



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

이 문 옥 교수지도
박사학위 청구논문

유치원 · 초등학교 연계에 기초한
균형적 문식성 프로그램의 구성 및 적용

2009

성신여자대학교 대학원

교육학과(유아교육전공)

이 지 영

유치원 · 초등학교 연계에 기초한
균형적 문식성 프로그램의 구성 및 적용

이문옥 교수지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2008년 10월

성신여자대학교 대학원

교육학과(유아교육전공)

이 지 영

인 준 서

이지영의 박사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 대학원

논문 개요

본 연구의 목적은 유치원과 초등학교의 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 구성하고 이를 적용한 후 유아의 문식성 능력에 어떠한 효과가 있는지를 알아보는 것이다. 이와 같은 목적에 따라 선정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성은 어떠한가?
2. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과는 어떠한가?

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 문헌고찰, 기초조사, 프로그램 시안 구성 그리고 예비 연구의 단계를 거쳐 최종 프로그램이 구성되었다. 문헌고찰 단계에서는 문식성관련 논문 및 자료, 그리고 유치원과 초등학교의 교육과정을 분석하였으며, 기초 조사 단계에서는 교사들을 대상으로 문식성 연계교육에 대한 실태 및 프로그램에 대한 요구를 조사하였다. 이를 토대로 프로그램의 시안을 구성하였으며 전문가 협의를 통해 내용 타당도를 실시하였다. 프로그램 시안의 현장 적용 가능성 및 문제점에 대한 사전 점검을 위해 예비 연구를 실시한 후 그 결과를 바탕으로 최종 프로그램을 구성하였다.

최종 구성된 프로그램의 목표는 유치원·초등학교의 문식성 교육 연계를 위하여 읽기와 쓰기를 즐기고 의미를 이해하고 전달하기 위한 기초 능력과 태도를 기르는 것이며, 이러한 목표를 달성하기 위한 교육내용은 문학, 내용이해,

어휘, 음운인식, 그리고 쓰기 등 5개의 내용영역으로 구성하였다. 본 프로그램의 교수학습 방법으로는 유아의 문식성 발달을 위해 문학중심, 총체적 접근과 음운론적 접근의 균형, 읽기와 쓰기의 균형, 교사주도와 유아주도적 교수의 균형, 계획된 교수와 계획되지 않은 교수의 균형 등과 같은 요소들을 통합하고 강화한 접근 방법인 균형적 교수법을 적용하였다. 균형적 교수법으로 유아에게(to), 유아와 함께(with), 유아 스스로(by) 읽고 써보게 하는 3가지 차원이 골고루 이루어지도록 하였으며, 전체적인 교수전략으로는 ‘전체-부분-전체’의 방법을 적용하였다. 또한 소리내어 읽기, 함께 읽기, 안내적 읽기, 혼자 읽기 등의 읽기 교수전략과 소리내어 쓰기, 함께 쓰기, 안내적 쓰기, 그리고 혼자 쓰기 등의 쓰기 교수전략을 제공하였다. 본 프로그램의 평가는 총괄평가와 함께 활동 과정에서의 유아 행동에 대한 관찰 분석 및 포트폴리오 평가를 통한 과정중심의 평가 방법을 지향하였다.

구성된 프로그램의 효과 검증을 위해서 서울시에 소재한 N유치원과 Y유치원의 만 5세반 유아 59명(실험집단 30명, 비교집단 29명)을 연구대상으로 하였다. 실험집단에는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 14주 동안 매주 평균 2일 이상 적용하였으며, 비교집단은 일반적으로 수행하고 있는 생활주제에 따른 문식성 프로그램을 적용하였다.

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 유아의 문식성 능력 향상에 효과가 있는지 알아보기 위하여 프로그램 실시 전후에 실험집단과 비교집단 유아를 대상으로 읽기 능력, 쓰기 능력, 음운인식 능력, 그리고 읽기 흥미도를 측정하는 검사를 실시하였다. 수집된 자료들은 SPSS 14.0 프로그램을 이용하여 통계처리를 하였으며, 사전검사를 공변인으로 한 공변량분석을 실시하였다.

프로그램의 효과에 대한 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아의 읽기 능력에 대한 검사 결과 본 프로그램이 유아의 읽기 능

력에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

둘째, 유아의 쓰기 능력 검사 결과 실험집단 유아가 비교집단 유아보다 쓰기 능력이 높은 것으로 나타났으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

셋째, 유아의 음운인식 능력 검사 결과 실험집단 유아가 비교집단 유아보다 음운인식 능력이 높은 것으로 나타났으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

넷째, 유아의 읽기 흥미도 검사 결과 본 프로그램이 유아의 읽기 흥미도에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 용어의 정의	8
II. 이론적 배경	10
1. 유아의 문식성	10
1) 문식성 개념	10
2) 문식성 발달	11
2. 문식성 교수방법	19
1) 음운론적 접근법	19
2) 총체적 접근법	21
3) 균형적 접근법	22
3. 유치원과 초등학교의 연계교육	30
1) 연계교육의 개념 및 필요성	30
2) 문식성관련 교육과정	33
3) 선행 연구	40
III. 프로그램의 구성	44
1. 프로그램 구성 과정	44

1) 문헌 고찰	45
2) 기초 연구	54
3) 프로그램 시안 구성	59
4) 전문가 협의	60
5) 예비 연구	61
2. 유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램	62
1) 기본 방향	62
2) 교육 목표	64
3) 교육 내용	65
4) 교수학습 방법	71
5) 평가 방법	81
IV. 프로그램의 적용 효과	83
1. 연구 방법	83
1) 연구 대상	83
2) 연구 도구	84
3) 연구 절차	89
4) 자료처리 및 분석	94
2. 결과 및 해석	94
1) 읽기 능력	95
2) 쓰기 능력	96
3) 음운인식 능력	97
4) 읽기 흥미도	100
V. 논의 및 결론	102
1. 논의	102

2. 결론 및 제언 113

참고문헌

ABSTRACT

부록

그림 및 표 목차

[그림 1] 프로그램의 구성 과정	45
[그림 2] 프로그램 시안의 구성 내용	60
[그림 3] 활동의 실제	79
<표 1> 개정 유치원·초등학교 교육과정의 문식성관련 내용	37
<표 2> 설문지 항목 구성과 문항수	55
<표 3> 프로그램의 내용 체계	66
<표 4> 프로그램의 활동 내용	68
<표 5> 프로그램에 포함된 문학 작품	71
<표 6> 연구대상 유아의 집단별 평균 월령	83
<표 7> 음절인식 검사의 문항내용 및 구성	87
<표 8> 음소인식 검사의 문항내용 및 구성	88
<표 9> 읽기흥미도 검사의 문항 구성	89
<표 10> 교사교육의 내용 및 구성	92
<표 11> 읽기 능력의 사전·사후 검사	95
<표 12> 읽기 능력에 대한 집단 간 공변량 분석	95

<표 13> 쓰기 능력의 사전·사후 검사	96
<표 14> 쓰기 능력에 대한 집단 간 공변량 분석	96
<표 15> 음운인식 능력의 사전·사후 검사	97
<표 16> 음운인식 능력에 대한 집단 간 공변량 분석	98
<표 17> 음운인식 능력의 하위요인별 사전·사후 검사	98
<표 18> 음운인식 능력의 하위요인에 대한 집단 간 공변량 분석	100
<표 19> 읽기 흥미도의 사전·사후 검사	101
<표 20> 읽기 흥미도에 대한 집단 간 공변량 분석	101

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

문자는 인간이 사회생활을 영위하기 위해 필수적인 요소일 뿐만 아니라 시간과 공간을 초월하여 자신을 표현할 수 있는 생활 수단이다. 특히 현대는 다양한 매체와 정보 통신의 급격한 발달로 인한 세계화, 정보화의 시대이다. 따라서 정보를 읽고 활용할 수 있는 도구이자 의사소통의 중요한 수단이라고 할 수 있는 문자언어에 대한 관심과 필요성이 더욱 고조되고 있다. 이러한 문자언어에 대한 관심은 유아교육에도 영향을 미친다. 유아는 일상생활의 경험을 통하여 자연스럽게 문자언어에 대한 많은 지식을 얻게 되고 이때의 경험과 지식이 이후의 문자언어 발달을 비롯한 다른 학습경험에도 많은 영향을 주기 때문이다.

