

碩士學位論文
指導教授 金璟培

균형 있는 言語 敎育 接近法이 幼兒의
읽기 · 쓰기 發達에 미치는 效果 研究

A Study on the Effect of the Balanced Language Education
Approach on Children's Reading/Writing Development

2004 年 8 月

漢城大學校 敎育大學院

幼兒敎育學科

幼兒敎育專攻

金 銀 姬

碩 士 學 位 論 文

指 導 教 授 金 璟 培

균형 있는 言語 教育 接近法이 幼兒의
읽기 · 쓰기 發達에 미치는 效果 研究

A Study on the Effect of the Balanced Language Education
Approach on Children's Reading/Writing Development

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2004 年 8 月

漢城大學校 教育大學院

幼 兒 教 育 學 科

幼 兒 教 育 專 攻

金 銀 姬

金銀姬의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

2004 年 8 月

審査 委員長 (印)

審査 委員 (印)

審査 委員 (印)

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	4
3. 研究의 內容	4
4. 研究의 制限點	5
II. 理論的 背景	6
1. 幼兒의 읽기 및 쓰기 發達	6
1) 읽기 發達	6
2) 쓰기 發達	12
2. 幼兒 言語 教育 接近法	19
1) 부호 중심 언어 교육 접근법	19
2) 총체적인 언어 교육 접근법	24
3) 균형 있는 언어 교육 접근법	30
3. 先行研究의 考察	37
III. 研究의 方法	41
1. 研究 對象	41
2. 研究 道具	42
3. 研究 節次	45
4. 資料 處理	47

IV. 結果分析 및 解釋	48
1. 가정에서의 읽기·쓰기 교육 현황	48
2. 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 미치는 효과	51
3. 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 미치는 영향	56
V. 要約 및 結論	69
1. 要約	69
2. 結論	72
參考文獻	75
附錄	82
Abstract	94

表 目 次

<표 1> 유아의 연령에 따른 읽기 행동	11
<표 2> 1~6세 유아의 쓰기 행동 발달 경향	17
<표 3> 총체적 언어교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법 비교	26
<표 4> 총체적 언어교육 접근법과 균형 있는 언어 교육 접근법 비교	34
<표 5> 설문지 응답자의 배경 변인별 분포	41
<표 6> 조사 대상의 읽기 지도 현황	48
<표 7> 조사 대상 쓰기 지도 현황	50
<표 8> 조사 대상의 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	52
<표 9> 조사 대상의 단어 읽기 능력 사전·사후검사 결과 비교 ...	52
<표 10> 성별로 구별한 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교 ..	53
<표 11> 성별로 구별한 단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	54
<표 12> 조사 대상의 쓰기 능력 발달 사전·사후 검사 결과 비교	55
<표 13> 성별로 구별한 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교	56
<표 14> 가정에서 읽기 지도를 하는 유아의 책읽기 능력 검사 사전·사후 검사 결과 비교	57
<표 15> 가정에서 읽기 지도를 하는 유아의 단어 읽기 능력 검사 사전·사후 검사 결과 비교	58
<표 16> 가정에서 읽기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	59

<표 17> 가정에서 읽기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	60
<표 18> 가정에서 읽기 지도를 하는 유아의 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교	61
<표 19> 가정에서 읽기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교	62
<표 20> 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아의 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	63
<표 21> 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아의 단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	64
<표 22> 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	65
<표 23> 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교	66
<표 24> 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아의 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교	67
<표 25> 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교	68

그 립 목 차

<그림 1> 총체적 언어 교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법의 학습방향	26
<그림 2> 균형 있는 언어 교육 접근법의 모형	35

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

언어는 자신의 생각과 느낌을 표현하는 수단이다. 또한 자신의 생각과 느낌을 언어로 표현하려면, 생각한 바를 언어세계에 맞출 수 있어야 한다. 언어는 인간을 사고하게 하고, 인간은 언어를 통해 인간과의 만남을 촉진시켜 주며, 새로운 문화의 생성과 후대에 전달하는 수단이 되기도 한다. 이처럼 언어는 우리의 삶에서 중요한 역할을 하는 도구이며, 교육에 있어서도 언어영역은 가장 중요하고 기본이 되는 학습영역이라 볼 수 있다. 그러므로 언어교육의 중요성은 특히 언어습득과정에 있는 유아기 교육에서 그 역할을 충분히 강조할 수 있으며, 유아의 전인적인 발달에 있어서 언어교육은 기초적이면서 매우 중요하다.

그동안 우리 나라 유치원 교육과정의 언어영역은 주로 듣기·말하기의 구어(口語) 사용측면을 강조해 왔으며, 읽기와 쓰기는 초등학교에서 형식적인 지도를 통해 시작해야 한다는 생각으로 유치원에서는 읽기·쓰기 교육을 받기 위한 준비활동만을 해야 한다고 보았다.

현대의 유아는 형식적 교육을 받기 이전에 생활 속에서 책, 컴퓨터, TV, 광고 등을 통해 수많은 정보를 취득하고 있으므로 유아가 문어에 관한 상당한 지식을 가지고 있다고 우리 나라 여러 연구들이 지적하고 있다 (이기숙·현은자·김영실, 1993, 이명은, 1994, 이옥섭, 1999).

이러한 국내 연구에서 유아의 읽기 능력이 높게 나타나고 있으며 학부모는 유치원에서 유아에게 읽기·쓰기를 지도해 줄 것을 원하고 있음을 시사하고 있다. 실제로 유치원과 가정에서 비형식적이고, 비지시적인 여러

가지 활동 속에서 부분적으로 읽기·쓰기 지도가 이루어지고 있다.

따라서 유아기 언어교육의 중요성과 함께 좀더 효과적인 언어 교육에 대한 방안의 필요성이 대두되면서 적절한 언어교육 경험의 중요성과 읽기와 쓰기의 통합교육에 대한 연구결과가 다수 발표되었다. 그 중 가장 활발한 언어 교육의 논쟁은 부호 중심 언어 접근법이 효과적인가, 총체적 언어 접근법이 효과적인가 하는 논쟁이다.

부호 중심 언어 접근법은 음성언어 발달보다 문자언어 발달에 직접적인 교수가 이루어져야 한다고 제시한 반면, 총체적인 언어 접근법은 음성언어와 문자언어가 통합하여 이루어져야 된다는 가정을 근거로 유아교육 현장의 많은 지지를 얻고 있다(주영희, 2003).

그러나 부호 중심 언어 접근법은 글의 맥락 안에서 단어의 뜻을 추측하는 것은 읽기 학습의 효과적인 방법이 아니라고 총체적인 언어 접근법의 문제점을 비판하고 있다. 즉 단어의 철자를 해독할 수 없는 유아는 글의 맥락 안에서 단어의 뜻을 추측하지만, 글의 맥락 안이 아닐 경우 그 단어의 뜻을 잘 이해하지 못한다는 것이다(이옥섭, 1999).

총체적 언어 접근법의 효과에 의문점이 제기되면서 총체적 언어 교육의 맥락에서 부호 중심 언어 접근법의 교육을 병행할 것을 주장하는 균형 있는 언어 교육이 제기 되고 있다. 총체적인 언어가 모든 유아에게 최선의 언어 교육 방법이 아니라는 것을 발견하면서 균형 있는 언어 교육 접근법은 총체적인 언어 접근법과 부호 중심 언어 접근법 중 어느 한 쪽에 치우치지 않고 균형 있게 적용할 것과 읽기·쓰기 활동의 균형을 주장한다(주영희, 2003).

균형 있는 언어 접근법에서 언어를 어떻게 효과적으로 가르치느냐에 관심이 집중되고 있다. 총체적 언어 접근법에서는 유아에게 의미 있는 실제 상황에서 가르칠 것을 주장하고, 부호 중심 언어 접근법에서는 체계적이고 직접적인 교수를 주장하였지만 균형 있는 언어 교육 접근법에서는 총체적

언어 옹호자나, 부호 중심 언어 옹호자나 하는 것에서 눈을 돌려 유아에게 초점을 맞추고 있다(주영희, 2003).

이러한 균형 있는 언어 교육 접근법과 프로그램에 대해 최근 미국이나 뉴질랜드 등 여러 나라 학자들이 중요성을 강조하고 저서를 출판하고 있지만 그 적용효과에 관한 연구는 아직 부족한 실정이다.

유아가 읽기와 쓰기를 하고 싶어할 때 활동적인 읽기·쓰기가 될 수 있는 방안에는 어떤 것이 있으며, 유아에게 기억될 수 있는 체계적이고 명확한 기술(skill)은 얼마나 필요한지, 의미 있고 균형 있는 교수법에는 어떤 것이 있는지 알아볼 필요가 있다. 또한 유아가 일상생활에서 자연스럽게 문자를 익힐 수 있도록 하는 환경과 학습기회를 어떤 방법으로 만들어 줄 수 있는지 환경과 유아의 상호작용을 문학적인 접근과 함께 균형 있게 학습할 수 있는 방안을 모색하여 보는 것이 본 연구의 필요성이다.

2. 研究의 目的

본 연구에서는 가정에서 유아의 읽기·쓰기의 지도가 어느 정도 인지 그리고 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기·쓰기 교육에 어떠한 효과를 나타내고 있는지 밝히고 나아가 가정에서 읽기·쓰기 지도 교육의 정도와 균형 있는 언어 교육 접근법과의 관계를 탐색하고자 하는데 연구의 목적이 있으며 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 가정에서 읽기·쓰기 지도 교육의 현황은 어떠한가?

둘째, 균형 있는 언어 교육 접근법은 유아의 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력 증진에 효과가 있는가?

셋째, 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 균형 있는 언어 교육 접근법이 영향을 주는가?

3. 研究의 內容

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 균형 있는 언어 교육 접근법과 유아의 읽기·쓰기의 발달에 관한 문헌연구 및 선행 연구를 고찰한다.

둘째, 가정에서 읽기·쓰기 지도 교육의 현황을 알아본다.

셋째, 균형 있는 언어 교육 접근법은 유아의 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력 증진에 효과를 알아본다.

넷째, 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 균형 있는 언어 교육 접근법이 영향을 주는지 알아본다.

4. 研究의 制限點

본 연구가 가지고 있는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 서울 시내 특정 유치원의 한 학급의 유아들을 대상으로 하였고, 그에 해당하는 부모님을 대상으로 설문지 조사를 하였으므로 이는 전국적인 설문조사가 아닌 점을 고려하여야 한다.

둘째, 여러 문헌 연구와 선행연구의 내용을 참조하여 설문지를 제작 하였으므로 표준화된 설문지가 아니라는 데 한계가 있다.

셋째, 한 학급을 대상으로 하였기 때문에 다른 교실 상황에서 이루어졌을 경우 다른 읽기·쓰기 방법의 유형이 나타날 수도 있다.

Ⅱ. 理論的 背景

1. 幼兒의 읽기 및 쓰기 發達

1) 읽기 發達

1960년대의 성숙주의 관점이 지배적이었던 시기에 유아교육에서 유아의 읽기 발달은 관심이 되지 않았다. 또한 표준 관례적 읽기 준비시기를 6.6세로 보았기 때문에 특히 6.6세 이전의 읽기 발달은 관심 밖의 일이기도 하였다. 그러나 1970년대~80년대에 유아 언어 발달에서의 상호 작용 주의적 관점은 유아의 다른 행동 발달과 마찬가지로 기초 읽기 발달에 관심이 모아졌다(임영주, 2002).

읽기는 현대 사회를 살아가기 위한 필수적인 요소이다. 현대 사회는 첨단 과학기술의 발전과 인간 생활에 획기적인 변화를 가져왔지만 이에 부합하는 읽기 능력을 요구하고 있다. TV등의 대중매체와 동화책, 광고 등 다양한 인쇄물을 접할 기회가 많아짐에 따라 유아는 글자에 대한 호기심을 갖게 되며 글자의 의미를 자발적으로 파악하는 등 취학 전부터 읽기를 배우려고 한다(Goodman & Goodman, 1979, Stewart, 1985). 즉 유아는 문자가 있는 환경과 성인과의 상호작용을 통해서 언어를 구성한다. 유아의 읽기는 내면적인 논리가 있는 것으로 유아 자신의 경험에 의해 구성되는 것이지 수업시간에 직접적으로 가르칠 것이 아니라는 것이다. 유아는 자신의 발달 특징에 맞게 부모들이 마련해 주거나 그들 스스로 읽고자 하는 욕구에 따라 읽기 자료를 선택해서 글자나 글을 접한다(박혜주, 2001).

독자로서의 유아는 이처럼 적극적이고 능동적으로 읽기에 접근한다. 발음산출이 정확하지 못하며 자·모음 구성의 원리를 아직 터득하지 못했음에도 불구하고 문자 사회에서의 유아들은 글자나 글을 읽으려 하고 그 의

미를 이해하고자 한다(주영희, 2003).

노명완(1990)은 일반적으로 읽기에는 두 가지 견해로 나뉘어지는데 첫째는 읽기를 해독으로 보는 것이며, 둘째는 읽기를 의미 이해로 보는 견해이다.

첫째, 읽기를 해독으로 보는 것은 쓰여진 글자를 보고 읽어낼 수 있는 글 깨치기 수준을 말하며, 이 입장에서는 기술의 단계적 발달(시각적 식별력과 시각기억, 청각적 식별력과 청각기억)이 이루어지고, 낱말 구성 요소의 분석이 선행되어야 한다고 주장한다. 따라서 읽기는 낱사에서 낱말, 낱말에서 문장의 순서로 나아간다고 보는 것이다. 그러나 의미 없는 낱자나 자·모음의 결합 원리들은 낱말을 배우는 것보다 어렵기 때문에 이 입장에 근거한 문자지도는 유아에게 적합하지 않다고 지적을 받고 있다.

둘째, 읽기를 의미 이해로 보는 것은 글을 읽고 그 내용을 이해하며 분석하고 비판하는 수준을 말한다. 글을 읽는 사람은 글 속에 있는 여러 낱말과 문장을 따라가며 글이 주는 의미를 찾고 자신의 읽기 목적을 캐려 한다. 즉 글을 읽는다는 것은 글자로 나타낸 글쓴 사람의 생각을 단순히 전달받는다는 것이 아니라 글을 읽고 있는 사람의 이전 경험이나 지식이 함께 작용하는 과정을 말한다. 따라서 최근의 문자언어 발달에 관한 연구들은 유아들이 자·모음의 원리에 대해 알지 못하더라도 글자의 의미를 이해하고자 하는 읽기 행동을 보이는 것은 읽기 전 단계의 행동이 아니라 진정한 읽기라고 밝혔다.

박홍자(2001)는 읽기를 문자와 기호가 지니고 있는 의미를 해석하는 과정이라고 하였다. 즉 읽기는 일정한 규칙에 따라 문자로 기록되거나 인쇄된 상징을 해독하는 활동으로서 기록하는 사람과 해독하는 사람과의 의사소통이라고 할 수 있다. 따라서 읽은 내용의 의미를 파악 할 수 있는 것은 진정한 읽기 발달이 이루어진 것으로 보아야 할 것이다.

Clay(1972)는 초기 읽기 단계를 연구하면서 다음과 같은 읽기 단계를

제시하였다.

(1) 글자는 이야기로 전환될 수 있음을 이해하는 단계

- 이 시기의 특징은 책의 그림을 보고 이야기 내용과 관계없이 만들어서 말을 한다는 것이다.

(2) 문어 형태의 표현을 사용하는 단계(예: ~했습니다)

(3) 그림과 내용을 적절히 연결시켜 말하는 단계

(4) 책의 내용을 대부분 기억하여 이야기하는 단계

(5) 단어에 대한 인지를 하여 문장을 구성하는 단계로 단어를 손으로 지적하거나 특정한 단어를 질문하기도 한다.

Rossmann(1980)은 1.5세에서 5세의 유아 5명을 대상으로 이야기책 읽기를 통하여 유아의 글자의 상징적 기능에 대한 이해 발달에 관하여 연구하였는데 결과는 유아의 이야기책 읽기 행동은 발달 단계적으로 이루어졌음을 보고하였다.

1단계 : 이야기 꾸며서 읽기

2단계 : 의미를 비슷하게 꾸며 말하기

3단계 : 책의 실제 단어를 몇 개 사용하여 의미가 비슷하게 꾸며 말하기

4단계 : 책에 나온 단어나 구절을 50%이하 사용하여 말하기

5단계 : 책에 나온 단어나 구절을 50%이상 사용하여 말하기

6단계 : “여기에 무엇이라고 써 있어요?”, “어디에 그렇게 써 있어요?”

라고 질문하는 단계

7단계 : 실제 읽는 단계로 이루어져 있다.

또한 Schickedanz(1986)는 유아의 책 읽는 행동과 사고와의 관계를 연결하여 읽기 발달 단계를 설명하였다.

(1) 그림에 해당하는 이야기를 꾸며서 읽으며, 무의식적으로 책의 글자를 가리킨다. (그림이 이야기를 말해 준다고 생각하고 그림에 대한 것을 창작한다고 생각한다.)

(2) 실제 이야기와 비슷하게 읽는 행동을 한다. (그림이 이야기를 말해주지만 각 책은 고유한 이야기를 갖고 있다는 것을 인식한다.)

(3) 단어나 구절 또는 그것에 해당하는 행동을 하며 실제 이야기와 비슷하게 읽는 단계로서 글자를 살짝 가리고 읽어 주는 사람의 표정을 살피기도 한다. (글자가 이야기를 말해 준다.)

(4) 이야기를 암기하여 이야기한다. 책의 말을 그대로 읽지 않으면 정정해 주기도 한다. (각 책에는 특정한 단어가 있음을 인식한다.)

(5) 책에 있는 글자와 말을 짝 지우려고 시도한다. 책의 단어의 위치를 묻거나 손으로 지적하며 묻기도 한다. (책은 고유의 글자로 된 고유의 이야기를 지니고 있다고 생각한다.)

(6) 책 안의 글자를 인식하고 학습하기 시작하며 손가락으로 단어를 지적하면서 읽기를 시작한다. (글자와 말의 관련성을 인식한다.)

(7) 문맥, 언어, 글자 발음 등에 유의하며 유창하게 읽는다. (글자나 책과 관련된 대부분의 사고가 가능하다.)

Hiebert(1981)는 유아가 주변 세계를 접하면서 문자에 대한 정보를 얻는다고 보고 3,4,5세 유아를 대상으로 유아기 동안의 문자 인식발달에 대한 연구를 실시한 결과 3세에 이미 문자에 대한 인식이 된다고 밝혔다.

Juel(1991)은 유아는 읽기를 학습해 나갈 때 3단계를 거치게 되는데, 첫째 단계는 읽기의 출현단계로 인쇄물이 의사소통을 위한 것이라는 것을 이해하게 되고 두번째 단계는 철자를 소리내는 단계로 기호와 상징과의 관계를 배우고 단어를 해독하기 시작하며, 세 번째 단계에서는 단어를 빠르게 자동적으로 해석할 수 있으며, 점점 유창하게 읽으면서 이해를 위한 인지력을 집중해 간다고 주장한다.

Mason과 McCormick(1986)은 유아의 읽기 발달에는 단계가 있을 것으로 가정하고 중류층의 4세 유아들을 대상으로 9개월 동안 글자와 단어에 관한 발달을 연구한 결과 유아가 단어 읽기를 배우는 과정에서 지식의 발

달이 단계적으로 나타난다고 밝히고 있다.

