

극놀이에서 교사의 단계별 지지가 유아의 언어적 의사소통에 미치는 효과*

The Effects of Teacher's Scaffolding on Children's Verbal Communication in Dramatic Play

김 영 숙**
Kim, Young Sug
최 석 란***
Choi, Suk Ran

ABSTRACT

This study analyzed the effects of teacher's scaffolding on children's verbal communication in dramatic play. Twenty-four five-year-old kindergarten children participated. The collected data were analyzed with the repeated measures analysis of variance and two-sample t-tests.

The results showed that: the frequency of verbal communication strategies and children's episode length increased in the experimental group where the teacher intervened with the scaffolding. Children in the experimental group showed more positive response in the categories of minimal acceptances and enlarged acceptances. No gender differences were found.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

극놀이에서 교사 개입과 관련된 연구 동향은 Vygotsky 이론에서 잘 나타나고 있다. 그는 유아 발달에서의 놀이 가치를 통합적인 사회 활동

으로 보면서 놀이에서 사회맥락적 요소를 고려해야 한다고 주장하였으며(Nicolopoulou, 1991; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985), 특히 놀이는 유아의 근접 발달 지대를 창안한다고 하여 교사 개입의 효과를 강력하게 주장하였다.

최근 극놀이 연구는 성인과 함께 한 상황의 맥락에서 보다 확산적이고 정교화되며 특히 유아의

* 본 논문은 1996년 서울여자대학교 박사학위논문의 일부임.

** 진주전문대학 유아교육과 조교수

*** 서울여자대학교 아동학과 부교수

근접 발달 지대내에서 제공하는 성인의 단계별 지지(scaffolding)는 의사소통 향상 및 극놀이 확대에 긍정적 영향을 가져온다고 주장하였다 (Garvey, 1990; Haight & Miller, 1993; Berk & Winsler, 1995).

우리나라 교사 극놀이 개입 유형에 대해 신은수(1991)는 주로 '대화', '교수', '명령'을 사용한다고 했으며, 유애열(1994)은 '상상놀이 유지시키기', '언어적 상호작용을 통하여 역할수행에 도움을 주고 극놀이 확장시키기', '소극적으로 관찰하기' 등이 있었다. 그러나 전반적으로 이러한 빈도는 적은 것으로 나타났다.

이에 극놀이에서 유아의 언어적 의사소통에 영향을 줄 수 있는 교사 개입 요인을 고려하여, 교사의 소극적인 제시, 설명과 질문보다는 유아의 근접 발달 지대내에서 제공되는 단계별 지지가 극놀이에서 유아의 언어적 의사소통에 어떠한 효과를 줄 것인지 연구할 필요성이 있다.

따라서 본 연구의 목적은 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아의 언어적 의사소통에 어떠한 효과가 있는지 밝히는데 있다.

2. 연구문제

가. 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아의 언어적 의사소통 전략에 어떠한 효과를 주는가?

나. 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아의 극놀이 에피소드 길이 및 내용에 어떠한 효과를 주는가?

다. 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아 반응에 어떠한 효과를 주는가?

라. 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아 성별에 따라 언어적 의사소통 전략 및 유아 반응에 어떠한 효과를 주는가?

II. 이론적 배경

1. 극놀이와 의사소통 전략

극놀이는 가작화 상황에서 발생하는 놀이 행동으로서, 유아는 주제상황에 따라 배역이나 규칙을 정하여 역할을 이행하면서 놀이 유지에 필요한 행동과 의사소통을 통하여 놀이를 진행해간다 (Doyle & Connolly, 1989; Garvey, 1990).

Corsaro(1986)는 유아의 극놀이 대화를 분석한 결과, 극놀이는 자발적이고 새로운 것이기 때문에 상투적인 기대에 의존할 수 없으며, Rogoff(1990)는 극놀이를 통하여 상호간에 가지고 있는 지식과 새로운 상황에 대한 이해를 확장하며 주제에 따라서 대화를 통하여 협상하며 놀이를 전개해가면서 의사소통전략을 사용한다고 하였으며, Ervin-Tripp(1991)은 성인이나 또래와의 다양한 극놀이 상황은 에피소드 지속에 필요한 새로운 어휘나 표현 등의 언어적 능력을 향상시킨다고 하였다.

