



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](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

또래 쌍 구성과 과제종류에 따른
상호작용 분석



2009년 8 월

부경대학교 교육대학원

유 아 교 육 전 공

노 지 은

교 육 학 석 사 학 위 논 문

또래 쌍 구성과 과제종류에 따른
상호작용 분석



지도교수 이 정 화

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함.

2009년 8월

부경대학교 교육대학원

유 아 교 육 전 공

노 지 은

노지은의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2009년 8월



주 심 교육학박사 이 경 화 (인)

위 원 교육학박사 황 희 숙 (인)

위 원 철 학 박 사 이 정 화 (인)

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 용어정의	7
4. 연구의 제한점	9
II. 이론적 배경	10
1. 유아의 또래 상호작용	10
가. 또래 상호작용	10
나. 또래 상호작용에 관한 Piaget와 Vygotsky의 이론	12
2. Scaffolding	15
가. Scaffolding의 개념	15
나. Scaffolding 유형에 대한 선행 연구	17
III. 연구대상과 방법	26
1. 연구 대상	26
2. 연구 도구	29
가. 공간과제	29
나. 조형과제	30
3. 연구 절차	30

가. 예비 관찰	30
나. 쌍 협력활동과 관찰 및 기록	31
다. 자료 분석	32

IV. 연구결과 및 해석 33

1. 쌍 구성에 따른 또래 상호작용	33
가. 인지적 수준에 따른 또래 상호작용	33
나. 성별에 따른 또래 상호작용	37
2. 과제 종류에 따른 또래 상호작용	53
가. 공간과제	53
나. 조형과제	58

V. 결론 65

1. 요약 및 논의	65
2. 결론 및 제언	69

〈참고문헌〉	72
--------------	----

〈부록〉	76
------------	----

표 목 차

<표 1> 스캐폴딩의 유형에 관한 연구	22
<표 2> 집단 구성표	27
<표 3> 연구 대상 유아별 소개	28



The analysis interaction on peer pairing condition
and type of tasks

Ji Eun Roh

Department of Early Childhood Education

Graduate School of Education

Pukyong National University

ABSTRACT

The study aims, based on the conventional scaffolding-related literature mostly depending on quantitative studies, at understanding in-depth scaffolding processes at children peers by analyzing the interactions varying with their pairing condition and type of tasks in an attempt to get into closer identification on their processing factors.

More specifically, below are the main topics adopted by the present study;

1. How would scaffolding in children peers differ according to the pairing condition?

1-1 How would scaffolding in children peers differ specifically according to the perceptive level?

1-2 How would scaffolding in children peers differ specifically according to gender?

2. How would scaffolding in children peers differ according to the task performance?

2-1 How would scaffolding in children peers differ specifically according spatial tasks?

2-2 How would scaffolding in children peers differ specifically according to formative tasks?

Subjects selected for the recent study were 15 preschoolers all of whom are 5 years old being recruited from a kindergarten affiliated by S

Elementary School located in Pusan. The participants in the study were volunteered through a short form of K-WPPSI(Korea-Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) being composed of a total of 8 dyad group each pair of which details recruitment from the uppermost 25% sector, the middle sector, the lowermost 25% sector, the upper- and lower-middle sectors.

The data concerned was collected for totalled 8 times from the second week of October, 2008 to the fourth week of December, 2008 by ways of in-field observational recording, videotaping and reflective journal writing, all of which were transcribed for in-depth analysis. The tools utilized for the research were both spatial and formative tasks; the former adopted one of Montessori playing tools, namely solid block puzzling by which players swap cube-like blocks according to height, color and size, where participants were given binomial and trinomial formulas, respectively. Meanwhile, the latter relates to make quadrangular pyramid and regular hexahedron by children pairs through formative activity such as cutting and attaching after listening to a fairy tale named 'A Bored Prince,'

The findings derived from the study are as follows;

Firstly, no statistical significance with regard to peered scaffolding according to the perceptive criterion was found as for peer interaction based on pair condition. Nevertheless, the scaffolding effect oriented for task perfection and performance was vividly detected as described by McNaughton and Leyland(1990), though admitting that its directional sustainability was hardly shown, resulting from concentration for achieveability between high-low dyad and middle-middle dyad.

Furthermore, the peer interaction depending on gender verified that the female pairs show help-giving and taking cooperative attitude, while the male children pairs be in short of cooperative inter-dependence comparatively, but they were observed to praise a counterpart with each other. It must also be noted that, as for young boys in pair, there found struggles for dominant role in a play along with worrisome discomfort for task completion and intentional neglect against the colleague.

Secondly, as per the term of peer interaction bound for spatial task by type of task, the characteristics related with task completion as suggested by McNaughton and Leyland(1990) were significantly observed probably because the geometric blocks acting as key tools for spatial task offered a number of directive hints on size, location and color for those young preschoolers. In addition to that, the study demonstrated that the characteristics related with task orientation as conceptualized by McNaughton and Leyland(1990) were significantly observed because young children relied on each other in the course of executing task assignment through process-centered scaffolding in consideration of formative activities.



I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 유치원 현장에서는 만5세 유아를 대상으로 한 소집단 활동이 많이 진행되고 있다. 한 집단에 5~6명의 유아끼리 모여 한 가지 활동에 대해 서로의 의견을 나누고 결과를 표현하고 있는데 그 내막을 자세히 들여다보면 각 집단의 성격이 제각기 다르게 비춰지고 있다. 서로의 의견을 맞추어 조용히 진행되는 집단이 있는가하면 반면, 각자의 역할이 정해지지 않아 작은 다툼이 발생하여 활동이 제대로 진행되지 못하는 집단도 있다. 또한 집단 내에서 서로의 역할은 주어져나 각자의 역할을 주도적으로 하지 못하고 한 명의 리더 유아에 의해 수동적으로 이루어지는 상황도 있다.

이러한 또래간의 상호작용을 통해 서로의 생각을 받아들이고 이를 조정하는 것은 쉬운 일이 아니지만 유아들이 헤쳐 나가야 하는 사회적 관문중의 하나의 모습으로 보여진다. 그리고 집단 활동을 마친 교사는 평가를 통해 개별 유아의 특성에 대해 분석과 함께 다른 집단 간의 차이를 고민하게 된다. 과연 유아들의 수준에 적합한 집단 활동의 형태는 어떤 것인지, 유아들 간에 올바른 상호작용을 하고 있는 것인지, 또는 유아들 간의 상호작용을 통해 타인에 대해 어떤 인식을 가지고 있는지에 대한 구체적인 의문을 갖게 된다.

21세기의 미래사회 변화에 부응하기 위한 교육이 어떠한 것이냐에 대하여 유네스코(유네스코21세기 세계교육위원회편, 1997)에서는 21세기를 준비하

는 교육의 원리로서 '알기위한 교육(learning to know)', '행동하기 위한 교육(learning to do)', '존재하기 위한 교육(learning to be)', 함께 살기 위한 교육(learning to live together)'의 네 가지를 제시하였고 그중에서도 '함께 살기 위한 교육'을 매우 강조 하였다. '함께 살기 위한 교육(learning to live together)'은 앞의 세 가지를 바탕으로 하는 궁극적인 목표로서 타인을 이해하고 상호의존성을 인정하면서 이루어지는 교육이다(한국유아교육학회, 2008). 이는 2007년 개정 유치원 교육과정의 사회생활 영역 중 '이웃과 더불어 생활하기'에서 강조하는 내용과 일맥상통하고 협력(Collaboration)·협동(Cooperation)의 개념을 내포하고 있다. 협동과 협력은 유아가 한 사회의 구성원으로써 인간사회를 유지·발전시키는 필수적인 기술이며 유아에게 있어 또래나 주변인과의 상호작용의 확대로부터 다양한 사회적·인지적 경험을 보다 적극적이고 긍정적으로 타인과 교류할 수 있는 기회를 제공하고 유아 자신의 삶을 확장시켜주는 토대가 된다.

특히 현대사회에서는 핵가족 확대와, 대중매체, 컴퓨터의 급속한 발달 등으로 인해 주변 사람들 간의 상호작용 경험의 부족 현상이 생겨나고 공동체 의식보다 자기중심성을, 타인에 대한 이해나 존중보다는 경쟁을 중시한 나머지 개인주의가 심각한 사회문제로 심화되고 있는 실정이다.(김영옥, 2000) 그러므로 협동은 집단생활을 영위하기 위한 유용한 기술임과 동시에 통합적 학습의 장을 제공해 줄 수 있기 때문에 협동에 대한 중요성과 연구의 관심이 더욱 주목되고 있다(김나영, 2008).

유아의 상호작용은 유아가 속해 있는 사회의 범위 안에서의 인적, 물적 환경과의 상호작용이 매우 중요하다. 그중 유아와의 인적환경은 유아의 지적 발달에 도움을 주고 그중 유아교육기관의 교사나 또래 유아간의 상호작용은 유아교육의 질을 결정하는 핵심적인 요소라 볼 수 있다. 특히 Piaget 는 유아는 학습방법에 있어 타인과의 상호작용을 통해 더욱 능동적으로 학

습한다고 보았다. 또한 Vygotsky는 유아가 타인과 주제에 대해 이야기 나누기하는 것에서부터 시작하여 언어가 의사소통의 수단으로 사용되는 것뿐만 아니라 그 자체가 학습의 대상이 된다고 하였다(공복련, 1998).

유아가 성장하면서 때로는 자신의 수준보다 더 높은 수준의 경험과 맞닥드리게 되는데 이때, 유아는 스스로 그 활동을 해내기도 하지만 때로는 성인이나 또래의 개입과 도움으로 새로운 방법 및 개념으로 활동을 배우고 도와주며 문제해결방법을 새롭게 생각할 수 있도록 지지하고 격려하기도 한다. 만약 이러한 도움이 없다면 유아는 높은 수준의 활동 성취를 좀 더 늦게 터득하게 될 것이다. 그러나 교사와 성인과 상호작용은 성인의 높은 지위와 인지적 차이 때문에 유아들이 인지적 비평형을 경험하기 보다는 자신의 관점을 포기하고 성인의 관점을 그대로 수용하게 될 수 있다.

반면 또래와의 상호작용은 동일 지위에 있는 상황에서 인지적 갈등이 사고 구조의 비평형화를 가져오고 이를 재평형화하려는 것으로(권혜진, 2005) 또래와의 상호작용은 개인의 문제 상황을 해결하는 힘이자 주어진 과제에 대한 유아들간의 불일치된 관점과 지식을 해결하고, 과제에 대한 책임감을 느끼게 하여 개인의 지적 성장의 중요한 영향력을 미치게 된다(송희정, 2007).

또래와의 상호작용은 유아교육현장에서 교사나 다른 성인들과의 상호작용의 효과와 질적으로 다른 효과를 얻을 수 있다. Rogoff(1990)와 Forman(1993)는 scaffolding과정에서 또래간의 잠재적 역할에 대한 주의 깊은 개념적, 경험적 분석을 했다. 즉, 유아의 scaffolding은 성인과 비교해 볼 때 민감성과 효과성에서 단점을 가지나 새로운 학습의 중요한 자원이며 사회 속에서 습득되는 학습의 기회에서 유아가 성인보다 더 중요한 역할을 한다고 보고되어졌다(이희주, 2000, 재인용). 또한, 또래 상호작용에 관한 연구에서는 또래와의 협력활동을 통한 상호작용이 유아의 발달 및 사회적·인지적으로

효과가 있음을 밝혔고 (김덕건 · 고광태 · 정상녀, 1999; 서미옥, 2003; 권혜진, 2006), 또래구성 및 능력, 성 등에 따른 효과의 차이를 살펴보기나 비교해보는 방법(송희정, 2007; 이소은 · 조재현, 2004; 최은주, 2003; 정희용, 2002; 황혜선, 1999.)을 선택하여 연구하였다. 그러나 Damon(1994)은 또래간 상호작용의 질은 관계-구체성이 아닌 상호작용-구체성에 의해 결정되어진다고 주장하였으며 또래간 상호작용에서 발생하는 구체적인 과정이 필요함을 시사한 바 있었다(오선영, 2000, 재인용). 그래서 본 연구에서는 또래 유아들간의 과제수행을 통해 상호작용의 과정에서 나타나는 scaffolding 유형에 대해 선행연구들을 기준으로 분석해 보고자 한다.

성인과 또래 유아간의 상호작용 과정에서 나타나는 scaffolding의 유형에 대한 연구가 많이 진행되었는데 Mcnaughton과 Leyland(1990)은 방향유지(direction maintenance), 과제지향(task orientation), 과제완성(task completion)의 세 가지 유형을 통해 근접 발달 영역 내의 개인 교수에 관한 과제 난이도의 효과를 검증하였다. 또, 신현문(1993)은 만 4, 5, 6세 유아 40명을 대상으로 실험한 결과 가르치기, 시범 보이기, 시범보이며 말하기, 정 · 오답 말해주기, 정답 제시하기, 계획하고 말하기, 수렴적 질문하기의 유형이 나타남을 발견하였으며, Bodrove & leong(1996)은 협력하기, 주어진 역할 맡기, 상대방에게 방향판 구실하기, 가상의 인물을 상대로 행동하기, 전문가나 초보자로 행동하기, 놀이하기, 인지적 갈등 상황 만들기 등으로 나타났다고 하였다(김혜선, 2001).

또래 상호작용에서 나타난 scaffolding의 유형 분석에서 나타난 결과로 송희정(2007)은 쌍 구성 방법에 따른 또래 협동학습에서 scaffolding 유형은 시범, 질문, 격려, 오류, 조언 순으로 크게 나타났으며, 만 5세 유아보다 만 4세 유아보다 남아가 scaffolding 유형이 더 높게 증가한 것으로 나타났고, 동질과 이질간의 차이는 거의 보이지 않았다고 하였다. 또, 최은주

(2003)는 유아 쌍 짓기 유형에 따라 혼성보다 동성에서 격려와 주요특성에 차이가 있었으며 과제해결이 서로 다른 쌍에서 scaffolding 유형이 높다고 하였다. 뿐만 아니라, 정희용(2002)과 오선영(2000)은 연령에 따라 또래와의 상호작용 유형이 다를 것을 밝혔으며, 이정화, 이경선(2006)은 공동의 과제해결에서 능력의 차이가 있는 짝과 활동을 하는 것이 더 활발한 상호작용을 이끌어 낼 수 있음을 시사하였고, 과제수행력에 미치는 쌍 협력활동의 효과는 쌍 구성 조건에 따라 다르지 않은 것으로 확인된 바 있다.

이와 같이 지금까지의 scaffolding에 관한 기존의 연구는 양적연구에 치중되어 유아들간의 scaffolding에서는 어떤 모습을 띄고 있는지 알아볼 수가 없었다. 그래서 본 연구에서는 만 5세 유아들의 scaffolding의 행동과 언어적 양상을 쌍 구성 및 과제종류에 따라 유아들의 scaffolding을 여러 선행연구의 scaffolding 유형들을 기준으로 하여 질적 분석해 보고자 한다.

본 연구를 통해 현장의 교사들에게는 유아들이 지니고 있는 협력적 사고 과정에 대한 이해의 폭을 넓히고 협력활동 전개에 따른 과제 선택 및 집단 구성에 대한 정보를 제시함으로써 원활한 협력 활동의 진행과 쌍구성에 맞는 활동을 선정하는데 시사점을 제공할 수 있을 것으로 본다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 또래 협력활동을 통해 나타나는 scaffolding의 특징들을 여러 선행연구의 scaffolding유형을 기준으로 분석하여 쌍 구성과 과제 종류에 따른 또래 scaffolding은 어떻게 나타나는지 알아보고자 한다.
구체적인 연구문제는 다음과 같다.

가. 쌍 구성에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

- 1) 인지적 수준에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?
- 2) 성별에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

나. 과제 종류에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

- 1) 공간 과제에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?
- 2) 조형 과제에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

3. 용어 정의

본 연구에서 사용되는 용어에 대한 정의는 다음과 같다.

가. Scaffolding

Scaffolding은 구조물을 비계라는 건축용어으로써 유아들이 도움 없이는 수행할 수 없었던 복잡한 과제를 수행할 수 있도록 돕는 수준(level of actual development)으로 보았던 것을 성인이나 보다 나은 또래의 도움을 통해 과제 이행이 가능한 잠재적 발달수준(level of potential development)까지 포함하여 유아의 발달수준을 새롭게 개념화함으로써 학습이 발달을 주도하거나 이끌어 가는 것을 의미한다(김혜선, 2001).

나. Scaffolding의 유형

또래 상호작용의 과제수행 과정에서 인지적 수준이 높은 유아 및 인지적 수준이 비슷한 능력의 유아의 언어적 및 비언어적 상호작용의 형태의 조력 활동 혹은 도움체계를 말하는 것(이정화·박정언, 2007)으로 예를 들어 시범 보이기, 질문하기, 오류 찾아주기, 격려하기 등이 이에 속한다.

다. 쌍 집단

본 연구에서 쌍 구성은 유아들의 상호작용을 위해 과제를 수행 할 때 일대일 짝짓기를 말하고 두 집단으로 구성하였다. 쌍 구성을 위해 박혜원(2001)이 개발한 한국 웨슬러 유아지능검사(Korea-Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence: K-WPPSI) 간편형을 이용하여 유아의 인지적 능력을 측정하였다. 지능검사 결과에 따라 상위 25%이내의 유아, 중 집단 유아, 하 집단 25% 이내의 유아로 분류하였으며, 이 중 상 집단 유아와 하 집단 유아 각 1명씩 1쌍을 이루고, 중 집단 2명의 유아가 1쌍을 이루게 되어 상-하 단 4쌍, 중-중 집단 4쌍으로 이루어지며 성별에 있어 각 집단에 여아 쌍 집단 2쌍, 남아 쌍 집단 2쌍으로 구성되어진다.

