

GOVP1200208432

최 종
연구보고서

인터넷을 이용한 농촌 보육 프로그램 및
부모상담 프로그램의 개발 연구

Study for Developing Child Care Program and Parents
Counseling Program Using Internet in Rural Communities

혼합연령 보육 프로그램 : 언어·사회성 발달
Day-Care Program of Mixed-Age in Young Children
: Focused on Language and social Development

중앙대학교 아동복지학과

농 립 부



제 출 문

농림부 장관 귀하

본 보고서를 “인터넷을 이용한 농촌 보육프로그램 및 부모상담 프로그램의 개발에 관한 연구” 과제 (세부과제 “혼합연령 보육 프로그램 개발 연구”)의 최종보고서로 제출합니다.

2001 년 12 월 1 일

주관연구기관명 : 중앙대학교 아동복지학과

총괄연구책임자 : 이 숙 희(중앙대학교 아동복지학과 교수)

세부연구책임자 : 김 미 숙(중앙대학교 아동복지학과 교수)

연 구 원 : 임 영 심(상주대학교 아동복지학과 교수)

연 구 원 : 정 선 아(동의대학교 아동가정환경학과 교수)

요 약 문

혼합연령 보육 프로그램 : 언어·사회성 발달

본 연구의 1차년 부모, 교사, 어린이집 원장의 프로그램에 대한 욕구도 조사 결과와 문헌조사 결과에서 기존에 사용되고 있는 보육프로그램의 문제점이 지적되었다. 가장 큰 지적은 사회·문화적 배경이 프로그램에 반영되지 않았다는 것과, 경제적인 자원의 어려움이었다. 본 연구에서는 전체 욕구도 조사 문항에서 문화적인 배경과 사회적인 욕구도에 초점을 맞추어 교육의 내용과 범위를 설정하였다. 문화적인 배경을 프로그램에 반영하기 위하여 지역사회 자원의 적극적인 활용에 대한 계획을 하였으며, 교육내용은 부모와 교사의 욕구를 반영하여 언어와 사회성에 초점을 맞추기로 결정하였다. 또한, 문헌조사와 기초조사에서 농촌의 지역의 공동화 현상 때문에 혼합연령 보육프로그램에 대한 욕구도가 있었기 혼합연령반을 구성하기로 계획하였다. 제 2차년도에는 언어·사회성 보육프로그램 모델을 현장에 적용하여 실제 프로그램으로 구성하는 연구가 진행되었다. 그 과정은, 모델의 현장 시범 운영, 형성평가, 프로그램의 내용의 수정 및 보완, 총괄평가(프로그램 투입효과)로 이루어졌다.

프로그램의 이론적 배경은 사회구성주의에 근거하였다. 사회구성주의는 Piaget와 Vygotsky의 지식구성의 이론에서 개념화되었는데, 사회화 되는 과정에서 지식이 구성된다는 것을 가장 큰 전제로 하고 있다. 이 이론적 배경에서 교사와 유아의 사회화 과정은 수평적인 관계에서 이루어지며, 이 과정에서 유아들의 지식 공동구성이 가능해지게 된다는 것을 가정할 수 있다. 따라서, 본 프로그램의 교육활동의 방법과 구체적인 내용은 교사와 유아가 서로 협력하면서 결정되고 구성되었다. 교육의 내용은 언어에서는 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 사회성에서는 협동하기, 친구 사귀기, 사회적 규칙 이해하기 등 이다. 교육은 매체 활동을 통하여 자신의 생각을 이미지로 말하기, 프로젝트에서는 상징화 활동과 협동하기, 사회적 규칙 만들기, 사회적 조망 등을 하였으며, 그리고 그림이야기 책 반복적 읽기를 통하여 언어와 문학교육을 하였다. 극놀이는 유아들이 동화책을 읽고 자신의 생각을 표상하여 다시 이야기를 재구성하는 문학 활동을 하였다. 프로그램의 투입효과는 국립평가원의 사회성 검사도구를 사용하였는데, 사전·사후 점수간에 유의도가 있었다.

SUMMARY

Day-Care Program of Mixed-Age: Focused on Language and social Development

The purpose of this study was to develop day-care center program in rural area. The study was done for two consecutive years. For the first year, the questionnaire was performed across country in order to know teachers and parent's need for day-care center program.

The study shows that teachers and parents want children's social and language development to be the most emphasized ones of components of day-care center program. Teachers also thought that educational medias are in needs, such as playthings, blocks, puzzles.

Accordingly, the model of the program was focused to develop program of social and language development as well as educational medias appropriate for rural area. Because of poverty in rural area, small number of children registrated in center.

Thus, class consisted of mixed age. The theoretical background of the program is social constructivism. The social and language development hypothesized to occur on the cognitive development in the perspectives of the social constructivism. In the framework of this theory, all purpose, contents, activity of education also include co-construction of knowledge by children themselves or children and teacher. Thus, all knowledge of language and the social domains emerge from children in the process of co-construction.

The main principles of the program of this study concern emergent knowledges, behavior. Thus, all specific purpose, contents, activities of education emerge from children and teacher. The domains of this program consisted of symbolization of educational media(the recycling things), project, reflective readings of children' story book, story-book making through drama play.

Each domain include the activities of symbolization, writing, reading, talking, communication, social perspectives, rule making, cooperation, measuring, classification, analogy.

The place of day-care center locate on Goa hup of Gumi city. Twenty-five children were participate in program deveopment. They were exposed to those activities of developing program of present study. The effect of program was examed by pre- and post test.

The children was put to the test of social and language development of National Evaluation Institute. There were significant differences between the pre- and the post-test scores.

contents

Chapter 1.	
Literature Review and Analysis of Survey	1
Chapter 2.	
The Process of Program development	28
Chapter 3.	
The Model of Program	29
Chapter 4.	
The Process of Model Application in Day-Care Center	49
Chapter 5.	
The Principles of the Program	53
Chapter 6.	
The Purpose and Contents of Program	59
Chapter 7.	
The Effect of Program	72
References	73
Appendix	78

<목 차>

제 I 장. 문헌 및 실태조사 분석	1
제 1 절. 실태조사 필요성 및 목적	1
제 2 절. 연구방법	3
제 II 장. 프로그램 개발과정	28
제 III 장. 프로그램 모형개발	29
제 1 절. 언어 및 사회성 발달의 이론적 모형	29
제 2 절. 사회구성주의에서의 언어와 사회성 발달에 대한 전제들	34
제 3 절. 프로그램의 실제 적용모형	48
제 IV 장. 프로그램 적용과정	49
제 1 절. 프로그램 구성 방법 및 구성과정	49
제 V 장. 프로그램의 구성원리	53
제 1 절. 학습기제	53
제 2 절. 구성요소	54
제 3 절. 교사의 역할	57
제 VI 장. 프로그램의 목표 및 내용	59
제 1 절. 목표 및 내용	59
제 2 절. 활동원리	62
제 3 절. 환경구성	63
제 VII 장. 프로그램의 투입효과	72
참고문헌	73
부록	78

<표목차>

<표 1> 전국농가인구비율에 따른 조사대상자수	4
<표 2> 일과표와 활동의 종류	6
<표 3> 중요한 보육일과	7
<표 4> 보육일과의 분배	8
<표 5> 건강생활지도	9
<표 6> 사회생활지도	10
<표 7> 표현생활지도	11
<표 8> 언어 및 탐구생활지도	12
<표 9> 자유선택활동의 구성	15
<표 10> 자유선택활동영역 구성이 안된 이유	15
<표 11> 자유선택활동영역의교재·교구현황	16
<표 12> 시설장의 교사지도방식	18
<표 13> 부모교육 및 부모만족도	19
<표 14> 이용되고 있는 보육프로그램	21
<표 15> 혼합연령의 구성연령에 대한 선호도	23

<그림목차>

<그림 1> 언어 및 사회성 발달 기제의 이론적 모형	29
<그림 2> 프로그램의 실제 적용모델	48
<그림 3> 프로그램의 활동 전개과정	49
<그림 4> 프로그램의 연구원, 교사, 원장의 협의회 과정	50
<그림 5> 프로그램의 시기별 활동 발현시점 및 시기	51

제 I 장. 문헌 및 실태조사 분석

제 1 절. 실태조사 필요성 및 목적

그 동안 지역 보육프로그램의 필요성이 제기됨에 따라 보건복지부는 저소득층·농촌지역의 보육프로그램을 개발하였다(보건복지부, 1999). 우리나라에서는 처음 보육프로그램의 지역화가 고려되었다는 점에서는 괄목할만 하나, 현재 보육현장에서는 거의 활용되고 있지 않은 실정이다. 농촌지역의 경우, 일반적으로 교사들은 유아교육 자료집을 이용하거나 단편적인 활동집을 사용하여 교육계획을 한다(지성애, 1999). 보육교사들이 손쉽게 구할 수 있는 보육프로그램 자료를 사용하지 않고 있는 가장 큰 이유는 그 프로그램이 지역의 사회문화적인 맥락이나 유아, 교사, 부모, 지역인의 욕구를 제대로 반영하지 않았기 때문일 것이다. 보육프로그램 구성에서 고려해야 할 인적 대상은 크게 유아, 교사, 부모, 지역사회 주민이라는 네 개의 축으로 이루어진다. 네 개의 축의 욕구 및 활동이 유기적으로 연계되어 프로그램내용에 포함되어야 하나, 그 중에서도 가장 중요한 대상은 부모와 유아이다. 유아는 각 발달 단계에서 발달에 필요한 교육 및 보호를 받아야 하는 발달적 욕구가 있고, 동시에 부모도 자녀를 교육시키고자 하는 사회적 욕구가 있다. 농촌지역의 경우, 부모들은 도시에 대한 상대적 박탈감 때문에 교육에 대한 열의가 더욱 높고, 현재 농촌을 떠나 도시로 이주하는 대부분의 부모님들의 이유가 “열악한 교육적 환경”이라는 사실에서도 이러한 열의를 읽을 수 있다. 본 연구의 1차년도 조사에서도 이러한 경향이 나타났는데, 농촌지역의 교사뿐만 아니라 부모들도 보육프로그램 내용 중 교육에 대한 욕구도가 높았다. 이처럼 농촌지역 부모들의 보육프로그램에서 교육적 기능을 강조하는 이유는 아마도 보육시설 이외에 다른 교육적 대안을 가지고 있지 못하기 때문일 수도 있다.

보육시설에서의 교육적 기능의 강화에 대한 요구는 다른 나라에서도 찾아볼 수 있다. 사회복지제도가 잘 발달되어있는 스웨덴에서는 1970년 이후 보육에서

교육을 강화하기 시작하였고, 이탈리아도 제 2차 세계 대전 이후 경제를 재건하기 위하여 단순한 보호위주에서 교육의 기능을 강화하는 프로그램 개발을 하기 시작하였다. 이탈리아와 스웨덴은 현재까지 그 노력을 계속하여 세계적으로 주목을 받는 교육/보육프로그램 개발을 하였다. 사회적 요구를 수용하여 교육적 기능을 강화하는 보상 보육프로그램으로써 미국의 Head Start Program도 이에 해당된다고 볼 수 있겠다.

교육의 기능을 강화하는 농촌보육프로그램을 구성하고자 한다면 그 목표나 이론적 방향설정이 중요한 사회적 이슈가 되어야 한다. 그러니까, 농촌지역의 유아들을 어떤 목표로, 어떻게 가르칠 것인가는 그 사회가 지향하고 있는 시대적 이상과 사회적 목표에 부합해야 할 것이다. 현재, 시중에서 볼 수 있는 보육프로그램이나 활동자료집을 살펴보면 21C 우리사회가 지향하고 있는 이념이나 이상이 어떤 것인지 금방 알 수 있다. 보육프로그램의 내용이나 목표가 년, 월, 주, 일별로 정해져있고, 각각의 활동이 분절되어 있을 뿐만 아니라, 미리 정해진 시간표와 교육 방법까지도 제시되어 있다. 물론 지역이나 기관의 실정에 따라 그 내용을 조절할 수 있는 자율권을 주지만, 그 형식의 틀을 크게 벗어나지 못하고 있다. 본 연구의 1차년도 조사에서도 농촌지역의 어린이집에서 획일적이고 전형화된 교육을 하고 있는 실태를 파악할 수 있었는데, 대부분의 어린이집의 보육프로그램의 하루일과는 한자교육, 학습지, 예절교육, 웅변교육, 특별교육으로 구성되어 있었다. 또한, 농촌지역의 교사들은 아동의 욕구에 적절하게 대처하지 못하거나 교사주도적으로 수업을 진행하고 있고(지성애, 1996), 대부분 농촌지역의 교사들은 유아들에게 학습지로 학습을 하게하거나, 장시간 자유선택활동으로 유아들을 방임하는 등 제한된 활동을 하고 있다. 이러한 지식전달 위주의 교육을 하는 이유는 산업사회에 맞는 인력을 생산하는 것이 현대사회 교육의 최대의 가치가 되고 있기 때문이다. 그러나, 아이러니컬하게도 이러한 근대적 아동관에 기초한 교육이 사실은 유아의 발달을 더 제한하고, 오히려 그들을 더 무능하게 만든다는 사실을 아는 이는 별로 많지 않다.

유아는 우리가 보호해야 할 존재가 아닌 자신의 문제를 스스로 해결할 수

있고, 자신의 관점을 가지고 있고, 자신의 문화를 창출할 수 있는 능력을 가지고 있다(Corsaro, 1993). 이러한 “유능한 아동의 이미지” (Rinaldi, 1993) 는 교사와 부모, 사회가 유아를 존중하고 신뢰할 때 그들의 양육태도나 방법, 교육에서 자리매김을 할 수 있을 것이다. 후기모던(postmodern) 사회에서는 유아들을 성인과 동등한 독립적인 존재로 인정하고, 그 사회의 문화, 지식, 정체성을 다른 사회구성원과 함께 구성해나가는 존재로 정의하고 있다(Dahlberg et al, 1999). 그러므로, 유아를 유능하게 키우기 위해서는 부모나 교사가 권위적인 관계보다 서로 민주적이고 수평적인 관계에서 공동으로 지식을 구성해나갈 때 가능하다. 지식구성에서 유아를 성인과 동등한 관계로 설정하며, 유아를 지식 공동구성자(co-constructor)로 인정하는 “사회구성주의” 이론의 틀을 기반으로 한 교육에서는 이러한 유능한 아동의 이미지가 실현될 수 있을 것이다. 따라서, 본 연구에서는 농촌지역의 교사, 부모의 욕구를 반영하면서 동시에 후기모던 관점의 유아의 욕구를 반영하는 사회구성주의 교육/보육프로그램을 개발하고자 한다.

제 2 절. 연구방법

1. 조사대상

본 연구의 조사대상선정은 전국농가 인구의 지역별 비율에 따라 조사대상 시설의 수를 선정하였다. 전국의 면단위에 소재하며 일반적으로 원장을 포함한 5-8명의 교사가 있는 국·공립(35.8%), 민간(32.1%), 종교단체(32.1%)에서 운영하는 어린이집을 대상으로 하였다. 지역별 경기도 8곳, 전북 7곳, 전남 10곳, 충북 4곳 충남 9곳, 경북 10곳, 경남 8곳, 강원 6곳, 제주 2곳을 표집하였다. 총 교사 300명, 부모 300명, 시설장 60명을 대상으로 우편설문조사를 하였다. 설문지 배포와 회수는 우송하였다. 회수율은 전체적으로 60%이상이었다.

조사대상자의 특성으로 보육교사의 연령은 25세이하가 48.2%로 가장 많았고, 26-30세가 35.6%로 많았으며, 대다수가 미혼(72.5%)이며, 자격증을 받은

곳은 전문대학이 73.1%로 가장 많았으며 보육교사양성기관 23.4%순 이었다. 보육교사경력은 3년미만이 50%였고, 3-5년이 36.1%를 차지하고 있어 보육교사의 경험이 많지 않은 것으로 나타났다. 전체 교사의 26.5%가 유치원교사경력을 갖고 있었다.

<표 1> 전국농가인구비율에 따른 조사대상자수

항목(농가인구비율)	교사(N=200)	시설장(N=46)	부모(N=197)
경기(13)	24(12.0)	6(13.0)	26(13.2)
강원(6)	18(9.0)	4(8.7)	19(9.6)
충북(7)	18(9.0)	4(8.7)	12(6.1)
충남(14)	27(13.5)	5(10.9)	32(16.2)
전북(11)	18(9.0)	2(4.3)	13(6.6)
전남(16)	28(14.0)	8(17.4)	29(14.7)
경북(17)	33(16.5)	8(17.4)	30(15.2)
경남(13)	30(15.0)	8(17.4)	34(17.3)
제주(3)	4(2.0)	1(2.2)	2(1.0)

2. 조사도구

농촌보육의 실태와 혼합연령프로그램의 요구를 조사하기 위하여 교사용과 시설장용으로 제작되었다. 부모에게는 농촌보육프로그램에 대한 만족도를 조사하는 도구로 제작되었다. 기존의 보육프로그램 현황에 대한 자료를 모으는 동시에 농촌4지역의 어린이집을 관찰하고 종사자와의 면접을 통하여 이들의 현황과 욕구를 조사항목과 내용을 선정하는데 중요한 준거로 사용하였다. 관찰과 면접에서 보육일과, 보육환경이 지적되면서 보육과정과 내용에 대한 항목을 첨가하였다. 또한 농촌보육의 특성과 어려움을 파악할 수 있는 항목을 추가하였다. 각 조사도구에 포함된 항목은 다음과 같다.

교사용에는 보육일과의 구성, 보육과정과 내용, 교재·교구를 비롯한 물리적 환경, 교사교육, 농촌보육의 어려움, 혼합연령프로그램의 실태와 욕구의 내

용으로 구성되었고, 시설장용에는 보육프로그램의 운영, 교사관리, 부모교육 및 참여, 혼합연령프로그램의 실태와 욕구의 내용으로 구성되어 있다. 부모용은 시설에 대한 만족도에 대한 내용으로 구성되어 있다.

3. 결과 및 해석

농촌보육프로그램의 현황 및 요구에 대한 조사결과를 분석한 결과는 다음과 같다. 조사결과를 일과계획, 보육과정, 보육시설의 물리적환경, 교사관리, 부모교육 및 만족도, 농촌 보육의 특성과 문제점, 혼합연령프로그램 운영의 실태 및 욕구로 나누어 분석하였다.

1) 일과계획

보육시설의 일과계획을 교사들에게 조사한 결과는 다음과 같다. 일과계획에는 일과표, 중요한 보육일과와 그 이유, 자유선택활동의 시간, 보육일과의 분배를 포함하였다.

가) 일과표

먼저 본 조사대상 시설의 운영시간을 살펴보면 다음과 같이 종일반으로 운영되는 경우가 전체(N=192)의 56.8%였고 나머지 43.2%는 종일반과 반일반이 섞여서 운영되고 있었다. 따라서 보육시설의 설립특성인 종일반운영이 대다수를 차지하지 않고 있어, 농촌의 보육시설은 기존의 반일반 유치원교육과 혼용되어 운영되고 있음을 알 수 있다. 보육시설의 일과표를 조사한 결과는 다음의 표와 같다.

일과표의 시간대는 전국보육시설의 일과표를 요약한 것으로 시설에 따라 표의 각 시간대에서 30분내지 빠르거나 늦을 수 있다. 표에서 보는 바와 같이 오전에는 등원하여 자유선택활동을 2시간가량 하고 있으며 점심먹기 전까지

주로 대집단으로 가능한 보육활동이 이루어지고 있다. 특이한 점은 학습지나 한자, 고시조와 같은 학습시간이 많다는 점이다. 오후에는 낮잠, 휴식이 많고 역시 대집단활동과 학습활동이 이루어지고 3시이후부터는 귀가지도가 가장 많다. 3시이후부터의 귀가지도를 하는 보육시설은 중일반이라기 보다는 반일반이 변형된 형태로 볼 수 있다. 일과 표상으로 보육활동은 크게 교사가 주도하면서 모든 유아가 참여하는 대집단 활동과 학습활동이 농촌 보육시설일과표의 특징으로 나타났다.

