[UCI]I804:24011-200000238302

2009년 8월
교육학석사(유아교육)학위논문

가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질에 따른 사회적 상호작용과 놀이성

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

서 경 희

가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질에 따른 사회적 상호작용과 놀이성

Infants' Social Interaction and Playfulness by the Level of Teachers' Intervention in the Use of Gabe Play Materials and Infant Temperament

2009년 8월

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

서 경 희

dCollection @ chosun

가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질에 따른 사회적 상호작용과 놀이성

지도교수 윤 초 희

이 논문을 교육학석사(유아교육)학위 청구논문으로 제출함.

2009년 8월

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

서 경 희

dCollection @ chosun

서경희의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 인

심 사 위 원 조선대학교 교수 인

심 사 위 원 조선대학교 교수 인

2009년 8월

조선대학교 교육대학원

dCollection @ chosun

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
A. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
B. 연구문제 ····· 4
C. 용어의 정의 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
A. 가베의 교육적 활용 ····· 7
B. 영아기 발달적 특성과 기질 ····· 10
C. 영아의 사회적 상호작용과 놀이성 ····· 17
D. 영아의 놀이와 교사 개입수준 ····· 23

Ⅲ. 연구방법 ····· 31
A. 연구대상 ····· 31
B. 연구도구 ····· 33
C. 연구절차 ····· 36
D. 자료수집 ····· 45
E. 자료분석 ····· 45

Ⅳ. 결과 및 해석 ····· 47
A. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 사회적 상호작용에 미치는 영향47
B. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 놀이성에 미치는 영향 ····· 48
C. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질이 사회적 상호작용과 놀이성에 미치는 영향 ····· 52
D. 교사의 개입수준에 따른 영아들의 활동 변화 과정 ····· 56

dCollection @ chosun

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 69
A. 요약 ····· 69
B. 논의 ····· 69
C. 제언 ····· 73

※ 참고문헌 ····· 74
※ 부　　록 ····· 83

dCollection @ chosun

표 차 례

<표 Ⅱ-1> 가베의 교육적 효과 ····· 9
<표 Ⅱ-2> 만 2세아의 발달 특성 ····· 13
<표 Ⅱ-3> 기질의 유형 ····· 15
<표 Ⅱ-4> 놀이성 구조: 5가지 측면 ····· 21
<표 Ⅱ-5> 교사 개입 수준에 따른 놀이전략 ····· 25
<표 Ⅲ-1> 연구대상의 집단별 구성 및 평균연령 ····· 32
<표 Ⅲ-2> 집단별 하루일과 운영 ····· 32
<표 Ⅲ-3> 사회적 상호작용 수준의 채점기준 ····· 34
<표 Ⅲ-4> 놀이성 측정 도구의 문항 구성 및 신뢰도 ····· 35
<표 Ⅲ-5> 기질의 하위 영역별 문항 구성 및 신뢰도 ····· 36
<표 Ⅲ-6> 연구절차의 일정 ····· 36
<표 Ⅲ-7> 교사 훈련내용 및 결과 ····· 37
<표 Ⅲ-8> 가베 교육활동 계획안 ····· 41
<표 Ⅲ-9> 교사개입 수준에 따른 가베 교육활동의 비교 ····· 42
<표 Ⅳ-1> 교사개입에 따른 집단별 사회적 상호작용의 사전·사후결과 ····· 47
<표 Ⅳ-2> 사회적 상호작용의 Schéffe 검증 ····· 48
<표 Ⅳ-3> 교사개입에 따른 집단별 놀이성의 사전・사후결과 ····· 48
<표 Ⅳ-4> 교사개입에 따른 집단별 놀이성의 하위영역 사전・사후결과 ····· 49
<표 Ⅳ-5> 놀이성에 대한 Schéffe 검증 ····· 51
<표 Ⅳ-6> 집단별 기질 유형 분포도 ····· 52
<표 Ⅳ-7> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 사회적 상호작용의 평균, 표준편차 ····· 53
<표 Ⅳ-8> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 사회적 상호작용의 변량분석 ····· 54
<표 Ⅳ-9> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 놀이성의 평균, 표준편차 ····· 55
<표 Ⅳ-10> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 놀이성의 변량분석 ····· 55

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-11> 놀이 비참여자 집단의 초기 활동 분석 내용 ····· 56
<표 Ⅳ-12> 놀이 비참여자 집단의 중기 활동 분석 내용 ····· 57
<표 Ⅳ-13> 놀이 비참여자 집단의 후기 활동 분석 내용 ····· 59
<표 Ⅳ-14> 놀이 촉진자 집단의 초기 활동 분석 내용 ····· 60
<표 Ⅳ-15> 놀이 촉진자 집단의 중기 활동 분석 내용 ····· 61
<표 Ⅳ-16> 놀이 촉진자 집단의 후기 활동 분석 내용 ····· 63
<표 Ⅳ-17> 놀이 교수자 집단의 초기 활동 분석 내용 ····· 64
<표 Ⅳ-18> 놀이 교수자 집단의 중기 활동 분석 내용 ····· 66
<표 Ⅳ-19> 놀이 교수자 집단의 후기 활동 분석 내용 ····· 67

그 림 차 례

[그림 Ⅱ-1] 놀이에서 성인의 역할 ····· 25

dCollection @ chosun

ABSTRACT

Infants' Social Interaction and Playfulness by the Level of Teachers' Intervention in the Use of Gabe Play Materials and Infant Temperament

Kyung-hee, Seo
Advisor : Prof. Cho-Hee Yoon, Ph.D.
Major in Early Childhood Education
Graduate School of Education
Chosun University

This study purported to examine the main effects of the level of the teacher's intervention in the use of Gabe play material on the infant's social interaction and playfulness. Also, it attempted to examine the interaction effects of the level of teacher intervention and infant temperament on the infant's social interaction and playfulness.

For these purposes, the following questions were addressed.

1. How does the level of the teacher's intervention in the use of Gabe play materials affect the infant's social interaction?
2. How does the level of the teacher's intervention in the use of Gabe play materials affect the infants' playfulness?
3. How does the level of the teacher's intervention in the use of Gabe play materials and the infant's temperament affect the infant's social interaction and playfulness?

dCollection @ chosun

The sample of the study was composed of 24 infants from a private kindergarten located in the G city. The infants were assigned to one of three different experimental conditions where teachers play a different role: an observer, a facilitator, or an instructor.

The age of infants, the degree of infants' social interaction and playfulness did not differ among the three experimental groups before the experiment, which was considered as homogenous. For 8 weeks, twice per week, infants played with Gabe materials for 15 minutes with teachers playing a different role in each experimental condition.

To measure the level of social interaction of infants, the Pen Interactive Peer Play Scale (PIPPS: Fantuzzo, et. al, 1998) was used. PIPPS was a three point scale: negative, neutral, and positive interaction. To measure infants' playfulness, an adapted version of Barnett(1990)'s CPS (the Children's Playfulness Scale) was used. It was composed of 25 items including newly added 2 items and constructed with a 5 point scale. The infant's temperament was measured by using an adapted version of Gunn(1983)'s TTQ (Toddler Temperament Questionnaire: TTQ). The questionnaire was composed of 36 items and constructed with a 6 point scale. To analyze the main effects of teacher intervention on the infant's social interaction and playfulness, an ANOVA was conducted with the teacher intervention as a an independent variable and infants' social interaction and playfulness as dependent variables. In addition, to analyze the interaction effects of teacher intervention and infant temperament, a two-way ANOVA was conducted with teacher intervention and infant temperament as two independent variables and infants' social interaction and playfulness as two dependent variables.

The results of the study are as follows.

First, the level of social interaction of infants were significantly higher in the

dCollection @ chosun

facilitator condition than in the instructor condition.

Second, the whole score of playfulness of infants were not different among the experimental groups. However, the results of the analysis for the sub areas of playfulness showed that infants' 'social autonomy' was significantly higher in the facilitator condition than in the instructor condition. Also, 'obvious enjoyment' was higher in the facilitator condition than both in the instructor and observer conditions.

Third, the interaction effects of teacher intervention and infant temperament on social interaction and playfulness of infants were not significant. That is, the effects of teacher intervention in the use of Gabe material on the infant's social interaction and playfulness did not differ depending on the infants' temperament.

Based on the results, implications for guiding infants' play with Gabe materials were suggested.

dCollection @ chosun

Ⅰ. 서 론

A. 연구의 필요성 및 목적

최근 들어 경제가 어려워지고 있고 여성의 사회진출도 점차 늘어나고 있으며 맞벌이 부부도 늘어나고 있는 실정이다. 정부에서는 저출산의 문제를 극복하기 위하여 육아문제에 있어서 많은 지원 정책을 공약하고 있음에도 불구하고 각 가정에서는 경제적인 이유로 자녀 출산을 거부하는 경우가 많아지고 있다. 맞벌이 부모들은 양육 문제에 많은 애로점을 느끼며 자녀들을 영아기 때부터 보육시설에 맡기는 현실이다. 부모들은 손을 많이 필요로 하는 영아들을 맡긴다는 생각에 때론 자녀에게 죄책감을 느끼곤 하지만 한편으로는 보육시설을 통해 또래를 만날 수 있는 기회를 제공하여 영아발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 생각에 또 다른 위안을 삼기도 한다. 이러한 부모들의 기대와 영아들의 긍정적인 발달을 위해 보육시설기관은 막중한 책임을 갖고 있다.

이러한 보육시설에서 영아의 발달은 또래, 놀잇감, 교사 등 많은 변인의 영향을 받는다. 즉, 보육 시설에서 생활하는 영아들의 발달에 영향을 미치는 것은 보육 경험의 유무 자체가 아니라 보육의 질을 포함한 여러 변인들이라는 사실이 밝혀짐으로써(정옥분, 2006) 최근 관련 변인에 관한 연구들이 많이 늘어나고 있는 실정이다. 영아기는 출생 후 24개월까지로 보며, 발달의 여러 영역에서 급속한 성장이 이루어지는 시기이다(정옥분, 2006). 따라서 적절한 보호와 자극은 영아에게 최적의 발달을 이루겠지만 그렇지 못한 경우 오히려 발달을 지연시킬 수 있다. 특히 영아기는 언어의 표현기로 언어사용이 어색하고 표현이 자유롭지 못함에도 불구하고 끊임없는 모방과 시행착오에 의해 언어를 학습해 가는 지적인 과정을 반복하는 시기이다. 또한 영아기는 언어의 참다운 의미와 가치를 인식하게 되며 자신의 의식과 감정을 표현하게 되는 시기이다(김경옥, 2005).

무엇보다 이 시기 영아의 상호작용의 대상은 만 2세를 전후하여 어머니에게서 또래에게로 이동하고, 언어발달 및 언어적 상호작용도 증가하면서(장영희, 1987) 영아의 또래관계가 중요시된다. 그리고 또래관계에 영향을 주는 요인은 많은 연구 결과에서 볼

dCollection @ chosun

수 있듯이, 성, 연령, 기질, 사회 인지 능력, 정서조절 능력의 발달이나 개인차라고 볼 수 있다(양수정, 2007). 이러한 요인들의 작용은 놀이 활동에서 주로 나타난다. 즉, 영아기에서 놀이는 세상을 알아가는 매개체로서 영아의 욕구를 만족시키고 영아의 사회, 정서, 언어, 인지 발달을 촉진시킨다(박춘방, 2006).

그리고 이 시기 영아들의 경우, 혼자서도 잘 놀지만 놀잇감에도 관심이 많아져서 또래나 또래의 놀이 활동에도 관심을 나타내곤 한다. 따라서 교사는 이 시기의 영아가 다른 친구들과 함께 즐겁게 생활하기 위해 지켜야 할 규칙과 약속이 있다는 것을 알고 지킬 수 있도록 규칙을 자주 상기시켜주고, 이에 대해 일관성을 갖고 지도해야 한다(이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥, 2008). 특히 또래와 놀잇감을 사용하면서 나타날 수 있는 사회적 상호작용에 필요한 다양한 기술인 '말로 부탁하기', '떼쓰지 않기', '기다리기', '뺏지 않기' 등을 일상생활과 놀이 속에서 익히고 연습하도록 지원해 주어야 할 필요가 있다.

프뢰벨은 놀이의 중요성을 인식하고 놀이의 교육원리로 자기활동을 강조 하였다. 즉, 어린이는 활동·표현·창조적인 충동을 갖고 있기 때문에 교육은 어린이의 흥미와 욕구에 알맞게 교육하여야 한다(김두임, 2006). 프뢰벨의 이러한 교육 원리에 따라 영아의 창조적인 자기 활동의 능력을 키워주기 위해 고안하고 제작한 것이 가베 놀잇감이다(김소나, 2003).

본 연구에서는 놀잇감의 활용에 있어 교사 개입수준이 영아의 상호작용과 놀이성에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 프뢰벨의 가베 놀잇감을 선정하였다. 가베 놀잇감은 다른 놀잇감에 비해 주의집중 할 수 있는 시간이 많을 뿐 아니라 영아의 의도대로 자유롭게 사용이 가능하며 쉽게 성취감을 맛볼 수 있는 교구이다. 즉, 가베 놀잇감 활용에서 영아가 작업물을 만들어 놓았을 때 교사가 개입하여 칭찬을 해주는 경우에는 또 다른 작업물을 시도해 보려는 자신감을 볼 수 있으나 교사의 반응이 없는 경우에는 놀이에 집중하지 못하고 다른 놀이로 이동하는 모습을 종종 관찰할 수 있다. 또한 교사가 교수자로서 놀이에 참여하여 지도를 한 후 또래들과 함께 자유스러운 분위기에서 자율적으로 놀이하도록 할 때는 또래와 협력하여 멋진 작업물을 만들어내기도 한다. 따라서 영아의 가베 놀잇감 사용에서 교사가 개입 수준은 영아의 사회적 상호작용과

dCollection @ chosun

놀이성에 영향을 미칠 것으로 예측할 수 있다.

Flanders(1965)의 연구에서도 교사의 행동이나 언어는 유아의 학업성취나 행동에 직접적인 영향을 준다고 하였으며, Leeper(1976)는 '교육에 있어 교사는 매우 중요한 열쇠'라고 하면서 교사의 역할을 중요하게 보고하고 있다(김진희, 1988, 재인용). 실제로 유아교육기관의 현장에서 교사들은 놀이상황에서 영아들의 안전 및 영아와의 친밀감을 우선으로 생각하여 많은 개입을 할 수도 있다.

최근 교사의 개입에 관한 국내의 연구들 중, '자유선택활동시간의 교사의 역할 수행에 관한 연구(김수정, 2002)', '모래놀이에서 교사 개입수준이 유아의 발달에 미치는 영향에 관한 연구(천은영, 2005), '유치원 교실에서 교사 개입에 관한 연구(류진순, 2007)' 결과들은 교사의 효과적인 개입이 유아의 놀이 행동에 중요한 변인으로 작용한다는 것을 보고하고 있다. 그러나 이렇게 교사의 개입을 긍정적인 면으로 보는 연구들과는 달리 일부 이론에서는 교사 개입수준이 놀이 활동을 방해하거나 학습의 기회를 감소시키는 저해 요인이 될 수 있다(Christie & Enz 1997; Miller, Ferine & Kantor, 1992; Pellegrini & Galda, 1993)고 보기도 하였다. 하지만 이러한 반대이론은 교사의 개입 유무에 따른 전략에 그치는 결과에 불과하며, 정작 영아에게 중요한 또래관계의 사회적 상호작용에 있어서 교사가 어떤 역할의 수준으로 개입하였을 때 영향을 미치는가의 심도 있는 연구는 부족한 실정이다.

이에 본 연구에서는 영아의 또래 간 활동에 있어서 교사 개입수준과 영아의 기질에 따라 또래와의 사회적 상호작용 및 놀이성이 어떻게 달라지는지를 분석하였다. 이는 교사개입 수준이 또래관계에서 나타나는 사회적 상호작용이나 놀이성에 미치는 영향이 영아의 개인적인 기질에 따라 다를 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 소아의학적 접근 및 개별적 접근으로 보는 기질 요인이 교사 개입 수준에 따라 영아의 사회적 상호작용과 놀이성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 더 나아가, 본 연구의 결과를 통해, 현장 교사들에게 영아 놀잇감 활용에 있어 도움을 줄 수 있는 기초자료와 놀이지도의 방향성을 제시하고자 하였다.

dCollection @ chosun

B. 연구문제

위 연구의 필요성과 목적에 따라, 본 연구에서는 교사 개입수준과 영아의 기질에 따라 영아들의 사회적 상호작용과 놀이성이 어떻게 달라지는지를 알아보고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 사회적 상호작용에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 놀이성에 어떠한 영향을 미치는가?
3. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질이 영아의 사회적 상호작용과 놀이성에 어떠한 영향을 미치는가?

C. 용어의 정의

1. 가베

1837년 독일의 교육학자인 프뢰벨이 아이들을 위하여 고안한 것으로 정신적, 신체적 발달과 욕구에 알맞게 만들어진 통합 발달 놀잇감이다. 은물, 기프트(Gift)라고도 불리며 1-10가베로 이루어져 있고, 만들고 놀이하는 과정에서 잠재된 창조 욕구와 표현 욕구를 놀이로 풀어주어 아이의 창의력이 마음껏 발휘될 수 있도록 하는 목적을 가진 놀잇감을 말한다.

2. 영아

유아교육기관에서 영아반은 출생이후부터 36개월로 편성되어지고 있으나 본 연구에서는 년도를 기준으로 하여 만 2세에 속하는 24개월부터 36개월까지의 영아를 대상으로 하였다.

dCollection @ chosun

3. 교사 개입수준

교사 개입수준은 놀이 시간에 교사가 선택하는 다양한 역할을 구별하여 교사 개입의 질적 측면에 대한 가치에 초점을 둔 것으로 신은수와 그의 동료들(2006)는 그 범주 체계를 크게 최소한의 개입(놀이 비참여자) 역할, 긍정적인 지지자(놀이 촉진자) 역할, 최대한의 개입(놀이 교수자)의 역할 수준으로 제시하고 있다. 즉, 놀이 비참여자(Uninvolved) 역할을 하는 교사는 영아의 가베 놀이에 주의를 기울이지 않는다. 그러나 놀이 촉진자 역할을 하는 교사는 영아의 놀이 수준에 따라 무대 관리자(Stage manager), 공동 놀이자(Coplayer), 놀이 지도자(Play leader)의 역할을 수행한다. 그리고 놀이 교수자(Director/Instructor)의 역할을 하는 교사는 영아의 놀이를 통제하고, 영아가 할 것을 말해 주거나 영아의 관심이 학습과제로 전환되도록 하는 역할을 수행한다.

4. 기질

기질은 일반적으로 성격의 유전적·생물학적 기반을 말하며, 특히 생화학적 변화와 신진대사에 관한 측면을 가리킨다. 이 말은 성격과 거의 같은 의미로 쓰이는 경우가 있으나, 인격의 의지적 측면을 성격, 감정적 측면을 기질로 구별하여 쓸 때도 있다. 이러한 기질은 본 연구에서는 외부자극으로부터 반응하는 영아의 특성 즉, 영아 발달의 개인차로 나타나는 다양한 행동의 성격구조로 보고 순한 기질, 중간기질, 까다로운 기질의 유형으로 구분하였다.

5. 사회적 상호작용

사회적 상호작용은 한 사람이 다른 사람을 상대로 하는 의도적 행위와 이에 대한 다른 사람의 반응으로 본 연구에서는 또래간의 관계에서 나타나는 언어적 상호작용과 비언어적(미소, 표정, 응시, 제스처 등의 몸짓)상호작용을 포함하여 놀이에서 서로에게 하는 행동인 또래와의 상호작용을 사회적 상호작용으로 하였다.

6. 놀이성

dCollection @ chosun

놀이성은 유아의 놀이행동에서 나타나는 잠재적인 내적 성향 및 놀이 태도로 사회·정서·인지·성격적인 면을 뒷받침해주는 특성이며, 놀이성의 구조는 신체적·인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각의 다섯 가지 특질에 의해 이해될 수 있다(Lieberman, 1977). 이를 구체적으로 살펴보면, '신체적 자발성'은 몸 전체나 신체 부위를 통한 풍부하고 조화로운 움직임을 말하고, '사회적 자발성'은 다른 사람들과 함께할 수 있는 능력과 다른 집단에 들어가고 나올 수 있는 능력이며, '인지적 자발성'은 상상력, 창의성, 사고의 유연성으로 나타난다. 그리고 '즐거움의 표현'은 웃음, 행복함과 즐거움의 표현을 말하며, '유머감각'은 우스운 사건 이해, 재미있는 상황의 인식, 호의적인 농담을 뜻하고 있다.

dCollection @ chosun

Ⅱ. 이론적 배경

A. 가베의 교육적 활용

1. 가베의 교육원리

가베는 1837년 프뢰벨이 고안한 것으로 하나님이 주신 은혜로운 놀이, 선물이라는 뜻으로 아이의 정신적, 신체적 발달과 욕구에 맞게 만들어진 통합 발달 놀이 교구이다(곽노의, 1988). 가베는 독일식 표현이며 미국으로 전파되어 기프트(Gift)라 하였고, 은물은 한자어식 표현이다. 프뢰벨은 인간이 다른 사물과 구분되는 것은 인간의 의식(감정, 사고, 의지)이라고 보고 이 의식을 밖으로 충분히 표현하도록 방법과 수단을 제공해주는 일이 교육이라고 하였다. 다시 말해 여기서 의식이란 한 인간은 태어나면서부터 신의 성품대로 창조되었다는 잠재되어 있는 신적요소임을 말하며 프뢰벨은 이 의식을 내부에서 끌어내주어 삶에 대한 신뢰와 용기를 갖게 하며 신과 일치되도록 하여야 한다는 것을 교육의 개념으로 보았다(홍선란, 1997).

프뢰벨은 인간의 본성을 신성으로 보는 교육 이념에 맞춰 이런 교육 목적을 달성하기 위해서는 인간 발달의 초기이며 잠재된 내부적 표현과 외부세계의 인식이 이루어지는 시기인 유아기 때 이루어져야 한다고 보았고, 놀이의 중요성을 강조하였다(곽노의, 1996).

프뢰벨이 말하는 놀이란 어린이에게 있어서 인간에게 잠재되어있는 자연성의 발로이며 순수한 삶인 동시에 내적인 성향이 표현되는 자기 형성이다(홍선란, 1997). 그리고 놀이에서 교육 원리는 첫째, '통일의 원리'로 인간의 만물은 통일체로 삶을 구로 보았으며, 구의 중심에는 신이 있어 절대적 전체와 통일성을 표현한다고 보았다(홍선란, 1997). 다음으로는 '연속적 발달의 원리'로 인간은 계속 발전한다는 원리이다. 마지막으로는 '자기활동의 원리'로서 어린이는 활동·표현·창조적인 충동을 갖고 있기 때문에 교육은 어린이의 흥미와 욕구에 알맞게 교육하는 것이며, 여기에서 신성이란 자기본성 즉, 창조적인 자기활동을 말하며(김두임, 2006), 자기 활동의 원리는 곧 프뢰벨 교육의

dCollection @ chosun

중심원리이기도 한다. 프뢰벨은 이러한 교육 원리에 맞춰 창조적인 자기 활동의 능력을 키워주기 위해 이미 만들어진 놀잇감이 아닌 창의적인 놀이 도구가 제공되어야 한다며 가베를 제작하였다(김소나, 2003). 가베의 구성은 1가베부터 5B가베를 포함 10가베까지 있으며, 입체에서 시작해 면, 선을 거치면서 마지막으로 분해의 극을 보여주는 것으로 제작되어 있다.

2. 가베 교육의 효과

프뢰벨의 교육 목적은 자발적인 능력을 개발하고 사회적으로 원만한 관계를 만들어 가는 인류 개선에 기여하는 세상을 만드는데 있다. 그래서 만들어진 가베 놀잇감은 어린이가 창조성과 구성력을 표현하고 사물의 모양, 수, 색깔의 상호관계를 인식하게 되었다(김두임, 2006). 가베와 창의성과의 관계를 연구한 김두임(2006)은 가베 놀잇감이 창의성의 하위요인인 독창성, 개방성, 유창성에 효과를 주었다고 하였다.

김덕건(1986)은 가베의 가치성에 대하여 어린이를 새로운 것에 호기심을 가질 수 있게 하고, 놀이를 통해 새로운 것을 경험하게 하며, 나아가 자신감이 기르고, 수학적 개념도 쉽고 자연스럽게 터득할 수 있게 한다고 보고 하였다. 이경현(2001)의 가베 교육이 유아의 기초적인 수학 개념(분류, 서열, 수, 공간, 측정)의 발달에 미치는 영향 연구에서도 수학 성취도가 증진 되었다고 했으며, 김소나(2003)는 가베 교육을 실시한 집단이 위상위적, 사영적, 유클리드적 공간개념 발달에 영향을 주었다고 하였고, 성유전(2003)도 공간조망능력의 내적·외적 외에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 김미정(2004)의 연구에서는 가베 교육이 장애아의 수 개념 발달에도 도움을 줄 뿐만 아니라 가베 활동을 한 실험 집단의 유아들이 다중지능의 여덟 개 영역 모두에서 높은 점수를 받았음을 밝혔다.

이러한 연구들을 바탕으로 김언진(2006)은 가베 교육의 효과에 대하여 다음과 같이 설명한다. 첫째, 가베를 나누고 합치면서 부분과 전체를 이해하게 되며 비례와 균형, 예측과 해석, 탐구 등 수학, 과학교육의 기초를 다져준다. 둘째, 어린이들이 자유롭게 상상하고 변형할 수 있는 상징 놀이를 통해 창의력을 개발한다. 또한 쌓고 허물고 자

dCollection @ chosun

유롭게 놀면서 긍적적인 정서감을 길러준다. 셋째, 단순한 것에서 복잡한 것으로 진행되는 가베 형체는 어린이의 순차적인 발달을 이끌어 준다. 넷째, 여러 가지 무늬와 형태는 미적 감각을 발달시켜주며, 다섯째, 대근육과 소근육 활동으로 신체가 균형 있게 발달할 수 있다고 보았다.