라. 과제 종류

본 연구에서는 공간과제와 조형과제 두 가지 과제를 활용하였다. 공간과제는 몬테소리 교구중 하나로 육면체 도형을 높이, 색깔, 크기를 고려하여 짜여진 틀 속에 조각을 맞추어야 하는 블록 맞추기 활동으로 난이도가 다른 2항식, 3항식 두 가지 과제를 사용하였다.(부록 참고)

조형과제는 '심심한 왕자'라는 동화를 통해 동화 속에 나오는 선물상자(사각뿔, 정육면체)를 모형을 통해 유아들이 직접 그리고, 자르고, 붙이는 조형적 활동형태를 활용한 작업들을 통해 선물상자를 만들어 보는 것이다.

4. 연구의 제한점

본 연구에서 나타날 수 있는 몇 가지 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 또래 쌍 구성과 과제 종류에 따른 scaffolding을 질적으로 분석하였으므로 양적 수집과 분석은 하지 않았다. 따라서 유아의 scaffolding화하여 외현적으로 밝히는데 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 Piaget의 연구에 의한 인지적 수준이 비슷한 유아들과 Vygotsky의 연구에 의한 인지적 수준차가 있는 유아들 간의 구체적인 scaffolding의 차이를 알아보고자 한다. 인지적 수준차이가 가장 많이 나타나는 상-하 집단을 구성하였고, 인지적 수준이 비슷한 수준의 집단은 상-상, 중-중, 하-하 집단으로 선택할 수도 있으나 연구의 편의상 연구자는 중-중 집단을 선택하기로 한다.

II. 이론적 배경

1. 유아의 또래 상호작용

유아는 영아기부터 놀이를 통해 사회적 존재로 발달한다. 영아기에는 또래와 상호작용을 하기 보다는 주로 가정에서 부모와 놀이를 하며 긴밀한 상호작용을 하고 점차 발달해 감에 따라 또래와 놀이할 기회를 가지게 되고 놀이를 통해 풍부한 사회경험을 할 수 있게 된다. 또래들과 협동하고 사이좋게 놀거나 경쟁하고 다투면서 다른 유아와 함께 살아가는 지혜를 배우고 도덕적 기준이나 규칙, 성 역할 등 수많은 사회적 학습을 한다(이숙재, 2005).

가. 또래 상호작용

유아기는 가정뿐만 아니라 관련 유아교육기관에서 좀 더 확장된 사회적 경험을 갖는 시기이다. 또한 이러한 사회적 경험을 통해 유아는 성공적인 사회적 능력을 발달시킬 수 있다. 또래간의 상호작용은 가정, 유치원, 지역 사회를 포함하여 어떤 곳이든 일어날 수 있다. 그러나 유치원 상황에서는 교사-유아의 상호작용을 통해 학습의 효과를 높이기에는 교사 대 유아의 비율이 높기 때문에 교사-유아의 상호작용은 매우 제한적이고 경직되기 쉽다. 그렇기 때문에 유치원의 활동 중 유아의 놀이 상황에서는 또래가 유

아의 학습에 미칠 수 있는 영향력은 매우 중요한 의미를 가지며 또래간 상호작용이 교사-유아의 상호작용을 보조해주는 역할로 충분한 영향이 있다고 볼 수 있다(이지현, 1995).

유아는 또래와의 상호작용의 과정 속에서 주도적 역할도 하지만 때로는 또래의 제안과 의견에 반응하고 자신의 요구를 관철시켜 협상과 타협하는 기술 등을 획득하면서 사회생활에 필요한 다양한 사회적 기술들을 배우게 되고 원만한 상호작용 능력은 유아가 사회생활의 적응 여부와 삶의 연속에서 성취의 중심을 이루게 된다(강희연, 2006). 또한, 유아는 또래 상호작용을 통하여 상대의 감정을 인식하고 자기의 생각과 느낌을 적절하게 조절할 수 있는 능력을 시험하고 연습하는 기회를 가지게 되며 이는 이후 다시 경험하게 되는 사회적 상호작용에서 보다 풍부한 감정의 상호작용이 이루어질 수 있게 도와주어 상호작용의 질을 높이기도 한다. 하지만 때론 유아의 또래 상호작용에서는 ‘경쟁’의 모습을 관찰하기도 한다. 이러한 경쟁은 유아간의 묵시적 형태로 형성되어 하나의 사회적 규칙이며, 사회적 상호작용을 유지하고 있는 것으로써 상대방을 이기겠다는 표현이라기보다는 서로 평등적인 관계 속에서 벌어지는 사회적 상호작용의 한 표현으로 선의의 경쟁의 의미를 지니게 된다. 또한 이러한 경쟁은 서로간의 사회적 범주(repertoire)를 보다 확장시켜주며 상대방의 행동의 의도나 목적을 이해할 수 있는 역할도 가져주기 때문에 사회적 발달에 중요한 역할을 하고 있는 것으로 볼 수 있다(김희태, 2004).

몇몇의 연구들에서는 이미 또래 상호작용을 통한 과제 수행을 통해 또래와의 scaffolding 책략과 효과적인 협력, 인지적인 성과를 얻었음을 밝히고 있다. 이는 유아들은 과제수행의 모델링과 시범, 친구에게 구체적인 예를 참고로 이해시키는 것이 언어적인 교수방법뿐만 아니라 행동, 구체적인 정보, 개별적인 예 등이 교사에 비해 더 많이 공유되기 때문에 또래간의 상

호작용이 더 나은 교사가 될 수 있음을 주장하고 있었다(김혜선, 2001). 뿐만 아니라 능력수준이 같은 또래 집단과 능력수준이 다른 또래 집단과의 과제수행력에 차이가 없음을 지지하는 연구자들은 또래간 상호작용을 자연적 교수관계의 형태로 보았으며 이는 유아 서로 간에 배우고 가르치는 상호보완적인 관계로 능력이 높거나 낮은 유아 모두에게 긍정적인 효과를 가져다 준다고 하였다(이정화, 이경선, 2006).

Phelps와 Damon(1989)은 유아의 또래 상호작용을 통한 또래 학습을 또래교수(peer tutoring), 협동학습(cooperative learning), 또래 쌍 협력활동(peer collaboration)의 세 가지로 구분하였다. 또래교수는 사전 경험이 있는 유아가 무경험의 유아와 함께 활동하는 것을 의미하고, 협동학습은 3~5명의 유아가 주어진 과제를 조사, 발표하여 서로 정보를 공유하는 것이나 직접적으로 함께 활동하는 것은 아니라고 하였다. 그리고 또래 쌍 협력활동은 한 쌍을 이룬 유아들로 하나의 문제를 함께 해결하는 것으로 유아들 서로 간에 가르침을 주고받는 상태로 공동의 목표를 향하여 함께 문제를 해결하는 활동을 뜻한다(박정언, 2008 재인용). 세 가지 유형 중 또래 쌍 협력활동은 동등성과 상호관계성 측면에서 또래학습의 접근법 중 가장 효과적인 접근법이라는 연구결과를 바탕으로 본 연구에서는 또래 쌍 협력활동 형태를 연구형태로 선정하였다.

나. 또래 상호작용에 관한 Piaget와 Vygotsky의 이론

또래 상호작용에 대한 연구들에서 인지 발달의 축진을 설명하는데 있어서 Piaget와 Vygotsky는 유아들이 발달과정에서는 능동적 참여자라는 관점을 가지고 있으며 주변의 사물과 사람들 모두 상호작용을 통해 배우고 그들의

사고과정을 발달시킨다 하였다(최지선, 2004).

1) Piaget의 또래 상호작용에 대한 고찰

Piaget(1952)는 인간의 인지가 구조 확장하면서 사회와 환경의 이해를 통해 이해된다고 보았으나 최근 들어 인지 발달에서는 단순히 개인과 환경의 상호작용에 의한 것이 아니라 사회·문화적 맥락에 의한 영향이 인지발달에 도움을 준다는 방향으로 확산되고 있다고 하였다. 이러한 주장은 유아의 협동 작업에 있어서 개인의 사고 안에서 반성적 사고와 자아인식을 가져오게 할 뿐 아니라 주관적인 것과 객관적인 것을 구분할 수 있는 통찰의 기능을 발휘하게 되며, 논리적 사고의 발달을 통한 통제의 기능을 발휘하게 된다고 주장 하였다. 이는 또래 유아간의 상호작용을 통해 자기와는 다른 사람들의 다양한 관점이 있다는 것을 깨닫게 되고, 이러한 타인과의 관계 속에서 지적 및 사회, 정서적 발달에 필요한 탈 중심화가 형성되기 때문이라고 하였다(최은주, 2003). 또한 Piaget는 또래간의 상호작용에서 서로간의 인지적 갈등이 발생할 때 또래간에 문제해결을 위해 주고받는 피드백은 아동의 잘못된 개념을 재평가하도록 하는 것이며, 이는 유아들의 상호관계 속에서 자신의 관점을 정당화하기 위한 효과적인 의사소통 기술을 발달시키고 상대방의 관점을 인식시킬 수 있는 사회적 역할수용능력 및 지적, 정서적 발달에 필요한 탈 중심화가 형성되는 중요한 역할을 한다고도 보았다(공복련, 1998; 오선영, 2000).

또한, Piaget는 지위나 능력이 비슷한 동료의 경우 서로간의 불평등한 지위나 힘이 작용하지 않기 때문에 성인과의 상호작용 보다 더 다양한 의견을 제시할 수 있다고 보았다. 이에 권혜진(2005)의 연구에서는 동갑 또래쌍이 다른 또래 쌍에 비해 초보 논쟁이나 순수 논쟁이 더 빈번하게 나타났으며 발달적 지위가 유사한 또래 간에 보다 자유로운 의견 교환이 가능하

로 인지적 갈등의 표현이 보다 원활하게 나타났다고 하였다. 이정화, 이경선(2006)의 연구에서도 쌍 협력활동의 효과는 쌍 구성 조건에 따라 다르지 않은 것으로 Piaget의 이론을 지지하는 결과를 나타내었다.

2) Vygotsky의 또래 상호작용에 대한 고찰

Vygotsky는 인지적 구성이 항상 사회적 매개를 통해 이루어지며 현재와 과거의 사회적 적응에 영향을 주게 됨으로 물리적 조작과 사회적 상호작용 모두 발달에 필요하다고 보았다. 유아는 개인의 내부영역 및 개개인의 상호작용 경험을 통해 새로운 개념을 습득하고, 다시 개인의 내부영역에서 또래와의 협동, 교사와의 상호작용을 통해 사회, 문화적 관계를 통한 이해의 틀을 형성하게 된다(Bodrova & Leong, 1996. Smith, Cowie, Baldes: 1998. 김혜선, 2001 재인용). 그러므로 유아는 사회의 다양한 구성원과의 협력을 통해 학습을 전개하게 되는데 이때 또래와 교사 그리고 유아가 중요시 여기는 사람과의 관계를 통해서 이루어지고, 다음으로 유아가 속해 있는 사회 문화적 경험이 반영되어 학습적인 발달로 이루어진다(김혜선, 2001).

Vygotsky는 발달에 있어서도 처음에는 두 유아가 기술과 능력이 다르나 협력을 함으로써 서로 공유된 이해를 통해 발달이 보다 더 잘 일어난다고 보았다. 그러므로 근접발달지대를 통해 성인이나 좀 더 능력 있는 또래와의 협동을 통해 문제해결이 일어날 수 있다고 보았으며 또래와의 활동들을 통해 타인조절과 비계설정의 중요한 자원으로 보았다.

타인과의 상호작용을 통한 사회적 지식의 내면화과정에서는 '자기조절'이라는 하나의 정신과정이 나타난다. 유아는 자기조절의 발달과정에서 성인이나 능력 있는 또래에 의해 자신의 활동을 의지하고 통제받게 되지만 유아는 점차 타인조절 상태에 대해 머뭇거리면서 차츰 자신의 행동을 주도하

려는 경향을 보이기 시작한다. 이때 유아는 자신이 주도하는 상황 속에서 성인이나 능력 있는 또래의 도움을 받게 되어 보다 쉽게 문제를 해결할 수 있게 된다. 그 후 유아는 타인에 의해 통제되는 '타인조절'이 줄어들게 되고 타인조절에서 자기조절로의 형태로 변화되기 시작한다(공복련, 1998).

이정화(2005)의 연구에서 동질 쌍 집단과 이질 쌍 집단은 쌍 활동 이후 과제수행력에 변화를 보였으나 그 변화량은 이질 쌍 집단에서 매우 컸음을 확인함으로써 이질의 쌍구성일 때가 동질의 쌍 구성일 때보다 협동학습의 효과가 더 좋은 것으로 제안하여 협동학습에 대한 Vygotsky의 조건을 지지하였다. 또한 서영선·엄정애(2006), 이정화(2006), 이희주(2000); Webb & Cullian(1983), Yager, Johnson & Johnson(1985)의 연구결과에서도 능력의 차이를 가진 유아가 또래들과 협동하여 학습할 때 동일한 능력을 가진 또래와 학습하는 것 보다 수행 능력이 높아지고, 고차적인 심리 전략의 발달도 증진 된다고 하였다(이정화, 박정언, 2007).

2. 스캐폴딩 (Scaffolding)

가. 스캐폴딩(Scaffolding)의 개념

Vygotsky(1978)는 아동의 인지발달이 개인의 수준과 사회적 조력에 의한 수준과는 차이가 있으며 그 둘의 차이 영역을 근접발달영역(the zone of proximal development)이라 하였다. 이러한 Vygotsky의 이론을 보다 심층적으로 연구한 Wood, Bruner, & Ross(1976)는 아동을 위한 도움체계를 은유적으로 '스캐폴딩(scaffolding)'이라 정의하였다(최지선, 2004). Scaffolding

은 건축적 용어에서 비롯된 것으로 '비계', '발판화'라고 불리며, 건축을 지을 때 높은 곳에서 일을 할 수 있도록 설치하는 임시 가설물로서 재료를 운반하거나 작업원의 이동수단 및 작업을 위한 발판이 되고 건물이 완성되었을 때는 철거되는 것이다. 이때 작업을 위한 scaffolding을 설치하거나 제거하는 일을 하는 사람들을 비계공 또는 스캐폴더(scaffolder)라고 한다. scaffolding의 과정은 주어진 범위 내에서 아동의 학습과 발달이 진행되면서 학습자의 발달이 진전됨에 따라 점차 scaffolding이 감소되어지고 학습자와 스캐폴더(scaffolder)는 점차 동등한 입장이 되어 학습자가 혼자서 할 수 있게 되는 단계가 된다. 즉, scaffolding은 과제수행의 정확한 완수라기보다는 아동으로 하여금 활동에 대한 책임감을 주는 방법으로 아동의 자기 조절 능력의 발달에 결정적 요소가 되는 것이며 학습자가 스스로 과제를 완성할 수 있도록 지원해 주는 것이다. 또한 단순한 모델링이나 모방이 아닌 과제의 목표를 성취 할 수 있도록 아동을 조력하는 것이라 할 수 있다(최지선, 2004).

Stone(1998)은 성공적인 scaffolding의 개념을 어떤 특정한 일의 결과보다는 오히려 수행하고 있는 일과 그에 따른 성과를 위해 거쳐야 하는 일련의 과정과 절차에서 유아가 개념을 이해하는 하는 것을 포함하였다. 즉, scaffolding은 유아가 새로운 개념을 이해하고 학습의 목표를 달성하는 것에서 새로운 의미를 스스로 관련지어 형성하고 생산하며 주도하는 것으로의 변화를 돕는 학습의 도구로 정의되고 있다는 것이다(김혜선, 2001).

또한 Pearson & Fielding(1991)은 scaffolding을 혼자서는 수행할 수 없었던 복잡한 과제를 수행할 수 있도록 돕는 수준(level of actual development)으로 측정하였던 것을 성인이나 또래의 도움을 통해 수행 할 수 있는 잠재적 수준(level of potential development)까지 포함하여 유아의 발달수준을 재개념화하여 학습이 발달을 주도하고 이끌어 가는 것으로 보았다(김혜선,

2001, 재인용). 이처럼 scaffolding은 유아가 과제의 이해와 숙달의 책임이 유아 자신에게로 변하는 과정 속에서 학습하게 됨으로써 유아가 자신의 사고를 반영하고 명확한 이해 수준으로 문제를 해결할 수 있도록 도움을 주기 때문에 개인적으로 수행하지 못했던 과제를 다른 방법으로 성취할 수 있도록 돕는 것이다. 그러므로 상호작용자는 유아의 내적 발달을 증진 시키고 아동의 주의력과 연관된 일상 활동 및 문제 해결에 도움을 주는 방향으로 scaffolding을 해야 한다. 또, scaffolding을 할 때에는 유아의 정신기능 발달을 도와주기 위해 문제 상황에 주의집중을 하도록 전략을 사용할 수 있어야 하며, 과제를 수행하기 위해 관리 범위 내에서 자유를 제한하고, 문제해결 방향을 유지하도록 해야 한다. 또한 과제, 연상, 암시, 질문을 통해 활동이나 과제를 구조화하고 관리할 수 있도록 돕고, 유아의 활동을 증진시킬 수 있도록 자극하고, 모델링 하도록 하는 전략을 사용하여야 한다. 뿐만 아니라 유아의 요구에 반응해 주고, 과제 특성에 따라 역할을 변화시키며, 상황에 따라 도움의 양과 형태를 고려할 수 있어야 한다(김덕건, 1997).