의사소통을 목적으로 하는 문자언어의 사용능력을 문식성(literacy)이라고 한다(이차숙, 1992; Goodman, 1986). 문식성은 사람이 살고 있는 특정 문화 속에서 사용되고 있는 문자 언어를 이해하고 사용하는 능력이며(Smith, 1984), 읽기와 쓰기에 대한 인식 및 태도, 그리고 생활 속에서 읽기·쓰기 행동이 갖는 의미와 가치에 대한 개념이다(McLane & McNameee, 1990). 이처럼 인간에게 있어서 글을 읽고 그 의미를 이해하고, 자신의 의사를 글로써 표현하는 능력인 문식성을 획득한다는 것은 인간다운 삶을 영위하기 위한 기반을 마련하는 중요한 요소임을 의미한다. 특히 유아에게 있어서 문식성이란 이후에 학교에서 이루어질 모든 학습의 기초가 되므로 더욱 중요한 의미를 지닌다.

초기 문식성 발달에 관한 연구들(Foorman, Fletcher, & Francis, 1998; Juel, 1991)에 의하면 초등학교 1, 2학년일 때 학습에 곤란을 느끼는 아동의 경우,

평생 동안 읽기 학습에 곤란을 겪을 확률이 높다. 이와 관련된 한 연구(심민희, 2004)에서는 초등학교 1학년을 시작할 때 읽기 능력이 뒤쳐진 아동들이 1학년이 끝날 때까지 뒤쳐질 확률은 88%이며, 3학년 끝날 때까지 읽기 능력이 뒤쳐질 확률은 74%라고 보고한 바 있다. 그러므로 초등학교 1, 2학년에서 읽기를 쉽고 즐겁게 배우기 위해서는 유아기에 의미있는 맥락 안에서 다양한 읽기와 쓰기 경험을 하는 것이 중요하다.

유아기의 문식성은 다음 학습 과정의 기초가 되기 때문에 많은 부모와 교사, 교육학자들의 주요 관심사가 되어왔다. 유아들을 대상으로 한 사교육 현황에 대한 연구들(박수진, 2001; 서금택, 2004; 홍은자, 2001)에서는 사교육 내용 중 가장 큰 비율을 차지하는 것이 한글교육이라고 밝히고 있다. 많은 연구들(권민정, 2001; 권세경, 2005)에서 발달에 적합하지 않은 부적절한 문식성지도 방법에 대하여 문제점을 지적하고 있고, 유아가 실제 생활환경에서 실질적인 목적을 가지고 문자를 사용할 때 문식성 능력이 가장 잘 발달한다는 일관성 있는 주장에도 불구하고 조기 부적절한 문자 교육에 대한 열기가 식지 않는 이유는 유아기의 문식성 발달이 이후의 학업 성취에 큰 영향을 미치기 때문이다. 실제로 유치원과 초등학교 연계교육에 관한 연구에 의하면 60% 이상의 유아교육기관에서 현재 한글을 지도하고 있으며(백지영, 2003), 94% 이상의 부모들이 자녀가 초등학교에 들어가기 전에 한글지도를 하고 있는 것으로 나타났다(안영혜, 2003).

그러나 유아를 대상으로 읽기·쓰기 지도를 언제부터 시작해야 하는지, 어떠한 방법으로 실시해야 하는지 대한 의견은 매우 다양하며 유아교육기관마다 서로 다르게 이루어지고 있는 실정이다. 유아의 문식성 지도에 대하여 학부모, 유치원 교사, 초등학교 교사의 목소리가 서로 다르며 그 속에서 매우 혼란스럽게 문식성 교육이 이루어지고 있으며(박연옥, 2005; 황미선, 2006), 이것은 실제로 유치원에서 초등학교와의 연계교육에 어려움을 가져오게 되었다. 유치원에서 문자교육의 지도 내용이나 방법에 일관성이 없어 유아의 개인차를 부

추기고 있으며, 학습지를 사용하거나 반복적인 읽기와 쓰기를 강조하는 주입식 지도를 하는 등 문자의 해독만을 강조하는 기능적인 문자 교육을 초래하게 되었다(길홍묘, 2002; 차진선, 2004). 그 결과 초등학교 교사들은 유치원에서의 잘못된 문자 교육으로 인해 아동들이 문식성에 대해 나쁜 습관을 형성하고 흥미를 잃었으며, 극심한 개인차가 생겨 이로 인해 문자 교육이 어렵게 된다고 인식하고 있었다(백운미, 2001). 그러나 초등학교 1학년 교과서는 취학 전 아동의 80% 이상이 문자 학습을 하였다는 전제 하에 구성되어 있고(이두석, 2001), 초등학교 입학 초기인 적응 기간 동안의 교육 과정에서도 문식성 지도 요소는 빈약하게 제시되어 있는 실정이다(이은희, 2006). 또한 문자 해독을 하지 못하고 초등학교에 입학한 아동들의 경우, 수리력이나 탐구력 등과 같은 다른 교과목의 학습능력이 우수함에도 불구하고 지필 평가 상황에서 문제를 읽고 이해하여 답하는 기능이 미숙하여 전반적인 학습부진으로 분류되기도 한다(심민희, 2004).

한 개인이 하나의 인격체로 성장하기 위해서는 각 시기의 교육이 서로 연계되어 실시되는 것이 중요하다. 특히 유치원과 초등학교의 연계교육은 발달적 유사성 및 초등학교로의 전이를 성공적으로 진행시킴으로써 유아로 하여금 학교에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 하고 학업과 관련된 자존감을 높여 주기 때문에 체계적으로 연계되어야 한다. 또한 문자 교육에 대한 사교육을 방지하고 유아교육과정의 정상적인 운영을 위해서도 유치원과 초등학교의 연계교육이 필요하다. 이와 같은 필요성으로 인해 유치원과 초등학교의 문식성 연계교육에 대한 연구가 꾸준히 이루어져 왔다. 그러나 유치원과 초등학교의 문식성 연계교육에 대한 연구들은 대부분 인식과 실태를 조사한 연구이며(김연안, 2004; 이혜진, 2005; 장태현, 1992), 유치원과 초등학교 연계교육을 위한 교육과정 비교 연구(김연화, 2006; 주영희, 2002; 차진선, 2004)가 몇 편 있을 뿐, 유아교육현장에 실제적으로 적용할 수 있는 연계 지도방법이나 프로그램에 대한 연구는 매우 부족하다. 더욱이 지금까지 이루어진 문식성 연계 연구들은

모두 6차 유치원 교육과정을 중심으로 분석한 연구들이다.

현행 제6차 유치원 교육과정은 2009년부터는 개정 유치원 교육과정으로 대체된다. 2007년 개정 유치원 교육과정은 국가 교육과정에 대한 부분·수시 개정 방침에 의거하여 교육과정의 개정 시안 개발, 교육과정의 개정 시안 수정 및 보완을 거쳐 고시되었다(교육부 고시 제2007-79호). 특히 이번 개정 교육과정에서는 초등학교 국어교과 교육과정과의 연계를 강조하였으며, 그 결과 읽기와 쓰기 영역을 구분하여 내용과 수준을 제시하였다. 또한 한글의 특성과 총체적 접근법의 강조점을 함께 반영하고자, 언어생활영역은 균형적 접근(balanced approach)을 적용하였다(교육부, 2007). 유아들을 위한 한글 읽기 지도는 한글특성에 따른 적절한 해독지도가 필요하기 때문이다(이문정, 2004).

