

극놀이 영역의 환경구성 및 교사의 역할이 유아의 문해행동에 미치는 효과*

Young Children's Literacy Behavior in Dramatic Play: The Effects of Literacy-Enriched Play Settings and Teacher's Intervention

강 인 구**
Kang, In Ku
현 은 자***
Hyun, Eun Ja

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine how the intervention of a literacy environment influences young children's literacy behavior in dramatic play. Four classrooms at S kindergarten and Y kindergarten in Seoul were randomly selected for this study. Each of the classrooms was designated as an experimental group: that is, experimental group A (38 children), experimental group B (34 children), experimental group C (35 children) and a Control group (40 children), respectively. Group C was provided with literacy materials, theme of dramatic play and teacher's intervention. Group B was provided with literacy materials and theme of dramatic play. Group A was provided with only literacy materials.

It was found that the intervention of the literacy environment in dramatic play brought about an increase in children's total literacy behavior, increase in the frequency of children's reading behavior, and increase in the frequency and function of children's writing.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 언어라는 도구를 통하여 사회의 구성원들과 상호작용하게 된다. 즉 언어를 통하여 자신의 생각을 물론, 다른 사람의 생각이나 지식까지도 알 수 있게 되는데, 특히 인쇄된 문자를 읽고

* 본 논문은 1994년도 성균관대학교 석사학위 청구논문의 일부임.

** 성균관대학교 대학원 아동학과 아동심리 및 교육 전공

*** 성균관대학교 아동학과 부교수

좁으므로 주변 세계로부터 많은 정보를 얻을 수 있는 것이다. 이러한 읽고 쓰는 능력의 중요성 때문에 부모들은 유아들이 가능한 한 빨리 문자를 습득하는 것에 관심을 두게 되었다. 이러한 관심과 요구때문에, 유아교육 현장에서는 직접적인 교수를 통해 읽기와 쓰기 교육을 실시하였고, 정해진 목표나 세부적인 기술을 강조하면서 유아들이 문자를 익히도록 시가, 청각의 변별력을 위한 활동이나 낱자의 이름을 외우고 쓰는 수동적인 교육 방법이 행해지게 되었다(Teale & Sulzby, 1986). 이러한 교수 방법은 유아들이 어떻게 글자를 학습하는가에 초점을 두기보다는 유아들이 단지 주어진 문자를 아는 가에만 관심을 두었다. 이 결과, 학습의 주체인 유아의 역할은 간과되어졌고, 유아의 흥미와 발달적인 측면을 고려하기보다는 문자 학습에 대한 규정화 되어진 행동적 목표나 기술만을 지나치게 강조하게 되었다. 문해학습에서 이와 같은 문제점들은, 1980년 이후에 '문해출현(emergent literacy)'이라는 관점을 나오게 하였다. 이는 유아가 주변의 문자 세계와 능동적으로 상호작용하면서 문해를 습득해 간다는 것인데, 즉 유아의 읽기와 쓰기 능력은 수업 시간에 특정한 형태로 직접 가르쳐지는 것이 아니라, 일상적 활동 속에서 유아에게 의미있고 기능적인 경험을 통해 습득된다는 것이다. 이러한 문해출현의 관점에서, 유아의 놀이 활동을 통해서 문해능력을 발달시키려는 노력이 있어왔다. 특히 극놀이는 문자의 표상에 기초가 되는 표상적 기술을 사용하는 기회가 될 뿐만 아니라, 극놀이에서 사용되어지는 문자는 그 의미와 기능이 있으므로 유아의 문해를 발달시킬 수 있는 중요한 매개체로 보게 되었다.

이러한 극놀이는 유치원의 소꿉놀이 영역에서 주로 이루어지는데, 다음과 같은 환경들을 제시해 줌으로써, 유아의 문해활동을 촉진시킬 수 있다.

첫번째 환경으로는 '문해자료(literacy material)'의 제시이다.

Neuman과 Roskos(1991)는 소꿉놀이, 사무실 놀이, 우체국 놀이, 도서 놀이 영역에서 문해 자료를 구성한 후, 유아의 읽기, 쓰기 행동이 2배 가량 증가되었다고 하였다.

Morrow와 Rand(1991)도 극놀이 활동에서 여러 크기의 종이, 스케치북, 잡지, 동화책, 연필, 싸인펜 등의 문해자료를 제시해 준 집단의 유아들이, 더 많은 문해활동을 보였다고 하였다.

두번째 문해환경으로는 극놀이에서 '주제(theme)'를 제시해 주는 것이다.

Vukelich(1991)는 소꿉 영역에 '은행'과 '꽃가게'라는 극놀이의 주제를 제시하고 이와 관련된 문해자료들을 놓아준 결과, 문해활동에 보내는 시간의 양이 이전보다 증가하였다. Morrow와 Rand(1991)는 주제가 없이 문해자료들만 제시해 준 집단과 '가축 병원'이라는 주제로 진찰증, 시간표, 주소록, 금연표, 처방전 등을 제시해 준 집단에서 문해활동의 참여하는 유아의 수를 비교한 결과, '주제'를 제시해 준 집단에서 문해활동에 더 많은 참여가 있었다고 하였다.

또, 극놀이에서의 주제의 제시는, 문해활동을 증가시킬 뿐 아니라, 유아들이 문해를 더욱 기능적으로 사용하도록 고무한다. Schrader(1991)는 우체국, 사무실, 가축 병원을 주제로 하는 극놀이에서 유아들의 쓰기 행동을 Halliday(1973, 1978)의 7가지 언어 기능들을 기초로 하여 관찰한 결과, 수단적(instrumental), 규정적(regulatory), 상호작용적(interactional), 개인적(personal)기능이 나타났다. 조영연(1992)도 집과 병원을 주제로 하는 극놀이에서, 수단적, 규정적, 상호작용적, 개인적, 정보적 기능들이 나타났다고 하였다.

세번째로는 인적문해환경인 '교사의 개입(in-

tervention of teacher)’을 들 수 있다. Levy, Wolfgang과 Koorland(1992)는 사회극 놀이에서 교사는 관찰(visually looking on), 진술(statements), 질문(question), 모델링(modeling)등의 방법을 이용하여 극놀이를 증재한 결과, 역시 유아들의 언어 능력들이 향상되었음을 보여주었고, Vukelich(1991)는 ‘은행’을 주제로 하는 극놀이에서 교사는 손님의 역할을 하면서, 유아들에게 문해행동을 모델링하였는데 그 결과, 유아들이 모델링 이전 보다 더 많은 문해활동을 보였다고 하였다.

