



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](#)

석사학위논문

만 5세반 이야기나누기
수업 개선을 위한 실행연구

제주대학교 교육대학원

교육행정전공

조 인 지

2017년 8월

만 5세반 이야기나누기 수업 개선을 위한 실행연구

지도교수 이 인 회

조 인 지

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2017년 6월

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2017년 8월

【국문초록】

만 5세반 이야기나누기 수업 개선을 위한 실행연구

조인지

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 이 인 회

본 연구의 목적은 실행연구를 통해 유치원 만 5세반의 이야기나누기 수업을 반성적 사고로 성찰하고 지식 전달의 이야기나누기 수업에서 유아들이 주도성을 가지고 수업에 참여하는 방법을 모색하고 실천하고자 한다.

이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기나누기 수업 개선을 위해 교사가 실천한 양상은 무엇인가?

둘째, 교사와 유아에게 이야기나누기 수업 개선의 의미는 무엇인가?

본 연구자의 수업을 개선을 목적으로 하였기에 본 연구자는 연구자가 담임하고 있는 28명의 유아와 함께 연구에 참여하였다. 본 연구는 2016년 8월부터 2017년 03월까지 8개월간 이야기나누기 수업 개선을 위한 질적 연구로 진행되었다. 수집된 자료들은 세그멘팅-주제어 짓기-유목화하기-연구 축 잡기-글쓰기의 과정을 거쳐 이야기나누기 수업 개선을 진행해 나갔다. 이런 과정에서 구체적인 교사의 이야기나누기 수업 개선을 위한 실천은 무엇인지, 수업 개선의 의미는 무엇인지 살펴보았다.

연구 결과, 교사는 이야기나누기 수업 시 항상 교사가 이야기 할 순서를 정해 주거나 유아가 유아를 ‘지목’하도록 하였다. 하지만 ‘지목하기’는 이야기나누기 보다 ‘지목받기’를 위한 시간으로 전략하여 이야기나누기 수업이 원활하게 이루어 지지 않았다. 또한, 교사는 주제와 상관없이 28명의 유아들 모두 교사를 향해 앉

도록 반원의 대형으로 수업을 진행하였다. 반원형의 수업은 유아들이 서로 상호 작용하기 보다는 교사 대 28명 유아들의 대화에 가까웠다. 교사는 집단의 크기를 고려하지 수업 진행으로 유아들에게 참여 기회를 주지 못하였다. 많은 숫자의 유아들이 이야기나누기에 참여하다보니 상대적으로 1명의 유아가 이야기나누기 수업 때 발언하는 기회가 적었다. 또한 유아들은 많은 친구들의 이야기를 오랜 시간 앉아 들어줘야 하는 시간이 되었다. 마지막으로, 교사는 지식전달에만 몰두하여 유아들의 흥미와 관심을 살피지 못하였다. 이야기나누기 수업에 문제점을 인식한 교사는 수업을 개선하고자 이야기순서 정하기를 교사에서 유아로 전환하였으며, 교사를 향한 반원 대형을 유아 간의 상호작용이 이루어지는 원형 대형으로 전환하였다. 또한, 집단의 크기를 줄여 유아들의 이야기나누기 참여 기회를 늘렸으며, '이야기꾼' 이야기나누기를 진행하며 지식전달에서 유아들이 이끌어나가는 이야기나누기 수업으로 바뀌어갔다. 교사는 이야기나누기 수업 개선의 노력을 통해 이야기나누기 시간의 의미를 깨닫게 되었으며, 가르침의 의미를 알게 되었다. 그로인해 유아들은 이야기나누기 수업의 주체가 되었고, 이야기나누기 수업 시간을 소통하는 시간으로 행복감을 느끼기 시작하였다. 이러한 행복한 이야기나누기 수업에서 유아들은 친구의 이야기를 저절로 경청하게 되었고, 친구들의 경청은 동기유발로 작용하게 되어 이야기나누기 수업이 기다려지는 시간으로 탈바꿈하게 되었다. 뿐만 아니라 유아들은 자신의 이야기를 자연스럽게 꺼내놓으며 자신의 존재를 드러내고자 하였다.

후속연구를 위한 몇 가지 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 제주시에 위치한 G유치원에서 연구자가 담임하고 있는 28명의 유아들을 대상으로 진행한 실험연구이다. 따라서 본 연구의 사례만으로 일반화하기에는 무리가 있다.

둘째, 본 연구는 단기적으로 진행하여 만 5세 희망반의 이야기나누기 수업 개선 과정을 살펴보았는데 후속 연구에서는 보다 장기적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 후속연구에서는 이야기나누기의 더욱 다양한 변인을 고려한 연구가 이루어지길 기대해본다.

주제어 : 이야기나누기, 수업개선, 수업반성, 실험연구

목차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	4
1. 이야기나누기 수업	4
1) 이야기나누기 수업의 개념	4
2) 이야기나누기의 중요성	5
3) 이야기나누기 운영	6
4) 이야기나누기 현황과 문제점	8
2. 수업개선	10
1) 수업개선	10
2) 수업반성	11
3) 수업반성을 위한 방법	12
III. 연구방법	15
1. 실행연구	15
2. 연구 참여자	16
3. 자료 수집 및 분석	17
1) 자료수집	17
(1) 참여관찰	17
(2) 반성적 저널	18
2) 자료 분석 및 타당성	18
IV. 연구결과 및 해석	20

1. 이야기나누기 수업 개선을 위한 교사의 실천	20
1) 이야기순서 정하기(수업의 주체)를 교사에서 유아로 전환하기	20
2) 교사를 향한 반원 대형을 유아 간의 상호작용이 이루어지는 원형으로 전환하기	25
3) 집단의 크기를 줄여 참여 기회 늘리기	31
4) 지식전달에서 유아들이 진행하는 수업으로 전환하기	35
5) 이야기나누기 수업개선으로 번져가는 다른 수업의 개선	46
2. 이야기나누기 수업 개선의 의미	47
1) 교사	47
(1) 이야기나누기 시간의 의미 깨닫기	48
(2) 가르침의 의미 깨닫기	48
2) 유아	50
(1) 수업의 주체가 되어 가는 유아	50
(2) 소통하는 시간으로 행복감 느끼기	52
(3) 동기유발로 작용하는 친구의 경청	54
(4) 기다려지는 시간	56
(5) 이야기로 자신을 드러내고 싶은 존재	57
V. 결론 및 제언	59
1. 요약	59
2. 논의 및 결론	60
3. 제언	64
참고문헌	65
ABSTRACT	69
부록 1. 연구동의서	72

표 목차

<표 II-1> ‘이야기나누기’를 다양한 준거에 따라 분류한 표.....	8
<표 III-1> 자료수집방법	17
<표 III-2> 주제어 목록	19

그림 목차

[그림 IV-1] 반원의 대형일 때 교사와 유아의 대화의 방향	26
[그림 IV-2] 원형대형일 때 교사와 유아의 대화의 방향	31

사진 목차

[사진 IV-1] 반원의 대형으로 뻗뻗하게 앉아있는 유아들	26
[사진 IV-2] 원형으로 앉아 진행되는 이야기나누기	28
[사진 IV-3] 옆에 앉은 친구에게 시야가 가려 자리를 이탈하는 유아	29
[사진 IV-4] 반그룹으로 이야기나누기	34
[사진 IV-5] 이야기꾼 참여표	39
[사진 IV-6] 준우의 미술작품	39
[사진 IV-7] 이야기꾼의 이야기나누기	39
[사진 IV-8] 3명의 유아가 만든 돌 괴물 놀잇감	42
[사진 IV-9] 친구들에게 자신들이 만든 장난감을 소개해주는 이야기꾼들	42
[사진 IV-10] 이야기꾼이 만든 놀잇감을 가지고 놀이하는 유아들	43
[사진 IV-11] 교사가 함께하는 소집단 이야기나누기	44
[사진 IV-12] 교사가 관찰자 역할을 하는 소집단 이야기나누기	45
[사진 IV-13] 유아들이 참여하는 연구자의 동시수업 장면	47
[사진 IV-14] 역할을 나눠 소집단 활동에 참여하는 유아들	52
[사진 IV-15] 서로의 이야기를 경청하며 소집단활동에 참여하는 유아들	52

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

이야기나누기 수업에 가장 자신이 없어요. 그래서 이야기나누기 수업을 회피하게 돼요. 지식 전달 위주로 진행하기 싫은데 수업을 계획하다 보면 자꾸 전달식으로 하게 되고, 이야기나누기 시간도 매우 길어져요. 유아들은 어쩔 수 없이 앉아있다는 듯 한 표정과 행동을 취하곤 해요. '이 긴 시간 동안 아이들을 앉혀놓고 뭐 하고 있는 걸까.' 지루해하는 아이들을 볼 때면 미안하기도 하고 교사로서 회의감도 들어요.

지도교수님과의 대화, 2016, 01. 17

유아교육현장이 일과에서 빠질 수 없는 활동 중 하나가 이야기나누기 시간이다. 이야기나누기는 초·중·고등교육과는 구별되는 유아교육만의 독특한 활동이다. 교육부(2009)에 따르면, 이야기나누기 시간은 교사와 유아가 모여 앉아 하루의 일과 계획 및 평가, 날씨, 계절의 변화, 주변 사물이나 사회현상, 사람들의 활동 등 일상생활에 관련된 것과 진행 중인 교육주제와 관련된 것에 대한 서로의 정보를 교환하거나 서로의 생각을 들어 보거나 의사 결정하기 등을 하는 시간이다. 허미애(2007)는 이야기나누기가 유아의 사고력과 문제해결력을 증진시키며 유아로 하여금 새로운 지식과 개념을 알아가는 것에 대한 기쁨과 즐거움을 누적적으로 경험하게 해주며 이야기나누기 시간을 통하여 잘 듣고, 잘 생각하고 잘 말하는 태도를 배우게 된다고 하였다. 같은 관점으로 정혜숙(2011)도 다른 사람의 이야기를 경청하는 태도를 배우며 새로운 소식이나 자신이 경험한 것을 다른 친구들과 생각이나 느낌, 경험 등을 언어로 표현하게 된다고 하였다.

이러한 이야기나누기가 생각을 함께 공유하는 중요한 시간이지만, 연구자는 평소 이야기나누기 수업에 대한 어려움을 겪고 있었다. 이야기나누기 수업이 유아들이 이야기를 자유롭게 표현하고 다른 사람의 이야기를 공유하는 시간이 아닌 교사가 지식만을 전달하는 시간으로 진행하고 있었다. 본 연구자의 이야기나누기 수업은 유아의 흥미를 이끌지 못하는 평면적인 수업자료로 수업이 30~40분가량 이루어지기도 하며, 교사 대 유아와의 높은 비율로 모든 유아의 반응에 민감하게 대처하지 못

해 산만한 분위기 속에서 교사뿐만 아니라 유아들도 금세 지쳐버리는 시간이 되었다. 또한, 교사가 질문을 하고 답을 요구하는 경우가 대부분이었다. 손유진과 이연선(2006)의 연구에 의하면 대집단 활동에서 유아교사와 유아 간 담화의 유형으로 교사는 질문하기와 평가하기를 많이 사용하였고, 유아는 대답하기를 가장 많이 사용했다고 밝히며 대집단 활동에서의 이야기나누기는 교사 주도적이며 유아는 수동적인 학습자의 측면이 강하다고 하였다. 이러한 점에서 지금까지의 이야기나누기는 교사와 유아의 이야기 ‘나누기’가 아니라 교사의, 교사의 의한 교사를 위한 이야기 ‘하기’ 시간이라고 해도 과언이 아니다(김수향, 2007).

연구자는 수업을 되돌아보며 이야기나누기 수업을 효과적으로 운영하고 있는가에 대하여 회의감과 수업개선의 필요성을 느끼게 되었다. 지식 전달의 수업을 효과적으로 운영할 수 있는 방안은 무엇일까? 고민하던 중, 서울에 소재 혁신유치원을 방문하게 되었다. 혁신유치원의 수업은 유아들의 흥미와 요구가 반영된 다양한 집단 형태의 수업으로 이루어지고 있었다. 유아들은 필요에 따라 소집단으로 모여 주제에 대해 이야기를 나누기도 하였으며, 한 학급 당 2명의 교사가 담임하고 있어 중집단으로 2그룹이 동시에 이야기나누기가 진행되기도 하였다. 연구자가 근무하고 있는 유치원도 한 학급 당 2명의 교사가 담임하는 같은 환경임에도 불구하고 다양한 집단 형태의 이야기나누기가 전혀 이루어지지 않았다. 하지만, 중집단 형태의 이야기나누기는 낮은 교사 대 유아의 비율로 교사-유아의 상호작용이 더욱 활발해지고, 유아가 직접 준비해 온 이야기 거리를 소개한 뒤 또래 간에 궁금한 점을 묻고 답하는 방식으로 유아-유아 간 상호작용이 증가한다(임자영·이대균, 2011). 혁신유치원의 방문은 항상 대집단으로 정보 전달식의 수업을 하던 연구자에게 수업을 개선하고자 하는 큰 동기유발이 되었다.

유아교육현장에서 교사들은 이야기나누기 수업 진행의 어려움을 알고 다양한 지원을 요구하고 있지만 이와는 대조적으로 다양한 교사연구의 기회도 매우 부족한 실정이다. 김은영(2007)은 이야기나누기의 이론과 실제 간의 거리감을 줄이고자 교사교육의 필요성을 말하고 있다. 또한 이야기나누기 시간은 유아교육현장에서 교사 개인적인 역량에 의해 이루어지는 시간이지만 직전교육이나 연수과정 속에서도 적절한 교육의 기회마저 적은 실정이다. 그리고 항상 이야기나누기 시간은 수업을 공유하거나 관찰하는 것을 잘 이루어지지 않으며 동료에 의한 객관적인 평가를 받기 어렵다.

현재, 이야기나누기 수업의 중요성과 교사의 전문성 향상을 통한 이야기나누기 수업 개선에 도움이 되는 연구가 다양하게 진행되고 있다. 황보라(2004)는 자기 장학을 통한 이야기나누기 수업 시 교사와 유아의 변화를 연구하였다. 교사의 변화로는 이야기나누기 수업 시 주제에 적합한 도입 방법을 모색해 적용하고, 유아의 실제 경험과 관련하여 수업을 전개하게 되었다. 정혜숙(2011)은 만 3세반에서 이루어지고 있는 이야기나누기의 실태와 문제점을 알아보고 이를 토대로 이야기나누기의 효율적인 교수-학습방법을 개선하도록 실행하여 그 과정에서 단계별 과정을 통하여 교사와 유아의 변화를 알아보고자 하였다. 김경의(2012)는 자신의 이야기나누기 수업에 대한 수업반성을 통해 교수 행동은 어떻게 변화하였는지에 대한 그 과정을 살펴봄으로써 이야기나누기 수업의 질적 개선을 도모하고자 하였다. 김유진(2016)는 만 5세 바다반 유아들의 효과적인 이야기나누기 운영을 하기 위해 문제점을 인식하고 이를 해결하기 위한 방안을 모색하여 실행 개선과정의 의미를 살펴보고 교사의 수업성찰을 통해 이야기나누기 질을 높이는 것을 목적으로 하였다. 하지만, 선행논문들은 교사와 유아의 '변화'에 더욱 많은 초점이 맞춰져 있다. 본 연구는 이야기나누기 수업을 반성적으로 성찰하고 지식 전달의 이야기나누기 수업의 다양한 변인들(수업의 주체, 주제, 집단크기, 시간 등)을 고려하여 유아들이 주도성을 가지고 수업에 참여하는 방법을 모색하고 실천하고자 한다. 그 과정에서의 경험을 통해 이야기나누기 수업의 다양성에 대한 의미를 드러내고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 수행하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 이야기나누기 수업 개선을 위해 교사가 실천한 양상은 무엇인가?

둘째, 교사와 유아에게 이야기나누기 수업 개선의 의미는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 이야기나누기 수업

1) 이야기나누기의 개념

이야기나누기는 1908년 유치원 교육의 주요 교과목으로 정식 도입되어 ‘담화’라는 이름으로 알려져서, 일제시대에는 주로 동화 들려주기(story telling)나 유아가 대그룹으로 함께 모여 앉아 교사가 준비한 동화나 우화 등을 들으며 도덕적 심성을 기르는 교과목을 의미하였다(허미애, 2007). 그 이후 ‘담화’라는 용어는 ‘이야기나누기’라는 용어로 대체되면서 의미가 조금씩 바뀌어가고 있는데 1976년에 서울특별시 교육위원회에서 발행한 ‘유치원 교육과정 운영지침서’는 ‘이야기나누기’ 용어로 대체된 것을 보여주는 최초의 문서가 되었다(김유진, 2016).

교육과학기술부(2009)에서는 ‘이야기나누기는 교사와 유아가 함께 모여 앉아 친구의 결석이나 하루의 생활계획과 평가, 날씨와 계절의 변화, 주변 사물이나 사회현상, 사람들의 활동 등 특별한 단원이나 주제에 대하여 의견을 교환하는 시간’이라고 정의하였다. 정혜숙(2011)은 이야기나누기 시간이란 교사와 유아들이 둥글게 또는 반원으로 모여 앉아 하루의 일과를 계획해 보거나 주제에 따른 개념들을 상호토의 질문하고 이야기를 꾸며보는 시간이라고 하였다.

본 연구에서 이야기나누기란 유아교육에서만 볼 수 있는 독특한 교수-학습활동의 하나(홍용희 외, 1997)로서 교사와 유아가 대·중·소집단으로 특정 주제 및 상황, 주제관련 활동에 대해 언어적으로 상호작용하는 것을 의미한다(정혜숙, 2011). 이 시간은 상급 학교에서 이루어지는 교과서 중심의 교사 주도 수업과는 본질적으로 다르며, 유치원에서의 이야기나누기 시간의 묘미는 교사-유아, 유아-유아 간에 자연스럽게 일어나는 역동적인 언어적 상호작용에 있다(허미애, 2007).

이러한 이야기나누기 시간의 올바른 형태에 대해 류진희(1989)는 교사 주도적으로 단원 내용을 가르치는 시간이 아니라 대화를 통하여 유아의 생각을 끌어내도록 질문을 유도하고, 교사와 유아의 상호활동을 중심으로 서로 이야기를 주고받는 형태로 전개되어야 한다고 강조하였다. 이야기나누기 시간을 통해서 유아들은 자신의

생각이나 경험을 이야기하게 되는데 교사와 유아의 언어적 상호작용을 가장 많이 나누게 되며 이 시간을 경험하면서 유아들은 언어발달 및 인지발달 등 유아의 전인적 성장을 하게 된다(배성옥, 2010). 특히 이야기나누기 시간에 교사의 역할이 강조되며 의사소통을 통해 다양한 기술을 배움으로써 유아로 하여금 무언가를 알아내는 기쁨과 즐거움을 경험하게 하는데 궁극적인 목표가 있다(허미애, 2004).

2) 이야기나누기의 중요성

이남정(1990)은 이야기나누기는 풍부한 언어적 경험을 할 수 있도록 하며, 표현, 수용언어, 어휘력 향상, 올바른 표현, 정확한 발음 등 구체적으로 듣고 말하기 기술을 통해 언어발달을 촉진하며, 언어적 표현, 신체적 표현의 다양성을 고양하고 타인과의 의사소통 기술을 발달시키며 자신의 감정을 솔직하게 드러내고 감정을 조절할 수 있는 능력(박향숙, 2004)을 기른다고 하였다. 모든 학습활동과정에서 적절한 주제를 선정하여 유아들이 가능하면 자연스럽게 즐거운 경험을 할 수 있도록 서로 이야기를 나누는 것은 유아에 대한 사고력 증진과 자신의 의사를 건전하게 표시할 수 있는 능력의 획득이라는 차원에서 교육적인 목표를 성취하기에 꼭 필요한 일이다(김영숙, 2011).

