



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](#)

권 정 윤 교수 지도
석사학위 청구논문

방과후과정반의 자유선택활동
언어영역 운영개선을 위한 실행연구

2018

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

채 민 희

방과후과정반의 자유선택활동
언어영역 운영개선을 위한 실행연구

권 정 윤 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2017년 11월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

채 민 희

인 준 서

채민희의 석사학위 논문으로 인준함

2017년 11월

심사위원장 (인)

심 사 위 원 (인)

심 사 위 원 (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 오후재편성 방과후과정반에서 이루어지는 자유선택활동 언어영역 운영개선을 위한 실험연구이다. 가람반 자유선택활동 언어영역의 문제점을 개선해 나아가는 과정을 통해 효율적인 언어영역 운영 방안을 모색하는데 본 연구의 목적이 있다. 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 가람반 자유선택활동 언어영역의 문제점은 무엇인가?
2. 가람반 자유선택활동 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 실험 과정은 어떠한가?
3. 가람반의 자유선택활동 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아의 변화는 어떠한가?

본 연구는 도담유치원 오후재편성 방과후과정반인 가람반의 자유선택활동 언어영역에 대해 연구자인 교사가 인식한 문제점을 개선하기 위해 수행한 실험연구이다. 가람반 자유선택활동 언어영역 운영개선을 위해 2016년 8월 가람반 자유선택활동 언어영역의 문제점을 파악하고 2016년 9월 26일부터 12월 30일까지 3차에 걸친 개선 방안 계획과 실험 및 평가를 통해 언어영역을 개선해 나갔다.

본 연구의 참여자는 만3~5세 혼합연령으로 구성된 오후재편성 방과후과정반 유아 20명이고, 본 연구는 가람반의 자유선택활동시간에 이루어지는 언어영역 활동을 통해 이루어졌다. 가람반의 자유선택활동 언어영역의 문제점을 개선하기 위해 자유선택활동이 이루어지는 동안 언어영역에서 유아 관

찰, 비디오 녹화, 사진 촬영을 진행하였으며, 이 외에 교사 저널과 유아들과의 이야기 나누기 등을 통해 자료를 수집하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가람반의 언어영역은 유아의 흥미를 유발하는 매체 및 자료가 부족하다는 문제점과 공간적 제약으로 인해 언어영역에 참여할 수 있는 인원이 제한 되어 있는 문제점이 있었다.

둘째, 언어영역의 문제점을 개선하는 과정은 총 14주에 걸쳐 진행되었다. 먼저 1차 실행은 언어영역의 공간을 재배치하고 다양한 교재 및 교구를 제공하는 등 환경 정비를 중심으로 실행하였다. 그 결과 언어영역에서 다양한 놀이와 학습이 일어나는 것을 발견하였다. 또한 언어영역에 대한 유아들의 관심과 흥미가 높아졌다. 1차 실행에서 나타난 긍정적인 변화는 유지하고 새롭게 도출된 한계점을 보완하고 수정하여 2차 운영개선 방안을 계획하였다.

셋째, 2차 실행에서는 1차 실행 과정 중에 유아들에게 인기 있고 사용 빈도가 많았던 교재 및 교구를 추가적으로 제공하였다. 또한 다른 흥미영역 또는 하루일과와의 연계를 지원하였으며 수준별 활동 자료를 제공하였다. 이 과정에서 언어영역에서의 놀이에 관심을 보이고 또래 유아들과 함께 다양한 놀이를 경험하게 되었으며, 놀이의 연계 및 확장이 나타났다. 그러나 2차에 걸친 실행에도 언어영역에는 만 3세 유아 수준에 적합하지 않은 활동 자료들이 비치되어 있어 만 3세 유아의 활동 참여를 제한하고 있었다. 교사는 이런 문제점을 발견하고 3차 개선 방안을 계획하였다.

넷째, 3차 실행에서는 만 3세 유아를 위한 활동과 유아 간의 비계설정이 가능하도록 하는 것에 초점을 두었다. 3차 실행 결과 만 3세 유아의 언어영역 놀이 시간이 많아졌고 언어적 요소에 관심을 갖기 시작하였다. 또한 유아들간에 도움을 주고 받는 모습이 자연스러워졌으며, 언어영역에서의 다양

한 놀이에 적극적으로 참여했다.

다섯째, 3차에 걸친 가람반의 자유선택활동 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아들의 변화는 다음과 같다. 먼저, 가람반 유아들은 언어영역에 흥미를 갖게 되었다. 또한 언어영역 안에서 다양한 놀이를 시도하고 놀이의 확장도 활발히 이루어졌다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	6
1. 유치원 방과후과정	6
1) 유치원 방과후과정의 개념 및 운영	6
2) 유치원 방과후과정 관련 선행연구	11
2. 유아 언어교육과 자유선택활동	13
1) 유아기 언어교육의 중요성	13
2) 자유선택활동에서의 언어교육	16
3) 자유선택활동 관련 선행연구	21
III. 연구방법	26
1. 실험연구	26
2. 연구참여자	26
3. 연구절차	31
4. 자료수집	34
5. 자료분석	36

IV. 연구결과 및 해석	39
1. 자유선택활동 언어영역의 문제점	39
2. 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 1차 실행 과정	44
3. 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 2차 실행 과정	54
4. 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 3차 실행 과정	72
5. 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아의 변화	85
V. 논의 및 결론	91
1. 논의 및 결론	91
1) 자유선택활동 언어영역의 문제점과 개선 과정에 대한 논의	91
2) 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아의 변화에 대한 논의	94
2. 제언	95

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 가람반의 하루일과 및 교실 배치도	29
<표 2> 가람반 유아	30
<표 3> 연구일정 및 절차	33
<표 4> 1차~3차에 걸친 실행과정 및 내용	34
<표 5> 언어영역 운영개선을 위한 1차 실행 세부 내용	46
<표 6> 언어영역 운영개선을 위한 2차 실행 세부 내용	55
<표 7> 활동 내용에 따른 수준별 활동 자료	66
<표 8> 언어영역 운영개선을 위한 3차 실행 세부 내용	73

그림 목 차

[그림 1] 가람반의 교실 배치도	30
[그림 2] Kemmis와 McTaggart(1998)의 나선형의 자기반성적 연구 사이클 모형	32

사 진 목 차

<사진 1> 가람반 유아들이 그림책 내용을 칠판에 따라 쓰는 모습	48
<사진 2> 가람반 자유선택활동 언어영역의 전과 후	51
<사진 3> 나연이가 도장과 칠판으로 활동하는 모습	56
<사진 4> 막대인형극 활동 모습	57
<사진 5> 호재가 언어영역에서 활동 후 친구들에게 소개한 결과물	61
<사진 6> 미술영역에서 편지봉투를 만드는 모습	62
<사진 7> 미술영역-언어영역의 확장 활동	62
<사진 8> 윤재의 활동 모습	66
<사진 9> 태우가 그린 그림편지	68
<사진 10> 윤재가 사용한 그림편지지	69
<사진 11> 민우와 라원이의 활동 모습	75
<사진 12> 내 이름 꾸미기 활동 모습	79
<사진 13> 나린이의 활동을 따라하는 민우의 모습	80
<사진 14> 가은이와 민우의 활동 모습	81
<사진 15> 언어영역 활동에 흥미를 갖고 참여하는 가람반 유아들	86
<사진 16> 언어영역 내 다양한 놀이에 시도하는 모습	87
<사진 17> 두 가지 이상의 교재, 교구를 동시에 사용하여 놀이하는 모습 (놀이의 확장)	87
<사진 14> 가람반 언어영역에서 나타난 또래와의 상호작용	89

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아의 교육기관에서의 경험들은 유아의 인지, 정서, 사회성 발달에 영향을 미치게 된다. 특히 교사나 또래 유아와의 관계를 통해 사회적 기술을 습득하며, 사회적 기술은 놀이를 통해 감정이 표출되면서 분쟁이 협력으로, 자기중심적인 행위가 타협과 협동으로 바뀌고 타인의 의견을 존중할 때 터득할 수 있다(홍연숙, 김진선, 손윤경, 2006).

유아교육기관의 학급 구성 유형은 크게 단일연령학급과 혼합연령학급으로 구분된다. 단일연령학급은 연령 범위가 일 년 이하인 동일한 연령의 영유아들로 편성된 학급이고, 혼합연령학급은 연령 범위가 일 년 이상의 차이가 있으며, 경험, 지식, 능력 및 기술에서도 다양한 수준을 보여주는 영유아들로 편성된 학급이다(김명숙, 2008). 단일연령학급은 연령에 따른 발달이 유사한 유아들이 동일한 교육 내용을 효율적으로 학습할 수 있다는 장점을 갖고 있다(조은정, 정주선, 2011). 혼합연령학급은 영유아들의 사회성 발달, 인지 발달, 언어 발달에 긍정적인 효과를 보이고(김명숙, 2008), 유아들이 다양한 상호작용을 통해 사회적 발달에 도움을 받을 수 있다는 장점이 있다. 또 단일연령학급에 비해 가족 및 이웃집단과 더 유사한 특징이 있으며, 연령에 크게 구애받지 않고 다양한 상호작용이 가능하기 때문에 유아들에게 편안함을 제공할 수 있다(Katz, L. G., Evangelous, D., & Hartman, J, 1990: 유준호, 2006 재인용).

유아교육기관에서의 혼합연령학급은 주로 방과후과정반에서 볼 수 있다. 방과후과정반은 다양하고 심화된 교육과정을 제공하여 유아의 지적 호기심

과 학습 요구를 충족시킬 수 있으며, 유아가 충분한 시간을 가지고 흥미 있는 분야를 탐구할 수 있다는 장점이 있다. 또한 방과후과정반에서는 또래 및 교사와의 활발한 상호작용을 가질 수 있으며, 오전과 오후의 활동을 연계하여 학습 효과를 높여줄 수 있다(교육과학기술부, 2009).

장시간 기관에서 지내는 방과후과정반 유아들에게 교사는 각 연령에 따른 발달적 특성을 폭넓고 정확히 이해하여 반영하고, 정규교육과정 또는 오후 연장제에서 이루어지는 교육적 활동을 포함 시켜야 한다. 또 가정에서 느낄 수 있는 따뜻함, 편안함, 안정감을 느낄 수 있도록 돕고, 유아의 피로를 고려하며, 부모의 특성 또한 고려하여 교육과정 구성에 반영하여야 한다(이영자, 신동주, 2012). 특별히 유아 발달을 고려하여 일상적인 프로그램 이외에 현장학습이나 실외 활동을 충분히 실시하고 유아에게 건강과 정서적 안정을 줄 수 있는 충분한 휴식시간 및 급·간식을 제공하여야 한다(대전유아교육진흥원, 2016). 더불어 방과후과정반에서는 유아들의 각 발달 수준에 적합한 대·소집단 활동이 필요하다.

유아교육기관의 하루 일과는 대집단 활동과 소집단 활동으로 이루어진다. 개인 또는 소집단으로 참여하는 자유선택활동은 개별 유아의 흥미, 요구, 관심을 이끌어내기에 적합한 교육 방법이다(최서은, 2015). 자유선택활동 시간은 유아 개인의 흥미와 요구에 따라 자유롭게 놀이를 선택하고 그에 따른 활동을 보장해 주는 교육적 가치가 높은 시간이다(교육과학기술부, 보건복지부, 2015).

김미경(2017)의 연구에 따르면 자유선택활동의 계획, 실행, 평가가 만 5세 유아의 자율행동에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 강민정(2016)은 유아는 자유선택활동에서 이루어지는 놀이에 대해 대부분 긍정적 정서로 표현하였다고 밝혔다. 이렇듯 자유선택활동 시간은 교사가 통제하거나 지시하는 활동 시간과는 구별되는 것으로, 유아 스스로 자유롭게 학습 활동을 선

택하여 놀이 형태로 진행하기 때문에 가장 효과적이고 교육적 가치가 높은 활동이라고 할 수 있다(심성경 외, 2009).

또한 자유선택활동시간에 이루어지는 놀이는 언어와 상호 강화의 관계에 있다. 그렇기 때문에 유아의 언어 발달을 위한 환경을 제공하는 것은 매우 기본적이며 필수적이다. 즉, 놀이는 언어 발달의 수단이 되며, 언어는 놀이 진행에 필수적인 매체의 역할을 하는 것이다(이숙재, 1997). 유아교육기관에서의 언어 발달을 위한 대표적인 환경으로는 언어영역을 들 수 있다. 언어 영역에서 이루어지는 활동은 언어의 네 가지 요소인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 통합적 활동으로 이루어지도록 다양한 자료를 활용하여 유아의 의사소통을 촉진할 수 있어야 한다(고문숙 외, 2014).

유아기 언어 발달을 돕기 위한 언어교육은 대체로 의사소통의 기능을 지도하는 것이기 때문에 유아 개인에게나 교육 프로그램에서 도구적인 역할을 한다. 언어교육을 통해서 의사소통의 형태를 가르치고 개발하고 촉진하는 것은 결국 유아가 대부분의 상황에서 성공할 수 있도록 도와주는 것이며, 원만한 사회생활의 기초를 세우는 것을 돕는 것이다. 유치원에서의 하루 중 대부분의 생활은 언어적인 혹은 준언어적인 의사소통의 시간들이다. 따라서 언어교육은 유아들을 가르치고 유아들과 함께 활동함에 있어서 결정적이다(이차숙, 2004).

유아기 언어교육과 언어 발달에 관한 연구에서는 교육기관에서의 언어교육활동이 유아의 언어 발달에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 노상혜(2012)의 연구에서는 균형적 언어교육 접근법에 기초한 문해활동이 만 4세 유아의 읽기, 쓰기, 음운인식 발달을 증진시켰으며, 읽기·쓰기 발달에 의미 있는 반응을 이끌어 낸 것으로 나타났다. 현정희(2014)는 유아의 언어능력 향상을 목표로 이루어지고 있는 여러 유아 언어교육 프로그램이 유아의 언어능력을 향상시키는데 긍정적인 효과를 갖는다고 밝혔다. 문혜원(2017)의

연구에서는 가정과 연계한 언어전달활동이 만 3세 유아의 언어표현력과 단어 수, 문장 수의 양적 수준에 긍정적인 영향을 미쳤고, 질적인 문장 수준에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 또한 유아의 언어 발달 정도에 대한 기초연구 결과 수용언어 능력은 5세 1개월부터 발달이 이루어지고, 표현언어 능력은 5세 7개월 이후부터 발달이 이루어지며, 6세 이후가 되면 더 높은 수준의 발달을 보이는 것으로 나타났다(단현국, 한은희, 한유진, 2012). 위의 여러 연구 결과를 통해 유아기에 이루어지는 언어교육이 언어 능력과 언어 표현력 등에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

자유선택활동 언어영역에 관한 연구로는 책보기 영역에서 관찰된 4세 유아들의 ‘혼자 책보기’에 관한 연구(백경주, 2009)와 만 5세 유아의 언어영역에서 경험하는 읽기·쓰기를 연구(전우용, 2012)로 다소 부족한 실정이다. 이외에 오지영(2010)은 만 5세 유아 읽기·쓰기 교육의 효과적 운영을 위해 자유선택활동과 대·소집단 활동을 연계하여 유아들의 관심을 유발하고 참여를 촉진해야 할 필요가 있음을 밝혔다. 위의 연구들을 종합해보면, 유아기 언어교육이 유아의 언어 발달 및 능력에 긍정적인 영향을 미치는 한편 유아교육기관에서의 언어 발달을 위한 대표적인 환경인 언어영역에 관한 연구는 미비한 실정이다. 이에 따라 본 연구는 유치원 방과후과정반의 언어영역에서 나타나는 문제점을 파악하고, 문제점을 개선하기 위한 방안을 모색하여 적용한 후 유아와 교사에게 나타나는 변화를 살펴보고자 한다. 즉 본 연구에서는 언어영역의 문제점을 개선해 나아가는 과정을 연구하며 효율적인 언어영역 운영 방향을 모색하는데 목적이 있다. 본 연구의 결과는 언어영역 운영개선에 대한 어려움을 겪고 있는 교사들에게 도움이 될 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 가람반 자유선택활동 언어영역의 문제점은 무엇인가?
2. 가람반 자유선택활동 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 실행 과정은 어떠한가?
3. 가람반의 자유선택활동 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아의 변화는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 방과후과정반

“방과후과정”이란 교육과정 이후에 이루어지는 그 밖의 교육활동과 돌봄 활동을 말한다(유아교육법, 2012). 방과후과정반은 독립편성 방과후과정반과 오후재편성 방과후과정반으로 편성할 수 있는데, 본 연구에서는 오후에 재편성해 운영하는 혼합연령 방과후과정학급을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 유치원 방과후과정

1) 유치원 방과후과정의 개념 및 운영

유치원 방과후과정이란 유아교육법 제13조 제1항에 따른 교육과정 이후에 이루어지는 교육활동과 돌봄활동을 말한다(유아교육법 제2조 6항). 최근 여성의 사회참여가 증대되면서 영유아기 자녀를 둔 부모들의 요구가 확대됨과 동시에 영유아 보육과 교육의 패러다임 변화는 유아교육정책에도 크게 이슈가 되었으며, 보육적 기능과 교육적 기능을 통합한 ‘educare’ 적인 접근이 요구된다(Clarke-Stewart, 1998: 고영자, 조안나, 2015 재인용). 이에 따라 1993년에는 유치원의 ‘종일제’ 프로그램이 시범 운영되었고, 1994년에는 종일제 운영지침이 시행되었다. 2000년에는 종일제 프로그램의 개발 및 보급이 이루어졌고, 2004년과 2005년에는 종일제 운영에 대한 소요경비 명시, 학급교사배치 등의 관련 법적 근거가 마련되었다(박은혜, 박신영, 최성진, 2015). 이후에 유아교육기관에서의 종일제 운영을 2012년 3월, 유아교육법 개정과 함께 기본적인 교육과정 운영과 기본교육과정 이후에 이루어지는 교육활동 및 돌봄 활동을 ‘방과후과정’으로 규정하였다. 한편 2012년 유아교육법 개정으로 종전의 반일제, 종일제, 시간연장제 운영에서 기본교육과정과 방과후과정으로 변경되었는데, 취업모의 자녀 돌봄을 위해 운영되었던 종일제가 모든 유아가 방과후과정을 이용할 수 있게 됨으로써 방과후과정을 운영하는 유치원은 99.6%로 나타났으며, 이를 이용하는 가구는 67.7%로 모두

증가한 것으로 나타났다(이윤진, 2017).

또한 교육과학기술부(2009)는 장시간 유치원에서 지내는 방과후과정 유아의 적절한 전인적 발달을 위한 교육과정의 운영 방향을 발달에 적합한 교육과정, 양질의 교육과 보호의 균형이 맞는 교육과정, 방과후과정 유아에게 부족한 경험을 보충해 주는 교육과정, 프로젝트 접근법을 활용한 심화·확장된 교육과정, 오전과 오후 프로그램이 연계된 교육과정, 혼합연령학급에 적합한 교육과정, 부모의 관심과 협력을 적극 유도하는 교육과정으로 정리하여 제시하였다.

유아교육법 제12조 2항에 따라 유치원은 보호자의 요구 및 지역실정에 따라 방과후과정을 운영할 수 있으며, 방과후과정을 운영함으로써 교육과 보호 통합 서비스 제공으로 유아의 전인적 성장을 도모하고 질 높은 방과후과정 및 돌봄 서비스 지원으로 수요자 만족도를 제고하는 것이 목적이다. 또한 수요자 중심의 창의·인성 프로그램 운영을 통해 사교육비를 경감하고자 하였으며, 방과후과정 운영을 통해 다양하고 질 높은 교육과 돌봄 프로그램을 제공을 통해 돌봄 기능을 확대하고, 저소득층 및 지역 간 교육 격차를 완화하여 교육복지를 실현하고자 한다(대전유아교육진흥원, 2016).

교육과학기술부(2009)는 방과후과정의 장·단점을 다음과 같이 제시했다.

먼저 방과후과정의 장점은 첫째, 안전한 환경과 우호적인 분위기에서 유아들이 생활할 수 있다. 둘째, 다양하면서 심화되고 확장된 교육과정이 유아의 호기심과 학습적 요구를 충족시켜줄 수 있다. 셋째, 놀이와 활동 시간이 연장되고 증가함으로 충분한 시간을 통해 유아 자신에게 흥미 있는 분야를 깊이 탐구할 수 있다. 넷째, 개별 및 소집단 활동 시간이 많아 유아가 교사와 또래 및 교사와의 활발한 상호작용을 경험할 수 있다. 다섯째, 오전과 오후의 놀이와 활동을 연계함으로 유아의 학습 효과를 높일 수 있다. 여섯째, 교사에게 유아의 발달 수준과 흥미 또는 요구를 파악할 수 있는 시간적 여

유가 있으므로 개별 유아에게 더 적합한 교육과정을 제공할 수 있다.

반면 방과후과정은 첫째, 유아들이 장시간 부모와 떨어져 기관에서 지내는 동안 정서적 불안을 느낄 수 있다. 둘째, 교사나 유아의 피로를 느껴 오후 시간의 놀이 또는 활동의 집중도와 참여율이 저하될 수 있다. 셋째, 교육과정을 반복하거나 부실한 내용을 제공하여 유아가 지루해 할 수 있다. 넷째, 교사가 장시간 유아들과 지내게 되는 경우 과도한 업무로 인하여 다음날 활동을 준비하지 못해 교육의 질이 떨어질 수 있다. 다섯째, 오전과 오후 활동을 담당하는 교사 간의 업무 인계가 미흡할 때 교육 활동의 연계가 부족할 수 있다. 여섯째, 한 명의 교사가 오전과 오후를 모두 담당할 경우 오후에 체력 또는 집중력이 저하되어 좋지 않은 유아의 습관이나 행동이 방치될 수 있다는 단점이 있다.

현재 유아교육현장에서 방과후과정의 운영 형태는 크게 두 가지로 나뉜다. 첫 번째 형태는 일반학급을 방과후과정까지 연속하여 운영하는 ‘독립편성 방과후과정반’이고, 두 번째 형태는 일반학급 유아를 대상으로 오후에 재편성해 운영하는 ‘오후재편성 방과후과정반’이다(이순례 외, 2014). 2008년 유아정책 개발센터의 연구에 의하면 오후재편성 방과후과정반으로 운영하는 경우가 76.1%로 나타났다(정인정, 2015). 유아교육현장에서 오후재편성 방과후과정반을 운영하는 이유는 독립편성 방과후과정반을 만들기에 부족한 유아의 수, 유치원 재정과 시설, 설비상의 어려움 때문인 것으로 해석할 수 있다(교육과학기술부, 2009). 각 학급의 장·단점을 살펴보면, ‘독립편성 방과후과정반’의 운영형태는 교사와 유아 모두 가족만큼이나 서로에 대한 깊은 정이 쌓여 학급에 대한 소속감이 돈독해진다는 장점과 교사 1인 담당의 경우 과중한 업무 부담과 교재·교구 연구 및 제작 시간의 부족 및 기관의 재정과 시설, 설비상 운영의 어려움을 겪는 단점이 있다(정인정, 2014). 또한 ‘오후재편성 방과후과정반’의 경우 대부분 오후에 학급이 재편성되면서 혼합연령

으로 운영되고 있어 윗 연령의 유아들이 어린 연령 유아들의 일상생활 습관과 놀이를 지도한다는 장점과 단일연령 방과후과정반보다 친사회성과 의사소통능력이 발달한다는 장점이 있다(윤영근, 2012). 반면 교사들은 각 연령 유아들의 발달 수준, 흥미, 요구에 부응하는 교육과정을 제공해야 하는 점에서 단일 연령 학급보다 운영하기가 어렵다는 단점이 있다(교육과학기술부, 2009). 또한 방과후과정은 대부분 전담인력이 담당하지만, 기본교육과정 담당 교사가 방과후과정까지 맡는 경우도 41.8%로 적지 않았다는 결과(이윤진, 2017)에 비추어 볼 때 오후재편성 방과후과정반 교사는 과중한 업무와 교사의 권한 제약, 책임감 결여로 인한 어려움을 겪는 것으로 나타났다(이진주, 2008). 교육과학기술부(2009)는 이 같은 어려움을 최소화하기 위해서 오후재편성 방과후과정반으로 운영할 경우 방과후과정 교사는 유아들이 최대한 오전과 오후의 활동이 연계되어 활동할 수 있도록 교육과정 담임 교사와 연안 및 월안, 주안을 작성할 때부터 함께 협의하여 교육 계획을 세우고, 매일 일정한 시간을 정하여 유아들의 생활을 서로 전달하는 체계를 갖추어 오전과 오후의 교육이 유아들에게 유기적으로 연결되도록 해야 한다고 하였다. 또한 방과후과정반 교사의 일반적인 역할을 세 가지로 정리하여 유아교육 전문가로서의 교육자의 역할과 사회적 모델로서의 역할, 양육자로서의 역할을 수행하여야 한다고 제시했다. 방과후과정반 교사는 교육과정 교사에 비해 업무량도 많고, 다양한 역할을 수행하여야 하는데, 교사가 자신의 능력을 최대한 발휘하여 유치원 방과후과정반 프로그램의 운영을 효율적으로 운영하기 위해서는 유치원 내에서의 적극적인 지원도 뒷받침되어야 한다(교육과학기술부, 2009).

