문제점을 보완함과 동시에 경력교사의 역할놀이 유능성을 신장하기 위해서는 현직교사교육에서 이를 보다 강화하여 다룰 필요가 있고, 특히 생존기를 거치고 성장기로 접어드는 교사들을 위한

집중적인 교사교육이 절실하다고 볼 수 있다.

본 연구의 제한점을 밝히면서 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램의 적용 및 효과 검증의 대상은 서울시와 경기도에 소재한 직장어린이집에 근무하는 유아교사로, 본 교사교육 프로그램의 효과를 일반화하기에는 무리가 있을 수 있다.

둘째, 본 연구는 보육철학과 자유놀이운영 시간, 역할놀이의 공간 및 물리적 환경이 일정 조건 이상에 해당하는 기관에 한하여 실시되었다. 우리나라 영유아 보육 및 교육기관들에서 실제로 자유선택놀이 및 역할놀이가 어느 정도 일어나고 있는지, 조사가 이루어진 후, 본 프로그램의 일반화에 대해 고려하는 것이 바람직하다고 본다.

셋째, 본 교사교육 프로그램에 참여한 유아교사는 모두 4년제 대학을 졸업한 2~3년차의 경우에 해당하였다. 유아교사들의 학력 및 자격, 경력을 고려한 맞춤형의 역할놀이 유능성 증진 교사교육이 이루어져야 할 것이라고 본다.

넷째, 본 연구에서 역할놀이 지식의 문항으로 채택한 8단계의 역할놀이 발달 수준이 과연 교사가 갖추어야 할 역할놀이 유능성을 구성하는 핵심 지식의 내용으로 적합한가에 대해서는 논의의 여지가 있다. 이에, 후속 연구에서는 유아교사의 유능성 및 놀이 실제에 영향을 미치는 교사의 지식을 규명하고 이를 검증하는 작업이 이루어져야 할 것으로 본다.

마지막으로, 본 교사교육 프로그램의 실시 전 후에 측정된 교사의 역할놀이 지식의 문항은 총 8개로, 각각은 1수준부터 8수준의 역할놀이까지 일련의 순서로 구성되었다. 추후에 본 교사교육 프로그램을 현장에서 적용하기 위해서는 교사의 역할놀이 지식에 관한 내용체계를 재분석한 후, 지식 향상을 위한 교육내용을 보완할 필요가 있다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 그간 국내외에서 이루어진 역할놀이 관련 중재 프로그램들이 주로 유아를 직접 대상으로 한 경우가 많은 반면, 본 연구에서는 현장에서 유아와의 역할놀이를 매일 실시하는 유아교사를 직접적 대상으로 삼았다는 점에 의의가 있다.

둘째, 본 연구에서는 그간 학계에서 많은 연구가 진행된 분야임에도 정작 대학에서의 예비교사 양성과정이나 현직교육에서는 깊이 있게 다루어지고 있지 않은 역할놀이 유능성을 증진할 수 있는 실질적 프로그램을 개발하고 실시했다는 점은 큰 의의라고 볼 수 있다.

셋째, 본 유아교사교육 프로그램은 학습자 분석을 통해 역할놀이 유능성에 대한 요구와 필요성이 가장 높은 경력 2~3년차의 유아교사들을 대상으로 개발되었다. 아울러 요구도 분석에 근거하여 소집단의 형태로, 강사가 직접 기관을 방문하는 형태로 실시되었다. 앞으로 국가 차원에서 이루어지는 현직 교사교육에서도 유아교사의 경력과 이들의 배경적 특성을 고려한 교육을 계획·실시하여 효과를 높일 필요가 있다.

넷째, 유아교사의 역할놀이 유능성을 증진하기 위한 체계적인 교사교육이 전무한 상황에서 유아교사의 역할놀이 지식적, 태도적, 기술적 영역에 관한 선행연구를 바탕으로 총체적인 역할놀이 교사교육 프로그램을 개발하였다는 점이다.

References

- Adediwura, A., & Tayo, B. (2007). Perception of teacher's knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational*

- Research and Review*, 2(7), 165-171.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Bateson, G. (1971). The message this is play. In R. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play*. New York: Wiley.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Bergen, D., & Coscia, J. (2001). *Brain research and childhood education: Implications for educators*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Berliner, D. C. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Bredenkamp, S. (1995). Early childhood education. In J. Silkura, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. 323-347, New York: Macmillan.
- Burns, S. M., & Brainerd, C. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15, 512-521.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., & Carey, D. A. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal of Research in Mathematics Education*, 19(5), 385-401.
- Charlesworth, R., Burts, D. C., & Kirk, L. (1990). *Kindergarten teachers' beliefs and practices*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 517)
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-17.
- Christie, J. (1982). Sociodramatic play training, *Young Children*, 37, 25-32.
- Clandinin, D. J. (1995). Learning to live new stories of teacher education. In S. Majhanovitch (Ed.) *Re-forming teacher education: Problems and prospects* (pp. 175-185). London: Althouse Press.
- Clyde, M., & Ebbeck, M. A. (1991). *Teacher development a comparative study of early childhood teachers in their first year of teaching 1988-90*. Paper presented at the Australia Association for Research in Education Conference, Surfers Paradise.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