이와 같이, 적절한 문해환경과 주제의 제시, 그리고 교사의 역할은 소꿉 영역의 문해활동을 촉진한다. 하지만 이처럼 소꿉 영역이 유아의 요구와 흥미에 기초한 훌륭한 학습의 장이 될 수 있음에도 불구하고, 우리나라의 많은 유치원에서 이를 효율적으로 이용하지 못하고 있다. 따라서, 소꿉놀이 영역에 대한 유아의 관심과 참여를 증대시키고 이를 통하여 유아의 발달을 이루기 위한 체계적인 모색이 필요하다.

이에 본 연구에서는 극놀이에서 문해자료의 제시, 주제의 제시, 교사의 개입이라는 문해환경이 유아의 문해행동에 미치는 영향을 증명해 보고자 한다.

2. 연구문제

1. 극놀이 영역에서 문해자료, 주제, 교사의 개입이, 유아의 총 문해행동에 영향을 미칠 것인가?
2. 극놀이 영역에서 문해자료, 주제, 교사의 개입이, 유아의 읽기 행동에 영향을 미칠 것인가?
3. 극놀이 영역에서 문해자료, 주제, 교사의 개입이, 유아의 쓰기 행동과 기능에 영향을 미칠 것인가?

II. 이론적 배경

1. 극놀이의 개념

현대의 유아교육에서는 놀이의 중요성이 매우 강조되고 있다. 특히 놀이는 자유로운 분위기와 융통성 있고 가작적인 요소로 인해서 유아의 학습에 주요한 수단이 된다(이숙재, 1990). 이러한 놀이의 특성 때문에 최근에는 놀이와 문자 학습에 대한 연구가 활발히 진행되고 있는데, 그 중 많은 학자들은 극놀이를 통한 유아의 문자언어 발달에 대한 연구를 진행시켜 왔다.

극놀이의 개념을 학자에 따라 조금씩 다르기는 하나 여러 선행 연구에서 살펴보면, 극놀이를 상징놀이(symbolic play), 공상놀이(fantasy play), 상상놀이(imaginative play), 가상놀이(make-believe play)와 같은 개념으로 정의하였다(민재원, 1994; 이숙재, 1982; 조영연, 1992; 한혜숙, 1990).

Piaget(1962)는 2세부터 7세까지의 시기를 상징적 기능의 시기라고 하며, 이 시기에 유아에 있어서의 특징의 하나로는 놀이 상황을 창조하는 것을 들 수 있다고 했다. 즉 한 상황 속에서 유아는 어떤 대상과 활동으로 자신을 대치하는데 이를 심리학에서 상징적(symbolism)이라 하고, 이런 사실이 일어나는 사실을 상징놀이라고 하였다. 또 그는 이러한 상징놀이에서 인형을 아기로 가작하는 것과 같은 상징적 표상이 유아의 추상적 사고 발달에 기여한다고 하였다.

Nicolich(1977)는 상징놀이를 “가상놀이(pretend play) 또는 마치 ~처럼 행동하는 것(acting as if)”(p. 89)으로 정의하였고, 박준희(1972)는 상징놀이를 장난감을 도구로 사용하고 타인의 동작이나 활동을 모방해서 놀고 사실이 아닌 거짓을 가지고 마치 사실인 것처럼 생각하

거나 가장해서 행동하는 놀이라고 보았다.

이와 같은 극놀이의 개념을 기초로 하여, 본 연구에서는 극놀이를 상징놀이, 가상놀이, 상상놀이, 사회극 놀이를 포함시켜서 '사물이나 자신을 신체적, 언어적인 행위를 통해 다른 사물, 상황, 역할로 변형시키거나, 사물이나 도구를 사용하여 가작화하는 놀이'라고 정의하고자 한다.

2. 극놀이와 문해발달

'문해'를 정의함에 있어서, Jacob(1984, p. 75)은 문해를 "읽기와 쓰기에 관련된 활동이라고 하였는데, 읽기는 자료의 상징적 측면에 주의를 기울이며 인쇄된 자료를 사용하는 것이라고 하였고, 쓰기는 글자와 단어를 쓰고 말하기 위하여 적목을 배열하는 것과 같은 활동을 포함하는 인쇄된 자료의 생산"이라고 정의하였다. Teale과 Sulzby(1986)는 유아의 문해 능력을 '문해출현(emergent literacy)'의 관점에서 보고, '되어지고 있는(in the process of becoming) 읽기, 쓰기 행동 및 지식'으로 정의 내리고 있다. 즉 문해란 어떤 것을 위한 사전 과정이 아니며, 구성되어지고 있는 상태에 있는 하나의 전체적인 과정이다. 또, 읽기와 쓰기는 역동적 관계를 가지며 이 두 과정은 통합적으로 발달한다는 것이다. 이러한 문해에 대한 정의를 기초로 하여, 본 연구에서는 문해를 '읽기와 쓰기에 관련된 모든 활동과 이와 관련되는 지식'으로 정의 내리고자 한다.

극놀이에서 다음과 같은 문해환경 개입을 통해 유아들의 문해능력을 발달시킬수 있다. 첫번째로는 문해자료의 제시이다. 극놀이에 소꿉놀이 기구들 이외에 잡지, 신문, 연필, 종이, 요리책 등을 준비해 줌으로써 자료를 제시하기 이전보다 유아들의 문해활동이 증가하였음을 여러 선행연구에서 보여주고 있다(Morrow & Rand, 1991;

Neuman & Roskos, 1991; Vukelich, 1991).

