



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

이 숙 재 교수지도
석사학위청구논문

동시를 활용한 연극놀이 활동이
유아의 언어표현력 및
사회적 유능감에 미치는 영향

2010

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공
장 미 경

동시를 활용한 연극놀이 활동이
유아의 언어표현력 및
사회적 유능감에 미치는 영향

이 숙 재 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2010년 11월

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공

장 미 경

인 준 서

장미경의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력과 사회적 유능감 발달에 미치는 효과를 알아보는데 목적이 있으며, 이러한 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 내용 일치도에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 문장 수에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-3. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 문장 길이에 미치는 영향은 어떠한가?

2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 활동성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 안정성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-3. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 협조성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-4. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 참여 및 자율성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-5. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 규범에 대한 순응성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-6. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 지도성에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 나타난 유아의 이야기 구성 변화는 어떠한가?

본 연구는 경기도 화성시에 위치한 B초등학교병설유치원의 만 5세반 두 학급의 유아 50명을 대상으로, 실험집단은 A반의 유아 25명(남 14명, 여 11명), 비교집단은 B반(남 11명, 여 14명)의 유아 25명으로 하였다. 실험집단은 동시를 활용한 연극놀이 활동을 실시하였으며, 비교집단은 같은 기간 동안 실험집단과 같은 동시로 동시 활동을 전개하였다. 실험처치는 2010년 4월 26일~7월 2일까지 10주 간 실시되었고, 총 8편의 동시로 활동이 진행되었다.

유아의 언어표현력을 측정하기 위한 연구도구로는 장영애(1981)가 4-6세의 수준에 맞게 제작한 ‘아동 언어능력 검사’ 중 언어표현력 검사를 사용하였다. 유아의 사회적 유능감을 측정하기 위한 도구는 Sparrow, Balla & Cicchetti (1986)가 개발하고, 양옥승 · 이영자 · 이종숙(1987)이 번안하고 이정선(1999)이 수정 · 보완한 사회적 유능감 검사도구를 사용하였다.

동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력과 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 비교집단의 사전 · 사후 검사 점수를 SPSS/for Windows 12.0 프로그램을 사용하여 평균점수와 표준편차를 산출하고, 두 집단 간의 차이를 t-검증하였다. 또한 동시를 활용한 연극놀이 활동 전개과정에서 나타난 유아들의 이야기 구성 변화를 알아보기 위하여 유아들과의 상호작용을 녹음하여 전사한 자료와 유아들이 직접 쓴 극본을 토대로 사례를 분석하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 동시를 활용한 연극놀이 활동을 경험한 실험집단이 비교집단보다 언어표현력 점수가 유의미하게 높게 나타났다. 이는 동시를 활용한 연극놀이

이 활동이 유아의 언어표현력 발달에 효과적이라고 할 수 있다.

둘째, 동시를 활용한 연극놀이 활동을 경험한 실험집단이 비교집단보다 사회적 유능감 점수가 유의미하게 높게 나타났다. 이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감 발달에 효과적이라고 할 수 있다.

셋째, 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 나타난 유아의 이야기 구성은 등장인물의 추가, 장소 및 배경의 재설정, 다양한 의태어와 의성어의 등장으로 변화하였다. 이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 이야기 구성에 효과적이라고 할 수 있다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	6
II. 이론적 배경	7
1. 동시를 활용한 연극놀이	7
1) 동시의 개념 및 교육적 가치	7
2) 연극놀이의 개념 및 교육적 가치	9
2. 연극놀이와 언어표현력	17
1) 언어표현력	17
2) 연극놀이와 언어표현력의 관계	20
3. 연극놀이와 사회적 유능감	22
1) 사회적 유능감	22
2) 연극놀이와 사회적 유능감의 관계	26
III. 연구방법	28
1. 연구 대상	28
2. 연구 도구	29
3. 연구 절차	34
4. 자료 분석 방법	42

IV. 결과 및 해석	43
1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향 ..	43
2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향	45
3. 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 나타난 유아의 이야기 구성 변화	47
V. 논의 및 결론	66
1. 논의	66
2. 결론 및 제언	73

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 연구대상 유아 성별 및 평균월령	28
<표 2> 언어표현력 하위영역별 채점기준	30
<표 3> 사회적 유능감 검사도구의 내용	33
<표 4> 동시 선정 기준표	34
<표 5> 활동에 선정된 동시	35
<표 6> 실험집단과 비교집단의 활동 진행 단계	40
<표 7> 동시를 활용한 연극놀이 활동 계획안(실험집단)	40
<표 8> 유아의 언어표현력에 대한 집단별 사전검사 결과	43
<표 9> 유아의 언어표현력에 대한 집단별 사후검사 결과	44
<표 10> 유아의 사회적 유능감에 대한 집단별 사전검사 결과	45
<표 11> 유아의 사회적 유능감에 대한 집단별 사후검사 결과	46

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아는 놀이를 통해 자연스럽게 주변 세계에 대한 지식을 넓혀가고, 다른 사람과의 관계를 형성하며 사회적 기술을 습득한다. 또한 자신의 정서를 자유롭게 표출하며 정서적인 안정감을 가진다. 유아에게 있어 놀이는 스스로 세계에 적응하고 새로운 학습 경험을 창조하고자 하는 욕구이다(Elkind, 2008). 이와 같이 놀이는 유아의 생활 그 자체일 뿐만 아니라 이 시기 학습의 기본 형식이다. 즉 유아는 놀면서 배우는 것이다. 이러한 놀이를 하는 과정에서 유아들은 신체, 사회·정서, 인지, 언어, 창의성 발달 등 전인적 성장을 이루어 나간다.

놀이에 기초를 두고 사회적 또는 상상의 역할을 경험해 보는 유아의 활동으로는 역할극, 동극, 음악극, 뮤지컬, 극놀이 등이 있고, 이 모든 활동을 포괄하는 개념인 연극놀이가 있다. 연극놀이는 유아들의 자발적이고 창의적인 표현이 일어나며, 좀더 다양한 극적 경험이 나타나고, 참여자 중심의 과정 자체에 중점을 둔 활동이다. 이러한 점에서 사회적 역할을 규정하고, 공연 자체에 중점을 두는 역할극, 동극 등의 활동보다 포괄적인 개념으로 해석할 수 있으며, 유아에게 있어 교육적 가치가 크다고 할 수 있다(이숙재, 이봉선, 김종선, 이방실, 2006; 정유진, 2009; 조은정, 2009; McCaslin, 2000).

연극놀이는 유아의 신체, 사회·정서, 인지, 언어, 창의성 등 전인발달에 긍정적인 영향을 미친다. 즉 연극놀이를 하면서 신체적 민첩성과 공간 지각력, 친사회적 행동, 정서적 안정감, 추리력, 수학·과학 개념 및 탐구력, 언어능력, 상상력(김민정, 2008; 김부순, 2009; 송순임, 2001; 심영보, 2010;

정동환, 정원주, 2004; 정유진, 2009; 정효진, 2009; Heinemann, 1999; 남인우, 2003에서 재인용) 등을 발달시킬 수 있다.

연극놀이는 이 중에서도 유아의 지적 능력의 하나인 언어능력과 관련이 깊다. 연극놀이는 언어학습이 일어날 수 있는 의미있는 맥락을 제공하고, 연극놀이를 하는 과정에서 자신의 감정과 생각을 언어로 표현함으로써 의사소통력과 어휘력, 언어이해력 및 언어표현력 등이 신장된다(김금자, 2003; 김선, 한정혜, 제인현, 이송은, 2007; 송순임, 2001; 이대균, 임자영, 2007; 정동환, 정원주, 2004; 정유진, 2009). 가작화 요소가 포함된 여러 가지 극화놀이에서 사용되는 언어들은 주로 구어체로, 일상생활의 언어 형태와 유사한 점이 많다. 따라서 유아들은 극화놀이를 통해 일상생활의 어휘를 그대로 배우며 풍부한 언어적 경험을 쌓게 된다. 또한 극화놀이를 통해 언어이해, 어휘력, 정확한 발음, 바른 표현 등 구체적인 말하기 기술을 익히며, 직접적인 언어발달을 촉진시킨다(김희숙, 2010; 이남정, 1991; 차금선, 2003; 최계숙, 김영중, 2005; Smith, 1984; 조은정, 2009에서 재인용). 극화놀이보다 많은 가작화 요소를 내포하고 있는 연극놀이 또한 이러한 언어능력들을 증진시킨다고 볼 수 있다.

유아들은 단어의 의미를 모르거나 생각을 표현하는데 적절한 단어를 모르는 경우, 자신이 알고 있는 범위 안에서 창의적으로 그들의 제한된 지식을 극복한다. 따라서 언어표현력을 향상시킬 수 있는 글짓기, 그림 등의 활동 내용에 창의성의 요소가 가미되어야 한다(Clark, 1977). 연극놀이는 여러 가지 극화놀이 중 상상을 통한 변형이 가장 많이 가미된 놀이로, 연극놀이를 하는 과정에서 유아들은 상상력을 발휘하여 주변의 실재하는 환경과 사물을 다른 것으로 변형시킨다. 따라서 연극놀이는 유아의 언어표현력을 가장 크게 신장시키는 활동이라 볼 수 있다.

언어능력 이외에 연극놀이를 준비하고, 실시하고, 평가하는 일련의 과정 속에서 또래와의 다양한 상호작용을 통해 유아의 사회적 유능감이 발달될

수 있다. 사회적 유능감이란 유아가 자신이 속한 사회의 구성원으로서 자신의 정체성과 역할에 대해 학습하고, 또래와의 긍정적 관계망 속에서 잘 적응하는 능력이다(이혜원, 2005). 이러한 사회적 유능감을 향상시키기 위해서는 다양한 협동 활동이 제공되어야 한다. 또래와 함께 하는 활동 과정에서 유아들은 서로의 의견을 나누고, 수용하고, 존중하며, 협력하는 등의 사회적 기술과 태도를 자연스럽게 익히게 된다. 사회적 유능감은 사회적 활동성과 안정성, 협조성, 지도성 등의 사회적 기술과 태도로 하위요인이 구성되어 있기 때문에 이를 향상시키기 위해서는 협동 활동이 필요하다(김민정, 2009; 박은성, 2008; 정명혜, 2006). 또래와 함께 하는 협동 활동에는 신체, 조형, 토의 등 여러 활동이 있지만, 그 중에서도 연극놀이는 자발적으로 함께 의논하며, 협력하여 놀이가 진행된다는 점에서 사회적 기술과 태도가 가장 많이 요구되는 활동이다. 따라서 연극놀이는 유아의 사회적 유능감을 향상시키는 가장 적합한 활동이라 할 수 있다.

이러한 교육적 가치를 지닌 연극놀이의 소재로는 동화, 동요, 동시와 같은 문학작품이 우리의 삶과 예술을 가장 잘 반영하고 있기 때문에 가장 적합하다(Ward, 1957; 임화경, 2007에서 재인용). 좋은 문학작품에 대한 경험은 유아들에게 잘 들을 수 있는 집중력과 심미적인 감상 능력을 길러 줄 수 있다(교육인적자원부, 1998). 또한 문학을 통한 간접적인 경험을 통하여 느끼고, 이해하고, 공감할 수 있는 부분이 많을수록 듣는 능력 뿐 아니라 상상력, 사고력, 판단력, 창의력 등을 길러줄 수 있다(정동환, 정원주, 2004). 이러한 점에서 문학은 유아 교육에서 중요한 위치를 차지하고 있다.

이렇게 문학을 통해서 유아의 언어, 인지, 사회·도덕성, 미적·창의성 발달을 촉진할 수 있지만, 그 중에서도 특히, 아름다운 언어와 운율이 있는 동시를 접하면서 유아들은 성숙하고 아름다운 언어를 경험하게 되고, 새로운 개념과 지식을 확장해간다(Glazer, 1986; 황정숙, 2000에서 재인용). 또한, 시 속의 인물, 장면을 통해 이야기를 전달해 주고, 그들의 입장에서 상

황을 바라보며, 느낌과 감정을 공유하게 되는 등 풍부한 정서를 경험하도록 하는 소중한 문학 경험이다(박효진, 2007; Russell, 1994; 김재숙, 2002에서 재인용).

동시의 이러한 교육적 가치에도 불구하고, 그동안 이루어진 유아 연극놀이 관련 연구들은 주로 그림책을 중심으로 이루어져 왔다(김민정, 2008; 송순임, 2001; 신동인, 2010; 정유진; 2009). 또한 동시를 활용한 연극놀이는 초등학교 아동을 대상으로 한 연구(김금, 2009; 김태인, 2005; 천미경, 2001)가 꾸준히 진행되었다. 이에 비해 유아를 대상으로 진행된 동시를 활용한 연극놀이에 관한 연구는 아직 이루어지지 않은 실정이다. 실제 현장에서 많은 문학 장르 중 그림책을 활용한 동극, 연극놀이, 신체활동, 조형활동 등은 활발히 이루어지고 있지만, 동시를 활용한 활동은 시 감상 및 암송, 동시짓기 등의 단편적인 활동에만 머물 뿐, 통합적인 연극놀이 활동은 이루어지지 않고 있다.

하지만 동시 속에 내포된 다양한 인물과 장면 등을 중심으로 직접 이야기를 구성하는 통합적인 연극놀이 활동을 실시한다면, 유아들이 동시의 내용과 느낌을 상상하여 더욱 풍부한 경험을 하고, 좀더 창의적이며 다양한 생각을 펼칠 수 있게 될 것이다. 또한 동시를 활용한 연극놀이를 하는 과정에서 보다 다양한 언어표현력을 기르고, 또래와 함께 준비하며 사회적 유능감을 도모할 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 동시를 활용하여 유아들이 또래와 함께 동시의 내용에 관해 자유롭게 상상한 것을 토대로 직접 이야기를 구성하고, 연극놀이를 준비하고 실행하는 일련의 총체적인 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력 및 사회적 유능감에 미치는 영향과 활동 전개과정에서 나타난 유아들의 이야기 구성 변화에 대해 알아보고자 하였다. 이를 통해 유아교육 현장에서 동시의 교육적 가치를 재인식하여 이를 활용한 활동이 풍부하게 이루어지며, 더불어 연극놀이에 대한 이해에 근거하여 보다 다양한 연극놀

이 활동이 적극적으로 이루어지도록 하는데 도움이 되고자 한다.

2. 연구문제

1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 내용 일치도에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 문장 수에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-3. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 문장 길이에 미치는 영향은 어떠한가?

2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 활동성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 안정성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-3. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 협조성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-4. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 참여 및 자율성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-5. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 규범에 대한 순응성에 미치는 영향은 어떠한가?
 - 2-6. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 지도성에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 나타난 유아의 이야기 구성 변화는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 동시를 활용한 연극놀이 활동

본 연구에서 동시를 활용한 연극놀이 활동은 동시를 감상하고, 유아들이 동시의 내용에 관해 자유롭게 상상한 것을 토대로 직접 이야기를 구성하고, 연극놀이를 준비하고 실행하는 일련의 총체적인 활동과정을 의미한다.

2) 언어표현력

언어표현력이란 대화의 상대나 상황에 따라 적절하게 이야기하고 자신의 생각이나 느낌을 다양하게 표현할 수 있는 능력을 말한다(장영애, 1981). 본 연구에서의 언어표현력은 장영애(1981)가 개발한 언어표현력 검사에서 유아들이 지은 이야기에 대한 내용 일치도, 문장 수, 문장 길이를 분석하는 것을 의미한다.

3) 사회적 유능감

사회적 유능감(social competency)이란 유아가 자신이 속한 사회 구성원으로서 자신에 대한 정체성과 안정성을 가지고 또래와 상호작용하며, 긍정적인 관계 속에서 잘 적응하는 능력이다(박은성, 2008).

본 연구에서의 사회적 유능감은 사회적 활동성, 사회적 안정성, 협조성, 사회적 참여 및 자율성, 사회적 규범에 대한 순응성, 지도성 등의 하위 내용을 의미한다(이정선, 1999).

Ⅱ. 이론적 배경

1. 동시를 활용한 연극놀이

1) 동시의 개념 및 교육적 가치

동시는 어린이를 위한 시로 동심의 세계를 표현한 운문문학의 한 형태이다. 「표준 국어 대사전」에서는 동시를 주로 어린이를 독자로 예상하고 어린이의 정서를 읊은 시라고 정의하고 있다(2010).

동시의 개념은 학자에 따라 다양하게 정의되고 있다. 이재철(1983)은 동시는 어린이다운 심리와 정서로 어른과 어린이 모두가 공감할 수 있도록 성인이 쓴 시이므로, 동시는 적어도 어린이들이 이해할 수 있는 언어와 소박하고 단순한 생각과 감정을 담아야 하며, 동시가 성인 시와 다른 점은 바로 어린이답다는 조건에 있다고 하였다. 강인언과 김영숙(1990)은 동시란 유아들이 이해할 수 있는 언어와 그들의 생활 체험에서 나온 언어를 바탕으로 특유의 운율을 가지고 유아 자신의 감정을 자연스럽게 이끌어 그 하나 하나의 언어에서 풍부한 상상력과 언어의 아름다움을 느끼게 해주는 것이라고 하였다. 임원재(2000)는 동시(童詩)를 말 그대로 풀이하여 동심을 바탕으로 생각이나 느낌 따위를 시적 언어로 형상화한 글로, 시와는 다르게 동심의 세계를 기초로 하고 있고, 주 독자 대상이 어린이인 만큼 교육적 효용을 감안해야 한다고 하였다.

이러한 정의를 종합해 보면, 동시란 성인이나 어린이가 동심을 바탕으로 자신의 경험, 생각과 감정 등을 함축적이고 운율 있는 언어로 표현한 글이라고 정의할 수 있다.

유아문학에는 신화, 민담, 전래동화, 사실동화, 환상동화 등 여러 장르가 있지만 그 중에서도 동시는 동시만이 가지고 있는 운율(음악성)과 함축성, 서정적인 상상력 등의 특징 때문에 유아문학에서 가지는 교육적 의의가 크다고 할 수 있다.

이상금과 장영희(2001)는 유아기 동시 경험의 목적은 단순히 정서 함양에만 있는 것이 아니라 그들이 가지고 있는 감성과 상상력을 통한 인간교육의 기초로 필요하다고 하였다. 또한 동시는 모국어의 아름다움을 느낄 수 있는 가장 적절한 매체로서, 동시의 정선된 시어를 통하여 언어의 신비스러운 기능을 체득할 수 있으며, 사물에 대한 올바르게, 날카로운 직관력을 기를 수 있다고 하였다.

김현희와 박상희(2008)는 동시의 교육적 의의를 다음과 같이 7가지로 설명하고 있다. 첫째, 우리말의 아름다움을 느낄 수 있는 가장 좋은 문학 장르이다. 둘째, 동시의 리듬감과 운율을 통해서 감각적인 즐거움을 경험할 수 있다. 셋째, 동시를 읽고 들으면 정서적으로 풍부한 경험을 하게 된다. 넷째, 시는 감성과 상상력을 고무시킴으로써 전인적 교육의 기초를 마련한다. 다섯째, 가장 잘 선택되고 함축된 시어(詩語)를 접함으로써 언어의 아름다운 기능을 배운다. 여섯째, 자연과 사물, 삶에 대하여 올바르게 날카로운 통찰력을 기르도록 도와준다. 일곱째, 자신의 감정을 자연스럽고 정확하게 표현할 수 있도록 도와준다.

