

사회적 가상놀이에서 나타난 문해 관련 의사소통 및 정보 유형¹⁾

Literacy-Related Communication and Information Types in Social Pretend Play

조 은 진*

Cho, Eun Jin

배 재 정**

Bae, Jae Jung

ABSTRACT

Literacy-related communication and information types naturally occurring in the dramatic play area were observed during free play over a 4 week period. Participants were 21 boys and 16 girls enrolled in a kindergarten class in Taegu. Types of literacy-related communication frequently used during social pretend play were Description, Suggestion, Question, and Answer. Negative types of literacy-related communication, such as Threat, Protest, and Warning were rare. Types of frequently occurring literacy information were about letters & words, and literacy functions. These findings were discussed with respect to curricular implications for the classroom.

1) 본 논문은 1999년 경북대학교 대학원 석사학위 청구논문의 일부임.

* 서울여자대학교 아동학과 조교수

** 가야대학교 생활과학부 시간강사

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

1980년대 이후 문해에 대한 관점은 유아기를 단순히 문해 학습을 위한 준비기로 제한하지 않는다. 유아들이 유아교육기관에 오기 전부터 그들의 문해 발달 과정은 시작되며, 읽기·쓰기의 문자 언어 학습도 듣기·말하기의 음성 언어 학습과 마찬가지로 특별한 형식적 교수 없이 매일의 활동 속에서 사회적 상호작용을 통해 이루어질 수 있다고 본다. 즉, 유아는 형식적인 문자 지도를 받기 이전에 문자 자료가 풍부한 문해 환경 속에서 성인, 또래, 형제자매 등의 일상적인 문해 활동을 관찰하고, 사회적 맥락 안에서 자신을 둘러싼 세계 및 타인과의 상호작용에 참여함으로써 문해 능력을 발달시킬 수 있다는 인식이 확대되었다(Forester, 1977; Schickendanz, 1986; Teale, 1978; Teale & Sulzby, 1985).

문해 학습에 대한 사회적 상호작용의 영향을 이론적으로 지지해 주는 Vygotsky(1978)는 문해가 단절적 또는 고정된 단계적 방식으로 학습될 수 없다고 가정하고, 유아로 하여금 단순히 문자를 베껴 쓰고 쓰여진 글자를 읽도록 하는 기계적인 교수-학습 방법을 비판하였다. 오히려 유아기에는 가상놀이와 같은 표상 활동이 자연스러운 문해 발달을 촉진한다고 보았다(Berk & Winsler, 1995). Vygotsky뿐만 아니라 Piaget(1962) 역시 가상놀이와 문해 발달에 유사한 정신과정이 작용한다는 점을 주목하였다. 즉, 가상놀이에서는 문자의 표상을 위한 기초가 되는 상징적 변형이 사용된다. 본질적으로 사회적 가상놀이에는 가상의 세계와 현실의 세계가 공존하며 그것의 모호성에서 비롯되는 갈

등으로 인해, 주로 놀이자간의 언어적 상호작용에 의존하여 놀이가 진행된다. 따라서, 유아간의 의사소통적 욕구가 높게 나타나는 사회적 가상놀이는 유아들이 언어능력을 발휘하고 향상시킬 수 있는 훌륭한 장이 된다(정남미, 1996). 또한, 문해 활동은 문어의 기능 및 사회적 사용을 강조하는 의미에 기초하여 사회적 맥락 안에서 이루어져야 한다는 문해출현의 관점에서 사회적 가상놀이와 문해 발달 사이에는 밀접한 관련성이 가정된다. 가상놀이에서 사용되는 글자는 그 의미(meaning)와 기능(function)을 갖고 있으므로 유아가 자연스럽게 문자에 대한 인식을 발달시킬 수 있는 좋은 기회가 된다(Schickendanz, 1986). 대체로, 가상놀이의 주제는 유아들의 일상적인 생활에서 나오는 것이므로 의사소통을 극대화시킬 수 있는 잠재력이 크다. 요컨대, 사회적 가상놀이는 표상적 기술의 사용 기회를 제공할 뿐만 아니라 유아의 실생활과 관련된 주제 상황에서(예를 들면, 병원, 우체국, 슈퍼마켓, 은행, 여행사, 도서관, 사무실 놀이 등) 자발적이고 협력적인 문해 활동을 유도해낼 수 있다.

이처럼 또래 협력이 활발하게 이루어질 수 있는 역할놀이 영역에서 문해 관련 또래 상호작용을 살펴보는 것은 사회적 상호작용주의 관점은 물론 통합적 언어교육의 측면에서도 의의가 있다. 주로 언어 영역에서만 유아들의 문해 활동을 평가하였던 종전 연구들과는 달리, 최근 국내에서 이루어진 오애순(1996)의 연구에서는 블록 영역과 언어 영역에서 문해 관련 의사소통 유형이 조사되었는데, 5세 유아들은 언어 영역뿐 아니라 블록 영역에서도 문해와 관련된 다양한 의사소통 유형을 사용하여 상호작

용하였다. 이러한 결과로 미루어 볼 때, 교사들이 풍부한 문해 환경을 구성해 준다면 언어 영역 이외의 다른 흥미 영역에서도 또래 상호작용을 통한 문해 학습이 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다. 특히 유아들의 생활에서 중요한 부분을 차지하는 가상놀이에서 또래간의 활발한 문해 관련 상호작용을 확인할 수 있다면, 사회적 가상놀이는 현재 파행적으로 이루어지고 있는 학습지 위주의 문자교육을 대체하여 유아교육 프로그램에서 더욱 정당한 위치를 확보하게 될 것으로 기대된다.

실제로 문해 발달에 대한 사회적 가상놀이의 효과를 살펴본 연구들은 역할놀이에 참여한 집단이 통제집단보다 발현적(emergent) 읽기능력 및 쓰기능력, 문해 인식도, 문해 행동 등에서 더 긍정적인 결과를 나타냈다고 제시한다(민재원, 1994; 이현옥, 1995; 정남미, 1996; 조영연, 1992; Levy, Wolfgang, & Koorland, 1992; Morrow, 1990; Morrow & Rand, 1991; Morrow & Rand, 1993; Newman & Roskos, 1989; Schrader, 1990; Vukelich, 1990). 지금까지 축적된 문해 관련 또래 상호작용에 관한 국외 연구들과 소수의 국내 연구들로부터, 우리는 또래 상호작용이 일어나는 사회적 가상놀이 상황에서 유아들의 문해 활동이 더 많이 수행되거나 문해 능력이 더 많이 향상된다는 비교적 일관된 결과를 얻을 수 있었다(Dyson, 1994; Dyson & Genish, 1982; Isenberg & Jacob, 1983; Martinez & Teal, 1987; Schrader, 1990; Sholl, 1992; Smith, 1981; Tritt, 1984).

그러나, 많은 연구들이 위와 같은 관련성의 결과에만 초점을 두었을 뿐, 유아들이 사회적 가상놀이 속에서 어떠한 의사소통 유형을 사용하였으며 어떤 정보를 나누며 상호작용 하였는지 그 내용을 면밀히 검토하지는 않았다. 따라

서 교사들이 가상놀이를 통한 문해 학습의 효과를 더 높이기 위해 체계적인 접근을 하고자 할 때, 그들에게 제공해 줄 수 있는 연구 자료와 정보는 매우 제한되어 있다. 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서 자연스럽게 일어나는 문해 관련 또래 상호작용의 교육적 효과를 증대하기 위해서는 실제로 유아간에 어떠한 상호작용이 나타나는지를 파악하고 그러한 자료를 기초로 구체적인 증재 전략을 개발할 것이 요구된다.