한글은 세계의 어떤 글에서도 찾아볼 수 없는 독특한 특성을 지니고 있는데 음소문자이면서 음절단위로 모아쓰기를 하며, 표음문자이나 표기상 표의주의를 취하고 있다(이숙희, 박혜경, 2007). 즉, 한글은 음소문자이므로 글자 수가 적어서 읽고 쓰기가 쉽고 글자를 보고 그 글자의 음가(소리값)를 짐작할 수 있어 글자를 기억하기 편리하다. 이러한 시각적 단서와 청각적 단서가 정확한 한글의 특성으로 음운인식을 용이하게 지도할 수 있으며, 음운인식을 통하여 유아들이 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 가능성이 크다. 그러므로 이러한 한글의 특성을 고려한 문식성 지도방법으로 의미있고 실제적인 상황에서의 문자 언어지도와 함께 낱자 지식, 음운인식, 자소와 음소의 대응관계 이해 등의 기초 기능에 대한 지도를 병행하는 균형적 접근법이 효과적일 수 있다(이숙희, 2008; 임양금, 2006).

유아의 문식성 지도는 크게 의미 이해에 중점을 두는 총체적 접근과 정확한 발음을 강조하는 음운론적 접근으로 나눌 수 있다. 음운론적 접근은 글자의 올바른 해독(decoding)과 부호화(encoding), 그리고 발음(phonics)을 강조한다. 발음은 글자를 말소리로 바꾸는 것이다. 따라서 음운론적 접근법에서는 자·모 체계, 자소·음소의 대응관계, 철자법 등을 강조하여 지도한다(Harris &

Hodge, 1995). 총체적 접근의 경우 지도의 초점은 글자의 형태가 아니라 글자의 의미이다. 언어지도는 유아에게 의미가 있는 상황 속에서 자연스럽게 방법으로 학습될 수 있도록 가르칠 것을 주장한다. 또한 총체적 접근에서는 다양한 문학작품을 통해 자연스럽게 문식성을 알아나가도록 한다(Goodman, 1992). 이제까지 대부분의 유아 문식성 지도에 관한 연구들은 이 두 가지 문식성 교수방법 간의 논쟁이었다. 그러나 문식성은 다양한 방식으로 유아에게 형성될 수 있다. 따라서 여러 배경의 유아들이 모이는 교육현장에서는 이들의 다양성을 존중해줄 수 있는 접근법이 필요하다. 또한 오랫동안 유아교육에서는 총체적 접근법이 바람직하게 여겨져 왔으나 최근 많은 연구들은 음운론적 접근의 장점을 다양하게 제시하고 있다(이차숙, 2000; Adams, 1990). 이와 같은 배경 속에 극단적인 대립이 아닌 중도적인 입장에서 문식성 교수를 위한 합리적인 접근법을 모색하고자 하는 주장들이 제기되었다. 그 결과, 음운론적 접근법과 총체적 접근법을 상황에 따라 적절히 절충하는 균형적 접근법이 문식성 교육에 있어 하나의 적절한 방법으로 고려될 수 있다.

균형적 접근에서는 유아의 읽기·쓰기 발달을 도모하기 위해 총체적 접근과 음운론적 접근이 가지고 있는 장점을 수용하면서 두 접근법에서 제시하는 가장 좋은 교수법을 선택하여 가르친다. 이때 개개 유아의 특성과 경험 등을 파악하여 가장 효과적인 방법을 적용한다(Raven, 1997). 균형적 접근에서는 유아들에게 날마다 좋은 글들을 골라 읽어주고, 자연스럽게 글의 의미를 이해하고, 의미를 구성하는 경험을 하게 한다. 또한 체계적으로 자·모 체계의 구조, 자·모 결합 원리, 그리고 글자와 말소리의 대응 관계를 가르쳐서 글자 해독과 단어 재인을 효과적으로 할 수 있는 문식성의 기초적 기술 지도도 병행하여 가르친다(이차숙, 2004). 이처럼 유아들이 읽고 쓰는 활동에 스스로 관심을 갖고 즐기며 학습하는 균형적 문식성 프로그램에 대해 미국을 비롯한 여러 나라의 학자들이 그 중요성을 강조하고 있으며(Atterman, 1997), 우리나라의 경우에도 최근 유아의 문식성 습득에 관한 여러 연구들에서 균형적 문식성에 대

한 관심과 흥미를 반영하고 있다. 국제읽기학회(International Reading Association: IRA)는 최근에 가장 쟁점이 되고 있는 읽기 교육의 이슈들에 대해 저명한 신문에 실린 읽기교육에 대한 논문들과 학술지에 실린 논문들, 학술대회에 나온 주제들, 읽기교육 전문가들로부터의 의견, 그리고 교육현장의 실제적인 관찰로부터 리스트를 작성한 결과, 균형적 문식성 교육이 현재 읽기 교육계에서 가장 쟁점이 되고 있다고 밝혔다(Cassidy & Wenrich, 1998). 한편 국내의 유아 언어교육 관련 연구동향을 분석한 선행연구(이문옥, 이지영, 이방실, 2006; 이호영, 2005)에 의하면, 1990년부터 2004년까지 언어교수법 연구의 대부분을 차지하던 총체적 언어접근법 관련 연구가 점차 줄어들면서, 2000년부터 꾸준히 균형적 교수법에 대한 연구가 증가하고 있음을 알 수 있다. 실제로 이옥섭(2000)은 Holdaway(1979)와 Mooney(1990) 등이 제안하고 있는 균형적 문해 프로그램의 활동요소에 기초하여 균형적 문해 프로그램을 개발하였으며, 그 후 이에 기초한 많은 균형적 문식성 프로그램에 대한 연구(강성숙, 한석실, 2007; 김일숙, 2002; 박시주, 2002; 유화영, 2004)가 이루어졌다. 연구 결과들은 균형적 문해 프로그램이 유아들의 문해에 대한 관심, 책읽기와 단어 읽기, 쓰기 능력을 증진시켰고 유아들의 언어 및 사고 능력의 발달에 긍정적인 효과가 있었다고 밝히고 있다. 또한 임양금(2006)은 3세 유아를 대상으로 유아의 이름글자를 활용한 균형잡힌 문자언어 프로그램을 개발하였으며, 이숙희(2008)는 5세 유아를 대상으로 한글특성에 기초한 균형적 유아 읽기 프로그램을 구성하였다. 그 결과 유아의 읽기 능력 및 쓰기 능력이 긍정적으로 변화됨을 밝혀내었다.