Andrews(1998)는 교육과정 영역에 시를 제공하는 것은 다음과 같은 교육적 가치가 있다고 하였다. 첫째, 인식력, 이해력을 증진시킬 수 있다. 둘째, 운을 가진 언어를 사용할 수 있게 된다. 셋째, 읽기에 대해 흥미를 느낀다. 넷째, 환경에 대한 흥미가 높아진다. 다섯째, 사람, 장소, 사물에 대해 민감하게 반응할 수 있다. 여섯째, 정서를 표현할 수 있다. 일곱째, 리듬, 움직임, 창의성이 증진된다. 여덟째, 다른 영역의 활동 수준을 높인다(Bass-Nelson, Erlene, 1991: 이명화, 2001에서 재인용).

Hildebrand(1971)는 유아교육과정에서 동시를 다룸으로써 유아는 즐거움을 얻으며, 시를 자주 들려줌으로써 듣는 기술 및 듣는 태도의 증가, 창조적인 언어표현력, 개념 파악 및 어휘력 증가에 도움을 주며, 짧은 시를 자주 접함으로써 기억력의 증진에 도움을 준다고 하였다.

동시의 교육적 가치를 종합해 보면, 동시를 통해 유아의 인지적인 측면에서는 자신의 주변 세계에 대한 올바른 직관력과 예리한 관찰력을 기를 수 있다. 사회·정서적 측면에서는 동시의 리듬과 운율을 통해 감각적 즐거움을 느끼고, 이는 유아에게 풍부한 정서를 제공해 준다. 언어적 측면에서는 모국어의 다양한 표현과 이를 바탕으로 한 어휘력, 언어표현력 등의 언어능력을 기를 수 있도록 한다. 또한 동시는 유아의 상상력을 자극하고 이를 다양하게 표현함으로써 창의성 발달을 도울 수 있다. 이러한 경험을 바탕으로 유아는 전인발달을 이루어 나갈 수 있다. 따라서 동시는 유아의 인지, 사회·정서, 언어, 창의성 등 전인발달을 이룰 수 있는 교육적 가치를 지니고 있다고 볼 수 있다.

2) 연극놀이의 개념 및 교육적 가치

1930년 무렵 미국의 Winifred Ward에 의해 처음 사용되기 시작한 연극놀이(creative drama)는 연극요소를 포함하고 있는 유아 중심의 활동이다. 연극놀이의 선구자인 Winifred Ward는 전인교육의 일환으로 연극의 창조과정 자체에 중심을 두고, 자발적인 즉흥과정에서 그 자체로서 내재적이고 독자적인 가치를 발견하고 비공식적 연극체험의 중요성을 강조하였다(남인우, 2003). 연극놀이는 1977년 미국 아동극 협의회에 의해 처음으로 공인되었으며, 미국 아동극 협의회(1977: 정효진, 2009에서 재인용)에서는 연극놀이란 과정에 중점을 두고, 즉흥적이고 비공개적인 성격을 갖고 있으며 배우의 훈련이 아닌 참여자의 인성발달 및 체험을 통한 학습에 초점을 둔 연극의

한 형태라고 하였다. 이후 연극놀이는 학자 간의 연구 관점에 따라 creative drama, educational drama, drama as education, learning through drama, D.I.E. (drama-in-education), T.I.E. (theatre-in-education) 등으로 칭해졌다. 이에 대해 Rosenberg(1987: 최윤정, 1995에서 재인용)는 이러한 교육 연극 활동들이 지도자, 참여자 및 연극적인 즉흥성이 필요한 활동이라는 점과 참여자의 내적 자극과 외적 행동을 표현한다는 점, 활동 과정이 상상, 연기, 반영의 세 가지를 반드시 거친다는 세 가지의 공통점을 제시하며, 본질적으로 연극놀이(creative drama)라고 규정하였다.

우리나라에서는 1990년 무렵부터 연극놀이에 관한 논의가 이루어져 왔으며, 교육연극, 학교극, 창의적 극놀이 등 다양한 용어로 사용되다 최근 유아교육에서는 연극놀이로 통용되고 있다. 최윤정(1995)은 연극놀이란 즉흥적이고, 공연으로 나타내 보이지 않는 과정 중심의 연극 형식이며 지도자가 참여자들에게 인간 경험을 상상하고 연기하고 반영하게 할 의도에서 이끌어 가는 활동이라고 하였다. 최영애(2000)는 연극놀이란 연극과는 구별되면서도, 연속개념 안에서 서로 넘나들며 교류되기도 하는 복합적 개념으로 연극적 놀이를 활용한 간단한 연습에서부터 연극 만들기에 이르기까지 즉흥적인 반응을 이용한 모든 과정중심의 연극적 활동을 의미한다고 하였다. 남현주(2002)는 연극놀이를 즉흥적이고 비공연적인 과정 중심의 연극 형식이며 지도자가 참여자에게 인간 경험을 상상하고 연기하고 반영하게 할 의도에서 이끌어 가는 예술 활동이라고 정의하였다. 사다리연극놀이 연구소(2004: 박효선, 2007에서 재인용)는 연극놀이를 과정 중심의 연극적 활동인 동시에 구조화된 놀이라고 정의하고, 구조화된 놀이 속에서 참여자들은 자발성을 최대한 발휘하여 즐겁게 연극적 활동에 참여하는 것이라고 하였다. 박효선(2007)은 연극놀이의 참여자들은 상상력(imagination)과 동일시(identification), 체현(embodiment)과 반영(reflection)의 능력을 활용하여 상상의 세계를 창조하고, 그 세계 안에서 다양한 인간의 사상, 개념, 감정을 탐구하고 표현하

며 경험한다. 따라서 연극놀이는 연극 뿐 아니라 교육이라는 새로운 분야에도 적용할 수 있는 기본적인 방법으로, 모두 함께 더불어 경험한다는 공동체적 체험을 통해 새로운 의미를 습득해 나가는 형태를 띠고 있으므로 열린 구조의 학습과정이라고 하였다. 이대균과 임자영(2007)은 연극놀이는 참가자들의 성장에 본질을 두고 그들의 즉흥 연기에 의해 만들어지는 격식없는 드라마 형식으로 시작, 중간, 끝이 있는 줄거리를 사용하며 극적 구체화 과정을 통해 느낌, 생각을 표현하고 발전시키고 탐구하는 교육적 기법을 의미한다고 하였다. 김선 외(2007)는 관객과의 만남이 최종 목적인 공연 예술의 ‘연극’과 달리 실재하지 않는 것을 상상하고 몸과 목소리로 자신의 생각과 느낌을 표현하고, 다른 인물이 되어서 이야기를 몸으로 체험하거나 직접 꾸며낸 이야기를 시각적으로 형상화하여 다른 사람들과 소통하는 과정 자체에서 즐거움을 얻고, 자신을 표현하는 활동이라고 하였다.

이숙재 외(2006)는 유아교육기관에서 흔히 실시하고 있는 동극이나 역할극놀이와 연극놀이의 차이점에 대해 설명하였다. 이에 따르면, 동극은 소집단의 출연자들이 주어진 각본에 따라 대사를 암기하여 연기하는 교사 중심의 구조화된 활동으로, 연극놀이와 동극은 모두 유아가 자신이 아닌 다른 역할을 맡아 가작화(as-if elements)함으로써 극적 체험을 한다는 공통점을 가지고 있지만, 보여 주기 위한 공연에 초점을 맞춘 동극과는 달리, 연극놀이는 유아의 자발성과 놀이다움(playfulness)에 근거한 창의적 과정을 중시한다. 또한 역할극놀이는 유아의 개별적인 욕구에 따라 다양한 역할을 모방하거나 상상하여 자유롭게 놀이하자는 유아 중심의 활동으로, 연극놀이와 역할극놀이가 모두 유아가 자발적으로 적극 참여하여 상상, 창조, 가작화의 경험을 하고, 교사가 안내자의 역할을 하거나 적절히 개입할 수 있다는 점에서 유사하다. 그러나 연극놀이는 좀더 다양한 극적 경험을 할 수 있다는 점에서 역할극놀이보다 포괄적인 개념으로 해석할 수 있다(이숙재 외, 2006).

또한 Brown와 Pleydell(1999: 김선 외, 2007에서 재인용)은 즉흥적인

반응을 기본적인 방법론으로 하는 연극놀이는 자발적인 극적놀이와 교사 주도적인 학습이 결합된 복합적 형태라고 하였다. 즉, 연극놀이는 유아의 자발성과 즉흥성을 강조하는 활동이지만, 이것에 의존하지 않고 하나의 활동으로서의 어느 정도 구조를 갖추고 있다는 것이다.

따라서 연극놀이란 남에게 보여주는 것이 목적이 아니라 직접 체험하면서 연극적으로 표현하는 비형식적 활동이며, 교사의 인도를 받아 능동적으로 참여하여 창의적으로 만들어 가는 참여자 중심, 과정 중심의 활동으로 정의할 수 있다(이숙재 외, 2006).

이와 같은 여러 학자들의 연구를 바탕으로 정효진(2009)은 연극놀이의 개념과 특징을 과정 중심의 즉흥적인 활동, 유아의 능동적인 참여에 의한 활동, 가작화 요소를 포함한 활동 등 세 가지로 정리하였다. 그리고 이숙재 외(2006)는 연극놀이의 특징에 대해 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 연극놀이는 남에게 보여주는 것이 목적이 아니라 직접 체험하면서 극적으로 표현하는 비형식적 활동이다. 둘째, 유아들이 교사의 인도를 받아 능동적으로 참여하여 창의적으로 만들어 가는 참여자 중심, 과정 중심의 활동이다. 셋째, 유아의 개인적 경험이나 신문기사의 사회·경제적 문제, 동화나 TV 내용 등 다양한 소재를 표현하는 활동이다. 넷째, 극놀이 소재나 동화 내용을 유아가 해석하여 연극적 요소(갈등, 등장인물, 줄거리, 세팅, 분위기)와 기술(신체 동작, 언어적 표현, 집중, 상상력, 평가, 사회적 기술, 관객 에티켓)을 활용하여 창의적으로 표현하는 활동이다.

이러한 특징을 가지고 있는 연극놀이는 유아에게 있어 주제에 포함되어 있는 교육적인 가치뿐만 아니라 진행 과정에서 다른 사람과 함께 연극을 기획하고 직접 참여하여 표현하거나 감상하는 등의 참여 과정을 통해 얻을 수 있는 가치도 지니고 있다(김민정, 2008).

Judith(신현옥, 1993; 남현주, 2002에서 재인용)에 의하면 아동의 발육 성장기의 연극놀이 활동은 언어와 의사 소통력, 창의성 신장, 문제 해결력, 적

극적인 자아 개념, 사회적 자각, 감정 이입, 가치 판단력, 연극 예술 이해력 등을 향상시키는 교육 효과가 있다. 민병욱과 심상교(2000)는 연극놀이는 아이들의 창조력, 기억력, 집중력, 표현력, 상상력을 기르는데 매우 유용하다고 하였고, 김선 외(2007)는 연극놀이에서 유아들은 삶을 살아가는 방식과 동일하게 언어와 신체, 사고와 감정, 상상력과 창의력을 총동원하여 상상의 세계를 구체화하고 통합적인 경험을 하게 된다고 하였다. 남현주(2002)는 연극놀이는 참여자에게 언어능력, 의사 소통력, 인성 개발, 문제 해결력, 도덕성 함양 등의 사회화 교육의 효과가 있다고 하였다. 즉 참여자들은 연극놀이를 함으로써 기존의 행동적인 모범 체계를 재형성하고, 참여자 상호간에 생각을 나누고, 함께 계획하고 타협하며, 자신들의 작업을 반영해 보는 경험을 가진다. 이러한 일련의 연극적인 학습 과정을 통하여 참여자들의 언어능력은 물론, 의사 소통력이 향상되며, 사회화 활동도 활발해지는 것이다. 또한 우혜선(2001)은 연극놀이는 유아들의 감각인지 및 표현력, 사회성 및 협동심, 판단력, 그리고 의사 소통력을 신장시키며, 욕구 해소 및 자신감을 제공하고, 신체를 발달시키고 민첩성을 증진한다고 하였다.

이와 같이 여러 학자들은 연극놀이가 유아의 학습과 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 설명하고 있다. 연극놀이의 교육적 가치를 유아의 신체, 사회·정서, 인지, 언어, 창의성 발달 등 5개 발달영역으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 연극놀이는 유아의 신체발달을 도모한다. 김선 외(2007)는 연극놀이에서의 주된 표현 도구는 외부에 있는 것이 아니라 바로 참여자 자신의 몸과 언어라 보고, 연극놀이를 통한 유아의 신체발달을 다음과 같이 설명하고 있다. 유아들에게 있어서 신체는 자신과 외부 환경을 탐색하고 학습하는 수단이고, 움직임은 자연스럽고 친숙한 자기표현 수단이다. 그래서 유아를 대상으로 하는 연극놀이는 다양한 감각 활용과 신체 활동을 포함하고 있으며, 유아들의 자연스러운 몸짓놀이와 탐색, 표현적인 움직임을 적극 활용하

고 있다. 이러한 연극놀이의 리듬있는 움직임과 창의적 움직임 활동을 통해 유아들은 각 신체 부분을 인식하고, 이동·비이동의 기본운동능력을 신장시킬 수 있다. 정유진(2009)은 유아가 연극놀이를 하면서 신체 각 부분에 대한 섬세한 반응을 요구받으면서 활동해 나가는 가운데 신체의 각 부분에 대한 인식과 공간 지각력을 향상시킬 수 있다고 하였다. 이는 유아가 주어진 역할을 맡아 수행하는 동안 눈동자의 미세한 움직임 또는 손가락 하나 하나의 움직임에 대한 의미를 부여하기 때문이다. 또한 연극놀이는 유아의 신체적 민첩성을 증진시킨다. 연극놀이는 주어진 상황에 맞는 동작이나 재빠르게 움직이거나 신체를 이용한 활동들이 많아 자신의 몸에 대한 인식 및 근육 발달, 움직임에 따른 동작의 민첩성이 발달된다.

둘째, 연극놀이는 유아의 사회·정서 발달을 도모한다. 연극놀이를 준비하고 실행하는 과정에서 유아는 다른 유아와 의논함으로써 다른 사람과 생각을 공유할 수 있다. 또한 스스로 다른 사람의 입장이 되어 보는 경험을 하면서 다른 사람의 입장을 이해할 수 있는 통찰력과 자기중심적인 생각에서 벗어나 타인과의 협동력 등을 형성할 수 있다. 정유진(2009)은 연극놀이를 하면서 항상 상상을 염두해두고 사고하고 행동함으로써 생각을 구체화할 수 있으며, 자기 개인의 욕구와 소원을 만족시키고, 타인이나 사물의 역할을 해 봄으로써 긍정적인 개념 형성 및 무엇을 성취해야 한다는 압박감에서 벗어나 표현에 대한 자신감을 얻을 수 있다고 하였다. Stewig와 Buege(2004)는 연극놀이는 유아들에게 감정을 표현하기 위한 적절한 방식을 제공할 뿐만 아니라 기존의 수업 방식에서의 두려움과 좌절에서 벗어나 유아들이 보다 자유롭게 표현활동을 할 수 있도록 동기를 부여하여 유아들로 하여금 불안정한 정서를 해소하고, 정서적 안정감을 느끼도록 한다고 하였다. 김민정(2008)은 연극놀이를 하는 동안 유아들이 자신의 생각이나 느낌을 신체나 언어를 사용하여 다양한 방법으로 자연스럽게 표현하는 경험과 연극놀이를 준비하는 과정에서 또래와 설정된 상황을 함께 헤쳐 나가는 경험을

통해 정서지능이 향상됨을 보여주었다. 또한 Elkind(2008)는 연극놀이는 주로 모방으로 이루어져 있고, 한 가지 사물이 동시에 두 가지가 될 수도 있다는 개념을 이해하는 데 도움이 된다고 하였다. 즉 연극놀이는 스스로 다른 사람의 입장이 되어보는 경험을 제공하는 중요한 사회화 기능을 한다고 보았다. 정효진(2009)은 연극놀이기법을 적용한 토의활동을 통해 유아들이 다양한 인물의 입장을 경험해 보고, 다른 유아와의 소통을 통해 문제를 해결해 보는 경험을 가지면서 친사회적 행동에 효과적임을 밝혔다.

셋째, 연극놀이는 유아의 인지 발달을 도모한다. 유아들은 알고 있는 것을 몸으로 표현한다. 연극놀이가 진행되는 동안 유아들이 표현하는 몸짓이나 소리를 통해 유아가 이해하고 있는 수준을 명확히 파악할 수 있다. 그리고 자신이 처한 문제나 관심을 담은 주제의 연극놀이를 반복하면서 문제 상황을 해결하고, 비판적인 사고 능력을 기른다. 정유진(2009)은 연극놀이를 하는 동안 유아가 다양한 상황에 공감하고 자신의 경험과 지식을 확대시킴으로써 자신의 가치 판단을 더욱 명료화시킬 수 있다고 하였다. 또한 Heinemann(1999: 김민정, 2008에서 재인용)은 연극놀이를 통해 다양한 지식과 기술을 습득할 수 있을 뿐만 아니라 연극놀이의 주제에 따라서 신체 탐험, 추리력, 수학적 기술, 과학적 탐구력 신장 등의 경험을 할 수 있다고 하였다. 김부순(2009)은 유아들이 수학개념이 포함된 그림책을 접하고 그 이야기 속에 담겨 있는 여러 상황을 연극놀이를 통해 표현함으로써 수학개념이 향상되었음을 보여 주었다.

넷째, 연극놀이는 유아의 언어발달을 도모한다. 김선 외(2007)는 유아들에게 연극놀이는 신체언어와 구두 언어를 연결해 주는 매체로서 유용하며, 전 범위의 신호체계들을 이용하여 상황을 이해하도록 도울 수 있다고 보며, 연극놀이를 통한 언어학습의 이점을 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 연극놀이는 언어학습이 일어날 수 있는 의미있는 맥락을 제공한다. 즉 연극놀이의 허구문맥은 유아들에게 역할과 관점을 부여해 주고, 사회적 관계를 설정해

중으로써 실제 사회적 맥락 속에서 이해와 의사소통의 수단으로 언어를 사용하도록 격려한다. 둘째, 연극놀이에서의 언어소통은 대화 형식에 기반을 둔다. 허구의 세계가 창조되고 그것이 유지되기 위해서는 서로의 말에 귀 기울여야 하고, 그것에 반응하고, 자신의 생각과 느낌을 역할을 통해 표현해야 한다. 셋째, 연극놀이는 언어 기능의 다양성을 이용하고 실험해 볼 기회를 제공한다. 즉 연극놀이는 실생활과 유사한 허구문맥을 제공해줌으로써 유아가 구어 운용방식을 습득하도록 한다. 또한 정유진(2009)에 의하면 연극놀이는 서로의 상호작용을 통해 경험해 보지 못한 언어에 대한 감각과 생각을 나눌 수 있는 학습의 장을 제공하여 유아의 의사 소통력과 어휘력 등을 증진시킨다고 하였다.