대전유아교육진흥원(2016)에서는 방과후과정반의 편성·운영의 기본 방향을 놀이 중심의 활동을 구상하고 충분한 휴식시간과 바깥 활동 시간을 확보하는 것으로 하였다. 더불어 특성화 프로그램 위주의 방과후과정 운영은 가급

적 지양하고, 휴식 등 돌봄 위주의 방과후과정 운영을 권장하고 있다.

정유정(2010)의 연구에서는 방과후과정반 운영을 위한 교수-학습 방법 및 평가 부분에서는 방과후과정 운영을 위해 계획된 교육과정과 연계하여, 흥미 영역을 구성하여 대집단 활동 보다는 연령별 혹은 발달 수준별로 소집단 활동과 개별 활동이 이루어지도록 운영하고 교육활동은 생활주제와 관련지어 유치원 일과 중에 놀이를 중심으로 통합적으로 자연스럽게 활동을 전개하여 사회·정서·인지·신체·언어의 모든 발달이 통합적으로 이루어져야 한다고 밝혔다.

일반적으로 누리과정을 운영하는 교육과정 시간은 오전 9시~14시이며 14시 이후부터 방과후과정을 운영하는 것으로 나타났다(이윤진, 2017). 또한 방과후과정반에서는 유아 발달 및 연령을 고려해 돌봄 프로그램, 교육과정 심화·확장 프로그램, 특성화 프로그램을 자율적으로 운영할 수 있는데(대전 유아교육진흥원, 2016) 방과후과정 운영 및 운영 실태에 관련된 연구들을 살펴보면 자유선택활동을 주로 하여 방과후과정반을 운영하는 곳이 가장 많다고 밝힌 연구(백은혜, 2011)와, 대·소집단을 연계해서 진행하고 있다(이진주, 2009)는 연구가 있다. 즉, 최근 유아교육현장에서 방과후과정은 교육부에서 제시한 바와 같이 돌봄 프로그램이나 교육과정 또는 특성화 프로그램을 자율적으로 운영하고 있다는 것을 알 수 있다.

마지막으로 이윤진(2017)은 방과후과정 운영의 어려움으로 담당 인력 채용과 방과후과정 시간 준수, 이용 유아 급증 등을 제시했다. 이에 따라 효율적인 방과후과정 운영을 위해 방과후과정 시간의 다양화, 운영시간 개념의 재정립, 이용대상 기준 재검토, 방과후과정 전담인력 및 보조인력 확대, 방과후과정 담당 인력의 업무 내용 명시 등이 필요하다고 밝혔다.

지금까지 유치원 방과후과정의 개념 및 운영에 대해 살펴보았다. 현재 방과후과정은 대부분의 유치원에서 운영하고 있음을 알 수 있었다. 또한 방과

후과정의 운영 형태는 크게 독립편성 방과후과정반과 오후재편성 방과후과정반으로 운영되고 있으며, 돌봄 프로그램이나 교육과정 또는 특성화 프로그램을 자율적으로 운영하고 있다.

2) 유치원 방과후과정 관련 선행연구

유치원 방과후과정에 관한 선행연구를 살펴보고자 한다. 방과후과정과 관련된 연구는 크게 방과후과정의 현황 분석 연구와 방과후과정의 교육활동과 관련된 연구, 방과후과정 교육활동과 유아와의 관계를 비교한 연구로 나눌 수 있다.

먼저 방과후과정의 현황 분석 연구는 박은혜, 박신영, 최혜윤(2013)의 연구에서는 방과후과정의 현황을 분석하였다. 연구 결과 전국 유치원 중 95.6%가 12시 이후에 방과후과정을 시작하고 있고, 71%가 17시 이후까지 방과후과정을 운영하고 있었다. 또한 박은혜, 박신영, 최성진(2015)는 방과후과정 필요성에 대해 유치원 교사와 학부모 모두 ‘찬성’비율이 높았고, 특히 학부모 비율이 더 높게 나타났다고 밝혔다. 방과후과정의 내용으로는 교사와 학부모 모두 ‘특기적성 프로그램’을 선호하는 것으로 나타났다.

다음으로는 방과후과정의 교육활동과 관련된 연구를 알아보려고 한다. 방과후과정 교육활동과 관련된 연구는 운영개선을 위한 실행연구가 대부분이었다. 전희정(2015)은 유아들이 방과후과정에서 느끼는 행복의 의미를 맛있는 간식을 여럿이 같이 먹으며 느끼는 행복, 더 많은 친구와 더 오래 함께 놀이하고 놀이가 확장되고 연계될 때 느끼는 행복, 심리적으로 안정감을 느끼는 행복, 하고 싶은 일을 선택하고 자유롭게 참여할 때 느끼는 행복, 결과에 대한 성취감을 느끼는 행복으로 정리하였다. 연구의 결과를 토대로 유아들의 행복을 증진시키기 위해 유아들에게 자율적으로 선택권을 주어 성취감

을 느낄 수 있는 기회를 제공하고, 공감과 지지를 통해 격려하며 마음껏 자유롭게 놀이하는 시간을 가질 수 있도록 유아교육과정의 프로그램 운영계획에 반영해야 한다고 밝혔다. 유재순(2016)은 방과후과정반에서 그림책을 활용한 가정연계 활동을 진행하며 유아는 결과물에 대해 주도적으로 설명하는 모습을 보이고, 다양한 그림책에 가까워져 있음을 발견할 수 있었다. 또한 가정연계 교육활동에 참여하면서 부모는 아이에게 집중하게 되었으며 유치원의 교사와 소통하려는 모습이 나타났다. 전윤정(2016)은 혼합연령 방과후과정반의 그림책을 활용한 신체표현활동을 통해 신체표현활동의 능동적인 참여가 증진되었고, 유아의 협동 행동이 증진되었으며 창의적인 표현력이 향상되었다고 나타났다. 또한 다른 유아의 표현을 감상하는 태도를 보이고, 또래와 언어적인 상호작용이 활발히 이루어졌다고 밝혔다.

마지막으로 방과후과정 교육활동과 유아와의 관계를 나타낸 연구이다. 이나래(2011)는 오후재편성 중일반 혼합연령 유아들의 상호인정과정 연구를 통해 유아들은 자신과 다른 연령의 입장과 능력을 존중하는 경험을 했으며, 이를 통해 서로를 인정하는 방법을 터득하게 되었다고 밝혔다. 운영근(2012)은 혼합연령 방과후 활동이 만 3세, 4세, 5세 유아들의 친사회성과 의사소통 능력 증진에 영향을 미쳤다고 규명했다. 이루리(2014)는 실외놀이 중심의 방과후과정이 만 5세 유아의 창의성에 유의미한 영향을 미쳤고, 스트레스 수준에는 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 송주연(2014)은 실외 전래놀이 활동은 방과후과정 유아의 또래 유능성 향상에 긍정적인 영향을 주었고, 특히 주도성 향상에 가장 큰 변화를 주었으며, 남아보다 여아의 또래 유능성 변화에 더 많은 영향을 주었다고 나타났다. 이희진(2016)은 요리활동이 방과후과정반 유아의 스트레스와 정서지능에 긍정적인 영향을 준다고 밝혔다.

위의 선행연구들을 살펴보면 유치원 방과후과정의 현황과 교육활동에 관한 연구, 교육활동과 유아와의 관계를 비교하고자 하는 연구는 꾸준히 이루어

어지고 있으나 혼합연령으로 구성된 방과후과정과 관련한 연구는 부족한 실정임을 알 수 있다.

2. 유아 언어교육과 자유선택활동

1) 유아기 언어교육의 중요성

유아 언어교육은 이른 시기부터 언어 사용의 동기와 필요성을 알게 하는 풍부하고 지원적 학습 환경의 조성과 언어를 알고자 하는 유아의 내적 욕구에 의해 이루어져야 한다. 또한 이 과정에서는 의미 있고 능동적인 참여와 상호작용이 바탕이 되어야 한다. 그러나 언어교육의 문제는 유아에게 얼마나 빨리, 얼마나 많이 가르치느냐에 있는 것이 아니라 어떻게 효과적으로 지도하느냐 하는 방법에 있다(정남미, 2013). 특히 유아기에는 놀이와 언어, 의사소통, 문해 능력의 출현은 유아기 동안 발달이 연속되듯이 지속된다(신은수 외, 2002). 유아들은 놀이를 하는 과정에서 친구들과 이야기를 주고받고 연습하면서 정확하게 발음하고 목소리를 조절하고 차례를 지켜 말하는 등의 경험을 통해 언어 능력을 기를 수 있다. 또한 유아들은 여러 가지 상황이나 역할에 적절한 언어를 사용하면서 자기중심적 언어에서 탈피하여 친구들과 상호작용하면서 다양한 언어를 습득하여 의사소통 능력을 기를 수 있다(지옥정, 김수영, 정정희, 고미애, 조혜진, 2017). 이같이 언어는 의사소통을 위해 사용하는 하나의 수단이 된다.

의사소통을 위한 수단이 되는 언어는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 형태로 구성된다. 그 중 청각적 기호로 의사소통하는 말하기는 음성언어(구어)로 시각적 기호로 의사소통하는 읽기, 쓰기는 문자언어(문어)로 구분한

다. 또 청각적, 시각적 기호를 외부에서 받아들여 해석, 이해하는 듣기와 읽기를 수용언어라 하고, 자신의 의견과 정보를 표현하기 위해 이러한 기호를 산출하는 말하기와 쓰기를 표현 언어라 한다. 언어는 말하기·듣기·읽기·쓰기의 형태로 구분되어 있지만, 이 네 가지 언어의 형태는 서로 밀접하게 연결되어 있다(이영자 외, 2009). 유아가 언어능력을 가진다는 것은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 습득한다는 것을 의미하며, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 감각적으로 각기 다른 언어양식이지만 언어라는 큰 체계로 통합될 수 있다(고문숙 외, 2014).

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 포함한 언어 발달은 유아기에 빠른 속도로 진행된다. 언어 발달적 측면에서는 의사소통 및 문해 능력이 발달하며, 인지 발달과 관련하여 언어가 상징 표현의 중요한 수단이 된다. 유아는 언어로 자신의 욕구와 생각 및 감정을 타인에게 전달하고, 타인과 정보를 공유하면서 놀이 및 학습을 한다. 따라서 성인은 유아기 언어 발달의 중요성 및 발달적 특성을 인식하고 이에 적합한 교육이 이루어지도록 지원해야 한다(조형숙, 박은주, 강현경, 김태인, 배정호, 2013).

또한 유아의 언어능력은 같은 연령이라 할지라도 유아의 사전 경험 및 양육 환경 등의 차이로 개인차가 생긴다. 영유아가 언어를 습득하는 과정은 크게 행동주의 이론, 생득주의 이론, 상호작용주의 이론으로 설명할 수 있다(정옥분, 2003). 행동주의학자들은 영유아의 언어습득은 강화와 모방을 통해 이루어진다고 설명한다. 즉, 강화 받은 소리는 계속 발전되고, 강화 받지 못한 소리는 소멸되며 언어를 학습하게 된다는 것이다. 둘째로 생득주의이론은 행동주의적 견해에 상반된 입장인데, 언어습득과정은 조작적 조건형성 및 모방에 의하여만 이루어질 수 없다고 설명한다. 즉, 문법적 규칙 및 세밀한 의미 등은 너무나 다양하고 복잡해서 강화와 모방만으로 학습될 수 없다는 것이다(고문숙 외, 2014). 마지막으로 언어습득에 대한 접근으로 행동주

의 이론과 생득주의 이론을 모두 취하는 이론이 상호작용주의 이론이다. 즉, 상호작용주의 이론은 사회적, 언어학적, 성숙적, 인지적 요인들이 언어발달에 영향을 주며 상호의존적으로 작용하고 조정하면서 언어가 발달한다는 입장이다(이지현, 마송희, 김수영, 정정희, 2009).

유아교육현장에서 언어교육이 잘 이루어질 수 있는 환경을 구성하는 일은 다소 어려운 일이다. 유아들의 언어학습은 이들을 둘러싸고 있는 환경과 밀접한 관련이 있다. 유아들의 언어능력을 신장시키기 위해서는 풍부한 언어교육 환경을 제공해 주는 것이 필요하다(고문숙 외, 2014). 이에 따라 이차숙(2004)은 유아들의 언어교육을 위해서는 물리적, 지적, 사회·정서적인 환경이 필요하다고 제시하였다. 먼저 언어 발달에 결정적인 물리적 환경(Physical environment)은 언제 어느 곳에서나 쉽게 언어사용이 가능한 환경이다. 그러나 음성 언어 사용에만 국한되지 않고 문자 언어의 사용도 포함해야 한다. 유아 교실의 물리적 환경은 자연스러운 분위기에서 다양한 방법으로 언어를 접할 수 있는 환경이 되어야 한다. 또한 유아들의 언어 발달은 잘 구성된 물리적 환경만으로는 부족하다. 그렇기 때문에 지적 환경(Intellectual environment)을 병행해야 한다. 지적 환경이란 유아들에게 물리적 환경을 제공함으로써 지적인 도전을 하도록 돕는 환경이다. 이 외에 유아들의 지적 도전을 유발하는 환경을 구성하기 위해서는 기대와 모델링, 흥미와 동기유발이라는 세 가지 요인을 고려해야 한다고 했다. 마지막으로 유아의 언어능력과 사회·정서적 환경(social-emotional environment)과의 관계는 매우 밀접하다. 의미를 주고받는 언어 활동은 곧 사회적 활동이고, 이는 의사소통의 정서에 큰 영향을 끼친다. 따라서 교사는 언어적인 환경을 구성할 때 사회·정서적인 요인 또한 신중하게 고려해야 한다. 또한, 글이 풍부하게 제시되어 있는 공간으로 구성하여 그 안에서 교사 및 유아 간에 상호작용이 활발히 일어날 수 있도록 함으로써 유아들이 즐거움을 느끼고 언어 활

동에 몰입하는 경험을 갖도록 구성한다(정남미, 2013).

위의 내용들을 종합해보면 의사소통의 수단이 되는 언어 발달은 유아기에 빠른 속도로 진행된다. 또한 유아의 언어능력은 같은 연령이라 할지라도 유아의 사전 경험 및 양육 환경 등의 차이로 개인차가 생기며, 유아들의 언어 학습은 이들을 둘러싸고 있는 환경과 밀접한 관련이 있기 때문에 풍부한 언어교육 환경을 제공해 주는 것이 필요하다. 특히 언어는 언어발달에서 가장 중요한 시기인 유아기 유아들을 위하여 교사들이 주목해야 하는 주요 내용들을 포함하는 동시에, 다른 모든 교과 영역의 내용을 전하고 인간의 사고를 확장시키는 도구의 역할을 하므로 그 어떤 영역보다 학습활동을 계획하고 운영하는데 있어서 세심한 준비가 필요하다(이지현, 마송희, 김수영, 정정희, 2009).

2) 자유선택활동에서의 언어교육

(1) 자유선택활동의 교육적 의의

자유선택활동이란 유아에게 놀이에 대한 자연스러운 선택의 기회를 최대한 보장해 주는 활동으로 자유 놀이, 자유 활동 등으로 불리운다. 자유선택 활동은 유아의 놀이 특성이 가장 잘 드러나며 하루 일과 중 가장 큰 비중을 차지하는 시간이 된다(심성경 외, 2009).

유아들의 놀이에 관한 여러 연구들에 의하면 놀이는 비실제성, 내적 동기, 과정지향성, 자유-선택, 긍정적 정서에 의하여 성격이 규명될 수 있다. 놀이는 유아가 여기-지금의 제한에서 벗어나 새로운 가능성을 경험하게 해준다. 또한 놀이는 자기 자신 자체를 추구하는 것이며, 활동의 목표보다는 활동 그 자체에 더 많은 초점을 두게 된다. 또한 유아가 놀이를 통해 즐거움을

느낄 때 놀이와 일을 구분 짓게 되며, 그 자체로 유아에게 가치가 있다. 이외에 외부에서 부여된 규칙으로부터의 자유와 능동적인 참여도 놀이의 특성을 나타낸다(신은수, 김은정, 안부금, 유영의, 2002).

활동하기에 적절한 교실공간과 안전하고 다양한 놀이시설과 설비, 합리적인 공간배치, 다양하고 풍부하게 준비된 환경과 질서 속에서 유아들의 자발적인 선택과 집중, 자유와 제한의 균형, 낮익고 새로운 교구·교재들의 짜임새 있는 배치, 균형 있는 일과 운영 그리고 상호작용하기에 알맞은 교사-유아의 비율 등은 유아가 진지하면서도 창의적으로 놀이 활동을 수행하기에 좋은 놀이 환경이 된다(박찬옥, 정남미, 곽현주, 2008).

유아교육기관의 실내 놀이 환경은 주로 교실공간의 구성을 중심으로 설명된다. 유아가 놀이영역을 선택하는 것은 유아의 자발성과 교사의 지원, 물리적 환경에 영향을 받는데, 같은 교실이라도 공간을 어떻게 구성했느냐에 따라 놀이 활동의 질이 다르게 나타난다. 놀이 영역의 배치는 유아의 자발적 참여, 다양한 경험의 제공, 물리적·시각적 경계로 인한 주의집중 및 심리적 안정, 구체적 경험 중심의 통합적 활동, 개별화된 놀이 활동, 다양한 놀이선택의 기회 제공으로 의사결정 능력과 자율성, 책임감, 독립심 증가, 놀이유형에 적합한 놀잇감과 공간배치로 발전된 놀이형태 유도를 할 수 있다는데 교육적 의의가 있다(박찬옥 외, 2008).

교육부(2000)는 자유선택활동을 유아의 신체, 정서, 사회성, 창의성 등 모든 영역의 통합적인 교육을 발달시키고, 개별학습이 가능하며, 능동적인 학습이 이루어지는 시간이라고 설명했다. 또 의사결정력과 독립심, 책임감을 기르고 유아-유아, 유아-교사, 유아-성인간의 바람직한 인간관계를 체험하며, 유아에게 기쁨과 즐거움을 주는 시간이라고 하였다.

자유선택활동은 유아교육기관의 중요한 교육 활동이다. 그러나 간혹 자유선택활동 운영 방안에 대한 정확한 이해의 부족으로 자유방임의 시간이나 다른

수업 준비 시간으로 오해되는 경우가 있다. 그러나 자유선택활동은 다양한 흥미 영역으로 준비된 교육 환경 속에서 유아가 스스로 선택한 활동을 함으로써 자발적으로 학습하고, 유아-유아, 유아-교사, 유아-교구 간의 상호작용을 통해 의미 있는 상호작용의 경험을 가질 수 있으므로 유아의 전인적 발달에 매우 중요한 시간이다(이정환, 김희진, 2017).

이숙재(1997)는 자유선택활동의 교육적 의의를 다음과 같이 정리했다. 첫째, 자유선택활동은 유아의 능동적 학습이 이루어지는 시간이다. 교사가 주도하는 대집단 활동과는 달리 자유선택활동 시간에는 유아의 개별적인 흥미와 요구에 따라 자발적으로 놀이에 참여하게 되므로 이러한 경험이 유아의 성장을 촉진시킨다. 둘째, 개별 학습이 이루어지는 시간이다. 자유선택활동 시간에는 다양한 놀이 활동이 영역별로 구성되어 있다. 영역별로 개별적인 놀이가 이루어지기 때문에 교사는 유아와 긴밀한 상호 작용을 할 수 있으며, 유아의 개인 차를 고려하며 지도를 할 수 있다. 셋째, 교육이 통합적으로 이루어지는 시간이다. 자유선택활동 시간에는 각 영역에서의 놀이 경험을 통하여 하나의 개념을 반복, 통합하여 습득할 수 있다. 넷째, 인간 관계를 학습하는 시간이다. 유아는 허용적이고 자유로운 분위기에서 놀이를 하면서 친구나 성인과의 올바른 인간 관계를 체험하고 배우게 된다. 다섯째, 유아에게 기쁨을 주는 시간이다. 유아 개인의 자유와 흥미가 존중되는 동시에 풍성하고 다양한 놀이를 할 수 있는 시간이기 때문에 대부분의 유아들은 자유선택활동 시간을 가장 즐거운 시간으로 인식한다. 자유선택활동 시간에 느끼는 기쁨과 즐거움이 모든 유아가 느끼는 기쁨이되어야 하는데, 자유선택활동이 교실 내 질서 안에서 친구들과 더불어 자유를 누릴 수 있는 놀이 시간이 될 때 모든 유아가 기쁨을 느낄 수 있다.

이 외에 허미애(2016)는 자유선택활동의 교육적 가치를 유아가 자기 주도적으로 시간과 공간을 사용하며 놀이하도록 함으로써 개별화교육의 효과를 극대

화하는 데 있다고 밝혔다. 또한 심성경, 조순옥, 이정숙, 이춘자, 이선경, 이효숙(2009)은 자유선택활동의 의의를 다음과 같이 정리했다. 자유선택활동은 유아의 개별적인 흥미에 따라 놀이를 하기 때문에 적극적이고 능동적인 학습이 이루어질 수 있고, 교사와 유아의 상호 작용을 통한 개별 학습이 이루어진다. 셋째로 자유선택활동을 통해 유아 스스로 선택하고 결정하는 경험을 해볼 수 있으며, 일정한 시간 동안 개념 및 발달의 통합 교육이 이루어지는 가장 효과적인 시간이라고 할 수 있다. 다섯째로 유아 개인의 자유와 흥미가 존중되는 자유선택활동시간은 가장 기쁘고 즐거운 시간이 될 수 있으며, 자유선택활동을 통해 친구, 교사와의 관계를 배우고 양보, 질서, 이해 등의 사회적 기술을 익힐 수 있다.

위의 제시된 자유선택활동의 교육적 의의를 종합해보면 자유선택활동은 능동적인 학습이 이루어지는 시간이며, 통합교육이 이루어지는 시간이다. 또한 즐겁고 기쁜 시간이 될 수 있으며, 다양한 관계를 경험하는 시간이라 할 수 있다.

(2) 언어영역에서의 교사의 역할

유치원을 포함한 유아교육기관은 활동 영역으로 구분되어 있으며, 각 영역은 고유의 특정 자료와 활동으로 구성되어 있다. 영역에 기초한 교실에서 유아들은 자료에 초점을 두어 상호작용을 하고 유아 자신이 지식과 기술을 구성해 갈 수 있도록 서로 돕는다(신은수 외, 2002). 자유선택활동시간의 흥미영역은 유아의 흥미와 선택에 따라 놀이할 수 있는 공간으로 유아가 자발적으로 참여하면서 또래와 교사와의 활발한 상호작용을 통하여 의미 있는 경험을 나눌 수 있는 공간이다(정지혜, 2017).

