[UCI]I804:24011-200000232832

2006년 8월

박사학위논문

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과

조선대학교 대학원

교육학과

김 미 정

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과

The Effects of Authorship Strategy of Literary Approach and Thematic Fantasy Plays on the Story Comprehension and Social Competency of Young Children

2006년 8월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

김 미 정

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과

지도교수 : 박 주 성

이 논문을 교육학 박사학위 청구논문으로 제출함

2006년 4월 일

조선대학교 대학원

교육학과

김 미 정

김미정의 박사학위 논문을 인준함

위원장 남부대학교 교수 _____

위 원 조선대학교 교수 _____

위 원 조선대학교 교수 _____

위 원 광신대학교 교수 _____

위 원 조선대학교 교수 _____

2006년 6월 일

조선대학교 대학원

목 차

표목차 ····· iii
그림목차 ····· vi
ABSTRACT ····· vii

Ⅰ. 서 론 ····· 1
A. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
B. 연구문제 ····· 5
C. 연구의 범위 및 제한점 ····· 7
D. 용어의 정의 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10
A. 그림책 ····· 10
B. 작가적 전략 ····· 14
C. 주제환상극놀이 ····· 25
D. 이야기 이해도 ····· 38
E. 사회적 능력 ····· 47

Ⅲ. 연구방법 ····· 57
A. 연구대상 ····· 57
B. 연구도구 ····· 58
C. 연구절차 ····· 65
D. 자료분석 ····· 78

Ⅳ. 결과 및 해석 ····· 80

A. 그림책을 활용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향 ····· 80
B. 그림책을 활용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향(유아의 성별 효과) ····· 84
C. 그림책을 활용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향 ····· 89
D. 그림책을 활용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향(유아의 성별 효과) ····· 97

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 105
A. 요약 ····· 105
B. 논의 및 결론 ····· 112
C. 제언 ····· 118

참고문헌 ····· 120

부 록 ····· 150

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 작가적 전략 교수 모형 비교 ····· 19
<표 Ⅱ-2> 주제환상극놀이 교수 모형 비교 ····· 33
<표 Ⅲ-1> 집단별 유아의 특성 ····· 57
<표 Ⅲ-2> 집단별 교사의 특성 ····· 58
<표 Ⅲ-3> 본 연구에서 사용된 그림책 목록 ····· 60
<표 Ⅲ-4> 사회적 능력검사의 하위요인 내용 및 분석 ····· 64
<표 Ⅲ-5> 평가척도에 대한 평정자간 Pearson 상관계수 ····· 66
<표 Ⅲ-6> 작가적 전략 활동순서와 교수활동 내용 및 형태 ····· 71
<표 Ⅲ-7> 작가적 전략 집단의 처치 기간별 활동내용 ····· 72
<표 Ⅲ-8> 주제환상극놀이 활동 순서와 교수활동 내용 및 형태 ····· 74
<표 Ⅲ-9> 주제환상극놀이 집단의 처치 기간별 준비 활동내용 ····· 76
<표 Ⅳ-1> 이야기 이해도 사전검사에서의 동질성 검증 ····· 80
<표 Ⅳ-2> 이야기 이해도 전체 점수의 기술통계치 ····· 81
<표 Ⅳ-3> 집단에 따른 이야기 이해도에서의 ANCOVA ····· 81
<표 Ⅳ-4> 이야기 구조이해의 기술통계치 ····· 82
<표 Ⅳ-5> 집단에 따른 이야기 구조이해에서의 ANCOVA ····· 82
<표 Ⅳ-6> 이야기 추론 이해의 기술통계치 ····· 83
<표 Ⅳ-7> 집단에 따른 이야기 추론이해에서의 ANCOVA ····· 84
<표 Ⅳ-8> 집단과 성별에 따른 이야기 이해도의 기술 통계치 ····· 85
<표 Ⅳ-9> 교수방법과 유아의 성별에 따른 이야기 이해도의 Two-way ANCOVA ····· 86
<표 Ⅳ-10> 집단과 성별에 따른 이야기 구조 이해의 기술 통계치 ····· 87

<표 Ⅳ-11> 교수방법과 유아의 성별에 따른 이야기 구조이해의 Two-way ANCOVA ····· 87
<표 Ⅳ-12> 집단과 성별에 따른 이야기 추론 이해의 기술 통계치 ····· 88
<표 Ⅳ-13> 교수방법과 유아의 성별에 따른 이야기 추론이해의 Two-way ANCOVA ····· 89
<표 Ⅳ-14> 사회적 능력 사전검사에서의 동질성 검증 ····· 90
<표 Ⅳ-15> 사회적 능력 전체 점수의 기술 통계치 ····· 91
<표 Ⅳ-16> 집단에 따른 사회적 능력에서의 ANCOVA ····· 91
<표 Ⅳ-17> 능력의 기술통계치 ····· 92
<표 Ⅳ-18> 집단에 따른 능력에서의 ANCOVA ····· 92
<표 Ⅳ-19> 지도력의 기술통계치 ····· 93
<표 Ⅳ-20> 집단에 따른 지도력에서의 ANCOVA ····· 94
<표 Ⅳ-21> 불안정성의 기술통계치 ····· 94
<표 Ⅳ-22> 집단에 따른 불안정성에서의 ANCOVA ····· 95
<표 Ⅳ-23> 과민성의 기술통계치 ····· 96
<표 Ⅳ-24> 집단에 따른 과민성에서의 ANCOVA ····· 96
<표 Ⅳ-25> 집단과 성별에 따른 사회적 능력의 기술통계치 ····· 97
<표 Ⅳ-26> 교수방법과 유아 성별에 따른 사회적 능력의 Two-way ANCOVA ····· 98
<표 Ⅳ-27> 집단과 성별에 따른 능력의 기술통계치 ····· 99
<표Ⅳ-28> 교수방법과 유아 성별에 따른 능력의 Two-way ANCOVA ···· 99
<표 Ⅳ-29> 집단과 성별에 따른 지도력의 기술통계치 ····· 100
<표 Ⅳ-30>교수방법과 유아 성별에 따른 지도력의 Two-way ANCOVA ····· 101
<표 Ⅳ-31> 집단과 성별에 따른 불안정성의 기술 통계치 ····· 102

<표 Ⅳ-32> 교수방법과 유아의 성별에 따른 불안정성의 Two-way ANCOVA ····· 102
<표 Ⅳ-33> 집단과 성별에 따른 과민성의 기술 통계치 ····· 103
<표 Ⅳ-34> 교수방법과 유아의 성별에 따른 과민성의 Two-way ANCOVA ····· 104

그 림 목 차

〔그림 Ⅲ-1〕 집단별 교수모형 ····· 70

ABSTRACT

The Effects of Authorship Strategy of Literary Approach and Thematic Fantasy Plays on the Story Comprehension and Social Competency of Young Children

Kim Mi-Jeong

Advisor : Prof. Park Joosung, Ph.D.

Department of Education

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to examine the effects of two different teaching methods, authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays, on the story comprehension and social competency of young children.

The research questions in this study were established as follows:

1. Do the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays affect on the plot comprehension and inferential comprehension as a sub-factor of story comprehension of young children? Do the two different teaching methods have a different impact on the story comprehension according to their gender?

2. Do the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays affect on the capability, leadership, apprehension and hypersensitiveness as a sub-factor of social competency of young

children? Do the two different teaching methods have a different impact on the social competency according to their gender?

The participant in this study were 72 of 5-year-old preschoolers who live in the metropolitan city of G. The experiment was designed to have three different groups, the authorship strategy, the thematic fantasy plays and the control group, with 24 preschoolers in each group. The experiment was conducted for a 12-week period of time.

The authorship strategy group conducted four authorship strategy activities every week after listening to selected picture-story books during 12 weeks. 48 of authorship strategy activities in total were implemented in this group.

The thematic fantasy plays group engaged in a three-day preparation in a week by adapting the stories, casting a part to each member, acquiring props and constructing required environments after listening to selected picture-story books during 12 weeks.

The control group was engaged in optional activities based on the 6th National Kindergarten Curriculum after listening to selected picture-story books during 12 weeks.

15 picture books were selected after verifying the content validity of the books by two early childhood education professors and three early childhood education teachers. Out of the 15 books, 12 books were used during the experiment, and three books were utilized in pilot test, pretest and posttest respectively.

In order to assess the story comprehension of the young children, Rand(1991)'s Story Comprehension Inventory that modified Morrow(1984)'s one was employed. In addition, in order to evaluate young children's

social competency, Park Yun-jeong's Korean version which translated the preschool mother form of Iowa Social Competency Scale constructed by Pease, Clark & Crase(1979) was used. The translated questionnaires were converted into questionnaires for teachers after making a factor analysis.

SPSS Win 10.1.3 program was utilized to analyze the collected data. One-way ANCOVA and Fisher's LSD posttest were conducted to see how the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays affected on the story comprehension and social competency of young children. Two-way ANCOVA was performed to see if gender made any differences on the story comprehension and social competency of young children.

The major findings of the study were as follows:

First, the effect of the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays on the story comprehension including plot comprehension and inferential comprehension was meaningful. It is found that there was a significant difference among the three groups($F(2, 68)=18.874$, $p<.001$). When Fisher's LSD posttest was conducted to look into their differences in detail, the authorship strategy group and thematic fantasy play group scored significantly higher than the control group($p<.001$ respectively), but there was no significant gap between the former two groups. So the two teaching methods that applied authorship strategy and thematic fantasy plays were effective in improving the story comprehension of the young children, and there was no difference between the effects of the two.

Concerning intergroup gaps in plot comprehension scores, the three groups were statistically significantly different from one another($F(2,$

68)=13.06, p<.001). As a result of conducting Fisher's LSD posttest to find out more precise intergroup gaps, the authorship strategy group and thematic fantasy play group scored significantly higher in plot comprehension than the control group(p<.001 respectively), but no significant disparity existed between the former two groups. Therefore the authorship strategy and thematic fantasy plays were identified as effective teaching methods to teach the preschoolers to make out the stories, and there was no difference between the effects of the two.

As to intergroup gaps in inferential comprehension scores, the three groups were significantly different from one another(F(2, 68)=9.085, p<.001). When Fisher's LSD posttest was utilized to check their differences in detail, there was a statistically significant gap between the authorship strategy group and control group only(p<.001). It showed that the authorship strategy was most effective in enhancing the inferential comprehension of the young children.

Second, regarding the influence of the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays on story comprehension by gender, the gender of the preschoolers made no differences to the effects of the two on their overall story comprehension including plot comprehension and inferential comprehension.

Third, the effect of the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays on the social competency including capability, leadership, apprehension and hypersensitiveness was meaningful. It is found that there was a significant difference among the three groups(F(2, 68)=98.631, p<.001). When Fisher's LSD posttest was fulfilled to get more detailed information, the thematic fantasy play group scored significantly

higher than the authorship strategy and control groups(p<.001 respectively). And the authorship strategy group got significantly higher scores than the control group (p<.001).

Accordingly, the authorship strategy and thematic fantasy plays were effective in improving social competency. Specifically, the thematic fantasy plays had a better effect on that than the authorship strategy.

In regard to intergroup gaps capability, one of the sub-factors of social competency, the three groups were significantly different from one another(F(2, 68)=45.704, p<.001). When Fisher's LSD posttest was conducted to find out their gaps in detail, the thematic fantasy play group scored significantly higher than the control group(p<.001), but no significant difference was found between the authorship strategy and control groups. So the thematic fantasy plays were especially effective in elevating capability.

Concerning intergroup gaps in leadership, one of the sub-factors of social competency, the three groups differed significantly from one another(F(2, 68)=52.802, p<.001). As Fisher's LSD posttest was fulfilled to take a closer look at their differences, the thematic fantasy play group got significantly higher scores than the authorship strategy and control groups(p<.01, p<.001 respectively). And the authorship strategy group scored significantly better than the control group(p<.01). Therefore the thematic fantasy plays and authorship strategy were effective in enhancing leadership, and the thematic fantasy plays had a better effect on that.

As to intergroup gaps in apprehension, the three groups varied from one another significantly(F(2, 68)=21.891, p<.001). As Fisher's LSD posttest was implemented to take a closer look at their differences, the thematic

fantasy play group scored significantly less than the authorship strategy and control groups($p<.001$ respectively). But no significant gap existed between the authorship strategy and control groups. So only the thematic fantasy plays had a good effect on easing the apprehension of the preschoolers.

Concerning intergroup gaps in hypersensitiveness, the three groups differed from one another significantly($F(2, 68)=33.289$, $p<.001$). When Fisher's LSD posttest was conducted to check their differences in detail, the thematic fantasy play group got significantly less scores than the authorship strategy and control groups($p<.01$, $p<.001$), and the authorship strategy group was less sensitive than the control group. Accordingly, the thematic fantasy plays and authorship strategy were two of effective teaching methods to alleviate hypersensitiveness. Specifically, the thematic fantasy plays were more effective.

Fourth, in regard to the impact of the authorship strategy of literary approach and thematic fantasy plays on the social competency of the young children by gender, their gender made no significant differences to the effects of the two teaching methods on their overall social competency, capability, leadership, apprehension and hypersensitiveness.

I. 서 론

A. 연구의 필요성과 목적

사람은 태어나서부터 주변사람들과 사회적 관계를 맺으며 성장 발달해 간다. 특히 유아기는 주변사람들과 상호작용 하는 능력과 기본 생활태도가 형성되기 시작하는 시기이다. 이때의 유아는 자신이 속한 사회집단에서 요구하는 행동양식과 생활양식 등을 내재화하여 집단의 문화에 적응하고, 자신의 역할을 수행하면서 사회화가 되어간다. 이처럼 사회화 과정을 통해서 바람직한 인간관계 형성의 기본조건이 되는 사회적 능력과 언어능력이 발달된다(Dale, 1976; Dodge, 1985).

사회적 능력(social competence)은 인간이 사회화 과정을 거치면서 발달되는 대표적인 능력 중의 하나로서(이숙・최진아・이춘아, 1995), 이는 주변 사람들과 사회적 상호작용을 하면서 호기심과 단호함, 관심과 같은 긍정적 경험과 위축과 관심부족 등과 같은 부정적 경험이 동시에 발달 된다(Kohn & Rosman, 1972).

유아의 사회적 능력을 증진시키기 위한 방안으로서 최근 유아교육 현장에서는 극놀이, 그림책, 동화, 동요 등과 같은 유아문학을 활용하는 사례가 증가되고 있다. 문학적 접근을 통한 사회적 능력 증진에 관한 연구는 크게 친사회적 행동(김용숙, 1996; 박상희, 2002; 박선희, 1995; 신현옥, 1995; 안혜선, 1999; 류칠선, 1993; 최윤정, 1998; Jones, 1991; Ramsey, 1988), 조망수용능력(김미숙, 1986; 김영숙, 2003; 김현주, 1983; 문은경, 2002; 이정혜, 1986; lannotti, 1978;

Rosen 1974; Salt & Johnson, 1974), 감정이입(Coke, Baston & McDavis, 1978)등을 변인으로 하여 이루어졌다.

한편, 유아의 언어능력을 증진시키기 위한 방안으로서 주로 그림책, 동화, 동시 등의 유아문학이 활용되고 있다. 문학적 접근을 통한 언어능력 증진에 관한 연구는 이야기 이해도(김판순, 2003; 이경희, 2000; 이시자, 1995; Morrow, 1985), 자유회상(장우영・서경희, 2003; Snow, 1983), 언어이해력, 어휘력, 언어표현력(김춘희, 2003; 노연경, 2002; 박영아, 2000; 송순임, 2002; 원선임, 1998; 이연섭・강문희, 1997; Cullinan, 1994; Krogh & Lamme, 1985; Snow, 2003; Williamson & Silvern, 1984), 이야기구조개념(김정화・이문정, 2001; 이영자・박미라, 1992; Bruner, 1983; Dansky, 1980; McCaslin, 1990; Pellegrini, 1985; Rand, 1984), 이야기구성력(정미경, 2003; Dale, 1976; Fein, 1979; Sach, 1980)등과 같은 변인들을 중심으로 이루어졌다.

Moen(1991)은 그림책을 교수매체로 하여 수업을 진행할 수 있는 문학적 접근법으로 8개의 교수전략을 제시하였다. 그 중에서 작가적 전략(authorship strategy)은 유아들이 소그룹을 이루어 문학적 탐색에 참여하는 가운데 이야기 구조를 이해할 수 있게 하고, 이야기의 추론이 가능하도록 하며며, 또래끼리 하는 협동 작업을 통하여 자신에게 주어지는 역할을 수행하게 함으로써 언어능력과 사회적 능력이 증진된다(이경우, 2001).

그럼에도 불구하고 문학적 접근으로서 작가적 전략을 현장에 적용한 연구들은 언어이해력, 언어표현력, 어휘력(김기현, 2004), 시각적 문해, 구두 언어 및 창의성(류미자, 2000), 어휘력 및 이야기 구성력(이민정・정미경 2004; Mistry & Herman, 1991) 등을 변인으로 하는 소수의 연구가 있을 뿐이다. 뿐만 아니라 이들 연구는 그림책과 전래 동요 등을 작가적 전략에 활용하여 언어능력과 창의성 증진 효과를 검증하는 데 국한되었다.

주제환상극놀이(thematic fantasy play) 역시 그림책을 교수매체로 하여 환상적인 이야기 속의 비현실적인 경험을 토대로 극화하는 극놀이의 일종이다

(Smilansky, 1990). 극놀이를 통하여 유아는 이야기 속에 내재되어 있는 이야기 구조를 이해할 수 있게 되고, 이야기 속 인물의 감정과 행동 및 사건을 추론할 수 있게 된다. 또한 이를 통하여 유아 자신이 속한 사회에서 자신의 역할을 수행할 수 있는 능력과 타인의 마음을 공감하고 이해할 줄 아는 감정 이입능력, 그리고 문화 적응능력과 융통성이 증진되어 사회성이 발달된다(이숙재, 1997; Smilansky & Shefatya, 1990). 따라서 주제환상극놀이는 언어능력과 사회적 능력을 동시에 증진시킬 수 있는 것으로 보인다(이상금・장영희, 2001).

주제환상극놀이 교수방법의 그 효과를 밝힌 연구들을 살펴보면, 이야기 이해도(임영심, 1995; Pellegrini & Galda, 1982), 자유회상(Williamson & Silvern, 1992), 어휘력(김성미, 2002; McCaslin, 1984; Siks, 1983; Stewig, 1986), 언어 표현력(우인숙, 2001; 이남정, 1991; 임영심・전순환・김인숙, 2003), 이야기구조개념(이문정, 1999; Booth, 1982; Jensen, 1985; Verriour, 1990), 이야기구성능력(이영희, 2000; Fein, 1979; Galda, 1984; Rumelhart & Ortony, 1977)과 친사회적행동(김수미, 1997; 김혜욱, 2002; 김현아, 2004; 박선희, 1995; 이숙재, 1997; Connolly & Doyle, 1989; Pellegrini, 1985), 조망수용능력(김선복, 1990; 김혜욱, 2002; 전호숙, 1997; 허정숙, 2001; Burns & Brain, 1978; Connolly & Doyle, 1989; Saltz, Dixon & Johnson, 1977), 감정이입(장옥남 2004; lannotti, 1978; Staub, 1971)등에 관한 연구가 이루어졌다.

이들 연구는 주로 그림책, 동화, 유아가 지은 이야기 등을 활용한 주제환상극놀이가 유아의 언어능력(이야기 이해도, 자유회상, 어휘력, 언어표현력, 이야기구조개념, 이야기구성능력)과 사회적 능력(친사회적 행동, 조망수용능력, 감정이입)에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다.

선행 연구에서 밝혀졌듯이 문학적 접근을 통한 다양한 교수 학습 활동은 언어능력과 사회적 능력 간에 긍정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이처럼 교수방법이 유아의 언어능력과 사회적 능력에 긍정적인 영향을 미치는 것

을 고려해 볼 때, 교수방법의 효과가 또 다른 변인 즉, 성별에 따라 어떻게 달라지는지를 알아보는 것도 가치 있는 일이라고 할 수 있다.

유아의 사회적 능력이 교사에 의해 평가될 경우, 남아들은 더 공격적이고, 지나치게 활동적이며, 산만한 주의 등으로 인하여 부정적인 평가를 받는 반면(Ford, 1982; Ramsey, 1988), 여아들은 친구 또래에게 더 관대하게 행동하고, 위로적이며, 협동적이어서 긍정적인 평가를 받는다(Skarin & Moely, 1976; White, 1976). 남아의 경우, 또래로부터 덜 배척 받을수록 여아의 경우, 또래로부터 인기가 많을수록, 교사에 의해 사회적 능력이 높은 것으로 평가되었으며, 전체적으로는 남아보다 여아의 사회적 능력이 더 높은 것으로 나타났다(김정아, 1990; 박범실, 1987; 이세원, 1998; 이필원, 1995).

사회적 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 밝힌 연구들은 감성교육프로그램이 부분적인 영향을 미친다는 연구(이정연, 2000)와 친사회적 I-Message훈련, 동화를 매개로 한 통합교육활동, 친사회적 훈련프로그램, 극화놀이가 성별에 따라 달라지지 않는다는 연구(김선복, 1990; 노점선, 1999; 이미화, 2002)로 나뉘어 일관적인 결과를 보이지 못하고 있다.

또한 작가적 전략과 토의활동, 동화 읽기활동 등의 교수방법이 언어 어휘력, 언어이해력, 언어표현력 등의 언어능력에 미치는 영향은 남아보다 여아의 점수가 더 높은 것으로 나타나 성별에 따라 차이가 있었으며(김기현, 2004; 김정화・이문정, 2001), 반면에 동화를 통한 문학 활동, 참조적 의사소통훈련, 동화 짓기와 극화활동, 동화 듣고 다시 말하기의 어머니 교사 연계지도가 교수방법이 이야기 이해도와 이야기 구성능력 등의 언어능력에 미치는 영향은 성별에 따라 달라지지 않은 것으로 나타났다(김판순, 2003; 오명미, 2001; 이영희, 2000; 이성아, 2000; 이시자, 1995; 정영희, 1995).

이처럼 유아의 언어능력에 관한 연구들 또한 각기 다른 결과를 보이고 있다. 따라서 교수방법이 언어능력은 물론이고 사회적 능력에 미치는 효과가 유아의 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위한 더 많은 연구가 이루어져야 할

것이다.

뿐만 아니라 작가적 전략이나 주제환상극놀이에 관한 선행연구들은 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법 실험집단으로 하여 이야기이해도와 사회적 능력을 밝히려는 연구는 아직까지 시도되지 않았다. 따라서 본 연구는 그림책을 활용하여 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법을 적용해보고 이들이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보는 것을 목적으로 하였다.

B. 연구문제

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 어떠한 영향을 미치는가?
   1-1. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 구조이해에 어떠한 영향을 미치는가?
   1-2. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 추론이해에 어떠한 영향을 미치는가?

2. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?
   2-1. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 구

조 이해에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

2-2. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 추론 이해에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

3. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 어떠한 영향을 미치는가?

3-1. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 능력에 어떠한 영향을 미치는가?

3-2. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 지도력에 어떠한 영향을 미치는가?

3-2. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 불안정성에 어떠한 영향을 미치는가?

3-4. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 과민성에 어떠한 영향을 미치는가?

4. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

4-1. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 능력에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

4-2. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 지도력에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

4-3. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 불안정성에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

4-4. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 과민성에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

C. 연구의 범위 및 제한점

본 연구는 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이의 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과를 검증하는 연구로서 결과를 해석하는데 다음과 같은 범위와 제한점을 지닌다.

첫째, 본 연구에서 표집대상이 유치원 만 5세 유아로 제한하였다. 만 5세 미만의 유아는 작가적 전략과 주제환상극놀이 활동을 하기에는 인지적으로 성숙하지 못하였다는 판단에서 실험대상에 포함하지 않았다.

둘째, 유아교육 현장의 특성상 무선 표집을 하지 못하였으며, 집단별 실험대상 유아의 수가 각각 24명(남 12명, 여 12명)으로 성별 간의 차이를 비교하기에는 다소 적은 수이다.

셋째, 연구 표집대상을 G광역시에 소재한 H유치원 3개 학급으로 한정하였다. 대도시에 거주하는 중산층 만 5세 유아들을 대상으로 실험 하였으므로 다른 연령, 지역 및 소득계층의 유아들에 관한 연구결과와 비교할 때는 이점을 고려하여야 한다.

D. 용어의 정의

1. 작가적 전략(authorship strategy)

작가적 전략은 문학적 접근을 중심으로 그림책을 활용하여 이루어진 8개의 교수 전략 중의 하나로서 짓기와 연관된 전략이며, 13가지 세부의 짓기 활동으로 구성된다.

본 연구에서 작가적 전략이란 그림책을 활용하여, 저널(student journals),

등장인물에 대한 일기(character diaries), 내 단어 책(learning log), 편지 쓰기(letter writing), 이야기 지어 책으로 묶기(writing books), 브로셔(brochures), 신문/광고 만들기(newspapers), 동시 짓기(poetry), 자서전 꾸미기(biographies and autobiographies), 등장인물 단평(character profile), 직업목록(job banks), 가상(상상)하기(synectics), 단어 벽 사용하기(wall of words)등 다양한 창작활동 과정을 통하여 유아들이 소그룹을 이루어 문학적 탐색에 참여하고, 또래들과 함께 하는 협동적 작업을 통하여 유아 자신의 새로운 생각과 느낌을 자유롭게 표현해 보는 활동을 의미한다(Moen, 1991).

2. 주제환상극놀이(thematic fantasy play)

주제환상극놀이는 실제적이거나 상상적인 이야기 내용에서 진술된 가상적인 상황을 유아 자신의 경험과 연결지어 표출하는 극놀이로서, 환상적인 요소와 인물, 사건, 배경, 시도, 해결책, 결말과 같은 이야기의 구성요소가 있고, 시작과 끝이 있다(Galda, 1984; Pellegrini, 1985).

본 연구에서는 그림책을 활용하여 그림책 속의 대사와 내용을 중심으로 극본을 각색하여 유아가 연기자 또는 관객이 되어 극놀이를 하는 활동을 의미한다.

3. 사회적 능력(social competence)

사회적 능력은 유아들이 유능한 사회구성원으로 살아가는 데 필요한 적응능력으로서 환경과의 상호작용을 통하여 자기와 타인에 대한 정체감을 확립 유지하며 자신의 목적을 효과적으로 획득하는 능력을 의미한다.

본 연구에서 사회적 능력은 개인의 특질이나 성향의 습득 능력, 즉 긍정적 또는 부정적 속성을 소유한다고 보았으며, 사회적 능력의 하위 요인을 능력, 지도력(긍정적 요인), 불안정성, 과민성(부정적 요인)으로 정의하였다. 따라서 사회적 능력의 증진이란 긍정적 요인의 증가와 부정적요인의 감소를 의미한다.

- 능력(capability) : 언어적 지시를 잘 이해하며 주위의 돌아가는 상황을 잘 알아 그들과의 상호작용에 긍정적으로 반응하고 선생님의 말씀을 귀담아 들으며 어른들의 요구에 따라 행동을 바꾸어간다.
- 지도력(leadership): 또래들과 놀이를 할 때 먼저 제안하거나 시작하고 새로운 활동에 도전하며 또래를 지도하거나 잘 설명해 줄뿐만 아니라 낯선 친구들과도 자유로이 상호작용 한다.
- 불안정성(apprehension): 낯선 장소에 가면 불안해하고 상호작용을 잘 하지 못하고 회피하는 등의 소심한 행동을 나타낸다.
- 과민성(hypersensitiveness): 감정적으로 지나치게 과민한 행동으로 선생님이나 친구들이 놀리면 사소한 일에도 쉽게 화를 내며 놀이를 할 때에도 친구들에게 허용적이거나 협력적이지 못하다.

4. 이야기 이해도

이야기 이해는 의사소통에 있어서 메시지를 받아들이고 해석하며 개인의 실용 가능한 정보 수준 및 과거 경험의 정보 이용 능력으로서, Morrow(1990)는 이야기 이해도를 이야기 구조에 관한 이해와 이야기 추론 이해로 구분하였다.

본 연구에서는 이야기 이해도를 Morrow(1990)의 구분에 따라 이야기 구조 이해와 이야기추론 이해로 보았다.

- 이야기 구조 이해: 이야기 속에 내재되어 있는 사실, 원인과 결과의 관련성, 책 속에 있는 정보의 명료성과 관련이 있고 주로 배경, 플롯에피소드, 해결책 등 이야기 구조에 관한 요소에 중점을 둔다.
- 이야기 추론 이해: 표면적으로 드러나지 않은 이야기 속 인물의 감정과 행동 및 사건을 추론하고 이야기 내용을 자신의 경험과 연결 지어 생각하는 것을 의미한다(Morrow, 1984).

Ⅱ. 이론적 배경

본 연구는 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이의 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이론적 배경에서는 그림책, 작가적 전략과 주제환상극놀이의 개념과 특징, 교육적 가치와 교수방법, 그리고 종속변인으로서 이야기 이해도와 사회적 능력의 개념, 특징, 발달에 영향을 주는 요인, 문학적 접근과 관련된 선행연구를 고찰하였다.

A. 그림책

1. 그림책의 개념 및 특징

그림책은 시각적 형상을 충분히 활용한 책으로 주로 성인이 읽어주고 귀로 듣는 청각적인 매체와 언어의 이미지화에 의존하는 시각적 매체가 동시에 작용하여 인간체험의 교류를 경험하게 하는 독특한 장르이다. 그림책은 유아가 처음 접하는 문자 언어이면서 시각적 매체로서 글과 그림이 조화를 이루어 의미를 전달하기도 하지만(Kiefer, 1995), 때로는 그림만으로도 이야기 세계를 만들어내는 시각적 언어로 충분히 활용 가능한 의사소통의 매체이다(Nodelman, 1988). 그림책은 읽히는 책이 아니라 듣는 책이며, 그림을 보는

책이다. 그림으로 내용을 표현하여 유아들이 특별한 약속이나 교육이 없더라도 직감적으로 내용을 이해하도록 감각적 감성이 더하여 만들어진다.

그림책의 글과 그림은 어느 한 쪽이 더 중요하다고 볼 수 없으며, 글과 그림이 각각 독자적인 영역을 가지면서 하나로 융합되어 또 다른 세계를 창조할 때 서로 빛을 더해 준다. 따라서 그림책은 작가와 화가, 편집자가 공동으로 만들어낸 '이야기가 담겨진 그림이 있는 책'이라고 정의할 수 있다(Cullinan & Galda, 1994).

그림책의 유형을 글자가 있는 그림책과 글자가 없는 그림책으로 나눠볼 수 있다. 글자가 있는 그림책은 글이 최대한 200자를 넘기지 않은 간단한 텍스트와 그림이 있는 책으로서 그림책 속에 있는 이야기 내용과 잘 조화된 그림, 간결한 언어는 유아들에게 큰 즐거움을 준다. 2세 이상의 유아일 경우, 일상생활에서 겪는 하루 생활을 사실적으로 표현한 동화도 바람직하다(김현희・박상희, 2000).

글자가 없는 그림책은 글자가 전혀 없이 그림만으로 이루어진 책으로, 그림을 통해 메시지를 전달하는 특징을 가지고 있다. 유아는 글 없는 그림책의 그림을 보면서 이야기를 상상하여 만들 수 있게 되면서 언어능력과 상상력, 창의력이 향상된다(이춘희, 2002; Raines & Isbell, 1994). 또한 글 없는 그림책은 어린 유아에게도 보여 주기에 가능한 것으로 연령에 상관없이 사용될 수 있다는 장점을 가지고 있다.

이들 그림책은 유아의 생활경험과 관련된 주제, 등장인물들의 성격묘사, 배경의 전달을 위해 유아들에게 적합한 이야기구조가 포함된 문학적 요소와 예술적 형태의 그림으로 구성되어 있다. 유아는 그림책과 친숙한 성인들과의 정서적 교류를 통해 새로운 세계와 사건들을 경험하게 되고, 다양하게 느끼는 감정들을 공유하게 된다. 따라서 유아는 사회성과 언어능력, 창의적인 사고가 길러지며, 성숙한 인간으로 성장하는데 기초를 마련해 간다(Matterson, 1972).

그림책은 어린이와 성인이 같이 즐길 수 있으며, 둘 사이의 협력관계를 형

성할 수 있는 고유한 기회를 제공해 주어 단어와 이미지의 결합을 통해 의사소통을 한다(Stott, 1999). 그림책을 통하여 유아들은 다른 사람들의 생활과 경험 느낌을 공유하고 공감하게 되면서 경험의 세계가 확장되고 다른 사람에 대한 이해 능력이 넓어지게 된다(이경우, 2001).

유아가 그림책에서 등장하는 주인공의 삶을 간접 체험하고, 자신의 생각을 글과 그림으로 자유롭게 표현해 보는 활동을 통해서 언어표현력과 이야기 구성능력, 논리적 사고 등에 관한 지식도 습득할 수 있게 된다(정성순, 2000; Cliatt & Shaw, 1988). 그림책은 평생 동안 유아의 독서에 대한 취향과 태도를 결정해 주며(김세희・현은자, 1995; Cullinan, 1992), 유아가 자신의 주변세계와 이웃들에 대하여 이해하도록 도와준다.

따라서 그림책에 대한 풍부한 경험은 유아의 삶에 대한 태도뿐만 아니라 독서에 대한 올바른 태도 형성과, 언어발달, 사회성, 상상력, 정서발달 등을 증진시키는데 영향을 미치므로, 그림책의 필요성과 중요성은 크다고 하겠다. 이러한 측면에서 학자들은(박선희, 1997; Burke, 1990; Krough & Lamme, 1983; Moen, 1991) 그림책의 가치에 대해 큰 관심을 갖게 되었다.

2. 그림책의 교육적 가치

최근 그림책을 유아교육과정에 통합적으로 활용하려는 노력이 증가되면서 언어, 사회, 창의성, 도덕교육 등의 다양한 측면에서 활용가치가 인정되고 있다.

대표적으로 Moen(1991)은 Caldecott 수상도서를 활용하여 그림책을 유아의 언어뿐 아니라, 수학, 과학, 사회 등의 교육에 통합하는 방안을 제시하였다.

Krough와 Lamme(1983)은 그림책의 내용이 유아들에게 강압적이지 않

게 내면화되기 때문에 친사회적 행동 증진에 효과적이라고 하였으며, 최윤정(1998)은 그림책을 활용한 활동이 친사회적 행동과 추론에 효과적임을 밝혔다.

Burke(1990)는 유아가 그림책을 보면서 읽기기술과 사고기술 습득하게 되어 이야기 스키마(story schema)와 이야기 감각이 발달된다고 하였으며, 박선희(1997)는 유아에게 그림책을 볼 수 있는 기회를 제공해 준다면, 언어발달은 물론, 사회성발달, 정서발달 등 유아의 전반적인 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

이경우・장영희・이차숙・노영희・현은자(2001)은 그림책의 가치를 즐거움과 재미를 제공하고, 유아자신과 이웃에 대한 이해, 자신감과 통제력 습득, 상상력과 심미감을 발달 시켜주며, 자연스러운 언어 습득을 가능하게 한다는 것이다.

Schickedanz(1986)는 유아기에 질 좋은 그림책이 갖는 교육적 가치를 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 문해 능력 및 이야기 능력이 발달한다. 둘째, 언어발달 기술을 증진시킬 수 있다. 셋째, 상상력과 추론 능력이 발달한다. 넷째, 유아가 책을 사랑하며 즐길 수 있게 된다. 다섯째, 문학 경험을 통해 여러 인생의 문제를 경험하고 자신의 감정이나 삶과 관련지어 현실 생활에 대한 새로운 태도를 기를 수 있다. 여섯째, 유아 자신에 대해 잘 알도록 해줌으로써 정신 치료에 도움을 받을 수 있다. 일곱째, 밝고 긍정적인 태도를 함양할 수 있다.

Many와 Wiseman(1992)은 그림책을 유아에게 사회적인 가치를 제시해 주는 매개체로 강조하면서 그림책이 유아가 자신의 주위 환경에서 벗어나 바깥세상 을 알도록 해주고, 타인의 느낌에 대해 인식과 역할 모델의 소개 및 자신의 미래에 대한 자아상을 설계하도록 돕는다고 하였으며, 김세희와 현은자(1995)는 그림책이 유아에게 즐거움을 제공하고, 상상력과 공상력 및 심미적인 감상력을 키워주며, 어휘 확장 및 구어・문어의 자연스러운 발달을 돕는다고 하였다.

따라서 그림책은 유아들에게 많은 인물들이 만들어내는 다양 삶을 경험할 수 있게 해줌으로써 유아 자신의 감정 표현과, 정서적 안정감, 상상력을 풍부하게 해주며, 언어, 사회, 인지 발달 등 전 영역에 걸쳐서 고루 발달하는 전인적 인간으로 성장 할 수 있음을 시사한다.

B. 작가적 전략*(authorship strategy)*

1. 작가적 전략의 개념 및 특징과 교육적 가치

작가적 전략이란 문학적 접근을 하는 총체적 언어접근법의 교수전략 중의 하나로서 짓기를 활용하여 어떤 주제에 대해 유아 자신의 생각과 느낌을 글과 그림으로 자유롭게 표현할 수 있는 것을 의미한다(Moen, 1991).

총체적 언어접근법은 언어의 최소 단위를 음소나 낱말로 보지 않고 전체적으로 의미를 이루는 덩어리(whole)인 원문(text)이라고 보았다. 그러므로 유아에게 가르치기 위해 분석되고 쪼개진 것은 더 이상 언어가 아니며, 의미 있는 하나의 전체를 이룰 수 있을 때에만 언어라고 부를 수 있다(박혜경, 1991).

따라서 유아에게 언어를 가르치는 출발점도 의미를 중심으로 하여 상황 속에서 이루어져야 하며, 교사가 개입하는 것 보다는 유아 스스로 자신이 지니고 있는 사전 정보에 따라 의미를 만들어가는 것을 중요하다고 보았다. 이러한 총체적 언어는 1970년대부터 교사, 언어학자, 심리학자를 중심으로 독본읽기(basal reader)에 대한 하나의 대안으로 출발하게 되었으며, 문학적 접근이라고 할 정도로 문학적 입장을 강조한다(이경우, 1996).

Rosenblatt(1978)은 유아들에게 무의미한 연습지를 사용하는 것 보다 전래

동요, 동시나 그림책 등의 문학을 활용한 활동이 보다 의미 있는 상호작용이 이루어지며, 유아들의 언어능력이나 사회성, 창의력, 문제 해결력 등이 길러진다고 하였다.

Moen(1991)은 문학적 접근으로서 총체적 언어학습이 이루어지게 하는 교수전략을 요리하기에 비유했다. 통통 튀는 살아있는 책 1권에 문장 만들기 게임을 더하여 작가적 전략을 놓고 저어 비판적 사고를 촉진하는 질문을 강하게 뿌리고 마지막으로 어린이가 아름답게 만들 포스터로 장식을 한다는 것이다. 요리를 할 때 유아가 즐거워하듯이 교사 역시 요리하는 것처럼 수업을 즐겁게 할 수 있다면 생동감 있는 수업활동이 된다는 것이다.

따라서 문학적 접근 활동은 총체적 언어접근에 철학에 근거를 둔 언어중심 교육과정의 교수전략으로서 문학성을 띤 좋은 그림책을 매체로 유아와 교사, 유아와 유아의 상호작용에 의해 다양한 교수학습방법으로 전개되는 유아들의 경험 활동이다. 그러므로 총체적 언어에서 문학적 접근은 학습의 목적을 가지고 의미 있고, 자연스럽게 사용될 필요가 있으며 전체적으로 의미 있는 맥락 속에서 학습되어야 함을 의미한다.