<표 2> 일과표와 활동의 종류(N=175)

시간	활동의 종류(%)
8:00-10:00(N=175)	등원 및 자유선택활동(100)
10:00-11:00(N=175)	이야기 나누기/동화/손유희/미술(100)
11:00-11:30(N=129)	작업/운동/신체(47), 학습지/고시조/한자(47), 몬테소리(2.3), 영어(3.8), 주제별활동(0.7)
11:30-12:30(N=175)	점심
13:00-14:00(N=174)	음률/미술(36), 낮잠(31), 자유선택활동(13.2), 학습지/영어(17.2), 게임/동화(2.8)
14:00-15:00 (N=175)	간식 및 휴식(100)
15:00-17:00(N=166)	귀가지도(54.8), 미술/음률/신체 표현/게임(16.2), 비디오(11.4), 학습지(5.4), 소집단활동(4.8), 동화/동시(3.6), 웅변(1.8), 자유선택활동(1.8)

나) 중요한 보육일과

위의 일과표와는 달리 교사가 인식하는 중요한 보육일과는 자유선택활동이 대집단의 이야기나누기보다 더 많은 것으로 나타났다. 각각에 응답한 이유를 조사한 결과 교사들은 사회성이라는 용어를 쓰면서 사회성발달과 관련하여 자유선택활동이 중요하다고(29.4%) 보았고, 협동심, 양보배우기, 질서 등과 같은 사회적응능력이라고 응답(26%)하였다. 그 외에 상호작용이라는 용어를 사용하면서 상호작용의 중요성을 지적한 교사가 16.8%, 인지발달과 관련지어 자유선

택활동이 중요하다고 보는 교사가 14.3%, 학습능력개발, 개인의 자질 향상, 자율성발달, 그리고 감정표현의 중요성이 각각 9.2%, 9.2%, 8.4%, 3.3%였다. 농촌지역 보육교사들이 자유선택활동에 대한 중요성을 아동의 사회성발달과 집단생활에 필요한 적응능력을 키울 수 있는 활동으로 보고 있음을 알 수 있다.

<표 3> 중요한 보육일과 (N=167)

항목	빈도(%)
자유선택활동시간	119(71.3)
이야기나누기	28(16.8)
실외놀이	9(5.4)
학습시간	2(1.2)
휴식시간	5(3.0)
기타	4(2.4)

다) 자유선택활동의 시간

오전일과표(표2)에서 나타난 바와 같이 자유선택활동시간은 오전시간의 반을 차지하고 있었다. 그러나 오후의 일과표에서는 자유선택활동보다는 귀가시간이 제시되고 있는데 이 시간대는 자유선택활동으로 추정될 수 있다. 이를 명료화할 수 있는 자료는 자유선택활동시간대와 그 양을 조사한 결과에서이다. 오전(N=194)에는 유아가 등원해서 10시 30분까지 짧게는 30분부터 길게는 3시간동안 자유선택활동으로 오전일과의 반을 보내고 있었다. 이를 시간의 양으로 나누어 보면 1시간에서 2시간이내가 47.2%로 가장 많았고, 1시간이내가 44.7%, 그리고 2시간에서 3시간이내가 8.1%로 나타났다. 오후(N=145)의 경우는 점식식사 후 1시간이내가 68.3%, 귀가이전에 시간내지 2시간이내가 전체의 31.7%였다. 전체적으로 볼 때 보육시설의 자유선택활동시간은 하루일과의 반 이상을 차지하고 있어 유아와 교사에게 모두 중요한 일과임을 알 수 있었다. 또한 자유선택활동시간이 긴 것은 농촌지역의 편제로 인하여 유아의 등하원시간이 길어지고 이 시간이 자유선택활동으로 운영되고 있음을 나타낸다.

라) 집단/개인시간의 구성

보육일과에서 집단과 개인의 시간을 적절히 구성하는 것은 보육의 질과 관련된 중요한 요소이므로(양옥승, 1997) 대집단/개별활동의 분배, 유아의 배, 소변 욕구, 휴식시간이 어떻게 구성되는지를 조사한 결과는 다음의 표4와 같다.

<표 4> 보육일과의 분배

일과	항목	빈도(%)
대집단/개별활동의 분배(N=197)	개별활동과 대집단 활동 적절 분배	126(64.0)
	개별활동보다는 대집단활동이 많다	56(28.4)
	대집단 활동을 위주로 한다	15(7.6)
배·소변 욕구해결(N=193)	언제든 허용	82(42.5)
	새로운 활동의 전, 후에 욕구 해결	74(38.3)
	일정한 시간을 두고 욕구 해결	37(19.2)
휴식시간(N=196)	일정한 시간에 모두 휴식	102(52.0)
	개별적인 휴식시간과 단체 휴식시간이 있다	67(34.2)
	개별적인 요구에 따른 휴식시간	27(13.8)

일과표에 나타난 바와는 달리 개별활동과 대집단활동을 적절히 분배하고 있다는 반응이 가장 많았고, 그 다음순으로 대집단활동이 많다고 응답하였으며, 적은 수이지만 대집단활동을 위주로 한다는 응답도 있었다. 전체적으로 보면 과반수에 미치지 않지만 상당수의 교사가 일과에서 대집단활동을 개별활동보다 더 많이 하고 있는 것으로 나타났다.

배소변욕구역시 유아의 개별적 욕구보다는 정해진 시간에 맞추어 해결되고 있는 것으로 보이며 휴식시간 역시 정해진 시간에 따르도록 되어있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 배소변이나 휴식시간에서는 집단보다는 개인의 욕구가 중요시되어야 함에도 불구하고 집단중심으로 보육시간이 구성되고 있음을 보여주고 있다.

2) 보육과정

보육과정은 건강생활지도, 사회생활, 표현생활, 언어·탐구생활, 지역사회와의 교류 5가지 영역으로 나누어 조사되었고 그 결과는 표5, 6, 7, 8과 같다.

가) 건강생활지도

건강생활지도의 실태에서 안전교육은 계획에 의해 지속적으로 한다는 반응이 가장 많아 안전교육이 보육내용으로 중요하게 자리잡고 있음을 알 수 있다. 그러나 기존 농촌지역의 안전에 대한 연구에서 지적되었듯이 농촌의 안전교육에 대한 인식은 되어있으나 그 내용의 적절성이나 시설의 안전점검이 제대로 되고 있지 않다는 점을 고려할 때 본 조사의 결과역시 이 점을 고려하여야 할 것으로 보인다.

<표 5> 건강생활지도

건강생활지도	항목	빈도(%)
안전교육(N=184)	계획에 의해 지속적으로 한다	123(66.8)
	위험상황이 발생할 때만 훈련이나 교육	42(22.8)
	훈련이나 교육이 없다	19(10.3)
대근육 및 신체활동(N=192)	일 주일에 3-4번	88(45.8)
	매일 정기적으로	49(25.5)
	계획하지 않고 상황에 따라	55(28.6)

대근육 및 신체활동의 경우 일주일에 3-4번을 한다는 반응이 가장 많았고 계획하지 않고 활동을 한다는 응답도 28.6%에 달하고 있었다. 이에 반해 매일 정기적으로 대근육 및 신체활동을 계획한다는 교사는 25.5%에 불과해 농촌보육시설에서 유아의 대근육 및 신체활동이 유아의 신체발달을 고려할 때 충분히 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다.

나) 사회생활지도

농촌보육시설의 사회생활지도의 실태는 기본생활습관지도와 감정조절지도에 대한 항목으로 조사하였다. 그 결과는 다음의 표6과 같다.

기본생활습관지도의 경우 계획에 따라 하고 있는 경우가 63.9%로 비교적 높게 나타났고, 그 다음으로 기본생활습관과 관련된 상황이 생길 때 지도한다는 경우가 34.0%로 나타났다. 그리고 기본생활습관을 지도하지 않는다는 반응은 전혀 나타나지 않았다. 이러한 결과는 농촌보육시설에서 기본생활습관지도가 주요한 보육내용으로 간주되고 있음을 알 수 있었다.

<표 6> 사회생활지도

사회생활지도	항목	비율
기본생활습관지도(N=194)	계획에 따라	124(63.9)
	기본생활습관과 관련된 상황이 생기면	66(34.0)
	기타	4(2.1)
감정조절지도(N=190)	힘이나 욕설대신 말로 설명하도록 지도한다	162(85.3)
	감정조절을 격려하지만 일관성이 없다	17(8.9)
	유아들이 스스로 배우도록 한다	7(3.7)
	기타	4(2.1)

교사의 감정조절지도에 대한 조사에서는 유아가 자신의 감정을 힘이나 욕설대신 말로 설명할 수 있도록 지도하고 있다는 반응이 가장 많았고, 유아가 말로 설명하는 것을 격려하지만 일관성이 없다, 유아들 스스로 배우게 한다 순으로 나타났다. 이러한 결과에서 농촌지역의 교사들이 유아가 말로 자신의 감정을 설명하거나 조절하도록 지도하고 있음을 알 수 있었다.

다) 표현생활지도

농촌보육시설에서 유아의 표현생활지도의 실태는 표현지도방식, 미술활동, 동작활동, 음악지도의 방식을 통하여 조사되었다. 그 결과는 다음의 표7에 나

타나있다.

<표 7> 표현생활지도

표현생활지도	항목	비율(%)
표현지도방식 (N=198)	이야기나누기, 작업, 율동활동을 통해	188(94.9)
	표현을 격려하지만 유아의 생각을 반영하지 않음	2(1.0)
	생각이나 표현을 나누는 기회가 적음	8(4.0)
미술활동지도 (N=199)	다양한 미술활동과 작품감상 및 비평	124(62.3)
	다양한 미술활동만 함	66(33.2)
	한가지 형태만을 함	9(4.5)
동작활동지도 (N=197)	음악만을 소재로 동작활동	133(67.5)
	다양한 소재를 활용한 동작활동과 감상 및 비평	33(16.8)
	다양한 소재를 활용한 동작활동만 함	31(15.7)
음악지도 (N=193)	다양한 음악활동만을 함	100(51.8)
	다양한 음악활동과 감상 및 비평	80(41.5)
	악기연주방법을 집중적으로 함	13(6.7)

유아의 생각이나 감정의 표현지도는 이야기나누기, 작업, 율동 등의 다양한 활동을 통해 가장 많이 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 미술활동지도에서 역시 다양한 미술활동을 하며 다른 사람의 작품을 감상하고 비평하는 활동이 가장 많이 이용되고 있으며, 그 다음으로 작품감상과 비평없이 다양한 미술활동을 하는 순으로 나타나 미술활동지도 역시 유아의 미술에 대한 경험을 확장하는 활동을 위주로 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 그러나 동작활동지도에서는 음악만을 소재로 하는 동작활동이 가장 많아 다양한 소재를 활용한 동작활동지도가 이루어지지 않고 있음을 보여주고 있다. 음악지도에서는 다양한 음악활동을 하는 비율이 가장 높았으며, 이외 음악을 감상하고 비평하는 활동까지 추가하여 음악을 지도하고 있는 비율역시 높아서 음악지도에 있어서도 긍정적임을 알 수 있었다. 전반적으로 농촌지역 교사의 유아 표현생활지도는 유아의 경험을 확장할 수 있는 다양한 활동을 제시하고 있음을 알 수 있다.

라) 언어 및 탐구생활지도

농촌지역 보육시설의 주요한 일과의 하나인 유아의 언어지도방식과 탐구생활지도방식을 조사한 결과는 표8과 같다

<표 8> 언어 및 탐구생활지도

언어 및 탐구생활지도	항목	빈도(%)
언어지도방법 (N=138)	말하기, 읽기, 쓰기순으로 학습지를 통해	84(49.1)
	유아스스로 하도록 지도	3(2.2)
	언어의 중요성을 알도록 다양한 활동제공	45(32.6)
	책을 읽어주고 스스로 읽게 하기	6(3.5)
자연탐구지도 (N=161)	계절에 따른 현장학습	109(67.7)
	어린이집내에서 동·식물 관찰	19(11.8)
	사진이나 책을 통한 관찰	29(18.0)
	기타	4(2.5)
문제해결능력지도 (N=183)	문제상황을 주고 해결방안 찾도록 격려	87(47.5)
	문제상황과 해결방안 제시	62(33.9)
	다른 아동과 해결하도록 함	34(18.6)

언어지도방식에서 교사는 말하기, 읽기, 쓰기를 순서적으로 학습지를 통하여 전통적인 학습지도방식을 사용한다는 반응이 가장 많았고, 언어의 중요성을 알도록 다양한 활동을 한다 순으로 나타났다. 따라서 학습지를 통한 언어지도는 농촌보육시설에서 유아의 언어학습이 초등학교 학습의 준비를 위한 도구로 사용되고 있음을 알 수 있다. 그러나, 반면 언어의 중요성을 알고 언어를 배워 나가도록 한다는 지도방식 또한 많이 쓰이고 있어 농촌보육시설의 언어지도의 양면성을 볼 수 있다.

자연탐구지도에서는 계절에 따라 현장학습을 한다가 가장 많았고, 사진이나 책을 통해 관찰하거나 어린이집 내에서 자연을 관찰한다 순으로 나타났다. 농

촌이라는 자연환경이 유아의 자연탐구지도에서 잘 이용되고 있음을 보여준다. 문제해결능력지도에서는 문제상황을 주고 해결방안을 찾도록 격려한다가 가장 많았고 문제상황에 해결방식을 준다는 반응도 많았다. 그러나 대체적으로 문제 해결방식을 지도하는데 있어서 유아에게 기회를 주고 경험해 보도록 하고 있음을 알 수 있다.

마) 지역사회와의 교류

지역사회의 어떠한 자원이 어린이집의 보육활동에 이용되고 있으며, 지역의 특성을 담은 자원은 무엇이 있는지를 조사하였다. 이용되고 있는 지역사회자원으로는 경찰서(48.8%), 농협(41.9%)이 가장 많은 것으로 나타났다. 그 외에 우체국(24.6%), 동물농장(13.3%), 소방서(17.7%), 은행(17.7%), 군청(12.3%), 보건소(9.9%), 밭(5.4%), 대학(4.9%), 시장(4.9%), 박물관(3.4%)순으로 많이 이용되고 있었다. 1%미만의 응답이었지만 전화국, 군부대, 도서관, 수목원, 축협, 시냇물, 특산물농장, 공장 등이 지역자원으로 이용되고 있는 것으로 나타났다.

지역의 특성이 있는 자원에 대한 조사 결과(N=89)에서는 유적지가 10.1%로 가장 많았고, 자연세계의 경험이라는 응답이 10.1%, 과일하우스가 6.7%, 공장 5.6%, 바다 4.5%순으로 많았고, 그 외 도요지, 녹차밭, 수산자원, 늪, 한산모시, 정수장, 연어나 송어양어장, 나비축제 등의 자원이 있는 것으로 나타났다. 전체적으로 특징적인 지역사회자원의 적극적인 활용보다는 농촌지역에 보편적으로 있는 자원에 의존하고 있는 것으로 보인다. 이는 보육교사의 지역사회의 특징을 담고 있는 자원에 대한 인식의 부족은 물론 이를 적극적으로 활용하려는 태도의 부족으로도 볼 수 있다.

3) 물리적 환경

농촌보육시설의 물리적 환경의 실태를 자유선택활동영역의 환경구성과 교재·교구로 나누어 조사하였다.

가) 자유선택활동영역의 구성

자유선택활동영역의 구성을 영역의 구분기준, 영역변화의 기준, 제공되는 활동의 수와 영역이 구분되지 않는 이유를 조사한 결과는 표9와 같다.

자유선택활동영역의 구분은 교구선반을 이용하여 이루어지고 있으나 한 두 가지 특징영역만 구분되어 있거나 영역의 구분이 없다는 반응이 과반수를 차지하고 있다. 이는 자유선택활동을 보육의 중요한 일과라고 여기고 있는 교사의 반응과 달리 영역의 구성은 제대로 이루어지지 않고 있다는 것을 보여주고 있다. 영역의 변화에서는 유아의 흥미나 요청 그리고 단원주체에 따라 유아의 교육적 경험을 확장하기 위해 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 그러나 교사의 필요성으로 변화를 주거나 거의 변화를 주지 않는다는 반응도 40%가까이에 달하고 있어 실제로 자유선택활동영역구성의 불충분함을 보여주고 있다. 또한 영역의 활동수를 조사한 결과에서는 다양한 활동을 주어 유아가 선택할 수 있도록 한다는 반응이 높아 자유선택활동영역의 구분이나 영역의 변화에 비해 활동의 종류는 다양하게 제시되고 있음을 나타내주고 있다.

전체(N=200)의 45%에 달하는 교사가 자유선택활동영역을 구성할 수 없는 이유는 다음의 표10과 같다. 교재, 교구가 부족하다와 공간이 부족하다는 점을 가장 많이 들고 있다. 교사들이 자유선택활동이 중요하다고는 여기고 있지만 이를 제대로 운영하기 위한 교육자료도 부족하거나와 교실이 좁아 제대로 운영되지 못하고 있음을 보여주고 있다. 또한 교사가 자유선택활동 운영방법이 익숙하지 않다는 이유로 영역을 구성하지 않고 있다는 이유도 있는 것으로 나타났다.

<표 9> 자유선택활동의 구성

	항목	빈도(%)
영역의 구분 (N=197)	교구선반이용	86(43.7)
	한 두가지 특징영역만 구분	61(31.0)
	영역간의 구분이 없음	45(22.8)
	기타	5(2.5)
영역변화의 기준 (N=171)	유아의 흥미나 요청	66(38.6)
	단원주제	41(24.0)
	교사의 필요성	35(21.0)
	거의 바꾸지 않는다	28(16.4)
영역활동의 수 (N=194)	다양한 선택활동	154(79.4)
	두가지 정도의 활동	35(18.0)
	한 가지 활동만	5(2.6)

<표 10> 자유선택활동영역 구성이 안된 이유 (N=97)

항목	빈도(%)
교재, 교구가 부족하다	41(42.3)
공간이 협소하여	40(41.2)
영역의 운영방법이 익숙하지 않다	11(11.3)
학부모들의 요구 때문	5(5.2)

나) 교재 · 교구

자유선택활동영역을 7가지(언어, 수·조작, 과학, 미술, 음률, 쌓기, 소꿉)로 나누어 각 영역의 교재·교구의 보유현황을 조사하였다. 그러나 영역구분이 없다는 교사는 45명이었으나 아래 항목에 응답한 교사는 200명으로 나타나 자유선택영역의 교재교구에 대한 응답만은 아님을 알 수 있다. 언어영역의 경우 여러 가지 책과 학습지를 과반수이상의 교사가 유아에게 제공하고 있으며 녹음기와 쓰기자료순으로 구비되어 있음을 알 수 있었다. 이러한 언어환경은 학습지와 쓰기를 통한 언어활동이 많이 이루어지고 있는 것을 간접적으로 나타내고 있어 말하기, 듣기, 읽기, 말하기가 총체적으로 이루어지고 발달될 수 있는 언어활동이 부족한 것으로 해석될 수 있다.

<표 11> 자유선택활동영역의교재 · 교구현황

영역	항목	보유비율(%)	영역	항목	보유비율(%)
언어영역 (N=200)	여러가지 책	154(77)	음률영역 (N=200)	페폼	84(42.0)
	학습지	104(52)		찰흙	44(22.0)
	녹음기	98(49)		기타	24(12.0)
	쓰기자료	88(44)		짜짜이	51(25.5)
	손인형	44(22)		실로폰	48(24.0)
	기타	43(21.5)		찰랑이	40(20.0)
수 · 조작 영역 (N=200)	퍼즐	115(57.5)	쌓기영역 (N=200)	마라카스	40(20.0)
	끼우기 블럭	137(68.5)		소고	37(18.5)
	구슬꿰기	70(35.0)		작은북	34(17.0)
	게임	60(30.0)		리듬막대	22(11.0)
	도미노	40(20.0)		기타	26(13.0)
	기타	35(17.5)		장고	21(10.5)
과학영역 (N=200)	바느질 하기	34(17.5)	소꿍영역 (N=200)	끼우기 블럭	127(63.5)
	과학 책	85(42.5)		종이 블럭	63(31.5)
	동, 식물	72(36.0)		유니트 블럭	55(27.5)
	자석	48(24.0)		기타	32(16.0)
	자	36(18.0)		소꿍놀이	111(55.5)
	확대경	31(15.5)		인형	96(48.0)
미술영역 (N=200)	저울	18(9.0)	시장놀이	가방	57(28.5)
	기타	22(11.0)		거울	57(28.5)
	크레 파스	160(80.0)		헌옷가지	36(18.0)
	가위	157(78.5)		시장놀이	35(17.5)
	풀	156(78.0)		병원놀이	30(15.0)
	색종이	141(70.5)		기타	29(14.5)
필기도구	114(57.0)	헌신발	24(12.0)		
물감	105(52.5)				

수·조작영역에서는 끼우기 블록과 퍼즐을 제외하고는 과반수이상의 교사들이 적제시 된 교구를 보유하고 있지 않은 것으로 나타났다. 과학영역에서는 예로 제시된 모든 항목에서 과반수이상의 교사가 없다고 반응을 하여 수·조작, 과학영역의 교재, 교구가 매우 부족함을 나타내주고 있다. 미술영역에서는 미술활동의 기본교구로서 제시된 항목에서 대다수가 보유하고 있는 것으로 나타났으나 찰흙과 기타 다른 교구는 매우 적은 것으로 나타나, 유아가 다양한 미술도구를 접해볼 수 있는 기회를 갖지 못하는 것으로 보인다. 음률영역에서는 모든 항목에서 보유하고 있지 않은 것으로 나타나 유아를 위한 음률활동이 매우 제한되어 있음을 알 수 있다. 쌓기 영역에서는 끼우기 블록을 제외한 다른 블록의 종류는 매우 제한적으로 유아에게 제공되어 있어 유아의 보육활동에서 블록영역의 중요성을 고려할 때 그 문제점을 드러내주고 있다. 소꿉영역에서 역시 소꿉놀이도구와 인형을 제외한 모든 항목에서 보유비율이 낮게 나타나 유아의 역할놀이나 상상놀이를 위한 적절한 환경이 제공되지 않고 있음을 보여주고 있다.