첫째, 상황에 의존하는 단계(context-dependency)이다.

이는 유아가 어떤 상황에 의존해서만 단어를 읽을 수 있는 것으로, 같은 단어라도 상황이 제시되지 않으면 읽기를 거부하거나 읽지 못한다. 이 단계의 유아는 단어를 읽을 때, 글자에 대한 정보보다는 전체적 시각적 단서에 주의를 기울인다.

둘째, 시각적으로 인식하는 단계(visual recognition)이다.

이 단계의 유아는 철자의 이름을 기억하고 철자의 소리를 알고 있으며 단어를 이루고 철자에 관심을 갖는다. 상황의 제시 없이도 몇 개의 단어를 인식할 수 있으며 단어를 철자로 분석하려는 시도를 보이기도 한다.

셋째, 철자-소리 분석하기 단계(letter-sound analysis)이다.

이 단계에서는 단어를 구성하고 있는 철자를 분명하게 인식할 수 있다. 9개월의 연구기간 동안 유아들은 읽기에 대한 이해에서 의미 있는 변화를 보였다. 대부분의 유아는 읽지 못하는 단계에서 점차 상황에 의존하여 읽는 단계로, 시각적으로 인식하는 단계로, 철자-소리를 분석하는 단계로의 발전을 보였다.

Sulzby(1985)는 이야기책을 읽는 발달 단계를 5가지 범주로 구분하였다.

첫째, 그림책을 글자보다 그림을 보는 시기로서 명명하기, 지적하기, 행위를 따라하기의 범주

둘째, 그림을 이야기 형태로 읽는 시기로 구어와 같은 접근을 사용하며 상대방에게 코멘트를 주는 대화식으로 이야기를 말하기, 코멘트를 하지 않는 독백식으로 이야기를 말하기 범주

셋째, 그림을 이야기 형태로 읽는 시기이지만 문어식 접근을 사용하며 읽기와 이야기, 말하기를 혼합하기, 원래 이야기 비슷하게 읽기, 원본대로 읽기의 범주

넷째, 실제로 인쇄된 글자에 주의를 집중하기 시작하는 시기로 문자에

기초한 읽기를 거부하거나 부분적으로 읽기의 범주

다섯째, 실제로 인쇄된 글자에 주의를 집중하는 시기이며 일관되지 않은 전략으로 읽기, 독립적으로 읽기의 범주

이기숙, 현은자, 김영실(1993)은 유아의 연령에 따른 읽기 행동을 다음과 같이 제시하였다.

<표 1> 유아의 연령에 따른 읽기 행동

연 령	읽 기 행 동
2~3세	주위의 글자에 관심은 갖는다. - 책과 글자는 읽는 것임을 안다.
3~4세	책을 볼 때 그림이 아니라 글자를 읽는 것임을 안다. - 읽기의 목적을 물을 때 “책을 읽기 위해서”, “학교에 가려고”, “공부 잘하려고” 등으로 목적을 말한다.
4~5세	책을 읽는 방법, 읽는 방향, 페이지 제목 등을 안다. - 소리와 글자간의 일대일 대응을 할 수 있다. - 주위에서 아는 글자를 읽어보려고 한다. - 친구들의 이름에 있는 글자를 안다. - 아는 글자가 다른 상황에서 제시될 수 있다.
5~6세	주변에서 자주 볼 수 있는 글자를 읽는다. - 가족과 친구들의 이름을 안다.

(자료출처: 유아 언어발달과 교육, 서울: 교문사, 2003)

유아의 읽기 발달을 단계적으로 설명한 입장들은 접근 방식에 따라서 조금씩 차이가 나지만 이런 발달 단계들이 발생적(發生的) 문식성의 틀 안에서 다루어진다는 면에서는 공통점을 갖는다. 읽기 발달 단계에 대한 연

구로서, 2~6세 유아의 읽기 행동을 연령별로 제시한 이기숙 외(1993)의 관점, 혼자 읽기 이전 단계와 혼자 읽기의 두 단계로 나누고 각 단계를 다시 세가지 하위 단계로 나누어 읽기 발달을 설명한 입장(Reutzel & Cooter, 1996), 그리고 ① 출현적 읽기 단계, ② 과도적 읽기 단계, ③ 초보적 읽기 단계, ④ 향상된 읽기 단계, ⑤ 안정된 읽기 단계, ⑥ 완전한 읽기 단계의 여섯 단계로 나누고 출현적 읽기 단계에서는 모든 유치원 시기 유아가 도달되어 있고 과도기에는 약 절반 정도의 유치원 유아가 속하며 완전한 읽기 단계는 초등학교 6학년에서 성취되는 것으로 설명한 관점등이 있다(Stewig & Jett-Simpson, 1995).

이와 같이 읽기 발달 단계를 제시하고 있는 연구는 유아가 일정한 읽기 발달 단계를 거치고 있다고 한다. 하지만 엄격하게 연령을 구분하거나 발달 순서를 명확히 구분 짓고 있는 것이 아니라, 유아의 읽기가 처음에는 그림을 보고 명칭을 이야기하거나 이야기 꾸미기 단계에서 점차 발달하여 글의 의미를 알고 진정한 읽기 단계로 발달되어 간다는 것에는 일치하는 의견을 보이고 있다. 또한 읽기 발달을 위해서 유아에게 흥미 있고 발달 수준에 맞는 다양하고 풍부한 언어 환경과 교수 방법이 필요하다는 것에는 일치되는 의견을 보이고 있다.

2) 쓰기 發達

언어 심리학자 Vygotsky에 의하면 쓰기 발달의 씨(seeds)는 이미 영아기에 존재한다고 한다. 말하기가 울음에서 시작하여 웅얼이부터 계속 되어지는 것처럼 영·유아들의 쓰기도 처음에는 굵적거리기의 형태로 시작한다. 최근 많은 연구에서는 영아의 굵적거리기가 쓰기의 초보적 형태라는 것을 강조한다. 쓰기의 근원을 몸짓이라 할 수 있는데 유아는 연필을 종이 위에 대는 몸짓을 하며 초기 쓰기를 시작한다(박홍자 외, 2001).

쓰기란 남들이 읽을 수 있고 알아볼 수 있는 문자 형태의 상징을 사용하는 것을 말하는 데 넓은 의미에서 그리기나 낙서까지 포함된다. 유아는 낙서하는 행위와 이를 통해 얻을 수 있는 사회적 관계, 성취감, 낙서의 결과물 등이 모두를 즐긴다. 유아는 그림놀이, 낙서 놀이와 메시지를 담은 글, 이야기 쓰기 간의 연계성을 이해한다(윤희순, 1997).

유아는 자신이 그린 것을 명명함으로써 쓰기를 시작한다. 자신에게 의미 있는 것에는 반복하여 그리고 쓰는데 이러한 반복을 통해 그림과 단어에 대한 설명도 복잡해진다(정남미, 1996). 따라서 유아의 초기 쓰기 경험은 가족생활이나 주위 공동체 멤버들간의 익숙한 상황과 일상생활에 근거한다. 무엇인가를 긁적이거나 쓴 것에서 글자의 형태를 알아본 부모들은 상당한 성취감과 함께 유아를 인정해 주고 격려해 준다. 이로 인해 유아는 쓰기의 즐거움을 한층 더 깊이 느끼면서 쓰기의 가치도 인식하게 되는 것이다. 그러므로 가족 구성원들이 하는 많은 행동들 중 쪽지나 쇼핑리스트, 축하 카드, 편지 등은 유아의 쓰기에 많은 영향을 준다(McNameee, 1985).

유아의 쓰기 발달 과정을 연구한 학자들은 쓰기 발달의 시작점이 그림과 글자가 다르다는 것을 인식하기 시작하면서부터라고 한다(Dyson, 1992; Hiebert, 1978; Schickedanz, 1986). 유아는 3세 경이면 그리기와 쓰기의 차이를 알고 있는 것 같으며, 4세 유아가 자신이 긁적이거나 유사 글자나 인쇄된 글자를 지적하면서 메시지를 읽어 내려는 행동을 보이는 것은 쓰여진 상징이 의미를 갖고 있음을 알고 있는 것이다(Vukelick & Gorden, 1984).

쓰기 발달은 듣기·말하기·읽기 다음에 일어난다는 견해도 있었으나 현대에 와서는 듣고 말하고 읽는 과정에서 통합적으로 발달한다는 견해가 지배적이다. 유아의 쓰기는 모든 상징 매체에 대한 발달 초기에 공통적으로 나타나는 특성처럼 일종의 탐색활동이다(Dyson, 1992). 유아는 상징하려는 의도 없이 다양한 매체로 탐색한다. 긁적이기는 연필로 하는 몸짓

이라고 볼 수 있으며, 쓰기 발달에서 굵적거리기는 웅아리에 비교할 수 있다. 이러한 행동은 의사 소통을 시도하고 있는 것으로 보인다(Wilson, 1986).

유아의 쓰기 발달 단계는 교사가 유아를 알 수 있게 해 주는 하나의 기준이 될 수 있다. 유아의 쓰기 발달에는 일정한 단계가 점진적으로 발달되고 있으나 그 단계가 반드시 발달상의 순서를 제시하거나 엄격히 구분지어서 말할 수 없다는 점에서 일치되는 의견을 나타낸다(이정희, 1996).

Jalongo(1992)는 쓰기는 무질서하게 굵적거리기, 조절된 굵적거리기, 굵적거리기에 명명하기, 문자적 쓰기 단계인 유사 글자 및 글자 쓰기, 부분적으로 관례적인 문자 쓰기, 관례적 쓰기로 발달한다고 한다.

Sulzby(1986)는 유아의 쓰기를 6가지 범주로 나누고 있다.

(1) 그림을 통한 쓰기(writing via drawing) :

‘글쓰기’를 하기 위해 ‘그리기’를 이용하는 것으로 그리기와 글쓰기를 목적을 가진 메시지를 전달하기 위한 도구로 인식한다.

(2) 굵적거리기로 쓰기(writing via scribbling) :

굵적거리기 쓰긴 하지만 그것이 글자로 이해되기를 희망하고 왼쪽에서 오른쪽으로 굵적거리기를 하기도 한다 유아는 어른처럼 연필을 움직이고 연필을 통해 글쓰는 것 같은 소리를 낸다.

(3) 글자 비슷한 형태로 쓰기(writing via making letter-like forms) :

글자의 형태를 띠는 것 같지만 관습화된 글자가 아닌 유아가 만들어낸 글자의 형태임을 알 수 있다.

(4) 낱글자를 연속해서 늘어놓으며 쓰기(writing via letter strings) :

자신의 이름 같은 것들을 쓸 때 배운 철자들의 조합을 쓴다. 철자의 순서를 바꾸기도 하고 다른 방법으로 써보기도 하고 길게 혹은 순서를 바꾸어 써 보기도 한다.

(5) 창안적인 글자 쓰기(writing via invented spelling) :

표준화된 단어의 철자를 모를 때 자신만의 철자를 만들어 낸다. 유아들의 글쓰기 능력이 성숙해 질수록 비록 한 두 철자는 자신이 발명한 글자일 지라도 단어는 점점 관습화된 언어의 형태로 변화한다.

(6) 표준 철자법으로 쓰기(writing via conventional spelling) :

유아의 글쓰기가 성인들의 글쓰기와 매우 닮아 있게 된다.

Routman(1991)은 다음과 같이 5단계로 유아의 쓰기 발달 단계를 구분하였다.

1단계 : 그림으로 쓰기 단계

2단계 : 굵적거리기 단계

3단계 : 글자 형태의 출현단계

4단계 : 발명적 글자 단계

5단계 : 인습적 쓰기 단계

Hildreth(1936)은 3세에서 6세 사이의 유아에게 자신의 이름을 쓰게 하여 분석한 결과, 형식적인 그리침이 없었을 때에도 자연적으로 연령에 따라 유아의 이름 쓰기 능력이 발달되어 있음을 발견하였다. 또한 이름 쓰기 샘플을 통해 초보 쓰기를 단계적으로 다음과 같이 구분하였다.

1단계 : 목적 없이 굵적거린다.

2단계 : 굵적거리기에서 지그재그 모양이 비교적 규칙적으로 나타난다.

3단계 : 간단한 형태의 문자는 알아볼 수 있을 정도로 모방하여 쓰나 대부분은 알아보기 어렵다.

4단계 : 알파벳 글자를 빼놓고 쓰기도 하고 반복하여 쓰기도 한다.

이 단계에서는 이름 쓰기는 실제의 이름과 많은 차이가 난다.

5단계 : 이름을 비교적 정확하게 쓰나 때로는 글자를 거꾸로 쓰기도 한다. 이 단계에서는 쓰는 행동에 즐거움을 느낀다.

6단계 : 때로는 글자를 거꾸로 쓸 때가 있으나 제 5단계에 비해 각 글자를 쓴 것이 보다 규칙적이다.

자를 쓴 것이 보다 규칙적이다.

7단계 : 이름을 쓰는 속도가 매우 빠르다. 성인이 쓴 것처럼 능숙하게 잘 쓰며 이 단계에 이르면 자신의 이름을 완전하게 쓴다.

한국 유아를 대상으로 한 이영자와 이종숙(1990)은 유아의 쓰기 발달 단계를 Hildreth와 Schickedanz의 단계를 기초로 수정·보완하여 다음과 같이 제시하였다.

1단계 : 굵적거리기 단계

하위 1단계 : 글자의 형태는 나타나지 않았으나 세로선이 나타난 것

하위 2단계 : 글자의 형태는 나타나지 않았으나 가로선이 나타난 것

2단계 : 한, 두 개의 자형이 우연히 나타난 것

3단계 : 자형이 의도적으로 한, 두 개 나타난 것

4단계 : 글자 형태가 나타나는 단계

하위 1단계 : 완전한 글자 형태가 나타났으나 획순이 틀린 것

하위 2단계 : 완전한 글자 형태가 나타났으나 획순이 정확한 것

5단계 : 단어 쓰기 단계

하위 1단계 : 완전한 단어 형태가 나타났으나 획순이 틀린 것

하위 2단계 : 완전한 단어 형태가 나타나고 획순이 정확한 것

6단계 : 문장 쓰기 단계

하위 1단계 : 문장의 형태가 나타났으나 부분적으로 틀린 것

하위 2단계 : 틀린 글자 없이 완전한 문장의 형태가 나타나는 것

이 연구에서 3세는 주로 굵적거리기 단계와 획의 출현단계, 4~5세는 의도적 자형 출현단계, 완전한 글자형태 출현단계, 단어 쓰기 단계가 나타났다.

Schickedanz(1990)는 자신의 아들 Adam을 대상으로 쓰기 발달에 대해 연구했는데 1~6.5세 유아의 쓰기 발달의 경향을 구체적으로 설명하고 있다. 그는 표준적 쓰기에 이르기까지 일정한 순서가 정해져 있는 것은 아니

지만 몇 가지 유형의 보편적인 형태가 나타난다고 말한다. 이는 쓰기의 발달이 어떤 경향을 띠고 있을 뿐이어서 발달 단계를 분명히 밝히기 힘들다는 것을 시사한다. 그가 제시한 유아의 쓰기 발달의 경향은 <표 2>와 같다.

<표 2> 1~6세 유아의 쓰기 행동 발달 경향

월 령	쓰 기 행 동
12개월	쓰기 도구 자체에 대한 탐색
18개월	우연히 그렸는데 수직선이 나와서 그 후로 수직선으로 굵적거림
19개월	수평선은 긋는 것에 초점을 둠
20개월	우연히 원형을 만들고 이것에 이름을 붙이기도 함
22개월	수직선과 수평선을 그으면서 분류해서 말하기 시작함
23개월	“나도 쓸래”라고 하며 의도적인 선, 경험한 선을 반복함
31개월	우리의 사고가 쓰기로 나타남을 인식하고 무엇을 쓸까를 생각하고, 글자의 모방이 나타나고, 의도적인 자형이 나타남
32~42개월	글자를 창조하여 쓰기 시작함
3.5~4.5세	단어를 쓰고 난 뒤 무엇인지 물어봄
4.5~5.5세	단어의 소리에 집착하여 철자법을 잊어버리고, 발명적인 글자가 나타남
5.5~6.5세	소리나는 대로 쓰는 것이 단어라고 생각하며 말기쫄에는 자신이 쓴 것과 본래의 글자가 다름을 인식하고 한동안 쓰지 않으려는 경향이 나타남
6.5~	관계적인 철자 표기가 나타남

(자료출처: 유아 언어발달과 교육, 서울: 교문사, 2003)

Schickedanz(1990)는 한 유아를 대상으로 사례를 연구해서 생후 1년에서 6.5세까지의 쓰기 행동의 발달을 제시하였는데, 쓰기 도구의 탐색으로부터 시작하여 굵적거리기 - 선의 출현 - 알파벳 글자의 모방 - 창안적 글자사용 - 관례적인 철자로 표현하는 것이 어렵다는 사실을 이해 - 관례적인 철자의 실제 사용 등의 과정을 거치면서 쓰기가 발달한다고 하였다.

Wells(1997)도 유아를 위한 쓰기 교육의 목적은 유아들이 적절한 장르와 스타일로 글을 지어보기, 주제와 청중을 고려하면서 자신의 생각을 전달할 수 있도록 하는 방향으로 나가고 있다 하였다. 따라서 유아의 쓰기 발달은 쓰기의 형식인 철자의 수준과 작문 발달을 함께 측정할 수 있어야 한다.

이와 같이 연구의 결과들을 보면 쓰기 발달은 모두 최초의 굵적거리기의 형태로 시작되는 것을 알 수 있다. 굵적거림은 그 자체로는 아무런 의미가 없다고 하더라도 점차 그것이 공식적으로 사용되고 있는 문자 모양으로 변해 간다는 점에서 쓰기의 중요한 발달 단계로 인식될 수 있는 것이다(윤희순, 1997). 그러므로 유아의 쓰기 발달단계에서 나타나는 특징 및 원리들을 보면 단순히 다른 사람의 글자를 모방하여 베끼는 것이 아니라 나름대로 쓰기의 논리를 적용시켜 나가고 있음을 알 수 있다.

Hoffman(1987)은 비형식적인 상호작용의 특징을 가진 쓰기 행동이 글의 내용과 형식에 영향을 미친다고 하는 선행연구 결과에 비추어 볼 때, 유아가 보이는 다양한 쓰기 행동을 격려할 수 있는 방법이 제안 될 필요가 있다고 하였다.

따라서 유아의 쓰기 지도는 과정을 중심으로 수행되므로 베껴 쓰기, 예쁘게 쓰기, 받아쓰기, 반복적인 맞춤법 연습은 하지 않는다. 유아는 풍부한 쓰기 자료의 환경 속에서 다양한 활동을 하는 가운데 쓰기의 의미를 발견하고 나아가 쓰기를 향상시킬 수 있어야 한다.