Moen(1991)은 Caldecott 수상도서를 활용한 교수방법(Teaching with Caldecott Books)에서 그림책을 교수매체로 한 문학적 접근으로서 ①작가적 전략 ②협동적 학습전략 ③게임전략 ④이해를 위한 전략 ⑤이야기 구조인식을 위한 전략 ⑥듣기전략 ⑦무대예술전략 ⑧시각예술전략 등 8가지의 교수 전략을 소개하였다.

이중 특히 작가적 전략은 그림책을 매체로 한 유아들의 경험활동이며, 모든 언어 확장 활동 및 창의성 발달을 위한 기초로서 짓기를 활용하는 것을 말한다. 짓기는 많은 시간과 에너지를 소모하는 활동으로 학습 현장에서 이행하기는 쉽지 않다. 그렇다고 유아 자신의 생각이나 느낌을 자유롭게 표현할 수 있는 짓기 능력이 학년이 높아진다고 해서 자동으로 발달되는 것이 아니다. 그러므로 유아기부터 즐겁고, 재미있게 짓기 활동을 할 수 있는 풍부한 기회를

제공해 주는 것이 무엇보다 필요하다.

유아는 이러한 짓기 과정을 통하여 자신의 생각과 느낌을 적극적으로 표현할 수 있는 경험을 하게 되며, 비판적 사고와 문해 능력, 창의적인 사고가 길러진다(Moen, 1991). 또한 그림을 그리거나 자신이 발명한 철자를 기록하여 다른 친구나 어른에게 보여주는 기회를 갖게 되면서 훌륭한 작가(author)가 될 수 있다는 것도 알게 된다. 그래서 유아들은 작가적 전략 활동 중 다른 사람의 도움이 필요한 상황이 발생했을 때 유아 자신보다 작가적 전략 활동을 잘 할 수 있는 유아들에게 도움을 요청하여 도움을 받게 된다.

Vygotsky(1987)는 모든 고등정신은 사회적 상호작용 내에서 발달한다고 보았으며 성인이나 또래의 중재를 중요시 했다. 그는 유아의 경험을 중재하여 유아로 하여금 환경을 극복하는 방법을 깨닫게 하고, 문제해결력을 갖도록 도와줌으로써 유아는 차차 도움을 덜 필요로 하게 된다고 하였다. 이처럼 작가적 전략 활동을 하는 과정에서 친구들과 서로 돕는 행동들이 나타나게 됨으로써 교실 안에서는 자연스럽게 집단적 토의와 개인적 회의, 협동적 작업이 일어나게 되며, 유아 자신도 남을 도울 수 있다는 자신감을 갖게 된다.

이경우(2001)는 문학적 접근으로서 그림책을 활용한 Moen(1991)의 교수전략의 효과를 두 가지로 요약하고 있다. 첫째, 그림책이 언어예술의 한 분야인 만큼 언어능력을 개발시킨다. 둘째, 그들의 상상력을 증진시켜 창의성을 기를 수 있다는 것이다. 이 둘은 각기 분리되어 거둘 수 있는 효과가 아니라 서로 밀접한 연관성을 지닌다. 따라서 문학적 접근을 통한 작가적 전략은 유아의 언어발달, 사회성발달, 상상력, 창의력, 문제해결력 등을 증진시킨다고 볼 수 있다.

2. 작가적 전략의 교수방법

그림책을 활용한 총체적 언어교육의 한 방법인 작가적 전략의 세부 활동은 짓기와 연관된 전략으로서 짓기 과정을 통하여 표현할 수 있는 생각을 조직하고 적절한 단어를 선택하여 최종적으로 글을 짓는다. 작가적 전략의 13가지 활동과 방법은 다음과 같다(Moen, 1991).

①유아가 자신이 선택한 주제(내용) 를 그림이나 글로 자유롭게 표현해 보는 **저널쓰기*(Journal),*** ②유아 자신이 그림책에 나오는 등장인물이 되어 일기를 써보는 등장인물에 대한 **일기 쓰기,** ③그림책에 나오는 자기가 좋아하는 단어, 어려운 단어, 기억하고 싶은 단어 등을 적어서 사전처럼 활용하는 **내 단어 책,** ④주인공이나 등장인물, 작가에게 편지를 써보는 **편지 쓰기 활동,** ⑤그림책을 활용하여 이야기를 지어 **책으로 묶어보는 활동,** ⑥상점이나 회사 등에서 출판한 안내문이나 팜플렛을 활용하여 만들어 보는 **브로셔*(brochures),*** ⑦그림책을 읽고 그림책에서 일어난 사건에 기초해서 신문 기사를 써보거나 물건을 광고해 보는 **신문/광고 만들기,** ⑧유아들이 자기가 갓난 아기였을 때 사진, 2세, 3세, 4세 때의 사진을 가져와 자신의 생애를 연대기로 꾸며 보는 **자서전 꾸미기,** ⑨등장인물이 말하는 것, 행동하는 것, 다른 등장인물들이 그 등장인물에 관해 하는 말과 행동에 초점을 맞추어 인물의 특징을 알아내는 **등장인물 단평,**

⑩그림책을 읽고 난 후 개별적 또는 그룹으로 원문의 시를 나름대로 개작하거나 창작 활동을 해보는 **동시 짓기,** ⑪그림책에 나오는 직업과 관심 있는 직업에 대해 알아보는 **직업목록활동,** ⑫만약~라면을 활용하여 창의적인 생각을 전개시켜보는 **가상(상상)하기 활동,** ⑬그림책 이야기를 듣고 부전지를 활용하여 그림이나 글로 생각을 모아보는 **단어 벽 사용하기 활동** 등이 있다.

지금까지 이루어진 작가적 전략 관한 선행연구들은 주로 언어능력의 효과만

을 밝히기 위한 것으로 작가적 전략에 대한 선행연구의 교수 모형과 본 연구의 교수 모형을 살펴보면 다음과 같다.

류미자(2000)는 만 5세반 학급의 일과 운영시간 중 12시 20분부터 13시 10분까지 50분간의 자유선택활동시간에 별도로 구성된 문학 방에서 활동을 하였다. 활동과정은 그림책 이야기 듣기→ 그림책과 관련된 작가적 전략 몇 가지 활동을 교사가 선택하여 유아들에게 하도록 하였으며 이때 질문은 확산적 질문을 하였다.

정미경(2002)은 전래동요 5곡을 10주 동안 사용하였다. 진행과정은 2주 동안 한곡을 반복하여 경험하기→ 작가적 전략 활동하기→ 발표회 갖기 등으로 이루어졌다. 작가적 전략 활용내용을 살펴보면, 1, 2주는 앞니 빠진 중강새를 반복적으로 경험하고, 월요일에서 금요일까지는 전래노래 부르기, 노랫말 바꾸기, 저널쓰기, 편지쓰기, 후속이야기 짓기, 삽화 그리기, 편집하기, 출판하기, 출판 광고지 꾸미기, 발표회 갖기 등이다.

김기현(2004)은 유치원의 하루 일과 중 오후활동을 이용하여 주 3회식 4주에 걸쳐 실험집단과 비교집단의 유아들에게 선정된 그림책 12권의 그림책을 들려준 후 후속활동을 실시하였다. 활동과정은 그림책 이야기 듣기→ 이야기 회상 해보기→ 교사가 의도한 4가지 활동 중에서 하고 싶은 활동을 선택하도록 하고 같은 활동을 선택한 유아들끼리 모둠별로 작가적 전략 활동하기를 하였다.

본 연구에서는 작가적 전략 활동의 효과를 증진시키기 위한 교수방법으로 그림책 이야기 듣기→ 이야기 회상하기→ 토의활동을 통해 유아들 스스로 1주에 4개의 작가적 전략 활동 선정하기→ 소그룹으로 작가적 전략 활동하기 → 활동에 대한 평가 등의 5단계 과정을 고안하여 진행하였으며, 활동의 실제활동은 〈부록 1〉에 제시되었다.

위의 선행 연구들은 유아들에게 교사가 선택해 준 작가적 전략 활동을 하게 함으로써 학습자 중심이 아니라 교사중심의 활동이 이루어졌으며, 활동 후,

교사와 유아가 함께 모여 활동에 대한 평가의 시간을 갖지 않았다.

이에 비하여 본 연구는 작가적 전략 활동을 위한 사전 준비부터 평가에 이르기까지 전 과정이 소그룹 토의활동을 통한 활발한 또래와의 상호작용 속에서 이루어 졌으며 교사는 유아들을 관찰하고 안내하며 도와주는 역할을 하였다.

위 선행연구의 작가적 전략 교수모형과 본 연구의 교수모형을 비교하여 제시하면 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 작가적 전략 교수 모형 비교

연구자 / 구분	류미자(2000)	정미경(2002)	김기현(2004)	본 연구
목표	시각적 문해, 구두 언어, 창의성	어휘력 및 이야기 구성력	언어능력	이야기 이해도와 사회적 능력 증진
내용(소재)	6편의 그림책	전래동요 5곡	12편의 그림책	12편의 그림책
교수활동	①그림책 이야기 듣기 ②작가적 전략 활동	①전래동요 반복 하여 경험하기 ②작가적 전략 활동하기 ③발표회 갖기	①그림책 이야기 듣기 ②이야기 회상 하기 ③작가적 전략 활동하기	①그림책 이야기 듣기 ②이야기 회상 하기 ③작가적 전략 활동 선정하기 ④작가적 전략 활동하기 ⑤비디오 상영을 통한 평가
상호작용	교사-유아	교사-유아	교사-유아	유아-유아

3. 선행연구 고찰

문학적 접근을 중심으로 이루어진 작가적 전략에 관한 선행연구들 중에서 먼저 그림책을 활용한 작가적 전략에 관한 선행연구를 살펴본다.

Morrow(1985)는 유아의 이야기 짓기 활동은 유아가 읽은 책이나 들은 이야기를 기억하면서 내용을 내적으로 재구성하는 것으로써 이야기 내용을 자신의 경험과 연결 지어 재구성하고, 자기 나름대로의 생각을 정리할 수 있어서 이야기 이해와 이야기 구성능력이 발달한다고 하였다.

황보영란(2006)은 그림책을 매체로 또래와의 상호작용 중심의 읽기 쓰기 지도 프로그램을 적용하여 유아의 읽기 쓰기 능력에 미치는 영향을 알아보았다. 또래와의 상호작용 중심의 읽기 쓰기 프로그램을 적용한 실험집단은 주인공에게 편지쓰기, 읽기합창, 단어입양, 중간 이야기 짓기, 새로운 이야기 짓기 등의 활동을 하였으며, 통제집단은 그림책 읽기 활동만 하였다. 연구결과 또래와의 상호작용 중심의 읽기 쓰기 프로그램은 유아들의 읽기, 쓰기 능력 및 이야기 이해능력을 모두 향상시키는 것으로 나타났다.

Rand(1984)는 유아들이 그림책을 보면서 이야기를 꾸미는 사례에서 유아들이 짜임새 있는 구조의 이야기를 많이 경험함에 따라 이야기 스키마가 발달되며, 독자로 하여금 이전에 얻은 정보에 새로운 정보를 받아들이게 함으로써 이야기 이해력도 향상시켜 줄 수 있다고 하였다.

D′Angelo(1981)는 글 없는 그림책을 활용하여 유아들에게 이야기 구성해보기 활동을 경험하게 한 결과, 유아의 구두 언어 능력이 향상되었으며 그림 속의 색깔, 모양, 사물, 동물, 사람들을 명명하고 정의 하도록 하는 질문을(예: 이 그림에 무엇이 보이니?) 통해 새로운 단어들을 유아의 어휘에 첨가시킴으로써 유아의 어휘와 문장이 발달함에 따라 구두 언어도 한 단어나 구절에서 여러 구절로 완성된 모양으로 발전되며 결국에는 한 가지 주제에 대한 다양한 생각과 논리적 순서를 갖는 문장을 산출할 수 있게 된다고 하

였다.

김기현(2004)은 문학적 접근활동 중 그림책을 활용하여 작가적 전략과 토의활동 전략이 언어능력에 미치는 영향을 알아보았다. 그 결과, 작가적 전략을 실시한 집단이 토의활동전략을 실시한 집단보다 언어능력(어휘력, 언어이해력, 언어표현력)향상에 효과적임을 밝혔으며, 성별에 따른 언어능력은 여아가 남아보다 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 얻은 것으로 나타났다.

류미자(2000)는 그림책 선정기준에 의해 실험집단에게는 글 있는 그림책 2권과 글이 아주 조금 있는 그림책 3권, 글 없는 그림책 1권 총 6권을 선정하여 읽게 한 후, 작가적 전략을 실시하였고, 통제집단은 실험집단에서 선정한 그림책만 통제하고, 각반 담임교사가 자유롭게 생활주제에 맞도록 동화를 선정하여 문학 활동 자료로 도서영역에 투입한 그림책만 읽게 하였다. 그 결과, 작가적 전략을 실시한 집단이 시각적 문해, 구두 언어 수행능력, 창의성이 향상되었다.

이민정과 정미경(2004)은 만 5세아를 대상으로 생활주제와 관련된 전래동요를 선정하여 실험집단에게 작가적 전략을 실시하였고, 통제집단은 생활주제와 관련된 통합적인 교육과정을 운영한 결과, 작가적 전략을 실시한 실험집단의 유아가 작가적 전략을 실시하지 않은 통제집단의 유아에 비해 어휘력과 이야기 구성력에서 훨씬 높은 점수를 얻었다.

Stewig(1986)은 읽기 문해와 쓰기 문해에 대한 관심과 연구가 많이 이루어졌으나, 또 다른 문해인 시각적 문해로서의 글 없는 그림책을 매체로 한 작가적 전략은 유아들에게 그림책에 대한 관심을 고조시켜 시각적 문해 능력을 발달시킨다고 주장하였다.

작가적 전략과 관련된 또 다른 연구들은 작가적 전략의 세부 활동(저널쓰기, 이야기 짓기, 동화, 동시 짓기, 이야기 꾸미기, 이야기 구성해보기 등)을 중심으로 연구가 이루어졌다.

전지형(1994)은 저널쓰기를 통해 유아의 쓰기 발달 양상을 알아보고자 20명의 유아들을 대상으로 연구하였다. 유아들에게 주제에 대한 이야기, 저널쓰기, 저널 발표순으로 매일 자유스럽게 쓰기활동의 기회를 제공함으로써 유아의 의미 있는 쓰기 활동에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있었다.

박상희(1997)는 8주간의 실험과정 동안 초보적 저널쓰기 집단은 유아자신이 선택한 주제에 따라 글을 쓰고, 이에 대한 교사의 반응에 따라 유아가 다시 글로 표현하여 쓰는 쓰기 활동을 하였고, 학습지에 의한 쓰기집단은 교사가 나누어 주는 학습지에 제시된 대로 칸에 쓰여 있는 글자를 따라 써보며, 교사가 채점해 주는 방식으로 쓰기 활동을 하였다. 초보적 저널쓰기와 학습지에 의한 쓰기의 효과를 비교한 결과, 초보적 저널쓰기가 더 효과적이라는 것이 입증되었다.

Cress(1989)는 저널쓰기에 대한 사례 연구에서 유아와 교사가 상호작용하는 동안 나타나는 유아의 행동을 분석하였다. 연구의 초기에 유아는 자신이 쓴 것이 철자가 맞는지를 재확인 하거나 올바른 철자로 써달라고 도움을 요청하는 행동을 많이 보였으나, 연구 후기에는 그러한 경향은 적어지고 정보를 이끌어내는 질문을 많이 하였고, 교사에게 이야기를 받아 써달라고 하는 의존적 행동은 적어졌다고 하였다.

또한 저널 쓰기가 또래와의 상호작용이나 혼자서 말하면서 쓰는 일에서 쓰기 주제의 선정이나 계획, 교정 해보기에 이르기까지 쓰기과정에 영향을 주어 유아들이 새로운 생각을 시험해 보고 자신이 사용한 문구를 재구성하였다. 연구 결과, 유아들은 초보적 저널쓰기 활동을 하는 동안 리허설과 계획, 평가, 비판, 정보 제공하기와 같은 쓰기 행동을 보였다고 보고하였다.

Hillikiker(1982)와 Hipple(1985)은 유아들이 읽는 것을 배우기 전에 쓸 수 있는지를 확인하기 위하여 아직 읽지 못하는 유아 23명을 대상으로 초보적 저널쓰기를 하게 하였다. 유아들에게 매일 30분씩 규칙적으로 쓰게 하였고, 유아들의 쓰기 수준에 관계없이 매일 받아 써주거나 또래들과 공유하게 한

결과, 초보적 저널쓰기가 타인과 의사소통 또는 개인의 정서 표출을 위해 사용된다는 것을 발견하였으며, 연구가 진행됨에 따라 유아들은 주제를 반복하여 쓰면서 언어가 훨씬 정교화 되어 감을 알 수 있었다. 또한 유아들은 구성을 포함하는 형식으로 써나갔으며, 한 단어 수준에서 다양한 길이의 문장으로 발전하였다.

Kamii와 Randazzo(1985)도 초보적 저널 쓰기를 하는 과정에서 창안적 철자 쓰기 시도를 격려하는 것이 언어능력 향상에 효과적이라고 하였다. 이 연구에서 유아들은 사회적 상호작용으로 인해 능동적으로 학습하였으며 그들의 의미 있는 쓰기활동이 개선될 수 있었다는 결론을 내렸다.

Strickland와 Morrow(1990)는 유아들에게 주제와 연관된 활동과 자연 발생적인 일을 경험하게 한 후, 초보적 저널쓰기 활동을 한 결과, 유아들은 자신의 생각을 쉽고 유창하게 쓸 수 있게 되었으며 쓰기 발달이 크게 향상되었다.

이성아(2000)는 만 5세아를 대상으로 한 연구에서 그림으로 읽는 동화를 듣고 동화나 동시 짓기를 한 결과, 유아의 이야기 구성능력에 긍정적인 효과가 있다는 것을 밝혔으며 성별에 따른 이야기 구성능력 효과는 남아보다 여아의 증가폭이 약간 더 있었으나, 통계적으로 유의미한 차이는 발견하지 못했다.

이영희(2000)는 동화 짓기와 극화활동이 유아의 이야기 이해력 발달과 이야기 구성 능력 발달에 영향을 미치는지를 알아보고자 만 5세아 30명을 대상으로, 통제집단과 실험집단 모두 교육부 유치원 교육과정에 따라 동일한 생활주제에 의해 교육과정을 운영하였으며, 실험집단에 대해서만 동화 짓기와 극화활동을 실시하였다. 그 결과, 동화 짓기와 극화활동이 이야기 이해력과 이야기 구성능력증진에 효과가 있음이 나타났으며, 유아의 성별에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

전지형(2002)은 문학적 접근 프로그램과 학습지 접근 프로그램이 5세 유

아의 창의적 쓰기 요소에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보았다. 문학적 접근프로그램에서는 새로운 책 소개하기, 단어 찾기, 책 속의 인물이나 작가에게 편지쓰기, 가상하기, 새 책 만들기와 같은 활동을 실시하였고, 학습지 접근 프로그램에서는 어느 특정한 회사의 한글 학습지를 선정하여 글쓰기를 실시하였다. 연구결과, 문학적 접근 프로그램을 실시한 유아들이 유창성, 융통성, 상상력 점수에서, 학습지 접근의 프로그램의 유아들은 융통성 점수에서 상대 집단보다 통계적으로 유의미하게 향상된 것으로 나타났다.

이영자와 박미라(1992)는 3-6세 유아들에게 이야기를 꾸밀 수 있는 융판자료를 활용하여 이야기를 구성해보도록 한 후, 이야기 구조 개념의 발달단계를 알아본 결과, 이야기구조 개념은 연령에 따라 점진적으로 발달해 간다고 하였으며 유아의 발달 단계에 맞는 이야기를 들려주거나 이야기 구조 개념을 발달시킬 수 있는 이야기책을 설정하여 들려주는 것이 바람직하다고 주장하였다.

그림책을 활용한 문학적 접근 활동은 유아의 언어발달, 사회성 발달, 상상력 등 여러 측면에 영향을 미칠 수 있는 풍부한 경험의 기회를 제공하기 때문에 유아의 전 영역을 계발하는 데 큰 역할을 해 준다(Strickland, 1990).

이미 살펴본 바와 같이, 작가적 전략과 관련된 선행연구들은 주로 언어능력에 국한되어 연구가 이루어졌음을 알 수 있다. 따라서 본 연구는 위의 선행 연구를 바탕으로 그림책을 활용한 작가적 전략 활동이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력 증진에 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다.

C. 주제환상극놀이*(thematic fantasy play)*

1. 주제환상극놀이의 개념 및 특징과 교육적 가치

주제환상극놀이는 환상적인 이야기를 읽거나 들었던 이야기의 내용과 대사를 중심으로 연기자 또는 관객이 되어 가작화(make-believe)하는 극놀이의 일종이다(Saltz & Johnson, 1974).

극놀이는 상징놀이(symbolic play), 상상놀이(imaginative play), 환상놀이(fantasy play), 가작화 놀이(make-believe play), 사회적 가상놀이(social pretend play), 역할놀이(role play)등 다양한 용어가 있는데 각 학자마다 다르게 주장하고 있다.

그러나 극놀이의 모든 용어에는 공통적으로 환상적인 요소와 인물, 사건, 배경, 시도, 해결책, 결말과 같은 이야기의 구성요소가 있고, 시작과 끝이 있으며, 가작화 요소 즉 '마치～처럼'(as～if)의 요소가 포함되어 있다(Connolly & Doyle 1989; Galda, 1984; Garvey, 1977; Pellegrini, 1985; Saltz & Johnson, 1974). 가작화 놀이는 또래들과 함께 가작화 요소가 포함된 상징놀이 역할을 설정하고, 놀이의 각본과 주제에 대해서도 끊임없이 의견을 나누면서 놀이에 필요한 소품을 준비하여 극화한다(Manning & Sharp, 1977). 유아는 극놀이를 하는 동안 어떤 역할을 맡아서 마치 그 사람이 된 것처럼 가장하여 모방적 언어와 행동, 언어적 표현을 통하여 가작화 요소를 사용한다(Smilansky, 1968).

Fein(1979)은 극화놀이 또는 가작화 놀이의 특성을 네 가지로 구분하여 설명하였다.

첫째, 상황이탈(decontextualization)이다. 초기 가작화 놀이에서 유아의 행동은 일반적으로 발생하는 실생활 상황과 그 상황에 연합되는 동기적 현상으

로 나타난다. 이러한 양상이 점차 확장됨에 따라 유아는 상징이나 의사 전달적 요소를 통해 가작화의 상황을 전달할 수 있으며, 이를 자신과 관련된 상황에서 타인과 관련된 상황으로 변화 시키게 된다.

둘째, 사물의 대체(object substitution)로서, 초기 사물을 실제 생활과 유사한 방법으로 사용하다가 점차 실제 사물과는 무관한 방법으로 사용하게 되고, 사물을 창조해 낼 수 있게 된다.

셋째, 자아와 타인의 변형(self-other transformation)으로서 초기의 가작화 놀이 단계에서 유아는 자신과 관계된 상황에 참여하다가 점차적으로 다양한 역할을 수용함으로써 일반화된 타자로 분리되며, 사회를 이해할 수 있게 된다.

넷째, 상징의 사회화(symbol socialization)로서, 초기 상징적 매체의 사용은 제한적이며, 자아 중심적인 특징을 나타내다가 이러한 상징의 사용은 연령이 증가함에 따라 타인의 관점으로 일반화 되며, 사회화된 기능으로 적용할 수 있게 된다.

이처럼 극화놀이 초기에는 자신과 관계된 상황에 참여하며, 사물의 사용도 실제 생활과 유사한 방법으로 사용한다. 그러나 이러한 양상은 점차 유아가 다양한 역할을 수행함으로써 타인과 관련된 상황으로 변화하게 되고, 사물을 창조할 수 있게 되어 사회를 이해할 수 있게 된다.

McCaslin(1984)이 주장한 극화놀이의 공통되는 교육적 가치를 보면, 극화놀이는 창의력, 사고력, 문제해결력, 사회성 발달, 정서적 발달과 함께 언어발달에 중요한 도구라고 할 수 있으며, 문학적 경험을 통하여, 독립적인 사고와 집단 사고의 발달, 사회성발달, 건전한 정서이완과 좋은 언어습관을 길러준다는 것이다.

Griffing(1983)은 극화 활동은 유아에게 중요한 인지적, 사회적, 정서적 기능을 수행할 수 있는 소중한 기회를 제공해 주며, 역할을 분담을 통해서 사회적 상호작용과 언어적 의사소통이 이루어지도록 해준다. 특히 문학 경험을 통한 극화 활동은 이야기를 자연스럽게 발전시키는 창조적인 활동으로서 가상적인

것을 놀이 속에서 표현하게 하여 유아의 창의성과 상상력, 사회성을 계발시키고, 사건의 진행과정을 이해하도록 도와줌으로써 유아의 언어능력을 증진시킨다.

이숙재(1997)는 Johnson, Christie와 Yawkey(1987)가 지적한 주제환상극놀이와 사회극놀이의 차이점을 비교하여 설명하였다.

주제환상극놀이는 자유놀이 시간이나 집단 활동 시간에 소그룹으로 할 수 있으며, 이야기의 시작부터 끝까지 전 과정을 놀이하기 때문에 놀이 도중에 참여할 수 없다. 또한 소품은 실물보다 대체물을 권하며 교사는 놀이가 진행되는 동안 해설을 맡기도 하고 유아가 맡은 역할을 잘 수행할 수 있도록 도와주는 등의 개입을 한다.

사회극놀이는 유아들이 원하는 시간에 시작하고 끝맺음을 할 수 있고 유아들이 원하는 내용으로 놀이를 하기 때문에 언제든지 자유롭게 참여할 수 있다. 소품은 실물과 대체물이 다양하게 활용되며 교사는 놀이 환경을 제공하는데 역점을 둠으로써 사회극놀이 상황에서는 소극적으로 임한다.

이러한 차이점에 근거할 때 주제환상극놀이는 유아들로 하여금 이야기 속의 가상적인 인물을 표현하거나 가상적인 사건을 꾸며 나가기를 원할 때 적절하며 사회극놀이는 실생활의 경험이나 실제 인물에 대한 역할을 해보게 할 때 적절할 것이다(Saltz & Johnson, 1974).

주제환상극놀이는 일정한 조건을 갖추는 가상적인 놀이로서 유아가 공상적 이야기 속의 인물이 되어 가상적인 경험을 표출 할 수 있는 기회를 갖게 될 때 유아의 창의력이나 이야기 이해능력, 사회성, 문제해결력 등이 향상된다(김성미, 2002; 이윤경, 2001; 임영심, 1995; Galda, 1984; Pellegrini, 1985; Snow, 1983).

또한 주제환상극놀이는 유아가 현실세계에서 접할 수 없는 가상의 세계를 상상하고, 역할을 수행할 수 있는 기회를 주며(이숙재, 1997), 주제 및 역할을 다양하게 구성하고, 재연해 봄으로써 언어능력, 사회성, 창의력을 더욱 발달시

킨다(Galda, 1984; Pellegrini, 1985; Smilansky, 1968; Yawkey, 1990).

주제환상극놀이는 실생활의 경험과 관련하여 다른 사람과의 관계에 대한 객관적인 이해가 가능해짐으로써 대인관계 및 언어능력이 발달되도록 하며, 타인의 입장이나 사고, 인지, 정서적 반응 등의 내적인 심리상태를 추론할 수 있는 조망수용능력을 발달시킨다(김효정, 2004; 허정숙, 2001; Johnson, Christie & Yawkey, 1987; lannotti, 1978).

유아들은 주제환상극놀이를 하는 동안 자연스럽게 이야기와 친숙하게 되고, 이야기에 내포된 구조를 알게 되면서 이야기 스키마 발달과 함께 이야기 구성능력, 이야기 이해 능력이 발달 되며(Rumelhart & Ortony, 1977), 사회성, 상상력, 창의력, 지적발달 등 모든 측면에서 발달이 이루어진다(이숙재, 1997).

임영심(1995)은 유아-교사 상호작용에 의한 주제환상극놀이 집단이 교사중심 주제환상극놀이 집단, 환상적인 이야기만 듣게 했던 통제집단에 비해 이야기 이해도와 자유회상능력이 향상되었음을 밝혔으며, 이남정(1991)도 극화놀이의 훈련을 받은 집단의 유아들이 전반적인 언어능력에서 통제집단의 유아보다 유의한 발달적 변화를 보였다고 하였다.

박애자(1996)의 연구에서도 사회적 역할놀이를 통한 주제 상상훈련이 유아들의 전반적인 언어능력을 향상시키는 것으로 나타났으며, 역할담당과 협동학습에 기초한 역할놀이가 친사회적 행동, 감정이입, 조망수용능력 발달에 도움을 준다고 하였다(계향숙, 1986; 박영숙; 1986; 박은혜, 1986; Jones, 1991; lannotti, 1978).

최정원(1999)은 주제환상극놀이를 실시했던 실험집단은 통제집단에 비해 자기조절력 및 대처능력이 향상되었으며, 성별의 차에서는 실험집단의 유아 중 여아가 남아보다 자기조절 및 대처능력이 향상되었다고 하였고, 사회성이 증진되었다고 하였다(김수미, 1997; 김혜욱, 2002). 이는 주제환상극놀이 중에 유아는 자기 자신 뿐 아니라 다른 사람의 입장에서 놀이를 하게 되면서, 다양한 상황 속에서 적절한 행동을 배울 수 있는 기회를 제공받았기 때문이라고 하였

다.

이효정(2004)은 타인을 돕는 주제환상극놀이가 유아의 조망수용능력발달 즉, 타인의도조망, 타인사고조망, 타인감정조망수용능력 발달에 효과적이라고 하였으며, 허정숙(2001)도 주제환상극놀이를 경험한 유아가 조망수용능력에서 높은 점수를 나타냈다고 하였다.

Saltz와 Johnson(1974)는 주제환상극놀이는 가상적 세계의 경험을 제공하여 그들의 인지구조 속에서 재구성되어 표출되는 기능을 갖고 있기 때문에 저소득층 유아들에게 주제환상극놀이를 실시한 결과, 창의성과 인지적 기능에 만족할만한 효과가 나타났으며, 동화를 이용한 주제환상극놀이를 경험한 유아는 분류능력, 공간인지력, 기억력, 창의력에서 유의미한 차이가 있었다고 보고하고 있다.

강인언과 김영숙(1988)은 주제환상극놀이는 단체 활동을 통해 '우리' 라는 것을 알려주며, 실제생활이나 동화 속에서 해보고 싶었던 역할을 재연하는 경험을 통해서, 언어 표현력과 문제해결력, 창의성, 상상력을 길러준다고 하였다.

따라서 주제환상극놀이는 언어발달을 위해서 뿐만 아니라, 사회성발달, 정서함양, 사고력, 창의력 증진 등 다양한 영역의 발달을 돕는 전인교육 활동이라고 할 수 있다. 특히 그림책을 활용한 주제환상극놀이는 유아들이 이야기 내용들을 자세히 파악한 후, 자신의 경험과 연결지어 다양한 상황의 인물들의 역할을 재연해 봄으로써 이야기 이해도와 사회적 능력을 발달시킬 수 있다.

2. 주제환상극놀이 교수방법

1970년대 이후 극 놀이 효과를 증진시키는 변인이 교사의 적절한 개입이라는 보고가 나온 이후부터, 교사개입의 중요성이 부각되었고, 교사의 역할을 환

경 준비자, 관찰자, 극놀이 참여자의 역할로 보았다(Collier, 1985; Manning & Sharp, 1977). 교사가 유아들의 놀이에 적절히 개입할 경우, 그들의 놀이를 확장시키고 풍부하게 만들어 주지만, 반대로 부적절하게 개입할 경우 오히려 그들의 놀이를 방해하는 결과를 초래하게 된다.

Hilderbrand(1981)는 주제환상극놀이를 활성화시킬 수 있는 방안을 제시했다. 첫째, 유아가 극놀이를 자연스럽게 할 수 있도록 다양한 의상과 소품을 제공한다. 둘째, 극놀이의 주제가 될 수 있는 새로운 사건이나 인물을 유아에게 소개해 준다. 셋째, 유아의 몸 전체를 비쳐볼 수 있는 커다란 거울을 준비한다. 넷째, 하루의 일과 충분한 시간을 할애하여 유아 스스로 극놀이의 다양한 주제와 역할을 개발해 볼 수 있도록 한다. 다섯째, 가능한 한 당면한 문제를 유아 스스로 해결하도록 하며, 교사는 참견하지 않는다.

여섯째, 극놀이에 참여하지 못하는 유아를 위하여 교사는 적절히 개입하여 도와준다. 일곱째, 교사는 유아의 흥미, 느낌, 경험, 관심사를 파악하기 위해서 유아의 대화에 귀를 기울인다. 여덟째, 극놀이가 실외에서도 활발하게 이루어지도록 놀이 영역을 조성해 주고, 놀잇감을 제공하도록 한다. 아홉째, 교사는 극놀이에 나타나는 인물이나 사용되는 소품의 명칭을 정확하게 알려줌으로써 유아의 언어발달을 촉진시키도록 한다. 열째, 극놀이에 필요한 소품을 유아 스스로 사용하도록 한다.

이와 같이 교사는 다양한 의상과 소품을 제공해 주면서 유아들에게도 스스로 소품을 준비하도록 하고, 극놀이에 참여하지 못하는 유아들을 위해 적절히 개입해 주면서 극놀이에 대한 유아들의 흥미가 유발 되도록 하여 어느 영역에서나 활발하게 극놀이가 이루어 질 수 있도록 해야 한다.

극놀이를 효과적으로 지도하는 방법과 과정을 Walsh(1984)는 문제 제시, 배역 선정, 관객의 태도 설명, 무대 만들기, 상연, 토의, 재 상연, 일반화로 제시하였고, Shaftel과 Shaftel(1982)은 문제 제시, 연기자 선정, 무대 만들기, 상연, 토의, 재 상연, 일반화의 8단계로 제시하였다.

1단계(문제 제시)는 미완성된 이야기나 문제 상황을 유아에게 들려준 후 만약 너희들이라면 어떻게 할 것인지, 다음에는 어떤 일이 일어날 것인지 등의 질문을 한다. 2단계(연기자 선정)는 이야기 내용에 나오는 등장인물들의 역할을 맡아서 극놀이에 참여할 유아의 배역을 선정한다. 3단계(관중 준비)는 역할 수행자 이외의 유아는 관람자가 되어 관람토록 한다.

4단계(무대 만들기)는 책상, 의자 등, 교실에 있는 물건들을 이용하여 가상적으로 무대를 만든다. 5단계(상연)는 극놀이를 한다. 6단계(토의)는 상연했던 방법이나 과정에 대해서 토론하고 문제 해결을 위한 다른 방법들도 모색한다. 7단계(재 상연)는 극놀이를 재연한다. 8단계(일반화)는 유아 스스로 문제해결 방안을 찾도록 하여 각자 결론을 내릴 수 있도록 한다.

주제환상극놀이를 실시하여 이야기 이해도와 사회적 능력 증진의 효과를 밝힌 국내선행 연구의 교수모형과 본 연구의 교수 모형을 살펴보고자 한다.

임영심(1995)은 주제환상극놀이가 실시되기 하루 전날, 주제환상극놀이가 활성화 될 수 있도록 교사가 환경을 구성하도록 하였다. 교사가 준비한 환경에서 유아들이 진행하는 단위활동은 이야기 듣기→ 이야기와 친숙해지기→ 역할에 맞는 분장 및 소품정하기→ 주제환상극놀이 하기→ 비디오 상영을 통한 평가 순으로 주제환상극놀이가 이루어졌다.

김수미(1997)는 주제환상극놀이를 위하여 각색된 동화(그림동화, 자석동화, 융판 동화, 손가락 동화) 들려주기→ 교사와 유아가 언어적으로 상호작용 하여 배역선정, 무대 꾸미기에 대한 계획하기→ 주제환상극놀이 하기→ 평가 순으로 진행하였다.

허정숙(2001)은 Shafel(1982)과 Walsh(1984)가 제안한 극놀이 지도방법을 재구성 하였으며, 극놀이의 진행은 동화의 내용에 나타난 상황이나 대사 또는 등장인물의 역할에 대하여 이야기 나누기→ 교사와 유아가 상의하여 배역 선정하기→ 연구자가 준비한 소품으로 교사와 유아가 무대꾸미기→ 주제환상극놀이 하기→ 평가 순으로 이루어졌다.

본 연구에서는 주제환상극놀이 효과를 증진시키기 위한 교수방법으로, 그림책 이야기 들려주기→ 유아가 이야기 구조와 내용을 파악하기 위한 이야기 회상하기→ 그림책 이야기 내용을 극화할 수 있도록 극본 각색하기→ 토의활동을 통해서 배역 선정하기→ 등장인물과 관련된 분장 및 소품 만들기→ 환경(배경과 다양한 소품 전시)구성하기→ 주제환상극놀이 하기 → 비디오 상영을 통한 평가하기 등 8단계의 과정을 고안하여 진행하였으며 실제 활동은 〈부록 2〉 에 제시되었다.

위의 선행 연구들은 교사가 환경구성과 소품을 준비해 주는가 하면, 유아와 교사가 함께 준비하기도 하였다. 공통점을 든다면, 교수활동을 진행하는 모든 과정이 또래와의 상호작용에 의해 진행되었으며, 활동 후에는 유아와 교사가 함께 모여 놀이에 대한 평가를 하여 그 결과가 다음 활동에 반영됨으로써 더욱 극놀이가 활발하게 이루어졌다.

이에 비하여 본 연구는 주제환상극놀이를 위한 사전 준비부터 평가에 이르기까지 전 과정이 소그룹 토의활동을 통한 또래와의 상호작용 속에서 이루어졌으며 교사는 관찰하고 안내하며 참여하는 역할을 하였다. 특히 다양한 소품 준비와 환경은 유아들 스스로 만들고, 구성하여 주제환상극놀이를 하였기 때문에 유아들의 흥미와 관심도가 매우 높았으며 등장인물에 대한 역할을 수행하는데 있어서 적극적인 모습을 볼 수 있었다.

위 선행연구의 주제환상극놀이 교수 모형과 본 연구의 교수 모형을 비교하여 제시하면 <표 Ⅱ- 2>와 같다.

<표Ⅱ- 2> 주제환상극놀이 교수 모형비교

연구자 / 구분	임영심(1995)	김수미(1997)	허정숙(2001)	본 연구
목표	이야기 이해와 자유회상 능력 증진	사회성 증진	조망수용능력 증진	이야기 이해도와 사회적 능력 증진
내용(소재)	12편의 환상 동화	각색된 8편의 동화	인지조망수용과 관련된 10편의 동화	12편의 그림책
교수활동	①이야기듣기 ②이야기와 친숙해지기 ③분장 및 소품 결정하기 ④주제환상극놀이 하기 ⑤비디오를 통한 상영 평가	①각색된 동화 듣기 ②계획하기 (배역 선정, 무대꾸미기) ③주제환상극 놀이 하기 ④평가	①동화 듣기 ②동화내용에 대한 이야기 나누기 ③배역선정하기 ④무대꾸미기 <교사준비> ⑤주제환상극놀이 ⑥평가	①그림책 이야기 듣기 ②이야기 회상하기 ③극본 각색하기 ④배역 정하기 ⑤분장/소품만들기 ⑥환경구성 <유아 준비> ⑦주제환상극놀이 ⑧비디오를 통한 상영 평가
환경구성	교사	교사	교사	유아
상호작용	유아-유아	유아-유아	유아-유아	유아-유아

3. 선행연구 고찰

문학작품 속에 나타난 이야기를 자신의 경험과 연결 지어 극화하는 주제환상극놀이에 대한 선행연구는 다음과 같이 이루어졌다.