전체적으로 농촌보육시설의 자유선택활동은 매우 제한된 교재와 교구를 보유하고 있어, 보육의 물리적 환경이 미흡함을 나타내고 있다. 또한 이러한 결과는 보육시설의 교사들이 유아의 학습준비를 강조한 결과 유아의 전반적이고 총체적인 발달을 이루는데 매체가 되는 교재와 교구의 중요성을 인식하지 못하고 물리적 보육환경을 구성하고 있음을 알 수 있다.

3) 교사관리

보육프로그램의 질을 결정하는 중요한 요소인 교사의 자질과 관련하여 교사관리의 실태와 요구에 대한 조사를 실시하였다.

가) 교사의 관점

농촌보육교사(N=158)가 필요하다고 느끼는 재교육분야는 유아의 지도 및 교수법이 51.9%로 가장 많았고, 자유선택활동 영역 구성 및 활용(22.1%)과 교재·교구개발(19%), 그리고 보육프로그램 개발과 운영(7%)순으로 재교육의 필요성을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 보육교사가 유아의 지도와 교수활동에서 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 또한 자유선택활동의 구성과 교재·교구개발에 어려움을 겪고 있다는 것은 자유선택활동의 교육적 가치를 인식하고, 이를 교육적 활동으로 실현할 수 있는 방법을 찾고 있다는 것으로 볼 수 있다.

나) 시설장의 관점

농촌보육시설 시설장의 교사관리에 대한 실태를 보수교육 횟수, 교사지도방식으로 나누어 조사한 결과는 다음과 같다. 교사보수교육의 횟수를 조사한 결과, 1년에 1회가 51.1%로 가장 높았고, 2회는 22.2%, 3회 15.6%, 4회 이상 6.7%, 그리고 전혀하지 않는다가 2.2%로 나타났다. 교사보수교육이 잘 이루어지지 못하고 있음을 알 수 있었다. 교사지도방식에 대한 조사결과는 표12와 같다.

시설장과 교사가 교사협의회를 통해 보육에 대한 의견을 교환하고 있으며 다음으로 교사의 수업을 시설장이 관찰, 분석, 평가하는 방식으로 많이 하고 있는 것으로 나타났다. 시설장이 적극적으로 교사와 보육에 대하여 협의하고, 개입하고 있음을 알 수 있다.

<표 12> 시설장의 교사지도방식(N=35)

항목	빈도(%)
교사협의회를 통하여	18(51.4)
수업을 관찰, 분석, 평가	12(34.3)
교육일지를 통하여	3(8.6)
하지 않는다	2(5.7)

4) 부모교육 및 부모만족도

농촌보육시설의 부모교육 실태 및 부모의 보육시설에 대한 만족도를 조사하였다. 부모교육의 실태를 부모교육의 방법과 부모의 현장참여 방법을 조사한 결과는 다음의 표13과 같다.

<표 13> 부모교육 및 부모만족도

	항목	비율(%)
부모교육방법 (N=31)	가정통신문	20(64.5)
	부모협의회	6(19.4)
	부모상담	5(16.1)
부모참여방법 (N=40)	자원봉사	15(37.5)
	부모참여활동이 없음	13(32.5)
	교육활동의 자원제작	10(25.0)
	보조교사	2(5.0)

농촌보육시설의 부모교육방법으로는 가정통신문이 가장 많이 이용되고 있으며 부모가 직접 교육을 받으러 나오는 경우는 35.5%로 소극적인 형태의 부모교육이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 부모참여방법으로는 자원봉사가 가장 많았으나 부모참여활동이 없다는 비율과 비슷하여 농촌보육시설의 부모참여활동이 부족한 것으로 나타났다.

부모의 보육시설에 대한 만족도를 보육운영, 보육활동계획, 유아과 교사의 상호작용, 교재·교구를 포함한 물리적환경, 건강지도, 안전지도, 부모교육, 지역사회와의 항목으로 조사한 결과 부모의 보육시설 만족도는 대체로 높은 것으로 나타났다. 시설운영에 대하여 75.7%가, 활동계획에서는 80.8%, 상호작용은 83%, 건강지도는 79.5%, 안전지도는 71.6%로 부모의 보육시설에 대한 만족이 높은 것으로 나타났다. 그러나 보육환경의 경우 그저 그렇다는 반응이 42.4%로 만족한다의 47.6%와 차이가 적은 것으로 나타나 과반수 정도의 부모가 보육시설의 물리적 환경에 대하여 만족스러워하지 않고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 농촌보육시설의 물리적 환경이 부족한 것으로 나타났으므로 부

모역시 물리적 환경에 대한 부족을 인식하고 있음을 알 수 있다. 또한 지역사회
의 자원을 활용하는데 있어서도 그저 그렇다는 부모의 반응이 39.5%로 만족
한다는 부모의 비율(46.8%)과 크게 차이나지 않는 것으로 나타나 부모가 바라
보기에 보육시설이 지역사회자원을 잘 활용하고 있지 않다고 보거나 부족하다
고 느끼고 있음을 나타낸다. 그리고 부모교육에 대한 만족도에서는 과반수 이
상이 만족한다는 반응(59.1%)을 보였고 그저 그렇다는 반응(27.2%)도 적지 않
아 부모의 불만이 표현된 것으로 보인다. 따라서 가정통신문과 같은 간접적인
부모교육보다는 적극적인 참여가 있는 부모교육을 원하고 있음을 알 수 있다.

전체적으로 부모는 보육프로그램의 운영이나 원리에 대한 체계적인 지식이
없기 때문에 보육시설의 운영에 대한 만족도가 높은 것으로 보이나, 부모가 직
접적으로 비교할 수 있는 보육의 물리적환경, 지역사회와의 교류, 부모교육의
부분에서는 만족도가 떨어지고 있음을 나타낸다.

5) 농촌보육의 특성과 문제점

농촌보육의 특성과 문제점을 파악하기 위하여 이용되고 있는 보육프로그램,
농촌보육의 어려움을 조사하였다. 농촌보육교사가 이용하고 있는 보육프로그램
을 교사와 시설장에게 조사한 결과 교사와 시설장 모두 유치원교육지도 자료
집을 보육프로그램으로 참고하고 있다는 반응이 가장 많았다. 그러나 교사의
경우는 유치원자료집과 보육정보 관련회사의 자료집을 거의 비슷한 정도로 이
용하고 있었고, 반면 시설장은 보건복지부와 보육정보회사의 자료집을 많이 사
용하고 있는 것으로 나타났다. 보육시설을 위한 보육프로그램을 이용하지 못하
고 반일제 유치원 프로그램과 보육회사의 자료집을 더 많이 이용하고 있다는
결과는 일과표에서 나타난바와 같이 활동의 구성이 미흡한 것을 이해할 수 있
다. 또한 기존의 자료가 도시의 시설을 위하여 공급되었으므로 보육교사에게는
농촌에서만 활용 가능한 활동을 선택해야 하는 어려움이 있을 것으로 예상된
다.

<표 14> 이용되고 있는 보육프로그램

항목	교사용 빈도(%)	시설장 빈도(%)
보건복지부 보육프로그램	13(10.2)	8(21.1)
유치원 교사용 지도자료집	56(44.1)	17(44.7)
보육정보 관련 회사의 자료집	55(43.3)	10(26.3)
기타	3(2.4)	3(7.9)

보육교사에게 기존의 프로그램이 많이 활용되지 못하고 있는 이유를 조사한 결과 보육정보회사의 자료보다 새롭지 않다는 반응이(32.1%) 가장 많았고, 그 다음으로 교사가 준비해야 하는 활동이 많다(26.1%), 농촌지역에서 준비하기 어려운 교구가 많다(14.9%), 재정적인 어려움으로 자료확보가 어렵다(15.7%), 농촌 유아의 경험에 맞지 않는다(11.2%) 순으로 나타났다. 기존의 자료보다 보육정보회사의 자료가 많이 활용되는 이유는 자료의 이용이 간단하고 교사의 준비가 많이 필요없다는 점으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 보육교사의 과도한 업무와 관련지어 해석할 수도 있으나 무엇보다도 농촌 보육교사가 이용할 수 있는 적절한 프로그램이 없는 것으로 볼 수 있다.

농촌보육의 문제점으로 지적되고 있는 점(N=139)은 읽기, 쓰기 등에 대한 부모의 지나친 기대가 보육활동을 제한한다가 56.8%로 가장 많았고, 보육시설에 대한 부모의 이해부족이 20.9%, 재정적인 어려움으로 인한 자료나 활동을 준비하기가 어렵다가 15.1%, 결손가정 아동의 수 증가가 7.2%로 나타났다. 부모의 학습준비에 대한 압력이 많다는 결과는 보육의 일과가운데 학습지를 통한 언어지도나 학습준비를 위한 시간이 많다는 점에서 이들의 연관성을 알 수 있다. 따라서 부모의 보육시설에 대한 이해부족이 문제점으로 지적되고 있어, 농촌지역 부모교육의 필요성이 부각되고 있다.

6) 혼합 연령프로그램의 운영의 현황과 욕구

농촌지역은 물론 일반보육시설의 혼합연령 구성의 필요성이 제기되어왔다

(양옥승, 1997; 지성애, 1997). 본 연구에서 농촌지역의 혼합연령프로그램의 운영실태를 조사한 결과는 다음과 같다.

가) 혼합연령프로그램 운영의 현황

보육교사를 대상으로 혼합연령의 현황을 조사한 결과 전체보육교사의 23.6%가 혼합연령반을 운영하고 있는 것으로 나타났다. 사용하고 있는 프로그램을 조사한 결과 프로그램이 따로 없다(39.6%)가 가장 많았고, 그 다음으로 연령별로 활동을 제시하거나(29.2%), 자료집을 이용하고 있는 것(22.9%)으로 나타났고 독자적으로 개발하여 이용하는 경우(8.3%)는 매우 적었다. 혼합연령반을 운영하고 있지만 적절한 프로그램이 없이 기존의 연령별 자료집을 기준으로 운영하고 있음을 알 수 있다.

혼합연령반을 운영하는 이유를 조사한 결과에서는 유아수가 부족하여 혼합연령반을 구성한다는 반응이 68.8%로 가장 많았고 사회성 발달(12.5%)과 인지 발달(10.4%)을 위한다는 반응과 부모의 요청(8.3%)순으로 나타났다. 혼합연령의 프로그램이 없이 운영될 수 밖에 없는 이유가 혼합연령반의 구성이 유아의 발달을 도모하기보다는 운영상의 문제로 나타나는 현상임을 알 수 있다.

또한 혼합연령반 운영의 어려움을 조사한 결과 연령간 인지발달차이(55.8%)를 가장 많이 지적하고 있었고, 활동계획의 어려움(25.6%) 순으로 지적되고 있었다. 시설장을 대상으로 조사한 결과 역시 전체의 28.3%(13/46)의 시설이 혼합연령반을 운영하고 있으며 운영의 이유 역시 교사와 마찬가지로 동일연령의 유아가 부족하여서라는 반응이 77.8%로 많았고 발달에 도움이 된다는 지적은 22.2%로 나타났다. 그리고 운영의 어려움 역시 연령간 발달의 차이(69.2%), 부모의 인식부족(23.1%) 순으로 나타나 교사의 인식과 다르지 않았다. 즉 농촌의 보육시설에서 혼합연령이 운영되고 있는 비율은 적지만 시설의 현실적 여건과 요구에 기초로 하고 있으므로 농촌지역특성에 맞고 유아의 발달을 가져올 수 있는 혼합연령프로그램이 정착될 수 있는 기회라고도 해석될

수 있다.

나) 혼합연령프로그램의 욕구

혼합연령반의 구성에 대한 계획을 조사한 결과 교사의 83.3%와 시설장의 72%가 혼합연령반의 필요성을 느끼지 못하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 혼합연령프로그램이 있다면 혼합연령반을 구성하겠다는 응답자에게 그 이유를 조사한 결과 교사(73.8%)와 시설장(62.5%) 모두 유아의 사회성발달에 도움이 된다고 보고 있었다. 그 외의 이유로는 교사의 경우는 유아의 인지발달(11.9%), 아동의 수 부족을 메울 수 있다(7.1%)와 이용가능한 프로그램이 있다(7.1%) 순으로 나타났다. 시설장은 동일 연령원아가 부족하여 혼합연령반을 운영하겠다(25%)는 반응을 많이 보였다. 혼합연령반의 구성이 유아의 발달에 도움이 된다는 의견을 교사들과 시설장 모두 가지고 있는 것으로 보아 이용가능한 혼합연령프로그램이 있을 경우 농촌보육에서 혼합연령반의 구성 가능성은 더 높아질 것으로 보인다.

이상적인 연령구성을 교사에게 조사한 결과 3-4세 또는 4-5세, 3-5세 순으로 나타났다. 시설장의 경우 역시 3-4세에 70.6%가 반응하였고, 4-5세에 17.6%, 3-5세에 11.8%로 응답하여, 3-4세 또는 4-5세 혼합연령반을 선호하고 있음을 알 수 있다.

<표 15> 혼합연령의 구성연령에 대한 선호도

항목(N=46)	빈도(%)
3-4세	14(30.4)
3-5세	9(19.6)
4-5세	13(28.3)
2-5세	1(2.2)
2-3세	9(19.6)

·혼합연령프로그램이 강조해야 할 발달영역으로는 전인발달(교사 56.6%, 시설장 68.8%) 이 가장 많았고, 다음으로 사회·정서영역(교사 30.4%, 시설장 31.3%) 순으로 나타나 혼합연령프로그램이 유아의 통합적인 발달이나 사회정서의 발달을 이룰 수 있을 것으로 인식하거나 기대하고 있음을 알 수 있었다. 그리고 혼합연령프로그램이 일과에서 어떠한 방식으로 운영되기를 원하는지를 전체교사에게 조사한 결과 일정시간을 두고 혼합연령반을 구성하기를 가장 많이 원하고 있었고(71.2%), 모든 일과를 혼합연령으로 구성하기를 원하는 경우는 17.3%에 불과하였다. 따라서 혼합연령프로그램이 개발될 경우 교사의 이러한 요구를 반영하여 하루 일과의 일정시간을 혼합연령으로 운영할 수 있도록 해야 할 것으로 보인다.

4. 프로그램 개발의 시사점

본 연구는 농촌보육프로그램을 개발하기 위한 기초조사로서 농촌보육프로그램의 현황 및 욕구를 조사하였다. 보육일과계획, 보육과정, 보육시설의 물리적환경, 교사관리, 부모교육 및 만족도, 농촌 보육의 특성과 문제점, 혼합연령 프로그램 운영의 실태 및 욕구조사결과를 분석한 결과를 종합하여 농촌보육프로그램개발을 위한 제안을 내리고자 한다.

첫째, 본 조사에 참여한 농촌보육시설의 보육은 종일반과, 반일반의 혼합 유형으로 나누어져 있어서 종일반 운영을 기본으로 하는 보육시설이라기 보다는 유치원 교육을 농촌상황에 맞게 운영하고 있는 것으로 보인다. 따라서 농촌보육시설에서는 일하는 여성의 자녀를 위한 보육시설의 기능보다는 교육적 기능을 강조하면서 운영되고 있다고 해석될 수 있다. 즉 보육시설이 농촌지역에서 유일한 자녀교육기관이라면 유아교육기관의 역할까지 담당해야 한다. 따라서 자녀교육에 대한 여러 가지 대안을 가지지 못하는 농촌부모에게 농촌보육시설은 유아의 보호는 물론 교육의 기능을 주요하게 담당하는 기관으로 인식

될 수 밖에 없고, 이러한 부모의 인식은 보육시설의 운영에 크게 영향을 미치게 된다. 따라서, 농촌보육프로그램의 개발은 이러한 농촌의 상황과 요구에 대한 이해를 바탕으로 이루어져야 한다고 본다.

둘째, 농촌보육프로그램의 일과계획은 지성애(1997)의 연구에서도 조사된바와 같이 농촌지역의 유아들이 넓은 지역에 분포되어 있어 등하원과 귀가지도 시간이 하루에 3-4시간을 차지하고 있다. 또한 이 시간은 자유활동시간으로 운영되고 있는 것으로 나타나 자유선택활동시간의 양이 많은 것이 농촌보육프로그램의 특성으로 여겨진다. 또한 농촌 보육교사 역시 일과 가운데 자유선택활동이 유아의 사회성 발달에 가장 중요하다고 인식하고 있다. 따라서 이러한 농촌특성을 고려하여 시간과 활동의 내용 면에서 유치원과 다른 자유선택활동을 구성하는 프로그램의 개발이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 농촌보육시설의 일과는 개별/집단활동의 비율이 적절하게 고려되기보다는 교사중심 그리고 학습준비를 위한 집단활동으로 운영되고 있었다. 이 결과는 지성애(1997)의 연구와 일치하고 있다. 또한 휴식시간이나 대·소변욕구를 해결하는 시간도 개인의 자유의사에 따르기보다는 전체의 계획에 맞추어 운영되고 있어 유아의 건강한 발달을 위한 보호활동으로는 적절하지 않은 것으로 나타났다. 농촌보육프로그램에서는 앞으로 유아 개인의 욕구와 집단의 욕구가 적절하게 분배될 수 있는 활동을 계획하고 운영하여야 할 것이다.

넷째, 농촌보육시설의 보육과정운영에 대한 실태는 보건복지부에서 규정한 보육과정의 구성요소를 중심으로 조사되었다. 그 결과 건강지도, 안전생활지도, 사회생활지도, 표현생활지도, 언어 및 탐구생활지도에서 모두 유아의 발달을 도모할 수 있는 긍정적인 방식으로 지도하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 언어생활지도에서는 유아가 언어의 중요성을 알도록 지도하지만, 학습지를 이용한 언어지도가 이루어지고 있는 것으로 나타나 농촌보육교사의 언어지도가 유아의 언어발달에 대한 이해가 부족한 채로 지도되고 있어 농촌보육시설의 보육과정의 문제점을 드러내주고 있다. 농촌보육시설의 교육적 기능강화는 학습

준비의 척도로 여겨지는 언어지도에 나타나 농촌보육프로그램에서는 이러한 농촌보육시설의 특성을 고려하고 아동의 발달욕구에 맞는 언어지도에 대한 프로그램의 개발이 필요할 것으로 보인다. 또한 지역사회 자원이 적극적으로 활용되지 못한 것으로 나타났다. 현재 농촌에서 자원을 활용하는 방법으로 기관 방문이나 직업인을 초대하는 것으로 보고되고 있는데(김영모 외, 1998), 지역사회의 문화나 자연등을 활용하는 방안도 고려해야 할 것이다.

다섯째, 농촌보육교사의 보육과정운영이 유아학습과 발달을 위하여 다양한 자료를 활용하여 지도하고 있다는 반응과는 달리 보유하고 있는 교재·교구나 놀이감은 매우 제한되어 있는 것으로 나타났다. 이는 농촌보육시설의 재정부족으로 초래된 결과로 볼 수 있으나 농촌지역자원을 모아 재활용할 수 있는 활동이 개발되면 경제적 부담도 줄이면서 동시에 다양한 교재교구 개발이 가능할 것이다.

여섯째, 농촌보육교사의 교사관리를 조사한 결과, 농촌교사는 자유선택활동 구성을 위한 교수와 교재교구 교수법에 대한 재교육을 필요로 하고 있는 것으로 나타나 이러한 요구를 반영할 수 있는 교사 보수교육이 필요하다.

일곱째, 농촌보육시설의 부모교육은 가정통신문과 같이 부모와 보육교사가 직접 만나지 않고 이루어지고 있는 것으로 나타나 적극적으로 부모가 참여할 수 있는 부모교육의 활성화가 필요하다. 또한 농촌부모의 보육시설에 대한 만족은 높은 것으로 나타났으나 이는 부모가 보육시설을 평가할 수 있을 만큼 보육에 대한 정보나 지식이 없어 나타나는 현상일수도 있으므로 부모교육에 전문적인 보육지식에 대한 내용을 포함시켜야 할 것이다. 따라서, 시설장이 부모를 교육하는 기존의 부모교육에서 벗어나 부모교육전문가를 활용한 부모교육과 부모참여프로그램개발이 필요하다.