교실 내 흥미영역은 쌓기영역, 역할영역, 미술영역, 과학영역, 수·조작영역,

음률영역, 언어영역 등으로 구성되어 있다. 그 중 언어영역은 밝고 조용하며 안정된 장소에 배치해 유아들이 언어활동에 충분히 집중할 수 있도록 해야 한다. 언어영역에서는 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기와 쓰기에 관심 가지기’ 활동을 주로 하며 유아의 의사소통 능력을 길러줄 수 있는 영역이다(박찬옥 외, 2008). 따라서 언어영역에는 일상생활에서 볼 수 있는 친근하고 익숙한 자료뿐 아니라 영유아의 사고능력과 의사소통능력을 확장시켜 주는 자료들을 구비하는 것이 좋다(이지현 외 2009).

언어영역은 정돈되어 있지만 변화 있게 구성하고 주제에 따라 제시되는 자료에 변화를 주도록 하며 유아들이 다양한 언어 활동을 경험할 수 있도록 언어영역 안에 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동 영역을 구분하는 것도 좋은 방법이다. 교사는 유아마다 표현 방식이 다르고 언어 발달의 개인차가 있음을 인식하고, 이에 대한 교육적인 배려와 지도가 이루어지는 것이 좋다(정남미, 2013). 또한 유아를 위해 풍부하면서도 성인과의 사회적 상호작용이 풍부한 언어 환경을 구성해야 한다(이차숙, 2004). 무엇보다 교사는 언어적 상호작용이 언어영역에서만 일어나는 것이 아니므로 하루 일과 중 모든 상황과 공간에서 언어 발달을 위한 모델이 되고 촉진자의 역할을 하는 것이 중요하며, 자연스럽게 편안한 분위기를 마련해 주어 모든 활동들이 자발적으로 일어날 수 있도록 하고 유아들의 작은 시도라도 격려하고 칭찬하여 언어적 상호작용이 활발히 이루어지도록 도울 수 있다(이정환 외, 2017).

박찬옥 외(2008)은 언어영역에서의 교사의 역할을 다음과 같이 제시하였다. 먼저, 발달 수준과 흥미를 고려하여 다양한 언어활동 자료를 준비한다. 혼자 또는 다수의 유아가 함께 조작하면서 말할 수 있는 놀잇감과 읽기, 쓰기에 관심을 갖도록 돕는 도구와 자료도 제공한다. 이 때 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동을 다양하게 경험할 수 있도록 환경과 자료를 제공하는 것 또한 중요하다(이대균 외, 2014). 둘째, 교사는 유아들에게 듣기와 말하기, 읽

기, 쓰기의 모델이라는 점을 기억하며 언어놀이를 지도한다. 특히 유아들은 서로에게 편지를 써 주고 받는 것을 즐겨한다. 글자를 잘 모르는 유아일 경우 교사가 유아의 말을 받아 적어 주게 될 때가 있다. 이 때 교사는 글자의 획순과 철자에 유의하여 쓰는 것이 중요하다.

또한 교사는 의사소통의 바른 습관과 태도 형성에 모델링이 되기 때문에 정확한 발음과 유아가 이해할 수 있는 다양한 어휘, 간결하면서도 완전한 문장을 들려주고 그 과정에서 유아가 스스로 바른 발음과 어휘, 문장을 배울 수 있는 기회를 제공해야 한다(정남미, 2013). 특히 유아교육기관에 다니는 유아들은 사회문화적 배경이 다양하고 개인차도 많이 나타난다. 따라서 교사는 지속적인 관찰을 통해 개별 유아들의 언어능력과 언어발달의 특성을 살펴보는 과정을 통해 학습을 계획하고 안내하는 역할을 해야 한다(고문숙 외, 2014).

위에서 살펴본 바와 같이 언어영역에서 교사는 유아들이 자연스럽게 언어를 기능적으로 사용하는 경험을 할 수 있도록 학습 자료들을 수집하고 또 그것들을 주의 깊게 비치하여 좋은 환경을 구성하도록 의도적으로 노력해야 한다(이차숙, 2004). 또한 교사가 위와 같이 발달 수준과 흥미를 고려한 자료를 제공하고 언어 사용의 모델링이 되는 역할을 수행할 때 유아는 언어와 관련된 풍부한 물리적 환경과 상호작용을 통해 언어발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

3) 자유선택활동 관련 선행연구

본 연구의 자유선택활동 언어영역 개선과 관련된 선행연구를 고찰하기 위하여 본절에서는 자유선택활동 관련 연구와 흥미영역 운영개선을 위한 연구로 나누어 살펴보았다. 먼저 자유선택활동과 관련된 연구들을 살펴보면 다

음과 같다.

먼저 추수진(2008)은 유치원 자유선택활동에서 놀이의 자유가 어떻게 제한되며 실현되는가에 대한 문제를 통해 자유선택활동에서 물리적 환경에서의 시간과 공간적 측면에서의 시간을 융통성 있게 활용하고 공간 외의 주변 공간을 적극 활용해야 할 것이라고 밝혔다. 또한 교사는 유아를 능동적인 존재로 이해하여 그들의 놀이를 놀이 그 자체로 이해하려는 시도가 필요할 것임을 밝혔다. 이에 따라 자유선택활동에서 물리적 환경과 시간과 공간적 측면은 중요하며 놀이에 대한 교사의 이해가 중요함을 나타내었다.

나은숙, 한수정(2009)은 유아가 자유선택활동에 참여할 때 명확한 목표가 있고, 유아의 인지능력과 놀이에 대한 사전지식, 경험이 있을 때와 또래의 긍정적인 반응이 있을 때 자유선택활동에 더 몰입하는 상황이 나타났다고 밝혔다. 이는 자유선택활동에 참여할 때 유아의 사전지식과 경험, 놀이에 대한 목표가 필요하며, 다양한 상호작용 속에서 놀이가 이루어져야 함을 제시하고 있다.

윤향미, 장영희(2013)는 자유선택활동 운영에서 유아교사가 겪는 갈등과 어려움을 알아보았다. 그 결과, 놀이 구현에 대한 혼란과 교사 역할에 대한 갈등을 겪고 있었으며, 물리적 공간의 크기나 배치와 관련된 문제와 영역구성에 대한 교사의 인식에서도 어려움을 겪고 있었다. 또 반복적으로 발생하는 유아 간 갈등상황에서 겪는 좌절감과 효율적인 지도방안에 대한 갈등을 겪고 있었으며, 자유선택활동시간의 소음이나 놀이 후 정리정돈 지도에 관한 어려움, 의미 있는 자유선택활동을 계획하고 평가할 수 있는 지도방안 등에 대하여 고민하고 있는 것으로 나타났다.

강미정(2015)은 만 3세 유아들의 자유선택활동에서 겪는 수학적 경험에 대해 연구하였다. 그 결과 자유선택활동의 자연스러운 놀이를 통해 모든 흥미영역에서 다양한 수학적 경험을 했고, 만 3세 유아의 자유선택활동에서

겪는 수학적 경험의 교육적 의미를 유아의 수학적 관심을 이끄는 요인과 유아-교사간의 문제해결을 통한 수학적 경험의 확장으로 밝혔다.

지성애와 정진화(2016)는 3-5세 혼합연령과 단일연령 자유선택활동이 유아의 언어능력과 인지능력에 미치는 효과를 분석한 결과 혼합연령 자유선택활동이 단일연령 자유선택활동 보다 3세와 5세 유아들의 언어능력과 인지능력 함양에 효과적임을 시사했다. 이 결과는 혼합연령학급에서 유아들이 경험하는 놀이가 언어능력과 인지능력에 중요하다는 것을 알 수 있다.

이유정, 원계선(2016)의 연구에서는 유아들은 영역 선택을 표시하기 위해 사용하는 이름표에 대한 스트레스를 받고 서로 간의 과도한 경쟁을 하고 있었으며 규칙을 위반하고 있다고 밝혔다. 더불어 인원수 제한규칙이 유아의 도덕성 발달을 제한하고 사회정서발달 저해와 안전사고 위험, 자유선택 행동 저해 등의 역기능이 있음을 발견하였다. 이를 통해 영역 선택을 위한 이름표 사용과 인원수 제한규칙 사용을 지양해야 할 필요가 있음을 나타냈다.

김미경(2017)은 자유선택활동의 계획, 실행, 평가가 만 5세 유아의 자율행동에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다.

박지원(2017)은 교사가 놀이상황에 몰입할 때 비로소 유아들과의 놀이를 즐기게 되며, 전적으로 집중하여 보다 긍정적이고 적절한 교수방법을 사용하게 된다고 밝혔다. 이러한 교사의 교수몰입 수준은 유아의 놀이가 활성화에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

위의 선행연구를 종합해보면 언어능력 또는 인지능력과 놀이 몰입, 교사의 인식 등 다양한 변인에 따라 자유선택활동이 다양하게 분석되었음을 알 수 있다. 이 중에는 자유선택활동에서 물리적 환경에서의 시간과 공간적 측면에서의 시간을 다루었고, 유아들이 자유선택활동에 더 몰입할 수 있는 상황을 다루었다. 또한 놀이를 통한 흥미영역에서의 경험과 유아와 교사의 어려움 등에 관한 연구를 다루었다. 다음으로는 자유선택활동의 흥미영역 운

영개선을 위한 연구이다.

먼저 자유선택활동의 과학영역 운영개선을 위한 연구(김지혜, 2011; 정은미, 2015; 김지은, 2016; 정진이, 2016; 손화영, 2017)가 가장 많았다. 이 연구들은 공통적으로 과학영역 운영개선을 위한 효과적이고 실천 가능한 운영방법을 제시하였다는 점을 강조하였으며, 유아교육 현장에서 적용할 수 있는 효과적인 운영 방안이 될 수 있음을 시사하였다.

백미영(2014)은 자유선택활동 수학영역 운영개선을 위한 자기장학의 의미를 살펴보는 과정에서 수학영역 운영 관련 문제에 대한 반성적 인식이 높아졌으며, 수학활동에 대한 자신감이 높아졌다고 밝혔다. 또 연구 과정의 유아의 변화는 수학영역 참여 빈도 및 몰입도가 증가하였으며 유아들은 수학놀이를 창안하게 되었고 일상적 놀이에서 수학적으로 생각하도록 변화하였다. 또한 친구와 함께 하는 수학놀이를 즐기게 되었다고 밝혔다.

최서은(2015)은 자유선택활동 놀이 계획-실행-평가의 개선 방안을 통해 유아들은 진정한 자유선택을 경험하게 되었으며, 놀이에 대한 구체적인 아이디어를 가지고 놀이를 확장·발전시켜 나갔으며, 문제 해결에 대한 적극적인 태도가 형성되었다고 나타났다. 교사의 경우 학급에서 일어나는 문제를 해결할 때 적극적인 태도가 신장되었으며, 유아들에게 의미 있는 놀이 계획과 실행, 평가를 실시하게 되었음을 밝혔다.

유은영(2016)은 자유선택활동 미술영역 운영개선 과정을 통해 미술영역의 고유한 성격을 되찾고 미술영역이 가지는 교육적 의의를 실현하는 영역으로 활성화되었다는 점에서 큰 의의가 있음을 밝혔다.

김새롬(2017)은 유아의 흥미를 반영한 자유선택활동 영역 구성을 개선하기 위해 두 차례의 운영개선을 실행하였다. 그 결과 유아들의 자유선택활동 놀이가 활성화되고, 교실 내 공간을 자유롭게 활용할 수 있음을 인식하게 되었으며, 문제 발생 시 해결하는 모습을 보였다고 밝혔다. 또한 교사는 반

성적 사고를 통해 자유선택활동을 활성화시키기 위해 노력하였으며, 유아의 능력을 인식하게 되었다고 나타냈다.

정지혜(2017)는 유아의 쓰기에 대한 흥미 증진을 위해 유치원 흥미영역 언어 환경을 개선했을 때 유아들은 흥미영역의 문해 환경에서 또래와 교사와의 활발한 상호작용을 경험하고 흥미영역의 쓰기 활동과 관련된 물리적 환경을 즐기게 되었으며, 쓰기 활동에 대한 흥미를 갖는 유아의 모습을 관찰할 수 있었다. 더불어 교사의 언어교수효능감이 긍정적으로 변화되었으며, 유치원에서 실시되는 언어교육에 대해 연구하는 과정을 즐기는 태도를 갖게 되었다.

위 연구들을 통하여 자유선택활동의 흥미영역 환경은 유아의 통합적인 발달을 촉진하며 놀이 참여 및 몰입도가 높아짐을 발견할 수 있었다. 하지만 이러한 연구는 과학영역 운영개선을 위한 연구가 대부분이거나 자유선택활동 전반적인 흥미영역 구성을 위한 연구가 이루어져서 언어영역과 관련된 연구가 필요하였다.

이러한 연구의 필요성에 따라 유치원 자유선택활동 언어영역과 관련하여 연구를 실행하고자 한다. 언어영역은 물리적 환경과 다양한 상호작용으로 자연스러운 언어적 요소를 경험하면서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 대한 흥미와 발달에 밀접한 영향을 미치는 공간임에도 언어영역과 관련된 연구는 거의 없다. 따라서 본 연구는 가람반의 자유선택활동 언어영역의 전반적인 환경 및 문제점을 파악하고 개선하는 과정을 통해 효율적인 언어영역 운영 방안을 모색하는데 목적이 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 실행연구

실행연구(action research)란 객관성이나 이론 정립에 대한 관심보다 실천의 개선에 관심을 가지며 반성적 실천의 자기순환과정을 강조한다는 점에서 교육 현장뿐만 아니라 실천 분야에 종사하는 모든 사람들에게 적합한 연구 방식이다(이용숙 외, 2005). 실행연구는 교사가 자신이 몸담고 있는 현장에서 개선해나가고자 하는 환경을 해결하기 위해 여러 가지 방안을 모색하고 적용하는 과정에서 교사 스스로의 문제를 인식하고, 그 개선을 위해 노력하는 가운데 자기 발전을 거듭한다. 또한 교사 자신 뿐 아니라 현장의 환경과 관련된 사람들의 삶을 변화시킬 수 있는 연구 방법이다

위와 같은 연구 방법은 연구자가 방과후과정반을 담당하는 교사로서 자유선택활동 언어영역에 대한 문제점을 인식하고 있었으며 언어영역의 문제점을 개선할 방안 모색에 대한 필요를 느꼈다. 이에 따라 현장에서 실제 당면하는 언어영역의 문제점을 인식하고 언어영역 운영개선에 대한 해결방안을 모색하고자 했다. 본 연구는 운영개선을 실행한 과정과 결과를 통하여 이를 평가하고 반성 및 재실행계획, 재실행의 순환적인 과정 속에서 효율적인 언어영역 운영 방향을 제시하고자 했다. 따라서 본 연구자가 수행하려는 연구를 위해 실행연구 방법을 실시하였다.

2. 연구참여자

1) 연구자로서의 교사

본 연구의 연구자이자 교사인 A교사는 대전광역시 소재 4년제 유아교육 학과를 졸업한 경력 6년차 유치원 교사이다. A교사는 만 3세, 만 5세 담임 교사 경력과 각각 만 4, 5세와 만 3~5세 방과후과정 담임 교사 경력이 있다. 교사 4년차에 유아교육 분야의 견해를 넓히고자 대학원에 입학하였다.

A교사는 초등학교 시절부터 독서를 즐기고 간단한 동시나 동화, 일기 쓰기를 즐기는 등 언어 사용에 대한 흥미와 관심을 가졌다. 이런 흥미와 관심은 대학 진학에도 영향을 미쳤고 유아교육 현장에 있으면서, 자녀의 읽기와 쓰기에 대한 태도와 문식성 발달에 대해 고민하는 부모들을 마주하며 언어 발달에 대한 궁금증과 관심은 커져갔다. 2015년 2학기 대학원에서 질적연구 방법 수업을 수강하면서 연구방법으로써의 실행연구를 접하게 되었고 언어 교육 수업을 통해 영유아의 언어 발달과 교수 방법, 교육 환경에 대해 관심을 갖게 되었다. 평소 연구자는 다른 흥미영역들에 비해 놀이 참여도가 낮은 언어영역의 문제를 파악하고자 했다. 언어영역을 활성화시키고자 하는 의욕은 많았으나 유아의 발달 수준과 흥미에 맞는 효과적인 환경 구성 방법에 대해 어려움을 겪고 있었다. 생활주제에 맞게 환경을 정비할 때 일시적으로 유아들이 언어영역에 흥미를 느끼고 놀이에 참여하는 모습을 볼 수 있었다. 그러나 유아들이 지속적으로 흥미를 갖고 참여할 수 있는 언어영역을 구성하기 위해 고민하였다. 이러한 과정을 통해 연구자는 언어영역 운영개선을 위한 실행연구의 필요성을 느꼈다.

2) 연구현장

(1) 도담유치원

도담유치원은 D광역시에 있는 사립유치원으로 재개발이 이루어지고 있는 동네와 그렇지 않은 동네의 경계에 위치하여 있다. 도담유치원 근처에는 아파트가 있으며 작은 가게와 단독 주택이 많은 곳에 위치하고 있다. 도담유치원 마당에는 실외놀이터가 있고 건물 옆쪽에는 유아들과 함께 고추, 상추, 토마토 등을 심어 기르는 작은 텃밭이 있다.

도담유치원은 60명 민우이며 3학급으로 구성되어 있다. 교육과정반으로 운영되는 학급은 연령별 1학급씩 총 3학급이고, 방과후과정은 만 3~5세 혼합연령학급으로 1학급이다. 이 기관에는 원장, 정교사 3명, 방과후 특성화강사 3명, 3세대 하모니 자원봉사 1명으로 구성되어 있다. 학부모 참여 활동과 유선전화를 통한 개별 상담, 서면으로 된 대화장 등을 통해 가정과의 연계가 꾸준히 일어나고 유아-유아, 유아-교사, 교사-교사 간에도 가족 같은 안락한 분위기의 유치원이다.

도담유치원 건물 1층에는 만 3세반 교실 외에 원장실, 교무실, 조리실이 있으며, 2층에는 만 4세반 교실 1개와 만 5세반 교실이 있다. 3층은 옥상과 자료실로 사용되고 있다. 도담유치원은 오전 9시부터 오후 1시까지 누리과정이 운영되고 있으며, 오후 1시부터 2시까지는 오르프, 체육, 영어 등 특성화 활동이 이루어진다. 이후 방과후과정은 2층에 있는 교실에서 오후 2시부터 6시까지 운영되고 있다.

(2) 가람반

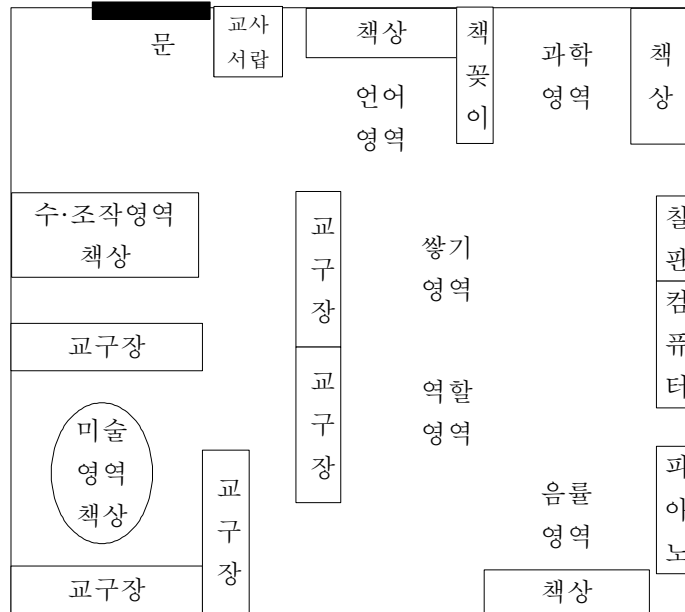
가람반은 방과후과정으로 운영하는 만 3~5세 혼합연령학급이다. 본 연구는 도담유치원 가람반에서 이루어졌다. 가람반 유아들은 만 3세 유아 5명과 만 4세 유아 4명, 만 5세 유아 11명으로 총 20명이다.

유치원 건물 계단을 올라가 2층에 다다르면 첫 번째로 보이는 교실이 가람반이다. 가람반 교실은 개폐 가능한 창문은 북쪽을 향해 있으며, 남쪽에는 북도와 마주하는 창문이 있어 채광과 환풍이 잘 이루어진다. 가람반은 쌓기 영역, 역할영역, 수·조작용역, 음률영역, 과학영역, 언어영역, 미술영역 등 모두 7개의 영역으로 구성되어 있다. 흥미영역의 배치나 벽면 게시자료, 교재·교구 등은 생활주제에 따라 정기적으로 교체된다.

가람반의 하루일과는 오후 2시부터 6시까지이며, 누리교육과정과 특성화 활동이 끝난 오후 2시부터 시작된다. 일과는 유아들의 흥미와 날씨 등에 따라 융통성 있게 운영되지만, 대체로 인사나누기, 실내·외 자유선택활동, 대집단활동, 간식, 정리정돈, 평가 및 귀가지도, 차량 및 개별 귀가 순으로 진행된다. 가람반 유아들의 하루일과는 표 1과 같다.

<표 1> 가람반의 하루일과

시간	활동	내용
14:00~14:10	인사나누기	인사, 하루 일과 소개
14:10~15:00	자유선택활동	실내·외 영역별 자유선택활동
15:00~15:10	정리정돈	놀잇감 정리
15:10~15:30	대집단 활동	동화, 동시, 새노래, 게임 등
15:30~15:40	화장실 다녀오기	화장실 다녀오기 및 손 씻기
15:40~16:00	간식	개별 배식
16:00~16:10	정리정돈 및 화장실 다녀오기	정리 정돈, 화장실 다녀오기 및 손 씻기
16:10~16:30	평가 및 귀가지도	하루 활동 평가 및 인사 나누기
16:30~18:00	차량 및 개별 귀가	차량 귀가, 개별 귀가



[그림 1] 가람반의 교실 배치도

(3) 가람반 유아들

가람반은 만 3세 유아 5명과 만 4세 유아 4명, 만 5세 유아 11명으로 총 20명의 유아가 함께 지내는 오후재편성 방과후과정반이다. 연구를 위해 서면으로 된 연구 참여 동의서를 가정으로 보내 부모님들의 동의를 얻었다. 연구 참여자들의 개인 보호를 위해 유아의 이름은 모두 가명을 사용하였으며, 가람반 유아들의 이름, 성별, 선호 놀이 영역¹⁾은 표 2와 같다.

<표 2> 가람반 유아²⁾

연령	이름	성별	선호놀이영역
만 3세	기아린	여	수조작영역, 미술영역

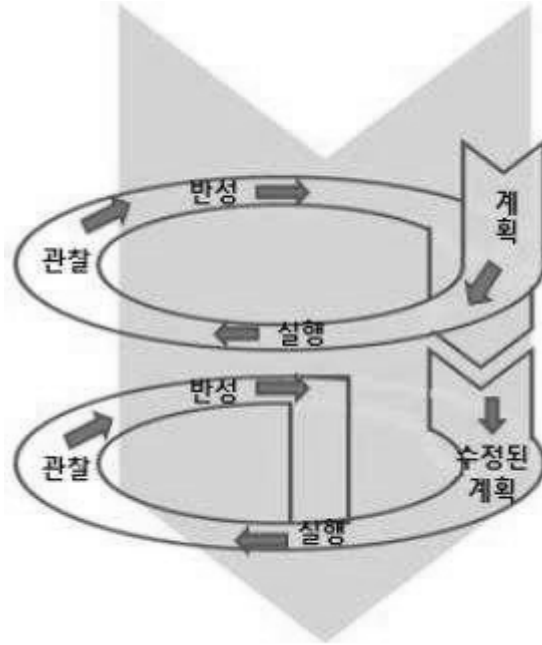
1) 선호 놀이 영역은 유아들의 개별 일화기록과 이야기나누기를 통해 분석하였다.