그러나 지금까지 많은 균형적 프로그램이 활발하게 개발되고 있음에도 불구하고 유치원과 초등학교의 연계 요소를 고려한 균형적 문식성 프로그램에 대한 연구는 찾아보기 힘들다. 유치원과 초등학교의 문식성 연계 프로그램은 선행 연구에 나타난 교사들의 요구를 고려할 때 학습자인 유아의 발달적 다양성을 기초로 하여 유아의 개인차를 배려하고 융통성있게 지도할 수 있어야 한다

(안영혜, 2003). 더불어 의미 있는 상황에서 자발적이고 능동적인 학습이 일어나도록 도와주고 읽기·쓰기에 필요한 기초 능력을 체계적으로 가르칠 수 있는 교수법(권세경, 2005; 백지영, 2003)이 사용되어야 한다. 따라서 총체적 관점과 음운론적 관점을 적절히 병행하며, 개개 유아의 흥미와 요구에 바탕을 둔 절충적 관점의 균형적 접근법이 하나의 대안이 될 수 있을 것이다. 특히 우리나라 유치원 교육과정 및 초등학교 1학년 교육과정을 분석해 보면 문식성 지도방법으로 한글의 특성과 총체적 접근법의 강조점을 함께 반영하는 균형적 접근법을 주장하고 있다(교육부, 2007; 노영희, 2005; 한숙희, 2006). 또한 유치원과 초등학교 문식성 연계에 대한 인식 조사 결과를 살펴보면 문식성 프로그램에 대한 요구가 높았음에도 불구하고(홍순옥, 안영혜, 2003), 연계 지도의 필요성과 연계성에 대한 일반적인 고찰만 있을 뿐 유아교육현장에 직접 적용할 수 있는 프로그램에 대한 구체적인 연구가 없었다. 이와 같은 점을 고려해 볼 때 유아교육현장에서 활용할 수 있는 유치원과 초등학교의 문식성 연계 프로그램을 개발하되 균형적 교수법에 기초하여 구성할 필요가 있다. 즉, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 개발이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 유아의 문식성 증진 및 유치원과 초등학교의 문식성 연계교육이 효율적으로 이루어지기 위한 균형적 문식성 프로그램을 구성해보고 이를 유아교육현장에 적용하여 유아들의 문식성 발달과정을 살펴봄으로써 보다 적절한 유치원·초등학교 연계를 위한 문식성 프로그램을 제시하는데 그 목적이 있다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 구성하고, 구성된 프로그램의 적용 효과를 살펴보기 위하여 다음의 두 가지

연구문제를 설정하였다.

1. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성은 어떠한가?

- 1) 프로그램의 목적과 목표는 어떠한가?
- 2) 프로그램의 내용은 어떠한가?
- 3) 프로그램의 교수학습 방법은 어떠한가?
- 4) 프로그램의 평가 방법은 어떠한가?

2. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과는 어떠한가?

- 1) 유아의 읽기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
- 2) 유아의 쓰기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
- 3) 유아의 음운인식 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
- 4) 유아의 읽기 흥미도에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어 정의

1) 유치원·초등학교 연계

본 연구에서 유치원·초등학교 연계란, 유치원과 초등학교의 문식성 교육을 조화롭게 연결시키는 것으로 유치원에서의 학습 경험이 초등학교의 문식성 교육에 효율적으로 이어지도록 조직하는 것이다. 특히 유치원 교육과정 중 문식성관련 영역(읽기·쓰기)과 초등학교 1학년 국어과 교육과정 중 문식성관련 영역(읽기·쓰기·문학·문법)의 내용이 불필요하게 중복되거나 단절되지 않도록 하여 교육내용이 서로 의미있게 구분되며 그 사이의 관련을 원활하게 하

는 것을 의미한다.

2) 유아의 문식성

문식성(literacy)이란 문자언어를 이해하고 사용하는 능력이며(Smith, 1984), 문자의 올바른 발음에서부터 일상생활에서 글을 효과적으로 사용하는 것까지를 말한다(한숙희, 2006). 또한 문식성은 읽기와 쓰기에 대한 태도와 기대 등을 포함하는 개념이다(McLan & McNameee, 1990). 본 연구에서 문식성이란 글을 읽고 그 의미를 이해하고 자신의 의사를 글로 표현하는 능력이라고 정의하며 읽기 능력, 쓰기 능력, 음운인식 능력, 읽기 흥미도를 포함한다.

3) 균형적 문식성 프로그램

균형적 문식성 프로그램은 유아의 읽기와 쓰기 발달을 도모하기 위해 총체적 접근과 음운론적 접근이 가지고 있는 장점을 수용하면서 개개 유아의 특성과 수준에 따라 두 접근법에서 제시하는 가장 좋은 교수법을 선택하여 가르친다(Raven, 1997). 본 연구에서의 균형적 문식성 프로그램이란 총체적 접근과 음운론적 접근을 절충하여 구성한 것으로 총체적 접근에서처럼 문학경험을 강조하며 유아에게 의미가 있고 상황에 맞는 언어 사용을 장려함과 동시에 읽기와 쓰기에 관련된 기초 기능들을 개개 유아에게 알맞은 방법으로 익힐 수 있도록 다양한 활동을 전개하는 것을 뜻한다.

II. 이론적 배경

1. 유아의 문식성

1) 문식성의 개념

문식성의 개념은 언어가 표현, 이해, 소통되는 양식 및 사회문화적 맥락에 따라 변화해 왔다. 문식성이란 영어의 'literacy'에 대응되는 용어로서 글을 읽을 줄 아는 사람을 지칭하는 용어인 'literate'에서 온 것으로 '글을 아는 것', 즉 '문자의 올바른 발음'에서부터 '일상생활에서 글을 효과적으로 사용하는 것'까지를 모두 포함하는 넓은 개념으로 사용되고 있다(한숙희, 2006). 종전에는 문해라는 용어를 많이 사용해 왔으나 문해에는 문자해독의 의미가 강하기 때문에 '글자를 안다', '글을 안다'라는 뜻의 문식성으로 표현하며, 국어 교육 분야에서도 문식성이라는 용어가 많이 사용된다(노명완, 1990).

유아교육사전(2000)에 의하면, 문식이란 글을 읽고 쓸 수 있는 능력을 말한다. 즉, 읽기와 쓰기를 포괄하는 문식성이라는 용어는 읽기를 이해하기 위해서 쓰기를 이해하고, 쓰기를 이해하기 위해서 읽기를 이해해야 한다는 의미이다. 읽기와 쓰기는 역동적 관계를 가지며 이 두 과정은 통합적으로 발달하기 때문이다(Teale & Sulzby, 1986).

이차숙(1992)은 문식성이란 음성언어와 문자언어 중 특히 문자언어의 표상 체계를 사용하는 것을 말하며 '의사소통을 목적으로 하는 문자언어의 사용능력'이라고 하였다. 다시 말해서 문식성이란 인쇄물과 직접적으로 연결된 활동과 기술을 언급하는 것으로, 기본적으로 읽기와 쓰기를 말하지만 거기에는 단순히 기술적으로 글자를 해독하고 표시하는 것 이상의 뜻이 내포되어 있다. 문식성의 측면에서 읽기와 쓰기는 단순히 말소리를 문자로 바꾸는 활동이

아니라 글이라는 표상체계를 사용하여 글을 쓰는 사람과 글을 읽는 사람이 상호작용하는 활동인 것이다(Collins, Brown, & Larkin, 1981; Rumelhart, 1997).

또한 McLane과 Mcnamee(1990)는 문식성의 개념 속에는 읽기·쓰기에 대한 태도와 기대, 생활 속에서 읽기·쓰기 행동이 갖는 의미와 가치에 대한 개념이 포함된다고 하였다.

이렇듯 문식성의 개념은 다양하게 이해되어 왔는데 역사적으로 살펴보면, 문식성을 대표하는 중요한 개념은 글을 ‘이해’하는 것이다. 다시 말해서 글을 읽고 그 글 속에서 의미를 파악하는 이해 능력을 말한다. 문식성에 대한 두 번째 관점은 글과 독자의 상호작용을 강조하는 것으로, 글 속에 있는 의미와 독자가 갖고 있는 배경 지식이 함께 상호작용을 일으켜 새로운 의미를 ‘구성’한다고 보는 것이다. 문식성 개념의 세 번째는 글을 읽고 의미를 구성하는 과정에서 독자의 동기, 태도 등을 크게 강조하는 것이다(이차숙, 노명완, 1995).

문식성의 개념은 다양하며 점차 확대되고 있다. 따라서 문식성이란 기본적으로 읽기와 쓰기를 말하지만 덧붙여 글자를 해독하는데 필요한 능력이며 문자의 발음과 관련된 음운인식과 읽기·쓰기에 대한 태도와 흥미를 포함하는 폭넓은 개념이라고 할 수 있다.