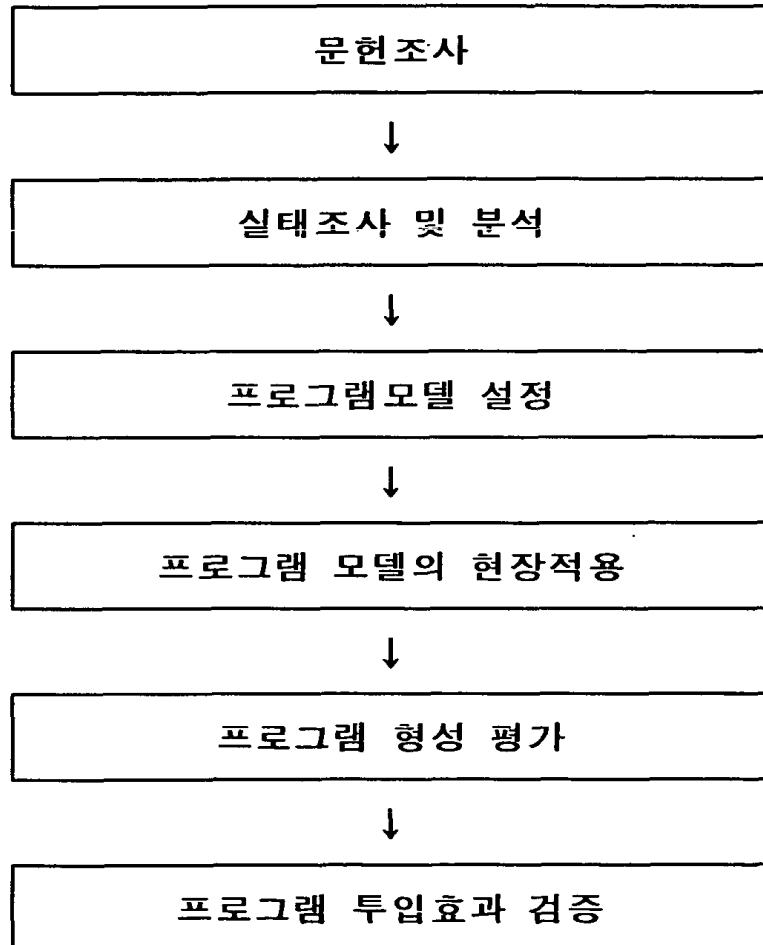
여덟째, 농촌보육에서 활용되고 있는 자료집은 유치원교육지도 자료집과 보육회사의 자료집인 것으로 나타나 보건복지부에서 발간된 농촌보육프로그램의 이용정도가 낮은 것으로 나타났다. 앞에서도 언급되었듯이 농촌의 보육이 유치

원 교육과 유사하게 진행될 수 밖에 없는 이유가 여기에서도 발견되며, 기존의 농촌 프로그램이 잘 이용되지 않고 있는 이유로는 활동이 새롭지 않고, 교사의 준비가 많다는 지적이 많았다. 따라서 앞으로 개발되어야 할 보육프로그램은 이러한 요구를 반영해야 할 것으로 보인다.

아홉째, 농촌의 혼합연령보육프로그램의 운영은 적은 것으로 나타났으나, 프로그램이 개발되면 이를 적극 활용하겠다는 의견이 많아 혼합연령프로그램의 개발 필요성을 볼 수 있다. 그리고 혼합연령프로그램의 연령의 혼합 구성은 3-4세, 4-5세를 가장 선호하였다. 또한, 교사와 시설장 모두 혼합연령프로그램을 운영할 경우, 유아의 통합적인 발달을 기대하고 있었다. 그러나 혼합연령프로그램을 보육일과에서 일정시간만 운영되기를 원하고 있는 것으로 나타나 프로그램 개발시 이에 대한 고려가 필요할 것으로 보인다.

이상과 같이 농촌보육프로그램 개발을 위한 농촌보육프로그램운영의 현황과 요구에 대한 기초조사 되었다. 농촌보육은 현재 여러 가지 면에서 오류와 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 따라서 이에 대한 적절한 반영이 없이 농촌보육시설이 이용할 수 있는 프로그램의 개발은 불가능할 것으로 보인다. 앞으로 개발될 농촌보육프로그램은 농촌보육시설의 보육의 질을 변화시킬 수 있는 방향에서 이들이 이용할 수 있는 프로그램의 원리, 내용, 운영방법에 대한 연구가 함께 이루어져야 할 것이다.

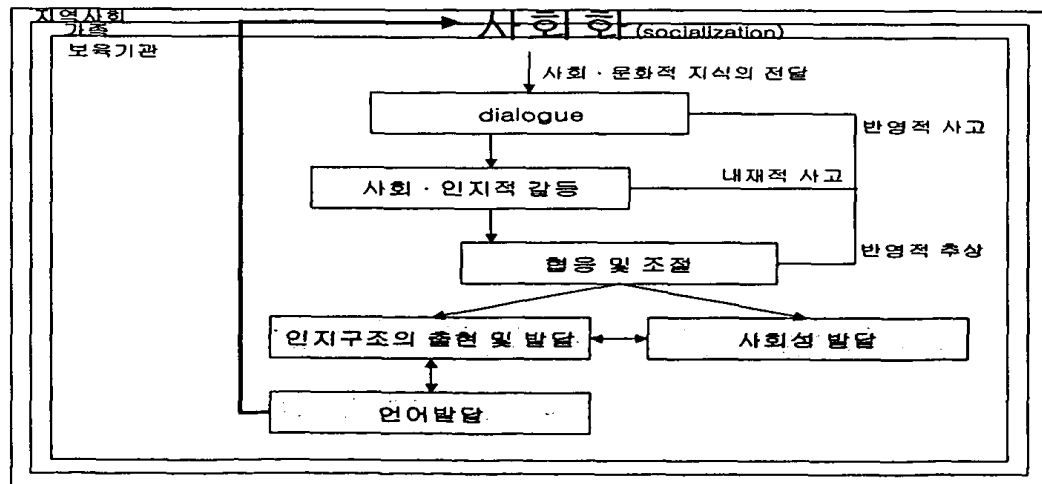
제 II 장. 프로그램 개발과정



제 III 장. 프로그램 모형개발

제 1 절. 언어 및 사회성 발달의 이론적 모형

이상의 이론적 개념들을 토대로 본 연구에서는 사회구성주의 이론에 기초한 언어 및 사회성발달은 사회화과정에서 언어발달과 사고발달이 서로 밀접하게 연관되어 일어난다는 것을 전제하고 있기 때문에 본 연구의 프로그램의 집중 발달 영역은 사회성, 언어, 인지 영역으로 설정하였다. 각 발달영역의 통합 원리는 유아들이 성인 혹은 또래로부터 사회·문화적인 지식을 전달받는 사회-언어적인 상호작용과정에서 인지구조가 출현되고, 새로운 인지구조의 출현으로 유아들의 언어발달과 사회성 발달이 증진되어 상호교환이 이루어진다. 인지구조와 사회성 발달의 과정에서 초기에는 반영적 사고(reflection)를 통한 사회·인지적 갈등이 일어나고 그 갈등을 해결하고자 문제해결로 협응 및 조절하게 된다. 이 과정에서 반영적 추상이 필연적으로 일어난다. 이러한 인지, 사회성 발달, 언어발달은 서로 영향을 주면서 발달된다. 그 역동적인 관계는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 언어 및 사회성 발달 기제의 이론적 모형(김미숙 외, 2001)

1. 이론적 개념 설명

가) 사회구성주의 학습기제

Piaget는 그의 발생학적 인식론에서 개체의 지식발달은 기존 문화로부터 전달 받지 않고 개체 내에서 다시 내재적으로 재구성됨으로써 이루어진다고 주장하였다. 이러한 재구성 과정은 구조의 출현경로로써 끊임없는 변형과 계속적인 조절, 조직화, 변화를 나타내는 나선형으로 진행된다고 하였다(Piaget, 1987). 이 나선형의 변화 과정에서 갈등 혹은 혼돈은 지식 구성 과정의 초기 단계를 나타낸다. 그의 이론에서 이러한 갈등은 새로운 지식구성의 가능성을 제시하는 구성(construct)의 기제를 포함하고 있고(Forman, 1980), 동시에 자율적 기제를 필요로 한다. 따라서, 갈등은 지식의 축적이나 피상적인 경험에 의해서 새로운 정보를 접하기만 하면 당장 일어나는 것이 아니고 학습자가 경험들간의 유사성을 찾고 조직하는 반영적 사고 다음에 일어난다(Piaget, 1976; Fosnot, 1995). 즉, 갈등은 개체의 고등정신에 의하여 구성된다고 볼 수 있다. 구성주의 유아교육프로그램에서는 이러한 자율적 활동, 갈등상황의 제시, 반영적 사고 등을 중요한 학습 원리로 채택하고 있다. 이 프로그램에서 또 다른 학습 원리는 구체적 조작기에 속하는 정신적 조작 기능이다. Piaget는 유아기의 전조작기와 구체적 조작기의 인지구조의 질적 특성을 구분하는 중요한 정신적 조작은 가역성(reversibility)이라고 하였다. 이 조작으로 유아자신과 사물, 그리고 사물과 사물의 논리적 관계를 반영적 추상하여 논리-수학적 지식을 구성하게 된다(Kuhn, 1992). 이러한 정신적 조작과 함께 변환(transformation), 협응(correspondence) 등이 구성주의 유아교육 프로그램의 활동준거로 되어있다.

Piaget(1981)의 사회, 정서발달 이론은 인지발달 이론에 비하여 비교적 많이 알려지지 않았으나, 그는 "Intellegence and affectivity"에서 또래간의 상호작용이나 사회적 관계에서 일어날 수 있는 사회·정서 발달에 대하여 비교적 상세하게 다루었다. 그는 이 이론에서 사회성발달 및 정서발달이 인지구조의 발달과 밀접하게 연관되어 발달된다고 주장하였다(Worthwords, 1996). 그러나,

그의 사회정서 발달이론은 인지구조적 관점에서 조망되었기 때문에 지식구성 과정에서의 사회적 맥락이나 요소의 영향에 대한 설명이 전혀 반영되지 않았다. 이러한 인지발달과 사회·정서발달의 구조적 관점을 비판한 뼈아픈 후기학파 Doise와 Mugny(1984), Perret-Clemon(1980)는 지식이 개체의 내부에서만 발현되는 것이 아니고, 내재적·사회적으로 발현된다고 주장하였다. Vygotsky의 이론에 영향을 받은 이들은 지식이 단순한 개인과 사물의 양극관계가 아닌, 개인, 사물, 변화의 삼극화 관계에서 구성된다고 하였다. 여기에서 변화는 사회적 표시로써 대칭적 혹은 비대칭적 사회관계를 의미하며, 과제에 이러한 사회적 관계의 의미가 내포되었을 때, 유아들은 그 과제를 해결하는 과정에서 사회-인지적 갈등을 일으키게 된다. 즉, 사회적 상호작용과정에서 “대화”를 통하여 유아들은 자신과 화자의 생각을 반영해야 이러한 사회·인지적 갈등이 일어나게 된다.

사회구성주의 학습이론의 교수-학습 방법에서는 유아들이 교사와 또래간에 대화를 통해 자신과 상대방의 사고를 반영적 사고(reflection)를 강조하고 있다. 일단, 반영적 사고로 사회·인지적 갈등이 일어나면, 그 다음 과정에서는 그 갈등을 해결하기 위한 유기체의 내재적이고 자율적인 조절 및 협응이 진행된다. Piaget의 발현적 인식론에서는 지식이 전달되어 그대로 또 다른 사회적 지식으로 조절되는 것이 아니고, 논리적 조작 체계내에서 변형되고 조절되어 일련의 논리적 연결고리가 형성되어야 인지구조가 출현된다. 예를 들어, 유아들이 “새는 동물이다”라는 사실을 성인이나 또래로부터 언어적으로 전달받았을 때, 개념적 구조에 대한 이해가 선행되지 않으면 유아에게 이해되지 않은채로 남아있게 된다. 따라서, 이러한 언어적 지식에 따른 개념적 지식의 구조는 각 하위·상위 개념들간의 논리적 관계에 대한 이해가 재구성되어야 한다. 그리고, 이러한 논리적 관계 구조의 출현은 반영적 추상으로 가능하다. 사회구성주의 학습이론에서 또다른 중요한 이론적 개념은 Vygotsky의 ZPD 개념이다. 성인과 유아들은 사회적 상호작용을 하는 과정에서 서로 조력하여 유아가 자신

의 ZPD에 이르도록 하는데, 이 과정에서 유아들이 집단적 공동적 지식을 구성하게 된다고 인식되고 있다. 그러나, 성인이 조력을 한다고 유아가 ZPD에 무조건 다다를 수 있는 것이 아니다. 비록 성인이 유아가 근접발달지대에 이를 수 있도록 그의 수준에서 조절하나(Rogoff, 1990), 성인에게서 조력을 받은 지식이 유아의 개인적 수준에서 다시 조절되어야 한다.

나) 사회구성주의(social constructivism)와 교육/보육프로그램

사회구성주의 이론을 배경으로 한 외국의 유아교육/보육 프로그램은 사회복지제도가 비교적 잘 발달되어 있는 이탈리아와 스웨덴에서 찾아볼 수 있다. 이탈리아의 보육제도는 다양한 정치제도의 발달에 따라 다양한 양상을 보이면서 발달되어왔다. 2차 세계대전 직후, 국가를 재건하고자 하는 사회적 요구가 강하게 일어나고 있을 때, 이탈리아의 북부지역 Reggio Emilia에서는 부모와 교사가 공동체를 이루어 학교를 설립하여 지역사회를 재건하고자 하였다. 그 이후 현재까지 이 지역에는 33개의 영·유아 보육센터가 설립되어 운영되고 있으며, 시로부터 재정, 행정, 교육지원을 받는다. 각 시에는 한 명의 교육감 아래 8명의 장학사와 1명의 심리학자가 있다. 이러한 행정체계 뿐만 아니라 유아 보육프로그램 개발이 유아, 부모, 교사, 지역주민의 공동의 관심과 욕구를 실현시키는 목적으로 추진되어 왔다. 특히, 프로그램 구성요소로서 유아의 욕구를 가장 중요하게 반영하고 있으며, 프로그램 철학은 아동을 독립적인 존재와 공동 지식구성자로 인정하는 사회구성주의 이론에 기초하고 있다. 또한, 유아의 생태학적 환경으로써 부모, 교사, 지역주민이 하나의 사회적 관계망을 형성하고 있어, 유아들은 그 망 내에서 사회화와 지식 구성을 하게 된다. 레지오 에밀리아의 보육프로그램의 내용은 발현적 교육과정운영, 개방적인 환경, 보육기관과 지역사회와의 연계로 구분할 수 있다. 발현적 교육과정에서는 교사와 유아들, 혹은 유아들간의 대화에서 특정한 대상, 현상에 대한 가설을 토대로 프로젝트를 진행하면서 교사와 유아가 함께 교육의 내용, 방법 등을 결정한다.

프로젝트의 초기 단계에서는 자신들의 생각을 그림이나 점토로 표상을 하고, 그 표상체와 실물을 비교하는 과정에서 오개념(misconception)을 반영(reflection)하여 사회-인지적 갈등(socio-cognitive conflict)을 경험한다. 그 다음, 심화학습 단계에서는 상징화주기(cycle of representation)로 다양한 상징화 활동을 한다. 교육환경은 사회적 상호작용을 활성화할 수 있는 공간으로써 중앙공간, Piazza, 가시적 환경(큰 유리문, 유리벽 등), 탐색을 위한 공간, 유아, 교사, 부모들의 상호작용을 장려하는 공간, 교사와교사, 교사와 부모들이 상호작용을 할 수 있는 공간이 있다(Gandini, 1993). 교육매체는 완전한 개방매체로써 빛과 light table, 붓, 물감, 진흙, 밀가루, 색연필 등 다양한 미술재료, 조개 껍질, 단추, 돌, 실, 구슬 등이 매체선반 위에 나열되어 있다.

스웨덴은 1970년 이후부터 보육프로그램에서 교육의 중요성에 대한 주장이 제기되기 시작했다. 1972년 아동보육위원회에서는 유아와 교사의 수직적인 사회관계에서 일어날 수 있는 불균형적 힘의 관계를 깨트리고, 민주적 방법으로 “대화를 통한 교육학” 개념을 교육현장에 도입하였다. 이러한 철학을 토대로 한 교육방법은 사회적으로 전형화된 지식을 전달하지 않고 유아와 교사가 민주적인 관계에서 지식이 산출될 (Dahlberg et al., 1999)수 있는 과정이나 조건에 초점을 맞추었다. Dahlberg와 그의 동료들은 이러한 개념을 더 심화하고 확장하기 위한 노력으로 Reggio Emilia 유아보육프로그램의 철학적, 교육학적 개념을 도입하여 1988년 “스톡홀름 프로젝트”를 시작하였다. 처음에는 9개의 기관을 중심으로 교사, 아틀리에스트, 교육학자 등으로 구성되어 프로젝트를 진행하였고, 4년동안 34개의 지역 network이 형성되었다. 이 프로젝트에서는 레지오 에밀리아에서 지향하는 아동과 성인의 지식공동구성을 위한 발현적 교육과정, 개방적 환경, 보육기관과 지역사회와의 연계 등을 도입하는 것 이외에도 보육기관을 그 지역의 “시민포럼” 장소로 설정하여 그 지역의 행정가, 정치인, 부모, 아동, 교사들이 지역의 문제와 공동의 관심이나 욕구를 토론하여 풀어나가고 실현시키는 지역사회 기관으로 형성해나가고 있다.

제 2 절. 사회구성주의에서의 언어와 사회성

발달에 대한 전제들

가) 사회화 과정에서의 사회성 발달

사회화 과정은 가족, 또래, 교사와의 관계에서 일어나는 모든 사회적 행동과 그에 따른 사회성 발달로 정의된다. 영아기에는 부모와의 사회적 관계에서 사회화가 많이 일어나나, 유아기에 접어들면서 또래와의 사회적 관계가 형성되면서 또래간의 상호교류 및 상호작용 과정에서 사회화가 진행된다. 비록 유아기에 또래관계가 사회성발달에 지대한 영향을 미치나, 유아의 생태학적 환경은 직·간접으로 계속 유아의 발달에 영향을 미치게 된다. 유아는 생태학적 환경에서 다양한 관계망을 형성하면서(Bronfenbrenner, 1979) 집단적 사회화를 경험하게 된다. 광범위한 사회적 맥락에서 유아들은 다양한 인적 관계를 형성하면서 성인들로부터 기존의 사회문화 지식을 전달받는데(Vygotsky, 1978), 성인과 수직적인 관계에서 전달된 이 문화를 그대로 내면화하지 않고 또래관계에서 다시 재해석하고 재구성하게 된다(Youniss & Damon, 1992). 사회문화의 재구성과정은 또래간의 사회적 역동관계에 의해서 다양한 양상으로 나타나게 된다. 만약, 또래관계가 수직적 관계로 이어지게 되면 힘이 부족한 아동은 순응으로 전달된 문화를 그대로 내면화하게 될 가능성이 많다. 그러나, 유아들은 수평적인 사회적 관계에서는 자신들의 욕구나 생각을 드러내기 때문에 사회적 갈등을 일으키게 된다(Corsaro, 1997). 그동안, 사회적 갈등은 사회성 발달에 부정적 행동으로 인식되어 왔다. 그러나, 사회적 갈등으로 유아들은 지배적이고 공격적인 행동을 하는 것이 아니라, 자신의 욕구나 생각을 관철시키기 위해 설득, 부탁 등으로 친사회적 행동을 하게 된다(김진영, 1999). 또한 자율적 규범 만들기, turn-taking에 대한 규칙을 스스로 만들어내기도 한다(Corsaro, 1992). 사회적 갈등은 또래간의 사회적 행동 뿐만 아니라 집단적 행동발달에도 긍정

적인 영향을 준다. 갈등이 집단간에 일어났을 때, 여러 유아의 욕구가 조절되어야 하기 때문에 사회적 문제 해결책략으로써 도전, 대응, 설득 등 다양한 전략을 사용하여 자신들의 욕구를 관철시켜나간다(김미숙, 2000). 이처럼 유아들은 사회적 갈등을 통하여 서로 다른 욕구를 조절함으로써 공동체적 가치를 형성할 수 있다. 유아들의 집단적 가치형성은 획일화되지 않은 성역할 개념형성에서도 나타난다. 일반적으로 유아기에는 사회적인 성역할 개념이 발달되고, 이러한 개념발달은 그들의 극놀이에서 발견된다(Paley, 1984). 그러나, 공동의 목표가 정해진 집단 프로젝트에서는 성역할이 이분법적으로 구분되지 않는데(Femie et al, 1993), 그 이유는 과제의 난이도나 활동의 동기화에 따라 유아들 스스로 역할을 정하기 때문이다.