2. 幼兒 言語 教育 接近法

1) 부호 중심 언어 교육 접근법

부호 중심 언어 교육 접근법은 행동주의 이론에 기초한 접근법이다. 행동주의 관점은 Locke, Thorndike 이론에 근원을 두고 인간의 발달에 있어 외적 요인을 강조하며 외적 경험을 단계적으로 적절히 배열함으로써 인간 행동을 바람직한 방향으로 변화시킬 수 있다고 본다. 부호 중심 언어 교육 접근법은 언어에 대한 기본 가정으로 행동주의에서 인간의 모든 행동을 매우 과학적인 눈으로 분석하므로 마치 원자나 분자가 모여서 물체를 형성하듯이 언어도 소리와 낱글자 같은 작은 부분이 합쳐져서 전체 언어를 구성한다는 것이다(이경화 외, 2003). 다시 말하면 부호 중심 언어 교육 접근법에서는 언어는 분리될 수 있고 측정될 수 있는 부분들로 구성되어 있으며, 각 부분들이 합하여 전체를 이룬다고 보았다. 또한 언어 학습은 반복적인 자극과 강화를 통해서 소리(sound), 단어(word), 단어 복합체(sentence)순으로 이루어진다고 보았다.

Chall(1983)과 Stanovich(1986)등 부호 중심 언어 교육 접근법을 주장하는 학자들은 이 접근법이 체계적이고 논리적이며 언어학습을 효과적으로 시킬 수 있는 방법이라고 주장한다. Stahl(1997)도 부호 중심 언어 교육 접근법의 목표는 유아들이 읽은 것에서부터 의미를 구성해 나갈 수 있도록 하기 위해 단어를 빨리 그리고 자동적으로 확인할 수 있도록 하는 것이라고 한다. 이 접근법은 음성언어는 직접 교수가 필요 없는 자연적으로 획득되는 일차적인 언어체계로 간주하지만, 문자언어는 자연적이지도 않고 보편적으로 획득되지도 않는 이차적인 것이므로 읽기와 쓰기는 별도로 가르쳐야 한다고 본다. 따라서 읽기와 쓰기를 별도의 교과로 간주하는데 읽기는 준비도를 요구하며 쓰기를 위한 준비과정으로 간주된다. 유아의 읽

기·쓰기가 표준적 형태에 이르렀을 때 유아는 문식성 능력을 인정받는다.

부호 중심 언어 교육 접근법에서는 유아가 구체적으로 읽기, 쓰기를 배우기 위해서는 특정한 기술을 먼저 습득해야 한다고 주장한다. 실제로 읽기의 전제 요건으로 어떤 기술이 중요한지를 알아내기는 쉬운 일이 아니지만, Hannon(2000)은 읽기, 쓰기를 익히기 전에 분명히 알아두어야 할 요소로 인쇄물에 대한 개념, 탈 맥락적인 언어 개념, 음소와 음운 인식을 말하였다. 만약 그러한 준비가 덜 된 상태라면 준비도 영역의 학습을 강화하여 읽기 준비도 기술을 분명히 가르쳐야 한다.

부호 중심 언어 교육 접근법에서는 쓰기 역시 위계적으로 이루어지며, 교사가 잘 짜여진 계획된 프로그램을 가지고 지도해야 한다고 믿는다. 쓰기 지도는 듣기와 말하기 지도가 충분히 이루어지고 읽기를 학습하고 난 이후에야 가능하다고 본다. 유아가 쓰기를 배우려면 읽기에 대한 필요한 기초 기술을 먼저 습득하여야 하고 오른손의 차이 학습, 왼쪽에서 오른쪽으로 눈을 옮겨가며 보기, 크기나 모양의 차이점과 공통적 알기, 공간 관계의 이해, 방향 개념, 물체의 관계와 위치에 대한 이해, 눈과 손의 협응력, 쓰기 목적에 대한 이해 등이 포함된다(이경화 외, 2003).

부호 중심 언어 교육 접근법에서는 언어 형태별 학습 모델이 제공되어지며 개별 또는 집단 상황에서 지시에 따라 주어진 모델을 반복 연습하는 활동이 사용된다. 유아의 쓰기 능력은 일련의 기능들이 배우기 쉬운 낮은 수준의 기능으로부터 시작하여 점차 배우기 어려운 높은 수준의 기능으로 어떻게 순서적으로 가르쳐지는지와 그와 같은 과정이 얼마나 반복적으로 연습할 수 있느냐에 따라서 결정된다고 하였다(윤희순, 1997)

부호 중심 언어 교육 접근법은 교사의 지시적 활동을 통해 일련의 문식성 기술들을 학습하게 된다. 일련의 기술을 지시적으로 활동을 통해 유아는 읽은 단어에 밑줄 긋기, 한 단어나 프린트 된 글 한 줄 안에서 같은 글자 지적하기, 한 이야기 안에서 다양한 글자들로 시작되는 단어를 지적해

자 지적하기, 한 이야기 안에서 다양한 글자들로 시작되는 단어를 지적해 보기, 글자 이름 인식하기, 글자와 음성 연결 시켜보기 등에 의한 읽기 학습방법을 한다.

부호 중심 언어 교육 접근법은 유아의 읽기 쓰기의 방향이 낱글자에서 단어, 단어에서 문장, 문장에서 이야기로 전개되어야 한다고 보기 때문에 이 방법을 상향식 접근(bottom - up approach)이라고 한다(서혜정, 1997). 이 방법을 기술적 중심 접근법으로 부르는 이유도 이 점에 있다. 이 입장에서 쓰기란 유아의 발달적인 특성에 따른 쓰기가 아닌 교사가 써 주는 단어나 문장을 그대로 모방하여 쓰는 관계적인 쓰기에 준하는 것이기 때문에 배우기 어려운 별개의 교과로서 학습의 위계와 반복 연습의 필요성을 주장하였다(정은주, 정진, 1998).

부호 중심 언어 교육 접근법을 따르는 교사는 ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ와 같은 자·모음 글씨의 이름을 유아에게 알려 주고, 이름을 잘 읽도록 지도한다. 이렇게 함으로써 유아는 자·모음이 조합된 글자와 단어, 단어로 구성된 문장을 해독할 수 있다고 보고 읽을 줄 알기 위해서는 음운적 분절의 원리를 배워야 한다(이영자, 1994). 부호 중심 언어 교육 접근법에서는 교사가 직접 감독 하에 낱말 카드 훈련을 하고 발음을 중시하고 출판된 연습지를 사용하므로 의미를 추측하지 못하는 활동을 많이 한다. 즉 유아가 여러 읽기·쓰기의 하위기능을 익숙하게 습득하는 능력이 있는 존재로 보고 있다(Cahill, 1989).

부호 중심 언어 교육 접근법은 한글의 구조를 체계적으로 가르치고, 맞춤법 학습에 도움이 되며, 일단 기본 규칙을 파악하고 나면 학습의 전이가 높다는 장점이 있다. 하지만 유아의 입장에서 보면 반복적인 글자를 따라 읽고 베껴쓴다는 행위 자체가 무의미하여 흥미 유발이 되지 않는 활동이므로 오히려 문자에 대한 지루함과 관심도를 저하시킬 우려가 있다(정은주, 정진, 1998).

교사가 주도적으로 학습을 계획하여 알려주는 성인 중심의 교수법을 사용한다. 따라서 효과적인 문어 학습을 위해서는 무엇보다도 체계적이고 단계적인 교수계획이 중요하며 적절한 모델링과 강화를 통한 직접적인 교수방법이 가장 좋다고 한다. 또한 부호 중심 접근법에서는 개별 유아의 동기나 적성에 관심을 두지 않기 때문에 주로 대집단 교수 활동이 이루어지며 평가 또한 성인 중심의 획일적인 표준화 평가를 선호한다(이경화 외, 2003).

이러한 부호 중심 언어 교육 접근법의 장점은 한글 지도에 용이하다는 점이다. 한글은 자음과 모음체계, 음가에 따른 발음 규칙이 매우 과학적이고 체계적이므로 한번 음가를 학습하고 나면 어떠한 낱말도 읽을 수 있다. 그러므로 낱자의 이름이나 음소, 음운 법칙을 강조하여 직접적으로 가르쳐주는 부호 중심 언어 교육 접근법은 자음과 모음이 결합하여 글자를 이루는 한글 구조를 가르치기에 편리하며, 자음과 모음의 글자 요소와 음가를 대응시켜 발음의 규칙성을 지도하기가 쉽다. 그리고 부호 중심 언어 교육 접근법은 철자에 유의하여 가르치므로 맞춤법 학습과 바른 글자 쓰기 지도에 도움이 되는 장점이 있다(이경화 외, 2003).

김소양(1995)은 부호 중심 언어 교육 접근법의 쓰기 학습에 대한 관점을 다음과 같이 설명하였다.

첫째, 쓰기가 이루어지려면 먼저 쓰기에 대한 학습이 선행되어야 한다.

둘째, 쓰기는 지도를 받아야 배울 수 있다.

셋째, 쓰기는 반드시 직접 쓰는 연습을 통해 배울 수 있다.

넷째, 쓰기를 하기 위해서는 반드시 쓸 내용에 대해 생각을 먼저 다 한 후에 써야 한다.

다섯째, 쓰기는 쉬운 것부터 시작해야 한다.

여섯째, 성인처럼 쓰는 관례적인 쓰기만이 쓰기라고 볼 수 있다.

일곱째, 실제적인 쓰기 행동 전에 사전 쓰기 연습기간이 있어야 한다.

여덟째, 쓰기는 책상에 앉아서 하는 활동이다.

여덟째, 쓰기는 책상에 앉아서 하는 활동이다.

아홉째, 쓰기는 행각이나 감정을 교환하고 표현할 필요가 없는 조용한 활동이다.

열째, 쓰기는 타인과의 상호작용이 필요 없는 고립적인 활동이다.

열한째, 쓰기는 깨끗한 활동이다.

열두째, 쓰기의 결과는 모든 사람들이 똑같이 알 수 있는 관계적인 것이어야 한다.

열세째, 자신이 쓰기를 즐기지 못하는 사람은 유아들에게 어떻게 쓰는지를 가르칠 수 없다.

이와 같이 부호 중심 언어 교육 접근법에서 쓰기 교육은 일련의 기술을 학습의 위계와 반복의 연습을 통해 습득하게 하였으며 성인의 기준에 맞지 않는 쓰기는 쓰기로 인정하지 않고 유아에게 반복적인 쓰기 연습과 관계적인 글자를 강조한다.

하지만 부호 중심 언어 교육 접근법은 너무 분석적이고 논리적이어서 유아들에게 언어 규칙은 이해하기 어렵고 지루한 것으로 생각하게 만들었다. 그리고 의미보다는 문자 자체에 더 관심을 가지므로 날자나 날말은 잘 읽어도 그 의미를 제대로 파악하지 못하는 유아가 나타나게 되었다. 또한 지나치게 자소-음소를 강조한 결과, 받침이 있는 음절, 연음이 되는 단어 읽기에는 오히려 어려움을 겪는다. 그리고 의미가 없는 글자를 반복적으로 읽고, 베껴 쓰게 하는 행동이 유아에게는 무의미할뿐더러 흥미 유발이 되지 않아 학습에 대한 집중도가 떨어지고 지루하게 된다.

많은 연구에서 글자와 음성을 연결시키는 부호 중심 언어 교육 접근법은 유아의 읽기·쓰기 능력을 증진시키는데 효과적이지 못함을 강조하고 있다(이영자, 1994). 부호 중심 언어 교육 접근법은 교사의 지시 하에 자·모음의 분절된 읽기·쓰기 지도를 받기 때문에 유아의 자주적인 관심을 불러일으키기에는 부정적인 점을 갖고 있으나 가장 널리 사용되고 있는

2) 총체적인 언어 교육 접근법

총체적 언어 교육 접근법은 구성주의 및 사회적 상호 작용에 기초한 접근법으로 행동주의에 기초한 부호 중심 접근법의 대안으로 나온 언어 교수 방법의 철학이다.

총체적 언어 교육 접근법은 한가지 이론에서 도출된 언어 접근법이 아니다. 전통적인 언어 교수법의 대안을 찾기 위하여 언어학자와 심리학자 등 여러 학자들의 이론과 철학, 유아 교육 교수법에서 다양하게 영향을 받아 통합적으로 탄생하였다(이경화, 조순옥, 김정원, 심은희, 이연규, 이문정, 2003). 총체적 언어 교육 접근법은 다른 어느 이론들처럼 대학의 교육학자나 연구가에 의해서 탄생된 교육법이 아니다. 유아를 직접 가르치는 교사들이 유아의 흥미와는 동떨어져만 가는 교실 현장을 보고 기존의 언어 교육의 관념을 깨는 새로운 언어 교육의 필요성을 인식하게 되었으며, 좀더 아동들의 일상 생활과 밀접하고 흥미 있는 언어 교육환경을 만들고자 하는 노력에서 나오게 되었다. 그러므로 총체적 언어란 실제(practice)에 바탕을 둔 전문적인 이론이라 할 수 있다(Edelsky, Altwerger & Flores, 1991).

Newman(1993)도 총체적 언어 교육 접근법을 상품화 된 프로그램이 아니라 철학적인 입장으로 보았다. 즉 이 접근법은 교사나 교육 실천가들이 여러 분야의 학분 즉 언어학, 언어심리학, 사회학, 인류학, 철학, 아동발달, 교육과정, 기호학, 문학의 연구에서 부각된 이론적인 논쟁점을 어떻게 현장에 적용시켜 왔는지를 기술하는 것이라고 했다.

따라서 총체적 언어는 학습자 중심의 교육과정을 선호하며 전인으로서의 유아, 능동적인 학습자, 지역사회로서의 학급, 가르치는 학습자 등의 개념을 지지한다. 총체적 언어 교육 접근법은 광범위한 실천과 아이디어로 구성되는 실천의 이론이며 전문적인 이론이다(이순희, 윤복희, 박혜경, 최일선, 2000).

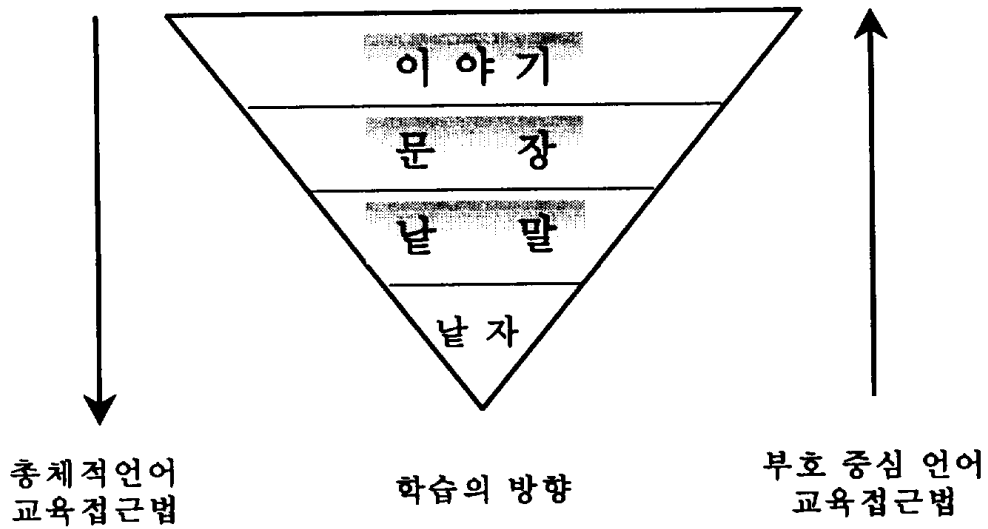
총체적 언어에 대한 개념은 학자에 따라 차이가 있다. Goodman(1986)에 따르면 총체적 언어 접근법에서 ‘총체적’이란 세 가지 의미를 갖는다.

첫째, 언어의 기본 단위로서 언어의 덩어리(whole)를 다룬다는 것이다. Goodman은 학교에서의 언어 학습은 가정에서 구어를 배우는 것처럼 쉬워야 함을 강조하면서 읽기 발달의 연구에 기반을 둔 읽기의 심리적 모델인 ‘전체에서 부분으로의 접근’을 강조했다.

둘째, 언어교육을 총체적으로 한다는 의미이다. 전통적인 언어교육은 언어를 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 학습해야 하는 것으로 생각하였다. 그러나 총체적 언어에서는 언어의 네 가지 측면이 총체적으로 학습되는 것이 가장 바람직하다고 본다.

셋째, 교육과정이 통합적으로 이루어져야 한다는 의미이다. 유아는 그들의 세계에 대하여 분리된 교과 영역보다는 통합된 전체 경험으로서 경험하고 배울 때 더 효과적이기 때문에 통합적 접근을 강조하게 되는 것이다. 따라서 유아에게 있어서는 통합적 경험이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다.

또한 Goodman(1986)은 유아와 교사간에 나타나는 언어에 대한 관점, 학습에 대한 관점, 그리고 인간에 대한 관점을 하나로 통합하는 것이라고 정의하고 있다. Goodman의 총체적 언어 교육 접근법에 따르면 언어 학습은 작은 단어를 배워서 그것이 모여서 이루는 전체를 알아 가는 것이 아니라 그 반대로 의미를 이루는 큰 부분을 이해하고 싶은 욕구에서 출발하여 그것을 예측하고 수정하면서 지속적인 학습동기를 유발시켜 작은 단위까지 스스로 배우도록 해야 한다는 것이다. 즉, 유아가 동화 전체의 줄거리를 이해하고, 문장 속에서 단어를 이해한 후 글자나 철자를 익히는 ‘전체에서 부분으로’의 접근법 “top-down approach”을 제시하였다.



<그림 1> 총체적 언어 교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법의 학습방향

(자료출처: 유아 언어교육의 이론과 실제, 서울: 창지사, 2004)

총체적 언어의 개념을 기초로 하여 총체적 언어 교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법을 비교해 보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 총체적 언어 교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법 비교

분류기준	총체적 언어 교육 접근법	부호 중심 언어 교육 접근법
학습의 자료	문학 중심 접근법	기초 독본 접근법
강조점	글자의 의미 강조	글자의 형태 강조
학습의 방향	하향식 접근법	상향식 접근법
학습의 주체	학습자 중심 방법 (내부에서 외부로 향하는 접근)	교사 중심 방법 (외부에서 내부로 향하는 접근)
학습집단	개별화된 접근	집단적 접근
통합성	통합적 교육과정 접근	기술 중심 접근

(자료출처: 유아 언어 교육의 이론과 실제, 서울: 양서원, 2000)

Altwerger등에 따르면 총체적 언어는 다음과 같은 신념에 근거한다고 한다(Altwerger, Edelsky & Flores, 1989).

첫째, 언어는 의미와 목적을 만들기 위해 존재한다.

둘째, 문어는 언어이다. 일반적으로 언어에서 통용되는 것은 문어에서도 통용된다.

셋째, 언어의 단서 체계는 항상 동시에 나타나고 언어 사용시에는 어떤 경우라도 서로 상호작용 한다.

넷째, 언어사용은 항상 상황 속에서 일어난다.

다섯째, 상황은 의미를 만드는데 있어서 결정적인 역할을 한다.

따라서 유아에게 언어를 가르치는 출발점도 의미를 중심으로 하여 상황 속에서 이루어져야 한다. 지금까지 언어 교육에서 읽고 쓰는 능력을 점점 더 강조하여 왔으면서도 그에 반비례하여 유아의 읽기 능력은 더 감소한 것으로 나타났는데 이는 언어를 기본적으로 잘못 이해한데에서 기인한 결과라고 본다.