상징적 사고를 발휘해 물체나 상황을 모방과 재연을 하는 극놀이가 유아의

언어능력(김미숙, 1985; 김성미, 2002; 김춘희, 2003; 우인숙, 2001; 이남정, 1991; 이문정, 1999; 이시자, 1995; 임영심, 1995; 임영심・전순환・김인숙, 2003; 이혜란. 1985; 송순임, 2002; Martinez, Cheyney & Teale, 1991; Pellegrini & Galda, 1982; Galda, 1984; Sach, 1980; Williamson & Silvern, 1992), 사회성(김선복, 1990; 김수미, 1997; 김효정, 2004; 김혜욱, 2002; 신유림, 1998; 이숙재, 1997; 전호숙, 1997; 허정숙, 2001; Burn & Brain, 1978; Connolly & Doyle, 1989; lannotti, 1978; Rubin, 1980; Saltz, Dixson & Johnson, 1977; Saltz & Johnson, 1974) 발달에 긍정적인 효과가 있음을 밝혀졌다.

위의 선행연구를 중심으로 먼저, 언어능력발달 측면에서 극놀이의 효과를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 이혜란(1985)은 하위계층 아동에게 극화놀이와 역할놀이를 훈련시킨 결과, 극화놀이 집단이 통제집단이나 역할놀이 집단보다 이야기 이해력과 상상적인 판단력에 있어서 더 우수함을 보여주었다.

임영심(1995)은 주제환상극놀이 교수방법에 따라 4, 5세 유아들의 이야기 이해능력 및 이야기 회상능력에 미치는 효과를 검증하기 위해 양적인 검사와 질적인 변화과정을 동시에 살펴보았다. 교육부(1992) 유치원 교육활동 지도자료집에 실린 동화와 Pitcher, Feinburg와 Alexander(1990)가 선정한 4, 5세용 동화를 선정하여, 실험집단은 유아-교사 상호작용에 의한 주제환상극놀이를 하였고, 비교집단은 교사 중심으로 주제환상극놀이를 하였으며, 통제집단은 환상적 이야기만 들려주었다. 그 결과, 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도와 자유회상 향상에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다.

김성미(2002)는 이야기를 듣고 후속 이야기를 지어 본 다음, 극화활동을 실시한 실험집단과 후속이야기를 지어 다시 들어보는 비교집단 유아들의 언어능력을 비교・분석하고, 이를 근거로 언어능력에 미치는 효과를 알아보았다. 후속 이야기를 지어 본 후, 극화활동을 실시한 실험집단 유아들이 후속이야기를 지어 다시 들어보는 비교집단 유아들보다 어휘력, 언어적 상식, 문장구성력 점수에서 높게 나타났다. 이러한 결과는 이야기 짓기를 중심으로 극화활동을 통

합적으로 실시하는 교수방법이 유아의 언어능력 향상에 효과적임을 시사하고 있다.

이문정(1999)은 이야기 짓기와 극화활동 연계활동이 유아의 이야기 구조와 탈상황적 언어능력에 영향을 미치는지를 알아보기 위하여, 실험집단은 이야기 짓기와 극화활동을 연계하여 하였고, 통제집단은 이야기 짓기만 실시하였다. 그 결과 이야기 짓기와 극화활동 연계를 한 실험집단 유아들이 이야기 짓기만 경험한 유아들보다 이야기 논리성과 이야기 형태가 높은 수준으로 발전하였고, 이야기의 구성 요소에서도 등장인물의 수가 늘어났으며, 이야기 시작이나 끝, 대화의 사용에서도 더 높은 수준으로 발전하여 주제도 더 다양하게 나타났다. 또한 탈상황적 언어 즉, 단어 정의하기와 그림묘사하기에서도 높은 점수를 얻었다. 이러한 연구 결과는 이야기 짓기와 극화활동 연계가 이야기 구조 개념과 탈상황적 언어능력 발달에 긍정적인 영향이 있음을 보여주는 것이다.

Pellegrini와 Galda(1982)는 8세 아동을 대상으로 주제환상극놀이 집단, 어른이 유도하는 이야기 나누기 집단, 그림을 그리는 집단으로 무선 배정하여 3권의 책을 읽게 한 후, 그 이야기를 다시 이야기 해보게 했다. 그 결과, 주제환상극놀이를 경험한 집단의 유아들이 이야기 다시 말하기와 이야기 이해도에서 뛰어난 향상을 보였으며, 사건들을 통합하는 능력도 우수한 것으로 나타났다.

Galda(1984)의 후속 연구에서도 극화활동을 경험한 유아가 이야기내의 원인-결과 관계를 더 잘 이해하고 있었고, 인물의 감정에도 더 민감한 것으로 나타났다.

Saltz과 Johnson(1974)는 이야기 책 내용에 의해 인물과 장면을 극화해 보도록 한 극화놀이의 훈련 효과를 연구하기 위하여 전통적 방법인 지시적 교육을 받은 집단과 동화내용에 따라 극놀이를 실시한 집단 간의 놀이참여 형태, 관찰, 지능, 감정조망, 이야기 이해력, 이야기 꾸미기 등을 비교해 보았다. 그 결과 동화 내용에 따라 극 놀이 활동을 한 집단이 지시적인 교육을 받은 집단

에 비해 흥미를 가지고 스스로 참여했으며, 그 밖의 검사에서도 높은 점수를 보였다.

주제환상극놀이가 언어능력에 미치는 영향에 대한 선행연구들의 고찰에 이어 사회적 능력 발달 측면에서의 효과를 구체적으로 살펴보도록 한다.

Saltz, Dixson과 Johnson(1977)은 주제환상극놀이 집단, 환상적 이야기를 토론하는 집단, 사회극놀이 집단, 통제집단으로 나누어 6~7개월간 훈련을 시킨 결과, 주제환상극놀이 집단 아동만이 감정조망수용능력에서 높은 점수를 보였다.

lannotti(1978)의 연구에서는 극놀이 상황은 유아들이 역할을 바꾸어 보면서 타인의 입장을 이해할 수 있으므로 유아들의 공격성을 감소시킬 수 있을 것이라고 가정하고 연구를 수행하였다. 연구결과, 공격적 행동의 감소는 나타나지 않았으나 이타적 행동은 증진된 것으로 나타났다. 그러나, 통제집단의 유아들은 이타적 행동을 거의 보이지 않았다.

신유림(1998)은 가작화 놀이와 비가작화 놀이를 사회적 조화도와 갈등의 빈도, 지속기간, 갈등 해결 전략 측면에서 비교해 보고, 에피소드의 정의적 분석을 통해 가작화 놀이의 사회 정서적 기능을 검토하였다. 연구 결과, 비가작화 놀이에 비해 가작화 놀이는 사회적 조화도가 높아서 갈등이 조기에 종결되었으며, 이유와 대안을 제시하는 전략이 더 빈번히 사용되었다. 또한 신체적 안정, 권력 및 대인관계에 관련된 정의적 주제가 더 많이 표현된 것을 볼 수 있었다.

Burns와 Brain(1978)은 5세 유아를 대상으로 실험집단은 극화놀이 경험과 통제집단은 구성놀이를 경험시킨 결과, 극화놀이를 경험한 실험집단이 구성놀이를 경험한 통제집단보다 조망수용능력이 보다 많이 향상되었다.

허정숙(2001)은 조망수용능력과 관련이 있다고 선정된 동화 10편(인지조망수용능력 동화 5편, 감정조망수용능력 동화 5편)을 실험집단과 통제집단에게 동일하게 들려준 후, 실험집단에게는 주제환상극놀이를 실시하게 하였고, 통

제집단에게는 자유선택활동을 하게 하였다. 그 결과, 주제환상극놀이를 실시한 실험집단 유아의 조망수용능력 점수가 더 높게 나왔다.

Rosen(1974)은 40시간의 사회극화놀이를 경험 시킨 후 사후검사를 실시한 결과, 사회극화놀이를 경험한 실험집단 아동이 사회극화놀이를 경험하지 않은 통제집단 아동보다 지각조망 수용검사와 인지조망 검사에서 통제집단보다 높은 점수를 보였다.

김혜욱(2002)은 7세 유아 40명을 대상으로 동화를 활용하여 주제극놀이를 실시한 결과, 자아존중감과 사회성에 긍정적인 영향을 미침을 밝혔고, 이숙재(1997)는 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해력, 회상능력, 사회성 발달, 지적발달 등에 긍정적인 효과가 있다고 하였다.

Rubin(1980)은 가작화 놀이가 유아의 사회성 발달에 기여하는 직접적인 이유는 놀이과정 속에서 이루어지는 또래 사이의 사회적 상호작용 때문이라고 보았으며, 이러한 사회적 상호작용과 또래 갈등은 인지적 불균형을 만들어 주고, 사회적 문제해결, 규칙과 역할에 대한 학습 등 사회적 발달에 긍정적인 영향을 준다고 하였다.

김수미(1997)는 3, 4세 혼합연령 학급의 유아 16명을 대상으로 사회성 증진에 관한 질적 분석을 했는데, 주제환상극놀이 경험을 한 유아가 사회성이 더 증진되었다는 결론을 내렸다. 이러한 결과는 유아가 주제환상극놀이를 하는 동안 다양한 상황에서 다양한 등장인물들의 역할을 재현하고, 놀이상황에서 발생한 갈등을 해결하거나 또래들과 문제해결을 위해 협상하는 경험을 통해 사회성이 발달됨을 시사한다.

이상의 선행 연구에서 살펴본 바와 같이 극놀이는 유아들로 하여금 자연스럽게 이야기 흐름을 이해하여 보다 쉽게 이야기를 구성할 수 있게 함으로써 이야기 이해도의 향상은 물론 다양한 상황의 역할을 경험하는 과정에서 얻어지는 협동적인 기술을 통해 사회적 능력 발달에 효과가 있는 교수-학습 방법이라는 점을 시사한다.

D. 이야기 이해도

1. 이야기 이해의 개념

이야기 이해는 의사소통에 있어서 메시지를 받아들이고 해석하며(Suh & Trabasso, 1993), 개인의 실용 가능한 정보 수준 및 과거 경험의 정보나 사실을 인식하고, 의미를 통합하여 해석하고 추론하는 적극적인 과정을 말한다(Goodman, 1983; Morrow, 1997). 즉 유아가 문학 작품과의 지속적인 교류와 상호작용을 통해 등장인물, 주요사건, 인과관계 회상, 예견, 추론, 평가하며, 자신의 경험과 관련짓고 다른 문학작품들의 특징이나 내용과 관련해 비교, 대조, 비평하는 등 복합적이고 적극적인 의미 구성과정이라고 할 수 있다.

이경희(2000)는 이야기를 이해한다는 것은 이야기 속의 중요한 아이디어를 찾아내어, 이야기에 등장하는 사건의 인과관계를 추리하고, 이야기의 성격을 판단하며, 사건을 시간적, 공간적 순서로 나열하여 사건을 요약할 수 있는 거라고 하였다. 이처럼 이야기 이해는 이야기 속에 포함된 여러 아이디어를 연결짓고, 에피소드에 대한 시간과 공간·인과 관계와 이야기의 내용을 자신의 경험이나 지식과 연결 지음으로써, 이야기 속 인물의 생각, 감정, 성격 등을 파악하는 것이라고 할 수 있다.

McGee와 Richgels(1996)는 유아들은 자신이 읽는 이야기로부터 의미를 구성하고 이야기를 이해하기 위해서 다음과 같은 6가지 전략을 제시하였다. 첫째, 사물에 명칭 붙이고 그림 속에 있는 것들과 행동들에 대해 이야기하기. 둘째, 단어의 의미, 주인공, 행동, 사건, 인과 관계에 대해 질문하기. 셋째, 자신의 삶과 이야기를 연결하기. 넷째, 행동, 동기, 및 관계에 대한 추론을 하기. 다섯째, 성인의 이야기를 듣고 이를 사용해 의미를 구성하기. 여섯

째, 등장인물, 배경, 사건 등 이야기의 구성요소에 주의를 기울이기 등이다.

Morrow(1985)는 유아들이 이야기의 내용을 듣고 이해하는 이야기 이해를 이야기 구조에 대한 이해와 추론적 이해로 구분하여 설명하였다. 이야기 구조에 대한 이해는 이야기 속의 사실, 원인과 결과의 관련성, 책 속에 있는 정보의 명료성과 관련이 있고, 주로 배경, 플롯 에피소드, 해결책 등, 이야기 구조에 관한 요소에 초점을 두며, 추론적 이해는 이야기 속 인물의 감정과 행동을 해석하고, 이를 유아 자신의 행동과 관련짓는 것이다.

이야기를 이해하고 산출하는데 도움을 주는 이야기 구조는 각각 독립된 기능을 하며, 사건의 내적 반응에서 행위를 시도하는 직접적인 원인이 될 때, 이야기가 논리적인 관계가 성립되도록 해준다. 구조화가 잘된 이야기는 명확한 인과 관계로 구성되어 있기 때문에 그 이야기가 전하고자 하는 정보가 확실해진다(이차숙・노명완, 1994). 따라서 잘 짜여진 구조의 이야기를 많이 들어본 유아는 짜임새가 빈약한 이야기를 들은 유아보다 이야기 스키마를 발달시키며, 이야기 이해 능력을 증진시킨다(임영심, 1994; Wenner, 1999).

이야기 스키마(story schema)가 발달된 이야기 내용에 대한 추론과 예견까지 가능하게 됨으로써 유아로 하여금 이야기를 보다 쉽게 이해할 수 있도록 도와준다(Anderson, 1978). 따라서 유아들에게 교사가 배경, 주제, 플롯 에피소드, 해결책 등이 있는 구조화가 잘 된 이야기를 자주 접할 수 있도록 해 주고, 이야기에 대해 제대로 배워 나갈 수 있도록 기회를 준다면, 유아들의 이야기 회상능력과 이야기 이해능력이 더욱 발달될 것이다(Morrow, 1985).

2. 이야기 이해 발달에 영향을 주는 요인

유아가 이야기를 잘 이해하고 회상할 수 있는 것은 그들의 인지구조의 한 형태인 이야기 스키마가 영향을 주기 때문이다(Rand, 1984). 유아들은 자신의 인지구조 내에 자기 나름대로 이야기에 대한 어떤 정보를 삭제·첨가하여 이야기 스키마를 형성하게 된다. 이야기 스키마란 아동들이 성장하면서 배우게 되는 이야기에 대한 심리적 지식체계로서 이야기 문법(story grammar)이라고도 하며, 아동들이 이야기를 들을 때 역동적으로 작용하여 이야기의 이해와 기억을 돕는 역할을 한다.

이야기 스키마는 독자로 하여금 이전에 얻은 정보에 새로운 정보를 받아들이게 함으로써 이야기 이해력을 향상시켜줄 뿐만 아니라 부분적인 이야기를 보다 완전하게 기억 속에 남아 있게 하고, 이야기의 부분들이 보다 잘 결합될 수 있을 때까지 이전의 정보를 유지시켜 준다(Stein & Glenn, 1979).

이야기 이해도에 영향을 미치는 요인으로 이야기 구조이해와 이야기 추론이해가 있다. 이야기 구조이해는 이야기 속의 사실(fact), 원인과 결과의 관련성(cause and effect relationship), 및 책 속에 있는 정보의 명료성(clarification of information)과 관련이 있으며, 주로 배경, 플롯 에피소드, 해결책 등 이야기 구조에 관한 요소에 중점을 두는데 비하여, 이야기 추론이해는 표면적으로 드러나지 않은 등장인물의 감정과 행동 및 사건의 인과 관계를 추론하고 이야기 내용을 자신의 경험과 연결지어 생각하는 것을 의미한다(Morrow, 1984).

따라서 교사는 유아에게 이야기 이해의 발달에 영향을 주는 요인이 무엇인지를 파악하여 그 단계에 맞는 실제적인 도움을 주어야 한다. 그러므로 다음에서는 유아의 이야기 이해의 발달을 촉진시킬 수 있는 요인들 중에서 이야기 이해도의 하위 요인인 이야기 구조이해와 이야기 추론이해의 내용을 제시해 보았다.

a. 이야기 구조 이해

이야기의 구조를 이해하는 것은 유아가 이야기를 이해하고 구성하는 데 있어서 가장 기본이 되는 지식으로 이야기 속에 내재되어 있는 상황이나 등장인물의 성격, 일화, 줄거리, 해답 등의 이야기 구조를 이해하는 능력이다(Morrow, 1985).

유아는 교사나 부모가 들려주는 이야기나 이야기 책읽기, 사회 구성원과의 사회적 상호작용을 통해 이야기 구조에 대한 개념을 획득하고 발달시켜 나간다(Stein & Glenn, 1982). 따라서 교사는 유아에게 이야기 구조와 일치하는 이야기를 들려주거나 자료를 제공하여 상호작용 함으로써 이야기 구조이해를 도와줄 뿐만 아니라 이야기 이해능력을 증진시킨다(Stein & Glenn, 1979).

Applebee(1978)는 2-5세 유아들의 이야기 구조 이해 발달 단계, 즉 이야기 구조개념 발달 단계가 성인과 다른 이야기 형태인 6단계(1단계: 모음기, 2단계: 패턴형성기, 3단계: 대본형성기, 4단계: 산만한 연결기, 5단계: 계열구조기, 6단계: 이야기 완성기)를 거쳐서 발달하게 되며, 그 이야기 형태는 변화한다고 하였다.

이를 참고로 하여 이영자와 박미라(1992)는 3-6세 유아들에게 융판 자료를 제시하고 이야기 꾸미기를 한 결과 유아의 이야기 구조개념 발달은 0단계부터 5단계 (0단계: 단순 나열기, 1단계: 이야기 형태 인식기, 2단계: 초보적 이야기 형성기, 3단계: 단순 나열식 이야기 형성기, 4단계: 연결식 이야기 형성기, 5단계: 논리적 이야기 형성기)의 발달단계를 거치면서 이야기 구조를 이해하는 능력이 발달하게 된다고 하였다.

b. 이야기 추론 이해

이야기를 이해할 때 이야기 구조에 대한 지식과 이야기 내용에 대한 인과 지식이 중요하게 작용하여 이야기 추론이 발달된다. Piaget(1974)는 언어질문법을 사용하여 유아는 구체적 조작 후기에 가서야 인과개념을 이해한다고 보았다. 그러나 3, 4개월 된 유아의 경우도 초보적인 인과관계를 알고 있음이 밝혀졌다(Borton, 1979). 이는 어린 유아도 사건 순서를 배열함에 있어 인과 관계를 중요하게 다룬다는 것을 시사한다. 4세 유아도 이야기의 배열이 인과적 순서일 때에는 이야기의 사건을 정확히 기억하며(Stein & Trabasso, 1982), 연령이 어릴수록 이해와 지식의 바탕이 적기 때문에 이해와 회상량이 떨어지는 것으로 보고되었다. 다시 말하면 이야기 내용을 잘 이해하기 위해서는 이야기 내용과 대응시켜야 하는 다양한 지식이 필요하지만 결손이 되었을 때는 추론이 잘 되지 않는다는 것이다.

유아들이 친숙한 상황에 대한 이야기에 대해서는 인과적인 시간순서를 근거로 추론할 수 있음이 회상 연구를 통해 나타났으며(Nelson, Fivush, Hudson & Lucariello, 1983), 유아의 경우 물리적 인과의 추론은 잘 하나 심리적, 허용적 관계의 추론은 늦게 발달된다(Thompson & Myers, 1985).

이상의 연구들을 볼 때, 유아의 이야기 추론은 연령과 관련이 있다는 것을 알 수 있으나 유아 초기의 문해 경험은 이야기 이해의 발달에 영향을 주기 때문에 유치원 시기의 유아들도 인지구조에 맞게 잘 짜여진 짜임새가 있는 이야기를 다양하게 경험할 수 있도록 충분한 기회를 제공해 주어야 한다. 그렇게 했을 때, 유아의 이야기 스키마가 발달하게 되어 이야기를 잘 이해하고 해석할 수 있을 뿐 아니라 추론, 예견까지 가능하게 되어 이야기를 보다 쉽게 이해할 수 있게 된다.

따라서 본 연구는 이야기 구조 즉, 배경, 플롯에피소드, 해결책과 이야기

추론이 가능한 그림책을 활용하여 작가적 전략과 주제환상극놀이를 실시함으로써 이야기 스키마 발달과 함께 이야기 이해도의 수준이 향상 될 것으로 보았다.

3. 문학적 접근과 이야기 이해도에 대한 선행연구

이야기 이해도에 영향을 주는 요인은 이야기의 배경, 플롯에피소드, 해결책 등 이야기 구조에 관한 요소에 중점을 두는 이야기 구조이해와 이야기 속에 나오는 등장인물의 감정과 행동 및 사건의 인과 관계를 추론하여 자신의 경험과 연결지어 생각하는 이야기 추론이해를 들 수 있다. 이들은 유아들의 풍부한 문학적 경험을 통하여 향상된다(Cullinan, 1994; Whitehead, 1990).

따라서 이야기 이해도에 미치는 문학적 접근에 대한 선행연구들을 구체적으로 살펴보고자 한다.

정혜은(2004)은 문학적 이해전략 활동이 유아의 이야기 회상 및 이해도에 미치는 영향을 알아보았다. 실험집단에게는 문학적 이해전략에 적합한 그림책 8권을 선정하여 이해전략 활동을 하였고, 통제집단은 유아교육과정의 일반적인 그림책 이야기 들려주기 활동을 하였다. 연구결과, 문학적 이해 전략 활동이 이야기 회상능력과 이야기 이해도 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다.

Morrow(1985)는 이야기를 듣고 이야기 말하기의 반복적인 실행이 없었던 통제집단과 성인의 안내에 의해 다시 이야기를 꾸며보는 활동을 실시한 실험집단을 대상으로, 사전, 사후검사를 통해서 이야기 이해와 회상의 차이를 연구하였다. 이야기를 들은 후 실험집단의 유아는 개별적으로 다시 이야기 해보기를 연습하였으며, 통제집단의 유아는 그 이야기에 관한 그림을 그

려 보게 하였다. 연구 결과 실험집단의 유아가 통제집단의 유아보다 이야기 내용의 이해도 검사에서 더 높은 점수를 보였다.

이영희(2000)는 동화 짓기와 극화활동이 유아의 이야기 이해력 및 구성능력에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보았다. 실험집단과 통제 집단 유아에게 모두 교육부 유치원 교육과정에 따라 동일한 생활주제에 의해 교육과정을 운영하였으며, 실험집단에 대해서만 동화짓기 및 극화활동을 부수적으로 실시하였다. 연구 결과, 성별에 상관없이 동화짓기 및 극화활동을 실시한 실험집단 유아의 이야기 이해력 및 구성능력 능력이 향상되었다.

Pellegrini와 Galda(1982)는 유치원 2학년까지의 아동을 대상으로 여러 다른 유형의 이야기 재구성 훈련이 이야기 이해에 미치는 영향을 조사하였다. 각 연령의 아동은 3그룹으로 나누어져 일정 훈련기간 동안 주제극놀이, 선생님과의 그룹토의, 그림그리기 활동에 참여하도록 하였다.

극놀이에 참여한 아이들은 역할 수행자로서 다른 역할을 수행하는 아동과 언어와 행동으로 상호 작용함으로써 이야기를 재구성하고, 그룹 토의에 참여한 아동들은 교사의 질문이나 다른 토론자의 의견에 반응함으로써 이야기를 재구성하며, 나머지 그룹의 아동은 자신의 그림 속에서 이야기를 재구성 할 수 있다고 가정하였다. 연구결과, 극놀이에 참여한 아동이 이야기 이해력 측정에서 가장 높은 점수를 얻은 것으로 나타났다.

이경희(2000)의 연구에서 실험집단에게는 유아들이 상상하기 쉽고 흥미를 유발할 수 있는 소재를 자유롭게 실험자가 도입하여 동화 만들기 활동을 전개하였고, 통제집단은 언어영역에 언어활동 자료들을 투입하였다. 두 집단 모두 자유선택활동을 이용하여 실시하였다. 연구결과, 동화 만들기 활동을 경험한 실험집단 유아가 이야기 자유회상능력과 이야기 이해도에서 높은 점수를 나타냈다.

이시자(1995)는 1차 실험에서 선정된 전래동화 6편을 유아들에게 먼저 들려준 후, 유아들을 두 그룹으로 나누어 서로 다른 활동을 하게 했다. 그룹

Ⅰ은 교실에 남아 방금 들은 이야기를 극화하기 위한 설명을 연구자로부터 들었고, 그룹 Ⅱ는 다른 교사와 함께 옆 교실로 가서 그들이 방금 들은 이야기에 관해 그림을 그리도록 지도하였다.

2차 실험은 1차와 동일한 방법으로 물리적 환경과 실험 절차 속에서 두 번째 전래동화를 들은 후 1차 실험 때와 달리 그룹 Ⅰ은 그림 그리기 활동을 하고 그룹 Ⅱ는 극화활동을 경험하도록 하였다. 3차 실험은 그룹 Ⅰ이 극놀이 활동, 그룹 Ⅱ는 반복듣기 활동을 하였다. 4차 실험은 그룹 Ⅰ이 반복듣기활동, 그룹 Ⅱ는 극놀이 활동을 하였다. 5차 실험은 그룹 Ⅰ이 그림그리기 활동, 그룹 Ⅱ는 반복듣기 활동을 하였다. 마지막으로 6차 실험에서는 그룹 Ⅰ이 반복듣기 활동을 하였고, 그룹 Ⅱ는 그림그리기 활동을 하였다.

연구 결과, 주제극놀이를 하는 동안 유아들은 극화활동이 일이 아닌 재미로서 진행되었으며 극화활동을 하는 동안 아동들은 이야기 이해를 증진시키고, 이야기 스키마를 발달시킨다고 하였으며, 특히 주제극놀이가 이야기 이해능력 증진과 관련하여 그림 그리기, 반복듣기 활동보다 훨씬 효과적인 것으로 나타났다.

김원경(2003)은 교사가 유아에게 동화를 지도함에 있어서 반복해서 읽어주는 활동이 유아의 동화의 기억과 이해에 미치는 영향을 알아보기 위하여 3개의 집단을 구성 한 후 먼저 기억력과 이해력에 대하여 동일한 집단임을 증명하고 실험에 들어갔다. 그 결과 유아에게 동화를 한번 들려준 집단보다 반복해서 들려준 집단이 동화에 대한 기억력과 이해력에 있어서 모두 향상되었다.

하양승(1995)은 그림동화를 실험집단과 통제집단에게 동일하게 제공하여 이야기 듣기활동을 한 후 실험집단은 사후 활동으로 이야기 해보기를 실시했고, 통제집단은 사후 활동을 하지 않았다. 이야기 듣기 활동 후 이야기 해보기 활동을 한 실험집단이 통제집단 보다 이야기 내용 이해도에서 더 높은 점수를 나타냈다.

이남정(1991)의 연구에서는 동화를 직접 극화함으로서 줄거리를 재검토하고, 대사를 직접 만들어 내고 말로 표현하면서 더 구체적인 경험을 한 실험집단이 통제집단보다 유아의 어휘력, 언어이해력, 언어표현력 등의 언어능력에 효과가 있음이 나타났다.

이 외에 다양한 문학적 접근 방법이 언어능력 발달에 긍정적인 효과가 있음을 검증한 연구들이 다수 존재한다. 문학적 접근방법을 통한 작가적 전략이 유아의 언어능력(김기현, 2004), 시각적 문해, 구두언어(류미자, 2000), 어휘력과 이야기 구성능력(정미경, 2003) 향상에 영향을 미친 것으로 나타났다. 또한, 문학적 접근을 통한 저널 쓰기가 유아의 어휘력을 향상시킬 뿐만 아니라 이야기 구조를 이해하는데 긍정적인 영향(고경희, 1998)과 유아의 주도적 동시 활동의 실시가 유아의 언어이해력과 표현력에 향상을 가져왔다는 연구(이윤경, 2001; 이하경, 1996; 서혜정, 1997; 최선미, 2000)들도 있다.

이처럼 이야기 이해도에 관한 연구들은 주로 그림책 이야기를 듣고 난 후, 후속 활동으로 동화 만들기, 동시관련활동, 극놀이, 반복해서 듣기, 다시 말해보기, 작가적 전략 활동 등을 실시하였으며 이들 연구는 이야기 이해도에 긍정적인 효과가 있다는 것을 입증되었다. 따라서 그림책을 활용한 문학적 접근 활동은 이야기 이해도 증진에 효과적인 교수방법이 될 수 있다.

E. 사회적 능력

1. 사회적 능력의 개념과 구성요인

사회적 능력(social competence)이란 아동의 사회적 행동 특성의 포괄적인 영역을 의미하는 것으로써 각 문화권이 가지는 다양한 가치의 반영, 학자들의 견해 차이 및 연구방법 등의 차이로 인하여 여러 시각에서 정의되고 있다.

먼저, 사회적 능력을 긍정적인 특성으로 보았던 연구들을 살펴보고자 한다.

Ford(1982)는 사회적 능력이 자신이 속한 사회에서 사회적 상호작용에 필요한 적절한 기술을 사용하면서 사회적인 목적을 달성하고, 나아가, 환경과 효과적으로 상호작용 함으로써 타인의 관심을 얻고 유지하는 능력이라고 정의하였다.

White(1959)는 사회적 능력을 다른 사람으로부터 사회적으로 수용될 수 있는 방법으로서 물질적, 정서적인 지원을 얻어서 효과적으로 환경과 상호 작용하는 능력으로 보았으며, Connolly와 Bruner(1974)도 사회적 능력을 환경에 대한 적응의 측면에서 파악하였다.

Zigler와 Trikett(1978)은 사회적 능력을 개인이 환경과 효율적인 상호작용을 하면서 문제를 바르게 인지하며, 효율적으로 대처할 수 있는 능력이라고 했으며, Baumrind(1973)는 사회적 능력을 인간이 생존하는 데 필요한 도구로 보고, 독립적이고 능력 있는 인간이 되기 위해서는 도구적 능력(사회적 반응성, 독립성, 성취 지향성, 활력)을 갖춰야 한다고 강조하였다.

김정아(1990)는 사회적 능력을 사회화된 정도, 사회집단에 참여하는 정도로서의 사회성보다 더 넓은 의미를 포함하는 것으로 환경에 적응하고 상호작용하며 대인 관계의 목적을 달성하려는 포괄적인 적응능력이라고 하였다.

Ainsworth와 Bell(1974)은 사회적 능력을 타인에게 협력을 얻어내는 개인의 능력이라고 하였으며, Perry와 Bussey(1984)는 아동은 자신이 원하는 목표를 성취하고, 우정을 형성하며 유지하는데 도움이 되는 사회적 기술을 갖게 되는데 그것은 사회적 능력의 중요한 부분이라 하였다.

다음은 사회적 능력을 긍정적 특성과 부정적인 특성으로 구분 지었던 연구들을 살펴보고자 한다.

Anderson과 Messick(1974)은 사회적 능력이 일반지능 '이상의 무엇'이라는 데에 공감하고 아동의 발달을 촉진하고 평가하기 위한 기초로서 사회적 능력을 설명하려고 하였다. 하지만, 전반적인 사회적 능력을 포괄하는 이론적 체계는 없으며, 따라서 사회적 능력을 하나의 진술로 정의하는 것이 불가능하다고 주장하고, 단지 사회적 능력의 단면을 정의하는 운동기능, 언어기능, 호기심, 범주화 기능, 기억능력, 창의적 사고력, 문제해결 능력, 일반적 지식 등 29가지 요인을 선정하여 그 내용을 긍정적 특성과 부정적 특성으로 구분지었다.

Kohn과 Rosman(1972)은 사회적 능력 측정도구 개발을 위한 연구에서 사회적 능력을 긍정적인 요인과 부정적인 요인의 양 측면을 모두 고려하였다. 사회적 능력이 높은 아동은 관심과 호기심이 있고, 교사의 제안을 따르는 범위 내에서 주장적이며, 호기심과 단호함, 관심과 같은 긍정적인 속성을 가진 반면에, 사회적 능력이 낮은 아동은 위축되거나, 관심이 부족하고 비협조적이며, 학급에서 소동을 일으키고 방해를 하는 부정적인 속성을 보였다.

Schaefer(1975)는 애정・외향성・접근성 등을 긍정적 특성으로, 적대감・복종・내향성・회피성 등을 부정적 특성으로 보면서 긍정적 특성의 영역에 속한 것을 사회적 능력으로 보았다.

Pease, Clark와 Crase(1979)는 유치원 연령(3-6세)과 초등학교 연령(6-12세)에 해당하는 아동의 사회적 능력을 측정하기 위해 긍정적 행동 영역과 부정적 행동영역으로 나누어 사회적 능력을 구분한 Iowa Social Competency Scale(ISCS)을 개발하였다. 이 도구는 과업수행능력, 지도력, 사회적 활동성, 부모에

대한 애정 등, 긍정적 행동 영역을 나타내는 요인들과 방해성, 불안정성 등의 부정적 행동영역을 나타내는 요인을 포함한다.

박범실(1987)은 사회적 능력을 부정적 영역과 긍정적인 영역으로 나누고, 부정적인 영역의 요인을 비협조성과 과민성으로, 긍정적인 영역을 사회적 활동성과 협력성으로 보았다. 그는 연구에서 아동이 성장함에 따라 신체의 통제력, 언어능력 등이 증가하여 타인의 관점을 이해할 수 있게 되고, 타인과 상호작용을 하는 능력을 갖추게 되어 부정적인 사회적 능력이 감소하는 반면, 긍정적인 사회적 능력이 증가한다고 하였다.

이처럼 사회적 능력에 대한 정의는 연구자 마다 다르게 주장하고 있으며 구성 요인 역시 다르게 사용하고 있음을 알 수 있다. 사회적 능력을 평가하는데 있어서 구성 요인들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

송나리(1993)는 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS 중 어머니용 질문지를 교사용 질문지로 수정・보완하여 사용하였다. 사회적 능력을 부정적인 요인(불안정성, 과민성)과 긍정적인 요인(능력, 지도력)으로 나누어 4개 요인으로 보았다.

최경순(1992)은 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS 중 어머니 평정용을 개작하여 사용한 사회적 능력을 긍정적 요인(유능성, 지도력, 부모에 대한 애정)과 부정적 요인(불안정성, 방해성)의 4개 하위 요인으로 구성하였다.

박윤정(1997)은 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS 중 어머니용 질문지를 교사용 질문지로 수정・보완하여 사용하였다. 사회적 능력을 부정적 요인(불안정성, 과민성)과 긍정적 요인(능력, 지도력)의 4개의 하위 요인으로 구성하였다.

이세원(1998)은 사회적 능력과 조망수용능력과의 관계를 알아보기 위한 연구에서 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS 중 어머니용 질문지를 교사용 질문지로 수정・보완하여 사용하였다. 사회적 능력을 긍정적인 요인(다른 사람의 이름 말하기, 과제수행하기, 다른 유아와 공유하기, 차례 기다리기,

규칙 준수하기, 감정이입하기 등)과 부정적인 요인(성인에 대한 의존성, 공격성)으로 구성하여 평가하였다.

김정아(1990)는 아동의 성별, 형제자매 유무, 사회계층, 그리고 어머니의 양육행동이 아동의 사회적 능력에 어떠한 영향을 미치는지를 파악하기 위해 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS 중 어머니용 질문지를 교사용 질문지로 수정・보완하여 사용하였다. 사회적 능력을 긍정적 요인(사회적 활동성, 안정성)과 부정적인 요인(과민성, 비협조성)으로 구분하여 사회적 능력을 측정하였다.

김소영(1999)은 Kohn과 Rosman(1972)의 사회적 능력 평정척도(Social Competency Scale: SCS)를 참조하여 사회적 능력 척도를 개발하여 사용하였는데, 사회적 능력을 긍정적인 요인(사회적 활동성, 사회적 협동성, 사회적 안정성)으로 보았다.

김영숙(2003)은 Kohn과 Rosman(1972)의 SCS를 재구성하여 사용하였으며, 사회적 능력을 긍정적 요인(사회적 활동능력, 사회적 순응능력)으로 보았으며, 이정연(2000)도 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS를 양외점(1993)이 사용한 질문내용을 바탕으로 수정・보완하여 사용하였는데 사회적 능력을 긍정적인 요인(사회적 활동성, 안정성, 협조성, 참여 및 자율성, 사회적 규범에 대한 순응성, 지도성)으로 보았다.

어효은(2001)은 사회적 능력 척도의 하위 변인을 규정하고자 선행연구와 초등학교 시기 동안에 달성해야 할 사회적 영역 부분에서의 발달과업을 토대로 요인분석을 실시하였다. 분석 결과, 사회적 능력은 긍정적인 요인으로서 사교성, 준법성, 협동성, 사회적 지도력 등 4개의 요인으로 나타났다. 기존의 의사소통능력과 지도력이 서로 구분되지 않음을 발견하여 두 요소를 통합하여 사회적 지도력(social leadership)이라는 하나의 요인으로 통합하였다.

위와 같이 사회적 능력에 대한 개념과 요인에 대해 학자에 따라 다양한 견해를 보이고 있지만, 본 연구에서 사회적 능력을 유아들이 유능한 사회구성원

으로 살아가는 데 필요한 적응능력으로서 환경과의 상호작용을 통해 자기와 타인에 대한 정체감을 확립 유지하며 자신의 목적을 효과적으로 획득하는 능력이라고 정의하였다.

사회적 능력의 하위 요인은 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 ISCS를 박윤정(1997)이 어머니용 질문지를 교사용 질문지로 수정・보완한 검사지에서 제시한 4개의 하위요인 즉, 능력(capability)과 지도력(leadership)의 긍정적인 요인 2개와 불안정성(apprehension)과 과민성(hypersensitiveness)의 부정적 요인 2개로 구성되어 있다.

2. 사회적 능력 발달에 영향을 주는 요인

Waters와 Sroufe(1983)는 사회적으로 능력 있는 유아들은 성인과 또래들과 만족스럽게 상호작용 활동에 참여하며, 이러한 상호작용을 통해 그들의 능력을 한층 더 증진시켜 나간다고 하였다. 이처럼 유아는 출생과 동시에 가정에서 부모와 형제들과의 상호작용을 통해 긍정적인 인간관계가 형성되며, 점차 성장하면서 유치원과 학교에서 또래 및 교사와의 상호작용을 통해 건전한 사회화를 경험하게 된다.

최근 유아의 사회적 능력의 중요성이 강조되면서 사회적 능력에 영향을 줄 수 있는 요인이 무엇인지에 대한 연구가 이루어지고 있다. 관련된 요인으로는 유아의 성, 연령, 형제관계, 사회・경제적 배경, 부모의 양육태도, 유아교육기관의 질 등이다.

또래 친구들이 모여 있는 유아교육기관에서 다른 가족과의 문화적 차이의 발견과 동료관계의 경험을 통해 새로운 언어 및 의사 전달능력, 인지기술, 사회적 성 역할 등을 습득함으로써 사회성이 더욱 증진된다. 영아에서부터 학령전까지 유아의 사회적 능력의 발달에 관한 연구(Holmberg, 1980)에서 사회적

능력은 가족 이외에 또래 집단 및 유아교육기관 등의 다양한 사회적 접촉의 양과 정도에 따라 증진하는 것으로 나타났다.