나) 사회화 과정에서의 사고와 언어의 발달

사회구성주의 이론에서 언어는 사회·문화적인 지식을 전달하는 매개체 역할과 반영적 사고(reflective thinking)를 위한 도구로 정의하고 있다. 의사소통에서 대화로 상대방의 생각을 이해해야 할 뿐만 아니라 자신의 생각을 반영하는 과정에서 사고의 과정이 개입되기 때문이다. Vygotsky는 이러한 언어적 사고과정을 “내적 언어”라고 하였고, Piaget는 토론과정에서의 반영적 사고(reflective thinking)라고 하였다. 토론에서 유아들은 자신들의 생각을 주고 받거나 의견을 나누는 과정으로 충분하지 않고, 대화를 나누고 있는 다른 사람의 이론과 자신의 이론을 추론하여 비교하고, 상대방의 이론에 대한 반박과 자신의 이론을 상대방에게 설득시킬수 있을 때 사회·인지적 갈등이 일어날 수 있다(김미숙, 1998). 즉, 대화에서 언어를 통한 인지구조 출현의 계기가 마련된다. 이러한 과정에서 새로운 인지적 구조가 출현되기 위해서는 또 다른 반영적 추상(reflective abstraction)이 필요하다. 언어가 인지구조의 출현 및 발달에 영향을 줄 뿐만 아니라 인지발달로 언어의 발달도 영향을 주게 된다. 특히, 논리-수학적 인지구조의 발달과 언어구조의 발달은 밀접한 연관이 있다. 예를 들면,

대상영속성 발달과 단어획득 능력이 서로 상관관계가 있으며, 인과관계를 말로 표현하기 위해서는 인과관계를 이해할 수 있는 정신적 조작이 가능해야 한다 (Piaget, 1953). 또한, 스크립(script)이 발달되면서 시간, 인과관계 등에 대한 단어나 문장의 구조를 구어로 말하는 능력이 발달된다(Lucariello, et al, 1986; Kim & Jang, 2002). 인지구조 출현에 영향을 받는 또 다른 언어영역은 어휘습득을 그 예로 들 수 있다. 영아들은 인지적 능력이 발달되면서 범주화능력이 생기는데, 그 범주화 능력의 발달에 따른 N3C 원리를 사용할 수 있는 능력과 (Mervis & Bertrand, 1994), 범주화 조직화책략 능력이 발달되면서 단어의 수가 증가된다(Bjorklund, 1992). 마음의 이론(theory of mind)에 대한 인지적 능력이 발달되면서 사고에 대한 언어를 사용하는 능력발달이 시작되는 예에서도 그 증거를 찾아볼 수가 있다(Astington, 1993).

구어나 의사소통능력 발달뿐만 아니라 문해능력발달과 인지발달도 밀접한 연관이 있다. 문해능력 발달의 경우, 영아들은 상징화능력이 발달되면서 낙화에서 자형을 나타내기 시작한다. 낙화에서 글의 형태가 나타나기 시작하는 시기는 2차적 상징화가 시작되는 약 3세 부터이기 때문에(Harste et al, 1984) 상징화 능력과 문자쓰기 능력은 밀접한 연관이 있다고 볼 수 있다. 글을 쓰고, 읽고, 이해하는 능력은 발음기호에 대한 지식 이외에도, 구어와 문어의 의미의 연계성, 문어를 시각적으로 조직하는 인지능력의 발달이 선행되어야 한다 (Sinclair, 1992). 글을 읽고 텍스트의 스크립을 이해하는 능력과 문법에 대한 meta-언어능력과 인지발달과도 밀접한 관련이 있다.

다) 상징체계와 언어발달의 관계

영·유아의 상징발달에서 그림은 동작표상으로부터 정신적 협응과 개념적 변환으로 발달하는 것을 돕는 상징화의 한 방법이다(Piaget, 1953). 연령에 따라 그림을 통한 상징표상의 목적이나 표현방법이 다른데, 생후 12개월부터 영아들은 자신의 사고를 표현하는 점·선 등을 표시하게 되고, 20개월부터 사람

을 그리기 시작한다(Gardner, 1980). 약 4세가 되면서 자신의 생각을 의미론적으로 기호화하는 지도, 수, 글자, 음악부호를 창안한다(Gardner, 1982). 이처럼 초기의 단순한 상징화 행동은 연령의 발달과 경험의 축적으로 조금 더 복잡하고 다양한 체계로 발달된다. 문자발달과정에서 영아기에는 문자가 특정한 메시지를 내포하고 있고, 그 문자로 자신의 생각을 표상할 수 있다는 것을 이해하게 되면서 쓰기 능력이 발달된다(Clay, 1975). 쓰기 능력은 말하기 능력보다 늦게 발달되나, 3세 부터 문법적으로 완전한 문장을 말로 표현하더라도 두 단어 혹은 세 단어로 문장을 쓰기 시작한다(Sinclair, 1991). 비록 이 때부터 문자를 쓰기 시작하나, 이들은 문장을 이미지로 표상화하는 경향이 있다(Luria, 1983). 단어를 쓰고, 문장을 쓰는 능력이 발달되어도 영유아들은 그림으로 문자를 표상하는 행동이 지속된다(Luria, 1983). 이는 영유아들이 이미지로 사고하는 경향이 있기 때문이다. 한국의 영유아들의 문해능력발달 단계를 살펴보면, 3세부터 자음과 모음의 자형이 나타나는 단계가 시작되고, 4-5세에는 단어 쓰기 단계를 나타낸다고 한다(이영자, 1999).

그림은 영아기에 사물을 이차적으로 표상하는 상징체계이다(Gardner, 1991). 영아기의 인지발달에서 그림으로 상징화하는 능력은 약 20개월부터 시작되는데, 이러한 능력이 발현되기 위해서는 기억과 표상능력이 먼저 발달되어야 한다. 그림이 영유아의 사고발달 표준을 평가할 수 있는 지표가 되나 동시에 자신의 사고나 이론을 반영(reflection)할 수 있는 상위사고(meta-thinking)의 도구가 되기도 한다. 영유아들은 그림을 그리는 과정에서 자신들의 이론을 반영하여 그 이론을 더 심화시키게 되는데(Forman et al, 1993), 자신들의 그림을 2-3번 반영하는 과정에서 자신의 이론을 반영적 추상(reflective abstraction)하고, 이러한 추상으로 새로운 지식구조가 출현된다(김미숙, 1997). 유아기의 또 다른 상징체계는 그림, 글자, 수, 음악 부호 이외에도 동작, 극놀이, 점토 및 구성활동, 구어 등이 모두 포함된다. 각 상징의 양식 혹은 영역의 교차상징화(cross-symbolization)는 상징화과정에 융통성을 부여하여 인지적 같

등을 일으키며, 의식화와 문제 해결력이 증가된다(Karmiloff- Smith, 1992). 또한 각 상징 매체는 고유의 속성과 한계성을 가지고 있어 상징과정에서 의미 창출에 새로운 연관성과 새로운 변화를 준다(Eisner, 1993).

라) 언어발달

문화심리학은 언어와 사고의 밀접한 관계를 전제로 한다. 언어는 문화의 도구(Postman, 1994)이면서 정신의 도구(Cole, 1998; Vygotsky, 1994)로서 이해된다. 비고스키에 따르면 언어는 생물학적으로나 개인적으로 구성된 것이라기보다 사회적으로 생성된 것으로 본다. 언어의 가장 중심적인 역할은 “의사소통, 사회적 접촉, 주변 인물들에 영향을 주는 것”(재인용, Berk & Winsler, 1995, p.38)이라고 하였다. 즉 언어는 타인의 행동에 영향을 주는 도구로서 사회적 기원과 특성을 가지고 있으나 점차 개인적으로 자신의 생각과 행동들을 조절하는 도구가 된다.

각 문화의 구성원은 언어를 통해 생각하는 방식, 사물을 바라보는 방식 등을 공유하게 되고, 문화 안에 있는 개인은 그 방식들을 자신에게 맞게 조절하고, 재구성하여 간다. 이러한 과정에서 언어는 단순한 의사소통의 수단이 아닌 각각의 문화의 내용을 전달하고 재창조하는 기능을 하는 문화적 도구의 역할을 하게된다. 예를 들어 크게는 국가마다 다른 언어의 사용은 고유 문화를 보존하고 재창조해 가는 주요한 도구인 것처럼, 한 가정의 부모가 유아와 상호작용하며 사용하는 언어는 부모가 가정 내에서 유아를 교육시키고, 사회화시키는 도구이다. 문화심리학에서 언어는 인간들 사이의 정신을 교류시키고 발전시키는 동시에 개인의 정신을 발달시키는 정신의 도구이다.

비고스키(재인용, Mason & Shinha, 1993)의 문화적인 발달이라는 개념에서 유아의 읽기, 쓰기는 물론 추론 능력의 발달을 이해할 수 있다. 첫단계는 유아가 자극과 자극에 대한 작용 또는 태도간에 연합적으로 또는 조건적인 반사관계를 만들어낸다. 이 단계에서 유아는 기억, 주의력, 흥미로 자극에 대한 반응

을 하거나 태도를 보이는 능력만을 가지고 있다. 두 번째 단계에서 유아는 자신의 기억이상의 자원이나 성인의 도움을 받아 상징을 사용하게 된다. 이 단계에서 성인은 유아의 이해범위에서 유아의 흥미를 유지하면서 개념을 구체적으로 표상화하거나 연결하는 고리를 제공한다. 이 단계에서 성인은 유아를 새로운 이해의 단계로 이끌게 된다. 세 번째 단계에서 유아는 상징이나 도구의 사용에 대한 효과를 알고 이의 발견을 실제로 사용해보게 된다. 네 번째 단계에서 유아는 자신의 내적 구조를 사용하면서 기억하고 있는 것이나 이전에 얻은 지식을 기호로 사용하게 된다.

비고스키의 문화발달의 단계는 유아의 책에 대한 개념 학습에 적용될 수 있다(Mason & Sinha, 1993). 첫 번째 단계에서 유아는 자연스럽게 책을 대하면서 책에 대한 개념을 학습한다. 이 단계에서 유아는 자신이 들은 이야기에 나오는 단어나 표현을 따라하면서 언어놀이를 하며, 극화놀이를 통해 유아의 이야기가 구성된다. 두 번째 단계에서 성인은 유아의 언어놀이를 새로운 방식으로 지도한다. 예를 들어 유아가 구성한 이야기를 따라 적으면서 유아가 다음 단계의 이야기로 넘어갈 수 있도록 지도한다(Paley, 1981). 이야기 책 읽기는 사회적이며 상호작용이 필요한 활동으로서 성인은 한가지 책을 반복하여 읽으나, 아동은 점차 책읽기의 많은 부분을 자신이 담당해간다. 세 번째 단계에서 아동은 책에 대한 개념을 재구성하기 위하여 소도구를 사용한다. 즉 아동은 문학을 이해를 표현하고, 확장하기 위하여 소도구나 신체 움직임을 이용한다. 네 번째 단계에서 아동은 책읽기에서 그림위주의 이해에서 책의 문자위주로 이해한다. 아동은 그림을 통해 책을 이해하지 않고 상상력, 자신의 생각을 이용하거나 추론능력을 이용하여 이야기를 해석하고, 비판하고, 분석하고, 종합한다. 아동은 또한 책에 나와 있는 글자를 읽고, 글자에 대한 정보를 이용하기 시작한다.

비고스키(1983)에 의하면 교과목을 배우는데 필요한 정신기능은 유아가 학교에 들어갈 때 까지 성숙되지 않는다. 교사는 유아가 자신의 발달을 위해 자

신이 알고 있는 것을 끌어낼 수 있다고 기대하여서는 안된다. 따라서 교사나 부모는 유아가 읽을 수 있도록 지원하여야 한다. 읽기는 타인의 지원없이 발달할 수 없기 때문이다. 그러나 교사의 지원은 지시적인 지도나 읽기준비도로 오해되어서는 안된다. 지원 또는 비계설정은 교사가 학습과제를 조직하고, 유아가 이를 시도할 수 있도록 만들어, 실제적이고 복잡한 과제에 개념을 적용할 수 있도록, 그리고 유아가 자신의 목적을 위해 어떻게 개념을 이용하여야 하는지를 배우도록 하는 것이다.

학령전 유아의 책에 대한 이해는 이야기 읽어주기, 함께 읽기, 함께 쓰기, 이야기 따라서 적기, 반복하여 읽기, 이야기의 극화를 통해 더욱 높아지게 된다.

마) 총체적 언어교육

총체적 언어교육에 대한 관점은 학자에 따라 약간 다르지만 언어는 추상화된 언어의 조각으로 학습하는 것 보다 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 총체적으로 학습하는 것이 유아에게 더 자연스럽고 익숙하다는 관점이다. 즉 유아는 언어에 대한 경험을 가지고 있으므로 언어를 자연스럽게 그리고 자신에게 의미 있게 사용하도록 하면 언어의 의미를 주도적인 학습을 할 수 있다고 본다(김경자, 1994). 유아의 언어에 대한 능동적인 관심에서 출발되었을 때, 총체적 언어교육은 다음의 세 가지 점을 지향하고 있는 것으로 나타났다. 첫째, 유아의 언어경험을 풍부하게 하기 위하여 좋은 그림책을 사용한다. 둘째, 언어 학습에 있어서 유아의 실수와 모험을 허용하는 분위기를 조성한다. 셋째, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 생각하기를 통합하는 교수 전략을 사용한다.

(1) 도제식 읽기 지도

유아는 책과 능동적으로 상호작용하는 능력을 지녔다고 본다(Waterland, 1995). 유아는 책이 주는 정보에 자신의 경험을 책으로 가져가며 반응한다는

것이다. 예를 들어 유아의 읽기는 유아의 언어 경험, 세계에 대한 이해정도, 독해하는 방법, 유아에게 있어 책의 의미, 그림을 통한 이해, 예측정도와 유아의 흥미 수준과의 상호작용이다. 유아의 읽기는 책에 있는 단어의 정확한 의미, 소리에 따른 정확한 해석을 통해 이루어지기보다는 어떻게 언어가 전체 의미와 관련되어 있는지를 파악하면서 이루어진다.

· 유아의 읽기 지도는 유아가 무엇을 배워서 읽을 수 있는지 보다는 유아가 이해한 것을 읽을 수 있고, 상호작용할 수 있다는 것을 중요시하면서 이루어져야 함을 의미한다.

도제식 읽기지도는 가정에서 언어경험과 교육기관의 역할이 모두 중요하다고 본다. 유아는 가정에서의 비형식적이고 자연적인 교육을 통해서 언어의 의미나 기능을 이해하게 된다고 본다. 가정에서 유아에게 책을 읽어주거나, 함께 읽는 것은 유아가 언어를 이해하고, 책을 읽게 되는데 중요한 역할을 한다. 즉 가정에서의 읽기 경험은 유아의 읽기 능력 발달에 기초가 된다고 본다.

무엇보다도 유아의 읽기 능력의 발달은 먼저 유아가 책을 소중히 하고 책에 대한 가치를 아는데서 시작된다. 책을 좋아하고 가치 있다고 여기는 유아는 책에 관심을 갖고 이야기를 들으려고 하며, 질문을 많이 하게 된다. 반면에 책에 대한 거부감을 가지는 유아는 읽기를 강요하지 않으면 책을 가까이 하지 않고 이야기에든 귀를 기울이지 않게 된다. 이러한 태도는 유아개인의 능력, 나이, 가정환경 또는 유아의 성숙정도에 의해 결정되기보다는 유아의 가정과 교육기관에서의 인쇄물에 대한 경험에 의해 결정된다.

성인은 이러한 유아의 책에 대한 태도를 살펴보는 것이 유아에 대한 읽기 지도의 첫걸음이다. 책을 가까이 하려는 태도에서 유아는 점차 아래의 단계로 서서히 발달하여 간다. 성인은 이러한 단계를 참고로 유아의 변화를 기록하면 읽기지도의 방향 설정에 도움을 얻을 수 있다. 다음의 단계는 점진적으로 축적되는 단계이지, 순서적인 단계의 의미는 아니다.

① 유아가 읽어주는 책에 귀를 기울이지만 실제 읽기 행동은 나타나지 않

는다. 예를 들어 책을 주의깊게 듣고 이에 대해 이야기를 나누게 된다. 유아는 자신이 책을 읽지 않지만 읽어주는 성인과 함께 읽는 것 처럼 문자를 대한다. 이 시기에 성인은 유아의 눈을 관찰하여 유아가 문자에 대한 어떤 태도를 보이는지를 살펴보아야 한다. 이 시기의 과제는 유아가 책을 읽는 것이 무엇이고, 책을 읽어주는 성인과 함께 책과 문어가 어떻게 작용하는지를 총체적으로 알게 하는 것이다.

② 유아는 성인과 함께 따라 읽기 시작한다. 유아는 책을 읽어주는 성인이 읽는대로 참여하고 가끔 성인이 읽어주기 전에 다음에 나올 단어나 표현을 예측한다. 이 과정에서 유아는 표현에서 인쇄물의 언어인 문어와 구어의 차이를 느끼게 된다. 성인이 읽는 대로 함께 하는 유아는 인쇄된 언어의 내용은 물론 형태를 이해하고 있음을 나타낸다.

③ 유아는 성인으로부터 읽기를 점차 넘겨 받게 된다. 유아가 책의 중요성과 책의 언어에 대해 알기 시작하면서 유아는 혼자서 책을 읽을 준비가 되어간다. 이 시기에 유아는 자신에게 친숙한 글자를 찾아내고, 손으로 그 글자를 짚게된다. 예를 들어 자신의 이름에 나오는 글자를 책에서 발견하게 되고 이를 내 이름의 OO이라고 말하게 시작한다. 유아가 점차 글자에 관심을 가지고 그 기능에 큰 관심을 가지게 된다. 이 시기에 유아는 여전히 성인이 읽어주길 원할 수도 있고, 유아가 크게 읽으려고 할 수도 있으며 성인과 한 쪽씩 읽거나 함께 읽기를 원하기도 하는 다양성을 보일 수 있다.

④ 유아는 성인의 도움없이 거의 혼자서 읽을 수 있게 되고 문자의 의미를 알고 파악하게 된다. 유아는 자신의 책에 대한 이해 능력을 모두 이용하여 책 읽기를 한다.

⑤ 유아는 성인의 도움없이 거의 혼자서 읽을 수 있게 되고 문자의 의미를 알고 파악하게 된다. 유아는 자신의 책에 대한 이해 능력을 모두 이용하여 책 읽기를 한다.

바) 극놀이와 언어발달

유아들이 성숙해짐에 따라 언어는 다각적으로 발달한다. 발음은 보다 명료해지고 문장구조는 보다 길어지고 복잡해질 뿐만 아니라 보다 세련된 의사소통이 가능해지며 언어를 사용하는 상황 또한 확장된다.

유아들은 극놀이를 하면서 역할을 연기할 때 언어를 사용한다. 또한 유아들은 놀이의 맥락을 설정하거나 역할을 정하고자 할 때, 또 놀이 플롯의 방향을 협의하거나 다양한 도구를 가상적으로 사용하고자 할 때 언어를 사용한다. 놀이 시작 전에 유아들은 “소꿉놀이하자, 나는 엄마 할테니 너는 아빠 해, 그리고 너는 아가가 되는 거야! 지금은 밤이라고 하자, 자는 척 해!”라고 말할 것이다. 언어는 놀이 플롯에 대한 유아들간의 아이디어를 서로 공유하도록 해 준다. 보다 연령이 높은 아이들은 가상놀이를 계획하고 토의하는데 의미 있는 시간을 보낸다.

이처럼 유아들의 언어발달의 정도는 극놀이의 수준을 결정하며, 동시에 극놀이는 유아들의 언어발달을 자극한다.

놀이를 보다 의미있고 풍부하게, 또 창의적으로 만든다.

(1) 극놀이는 구어발달을 촉진시킨다.

극놀이는 구어의 발달을 안내하기 위한 강력한 수단이라고 한다. 구어는 유아들이 이야기하고자하는 상황에 처하게 될 때 활성화된다. 극놀이는 유아들에게 그러한 상황을 다각적으로 제공한다. 가사놀이를 하는 유아들은 이야기 속의 인물이 되어 말하기를, “귀찮게 하지 말아요. 일하고 있잖아요”라고 한다. 이는 유아가 가상적 이야기의 등장인물이 되어 이야기를 하는 것이다. 이 외에도 유아들은 말은 역할을 정하고 게임의 방향성을 설정하기 위하여 또래들과 토의하고 협상해나갈 때 많은 구어를 사용한다.