따라서, 본 연구는 유치원 5세 학습의 역할놀이 영역에서 나타나는 유아들의 문해 관련 의사소통 유형과 정보 유형을 조사함으로써 문해 관련 또래 상호작용의 내용을 파악하는 데 그 목적을 두었다. 이러한 자료는 유아들의 문해 학습 프로그램을 설계하는 교사들에게 구체적인 아이디어를 제공해 줄 뿐만 아니라, 비형식적, 자연적인 문해 학습의 장으로서 역할놀이 영역이 갖는 교육적 가치를 검증한다는 점에서도 의의가 있다. 특별히 연구 대상을 5세 학습의 유아들로 정한 것은 초등학교 입학에 앞서 문자 학습에 대한 기대와 요구에 최우선적으로 직면해 있는 대상이 그들이기 때문이다. 또한 최근 국내에서 이루어진 또래 상호작용에 관한 몇몇 연구들(예, 남명자, 1994; 이석순, 1997)에서 5세 유아는 자신보다 나이 많은 아동들과 함께 있는 혼합 연령 집단에서는 효율적인 의사소통을 한 반면, 동일 연령 집단에서는 또래간의 경쟁으로 인해 상호작용을 단편화 또는 단절시킨 것으로 드러나면서, 관련 후속 연구가 요청되고 있다. 대체로, 5세경에는 정보 전달에 필요한 일반적인 인지능력과 언어 발달을 성취하고(이지현, 1995; Pellegrini, 1982) 상호작용 놀이에 참여하게 되는데(Pellegrini, 1991), 특히 사회적 가상놀이에서는 공유된 가

상의 이해를 구축하고 놀이를 유지·확대시키기 위해 자발적으로 또래 협력에 참여하게 되므로 다양한 의사소통 유형과 문해 관련 정보가 긍정적으로 교류될 수 있을 것으로 가정된다. 오히려, 또래들간의 문해 발달 수준차가 너무 크지 않은 동일 연령 집단에서, 유아들은 문해 관련 활동시에 서로의 아이디어를 비교하면서 갈등을 효과적으로 처리하고(Pontecorvo & Zucchemaglio, 1990), 상호 이해할 수 있는 수준이나 방법으로 정보를 교환할 것이다(Vukelich, 1993). 게다가 실제로 우리 나라 유아교육 현장에서 혼합 연령 집단은 오후연장 또는 종일제 프로그램에서 부분적으로 존재하고 있을 뿐이며 대부분 단일 연령 학급을 구성하고 있다. 그러므로 우리의 교육적 현실에 적용할 수 있도록 동일 연령 내에서의 문해 관련 상호 작용을 조사해볼 필요가 있다. 실제로 동일 연

령을 대상으로 유아들의 문해능력에 따라 집단을 구성한 뒤 인위적으로 짝지워진 대쌍 관계에서 문해 관련 상호작용을 살펴본 소수의 국내 연구들이 있으나(예, 고재희, 1994; 함지연, 1996), 역할놀이 영역의 자연스러운 상황에서 유아들이 사용하는 문해 관련 의사소통과 정보 유형을 구체적으로 조사하지는 않았다. 위와 같은 연구 목적을 위하여 다음의 연구 문제들이 설정되었다.

1. 유치원의 5세반 유아들은 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서 문해 관련 또래 상호 작용을 할 때 어떤 의사소통 유형을 사용하는가?
2. 유치원의 5세반 유아들은 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서 문해 관련 또래 상호 작용을 할 때 어떤 정보유형을 사용하는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 대구광역시에 소재하고 있는 유치원의 만 5세반 유아(68~81개월) 39명을 대상으로 하였다. 예비연구 기간 동안 학급내 적응에 어려움을 겪고 있다고 판단되는 유아 1명과, 본연구 기간 동안 역할놀이 영역에 거의 참여하지 않은 유아 1명을 각각 연구대상에서 제외시킴으로써 최종 연구대상은 37명(남아 21, 여아 16)이었다. 담임교사는 2년제 전문대학 유아교육학과를 졸업하고 5년의 교육경력을 갖고 있었으며, 학부모의 사회 경제적 수준은 대체로 중류 계층에 속하였다. 본 학급은 오후 연장제 프로그램을 운영하였다.

2. 측정 도구

문해 관련 또래 상호작용에서 나타나는 의사소통 유형을 조사하기 위하여 이석순(1997)의 의사소통 유형 분석도구를 사용하였으며, 문해 관련 정보 유형은 Kang(1995)의 도구를 사용하여 측정하였다.

1) 유아의 문해 관련 의사소통 유형

Corsaro(1986), Pellegrini(1982), Schwartzman(1978)의 연구를 바탕으로 한 이석순(1997)의 의사소통 유형 분석도구에다 비언어적(nonverbal) 범주를 더해서 유아의 문해 관련 의사소통 유형을 측정하였다. 비언어적 범주에는 사회적

의사소통 이외의 단독 행동들이 포함된다는 제한점이 있으나, 문해와 관련된 유아 행동 유형을 전반적으로 파악하려는 의도에서, 비음성적 행동으로 표현되는 비언어적 범주를 포함시켰다.

언어적 의사소통 유형은 크게 긍정적 의사소통 유형과 부정적 의사소통 유형으로 구분되는데, 긍정적 의사소통 유형에는 제안, 질문, 대답, 설명, 도움, 표현, 독백이 포함되었고 부정적 의사소통 유형에는 비난, 요구, 위협·협박이 포함되었다. 언어적 범주는 의미가 통하는 하나의 문장을 빈도 1로 기록하였으며, 같은 문장을 두세 번 반복하여도 문장 1개로 처리하였다. 비언어적 범주는 하나의 행동이 끝나고 다른 행동을 하거나, 언어 범주로 전환되기 전의 행동을 하는 것에 대해 빈도 1로 기록하였다. 모든 의사소통 유형은 문해와 관련된 것에 한하여 기록에 포함시켰다.

(1) 언어적(verbal) 범주

- ① 제안
 - 문해 관련 놀이 제안
- ② 질문
 - 정보제공질문하기(확인질문포함): 정보 또는 행동을 요청하는 질문함.
 - 허락요청질문하기: 행동에 대한 허락을 요청하는 질문함.
- ③ 대답
 - 정보제공대답하기(확인대답포함): 요청한 정보를 제공함
 - 승낙하기: 허락요청 및 제안에 대해 허락하거나 알았다고 대답함.
 - 거부하기: 허락요청 및 제안에 대해 거부한다고 대답함.
- ④ 설명
 - 명명하기: 사물, 사건, 사람의 이름을 말함.

- 설명하기: 사물의 특성, 위치, 사건 등을 기술하고 이유, 원인, 과정 등을 말함.
- 자기의도 말하기: 자신의 의도를 말함.
- 안내하기: 규칙, 진행과정, 정당성에 따라 상대의 행동을 이끌어주거나 권유함.

⑤ 도움

- 도움요청하기: 도움을 요구함.
- 도움주기: 요구한 도움을 제공하거나 자발적으로 직접적인 도움을 제공함.