유아의 사회성에 영향을 주는 요인 중 성별에 대한 연구들은, 유아의 사회적 능력이 성별에 따라 유의미한 차이가 나타났으며, 여아가 남아보다 사회적 능력이 뛰어난 것으로 나타난 반면에(Ford, 1982; Ramsey, 1988), 유의미한 성차가 나타나지 드러나지 않은 연구 결과(김영지, 1994)도 보고되었다.

사회계층에 따른 사회적 능력에 관한 연구에서 가정의 사회 경제적 지위가 높을수록 유아의 사회적 능력이 증가했고, 그 중 상위집단과 하위집단의 차이가 유의미한 것으로 나타났다(이혜영, 1986).

형제 수에 따른 연구를 보면, 우리나라의 경우 외동이와 형제아간에는 사회적 능력에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(송나리, 1993). 반면 Johnson(1983)은 유아가 형제와의 상호 작용에서 부정적 강화와 처벌을 사용함으로써, 타인의 행동을 통제하는 방법을 배우게 되므로, 형제 관계가 없는 외동이는 사회생활에 곤란을 겪을 수 있다는 입장을 밝혔다.

유아의 사회성 발달과 관계가 깊다고 보고되고 있는 유아교육기관의 질적 요소는 교사-유아간 상호작용이다(이은해・이기숙, 1995). 교사-유아간 상호작용과 유아의 탐구적 행동 간에 정적인 상관관계가 있었는데, 교사들과 보다 긍정적인 상호작용을 하고 높은 참여수준을 보이는 유아들에게 보다 높은 비율의 탐구적인 행동들이 나타났다. 이런 유아들은 성인 대 유아의 비율이나 교사 훈련 유무 등의 평정에 관계없이 과제에 집중적이고 덜 공격적이었다(Howes, 1990).

따라서 유아의 사회적 능력은 유아의 개인적인 특성, 영・유아기에 걸쳐서 경험하는 가족과 또래, 사회계층, 교사와의 상호작용, 유아교육기관의 질적 요소 등 다양한 요인의 영향을 받는다는 것을 알 수 있다. 그러므로 유아교육기관에서는 사회적 능력발달에 영향을 미치는 요인들을 파악하여 그에 적절한 환경을 제공하여 줌으로써 사회적 능력을 신장시켜야 할 것이다.

3. 문학적 접근과 사회적 능력에 대한 선행연구

유아는 문학 작품을 통하여 직접 겪어보지 못한 여러 형태의 삶과 사건, 즉 타인의 삶, 사고들을 접하며, 사회구성원으로 성장하게 된다(유승연, 1991). 문학의 경험은 유아들에게 분리된 지식이 아닌 통합된 지식을 획득하게 해주고, 실생활에 바탕을 둔 자연적인 사실들을 이해할 수 있도록 해주며, 유아의 사회성과 언어능력 발달, 도덕성, 인지, 창의성 등 전 영역을 고루 발달시킨다(이경우, 2001). 이처럼 유아의 전반적인 발달을 돕는 문학적 접근에 관한 연구들은 전 영역에 걸쳐서 이루어지고 있으며(홍혜경, 1995), 특히 사회적 능력에 영향을 미치는 문학적 접근에 대한 연구들을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

김효정(2004)은 실험집단 유아에게는 1주일에 1편씩 타인 이해를 돕는 동화 시나리오를 들려주고 주제환상극놀이를 하였고, 비교집단에게는 타인 이해를 돕는 동화 시나리오만 들려주고 효과를 비교한 결과, 주제환상극놀이를 실시했던 실험집단 유아가 비교집단 유아보다, 조망수용능력과 대인문제 해결능력에서 높은 점수를 나타냈다.

최윤정(1998)은 만 5세 유아를 대상으로 한 집단에 6명씩 소그룹으로 토의할 수 있도록 학급당 3집단씩 2학급으로 구성하여, 주 12회씩 10-30분 동안 실험실에서 갈등상황 시 해야 할 적절한 친사회적 주제가 포함된 동화책을 읽고, 토의하게 했다. 그 결과, 친사회적 행동과 추론에 있어서 친사회적 주제가 포함되지 않는 그림동화책을 읽고 토의를 하지 않는 통제집단과 돕기와 나누기 주제가 포함한 그림 동화책을 읽고 토의를 하지 않는 실험Ⅰ집단, 그리고 돕기와 나누기 주제가 들어간 그림동화책을 읽고 토의를 한 실험 Ⅱ 집단 간에 유의한 차이가 나타났다. 즉, 친사회적인 그림동화책을 읽고 토의한 실험 Ⅱ 집단이 친사회적 행동과 추론에서 높은 점수를 얻었다.

박상희(2002)는 이야기 내용 중 친사회적인 내용의 주제를 담고 있는 그림동화책을 선정하여, 이야기 지도(story map)활동을 하는 실험집단과 동일한 내용의 문학작품을 듣기만 하는 통제집단으로 나누어 5개의 작품을 주3회 총 15회의 실험과정으로 진행하였다. 연구 결과, 이야기 지도활동은 친사회적 행동 검사 중 대인관계 형성능력과 학교적응능력에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

김현아(2004)는 실험집단에게는 친사회성을 주제로 한 동화를 들려주고, 주제환상극놀이를 하였고, 통제집단은 담임교사가 실험집단과 동일한 동화를 들려준 후, 자유선택활동을 하도록 하였다. 그 결과, 주제환상극놀이를 실시했던 실험집단은 통제집단에 비해 친사회적 행동의 하위 요소인 개인정서조절능력과 대인관계형성능력에서 의미 있는 차이를 나타냈다.

류칠선(1993)은 생활과 밀접하게 관련이 있는 친사회성의 하위 항목으로 협동하기, 돕기, 나누기, 우정을 선정하여 이에 대한 갈등상황을 포함한 8편의 그림동화를 제작하였다. 실험집단은 친사회적 갈등상황의 동화를 들려주고 토론수업을 실시하였고, 통제집단은 친사회적 갈등상황의 동화를 들려주기만 하였다. 그 결과 토론수업프로그램이 친사회적 추론능력과 역할 수용을 증진하는데 효과가 있었으며 친사회적 추론능력과 역할 수용 및 친사회적 행동 간에 유의미한 상관이 있었다.

신현옥(1995)은 자신과 타인이해를 돕는 16편의 그림동화를 제작하였다. 실험집단의 유아들에게 자신과 타인이해를 돕는 동화를 들려주고, 이야기를 나누는 활동을 매주 2회씩 8주 동안 16회를 실시하였고, 비교집단은 정규적인 유치원 프로그램을 실시하였다. 그 결과, 자신과 타인이해를 돕는 활동을 한 실험집단의 유아들의 자아개념, 조망수용능력 및 친사회적 행동이 향상되었다.

Trepanier와 Romatowski(1982)는 5-7세 유아들을 선별된 그림 동화책을 가지고 비판적 사고 질문을 할 수 있는 교수학습활동을 실시하여 친사회적 발

달에 긍정적 영향을 미치는가를 연구하였다. 실험집단은 나누기 주제를 가진 9권의 갈등상황 그림책을 3권씩 3주간 사용하였으며, 통제집단은 나누기에 초점을 두지 않은 평행적 이야기 경험을 제공하였다.

두개의 갈등상황 그림에 반응한 것을 측정한 결과 유의미한 효과는 없었으나 통제집단보다 실험집단이 더욱 대인 갈등을 해결하는 방법으로 나누기를 말했으며, 다른 사람의 감정에 관한 정보의 근원을 알고 다른 사람의 감정의 원인을 인용하는 능력이 촉진되었다. 또한 5-7세 유아들 모두 자신의 감정을 말하는데 유능함을 보였다.

문은경(2002)은 실험집단에게 동화 개작활동을 위하여 선정된 동화를 들려준 후, 8명씩 두 조로 나누어 동화개작 활동을 하였으며, 통제집단은 실험집단과 동일한 동화를 들려주기만 하였는데 동화개작활동을 한 실험집단 유아의 조망수용능력 신장에 효과적임을 증명하였다.

임영숙(2001)은 사회적 기술 주제가 포함된 동화를 실험집단, 통제집단 모두 대 집단으로 동화를 듣고 난후, 실험집단은 20-30분 동안 감정이입적 교수-학습 활동에 참여 하였으며, 통제집단은 평상시 일과 운영대로 생활주제에 따라 소그룹 활동을 하였다. 그 결과, 감정이입적 교수-학습 활동은 실시한 실험집단 유아는 학교적응 기술, 대인관계형성기술, 개인정서조절기술 향상에 있어서 긍정적인 효과를 보였다.

윤은영(1991)은 6세 유아 30명을 극화활동 집단, 비디오집단, 아무 처치도 하지 않은 통제집단으로 구분하고 극화활동 집단에게는 성냥팔이 소녀, 개미와 배짱이 등을 읽고 극화활동을 하게 하였고, 비디오 시청집단에게는 공주를 도와준 참깨, 성냥팔이 소녀 등을 시청하게 하였다. 그 결과, 그림책을 읽고 극화활동을 실시했던 실험집단 유아의 친사회적 행동이 증진되었다.

장옥남(2004)은 그림책 속의 등장인물들에게 유아들이 감정이입할 수 있는 줄거리가 있고 극화하기에 적합한 그림책을 선정하여 실험집단 유아들은 4주 동안 매주 3회씩 글 없는 그림책을 보고 이야기를 구성하게 한 후, 극화활동에

참여하도록 하였으며, 통제집단의 유아들은 그림책을 보고 이야기를 꾸민 후, 발표하기 활동을 하게 하였다. 그 결과, 글 없는 그림책을 보고 이야기를 구성한 후, 극화활동에 참여한 실험집단 유아의 감정이입능력이 향상된 것으로 나타났다.

오정미(2005)는 만 4, 5세 혼합 반 유아 40명을 대상으로 하였으며, 2편의 동화를 주 4회씩 4주에 걸쳐 총 16회에 걸쳐 이루어졌는데, 실험집단은 동화를 듣고 가정연계 동화활동을 실시하였고, 비교집단은 실험집단에서 선정한 동일한 동화를 듣고 토의활동을 실시하였다. 결과는 동화를 듣고 가정연계 동화활동을 실시한 실험집단이 동화를 듣고 토의하는 비교집단보다 전체적인 언어능력과 감정이입점수에서 유의하게 높은 것으로 나타났다.

이처럼 사회적 능력에 관한 연구들은 대부분 그림동화 책 이야기를 듣고 난 후, 후속활동으로 극놀이, 토론수업, 이야기 나누기, 이야기 지도, 동화 개작하기, 감정이입적 교수-학습활동을 하였으며, 이들의 연구는 사회적 능력 향상에 긍정적적인 효과가 있다는 것을 입증하였다. 따라서 그림책을 활용한 문학적 접근에서 위와 같은 교수방법을 적용하면 사회적 능력이 증진 될 것이다.

Ⅲ. 연구방법

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법에 따라, 유아들의 이야기 이해도와 사회적 능력이 어떻게 달라지는지 알아보기 위하여 12주 동안 작가적 전략과 주제환상극놀이를 실시하였다. 이에 따른 연구의 대상, 연구도구, 연구절차 및 자료처리과정은 다음과 같다.

A. 연구대상

본 연구는 G광역시에 소재한 H유치원의 만5세반 3학급(학급당 24명) 총 72명의 유아(남 36명, 여 36명)를 대상으로 실시하였다(<표 Ⅲ-1> 참조).

〈표 Ⅲ-1〉 집단별 유아의 특성

집 단	성 별			평균 연령
	남	여	합계	*M (SD)*
작가적 전략집단	12	12	24	5년 6개월 (4.0개월)
주제환상극놀이집단	12	12	24	5년 5개월 (4.1개월)
통제 집단	12	12	24	5년 5개월 (4.1개월)
합 계	36	36	72	

〈표 Ⅲ-1〉 에서 보는 바와 같이 실험대상 유아의 성별은 각각 12명씩 동일하게 구성하였으며 실험집단Ⅰ의 유아 평균연령은 5년 6개월(*SD*=4.0개월)이고, 실험집단Ⅱ 유아 평균연령이 5년 5개월(*SD*=4.1개월) 이었으며, 통제집단

유아의 평균 연령은 5년 5개월(*SD*=4.1개월)로써 세 집단 모두 유사하였다.

실험에 참여한 교사는 3명이며 학력(4년제 대학 졸업)과 경력(약 5년)이 유사 하도록 선정하여 동질성을 확보하도록 하였다(<표 Ⅲ-2> 참조).

〈표 Ⅲ-2〉 집단별 교사의 특성

집단	성별	학력	경력
작가적 전략 집단	여	4년제 대학 졸업	6년
주제환상극놀이 집단	여	4년제 대학 졸업	5년
통제집단	여	4년제 대학 졸업	5년

B. 연구도구

본 연구는 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 이해도와 사회적 능력에 효과가 있는지를 알아보기 위하여 실험 처치용 그림책, 이야기 이해도를 측정하기 위한 사전, 사후검사용 그림책, 사회적 능력 검사를 위한 교사용 질문지를 선정하여 사용하였다.

본 연구에서 사용된 연구 도구의 선정기준 및 과정은 다음과 같다.

1. 그림책

유치원 교육과정에서 다루어지지 않는 그림책 중에서 15권을 선정하였다. ①그림 이야기책을 통한 유아 문학 활동(김소양・이경화・채종옥, 2003)에 나온 도서 ②이경우 외(2001)가 추천하는 유아에게 적절한 그림책 ③이은화・이상금・이정환・이경우・이기숙(1995)의 책에서 제시된 내용 ④임영심(1995)의

이야기 선정기준 등을 고려하여 다음과 같은 종합적인 선정기준에 의해 그림책을 선정하였다.

첫째, 문학적 장점이 있는 책, 즉 선명한 주제와 인물 구성, 재미있는 이야기 내용, 예술적 그림 등이 있는 것. 둘째, 발달적 수준에 적합한 책, 즉 이야기 주인공과 대상 유아의 연령, 성이 일치되는 것이 좋고, 만일 추론하기가 너무 앞선 것이거나, 주제가 유아 경험과 너무 떨어진다면, 이야기를 이해하기 어렵게 된다. 셋째, 주인공의 감정과 갈등이 명확하고 분명하게 포함된 책. 넷째, 상위 추론 수준에서 성공적으로 갈등해결이 된 책, 즉 쾌락적인 수준이 아닌 타인 중심, 감정이입 단계가 포함된 것. 다섯째, 극놀이나 작가적 전략, 토의 등과 같은 후속 활동에 쓰일 수 있는 이야기 내용의 책. 여섯째, 교육과정에서 다루어지지 않는 책. 일곱째, 이야기 내용이 잘 짜여진 구조의 이야기로 분명한 배경, 묘사된 인물, 그 주인공이 문제를 직면하거나 에피소드를 통하여 추구하여야 하는 목적을 지니거나 마지막 해결책을 지니고 있을 것 등 이었다.

이 같은 선정 기준에 의하여 교육경력 5년 이상이며, 4년제 유아교육을 전공한 G광역시에 근무하는 유치원 교사 30명(사립교사 15명, 공립교사 15명)이 그림책 30권을 선정하였고, 선정된 30권의 그림책을 교육경력 10년 이상이며 4년제 대학교에서 유아교육을 전공한 현장교사 3인과 유아교육과 교수 2인에게 내용 타당도를 검증 받아 15권의 그림책(실험처치용 12권, 예비 검사용, 사전 검사용, 사후 검사용 각 1권)을 선정하였다. 본 연구에서 사용된 그림책 목록은 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3>본 연구에서 사용된 그림책 목록

그림책 명	지은이	출판사	출판 년도	비 고
누가 나랑 같이 가주겠니?	호세바예스테로스(글) 오스카비얀 (그림) 배상희 옮김	배틀북	2003	실험 처치용
콩콩이는 오늘따라 공차기도 재미없습니다	최준식(글/그림)	보림	2002	
욕심꾸러기 생쥐와 빨간 사과	A.H.벤자민(글) 귀네스 윌리엄슨(그림) 이경희 옮김	웅진	2004	
날 좀 도와줘 무지개물고기	마루쿠스 피스터 우미경 옮김	시공사	2004	
행복한 의자 나무	량슈린(글/그림) 박지민 옮김	북뱅크	2004	
친절한 친구들	후안이춘(글)/무라야마 토모요시(그림) 예상열 옮김	한림	2004	
황소아저씨	권장생 (글) 정승각 (그림)	길벗	2003	
무지개 물고기	마루크스 피스터(글/그림) 공경희 옮김	네버랜드 시공사	2004	
커다란 순무	헬린 옥슨버리,알렉셰이 톨스토이/박향주 역	시공 주니어	2004	
구리와 구라의 빵 만들기	나카라 와리에코	한림	2003	
너구리와 도둑쥐	오토모 야스	한림	2003	
으뜸 헤엄이	레오 리오니	마루벌	2004	
꼬니는 친구	정대영	보림	1999	예비검사용
피터 래빗 이야기	비아트릭스 포터(글/그림) 신지식, 김서정 옮김	프뢰벨	2003	사전검사용
말썽꾸러기 쥐 두 마리 이야기	비아트릭스 포터(글/그림) 신지식, 김서정 옮김	프뢰벨	2003	사후검사용

2. 이야기 이해도 검사

작가적 전략과 주제환상극놀이에 따른 이야기 이해도를 측정하기 위하여 Morrow(1984)의 이야기 이해도 검사를 Rand(1991)가 수정·보완하여 만든 검사 도구를 번역하여 사용하였다. 이야기 이해도의 검사 도구는 이야기 구조 및 이야기 추론 이해에 관한 두 가지 하위 문항으로 구성되어 있다.

a. 문항 구성

1) 이야기 구조 이해 문항

이야기 구조 이해 검사는 유아가 그림책 이야기를 듣고 난 후 이야기 속에 있는 사실(fact), 인과관계(cause and effect relationship), 이야기 속에 표면적으로 나타나 있는 정보의 명료성(clarification of information)에 대한 질문을 한다. 내용을 보면 배경, 주제, 플롯에피소드, 해결책 등 이야기 구조에 관한 요소들을 포함하는 질문(1-10문항)으로 구성되어 있다.

2) 이야기 추론 이해에 관한 문항

이야기 추론이해 검사는 이야기 구조이해 검사를 한 후, 이야기 속에 있는 인물의 감정과 행동을 해석하고 유아 자신의 경험과 연결 지을 수 있는 질문(11-14 문항)으로 구성 되었다.

b. 실시 방법

이 검사는 개별검사로 조용하고 안정되게 주위환경을 조성하고 유아와 친밀

감이 형성되도록 한 후, 유아로 하여금 편안한 분위기에서 반응할 수 있도록 실시하였다. 검사자가 유아에게 그림책 이야기를 들려주고 이야기 검사를 위한 질문을 하였다. 검사자가 문항에 따른 지시문을 읽어주면서 한 문항씩 검사를 진행하고, 유아의 반응을 검사기록 용지에 기록하였다.

c. 채점 기준 및 문항예시

이야기 이해도를 측정하기 위한 검사 도구는 사전검사에서는 피터 래빗(Peter Rabbit)이야기를, 사후검사에서는 말썽꾸러기 쥐 두 마리 이야기(The Tale of Two Bad Mice)를 사용하였다. 실시한 검사는 〈부록 3〉에 제시되어 있는 이야기 이해도 채점표에 의해 채점하였다. 이야기 구조 이해에 대한 질문은 10문항(1-10문항)으로서, 유아가 얻을 수 있는 점수의 범위는 0-10점까지이며, 이야기 추론 이해에 대한 질문은 8문항으로서(11-1 ~ 14-2), 유아가 얻을 수 있는 점수의 범위는 0-8점이다. 유아들이 답이 틀렸을 경우 틀렸다고 말하지 않고 진행하며, 각 문항에 맞는 답을 하면 1점, 틀린 답을 0점 처리하였다.

유아의 반응에 따른 사전, 사후검사의 채점기준 및 문항 예시(옳은 응답 : 피터 토끼 또는 장난꾸러기 토끼, 그 외 응답: 할머니, 도둑 등, 무응답)는 〈부록 4〉에 제시되었다.

3. 사회적 능력 검사

Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 유치원용 아이오와 사회적 능력 척도(Iowa Social Competency Scale: Preschool Form)에서 유아의 사회적 능

력을 측정하기 위한 어머니용 질문지는 총34 문항으로서 4개요인 즉, 사회적 활동성(social activator), 과민성(hypersensitive), 안정성(reassurance), 비협조성(cooperative)으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 위의 어머니용 질문지를 박윤정(1997)이 번역하고 요인분석을 통하여 교사용 질문지로 수정·재구성한 질문지를 사용하였다. 이 질문지를 총 24문항으로 구성되어 있으며, 사회적 능력 검사의 하위요인으로서 능력(capability), 지도력(leadership), 불안정성(apprehension), 과민성(hypersensitive)의 4개 요인으로 구성되어 있다(〈부록 5 〉 참조).

a. 사회적 능력 검사의 하위 요인내용 분석

본 연구에서 사용된 사회적 능력 검사의 하위 요인, 내용, 문항 및 신뢰도를 요약하면 〈표 Ⅲ-4〉와 같다.

〈표 Ⅲ-4〉 사회적 능력검사의 하위요인 내용 및 분석

하위 요인	내 용	문항 수	문항	신뢰도 1†	신뢰도 2††
능력	언어적 지시를 잘 이해하며, 주위의 돌아가는 상황을 잘 알아 그들과의 상호작용에 긍정적으로 반응하고, 선생님의 말씀을 귀담아 들으며 어른들의 요구에 따라 행동을 바꾸어 나간다는 것이다	5	1,10,12, 14,17	.83	.77
지도력	또래들과 놀이를 할 때 먼저 제안하거나 시작하고, 새로운 활동에 도전하며, 또래를 지도하거나 잘 설명해 줄뿐만 아니라 낯선 친구들과도 자유로이 상호작용을 한다는 것이다.	9	3,4,6,7,9, 13,16,18, 23	.81	.86
불안정성	낯선 장소에 가면 불안해하고, 낯선 사람과 잘 상호작용하지 못하고, 회피하는 등의 소심한 행동을 나타낸다는 것이다.	4	2,11,19, 22	.73	.68
과민성	감정적으로 지나치게 과민한 행동으로 선생님이나 친구들에게 허용이거나 협력적이지 못하다는 것이다.	6	5,8,15,20, 21,24	.66	.79
전 체		24	-	.89	.92

† 박윤정(1997)이 보고한 Cronbach α 계수
†† 본 연구의 Cronbach α 계수

박윤정(1997)이 보고한 사회적 능력 교사 평정척도의 Cronbach α 계수는

.89이었고, 각 하위요인 별로는 능력 영역에서 .83, 지도력에서 .81, 불안정에서 .73, 과민성 영역에서 .66의 신뢰도 계수를 나타냈으며, 본 연구에서 산출한 Cronbach α 역시 모두 .60 이상으로 나타났다. 따라서 본 연구의 측정도구는 신뢰할만한 수준임을 알 수 있다.

사회적 능력검사 하위요인은 능력 5문항, 지도력 9문항, 불안정성 4문항, 과민성 6문항 등 총 24문항으로 구성되어 있으며, 부정적인 문항(2, 5, 6, 8, 11, 15, 21, 24)의 점수는 역코딩 하여 산출하였다. 각 문항은 Likert식 5단계 평정척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점, '대체로 그렇지 않다' 2점, '반반이다' 3점, '대체로 그렇다' 4점, '매우 그렇다' 5점을 부여하여 평정하도록 하였다. 따라서 평가범위 점수는 총점은 최저 24점에서부터 최고 124점까지이다.

C. 연구절차

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법에 따라 유아들의 이야기 이해도와 사회적 능력에 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 교사훈련, 예비실험, 사전검사, 본 실험, 사후검사의 순으로 실시하였다.

작가적 전략 집단에게는 그림책 이야기를 들려준 후, 작가적 전략 활동을, 주제환상극놀이 집단에게는 그림책 이야기를 들려준 후, 주제환상극놀이를, 통제집단에게는 그림책 이야기를 들려준 후, 유치원 6차 교육과정의 생활주제별 교육계획에 따른 영역 별 자유선택활동을 하게 하였다.

1. 교사 훈련과 평정자간 일치도

본 연구에서는 본 실험에 들어가기에 앞서 작가적 전략 집단, 주제환상극놀이 집단과 통제집단 교사 3명을 대상으로 2004년 8월23일부터 8월 27일까지 5일 간 교사훈련을 실시하였다. 본 연구자가 다른 교사들에게 작가적 전략과 주제환상극놀이에 관한 이론 및 지도방법, 교사의 역할 등을 자세히 설명을 한 후 토의과정을 거쳤다.

또한 유아의 사회적 능력과 이야기 이해도에 대한 검사실시와 채점에 관한 요강을 숙지하고, 활동 시 예상되는 문제점과 그에 따른 대처방안에 대하여 훈련을 실시하였다. 교사간의 평정 일치도를 높이기 위하여 교사 3인 모두 잘 아는 유아 3명을 선정하여 ISCS 검사지와 이야기 이해도의 사전·사후검사 도구에 대한 평가 훈련을 실시하였다.

평정자간 Pearson 상관계수는 <표 Ⅲ-5 >와 같이 나타났다. 평정자간의 상관계수는 .88이상으로 양호하게 나타났으나 A와 C의 평정자간 신뢰도가 다소 낮은 것으로 나타났다. 이는 대상 유아의 수가 적어서(3명) 발생한 것으로 추정되며, 평정자간 신뢰도를 높이기 위하여 불일치의 원인을 분석하고 토의하였다.

<표 Ⅲ-5> 평가척도에 대한 평정자간 Pearson 상관계수

평정자	A	B	C
A	-	.93 **	.88 *
B		-	.90 **
C			-

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

2. 예비실험

본 실험에 앞서 연구도구나 절차상에 문제점은 없는지 미리 점검하기 위하여 연구대상에 포함되지 않은 유아들 중에서 연구대상 유아와 동일한 조건을 가진 유아를 집단별로 각 5명씩 총 15명을 선정하여 2004년 8월30일부터 9월 3일까지 5일간 실시하였다.

작가적 전략 집단은 일주일 동안 예비 실험용으로 선정된 그림책으로 이야기를 들려 준 후 소집단으로 구성하여 작가적 전략 활동을 선정하여 실시하였으며, 모든 결정은 소그룹 토의활동을 통해 이루어졌다. 작가적 전략이 실시되기 전에 그림책 이야기 듣기, 회상하기, 작가적 전략 선정을 위한 토의활동을 하였으며, 토의활동을 통하여 선정된 작가적 전략 활동을 실시하였다.

주제환상극놀이 집단은 일주일 동안 예비 실험용으로 선정된 그림책으로 이야기를 들려준 후 주제환상극놀이를 하였다. 그림책 이야기 듣기→ 이야기 회상하기→ 극본 각색하기→ 배역정하기→ 분장 및 소품 준비하기→ 환경 구성하기→ 주제환상극놀이 하기→ 평가의 8단계로 이루어졌다. 주제환상극놀이 활동을 실시하기 전의 모든 활동은 소그룹 토의활동을 통하여 결정되었다.

예비실험을 통하여 작가적 전략과 주제환상극놀이를 실시하는 동안 소요되는 시간과 횟수, 선정된 그림책의 적절성 여부, 유아들의 반응 수준에 맞는 교사의 질문 내용의 적절성 여부, 활동 수행방법 및 교사의 역할에 대한 확인을 하였다. 실험 결과, 1일 평균 활동시간은 40분 정도 소요되었으며, 소집단 인원수를 7명으로 하는 것이 적정하였다.

3. 사전 검사

주제환상극놀이와 작가적 전략 활동에 들어가기에 앞서, 본 연구에서 측정하고자 하는 이야기 이해도와 사회적 능력에 대한 사전검사를 세 집단 유아 72명을 대상으로 2004년 9월6일부터 9월 10일까지 5일간 실시하였다.

a. 실시 방법

유아들이 가장 안정적으로 반응할 수 있는 오전시간을 이용하여 다른 유아의 방해를 받지 않는 조용한 휴게실에 책상과 의자를 배치하였다. 검사자는 유아와 라포(rapport)를 형성하기 위해 사전 검사를 실시하기 전 5일간 보조교사로 활동하였으며, 검사는 유아와 1:1로 실시되었다. 작가적 전략 집단, 주제환상극놀이 집단, 통제집단 등 세 집단의 모든 유아에게 이야기 이해도 검사와 사회적 능력 검사를 실시하였으며, 검사시간은 1인당 이야기 이해도 검사 20분, 사회적 능력검사 10분등 약 30분 정도 소요되었다.

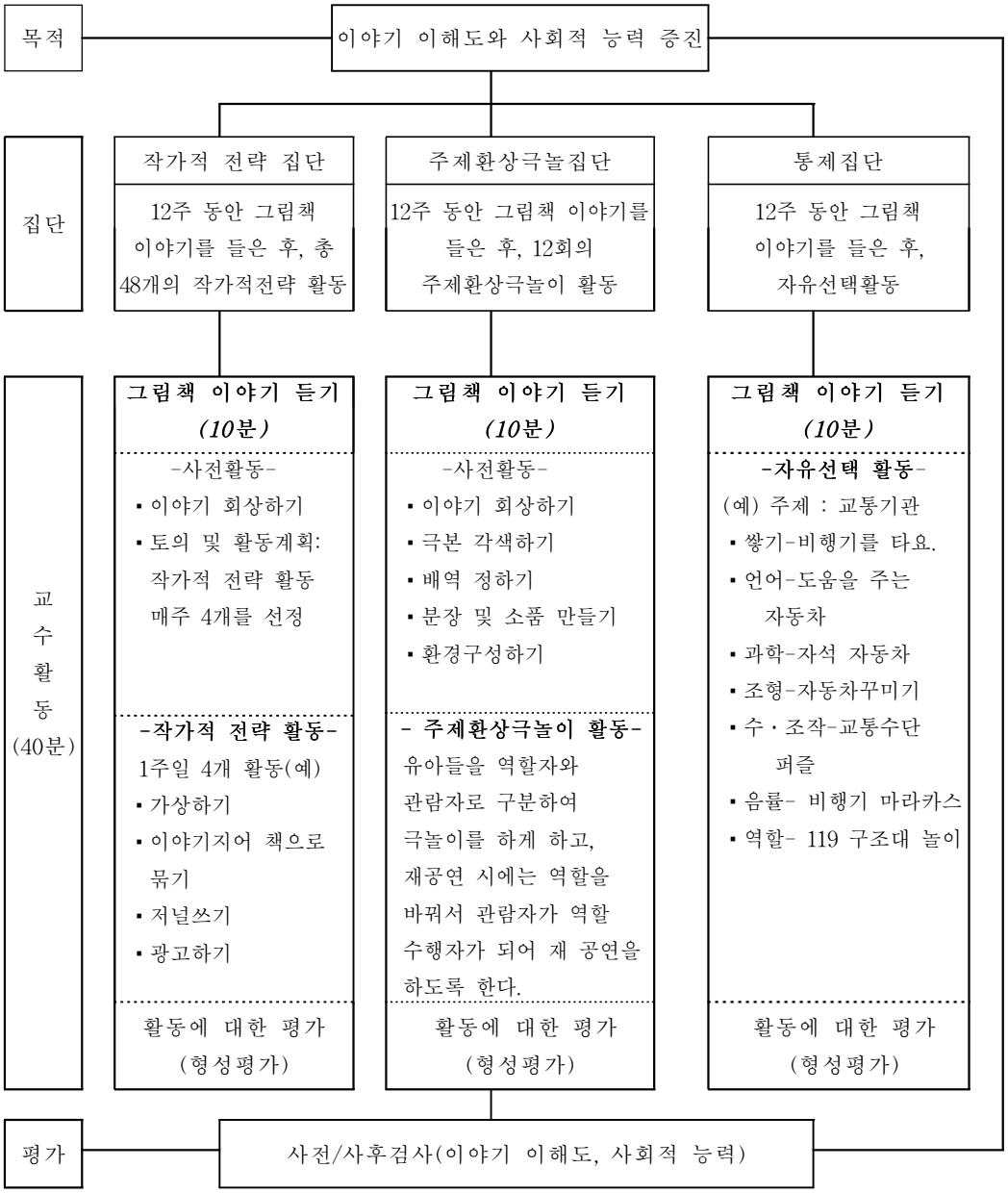
이야기 이해도의 사전 검사용 이야기 그림책은 피터 래빗(Peter Rabbit)이야기를 사용하였으며 사회적 능력에 대한 사전 검사는 사회적 능력척도(Iowa Social Competency Scale: Preschool Form)을 박윤정(1997)이 번역・수정하여 재구성한 교사용 질문지를 사용하였다.

4. 본 실험

본 연구의 실험은 2004년 9월 13일부터 12월 3일까지 12주 동안 실시하였다. 극놀이는 양적인 변화를 관찰함에 있어서 8주 이상의 기간이 경함에 따라 유의미하게 변화한다는 Roskos와 Neuman(1998)연구와 주제환상극놀이를 12주간 실시하여 이야기 이해와 자유회상능력의 효과가 나타났던 임영심(1995)의 연구를 참고로, 본 연구에서도 작가적 전략과 주제환상극놀이의 효과를 보기 위해서는 활동 기간을 충분히 할당해야 한다는 연구자의 판단 하에 12주 동안 실험처치를 하였다.

본 실험의 작가적 전략 집단은 유아들이 그림책 이야기를 듣고 난 후, 13가지 작가적 전략 활동 중에서 소그룹 토의 활동을 통해 1주일에 4개의 작가적 전략 활동을 선정하여 12주 동안 48개 활동을 실시하였다. 주제환상극놀이 집단은 8단계의 과정을 거쳐서 진행되었으며, 이를 위해 유아들은 3일 동안 주제환상극놀이를 위한 준비를 하였으며, 준비과정(극본 각색하기, 배역 정하기, 소품준비 및 환경구성)은 소그룹 토의활동을 통해 결정하였으며, 4일째 되는 날은 주제환상극놀이 후 평가가 이루어짐으로써 12주간 주 1회씩 실시하였다. 통제집단은 그림책 이야기를 듣고, 유치원 6차 교육과정의 생활주제 별 교육계획에 따른 영역 별 자유선택활동을 하였다.

본 실험처치는 유치원 하루 일과 중 가장 안정적이고 유아들이 활발하게 활동 할 수 있는 오전 시간(10:00～10:40)에 이루어졌으며, 집단별 교수활동 모형은 〔그림 Ⅲ-Ⅰ〕과 같다.



〔그림Ⅲ-Ⅰ〕 집단별 교수활동 모형

a. 실험 처치 내용

(1) 작가적 전략 집단

작가적 전략 집단은 먼저 그림책의 이야기를 들려주고, 이야기를 회상할 수 있도록 교사가 질문을 한 후, 유아들의 생각을 말로 표현해 볼 수 있도록 하였다. 유아들은 그림책 내용과 관련된 작가적 전략 활동을 소그룹 토의 활동을 통해 1주일에 4개씩 선정하였고, 12주 동안 48개 활동을 실시했다. 작가적 전략 활동 순서와 교수활동 내용 및 형태는 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 작가적 전략 활동순서와 교수활동 내용 및 형태

활동순서	활동 내용	활동형태
1. 그림책 이야기 듣기	· 그림책 이야기를 유아들에게 교사가 들려준다.	대그룹
2. 이야기 회상하기	·들려준 이야기를 교사의 확산적 질문을 통해 다시 한번 회상할 수 있도록 생각을 유도 한다 질문할 때 포함될 내용은 배경, 줄거리, 주인공, 클라이막스, 기억에 남는 장면, 결말 등으로 진행한다.	대그룹
3. 토의 및 활동 계획	·소그룹 토의 활동을 통해 각 그림책의 내용에 따라 다르게 표현 할 수 있는 작가적 전략 활동을 결정한다. ·기준은 토의활동 과정에서 다수의 의견을 존중하며 4개의 소그룹에서 1개씩 활동을 선택하여 발표한다. ·같은 활동이 중복되면 차 순위 활동으로 한다. ·모든 토의 내용은 토의 기록장에 기록한다.	소그룹
4. 작가적 전략 활동	·한권의 그림책을 기준으로 결정된 4개의 작가적 전략 활동을 1주 동안 실시한다.	소그룹
5. 평가	·작가적 전략 활동을 하는 과정에서 잘된 점과 잘못된 점 그리고 앞으로 해보고 싶은 내용 등을 소그룹별로 의견을 기록하여 발표하도록 한다.	소그룹 대그룹

<표 Ⅲ-6>에서 제시된 순서대로 작가적 전략 활동을 진행하였으며 소그룹별 토의활동 시에는 담임교사가 토의진행이 원활하게 이루어 질 수 있도록 유도 해주는 역할을 하였다.

<표 Ⅲ-7 > 작가적 전략집단의 처치 기간별 활동내용

처치기간		그림책 제목	작가적 전략 활동 내용
1주	9.13~9.17	커다란 순무	· 가상하기 · 이야기 지어 책으로 묶기 · 저널 쓰기 · 광고하기
2주	9.20~9.24	친절한 친구들	· 저널 쓰기 · 가상하기 · 광고하기 · 등장인물에게 편지 쓰기
3주	9.27~10.1	누가 나랑 같이 가주겠니?	· 저널 쓰기 · 내 단어 책 만들기 · 등장인물 일기 쓰기 · 등장인물에게 편지 쓰기
4주	10.4~10.8	행복한 의자 나무	· 저널 쓰기 · 단어 벽 만들기 · 단어 입양하기 · 편지 쓰기
5주	10.11~10.15	콩콩이는 오늘따라 공차기도 재미 없습니다	· 저널 쓰기 · 가상하기 · 단어 벽 만들기 · 작가에게 편지 쓰기
6주	10.18~10.22	너구리와 도둑 쥐	· 저널 쓰기 · 주인공에게 편지 쓰기 · 브로셔 활용 · 가상하기
7주	10.25~10.9	욕심꾸러기생쥐와 빨간 사과	· 가상하기 · 후속 이야기 지어보기 · 등장인물 단평 · 동시 지어보기
8주	11. 1~11. 5	황소아저씨	· 내 단어 책 만들기 · 자서전 꾸미기 · 작가에게 편지 쓰기 · 주인공에게 편지 쓰기
9주	10. 8~10.12	구리와 구라의 빵 만들기	· 저널 쓰기 · 브로셔 활용 · 직업 목록 · 후속 이야기 지어보기
10주	11.15~11.19	무지개 물고기	· 단어 벽 만들기 · 가상하기 · 등장인물 단평 · 단어 입양하기
11주	11.22~11.26	날 좀 도와줘 무지개물고기	· 가상하기 · 주인공에게 편지 쓰기 · 등장인물 단평 · 브로셔 활용
12주	11.29~12.3	으뜸 헤엄이	· 동시 · 저널 쓰기 · 단어 입양하기 · 등장인물 단평

작가적 전략집단의 처치 기간별 활동은 <표 Ⅲ-7 >과 같이 이루어졌으며, 실험초기의 작가적 전략의 구체적인 활동 사례는 <부록 6>에 제시되었다. 자료 수집을 위해서 보조교사를 활용하였다.

(2) 주제환상극놀이 집단

주제환상극놀이는 작가적 전략 집단에서 활동했던 그림책 이야기 들려주기와 이야기에 대한 회상 후 질문하기, 유아의 생각을 표현하는 방법 등은 주제환상극놀이에서도 동일하게 진행되었다. 주제환상극놀이의 준비를 위한 모든 과정, 즉 극본 각색에서부터 소품준비, 역할 정하기 등은 소그룹 토의활동을 통해 결정하였다. 주제환상극놀이 활동 순서 및 교수활동 내용과 형태는 <표 Ⅲ-8>과 같다.