두번째로는 주제(theme)의 제시이다. 본 연구에서 '주제'라고 하는 것은 '상황을 설정해 주는 것'을 의미한다. 즉, 소꿉놀이 영역에 병원, 가게, 식당, 우체국, 사무실 등의 상황을 만들어 주는 것을 말한다. 유아의 문해활동에서, 극놀이 활동에 이러한 주제들을 제시해 줌으로써 더 많은 문해행동이 나타났다. 이러한 연구들을 살펴보면, Vukelich(1991)는 소꿉 영역에 '은행'과 '꽃가게'를 주제로 하는 극놀이와 문해자료를 제시한 결과, 인쇄물 보기, 읽는 책하기, 책다루기, 인쇄물과 카드를 대조해 보기와 같은 읽기 행동과 연필과 종이를 만지기, 그리기, 휘갈기기, 베끼기, 창조적인 글자쓰기, 규칙적인 글자쓰기와 같은 쓰기 행동에 보내는 시간의 양이, 제시전 보다 증가되었다. Morrow와 Rand(1991)는 주제가 없이 문해자료만을 제시한 집단과 '수의사 사무실'이라는 주제를 제시하고, 개 사진, 시간표, 주소록 등의 주제와 관련된 교구를 제시한 집단을 비교한 결과, 주제 제시 집단이 보다 더 많은 문해활동과 주제에 맞게 문해행동이 통합되는 경향이 나타났다.

세번째로는 교사의 개입이다. Vygotsky(1978)는 근접발달지대(zone of proximal development)를 "독립적으로 문제를 해결할 수 있는 발달 수준과 성인의 안내나 또래의 협력 하에서 문제를 해결하는 발달 수준과의 중간적인 위치"(p. 86)라고 정의하고, 근접발달지대에서 성인의 지도가 있을 시, 유아는 놀이를 통하여 높은 수준의 심리적인 처리를 배운다고 하였다.

문해활동에 대한 교사의 개입은 극놀이 상황에서 더욱 다양하게 관찰되어지는데, Vukelich(1991)는 주제가 제시된 극놀이 상황에서 교사는 문해행동에 대한 모델링을 하였다. 예를 들자면, '은행'을 주제로 하는 극놀이에서 교사가 은

행의 손님 역할을 맡아서, 유아에게 예금 청구서를 쓰는 것을 보여주는 것이다. 이러한 개입의 결과, 모델링 전보다 모델링 동안에 더 많은 문해활동을 보였다.

또, 극놀이에서 문해환경의 개입을 통하여 문해활동의 증가뿐만 아니라, 문해를 더욱 기능적으로 사용하게 한다.

Halliday(1973, 1978)는 유아들이 다른 사람과 상호작용하는 동안에 발견되는 언어의 특징은 의미 의도적(meaning intent), 의미 잠재적(meaning potential), 의미 교환적(meaning exchange)이라 하고, 유아의 언어에서 나타나는 7가지의 기능들을 소개하였는데 이를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 수단적 기능(instrumental function): '나는 원한다(I want)'의 기능으로 유아의 물질적인 요구를 만족시키는 역할을 한다.

(2) 규정적 기능(regulatory function): '내가 너에게 말한 대로해라(Do as I tell you)'의 기능이다. 다른 사람의 행동을 통제하는 역할을 한다.

(3) 상호작용적 기능(interactional function): '나와 너(Me and you)'의 기능이다. 즉, 다른 사람과 상호작용할 때 사용되어진다.

(4) 개인적 기능(personal function): '여기에 내가 온다(Here I come)'의 기능으로 자신을 나타내거나 표현할 때 사용된다.

(5) 발견적 기능(heuristic function): '나에게 이유를 말해 줘(Tell me why)'의 기능으로 유아 주위의 환경을 탐구하는데 사용되어진다.

(6) 상상적 기능(imaginative function): '~인 척 하자(Let's pretend)'의 기능으로 유아 나름대로 자신의 세계를 창조할 때 사용되어진다.

(7) 정보적 기능(informative function): '내가 너에게 말할 것이 있어(I've got something tell

you)'의 기능으로, 지식이나 정보를 알릴 때 사용되어진다.

Halliday에 따르면 위와 같은 7가지 기능들은 초기에는 수단적, 규정적, 상호작용적, 개인적 기능이 나타나고, 그 다음으로는 발견적, 상상적 기능이 나타나고, 끝으로 정보적 기능들이 나타난다고 하였다(Schrader, 1991, 재인용).

이와 같이 Halliday의 7가지 언어 기능들을 기초로 하여 Schrader(1991)는 만 5세 유아, 7명을 대상으로 극놀이에 우체국, 사무실, 가축 병원과 같은 상황들을 설정해 두고 유아의 쓰기 행동을 3주동안 관찰하였다. 관찰 결과를 보면, 유아의 쓰기 활동에서 Halliday가 제시한 기능 중에서 수단적, 규정적, 상호작용적, 개인적, 정보적 기능은 나타났지만, 발견적이고 상상적인 기능은 나타나지 않았다. 또 Halliday가 제시했던 것처럼 언어적인 기능이 순서적으로 나타나지 않았다. 조영연(1992)도 Holliday의 7가지 언어 기능을 기준으로 만 5세 유아, 9명을 대상으로 '집'과 '병원'을 주제로 하는 상징놀이에서 유아의 쓰기 기능을 분석하였는데, 상징놀이 주제가 '집'인 경우에 쓰기 기능의 종류는 5가지로, 정보적, 상호작용적, 수단적, 규정적, 개인적 기능이 나타났고, 주제가 '병원'인 경우에는 쓰기 기능은 규정적, 개인적 기능이 나타났다. 발견적 기능과 상상적 기능은 '집'과 '병원'의 상징놀이에서 공통적으로 나타나지 않았다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 학습의 대상은 서울 시내에 위치한 Y유치원과 S유치원의 만 5세반.5개 학급 중 4개 학급을 무작위로 선정하였다.

각 연구대상 집단에서의 가의 변인을 통제하기 위하여, 대상학급의 선정에 있어서 다음의 기준을 고려하였다.

첫째, 본 연구 이전에 소꿉놀이 영역에서 유아의 문해환경을 위한 교사와 환경의 개입이 없었고, 각 연구대상 학급의 자유선택활동 시간이 평균 50-60분 정도로 매일 일과에 계획되어 있었다.

대상학급의 자유선택활동 평균 지속시간은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 학급의 자유선택 활동 평균지속시간

집 단	평균지속시간
A	53.0분
B	52.3분
C	53.4분
D	54.2분
전 체	53.2분

A집단: 문해자료 제시

B집단: 문해자료 + 극놀이 주제 제시

C집단: 문해자료 + 극놀이 주제 + 교사의 역할제시

D집단: 통제집단

둘째, 유아의 문해발달에는 가정환경이 큰 영향을 미친다는 Snow와 Ninio(1986)의 연구에 따라 가정환경이 비슷한 유아들을 선택함으로써 가정환경 변인을 통제하였는데, Y유치원과 S유치원은 사립이며 유아들의 가정환경은 사회적, 경제적으로 중류층에 속한다. 또 연구대상 학급의 부모의 교육연한을 보면 <표 2>와 같다.