극놀이에서 유아 성별 차이는 놀이 내용이나 상상에 대한 성향에서 차이가 없는 것으로 보고하고 있으나(Johnson, Ershler, Bell, 1980), 일부 영역에서 성차이는 나타나는 것으로 보고한 연구도 있다(Johnson, Christie & Yawkey, 1987). 그리고 교사의 충분한 지지와 새로운 주제 제공은 극놀이가 부족한 남아들에게는 긍정적 반응으로 이끌어 주는 것으로 보고되었다(Fagot, 1983).

의사소통전략과 유아의 반응에 대해 Göncü와 Kessel(1984)은 놀이에서 유아가 상대방에 반응하는 방법을 의사소통에 따라 4가지로 나누어 분류하였는데 그것은 전환, 반응, 요구, 관계없는 말을 들었다. Hazen과 Black(1989)은 유아의 또래지위와 의사소통기술간의 연구를 통하여 의

사소통의 또 다른 요인인 또래들간의 유아 반응은 사회적 수용과 관련있는 것으로 나타났다.

이와같이 극놀이 대화는 관습적으로 사용하는 내용이 아니라 파트너에게 명백한 놀이의 의미를 알리기 위해 특별한 의사소통 전략을 사용하여(Farver, 1992), 그들만의 상상적 상황속에서 서로 이해 할 수 있는 공유된 의미를 만들어 극놀이를 전개해 가는 것임을 알 수 있다(Corsaro, 1986; Göncü & Kessel, 1984).

2. 교사의 단계별 지지

가. 단계별 지지와 근접 발달 지대

성인이 유아의 학습을 위해 제공할 수 있는 인지적인 지지의 특성과 종류를 나타내는 단계별 지지는 Wood, Bruner 그리고 Ross(1976)에 의해 처음 소개되었으며 그것은 관심끌기, 자유도 감소, 방향유지, 중요 특성 표기하기, 과업과 관련된 욕구불만 통제, 시범의 모두 여섯가지 과정으로 되어있다. 이는 성인들이 도움을 줄 때 유아의 수준에 맞추어 민감하게 조절하므로써 유아의 노력을 지원하는 하나의 체계를 의미하는데 근접 발달 지대의 개념과 관련있다(Mercer & Fisher, 1992; Berk & Winsler, 1995).

단계별 지지는 여러 학습 영역에서 응용되고 있으며, 연구결과는 유아 인지발달에 긍정적인 결과를 주는 것으로 보고되고 있다. Mercer와 Fisher(1992)의 연구에 의하면 단계별 지지는 근접 발달 지대와 관련있으므로 교사는 발달이 근접 발달 지대의 경계선 틀의 두 수준에서 일어난다는 것을 반드시 알아야 한다고 주장했다. Tharp와 Gallimore(1988)의 연구에 의하면 근접 발달 지대에서 표현되는 기술과 행동은 역동적이며 끊임없이 변화한다. 근접 발달 지대는 학습과 인지발달이 일어나는 역동적인 민감성 지역

으로서 교사의 역할은 유아가 준비된 것을 가르치거나 또는 이미 획득한 필수적 정신작용들을 사용하는 과제들을 주는 것이라기 보다는 유아의 근접 발달 지대안에 있는 그들의 독립적인 기능보다 약간 높은 수준의 과제를 계속 주는 것이다.

또한 학습과정에서 사회적 상호작용을 강조한 Vygotsky 이론을 확대시켜 유아교육현장에서 컴퓨터 교육과 관련하여 교사의 역할에 응용한 Schetz와 Stremmel(1994)의 연구에서 Wood 등(1976)이 사용한 단계별 지지를 적용한 결과, 교사 역할에 응용한 단계별 지지는 긍정적인 것으로 나타났다.

종합하면 성인이 유아의 학습을 위해 제공할 수 있는 인지적인 지지의 특성과 종류를 나타내는 단계별 지지는 유아의 근접 발달 지대내에서 도움이 필요할 때 도와주고 그들의 능력에 따라 도움의 종류를 조절하면서 서서히 과업에 대한 책임정도를 증가시켜야 함을 알 수 있다.

나. 극놀이에서 교사의 단계별 지지

성인-유아의 놀이는 의사소통, 정서적, 사회적 기술을 배우는데 매우 중요한 역할을 하며(Haight & Miller, 1993), 전반적인 인지발달 향상과 함께 극놀이의 질적 양적인 면을 증가시킨다(Johnson, Christie & Yawkey 1987).