⑥ 표현

- 반복: 앞의 말을 반복함.
- 의성어, 의태어
- 내적 감정의 표현: 감정, 감각 등 정신적인 것을 말함.
- 감탄사: 놀람, 기쁨 등의 태도를 표현함.

⑦ 독백

- 문해와 관련된 독백

⑧ 비난

- 비난·불만·불평 표현하기
- 항의하기: 상대의 행동에 대해 방해하는 말을 함.

⑨ 요구

- 지시·명령하기: 자신이 필요한 것 혹은 상대의 행동 수행에 관해 요구하거나, 자신의 뜻을 상대에게 강압적으로 요구함.
- 주장하기: 자신의 권리를 내세움.

⑩ 위협·협박

- 언어적 협박 표현하기: 상대에게 피해를 경고함.

(2) 비언어적(nonverbal) 범주

구어로 표현된 언어적 범주와 차별되는, 비음성적 문해 관련 행동으로서, 쓰기, 문자에 주의 기울이기, 문해 자료 탐색, 문해 관련 놀이 시도, 상대의 문해 행동 모방, 상대의 문해 행동 관찰 등이 해당된다.

2) 유아의 문해 관련 정보 유형

유아들의 문해 관련 정보유형은 Kang(1995)이 3~5세 한국 유아들의 문해 관련 또래 상호작용 연구에서 개발한 도구를 사용하여 측정하였다. 단, 그 도구에 포함된 13개의 문해 관련 정보 유형 중 두 가지(‘단어게임의 규칙 위반’, ‘그림으로 제시된 책 내용’) 범주는 사회적 가상놀이 상황에서 관찰하기에 부적절하다고 판단되어 본 연구에서 제외시켰다. 1회 관찰 동안 동일 유아가 같은 종류의 정보를 반복적으로 제공하는 경우에는 그 유형에 한 번만 코딩하였다. 본 연구에 사용된 문해 관련 정보 유형의 상위범주 11가지 및 그 각각의 하위범주는 다음과 같다.

- (1) 글자 자체에 대한 정보: ①글자 인식(읽기) ②글자의 구조 ③글자 제시(쓰기) ④철자의 이름 ⑤음절 인식 ⑥철자의 방향 ⑦철자 쓰는 순서
- (2) 문해의 기능: ①실질적 문해 사용 ②기능적 쓰기
- (3) 상황을 이용한 글자 인식
- (4) 문해의 관례: ①소리 - 글자 대응 ②책장 넘기기 ③책을 잡는 방법 ④읽기/쓰기의 방향 ⑤책의 첫장 ⑥읽기 종료 지점 ⑦이름 쓰기 관례
- (5) 이야기의 내용
- (6) 어휘: ①단어유추게임 ②동의어 ③단어 사용법
- (7) 문해 자료 만들기
- (8) 문해의 능력
- (9) 문해 활동시 차례 지키기
- (10) 문법에 맞는 읽기/쓰기
- (11) 외국어

3. 연구 절차 및 자료 분석

연구자는 교사의 협조를 얻어, 놀이 주제에 따른 다양한 설비와 자료들로 역할놀이 영역을 환경 구성하고 유아들이 관심을 갖고 그 영역에 참여하도록 유도하였다. 그러나, 하나의 주제를 중심으로 놀이가 확장되도록 하기 위하여 자유선택활동 시간에 5명씩만 역할놀이 영역에 들어갈 수 있도록 규칙을 정하였다.

역할놀이 영역의 환경은 본 연구를 위하여 재구성되었는데, 그 환경 구성의 주제는 주유소 놀이(1주간), 미장원 놀이(1주간), 옛날시장 놀이(2주간)였다. 다른 영역과의 분리를 위하여 몇몇 가구들을 적절히 배치하고, 각 주제와 관련된 문자 혹은 그림상징물과 간판 등을 곳곳에 부착하였다. 또한 유아들이 일상생활에서 접하는 실제적인 문해 관련 소품(미용실에서 빌려온 미용책, 주유권, 디스켓, 정기휴일 안내판 등)과 유아들이 각각의 주제에 맞는 적합한 역할을 하도록 격려하기 위한 실제적인 소품(미용실에서 빌려 온 미용관련 기구, 유아용 한복, 짚신, 곰방대 등)을 제공하였다. 한 예로, 주유소 놀이에 제공된 구체적인 자료들은 다음과 같다.

- 주유소와 관련된 그림자료와 문자자료(화살표, ‘기름넣는 곳’, ‘나가는 곳’, ‘세차 규칙’ 주유소 마크 등)
- 주유소 간판, 주유기, 책상과 의자
- 주유소 직원들이 쓰는 모자, 면장갑
- 세차권, 사은품(주유소 이름이 인쇄된 휴지), 고객 카드
- 컴퓨터, 디스켓, 전화기, 휴대폰, 계산기, 금전등록기, 차량관련 잡지 및 그림동화책
- 색연필, 싸이펜, 연필, 크레파스, 형광펜, 지우개

- 자, 가위, 풀, 펀치, 스탬플러, 녹색테잎, 양 면테잎, 스카치테잎, 검은테잎
- 견출지 및 각종 스티커와 스티커 인덱스, 도 화지, 색지, 리본, 메모지

역할놀이 영역을 ‘기차역’으로 환경 구성한 2주간의 예비연구에 이어 본연구는 9월 한 달 동안 약 1,000분의 관찰 시간을 소요하여 이루어졌다. 연구자는 주중 5일에 걸쳐 매일 자유선택활동 시간의 시작 10분 후부터 약 50분간 관찰하였다. 각 유아당 총 20분 이상의 관찰 시간이 배정되도록 하기 위해서, 필요한 경우 오후 자유선택활동 시간에도 관찰하였다.

연구자는 역할놀이 영역에 비디오 카메라를 비치하여 녹화하는 한편, 유아들의 대화 내용을 충분히 들을 수 있는 위치에서 그들의 놀이에 방해가 되지 않게 비참여 관찰을 통해 2가지 측정도구에 따라 각각 관찰기록하였다. 시간표집법을 사용하여 4분 동안 관찰하고 1분 동안 기록하였다. 역할놀이 영역에서 5명의 유

아를 함께 관찰할 때 먼저 상호작용을 보이는 유아를 우선적인 관찰대상으로 정하였으며 여러 명이 같이 시작한 경우에는 무작위로 정해진 순서에 따라 관찰하였다. 관찰대상 유아와 함께 상호작용하는 다른 유아들의 상호작용 내용도 함께 기록하였다. 관찰자간 신뢰도(일치도)를 구하기 위하여 녹화한 비디오 자료를 근거로 연구자와 보조 연구자가 독립적으로 문해 관련 의사소통 유형과 정보 유형을 관찰기록하였다. 두 관찰자의 기록간에 일치수(number of agreements)를 일치수와 불일치수의 합으로 나눈으로써 산출된 관찰자간 신뢰도는 의사소통 유형과 정보 유형에 대하여 각각 91.7%와 95.8%이었다. 불일치된 부분에 대해서는 다시 녹화된 자료를 검토·논의하고 합의하였다.

SPSS/win 프로그램을 사용하여 유아들이 사용한 문해 관련 의사소통 유형과 정보 유형의 빈도 및 비율을 구하였다.

III. 연구 결과

1. 문해 관련 의사소통 유형

사회적 가상놀이에서 나타나는 문해 관련 의사소통 유형의 빈도와 비율을 산출한 결과는 표 1과 같다.