셋째, 교사의 교육연한인데, 본 연구의 대상 학급의 교사는 모두 4년제 대학에서 유아교육을 전공하였다.

넷째, 선정된 4개 학급을 각각 실험집단A, 실험

집단B, 실험집단C, 통제집단으로 무선으로 할당하였다.

대상 학급 유아의 성별, 연령별 분포는 <표 3>과 같다.

<표 2> 연구대상 유아 부모의 교육연한

집 단	교육 연한
A	16.7년
B	16.6년
C	16.7년
D	16.5년
전 체	16.6년

<표 3> 연구대상 유아의 성별·연령별 분포

집 단	대상유아수(성별)	평균연령
A	38(남 19, 여 19)	5.9년
B	34(남 20, 여 14)	5.8년
C	35(남 16, 여 19)	5.9년
D	40(남 21, 여 19)	6.0년
전 체	147(남 76, 여 71)	5.9년

2. 연구도구

1) 문해자료

Morrow와 Rand(1991)의 연구에 기초하여, 문해환경개입 기간 동안, 실험집단 A, B, C에 공통적으로 소꿉놀이 영역에 제공된 문해자료는, 유아가 쉽게 이해하고 읽을 수 있는 동화책 2권, 요리책 1권, 상가 전화번호부 1권과 신문 1부, 필기 도구, 여러 종류와 크기의 종이, 매모판과 매모지, 스케치북 1권과 연습장 1권, 소꿉놀이에서 유아들이 쓴 것을 넣는 통통이다.

2) 주제와 연관된 문해자료

병원이라는 주제로 극놀이를 하는 연구대상학급에는 Morrow와 Rand(1991)의 연구를 기초로 하여, 극놀이 자료들을 제시하였는데, 병원과 연관된 문해자료들을 보면, 놀이용 병원기구, 각 기구의 그림과 이름이 적힌 병원기구 정리판, 의사, 간호사를 나타내는 목걸이, 시력측정표, 약이름이 적힌 약병, 금연표, 체중계, 진찰기록지, 진찰순서증, 각 장소를 나타내는 표시판등이다.

3) 교사의 개입방법

본 연구에서 놀이를 확장시키고 유아의 문해행동을 풍부하게 하는 교사의 개입방법은 Levy, Wolfgang과 Koorland(1992)의 연구에서 사용된 Wolfgang(1981)의 ‘교사행동연속체(The teacher Behavior Continuum)’와 Schrader(1991)의 연구를 기초로 하여 본 연구자가 수정하여, 관찰과 격려, 설명과 질문, 제안, 모델링등의 역할을 수행하였다.

4) 유아의 문해행동 관찰표

유아의 문해행동 빈도를 관찰하기 위하여, 본 연구에서는 Clay(1972), Schickendanz(1990), 이영자와 이종숙(1990)의 연구에서 사용된 문해행동 유형을 본 연구자가 사전관찰을 기초로, 수정하여 사용하였다.

유아의 문해행동은 읽기 행동과 쓰기 행동이며, 읽기 행동에는 인쇄물을 이리저리 만지기, 페이지 넘기기, 말없이 그림만 쳐다보기, 그림을 지적하기, 그림의 명칭이야기 하기, 그림에 대하여 질문하기, 그림에 대하여 다른 사람에게 설명하기, 말없이 글자를 쳐다보기, 글자나 글을 지적해서 읽기, 책을 넘기며 읽는 척하기, 마음대로 이야기 만들기, 혼자 읽기, 다른 유아나 인형에게 읽어주기의 항목들로 구성되어져 있고, 쓰기 행동에는 그리기, 점찍기, 세로선으로 꺾적거리기, 가로선

으로 꺾적거리기, 인쇄물이나 다른 사람이 쓴 것을 베끼기, 받아쓰거나 받아쓰는 척하기, 글자와 비슷한 형태로 쓰기, 자모음의 방향이 틀린 글자 쓰기, 자모음의 방향이 옳은 글자쓰기, 자모음의 방향이 틀린 낱말쓰기, 자모음의 방향이 옳은 낱말쓰기, 틀린 글자가 있는 문장쓰기, 틀린 글자가 없이 완전한 문장 쓰기의 항목들로 이루어져 있다.

5) 유아 쓰기 기능 관찰표

유아의 쓰기 기능의 변화를 알아보기 위하여, 본 연구에서는 Halliday(1973)가 사용한 언어기능의 7가지 체계들과 조영연(1992)의 연구와 사전 관찰을 기초로 하여 본 연구자가 수정하여 사용하였다.

유아의 쓰기 기능은 수단적 기능, 규정적 기능, 상호작용적 기능, 개인적 기능, 발견적 기능, 상상적 기능, 정보적 기능과 각 기능과 연관된 하위 항목으로 구성하였다.

3. 실험절차

1994년 9월 26일에서 10월 28일까지 5주에 걸쳐 문해환경 개입 전 관찰 3회와 개입 후 관찰 3회로 실시되었다. 시기별 관찰 대상 학급은 실험집단 A, 실험집단 B, 실험집단 C, 통제집단 D의 4학급으로 실험집단 C에서는 연구자가 교사 역할을 하였고, 실험집단 A와 B, 통제집단에는 각각 연구 보조자 2명이 일방경으로 된 관찰실과 소꿉놀이 영역 구석에서 관찰을 수행하였다. 유아의 문해행동에 대한 분석자간의 일치도를 Cohen's Kappa에 따라 산출한 결과 .83이었고, 쓰기 기능 빈도에 대한 분석자간 일치도는 .82였다. 연구자는 실험집단 C에서 자유선택활동 시간에 소꿉놀이 영역에서만 개입교사로 참여하였는데, 연

구자는 연구를 실시한 Y유치원에서 보조교사를 한 적이 있기 때문에 유아들과의 친밀감(rapport)은 형성되어 있었다.

1) 문해환경 개입 전 관찰

1994년 9월 26일부터 29일까지 아무런 문해환경도 제시해 주지 않은 네집단에서 3회의 개입 전 관찰을 하였다. 2명의 관찰자는 소꿉놀이 영역에서 일어나는 유아의 문해행동 횟수를 관찰표에 표시하고 문해행동의 유형도 기록하였다.