다섯째, 연극놀이는 유아의 창의성 발달을 도모한다. 연극놀이는 자연스럽게 즉흥적 반응과 창조적인 움직임을 통해 유아의 상상력을 자극하고 창의적인 사고를 확장시킨다. 또한 연극놀이에 참여하면서 자신의 생각이나 감정을 자연스럽게 즉흥적이며, 창조적으로 표현함으로써 상상력과 창의력 향상에 도움을 준다(김부순, 2009). 이에 대해 김선 외(2007)는 연극놀이는 ‘만약 ...라면’이라는 전제를 바탕으로 하고 있기 때문에 유아의 창의적인 사고와 상상력을 발달시킬 수 있다고 하였다. 심영보(2010)는 유아들은 연극놀이를 통해서 자기 자신도 모르게 기억 속에 있던 정보를 새롭게 조합하고 자기의 체험과 인상의 조각들을 새로운 맥락 속에서 잘 어울리도록 변형시키는 과정을 거친다고 하였다. 그러한 과정 속에서 상상의 세계가 형성되고 표현에 있어서도 상상적인 표현이 이루어지는 것이라 하였다.

2. 연극놀이와 언어표현력

1) 언어표현력

언어란 인간과 동물을 구분짓는 가장 큰 특징으로, 음성적 상징을 체계적이고 조직적으로 사용하여 사회 구성원들 간에 서로 의미를 주고받을 수 있는 의사소통 체계이다(조정숙, 유향선, 김은심, 2007). 인간은 언어를 사용함으로써 시대와 공간을 초월하여 다른 사람의 경험과 생각을 알 수 있고, 또 그것들을 기초하여 더 나은 지식으로 발전시켜 나갈 수 있다(이차숙, 2005). 또한 언어를 통하여 새로운 것을 배우고, 알고 있는 지식이나 발견, 신념 등의 문화적 유산들을 다음 세대로 전달하며, 자신이 아는 것을 언어로 의사소통하는 과정에서 사고를 완성해 간다. 즉 언어는 의미를 재구성해 나가는 사고의 과정으로 인간생활에 필수적인 요소라고 할 수 있다(염연정, 2009).

유아기는 언어발달이 급속히 이루어지는 시기이다. 다시 말해, 언어발달의 결정적 시기라고 할 수 있다. 이 시기 언어를 배우지 못하면 이후의 신체, 인지, 사회·정서 등 발달 전체에 부정적인 영향을 미치게 된다. 유아들은 주로 신체, 조형, 언어 등을 통해서 자신의 경험, 생각, 느낌 등을 표현한다. 이 중에서 언어는 유아의 내재된 언어능력에 따라 감정 및 심상 표현에 대한 한계가 결정되므로 가장 상위의 표현 방법이라고 할 수 있다. 원선임(1999)은 유아의 언어는 타인과의 효율적인 의사소통과 창조적 사고의 수단으로서 그 역할이 매우 중요하며, 이 시기 언어교육은 언어 그 자체보다는 그 언어를 사용하는 인간과 언어가 작용하는 의사소통의 상황을 강조하는 교육으로 이루어져야 한다고 하였다. Halliday(1975: 이은실, 2010에서 재인용)는 언어학습은 사고를 표현하는 방법의 학습, 즉 상대방의 뜻을 이해하고 나의 뜻을 상대방에게 이해시키고 하는 의사소통의 필요에 의해 조

성되고 안내되며, 이 과정에서 언어는 표현하고자 하는 뜻(의미, 내용, 사고)을 가다듬는 역할을 한다고 하였다. 이렇듯 유아기에 다른 사람과의 효율적인 의사소통을 위해서는 말하기 능력 뿐 아니라, 자료와 정보, 의미를 파악해 내는 기술을 포함하는 언어표현능력이 있어야 한다. 그러므로 대화의 상대나 상황에 따라 적절하게 표현할 수 있는 언어표현력은 유아의 언어교육 측면에서 중요하게 다루어져야 한다.

노은아(2007)는 언어표현력을 유아가 자신의 생각과 느낌을 자신의 언어능력에 따라 표현할 수 있는 능력이라고 정의하였으며, 이윤영과 이문옥(2010)은 언어표현력이란 유아가 습득해야 할 요소로, 유아들이 자신의 느낌이나 생각을 표현하고자 할 때 이미 자신에게 획득되어 있는 언어능력에 따라 단어를 연결하여 문장으로 표현할 수 있는 능력이라고 하였다. 장영애(1981)는 언어수행 측면의 능력을 언어능력이라 보고 어휘력, 언어이해력, 언어표현능력의 세 가지 요인으로 유아의 언어능력을 측정하였다. 이 가운데 언어표현력이란 대화하는 상대나 상황에 따라서 적절하게 이야기하고, 자신의 생각이나 느낌을 다양하게 표현할 수 있는 능력으로 의사소통능력 뿐만 아니라 유아의 사회·정서적 발달을 위해서도 중요하다고 하였다. 또한 유아들의 언어표현력은 이미 습득되어 있는 언어 내용과 수준을 기초로 해서 나타나며 시행착오의 과정을 통해 스스로 터득하게 되는데, 기회를 많이 가져본 유아일수록 표현력의 수준이 높아지게 된다고 하였다.

유아기의 언어표현력을 길러 주기 위해서 김영옥(2006)은 유아에게 풍부한 경험의 기회를 제공하여 자발적으로 표현하고자 하는 욕구를 유발하고 실제로 표현해 보도록 하는 것이 중요하다고 하였고, 김기철(2008)은 부모 및 교사들은 유아가 질문하고 답할 수 있는 기회를 최대화시켜 자연스러운 대화, 토의, 보고, 지시, 요구 등 다양한 말하기 기회를 제공해야 된다고 하였다.

이러한 배경을 바탕으로 유아의 언어표현력을 향상시키기 위해 그동안 유

아교육현장에서는 여러 유형의 그림책과 동시 등의 문학작품을 활용한 활동들이 주로 전개되어 왔다. 하지만 최근에는 보다 폭넓은 활동을 통한 언어표현력 향상에 대한 연구(이승혜, 2006; 이인숙, 2008; 이윤영, 이문옥, 2010; 홍연홍, 2010)가 이루어지고 있다. 이승혜(2006)는 그림책이 아닌 일상사진을 활용한 이야기꾸미기 활동을 진행했을 때 사진 속 상황의 자세한 설명을 위해 노력한 결과, 유아들의 언어표현력이 향상되었다고 하였다. 이인숙(2008)은 숲 체험활동을 통해 유아들이 자연과 또래 및 교사와 의사소통을 하면서 자신의 생각과 느낌을 적극적으로 표현하고, 상황을 좀 더 사실적으로 설명하는 과정에서 유아의 언어표현력이 향상되었다고 하였다. 이윤영과 이문옥(2010)은 친숙한 주제의 영화를 감상하면서 영화 속에 표현된 다양한 사물의 명칭을 알게 되고, 영화 속에 등장하는 사람, 사물, 동물 등을 묘사하는 과정에서 자신의 생각과 느낌을 경험과 관련지어 표현하였으며, 또래의 다양한 표현을 들을 수 있게 되었다고 한다. 즉 영화감상을 통한 언어활동으로 유아의 언어표현력이 향상되었음을 밝히고 있다. 홍연홍(2010)은 통합적 요리활동을 통해 유아들이 재료의 형태, 색, 맛, 변화 과정에 대해 이야기를 나누어 보고, 자신이 만든 음식을 먹어 보며 느낌과 생각을 여러 가지 새로운 어휘로 표현해 보면서 언어표현력이 향상되었다고 하였다.

이상 살펴본 바와 같이 유아의 언어표현력은 문학을 통한 활동 뿐만 아니라 유아가 일상생활에서 접할 수 있는 숲, 요리, 영화 및 사진 감상 등의 다양한 상황 속에서 이루어 질 수 있다. 따라서 교사는 유아에게 대화의 상대나 상황에 따라 적절히 자신의 생각과 느낌을 다양하게 표현할 수 있도록 보다 폭넓은 의사소통의 기회를 제공하여야 함을 알 수 있다.

2) 연극놀이와 언어표현력의 관계

연극놀이를 진행하면서 가장 큰 교육적 효과를 보이는 영역은 유아의 언어발달 부분이다. 연극놀이에서 언어는 직접적이면서 필수적인 역할을 한다. 연극놀이를 하면서 유아들은 자신의 생각과 느낌을 끊임없이 언어로 표현하고, 다른 사람의 의견을 경청하는 등 다른 역할과의 사회적 의사소통의 도구로서 언어를 사용한다. 따라서 연극놀이를 하는 동안 유아의 언어능력, 그 중에서도 자신의 생각과 느낌을 표현하는 언어표현력이 발달된다.

연극놀이에 관한 연구가 활발히 진행되고 있는 초등학교 아동을 대상으로 한 연구 중, 김금자(2003)는 연극놀이에서는 놀이의 계획과 진행이 주로 말하기에 의존하며, 시간과 공간 및 대상의 자유로운 이동으로 간결한 의사소통이 요구되기 때문에 연극놀이 수업이 초등학교 저학년 아동의 언어표현력 증진에 효과적임을 밝혔다. 또 김윤자(2009)는 초등학교 아동을 대상으로 연극놀이를 진행하면서 아동의 말하기를 비롯한 언어표현 의욕이 신장되고, 가상적 상황에 대한 체험활동으로 창의력이 풍부해져 결과적으로 아동의 언어생활에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다.

유아를 대상으로 한 연극놀이와 언어표현력에 관한 연구(송순임, 2001; 신동인, 2010; 이대균, 임자영, 2007; 정유진, 2009)는 주로 유아와 친숙한 문학작품인 그림책을 활용하여 많이 진행되었다. 송순임(2001)은 그림책을 활용한 연극놀이에서 이야기의 순서를 정하고 말로 표현하는 이야기 꾸미기 활동은 그림 속에서 아이디어를 찾아내고, 줄거리를 구성하며, 그 내용을 음성언어로 타인에게 전달함으로써 유아의 지적발달은 물론 언어표현력에 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다. 이대균과 임자영(2007)은 연극놀이를 통해 유아들이 자신의 감정과 생각을 언어로 표현할 수 있는 다양한 기회를 가질 수 있었으며, 즉흥적인 발상 훈련으로 다양한 단어와 완성된 문장을 사용하여 언어적으로 표현함으로써 언어표현력이 향상되었음을 밝혔다. 정유진

(2009)은 그림책을 활용한 연극놀이는 이야기의 시작, 전개, 결말로 사건의 흐름을 유아들이 쉽게 알 수 있고, 자연스러운 상황에서 참여자의 즐거움과 자발성을 중시하면서 놀이, 즉흥, 과정 중심으로 활동이 전개되기 때문에 자신의 생각을 자연스럽게 표출하면서 언어표현력이 증진되었다고 하였다. 신동인(2010)은 미취학 빈곤아동을 위해 그림책을 기반으로 한 연극교육 프로그램을 개발하였으며, 이는 유아의 언어표현력에 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다.

연극놀이와 유사한 개념으로 사용되고 있는 극화놀이 또한 유아의 언어표현력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다는 연구(차금선, 2003; 최계숙, 김영중, 2005)도 진행되었다. 차금선(2003)은 유아들이 동화를 활용한 극화놀이에서 역할을 분담하고 협동하여 놀이를 계획하면서 자신의 의견을 언어적으로 표현하는 기회를 가지게 된다. 이를 통해 유아들은 적절한 어휘를 사용하고, 다양한 표현을 할 수 있도록 격려받기 때문에 극화활동을 통해 유아의 언어표현력이 향상되었다고 하였다. 최계숙과 김영중(2005)은 교사가 동화를 들려주고 동화 속 내용을 회상해 보고 이야기를 나누면서 자신이 알고 있던 어휘와 동화 속에서 새로운 어휘를 알게 되고, 또한 유아들이 흥미를 갖고 극화놀이를 하면서 자신이 알고 있는 모든 어휘를 표현해 보는 경험을 자주 갖게 됨으로써 유아의 언어표현력능력이 향상됨을 밝혔다.

3. 연극놀이와 사회적 유능감

1) 사회적 유능감

유아는 태어나는 순간부터 일생동안 다른 사람과 관계를 맺으며 살아가고 사회적 상호작용을 통해 관계 맺는데 필요한 사회적 지식과 기술을 익히며 자신과 타인에 대한 이해를 통해 사회의 기대를 알아가면서 유능한 개인으로 성장해 나간다(Whiren, Soderman, Gregory, & Kostelnik, 2009). 사회적으로 유능감이 높은 유아는 그렇지 않은 유아보다 다른 사람과의 사회적 상호작용에서 더 성공적이고, 보다 인기가 많으며, 긍정적인 사회적 관계를 맺게 된다.

사회적 유능감은 시간과 공간을 초월한 보편적인 개념보다는 사회·문화적 배경이 반영된 각 문화권이 가지는 근본 가치가 포함되는 개념으로, 사회적 특성의 포괄적인 영역을 의미한다. 따라서 각 사회·문화적 상황과 개별 유아가 처한 사회적 특성에 따라 또는 이를 받아들이는 관점에 따라 다양하게 정의되며, 그 구성요인도 다양하다(Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; 최윤미, 2010에서 재인용).

또한 사회적 유능감은 각 시대마다 그 사회가 추구하는 사회적 경향이 다르기 때문에 이에 따라 다르게 해석되고 있다. 사회적 유능감이 1985년 이전에는 주로 개인의 사회적 성숙 정도를 나타내는 능력으로 간주되는 경향이 많았으나 1985년~1990년까지는 사회적 상호작용 관계 속에서의 사회적 역할이나 행동을 의미하였고, 1990년 이후부터는 타인과의 사회적 상호작용 과정에서 필요한 사회적 지식이나 기술과 같은 적응능력을 포함하는 의미로 해석되고 있다(정명혜, 2006).

최근에는 사회적 유능감에 정서적 요인을 포함한 보다 포괄적인 개념으로 접근하고 있다. Raver와 Zigler(1997)는 사회적 유능감을 자기 조절로서의

사회적 유능감과 사회 인지로서의 사회적 유능감으로 나누어 포괄적으로 이해하려고 하면서, 사회 인지 요소들이 사회적 유능감의 핵심적인 요소이기는 하지만 정서와 관련된 요소도 중요한 역할을 하므로 총체적으로 접근해야 할 필요성을 제기하였다. 이에 따라 이혜원(2005)은 교사용 유아 사회적 유능감 평가 척도를 제작하는 과정에서 사회적 유능감은 유아가 자신이 속한 사회의 구성원으로서 자신의 정체성과 역할에 대해 학습하고, 또래와의 긍정적 관계망 속에서 잘 적응하는 능력으로서 인간이 살아가면서 요구되는 대인관계 뿐만 아니라 인지적, 정서적 영역을 포함하는 통합적 능력으로 정의하였다. 즉, 사회적 유능감을 독립된 하나의 요인보다는 타인과의 상호작용, 인지능력, 정서조절 능력, 대인관계기술 등의 다양한 요인으로 구성된 복합적이고 다면적인 특성을 가지고 있다고 이해한 것이다.

Combs와 Slaby(1977: 김민정, 2007에서 재인용)는 사회적 유능감을 사회적 규범과 다른 사람들에게 해를 끼치지 않는 것에 의해 적어도 최소한 타인이 수용할 수 있거나 개인적 이익, 사회적 이익과 동시에 사회적으로 수용할 수 있고 가치있는 특수한 사회 맥락에서 타인과 상호작용하는 능력이라고 보았다. Howes(1987)는 사회적 유능감을 또래집단과의 성공적인 사회적 역할을 반영하는 행동이라고 정의하였다. Rubin(1995: 박연선, 2005에서 재인용)은 사회적 유능감이란 시간과 공간을 초월하여 타인과의 좋은 관계를 계속 유지하는 동안 사회적 상호작용을 통해서 개인적인 목표를 성취하는 능력이라고 했다. Guralnick과 Nevill(1997: 고옥희, 2003에서 재인용)은 사회적 유능감이란 인간관계에서 가장 기초적인 문제를 규정하고 해결하는데 중요한 방식으로서 인지적 정보처리능력, 정서적, 사회적 기술을 습득하고 연습할 수 있는 또래와의 상호작용 능력 등을 중요한 요인으로 포함하였다.

우리나라에서는 고옥희(2003)는 사회적 유능감을 대인관계 속에서 나타나는 사회적 행동이나 능력 또는 다른 사람에 대한 태도, 감정 표현 등을

모두 포괄하는 개념으로 정의하였다. 전민선(2004)은 사회적 유능감을 사회적 상호작용을 통하여 다른 사람과 만족스럽고 긍정적인 상호관계를 맺고 유지하는 능력으로 사회적 환경을 조절하는 기술 및 사회적 상황에 반응하는 능력이라 하였다. 박은성(2008)은 유아의 사회적 유능감을 자신이 속한 사회의 구성원으로서 자신에 대한 정체성과 안정성을 가지고 또래와 상호작용하며, 긍정적인 관계망 내에서 잘 적응하는 능력이라고 하였다. 강혜연(2010)은 사회적 유능감은 유아가 생활하면서 필요한 사회·인지·정서 영역을 포함하는 포괄적인 능력으로, 자신이 속한 사회의 규준을 이해하여 자신의 정서와 행동을 인식하고 조절하는 능력 뿐 아니라 사회적 상호작용 과정 속에서 다른 사람과 원만한 관계를 유지하며 효과적으로 상호작용하는 능력이라고 하였다.

이처럼 사회적 유능감이란 개념은 시대적 흐름과 사회·문화적 배경 및 학자의 관점에 따라 강조하는 측면이 달리 표현되고 있지만 공통적인 것은 사회적 관계에 나타나는 행동특성으로 유아의 사회성 발달을 위한 필수적인 요인이라는 점이다. 따라서 사회적 유능감이란 자신이 속한 사회의 구성원으로서 자신에 대한 정체성과 안정감을 가지고 다른 사람과 상호작용하며, 긍정적인 관계 내에서 사회적으로 잘 적응하는 능력이라고 볼 수 있다.

유아의 사회적 유능감에 대한 연구를 살펴보면, 사회적 유능감에 영향을 미치는 부모, 교사, 또래, 개인적 특성과의 관계연구(강혜연, 2010; 김미화, 1997; 김현주, 2002; 전민선, 2004; 최윤미, 2010)가 주로 이루어져 왔다.

김미화(1997)는 개인, 가정, 교육 기관의 세 변인과 유아의 사회적 유능감 발달의 관련성을 분석하였는데, 그 결과 교육 기관, 가정(어머니의 양육 태도), 개인 순으로 사회적 유능감의 발달과 관련성이 큰 것으로 나타났다. 김현주(2002)는 일반 가정에서 빈번하게 행해지는 어머니의 언어적 학대는 유아의 사회적 유능감을 낮게 하고 문제 행동의 원인으로 부정적인 영향을 미치고 있음을 밝혔다. 또한 전민선(2004)은 유아의 감성지능과 사회적 유

능감 간의 상관관계를 연구하여 유아의 정서조절능력, 정서표현능력, 정서수용능력 등이 높을수록 사회적 유능감이 높아짐을 밝혔다. 최윤미(2010)는 유아의 놀이성과 사회적 유능감에 관한 연구에서 유아가 놀이에서 보여주는 자발적 놀이 성향과 긍정적인 태도가 유아의 사회적 유능감 발달에 영향을 미쳤음을 보여 주었고, 강혜연(2010)은 유아의 지적능력과 사회적 유능감과의 관계 연구에서 유아의 사회적 유능감이 지적 능력의 발달과 함께 또래관계기술 뿐 아니라 사회적 규범에 대한 이해가 통합되어 이루어질 때 사회적으로 더 유능하게 행동하며 집단 구성원 또는 사회 구성원으로 성공적으로 적응할 수 있다고 하였다.