Edelsky(1991)등에 따르면 총체적 언어 지지자들은 다음과 같은 신념을 가지고 있다.

첫째, 읽기와 쓰기는 연습이 아닌 진정한 읽기와 쓰기를 통해 일어나기 때문에 교실에서는 진정한 읽기와 쓰기가 이루어져야 한다. 총체적 언어 교육 접근법에서는 교사가 외부에서 개입하는 것보다 유아 스스로 자신이 지니고 있는 사전 정보에 따라 의미를 만들어 가는 것이 중요하다고 본다.

둘째, 읽기와 쓰기는 과정, 결과, 내용이 모두 상호 관련되어 있다. 총체적 언어 교육자들은 읽기·쓰기와 인식의 과정은 결과와 그 결과를 일으키는 과정을 통해서 이루어진다는 것을 이해한다. 그러므로 총체적 언어 교실에서는 언어와 사고가 일어날 수 있는 내용이 풍부한 교육과정이 제공된다.

셋째, 교사와 학습자에 대한 존경과 신뢰이다. 총체적 언어에 있어서 학

습자와 교사들은 스스로 자신들의 교육적 생애를 이끌어 갈 능력이 있다고 생각한다. 그들의 교수-학습은 지역사회와 연관되어 있으며, 교수와 학습을 뒷받침하는 것은 함께 창출한 교육과정 및 함께 형성하고 있는 공동체이다.

Rich(1989)에 의하면 “총체적 언어는 그 본질에 있어서 단순히 교수전략을 의미하는 것”이 아니라 그것을 넘어서서 언어에 대한 교사의 신념과 실천방식의 변화를 나타내는 것이다. 실로 ‘총체적 언어’라는 용어는 개념 체계 자체가 단순히 근본적으로 변화한 것을 의미한다.

Teale과 Sulzby(1986)는 유아의 언어발달은 형식적 교육을 받기 이전에 시작되고 비형식적 환경에서 언어를 사용한다. 또한 유아 자신의 환경에 적극적으로 참여함으로써 문어를 배운다는 것을 강조하면서 총체적 언어 교육 접근법을 지지하였다.

이차숙·노명완(1994)에 의하면 총체적 언어의 계획은 다음의 아홉 가지 원리를 고려해야 한다.

(1) 언어교육은 교사가 외부에서 개입하는 것보다 유아 스스로가 자신의 경험과 배경지식에 따라 스스로 선택할 때 의미가 있고 효과적이다.

(2) 언어학습은 교사에게 책임이 있는 것이 아니라 유아 자신에게 있다.

(3) 배우는 유아의 말과 글은 결코 완벽할 수 없다는 것을 인정하고 문법적으로 오류 없는 언어를 사용할 것을 강요하지 말아야 한다.

(4) 말을 하고 들으며 글을 쓰고 읽은 행위는 의미구성의 과정이다. 따라서 언어를 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 영역으로 구분해서 가르치는 것은 바람직하지 않다.

(5) 언어교육은 교실 내에서의 모든 생활뿐 아니라 교실 밖의 생활과 통합되어 가르쳐야 한다.

(6) 언어교육은 유치원에서 또는 학교에서 배우는 모든 교과와 통합되어 가르쳐야 한다.

(7) 교실은 유아의 학습을 증진시킬 수 있는 전략 그 자체로 활용할 수 있다.

(8) 유아의 언어와 사로는 그 근간이 가정과 지역사회에 있다.

(9) 평가의 목적은 학습자에게 그 자신에 관한 정보를 주기 위한 것이 아니라 학습자가 더 나은 학습을 할 수 있도록 도와주기 위한 것이다.

Edelsky는 총체적 언어 교육 접근법이 기존의 언어 교육의 개념과는 매우 다르기 때문에 흔히들 잘못 이해하고 있는 점이 몇 가지 있다고 하였다(Edelsky et al. , 1991)

첫째, 총체적 언어 교육 접근법은 통 글자 접근법이 아니다. 전체적인 글의 의미 전달을 강조한다.

둘째, 총체적 언어 교육 접근법은 읽기 기술 가르치기(teaching skill)를 의미하지 않는다. 총체적 언어 교육 접근법에서의 읽기, 쓰기 기술은 배우는 것이 아니라 그 활용법을 배우는 것이라고 말한다. 즉 총체적 언어 교육의 목표는 ‘숙련된 언어 사용자(skilled language user)’ 이지 ‘언어 기술을 배우는 것(learn language skills)’ 이 아니다.

셋째, 총체적 언어 교육 접근법은 언어 교육 프로그램이 아니다. 총체적 언어 교육 접근법은 하나의 잘 짜여진, 구체적으로 어떠한 활동을 하라고 제시해 주는 패키지 프로그램이 아니다. 이는 언어는 어떻게 학습이 되고, 언어 교육은 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 믿음이며 철학이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 총체적 언어 교육 접근법의 ‘총체적’이라는 용어 안에는 다음과 같은 3가지 의미가 포함되어 있음을 알 수 있다.(박혜경, 1991).

첫째, 전체적인 의미의 통합 : 언어는 하나하나 분절된 낱글자로서 가르치는 것이 아니라 전체적인 의사 소통의 측면에서 접근해야 한다.

둘째, 언어 영역의 통합 : 언어는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 따로 따로 발달하는 것이 아니라 동시에 통합적으로 발달한다.

셋째, 교과와의 통합 : 언어 교육은 모든 교과들과 통합하여 가르쳐야 한다.

이와 같이 총체적인 언어 교육 접근법에서는 학습의 주체가 유아임을 강조한다. 그러므로 반드시 실제적이고 자연스러운 언어 활동을 통해서 의미를 전달하고 파악하는 가운데 유아가 스스로 언어를 학습하도록 한다. 즉, 말이나 글을 사회의 표준적 형태에 맞게 쓰도록 강요하는 것이 아니라 유아 스스로 점차적으로 깨달아 갈 수 있도록 언어 환경을 계획하고 준비하여 격려한다. 따라서 총체적인 언어 교육 접근법에서는 유아가 교실 환경 곳곳에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 필요성을 느끼고 적극적으로 자발적으로 활용하도록 하는 것이 무엇보다 중요하다.

그러나 총체적 언어 교육 접근법은 비판을 받기도 한다. 읽기와 쓰기 능력은 직접적인 교수 없이도 발달할 수 있으며 대부분의 유아가 총체적인 언어 접근법으로 가장 효과적으로 학습한다는 것을 밝히지 못하고 있기 때문이다(Dickson, 1994).

3) 균형 있는 언어 교육 접근법

1980년대 이후부터 총체적인 언어 교육 접근법이 유아의 언어 교육에 커다란 영향을 미치게 되면서 총체적인 언어 교육을 옹호하는 사람들을 중심으로 유아가 여러 가지 상황을 바탕으로 글의 기능을 경험하고, 즐겁고 의미 있는 언어 활동을 하는 것만이 올바른 언어 교육법이며 낱자의 변별이나 발음, 음운 법칙, 단어 재인 기술 등은 절대 가르쳐서는 안된다는 인식이 생겨나게 되었다(이차숙, 1999). 총체적인 언어를 통해서 전문화된 지식과 힘을 얻게 되었지만 또 여전히 많은 교사들은 총체적인 언어 교육 접근의 틀 안에서 방향을 잃고 있었고(Teale & Yokota, 2000), 1990년대 초부터는 미국에서 유아의 읽기 능력 저하가 총체적 언어 교육 접근

법과 관련이 있다는 의견이 서서히 대두되었다. 따라서 다시금 유아에게 음운 인식(phono-logical awareness)이나 해독 기술을 체계적으로 가르칠 필요성에 대해서 제기하였다.

또한 많은 연구들(Ball, 1997 ; Stahl & Murray, 1994)에서 음운 인식과 읽기 성취도 사이에는 상관관계가 있으며 유아는 모르는 단어를 읽을 때 음운 인식을 하나의 전략으로 사용한다는 것을 밝혀 내었다. 그러므로 유아가 더 능숙하게 읽기와 쓰기를 할 수 있도록 돕기 위해서는 음운 인식을 분명히 가르칠 필요가 있다.

뉴질랜드와 호주의 교육자들에 의해 제안된 균형 있는 읽기·쓰기 프로그램은 총체적 언어의 풍부함에 전통적 구조의 접근을 연합한 것으로, 소리내어 읽어주기, 읽기와 쓰기를 함께 하기, 읽기·쓰기를 지도하기, 언어적 경험 나누기, 읽기·쓰기 지원하기, 혼자서 읽고 쓰기 하기과 같은 요소들로 이루어져있다(Reutzel & Cooter, 1996).

균형 잡힌 문해(balanced literacy)프로그램은 유아가 읽기를 어떻게 학습하는지를 관찰하는 과정에서 힌트를 얻어 조직된 프로그램이다(Butler, 1980 & Holdaway, 1979). 유아들은 다른 사람이 책 읽는 것을 보면서, 다른 사람이 소리내어 읽어주는 이야기를 들으면서, 다른 사람과 함께 읽기를 하면서 그리고 자기 혼자 읽기를 하면서 읽기에 대한 지식을 익혀 나간다. 그래서 매일의 일과 중 유아에게 읽어주기, 유아와 함께 읽기 하기, 유아 혼자서 읽기 하는 과정이 어느 한쪽만 강조하지 않고 골고루 균형 있게 포함되도록 하는 활동이다. 균형 있는 언어 교육 접근법은 풍부한 언어 경험을 위해 말하기, 쓰기, 그리고 읽기 기술이나 전략을 위한 지도도 포함되고 있다(조정숙, 유향선, 김은심, 2004).

균형 있는 언어 교육에서는 유아에게 음운학을 가르쳐야 하느냐, 가르치지 말아야 하느냐는 더 이상 논쟁거리가 될 수 없다. 어떻게 효과적으로 가르치느냐가 과제이다(Groff, 1989). 어떤 유아는 총체적인 언어 교육 접

근법에서 더 잘 배우고 어떤 유아는 부호 중심 언어 교육 접근법에서 더 잘 배울 수 있다. 그러므로 두 가지 접근법을 결합한 학습방법으로 가르치는 것이 가장 적절하다.

이러한 언어교육의 딜레마에 대한 해답은 교사 주도적인 접근과 총체적인 언어간의 사이에 다리를 놓아주는 제3의 접근이 필요하며 이것이 균형 있는 언어 교육 접근법이다(Reutzel & Cooter, 1996).

이 접근법에 대한 견해는 두 가지가 있다. 먼저 한 가지 견해는 균형 있는 언어 교육 접근법은 총체적 언어의 문제점을 보완하려는 의도에서 접근하기 때문에 총체적인 언어 철학의 범주 안에서 보아야 한다는 견해이고, 두 번째 견해는 균형 있는 언어 교육 접근법을 별도의 언어 교육 접근법으로 보는 것이다. 이러한 견해에서 균형 있는 언어 교육 접근법이 총체적인 언어 철학에 근거한 문학 중심의 언어 교육을 하면서 음운학습(phonics)도 강조하는 입장이기 때문에 또 하나의 언어 교육 접근법이라고 한다. 유아의 환경과 일상생활을 고려하고 각 유아들의 수준에 적합한 문학에 몰입하는 경험과 같은 총체적인 언어 교수 뿐 아니라 읽기와 쓰기에 대한 명확한 기술을 가르치며, 이러한 모든 활동은 유아에게 의미 있는 것이어야 한다는 것도 강조한다. 아울러 체계적이고 명확한 교수, 단어 해독, 이해에 초점을 맞춘 실재를 포함하면서 유아가 관심을 가지고 스스로 활동 할 수 있도록 동기화 되어야 한다(Pressley, 1998). 이 접근법을 활용하는 교사는 쉬운 책, 일반적으로 보급된 책, 큰 책, 주제 중심의 단원, 스스로 선택한 쓰기 프로젝트 등을 사용하여 매일의 활동을 전개한다(Reutzel & Cooter, 1996).

균형 있는 언어 교육 접근법을 통한 읽기·쓰기 교육이 이루어지기 위해서는 다음과 같은 요소들이 포함되어야 한다(Reutzel, 1996).

(1) 도서 영역과 문학 작품 - 교실내의 풍부한 도서 영역 설치

학교 도서관 시설 이용

집으로 빌려할 수 있는 책들

- (2) 유아에게(to children) 읽어주기 - 교사가 소리내어 읽어주기
컴퓨터를 이용한 CD-ROM 사용
교사의 쓰기 시범 보이기
- (3) 유아와 함께(with children) 읽어주고 쓰기 하기 -
함께 읽는 경험 나누기
읽기에 대해 도움주기
함께 쓰는 경험 나누기
- (4) 유아가(by children) 읽고 써보기 - 혼자서 읽기
혼자서 쓰기

균형 있는 언어 교육 접근법은 다음과 같은 가정을 기초로 하고 있다.

첫째, 읽기·쓰기·말하기·듣기는 의사 소통을 위해 표현되는 언어 매체이다.

둘째, 읽기·쓰기를 배우는 것은 말하기를 배우는 것처럼 자연스러운 과정이어야 한다.

셋째, 의미 습득은 읽기와 쓰기 학습의 중심 요소이다.

넷째, 읽기·쓰기 교수는 의미 습득을 중심으로 전체에서 부분으로, 그리고 다시 전체로 되돌아가며 진행된다.

다섯째, 읽기·쓰기를 배우는 것은 발달적 과정이다.

여섯째, 유아의 언어 발달은 인쇄된 교재나 지도 자료로부터가 아니고 돌보아 주고 정보를 제공해 주는 사람들이 시연해 보이는 지지적이고 풍부한 문식적 환경에서 이루어진다.

또한 이와 같은 교육을 위해 첫째, 학습자로서의 유아를 존중하기, 둘째, 읽기와 쓰기에 대한 기능적 사용에 대한 신념, 셋째, 읽기와 쓰기의 총체적인 과정으로 시작해야 한다는 믿음, 넷째, 학습에서 유아의 수준과 흥

미를 고려하고, 다섯째, 총체적인 언어 프로그램의 한 부분이 되지 못했던 음소 인식(Phonemic Awareness), 단어 인식(Word Recognition), 철자 이해를 위한 기술과 전략들은 중요하게 다루어야 한다(Mcintyre & Pressley, 1996).

총체적 언어 교육 접근법과 균형 있는 언어 교육 접근법의 특징을 비교해 보면 <표 4>와 같다.

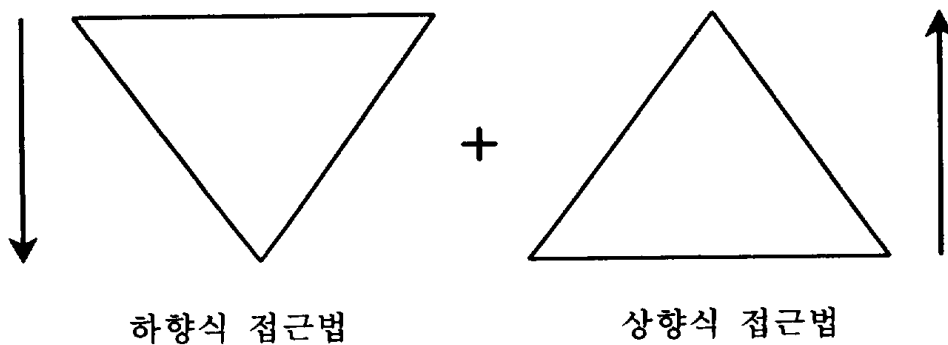
<표 4> 총체적 언어 교육 접근법과 균형 있는 언어 교육 접근법의 비교

총체적 언어 교육 접근법	균형 있는 언어 교육 접근법
<ul style="list-style-type: none"> * 읽기를 배우는 동안 사회적 상황 배경, 글자의 의미론적·통사론적·발음 체계적 측면에 의존하여 의미를 창조해 간다. * 읽기 자료는 처음에 분리하지 않고 전체적으로 다룬다. 먼저 전체적으로 읽은 후에 언어 기능과 언어 부분들을 배우기 위해 글로 진행한다. 즉 글, 맥락 및 학습자는 하나의 전체로 연결된다. * 표준적인 읽기, 쓰기, 철자법의 기능은 적절한 의미 이해를 위해 성인이든 유아이든 누구에게나 필수적인 것이며 학습해야 하는 부분이다. 	<ul style="list-style-type: none"> * 교수 시에는 유능한 독자가 그림, 의미론, 통사론, 발음 체계적 언어 단서를 어떻게 활용해서 유창하게 읽고 쓰고 표현하는지를 시범적으로 보여 주는 것이 중요하다. * 교수는 전체에 대한 이해에 역점을 두고 시작하여 부분 이해로 옮기되, 전체·부분의 통합으로 마무리한다. * 유아를 위한 균형된 읽기 프로그램은 크게 읽기, 함께 읽기, 도움 받으며 읽기, 혼자 읽기의 요소들을 중심으로 전개된다.

(자료출처: 유아 언어 발달과 교육, 서울: 교문사, 2003)

균형 있는 언어 교육 접근법은 읽기에 의해 읽기를 배우고 쓰기에 의해 쓰기를 배운다는 점을 본질적 측면으로 강조한다(Reutzel & Cooter,

1996). 이는 출발 시점부터 의미 중심으로 지도된다는 것을 뜻한다. 따라서 특히 읽기와 쓰기를 시작하려는 유아들에게 효과적이라고 한다. 음소론적 인식, 단어 식별 기술, 자음과 모음의 규칙 등을 가르칠 것을 강조하는 부호 중심 언어 교육 접근법과 문학을 통한 읽기 쓰기를 통합적으로 해야 한다는 총체적인 언어 교육 접근법을 균형 있게 적용하여야 한다는 것이다. 실제로 총체적 언어의 틀에서 음운학을 가르쳤을 경우에는 읽기·쓰기의 기술, 태도, 행동의 모든 면에서 지속적인 효과가 있는 것으로 나타났다(Farris, 2001). 그러므로 균형 있는 언어 접근법에서도 유아의 읽기 경험은 이야기 → 문장 → 낱말 → 낱자 순으로 이루어져야 한다는 총체적 언어 접근법의 틀을 지지하며, 그 틀 안에서 낱자 → 낱말 → 문장 → 이야기 순의 부호 중심 언어 접근법을 함께 병행한다(이경화 외, 2003). 균형 있는 언어 교육 접근법의 모형은 <그림 2>와 같다.



〈그림 2〉 균형 있는 언어 교육 접근법의 모형

(자료출처: 유아 언어 교육, 서울: 창지사, 2003)

미국의 초등학교 1학년 교사인 Ettenberger는 균형 있는 교육은 유아들의 요구를 최대한으로 만족시키는 개인화 된 교육이고, 유아에게 비계설정을 통한 교육과 다양한 교수 전략이 혼합된 것이며, 유아들의 흥미와 생각을 긍정적으로 인정해야 하는 것과 풍부한 자료가 있는 풍부한 환경을 필요

로 한다고 말한다(Freppon & Dahl, 1998). 많은 인쇄물, 책들을 유아에게 읽어 주기, 이야기하기, 토의하기, 유창하게 쓰기 등과 같이 풍부한 문학 자료를 이용한 활동과 명확하고 조직적이고 체계적인 기술 발달 등을 모두 포함해야 한다는 것이다.