2) 연구 결과에서는 유아 이름 옆에 유아들의 연령을 표기했다.

	김하나	남	쌓기영역, 수조작영역
	유단아	여	쌓기영역, 미술영역
	진라원	여	역할영역, 미술영역
	최민우	남	쌓기영역, 색종이영역
만 4세	권바호	남	쌓기영역, 수조작영역
	임새솔	여	역할영역, 미술영역
	장윤재	남	쌓기영역, 수조작영역
	최재성	남	쌓기영역, 수조작영역
만 5세	김지원	여	미술영역, 언어영역
	김호재	남	쌓기영역, 색종이영역
	김이준	남	쌓기영역, 미술영역
	김주연	여	역할영역, 미술영역
	박하희	여	미술영역, 색종이영역
	박태우	남	색종이영역, 과학영역
	우나연	여	역할영역, 미술영역
	유운서	여	미술영역, 언어영역
	윤자연	여	역할영역, 미술영역
	진가은	여	역할영역, 미술영역
최나린	여	미술영역, 언어영역	

3. 연구절차

본 연구는 2016년 8월 16일부터 12월 30일까지 진행되었다. 실행연구의 과정은 Kemmis와 McTaggart(1998)이 제시한 나선형의 자기반성적 연구 사이클 모형을 사용했다. 이 모형은 문제 파악 및 변화의 계획, 계획의 실천과 변화의 과정 및 결과에 대한 관찰, 과정 및 결과에 대한 반성, 수정된 계획을 실천, 관찰하고 반성하는 것의 반복 단계로 이루어진다(이용숙 외, 2005).



[그림 2] Kemmis와 McTaggart(1998)의 나선형의 자기반성적 연구 사이클 모형

본 연구는 오후재편성 가람반의 자유선택활동 언어영역의 문제점을 인식하고 효과적인 언어영역 운영을 위한 개선방안을 모색하기 위한 실행연구를 진행하였다.

연구 절차는 문제 파악 및 계획 단계, 계획의 1차 실행, 1차 분석 및 평가, 2차 계획 단계, 2차 실행, 2차 분석 및 평가, 3차 계획 단계, 3차 실행, 3차 분석 및 평가단계로 진행하였으며, 2016년 8월 16일부터 관련 문헌 연구를 시작하였다. 9월 26일부터 10월 28일까지 자유선택활동 언어영역의 실태와 문제점을 파악하기 위해 유아 관찰과 이야기 나누기를 실시하였다. 또한 이를 통해 나타난 자유선택활동 언어영역의 문제점을 해결하기 위하여 유아들과의 토의 및 관련 문헌을 고찰하여 개선 방안을 모색하였다. 10월

31일부터 11월 18일까지 1차 실행으로 언어영역의 전반적인 개선 방안을 적용하여 실시하였으며, 1차 실행에 대한 평가가 이루어졌다.

1차 실행에 대한 평가 이후 긍정적인 효과가 나타난 방안은 계속 유지 하되, 새로운 문제가 나타난 부분에 관하여는 2차 개선 방안을 모색하였다. 11월 21일부터 12월 9일까지 2차 실행을 실시하고, 2차 실행에 대한 평가가 이루어졌다. 또한 2차 실행 평가를 통해 3차 개선 방안을 모색하여 12월 12일부터 12월 23일까지 3차 실행을 실시하였다. 12월 26일부터 12월 30일까지 1, 2, 3차 실행에 대해 평가하는 시간을 가졌다. 녹음 및 동영상 전사본, 교사 저널, 현장 노트 등을 분석하고 이를 바탕으로 유아 및 교사의 변화를 정리하였다. 본 연구의 구체적인 일정은 표 3과 같다.

<표 3> 연구일정 및 절차

단계		기간	실행절차
계획		2016년 8월 16일 ~ 9월 26일 ~10월 28일	- 가람반 언어영역 실태와 문제점 파악 - 선행연구 및 관련 문헌 연구 - 가람반 언어영역 실태와 문제점 파악 · 유아 관찰 · 유아들과 이야기나누기 - 개선 방안 모색 · 유아들과의 토의
실행	1차	10월 31일 ~11월 18일	- 1차 실행 - 실행 후, 분석 및 평가 - 2차 실행 방안 모색
	2차	11월 21일 ~12월 9일	- 2차 실행 - 실행 후, 분석 및 평가 - 3차 실행 방안 모색
	3차	12월 12일 ~12월 23일	- 3차 실행 - 실행 후, 분석 및 평가
평가		12월 26일	- 1, 2, 3차 실행 후 유아와 교사의

	~12월 30일	변화 분석
--	----------	-------

본 연구의 1차~3차에 걸친 실행과정 및 내용은 표 4와 같다.

<표 4> 1차~3차에 걸친 실행과정 및 내용

	문제점 파악 및 개선방안 모색	실행	평가
1 차 실 행	흥미를 유발하는 매체 및 자료 부족, 소수 유아의 참여와 공간적 제약으로 인한 인원 제한의 문제.	공간 재배치와 교재 및 교구 제공	다양한 놀이와 활동이 전개됨. 교재 및 교구 개수 부족. 수준에 따른 놀이 참여 빈도의 차이.
2 차 실 행	교재 및 교구의 수량 추가와 영역 간 연계, 수준별 활동 자료 비치가 요구됨.	교재 및 교구 추가 제공, 하루일과 또는 흥미 영역 간 연계 활동 지원, 유아 수준(I, II)을 고려한 활동 자료 제시	놀이의 확장이 일어남. 만 3세에겐 부적합한 환경과 활동 자료.
3 차 실 행	만 3세 유아를 위한 활동과 유아 간의 비계설정 지원이 필요함.	만 3세 수준의 활동 계획 및 유아 간 비계설정 지원	만 3세 유아의 언어영역 참여도 증가 및 언어적 요소에 관심 갖기. 유아 간 자연스러운 도움을 주고 받는 모습

4. 자료수집

1) 참여관찰

Fetterman(1991)은 참여관찰을 관찰자로서 전문적 거리를 유지한 상태로

연구 참여자의 삶에 참여하는 현장 활동을 의미한다고 하였다(김영천, 2012 재인용). 본 연구를 위한 자료 수집은 2016년 8월부터 12월까지 참여관찰을 통해 이루어졌다. 참여관찰은 총 52회로써 한 주에 3, 4차례씩 언어영역에서 유아들의 활동 장면을 비디오로 기록하였다. 연구자는 참여관찰을 통하여 오후재편성 가람반에서 이루어지는 자유선택활동 언어영역 현장에 직접 들어가 유아들의 삶에 참여하며 현장에서 일어나는 양상과 문제점, 변화 과정을 보고자 했다.

관찰 시간은 가람반의 하루일과 중 자유선택활동이 이루어지는 시간으로 하루 평균 50분을 관찰하였다. 참여 관찰은 교사가 교실 전체 상황을 지도, 관찰하는 상황에서 이루어졌다.

참여관찰이 이루어지는 동안 연구자는 작은 노트를 가지고 다니며 유아들의 상호작용을 기록하고, 참여자로서 느낀 것과 유아들과의 대화 내용을 노트에 기록했다. 또한 관찰하면서 유아의 행동 중 이해가 되지 않는 점은 유아에게 질문 하여 그 내용을 기록하였다.

2) 사진 및 동영상 촬영

연구자는 참여관찰 기간 동안 관찰의 보완 자료로 사용하기 위해 참여현장에서 이루어지는 대화, 행동, 표정 등 그 속에서 일어난 상황 등을 그대로 담아내기 위해 동영상 촬영을 하였다. 가급적 유아들의 활동에 방해가 되지 않는 곳에 삼각대를 설치해 촬영을 진행하였다. 동영상 촬영과 더불어 의미 있는 유아의 행동이나 그에 따른 연구자의 느낌을 즉각 휴대폰 메모에 기록하거나 현장 노트에 수시로 기록을 남기며, 휴대폰 사진도 병행 촬영하였다. 사진 자료는 파일로 188장을 수집하였으며, 동영상 촬영을 통해 전사한 분량은 A4용지 139장 분량이었다.

3) 녹음

연구 과정에서 카메라 설치가 어렵거나, 동시다발적으로 일어나는 상황적 맥락을 파악하기 위해 사진 및 동영상 촬영과 더불어 휴대폰 애플리케이션을 이용한 녹음도 이루어졌다. 녹음은 카메라와 함께 비치하였으며, 약 1시간 정도의 자료가 수집되었다. 녹음 자료는 카메라를 설치하기 어려운 상황에서 장면을 관찰하고 파악하는데 도움이 되었다. 녹음을 통해 전사한 분량은 A4용지 19장 분량이었다.

4) 교사 저널

교사의 반성적 사고가 요구되는 본 연구의 성격상 연구자는 저널 쓰기를 통해 언어영역의 문제점을 인식하고 개선하기 위한 해결 방안을 고민하는 내용을 기록했다. 연구자는 연구가 진행되는 동안 교사 저널을 작성하였으며 작성 결과 총 50회의 저널을 A4용지로 25장 작성하였다. 새로운 아이디어나 유아의 행동과 반응에 대한 해석, 저널 쓰기를 통해 언어영역 운영의 문제점을 발견하여 평가할 수 있었고, 보다 효과적인 언어영역 운영을 개선을 계획하는데 활용될 수 있었다.

5. 자료분석

연구기간 동안 수집된 관찰일지와 사진 및 동영상 자료, 녹음파일, 교사 저널 등을 통해 연구문제를 중심으로 자료를 분석했다. 동영상 및 녹음을

통해 수집된 자료를 전사(transcribe)하였다.

연구자는 2016년 9월부터 12월까지 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 과정을 거치면서 김영천(2012)의 분석절차를 참고하여 수집한 노트, 사진 및 동영상 자료, 녹음자료, 교사 저널 등의 내용을 읽고 분석하며 연구 주제에 부합하는 핵심 주제어와 사건을 기록하였다. 이 과정에서 주제어의 범주화를 진행하면서 1차 범주 목록을 작성하였다. 이후 1차 범주 목록을 재해석 하는 과정을 거쳐 범주 자료들의 의미를 찾고 만들어진 주제에 따라 재검토하면서 의미 있는 자료를 선정하고 분류하는 과정을 계속적으로 반복하였다.

이러한 과정을 통해 도출된 범주의 내용은 다음과 같다. 자유선택활동 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 실행 과정은 ‘다양한 교재 및 교구 제공’, ‘공간 재배치’, ‘교재 및 교구 추가 제공’, ‘다른 영역 및 활동과의 연계 지원’, ‘수준별 활동 자료 제공’, ‘만 3세 유아를 위한 활동 지원’, ‘유아-유아간 비계설정 지원’으로 정리하였다.

그리고 언어영역의 문제점을 개선하는 과정을 통한 유아의 변화로 ‘언어 영역에 흥미 갖기’, ‘놀이를 시도하고 놀이의 확장 경험하기’, ‘교사와 또래와의 활발한 상호작용 경험하기’로 구성되었다.

본 연구에서 연구자는 주관적인 판단에서 벗어나 연구의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 노력하였다. 연구자는 Creswell(1998)이 제시한 일곱 가지의 확인 절차 중에서 삼각기법(triangulation)과 동료 연구자에 의한 조언과 지적의 확인 절차를 거쳤다.

먼저 참여관찰과 심층 면담, 동영상 촬영 및 녹음의 세 종류의 자료 수집 기법으로 자료를 수집하였다. 둘째, 연구자 개인의 주관적인 해석에 치우칠 우려를 줄이고자 대학원 동기들과 전공과목 교수님과의 대화를 통해 다양한 시각을 교류함으로써 보다 객관적이고 신뢰성 있는 연구 결과를 얻고자 노

력하였다.

IV. 연구결과 및 해석

본 연구는 오후재편성 가람반의 자유선택활동 언어영역에서 나타나는 문제점을 알아보고, 이를 바탕으로 언어영역을 효과적으로 운영하는 방안을 마련한 후 그 과정에서 나타나는 유아와 교사의 변화를 구체적으로 살펴보았다. 수집한 자료를 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 자유선택활동 언어영역의 문제점

가람반 언어영역의 문제점을 파악하기 위해 유아 관찰과 이야기나누기를 진행하였다. 그 결과 가람반의 언어영역에서 나타난 문제점은 유아의 흥미를 유발하는 매체 및 자료의 부족, 소수 유아의 참여, 공간적 제약으로 인한 인원 제한의 문제가 발견되었다.

1) 흥미를 유발하는 매체 및 자료의 부족

가람반의 언어영역에는 유아들의 흥미를 고려하지 않은 도서 및 교재, 교구와 소량의 연필 및 색연필 제공 등 물리적으로 부족한 점이 많았다. 이러한 물리적 환경은 유아들로 하여금 언어영역을 흥미 있고 능동적으로 찾지 못하게 하였다. 다음은 언어영역의 문제점을 파악하기 위해 만 5세 유아들과 이야기 나누기를 하는 장면이다.

가은(5): 언어영역은 맨날 재미가 없어요.

교 사: 왜 재미가 없어?

가은(5): 어. 그냥 색칠하는거나 읽는 것 밖에 없잖아요.

교 사: 그럼 언어영역엔 뭐가 있으면 재밌을 것 같아?

윤서(5): 재밌는거요!

교구나 다른 것들이 많이 있었으면 좋겠어요.

(2016. 9. 26. 만5세 이야기나누기 중)

위 사례에서 볼 수 있듯이 가람반의 언어영역에는 유아들의 흥미를 불러 일으킬만한 매체나 자료가 미비하였다. 그동안 가람반의 언어영역에 제공된 자료들을 살펴보면 교사가 프린트한 생활주제와 관련된 활동지와 막대 인형, 그림책이 대부분이었다. 따라서 유아들은 언어영역에 흥미를 느끼지 못하고 형식적이고 매일 같은 놀이만 전개 되었다.

교 사: 선생님이 너희들이 자유선택활동에 참여하는 모습을 보면 언어영역에는 잘 안가는 것 같은데, 맞니?

C: 네.

교 사: 그래서 왜 언어영역에 잘 안가게 되는건지 너희들의 생각을 들어보고 싶었어.

나연(5): 미술영역이 더 좋아서요.

교 사: 왜 미술영역이 더 좋아?

지원(5): 만들기도 할 수 있고!

나연(5): 그리고 그림도 그릴 수 있어서요.

교 사: 아, 그런데 언어영역은 그런걸 할 수 없으니까?

C: 네.

자연(5): 색칠하는 게 좋은데 색칠하는 게 없어서요.

(2016. 9. 26. 만5세 이야기나누기 중)

위 사례에서 볼 수 있듯이 유아들의 흥미를 불러 일으킬만한 매체나 자료의 부족에 대한 문제점은 유아들의 놀이 영역 선호에도 영향을 미치고 있었다. 가람반 언어영역에 제공된 자료는 매력적이고 호기심을 끌지 못하였기 때문에 자유선택활동 시간에도 흥미를 유발하지 못했다. 또한 가람반의 유아들은 여러 가지 교재를 활용하여 조작하고 창작하는 미술영역 활동에 더욱 흥미를 느끼고 있음을 알 수 있었다. 따라서 언어영역에서도 유아들의 흥미와 놀이 욕구를 유발시킬 수 있는 개선 방안이 필요했다.

재성(4): 재미없어요. 종이가 별로 없어서요.

교 사: 종이가 별로 없다구요? 어떤 종이?

재성(4): 색칠하는 종ियो.

교 사: 책 만드는 종이? 그게 조금밖에 없어서?

재성(4): 네. 종이가 별로 없어서요.

교 사: 언어영역 안에? 없어서 못할 때도 있고 그런 거 말하는 거야?

재성(4): 네. 작은 책 만드는 게 많이 있었으면 좋겠는데,

가끔 없을 때도 있고 부족할 때도 있잖아요.

(2016. 9. 26. 만3, 4세 이야기나누기 중)

위 사례에서는 가람반 언어영역에 제공되는 활동 자료의 부족도 문제점으로 나타났다. 교사는 자유선택활동을 운영할 때 유아들이 놀이를 충분히 즐길 수 있도록 자료를 풍성히 제공해야한다. 하지만 가람반의 언어영역에서는 활동 자료가 소진되는 경우가 종종 있었다. 이에 따라 가람반 유아들이 언어영역에

서 놀이를 유지하는 데에는 한계가 있었다. 이러한 이유로 가람반 유아들은 활동 자료가 더 많이 준비될 것을 요구하였다.

항상 언어영역에서 작은책 활동지만 만들려는 모습이 아쉽다. 그래서 오늘은 작은책 활동지를 비치하지 않았다. 그랬더니 언어영역을 찾는 유아들이 단 한명도 없었다. 활동지만이 활동 자료가 아닌데.. 책 읽기가 잘 이루어지지 않으니 막막하다. 유아들이 정말 원하고 즐겁게 놀이할 수 있는 언어영역 환경은 무엇일까?

(2016. 10. 7. 교사 저널)

활동 주제와 관련된 매력적인 자료는 유아들의 동기와 흥미 유발을 높일 수 있다. 하지만 가람반의 언어영역에는 유아의 흥미를 고려하지 않은 교재 및 교구가 배치되어 있었다. 또한 교사는 교재 및 교구 보다 활동지 제공에 집중하는 모습이 있었다. 이에 따라 활동지 중심의 놀이 형태에 대한 반성을 하게 되었고 활동지가 제공되지 않았을 때의 유아의 반응과 놀이 모습을 관찰하고자 했다. 그 결과 언어영역을 찾는 유아는 단 한명도 없었다. 이를 통해 교사는 활동지 중심의 언어영역 환경이 아닌 유아들이 즐겁게 놀이할 수 있는 언어영역 환경에 대해 고민하게 되었다.

2) 공간적 제약으로 인한 인원 제한의 문제

가람반의 언어영역에는 공간적 제약으로 인한 인원 제한의 문제가 나타났다. 자유선택활동은 대체로 놀이 계획과 실행, 평가가 이루어지기 때문에 오늘 자신이 놀이할 영역을 계획하고 실행에 옮긴다. 교사는 유아가 계획한 놀이를

실행하는 과정에서 어느 한 영역에 편중되지 않게 하기 위해 영역에 참여할 수 있는 인원을 제한하고 있었다. 가람반의 언어영역의 경우 놀이에 참여할 수 있는 인원이 두 명으로 제한되어 있는 문제점이 있었다.

교 사: 윤재야, 윤재는 언어영역 좋아해? 언어영역 어때?

윤재(4): 좋아하긴 하는데 별로 못해요.

언어영역에 맨날 맨날 사람이 많아서요.

두 명 밖에 못들어가니까요.

(2016. 9. 26. 만3, 4세 이야기나누기 중)

위 사례에서 윤재는 언어영역을 좋아하지만 두 명만 참여할 수 있는 점을 언어영역의 문제점으로 지적하고 있다. 실제로 가람반의 언어영역은 책상 하나와 의자 두 개가 배치되어 있어 다른 흥미영역에 비해 놀이에 참여할 수 있는 인원이 두 명으로 가장 적었다. 이는 공간적 제약에 따른 결과이다. 하지만 책상과 의자를 추가적으로 배치하고 놀이 인원을 늘리기에는 교실 내 다른 흥미영역간의 동선의 혼선을 유발할 수 있는 환경이었다. 이러한 물리적 환경은 유아들의 언어영역 참여를 제한하고 있었다.

이준(5), 함께 놀이하던 민우(3)가 나가려고 하자 지원(5)을 애타게 찾는다.

“지원아 빨리와!! 내가 맡아 놀을게! 이제 민우 나갈거래!” 민우(3)는 이름표

붙이는 곳을 손으로 가리고 있다. 그러다 지원(5)이가 오자 손을 치워

이름표를 붙일 수 있게 한다.

(2016. 10. 25. 언어영역)

위 사례는 이준이와 민우가 언어영역에서 활동을 하던 중에 민우는 자리를 정리한다. 그 모습을 본 이준이는 지원이에게 언어영역에 자리가 생길 것일 것일 알렸고, 민우는 지원이가 올 때까지 자신의 이름표가 붙어있던 자리를 손으로 가려 다른 유아들이 오지 못하게 기다려주는 모습을 볼 수 있었다. 이처럼 가람반 유아들은 두 명만 참여할 수 있는 언어영역 내 인원 제한의 문제로 놀이를 여유롭게 즐기지 못하는 것을 관찰할 수 있었다.

위와 같이 가람반의 언어영역은 흥미를 유발하는 매체 및 자료의 부족과 공간 제약으로 인한 인원 제한의 문제가 문제점으로 도출되었다. 흥미를 유발하는 매체 및 자료의 부족은 유아들의 흥미 영역 선호에도 영향을 미치고 있었으며 언어영역에 흥미를 느끼지 못하고 잘 찾지 않게 되는 결과를 나타냈다. 또한 언어영역에 유아의 흥미를 고려하지 않고 비치된 교재 및 교구는 유아들로 하여금 힘든 놀이와 활동으로 인식하게 되었다. 더불어 인원 제한은 유아들의 언어영역 참여를 제한하고 있었다.

2. 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 1차 실행과정

1차 언어영역 운영개선에서는 가람반의 자유선택활동 언어영역에서 나타난 문제점을 토대로 유아들과의 이야기나누기를 통해 실행 방안을 계획하였다.

교 사: 어떻게 하면 언어영역에 더 가고 싶은 마음이 생길 것 같나요?

윤서(5): 재미 있는게 있으면 좋겠어요.

이준(5): 교구가 많이 있으면 좋겠어요.

우리가 마음껏 가지고 놀이할 수 있는 거요.

자연(5): 그리고 똑똑하게 되는거요! 미술영역처럼 벽에

우리가 보고 읽고 생각할 수 있는 게시자료가 있으면 좋겠어요.

(2016. 10. 7. 만 5세 이야기나누기 중)

위 사례에서 볼 수 있듯이 가람반 유아들은 자신의 흥미를 고려한 다양한 교재 및 교구를 제공하기를 바라는 것을 발견할 수 있었다. 이에 따라 교사는 가람반 언어영역에 다양한 교재 및 교구를 제공하여 언어영역의 참여를 증진시키고자 하였다. 기존에 활동지와 그림책 비치로 유아들의 흥미를 저하시키고 쓰기와 읽기에 편중되어 있었던 언어영역의 환경을 네가지 언어적 요소를 고루 경험할 수 있도록 교구를 제공하였다.

윤서(5): 지금 언어영역엔 너무 조금 들어가잖아요.

일곱명이 들어갔으면 좋겠어요.

C: 으하하하. 일곱명!! 웃겨.

주연(5): 안돼. 그럼 책상 놓을 자리도 없어.

윤서(5): 그럼 네명이요!

지원(5): 다섯명!

교 사: 네명이나 다섯명?

지원(5): 네.

(2016. 10. 7. 만 5세 이야기나누기 중)

위 사례에서 유아들은 언어영역에 적합한 놀이 인원에 대해 이야기를 나누고 있다. 유아들의 이야기나누기를 통해 교사는 언어영역의 참여 인원을 늘리기로 하였고, 이를 위해 언어영역의 공간 재배치를 계획하였다. 가람반 유아의

더 자유롭고 풍성한 놀이 환경을 위해 언어영역의 공간을 재배치하여 가람반 유아들이 언어영역에 관심을 갖고 영역 활동에 참여할 수 있도록 하였다. 이를 위해 언어영역과 과학영역의 위치를 바꾸었다. 언어영역에 수용 가능한 인원을 늘렸으며, 책상과 교구장을 추가 배치하였다. 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 1차 실행 세부 내용은 표 5와 같다.