이 밖에 토의, 조형, 신체활동 등 다양한 활동이 유아의 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미쳤다는 연구(김민정, 2009; 박은성, 2008; 정명혜, 2006)도 진행되었다. 정명혜(2006)는 반편견 그림동화를 활용한 토의활동을 통해 유아들은 주인공이 편견에 대처해 나가는 과정에 대해 서로 의견을 나누면서 현실을 극복할 수 있는 용기와 긍정적인 태도 변화를 보이고, 다른 사람의 반응을 인지하고 예견하며, 서로의 감정을 이해하고 공감하는 등 사회적 유능감 향상을 이끌었다고 밝혔다. 박은성(2008)은 종이접기를 활용한 미술협동활동을 하면서 유아들이 또래와 자유롭게 상호작용하고 서로 협조하며, 또래들이 받아들일 수 있는 의견을 제안하고 자신의 생각과 경험을 공유할 수 있는 능력을 향상시켜 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미쳤다고 밝혔다. 김민정(2009)은 유아들이 성공적인 신체활동의 수행을 위해 도구를 활용한 신체활동 방법과 역할 선정 및 순서에 대해 토의하고, 그에 따라 서로의 신체를 탐색·조절하여 협동하는 도구를 활용한 또래 협동 신체활동이 유아들의 사회적 유능감 발달을 증진하였다고 밝혔다.

이상 살펴 본 바와 같이 개인적인 특성, 즉 지적능력, 감성지능, 놀이성 등이 높을수록 유아의 사회적 유능감도 높아지고, 이러한 개인적인 특성뿐만 아니라 가정, 교육 기관과의 관련성도 크다는 것을 알 수 있다. 또한 또

래와 함께 하는 토의활동, 신체활동, 조형활동 등 또래와의 협동 활동을 통해 유아의 사회적 유능감을 길러 줄 수 있다는 것을 알 수 있다.

2) 연극놀이와 사회적 유능감의 관계

연극놀이를 진행하는 과정에서 유아는 또래와 함께 주제를 선정하고, 역할에 대해 의논하고, 함께 준비해 나가는 과정에서 활발한 사회적 상호작용이 일어난다. 이는 유아의 사회적 기술과 태도 등으로 구성된 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 사료된다. 아직까지 국내에서는 연극놀이와 유아의 사회적 유능감에 관한 연구가 이루어지지 않고 있다. 다만, 연극놀이와 유아의 사회·정서 발달에 관한 연구(김민정, 2008; 정효진, 2009)와 연극놀이에 관한 풍부한 연구가 이루어지고 있는 초등학교 아동 관련 연구(김지순, 2004; 백성희, 2000) 및 연극놀이와 유사한 개념인 극화놀이, 동극활동과 사회적 유능감에 관한 연구(박연선, 2005; 이은실, 2010; 정순영, 2009) 등에서 연극놀이와 유아의 사회적 유능감의 관계를 살펴 볼 수 있다.

먼저 연극놀이와 유아의 사회·정서 발달에 관한 연구를 살펴보면, 김민정(2008)은 그림책을 활용한 연극놀이를 통해 감정조절 및 충동억제능력, 자기정서이용 능력, 타인정서인식 및 배려능력, 또래와의 관계능력 등 유아의 정서지능에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다. 정효진(2009)은 연극놀이 기법을 적용한 토의활동을 통해 유아들은 어려움에 처한 등장인물을 돕기 위한 방법을 모색하거나 공동으로 부딪친 문제를 해결하기 위한 방법을 의논하면서 서로 협력하고, 존중하고, 나와 다른 입장에서 생각해 보고, 나누어 주는 등의 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다.

또한 연극놀이와 초등학교 아동의 사회적 유능감에 관한 연구를 살펴보면, 백성희(2000)는 초등학교 아동들이 다른 사람의 역할을 나누어 맡아 연

극놀이를 해봄으로써 타인의 감정을 이해하게 되고 아동 상호간의 교우 선택의 폭이 넓어지며 또한 서로 간에 응집력이 생겨 교우 선택에 긍정적인 영향을 미치고, 교우 간에 친밀감을 형성하는 기회 제공이 되었다고 하였다. 김지순(2004)은 연극놀이를 중심으로 한 교육연극 프로그램을 초등학교 아동을 대상으로 실시한 결과, 아동의 협동성, 공감력, 자기표현력 등의 사회적 능력이 발달하여 집단 의식이 바람직하게 형성되고, 교우관계가 원만하게 형성되었다고 하였다.

마지막으로 연극놀이와 유사한 개념인 극화활동, 동극활동과 유아의 사회적 유능감에 관한 연구를 살펴보면, 박연선(2005)은 극화활동을 통해 또래와 의사소통하고 상호작용하는 동안 유아는 나누기와 협동하기, 양보하기와 같은 친사회적 기술을 사용하였고, 이러한 과정이 유아의 사회적 유능감 형성을 향상시켰음을 밝혔다. 정순영(2009)은 토의와 협동을 통해 민주적으로 역할분담을 하는 과정에서 유아가 자신과 다른 감정과 욕구를 가진 타인에 대해 이해하고 배려하는 능력을 배우고, 서로 상호작용하면서 협력하고 도움을 주는 등 협동적 역할분담을 통한 동극활동이 유아의 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다. 이은실(2010)은 그림책을 활용한 극놀이 활동을 통해 유아들이 직·간접적으로 또래와 긍정적으로 상호작용하면서 사회적 적응능력을 향상시켰고, 갈등상황을 겪으며 보다 합리적인 해결방법을 선택하고, 결정하여 실제로 경험함으로써 갖게 되는 자신감 등이 사회적 유능감 향상에 긍정적인 효과를 보였다고 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도 화성시에 위치한 B초등학교병설유치원의 만 5세반 두 학급의 유아 50명을 대상으로, 실험집단은 A반의 유아 25명, 비교집단은 B반의 유아 25명으로 하였다.

신도시의 중류층 아파트 단지 내에 위치한 B초등학교병설유치원은 만 4세 1학급, 만 5세 2학급, 오후별도 중일반 1학급으로 구성되어 있는 공립유치원이다. 실험에 참여한 두 학급의 교실은 서로 인접해 있으며, 같은 흥미영역으로 구성되어 있다. 또한 개정 유치원 교육과정을 근거로 같은 생활주제 중심의 교육과정이 운영되고 있다.

실험집단 A반과 비교집단 B반의 담임교사는 모두 4년제 대학에서 유아교육을 전공하였으며, 경력은 각각 5년과 1년이다.

실험집단과 비교집단에 참여하는 대상 유아의 성별 및 평균 월령은 다음 표 1과 같다.

<표 1> 연구대상 유아 성별 및 평균월령

집단	전체수	남	여	평균월령
실험집단	25	14	11	68.6
비교집단	25	11	14	69.6
계	50	25	25	.

2. 연구도구

1) 언어표현력 검사

언어표현력 검사는 장영애(1981)가 4-6세의 수준에 맞게 제작한 ‘아동 언어능력 검사’를 사용하였다. 이 검사는 김재은의 지능검사 1부(낱말과 글의 뜻)와의 준거 타당도가 .78이며, 재검사 신뢰도는 .87로 보고되었다. 이 검사는 어휘력, 언어이해력, 언어표현력의 세 부분으로 구성되어 있는데, 본 검사에서는 언어표현력 변수만을 검사하였다. 언어표현력 검사는 「그림보고 이야기 꾸미기 I」, 「그림보고 이야기 꾸미기 II」, 「그림보고 연계성 있는 이야기 꾸미기」로 구성되어 있다.

「그림보고 이야기 꾸미기 I」에서는 서로 다른 5개의 그림을 보고, 유아가 지은 이야기에 대해 내용일치도, 문장 수, 문장의 길이를 채점하였다.

「그림보고 이야기 꾸미기 II」에서는 「그림보고 이야기 꾸미기 I」에서와 다른 4개의 그림을 보고, 유아가 지은 이야기에 대해 내용일치도, 문장 수, 문장의 길이를 채점하였다. 마지막으로 「그림보고 연계성 있는 이야기 꾸미기」에서는 「그림보고 이야기 꾸미기 II」의 4개의 그림을 유아가 직접 순서대로 놓아 보고, 지은 이야기에 대해 전체 내용 일치도 및 연계성, 문장 수, 문장 길이를 채점하였다.

(1) 그림보고 이야기 꾸미기 I

- ① 내용 일치도 : 5개의 그림에서 총 10점으로 구성되어 있다.
- ② 문장 수 : 단문인 경우 1개 문장으로, 중문이나 복문인 경우는 2개 문장으로 계산해 5개 항목의 평균 총 문장수를 산출하였다.
- ③ 문장의 길이 : 각각의 문장에서 문교부(현 교육과학기술부) 지정 9 품사(명사, 대명사, 수사, 조사, 관형사, 부사, 감탄사,

동사, 형용사)의 수를 세어 5개 항목의 평균 단어수를 산출하였다.

(2) 그림보고 이야기 꾸미기 II

- ① 내용 일치도 : 4개 그림에서 총 4점으로 구성되어 있다.
- ② 문장 수 : 「그림보고 이야기 꾸미기 I」과 같은 방법으로 4개 항목 평균 문장을 산출하였다.
- ③ 문장의 길이 : 「그림보고 이야기 꾸미기 I」과 같은 방법으로 4개 항목 평균 단어수를 산출하였다.

(3) 그림보고 연계성 있는 이야기 꾸미기

- ① 전체내용 일치도 및 연계성 : 4개 그림의 일치 및 연계 정도에 따라 채점하였다.
- ② 문장 수 : 전체 총 문장수를 산출하였다.
- ③ 문장의 길이 : 전체 단어수를 산출하였다.

각 하위 영역별 채점 기준은 표 2와 같다.

<표 2> 언어표현력 하위영역별 채점기준

활동 영역	그림보고 이야기 꾸미기 I	그림보고 이야기 꾸미기 II	그림보고 연계성 있게 이야기 꾸미기
내용 일치도	*0점 - 불일치 *1점 - 약간 일치 *2점 - 아주 일치	*0점 - 불일치 *1점 - 일치	*0점 - 일치 및 연계성 부족 *1점 - 약간의 일치 및 연계성 있음. *2점 - 내용이 일치되고, 연계성이 있음.

문장수	*0점 - 평균 문장수가 0~1인 경우 *1점 - 평균 문장수가 1~2인 경우 *2점 - 평균 문장수가 2이상인 경우	*0점 - 평균 문장수가 0~1인 경우 *1점 - 평균 문장수가 1~1.5인 경우 *2점 - 평균 문장수가 1.5이상인 경우	*0점 - 총 문장수가 3이하인 경우 *1점 - 총 문장수가 4인 경우 *2점 - 총 문장수가 5이상인 경우
문장의 길이	*0점 - 평균 단어수가 0~5인 경우 *1점 - 평균 단어수가 5~10인 경우 *2점 - 평균 단어수가 10이상인 경우	*0점 - 평균 단어수가 0~3인 경우 *1점 - 평균 단어수가 3~5인 경우 *2점 - 평균 단어수가 5이상인 경우	*0점 - 단어수가 12이하인 경우 *1점 - 단어수가 13~19인 경우 *2점 - 단어수가 20이상인 경우
총점	14점	8점	6점
합계	28점		

2) 사회적 유능감 검사

유아의 사회적 유능감을 측정하기 위한 도구는 Sparrow, Balla와 Cicchetti (1986)가 개발하고, 양옥승 · 이영자 · 이종숙(1987)이 번안하고 이정선(1999)이 수정 · 보완한 사회적 유능감 검사도구를 사용하였다. 이 검사의 내적 일치도를 알려주는 Cronbach α 계수는 .94로 나타났다.

연구에 사용된 사회적 유능감의 하위 변인들은 각 항목 별로 다음과 같이 정의할 수 있다.

(1) 사회적 활동성

유아가 새로운 개념을 개발하는데 흥미가 있으며 힘에 벅찬 일도 스스로 해결할 수 있고 매사에 적극적이고 자신감있게 대응한다. 또래와 놀이를

할 때 먼저 제안하거나 시작하고 새로운 활동에 도전하며 또래에게 지도하거나 잘 설명해 줄 뿐만 아니라 낯선 친구들과도 자유로이 상호작용하는 행동으로 정의한다.

(2) 사회적 안정성

유아가 낯선 상황에서 쉽게 방황하거나 불안해하지 않고 낯선 상황에 잘 대처하며 낯선 사람들과도 잘 상호작용하는 행동으로 정의한다.

(3) 협조성

유아가 자신에 대해 만족하고 타인과의 상호작용에 있어서 긍정적인 반응을 보이는 행동으로 정의한다.

(4) 사회적 참여 및 자율성

유아가 집단으로 하는 활동에 적극적으로 참여하며 집단에서 부여된 역할을 충실히 수행하는 행동으로 정의한다.

(5) 사회적 규범에 대한 순응성

유아가 다른 권위나 의견을 존중하고 다른 사람이 하는 일에 잘 따르는 행동으로 정의한다.

(6) 지도성

유아가 다른 사람들이 따라할 수 있는 활동을 먼저 시작하고 또래나 어른들이 기꺼이 받아들일 수 있는 제안을 하며, 상황에 적절한 정보를 알아내어 효과적인 안내나 결정을 한다. 또한 적합한 방법으로 자신의 생각과 경험들을 다른 사람과 공유할 수 있는 능력으로 정의한다.

이상과 같이 본 연구에 사용된 사회적 유능감 검사도구는 사회적 활동성, 사회적 안정성, 협조성, 사회적 참여 및 자율성, 사회적 규범에 대한 순응성, 지도성 등 모두 6개의 하위 영역으로 구성되어 있으며, 교사용 질문지 총 42문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 5단계 평정척도를 사용하여 아주 그렇다 5점, 조금 그렇다 4점, 보통이다 3점, 조금 아니다 2점, 전혀 아니다 1점으로 평가하며, 점수가 높을수록 사회적 유능감이 높다는 뜻이다. 단, 42문항 중 부정적인 문항은 10문항으로 이 경우 5점에서 1점으로 역채점하였다. 사회적 유능감 측정도구의 하위 요인과 문항 수는 표 3과 같고, 구체적인 내용은 부록 2와 같다.

<표 3> 사회적 유능감 검사도구의 내용

영역	내용	문항수
사회적 활동성	친구들과 놀이할 때의 활동내용이나 적극성	8
사회적 안정성	다른 사람에게 보이는 정서적인 반응	7
협조성	다른 사람의 제안에 순응하기, 도움주기, 공유하기	7
사회적 참여 및 자율성	놀이참여도, 상호작용, 문제해결방법 계획하기	7
사회적 규범에 대한 순응성	다른 사람에게 피해주지 않기, 사회적 규칙 지키기	6
지도성	놀이주도성, 독립성, 상황파악정도	7
계		42

3. 연구절차

본 연구에서는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력과 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위해 동시의 선정, 예비연구, 연구보조자의 훈련, 사전검사, 실험처치, 사후검사의 순서로 이루어졌다.

1) 동시의 선정

본 연구에서는 김윤희(2007), 박효진(2007), 이보람(2010) 등의 동시 선정 기준을 참고하여 유아교육전문가 1인과 함께 6가지의 문학적 특성을 고려한 선정 기준을 구성하였다. 이러한 문학적 특성을 준거로 연극놀이에 적합한 동시 선정을 위해 유아교육전문가 1인과 함께 4가지 기준을 첨가하였다. 선정 기준표는 다음 표 4와 같다.

<표 4> 동시 선정 기준표

동시 선정 기준
유아의 발달 특성을 고려하였는가?
동시가 리듬과 운율을 가지고 반복적인가?
동시가 유아의 흥미와 관심을 유발할 수 있는가?
유아의 경험의 폭을 확장할 수 있는가?
유아의 감성을 자극하고 상상의 세계로 이끌 수 있는가?
즐거움과 기쁨을 느낄 수 있는가?
동시 속의 등장인물, 이야기의 흐름 등이 연극놀이로 연계 가능한가?
동시에 등장인물 별로 행동이나 대사를 만들어 낼 수 있는가?
동시의 내용이 이야기처럼 개작할 수 있는가?
동시의 내용과 맞는 배경을 만들어 낼 수 있는가?

위와 같은 동시 선정 기준과 유아교육전문가 1인, 경력 5년 이상의 유치원 교사 3인과의 협의를 바탕으로 본 활동에 적절한 동시 총 8편을 선정하였다. 선정된 동시는 표 5와 같다.

<표 5> 활동에 선정된 동시

생활 주제	제목	내용	저자	출처
계절 (봄)	꽃씨	꽃씨야!/ 어디있니?/ 여기	서정숙	유아를 위한 연극놀이 (김선 외 3인, 2007)
		꽃씨야!/ 나오너라!/ 아직도		
		해님 오면 나갈게		
		빗님오면 나갈게		
		코 자고 나갈게		
		쏘옥, 꽃씩/ 노랑 꽃씩		
요기도 나왔다/조기도 나왔다				
동식 물과 자연	공룡의 나들이	귀여운 아기 공룡들이/ 친구를 찾는데요	이숙희	동심:주제별 수업자료 (http://www.edpia.com 에서 2010년 3월 15일 인출)
		그래요 그래요/ 우리 함께 다같이 찾아봐요		
		목이 긴 브라키오사우루스는/ 기린하고 친구하고		
		날개달린 프테라노돈은/ 새랑 친구하고		
		가시돋친 스테고사우루스는/ 누구랑 친구하죠?		
		맞아요 맞아요/ 고슴도치랑 놀지요		
가족 과 이웃	잠꾸러기	참새들이 몰려와서 짹짹거리도	어효선	Arts Propel에 기초한 동시 프로그램이 만4세 유아의 창의성에 미치는 영향 (박효진, 2007).
		그대로 잠만 자는 잠꾸러기		
		까치가 찾아와서 깹깹거리도		
		그대로 잠만 자는 잠꾸러기		
		엄마 밥해놓고 흔들어 깨워도		
		그대로 잠만 자는 잠꾸러기		
해님이 높다랗게 오른 뒤에야 배가 고파 일어나는 잠꾸러기				
잘도 알아요	오가는 발소리/ 그 많은 중에	작자 미상		
				엄마는 안 보고도/ 잘도 알아요

	<p>쿵쿵쿵 똥똥한/ 아빠 발소리 쿵쿵쿵 넘어질 듯/ 아가 발소리</p>		
구멍 가게	<p>골목 모퉁이 구멍가게/ 바빠요 바빠요 저녁 때면 주인 아줌마/ 방글방글 두부 한 모에 양파도 한 개 콩나물, 배추, 파도 한 단 초콜릿 한 개에 쿠키도 한 봉지 아이들도 엄마도 같이 손님</p>	작자 미상	<p>삼성 어린이집 프로그램 만 5세 (삼성복지재단 , 2003)</p>
줄넘기	<p>하나 두올 셋 넷 다람쥐 뛰고/ 토끼 뛰고 강아지 뛰고/ 짱충짱충 송아지 뛰고/ 망아지 뛰고 짱충짱충 잘도 넘는다 짱충짱충 잘도 넘는다</p>	작자 미상	<p>동심:주제별 수업자료 (http://www .edpia.com 에서 2010년 3월 15일 인출)</p>
건강 과 안전	<p>뿌리를 먹을 수 있을까? 내가 좋아하는 당근, 고구마는 뿌리래. 뿌리도 맛있구나./ 줄기를 먹을 수 있을까? 내가 좋아하는 시금치, 고사리는 줄기래. 줄기도 맛있구나./ 식물은 잎을 먹을 수 있을까? 내가 좋아하는 상추, 배추는 잎이래. 잎도 맛있구나./ 맛있 구나 열매를 먹을 수 있을까? 내가 좋아하는 오이, 토마토는 열매래. 열매도 맛있구나./ 씨를 먹을 수 있을까? 내가 좋아하는 콩, 옥수수는 씨래. 씨도 맛있구나./ 식물의 모든 것이 다 맛있구나./</p>	작자 미상	<p>동시활동 지도자료집 (한국어린 이육영회, 2000)</p>

			키드키즈
			:함께하는
			자료실
계절	동글	엄마가 주신/ 동글동글 포도	작자 (http://www
(여름)	동글	입 속에 한 알 넣고/ 아이 맛있어!	미상 .kidkids.net
	동글	아빠가 주신/ 동글동글 수박/	에서
	동글	한입 가득 베어 물고/ 아이 시원해!	2010년 3월
			15일 인출)

2) 예비연구

본 연구에 앞서 언어표현력 및 사회적 유능감 검사지의 적절성과 문제점을 파악하고, 효율적인 검사 방법을 결정하기 위하여 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 2010년 4월 9일 금요일 1일 동안 실험대상이 아닌 경기도 화성시에 위치한 S초등학교병설유치원의 만 5세 유아 5명을 대상으로 실시하였다. 예비연구가 이루어진 S초등학교병설유치원은 본 연구가 진행된 B초등학교병설유치원과 같은 아파트 단지 내에 소재하고 있어 가정 및 시설 환경이 서로 비슷하다.