자료분석에 사용된 문해행동 빈도는 문해행동 관찰표의 각 항목에서 2명의 관찰자가 표시한 평균적인 빈도로 하였고, 각 집단별로 3회의 관찰에서 얻어진 자료를 합하여 분석하였다. 자유선택 활동이 끝난 후, 유아의 쓰기 자료도 분석하여 쓰기 기능 관찰표에 기록하였다.

2) 문해환경 개입 후 관찰

개입 후 관찰은 1994년 10월 24일에서 28일까지 3회의 관찰이 실시되었다. 실험집단 A에는 문해자료만이 소꿉놀이 영역에 주어졌다. 교사는 계획하기 시간에 문해자료에 대한 소개와 유아가 자료에 대한 질문이 있을 때만 설명을 해줄 뿐 더 이상의 교사의 개입은 이루어지지 않았다. 실험집단 B에서는 문해자료와 '병원'이라는 주제로 극놀이 자료들이 제시되어졌다. 실험집단 B에서도 교사는 계획하기 시간에 새로운 문해자료와 병원놀이 교구에 대하여 설명을 해주었다. 자료와 교구에 대하여, 유아의 질문이 있을 때만 설명을 해주고, 더 이상의 교사의 개입은 이루어지지 않았다. 실험집단 C에서는 문해자료, '병원'을 주제로 하는 극놀이 자료와 교사의 개입이 첨가되어 제시되어졌다. 교사는 자료에 대한 소개뿐만이 아니라 문해자료에 대한 설명과 질문, 제안, 관찰과 격려, 문해활동에 대한 모델링의 역할도 수행하였

다. 통제집단 D에서는 개입 전 관찰 때와 마찬가지로 아무런 문해자료도 주어지지 않았다.

4. 자료분석

문해행동 관찰표에 의한 읽기와 쓰기 행동의 빈도는 문해행동을 보인 인원수로 나눈 각 유아당 평균 빈도로 분석하였다. 또, 총 문해행동은 읽기 행동 빈도와 쓰기 행동 빈도를 합산하여 산출하였다. 문해환경 개입 전과 후에서 각 집단별로 문해행동의 증가를 알아보기 위하여, 총 문해행동, 읽기 행동, 쓰기 행동, 각각에서 반복설계(repeated design)에 기초한 사전비교분석(priori contrast)을 실시하였고, 문해행동의 유형도 기록하였다. 그리고, 각 집단에서 수집된 쓰기 샘플(sample)들은 Halliday(1973)의 7가지 언어 기능에 속하는 것만 분류하여, 빈도로써 분석되어졌다.

IV. 결과 및 해석

1. 극놀이에서 문해환경 개입에 의한 유아의 총 문해행동의 증가

(표 4) 총 문해행동의 평균과 표준편차

집단	개입 전 M(SD)	개입 후 M(SD)	전체 M(SD)
A	1.75(0.25)	13.68(1.64)	7.72(5.49)
B	1.50(0.43)	22.58(0.80)	12.04(9.01)
C	1.56(0.27)	30.22(6.86)	15.89(13.04)
D	1.53(0.71)	1.56(0.51)	1.55(0.51)
전체	1.58(0.40)	17.01(11.55)	9.30(9.58)

A집단: 문해자료 제시

B집단: 문해자료 + 극놀이 주제 제시

C집단: 문해자료 + 극놀이 주제 + 교사의 역할제시

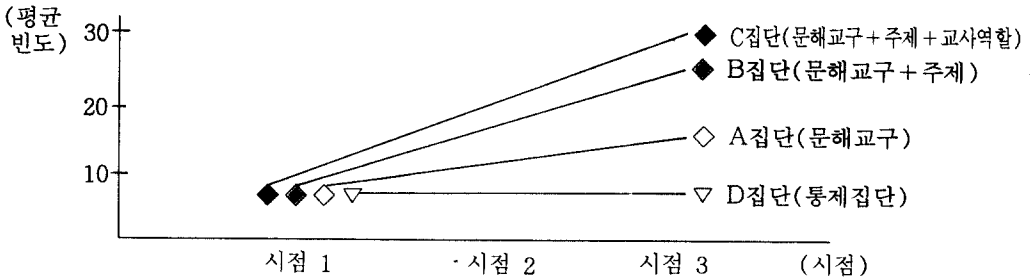
D집단: 통제집단

문해환경 개입 전과 개입 후의 각 집단의 총 문해행동 빈도의 평균과 표준편차는 <표 4>와 같다.

<표 4>에서 보여주듯이, 집단별로는 C, B, A, D집단의 순으로 총 문해행동이 나타났고, 시기별

로는 문해환경 개입 전 보다는, 개입 후에 더 높은 평균값이 산출되었다.

이와 같이, 집단별, 시기별로 총 문해행동의 변화를 그림으로 나타내면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 시기별 각 집단에서의 총 문해행동의 증가

총 문해행동에서의 각 집단과 시기에서의 평균적인 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 반복설계(repeated design)에 기초한 사전 비교분석(priori contrast analysis)을 실시하였는데, 변량분석과 Contrast 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표 6> 총 문해행동의 집단별 Contrast 결과표

Contrast	DF	Contrast SS	MS	F
A집단 VS B집단	1	125.69	125.69	7.87*
B집단 VS C집단	1	31.73	31.73	1.98
A집단 VS C집단	1	283.74	283.74	17.77***
A집단 VS D집단	1	223.77	223.77	14.02***

*P<.05 ***P<.001

<표 5> 총 문해행동의 변량분석표

Source	Df	SS	MS	F
집단(A)	3	1180.68	393.56	24.65***
S/A	8	127.73	15.96	
시기(B)	2	1496.25	748.12	74.81***
A×B	6	715.99	119.33	11.90***
SB/A	16	160.42	10.02	

***P<.001

<표 5>에서 보여주듯이, 총 문해행동에 대한 집단별 주효과(F(3,8)=24.65, P<.001), 시기별 주효과(F(2,16)=74.81, P<.001), 집단과 시기 간의 상호작용 효과(F(6,16)=11.90, P<.001)에서 유의한 결과를 나타내었다.