표 1과 같이 언어적 범주내에서 설명(19.9%)이 가장 빈번하게 나타났으며, 그 다음으로 제안(13.1%), 질문(11.6%), 대답(9.6%), 독백(7.3%), 요구(6.5%)의 순으로 나타났다. 각 범주의 하위 범주별 빈도 및 비율을 살펴보면 다음과 같다.

설명¹⁾의 하위범주는 명명하기(예: 이건 생선

〈표 1〉 문해 관련 의사소통 유형의 빈도 및 비율

| 의사소통 유형 | 빈도(%) |
|---------|------------|
| 언어적 범주 | 569 (77.0) |
| 설명 | 147 (19.9) |
| 제안 | 97 (13.1) |
| 질문 | 86 (11.6) |
| 대답 | 71 (9.6) |
| 독백 | 54 (7.3) |
| 요구 | 48 (6.5) |
| 도움 | 28 (3.8) |
| 표현 | 22 (3.0) |
| 비난 | 16 (2.1) |
| 위협·협박 | 0 (0.0) |
| 비언어적 범주 | 170 (23.0) |
| 합계 | 739(100.0) |

이다), 설명하기(예: 장부는 판 물건을 적는 책 이니까 손님이 아니라 상인이 적어야지), 자기의도 말하기(예: 나는 여기 카드에다 싸인한다), 안내하기(예: 이 책 보면서 잠깐만 기다리세요)이다. 표 2에서 보는 바와 같이, 이러한 하위 범주들 중에서 설명하기와 명명하기의 순으로 높은 빈도가 나타났다. 그러나 안내하기는 매우 드물게 관찰되었다. 아래의 사례 1은 설명과 관련된 유아들의 의사소통 유형을 보여주고 있다.

〈표 2〉 설명의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 설 명 | 빈 도(%) |
|----------|------------|
| 설명하기 | 61 (41.5) |
| 명명하기 | 50 (34.0) |
| 자기의도 말하기 | 31 (21.1) |
| 안내하기 | 5 (3.4) |
| 합 계 | 147(100.0) |

설명 다음으로 빈번하게 관찰된 유형은 **제안**이었는데(예: 우리 여기다 이름 쓰자), 유아들이 놀이를 시작할 때 주로 사용하였다. 그 구체적인 예가 사례 2에 나타나 있다.

그 다음으로 높은 빈도를 차지한 것은 **질문**이었다. 질문은 정보제공질문(예: ‘젤리’할 때 ‘젤’ 어떻게 써?)과 허락요청질문(예: 이걸로 적어도 돼?)으로 이루어져 있는데, 정보제공질문이 더 빈번하게 사용되었다(표 3 참고).

〈표 3〉 질문의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 질 문 | 빈 도(%) |
|------------------|-----------|
| 정보제공질문하기(확인질문포함) | 71 (82.6) |
| 허락요청질문하기 | 15 (17.4) |
| 합 계 | 86(100.0) |

대답은 네번째로 빈번하게 나타난 언어적 의사소통 유형이며, 그 하위 범주에는 정보제

〈사례 1〉 설명의 예

두 유아가 옛날 상점놀이에서 물건을 사고 팔면서

유아1 : 야! 상어다. 상어 2마리 주세요

유아2 : 야! 이건 상어가 아니야.

여기 ‘생선’이라고 적혀있잖아. 이건 생선이야.

〈사례 2〉 제안의 예

미용실을 주제로 환경 구성이 된 역할놀이 영역에서 두 유아가 여러 가지 용기들과 스티커 인덱스를 보면서

유아1: (‘미용사’라고 적혀있는 목걸이를 목에 걸면서) 야! 나는 미용사다. (‘손님’ 목걸이를 건 유아가 의자에 앉자) 어서 오세요. 염색해 드릴까요?

유아2: 아니요. 저는 과마해 주세요. 진짜로 하면 안돼. 알겠지?

유아1: 응. 잠깐만...(앞에 놓여 있는 여러 가지 통을 보면서) **야! 우리 여기 통에다 이름쓰자.** 이거는 샴프통, 이거는 젤리 해야지.

유아2: ‘젤리’할 때 ‘젤’ 어떻게 써?

유아1: 내가 적어줄게.

공 대답하기(예: '제' 아래에 'ㄹ'을 써야지), 승낙하기(예: 그래, 여기에 쓰자), 그리고 거부하기(예: 싫어. 난 다른책 볼래)가 포함되었다. 표 4에 제시된 바와 같이, 대답의 하위 범주 중 정보제공대답하기가 가장 빈번하게 나타났으며, 그 다음 승낙하기, 거부하기의 순으로 나타났다.

〈표 4〉 대답의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 대 답 | 빈 도(%) |
|------------------|-----------|
| 정보제공대답하기(확인대답포함) | 37 (52.1) |
| 승낙하기 | 23 (32.4) |
| 거부하기 | 11 (15.5) |
| 합 계 | 71(100.0) |

대답 다음의 순으로 독백, 요구 등의 언어적 의사소통 유형이 나타났으나 그 빈도는 낮은 편이었다(각각, 7.3%, 6.5%). 요구의 하위 범주에서는 지시·명령하기(예: 여기다 너 이름 써)가 주장하기(예: 내가 먼저 이름표 붙였어)보다 높은 빈도로 나타났다(표 5 참고).

〈표 5〉 요구의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 요 구 | 빈 도(%) |
|---------|-----------|
| 지시·명령하기 | 29 (60.4) |
| 주장하기 | 19 (39.6) |
| 합 계 | 48(100.0) |

도움 역시 빈번히 나타난 유형은 아니며 (3.8%), 표 6에 제시되어 있듯이 도움주기(예: 내가 더 크게 써줄게)보다는 도움요청하기(예: '카센터'라고 써줘)가 더 빈번하게 사용되었다.

표현은 반복(예: 컴퓨터 자판을 계속 두드리며 친구의 이름을 반복해서 말함), 의성어·의태어(예: '지지직' 이름이 저절로 써진다), 내적 감정의 표현(예: 아이 짜증나. 왜 안 써지지?),

〈표 6〉 도움의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 도 움 | 빈 도(%) |
|--------|-----------|
| 도움요청하기 | 22 (78.6) |
| 도움주기 | 6 (21.4) |
| 합 계 | 28(100.0) |

〈표 7〉 표현의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 표 현 | 빈 도(%) |
|-----------|-----------|
| 반 복 | 12 (54.5) |
| 의성어, 의태어 | 4 (18.2) |
| 내적 감정의 표현 | 3 (13.6) |
| 감탄사 | 3 (13.6) |
| 합 계 | 22(100.0) |

그리고 감탄사(예: '오아' 다 썼다)의 하위범주로 이루어져 있는데, 반복이 가장 빈번하게 사용되었다(표 7 참고).

비난은 표 8에서 보듯이 항의하기(예: 년 목걸이 안 걸었잖아)와 비난·불만·불평 표현하기(예: 잉... 글자가 빼뺏어졌잖아)의 하위범주를 가지고 있으나, 거의 사용되지 않았다(2.1%).