교사가 극놀이에 효과적으로 기여하기 위해서는 개입이 협력적이고 조화로워야 한다. Berk와 Spuhl의 연구(1995)에 의하면 성인-유아 상호작용에서 성인의 적합한 단계별 지지 제공은 과제 수행에서 긍정적인 결과를 가져오며, Berk(1994)는 교사가 제공하는 적합한 단계별 지지는 유아교육현장의 극놀이 수준에 긍정적인 영향을 끼친다고 보고하였으며 Haight와 Miller(1993)는 극놀이에서 성인의 단계별 지지는 놀이를 더욱 확대시킨다고 언급하였다.

그러므로 다음에 성숙될 유아의 미발달 상태를 위해 교사의 효율적인 단계별 지지는 필요하며, 이러한 교사의 단계별 지지는 유아의 언어적 의사소통향상과 함께 극놀이 기술에 대해 좀더 책임감을 갖도록 격려하므로써 보다 높은 극놀이 수준으로 전이할 수 있도록 하는 것임을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 특별시에 소재한 유치원 중에서 사회경제적 수준과 부모의 교육정도가 중류층인 가정의 유아가 모인 유치원의 5세아 남녀 12명씩 모두 24명이다.

2. 교사의 단계별 지지

본 연구에서 사용한 교사의 단계별 지지는 실험집단의 유아에게 적용된다. 이는 부모-유아간에 여섯가지 단계별 지지 과정을 사용한 Wood, Bruner 그리고 Ross(1976)의 연구와 이 여섯가지 단계별 지지 과정을 교사 역할에 응용하여 교사-유아간의 학습과정에 사용한 Schetz와 Stremmel(1994)의 연구에서 사용한 여섯가지 과정을 예비연구를 통해 수정, 본 연구에서는 관심끌기, 언어적 개입 및 제안, 직접적 지시, 적합한 표현에 관심 표시, 극놀이 진행을 위한 조절 및 도움철회 그리고 모델체시로 모두 여섯가지 유형으로 나누어 극놀이 상황을 사본화한 뒤 분석하였다.

단계별 지지의 목표는 효율적인 극놀이를 위해 교사는 유아의 근접발달 지대내에서 단계별 지지를 제공하여, 유아가 교사의 지도를 받으면 보다

높은 수준의 극놀이를 할 수 있도록 하는 데 있다.

3. 측정도구

가. 의사소통 전략 분석 도구

의사소통을 측정하기 위해 Garvey(1993)의 연구와 Corsaro(1986)에 의해 제시된 의사소통 전략을 바탕으로 연구자가 수정, 발췌하여 사용하였다. 의사소통 전략은 가장 상황 설명(가장하는 역할에 맞게 언급하는 표현이나 상상적 상황으로서 가장 설명하는 것), 실제 상황 설명(실제적 상황에 대해 이유나 변명, 정당함을 내세워 설명하는 것), 가장 행동 제의(어떤 표현에 대한 반응이나 이의를 제기하면서 명확하게 그렇게 하는 척이라고 제의하는 것), 준언어 단서 표현(말의 억양을 바꾸거나 목소리에 감정을 주는 것 또는 몸짓언어), 대안적 표현(친구가 말한 내용을 대치되는 말로 대신하는 것), 관심끌기(관심을 끌기 위해 사용되는 말씨), 지시적 표현(극놀이 친구의 행동을 통제하기 위해 사용되는 표현으로서 주로 극놀이 범위내에서 발생), 의미첨가 표현(친구가 한 말에다 새로운 의미론적 요소를 첨가하는 것) 그리고 부가적 표현(극놀이 대화 끝에 어떤 반응이나 동의, 요청을 이끌어내기 위해 붙이는 언어적 표현)이 있다. 각 극놀이의 한 에피소드내에서 의사소통 전략에 해당되는 하위요인을 각각 세어서 그 횟수로 측정한다.

나. 극놀이 에피소드 길이 및 내용 분석 도구

극놀이 에피소드 길이는 한 극놀이 에피소드내에서 대화가 전환되는 횟수로서 부호화한다. 에피소드 내용은 Rosenberg(1983)의 연구에서 사용한 부정적, 갈등적, 긍정적 3가지를 사용하였다.

다. 유아 반응 분석 도구

교사의 개입에 따른 유아의 반응은 Hazen과 Black(1989)의 연구에서 사용한 내용을 본 연구에 맞게 수정, 고안하여 부정적 반응과 최소거부, 최소수용, 확대거부 그리고 확대수용으로 나누어져 있다. 이들은 각 극놀이의 한 에피소드내에서 유아의 반응에 해당되는 하위요인을 각각 세어서 그 횟수로 측정한다.