<표 Ⅲ-8> 주제환상극놀이 활동 순서와 교수활동 내용 및 형태

활동순서	활동일	활동 내용	활동 형태
1. 그림책 이야기 듣기	1일차	· 그림책의 이야기를 유아들에게 교사가 들려준다.	대그룹
2. 이야기 회상 하기		· 들려준 이야기를 교사의 확산적 질문을 통해 다시 한번 회상할 수 있도록 생각을 유도한다. 질문할 때 포함될 내용은 배경, 줄거리, 주인공, 클라이막스, 기억에 남는 장면, 결말 등으로 진행한다.	대그룹
3. 극본 각색 하기	2일차	· 토의 활동을 통해 각 그림책의 내용에 따라 극본을 각색한다. · 등장인물의 종류와 해설, 소품을 결정한다. · 모든 토의 내용은 토의 기록장에 기록한다.	소그룹
4. 배역 (역할 정하기)		· 토의활동을 통해 배역(역할)을 정한다. · 관람자와 역할을 바꿔 가면서 놀이를 하도록 순서를 정한다.	소그룹
5. 분장 및 소품 만들기	3일차	· 토의활동을 통해 결정한 등장인물에 맞는 소품을 오후 점심시간 후 자유선택활동시간에 만든다.	소그룹
6. 환경 구성 하기		· 놀이의 효과를 높이기 위해 준비한 자료를 전시하고 극본에 따라 환경을 구성한다.	대그룹
7. 주제환상극 놀이	4일차	· 소품과 분장으로 등장인물의 역할을 할 수 있도록 준비시킨다. · 이야기 내용에 맞게 각색한 극본으로 주제환상극놀이를 한다. · 역할수행자와 관람자가 역할을 바꿔서 재 공연한다.	대그룹 소그룹
8. 평가		· 역할 수행자와 관람자 모두 함께 평가에 참여하여 활동이 촬영된 비디오를 보면서 주제환상극놀이 시 재미있었던 점과 속상했던 점 고쳐야할 점 등을 이야기 하도록 하여 좋은 방법을 모색한다.	대그룹

<표 Ⅲ-8>에서 제시한 순서대로 주제환상극놀이를 진행하였으며, 소그룹 토의활동 시에는 담임교사가 토의 진행이 원활하게 진행될 수 있도록 유도해 주는 역할을 하였고, 주제환상극놀이 과정에서 상호작용이 활발히 이루어지지

않을 경우 적절히 개입하였다. 그림책과 관련한 주제환상극놀이를 위한 구체적인 준비과정을 보면 다음과 같다.

① **이야기 듣기 활동** : 주제환상극놀이를 하기 위해 선정된 그림책 12편의 이야기 중 한편의 이야기를 교사는 음성의 적절한 고저장단을 유지하며 들려준다. 이야기 들려주기가 끝나면 그림책을 읽지 않고 다시 책의 내용에 대해 생각해볼 수 있도록 그림책을 한 번 더 넘겨본다.

② **회상하기 활동** : 그림책 이야기를 회상할 수 있도록 교사가 확산적 질문을 함으로써 유아들과 상호작용이 활발하게 이루어지도록 하여, 이야기에 대한 유아들의 생각과 느낌을 자유롭게 표현해 보도록 한다.

③ **극본 각색하기** : 그림책 이야기 내용을 주제환상극놀이에 적합하도록 극본을 각색한다. 소그룹 토의 활동을 통해 각색이 이루어지며, 등장인물의 종류와 해설내용, 소품을 결정한다.

④ **배역(역할)정하기** : 소그룹 토의 활동을 통해 배역(역할)을 정하도록 한다. 이때 이야기 속에 나오는 사물(예: 나무 바위 집 등)도 유아들이 원하면 역할 속에 넣어서 정한다. 배역(역할)을 맡지 않은 유아는 관람자가 되어 관람토록 하며, 재 공연 시에는 역할을 바꿔서 주제환상극놀이에 참여하도록 한다. 비중 있는 배역이 편중되지 않도록 교사의 적절한 개입이 필요하며, 배역을 맡은 유아는 주제환상극놀이 시작 전과 시작 후에 자신을 소개하도록 사전에 알려준다.

⑤ **배역에 맞는 분장 및 소품 만들기** : 교실에 있는 기존의 놀잇감과 환경을 이용하기도 하나 소품이 첨가되어야 할 필요성이 있을 때, 소그룹 토의 활동을 통해 결정된 등장인물에 맞는 분장과 소품을 점심시간 후 자유 선택활동 시간에 만든다.

⑥ **환경구성** : 주제환상극놀이의 효과를 높이기 위해, 교사는 시간, 공간, 자료를 사전에 계획한다. Rubin, Fein과 Vendenberg(1983)의 주장에 따라, 환상적인 역할을 자극시켜 주는 특이한 소품(예, 도깨비 방망이, 요술 부채)등을

미리 비치해 둔다. 유아들이 주제환상극놀이에 대해 친숙해지도록 사전에 토의를 거쳐 결정한 등장인물들의 소품을 준비해 두고, 자신이 맡은 역할을 연습할 수 있는 환경을 마련해 준다. 주제환상극놀이에서 사용된 그림책과 관련된 주제환상극놀이를 위한 준비 활동내용은 <표 Ⅲ-9>와 같다.

<표 Ⅲ-9> 주제환상극놀이 집단의 처치 기간별 준비 활동내용

처치기간		그림책 제목	주제환상극놀이 준비 활동 내용
1주	9.13~9.17	커다란 순무	· 극본 각색하기 · 주전자 · 커다란 순무
2주	9.20~9.24	친절한 친구들	· 극본 각색하기 · 동물머리띠 · 바구니 · 순무 · 초대장 · 식탁
3주	9.27~10.1	누가 나랑 같이 가주겠니?	· 극본 각색하기 · 동물가면 · 양배추 · 집(칠판이용)
4주	10.4~10.8	행복한 의자 나무	· 극본 각색하기 · 사람나무 · 나뭇잎 · 꽃
5주	10.11~10.15	콩콩이는 오늘따라 공차기도 재미없습니다.	· 극본 각색하기 · 가방 · 이름표 · 지도 · 동물 머리띠
6주	10.18~10.22	너구리와 도둑 쥐	· 극본 각색하기 · 동물가면 · 콩알 · 책 · 자동차 · 안경 · 삽, 연장 · 집
7주	10.25~10.29	욕심꾸러기생쥐와 빨간 사과	· 극본 각색하기 · 큰 빨간 · 사과 · 동물그림 · 명찰 · 연못 · 굴, 터널
8주	11. 1~11. 5	황소 아저씨	· 극본 각색하기 · 동물머리 띠 · 목걸이 · 음식 모형
9주	10. 8~10.12	구리와 구라의 빵 만들기	· 극본 각색하기 · 커다란 후라이팬 · 빵 모형 · 동물가면
10주	11.15~11.19	무지개 물고기	· 극본 각색하기 · 무지개 물고기 비늘 옷 · 문어할머니 · 파란물고기 옷 · 바다모양 큰 그림 ·
11주	11.22~11.26	날 좀 도와줘 무지개 물고기	· 극본 각색하기 · 물고기들의 비늘 옷 · 산호초 · 바위
12주	11.22~11.26	으뜸 헤엄이	· 극본 각색하기 · 빨간 물고기 · 얼굴과 꼬리 · 검정 물고기 · 동굴

⑦ **주제환상극놀이** : 주제환상극놀이를 위해 미리 준비한 분장과 다양한 소품으로 유아 스스로 무대 꾸미기를 한 후, 주제환상극놀이를 한다. 이때 교사는 유아가 이야기 내용에 맞게 각색한 극본으로 주제환상극놀이를 하면서 상호작용이 활발하게 이루어지지 못하는 경우, 관람하는 유아가 언어적으로 도와주는 것을 허용한다.

교사 또한 관찰자가 되어 개입해야 할 적절한 시기를 파악하여 유아들이 스스로 활동을 주도해 나가지 못하거나, 또래간의 상호작용이 활발하지 못할 때, 적극적으로 개입한다. 그러나 활동이 차츰 무르익으면서 유아들이 활동을 잘 이끌게 될 경우에는 개입을 줄이고 관찰자의 역할을 주로 한다. 공연이 끝나면 관람객인 유아들이 토의활동을 통해 결정한 배역을 바꿔서 다시 공연하도록 한다.

⑧ **평가** : 유아 자신에 대한 평가는 주로 언어적인 상호작용으로 이루어지며, 주제환상극놀이에 대한 제안으로, 놀이 시 재미있었던 점이나 속상했던 점, 고쳐야할 점 등을 주제환상극놀이 시 역할을 수행했던 유아와 관객이 되었던 유아들이 함께 평가를 한다. 이 때 교사는 유아 스스로 놀이를 평가하고 또래 간에 평가하는 것을 격려하면서, 의사소통이 원활하게 이루어질 수 있도록 돕는 역할을 한다.

본 연구에서 교사는 유아들의 주제환상극놀이 상황을 비디오로 촬영해서 모든 유아들에게 보여 줌으로써, 주제환상극놀이를 스스로 평가하거나 또래끼리 평가가 용이하도록 하였다. 교사 역시 비디오를 보면서 주제환상극놀이가 원하는 방향으로 진행되어 가고 있는지, 어려운 문제가 무엇이며 수정이 필요한 부분이 어디인지를 파악하여 문제점을 해결하였다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 주제환상극놀이는 계획부터 평가까지의 8개 단계를 거쳐 진행되었으며. 실험 초기의 주제환상극놀이 활동의 구체적인 사례는 <부록 7>에 제시되었다.

(3) 통제집단

통제집단 유아들은 그림책 이야기 듣기 활동을 하고 난후, 실험집단 유아들이 작가적 전략과 주제환상극놀이를 하는 동안 유치원 6차 교육과정의 생활주제 별 교육계획에 의해 영역 별 자유선택활동을 하였다.

활동의 예를 보면, 생활주제가 교통기관 이었을 경우, 쌓기(비행기를 타요), 언어(도움을 주는 자동차), 과학(자석 자동차), 조형(자동차 꾸미기), 수・조작(교통수단 퍼즐), 음률(비행기마라카스). 역할놀이(119 구조대 놀이)영역 등에서 주제와 관련된 다양한 활동들을 유아 스스로 선택하여 하는 활동을 말한다.

5. 사후 검사

본 실험이 끝난 후 작가적 전략 활동을 한 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단, 통제집단의 사회적 능력과 이야기 이해도 점수의 차이를 알아보기 위하여 유아 72명을 대상으로 2004년 12월 6일부터 12월 10일 사이에 사후검사를 실시하였다. 검사도구와 실시 방법은 사전검사와 동일하게 적용되었으며, 사후 검사는 말썽꾸러기 쥐 두 마리 이야기(The Tale of Two Bad Mice)를 사용하였다.

D. 자료 분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS Win 10.1.3 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 자료를 분석하기 위하여 다음의 분석기법을 사용하였다.

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도(연

구문제 1)와 사회적 능력(연구문제 3)에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 일원 공변량분석(One-way ANCOVA)과 Fisher의 LSD사후 검증을 실시하였으며, 이들 영향이 유아의 성별의 차이에 따라 달라지는지를 알아보기 위한 연구문제 2와 4는 이원 공변량분석(Two-way ANCOVA)을 실시하였다.

Ⅳ. 결과 및 해석

A. 그림책을 활용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 이해도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여 먼저 집단별 이야기 이해도의 사전검사의 평균 및 표준편차를 구하였고, 사전검사 점수에 대한 집단간 동질성 검사를 수행하였다. <표 Ⅳ-1>에서 보는 바와 같이, 이야기 이해도의 하위 요인인 이야기 구조와 이야기 추론, 그리고 이야기 이해 전체 점수의 평균은 집단간에 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-1> 이야기 이해도 사전검사에서의 동질성 검증

변인	집단						*F*
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	
이야기 구조이해	5.08	1.53	5.17	1.61	4.92	1.77	.145
이야기 추론이해	5.04	1.88	4.92	1.21	5.04	1.30	.056
전체	10.13	2.89	10.08	2.45	9.96	2.44	.027

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 이해도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 이야기 이해도 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 공변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-2>와 <표 Ⅳ-3>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-2> 이야기 이해도 전체 점수의 기술통계치

집 단	이야기 이해도(전체)	
	M	*SD*
작가적 전략	15.04	1.85
주제 환상극	13.96	2.20
통 제	11.83	1.86

<표 Ⅳ-3> 집단에 따른 이야기 이해도에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	*F*	사후검증 (LSD)
공변인(사전검사)	46.730	1	46.730	14.280^{***}	
집 단	123.525	2	61.763	18.874^{***}	$A=B>C^{***}$
오 차	222.520	68	3.272		
전 체	13736.000	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
$^{***}p<.001$

<표 Ⅳ-3>에서 보는 바와 같이, 이야기 이해도 전체 점수에서의 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다($F(1, 68)=14.280$, $p<.001$). 공변인을 통제한 가운데 집단간 차이를 분석한 결과, $F(2, 68)=18.874$로 세 집단간 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 보다 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 한 결과, 작가적 전략집단과 주제환상극놀이 집단

은 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였으나(각각 $p<.001$), 작가적 전략집단과 주제환상극놀이 집단 간의 차이는 유의미하지 않았다. 따라서 교수방법에 있어서 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법이 모두 통제집단에 비해 우수한 것을 알 수 있으나. 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법의 효과는 차별화되지 않음을 알 수 있었다.

1. 이야기 구조 이해에 대한 공변량 분석결과

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 구조이해에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여 이야기 구조이해 사전검사 점수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-Way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 공변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-4>와 <표 Ⅳ-5>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-4> 이야기 구조이해의 기술통계치

집 단	이야기 구조이해	
	M	*SD*
작가적 전략	7.71	1.40
주제 환상극	7.46	1.10
통 제	6.00	1.47

<표 Ⅳ-5> 집단에 따른 이야기 구조이해에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	*F*	사후검증 (LSD)
공변인(사전검사)	28.608	1	28.608	20.628^{***}	
집 단	36.907	2	18.454	13.306^{***}	$A=B>C^{***}$
오 차	94.308	68	1.387		
전 체	3748.000	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
$^{***}p<.001$

<표 Ⅳ-5>에서 보는 바와 같이, 이야기 이해도의 하위 요인인 이야기 구조 이해에 있어서 공변인인 이야기 구조 사전검사 점수는 유의미한 설명변인으로 나타났다(F(1, 68)=20.628, p<.001). 사전검사 점수를 통제한 가운데 집단효과를 알아본 결과, 세 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F(2, 68)=13.306, p<.001). 이들 집단간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증 결과, 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단 모두 통제집단보다 유의미하게 높은 이야기 구조 이해 점수를 보인 반면(각각 p<.001), 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단간에는 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 따라서 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법은 통제집단에 비하여 이야기 구조를 이해하는 데 우수한 교수방법임을 알 수 있으나, 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법 사이에는 차이 없는 것으로 나타났다.

2. 이야기 추론 이해에 대한 공변량 분석결과

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 추론 이해에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여 이야기 추론 사전검사 점수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-Way ANCOVA)을 실시하였다. 기술 통계치와 공변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-6>과 <표 Ⅳ-7>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-6> 이야기 추론 이해의 기술통계치

집 단	이야기 추론이해	
	M	*SD*
작가적 전략	7.33	1.05
주제 환상극	6.50	1.44
통 제	5.83	1.20

<표 Ⅳ-7> 집단에 따른 이야기 추론이해에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F	사후검증 (LSD)
공변인(사전검사)	5.407	1	5.407	3.631	
집 단	27.057	2	13.529	9.085^{***}	$A>C^{***}$
오 차	101.259	68	1.489		
합 계	3228.000	72			

A : 작가적 전략　　B : 주제환상극놀이　　C : 통제집단
$^{***}p<.001$

<표 Ⅳ-7>에서 보는 바와 같이, 이야기 추론에서의 분석결과를 보면, 공변인인 이야기 추론 사전검사는 이야기 추론 사후검사에 대한 유의미한 설명변인으로 나타나지 않았다($F(1, 68)=3.631$, $p>.05$). 즉, 이는 이야기 추론이해 사후검사 변량에서 사전검사가 설명해주는 비율이 통계적으로 유의하지 않음을 시사한다. 이야기 추론 이해에서의 집단간 차이를 분석한 결과, 세 집단간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)=9.085$, $p<.001$). 이들 집단간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 유아의 이야기 추론이해에 있어서 작가적 전략 집단과 통제집단만이 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며($p<.001$), 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이, 주제환상극놀이와 통제집단 사이에는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 이야기 추론 이해를 향상시키는 데 있어서 작가적 전략 교수방법의 효과를 보여주는 결과라 할 수 있다.

B. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향*(유아의 성별 효과)*

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 이해도에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 집단과 성별을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 이야기 이해도 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-8>과 <표 Ⅳ-9>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-9>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-8> 집단과 성별에 따른 이야기 이해도의 기술 통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	15.00	2.045
	여 자	12	15.08	1.730
	합 계	24	15.04	1.853
주제환상극놀이	남 자	12	13.58	2.151
	여 자	12	14.33	2.270
	합 계	24	13.96	2.196
통제집단	남 자	12	11.75	2.340
	여 자	12	11.92	1.311
	합 계	24	11.83	1.857
합계	남 자	36	13.44	2.512
	여 자	36	13.78	2.231
	합 계	72	13.61	2.365

<표 Ⅳ-9> 교수방법과 유아의 성별에 따른 이야기 이해도의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	45.316	1	45.316	13.367***
집단	123.576	2	61.788	18.226***
성별	.803	1	.803	.237
집단×성별	1.368	2	.684	.202
오 차	220.351	65	3.390	
합 계	13736.000	72		

***p<.001

1. 이야기 구조 이해에서의 성별과 집단간 상호작용 효과

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 이해도의 하위 요인인 이야기 구조이해에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 집단과 성별을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 이야기 구조이해 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-10>과 <표 Ⅳ-11>에 제시되었다. <표 Ⅳ-11>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않았다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-10> 집단과 성별에 따른 이야기 구조 이해의 기술 통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	7.58	1.443
	여 자	12	7.83	1.403
	합 계	24	7.71	1.398
주제환상극놀이	남 자	12	7.33	1.303
	여 자	12	7.58	0.900
	합 계	24	7.46	1.103
통제집단	남 자	12	6.00	1.859
	여 자	12	6.00	1.044
	합 계	24	6.00	1.474
합계	남 자	36	6.97	1.665
	여 자	36	7.14	1.376
	합 계	72	7.06	1.519

<표 Ⅳ-11> 교수방법과 유아의 성별에 따른 이야기 구조이해의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	28.055	1	28.055	19.377^{***}
집단	36.927	2	18.464	12.752^{***}
성별	0.060	1	0.060	.042
집단×성별	.137	2	0.068	.047
오 차	94.112	65	1.448	
합 계	3748.000	72		

$^{***}p<.001$

2. 이야기 추론 이해에서의 성별과 집단간 상호작용 효과

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 이야기 이해도의 하위 요인인 이야기 추론이해에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 이야기 추론이해 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-12>와 <표 Ⅳ-13>에 제시되었다. <표 Ⅳ-13>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-12> 집단과 성별에 따른 이야기 추론 이해의 기술 통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	7.42	0.900
	여 자	12	7.25	1.215
	합 계	24	7.33	1.049
주제환상극놀이	남 자	12	6.25	1.215
	여 자	12	6.75	1.658
	합 계	24	6.50	1.445
통제집단	남 자	12	5.75	1.055
	여 자	12	5.92	1.379
	합 계	24	5.83	1.204
합계	남 자	36	6.47	1.253
	여 자	36	6.64	1.496
	합 계	72	6.56	1.373

<표 Ⅳ-13> 교수방법과 유아의 성별에 따른 이야기 추론이해의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	5.230	1	5.230	3.413
집단	27.058	2	13.529	8.829***
성별	.384	1	.384	.251
집단×성별	1.273	2	.636	.415
오 차	99.604	65	1.532	
합 계	3228.000	72		

***p<.001

C. 그림책을 활용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 사회적 능력에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 먼저 집단별 사회적 능력의 사전검사의 평균 및 표준편차를 구하였고, 사전검사 점수에 대한 집단간 동질성 검사를 수행하였다. <표 Ⅳ-14>에서 보는 바와 같이, 사회적 능력의 하위 요인인 능력, 지도력, 불안정, 과민성, 그리고 사회적 능력 전체 점수의 평균은 집단간에 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-14> 사회적 능력 사전검사에서의 동질성 검증

변인	집단						F
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단		
	M	SD	M	SD	M	SD	
능력	3.53	0.321	3.53	0.367	3.69	0.289	1.975
지도력	3.39	0.282	3.44	0.329	3.38	0.302	.317
불안정	2.40	0.337	2.44	0.315	2.33	0.343	.599
과민	2.46	0.352	2.38	0.400	2.31	0.350	1.037
전체	3.49	0.209	3.44	0.171	3.57	0.245	2.269

그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 사회적 능력에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 사회적 능력 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 공변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-15>와 <표 Ⅳ-16>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-16>에서 보는 바와 같이, 사회적 능력 전체 점수에서의 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다($F(1, 68)=47.677$, $p<.001$). 공변인을 통제한 가운데 집단간 차이를 분석한 결과, $F(2, 68)=98.631$로 세 집단간 차이가 유의미한 것으로 나타났다($p<.001$). 이들 집단간의 차이를 보다 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단과 작가적 전략 집단은 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였으며(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단은 다시 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였다($p<.001$). 그러므로 사회적 능력을 향상시키는 데 있어 주제환상극놀이 집단과 작가적 전략 집단 모두 통제집단보다 효과적임을 알 수 있었으며, 특히 주제환상극놀이 교수방

법은 작가적 전략 교수방법보다도 더 효과적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-15> 사회적 능력 전체 점수의 기술통계치

변인	집단					
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
사회적 능력	4.17	0.196	4.52	0.181	3.92	0.251

<표 Ⅳ-16> 집단에 따른 사회적 능력에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	*F*	사후검증 (LSD)
공변인(사전검사)	1.275	1	1.275	47.677***	
집 단	5.275	2	2.638	98.631***	B>A>C***
오 차	1.819	68	0.027		
합 계	1281.163	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
***p<.001

1. 능력에 대한 공변량 분석 결과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 사회적 능력의 하위요인인 능력에 유의미한 차이를 가져오는지를 알아보기 위하여 능력 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-Way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 공변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-17>과 <표 Ⅳ-18>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-18>에서 보는 바와 같이, 능력 점수에서의 공변량 분석 결과, 공변

인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F(1, 68)=36.693, p<.001). 공변인을 통제한 가운데 집단간 차이를 분석한 결과, F(2, 68)=45.704로 세 집단간 차이가 유의미한 것으로 나타났다(p<.001). 이들 집단간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보인 반면(각각 p<.001), 작가적 전략 집단과 통제집단간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러므로 능력을 향상시키는 데 있어 특히 주제환상극놀이 교수방법이 효과적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-17> 능력의 기술통계치

변인	집단					
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
능력	4.15	0.308	4.58	0.291	4.03	0.241

<표 Ⅳ-18> 집단에 따른 능력에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	*F*	사후검증 (LSD)
공변인(사전검사)	1.913	1	1.913	36.693***	
집 단	4.766	2	2.383	45.704***	B>A=C***
오 차	3.545	68	0.052		
합 계	1311.560	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
***p<.001

2. 지도력에 대한 공변량 분석 결과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 사회적 능력의 하위요인인 지도력에 유의미한 차이를 가져오는지를 알아보기 위하여, 지도력 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-Way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 공변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-19>와 <표 Ⅳ-20>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-20>에서 보는 바와 같이, 지도력 점수에서의 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다($F(1, 68)=36.693$, $p<.001$). 공변인을 통제한 가운데 집단간 차이를 분석한 결과, $F(2, 68)=52.802$로 세 집단간 차이가 유의미한 것으로 나타났다($p<.001$).

이들 집단간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였으며(각각 $p<.01$, $p<.001$), 작가적 전략 집단은 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였다($p<.01$). 그러므로 지도력을 향상시키는 데 있어 주제환상극놀이 집단과 작가적 전략 집단 모두 통제집단보다 효과적임을 알 수 있었으며, 특히 주제환상극 놀이 교수방법은 작가적 전략 교수방법보다도 더 효과적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-19> 지도력의 기술통계치

변인	집단					
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
지도력	4.18	0.227	4.42	0.200	3.79	0.306

<표 Ⅳ-20> 집단에 따른 지도력에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F	사후검증 (LSD)
공변인 (사전검사)	1.481	1	1.481	36.269^{***}	
집 단	4.313	2	2.157	52.802^{***}	B>A**, B>C***, A>C**
오 차	2.777	68	0.040		
합 계	1235.988	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
$^{*}p<.05$ $^{**}p<.01$ $^{***}p<.001$

3. 불안정성에 대한 공변량 분석 결과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 불안정성에 유의미한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 사전 불안정성 검사 점수를 공변인으로 하고, 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 일원 공변량분석(One-Way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 분석결과는 <표 Ⅳ-21>과 <표 Ⅳ-22>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-22>에서 보는 바와 같이, 공변인인 사전검사는 유아의 불안정성에 대한 유의미한 설명변인으로 나타났다($F(1, 68)=29.065$, $p<.001$), 또한 세 집단 간에 있어서 유아의 불안정성의 차이는 모두 유의미한 것으로 나타났다($F(2, 68)=21.891$, $p<.001$).

<표 Ⅳ-21> 불안정성의 기술통계치

변인	집단					
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단	
	M	SD	M	SD	M	SD
불안정성	1.97	0.485	1.46	0.335	2.00	0.404

<표 Ⅳ-22> 집단에 따른 불안정성에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F	사후검증 (LSD)
공변인(사전검사)	3.518	1	3.518	29.065^{***}	
집 단	5.299	2	2.649	21.891^{***}	$B<A^{**}$, $B<C^{***}$
오 차	8.230	68	.121		
합 계	251.813	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
$^{***}p<.001$

이들 집단간의 차이를 보다 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 낮은 불안정성 점수를 보인 반면(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단과 통제집단간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러므로 유아의 불안정성을 감소시키는 데 있어 주제환상극놀이 교수방법만이 효과적임을 알 수 있었다.

4. 과민성에 대한 공변량 분석 결과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 과민성에 유의미한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 사전 과민성 검사 점수를 공변인으로 하고, 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 일원 공변량분석(One-Way ANCOVA)을 실시하였다. 기술통계치와 분석결과는 <표 Ⅳ-23>과 <표 Ⅳ-24>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-24>에서 보는 바와 같이, 공변인인 사전검사는 유아의 과민성에 대한 유의미한 설명변인으로 나타났다($F(1, 68)=57.032$, $p<.001$). 사전검사 점수를 통제한 가운데 집단효과를 알아본 결과, 세 집단 간에 유아의 과민성에 있

어서 모두 유의미한 차이가 나타났다($F(2, 68)=33.289$, $p<.001$).

<표 Ⅳ-23> 과민성의 기술통계치

변인	집단					
	작가적 전략		주제환상극놀이		통제집단	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
과민성	1.72	0.398	1.38	0.378	2.02	0.418

<표 Ⅳ-24> 집단에 따른 과민성에서의 ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	*F*	사후검증 (LSD)
공변인 (사전검사)	4.998	1	4.998	57.032^{***}	
집 단	5.834	2	2.917	33.289^{***}	$B<A^{**}$, $B<C^{***}$. $A<C^{*}$
오 차	5.959	68	0.088		
합 계	225.528	72			

A : 작가적 전략 B : 주제환상극놀이 C : 통제집단
$^{*}p<.05$ $^{**}p<.01$ $^{***}p<.001$

이들 집단간의 차이를 보다 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 낮은 과민성 점수를 보였으며(각각 $p<.01$, $p<.001$). 작가적 전략 집단은 다시 통제집단보다 유의미하게 낮은 과민성 점수를 보였다($p<.05$).

이는 주제환상극놀이 교수방법과 작가적 전략 교수방법이 통제집단에 비해 유아의 과민성을 낮추는 효과적인 교수방법이지만, 그 중에서도 특히 주제환상극놀이 교수방법의 효과가 우수함을 보여주는 것이다.

D. 그림책을 이용한 작가적 전략 활동과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향(유아의 성별 효과)

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아들의 사회적 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 집단과 성별을 독립변인으로 하고 사회적 능력 전체 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 사회적 능력 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-25>와 <표 Ⅳ-26>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-26>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-25> 집단과 성별에 따른 사회적 능력의 기술통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	4.10	0.197
	여 자	12	4.24	0.176
	합 계	24	4.17	0.196
주제환상극놀이	남 자	12	4.55	0.161
	여 자	12	4.50	0.204
	합 계	24	4.52	0.181
통제집단	남 자	12	3.94	0.156
	여 자	12	3.91	0.327
	합 계	24	3.92	0.251
합계	남 자	36	4.20	0.310
	여 자	36	4.22	0.341
	합 계	72	4.21	0.324

<표 Ⅳ-26> 교수방법과 유아의 성별에 따른 사회적 능력의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	*F*
공변인(사전검사)	1.164	1	1.164	42.418***
집단	5.249	2	2.625	95.622***
성별	0.021	1	0.022	.795
집단×성별	0.011	2	0.005	.201
오 차	1.784	65	0.027	
합 계	1281.163	72		

***p<.001

1. 능력에서의 성별과 집단간 상호작용 효과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별을 독립변인으로 하고 능력 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 능력 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-27>과 <표 Ⅳ-28>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-28>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-27> 집단과 성별에 따른 능력의 기술통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	4.03	0.267
	여 자	12	4.27	0.311
	합 계	24	4.15	0.308
주제환상극놀이	남 자	12	4.57	0.293
	여 자	12	4.58	0.301
	합 계	24	4.58	0.291
통제집단	남 자	12	3.97	0.187
	여 자	12	4.10	0.276
	합 계	24	4.03	0.241
합계	남 자	36	4.19	0.367
	여 자	36	4.32	0.353
	합 계	72	4.25	0.363

<표 Ⅳ-28> 교수방법과 유아의 성별에 따른 능력의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	1.642	1	1.642	31.577^{***}
집단	4.745	2	2.372	45.612^{***}
성별	0.00012	1	0.00012	.002
집단×성별	.164	2	0.082	1.578
오 차	3.381	65	0.052	
합 계	1311.560	72		

$^{***}p<.001$

2. 지도력에서의 성별과 집단간 상호작용 효과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 지도력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 집단과 성별을 독립변인으로 하고 지도력 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 지도력 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-29>와 <표 Ⅳ-30>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-30>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-29> 집단과 성별에 따른 지도력의 기술통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	4.16	0.253
	여 자	12	4.19	0.207
	합 계	24	4.18	0.227
주제환상극놀이	남 자	12	4.42	0.178
	여 자	12	4.42	0.228
	합 계	24	4.42	0.200
통제집단	남 자	12	3.84	0.257
	여 자	12	3.74	0.352
	합 계	24	3.79	0.306
합계	남 자	36	4.14	0.328
	여 자	36	4.12	0.388
	합 계	72	4.13	0.357

<표 Ⅳ-30> 교수방법과 유아의 성별에 따른 지도력의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	1.518	1	1.518	36.932***
집단	4.297	2	2.148	52.284***
성별	0.080	1	0.080	1.961
집단×성별	0.026	2	0.013	.317
오 차	2.671	65	0.041	
합 계	1235.988	72		

***p<.001

3. 불안정성에서의 성별과 집단간 상호작용 효과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 불안정성 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별을 독립변인으로 하고 불안정성 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 불안정성 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-31>과 <표 Ⅳ-32>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-32>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-31> 집단과 성별에 따른 불안정성의 기술통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	2.15	0.569
	여 자	12	1.79	0.317
	합 계	24	1.97	0.485
주제환상극놀이	남 자	12	1.35	0.198
	여 자	12	1.56	0.415
	합 계	24	1.46	0.335
통제집단	남 자	12	1.92	0.289
	여 자	12	2.08	0.492
	합 계	24	2.00	0.404
합계	남 자	36	1.81	0.504
	여 자	36	1.81	0.457
	합 계	72	1.81	0.477

<표 Ⅳ-32> 교수방법과 유아의 성별에 따른 불안정성의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	2.587	1	2.587	21.071^{***}
집단	5.208	2	2.604	21.207^{***}
성별	0.000	1	0.000	.000
집단×성별	.249	2	.125	1.014
오 차	7.981	65	.123	
합 계	251.813	72		

$^{***}p<.001$

4. 과민성에서의 성별과 집단간 상호작용 효과

작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 과민성에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별을 독립변인으로 하고 과민성 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)를 실시하였다. 집단과 성별에 따른 과민성 사후 검사에서의 기술통계치와 공변량분석 결과는 <표 Ⅳ-33>과 <표 Ⅳ-34>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-34>에서 보는 바와 같이, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 관계없이 일관적임을 알 수 있었다.

<표 Ⅳ-33> 집단과 성별에 따른 과민성의 기술통계치

집 단	성 별	인 원	평 균	표준편차
작가적 전략	남 자	12	1.76	0.329
	여 자	12	1.68	0.468
	합 계	24	1.72	0.398
주제환상극놀이	남 자	12	1.33	0.369
	여 자	12	1.42	0.399
	합 계	24	1.38	0.378
통제집단	남 자	12	2.03	0.368
	여 자	12	2.01	0.479
	합 계	24	2.02	0.418
합계	남 자	36	1.71	0.451
	여 자	36	1.70	0.503
	합 계	72	1.71	0.474

<표 Ⅳ-34> 교수방법과 유아의 성별에 따른 과민성의 Two-way ANCOVA

변량원	자승합	자유도	평균제곱	F
공변인(사전검사)	4.960	1	4.960	54.532***
집단	5.839	2	2.920	32.097***
성별	0.003	1	0.003	.004
집단×성별	0.046	2	0.023	.255
오 차	5.912	65	0.090	
합 계	225.528	72		

***p<.001

Ⅴ. 논의 및 결론

A. 요약

본 연구의 목적은 그림책을 활용하여 작가적 전략과 주제환상극놀이를 동시에 실시해 보고, 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보고자 하였다.

이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도(이야기 구조이해, 이야기 추론이해)에 어떠한 영향을 미치는가? 둘째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도(이야기 구조이해, 이야기 추론이해)에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가? 셋째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력(능력, 지도력, 불안정성, 과민성)에 어떠한 영향을 미치는가? 넷째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력(능력, 지도력, 불안정성, 과민성)에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는가?

설정된 연구 문제를 검증하기 위하여 G광역시에 소재한 H유치원에 재원중인 만 5세유아 72명(작가적 전략 집단 24명, 주제환상극놀이 집단 24명, 통제집단 24명)을 선정하여 12주 동안 실험을 실시하였다.

작가적 전략 집단은 그림책 이야기를 들려 준 후, 작가적 전략 활동을 12주 동안 매주 4개의 활동, 총 48개의 활동을 하였다. 주제환상극놀이 집단은 그림책 이야기를 들은 후, 3일간의 준비과정(극본각색하기, 배역정하기, 소품준비 및 환경구성)을 거쳐 주제환상극놀이를 매주 1회씩 12주 동안 총

12회를 실시하였다. 통제집단은 그림책 이야기를 들은 후, 12주 동안 유치원 6차 교육과정의 생활주제 별 교육계획에 따른 영역 별 자유선택활동을 하였다.

본 연구를 수행하기 위하여 유아교육을 전공한 현장교사 3인과 유아교육과 교수 2인에게 내용타당도를 검증받아 그림책 15권(본 검사용 12권, 예비검사용, 사전검사용, 사후 검사용 각 1권)을 선정하여 사용하였다.

이야기 이해도를 측정하기 위하여 Morrow(1984)의 이야기 이해도 검사도구를 Rand(1991)가 수정・보완한 것을 번역하여 사용하였다. 또한 사회적 능력을 측정하기 위하여 Pease, Clark와 Crase(1979)가 개발한 유치원용 아이오와 사회적 능력 척도(Iowa Social Competency Scale: Preschool Form)에서 어머니용 질문지를 박윤정(1997)이 번역하고 요인분석을 통하여 교사용 질문지로 수정・재구성한 질문지를 검사도구로 사용하였다.

수집된 자료를 분석하기 위하여 SPSS Win 10.1.3 프로그램을 이용하였다. 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 일원 공변량분석(One-way ANCOVA)과 Fisher의 LSD사후 검증을 실시하였으며, 이들 영향이 유아의 성별의 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 이원 공변량분석(Two-way ANCOVA)을 실시하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도(이야기 구조이해, 이야기 추론이해)에 미치는 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

이야기 이해도 전체의 집단 별 평균이 작가적 전략 집단 15.04로 이야기 이해도가 가장 높았고, 주제환상극놀이 집단은 13.99, 통제집단은 11.83 순으로 나타났으며, 세 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)= 18.874$ $p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하

여 Fisher의 LSD사후 검증 결과, 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단은 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였으나(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단 간의 차이는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단 모두 통제 집단에 비해 이야기 이해도 향상에 효과적인 것으로 나타났으나, 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법 사이에는 차이가 없는 것으로 나타났다.

하위 요인별로 살펴보면, 이야기 구조이해의 집단 간의 차이를 분석해 본 결과, 세 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)=13.06$, $p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 싱시한 결과, 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단 모두 통제집단보다 유의미하게 높은 이야기 구조 이해 점수를 보인 반면(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법 모두 통제집단에 비하여 이야기 구조를 이해하는 데 효과적인 교수방법임을 알 수 있으나, 작가적 전략 교수방법과 주제환상극놀이 교수방법 사이에는 차이가 없는 것으로 나타났다.

이야기 추론이해의 집단 간의 차이를 분석해 본 결과, 세 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)=9.085$, $p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 이야기 추론 이해에 있어서 작가적 전략 집단과 통제집단만이 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며($p<.001$), 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단, 주제환상극놀이집단과 통제집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이는 이야기 추론이해를 향상시키는데 있어서 작가적 전략 교수방법이 효과적이라는 것을 의미한다.

둘째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도(전체, 이야기 구조이해, 이야기 추론이해)에 미치는 영향이 유아의

성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 이야기 이해도 사후검사에서의 이원 공변량분석(Two-Way ANCOVA)결과, 교수방법과 유아의 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉 이야기 이해도에 대한 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

유아의 이야기 이해도 하위요인인 이야기 구조이해에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 이야기 구조이해 사후검사에서의 이원 공변량 분석(Two-Way ANCOVA) 결과, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

이야기 추론이해에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 이야기 추론이해 사후검사에서의 이원 공변량 분석(Two-Way ANCOVA)결과, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

요약하면, 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 이야기 이해도 전체 점수와 이야기 이해도 하위요소인 이야기 구조이해와 이야기 추론이해에 미치는 효과가 유아의 성별에 따라 달라지지 않음을 알 수 있다.

셋째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 사회적 능력(능력, 지도력, 불안정성, 과민성)에 미치는 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

사회적 능력 전체의 집단별 평균이 주제환상극놀이가 4.52로 가장 높았고, 다음으로 작가적 전략 집단이 4.17 통제집단 3.92순으로 나타났으며, 이들 세 집단 간에는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2,68)= 98.631$, $p<.001$). 이들 집단간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였으며(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단은 통제집단보

다 유의미하게 높은 점수를 보였다(각각 $p<.001$).