<표 5> 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 1차 실행 세부 내용

문제점	실행 방안	세부 내용
흥미를 유발하는 매체 및 자료의 부족	다양한 교재 및 교구 제공	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 언어적 요소를 고루 접할 수 있는 교구 제공하기 - 생활 주제와 관련된 도서 배치 (읽기, 듣기) - 모형 마이크 제시 (듣기, 말하기) - 소형 칠판과 보드마카 제시 (읽기, 쓰기) - 막대 인형 및 손가락 인형 제시 (듣기, 말하기) - 연필, 색연필, 사인펜 등 다양한 도구 제시 (쓰기)
공간적 제약으로 인한 인원제한	공간 재배치	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 언어영역과 과학영역 위치 바꾸기 - 협소했던 언어영역과 비교적 넓은 공간의 과학영역 위치 바꾸기 ▪ 언어영역 인원 제한 늘리기 - 공간 재배치를 통한 놀이 가능한 인원 늘리기 ▪ 책상 1개와 교구장 1개 배치하기 - 책상 추가배치하기 - 교구장을 추가함으로 다양한 교구 제공 환경 갖추기

1) 다양한 교재 및 교구 제공

교사는 가람반 유아들과의 이야기나누기를 통해 다양한 교재 및 교구를 제공하기로 계획하였다. 언어적 요소를 고루 접할 수 있는 교구를 제공하였으며, 생활 주제와 관련된 도서를 배치하고 모형 마이크를 제시하고, 소형 칠판과

보드마카, 막대 인형 및 손가락 인형을 제시하였다. 또한 연필, 색연필, 사인펜 등 다양한 도구를 제시하여 언어영역 내에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동을 자유롭게 경험할 수 있도록 하였다.

자연(5): 나 오늘 언어영역 해야지~

 선생님 저는 갑자기 역할보다 언어영역이 더 좋아졌어요.

교 사: 정말? 왜?

자연(5): 언어영역에 마이크도 있고 칠판도 있고, 교구들이 많이 있어서요.

(2016. 11. 2. 언어영역)

위 사례는 가람반의 하루 일과가 시작되기 전 자연이가 우연히 가람반의 언어영역이 달라진 것을 발견하고 교사와 이야기를 나누는 모습이다. 자연이는 평소 자유선택활동 시간에 언어영역에 흥미를 갖지 못하고 역할영역과 미술영역을 즐겼다. 그러나 언어영역에 여러 가지 교재와 교구가 제공되면서 언어영역의 달라진 환경에 관심을 갖고 언어영역에서 놀이할 것을 기대하게 되었다.

자유선택활동 시간이다. 유아들의 놀이 모습을 관찰하다 우연히 미술영역을 보게 되었다. 언제나 사람이 많던 영역에 라원(3)이 혼자 있다. 되려 언제나 유아의 참여 빈도가 적었던 언어영역에는 놀이를 하기 위해 줄을 서서 기다릴 정도이다.

(2016. 11. 7. 교사 저널)

가람반에 다양한 교재 및 교구가 제공된 이후 언어영역의 달라진 환경에 대

해 가람반 유아들은 만족하는 모습을 보였으며, 실제로 언어영역에서 놀이를 위해 다른 친구들의 놀이 시간을 기다리고, 언어영역에서 놀이할 수 있는 기회가 생기기만을 기다리는 모습들이 나타났다.

자연(5)이가 아기돼지 삼형제 책을 가지고 온다. 책을 다 읽은 자연이는 칠판을 가지고 온다. 책과 칠판을 나란히 놓고 책의 표지부터 마지막장까지 칠판에 내용을 따라 적는다.

(2016. 11. 11. 언어영역)



<사진 1> 가람반 유아들이 그림책 내용을 칠판에 따라 쓰는 모습

위 사례와 사진에서 볼 수 있듯이 가람반 유아들은 언어영역에 비치되어있는 그림책과 칠판을 활용하여 그림책의 내용을 칠판에 따라 썼다. 기존에 읽기만으로 사용되었던 그림책은 유아들의 쓰기 활동을 돕는 교재로 변화되었다. 이렇게 교사는 가람반의 언어영역에 다양한 교재 및 교구를 제공한 이후 언어영역 속에서 서로 다른 놀이와 학습들이 자연스럽게 일어나는 것을 발견할 수 있었다.

윤서(5): (책을 가지고 새술이에게)

내가 퀴즈 내줄게! 퀴즈내주세요 해봐.

새술(4): 퀴즈 내주세요~

윤서(5): 퀴즈~~큐!

윤서(5): 이 동화의 제목은 무엇일까요?

새술(4): 아기돼지 삼형제

윤서(5): 아! (책 그림을 가리며) 야 야 아기돼지가 뭐하고 있게?

새술(4): 같이 살자~ (의자를 정리하며 자리에서 일어남)

윤서(5): 끌고 있거든~

윤서(5): 안돼~ 너가 먼저 맞춰야돼 여기 뭐게?

///새술(4): 라원아 비켜봐~

윤서(5): 빨리 말해!

라원(3): 벼!

윤서(5): 오 덩동맹~ (책장을 넘기며) 보지마. 야 보지마~

이번에도 너 차례야. 야 자리에 앉아있어~ 야 여기에 새 있게 없게?

재성(4): 여기에 새 있게 없게?

라원(3): 있게!

윤서(5): 야 애 울고있게 안울고있게?

라원(3): 안울고 있다.

윤서(5): 울고있거든~

(2016. 11. 11. 언어영역)

위 사례는 그림책을 활용하여 퀴즈를 내는 모습이다. 가람반 유아들은 그림 책을 이용해 그림책과 관련된 문제를 제시하고 정답을 맞추기 위해 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 처음에는 윤서와 새술이로 시작된 퀴즈가 주변에 있던 라원이와 재성이도 함께 참하게 되었다. 문제를 내고 말을 따라하고, 문

제를 맞추는 과정을 통해 가람반 유아들은 그림책의 내용과 그림체에 관심을 갖게 되었다.

(1) 다양한 교재 및 교구 제공으로 인한 갈등 상황

가람반의 언어영역에 다양한 교재 및 교구를 제공한 이후 긍정적인 변화가 나타난 만큼 유아 간 크고 작은 갈등도 계속적으로 나타났다. 대부분 언어영역에 제공된 교재, 교구를 더 오래 사용하기 위해 나타나는 갈등이었다.

나연(5): 나도 하고 싶어.

가은(5): 아 드러~ 깨끗이 깨끗이. (지운다)

나연(5): 빨리 ~ 빨리~~

가은(5): 미술영 (지운다)

나연(5): 에이~

가은(5): 나 많이 할거야. 다른데 놓고 있어.

(담임선생님이 가은이를 부르고 나연이가 칠판을 가져간다.)

재성(4): 누나하고 나 줘.

나연(5): (끄덕끄덕)

태우(5): 그 다음에 나 ~

나연(5): 야아아아 안돼. 가은이 오면 가은이 줘야 돼.

(2016. 11. 2. 언어영역)

위 사례에서 가은이는 칠판을 혼자 사용하고 아무와도 함께하지 않으려고 했다. 가은이가 칠판을 사용하는 동안 세 명의 유아가 기다리고 있고, 가은이가 담임선생님의 부름에 잠시 언어영역을 비우게 되었을 때가 되어서야 다른 유아들은 칠판을 사용할 수 있었다. 이렇게 언어영역의 1차 개선 방안으로 제

공된 교재 및 교구는 유아들의 놀이에 대한 흥미를 유발하고 놀이 참여를 증대시킬 수 있었지만 놀이의 순환과 교재 및 교구가 공유되지 못한다는 또 다른 문제점을 나타냈다.

2) 공간 재배치

기존의 가람반의 언어영역은 높은 책상 하나와 책꽂이로 구성되어 있었다. 협소한 공간과 벽을 보게 하는 책상 배열로 두 명만 놀이에 참여할 수 있었고 이는 대화와 상호작용 단절의 결과를 초래했다. 따라서 가람반의 언어영역 위치를 비교적 넓은 공간의 과학영역과 바꾸었다. 이어 유아들이 놀이를 통해 대화를 주고받고 상호작용을 충분히 할 수 있도록 책상을 추가 구성하였다.



<사진 2> 가람반 자유선택활동 언어영역의 전과 후

교 사: 자, 언어영역이 원래 두 명밖에 못 갔는데

이제 다섯 명이 갈 수 있게 되었어.

다섯 명이 갈 수 있게 되어서 달라진 점이 있니?

하희(5): 어, 자연이랑 둘이 마주보면서 놀이도 하고 같이 웃으니까 재미있었어요.

교 사: 마주보고 있으니까 좋았구나,

하희(5): 네. 서로 어떤 놀이를 하는지도 볼 수 있어요.

(2016. 10. 31. 만3-5세 이야기나누기 중)

언어영역의 공간 재배치를 통해 가람반 유아들은 활동이 이루어지는 과정에서 친구와 마주앉아 놀이하느 기쁨과, 서로의 놀이를 공유하고 함께할 수 있는 것에 만족하였다.

드디어 책을 읽어줄 수 있게 되었다. 예전에는 교사가 들어가면 한 명만 더 들어올 수 있어서 책을 읽어줄 기회가 적었는데 이제 여유 있는 공간에서 차분히 읽어줄 수 있게 되어 좋다.

(2016. 11. 1. 교사 저널)

언어영역의 공간 재배치는 교사에게도 긍정적인 변화를 주었다. 이전에 두 명만 언어영역 놀이에 참여할 수 있었기 때문에 유아들의 요구에도 책을 읽어 주기가 쉽지 않았다. 교사가 언어영역의 자리를 차지하면 다른 유아가 활동에 참여할 수 없기 때문이었다. 그러나 공간 재배치가 이루어진 후에는 비교적 여유 있는 공간에서 상황에 쫓기지 않고 책을 읽어달라는 유아들의 요구에 응할 수 있게 되었다.

3) 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 1차 실행평가

가람반의 언어영역 운영개선을 위해 공간을 재배치하고 다양한 교재 및 교구를 제공하였다. 유아들과의 이야기나누기와 교사 저널 등을 통해 정리된 1차 운영개선 실행에 대한 문제점과 개선방안은 다음과 같다.

첫째, 다양한 교재 및 교구를 제공하였지만 그 가운데 유아들 사이에 인기 있는 교구가 생겼다. 인기 있는 교구를 사용하기 위해 어쩔 수 없이 다른 교구를 꺼내놓고 자신의 순서를 기다리는 모습이 많이 눈에 띄었다. 그러다보니 자유선택활동 시간 중에 자신의 순서를 기다리느라 언어영역에만 있게 되는 경우도 많았으며, 이에 따른 영역별 순환도 잘 이루어지지 않았다. 교사는 이런 문제를 해결하기 위해 인기 있는 교구를 포함해 유아들이 사용하는 교구의 개수를 늘리는 필요성을 느꼈다. 이에 따라 유아들과의 이야기나누기를 통해 교재 및 교구를 추가로 제공하는 것을 계획하였다.

둘째, 가람반 유아들은 언어영역 운영개선을 통해서 언어영역 활동에 대한 관심과 흥미가 높아졌다. 하지만 언어영역에 대한 관심과 흥미는 언어영역에서만 지속될 뿐 다른 영역이나 하루 일과 내의 다른 활동과는 연계되지 않음을 볼 수 있었다. 유아교육기관에서는 하루 일과 내 자유로운 교류와 자유선택활동에서는 영역간의 연계가 중요하다. 이에 따라 교사는 언어영역에서 이루어진 활동 내용이 다른 영역 또는 하루 일과 중 다른 활동과 연계될 수 있도록 지원하는 방안을 계획하였다.

셋째, 1차 실행을 하기 전 보다 유아들의 놀이 모습과 참여도는 눈에 띄게 증가했다 그러나 만 3, 4세 유아들의 언어영역 참여도는 현저히 적었다. 교육과학기술부(2013)는 혼합연령학급에서 흥미영역활동 제공 시 동일한 활동이지만 활동 자료나 방법에서 약간의 변화를 주어 활동의 난이도 수준을 조절할 수 있도록 한다면 다양한 연령의 유아들이 적절한 난이도 수준에서 활동할 수 있다고 밝혔다. 이에 따라 교사는 일부 자료는 모든 연령이 공유하고 일부 자료는 활동방법 상의 수준 차이를 고려하여 활동 자료를 제공할 것에 대한 필요성을 느꼈다.

3. 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 2차 실행과정

가람반의 언어영역 운영개선을 위한 1차 실행에 대한 문제점을 인식하고 보완하여 2차 개선 방안을 계획하였다. 이 과정에서 유아들과 달라진 언어영역 환경에 대해 이야기를 나누고 보완할 수 있는 방법에 대해 의논하였다.

언어적 요소를 경험할 수 있는 교재와 교구를 제공한 것은 유아들의 흥미까지 이끌 수 있었고, 유아들의 언어영역 참여도 또한 높아지고 있음을 발견할 수 있었다. 하지만 언어영역에서 이루어지는 놀이가 다른 활동, 놀이와 연계가 되면 좋겠다. 점점 언어영역이 교실 속 하나의 섬처럼 제한된 영역이 되어가고 있는 듯한 느낌이다. 유아들의 놀이가 자연스럽게 다른 영역의 놀이와 연계가 되고 확장되기 위해서 어떻게 하면 좋을까?

(2016. 11. 11. 교사 저널)

위 교사의 저널에서 볼 수 있듯 교사는 언어영역에서 이루어지는 유아들의 놀이 모습을 보며 다른 영역과 연계가 이루어질 필요를 느꼈고, 적절한 방법을 고민하기 시작하였다. 이 외에 교사는 가람반의 언어영역을 관찰을 통해 만 5세 유아에 비해 낮은 만 3, 4세 유아의 언어영역 참여를 인식하고 수준별 활동 자료 제공을 계획하였다.

교 사: 언어영역이 바뀌어서 좋은 점이 정말 많구나.

그럼 반대로 언어영역이 조금 불편하기도 했어요 하는 사람?

하은(5): 칠판이 재미있는데, 조금밖에 없으니까 자꾸 싸우잖아요.

칠판이 더 많아지면 좋겠어요.

주연(5): 색연필도 더 많이 있었으면 좋겠어요.

책 만들 때 여러 가지 색깔로 할 수 있게요.

이준(5): 연필도 더 있었으면 좋겠어요.

지우(5): 마이크도 더 필요해요. 친구들이랑 같이 말 해야되니까요.

(2016. 11. 18. 이야기나누기)

위 사례에서 가람반 유아들은 칠판과 색연필, 연필, 마이크가 더 제공될 것을 요구하고 있다. 이에 따라 교사는 가람반 언어영역에 유아들이 필요로 하는 교재 및 교구를 추가적으로 제공하여 놀이의 반복과 확장이 일어나기를 기대하였다. 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 2차 실행 세부 내용은 표 6과 같다.

<표 6> 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 2차 실행 세부 내용

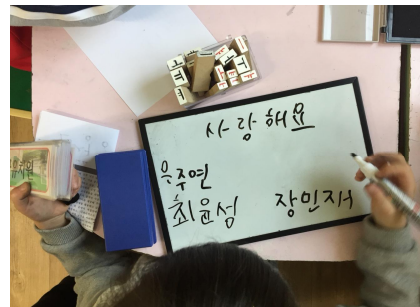
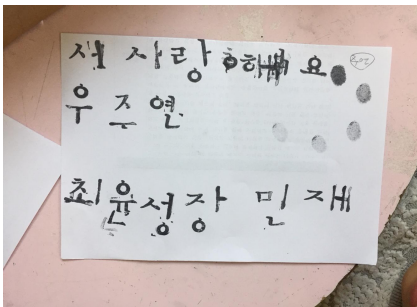
문제점	실행 방안	세부 내용
제한된 교구의 활용	교재 및 교구 추가 제공	▪ 필요한 교재 및 교구 추가 제공하기 - 인기 있는 교구(칠판, 마이크) 수량 추가 제공 - 이면지 및 편지지, 편지쓰기 도움카드 제공 - 자·모음 글자 자석 및 도장 제공
언어영역에 제한된 놀이	다른 영역 및 활동과의 연계 지원	▪ 자유선택영역 및 하루일과 간의 연계 지원 - 자유선택활동 내 흥미영역 간 연계 활동 지원 (과학영역, 미술영역, 쌓기영역 등) - 자유선택활동과 평가 및 귀가지도의 연계
만 3, 4세 유아의 낮은 영역 참여도	수준별 활동 자료 제공	▪ 활동 자료에 수준 별 도움 자료 제공 - 편지쓰기 도움카드 제공 - 글 없는 그림 편지지 제공 - 생활 주제와 관련 단어카드 제공

1) 교재 및 교구 추가 제공

1차 실행에서 유아들에게 인기 있는 교구가 생기고 이를 통해 자유선택활동 시간 중 영역별 순환이 잘 되지 않는 점을 반성하며 2차 실행에서는 유아들과의 이야기나누기를 통해 나타난 유아의 요구와 필요를 알 수 있었다. 유아의 요구와 필요에 따른 교재 및 교구를 추가적으로 제공한 이후 언어영역의 놀이 형태는 다양하게 나타났다.

나연(5)이가 이면지에 도장을 이용해 ‘사랑해요’ ‘우주연’ ‘최윤성’ ‘장민재’를 찍었다. 이후 도장을 정리하더니 칠판을 꺼내 든다. 칠판에 도장으로 찍었던 것과 같은 내용을 다시 적는다.

(2016. 11. 23. 언어영역)



<사진 3> 나연이가 도장과 칠판으로 활동하는 모습

교재 및 교구를 추가 제공한 이후 가람반의 언어영역에서는 동일한 활동이 여러 가지 교구를 통해 여러 가지 방법으로 전개되는 것을 발견했다. 나연이

는 이면지와 도장을 이용해 ‘사랑해요’, ‘우주연’, ‘최윤성’, ‘장민재’를 적고 칠판으로 같은 활동을 다시 반복했다.

라원(3): 야야! 일루와

단아(3): 나요?

라원(3): 야 그냥 내가 이거 할래. 내가 엄마야 이걸로,
네가 언니해.

단아(3): 알았어.

라원(3): 네가 엄마해~ 내가 언니 할게.

단아(3): 어

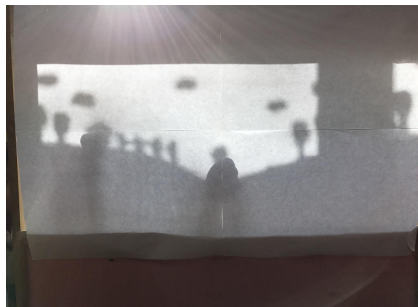
라원(3): 엄마~ 엄마 왜 이렇게 기분 좋아?

단아(3): 내일 생일 파티 있어요.

라원(3): 우와~ 내 생일인데 오늘

단아(3): 잘됐다.

(2016. 11. 29. 언어영역_막대인형극)



<사진 4> 막대인형극 활동 모습

위 사례는 라원이와 단아가 여러 가지 막대 인형과 인형극 틀을 사용해 인

형극을 하는 모습이다. 라원이와 단아는 자연스러운 분위기 속에서 언어영역에 비치된 인형극 틀과 막대 인형, 배경판을 활용하여 각자 역할을 정하고 즉흥적으로 이야기를 꾸미며 인형극을 만들어 나갔다.

가은(5): 권바호.

자아~ 헛살반 아이들을 말하겠습니다. 누구일까요? 힌트

새술(4): 나린이? 나린입니까?

윤서(5): 나 알겠다. 기아린!

가은(5): 야 야

지원(5): 기아린!

가은(5): 덩동댕 (임새술이라고 쓰인 카드를 보준다.)

지원(5): 새술이야! 왜 기아린이라고 해~

그냥 우리 쓸래 이름(칠판에 글씨 쓰기를 계속한다.)

가은(5): 기아린 (카드를 보여주고 뒤집으며) 기아린

(2016. 11. 30. 언어영역)

아린(3): (이름 카드를 넘겨 라원에게 보여준다.)

라원(3): 김호재 오빠!

아린(3): 덩동댕. 호재 오빠

라원(3): 새술이 언니~

아린(3): 맞아~

라원(3): 유단아

아린(3): 유단아야.

재성(4): 임새술

가은(5): (카드를 보며) 임새술

라원(3): 김하나

아린(3): 맞아요
라원(3): 기아린
아린(3): 맞아. 나아
라원(3): 하하하

(2016. 12. 02. 언어영역)

위 두 사례에서 가람반 유아들은 언어영역에 제공된 이름 카드를 활용해 수수께끼를 하고 있다. 가람반 유아들의 이름이 적힌 면을 아무도 보지 못하게 손과 몸을 사용해 가리고 힌트를 주며 누군지 알아맞힐 수 있도록 활동을 전개한다. 이 과정에서 지원이는 이름 카드의 본래 쓰임대로 사용하려는 모습이 보였다. 가람반 유아들의 이름 수수께끼는 특별한 힌트를 주지 않는 상황에서도 계속되었다.

구체적인 활동 자료가 없었을 때 언어영역은 그냥 칠판만을 위한 영역일 뿐이었다. 하지만 필요로 하는 교재와 교구를 추가로 제공하고, 구체적인 활동 자료를 넣어주니 너무나 자연스럽게 복합적인 놀이의 형태가 나타나고 있다. 언어영역이 이렇게 활성화되고 아이들의 참여가 확장될 수 있다니. 정말 놀랍다.

(2016. 11. 30. 교사저널 중)

위 사례에서 교사는 교재 및 교구를 추가적으로 제공한 이후 가람반 유아들의 놀이 형태가 단순한 놀이에서 복합적으로 변화하고 있음을 발견했다. 이전처럼 한 가지 교재, 교구에만 국한되지 않고 여러 가지 교재, 교구를 활용하려는 모습이 증가했고 언어영역에 비치되어 있는 교재, 교구를 활용하는 유아들의 놀이 방법은 변화하였다.

2) 다른 영역 및 활동과의 연계 지원

교사는 1차 운영개선이 진행되는 동안 가람반 유아들의 언어영역에 대한 관심과 흥미는 언어영역에서만 지속될 뿐 다른 영역과 다른 활동에서는 지속되지 않는다는 한계를 느꼈다. 이에 따라 교사는 가람반의 언어영역에서 이루어진 활동 내용이 다른 영역이나 하루 일과 중 다른 활동과 연계될 수 있도록 지원하였다.

호재(5): 선생님 이거요!

교 사: 우와, 뭐 쓴거야?

호재(5): 이름이에요. 친구들 이름. 저거 보고 적었어요.

교 사: 이름카드 보고 적은거야?

호재(5): 네. 이거 이따 친구들한테 소개해줘도 돼요?

<중 략>

T & C: 윤재야 이게 뭐야?

호재(5): 애들 이름.

교 사: 친구들 이름이래요. 어디에서 한 거예요?

호재(5): 저쪽이요. 언어영역.

교 사: 애들아, 궁금한 거 있으면 물어봐!

호재(5): 윤서

윤서(5): 왜 친구들 이름을 썼어?

호재(5): 어 유치원 이름 보고 써서 저거 보고 하고 싶어서. 가은이

가은(5): 근데 왜 안 쓴 이름도 있는 것 같아?

호재(5): 저쪽 보고 다 썼어.

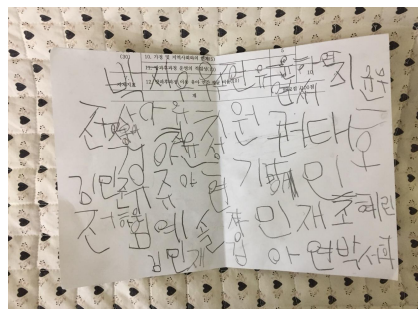
가은(5): 다?

호재(5): 응

태우(5): 왜 글씨를 썼어?

호재(5): 한 번도 안해봤으니까. 해보고 싶어서.