균형 있는 언어 교육 접근법은 절충적인 접근법으로 이해되어 다양한 성분들을 연관시켜 구성 짓지 않고 여기 저기서 조금씩 섞어 놓은 것 같다는 비판을 받기도 한다. 그러나 균형 있는 언어 교육 접근법은 포괄적이고 균형 있는 접근으로서 유아의 발달을 위한 요소들을 통합하고 강화한 접근이다(Weaver, 1998). 절충적인 접근 방식은 단순히 몇몇 요소들을 다른 곳에서 빌려다가 사용한다. 조직적인 체계에 근거하기보다는 새롭게 유행을 타는 내용이나 경향으로부터 출발하는 것이 보통이다. 이러한 접근 방식은 한 번 고안되면 변화하지 않는다. 그러나 균형 있는 접근 방식은 절충적이 아니라 전환적이다. 전환적인 접근 방식은 계속적으로 연구하고 유아에게 적합한 교육 방법을 탐색해 가며 계속적으로 변화해 간다(Routzel & Cooter, 1996).

균형 있는 언어 교육은 여러 가지 다양한 상황에서 토론과 협동 활동을 통해 음운학을 가르칠 때 비로서 많은 유아들이 효과를 볼 수 있다. 총체적인 언어 교육 접근법은 읽기의 비율과 이해도에 영향을 주는 반면 부호 중심 언어 교육 접근법은 단어 재인, 특히 모르는 단어를 재인하는 데 영향을 주기 때문에 총체적 언어와 부호 중심 언어의 장점을 취한 잘 균형 잡힌 프로그램(Well-balanced program)은 모든 유아들에게 읽기를 잘 할 수 있다는 희망을 주고 읽기를 사랑하도록 만들 수 있다(Joslin, 1994; Mcpicke, 1995).

균형 있는 언어 교육 접근법에서는 특히 교사의 역할이 매우 중요하다. 총체적인 언어 교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법 사이에서 균형을 잡는 것이 교사이기 때문이다. 균형 있는 언어 교육 접근법은 유아 개

개인의 개별화 교육을 지향하기 때문에 그 균형점은 개별 유아마다 다르다(Flippo, 1999). 따라서 교사는 유아의 특성과 언어 발달 정도, 환경 등을 파악하여 잘 균형 있는 언어 교육 접근법을 적용하여야 한다.

균형 있는 언어 교육 접근법은 읽기와 쓰기를 시작하는 단계에서 음성학, 단어 학습, 유아의 반응을 중요시하고, 다양한 자료, 비계 설정된 교수 등의 특징을 지닌 유아들에게 도움이 되는 유용한 프로그램이다(Freppon & Dahl, 1998).

3. 先行 研究의 考察

Teale과 Sulzby(1989)는 유아의 읽기와 쓰기 학습에 대한 연구 결과 유아들은 생의 초기에 읽고 쓰는 것을 시작하고, 읽기와 쓰기를 할 수 있는 환경에서 읽기와 쓰기를 경험할 때, 읽기와 쓰기를 동시에 학습한다는 것을 인식하는 것과 함께 이를 위한 지도를 해야 한다고 제안한다.

이남숙(1997)은 어머니의 교육 신념에 따른 5세 유아의 읽기 지도에 관한 연구에서 읽기 지도에 대한 관심에서 세 가지 교육 신념 집단의 어머니들 모두 자녀의 읽기에 대한 관심과 의도가 많은 것으로 나타났다. 읽기 학습에 필요성에 대하여는 교육 신념 집단별로 통계적으로 유의미한 수준에서 차이가 났다. 읽기 지도 접근 방법에서는 읽기를 배우는 근원, 읽기를 배우는 시기, 읽기를 가르치는 방법에서 세 가지 교육 신념간에 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈으며, 읽기를 위한 자료 및 환경 조성에서는 유아용 도서의 수, 상황적 읽기 자료에서 교육신념간에 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다고 밝혔다.

김소양(1995) 쓰기 교육 접근법이 유아의 쓰기 인식에 어떤 영향을 미치는지를 만 5세 유아 50명을 대상으로 살펴본 결과 총체적 언어 접근법으로 학습한 유아들은 부호 중심 접근법으로 학습한 유아들보다 상황과 연

관지어 쓰기를 인식하고 있었다. 총체적 언어 접근법을 적용하는 교실에서 유아들은 극놀이와 같은 놀이 상황에서 문해 자료를 가지고 활동할 수 있었기 때문에 자신의 의도에 따른 쓰기 활동을 실제로 해 보면서 쓰기 기능에 대한 인식을 밝혔다.

여인선(1998)은 동화책을 활용한 총체적 언어교육이 유아의 읽기 능력과 흥미에 미치는 영향에서 동화책을 활용한 총체적 언어 교육 활동을 한 유아들이 부호 중심 언어 교육활동을 한 유아보다 읽기 능력이 높게 나타났다. 총체적 언어교육 활동을 각 영역과 통합하여 제공한 프로그램이 부호 중심 언어 교육 프로그램보다 유아의 읽기 흥미에 효과가 있음을 밝혔다.

강현숙(2000)은 유아의 언어 교육에 관한 연구에서 유아는 읽기와 쓰기에 대해서 흥미 있는 태도를 보이는 것으로 나타났으며, 어린이집에서의 읽기와 쓰기를 교육하는 교사들은 많으나 읽기와 쓰기에 관한 다양한 활동은 많이 이루어지지 않고 있는 것으로 나타났다. 총체적인 언어 교육 접근법을 통한 유아의 쓰기에 나타난 글자 및 문장 수는 증가하였음을 밝혔다.

김영애(2001)는 총체적 언어 접근법이 유아의 문해 능력에 미치는 영향에서 총체적 언어 교육 접근법에 기초한 동시활동을 한 실험집단이 읽기 능력 발달에 있어서 효과적으로 나타났으나, 쓰기 능력 발달은 통계적으로 유의한 차이가 나지 않았음을 밝혔다.

이문옥(2003)은 유아 읽기 지도에 관한 이론적 고찰에서 읽기 발달의 기초는 유아기에 마련되며, 이 시기의 읽기 발달의 차이가 장·단기적인 영향을 미치게 된다. 그러므로 연구결과들에 의하면, 읽기 지도는 유아의 어휘습득을 도와주고, 음소인식 능력을 키워주며, 쓰기를 격려하고, 읽을 기회를 제공하며, 가정과 유치원이 연계하여 지도하며, 읽기에 대한 흥미를 유발하고 지속시키도록 하는 것과 같은 다양한 내용을 포함해야 한다고 밝혔다.

Teale과 Yokota(2000)는 미국 연방학력평가원(National Assessment of Educational Progress)에서 실시한 학력평가에서 총체적 언어 교육을 적극적으로 도입하였던 캘리포니아 주의 읽기 성취도 점수가 전국 2위에서 꼴지로 하락한 결과는 총체적 언어 교육의 실패를 이야기하게 되었다. 이러한 결과는 언어 교육의 음운 중심(phonetic approach)과 의미 중심(meaning approach)으로 양분화하고 '읽기 전쟁(reading war)'이라고 표현될 정도로 치열한 논쟁을 일으켰다. 그러나 이 두 가지를 서로 대립되는 개념으로 볼 것이 아니라 서로 결합시킬 것을 제안하면서 균형 잡힌 언어 접근법을 주장하였다. 따라서 낙오자 없이 모든 유아가 좋은 교육을 받기 위해서는 개개 유아의 특성과 환경, 발달 요구에 따라 여러 가지 교수법을 적절하게 사용하여야 한다고 밝혔다.

Tompkin(1997)는 균형 있는 언어 교육 접근법에서는 유아에게 읽기와 쓰기는 물론 읽기와 쓰기를 통해서 생각하도록 지도할 것과 읽기와 쓰기를 통해서 아동의 삶 속에서 행해지는 다양한 경험들을 습득할 수 있도록 하며, 즐거움과 통찰력을 위한 통합적인 읽기와 쓰기가 되도록 지도해야 한다고 밝혔다.

Reutzel(1997)은 발현적 문해 관점에 관한 연구에서 균형 있는 문해 교수의 읽기·쓰기 지도의 방향을 나타내고 있다. 문자에 대해 형식적인 교육을 받지 않은 대부분의 취학 전 유아들이 글자에 대한 많은 지식을 갖고 있으며, 유아들이 읽고 쓰기 위해서 읽기 쓰는 다른 사람들의 행동을 모방할 필요가 있을 뿐만 아니라 정확하고 자연스럽게 문장을 읽어야 한다고 밝혔다.

최근 뉴스위크 특별호(1999년 5월호)에서는 '자녀의 성공적인 학교 생활을 위하여 미국에선 이렇게 가르친다'는 제목 하에 유아 언어 교수법에 대한 내용을 다루었다. "학습의 효과를 높이려면 신-구 교수법이 조화를 이뤄야 한다."며 최근의 언어 교수법은 발음 중심과 총체적 언어 교수법의

결합에 대한 지지가 늘고 있다고 하였다. 1970년대는 발음 중심 언어 교수법이, 1990년대는 총체적인 언어 교수법이 우세하였으나 현재는 균형 있는 언어 교육 접근법에 대한 지지가 늘고 있다고 하면서 올 봄 미국 연구 위원회(NRC)는 포닉스(발음중심 방법)와 총체적 언어 교수법을 결합할 때 최선의 결과가 나온다는 입장을 밝혔다고 하였다.

이옥섭(1999)은 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과 연구에서 유아들은 읽기와 쓰기에 대해서 흥미 있는 태도를 보이는 것으로 나타났으며, 균형 있는 문해 프로그램은 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력으로 나누어 분석한 결과 이 두 가지 능력 모두 증진시켰다. 또한 균형 있는 유아의 읽기 능력 수준에 따라 어떠한 영향을 미치는지 분석한 결과 읽기 문해 프로그램은 유아의 문해에 대한 관심을 증진시켰음을 밝혔다.

여러 연구들(Brown & Briggs, 1987 : Ferrerio & Teberosky, 1982)은 읽기와 쓰기는 상호 관련된 과정이며 함께 적용할 때 효과적이라고 보고하고 있다. 이러한 맥락과 마찬가지로 균형 있는 언어 교육 접근법도 읽기와 쓰기 활동이 통합적으로 이루어지도록 활동을 구성한다.

이상의 선행 연구를 고찰한 결과 유아의 읽기·쓰기 발달은 부호 중심 언어 교육 접근법이나 총체적 언어 교육 접근법과 같이 어느 쪽에 치우치지 않고 균형 있게 적용하는 것이 무엇보다 중요하다는 것을 알 수 있었다. 그러나 지금까지 총체적 언어 교육 접근법에 관한 유아의 읽기·쓰기 발달의 연구는 많으나, 균형 있는 언어 교육 접근법에 관한 연구는 부족하여 본 연구자는 균형 있는 언어 교육 접근법을 통해 유아의 읽기·쓰기 발달이 어떤 영향을 미치는지 알아보고 유아 언어 교육 방법에 대한 지식을 넓히고자 한다.

Ⅲ. 研究의 方法

1. 研究 對象

본 연구의 조사 대상은 서울특별시에 소재한 사유치원의 만4세 한 학급의 유아 18명(남아 11명, 여아 7명)을 대상으로 한다.

연구 대상 유치원 선정은 유치원의 교육 프로그램이 몬테소리 프로그램을 기초로 한 전통적인 프로그램이었으며 언어 교육에 대한 관점과 방법에 있어서 유아의 자발적인 흥미와 개별적인 능력의 차이를 중요하게 고려하여 비 형식적인 방법을 채택하고 있다. 또 유아의 읽기·쓰기 발달에 가정환경이 영향을 미친다는 견해에 따라 유아의 사회, 경제적 수준이 중·하류로 분류되는 1개의 반을 임의로 선정하였다. 임의로 선정된 유아의 학부모를 대상으로 설문 조사를 실시하였다.

설문 조사는 본 연구자가 2004년 3월부터 약 1주간 만4세 유아의 가정으로 18부 배부하여 총18부를 회수하였다. 따라서 배부된 총 18부가 본 연구에 최종 분석 자료로 사용되었다. 설문 조사 대상자의 배경 변인 별 분포는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 설문지 응답자의 배경 변인별 분포

구 분	변 인	인 원	백분율(%)
성 별	남 아	11	61.1
	여 아	7	38.9
양육자	어머니	13	72.2
	아버지	3	16.7
	조부모	2	11.1
전 체		18	100%

2. 研究 道具

본 연구에서 사용한 연구 대상 가정에 배부할 설문지는 연구자가 선행 연구 분석을 기초로 수정 보완하여 설문지를 작성하였다. 유아를 대상으로 한 연구도구는 Cahill(1989)의 연구도구를 기본으로 하여 이옥섭(1999)이 작성한 읽기와 쓰기 활동 관찰도구로 수정하여 사용하였다. 균형 있는 언어 교육 프로그램의 효과를 검증하기 위해 책읽기 발달 검사, 단어 읽기 검사, 쓰기 발달 검사를 관찰 도구로 하였다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황 조사 설문지

가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황 조사 설문지에 대한 문항은 이옥섭(1999)의 우리 나라 유치원의 읽기·쓰기 교육의 현황 조사 설문 문항을 바탕으로 수정 보완하여 작성하였다.

설문지의 문항 구성은 총 30문항이며, 기본 정보에 관한 조사 문항 2개, 가정에서의 읽기 지도에 관한 질문 문항 15개, 가정에서의 쓰기 지도에 관한 문항 13개로 구성되어 있다. (부록 1. 가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황 조사 설문지 참고)

2) 책읽기 발달 검사

유아의 책읽기 능력을 검사하기 위하여 Sulzby의 읽기 발달 단계를 검사 도구로 사용하였다. 발달 단계는 4개 범주 11단계로 분류된다. 범주 1은 이야기가 형성되지 않은 그림 읽기 단계로 가장 미숙한 읽기의 범주이며, 1단계와 2단계의 하위 단계로 나뉘어진다. 범주 2는 이야기를 형성할

며, 1단계와 2단계의 하위 단계로 나뉘어진다. 범주 2는 이야기를 형성할 수 있는 그림 읽기 단계로 구어적인 읽기를 시도하는 단계로 3단계와 4단계의 하위단계로 구성된다. 범주 3은 문어 형식으로 읽기를 시도한 시기로 5, 6, 7단계로 구성되어있다. 범주 4는 글자 중심으로 읽기 단계로 8, 9, 10, 11단계인 4개의 하위 단계로 구분되어진다.

유아의 책읽기 발달 검사의 책 선정은 유아들이 경험한 적이 없는 칼데콧 상을 탄 동화책 10권을 중심으로 하였다. 칼데콧 상은 미국에서 전 해에 출판된 그림책 중 가장 삽화가 뛰어난 그림책에 부여하는 상이다.

따라서 책읽기 발달 검사는 유아들이 경험 한 적 없는 책을 검사자가 유아에게 보여주고 읽어보도록 하면서, 유아들의 읽는 행동을 관찰하여 평가한다.

점수는 한 단계에 1점씩을 부과하여 1단계가 1점, 11단계는 11점이다. 따라서 점수의 분포는 최저 1점에서 최고 11점까지이다. 책은 유아들이 경험하지 않은 동화책 두 권을 선정하여 사전, 사후 검사로 사용하였다. (부록 2. 책읽기 발달 검사 참조)

3) 단어 읽기 검사

본 연구에서 사용한 단어 읽기 검사는 유의미 단어와 무의미 단어를 읽는 능력을 측정하는 것이다. 유아의 책읽기 발달 검사에서 선정한 칼데콧 상을 탄 동화책 10권을 중심으로 하였다. 유의미 단어는 유아들에게 제시 해 준 경험이 없는 책 10권에서 2~3글자로 된 단어들을 선정하였다. 또 무의미 단어 읽기는 제시 경험이 없는 책 10권의 책을 참고하여 의미가 통하지 않는 2개의 글자로 선정하였다. 이 검사에서 무의미 단어 읽기를 검사한 것은 유의미 단어일 경우 한 자만 알고도 다음 글자를 추측할 수 있는 가능성이 있기에 정확한 검사를 위해 실시한 것이다.

로 모두 27자이다. 무의미 단어는 두 글자씩 묶어 모두 8글자로 구성하였으므로 단어 읽기 검사는 유의미 단어 27자와 무의미 단어 8자 모두 35개의 글자로 구성되어있다.

채점 방법은 정확하게 소리내어 읽은 글자 한 자에 1점씩 주어 검사하였다. 한 유아가 받을 수 있는 점수는 사전·사후 검사 각각 35점이다. 선정된 단어들은 20cm×10cm종이에 컴퓨터 글자로 인쇄하여 사용하였다. (부록 3. 단어 읽기 검사 참고)

4) 쓰기 발달 검사

유아의 쓰기 능력을 검사하기 위하여 Hildreth(1936)과 Schickedanz(1983) 등의 쓰기 발달 단계에 기초하여 이경화(1997)가 일부 수정한 것을 사용하였다. 이영자·이종숙(1986, 1990)등은 한국의 유아들을 대상으로 한 연구에서 유아들의 쓰기 발달을 굵적거리기 단계에서부터 문장 쓰기의 단계로 진전된다고 하면서 크게 6단계의 쓰기 발달 단계를 제시하였다. 1단계는 굵적거리는 단계로 하위 2단계로 구성되어있다. 2단계는 한 두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계이며 3단계는 자형이 의도적으로 나타나는 단계이다. 4단계는 글자의 형태가 나타나는 단계로 하위 2단계로 구성되어있다. 5단계는 단어 쓰기 단계와 6단계 문장 쓰기 단계 각각 하위 2단계로 구성되어 있다. 이렇게 총 10단계로 유아들의 쓰기 행동을 관찰하여 평가한다. 점수는 한 단계에 1점씩 가산되어 1단계면 1점 10단계가 되면 10점을 부여한다. (부록 4 쓰기 발달 검사 참조)

3. 研究 節次

본 연구의 절차는 가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황을 설문 조사하였고, 실험 도구를 통해 사전 검사와 사후 검사의 순서로 나누어 진행하였다.

1) 설문지 조사 및 분석

가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황을 알아보고, 그 조사 결과를 근거로 가정에서의 읽기·쓰기 지도 교육의 정도를 알아보았다. 또 가정에서의 읽기·쓰기 지도 교육의 정도와 균형 있는 언어 교육 접근법과의 관계가 어느 정도인지 알아보기 위한 기초 자료로 활용하기 위해 설문지를 작성하였다.

설문지의 문항은 연구자가 작성하고, 작성된 설문지는 18명 유아의 가정에 총18부 배부하여 총18부 전원 회수하여 분석하였다. (부록 1. 가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황 설문지 참조)

2) 사전 검사

사전 검사는 유아들의 실험 전 읽기·쓰기 발달 수준을 알아보기 위해 2004년 3월 22일(월)에 실시하였다. 유아에게 사전 검사 도구를 제시하고, 책읽기 발달 검사, 단어 읽기 검사, 쓰기 발달 검사를 측정하는 검사를 실시하였다. 검사소요 시간은 10분 정도였다.

(1) 책읽기 발달 검사

검사자는 유아들이 경험 한 적이 없는 동화책을 보여주며 읽어보게 하였다. 검사자는 유아들이 책을 보는 태도와 읽는 정도를 보면서 평가한

후, 유아의 행동을 관찰하고 기록하였다.