유아교육기관에서 교사는 이야기나누기를 통하여 유아들에게 다양한 지식과 흥미를 이끌어낸다. 다양한 주제에 대한 이야기나누기는 호기심을 가지고 주변을 탐색해 볼 수 있는 기회를 제공하여 유아들의 탐구 능력과 태도를 길러줄 수 있다. 또한 유아들이 새로운 소식이나 자신이 경험한 것을 다른 친구들과 이야기 나누는 과정에서 다른 사람들의 이야기를 경청하는 태도를 기를 수 있으며, 동시에 자신의 생각과 느낌, 경험 등을 자연스럽게 언어를 통하여 표현하는 능력을 기른다.

허미애(2007)는 이야기나누기를 통해 유아들이 진정한 ‘함께하기’를 경험하게 할 뿐 아니라, 공동체 의식을 갖게 해준다고 하였다. 또한, 아는 것은 많으나 그것을 나눌 줄 몰랐던 유아가 또래에게 자신의 지식과 경험을 나누면서 설명하고 설득하며 잘 가르치는 법을 터득하게 되고, 지식과 경험, 그리고 표현이 부족했던 유아가 또래로부터 부족한 부분을 채우고 열등감 없이 즐겁게 배우게 되는 것이 진정한 이야기나누기의 장면이라고 하였다.

지금까지 이야기나누기의 진정한 가치를 드러낸 많은 연구들(김경의, 2012; 김영

숙, 2011; 정지성, 최남정, 임부연, 2013; 조재숙, 2000; 허미애, 2009; 홍용희, 2000; 홍은하, 2012)에서 강조한 바와 같이 이야기나누기는 유아의 사고력과 문제해결력을 증진시키고, 유아들이 지식 그 자체가 아니라 새로운 지식과 개념을 알아가는 것에 대한 즐거움을 경험하게 해 주며, 이를 통해 유아들은 잘 듣고 잘 생각하고 잘 말하는 태도를 배우게 되면서 더 나아가 유아들이 진정함 함께하기를 경험하게 된다는 것을 알 수 있다(서현, 이승은, 2015).

3) 이야기나누기 운영

이야기나누기 주제는 일상적인 이야기나 생활주제에 따른 내용, 자유선택활동 및 하루일과에 대한 계획이나 회상, 예측하지 않은 문제 상황 등이다(한국유아교육학회, 1997). 또한 교사의 관심거리나 제안을 통해서 뿐만 아니라 유아에 의해서도 이루어질 수 있으며, 교사가 예상하지도 못한 주제에 대해 주제가 선정될 수도 있다. 배성옥(2010)은 교사의 관심거리나 제안을 통해서 뿐만 아니라 유아에 의해서도 이루어질 수 있으며 교사가 예상하지도 못한 주제에 대해 주제가 선정될 수도 있다고 하였다.

또한, 의사결정을 할 때에는 서로의 갈등을 이해하며 상대방의 입장이 되어 생각해보면서 서로의 의견을 나누며 존중하는 태도를 격려해 주어야 한다고 하였다. 이야기나누기 시간의 주제선정과 더불어 다양한 매체 또한 중요한 역할을 한다. 구체적인 실물자료, 영상자료, 사진이나 그림 자료로 유아의 사고를 자극하고 흥미와 호기심을 높인다고 말하고 있다(박진희, 2006).

교육과학기술부(2009)도 유아들의 지속적인 주의집중을 유지하기 위하여 다양한 실물자료, 시청각 자료, 상징 자료 등을 사용하는 것이 바람직하며, 주제를 진행할 때에는 대부분의 교사들은 교수·학습 자료로 시청각 자료나 슬라이드, 비디오, 사진, 그림, 인형 등을 활용하여 이야기 내용의 이해를 돕는다고 하였다. 이처럼 다양한 매체를 통해 이야기나누기를 진행하는 과정에서 유아와 교사는 상호 교환적이 될 수 있도록 해야 한다.

이태령(1995)은 교사 혼자 일방적으로 무언가를 제시하기보다는 유아가 대화에 적극적으로 참여하도록 하며, 연속적으로 대화에 참여하여 구조적이면서도 개방적인 질문과 단일 개방적 질문, 그리고 자발적 대화법을 통하여 이야기나누기가 이루어

어질 때 이야기나누기가 상호 교환적이 된다고 하였다. 이야기나누기 수업 때 교사는 유아의 근접발달지역을 파악하여 정보를 묻는 질문, 정보를 확인하는 질문, 정보 찾는 방법에 관한 질문, 정보를 기억하도록 하는 질문 등 다양한 관점으로 수렴적, 확산적 질문을 적절히 활용하여 유아가 다양하게 사고하고 이야기하도록 비계를 설정하여 도와주어야 한다(김경의, 2012).

양세열, 정영희(2004)에 따르면 이야기나누기는 유아 중심으로 진행되어 교사의 일방적으로 가르쳐주는 시간이 아니라 유아와 함께 자신의 경험을 이야기함으로써, 의견을 제시하고 생각을 나누는 시간이 일어나도록 해야 한다. 이를 뒷받침하여 김경의(2012)도 이야기나누기는 유아 중심으로 진행되어야 하며, 교사가 일방적으로 가르쳐주고 지시하는 시간이 아니라 유아가 자신의 경험을 이야기하고, 의견을 제시하며, 결과를 함께 생각해 보는 시간으로 유아주도적인 학습이 일어나도록 해야 한다고 하였다. 유아주도적인 이야기나누기는 유아의 사고를 발달시키고 확장함으로써 다양한 지식을 습득하도록 도우며 유아 언어발달을 자극할 수 있다. 이야기나누기 수업이 교사 중심이 아니라 교사와 유아, 유아와 유아 간의 적절한 상호작용 속에서 협동하여 지식을 알아나가고, 그것을 표현할 수 있도록 진행되어야 한다.

이야기나누기는 유아들의 집중력에 따라 적절한 시간으로 운영되었을 때 효과적인 수업이 될 수 있다. 이야기나누기를 진행할 때 교사는 수업 내용을 유아들이 이해할 수 있도록 체계적으로 정리하여 진행하고 이야기를 할 수 있는 권한을 유아에게 주고 모든 유아에게 기회를 공평하게 제공하여 적극적인 태도로 수업이 이루어질 수 있도록 이야기나누기시간의 적절한 시간배정, 길이 등에 융통성을 갖는다고 하였다(조재숙, 2000).

대부분의 이야기나누기의 유형은 대집단, 중집단, 소집단으로 효과적인 운영을 위해 구성될 수 있으며, 이야기나누기의 모임 형태는 반원형, 원형, 자유롭게 앉기 등으로 수업의 형태에 따라 알맞은 교사의 계획이 필요하다. 이와 같은 맥락으로 김진영(1999)은 이야기나누기의 운영에서 고려할 점으로 집단의 크기, 대상의 연령, 장소의 선택, 계절과 기후 및 시기, 시간의 선택, 다양한 교수매체의 활용, 옆 교실의 활동, 흥미로운 운영, 바르고 정확한 언어사용, 다양한 질문 사용, 전개과정에서의 융통성 등을 제시하였다. 허미애(2007)는 이야기나누기는 유아교육현장에서 이야기나누기 유형에 대한 이해를 토대로 목적과 상황에 부합하는 용어를 정확하게 사용·진술함으로써 교사-개인 간, 교육기관 간에 상호작용을 원활히 할 필요가 있다

고 주장하였다. 또한 ‘이야기나누기’를 다음의 준거에 따라 다양하게 분류하였다. 분류한 표는 다음과 같다.

<표 II-1> ‘이야기나누기’를 다양한 준거에 따라 분류한 표

준 거	내 용
목적에 따른 분류	<ul style="list-style-type: none"> · 주제관련 이야기나누기(생활주제에 대한 통합적 탐색을 위함) · leading activity 로서의 이야기나누기(주제관련 이야기나누기 이외의 집단 활동에서 활동을 효과적으로 도입·전개하도록 이끌기 위함) · 문제 상황에 대한 이야기나누기(개인·학급공동의 문제를 해결하기 위함) · 일상생활에 대한 이야기나누기(관계증진·정보전달 하기를 위함) · 놀이상황에서의 이야기나누기(놀이계획 및 놀이 중재·지원·촉진을 위함)
활동시간대에 따른 분류	<ul style="list-style-type: none"> · 인사나누기 및 일과계획 시간에서의 이야기나누기 · 이야기나누기 시간에서의 주제관련 이야기나누기 · 자유선택활동 시간에서의 이야기나누기(새교구·간식소개·활동계획 및 실행, 평가·활동영역에서의 놀이상황 등) · 집단 활동 시간에서의 이야기나누기(동시·동화·동극·이야기꾸미기·동화 짓기·창의적 문제해결활동·토의활동·창의적 신체표현활동·게임·음악활동·미술활동·다양한 감상활동·새노래·악기연주·과학 놀이·요리실습 등) · 평가 및 귀가시간에서의 이야기나누기
소재와 주제에 따른 분류	<ul style="list-style-type: none"> · 보여주며 이야기하기(show&tell) · 새소식 나누기 · 주말 지낸 이야기 · 그림(사진)보며 이야기하기·이야기 꾸미기 · 소집단 토의 · 언어를 통한 창의적 문제해결활동
교사-유아 주도 정도에 따른 분류	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기하기(교사주도) · 이야기나누기(교사-유아 상호 주도)
참여하는 집단의 크기에 따른 분류	<ul style="list-style-type: none"> · 대·중·소집단 이야기나누기 · 개별적 이야기나누기

4) 이야기나누기 현황과 문제점

이야기나누기는 언어적 상호작용을 통한 지적 성장과 협력학습이 이루어지는 활동이며(홍용희, 2000) 도입-전개-마무리의 실행단계로 이루어지는 언어·인지발달을 위한 상호작용에서 나아가 전인발달의 통합을 이끄는 대표적인 교수활동으로 소개되어 왔다(허미애, 2012).

그러나 유치원 교사들은 대부분 이야기나누기 수업을 대집단 유아를 대상으로 지식의 효율적 전달이 이루어지는 ‘수업’으로 인식하고 있으며(임부연, 오정희, 2009), 교사-유아 상호주도의 역동적인 상호작용이라는 신념과 달리 교사주도로 언어·인지발달을 지향하는 목표에 부합하는 방식으로 이야기나누기 수업을 진행하고 있다(허미애, 2012). 이야기나누기는 교사의 철저한 계획과 준비를 바탕으로 교사의 개방적이고 융통성 있는 태도가 요구된다. 실제 수업상황에서 유아가 보이는 반응에 따라 교사는 순간적 판단으로 계획을 재구성해야 하며, 예측이 어려운 이러한 상황에서 교사의 수많은 의사결정에 따라 수업의 질적 수준이 달라지기 때문이다(허미애, 2004).

정계영(1990), 백진숙(1994)은 이야기나누기에 대한 인식과 운영실태 연구에서 어려운 점과 효율적인 개선 방안에 대해 알아본 결과 교사들의 인식수준은 높았지만 실제 운영과는 일치하지 않았다고 밝혔다. 이미선(2005)의 연구에서도 유아교육 현장에서 이야기나누기 활동에 대한 인식과 실태를 조사한 결과 이야기나누기 1회 실시시간, 집단의 크기, 교육방법, 주제선정 등에서 교사의 인식과 실제에 큰 차이가 보이는 것으로 나타났다.

김유진(2016)은 20~30분가량 이루어지는 실제수업에서 교사 대 유아와의 높은 비율과 많은 잡무로 인해 다양한 교수매체의 개발이 부족하여 유아의 흥미를 끌지 못하였다고 밝혔다. 또한 이야기나누기 주제에 대한 흥미를 가질 수 있도록 도입을 중요하게 여겨 수업을 진행하다보면 교사는 전달하고자 하는 내용을 먼저 이야기하게 되어 전개단계에서는 내용전달이 어느 정도 되면 이야기나누기를 대충 마무리하게 되었다(정영희, 2005). 또한 이야기나누기 시간에 지식전달과 폐쇄적인 질문으로 인해 유아의 흥미나 자발성을 무시하고 교사주도의 수업으로 이루어지는 경우가 대부분이다(박일숙, 2000).

이성희(2015)는 유치원 교사를 대상으로 설문지와 심층면담을 통해 이야기나누기 수업계획에 대한 인식을 조사하였다. 결과를 살펴보면, 연구에 참여한 교사는 이야기나누기 수업을 대부분 ‘어렵고 힘든 과제(85.5%)’라고 여기고 있었으며, 그 이유는

이야기나누기 수업의 효율성을 위해 유아의 주의집중, 발문과 상호작용, 자료 준비, 흥미 있는 도입, 매끄러운 흐름 등을 잘 수행해야하는 부담감 때문에 이야기나누기 수업을 어렵고 힘든 과제처럼 여기고 있었다.

연구에 참여한 유치원 교사는 이야기나누기 수업을 주제관련 지식과 정보를 효율적으로 전달할 수 있어야 한다고 인식함과 동시에 유아와 협력적이며 쌍방향적인 상호작용이 이루어져야 한다는 수업으로 인식하고 있어 유아가 집중하고 참여하도록 하는데 부담과 책임을 느끼고 있었다. 또한 교사는 이야기나누기 수업계획 시 1, 2순위 모두 도입(38.4%, 28.8%)과 수업 목표(35.6%, 23.3%), 전개(16.4%, 20.5%)를 가장 계획하기 어려운 변인으로 생각하고 있다고 밝혔다. 연구에 참여한 교사는 유아의 적극적인 관심과 참여를 이끌어내는 시발점이 되는 도입에 큰 부담이 있을 뿐 아니라 또한 수업 전체의 방향을 안내하고 수업의 내용과 범위를 결정하는 목표의 설정과 기술이 수업을 계획하는데 어려움이 되고 있음을 알 수 있다(이성희, 2015).

2. 수업 개선

1) 수업개선

교사들은 교실과 수업에서 현재의 안주하는 수동적인 사람으로 머무르면 안 되며, 교사들은 죽은 지식을 학생들에게 전달하는 전달자가 되어서는 안 된다. 이를 위해서, 우선 폭 넓은 사회 문화적 관점으로 자기 비판적 과정을 가져야 한다(조재식, 1995). 교사가 자신의 수업에 대해 문제의식을 갖고, 그것을 스스로 탐구하며, 탐구의 결과로 얻은 실천적 지식을 수업 개선을 위한 자료로 이용하는 과정을 계속함으로써 수업이 개선된다.

교사는 수업에 대한 실천하는 전문가이다. 따라서 수업의 개선은 교사는 수업에 대한 반성적 탐구를 통해 수업을 실천하고 개선해 나가야 한다(현성혜, 2007). 영국의 교육과정학자 Stenhouse(1975)는 교사의 수업활동이 교사 자신에 의해서 스스로 연구되어야 한다고 주장하였다. 그에 따르면 교사는 전문가로서 탐구를 통해 주체적으로 자기를 발전시킬 수 있는 능력을 가지고 있으며 이 능력은 자신의 수업활동에 체계적인 질문을 하며 비판적인 탐구를 할 수 있는 기술과 의지의 바탕 위에서 개발된다. 수업에 대해 고민하고 계획을 수행하는 것은 체계적인 자기비판 즉, 평가

를 통해 이루어져야 한다. 국가 교육과정이라 하더라도 교사는 자기 문제의식을 가지고 철저하고 비판적으로 수용한 후 수업에서 다루어야 한다(현성혜, 2007).

하윤진(2013)은 전문성 개발 및 학교 발전을 위해 행해지는 장학, 연수, 연구·개발 조직 등과 같은 활동 또한 수업개선을 위한 활동이라 하였다. 이러한 활동은 교사 개인의 교수학습 능력의 효과성 증진뿐만 아니라 학교의 교수학습활동 개발과 같이 학교 조직 전체의 효과성을 기대할 수 있는 의도적 활동이기 때문이다(송광용, 김도기, 2005). 임정순(2008)의 연구에서도 수업과 직접적 관련이 있는 개선활동들이 교사의 교수활동에 영향을 주어 효과적인 결과를 주기 때문에 수업개선활동 노력이 교수 효과성에 높은 영향을 준다고 하였다.

본 연구자는 전통적인 수업방법으로 유아들에게 많은 지식을 전달하고자 하였다. Dewey(1900)는 전달식의 전통적 교육은 아직 미성숙하며 성숙한 상태를 향하여 아주 느린 속도로 성장하는 유아들에게 그들과는 멀리 떨어진 성인의 표준, 내용 그리고 방법을 단시일 내에 받아들이도록 강요한다고 하였다(박철홍 역, 2002). 어린 유아들이 교육내용을 쉽게 받아들이고 이해할 수 있는 것이 아니다. 따라서 내용과 방법은 유아들에게 강제적으로 주어질 수밖에 없다고 하였다. ‘21세기형 학교’로 탈바꿈하기 위한 교육 개혁을 이끈 사토마나부는 교사가 획일적으로 가르치고 아이들은 따라 쓰고 읽는 일제식, 강의식 수업을 비판한다. 교사의 일방적인 가르침만 존재하는 교실에는 교사만 있을 뿐 아이들은 수업의 구경꾼으로 소외될 수밖에 없으며, 아이들은 배움의 주체가 되지 못한다고 하였다(손우정, 2012).

유아교육의 수업은 교사의 일방적인 지식 전달이 아니라 학습자 중심으로 유아 주도성이 발현 될 수 있어야 한다. 이러한 수업에 대한 방향은 누리과정에서 유아교육에서의 대표적인 지도방법은 유아 주도성과 놀이 중심의 통합적인 운영이라고 명시되어 있음에도 알 수 있다(교육과학기술부, 2012). 주도성은 Dewey에 의해 학습자 흥미에 근거한 능동적이고 직접적인 참여로 정의되었으며, Kilpatrick(1918)의 프로젝트 방법에서는 교사의 선택보다 유아의 선택이 더욱 중요하게 강조되면서 유아주도성 개념은 의미를 더해갔다.

20세기 후반 유아를 능동적인 지식 구성자로서 본 구성주의 교육과정에 이르러 주도성은 자기주도적인 학습 기회의 의미를 조명되어, 유아가 다양한 지식을 형성하기 위해서는 유아의 능동적이고 자기주도적인 학습기회 제공이 강조되고 있다(신은미, 손복영, 2011). 이와 같이 전통적인 전달식의 수업보다는 유아가 적극적으로

참여하고 주도적인 역할을 하는 수업이 환영받고 있어 본 연구자는 전통적인 전달식의 수업에서 유아들이 주도하는 수업으로 개선하고자 한다.

2) 수업반성

효과적인 수업 개선은 교사의 반성으로 시작된다. 교사는 반성의 의미와 구체적인 방법에 대한 숙지가 필요하다. ‘반성’은 굳이 수업 개선이나 교사의 전문성 맥락이 아니라도 일상생활에서 흔히 사용하는 개념이다. 교사의 수업에 대한 반성은 수업에 잘못이나 부족함이 없는지 돌이켜 보는 것을 의미한다(현성혜, 2007).

Brandt(1991)은 교사들에게 요구되는 것은 ‘반성, 숙고(contemplation), 신중함, 주의 깊은 숙고, 사색’ 등이며 이러한 용어들은 교사들이 매일 교실에서 무슨 일이 일어나고 있는지에 대해 자기 분석하는 것을 가능하게 하는 핵심이 되기 때문에 중요하다고 하였다(김경의, 2012). 반성적 사고는 자신의 신념이나 실천행위에 대해 원인이거나 궁극적인 결과를 적극적으로 끈기 있게 그리고 주의 깊게 고려하는 것(박의혜, 1996)으로, 관심분야에 대한 내적인 점검, 의도를 가지고 추구하는 목적과정이다(고문숙, 1995).

또한 경험한 것을 되돌아보며 과거의 경험에 대해 좀 더 심오한 이해를 하며, 발전적인 생각으로 거듭날 수 있게 한다(서경혜, 2005). 이러한 수업반성의 중요성은 교사들이 전문성을 성장시키기 위한 중요한 요소로 나타난다. 박완희(1986)도 교사 스스로에 의한 반성적 수업은 자신의 수업의 질을 향상시키는데 주된 목적을 두고 있으며 더 나아가 교사의 전문성을 신장시키는데 궁극적인 목적을 두고 있는 활동으로서, 이러한 교사의 반성적 수업분석은 교사로 하여금 자신의 수업을 스스로 평가해 보도록 함으로써 자각심을 가지고 자기의 수업을 정확히 판단할 수 있는 기술을 습득하게 하며 자신의 교수능력을 발전시켜 나갈 수 있는 능력을 함양하도록 도와준다고 하였다.