따라서 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단 모두 통제집단보다 사회적 능력 향상에 효과적인 것으로 나타났으며, 특히 주제환상극놀이 교수방법은 작가적 전략 교수방법 보다 사회적 능력 증진에 더 효과적인 것으로 나타났다.

사회적 능력의 하위 요인별로 살펴보면, 능력에서 집단 간의 차이를 분석해 본 결과, 세 집단 간의 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)= 45.704$, $p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이는 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보인 반면(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단과 통제집단 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 능력을 향상시키는 데 있어서 주제환상극놀이 교수방법이 특히 효과적인 것으로 나타났다.

지도력에서 집단 간의 차이를 분석해 본 결과, 세 집단 간의 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)= 52.802$, $p<.001$). 이들 집단간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보였으며(각각 $p<.01$, $p<.001$), 작가적 전략 집단은 통제집단 보다 유의미하게 높은 점수를 보였다($p<.01$). 그러므로 지도력을 향상시키는 데 있어 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단 모두 통제집단 보다 더 효과적임을 알 수 있었으며, 특히 주제환상극놀이 교수방법은 작가적 전략 교수방법보다 더 효과적인 것으로 나타났다.

불안정성에서 집단 간의 차이를 분석해 본 결과, 세 집단 간의 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)=21.891$, $p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 낮은 불안정성의 점수를 보인 반면(각각 $p<.001$), 작가적 전략 집단과 통제집단 간에는 유

의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러므로 유아의 불안정성을 감소시키는데 있어 주제환상극놀이 교수방법만이 효과적인 것으로 나타났다.

과민성에서 집단 간의 차이를 분석해 본 결과, 세 집단 간의 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 68)=33.289$, $p<.001$). 이들 집단 간의 차이를 구체적으로 알아보기 위하여 Fisher의 LSD사후 검증을 실시한 결과, 주제환상극놀이 집단은 작가적 전략 집단과 통제집단보다 유의미하게 낮은 과민성 점수를 보였으며(각각 $p<.01$, $p<.001$), 작가적 전략 집단은 통제집단보다 낮은 과민성을 보이고 있다. 따라서 주제환상극놀이 교수방법과 작가적 전략 교수방법이 과민성을 낮추는 효과적인 교수방법이지만 그 중에서도 특히 주제환상극놀이 교수방법이 더 효과적인 것으로 나타났다.

넷째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력(전체, 능력, 지도력, 불안정성, 과민성)에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 사회적 능력 사후 검사에서의 이원 공변량 분석(Two-way ANCOVA) 결과, 교수방법과 성별 간의 상호작용 효과는 유의미 하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

하위 요인별로 보면, 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 능력 사후 검사에서의 이원 공변량 분석(Two-way ANCOVA)결과, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미 하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

지도력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 지도력 사후 검사에서의 이원 공변량 분석(Two-way ANCOVA)결과, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미 하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

불안정성에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 불안정성 사후 검사에서의 이원 공변량 분석(Two-way ANCOVA) 결과, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미 하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다

과민성에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 집단과 성별에 따른 과민성 사후검사에서의 이원 공변량 분석(Two-way ANCOVA)결과, 교수방법과 성별간의 상호작용 효과는 유의미 하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교수방법의 효과는 유아의 성별에 따라 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

요약하면, 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 사회적 능력 전체 점수와 사회적 능력 하위요소인 능력, 지도력, 불안정성, 과민성에 미치는 효과가 유아의 성별에 따라 달라지지 않음을 알 수 있었다.

B. 논의 및 결론

본 연구는 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보는 것을 목적으로 하였다. 연구 문제별로 나타난 결과를 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단에 따른 이야기 이해도의 평균을 비교한 결과 작가적 전략 집단과 통제집단, 그리고 주제환상극놀이 집단과 통제집단 간에 유의미한 차가 있었으나, 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이집단 간에는 유의미한 차가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 작가적 전략과 주제환상극놀이를 실시한 유아들은 실시하지 않는 유아들보다 이야기를 더 잘 이해한다는 것을 의미한다. 따라서 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법은 유아의 이야기 이해도 향상에 효과적임을 알 수 있다.

이는 그림책을 활용한 작가적 전략이 유아의 언어능력에 영향을 미친다는 연구(김기현, 2004; 류미자, 2000; 박영아, 2000; 정미경・이민정, 2004; Moen, 1991; Routman, 1991)와 작가적 전략 활동 중의 하나인 초보적 저널쓰기가 유아의 쓰기, 어휘, 언어이해력에 영향을 미친다는(박상희, 1997; 박혜경, 1990; 이성아, 2000; 전지형, 2002; Halliday, 1978; Hillkiker, 1982; Hipple, 1985) 주장과 일치한 것이다.

본 연구의 실험기간 동안에 유아들은 작가적 전략 활동을 위하여 그림책 이야기를 듣고, 이야기의 줄거리와 구조 등을 파악한 후, 이야기 내용과 관련이 있는 작가적 전략 활동을 유아들 스스로 선정하여 진행하였다. 작가적 전략의 세부 활동들을 하는 과정에서 유아들은 자연스럽게 이야기 구조에 대해서 알게 되고, 이야기 속 인물의 감정과 행동을 유아 자신의 행동과 관련지어 보면서 이야기를 추론할 수 있게 되어 이야기 이해도가 증진된 것으

로 보인다.

또한 작가적 전략 활동을 하는 유아들에게 자신의 생각과 느낌들을 자유롭게 표현할 수 있도록 교사가 격려해 주고, 또래끼리 서로 돕는 교육 환경이 제공됨으로써 유아의 이야기 이해도가 향상되었다고 볼 수 있다. 이는 유아가 읽은 책이나 들은 이야기를 기억하면서 자신의 경험과 연결지어 재구성하고 이야기 속에서 일어난 사건들을 자기 자신만의 생각으로 정리하고 추론하기 때문에 이야기 이해와 이야기 구성능력이 발달 한다는 Morrow(1985)의 주장과 그림책을 매체로 한 작가적 전략 활동에서 유아 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 표현함으로써 언어능력이 증진되었다는 김기현(2004)의 주장을 지지한다.

유아들은 작가적 전략 활동 초기부터 자신의 생각과 느낌들을 표현하고자 하는 욕구는 있었으나 무엇을 어떻게 표현해야 하는지 표현하는 방법을 모를 뿐 아니라, 자신감이 없어서 친구들이 활동하는 모습을 지켜보거나 교사에게 도움을 요청하는 사례가 많았다. 그러나 활동 중반기에 접어들면서 교실에서는 자연스럽게 토의활동이 이루어지게 되었으며, 유아는 자신의 작품을 친구나 교사에게 보여주면서 작품에 대하여 자세히 설명하는 모습도 보여주었다.

이는 초보적 저널쓰기에서 저널쓰기 활동 초기에는 교사에게 도움을 요청하는 행동이 많았으나, 차츰 또래와 계획하기, 언급하기, 평가하기 등의 행동 빈도가 많아졌다는 Cress(1989)의 연구와 일치하며, 그림책을 매체로 하여 또래와의 상호작용 중심의 읽기 쓰기 프로그램을 실시한 후, 유아들의 읽기, 쓰기능력 및 이야기 이해능력 모두 향상되었다는 황보영란(2006)의 연구와도 일치한다.

본 연구에서 주제환상극놀이 교수방법은 이야기 이해도 증진에 도움이 되는 것으로 나타났다. 이 결과는 그림책의 이야기의 흐름과 내용을 이해하고, 유아 자신의 경험과 연결지어 이야기 속 인물들을 재연해 보는 과정에서 이

야기 이해도의 향상을 가져온다는 연구(김성미, 2002; 이경화, 1998; 이문정, 1999; 이혜란, 1985; 임영심, 1995; Fein, 1979; Rand, 1984; Sach, 1980; Saltz & Johson, 1974; Saltz, Dixon & Johson, 1977; Williamson & Silvern, 1992)와 주제환상극놀이는 환상적인 이야기에서 나오는 수많은 사건들을 시간과 장소를 초월하여, 상상력으로 의미를 전달하기 때문에 이야기 이해력이 증진 된다는 연구(Halliday, 1970; Pellegrini & Galda, 1982)를 지지한다.

주제환상극놀이 집단의 유아들은 그림책 이야기 듣기와 이야기 회상 활동을 하였으며, 극본을 각색하고 등장인물의 소품들을 준비하여 유아 자신이 마치 이야기 속 주인공이 된 것처럼 모방적 언어와 행동을 하면서 역할을 재연하였다. 이는 또래들과 함께 가작화 요소가 포함된 상징놀이 역할을 설정하고, 놀이의 각본과 주제에 대해서도 끊임없이 의견을 나누면서 놀이에 필요한 소품을 준비하여 극화한다는 주장(Manning & Sharp, 1977)을 뒷받침 한다.

또한 그림책을 읽고 극화활동을 경험했던 유아가 친사회적 행동이 증진되었다는 윤은영(1991)의 연구와 극화활동을 위하여 유아들이 직접 참여하여, 극본을 각색하고 소품을 준비하여 이야기 속 등장인물의 역할을 재연해봄으로써 언어능력이 발달한다는 McCaslin(1984)의 연구와도 일치한다.

유아들이 작가적 전략과 주제환상극놀이를 실시하고자 할 때, 먼저 그림책 이야기를 듣고 이야기 내용을 파악한 후, 유아들 스스로 이야기와 관련된 활동을 계획하고 준비하여 활동을 진행하였다. 이 때 교사는 유아들에게 유아 자신의 생각과 느낌을 자유롭고 자신감 있게 표현할 수 있도록 격려해 주면서 그림책 이야기 속에 등장하는 인물들의 역할을 재연해 볼 수 있도록 도와 주었으며, 유아들에게 언어로 표현하는 기회를 충분히 갖게 해 주었다.

이로 인하여 유아들은 이야기를 이해하고 표현하는 것에 대한 두려움이 없어졌으며, 유아 자신의 감정이나 생각, 느낌 등을 자유롭게 표현 할 수 있게 된 것으로 보인다.

이는 문학적 접근 프로그램을 통해서 새로운 책 소개하기, 단어 찾기, 책 속의 인물이나 작가에게 편지 쓰기, 내 단어 책 만들기, 상상하기 등의 활동을 실시하여, 유아들의 생각과 느낌을 자유롭게 표현하도록 함으로써 창의적인 쓰기능력이 향상 되었다는 전지형(2002)의 연구와 이야기책 내용에 의해 인물과 장면을 설정하고, 자연스런 상황 속에서 유아가 극놀이에 참여하여 유아의 이야기 이해도가 향상 되었다는 연구(Pellegrini & Galda, 1982)와 일치된 결과이다.

따라서 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법은 유아의 이야기 이해도 향상에 영향을 미친 것으로 보인다.

둘째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 이야기 이해도(이야기 구조이해, 이야기 추론이해)에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 동화를 통한 문학 활동, 참조적 의사소통 훈련, 동화짓기와 극화활동 등이 어휘력, 언어 표현력 이야기 이해력, 이야기 구성능력 즉, 언어능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지지 않는다는 연구(이성아, 2000; 이시자, 1995; 정영희, 1995)와 일치하며, 작가적 전략과 토의활동, 동화책 읽기활동이 언어능력에 미치는 영향이 여아가 남아보다 더 높은 점수를 나타냄으로써 성별에 따라 달라진다는 연구(김기현, 2004; 김정화・이문정, 2001)와는 일치하지 않는 결과이다.

여아가 말하는 시기가 빠르고, 언어로 표현하는 활동에 흥미를 보이며 적극적이어서 유아기부터 사춘기에 이르기까지 문장구성력, 문장이해력, 언어추리력에서 여아가 남아보다 뛰어나다는 연구(Maccoby & Jacklin, 1981)와는 달리 본 연구에서는 교수방법이 언어능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지지 않았다.

이러한 결과는 성별 간 특성과 개인적인 특성 등을 고려한 교육적 환경 제공과 그에 따른 지도가 충분히 이루어졌고, 남여 유아의 집단 별 사례수가 성별의 차이를 보기에는 너무 적은 수였다는 점 등에서 원인을 찾아볼

수 있겠다.

따라서 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 성별에 따라 이해도(이야기 구조이해, 이야기 추론이해)에 유의미한 영향을 미치지 않았음을 알 수 있다.

셋째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

사후검사에서 집단에 따른 사회적 능력의 평균을 비교한 결과, 작가적 전략 집단과 주제환상극놀이 집단, 작가적 전략 집단과 통제집단, 그리고 주제환상극놀이 집단과 통제 집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 주제환상극놀이 교수방법이 사회적 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다.

주제환상극놀이에 참여한 유아들은 주제환상극놀이를 위한 준비과정에서도 그림이나 글 또는 말로 표현할 기회를 갖게 되고, 그림책 속에서 등장하는 인물들이 처한 상황을 자신의 경험과 연결지어 역할을 수행함으로써 사회적 능력이 발달되었다고 볼 수 있다.

이는 주제환상극놀이 경험이 타인의 입장이나 사고, 인지, 정서적 반응 등의 내적심리 상태를 추론할 수 있는 사회성과 조망수용능력이 향상되었다는 연구(김미숙, 1985; 김수미, 1997; 김혜욱, 2002; 이숙재, 1997; 허정숙, 2001; Burns & Brain, 1978; lannotti, 1978; Saltz & Johnson, 1974)와 역할 담당과 협동학습에 기초한 역할놀이가 친사회적 행동, 감정이입, 조망수용능력을 발달시킨다는 연구(계향숙, 1986; 박은혜, 1986; Jones, 1991; lannotti, 1978)와 일치된 결과이다.

유아는 놀이하는 과정에서 다른 사람들의 관점을 받아들이고, 서로 다른 역할들을 조정하며(예를 들어 한사람은 엄마, 한사람은 아기역할), 놀이내용을 논의하고, 분쟁을 해결하기 위한 협상과정을 통하여 사회적 능력을 발달시키는 것으로 해석된다(Rubin, 1980; Smilansky, 1968).

본 연구에서 주제환상극놀이는 유아들 모두가 참여하는 가운데 진행되었다. 극본 각색과 배역 정하기, 등장인물과 관련된 소품준비, 환경 꾸미기 등, 모든 준비와 과정은 소그룹 토의활동을 통해 결정되었고, 놀이 중 발생된 문제들은 서로 협상을 통하여 해결되었다.

본 연구의 초기에 유아들은 사회적 관계의 경험 부족으로 인해 주제환상극놀이 시 배역을 정하는 데 있어서 자신이 하고 싶어 하는 역할만 고집 하였고, 놀이 시 지켜야 할 질서나 규칙을 제대로 지키지 않음으로 인하여 갈등과 마찰이 자주 일어나게 되면서 주제환상극놀이가 제대로 이루어질 수 없었다. 이 때 교사는 극놀이가 또래와의 상호작용 속에서 활발히 이루어질 수 있도록 놀이에 적절히 개입하여 도와주었다.

그 후, 유아들은 주제환상극놀이에 흥미를 가지고 자발적으로 참여할 수 있게 되었고, 다른 사람의 의견을 존중하고 서로 돕고 협동하며 나누는 사회적 경험을 할 수 있게 되면서 사회적 능력이 발달 되었다고 볼 수 있다. 이는 교사가 놀이에 적절히 개입할 경우 유아들의 놀이를 확장시키고 풍부하게 만들어준다는 임영심(1995)의 연구를 뒷받침 하며, 가작화 놀이를 경험한 유아들은 사회적 조화도가 높아서 갈등이 조기에 해결되었다는 신유림(1998)의 연구와도 일치한다.

넷째, 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 사회적 능력(능력, 지도력, 불안정성, 과민성)에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지지 않는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 감성교육프로그램이 사회적 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 부분적으로 달라진다는 연구(이정연, 2000)와는 달리 친사회적 I-Message훈련, 동화를 매개로 한 통합교육활동, 극화놀이, 친사회적 훈련프로그램 등이 사회적 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지지 않는다는 연구(김선복, 1990; 노점선, 1999; 이미화, 2002)를 지지한다.

또한 여아들은 또래 친구에게 관대하게 행동하고 위로를 잘하며 협동적이

기 때문에 사회적 능력에서 남아보다 긍정적인 평가를 받고 있다는 연구(Skarin & Moely, 1976: White, 1976)와 달리 본 연구에서는 교수방법이 사회적 능력에 미치는 영향이 성별에 따라 달라지지 않았다.

이러한 결과는 성별 간의 특성과 개인적인 특성 등을 고려한 교육 환경 제공과 그에 따른 지도가 충분히 이루어졌고, 남여 유아의 집단 별 사례수가 성별의 차이를 보기에는 너무 적은 수였다는 점 등에서 원인을 찾아볼 수 있겠다.

따라서 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 성별에 따라 사회적 능력(능력, 지도력, 불안정성, 과민성)에서 유의미한 영향을 미치지 않았음을 알 수 있다.

C. 제 언

본 연구의 결과 및 결론을 바탕으로 하여 후속연구를 위해 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구는 작가적 전략과 주제환상극놀이가 유아의 이야기 이해도와 사회적 능력에 영향을 미치는지를 알아보는 것이었다. Moen(1991)의 8개의 교수전략 중에서 또 다른 전략과 알아보는 것이었다. 이 외의 다양한 극놀이를 유아 교육현장에 함께 적용하여 그 효과를 연구할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 그림책을 활용한 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법을 적용 하는데 그쳤으나, 후속 연구에서는 다양한 장르의 유아문학을 활용하여 유치원 교육과정과 통합적으로 운영될 수 있는 교수방법 개발이 절실히 요구된다.

셋째, 본 연구는 실험 연구로서 작가적 전략과 주제환상극놀이, 통제집단 간

에 차이를 비교하여 양적인 분석으로 효과를 검증하는데 그쳤으나, 후속 연구에서는 실험집단과 통제집단의 유아들이 활동하는 과정에서 일어나는 유아들의 행동을 관찰하여 그 변화를 비교·분석해 보고, 그 효과를 검증할 수 있는 질적인 분석도 함께 이루어져야 할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 5세 유아를 대상으로 한 연구이므로 작가적 전략과 주제환상극놀이 교수방법을 다른 연령의 유아에게 실시하고자 할 경우에는 좀 더 구체적인 절차와 내용의 보완이 필요하다.

참 고 문 헌

교육부(1992). **유치원 교육활동 지도 자료집.** 교육부

강인언・김영숙(1988).유아문학교육 이론과 실제. 서울: 양서원.

고경희(1998). 문학적 접근 방법을 통한 저널쓰기가 이야기구조 개념에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

계향숙(1986). 역할놀이와 이야기 나누기활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

권옥자(1987). 어머니 양육태도 유형에 따른 친사회적 동기에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

권연희・박경자(2003). 아동의 사회적 유능성에 미치는 정서성, 대인간 문제해결전략 및 어머니행동. **아동학회지, *24***(2), 27-44.

김경중(1990). 동화가 지니는 심리학적 의미- 갈등해소에 따르는 아동의 반응. 중앙대학교 박사학위논문.

김기현(2004). 문학적 접근활동 중 작가적 전략과 토의활동전략이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미숙(1985). 사회극화놀이를 통한 유아의 조망수용능력 향상에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김복남・심재영・김언주(2006). 글없는 그림책을 활용한 문학 활동이 유아의 창의성에 미치는효과. **아동교육, *15***(1), 169-182.

김선복(1990). 극화놀이를 통한 유아의 조망수용능력향상에 관한 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.

김성미(2002). 극화활동과 이야기 다시 듣기 활동이 유아의 언어능력에 미치는 효과 비교. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김세희・현은자(1995). **어린이의 세계와 그림 이야기책.** 서울: 양서원.

김세희 · 현은자(2005). **그림책의 이해 Ⅰ**. 서울: 사계절.

김세희 · 현은자(2005). **그림책의 이해 Ⅱ**. 서울: 사계절.

김소양 · 이경화 · 채종옥(2003). **그림 이야기책을 통한 유아 문학 활동**. 서울: 양서원.

김소영(1999a). 유아의 사회적 능력 발달에 관한 문헌적 고찰: 작업상황을 중심으로. **교육학연구**, *19*, 127-146.

김소영(1999b). 작업상황과 과제선택이 유아의 사회적 능력 발달에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위논문.

김수미(1997). 주제환상극놀이를 통한 유아의 사회성 증진에 관한 질적 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김예연(2002). 교사와 유아의 그림책 함께 읽기 상황에서 나타난 유아의 언어적 반응과 이해전략. 한국 교원대학교 대학원 석사학위논문.

김영숙(2003). 전래동요프로그램이 유아의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 영향. 영남대학교 대학원 박사학위논문.

김영지(1994). 어머니에 대한 아동의 애착과 사회적 능력에 관한 연구. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

김원경(2003). 동화반복읽기와 교사와 유아의 상호작용이 동화의 기억과 이해에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김용숙(1996). 인형극활동과 그림동화활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 효과비교. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정아(1990). 아동의 사회적 능력과 관련된 제 변인에 관한 연구: 어머니와 교사의 평가를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김정연(1995). 문학에 기초한 총체적 언어접근법이 유아의 쓰기에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정화 · 이문정(2001). 유아의 성별과 동화책을 즐겨 읽는 정도가 유아의 탈상

황적 언어능력에 미치는 영향. **한국영유아보육학, *25***, 1-19.

김정현・이순형(1997). 대상에 따른 영아의 언어적・비언어적 상호작용 분석. **한국심리학회지: 발달, *10***(1), 57-73.

김정혜(2003), 저널쓰기와 유아의 쓰기발달, 어휘력 및 언어 이해력. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정희・문혁준(2004). 아동의 사회적 유능성에 관련된 변인연구. **대한가정학회지, *42***(10), 23-28.

김춘희(2003). 생활주제 관련 극 놀이 활동이 유아의 언어표현력과 이야기 구조 개념발달에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

김판순(2003). 동화 듣고 다시 말하기에서 어머니 교사 연계지도가 유아의 이야기 이해력에 미치는 효과. 상주대학교 산업대학원 석사학위논문.

김현아(2004). 주제환상극놀이와 유아의 친사회적행동 및 감정조망수용능력에 미치는 효과. 상주대학교 산업대학원 석사학위논문.

김현주(1983). 사회극적놀이 훈련을 통한 취학전 아동의 창의성 증진에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김현희(1995). 아동의 문학작품에 대한 반응: 이론적 고찰. 양옥승(편). **탁아연구Ⅱ**. 서울: 양서원.

김현희・박상희(2000). **유아문학교육**. 서울: 학지사.

김혜경・조성연(2002). 가족형태에 따른 가정환경(HOME)과 유아의 사회・정서적 발달. **한국가족복지학, *7***(2), 3-16.

김혜욱(2002). 주제극놀이 활동이 유아의 사회성 및 자아 존중감 향상에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.

김효영・이순형(2005). 이야기구조에 따른 만 2, 3세 유아의 이야기 이해. **열린유아교육연구, *9***(3), 15-29.

김효정(2004). 타인이해를 돕는 주제환상극놀이 활동이 유아의 조망수용능력

및 대인문제해결사고에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

노연경(2002). 글 없는 그림책 읽기 활동이 유아의 어휘력 및 이야기 구조 개념에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

노영희(1994). 유아의 쓰기능력에 관한 연구. **한국교원대학교 교수논집, *10***(2), 103-112.

노영희(2005). 유치원교사의 문자언어 교수 실천에 대한 자기반성의 주제와 의미. **유아교육학논집, *9***(2), 95-123.

노점선(1999). 친사회적 I-Message훈련이 유아의 감정이입능력 향상에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

류미자(2000). 문학적 접근활동에서 작가적 전략이 유아의 시각적 문해, 구두언어 및 창의성에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

류미자・전지형(1999). 그림책을 활용한 작가적 전략이 유아의 시각적 문해와 구두언어에 미치는 영향. **유아교육논총, *9***, 155-174.

류칠선(1993). 유아의 친사회성 증진을 위한 토론수업프로그램의 효과검증 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

문준필(2001). 주제환상극놀이에서 동화장르가 유아의 창의성에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

문은경(2002). 동화개작활동이 유아의 조망수용능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원. 석사학위논문.

박상희(1997). 쓰기지도방법이 유아의 쓰기인식, 쓰기행동과 쓰기발달에 미치는 효과의 비교 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

박상희(2002). 이야기 지도(Story Map)활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. **열린유아교육연구, *7***(1), 167-186.

박선희(1995). 유아의 극화놀이가 타인감정조망능력과 친사회적 행동에 미치

는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

박애자(1996). 사회적-역할놀이를 통한 주제상상훈련이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

박영숙(1986). 친사회적 행동증진을 위한 교육방략. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

박영아(2000). 동시를 통한 통합적 접근이 유아의 언어이해력과 표현력에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

박윤정(1997). 귀인 및 정서인식능력과 아동의 사회적 유능성 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

박은혜(1986). 극화놀이가 유아의 언어적 돕기 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

박범실(1987). 아동의 사회적 능력과 그 관련변인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

박혜경(1990). 유아를 위한 총체적 언어접근법의 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

배옥선(2003). 그림책을 통한 토의활동이 유아의 자아개념과 조망수용에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.

배정숙(1984). 부모실조환경과 정상 환경 아동 언어능력비교. **대한가정학회지**, *22*(3), 161-167.

서정숙・남규(2005). **그림책으로 하는 유아문학교육**. 서울: 창지사

서혜정(1997). 동시를 통한 총체적 언어접근법이 유아의 읽기흥미와 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.

손혜숙(2004). 동화반복 들려주기가 유아의 이야기 구성능력에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, *8*(4), 53-67.

송나리(1993). 외동이의 사회적 능력 및 인지능력발달에 관한 연구. 이화여자

대학교 대학원 석사학위논문.

송순임(2002). 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 창의력과 언어표현력 향상에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.

송진숙・권희경(2003). 유아교육기관에서의 유아의 적응과 유아의 사회적 능력 및 문제행동에 대한 연구. **열린유아교육연구**, *8*(3), 207-225.

신경혜・황상민(1994). 성별과 사회경제적환경이 학령 전 아동의 언어발달에 미치는 효과: 도형과 색을 이용한 언어검사를 통해 평가된 언어능력비교. **한국심리학회지: 발달**, *7*(2), 74-91.

신유림(1998). 가작화 놀이의 사회적 조화도와 갈등 및 정의적 분석도구. **유아교육연구**, *18*(2), 69-84.

신인숙・임은주(2004). 동화프로젝트활동이 유아의 언어 및 사고능력발달에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, *11*(4), 51-76.

신재정(1999). 역할놀이 학습이 아동의 언어표현력에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

신현옥(1995). 자신과 타인의 이해활동이 유아의 자아개념, 조망수용 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

안라리(2005). 만5세 남녀 유아의 사회적 능력과 정서 조절전략. **열린유아교육연구**, *10*(2), 61-81.

안혜선(1999). 그림동화활동과 역할놀이가 유아의 친사회적행동 증진에 미치는 효과 비교. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

양외점(1993). 유아의 애착유형과 사회적능력에 관한연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

어효은(2001). 도시빈민 아동의 공부방 경험과 사회적 능력의 관계연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

오명미(2001). 동화 짓기 및 관련활동이 유아의 읽기능력 및 읽기에 대한 인식

에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위논문.

오정미(2005). 가정 연계동화 활동이 유아의 언어능력 및 감정이입에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

연미희(1988). 부모의 양육태도와 유아의 사회·정서적 발달과의 관계. **대한가정학회지**, *36*(7), 111-122.

우인숙(2001). 사회극놀이가 유아의 언어능력에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

원선임(1998). 동화책 읽어주기 접근법이 유아의 언어표현력 및 이해력에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

유구종·박수화(2005). 총체적 언어쓰기활동과 멀티미디어 매체가 유아의 언어표현력 및 어휘력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, *10*(3), 361-383.

유승연(1991). 유치원 유아문학 활동 현황에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤은영(1991). 극화활동과 VTR 시청활동이 유아의 친사회적 행동증진에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤정진·정옥분(1997). 아동이 지각한 사회적 지지와 사회적 능력. **아동학회지**, *18*(2), 312-331.

이경우(1998). **좋은 그림책을 활용한 창의력 개발**. 서울: 한국교육정보.

이경우(2001). **총체적 언어: 문학적 접근을 중심으로**. 서울: 창지사.

이경우·이은화·이정환·이기숙(1996). **통합적 접근을 위한 *Caldecott Honor* 수상도서연구**. 서울: 창지사.

이경우·장영희·이차숙·노영희·현은자(2001). **유아에게 적절한 그림책**. 서울: 양서원.

이경화(1998). 주제 극 환상놀이가 유아의 이야기구조 개념에 미치는 영향. **사회과학연구**, *5*(1), 207-219.

이경희(1995). 유아교육기관의 질적 수준, 유아의 기질, 가정양육환경이 유아의 사회성발달에 미치는 영향. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

이경희(2000). 동화 만들기 활동경험이 유아의 이야기 자유회상 및 이해도에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

이경희・정옥분(1994). 부모의 언어통제 유형과 아동의 사회적 능력과의 관계. **대한가정학회지**, *32*(5), 109-123.

이대균・서윤정(2005). 발음중심교수법과 총체적언어접근법을 병행한 언어교육프로그램 효과. **열린유아교육연구**, *10*(4), 23-44.

이남정(1991). 극화놀이가 유아의 언어능력에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이문정(1999). 유아의 이야기 짓기와 극화활동의 연계가 유아의 이야기 구조 및 탈상황적 언어발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

이미화(2002). 동화를 매개로 한 통합교육활동의 유아의 친사회적 행동증진효과 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

이미향(2004). 아버지의 양육태도와 유아의 언어능력 및 사회적 능력에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이민정・정미경(2004). 전래동요를 활용한 작가적 전략이 유아의 어휘력 및 이야기구성능력에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, *7*(2), 199-222.

이상금・장영희(2001). **유아문학론**. 서울: 동문사.

이성아(2000). 그림으로 읽는 동화를 통한 문학 활동이 유아의 이야기 구성능력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

이세원(1998). 유아의 조망수용 능력과 사회적 능력간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

이숙・최진아・이춘아(1995). 사회적 지지체제에 따른 아동의 사회적 능력.

한국가정관리학회지, *13*(4), 55-69.

이숙재(1997). 유아의 사회성 지도를 위한 주제환상극놀이 적용방안 연구. **성신여자대학교 연구논문집**, *35*, 265-293.

이숙희 · 김숙령(1996). 아동의 부모에 대한 애착과 사회적 능력과의 관계. **아동학회지**, *17*(1), 84-100.

이숙재 · 박인숙(1989). **유아를 위한 언어교육의 이론과 실제**. 서울: 창지사.

이시자(1995). 극화놀이가 유아의 이야기 이해증진에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, *1*, 161-174.

이연섭 · 강문희(1997). **유아의 언어교육**. 서울: 창지사

이연승 · 김덕숙(2002). 그림책을 이용한 어머니의 언어적 상호작용이 유아의 언어능력과 어머니의 언어유형에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, *9*(1), 1-28.

이연우(1998). 주제환상극놀이 경험이 유아의 창의적 사고력과 창의적 인성에 미치는 효과. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.

이영 · 신은주 · 나종혜(1994). 영 · 유아 양육환경에 대한 생태학적 연구(1). **아동학회지**, *25*(2), 37-53.

이영자(2000). **유아언어교육**. 서울: 양서원.

이영자 · 이종숙(1985). 비지시적인 지도방법에 의한 유아의 읽기와 쓰기행동의 발달. **덕성여자대학교 논문집**, *14*, 367-402.

이영자 · 이종숙(1990). 유아의 문어발달과 구어문어 구별능력 발달에 대한 질적 분석 연구. **유아교육연구**, *10*, 23-35.

이영자 · 박미라(1992). 유아의 이야기 구조 개념의 발달에 관한 기초연구. **유아교육연구**, *12*, 31-47.

이영희(2000). 동화 짓기 및 극화활동이 유아의 이야기 이해력 및 구성능력 발달에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

이옥자(1999). 동화를 이용한 주제환상극놀이가 유아의 인지능력발달에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

이외영(2002). 부모의 양육태도가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.

이용주・윤지영(2004). 유아의 의사소통능력이 사회적 능력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, *9*(3), 265-280.

이윤경・김여경(2000). 사회극화놀이에서 교사개입이 유아의 사회극화놀이수준, 사회적 기술 및 언어능력에 미치는 효과. **아동학회지**, *21*(4), 259-274.

이윤경(2001). 유아의 사회극화놀이 수준, 사회적 기술 및 언어능력에 미치는 교사개입의 장기적 효과. **교육학 연구**, *39*(3), 73-98

이은혜・이기숙(1995). 유아교육프로그램 평가척도개발에 관한 예비연구. **한국아동학회지**, *15*(1), 157-178..

이은화・이상금・이정환・이경우・이기숙(1995). ***Caldecott Medal* 수상 도서 연구**. 서울: 창지사.

이정연(2000). 감성교육프로그램의 적용이 유아의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위논문.

이정혜(1986). 5, 6, 8세 아동의 시각, 인지, 감정조망능력에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

이진숙(2002). 교사-유아관계와 유아의 사회적 능력과의 관계. **한국생활과학회지**, *11*(2), 123-134.

이차숙(1995). 효과적인 유아 문식성 지도를 위한 이론적 탐색. **유아교육연구**, *15*(2), 1-19.

이차숙・노명완(1994). **유아교육론**. 서울: 동문사.

이춘희(1997). 동화제시 및 질문유형이 유아의 창의성과 동화구조이해에 미치

는 영향. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

이춘희(2002). **유아문학교육.** 서울: 동문사.

이필원(1995). 취학전 아동의 성과 가정환경이 사회적 능력에 미치는 영향. 경북대학교 대학원 석사학위논문.

이하경(1996). 유아 주도적 동화활동이 언어이해력과 표현력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

이현정・조성연(2002). 형제자매에 따른 아동의 사회적 능력. **아동학회지,** *23*(3), 139-148.

이혜란(1985). 동화내용에 따른 극화놀이 및 사회 극화놀이가 유아의 인지능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

이혜영(1986). 아동의 사회적 역량에 관한 일 연구. 동국대학교 대학원 석사학위논문.

이효영・이순영(2005). 이야기 구조에 따른 만 2,3세 유아의 이야기 이해. **아동학회지,** *26*(1), 15-30.

이희정・정대련(2003). 그림책 중심의 총체적언어접근법이 유아의 쓰기발달에 미치는 영향. **생활과학연구,** *8,* 144-161.

임영숙(2001). 동화를 통한 감정이입적 접근방법이 유아의 사회적 기술에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

임영심(1994). 잘 짜여진 구조의 이야기가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향. **유아교육연구,** *14*(2), 5-10.

임영심(1995). 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도 및 자유회상에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

임영심・전순환・김인숙(2003). 전문가 협동 지원의 주제환상극놀이: 그림이야기책 재구성하기가 유아의 언어표현력에 미치는 효과. **유아교육학논집,** *7*(2), 286 -309.

장영애(1981). 가정환경변인과 4~6세 아동의 언어능력과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

장영숙・강경석・김희정(2003). 유아의 연령 및 성별과 부모의 양육태도에 따른 유아의 친사회적 행동. **아동학회지, *23***(4), 41-53.

장옥남(2004). 글 없는 그림책을 통한 극화활동이 유아의 그리기 표상 및 감정 이입능력에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

장우영・서경희(2003). 이야기 구성도 작성훈련이 학습장애아의 이야기 이해와 회상능력에 미치는 효과. **난청과 언어장애연구, *26***(2), 141-154.

전지형(1994). 총체적 언어접근법에서 저널쓰기가 유아의 쓰기발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

전지형(2002). 문학적접근 프로그램과 학습지 접근 프로그램의 적용이 유아의 창의적 쓰기에 미치는 영향. **열린유아교육연구, *7***(2), 21-38.

전호숙(1997). 동화를 통한 극화놀이가 유아의 조망수용능력에 미치는 영향. 순천향대학교 지역사회개발대학원 석사학위논문.

정계숙(2002). 교육연극을 적용한 사회적 유능성 중재 프로그램의 집단 따돌림/위험 아동의 사회적 유능성 증진효과 연구. **아동학회지, *23***(4), 171-183.

정미경(2003). 전래동요를 활용한 작가적 전략이 유아의 어휘력 및 이야기 구성력에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

정미선(1999). 전래동화를 통한 총체적 언어교육이 유아의 쓰기에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

정성순(2000). 글 없는 그림책을 활용한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

정영희(1995). 성별, 연령에 따른 참조적 의사소통 훈련이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

정혜은(2004). 문학적 이해전략활동이 유아의 이야기회상 및 이해도에 미치

는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

조복희(1978). 출생순위에 관한 연구 고찰. **대한가정학회지, *16***(4), 67-74.

조혜자(1988). 이야기 구조에 따른 이해 추론 양상. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

조혜자(1989). 이야기 구조에 따른 이해시의 추론양상. **한국심리학회지: 일반, *8***(1), 17-33.

주영희(1983). 유아교육 프로그램을 위한 언어 및 사고능력의 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

최경순(1992). 아버지의 양육행동 및 참여도와 아동의 사회적 능력과의 관계. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

최미숙・황윤세・장영숙(2004). 유치원 교사의 관심사에 따른 총체적 언어교수법의 신념과 실제의 차이 연구. **열린유아교육연구, *9***(3), 281-301.

최선미(2000). 동시관련 활동이 유아의 동시에 대한 특징인식과 언어적 표현력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

최양숙(1996). 어머니의 언어적 가정환경과 유아의 언어능력과의 관계. **아동교육, *5***(1), 33-48.

최윤정(1998). 그림동화책 읽어주기와 토의가 유아의 친사회적 행동 및 추론에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

최정원(1999). 주제환상극놀이 활동이 유아의 자기조절력 및 대처능력에 미치는 영향. **아동교육, *8***(2), 143-158.

하양승(1995). 유아의 이야기 해보기 활동이 이야기 구조 개념과 이해에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

한성희(1986). 아동의 사회적 능력 발달과 역할수용능력과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

허정숙(2001). 주제환상극놀이가 유아의 조망수용에 미치는 영향. 한국교원대

학교 교육대학원 석사학위논문.

홍연애・이경희(2004). 어머니의 언어통제 유형과 유치원교사가 지각한 유아의 사회적 능력과의 관계. **영유아교육연구**, *7,* 121-140.

홍혜경(1995). 유아수학 학습에 아동문학의 교육적 활용의 탐색. **교육학연구**, *33*(1), 399-423.

황보영란(2006). 그림책을 매개로 한 또래와의 상호작용 중심의 읽기・쓰기지도 프로그램이 유아의 읽기・쓰기능력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, *11*(2), 45-62.

황보영란・박경자・전영자(1998). 아동의 인성 및 가정환경변인과 사회적 능력과의 관계. **한국영유아보육학회**, *16,* 193-215.

Ainsworth, M. D., Bell, S. M. (1974), Mother-infant interaction and the development of competence . In K. Connolly, & J. Bruner (Eds.), *The growth of competence* (pp. 97-118). New York: Academic Press.

Anderson, R. C. (1978). Schema-directed processional language comprehension, In A. Lesgold, J. Pelegrini, S. Fiorkkema, & R. Glaser (Eds.), *Cognitive Psychology & Instruction.* New York: Plenum.

Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competence in young children. *Developmental Psychology, 10,* 282-293.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Age two to seventeen.* New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., & Coie. J. D. (1990). *Peer rejection in childhood.* New York University Press.

Barone, T., Eeds, M, & Mason, K. (1995). Literature, the disciplines, and the lives of elementary school children. *Language Arts, 72*(1), 30-38.

Barumrind, D. (1973). The development of instrumental competence

through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*(Vol. 7, pp. 3-46) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Bonitatibus, G. J. (1996). Finding new meaning children's recognition of interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental Child Psychology, 62,* 131-150.