나. Scaffolding의 유형에 대한 선행연구

Scaffolding은 참여자들간의 상호작용을 전제로 하는 것으로 교육적 효과는 개인 유아의 특성 이외에 scaffolding에 참여하는 스캐폴더(scaffolder)의 특성이 가장 중요한 변수로 작용한다. Vygotsky(1978)는 스캐폴더(scaffolder)를 성인(부모)과 교사 그리고 능력 있는 또래로 나누어 그 특성을 설명하였으며 최근 많은 연구들이 스캐폴더(scaffolder)에 따른 scaffolding의 특성 및 유형 분석에 관해 보고되고 있다(이영석, 최종욱, 2006).

Wood, Bruner, & Ross(1976)는 아동에 효과적으로 도움을 제공할 수 있는 scaffolding의 유형을 다음과 같이 구분하였다(최지선, 2004).

- 보충(recruitment): 아동이 과제에 흥미를 갖도록 하고 과제가 요구하는 초점에 아동이 몰입할 수 있도록 한다.
- 자유정도감소(reduction in degree of freedom): 아동이 할 수 있는 활동을 하도록 다른 불필요한 행동은 줄이고 과제는 단순화 시켜 과제 완성을 돕는다.
- 방향유지(direction maintenance): 아동이 과제의 목표를 추구하고 유지해 나가도록 지지한다.
- 주요 특성 표시(marking critical features): 아동이 수행하고 있는 과정에서 발생하는 실수를 지적하고 정확한 산출과의 불일치를 제시한다.
- 좌절 조절(frustration control): 아동이 과제수행시 겪는 좌절을 감소시키고 증진과 자극을 제시하여 초조함을 덜어준다.
- 시범(demonstration): 과제 해결에 대한 시범과 모델리를 해준다.

Berk & Winsler(1995)는 효과적인 scaffolding의 구성요소와 목표를 다음과 같이 진술하고 있다(최수진, 2005).

- 공동문제해결: 흥미 있고 문화적으로 의미 있는 협동적 문제해결활동에 대해 누군가와 함께 상호작용하면서 목표에 달성하기 위해 애쓰는 것이다.
- 상호주관성: 어떤 과제를 시작할 때 서로 다르게 이해하고 있던 것을 두 참여자가 공유된 이해에 도달하는 과정이다.
- 따뜻함과 반응: 성인이 명랑하고 따뜻하고 반응적인 때, 그리고 칭찬으로 적절하게 자신감을 북돋워 줄때, 유아들은 과제에 대한 집중과 바

람직한 태도를 최대화하게 된다.

- 아동을 근접발달 영역에 머물게 하기: 유아에게 주어진 과제를 적합하게 도전적인 수준이 되도록 과제와 주변 환경들을 구성해주고 유아의 현재 요구와 능력에 맞도록 신중하게 도움과 교수의 양을 조절해 가는 것이다.
- 자기조절을 증진시키기: 유아가 독립적으로 일을 할 수 있게 되면 가능한 빨리 조절과 도움을 멈추고 유아가 어려움을 느낄 때만 개입해야 한다. 유아로 하여금 스스로 해결책을 발견할 수 있도록 질문하여 과제 행동을 조절할 때 학습과 자기 조절은 최대화 된다.

Portes와 Cuentas(1991)는 scaffolding을 상호주관성으로 보았으며 유아가 자신의 행동에 대해 근접발달영역으로 변화 된다고 하여 연구 결과로 성인이 제공하는 scaffolding의 유형으로는 메타 인지적 지도, 모델링, 피드백, 강화, 질문, 과업지향으로 구분하였고 scaffolding 유형에 따라 아동의 과제 수행에 차이가 있다는 결과를 제시하기도 하였다.

Pratt, Kerig & Cowan(1988)은 부모가 3살된 아이 관계 속에서 무개입(no intervention), 일반 언어적 시작(general verbal start), 언어적 힌트(verbal hints), 특정 언어적 지시(specific verbal instruction), 물체나 위치를 명시(identifies material and placement), 시연(demonstrates)으로 구분하였다.

McNaughton과 Leyland(1990)은 상호작용자가 과제수행을 하는 동안 유아의 ZPD(근접발달영역: Zone of Promximal Development) 내에서 scaffolding을 사용하여 학습자가 과제를 수행할 수 있도록 도움을 주어야 한다고 보았다. 이때 ZPD내에서 유아의 활동을 도와주면서 성인의 개인교수에 의한 과제 난이도 효과를 검증하기 위한 scaffolding 유형을 방향유지

(direction maintenance), 과제지향(task orientation), 과제완성(task completion) 세 가지로 제시하였다. 이 유형들은 유아들의 활동 상황에 따라 조절·변화될 수 있으며, 상호작용자의 도움형태와 양도 유아들의 욕구와 부수적인 목적에 따라 변화될 수 있다고 가정하였다(김덕건, 1997). McNaughton과 Leyland(1990)의 연구 결과에 따르면, 유아에게 높은 수준의 과제가 제시되면 scaffolding의 양과 형태도 변화되고 유아의 활동 효과는 그들의 독립적 능력의 가장 가까운 범위 내에서 높게 나타난다고 보고하였다(최지선, 2004).

- 방향유지(direction maintenance): 과제에 대한 학습자의 관심을 조절하는 것으로 해결에 대한 실마리를 주지 않고 수행능력을 높이도록 하는 방법이다.
예) ‘퍼즐을 맞출 수 있겠니?’
‘여기에 맞는 조각을 찾아보자’
‘야 빨리하라고. 우리 늦는다.’
- 과제지향(task orientation): 비평과 제안을 포함하는 언어를 사용하여 학습자가 과제를 구성하도록 도와주는 방법이다.
예) ‘조각을 거꾸로 돌려놓으면 어떨까?’
‘여기 퍼즐 있네.’
‘이렇게 해서 어떻게 할까?’
- 과제완성(task completion): 과제의 특정한 부분을 언급하여 직접적인 문제를 해결하기 위한 전략을 제시해 주는 방법이다.
예) ‘그것을 여기에 놓아야지’
‘두 퍼즐을 서로 마주보게 하면 그림과 똑같아 지겠구나.’
‘하나 더 그려야지 이쪽에’

이정화, 박정언(2007) 연구에서는 쌍 구성 조건에 따른 유아의 협력학습에서 또래간 scaffolding 유형의 차이를 관찰 체크리스트를 통해 유형별 빈도수를 바탕으로 scaffolding 유형의 차이를 분석하였다. 분석결과 scaffolding 유형에는 시범 보이기, 격려하기, 오류 찾아주기, 조언하기, 질문하기의 유형을 제시하였다.

- 시범 보이기: 문제해결과 관련해 어떻게 해야 하는지를 제시하여 보여주는 것
예) 이거잖아. 그림판을 보고 이렇게 넣어야 해 (손을 잡고 직접 넣어 준다.)
- 격려하기: 문제해결과 관련해 서로에게 힘을 주는 것을 의미
예) 와! 잘한다. 조금만 더 맞추면 된다. 힘내자.
(박수를 친다.)(고개를 끄덕인다.)
- 오류 찾아주기: 수정·보완해야 하는 부분을 찾아 과제의 문제해결 방안을 찾아보게 유도하는 것을 의미
예) 아닌 것 같은데, 모양이 다른 것 같다.(고개를 젓는다.)(이미 놓여 있는 것을 다시 수정하여 놓는다.)
- 조언하기: 문제해결과 관련된 해결책을 제공하는데 필요한 도움을 의미
예) 나무부터 와야 하는데 잎이 초록색이다. 그림판 보고 넣으면 되는데(손가락으로 그림판을 가리킨다.)
- 질문하기: 문제에 대한 내용을 파악하고 문제해결을 유도하는 의문형의 안내를 의미
예) 어느 것부터 넣어야지?

이와 같이 scaffolding 유형들을 표로 나타내면 <표 1>과 같다(최수진, 2005).

<표 1> 스캐폴딩의 유형에 관한 연구

연구자	스캐폴딩 유형
Wood(1976)	① 보충 ② 자유도의 감소 ③ 방향유지 ④ 주요특성 표시 ⑤ 좌절 조절 ⑥ 시범
Langer & Applebee(1983)	① 학습된 활동의 소유권 ② 학생의 현재 지식에 대한 적절성 ③ 사고와 활동의 자연적 맥락의 구체적 구조화 ④ 교사와 학생사이의 협동 ⑤ 스캐폴딩의 점차적 제거와 통제의 전환을 통한 내면화
Pratt, Kerig & Cowan(1988)	① 무개입 ② 일반적 언어적 시작 ③ 언어적 힌트 ④ 특정 언어적 지식 ⑤ 물체나 위치를 명시 ⑥ 시연
McNaughton & Leyland(1990)	① 방향유지 ② 과제 지향 ③ 과제 완성
Berk & Winsler(1995)	① 공동문제해결 ② 상호주관성 ③ 따뜻함과 반응 ④ 아동을 근접발달 영역에 머물게 하기 ⑤ 자기 조절을 증진시키기
Elicker(1995)	① 상호적인 동기와 목표 ② '꼭 필요한 도움' 제공 ③ 상호 신뢰와 위험 감수 ④ 구조제공을 위한 언어사용 ⑤ 주의 깊은 관찰과 피드백 ⑥ 도움철회 ⑦ 주고받기 ⑧ 연습 격려
Portes & Cuentas(1997)	① 메타 인지적 지도 ② 모델링 ③ 피드백 ④ 강화 ⑤ 질문 ⑥ 과제지향
Roehler & Cantlon(1997)	① 설명제공하기 ② 참여유도하기 ③ 학생들의 이해를 확정하고 명료화하기 ④ 고안된 행동들의 이해를 확정하고 시범보이기 ⑤ 학생이 단서에 기여하도록 하기
김영숙(1997)	① 관심 끌기 ② 언어적 개입 및 제안 ③ 직접적 제시 ④ 적합한 표현에 관심 표시 ⑤ 극 높이 진행을 위한 조절 및 도움 철회 ⑥ 모델제시
이희주(2000)	① 설명 ② 모델 ③ 질문 ④ 단서제시 ⑤ 조언 ⑥ 피드백

최종욱(2006)의 연구에서는 퍼즐 과제를 이용하여 집단에 따른 scaffolding의 유형과 빈도를 살펴보았는데 scaffolding의 목적유형과 제시유형의 집단간 차이에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며 목적유형에서는 교사-유아, 유아-유아집단의 과제완성> 과제지향> 방향유지의 순으로 빈도분포가 나타났으며, 부모-유아 집단은 과제완성> 방향유지> 과제지향 순의 빈도 양상을 보였다. 이는 교사와 또래 집단의 유형적 특성은 과제나 상황에 영향을 받지 않는 일반적이고 보편적인 특성이 강한 반면, 부모집단의 목적 유형은 과제의 성격 또는 유아의 요구에 민감하게 반응하는 역동적 성격이 강하다고 보았다.

김관희와 김덕건(1996)은 유아의 과제수행에 있어서 나타나는 성인의 scaffolding 유형과, 유아와 성인의 변인에 따른 scaffolding 유형의 차이를 알아보는데 결과에 따르면 유아를 위한 스캐폴더(scaffolder)로서 어머니의 역할은 교사에 비해 과제완성에 큰 비중을 주는 것으로 조사되었으며 반면, 교사는 어머니들보다 방향유지의 scaffolding 유형을 많이 사용하는 것으로 나타났다. 또한 유아의 연령이 높을 때, 유아가 활동에 관심을 갖고 스스로 수행하도록 하는 방향유지의 scaffolding 유형이 나타났으며 반면, 연령이 낮을 때는 어머니와 교사 모두 문제를 해결하기 위한 구체적 전략을 제시하는 과제완성의 scaffolding 유형을 많이 보였다고 주장하였다.

2000년 이후 교육적 패러다임의 전환에 따라 교사중심에서 유아중심으로 교육의 형태가 전환되고 있는 입장이다. 이에 따라 scaffolding 연구 또한 교사나 부모에 비해 평등적이고 비지시적인 특성을 지니고 있는 또래간의 스캐폴더(scaffolder)로 한 연구가 증가하고 있다.

유아는 문제 상황에 직면하였을 때 개인적으로 활동하는 것에 비해 또래와의 협력을 통한 과제 수행이 더 효과적으로 나타났다. 이는 유아가 과제를 탐색하는 동안 또래와 대화를 나누고, 사회적으로 의미가 있는 활동을

함께 수행하면서 서로 상보적 역할을 하기 때문이다. 그러므로 유아는 협동하는 과정에서 의사소통을 통해 대화의 필수적인 특징을 내재화하고 사고의 한 부분을 구성하며, 이를 근거로 자신의 활동을 이끌고, 완성할 수 있는 전략을 사용하게 된다. 따라서 유아는 또래간의 협동 활동을 통해 행동과 사고를 학습하게 되며 스스로 해결할 수 없었던 문제를 해결할 수 있게 된다.

또래 유아들간의 scaffolding의 유형에 있어서 교사나 부모의 scaffolding과는 차이를 보인다. 언어적인 scaffolding에 의존한 교사, 부모의 유형과는 달리 또래간의 scaffolding유형에서는 시범, 직접적인 행동, 구체적인 정보, 개별적인 예의 활용 등 상호간에 공유를 위한 scaffolding이 주로 사용되었다.

공복련(1998)의 연구에서는 참여관찰을 통해 유치원 수업시간에 일어나는 교사와 또래와의 상호작용의 내용을 분석한 것으로 또래간의 상호작용 유형으로 직접적이고 구체적인 지지, 정보 전달, 모델링, 의견조정 · 토의 · 의견 나누기 형태로 분석되었다. 또, 신현문(1993)은 만 4, 5, 6세 유아 40명을 대상으로 실험한 결과 가르치기, 시범 보이기, 시범보이며 말하기, 정 · 오답 말해주기, 정답 제시하기, 계획하고 말하기, 수렴적 질문하기의 유형이 나타남을 발견하였다고 한다. 정희용(2002)은 또래간 연령 · 성별 · 수준에 따른 scaffolding 유형 차이에 관한 연구에서 scaffolding 유형을 설명, 모델링, 질문, 단서제시, 조언 및 지시, 피드백, 의견조정의 7가지 유형으로 분석하였으며 결과에서는 유아의 연령과 성별, 수준에 따라 사용하는 scaffolding의 유형에 유의한 차이가 있다고 주장하였다.

오선영(2000)은 6세 아동, 8세 아동, 10세 아동을 같은 연령과 동성으로 쌍을 이루어 공간 구성 모델과제와 블록 구성 모델과제를 수행하게 하였다. 이 연구에서는 상호작용 기제 유형을 갈등기제, 안내 기제로 나누고 갈

등기제에서 언어적 불일치, 행위적 불일치, 제스처 불일치로 안내기제에서는 지시와 제안, 긍정적 지지, 신체적 중재, 시범으로 나눠 분석하였다. 그 결과 세 연령의 아동은 상호작용 기제에서 유의미한 차이를 보였으며 연령이 높아질수록 안내기제가 증가하는 것으로 나타났다.

서영선과 엄정애(2006)는 조형 활동을 통한 협동학습에서 만 5세 유아들의 사회적 능력별 집단구성에 따른 또래 상호작용 유형을 분석 하였는데 사회적 능력이 상위수준인 유아들이 하위수준인 유아들보다 도움주기, 활동 설명하기, 갈등 중재하기 와 같은 긍정적 상호작용을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 또 송희정(2007)은 만 4, 5세 유아 각각 60명씩 총 120명을 대상으로 쌍 구성 방법에 따른 또래 협동학습의 실험에서 나타난 scaffolding의 유형은 시범 보이기, 질문하기, 격려하기, 오류 찾아주기, 조언하기 순으로 크게 나타났으며, 만 5세 유아보다 만4세 유아가 여아보다 남아가 scaffolding 유형이 더 높게 증가한 것으로 나타났으며 동질과 이질간의 차이는 거의 보이지 않았다고 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 부산광역시에 소재하고 있는 S초등학교 병설유치원에 재원중인 만5세아 16명이었다. S초등학교 병설유치원은 연구자가 4년간 근무하고 있는 유치원으로 만5세 유아는 총34명이 재원중이다. 이들은 두 반으로 나누어져 있으며 24명은 재원생, 10명은 신입유아이다. 이들 중 25명은 종일반을 신청한 유아들로 유치원에서 머무는 시간이 길어 유아들의 개별적인 특징과 유치원 생활에 대한 정보를 쉽게 얻을 수 있었다.

질적 연구를 위해 보다 구체적인 유아들의 상호작용을 알아보고자 연구대상자를 8쌍으로 한정지어야 했으며, 연구대상자 선정을 위해 만5세 유아들에게 한국 웨슬러 유아지능검사(Korea-Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence: K-WPPSI)를 사용하였다. K-WPPSI는 미국의 WPPSI-R을 기초로 만3세에서 7세 3개월까지의 아동의 지능을 측정하기 위해 개발된 지능검사 도구를 한국의 실정에 맞게 타당화 한 것으로 소요시간이 평균 70분 정도로 만5세 유아에게 실시상의 어려움이 따른다. 따라서 본 연구에서는 박혜원(2001)이 개발한 K-WPPSI의 일부 소검사를 이용한 한국 웨슬러 유아지능검사의 간편형을 이용하여 유아의 인지적 능력을 측정하였다.