이상의 선행연구를 통한 수업반성의 개념을 살펴보면 수업반성이란 교사가 수업상황에서 일어나는 자신의 말과 행동을 되돌아보고 그 이유와 원인을 진술하고, 평가하며, 보다 나은 의사결정을 모색하는 일련의 자기성찰과정(이진향, 2002)이라 할 수 있으며, 자신의 행동이나 신념 등에 대해 합리적으로 분석함으로써 자신의 수업을 개선하는 데까지 이르는 활동을 포함하는 개념(유한구, 2001)이라 할 수 있다.

교사들의 문제나 갈등의 원인을 분석하고 해결하기 위한 방법을 찾도록 도움으로써 교사의 발전에 필수적이고 당연한 과정이라는 것이라 할 수 있다.

3) 수업반성을 위한 방법

수업반성이 잘 이루어지도록 하기 위한 여러 가지 방법이 있다. 박은혜(1996)는 지금까지의 연구 결과들을 근거로 반성적인 사고를 길러주기 위한 방법을 설명하였다. 그 방법으로는 저널쓰기, 다양한 형태의 이야기 기록, 학급연구, 민속학적 연구, 동료와 대화 나누기 등이라고 하였다. 특히 저널쓰기는 ‘비판적 사고하기 또는 질문하는 태도 발전시키기, 학습의 질을 심화시키기, 학습에 대한 적극적 참여 증진시키기, 전문적 실재나 실재에 있어서의 전문적 자아를 향상시키기, 반성적이고 창의적인 상호작용을 격려하기’ 등을 목적으로 삼는다고 하였다.

또한, 유치원 교사들이 신념을 가지게 하고 자식을 분명히 드러나게 하며, 감정과 사고 사이의 내적인 대화를 가능하게 해주기 때문에 전문적인 발달을 향상시킬 수 있다(곽현주, 2004). Pultorak(1993)은 경력교사와 초보교사를 짝을 이루어 수업에 대해 협의하거나 전문가와의 면담 등을 통해 교수 행동 변화를 유도하거나 반성의 수준을 향상시키는 방법을 주장하였다.

마이크로 티칭(mico-teaching)은 수업을 비디오로 녹화한 것을 사용하는 방법이다. 이 방법은 교실에서 교사의 말과 행동에 초점을 두며, 교사의 행위를 녹음 또는 녹화하여 관찰자의 관찰과 그 기록에 의해 수행 능력을 평가한다. 교사는 녹화된 내용을 기초로 수업이 끝난 뒤, 녹화된 수업 장면을 살펴보며 교사 자신을 관찰하고 분석한다. 이를 통해 교사들은 반성을 통해 개선된 교수 방법으로 더 나은 수업을 진행할 수 있다.

면담은 목적을 지닌 대화로 면담자가 피면담자에게 정보를 얻기 위한 것으로 볼 수 있다. 면담은 관찰로 알 수 없는 교사의 생각, 의도, 감정 등을 알고자 할 때 매우 유용하게 작용한다. 면담자는 면담자료를 수집하는 과정에서 끊임없이 어떤 질문을 할 것인가 고민해야 하며, 좋은 질문을 통해 좋은 자료를 얻어내고자 해야 한다. 좋은 정보를 이끌어 낼 수 있는 좋은 질문이 없다면 자료의 질은 좋아지지 않는다(최영신, 1999).

면담자는 이전에 이루어진 면담자료나 수업 관찰 자료로부터 좋은 질문을 생성하

는 것이 좋다. 또한 어떻게 흘러갈지 모르는 면담 상황에 따라 순발력 있게 질문을 변경해야 한다. 이를 위해서 면담자와 피면담자는 좋은 관계를 맺을 수 있도록 예의를 갖추고 편안한 분위기를 형성해야 한다. 질 좋은 면담 자료를 얻기 위해서는 무엇보다도 면담자와 피면담자 사이의 관계가 친밀해야 한다(곽현주, 2004). 따라서 면담 시간은 언제로 할 것인지, 면담 장소는 어디로 할 것인지 등 전략적으로 계획을 세워야 한다.

동료와의 협력을 통한 방법은 동료장학, 상호수업일지 기록, 동료와의 사례토의 등이 있는데, 동료와의 협력을 통한 방법이 교사의 수업반성을 자연스럽게 촉진하는 방법으로 더 높은 수준으로 이끌어주는 역할을 하게 된다고 주장한다(곽현주, 2004). 수업반성을 촉진시키는 방법들은 모두 교사들이 다양한 관점에서 상황을 바라보는 능력, 수업에 대한 대안적인 설명을 할 수 있는 능력, 그리고 의사결정이나 자기의 입장을 지지 혹은 평가하기 위해 증거를 사용하는 능력을 향상시키는 것을 공통적인 목적으로 하는 것으로 나타난다(Ross, 1989).

본 연구에서는 연구자의 수업개선을 위해 제시한 방법 중 녹화를 통한 수업반성, 수업전사본 검토, 저널쓰기 등을 실시하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 실행연구

우리나라에서 실행연구라는 용어를 처음 사용하게 된 것은 1970년대이며, ‘현장연구’라는 말로 번역되어 보급되었다가 자신의 문제를 인식하고 그 개선을 위한 노력하는 가운데 진화를 거듭하여 현재의 ‘실행연구’라는 말로 번역되어 사용하고 있다(서혜숙, 2010).

실행연구의 목적은, McKernan(1994)의 연구에서 밝혔듯이, 실천가가 매일 매일 부딪히는 문제를 즉각적으로 해결하는 것이다. 실행연구는 객관적이기보다는 주관적이며 이론적인 업적 등에 관심을 두기보다는 개선되어가는 과정에 초점을 두는 연구방법으로서, 교사가 가르치고 학생들이 학습하는 방법에 대한 여러 가지 정보를 얻고 그것을 개선하기 위해 교사가 실천하는 체계적 탐구방법이다(Mills, 2005). 실행연구는 교육 현장에서 일어나고 있는 문제점을 개선하고 교육의 질을 향상시키기 위해, 교사에 의해 이루어지는 교사를 위한 연구라 할 수 있다(홍은하, 2012).

Mills(2005)는 실행 연구가 현장에서 연구하는 교사에게 자신의 연구에 대해 적극적으로 사고를 할 수 있도록 하며, 실천적인 지침을 제공한다고 하였다. 현장 연구자는 실행연구의 과정을 통해 보다 깊게 교실 현장의 문제를 관찰하고 성찰하고 하여 분석한다. 이러한 과정을 통해 현장 연구자가 개선하고자 하는 학급 혹은 학교의 문제에 대해 형식적인 실행 전략을 수립할 수 있게 된다. 실행 연구는 지금 교육 현장에서 일어나고 있는 문제에 대해 즉각적이며 실천적인 교육적 변화를 빠르게 일으킴으로서, 교육의 질을 향상시킬 수 있다는 장점을 가지고 있다.

실행연구는 계획, 실행, 관찰, 분석의 변증법적 나선형 구조로 반복적인 순환과정을 거친다. 이러한 실행연구의 순환과정을 통해 교사는 자신의 수업에 대한 끊임없는 분석과 평가를 거쳐 자신의 교육활동을 되돌아볼 기회를 가질 수 있게 된다. 그리고 교육활동의 주체인 유아들의 목소리에 귀를 기울이고, 이를 교육계획에 반영하며 교육 활동이 더욱 융통성을 가지고 탄력적으로 운영될 수 있도록 하는 것에서 그 가치를 찾는다(임소정, 2011).

이러한 실험연구의 특징들을 통해서 본 연구자는 이야기나누기 수업 개선을 위해 교사가 실천한 양상을 살피고 교사와 유아에게 이야기나누기 수업 개선의 의미를 찾는데 실험연구가 적절하다고 판단되어 실험연구방법론을 연구방법으로 채택하였다.

2. 연구 참여자

본 연구자는 자신의 이야기나누기 수업 개선을 목적으로 하였기에 연구의 참여자가 되어 진행하였다. 본 연구자는 C 대학의 전공심화 과정을 졸업 후, J대학교 대학원에 진학하여 재학 중이다. 현재 5년의 교육경력을 가지고 있으며 만4세반 2년, 만5세반 3년째 담임하고 있다. 연구자는 만 5세반은 3년째 담임하는 동안 이야기나누기 시간에는 주제에 따라 ‘주말 지낸 이야기’, ‘주제 탐구 이야기나누기’, ‘생각 모으기 및 유목화 하기’ 등 다양한 형태의 대집단 이야기나누기를 진행하였다. 연구자가 평소 이야기나누기 수업을 진행하면서 지식 전달에만 집중하는 자신의 모습을 고민을 해왔다.

본 연구자는 담임이면서 연구자의 역할을 수행해야 하기 때문에 연구 과정에서 최대한 담임의 역할에 더욱 몰두하려 노력하였다. 연구자가 재직하고 있는 G유치원은 2005년에 개원한 제주시에 있는 사립유치원이다. G유치원의 목표는 자연을 느끼고 사랑하는 어린이, 창의적으로 생각하는 어린이, 서로 돕고 협력하는 어린이로 자라나게 하는 것이며, 인성을 강조하여 바른 인성 우수 유치원과 50대 우수교육과정 유치원으로 선정되기도 하였다. G유치원은 만 5세 6학급, 만 4세 5학급, 만 3세 1학급으로 구성되어 있다. G유치원의 특징은 생활주제중심의 수업이 이루어지며, 만 5세는 스스로 지식을 구성하는 프로젝트 접근법을, 만 4세는 동화책을 활용한 문학적 접근법을 진행한다.

또 다른 연구 참여자는 연구자가 담임을 하고 있는 28명(남아 14명, 여아 14명)의 유아이다. 연구자가 담임을 하고 있는 반은 방과후과정 반으로 남아, 여아의 비율이 골고루 나누어져 있다. 여아의 경우 동적인 활동보다는 정적인 활동을 더욱 선호하는 편이고, 반대로 남아들은 정적인 활동보다는 동적인 활동에 적극적으로 참여하는 편이다. 이야기나누기 수업 때는 자기주장이 강하여 자신의 생각만 표현하려는 유아들이 있어 차례를 지켜 이야기 할 수 있도록 지속적으로 안내하고 있다. 반대

로, 자신의 생각과 느낌을 표현하는데 소극적인 유아들에게는 자신감을 갖고 참여할 수 있도록 격려한다. 대부분의 유아들이 비슷한 발달 수준이 보이며, 모든 유아들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 유아들의 성향과 개인차를 고려하여 개별 지도도 이루어진다.

3. 자료수집 및 분석

1) 자료수집

본 연구는 2016년 8월부터 2017년 03월까지 8개월간 연구되었다. 본 연구는 연구자의 수업 실천 후 수업에 대한 반성이 이루어졌으며, 반성한 내용을 기반으로 다음 수업을 계획하여 실행하였다. 실천-반성-계획-실행의 단계는 2016년 8월부터 2017년 2월까지 7개월간 이루어졌다. 연구자가 수집한 자료를 분석하며 의미를 찾아가는 과정은 2017년 2월부터 3월까지 1개월간 이루어졌다. 본 연구자는 연구 기간 동안 수업영상, 연구자의 반성적 저널을 수집하였으며, 표로 정리하면 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 자료수집방법

자료수집기간	자료수집방법	자료수집목록
2016년 8월~ 2017년 3월(8개월)	참여관찰(총 21회)	수업영상
	반성적 저널(총 19회)	수업 동영상 관찰 후 저널

(1) 참여관찰

참여관찰은 본 연구의 자료 수집에서 유용하게 활용되었다. 연구 기간 중 진행되는 모든 이야기나누기 수업을 녹화하여 기록하였다. 이야기나누기 수업은 1차시에 평균 20분으로 총 21회 진행되었다. 녹화된 수업영상¹⁾은 모두 전사하여 자기수업반성을 위한 자료로 이용하였다. 이야기나누기 수업 진행시 유아들의 관찰과 상호작용을 정확히 파악하기는 한계가 있어 전 과정을 동영상 촬영을 하였다. 수업이 끝

1) 유아들의 수업영상을 녹화하기 위해 연구 동의를 학부모로부터 서면으로 받았다. 동의서는 부록으로 첨부하였다.

난 뒤 녹화된 수업 장면과 전사한 내용을 보며 이야기나누기 시간의 문제점을 찾아 해결책을 모색하였다. 수업영상은 교사와 유아의 언어나 행동을 다양하고 정확하게 볼 수 있어 도움이 되었다.

(2) 반성적 저널

반성적 저널쓰기(박은혜, 1999)는 교사의 전문성 향상에 필요한 능력을 향상시키는 방법 중 하나로 많이 활용되며 저널쓰기를 통해 교사로 하여금 자신이 알고 있는 것, 느끼는 것, 하고 있는 것을 알 수 있도록 하기 때문에 전문성 향상에 큰 도움이 된다고 하였다.

본 연구자는 이야기나누기 수업을 진행하면서 수업에 대해 회당 A4용지 1장 분량인 반성적 저널을 19회 작성하였다. 반성적 저널을 작성하면서 자신을 되돌아보고 나의 행동 패턴은 무엇인지 생각하게 되었다. 이야기나누기 수업이 끝난 후 수업 영상을 보며 수업에 대한 반성적 저널쓰기를 진행하여 자기반성과 자기 분석의 시간을 가졌다.

2) 자료 분석 및 타당성

연구기간동안 이야기나누기 계획안 및 반성적 저널을 참고하여 수업에 대한 반성, 실행, 평가의 순환적 과정을 거치며 자료를 분석하였다. 자료수집방법에 의해 생성된 원자료를 반복하여 읽으며, 그중 의미 있는 자료를 세그멘팅 하며 주제어를 정하였다. 이후 주제어는 유사한 것끼리 분류하여 유목화 작업을 함으로써 연구 축을 구성해나갔다. 연구자는 연구 과정을 통하여 수집된 자료를 토대로 3개의 범주와 12개 하위범주를 추출하였으며, 각 범주에 대한 특성이 나타난 문장을 구성하였다.

자료 분석 과정에서 타당성을 입증하기 위해 8개월에 걸쳐 유아들의 이야기나누기를 실행하며 연구자의 수업 장면 촬영, 녹음, 유아들의 이야기나누기 결과물, 현장 기록 등의 방법으로 다양하게 수집하였다. 둘째, 연구자의 반성적 저널을 통해 이야기나누기 실행에 대한 반성과 개선의 과정을 기록하였다. 셋째, 본 연구자는 자신의 문제점을 스스로 파악하지 못하였다. 연구자의 문제점을 객관적으로 드러내고 개선하기 위해 이야기나누기 수업에 대한 반성, 실행, 평가의 순환적 과정을 연구자

의 멘토인 유아교육 전문가²⁾와 협의를 통해 진행하였다. 이러한 과정을 통해 이야기 나누기 수업에 대한 다양한 관점을 수용할 수 있었다.

<표 III-2> 주제어 목록

범 주	하 위 범 주
이야기나누기 수업 개선을 위한 교사의 실천	이야기순서 정하기를 교사에서 유아로 전환하기
	교사를 향한 반원 대형을 유아 간의 상호작용이 이루어지는 원형으로 전환하기
	집단의 크기를 줄여 참여 기회 늘리기
	지식전달에서 유아들이 진행하는 수업으로 전환하기
	이야기나누기 수업개선으로 변져가는 다른 수업의 개선
교사 측면에서의 이야기나누기 수업 개선의 의미	이야기나누기 시간의 의미 깨닫기
	가르침의 의미 깨닫기
유아 측면에서의 이야기나누기 수업 개선의 의미	수업의 주체가 되어가는 유아
	소통하는 시간으로 행복감 느끼기
	동기유발로 작용하는 친구의 경청
	기다려지는 시간
	이야기로 자신을 드러내고 싶은 존재

2) B대학 유아교육과 교수

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구는 실험연구를 통해 이야기나누기 수업을 반성적 사고로 성찰하고 지식 전달의 이야기나누기 수업에서 유아들이 주도성을 가지고 수업에 참여하는 방법을 모색하고 실천하는데 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 이야기나누기 수업을 분석하여 전사하고, 연구자의 반성적 저널과 유아 교육 전문가의 피드백을 통해 수업의 질 향상을 이루고자 한다.

1. 이야기나누기 수업 개선을 위한 교사의 실천

연구자는 이야기나누기 수업을 개선하기 위해 이야기나누기 수업 관찰과 유아교육 전문가와의 인터뷰를 통해 문제점을 분석하였다. 연구자의 문제점은 크게 4가지 나눌 수 있었다. 첫 번째 문제점은 이야기나누기 수업 시 항상 교사가 이야기 할 순서를 정해주거나 유아가 유아를 ‘지목’하도록 하였다. 하지만 ‘지목하기’는 이야기 나누기 보다 ‘지목받기’를 위한 시간으로 전락하여 이야기나누기 수업이 원활하게 이루어지지 않았다.

두 번째 문제점은 교사는 주제와 상관없이 28명의 유아들 모두 교사를 향해 앉도록 반원의 대형으로 수업을 진행하였다. 반원형의 수업은 유아들이 서로 상호작용하기 보다는 교사 대 28명 유아들의 대화에 가까웠다. 세 번째 문제점은 집단의 크기를 고려하지 수업 진행으로 유아들에게 참여 기회를 주지 못하였다. 많은 숫자의 유아들이 이야기나누기에 참여하다보니 상대적으로 1명의 유아가 이야기나누기 수업 때 발언하는 기회가 적었다. 또한 유아들은 많은 친구들의 이야기를 오랜 시간 앉아 들어줘야 하는 시간이 되었다. 마지막으로, 교사는 지식전달에만 몰두하여 유아들의 흥미와 관심을 살피지 못하였다.

이러한 문제점을 개선하기 위한 구체적인 실행과정은 다음과 같다.

1) 이야기순서 정하기를(수업의 주체) 교사에서 유아로 전환하기

기존 수업에서 이야기나누기 수업 시 유아가 유아를 ‘지목’하여 다음 이야기 할 순서를 정했다. ‘지목’ 할 선택권을 가진 유아는 친구들에게 바르게 앉을 것을 강조하였다. 다음 사례에서 이야기 기회 주기가 권력으로 작용했다는 것을 알 수 있다.

교사: 자 그러면 어떤 친구가 먼저 이야기 해볼까요?

유아들: (손을 들며) 저요!

교사: 윤식이가 지목해줄래요?

3)윤식: 네!

교사: 어떤 친구의 이야기를 들어볼까요?

윤식: 바르게 앉은 친구 시켜줄 거예요. 조용히 하는 사람!

유아들: (갑자기 허리를 펴서 앉는다.)

지철: 나 시켜줘!

윤식: 너 말고...

수업관찰, 2016, 08. 16

선택권을 가진 유아는 모든 힘을 가진 듯 유아들에게 바르게 앉을 것을 강요하였고, 나머지 유아들은 갑자기 허리를 펴는 제스처를 취하며 선택당하기를 기다렸다. 또한, ‘지목하기’는 유아들에게 권력을 휘두를 수 있는 무기가 될 수 있음을 느끼고 반성하였다.

유아들이 말할 순서를 ‘지목하기’로 정하여 진행되었는데 유아들이 지목하기를 권력을 행사하는 듯이 하였다. 지목할 차례의 유아는 팔짱을 끼고 ‘나한테 잘 보여야 시켜 줄거야.’ 라는 듯 친구들을 바라보았다. 그러자 나머지 유아들은 허리를 꼳꼳하게 세우고 두 손을 무릎 위에 모은다. 아차, 싫었다. 유아들이 말할 순서를 정하였을 때 ‘지목하기’를 그리 바람직한 방법이 아님을 깨달았다. 어쩌면 교사가 권력을 휘두르는 것보다 유아가 권력을 휘두르는 일이 더욱 위험할 수 있다는 것…….

반성적 저널, 2016, 08.16

3) 유아들의 이름은 모두 가명으로 사용하였다.