(2) 단어 읽기 검사

유아들에게 단어 카드를 한 장씩 보여 주면서 읽어보게 하였고, 발음이 정확하지 않은 경우는 다시 한 번 읽어보게 하여 읽는 정도를 보면서 평가 한 후, 유아의 행동을 관찰하고 기록하였다.

(3) 쓰기 발달 검사

유아에게 “내가 쓰고 싶은 것을 써 볼래?” 하면서 유아들이 써 보도록 하였다. 유아가 글을 잘 못쓴다고 하면 검사자가 간단한 문장을 불러주거나 단어를 불러 주어 써 보도록 하였고, 그래도 못쓴다고 하면 유아가 싶은 것을 써 보게 하고 그래도 못쓴다고 하면 그림이라도 그리게 하였다.

2) 本 研究

2004년 3월 22일 ~ 4월 23일까지 5주간 실시하였다. 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하기 위해 기존의 읽기·쓰기 영역을 여러 가지 인쇄물과 필기도구, 읽기·쓰기에 관한 교재 교구, 동화, 동시, 큰 책, 작은 책, 쉬운 책, 글씨 없는 책, 단어 카드, 다양한 인쇄물, 상표 등을 풍부하게 제공하였을 뿐만 아니라 교실 환경을 유아들이 읽기·쓰기에 대한 호기심을 느끼고 활발하게 활동할 수 있도록 구성하였다. 따라서 유아들이 다양한 언어 자료와 함께 활동을 할 수 있는 공간과 교사의 시범, 교사의 수용적인 태도를 접하면서 5주 동안 매일 균형 있는 언어 교육 접근법의 활동을 실시하였다.

활동은 읽기와 쓰기 프로그램을 균형 있게 제시하며, 문자에 대한 명확한 기술을 몬테소리 언어 교구를 통해 가르치면서 유아의 흥미와 적극적

인 참여를 원칙으로 하였다. 제공한 활동들은 자유 선택 활동시간과, 대그룹 활동시간 등 유치원에서 시간과 활동에 구애 받지 않고 실시하였다. 활동시간은 20분이 넘지 않도록 하였으며, 제시된 활동은 한 번에 끝나지 않고 며칠 동안 연속해서 실시될 수도 있다.

3) 사후 검사

사후 검사는 균형 있는 언어 교육 접근법을 통한 활동이 끝난 다음주인 4월 26일(월)에 책읽기 검사, 단어 읽기 검사, 쓰기 발달 검사를 사전 검사와 같은 방법으로 실시하였다.

4. 資料 處理

본 연구의 수집된 자료는 통계처리 SAS(Statistical Analysis System) 프로그램을 이용하여 분석하였다. 자료 처리는 가정에서의 유아의 읽기·쓰기에 대한 현황 조사 설문지를 회수하여 빈도와 백분율로 산출하였다. 책읽기 발달 검사, 단어 읽기 검사, 쓰기 발달 검사는 연구 대상자의 특성에 따라 실험집단과 남·여 성별 차이점을 알아보기 위하여 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하기 전 사전 검사와 실시 후 사후 검사를 통해 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과를 알아보기 위해 t-test(검증)를 실시하였다. t-test(검증)를 통해 M(Mean, 평균)과 SD(Std Dev, 표준편차)를 산출하여 비교하고 사전·사후 검사간의 차이를 알아보기 위해 $p < .05$, $p < .01$, $p < .001$ 수준에서 유의도를 검증하였다.

IV. 結果 分析 및 解釋

1. 가정에서의 읽기·쓰기 교육 현황

1) 읽기 지도

읽기 지도와 관련된 연구의 분석 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 조사 대상의 읽기 지도 현황

구 분	응 답	N	%
읽기 지도 실시여부 (N=18)	①예	16	88.9
	②아니오	2	11.1
읽기 지도 실시이유 (N=18)	①학교 생활 적응능력 배양	16	88.9
	②다양한 읽기 지도 접근 능력	2	11.1
읽기 지도 방법 (N=17)	①한글 자·모음 발음지도	3	17.7
	②유아가 흥미 있어 하는 글자 지도	7	41.2
	③동화나 동시 등 문학을 활용	3	7.7
	④언어의 관심을 갖도록 환경조성	4	23.5
읽기 지도에 대한 유아들의 태도 (N=18)	①매우 관심 있다	12	66.7
	②관심 있다	6	33.3
현재 자녀의 읽기 능력수준 (N=18)	①이름을 아는 정도	3	16.7
	②익숙한 낱말을 읽는 정도	8	44.4
	③낱 글자는 정확히 알고 글의 내용은 이해하지 못함	1	5.6
	④가끔 틀리게 읽으나 글의 내용은 이해	3	16.7
	⑤책을 쉽게 읽고 내용도 이해	2	11.1
	⑥기타	1	5.6

읽기 지도를 하는 부모님은 응답자의 88.9%이다. 이들 중 읽기 지도를 실시하는 이유가 학교 생활 적응 능력의 배양을 위하여 라고 88.9%로 응답하였다.

읽기 지도의 방법은 주로 유아가 흥미 있어하는 글자를 중심으로 지도하고 있다는 응답이 42.2%, 언어에 관심을 갖도록 하는 환경을 조성의 응답이 23.5%의 순으로 나타났다. 한글의 자·모음의 발음지도와 동화나 동시 등 문학을 활용하는 응답은 각각 17.7%로 동일하게 나타났다. 그리고 양육자에 따라 읽기 지도 방법을 분석한 결과 어머니가 양육하는 경우는 유아가 흥미 있어하는 글자를 중심으로 지도하는 경우로 35.3%로 나타났으며, 아버지가 양육하는 경우 한글의 자·모음을 발음하는 것부터 가르쳐야 한다가 11.8%로 높은 차이를 나타냈다.

읽기 활동에 대한 유아들의 태도는 매우 관심 있어 하는 경우가 66.7% 이상으로 나타나 유아들이 읽기 지도에 많은 흥미를 보인다는 것으로 밝혀졌다.

현재의 유아들의 읽기 능력 수준은 익숙한 낱말을 읽는 정도가 44.4%로 실험집단의 읽기의 능력이 상당히 높게 나타났다.

2) 쓰기 지도

쓰기 지도와 관련된 연구의 분석 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 조사 대상 쓰기 지도 현황

구 분	응 답	N	%
쓰기 지도 실시여부 (N=18)	①예	14	77.8
	②아니오	4	22.2
쓰기 지도 실시이유 (N=17)	①학교 생활적응을 위해	2	11.8
	②다양한 쓰기 자료를 접하기 위해	10	58.8
	③유아가 쓰기에 관심을 나타내서	5	29.4
쓰기 지도 방법 (N=17)	①출판되어있는 학습지 활용	10	58.8
	②동화나 동시 등 문학을 활용	2	11.8
	③동화나 동시 등 문학과 자·모음 단어카드 활용	3	17.7
	④주변 환경을 통한 자연스런 쓰기 지도	2	11.8
쓰기 지도에 대한 유아들의 태도 (N=16)	①매우 흥미 있어 한다	4	25.0
	②흥미 있어 한다	7	43.6
	③그저 그런 태도를 보인다	3	18.6
	④별로 흥미 있어 하지 않는다	2	12.5
현재 자녀의 쓰기 능력수준 (N=17)	①자기 이름 쓰기	5	29.4
	②익숙한 낱말 쓰기	9	52.9
	③익숙한 글자는 쓰지만 글의 내용 을 이해하지 못함	2	11.8
	④정확한 획순을 알며, 글의 내용을 알고 쓰기	1	5.9

쓰기 지도를 하는 부모님의 경우가 77.8%로 나타났으며, 쓰기 지도를 실시하는 이유는 다양한 쓰기 자료를 접하기 위해서라는 경우가 58.3%로 나타났다.

쓰기 지도 방법으로 출판되어 있는 학습지를 활용하는 경우가 58.8%로 나타났으며 동화나 동시 등 문학과 자·모음 단어 카드를 이용한다는 경우가 17.7%로 순으로 나타났다.

유아들의 쓰기 지도에 대한 태도는 흥미 있어 한다라고 응답한 경우가 43.4%로 가장 많이 나타났으며, 다음으로 매우 흥미 있어 한다라고 응답한 경우가 25.0% 나타났다. 별로 흥미 있어 하지 않는다라고 응답한 경우는 12.5%로 낮게 나타나 다수의 유아들이 읽기 활동과 같이 쓰기 활동에도 많은 흥미를 보이는 것으로 조사되었다.

현재 유아의 쓰기 능력 수준은 익숙한 낱말 쓰기의 경우 52.9%로 대체적으로 쓰기에 대한 능력이 높음을 나타냈다. 그리고 남아의 경우 35.3%, 여아의 경우 17.7%로 남아의 쓰기 능력이 여아의 쓰기 능력보다 높음을 밝혔다.

2. 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 미치는 효과

1) 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 능력 증진에 미치는 효과

균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위한 책읽기 검사와 단어 읽기 검사의 점수를 통합한 점수를 사전·사후 검사를 비교하였다.

책읽기 능력 결과는 <표 8>과 같고, 단어 읽기 능력 결과는 <표 9>와 같다.

<표 8> 조사 대상의 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
책읽기 (N=18)	사전검사	8.28	3.06	4.78***
	사후검사	9.33	2.40	
	차 이	1.06	0.94	

***p<.001

<표 8>에 의하면 조사 대상의 책읽기 능력을 사전검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 8.28, 사후에는 9.33으로 1.06점이 증가하였다. 이러한 증가는 통계적으로 t는 4.78로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 책읽기 능력을 증진시키는데 효과적인 것으로 판단할 수 있다.

<표 9> 조사 대상의 단어 읽기 능력 사전·사후검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
단어 읽기 (N=18)	사전검사	20.72	13.37	5.41***
	사후검사	25.17	11.14	
	차 이	4.44	3.39	

***p<.001

<표 9>에 의하면 조사 대상의 단어 읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 20.72, 사후 점수에는 25.17로 4.44점이 증가하였다. 이러한 증가는 통계적으로 t는 5.41이며 p<.001의

유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 단어 읽기 능력 증진에 효과적인 것으로 판단할 수 있다.

또한 실험집단의 유아들을 성별로 구별하여 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 발달에 차이가 있는지 알아보았다. 책읽기 능력과 단어 읽기 능력을 남·여로 구별하여 사전·사후 검사로 비교하였다.

성별로 구별한 책읽기 능력 결과는 <표 10>과 같고, 성별로 구별한 단어 읽기 능력 결과는 <표 11>과 같다.

<표 10> 성별로 구별한 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	성 별	실험집단	M	SD	t
책읽기	남 (N=11)	사전검사	7.64	2.87	4.89***
		사후검사	9.00	2.32	
		차 이	1.36	0.92	
	여 (N=7)	사전검사	9.27	3.30	1.92
		사후검사	9.86	2.61	
		차 이	0.57	0.79	

***p<.001

<표 10>에 의하면 성별로 구별한 책읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수가 7.64, 사후에는 9.00으로 1.36점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 4.89로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 9.27, 사후에는 9.86으로 0.57점이 증가하였지만, 사전·사후 검사간의 차이

는 유의미하게 나타나지 않았다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 남아의 책읽기 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있는 반면, 여아의 책읽기 능력 증진에는 차이가 없는 것으로 판단할 수 있다.

<표 11> 성별로 구별한 단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	성 별	실험집단	M	SD	t
단어 읽기	남 (N=11)	사전검사	16.91	14.09	4.90***
		사후검사	22.46	11.87	
		차 이	5.55	3.75	
	여 (N=7)	사전검사	26.71	10.37	3.14*
		사후검사	29.43	9.03	
		차 이	2.71	2.29	

***p<.001 , *p<.05

<표 11>에 의하면 성별로 구별한 단어 읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수가 16.91, 사후에는 22.46으로 5.55점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 4.90으로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 26.71, 사후에는 29.43으로 2.71점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 p<.05의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 남아와 여아 모두 단어 읽기 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

2) 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 능력 증진에 미치는 효과

균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위한 쓰기 능력 발달 검사 점수를 통합한 점수를 사전·사후 검사를 비교하였다.

쓰기 능력 발달 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 조사 대상의 쓰기 능력 발달 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
쓰기 발달	사전검사	6.78	2.39	6.47***
	사후검사	8.71	1.61	
	차 이	2.00	1.26	

***p<.001

<표 12>에 의하면 조사 대상의 쓰기 발달 능력을 사전검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 6.78, 사후에는 8.71로 2.00점이 증가하였다. 이러한 증가는 통계적으로 t가 6.47이며 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 발달 능력을 증진시키는 데 효과적인 것으로 판단할 수 있다.

또한 실험집단의 유아들을 성별로 구별하여 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 발달에 차이가 있는지 알아보았다. 쓰기 발달 능력을 남·여로 구별하여 사전·사후 검사로 비교하였다.

성별로 구별한 쓰기 발달 능력의 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 성별로 구별한 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구분	성별	실험집단	M	SD	t
쓰기 발달	남 (N=11)	사전검사	6.09	2.43	5.93***
		사후검사	8.36	1.80	
		차이	2.27		
	여 (N=7)	사전검사	7.86	2.04	3.00*
		사후검사	9.33	1.03	
		차이	1.50		

***p<.001, *p<.05

<표 13> 의하면 성별로 구별한 쓰기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수가 6.09, 사후에는 8.36으로 2.27점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 5.93으로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 7.86, 사후에는 9.33으로 1.50점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 3.00으로 p<.05의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 남아와 여아 모두 쓰기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

3. 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 미치는 영향

설문 조사의 내용을 바탕으로 가정에서 유아에게 읽기·쓰기 교육하고 있다고 응답한 사람을 결과 분석의 대상으로 하였다. 이 결과를 통해 가정

에서의 읽기·쓰기 교육의 정도와 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아에게 어떤 영향을 주는지 탐색하기 위한 기초자료로 활용하려고 한다. 결과의 분석은 각 문항별로 응답한 사람만을 대상으로 하였다.

1) 가정에서 읽기 지도를 하는 유아의 책읽기 능력과 단어 읽기 능력 증진에 미치는 영향

설문 조사를 통해 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 실시한 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 책읽기 능력과 단어 읽기 능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아의 책읽기 능력 결과는 <표 14>와 같고 단어 읽기 능력의 결과는 <표 15>와 같다.

<표 14> 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아의 책읽기 능력 검사
사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
책읽기	사전검사	8.81	2.79	4.14***
	사후검사	9.81	2.07	
	차 이	1.00	0.97	

***p<.001

<표 14>에 의하면 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 책읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 8.81, 사후에는 9.81로 1.00점이 증가하였다. 이러한 증가는 t가 4.14로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 읽기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 유아의 책읽기 발달 능력 증진에 효과가 있

는 것으로 판단할 수 있다.

<표 15> 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아의 단어 읽기 능력 검사
사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
단어 읽기	사전검사	22.69	12.78	4.79***
	사후검사	26.75	10.54	
	차 이	4.06	3.40	

***p<.001

<표 15>에 의하면 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 단어 읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 22.69, 사후에는 26.75로 4.06점이 증가하였다. 이러한 증가는 t가 4.79로 $p<.001$ 의 유의수준에서 유의미한 증가로 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 읽기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 유아의 단어 읽기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

또한 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 실험집단의 유아들을 성별로 구별하여 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 발달에 차이가 있는지 알아보았다. 책읽기 능력과 단어 읽기 능력을 남·여로 구별하여 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 책읽기 능력 결과는 <표 16>과 같고, 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 단어 읽기 능력 결과는 <표 17>과 같다.

<표 16> 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한
 책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	성 별	실험집단	M	SD	t
책읽기	남 (N=9)	사전검사	8.44	2.46	4.00**
		사후검사	9.78	1.71	
		차 이	1.33	1.00	
	여 (N=7)	사전검사	9.27	3.30	1.92
		사후검사	9.86	2.61	
		차 이	0.57	0.79	

**p<.01

<표 16>에 의하면 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별하여 책읽기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수8.44, 사후에는 9.78로 1.33점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 4.00으로 $p<.01$ 의 유의수준에서 유의미한 증가로 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 9.27, 사후에는 9.86으로 0.57점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 1.92로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 읽기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 남아는 책읽기 능력 증진되는 효과를 판단할 수 있는 반면, 여아의 경우 책읽기 능력 증진에는 유의미한 차이가 없는 것으로 판단할 수 있다.

<표 17> 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한
단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구분	성별	실험집단	M	SD	t
단어 읽기	남 (N=9)	사전검사	19.56	14.17	3.98**
		사후검사	24.67	11.65	
		차이	5.11	3.86	
	여 (N=7)	사전검사	26.71	10.36	3.14*
		사후검사	29.43	9.03	
		차이	2.71	2.29	

**p<.01, *p<.05

<표 17>에 의하면 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별하여 단어 읽기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수19.56, 사후에는 24.67로 5.11점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 3.98로 p<.01의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 26.71, 사후에는 29.43으로 2.71점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 3.14로 p<.05의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 가정에서 유아에게 읽기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 남아는 단어 읽기 능력 증진되는 효과를 판단할 수 있고, 여아도 단어 읽기 능력 증진 효과가 있는 것으로 밝혀졌다.

2) 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아의 쓰기 발달 능력 증진에 미치는 영향

설문 조사를 통해 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 실

시한 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 발달 능력 미치는 영향을 알아보기 위해 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아의 쓰기 발달 능력 결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아의 쓰기 발달 능력 검사
사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
쓰기 발달	사전검사	7.00	2.19	6.00***
	사후검사	9.00	1.13	
	차 이	2.07	1.34	

***p<.001

<표18>에 의하면 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 쓰기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 7.00, 사후에는 9.00으로 2.07점이 증가하였다. 이러한 증가는 t가 6.00으로 p<.001의 유의수준에서 유의 있는 차이가 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 읽기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 유아의 쓰기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

또한 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 실험집단의 유아들을 성별로 구별하여 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 발달에 차이가 있는지 알아보았다. 쓰기 발달을 남·여로 구별하여 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 쓰기 발달 능력

결과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한
쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	성 별	실험집단	M	SD	t
쓰기 발달	남 (N=8)	사전검사	6.33	2.18	5.50***
		사후검사	8.78	1.20	
		차 이	2.44	1.33	
	여 (N=6)	사전검사	7.86	2.04	3.00*
		사후검사	9.33	1.03	
		차 이	1.50	1.23	

***p<.001 , *p<.05

<표 19>에 의하면 가정에서 읽기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 쓰기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수가 6.33, 사후에는 8.78로 2.44점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 5.50으로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 7.86, 사후에는 9.33으로 1.50점이 증가하였다. 이러한 경우 여아의 경우 t가 3.00으로 p<.05의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 남아와 여아 모두 쓰기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

3) 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아의 책읽기 능력과 단어 읽기 능력 증진에 미치는 영향

설문 조사를 통해 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 실시한 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 책읽기 능력과 단어 읽기 능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아의 책읽기 능력 결과는 <표 20>와 같고 단어 읽기 능력의 결과는 <표 21>와 같다.