4. 연구절차

본 연구를 위하여 연구자 외에 연구원(교사 역할:4년제 유아교육학과 졸업, 유치원 교사경력만 2년), 그리고 평정자를 위한 연구원(유아교육 전공; 석사학위 소지)을 선정하였으며, 연구목적 을 익히도록 충분히 설명하는 과정을 가졌다.

예비연구는 1996년 5월 20일 부터 1주 동안 연구대상 선정, 연구도구의 적합성을 위해 이루어졌다. 1996년 5월 27일 부터 7월 13일까지 모두 7주 동안으로서 첫째 주는 사전검사(5월 27일-31일) 그리고 5주간의 본 연구(6월 3일-7월 5일), 마지막 1주의 사후검사(7월 8일-12일)로 진행되었다.

유아의 의사소통 전략 및 극놀이 에피소드 정도를 알아보기 위한 사전검사는 4명씩 조를 이룬 실험집단 세조, 통제집단 세조의 유아가 각 조별로 20분씩 영역내에서 극놀이를 하는 동안 비디오 카메라로 녹화하였다. 사전검사를 위한 극놀이 영역은 슈퍼마켓놀이를 구성하였다.

본 연구 기간(첫째주; 미장원 놀이, 둘째 주; 아이스크림 가게 놀이, 셋째 주; 은행놀이, 넷째 주; 병원놀이, 다섯째 주; 가족놀이) 각 집단의 유아는 조별로 5주 동안 주 4회 20분씩 놀이실에 마련된 극놀이 영역에 참여하였다. 극놀이 영역 구성 및 주제, 진행시간과 소품은 실험.통제집

단 동일하다. 교사의 단계별 지지 과정은 실험집단에서 진행되는 극놀이에 교사개입을 통해 적용되어졌으며, 개입한 교사는 20분이 되었다는 신호가 있을 때 까지 유아의 근접발달지대에 맞추어 단계별 지지를 적용하여 극놀이에 개입한다. 통제집단에서의 교사개입은 기존의 연구결과와 같이 대화나 방향제시 또는 언어적 역할 수행을 통하여 극놀이 촉진에 도움을 주는 극놀이 환경은 제공하지만, 소극적인 태도로 참여하거나 교사가 극놀이 장소에 함께 있는 정도이며 유아의 근접발달지대를 고려하지 않는 상황에서 교사가 참여하였다.

5주 동안의 본 연구 후, 실험집단과 통제집단 간의 차이를 알아보기 위해 사후검사를 실시하였다. 사후검사동안 실험실에 설치된 극놀이 영역은 사전검사와 동일하다.

5. 자료분석

자료는 반복측정자료 변량분석법(Repeated Measures Analysis of Variance), 두 표본 t검증(two-sample t-test)을 적용, 분석하였다. 본 연구에 사용된 도구의 분석은 모든 극놀이 상황을 사본화한 뒤, 극놀이 에피소드내에서 발생하는 횟수를 세어 모두 1점씩 점수화 하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 극놀이에서 교사의 단계별 지지에 따른 의사소통 전략의 변화

극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아의 언어적 의사소통 전략에 어떠한 효과를 주는가를 알아본 연구문제 1의 결과는 다음과 같다.

〈표 1〉 집단별 의사소통 전략의 변량분석

변동량	자유도	자승화	평균자승화	F
집단	1	247.52	247.52	13.10**
시점	1	270.22	270.22	45.90***
시점 × 집단	1	131.48	131.48	22.33***
오차(시점)	22	129.53	5.88	

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

* 시점(time)은 사전검사점수와 사후검사점수의 차이 효과를 의미함(이하동일).

〈표 1〉에 의하면 사전 사후검사점수와 집단($p < .01$) 및 시점효과($p < .001$) 그리고 집단과 시점간의 상호작용에서 유의한 차이가 있었다($p < .001$). 이러한 결과는 교사의 단계별 지지는 유아의 언어적 의사소통전략에 효과있음을 나타내는 것이다.

2. 교사의 단계별 지지에 따른 극놀이 에피소드 길이 및 내용 변화

연구문제 2는 짧은, 중간, 긴 에피소드 길이 및 내용으로 나누어 집단간 사전·사후점수의 차이를 분석하였다(짧은, 긴 에피소드 길이 및 내용을 분석한 결과, 평균은 사전점수에 비해 사후점수가 높게 나왔으나, 변량분석 결과, 유의한 차이가 존재하지 않았으므로 여기에서는 중간 에피소드 길이 및 내용만 제시).