2) 문식성 발달

(1) 읽기 발달

읽기는 글자를 읽고 그 의미를 파악하는 언어활동이다. 이는 단순히 글을 읽는 글자읽기(decoding)의 범위를 넘어서, 문자로 의미를 생성하고 표현하고 이해하는 문자 언어를 통한 자유스런 사고와 의사소통을 의미한다(노명완, 1996). 즉, 읽기란 외부에서 받아들인 단순한 기호 및 상징으로 된 문자언어를 글자의 발음만을 올바르게 하는 것이 아닌 문자 언어가 상징하는 바를 처리하여 그 의미를 해독, 해석하는 과정이다(박효순, 2003). 따라서 읽기의 과정은 철자의 지각이나 단어 확인과 같이 여러 하위 기능들로 분석될 수 있으나, 이

들 하위 기능들 하나하나의 수행이 읽기가 되는 것은 아니다. 여러 하위 기능들이 한데 어울려 통합적으로 수행될 때 읽기가 일어난다. 다시 말해서 읽기는 글 깨치기의 수준을 넘어서는 사고와 이해의 지적 행위이며, 문제 해결의 과정과 같은 고도의 지적 행위이다. 이처럼 고도의 지적 수행능력이 요구되는 읽기 능력은 어느 날 갑자기 습득되는 것이 아니다. 음성 언어가 출생 직후부터 시작하여 계속적이고 점진적인 과정을 통해 발달해 나가듯이 문자 언어인 읽기 능력도 출생 직후부터 점진적인 과정을 거치면서 발달해 나간다(이차숙, 2004).

Sulzby(1985)는 유아에게 이야기책을 읽어 달라고 요청하여 나타난 반응을 통해 유아의 읽기 행동을 범주로 설명하였다. 첫 번째 범주는 이야기가 형성되지 않은 그림 읽기 시도로 명명하기, 지적하기, 그리고 행위를 따라하기의 하위범주로 구성되었다. 두 번째 범주는 구어적 읽기 시도로서 대화적인 이야기, 독백적인 이야기 말하기로 구성되며, 세 번째 범주에서 유아는 읽기와 이야기 말하기가 혼합된 범주에서부터 원래 이야기와 비슷하게 읽기, 원본대로 읽기 등의 문어적 읽기를 하였다. 네 번째 범주에서 유아는 부분적으로 읽기부터 독립적으로 읽기까지 문자 읽기를 하였다. 이와 같은 Sulzby의 유아 읽기 행동 분석은 책읽기 시 유아가 구어와 문어를 적용하는 행동과 이야기 내용의 탈 상황화 정도에 초점을 둔 것이다.

읽기 발달에 대해 Juel(1991)은 처음은 읽기의 출현단계로 유아들이 인쇄물들은 의사소통을 위한 것이라는 것을 이해하고, 그 다음 단계는 철자를 소리내는 단계로 기호와 상징의 관계를 배우고 단어를 해독하기 시작하며, 마지막으로 유아들은 단어를 빠르게 자동적으로 해석할 수 있으며 점점 유창하게 읽으면서 이해를 위한 인지력을 집중해 나간다고 하였다. 이처럼 읽기가 점차적인 발달 과정을 거치면서 이루어진다고 밝혔다.

Ehri(1991)는 유아가 단어 분석(word analysis)과 단어 인식(word recognition) 능력을 발달시키면서 더 나은 읽기 발달의 단계로 나아간다고 했

다. 능숙한 독자는 글을 읽을 때 힘들이지 않고 쉽게, 빠르게 그리고 정확하게 단어의 의미를 이해하기 때문이다. 그는 단어 읽기의 발달 단계를 4단계로 구분하고 있는데, 첫째 표의적 단계(logographic stage)로서 유아는 단어를 읽을 때 시각적 단서나 자형적인 특질을 이용하는 단계이다. 둘째, 과도기적 단계(transitional stage)로 단어를 읽을 때 시각적 단서를 사용하던 것을 특정 낱자에만 자·모 결합의 원리를 적용시켜 읽기 시작하는 단계이다. 셋째, 자소·음소 대응 규칙의 단계(alphabetic stage)로 단어를 읽을 때 무조건 자소와 음소를 대응하며 그 관계를 생각하여 발음한다. 그리고 넷째, 철자법 읽기 단계(orthographic stage)가 되면 유아는 단어를 읽을 때 자·모 결합의 원리와 예측 가능한 낱자의 유형과 낱자의 연결 등을 고려하면서 단어를 전체적으로 읽게 된다.

국내 연구로는 이영자와 이종숙(1985)이 3~5세 유아를 대상으로 읽기발달을 살펴본 결과, 그림을 보고 마음대로 이야기 만들기, 의미가 비슷하게 꾸며 만들기, 단어와 구절을 암기하여 이야기하기, 글자를 읽기의 순서로 나타남을 밝혔다. 또한 윤혜경(1997)은 유아의 한글읽기 발달을 연령별, 단계별로 나누어 제시하였다. 연구 결과에 따르면, 한글 읽기는 단어와 그 소리를 대응시키는 단어 읽기 단계, 글자와 음절을 대응시키는 글자 읽기 단계, 글자 속의 특정 자모에 따른 글자를 분류(예: 같은 초성자 찾기, 같은 중성자 찾기, 같은 종성자 찾기 등) 할 수 있는 자소 읽기 단계, 그 다음으로는 자소-음소 대응이 자동화되면서 철자 읽기 단계가 된다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아의 읽기는 크게 문자의 바른 음성화, 즉 해독과 의미의 이해로 볼 수 있으며, 두 가지가 깊이 연관되어 상호 역동적으로 발달되어 가는 과정이라고 볼 수 있다. 읽기는 여러 단계의 과정과 요소들이 상호 역동적으로 혼합되어 복잡한 처리과정을 거치면서 글을 해독하고, 내용을 이해하면서 글 읽기를 해 가는 것이다. 따라서 유아의 읽기 발달은 한 순간 갑자기 출현하는 것이 아니라 자연스런 탐구와 읽기 활동에 참여할 수 있

도록 이끌고 지원해 주는 환경 속에서 점진적인 과정으로 이루어진다.

(2) 쓰기 발달

쓰기란 자신의 경험을 이해하고 조직하여 다른 사람에게 의미를 전달하는 능력으로 문자는 물론 그림그리기와 미분화된 굵적거리기까지도 포함한다. Vygotsky(1978)에 의하면 쓰기는 영아기에 이미 시작되는 것이며 유아의 쓰기는 몸짓, 말, 놀이, 그리기 등과 마찬가지로 하나의 상징적 표상이다. 즉 쓰기는 일종의 상징의 사용으로서 유아의 쓰기는 굵적거리던 낙서에서부터 누구나 분명하게 읽을 수 있는 문자 형태의 상징으로까지 발달되어 나가는 것이다.

이처럼 유아기의 쓰기는 대체로 그림, 굵적거리기, 창안적 글자, 실제글자 등이 다양한 형태로 나타난다. 쓰기 발달 단계에 대한 연구들은 각 연구에서 검사 과제로 제시한 도구가 다를 지라도 발달 순서에서는 대체로 일치된 쓰기 순서를 보이고 있다. 유아들은 자신이 속한 생활환경 속에서 서서히 글자에 관심을 가지게 되고, 그것들의 기능과 형태 그리고 사용 규칙들을 알게 되면서 음성 언어와 문자 언어를 관계짓게 되고, 서서히 글자를 써 나가게 되는데 이러한 주장은 쓰기가 의미를 구성하는 것 이외에 관습적인 쓰기 기술이 필요하다는 것을 시사해 주는 것이다. 관습적 쓰기는 단어들을 맞춤법이나 철자법, 띄어쓰기에 맞게 사용하여 다른 사람들이 읽을 수 있고 알아볼 수 있는 방식으로 사용하는 능력을 의미한다(이차숙, 노명완, 1995).