〈표 8〉 비난의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 비 난 | 빈 도 (%) |
|---------------|-----------|
| 항의하기 | 10 (62.5) |
| 비난·불만·불평 표현하기 | 6 (37.4) |
| 합 계 | 16(100.0) |

유아들의 사회적 가상놀이에서 위협·협박은 전혀 나타나지 않았다. 비언어적 범주로는 돈 만들기, 지갑 만들고 이름 쓰기, 쿠폰 만들기, 책보기, 여러 가지 사물에 이름표 붙이기, 장부적기, 간판적기, 컴퓨터 자판 두드리기 등이 빈번히 일어났다.

2. 문해 관련 정보 유형

사회적 가상놀이에서 나타나는 문해 관련 정보 유형의 빈도와 비율을 산출한 결과는 표 9와 같다. 글자 자체에 대한 정보(49.7%)와 문해의 기능에 관한 정보(41.0%)의 사용이 대부분을 차지했다. 그 이외의 정보 유형은 매우 드물게 나타났으며, 이야기의 내용, 문해의 능력, 그리고 문법에 맞는 읽기/쓰기에 관한 정보는 관찰되지 않았다.

〈표 9〉 문해 관련 정보 유형의 빈도 및 비율

| 문해 관련 정보 유형 | 빈도(%) |
|---------------|-------------|
| 글자 자체에 대한 정보 | 325 (49.7) |
| 문해의 기능 | 268 (41.0) |
| 문해 자료 만들기 | 33 (5.0) |
| 문해의 관례 | 12 (1.8) |
| 상황을 이용한 글자 인식 | 8 (1.2) |
| 어휘 | 3 (0.5) |
| 문해 활동시 차례 지키기 | 3 (0.5) |
| 외국어 | 2 (0.3) |
| 이야기의 내용 | 0 (0.0) |
| 문해의 능력 | 0 (0.0) |
| 문법에 맞는 읽기/쓰기 | 0 (0.0) |
| 합 계 | 654 (100.0) |

각 문해 관련 정보 유형의 하위 범주별 빈도 및 비율을 살펴보면 다음과 같다. 표 10은 글자 자체에 대한 정보의 하위 범주별 빈도 및 비율을 보여준다. 글자 인식(읽기)과 글자 제시(쓰기)는 가장 빈번히 교환된 정보들로서, 글자 자체에 대한 정보 중 93.8%를 차지하였다. 그 다음의 순으로 글자의 구조(예: ‘곰’자? ‘고’ 아래에 ‘口’을 써야지)에 대한 정보가 사용되었으며, 철자의 방향(예: ‘ㄷ’의 방향이 거꾸로 되었음을 지적함)과 철자의 이름(예: ‘김’할 때 ‘ㄱ[기역]’ 있잖아)에 대한 정보는 빈번하게 나

타나지 않았다. 음절 인식과 철자 쓰는 순서에 대한 정보는 전혀 관찰되지 않았다.

〈표 10〉 글자 자체에 대한 정보의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 글자 자체에 대한 정보 | 빈도 (%) |
|--------------|------------|
| 글자 인식(읽기) | 226 (69.5) |
| 글자 제시(쓰기) | 79 (24.3) |
| 글자의 구조 | 15 (4.6) |
| 철자의 방향 | 3 (0.9) |
| 철자의 이름 | 2 (0.6) |
| 음절 인식 | 0 (0.0) |
| 철자 쓰는 순서 | 0 (0.0) |
| 합 계 | 325(100.0) |

표 11에 제시된 문해의 기능에 대한 정보는 그 하위 범주에서 실질적 문해 사용(예: 쿠폰 주고 받기, 가격표 보고 물건 팔기, 지시 사항이나 설명서 읽고 그에 따르기)과 기능적 쓰기(예: 고객 카드에 인적 사항 쓰기, 손님 주소록 작성하기, 장부 적기)의 순으로 빈번하게 나타났다.

〈표 11〉 문해의 기능에 대한 정보의 하위 범주별 빈도 및 비율

| 문해의 기능 | 빈도 (%) |
|-----------|-------------|
| 실질적 문해 사용 | 182 (67.9) |
| 기능적 쓰기 | 86 (32.1) |
| 합 계 | 268 (100.0) |

아래의 사례 3은 유아들이 사회적 가상놀이에서 사용하는 문해 관련 정보 유형 중 문해의 기능에 대한 정보의 예를 보여주고 있다.

유아들은 각각의 주제에 따른 역할놀이를 할 때, 돈 만들기, 쿠폰 만들기, 세차권 만들기, 장부 만들기 등의 문해 자료 만들기에 관한 정보도 주고 받았다(5%). 문해의 관례에 대한

〈사례 3〉 문해의 기능에 대한 정보의 예

‘옛날 시장놀이’란 주제로 환경 구성이 된 역할놀이 영역에서 4명의 유아가 여러 가지 물건을 사고 팔면서

- 유아1: 난 상인이다. 상인 목걸이....(‘**상인**’이라고 적혀 있는 목걸이를 찾아 목에 건다) <실질적 문해 사용>
- 유아2: 나도 상인할거다. ○○야 ‘상인’ 목걸이 좀 줘. <실질적 문해 사용>
- 유아3: (‘**손님**’이라고 적힌 목걸이를 걸며) 나는 손님할게. <실질적 문해 사용>
-
-
- 유아2: (‘**짚신 200냥**’이라고 화이트 보드판에 적으며) 짚신 사세요. <기능적 쓰기>
- 유아4: (짚신을 가리키며) 이거 하나 주세요. 얼마예요?
- 유아1: 어서오세요. (화이트 보드판에 적힌 가격들을 본 뒤) 200냥입니다. <실질적 문해 사용>

정보는 이름 쓰기에 대한 관례(예: 붉은색으로 는 이름을 쓰지 않는다)를 제외하고는 거의 사용되지 않았다(1.8%).

친숙한 주변 상황 혹은 그림 등을 단서로 한 상황을 이용한 글자 인식 역시 빈번히 나타나지 않았다(1.2%). 어휘에 대한 정보에 관해서는, 단어유추게임과 동의어는 나타나지 않았으나 단어 사용법에 대한 정보의 사용이 세 차

레 관찰되었다(예: 이건 책이니까 ‘책 1개’가 아니라 ‘책 1권’이라고 써야지). 문해 활동시 차례 지키기(예: 내가 계산한 다음에 영수증을 가져가야지)와 외국어에 관한 정보(예: 스트레이트 파마는 머리를 쪽 펴는 파마야)도 매우 낮은 빈도로 나타났다. 이야기의 내용, 문해의 능력, 문법에 맞는 읽기/쓰기에 관한 정보의 사용은 전혀 관찰되지 않았다.

IV. 논의 및 결론

1. 문해 관련 의사소통 유형

언어범주에서 유아들이 많이 사용한 문해 관련 의사소통 유형은 설명, 제안, 질문, 대답, 독백, 요구의 순이었다. 일반적으로 5세 유아들이 규칙 설명, 명명 등의 의사소통 유형을 빈번하게 사용한다는 선행연구들의 결과처럼(남명자, 1994; 오애순, 1996; 이석순, 1997; Pellegrini, 1982) 풍부한 문해 자료가 제공된 사회적 가상놀이에서 유아들은 설명 형태의 의사소

통 유형을 많이 사용하였다. 유아가 5세경이 되면 3세와는 달리 충분히 자신과 대화자의 관점을 조절하고 또래에게 정보를 전달하는 데 필요한 일반적인 인지능력도 함께 갖추기 때문에(Kang, 1995; Pellegrini, 1982) 효과적인 상호작용이 가능하였으리라 본다.