검사기간은 2008년 9월 19일과 9월 22일 양일간에 걸쳐 실시하였다. 검사자는 유아교육과 대학원생 4명으로 지능검사에 대한 사전 훈련을 받은 후

검사를 실시하였다. 지능검사 결과에 따라 상위 25%이내 유아, 중간유아, 하위 25%이내의 유아들로 분류하였다. 이 중 쌍 구성에 있어 상 집단 유아와 하 집단 유아 각1명씩 1쌍을 이루고 중 집단의 2명의 유아가 1쌍을 이뤄 상-하 집단, 중-중 집단 각 4쌍을 구성하여 총 8쌍을 선정하였다. 쌍 구성시 고려한 사항이 세 가지 있었다. 첫째, 유아들의 유치원 일상생활에서의 유아 사회성 관찰을 통해 유아간의 친밀도가 높은 유아들을 대상으로 구성하였다. 둘째, 집단 구성 시 유아들의 지속적인 유치원 생활 및 또래 관계 형성의 친밀감을 고려하여 같은 반에서 집단구성이 이루어 질 수 있도록 집단을 구성하였다. 셋째, 성별에 따른 집단 구성 시 동성 집단으로 구성하였다. 이는 Vaughn, Colvin, Azria, Caya, 그리고 Krzysik(2001)과 정영혜(2006)의 연구결과에 따라 동성 집단 간의 상호작용에서 더 긍정적인 상호작용이 나타난다는 결과에 의거하여 본 연구에서도 동성집단으로 구성하였다.

이러한 과정을 통해 최종적으로 선정된 집단별 연구대상은 <표 2>와 같다.

<표 2> 집단 구성표

지능집단 성 별	상-하집단	중-중 집단	계
남	4명	4명	8명
여	4명	4명	8명
계	8명	8명	16명

총 16명의 유아 중 4명의 유아를 제외한 12명의 유아가 종일반을 신청한 유아로 유치원에서 지내는 시간이 길며 가정에서의 성인들과의 상호작용보다 또래 상호작용의 기회를 많이 가질 수 있는 유아들이다. 또한 16명중

14명은 재원생으로 연구자와 1년간 함께 생활해 온 경험이 있어 연구자가 유아의 특성을 잘 이해하고 있다. 연구 대상에 대한 소개는 다음과 같다.

<표 3>

<표 3> 연구 대상 유아별 소개

이 름*	연령	성별	지능집단
이명호	6년 6개월	남	상
정우영	6년 2개월	남	하
김영철	6년 3개월	남	상
최원빈	6년	남	하
권희선	6년 2개월	여	상
유채영	5년 8개월	여	하
김민서	5년 11개월	여	상
여주원	5년 7개월	여	하
최창환	6년 3개월	남	중
이현기	6년 1개월	남	중
박민호	6년 1개월	남	중
오상현	5년 10개월	남	중
송연수	5년 6개월	여	중
손원희	5년 11개월	여	중
김민정	6년 6개월	여	중
지이수	6년 2개월	여	중

* 가명사용

2. 연구도구

또래간 협력활동을 통한 선행연구에서는 퍼즐 맞추기, 칠교놀이, 분류하기, 유목화하기 등 여러 가지 과제들이 활용되었으나 주로 블록 또는 퍼즐 등의 공간 과제에 집중됨을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구에서도 공간 과제를 활용하기로 하였으며, 유치원 현장에서 또래간의 scaffolding이 가장 활발하게 일어날 것 같은 활동으로 조형 활동을 언급한 유치원 현장 교사들의 의견을 참조하여 조형과제를 추가로 선정하였다.

가. 공간과제

본 연구에서 사용한 공간과제는 몬테소리 교구중 하나로 육면체 도형을 높이, 색깔, 크기를 고려하여 짜여진 틀 속에 조각을 맞추어야 하는 블록 맞추기였다. 블록 맞추기는 2항식과 3항식 두 가지 과제로 이루어 졌는데 2항식의 퍼즐 조각 개수는 총 8개로 4cm 정육면체 1개, 3cm 정육면체 1개, 4cm×4cm×3cm 육면체 3개, 3cm×3cm×4cm 육면체 3개로 빨간색과 파란색으로 조합된 블록조각들로 구성되었다. 3항식의 퍼즐 조각 개수는 총 27개로 4cm 정육면체1개, 3cm 정육면체 1개, 2cm 정육면체 1개, 4cm×4cm×3cm 육면체 3개, 4cm×4cm×2cm 육면체 3개, 3cm×3cm×4cm 육면체 3개, 3cm×3cm×2cm 육면체 3개, 2cm×2cm×4cm 육면체 3개, 2cm×2cm×3cm 육면체 3개, 3cm×2cm×4cm 육면체 6개로 빨간색, 파란색, 노란색으로 조합된 블록조각들로 구성되었다. (부록 참고)

나. 조형과제

조형과제 선정 시 직조 짜기, 색종이 접기, 모빌 만들기 등 다양한 조형 활동을 선택하여 유아들의 활동을 탐색해 보았으나 단순반복활동 및 상호작용이 빈번하지 않은 활동이 주를 이뤄 과제 선정에 어려움을 겪었다. 그러던 중 '심심한 왕자'라는 동화를 발견하였고, 동화책 속에 왕자님을 위한 선물상자를 만드는 장면에서 유아들이 동화를 통해 전개도를 만들 수 있는 단서를 찾아 만들어 볼 수 있음을 알았다.

예비관찰 시 유아들을 상대로 들려주고 동화 속에 나오는 선물상자(사각뿔, 정육면체)를 유아들이 직접 만들어 볼 수 있도록 활동을 유도하였다. 유아들은 전개도를 만들 수 있는 모형을 가지고 함께 그리고, 자르고, 붙이고 만드는 등의 조형적 활동의 형태를 통해 과제를 수행할 수 있었으며 문제 상황에 부딪혔을 때 서로 해결방법을 생각하고 시행착오를 겪으며 과제를 완성 하였다. 조형과제 역시 공간과제와 같이 유아의 흥미 유지를 위해 두 가지 과제인 사각뿔과 정육면체 만들기 과제를 선정하였다. 각 2회씩 총 4회에 걸쳐 과제를 수행하였다. (부록 참고)

3. 연구 절차

가. 예비관찰

이 연구를 위해 유아들의 상호작용 및 연구 도구의 적절성을 알아보기 위

해 2008년 9월 29일~10월 10일까지 2주간에 걸쳐 예비 관찰을 실시하였다. 이는 연구 대상자에서 제외된 유아들을 대상으로 이루어졌다. 예비조사 결과 연구도구가 유아들의 흥미와 관심을 촉발, 유지 시키는데 적절한 것으로 판단되었고 또래 간 상호작용의 수준도 적절하다고 여겨져 본 활동에 적용하기로 결정하였다.

나. 쌍 협력활동과 관찰 및 기록

2008년 10월 둘째주 부터 12월 넷째주 까지 8회의 쌍 협력활동 과제수행을 실시하였다. 유아들의 일상적인 유치원 생활 내에서 유아의 행동을 구체적으로 관찰하기에는 주변의 변수가 너무 많이 존재한다. 그러므로 또래 유아간의 구체적인 상호작용을 분석하기 위해 독립된 놀이공간이 필요하였다. 실험 유아들은 유치원 생활에 방해가 되지 않는 범위 내에서 휴식시간, 바깥놀이 시간, 산책활동 시간 등 운영시간 내 적절한 시간을 활용하여 유아의 동의하에 활동이 이루어졌다. 유아들은 과제수행이 준비된 독립된 공간에 들어와 제시된 과제를 확인하고 과제를 수행하였으며 유아가 활동하는 동안 연구자는 유아의 활동에 영향이 미치지 않도록 하기 위해 유아의 요구가 있을 때를 제외하고는 유아들의 과제수행에 참여하지 않았다. 관찰과 동시에 관찰 내용을 현장기록 노트에 기록하여 정리하였고 관찰이 끝난 다음 연구자의 연구관점이나 관찰에 대한 관점을 요약, 반영하는 반영적 저널을 기록했다. 또한 6mm 디지털 캠코더를 이용하여 유아의 행동을 녹화하고 이를 콤팩트디스크에 저장했다. 저장된 내용은 반복 재생하면서 유아간의 언어적, 비언어적 상호작용 내용을 전사하였다.

다. 자료 분석

수집된 자료는 개념화, 관계화, 재조직화, 종합화의 방법으로 분석, 정리하였다. 즉, 유아들의 scaffolding 특성을 파악하기 위해 우선 쌍 활동에서 나타난 다양한 상호작용 현상으로부터 의미 있는 내용을 도출하였고(개념화 과정), 도출된 개념들을 하나의 범주로 관계시키는 과정을 거쳤으며(관계화 과정), 관련 범주들의 관계를 살펴보며 이미 도출된 개념들을 다시 재조직화(위계화 과정)한 후 이를 최종적으로 종합하는(종합화 과정) 방법으로 자료를 분석하였다.



IV. 연구결과 및 해석

1. 쌍구성에 따른 또래 상호작용

가. 인지적 수준에 따른 또래 상호작용

본 연구에서는 연구대상자 선정을 위해 만5세 유아들에게 한국 웨슬러 유아지능검사(Korea-Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence: K-WPPSI) 간편형을 실시하여 상, 하, 중 집단으로 나누었다. 이중 상위 25%이내 유아, 중간유아, 하위 25%이내의 유아들로 분류하여 상-하 집단 4쌍, 중-중 집단 4쌍으로 구성하였는데, 집단 내 남아 쌍 집단 2쌍, 여아 쌍 집단 2쌍으로 구성되었다. 연구 대상자들은 쌍을 맺은 상호작용자와 함께 주어진 과제를 수행하게 되고, 유아들의 상호작용 과정들을 선행연구들의 scaffolding 유형들을 기준으로 분석하였다.

연구결과 인지적 수준에 따른 집단 간에 현저하게 드러나는 scaffolding 유형적 특징은 발견되지 않았다. 그러나 상-하 집단과 중-중 집단 모두 McNaughton과 Leyland(1990)가 제시한 과제완성과 과제지향의 상호작용 특성을 많이 보였으며 방향유지는 매우 적게 나타났다. 유아들이 보인 과제완성, 과제지향, 방향유지의 상호작용 예를 살펴보면 다음과 같다.

과제완성은 유아들이 공동의 목표를 지닌 과제를 수행하면서 상대 유아에

게 언어적 및 행동의 직접적인 단서 제공하여 상호작용자가 쉽게 과제를 완성할 수 있게 도와주는 것이다. 이러한 행동은 과제해결을 위한 문제 상황에서 오는 긴장감을 해소시키고 과제완성에 대한 만족감과 성취감을 키우게 된다. 또한 과제해결을 위한 상호작용가간의서 믿음으로 과제 수행의 완성도를 높여주는 계기가 된다.

< 관찰사례 1 - 과제완성 : 2008년 10월 30일 >

영철: 노란색 대장 요쪽에 (조각을 꺼내어 분류해 놓는다)
 원빈: (조각을 꺼내면서)맨 마지막게 다 노란색이다 건정 파랑 건정 파랑
 영철: 파랑 파랑 파랑 파랑 빨강 빨강 자 해보까? 시작~
 원빈: 한 개는 니 하고 한 개는 내하고 그러자.
 영철: 잠깐만 이거 빨강거다, 뒤에 건정색인데?
 (상자 뒷면을 보면서) 아 뒤에...이거..
 (조각을 상자옆면에 대어보고는) 아인데?
 원빈: 이거?(조각을 직접 대어보면서)
 영철: 아 이거 아니가 혹시(조각을 직접 대어보면서) 맞다.
 원빈: 아! 이거 맞췄구나.
 (뚜껑을 내면서 손가락으로 건은색을 짚어준다.)
 영철: 맞다. 이것도 어 이거다 .이거?(조각을 하나씩 짚으면서)
 원빈: 이거?
 영철: (손가락으로 뚜껑의 건은색을 짚어주며) 아 이거 해야 된다.
 원빈: (뚜껑에 조각을 옮겨보며)맞다

<관찰사례 1>에서 유아들은 과제를 수행하면서 '노란색 대장 요쪽에' '이거다' 등 퍼즐이 놓일 위치를 정확히 짚어주거나 퍼즐 조각을 가리켜 줌으로써 과제수행의 직접적인 단서를 많이 제공하고 있다. 이때 유아들은

직접적인 단서제공을 언어적으로 표현 할 뿐만 아니라 퍼즐 뚜껑을 짚어주기도 하고 퍼즐조각을 상자 옆면에 대어보거나, 뚜껑에 퍼즐조각을 올려보는 등의 직접적인 행동을 통해서도 문제해결의 실마리를 제공해 주어 상대 유아가 쉽게 과제를 완성할 수 있도록 돕고 있다.

과제 지향은 상호작용자가 과제를 잘 수행할 수 있도록 과정적 형태의 도움을 제시하는 것을 의미한다. 과제수행과정에서 해결의 단서가 될 수 있는 것들을 간접적으로 제시해 주기도 하지만 때로는 상대방의 행동에 대한 비평과 자신의 생각을 제안함으로써 과제해결에 대한 또 다른 방향을 제시해 주기도 한다. 또한 서로의 생각을 교환하는 과정에서는 때로는 다툼이 일어나기도 하지만 유아들은 자신의 감정조절을 통해 상호작용자와 해결방안을 찾고 다시 과제 수행을 원활히 하고자 하는 유아들의 노력을 찾아 볼 수 있다.

< 관찰사례 2 - 과제 지향 : 2008년 10월 21일 >

민정: (전개도를 그리면서)내가 자른다. 알았제? 같이 자르자~

이수: 내가 다른 가위 가져올게 (가위를 가지러 갔다.)

.....

(민정이는 전개도를 계속 그리고 있다.)

.....

이수: (가위를 전개도를 가리키면서)이렇게 이렇게 이렇게 해서

이렇게 이렇게 하면 우리 망쳤다~맞제?

.....

(민정이가 그린 전개도를 보면서) 따로 그렸네.

민정: (지우개로 그린 것을 지운다.)

다시 해보자(모형을 가지고 와서 전개도를 다시 그린다.)

.....

다됐다 자르자.

.....

하자

(민정이가 이수가 동시에 가위질을 하기 시작한다.)

(전개도를 자르다 두 가위가 마주치자 서로 웃는다)

민정: 이걸 내가 잘라볼게

<관찰사례 2>에서 민정이는 이수에게 함께 전개도를 자를 것을 권유하고 이수는 함께 자르기 위해 가위를 가져다주기도 한다. 또한 이수가 ‘따로 그랬네.’ 라며 과제 수행의 상태를 평가해 주면서 민정이는 자신이 그린 전개도가 잘못되었음을 알고 지운 후 다시 수정할 수 있게 되었고 이런 모습은 상호작용자에게 과제수행이 잘 이루어 질수 있게 도와주는 언어적 표현으로 볼 수 있으며 과제를 수행하면서 함께 그리고 자르는 과정 속에서 서로 웃고 수행하는 모습에서 유아들간의 친밀감도 높아진다는 것을 관찰할 수 있다.

방향유지는 과제 수행에 대한 학습자의 관심을 조절하는 것으로 과제에 집중할 수 있도록 상호작용자를 이끌거나 분위기를 조성하여 과제수행 능력을 높이도록 하는 방법이다.

< 관찰사례 3 - 방향유지 : 2008년 12월 11일 >

창한: 땃지, 땃지, 땃지,

현기: ㅋㅋㅋㅋ.....

창한: (현기가 퍼즐 조각을 떼어뜨리며 웃자) 아 니 지금 장난치나?

현기: (퍼즐상자를 흔들면서) 쯤 제대로 한 번 땃춰보자

창환: 좀 제대로 좀 맞춰보자 (퍼즐을 빼면서) 거기 아니거든

현기: 잘 봐라! 봐라!

치식~ 치식~

(창환이가 상자 속에 두 손을 넣어 퍼즐을 꺼내려 한다)

현기: 아 잠시 타입 타입 타입 타입 타입 (퍼즐 옆면을 옮긴다)

<관찰사례 3>에서 창환이는 퍼즐을 맞춘 후 현기에게 ‘맞지 맞지 맞지’ 하며 인정을 받기를 원하나 현기는 퍼즐 조각을 떨어뜨리며 장난을 치고 있다. 이 모습을 창환이는 ‘야 니 지금 장난치나?’ 라고 말하면서 과제 수행에 대해 집중할 수 있도록 유도한다. 그러자 현기는 ‘좀 제대로 맞춰보자’ 하며 과제에 관심을 가지고 집중하기 시작한다.

유아는 언어적 표현이 한정적이기 때문에 상호작용 과정에서 상대방으로 하여금 과제에 관심을 가질 수 있도록 언어적으로 이끄는 것이 어렵다. 그렇기 때문에 유아-유아간의 상호작용에 있어서는 방향유지의 특성은 다른 특성들에 비해 잘 나타나지 않는다.

나. 성별에 따른 또래 상호작용

본 연구에서는 집단 구성 시 상-하 집단, 중-중 집단 구성 시 집단 내에서 남아 쌍 집단 2쌍, 여아 쌍 집단 2쌍으로 총 남아, 여아 집단을 4쌍씩 구성하여 성별에 따른 또래 scaffolding의 특성을 살펴보았다.