뿐만 아니라 교사를 대신 한 이야기 진행권 주기로 인해 수업이 지연되었다. 순간 판단능력이 낮은 유아들은 ‘지목’을 할 때 땀을 흘리거나 머뭇거리는 시간 때문에 수업 분위기는 점점 산만해지고, 교사의 잔소리가 시작되었다.

윤식: 빨리 아무나 시켜

경미: (한참을 땀들인 후)…….네가 해

지철: 아기 돌보기 아기 잘 보기

지철: (친구들을 바라보며) 음.

경찰: 아 빨리!

지철: 현철, 고현철!

현철: 유치원 놀러오기

지철: (유아들이 웅성거리자) 애들아! 얘기 좀 하지 말라고!!

교사: 친구들 이야기를 잘 들어줘야 하는데 잘 듣지 않고 있어요. 그리고 친구들이 이야기를 할 때 같이 이야기를 하면 친구가 이야기 할 수 있을까요? 그리고 자리를 움직이면 옆 친구가 보이지 않아요. 말하는 친구들도 큰 목소리로 이야기 해줘야 나머지 친구들을 잘 들을 수 있어요. 약속을 지키지 않으면 이야기나누기를 할 수 있을까요?

수업관찰, 2016, 08. 24

교사는 수업 관찰을 통해 지목하기로 이야기의 순서를 정하는 것은 문제가 있다는 것을 알게 되었다. 이를 개선해 보고자 수업과정과 유아들의 반응을 바탕으로 유아교육 전문가에게 조언을 얻었다.

....(중략)....다른 친구를 지목을 하잖아요. 지목당한 친구가 땀들이거나 잘 들리지 않게 이야기를 하면 다른 친구들은 옆 친구들하고 이야기 하고 집중을 못하더라고요.

유아교육 전문가와의 협의, 2016, 08. 17

유아교육 전문가: 지목을 하게 되면 실패할 수밖에 없어요. 지목해서 하는 것은 교사가 바르게 앉은 유아 지목해주는 거랑 같은 것이예요. 그리고 유아들이 누군가를 지목할 때는 교사가 지목했을 때보다 순간판단능력이 낮기 때문에 수업이 지연되거나 방해가 되죠. 지목하는 방법 말고 유아들이 예측할 수 없고, 공정하게

이야기 할 기회를 가질 수 있는 방법으로 이야기의 순서를 정해보는 건 어떨까요?

유아교육 전문가와의 협의, 2016, 08. 26

유아교육 전문가와의 협의 후 고민하던 중, 유아들과 어떻게 이야기 순서를 정할 것인지 이야기 나누었다.

교사: 어떻게 이야기 순서를 정하면 좋을까?

인혁: 손들어요.

규준: 이제까지 손들었잖아.

현주: 지목해줘요.

교사: 지목을 해주는 것 말고 다른 방법을 없을까?

민건: 그때처럼 뽑아요!

교사: 뽑자고?

규준: 그 통에 넣어서 흔들어서 뽑아요.

교사: 아하! 뽑기 통에서 뽑아서 뽑힌 친구가 이야기 하는 거요?

유아들: 네!

수업관찰, 2016, 09. 07

유아들과 이야기 나누던 중, 뽑기 통을 이용하여 이야기 순서를 정하는 방법이 제안 되었다. 속이 보이지 않는 상자에 유아들의 이름카드(혹은 팀 이름카드)를 넣은 후, 뽑힌 유아(혹은 팀)이 이야기 할 기회를 얻게 된다. 이러한 방법은 어떤 유아가 이야기를 하게 될지 예측할 수 없었으며, 카드를 뽑기 전까지 유아들의 흥미와 기대감을 이끌어낼 수 있었다. 다음은 뽑기 통을 이용한 이야기 순서를 정한 수업사례이다.

교사: 팬찮아요! 이제 그림 다 맞춰봤죠? 너희들 생각이 맞았는지 확인해보도록 하자. 뽑기 통을 이용해 친구들이 나와서 어떤 그림에 맞춰보았는지 다른 친구들에게 소개해주는 시간을 잠깐 갖도록 하자. 자 여기 뽑기 통! 처음에는 선생님이 뽑고, 그 다음부터는 뽑힌 친구가 그 다음 친구를 뽑아주세요!

채현: 눈 감고 해요.

교사: 눈 감고할까요? 자! 짜잔!(검은카드) 검은 팀 중에서 (그림 상자에서 꺼낸다.) 화살을 들고 있는 그림이 들어있는 그림을 가지고 있는 친구? 누구예요? 은혜구나 은혜 이쪽으로! 검은 팀은 이 화살 쏘는 사람이 왜 이 그림이라고 생각했어요?

은혜: 이 사람들이요. 활을 들고 있는데요. 이 그림 옆에 활을 들고 있는 사람이 있어서요.

교사: 아하! 그렇구나.(생략)……. 그럼 은혜가 이 그림이 있는 밑쪽에 붙여보도록 하자. 이번에도 눈을 감고 뽑아보자.

유아들: 파랑팀!

교사: 파랑팀 중에서 (뽑기 통에서 뽑는다.) 씨름하는 사람들을 들고 있는 친구? 민준이네요? 민준이네 팀 파랑팀은 왜 씨름하는 사람들이 이 그림일 거라고 생각했어요?

수업관찰, 2016, 9. 20

뽑기 통을 이용하여 이야기순서를 정하니 특정 유아가 권력을 휘두르는 경우는 사라졌다. 또한, 이야기 순서 정하기로 인해 수업이 지연되거나 수업 흐름이 끊기는 경우도 없었다. 이후 수업에서 뽑기 통을 이용한 이야기 순서 정하기는 계속 진행이 되었다. 뽑기 통을 이용한 이야기 순서 정하기 에 대한 유아들의 생각을 인터뷰 해보았다.

교사: 뽑기 통으로 이야기 순서를 정하니 어때요?

은혜: 좋아요! 막 긴장돼요

교사: 긴장이 돼요?

은혜: 누가 될지 모르잖아요.

규준: 친구들이 싸우지 않아서 좋아요.

민희: 친구들이 시끄럽게 저요! 저요! 하지 않아서 좋아요. 친구들의 이야기가 잘 들려요.

준범: 친구들이 일어나서 앞으로 나가지 않아서 좋아요.

교사: 그렇구나. 뽑기 통으로 이야기 순서를 정하지 않았을 때는 친구들이 저요저요! 하면서 시끄러워서, 그리고 친구들이 앞으로 나와서 불편했구나?

준범: 네. 앞을 가렸어요.

은미: 친구들이 말하는 차례 지켜서 편해요.

유아들과의 인터뷰, 2016, 9. 10

이야기순서 정하기를 교사에서 유아로 전환하니 수업의 여러 곳에서 긍정적인 변화가 일어났다. 유아들과의 인터뷰에서도 알 수 있듯이 이야기 할 기회를 얻기 위해 자신을 어필하고자 하는 행동으로 소리 지르는 행동이 줄었다. 또한, 유아들이 서로 이야기 하겠다며 싸우지 않게 되었고, 말하는 차례를 지켜서 이야기하기 시작하였다.

2) 교사를 향한 반원 대형을 유아 간의 상호작용이 이루어지는 원형으로 전환하기

교사는 어떠한 주제의 이야기나누기라도 교사를 항상 반원의 대형으로 유아들을 앉혀 수업을 진행하였다. 이는 교사의 입장에서만 판단하여 유아들을 배려하지 못하였다.

교사: 무엇이 보이나요?

현주: 사자같이 생겼어요. 나뭇잎 사자

선미: 사자같이 생긴 거 뭐예요?

교사: 오늘은 가을 곤충에 대해 이야기 나눠볼 거예요.

인혁: 사슴벌레죠?

교사: 맞아요.

교사: 앞에 보이는 곤충의 이름은 무엇일까?

미나: 메뚜기?

교사: (장난치는 유아를 보며) 잠깐, 장난치지 말고 여기보자. 선생님을 보세요!

옆 친구랑 이야기 하지 말고

경찰: (앉아 있던 자리에서 앞으로 나온다.)

교사: 경찰아, 너 자리 찾아가세요. 움직이면 안 되지.

경찰: 나 잘 안 보이는데.

교사: 앞에 보세요.

수업관찰, 2016, 10. 14

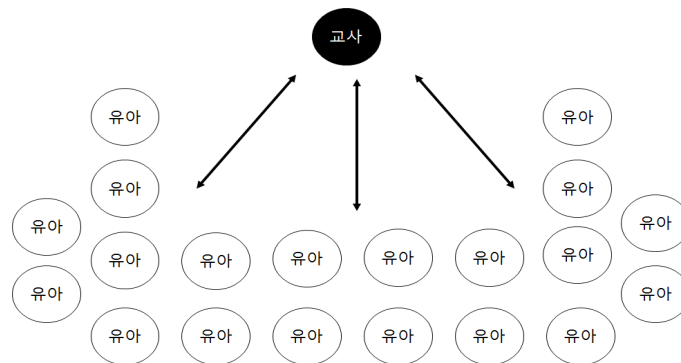
평소 연구자는 수업 중에 자리에서 움직이는 것을 허용하지 않았다. 그 이유는 한정된 공간에서 앞에 앉아 있는 유아들이 움직이게 되면 뒤에 앉은 친구들의 시야를 가리기 때문이다. 또 다른 이유는 수업시간에는 바른 자세로 교사의 이야기를 들어야 한

다는 생각을 가지고 있었다. 이러한 이유로 더욱 반원의 대형을 고집하였다. 교사는 옆 친구와 이야기하는 것을 허용하지 않았으며 매 수업마다 ‘안 보여요.’ 라는 유아들의 불만을 간과하였다.



[사진 IV-1] 반원의 대형으로 뻥뻥하게 앉아있는 유아들

다수의 유아들이 밀접하게 앉다보니 옆에 앉은 친구에게 더욱 관심이 쏟아졌다. 서로의 손이 맞닿다보니 교사의 이야기보다 장난치는 것에 집중하기도 하였다. 뿐만 아니라 교사를 일방적으로 바라보는 반원의 대형은 유아들 간의 상호작용을 방해하였다. 그림에서도 나타나듯이 반원의 대형은 유아들 서로를 향해 이야기하기보다 교사를 향해 이야기하는 것이 더욱 쉽다. 따라서 반원의 대형은 교사와 ‘이야기하기’에 더욱 적합한 대형이라고 볼 수 있다.



[그림 IV-1] 반원의 대형일 때 교사와 유아의 대화의 방향

유아교육 전문가와의 대화로 겪고 있는 문제점을 더욱 구체화 시킬 수 있었다. 유아들을 위해 알맞은 형태의 대형으로 수업을 진행해야 한다는 생각이 들었고, 유아들의 활동에 알맞은 공간과 대형을 고려하여 수업을 계획하기로 하였다.

다 같이 이야기 나눠야 할 때는 의사결정 할 때죠. 그럴 때는 다 같이 하고 그렇지 않아도 생각을 나눌 때는 다 같이 없어도 되는 거죠. 그런 판단 기준을 아이들이 할 필요는 없는 거죠. 교사가 수업을 준비를 하는데 있어서 어떤 것이 더 효과적인 것인 판단하고 결정하는 것은 교사의 역할이라는 거예요. 소그룹으로 해야 하나? 대집단활동에 해야 하나? 자유선택활동시간에 해야 하나? 이러한 결정은 교사가 해도 무방하다고 생각을 해요. 모든 것을 유아들의 의견에 맞추지 않아도 되는 거예요.

유아교육 전문가와의 협의, 2016, 10. 17

교사의 입장에서만 바라보았다는 것이 뚜렷하게 나타났다. 교사가 유아들의 입장에서 바라보았다면 어떤 공간에서 유아들과 함께하는 활동에서 더욱 적절한 공간이었는지 알 수 있었을 거라 생각이 든다. 다음 수업 때는 교사가 잘 판단하고 계획하여 유아들의 활동과 대형에 알맞은 공간과 대형으로 수업할 수 있도록 해야겠다.

반성적 저널, 2016, 10. 17

반원의 대형으로 앉은 것은 이야기나누기에 집중하기에 어려움이 내재되어있음을 깨닫고, 유아들이 서로의 얼굴을 볼 수 있도록 원형으로 앉아 수업을 진행해보았다. 조사한 것을 소개하는 이야기나누기는 유아들이 자연스럽게 다른 유아들에게 소개하며 다양한 방향의 상호작용이 일어날 것이라고 기대하였다.

교사: 서로 조사한 것을 이야기 나눠볼까요?

수진: 저는 땅에 사는 동물 조사했어요.

윤정: 나도 나도

수진: 땅에 사는 동물은 두더지가 있대요.

선미: 맞아 두더지는 땅을 파잖아. 날카로운 손톱으로

수진: 맞아.

지민: 땅에 사는 동물에는 사자, 호랑이도 있어.

가민: 메뚜기도!

소민: 그건 동물이 아니고 곤충일 걸?

선미: 기린하고 팬더도 있어요.

교사: 많은 동물을 알고 있네요?

경철: 땅에 사는 동물 아주 많아. 더 있어요.

보경: 고양이하고 강아지도 땅에 살잖아.

수업관찰, 2016, 10. 20



[사진 IV-2] 원형으로 앉아 진행되는 이야기나누기

하지만, 유아들이 옆쪽의 친구를 바라볼 수 없어 수업 도중 작은 다툼이 일어나기도 하였다. 많은 숫자의 유아들이 원형으로 앉으니 유아들이 서로의 시야를 가려 다툼이 일어난 것이었다.

지철: 야! 선생님이 나와서 보지 말라고 했잖아! 옆으로 봐! 김미나는 이렇~게 보잖아.

유아들: (웅성거리며) 하하하하

미나: 나도 안 보인다고!

민건: 뒤로 가야 보이지!

지철: 아 앞으로 나오지 말고 옆으로 보면 되잖아.

수업관찰, 2016, 10. 20

또 원형으로 앉다보니 한 친구가 앞으로 나오면 옆 친구가 안보이게 되는 거예요. 앞에 있는 친구는 정면으로 보이지만 옆 친구가 이야기하게 되면 시야가 가리니까요 다투기도 하고.

유아교육 전문가와의 협의, 2016, 10. 21



[사진 IV-3] 옆에 앉은 친구에게 시야가 가려 자리를 이탈하는 유아

28명의 유아들이 좁은 매트를 기준으로 동그란 원형으로 앉다보니 공간의 한계가 있었다. 좁은 동그라미 대형이 만들어졌고, 한 명의 유아가 조금만 움직여도 바로 옆에 앉은 유아가 옆을 볼 수 없는 상황이 되었다. 그러면서 수업 중 크고 작은 다툼이 일어났다. 이야기하고 있는 친구의 종이 보이지 않는다며 옆 친구에게 짜증을 내거나 화를 내곤 했다.

반성적 저널, 2016, 10. 20

이야기나누기의 효과적인 대형을 위해 원형대형의 이야기나누기를 살펴본 결과, 발언의 기회를 얻은 유아가 이야기를 할 때 한 수업 당 평균 11명의 유아들이 자신의 자리를 이탈하여 구부정한 자세로 이야기 하는 유아를 바라보았다. 그로 인해 다툼이 일어나기도 하였으며, 이야기 하는 유아를 바라보는 것을 포기하는 유아들도 생겨났다. 반원 대형을 원형 대형으로 전환하는 노력은 유아들이 서로 상호작용하는 장으로서의 적합한 듯하나 시야가 가려 불편함을 해소하는 유아들을 위한 또 다른 방안을 고민하는 것은 연구자의 과제로 돌아왔다. 연구자는 유아교육 전문가와 상의하던 중, 많은 숫자의 아이들이 함께 이야기나누기 위해서는 최소한의 약속이 있어야 함을 느끼게 되었다. 기본적으로 서로 지켜야 할 약속들이 지켜지지 않아 일어나는 문제들을 해소하고자 유아들과 함께 서로 행복한 이야기나누기를 위한 약속을 정해보았다.

이야기나누기시간에 누군가가 이야기를 할 때 경청을 했을 때 그 다음 나도 이야기 할 권리가 있는 거죠. 그리고 이야기나누기 시간에는 다른 사람의 의견을 듣고 내 이야기를 하는 권리가 생긴다는 것을 유아들에게 이야기 해 줄 필요가 있는 것 같아요. 하지만 시끄러운 방해꾼이 된다면 과연 이야기나누기 시간에 있을

자격이 있는지 구성원으로서 의무와 권리를 소유한 나 자신인지 생각 할 수 있는 기회를 주어야 해요. 그런 규칙에 대해서 이야기를 나눠보세요.

유아교육 전문가와의 협의, 2016, 11. 01

교사는 서로 행복한 이야기나누기를 위해 약속 정하기를 제안하였다. 유아들은 ‘자리 이탈하지 않기’, ‘이야기나누기 하는 중에 친구 때리지 않기’, ‘차례를 지켜 이야기하기’, ‘친구 이야기 잘 들어주기’ 등 다양한 의견을 내놓았다.

교사: 그리고 다시 한 번 생각해 보는 시간을 가져보았으면 좋겠어요. 이야기나누기 시간에 너희들이 방해받지 않고 모두가 자유롭게 이야기를 나누려면 어떤 것들을 서로 지켜주어야 할까요?

지훈: 자리에서 나오지 않아요.

준우: 친구들 때리지 않기

미나: 한 명 씩 이야기해요. 끝나면 이야기해요.

준현: 친구들이 이야기 할 때 옆 친구랑 막 장난치지 않았으면 좋겠어요. 잘 들어주었으면 좋겠어요.

교사: 응 그래 맞아. 경청해줘야겠지? 이야기를 잘 들어줘야겠지? 말하는 친구를 잘 바라봐주었으면 좋겠어요.

수업관찰, 2016, 11. 02

또한, 말하는 차례를 지키기 위해 먼저 말하던 사람은 자신의 이야기가 끝났을 때 끝났다는 신호를 정해 이야기의 끝을 알리기로 하였다.

지철: 두 명이 이야기 하면 잘 안 들려요.

교사: 그래 차례대로 이야기를 해야죠.

지철: 지후하고 선생님하고 같이 이야기 하게 되면 손들어요. 동시에

교사: 아~ 동시에 이야기 하지 말고 신호를 보내자구?

지철: 네! 동시에 이야기 하면 안 되니까 손들어요.

교사: 내 이야기가 ‘끝났어요’ 라는 신호를?

지철: 네!

단비: 손뺍을 쳐요.

유아들:(손뺍을 친다.)

지철: 근데 잊어버리면 어떡하지?

교사: 간단하게 말이 끝났다는 신호를 해주면 좋을 것 같아

단비: 저는 손뼉을 칠래요.

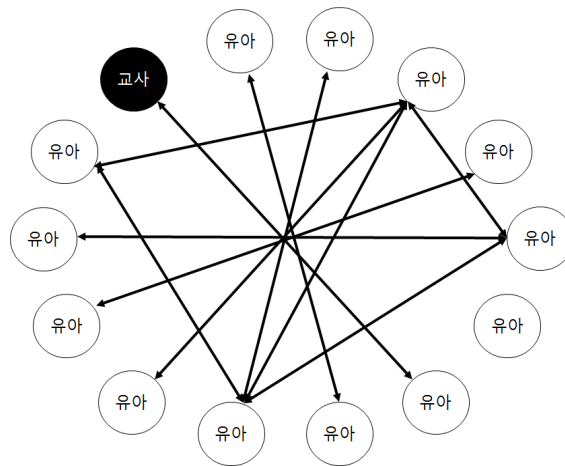
지훈: (손을 교차시키며) 저는 이렇게 할래요.

교사: 신호를 어떻게 정하면 좋을까?

미나: 저는 말로 할래요.

수업관찰, 2016, 11. 02

함께 정한 약속을 교실 한 쪽에 게시하여 유아들이 수시로 볼 수 있도록 하였다. 이야기나누기 시간에 함께 정한 약속이 잘 지켜지지 않을 때, 유아들과 다시 읽어 보며 약속을 상기시키는 시간을 가졌다. 짧은 시간에 모든 약속이 지켜지진 않았지만 약속을 지속적으로 상기시켜주니 유아들이 약속을 지키려 노력하는 모습을 관찰할 수 있었다. 노력의 결과, 원형 대형에서 유아들이 서로 이야기를 주고받으며 상호작용하는 것을 볼 수 있었다. 친구가 소개하는 말에 꼬리에 꼬리를 물어 대화가 이어졌다. 원형 대형일 때 교사와 유아의 대화의 방향을 살펴보면 다음과 같았다.