집단별 극놀이 중간 에피소드 길이에 대한 사전·사후점수에서 유의한 차이가 존재하는지를 변량분석한 결과는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉에 의하면 사전 사후검사 점수와 시점효과($p < .001$), 시점과 집단간의 상호작용($p < .01$)에서 유의한 차이가 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 본 연구 5주 동안 교사의 단계별 지지가 극놀이 중간 에피소드 길이에 영향을 주었음을 나타낸다.

〈표 2〉 집단별 극놀이 중간 에피소드 길이의 변량분석

변동량	자유도	자승화	평균자승화	F
집단	1	8.89	8.89	5.31
시점	1	52.08	52.08	511.36***
시점 × 집단	1	5.78	5.78	56.82**
오차(시점)	4	.40	.10	

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

을 나타낸다.

다음은 극놀이 중간 에피소드 길이의 긍정적 내용을 변량분석한 결과는 〈표 3〉과 같다(중간 에피소드 길이 중 부정적, 갈등적 내용은 빈도가 낮아 긍정적 내용만 제시)

〈표 3〉 집단별 극놀이 중간 에피소드 긍정적 내용의 변량분석

변동량	자유도	자승화	평균자승화	F
집단	1	75.00	75.00	5.59*
시점	1	456.33	456.33	111.7***
시점 × 집단	1	56.44	56.33	1.14*
오차(시점)	4	16.33	4.08	

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

〈표 3〉에 의하면 사전검사와 사후검사의 집단 및 시점효과 그리고 시점과 집단과의 상호작용 모두 유의한 차이가 있음을 나타낸다. 이는 교사의 단계별 지지는 극놀이 중간 에피소드 긍정적 내용에 영향을 주었음을 나타낸다.

종합하면 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 극놀이 에피소드 중에서 중간 에피소드 길이 및 긍정적 내용에 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다.

3. 극놀이에서 교사의 단계별 지지에 따른 유아반응에 대한 효과를 알아본 *t*검증 결과는 아 반응의 변화 다음 <표 4>과 같다.

<표 4> 집단별 유아의 반응 차이

반응	1 주		<i>t</i>	2 주		<i>t</i>	3 주		<i>t</i>	4 주		<i>t</i>	5 주		<i>t</i>
	실험	통제		실험	통제		실험	통제		실험	통제		실험	통제	
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>					
	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)					
부정적 반응	8.66 (4.48)	9.50 (4.09)	.23	.16 (.33)	.33 (.57)	.4516 (.28)	. . .	-1.0	.16 (.28)	. . .	-1.0
최소 거부	1.50 (.86)	2.66 (1.44)	1.20	3.50 (3.04)	4.83 (1.60)	.67	1.50 (.50)	.83 (.28)	-2.0	1.83 (1.44)	3.33 (2.46)	.91	5.33 (6.21)	6.00 (6.00)	.13
최소 수용	26.16 (3.54)	23.16 (4.53)	-.90	51.66 (4.53)	30.16 (1.44)	-7.82**	41.00 (7.85)	16.33 (7.85)	-4.96**	77.33 (10.75)	23.50 (7.05)	-7.25**	109.00 (19.5)	20.00 (9.98)	-7.04**
확대 거부	1.66 (1.60)	2.33 (1.52)	.52	1.00 (.50)	.83 (1.04)	-.25	.16 (.28)	. . .	-1.00	.83 (1.04)	1.33 (1.25)	.53	.83 (1.04)	. . .	-1.39
확대 수용	11.00 (3.46)	4.33 (2.30)	-2.77*	7.50 (1.32)	1.83 (.57)	-6.80**	4.33 (.28)	.50 (.86)	-7.27**	10.16 (3.32)	.83 (1.04)	-4.63**	23.66 (.66)	7.14 (1.15)	-5.50**

p*<.05 *p*<.01

실험집단이 통제집단보다 유아의 반응 중에서 '최소수용'과 '확대 수용'에서 유의한 효과가 있는 것으로 나타났으며, 전체적으로 '최소수용'과 '확대수용'은 실험집단에서 높게 나타났으며, '최소거부'는 통제집단에서 높게 나타났다. 이러한 결과는 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아의 반응 중에서 '최소수용'과 '확대수용'의 긍정적 반응에 많은 영향을 주고 있음을 알 수 있다.