<표 20> 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아의 책읽기 능력
사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
책읽기	사전검사	8.86	2.48	3.89**
	사후검사	9.86	1.84	
	차 이	1.00	0.96	

**p<.01

<표 20>에 의하면 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 책읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 8.86, 사후에는 9.86으로 1.00점이 증가하였다. 이러한 증가는 t가 3.89로 p<.01의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 쓰기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 유아의 책읽기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

<표 21> 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아의 단어 읽기 능력
사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
단어 읽기	사전검사	23.21	12.17	4.60***
	사후검사	27.79	9.50	
	차 이	4.57	3.72	

***p<.001

<표 21>에 의하면 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 단어 읽기 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 23.21, 사후에는 27.79로 4.57점이 증가하였다. 이러한 증가는 t가 4.60으로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 쓰기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 유아의 단어 읽기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

또한 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 실험집단의 유아들을 성별로 구별하여 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 발달에 차이가 있는지 알아보았다. 책읽기 능력과 단어 읽기 능력을 남·여로 구별하여 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 책읽기 능력 결과는 <표 22>과 같고, 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 단어 읽기 능력 결과는 <표 23>과 같다.

<표 22> 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한
책읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	성 별	실험집단	M	SD	t
책읽기	남 (N=9)	사전검사	7.63	2.62	4.58**
		사후검사	7.13	2.11	
		차 이	1.50	0.93	
	여 (N=7)	사전검사	10.50	0.84	1.58
		사후검사	10.83	0.41	
		차 이	0.33	0.52	

**p<.01

<표 22>에 의하면 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별하여 책읽기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수 7.63, 사후에는 7.13으로 1.50점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 4.58로 p<.01의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 10.50, 사후에는 10.83으로 0.33점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 1.58로 사전·사후검사간의 차이에서 유의미하게 나타나지 않았다.

따라서 가정에서 유아에게 쓰기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 남아는 책읽기 능력 증진되는 효과를 판단할 수 있는 반면, 여아의 경우 책읽기 능력 증진에는 유의한 차이가 없는 것으로 판단할 수 있다.

<표 23> 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한
단어 읽기 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구 분	성 별	실험집단	M	SD	t
단어 읽기	남 (N=9)	사전검사	18.00	13.50	4.48**
		사후검사	24.13	11.17	
		차 이	6.13	3.87	
	여 (N=7)	사전검사	30.17	5.35	2.52
사후검사	32.67	3.14			
차 이	2.50	2.43			

**p<.01

<표 23>에 의하면 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별하여 단어 읽기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수 18.00, 사후에는 24.13으로 6.13점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 4.48로 $p<.01$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 30.17, 사후에는 32.67로 2.50점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 2.52로 사전·사후검사간의 차이에서 유의미하게 나타나지 않았다.

따라서 가정에서 유아에게 쓰기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 남아는 단어 읽기 능력 증진되는 효과를 판단할 수 있고, 여아도 단어 읽기 능력 증진에는 유의미한 차이가 없는 것으로 판단할 수 있다.

4) 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아의 쓰기 발달 능력 증진에 미치는 영향

설문 조사를 통해 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 실시한 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 발달 능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아의 쓰기 발달 결과는 <표 24>와 같다.

<표 24> 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아의 쓰기 발달 능력
사전·사후 검사 결과 비교

구 분	실험집단	M	SD	t
쓰기 발달	사전검사	7.36	2.21	4.68***
	사후검사	9.08	1.12	
	차 이	1.80	1.36	

***p<.001

<표 24>에 의하면 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 대상으로 쓰기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 7.36, 사후에는 9.08로 1.80점이 증가하였다. 이러한 증가는 t가 4.68로 p<.001의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 가정에서 유아에게 쓰기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 유아의 쓰기 발달 능력 증진에 효과가 있는 것으로 판단할 수 있다.

또한 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 실험집단의 유아들을 성별로 구별하여 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 쓰기 발달 능력에 차이가

있는지 알아보았다. 쓰기 발달 능력을 남·여로 구별하여 사전·사후 검사로 비교하였다.

가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 쓰기 능력 결과는 <표 25>와 같다.

<표 25> 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별한 쓰기 발달 능력 사전·사후 검사 결과 비교

구분	성별	실험집단	M	SD	t
쓰기 발달	남 (N=8)	사전검사	6.63	2.33	4.12**
		사후검사	8.75	1.17	
		차이	2.13	1.46	
	여 (N=6)	사전검사	8.33	1.75	2.45
		사후검사	9.60	0.89	
		차이	1.20	1.10	

**p<.01

<표 25>에 의하면 가정에서 쓰기 지도를 하고 있는 유아를 성별로 구별하여 단어 읽기 발달 능력을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 남아의 경우 사전 점수 18.00, 사후에는 24.13으로 6.13점이 증가하였다. 이러한 증가는 남아의 경우 t가 4.48로 p<.01의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 여아의 경우 사전 점수가 30.17, 사후에는 32.67로 2.50점이 증가하였다. 이러한 증가는 여아의 경우 t가 2.52로 p<.01의 수준에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

따라서 가정에서 유아에게 쓰기 지도를 하고 있는 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하였을 때 남아는 단어 읽기 능력 증진되는 효과를 판단할 수 있고, 여아도 단어 읽기 능력 증진에는 유의한 차이가 없는 것으로 판단할 수 있다.

V. 要約 및 結論

1. 要約

본 연구는 가정에서 유아의 읽기·쓰기 교육의 현황을 파악하고, 그 결과를 균형 있는 언어 교육 접근법에 적용 가능한지 탐색하기 위한 기초 자료를 구하는 것과 함께 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 책읽기 발달과 단어 읽기 발달 능력의 증진과 쓰기 발달 능력 증진에 효과를 검증하기 위한 것이다. 또 가정에서 읽기·쓰기 교육을 하는 유아와 균형 있는 언어 교육 접근법과의 관계를 검증하기 위한 것이다.

가정에서 유아의 읽기·쓰기 교육 현황을 파악하기 위하여 서울특별시 소재 S유치원의 한 학급 18명을 대상으로 설문지를 통해 조사·분석하였고, 균형 있는 언어 교육 접근법의 효과를 검증하기 위해 연구 대상을 선정하여 적용시켰다. 자료 처리는 SAS의 통계처리 프로그램을 이용하여 분석한 결과를 검증하였다.

가정에서 유아의 읽기·쓰기 교육 현황과 균형 있는 언어 교육 접근법의 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가정에서 읽기·쓰기 지도 교육의 현황 조사 결과는 응답자의 89%가 읽기 지도를 하고 있었으며, 78%가 쓰기 지도를 하고 있는 것으로 나타났다. 이들 중 읽기에 관심을 가지는 유아가 67% 이상으로 읽기에 흥미를 나타낸다고 주장하였고, 현재 유아들의 읽기 능력 수준은 익숙한 낱말을 읽는 정도로 실험집단의 읽기의 능력수준이 상당히 높게 나타났다. 그리고 양육자가 누구냐에 따라 읽기 지도 방법이 차이를 나타냈다.

유아가 25%이상이 쓰기에 대한 관심과 흥미가 높음을 나타낸다고 응답하였고, 현재 유아의 쓰기 능력 수준은 익숙한 낱말 쓰기로 대체적으로 쓰기에 대한 능력이 높음을 나타냈다. 그리고 남아의 쓰기 능력이 여아의 쓰기 능력보다 높음이 밝혀졌다.

둘째, 균형 있는 언어 교육 접근법은 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 효과가 있는지를 알아본 결과 실험집단의 읽기 능력과 쓰기 능력이 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

먼저 실험집단의 읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 책읽기 능력과 단어 읽기 능력이 $p < .001$ 의 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 특히 단어 읽기 능력이 책읽기 능력보다 많이 증진되었음이 나타났다. 이는 단어 읽기 능력 검사에서 단어를 읽고 못 읽고 만을 검사하는 두 단계로 되어있기 때문인 것으로 생각된다. 실험집단의 쓰기 능력을 분석한 결과 $p < .001$ 의 유의 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

다음으로 실험집단을 성별로 구별하여 책읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .001$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났으나, 여아의 경우 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 여아의 경우 사전 검사 결과 읽기 능력에 높은 점수를 얻었기 때문에 사후 검사 결과에 높은 점수를 얻지 못했다고 생각된다. 따라서 여아보다 남아의 경우 균형 있는 언어 교육 접근법을 통한 책읽기 능력을 훨씬 많이 증진되었다.

단어 읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .001$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났고, 여아의 경우 $p < .05$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 실험집단의 성별에 관계없이 균형 있는 언어 교육 접근법이 단어 읽기 능력에 효과가 있음을 나타냈다.

쓰기 능력을 분석한 결과 실험집단의 쓰기 능력은 실험집단의 남아의 경우 $p < .001$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났고, 여아의 경우 $p < .05$ 의 유의수준에서 유의미한 차이를 나타냈다. 특히 실험집단의 여아의 쓰기 능력보다 남아의 쓰기 능력 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

셋째, 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력

증진에 균형 있는 언어 교육 접근법이 영향을 주는지를 분석하였다.

먼저 가정에서 읽기 지도를 하는 유아를 대상으로 한 실험집단의 읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 책읽기 능력 $p < .001$ 의 유의수준에서, 단어 읽기 능력은 $p < .001$ 의 유의수준에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 특히 단어 읽기 능력이 책읽기 능력보다 많이 증진되었음이 나타났다. 가정에서 읽기 지도를 하는 유아를 대상으로 한 실험집단의 쓰기 능력을 분석한 결과 $p < .001$ 의 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

가정에서 읽기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 실험집단의 책읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .01$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났고, 단어 읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .01$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났으나, 여아의 경우 책읽기 능력과 단어 읽기 능력 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

하지만 쓰기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .001$ 의 유의수준에서, 여아의 경우 $p < .05$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

다음으로 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 균형 있는 언어 교육 접근법이 영향을 주는지를 분석하였다.

먼저 가정에서 쓰기 지도를 하는 유아를 대상으로 한 실험집단의 읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 책읽기 능력은 $p < .01$ 의 유의수준에서, 단어 읽기 능력은 $p < .001$ 의 유의수준에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 특히 단어 읽기 능력이 책읽기 능력보다 많은 차이가 나타났음이 밝혀졌고, 쓰기 능력을 분석한 결과 $p < .001$ 의 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

가정에서 쓰기 지도를 하는 유아를 성별로 구별한 실험집단의 책읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .01$ 의 유의수준에서 유의

한 차이가 나타났고, 단어 읽기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .01$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났고, 쓰기 능력을 분석한 결과 실험집단의 남아의 경우 $p < .01$ 의 유의수준에서 유의미한 차이가 나타났으나, 여아의 경우 책읽기와 단어 읽기, 쓰기 능력 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2. 結論

본 연구에서 얻어진 결과를 조사 분석해 본 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 가정에서 읽기·쓰기 지도 교육의 현황 조사 결과는 남·여 성별 구별 없이 전체적으로 읽기·쓰기 지도를 하고 있는 것으로 나타났으며, 유아들도 읽기·쓰기에 대해서 흥미 있는 태도를 보이는 것으로 나타났다. 또한 양육자가 어머니인 경우와 아버지인 경우 읽기 지도 방법에 차이를 나타내어 유아 스스로 주도할 수 있고 흥미 있어 하는 활동들이 많이 제시되어야 할 것이다. 이를 위해서는 다양한 언어 교육에 관한 활동이 부모 교육을 통해 제시되어 가정과 유치원 모두 연계성 있는 교육이 될 수 있도록 하여야 할 것이다.

둘째, 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시 한 후 유아의 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력 증진에 효과가 있는지를 알아본 결과 유아의 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력 모두 유의미하게 차이가 나타났다. 따라서 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 효과가 있는 것으로 밝혀졌다.

균형 있는 언어 교육 접근법을 실시 한 후 전체적으로 유아의 읽기와

쓰기에 대한 관심이 높아졌으며 교사와 유아의 상호작용이 활발히 이루어졌고 새로운 활동에 대한 관심도 높아졌다. 따라서 유아의 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력 증진에 균형 있는 언어 교육 접근법이 효과가 있었다.

셋째, 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하는 유아의 읽기 능력과 쓰기 능력 증진에 균형 있는 언어 교육 접근법이 영향을 주는지를 분석한 결과 가정에서 읽기·쓰기 지도를 하고 있는 유아에게 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시하고 난 후 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력을 증진되었음을 알 수 있었다.

가정에서 읽기·쓰기 지도를 하고 있는 유아가 여아일 경우 책읽기와 단어 읽기, 쓰기 능력 모두에서 남아의 경우보다 유의미한 차이가 나타나지 않았는데 이는 읽기·쓰기 능력의 사전점수가 남아보다 여아가 높은 점수를 나타냈기 때문이다. 따라서 가정에서 읽기·쓰기 지도가 이루어지고 있는 유아에게 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시 한 결과 여아의 경우보다 남아의 경우 더 높은 효과를 나타내었음을 알 수 있었다.

이와 같은 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기 능력(책읽기, 단어 읽기)과 쓰기 능력 증진에 효과가 있는 것으로 밝혀졌다. 따라서 균형 있는 언어 교육 접근법은 총체적 언어 교육 접근법과 부호 중심 언어 교육 접근법 어느 한 쪽에 치우치지 않고 두 가지를 균형 있게 적용해야 할 것이며 유아에게 문학적인 접근과 함께 읽기와 쓰기에 대한 기술을 균형 있게 제공하면서 통합적인 교육 방법으로 유아교육 현장에서 적용 할 수 있는 활동들에 대한 연구가 앞으로 계속 되어야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 5주간의 짧은 연구 기간 동안 균형 있는 언어 교육 접근법을 적용하였지만 유아들의 책읽기와 단어 읽기, 쓰기 능력 발달에 효과적으로 나타난 것을 밝힌 것이다. 앞으로는 질적 연구를 통해 유아들의 발달 상황을 분석한다면 더 정확한 결과를 얻을 수 있음을 제언한다.

셋째, 이 연구의 결과는 한 유치원을 적용한 결과이므로 일반화하기에는 한계가 있기에 여러 유아교육기관에서 장기간 적용해 보는 후속 연구가 필요하다.

參考文獻

- 강성화·김경희, 유아언어교육, 서울: 동문사, 2001.
- 권신숙, 유아의 읽기 능력에 따른 이야기 구성능력에 관한 연구,
석사학위 논문, 서울: 덕성여자대학교 대학원, 2002.
- 김소양, 쓰기 교육 접근법에 따른 유아의 쓰기 행동 및 인식에 관한 연구,
박사학위 논문, 서울: 이화여자대학교 대학원, 1995.
- 김숙이·강은주·유은정·임영심, 유아를 위한 언어교육의 이론과
실제, 서울: 교육 과학사, 2002.
- 김영애, 총체적 언어접근법이 유아의 언어능력에 미치는 영향,
석사학위 논문, 대구: 계명대학교 교육대학원, 2001.
- 노명완, 읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점, 서울: 교육한글 3, 1990.
- 뉴스위크지(newsweek), 자녀의 성공적인 학교 생활을 위하여 미국에선
이렇게 가르친다, 1999년 5월호.
- 문진, “쉬운책”에 따른 유아의 책에 대한 흥미 및 읽기 발달의 차이에
관한 연구, 박사학위 논문, 서울: 원광대학교 교육대학원, 1995.
- 박혜경·김영실·김진영·김소양, 유아언어교육, 서울: 양서원, 2003.
- 박혜경, 유아를 위한 총체적 언어교육 접근법의 효과에 대한 연구
박사학위 논문, 서울: 이화여자대학교 대학원, 1991.
- 박혜주, 총체적 언어 교육 접근법에 의한 유아의 읽기·쓰기 발달에 관한
연구, 석사학위 논문, 군산: 군산대학교 교육대학원, 2001.
- 박홍자·김미애·김연진·권세경, 유아 언어 교육, 서울: 동문사, 2001.
- 오선영·장미아·나귀옥, 프로젝트를 활용한 유아 쓰기 지도의
실제, 서울: 정민사, 2001.
- 여인선, 동화책을 활용한 총체적 언어 교육이 유아의 읽기 능력과 흥미에
미치는 영향, 석사학위 논문, 순천: 순천향대학교 지역 사회 개발

- 대학원, 1998.
- 이경화 · 조순옥 · 김정원 · 심은희 · 이연규 · 이문정,
유아 언어 교육, 서울: 창지사, 2003.
- 이기숙, 현은자, 김영실, 유아의 문자 언어 교육을 위한 통합적 접근법에
관한 연구. 청삼 아동 문제 연구소(편), 서울: 창지사. 1993.
- 이남숙, 어머니의 교육신념에 따른 5세 유아의 읽기 지도에 관한 연구,
석사학위 논문, 청주: 한국교원대학교 대학원, 1997.
- 이명란, 유아의 읽기 · 쓰기 능력과 학습 준비도간의 관계 연구,
석사학위 논문, 마산 : 경남대학교 교육대학원, 1998.
- 이명은, 유아의 읽기 능력과 가정환경 요인, 이야기 구성능력과의 관계,
석사학위 논문, 서울: 중앙대학교 교육대학원, 1994.
- 이문옥, 유아의 읽기 · 쓰기 발달에 영향을 미치는 가정 환경의 특성,
서울 : 유아 교육연구 제 14집, 1994
- 이문옥, 유아 읽기 지도에 관한 이론적 고찰,
서울: 열린 유아교육연구, 2003.
- 이순희 · 윤복희 · 박혜경 · 최일선, 유아 언어교육의 이론과 실제
서울 : 양서원, 2000.
- 이옥섭, 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기 · 쓰기 발달에 미치는
효과 연구, 박사학위 논문, 서울 : 서울여자대학교 대학원, 1999.
- 이영자, 유아 언어교육, 서울: 양서원, 1994
- 이영자 · 이종숙, 유아의 문어 발달과 구어, 문어 구별 능력 발달에 관한
질적 분석연구, 서울 : 유아교육 연구 제10집, 1990.
- 이차숙 · 노명완, 유아 언어 교육론, 서울: 동문사, 1994
- 이현숙, 유아의 언어 교육에 관한 연구, 석사 학위 논문,
서울: 단국대학교 행정법무대학원, 2000.
- 임영주, 유아 언어교육의 이론과 실제, 서울: 도서출판 창조문화, 2002.

- 정미선, 전래동화를 통한 총체적 언어교육이 유아의 쓰기에 미치는 영향,
석사학위 논문, 마산: 경남대학교 교육 대학원, 1999.
- 정은주, 정진, 유아언어교육, 서울: 학지사, 1998.
- 조정숙·유향선·김은심, 유아언어교육의 이론과 실제, 서울: 창지사, 2004.
- 조정숙, 유아의 읽기 지도에 관한 연구, 박사학위 논문,
서울: 중앙대학교 대학원, 1990.
- 주영희, 유아언어발달과 교육, 서울: 교문사, 2003.
- 홍은경·유향선·김은심, 유아 언어교육을 위한 180일간의
언어 여행, 서울: 다음세대, 2000.
- 홍채련, 유아의 이야기책 읽기에 관한 연구, 석사학위 논문,
서울: 중앙대학교 대학원, 1996.
- Altwerger, B. C., Edelsky, C. & Flores, B. M., Whole Language :
What's New?, *Whole language : Beliefs and Practices*,
K-8, ed., G. Manning and M. Manning. (A Nation
Education Association Publication, 1989.
- Butler, C., When the pleasurable is measurable : *Teachers reading
aloud. Language Arts*, 1980.
- Chall, J. S., Learning to read: The great debate(rev. ed.). New York:
McGraw-Hill, 1983.
- Cahill, N. M., *A study of kindergarten Reading Instruction*.
Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at
Urbana - Champaign, 1989.
- Clay, M. M., Exploring with a pencil. *Theory into Practice*, 1972.
- Dickinson, D. k., *Bridge to literacy: Children, Families & Schools*,
Blackwell Publishers, 1994.