그리고 가베의 구성별로 보는 교육적 효과는 〈표 Ⅱ-1〉과 같다.

〈표 Ⅱ-1〉 가베의 교육적 효과

가 베	구 성	교 육 효 과
1가베	털실로 감싼 지름 6㎝의 색공 6개(빨강, 노랑, 주황, 초록, 보라의 중간색)	- 어린이의 원만한 인격형성에 도움을 준다. - 직접 만지면서 감각발달을 돕는다. - 기본적인 수, 방향, 색깔을 안다. - 미적 감정을 키워나간다.
2가베	고리달린 직경 6㎝의 구, 원기둥, 정육면체2개, 기둥2개, 들보1개, 가름대 2개, 실과 바늘	- 구, 원기둥 정육면체의 특성을 이해한다. - 활동과 정지 상태를 인지하면서 사물에 대한 인식력이 강화된다. - 분리와 정리정돈의 두뇌를 키운다.
3가베	8개의 작은 정육면체(각 변의 길이 3㎝)와 상자1개	- 전체와 부분을 이해한다. - 여러 가지 건축물을 만들면서 구성력이 생긴다. - 수리능력을 키우고, 지적발달을 돕는다.
4가베	8개의 직육면체(각 변의 길이)와 상자1개	- 균형과 중심에 대해 안다. - 높이, 길이, 면을 비교하며 수리적 능력을 키운다. - 힘의 원리를 이해한다.
5가베	작은 정육면체(각 변 3㎝) 21개, 큰 삼각기둥 6개, 작은 삼각기둥 12개, 상자 1개	- 예술적인 건축 이상의 것을 만든다. - 홀수와 짝수 관계를 인식한다. - 창조력 발달을 돕는다.
6가베	36개의 직육면체로 각 변3,6, 1.5㎝인 큰 직육면체 18개, 가로와 세로로 2등분한 각 면 1.5㎝ 높이 6㎝인 기둥 6개, 각 변 3㎝ 높이 1.5㎝인 받침 12개와 상자 1개	- 기둥과 받침의 서로 다른 역할을 인식한다. - 공간의 미를 안다. - 참을성을 기른다.

dCollection @ chosun

7가베	7가지 도형의 색판으로 한 변이 3㎝ 기준인 원, 반원, 정사각형, 정삼각형, 직각이등변삼각형, 직각부등변 삼각형, 둔각이등변삼각형	- 면을 구체화해서 안다. - 색채 관념이 양성된다. - 관찰력과 창작력이 발달된다.
8가베	여러 가지 색의 다섯 종류 막대(3.6.9.12.15㎝)	- 길이에 대한 장단의 차이를 이해하고 서열개념 형성을 돕는다. - 물체의 윤곽을 인식한다. - 미적 정서를 느낀다.
9가베	세 가지 크기(지름3㎝.4.5㎝.6㎝)의 색깔 고리(빨강, 주황, 노랑, 초록, 파랑, 보라)와 같은 세 가지 크기의 반고리	- 곡선을 경험하고 미를 느낀다. - 원과 반원의 관계를 인식한다. - 주의력을 키운다.
10가베	원기둥 모양의 나뭇조각(지름10㎜,높이5㎜)으로 색깔은 빨강, 주황, 노랑, 초록, 보라, 검정, 흰색, 나무색의 8가지)	- 모든 형태의 기본인 점을 경험한다. - 소근육 발달을 돕고 인내심을 기른다. - 창작 능력을 발달시킨다.

이상의 내용을 요약하면, 가베 놀잇감은 놀이하는 과정에서 잠재된 표현 욕구를 놀이로 풀어 주어 유아의 창의력이 마음껏 발휘될 수 있고, 적극적으로 상황에 대처하는 문제 해결력과 사회성을 기를 수 있는 교육적 가치가 있으며, 연합(union), 관계(realation), 연결(connection), 다양성(diversity) 등을 익힐 수 있도록 고안된 상징적 학습 놀잇감이다.

B. 영아기 발달적 특성과 기질

1. 영아기의 발달적 특성

인간의 전 생애에서 영아기는 첫걸음을 내딛는 시기이다. 이 첫걸음은 주변 환경과의 상호작용으로 미리 준비되고 계획되어온 것이라고 할 수 있다. 그리고 신체, 인지,

dCollection @ chosun

사회, 정서적으로의 발달은 서로 밀접히 관련되어 있으며, 유전과 환경의 영향을 받으며 이후에는 개인의 발달과도 관련이 되므로 중요한 시기라고 할 수 있다. 특히 영아의 발달은 자신이 타고난 기질과 그를 사회화 시키는 성인의 기질 간의 상호작용 산물이라 할 수 있다(정옥분, 2006).

영아기는 출생에서 3세까지라 보며 이 기간은 짧은 기간이지만 발달의 속도가 빠르고, 변화의 폭이 큰 시기인 만큼 적절한 보호와 자극은 최적의 발달을 이루겠지만 그렇지 못한 경우 발달을 지연시킬 수 있다(장영희, 1987). 이런 영아기의 중요성을 인식할 때 영아발달의 총체적인 개념을 시간이 흐름에 따라 영아가 양적이나 질적으로 변화하는 과정이라 본다. 여기에서 양적인 변화는 신장, 체중, 어휘력의 변화를 말하며, 질적인 변화는 지능이나 정신작용에서의 변화를 의미한다.

영아의 발달 특성을 정옥분(2006)은 다음과 같은 원리의 개념으로 정리하고 있다.

첫째, 발달에는 일정한 순서가 있다. 즉, 모든 영아는 앉을 수 있게 된 후 설 수 있으며, 걸을 수 있고, 원을 그릴 수 있게 된 다음에 사각형을 그릴 수 있다. 언어발달의 순서도 옹알이를 한 다음에 말을 할 수 있으며, 간단한 문장을 사용한 후에 복잡한 문장을 사용하게 된다. 또 인지발달은 상징적 사고가 가능한 다음에 보존개념을 알게 되고 그 후에 추상적 사고가 가능하다.

둘째, 발달은 일정한 방향으로 진행되며, 이는 몇 가지 원칙을 따른다. 먼저, 두미(cephalocaudal) 발달의 원칙으로 머리에서 발 방향으로 즉, 머리 부분이 일찍 발달한다. 또한 근원(proximodistal)발달의 원칙으로 안에서 바깥쪽으로 즉, 팔, 손목, 손, 손가락의 순서대로 발달한다. 그리고 세분화(general to specific)발달 원칙으로 일반적인 것에서 특수한 것으로 즉, 몸 전체적인 사용에서 정밀한 행동으로 발달한다.

셋째, 발달은 계속적인 과정이지만 발달의 속도는 일정하지 않다. 즉, 신체적인 것과 어휘력 등은 영아기 때 급 발달 되고 청년기에는 논리적인 문제해결력이 현저히 향상된다.

넷째, 발달에는 개인차가 있다. 즉, 발달은 일정한 순서대로 이루어지지만 그 속도와 양상은 영아마다 다르다.

다섯째, 발달의 각 영역은 상호 밀접한 연관이 있다. 즉, 생물학적 발달, 인지적 발

dCollection @ chosun

달, 사회 정서적 발달은 서로 상호 작용을 하며 서로에게 영향을 미친다. 다시 말하면 인지적 과정은 사회 정서적 과정에 영향을 미치고, 사회 정서적 과정은 인지적 과정에 영향을 미친다.

이러한 영아발달의 개념에 따라 연령별 발달 경향을 살펴보고, 본 연구의 연구 대상인 만 2세아의 발달 경향을 정리할 수 있다. 이는 박주희(2005)의 연구에서 소근육, 대근육, 적응, 인지, 언어, 사회성의 6개 요소에 기초한 것으로, 첫째, 소근육의 기능적 사용에서는 8개 정도의 정육면체를 쌓을 수 있으며 매우 간단한 도형을 그릴 수 있고, 둘째, 대근육 영역에서는 장애물을 피하며 걸을 수 있고 앞으로 뛰기와 제자리를 뛰기를 할 수 있다고 하였다. 셋째, 적응 영역에서는 혼자서 얼굴, 손 등을 씻으려고 하지만 잘 하지는 못하는 단계며 큰 단추, 지퍼의 사용법을 알며, 넷째, 인지 발달 영역에서는 간단한 수 개념을 이해하며 간단한 언어의 반대 개념을 알며 빨강, 노랑, 파랑의 기본색을 알 수 있다. 다섯째, 언어영역에서는 '어떻게, 무엇을, 왜' 등을 사용한 질문을 시작하며 자신이 한 것과 만든 것을 설명할 줄 알고, 여섯째, 사회성 영역에서는 또래와의 상호작용에서 익숙한 물건을 가지고 가상놀이를 할 줄 알며, 혼자놀이와 병행놀이 형태를 나타낸다고 하였다. 그러나 이런 연령별 지표나 경향의 제시는 영아의 발달에서 교사들에게 그 시기는 그러한 발달의 정도를 나타내야 한다는 것으로 잘못 인식 시킬 수 있기에 조심스러운 과정이라고 하였다(이영자 외, 2002).

반면에 발달의 여러 이론들은 오히려 상호보완적인 면이 많고, 우리는 이런 다양한 이론들을 통해서 아동 발달이라는 복잡하고 다양한 현상을 이해하는 데 도움을 받을 수 있다(정옥분, 2006). 각기 다른 이론의 대표적인 예로 Piaget는 만 2세를 전조작기로 보고 자기 중심적인 언어가 많아서 영아의 언어적 상호작용 능력이 제한되어 있다고 하였고, Vygotsky는 영아의 사회적 상호작용은 비언어적인 형태(응시, 미소)로 시작되다가 12개월 이후 언어적으로 이루어진다고 하였다. 또한 프로이드는 발달 단계를 두며 만 2세는 항문기에 속하며 영아가 처음으로 사회의 기대에 순응하는 요구에 직면하는 단계라고 했으며 에릭슨은 사회 정서적인 발달에 초점을 두어 설명하였다.

간단히 정리해보면 만 2세의 영아는 언어사용의 표현이 어색함에도 불구하고 계속적인 모방과 시행착오로 언어학습을 반복해가는 시기이며 자신의 의식과 감정을 표현해

dCollection @ chosun

나간다고 할 수 있다(김경옥, 2005). 그래서 자기 조절력과 통제력이 미숙함에도 불구하고 호기심이 왕성하여 주변의 것들과 끊임없이 상호 작용하는 시기로 보고 자율성을 확립하고 성장해 나가는 시기이므로 가급적 스스로 시도해 볼 수 있도록 허용해 주고, 주변 사람들에게 피해를 주거나 위험한 행동은 하지 못하도록 일관성 있는 지도를 해야 한다. 만 2세 영아의 영역별 발달적 특성은 〈표 Ⅱ-2〉와 같다(이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥, 2008).

〈표 Ⅱ-2〉 만 2세아의 영역별 발달 특성

영역	특 성
신체	• 이전 시기보다 신체적 성장이 완만하며 머리의 비율이 줄어 몸의 균형이 잡힌다. • 정지된 상태에서 몸의 균형을 잡는다. • 한발씩 계단에 올라갈 수 있다. • 공을 던지긴 하지만 조절력은 없다. • 기본적인 자조력을 갖기 시작한다.(숟가락 사용, 물 컵 사용, 옷 입기) • 운동기술을 숙달하기 위해 행동이 되풀이 된다. • 긁적거리기가 발달되기 시작한다. • 간단한 퍼즐, 블록을 맞춘다. • 대소변의 의사를 표현할 수 있다. • 특정 음식에 대한 선호도가 나타난다.
정서	• 자아개념 및 자아존중감이 발달하기 시작한다. • 무엇이든 자신이 하려고 독립적으로 행동하려고 한다. • 또래의 놀이 활동에 관심을 나타낸다. • 놀잇감에도 관심이 더 많아진다. • 가정의 일상사에 참여하고 싶어 한다. • 소유개념 때문에 차례를 기다리기 싫어한다. • 성 유형화된 놀잇감에 선호도가 나타난다. • 상상놀이를 즐긴다.
사회	• 성인에게 볼 수 있는 정서(분노, 애정, 공포, 기쁨, 질투 등)가 타나난다. • 정서 표현이 폭발적이며 반응이 짧다.

dCollection @ chosun

	• 감정 이입 능력이 나타나기 시작한다. • 자신의 정서를 언어로 나타내게 된다. • 자기 놀잇감에 애정을 보이며 인형, 봉제 완구를 좋아한다. • 고집부리기 시작한다.
언어	• 언어발달이 급속히 발전한다. • 250~300개의 단어를 이해할 수 있다. • 단어의 의미를 과잉축소, 확대하여 사용한다. • 실제 전화 받기를 좋아한다. • 2~3개의 단어를 나열한 전보식 문장을 사용하며 주축문법적인 단어조합이 나타난다. • 사람들의 말이나 억양을 모방한다.
인지	• 인지기능이 복잡해지고 객관적이며 점차 현실 지향적이 된다. • 개념적 조각 능력이 충분하지 못하여 자신의 경험의 범위 내에서 표현이 나타난다. • 눈으로 보이지 않는 것을 떠올릴 수 있는 정신적 표상능력이 생기면서 문제해결을 내적으로 하고, 상상놀이가 발달된다. • 자신이 의도한 행동과 의도하지 않는 행동을 구분하기 시작한다. • 수직선과 원을 그린다. • "왜"라는 질문을 많이 한다. • 동물, 사람, 사물에 대한 호기심을 느끼고 환경을 탐색한다. • 간단한 수학적 개념이 생겨서 차이가 명료한 것에 대해서는 크기, 양, 색깔의 차이를 인식하고 대응해 볼 수 있다. 부분과 전체를 이해하며 분류를 시작한다. • 타인의 관점을 수용하기는 어렵지만 매일의 익숙한 상황에서는 상대의 관점을 이해할 수도 있다.

2. 영아의 기질

가. 기질의 의미

영아에게 기질이라 하면 보통은 성격에서 오는 개인차를 떠올리는 것처럼 지금까지 여러 연구들을 볼 때, 아직도 이렇다 하는 정의는 확실하게 이루어지지 않는 실정이다

dCollection @ chosun

(홍계옥, 1995). 최근 양수정(2007)의 연구에서는 학자들의 정의를 다음과 같이 세 가지의 접근으로 열거하였다.

첫째, 성격 심리학적 접근에서 기질은 유전적 성격 특질로 안전성을 가지며 이 특질은 행동을 조성하는 요인으로 본다(Buss & Plomin, 1975). 그리고 기질개념의 특성은 울음, 분노, 공포 반응을 보여주는 정서성과 일상에서의 활동성, 그리고 타인과의 관계를 말하는 사회성으로 보았다. 그러나 충동성의 특성에 대하여 위영희(1994)는 기질은 유전이라는 특성이 있기 때문에 기질의 특성에서 충동성을 제외시켰다.

둘째로는 개인적 입장에서 보는 정의로 기질의 기본과정을 반응성(운동활동, 미소, 두려움, 고통, 좌절)과 자기조절(주의집중, 회피)로 보는 입장이다(Rothbart & Derryberry, 1981). 즉, 기질에서 정서적인 면이 큰 비중을 차지한다고 보는 것이다.

셋째, 기질을 행동의 유형적 요소로 보는(Thomas, Chess & Birch, 1968) 소아의학적 접근 및 개별적 접근에서 보는 정의이다. 이는 기질이란 타고났으나 양육방식과 경험에 따라 다른 성격으로 변할 수 있다고 보는 입장으로 유아기에 부적응 행동아는 영아기 때부터 다른 특성이 있을 거라고 보는 것이며, 최근 연구들 중 기질의 정의에서 가장 많이 다루어지고 있다.

나. 기질의 유형

이상의 정의로 보는 기질의 구성 요인 척도를 정리하면 〈표 Ⅱ-3〉과 같다.

〈표 Ⅱ-3〉 기질의 유형

연구자	구성요인	설 명
Thomas & Chess	활동수준	영아의 활동성의 정도(젖 먹기, 목욕하기, 옷 입기 등)
	반응강도	긍정적, 부정적 반응의 에너지 수준의 정도
	반응역	반응을 일으키는데 필요한 자극크기의 정도
	기분	즐거운 행동이나 불쾌한 행동의 양
	적응성	변화에서의 적응성
	접근-회피	낯선 상황이나 사람에 대한 반응
	주의 분산도	외적이 자극으로부터의 이탈성
	지구성	활동에 방해를 받더라도 그 활동을 포기하지 않는 정도

dCollection @ chosun

	규칙성	생리적 기능의 규칙성(수면시간, 수면의 주기, 배변습관 등)
Buss & Plomin	정서성	자극에 대한 부정적인 반응
	활동성	일상 활동의 강도와 속도
	사회성	타인과 함께 있는 것을 선호하는 정도
Rothbart & Derryberry	활동수준 미소와 웃음 두려움 제한에 대한 통제감 지향지속 진정성	반응성의 경로

위와 같은 척도를 사용하여 기질과 관계된 연구들이 보고되었는데, 원영미(1990)는 기질과 기관에서의 적응행동과의 연구에서 부적응아는 회피적이고, 부정적인 기분을 자주 보이는 까다로운 기질이라고 밝혔고, 초기적응간의 관계 연구에서 어린이집 초기 적응과의 부적 관계가 있음을 보고한 김진아(2004)에 이어 송혜진(2007)도 영아기질과 초기 적응과의 연구에서 활동수준은 정적인 관계가 나타났고, 접근-회피나 반응강도에서는 부적인 상관을 나타냈다고 보고 하였다.

기질과 놀이의 관계 연구에서 천혜경(1988)은 장 의존적인 아이들이 집단놀이를 많이 하는 것으로 밝혔고, 김용희(1991)는 순한 기질은 미술, 조작영역을, 까다로운 기질은 쌓기 놀이에서 더 많이 놀이한다고 하였다. 또한 놀이 지속시간과 수준에 관한 연구에서 안승순(1983)은 모래놀이를 뺀 모든 영역에서, 이재선(1990)은 적목놀이에서 연령이 많을수록 놀이 지속 시간이 길다고 하였다. 이종희(1995)는 구성놀이 시 놀이의 지속시간이 중요하다고 하였다. 박춘방(2006)은 기질과 따른 교사개입유무에 따른 놀이 지속시간과 수준을 알아보았는데 순한 기질의 유아는 교사의 개입과 상관없이 놀이지속시간이 길었고 놀이 수준과도 유의미한 차이가 없었다고 하였다.

국내에서도 영아의 기질 척도를 개발한 연구가 있었는데 천희영(1993)은 Thomas와 Chess(1977)의 PTQ를 참고하여 기질을 적응성, 생리적 규칙성, 반응성, 활동성, 정서성으로 분류하였으며, 최영희(1989)는 TTQ(Gunn, 1983)를 참고로 기질을 규칙성, 적응성,

dCollection @ chosun

접근 철회성 , 반응강도, 기분으로 분류하였다.

이에 본 연구에서는 최영희(1989)가 수정한 도구와 김난실(2004)의 연구에서의 밝힌 기질 유형인 순한 기질, 중간기질, 까다로운 기질을 참고하여 각 유형에 어떠한 변화가 있는지 알아볼 것이다. 즉, 기질은 영아발달의 과정에서 오는 개인차이며 순한 기질, 중간기질, 까다로운 기질의 유형이 있지만 적절한 환경 요인으로 그 기질의 특성에 변화가 있을 것이다. 그러므로 영아의 기질은 어떠한 유형의 기질이더라도 정상적인 것으로 간주하여 양육하고 교육하여야 할 것이며, 영아와의 관계를 최우선으로 생각한다면 타고난 기질도 변화될 수 있을 것이다.

C. 영아의 사회적 상호작용과 놀이성

1. 영아의 사회적 상호작용

영아기에는 5감각(듣기, 보기, 맛보기, 냄새 맡기, 느끼기)을 통해 주변의 모든 환경인 부모, 또래, 놀잇감 등을 접하면서, 주변 탐색을 위한 신체의 움직임과 사회적 상호작용을 통해서 학습하게 된다(강숙현, 1995).

갓 태어난 이후 시기에는 부모가 영아들의 배가 고프거나 잠이 올 때 보내는 신호를 잘 알아차려서 눈을 맞추고 웃어주며 안아주는 등 신체적 정서적으로 표현해주는 것, 그리고 아이들의 말을 진지하게 들어주고 인정해주는 모습을 보일 때 영아들은 자신이 사랑받고 있다는 것을 느끼며 편안한 마음으로 생활하게 된다. 그러다가 점차 타인과의 관계를 인식하게 되는 과정에서 사회적 상호작용을 갖게 되며 언어적•비언어적인 표현을 사용하게 된다. 타인과의 관계에서 영아는 놀이 활동에서의 또래와의 관계에 관심을 갖게 된다는 것이다. 이렇듯 영아기는 몸짓에서 놀잇감으로 또 놀잇감을 통한 또래와의 상호작용으로 발전되면서 만 2세경이 되면 또래와의 사회적 상호작용을 선호하는 경향이 나타난다(서혜정, 2007). 또래란 이처럼 함께 생활하고 놀이하면서 이루어지는 상호작용을 통해 자기중심적인 태도를 성숙하게 변화시키면서 의사소통하는 기술과 사고력이 발달되는 사회적인 기술을 익힐 수 있는 것이다(임은혜, 2005).

dCollection @ chosun

사회적 상호작용에 대한 정의에서 Krasnor와 Rubin(1983)은 문제 해결을 하기 위해 대인관계에서 도움을 얻고, 대화를 주도하는 행위가 사회적 상호작용이라고 하였고, Howes(1988)는 한 아동과 다른 아동이 시도하거나 반응하는 사회적 행동이나 상호적인 게임에 참여하는 것이라고 하였다. 또한 김신옥(1995)은 사회적 상호작용을 한 사람이 다른 사람을 상대로 하는 의도적 행위로서의 다른 사람에 대한 반응으로 이루어지는 사람들 간의 사회적 과정(Mueller & Coorper, 1986)을 말한다고 하였다.

따라서 영아의 사회적 상호작용은 행동을 시작한 영아와 다른 영아의 반응을 포함하는 것으로 두 사람 이상이 언어, 신체, 정서적으로 영향을 주고받는 행동으로 정의할 수 있다. 황영미(2000)도 두 사람 이상 간에 말, 몸짓, 장난감 등을 교환하는 과정이며, 사회적 시도와 반응을 포함하는 행동체인이라고 하였고, 곽승주(2003)는 영아와 교사와의 사회적 상호작용연구에서 언어적 상호작용(음성)과 비언어적 상호작용(응시, 미소, 표정, 제스처)을 포함하는 것으로 정의하였고, 최인숙(2007)의 연구에서는 환경과 적응하면서 또래, 교사, 놀이에 자신의 목적을 효과적으로 획득하면서 긍정적으로 발달을 추구해 나가는 것으로 사회적 상호작용의 포괄적인 정의를 내리고 있다.

이러한 사회적 상호작용을 영아의 발달에 따라 요약하면, 첫 단계는 갓 태어나 부모와 타인과의 관계에서 목적을 달성하기 위해 표현되는 언어적, 비언어적인 반응이며, 두 번째 단계는 놀잇감을 사용하는 시기에 또래와의 관계에서 생겨나는 언어, 신체, 정서적인 반응으로 볼 수 있고, 세 번째 단계는 교사와의 관계에서 영아의 긍정적인 발달을 추구하기 위한 수행과정이라고 정의할 수 있다. 그리고 이 세 단계에서 관심 있게 보아야 할 것은 사회적 상호작용에서 언어적인 것과 비언어적인 것을 포함시켜 정의하여야 한다는 것이다.

또한 이러한 정의는 영아기의 언어발달과 사용에서 알 수 있는데 영아는 만 2세가 되어가면서부터 상징기능이 발달함에 따라 어휘사용이 늘어날 뿐만 아니라 기억력이 발달되어(김경옥, 2005) 사물을 직접 접하기 않아도 그 사물의 명칭을 들으면 머릿속에 떠올리는 표상능력(장영희, 1987)이 생기는 언어발달이 이루어진다. 그리고 만 2세 때 급격한 발달을 보이긴 하지만 자기중심적인 언어가 많아서 상대방의 의사에 반응하기 위해서는 때로는 비언어(몸짓, 음성어 등)적인 사회적 상호작용을 한다고 하였다(서혜

dCollection @ chosun

정, 2007).

박지선(2000)은 또래간의 상호작용에서 나타나는 긍정적인 상호작용과 부정적인 상호작용을 언급하면서 긍정적 비언어적 상호작용은 협동하기, 도움주기, 나누어주기, 동정하기가 있으며, 부정적 상호작용은 비난하기, 방해하기, 신체적 공격, 물건 뺏기 등이 있다고 하였다. 양수정(2007)의 연구결과에서도 영아의 기질과 또래간 상호작용에서 순한 기질의 영아가 긍정적 비언어적인 상호작용을 많이 하였으며, 까다로운 기질의 영아는 부정적인 비언어적 상호작용이 높게 나타났다고 하였다. 즉, 영아가 성장함에 따라 또래의 하는 말과 행동에 아주 민감한 반응을 보이기 때문에(이영석, 이경영, 1990) 이러한 언어적, 비언어적 사회적 상호작용은 또래관계의 양상에서 가장 많이 나타나는 현상이며, 여기에서 또래관계라 함은 단순히 연령이 같은 관계만을 의미하는 것이 아니라 행동의 복합성이 거의 같은 수준에서 사회적 상호작용을 하는 관계를 의미한다(최인숙, 2007)는 것이다.