그러나 단일 연령의 집단에서는 주로 또래간의 갈등과 경쟁, 비난, 협박·위협 등의 의사소통 유형이 나타났다는 보고(남명자, 1994; 이석순, 1997)와는 달리, 본 연구에서 유아들은 극

단적인 위협·협박은 사용하지 않았으며, 비난 역시 거의 사용하지 않았다. 이러한 결과의 차이는 본 연구가 위에 인용된 연구들과는 차별적으로, 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서 문해 관련 의사소통 유형을 조사했다는 데서 그 설명을 찾을 수 있을 것이다. 오에순의 연구(1996)도 문해 관련 의사소통에서는 유아들이 경쟁적이거나 명령적인 유형을 적게 사용했다고 밝히고 있으며, 더구나 사회적 가상놀이에서는 공유된 가상의 이해를 형성하고 유지하기 위한 대화기술이 요구되므로 경쟁적이거나 위협적인 언어 사용은 제한되리라 본다.

한편, Pellegrini(1982)의 연구는 유아들이 대화를 시작할 때 주로 질문을 사용한다고 제시하였으나, 본 연구에서는 유아들이 놀이를 시작할 때 제안을 사용하는 것이 빈번하게 관찰되었다. 이는 사회적 가상놀이의 특성상 유아들이 놀이 주제를 계획하고 공유하기 위한 제안을 필요로 하기 때문인 것으로 보인다. 이와 같이, 5세 학급의 유아들은 풍부한 문해 자료가 제공된 사회적 가상놀이에서 비난, 위협·협박 등의 부정적인 의사소통 유형보다는 여러 가지 긍정적인 의사소통 유형을 사용하여 상호작용하였다. 그러나 긍정적인 의사소통 유형 중에서도 친사회적 행동이라 할 수 있는 도움은 비교적 낮은 빈도로 나타났다. 유아들은 특히 역할놀이 영역에서 협동적 상호작용을 더욱 빈번히 나타내 보이지만(Pellegrini, 1991), 실재하는 문제들을 해결하기 위해 도움을 청하거나 그것에 응하기 보다는, Piaget(1962)가 말한 것처럼, 실재를 자신의 방식대로 변형(동화)하고 개인의 환상적인 만족을 성취하는 상징적 전환(symbolic transposition) 활동에 더 몰입해 있으며 또한 그러한 활동을 유지하기 위해서 다른 놀이 상대자들에게 협력적일 수 있다. 우리는

이러한 가작 놀이를 통한 인지, 정서 영역의 발달적 이득을 존중하되, 그 놀이 안에서 친사회적인 주제들이 다루어지고 또 그와 관련된 의사소통 유형이 빈번히 사용될 수 있도록 유도하고 격려하는 노력도 기울여야 하겠다. 의성어·의태어 또는 내적 감정의 표현도 드물게 나타난 편이므로, 유아들의 일과 활동을 통하여 다양한 어휘들이 소개되고 표현될 수 있는 기회가 풍부하게 제공되어야 할 것이다.

본 연구에서 언어적 범주의 사용은 여러 유형으로 분류하여 기록한 반면 비언어적 범주는 하나의 유형으로 단일화시켜 기록함으로써, 비언어적 범주의 빈도가 다른 의사소통 유형들보다 높게 나타났다(23%). 비언어적 범주는 새로운 놀이 주제가 시작되는 월요일인 경우 주로 문해 자료 탐색, 상대의 문해 행동 관찰 및 모방의 형태로 나타났으나, 놀이 주제에 어느 정도 익숙해진 이후에는 ‘컴퓨터 자판 두드리기’, ‘디스켓 사용하기’ 그리고 ‘화이트 보드에 글자 쓰기’ 등의 문해 자료와 관련된 역할 행동으로 나타났다(예: 미용실 놀이에서 계산하는 사람의 역할 행동). 본연구 4주 동안 서로 다른 3가지의 주제에 따라 역할놀이 영역에 새로운 환경이 마련되었음에도 불구하고 돈 만들기, 지갑 만들기, 주제와 관련된 소품 꾸미기, 책(공책) 만들기, 쿠폰 만들기, 가격표 만들어 붙이기 등의 문해 행동은 줄곧 빈번하게 나타났다. 기본적으로 몇 가지 종류의 종이와 필기 도구가 제공되었을 때, 유아들은 역할놀이 영역의 주제와 자신들의 경험을 상호 연관시켜서 친숙하고 쉽게 문해 행동으로 연결하는 것으로 보인다. 그러므로, 교사는 역할놀이 영역뿐 아니라 다른 여러 흥미 영역에도 그 영역 활동과 관련된 문해 자료와 필기도구를 비치해 주고 유아들이 무엇인가를 하거나 배워야만 하는 기

능적인 맥락을 만들어 준다면, 유아는 문해를 획득하는 적극적인 언어 구성자로서 자발적인 문해 행동을 확장해 나갈 것이다.

2. 문해 관련 정보 유형

본 연구에서는 문해 관련 정보 유형 중 글자 자체에 대한 정보가 가장 빈번하게 나타났다(49.7%). 이는 본 연구에 참여한 유아들이 글자의 변별 특징을 인식하고 관습적인 읽기·쓰기를 시작하는 단계에 있기 때문에 그와 관련된 정보를 많이 다룬 것으로 볼 수 있다. 그러나 우리 나라 유아들을 대상으로 문해 관련 정보 유형을 살펴본 다른 연구들(예, 오애순, 1996; Kang, 1995)에서 어린 유아 시기부터 글자 자체에 대한 정보가 빈번하게 사용되었다는 점을 주목할 때 조심스럽게 해석할 필요가 있다. 문해출현의 관점에서 보면, 유아는 문해의 실질적인 기능 및 목적에 대한 지식을 먼저 습득하고, 글자 자체에 대한 관심을 포함하는 관습적 문해 기술은 나중에 습득하게 된다. 그럼에도 불구하고, 어린 유아들이 글자 자체에 대한 정보를 주로 사용하는 현상은 우리 나라 부모들이 대체로 전통적인 문해 학습에 대한 고정관념을 가지고 철자, 소리에 초점을 맞추는 전통적인 문해 기술과 학습지 위주의 문해 교육을 선호하며 비교적 이른 시기부터 자녀에게 관습적인 읽기·쓰기를 가르친다는 실태(이지현, 1995)에서 부분적으로 이유를 찾아볼 수 있을 것이다. 매우 어린 유아를 자녀로 둔 어머니들까지도 자녀와의 문해 관련 상호작용시 지시적, 명령적인 태도로 옳은 반응만을 요구하고 있으며, 유아의 연령이 증가할수록 더욱 지시적으로 수정·통제하려는 경향이 두드러진다는 연구 결과(정미림·김명순, 1997)도 이

러한 해석을 뒷받침해 준다. 가정에서 뿐만 아니라 대부분의 유아교육기관에서도 언어발달에 대한 부모의 관심과 과도한 기대, 문해 발달에 대한 전문적 인식 부족 등으로 인해 형식적이고 관습적인 주입식의 읽기·쓰기 지도를 하고 있으며(김소양, 1995; 박혜정, 1988; 이문옥, 1997; 이석순, 1987; 정미경·신은희, 1994; 정진화, 1985), 다소 비형식적인 방법으로 문해를 지도하는 경우라도 유아의 발달 수준에 적합하게 체계적으로 실시하기보다는 유아의 즉흥적 관심이나 반응에만 의존하는 무계획적인 활동이 되고 있다(정남미, 1996). 따라서 위의 결과는 파행적으로 실시되고 있는 우리 나라 문자 교육 실태를 반영하는 것이라 볼 수도 있지만, 본 연구에서는 부모나 교사의 문해 관련 상호작용 패턴이라는 변수가 다루어지지 않았으므로 정확한 결론을 내리기에 미흡하다. 그러므로, 이러한 변수를 고려하면서 유아 시기 전반에 걸쳐서 그들이 사용하는 문해 관련 정보의 변화를 조사하는 체계적인 종단적 연구의 필요성이 인식된다.