[그림 IV-2] 원형대형일 때 교사와 유아의 대화의 방향

3) 집단의 크기를 줄여 참여 기회 늘리기

경미: 그요 주말 지낸 이야기를 할 때 친구들의 이야기를 듣는 건 좋은데 친구들 이야기가 길어지면 기다려주기 힘들어요.

강빈: 오래 앉아서 듣는 게 힘들어요.

교사: 아 그렇구나! 그런 경우도 있었구나. 친구들의 이야기가 길어져서 기다리기 힘들었구나. 그건 선생님도 알지 못했던 부분인데.

수업관찰, 2017, 01. 16

그로 인해 몇 몇의 유아들은 불만을 토로하기도 하였다. 수업 중간에 중단하기도 하고, 유아들에게 집중하라고 혼내보기도 하였다. 하지만 그때뿐이었고, 유아들은 집중하기 힘들어하였다. 자신의 이야기를 하고 싶은 유아들은 많지만 다른 친구들의 이야기를 모두 기다리기에는 지루해했다.

반성적 저널, 2017, 01. 16

위에 사례에서도 알 수 있듯이, 유아들은 많은 유아의 이야기로 길어지는 이야기 나누기 시간을 견디기 힘들어 하였다. 기다리는 시간이 길어지자 유아들은 집중력이 떨어졌으며, 수업분위기는 산만해졌다. 유아들이 옆 친구와 장난을 치거나 급기야 자리에서 일어나 이탈하기도 하였다.

뿐만 아니라 아직 언어구사능력이 부족하여 주제의 흐름과 관계없는 이야기를 하거나, 이치에 맞지 않는 이야기를 하거나, 요점을 말하지 못하고 장황하게 끝없는 이야기를 늘어놓을 때가 많다. 그 이유는 유아들은 아직 자기중심적 사고단계에 머물러 있으며, 그들의 지식과 경험은 미완의 상태이고, 그들의 언어표현 능력도 아직은 덜 세련되어 있기 때문(허미애, 2007)에 당연한 결과였다.

유아들이 언어구사능력이 부족하여 일목정연하게 이야기하기보다는 앞뒤 맥락이 맞지 않는 이야기를 하기 때문에 유아들이 긴 시간 집중하여 듣기에 힘들었다. 또한 친구들의 이야기 내용을 유추하기에 힘이 들었다.(때론 교사도 이해할 수 없는…….) 유아들 입장에서는 산만해지고 집중이 되지 않는 것은 당연한 것이었다. 오늘 유아들과 주말 지낸 이야기에 대해 불편했던 점을 이야기 나눠보니, 예상했던 그대로였다.

반성적 저널, 2017, 01.16

교사는 이러한 상황을 유아교육 전문가와 상의하여 개선하고자 하였다.

우리가 다 같이 앉아서 이야기 하는 것보다 반으로 규모를 작게 해서 이야기 하는 건 어떤지요? 반으로 줄었다는 건 유아가 참여할 수 있는 기회가 늘어난다는 것인데 반 전체가 함께 이야기하는 게 중요한지 아니면 내 이야기를 서로 존중하면서 이야기 나누는 것이 더 중요한 것인지……. 그리고 다 같이 이야기 나눠야 할 때는 결정할 때 인 것 같아요.

유아교육 전문가와의 협의, 2016, 10. 21

그 동안 담임이 2명인데도 불구하고 1명의 교사가 28명의 유아와 이야기나누기를 진행하였다. 1명의 교사가 28명의 반응을 살피며 수업을 진행하기에는 역부족이었다. 함께 담임을 하는 Y교사와 협력하여 연구자가 14명의 유아와 이야기나누기를 하는 동안 다른 공간에서 Y교사는 같은 이야기나누기나 바깥놀이, 자유선택활동을 진행하였다. 연구자는 유아들에게 반그룹으로 이야기나누기를 진행할 것을 제안하였다.

교사: 선생님이 하나 제안하고 싶은 것이 있어. 우리가 모두 다 같이 앉아 있는데 반반 나눠서 이야기 하는 건 어떨까? 너희들이 이야기 했던 것처럼 28명의 친구들이 모두 이야기 하려면 많이 기다려야 하잖아요. 그러다보니 장난을 치게 되고 그래서 반으로 나눠 이야기 하는 것, (가리키며) 여기 절반의 친구들이 이야기나누기 하고 있을 때 나머지 친구들은 놀이를 하고 있고, 또 이 절반의 친구들이 이야기나누기가 끝나면 바뀌서 놀이하던 친구들이 이야기를 나누고 이야기나누기 한 친구들은 놀이를 하러가고. 어때?

지철: 그거 좋다.

교사: 14명의 친구들이 이야기를 나누는 것, 그리고 14명도 많다 그럼 더 적은 숫자의 친구들이 이야기 나눌 수도 있겠지? 14명의 절반인 친구들 7명의 친구들이 이야기 나눌 수도 있을 것 같다.

미나: 7명이 좋을 것 같다. 7명 7명

교사: 7명이 좋을 것 같아?

유아들: 좋아요 적게 해요.

교사: 그러면 오늘은 절반의 친구들이 이야기 나눠보고 그래도 힘든 점이나 불편한 점이 있으면 더 적은 숫자의 친구들만 모여서 이야기 나눠보도록 하자.

유아들: 좋아요!! 그렇게 해요!

수업관찰, 2017, 01. 16

유아들에게 반그룹으로 이야기나누기 할 것을 제안한 후, 곧바로 주말 지낸 이야기를 진행하였다. 주말 지낸 이야기는 결석 유아는 제외하고 11명의 유아가 모여 진행되었다.

교사: 이야기 나눠보도록 할게요. 보경? 앞으로 나올까요? 앉아서 이야기할까요?

보경: 그냥 이곳에서요

보경: 저는 영화를 봤어요.

준범: 무슨 영화요?

보경: 모아나

인혁: 모아나

준현: 그거 나도 봤어 재미있었지?

보경: 응 재미있었어. 괴물도 나와.

인혁: 그거 재미있어.

보경: 괴물이 나오는 것이예요~

교사: 아하, 그렇구나. 누구랑 보았어요?

보경: 동생이랑요. 엄마, 아빠요 그리고 장난감도 샀어요.

인혁: 진짜 재미있었겠다. 나는 주말에 장난감 사진 안고 원래 있던 장난감으로 놀이했어요.

수업관찰, 2017, 01. 16



[사진 IV-4] 반그룹으로 이야기나누기

보경이라는 유아는 평소 대집단활동에 소극적으로 참여하는 유아이다. 유아들과 언쟁을 하는 것을 싫어하며 나서서 이야기 하는 것을 하는 경향을 보여 왔다. 하지만 반그룹으로 이야기나누기를 진행할 때는 먼저 나서서 이야기하는 모습을 볼 수

있었다. 유아들의 이야기나누기 참여도를 살펴보고자 이전 수업을 분석한 결과, 대 그룹으로 이야기나누기 수업을 할 경우 한 유아가 발언을 하는 횟수는 평균 2~3회 였다. 반그룹으로 이야기나누기 수업을 할 경우 한 유아가 발언하는 횟수는 평균 10회였다. 이는 그룹의 크기를 줄이자 유아들이 참여하는 기회가 높아졌음을 알 수 있었다.

반그룹으로 수업을 한 후 유아들의 생각을 들어보는 시간을 가졌다. ‘유아들은 적은 숫자의 친구들이 모여 이야기를 나누니 이전보다 자신의 이야기를 경청해줘서 좋다.’, ‘친구들이 떠들지 않아서 좋다.’, ‘나의 이야기를 많이 할 수 있어서 좋다.’, ‘자리에 편하게 앉을 수 있다.’라는 긍정적인 반응을 하였다. 이는 다음 사례에서 살펴볼 수 있다.

윤정: 근데 친구들이 여러 명 있을 때보다 적게 있을게 더 좋아요. 친구들이 잘 들어줘요.

경철: 많이 이야기 할 수 있어서 좋은 것 같아요.

수진: 자리에 편하게 앉을 수 있어요.

규준: 적은 친구들이 있을게 좋아요! 친구들이 잘 앉아 있으니 좋았어요.

경미: 모든 친구들이 있었을 때는 떠들어서 싫었는데 이렇게 조금 있었을 때는 떠들지 않아서 이렇게(반그룹)하는 게 좋은 것 같아요.

선미: 반으로 하는 게 좋아요. 왜냐하면 언제 반 했을 때 친구들이 잘 들렸고 경 청도 잘하고 장난도 안하니까 좋았어요.

수업관찰, 2017, 01. 16

위의 사례는 소집단에서의 상호작용의 중요성을 강조한 Vygotsky의 관점과 일치 한다. 소집단에서 일어나는 상호작용은 유아들로 하여금 능동적으로 이야기 할 수 있게 하고, 교사들로 하여금 대화를 통해 자신의 생각을 유아들에게 전한다고 하였 다(Berk&Winsler, 1995).

4) 지식전달에서 유아들이 이끌어나가는 수업으로 전환하기

연구자의 이야기나누기 수업은 대부분 연구자가 알고 있는 지식을 유아들에게 전달 하는 강의식 수업이었다. 항상 교사주도의 형태로 진행되었으며, 유아들이 서로 의견

을 나누기보다는 대집단 상황에서 유아가 교사의 이야기를 일방적으로 듣는 경우가 많았고, 유아가 생각하게 하거나 의사결정을 하도록 배려하지 못하였다. 허미애(2003)은 교사는 자신이 가진 더 풍부한 경험과 수준 높은 지식을 유아들에게 전달하기 위해 많이 말하는데, 이것은 합리적이며 유아에게 올바른 지식을 전달한다는 점에서 그 장점이 있다고 하였다.

하지만 계속되는 일방적인 지식전달식의 이야기나누기 수업은 유아들에게 생각할 기회를 주지 않으며, 유아들의 주도성을 무시하는 수업이 된다. 또한, 교사-유아의 상호작용에 큰 의미를 두지 않는다. 다음의 이야기나누기 수업에서도 지식을 전달하는데 더 집중을 하고 있음을 보여준다.

교사: 겨울잠을 자는 동물은 곰, 뱀 그리고

현철: 다람쥐?

가민: 개구리

윤정: 개구리!

교사: 잠깐 잠깐, 응. 개구리가 있다고 해요.

교사: 이 동물들이 겨울잠을 자는 이유는

규준: 봄에 깨어나려고요

효빈: 힘드니까

교사: 잠깐, 선생님이 이야기해줄게요. 선생님 이야기 들어보도록 하자.

수업관찰, 2016, 12. 08

위의 이야기나누기 수업에서 알 수 있듯이 교사는 이야기나누기 시간에 유아들에게 지식을 전달을 목적으로 진행되었다. 유아들의 반응보다는 지식을 빨리 ‘전달’하고자 한다. 교사는 유아들의 이야기를 ‘듣기’보다는 교사의 ‘말하기’에 심취하였다.

유아들의 이야기를 들어줄 수 있는 시간이 충분했는데도 계획한 대로 이야기하려고 하니 유아들의 이야기를 들어주지 못했다. 나는 유아들의 이야기를 듣기보다는 유아들에게 나의 말을 듣기를 요구했다.

반성적 저널, 2016, 12. 23

교사가 말하는 비중이 유아들이 말하는 비중보다 컸다. 교사의 이야기가 길어질

수록 유아들은 더욱 산만해지고 집중하기 힘들어했다.

반성적 저널, 2017, 01. 03

이야기나누기 시간에 유아의 이야기를 차분하게 기다려줄 수 없었던 이유는 하루 일과 시간에 쫓겨 지식을 전달하고 이야기나누기 시간을 빨리 마무리 하려 했기 때문이다. 그로 인해 유아들에게 ‘잠깐’이라는 단어를 많이 사용하며 유아들에게 말할 기회를 빼앗았다.

계획에 따라 수업을 진행해야 한다는 것만 생각했고, 시간에 많이 쫓겨서 그 시간 안에 지식을 전달해야 된다고 생각을 했던 것 같아요. 수업 중간에 아이들이 이야기 하는 것을 중단시키고, 많이 놓치고 갔던 것 같아요 기존 수업을 보면 ‘잠깐만’이라는 단어를 많이 사용하고, ‘질문하는 시간은 나중에 줄게.’ 하면서 아이들의 이야기를 멈추게 하거나 질문을 하지 못하게 했어요. 교사가 더 많이 이야기를 하려고요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01. 04

또한, 교사가 수업을 급하게 진행하여 유아들의 생각을 많이 알아채지 못하였다. 허미애(2005)는 유아와 더불어 역동적인 ‘이야기나누기’를 하고자 하는 교사는 유아의 말에 귀를 기울일 수 있어야 한다고 하였다. 만약 교사가 ‘말하기’를 통하여 자신이 계획한 내용을 일방적으로 전달하기만 하고 유아들의 이야기를 ‘듣기’에 충실하지 않는다면, 교사와 유아의 관계형성은 이루어지기 힘들며 유아를 존중하는 개방적인 이야기나누기 분위기를 조성하기 어렵다고 지적하였다. 이야기나누기 시 끊임없이 질문하며 말하기에 충실하고 교사에게 대답을 하기 바쁜 유아들을 보며 반성하게 되었다.

선생님이 급하게 진행을 하고 아이들의 궁금한 점을 캐치를 못하고 넘어갔어요. 그래서 아이들은 하고 싶은 이야기가 점점 더 많아지고, 그 말을 하기 위해서 더 바르게 앉았는데 막상 선생님은 바르게 앉아있지 않은 친구를 시켜주니 불만이 많았던 것 같아요. 교사가 아이들의 생각을 잘 읽어주지 못하고 운영하는데 급급했던 것 같아요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01.18

수업을 할 때는 몰랐는데 녹화된 수업 장면을 다시 보니 유아들은 자유롭게 이야기 나누기보다는 교사의 질문에 답변을 하기 위해 바빠 보였다. 교사는 끊임없이 질문하고 유아들은 그 질문에 답을 한다. 유아들은 교사의 물음에 답을 하는 기계가 아닌데.....

반성적 저널, 2017. 01. 03

교사는 자신의 생각과 계획을 유아들에게 양보할 자세가 되어야 한다. 유아들이 자신의 생각과 느낌, 경험을 자유롭게 이야기 할 수 있도록 교사는 유아들의 이야기를 경청해주고 존중해줘야 할 태도를 갖추어야 한다. 교사는 유아들의 언어적 표현뿐만 아니라 비언어적 표현에도 민감하게 반응하여 유아들이 자신의 내면에서 꺼내어 표현하고자 하는 것을 격려해주어야 할 것이다.

그동안 교사 주도로 진행되었던 이야기나누기 시간을 반성하며 유아들이 이야기의 주체가 될 수 있는 방법은 무엇인지 고민하였다. 고민 끝에 소집단으로 이루어지는 ‘이야기꾼’ 시간을 계획하였다. ‘이야기꾼’은 유아 자신이 이야기의 주체가 되어 관심 있는 주제를 준비하여 이야기나누기 시간을 이끌어나가는 것이다.

유아의 흥미에 시작되는 이야기나누기는 현실적으로 많은 잡무와 여건상 교사가 직접 교수매체를 제작할 수 없는 부족한 시간이 문제인 현장(이미선, 2005)에서 유아의 흥미를 끌지 못하는 교수매체를 이용하여 교사가 중심이 되어 이야기나누기를 진행하는 것에 비해 유아의 호기심을 보다 자극하고 적극적으로 활동에 참여하여 활발한 상호작용을 이끄는 중요한 역할을 할 수 있을 것이라고 본다(이지현, 박은주, 2015).

교사가 미리 ‘이야기꾼 참여표’를 준비하여 자유선택활동 시간에 벽에 붙여두었다. ‘이야기꾼’이 되고 싶은 유아는 표에 자신의 이름을 적고 이야기 주제를 작성하였다. 주제는 자신의 흥미와 관심사라면 무엇이든 가능하였다. 이야기꾼의 이야기를 듣고 싶은 나머지 유아들은 ‘함께할 친구들’ 칸에 자신의 이름을 적었다.

이야기꾼	내용	함께할 친구들
조인지	꽃놀이	보민 비즈 드레스 시는 선
진준 우	도라에몽 손속마을	지후 보민
김보민	안한강분노이	소인 가현 비즈 드레스 시는 선
지후	김보민	가현 비즈 드레스 시는 선
박지윤	퀴	가현 비즈 드레스 시는 선
김요경	이야기	가현 비즈 드레스 시는 선

[사진 IV-5] 이야기꾼 참여표

가장 먼저 관심을 보인 것은 준현이었다. 준우는 이야기꾼 참여표에 자신의 이름을 쓰고 미술선생님과 함께 만든 미술 작품을 소개하는 시간을 계획하였다. 준현이는 자신의 미술작품을 집에서 가져와 이야기를 진행하였다.

준현: 미술 선생님하고 같이 만든거야. 이진 막 싸우는 거고 이진 무당벌레이고.

강빈: 번데기 아니야?

준현: 아니야 이진 애벌레야.

강빈: 어디? 어디?

준현: (계속 그림 소개한다.) 여기 땅 밑에 있는 게 애벌레야. 보이지?

유아들: (집중하여 준우의 이야기 들음)

준현: (그림 소개) 이거는 신기한 건데

강빈: 저기 꽃으면 어떨까?

준현: 꽃으면 부서져 안 돼.

수업관찰, 2017, 01. 18



[사진 IV-6] 준우의 미술작품



[사진 IV-7] 이야기꾼의 이야기나누기

자유선택활동 시간에 소그룹으로 하는 형태의 수업을 어제부터 시작을 했어요. 오늘 준현이라는 친구가 자신이 만든 미술작품이 있는데 그것에 대해 이야기 나누고 싶다고 해서 전에 교수님과 협의한 이야기꾼 표를 만들어서 제시를 해주었어요. 이야기꾼은 누구이며, 내용은 무엇이며, 함께할 친구들을 적을 수 있는 칸을 만들어서 제시를 해주었어요. 오늘 준현이가 이야기꾼이 되어서 이야기를 나눠볼 것인데 함께하고 싶은 친구들은 이 표에 적어보자라고 소개를 해주니 7명의 친구들이 적었어요. 그래서 준현이가 이야기꾼이 되어서 이야기를 나누었어요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01. 18

준현이의 이야기에 빠져들어서...어른이 들었을 때는 재미없고 앞뒤 내용이 전혀 맞지 않는 이야기였는데 유아들은 처음부터 끝까지 집중하면서 들었어요. 이야기 끝나고 나서 준현이가 궁금한 점이 없냐고 물어보았을 때 이야기를 듣던 유아들이 끊임없이 질문을 하더라고요. 그 내용을 다 듣고 있었다는 것을 알 수 있었어요. ‘그 그림에 왜 그 색깔로 칠했냐?’, ‘그 위치에 그린 이유는 무엇이야?’ 라구요. 준현이는 ‘빨간색으로 칠한 이유는 이 친구가 화가 났기 때문이야.’, ‘이 옆에 그린 이유는 이 친구를 도와줘야하기 때문이야.’ 라면서 이야기를 주거나 받거나 하더라고요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01. 18

사실 준현이의 이야기는 앞, 뒤 맥락이 없는 이야기였다. 이야기를 잘 진행하다가도 갑자기 상상의 이야기를 하곤 했다. 하지만 듣는 유아들은 개의치않고 이야기의 시작부터 끝까지 이야기꾼을 바라보며 집중하였다. ‘이야기꾼’ 준현이가 진행한 이야기나누기는 교사가 계획한 틀이 있는 수업에서 벗어나 유아의 흥미와 관심이 녹아든 주제로 이루어졌기에 가능했다.