또래 관계의 상호작용을 동물행동학적 이론에서 보면 또래 접촉은 사회적으로 유능한 어른으로 성장하는 데 필요한 사회적 기술을 습득하게 하는 요인이며 '어린이로 하여금 성인이 되었을 때에 효율적이고 생산적인 기능을 할 수 있는 진화과정으로 볼 수 있다. 다음으로, 인지발달 이론에서 보는 입장은 Piaget에 의하면 유아는 견해차와 갈등을 통해 문제를 스스로 해결하기 위하여 또래의 사고나 감정, 욕망 등을 고려하다보면, 유아가 사람들은 저마다 다른 사고방식이 있음을 이해하게 된다고 보았다. 그리고 Bandura는 또래 관계의 사회적 상호작용에서 또래의 행동과 그 결과를 관찰함으로써 여러 새로운 반응패턴(예를 들면 교사의 주의를 끄는 새로운 방법이나 놀이 친구에게서 장난감을 빼앗는 방법, 공을 던지는 방법 등)을 대리적으로 학습한다는 사회학습 이론적 입장을 보였다(정옥분, 2006). 하지만, 또래관계에서 부정적인 사회적 상호작용만을 반복한다면 유아는 사회적 기술을 배울 수 없고 또래들에게 거부되는 악순환을 반복하게 될 것이다(Parker & Asher, 1987). 이러한 결과는 또래와의 상호작용에서 친사회적인 행동을 보인 유아는 학령기에도 또래와의 관계에서 유능한 관계를 가지며, 또래와의 상호작용에서 공격적인 행동을 보인 아동이 학령기에서도 공격성을 보인다는 종단적인 연구 결과들(Howes & Leslie, 1998, Parker & Asher, 1987; Rubin, Chen

dCollection @ chosun

McDougall, Bowker, & McKinnon, 1995)에서 찾아 볼 수 있다.

Rubenstein와 Howes(1976)는 초기의 또래 간 상호작용이 유아에게 유익한 것인가? 하는 연구에서 어머니와의 놀이와 또래와의 놀이를 비교한 결과, 유아는 또래가 없을 때는 장난감을 입에 대고 놀았지만 또래가 있을 때는 장난감을 가지고 독창적인 놀이를 하였다. 그리고 또래와 있을 때 상호작용적인 놀이나 모방, 장난감을 주고받는 놀이를 더 많이 하였으며, 새로운 또래에게도 사교적인 반응을 보인다고 하였다(정옥분, 2006). 즉, 유아의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 변인으로 여러 환경(교사, 또래, 놀잇감 등)이 있지만 인간 발달에서 중요 변인은 또래간의 활동이라고 할 수 있다.

종합하여 보면, 사회적 상호작용이라 함은 한 사람이 다른 사람에게 하는 의도적 행위에서 나타나는 다른 사람에 대한 반응이며 영아에게 있어서는 또래 간에 보여지는 행동 특성으로 친사회성, 공격성, 위축 같은 언어 및 비언어적인 형태로 나타날 수 있다.

2. 영아의 놀이성

가. 놀이성의 의미

영아의 하루는 놀이의 연속이며, 이는 거의 모든 활동이 놀이를 통해 이루어지기 때문이다. 즉, “유아는 놀면서 배운다.” 라는 말이 있듯이 놀이는 생활일 뿐만 아니라 유아가 여러 가지 지식을 획득하는 수단이기도 한다는 것이다(정옥분, 2006). 박춘방(2006)의 연구에서는 놀이란 세상을 알아가는 매개체로서 영아의 욕구를 만족시키고 전조작기의 행위로 감각 운동 상태에서 정신 표상으로의 전환을 가능하게 해준다고 하였으며, 영아의 사회, 정서, 언어 , 인지의 발달을 촉진시킨다고 하였다.

놀이성이란 이러한 놀이 행동 및 확산적 사고에서 관찰된 다양성에 기여하는 성격적 차원으로서 Lieberman(1977)은 사회·정서·인지·성격적인 측면을 놀이를 지지하는 잠재적인 특성으로 유아가 놀이를 최대로 즐길 수 있게 하는 동기 및 성향으로 보았다(신은수 외, 2006). Barnett(1991)는 개인의 심리적인 특성이 놀이 상황에서 나타나는 외현적인 행동뿐만 아니라 놀이에 갖고 있는 내적 동기 및 발달에 따른 놀이의 참여정도

dCollection @ chosun

라고 하였으며, Sully(1992)도 놀이성은 억제된 감정을 버리고 즐거움과 기쁨의 기초가 되는 놀이를 놀이답게 해주는 잠재적인 힘, 그리고 성향이며, 놀이를 최대로 발휘할 수 있게 하는 동기라고 하였다. 또한 Erikson(1977)은 유아가 놀이를 통해 자신의 경험을 재현할 때 놀이 사건을 재생의 행위로 전화 시킬 수 있는 핵심요인을 놀이성이라고 하였고, Millard(1973)는 놀이자의 기분이나 태도 상태에 따라 놀이적인 것과 아닌 것을 구분할 수 있는 질적 특성으로 보았다(한미현, 2002). Aguilar(1985)는 개인이 활동을 할 때 자발적으로 행동을 하게 하는 개인의 지각이나 태도로 정의하면서 놀이성의 존재는 인간의 생활양식의 한 부분으로 나타난다고 하였다.

따라서 놀이성의 본질인 놀이는 내적으로 동기화된 것이며, 그 자체는 목적이고 만족을 주는 것이어야 하고 융통성이 있으며 적극적으로 참여한다는 특성을 가지고 있다(정은주, 2007). 요약하면, 놀이성이란 영아의 놀이행동에서 나타나는 잠재적인 내적 성향 및 놀이 태도로 사회·정서·인지·성격적인 면을 뒷받침해주는 특성이라고 할 수 있다.

나. 놀이성의 구성요소

Lieberman(1977)은 영유아의 놀이 행동을 점수화하는 평정 척도를 사용하여 놀이성은 〈표 Ⅱ-3〉과 같이 다섯 가지 특질로 나타나고, 단일 성격 차원이며, 확산적 사고, 정신연령, 생활연령과 상관이 있음을 발견하였다(신은수 외, 2006).

〈표 Ⅱ-4〉 놀이성 구조 : 5가지 측면

특 질	표 시 (징 후)
신체적 자발성	몸 전체나 신체 부위를 통한 풍부하고 조화로운 움직임
사회적 자발성	다른 사람들과 함께 할 수 있는 능력과 다른 집단에 들어가고 나올 수 있는 능력
인지적 자발성	상상력, 사고의 유연성, 창의성
즐거움의 표현	웃음, 즐거움과 행복함의 표현
유머감각	우스운 사건 이해, 호의적인 농담, 재미있는 상황의 인식

※출처 : Lieberman(1977)

dCollection @ chosun

이를 구체적으로 살펴보면, 신체적 자발성은 놀이 활동에서 각 신체 부분의 협응 정도나 유연성, 민첩성 등 운동 기능 활동의 정도를 말하며, 사회적 자발성은 자기가 속한 놀이지반에서의 협력성, 주도성, 나누기 접촉성 정도 등 다른 유아에 대한 반응과 주도권이라고 한다. 인지적 자발성이란 놀이에서 유아가 상상력을 발휘하는 정도와 독특한 것을 사용하는가에 관련된 것이며 놀이를 통한 주변 환경을 탐색하고 그 결과는 친숙함에서 분명함으로, 단순함에서 복잡성으로 순환되어 나타난다. 즐거움의 표현은 정서와 관련된 놀이성이며, 놀이에서 가장 중요한 역동성으로 유아 놀이를 신기함에서 시작하여 숙달되어가면서 느끼는 성취감을 정서적으로 표현한 것이다. 유머감각은 유아의 생활에 중요한 에너지를 제공하며 긍정적인 정서를 제공한다고 하였다(송혜진, 2007).

Truhon(1983)은 놀이성이 Lieberman의 단일 차원 구성이 아닌 두 측면으로 표시된다고 주장하였으며, 창의성과 유머의 이해를 이끌어내는 인지적 구성요소와 정의적 구성 요소의 두 측면을 말하였다. Barnett(1991)은 만 3세에서 5세까지 유아를 대상으로 개인적인 특성과 놀이성의 관계를 연구하였는데, 사회·인지적인 자발성은 연령이 높을수록 나타나며, 어린 연령은 유머감각에서 높은 성향을 나타냄을 보고 하였다(장은영, 2003).

국내연구에서 김영희(1995)는 Barnett(1990)의 CPS를 수정, 보완하여 우리나라 실정에 맞게 만 3~5세 유아를 대상으로 놀이성의 유형을 분류하고 측정한 결과, 적극적 놀이형, 소극적 놀이형, 자발적 놀이형의 3 가지 유형으로 분류하였다. 엄미랑(1996)이 놀이성에 대한 문헌고찰 및 놀이 척도, 유아교육 전문가의 조언을 받아서 놀이성 척도를 만든 후 우리나라 유아들의 놀이성을 관찰하였는데, 그 결과, 주도성, 규칙성, 상징성, 적극성, 놀잇감과의 상호작용, 사회적 형태 등의 6 가지를 놀이성의 구성으로 보았다. 여기에서 상징성, 놀잇감과의 상호작용성, 상상성은 '사회적 자발성'과 일치하고, 적극성, 주도성은 '즐거움의 표현'과 '유머감각'으로 나타났다.

한미현(2002)은 유아의 창의성, 놀이성, 정서지능과의 관계 연구에서 창의성 수준에 따라 놀이성의 하위요인 중 사회적 자발성에서 유의미한 차이가 있을 뿐 아니라, 정서

dCollection @ chosun

지능에서도 차이가 있는 것으로 보고하고 있다. 정은주(2007)의 어머니의 정서 표현성 및 정서 수용태도가 유아 성격특성과 놀이성에 미치는 영향 연구에서는 유아 불안에 대해 어머니가 애정적인 수용을 많이 할 때 놀이성의 구성요소인 사회적 자발성과 즐거움의 표현이 높아지는 것으로 나타났다. 송혜진(2007)은 만 2세 영아의 기질과 어린이집 초기적응 및 놀이성의 관계를 알아본바 놀이성의 신체적 자발성과 유어감각은 영아의 기질 요인 중 활동수준과 정적인 상관관계가 있다고 보았다.

이와 같이 선행연구에서 놀이성의 구성요소는 어느 정도 차이가 있으나 놀이성이 모든 유아에게 일반적으로 적용될 수 있기 때문에 개인 특성을 신뢰롭게 측정할 수 있다는 의견에서는 연구자들이 대부분 일치하고 있다(송혜진, 2007).

D. 영아의 놀이와 교사 개입수준

1. 놀이와 교사의 역할

영아들은 타고난 기질이 다른 만큼 유아교육기관에서 영아에 대한 교사의 역할은 중요하다. 일반적으로 역할이라 함은 사회에서 어떤 특정한 지위에 있는 사람으로서 다른 사람들에게 인정받고 의식적으로 수행해 나가는 포괄적인 행동 양식을 의미한다. 그리고 유아교사에게 기대되는 역할이란 나라, 지역, 기관, 나아가서는 사회의 구성원들의 요구, 아동관, 교육관, 가치관에 따라 달라질 수 있으며 또 당연히 달라질 필요가 있다(박은혜, 2003).

영아에 대한 교사의 역할은 자신의 업무를 잘 수행하면서 영아를 지지하고 이끌어주며 놀이 활동 시 바람직한 개입을 해주는 것이며, 이것은 곧 영아의 전반적인 발달에 영향을 미친다(박춘방, 2006). 그러므로 교사는 유아교육과정을 구성할 때 영아의 발달을 목표로 하여 놀이와 교육을 통합하는 방법으로 전개해 나가면서 적극적이고 효과적인 개입을 해야 한다(류진순, 2007). 즉, 영아들이 놀이 활동을 할 때 교사가 어떻게 개입을 하느냐에 따라 놀이가 효과적으로 수행될 수 있으며, 이는 곧 영아발달에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 그러므로 본 연구에서 교사가 어떤 역할로 개입하느냐는 교

dCollection @ chosun

사의 개입 수준을 의미한다.

2. 교사 개입수준과 놀이전략

교사는 다음과 같은 상황에서 유아들의 활동 시 개입을 시도할 수 있다. 첫째, 유아가 자료를 잘못 사용하거나 규칙에 어긋난 행동을 하거나 행동의 수정이 요구될 때 개입할 수 있다. 둘째는 놀이를 관찰한 후 놀이를 확장 시켜주고 싶을 때이며, 다음은 유아가 교사에게 개입을 요구할 때 이다(Spidell, 1985). 신은수와 그의 동료들(2006)은 놀이에서 교사의 개입을 지지한 연구자들의 근거이론을 다음과 같이 제시하고 있다.

- 승인 : 부모나 교사의 놀이 개입은 유아에게 놀이가 가치 있는 활동이라는 것을 알 수 있게 해 준다(Manning & Sharp, 1977).
- 애착 : 놀이시 교사와 긍정적인 상호작용은 유아들에게 안정된 애착이 형성되는 것 같다(Howes & Smith, 1995).
- 인지적 복잡성 : 4~5세 유아의 경우에는 교사와 상호작용시 인지적인 복잡한 형태의 놀이가 일어나는 경향이 있다(Sylva, Roy & Painter, 1980).
- 주의집중 시간 :교사가 있으면, 유아들(특히 여아)의 주의 집중시간이 늘어난다(Hutt, Tyler, Hutt & Christopherson, 1989).
- 또래 상호작용 : 교사는 유아들의 놀이시 또래간의 관계를 조정하고, 또래와 잘 지낼수 있는 효과적인 기술을 지도할 수 있다(Howes & Smith, 1995).
- 풍부화 : 교사는 유아놀이의 범위와 학습효과를 강화시키는 놀이의 자료, 생각, 기술을 제공할 수 있다(Bennett, Wood & Rogers, 1997).
- 비계설정 : 유아놀이시 교사 개입은 유아들이 혼자 할 수 없는 활동에 근접발달지대(Vygotsky, 1978)를 창조할 수 있다.

여기에서 질적인 개입의 연구자들(Christie & Enz, 1997; Jones & Reynolds, 1992; Roskos & Neuman, 1993)은 교사의 개입 수준을 놀이시간에 교사가 선택한 다양한 역할로 구분하였으며, 다른 명칭을 사용하고 있다(신은수 외, 2006). 이를 살펴보면 다음 [그림Ⅱ-1]과 같이 교사 개입수준은 연속선의 형태로 최소한의 개입에서 최대한의 개입

dCollection @ chosun

까지의 형태로 배열할 수 있다.

최소한의 개입	긍정적인 지지자				최대한의 개입
비참여자	방관자	무대 관리자	공동 놀이자	놀이 지도자	감독자/교수자

※ 출처 : 놀이와 유아교육(신은수 외, 2006)

[그림 Ⅱ-1]놀이에서 성인의 역할

〔그림Ⅱ-1〕과 같이 놀이에서 성인의 역할은 <표 Ⅱ-5>와 같이 교사의 개입 수준에 따른 놀이전략으로 설명될 수 있다.

〈표 Ⅱ-5〉 교사 개입수준에 따른 놀이전략

교사 개입 수준	전 략
비참여자 (Uninvolned)	교사가 유아의 놀이에 주의를 기울이지 않는다. 다시 말하면 유아들에게 놀이 활동을 제시하고 유아들만 놀이를 하게하는 것이다.
무대 관리자 (Stagemanager)	교사가 유아 놀이 준비를 돕고 자료를 제공하며 놀이가 진행되면 도움을 줄 수도 있다.
공동 놀이자 (Coplayer)	교사가 놀이에 함께 참여해주며 사회극놀이 기술의 모델을 보여주는 기회를 제공하며 때로는 파트너가 되어주는 것이다.
놀이 지도자 (Play Leader)	교사가 놀이의 확장에 적극적인 시도를 해주며, 놀이 진행시 어려움이 있을 때는 필요하다.
감독자/ 교수자 (Direcor/Instructor)	교사가 놀이를 통제하고 유아의 관심을 학습과제로 전환하게 해주는 역할이다.

교사 개입수준은 중에 최선의 생산적 역할은 무대 관리자, 공동 놀이자, 놀이 지도자인 놀이 촉진자 역할이라고 볼 수 있다. 그리고 교사의 개입 수준별로 유념해야 할 것은 첫째, 무대 관리자의 역할에서 교사가 구성해주어야 할 무대는 놀이시간은 최소 45

dCollection @ chosun

분이 되어야 하며, 공간은 넓고 배치가 잘된 공간이어야 하고 놀이자료는 연령에 맞는 놀이자료로 사회극이나 구성놀이를 할 수 있게 해주고 마지막으로 경험은 견학이나 책, 비디오 등을 통하여 놀이 주제에 대한 이해를 도울 수 있도록 구성되어야 한다고 하였다. 둘째, 공동놀이자의 역할에서는 유아의 놀이가 진행 되는 동안 교사는 역할 놀이, 또래 상호작용 전략, 가작화 전이 등과 같은 사회 극놀이 기술의 모델을 보여주는 기회를 제공해주어야 한다. 셋째, 놀이 지도자의 역할에서는 유아의 놀이에 끼어들어 적극적인 참여를 해야 하는데 놀이 장면을 풍부화하고 확장될 수 있도록 정교한 단계로 진행되도록 해야 한다(신은수 외, 2006).

교사개입의 긍정적인 역할에 관한 국내의 선행연구들을 살펴보면 이현순(1990)은 교사의 높은 수준의 개입은 극놀이의 지속시간을 증가시켜준다고 밝혔으며, 유애열(1994)은 교사 개입수준이 사회·정서·언어발달에 도움을 주며 질적인 개입은 인지발달에도 영향을 미친다고 하였다. 곽주영(1996)과 유혜형(1997)의 연구에서는 긍정적인 교사의 개입을 더 많이 사용한 학급은 교사 행동의 질적 수준도 높았음을 보고하였다. 즉, 놀이에서 교사 개입은 유아들의 풍부한 놀이 경험을 줄 수 있으며 놀이의 효과를 지적·사회적 발달 면에서 극대화 시킨다고 하였다(Jone & Reynolds, 1992; Kitson, 1994; Roskos & Neuman, 1993).

반면에 유아놀이에 있어서 교사의 개입을 반대하는 연구자들은 교사개입이 유아들의 놀이를 방해할 수 있으며 부정적인 결과를 가져올 수 있고(Jones & Reynolds, 1992; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999), 놀이하는 동안 유아에게 있어 학습의 기회를 줄일 수도 있다고 주장한다(Pellegrini & Galda, 1993). 또한 교사의 적극적인 참여는 놀이에 있어 과도한 영향력을 발휘하여 유아자신만의 방법으로 놀이하고 싶어 하는 권리를 박탈할 수 있다(Fein, 1985). Grinder와 Johnson(1994)의 연구결과에서도 교사의 긍정적인 지원은 놀이시간의 39% 정도인 반면, 놀이를 방해하는 행동은 27% 정도였다고 보고하였는데, 방해하는 행동 즉, 부정적인 것은 놀이 방해하기, 가르치기, 놀이 대신하기, 전환하기, 명령하기, 부적절한 질문하기로 나타났다. 이것은 놀이에서의 성인개입이 유아의 발견하기, 문제 해결하기, 또래간의 상호작용의 기회를 감소할 뿐만 아니라 놀이 활동을 방해하는데서 오는 학습의 기회 감소로 인해 놀이로 인한 긍정적인 영향이

dCollection @ chosun

저해되어 발달에 지장을 줄 수 있다고 보는 것이다(류진순, 2007).

종합하면, 놀이에서의 교사의 개입의 수준은 유아들이 자신의 창의성을 발휘하도록 최소한의 개입을 하되 유아들이 자신의 경험을 표현할 수 있는 허용적인 분위기를 조성해주고, 놀이에서의 경험을 풍부할 수 있도록 놀이 촉진자 역할의 교사 개입에 중요성을 두어야 한다. 반면에 유아들의 흥미를 잃기 쉬운 최대한의 개입 즉, 놀이 교수자인 역할은 유아의 놀이에서 받을 수 있는 발달을 저해하는 부정적인 요인이 될 수 있으므로 지나치게 개입하는 데는 주의가 필요하다고 볼 수 있다.

3. 교사의 개입과 영아의 기질

영아들은 가정에서 양육을 받다가 처음으로 부모와 떨어져 다른 새로운 환경인 보육시설을 접하게 된다. 보육시설에서의 환경적인 영향 중 특히 교사와의 상호작용은 영아의 기질을 변화시킬 수 있다는 연구가 최근에 많이 이루어지고 있다.

전미경(2004)은 영아의 집단생활의 적응 연구에서 기질의 하위 요인 중 활동 수준이나 반응강도는 어린이집 초기적응에 영향을 미친다고 하였다. 김수지(1996)는 놀이실에서 교사와의 상호작용이 유아들이 기질에 유의한 차이가 있음을 보고 하였는데, 느린 기질 유형의 유아는 교사와의 상호작용이 적었으며, 순한 기질의 유아는 교사와 긍정적인 상호작용이 있었다고 하였다. 이러한 결과는 곧 유아와 교사와의 긍정적인 상호작용이 유아가 순한 기질로 변하는데에 도움을 줄 수 있다는 시사점을 주는 것이다. 또한 박춘방(2006)의 연구에서는 영아 놀이에서 순한 기질의 영아는 교사가 개입하지 않아도 놀이를 오래 하였으며, 까다로운 기질의 영아는 교사의 개입이 없을 때 놀이시간이 긴 것으로 나타났다. 하지만 까다로운 기질의 유아더라도 놀이 촉진자인 양육자만 만나면 부정적인 문제 행동이 감소되는 것을 알 수 있다고 밝혔으며, 교사의 개입은 영아가 필요로 할 때 그 기질에 따라 방법을 달리하여 접근해야 한다는 필요성을 보고하였다. 이처럼 교사의 긍정적인 개입은 영아의 기질에 있어 그 행동을 긍정적으로 변화시킬 수 있다고 볼 수 있으나 영아의 기질에 따라 교사의 역할이 달라져야 함을 의미하고 있다.

dCollection @ chosun

송혜진(2007)의 어린이집 초기 적응 연구에서 Bronfenbrenner(1994)에 의하면 영아는 낯선 환경에 적응하기 위해 즉, 주어진 환경을 수용을 하기 위해 여러 가지 주변 환경의 특성에 관한 반응성을 기르게 된다고 하였다. 그리고 이것은 영아의 기질마다 다른 양상을 보이며 교사의 개입은 중요한 변인으로 작용한다는 것을 의미한다.

4. 교사의 개입과 영아의 사회적 상호작용

유아교육기관의 사회적 분위기는 영아의 사회적 상호작용에 중요한 변인으로 작용을 한다. 여기에서 사회적 분위기란 바로 교사의 자질이나 지도유형을 말할 수 있다. 즉, 영유아의 긍적적이며 부정적인 사회적 상호작용은 교사와 유아와의 관계에 달려 있는 것이다(최인숙, 2007).

영아는 사회의 규범이나 생활양식, 인간관계 기술 등을 교사와의 상호작용을 통해 습득하게 되는데 교사는 영아에게 개방적인 질문 외에 언어적인 것과 비언어적인 상호작용을 적극적으로 사용해야 한다. 그 이유는 말을 배우기 이전의 신체적 접촉과 교사의 눈 맞춤 등의 비언어적인 상호작용은 의사소통의 행위로 이어지기 때문이다(김진영 외, 2006). 서혜정(2007)은 교사가 영아와의 상호작용에서 애정적이고 긍정적인 상호작용을 함으로써 영아에게 신뢰감을 줄 수 있을 뿐 아니라, 교사가 영아와 풍부하게 오랫동안 대화를 하는 것은 영아의 제반 발달을 증진시키는 결정적 요인이 된다고 하였다. Christie와 Enz(1997)는 교사 경력과 훈련과정이 다른 교사 4명을 대상으로 유아의 놀이에서 상호작용하는 개입유형을 관찰하였는데, 놀이를 통제하고 지시하는 교사의 역할은 유아들의 사회극놀이에 바람직한 영향을 주지 못하였으며, 놀이 외부에서 보조 역할이나 놀이 상대 역할은 사회극화 놀이에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고 하였다.

국내연구에서 강인숙(2002)은 교사의 반응성 증진 프로그램을 처치한 실험집단의 유아들이 통제집단의 유아들보다 교사-유아에 대한 상호작용 행동을 보다 적극적이고 관여적으로 변화시키는데 효과를 주었다고 보고하였다. 즉, 교사는 학습경험을 계획하고 제공하는 능력과 유아 각 개인의 특성에 따라 민감하게 반응하고 긍정적인 상호작용을 유도함으로써 보다 안정된 정서감을 유아에게 제공하며 사회발달을 촉진 시킬 수 있음

dCollection @ chosun

을 의미한다. 류진순(2007)은 교사의 개입은 상황에 따라 다르게 나타나며 정서적인 사회적 상호작용을 형성하기 위해서는 놀이 촉진자 역할에서도 비언어적인 개입전략을 많이 사용해야 함을 보고 하였다.

신은수와 그의 동료들(2006)의 문헌에서는 놀이 교수자의 역할은 혼자서 사회극놀이에 참여하지 못하는 유아에게 적용할 때 가치가 있으며, 놀이의 시작 시 짧게 사용되어야 한다고 하였다. 그리고 공동 놀이자의 역할은 유아에게 대화가 풍부해지고 일관성 있는 상호작용의 결과를 가져온다고 하였다.

종합하면, 놀이 비참여자로서의 교사개입의 수준은 적절한 방향으로 이끌어주는 모델링이 없기 때문에 또래간의 사회적 상호작용에 긍정적인 발달에 영향을 주지 못한다. 그러나 놀이 촉진자로서의 역할(무대 관리자, 공동 놀이자, 놀이지도자)은 영아의 사회적 상호작용에 적극적으로 변화시키는데 효과를 준다. 또한 놀이 교수자로서의 교사개입 수준은 사회적 상호작용의 학습의 경험을 줄일 수 있어 융통성 없는 또래간의 관계를 형성할 수 있을 것이다.