첫째, 여아 쌍 집단이 남아 쌍 집단에 비해 도움주기, 주고받기의 협력적인 모습이 많이 일어남을 관찰할 수 있었다. 함께 과제를 수행하는 친구가 무엇이 필요한지 언어적 표현은 물론 행동으로 서로에게 도움을 주고 받으면서 친구의 행동에 대해 격려를 통해 자신감과 과제에 대한 책임감을 갖고 과제

를 수행하는 모습을 볼 수 있었다.

둘째, 남아 쌍 집단에서는 여아 쌍 집단에 비해 협력적인 모습은 다소 적게 나타나는 편이나 서로간의 ‘칭찬’ 하는 모습을 관찰할 수 있었고 과제 수행에 있어 주도권 경쟁, 과제 완성에 대한 불안, 외면하기 등의 모습이 많이 관찰되었다. 또한 남아의 경우 과제완성에 대한 강박관념으로 인해 서로 돕고 협력하는 모습이 아닌 과제완성에 많이 치중하는 모습이 보이고 있어 과제 수행 중 상호작용자의 실수나 잘못을 언어적으로 원망과 비난의 표현으로 나타내기도 한다. 또 과제 수행 과정에서 서로간의 경쟁의식이 내포되어 서로의 역할에 대한 경쟁의 모습을 보이기도 한다.

이와 같이 성별에 따른 또래 상호작용의 특징은 다음과 같은 관찰사례를 통해 구체적으로 살펴볼 수 있다.

1) 도움주기

도움 주기는 유아들의 상호작용에 있어 이타적인 행동을 하는 것으로 유아들간의 친밀감을 확인시켜 주기도 하고 이를 바탕으로 공동된 목표를 향해 서로를 지지해 주는 행동이라고 할 수 있다. 유아들의 공동의 목표는 하나로 결속시켜주는 특성을 지니고 있는 것(김희태, 2008)으로 함께 놀지 않았다고 하더라도 유아들은 공동의 목표가 형성되면 아주 친한 친구처럼 결속이 되는 모습을 보여주고 서로 도움을 주고받으며 협동하는 모습을 아주 쉽게 표현되어 나타나게 된다. 이러한 도움주기는 여아 쌍 집단에서 주로 관찰할 수 있었다.

< 관찰사례 4 - 2008년 12월 10일 >

연수: (퍼즐조각을 쌓으면서)저번에도 쌓았는데.. 우캬 다 쌓아 냈다

원희: 아~~ 그렇게 할 게 아니니까
 연수: 알았어. (빨간색 퍼즐조각을 내밀면서) 원희야 이거 필요하제?
 원희: (퍼즐조각을 건네받으면서) 응
 (상자에 퍼즐을 맞춰 본다.) 여기 아니다
 (원희는 연수가 쌓아놓은 퍼즐 중에서 한 조각을 가지고 온다)
 연수: 조심해서 사용해. 원희야.
 원희: (퍼즐을 다시 쌓아놓자 조각들이 무너졌다)
 뭘 이렇게 된다. 아니가
 연수: 응 무너뜨렸다. 그대 또 한다~ (노란퍼즐을 쌓는다.)
 원희: 야! 넌 이거 안 해?
 (연수가 갖고 있는 퍼즐 조각을 가지고 오면서) 이거 줘.
 연수: 이거 또 있다. 너 램 넣었제? 보자.
 원희: 어 넣었다
 연수: 그대, 또 건정색?(퍼즐조각을 원희에게 건네준다)

<관찰사례 4>에서 원희와 연수가 가지는 공동의 목표는 블록을 쌓는 것이다. 함께 과제를 수행하는 과정에서 친구의 활동 모습을 보고 연수는 ‘이거 필요하제?’ 라고 퍼즐 조각을 건네주면서 ‘또 검은색?’ 하며 상대유아의 상황적 요구를 미리 짐작하여 퍼즐 조각을 제시해 준다. 또한 원희는 연수가 가지고 있던 퍼즐을 가지고 오는데 연수는 ‘이거 또 있다.’ 라고 얘기 하면서 자신이 가지고 있는 퍼즐 조각 한 개가 아닌 다른 조각도 얼마든지 줄 수 있다는 도움의 메시지를 표출하고 있었다. 또, 과제 수행 중에 연수는 ‘조심해서 사용해. 원희야!’ 하며 친구의 행동을 걱정해 주는 모습을 통해 친근함을 표현하고 결속력을 다져주는 협동의 모습에서 관찰할 수 있었다.

< 관찰사례 5 - 2008년 11월 14일 >

희선: (지우개를 지우면서) 그 다음 내 차례다. (전개도를 그린다)

채영: 내가 잡고 있을까?(모형을 가지고 온다)

희선: 어. (도화지를 돌려주면서) 고개 대라.

(채영이가 그려진 곳에 모형을 대자) 이쪽에 해야지

채영: 내가 꼭 잡고 있을게

(모형을 두 손으로 잡고 희선이가 그리는 것을 보고 있다.)

(모형을 들어 희선이가 그린 것을 본다.)

희선: 허~어

채영: 헉~ 틀렸다. (지우개를 가지고 와서 틀린 부분을 지워준다)

.....
됐다. (모형을 다시 도화지위에 옮겨주면서)네모 해야지.

<관찰사례 5>에서 전개도 그리는 과정에서 희선이가 잘 그릴 수 있도록 채영이가 ‘내가 잡고 있을까?’ 라고 물어 보기도 하고 ‘내가 꼭 잡고 있을게.’ 라고 말하면서 희선이에게 직접적인 도움을 준다. 또한 채영이는 희선이가 전개도를 틀리게 그린 것을 알고는 직접 지우개로 틀린 부분을 수정해 주기도하고 희선이가 활동을 계속 할 수 있도록 모형을 도화지위에 올려주면서 ‘네모 해야지’ 라고 말하며 활동 방향을 안내해 주는 모습을 관찰할 수 있었다. 이처럼 공동의 목표를 두고 하나가 된 집단에서는 실수가 생기는 과정에서도 관대하게 취급하고 마치 자신의 일이 잘못된 것처럼 수정하고 다음 과정으로 진행하게 된다.

2) 주고받기

주고받기는 유아들간의 상호작용에서 상대의 의견을 존중하는 형태로 과제 수행에 있어서 서로 한 번씩 자신의 의견을 주고받으면서 상대의 행동을 지원하고 서로의 행동을 이끌어 가는 것을 볼 수 있으며 서로간의 위치에 대

해 평등의 의미를 내포하기도 한다. 또한 이러한 주고받기의 형태는 유아들 끼리 새로운 지식과 정보를 제공받으면서 자기중심적 사고 과정을 탈피하게 되고, 타인을 존중하는 태도를 배우게 되는데 주고받기의 모습은 여아 집단에서 많이 관찰 할 수 있었다.

< 관찰사례 6 - 2008년 12월 19일 >

원희: (모형을 도화지에 붙여놓고 그리면서) 내가 그렇게 이건

연수: (반대편 모서리를 따라 그리면서)이건 내가 그렇게

원희: 밑에는 너가 그려라 그런 밑에는

(연수가 그릴 수 있도록 모형을 잡아준다.)

연수: 아 움직이지마~ 그려.

원희: 그려라~(그려야 할 곳을 연필로 짚어 주면서) 넌 밑에 하고
이쪽하고 난 위에하고 이쪽 할게.

해라 해라고 왼쪽하고 왼쪽 (전개도를 계속 그린다.)

잠깐만.. (모형을 돌려 그릴 곳을 옮긴다) 이렇게 해라

(연수가 그리는 것을 보고는)아 됐다~ 아니다.

(모형 자리를 옮겨 다른 곳에 놓는다.)됐다. 아~ 해라~

연수: 이렇게 해야 겠다.

원희: 위에는 내가 할게...(위 면을 그린다.)

(모형을 아래쪽으로 옮겨 주고는) 너 해.

연수: (모형을 잡고 그린다.)됐다. 자! 너 해

<관찰사례 6>에서 원희와 연수는 전개도를 그리면서 ‘내가 그럴게 이건’ ‘이건 내가 그럴게’ ‘너 해’ ‘됐다. 자 너 해.’ 라고 서로 대화를 주고받으며 과제 수행에 집중한다. 또 원희는 ‘넌 밑에 하고 이쪽하고 난 위에 하고 이쪽 할게’ ‘위에는 내가 할게.’ 하며 활동의 과정이나 역할분담을 위한 이야기를 나누며 과제 완성에 대한 관심 및 호기심을 증진 시키고 있음

을 볼 수 있다. 이런 모습들은 과제 수행에 있어 유아들은 똑같은 위치에 놓여진 상황에서 서로가 함께 수행해야 한다는 평등적 의미를 내포하고 있다는 것을 알 수 있다.

< 관찰사례 7 - 2008년 10월 21일 >

민정: (한 면을 그리고 나서) 이렇게 해서 어떻게 할까?

이수: 이.. 이거...?(그냥 곳을 손으로 짚으면서) 이쪽, 아니 이쪽
우리가 그냥 옆으로...(손으로 세모모양을 그린다)

민정: 그렇게 안 되는데? (이수의 손을 치운다)

이수: 이렇게 할까?(모형의 모서리를 세워보고는)
딱 맞지 않는데?

민정: 이렇게...?(모형의 방향을 바꿔서)

이수: 아니... 일주 딱 맞춰. (손으로 꼭지점 두 곳을 짚어준다.)

민정: 어떻게 맞들지?

이수: 어렵다....

(민정이는 모형을 대고 전개도를 그리고 이수는 민정이를 지켜본다)

민정: 됐다...(모형을 떼어내고 그려진 것을 보면서 웃으며) 으흥~

이수: (웃으며) 으흥~

<관찰사례 7>에서는 민정이가 전개도를 그리는 과정에서 ‘이렇게 해서 어떻게 할까?’ 라고 이수에게 의견을 제시하자 이수는 ‘이...이거?’ 라며 반응해 주고 또, ‘그렇게 안 되는데...’ 라고 문제 상황을 제시하자 ‘요렇게 할까?’ 라며 해결방법을 제안한다. 이처럼 여아의 경우 상대방의 이야기에 귀 기울여 주고 그에 대한 적절한 반응을 해 주며 관련된 이야기에 대해 의견을 제시하는 ‘주고받기’ 상황을 많이 관찰할 수 있었다. 이처럼 상대방의 의견에 반응하고 수용하는 태도는 어떤 일을 여러 사람과 함께 힘을

함하여 만들어 나가는 동안 자기중심적 사고 과정을 탈피하고 민주적 사고를 기르고 공동체 의식을 높이는 사회·정서적인 발달에 크게 영향을 미친다.

3) 칭찬

칭찬은 다른 사람으로부터 인정받고 어떤 행위를 촉진시키기 위한 자극의 한 방법으로서 학습자의 동기를 자극시킬 수 있는 언어적 보상의 한 형태이다. 성인에게서 받는 칭찬도 유아의 행동 및 긍정적인 자아개념을 갖게 하기위한 방법이기도 하지만 집단생활에서의 유아들간의 칭찬은 칭찬을 하는 사람과 받는 사람 서로 간에 긍정적인 변화를 가져다준다. 칭찬을 받는 사람은 심리적으로 존재감과 자신감을 얻게 되고, 마음과 행동 및 삶에 긍정적인 변화를 가져다준다. 반면, 칭찬을 하는 사람은 칭찬하는 과정을 통해 마음이 선해지고 긍정적이며 여유로운 마음을 갖게 되어 서로간의 관계가 더 우호적인 분위기로 전환되고 대인관계를 향상시키는 역할을 하게 된다(최옥화, 2007). 본 연구에서 나타나는 '칭찬'의 모습에서도 유아들에게 있어 과제 수행에 대한 자신감을 심어주는 요소가 된다. 유아들 서로간의 칭찬과 격려는 또래 친구간의 정서적 유대감과 친구로부터 자신의 능력을 인정받게 되고 행동 방향을 뚜렷하게 설정하여 과제완성에 더욱 집중하게 된다. 이러한 칭찬의 모습을 남아 쌍 집단에서 관찰할 수 있었다.

< 관찰사례 8 - 2008년 11월 12일 >

(명호는 뒤를 돌아 창문 밖을 보고 있다.)

우영: (전개도를 자르고 있다.) 하나만 자르면 끝!

명호: 다 잘랐나?(우영이가 자른 것을 본다.)

어~ 우영이 가위질 잘 하네.

우영: 이제야 잘 하게 됐다.

(우영이는 전개도를 계속 자르고 명호는 우영이를 지켜본다. 잠시 후)

명호: 내가 자를까?

우영: 응. 조금만 도와줘. (명호에게 전개도를 넘겨준다.)

내가 하면 마음에 뭐가 걸리는 거 같애...

조금 귀찮긴 하지만 그래도... (가위를 맞지작거린다.)

<관찰사례 8>에서 명호는 우영이에게 자르는 과정을 맡기고 ‘다 잘랐나?’ 물으며 우영이가 자른 전개도를 살펴본다. 명호는 우영이가 가위질을 못한다고 생각하고 있었지만 우영이가 한 것을 보고 ‘우영이 가위질 잘 하네.’ 하며 칭찬해 준다. 명호의 반응에 우영이는 자신이 수행하는 것에 대해 ‘내가 하면 마음에 뭐가 걸리는 거 같아’ 라고 불안감을 갖고는 있지만 명호의 말에 자신감을 얻어 ‘이제야 잘 하게 됐다.’ 라며 자신의 능력에 대해 만족하고 더 열심히 과제를 수행하게 된다. 또한 명호가 우영에게 전개도를 자르는 과정에 대해 분명하게 평가를 해 줌으로써 우영이는 과제 수행에 대해서도 부담감을 덜게 되고 ‘할 수 있다’ 라는 자신에 대한 믿음을 갖고 최선을 다하려 한다.

< 관찰사례 9 - 2008년 10월 21일 >

명호: 어떻게 하면 세모일까?

상현: (모형을 가지고 와서 도화지 위에 놓고)

그러니까 내가 이렇게 대자고 했는데요?

(모형을 대고 세모를 그린다.)

명호: 난 그랬는데.... (명호가 그린 것을 보고) 오~잘 그리는데~

난 48연필로 해야지. (연필꽂이를 뒤지면서) 48연필 있 있다.

나도 해보자.

상현: 해 봐. (모형과 도화지를 민호에게 준다.)

민호: (모형을 잘못 대고는) 나 뭐 이렇게 하지?

상현: 아 이것도 그러야 해. (네모그림을 짚으며)

(민호는 다른 곳에 모형을 대고 그린다.)

(상현이는 네모 그림이 있는 곳에 세모그림을 그린다.)

.....

상현: 다 그렸다. (민호가 그린 것을 본다.)

민호야 너 약간 제법이구나!

<관찰사례 9>에서 민호는 상현이의 그림을 보고 ‘오~잘 그리는데~’하며 민호의 그림에 대해 칭찬을 해 준다. 민호에게 능력을 알게 된 상현 역시 자신도 전개도를 그려보겠다는 의지를 4B연필로 표현한다. 상현이는 민호에게 활동방법을 안내하지만 민호는 자신의 의지대로 그림을 그리는데 민호의 그림을 본 상진이 역시 ‘민호야 너 약간 제법이구나~’ 하며 민호를 칭찬한다. 이처럼 유아들은 서로 각자의 능력을 인정해 주면서 과제에 대해 더 몰입하게 되고 자신의 능력을 더 발휘할 수 있게 된다. 또한 민호와 상현이는 서로 칭찬을 주고받으면서 서로의 관계를 우호적 분위기로 만들어 가게 되고 과제 수행의 흥미를 얻어 유아 스스로 수행 과정에서 긍정적인 분위기를 조성하게 된다.

4) 과제 완성에 대한 불안

남아 쌍 집단에서 나타난 과제완성에 대한 불안은 상호작용자가 과제를 수행하는 과정에서 과제가 잘못되었거나 다른 방향으로 진행될 때 상대 유아는 해결방법을 제시하거나 수정해 주기보다는 비평하거나 비난적 표현을 사용한다. 이는 유아가 과제 완성에 대한 강박관념으로 인해 나타나는 과

제 미완성에 대한 불안감을 친구의 잘못된 수행방법과 행동에 대한 간접적인 표현방법으로 사용하여 제시하고 있음을 볼 수 있다.

< 관찰사례 10 - 2008년 10월 22일 >

(명호가 모형을 대고 전개도를 그리는데 우영이가 다가와 밑면을 그린다)

우영: (그리면서)내가 여기 쪽 가지

(명호는 우영이가 그리는 것을 보고 있다.)

명호: (우영이가 다 그리자) 야! 니 때문에 망했다...

우영: 망? 망? 췌 하자.

(명호의 얼굴을 한번 보고 다시 모형을 뚫는다.)

명호: 니 때문에 망했다.

(우영이가 그린 곳이 아닌 빈 곳에 모형을 대고 다시 그린다.)

.....

우영: (명호가 그리는 것을 보면서) 니도 잘 못하네.

.....

(명호가 도화지를 돌려 방향을 바꾸자)야 거긴 내가 할게

(명호는 계속 그리기만 한다.)