(2016. 11. 23. 평가 및 귀가지도)



<사진 5> 호재가 언어영역에서 활동 후 친구들에게 소개한 결과물

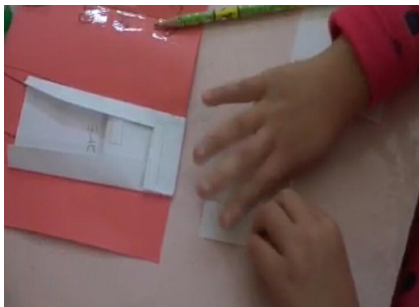
위 사례는 언어영역에서 활동을 마친 호재가 평가 및 귀가지도 시간에 자신이 경험할 활동 내용을 친구들과 공유하는 장면이다. 교사가 처음 다른 영역과의 연계 지원을 계획하였을 때는 사실 어떻게 언어영역과 연계가 가능할 수 있는지에 대한 어려움이 있었다. 또한 교사의 의도가 드러나는 직접적인 지원보다 유아에게서 자연스럽게 나타나는 영역 간 연계의 모습을 보고 싶었다. 그래서 매이 평가 및 귀가지도 시간에 이를 더 적극적으로 전개했다. 유아들의 하루 기분과 재미있었던 일, 아쉬웠던 일 등을 공유할 때 점진적으로 자유선택활동에서의 자신의 놀이 과정과 결과물을 공유하는 모습이 많이 나타났다.

가은(5)이가 언어영역에서 편지를 쓰고, 미술영역으로 이동해 편지 봉투를 만들고 있다

(2016. 11. 23. 미술영역)



<사진 6> 미술영역에서 편지봉투를 만드는 모습



<사진 7> 미술영역-언어영역의 확장 활동

위 사례는 언어영역과 미술영역에서 놀이가 연계되면서 확장되는 상황이다. 2차 실행이 이루어지는 동안 언어영역과 다른 영역과의 연계 및 놀이 확장은 자주 발견할 수 있었다. 이를 통해 영역과의 연계 및 놀이 확장은 이전부터 잘 이루어졌으나 교사가 인식하지 못하고 있었다는 것을 깨달았다. 가람반에서의 영역 간 연계 활동은 언어영역에서 시작하는 경우와 다른 영역에서 시작

하는 경우로 두 가지 형태 모두 나타났다.

교 사: 애들아, 요즘 미미가 밥도 잘 안 먹고 계속 계속 자기만 하는 거야.

그래서 미미가 어디가 아픈게 아닐까 하고 생각을 했는데,

컴퓨터로 찾아보려고 했더니 컴퓨터가 안켜지는 거야.

미미에 대해 알아볼 수 있는 방법은 없을까?

주연(5): 핸드폰으로 찾아보면 되잖아요.

교 사: 핸드폰 말고는 알 수 있는 방법이 없을까?

미미가 아파서 그러는건지, 왜 이렇게 잠을 많이 자는건지..

민재(5): 달팽이 친구들이 안보고 싶어서 자는거 아니에요?

지우(5): 핸드폰으로 검색해요! 아.. 책! 책 봐요.

교 사: 책을 보면, 달팽이가 지금 자고 있는 건지

아파서 그러는 건지.. 알 수 있을까?

윤재(4): 네! 언어영역에 달팽이 책 있어요.

교 사: 정말? 우리 교실에 달팽이 책이 있어요?

주연(5): 여기 달팽이와 게 책 있어요.

교 사: 그래? 그럼 우리 한 번 이 책을 읽어볼까?

(2016. 11. 25. 이야기나누기)

위 사례는 교사의 계획에 의해 영역간 연계가 이루어지는 장면이다. 교사는 유아들로 하여금 다른 흥미영역간의 활동이 공유되는 기회를 경험할 수 있도록 계획하였다. 때마침 가람반 과학영역에서 키우는 달팽이가 며칠 째 먹이를 먹지 않고 움직이지 않았다. 이에 의문을 품는 유아들은 많았지만 문제를 해결하기 위해 실행에 옮기는 유아는 아무도 없었다. 교사는 이러한 상황을 기

회로 삼고 이야기 나누기를 통해 달팽이의 상황을 공유하였다. 또한 달팽이를 돕고 이해할 수 있는 방법에 대해 의논하였다. 그 결과 언어영역에 비치되어 있는 달팽이 관련 정보그림책을 활용하여 달팽이의 상황을 파악하고 적절하게 달팽이를 도울 수 있었다. 이 기회를 통해 유아들은 언어영역과 다른 흥미영역과의 연계 및 확장을 경험하였고, 이 같은 경험은 자유선택활동 중에 계속적으로 이루어졌다.

가은(5): (막대 통을 건네며) 너 사라 할 거지?

주연(5): 응

가은(5): 나는 도둑 할 거야.

가은(5): 선생님 이것 봐봐요. (막대인형 들고) 선생님 으흐흐

교 사: 아흐흐. 이거 누구야?

가은(5): 사라 옷을 뺏어간 도둑!

교 사: 누구? 누구 도둑이야?

가은(5): 음... 나쁜 도둑

교 사: 아~ 아까 책에 나온 동물들 말고 가은이가 새로 만든 다른 도둑이야?

가은(5): (끄덕끄덕)

교 사: 아하하~ 사라 옷이 되게 예뻐서 갖고 갖나 보다. 그치?

사라 옷이 되게 예쁜데?

(2016. 11. 30. 미술영역)

위 사례는 가은이와 주연이가 언어영역에서 “사라의 겨울옷”이라는 책을 읽고 미술영역으로 자리를 옮겨 나무막대와 여러 가지 미술 교재를 활용해 그림책에 등장하는 인물들을 만드는 모습이다. 가은이와 주연이는 그림책의 등장인물을 만드는 과정에서 기존 등장인물과 함께 가상의 인물을 새로 만들었다.

가은(5): (막대인형으로 내용을 표현하며 책을 읽고 있다.)

가은(5): 네~ 야옹 야옹 고양이는 청소를 했었어요.

가은(5): (다른 책 한 권을 더 가져와서 막대 인형으로 계속 연극)
영차 영차~취리리릭

가은(5): (막대 인형을 두드리며) 다다다다다다 도둑 너 딱봐도 맞네.

(2016. 11. 30. 언어영역)

미술영역에서 막대인형을 완성한 가은이는 언어영역으로 돌아왔다. 그리고 직접 만든 막대인형을 책을 읽는데 활용하였다. 막대인형을 이용해 책을 읽는 모습은 한 권에 그치지 않았고 여러 권의 책을 읽는 동안 계속 이루어졌다. 언어영역에서 미술영역으로 확장된 활동은 다시 언어영역에서 그림책을 읽는데 사용함으로써 한 번 더 확장됨을 발견했다.

윤재(4)는 언어영역에서 ‘사라의 겨울 옷’을 읽고 미술영역에서 ‘막대 사라’를 완성했다. 이후 사라를 데리고 교실 곳곳의 물건을 들어본다. “야 이거 막대기도 들 수 있어! 잠깐만 기다려봐. 포크도 들어!” “또 뭐 들 수 있는지 들어보자.”라고 이야기하며 한참을 놀이한다.

(2016. 12. 1. 쌓기영역)



<사진 8> 윤재의 활동 모습

위 사례는 윤재가 책을 읽고 미술영역에서 막대인형 ‘사라’를 만들고 사라를 이용해 교실의 여러 가지 물건을 들어 무게를 측정하는 모습이다. 가람반에서는 언어영역과 미술영역의 연계·확정 활동으로 막대인형을 만드는 것이 계속적으로 이루어졌다. 대부분 막대인형을 만들어 역할극을 하거나 책을 읽는데 활용했기 때문에 교사는 윤재에게도 같은 모습이 나타날 것이라고 예상했다. 그러나 윤재는 막대인형을 이용하여 여러 가지 블록과 교구를 들어봄으로써 물체의 무게에 관한 과학적 개념을 경험하였다.

3) 수준별 활동 자료 제공

교사는 혼합연령인 가람반의 특성을 고려하고 동일 연령간의 개인차가 있음을 인식하여 언어영역에 제공되는 교재 및 교구의 수준에 차별을 두어 제공하였다. 이를 통해 다양한 연령의 유아들이 자신에게 적절한 난이도 수준에서 활동할 수 있도록 계획하였다. 활동 내용에 따라 제공된 수준별 활동 자료는 표 7과 같다.

<표 7> 활동 내용에 따른 수준별 활동 자료

활동 내용	I 수준	II 수준
생활 주제 관련	- 단어 카드 제공 (사진 및 단어)	- 단어 카드 제공 (사진)
편지 및 친구 이름 쓰기	- 그림편지지	- 이름카드 - 편지쓰기 도움카드

태우(5)가 글자자석을 이용해 이준(5)이의 이름을 적고 있다. 이준(5)이의 이름을 정확히 쓰기 어려운 태우(5)는, 언어영역판에 붙여진 이준(5)이의 이름표를 보려한다. 몇 번을 일어서고 앉는 행동을 반복하던 태우(5)에게 교사는 이름 카드를 건내주며 “이걸 보고 쓰는 건 어때?”하고 제안한다. 태우(5)는 이름 카드를 가지고 이준(5)이의 이름을 시작으로 다른 친구들의 이름을 어렵지 않게 표현할 수 있었다.

(2016. 11. 28. 언어영역)

위 사례에서는 태우가 이준이의 이름을 쓰려고 하고 있다. 그러나 태우는 아직 친구의 이름을 자유롭게 쓸 수 없다. 이 때 태우는 영역판에 붙여진 이준이의 놀이 이름표를 보고 따라 적기 위해 일어서고 앉는 행동을 반복한다. 교사는 자신의 이름이나 가람반에서 함께 생활하는 유아들의 이름을 쓰기 어려워하는 유아들을 위해 이름카드를 제공하였다. 그래서 교사는 이름쓰기를 어려워하고 있는 태우에게 이름카드의 사용을 제안한다. 태우는 이름 카드를 사용함으로써 이준이의 이름을 쓸 수 있었다. 또한 이를 통해 더 많은 친구들의 이름을 쓰는 모습이 나타났다.

태우(5): 선생님 그런데 그림편지 저도 해도 돼요?

교 사: 그림~ 당연하지.

태우(5): 라원이한테 편지 쓰려구요. 그런데 글씨가 너무 어려워요.

(2016. 11. 28. 언어영역)



<사진 9> 태우가 그린 그림편지

위 사례는 태우가 그림 편지지를 사용하는 모습이다. 교사는 만 3세 유아들이 언어영역에 비치된 편지지를 사용하기 어려워 한다는 점과 쓰기 활동에 어려움을 겪는 만 4, 5세 유아들을 위해 그림 편지지를 제공하였다. 이는 만 3세 유아와의 이야기나누기를 통한 결과이기도 하다. 이전에는 글씨 쓰기가 어려워 편지를 잘 쓰지 못했던 태우가 그림편지를 이용해 라원에게 편지를 쓴다.

윤재(4): 이거 뭐라고 적은 거예요?

교 사: 친구야 도와줘서 고마워.

윤재(4): 최재성이 저 도와준거 엄청 많아요.

교 사: 진짜? 최재성이 윤재 도와 준거 엄청 많아요?

윤재(4): 네

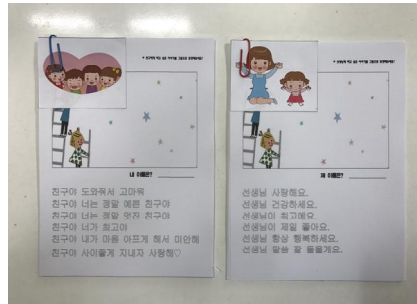
_윤재(4)가 쓴 편지를 재성에게 보여준다.

윤재(4): 자!(편지를 건넨다.)

재성(4): (받는다.)

윤재(4): 나 많이 도와줘서 고마워. 편지야.

(2016. 11. 29. 언어영역)



<사진 10> 윤재가 사용한 그림편지지

위 사례에서 윤재는 재성에게 그림편지를 썼다. 윤재가 사용한 그림편지는 받는 사람과 보내는 사람의 이름을 쓰고 그림을 그린 뒤 아래 프린트가 되어있는 편지 내용을 덧대어 따라 쓸 수 있는 편지지이다. 윤재는 프린트 되어있는 내용을 읽기 어려워했다. 교사의 도움을 받아 자신이 하고 싶은 이야기를 따라 쓰고 편지를 완성했다. 이 사례를 통해 교사는 기존에 편지 쓰기를 위한 도움자료가 없던 때보다 유아들이 더 쉽게 편지지를 사용할 수 있게 되었지만, 도움을 주기 위해 미리 프린트 해놓은 편지의 내용은 유아 스스로 이해하고 활용하기에는 어렵다는 것을 알 수 있었다.

교 사: 글씨로 쓰는 편지랑 이 그림편지랑 뭐가 더 좋았어?

라원(3): 음~ 이 편지(그림편지)요.

교 사: 정말? 이유가 뭐야?

라원(3): 이 편지는 그림 그릴 수 있고 친구한테 보낼 수도 있으니 까요.

교 사: 아~ 그림 그리고 친구한테 전달 할 수 있어서 좋았어?

라원(3): 네. 글씨로 쓰는 편지는 너무 어려워요.

교 사: 그랬구나, 그럼 이 그림 편지는?

라원(3): 좋았어요. 안어려워요.

교 사: 응 그럼 앞으로도 그림 편지가 계속 있었으면 좋겠어?

라원(3): 있었으면 좋겠어요.

(2016. 11. 29. 라원이 인터뷰)

라원은 언어영역에서 칠판을 그리거나 언니, 오빠들의 놀이하는 모습을 지켜보는 경우가 많았다. 가끔 편지를 쓸 때는 교사나 만 5세 유아에게 도움을 요청해 편지의 내용을 불러주고 받아 적도록 했다. 그러나 그림편지지가 생긴 이후에는 편지쓰기 활동에 자주 참여하고 활동에 만족하는 것으로 나타났다.

4) 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 2차 실행평가

오늘은 윗 연령과 아래연령, 동일 연령 간 서로 도와 협력하며 놀이하는 모습을 많이 볼 수 있었다. 한 자 한 자 짚어보는데만 그쳤던 도장찍기 활동이 여러 도움카드로 하여금 생활주제와 관련된 단어를 찾아보며 짚어보기도 했고, 교구가 다양하니 확장이 많이 일어나는 것 같다. 이전에는 상상할 수 없던.. 기다리고 구경하는 모습도 많이 보인다.

(2016. 11. 29. 교사저널 중)

가람반의 언어영역에서 나타난 문제점을 개선하기 위한 2차 실행 방안으로 교재 및 교구를 추가 제공하고 다른 영역과의 연계를 지원했다. 또한 수준별 활동 자료를 제공하였다. 2차 운영개선을 통해 나타난 변화 역시 유아들과의 이야기나누기와 교사 저널 등을 통해 알 수 있었다. 2차 운영개선 실행에서 나타난 변화와 개선방안은 다음과 같다.

첫째, 위의 교사 저널에서 볼 수 있듯이 2차 운영개선을 통해 달라진 언어 영역 환경을 통해 가람반의 언어영역은 서로 돕는 영역이 되었으며, 다양한 확장 활동이 자주 나타나는 영역으로 변화되었다. 교사가 계획한 놀이 외에도 창의적인 놀이 형태가 계속적으로 나타났다.

둘째, 다른 영역과의 연계 지원을 통해 가람반의 언어영역 놀이는 다양한 모습으로 전개되고 확장되고 있었다. 가람반의 하루일과 중 평가 및 귀가지도와 언어영역의 활동이 연계를 통해 자신의 놀이가 친구들과 공유되는 과정에서 보여지는 여러 가지 반응에 성취감을 느끼는 것을 발견할 수 있었다. 또한 본인의 활동에 대한 자긍심과 만족함을 보였다.

셋째, 수준별 활동 자료를 제공하였다. 이를 통해 대부분의 만 5세 유아들은 언어영역 놀이에 어렵지 않게 참여할 수 있었다. 만 4세 유아들도 여전히 언어영역의 여러 가지 활동이 어렵지만 이름카드나 편지쓰기 도움카드 등을 활용하여 활동에 참여하고 있었다. 하지만 만 3세 유아들은 여전히 글자를 접하고 활용하는 여러 가지 활동을 어려워하는 것이 관찰되었다. 이를 통해 활동 자료만 제공하고 개입을 최소화 했던 교사의 모습을 반성하게 되었고 만 3세 유아들은 활동에 능동적으로 참여하기보다 타인의 도움이 필요한 연령이라는 판단이 되었다. 이에 따라 만 3세 유아의 발달을 고려한 활동 자료를 제공하고, 교사나 윗 연령 또는 동일 연령의 유아가 적극적으로 개입하며 비계설정이 가능하도록 지원하여 만 3세 유아들을 위한 변화가 필요한 것으로 나타났다.

4. 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 3차 실행과정

교사는 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 2차 실행과정에 대한 문제점을 인식하고 보완하여 3차 개선 방안을 계획하기로 하였다. 3차 실행을 계획하기 위해 교사는 만 3세 유아들과 이야기나누기를 진행하였다.

교 사: 애들아, 너희들은 달라진 언어영역에 대해 어떻게 생각해?

라원(3): 재미있어요. 그런데 조금 어려워요.

교 사: 어떤 점들이 어려워?

라원(3): 편지 접기요.

하나(3): 저는 도장 찍는거요.

민우(3): 나 도장 안어려운데~

하나(3): 글씨가 어려워요.

교 사: 아 글씨 쓰기가 어렵구나. 또 다른 친구는요?

민우(3): 음.. 편지쓰기가 어려워요.

글씨 쓰는게 어려워요. 언어영역이 좀 쉬워지면 좋겠어요.

(2016. 12. 5. 만 3세 이야기 나누기)

위 사례에서처럼 만 3세 유아들에게는 한글을 접하고 읽고, 쓰기란 다소 어려운 활동이다. 자신들의 수준에 어려운 언어영역의 환경에 대해 이야기하며 더 쉬운 언어영역 환경이 만들어 질 것을 요구했다. 이에 따라 교사는 2차 실행 과정을 통한 평가와 만 3세 유아들과의 이야기 나누기를 바탕으로 3차 개

선 방안을 계획하였다. 3차 개선 방안은 첫째, 만 3세 유아를 위한 활동을 지원하였다. 둘째, 유아-유아간 비계설정이 가능하도록 지원하였다. 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 3차 실행과정 세부 내용은 표 8과 같다.

<표 8> 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 3차 실행 세부 내용

문제점	실행 방안	세부 내용
만 3세 유아에게 적합하지 않은 활동 자료 및 활동 내용	만 3세 유아를 위한 활동 지원	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 만 3세를 위한 여러 가지 활동 제공하기 - 말하기) 이야기 구성하기 듣기) 교사 또는 윗 연령 유아가 읽어주는 글이나 이야기 주의 깊게 듣기 책에 관심 갖고, 읽어달라고 요구하기 읽기) 친숙한 글자 찾아보기 쓰기) 그림편지 쓰기 / 내 이름 꾸미기
	유아-유아간 비계설정 지원	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 비계설정이 가능하도록 지원하기 - 교사의 모델링을 통한 유아-유아간 비계설정 지원 - 만 5세 유아들의 적절한 개입

1) 만 3세 유아를 위한 활동 지원

2차 실행 과정에서 수준별 활동 자료를 제공하였음에도 만 3세 유아들에게는 여전히 언어영역에서 이루어지는 여러 가지 활동이 어려워하는 것을 발견할 수 있었다. 교사는 이러한 결과를 반성하며 3차 실행에서는 만 3세 유아를 위한 활동 지원을 계획하였다. 만 3세 유아를 위한 활동 지원은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 해당하는 언어 발달의 네 가지 요소에 맞게 이루어졌으며, 누리과정 교육과정의 내용을 참고하여 계획하였다.

(1) 말하기 발달을 위한 활동 지원

네 가지의 언어 발달 요소 중 ‘말하기’에 해당하는 활동을 지원하기 위해 용관에 활용할 수 있는 그림 자료와 여러 가지 손 인형을 제공하였다. 교사는 이를 통해 이야기를 만들고 재구성하는 활동이 전개될 것이라고 예상하였다. 그러나 가람반의 만 3세 유아들은 비치된 그림 자료와 손 인형을 사용하기 보다 직접 그림을 그리며 이야기를 구성했다.

민우(3): (라원에게 그림 보여주며) 이상하게 그렸어. 허허허

라원(3): 더 이상하게 그려~ 더 많이~

라원(3): 유단아

민우(3): 애 엄마야. 유단아 엄마야. 유단아 아니야. 형아야.

아니 우리 엄마야.

라원(3): 유단아 너 아니야~ 형아야.

민우(3): 아니 내 엄만데.

민우(3): 엄마, 아빠, 형아

라원(3): 나도 그려 봐야지

민우(3): 여기 엄마랑 아빠랑 바닷가

민우(3): 바닷 속에서 수영하고 있어. 하하하하

(2016. 12. 16. 언어영역)



<사진 11> 민우와 라원이의 활동 모습

위 사례에서 민우는 칠판에 그림을 그려 실존하는 인물의 이름으로 가상 인물을 설정하고 이야기를 구성했다. 민우가 그린 그림의 사람들은 친구도 되고 친구의 가족도 되었으며 민우의 가족이 되기도 했다. 이야기의 배경을 바다로 설정하고 등장하는 인물의 모습도 자세히 묘사했다.

(2) 듣기 발달을 위한 활동 지원

다음은 ‘듣기’에 해당하는 활동 지원이다. 만 3세 유아들의 듣기 활동을 위해서 교사 또는 윗 연령 유아가 글이나 이야기를 읽어주고 그 이야기를 주의 깊게 듣는 것과, 책에 관심을 갖고 읽어달라고 요구하거나 그림을 보며 스스로 읽어보는 활동을 계획하였다.

라원(3): 언니 이거 읽어줘. (책을 가져온다.)

자연(5): 반짝 반짝 별이야.

라원(3): 언니 이거 내가 넘길게.

자연(5): 밤하늘에 반짝 반짝 떠 있는 별은 정말 아름다워요.

별이 반짝 반짝 빛날 때 마다 우리가 마음도 반짝 반짝

빛나지요. 별 중에는 스스로 빛을 내는 별과 빛을 내지 못하는 별이 있어요.

라원(3): (작은 책 오리는 중)

자연(5) 저 별이 스스로 빛을 내는 별을 행성이라고 해요.

우리가 일반적으로 볼 수 없는 별은 바로 그것..

라원(3): 안읽어. (책을 넘긴다.)

자연(5): 그럼 별은 어떻게 해서 반짝거릴까요? 눈을 깜박일 때마다...

라원(3): 언니 아직 넘기지마.

<중 략>

자연(5): 아직이야. 왜 그럴까? 왜 반짝거릴까?

라원(3): (책을 넘긴다.)

(2016. 12. 20. 언어영역)

위 사례는 라원이 책을 읽기 위해 자연이에게 책을 읽어 줄 것을 요청한다. 자연이는 라원에게 책을 읽어주고 라원이는 자연이가 읽어주는 내용을 듣는다. 그러나 라원이는 읽어주는 책의 내용에는 흥미를 잃고 자연이 혼자 책을 읽는 상황이 나타났다. 라원이가 가지고 온 책은 여러 가지 행성에 관한 내용으로 글이 많은 정보그림책이었다. 이를 통해 만 3세 유아를 위한 듣기활동 지원을 위해서는 만 3세 유아의 발달에 적합한 내용의 글과 이야기가 필요함을 시사한다.

(3) 읽기 발달을 위한 활동 지원

다음은 ‘읽기’에 해당하는 활동 지원이다. 만 3세 유아들은 짧은 그림책을 읽고, 친숙한 글자를 찾아보는 활동을 통해 읽기능력을 발달시킬 수 있다. 교사는 이 중 친숙한 글자를 찾아보며 ‘읽기’를 경험할 수 있도록 지원하였다.

재성(4): (색칠 카드에서 마스크를 따라 쓰는 중)

아린(3): 그 다음! 우와. (이름카드를 넘기다 최민우 이름이 나온다.)

최민우랑 최재성 오빠 이름 똑같다.