예비연구를 통하여 언어표현력 검사지의 소요시간 및 유아의 응답태도, 검사에 대한 관심도, 면접 방법 등을 파악하였다. 언어표현력 검사는 한 유아 당 5~10분이 소요되었으며, 검사가 진행되는 동안 유아가 하는 말을 그대로 기록하는 교사의 모습에 유아의 관심이 높은 것으로 나타나 본 연구에서는 녹음기만을 사용하여 전사하기로 결정하였다.

사회적 유능감 검사도구에서는 하위 영역인 지도성의 문항 중 ‘다른 아이들과 놀 때 자주 대장노릇을 한다.’, ‘다른 아이들을 지배하고 주도적 역할을 한다.’를 ‘다른 아이들과 놀이 시 리더 역할을 한다.’, ‘다른 아이들을 리드하고 주도적 역할을 한다.’로 수정하였다. ‘대장노릇’, ‘지배’라는 표현은

유아교육에서 사용되지 않는 표현으로 이를 보다 교육적인 표현으로 수정하였다.

3) 연구 보조자 훈련

2010년 4월 15일~16일까지 2일 동안 하루 2시간 씩 본 연구를 함께 할 비교집단의 담임교사에게 교사 훈련을 실시하였다. 교육내용은 본 연구의 개요, 사전·사후 검사 도구에 대한 이해와 분석기준, 실시방법 및 채점 등에 관한 유의사항을 설명하고 협의하였다. 구체적으로 본 연구자는 비교집단의 담임교사에게 언어표현력 검사 및 사회적 유능감 검사 방법에 대해 설명하고 시범을 보였으며, 사전검사 전 충분한 협의를 통해 검사방법을 숙지시켰다. 또한 비교집단에서 전개될 동시 활동에 대한 교수방법에 대해 협의하였다.

4) 사전검사

사전검사는 동시를 활용한 연극놀이 활동을 적용하기에 앞서 실험집단 유아 25명, 비교집단 유아 25명 총 50명을 대상으로 하여 2010년 4월 19일~23일까지 진행되었다.

실험집단과 비교집단의 담임교사가 언어표현력 및 사회적 유능감 검사를 실시하였다. 검사 시간은 두 집단 모두 자유선택활동 시간 및 등하원 시간, 점심시간 등을 이용하여 실시하였으며, 검사는 조용한 원무실에서 유아와 검사자 일대일로 진행되었다.

(1) 언어표현력 검사

두 집단의 언어표현력에 대한 검사는 연구자가 유아에게 개별적으로 그림을 한 장씩 보여주고 유아들이 자유롭게 이야기를 꾸며보도록 하였으며, 유아의 반응을 녹음하였다. 이 때 연구자는 그림을 제시하며 “이 그림을 잘 보세요. 이 그림이 어떤 그림인지 ○○가 선생님께서 이야기해 주세요.” 라고 질문하였다. 질문은 한 번만 하도록 하고, 유아가 이야기를 마치면 “다 끝났어요? 더 할 이야기는 없나요?” 라고 질문하였다.

서두를 제외하고는 이야기 꾸미는 전 과정에 개입하지 않았고, 시간적 제한은 두지 않았으며, 개별 검사 시간은 약 5분이었다.

검사 후 녹음된 유아의 이야기를 검사지에 전사하여 채점하였다.

(2) 사회적 유능감 검사

두 집단의 사회적 유능감에 대한 검사는 교사가 유아의 사회적 유능감 검사지(교사용)의 각 문항을 읽고, 유아의 최근 한 달 동안의 행동과 일치되는 정도에 따라 평정하는 것으로 이루어졌다. 실험집단과 비교집단 모두 담임 교사가 평정하여 검사지를 작성하였다.

5) 실험처치

처치는 2010년 4월 26일~7월 2일까지 10주 간 실시되었고, 하나의 동시를 가지고 7~10일 간 활동이 이루어졌으며, 총 8편의 동시로 활동이 진행되었다. 실험집단은 동시를 활용한 연극놀이 활동을 실시하였으며, 그 주에 실시된 연극놀이의 동시와 이야기를 구성한 극본, 소품, 음악 등을 역할 영역에 제공하여 유아들이 자유롭게 연극놀이에 참여해 볼 수 있도록 하였다. 비교집단은 같은 기간 동안 실험집단과 같은 동시로 활동을 전개하였다.

실험집단과 비교집단 활동의 진행 단계에 대한 비교는 다음 표 6과 같으며, 실험집단 활동 계획안의 예시는 다음 표 7과 같다.

<표 6> 실험집단과 비교집단의 활동 진행 단계

교수 - 학습 단계	실험집단 (동시를 활용한 연극놀이 활동)	비교집단 (동시 활동)
도입	- 동시 감상	- 관련 주제에 관한 이야기 나누기
전개	- 동시에 기초하여 6하 원칙에 따른 이야기 구성 - 연극놀이 각본 구성 - 연극놀이 소품 및 무대 구성 - 각본에 기초한 연극놀이 전개	- 동시 감상 - 동시 낭송
마무리	- 연극놀이 활동에 대한 평가 - 동시에 대한 자유로운 재감상	- 동시 활동에 대한 평가 - 동시에 대한 자유로운 재감상

<표 7> 동시를 활용한 연극놀이 활동 계획안 (실험집단)

생활주제	봄	동시명	꽃씨
활동명	꽃씨야, 어디 있니?	차시	1차시
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 동시 내용을 바탕으로 이야기를 구성함으로써 상상력을 기른다. • 동시를 연극놀이를 표현하는 경험을 가진다. • 씨앗의 성장 조건에 관심을 가진다. 		
활동자료	동시판, 씨앗 상자(꽃씨와 농부의 편지가 들어 있음), 연극놀이용 머리띠, 잔잔하고 부드러운 음악		
단계	활동내용		
도입	1. 씨앗 상자에 대해 이야기를 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 선생님이 유치원에 오니까 이 상자가 진달래반 문 앞에 있었단다. 누가 두고 간 것일까? 상자에 글자가 쓰여 있네. 뭐라고 쓰여 있는 지 읽어보자. - ‘귀중한 것이 들어 있음’ 이라고 쓰여 있구나. - 귀중한 것이면 어떤 것일까? - 상자를 열어 보자. 		

	<p>2. 상자 안에 있는 꽃씨와 농부의 편지를 읽는다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (꽃씨를 가리키며) 이것이 무엇일까? - 누가 보낸 걸까? <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">안녕하세요? 전 꽃을 키우는 농부입니다.</p> <p>며칠 전에 꽃씨를 심었는데 싹이 나오질 않아 아주 걱정했었지요.</p> <p style="text-align: center;">그래서 몹시 기다렸더니 드디어 나오더군요.</p> <p>그런 제 마음을 꼭 닮은 동시가 있어서 여기 적어 보냅니다.</p> <p>동시를 읽어 보시고, 꼭 이 꽃씨를 땅이나 화분에 심어주세요.</p> <p style="text-align: center;">조금만 기다리면 예쁜 싹이 돌아날 거예요.</p> <p style="text-align: center;">물도 주고, 햇볕도 쬐어 주면서 정성껏 키워 주세요.</p> </div> <p>3. 동시를 감상한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 동시인지 들어 보자.
전개	<p>1. 동시의 내용을 회상하며 이야기를 구성한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 동시에 누가 나왔었니? - 꽃씨가 어디에 있는 것일까? - 꽃씨는 무엇을 하고 있는 걸까? - 꽃씨는 왜 “아직도”라고 하며 나오지 않는 걸까? - 꽃씨가 자라려면 무엇이 필요할까? <p>2. 이야기를 구성한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 누가 나온다고 할까? - 어디에서 일어나는 일이라고 할까? - 누가 꽃씨를 기다리며 부른다고 할까? - 뭐라고 말해야 할까? - 꽃씨는 뭐라고 대답할까? - 해님(빛님)은 무슨 말을 할까? <p>3. 연극놀이에 필요한 소품과 무대를 구성한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 연극놀이를 하려면 무엇이 필요할까? - 무엇을 만들까? - 무대는 어디로 할까? <p>4. 연극놀이를 한다.</p> <p>5. 평가를 한다.</p> <p>6. 역할을 바꾸어 다시 한번 연극놀이를 한다.</p>

마무리	<ol style="list-style-type: none"> 1. 평가를 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 동시를 연극놀이로 해 보니까 어땠니? - 너희들이 직접 이야기를 지어 보니까 어땠니? 2. 동시를 다시 한번 감상한다. 3. 동시를 언어영역에, 이야기 극본은 역할영역에 게시하여 자유롭게 감상하고 연극놀이를 해 본다.
------------	--

6) 사후검사

사후검사는 2010년 7월 12일~16일까지 5일에 걸쳐 실시하였다. 10주 동안의 실험처치 후 실험집단과 비교집단의 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력과 사회적 유능감에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 사전검사와 동일한 도구를 이용하여 동일한 검사자가 같은 방법으로 실시하였다.

4. 자료분석방법

동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력과 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 비교집단의 사전·사후 검사 점수를 SPSS/for Windows 12.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 실험집단과 비교집단의 평균점수와 표준편차를 산출하고, 두 집단 간의 차이를 t-검증하였다.

또한 동시를 활용한 연극놀이 활동 전개과정에서 나타난 유아들의 이야기 구성 변화를 알아보기 위하여 유아들과의 상호작용을 녹음하여 전사한 자료와 유아들이 직접 쓴 극본을 토대로 사례를 분석하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력과 사회적 유능감에 미치는 영향을 살펴보고 그 활동 과정에서 나타난 유아의 이야기 구성 변화를 분석하고자 하였다. 본 연구의 연구문제에 따른 연구결과는 다음과 같다.

1. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향

동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 비교집단 간 언어표현력의 차이를 분석하였다. 실험처치에 앞서 두 집단 간의 동질성을 파악하기 위하여 실시한 사전검사의 결과는 다음 표 8과 같다.

<표 8> 유아의 언어표현력에 대한 집단별 사전검사 결과

집단	실험집단 (n=25)		비교집단 (n=25)		t
	M	SD	M	SD	
내용일치도	8.52	3.32	8.76	3.65	-.243
문장 수	11.72	5.07	11.04	5.21	.468
문장 길이	9.64	5.51	11.12	6.13	-.897
전체	29.88	12.67	30.92	14.32	-.272

표 8에 제시된 바와 같이 전체 유아의 언어표현력에 대한 사전검사 점수 결과 실험집단(M=29.88, SD=12.67)과 비교집단(M=30.92, SD=14.32) 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다($t=-.272$). 또한 언어표현력의 세 가지 하위요소에서도 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다. 이를 통해 두 집단은 언어표현력에 있어 서로 동질 집단임을 알 수 있다.

동시를 활용한 연극놀이 활동을 실시한 이후 두 집단의 사후검사를 비교한 결과는 다음 표 9와 같다.

<표 9> 유아의 언어표현력에 대한 집단별 사후검사 결과

집단	실험집단 (n=25)		비교집단 (n=25)		t
	M	SD	M	SD	
내용일치도	13.44	1.76	11.08	2.56	3.795***
문장 수	15.48	3.24	12.48	3.70	3.050**
문장 길이	15.16	3.58	12.92	5.00	1.822
전체	44.08	7.99	36.44	10.52	2.890**

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

표 9에 제시된 바와 같이 동시를 활용한 연극놀이 활동에 참여한 실험집단(M=44.08, SD=7.99)과 참여하지 않은 비교집단(M=36.44, SD=10.52) 간 전체 언어표현력에는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($t=2.890$, $p<.01$).

이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력을 향상시키는 데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

언어표현력의 하위요소인 내용 일치도($t=3.795$, $p<.001$), 문장 수($t=3.050$, $p<.01$)에서도 실험집단과 비교집단 간에 유의한 차이를 보였다.

하지만, 언어표현력의 하위요소인 문장길이($t=1.822, p>.05$)에서는 실험집단과 비교집단 간 유의한 차이를 보이지 않았다.

2. 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향

동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 비교집단 간 사회적 유능감의 차이를 분석하였다. 실험처치에 앞서 두 집단 간의 동질성을 파악하기 위하여 실시한 사전검사의 결과는 다음 표 10과 같다.

<표 10> 유아의 사회적 유능감에 대한 집단별 사전검사 결과

집단	실험집단 (n=25)		비교집단 (n=25)		t
	M	SD	M	SD	
사회적 활동성	3.05	0.78	2.98	0.74	.303
사회적 안정성	3.43	0.50	3.53	0.65	-.627
협조성	3.47	0.57	3.66	0.78	-.982
사회적 참여 및 자율성	3.37	0.38	3.41	0.54	-.344
사회적 규범에 대한 순응성	3.11	0.42	3.01	0.55	.671
지도성	2.65	0.82	2.82	0.90	-.704
전체	3.18	0.39	3.24	0.45	-.487

표 10에 제시된 바와 같이 전체 유아의 사회적 유능감에 대한 사전검사 점수 결과 실험집단(M=3.18, SD=0.39)과 비교집단(M=3.24, SD=0.45) 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다($t=-.487$). 또한 사회적 유능감의 여섯 가지 하위요소에서도 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다. 이를 통해 두 집단은 사회적 유능감에 있어 서로 동질 집단임을 알 수 있다.

동시를 활용한 연극놀이 활동을 실시한 이후 두 집단의 사후검사를 비교한 결과는 다음 표 11과 같다.

<표 11> 유아의 사회적 유능감에 대한 집단별 사후검사 결과

집단	실험집단 (n=25)		비교집단 (n=25)		t
	M	SD	M	SD	
사회적 활동성	3.70	0.79	3.24	0.72	2.168*
사회적 안정성	4.19	0.56	3.85	0.59	2.107*
협조성	4.20	0.59	3.67	0.75	2.789**
사회적 참여 및 자율성	4.09	0.46	3.80	0.50	2.178*
사회적 규범에 대한 순응성	4.29	0.40	3.70	0.60	4.042***
지도성	3.15	0.88	2.83	0.90	1.298
전체	3.94	0.43	3.52	0.49	3.273**

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

표 11에 제시된 바와 같이 동시를 활용한 연극놀이 활동에 참여한 실험 집단(M=3.94, SD=0.43)과 참여하지 않은 비교집단(M=3.52, SD=0.49) 간 전체 언어표현력에는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($t=3.273, p<.01$).

이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

사회적 유능감의 하위요소인 사회적 활동성($t=2.168, p<.05$), 사회적 안정성($t=2.107, p<.05$), 협조성($t=2.789, p<.01$), 사회적 참여 및 자율성($t=2.178, p<.05$), 사회적 규범에 대한 순응성($t=4.042, p<.001$) 에서도 실험집단과 비교집단 간에 유의한 차이를 보였다. 하지만, 지도성($t=1.298, p>.05$)에서는 실험집단과 비교집단 간 유의한 차이를 보이지 않았다.

3. 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 나타난 유아의 이야기 구성 변화

본 연구에서 유아들은 한 편의 동시를 듣고, 이를 연극놀이로 표현하였다. 연극놀이를 위해 주어진 인물과 장소에 맞는 대화가 필요하다고 판단하여 유아들과 함께 이야기를 구성하였다. 유아들이 직접 대본과 같은 이야기를 구성하였으나, 연극놀이 활동 시에는 이미 구성된 이야기대로 표현하는 동극과는 달리, 상황에 따라 즉흥적으로 반응하고, 표현하도록 격려했다. 본 장에서는 동시를 들은 후, 유아들이 직접 구성한 이야기를 살펴보고, 그 변화과정을 분석하였다.

1) 등장인물의 추가

처음 진행된 <꽃씨> 동시를 활용한 이야기 구성 활동에서는 새로운 등장인물보다는 동시에 나오는 인물이 그대로 이야기 구성에 포함되었다.

- 교사 : 이야기에 누가 나온다고 할까?
- 재호 : 꽃씨요.
- 교사 : 동시에 또 누가 나왔었는지 보자.
- 소윤 : 해요, 비요.
- 교사 : 그럼 누가 꽃씨를 나오라고 할까?
- 정훈 : 해님이 불러요.
- 은진 : 비가 내리면서 나오라고 해요.
- 교사 : 농부아저씨한테 편지가 왔었는데, 농부아저씨가 나오라고 하면 어떨까?
- 연주 : 좋아요. 농부아저씨가 꽃씨를 불러요, “꽃씨야” 이렇게요.

2010. 4. 27 <꽃씨> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례와 같이 주로 교사의 질문에 대답하며 이야기가 구성되어 갔으며, 등장인물 또한 교사의 의견이 그대로 반영되어 최종 이야기에는 동시에 나온 꽃씨, 해님, 빗님과 도입단계에 제시된 농부가 등장하였을 뿐, 새로운 인물은 추가되지 않았다.

<꽃씨> 이야기

- 농부 : 꽃씨야, 어디 있니?
-꽃씨 : 여기!
-농부 : 꽃씨야, 나오너라,
-꽃씨 : 아직 안돼,

-농부 : 꽃씨야, 어떻게 하면 밖으로 나오겠니?
-꽃씨 : 해님 오면 나갈게,
-농부 : 해님, 꽃씨를 비춰 주세요,
-해님 : 그래요,

-농부 : 꽃씨야, 나오너라,
-꽃씨 : 아직 안돼, 빗님 오면 나갈게,
-농부 : 빗님, 꽃씨에게 내려 주세요,
-빗님 : 그래요,

-농부 : 꽃씨야, 나오너라,
-꽃씨 : 아직 안돼, 코 자고 나갈게,
-농부 : 그래요,

-농부 : 꽃씨야, 나오너라,
-꽃씨 : 여기 있다, 쏘옥!