- Czernick, C., & Chiarelott, L. (1990). Teacher education for effective science instruction a social cognitive perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58.
- Dansky, J. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and creativity. *Child Development*, 51, 576-579.
- Gmitrova, V., & Gmitrova, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed play on cognitive competence in kindergarten children. *Early childhood education journal*, 30(4), 241-246.
- Education Research Institute of Seoul National University (2011). *Dictionary of educational studies*. Seoul: Haudongsul.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. NJ: Prentice Hall.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": A report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- Enz, B. J., & Christie, J. F. (1993). *Teacher play style interactions and their impact on children's language and emergent literacy*. Paper presented at the National Reading Conference, Charleston, SC.
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 223-240.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41, 173-189.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Education*, Fall, 33-39.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Göncü, A., & Kessel, F. (1984). Children's play a contextual-functional perspective. In F. Kessel (Eds.), *Analyzing children's dialogues: New Directions in Child Development Research* (pp. 522-532). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gowen, J. W. (1995). The early development of symbolic play. *Young Children*, 50(3), 75-81.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Irvine, J. J. (1997). *Critical knowledge for diverse teachers and learners*. AACTE.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed). New York: Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the*

- thing: Teacher's roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. G. (1985). Research currents: Teachers as learners. *Language Arts*, 62(7), 778-782.
- Keller, J. M. (1999). Motivational systems. In E. Keeps (Eds.), *Handbook of human performance technology*(2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Kim, K. A. (2007). An analysis of curriculum of universities child care teachers. Unpublished master's thesis, Chung-Ang University, Seoul, Korea.
- Kim, M. S., Kim, G. S., & Park, C. H. (2012). The Development and Validity of the Children's Playfulness Rating Scale. *Korean Journal of Child Studies*, 33(2), 69-89.
- Kim, M. S., Yoo, J. E., Lee, M. J., & Cho, H. R. (2011). Effects of Classroom Age Composition and Playfulness on Children's Play Behavior. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 16(1), 455-471.
- Koo, H. A., Lim, Y. M., & Lee, K. S. (2009). A Study on Childcare Teachers' Inservice Education in Gyeonggi-do. *Korean Journal of Child Education and Care*, 9(2), 1-22.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. J., & Russell, T. L. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527-569). New York: MacMillan Publishing.
- Lee, J. H. (2011). The Development of In-Service Program for Infant and Toddler Teachers. Unpublished Doctoral dissertation, Chonnam National University, Gwanju, Korea.
- Lee, M. H., Kim, K. H., & Kim, M. J. (2010). Survey on Perceptions of and Demands for In-service Education of Directors and Teachers at Child Care Center. *Journal of Future Early Childhood Education*, 17(2), 177-205.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Neuman, S. B., & Rokos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Pellegrini, A. D. (1984). Identifying casual elements in the thematic-fantasy play paradigm. *American Educational Research Journal*, 21, 691-701.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pistoe, V., J., & Maila, W. M. (2012). Towards constructivist teacher professional development. *Journal of Social Science*, 8(3), 318-324.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children: To what effect? *Applied and Preventive Psychology*, 1, 131-140.
- Richardson, V. (1996). The roles of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.

- J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1993). Professionalism and the preparation of early childhood education practitioners. *Early Child Development and Care*, 89, 1-17.
- Shin, E. S. (2000). The Effects of Teacher's Efficacy Beliefs about Play on teacher-Child Interaction and Children's Play. *Journal of Early Childhood Education*, 20(1), 27-42.
- Shin, E. S., Yoo, Y. H., & Park, H. K. (2004). Developing and Validating an Instrument to Assess the Relationship Between Kindergarten Teachers' Efficacy Beliefs on Play and Their Beliefs on Play Management Practice. *Journal of Early Childhood Education*, 24(1), 49-69.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York: Wiley.
- Smilansky, S. (1988). Sociodramatic play: Its relative to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 18-42). New York: Teachers Press.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychological and Educational Publications.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century: A look to the future. In B. Spodek, & O. N. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education: Early childhood education teacher preparation* (pp. 209-221). New York: Teachers College press.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-326.
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324.
- Tamis-LeMonda, C., Damast, A., & Bornstein, M. H. (1994). What do mothers know about the developmental nature of play. *Infant Behavior and Development*, 17, 341-345.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vandervan, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. N., Saracho, and D. L. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 137-160). New York: Teachers College Press.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*, Paper presented at the annual meeting for the AERA, San Francisco.
- Westby, C. E. (2000). A scale for assessing

- children's play. In C. Schaffer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 131-161). New York: John Wiley & Sons.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. In *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Eds.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). Sussex, England: Holt, Rinehart & Winston.
- Zeichner, K., & Teitelbaum, R. (1982). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

Received November 30, 2014

Revision received January 14, 2015

Accepted January 29, 2015