본 연구에서 글자 자체에 대한 정보 다음으로 빈번하게 나타난 것은 문해의 기능에 대한 정보였다(41.0%). 유아들은 사회적 가상놀이를 진행하면서 가상적 놀이 상황에서 요구되는 기능적인 문해 관련 정보들을 교환하며 상호작용하였다. 이러한 결과는 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서 유아들이 주제와 관련된 기능적인 읽기·쓰기를 수행한다는 선행연구들(Field & Hillstead, 1990; Morrow & Rand, 1991; Newman & Roskos, 1990; Schrader, 1990; Vukelich, 1993)의 결과와 일치한다. 유아의 문해 학습은 수업 시간에 일정한 형태로 직접 교수되는 방식이 아니라 일상적인 활동 속에서 유아에게 의미있고 기능적인 경험으로 제공되어

야 한다는 문해출현의 관점에서 볼 때, 실생활과 유사한 경험을 제공하는 사회적 가상놀이는 유아의 문해 발달을 촉진하는 교육적 수단으로서 의의를 갖는다(오애순, 1996; Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1990; Schickendanz, 1986; Teal & Sulzby, 1986). 따라서, 우리가 실질적인 필요에 따라 읽거나 쓰는, 즉 기능적인 목적을 위한 읽기, 쓰기에 가치를 두고 유아들 사이에서 문자의 기능에 대한 정보가 많이 교환되기를 기대한다면, 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서의 활동을 더욱 장려하여야 할 것이다.

상황을 이용한 글자 인식과 문해의 관례에 대한 정보의 사용은 본 연구에서 낮은 빈도로 관찰되었다. 유아들의 읽기 발달 단계를 통해 짐작할 수 있듯이, 5세 유아에게는 전후 상황을 통한 단서 또는 그림 단서의 필요성이 적었던 것으로 보인다(Kang, 1995). 책의 첫장에 나타나 있는 제목이나 저자 등에 대한 인식 이외에도, 책은 앞에서부터 뒤로, 그리고 왼쪽에서 오른쪽으로 읽거나 쓰며, 한 장씩 넘겨야 하고, 그 내용은 소리에 대응하는 글자로 쓰여 있다는 등의 문해의 관례에 대한 정보도 5세 유아들에게는 이미 숙달된 지식이어서 굳이 다루어질 필요가 없었던 것으로 여겨진다. 물론 가상놀이가 진행되는 상황에서는 유아들이 책 읽거나 쓰기에만 전념하기 어려웠을 것이고 따라서 책 다루기에 관한 정보 사용의 빈도가 낮을 것으로 짐작할 수도 있다. 그러나 비체계적인 관찰에 의하면, 책의 첫장에 대한 정보가 전혀 다루어지지 않은 것은 그것의 중요성에 대한 성인들의 낮은 인식이 부분적으로 영향을 미친 것 같다. 즉, 책을 읽어줄 때 첫장의 제목과 아울러 저자를 소개함으로써 개인의 창작물에 대한 존중을 표시하는 행동 모델링을 찾아

보기 어려웠다.

이야기의 내용, 어휘(단어유추게임, 동의어 등), 문법 관련 정보, 외국어에 관한 정보 등도 빈번하게 나타나지 않았다. 유아들이 글자 자체에 대한 정보는 가장 빈번하게 교환하면서도 그 단어의 의미를 다루는 정보나 이야기의 내용에 대한 정보를 사용하지 않았다는 것은 앞서 언급한 바 있는 부적절한 초기 문자교육의 영향일 수도 있다. 그러나, 일정한 주제를 중심으로 전개되는 가상놀이 상황에서 자신의 역할을 지속적으로 유지해 나가야 하는 유아의 입장에서 읽기·쓰기 자체에 집중하는 언어 활동에 참여할 때처럼 문자 자료에 오랫동안 주의를 기울여 의사소통하기는 어려우리라는 점도 고려해야 할 것이다. 실제로, 역할놀이가 진행되는 동안 그림동화책을 보며 그 이야기 내용에 대해 정보를 주고 받는 행동은 전혀 관찰되지 않았는데, 유아들이 역동적으로 전개되는 놀이 활동에 참여하고 있다는 상황적 특성 뿐만 아니라, 놀이 주제와 관련된 그림동화책이 풍부하지 않았다는 물리적 환경의 측면에서도 그 이유를 추론해 볼 수 있다. 또한, 문법, 외국어에 관한 정보 등은 관련된 경험이 풍부하지 않다면 유아들이 자발적으로 사용하기에는 어렵거나 낮은 것일 수 있다.

관련된 선행 연구의 고찰에 의하면, 이러한 문해 관련 또래 상호작용은 연구에 참여한 프로그램 또는 교사가 제공한 활동에 따라서 달리 나타날 수 있다(Kang, 1995). 예를 들어, 교사가 단원이 바뀔 때마다 수시로 단어카드와 단어게임 자료를 바꿔주며 유아에게 단어와 관련된 경험을 지속적으로 제공한 경우, 동의어나 단어유추와 같이 단어에 관한 정보를 유아들이 자발적으로 빈번하게 사용하였다. Piaget (1962)의 관점에서 보면, 유아들은 자신의 경

험에서 새롭게 학습한 것을 가상놀이를 통해 연습하고 공고히 한다. 그러므로 유아교육기관의 자연스러운 일과 속에서 유아들에게 문해와 관련된 다양한 경험과 활동들을 계획적으로 제공할 뿐만 아니라 그들이 놀이를 통해 그러한 활동들을 스스로 유지하고 확대해 갈 수 있도록 격려하는 교사 역할의 중요성을 다시 강조하게 된다.

3. 결론 및 제언

문해 자료가 풍부한 5세반 역할놀이 영역에서, 유아들은 ‘설명’을 비롯한 여러 가지 긍정적인 의사소통 유형을 사용하여 문해 관련 상호작용에 참여하였다. 그들은 또한 ‘글자 자체에 대한 정보’ 및 ‘문해의 기능에 대한 정보’를 주로 교환하였다. 문자 언어는 그것이 기능적이고 실제적인 환경에서 사용되는 경우에 유아들에게 의미있는 방식으로 학습될 수 있다는 관점에서 볼 때, 가상놀이 상황에서 그 주제와 역할에 적합한 기능적인 문해 사용의 빈도가 높게 나타났다는 것은 특히 주목할 만한 결과이다. 실로, 풍부한 문해 환경에서 이루어지는 사회적 가상놀이는 직접적인 읽기·쓰기 지도가 아닌 상호작용적이며 맥락적인 문해 학습의 매개체로서 훌륭한 교육적 가치를 갖는 것으로 보인다.