(2) 극놀이는 상위의사소통 능력을 발달시킨다.

유아들은 극놀이에서 상징을 사용한다. 구어는 상징의 체계이고, 문어는 상징의 복잡한 체계이다. 극놀이 또한 상징의 체계이다. 유아들은 자신이 상상한 것을 상징화하기 위하여 행위, 도구, 말을 사용한다. 문어는 상징적 활동을 하는 많은 경험으로부터 발달된다. 사라초와 스포텍은 문어에 요구되는 지적 기술은 언어와 타인과의 대화를 포함하는 다른 상징적 활동, 즉 놀이와 미술 등의 폭넓은 경험으로부터 발달된다고 한다.

(3) 극놀이를 위한 그림이야기책의 요소

그림이야기책의 주제를 극놀이 주제로 사용하는 극놀이를 특히 주제환상극놀이(thematic fantasy play)라고 한다. 그림이야기책을 극놀이 교재나 도구로 사용하려면 극놀이를 더욱 풍성하고 재미있게 이끌어내기 위하여 그림이야기책의 요소를 살펴볼 필요가 있다.

(a) 등장인물

극놀이에서의 역할 선정은 이야기의 등장인물에 대한 이해를 보다 잘하도록 돕는다. 역할을 정할 때 유아들은 주인공 또는 매력적인 인물의 역할을 서로 맡고 싶어하는 경향이 있다. 교사는 유아들이 어떤 인물에 매력을 느끼는지 관찰해볼 필요가 있다. 유아가 주도적으로 등장인물 놀이를 할 때 잘 관찰해보면, 교사는 유아들이 선호하는 등장인물이 무엇인지 알 수 있게 된다. 유아들은 자신이 좋아하는 등장인물과 친해지려고 한다. 교사는 유아들이 좋아하는 인물의 역할을 맡아 그 인물과 동일시해볼 수 있도록 기회를 제공해주면 좋다.

또한 유아들이 등장인물에 대해 보다 친숙해질 수 있도록 등장인물을 다양한 인형으로 만들어 놓거나, 등장인물의 특징을 살린 가면 또는 소품을 만들어서 극놀이 영역(소꿉 영역) 또는 도서 영역에 비치해 두면 좋다.

유아들의 흥미도가 높은 이야기의 등장인물에 대하여 타 영역에까지 확장하여 놀이할 수 있도록 하면 놀이가 더욱 풍성해질 수 있으며 유아들은 이야

기 등장인물과 보다 친숙해질 수 있다. 예를 들면, 이야기 꾸미기 영역이나 도서영역, 소꿉놀이 영역보다 블럭 영역을 더 좋아하는 유아들을 위하여 그들이 좋아하는 이야기 등장인물을 블럭 영역에 비치해두면 도움이 된다.

유아들이 어떠한 방법으로든지 등장인물과 친해지는 것은 중요하다. 왜냐하면 유아들은 일단 등장인물과 친숙해지게 되면 그런 이야기를 좋아하게 될 뿐만 아니라, 그런 주제의 극놀이를 더 잘하게 되며 이야기에 대한 이해도도 보다 높아진다.

(b) 배경

그림이야기 책 속에서 극놀이의 배경을 찾아보는 일은 의미가 있다.

생활동화에는 주로 일상의 경험을 통해 배경을 설정할 수 있는 것이 많다. 이 때 유아들은 자신의 경험을 바탕으로 자연발생적 극놀이 배경을 설정한다. 이 때 그림이야기책은 유아들에게 극놀이 배경에 대한 새로운 아이디어를 제공해준다. 그림이야기책에는 유아들이 미처 경험하지 못한 새로운 정보가 있기 때문이다. 경험을 기초로 하면서도 새로운 정보를 보태어 나갈 때 지식의 폭은 넓어지게 된다.

환상동화 또는 전래동화의 배경은 보다 폭넓은 상상력을 필요로 한다.

(c) 플롯

유아들은 자신이 좋아하는 이야기를 재연한다. 모든 유아들이 함께 쉽게 극놀이에 참여할 수 있는 이야기 플롯은 그들이 이미 잘 알고 있는 친숙한 이야기이다.

유아들에게 친숙한 이야기 이외에도 유아들의 흥미를 끄는 요소가 많은 이야기는 극놀이를 활성화시킨다. 유아들은 자유놀이시간 동안 재미있는 그림이야기책의 플롯을 대상으로 하여 유아 주도적으로 역할극 놀이를 하기도 한다.

유아들이 흥미를 느끼는 이야기의 요소는 일반적으로 다음과 같다.

(d) 언어적 흥미

- 반복과 리듬
- 의성어 의태어

(e) 이야기 사건에 대한 흥미

- 긴장감 스틸
- 유머

유아들에게 이야기 내용 중 무엇이 가장 재미있었는지를 파악하기 위하여 이야기 나누어 보면 그림이야기책에 대한 흥미의 요소를 파악해 낼 수 있다.

- 재미있었던 부분 이야기나누기
- 재미있었던 부분 그림 그리기

(f) 매체의 특성

그림이야기책의 정적인 매체를 동적으로 영상화시킨 매체는 극놀이를 활성화시킨다. 영화, TV, 비디오는 종종 유아의 가장놀이의 역할이 되는 플롯과 등장인물에 대한 좋은 모델을 제공해준다. 영화화면 또는 텔레비전은 이야기와 등장인물을 생동감 있게 해주므로 유아들은 놀이 속에서 보다 잘 모방한다. 그러나 이러한 생동감은 또한 유아들의 창의성을 방해하기도 한다. 따라서 영상적 매체를 선택하는 교사의 안목은 신중하여야 한다.

영화 이야기는 유아로 하여금 복잡한 사회적 상호작용과 풍부한 언어를 사용하는 극놀이에 참여할 수 있도록 해 준다. 특히 책에 대한 경험이 부족한 유아, 또는 책읽기를 꺼려하는 유아에게 영상매체를 활용하여 이야기를 안내하고 극놀이를 통해 이야기에 대한 이해의 폭을 넓히게 하는 것은 그러한 유아들에게 그림이야기책과 영상매체를 비교하는 계기를 마련해 준다.

(g) 주제 환상극놀이

유아들은 자신이 듣거나 읽은 재미있는 그림 이야기책의 상황을 거듭 생각하고 책으로부터 느낀 재미를 연장하고자 환상극놀이를 한다. 극놀이를 통해 이야기의 재미를 음미하는데 이는 유익하다. 극놀이를 통하여 유아들은 이야기 내용에 대한 이해도를 더욱더 높일 수가 있다. 이해가 잘 된 이야기일수록 보다 잘 회상하고 표상기 때문이다.

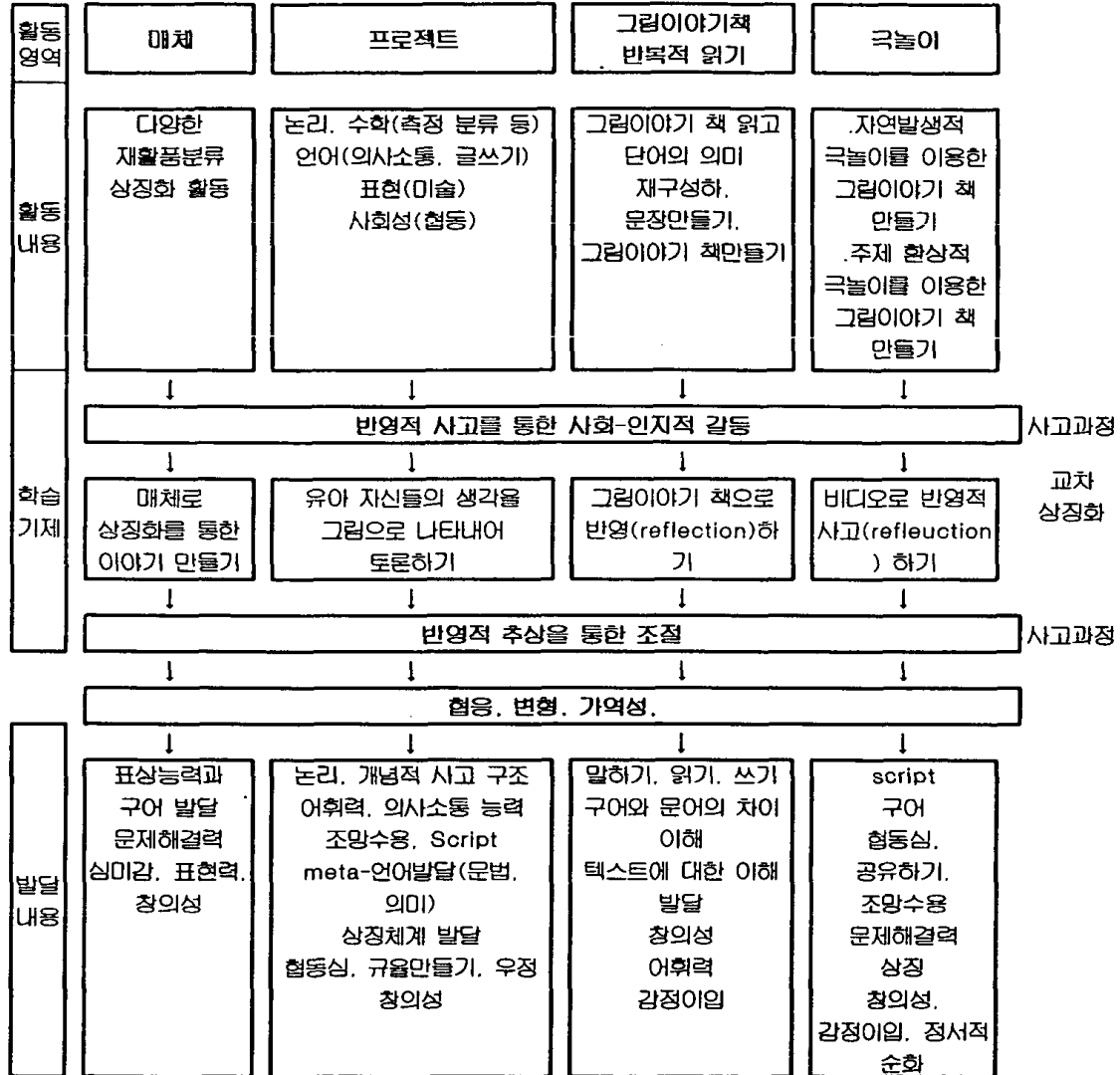
그림이야기책을 활용하는 극놀이는 유아로 하여금 책과 더불어 놀면서 책을 탐색하게 하고 책에 대한 지식을 알도록 한다. 유아들이 책에 친숙해지고 책을 중히 여기게 되면 책을 극놀이의 도구로 사용하고자 한다. 반복 읽기, 조용히 책읽기, 책의 내용 공유하기, 집단적인 독서문화 만들기 등과 같은 유아 문학활동은 극놀이 활동으로 확장되어 나가게 된다. 이 때 교사는 다음과 같은 방법으로 유아들이 극놀이에 그림이야기책을 적극적으로 활용할 수 있도록 도와줄 수 있다.

교사는 이를 위해서는 환경구성에 주력하여 유아가 주도적으로 극놀이 할 수 있도록 동기를 부여하는 방법과 교사가 주도가 되어 극놀이 집단을 이끌어 가는 방법이 있을 수 있다. 극놀이를 활성화하기 위한 환경구성의 방법과 극놀이 유형에 대해 살펴보자.

(h) 환경구성

극놀이 방에는 큰 거울을 비치해둔다. 거울은 여러 역할의 인물들의 특징을 잘 살려서 동작으로 나타내보도록 자극할 수 있다. 유아들은 서로 거울 앞에서 그림이야기책의 장면을 보면서 매력적인 등장인물의 모습을 창안해보면서 서로의 모습에 대해 평가해보기도 한다.

제 3 절. 프로그램의 실제 적용모형



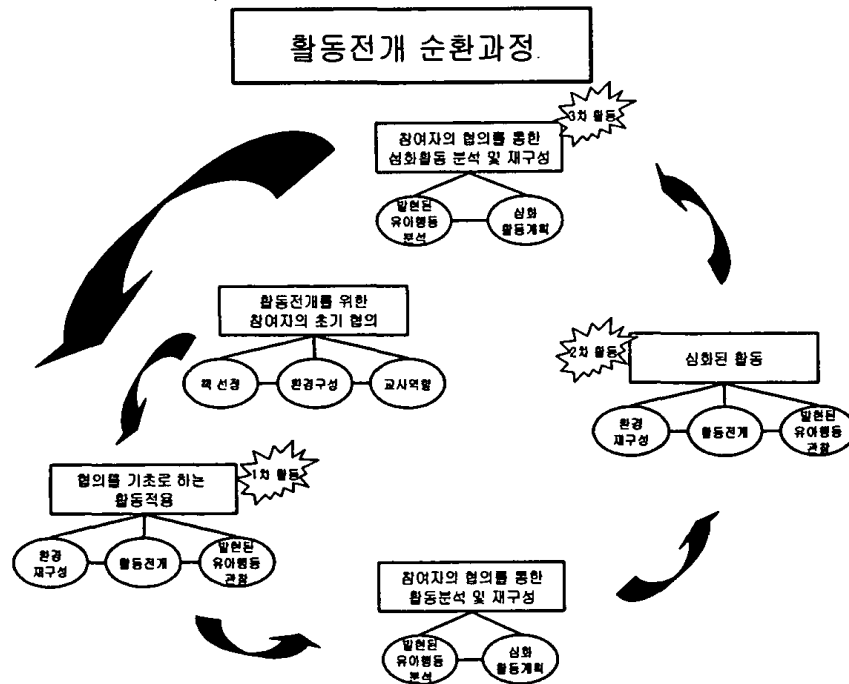
<그림 2> 프로그램의 실제 적용모형 (김미숙 외, 2001)

제 IV 장. 프로그램 적용과정

제 1 절. 프로그램 구성 방법 및 구성과정

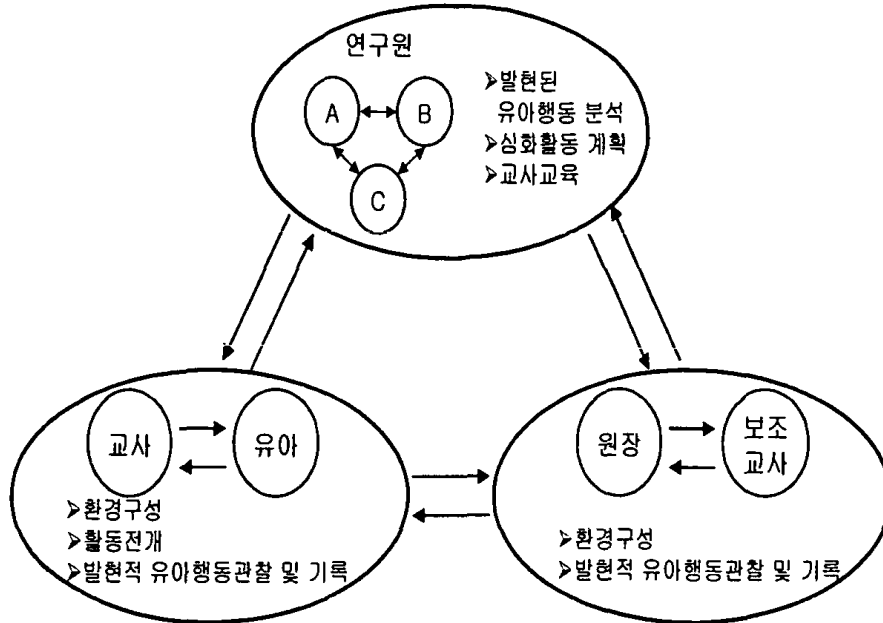
1. 구성방법

프로그램 구성에는 프로그래머A, 공동 연구자 B, C, 그리고, 교사와 원장이 함께 참여하였다. 한 달에 한번 site에서 전체 협의회를 하였으며, A, B, C 연구자는 일주일에 한번 혹은 2주에 한번씩 site에서 교사와 원장과 개별 협의회를 가졌다. 협의회 내용은 프로그램의 주별 진행과 환경의 변화에 따른 유아들의 학습과 변화에 대한 반영을 하였으며, 그 내용은 곧 다음 프로그램의 내용 구성에 반영되었다. 이 외에도 프로그래머와 연구자는 매일 교사와 함께 전화와 e-mail로 전달에 일어난 전체 활동에 대한 반영과 그 날 활동계획을 협의하였다. 이 과정을 그림으로 나타내면 아래와 같다.



<그림 3> 프로그램의 활동 전개과정

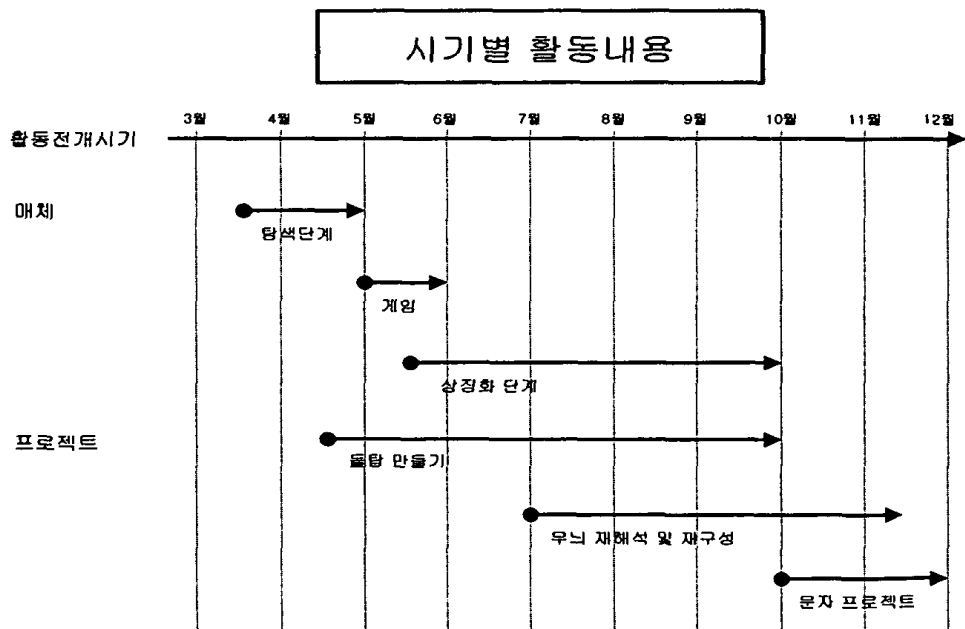
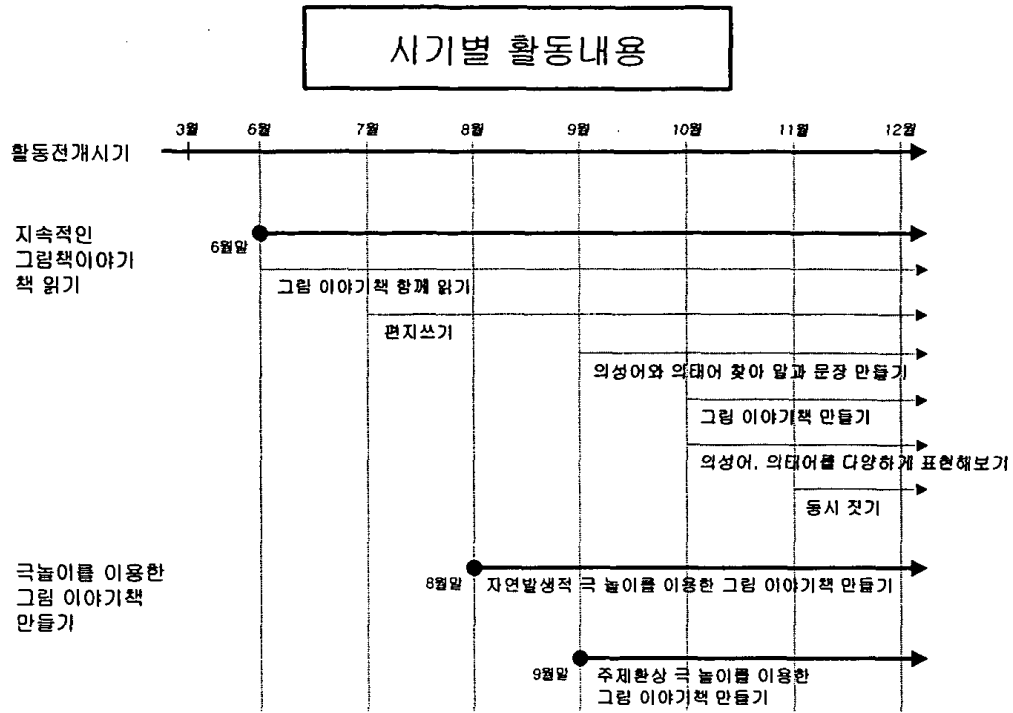
활동전개를 위한 참여자 상호작용 순환과정



<그림 4> 프로그램의 연구원, 교사, 원장의 협의회 과정

2. 구성과정

프로그램구성과정은 크게 3단계로 나눌수 있다. 1단계에서는 매체의 도입과 활동, 2단계에서는 프로젝트의 도입과 전개, 3단계에서는 동화책도입과 반복적 책읽기 활동, 극놀이와 동화책 만들기이다. 프로그래머는 그 동안 이 site의 유아들이 지식전달 위주의 교육을 받았다는 사실을 고려하여 또래들간의 상호작용과 자율성을 함양하기 위하여 매체와 프로젝트 활동을 선행하였다. 매체와 프로젝트가 시작된 후 약 5개월 후에 유아들에게 자율성과 상호작용이 극대화 되었다고 판단되어 동화책 읽기와 극놀이를 시작하였다.