이야기꾼(유아)의 흥미와 경험이 연관되어있는 주제로 이야기나누기가 진행되니 이야기에 참여한 유아들은 굉장한 관심을 보이며 궁금한 점을 서로 주고받는 모습을 관찰할 수 있었다. 허미애(2007)는 유아들은 학급주제와 관련된 이야기 거리들을 집에서 찾아와 소개하는 과정을 통해 자기 소유의 물건이나 경험을 함께 나누게 되는데, 이때 유아들은 함께 나누면 더 많은 것을 경험하게 된다고 하였다.

사례에서도 알 수 있듯이 유아들은 이야기꾼인 준우에게 자연스럽게 질문이 많아졌고, 질문에 답하는 과정에서 경험을 공유하였다. 교사 또한 유아들과 함께 이야기 나누기에 참여하면서 ‘말하기’보다는 ‘듣기’를 하며 유아들의 이야기를 경청하게 되

었다.

다음은 ‘우리가 만든 놀잇감을 소개해요.’ 라는 주제로 3명의 이야기꾼이 준비하여 이야기나누기를 진행한 사례이다. 3명의 이야기꾼은 미술영역에 준비되어 있는 재료를 이용하여 놀잇감을 만든 후, 친구들에게 들려줄 동화를 짓기도 하였다. 이렇게 이야기 할 준비가 다 된 이야기꾼들은 친구들에게 자신들이 만든 놀잇감과 동화를 들려주었다.

교사: 오늘은 이야기꾼들이 만든 돌괴물이라는 놀잇감에 대해 이야기를 나눌 거예요.

지훈: 이것은 백호랑이야. 엄청 빨라

규준: (꿇속말로) 이제 네가 말해. 너차례야

준범: 애는 호랑이인데 먹보라서 매일 먹기만 해 하나 먹고, 두 개 먹고, 세 개 먹고

교사: 이거는 뭐예요?

규준: 이 아이는 물속에 사는데 아주 느려요. 이 아이도 엄청 먹어.

지훈: 돌괴물을 소개할게요!

유아: 뭐로 만들었어?

준범: 이 이름은 돌괴물이야. 뽕뽕이로 만들었어. 옆에 있는 친구들이 깨운거야.

규준: 이 아이는 악당이야. 이렇게 움직일 수도 있어.

유아: 악당이야?

규준: 악당이야.

교사: 정말 재미있네. 이걸 뭐예요?

유아: 완전 멋지다! 엄청 멋지다!

준범: 이걸 미니 자동차야.

규준: 우리가 이걸로 동화를 들려줄게!

(자신들이 만든 놀잇감으로 동화를 들려준다.)

규준: 우리가 지은 내용이야.

수업관찰, 2017, 02. 09



[사진 IV-8] 3명의 유아가 만든 돌피물 놀잇감



[사진 IV-9] 친구들에게 자신들이 만든 장난감을 소개해주는 이야기꾼들

이야기를 듣던 교사와 유아들은 이야기꾼들이 소개하는 놀잇감에 대해 많은 궁금증을 가지고 질문하였다. 무엇으로 만들었는지, 이름은 무엇인지 물어보며 이야기꾼들과 상호작용하는 모습을 볼 수 있었다. 이는 소집단으로 이루어져 낮아진 교사대 유아의 비율로 상호작용이 더욱 활발해지고, 이야기꾼들이 직접 준비한 이야기 나누기를 한 뒤 유아들 간에 궁금한 점을 묻고 답하며 상호작용도 증가하였음을 알 수 있다.

친구들의 폭발적인 반응에 이야기꾼들은 자신들이 만든 돌피물 놀잇감을 ‘보물’이라고 칭하며 친구들에게 나눠주며 가지고 놀 것을 제안하였다. 유아들은 ‘자신에게 소중한 것을 다른 사람과 함께 나누어 보는 기쁨’을 경험(허미애, 2007)하며 진정한 이야기나누기의 가치를 알게 되었다.

규준: (만든 돌피물을 들어올리며) 이거 가지고 놀 친구?

준범: 내 보물 1호 가지고 놀 친구?
 효빈: (손을 든다.)
 규준: 자! 이거 받아 같이 가지고 놀자.
 준범: 부서지는 않았으면 좋겠어.
 효빈: 나는 상어로 할게.
 지훈: 부서지지 않도록 조심해.
 미나: 보여줘.
 규준: 이거 할 사람?
 준범: 잠깐만! 하나씩 나눠 갖자.
 수진: 나도!
 준범: 이 아이도 한 번 봐 바! 아주 멋지지?
 지훈: 다 같이 가지고 놀자.

수업관찰, 2017, 02 .09



[사진 IV-10] 이야기꾼이 만든 놀잇감을 가지고 놀이하는 유아들

유아들이 준비한 이야기깃거리나 교사가 준비한 이야기깃거리는 모두 구체적 조작과 탐색이 가능한 실물자료 일수록 유아들의 활발한 상호작용과 의사소통 능력 발달로 연결 될 수 있다(임자영, 이대균, 2011). 유아들은 자유선택활동 시간에 이야기꾼들이 소개한 놀잇감을 가지고 놀이하였다. 유아들은 이야기꾼 친구들이 소개한 놀잇감을 하나씩 들고, 역할을 정해 이야기를 지어내며 놀이하기도 하였다.

이는 이야기꾼이 소개해준 놀잇감을 통해 유아들 간의 상호작용이 활발히 일어남을 알 수 있다. 이야기나누기 시간에 교사가 이야기나누기 매체를 모두 준비하기보다는 유아들이 가져온 주제관련 이야기깃거리를 적극적으로 활용하여 진행하고, 유아

들이 앞에 나와서 이야깃거리에 대해 직접 소개하고 발표할 기회를 유아들에게 충분히 제공해주는 것이 또래 간 상호작용 증진에 있어 도움이 될 것이라고 밝힌 이지현·박은주(2015)연구와 일맥상통한다.

이 후, 연구자의 이야기나누기 수업은 전체적으로 정해야 할 일이 아니면 중집단 혹은 소집단으로 이루어졌다. 매번 대집단으로 진행되었던 이야기나누기를 집단의 크기를 줄여 진행하였더니 유아들은 관심을 보이며 적극적으로 참여하였다. 하지만, 이미 대집단 이야기나누기에 익숙해진 유아들은 소집단 이야기나누기 시간에 서로 이야기하기보다는 교사를 향해 이야기 하는 모습을 보였다. 다음 사례에서 소집단 이야기나누기 시간에 교사가 함께 앉음으로 인해 기존의 수업처럼 교사의 진행을 기다리는 모습을 알 수 있다.

지훈: 시작해요?

민건: 시작해도 되죠?

교사: 응 시작해보자. 친구들의 가족 띠 그래프를 완성해보도록 할까?

경미: 시작해도 된대! 해보자.

지훈: (교사를 바라보며) 순서를 정해요.

교사: 순서를 정하자구요?

지훈: 순서를 정해요. 가위바위보해서요 .

경미: (시계 방향대로)이렇게 가요!

수업관찰, 2017, 01. 13



[사진 IV-11] 교사가 함께하는 소집단 이야기나누기

나는 최대한 교사의 역할을 줄이려고 노력했다. 그럼에도 불구하고 모든 대화가

교사를 향해 있었다. 소그룹이 시작되었을 때 아이들은 교사의 활동 시작 신호를 기다렸다. 지후가 ‘시작해요?’ 라는 물음에 나는 시작해도 좋다는 신호를 보냈고, 신호를 받은 유아들이 활동을 시작하기 시작했다. 모둠활동에 교사가 함께 앉아 있어서 인지 활동 중 궁금한 점이 있거나 유아가 자신의 차례가 되었을 때 시작해도 되냐는 물음을 모두 교사에게 하였다.

반성적 저널, 2017. 01. 13

교사는 유아들 간에 대화를 나누도록 하기 위한 전략으로 소집단 이야기나누기 공간에서 벗어났다. 교사가 없는 소집단은 잠시 어색한 기류가 흘렀지만 이내 소집단 이야기나누기는 활기를 띄었다.

가민: 우리 엄마는 닭띠야.

미나: 어? 우리 엄마도 닭띠라고 했어.

민희: 진짜? 똑같네?

가민: 너희 엄마는 무슨 띠인데?

민희: 우리 엄마는 돼지띠! 우리 가족 띠 소개해줄까?

가민: 그래 좋아.

민희: 잘 들어봐!

수업관찰, 2017, 01. 13



[사진 IV-12] 교사가 관찰자 역할을 하는 소집단 이야기나누기

대화가 교사에게 향해 있다는 것을 알아챈 나는 활동 중간에 유아들의 자유로운 대화를 보고 싶었기에 자리에서 일어났다. 그러자 그때야 비로소 유아들이 서로에게 질문을 하기 시작했으며 대화의 도착이 교사가 아니라 친구들에게 향했다.

반성적 저널, 2017, 01. 13

교사는 소집단 이야기나누기에 적극적으로 참여하지 않았고, 멀리 위치하여 관찰자 및 조력자 역할을 하자 그때야 비로소 친구들을 향해 이야기하기 시작하였다. 교사는 유아들의 소집단 활동에 적극적으로 개입하지는 않지만 유아가 협동적인 역할을 하거나 상호작용을 할 때 피드백을 적절히 하며 협동과정과 절차에 대한 안내를 하고 결과에 대해 교사의 평가 뿐 아니라 또래 간 평가도 할 수 있도록 소극적 개입을 해주어야 한다(조필레, 2003). 유아주도의 소집단 이야기나누기에서 유아가 주체가 되기 위해서는 이를 위해 교사의 세심한 계획과 배려가 필요함을 알게 되었다.

5) 이야기나누기 수업개선에서 변져가는 다른 수업의 개선

이야기나누기 수업 개선의 노력은 다른 수업 변화에서도 변화가 일어났다. 평소 동시수업은 교사가 주도하여 진행되었다. 교사가 읽어주는 동시 내용을 유아들은 앵무새처럼 따라 읽게 하여 마무리 하곤 하였다. 유아들에게 동시수업은 재미없는 글을 따라 읽어야하는 ‘지루한’ 시간이었다.

평소 동시수업은 내가 주도하여 진행하였다. 한 번 읽어주면 유아들이 따라 읽을 수 있도록 하였다. 하지만 동시를 따라 읽게 하는 수업이 무슨 의미가 있을까? 유아들은 앵무새처럼 나의 말을 따라할 뿐이었다. 이야기나누기 수업만 개선을 할 것이 아니라 다른 수업에서도 변화가 필요함을 느꼈다. 그래서 이번 동시수업은 교사가 주제를 정해주고 유아들이 모둠별로 동시를 구성할 수 있도록 계획하여 진행하였다.

수업저널, 2016, 08. 23

교사는 변화가 필요함을 느끼고 유아들이 주도할 수 있는 동시 수업으로 계획하였다. 유아들이 참여할 수 있는 동시수업은 유아들뿐만 아니라 교사도 즐거운 시간이었다. 이러한 변화는 이전 수업과는 다른 재미와 즐거움을 느끼게 되었고, 즐거움이 있을 때 교육의 효과를 기대할 수 있듯이 유아들은 수업을 즐기며 적극적으로 참여하였다.

교사: 너희들이 직접 동시를 만들어보았는데 어땠니?

경철: 우리 팀이 만든 동시를 친구들한테 소개해주니 재미있었어요.

인혁: 이거 또 해요!

준범: 친구들이 만든 동시 엄청 재미있어요.

미나: (친구들이 만든 동시를 따라 읽는다.)

소민: 내가 읽어줄까?

수업관찰, 2016, 08. 23



[사진 IV-13] 유아들이 참여하는 연구자의 동시수업 장면

유아교육 전문가: 이 계기로 다른 수업 시간에서도 변화가 이루어지고 있나요?
이야기나누기에만 국한되어 있나요?

교사: 조금씩 변화가 있어요. 다른 수업을 할 때 예전의 나로 돌아가려는 모습을 볼 때 심장이 두근거리고 불안해요. 이렇게 하면 안 된다는 것을 알게 돼니 다른 수업도 그렇게 하지 말아야지 라는 생각을 해서 다른 방법을 구상하고 계획해요.

유아교육 전문가와의 대화, 2016, 09. 01

2. 이야기나누기 수업 개선의 의미

1) 교사

(1) 이야기나누기 시간의 의미 깨닫기

교사는 이야기나누기를 개선하는 과정을 통해 유아들의 흥미와 교육적 의미를 추구자로 변화하게 되었다. 항상 이야기나누기를 지식전달을 목적으로 하던 교사가 유아들의 흥미를 고려하고 유아들이 주체가 되는 이야기나누기를 진행하며 그전에는 중요하게 여기지 않았던 유아들의 주도성을 가치 있게 여기게 되었다.

이러한 변화로 유아들은 그동안 이야기나누기 시간에 겪었던 불편을 해소하고 자신의 흥미와 관심을 드러낼 수 있는 시간으로 채울 수 있게 되었다. 교사는 진정한 교육은 유아의 생각과 흥미에 의한 참여에서부터 시작된다는 것을 알게 되었다. 또한 교사는 유아들을 관찰하고 유아들의 표현을 민감하게 읽어주는 것이 중요한 역할이라는 것을 알게 되었다. 그 무엇보다도 바람직한 이야기나누기 수업이 이루어지기 위한 대 전제는 ‘이야기나누기(공유하는 과정)를 즐기는 교사와 유아’, ‘귀 기울여 들을 줄 아는 교사와 유아’, ‘생각하기를 좋아하는 교사와 유아’이다(허미애, 2007).

유아교육 전문가: 선생님이 시도했던 수업 중에 ‘이게 바로 수업이야! 이게 바로 아이들의 진정한 배움이야.’ 라고 느꼈을 때는 언제인가요? 왜 그렇게 느꼈나요?

교사: ‘우리가 만든 놀잇감’ 이었어요. 아이들은 놀잇감을 직접 만들어서 친구들에게 소개해주었어요. 놀잇감을 만드는 과정에서 ‘어떻게 하면 자신들이 원하는 모양으로 만들어질까?’ 하며 재료 탐색도 하며 서로 고민하고 서로 생각을 공유했어요. 3일간 준비를 해서 만든 놀잇감에 대해 이야기 나누며 소개를 해주었어요. 친구들에게 지식을 전달하는 것은 아니었지만 자신들이 주도하여 놀잇감을 만드는 과정에서 겪은 경험, 생각과 느낌을 다른 친구들에게 소개해주면서 굉장히 행복해했어요.

유아교육 전문가와의 대화, 2017, 03. 26

(2) 가르침의 의미 깨닫기

교사가 ‘가르친다.’ 라고 했을 때 지식을 전달한다. 하지만 교사의 가르침은 꼭 지식만을 전달하는 것이 아니다. 유아들이 무엇을 배우고자 하는지, 유아들의 흥미

는 어디에 있는지 찾아갈 수 있도록 조력하는 일도 가르침이다. 유아들이 수동적으로 수업에 참여하는 것이 문제임을 인식하고, 문제를 해결하여 유아들에게 의미 있는 수업으로 전환하는 주체는 교사여야 한다.

지식전달을 잘하는 교사가 ‘잘 가르치는 교사’로 여겼던 잘못된 생각을 버리고, 유아들에게 의미 있는 교육의 기회를 만들어주기 위한 방법은 무엇인지 고민하였다. 교사는 수업 개선의 노력을 거치면서 교사가 지식을 많이 심어주기보다는 유아들이 나누고 싶은 주제로, 유아들이 이야기나누기 이끌어가는 과정 속에서 얻는 지식이 실천적 지식이며, 이러한 지식이 더욱 풍부하고 의미 있다는 것을 깨닫게 되었다.

허미애(1999)의 연구에서도 21세기에 적합한 교사상은 ‘지식과 기술을 잘 가르치고 전수하는 존재’가 아니라, ‘가르치며 배우고, 배우며 가르치는 존재’이라고 하였다. 또한 교사는 유아를 가르침의 대상이 아니라 배움의 동반자이며, 능동적인 학습의 구성자로서 바라볼 수 있어야 한다고 하였다.

유아교육 전문가: 이제는 아이들의 배움은 어떻게 이루어져야 한다고 생각하십니까?
개선은 계속 이루어지고 있는지요?

교사: 꼭 교사가 많은 지식을 유아들에게 심어줘야 한다는 강박관념은 버렸으면 좋겠어요. 저도 유아들의 흥미를 존중해주시기 보다는 유아들에게 지식을 많이 알려줘야 한다는 생각 때문에 수업시간에 쫓기면서 더 많은 지식을 알려주고자 했어요. 유아들보다 교사가 더 많이 이야기하고 모든 내용을 전달하고자 했어요. 하지만 이런 과정을 거치면서 지식을 많이 심어주기보다는 유아들이 나누고 싶은 주제로 이야기를 이끌어어나가는 과정 속에서 얻는 지식이 더욱 의미 있고 크다고 생각해요. 교사가 ‘가르친다.’ 라고 했을 때 지식(내용)을 가르친다고 생각을 많이 하는데 그런 생각은 접어두고 아이들이 배우고자 하는 것은 무엇인지, 유아들의 흥미는 무엇인지 찾을 수 있도록 조력하는 것도 가르치는 것이라고 생각해요.

유아교육 전문가와의 대화, 2017.03. 2.

이야기나누기를 개선하지 않았더라면 하루하루 진행되는 이야기나누기인데 저로 인해서 그 시간이 죽어있는 시간을 보냈을 것 같아요. 저로 인해서 아이들이 피해를 보고 의미 없는 시간을 보냈을 거라 생각이 들어요. 이야기나누기가 자신이 없다고 회피하게 되면 이후에도 피하게 될 것이고, 아이들에게도 영향이 가니까.

저 또한 이야기나누기로 인해 지치고 회의감이 드니까 연구를 시작하게 됐고, 실패한 수업도 있지만 조금씩 변화를 느끼면서 ‘진작 개선해야했던 부분이구나.’ 라고 생각이 들었어요. 이야기나누기 시간이 꼭 지식을 전달하는 시간이라고 생각했었는데 아이들이 하고 싶은 주제로 이야기를 나누어가면서 그 과정 속에서 행복함을 찾아가는 것을 알게 되었고, 그래서 저도(교사도) 뜻 깊은 기회였어요.

유아교육 전문가와의 대화, 2017, 03. 26

2) 유아

(1) 수업의 주체가 되어 가는 유아

유아들이 소집단활동을 하며 각자의 역할을 나눠 활동하였다. 소집단 활동에 참여하는 데 있어서 모둠원 모두가 역할을 맡는다는 것은 활동 중에 소외되거나 집중하지 못하는 경우는 줄어들고 모든 모둠원이 골고루 발언하고 능동적으로 참여하며 공동의 책임감을 갖는 것을 의미한다(임자영, 이대균, 2011).

가민: 너희들은 뭐하고 싶어?

해진: 너희가 글씨 써. 나는 자를게.

미나: 알았어. 사인펜 필요해.

해진: 다 잘랐으니까 붙이자.

가민: 잠깐 기다려줘. 나는 붙일게. 여기 풀 있어.

해진: 잘랐어. 여기

미나: 내가 여기 쥐소범토 여기 쓸게 너 먼저 할래? 너 먼저하고 나 다음

해진: 가민이 이거 다 썼어! 가민이가 먼저 쓰고

미나: 내가 여기 할게. 내가 바꿔 주는 거야.

수업관찰, 2017, 01. 12



[사진 IV-14]역할을 나눠 소집단 활동에 참여하는 유아들

소집단활동을 할 때 유아들이 역할을 나눠 활동하는 것을 볼 수 있었다. 서로 이야기를 나누며 자신의 역할에 최선을 다하는 모습이었다. 자신의 역할이 아닌 것은 친구에게 친구의 역할임을 알려주기도 했다. 또한 자신의 역할을 해내기 위해 친구의 활동이 끝날 때까지 기다려주기도 하였다.

반성적 저널, 2017, 01.12

유아들은 서로 바라보고 서로의 이야기를 경청하였다. 항상 대집단으로 이루어졌던 활동이 소집단으로 진행될 때 어색해하던 유아들이 이제는 당연하다는 듯이 수업에 참여하였다. 유아들은 교사의 적극적인 도움 없이도 친구들과 이야기 나누며 문제를 해결해나갔다.