지원(5): 야! 야! 끝애가 ('우') 다르거든~

아린(3): ('최윤') 여기가 똑같아.

재성(4): 최재성, 최민우

아린(3): 여기! 여기! ('최윤')

(2016. 12. 21. 언어영역)

위 사례는 아린이 이름카드에서 민우의 이름을 발견한 장면이다. 아린에게 민우와 재성의 이름은 친숙한 단어이다. 같은 학급에서 생활하는 관계이기 때문이다. 만 3세 유아들은 그림책이나 신문 등에서 익숙한 글자를 발견하면 즐거움을 느낀다. 민우와 재성은 형제관계로 이름이 유사하다. 아린이는 이름카드에서 친숙한 글자인 민우와 재성의 이름을 찾았다.

새술(4): (글자 만드는 중)

교 사: 뭐라고 쓴 거야?

라원(3): 임새술

새술(4): 아니야. 이거 아니라고.

새술(4): (이름 적힌 종이를 가져와 라원에게 보여준다.)

내 이름 이거 이거거든.

라원(3): 외투.

새술(4): 외투 아니거든.

라원(3): 외투야 외투. 목도리.

새술(4): 이제 다른 거 해 보겠어.

(2016. 12. 21. 언어영역)

위 사례에서 라원이는 새솔이가 하고 있는 언어 활동에 관심을 갖고 새솔이가 교구를 사용해 조합하는 단어를 읽어보려는 시도가 나타났다. 통상적으로 유아들에게는 읽기에 흥미를 갖는 것이 중요한데 이는 일상생활 속에서 밀접하게 접하는 친숙한 글자를 자주 찾아보고 이러한 글자에 흥미를 갖고 읽어보려고 시도하는 내용(교육부, 보건복지부, 2015)을 말한다. 라원이는 새솔이가 조합하는 단어가 무엇을 나타내는지 정확히 알지 못했지만 계속 읽기를 시도하고 있었다.

(4) 쓰기 발달을 위한 활동 지원

3차 실행이 진행되는 동안 만 3세 유아들의 쓰기 활동은 자주 발견되었다. 가람만 만 3세 유아들에게서 보여진 쓰기 활동은 쓰기 발달 단계에 따른 다양한 형태로 나타났다. 또한 교사가 의도를 갖고 자료를 제공하여 쓰기 활동을 지원하였을 때 이외에도 유아들간 자연스러운 놀이 상황에서 쓰기 활동이 이루어지는 것으로 나타났다.

의미 없는 자음과 모음을 나열하고, 자신의 이름도 제대로 쓰지 못했던 3세 유아들. 3세용 이름 카드를 넣어준 이후 자기 이름에 대해 관심이 많아졌다. 평소 언어영역을 잘 찾지 않던 단아(3)와 하나(3)가 언어영역에 와서 자신의 이름 꾸미기를 완성한다.

(2016. 12. 14. 언어영역)



<사진 12> 내 이름 꾸미기 활동 모습

위 사례는 단아와 하나가 언어영역에서 내 이름 꾸미기 활동에 참여하는 모습이다. 3차 실행이 이루어지기 전까지 단아와 하나는 언어영역을 잘 찾지 않았다. 자신의 수준에 맞지 않는 어려운 활동 자료들 때문에 큰 흥미를 느끼지 못했기 때문이다. 그러나 교사가 만 3세 유아의 쓰기 활동 지원을 위해 이름 꾸미기 카드를 프린트하여 제시한 이후 단아와 하나는 언어영역을 즐겨 찾고 적극적인 모습으로 변화하였다.

나린(5)이가 칠판에 글자를 쓰고 교사는 옆에서 읊어준다.

나린(5): ㉠ (칠판)

교 사: 가

나린(5): ㉡

교 사: 나

나린(5): ㉢

교 사: 다!

민우(3): 누나 따라 해야겠다.

나린(5): ㉣

민우(3) : (나린이가 하는 모습을 그대로 따라 적고 있다.)

나린(5): 가, 나, 다, 라아

나린(5): ㉠

(2016. 12. 16. 언어영역)



<사진 13> 나린이의 활동을 따라하는 민우의 모습

위 사례는 나린이와 교사가 언어영역에 함께 앉아 활동하는 장면이다. 나린이 칠판에 글자를 쓰면 교사는 옆에서 소리 내어 읽는다. 잠시 후 민우가 칠판과 보드마카, 지우개를 가지고 나린 옆에 앉는다. 민우는 나린이 누나를 따라하겠다고 혼잣말을 하고 나린이 칠판에 적는 그대로 따라 적는다. 하지만 민우가 적은 글자는 나린과 같은 형태의 글자는 아니었다. 이를 통해 민우가 다른 사람의 쓰기 행동을 관찰하고 모방하면서 쓰기에 관심을 갖기 시작했다는 것을 발견할 수 있었다.

2) 유아-유아간 비계설정 지원

교사는 3차 실행에서 만 3세 유아를 위한 활동을 지원하는 것 외에 유아-유아간 비계설정이 가능하도록 지원했다. 유아-유아간 비계설정이 가능하도록 지원하는 과정은 교사가 모델링이 되어 유아간 서로 도와줄 수 있는 분위기를 조성하는 것이 요구되었다. 교사가 유아의 활동을 돕는 모습은 만 5세 유아들로 하여금 언어영역에서 놀이하는 만 3세 동생들의 활동을 적극적으로 도움

수 있는 역할이 되었다. 유아-유아간 비계설정은 다양한 상황에서 관찰되었다.

가은(5): 이거 보고 따라 써.

민우(3): 점이야?

가은(5): 아니 따라 쓰기야.

민우(3): 따라 쓰기?

가은(5): 아직.. 엄마 (엄마 점선 글씨를 만든다.)

가은(5): 자~ 엄마에게 엄마 사랑해요 할까?

민우(3): 어

가은(5): 엄마 사.랑.해.요. 엄마 사랑해요. 좋아요

가은(5): 엄마 말 잘 들을게요.

민우(3): 우와~

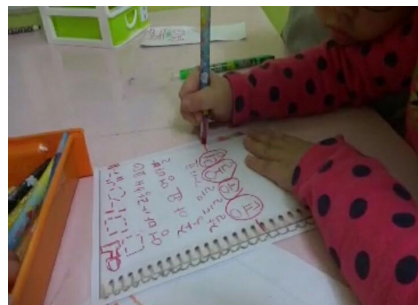
가은(5): 엄마..말...잘..들..을...게...요..민우...올..림

민우 엄마 그려 줄게.

민우(3): 우리 엄마 이렇게 안 생겼는데.

가은(5): 나도 알거든. 그냥 내가 막 그리는 거야.

(2016. 12. 14. 언어영역)



<사진 14> 가은이와 민우의 활동 모습

위 사례는 민우가 엄마께 편지를 쓰기 위해 편지지를 가지고 앉았다. 하지만 아직 글씨를 쓸 수 없는 민우는 편지 쓰기를 시작하지 못한다. 교사는 언어 영역에 있던 가은이에게 민우를 도와줄 수 있는지 물었고, 가은이는 흔쾌히 민우의 편지쓰기 활동을 돕고자 한다. 가은이는 민우에게 편지의 내용을 물으며 점선으로 글씨를 써준다. 민우는 가은이가 점선으로 표시한 편지의 내용을 따라 쓰며 편지를 완성한다. 위 사례에서 가은이는 민우가 불러주는 편지의 내용을 완전한 글자 형태로 적지 않고 점선으로 표현하며 민우가 편지 내용을 직접 쓸 수 있도록 잠재적 발달 영역을 도운 것으로 볼 수 있다.

민우(3): 기린 그려줘. 기린

하희(5): 기린?

민우(3): 어. 여기다 그려줘.

민우(3): 달팽이

하희(5): 달팽이? 달팽이 그려져 있는데 뭘 그려줘.

하희(5): 야 민우야 이제 네가 접어.

(민우가 접기 쉽게 한 번 접어서 다시 펴준다)

민우(3): (접은 선 그대로 접어서 완성 시킨다.)

하희(5): 잠시만 (다시 가져가서 정리 한 후 준다.)

(2016. 12. 19. 언어영역)

위 사례는 민우가 빈 책 활동지를 만들고 있는 장면이다. 빈 책 활동지는 기존의 작은책 활동지에 제시된 활동 내용들이 유아들의 자유로운 언어 놀이 및 활동을 방해할 수 있다는 교사의 반성에서 제공된 활동 자료이다. 민우는 책의 내용을 구성하는 것부터 하희의 도움을 받고 있다. 하희는 민우가 요청

하는 대로 동물의 모습을 그림으로 그려주고 동물의 이름도 적어준다. 또한 민우가 스스로 책을 접을 수 있도록 종이를 접었다 펴서 따라 접을 수 있는 선을 만들어 준다. 민우는 하희의 도움으로 책을 접었다. 하희는 민우가 접은 책을 다시 가지고 가서 종이의 각 모서리와 면을 반듯하게 맞춰준다.

태우(5): (봉투에 풀칠 중)

교 사: 아니야 아니야 한 번 접어.

그리고 점선으로 되어 있는 거 다 접어.

태우(5): 선생님 이렇게 하는 거 맞아요?

교 사: 네. 여기도 접어야지.

라원(3): 오빠 여기 접어. 응. 이제 색칠해

태우(5): 이거 이렇게 하는 거지?

라원(3): 아하하 이렇게 하는 거야. 내가 가르쳐 주고~ 그치?

(2016. 12. 20. 언어영역)

위 사례는 만 3세 유아와 만 5세 유아의 활동을 돕는 장면이다. 이렇듯 가람반에서 유아-유아간의 비계설정은 윗 연령이 아래 연령 유아를 돕는 모습뿐만 아니라 만 3세가 윗 연령 유아에게 도움을 주는 모습도 나타났다. 위 사례는 태우가 편지 봉투를 만드는 장면이다. 태우는 편지 봉투를 만드는 것이 익숙하지 않았다. 이 때 라원이 태우의 편지 봉투 활동에 직접 개입하여 도움을 준다.

3) 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 3차 실행평가

가람반의 언어영역 운영개선을 위해 만 3세 유아를 위한 활동을 지원하고, 유아-유아간의 비계설정을 지원하였다. 3차 운영개선에 대한 평가는 다음과

같다.

첫째, 만 3세 유아들의 언어영역 놀이 시간이 증가하였다. 만 3세 유아를 위한 활동 지원을 통해 가람반의 만 3세 유아들은 언어영역의 활동에 관심을 갖기 시작하였다.

하나가 정말 오랜만에 언어영역에 왔다. 여러 가지 개선 방안이 실행되고 처음인 것 같다. 하나는 자신의 이름이 적혀진 이름 활동지를 가지고 앉는다. 연필과 색연필 등이 정리되어있는 필기도구 서랍을 챙기더니 자신의 이름을 꾸민다. 활동을 마치고 도장을 활용해 잉크를 찍어 자신의 이름을 만들어 보려 노력한다.

(2016. 12. 19. 언어영역)

위 사례에서 하나는 오랜만에 언어영역을 찾았다. 운영개선이 이루어지기 전 만 3세 유아들에게 언어영역은 어렵고 흥미 없는 영역이었다. 활동 방법과 과업이 분명하게 제시되어있는 기존의 놀이 형태를 개선하여 이야기를 구성하거나 재구성하고, 타인의 도움으로 책을 읽고, 친숙한 글자를 찾아보고 자신의 이름을 구성하는 등 발달 수준에 적합한 활동 자료들을 제공하자 만 3세 유아들은 언어영역에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하는 모습을 보였다.

둘째, 유아들 간의 도움을 주고 받는 모습이 자연스러워졌다. 가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 3차 실행과정에서 교사가 먼저 유아-유아간의 비계설정이 가능한 분위기를 제공하기 위해 유아들의 모델링이 되어줄 때 또래 및 다양한 연령간의 도움이 지속되었다.

5. 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아의 변화

가람반 언어영역의 문제점을 개선하기 위한 실행과정을 통해 나타난 유아의 변화와 관련된 내용은 언어영역에 흥미 갖기, 놀이를 시도하고 놀이의 확장 경험하기, 교사와 또래와의 활발한 상호작용 경험하기로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 언어영역에 흥미 갖기

가람반의 언어영역 운영개선이 이루어지기 전 가람반 언어영역의 문제점은 유아의 흥미를 유발하는 매체 및 자료의 부족, 공간적 제약으로 인한 영역 참여의 인원 제한의 문제였다. 유아들은 언어영역 운영개선이 이루어지면서 영역 내의 여러 가지 놀이와 활동에 적극적으로 참여하는 모습을 보였으며, 영역에 흥미를 갖고 계속적으로 찾는 모습도 나타났다.

민우(3)가 언어영역을 어슬렁 거린다. 언어영역은 이미 포화상태이다.

민우(3)는 “나도 놀고 싶다” 라고 말하며 언어영역을 한 바퀴 돌고 나간다. 5분 뒤, 민우(3)는 다시 언어영역으로 돌아와 “나 여기 하고 싶다.”라고 말하며 또 한 바퀴를 돈다.

(2016. 12. 2. 언어영역)

위 사례는 민우가 언어영역에서 놀이를 하고 싶은 마음에 언어영역 주변을 맴돈다. 이처럼 유아 관찰과 유아들과의 이야기나누기를 통해 이루어진 3차에 걸친 개선 과정을 통해 가람반의 언어영역은 어느새 인기 있고, 놀이 하고 싶

은 영역으로 변화하였다.



<사진 15> 언어영역 활동에 흥미를 갖고 참여하는 가람반 유아들

3차에 걸쳐 언어영역 운영개선이 진행되면서 가람반 유아들은 언어영역에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하게 되었다. 공간을 재배치하고 다양한 교재 및 교구를 제공하는 등 환경 재정비를 통해 유아가 자신의 관심과 흥미에 따라 언어영역 활동을 경험할 수 있도록 도왔으며, 이에 대한 유아들의 반응은 1차 실행 결과에 명시되어있다. 기존에 인기 없고 흥미를 갖지 못했던 언어영역이 1차와 2차 운영개선을 통해 놀이하고 싶은 갈망이 생기는 영역으로 변화한 것이다. 또한 유아들의 요구와 필요에 따라 교재 및 교구를 추가로 제공했을 때 유아들은 자신이 원하는 놀이를 자유롭게 다양하게 전개하였고, 이에 만족하는 모습을 발견할 수 있었다.

또한 언어영역의 활동자료에 수준차를 두었을 때 기존의 언어영역 활동을 어려워했던 유아들의 참여 빈도가 많아졌다. 유아들은 자신의 연령에 관계없이 자신의 수준에 맞는 활동을 선택하였고 이로써 가람반 유아들은 언어영역에서 자신의 수준과 흥미, 관심에 기초한 놀이를 경험하게 되었다.

2) 놀이를 시도하고 놀이의 확장 경험하기

가람반의 언어영역에 교재 및 교구가 다양해지면서 유아들의 활동 모습에도 변화가 생겼다. 기존에는 교재와 교구의 본래 쓰임대로 놀이에 참여했다면 언어영역의 여러 가지 교재, 교구를 동시에 사용하는 과정을 통해 복합적인 놀이를 경험했다.



<사진 16> 언어영역 내 다양한 놀이에 시도하는 모습



<사진 17> 두 가지 이상의 교재, 교구를 동시에 사용하여 놀이하는 모습
(놀이의 확장)

가람반 유아들은 언어영역의 다양한 교재와 교구를 통해 새로운 아이디어를 생각하고 적용함으로써 놀이가 재구성되고 확장되는 경험을 반복하게 되었다.

이러한 모습은 언어영역 외에 다른 흥미영역에서도 상호보완적으로 나타났다. 여러 가지 흥미영역 간에 한 가지 활동을 확장하여 전개하였고 평소 즐겨보던 TV 프로그램 등을 회상하며 패러디를 하고, 같은 내용의 활동을 두 가지 이상의 방법으로 시도하며 창의적인 놀이 형태가 나타났다.

태우(5)가 랩퍼처럼 재성(4)과 랩을 한다.

재성(4): (피한다.)

태우(5): 이요~♪

재성(4): 아아악~♪

태우(5): 뚜루뚱뚱 소리 질러~♪

재성(4): 아아악~♪하하하

태우(5): 아아아악~♪소리질러~♪

재성(4): 메로오오루루루~♪

태우(5): 비비떠떠더뚜뚜두♪(마이크 하나를 그냥 재성(4)에게 준다.)

재성(4): 빠두룬비이루루♪

태우(5): 되게 웃기지 않아.

(흥겹게 춤을추며) %&%&아니아

기.아.린. 착.하.지. 기.아린 기.아.린 oh~

(가은에게 마이크를 댄다.)

(2016. 12. 02. 언어영역)

위 사례에서 태우와 재성은 마이크를 이용해 랩을 하고 있다. 의미 없는 소리를 리듬에 맞게 표현한다. 관찰이 이루어진 초반에 재성은 이런 놀이를 어색해했지만 얼마 지나지 않아 적극적인 모습으로 놀이에 참여한다. 태우는 가람반 유아들의 이름을 언급하고 특징을 가미하며 가사를 만들어 나갔고, 옆에서 놀이하고 있는 다른 친구에게도 마이크를 건내며 놀이를 함께하려 했다.

이처럼 가람반의 언어영역 운영개선을 통해 일회성에 그쳤던 이전의 언어영역 놀이 형태는 더욱 구체화되었고 놀이에 대한 유아들의 생각 또한 풍부해졌으며, 놀이가 확장됨을 발견했다.

3) 교사와 또래와의 활발한 상호작용 경험하기

가람반의 언어영역 운영개선이 이루어지기 전 가람반 유아들은 언어영역에서 주로 혼자 또는 소수의 유아들만 놀이를 했다. 이는 유아들의 사회성발달에 따른 놀이 형태라기보단 공간적 제약으로 인해 나타나는 인원 제한에 따른 결과였다. 그러나 언어영역 운영개선이 이루어지면서 가람반 유아들은 많은 유아들과 다양한 놀이를 경험하게 되었고, 유아-유아, 유아-교구, 유아-교사와의 상호작용이 활발하게 나타나는 영역으로 변화하였다.



<사진 18> 가람반 언어영역에서 나타난 또래와의 상호작용

또한 가람반이 혼합연령으로 구성되어있는 오후재편성 방과후과정반이라는 점에 따라 윗 연령이 아래 연령을 돕는 모습이 자주 나타났고, 교사 또는 더 능력 있는 또래가 다른 유아를 돕는 상황 또한 자주 발견할 수 있었다.

민재(5): 하희야 나 편지좀 써줘.

하희(5): 그래. 뭐라고 써줄까?

호재(5): 안녕. 엄마. 사랑해.

엄마. 키워주셔서 감사합니다.

하희(5): 또 말해봐.

(2016. 12. 21. 언어영역)

위 사례에서 호재는 편지를 쓰는 과정에서 스스로 할 수 없는 것을 다른 유아에게 도움을 요청하고, 요청에 응하여 도움을 주는 경험을 통해 편지 쓰기라는 문제 상황을 적극적으로 해결하고자 다. 이외에 교실 내에 발생하는 여러 가지 문제 상황에서도 도움을 주고자 하는 모습이 자발적으로 이루어졌다. 이렇듯 가람반 유아들은 가람반의 언어영역 운영개선이 이루어지는 과정을 통해 언어영역 안에서 유아-유아, 유아-교구, 유아-교사간 다양하고 풍성한 상호작용을 경험하게 되었으며, 상호간에 도움을 받으며 활동 중 당면하는 여러 가지 문제 상황을 해결해 나가는 경험을 하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 도담유치원 오후재편성 방과후과정반의 자유선택활동 언어영역에 대해 연구자인 교사가 인식한 문제점을 바탕으로 이를 개선하기 위해 수행한 실험연구이며 언어영역 운영개선을 위한 과정과 개선 과정에서 나타난와 교사의 변화를 알아보고자 하였다. 연구문제 별로 결과를 논의하면 다음과 같다.

1. 논의 및 결론

1) 자유선택활동 언어영역의 문제점과 개선 과정에 대한 논의

연구를 시작하기 전 가람반의 언어영역은 첫째, 유아의 흥미를 유발하는 매체 및 자료가 부족했다. 둘째, 소수 유아만 참여하는 영역이었다. 셋째, 공간적 제약으로 인한 인원 제한의 문제가 나타났다. 교사는 이와 같은 문제를 인식하고 가람반 언어영역의 효과적인 운영개선을 3차에 걸쳐 실행하였다.

첫째, 가람반의 언어영역 운영개선을 위한 1차 실행은 언어영역의 공간과 환경을 재구성하였다. 이는 유치원 자유선택활동에서 물리적 환경에서의 시간과 공간적 측면에서의 시간을 융통성 있게 활용하고 공간 외의 주변 공간을 적극 활용해야 한다(추수진, 2008)는 결과를 바탕으로 공간적 제약의 문제와 그에 따른 인원 제한의 문제를 개선하기 위함이었다. 이에 따라 가람반 언어영역의 위치를 바꾸고 필요한 책상과 교구장을 추가 배치하였다. 또

한 추가 배치된 교구장에 다양한 교재 및 교구를 제공하였다. 이를 통해 언어영역에 대한 가람반 유아들의 관심과 흥미가 높아졌고, 언어영역 속에서 다양한 놀이와 학습이 일어나는 것을 발견하였다.

또한 이유정, 원계선(2016)의 연구에서는 유아들은 영역 선택을 표시하기 위해 사용하는 이름표에 대한 스트레스를 받고 있다고 밝혔다. 이에 따라 언어영역에 참여할 수 있는 인원수 제한을 늘려서 소수 유아만 참여하는 언어영역의 제한점을 개선하고자 하였다. 언어영역에 적절한 인원수는 교사가 일방적으로 결정하지 않고 유아들과의 협의를 통해 결정하였다. 유아들은 문제를 해결하는 과정에 적극적으로 참여하였으며, 이러한 결과는 유아들의 의견을 반영하여 결정함으로써 유아들이 겪는 어려움이 해결될 때 더욱 의미가 있다(최서은, 2015)는 것을 시사한다.

그러나 1차 실행에서는 새로운 문제점이 나타났다. 먼저 다양한 교재 및 교구를 제공한 이후 유아들은 교구에 대한 선호가 분명해졌으며 칠판 등의 인기 있는 교구가 생겼다. 인기 있는 교구를 사용하기 위해 자유선택활동이 이루어지는 시간 동안 언어영역에만 머무는 유아들이 많았다. 또한 1차 실행을 하기 전에 비해 언어영역에서의 놀이 모습과 참여도가 증가했지만 만 3세 유아들의 언어영역 참여도는 적었다. 최서은(2015)은 교사는 유아의 자유선택을 지원하기 위해 유아의 발달과 흥미를 고려하여 다양한 자극을 줄 수 있는 환경을 제공해야 한다고 하였다. 이러한 1차 실행의 한계를 인식하고 보완하고자 2차 개선 방안을 계획하였다.

둘째, 2차 실행에서는 교재, 교구를 추가 제공하였다. 1차 실행에서 교구를 제공하였을 때 인기 있는 교구가 생기고, 자신의 차례를 기다리기 위해 자유선택활동시간동안 언어영역에만 머무는 유아들의 자유선택활동 놀이를 돕기 위함이었다. 교재, 교구를 추가로 제공하기 위해 유아들과의 이야기나누기를 진행하여 필요한 교재와 교구를 알아보고 구체적인 수량을 결정하였

다. 이를 통해 가람반의 언어영역은 다양한 놀이와 확장 활동이 나타났다. 또한 다른 흥미영역과의 연계를 지원하고 수준별 활동 자료를 제공하였다. 이에 따른 결과로 가람반 언어영역의 놀이는 다양한 모습으로 전개되고 확장되었으며, 자신의 놀이가 친구들과 공유되는 과정에서 성취감과 자긍심, 만족함을 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 흥미영역의 통합 및 확장을 경험하며 자신의 흥미와 관심에 기반한 진정한 놀이를 할 수 있게 되었다(최서은, 2015)는 결과와 맥락을 같이한다. 이를 통해 자유선택활동 흥미영역에서의 놀이는 유아가 흥미와 관심을 가질 때 진정한 놀이를 경험하게 된다는 것을 시사한다.