하지만 두 번째 <공룡의 나들이>부터는 본 동시에 등장하는 브라키오사우루스, 기린, 프테라노돈, 새, 스테고사우루스, 고슴도치와 함께 동시에는 나오지 않는 새로운 인물이 추가되었다.

- 상희 : (내가 좋아하는 공룡 그래프지를 보며) 우리가 제일 좋아하는 공룡이 트리케라톱스니까 트리케라톱스도 나온다고 해요,
- 소윤 : 어? 트리케라톱스는 누구랑 친구하지?
- 정윤 : 코끼리랑 하면 되잖아, 코끼리도 뿔 있잖아,
- 영인 : 그럼 코가 안 비슷하잖아,
- 승희 : 코뿔소랑 친구하자, 뿔이 똑같잖아,
- 교사 : 그럼 트리케라톱스가 뭐라고 이야기하면서 나온다고 할까?
- 예림 : 나는 뿔이 있어서 친구가 없어,
- 지훈 : 트리케라톱스 뿔 3개야,
- 예림 : 그럼 "나는 뿔이 3개라서 친구가 없어," 하면 되잖아,
- 지훈 : 그래,

2010. 5. 11 <공룡의 나들이> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례와 같이 유아들은 수·조작영역에 붙여져 있는 “내가 좋아하는 공룡 그래프”를 보고, 학급에서 가장 많은 유아들이 좋아하는 트리케라톱스도 추가하기를 자발적으로 제안하였다. 트리케라톱스가 추가되면서 자연스럽게 이와 비슷한 동물인 코뿔소도 함께 추가되었다. 그 결과, 아래와 같이 <공룡의 나들이> 이야기 구성에서는 트리케라톱스와 코뿔소가 추가되었다.

<공룡의 나들이> 이야기

아기 공룡들이 친구를 찾고 있대요.

-브라키오사우루스 : 나는 너무 목이 길어서 친구가 없어, 나는 누구랑 친구하지?

그 때였어요, 기린이 나왔어요,

-기린 : 나도 목이 길어, 나랑 친구하자,

-브라키오사우루스 : 그래,

브라키오사우루스와 기린은 재미있게 놀았어요.

아기 공룡들이 친구를 찾고 있대요.

-프테라노돈 : 나는 날개가 있어서 친구가 없어, 나는 누구랑 친구하지?

그 때였어요, 새가 나왔어요,

-새 : 나랑 친구하자, 나도 날개가 있어,

프테라노돈과 새는 날아다니면서 즐겁게 놀았어요.

아기 공룡들이 친구를 찾고 있어,

-스테고사우루스 : 나는 가시가 있어서 친구가 없어, 나는 누구랑 친구하지?

그 때였어요, 고슴도치가 말했어요,

-고슴도치 : 나랑 친구하자, 나는 가시가 있어,

-스테고사우루스 : 그래 좋아, 나는 너하고 친구해도 되겠어,

너무 좋아, 나는 친구가 생겼어.

아기 공룡들이 친구를 찾고 있어,

-트리케라톱스 : 나는 뿔이 3개라서 친구가 없어,

그 때였어요, 코뿔소가 나타났어요,

-코뿔소 : 나랑 친구하자,

-트리케라톱스 : 그래 나랑 너랑 친구하는 게 좋겠어, 너도 뿔이 있고 나랑 똑같아, 나랑 꼭 친구하자,

-코뿔소 : 그래, 나랑 너랑 친구하자,

이후 진행된 이야기에서도 동시에 등장하지 않는 새로운 인물이 추가되었다. <잠꾸러기> 이야기 구성에서는 아빠가, <잘도 알아요> 이야기 구성에서는 할아버지와 이모가, <구멍가게> 이야기 구성에서는 아빠, 언니, 오빠, 아

기가, <식물은 다 맛있구나> 이야기 구성에서는 아기와 할아버지, 할머니 등의 등장인물이 추가되었다.

마지막 <동글동글 동글동글> 이야기 구성에서는 동시에 등장하지 않는 할아버지, 할머니, 형아, 누나, 아기 등 5명의 가장 많은 새로운 인물과 여름 과일들이 추가되었다.

- 소윤 : 선생님, 과일파티를 한다고 해요,
- 소연 : 아기 생일파티 한다고 하자,
- 은진 : 아기 생일 축하한다고 과일사오면 되잖아,
- 교사 : 그럼, 누가 나온다고 할까?
- 은진 : 아기는 꼭 나와야 해요, 아기 생일파티니까요,
- 성현 : 할아버지랑 할머니도 나와요,
- 예은 : 언니도요, 언니가 복숭아 사온다고 해야지, 우리 언니 복숭아 좋아해,
- 정훈 : 형아도 나오게 해요, 참외 사온다고 해요,
- 교사 : 그럼, 엄마, 아빠, 할아버지, 할머니, 형아, 누나, 아기 이렇게 나오면 되겠니?

2010. 6. 29 <동글동글 동글동글> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례와 같이 유아들은 동시를 들은 후, 주도적으로 이야기를 구성하는 모습이었다. 등장인물의 추가 역시 동시에는 엄마와 아빠, 포도와 수박만 등장하지만, 유아들은 할아버지, 할머니, 형, 누나, 아기 등 가족 구성원 모두를 등장시켰다. 이와 더불어 과일파티라는 배경설정에 맞게 새로운 등장인물마다 과일을 사오도록 하여 포도, 수박 외에 자두, 체리, 참외, 복숭아와 같은 4개의 여름 과일도 추가되었다. <동글동글 동글동글> 이야기 구성은 아래와 같다.

<동글동글 등글등글> 이야기

엄마는 포도를 사 왔어요.

-엄마 : 아기야, 동글동글 포도 맛있게 잘 먹어라.

-아기 : 아이 맛있어.

아빠는 수박을 사 왔어요.

-아빠 : 아기야, 등글등글 수박 맛있게 잘 먹어라.

-아기 : 아이 시원해.

할아버지는 자두를 사 왔어요.

-할아버지 : 아기야, 떼굴떼굴 자두 맛있게 잘 먹어라.

-아기 : 아이 차가워.

할머니는 체리를 사 왔어요.

-할머니 : 아기야, 땡글땡글 체리 맛있게 잘 먹어라.

-아기 : 아이 새콤해.

형아는 참외를 사 왔어요.

-형아 : 아기야, 길쭉길쭉 참외 맛있게 잘 먹어라.

-아기 : 아이, 달콤해.

누나는 복숭아를 사 왔어요.

-누나 : 아기야, 보들보들 복숭아 맛있게 잘 먹어라.

-아기 : 아이, 새콤달콤해.

2) 배경의 재설정

초기에 진행된 <꽃씨>와 <공룡의 나들이>, <잠꾸러기>에서는 구체적인 배경이나 장소에 대한 재설정 없이 진행되었다.

- 교사 : 꽃씨는 어디에 있다고 할까?
- 경미 : 땅 속에 있다고 해요,
- 교사 : 어디를 땅 속이라고 할까?
- 예준 : 책상 밑이라고 하면 되잖아요,

2010. 4. 28 <꽃씨> 연극놀이 배경 준비 중

- 교사 : 잠꾸러기는 어디에 누워 있다고 할까?
- 근하 : 침대를 만들어요,
- 서정 : (쌓기영역을 가리키며) 앞에다 블록으로 만들면 돼요,

2010. 5. 19 <잠꾸러기> 연극놀이 배경 준비 중

위의 사례와 같이 <꽃씨>에서는 책상 아래를 땅이라고 설정하고, 연극놀이가 진행되었고, <잠꾸러기>에서는 쌓기 영역에 구비된 블록을 이용하여 침대를 구성하여 놀이하는 모습이었다. 하지만 유아들이 구성한 이야기 자체에 배경이나 장소에 대한 언급은 나타나지 않았다.

<잠꾸러기> 이야기

잠꾸러기를 깨우러 참새가 왔어요.

-참새 : 잠꾸러기야, 일어나, 짹짹!

-잠꾸러기 : 아함~ 시끄러워, 잘 거야.

-참새 : 아~ 할 수 없지, 그냥 가버려야 겠다, 짹짹!

까치가 왔어요.

-까치 : 깹깹! 일어나, 아침이야, 밥 먹고 유치원 가야 돼, 빨리 일어나.

-잠꾸러기 : 더 잘 거니까 깨우지 마.

-까치 : 일어나.

엄마, 아빠가 왔어요.

-아빠 : 일어나, 아침밥 먹어야지.

-엄마 : 아빠 출근하시네, 안녕하세요~ 해야지.

-잠꾸러기 : 더 잘 거예요, 쿵쿨~

-엄마, 아빠 : 유치원 가야지.

-잠꾸러기 : 저 더 잘거니까 소용없어요, 더 자게 놔주세요.

(자면서) 안녕히 가세요.

해님이 왔어요.

-해님 : 일어나, 해님이 나왔어요.

-잠꾸러기 : 밥 먹어야지, 아~ 배고파.

이후 진행된 활동에서는 장소와 배경에 대한 재설정(재설정)이 이루어졌다. 자신의 경험을 토대로 장소와 배경을 상상하여 표현하는 모습이었다.

- 교사 : 언니는 무엇을 사러 구멍가게에 온다고 할까?
- 은진 : 주스 사러 와요,
- 소윤 : 운동회해서 너무 더운 거예요,
- 정훈 : 맞아, 우리도 운동회할 때 음료수 먹었잖아,
- 교사 : 그럼 오빠는 무엇을 사러 구멍가게에 온다고 할까?
- 정훈 : 음... 엄마가 심부름 시켰어요,
- 재호 : 나도 엄마가 심부름 시켜서 두부 사러 간 적 있어,
- 정훈 : 두부 사러 갔다고 해요,

2010. 6. 8 <구멍가게> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례와 같이 <구멍가게> 이야기 구성에서는 등장인물에 대한 부분적인 배경 설정이 나타났다. 동시에 없는 새로운 인물인 ‘언니’는 운동회를 했기 때문에 더워서 주스를 사러 온 것으로, 역시 추가된 인물인 ‘오빠’는 엄마의 심부름으로 구멍가게에 들른 것으로 설정되었다. <구멍가게>에 나타난 부분적인 배경 설정은 모두 유아들의 직접 경험에서 나타난 것이다. 유아들은 자신이 직접 겪은 운동회와 심부름을 회상하여 이를 이야기 구성에 넣었다.

<구멍가게> 이야기

골목 모퉁이에 구멍가게가 있었어요. 구멍가게는 저녁이 되면 아주 바빴답니다.

엄마가 구멍가게에 들어 왔어요.

-엄마 : 아저씨, 파 한 단 주세요.

-주인아저씨 : 이백원이에요.

-엄마 : 정말 싸네요, 콩나물도 주세요.

-주인아저씨 : 콩나물은 삼천원이에요.

-엄마 : 그럼 돈을 내고 갈게요.

-주인아저씨 : 안녕히 계세요.

아빠가 구멍가게에 들어 왔어요.

-아빠 : 안녕하세요, 양파 두 개 주세요.

-주인아저씨 : 여기 있어요, 천원이에요.

-아빠 : 여기 돈 있습니다, 고맙습니다.

-주인아저씨 : 또 오세요.

언니가 구멍가게에 들어 왔어요.

-언니 : 운동회라서 너무 더워요, 주스 한 병 주세요.

-주인아저씨 : 여기 있어요, 천원이에요.

-언니 : 고맙습니다.

-주인아저씨 : 또 오세요.

오빠가 구멍가게에 들어 왔어요.

-오빠 : 안녕하세요, 두부 한 모 주세요, 엄마가 심부름 시켰어요.

-주인아저씨 : 그래, 허허허~ 이백원이라.

-오빠 : 안녕히 계세요.

-주인아저씨 : 잘 가거라~

아기가 구멍가게에 들어 왔어요.

-아기 : 아저씨, 우유 한 병 주세요.

-주인아저씨 : 여기 있단다.

-아기 : 고맙습니다, 잘 먹을 게요.

-주인아저씨 : 잘 가거라~

7차시에 진행된 <식물은 다 맛있구나> 동시를 들은 후, 유아들은 많은 식물을 볼 수 있는 ‘채소밭’이란 장소로 이야기의 배경을 설정하였다.

-교사 : 이 동시는 어떻게 이야기로 만들 수 있을까?

-영인 : 당근, 고구마를 뽑으면 짠~나온다고 하면 되잖아요.

-교사 : 누가 당근, 고구마를 뽑는다고 할까?

-민정 : 나 여섯 살 때 고구마 뽑으러 간 적 있었어요.

-상희 : 우리처럼 아이가 갔다고 해요,

-현빈 : 아이 혼자 어떻게 가냐?

-민정 : 그럼 할아버지랑 할머니랑 같이 갔다고 하면 되지.

-교사 : 할아버지, 할머니, 아이가 당근, 고구마를 뽑으러 어디로 갔다고 할까?

-영인 : 할아버지네 밭에 갔다고 해요.

-예준 : 거기서 당근, 고구마, 시금치, 상추, 배추, 오이, 토마토 다 따와요,

-중 략-

(이야기를 모두 구성한 후)

-연주 : 선생님, 제목도 바꾸면 좋겠어요.

-교사 : 어떻게?

-연주 : “할아버지, 할머니 채소밭에 있는 식물은 모두 다 먹을 수 있어요.” 로요.

2010. 6. 22 <식물은 다 맛있구나> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례와 같이 <식물은 다 맛있구나> 이야기 구성에서는 더운 여름날, 할아버지와 할머니, 아이가 할아버지 채소밭에 가는 것으로 장소와 배경 설정이 나타났다. 유아들은 자신의 직·간접 경험을 바탕으로 적극적으로 장소와 배경을 설정하는 모습이었다. 또한 장소와 배경 설정에 따라 제목 역시 ‘할아버지 채소밭에 있는 식물은 모두 다 먹을 수 있어요.’ 로 스스로 바꾸었다.

<식물은 다 맛있구나> 이야기

-할아버지, 할머니 채소밭에 있는 식물은 모두 다 먹을 수 있어요,-

어느 더운 여름날이었어요. 할아버지, 할머니와 아이는 함께 밭에 갔어요.
밭에 간 아이는 모든 게 재미있어서 할아버지, 할머니께 이것저것 물어 봤죠.

-아이 : 할아버지, 할머니 뿌리도 먹을 수 있어요?

-할아버지 : 그래, 먹을 수 있단다.

-할머니 : 네가 좋아하는 당근과 고구마는 뿌리란다.

-아이 : 한번 뽑아 봐요.

-할아버지 : 그래, 응~차!

-당근 · 고구마 : 안녕? 난 뿌리 음식이란다.

-아이 : 할아버지, 할머니 줄기도 먹을 수 있어요?

-할아버지 : 그래, 먹을 수 있단다.

-할머니 : 네가 좋아하는 시금치와 고사리는 줄기란다.

-아이 : 한번 따 봐요.

-할아버지 : 그러자꾸나.

-시금치 · 고사리 : 안녕? 난 줄기 음식이란다.

-아이 : 할아버지, 할머니 잎도 먹을 수 있어요?

-할아버지 : 그래, 먹을 수 있단다.

-할머니 : 네가 좋아하는 상추와 배추는 잎이란다.

-아이 : 한번 따 봐요.

-할아버지 : 그러자꾸나.

-상추 · 배추 : 안녕? 난 잎 음식이란다.

-아이 : 할아버지, 할머니 열매도 먹을 수 있어요?

-할아버지 : 그래, 먹을 수 있단다.

-할머니 : 네가 좋아하는 오이와 토마토는 열매란다.

-아이 : 한번 따 봐요.

-할아버지 : 그러자꾸나.

-오이 · 토마토 : 안녕? 난 열매 음식이란다.

- 아이 : 할아버지, 할머니 씨앗도 먹을 수 있어요?
- 할아버지 : 그래, 먹을 수 있단다.
- 할머니 : 네가 좋아하는 콩과 옥수수는 씨앗이란다.
- 아이 : 아하! 그럼 한번 따 봐요.
- 할아버지 : 오냐, 한번 따 보려무나, 똑!
- 콩 : 안녕? 난 씨앗 음식이란다.
- 옥수수 : 애들아, 콩 말이 맞아 우리는 씨앗이야.

이 밖에 <잘도 알아요> 이야기 구성에서는 아이와 엄마가 발소리를 맞추는 퀴즈를 한다는 배경 설정이 나타났으며, <줄넘기> 이야기 구성에서는 ‘아름다운 숲 속 마을’ 이라는 전체적인 장소 설정이 나타났다. 마지막 <둥글둥글 둥글둥글> 이야기 구성에서는 아기의 생일을 축하해 주기 위해 가족들이 과일파티를 열기로 했다는 배경 설정이 이루어졌다.

3) 다양해진 의성어와 의태어의 사용

처음에 진행된 <꽃씨> 이야기 구성에서는 동시에 나온 ‘쏘옥’ 이란 의태어만 나타났다. <잠꾸러기> 이야기 구성에서는 동시에 나온 ‘ 짹짹’, ‘깹깹’ 이란 의성어와 더불어 새로운 ‘쿨쿨’ 이란 의성어가 추가되었다. 그 다음 진행된 <잘도 알아요> 이야기 구성에서는 동시에 나온 ‘콩콩콩’, ‘콩콩콩’ 이외에 ‘팡팡팡’, ‘똑똑똑’ 이란 의태어가 추가되었다.

- 교사 : 이 동시를 쓴 사람은 왜 아빠 발소리를 '쿵쿵쿵' 이라고 썼을까?
- 영란 : 아빠가 퐁퐁하니까 걸을 때마다 (자신의 발을 구르며) 이렇게 소리나요.
- 교사 : 그럼 아기 발소리는 왜 '쿵쿵쿵' 이라고 썼을까?
- 은영 : 아기는 가볍잖아요.

2010. 5. 25 <잘도 알아요> 동시 활동 중

- 교사 : 할아버지 발소리는 어떤 소리가 날까?
- 서진 : 쿵쿵쿵! 할아버지도 쿵쿵쿵 소리가 같은데...
- 진혜 : 우리 왕할아버지는 지팡이 짚고 다녀요.
- 교사 : 지팡이 짚으면 어떤 소리가 났니?
- 진혜 : 팡팡팡!
- 재호 : 지팡이니까 팡팡팡! 하면 되겠어요.

2010. 5. 25 <잘도 알아요> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례에 나타난 것과 같이 유아들은 소리가 나는 사물과 의성어를 연결시켜 그 이유를 이야기 속에 나타냈다. 이는 동시 활동 중 '쿵쿵쿵 퐁퐁한 아빠 발소리/ 쿵쿵쿵 넘어질 듯 아가 발소리' 란 표현 부분에서 교사의 발문을 통해 그 속에 내포된 이유를 파악하였고, 이는 이야기 구성에도 의성어와 그 이유를 함께 나타내는 계기가 되었다.

<잘도 알아요> 이야기

아이랑 엄마가 발소리를 맞추는 퀴즈를 하고 있어요.

-아이 : 누구 발소리게?

-엄마 : 아빠!

-아이 : 어떻게 알았어요?

-엄마 : 쿵쿵쿵 하니까 알지,

-아이 : 누구 발소리게?