유아들은 이야기나누기를 통해 진정한 함께 나누기를 경험하게 된다. ‘진정한 함께 나누기’란 ‘서로가 서로의 부족한 부분을 채워주는 것’이다. 아는 것은 많으나 그것을 나눌 줄 몰랐던 유아가 또래에게 자신의 지식과 경험을 나누면서 설명하고 설득하며 잘 가르치는 법을 터득하게 되고, 지식과 경험이 부족했던 유아가 또래로부터 부족한 부분을 채움 받되 열등감 없이 즐겁게 배우게 되는 것이 진정한 이야기 나누기의 장면이다(허미애, 2007).

지철: 내 이름 쓸게.

규준: 스티커 붙여? 스티커 붙이자.

규준; 우리 엄마 용이야. 우리 아빠는 뱀

윤정: 우리 동생도 뱀!

지철: 스티커 줘봐.

윤식: 여기에 붙여야 돼?
 규준: 응 여기야. 여기에 붙이면 돼
 가민: 용 2개 붙여졌어.
 현주: 우리 엄마 원숭이. 어디에 붙여?
 지철: 원숭이는 여기야.
 규준: 우와 지금 용이 가장 많아.

수업관찰, 2017, 01. 18



[사진 IV-15] 서로의 이야기를 경청하며 소집단활동에 참여하는 유아들

유아들이 이끌어가는 이야기나누기 수업을 통해 유아들이 수업의 주체가 되어가고 있음을 느끼게 되었다. 교사가 이끌어가는 수업을 듣기만 했던 유아들이, 교사를 향해 질문하던 유아들이 점차 수업을 진행하고 서로 협력하여 이끌어가는 모습을 보며 모든 유아들은 주체성을 가진 존재라는 것을 깨닫게 되었다.

유아들이 서로 협력하는 시간이 많아졌다. 자유선택활동시간에 서로 이야기 주제에 대해 생각을 나누고, 자신들에게 주어진 시간을 이끌어 나가기 위한 내용을 만들어냈다. 이전에는 교사가 이끌어나가는 수업을 ‘듣는 역할’을 했던 유아들이 자신의 이야기를 이끌어나가기 위해 준비하는 ‘이야기를 구성하고 말하는 역할’이 되어가고 있음을 느낀다.

반성적 저널, 2017, 02. 09

(2) 소통하는 시간으로 행복감 느끼기

이야기꾼이 된 준현이가 자신의 이야기를 경청해준 친구들에게 감사의 인사를 전하였다. 이야기나누기가 끝난 후, 준현이는 한 명 한 명에게 고맙다는 인사를 전했다.

교사: 선생님도 좋아요 많은 친구들이 있을 때는 방해하는 친구들이 많아서 화내는 일이 많았는데 너희들이 친구의 이야기를 잘 스스로 잘 들어줘서 선생님도 기분이 참 좋아요. 오늘 하루 이야기꾼이 되어본 준현이에게 박수 쳐주자.

준현: (한 명 한 명에게 다가가서) 고마워 고마워 고마워 고마워. 정말 고마워.

수업관찰, 2017, 01. 18

준현 또한 친구들이 잘 들어줘서 인지 이야기나누기가 끝나고 한 명 한 명 찾아가 고맙다는 인사를 하는 모습을 보고 많이 놀랐다. 그만큼 이야기나누기 시간이 즐거웠고 기억에 남아서가 아닐까? 라는 생각이 들었다.

반성적 저널, 2017, 01. 18

준현이에게 이야기꾼이 되어서 이야기해보니 ‘어떠냐?’라고 물어보았더니 친구들이 무척 잘 들어주고 집중해주어서 좋았다고 했어요. 전체 친구들이 있었을 때는 다른 친구들이 자기가 이야기 하고 싶을 때 이야기를 못하게 했었는데 자신이 이야기꾼이 되어 자신의 이야기를 할 수 있어서 너무나도 좋다고 이야기를 했어요. 그래서 막 신나서 친구들에게 ‘감사합니다! 감사합니다! 감사합니다!’ 인사를 하는 거예요. 그 모습 보고 깜짝 놀랐죠.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01. 18

위의 사례를 통해 자신의 이야기를 경청해 준 것을 감사함을 표현하는 것임을 알 수 있다. 이처럼 유아들은 서로 소통하는 시간을 통해 행복감을 느꼈다. 준현 뿐만 아니라 이야기꾼이 되어 친구들과 소통한 유아들은 대부분 다음과 같은 긍정적인 반응을 보였다.

교사: 오늘 이야기꾼 친구들이 인형극을 준비해서 들려주니 어떤 것 같아요?

수진: 재미있었어요!

규준: 친구들이 하하호호 웃어줬어요.

강빈: 친구들이 잘 들어줘서 좋았어요. 기분이 좋았어요.

교사: 무엇이 어떻게 좋았어요?

강빈: 며칠 동안 인형 만든 걸로 친구들한테 이야기를 들려주니 좋았어요. 인형을 만들 때도 좋았고 경청해줘서 좋아요. 친구들한테 고마워요!

수업관찰, 2017, 01. 19

무엇인가에 대해 확실하게 아는 것보다 유아들이 새로운 경험을 발견해 나가는 과정 속에서 ‘무엇을 알아 가는 과정을 참 재미있고 즐거운 일이다.’라는 것을 느낄 수 있도록 해야 한다(허미애, 2007). 유아들은 정확한 내용을 전달하기보다는 자신의 이야기를 하는 것 자체만으로도 행복해 하였다. 이것이 곧 유아들에게는 즐거운 배움이라고 볼 수 있다.

(3) 동기유발로 작용하는 친구의 경청

유아들과 가장 활발한 상호작용이 이루어지는 이야기나누기 시간이 즐거운 학습이 되기 위해서는 유아들의 동기를 유발시키고 꾸준한 노력으로 만족스러운 학습결과를 얻을 수 있도록 해 주어야 한다(정혜숙, 2011). 희망반의 유아들에게는 친구가 이야기에 집중하여 경청하는 모습이 또 다른 동기 유발로 작용하였다. 이야기나누기를 진행하는 유아들에게는 친구들의 경청이 큰 응원의 메시지로 도착하였다.

맥락 있게 이야기가 되지 않아도 이야기를 주고받음에 있어서는 아주 도드라지게 보였어요. 교사가 자리에서 빠져나와있었는데 어떻게 대화가 이루어지는지 관찰 했는데 예상 외로 아주 잘 진행이 되었어요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01 .18

친구들이 재미없어하면 어쩌나, 집중 못하고 산만해지면 어쩌나 걱정을 했는데 반대로 완전 집중을 하는 것이예요. 사실 내용보다도 그림을 가져와서 소개해주는 그 자체만으로 의미가 있었던 것 같아요. 이야기꾼 하는 게 저한테도 큰 경험이었어요. 내용을 많이 걱정을 했었는데 막상 해보니 아이들의 포인트는 그게 아

니었던 거 같아요. 소개해주는 것만으로도 큰 의미로 다가간 것 같고, 듣는 친구들도 이야기꾼 친구를 재발견하는 경험이 되었던 것 같아요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01. 18

활동 끝날 때마다 평가를 하는데 다양한 이야기를 하니깐 새롭고 재미있어요. 친구들이 경청을 해주니 이야기꾼이 되어본다는 것에 대해 흥미를 많이 가져서 이제 진행될 것에 대한 기대도 커요.

유아교육 전문가와의 협의, 2017, 01. 18

이야기꾼들의 이야기를 경청하던 유아들이 이야기 내용에 푹 빠져 다시 들려줄 것을 요청하였다.

지후: 우리가 만든 건데, 이제 이걸로 놀이해도 좋아!

소민: 근데 어떻게 만들었다고? 진짜 신기하다. 더 얘기해 봐.

지후: 뭐를?

소민: 어떻게 만들었냐고? 신기해!

지후: 아! 이거 미술영역에 뽕뽕이잖아.

가민: 놀잇감으로 동화 한 번 더해줘! 한 번 더 들려줘.

수업관찰, 2017, 02. 09

이야기꾼들은 친구들이 경청해주니 다음에도 멋진 놀잇감을 만들어주고 싶다는 반응을 하였다. 친구들의 경청은 또 다른 유아들의 동기유발이 되었음을 알 수 있다.

교사: 그랬구나! 너희들이 만든 놀잇감을 친구들이 가지고 노는 모습을 보니까 어때?

규준: 멋있는 걸 가지고 놀고 싶어 하는 거잖아요. 기분이 좋아요

준우: 나무는 건들지 않았으면 좋겠어요.

교사: 만약에 이런 기회가 또 있다면?

규준: 더 멋있는 걸 만들어서 친구들에게 또 소개해줄거예요! 감동을 주고 싶어요.

지후: 다음에도 또 만들어 줄 거예요!

규준: 아주 기분이 좋아요!

지후: 아주 천국 같아요!

규준: 사탕을 다 먹고 양치를 안 하고 계속 달콤한 걸 느끼고 있는 것 같아요.

교사: 우와! 진짜 멋진 표현이네!

규준: 마음도 쿵닥쿵닥해서 젤리를 씹고 있는 느낌처럼 좋았어요.

유아들과의 대화, 2017, 02. 09

활동 후에 인터뷰를 하는데 친구들과 이야기를 나누니 입 안에 사탕을 물고 있는 것처럼 달콤했다고 하더라고요. 그 아이의 표현에 제 가슴이 떨리고 감동받았어요. 또 함께했던 다른 유아는 ‘달콤함 젤리를 씹는 느낌이에요.’ 라고 하더라고요. 그래서 이야기나누기는 지식만을 전달하는 것이 아니라 유아들이 관심 있는 주제로 유아들이 주체가 되어 진행이 되어야 한다는 것을 알게 되었어요.

유아교육 전문가와의 대화, 2017, 03. 26

유아들은 친구들과 이야기를 나눈 시간이 ‘천국 같아요.’, ‘사탕처럼 달콤해요.’, ‘젤리를 씹고 있는 느낌처럼 좋아요.’ 라고 표현하며 행복한 감정을 감추지 못했다.

(4) 기다려지는 시간

유아들에게 있어 가장 큰 변화는 이야기나누기 시간을 기다리게 되었다는 것이다. 유아들은 이야기나누기 시간을 지루하고 재미없는 시간으로 여겼었다. 이야기나누기 수업을 하기 위해 모이라는 교사의 신호에 ‘아…….’ 라는 탄식을 하기도 하였다. 또한, 이야기나누기 자리에 앉기 까지 오랜 시간이 걸렸다. 하지만 이야기나누기 수업 개선으로 유아들은 교사에게 이야기나누기 수업을 언제할꺼냐며 물어보며 기대감을 가지게 되었다. 이는 다음 사례에서 살펴볼 수 있다.

효빈: 선생님 이야기꾼 언제해요?

교사: 효빈이 이야기 할 준비되었니?

효빈: 네, 블레이드 이야기할거예요 언 제할 수 있어요?

교사: 이제 점심 먹을 시간이니 다녀와서 할까?

효빈: 네!

유아와의 대화, 2016, 12. 20

현주: 선생님 도대체 언제할거예요?

교사: 응?

현주: 우리 이야기 할 준비 됐는데

교사: 아하! 준비 다 되었니?

현주: 네, 우리 이제 친구들과하고 이야기 나눌 거예요.

유아와의 대화, 2016, 12. 23

유아교육 전문가: 아이들의 태도도 많이 달라졌나요?

교사: 예전 이야기나누기 할 때 ‘선생님 그만해요. 이거 언제 끝나요? 이거 안 하고 싶어요.’ 라는 말을 했었는데 지금은 ‘이거 언제 할 거예요?’ 라고 이야기 해요. 하고 나서도 ‘친구들이 저한테 이런 이야기를 해주었어요.’ 라며 친구들 반응에 기뻐하기도 해요.

유아교육 전문가와의 대화, 2017, 03. 26

교사: 예전에는 움직이지 않는 ‘돌’ 같았어요. 반응 없는 돌에 이야기하는 느낌을 많이 받았었는데 이제는 아이들이 ‘탱탱볼’ 같아요. 유아들이 서로 이야기를 주고받고 퐁퐁 튀며 자신의 이야기를 하는 것을 보면 탱탱볼이 생각나요. 예전에는 대그룹으로 모이라고 하면 멍기적거리면서 오래 걸렸어요. 개선하고 나서는 수업 준비를 유아들이 주도적으로 하니 먼저 다가와서 ‘언제할거예요?’ 라면서 시작을 재촉해요.

유아교육 전문가와의 대화, 2017, 03. 28

(5) 이야기로 자신을 드러내고 싶은 존재

희망반의 유아들은 이야기를 나눔으로서 자신을 드러내고자 하였다. 친구의 이야기에 참여하며 자신의 이야기를 자연스럽게 꺼내놓으며 자신이 존재를 나타냈다. 다음의 사례에서도 주말 지낸 이야기를 통해 자신이 경험한 것을 다른 유아들에게 소개하며 자신의 존재를 드러내는 것을 알 수 있다.

지후: 어떤 거 했어? 어떤 서울 나는 동서울 갔다 왔는데 저 어디 있는지 알아요.

효빈: 저는 서울에 있는 카자니아 다녀왔어요. 카드도 가져왔어요.
 미나: 보여주세요.
 교사: 이건 레이싱 경기장에서 반응속도와 유연함을 발휘해요 충실히 행하였기에
 임명합니다! 라고 받았네요.
 효빈: 마술도 했어요.
 유아: 1등 했어?
 효빈: 응 아니 3등 했어!
 지오: 누가 1등 했어
 효빈: 3학년 형이 1등 했어.
 지후: 너는?
 효빈: 3등
 윤식: 근데 왜 카드 받았어?
 지철: 원래 주는 거야. 그거 하면 코인도 준다?
 효빈: 맞아. 그거 모으면 다른 거 살 수 도 있어.

수업관찰, 2017, 02.13

유아들은 자신의 이야기나누기를 통해 자신의 생각이나 감정을 표현하는 것에 즐거움을 느낀다. 친구들에게 자신의 이야기를 하는 것에 대해 즐거워할 뿐만 아니라 명확하게 또래와 상호작용하는 모습을 볼 수 있다. 유아들은 자신의 느낌이나 생각을 표현할 때 자신에게 획득되어 있는 언어를 사용하게 되며, 많은 시행착오를 통해서 바르고 명확하게 표현하는 방법을 터득하게 된다(김조희, 2007).

스스로 자신을 표현하는 기회를 많이 가져본 유아들은 언어적 기술의 수준이 높아지고 의사소통의 세련된 기술을 습득할 수 있다(안경숙, 1993). 본 연구에서 유아들은 스스로 표현하는 기회를 많이 가졌고, 그로 인해 자신의 생각이나 감정을 명확하게 표현하게 되었다.

V. 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 실행연구를 통해 만 5세 희망반의 이야기나누기 수업을 반성적 사고로 성찰하고 지식 전달의 이야기나누기 수업에서 유아들이 주도성을 가지고 수업에 참여하는 방법을 모색하고 실천하는데 목적이 있다.

이와 같은 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기나누기 수업 개선을 위해 교사가 실천한 양상은 무엇인가?

둘째, 교사와 유아에게 이야기나누기 수업 개선의 의미는 무엇인가?

본 연구의 참여자는 연구자와 연구자가 담임하고 있는 28명의 유아이며, 2016년 8월부터 2017년 03월까지 8개월간 이야기나누기 수업 개선을 위한 질적 연구로 진행되었다. 자료수집에 있어서는 참여관찰, 반성적 저널쓰기, 교수님과의 협의를 통해 자료를 수집하였다.

참여관찰은 연구 기간 중 모든 이야기나누기 수업을 녹화하여 기록하였으며, 녹화된 수업 장면과 전사한 내용을 보며 이야기나누기 수업의 문제점을 찾아 모색하는데 도움이 되었다. 반성적 저널은 교사 자신을 되돌아보고 교사의 행동 패턴을 파악하였다. 또한, 연구자의 멘토인 유아교육과 교수님과 협의는 이야기나누기 수업의 문제점을 찾고, 다음 이야기나누기 수업에 대한 길라잡이가 되었다.

이렇게 수집된 자료들은 세그멘팅-주제어짓기-유목화하기-연구축 잡기-글쓰기의 과정을 거쳐 이야기나누기 수업 개선을 진행해 나갔다. 이런 과정에서 구체적인 교사의 이야기나누기 수업 개선을 위한 실천은 무엇인지, 수업 개선의 의미는 무엇인지 살펴보았다. 연구자는 만 5세 희망반의 이야기나누기 수업 개선을 위한 실행연구를 통해 나타난 교사의 실천과 수업 개선의 의미에 대해 다음과 같은 점을 논의하고자 한다.

2. 논의 및 결론

1) 이야기나누기 수업 개선을 위한 교사의 실천

첫째, 이야기순서 정하기를 교사에서 유아로 전환하였다. 연구자는 이야기나누기 수업 시 항상 교사가 이야기 할 순서를 정해주거나 유아가 유아를 ‘지목’하도록 하였다. 하지만, ‘지목하기’는 유아들에게 있어 다른 유아들을 통제하는 힘으로 작용하였다. 이를 개선하는 노력으로 교사는 ‘뽑기통’을 이용하여 이야기 순서를 정하였다. 이런 방법은 누가 이야기를 하게 될지 예측할 수 없기에 궁금증을 유발하여 유아들의 수업 참여를 이끌어 낼 수 있었다.

둘째, 교사를 향한 반원 대형을 유아 간의 상호작용이 이루어지는 원형 대형으로 전환하였다. 연구자는 전체 유아를 통제하기에 가장 용이한 대형인 반원 대형을 고집하였다. 반원 대형은 유아들이 서로 눈을 바라보며 대화할 수 없어 상호작용의 기회가 상대적으로 적으며, 모든 유아의 시선은 언제나 교사에게 집중하기 때문에 교사의 해석과 중재에 의존한 간접 대화형식의 이야기를 유발하기 쉽다(허미애, 2007).

수업 개선의 노력을 통해 교사는 반원 대형을 원형 대형으로 전환하였고, 비로소 유아들은 친구의 이야기에 꼬리에 꼬리를 물어 대화하는 다양한 방향의 상호작용을 할 수 있었다. 김경의, 김경철, 최연철(2012)의 연구에서도 반원형 모양의 고정적인 이야기나누기 대형이 아니라 다양한 자리 배치는 학습에 더욱 열중하게 되는 모습을 볼 수 있다고 하였으며, 이야기나누기 시간에 바른 태도 형성이나 수업의 흐름을 위해 딱딱하고 엄숙한 통제보다 개개인의 이해를 바탕으로 한 온정적이고 긍정적인 학급운영과 자리배치를 통한 즐거운 분위기 조성 등을 통하여 좀 더 효율적인 학급운영이 가능하다고 하였다.

이처럼 긍정적인 변화도 있었지만, 교실에서는 많은 숫자의 유아들이 원형으로 앉다보니 옆에 앉은 친구의 시야를 가려 유아가 자리를 이탈하는 문제가 생겼다. 원형대형의 이야기나누기를 살펴본 결과, 발언의 기회를 얻은 유아가 이야기를 할 때 한 수업 당 평균 11명의 유아들이 자신의 자리를 이탈하였다. 이를 해결하기 위해 서로 행복한 이야기나누기를 위한 약속을 정하기도 하였다.

셋째, 집단의 크기를 줄여 참여 기회를 늘렸다. 많은 유아들이 이야기나누기를 함

깨하다보니 오랜 시간 앉아서 기다리는 시간을 견디기 힘들어 하였다. 또한, 길어지는 시간으로 유아들은 집중하기 힘들어 하였고, 수업 분위기는 산만해졌다. 이러한 문제들을 해결하고자 교사는 함께 담임하고 있는 Y교사의 도움을 받아 집단의 크기를 줄여 반집단으로 이야기나누기를 진행하였다. 그러자, 대집단활동에서 평균 2~3회의 참여의 기회를 얻었던 것이 반집단으로 줄이니 평균 10회로 늘어났다.