<그림 5> 프로그램의 시기별 활동 발현시점 및 시기

3. 장소 및 대상

장소: 경북 구미시 고아읍에 있는 S어린이집으로써 대부분의 부모님들은 농사를 짓거나 공장을 다니고 있어, 종일보호가 필요한 유아를 교육/보호하고 있는 곳이다. 이 기관의 환경은 자연 친화적인 맥락으로 밭, 산, 농장이 주변에 형성되어 있다.

대상: 4-5세 혼합연령 남아 13명, 여아 12명, 총 25명을 대상으로 하였다.

시기: 2000, 12-2001, 1월까지 언어, 인지, 사회성, 창의성 검사 실시, 부모님들과의 면접을 수행하였다.

2001, 2, 1-3, 1: 혼합연령반을 구성하여 유아들의 적응기간과 교사훈련을 하였다.

2001, 3, 1-11월 현재: 프로구성 및 운영을 하여왔다.

제 V 장. 프로그램의 구성원리

제 1 절. 학습기제

1. 지식의 출처(Source of Knowledge)

사회구성주의 이론에서는 지식의 발달은 자율적인 인간과 환경과의 상호작용과정에서 이루어진다는 것을 전제하고 있다. 따라서, 외부의 지식 전달이나 반복적으로 제시된 것을 그대로 전달받거나 암기하지 않고, 자신의 지식체계 내에서 다시 조절하게 된다. 그러므로, 학습에서 현재 피교육자의 지식체계의 수준이나 단계가 중요하다. 지식구성에 대한 인간의 자율적 의지나 동기는 내재적으로 일어나지만, 가족, 지역, 사회문화적인 환경 또한 그 구성에서 필연적으로 영향을 미치게 된다. 이러한 생태학적 맥락은 인간의 자율적 지식구성 범위나 내용에 영향을 미치기 때문에 지식구성에 중요한 출처라고 할 수 있다.

2. 발달의 유형

본 프로그램에서 설정한 발달영역 및 목표는 프로그램의 발달모형에 근거하였다. 본 프로그램에서는 유아들의 언어와 사회성 발달은 인지 발달과 밀접한 연관이 있다는 것을 전제로 하고 있다

따라서, 본 프로그램에서 목표로 한 발달영역은 사회성, 언어, 인지이다. 단, 인지는 언어발달과 밀접한 부분만을 다루었다. 언어와 관련되는 인지영역은 Script발달, 범주화능력, 상징화, 유추능력 등이다. 언어발달은 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 어휘획득, 의사소통 능력이 해당된다. 사회적 지식으로는 사회성 발달 영역에 해당되는 친사회적 행동, 협동심, turn-taking, 역할분담, 성역할 개념, 우정 등이 발달되는 시기이다.

(1) 상징체계

본 프로그램의 상징양식은 유아들이 사고를 표현하기 위한 모든 상징체계, 즉 icon, 부호, 글자, 말, 극놀이 등을 포함한다.

(2) 학습원리

유아들은 또래와 교사와 상호작용을 하는 과정에서 다양한 상징활동을 통하여 자신들의 생각이나 이론을 반영하여 인지적 갈등을 경험하고, 그것을 해결하기 위하여 실험, 관찰, 토론으로 반영적 추상함으로써 새로운 지식구조와 사회성 및 언어가 발달하게 된다. 이 과정에서 각각의 상징은 정교화되고 발달되어 독특한 형식으로 발달될 뿐만 아니라 서로 교차상징화(cross-symbolization)되어 사고를 심화시킨다. 또한, 상징활동은 사고의 반영이나 반영적 추상을 위한 매체가 된다.

제 2 절. 구성요소

1. 활동내용

본 프로그램의 활동내용은 크게 매체, 프로젝트, 그림이야기 책 읽기, 극놀이로 구성되어 있다. 각 활동을 요약하면 다음과 같다

- ① 매체: 다양한 재활용품을 이용한 상징화활동
- ② 프로젝트: 집단활동, 논리, 수학활동, 측정, 분류, 언어(글쓰기), 표현활동
- ③ 그림이야기책 반복적 읽기: 그림이야기 책을 반복적으로 읽고 문장만들기 활동, 동시와 그림이야기 책 만들기 활동
- ④ 극놀이: 극놀이를 이용한 그림이야기 책 만들기

2. 교수방법

가) 매체활동

(1) 탐색 단계

- ① 가정에서 수거한 재활용품을 분류한다.
- ② 분류한 재활용품의 특성을 탐색한다.(유아들은 이 과정에서 자율적으로 수세기, 서열화, 크기, 넓이, 모양, 색 비교, 촉감과 소리 비교를 한다.)
- ③ 계속 들어오는 재활용품을 2-5 번 재분류한다. 그 과정에서 새로운 분류준거를 만들어낸다.
- ④ 재활용품 재분류를 되풀이하는 과정에서 ②와는 다른 상징화 활동, 극놀이, 모양만들기 활동을 한다.

(2) 상징화단계

탐색단계에서 유아들은 재활용품매체를 이용하여 꽃, 집 같은 간단한 상징화활동을 하나, 상징화단계에서는 표상활동이 더 풍부해진다. 예를 들어서 유아들은 집과 도로와 나무를 연결하는 관계성을 표상하고 이야기를 꾸미게 된다. 즉 이 단계에서는 매체 활동과정에서 이야기 중심의 사건의 script를 형성하고, 또한 시각적 관계성을 복잡하게 표상한다고 볼 수 있다.

(a) 프로젝트

- ① 유아와 교사는 일상에서 다양한 대화를 나누는 과정에서 유아가 관심을 가지는 대상이나 현상의 개념을 주제로 설정한다.
- ② 그 현상이나 대상에 대한 유아들 자신의 생각이나 이론을 그림 및 조형 활동으로 상징화하게 한다
- ③ 현상이나 대상을 실제로 관찰한 것을 그린 것과 ②에서 그린 것을 서로 비교하여 사회·인지적 갈등을 경험하여 문제를 발견하게 한다.
- ④ 문제를 해결하는 실험 및 관찰을 수행한다. 이 과정에서 다양한 상징활동, 점토, 그림, 극놀이 등으로 교차상징화하여 심화학습을 한다.

(b) 그림이야기 책 반복적 읽기 활동

- 그림이야기 책 함께 읽기

교사가 유아들에게 일정기간(약 1-2개월 가량) 그림이야기 책을 반복적으로 읽어준다.

교사는 그림이야기 책의 내용을 예측하게 한 후, 그림이야기 책을 읽으면서 저자, 화가, 옮긴이, 출판사 등을 읽어준다. 그림이야기 책을 읽은 내용에 대하여 이야기 나누어 본다.

- 의성어, 의태어 찾아 말 만들기

교사는 유아에게 그림이야기 책에서 의성어와 의태어를 찾게 하고, 유아는 자발적으로 의성어와 의태어를 자신의 경험에서 찾아가고 단어의 의미를 문장 속에서 맥락화하고 그리고 그림으로 상징화하면서 단어의 의미를 구성하게 한다. 교사는 유아가 찾은 의성어, 의태어를 벽에 걸린 문장만들기 기록판에 붙여주어 유아의 단어 찾기와 단어 의미 맥락화과정을 지속적으로 일어나게 한다.

- 의성어와 의태어가 담긴 이야기를 만들어 그림이야기 책으로 구성한다. 유아가 만든 그림이야기 책을 함께 읽는다.

- 유아에게 동시를 들려주어 유아가 자발적으로 언어를 함축적으로 사용하는 동시를 짓게 한다.

- 편지 쓰기 활동

책의 주인공이나 등장인물에게 편지 쓰기, 친구에게 자신의 감정과 의견을 담은 편지 쓰기를 통해 글을 읽는 사람이 있는 정해진 글쓰기를 경험한다.

나). 극놀이

극놀이를 이용한 그림이야기 책 만들기

자연발생적 극놀이를 이용한 그림이야기 책 만들기 활동과 주제환상극놀이를 이용한 그림이야기 책 만들기 활동으로 나눌 수 있다.

1) 자연발생적 극놀이를 이용한 동화만들기

- ① 교사가 유아의 자연발생적 극놀이를 비디오로 녹화한다.
- ② 녹화한 극 내용 중 유아에게 흥미를 끄는 내용을 유아에게 다시 보여주고 (반영적 사고) 이야기나누기를 통해 그것을 재구성한 후 극으로 재현하게 한다.
- ③ 재구성한 극놀이를 녹화하여 비디오로 감상한 후 이야기나누기를 하면, 교사가 그림이야기 책으로 만들어 다시 읽어준다.

2) 주제환상극놀이를 이용한 그림이야기 책 만들기

- ① 그림이야기 책 감상하고 극놀이를 하게 한다.
- ② 교사가 극놀이를 비디오로 녹화하여 유아들에게 반영적 사고하게 한다.
- ③ 녹화된 주제 환상극놀이를 반영적 사고하여 대본을 만든다.
- ④ 주제 환상극놀이를 대본으로 적어 다시 극놀이를 하게 한다.
- ⑤ 극놀이 내용을 교사가 그림이야기 책으로 만들어 유아들에게 읽어준다.

제 3 절. 교사의 역할

* 본 프로그램에서 적용한 사회구성주의 교사의 역할은 다음과 같다 (Fosnot, 1995; 김미숙, 2000)

* 교사는 학습자가 그들 자신의 질문, 가설을 만들고 자율적으로 그것을 검증하도록 하여야 한다.

- * 불평형화는 학습을 촉진시키기 때문에 실수는 학습자의 개념화의 결과로 보아야 하며, 실수를 회피하거나 저지하여서는 안된다.
- * 실제적 상황에서 도전적이고 개방적인 조사를 하도록 권유하고, 학습자가 많은 가능성을 탐색할 수 있도록 허용하여야 한다.
- * 저널을 적거나, 다상징적 매체를 통한 표상 활동, 논의 등은 반영적 추상을 촉진시키는 전략이 될 수 있다.
- * 개념을 직접 가르치기보다는 “반영적 사고 및 추상”을 할 수 있는 기회를 증가시켜야 한다.
- * 교사는 유아들이 활동 과정에서 갈등을 일으킬 수 있는 개방 매체를 주어야 한다.
- * 교사는 ZPD의 발달관을 가지고 있어야 한다.
- * 교사는 지식 구성 원리를 알아야 한다. 지식 구성 원리에서 주요한 개념은 자율성, 인지적 갈등, 반영적 추상, 지식의 나선형의 재조직이다.

제 VI 장. 프로그램의 목표 및 내용

본 프로그램은 언어와 사회성을 강화하는 사회구성주의 접근의 프로그램으로서 언어발달과 사회성 발달에 1차적인 목표를 두고 있다. 사회구성주의에서는 인지발달과 사회성 발달, 언어발달이 유기적으로 연계되어 발달된다고 전제하고 있기 때문에 언어와 사회성발달을 위한 인지 발달에도 목표를 두고 있다.

제 1 절. 목표 및 내용

1. 언어

가) 목표

- ① 유아의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기능력을 향상시킨다.
- ② 유아는 구어와 문어의 차이를 이해한다.
- ③ 유아는 문법과 의미를 발달시켜간다.
- ④ 유아는 언어를 사고 발달의 도구로 사용할 수 있게 된다.
- ⑤ 유아는 언어로 창의적인 표현을 한다.

나) 내용

활동 1. 그림책 함께 읽기: 그림책의 가치 알기, 그림책과의 능동적인 상호 작용

또래와 그림책 이야기책 읽기, 부모와 함께 이야기책 읽기

활동 2. 편지쓰기: 편지를 이용한 유아의 정서적 표현

편지의 다양한 역할, 그림 이야기책 주인공에게 편지쓰기

활동 3. 의성어와 의태어 찾아 말과 문장 만들기

의성어, 의태어 찾기, 의성어와 의태어 찾아 말 만들기

의성어, 의태어 찾아 말 만들기의 심화

활동 4. 그림 이야기책 만들기

활동 5. 의성어, 의태어를 다양하게 표현해보기

의성어와 의태어를 소리와 모습으로 표현하기

소리를 듣고 몸, 글, 그림으로 표현하기

활동 6. 동시 짓기

다) 매체

(1) 목표

- 상징화를 통하여 사물의 표상능력을 기른다.
- 다양한 매체로 다양한 방식으로 표현함으로써 창의력을 기른다.
- 의사소통능력을 기른다.
- 심미감을 발달시킨다.

(2) 내용

- 다양한 소재로 다양한 사물이나 사건을 도식으로 표현한다.
- 다양한 소재를 이용하여 도식과 말로 꾸며본다.
- 이야기를 만들어본다.

라) 프로젝트

(1) 목표

발현적 교육과정으로서의 프로젝트에서는 교사가 일반적 목표를 세우나, 미리 각 활동이나 교육내용의 구체적인 목표는 세우지 않는다. 교육의 목표와 내용은 교사와 유아가 서로 협의하여 유아의 경험을 중심으로 설정한다. 교사는 이러한 가설로 목표를 설정하고, 아동들의 관심과 욕구에 맞는 주제로 잘 전개될 수 있도록 돕는다. 본 프로그램의 프로젝트의 일반적인 목표는 다음과 같

다.

- 의사소통 능력을 기른다.
- 사회적 문제해결력을 기른다.
- 인지적 문제해결능력을 기른다.
- 상징화 능력을 발달시킨다.
- 창의성을 발달시킨다.
- 다양한 개념적 지식을 발달시킨다.
- 사회적 조망능력을 기른다.
- 우정을 기른다.
- 신체 조정능력을 기른다.

(2) 내용

프로젝트에서의 교육내용은 미리 설정할 수 없다. 그러나, 프로젝트를 수행하는 동안 유아들은 사회, 정서, 인지, 신체, 언어 발달 영역에 관련된 교육의 내용은 유아들과 교사가 타협하여 전개된다. 본 프로젝트의 교육내용은, 인지 발달과 관련되는 내용으로서 측정, 분류, 유추활동을 하였다. 신체발달과 관련되는 교육내용은 소근육 협응, 대근육조정 활동, 그리고 정서발달에 관련되는 교육내용으로서 다양한 조형작품 감상하기, 조형활동, 그림그리기, 다양한 음악에 맞추어 신체로 생각을 표현하기, 전통예술 감상하기를 하였다. 사회성은 협동하기, 사회적 규칙 만들기를, 그리고 언어발달은 쓰기활동, 동시짓기, 의사소통 활동을 하였다.

(마) 극놀이

(1) 목표

- 협동심을 기른다.
- 조망수용 능력을 기른다.
- 창의성을 발달시킨다.

· 사회적 문제해결력을 기른다.

(2) 내용

- 극놀이로 자신의 생각을 창의적으로 표현하기
- 극놀이로 상징화하기
- 극놀이 내용을 그림이야기 책으로 만들기

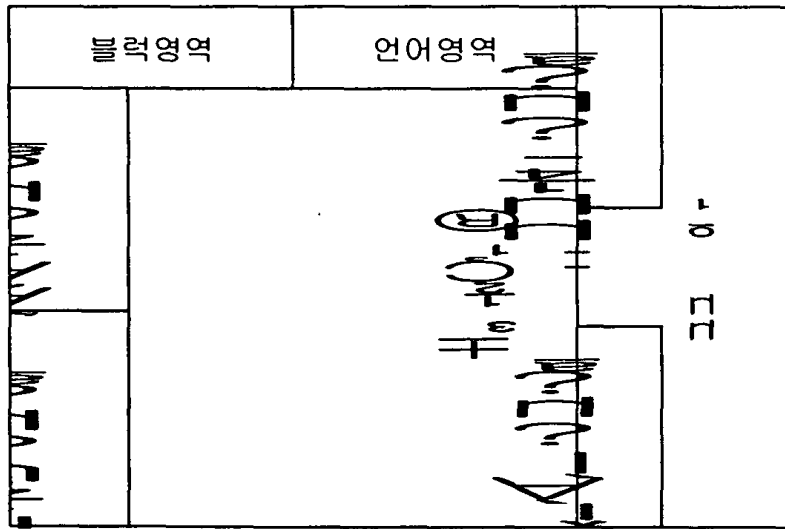
제 2 절. 활동원리

- ① 유아는 그림이야기책의 반복적이고 지속적인 읽기로 책의 가치와 구성을 이해한다.
- ② 유아는 그림이야기책을 읽으면서 자신의 세상과 상호교류하면서 책의 의미를 재구성한다.
- ③ 유아들은 그림이야기책을 읽으면서 책을 읽는 사람과 글을 쓰는 사람의 관계를 이해하여 각각의 의미를 재구성한다.
- ④ 유아들이 친숙하게 사용하고 있는 의성어와 의태어를 의도적으로 찾고 그 의미를 언어와 그림으로 표상하면서 세상의 현상을 상징적으로 표현하게 한다.
- ⑤ 유아들이 의성어와 의태어의 사용에 익숙하여 지면서 동시의 함축적 의미를 이해하고 창의적인 표현을 한다.
- ⑥ 자신의 경험을 이미지나 말로 재구성한다.
- ⑦ 프로젝트에서 원리는 사회인지적 갈등, 협동, 상징화주기, 반영적 사고의 개념에 근거한다.
- ⑧ 그림, 조형활동을 포함한 표상활동과 대화를 통하여 반영적 사고에서 사회·인지적 갈등을 일으킨다.
- ⑨ 과제나 문제를 2-3명, 혹은 5-6명, 경우에 따라서는 전체 유아들이 서로

조력하여 문제를 풀게 한다.

제 3 절. 환경구성

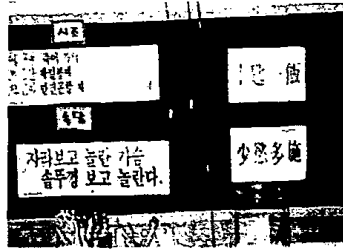
환경은 언어, 상징화, 사회성 발달을 극대화 할 수 있는 영역으로 구성하였다. 전체 영역은 (그림 2)와 같이 도서, 극놀이, 언어, 블록, 미술, 매체영역으로 구분하였다. 일반적으로 농촌지역의 교실은 면적이 좁기 때문에 교실 복도의 공간에 극놀이와 도서영역을 구성하였다. 각영역에 대한 설명은 프로그램 투입 전·후의 환경변화와 구조 및 자료에 대한 설명으로 이루어진다.



가) 언어영역

프로그램 투입 전

언어영역에는 고사성어가 게시되어 있었고, 쓰기활동은 학습지를 통하여 글자와 낱말을 전달하는 교육을 하고 있었다.



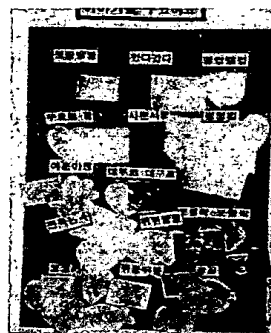
프로그램 투입 후의 환경

언어영역에는 유아들이 관심을 나타내는 글자를 붙이는 “글자기록판”이 있고, 테이블 위에는 종이와 연필이 있다. 유아들이 종이 위에 낱말을 적으면, 교사는 그것을 타이프로 쳐서 게시판에 붙여 놓는다. 그 후에 유아들은 그 글자를 상징화하는 그림과 글자로 문장을 만들어 다시 게시판에 붙이는 작업을 스스로 하게 된다. 유아들이 상징화하는 활동을 사진으로 찍어 게시판에 같이 나열한다.

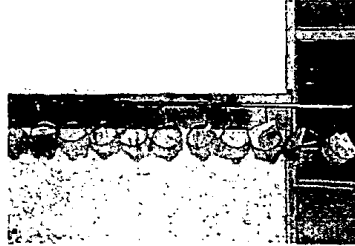
언어영역에는 의사소통 우편함(coommunication mail box)이 있는데, 유아들은 종이에 친구나 동화책에 나오는 저자에게 메세지(message)를 전달하는 활동을 하였다. 우편함은 pet병을 반으로 잘라서 테이프로 가장자리를 에워쌌다.