4. 극놀이에서 유아 성별에 따른 언어적 의사소통 전략 및 유아 반응의 변화

가. 유아 성별에 따른 극놀이 언어적 의사소통 전략

성별에 따른 극놀이 언어적 의사소통 전략을 변량분석 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 집단 및 성별 의사소통 전략의 변량분석

변동량	자유도	자승화	평균자승화	<i>F</i>
집단	1	247.52	247.52	12.18**
성별	1	8.99	8.99	.44
시점	1	270.22	270.22	42.03***
집단×성별	1	.22	.22	.01
시점×집단	1	131.49	131.49	20.45***
시점×성별	1	.84	.84	.13
시점×성별×집단	1	.11	.11	.02
오차(시점)	20	128.58	6.42	

p*<.01 *p*<.001

〈표 5〉에 의하면 집단($p < .01$), 시점($p < .001$) 그리고 시점과 집단과의 상호작용($p < .001$)에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 성별과는 관계없이 남아, 여아 모두 언어적 의사소통 전략에 많은 효과가 있음을 나타낸다.

나. 유아 성별에 따른 유아 반응의 변화
 유아 성별에 따라 극놀이에서 두 집단간에 유아의 반응차이가 있는지를 알아본 본 연구 5주 동안의 두 표본 t -검증 결과는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 집단 및 성별 유아 반응 차이의 두 표본 t -검증 결과(5주 평균자료)

반응	성별	집단유형	M	SD	t
부정적 반응	남	실험집단	2.33	1.41	.0762
		통제집단	2.40	.52	
	여	실험집단	1.33	.50	.2860
		통제집단	1.53	1.10	
최소거부	남	실험집단	3.73	1.89	.6964
		통제집단	4.73	1.61	
	여	실험집단	1.73	1.44	.4247
		통제집단	2.33	1.97	
최소수용	남	실험집단	70.26	5.90	-8.4348**
		통제집단	25.73	6.98	
	여	실험집단	51.80	12.47	-4.3984*
		통제집단	19.53	2.40	
확대거부	남	실험집단	1.00	.40	-1.1170
		통제집단	1.06	.90	
	여	실험집단	.73	.75	.1125
		통제집단	.80	.69	
확대수용	남	실험집단	13.66	4.77	-4.0559*
		통제집단	1.93	1.52	
	여	실험집단	9.00	1.21	-10.7238***
		통제집단	1.33	.23	

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

〈표 6〉에 의하면 성별에 따른 유아의 반응은 남이는 '최소수용'($p < .05$) 및 '확대수용'($p < .05$), 여아 또한 '최소수용'($p < .05$) 및 '확대수용'($p < .05$)으로 통계적으로 유의한 차이가 있었

다. 따라서 교사의 단계별 지지는 남아, 여아 모두 최소수용과 확대수용에 영향을 주었으며 특히 평균값과 비교해 볼 때 남아의 반응이 여아보다 높게 나왔음을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구의 목적은 극놀이에서 교사의 단계별 지지가 유아의 언어적 의사소통에 미치는 효과를 밝히는 것이다. 연구문제별로 나타난 분석결과를 논의해보면 다음과 같다.

첫째, 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 유아의 언어적 의사소통 전략에 효과가 있었다. 이러한 결과, 극놀이에서는 특별한 의사소통관습이 요구되며 능력있는 성인의 단계별 지지는 놀이를 더욱 확대시키므로 성인과 유아의 상호작용이 필요하다고 언급한 Haight와 Miller의 연구(1993)와 일치한다.

교사의 단계별 지지 제공으로 개입한 실험집단의 경우 극놀이 진행에 필요한 의사소통 전략이 확장되었다는 결과는 극놀이에서 교사의 단계별 지지는 선행연구에서의 기존 교사 역할과는 달리 유아의 근접 발달 지대내에서 극놀이 진행에 대한 책임이 교사로부터 유아에게 전이되어 가도록 제공했기 때문이라고 추론하며 또한 극놀이 진행 과정에 따라 적절하게 도움철회를 하여 극놀이를 더욱 확대, 촉진시킨 결과라고 본다.

둘째, 교사의 단계별 지지로 참여한 실험집단은 특히 극놀이 중간 에피소드 길이 및 긍정적 내용에 효과있었다. 이러한 결과는 성인이나 또래와의 다양한 극놀이 상황은 극놀이 에피소드 지속에 필요한 새로운 어휘나 표현 등의 언어적 능력을 향상시킨다는 Ervin-Tripp의 연구(1991), 성인이 참여한 극놀이는 주제가 다양해지고 극놀이 에피소드 지속에 필요한 대화 기술도 향상된다는 Haight와 Miller의 연구(1993)와 일치한다.