<표 6>의 집단별 Contrast에서는 B집단과 C집단에서의 비교를 제외한 각 집단의 비교에서 유의미한 차이를 나타내었다. 즉, 교사의 개입을 변인으로 하는 B집단과 C집단간의 차이를 제외하고는 극놀이 영역에서 문해환경 개입에 따라 각 집단별로 차이가 있었다.

2. 극놀이에서 문해환경 개입에 의한 유아의 읽기 행동의 증가

문해환경 개입 전과 개입 후의 관찰에서 나타난 실험집단 A, B, C와 통제집단 D에서 읽기 행동 빈도의 평균과 표준편차는 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 읽기 행동의 평균과 표준편차

집단	개입 전 M(SD)	개입 후 M(SD)	전 체 M(SD)
A	0.89(0.32)	6.53(1.67)	3.71(2.94)
B	0.94(0.42)	10.43(0.55)	5.69(4.13)
C	0.78(0.38)	13.72(2.30)	7.25(5.72)
D	0.86(0.43)	0.56(0.27)	0.71(0.31)
전체	0.87(0.34)	7.81(5.27)	4.34(4.37)

A집단: 문해자료 제시

B집단: 문해자료 + 극놀이 주제 제시

C집단: 문해자료 + 극놀이 주제 + 교사의 역할제시

D집단: 통제집단

〈표 7〉과 같이 읽기 행동 빈도의 평균을 보면, C집단이 가장 높고 다음으로는 B집단, A집단, D집단의 순으로 나타났고, 개입 전 보다는 개입 후에 더 높은 평균값이 나타났다.

읽기행동에 대한 집단별, 시기별 Contrast결과는 〈표 8〉과 같다.

〈표 8〉 읽기 행동의 변량분석표

Source	DF	SS	MS	F
집단(A)	3	246.83	82.27	22.50***
S/A	8	29.24	3.65	
시기(B)	2	298.99	149.49	64.85***
A×B	6	151.03	25.17	10.92***
SB/A	16	36.89	2.30	

***P<.001

〈표 8〉의 결과는 읽기 행동에 대한 집단별 주효과(F(3,8)=22.50, P<.001)와 시기별 주효과(F(2,16)=64.85, P<.001)가 유의하였고, 또 집단과 시기간의 상호작용효과(F(6,16)=10.92, P<.001)도 통계적으로 유의하게 나타났다.

〈표 9〉 읽기 행동의 집단별 Contrast결과표

Contrast	DF	Contrast SS	MS	F
A집단 VS B집단	1	31.38	31.38	8.58*
B집단 VS C집단	1	4.87	4.87	1.33
A집단 VS C집단	1	60.98	60.98	16.68***
A집단 VS D집단	1	42.83	42.83	11.71***

*P<.05 ***P<.001

〈표 9〉에서와 같이, 읽기 행동에서도 B집단과 C집단의 차이를 제외하고는 극놀이 영역에서 문해환경 개입에 따라, 각 집단별로 차이가 있었다.

3. 극놀이에서 문해환경 개입에 의한 유아의 쓰기 행동의 증가

1) 유아의 쓰기 행동 빈도의 증가

각 집단에 대한 시기별 관찰에서 나타난 쓰기 행동 빈도의 평균과 표준편차는 〈표 10〉과 같다.

〈표 10〉 쓰기 행동의 평균과 표준편차

집 단	개입 전 M(SD)	개입 후 M(SD)	전 체 M(SD)
A	0.86(0.43)	7.15(0.13)	4.01(2.69)
B	0.56(0.27)	12.15(0.63)	6.36(5.01)
C	0.78(0.54)	16.50(4.76)	8.64(7.34)
D	0.67(0.38)	1.00(0.25)	0.84(0.24)
전 체	0.72(0.38)	9.20(6.37)	4.96(5.31)

A집단: 문해자료 제시

B집단: 문해자료 + 극놀이 주제 제시

C집단: 문해자료 + 극놀이 주제 + 교사의 역할제시

D집단: 통제집단

〈표 10〉에서 보여주듯이 쓰기 행동 빈도의 평균은 집단별로는 문해자료, 극놀이 주제, 교사의 역할을 제시한 C집단에서 가장 높게 나타났고,

다음으로 B집단, A집단, D집단 순이었으며, 문해환경 개입 전보다 후에 더 많은 쓰기 행동을 보였다.

쓰기 행동에서의 집단별, 시기별 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 반복설계에 기초한 Contrast를 실시하였는데 그 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 쓰기 행동의 변량분석표

Source	DF	SS	MS	F
집단(A)	3	348.41	116.13	19.81***
S/A	8	46.95	5.86	
시기(B)	2	458.24	229.12	57.13***
A×B	6	212.03	35.33	8.81***
SB/A	16	64.26	4.01	

***P<.001

<표 11>에서 보여주듯이, 쓰기 행동에 대한 집단별 주효과(F(3,8)=19.81, P<.001)와 시기별 주효과(F(2,16)=57.13, P<.001)가 유의하였고, 또 집단과 시기간의 상호작용효과(F(6,16)

=8.81, P<.001)도 통계적으로 유의하게 나타났다.

<표 12>의 집단별 Contrast에서는 B집단과 C집단에서의 비교를 제외하고는 모두 집단간의 유의한 차이를 나타내었다.

<표 12> 쓰기 행동의 집단별 Contrast결과표

Contrast	DF	Contrast SS	MS	F
A집단 VS B집단	1	31.46	31.46	5.36*
B집단 VS C집단	1	11.73	11.73	2.00
A집단 VS C집단	1	81.63	81.63	13.93***
A집단 VS D집단	1	70.80	70.80	12.08***

*P<.05 ***P<.001

2) 유아의 쓰기 기능 빈도의 증가

극놀이 영역에서 유아의 쓰기 기능 빈도는 각 집단의 쓰기 샘플들 중에서 Halliday(1973, 1978)의 7가지 언어 기능에 속하는 것만 분류하여 분석하였다. 각 기능에 대한 빈도와 참여 인원수를 고려한 평균 빈도는 <표 13>과 같다.