Booth, D. W. (1982). Creating picturees in time and space. In K. Haycock & C. Haycock(Eds.), *Storytelling*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED232 152)

Borton, R. W. (1979). *The perception of causality in infants.* Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.

Broek, P. Van den, Lorch, E. P., & Thurlow, R. (1996). Children's and adult's memory for television stories: The role of causal factors, story grammar categories, and hierarchical level. *Child Development, 67*(6), 3010-3028.

Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education, 60*(3) 60-69.

Burns, S. M., & Brain, C. J.(1978). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology, 15,* 512-521.

Burke, E. M. (1990). *Literature for the young child* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cliatt, M. J., & Shaw, J. M. (1988). The story time exchange: Way to enhance it. *Early Childhood Education, 64,* 293-298.

Coke, J. S. Batson, C. D., & McDavis. K. (1978). Empathic mediation of

helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(7), 752-766.

Collier, R. G. (1985). *Preschool teacher and children's play.* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Anthropological Study of Play, Washington, DC.

Connolly, J., & Bruner, J. (1974). *Competence: Its nature and nurture. The growth of competence.* London: Academic Press.

Connolly, J., & Doyle, A. B. (1981). Assessment of social competence in preschoolers: Teachers versus peers. *Developmental Psychology, 17*(4), 454-462.

Connolly, J., & Doyle, A. B. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relation to social cognition. *Early Childhood Research Quarterly, 4,* 289-302.

Cress, S. W. (1989). *Journal writing in the kindergarten.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Florida.

Cullinan, B. E. (1992). *Literature and child*(2nd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Cullinan, B. E., & Galda, E. (1994). *Literature and the child.* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

Curry, N. E. (1971). Consideration of current basic issues on play, In N. E. Curry & S. Arnad (Eds.), *Play, The child strives forward self-realization.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

D'Angelo, K. (1981). Wordless picture books and the young language-disabled child. *Teaching Exceptional children, 14*(1), 34-37.

Dale, P. S. (1976). *Language Development.* New York: Holt, Rinehart &

Winston.

Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self understanding from infancy through adolescence. *Child Development, 53,* 841-864.

Dansky, J. L. (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology & Psychiatry Allied Disciplines, 21*(1), 47-58.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.

Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K. Rubin & S. Ledingham(Eds.), *Children's peer relation: Issues in assessment and intervention.* New York: Springer-Verlag.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,* 344-353.

Fein, G. G. (1979). Play and the acquisition of symbols. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 195-225). Norwood, NJ: Ablex.

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*(3), 323-340.

Galda, L.(1984). Narrative competence: Play, storytelling, and story comprehension. In A. D. Pellegrini & Y. Yawkey (Eds.), *Advances in discourse processes: The development of oral and written*

language in social contexts (Vol. 13, pp. 3-16). Hillsdale, NJ: Ablex.

Garvey, C. (1977). *Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gesten, E. L. (1976). A Health Resources Inventory: The development of a measure of the personal and social competence of primary grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*(5), 775-786.

Goodman, Y. M. (1983). Beginning reading development strategies and principles. In R. P. Parker & F. A Davis(Eds,). *Developing literacy*. International Reading Association.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan(Eds.), S*yntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.

Griffing, P. (1983). Encouraging dramatic play in early childhood. *Young Children, 38*(4), 13-22.

Halliday, M. A. K. (1970). Relevant models of language. *Educational Review, 22,* 26-37.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language social semiotic: The social interpretation of language and meaning.* Baltimore, MD: University Park Press.

Harris, S. (1986). Evaluation of a curriculum to support literacy growth in young children. *Early Childhood Research Quarterly, 1,* 333-348.

Harter, S. (1982). The perceived social competence for children. *Child Development, 53*(1), 87-97.

Hartup, W. W. (1992). *Having friends making friends and keeping friends: Relationship as educational contexts.* (ERIC Document Reproduction Service ED 345 854)

Hilderbrand, V. (1981). *Instruction to early childhood education.* New York: Macmillan Publishing Company.

Hillikiker, J. (1982). Labeling to beginning narrative. In T. Newkirk & N. Atwell(Eds.), *Understand writing: Ways of observing, leaning and teaching*(pp. 122-134). Chelmsford, MA: Northeast Regional Exchange.

Hillman, J. (1995). *Discovering children's literature.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hipple, M. (1985). Journal writing in kindergarten. *Language Arts, 62*(3), 255-261.

Holmberg, M. C. (1980) The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child Development, 51*(2) 448-456.

Honig, A. S., & Pollack., B. (1990). *Effects of a brief intervention program to promote prosocial behavior in young children.* (ERIC Document Reproduction Service ED 316 324)

Honig, A. S., & Wittmer, D. S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children, 49*(5), 4-12.

Honig, A. S., & Wittmer, D. S. (1996). Helping children become more prosocial: Ideas for classrooms, families, schools, and communities(Part Ⅱ). *Young Children, 51*(2), 62-70.

Honigmann, J. J. (1954). Culture and personality. New York: Harper & Brothers.

Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care & quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology, 26,* 292-303.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J.

Homes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). New York: Penguin Books.

Jensen, M. A. (1985). Story Awareness: A critical skill for early reading. *Young Children, 41*(1), 20-24.

Johnson, J. E. (1983). Family environment factors and children's knowledge of rules and conventions, *Child Development, 54*(1), 218-226.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Jones, C. B. (1991). Creative dramatics: a way to modify aggressive behavior. *Early Child Development and Care, 7*(3), 45-52.

Kagan, J., Hans, S., Markowitz, A., Lopez, D., & Sigal, H. (1982). Validity children's self-reports of psychological qualitative. In B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research*(pp. 171-211). New York: Academic Press.

Kamii, C., & Randazzo, M. (1985). Social interaction and invented spelling. *Language Arts, 62*(2), 124-133.

Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection.* Norwood, NJ: Ablex.

Knipping, N. Y. (1987). *The developing precesses of story dictation and dramatization of selected first grad children.* Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University.

Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understand.* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Kohn, M., & Rosman, B. L. (1972). A social competence scale and symptom checklist for the preschool child. *Developmental*

Psychology, 6(3), 430-444.

Kozulin, A., & Barbara, Z. (1995). Mediated learning experience and psychological tools: *Educational Psychologist, 30*(2), 67-75.

Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development, 54*(6), 1545-1558.

Krogh, S. L., & Lamme, L. L. (1983). Learning to share: How Literature can help. *Childhood Education, 59*(3), 188-192.

Krogh, S. L., & Lamme, L. L. (1985). But what about sharing? Children's literature and moral development. *Young Children, 40*(4), 48-51.

lannotti, R. J. (1978). Effects of role-taking experience on role-taking, empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology, 14,* 119-124.

Lieberman, A. F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relation with attachment and peer experience. *Child Development, 48*(4), 1277-1287.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1981). *The psychology of sex difference.* California, CA : Stanford University Press.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Sex segregation in childhood. In H. W. Reese(Ed.), Advances in child development and behavior(pp. 239-287)

Mandler, J., & Johnson, N. (1977). Remembrance of thing parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9,* 111-151.

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

Many. J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior, 24*(3), 265-287.

Martinez, M., Cheyney, M., & Teale, W. H. (1991). Classroom literature activities and kindergarten's dramatic story reenactments. In J. F. Christie(Ed.), *Play and early literacy development*(pp. 119-140). New York: State University of New York Press

Matterson, E. M. (1972). *Play with purpose for under sevens*. New York: Penguin Books.

McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*(5th ed.). New York: Longman.

McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Mistry, J., & Heman, H. (1991). *Development of preschoolers' picture-elicited narratives.* (ERIC Document Reproduction Service ED No. 337 287)

Moen, C. B. (1991). *Teaching with Caldecott books: Activities across the curriculum.* New York: Scholastic.

Morrow, L. M. (1984). Effects of story retelling on young children's comprehension and sense of story structure. In J. Niles & L. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction. Thirty-third Yearbook of the National Reading Conference.* Rochester, NY: National Reading Conference.

Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral

language complexity. *The Elementary School Journal, 85,* 647-661.

Morrow, L. M. (1990). *Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative.* Assessment for Instruction in Early Literacy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Morrow, L. M. (1991). *Literacy development in the early years: Helping Children read and write.* New York: Allyn & Bacon.

Nelson, K., Fivush, R,. Hudson, J., & Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. In M. T. H. Chi (Ed.), *Trends in memory Development Research*. New York: Karger.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work.* New York: Garland.

Nodelman, P. (1988). *Word about picture: The relationships of pictures*. Athens, GA: University of Georgia Press.

Norton, D. E. (1991). Through the eyes of a child: An introduction to children's literature. New York: Merrill.

O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 23*(1), 29-44.

Pease, D., Clark, G. C., & Crase, S. J. (1979). *Iowa Social Competence Scale: School-age & Preschool Manual*. Ames, IA: Iowa University Research Foundation.

Pellegrini, A. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, *55*(2), 207-221.

Pellegrini, A., & Galda, L. (1982). The effects of thematic fantasy play training on the development of children's story comprehension.

American Educational Research Journal, 19(3), 443-452.

Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). *Social development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.

Piaget, J. (1974). *The language and thought of the child.* New York: Meridam.

Pitcher, E. G., Feinburg, S. G., & Alexander, D. (1990). *Helping young children learn*(5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pohlman, C., & McWilliam, R. A. (1999). Paper lion in a preschool classroom: Promoting social competence. *Early Childhood Education Journal, 27*(2), 87-94.

Ramsey, G. (1988). Social skills and peer status: A comprehension of two sociodramatic groups. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*(2), 185-202.

Raines, S. C., & Isbell, R. T. (1994). Stories: Children's literature in early education. Albany, NY: Delmar.

Rand, M. (1984). Story schema: Theory research and practice. *The Reading Teacher, 37*(4), 377-382.

Rand, M. (1991). *The role of planned sociodramatic play experiences in the development of story schema in young children.* Unpublished doctoral dissertation, The University of New Jersey, New Brunswick.

Rosen, C. E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development, 45*(4), 920 -927.

Roskos, K, & Neuman, S. (1998). Play as an opportunity for literacy. In

O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 100-115). Albany: State University of New York Press.

Rosenblatt, L. E. (1978). *The foundations of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Routman, R. (1991). Invitation: How young children learn to read? *Educational Leadership, 47*(6), 18-23.

Rumelhart, D., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. Anderson, R. Spiro & W. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, K. H. (1978). Role taking in childhood: Some methodological considerations. *Child Development, 49*(2), 428-433.

Rubin, K. H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and cognition. In K. H. Rubin (Ed.), *Children's play*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg. B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (Vol. 4, pp. 693-774). New York: Willy.

Sach, J. (1980). The role of adult child play: Using language to coordinate narrative development. In K. H. Rubin (Ed.), *Children's play.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977) Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development, 48*(2), 367-380.

Saltz, E., & Johnson, J. (1974). Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. *Journal of Educational Psychology, 66*(4), 623-630.

Schaefer, E. S. (1975). Children's report of parental behavior: An inventory. *Child Development, 46*(3), 710-720.

Schickedanz, J. (1986) More than the ABCs: *The early stage of reading and writing.* Washington, DC: National Association for Education of Young Children.

Shaftel, F. R., & Shaftel, G. (1982). *Role playing in the curriculum* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Shatz, M., & Geman, R. (1973). The development of communication skill: Modification in the speech of young children as function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 38*(5, Serial No. 152).

Siks, G. B. (1983). *Drama with children*(2nd ed.). New York: Harper & Row.

Siks, G. B., Bryan, G., & Dunnington, H. B. (1961). *Theatre and creative dramatics.* Seattle, WA: University of Washington Press.

Skan, K., & Moely, B. (1976). Altruistic behavior: An analysis of age and sex differences. *Child Development, 47*(2), 71159-1165.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.* New York: Wiley.

Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning*(pp. 18-42). New York: Teachers College Press.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children.* Gaithersburg, MD: Psychological and Educational Publications..

Smith, P., & Sydall, S. (1978). Play and nonplay tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology, 48,* 315-325.

Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool year. *Harvard Educational Review, 53*(2), 165-189.

Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*(pp. 289-319). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development, 42*(3), 805-816.

Staub, F., Bar-Tal, D., Karylowski, J., & Reykowski, J. (Eds.) (1984). *Development and maintenance of prosocial behavior.* New York: Plenum.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of comprehension in elementary school children. In R. O. Feedle (Ed.), *New directions in discourse processing*(pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). New York: Academic Press.

Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in story: An approach to comprehension & instruction. In R. Glaser(Ed.), *Advances in the psychology of instruction*(Vol. 11). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stewig, J. W. (1986). *Informal drama in the elementary language arts program.* New York: Teachers College Press.

Stokes, J. P,. & Wilson, D. G. (1984). The inventory of socially supportive behaviors: Dimensionality, prediction and gender differences. *American Journal of Community Psychology, 12,* 53-69.

Stott, J. C. (1994). "Making stories mean; Making meaning from stories": The value of literature for children. *Children's Literature in Education, 25*(4), 243-253.

Stott, J. C. (1999). Dual audience in picture books. In S. L. Beckett (Ed.), T*ranscending boundaries: Writing for a dual audience of children and adults.* New York: Garland.

Strickland, D. (1990). Emergent literacy: How young children learn to read. *Educational Leadership, 47*(6), 18-23.

Strickland, D., & Morrow, L. M. (1990). The daily journal: Using language experience strategies in an emergent curriculum. *The Reading Teacher, 43,* 422-423.

Suh, S., & Trabasso, T. (1993). Inference during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols and recognition priming. *Journal of Memory and Language, 32*(3), 279-300.

Thompson, J. G., & Myers, N. A. (1985). Inferences and recall at ages four and seven. *Child Development, 56*(5), 1134-1144.

Trepanier, M. L., & Romatowski, J. A. (1982). Classroom use of selected children's books: Prosocial development in young children. *The Journal Humanistic Education and Development, 21*(1), 36-42.

Verriour, P. (1990). Storying and storytelling in drama. *Child Development, 67*(2), 144-150.

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 12*(6), 6-18.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of high psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, H. M. (1984). *Introducing the young child to the social world.* New York: Macmillan.

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a development construct. *Developmental Review, 3,* 79-97.

Weinstein, E. A.(1969) The development of interpersonal competence. In D. A. Golsin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally College Publishing.

Wenner, J. A. (1999). *Planning for goals: Preschoolers' comprehension of goal structure in narratives.* Unpublished doctoral dissertations, The University of Minnesota.

White, M. L. (1976). *Children's literature: Criticism and response.* Columbus, OH: Merrill.

White, R. C. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297-333.

Whitehead, M. R. (1990). *Language and Literacy in the early year.* London: Paul Chapman.

Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1984). Creative dramatic play and

language comprehension. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's Play: Developmental and applied* (pp. 255-271) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1991). Thematic-fantasy play and story comprehension. In J. F. Christie (Ed.), *Play and early literacy development* (pp. 69-90). Albany, NY: State University of New York Press.

Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1992). "You can't be grandma; You're a boy": Events within the thematic fantasy play context that contribute to story comprehension. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(1), 75-93.

Yawkey, T. D. (1990). The role of adults in children's play. In S. C. Wortham & J. L. Frost (Eds.), *Playgrounds for young children: National survey and perspectives* (pp. 167-189). Reston, VA: Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, America Association for Leisure and Recreation.

Zigler, E., & Trikett, P. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist, 33*, 789- 798.

부 록

<부록 1> 작가적 전략 활동 실제 ····· 151

<부록 2> 주제환상극놀이 활동 실제 ····· 159

<부록 3> 이야기 이해도 채점표 ····· 167

<부록 4> 이야기 이해도 채점기준 ····· 168

<부록 5> 사회적 능력 척도(교사 평정용) ····· 172

<부록 6> 작가적 전략 활동 사례 ····· 174

<부록 7> 주제환상극놀이 활동 사례 ····· 177

〈부록 1〉 작가적 전략 활동 실제

1) 저널(journal)

○활용방법

① 유아들이 자유롭게 글을 적는 활동

② 유아의 저널을 보고 교사는 질문을 하여 피드백 함으로써 교사-유아간의 상호 작용 할 수 있는 활동

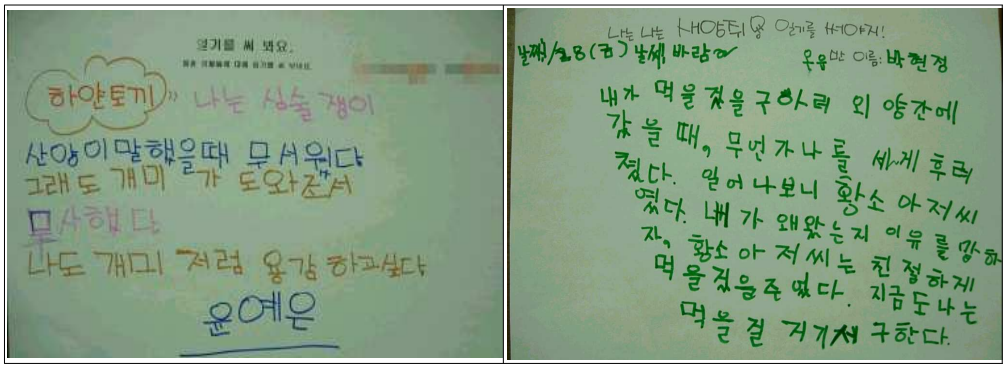
〈그림책 이야기를 듣고 생각과 느낌을 표현한 활동〉

2) 등장인물에 대한 일기(character diaries)

○ 활용방법

① 한 유아가 주인공이 되어 보고 다른 유아들이 그 유아에게 편지를 주는 답장하는 활동

② 자신이 주인공이 되어 일기를 써보는 활동



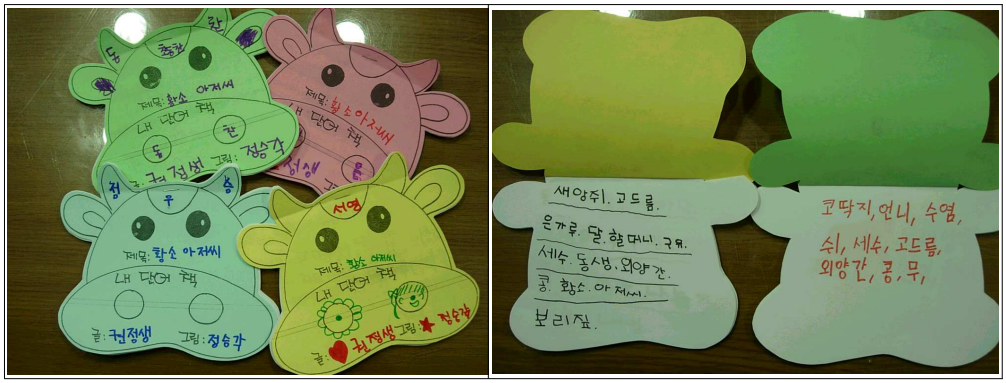
〈유아 자신이 그림책의 주인공이 되어 일기를 쓰는 활동〉

3) 내 단어 책 (learning log)

○ 활용방법

① 유아가 좋아하는 단어, 어려운 단어, 기억하고 싶은 단어, 뜻을 이해한 단어, 모양이 재미있는 단어 등 자신의 흥미에 따라 책을 구성하는 활동

② 미술, 수학, 과학 활동으로부터 알게 된 사실 및 관찰 결과를 기록하는 활동



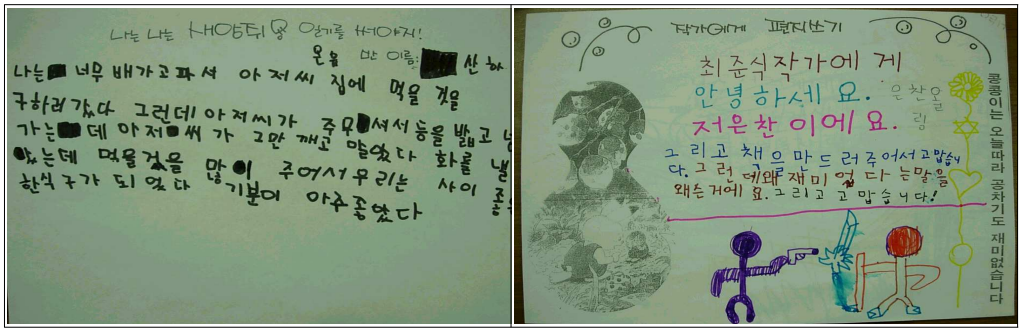
〈그림책 이야기의 내용을 새롭게 구성하는 활동〉

4) 편지 쓰기

○ 활용방법

① 안부편지, 견학전과 후의 편지, 병문안 편지, 물건을 주문하는 편지, 작가에게 쓰는 편지, 초청장 쓰기 등의 활동

② 유아들에게 그림책의 등장인물의 역할을 가정해 보도록 하고 느낌을 묻는 편지를 써 보는 활동



〈 그림책의 작가와 등장하는 주인공에게 편지를 써보는 활동〉

5) 이야기 지어 책으로 묶기(writing books)

○ **활용방법**

① 상상으로 꾸민 창작물을 묶어 다른 유아들이 볼 수 있도록 책으로 구성하는 활동

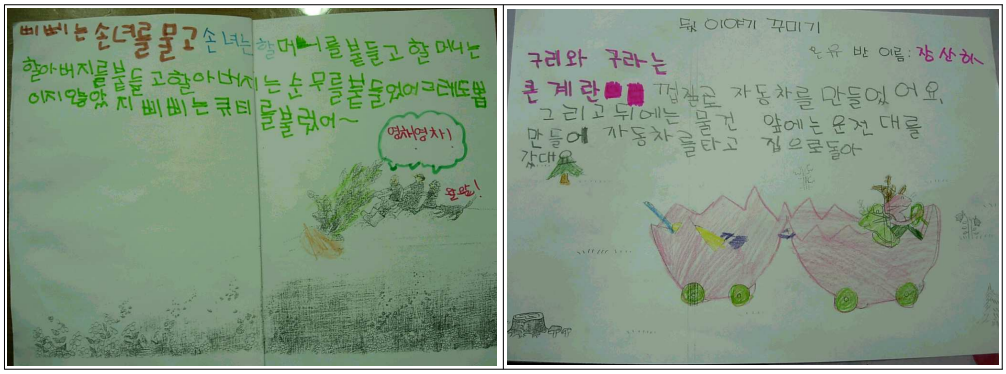
② 기존의 그림책을 읽은 후 이야기가 처음 시작되기 전에 일어났을 것 같은 이야기를 지어보는 활동(앞 이야기)

③ 기존의 그림책을 읽은 후 이야기 중간에 나란히 끼워 넣을 수 있는 이야기를 지어보는 활동

(중간 이야기)

④ 기존의 그림책을 읽은 후 이야기가 끝난 뒤에 일어날 것 같은 이야기를 지어보는 활동

(후속 이야기)



〈그림책 이야기를 듣고 그 내용을 창작하는 활동〉

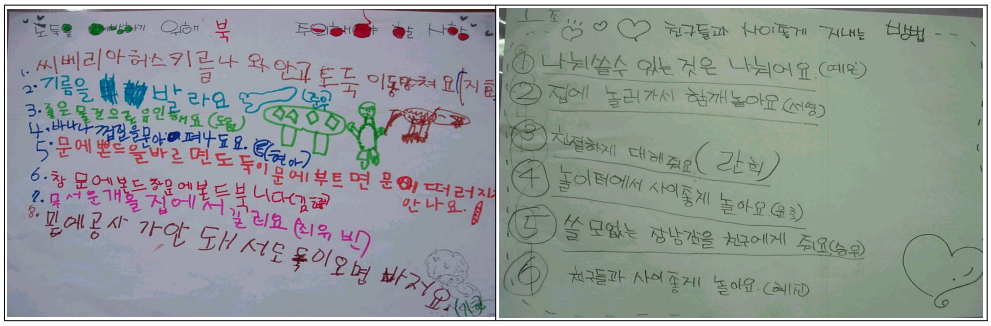
6) 브로셔(brochures)활용

○ **활용방법**

① 자기 집 전화번호에 붙인 이야기 만들기

② 유치원에서 지켜야할 규칙이나 사고 예방하는 안내문 만들기 활동

예) 홍보물, 팸플렛



〈그림책 내용에서 의사소통을 해야 할 내용을 안내하는 활동〉

7) 신문/광고 만들기

○ **활용방법**

① 그림책을 읽고 그림책에서 일어난 사건을 기초로 하여 신문기사를 쓰는 활동

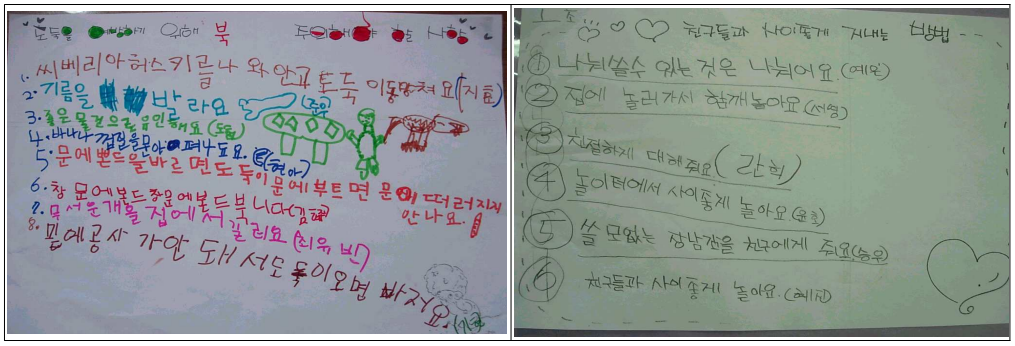
② 유아가 흥미를 느끼는 사람이나 좋아하는 인물에 대한 이야기를 지어보는 활동

③ 두 이야기를 읽고 비교하여 비교표를 구성하여 신문기사로 만드는 활동

④ 좋아하는 구절을 쓰고 그 이유에 대해 적어 기사로 만드는 활동

⑤ 같은 전래동화에 대하여 여러 작가들이 쓴 동화책을 비교하여 기사로 만드는 활동

⑥ 그림책을 읽고 그림책에 나오는 사물을 광고로 제작하는 활동



〈그림책과 관련된 새로운 소식과 상품을 광고하는 활동〉

8) 자서전 꾸미기

○ **활용방법**

① 선생님, 부모, 친척으로부터 자신의 더 어렸을 때의 이야기를 인터뷰 하여 유아 자신의 생애를 꾸미는 활동

② 자신의 생일, 키, 좋아하는 것, 모습 등을 모두 기록하는 활동

③ 어렸을 때 사진과 지금의 사진을 대비하여 보거나 시간 순서대로 나열하여 변화되는 모습을 관찰하는 활동

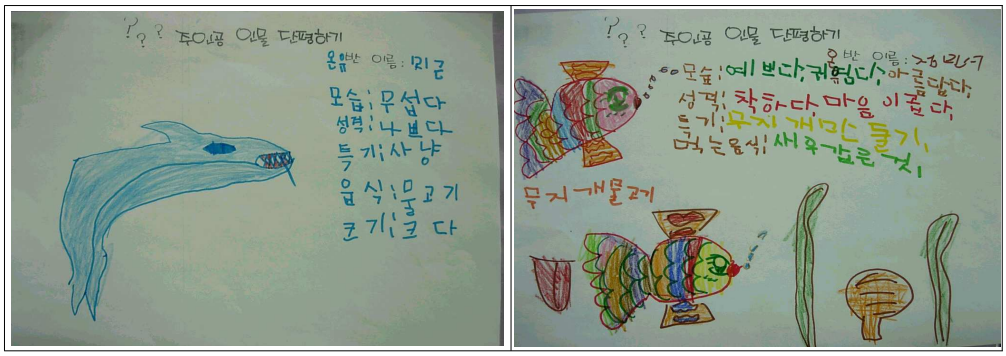
성장하는 과정과 유아 자신에 대해 소개하는 활동〉

9) 등장인물 단평

○ **활용방법**

① 등장인물에 대한 자신의 생각을 쓰는 활동

② 그림책에 나온 등장인물의 말, 행동 등의 특징을 알아내어 이를 묘사하는 문장을 짓거나 그림으로 표현하는 활동



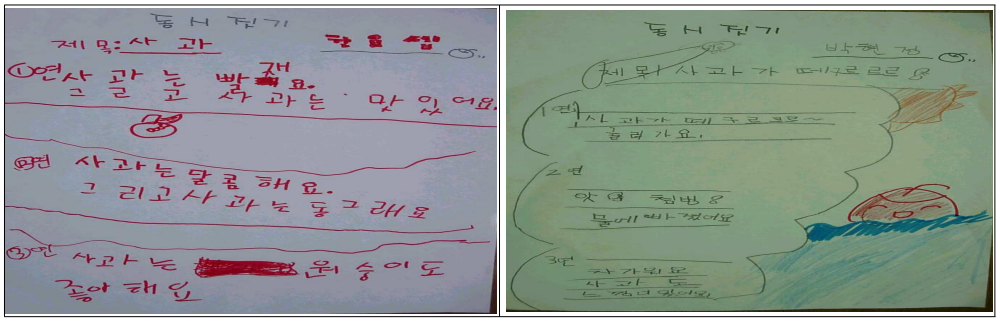
〈등장인물에 대한 특징을 표현하는 활동〉

10) 동시 짓기

○ **활용방법**

① 시의 원문을 개작하는 활동

② 새로운 동시를 창작하는 활동



〈그림책 이야기를 시로 표현해보는 활동〉

11) 직업 목록 *(job banks)*

○ **활용방법**

① 그림책에 등장하는 직업에 대해 알아보는 활동

② 그림책에 등장한 직업을 가진 사람을 초청하여 관련 정보를 얻는 활동

〈그림책에 나오는 직업과 관련해서 유아 자신이 갖고 싶은 직업 표현활동〉

12) 가상(상상)하기

○ **활용방법**

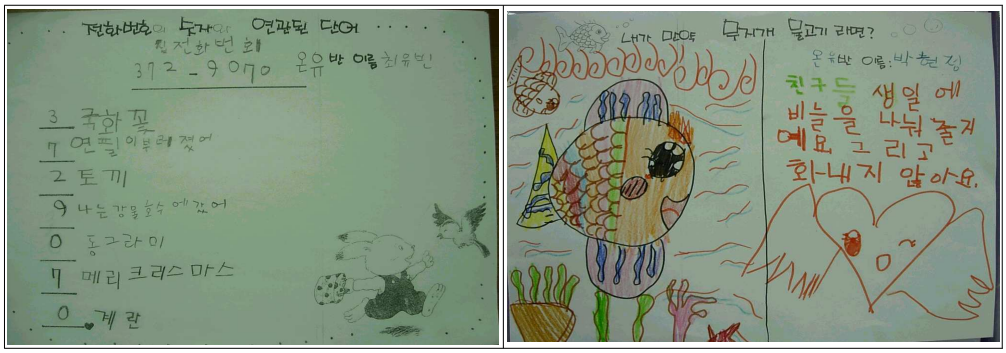
① 교사가 질문하고 유아는 질문에 대해 의견을 나누거나 그림으로 그려보는 활동

② 대집단 시간에 유아들은 자신이 그린 것을 발표하고 교사는 그림의 해석을 칠판에 적는 등 서로 의견을 나누는 활동

- 만약 코가 없다면 어떨까?

③ 가상에 대한 이야기를 나눈 후에 유아는 이야기에 대한 자신들의 반응을 저 널로 쓰거나 이야기를 상상하고 그림으로 그려보는 활동

④ 소집단으로 전화번호의 숫자와 연관된 단어를 생각해 보거나, 시처럼 단어를 적어 넣고 유아들은 수와 관련된 단어를 생각하며 글을 지어보는 활동



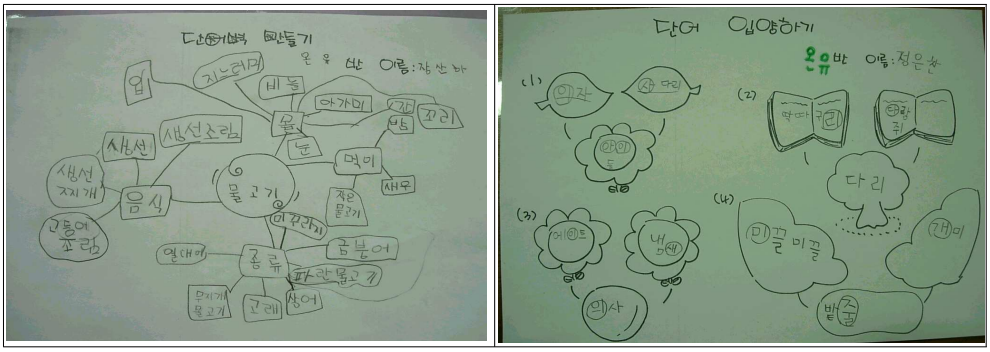
〈숫자와 연관된 단어 활동과 등장인물에 대한 생각을 표현하는 활동〉

13) 단어 벽*(wall of word)* 사용하기

○ **활용방법**

① 단어 벽에서 유아가 필요한 단어를 골라 사용하고 선택한 단어의 포함하고 관계를 이해하는 활동

② ‘단어입양’, ‘단어 빌리기’ 등으로 확장할 수 있는 활동



〈그림책 내용과 관련된 단어를 쓰고 입양하는 활동〉

〈부록 2〉 주제환상극놀이 활동실제

1) 그림책 이야기를 각색한 극본과 활동사례

그림책 명: 행복한 의자 나무

배경 : 거인 에이트의 꽃밭 **등장인물 :** 해설, 거인 에이트, 나무, 참새, 나비, 벌, 부엉이, 아이들, 딱따구리, 다람쥐, 개미, 지렁이 **소품 :** 사람나무, 나뭇잎, 꽃

(해설) : 거인 에이트의 꽃밭에는 자기 밖에 모르는 아주 이상한 나무가 한그루 있었어요.

나무 : 내 옆에 아무도 없었으면 좋겠어. 다 귀찮아!

(해설) : 그 나무는 언제나 목을 쭉 빼고 있는 걸 좋아해서 목만 긴 ~ 우스꽝스러운 모양을 하고 있었어요.

참새 : 짹 짹 짹 짹 ~

나무 : 아이 시끄러워 ~ 너 누구야?

참새 : 나는 참새야 ~ 내가 노래를 불러 줄게..

나무 : 노래하지 마. 시끄럽단 말이야. 난 네가 싫단 말이야.

참새 : 치 ~ 나도 너랑 안 놀아.

(해설) : 나무는 새들이 오는 게 싫어 목 언저리에 나뭇잎 몇 장만 돋아나게 했어요. 나무는 꽃향기도 나지 않게 하여 나비와 벌이 놀러오지 못하게 하였어요.

나비 : 저 나무는 참 이상해. 꽃향기도 안 나고.....

벌 : 맞아 맞아. 저 나무한테 다가가지 싫어. 우리 저 나무한테 가지말자.

나비 : 그래. 좋은 생각이야!

(해설) : 나무의 열매는 모두가 잠든 밤에만 열려 부엉이만이 볼 수 있었어요.

부엉이 : 음 ~ 맛있겠다. 한번 먹어봐야지?

나무 : 먹지 마. 내 열매란 말이야!

부엉이 : 흥 ~ 먹으면 어때?

나무 : 그래. 싫단 말이야!

(해설) : 부엉이 또한 그 열매를 맛 볼 수 없었어요. 어느 날 꽃밭을 산책하던 거인 에이트는 그 나무를 발견 했어요.

에이트 : 아이 힘들어. 이곳에 앉아 좀 쉬여야겠다. 나무야 ~ 여기 앉아도 되겠니?

나무 : .....
에이트 : 이곳에 앉아 있으니 기분이 참 좋구나!
(해설) : 나무는 처음으로 칭찬을 받아 기분이 이상했어요.

[주제환상극놀이 소품 준비 및 활동장면]

나무, 나뭇잎, 꽃등의 소품을 준비하는 모습

이기적이던 나무가 나눔으로 행복해져가는 과정을 표현하는 장면

나무 : 어! 간지러운 것 같기도 하고... 부끄러운 것 같기도 하네. 이게 무슨 느낌이지?
(해설) : 의자 나무는 너무 행복했어요. 거인 에이트는 의자나무에 자주 자주 와 쉬기도 하고 아이들과 같이 놀기도 하였어요.
아이들 : 에이트 아저씨. 이 나무는 정말 멋진 것 같아요. 힘들 때 쉴 수 도 있게

해주고 재미있는 그네도 탈 수 있게 해주잖아요.

에이트 : 음.. 그렇구나! 우리에게 있어 정말 좋은 친구 것 같다.

아이들 : 맞아요.

(해설) : 의자나무는 매우 행복했어요.

나무 : 이렇게 기분이 좋은걸 왜 몰랐을까? 세상에서 행복함을 느낄 수 있어 너무 좋다. 이제 참새와 나비, 벌이 올 수 있도록 향기도 내고 나뭇잎도 키워야지.

(해설) : 나무에 꽃과 나뭇잎이 무성하자 에이트는 기뻤어요. 그래서 더 자주자주 나무를 찾아와 시를 짓고 노래도 불렀어요.

에이트 : 이 나무는 정말 멋진 나무로 구나! 나무야 ~ 정말 고마워.

(해설) : 나무는 모두에게 친절하고 상냥한 친구가 되었어요. 그리고 눈이 펑펑 오자 나무는 새들을 불렀어요.

나무 : 새야 ~ 다람쥐야 ~ 이쪽으로 와서 쉬어라. 추위를 막을 수 있을 거야.

새와 다람쥐 : 정말 고마워 ~

(해설) : 모두들 그 나무를 제일 사랑했어요.

딱따구리 : 내가 벌레로부터 널 지켜줄게.

나무 : 고마워.

딱따구리 : 넌 나에게 집을 줬잖아. 내가 더 고마운걸!

(해설) : 개미와 지렁이는 나무의 뿌리가 멀리까지 내려갈 수 있도록 흙을 부드럽게 해주었어요.

나무 : 개미야 ~ 지렁이야 ~ 너희들이 흙을 골라줘서 내 뿌리가 이렇게 많이 자랐단다. 정말 고마워

개미와 지렁이 : 뭘! 그런 걸 가지고 그래. 우린 친구잖아.

(해설) : 거인 에이트와 모든 친구들을 위해 의자나무는 쏴아 ~ 쏴아 ~ 기분 좋은 자장가를 불러주었답니다

그림책 명 : 날 좀 도와줘 무지개 물고기

배경 : 깊고 푸른 바다 속 **등장인물 :** 해설, 무지개 물고기, 물고기들, 톱니 물고기, 줄무늬 물고기, 상어 **소품 :** 물고기들의 비늘 옷, 산호초, 바위

(해설) : 깊고 푸른 바다 속에 무지개 물고기와 친구들이 살고 있었어요.
그 물고기들은 보통 물고기가 아닌 은비늘을 한 개씩 가지고 있는 물고기였어요.
무지개물고기 : 애들아 ~ 우리 은비늘 잡기 놀이하고 놀자.