-엄마 : 아기!

-아이 : 어떻게 알아요?

-엄마 : 콩콩콩 넘어질 것 같으니까 알지,

-아이 : 누구 발소리게요?

-엄마 : 할아버지!

-아이 : 어떻게 알아요?

-엄마 : 팡팡팡 지팡이 소리 나니까 알지,

-아이 : 누구 발소리게요?

-엄마 : 이모 발소리지,

-아이 : 어떻게 알아요?

-엄마 : 푹푹푹 구두니까 알지,

6차시에 진행된 <줄넘기> 이야기 구성에는 보다 다양한 의태어가 나타났다. 본 동시에는 다람쥐, 토끼, 강아지, 송아지, 망아지 모두 ‘깡충깡충’ 뛰는 것으로 표현되었지만, 유아들은 토끼만 ‘깡충깡충’으로, 다른 동물들은 모두 다른 의태어로 바꾸어 표현하였다.

- 교사 : 송아지는 어떻게 뛰냐고 표현할까?
- 성현 : 송아지는 어떻게 하지?
- 예인 : 쿵쿵, 무겁잖아.
- 재호 : 그럼 쿵쿵 (한발한발 뛰며) 이렇게 하면 되잖아.
- 교사 : 망아지는 어떻게 뛰냐고 할까?
- 승희 : 경중경중이요.
- 교사 : 경중경중? 왜 그렇게 생각했니?
- 승희 : 말은 다리가 길잖아요, 그니까 경중경중 뛰는 것 같아요.

2010. 6. 15 <줄넘기> 동시를 듣고 이야기 구성 활동 중

위의 사례와 같이 유아들은 이야기를 구성하는 과정에서 각 동물들의 특징에 맞게 뛰는 모습을 상상하여 의태어로 표현하였다. 토끼는 ‘깡충깡충’, 작은 강아지는 ‘폴짝폴짝’, 송아지는 무겁다고 ‘쿵쿵’, 망아지는 다리가 길어서 ‘경중경중’, 다람쥐는 귀여워서 ‘또롱또롱’ 이라고 표현하였다. <잘도 알아요> 이야기 구성에서 의성어와 그 이유를 연결시켜 표현한 것과 같이 <줄넘기> 이야기 구성에서도 의태어와 그 이유를 연결하여 표현하였다.

<줄넘기> 이야기

아름다운 숲속 마을에 아기 곰과 아기 사슴이 줄넘기를 하고 있었어요.

아기 토끼가 왔어요.

-토끼 : 애들아, 애들아, 나도 줄넘기 같이 하자.

-곰 : 그래, 너도 해.

-사슴 : 너는 **깡충깡충** 잘 뛰니깐

강아지가 왔어요.

-강아지 : 애들아, 애들아, 나도 줄넘기 같이 하자.

-곰 : 그래, 너도 해.

-사슴 : 너는 **푹썩푹썩** 잘 뛰니깐 해.

송아지가 왔어요.

-송아지 : 애들아, 애들아, 나도 줄넘기 같이 하자.

-곰 : 좋아, 너도 해.

-사슴 : 너는 **깡깡** 잘 뛰니깐.

망아지가 왔어요.

-망아지 : 애들아, 애들아, 나도 줄넘기 같이 하자.

-곰 : 그래, 너도 해.

-사슴 : 너는 **경중경중** 잘 뛰니깐.

다람쥐가 왔어요.

-다람쥐 : 애들아, 애들아, 나도 줄넘기 같이 하자.

-곰 : 그래, 너도 해.

-사슴 : 너는 **또롱또롱** 잘 뛰니깐.

아기 동물들은 모두 즐겁게 줄넘기를 했습니다.

마지막으로 진행된 <동글동글 동글동글> 이야기 구성에서 유아들은 본 동시에 나온 ‘동글동글 포도’와 ‘동글동글 수박’ 이외에 새로운 과일과 어울

리는 의태어를 상상하여 표현하였다. 즉 ‘떼굴떼굴 자두’, ‘땡글땡글 체리’, ‘길쭉길쭉 참외’, ‘보들보들 복숭아’ 등 각 여름 과일 특징에 맞는 의태어가 추가되었다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력 및 사회적 유능감에 미치는 영향에 대해 알아보고, 활동 전개 과정에서 나타난 유아들의 이야기 구성 변화를 살펴보고자 하였다. 이를 통해 유아교육현장에서 폭넓은 동시 활용과 다양한 연극놀이 활동에 도움을 주고자 하는 목적에서 이루어졌다.

본 연구의 결과를 연구문제에 따라 논의하고 결론을 내리면 다음과 같다.

1. 논의

1) 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향

동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향에 대해 알아본 결과, 실험집단의 언어표현력 점수가 비교집단의 언어표현력 점수보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 동시를 활용한 연극놀이 활동은 유아의 언어표현력 향상에 도움을 주는 것이라 사료된다.

언어표현력의 하위 영역을 살펴보면 내용 일치도, 문장 수에서는 실험집단의 점수가 비교집단의 점수보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 문장 길이에서는 실험집단의 점수는 비교집단의 점수보다 높았으나, 유의미한 차이를 보이지는 않았다.

본 연구에서 실시된 동시를 활용한 연극놀이 활동은 이전에 연극놀이 경험이 없는 유아들을 대상으로 하였기 때문에 유아들의 보다 활발한 연극놀

이 참여를 위해 비교적 단순한 구조를 지닌 동시를 활용하였다. 이러한 동시를 기초로 반복적인 이야기를 구성하였기 때문에 문장 길이에서 실험집단과 비교집단 간 점수에 유의미한 차이를 보이지 않은 것으로 사료된다. 실제로 유아들이 직접 구성한 이야기 극본을 살펴보면, 한 문장의 단어 수가 10개 내외 정도이다. 하지만, 7차시에 제시된 <식물은 다 맛있구나> 동시는 다른 동시보다 길고 복잡적이다. 이러한 동시를 활용하여 구성한 이야기 극본을 살펴보면, 다른 극본에 비해 문장의 단어 수가 많아 문장 길이가 길어진 것을 알 수 있다. 따라서 보다 복잡한 동시를 제시하고, 이를 활용한 이야기 극본을 구성하여 연극놀이를 실시한다면 유아들의 문장 길이에도 차이가 있을 것으로 기대한다.

또한 본 연구결과는 언어표현력의 하위 영역 중 하나인 내용 일치도에서 연극놀이에 참여한 실험집단과 신체, 동극, 미술활동에 참여한 비교집단 간 유의한 차이가 나타나지 않는 이대균과 임자영(2007)의 연구결과와는 상반된다. 앞의 연구에서는 연극놀이 과정에서 유아의 즉흥적인 발상과 변형을 격려하고 허용했기 때문에 언어표현력 검사 시 그림의 내용과 그림을 해석한 유아의 표현이 그림과 일치하는 정도가 다소 떨어졌을 거라 추측하였다. 하지만 본 연구에서는 앞의 연구와는 달리 동시를 활용하여 유아들이 직접 이야기를 구성하였다. 즉 제시된 동시의 내용을 기초로 등장인물, 장소, 배경 등에 대한 재설정이 이루어 졌고, 이를 활용하여 연극놀이가 진행되었다. 따라서 유아들이 직접 구성한 이야기와 이를 활용한 연극놀이는 제시된 동시와 기본적인 내용과 구조 면에서 일치한다고 할 수 있다. 그러므로 본 연구에서 실시된 동시를 활용한 연극놀이가 유아의 내용 일치도 향상에 긍정적인 영향을 준 것이라 할 수 있다.

이와 같은 논의 결과, 동시를 활용한 연극놀이 활동은 유아의 언어표현력 향상에 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. 이는 동시를 활용한 연극놀이 활동 과정에서 유아들은 직접 이야기를 구성하고 이를 토대로 또래와 함

게 자유롭게 연극놀이에 참가하면서 서로의 말에 귀 기울이고, 자신의 생각과 느낌을 언어로 표현하며, 상호작용하는 과정에서 언어표현력이 향상된 것으로 볼 수 있다.

이러한 연구 결과는 그림책을 활용한 연극놀이에서 이야기의 순서를 정하고 말로 표현하는 이야기 꾸미기 활동은 그림 속에서 아이디어를 찾아내고, 줄거리를 구성하며, 그 내용을 음성언어로 타인에게 전달함으로써 언어표현력에 긍정적인 영향을 미쳤다고 한 송순임(2001)의 연구결과와 연극놀이를 통해 유아들이 자신의 감정과 생각을 언어로 표현할 수 있는 다양한 기회가 되었으며, 즉흥적인 발상 훈련으로 다양한 단어와 완성된 문장을 사용하여 언어적으로 표현함으로써 언어표현력이 향상되었음을 밝힌 이대균과 임자영(2007)의 연구결과와 일치한다. 또한 그림책을 활용한 연극놀이는 이야기의 시작, 전개, 결말로 사건의 흐름을 유아들이 쉽게 알 수 있고, 자연스러운 상황에서 참여자의 즐거움과 자발성을 중시하면서 놀이, 즉흥, 과정 중심으로 활동이 전개되기 때문에 자신의 생각을 자연스럽게 표출하면서 언어표현력이 증진되었다고 한 정유진(2009)의 연구결과와도 일치한다고 볼 수 있다.

2) 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향

동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향에 대해 알아본 결과, 실험집단의 사회적 유능감 점수가 비교집단의 사회적 유능감 점수보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 동시를 활용한 연극놀이 활동은 유아의 사회적 유능감 향상에 도움을 주는 것이라 사료된다.

사회적 유능감의 하위 영역을 살펴보면 사회적 활동성, 사회적 안정성, 협

조성, 사회적 참여 및 자율성, 사회적 규범에 대한 순응성에서는 실험집단의 점수가 비교집단의 점수보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 지도성에서는 실험집단의 점수는 비교집단의 점수보다 높았으나, 유의미한 차이를 보이지 않았다.

놀이 주도성, 독립성, 상황 파악 정도를 뜻하는 지도성을 가진 유아는 집단 별로 4~5명 정도이다. 이 소수의 리더가 동시를 활용한 연극놀이 활동을 주도적으로 이끌어 갔다. 대다수의 유아들은 연극놀이를 주도하기보다는 함께 참여하는 형태로 이루어 졌기 때문에 지도성 점수에 있어서 실험집단과 비교집단의 유의미한 차이가 나타나지 않은 것으로 사료된다. 만약 연극놀이 활동 중 나타나는 리더십에 대한 개별적인 연구를 실시한다면 사회적 유능감의 하위 영역인 지도성에 있어서도 유의미한 차이가 있을 것이다.

이와 같은 논의 결과, 동시를 활용한 연극놀이 활동은 유아의 사회적 유능감 향상에 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. 동시를 활용한 연극놀이 활동 과정에서 유아들은 자발적으로 참여하는 적극적인 태도와 다른 사람의 제안을 수용하고, 공유하며, 도와주는 등 친사회적 태도를 보였다. 또한 함께 연극놀이를 하는 과정에서 서로 간의 약속을 지키고, 자신의 정서를 조절하여 표현하는 모습을 보여 사회적 유능감이 향상된 것을 알 수 있었다.

이러한 결과는 연극놀이를 하면서 참여자는 상호간에 생각을 나누고, 행동을 계획하고 타협하고, 자신들의 활동을 반영해 보는 경험을 가지게 되며, 이러한 일련의 연극적인 학습 과정을 통하여 의사소통능력이 향상되며, 사회화 활동도 활발해진다는 최윤미(1995)의 연구결과와 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 정서지능에 긍정적인 영향을 미쳤다고 밝힌 김민정(2008)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 또한 연극놀이 기법을 적용한 토의활동 과정에서 유아들이 서로 협력하고 존중하고, 나와 다른 입장에서 생각해 보고, 나누어 주는 등의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 정효진

(2009)의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다.

3) 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에 나타난 유아의 이야기 구성 변화

본 연구에서는 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 나타난 유아의 이야기 구성 변화를 알아보기 위해 유아들이 직접 구성한 이야기를 등장 인물의 추가, 배경의 재설정, 다양해진 의태어와 의성어로 나누어 분석하였다.

초기에 진행된 동시를 활용하여 이야기를 구성하는 과정에서는 동시에 들어간 인물과 단어가 그대로 사용되었고, 장소 및 배경에 대한 특별한 언급은 나타나지 않았으며, 교사의 주도 아래 활동이 진행되었다.

하지만 동시를 활용한 연극놀이 활동이 전개되면서 유아들은 생활주제와 관련된 동시를 듣고, 이를 이야기로 구성하는 과정에서 자연스럽게 일상생활에 대한 깊이 있는 탐색을 하게 되었다. 이러한 자연스럽게 깊이 있는 탐색활동을 통해 유아들은 일상생활에서 얻은 오감을 통한 경험이 동시에 적합한 함축적 단어 즉, 의태어와 의성어들로 표현할 수 있게 된 것으로 볼 수 있다. 이는 동시가 가지는 교육적 가치에 대해 사물에 대한 올바르게 날카로운 직관력과 통찰력, 예리한 관찰력 등을 기를 수 있다는 이상금과 장영희(2001), 김현희와 박상희(2008)의 주장을 지지한다고 할 수 있다. 그리고 유아들이 구체적인 사물을 직접 체험하고 오감을 이용해 유아 주도적으로 자신의 생각을 표현하고 그 표현된 언어들을 재구성해 자신의 언어로 표현하는 과정 속에서 언어표현력이 발달된다고 한 김영순(2005)의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다.

또한 이렇게 구성된 이야기를 바탕으로 자유롭게 연극놀이를 하면서 자신

만의 생각과 느낌을 첨가하게 되고, 상대방의 말에 보다 다양하게 반응하는 모습이었다. 이를 통해 새로운 등장인물과 장소 및 배경 설정이 이루어지게 되었다. 유아들이 직접 구성한 이야기를 토대로 연극놀이가 진행되었지만, 유아들은 ‘만약 ~라면’이라는 가상적 역할을 맡아 연기하였고, 상황에 맞게 즉흥적인 대사를 표현하기도 하였다. 이러한 유아들이 스스로 창조해 낸 허구 문맥과 허용적인 분위기는 유아들의 상상력을 자극하여 보다 다양한 등장인물과 장소 및 배경 설정이 이루어지게 된 것으로 볼 수 있다. 이러한 다양한 등장인물과 장소 및 배경에 대한 재설정 은 제시된 동시에는 나타나지 않은 새로운 것으로 유아들이 창조해 낸 것으로 볼 수 있다. 이에 따라 동시를 활용한 연극놀이 활동은 유아들의 창의성 증진에도 영향을 줄 것으로 추론할 수 있다.

이러한 연구결과는 그림책을 활용한 연극놀이 프로그램이 창의적 동작과, ‘~라면’이라는 상상력에 의한 프로그램의 특성과 수업과정이 상당히 허용적인 분위기이기 때문에 매우 높은 흥미와 적응력을 보였고, 이로 인해 유아들의 창의력 신장에 긍정적인 영향을 미쳤다는 송순임(2001)의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다. 또한 초등학교 저학년 아동을 대상으로 연극놀이를 통해 많은 종류의 아이디어를 생성해 내는 유창성과 자기만의 특별한 방법이나 독창적인 아이디어 생성에 많은 도움을 주어 창의력 신장에 영향을 미쳤다는 우혜선(2001)의 연구결과와 연극놀이에서 아동들의 상상력을 구체적으로 구축해 가려면 다양한 감각적 활동과 더불어 등장인물과 대상이 반영될 수 있는 주제 맥락에 맞는 사건이 제시되어야 하며, 장면 설정에 따른 상황을 가작해서 표현하는 과정에 상상력이 발생한다는 심영보(2010)의 연구결과와 맥락을 같이 한다.

동시를 활용한 연극놀이 활동이 진행되면서 초기에 교사 주도 하에 이루어지던 이야기 구성 활동은 점차 유아 주도적으로 변하였다. 초기 연극놀이와 이야기 구성 등에 낯설어 하던 유아들은 같은 패턴으로 진행되는 활동에

익숙해지면서 활동을 주도적으로 이끄는 모습이였다. 이는 연극놀이에서 교사는 ‘지도는 하되 가르치지 않는다’는 역할을 하며, 적극적인 동기유발을 촉진시키는 촉매자로서의 역할을 하여야 한다는 교사의 역할에 따른 것이다. 유아들의 일상생활을 반영한 생활 주제 중심의 동시를 선택하여 자연스럽게 유아의 흥미와 관심을 이끌어 냈고, 이를 자유롭게 표현할 수 있도록 허용적인 분위기 속에서 적절한 발문을 제공하였다. 이러한 교사의 역할에 대해 남인우(2003)는 연극놀이에서 교사의 출발점은 유아들이 지금 가지고 있는 것을 충분히 표현할 수 있도록 도움을 주는 것, 안내해 주는 것이며, 이런 안내는 체험의 흐름 내에서 지도하는 것을 기본으로 한다고 하였다.

종합해 보면, 교사는 연극놀이를 주도적으로 끌어가면서 유아들을 지도하는 것이 아니라, 유아들의 생각을 끌어내고, 개개인의 의견에 항상 민감하게 반응하며 격려하고, 그 생각과 감정을 명료화 시킬 수 있도록 안내하는 역할을 한다. 또한 교사는 유아가 자신을 충분히 표현하도록 격려하고, 유아의 반응을 비판 없이 수용하여야 한다. 다양한 표현을 인정하고 격려하되, 평가하거나 비판하지 않아야 한다는 것이다. 마지막으로, 다양한 상황에 올바르게 대처할 수 있는 교사 자신과 유아들의 직관을 믿고, 유아들의 상상력과 자발성을 자극하기 위한 열린 형식의 질문을 제공하여야 한다.

이는 유아들이 연극놀이를 하며 심리적 안정감을 느끼도록 허용적인 분위기를 조성해야 한다는 Heinig와 Stillwell (1974: 김민정, 2008에서 재인용)의 연구결과와 유아들의 창의성 발달을 위해 교사는 연극놀이 시 놀이 참여자의 역할을 하는 동시에 관찰자의 입장에서 균형감을 잃지 않도록 상상과 현실의 분명한 구분을 알려 주어 유아들이 상상과 현실을 제한 없이 드러낼 수 있는 환경을 제공해 주어야 한다는 심영보(2010)의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 동시를 활용한 연극놀이 활동을 경험한 실험집단이 비교집단보다 언어표현력 점수가 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 언어표현력의 하위 영역인 내용일치도, 문장수에서 실험집단의 점수가 비교집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 언어 표현력 발달에 효과적이라고 할 수 있다.

둘째, 동시를 활용한 연극놀이 활동을 경험한 실험집단이 비교집단보다 사회적 유능감 점수가 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 사회적 유능감의 하위영역인 사회적 활동성, 사회적 안정성, 협조성, 사회적 참여 및 자율성, 사회적 규범에 대한 순응성에서 실험집단의 점수가 비교집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감 발달에 효과적이라고 할 수 있다.

셋째, 동시를 활용한 연극놀이 활동의 전개과정에서 유아의 이야기 구성은 활동이 진행됨에 따라 등장인물이 추가되었고, 장소 및 배경의 재설정이 이루어졌으며, 점점 다양한 의태어와 의성어가 등장하였다. 이는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 이야기 구성에 효과적이라고 할 수 있다.