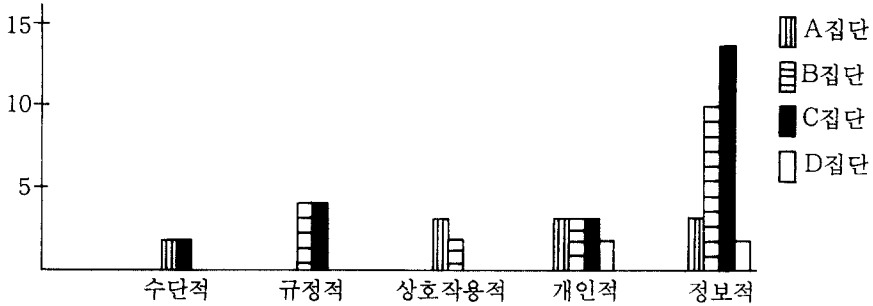
<표 13> 집단별 쓰기 기능의 빈도

쓰기 기능	A 집단	B 집단	C 집단	D 집단	전 체
수 단 적	1(0.07)	-	7(0.50)	-	8(0.57)
규 정 적	-	57(4.69)	70(4.97)	-	127(9.66)
상호작용적	24(2.05)	1(0.07)	-	-	25(2.12)
개 인 적	41(3.71)	44(3.98)	43(3.08)	8(0.75)	136(11.52)
발 견 적	-	-	-	-	-
상 상 적	-	-	-	-	-
정 보 적	48(3.89)	107(8.86)	187(14.79)	5(0.45)	347(27.99)
전 체	114(9.72)	209(17.60)	307(23.34)	13(1.20)	643(51.86)

-: 쓰기 기능의 빈도가 나타나지 않았음

()안의 빈도는 참여 인원수로 나눈 것임

각 집단별 쓰기 기능의 빈도를 도표화 해보면, <그림 4>와 같다.



<그림 4> 집단별 쓰기 기능 빈도

<표 13>의 기능별 빈도를 살펴보면, 정보적 기능 빈도(M=27.99)가 가장 많이 나타났고, 다음으로는 개인적 기능(M=11.52)과 규정적 기능(M=9.66)의 순으로 나타났다.

집단별 기능 빈도를 보면, C집단(M=23.34)에서 가장 높은 기능의 빈도가 나타났으며, 다음으로는 B집단(M=17.60), A집단(M=9.72), D집단(M=1.20)의 순으로 나타났다. 즉, 극놀이 영역에서 문해환경 개입에 따라, 각 집단별로 쓰기 기능 빈도의 차이를 보였다. 각 집단에서 나타난 쓰기 기능의 유형을 살펴보면, C집단에서는 정보적(M=14.79), 규정적(M=4.97), 개인적(M=3.08), 수단적 기능(M=0.50)이 나타났고, B집단은 정보적(M=8.86), 규정적(M=4.69), 개인적(M=3.98), 상호작용적 기능(M=0.07)이, A집단에서는 정보적(M=3.89), 개인적(M=3.71), 상호작용적(M=2.05), 수단적 기능(M=0.07)이 나타났고, 통제집단인 D집단에서는 개인적 기능(M=0.75), 정보적 기능(M=0.45)만이 나타났다. 그리고, 개인적 기능과 정보적 기능은 각 집단에서 공통적으로 나타나는 기능이었지만, 발견적 기능과 상상적 기능은 네 집단 모두 나타나지 않았다. 한편, 극놀이의 주제를 제시한

B집단과 C집단에서는 가장 많은 쓰기 기능의 빈도와 유형들이 나타났는데 이러한 결과는, 극놀이 영역에서 주제의 제시가 유아들의 쓰기 행동을 더욱 기능적으로 촉진시킨다고 하겠다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 극놀이 영역의 환경구성 및 교사의 역할이 유아의 문해행동에 미치는 영향을 검증하고자 했다. 즉 극놀이에서 문해자료, 주제, 교사의 역할을 제시해 줌으로써 문해행동과 쓰기 기능에 미치는 영향에 대하여 알아보려고 했다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

극놀이 영역에서 문해환경 개입의 정도에 따라, 유아의 총 문해행동, 읽기 행동, 쓰기 행동의 빈도가 증가하였다. 문해자료, 극놀이 주제, 교사의 역할이 제시된 집단은 문해자료, 극놀이 주제를 제시해 준 집단보다 더 많은 문해행동의 빈도가 나타났으나, 통계적으로 유의하지는 않았다. 이와 같은 결과는 문해자료와 극놀이의 주제를 제시해 주었지만, 교사의 역할이 개입된 집단에서 문해행동이 유의하게 나타났다는 Morrow와 Rand (1991)의 연구와 부분적으로 불일치 한다. 하지

만, Morrow와 Rand(1991)의 연구에서는 문해 환경 제시에 의한 종속변인을 문해활동에 참여한 유아의 수로 관찰하였는데, 이는 각 유아의 평균적인 문해활동 빈도를 종속측정치로 관찰한 본 연구와는 차이가 난다고 하겠다. 또, 극놀이 주제와 연관된 문해자료들은 교사가 개입을 하지 않아도 사용 방법이나 용도가 명확하고, 유아들이 놀이에 흥미와 호기심을 느낄 수 있도록 만들어졌으므로, 유아 스스로나 또래와의 상호작용을 통하여 별 문제없이 문해활동이 이루어진 것으로 보인다. 이러한 결과에 비추어 볼 때, 극놀이에서 주제와 관련된 자료의 적절성은 교사의 역할을 대항할 만큼, 유아의 문해활동에 중요한 요인이라고 생각해 볼 수가 있겠다. 그리고, 이러한 결과는, 아동 수에 비해서 교사의 수가 턱없이 모자라는 우리의 교육 실정에 많은 시사점을 주고 있다.

문해자료, 극놀이 주제를 제시한 집단은 문해자료만을 제시한 집단 보다 더 많은 문해행동의 빈도가 나타났다. 이와 같은 결과는, 소꿉 영역에 문해자료만을 제시하는 것보다 주제를 설정해 줌으로써, 유아의 문해행동의 증가와 주제와 관련된 통합적인 문해활동이 나타난다는 Morrow와 Rand(1991), Vukelich(1991)의 연구 결과와 일치한다. 또, 문해자료를 제시한 집단은 통제집단보다 더 많은 총 문해행동 빈도가 나타났는데, 이러한 연구 결과는 Morrow와 Rand(1991)와 Neuman과 Roskos(1991), Vukelich(1991), 민재원(1994)의 연구 결과와 일치한다. 즉, 극놀이에서 다양한 문해자료들을 제시해 줌으로써, 문해행동과 유형을 촉진시키고 증가시켜 줌을 알 수 있다. 또한, 극놀이 영역에서 문해환경 개입에 따라, 유아의 쓰기 기능의 빈도가 증가하였다. 쓰기 기능에서 나타난 기능들을 보면, 정보적, 개인적, 규정적, 상호작용적, 수단적 기능들이고, 발견적 기능과 상상적 기능은 나타나지 않았다. 이