5. 교사의 개입과 영아의 놀이성

영아의 학습과 발달에 미치는 놀이의 긍정적인 영향력을 높이기 위해서는 교사들이 교실에서의 놀이 경험을 풍부화하는데 적극적인 역할을 하여야 한다. 그러기 위해서는 교사가 영아의 놀이시간에 혼자 놀이하는 경우, 또래의 놀이에 참여할 수 있도록 유도하며 욕구 충돌로 인한 문제시 문제를 해결하는 언어적 리모델링을 보여야 하며 경험할 수 있는 기회를 주어야 한다(서혜정, 2007).

1960년대 이전에는 교사가 영아의 놀이를 관찰할 수는 있지만 놀이에 개입을 하게 되면 영아의 감정 표현은 저해할 수 있고, 놀이를 방해할 수 있기 때문에 놀이에서 교사의 개입을 반대하였다. 그러나 이러한 반대 입장은 1960년대 이후 Piaget, Vygotsky, Sutton-Smith와 같은 학자들이 놀이는 영아의 사회, 인지적인 발달에 영향을 준다는 놀이의 중요성을 밝힘으로써 교사 개입수준이 긍정적인 관점으로 바뀌게 되었다(Johnson, Christie & Yawkey, 1999).

dCollection @ chosun

Roskos와 Neuman(1993)은 극화 놀이에서 6명의 교사에게 관찰자, 놀이자, 지도자의 역할을 주었다. 관찰자 역할의 개입은 극놀이 상황 외부에 위치하여 유아들을 살펴보며 고개를 끄덕이는 등의 관객정도의 역할이며, 놀이자 역할은 놀이 상황에 기여하는 구성원이 되는 것이다. 지도자 역할은 놀이를 설명하거나 모델을 보여주는 시범자 역할이다. 그리고 이들 중 놀이를 지속시켜 주는 요인이 되는 것은 놀이자 역할이라고 하였다.

이와 같이 교사는 영아의 놀이에 적절한 환경과 개입을 하여 놀이의 맥을 지속시켜 주며 잠재되어 있는 내적 성향이나 놀이의 태도를 발휘할 수 있도록 해 줌으로써 영아의 발달을 촉진시킬 수 있다. 하지만 지나친 개입은 오히려 놀이의 발달을 저해할 수 있고 유아의 놀이성의 하위요소인 신체적 자발성, 인지적 자발성, 사회적 자발성, 즐거움표현, 유머감각 측면에서 낮은 효능감을 보일 수 있다.

따라서 영아들의 놀이와 교사의 개입과의 관계를 요약하여 정리하면 첫째, 영아는 태어나서 부모의 영향을 받으며 타고난 기질을 갖게 되는데 이러한 기질은 곧 또 다른 환경을 접하면서 영아의 발달 중에 일어나는 개인차로 나타나기 시작한다. 그리고 영아의 기질에 영향을 미치는 변인은 부모 외에 교사도 중요한 변인임을 알 수 있다. 둘째, 교사의 개입과 사회적 상호작용의 관계에서 살펴 볼 때, 교사의 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용 모두는 영아의 발달에 영향을 미치는 요인이며, 무엇보다 교사-영아와의 긍정적 상호작용이 중요함을 알 수 있다. 셋째, 교사의 적절한 개입은 영아에게 있어 놀이성을 증진시키며 놀이의 경험을 풍부하게 하여 학습의 효과를 극대화 시킨다. 이를 위해 교사는 영아의 놀이를 지켜보며 바람직한 개입을 해야 하고, 이는 교사 개입수준에서 놀이 촉진자 역할을 의미한다.

dCollection @ chosun

Ⅲ. 연구방법

A. 연구대상

1. 연구대상 기관

본 연구는 광주광역시에 있는 A어린이집을 연구 대상지로 선정하였다. A어린이집은 현 정부의 보건사회복지부전의 여성부에서 여성의 사회진출을 돕고 취업모들로 부터 적절한 양육을 제공 받을 수 없는 영아들의 바람직한 성장 발달을 지원하고자 2003년에 지정한 영아전담 어린이집이며, 현재는 보건복지사회부에서 영아전담 어린이집을 체계적으로 지원하고 있다. A어린이집은 아파트 다세대의 단지 안에 위치해 있으며 실내에는 작은 교실 3개와 큰 유희실 겸 보통교실이 1개 있고 사무실, 조리실, 샤워실, 화장실이 있다.

A어린이집을 연구 대상지로 선정한 이유는 영아들은 교실에 낯선 사람이 들어온다든가 친숙하지 않는 얼굴에 대하여 두려워하는, 낯선 사람에 대한 불안(stranger anxiety) 이 있고(최인숙, 2007), 연구대상지는 연구자와 환경이 친숙한 곳, 주제에 관한 정보를 많이 얻을 수 있는 곳이어야 한다는 Patton(1990)의 근거이론에 따라 연구자가 현재 운영하고 있는 기관으로 선정하였다.

2. 연구대상 영아와 교사

본 연구의 연구대상을 영아로 선택한 이유는 교사 대 유아 비율이 낮을수록 교사들은 유아와의 상호작용에 더 관여적이며(Belsky, Garduque, & Hrncir, 1984), 유아의 사회적 요구에 관심을 가지며 유아발달에 적합한 활동을 제공한다는 선행연구(Howes 외, 1992)에 근거를 두어 유아 대 교사비율이 적은 영아반을 선택하였다.

영아 중에서도 만 2세아 반을 선정한 이유는 영아가 놀잇감보다 사람에 대한 관심을 많이 나타내는 시기로 다른 사람 특히, 또래와 놀기를 좋아하는 연령으로(이윤경,

dCollection @ chosun

1993) 본 연구의 주제인 사회적 상호작용, 놀이성, 기질의 특성을 관찰하기 적절하며 영아발달 중에서도 언어적 상호작용을 많이 볼 수 있는 연령이기 때문이다. 또한 재원생과 함께 현임근무 경력이 있는 교사들을 선택하였는데, 이는 본 연구의 실험 기간이 2월과 3월인 점을 고려하여 신입생보다는 재원생이 놀이 환경에 더 친숙하기 때문이다.

연구 대상의 일반적 배경을 보면 영아의 평균 개월 수는 30개월이며 출생순위는 둘째아들이 많았으며 남아의 비율이 컸다. 교사의 총 경력 평균은 6년으로 본 어린이집에서 평균 4년째 근무하고 있으며 교사의 연령은 평균 27세이다.

연구대상은 실험집단 세 집단으로 각 집단에 8명씩 무선으로 표집하고 영아의 특성을 고려하여 발달이 빠른 영아들과 늦은 영아들을 담임교사들과 상의하여 배치하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상의 집단별 구성 및 평균연령

	구분	실험집단 A	실험집단 B	실험집단 C	평균
영아	평균 월령	29개월	30개월	31개월	30개월
	성별(남:여)	5:3	5:3	4:4	5:3
	출생순위	1.4	2.1	1.4	1.6
교사	교사 총 경력	3년	7년	7년	6년
	현임 경력	3년	2년	7년	4년
	교사 연령	26세	28세	28세	27세

3. 하루일과 운영

A어린이집의 만 2세아 반의 하루 일과는 종일제 운영으로 이루어지고 있다. 다음 〈표 Ⅲ-2〉는 가베 활동 후 평가까지의 시간만을 제시하였다.

〈표 Ⅲ-2〉 집단별 하루일과 운영

시 간	과 정	교사의 역할

dCollection @ chosun

		실험집단 A	실험집단 B	실험집단 C
9:00~10:00	등원 및 영양죽 먹기	등원하는 원아 반갑게 맞이하기 영양 죽 먹는 것 돕기		
10:00~10:30	자유선택활동	영역별 교구활동 준비 및 관찰		
10:30~11:00	정리정돈 및 프로젝트 수업	주간별 주제 프로젝트 수업전개 및 담화나누기		
11:00~11:30	가베 활동	가베 활동에서 교사 개입수준		
		놀이 비참여자 (최소한의 개입)	놀이 촉진자 (무대 관리자, 공동 놀이자, 놀이 지도자)	놀이 교수자 (최대한의 개입)
11:30~11:50	평가	활동한 것에 대하여 영아들과 이야기 나누기		

B. 연구도구

1. 사회적 상호작용 측정 도구

본 연구에서는 사회적 상호작용 측정 도구로 비디오 관찰측정방법과 영아의 특성을 고려하여 간단하게 채점하는 방법의 Fantuzzo와 동료들(1998)의 PIPPS(Penn Interactive Peer Play Scale)를 참고하여 사회적 상호작용 수준을 3점 수준으로 측정한 정영혜(2006)의 도구를 사용하였다.

채점방법은 15분 동안 영아의 행동을 관찰하여 부정적인 상호작용 즉, 과제 수행에 비협동적이고 의사소통이 원활하지 않는 6가지에 있는 행동, 과제 수행에는 참여하나 의사교환이 없는 중립적 상호작용에 나타나는 4가지의 행동, 과제 수행에 적극적으로 참여하며 의사소통이 활발한 긍정적 상호작용수준의 6가지 행동이 나타날 때마다 부호화하였다. 각 문항마다 부호화된 점수를 합하여 1~20개에 해당하면 0점, 20~40개에 해당하면 2점, 40~60개에 해당하면 3점으로 채점하고 부정적 상호작용의 점수를 모두 합하여 × 0점, 중립적 상호작용의 점수를 모두 합하여 × 1점, 긍정적 상호작용의 점수를 모두 합하여 × 2점으로 배점하였다.

dCollection @ chosun

〈표 Ⅲ-3〉 사회적 상호작용 수준의 채점기준

점수	수준	사회적 상호작용수준 준거 행동
0	부정적 상호작용 수준	- 또래간의 과제 수행에 대한 협력성이 부족하고 의사소통이 원활하지 않다. 가베 활동에 전혀 참여하지 않거나 공격적인, 비사회적인 언어, 행동을 나타낸다. - 친사회적인 언어, 행동 빈도가 가장 낮다. · 가베 활동에 참여하지 않은 채 가만히 앉아 있다. · 방해가 되는 말이나 잡담을 한다. · 친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다. · 다른 친구가 들고 있는 가베를 이유를 설명하지 않고 뺏는다. · 친구에게 화를 내거나 소리를 지르는 공격적인 언어를 사용한다.
1	중립적 상호작용 수준	- 또래 간에 가베 활동에는 참여하나 또래 간에 의사교환이나 협력성이 거의 없다. - 수준 0과 수준 2의 중간 정도에 해당된다. · 자신의 앞에서만 가베를 놓고 움직인다. · 친구의 활동에는 적극적인 관심을 보이지 않는 일방적인 관점을 나타낸다. · 가베 활동을 하나 친구와 상호작용이 거의 없다. · 가베 활동시 소극적인 태도이다.
2	긍정적 상호작용 수준	- 또래간의 가베 활동에 적극적으로 참여하며, 의사소통이 활발하다. 대쌍간에 협력을 한다. 친구를 도와주거나 함께 의논하여 가베 활동을 한다. - 친사회적인 언어, 행동 빈도가 가장 높다. · 가베 활동시 친구와 의논을 한다. · 가베 활동을 하는 동안 친구에게 적극적인 대화를 시도한다. · 친구에게'야, 멋있다.'고마워'잘했어'라고 칭찬을 한다. · 친구가 잘못 만든 과제에 대해서는'아니야. 다른 것이야'와 같은 주장성을 표현한다. · 가베 활동시 또래 간에 서로 웃거나 미소를 짓는다. · 친구를 돕는 행동을 보인다.

2. 놀이성 측정 도구

본 연구에서는 Barnett(1990)의 유아들의 성향(predisposition)을 측정할 수 있는 척도

dCollection @ chosun

5가지(Lieberman,1977)에 따른 23개의 문항으로 구성된 CPS(Children's Playfulness Scale : CPS)를 우리나라의 실정에 맞게 2문항(사회적자발성 9.10)을 추가한 송혜진(2007)의 도구를 수정·번안하여 사용하였다. 채점은 '아주 많이 그렇다', '많이 그렇다', '대체로 그렇다', '약간 그렇다', '전혀 그렇지 않다'로 5점 척도이며, 본 연구의 놀이성의 하위 영역별 신뢰도는 .69~.84(Cronbach' α)로 나타났다.

〈표 Ⅲ-4〉 놀이성 측정도구의 문항구성 및 신뢰도

하위변인	문항번호	문항수	신뢰도
신체적 자발성	1.2.3.4.	4	.76
사회적 자발성	5.6.7.8.9.10.	6	.77
인지적 자발성	11.12.13.14.	4	.69
분명한 즐거움	15.16.17.18.19.20.	6	.82
유머감각	21.22.23.24.25.	5	.84
총 계		25	.77

3. 영아의 기질 측정

본 연구에서의 영아의 기질측정 도구는 최영희(1989)가 Gunn(1983)의 연구에서 사용한 걸음마 기질질문지(Todler Temperament Questionnaire:TTQ)를 번안하여 어머니를 대상으로 측정한 질문지이며, 박춘방(2006)은 이를 수정하여 사용한 36문항 도구를 사용하였다. 이 질문지는 총 9개의 범주로 구성되었으며, 각 문항은 6점 척도(항상 그렇다. 자주 그렇다. 대체로 그렇다. 대체로 그렇지 않다. 거의 그렇지 않다. 전혀 그렇지 않다.)로 응답하게 구성되어 있다.

영아의 기질의 유형은 최영희(1989)와 김난실(2004)의 연구에서 어머니를 대상으로 기질을 측정한 결과, 순한 기질, 중간 기질, 까다로운 기질의 세 가지 유형으로 분석되었다.

순한 기질은 4개 이상의 영역점수가 평균보다 작고, 한 영역의 점수가 평균보다 크더라도 표준편차를 넘지 않는 경우로 분류하였고, 까다로운 기질은 반응 강도를 포함

dCollection @ chosun

한 4개 이상 영역의 점수가 평균보다 크되 2개 이상의 점수가 표준 편차보다 큰 경우로 분류하였다. 그리고 중간기질은 나머지를 포함시켰다. 그리고 본 연구의 기질 요인별 신뢰도는 .61~.80(Cronbach' α)으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-5〉 기질의 하위 영역별 문항구성 및 신뢰도

하 위 영 역	문 항 번 호	문항수	신뢰도
활동수준	2. 12*. 18*. 24. 36.	5	.70
규 칙 성	1*. 7. 17. 30*. 33.	5	.73
접 근 성	5*. 9. 21*. 26*.	4	.76
적 응 성	11*. 32*.	2	.79
반응강도	3*. 14. 19. 29. 35.	5	.72
기 분	4*. 8. 20. 25. 31*.	5	.80
지 구 성	6. 15*. 28*. 34.	4	.62
주의분산도	13*. 22. 27.	3	.64
반 응 역	10. 16*. 23.	3	.61
총 계		36	.71

* 는 역코딩 문항 임.

C. 연구절차

본 연구는 2009년 1월부터 2009년 4월까지 4개월 동안 진행되었으며 교사훈련, 예비검사, 사전검사, 실험처치, 사후검사 순으로 진행되었다. 연구 절차의 일정은 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 연구 절차의 일정

내 용	기 간	참 여 자
교사훈련	2009.1. 2-1. 3	연구자 외 실험집단 교사 3인
예비검사	2009.1.15-1.16	연구자 및 연구보조원 1인 예비연구 대상 영아 7명 및 담임교사 1인

dCollection @ chosun

			실험집단 교사 3인
사전 검사	영아의 기질 (어머니, 담임교사용)	2009.1.21	연구대상 영아 24명과 영아의 어머니 실험집단 교사 3인
	사회적 상호작용	2009.1.22-1.23	연구대상 영아 24명 연구자 및 연구보조원 2인
	놀이성	2009.1.23	연구대상 영아 24명 실험집단 교사 3인과 보조교사 3인
실험처치		2009.2.2-3.24	연구대상 영아 24명 실험집단 교사 3인
사후 검사	놀이성	2009.3.31	연구대상 영아 24명 실험집단 교사 3인, 보조교사 3인
	사회적 상호작용	2009.4.1-4.3	연구대상 영아 24명 연구자 및 연구보조원 2인

1. 교사훈련

1) 교사 및 연구보조자 훈련

실험에 들어가기 전 2009년 1월 2일부터 3일까지 연구의 목적, 교수방법, 교사의 역할, 실험도구, 실험평가, 유의점 등을 논의하였다. 교사와의 훈련 내용과 결과는 <표 Ⅲ-7>와 같다.

<표 Ⅲ-7> 교사 훈련내용 및 결과

훈련주제	훈련내용	훈련결과
실험주제	연구의 목적과 연구 문제를 설명하였다.	교사들이 실험의 의도와 목적을 알게 되었으며 가설을 갖게 되었으며 실험에 대한 호기심을 갖게 되었다.
실험집단 편성	반을 구성하되 남아와 여아의 비율과 평소 활동적인 영아와 수줍은 영아들을 비율을 비슷하게 분포하자고 하였다.	교사제안 : '1년 동안 재원 한 영아들이기 때문에 서로에게 교실과 친구들이 익숙한 지금의 반을 유지하여 그대로 편성하여도 될 것 같다'- 수렴하기로 함.

dCollection @ chosun

실험도구 설명	실험도구의 항목별로 자세하게 설명하여 주었다.	교사제안 :'영아의 기질측정은 어머니의 주관성이 많이 들어가므로 담임교사의 측정도 같이해서 평균을 내는 것이 신뢰도가 있을 것 같다' - 수렴하기로 함
실험 방법	교사들 각자의 개입 수준 역할에 대해 설명하였으며 일일 가베 프로그램 수업 안을 제시하고 설명하였다.	교사제안 :'사전, 사후검사는 15분으로 측정이 되지만 실험은 평소 수업대로 30분을 해도 될 것 같으며 단, 교사의 놀이 비참여자 집단은 영아들의 안전성을 고려하여 15분~20분으로 진행을 하는 게 좋을 것 같다' - 수렴하기로 함
실험평가	평가는 실험시간의 영아들의 분위기와 실험 후 영아들에게 질문해서 대답하는 것을 기록하기로 하였다.	영아들의 행동을 실험 내용에 맞추려고 이끌지 말고 반드시 수업에서의 영아들의 행동은 일어나고 있는 그대로를 결과로 해석할 수 있게 해달라고 당부하였다.

2) 검사자간 평정 일치도

본 연구의 연구 도구에 대한 검사자간의 일치도를 구하기 위해 연구대상이 아닌 영아 4명을 대상으로 사회적 상호작용과 놀이성을 측정하였다. 그리고 채점자간의 일치도 유지를 위해 검사 도구의 지침서와 채점 기준을 먼저 숙지하였다. 검사 방법은 관찰자가 영아의 놀이를 관찰한 후, 놀이에서 나타나는 영아의 행위나 수행결과를 사회적 상호작용과 놀이성에 대한 유목이나 범주로 분류하거나 점수를 부여하도록 하였으며, 연구자와 연구보조자 2인, 실험집단의 교사 3인에 의해 실행되었다.

그 결과, 사회적 상호작용 검사에 대한 6명의 채점자간 평정 일치도는 .91로 나타났다. 이는 관찰자간 일치도를 분석한 결과, 사회적 상호작용 검사에서는 총 15개의 문항 중 13개의 문항이 거의 일치하였다. 반면, 2개의 항목 즉, 부정적 상호작용의 '가베 활동 시 친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다'와 중립적 상호작용인 '가베 활동 시 소극적인 태도이다'에 대한 행위에서는 동일하게 평정되지 않은 경향을 보였다. 이에 두 문항의 채점기준을 토의하여 두 문항에 대해선 영아의 사전

dCollection @ chosun

과 사후 놀이 결과를 반영하여 부정적인지 중립적인지를 판단하도록 하였다.

또한, 영아의 놀이성 검사에 대한 6명의 채점자간 평정 일치도는 .86으로 나타났다. 이에 문항에 대하여 관찰자간 일치도를 분석한 결과, 놀이성은 총 25개의 문항 중 20개의 문항이 거의 일치하였다. 반면, 5개의 문항 즉, 신체적 자발성의 '놀이 시 정적인 것 보다는 동적인 것을 좋아 한다'와 분명한 즐거움의 '놀이하는 동안 기운차 보인다'의 문항에서 오류가 나타났으며, 사회적 자발성의 '놀이 할 때 주도적이다'와 인지적 자발성의 '리더역할을 하려 한다' 또는 '자기의 독특한 놀이 방법을 만들어낸다'라는 문항에서 교차가 일어나기도 하였다. 이에 다섯 문항의 채점기준을 토의하고 문항에 대한 개념을 정리하였다. 그 결과, 놀이에서 동적인 것과 기운차 보이는 것, 그리고 주도적인 것과 리더 및 독특성에 대한 개념을 정리하고 범주를 구조화함으로써 오차를 줄일 수 있었다.

따라서 본 연구의 검사자 간의 평정 일치도를 살펴보면, 일반적으로 관찰자간 일치도 통계가 .85 이상일 때 높다(성태제, 2005)고 할 수 있다. 그리고 채점자간 일치도의 통계 값이 .91과 .86 이상의 값으로 동일하게 평정되는 확률을 포함하고 있으므로 본 연구의 관찰자간 신뢰도는 높은 것으로 추정할 수 있다.

2. 예비검사

예비검사는 교사훈련에서 나타난 교사들의 의견을 수렴하여 비슷한 환경의 인근 K 영아전담어린이집을 선정하여 실시하였다. 예비연구 대상은 종일반 영아 7명이며, 담임교사 및 연구보조원의 도움을 받아 실시되었다. 예비 검사를 하는 동안 연구자는 영아들의 가베 놀잇감 활동을 참관하였고, 영아의 특성과 가베에 대한 흥미도 및 또래와의 상호작용과 놀이성을 관찰하였다. 관찰 도중 본 실험에서 일어날 수 있는 문제점을 조금이나마 예견할 수 있었고, 검사도구의 적절성을 파악할 수 있었다. 예비검사 기간은 2009년 1월 15일과 16일에 이루어졌으며 본 연구기관의 교사들이 근무시간에 지장을 받지 않도록 오후 2시에 20분씩 관찰하고 돌아와서 즉시 검사 도구에 기록하였으며, 교사들과 협의하여 문제점을 수정·보완하는 시간을 가졌다.

dCollection @ chosun

3. 사전검사

a. 사회적 상호작용 검사

사회적 상호작용의 검사는 2009년 1월 22일과 23일까지 2일간 실시되었으며, 시간은 오전 자유선택활동시간에 2명씩 짝을 지어 가베 활동을 하는 모습을 15분씩 비디오로 녹화하였다. 검사 대상 영아들 외의 원아들은 15분 동안 유희실에서 보조교사와 함께 활동하도록 하였다. 검사실의 카메라는 높은 위치에 몰래 설치해 놓았으며, 캠코더의 성능 상 따로 음성 녹음기를 사용할 필요가 없었다. 오후에는 연구자와 연구보조자가 비디오를 15초씩 재생시키며 유아들의 사회적 상호작용을 분석하였으며, 서로 합의된 내용을 질문지의 해당되는 범주에 체크하도록 하였다.

b. 놀이성 검사

놀이성 검사는 각 반의 담임교사와 보조교사에게 일주일간 영아들의 놀이를 주의깊게 관찰하게 한 후 질문지에 두 검사자 모두 체크하도록 하였으며, 점수는 검사자 2인(각 담임교사와 각 반의 보조교사)의 평균을 기록하는 것으로 놀이성의 사전검사를 마쳤다. 개인별 영아의 측정은 2009년 1월 23일에 실시하였다.

c. 영아의 기질 검사

영아의 기질 검사는 2009년 1월 21일에 질문지를 어머니에게 보내서 1월 23일까지 이틀에 걸쳐 회수를 하게 하였고, 어머니로서 보는 자녀의 기질을 좀 더 객관화시키기 위하여 1년 동안 담임을 맡았던 교사에게도 1월 21일 오후에 측정하게 하였다. 그리고 두 측정치를 평균화 시켰다.

4. 실험처치

본 실험은 2009년 2월과 3월 8주에 걸쳐 주 2회 실험으로 16회차 실험을 하였다. 실

dCollection @ chosun

험집단은 한 집단에 영아 8명씩 구성하여 세 집단(ABC)로 구성하였다. A집단의 교사 개입수준은 놀이 비참여자이며, B집단의 교사 개입수준은 놀이 촉진자 역할(놀이지도자, 무대 관리자, 공동 놀이자)을 하였으며, C집단의 교사 개입수준은 놀이 교수자 역할을 수행하는 최대한의 개입하게 하였다. 영아들이 참여한 가베 활동 시간은 사회적 상호작용 기준인 15분을 측정하였지만 실험처치 활동시간은 각 집단별로 다르게 진행되었다. A집단의 교사는 놀이 비참여자의 역할을 하는 교사로 교실에서 15분 동안 영아들의 가베 활동에 주의를 기울이지 않도록 하였다. 그러나 B집단과 C집단은 평소의 수업시간인 25분을 유지하게 하였으며, 특히 놀이 촉진자 역할을 하는 B집단의 교사는 영아의 놀이 수준에 따라 무대 관리자, 공동 놀이자, 놀이 지도자의 역할을 수행하도록 하였다. 그리고 놀이 교수자의 역할을 하는 C집단의 교사는 영아의 놀이를 통제하고, 영아가 할 것을 말해 주거나 영아의 관심이 학습과제로 전환되도록 하는 역할을 수행하도록 하였다. 실험 집단의 일일 가베 교육계획안은 <표 Ⅲ-8>과 같고 1-10가베 중 5가베와 6가베는 영아가 정리하는 것이 불가능하므로 제외시켰다. 일일 가베 활동 주제는 세 집단 모두 같으며 교사의 개입 수준만 달리 하였다(표 Ⅲ-9. 참조).