- Dyson, A. H., Symbol makers, Symbol weavers: How Children Link Play. Pictures and Print, *Young Children*, 1991.
- Edelsky, C., Whose agenda is this anyway? : A response to Mckenna, Robinson, and Miller. *Educational Researcher*, 19(8), 1991.
- Edelsky, C., Altwerger, B., & Flores, B., *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, NH: Heinemann, 1991.
- Ferrario, E. & Teberosky, A., *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann Educational, 1982.
- Goodman, K. S. & Goodman, Y. M., Learning to read is natural. In L. B. Resnick, & P. A. Weaver (Eds), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.
- Goodman, Y. M., Children coming to know literacy : In W. H. Teale, & E. Sulzby, (Eds.), *Emergent Literacy : Writhing and Reading*, Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1986.
- Hiebert, E., Developmental patterns and interrelationship of preschool Children print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16(2), 1981.
- Hoffman, S., The Language of Teaching : Responses to Children's Developing Literacy. *Childhood Education*, 1987.
- Holdaway, D., *The foundations of literacy*. Sidney, Australia : Ashton Scholastic, 1979.
- Jalongo, M. R., *Early childhood language Arts*. NH, MA: Allyn & Bacon, 1992.
- Jule, C., Beginning reading. in R. M. L. Kamil. P. Mosenthal, & P. D. Pearson(Eds.), *Handbook of reading research*, New York,

- Longman 1991.
- Machado, T.M., *Early Childhood Experiences in Language Arts*. 7th ed. Thomson, 2002.
- Mason, J. M. & McCormick, C. E., *An investigation of prereading instruction from a developmental perspective: function for literacy*, ERIC. NO. ED 212988, 1981.
- McNamee, J. B., *Cognition and affect in early literacy development*. *Early Childhood Development and Care*, 1985.
- Morrow, L. M., *Literacy Development in the Early Years*. Allyn & Bacon, 2001.
- Reutzel, D. R. & Cooter, J. R. B., *Teacher children to read*. Prentice-Hall, Inc. Sloyer, S. (1982). *Reader's theater: Story dramatization in classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1996.
- Reutzel, D. R., *A balanced reading approach*. In F. Baltas and S. Shafer (Eds.) , *A staff development guide to balanced reading* : New York. Scholastic, 1997.
- Rich, P. A., *Language development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Inc., 1989.
- Rossmann, F., *Preschooler's knowledge of the symbolic function of written language in storybooks*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University, 1980.
- Schickedanz, J., *More than the ABCs: The early stage of reading*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 1986.
- Schickedanz, J., *Adam's righting revolutions*. Portsmouth, NH:

- Heinemann, 1990.
- Stanovich, K. E., Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986.
- Stahl, S. A., To buh-e or not buh-e that is the question : Thinking aloud about phonic. *Illinois Reading Council Journal*, 1997.
- Stewart, I. S., Reading ability, not reading readiness. *Childhood Education*, 1985.
- Stewig, J. W. & Jett-Simpson, M., *Language arts in the early childhood classroom* . Belmont. CA: Wadsworth Publishing Co., 1995.
- Sulzby, E., Children emergent refavorite storybooks : A development study. *Reading Research Quarterly*, 1985.
- Sulzby, E., Writing and Reading : Signs of Oral and Written Language Organization in the Young child, In W. H. Teale, & E. Sulzby, (Eds.), *Emergent Literacy : Writing and Reading*, Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1986.
- Teale, W. H & Sulzby, E., Introduction: Emergent literacy as perspective for examining how young children become writer and readers.: In W. H. Teale, & E. Sulzby, (Eds.) *Emerging literacy : Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.
- Teale, W. H & Sulzby, E., Emerging literacy : New perspective. In D. S. Strickland, & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy : Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association, 1989.

- Tompkin, G., *Literacy for the twenty- first century a balanced approach*. Upper saddle river, NJ: Prentice- Hall, 1997.
- Vukelick, C. & Gorden, J., Early writing development and teaching strategies. *Young Children*, Jan, 1984.
- Walker, C. A., *Dramatic play and literacy in a Head Start classroom paper presented at the annual meeting of the national reading conference*. ERIC., 1992.
- Wells, G., *Learning to literatr*. In (Eds.), *Book club connection*. New York, DE: International Read Association, 1997.

附 錄

1. 가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황 조사 설문지
2. 책읽기 발달 검사
3. 단어 읽기 검사
4. 쓰기 발달 검사

부록 1. 가정에서 유아의 읽기와 쓰기 교육 현황 조사 설문지

안녕하십니까?

이 설문지는 유아기의 읽기·쓰기 교육에 관한 연구의 기초 자료로 활용하기 위하여 가정에서의 읽기·쓰기 교육의 현황을 살펴보기 위한 설문조사 현황입니다.

설문 사항을 잘 읽어보시고 바쁘시고 번거로우리라 생각되오나 각 문항의 답안에 성의 있는 답변을 해 주시면 감사하겠습니다.

이 자료는 연구 목적 이외에 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

2004. 3.

연구자 김은희 올림

△ 기본 정보에 관한 내용이니 해당되는 곳에 V표 해 주시기 바랍니다.

1. 유아의 성별을 표시하여 주십시오.

① 남아() ② 여아()

2. 현재 가정에서 주로 양육하는 사람은 누구입니까?

(해당되는 번호 한가지를 선택하여 V로 표시하여 주십시오)

① 어머니() ② 아버지() ③ 조부모()

④ 가정부() ⑤ 기타()

☞ 다음은 가정에서의 읽기 지도에 관한 질문입니다.

1. 자녀가 어떻게 글을 깨우치는지에 대하여 관심이 있습니까?

- ① 매우 관심 있다() ② 관심 있다()
③ 관심이 별로 없다() ④ 전혀 관심 없다()

2. 자녀가 어떻게 글을 깨우친다고 생각하십니까?

- ① 때가 되면 저절로 배운다()
② 성인이 가르쳐야만 한다()
③ 자주 글에 접하도록 해주면 스스로 배운다()
④ 기타 ()

3. 가정에서 읽기 지도를 하고 계십니까?

- ① 예() ② 아니오()

4. 읽기 지도를 하신다면 어떤 이유에서입니까?

- ① 학교 생활을 잘 적응하기 위하여()
② 어려서부터 다양한 읽기 자료에 접할 수 있도록 하기 위하여()
③ 자녀 스스로 알고 싶어하므로()
④ 읽기를 빨리 배워야만 다른 것들도 공부하게 되므로()
⑤ 기타 ()

5. 당신의 자녀는 주로 읽기를 어디서 배웁니까?

- ① 부모나 친척으로부터() ② 학원에서()
③ 유치원에서() ④ TV나 간판, 책 등을 보고 스스로 터득()
⑤ 기타()

6. 읽기는 언제부터 가르쳐야 한다고 생각하십니까?

- ① 가르치지 않아도 때가 되면 스스로 알게 된다()
- ② 가능하면 조기에 가르쳐야 한다()
- ③ 자녀가 관심을 보이기 시작할 때부터 가르쳐야 한다()
- ④ 초등학교에 들어가기 전에는 꼭 가르쳐야 한다()
- ⑤ 초등학교 들어간 후부터 가르쳐야 한다()

7. 읽기는 어떻게 가르쳐야 한다고 생각하십니까?

- ① 한글 자·모음을 발음하는 것부터 가르친다()
- ② 성인이 생각하기에 쉬운 낱말부터 가르친다()
- ③ 유아가 알고 싶어하는 말을 글자와 연결시킨다()
- ④ 책을 많이 읽어준다()
- ⑤ 글 읽는 것에 관심을 갖도록 환경을 조성한다()
- ⑥ 기타()

8. 자녀에게 책을 읽어 주십니까?

- ① 읽어주지 않는다() ② 가끔 읽어준다()
- ③ 자주 읽어준다() ④ 거의 매일 읽어준다()
- ⑤ 부모가 읽어주는 시간을 정해 놓고 읽어준다()
- ⑥ 기타()

9. 자녀가 읽기 활동을 하고 있을 때 부모님의 반응은 어떠합니까?

- ① 자기 혼자서 하게 놔둔다()
- ② 글자를 정확하게 읽도록 가르쳐 준다()
- ③ 같이 책을 보면서 책의 내용에 대해 이야기한다()

10. 자녀가 글자나 글에 대해 물을 때 주로 어떻게 하십니까?

- ① 바쁘다고 하거나 대꾸를 하지 않는다()
- ② 다른 사람(아빠, 선생님 등)에게 물어보라고 한다()
- ③ 엄마가 정답을 가르쳐 준다()
- ④ 자녀와 함께 이야기를 나누고 답을 찾아본다()
- ⑤ 기타()

11. 가정에서 유아를 위하여 가지고 있는 언어자료는 주로 어떤 것입니까?

- ① 유아가 가지고 놀이할 수 있는 놀이자료()
- ② 학습지 등의 글자 학습을 위한 자료()
- ③ 유아가 혼자 볼 수 있는 녹음·비디오 등의 시청각 자료()

12. 가정에서 유아를 위한 책은 몇 권 정도 있습니까?

- ① 전혀 없다() ② 10권 이내()
- ③ 50권 이내() ④ 100권 이내()
- ⑤ 100권 ~200권() ⑥ 200권 이상()

13. 자녀가 지금보다 읽기를 더 잘하도록 하기 위하여 어떻게 하십니까?

- ① 칭찬과 벌을 사용한다()
- ② 장난감이나 원하는 것을 사주겠다고 약속한다()
- ③ 형제나 친구와 비교를 한다()
- ④ 자녀가 가족들 앞에서 자랑할 수 있는 기회를 주고 격려해준다()
- ⑤ 기타()

◆ 다음은 가정에서의 쓰기 지도에 관한 질문입니다.

1. 가정에서 쓰기 지도를 하고 계십니까?

- ① 예() ② 아니오()

2. 쓰기 지도를 하신다면 어떤 이유에서입니까?

- ① 학교 생활을 잘 적응하기 위하여()
② 어려서부터 다양한 쓰기 자료에 접할 수 있도록 하기 위하여()
③ 자녀 스스로 알고 싶어하므로()
④ 쓰기를 빨리 배워야만 다른 것들도 공부하게 되므로()

3. 쓰기 지도는 주로 어떤 방법으로 하고 계십니까?

- ① 출판되어 있는 학습지를 주로 활용한다()
② 동화나 동시 등 문학을 자주 접하게 한다()
③ 동화나 동시 등 자주 접하게 하고, 자음과 모음, 단어 카드 등도 활용한다()
④ 처음에 자음과 모음을 위주로 체계적으로써 보게 한다()
⑤ 따로 지도하지 않고 주변환경을 통한 자연스럽게 지도한다()

4. 쓰기 활동에 대한 유아의 태도는 어떤 편입니까?

- ① 매우 흥미 있어 한다() ② 흥미 있어 한다()
③ 그저 그런 태도를 보인다() ④ 별로 흥미 있어 하지 않는다()
⑤ 흥미 없어 한다()

5. 유아와 부모님과 함께 써보는 활동을 합니까?

- ① 예() ② 아니오()

6. 쓰기 지도를 안 하신다면 어떤 이유에서입니까?

- ① 초등학교에 가서 배울 테니까()
- ② 유아가 관심을 나타내지 않기 때문에()
- ③ 이미 글을 쓰고 있기 때문에()
- ④ 해야 할 다른 활동이 많기 때문에()
- ⑤ 일찍 지도할 필요가 없기 때문에()
- ⑥ 기타()

7. 유아와 부모님과 함께 써 온 자료들을 전시합니까?

- ① 항상 그렇다() ② 대체로 그렇다()
- ③ 대체로 그렇지 않다() ④ 항상 그렇지 않다()

8. 유아에게 글씨 없는 그림책을 제공하십니까?

- ① 예() ② 아니오()

9. 글씨 없는 그림책을 제공한다면 유아가 그림의 내용을 써 보는 활동을 합니까?

- ① 항상 그렇다() ② 대체로 그렇다()
- ③ 대체로 그렇지 않다() ④ 항상 그렇지 않다()

10. 부모님은 유아에 대한 칭찬, 지시하기, 유아에게 하고 싶은 이야기 등을 간단하게 써서 메모판에 붙여 주십니까?

- ① 예() ② 아니오()

11. 자녀가 쓰기 활동을 하고 있을 때 부모님의 반응은 어떠합니까?

- ① 자기 혼자서 쓰게 놔둔다()
- ② 글자를 정확하게 쓰도록 가르쳐 준다()
- ③ 같이 책을 보면서 글자의 획순을 정확하게 쓰도록 한다()
- ④ 기타()

12. 자녀가 초등학교에 입학하기 전에 어느 수준까지 쓰기를 기대하고 계십니까?

- ① 자기 이름을 아는 정도()
- ② 쉬운 낱말을 쓰는 정도()
- ③ 글자의 획순이 틀리지 않고 정확하게 쓸 수 있는 정도()
- ④ 읽고, 듣기 한 내용을 줄줄 받아 적을 수 있는 정도()
- ⑤ 기타()

13. 현재 자녀의 쓰기 능력은 어느 수준이라고 생각하십니까?

- ① 자기 이름을 쓰는 정도이다()
- ② 익숙한 낱말은 쓴다()
- ③ 익숙한 글자는 정확히 쓰지만 글의 내용은 이해하지 못한다()
- ④ 가끔 틀리게 쓰나 글의 내용을 이해한다()
- ⑤ 정확한 획순을 알고 글의 내용을 알고 쓸 수 있다()
- ⑥ 기타()

♥ 많은 문항에 끝까지 답해주셔서 감사드립니다. ♥

부록 2.

책읽기 발달 검사 (11점)

*** 범주 1 : 이야기가 형성되지 않은 그림 읽기**

1단계 : 그림의 명칭을 말하거나 간단하게 해설하는 단계 - 1점

2단계 : 그림이 표현하고 있는 행동을 말하는 단계 - 2점

*** 범주 2 : 이야기를 형성할 수 있는 그림 읽기**

3단계 : 대화체로 이야기를 말하는 단계 - 3점

4단계 : 독백 형식으로 이야기를 말하는 단계 - 4점

*** 범주 3 : 문어 형식으로 읽기를 시도하는 시기**

5단계 : 문어식 읽기와 이야기 말하기가 혼합된 단계 - 5점

6단계 : 책의 내용과 비슷하게 말하는 단계 - 6점

7단계 : 단어나 내용을 암기하여 읽는 단계 - 7점

*** 범주 4 : 글자 중심으로 읽기**

8단계 : 글자를 인식하지만 읽지 못하거나 읽기를 거부하는 단계 - 8점

9단계 : 아는 글자를 찾아서 몇 개의 글자나 단어에 집중하여 읽기를
시도하는 단계 - 9점

10단계 : 모르는 글자는 생략하거나 알고 있는 단어로 대체하여 문장과
거의 비슷하게 읽는 단계 - 10점

11단계 : 거의 정확하게 읽는 단계 - 11점

부록 3.

단어 읽기 검사 (35점)

● 단어 읽기 사전 검사 (35점)

유의미 단어 (27점) : 나무, 바람, 꼬리, 부리, 이빨, 리본, 모기, 풍뎅,
괴물, 호숫가, 지팡이, 저녁밥

무의미 철자 (8점) : 아굴, 홍치, 토푸, 닥자

● 단어 읽기 사후 검사 (35점)

유의미 단어 (27점) : 여름, 세상, 발톱, 벌새, 아침, 더위, 점박이,
코뿔소, 분홍색, 사과꽃, 뱃놀이

무의미 단어 (8점) : 울판, 검짝, 향눈, 안충

● 단어 선정 책 : 괴물들이 사는 나라, 작은 집 이야기,

검피 아저씨의 뱃놀이, 사계절,

나무는 좋다, 나랑 같이 놀자, 악어오리 구지 구지

폴짝 팔짝 입 큰 개구리가...

꿈틀꿈틀 자벌레

옛날 옛날에 파리 한 마리를 꿀꺽 삼킨 할머니가

살았는데요

부록 4.

쓰기 발달 검사 (10점)

*** 1단계 : 굵적거리는 단계**

하위 1단계 : 글자의 형태는 나타나지 않으나 세로 선이 나타나는 단계

- 1점

하위 2단계 : 글자의 형태는 나타나지 않으나 가로 선이 나타나는 단계

- 2점

*** 2단계 : 한 두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계 - 3점**

*** 3단계 : 자형이 의도적으로 나타나는 단계 - 4점**

*** 4단계 : 글자의 형태가 나타나는 단계**

하위 1단계 : 완전한 글자의 형태가 나타났으나 글자의 모양은 부분적으로
틀리는 단계 - 5점

하위 2단계 : 글자의 형태가 나타나고 글자의 모양이 정확한 단계 - 6점

*** 5단계 : 단어 쓰기 단계**

하위 1단계 : 완전한 단어의 형태가 나타났으나 글자의 모양이 틀리는
단계 - 7점

하위 2단계 : 완전한 단어의 형태가 나타나고 글자의 모양이 정확한 단계
- 8점

*** 6단계 : 문장 쓰기 단계**

하위 1단계 : 문장의 형태가 나타났으나 부분적으로 틀리는 단계 - 9점

하위 2단계 : 틀린 글자없이 완전한 문장의 형태가 나타나는 단계 - 10점

ABSTRACT

A Study on the Effect of the Balanced Language Education Approach on Children's Reading/Writing Development

Kim, Eun-hee

Major in Early Childhood Education

Graduate School of Education

Hansung University

Advised by Prof. Kim Kyeong-bae

This study was intended to identify the present situation of children's reading and writing education at home, explore whether the research result can apply to the balanced language education approach and investigate the effect of the balanced language education approach on children's reading/writing development.

As a result, the following findings were obtained:

First, the result of surveying the present situation of instructional education of reading/writing at home showed that children were receiving guidance on reading and writing regardless of sex and exhibited an attitude of having an interest in reading/writing. And since there was a difference in the method of instruction on reading/writing according to rearers, a diversity of language education activity should be presented through parental education for this purpose and home and kindergarten should provide children with education in

linkage with each other.

Second, an attempt was made to investigate whether the provision of the balanced language education approach had an effect on the increase of children's reading ability(reading books, reading words) and writing ability. As a result, it was found that there was a significant difference in children's reading ability/writing ability.

After the provision of the balanced language education approach, children came to have an interest in reading and writing, the interaction between teacher and child actively occurred and they came to have an enhanced interest in new activity. Accordingly, it was found that the balanced language education approach had an effect on the increase in children's reading ability and writing ability.

Third, an attempt was made to analyze whether the balanced language education approach had an effect on the increase in the reading ability and writing ability of children who received instruction on reading and writing at home. As a result, it was found that female children who received instruction on reading and writing at home were significant different from male children in terms of book-reading, word-reading and writing ability, which is because the prior scores on the reading/writing ability were higher in female children than those in male children.

Accordingly, it was found that the provision of the balanced language education approach for children who received instruction on reading and writing at home increased their reading ability (book-reading and word-reading) and writing ability.