는 극놀이에서 유아의 쓰기 활동을 Halliday(1973)의 7가지 언어 기능들을 기초로 하여 관찰한 결과, 수단적, 규정적, 상호작용적, 개인적 기능은 나타났지만, 발견적 기능과 상상적 기능은 나타나지 않았다는 Schrader(1991)의 연구 결과와 일치하는 것이다. 발견적 기능과 상상적 기능이 나타나지 않은 이유는, 유아들이 극놀이에서 이러한 쓰기 기능을 발휘할 기회가 적기 때문인 것으로 추측된다. 각 집단에서 주로 나타난 기능들을 살펴보면, 문해자료, 극놀이 주제, 교사의 역할이 제시된 집단에서는 정보적, 규정적, 개인적 기능들이 나타났고, 문해자료와 극놀이 주제가 제시된 집단에서도 이와 마찬가지로 정보적, 규정적, 개인적 기능들이 나타났다. 그리고 문해자료를 제시한 집단에서는 정보적, 개인적, 상호작용적 기능들이 나타났고, 통제집단에서는 개인적 기능과 정보적 기능만이 나타났으나 그 빈도는 매우 적었다. 집단별 기능 빈도를 보면, 문해자료, 주제, 교사 역할의 문해환경이 제시된 집단에서 가장 많은 빈도가 나타났고, 다음으로 문해자료와 주제 제시집단, 문해자료 제시집단, 통제집단 순으로 나타났다. 이 결과에서 흥미로운 것은, 문해자료, 주제, 교사의 개입이 제시될 수록 정보적 기능의 빈도가 많이 나타났다는 것이다. 언어의 정보적 기능이 가장 발전된 언어의 기능이라는 Halliday(1973, 1978)의 주장에 비추어 볼 때, 이러한 결과는 극놀이 영역에 문해환경 개입이 유아의 문해발달에 기여하는 중요한 점으로 해석된다. 이와 같이, 본 연구 결과에 따른 결론은 다음과 같이 요약될 수 있다.

극놀이에서 문해자료, 극놀이의 주제, 교사의 역할이라는 문해환경들을 제시함으로써, 유아의 문해행동과 쓰기 기능의 빈도가 증가하였다. 또한, 주제와 관련된 문해자료들이 유아가 혼자 또는 또래와의 상호작용을 통해 쉽게 이해, 사용할

수 있고, 놀이에 대한 호기심을 자극시킬 수 있는 자료들이라면, 교사의 역할을 대신할 수 있을 만큼 유아의 문해행동을 증가시킬 수 있었다. 쓰기 기능에 있어서도 문해환경 제시 후에, 각 기능의 빈도가 증가되었는데, 주제가 제시된 집단의 기능의 빈도는 문해자료만을 제시한 집단 보다 훨씬 높게 나타났다. 즉, 실제적이고, 목적적인, 다양한 맥락적인 문해환경을 제공해 줌으로써, 유아는 환경과 상호작용을 통해 자연스럽게 문자의 기능과 의미를 깨닫게 되는 것이다. 마지막으로 후속 연구를 위한 제언을 하자면, 본 연구에서는 극놀이의 주제를 '병원'으로만 하여 문해환경을 제시하였는데, 후속 연구에서는 '가게, 사무실, 연극 관람' 등의 다양한 주제를 제시하여 유아의 문해행동에 미치는 영향을 알아보는 연구가 이루어져야 할 것이다. 그리고, 본 연구에서는 문해환경의 제시가 3주 동안에만 이루어졌으나, 후속 연구에서는 더 긴 처치 기간과 지속 효과를 알아보기 위한 종단 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 민재원(1994). 상징놀이에서 문해환경개입이 유아의 문해행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 박준희(1972). 발달심리학. 서울:교육과학사.
- 송명호(1983). 유아극의 이론과 실제. 서울:백록출판사.
- 양옥승(1993). 유아교육과정 연구의 재개념화 II: Vygotsky의 발생학적 인식론 활용. 유아교육연구, 13, 93-106.
- 이숙재(1982). 유아의 상상놀이와 놀이감에 대한 연구. 대학가정학회지, 20(4).
- 이숙재(1990). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울:창지사.
- 이영자, 이종숙(1990). 유아의 문어발달과 구어 문어 구별 능력 발달에 대한 질적 분석 연구. 유아교육연구, 10, 41-65.
- 조영연(1992). 상징놀이에서 나타나는 유아의 쓰기 행동에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 한혜숙(1990). 유아의 상징놀이와 문자 능력과의 관계에 관한 연구. 대전전문대학 논문집, 16, 353-375.
- Clay, M. M. (1972). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Learning how to mean explorations in the development of language*. New York: Elsevier North-Holland.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Levy, A. K., Wolfgang, C. H., & Koorland, M. A. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 245-262.
- Morrow, L. M., & Rand, M. (1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In J. F. Christie(Eds.), *Play and early literacy development*(pp. 3-25). N. Y: Albany.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1991). The influence of literacy-enriched play centers on preschoolers' conceptions

- of the functions of print. In J. F. Christie(Eds.), *Play and early literacy development*(pp. 167-187). N.Y:Albany.
- Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence:Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quartly*, 23(2).
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York:W. W. Norton.
- Schrader, C. T. (1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 79-103.
- Schrader, C. T. (1991). Symbolic Play:A source of meaningful engagements with writing and reading. In J. F. Christie(Eds.), *Play and early literacy development*(pp. 189-213). N.Y:Albany.
- Snow, C., & Ninio, A. (1986). The contexts of literacy:What children learn from learning to read books. In W. Teale., & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy*(pp. 116-138). Norwood, N. J.:Ablex Publishing Cooperation.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, N. J.:Ablex Publishing Cooperation.
- Vukelich, C. (1991). Materials and Modeling:Promoting literacy during play. In J. F. Christie(Eds.), *Play and early literacy development*(pp. 215-229). N. Y:Albany.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner., A. Jolly., & K. Sylva(Eds.), *Play:Its role in development and evolution*. NY:Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA:Harvard University Press.