이는 집단의 크기를 줄이자 유아들의 참여기회가 늘어났음을 알 수 있다. 이야기나누기가 유아를 중심으로 하여 역동적으로 이루어지기 위해서는 이야기나누기에 참여하는 유아집단의 크기가 중집단 이하의 규모로 줄여져야 한다고 주장한 허미애(2007)의 연구의 의미와 같다. 황보라(2004)의 연구에서도 집단의 크기를 줄여 이야기나누기를 진행하자 많은 유아들과 상호작용이 가능했고, 보다 심도 깊은 이야기를 할 수 있다고 하였다.

넷째, 이야기나누기 수업을 지식전달에서 유아들이 이끌어나가는 수업으로 전환하였다. 이야기나누기 활동은 말 그대로 이야기를 나누는 시간이기 때문에 교사가 일방적으로 설명을 할 것이 아니라 적절한 발문을 통해서 유아와 활발한 언어적 상호작용을 해야 한다(김경의, 2012). 하지만, 연구자의 이야기나누기 수업은 지식을 전달하는 강의식 수업이었다.

많은 유아교사들이 이야기나누기 시간은 교사가 사전에 준비한 교육계획안에 제시되어 있는 정보나 지식을 정해진 순서와 방식에 따라 유아들에게 전달하고, 전달된 지식을 언어로 평가하는 일련의 과정이 이야기나누기의 표본이라는 이야기나누기에 대한 오해와 편견이라는 것(정진성, 최남정, 임부연, 2013)을 알 수 있다. 교사는 교사주도의 수업에서 유아들이 이끌어나가는 수업으로 전환하고자 유아들이 이야기의 주체가 되어 관심 있는 주제를 준비하여 이야기나누기 시간을 이끌어 나갈 수 있도록 ‘이야기꾼’ 이야기나누기를 계획하여 진행하였다.

‘이야기꾼’ 이야기나누기 시간은 유아들에게 굉장한 반응을 얻었으며, 유아들은 수업의 주체가 되는 기쁨과 즐거움을 느끼게 되었다. 이야기나누기는 유아로 하여금 지식 그 자체가 아니라, 새로운 지식과 개념을 알아가는 것에 대한 기쁨과 즐거움을 누적적으로 경험한다는 허미애(2007)의 연구와 같은 맥락이다.

다섯째, 이야기나누기 수업개선에서 먼저가는 다른 수업의 개선이다. 이야기나누기 수업 개선은 다른 수업의 변화의 바람을 불게 하였다. 연구자가 이야기나누기 수업을 개선하며 변화가 필요하다고 생각했던 딱딱하고 재미없던 다른 수업에서도

유아들이 주도할 수 있는 수업으로 전환하고자 하였다. 그 결과 유아들은 이야기나누기와는 또 다른 즐거움을 가지고 적극적으로 참여하였다.

이상과 같이 본 연구를 통해 만 5세 희망반의 이야기나누기 수업의 문제점을 파악하고 실행하며 수업 개선을 할 수 있었다.

2) 이야기나누기 수업 개선의 의미

이야기나누기 수업 개선의 의미는 교사측면과 유아측면으로 두 가지 측면으로 나눌 수 있다.

교사측면에서 첫째, 교사는 이야기나누기 시간의 의미를 깨닫게 되었다. 항상 이야기나누기 시간을 지식을 전달하려고 했던 것을 반성하며 유아들이 주체가 되는 이야기나누기 시간으로 진행하며 진정한 교육은 유아의 생각과 흥미에 의한 참여에서부터 시작된다는 것을 깨닫게 되었다. 이는 진정한 의미의 이야기나누기는 또래 교수 및 교사중재의 과정을 통해 유아들이 생각하고 말하고, 말하면서 생각하며, 자신이 가지고 있었던 지식과 개념 및 경험을 확장해 나가는 것이며, 새로운 사실 및 개념에 대한 유아의 경험, 지식, 느낌, 생각 등을 교사 및 유아들 간에 자유롭게 상호작용하는 수업이라 강조한 허미애(2007)의 연구 맥락과 같다.

둘째, 교사는 가르침의 의미를 깨닫게 되었다. 이전의 교사는 가르침을 ‘지식을 가르친다.’ 라고 오해했다. 하지만 이야기나누기 수업을 개선하는 과정을 통해 유아들의 흥미를 발견하고 흥미를 드러낼 수 있도록 조력하는 일도 교사의 가르침이라는 것을 깨닫게 되었다. 이한나(2013)는 교사가 수업 상황에서 노출시키는 모든 행위들에서 학생들을 고려하고 배려할 줄 아는 능력이 가르침의 능력이 된다고 하였다. 결국 잘 가르친다는 것은 교사가 수업 상황에서 학생의 잠재적인 흥미를 인식하고 고려하여 다룰 수 있어야 한다는 연구의 맥락과 같다.

유아측면에서는 첫째, 희망반 유아들을 점차 수업의 주체가 되었다. 교사의 의해, 교사의 의한, 교사를 위한 수업에 감정 없이 참여하던 유아들이 수업의 주도권을 가지고 수업에 참여하게 되었다. 유아들은 소집단 활동에서 각자 역할을 나눠 역할을 완수하고, 서로 이야기를 경청하며 협력하였다. 아는 것을 함께 협력하여 수업의 주체가 되는 일은 진정한 이야기나누기(허미애, 2007)이라 할 수 있겠다. 곽향림, 안경숙(2012)은 교육현장에 있는 유아, 교사 모두 학습자이고 교수자가 되는 것이 아

니며, 학습의 주인공인 유아는 교육 현장에서 어떤 경험을 하는지에 관해 검토하는 일은 매우 중요하였다. 교수학습에 있어 가장 중요한 요소는 학습자 스스로 즐겁게 지식을 구성해 나가도록 하는 것(최남정, 오정희, 2010)이라 하였다.

둘째, 유아들은 소통하는 시간으로 행복감을 느끼게 되었다. 자신의 미술작품을 소개한 유아는 이야기를 경청해준 친구들에게 한 명 한 명 찾아가 감사함을 표현하기도 하였으며, 친구들과 소통하며 새로운 경험을 발견해 나가는 과정을 즐겼다. 자신의 미술작품을 소개한 것처럼 이지현, 박은주(2005)의 연구에서도 보여주며 말하기를 활용한 이야기나누기는 유아가 갖고 온 물건을 통해 서로의 경험과 지식을 공유하고 경청하며 질문하는 등 또래 간에 적극적이고 주도적인 상호작용 및 문제해결 과정에 참여하는 효율적인 방안이 될 수 있다고 하였다. 또한, ‘이야깃거리’라는 특별한 매체를 통해 또래 간에 자발적이고 적극적이고 주도적인 상호작용을 야기하게 함을 알 수 있다고 밝혔다.

셋째, 친구의 경청은 동기유발이 되었다. 김경의, 김경철, 최연철(2012)는 유아 모두에게 매일 돌아가면서 말하거나, 자신에게 친근한 이야깃거리를 소개하기 등의 기회를 제공하여 유아들의 자신감, 만족감을 유발함으로써 이야기나누기에 즐겁게 참여하게 된다고 하였다. 본 연구자가 담임하고 있는 유아들도 친구가 해주는 친근한 이야기에 경청하며 이야기나누기에 참여하였다. 이야기를 준비한 유아들은 친구들이 경청해주는 시간에 ‘천국 같아요.’, ‘사탕처럼 달콤해요.’, ‘젤리를 씹고 있는 느낌처럼 좋아요.’라며 긍정적인 반응을 하였다. 친구들의 경청에 ‘또 이야기 해줄래요.’라며 또 다른 이야기나누기 시간을 준비하기도 하였다.

넷째, 유아들은 이야기나누기 시간을 기대하며 기다렸다. 이야기나누기를 개선하기 전에는 유아들은 이야기나누기 시간을 지루하고 재미없는 시간으로 생각했다. 교사가 대집단으로 모이라는 신호를 무시하거나 한참 뒤에나 자리에 앉았다. 하지만, 유아들이 주체가 되는 수업에서는 ‘언제해요?’라며 이야기나누기 시간을 기다리는 모습을 볼 수 있었다.

다섯째, 유아들은 이야기로 자신을 드러내고자 하였다. 이야기나누기는 유아들의 언어표현능력 및 경청하는 태도, 의사소통기술, 사고력 향상 등의 측면에서 교육적 가치가 있으며, 이를 통해 또래 간 상호작용 발달을 촉진시킬 수 있다(이지현, 박은주, 2015). 희망반 유아들은 이야기나누기 시간을 통해 자신의 생각이나 감정을 표현하였고 즐거움을 느꼈다. 이야기나누기를 실행하는 과정을 통해 자기를 표현하고,

친구들의 표현을 인정해주는 등의 또래 간 상호작용이 활발히 나타날 수 있는 장점이 있다고 밝힌 이지현, 박은주(2015)의 논문과 같은 맥락이다.

3. 제언

이상에 결론을 바탕으로 연구자가 재직하고 있는 G유치원 만 5세 희망반의 이야기나누기 수업 개선을 위한 실험연구 결론에 비추어 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 제주시에 위치한 G유치원 희망반 28명의 유아들을 대상으로 진행한 실험연구였다. 따라서 본 연구의 사례만으로 일반화하기에는 무리가 있다.

둘째, 본 연구는 단기적으로 진행하여 만 5세 희망반의 이야기나누기 수업 개선 과정을 살펴보았는데 후속 연구에서는 보다 장기적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 후속연구에서는 이야기나누기의 더욱 다양한 변인을 고려한 연구가 이루어지길 기대해본다.

참고문헌

- 곽현주(2004). 수업반성과정과 유치원 교사의 교수행동. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 경기도교육청(2014). **더불어 배우고 함께 성장하는 2014 혁신유치원 운영 기본 계획**. 경기: 경기도교육청
- 교육과학기술부(2012). **만5세 누리과정 교사 연수 자료집**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2009). **유치원 지도서1. 총론**. 서울: 교육과학기술부.
- 권희정(2003). 탐구중심 교수방법의 이야기나누기 활동이 유아의 창의성에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경미(2004). 교사의 발문이 유아의 언어표현에 미치는 영향: 이야기나누기 활동 중심으로. 대구대 교육대학원 석사학위논문.
- 김경의(2012). 유치원 교사의 수업반성을 통한 이야기나누기 교수행동 변화 탐구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경의, 김경철, 최연철(2012). 유치원 교사의 수업반성을 통한 이야기나누기 교수행동 변화 탐구. *어린이 문학교육 연구*, 13(1), 315~339.
- 김수향(2007). 교사-유아간 이야기나누기 시간에 나타난 언어적 상호작용 분석. *사고개발*, 3(1), 49-72
- 김영숙(2011). 이야기나누기에서의 교사의 확산적 질문이 유아의 사고력에 미치는 영향. 광주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김유진(2016). 만 5세 바다반 교사의 수업성찰을 통한 ‘이야기나누기’ 질 향상. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김정례(2014). ‘이야기나누기’ 질 향상을 위한 그룹컨설팅 실행연구. 가천대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김진영(1999). 유아의 권력형성 과정에 대한 문화 기술적 연구. *교육인류학연구*, 2, 101-130
- 류진희(1989). **집단 활동과 각 활동에 따른 지도방법 및 교사의 역할. 교수학습활동의 운영**. 서울: 한국 어린이 육영회 부설 연수원.
- 박은혜(1999). 유아교사교육에서 저널쓰기 활용에 대한 고찰, *한국교사교육*, 16(2), 195-216.

- 박일숙(2000). 토의를 통한 이야기나누기 활동이 유아의 그림표현능력에 미치는 효과. 전남대학교. 교육대학원 석사학위논문.
- 박진희(2006). 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 이야기나누기 실제. 한국교원대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 박향숙(2004). 동화책에 대한 이야기나누기가 유아의 대인문제해결 사고에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배성옥(2010). 현장교사를 위한 동료 장학: 이야기나누기를 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백진숙(1994). 이야기나누기 시간에 대한 교사들의 인식과 운영 실태에 관한 연구. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 서현, 이승은(2015). 예비유아교사가 경험한 이야기나누기 모의수업과 이야기나누기의 의미. *어린이문학교육연구*, 16(4), 333-363.
- 성은영(2006). 교사의 발문 변화에 따른 유아의 사고 변화 탐색: 이야기나누기 활동 중심으로. *한국 영유아교원교육학회*, 10(4), 371-388.
- 손우정(2012). **배움의 공동체: 손우정 교수가 전하는 희망의 교실 혁명**. 서울: 해냄.
- 손유진·이연선(2006). 대집단 활동에서 유아교사와 유아 간 교실 담화 분석. *유아교육연구*, 26(5), 333-354.
- 송성은(2005). 그림책을 활용한 이야기나누기가 유아의 언어능력과 자아존중감에 미치는 영향. 총대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은미, 손복영(2011). 유아교사들이 인식하는 유아 주도성의 의미. *한국교원교육연구*, 28(4), 465-492.
- 양세열, 정영희(2004). 이야기나누기 수업모형을 적용한 임상장학이 유치원 교사의 수업 개선에 미치는 효과. *미래유아교육학회지*, 11(4), 275-307.
- 이명순(2013). 유아주도성 발현을 위한 모의수업과정의 탐색. *한국영유아교원교육학회*, 17(2), 323-348.
- 이미선(2005). 유치원 현장에서의 이야기나누기 활동에 대한 인식과 실태 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성희(2012). 유치원 교사가 계획·실행·평가한 교육과정에 나타난 실천적 지식 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 이지현, 박은주(2015). 보여주며 말하기를 활용한 이야기나누기 활동이 또래 유아 간 상호작용에 미치는 효과. 칩레신학대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이태령(1995). 이야기나누기 시간의 교사 질문 및 진술유형에 관한 연구. 배화논집, 14(5), 199-222.
- 이한나(2013). 학생의 배움을 통한 교사의 가르침의 의미 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임자영, 이대균(2011). 만 5세 학급 이야기나누기 시간의 유아 주도적 소집단 토의 운영을 위한 실험연구. 생태유아교육연구, 10(2), 223-253.
- 정계영(1990). 이야기나누기 시간에 대한 교사들의 인식과 운영 실태에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정영희(2005). 유아교육기관에서의 이야기나누기 수업절차모형 적용 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정진성, 최남정, 임부연(2013). 유아교육현장에서의 이야기나누기 시간의 의미 찾기. 교사교육연구, 52(3), 559-574.
- 정혜숙(2011). 만 3세 이야기나누기 활동에 대한 실험연구. 배제대학교 대학원 석사학위논문.
- 조재숙(2000). 이야기나누기와 집단토의가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향: 나누기와 돕기 행동을 중심으로. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국유아교육학회편(1997). **유아교육 자료 사전**. 서울: 한국사전연구사.
- 허미애(2007). **유아교사를 위한 이야기나누기의 이론과 실제**. 서울: 공동체.
- 홍용희(2000). Vygotsky의 사회문화이론과 유아학급에서의 이야기나누기 활동. 교육과학연구, 3(3), 111-126.
- 홍은하(2012). 이야기나누기 활동 후 동료장학을 통한 유아교사의 변화. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). **어린이들의 학습에 비계설정: 비고스키와 유아 교육**. 홍용희(역). 서울: 창지사, 1995.
- Brandt, R. (1991). Overview: Time for reflection. *Educational Leadership*, 48(6), 56-58.
- Dewey, J. (1900). **아동과 교육과정 경험과 교육**. 박철훈 역(2002). 서울: 문음사.
- McKernan, J. (1994). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan page.

- Mills, G. E. (2005). *교사를 위한 실행 연구(강성우 외 공역)*. 서울: 우리교육.
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 10(2), 22-30.

[ABSTRACT]

The Execution research for enhancement of story sharing class of 5-year old class

In-Ji, Jo

Majored in Educational Administration in Graduate school of
Education of Jeju University

Adviser In-Hui, Lee

The purpose of this research, which is execution research, is to introspect story sharing class of 5-year old class of kindergarten through reflective thinking and to find practice ways for children to participate in story sharing class of knowledge delivery actively.

Followings are the concrete research subjects to fulfill these purposes.

First, what is the aspect that teachers practiced to improve story sharing class?

Second, what is the meaning of story sharing class improvement for both of them, teachers and children?

For this research, the researcher participated in this research with 28 children together who were taught by researcher. This research was proceeded for 8 months, from August. 2016 to March. 2017, as qualitative research to improve story sharing class. Collected data was processed through following steps, ① segmenting. ② making subject words. ③ classification process, ④ grasping main structure of research, ⑤ writing process, and it proceeded the improvement of story sharing class. Through these steps, this research examined the meaning of class improvement and practice for concrete story

sharing class improvement of teachers.

As the conclusion of this research, the teacher only let one child to 'pointed out' other child or gave children the turn to tell their story when they had story sharing class. However, as teacher used 'pointing out', then the class did not go well for children only focused on being 'pointed out' rather focusing on sharing their story. Also, regardless of themes, teacher proceeded the class as letting the children sit in half moon shape to let them watch teacher. Sitting in half moon shape was almost same of talking teacher versus 28 children rather than communicating with each other. For the class progression that regardless of group size, teacher failed to give children the opportunity to participate in. Since large number of children were participating in story sharing, the number of each child's speaking opportunity was relatively low in story sharing class. Also, the class time became the time that children had to listen to other friends' story for long time. Lastly, since teacher only cared for delivering knowledge, he/she was not able to figure out the interests and attention of children. To improve the class, teacher who recognized the problems of story sharing class handed over the right for deciding story sharing order from teacher to children, and changed half moon shape of class, which was heading to teacher, to circular shape, which made children to communicate with each other. Also, by decreasing the size of group, teacher increased the opportunity to participate in story sharing of children, and by proceeding story sharing of 'storyteller', teacher changed the story sharing class from delivering knowledge to the class that is led by children. For the effort to improve story sharing class, teacher realized the meaning of class, and meaning of teaching. Through this, children became main agents of story sharing class, and they started to feel happiness as they regarded story sharing class as time of communicating. The happy story sharing class let the children to listen for others automatically. Listening for others worked as motivation, so it made children to eagerly expect this class. But also, children put their own stories naturally and tried to show their existence.

Followings are the proposals for follow-up studies.

First, this research was done as executive research which took target 28 children were attending G kindergarten in Jeju which was the researcher worked for. Therefore, it is quite irrational to generalize only by this case.

Second, this research only examined class improvement process of 5-year old children's class named Hope in short term, so it is necessary for follow-up studies to have long term research.

Third, the researcher expects for follow-up studies to consider more various variables of story sharing.

Subject words: *Story sharing, Class enhancement, Class reflection, Executive research*

연 구 동 의 서

안녕하십니까?

제주 G유치원 교사 조인지입니다. 저는 유아들이 행복한 유아기를 보낼 수 있도록 유아가 주도하는 유아중심 수업을 위해 현장연구를 하고 있습니다. 유아들과 함께 수업을 찾아가는 과정에 귀댁의 자녀의 사진, 그림, 이야기를 석사학위 논문에 2016년 9월부터 2017년 8월까지 사용하며, 그 이외의 용도로는 절대 사용하지 않겠습니다. 이를 동의 해주신다면, 유아교육현장에서 유아들이 행복하게 생활할 수 있는 방법에 대해 알 수 있는 기회로 작용하게 될 것입니다. 감사합니다.

정보수집 목적	유아들이 주도하는 유아중심 수업을 찾아가는 과정을 연구 (석사 논문)에 사용
정보수집 항목	유아들 작품 그림, 유아들의 이야기, 사진
정보의 보유 및 이용기간	2016년 9월~2017년 8월 ※ 위 기간은 석사학위 취득기간

자녀의 사진, 그림, 이야기가 연구에 사용되는 것을 동의합니다.	
자녀의 사진, 그림, 이야기가 연구에 사용되는 것을 동의하지 않습니다.	

연구에 자녀의 정보가 사용되기 원하지 않을 경우 동의를 거부할 수 있습니다.

거부에 따른 불이익은 전혀 없습니다.

2016년 _____ 월 _____ 일

어린이 이름 : _____
 보호자 : _____ (서명)

2016년 G유치원 교사, 조인지(제주대학교 교육대학원 석사과정 재학중)