<표 Ⅲ-8> 가베 교육 활동 계획안

회차	월	일	주 제	목 적	준비물
1	2	2	·1가베와 놀아요 ·1가베로 재미있는 놀이하기	·공을 가지고 여러 가지 운동을 하며 자발적인 참여를 유도하며, 근육발달과 조정능력에 도움을 준다. · 색깔에 대한 개념을 인지한다.	1가베, 속이 보이지 않는 주머니 2개, 바구니 6개
2		3	·화목한 우리 가족을 사랑해요	·가족에 대해서 알아가며 인성교육도 병행한다. ·친구들 앞에서 우리 가족에 대해서 이야기해 봄으로써 발표력과 표현력을 키운다.	1가베, 종이컵3~6, 색종이, 모루 , 가위, 풀
3		9	·2가베와 놀아요 ·1가베와 2가베는 달라요	·도형의 구성을 알아보고 비교함으로써 관찰력과 사고력을 발달시킨다.	1가베, 2가베
4		10	·구, 원기둥, 정육면체를 만들어요 ·여러 가지 역할 놀이하기	·도형의 다양한 활용도를 높인다. ·표현력과 자발적 창의성을 발달시킨다.	2가베, 8가베 1번 막대 8개, 투명테잎, 색종이, 가위
5		16	·3가베와 2가베는 달라요(1) ·자르기	·전체와 부분의 개념을 발견하고 체험한다. ·자르기를 경험하며 규칙을 이해한다.	3가베, 2가베

dCollection @ chosun

6		17	·3가베와 2가베는 달라요(2) · 대칭놀이	· 대칭을 이해하며 대칭이 되는 사물을 찾아 표현한다. · 대칭모양을 잘라보며 안정된 건축물을 만들어 본다.	3가베, 2가베
7		23	·3가베와 4가베는 달라요 · 자르기(케익놀이)	· 3가베와 4가베의 같은 점과 다른 점을 관찰한다. · 4가베의 내적인 힘을 발견한다.	4가베, 3가베
8		24	· 길이와 높이 비교하기 · 모래성 쌓기, 건축 놀이	· 논리적인 사고력이 발달 된다. · 규칙적인 건축물을 만들며 기억력과 언어 표현력을 기른다.	4가베, 3가베
9	3	2	· 7가베와 놀아요 · 봄 동산 만들기	· 여러 종류의 도형을 인지한다. · 입체와 평면의 변별력을 이해한다.	7가베
10		3	· 이등변 삼각형과 다양한 실물놀이 하기 · 여름 휴가	· 삼각형의 정의를 알고 다양한 실물 놀이를 해 본다. · 자연 관찰력과 표현력을 발달시킨다.	7가베
11		9	· 8가베와 놀아요 · 실물 만들기	· 길이의 수학적 지식을 인지한다. · 직선이 도형의 작은 부분이 됨을 경험한다.	8가베
12		10	· 직선을 연결하며 놀이하기 · 꿀벌 집 만들기	· 직선의 변화를 알 수 있다. · 직선을 이용해 모양의 규칙을 알고 창의적인 표현을 한다.	8가베
13		16	· 9가베와 놀아요 · 악세사리 가게	· 곡선을 고리로 통해 경험한다. · 곡선을 이용해 사물을 아름답게 표현한다.	9가베, 투명 테이프
14		17	· 고리로 가로 패턴 놀이하기 · 고리 던지기	· 일정한 패턴의 중요성을 안다. · 게임을 통해 사회성과 인지 영역을 발달시킨다.	9가베, 2가베
15		23	· 10가베와 놀아요 · 직선, 곡선을 만들어요 · 빠른 길을 찾아주세요	· 점이 모여 선이 되고, 선이 모여 면이 되고, 면이 모여 입체가 된다는 것을 인식한다. · 점이 직선과 곡선의 부분이 되는 것을 알아본다.	10가베, 도화지, 색연필
16		24	· 곡선 실물 놀이 · 별자리 여행	· 논리적 사고가 형성되고, 미적 감각을 기른다. · 탐구 작업을 통해 과학적 사고를 발달시킨다.	10가베, 별자리 사진

<표 Ⅲ-9> 교사 개입수준에 따른 가베 교육활동의 비교

가 베	1가베 1주차 - 2	날 짜	2009년 2월 3일
주 제	화목한 우리 가족을 사랑해요.		
교 육	· 가족에 대해서 알아가며 인성교육도 병행 한다.		

dCollection @ chosun

목 적		· 친구들 앞에서 우리 가족에 대해서 이야기 해 봄으로써 발표력과 표현력을 키운다.
준 비 물		· 1가베, 종이컵3~6, 색종이, 모루 , 가위, 풀
교사의 개입수준	놀이 비참여자	T: (교사가 1가베와 준비한 종이컵과 색종이를 활동영역에 놓아둔다.) T: 여기 종이컵과 색종이로 사람을 만들어 놓으세요. C: (종이컵과 색종이를 이용하여 사람을 만들기 시작한다.) T: (교사는 교실에서 다른 일을 하거나 영아의 놀이에 개입하지 않으며, 영아가 가베를 가지고 어떤 활동을 하는지 관찰만 한다.) < 평가 > ※ 친구의 것에 호기심을 갖고 쳐다보는 영아도 있으나 대부분 영아들은 스스로 만들기에 집중하고 있다. 또한 친구에게 약간의 도움을 주는 영아도 있고, 몇몇 영아는 여러 가지 방법으로 색종이를 붙이며 놀이 활동을 확장하기도 한다.
	놀이 촉진자	· 1가베와 종이컵, 색종이 등을 내어준다. T: 여기 종이컵과 색종이로 사람을 만들어 보자. C(1-8): (종이컵과 색종이를 이용하여 사람을 만들기 시작한다.) C 1 : 선생님 어떻게 해요?(시무룩하며 색종이를 붙였다 떼었다 하고 있다.) T : 너는 여기에 이것을 붙이고 싶어 하는 구나? C 1 : 네. C 2 : (친구에게 풀을 건네주며)이거 줄까? C 1, T : 그래 고마워. T : OO야, 네가 여기에 혼자서도 붙일 수 있겠니? C 1 : 네. 저 혼자 할래요. C 3, 4, 5 : 다하였다. 이건 우리 엄마~, 이건 우리 아빠, 나는 집에 가져가야지! C 6 : (작품을 만족해하며)나도 우리 엄마 줘야지! < 평가 > ※ 유아들은 교사와 함께 활동하면서 흥미를 느끼며, 서로를 보고 웃기도 하고, 친구에게 재료를 함께 나누어주고, 도구를 챙겨주는 영아도 있다.
	놀이	· 1가베와 종이컵, 색종이 등을 내어준다. T: 우리 가족에는 아빠, 엄마, 언니, 그리고 내가 있지요. T: 이 준비물들을 가지고 우리 가족을 만들어 보아요.

dCollection @ chosun

	교 수 자	T: 먼저 종이컵에 색종이를 풀칠해 붙여 봐요. T: 모루를 이용해 1가베에 머리카락도 붙여 봐요. 눈, 코, 입도 색종이, 모루를 이용해 만들어 봐요. T: 이제부터 선생님이 말 한대로 똑같이 만들어 놓으세요. < 평가 > ※ 영아들은 처음에는 조형 활동이라 흥미로워하고 재미있어 한다. 그러나 점차 영아들 간의 상호작용은 거의 일어나지 않고 교사에게 묻고 답하는 형식의 수업이 되었다. 교사의 지시만 듣고 한가지로만 붙이는 영아가 많은 편이다.

5. 사후검사

a. 사회적 상호작용 측정

2009년 4월 1일~4월 3일까지 3일간 사전 검사 때와 동일한 방법으로 검사가 실시되었다. 검사를 받는 영아들의 대쌍 역시 같은 집단 내에서 무작위로 대쌍을 정해주었으며, 사후 검사자도 사전검사와 동일하게 하였다. 이때 각 검사자들은 검사 대상의 영아들이 실험처치에서 어떠한 교사의 개입 수준에서 처치되었는지 모르는 상태이다.

b. 놀이성 검사

놀이성 검사는 2009년 3월 31에 사전 검사 때와 같은 방법으로 실시되었고, 검사에 참여한 보조교사들이 영아의 이름을 알 수 있도록 영아들의 가슴에 이름표를 달아주었다. 검사자로 참여한 보조교사 3인은 각 학급의 영아 가베 활동을 25분씩 관찰하였으며, 검사 대상의 영아들이 실험처치에서 어떠한 교사의 개입 수준에서 처치되었는지 모르는 상태이다. 놀이성 분석은 보조교사 3인과 담임교사가 함께 비디오를 보며 놀이성의 내용에 대하여 합의하는 상태로 진행되었다.

dCollection @ chosun

D. 자료수집

본 연구자는 유아교육기관을 운영하면서 영아반의 가베 수업을 하던 중 영아들의 상호작용에 있어서의 다변화를 보고 도출된 것으로 2009년 1월에 연구의 필요성을 실험집단 세 교사에게 설명하고 도움을 요청하였다. 그리고 교사 개입수준이 영아에게 어떠한 영향을 주는지 심층적으로 연구하고자 하였으며, 이를 위해 영아가 놀잇감을 가지고 활용할 때 교사가 개입하는 수준을 놀이 비참여자 역할, 놀이 촉진자 역할, 놀이 교수자 역할로 구분하여 자료를 수집하고 놀이를 분석하였다.

예비연구는 2009년 1월 15일부터 1월 16일까지 실시되었고, 자료 수집은 가베를 가지고 활동하는 모습을 교사-영아, 영아-영아, 영아-교구 간의 상호작용 모습 중심으로 교실의 자유 선택 활동 시간을 이용하여 15분 동안 비디오로 녹화되었다. 그리고 오후에 실험집단의 세 교사들과 함께 비디오를 전사하며 예비검사시의 교실 상황 즉, 교사의 개입에 따른 영아들의 반응이나 가베 놀잇감 활용 시 일어나는 또래간의 상호작용을 구체적으로 기록화 하였다.

2009년 2월과 3월에는 본격적인 실험처치와 관찰을 통한 자료수집이 진행되었다. 실험처치 과정 동안 가베 교육활동에 참여한 영아들은 같은 장소에서 동일한 교사와 함께 가베 수업이 진행되도록 하였다. 이를 통해 연구 초에 계획되었던 프로그램의 맥을 이어나갈 수 있도록 한 것이다.

E. 자료분석

연구문제 1과 2의 분석을 위해 수집된 자료는 SPSS WIN 12.0 프로그램을 이용하여 통계처리 하였으며, 통계방법으로는 교사 개입수준에 따른 각 집단의 사회적 상호작용 점수와 놀이성 점수를 대상으로 일원변량분석(One-Way ANOVA)을 실시하였다. 연구문제 3의 분석을 위해 교사의 개입 수준 및 영아의 기질 유형에 따른 사회적 상호작용과 놀이성의 차이 및 상호작용 효과는 이원변량분석(Two-Way ANOVA)을 실시하였다.

또한 본 연구에서는 비디오로 관찰, 전사 하고 녹음하여 정리한 것을 이용하여 자료

dCollection @ chosun

분석을 하였다. 현장에서 비디오 전사한 것과 녹음 분석기록은 수집과 동시에 이루어졌고, 관찰된 현장일지는 영아의 특성을 고려하여 가외 변인이 적용될 수 있는 상황을 고려하여 심도 있게 관찰하면서 자료를 수집·분석해 나갔다. 그리고 관찰한 내용은 빠른 시간 안에 전사하였고, 실험 상황에서의 분위기나 느낌을 기록하는 관찰자의 코멘트를 적어 반성적인 현장노트를 완성하였다. 또한 각 담임교사의 평가를 분석하면서 영아들의 초기, 중기, 후기의 변화과정도 관찰하는 기회가 되었다.

dCollection @ chosun

Ⅳ. 결과 및 해석

A. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 사회적 상호작용에 미치는 영향

가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 사회적 상호작용에 미치는 영향을 분석하기 위해 사회적 상호작용을 분석하고, 교사 개입수준의 집단 간 차이를 구체적으로 살펴보기 위하여 *Schéffe* 사후검증을 한 결과는 <표 Ⅳ-1>, <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-1> 교사개입에 따른 집단별 사회적 상호작용의 사전·사후결과

집단 유형	N	사전검사			사후검사		
		M	*SD*	*F*	*M*	*SD*	*F*
놀이 비참여자	8	8.00	5.12		8.75	2.31	
놀이 촉진자	8	5.62	3.37	1.386	11.25	1.83	4.748*
놀이 교수자	8	8.62	2.38		7.5	3.11	
전체	24	7.41	3.86		9.16	2.85	

*p<.05

<표 Ⅳ-1>에서 보는 바와 같이 가베 놀잇감 활용에서 영아의 사회적 상호작용은 사전검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 교수자 집단(M=8.62, SD=2.38), 놀이 비참여자 집단(M=8.00, SD=5.12), 놀이 촉진자 집단(M=5.62, SD=3.37)순으로 나타났으며, 통계적으로도 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다(F=1.386, p>.05). 그러나 가베 놀잇감 활용에서 영아의 사회적 상호작용에 대한 사후검사 결과는 교사 개입수준이 놀이 촉진자 집단(M=11.25, SD=1.83), 놀이 비참여자 집단(M=8.75, SD=2.31), 놀이 교수자 집단(M=7.5, SD=3.11)순으로 나타났으며, 이는 통계적으로도 집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=4.748, p<.05).

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-2> 사회적 상호작용의 *Schéffe* 검증 결과

집단 유형	놀이 비참여자	놀이 촉진자	놀이 교수자
놀이 비참여자	-		
놀이 촉진자		-	*
놀이 교수자			-

*p<.05

<표 Ⅳ-2>에서 보는 바와 같이 사후검증 결과 가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입에 따른 영아의 사회적 상호작용은 교사 개입의 수준이 놀이 촉진자 집단과 놀이 교수자 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 이러한 결과는 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 놀이 촉진자 집단이 놀이 교수자 집단보다 영아의 사회적 상호작용에 효과적임을 의미한다. 또한 교사가 놀이에 개입하되 지나치게 지도적이거나 너무 비참여적이어도 사회적 상호작용에 효과적이지 못함을 시사하는 결과임을 예측할 수 있다.

B. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 놀이성에 미치는 영향

가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 놀이성에 미치는 영향을 분석하기 위해 놀이성 검사를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-3>와 같다.

<표 Ⅳ-3> 교사개입에 따른 집단별 놀이성의 사전·사후결과

집단 유형	N	사전검사			사후검사		
		M	*SD*	*F*	*M*	*SD*	*F*
놀이 비참여자	8	12.55	1.61		13.73	2.10	
놀이 촉진자	8	14.62	1.08	2.526	15.70	1.23	3.184
놀이 교수자	8	12.93	2.78		1.56	2.17	
전체	24	13.37	2.08		14.33	2.05	

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-3>에서 보는 바와 같이 가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입에 따른 영아의 놀이성은 사전검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=12.55, SD=1.61), 놀이 촉진자 집단(M=14.62, SD=1.08), 놀이 교수자 집단(M=12.93, SD=2.78)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다(F=2.526, p>.05). 또한 가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입에 따른 영아의 놀이성 사후검사 결과에서도 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=13.73, SD=2.10), 놀이 촉진자 집단(M=15.70, SD=1.23), 놀이 교수자 집단(M=1.56, SD=2.17)간에 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다(F=3.184, p>.05).

반면 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준에 따른 영아의 놀이성을 하위영역별로 살펴보면 <표 Ⅳ-4>와 같이 '사회적 자발성'과 '분명한 즐거움'에서 집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-4> 교사개입에 따른 집단별 놀이성의 하위영역 사전·사후결과

구분		N	사전검사			사후검사		
			M	*SD*	*F*	*M*	*SD*	*F*
신체적 자발성	놀이 비참여자	8	2.56	.29	1.916	2.59	.58	2.444
	놀이 촉진자	8	2.87	.23		3.06	.41	
	놀이 교수자	8	2.37	.81		2.65	.35	
	전체	24	2.60	.53		2.77	.48	
사회적 자발성	놀이 비참여자	8	2.64	.60	.974	2.83	.54	6.119**
	놀이 촉진자	8	2.95	.40		3.34	.29	
	놀이 교수자	8	2.56	.73		2.58	.46	
	전체	24	2.72	.59		2.92	.53	
인지적 자발성	놀이 비참여자	8	2.87	.75	2.616	3.31	.71	1.020
	놀이 촉진자	8	3.50	.42		3.56	.41	
	놀이 교수자	8	2.78	.80		3.12	.66	

dCollection @ chosun

	전체	24	3.05	.72		3.33	.61	
분명한 즐거움	놀이 비참여자	8	2.27	.43	2.348	2.37	.39	4.690*
	놀이 촉진자	8	2.66	.19		2.88	.18	
	놀이 교수자	8	2.29	.52		2.37	.50	
	전체	24	2.40	.43		2.54	.44	
유머 감각	놀이 비참여자	8	2.20	.52	2.862	2.62	.71	.208
	놀이 촉진자	8	2.62	.58		2.85	.72	
	놀이 교수자	8	2.92	.70		2.82	.85	
	전체	24	2.58	.65		2.76	.73	

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$

<표 Ⅳ-4>에서 보는 바와 같이 가베 놀잇감 활용에서 영아의 놀이성 하위영역 중 '신체적 자발성'은 사전검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.56, SD= .29), 놀이 촉진자 집단(M=2.87, SD= .23), 놀이 교수자 집단(M=2.37, SD= .81)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다(F=1.916, p>.05). 사후검사 결과에서도 교사 개입수준이 놀이 비참여자인 집단(M=2.59, SD= .58), 놀이 촉진자 집단(M=3.06, SD= .41), 놀이 교수자 집단(M=2.65, SD= .35)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다(F=2.444, p>.05).

놀이성의 하위영역 중 '사회적 자발성'은 사전검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.64, SD= .60), 놀이 촉진자 집단(M=2.95, SD= .40), 놀이 교수자 집단(M=2.56, SD= .73)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나(F=.974, p>.05), 사후검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.83, SD= .54), 놀이 촉진자 집단(M=3.34, SD= .29), 놀이 교수자 집단(M=2.58, SD= .46)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F=6.119, p<.01).

놀이성의 하위영역 중 '인지적 자발성'은 사전검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.87, SD= .75), 놀이 촉진자 집단(M=3.50, SD= .42), 놀이 교수자 집단(M=2.78, SD= .80)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으며(F=2.616, p>.05),

dCollection @ chosun

사후검사 결과 역시 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=3.31, SD= .71), 놀이 촉진자 집단(M=3.56, SD= .41), 놀이 교수자 집단(M=3.12, SD= .66)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다(F=1.020, p>.05).

놀이성의 하위영역 중 '분명한 즐거움'은 사전검사 결과, 교의 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.27, SD= .43), 놀이 촉진자 집단(M=2.66, SD= .19), 놀이 교수자 집단(M=2.29, SD= .52)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나(F=2.348, p>.05), 이에 반해 사후검사 결과 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.37, SD= .39), 놀이 촉진자 집단(M=2.88, SD= .18), 놀이 교수자 집단(M=2.37, SD=.50)간에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=4.690, p<.05).

놀이성의 하위영역 중 '유머감각'은 사전검사 결과, 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.20, SD= .52), 놀이 촉진자 집단(M=2.62, SD= .58), 놀이 교수자 집단(M=2.92, SD= .70)간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으며(F=2.862, p>.05), 사후검사 결과 역시 교사 개입수준이 놀이 비참여자 집단(M=2.62, SD= .71), 놀이 촉진자 집단(M=2.85, SD= .72), 놀이 교수자 집단(M=2.82, SD= .85)간에 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다(F=.208, p>.05).

이에 놀이성의 하위영역 중 유의한 차이가 나타난 '사회적 자발성'과 '분명한 즐거움'에서 교사 개입수준에 따른 검사집단 간의 차이를 구체적으로 살펴보기 위해 *Schéffe* 사후검증을 한 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 놀이성에 대한 *Schéffe* 검증

구 분		놀이 촉진자	놀이 교수자
사회적 자발성	놀이 비참여자		
	놀이 촉진자		*
분명한 즐거움	놀이 비참여자	*	
	놀이 촉진자		*

사후검증 결과, 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준에 따른 영아의 놀이성 중 '사회

dCollection @ chosun

적 자발성'은 교사 개입수준이 '놀이 촉진자'인 집단과 교사 개입수준이 '놀이 교수자'인 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 나타냈으며, 이러한 결과는 교사 개입수준이 '놀이 촉진자'인 집단이 '놀이 교수자'인 집단보다 영아의 '사회적 자발성'에 효과적임을 의미한다.

또한 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준에 따른 영아의 놀이성 중 '분명한 즐거움'은 교사 개입수준이 '놀이 촉진자'인 집단과 교사 개입수준이 '놀이 교수자'인 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 나타냈으며, 이러한 결과는 교사 개입수준이 '놀이 촉진자'인 집단이 '놀이 비참여자'나 '놀이 교수자'인 집단보다 영아의 '분명한 즐거움'에 효과적임을 의미한다. 즉, 교사가 지지자로써 놀이에 적절하게 개입함으로서 영아들은 놀이 시간을 의미 있게 받아들이고 즐거운 마음으로 놀이에 몰입할 수 있게 될 결과로 볼 수 있다.

C. 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질이 사회적 상호작용과 놀이성에 미치는 영향

가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준이 영아의 기질에 미치는 영향을 분석하고, 그에 따른 연구대상의 기질 유형 분포도의 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

〈표 Ⅳ-6〉 집단별 기질 유형 분포도

	실험집단A (놀이 비참여자)	실험집단B (놀이 촉진자)	실험집단C (놀이 교수자)	전체
순한 기질	2(25.0)	2(25.0)	1(12.5)	5(20.8)
중간 기질	4(50.0)	5(62.5)	5(62.5)	14(58.4)
까다로운 기질	2(25.0)	1(12.5)	2(25.0)	5(20.8)
전체	8(100.0)	8(100.0)	8(100.0)	24(100.0)

<표 Ⅳ-6>에 따르면 교사 개입수준이 '놀이 비참여자'인 집단은 순한 기질

dCollection @ chosun

N=2(25.0%), 중간기질 N=4(50.0%), 까다로운 기질 N=2(25.0%)이고, '놀이 촉진자'인 집단은 순한 기질 N=2(25.0%), 중간기질 N=5(62.5%), 까다로운 기질 N=1(12.5%)이며, '놀이 교수자'인 집단은 순한 기질 N=1(12.5%), 중간기질 N=5(62.5%), 까다로운 기질 N=2(25.0%)로 조사되었다.

1. 교사 개입수준과 영아의 기질이 사회적 상호작용에 미치는 영향

연구문제 3을 알아보기 위해 교사 개입수준과 기질 유형을 독립변인으로 이원변량분석(2×2)을 실시하였다. 그리고 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 사회적 상호작용 점수의 평균과 표준편차는 <표 Ⅳ-7>에 제시하였다.

<표 Ⅳ-7> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 사회적 상호작용의 평균과 표준편차

기질 유형 \ 집단	실험집단A (놀이 비참여자)		실험집단B (놀이 촉진자)		실험집단C (놀이 교수자)		전체	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
순한 기질	9.00	1.41	13.00	2.82	13.00	.00	11.40	2.70
중간 기질	9.00	3.36	10.80	1.30	7.60	2.19	9.14	2.56
까다로운 기질	8.00	.00	10.00	.00	4.50	.70	7.00	2.44
전체	8.75	2.31	11.25	1.83	7.50	3.11	9.16	2.85

<표 Ⅳ-7>의 교사 개입수준과 기질 유형간의 사회적 상호작용의 평균을 비교하면, 순한 기질은 놀이 촉진자 집단·놀이 교수자 집단> 놀이 비참여자 집단 순으로 나타났고, 중간 기질은 놀이 촉진자 집단>놀이 비참여자 집단> 놀이 교수자 집단 순으로 나타났다 그리고 까다로운 기질은 놀이 촉진자 집단> 놀이 비참여자 집단> 놀이 교수자 집단 순으로 나타났다. 이러한 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 교사 개입수준과 기질 유형 각각을 독립변인으로 한 이원변량분석을 실시하고 검증한 결과는 <표 Ⅳ-8>에 제시하였다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-8> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 사회적 상호작용의 변량분석 결과

	자승화	자유도	평균자승화	*F*	사후검증
교사 개입수준	27.93	2	13.96	2.971	
기질	40.16	2	20.08	4.273*	순한 기질>까다로운 기질
교사 개입수준*기질	24.24	4	6.06	1.289	
오 차	70.50	15	4.70		
합 계	2204.00	24			

<표 Ⅳ-8>의 변량분석 결과에 의하면 교사 개입수준에 따른 사회적 상호작용은 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다[F=2.971, p>.05]. 이는 영아의 사회적 상호작용은 교사 개입수준에 따라 유의한 차이를 보이지 않음을 알 수 있다. 또한 교사 개입수준과 기질 유형간의 상호작용 효과도 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다[F=1.289, p>.05].

반면 기질 유형에 따른 영아의 사회적 상호작용은 .05 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다[F=4.273, p<.05]. 즉, 영아의 사회적 상호작용이 기질 유형에 따라 유의미한 차이가 있음을 알 수 있으며, 이러한 차이는 사후검증 결과, 까다로운 기질의 영아보다 순한 기질의 영아가 사회적 상호작용에 더욱 효과적임을 의미한다.

2. 교사 개입수준과 영아의 기질이 놀이성에 미치는 영향

연구문제 3을 알아보기 위해 교사 개입수준과 기질 유형을 독립변인으로 이원변량분석(2×2)을 실시하고, 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 놀이성 점수의 평균과 표준편차는 <표 Ⅳ-9>와 같다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-9> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 놀이성의 평균과 표준편차

기질 유형 \ 집단	실험집단A (놀이 비참여자)		실험집단B (놀이 촉진자)		실험집단C (놀이 교수자)		전체	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
순한 기질	15.11	1.24	16.32	1.87	12.68	.00	15.11	1.86
중간 기질	14.38	1.77	15.80	.92	13.97	2.77	14.74	2.01
까다로운 기질	11.03	.44	14.00	.00	12.99	.12	12.42	1.32

<표 Ⅳ-9>의 교사 개입수준과 기질 유형간의 놀이성의 평균을 비교해 보면, 순한 기질과 중간 기질의 집단에서는 놀이 촉진자 집단> 놀이 비참여자 집단> 놀이 교수자 집단 순으로 나타났고, 까다로운 기질은 놀이 촉진자 집단> 놀이 교수자 집단> 놀이 비참여자 집단 순으로 나타났다. 이러한 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 교사 개입수준과 기질 유형 각각을 독립변인으로 한 이원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-10>에 제시하였다.