이상의 결과는 동시를 활용한 연극놀이 활동이 유아의 다양한 언어 표현을 촉진하고, 자발적이고 적극적인 참여를 독려하며, 정서적 안정감을 가지고 또래와 원만한 관계를 형성하는 데 도움을 줄 수 있는 교육방법임을 시사한다.

본 연구의 결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 실험연구로 동시를 활용한 연극놀이 활동 과정에서 나타난 유아들의 언어와 행동 등에 대한 관찰은 이루어지지 못하였다. 동시를 활용한 연극놀이를 실시하기 전과 진행 중, 실시한 후의 유아들의 참여도와 표현력 등의 변화를 질적으로 분석하는 후속연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 동시를 활용하여 이야기를 구성하였다. 하지만 유아 문학에는 여러 장르가 있다. 동요와 전래동요 등의 노랫말이나 글없는 그림책, 정보그림책 등 보다 다양한 문학작품을 활용한 연극놀이 활동에 대한 후속연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 10주 간 8편의 동시를 활용하여 이루어진 단기연구로 연구 결과를 일반화하기에는 제한적이다. 따라서 장기간에 걸쳐 지속적으로 실시하여 효과를 분석하는 후속연구가 요구된다.

참 고 문 헌

- 강인연, 김영숙 (1990). 유아 문학 교육. 서울: 양서원.
- 강혜연 (2010). 유아의 지적 능력과 사회적 유능감과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 고옥희 (2003). 통합적 미술협동작업에서 집단구성유형에 따른 사회적 유능감과 또래 상호작용의 비교. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육인적자원부(1998). 유치원 교육과정 해설. 대한민국, 교육인적자원부.
- 김 금 (2009). 연극놀이를 통한 시 감상 능력 신장 방법. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김금자 (2003). 연극놀이 수업이 초등학교 저학년 아동의 언어 이해력 및 표현력에 미치는 효과. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김기철 (2008). 멀티미디어 동화를 활용한 언어활동이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미화 (1997). 유아의 사회적 유능감 발달에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김민정 (2007). 캐나다 거주 한인 어머니의 부모신념과 유아의 사회적 유능감. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2008). 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 정서지능에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2009). 도구를 활용한 또래 협동 신체활동이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김부순 (2009). 수학 관련 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 수학개념 향상에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선, 한정혜, 제인현, 이송은 (2007). 유아를 위한 연극놀이. 서울: 창지사.

- 김영순 (2005). 감각적 탐색을 통한 동시 짓기 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥 (2006). 동시 재구성 활동이 유아의 어휘력 및 언어표현 능력에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤자 (2009). 연극놀이 활동을 통한 언어표현 의욕 신장 방법. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤희 (2007). 동시감상을 통한 콜라주 활동이 유아의 창의성과 미술표현능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김재숙 (2002). 독자반응이론에 의한 동시지도가 유아의 동시감상 및 짓기에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지순 (2004). 교육연극이 초등학교 아동의 사회적 능력 발달에 미치는 영향. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김태인 (2005). 시 감상 교육에서 연극놀이 전략 연구 : 시적 상상력 제고를 중심으로. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현주 (2002). 어머니의 언어적 학대와 유아의 사회적 유능감에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현희, 박상희 (2008). 유아문학 : 이론과 적용. 서울: 학지사.
- 김희숙 (2010). 극화놀이가 유아의 언어능력과 사회적 행동에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남인우 (2003). 문학과 함께 하는 연극놀이. **어린이교육**, 5, 51-67.
- 남현주 (2002). 연극교육을 위한 연극놀이 지도방법 연구 : 유아, 초, 중등 연극 교육을 중심으로. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 노은아 (2007). 협동적 이야기 꾸미기 활동이 유아의 언어표현력 및 정서지능에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 민병욱, 심상교 (2000). 교육연극의 이론과 실제. 서울: 월인.
- 박연선 (2005). 극화활동이 유아의 사회적 유능감 형성에 미치는 영향. 한국

교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 박영아 (2000). 동시를 통한 통합적 접근이 유아의 언어이해력과 표현력에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은성 (2008). 종이접기를 활용한 미술협동활동이 유아의 사회적 유능감과 그림표현능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박효선 (2007). 교육연극을 활용한 시 교수법 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박효진 (2007). Arts Propel에 기초한 동시 프로그램이 만4세 유아의 창의성에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백성희 (2000). 연극놀이 수업이 초등학교 아동의 교우관계 개선에 미치는 영향. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송순임 (2001). 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 창의력과 언어표현력 향상에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신동인 (2010). 미취학 빈곤아동을 위한 연극교육 프로그램의 개발 및 효과성 연구 : 언어표현력, 정서지능, 창의성 향상을 중심으로. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 심영보 (2010). 연극놀이를 통한 아동의 상상력 발현과 상상력 증진 연구. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 엄연정 (2009). 글 없는 그림책을 활용한 협동적 이야기 꾸미기 활동이 유아의 사회적 유능감 및 언어 표현력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우혜선 (2001). 연극놀이를 활용한 창의력 신장 방안. **어문학교육**, 23, 121-152.
- 원선임 (1999). 동화책 읽어주기 접근법이 유아의 언어표현력 및 이해력에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이남정 (1991). 극화놀이가 유아의 언어능력에 미치는 영향. 숙명여자대학교

교육대학원 석사학위논문.

- 이대균, 임자영 (2007). 연극놀이가 유아의 언어 표현력, 그림 표현력, 신체 표현력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 12(6), 99-122.
- 이명화 (2001). 동시를 활용한 통합적 활동이 유아의 동시짓기에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이보람 (2007). 동시를 활용한 균형적 언어활동이 유아의 창의성 및 음운인식 능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상금, 장영희 (2001). 유아문학론. 서울: 교문사.
- 이숙재, 이봉선, 김종선, 이방실 (2006). 연극놀이를 통한 유아 경제교육. 서울: 창지사.
- 이승혜 (2006). 일상사진을 활용한 이야기꾸미기 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이운영, 이문옥 (2010). 명화감상을 통한 언어활동이 유아의 어휘력 및 언어 표현력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 15(3), 99-118.
- 이은실 (2010). 그림책을 활용한 극놀이 활동이 유아의 사회적 유능감과 언어 표현력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인숙 (2008). 숲 체험활동이 유아의 언어표현력 및 자연친화적 태도에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이재철 (1983). 아동문학의 이론. 서울: 형설출판사.
- 이정선 (1999). 프로젝트 접근법이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이차숙 (2005). 유아언어교육의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 이혜원 (2005). 교사용 유아의 사회적 유능감 평가척도 개발 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 임원재 (2000). 아동문학 교육론. 서울: 신원문화사.
- 임화경 (2007). 유아교육에 연극놀이 적용 시 창조적 리더의 역할 연구 : "꽃

"프로젝트 사례를 중심으로. 한국예술종합학교 연극원 예술전문사학위 논문.

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

전민선 (2004). 유아의 감성지능과 사회적 유능감 간의 상관관계 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

정동환, 정원주 (2004). 유아의 어휘력을 높이기 위한 통합적인 언어프로그램 : 연극놀이를 중심으로. **한말연구**, 15. 267-293.

정명혜 (2006). 반편견 그림동화를 통한 토의활동이 유아의 자아개념과 사회적 유능감에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

정순영 (2009). 협동적 역할분담을 통한 동극활동이 유아의 대인문제해결사고 및 사회적 유능감에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

정유진 (2009). 그림책을 활용한 연극놀이가 유아의 언어표현력에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

정효진 (2009). 연극놀이기법을 적용한 토의활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

조은정 (2009). 극놀이와 연계한 유아 미술감상교육 프로그램 개발 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.

조정숙, 유향선, 김은심 (2007). 유아언어교육의 이론과 실제. 서울: 과란마음.

차금선 (2003). 동화를 활용한 극화활동이 유아의 언어표현력 및 언어이해력에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

천미경 (2001). 연극놀이를 적용한 동시교육방법 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

최계숙, 김영중 (2005). 동화를 통한 극화놀이가 유아의 어휘력과 언어표현력에 미치는 영향. 제주관광대학 논문집, 11. 53-73.

- 최영애 (2000). 연극놀이의 개념과 실제. **연극의 이론과 비평**, 1, 101-111.
- 최윤미 (2010). 유아의 놀이성과 사회적 유능감에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 최윤정 (1995). 연극 놀이의 교육적 효용성 연구. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 표준국어대사전 (2010). 국립국어원 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr>에서 2010년 11월 8일 인출.
- 홍연홍 (2010). 통합적 요리활동이 유아의 정서능력 및 언어 표현력에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 황정숙 (2000). 유치원에서의 동시 활용 방안 모색. **열린유아교육연구**, 5(2), 149-170.
- Clark (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elkind, D. (2008). 놀이의 힘(이주혜 역). 서울: 한스미디어. (원저 2007 출판)
- Hildebrand, V. (1971). *Introduction to early childhood education*. New York: MacMillan.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272.
- McCaslin, N. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York: Longman.
- Raver, C., Zigler, E. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 368-386.
- Stewig, J. W., & Buege, C. (2004). 총체적 언어교육을 위한 교육연극(황정현 역). 서울: 평민사. (원저 1994 출판)

Whiren, A., Soderman, A., Gregory, M., & Kostelnik, M. (2009). 영유아의 사회정서발달과 교육(박경자, 김송이, 권연희, 김지현 공역). 경기파주: 교문사. (원저 2009 출판)

ABSTRACT

Effects of Creative Drama Using Children's Poems on Children's
Language Expressiveness and Social Competence.

Jang, Mi-Kyung

Department of Early Childhood Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

This study aims to figure out how creative drama using children's poems affects young children's language expressiveness and social competence. Study issues established in accordance with this study goal are as follows:

1. How does creative drama using children's poems affect young children's language expressiveness?

1-1. What is the influence of creative drama using children's poems on content consistency of young children's storytelling?

1-2. What is the influence of creative drama using children's poems on the number of sentences made by young children?

1-3. What is the influence of creative drama using children's poems on the length of sentences made by young children?

2. How does creative drama using children's poems affect young children's social competence?

2-1. What is the influence of creative drama using children's poem on social activity of young children?

2-2. What is the influence of creative drama using children's poems on social stability of young children?

2-3. What is the influence of creative drama using children's poems on cooperation of young children?

2-4. What is the influence of creative drama using children's poems on social participation and autonomy of young children?

2-5. What is the influence of creative drama using children's poems on young children's adaptability to social norms?

2-6. What is the influence of creative drama using children's poems on leadership of young children?

3. In the process of the creative drama using children's poems, how has storytelling of young children been changing?

Subjects of this study are 50 children at the age of five in two different classes (A and B) at a public kindergarten attached to B elementary school located at Hwaseong, Gyeonggi do. Experiment group consists of 25 children (14 boys and 11 girls) in class A and comparison group consists of 25 children (11 boys and 14 girls) in class B.

The tool used to measure children's language expressiveness is the Language Expressiveness Test in the 'Children's Language Capability Test', which Yeong-ae Jang (1981) designed for 4-6 year old children.

In order to test social competence, Social Competence Measurement was used. The measurement was developed by Sparrow, Balla & Cicchetti (1986), adapted by Ok-seung Yang, Yeong-ja Lee and Jong-sook Lee (1987) and modified and complimented by Jeong-sun Lee(1999).

In order to investigate the influence of creative drama using poems on young children's language expressiveness and social competence, ex ante and ex post test scores, based on the measurement mentioned above, were given to each of experiment and comparison group, and then means and standard deviations of the scores were generated by using SPSS/for Windows 12.0 program. Then, t-test was carried out to see the differences between the two groups. In addition, a case study was conducted on the basis of the scripts written by the young children and materials recording oral interactions with young children to figure out how young children's storytelling changes.

The results of this study are as follows:

First, the language expressiveness score of experiment group, which experienced creative drama using children's poem, is significantly higher than that of comparison group. This shows that creative drama using children's poem does affect children's language expressiveness.

Second, the social competence score of experiment group, which experienced creative drama using children's poem, is significantly higher than that of comparison group. This shows that creative drama using children's poem gives positive impact on children's social competence.

Third, we could see the changes in construction of the storytelling in

the process of creative dream using children's poem as characters were added, place and background were re-set and various onomatopoeia and mimetic word were introduced. From this, it could be inferred that creative drama using children's poem is positively effective on construction of children's storytelling.

부 록

1. 언어표현력 검사도구

2. 사회적 유능감 검사도구

< 부 록 1 > 언어표현력 검사 도구

1. 그림보고 이야기꾸미기 I

① 부엌그림



② 빨래하는 날



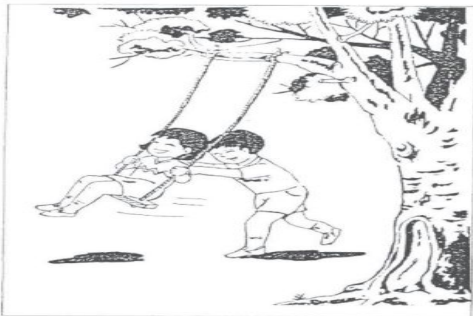
③ 할머니의 이야기



④ 공 잡기



⑤ 그네뛰기



2. 그림보고 이야기 꾸미기 Ⅱ

그림을 보여주고 유아들이 자유롭게 이야기를 꾸며보게 한다. 유아의 언어적 반응을 가능한 그대로 답안지에 기록한다.

그림 ①을 보여 주고 그 그림의 내용을 이야기 해보게 하고 유아들의 반응을 답안지에 기록한다.

“이 그림을 잘 보세요. 이 그림은 무슨 그림인지 이야기 해 보세요.”

그림 ②, ③, ④도 같은 방법으로 질문한다.



3. 그림보고 연계성 있게 이야기 꾸미기

2의 그림(그림보고 이야기 꾸미기 Ⅱ)에 대해 각각 이야기를 꾸몄으면 4장의 그림을 유아들에게 보여주고 이를 연결하여 이야기를 꾸며보게 한다.

“이번에는 선생님이 ○○에게 그림 4장을 전부 보여 줄 꺼예요. 자, 이 그림들을 잘 보고 순서를 정해 보세요. 그림들을 다 붙여서 이야기를 꾸며 보세요.”

< 부 록 2 > 사회적 유능감 검사 도구

유아의 사회적 유능감 검사도구 (교사용)

유아성명 :

성별 : 남, 여

연령 :

* 유아의 유치원 생활에 대해 관찰하신 결과를 해당하는 곳의 번호에 표
(○)하여 주시기 바랍니다.

A. 사회적 활동성	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그런 편이다	아주 그렇다
1. 친구들과 놀이를 할 때 자기가 먼저 어떤 놀이를 하자고 제안한다.	1	2	3	4	5
2. 친구들과 놀 때 적극적인 편이다.	1	2	3	4	5
3. 친구들과 놀 때 친구들에게 장난감을 갖고 노는 방법을 알기 쉽게 설명해 준다.	1	2	3	4	5
4. 다른 아이들에게 게임하는 방법을 가르쳐 준다.	1	2	3	4	5
5. 여럿이 하는 활동을 자기가 먼저 생각해 낸다.	1	2	3	4	5
6. 놀이할 때 스스로 새로운 것을 고안해 낸다.	1	2	3	4	5
7. 자기가 보고 들은 것에 대해 선생님께 이야기한다.	1	2	3	4	5
8. 처음 만난 아이들에게도 말을 건다.	1	2	3	4	5

B. 사회적 안정성	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그런 편이다	아주 그렇다
1. 처음 보는 아이들과도 잘 어울린다.	1	2	3	4	5
*2. 낯선 사람을 만나면 불안해하고 위축된다.	1	2	3	4	5
3. 모르는 어른이 말을 붙여도 회피하지 않고 반응한다.	1	2	3	4	5
*4. 다른 아이에게 접근하기를 두려워한다.	1	2	3	4	5
*5. 어려운 상황에서 금방 울거나 당황해 한다.	1	2	3	4	5
*6. 자신이 무엇을 해야 될지에 대해 걱정하고 불안해한다.	1	2	3	4	5
*7. 다른 아이와 놀다가 뜻대로 되지 않으면 쉽게 화를 낸다.	1	2	3	4	5

C. 협조성	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그런 편이다	아주 그렇다
1. 교사나 다른 친구의 말에 귀 기울인다.	1	2	3	4	5
2. 다른 아이가 제안하는 놀이도 잘 따라 한다.	1	2	3	4	5
3. 주위의 상황을 잘 알아 그에 맞게 행동한다.	1	2	3	4	5
*4. 다른 유아를 잡아당기거나 소리치거나 밀거나 하는 방해 행동을 한다.	1	2	3	4	5
5. 다른 아이들과 장난감을 나누어 가지고 논다.	1	2	3	4	5
6. 다른 유아를 기꺼이 도와준다.	1	2	3	4	5
7. 다른 아이의 생각과 제안을 잘 받아들인다.	1	2	3	4	5

D. 사회적 참여 및 자율성	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그런 편이다	아주 그렇다
1. 놀이와 작업에 열심히 참여한다.	1	2	3	4	5
2. 자신의 의견을 충분히 표시할 수 있을 정도로 다른 유아들과 상호작용이 원만하다.	1	2	3	4	5
3. 다른 유아와 놀 때 어려움이 생겨도 성인에게 도움을 청하지 않고 스스로 해결한다.	1	2	3	4	5
*4. 목적없이 이리저리 다니거나 앉아서 무엇인가를 바라보며 시간을 보낸다.	1	2	3	4	5
5. 활동을 계획하거나 활동에 대한 생각을 낼 때 성인에게 의지하지 않는다.	1	2	3	4	5
*6. 어려움에 직면했을 때 쉽게 포기한다.	1	2	3	4	5
*7. 활동의 종류가 바뀔 때 새로운 활동에 쉽게 참여하려 하지 않는다.	1	2	3	4	5

E. 사회적 규범에 대한 순응성	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그런 편이다	아주 그렇다
1. 교사가 어떤 제안을 하거나 지시할 때 싫은 표정이나 몸짓을 하지 않는다.	1	2	3	4	5
2. 놀이나 놀이방식에 대해 교사의 생각과 제안을 그대로 받아들인다.	1	2	3	4	5
3. 공동생활에 필요한 규칙을 지킨다.	1	2	3	4	5
4. 물건을 치울 때 다른 아이들의 활동을 방해하지 않도록 조심한다.	1	2	3	4	5
*5. 누군가가 자신의 행위를 흠잡거나 바로 잡아 주려고 하면 민감한 반응을 보인다.	1	2	3	4	5
6. 규칙을 어긴 유아와는 놀려 하지 않는다.	1	2	3	4	5

F. 지도성	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그런 편이다	아주 그렇다
1. 다른 아이들과 놀이 시 리더 역할을 한다.	1	2	3	4	5
2. 다른 아이의 어려운 문제를 해결해 준다.	1	2	3	4	5
3. 이 아이가 주도하는 행동을 다른 아이가 따라 한다.	1	2	3	4	5
4. 다른 아이들과 어울려 놀 때 여럿이 함께 하는 행동을 먼저 주도한다.	1	2	3	4	5
5. 힘에 벅찬 일이라도 교사나 다른 아이들에게 의지하지 않고 혼자 힘으로 해결한다.	1	2	3	4	5
6. 어떤 일을 할 때 그 상황을 잘 파악해서 결정한다.	1	2	3	4	5
7. 다른 아이들을 리드하고 주도적 역할을 한다.	1	2	3	4	5