<관찰사례 10>에서 명호는 우영이가 그린 것을 보고 ‘야! 니 때문에 망했다’ 라고 말한다. 우영이는 이 말을 듣고 ‘망? 망? 췌하자 ’ 라고 하며 대수롭지 않게 넘기지만 명호는 우영이가 제대로 하지 않고 실수한 것에 대해 불만을 가지며 다시 한 번 ‘니 때문에 망했다’ 라고 얘기한다. 우영이는 명호가 한 얘기에 마음이 상한 듯 명호의 행동을 주시하고 서운한 마음을 명호가 했던 것처럼 ‘니도 잘 못하네’ 라고 표현한다. 이처럼 남아 쌍집단의 경우 문제행동에 대해 해결책을 지원해 주지 못하고 비난, 원망의 소리를 자주 표현하는 것이 관찰되었다. 또, 명호는 우영이가 하는 행동에 대해 신뢰를 갖지 못했기 때문에 우영이가 ‘거긴 내가 할게’ 라며 다시 한 번 기회를

얻고자 하더라도 명호는 우영이에게 과제를 맡기지 못하고 계속 혼자서 과제를 수행한다.

< 관찰사례 11 - 2008년 12월 4일 >

창환: 아니 내가 땃충게(모형을 대고 그린다.)

현기: 아 튀어나왔다고~

(모형을 들고는)아니다 뽀키. 뽀키뽀키 뽀 이렇게 되어있제.

(모형을 다시 도화지위에 옮겨놓고)니 요기 뽀키라

창환: (전개도를 그리면서)현기 니가 뽀족하게 안 해서 그렇다

현기: 아니라고 제대호 쥔 그걸네... 아 다했냐

창환: 다했지.

현기: 아 왜 그대 너 다 틀렸다(모형을 전개도에 옮겨놓고)

이렇게 하면 안돼. 이렇게 하면 안돼.

아 뭔데 니 뭔데? 뭔데? 니 뭔데?(지우개호 지운다.)

창환: 할 수 있다 고칠 수 있다

현기: 니 다 잘못했다. 니 일부러 하는거가?

일부러 하는거제?(전개도를 수정하면서) 알고 하는 거제?

창환: 알고 하는 거 아닌데

현기: 일부러 하는 거제?

창환: 응 (전개도를 그리려 한다.)

현기: 일부러 왜~(현기의 팔을 견어낸다.)

.....

(전개도를 그리면서)틀리면 니 책임이다

창환: 난 책임 없다. 난 책임 없다.

<관찰사례 11>에서도 창환은 현기에게 ‘니가 뽀족하게 안 해서 그렇다.’라며 뽀족하게 그리지 못한 것에 대해 직접적으로 지적하면서 불만을 표시하고 있고 현기 또한 창환에게 ‘틀리면 니 책임이다.’와 같이 과제를 제대

로 수행하지 못할 경우에 대한 불안을 가지고 모든 과제에 대한 책임을 상호작용자인 친구 창환에게 돌리고 자신은 과제에 대해 책임을 회피하는 모습이 남아 쌍 집단에서 관찰할 수 있었다.

5) 주도적 경쟁

경쟁은 유아 개인의 목표를 표현하는 것이다. 하지만 본 연구에서는 짝을 이룬 두 명의 유아가 공동의 목표를 수행하는 과정에서 경쟁의 모습을 관찰할 수 있었다. 이 모습은 주로 남아 유아들의 활동에서 관찰할 수 있었는데 함께 과제를 수행하는 과정에서 자신의 존재를 더욱 부각시키고자하는 욕구로 해석된다. 과제 수행을 하면서도 자신의 역할을 분명히 하고 자신의 역할을 상대방에게 빼가지 않으려고 노력하는 모습으로 자신감의 또 다른 표현이기도 하고 자신의 능력을 타인과 비교하여 나타나는 우월성의 표현이라 할 수 있다.

< 관찰사례 12 - 2008년 12월 4일 >

영철: (모형을 대고 그리면서)네 두 번 니 두 번 해야지

원빈: 내가 먼저 하게.

영철: 싫어...(전개도를 먼저 그린다.)

원빈: 뭐하는데 다시 그리고.

(영철이가 그리는 것을 보고)한 개 냈었다.

영철: 이렇게 다 그리라고?(네모 모형을 하나 그린다.)

원빈: 아니... 이제 내내내

영철: 안 보인다 . 아~(모형을 들고 갔다.)

원빈: 아..(모형을) 안 받치고 해도 된다.(전개도를 그린다.)

영철: 아이다 내하고 줄게.(도화지를 자기 앞으로 당겨 그린다.)

아이다 지우개.. 지우개 어쨌는데?

이렇게 해가지고

(모형을 도화지 위에 옮겨놓고)뭐 어떻게 그리겠냐고?

아 이렇게 해가지고...(모형을 다른 면으로 놓고 그린다.)

원빈: 그러니까 뭐하는데 니 지금...

영철: 이제 니가 그려라

원빈: 뭐하는데 아 .. 이거 두 개 그려라고? 이거 두 개?

영철: 아니 나 한 개 그렸잖아. 니도 한 개 그려. 맨 마지막 두 개는
내가 그려야지.

<관찰사례 12>에서 과제를 수행하기 시작하면서 영철이는 ‘내 두 번 니 두 번 해야지’ 하며 과제수행에 대해 역할분담을 한다. 원빈이가 ‘내가 먼저 할게.’ 라고 하며 과제 수행의 주도권을 잡고 시작하려하나 영철이의 반대로 양보를 하게 된다. 하지만 영철이가 과제를 수행하는 동안 원빈이는 영철이의 행동을 주시하고 있으며 영철의 수행양에 대해 ‘한 개 남았다.’ 라는 말을 언급해 주면서 자신이 해야 할 차례가 왔음을 알려주고 더 이상은 하지 못하게 제한을 둔다. 또한 그림을 그리면서 원빈이가 ‘이거 두 개 그려라고? 이거 두 개?’ 하며 자신이 해야 할 일을 영철이에게 확인하는데 이때 영철은 ‘아니 나 한 개 그렸잖아. 니도 한 개 그려’ 라며 자신이 수행한 것과 공평하게 과제를 수행할 것을 강조한다. 이것은 협력활동에서 평등의 의미를 내포하는 것으로 불평등한 상황이 이루어지는 것을 유아들은 원하지 않는다. 영철이처럼 ‘맨 마지막에 두 개는 내가 그려야지.’ 하며 자신의 존재를 부각시키고 수행 과정에서 상대 유아간의 심리적 경쟁의 모습을 보여주고 있다.

< 관찰사례 13 - 2008년 11월 12일 >

우영: 내가 잘라쥬게(가위를 든다.)

명호: (가위를 들고)잠시만, 내 세모 자르고

우영: 니 세모 하나?

명호: (도화지를 들고 자르면서)두 개 잘라야지 그대야 되지

니 두 개 자르고 내 두 개 자르고

(우영이는 교실 주변을 두리번 거리며 활동에 집중하지 않고 있다.)

.....

명호: 하나 잘랐다 맞제?(자른 전개도를 우영이에게 보여준다.)

우영: 니 두 개 자른 거 아니야?

명호: 하나 잘랐다니까.

우영: 두 개 잘라...(명호가 계속 두 개 자르고) 나 한다.

명호: (계속 전개도를 자르면서)안 돼!

우영: 내 자르고 잘라라

(명호는 도화지를 내려놓고 우영이는 가위를 든다.)

<관찰사례 13>에서 명호는 ‘니 두 개 자르고 내 두 개 자르고’라고 역할을 나눈다. 우영이가 다른 행동을 하고 돌아왔을 때도 우영이에게 하나만 잘랐다는 것을 확인시켜준다. 하지만 우영은 ‘니 두 개 자른 거 아니야?’라며 명호의 행동에 대해 의심스러워한다. 이는 우영이가 내적으로 명호에게 경쟁의식을 지니고 있어 자신 몰래 과제를 모두 할 수도 있다는 불안감을 가지고 있으며 명호 역시 자신이 해야 하는 양을 다 했음에도 불구하고 ‘안 돼!’하며 우영이가 자르는 것을 거부하는 태도를 보여준다. 명호가 우영이의 역할까지 하려고 하는 것은 우영이에 비해 자신의 능력이 우월함을 암시적으로 표현하는 것으로 자신의 존재를 부각하고자 하는 욕구표현으로 여겨진다. 한편 우영이는 이런 명호의 행동에 불만을 가지는 듯 상호작용자간의 묵시적인 경쟁의식이 내포되어 있음을 짐작할 수 있다.

6) 외면하기

협력활동에서는 서로의 의견을 존중하며 귀기우려 듣는 것이 중요하다. 여아 쌍 집단의 경우 서로의 의견에 대해 수용하며 주고받는 모습을 관찰할 수 있었지만 반대로 남아 쌍 집단의 경우 상호작용에서는 동문서답의 형태를 종종 볼 수 있다. 서로의 이야기에 집중하지 않고 서로 다른 생각으로 과제를 수행하는가 하면, 한 사람은 과제를 계속 수행하고 있고 다른 한명은 과제와 연관되지 않는 질문을 하기도 한다. 구체적인 예를 살펴보면 다음과 같다.

< 관찰사례 14 - 2008년 10월 22일 >

우영: 아 나 쥘 해보자 아 니맛 다 하지 마라..
 석마 여기까지 니 혼자 다 할거가?
 한 번 내가 잘라 볼게.
명호: (우영이가 종이를 입으로 물자) 아 드롭다
우영: (그려진 선을 보고)아 너는 하얀 종이까지 잘라 버릴거냐?
명호:
우영: 왜 아까부터 너 혼자해?
명호: 아 딱 맞는데 한 개가 작다

<관찰사례 14>에서 우영이는 혼자만 과제를 수행하는 명호에게 과제수행에 대한 불만을 제시하고 있다. 하지만 명호는 우영이가 입으로 문 종이를 보고 ‘드롭다.’ 라며 과제와 연관되지 않은 말로 반응한다. 또 우영이는 ‘야! 너는 하얀 종이까지 잘라 버릴거냐?’ 하며 명호에게 묻지만 이번에는 대답하지 않는다. 이처럼 남아 쌍 집단의 상호작용에서는 주고받기처럼 서로의 생각을 교환하는 것이 아닌 외면해 버리는 경우가 있어 유아들의 이기적인 면을 찾아볼 수도 있었다. 성인의 경우 이런 상황일 때 방향 유지

를 통해 유아를 과제수행에 집중할 수 있도록 도와줄 수 있으나 유아-유아간의 상호작용에서는 언어적 한계와 상대유아를 이끌 수 있는 기술 부족으로 과제수행이 한쪽으로 이끄는 경우를 볼 수도 있다.

< 관찰사례 15 - 2008년 11월 12일 >

영철: 아 니부터 해라. 아 내부터 할게

원빈: 브이~ 선생님 맨날 공부해야 되요?

영철: 아 이제 니 두 개 해라. 니 두 개 해야지 요거랑 요거디..

내가 이거 할게...

됐다. 이젠 내 그려야지 맞다.

이렇게 해가지고 해야지

원빈: 아 더워! 아침에 추워서 입었는데

영철: 근데 이제 덥구나~ 이게 구겨진 거 같아 문제가 구겨졌네.

원빈: 아 쉬마려~

영철: 아 원빈아 니 두 개 해라. 이렇게 이렇게 맞는 것 같다.

원빈: 아 이렇게 하는거 맞제?

영철: 우리 비행기 없나?

협동학습의 전제는 상호간의 협의 하에 활동이 시작되는 게 원칙이다. <관찰사례15>에서는 영철이가 ‘아 니부터 해라. 아 내부터 할게 ’ 라고 하며 원빈이와 타협이 아닌 임의적인 자신의 의사결정에 의해 진행되고 있다. 또 영철이는 과제 수행으로 인한 문제점과 진행 과정, 원빈이가 해야 할 과제들을 자세히 설명해 주고 원빈이로부터 확인받으려 하지만 원빈이는 ‘아 더워! 아침에 추워서 입었는데 ’ ‘아 쉬마려~’ 라며 다른 반응을 보이는 등 과제 수행에 비협조적인 면을 남아 쌍 집단에서 관찰 할 수 있었다.

2. 과제 종류에 따른 또래 상호작용의 특징

본 연구에서는 공간과제(블럭 맞추기)와 조형과제(전개도 만들기) 활동이 이루어 졌다. 공간과제에서는 2항식, 3항식의 블럭 맞추기 활동이 이루어 졌는데 이 활동에서는 McNaughton과 Leyland(1990)의 scaffolding 유형 중 과제완성의 성향이 많이 나타났다. 또 조형과제에서는 사각뿔과 정육면체 전개도 만들기가 이루어졌는데 이 활동에서는 과제지향의 성향이 많이 나타나는 것으로 관찰되었다.

가. 공간과제

공간과제는 '블럭'이라는 도형의 특성에 따라 유아들의 상호작용에 있어 크기, 위치, 색깔의 언어적으로 직접적인 단서제공을 많이 제시해 주는 것으로 나타났다. 상대 유아는 이러한 직접적인 단서제시에 따라 과제를 쉽게 완성이 수 있게 되고 유아들간의 의견대립 또한 직접적인 대립과 결과를 통해 쉽게 해결할 수 있어 McNaughton과 Leyland(1990)의 과제완성의 성격이 많이 관찰되었다.

1) 위치 단서를 활용한 과제완성 상호작용

< 관찰사례 16 - 2008년 10월 30일 >

민호: 아 됐다. (1층을 다 뺐은 후) 위에.

상현: (민호가 뺐추는 퍼즐을 보고)그건 3층이다. 3층

(퍼즐조각을 상자 속에 넣어 뺏춘다.)

민호: 아니다. (상현이가 넣은 퍼즐조각을 빼고 다른 퍼즐 조각을 넣으면서)
이 애가 3층이다.

(또다시 퍼즐 조각을 바꾸면서) 아니 위에 큰 거.

상현: 2층 두꺼운 거다. 2층 두꺼운 거다. (퍼즐 조각을 바꾼다.)

민호: 아닌데....

상현: 뺏다 이렇게 하는 거.

<관찰사례 16>에서 유아들은 2층 3층 이라는 이야기를 하며 퍼즐 조각을 맞춘다. 이는 퍼즐 구성에 있어 2항식 퍼즐은 2층, 3항식 퍼즐은 3층으로 구성되어 있고 각 층마다 두께가 다르기 때문이다. 유아들은 이 활동을 반복적으로 수행하면서 퍼즐 조각을 맞추는 원리를 이해하게 되었고 민호의 경우 ‘이 애가 3층이다’ 라고 하며 퍼즐 조각의 위치를 예상하고 있는 것이다.

< 관찰사례 17 - 2008년 12월 11일 >

이수: 아 오른쪽에 파란색 돼 있는데?

(상자 속 퍼즐조각과 뚜껑의 위치를 서로 비교하며)

민정: 아니다 여긴 2층이다. 아이가.

이수: 아 왜 나는 맞하다 왜 안 맞하고 있는데? 노란색

이수: 노란색인가? 3층이 됐네.

(손가락으로 퍼즐조각의 위치를 가리키며) 요거 2층 오른쪽에

민정: 야! 니 줘 맞들어 봐라. 왜 내맘 맞드노?

이수: (뚜껑 그림을 가리키며) 요거 요거 요거 요거

파란색 해봐. (민정이 옆에 있던 파란 조각을 가지고 와서 놓는다.)

맞다. 맞아. 맞아. 맞아.

민정: 할 수도 있지 마음대로 하자. 내가 3층 할 수 있어.

유아들은 위치에 대한 정확한 명칭 사용은 어려워한다. 하지만 <관찰사례

17>에서 이수화 같이 ‘요쪽에 파란색 돼 있는데?’ 와 같이 퍼즐조각과 뚜껑그림의 위치를 서로 비교하며 맞춘다거나 ‘요거 2층 요쪽에’ 처럼 유아들 나름대로의 위치를 상호작용자에게 보여주거나 직접 위치를 말하며 퍼즐을 가지고 오는 경우가 종종 있다. 이와 같이 자기들만의 원활한 의사소통을 통해 유아들은 친구의 행동과 언어를 받아들이고 과제를 수행하는데 도움을 얻게 된다.

2) 색깔단서를 활용한 과제완성 상호작용

< 관찰사례 18 - 2008년 10월 29일 >

희선: (뚜껑을 내리면서)이 색깔 따라보고 해야 돼~

(채영이가 퍼즐 조각을 상자에서 꺼낸다.)

채영: 야~ 똑같이 맞춰야지~

(뚜껑의 색깔을 짚으며) 여기 빨강 빨강 빨강 여기 빨강
그다음...(퍼즐을 넣어보고) 이건가?

희선: 아니야~(다른 퍼즐을 맞춰준다.)

채영: 거멍..? 그다음 또 거멍.(뚜껑의 색을 짚어주면서)

희선: (채영이가 짚어준데로 퍼즐을 가지고 와서 맞춘다.)

채영: 이 거멍.(작은 노란퍼즐을 장는데 희선이가 퍼즐을 맞춘다.)

아이 이거 맞네~

그 다음.. 또 거멍(퍼즐 조각을 찾는다.)

(희선이가 퍼즐을 계속 맞추고 있다.)

채영: 음..그 다음 파랑.(뚜껑의 파랑을 가리킨다.)

희선: 음...(퍼즐을 맞춘다.)

채영: 그 다음.. 거멍 거멍 거멍..(뚜껑의 검은색을 손으로 짚으며)

여기..(검은색 퍼즐을 가지고 와서 맞춰본다.)

어? 아이네~요건가? (다른 퍼즐을 맞춰본다.)

<관찰사례 18>에서는 희선이 퍼즐을 내밀면서 ‘이 색깔 따라보고 해야 돼~’ 하며 이번 활동의 과제완성 해결 방법을 색깔로 선정지어 활동을 시작한다. 또한 채영이도 역시 상호작용자에게 단서를 제시할 때 퍼즐 뚜껑의 색깔을 짚으면서 ‘여기 빨강 빨강 빨강 여기 빨강’ ‘그 다음 또 거명’ 하며 색깔을 이용하여 도움을 주고 있다.