<언어영역 >



<낱말과 문장 게시판>



<우편함>

나) 미술영역

프로그램 투입 전의 환경

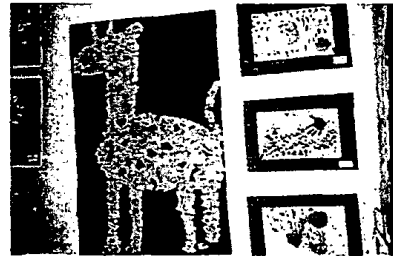
미술 영역에는 그림을 그릴 수 있는 크레용, 물감, 종이 등이 있었다. 프로그램 투입 초기에 재활용품을 쌓아놓은 장면이다. 작품 게시판에는 유아들의 미술작품이 두서 없이 늘어져 있다.



<미술영역>



<매체>



<작품 게시판>



프로그램 투입 후의 환경변화

이젤, 20가지 색의 수성, 유성 물감, 1호, 2호, 3호 붓, 전지, 16, 8절지 종이, O. H. P 용지, 파스텔, 색연필 이 교구 선반 위에 놓여 있다. 게시판은 우드블럭에 흰색이나 연한 회색의 색지를 씌워서 벽에 걸어 게시판으로 활용하였다. 유아들의 작품의 심미감을 더 높이기 위해 작은 전등을 일렬로 나열하여 천장에 부착하였다. 그리고, 빛이 잘 들어오는 창문에도 유아들의 작품을 전시하였다.



<이젤>



<창문의 전시공간>



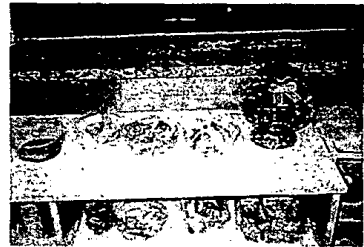
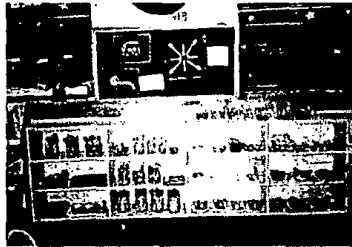
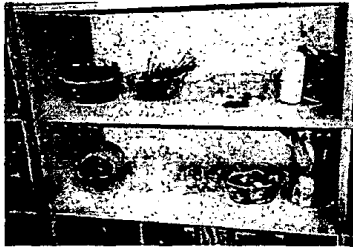
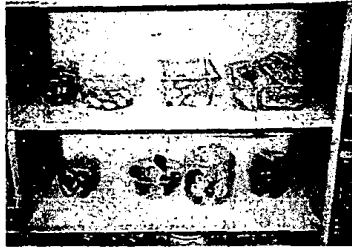
<미술 교구선반>

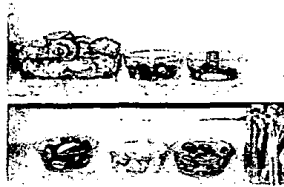
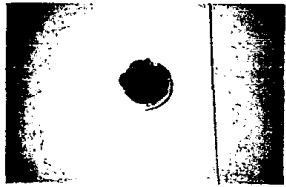
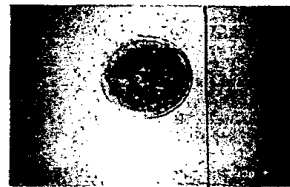
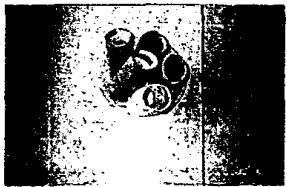
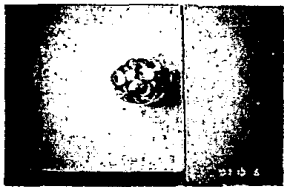
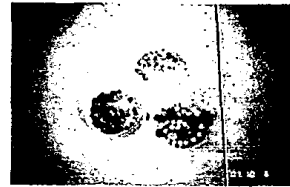
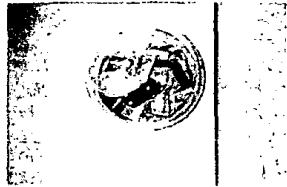
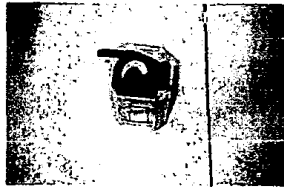
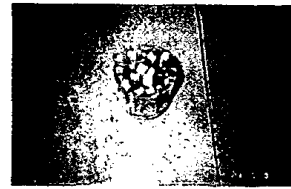
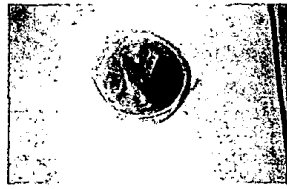
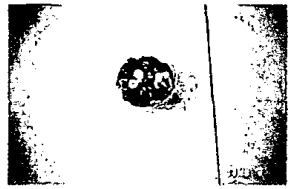


<벽의 전시공간>

다) 매체영역

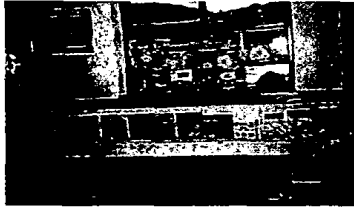
매체영역에는 유아들이 재활용품을 수거하여 분류하였다. 분류한 매체는 투명한 용기에 담아 유아들이 잘 볼 수 있도록 하였다. 한 쪽 코너에 유아들이 다음 날에도 계속 작업을 해서 완료할 수 있도록 작업 중인 작품을 보관하도록 한다. 매체의 종류에는 병뚜껑, 소라, 고동 껍질, 옥수수알갱이, 나무토막껍질, 작은 돌맹이, 전화줄, 구슬, 바둑알, 땅콩껍질, 소나무잎, 칫솔, 짧은 길이로 자른 스트로우, 수수깡, 털실, 솜 등이 있다





라) 도서영역

복도에 아크릴 판을 못으로 부착하여 유아들이 표지의 그림과 글을 잘 읽을 수 있도록 책을 진열하였다.



마) 극놀이 영역

교실 복도 코너를 개조하여 극놀이 영역으로 구성하였다.

프로그램 투입 전

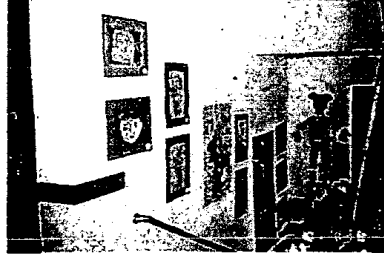


프로그램 투입 후



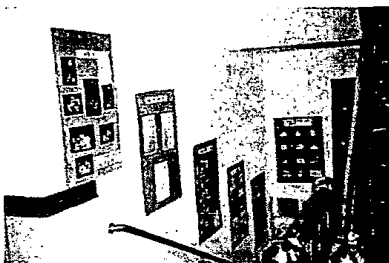
바) 복도의 유아들의 작품 전시공간

유아들의 작품이 어지럽게 나열되어 있다.

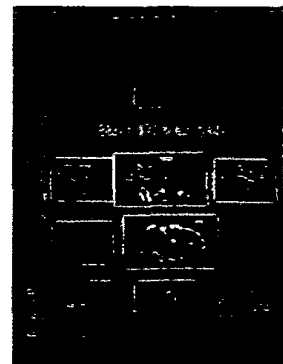
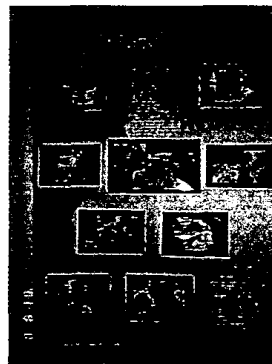


프로그램 투입 후

유아들의 프로젝트 과정을 우드락에 기록하여 벽에 부착하였다. 유아들의 프로젝트 과정의 순서대로 나열한 후 유아들의 활동사진, 그림, 언어 등을 개념적으로 묶어 하나의 우드락에 도식화한다. 여기에서 개념적이라는 의미는, 예를 들어 아래의 기록판에서 볼 수 있듯이 “돌크기 분류”, “혼합색 찾기” 등으로 유아의 활동에서 유의미한 개념이나 문제해결, 행동을 중심으로 전개과정을 나열하는 것을 말한다. 유아들간의 대화는 타이프로 쳐서 사진이나 그림 옆에 부착한다.



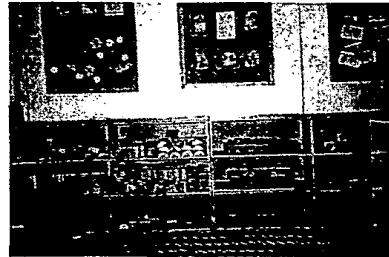
<벽의 프로젝트 기록공간>



<프로젝트 기록의 예>

사) 적목놀이 영역

적목놀이 영역에서는 unit 나무블럭과 우드블럭이 교구선반 위에 놓여져 있다.



제 VII 장. 프로그램의 투입효과

프로그램 투입 효과를 검증하기 위하여 언어검사, 사회성검사, 창의성검사, Kabc 검사를 실시하였다. 창의성 및 Kabc 사후 검사는 어린이집의 사정으로 종료되지 못했다. 사전검사 실시 기간은 2월 초에 시작하여 약 21주 동안 교사에 의하여 실행되었으며, 사후검사는 12월 중순에 약 1주 동안 교사에 의하여 실행되었다. 검사점수를 합산하여 Spss T 검증 분석을 하였다. 언어검사는 (도표)에서 나타났듯이 사전 사후 검사에 유의도가 있었으며, 사회성검사도 사전·사후 검사간에 유의도가 나타났다. 각 검사의 평균은 2점을 상회할 정도로 크게 나타났다.

1. 언어검사 결과

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	사전측정평균	1.7119	21	.3166	6.908E-02
	사후측정평균	3.9214	21	.4805	.1049

나. 사회성검사 결과

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	BEFMEAN1	2.5979	25	.7394	.1479
	AFTMEAN1	4.2311	25	.4036	8.071E-02

참고문헌

- 김경자(편역). 재미있는 언어여행. 교육과학사.
- 김미숙(2000). 발현적 교육과정에서의 학습개념과 또래문화의 발현 및 구성: 레지오 에밀리아 접근의 프로젝트를 중심으로. 한국영유아보육학, 22, 85-111
- 김영모 외(1998). 아동보육육구와 보육프로그램평가. 한국복지정책연구소 출판부
- _____ (1998). 기록화(Documentation)와 반영적 사고(reflective thinking): 유아의 빛과 그림자 프로젝트를 중심으로. 열린유아교육연구, 3, 21-51
- _____ (1997). 유아의 개념변화와 상위인지, 열린유아교육연구, 2, 171-195
- 김미숙, 임영심, 정선아(2001). 농촌어린이집 언어·사회성교육 프로그램 개발에 관한 연구: 사회구성주의 접근. 중앙대학교 사회과학연구소 추계학술대회 발표논문집
- 김미숙, 임영심, 정선아(2001). 농촌지역 언어·사회성 보육프로그램 개발에 관한 연구. 유아교육/보육 행정학회, 4,
- 김진영(1999)또래간 갈등해결 과정에 나타나는 지배·대응 전략에 대한 연구. 한국영유아보육학, 12, 103-132, 1999
- 양옥승(1997). 2-6세 유아를 위한 종합적인 보육프로그램 모형. 한국영유아보육학회지, 12, 209-236.
- 이영자(1999). 유아언어교육, 양서원
- 보건복지부(1999). 보육프로그램. 중앙보육정보센터
- 지성애(1997). 농·어촌 보육프로그램의 실효성 검토 및 모형제시. 한국영유아보육학, 9, 27-61.

- Astington, W.(1993). *The Child's discovery of the mind*. Harvard University Press.
- Berk, L., & Winsler, A.(1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bjorklund, D., Muir-Broaddus, J., & Schneider, W.(1990). The role of knowledge in the development of strategies. Bjorklund, D.(Ed.), *Children's strategies: Contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U.(1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 32, 513-531
- Clay, M.(1975). *What did it write?* Auckland, Australia: Heinemann
- Cole, M.(1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corsaro, W. A.(1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177
- _____.(1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.(1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Doise, W., & Mugny, G.(1984). *The Social development of intellect*. Oxford, N.Y.: Pergamon Press, 1984.
- Eisner, E.(1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Fernie, D., Davies, B., Kantor, R., & McMurray, P.(1993). Becoming a person in the preschool: Creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings. *Qualitative Studies in*

- Education*, 6, 95-110.
- Forman, G.(1980). Constructivism: Piaget. In G. M. Gazda, & R. J. Corsin., *Theories of Learning: A Comparative Approach*. Macmillan Publishing Company.
- _____ (1984). *Constructive play: Applying piaget in the preschool*, Addison Wesley.
- Forman, G., Lee, M., Wrislay, L.(1993). The city in the snow: Applying the Multisymbolic Approach in Massachusetts. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman(Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio emilia approach to early childhood education*. Norwood, N.Y.: Ablex publishing CO.
- Fosnot, C.(1995). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. N.Y.: Teachers College, Colombia University.
- Gandini, L.(1993). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman(Eds.). *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to early childhood Education*. Norwood, N.Y.: Ablex publishing CO.
- Gardner, H.(1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. N.Y.: Basic Books
- _____ (1982). *Art, mind, brain: A cognitive approach to creativity*. N.Y.: Basic Book.
- _____ (1991). *The unschooled mind: how children think & how school should teach*. N.Y.: Basic Books
- Harste, C., Woodward, A., Burke, C.(1984). *Language stories & literacy lessons*. Heinemann Educational Books.
- Karmiloff-Smith, A.(1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: The MIT

- Press.
- Kuhn, D.(1992). Cognitive Development. In M.H. Bornstein, & M. E. Lamb, *Developmental Psychology: An advanced textbook*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lucariello, J., Kyratzis, A., Engel, S.(1986). Event representations, context, and language. In K. Nelson(Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Luria, R.(1983). The development of writing in the child. In M. Martlew(Ed.), *The psychology of written language*.
- Mason, J. M., & Sinha, S.(1993). *Emerging literacy in the early childhood years: Applying a Vygotskian model of learning and development*. In B. Spodek(Ed.). Handbook of research on the education of young children(pp. 137-150). N.Y.: Macmillan Publishing company.
- Mervis, C. B., & Bertrand, J.(1994). Acquisition of the novel name-nameless category(N3C) principle. *Child Development*, 65(6), 1646-1662
- Mi-suk, Kim, & Youngjun, Jang(2002). *Acquisition of the novel name-nameless category(N3C) principle by young Korean children with Down Syndrome*. In press. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paley, V.(1984). *Boys and girls: Superheros in the doll corner*. Chicago University Press.
- Perret-Clemont, A. N.(1980). *Social interaction and cognitive development in children*. Orlando. F.L.: Academic Press.
- Piaget, J.(1953). *The psychology of the child*. N.Y.: Basic books.
- _____(1976). *The grasp of consciousness: Action and concepts in the young child*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1976.

- _____ (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. C.A.: University of California, Berkley, 1981.
- _____ (1987). *Possibilities and necessities (Vol.1, 2)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Postman, N.(1994). *The disappearance of childhood*. N.Y.: Vintage Books.
- Rogoff, B.(1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press
- Sinclair, H.(1992) *Changing perspectives in child language acquisition*. In H. Beilin & P. B. Putfall, *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Vygotsky(1934/1994). *Thought and language*. A. Kozulin(Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wadsworth, B. J.(1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. Longman, 1996.
- Waterland, L.(1995). *Read with me: An Apprenticeship to reading*. Great Britain: Thimble Press.
- Youniss, J., & Damon(1992). W, Social construction in Piaget' theory, In H. Beilin, & P. B. Pufall(Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

부록

순번	제목	출판사	출판 연도	저 자	
				글	그림
1	제랄 다와 거인	비룡소	1996	토미 웅거러	토미 웅거러
2	쿨러라 바퀴야	보림	1995	조명제	문철
3	해시계 물시계	보림	1995	정등찬	이영원
4	키 큰아이가 되고 싶어요	여명 미디어	2000	우리올레브	약키글라익
5	마고 할미	보림	1995	정근	조선경
6	사과가 쿵	보림	1997	다다히로시	다다히로시
7	작은배	보림	1996	캐시헨더슨	패트릭 벤슨
8	꼭죽소리	길벗어린이	1996	리혜선	이담, 김근희
9	달님이 본 것은	보림	1996	브라이언 와일드스미스	브라이언 와일드스미스
10	야, 우리기차에서 내려	비룡소		존 버닝햄	존 버닝햄
11	하늘 열리고 땅 열리다	보림	1995	이수자	박성완
12	프레드릭	시공주니어	1999	레오 리오니	레오 리오니
13	익살꾸러기 사냥꾼 삼총사	네버랜드	1995	에드윈 워	랜돌프 칼레콧
14	눈 오는날	비룡소	1995	에즈라잭키츠	에즈라잭키츠
15	오소리네 집 꽃집	길벗 어린이	1997	권정생	정승각
16	바람부는날	비룡소	1996	정순희	정순희
17	으뜸혜엄이	마루벌	1997	레오 리오니	레오 리오니
18	자장자장 엄마품에	한림	1994	임동권	류재수
19	연아연아 올라라	버림	1995	김명자	김세은
20	세 친구의 즐거운 나들이	시공	1998	헬메 하이네	황윤선
21	똥벼락	사계절	2001	김희경	조혜란
22	나무꾼과 호랑이 형님	한림	1998		이나미
23	개에게 뼈다귀를 주세요	비룡소	1996	브라이언 와일드스미스	브라이언 와일드스미스
24	달사람	비룡소	1996	토미웅거러	토미 웅거러
25	한지돌이	보림	1995	이종철	이춘길
26	산양을 따라 갔어요	비룡소	1996	브라이언 와일드스미스	브라이언 와일드스미스
27	쪽빛을 찾아서	보림	1996	유애로	유애로
28	크릭터	시공사	1996	토미 웅거러	토미 웅거러
29	고구려 나들이	보림	1995	전호태	한유민
30	아무도 모를거야 내가 누군지	보림	1998	김향금	이혜리

순번	제목	출판사	출판 연도	저 자	
				글	그림
31	7년동안의 잠	동화	1982	박완서	이혜리
32	멋진 뼈다귀	비룡소	1995	윌리엄 스타이그	윌리엄 스타이그
33	눈사람 아저씨	가나	1992	레이먼드 브리그	레이먼드 브리그
34	단군신화	보림	1995	이형구	홍성찬
35	이야기이야기	보림	1996	게일헤일리	게일헤일리
36	노래노래 부르며	길벗어린이	1997	이원수	장홍을
37	새앙쥐와 태엽쥐	마루벌	1999	레오리오니	레오리오니
38	여섯사람	비룡소	1997	데이비드 매키	데이비드 매키
39	고래들의 노래	비룡서	1996	다이안 셸튼	블라이드
40	누가 곰순이 잠 좀 재워줘	길벗어린이	1995	재미마주	이강호
41	세상에서 제일 힘센 수탉	재미마주	1997	이호백	이억배
42	술이의 추석이야기	길벗어린이	1996	이억배	이억배
43	개구리의 세상구경	웅진	1994	임정진	나애경
44	내친구 커트니	비룡소	1996	존버닝햄	존버닝햄
45	말광량이 기관차 치치	시공사	1996	버지니아 리 버튼	버지니아 리 버튼
46	하멜른의 피리부는 사나이	시공사	1995	로버트 브라우닝	케이트 그린 어웨이
47	네모의 북	길벗어린이	1998	김의숙	김의숙
48	곰	비룡소	1995	레이먼드 브릭스	레이먼드 브릭스
49	팔려가는 당나귀	비룡소	1996	브라이언 와일드 스미스	브라이언 와일드 스미스
50	비밀의 방	시공사	1996	유리슐레비츠	유리슐레비츠
51	비오는 날	네버랜드	1994	유리슐레비츠	유리슐레비츠
52	다람쥐	보림	1996	브라이언 와일드 스미스	브라이언 와일드 스미스
53	검피 아저씨의 뱃놀이	시공사	1996	존버닝햄	존버닝햄
54	까막나라에서 온 삼살이	통나무	1994	정승각	정승각
55	새벽	시공사	1994	유리슐레비츠	유리슐레비츠
56	아기오리들한테 길을 비켜주세요	시공사	1993	로버트 머클로스키	로버트 머클로스키
57	컴퓨터 가족의 불만	한림	1991	한기천	한기천
58	떡갈나무 호텔	한국프뢰벨	1982	이준연	존버닝햄
59	깃털없는 거위 보르카	비룡소	1996	존버닝햄	고미타로
60	바다건너 저쪽	보림	1996	고미타로	최민주