그러나 2차 실행에서도 문제점과 한계점이 나타났다. 언어영역에 수준별 활동 자료를 제공함으로 대부분의 만 5세 유아들은 언어영역 놀이에 어렵지 않게 참여할 수 있게 되었으나, 만 3세 유아들에게는 여전히 어려움을 겪고 있었다. 정은주(2012)는 유치원 혼합연령학급에서 연령별 분리 활동을 통해 만 3세 유아들의 다양한 능력이 향상되고, 활동에 대한 적극적인 참여를 보였다고 밝혔다. 이를 근거로 만 3세 유아를 위한 활동 지원을 계획하였다. 또한 같은 연구에서 만 3, 4, 5세 연령 간 통합 활동을 통해 서로 간에 또래 교수가 증가하였다는 결과를 바탕으로 유아-유아간 비계설정이 가능하도록 지원하였다.

셋째, 3차 실행은 만 3세 유아를 위한 활동을 지원하고 유아-유아간 비계설정을 지원하는 것으로 이루어졌다. 만 3세 유아를 위한 활동을 지원하기 위해 교사는 교육과학기술부와 보건복지부에서 나온 3-5세 연령별 누리과정 교사용 지침서를 참고하여 만 3세의 의사소통영역 중 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 해당하는 하위 목표를 확인했다. 지침서에 나타난 하위목표를 바탕으로 만 3세 유아를 위한 활동을 전개했다. 이를 통해 만 3세 유아들의 언어영역 놀이 시간이 증가하였다. 또한 만 3세 유아들은 언어영역의 여러 가

지 언어 놀이와 활동에 관심을 갖기 시작하였다. 또한 유아-유아간 비계설정을 지원함으로써 유아들 간 도움을 주고 받는 모습이 자연스러워졌으며, 만 3세 유아들의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 관련된 언어 활동이 증가했다. 이러한 결과는 흥미영역에 주어진 언어 활동에 참여하는 것을 어려워하는 만 3세 유아들을 위해 교사의 모델링과 또래 간 협력을 통해 언어 활동이 나타날 수 있도록 하였다(정지혜, 2017)는 연구와 의미를 같이 한다.

2) 언어영역 개선 과정에서 나타난 유아의 변화에 대한 논의

가람반의 자유선택활동 언어영역을 개선하는 과정을 통해 가람반 유아들과 교사에게 긍정적인 변화가 일어났다. 먼저 가람반 유아들의 변화를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 언어영역에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하게 되었다. 가람반 유아들은 공간과 환경이 재구성되고 다채로운 교재 및 교구가 제공되는 것을 통해 또래와의 풍부한 상호작용을 경험했으며 다양한 놀이의 형태도 나타났다. 이를 통해 가람반 유아들은 언어영역에 대해 긍정적인 태도를 갖고 보다 활동을 풍부하게 구성해나가는 모습을 볼 수 있었다. 이는 유아가 자신의 언어영역 놀이에 대해 인식하고 언어영역에 관심을 보이며 다양한 방법을 스스로 창안하고 있음을 알 수 있다.

둘째, 언어영역 운영개선을 통해 가람반 유아들은 언어영역에서 이루어지는 활동에 관심을 갖으며 활동을 시도하려는 적극적인 태도와 놀이를 확장 시키는 경험을 하게 되었다. 다양한 교재와 교구를 이용해 놀이에 대한 욕구를 경험하였으며 언어영역 이외의 다른 흥미영역에도 관심을 보이고 유아 스스로 탐색하고 자발적으로 창의적인 활동에도 참여하는 태도를 나타냈다. 또한 평가 및 귀가지도와의 연계 활동을 통해 언어영역에서 참여한 결과물이 소개됨에 따라 자신의 놀이 경험을 경험하고 나의 생각

과 친구의 생각을 공유하며 즐거움을 느끼는 모습을 발견할 수 있었다. 이는 실행연구의 과정이 유아의 언어영역 활동에 대한 변화 과정을 이끌어 내었다는 것을 알 수 있으며, 이는 실행연구의 방법이 유아의 능동적인 변화를 위해 의미 있는 연구 방법임을 시사한다.

이와 같이 본 연구에서는 유치원 교사들에게 다른 영역에 비해 소외되는 언어영역을 활성화하기 위해 문제점을 개선하는 과정을 통해 문제점을 파악하고 문제점 개선을 계획하며 실행의 과정을 거쳤다. 이러한 과정을 통해 가람반의 자유선택활동 언어영역의 변화되는 모습을 발견하고 효과적인 언어영역 운영을 위한 방안을 제시할 수 있었다는 점에서 본 연구는 가치가 있다.

2. 제언

본 연구자는 오후재편성 방과후과정반의 자유선택활동 언어영역의 문제점을 개선해 나아가는 과정을 연구하며 효율적인 언어영역 운영 방향을 제시하여 교육적 효과를 높이기 위해 가람반의 자유선택활동 언어영역에서 나타나는 문제점을 파악하고 운영개선을 위한 방안을 모색하여 적용한 후 유아와 교사에게 나타난 변화를 살펴보고자 했다. 본 연구의 결과와 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 도담유치원 오후재편성 방과후과정반인 가람반을 대상으로 학급의 담임인 연구자가 자유선택활동 언어영역의 문제점을 인식하고 개선 방안을 모색하여 실행한 연구이다. 하지만 연구자는 연구 과정에서 모든 연령에 관심을 두지 못하고 비교적 발달 수준이 잘 드러나는 만 3세와 만 5세가 겪는 한계에 초점을 두게 되었다. 그러므로 후속연구에서는 혼합

연령학급에서 만 4세 유아를 대상으로 한 언어영역 운영개선에 대한 연구나 단일연령학급의 자유선택활동 언어영역 운영개선에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 연구기간이 3개월로 다소 짧았다. 이에 따라 다양하고 심층적인 언어영역 개선 방안을 계획하는데 어려움이 있었다. 후속연구에서는 연구 기간을 늘려서 보다 구체적인 개선 방안을 계획하여 실행하는 연구가 필요할 것이다.

셋째, 본 연구는 언어영역에서의 읽기 활동에 관한 연구 결과가 미비했다. 이러한 결과는 연구자인 교사가 활동 중심의 언어영역 활동을 계획하고 실행하였다는 한계점을 나타낸다. 이와 관련하여 언어영역에서의 읽기 활동의 변화 과정에 초점을 둔 후속 연구가 이루어지길 기대한다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2009). 유치원 지도서 13 종일반. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012). 지역 및 기관 특성을 반영한 유치원 혼합연령학급 운영매뉴얼. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2013). 혼합연령(복식)학급 교사용 지도서. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2014). 혼합연령(복식)학급Ⅱ 교사용 지도서. 세종:교육부.
- 교육과학기술부, 보건복지부(2015). 3-5세 연령별 누리과정 해설서. 세종: 교육과학기술부, 보건복지부.
- 강미정(2015). 만 3세 유아의 자유선택활동에서 나타나는 수학적 경험. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고문숙, 권도하, 권민균, 김수향, 임영심, 정정희(2014). 영유아를 위한 언어 지도. 파주: 양서원.
- 고영자, 조안나(2015). 사립유치원 방과 후 과정 담당교사의 직무스트레스에 따른 방과 후 과정 운영에 대한 인식. 미래유아교육학회지, 22 (3). 105-127.
- 김다래(2016). 만 5세 유아-교사 상호작용에서 본 방과 후 과정반 교사의 역할. 열린유아교육연구, 21 (5). 103-135.
- 김도란, 박수경, 이경연(2015). 사립 유치원 오후 재편성 방과후과정 교사의 어려움과 요구. 한국유아교육학회, 34 (6). 1-23.
- 김명숙(2008). 혼합연령, 팀티칭 학급에서의 교사의 역할 : 문화기술적 연구 : 발도르프 교육원리의 의미에서 ‘애정 어린 권위자’(Loving Authority)로서의 역할수행을 중심으로. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김명순, 유정은, 이민주, 조항린(2011). 혼합연령과 동일연령 학급 구성 및

- 놀이성에 따른 유아의 놀이 행동. 열린유아교육연구, 16 (1). 455-471.
- 김미경(2017). 자유선택활동의 운영방식이 만 5세 유아의 자율행동에 미치는 영향. 한국의국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미선(2012). 자유선택활동 시 흥미영역 선택 이름표 사용에 대한 유치원 교사의 생각과 유아의 반응. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미숙(2004). 몬테소리 유치원에서 유아의 단일연령집단과 혼합연령집단 구성에 대한 어머니의 인식. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김새롬(2017). 유아의 흥미를 반영한 자유선택활동 영역 구성을 위한 실행 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영천(2012). 질적연구방법론I Bricoleur. 파주: 아카데미프레스.
- 김자희(2013). 만 3세 초롱반 다문화가정 유아의 언어활동 개선을 위한 실행 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정란(2013). 혼합연령 5세 누리과정 운영 실태 -경기지역 혼합연령학급을 중심으로-. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정희, 김현주, 송은경, 송연숙(2015). 유아발달. 서울: 동문사.
- 김지은(2016). 유아 교사의 자유선택활동 과학영역 운영개선을 위한 자기 장학의 의미. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지혜(2011). 유치원 과학영역의 활성화를 위한 협력적 실행 연구. 중앙대학교대학원 박사학위논문.
- 나은숙, 한수정(2011). 유아가 자유선택활동에 몰입하는 맥락에 대한 연구. 유아교육·보육복지연구. 15 (1). 61-78.
- 노상혜(2012). 균형적 언어교육 접근법에 기초한 문해활동이 만 4세 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과 및 유아의 반응. 이화여자대학교 교육

- 대학원 석사학위논문.
- 단현국, 한은희, 한유진(2012). 유아의 언어발달 정도에 대한 기초연구. 한국 유아교육연구, 14 (1). 153-185.
- 대전유아교육진흥원(2016). 유치원 방과후과정 길라잡이. 대전: 유아교육진흥원.
- 문혜원(2017). 가정과 연계한 언어전달활동이 만 3세 유아의 주의집중력 및 언어표현력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문창숙(2002). 혼합연령집단과 동일연령집단 아동의 사회적 능력 비교. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은혜, 박신영, 최성진(2015). 서울특별시 공·사립 유치원 방과후과정에 대한 교사와 학부모의 인식조사. 유아교육연구, 35(3). 241-262.
- 박은혜, 박신영, 최혜윤(2013). 유치원 정보공시 자료를 통해 본 전국 유치원 운영시간 현황 분석. 교육과학연구, 44(2). 97-118.
- 박지원(2016). 자유선택활동에서 나타난 유아교사의 교수몰입 수준과 유아의 놀이행동. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 박찬옥, 정남미, 곽현주(2008). 놀이지도. 파주: 정민사.
- 배지희, 이봉선, 탁옥경(2005). 공사립 유치원 종일반 운영 실제에 대한 문화기술적 탐구: 교사의 경험과 인식을 중심으로. 유아교육연구, 25(1). 237-258.
- 배지희, 황인애(2006). 또래와의 상호작용에서 사용하는 유아의 요구전략과 반응 : 학급을 중심으로. 한국유아교육학회. 427-447.
- 백경주(2009). 자유선택활동시간 책보기 영역에서 관찰된 4세 유아들의 '혼자 책보기'. 동덕여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백미영(2014). 유아교사의 자유선택활동 수학영역 운영 개선을 위한 자기장학의 의미. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 백은정(2013) 대전지역 가정어린이집 만 1~2세 혼합 연령반과 단일 연령반 유아의 발달 수준 비교. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 서향희(2015). 만 5세 쌓기놀이 갈등해결에서 유아 또래 간 친사회적 발생맥락에 관한 문화기술적 연구. 학습자중심교과교육연구, 15 (6). 87-113.
- 손화영(2017). 만 3세 누리과정에 기초한 과학영역 활성화를 위한 실행연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송주연(2014). 실외 전래놀이 활동이 방과후 과정 유아의 또래 유능성에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은수(1996). 혼합연령 집단과 동일연령 집단 유아의 사회인지적 능력 비교 분석에 기초한 혼합연령 교수방법 모색을 위한 연구. 유아교육연구, 16 (1). 139-155.
- 신은수, 김은정, 안부금, 유영의(2002). 놀이와 유아교육. 서울: 학지사.
- 신은수, 유홍옥, 안부금, 안경숙, 김은정, 유영의, 김소향(2013). 유아교사론. 서울:학지사.
- 신현정(2008). 유치원 오후 재편성 중일반 유아들의 스트레스에 관한 문화기술적연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심성경, 함은숙(2015). 유아교육기관 현장관찰 및 평가. 고양: 공동체.
- 심성경, 조순옥, 이정숙, 이춘자, 이선경, 이효숙(2009). 유아교육개론. 서울: 창지사.
- 오지영(2010). 만 5세 유아 읽기·쓰기 교육의 효과적 운영에 관한 실행연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 위영희, 문혁준, 이희정, 한서희, 박정원(2012). 영유아교수법. 서울:학지사.
- 유은영(2016). 유아교사이 자유선택활동 미술영역 운영 개선을 위한 자기장학의 의미. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 유재순(2016). 방과후 과정반에서의 그림책 활용 가정연계 실행연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유준호(2006). 혼합연령 중일반 유아들 관계에서 나타나는 만 4, 5세 유아의 연령별 특성에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유준호, 홍용희(2006). 만 4, 5세 혼합연령 중일반 유아들의 관계형성에서 나타나는 특성에 관한 문화 기술적 연구. 유아교육연구, 26 (3). 177-200.
- 윤영근(2012). 혼합연령 방과후 활동이 유아의 친사회성 및 의사소통에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤향미, 장영희(2013). 자유선택활동 운영에서의 유아교사가 겪는 갈등과 어려움 탐구. 유아교육연구, 22 (4). 267-289.
- 이나래(2011). 오후 재편성 중일반 혼합연령 유아들의 상호인정과정 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이루리(2014). 실외놀이 중심의 방과후 과정 운영이 만 5세 유아의 창의성과 스트레스 수준에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선애, 최현정, 문성희(2014). 유아교육기관 운영관리. 파주:정민사.
- 이숙재(1997). 개정 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울: 창지사.
- 이순례, 이현옥, 박희숙(2014). 초임 유아교사를 위한 교직실무. 고양: 공동체.
- 이유정, 원계선(2016). 유아의 자유선택활동과 놀이 인원수 제한규칙. 한국보육지원학회지, 12 (1). 57-81.
- 이윤진(2017). 유치원 방과후 과정 문제점과 개선방안. 육아정책연구소.
- 이연숙(2008). 그림 동화책 활용에 따른 혼합 연령 유아의 친사회적 행동에

- 관한 사례 연구. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영자, 신동주(2012). 유아교육기관 운영관리. 서울: 창지사.
- 이영자, 김재숙, 김금주, 박미라, 정주원, 권세경(2009). 영유아 언어 교육. 서울: 창지사.
- 이용숙, 김영천, 이혁규, 김영미, 조덕주, 조재식(2005). 교육현장 개선과 함께하는 실행연구방법. 서울: 학지사.
- 이원정(2012). 유아의 혼합연령집단에서 나타나는 놀이성에 관한 문화기술적 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 이유정, 원계선(2016). 유아의 자유선택활동과 놀이 인원수 제한규칙. 한국보육지원학회지, 12 (1). 57-81.
- 이인원, 김호년, 전정희, 김의석, 김영애(2010). 유아교육기관 운영관리. 파주: 양서원.
- 이정환, 김희진(2017). 영유아교육의 교수학습 방법. 서울: 파란마음.
- 이지현, 마송희, 김수영, 정정희(2009). 영유아를 위한 언어교육. 고양: 공동체.
- 이차숙(2004). 유아언어교육의 이론적 탐구. 서울: 학지사.
- 이희진(2016). 요리활동이 방과후 과정반 유아의 일상적 스트레스 및 정서지능에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전우용(2012). 하늘유치원 만 5세아의 읽기·쓰기에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 전윤정(2016). 혼합연령 방과후 과정반의 그림책을 활용한 신체표현활동에 관한 실행연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전희정(2015). 만 5세 유아가 유치원 방과 후 과정에서 느끼는 행복의 의미. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정남미(2013). 제3판 유아언어교육. 서울: 창지사.

- 정미라, 홍용희, 엄정애, 이순영(2000). 유치원 종일제 프로그램의 운영실태에 대한 연구. 유아교육연구 20(1). 59-79.
- 정옥분(2003). 영유아발달의 이해. 서울: 학지사.
- 정유정(2010). 유치원 종일반 운영에 관한 고찰. 어린이미디어연구 9(3). 213-230.
- 정은주(2012). 유치원 혼합 연령 학급에서의 효과적인 수업 방안에 관한 실험연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정인정(2014). 유치원 방과후 과정 참여에 따른 유아의 자기조절능력이 기관 적응도에 미치는 영향 비교. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지혜(2017). 유치원 흥미영역의 언어 환경 개선을 위한 실험연구 - 유아의 쓰기에 대한 흥미 증진을 중심으로 -. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정진이(2016). 유치원 복식학급 과학영역 활성화를 위한 자기장학의 의미. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정혜진(2006). 오후 재편성 혼합연령 종일제 유아들의 돕기에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조은정, 정주선(2011). 학급구성유형에 따른 유치원 초기 적응력에 대한 연구: 단일연령과 혼합연령을 중심으로. 열린유아교육연구, 16 (4). 557-591.
- 조형숙, 박은주, 강현경, 김태인, 배정호(2013). 유아발달. 서울: 학지사.
- 지성애, 정진화(2016). 3-5세 혼합연령과 단일연령 자유선택활동이 유아의 언어능력과 인지능력에 미치는 효과 비교. 열린유아교육연구, 21 (6). 267-291.
- 지소현(2012). 혼합연령 종일반 유아들의 모방행동에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 지옥정, 김수영, 정정희, 고미애, 조혜진(2017). 개정증보 유아교육개론. 서울: 창지사.
- 천승주(2015). 혼합연령학급에서의 갈등 개선에 관한 실행연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최서은(2015). 만 5세 학급에서의 자유선택활동 놀이 계획-실행-평가의 개선 방안에 관한 실행연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최 정(2017). 만5세 파랑반 자유선택활동 운영 개선에 관한 실행연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최진희(2015). 만 3~5세 혼합연령학급 유아의 인성발달을 위한 그림책활용 생태환경교육의 효과. 한국성서대학교 보육대학원 석사학위논문.
- 최혜정(2015). 혼합연령집단에서 유아의 사회적 갈등에 관한 질적 사례연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 추수진(2008). 유치원 자유선택활동에서의 놀이의 자유 - 자유의 제한과 자유의 실현 -. 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하승민(1996). 단일연령집단과 혼합연령집단간의 아동놀이 행동 비교연구. 한국영유아보육학, 7. 91-119.
- 현정희(2014). 언어교육 프로그램이 유아의 언어능력에 미치는 효과에 관한 메타분석. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍연숙, 김진선, 손윤경(2006). 영유아생활지도. 고양: 공동체.
- John W. Creswell(2010). 질적 연구방법론 -다섯 가지 접근-. 서울: 학지사.

ABSTRACT

A study on the performance of improving linguistic section in after-school tutoring program

Chae, Min Hee
Department of Early Childhood Education
The Graduate School of
Sungshin Women's University

This study is an executive study to improve the operation of the free-selection activity language domain in the afternoon after reorganization lessons. The aim of this study is to explore how to operate an effective language domain through an improvement in the problem of the language areas of free choice. The following study questions were set up according to the purpose of the study.

1. What is the problem with the free-selection activity language area?
2. What is the implementation process to improve the problem in the areas of free choice and language activity?
3. What happened to the infant during the process of improvement in the language area?

This is an executive study conducted after the reorganization of Dodam Kindergarten afternoon to address issues recognized by the researcher-turned-language areas of the language study team. To improve the operation of the language areas for free choice activities, the problems of the free-selection activities areas were identified in August 2016, and improvement plans were carried out in the three language areas from September 26 to December 30, 2016.

The study involved 20 children in afternoon reorganization after school in the mixed-age age group, consisting of students aged 3 to 5, and the study was carried out through language area activities during the free-selection activities of the class. Freedom of choice activities The language sector was subjected to infant observation, video recording, photo taking and other activities during the free-selection activities, as well as teacher journals and infant speech stories.

The results of this study are summarized as follows.

First, the language area of the children's class had a limited number of people who could participate in the language field due to the lack of media and data to induce interest in the infant and due to spatial constraints.

Second, the process of improving the language area's problems was carried out over a total of 14 weeks. First, the first execution was done focusing on environmental improvement, such as the relocation of spaces in language areas and the provision of a variety of teaching materials

and teaching aids. As a result, they found that different kinds of play and learning take place in the language areas. Also, the interest and interest of children in the language field has increased. Positive changes in the first run were maintained and new derived thresholds were supplemented and corrected to plan for improvements in the second.

Third, the secondary exercise provided additional teaching materials and dioceses that were popular and used frequently for infants during the primary run. It also provided links with other areas of interest or daily life and provided activities data by level. During this process, interest in playing in the language field was shown, various games were experienced with children of the same age, and links and extensions of the games were shown. However, the two operations were not carried out in the language field to match the level of children aged three years, limiting the participation of children aged three years. When the teacher discovered these problems, he or she planned a third improvement plan.

Fourth, the third execution focused on the activities for infants only at the age of 3 and the establishment of scaffolding among infants. As a result of the third trial, the three-year-old children developed more time to play in the language and became more interested in the linguistic aspect. It also made it natural to interact with children and actively participated in various activities in the language arts.

Fifth, the changes in infant in the process of improvement of the language area of free choice activities of the three test teams are as follows. First, children in the children's class became interested in the language field. They also tried various games and actively expanded

their play areas within the language domain.

부 록

<부록 1> 연구 참여 동의서

<부록1. 연구 참여 동의서>

연구주제: 오후재편성 방과후과정반의 자유선택활동 언어영역 운영개선을 위한 실행연구
연구자: 채민희(성신여자대학교 일반대학원 석사과정) / 지도교수: 권정윤
연락처: 010-7

학부모님께

안녕하십니까? 저는 현재 “오후재편성 방과후과정반의 자유선택활동 언어영역 운영개선을 위한 실행연구”라는 석사학위 논문을 준비 중에 있습니다.

본 연구는 혼합연령으로 구성된 방과후과정반의 자유선택활동 언어영역의 문제점을 파악하고, 운영개선을 위한 방안을 모색하여 적용한 후 유아와 교사에게 나타나는 변화를 살펴보고자 합니다. 이를 통해 효율적인 언어영역 운영방안을 모색하는데 목적이 있습니다. 더불어 자유선택활동 언어영역 운영개선에 대한 어려움을 겪고 있는 유아교사들에게 도움이 될 것으로 기대됩니다.

■ 연구기간: 2016년 10월 4일(화)부터 2017년 1월 27일(금)까지

연구기간 중 연구 과정의 이해를 돕기 위해 사진, 동영상 촬영 및 음성 녹음을 통한 자료 수집이 이루어질 예정입니다. 연구 과정 중 언제든지 연구 참여를 철회할 수 있으며, 해당 연구 목적 이외에 다른 용도로 사전 허락 없이 연구 내용을 공개하지 않을 것입니다. 또한 연구 참여자의 이름은 가명으로 처리되어 익명을 보장하도록 하겠습니다.

학부모님의 귀한 자녀를 본 연구의 참여자로 동의해 주실 것을 부탁드립니다.

2016. 9. 23. 연구자 채민희 올림

-----<절취선>-----

상기 본인은 위 내용과 연구자의 설명을 이해하였으며
본 연구를 위하여 정보를 제공하고 참여할 것을 동의합니다.

2016. . .

참여유아 :

학부모 :

(서명)