< 관찰사례 19 - 2008년 12월 10일 >

연수: (퍼즐을 일렬로 나열해 놓고는) 나는 뭐 무슨 색 랑까?
 (원희가 맞춘 퍼즐을 보면서) 파란색 필요하잖아. 파란색이 두 번?
 원희: 이렇게 하면(맞춘 퍼즐을 보면서) 맞다 아니 됐다. 됐다.
 연수: 파란색 파란색 없잖아..
 오 잘 맞췄다 (원희가 맞춘 것을 보고 박수를 쳐 준다.)
 이제 두.. 2층하면 된다 2층 하자
 원희: 먼저 파란 색깔 (퍼즐을 상자에 넣는다.)
 연수: 노란
 원희: 아니 파란 색깔 아니다(파란 퍼즐을 빼고 빨간 퍼즐을 가지고 온다.)

<관찰사례19>에서 만 5세 유아들의 경우 기본색의 명칭은 쉽게 언급을 할 수 있어 과제 수행을 하면서 친구에게 직접적인 도움을 줄 수 있는 단서가 된다. 연수는 원희가 퍼즐의 색을 보고 쉽게 찾을 수 있도록 일렬로 나열해 놓기도 하고 실수를 하였을 때 크기나 위치가 아닌 ‘파란 색깔 아니다’ 라고 이야기해 주며 색깔을 활용하여 직접적인 단서를 제시하고 있다.

3) 크기단서를 활용한 과제완성 상호작용

< 관찰사례 20 - 2008년 11월 21일 >

이수: 뚱뚱하잖아. 뚱뚱하잖아.

민정: 뚱뚱한 거 아무거나 해보자 (퍼즐을 상장에 넣어 본다.)

이수: (민정이가 넣은 것을 보고) 아니잖아

민정: 맞잖아

이수: 아닌데(상장 속 퍼즐을 뺀다.)

민정: (퍼즐을 맞추면서)맞는데 맞네.

(민정이가 팅크이수를 뺀다.)

이수: 야 그렇게 하는 거 아니라니까

민정: 아냐. (상자 속의 퍼즐을 꺼내고 뚜껑에 크기를 맞춰본다.)

맞긴 한데 이게 짜증난다.

이수: 모자라면 하나고 이런디. (민정이가 퍼즐을 맞추자) 아 맞다
(민정이가 퍼즐을 맞추자)아닌 거 같은데? 뚱뚱한 거 아니다

민정: 아니다

이수: (큰 퍼즐 조각을 쥐고서는)뚱뚱한 거 맨 위에 아닌데

민정: 맞는데 하고 있는데

이수: (들고 있던 퍼즐 조각을 넣었다 빼다,)잠시만 내가 볼게...

(상자 겉면의 그림을 보고)그 다음에 뚱뚱한 거 같은데?

민정: 맞는데

<관찰사례 20>에서는 이수와 민정이가 '뚱뚱'이라는 표현을 사용하여 퍼즐조각을 맞춘다. 과제 수행중 이수가 '야 그렇게 하는 거 아니라니까' 라고 과제수행에 대해 비평하자 민정이는 퍼즐 조각을 꺼내어 상자 뚜껑과 겉면에 있는 그림보고 퍼즐조각과 뚜껑그림과의 크기를 직접 맞춰보며 확인을 통해 과제를 완성할 수 있었다. 크기의 경우 길으로 잘 표시되지는 않지만 유아들간의 대립관계에 있어서는 직접 비교해 보고 확인하는 작업을 통해 서로의 의견을 수용하게 되고 자기의 주장을 펼치며 과제를 완성하게 된다.

나. 조형과제

조형 활동은 자료의 특성을 탐색하고 서로 나누어 사용하며 작업에 대한 생각을 이야기하고 공유하는 과정을 통해 자신의 고유한 세계를 학습하거나 타인의 작업을 관찰함으로써 다른 사람의 생각을 감지하게 되고 어떤 일에 대한 여러 가지 방법과 대안을 이해하게 된다. 본 연구에서 활용한 과제의 경우 사각뿔과 정육면체의 선물상자를 만드는 활동 과정에서 상호작용자가 전개도를 그릴 수 있도록 도와주고 모형을 잡아주거나 자르고, 붙이는 등의 과제 완성을 위한 다양한 해결방법을 제안해 볼 수 있는 특징을 지니고 있다. 이러한 특징 탓인지 조형과제에서는 McNaughton과 Leyland(1990)의 과제지향의 성격이 많이 관찰되었다.

1) 그리기 활동을 통한 과제지향 상호작용

< 관찰사례 21 - 2008년 11월 21일 >

이수: 내가 이쪽 그렇게. 너가 그쪽 그려.

민정: 맞아?

이수: 쯤, 나 이쪽 그렇게 (방향을 바꿔 그린다.)

지우개 지우개(지우개호 지운다.) 됐다

민정: 어-어~(이수가 잘못 그린 곳을 지워준다.) 너 왜 다 지우니?

이수: 아 근데 왜 이쪽은 왜 있어?

민정: 어-어~

이수: 지우면 되잖아. (지우개호 지운다.)

민정: 아~~~~

이수: (민정이가 그린 것을 보고)아 너 왜 이렇게 크게 그려?

민정: (계속 그리면서)크게 그리면 안 돼?

이수: 똑같이 돼야지.

현정: (모형을 도화지 위에 가지고 와서)하자

<관찰사례 21>에서 보는 것처럼 유아들은 정육면체를 만드는 중 그리기 활동에서 모형을 사이에 두고 ‘내가 이쪽 그릴게. 너가 그쪽 그려.’와 같이 함께 나누어 그리는 모습을 관찰할 수 있었다. 이는 공동 과제에 대한 책임감을 공유하는 것으로 표현되고 ‘크게 그리면 안돼.’ ‘똑같이 돼야지’ 하며 과제수행의 해결방법을 서로에게 알려주면서 공동의 목표가 달성될 수 있도록 서로간의 도움을 주고받는 것으로 과제 지향적 성격을 많이 제시하고 있다.

< 관찰사례 22 - 2008년 10월 21일 >

주원: 내 쥐바~ 내가 할꺼야~(모형을 대고 그린다.)

현서: (주원이가 그리는 것을 보고)움직이지 줘 마나.

주원: 응...

(그리는 것을 멈추고)다시 할래? 응? 다시해도 되제?

현서: (도화지를 가지고 가서는)세모... 세모 내가 그릴게.

주원: 세모 크잖아. 너무 크잖아. 다시. 세모는 내가 그려 줄 테니까.

(모형을 대고 세모를 그려려 한다.)

이크. 내가 세모 할 테니까 니가 네모 해라~이게 네모..

니가 네모 그려라.

(현서가 네모를 그리고 주원이는 지켜보다 한 쪽면을 그려준다.)

< 관찰사례 22>에서 전개도를 그리기 과정에서는 모형을 활용하는데 모형을 따라 그릴 때 혼자하기 보다는 친구가 잡아주면 활동을 더 쉽게 할 수 있게 된다. 또한 주원이처럼 ‘세모 크잖아. 너무 크잖아. 다시... 세모는 내가 그려 줄 테니까’ 라는 말을 하면서 상호작용자가 도형을 잘못 그렸을

때 수정할 것을 제안하기도 하지만 직접 수정해 주어 과제 수행에 문제가 되지 않도록 지원해 주기도 하였다.

2) 자르기 활동을 통한 과제지향 상호작용

< 관찰사례 23 - 2008년 12월 19일 >

영철: 그런 잘라 보지용~ 아 니 미숙 못하제?(도화지를 가지고 온다,)

원빈: 응. (가위를 가지고 온다.) 니 세 개 해라

(영철이가 자르는 것을 보고)니 왜 이케 자르는데?

영철: 니 넌텐도 내가 가진다. 뭣제?

원빈: 내 세모상자 네모상자 니가 가져라. 아아~

영철: 왜?

원빈: 아~세 개 넌게 하는 거가?

영철: (자르는 것을 멈추고 세어본다.)아니다 하나 둘 셋

원빈: 이거 세 개잖다 아이가

영철: 그런 말 하지마라. 테이프 붙이는 거 다 하고 해라

(원빈은 영철이가 자르는 것을 옆에서 계속 쳐다보고 있다.)

원빈: 나 쯤 자르자

(영철이가 도화지를 원빈이에게 넘긴다.)

영철: 이거 손대지 마니. 이것들 때문이다 이거 자르다. 이거까지 자른다.

아 아~ 다 잘랐다 아이가. 니 뭐하는데?

(도화지를 가지고 와서 자르고 원빈이에게 다시 준다.)

이제 니 잘라라.. (원빈이가 자른 것을 보고)아~ 진짜

원빈: 왜?

영철: 아 똑바로 하라고

<관찰사례 23>에서 ‘야! 니 미술 못하제?’ 하고 묻는 것은 사전에 영철이는 원빈이가 자르는 것에 능숙하지 못함을 알고 있다. 그래서 혼자 하고

싶은 마음도 숨겨져 있다. 하지만 원빈이는 ‘야~세 개 넘게 하는 거가?’ ‘나 좀 자르자’ 와 같은 과제 수행에 대한 자신의 역할을 분명히 하려고 애쓴다. 과제수행의 완성을 위해 서로 분담하여 진행하고자 하지만 그런 원빈이의 모습에 영웅이는 자르기를 허용하나 자른 것을 보면서 ‘아~똑바로 하라고’ 하며 불만을 표시하기도 한다. 그리고 자르기 활동에서는 ‘이거 손대지 마리. 이것들 때문이다 이거 자르다. 이거까지 자른다.’ 라며 과제수행을 위해 자르기의 정도를 알려주어 친구가 실수하는 것을 막고자 함을 볼 수 있다.

< 관찰사례 24 - 2008년 12월 4일 >

현기: 제대로 안 하면 니 책임이지. 하하하하 존 제대로 존 잘라라.

창환: 그러면 니가 제대로 잘라라 야~

현기: 야 진한 거 잘라야 된디.

창환: 어? 진한 거? 연한거?

현기: 연해 보이는 거 자르면 안 되는데~ 진한 거

창환: 됐다. 니 잘라. 니 잘라라고. 그 다음엔 내가 먼저 테이프 뜯는다.

<관찰사례 24>에서 ‘야 진한 거 잘라야 된디.’ 라고 과제 수행에 있어 현기는 창환이에게 무엇을 잘라야 하는지를 알려준다. 하지만 창환은 ‘진한 거? 연한 거?’ 라고 혼란스러워하나 ‘연해 보이는 거 자르면 안 되는데~ 진한 거’ 라고 한번 더 언급해주는 현기 덕분에 바르게 자를 수 있게 된다. 이처럼 상호작용자의 능력에 대해 불신감을 가지고 책임을 회피하려 하지만 공동의 목표가 주어진 상황에서는 도움을 줌으로써 과제를 완성할 수 있게 되고 과제수행 과정에서 어려움이 없을 것임을 알고 자연스럽게 상대방에게 언어적으로 도움을 주게 된다.

3) 붙이기 활동을 통한 과제지향 상호작용

< 관찰사례 25 - 2008년 10월 22일 >

채영: 여기 붙여 놓게... (테이프를 책상 모서리에 붙인다.)
희선: 응!
채영: 아아.. 하... (묵레방아 테이프를 돌리면서)
희선: (묵레방아 테이프가 잘 돌아가지 않자.) 내가 해줄게.
아... 너무 딱딱해서 못하겠다...
채영: 다 떼고 하지.. 붙이고.. 붙이고... 붙이고.. 됐다,
(책상 모서리에 테이프를 붙인다.)
(희선이는 자른 전개도를 테이프를 붙이고 채영이는 책상의 테이프를 자기 손가락으로 옮겨 붙여 놓는다. 희선이는 채영이의 손가락에 붙여져 있는 테이프를 떼어서 사용한다.)
희선: (채영이에게 손가락으로 가리키며) 아비. 아 테이프를 자르지마..~
채영: 으흠
희선: (채영이가 테이프를 건네주자) 이제 그깟해...
(테이프를 묵레방아 통에 다시 붙여 놓는다.)
채영: (테이프를 책상 모서리에 몇 개 붙이더니) 됐다. ~
희선: 어디 갔지?
(책상 모서리에 붙여져 있는 테이프를 보고 입을 벌리면서) 허~
채영: 너무 많지~ (희선이는 계속 테이프를 붙인다.)
(마지막 테이프를 가리키며) 이거만 붙이면 된다야.
희선: 으흠

<관찰사례 25>에서는 채영이가 테이프를 이용하여 희선이의 행동에 적극적으로 지원해 주고 있는 모습을 관찰할 수 있었다. 채영이는 ‘여기 붙여 놓게...’ 라며 테이프를 떼어 책상에 붙여놓고 희선이가 쉽게 테이프를 이용할 수 있도록 도와주기도 하고 자신의 손끝에 테이프를 붙여 놓으면서 희선이의 활동을 지켜본다. 전개도를 테이프로 붙이는 것만이 활동을 수행

하는 것이 아니라 상호작용자의 옆에서 테이프를 떼어주고 전해 주는 것
즉 지원해 주는 것 또한 유아들의 사고에서는 하나의 수행행동으로 인식된
다는 것을 알 수 있었다.

< 관찰사례 26 - 2008년 12월 19일 >

(연수가 손에 테이프를 붙여있고 원희는 테이프를 떼어준다.)

원희: 한 개 더, 두 개 갖고 왔, (연수를 테이프를 계속 가지고 온다.)

한 개 더 한 개 더 줘 한 개 더

연수: 나도 테이프 붙일게

(원희는 연수의 손에 있는 테이프를 떼어 전개도에 붙인다.)

원희: 한 개 더 줘 (연수는 테이프를 계속 가지고 온다.)

두 개씩 더 붙였다

연수: 난 못 하나?

원희: 너 해라 어, 위에도 안 했다.

연수: 어 위에는... 어 그냥 상자로 하면 되겠다.

원희: 그건 이걸 어찌지 .. 테이프 붙이자 테이프 더 테이프 붙여
(전개도를 잡아 주면서)여기 붙여라. (다른 곳에 붙이자)여기 왜 해?
(연수가 붙이는 것을 가지고 와서 붙여준다.)

연수: 내강 단둥이 가는 거겠지

원희: 두 개 더 줘 .. 니 슢사탕 안 사준디. 슢사탕 니 진짜 안 사준디
그러면 슢사탕 하루에 한 개씩 두 개씩 먹어야 된다.

너가 테이프 붙이고 있어

(원희는 남은 도화지에 육면체 한 면을 더 그린다.)

.....중략

원희: (막든 네모 종이를 옮기면서)위에도 해야 된다 두 개 더 줘.

연수: (테이프를 가지고 왔서는)아 나도 한 번 붙여보자

원희: 붙여봐 (연수가 할 수 있도록 종이를 잡아준다.)

<관찰사례 26>에서는 연수가 테이프를 떼어 자신의 손에 붙여 놓고 원희가 사용할 수 있도록 도와준다. 연수가 ‘나도 테이프 붙일게’ 라며 과제를 함께 하고 싶은 마음을 내 비취지만 처음에는 원희가 연수의 의견을 외면하지만 계속되는 연수의 제안에 수행거리를 넘겨준다. 넘겨주는 과정에서 ‘위에도 안 했다’ 하며 연수가 무엇을 해야 하는지 안내해 주고 전개도를 잡아 주는 등 과제 수행이 잘 될 수 있도록 도와준다. 또 연수는 활동 중 육면체의 윗면이 없자 ‘어 위에는... 어 그냥 상자라 하면 되겠다.’ 라며 문제 상황에 대한 대안 제시를 통해 공동의 과제가 해결될 수 있도록 활동의 방향을 제안하기도 한다.



V. 결 론

1. 요약 및 논의

본 연구는 유아-유아간의 또래 협력활동에서 나타나는 쌍 구성과 과제종류에 따른 scaffolding에 대해 선행연구를 기준으로 분석하여 scaffolding의 특징들을 알아보고자 하였다. 이를 위하여 부산광역시 소재 S초등학교 병설유치원 만 5세 유아를 대상으로 한국 웨슬러 유아지능검사(Korea-Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence: K-WPPSI) 간편형을 실시하여 상위 25%내의 4명, 중 집단 8명, 하위 25% 이내의 유아 4명 총 16명을 연구대상으로 선정하였다. 예비관찰을 통해 유아의 상호작용 및 연구도구의 적절성을 알아보았으며 연구도구로 2항식, 3항식의 퍼즐 맞추기가 공간과제로 선정되었고, 사각뿔, 정육면체의 선물상자 만들기가 조형 과제로 선정되었다. 이는 각 4회씩 총 8회의 상호작용 활동이 진행되었다. 이와 같은 연구방법을 토대로 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정 하였다.

가. 쌍 구성에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

- 1) 인지적 수준에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?
- 2) 성별에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

나. 과제 종류에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

- 1) 공간 과제에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?
- 2) 조형 과제에 따른 또래 scaffolding은 어떠한가?

본 연구에서 나타난 연구문제에 따라 얻어진 결과를 요약 논의하면 다음과 같다.

첫째, 쌍 구성에 따른 또래 scaffolding은 인지적 수준에 따른 또래 scaffolding과 성별에 따른 또래 scaffolding으로 나누어 살펴 볼 수 있었다.