<표 Ⅳ-10> 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 놀이성의 변량분석

	자승화	자유도	평균자승화	*F*
교사 개입수준	8.16	2	4.08	1.244
기질	16.51	2	8.25	2.515
교사 개입수준*기질	6.33	4	1.58	.483
오 차	45.96	14	3.28	
합 계	5031.11	24		

$^{*}p<.05$

<표 Ⅳ-10>의 변량분석 결과에 의하면 교사 개입수준에 따른 놀이성은 .05 수준에서

dCollection @ chosun

통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다[F=1.244, p>.05]. 따라서 영아의 놀이성은 교사 개입수준에 따라 유의미한 차이가 없다고 결론 내릴 수 있다. 또한 기질 유형에 따른 영아의 놀이성 역시 .05 수준에서 유의미한 차이를 보이지 않았다[F=2.515, p>.05]. 따라서 영아의 놀이성은 기질 유형에 따라 유의미한 차이가 없다고 결론 내릴 수 있다. 그리고 <표 Ⅳ-10>의 변량분석 결과, 교사 개입수준과 기질 유형간의 놀이성 효과도 유의미한 결과를 보이지 않았다[F=.483, p>.05].

D. 교사의 개입수준에 따른 영아들의 활동 변화 과정

실험집단별 16회기 과제 수행 장면에 대하여 가베 놀잇감을 활용하는 세 집단의 활동 상황을 초기와 중기, 후기로 구분하여 수집하였다. 그리고 수집된 자료들은 영아-영아의 상호작용 내용, 사회적 상호작용, 그리고 놀이성 측면에서 영아들의 변화하는 과정에 대한 정보를 수집하여 해석하고자 하였다.

1. 놀이 비참여자 집단의 활동 변화

영아들의 가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입 수준이 놀이 비참여자인 집단의 실험처치 16회기 과제 수행 내용을 수집하고, 영아들의 활동에서 나타나는 상호작용 내용과 사회적 상호작용, 그리고 놀이성에 대한 구체적인 사례를 초기(2회기)와 중기(9회기), 후기(16회기)로 구분하여 분석한 내용은 다음과 같다.

가. 놀이 비참여자 집단의 초기 활동

<표 Ⅳ-11> 놀이 비참여자 집단의 초기 활동 분석 내용

실험 회차	2회기
진행방법	① 교사가 1가베와 준비한 종이컵과 색종이를 활동영역에 놓아둔다. T: 여기 종이컵과 색종이로 사람을 만들어 놓으세요. ② 교사는 자연스럽게 영아들이 가베를 가지고 놀 수 있도록 한다.

dCollection @ chosun

	③ 교사는 놀이에 참여하지 않고, 영아가 가베를 가지고 어떤 활동을 하는지 관찰만 한다.
영아-영아의 상호작용 내용	영아1 : (종이컵을 놓고 색종이를 가져다 풀칠을 한다.) 영아2 : (친구 것을 쳐다보고 있다.) 영아3 : (색종이 색깔을 고르며) 내꺼야! 영아4 : 이건 내꺼야 (색종이를 자기 앞으로 둔다,) 영아5 : 이렇게 칠해야지 영아6 : 나는 엄마 만들거야(빨간 색종이를 집는다). 영아7 : 나는 사람 만들어야지 (종이컵을 앞에다 끌어다 놓는다.) 영아8 : 이거 줄까 (친구에게 작은 색종이를 찢어준다.)
활동작품 사진 영아 1, 2	

교사 개입수준이 놀이 비참여자인 집단의 초기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 영아들은 또래의 것을 호기심 있게 쳐다보기도 하지만 대부분은 만들기에 집중하고 있었다. 간혹 또래 간에 의사소통 모습도 관찰되었다.

초기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 친구에게 약간의 도움을 주는 '사회적 자발성'이 관찰되기도 하였으며, 다른 몇몇 영아는 여러 가지 방법으로 색종이를 붙여가며 놀이에 집중하는 '분명한 즐거움'의 요소가 관찰되기도 하였다.

나. 놀이 비참여자 집단의 중기 활동

<표 Ⅳ-12> 놀이 비참여자 집단의 중기 활동 분석 내용

실험 회차	9회기
진행방법	① 교사가 7가베를 블록놀이 영역에 놓아둔다.

dCollection @ chosun

	T: 7가베에는 도형이 있죠? 세모 네모 동그라미 여러 모양이 있어요. ② 교사는 자연스럽게 가베를 영아들이 대쌍으로 가지고 놀 수 있도록 한다. ③ 교사는 놀이에 참여하지 않고, 영아가 가베를 가지고 어떤 활동을 하는지 관찰만 한다.
영아-영아의 상호작용 내용	영아1 : (융판을 자기 앞으로 끌어당기며) 만지지마! 영아2 : (친구를 밀치며) 좁아! 영아3 : (다른 친구들을 일어나서 쳐다보며) 그게 뭐야? 영아4 : 동그라미야 내꺼야 영아5 : 에이 그게 뭐야? 영아6 : (작품 만들기에 열중하고 있다) 영아7 : 모양을 손으로 흐트러뜨린다. 영아8 : 선생님! (교사에게 친구를 가르킨다.)
활동작품 사진 영아 1, 2	

교사 개입수준이 놀이 비참여자인 집단의 중기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 실험 중반에 들어서도 교사가 참여하지 않기 때문에 친구들에게 장난을 치거나 친구 활동을 방해하는 말을 사용하는 '부정적 상호작용' 유형의 영아들이 늘었다. 또한 친구를 때리는 영아도 있고, 서로에게 양보를 하지 않는 상황도 관찰 되었다.

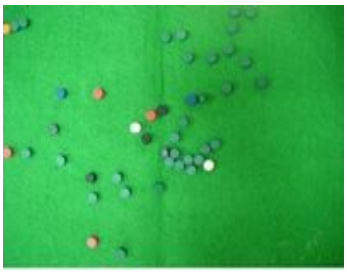
중기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 성별에 따라 차이가 나타났다. 예를 들어, 대부분 여아들은 무언가를 완성하려고 애를 쓰는 모습이 관찰되었으나, 남아들은 놀이를 지속하는 시간이 짧아진 것을 알 수 있다. 그리고 몇몇의 여아들은 가베로 소꿉놀이를 하기도 하고, 남아의 경우엔 이런 여아들을 괴롭히는 행동도 하

dCollection @ chosun

는 것이 관찰되기도 하였다.

다. 놀이 비참여자 집단의 후기 활동

<표 Ⅳ-13> 놀이 비참여자 집단의 후기 활동 분석 내용

실험 회차	16회기
진행방법	① 교사는 사전에 별자리 그림 사진으로 벽면을 구성한다. ② 10가베를 자유 선택 활동 영역에 놓아둔다. T: 10가베를 가지고 활동을 해볼까요? ③ 교사는 자연스럽게 유아들이 가베를 가지고 놀 수 있도록 환경을 조성한다. ④ 교사는 놀이에 참여하지 않고 유아가 가베를 가지고 어떤 활동을 하는지 관찰만 한다.
영아-영아의 상호작용 내용	영아1 : (친구에게 못 만지게 하려고 돌아앉아서 하고 있다.) 영아2 : (친구 것을 손으로 내리친다.) 영아3 : (돌아다니며 가베를 던진다.) 이거 잡아라. 영아4 : 선생님! 애 좀 봐요? 영아5 : (10가베를 자기 앞으로 모두 끌어당기며) 영아6 : (가베를 소꿉영역에 가져가서) 밥해줄게~ 영아7 : (친구 작품을 가르키며) 이게 뭐야 자동차야? 영아8 : 아니야!
활동작품 사진 영아1, 2	

교사 개입수준이 놀이 비참여자인 집단의 후기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 영아들은 또래들 간에 서로 상호작용하는 것이 거의 관찰되지 않았다. 또

dCollection @ chosun

한 가베를 어질러 놓고 교실을 돌아다니는 영아들도 있으며, 큰 소리를 지르는 영아도 관찰되었다.

후기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 영아들은 또래의 놀이를 방해하는 행동이 늘었을 뿐 아니라 가베 놀이 활동에 집중하는 시간도 눈에 띄게 단축된 것을 알 수 있었다.

2. 놀이 촉진자 집단의 활동 변화

영아들의 가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입 수준이 놀이 촉진자인 집단의 실험처치 16회기 과제 수행 내용을 수집하고, 영아들의 활동에서 나타나는 상호작용 내용과 사회적 상호작용, 그리고 놀이성에 대한 구체적인 사례를 초기(2회기)와 중기(9회기), 후기(16회기)로 구분하여 분석한 내용은 다음과 같다.

가. 놀이 촉진자 집단의 초기 활동

<표 Ⅳ-14> 놀이 촉진자 집단의 초기 활동 분석 내용

실험 회차	2회기
진행방법	*활동* -가족 만들기 ① 준비한 종이컵과 색종이로 가족을 만들어 본다. ② 알록달록 예쁘게 꾸며 친구들 앞에서 사랑하는 가족을 소개해 준다.
영아-영아의 상호작용 내용	영아A : (작품을 열심히 만들고 있다.) 영아B : 선생님 어떻게 해요? 영아C : (시무룩하며 색종이를 붙였다 떼었다 하고 있다.) 영아D : (친구에게 풀을 건네주며) 이거 줄까? 영아E : 이건 우리 엄마야 영아F : 이건 우리 아빠야

dCollection @ chosun

	영아G : 나는 집에 가져가야지! 영아H : (작품을 만족해하며) 나도 우리 엄마 줘야지!
활동작품 사진 영아 A, B	

교사 개입수준이 놀이 촉진자인 집단의 초기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 영아들은 교사와 함께 활동하여서인지 흥미를 느끼고 서로를 보고 웃으며, 친구에게 재료를 함께 나누어주기도 하고, 떨어진 교구를 주워주며 상호작용 하는 모습이 자주 관찰되었다.

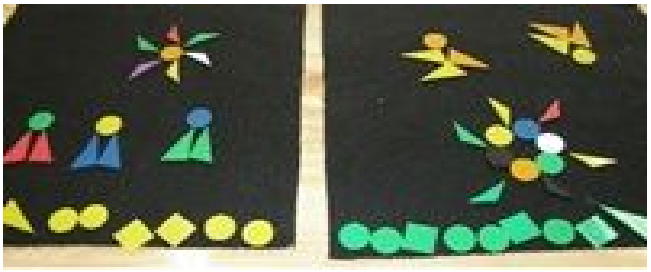
초기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 영아들이 처음에는 활동에 소극적인 접근을 하였으나 교사가 함께 도와주자 풀을 만지며, 가족을 생각하며 행복한 미소를 지어 보이는 '분명한 즐거움'이 표현되기도 하였다. 또한 대부분의 영아들은 자신들의 가베 놀잇감을 활용하여 다양하게 만들어 보려는 '인지적 자발성'의 노력이 관찰 되었다.

나. 놀이 촉진자 집단의 중기 활동

<표 Ⅳ-15> 놀이 촉진자 집단의 중기 활동 분석 내용

실험 회차	9회기
진행방법	<도입> - 가베 전체의 모양과 번호를 확인하고 무엇이 들어 있는지 호기심을 자극시킨다. - 통을 흔들어 앞 가베와 소리나 무게, 크기를 비교한다. * 활동

dCollection @ chosun

	① 가베를 소개한다. ② 7가베의 번호를 확인하고 꺼낸다. T:(딩동~ 딩동 초인종을 누르고 어떤 친구들이 들어 있는지 살짝 들어가 아이들이 쉽게 알 수 있게 이름을 붙여준다.) ③ 봄동산 만들기를 한다. ④ 7가베를 이용해 예쁜 봄 동산을 꾸며보기로 한다. (팔랑이는 나비를 만들어 보고, 예쁜 꽃, 그리고 쨍쨍 햇님도 만들어 본다.)
영아-영아의 상호작용 내용	영아A : 우리 엄마랑 나비 봤다! 영아B : (친구의 이야기를 재미있는 표정으로 들어주고 있다). 영아C : 쨍쨍 쨍쨍 해가 떴어요 나는 어린이집에 갑니다. (노래를 부른다.) 영아D : 쨍쨍 쨍쨍 (친구 노래를 따라 부른다.) 영아E : 선생님 이것은 햇님이에요. (자기 작품을 보고 만족해 한다.) 영아F : 선생님 내 것도 봐 봐요! 영아G : 내가 만들어 줄까 영아H : 응 도와줘(친구에게 가베를 준다).
활동작품 사진 영아A, B	

교사 개입수준이 놀이 촉진자인 집단의 중기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 중기에 영아들은 서로에게 친사회적인 언어를 사용하는 것이 눈에 띄었다. 예를 들어, 친구의 작품을 예쁘다고 칭찬을 해주는 것이 매우 익숙한 표현이 되었다.

dCollection @ chosun

중기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 영아는 해님을 만들고서 “쨍쨍”하며 노래를 부르기도 하고, 나비를 만들고서 노래를 부르는 ‘분명한 즐거움’이 자주 관찰되었으며, 또한 자리에서 일어나 손으로 팔락팔락 나비가 되어 날아다니는 표현을 하는 ‘신체적 자발성’도 관찰 되었다. 즉, 자신의 결과물에 만족해하며, 이를 신체로 표현하는 모습에서 즐거움을 느끼는 것을 관찰할 수 있었다.

다. 놀이 촉진자 집단의 후기 활동

<표 Ⅳ-16> 놀이 촉진자 집단의 후기 활동 분석 내용

실험 회차	16회기
진행방법	*활동 ① 곡선 실물놀이 - 곡선을 이용해 다양하게 실물을 함께 만들어 본다. ② 별자리 여행 “반짝 반짝 작은 별 아름답게 비치네~~~ - 별자리에 대해 담화자료를 보여주며 예시물을 표현해 본다. - 나만의 별자리를 만들어 함께 만들어 보자고 하며 우주에 대해 관심을 가질 수 있도록 해준다.
영아-영아의 상호작용 내용	영아A : (친구의 가베를 같이 잡으며) 이렇게 해봐. 영아B : 고마워 영아C : 선생님, 별은 반짝거리죠? 맞죠? 영아D : 나도 밤에 별 봤는데 영아E : 야 너 것 별 예쁘다. 영아F : 너도 멋지다. 영아G : 우리 다른 별 만들어 보자 영아H : 큰 별을 만들어 볼까? (같이 별을 이어본다.)

dCollection @ chosun

활동작품 사진영아A, B	 <협동하여 완성한 작품의 예>

교사 개입수준이 놀이 촉진자인 집단의 후기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 후기에 영아들은 놀이를 확장하기 위해 서로 의논하며 토의하기도 하고, 가베를 올려놓고 서로의 모양을 같이 붙여보며 만족해하며 '성공'하고 외치는 영아도 있었다. 그리고 서로에게 도움을 주는 횟수도 늘었다.

후기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 리더쉽을 발휘해 우주 비행사라고 표현하는 '인지적 자발성'과 친구들에게 '너는 별 너는 달' 하고 정해주기도 하고 '그래' 하며 따라주기도 하는 '사회적 자발성' 상황을 연출하는 모습이 자주 관찰되었다.

3. 놀이 교수자인 집단의 활동 변화

영아들의 가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입 수준이 놀이 교수자인 집단의 실험처치 16회기 과제 수행 내용을 수집하고, 영아들의 활동에서 나타나는 상호작용 내용과 사회적 상호작용, 그리고 놀이성에 대한 구체적인 사례를 초기(2회기)와 중기(9회기), 후기(16회기)로 구분하여 분석한 내용은 다음과 같다.

가. 놀이 교수자인 집단의 초기 활동

<표 Ⅳ-17> 놀이 교수자 집단의 초기 활동 분석 내용

실험 회차	2회기
진행방법	(교사는 1가베와 종이컵, 색종이 등을 내어준다.)

dCollection @ chosun

	T: 우리 가족에는 아빠, 엄마, 언니, 그리고 내가 있지요. T: 이 준비물들을 가지고 우리 가족을 만들어 봐요. T: 먼저 종이컵에 색종이를 풀칠해 붙여 봐요. T: 모루를 이용해 1가베에 머리카락도 붙여 봐요. T: 눈, 코, 입도 색종이, 모루를 이용해 만들어 봐요.
영아-영아의 상호작용 내용	영아a : (재미없다는 표정을 하며) 자동차 만들고 싶어요? 영아b : (선생님이 나누어준 색종이를 쳐다보며 혼자말로) 나는 빨강색 좋아하는데 영아c : (1가베로 종이컵에 올리며 열심히 만들고 있다.) 영아d : 선생님 이렇게 하는 게 맞아요? 영아e : 아니야 이렇게 해야 돼? 그죠 선생님? 영아f : (친구가 풀을 가져가자) 내 풀이야. 영아g : (끝까지 완성하려 애쓴다.) 영아h : (어떻게 하는 줄 몰라 울려고 한다.)
활동작품 사진영아a, b	

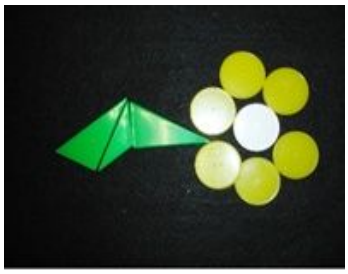
교사 개입수준이 놀이 교수자인 집단의 초기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 초기에 영아들은 조형 활동에 흥미를 보이며 재미있어 하였다. 그러나 점차 표정이 어두워지고, 친구가 말을 걸어도 반응을 하지 않는 영아도 있을 뿐 아니라 영아들 간의 상호 작용도 거의 없는 '중립적 상호작용' 유형이 관찰되었고, 활동 역시, 교사가 묻고 영아들이 반응하는 형식으로 진행되었다.

초기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 교사의 지시에 순응하며, 활동에 흥미도 없고, 기운도 없어 보였다. 뿐만 아니라 한 가지 방식으로만 작업하는 영아들이 대부분이었으며, 신체를 사용하는 움직임도 거의 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

나. 놀이 교수자인 집단의 중기 활동

<표 Ⅳ-18> 놀이 교수자 집단의 중기 활동 분석 내용

실험 회차	9회기
진행방법	① 흔들어 소리를 들려주며 7가베를 소개한다. T: 7가베에는 어떤 친구들이 들어있는지 살펴봐요. (감촉, 모양, 크기, 흔들었을 때 소리 등을 이야기 해본다.) ② 봄 동산 만들기를 해 본다. T: 봄에는 꽃도 피고 나비도 날아다니지요. 배고픈 나비들은 꿀이 많은 예쁜 꽃들을 찾아다닌대요. 친구들과 나비와 꽃들을 만들어 봐요. - 8가지 도형을 모두 사용하여 꽃을 표현해 본다. ③ 활동이 끝나면 같은 모양으로 분류해 본다.
영아-영아의 상호작용 내용	영아a : 선생님 자동차 만들면 안 돼요? 영아b : 선생님 나비랑 집도 하고 싶어요? 영아c : (꽃을 다 만들어 놓고 엎드려 있다.) 영아d : (만든 것을 섞어버리며) 선생님 놀이터에 가면 안 돼요. 영아e : 맞다 미끄럼틀 타고 싶어요. 영아f : 선생님 다했어요? (만들고도 성취감이 없는 표정이다.) 영아g : 선생님 그만 할래요? 영아h : (턱을 괴고 있다.)
활동작품 사진영아a, b	

dCollection @ chosun

교사 개입수준이 놀이 교수자인 집단의 중기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 중기에 영아들은 교사의 지시에 따라 꽃을 표현하고, 잎으로 연두색을 붙이는 것을 정교하게 반복한다. 이러한 모습에서 가베 활동이 놀이가 아닌 학습을 하고 있다는 생각을 할 수 있었다. 그리고 전체적인 영아들의 활동은 조용하고도 말을 많이 하지 않으며, 가베 놀잇감도 자신의 앞에만 놓고 활동하는 것을 볼 수 있었다.

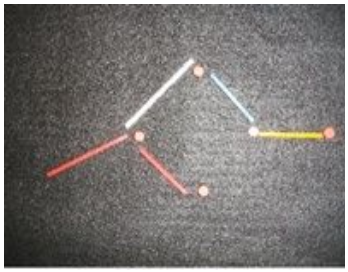
중기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 자기만의 독특한 작품을 만드는 것 보다는 교사가 제시한 작품과 똑 같은 색깔을 찾아 맞추려고 애쓰는 것을 볼 수 있었다. 이러한 영아들의 활동에서 남과 다르게 표현하고 사고하려는 '인지적 자발성'의 노력이 부족함을 느낄 수 있었다.

다. 놀이 교수자인 집단의 후기 활동

<표 Ⅳ-19> 놀이 교수자 집단의 후기 활동 분석 내용

실험 회차	16회기
진행방법	① 곡선 실물놀이 T: 곡선으로 표현된 것을 보여 주며, 10가베로 하는 방법을 알려준다. ② 별자리 여행 T: 이 별자리는 쌍둥이 별자리에요. 이렇게 놓아보세요. T: 선생님 따라서 빨강색 들어보세요.
영아-영아의 상호작용 내용	영아a : (턱을 괴고 가베 활동을 하지 않고 있다.) 영아b : (선생님을 쳐다보며 재미없는 표정으로) 선생님 그만하면 안 돼요? 영아c : (조금만 완성해놓고) 다했어요! 영아d : 선생님 간식은 언제 먹어요? 영아e : 야 그게 무슨 별이야? 영아f : 선생님 애가 놀려요? 영아g : (아무 말도 하지 않고 엎드려 있다.)

dCollection @ chosun

	영아h : (친구에게 다른 말을 한다.) 나 내일 서울 간다~
활동작품 사진영아a, b	

교사 개입수준이 놀이 교수자인 집단의 후기 사례를 중심으로 사회적 상호작용을 분석한 결과, 영아들은 실험 후반기에 가베 놀잇감 활동에 흥미를 느끼지 못하는 경직된 분위기가 느껴졌다. 영아들의 표정도 전체적으로 밝지 않았으며, 선생님의 질문에도 반응하지 않는 영아들도 관찰되었다.

후기의 사례를 중심으로 영아들의 놀이성을 분석한 결과, 활동적인 영아들도 신체의 움직임이 많이 줄었으며, 새로운 가베를 주어도 다른 표현을 하려고 노력하기보다는 교사가 제시한 모양대로 따라하려는 경향이 관찰 되었다. 즉, 유아들의 놀이성은 '신체적 자발성'이나 '사회적 자발성', 그리고 '인지적 자발성' 등이 줄어들었거나 거의 관찰되지 않았다.

dCollection @ chosun

V. 논의 및 결론

A. 요약

본 연구의 목적은 가베 놀잇감 활용의 교육적 가치를 재조명하고, 교사 개입수준과 영아의 기질이 영아의 사회적 상호작용과 놀이성에 어떠한 영향을 미치는지 분석하여 이를 근거로 효과적인 교수방법 모색에 대한 기초 자료를 제공하고자 하였다. 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가베 놀잇감을 활용한 영아의 놀이 활동에서 교사 개입수준이 놀이 촉진자인 실험집단이 교사 개입수준이 놀이 교수자인 실험집단보다 전체 사회적 상호작용에서 유의미하게 높은 것으로 밝혀졌다.

둘째, 가베 놀잇감을 활용한 영아의 놀이 활동에서 교사 개입수준에 따른 유아의 전체 놀이성은 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 놀이성의 하위영역별인 '사회적 자발성'에서는 교사 개입수준이 놀이 촉진자인 집단에서 놀이 교수자인 집단보다 유의미하게 높은 것으로 나타났으며, '분명한 즐거움'에서는 놀이 비참여자인 집단과 놀이 교수자인 집단보다 놀이 촉진자인 집단에서 유의미하게 높은 것으로 밝혀졌다.

셋째, 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 영아의 사회적 상호작용을 살펴본 결과, 기질 유형에 따라 영아의 사회적 상호작용이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 순한 기질의 영아가 까다로운 기질의 영아보다 사회적 상호작용이 높은 것으로 나타났다. 그러나 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 영아의 놀이성에서는 유의미한 차이가 없는 것으로 분석되었다.

B. 논의

본 연구는 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준과 영아의 기질에 따른 사회적 상호작용과 놀이성에 미치는 효과를 알아보는 것을 목적으로 하였으며, 연구 문제별로 나타난 결과를 논의해 보면 다음과 같다.

dCollection @ chosun

첫째, 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준에 따른 영아의 사회적 상호작용을 살펴본 결과, 놀이 촉진자 집단이 놀이 교수자 집단보다 사회적 상호작용에 효과적인 것으로 나타났다. 즉, 교사의 개입 유형에 따라 미치는 효과가 다르므로 어떻게 개입하느냐가 중요하다고 할 수 있다.

이는 가베 활동에서 교사의 역할은 자신의 업무를 잘 수행하면서 영아를 지지하고 이끌어주며 놀이 활동 시 바람직한 개입을 해주는 것이며, 이것은 곧 영아의 전반적인 발달에 영향을 미친다는 박춘방(2006)의 연구와 일치하는 결과일 뿐만 아니라 놀이를 통제하고 지시하는 교사보다 보조역할이나 놀이상대의 역할이 사회극화 놀이에 긍정적인 영향을 미친다는 Christie와 Enz(1997)의 연구 결과를 지지한다. 또한 교사의 개입은 유아의 사회적 놀이 참여를 증가시키고(Howes & smith, 1995) 사회적 기술과 언어 영역에 효과적이라는 연구결과(이윤경, 김여경, 2000)를 뒷받침하고 있다. 이 외에도 유아교육과정을 구성할 때 적극적이고 효과적인 개입을 해야 한다고 밝힌 류진순(2007)과 영아와의 상호작용에서 애정적이고 긍정적인 상호작용을 함으로써 영아에게 신뢰감을 줄 수 있다는 서혜정(2007)의 연구와도 맥을 같이 한다.