본 연구에서 관찰되지 않았거나 덜 빈번하게 관찰된 정보 유형들 중에도 유아기에 중요하게 다루어져야 할 문해 관련 내용들이 포함되어 있다. 그러므로, 교사들은 가상놀이가 유아에게

문해 활동과 연관된 기술과 사회적 행위를 자발적으로 수행할 수 있게 한다는 기능적 측면 (Isenberg & Jacob, 1983)을 중요하게 인식하되, 역할놀이 영역에서 좀더 다양한 유형의 정보가 교환될 수 있도록 촉진하고 격려하는 교수전략을 개발할 필요가 있을 것이다. 그리고, 특정한 주제를 중심으로 놀이가 정교하고 풍성하게 확장되어야 하는 역할놀이 영역의 활동 특성상 빈번한 사용을 기대하기 어려운 정보 유형에 대해서는 더 적절한 성격의 다른 영역 활동에서 보완되도록 계획하는 것이 요구된다. 더 나아가, 문해의 발달은 듣기·말하기·읽기·쓰기가 포함되는 전체적인 의사소통 과정의 한 부분임을 인식하고, 유아교육기관의 전반적인 일과를 통해 유아에게 의미있는 방식으로 새로운 지식이 다루어질 수 있도록 구체적인 교수법 및 문해 관련 활동들을 고안하는 노력이 있어야 할 것으로 보인다.

본 연구에서는 문해 자료가 풍부한 역할놀이 영역에서 유아들이 어떤 유형의 의사소통과 정보를 사용하는지 관찰 조사하면서 그 사례들을 수집하여 일부 예시하기도 하였으나 연구결과는 양적인 분석에 의해 제시되었으므로, 유아들의 상호작용에서 나타난 역동적인 의사소통의 장면과 다양한 문해 관련 정보를 면밀하고 깊이있게 다루는 데 한계점을 지닌다. 그러므로 사회적 가상놀이에서 일어나는 유아들의 문해 관련 상호작용에 관해 더욱 구체적이고 풍부한 정보와 이해를 구하기 위해 질적인 접근의 연구들이 계속 수행되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 김소양(1995). 쓰기교육 접근법에 따른 유아의 쓰기 행동 및 인식에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.
- 고재희(1994). 5세 유아의 읽기 쓰기 능력에 따른 또래와의 문해 관련 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 석사학위 청구논문.
- 남명자(1994). 혼합 및 단일연령 간의 의사소통 유형 비교. 중앙대학교 석사학위 청구논문.
- 민재원(1994). 상징놀이에서 문해환경개입이 유아의 문해행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 박혜정(1988). 취학전 유아의 문자지도에 관한 연구. 한국교육개발원.
- 오애순(1996). 유아의 블록영역과 언어영역에서의 문해활동 차이연구. 덕성여자대학교 석사학위 청구논문.
- 이문옥(1997). 5세 아동과 1학년 아동의 읽기·쓰기 발달과 가정 문해환경의 상관관계 연구. 교육학연구, 35(3), 263-281.
- 이석순(1987). 5, 6세 유아의 읽기 쓰기능력에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 이석순(1997). 단일연령집단과 혼합연령집단에서의 사회적 가상놀이 연구. 중앙대학교 박사학위 청구논문.
- 이지현(1995). 또래간 상호작용의 내용 및 효율성에 대한 질적 분석: 문해활동을 중심으로. 유아교육연구, 15(2), 105-133.
- 이현옥(1995). 사회역할놀이가 유아의 문해발달에 미치는 효과 연구: 3, 4세 유아를 중심으로. 서울여자대학교 석사학위 청구논문.
- 정남미(1996). 사회적 역할놀이가 유아의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 미치는 효과. 중앙대학교 박사학위 청구논문.
- 정미경·신은희(1994). 4, 5세 유아를 위한 읽기지도 방법에 관한 연구. 유아교육연구, 14(2), 21-37.
- 정미림·김명순(1997). 아동의 쓰기 활동에서 교환된 어머니의 언어와 문해정보 유형. 대한가정학회지, 35(4), 125-137.
- 정진화(1985). 유치원의 문자학습 방법에 관한 연구: 학습활동을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조영연(1992). 상징놀이에서 나타나는 유아의 쓰기행동에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 합지연(1996). 유아의 언어력에 따른 문해관련 상호작용 비교연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Berk, L.(1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-39.
- Berk, L. E., & Winsler, A.(1995). 어린이들의 학습에 비계설정. 홍용희(역). 서울: 창지사.
- Dyson, A. H.(1994). Framing child texts with child worlds: The social use of oral and written narratives in an urban k/1 classroom. In S. Reifel (Ed.), *Advances in Early Education and Day Care*(Vol.6). England: JAI Press Inc.
- Dyson, A. H., & Genish, D.(1982). Whatta ya tryin' to write?: Writing as an interactive process. *Language Arts*. 59(2), 360-381.
- Fields, M., & Hillstead, D. V.(1990). Whole language in the play store. *Childhood Education*, 67(2), 73-76.
- Forester, A.(1977). What teachers can learn from natural reader. *The Reading Teacher*. 31(2), 160-166.
- Isenberg, J., & Jacob, E.(1983). Literacy and symbolic play: A review of the literature. *Childhood Education*, 59, 272-274.
- Kang, J. H.(1995). Literacy-related peer interaction among 3- and 5-year-old Korean preschoolers. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- 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, 245-262.
- Martinez, M., & Teal, W. H.(1987). The in's and out's of a kindergarten writing program. *The Reading Teacher*, 40, 444-451.
- Morrow, L. M.(1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 57-554.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K.(1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In J. F. Christie(Ed.), *Play and early literacy development*. State University of New York Press.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K.(1993). Preparing teachers to support the literacy development of young children. In Spodek, B., & Saracho, O. N.(Eds.), *Language and literacy in early childhood education*(pp.178-195). New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Newman, S. B., & Roskos, K.(1989). The influence of literacy-enriched play settings on preschooler's conception of print.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 316 848)
- Newman, S. B., & Roskos, K.(1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44, 214-221.
- Pellegrini, A. D.(1982). A speech analysis of preschoolers' dyadic interaction. *Child Study Journal*, 12(3). 205-217.
- Pellegrini, A. D.(1991). *Applied child study: A developmental approach*(2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J.(1962). *Play dreams and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Pontecorvo, C., & Zucchemaglio, C.(1990). A passage to literacy: Learning in a socialcontext. In Y. Goodman(Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives*(pp.59-98). Newark, DE: International Reading Association.
- Schickendanz, J. A.(1986). *More than the ABCs: The early stage of reading and writing*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children.
- Schrader, C. T.(1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 79-103.
- Sholl, W. C.(1992). Children's conversation during collaborative writing: Friends compared with nonfriends.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 352 201)
- Smith, F.(1981). Myths of writing. *Language Arts*, 58(7), 792-298.
- Teale, W. H.(1978). Toward a theory of how children learn to read write naturally. *Language Arts*, 59(6), 5455-5570.
- Teale, W. H., & Sulzby, E.(1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Teale, W. H. & Sulzby, E.(1986). *Emergent literacy*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Tritt, M.(1984). Collaboration in writing: From start to finish and beyond. *English Quarterly*, 17(1), 82-86.
- Vukelich, D.(1990). Where's the paper?: Literacy during dramatic play. *Childhood Education, summer*, 205-209.
- Vukelich, D.(1993). Play: A context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70, 386-392.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Press.