과제 수행을 통해 나타난 인지적 수준에 따른 또래 scaffolding은 상-하 집단, 중-중 집단 간의 특별하게 드러나는 특징은 없었으나, 상-하 집단과 중-중 집단에서는 McNaughton & Leyland이 제시한 scaffolding유형 중 과제완성과 과제지향의 특성이 많이 나타났었고 그에 비해 방향유지는 매우 적게 관찰되었다. 이와 같은 결과는 상-하 집단과 중-중 집단의 모든 유아들이 제시되는 과제에 대해 공동의 목표를 가짐으로써 과제 완성에 대한 집착과 과제에 대한 자신에게 부여되는 책임감을 가지고 과제를 수행에 집중하는 경향으로 보인다. 이는 이정화, 박정언(2007)의 연구의 결과에서 집단 구성 방법에 따른 scaffolding 유형별 빈도에는 차이가 없다는 결과와 서영선, 엄정애(2006)의 사회적 능력이 상위 수준인 유아들의 집단 구성에 따른 또래 상호작용의 차이에서 동질집단과 이질 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 결과를 뒷받침 해 줄 수 있으리라 본다. 또한 최종욱(2006)연구 결과에서는 유아-유아 집단 간의 scaffolding 빈도분포에 관한 연구로 과제완성 > 과제지향 > 방향 유지의 순으로 scaffolding 빈도결과를 제시하였는데 이것은 과제완성과 과제지향의 특성이 많이 나온 본 연구의 결과와도 같은 맥락을 가져 온다. 이러한 결과는 교사나 부모의 언어적인 scaffolding과는 달리 유아 간에는 공동의 목표를 위해 직접적인

단서제공과 행동 등으로 협력하기 때문에 유아 서로간의 과제 수행에 많은 도움을 제시하기 때문으로 보인다.

성별에 따른 또래 scaffolding으로는 여아 쌍 집단에서는 유아간에 도움주기, 주고받기와 같은 협력적인 모습이 많이 관찰되었다. 그러나 남아 쌍 집단에서는 여아 쌍 집단에 비해 협력적인 부분이 많이 나타나지 않는다. 남아 쌍 집단이 여아 쌍 집단보다는 주도적 경쟁, 과제완성에 대한 불안, 외면화 등의 scaffolding 유형이 관찰되었다. 이와 같은 결과는 여아의 경우 상호작용 과정에서 서로 도와주고 도움을 받음으로써 서로를 믿고 의지하며 이해하고 존중해 주는 성향이 남아에 비해 많이 나타나게 된다. 반면, 남아의 경우 여아보다 경쟁, 불안 등의 갈등적 요소를 많이 내포하는 것으로 여아에 비해 서로간의 믿음이 약하다. 하지만 남아는 서로의 능력에 대해 인정해 주고 존재감을 부각시키는 남아의 특성은 여아에 비해 높게 나타나는 경향이 있다. 정희용(2002)의 연구에서 유아의 성별에 따른 또래간의 상호작용에서 사용하는 scaffolding에 유의미한 차이가 있음을 밝힌바 있는데 이는 본 연구의 결과를 뒷받침 해 줄 수 있는 결과로 보인다. 또한 송희정(2007)의 연구에서 남아가 여아에 비해 더 빈번한 '오류 찾아주기'를 보였다고 하였는데 이것은 본 연구에서 남아가 상호작용자의 실수나 오류를 지적해 주고 수정해 주는 과정에서 유아가 과제 완성에 대해 불안해하는 모습을 보이는 '과제완성에 대한 불안'과 같은 의미로 해석될 수 있다고 본다.

남아 쌍 집단의 경우 주도적 경쟁이나 과제에 대한 불안 속에 간혹 순수 논쟁이 이루어지고 있는데 Piaget는 의견의 일치를 나타내는 추상적 협력과 의견의 불일치를 나타내는 순수논쟁은 사고의 교류가 이루어지는 7, 8세 이후 나타나는 대화의 유형이라고 하였다. 이는 7세 이하의 유아의 경우 자기중심성 때문이라고 하였는데 이러한 특성을 밝힌 권혜진(2005)의

연구와 본 연구의 남아 쌍 집단의 상호작용에서 의견이 일치하지 않는 경우 순수논쟁이 이루어졌고, 추상적 협력적 대화를 통해 과제를 해결하고자 하는 결과가 나타나 Piaget가 제시한 것보다 더 어린 유아도 인과관계에 대한 이해나 논리적 정당화가 가능하다는 최근의 연구들(Chen & Siegler, 2000; Flavell et al, 2002)과 일치하는 결과라고 볼 수 있다.

둘째, 과제 종류에 따른 또래 scaffolding을 분석해 본 결과 공간과제로 활용한 2항식 3항식 블록 맞추기는 McNaughton & Leyland(1990)이 제시한 scaffolding유형 중 과제 완성의 특징이 많이 나타났다. 이는 퍼즐이 가지고 있는 색깔과 위치, 크기에 따라 유아들이 상호작용자에게 도움을 주는 방법이 언어나 행동으로써 직접적인 단서를 제공해 주며 과제 수행을 돕기 때문에 상호작용자가 쉽게 과제를 완성할 수 있게 된다. 또, 최은주(2003)의 연구에서 '주요 특성 표시'라는 유형의 scaffolding 유형이 가장 많은 빈도를 보였는데, 그것은 '유아가 수행하는 것과 올바른 것 사이의 불일치를 제시하여 잘못된 선택과 실수를 고쳐주는 유형'이라는 점에서 본 연구에서 유아들이 퍼즐을 잘못 맞출 때 상대 유아에게 수정을 요구하거나 잘못을 지적해 주고는 것과 같은 맥락으로 해석 된다.

조형과제였던 선물상자 만들기에서는 McNaughton & Leyland(1990)이 제시한 scaffolding유형 중 과제 지향의 특징이 나타났는데 이는 수행 과정 중에 나타나는 자르기, 붙이기, 그리기 등의 조형적 활동이 혼자 하기 보다는 서로 역할을 분담하고 함께 사용하는 도구를 서로 잡아주고, 위치, 방향 등의 간접적인 단서를 제시해 주어 상호작용자가 어려움 없이 원활하게 과제를 수행할 수 있도록 돕기 때문이다. 이는 조형활동이 또래 상호작용을 촉진시킴으로써 유아들의 사회성, 문제해결력, 역할수용능력 등에 긍정적인 효과를 지닌다(고옥희, 2003; 김영혜, 2004; 박혜숙, 2003; 홍순옥·정수금,

2003; 한혜숙, 2002)는 기존의 연구들의 내용을 뒷받침 해 줄 수 있으리라 여겨진다.

이상 본 연구결과에서 나타난 것과 같이 조형과제는 또래 상호작용을 촉진시킬 수 있는 과제임을 시사하고 있다. 그러므로 기존의 인지능력에 초점을 둔 공간과제를 통한 또래 협력활동에 치중하기보다 조형과제가 또래 협력활동에 유용한 연구 도구로 도입될 수 있을 것 같다.

2. 결론 및 제언

이에 본 연구에서는 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 쌍 협력활동에서 인지적 수준에 따른 또래 scaffolding의 차이는 나타나지 않았으나 또래 유아간에도 scaffolding이 가능하다는 것을 알 수 있게 되었다. 이는 선행연구들에서 또래 유아간의 scaffolding 효과 보다는 부모-유아, 교사-유아간의 scaffolding의 효과에 많이 치중한 경향이 있으나 유아들에도 scaffolding의 방법 및 형태를 안내하고 제안하는 등 다각적인 scaffolding 훈련을 통해 또래 유아간의 scaffolding의 효과를 극대화시킬 수 있을 것이다.

둘째, 쌍 협력활동에서는 성별에 의한 또래 scaffolding의 특징이 나타났었다. 여아는 도움주기와 주고받기의 협력적인 부분이 많이 보였으며 남아의 경우 비협력적인 부분을 볼 수 있었다. 이는 기존의 Piaget와 Vygotsky와 관련된 선행연구들에서는 인지적 수준의 변인들을 통한 상호작용의 효

과를 비교하고 그 효과를 규명하는 단계였다. 하지만 본 연구에서는 성별에 따른 차이를 변인으로 두었으며, 이는 성별에 의한 또래 scaffolding의 차이를 규명하는 데는 역 부족한 듯 하나 본 연구의 결과에 의해 성별에 의한 또래 scaffolding의 특성의 차이가 있음을 알 수 있었다. 그러므로 쌍 협력 활동에서 유아들간의 협력적 모습이 남아유아에서도 원활하게 나타날 수 있도록 하기 위해 쌍 협력활동을 실시하기 전 남아들에게 협력하는 방법을 알려주거나 교사가 시범을 보임으로써 남아들의 협력적 모습이 많이 나타날 수 있도록 도와야 할 것이다. 또한 쌍 구성 시 동성집단으로 구성하기 보다는 남-여의 이질적인 집단 구성을 통해 남아들이 여아의 행동을 관찰하고 모방함으로써 자신의 행동에 대해 인식하고 다른 사람과의 상호작용 시 협력적 모습을 할 수 있도록 다양한 방법을 모색하여 쌍을 구성해야 할 것이다. 또, 본 연구에서는 소수의 연구 대상으로 질적 연구를 실시하였기 때문에 추후 추상적인 확인 작업을 통한 성별에 따른 또래 scaffolding의 특성을 규명해 볼 필요가 있다.

셋째, 유아의 협력활동은 과제 종류에 따른 scaffolding의 종류에 따라 특징이 다르게 나타나는 것으로 밝혀진바 공간과제에서는 시각적인 단서제공을 통해 과제완성을 위한 결과에 집중한 반면, 조형과제의 경우 그리고, 자르고, 붙이는 조형활동의 과제수행의 과정면에 충실함을 통한 과제 지향의 성격을 지님을 알 수 있었다. 이렇듯 유아의 협력활동을 선택할 때 각 과제의 특성을 고려하여 협력활동을 극대화 시킬 수 있도록 활동전 과제 선정에 좀 더 신중을 기하여 계획할 것을 제안한다.

이상의 결론을 토대로 후속연구를 제안하고자 한다.

첫째, 본 연구에서도 공간과제와 조형과제를 통해 연구를 실시하였는데 후

속 연구에서는 공간과 조형과제보다 다양한 영역(과학, 사회, 언어...)의 과제 선정을 통하여 각 영역에서 나타나는 유아들의 scaffolding 유형들을 분석하여 특징을 제시한다면 유치원 현장에서의 다양한 활동 전개시 협력활동에 도움을 줄 수 있으리라 생각되어진다.

둘째, 본 연구에서는 유아들의 상호작용을 제한된 실험공간에서 2명의 유아의 상호작용만 분석하였다. 이는 연구의 제한과 한계점이 제시될 수 있는 상황이므로 유아들의 생활 중 자연적 상황의 상호작용을 분석하여 유치원 현장에서 일어나는 일상적인 상황의 또래 협력활동에서 일어나는 유아들의 scaffolding 유형을 분석해보는 질적 연구가 필요하겠다.



참고문헌

- 강희연 (2006). 통합학급 장애유아와 일반유아의 상호작용에 대한 질적 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 고옥희 (2003). 통합적 미술협동작업에서 집단구성 유형에 따른 사회적 유능감과 또래상호작용의 비교. 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 공복련 (1998). 교사와 유아, 유아와 유아간의 상호작용이 유아의 문제해결능력에 미치는 영향에 관한 질적 연구-Vygotsky 이론을 중심으로-. 경남대학교대학원 석사학위논문.
- 교육인적자원부 (1998). 유치원 교육과정 해설. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부 (2007). 유치원 교육과정 해설 I, II. 서울: 대한교과서주식회사
- 권혜진 (2005). 또래쌍구성과 과제유형에 따른 유아의 상호작용과 문제해결력. 서울대학교 대학원 아동가족학과 생활과학박사학위 논문.
- 김나영 (2008). 유아의 협동활동 프로그램 개발 및 효과 검증. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김덕건 (1997). Scaffolding 유형과 집단 형태가 유아의 ZPD 이행수준에 미치는 효과. 계명대학교 대학원 교육학과 석사학위논문.
- 김미숙 (1999). 협동학습이 유아의 수학 문제해결 능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김영옥 (2000). 유아의 협동작업을 위한 교수-학습 모형 연구: 대안적 학습형태의 설계. 유아교육연구지, 20(2), 201-222
- 김진숙 (2008). 2007년 개정 유치원 교육과정의 이해- 행복한 유아교육 프

로젝트- 한국유아교육학회지.

김판희·김덕건 (1996). 유아 문제해결 과정에서의 Scaffolder 역할에 대한 연구. **유아교육연구지**, 16(1), 63-81

김혜선 (2001). 이야기나누기 활동과 프로젝트 활동에서의 교사와 또래의 Scaffolding(교육적 지원체계) 분석. 경희대학교 대학원 박사학위 논문.

김희태 (2004). 상호적인 친구관계 유아들의 사회적 상호작용에 관한 질적 연구. **미래유아교육학회지**, 11(1), 25-48

김희태 (2008). 유아들의 사회적 상호작용에서 나타나는 협동과 경쟁. **유아교육연구지**, 28(2), 243-268.

박혜원 (1999). 한국 웨슬러 유아지능검사의 간편형 개발.

박정언 (2008). 인지적·사회적 변인을 고려한 유아 쌍 협력활동이 과제 수행력에 미치는 효과. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

서미옥 (2003). 대쌍협력 상황에서 나타난 유아의 사회적 상호작용과 과제 수행력. **아동학회지**, 24(3), 15-26.

서영선·엄정애 (2006). 조형 활동을 통한 협동학습에서 사회적 능력별 집단구성에 따른 또래 상호작용 분석. **아동학회지**, 27(3), 207-223

송희정 (2007). 능력에 따른 쌍 구성방법이 또래 협동학습에서 과제 수행력과 Scaffolding에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

신은수 (1993). 유아교육의 교수방법으로서 협동학습활동이 유아에게 미치는 교육적 효과. **유아교육연구지**, 13, 133-149

오선영 (2000). 또래 아동간 협력적 문제해결 상황에서의 상호작용 기제 분석. **미래유아교육학회지**, 7(2), 391-419.

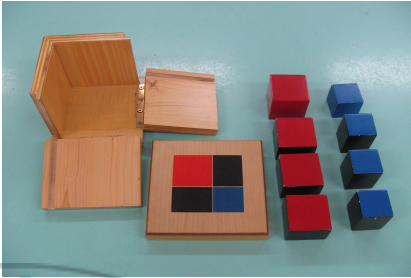
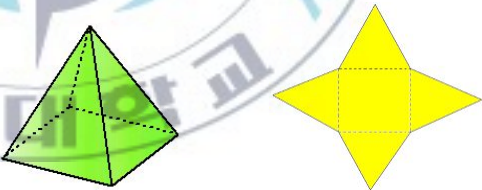
이숙재 (2005). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 창지사

- 이숙현 (1995). **협동 활동 프로그램이 유아의 대인 문제 해결력과 친 사회적 행동에 미치는 효과**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이영석, 최종욱 (2006). 퍼즐 활동에서 나타난 교사, 부모, 또래 Scaffolding의 빈도 및 유형 분석 연구. **미래유아교육학회지**, 13(4), 394-427
- 이지현 (1995). 또래간 상호작용의 내용 및 효율성에 대한 질적 분석. **유아교육연구지**, 15(2), 105-133.
- 이희주 (2000). **교사와 또래와의 상호작용에 따른 scaffolding 유형과 문제해결력의 차이분석**. 한국교원대학교 석사학위 청구논문.
- 정희용 (2002). **또래 상호작용에서 연령·성별·수준에 따른 Scaffolding 유형 차이에 관한 연구**. 성균관대학교 대학원 석사학위논문
- 최옥화 (2007). **칭찬 부모교육 집단 프로그램이 어머니의 자아존중감 및 어머니가 지각한 모-자 관계 변화에 미치는 영향**. 서강대학교 공정책대학원 석사학위논문.
- 최수진 (2005). **또래간 스캐폴딩(scaffolding) 프로그램이 아동의 학업 자아개념과 문제해결력에 미치는 효과**. 한국교원대학교 교육대학교 석사학위논문.
- 최종욱 (2006). **스캐폴더 집단 간 스캐폴딩의 빈도, 유형, 그리고 학습 효과의 차이 분석**. 성균관대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최지선 (2004). **초등학교 또래 아동간 스캐폴딩(scaffolding) 과정의 근거이론적 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최은주 (2003). **성 구성 및 능력에 따른 쌍짓기 유형이 Scaffolding과 과제 수행에 미치는 영향**. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문
- 한애숙 (2003). **유아들의 사회적 상호작용에 관한 질적 연구-친구관계 중심으로-**. 아주대학교 교육대학원, 석사학위 논문.

- 홍순옥, 정수금 (2003). 협동미술활동이 유아의 사회·정서적 발달에 미치는 영향. *유아교육학회지*, 12, 1-16.
- Bodrova. E & Leong D. J.(1996) 정신의 도구 : 비고츠키 유아교육. 김억환, 박은혜(역), 이화여자대학교 출판부. 1998.
- Forman, E. A. (1993). *Context for learning*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J.(1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Compass
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. NY: Oxford University Press.
- Slavin, R. E.(1995). *Cooperative Learning: Theory, and Practice(2nd)*. Boston: Allyn & Bacon
- Stone, C.A (1998). The metaphor of scaffolding : Its utility for thd field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), p344-365
- Vygostky, L. S.(1978). *M ind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

부 록

< 유아 수행 과제 >

공간 과제	2항식	
	3항식	
조형 과제	사각뿔	
	정육면체	