따라서 성인, 즉 교사가 놀이에 과잉으로 혹은 과소하게 개입하는 것은 오히려 부정적인 결과를 가져올 수 있지만(Johnson, Christie, & Yawkey, 1999), 교사가 영아에게 민감하게 반응하고 따뜻하게 돌보는 놀이 촉진자로서의 개입을 하는 것은 교사와의 상호작용에서 영아의 독립심과 자율성 등을 길러 줄 뿐 아니라, 또래 간의 사회적 상호작용에 있어서도 매우 긍정적인 효과를 기대할 수 있는 교수-학습 방법임을 의미한다.

둘째, 가베 놀잇감 활용에서 교사 개입수준에 따른 영아의 전체 놀이성은 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았으나 놀이성의 하위영역인 '사회적 자발성'과 '분명한 즐거움'은 놀이 촉진자 집단에서 효과적인 것으로 나타났다. 즉, 놀이성은 Aguliar(1985)의 보고와 같이, 개인이 활동할 때 자발적으로 행동하게 하는 개인의 지각 또는 태도로서 인간의 자유로운 내적 성향의 표현과 외적인 영향들로부터 얼마나 자유로운가에 대한 것으로 특징지어질 수 있음을 의미한다. 뿐만 아니라 Gowen(1995)

dCollection @ chosun

의 연구에서도 밝힌 바와 같이, 비지시적인 제안을 통해 영아들이 스스로 경험하기 어려운 놀이를 시작하면서 놀이가 확장되는 경험을 하게 될 뿐 아니라 놀이가 촉진됨을 보여주고 있다.

이는 영아들이 놀이를 할 때 교사가 어떻게 개입을 하느냐에 따라 놀이를 효과적으로 수행해나갈 수가 있으며(류진순, 2007), 교사와 유아의 긍정적인 상호작용을 통해 유아의 놀이 활동이 촉진된다는 Howes와 Smith(1995)의 연구를 뒷받침하고 있다. 또한 18~22개월 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아 교사의 역할을 분석한 결과, 일반적으로 영아교사에게 강조되는 양육자의 역할보다는 놀이를 위한 환경을 마련하고 놀이를 안내하고 함께 참여하고 확장함으로써 영아들의 놀이를 지속, 발전시키는 놀이 제공자의 역할이 영아들의 놀이를 보다 활성화시키는 매개적 역할을 한다는 이경하와 임영신(2006)의 연구결과와도 맥을 같이 한다. 덧붙여 유아의 놀이성은 또래와의 관계, 자기통제, 자기주장, 교사와의 관계, 감정의 조절 및 충동 억제, 그리고 자기정서의 인식 및 표현이 첨가되어 그 영향력이 증가된다는 황윤세(2008)의 연구 결과를 지지하고 있다.

이 외에도 유아의 놀이성과 상호작용적 또래놀이에 관한 연구에서, 놀이상호작용에는 '사회적 자발성'과 '인지적 자발성'이 유아의 상호작용적 또래놀이 차원을 잘 예측해 준다는 박화윤, 마지순과 천은영(2004)의 보고와 유아들은 놀이 속에서 언어를 변형하거나 재구성함으로써 서로 공유하고 소통하는 독창성과 또한 자신이 알고 있는 앎의 세계를 언어를 통해 충분히 활용하고 게임처럼 즐기는 '지적 유희성'을 동시에 보여준다는 임부연과 정희(2008)의 연구와 부분적으로 일치하고 있다.

결과적으로, 김경란(2006)이 영아들을 대상으로 한 연구에서 교사의 정서적 지원에 대한 중요성을 강조한 것처럼, 본 연구에서 영아의 가베 놀잇감을 활용할 시 교사가 촉진자로서 개입하는 것은 영아의 놀이를 더욱 자발적이 되게 할 뿐 아니라 놀이를 하는 동안 영아가 편안하고 즐겁게 활동하게 됨을 알 수 있다. 또한 영아는 유아와는 달리 신체적, 생리적, 사회적 능력이 부족하여 성인에게 의존하여 해결하려고 하기 때문에 교사가 이러한 영아들의 요구를 적극적으로 수용하고 놀이 촉진자로 개입함으로써 영아의 사회적 자발성과 즐거움을 증진시킬 수 있음을 알 수 있다.

dCollection @ chosun

셋째, 교사 개입수준과 기질 유형에 따른 영아의 사회적 상호작용을 살펴본 결과, 기질 유형에 따른 영아의 사회적 상호작용에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 사후 분석 결과, 순한 기질의 영아가 까다로운 기질의 영아보다 사회적 상호작용이 높은 것으로 분석되었다.

이는 순한 기질의 영아는 또래와 상호작용을 많이 하고 언어적 교류를 많이 하는 반면, 까다로운 기질의 영아는 부정적 상호작용과 거친 신체놀이를 한다는 조은옥과 최영희(2003)의 연구와 순한 기질의 아동이 긍정적인 상호작용을 더 많이 시도하고 까다로운 기질의 아동이 부정적인 상호작용을 더 자주 한다는 김수지(1996)의 연구 결과와도 맥을 같이 한다. 또한 황윤세과 최미숙(2007)의 주장과 같이, 유아 기질은 유아의 놀이성에 직·간접적인 영향을 미침을 알 수 있다. 즉, 이는 기질이 또래의 놀이상호작용과 같은 긍정적 요소와 정적 관계가 있음을 의미한다(황윤세, 2007).

또한 교사 개입수준과 영아의 기질에 따른 사회적 상호작용과 놀이성의 평균을 비교한 결과, 순한 기질, 중간 기질, 까다로운 기질 모두 놀이 촉진자 집단에서 다소 높은 점수를 나타냈다. 이는 교사의 개입수준이 놀이 촉진자일 때 순한 기질이나 중간 기질, 까다로운 기질의 영아 모두에게 긍정적인 것을 의미하며, 놀이 촉진자로서의 교사의 개입은 영아 자신의 요구에 따라 활동하길 원하는 발달특성을 이해하고 영아들에게 놀이의 주도권을 주면서도 한편으로는 성인의 관심을 받고 싶어 하는 영아의 요구를 동시에 수용하는 것을 의미한다.

본 연구의 결과는 까다로운 기질의 유아라도 양육자가 놀이 촉진자인 경우엔 유아의 부정적인 문제행동이 감소된다는 주장(박춘방, 2006)과 유아의 놀이성은 교사-유아관계의 하위요소 중 친밀감 및 갈등에 대해서 설명력을 가진다는 연구결과(황윤세, 2006)와 부분적으로 일치한다. 또한 영아의 놀이 활동에서 나타난 사회적 상호작용이나 놀이성은 영아의 기질과도 관련이 있지만, 무엇보다 교사의 개입유형이 더 중요한 변인임을 보여주고 있다. 즉, 교사의 적절한 개입과 칭찬 및 격려, 긍정적인 상호작용은 영아가 건강한 인격을 가진 조화로운 사람으로 자라도록 하는 데 모델링이 될 뿐 아니라 영아의 놀이에 대한 잠재된 능력을 발휘하도록 하는 데 촉진적인 역할을 하는 것으로 해석

dCollection @ chosun

할 수 있겠다.

결론적으로, 놀이에서 영유아교사의 효율적인 개입행동은 영유아의 근접발달지역 내에서 이루어져야 한다(강영식, 김규수, 2002). 즉, 촉진자로서 교사는 유아의 행동 및 과제 수준과 관련된 비계 설정의 유형을 민감하게 발견하고 일관성 있게 비계 설정의 기술을 발휘하여야 한다. 또한 교사가 영아들의 요구를 적극적으로 수용하고 놀이 촉진자로 개입함으로써, 영아의 놀이성이 사회적 자발성과 즐거움으로 나타나는 데 도움을 제공해야 한다. 영아의 기질보다는 교사 개입 수준이 상호작용과 놀이에 더 영향을 미치므로, 교사는 영아의 기질과 상관없이 적정한 수준에서 개입하여 영아의 놀이를 안내하고 촉진하는 역할을 담당해야 할 것이다.

C. 제언

본 연구결과를 현장에 적용하고 후속 연구를 실시하는 데 도움이 되고자 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 교사 대 영아의 비율이 상대적으로 낮은 영아를 대상으로 하여 실험이 이루어졌다. 그러나 교사 대 아동비율이 높은 만 3세~만 5세 유아들의 경우, 유아교육 현장에서 교사들의 개입수준이 어떻게 이루어지고 있는지를 조사하여 놀이 촉진자 역할 수업이 유아의 리더십에 어떤 영향을 미치는지를 연구해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 영아의 상호작용과 놀이성에 대해 영아기질과 교사개입간의 상호작용 효과가 나타나지 않은 이유는 각 조건 당 영아수가 너무 적어서 나타난 결과일 수도 있다. 그러므로 추후연구에서는 보다 많은 수의 영아를 대상으로 기질과 교사개입의 상호작용 효과를 재분석할 필요가 있다.

dCollection @ chosun

참고문헌

강숙현(1995). 유아를 위한 친사회적 행동 지도. 이화여자대학교출판부, 재니스 J. 비티 저.

강영식, 김규수(2002). Vygotsky 이론에 근거한 유아교사의 효율적 개입 행동 모색. **열린유아교육연구, 7(1)**. 229-246.

강인숙 (2002). 교사 반응성 프로그램이 교사 및 유아의 상호작용에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 박사학위논문.

곽노의 (1988). 프뢰벨의 낭만주의적 유아교육원리론에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

곽노의(1996). **프뢰벨 생애와 교육**. 양서원.

곽승주 (2003). 영아-교사간 상호작용에 관한 문화 기술적 연구: 2세 영아를 중심으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

곽주영(1996). 보육교사 행동의 질적 수준과 아동의 사회적 행동 특성. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김경란 (2006). 놀이에 나타난 영아의 교사 및 또래와의 관계 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.

김경옥(2005). 영아-교사의 상호작용 유형에 따른 30개월 영아의 언어표현 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

김난실(2004). 만2세반 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 관련변인 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김덕건(1986). Frobel의 은물과 작업에 나타난 수와 도형에 관한 일 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

김두임(2006). 프뢰벨 가베 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과. 진주 산업대학교 벤처창업대학원 석사학위논문.

김미정(2004). 가베 놀이가 발달장애유아의 수 개념 발달에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.

dCollection @ chosun

김소나(2003). 프뢰벨의 은물교육이 유아의 공간개념발달에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김수정(2002). 유치원 자유선택활동 시 교사의 역할 및 갈등요인에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김수지(1996). 아동의 기질과 놀이실 행동. 연세대 대학원 석사학위논문.

김신옥(1996). 아동의 사회적 상호작용에 대한 이해 발달. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김언진(2006). "가베 놀이가 발달장애 유아의 수 개념과 창의성 발달에 미치는 효과."고신대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김영희(1995). 아동의 놀이성 군(群) 확인과 관련 변인 탐색 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김용희(1991). 유아의 기질에 따른 놀이영역 선택 및 놀이형태 : 4세아를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김진아(2004). 영아의 애착 안정성 및 기질과 보육시설 초기 적응간의 관계성에 관한 연구. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

김진영, 백혜리, 최윤정(2006). **유아를 위한 교수-학습방법론**. 양서원.

김진희(1988). 유치원 교사의 사고유형과 교사행동과의 상관연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

류진순(2007). "유치원 교실에서의 교사 개입에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.

박은혜(2003). **유아교사론**. 서울: 창지사.

박주희(2006). 개정 AEPS 검사에 기초한 교사용 영아 발달 측정도구의 심리측정학적 연구. 원광대학교 대학원 박사학위논문.

박지선(2000). 영유아의 교사 및 또래와의 사회적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

박춘방(2006). 24~35개월 영아의 기질과 교사 개입 유무에 따른 놀이 지속시간과 놀이 수준에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

dCollection @ chosun

박화윤, 마지순, 천은영(2004). 유아의 놀이성과 상호작용적 또래놀이에 관한 연구. **열린유아교육연구, 9(4)**, 285-298.

서혜정(2007). 어린이집 2세 학급 영아의 또래간 상호작용에 관한 문화 기술적 탐구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

성유정(2003). Froebel 은물 프로그램이 유아의 공간조망 능력에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

성태제(2005). **타당도와 신뢰도**. 서울: 학지사.

송혜진(2007). 만 2세 영아의 기질과 어린이집 초기적응 및 놀이성의 관계. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

신은수, 김은정, 안부금, 유영(2006). 놀이와 유아교육. 서울: 학지사.

안승순(1983). 흥미영역별 유아의 놀이지속시간에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

양수정(2007). 영아의 기질에 따른 또래간 상호작용의 차이 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

엄미랑(1996). 유아의 놀이성 척도 개발에 관한 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

원영미(1990). 유아의 기질 및 그 관련변수와 유치원아동의 적응과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

위영희(1994). 영·유아 기질측정 척도(IBQ)의 타당화에 관한 일 연구. **아동학회지 15(1)**, pp.109-125 한국아동학회

유애열(1994). 유아의 상상놀이와 교사개입에 관한 관찰연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

유혜형(1997). 놀이상황에서의 교사-유아 상호작용 질에 따른 유아놀이 행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이경하, 임영신(2006). 18～22개월 영아와 교사의 상호작용에 기초한 영아 교사의 역할. **유아교육학논집, 10(1)**, 55-78

이경현(2001). Froebel의 은물 교육이 유아의 기초적인 수학 개념의 발달에 미치는 영

dCollection @ chosun

향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

이기숙, 김정원, 이현숙, 전선옥(2008). **영유아교육과정**, 공동체.

이영석, 이경영(1990). **유아사회교육의 이론과 실제**. 서울: 형설출판사.

이영자, 이종숙, 신은수, 곽향림, 이정욱(2002). **1, 2세 영아프로그램의 계획 및 운영**. 다음세대.

이윤경(1993). 친사회적 행동발달을 위한 또래집단의 영향. **서원대학교 교육발전, 12**, 103-115. 서원대학교 교육연구소.

이윤경, 김여경(2000). 사회극화놀이에서 교사개입이 유아의 사회극화놀이 수준, 사회적 기술 및 언어능력에 미치는 효과. **한국아동학회, 21(4)**, 259-274.

이재선(1990). 유아의 적목 구성놀이에 관한 사례연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이종희(1995). 놀이와 교육: 구성놀이에 대한 제고. **유아교육연구, 15(2)**, 91-104.

이현순(1990). 극놀이 영역에서의 교사개입이 유아의 놀이 지속시간에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

임부연, 정희(2008). 유아놀이에서 나타나는 언어유희에 대한 현상학적 연구. **열린유아교육연구, 13(6)**, 219-240.

임은혜(2005). 영아의 기질에 따른 기관 적응 및 또래와의 비언어적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

장영희(1987). 영아의 사회적 행동에 대한 연구: 어머니 및 또래와의 관계를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

장은영(2003). 유아교육기관 교사와 어머니의 놀이에 관한 인식 연구. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.

전미경(2004). 영아의 기질과 어린이집 초기적응간의 관계. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

정영혜(2006). 대쌍협력 상황에서 성별구성에 따른 유아의 사회적 상호작용과 블록과제 수행. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

정옥분(2006). **영유아발달의 이해**. 서울: 학지사.

dCollection @ chosun

정은주(2007). "어머니의 정서 표현성 및 정서 수용태도가 유아의 성격 특성과 놀이성에 미치는 영향". 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

조은옥, 최영희(2003). 유아의 기질과 놀이행도에 관한 연구. **놀이치료연구, 6(1)**, 57-67.

천은영(2005). 모래놀이 활동에서 교사개입과 보조 자료 활용이 유아의 발달에 미치는 영향 . 원광대학교 대학원 박사학위논문.

천혜경(1988). 유아의 인지양식과 놀이행동 간의 관계: 장 독립성-장의존성 차원을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

천희영(1993). 기질과 어머니의 양육태도에 따른 아동의 사회적 능력. **아동학회지, 14(2)**. 17-34.

최영희(1989). 기질 측정의 타당성 조사 연구. **원우논총, 7**, 137-154.

최인숙(2007). 유아의 행동 특성과 사회적 상호 작용과의 관계 연구. 한남대학교 사회문화대학원 석사학위논문.

한미현(2002). 유아의 창의성, 놀이성 및 정서지능과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

홍계옥(1995). 유아의 기질 및 어머니의 양육행동과 모자 애착 행동 간의 관계. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

홍선란(1997). 프뢰벨의 놀이 이론 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

황영미(2000). 협동 활동 프로그램을 통한 고립유아의 사회적 상호작용 행동 변화 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

황윤세(2006). 유아의 놀이성과 또래유능성 및 교사-유아 관계성간의 관계. **열린유아교육연구, 11(2)**, 211-228.

_____(2007). 유아의 기질, 자기조절력과 상호작용적 또래놀이와의 관계. **열린유아교육연구, 12(1)**, 145-166.

_____(2008). 유아의 행동적 자기조절력과 정서지능이 놀이성에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 13(6)**, 293-309.

황윤세, 최미숙(2007). 기질과 사회적 유능감이 유아 놀이성에 영향을 미치는 구조모형 분석. **열린유아교육연구, 12(2)**, 49-66.

dCollection @ chosun

Aguilar, T. E.(1985) Social and enverionment barriers to playfulness. In J. L. Frost & S. Sunderlin(Eds), When children Play, 73-76. Wheaton: Assiocation for Childhood Education International.

Barnett, L. A.(1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture, 3,* 319-336.

_____(1991). The playful child; Measurement of a disposition to play. Play and Culture, 4, 51-74.

Belsky, J., Garduque, L. & Hrncir, E. (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology, 20,* 406-417.

Bennett, N. Wood, E. & Rogers, S.(1997). Teaching Through Play: Teachers' Thinking and Classroom Practice. Buckingham: Open University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Human and ecology* : Conceps and perspectives. 인간생태학적 측면에서 가정학, 연세대학창립30주년 기념 학술 심포지움 자료집, 3-28.

Buss, A. H.,& Plomin, R.(1975). A temperament theory of personality development, NewYork. Wiley.

Christie, j., & Enz, B. (1997). Teacher play interaction styles : Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education. 2,* 55-75.

Erikson, E. (1977). *Toys and reasons.* New York: Norton.

Fantuzzo, J., Cooahan. K. C., Mendez, J., McDermott., & Sutton-Smith, B.(1998).. Contextually-relevant validation of peer play constructions with African head start Children : Peer Interractive Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13(3),* 105-120.

Fein, G. (1985). Learning in play: Surfaces of thinking and feeling, In Frost, J. & Sunderlin, S. (Eds.), *When children plays.* Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

dCollection @ chosun

Gowen, J. W.(1995). The early development of symbolic play. Young Children, 50(3), 75-81.

Grinder, B., & Johnson, J. (1994). *Gender-related teacher behavior and interventions and consequences for preschool children at free play in day care settings: Preliminary results.* Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans.

Gunn, P. (1983). The Temperament of Down's Syndrome Toddlers: A Research Note. *Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 24(4).*

Howes, C. & Leslie, P. (1998). Continuity in children's relations with peers. Social Development, 98, 340-349.

Howes, C. & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competant play with peers: Social and social pretend play. *Developement Psychology, 28,* 961-974.

Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperment and development.* New York: B Under/Mazel.

Howes, c.(1988). Relations between early child care and schooling. Developmental Psychology, 24, 53-57.

Howes, C., & Smith, W. E.(1995). Relations among child care quality, Teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. Early Childhood Research Quarterly, 10, 381-404.

Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). Play, exploration and learning: A natural history of the preschool . London: Routledge.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D.(1999). Play and Early Childhood Development(2nd). New York: London.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D.(2006). **놀이와 유아교육. (**신은수, 김은정, 안부금, 유영의 공역). 서울: 학지사(원저 1999 출판).

Jones, E., & Reynold, G.(1992). The play's thing : Teacher's role in pretend play.

dCollection @ chosun

New York : Longman.

Kitson, N. (1994). "Please Miss Alexander: Will you be the robber?" Fantasy play: A case for adult intervention. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play*(pp.88-98). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.

Krasnor, L.R. & Rubin, K.H. (1983). Preschool social problem-solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. Child Development, 54, 1545-1558.

Leeper, E. M. (1976). A Chat with Garrett Hardin: Master of Metaphor Expands "Commons" Thesis. *BioScience, 26(12)*, 785-787.

Lieberman, J. N.(1997) Playfulness : *It's relationship to imaination and creativity*. New York : Academic Press.

Manning, K., & Sharp, A. (1977). *Structuring play in the early years at school*. London: Lock Educational.

Millard, T. L. (1973) The Sociocultural Contexts of Student Unrest in the Public Schools. *Journal of the International Association of Pupil Personnel Workers, 17(3)*, 124-133.

Miller, s., Ferrie, D., & Kantor, R. (1992). Distinctive literacies in different preschool play context. Play and Culture, 5, 107-119.

Mueller, E. C., & Cooper, C. R.(1986). On coneptualizing peer research. In E.C. Mueller & C. R. Cooper(Eds.), process and outcome in peer relationships(pp. 3-24). New York : Academic Press.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk. Psychological Bulletin, 102, 357-389

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research method*(2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development children's story comprehension. American Educational Research Journal, 19(3), 443-452.

dCollection @ chosun

Pellgrini, A. & Galda, L. (1993). Ten years after: A reeXamination of Symbolic play and leteracy research. *Reading Research Quarterly, 28(2)*, 162-177.

Roskos, K., & Neuman, S. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 77-79.

Rothbart, M.K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.), Advances in developmental psychology, 1, 37-86.

Rubenstein, J., & Howes, C. (1976). The effects of peers on toddler's interactions with mother and toys. Child Development, 47, 597–605.

Rubin, Chen McDougall, Bowker, Mckinnon(1995).

Spidell, R. A.(1985). Preschool teachers' interverntion in children's play. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Campaign.

Sully. J. (1992). Essay on laughter.

Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). Child watching at playgroup & nursery school. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.

Thomas, Chess & Birch (1968). Temperament and Behavior Disorders in Children. New York: New York University Press.

Truhon, S. A. (1983). Playfulness, play and creativity: A path analytical model. *Journal of Genetic Psychology, 143,* 19-28.