그런데 단계별 지지로 교사가 개입했을 때 극놀이 에피소드 길이 연구와 부합된 연구가 부족

하기 때문에 교사의 단계별 지지와 관련한 극놀이 에피소드 길이 및 내용 연구를 뒷받침하기 위한 후속연구가 필요하다고 판단한다.

셋째, 극놀이에서 두 집단간에 유아 반응은 유의한 차이가 있었다. 극놀이 상황에서 교사가 5주간 참여한 실험집단 유아가 통제집단보다 '최소 수용'과 '확대수용'에서 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 수용과 관련한 긍정적인 반응일 수록 의사소통에 기여하게 된다는 Hazen과 Black(1989)의 연구, 그리고 성인-유아 상호작용에서 성인의 적합한 단계별 지지 제공은 과제 수행에서 긍정적인 결과를 가져온다는 Berk와 Spuhl의 연구(1995)와 일치한다.

그런데 유아의 반응 중에서 부정적 반응, 최소 거부와 확대거부의 내용을 교사의 단계별 지지와 관련, 분석하여 극놀이 전체에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 해석은 본 연구결과로서 미흡하다고 본다. 극놀이에서 교사의 단계별 지지와 유아 반응과의 관련성 연구가 제한되어 있으므로 이러한 추론을 보다 자세히 설명하기 위한 후속연구가 필요하다고 본다.

넷째, 유아 성별에 따라 극놀이 언어적 의사소통 전략, 반응에서 나타나는 집단간 차이에서 극놀이에서 언어적 의사소통 전략 증가는 유아 성별과는 관련없었으며, 유아 반응은 긍정적 반응에서 남아의 반응이 여아보다 높았다.

이러한 결과는 유아 성별에 따른 차이는 없지만 극놀이의 일부영역에서 성차이는 나타나는 것으로 보고한 Johnson 등(1987)의 연구, 극놀이가 부족한 남아들에게 교사의 충분한 지지와 새로운 주제 제공은 남아들로 하여금 극놀이를 긍정적 반응으로 이끌어준다는 Fagot(1983)의 연구와 부합된다고 볼 수 있다. 그러나 극놀이에서 교사의 단계별 지지와 유아 성별에 따른 언어적

의사소통 전략 및 반응에 대한 관련성 연구가 거의 없으므로 이에 대한 후속연구가 요구된다.

이상 논의를 통하여 볼 수 있는 중요한 시사점은 유아교육현장에서 극놀이를 촉진, 확대시키는데 영향을 주는 교사 개입에 대해 새로운 인식이 있어야 한다는 점이며, 극놀이는 교사-유아와의 상호작용을 강조하는 학습과정이며, 교사의 단계별 지지는 유아의 근접 발달 지대내에서 제공할 때 극놀이 수행을 효율적으로 도울 수 있다는 점이다.

2. 결론 및 제언

본 연구결과에 따른 결론 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 극놀이에서 단계별 지지로 교사가 개입한 집단은 유아의 언어적 의사소통 전략에 효과가 있다.

둘째, 극놀이에서 단계별 지지로 교사가 개입한 집단은 유아의 중간 극놀이 에피소드 길이 증가와 긍정적 내용에 효과가 있다.

셋째, 극놀이에서 단계별 지지로 교사가 개입한 집단의 유아 반응은 '최소수용'과 '확대수용'의 긍정적인 반응에 보다 많은 영향을 준다.

넷째, 유아 성별에 따라 극놀이 언어적 의사소통 전략 및 유아 반응에 대해, 먼저 단계별 지지로 교사가 개입한 실험집단은 유아 성별과 관계없이 유아의 언어적 의사소통 전략을 향상시킨다. 그리고 단계별 지지로 교사가 개입한 집단의 유아 반응은 '최소수용'과 '확대수용'의 긍정적 반응에서 남아의 반응이 여아의 반응보다 높다.

이상 본 연구자는 유아교육현장의 극놀이에서 교사의 단계별 지지 방안과 연구의 제한점에 따른 후속연구에 도움을 주고자 다음과 같이 몇가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 극놀이에서의 단계별 지지 과정은 유아의 언어적 의사소통전략을 확장시키며, 교사의 실제적이고도 점진적인 조절의 철회를 통하여 부분적으로 측정할 수 있다는 것이다. 그러나 유아 개인의 의사소통전략 변화는 역동적 분석을 통한 질적 연구가 필요하므로 본 연구 결과로 밝히기에 부족했다. 이에 극놀이에서 교사-유아와의 상호작용에 대한 질적 연구가 필요하다고 본다.