Sulzby(1990)는 유아의 쓰기 발달 단계를 그림으로 쓰기, 굵적거리기로 쓰기, 글자 비슷한 형태로 쓰기, 낱글자를 연속해서 늘어놓으며 쓰기, 창안적 글자로 쓰기, 표준 철자법으로 쓰기 등 6가지 범주로 제시하고 있다. 창안적인 글자쓰기란 Read(1975)가 처음으로 소개한 것으로, 유아의 글에 대한 내적 사고 과정과 인식을 볼 수 있다. 한글에서는 볼 수 없는 독창적인 글자 표현을 한 것이나, 음절수나 음이 쓰고자 하는 단어와 상관없이 잘못 표기되었지만 유아가 글을 배우는 과정에서 나름대로 음절수와 음을 인식하면서 쓴 글을 말

한다(조선하, 우남희, 2004).

우리나라 유아들을 대상으로 한 이영자와 이종숙(1990)의 연구에서는 유아의 쓰기 발달에 굽적거리기 단계(세로선이 나타나는 단계와 가로선이 나타나는 단계로 구분), 한두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 자형이 의도적으로 한두 개 나타나는 단계, 글자의 형태가 나타나고 가끔 자모음의 방향이 틀리는 단계, 단어 쓰기 단계(부분적으로 틀린 단계와 틀린 글자 없이 완전한 단계로 구분)로 진전됨이 밝혀졌다.

이처럼 유아의 쓰기는 굽적거리기의 형태로 시작하여 창안적 글자를 만들어 보는 발명적 철자 쓰기를 거쳐 결국 관습적인 쓰기 단계로 발전해 나간다(백정희, 1997). 그러나 쓰기는 반드시 단계별로 나타나는 것이 아니라 발달적으로 나타난다. 즉, 어느 한 단계의 쓰기가 완전히 끝나고 다음 단계의 쓰기가 나타난다는 뜻이 아니라, 한 단계의 쓰기 형태가 그 상위 또는 하위 단계의 쓰기 형태와 병행하여 나타난다는 것이다. 예를 들면, 창안적 글자쓰기를 할 수 있는 유아가 그리기와 굽적거리기도 동시에 한다는 뜻을 시사하고 있다.

(3) 음운인식 발달

음운인식이란 구어를 구성하고 있는 소리 단위들을 인식하는 것으로서 문장은 단어로, 단어는 음절로, 음절은 음소로 구성되어 있다는 것과 이러한 소리 단위들이 조작될 수 있다는 것을 이해하는 것이다. 따라서 글을 읽는 사람이 단어나 문장을 사용할 때 말소리를 지각하고, 말소리의 최소 단위인 음소들을 결합하고, 분절하고, 빼고, 삼입하고, 대체할 수 있다(이차숙, 2000). 연구자들(Moats, Furry, & Brownell, 1998)은 유아들이 읽기를 배울 때 말소리가 다양한 소리의 구성이라는 것을 인식해야 하며, 그 소리들을 의식적이고 분석적으로 듣고, 알아내고, 조작할 수 있어야 한다고 생각한다.

음운인식은 구어에서 사용되는 낱말들 속에 들어 있는 소리의 여러 단위들을 지각하고 인식할 수 있는 능력으로 유아들에게 음운인식 능력이 생기면 음

운조직의 체계 이해에 크게 도움이 된다. 특히 표음 문자를 사용하는 한글의 경우, 자·모음의 결합 원리에 대한 이해가 용이하게 됨으로써 읽기 능력이 크게 향상될 수 있다. 음운인식과 관련한 연구들(Adams, 1990; Torgesen & Bryant, 1994)을 살펴보면, 유아기에 음운인식 능력을 키울 수 있는 활동에 참여하는 것이 유아의 읽기 발달에 도움이 되며, 음운인식 훈련을 받은 유아들이 읽기 성취에서 크게 향상된 것을 보여주고 있다. 유아들은 음운 인식을 바탕으로 하여 소리와 문자를 대응시키는 능력을 습득할 수 있게 되고 이 능력들이 모두 습득이 되었을 때 비로소 글을 읽을 수 있게 된다.

한글은 낱자가 모인 음절이 자극체의 단위가 되고, 글을 읽는 사람은 단어보다는 하나하나의 음절을 읽기의 대상으로 지각하게 된다. 즉 한글은 시각적 단서와 청각적 단서가 정확하다는 뜻이다(이차숙, 2004). 따라서 한글은 영어와는 달리 음운지도를 통하여 자음과 모음이 결합하여 하나의 글자를 이루는 글자의 구조적 체계를 영어보다 쉽게 지도할 수 있다. 한글은 음운인식이 성공적 읽기의 주요 요인일 가능성이 더 크다.

이와 같은 음운인식 능력은 생활연령이 증가하면서 발달해가며 단어, 음절, 음소인식의 순으로 나아가며, 음절인식능력은 5세 정도에 갖추어지고 음소인식은 7세 이후에 가능하다(Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974). 다시 말해, 음운인식 능력이 생활 연령이 증가하면서 발달해 가며 비교적 소리 단위가 큰 것을 먼저 인식하고, 점차로 작은 것을 인식해 나가는 방향 즉, 단어, 음절, 음소 인식의 순서로 발달해간다(김선정, 2005; 박향아, 2000; 홍성인, 2002).

특히 학령전기 아동을 대상으로 한 음운인식 연구(Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003)에 의하면, 음운인식 능력은 읽기 능력과 정적인 상관관계를 보이며 음운인식이 읽기 능력의 필요 요인이라고 제시하였다. 또한 학령전기의 읽기를 하지 못하는 아동이 같은 연령대의 읽기를 막 시작한 아동보다 낮은 음운인식 능력을 가지고 있으며 읽기에 어려움을 겪고 있는 아

동은 일반 아동에 비해 유의하게 낮은 음운인식 능력을 가지고 있다고 제시하였다(김우리, 2006).

이상을 요약하면 음운인식 능력은 읽기와 밀접히 관련되어 있으며, 단어, 음절, 음소 인식의 순서로 발달해간다. 특히 음절문자인 한글의 경우, 성공적인 읽기를 위해 음운인식이 중요한 요인임을 알 수 있다.

(4) 읽기 흥미도

흥미란 사람, 사물, 또는 개념에 대한 선호나 긍정적인 태도이므로 읽기 흥미란 읽기에 대한 긍정적인 느낌이라고 정의내릴 수 있다. 그러므로 읽기 흥미란 읽는 것에 대한 선호나 긍정적인 태도, 재미있고 즐겁게 느껴 마음이 이끌리어 계속 읽기 행동을 하려는 것이라고 할 수 있다(송정숙, 2003). 이와 같은 읽기 흥미는 지속적으로 읽기에 영향을 주는 요인이라는 점에서 그 중요성이 강조되고 있다.

Morrow(2005)는 읽기에 대해 흥미를 가진다는 것은 두 가지 면에서 가치를 지닌다고 하였다. 한 가지는 읽기에 대한 흥미가 읽기 교육의 주요 목표인 점이고, 또 다른 한 가지는 지속적인 책읽기를 가능하게 하는 강력한 힘을 지닌다는 점이다. Smith(1984)도 읽기 활동에 대한 긍정적인 느낌, 즉 읽기에 대한 흥미를 갖는다는 것은 그 자체가 읽기 교육의 주요 목적인 동시에 지속적인 그림책 읽기를 가능하도록 하는 강력한 힘을 지닌다고 하여 읽기 흥미가 읽기에 주는 영향력을 말하였다. 또한 Briggs(1987)는 긍정적인 읽기 흥미의 중요성에 대하여 읽기 과정에서 읽기에 흥미가 없는 태도는 노력과 동기 결여 및 부정적인 행동을 낳는 반면, 읽기 흥미가 높아 읽기를 좋아하는 긍정적 태도는 학습을 증진시키고 지지한다고 하였다. 따라서 교사들이 유아가 읽기를 성공적으로 경험할 수 있는 다양한 경험을 제공함으로써 유아 개개인에게 긍정적 강화를 줄 것을 강조하였다.