Vygotsky, L.(1978). Mind in society : Development of higher paychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

dCollection @ chosun

부 록

1. 사회적 상호작용 수준 측정 관찰 기록지

2. 놀이성 측정 관찰 기록지

3. 영아용 기질 질문지(어머니용)

4. 가베 활동 사진

5. 교사 개입수준별 가베 프로그램 일일교육계획안

dCollection @ chosun

<부록 1> 사회적 상호작용 수준 측정 관찰 기록지

_____반 이름_____ (남 여) 생년월일 _____년 _____월 _____일

관찰자_____

관찰일_____

※ 채점 : 부정적 상호작용 수준(0점), 중립적 상호작용 수준(1점), 긍정적 상호작용 수준(2점)

상호작용 수준 시간(초)		15초	30초	45초	1분	1분 15초	1분 30초	1분 45초	2분	2분 15초	2분 30초	2분 45초	3분
부정적상호작용수준	가베 활동에 참여하지 않은 채 가만히 앉아 있다.												
	방해가 되는 말이나 잡담을 한다.												
	친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다.												
	다른 친구가 들고 있는 가베를 이유를 설명하지 않고 뺏는다.												
	친구에게 화를 내거나 소리를 지르는 공격적인 언어를 사용한다.												
중립적상호작용수준	자신의 앞에서만 가베를 놓고 움직인다.												
	친구의 활동에는 적극적인 관심을 보이지 않는 일방적인 관점을 나타낸다.												
	가베 활동을 하나 친구와 상호작용이 거의 없다.												
	가베 활동 시 소극적인 태도이다.												
긍정적상호작용수준	가베 활동 시 친구와 의논을 한다.												
	가베 활동을 하는 동안 친구에게 적극적인 대화를 시도한다.												
	친구에게 '야, 멋있다.' '고마워' '잘했어'라고 칭찬을 한다.												
	친구가 잘못 만든 과제에 대해서는 아니야. 다른 것이야'와 같은 주장성을 표현한다.												
	가베 활동 시 또래 간에 서로 웃거나 미소를 짓는다.												
	친구를 돕는 행동을 보인다.												

dCollection @ chosun

상호작용 수준 시간(초)		3분 15초	3분 30초	3분 45초	4분	4분 15초	4분 30초	4분 45초	5분	5분 15초	5분 30초	5분 45초	6분
부정적 상호작용수준	가베 활동에 참여하지 않은 채 가만히 앉아 있다.												
	방해가 되는 말이나 잡담을 한다.												
	친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다.												
	다른 친구가 들고 있는 가베를 이유를 설명하지 않고 뺏는다.												
	친구에게 화를 내거나 소리를 지르는 공격적인 언어를 사용한다.												
중립적상호작용수준	자신의 앞에서만 가베를 놓고 움직인다.												
	친구의 활동에는 적극적인 관심을 보이지 않는 일방적인 관점을 나타낸다.												
	가베 활동을 하나 친구와 상호작용이 거의 없다.												
	가베 활동 시 소극적인 태도이다.												
긍정적상호작용수준	가베 활동 시 친구와 의논을 한다.												
	가베 활동을 하는 동안 친구에게 적극적인 대화를 시도한다.												
	친구에게 '야, 멋있다.' '고마워' '잘했어'라고 칭찬을 한다.												
	친구가 잘못 만든 과제에 대해서는 아니야. 다른 것이야'와 같은 주장성을 표현한다.												
	가베 활동 시 또래 간에 서로 웃거나 미소를 짓는다.												
	친구를 돕는 행동을 보인다.												

dCollection @ chosun

상호작용 수준 시간(초)		6분 15초	6분 30초	6분 45초	7분	7분 15초	7분 30초	7분 45초	8분	8분 15초	8분 30초	8분 45초	9분
부정적 상호작용수준	가베 활동에 참여하지 않은 채 가만히 앉아 있다.												
	방해가 되는 말이나 잡담을 한다.												
	친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다.												
	다른 친구가 들고 있는 가베를 이유를 설명하지 않고 뺏는다.												
	친구에게 화를 내거나 소리를 지르는 공격적인 언어를 사용한다.												
중립적상호작용수준	자신의 앞에서만 가베를 놓고 움직인다.												
	친구의 활동에는 적극적인 관심을 보이지 않는 일방적인 관점을 나타낸다.												
	가베 활동을 하나 친구와 상호작용이 거의 없다.												
	가베 활동 시 소극적인 태도이다.												
긍정적상호작용수준	가베 활동 시 친구와 의논을 한다.												
	가베 활동을 하는 동안 친구에게 적극적인 대화를 시도한다.												
	친구에게 '야, 멋있다.' '고마워' '잘했어'라고 칭찬을 한다.												
	친구가 잘못 만든 과제에 대해서는 아니야. 다른 것이야'와 같은 주장성을 표현한다.												
	가베 활동 시 또래 간에 서로 웃거나 미소를 짓는다.												
	친구를 돕는 행동을 보인다.												

dCollection @ chosun

상호작용 수준 시간(초)		9분 15초	9분 30초	9분 45초	10분	10분 15초	10분 30초	10분 45초	11분	11분 15초	11분 30초	11분 45초	12분
부정적 상호작용수준	가베 활동에 참여하지 않은 채 가만히 앉아 있다.												
	방해가 되는 말이나 잡담을 한다.												
	친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다.												
	다른 친구가 들고 있는 가베를 이유를 설명하지 않고 뺏는다.												
	친구에게 화를 내거나 소리를 지르는 공격적인 언어를 사용한다.												
중립적상호작용수준	자신의 앞에서만 가베를 놓고 움직인다.												
	친구의 활동에는 적극적인 관심을 보이지 않는 일방적인 관점을 나타낸다.												
	가베 활동을 하나 친구와 상호작용이 거의 없다.												
	가베 활동 시 소극적인 태도이다.												
긍정적상호작용수준	가베 활동 시 친구와 의논을 한다.												
	가베 활동을 하는 동안 친구에게 적극적인 대화를 시도한다.												
	친구에게 '야, 멋있다.' '고마워' '잘했어'라고 칭찬을 한다.												
	친구가 잘못 만든 과제에 대해서는 아니야. 다른 것이야 '와 같은 주장성을 표현한다.												
	가베 활동 시 또래 간에 서로 웃거나 미소를 짓는다.												
	친구를 돕는 행동을 보인다.												

dCollection @ chosun

상호작용 수준 시간(초)		12분 15초	12분 30초	12분 45초	13분	13분 15초	13분 30초	13분 45초	14분	14분 15초	14분 30초	14분 45초	15분
부정적 상호작용수준	가베 활동에 참여하지 않은 채 가만히 앉아 있다.												
	방해가 되는 말이나 잡담을 한다.												
	친구가 말을 걸어와도 대꾸를 않는다.												
	다른 친구가 들고 있는 가베를 이유를 설명하지 않고 뺏는다.												
	친구에게 화를 내거나 소리를 지르는 공격적인 언어를 사용한다.												
중립적상호작용수준	자신의 앞에서만 가베를 놓고 움직인다.												
	친구의 활동에는 적극적인 관심을 보이지 않는 일방적인 관점을 나타낸다.												
	가베 활동을 하나 친구와 상호작용이 거의 없다.												
	가베 활동 시 소극적인 태도이다.												
긍정적상호작용수준	가베 활동 시 친구와 의논을 한다.												
	가베 활동을 하는 동안 친구에게 적극적인 대화를 시도한다.												
	친구에게 '야, 멋있다.' '고마워' '잘했어'라고 칭찬을 한다.												
	친구가 잘못 만든 과제에 대해서는 아니야. 다른 것이야'와 같은 주장성을 표현한다.												
	가베 활동 시 또래 간에 서로 웃거나 미소를 짓는다.												
	친구를 돕는 행동을 보인다.												

dCollection @ chosun

〈부록 2〉 놀이성 측정 관찰 기록지

_____반 이름_____ (남 여) 생년월일 _____년 _____월 _____일

관찰자_____ 관찰일_____

아주 많이 그렇다	많이 그렇다.	대체로 그렇다.	약간 그렇다.	전혀 그렇지 않다.
1	2	3	4	5

영역	문항	영아의 놀이성 정도				
신체 적자 발성	1.놀이활동을 할 때 신체기관과의 협응이 잘 된다.	1	2	3	4	5
	2.놀이하는 동안 영아는 적극적으로 신체를 움직인다.	1	2	3	4	5
	3.놀이를 할 때 정적인 것 보다는 동적인 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
	4.놀이를 할 때 많이 움직인다.	1	2	3	4	5
사회 적자 발성	5.놀이하는 동안 다른 아이들의 접근에 쉽게 반응한다.	1	2	3	4	5
	6.다른 아이들과 협동적으로 놀이한다.	1	2	3	4	5
	7.다른 아이들과 놀잇감들을 나누어 함께 놀이한다.	1	2	3	4	5
	8.다른 아이들과 어울리려고 노력한다.	1	2	3	4	5
	9.친구를 쉽게 사귄다.	1	2	3	4	5
	10.다른 아이들과 놀이를 할 때 주도적이다.	1	2	3	4	5
인지 적자 발성	11.다른 아이들과 놀이를 할 때 리더역할을 하려한다.	1	2	3	4	5
	12.자기의 독특한 놀이 방법을 만들어 낸다.	1	2	3	4	5
	13.놀이를 할 때 틀에 얽매이지 않고 자유롭게 물건(사물)들을 사용한다.	1	2	3	4	5
	14.놀이를 할 때 여러 가지 성격의 역할들을 하고자 한다.	1	2	3	4	5
분명 한즐 거움	15.놀이를 하는 동안 한 활동만 고집하지 않고 활동을 바꾸어 가며 놀이한다.	1	2	3	4	5
	16.놀이하는 동안 즐거워한다.	1	2	3	4	5
	17.놀이하는 동안 기운차 보인다.	1	2	3	4	5
	18.놀이에 열중한다.	1	2	3	4	5
	19.놀이하는 동안 감정을 자유로이 표현한다.	1	2	3	4	5
	20.놀이를 하면서 노래 부르거나 이야기한다.	1	2	3	4	5
유머 감각	21.다른 아이들과 우스운 이야기하기를 좋아한다.	1	2	3	4	5
	22.놀이를 할 때 장난기가 많다.	1	2	3	4	5
	23.재미있는 이야기를 들으며 잘 웃는다.	1	2	3	4	5
	24.우스꽝스러운 이야기를 들으며 잘 웃는다.	1	2	3	4	5
	25.놀이를 할 때 익살부리기를 좋아한다.	1	2	3	4	5

dCollection @ chosun

〈부록 3〉 영아용 기질 질문지(어머니용)

안녕하세요?

지구 온난화 현상이다 해서 예년처럼 눈이 오지 않을 거라 예상했는데 며칠째 눈이 온 뒤로는 바람이 제법 차서 아이들 감기가 물러가지 않고 있습니다. 모쪼록 올 한해에는 우리 어린이집 가족 모두에게 몸과 마음이 따뜻한 한해, 웃음 가득한 한해 되시길 바랍니다.

본 질문지는 어린이집에서 아이들의 발달 측정을 하는데 자료로 쓰일 예정이오니 꼭 아이의 특성을 그대로 기입하여 주시기 바랍니다.

본 질문지는 정답이 없으니, **가능한 중간 부근(거의나 대체로)에만 체크하지 않도록 정성껏 답해 주시기를 부탁드립니다**.

작성하신 질문지는 내일까지 봉투에 넣어 등원 시 차량지도 선생님이나 담임선생님께 전달하여 주시기 바랍니다. 감사합니다.

2009년 1월 21일

서 경 희 원장 드림

※ 다음은 영아의 기질을 알아보는 질문지입니다.

1. 영아의 이름은 무엇입니까? _____

2. 영아의 성별은 무엇입니까? 남_____여_____

3. 영아의 생일은 언제입니까? _____년_____월_____일생

4. 영아의 형제, 자매 관계는 어떻게 됩니까?____남_____녀 중_____째

5. 부모님은 맞벌이십니까 ? 네____ 아니오_____

6. 하루 중 영아를 주로 많이 돌보는 사람은 누구입니까? _____

dCollection @ chosun

☞ 아래의 문항을 보고 해당되는 번호에 V 표를 하십시오.

항상 그렇다	자주 그렇다.	대체로 그렇다.	대체로 그렇지 않다.	거의 그렇지 않다.	전혀 그렇지 않다.
1	2	3	4	5	6

1. 매일 저녁 대개 일정한 때에 잠자리에 든다(시간이 30분 이상 차이가 나지 않는다).	1	2	3	4	5	6
2. 이야기를 듣거나 그림책을 볼 때 가만히 있지 못한다.	1	2	3	4	5	6
3. 좋거나 싫다는 표현을 약간 하면서 조용하게 음식을 먹는다.	1	2	3	4	5	6
4. 새로운 장소에 처음 가면 기분이 좋다(미소를 짓거나 소리 내어 웃는다).	1	2	3	4	5	6
5. 의사를 처음 보았을 때에도 무서워하지 않는다.	1	2	3	4	5	6
6. 부모와 함께 게임을 하고 놀아도 주의집중을 몇 분 이상 하지 못한다.	1	2	3	4	5	6
7. 대변보는 시간이 매일 일정하지가 않다(1시간 이상의 차이가 난다).	1	2	3	4	5	6
8. 잠에서 깨어날 때 소란스럽다(찡그린다. 투덜댄다. 운다).	1	2	3	4	5	6
9. 돌보는 사람이 새로 왔을 때 처음엔 거부반응을 보인다(소리 내어 울거나 어머니에게 매달린다).	1	2	3	4	5	6
10. 자신이 싫어하는 음식은 비록 좋아하는 음식이 섞여 있더라도 먹지 않으려 한다.	1	2	3	4	5	6
11. 원하는 것 (간식, 외식이나 선물)이 좀 늦어지더라도 (몇 분 동안은) 잘 기다린다.	1	2	3	4	5	6
12. 옷을 입혀줄 때 거의 움직이지 않는다(조용히 있다).	1	2	3	4	5	6
13. 놀고 있는 방에서 갑자기 시끄러운 소리가 나도 노는 것을 계속 한다.	1	2	3	4	5	6
14. 하던 일이 안되면 큰소리로 울거나 발을 구른다.	1	2	3	4	5	6
15. 좋아하는 장난감을 갖고 10분 이상 계속해서 논다.	1	2	3	4	5	6
16. 음식이 뜨겁거나 차더라도 개의치 않는다.	1	2	3	4	5	6
17. 자기 전에 먹으려는 간식이 날마다 이것저것 변한다.	1	2	3	4	5	6

dCollection @ chosun

18. 음식이 준비되는 동안 가만히 앉아서 기다린다.	1	2	3	4	5	6
19. 칭찬을 해 주면 금방 신이 난다.	1	2	3	4	5	6
20. 넘어지거나 부딪히면 소리 내어 운다.	1	2	3	4	5	6
21. 처음 보는 고양이나 강아지에게 다가가서 장난을 한다.	1	2	3	4	5	6
22. 음식을 먹고 있을 때 누군가 오는 소리가 나면 먹기를 그치고 소리 나는 쪽을 쳐다본다.	1	2	3	4	5	6
23. 아이가 먹던 것과 다른 상표의 우유를 주거나 먹던 것과 다른 종류의 음료수를 주어도 차이를 알아채지 못한다.	1	2	3	4	5	6
24. 새로운 장소에 대해 탐색할 때는 적극적으로 돌아다닌다. (달리거나 기어오르거나 뛴다).	1	2	3	4	5	6
25. 대변을 본 후 밑을 닦아주면 울거나 칭얼댄다.	1	2	3	4	5	6
26. 처음 보는 어른과 함께 놀 때도 웃는 표정을 보인다.	1	2	3	4	5	6
27. 방에서 놀고 있을 때 엄마가 들어가며 곧 엄마를 쳐다본다.	1	2	3	4	5	6
28. 한 시간 이상 책을 읽거나 그림을 볼 수 있다.	1	2	3	4	5	6
29. 자기 뜻대로 하지 못하게 했을 때는 격한 반응을 보인다(비명을 지르거나 고함을 친다).	1	2	3	4	5	6
30. 식사 시간에 먹는 양이 날마다 거의 비슷하다.	1	2	3	4	5	6
31. 배가 고파도 음식이 준비될 때까지는 즐겁게 기다린다.	1	2	3	4	5	6
32. 세수시킬 때 별 저항 없이 얌전히 있다(몸부림치거나 얼굴을 돌리지 않는다).	1	2	3	4	5	6
33. 간식시간마다 마시는 우유나 쥬스의 양이 달라서 종잡을 수가 없다(60cc 이상의 차이가 난다).	1	2	3	4	5	6
34. 신체적인 활동(기어오르거나 높이뛰기, 밀기)을 5분 이상 하지 않는다.	1	2	3	4	5	6
35. 배가 부를 때 음식을 더 먹이려 하면 한사코 먹지 않으려 한다 (음식을 뱉거나 입을 꽉 다물거나 숟가락을 휘두르는 등).	1	2	3	4	5	6
36. 집안에서 장난감을 가지고 활발하게 논다(치고 던지고 달린다).	1	2	3	4	5	6

★ 작성하여 주셔서 감사합니다.

dCollection @ chosun

〈부록 4〉 가베 활동 사진

가베 놀잇감 활용에서 교사의 개입 수준에 따른 영아의 반응은 아래와 같다.

1. 교사의 개입 수준 - 놀이 비참여자 역할

처음에는 재미있어 하다가 친구의 교구를 빼앗고 있다.

놀이 비참여자 집단의 경우 두 영아의 활동을 관찰한 결과 ☆☆는 ○○가 자기 것을 만지지 못하게 하려고 계속 고개를 숙이며 작업함으로써 가베 놀이가 더 이상 확장되지 않았고 ○○는 ☆☆의 작업을 바라보며 자신의 놀이에 집중하지 못하는 모습을 관찰할 수 있었다.

dCollection @ chosun

2-1. 교사의 개입 수준 - 놀이 촉진자(공동 놀이자) 역할

교사가 "택시! O O 어린이집으로 가주세요"
영아는 "네! 하며 운전하는 흉내를 내며 즐거워한다.

놀이 촉진자 집단의 경우 두 영아의 활동을 관찰한 결과 □□가 가베 활동에서 나비를 만들다가 "우리 엄마랑 나비 봤다" 하며 △△에게 경험담을 이야기 하고 있다. 하나씩 만들 때 마다 박수를 치기도 했고 해님을 만들고 "쨍쨍" 하며 노래를 불러보고 자리에서 일어나 손으로 팔락팔락하며 나비가 되어 날아보면서 즐겁게 활동에 참여하는 것을 볼 수 있었다.

dCollection @ chosun

2-2. 교사의 개입 수준 - 놀이 촉진자(놀이 지도자) 역할

만들기를 잘못하는 영아가 교사의 칭찬으로 자신감을 갖고 활동하고 있다.

2-3. 교사의 개입 수준 - 놀이 촉진자(무대 관리자) 역할

생일파티가 있는 날 케익 대신 가베로 케익 절단을 하며 생일축하를 해주니 평소와는 다른 생일파티로 신기해하며 케익을 절단하고 있다.

dCollection @ chosun

3. 교사의 개입 수준 - 놀이 교수자 역할

교사의 지시에 따라 고리만 넣으면서 별 흥미를 못 느끼고 있는 모습니다.
원고리로 다른것도 만들 수 있는 창의력을 발휘할 기회가 주어지지 않고 있는 것이다.

교사의 설명에 시간이 흐를수록 영아들은 지루해 하는 모습을 보이기 시작하였다.

dCollection @ chosun

놀이 교수자 집단의 경우 두 영아의 활동을 관찰한 결과 ■■는 손을 턱에 괸 채로 교사의 말을 듣지 않고 놀잇감을 만지작거렸고 ◎◎는 교사의 이야기를 듣기만 할 뿐 대답은 잘 하지 않았다.

dCollection @ chosun

〈부록 5〉 가베 프로그램의 교사 개입 수준별 예시

가베 일일 교육 계획안

후리지아반

가 베	2가베 2주차 - 4
날 짜	2009년 2월 10일
주 제	• 구, 원기둥, 정육면체를 만들어 꾸며 본다. • 여러 가지 역할 놀이를 한다.
교 육 목 적	• 도형의 다양한 활용도를 높인다. • 표현력과 자발적 창의성을 발달시킨다.
준 비 물	• 2가베, 8가베 1번 막대 8개, 투명 테이프, 색종이, 가위
교 사 개 입 수 준 (놀이 비참여자)	★ 교사가 2가베와 8가베 1번 막대 8개를 자유영역에 놓아둔다. T: 여기 막대가 많이 있죠? 2 가베로 여러 가지 모양을 가베 판위에 만들면서 친구들과 사이좋게 놀아보세요. ★ 자연스럽게 영아들이 가지고 놀 수 있도록 환경을 조성해두고 다른 일을 한다. ★ 영아가 가베를 가지고 어떤 활동을 하며 또래간 상호작용을 관찰한다.
평 가	8가베 막대를 활용해서 책상에 앉아서 2가베 상자에 꽂아 보기도 하며 관심을 보였다. 3분 정도 탐색하고 집중해서 가베를 하다가 5분 후 쯤에는 그만 할 거라며 가베를 내려놓고서 다른 영역에 가서 놀이를 시작하였다. 그리고 다시 가베를 들고 놀기를 반복하다가 각자 다른 활동을 시작하였다.

dCollection @ chosun

가베 일일 교육 계획안

튜울립반

가 베	4가베 4주차 - 7
날 짜	2009년 2월 23일
주 제	• 3가베와 4가베의 같은 점과 다른 점을 관찰한다. • 자르기(케익놀이)
교 육 목 적	• 3가베와 4가베의 같은점과 다른점을 관찰한다. • 4가베의 내적인 힘을 발견한다.
준 비 물	• 4가베, 3가베
교 사 개 입 수 준 (놀이 촉진자 - 무대 관리자)	도입 "오늘은 3가베와 닮은 4가베를 만나보기로 해요." "찰, 찰~~4가베 상자를 흔들었더니 3가베와 비슷한 소리가 나요." - 3가베와 4가베 전체를 비교해 보고, 소리와 무게 등을 간단히 비교하고 새로운 가베의 번호를 확인한다. ★활동★ 1. 케익놀이 - 가베를 꺼내어 손칼을 준비한다. 세로자르기, 가로자르기, 측면자르기의 그림판을 벽에 붙여 놓는다. 순서로 잘라본 후 선생님은 한입에 쏙~~ 친구들은 다시 한번 자른 후 입속에 쏙 ~~ 넣어보며 케익놀이를 자유스럽게 하게 한다.
평 가	"생일 축하합니다~♫" 아이들은 어느 때 보다도 큰 소리로 노래를 불러 주었다. 가베 케익을 자르면서 무너질까봐 조심조심 잘라보지만 한 순간 와르르 무너지는 케익을 보며 아쉬워 하기도 했지만 재미있다며 크게 웃기도 하였다. 친구 입속으로 하나 한 넣어주며 맛있게 먹어 하며 뿌듯해 하는 모습이 사랑스러웠다.

dCollection @ chosun

가베 일일 교육계획안

튜울립반

가 베	7가베5주차 - 9
날 짜	2009년 3월 2일
주 제	• 7가베 소개. • 봄 동산 만들기
교 육 목 적	• 여러 종류의 도형을 인지한다. • 입체와 평면의 변별력을 이해한다.
준 비 물	• 7가베
교 사 개 입 수 준 (놀이 촉진자 - 놀이 지도자)	도입 - 가베 전체의 모양과 번호를 확인하고 무엇이 들어 있는지 호기심을 자극시킨다. - 통을 흔들어 앞 가베와 소리나 무게, 크기를 같이 비교 해본다. ★활동★ 1. 소개하기 -7가베의 번호를 확인하고 꺼낸다. "딩동~ 딩동 초인종을 누르고 어떤 친구들이 들어 있는지 살짝 들어가 보며 아이들이 쉽게 알 수 있게 이름을 붙여준다. 2. 봄동산 만들기 - 7가베를 이용해 예쁜 봄 동산을 꾸며보기로 한다. - 팔랑이는 나비를 만들어 보고, 예쁜 꽃, 그리고 쨍쨍 햇님도 만들어 본다.
평 가	7가베를 가지고서 봄 동산을 만들어 보았다. 하나하나씩 만들 때 마다 박수를 치기도 했고 새로운 것을 만들면 "이게 뭐지?"하며 의아해 하기도 하였다. 해님을 만들고서 "쨍쨍"하며 노래를 불러보고 나비를 만들고서 노래를 부르며 자리에서 일어나 손으로 팔락팔락하며 나비가 되어 날아보기도 하였다.

dCollection @ chosun

가베 일일 교육 계획안

튜울립반

가 베	9가베 7주차 - 13
날 짜	2009년 3월 16일
주 제	• 9가베 소개하기 • 악세사리 가게
교 육 목 적	• 곡선을 고리로 통해 경험한다. • 곡선을 이용해 사물을 아름답게 표현한다.
준 비 물	• 9가베, 투명 테이프
교 사 개 입 수 준 (놀이 촉진자 - 공동 놀이자)	<도입> "오늘부터는 선생님과 함께 9가베 놀이를 할 거에요. 선생님이 9가베 상자를 한 번 흔들어 볼게요. 무슨 소리가 나는지 잘 들어 보세요." "무슨 소리 같아요? 9가베 친구는 어떻게 생겼을까 궁금하죠?" "문을 한 번 두드려 보세요. 똑! 똑! 가베야 너랑 놀고 싶어서 왔어! 잠깐만 기다려 문을 열어 줄게 스르륵~~" ★활동★ 1. 고리의 이름과 구성 알기 - 고리를 한 개 씩 재시한 후 가족 소개를 한다. 아빠 고리는 가장 큰 고리 엄마 고리는 중간 고리 그리고 아기는 작은 고리, 아빠를 닮은 큰 반고리, 엄마를 닮은 중간 반고리 아기를 닮은 작은 반 고리 2. 악세사리 가게 - 9가베를 이용해 아이들과 함께 악세사리를 만들어 본다. 아이들이 만들어 볼 수 있게 테이프를 준비해 주고 잘 붙이지 못한 경우에는 함께 도와 악세사리를 만들어 착용해 본다.
평 가	9가베로 악세사리를 만들어 보았는데 아이들이 참 좋아하였다. 귀걸이와 반지 팔찌를 만들어 착용해 본 아이들은 서로에게 자랑을 하며 목걸이를 테이프로 만들어 걸어주자 한 번씩 다해보겠다며 순서를 기다렸다. 한 아이는 귀에다 걸며 "이거우리 엄마 것!" 귀에다 하며 자랑을 하였다.

dCollection @ chosun

가베 일일 교육 계획안

장미반

가 베	1가베 1주차 - 1
날 짜	2009년 2월 2일
주 제	• 1가베에 대하여 알 수 있다. • 1가베로 재미있는 놀이를 한다.
교 육 목 적	• 공을 가지고 여러 가지 운동을 하며 자발적인 참여를 유도하며, 근육발달과 조정능력에 도움을 준다. • 색깔에 대한 개념을 인지한다.
준 비 물	• 1가베, 속이 보이지 않는 주머니 2개, 바구니 6개
교 사 개 입 수 준 (놀이 교수자)	• 속이 보이지 않는 주머니 속의 1가베를 교사가 만져보고 느낌을 이야기 해준다. T: 말랑말랑하고 부드럽고 동그라미인 이것은 1가베에요. • 끈이 있는 공(1가베)을 소개한다. • 1가베로 미끄럼틀을 만들어 공을 굴려본다. T: 공이 데굴데굴 잘 굴러가는구나. 가장 멀리까지 굴러간 친구를 찾아주세요. 노란색이 가장 멀리 굴러갔지요?
평 가	영아가 처음에는 바른 자세로 수업에 임하였으니 시간이 흐르면서 점점 자세가 흐트러졌다. 한 영아는 엎드려 수업을 듣기도 하였다. 수업 중 가베를 빼앗은 영아도 있었다.

dCollection @ chosun

가베 일일 교육 계획안

장미반

가 베	1가베 1주차 - 2
날 짜	2009년 2월 3일
주 제	화목한 우리 가족을 사랑해요.
교 육 목 적	• 가족에 대해서 알아가며 인성교육도 병행 한다. • 친구들 앞에서 우리 가족에 대해서 이야기 해 봄으로써 발표력과 표현력을 키운다.
준 비 물	• 1가베, 종이컵3~6, 색종이, 모루 , 가위, 풀
교 사 개 입 수 준 (놀이 교수자)	• 1가베와 종이컵, 색종이 등을 내어준다. T: 우리 가족에는 아빠, 엄마, 언니, 그리고 내가 있지요. T: 이 준비물들을 가지고 우리 가족을 만들어봐요. T: 먼저 종이컵에 색종이를 풀칠해 붙여 봐요. T: 모루를 이용해 1가베에 머리카락도 붙여 봐요. 눈, 코, 입도 색종이, 모루를 이용해 만들어 봐요. T: 이제부터 선생님이 말한대로 똑같이 만들어 놓으세요.
평 가	조형 활동이라 영아들은 처음에는 흥미로워하고 재미있어 하였다. 하지만 영아들 간의 상호 작용은 거의 없었고 교사에게 묻고 답하는 형식의 수업이었다. 색을 지정하여 종이컵에 붙이게 하였더니 잘못 붙인 친구에게 다른 친구가 틀렸다고 지적하기도 하였다. 대체적으로 조용히 활동이 이루어졌으나 표정들은 그리 밝지 않았다.

dCollection @ chosun

dCollection @ chosun