물고기들 : 그래그래. 누가 술래를 하지?
무지개물고기 : 내가 술래 할게. 빨리 도망가.
물고기들 : 좋아.
무지개물고기 : 그럼 시작하자. 시작!
(해설) : 무지개 물고기와 친구들은 한참동안 은비늘 잡기 놀이를 했어요. 그때였어요. 줄무늬 꼬마 물고기가 친구들 사이로 왔어요.
줄무늬물고기 : 나도 같이 놀게 해줘.
꼬마물고기 : 안 돼. 넌 은비늘이 없잖아.
줄무늬물고기 : 꼭 은비늘이 있어야 돼?
톱니 물고기 : 그럼. 당연하지! 애들아 우리 신경 쓰지 말고 은비늘 잡기놀이 계속하자.
(해설) : 톱니 지느러미 물고기와 친구들은 은비늘 잡기 놀이를 계속했어요.
하지만 무지개 물고기는 미안한 마음이 들었어요.
무지개 물고기 : 아이 가여워라.
(해설) : 무지개 물고기는 마음이 슬펐지만 톱니 지느러미 물고기를 따라 같이 은비늘 잡기 놀이를 했어요. 하지만 곧 닥쳐올 위험을 모르고 정신없이 놀고 있었어요.
상어 : 음 ~ 맛있는 냄새가 펄펄 나는데... 어디에서 나지? 저 산호초에서 나는 것 같은데 가봐야겠다.
(해설) : 상어는 산호초가 있는 곳으로 가 보았어요.
상어 : 맛있게 생긴 물고기들이 잔뜩 있네. 내가 다 잡아먹어야겠다.
(해설) : 무지개 물고기는 상어가 다가오는 것을 느끼고 친구들에게 말했어요.
무지개물고기 : 아이 어떻게 하지? 상어가 나타났다. 애들아 ~ 빨리 도망가.
(해설) : 무지개 물고기와 친구들은 재빨리 산호초 바위 틈 속으로 숨었어요.
상어 : 놓치지 않겠다. 거기 서라. 어디로 사라졌지?

무지개물고기 : 애들아. 저기 줄무늬 물고기가 도망을 치지 못 했어 우리가 도와줘야해.

물고기들 : 안 돼. 나가면 우리가 상어에게 잡아먹히잖아.

무지개물고기 : 그럼 줄무늬 꼬마 물고기는 어떻게 하지? 우리가 가서 도와주자.

(해설) : 무지개 물고기는 친구들에게 사정을 하여 밖으로 나갔어요.

무지개물고기 : 날 따라와. 앞으로 전진!

(해설) : 상어는 항상 도망을 다니던 물고기들이 자기에게 헤엄쳐 오자 당황했어요.

상어 : 아니. 저 물고기들이 왜 그러지? 예전엔 도망갔었는데 내가 다 잡아먹어야지.

[주제환상극놀이 소품 준비 및 활동장면]

물고기들의 비늘 옷을 준비하고 있는 모습

따돌림 당한 꼬마 줄무늬 물고기를 도와주고 신나게 함께 노는 장면

(해설) : 다른 물고기들이 상어의 주변을 돌자.

상어 : 아이고 어지러워. 힘들어 죽겠네.

(해설) : 무지개 물고기는 상어가 힘들어하는 모습을 보고 줄무늬 꼬마 물고기를

데리고 산초호 바위틈으로 숨었어요.
줄무늬물고기 : 무지개 물고기야 정말 고마워.

무지개물고기 : 뭘. 그런 걸 가지고! 많이 놀랐지?
줄무늬물고기 : 아니야. 괜찮아!
(해설) : 그때 상어는 괴심 한 것들 다음에 두고 보자 하며 도망을 쳤어요. 무지개 물고기와 친구들은 모두 무사히 상어의 위험에서 빠져나올 수 있었어요.
무지개물고기 : 줄무늬 물고기야 너도 우리랑 같이 놀자.
줄무늬물고기 : 난 너희들처럼 은비늘이 없잖아.
무지개물고기 : 그럼 다른 놀이를 하면 되지.
톱니물고기 : 그럼 우리 지느러미 잡기 놀이를 하자. 내가 먼저 술래를 할게.
물고기들 : 좋아. 정말 좋은 생각이야.
톱니물고기 : 내게 잡히면 술래가 되는 거야..
물고기들 : 응 ~
톱니물고기 : 그럼 시작!
(해설) : 무지개 물고기와 친구들은 푸른 바다를 헤엄치며 행복해했습니다.

그림책 명 : 으뜸헤엄이

배경 : 바다 속 한 구석 **등장인물 :** 해설, 으뜸헤엄이, 해파리, 가재, 뱀장어, 말미잘, 물고기 떼 **소품 :** 빨간 물고기 얼굴과 꼬리, 검정 물고기 얼굴과 꼬리, 동굴

(해설) : 바다 속 한 구석에 작은 물고기들이 떼를 지어 행복하게 살고 있었습니다.
모두 빨간색 물고기들이었죠. 그 가운데 한 마리만이 홍합껍질처럼 새까만 색이였습니다. 이름은 으뜸헤엄이었어요. 다른 친구들보다 헤엄을 잘 쳤기 때문이지요.

으뜸헤엄이 : 나는 왜 까맣게 태어났을까? 그래도 헤엄을 잘해서 난 기분이 좋아.

(해설) : 어느 날 무섭고 날쌘 상어가 물결을 헤치고 쏜살같이 헤엄쳐왔어요. 배가 몹시 고픈 상어는 빨간 물고기 떼를 한입에 꿀꺽 삼켜버렸어요. 으뜸헤어이만 겨우 도망쳤어요.

으뜸헤엄이 : 허 ~ 허 ~ 어떻게 친구들이 없어져 버렸네. 너무 무서워 ~!

(해설) : 으뜸헤엄이는 바다 속으로 깊이 헤엄쳐 들어갔어요. 무섭고 몹시 외로웠어요. 하지만 바다 속은 신기한 것들로 가득 차 있었어요. 이곳저곳을 구경한 으뜸 헤엄이는 무지개 빛 해파리를 만났어요.

으뜸헤엄이 : 안녕~ 해파리야. 넌 참 고운 색깔을 가졌구나!

해파리 : 고마워. 난 아기 때부터 이런 색이였단다. 넌 어디 가니?

으뜸헤엄이 : 난 친구들을 찾고 있어.

해파리 : 그렇구나! 그럼 꼭 친구들을 찾길 바래. 안녕....

(해설) : 으뜸헤엄이는 다시 헤엄을 치고 다니다 가재를 만났어요.

헤엄이 : 가재야 ~ 안녕! 난 친구들을 찾고 있어. 혹시 빨간 물고기를 보았니?

가재 : 아니, 못 봤는데 한번 저쪽으로 가봐.

(해설) : 으뜸헤엄이는 가재가 가리키는 쪽으로 가 보았어요. 그곳엔 눈에 안 보이는 끈에 매달려 가는듯한 이름 모를 물고기, 바위에서 자라는 물 풀 숲을 지나 뱀장어를 만났어요.

으뜸헤엄이 : 우와~ 뱀장어 너는 정말 몸이 길구나! 어디가 앞이고 어디가 뒤인지 잘 모르겠어.

뱀장어 : 난 오른쪽에 눈과 입이 있어. 이쪽을 봐!

(해설) : 으뜸헤엄이는 정말 신기했어요. 뱀장어와 헤어진 으뜸 헤엄이는 분홍 말미잘을 만났어요.

으뜸헤엄 : 말미잘아, 나는 지금 친구들을 찾고 있는 중이야. 혹시 빨간 물고기들을 보지 않았니?

[주제환상극놀이 소품 준비 및 활동장면]

빨간 물고기와 으뜸헤엄이를 만들고 있는 모습

빨간 물고기들과 으뜸헤엄이가 큰물고기 모양을 만들어 모두 함께 힘을 모아 큰 물고기를 물리치는 장면

말미잘 : 난 계속 이곳에 있었는데 빨간 물고기는 전혀 못 봤어? 한번 동굴 속에 가서 찾아보렴?

(해설) : 으뜸헤엄이는 "고마워 말미잘아" 이렇게 말하고 다시 헤엄을 쳤어요. 동굴 속에 들어간 으뜸헤엄이는 작은 물고기 떼가 숨어 있는 것을 보았어요.

으뜸헤엄이 : 애들아, 함께 헤엄치면서 구경도 다니자.

(해설) : 으뜸헤엄이가 기뻐서 소리쳤어요.

물고기 떼 : 안 돼! 큰 물고기들한테 몽땅 잡아먹혀.

으뜸헤엄이 : 그렇다고 언제까지 거기 숨어만 있을 거니? 무슨 수를 생각해 봐야지.

(해설) : 으뜸헤엄이는 생각하고 또 생각했어요. 이윽고 으뜸헤엄이가 말했어요.

으뜸헤엄이 : 좋은 수가 있어. 우리가 함께 바다 속에서 제일 큰물고기 모양을 만들어서 헤엄치는 거야.

(해설) : 빨간 물고기들은 큰 모양의 물고기를 만들었어요. 그러자 으뜸이 헤엄이가 말했어요.

으뜸헤엄이 : 나는 눈이 될게.

(해설) : 그렇게 하여 작은 물고기들은 시원한 아침에도 한 낮의 햇살아래에서도 헤엄을 치며 큰 물고기들을 쫓아 버리고 행복하게 살았답니다.

〈부록 3〉 이야기 이해도 채점표 (예시)
(사전 / 사후 검사)

교사 이름 : 김○○　　검사일 : 2004년 9월 6일

유아 이름 : 박○○ (남 / (여))　　연　령 : 5년 5개월

구분	문　　항	배점 0	배점 1
이야기 구조 이해	1. 이 이야기 속에서 가장 중요한 인물은 누구니?	□	☑
	2. 그밖에 또 누가 나오니?	□	☑
	3. 이 이야기는 어디에서 일어났니?	□	☑
	4. ○○에게 어떤 문제(어려움)가 생겼니?	□	☑
	5. 그 문제는 해결되었니?	□	☑
	6. 그 문제를 어떻게 해결하였니?	□	☑
	7. 이야기 순서를 말해보겠니?(이야기 카드 4장 제시)	□	☑
	8. 플롯에피소드(예: 피터가 잃어버린 옷과 신발은 어떻게 되었니?)	□	☑
	9. 플롯에피소드 (예: 피터가 쥐를 만났을 때 쥐는 어떻게 했니?)	☑	□
	10. 플롯에피소드 (이야기 마지막에 피터가 왜 아프게 되었니?)	□	☑
	소 계	9점	
이야기 추론 이해	11. 만일 ○○한 일이 생기지 않았다면(○○한 일이 생겼다면) 어떻게 달라졌을까?	□	☑
	왜 그렇게 생각하니?	□	☑
	12. ○○가 ○○한 사건을 만났을 때 ○○는 기분이 어땠을까?	□	☑
	왜 그렇게 생각하니?	☑	□
	13. 이런 일이 정말로 일어 날 수 있을까?	□	☑
	왜 그렇게 생각하니?	□	☑
	14. 만일 피터가 겁쟁이였더라면 이야기는 어떻게 달라졌을까?	☑	□
	왜 그렇게 생각하니	□	☑
	소 계	6 점	
총　점		15 점	

〈부록 4〉 이야기 이해도 채점 기준

사전 검사용 그림책 : 피터 래빗 이야기

구분	질문 내용	예상 되는 반응	점수
이야기 구조 이해	1. 이 이야기 속에서 가장 중요한 인물은 누구니?	옳은 응답 : 피터 토끼 또는 장난꾸러기 토끼	1
		그 외 응답(할머니, 도둑 등), 무응답	0
	2. 그리고 또 누가 나오니?	옳은 응답 : 맥그리거 아저씨, 참새, 엄마, 고양이, 물고기, 할머니 쥐, 피터 형제들. (2개 이상 응답)	1
		그 외 응답(할아버지, 까마귀, 염소, 돼지 등), 무응답	0
	3. 이 이야기가 일어난 곳은 어디니?	옳은 응답: 정원, 밭, 감자밭, 양 배추밭. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(호수, 피터 친구 집, 빵 가게 등), 무응답	0
	4. 피터에게 어떤 문제(어려움)가 생겼니?	옳은 응답: 아저씨가 도둑이라고 쫓아오고 있어요. 도망치려고 하는데 문을 찾지 못했어요. 당근이랑 양배추를 먹다가 아저씨에게 들켰어요. 아저씨가 소리치며 쫓아오고 있어요.(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(친구를 잃어버렸어요. 집을 잃어버렸어요 등), 무응답	0
	5. 그 문제는 해결되었니?	옳은 응답: 네. 해결되었어요.	1
		그 외 응답(아니오. 몰라요 등), 무응답	0
	6. 그 문제를 어떻게 해결하였니?	옳은 응답: 정신없이 도망쳤어요. 옷이랑 신발을 놔두고 도망쳤어요. 겨우 창문을 찾아 도망쳤어요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(참새가 아저씨를 잡았어요. 아저씨가 물통에 빠졌어요) 등). 무응답	0
	7. 이야기 그림 카드를 보고 이야기 순서를 말해 보겠니? (이야기 카드 4장의 제시)	①엄마께서 맥그리거 아저씨 정원에 가지 말라고 했는데,② 아저씨 정원에 가서 피터가 당근이랑 배추를 먹고 있어요. ③ 맥그리거 아저씨가 보고 “도둑이야” 하고 소리치며 쫓아오고 있어요. ④ 피터는 겨우 도망쳐서 집으로 돌아와서 감기에 걸려가지고 누워 있어요.(4개를 순서에 맞게 응답)	1
		그 외 응답(①옷 갈아입고, ②당근 먹고, ③맥그리거 아저씨랑 술래잡기해요. ④ 집에 와서 요리하고 있어요 등), 무응답	0
	8. 피터가 잃어버린 옷과 신발은 어떻게 되었니?	옳은 응답: 아저씨가 허수아비를 만들었어요. 까마귀를 쫓으려고 허수아비에게 옷을 입히고 신발을 신게 했어요.(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(아저씨 집으로 가지고 갔어요. 밭에 그냥 놔뒀어요. 버렸어요 등), 무응답	0
	9. 피터가 쥐를 만났을 때 쥐는 어떤 모습을 하고 있었니?	옳은 응답: 할머니 쥐는 콩을 물고 있어서 말을 못하고 있었어요. 콩 때문에 말을 못하고 고개만 흔들고 있었어요. (1개 이상 응답).	1
		그 외 응답(모른 척했어요. 말 했어요 등) 무응답	0
	10. 피터가 집으로 왔을 때 왜 아프게 되었다고 생각하니?	옳은 응답: 차가운 물이 있는 물뿌리개 통속에서 숨어 있어서요. 찬물 속에서 옷도 안 입고, 신발도 안 신고 있어서요. 차가운 물 때문에 추운데 도망치느라고 지쳐서요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(무서워서요. 약을 먹어서요. 엄마 보고 싶어서요 등), 무응답	0

이야기 추론 이해	11-1. 네가 만일 피터라면 밖으로 나가는 문을 못 찾았을 때 어떻게 했겠니?	옳은 응답: 큰 물건 뒤에 몸을 숨겨요. 땅을 파고 들어가서 숨어요. 빨리 뛰어서 담을 넘어가요. 나무위로 재빨리 몸을 숨겨요. 조용히 보이지 않게 땅에 엎드려 아저씨가 갈 때까지 있어요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(울어요. 엄마를 불러요. 생각이 안나요. 등), 무응답	0
	11-2. 왜 그렇게 했을 거라고 생각하니?	옳은 응답: 너무 급해서요. 잡히면 아빠처럼 죽기 때문에요. 아저씨한테 잡히면 도둑이라고 혼내니까요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(당근이랑 양배추를 주라고 할 것 같아서요. 옷이랑 신발을 빼앗을 것 같아서요. 엄마가 그렇게 하라고 해서요 등), 무응답	0
	12-1. 네가 만약 피터 엄마라면 피터가 옷과 신발을 모두 잃어버린 것을 알았을 때 기분이 어땠을까?	옳은 응답: 속상해요. 화가 났을 것 같아요. 기분이 안 좋아요. 슬퍼질 것 같아요. 혼내고 싶을 것 같아요. 때려주고 싶을 것 같아요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(기특하다고 생각해요. 달리기를 잘하니까 기분이 좋아요. 생각이 나지 않아요 등), 무응답	0
	12-2. 왜 그렇게 생각하니?	옳은 응답: 옷이랑 신발을 자주 잃어 버려서요. 엄마와 약속을 안 지켜서 옷이랑 신발을 잃어버려서요. 자기물건을 챙기지 않고 옷과 신발을 잃어버려서요.(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(옷이랑 신발을 살돈이 없어서요. 엄마가 사주기 싫어서요. 피터만 사랑하지 않아서요. 등), 무응답	0
	13-1. 이런 일이 정말로 일어날 수 있을까?	옳은 응답: 네, 일어날 수 있어요 (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(없어요. 그런 일은 일어나지 않아요 등), 무응답	0
	13-2. 왜 그렇게 생각하니?	옳은 응답: 저도 옷이랑 신발을 잃어버린 적이 있어요. 급하게 움직일 때는 잃어버릴 수 있어요. 정신없을 때는 물건도 많이 잃어버리거든요. 자기 물건을 잘 챙기지 않으면 잃어버려요.(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(옷은 입고 있으니까 잘 안 벗어져요. 신발도 잘 신으면 안 벗어져요. 동화니까요 등), 무응답	0
	14-1. 만일 피터가 겁쟁이였더라면 이야기는 어떻게 달라졌을까?	옳은 응답: 양배추랑 당근 밭에 가지 않아요. 아저씨한테 잡혀서 죽었어요. 집으로 돌아올 수 없었어요. 엄마랑 형제들을 볼 수 없었어요. 아저씨에게 살려달라고 빌었어요.(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(이야기가 길어져요. 당근과 양배추만 먹고 살아요 등), 무응답	0
	14-2. 왜 그렇게 생각하니?	옳은 응답: 겁이 많으면 무서운 곳은 안 가잖아요. 용기가 없으면 잡혀 죽으니까요. 겁쟁이들은 무슨 일을 혼자서 잘 못해요.(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(계속 숨어 있어야 하니까요. 배고프니까요 등), 무응답	0

사후 검사용 그림책: 말썽꾸러기 쥐 두 마리 이야기

구분	질문 내용	예상 되는 반응	점수
이야기 구조 이해	1. 이 이야기 속에서 가장 중요한 인물은 누구니?	옳은 응답: 남편 쥐 엄지톰, 아내 쥐 헝카멍카, 두 마리 쥐. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(경찰인형, 음식 등), 무응답	0
	2. 그리고 또 누가 나오니?	옳은 응답: 인형 루신다, 요리사 인형 제인, 유모(2개 이상 응답)	1
		그 외 응답(새장, 책장, 옷, 벽난로 등), 무응답	0
	3. 이 이야기가 일어난 곳은 어디니?	옳은 응답: 아주 예쁜 인형의집, 인형의 집 이층식당 ·빨간 벽돌에 하얀 창문이 있는 인형의 집 ·커튼과 현관 굴뚝까지 있는 인형 집(1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(굴뚝 안에서 일어났어요. 두 마리 쥐가 사는 집에서 일어 났어요 등), 무응답	0
	4. 두 마리 쥐에게 어떤 문제 (어려움)가 생겼니?	옳은 응답: 인형의 집 식당 안에 있는 음식들이 접시에서 덜어지지 않았어요. 먹음직스럽게 생긴 음식 접시에 붙어 있어서 먹을 수 없었어요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(음식을 본 순간 가짜인줄 알았어요. 놀고 난 후, 제자리에 정리 정돈 했어요. 등), 무응답	0
	5. 그 문제는 해결되었니?	옳은 응답: 네. 해결되었어요.	1
		그 외 응답(아니오. 몰라요 등), 무응답	0
	6. 그 문제를 어떻게 해결하였니?	옳은 응답: 가짜 음식인줄 알게 되었어요. 석고로 만든 모형 음식이라는 것을 알게 되었어요. 먹을 수 없는 음식이라는 것을 알게 되었어요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(먹었어요. 잘 모르겠어요 등), 무응답	0
	7. 이야기 그림카드를 보고 이야기 순서를 말해 보겠니?(이야기 카드 4장 제시)	옳은 응답: ①옛날에 아주 예쁜 인형 집이 있었는데 그곳에는 두 인형이 살고 있었어요.② 그런데 말썽꾸러기 두 마리 쥐가 그 집에 들어가서 모든 물건들을 자기 집으로 옮겼어요. ③인형들이 돌아와 보니 집이 엉망이었어요. ④ 그래서 쥐덫을 놓아야 한다고 했어요.(4개를 순서에 맞게 제시)	1
		그 외 응답(① 쥐 두 마리가 함께 살았어요. ② 인형 집을 청소했어요 ③ 도둑들이 와서 물건을 훔쳐가니까 경찰을 불렀어요. ④ 쥐들은 도망갔어요. 등), 무응답	0
	8. 엄지톰은 무엇을 하다가 손가락을 다쳤니?	옳은 응답: 먹음직스러운 햄을 썰다가 다쳤어요. 반짝반짝 윤이 나는 햄을 썰다가 칼이 부러져서요. 딱딱한 햄을 자르려다가 다쳤어요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(칼이 너무 날카로워서요. 칼로 장난치다가 다쳤어요 등), 무응답	0
	9. 헝카멍카는 제인의 옷을 꺼내 어떻게 했니?	옳은 응답: 쥐구멍으로 가지고 갔어요. 헝카멍카가 차지했어요. 헝카멍카는 제인의 옷을 입고 다녔어요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(친구들을 나눠 줬어요. 옷장 안에다 숨겼어요 등), 무응답	0
	10. 생선이 담긴 접시는 왜 산산 조각이 났을까?	옳은 응답: 접시에서 생선이 안 떨어지니까 화가 나서 집게랑 부삽으로 내리쳐서요. 접시에 생선이 꼭 달라붙어 있는 것을 떼어내려다가요. 진짜 생선인줄 알고 먹을려고 세게 떼어내려다가 땅에 떨어져서요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(서로 먹을려고 싸우다가요. 식탁에서 음식이 떨어져서요 등), 무응답	0

이야기 추론 이해	11-1. 네가 만일 인형의 집 주인이라면 어떻게 했겠니?	옳은 응답: 경찰인형을 인형 집에 놔두고 지키게 할 거예요. 쥐덫을 놔서 혼내 줄 거예요. 문을 잠그고 나 갈 거예요. 감시카메라를 설치해서 누구 짓인지 알아 낼거예요. 가족처럼 지내면서 그러지 말라고 말해줄 거예요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(인형 집을 없애버려요. 몰라요, 생각이 안나요 등) 무응답	0
	11-2. 왜 그렇게 했을 거라고 생각하니?	옳은 응답: 집을 엉망으로 만들어 놓고 물건도 없어졌으니까요. 남의 집을 마음대로 들어와 물건을 함부로 만지니까요. 나쁜 행동을 한 사람도 좋게 말하면 들으니까요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(인형집이 없으면 도둑이 안 들어오니까요. 잘 모르겠어요 등), 무응답	0
	12-1. 네가 만약 가짜음식을 자르려다 손가락을 다쳤다면 기분이 어땠을까?	옳은 응답: 속상해요. 화가 났을 것 같아요. 기분이 안 좋아요. 가짜 음식을 모두 던져버리고 싶을 것 같아요. 슬펐을 거예요. 울었을 거예요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(생각이 안나요. 몰라요 등), 무응답	0
	12-2. 왜 그렇게 생각하니?	옳은 응답: 음식을 먹어 보려고 했는데 떼어지지 않아서요. 손이 다쳐서요. 진짜 음식인줄 알고 칼로 음식을 잘랐는데 음식이 잘라지지 않고 손가락만 다쳐서요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(다시는 칼을 사용 하면 안돼요. 생각이 안나요 등) 무응답	0
	13-1. 이런 일이 정말로 일어날 수 있을까?	옳은 응답 : 네, 일어날 수 있어요.	1
		그 외 응답(없어요. 그런 일은 안 일어나요 등), 무응답	0
	13-2. 왜 그렇게 생각하니?	옳은 응답: 식당에 가보면 가짜 음식이 진짜 음식처럼 놓여 있는 것을 보았어요. 모형음식이 진짜 음식처럼 만들어져 있으니까요. 소꿉놀이할 때도 가짜 음식으로 놀아요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(가짜 음식은 먹을 수 없으니까요. 모형음식은 소꿉놀이 할 때 재미 없어요 등) 무응답	0
	14-1. 만일 인형의 집에 있는 음식이 가짜가 아니었다면 이야기는 어떻게 달라졌을까?	옳은 응답: 두 마리 쥐는 배부르게 먹고 인형 집에서 잠이 들었을 것 같아요. 루신다와 제인에게 잡혀서 동물 경찰서에 끌려가서 혼났을 거예요. 두 마리 쥐는 쥐구멍으로 음식들을 쌓아놓고 잔치를 열었을 거예요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(잘 모르겠어요. 생각이 잘 안나요 등), 무응답	0
	14-2. 왜 그렇게 생각하니?	옳은 응답: 원래 배가 부르면 졸리거든요. 계속 자다 보면 누가 온 줄도 모르고 계속 자게 되니까요. 음식이 많으면 다른 사람들과 즐겁게 나눠 먹으면서 시간을 보낼 수 있잖아요. (1개 이상 응답)	1
		그 외 응답(그냥요, 생각이 잘 안나요 등), 무응답	0

〈부록 5〉 사회적 능력 척도 (교사 평정용) (예시)
(사전 / 사후 검사)

교사 이름 : 이○○　　검사일 : 2004년 9월 6일

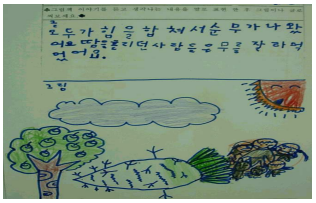
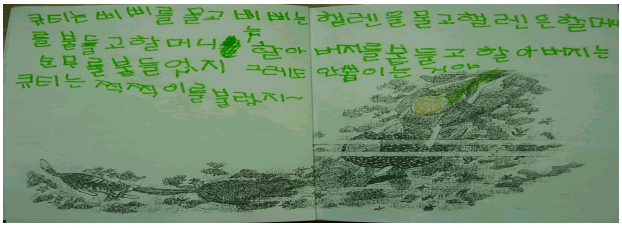
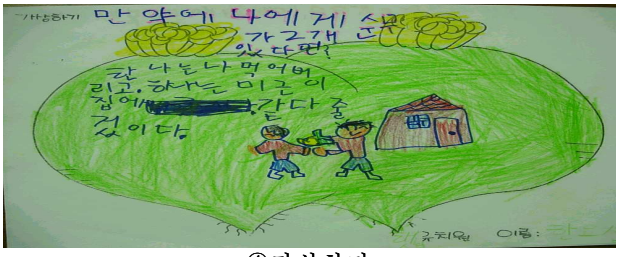
유아 이름 : 최○○ (남 / 여)　　연　령 : 5년 6개월

설문 내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	반반이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1. 선생님이 요청하면, 그 요청에 따라 자신의 행동을 바꾼다.	1	2	3	4	5
2. 유치원에서 낯선 곳에 가면 불안해하고 교사에게 매달린다.	1	2	3	4	5
3. 친구들과 놀이를 할 때 자기가 먼저 어떤 놀이를 하자고 제안한다.	1	2	3	4	5
4. 처음 보는 아이들과 잘 어울려 논다.	1	2	3	4	5
5. 다른 아이들이 놀리면 어쩔 줄 몰라 한다.	1	2	3	4	5
6. 친구들과 놀 때, 다른 아이에게 지시를 한다.	1	2	3	4	5
7. 친구들과 놀 때, 친구들에게 장난감을 갖고 노는 방법을 알기 쉽게 설명해 준다.	1	2	3	4	5
8. 다른 아이들이 놀리면, 쉽게 화를 낸다.	1	2	3	4	5
9. 다른 아이들에게 게임을 하는 방법을 가르쳐 준다.	1	2	3	4	5
10. 선생님의 말씀을 귀 기울여 듣는다.	1	2	3	4	5
11. 낯선 장소에 가면 불안해하고 위축된다.	1	2	3	4	5
12. 집 주소를 물어 볼 때, 분명하게 대답한다.	1	2	3	4	5
13. 놀이나 작업에 즐거워하며 열심히 참여한다.	1	2	3	4	5
14. 주위의 돌아가는 상황을 잘 알아서 그에 맞게 행동한다.	1	2	3	4	5
15. 놀이를 하다가 뜻대로 되지 않으면 화를 낸다.	1	2	3	4	5
16. 여럿이 함께 하는 활동을 자기가 먼저 생각해 낸다.	1	2	3	4	5

설문 내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	반반이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
17. 실제로 하는 방법을 보여 주지 않고 말로만 지시한 것도 이해한다.	1	2	3	4	5
18. 친구들에게 자기 집에 가서 놀자고 잘 청한다.	1	2	3	4	5
19. 모르는 어른이 말을 붙여도 회피하지 않고 반응한다.	1	2	3	4	5
20. 다른 아이가 제안하는 놀이도 잘 따라 한다.	1	2	3	4	5
21. 잘못된 행동에 대해 그것을 지적해 주면, 쉽게 화를 내거나 당황해 한다.	1	2	3	4	5
22. 처음 만난 아이에게도 말을 건다.	1	2	3	4	5
23. 놀이할 때 스스로 새로운 것을 고안해 낸다.	1	2	3	4	5
24. 누가 조금만 건드려도 쉽게 화를 낸다.	1	2	3	4	5

〈부록 6〉 작가적 전략 집단의 활동 사례

그림책 제목	커다란 순무
실험처치 기간	2004년 9월 13일 ~ 9월 17일까지
활동과정	활 동 내 용
그림책 이야기 들려주기	교사 : 오늘은 선생님이 재미있는 그림책을 가져 오셨는데 제목이 뭘까요? 유아 :“커다란 순무”예요. 교사 : 그래요. “커다란 순무” 이야기를 들려주실 테니까 귀 기울여 잘 들어 보세요. 유아들 : 예
이야기 회상하기	교사 : 할아버지께서 밭에 심었던 씨는 무엇이었을까요? 유아 : - 순무 씨예요. - 커다란 순무 씨요. 교사 : 할아버지께서 순무 씨를 심어놓고 무슨 말을 했을까요? 유아 : - “순무야, 순무야 ,잘 자라거라” 고 했어요. - “달콤하게 자라서 우리가족에게 맛있는 음식을 주렴”? 했어요. - “단단하게 자라라” 고 했어요 교사 : 순무가 단단하게 자라서 뽑히질 않자 어떻게 했을까요? 유아 : 처음에는 할머니를 부르고 또 손녀, 검둥개, 고양이, 쥐를 불렀어요 . 교사 : 세 사람과 세 동물이 힘을 합쳤을 때 어떤 일이 일어났을까? 유아 : - 깊숙이 들어있던 순무가 쑥 뽑혔어요. - 힘을 합치니까 순무도 버티지 못했어요.. 교사 : 어떤 장면이 재미있었고 기억에 남았어요? 유아 : - 순무가 거인처럼 커서 신기했어요. 바위 같아요. - 순무를 뽑으면서 모두 뒤로 넘어지는 모습이요. 교사 : 만약 여러분이 할아버지였다면 어떻게 했을까요? 유아 : - 포크레인을 불러요. - 도와달라고 친구들을 불러요. - 땅에 물을 부어서 잘 뽑히게 해요. 교사 : 순무가 뽑히는 순간 기분이 어땠을까? 유아 : - 기뻐서 춤을 추었을 것 같아요. - 도와준 사람들이랑 동물들에게 고맙다고 말했을 것 같아요. - “만세” “야호”그렇게 소리 질렀을 거예요. 교사 : 할아버지는 커다란 순무를 어떻게 했을까요? 유아 : - 친구들과 나눠먹고 또 요리해서 집으로 초대했을 거예요. - 너무 크니까 시장에 조금 팔았을 것 같아요.

토의 활동	교사 : 여러분들이 앞으로 작가적 전략 활동을 해야 하는데 각 조별로 토의를 통해서 정하는 시간을 갖도록 할 거예요. 유아 : 몇 가지를 정해야 되나요? 교사 : 한 조에 한가지씩만 결정하면 돼요. 그러면 4개조니까 4가지 활동이 나오겠죠? 유아 : 다 결정 되었는데요. 교사 : 자, 그럼 발표해 볼까요? 유아들 : - 사슴 조 : 저널 쓰기 - 캥거루 조 : 가상하기 - 나비 조 : 이야기 지어 책으로 묶기 - 토끼 조 : 광고하기 교사 : 모두 열심히 잘 했어요.
작가적 전략 활동 ▶ 1주 활동 예	교사 : 오늘은 작가적 전략 첫 활동인데 4개의 활동 중에서 무슨 활동부터 먼저 할까요? 유아 : - 순서는 제비뽑기로 하면 좋겠어요. - 좋은 방법이에요 교사 : 그럼 제비뽑기로 순서를 정하기로 해요.  ①저널쓰기 ② 광고하기  ③ 이야기 지어 책으로 묶기  ④가상하기

평가	교사 : 처음으로 작가적 전략 활동을 해 보았는데 여러분 땠어요? 유아 : - 재미 있었어요. - 친구들이 토의할 때 자기만 발표한다고 안 시켜 주니까 기분이 나빴어요. - 힘든 친구가 있으면 힘을 합해서 도와 줘야 해요. - 순무로 요리하는 요리사가 되고 싶어요. 교사 : 재미 있었던 친구도 있었고 기분이 나빴던 친구도 있었고 앞으로 다짐을 이야기한 친구도 있었어요. 이제부터는 친구가 발표하고자 할때 잘 들어 준다면 친구도 기분이 좋아지겠죠?

〈부록 7〉 주제환상극놀이 활동사례

그림책 제목	커다란 순무
실험처치기간	2004년 9월 13일 ~ 9월 17일까지
활동 과정	활동내용
그림책 이야기 들려주기	교사 : 오늘은 선생님이 재미있는 그림책을 가져 오셨는데 제목이 뭘까요? 유아 : "커다란 순무"예요. 교사 : 그래요. "커다란 순무" 이야기를 들려주실 테니까 잘 들어 보세요. 유아 : 예
이야기 회상하기	교사 : 할아버지께서 밭에 심었던 씨는 무엇이었을까요? 유아 : 순무 씨예요. 교사 : 할아버지께서 순무 씨를 심어놓고 무슨 말을 했을까요? 유아 : - "순무야 ,순무야 잘 자라거라" 고 했어요. - "달콤하고 단단하게 자라렴?" - "단단하게 자라라" 고 했어요 교사 : 순무가 단단하게 자라서 뽑히질 않자 어떻게 했을까요? 유아 : 할머니랑 손녀, 검둥개, 고양이, 쥐를 불렀어요. 교사 : 세 사람과 세 동물이 힘을 합쳤을 때 어떤 일이 일어났을까요? 유아 : - 커다란 순무가 쑥 뽑혔어요. - 힘을 모아 순무를 뽑으니까 쉽게 뽑혔어요. 교사 : 어떤 장면이 재미있었고 기억에 남았어요? 유아 : - 고양이가 쥐를 부르니까 무척 사이좋은 것 같았어요. - 순무를 뽑으면서 모두 뒤로 넘어져서 웃는 모습이요. 교사 : 만약 여러분이 할아버지였다면 어떻게 했을까요? 교사 : 할아버지는 커다란 순무를 어떻게 했을까요? 유아 : 동네 사람들이랑 나눠먹고 불쌍한 사람들도 주었을 것 같아요. 유아 : - 삽으로 파요. - 가족이랑 동네 사람들을 불러요. - 기도해요 그리고 주문을 외워요. 교사 : 순무가 뽑히는 순간 기분이 어땠을까요? 유아 : - 기분이 날아갈 것 같을 거예요. - 서로 안고 싶었을 거예요.
극본 각색하기	교사 : 그림책의 이야기 내용을 잘 알았으니까 이제부터는 주제환상극놀이 준비를 해야 되겠어요. 유아 : 무엇을 준비해야 되나요? 교사 : 이야기 내용을 가지고 극본을 각색하는 거예요. 유아 : 극본각색이 뭐예요? 교사 : 친구들과 서로 역할을 맡아서 극놀이를 하는 것이기 때문에 등장인물들이 말하는 것처럼 쉽게 표현할 수 있도록 내용을 바꾸는 거예요. 유아 : 조별로 모여서 토의해요? 교사 : 물론이죠. 서로의 생각을 모아 보세요.

배역 (역할) 정하기	교사 : 등장인물들이 누가 나오는지 알고 있나요? 유아 : 예 교사 : 그러면 서로 토의를 거쳐 각자의 역할을 정하기로 하면 되겠네요. 유아 : 역할을 맡지 못하면 어떻게 해요? 교사 : 어떻게 했으면 좋겠어요? 유아 : 약속을 해가지고 돌아가면서 해야 해요. 교사 : 좋은 생각이에요. 먼저 관람을 한 다음 다시 극놀이를 할 때 관람자와 역할자를 바꿔서 하면 돼요.
분장 및 소품준비	교사 : 등장인물들에게 필요한 소품과 분장을 준비해야 되는데 어떻게 했으면 좋겠어요? 유아 : 교실에 있는 물건들도 사용하면 좋겠어요. 교사 : 좋은 생각이에요. 그리고 또 이야기 해볼 수 있어요? 유아 : 없는 소품은 우리가 만들어야 할 것 같아요. 교사 : 그래요. 그렇다면 어떤 방법으로 만들면 될까요? 유아 : 조별로 만들었으면 함께 만들면 좋겠어요. 교사 : 어때요? 다른 친구들은? 유아 : 좋아요. **①커다란 순무(소품)를 만드는 모습**
환경 구성하기	교사 : 여러분이 열심히 극놀이에 필요한 소품들을 준비했는데 이제는 이런 준비물들을 가지고 무엇을 해야 할까요? 유아 : - 이제는 무대를 꾸며야 해요. - 실감나게요. - 주인공을 멋있게 꾸며줘야 해요. 교사 : 그럼 조별로 맡은 소품과 등장인물에게 맞는 분장도 해주고 무대를 꾸며 볼까요? 유아 : 야! 신난다.

주제환상극 놀이	교사 : 모든 준비가 끝났으니까 오늘은 무엇을 하는 날이죠? 유아들 : 주제환상극놀이요. 교사 : 그래요. 여러분들이 각색한 극본을 가지고 등장인물들의 역할을 맡은 친구들이 나와서 재미있게 극놀이를 해 볼까요? 유아 : 자기가 해야 할 말이 생각이 안 나면 어떻게 해요? 교사 : 그러면 친구들이나 선생님이 힌트를 살짝 줄 거예요. 유아 : 야! 신난다. 교사 : 먼저 관람하기로 한 친구들은 뒤쪽으로 가서 앉아 주시고 역할을 맡은 친구들은 앞으로 나와서 시작해 볼까요? **②주제환상극놀이 하는 모습**
평가	교사 : "커다란 순무"라는 이야기 내용을 가지고 주제환상극놀이를 해보았는데 재미있었던 점이나 속상했던 점 그리고 고쳐야 할 점등이 있으면 말해 볼까요? 유아 : - 어떤 친구는 자기가 좋은 역할만 한다고 고집 피워서 속상했어요. - 소품 준비할 때 즐거워요. 만들기도 하니까요. - 극본 각색할 때가 조금 어려웠어요. 교사 : 자, 그럼 우리 친구들이 했던 주제환상극놀이 비디오를 보면서 느낀 점을 이야기 해볼까요? 유아 : - 친구들이 장난을 치고 있어서 잘 안 들렸어요. - 목소리가 너무 작아서 무슨 내용인지 모르겠어요. - 조용히 하면 들릴 것 같아요. 교사 : 그래요. 처음이라 조금 어렵고 힘든 점도 있었을 거예요. 친구들 이야기를 다 들었으니까 다음에는 더 즐겁고 재미있는 주제환상극놀이가 될 수 있도록 하려면 어떻게 해야 할까요? 유아들 :- 조용히 공연을 봐야 해요, - 소리가 잘 들리도록 큰소리로 공연을 해야 해요.