많은 연구들(Cook, 1988; Kimmel & Siegl, 1988)은 읽기에 대한 흥미와 읽

기 능력의 관계가 긍정적이었다는 결과를 발표하여 읽기에 대한 관심을 향상시키기 위한 전략을 제안하고 있다. 이러한 유아의 읽기흥미를 향상시키기 위한 전략으로 Cook(1988)은 교사들이 유아가 읽기에 성공을 느낄 수 있는 다양한 경험을 제공함으로써 유아 개개인에게 긍정적인 강화를 주는 것이 읽기 흥미를 증가시킬 수 있다고 하였다. 임원신(1994)도 유아가 읽고자 하는 동기는 흥미와 능력에 의해 나타나게 되며, 유아들이 자료가 재미없다고 느낀다면 읽기에 대한 부정적 느낌을 갖게 될 것이므로 재미있는 읽기자료를 제공해야 함을 제시했다. 그리고 Kimmel과 Siegl(1988)은 유아에게 책을 소리내어 읽어주는 활동은 유아에게 가장 의미있는 일이며 책이나 읽기에 대한 흥미를 길러주기에 가장 간단하면서도 가치있는 방법이라고 하였다. 소리내어 읽기를 함으로써 유아들은 구어와 문어, 즉 모든 언어를 좋아하게 되고 친숙하게 된다. 이러한 소리내어 읽기 경험들은 읽기에 즐거움을 주며 따라서 읽기에 대한 흥미와 성취도를 높이게 된다(오경미, 1997). 이와 같은 연구들에서 중요한 점은 적절한 자료의 선택이라고 할 수 있다. 유아의 흥미와 발달수준에 적절한 읽기 자료를 선정한다면 유아의 읽기 흥미가 높아질 수 있으며 읽는 그 자체의 즐거움을 안겨줄 수 있다.

Coody(1983)는 인간의 읽기에 대한 흥미는 학령기 이전에 이미 형성된다고 하였고, 또한 Kontos(1986)는 이야기책 읽어주기가 읽기를 위한 긍정적 태도를 증진시킨다고 하였다. 그리고 김혜심(1991)은 책읽기가 어릴 때부터 생활화되고 습관화되어야 하는데 이를 위해서는 유아들에게 책과 접할 수 있는 기회를 많이 주어야 하며, 인위적이고 강압적인 분위기가 아닌 자연스러운 분위기 속에서 책읽기를 경험한 유아는 자연스럽게 책을 찾아간다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 읽기 흥미는 유아로 하여금 책과의 더 많은 접촉을 하고자 하는 동기를 갖게 하여 이야기 읽는 과정에 적극 참여하게 하고, 궁극적으로 유아의 혼자 읽기를 가능하게 한다. 이렇게 유아들이 유능한 독자가 되기 위해서는 유아가 읽기에 대한 흥미를 갖게 되는 것이 중요한 요인이

됨을 시사한다.

2. 문식성 교수방법

유아의 문식성 교수방법을 모색하기 위해 먼저 전통적으로 논의되어온 음운론적 언어접근법(Phonics Language Approach)과 총체적 언어접근법(Whole Language Approach)의 장단점을 선행연구들을 통해 살펴본다. 그리고 두 교수법의 장점을 취하여 유아들이 문자가 풍부한 환경과 상호작용하면서 읽기와 쓰기를 균형있게 적용함으로써 능동적으로 문식성 발달을 이루어 나갈 수 있다(엄윤재, 박혜경, 2004; Adams, 1990)는 균형적 접근법에 대해 살펴보도록 한다.

1) 음운론적 접근법

음운론적 접근법은 발음중심 접근법, 부호중심 접근법 또는 기술중심 접근법이라고도 하는데 언어를 이루고 있는 여러 가지 요소들을 구조적으로 분석하여 그 나누어진 조각들을 조금씩 체계적으로 학습하는 것이 효과적이라고 보는 견해이다. 따라서 음운론적 접근법은 철자법의 원리와 음소구성의 원리를 직접적이고 체계적으로 가르치는 언어교수방법으로 낱자의 소리에 대한 식별과 그 소리들이 결합되어 낱말이 된다는 사실을 깨닫는 음운인식을 강조한다. 이 접근법에 의하면 유아에게 음운인식 능력이 생기면 자소·음소간의 대응관계, 자음과 모음의 결합원리를 알게 되어 읽기 기술을 습득할 수 있다(Ball & Blanchman, 1991). 즉 상이한 단어에서 같은 소리를 가진 음소를 식별하는 등 문자와 소리와의 관계를 아는 것으로 유아로 하여금 모르는 단어를 읽는데 도움을 준다.

음운론적 언어교육의 목표는 글자의 올바른 해독(decoding)과 부호화(encoding)에 있다고 보며 낱자나 낱말 수준의 언어학습을 강조한다. 문자학습의 방향은 낱자에서 단어로, 단어에서 문장으로, 문장에서 이야기로 나아가는 상향식 접근법을 취한다(Harris & Hodge, 1995). 이 지도법은 특별히 발음 지도를 강조하는데, 발음은 글자를 말소리로 바꾸는 것을 말한다. 글자를 말소리로 바꾸기 위해서는 자모 체계를 알아서 글자를 읽을 때 글자와 말소리의 관계를 알고 그것을 적용하여 주어지는 글자를 해당 말소리로 바꿔야 한다. 이것이 해독의 과정이다. 따라서 발음 지도는 읽기를 배우기 시작하는 때부터 지도해야 하며 주로 낱자나 단어를 중심으로 매우 명시적이고, 직접적이고, 체계적으로 해야 한다.

음운론적 접근법에서는 유아의 자발적이고 실질적인 읽기나 쓰기보다는 맞춤법에 맞는 읽기와 쓰기 학습을 강조한다. 또한 읽기, 쓰기 학습을 하기 위해서는 위계적인 학습 계획과 반복적인 연습이 필요하다고 본다. 즉 유아의 자발적인 선택이나 참여보다는 교사가 주도적으로 학습을 계획하여 알려준다. 실제 교육과정에 있어서도 교사의 직접적인 감독 하에 대집단 교수를 많이 하며 출판된 연습지를 사용하고 표준적인 글자를 강조한다. 또래와의 상호작용이 적으며 구조적인 형태의 학습활동을 한다(임양금, 2005).

이렇듯 음운론적 접근법은 자·모 체계, 글자와 말소리의 관계에 대한 지식과 함께 음운인식도 명시적, 체계적으로 지도할 것을 강조하는 교수법으로 학습의 문자해독 측면에서 효과적인 방법이다. 그러나 탈맥락적 상황에서 지나치게 읽고 쓰는 기술만을 강조하고 유아의 사고 발달상의 특성을 고려하지 않아 지나치게 분석적이고 논리적이다(엄윤재, 박혜경, 2004). 또한 무리한 베껴 쓰거나 기본음절표 외우기로 인해 학습에의 흥미를 유발시키기 어려우며 거의 쓰이지 않는 의미 없는 음절까지 학습시킨다는 점과 그 외 발음 규칙에 예외인 단어는 유아에게 혼란을 야기할 수 있다는 단점도 가지고 있다(조애령, 1996).

이와 같은 내용을 요약하면, 음운론적 접근법은 유아들이 매우 명시적이고 체계적인 방법으로 미리 정해진 순서대로 글자와 말소리의 관계를 배우게 하고, 글을 읽을 때 글자와 말소리의 관계를 기억했다고 그 관계를 적용하여 읽기와 쓰기를 해 나갈 수 있도록 지도하는 것이다.