둘째, 교사의 단계별 지지가 유아의 언어적 의사소통 확장, 극놀이 에피소드 길이 증가 및 내용에 긍정적 영향을 주는 결과로 미루어 볼 때, 유아교육현장의 다양한 영역에서 교사-유아간 상호작용을 통한 단계별 지지로 개입하는 학습과정 방안 연구가 필요하다고 본다.

셋째, 극놀이와 같은 소집단의 협업형태를 통하여 제공되는 교사 개입 또는 다양한 학습자의 개입은 단계별 지지 과정을 최대화하여 사용할 수 있다. 이에 본 연구를 통하여 추론할 수 있는 것은 유아교육현장의 여러 소집단 협업 형태와 관련된 연구를 통하여 유아는 많은 경험의 학습자들로부터 단계별 지지를 받을 수 있다는 것이다.

본 연구의 교육적 시사점은 다면적이다. 사회적 상호작용을 강조하는 학습과정으로 본 극놀이에서 교사의 단계별 지지와 유아의 언어적 의사소통은 복합적인 관련성을 지니고 있다. 이러한 극놀이 환경에서 교사의 단계별 지지는 유아의 현재 발달 수준보다 약간 높은 수준에서 개입할 수 있으며 유아의 언어적 의사소통 확장과 함께 극놀이 수행을 좀 더 책임감있게 전이시켜 유아 사고의 일부분으로 내면화되어 극놀이를 더욱 촉진, 확대해 나갈 것이다.

참 고 문 헌

- 박용규, 송혜향(1991). 반복측정 자료의 분산분석법(Repeated Measures ANOVA). 서울:자유아카데미.
- 신은수(1991). 유아의 놀이형태와 수준에 따른 효과적인 교사의 극놀이 개입 유형의 방향 모색. *유아교육연구*, 11, 7-22.
- 유애열(1994). 유아의 상상놀이와 교사 개입에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- Berk, L. E. (1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-39.
- Berk, L. E. & S. T. Spuhl (1995). Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 145-169.
- Berk, L. E. & A. Winsler (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC:NAEYC.
- Corsaro, W. (1986). Discourse processes within peer culture: From a constructivist to an interpretative approach to childhood socialization. In Adler(Ed.), *Sociological studies of child development*, NY:JAI press.
- Doyle, A. & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 289-302.
- Ervin-Tripp, S. (1991). Play in language development. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolpoulou & S. Ervin-Tripp (Eds.). *Parent-child play: Descriptions and implications*(84-97). New York: Teachers College Press.
- Fagot, B. I. (1983). Play styles in early childhoods: Social consequences. In M. Liss(Eds.). *Social and cognitive skills: Sex roles and children's play*. New York: Academic Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1993). Diversity in the conversational repertoire: The case of conflicts and social pretending. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 251-264.
- Göncü, A. & Kessel, F. (1984). Children's play: A context-functional perspective. In F. Kessel(Ed.). *Analyzing children's play dialogues-New Directions for Child Development*(522-532). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haight, W. L. & P. J. Miller (1993). *Pretending at home: Early development in a sociocultural context*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hazen, N. L. & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The roles of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.
- Johnson, J. E., Ershler, J., & Bell, C. (1980). Play behavior in a discovery-based and a formal education preschool program. *Child Development*,

- 51, 271-274.
- Johnson, J. E. & J. F. Christie, & T. D. Yawkey (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Mercer, N. & E. Fisher (1992). How do teachers help children to learn? an analysis of teachers' interventions in computer-based activities. *Learning and Instruction, Vol. 2*, 339-335.
- Nicolopoulou, A. (1991). Play, cognitive development, and the social world-The research perspective-. In B. Scales & M. Almy & A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp(Eds.), *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teacher College, Columbia University. 129-142.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking:Cognitive development in social context*. NY:Oxford University.
- Rosenberg, D. M. (1983). *The quality and content of preschool fantasy play:Correlates in concurrent social-personality functioning and early mother-child attachment relationship*. Doctorial dissertation, University of Minnesota.
- Schetz, K. F. & A. J. Stremmel (1994). Teacher-assisted computer implementation:A Vygotskian perspective, *Early Education and Review, 5(1)*, 18-26.
- Tharp, R. G., & R. Gallimore (1988). *Rousing minds to life*. New York:Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society:The development of higher psychological Processes*. Cambridge, Mass.:Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.:Harvard university Press.
- Wood, D., J. S. Bruner & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychol. Psychiat. Vol. 17*, 89-100.