2) 총체적 접근법

총체적 접근법은 언어를 하나의 덩어리(whole language)로 취급하고 그것을 한 덩어리로 유아에게 제시해야 유아가 언어를 효과적으로 학습할 수 있다는 견해이다. 따라서 지도의 초점은 글자의 형태가 아니라 글자의 의미이다. 언어 지도는 글자들을 분리해서 가르칠 것이 아니라 그런 글자들이 의미가 있는 상황 속에서 자연스러운 방법으로 학습될 수 있도록 가르쳐야 한다고 주장한다. 매우 어린 시기부터 유아들이 문자언어를 자주 접하고 사용해봄으로써 글자의 모양을 익힐 수 있고 상황과 맥락에 의존해서 글의 의미를 추측해 보도록 한다(Edelsky, 1991).

총체적 언어교육의 목적은 정보를 얻기 위해서는 다양한 책을 다루어 보는 경험을 가지며 독서를 해야 한다. 그리고 유아의 주위에는 많은 종류의 활자화된 글을 제공해야 하여 여러 가지 상황에서 교사가 이야기를 들려주거나 유아가 혼자 쓰기를 할 수 있도록 권장함으로써 활자화된 글의 기능에 대한 인식을 높이는 것이다(Goodman, 1986). 또한 총체적 언어접근 방법은 읽기, 말하기, 듣기, 쓰기를 동시에 배울 수 있다는 관점이며 하향식 언어교육방법이다. 하향식 언어교육에서는 문자언어의 언어적 규칙성 보다는 읽기와 쓰기의 활용적인 면을 더욱 강조한다.

이처럼 총체적 접근법은 문자언어의 규칙성보다는 읽기와 쓰기의 활용적인 면을 강조하기 때문에 글자의 형태보다는 글자의 의미에 관심을 둔다(이문정, 2004). 또한 유아가 글을 읽고 쓰고자 하는 동기와 풍부한 문식성 환경, 그리고 유아와 상호작용하는 성인의 역할을 강조한다. 이렇듯 총체적 언어에서는

언어의 실제적인 사용을 강조하면서 무엇보다 유아의 입장에서 진정으로 의미 있는 언어학습이 될 수 있도록 초점을 둔다(신현재, 이재승, 1994). 그러므로 교사는 유아가 글자 하나하나를 읽고 해독에 집중하게 하기보다는 글 전체의 의미를 구성하는 과정을 더 중요하게 다루어야 하며, 유아의 흥미와 관심에 따라 다양한 언어적 경험을 제공하고 사회 구성원간의 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

총체적 언어 교육자들은 유아기 때부터 문학작품에의 노출과 언어에 대한 풍부한 경험을 통하여 자연스럽게 읽기 기술을 획득할 것이라고 가정한다(Goodman, 1992). 또한 이 접근은 읽기뿐만 아니라 쓰기까지도 사회적 맥락 내에서 또래들과의 자연스러운 상호작용으로 획득할 수 있으며 각 유아의 발달 수준에 교사가 비계를 제공할 수 있다고 주장한다.

기능적이고 자연스럽고 실제적이고 의미를 강조하는 총체적 접근법은 유아들이 읽기, 쓰기에 대해 흥미를 잃지 않으면서 읽기와 쓰기 기술들을 습득하는 장점이 있다. 그러나 총체적 언어접근법은 1970년대 이후 이 접근법을 시도한 미국의 텍사스 주, 캘리포니아 주, 캐나다의 몇 주들, 그리고 영국 여러 곳에서의 읽기 성취도 검사에서 읽기 성적이 떨어진 결과가 나타남에 따라 총체적 언어접근법도 제한점이 있다는 지적을 받았다.

3) 균형적 접근법

(1) 출현 배경

1970년대 미국 읽기 수업에 음운론적 교수가 처음 도입된 이래, 1980년대 중반에는 소리에 따라 단어를 분석하기보다 단어 전체로 읽고 기억하는 일견 단어법이 시도되었다(Morrow & Tracey, 1997). 그 후 Goodman(1986) 등은 언어학습에서 언어를 조각조각 단편적으로 접근하는 것에 반대하여 전체의 의미덩어리로서 다룰 것을 주장하며 과거 20년 동안 의미가 우선하는 총체적 언어교수 접근법이 문식성 교육의 주류를 이루게 되었다.

그러나 1988년대 이후 총체적 언어교육의 표방아래 문학을 중심으로 한 읽기 교육을 실시한 캘리포니아가 1994년에 시행된 성취도 평가에서 거의 최하위를 차지한데에 대한 미디어의 과대한 보도와 함께 교육가들은 어떻게 아동들에게 읽기를 가르쳐야 하는가에 대한 논쟁을 계속해 왔다(강혜진, 2000).

이러한 논쟁의 중심이 된 것은 음운론적 접근법과 총체적 접근법 간의 대립이었다. 상반되는 두 진영의 논쟁은 ‘읽기 전쟁(Reading War)’이라고 불리울 만큼 뜨거웠다. 이로 인해 문식성 교육에 대한 연구는 한 극단에서 다른 극단으로 십 년 단위로 바뀌다가 최근에 와서는 양분적인 논쟁보다는 효과적인 문식성 교수 방법을 논의하는데 더 많은 노력을 해야 한다는 의견들이 대두되었다. 또한 읽기 능력과 총체적 교수법과의 관계에 대한 연구들에서 오히려 글을 잘 못 읽는 아동들이 맥락적인 단서를 더 많이 사용한다고 한 연구 결과들(Adams & Bruck, 1995)이 총체적 언어교육의 관점이 아닌 새로운 시각에 대한 요구를 불러일으켰다. 따라서 이런 소모적인 양분적 논쟁보다는 이러한 논쟁에 대한 해답으로 제 3의 접근이 필요하다는 주장이 설득력을 얻게 되었고, 그 결과 음운론적 교수와 총체적 교수의 결합을 추구하는 균형적 접근이 제시되었다(Reutzel & Cooter, 1996).

이러한 배경 아래 균형적 접근법이 대두되었다. 균형적 접근이란 간단하게 정의하면 음운론적 접근과 총체적 접근을 절충한 언어교육 방법이다. 균형적 접근법의 궁극적인 목표는 유아의 읽기·쓰기 발달을 도모하기 위해 각각의 이론이 가지고 있는 장점을 수용하면서 두 접근법에서 제시하는 가장 좋은 교수법을 선택하여 가르치는 것이다. 이때 개개 유아의 특성과 경험 등을 파악하여 가장 효과적인 방법을 적용한다(Raven, 1997). 다시 말해서 어떤 경우에는 체계적이며 직접적인 교수법인 음운론적 접근법을 적용하고 어떤 경우에는 총체적 접근법을 적용하여 유아가 읽고 쓸 수 있도록 돕는 것이다. 즉, 균형적 접근법이란 유아들이 즐겁게 읽기와 쓰기를 할 수 있도록 하며, 날마다 좋은 글들을 골라 읽어주고, 자연스럽게 글의 의미를 이해하고 의미를 구성하는 경

험 등을 제공하는 것과 함께 읽기와 쓰기에 필요한 기능과 전략을 체계적으로 교수하는 것을 균형있게 조합한 효과적인 문해 교육방법이다.

특히 최근 우리나라의 경우, 한글의 문자 특성에 적합한 문자언어 접근법으로 균형적 교수법에 대한 관심이 높아지고 있다(이숙희, 2008; 이차숙, 2004).

한글은 고유한 문자적 특성을 가지고 있다. 한글외의 다른 언어는 음소문자이거나 음절문자이든지, 표음문자이거나 표의문자이든지 둘 중 한 가지 특성만을 가진다. 그런데 한글은 음소문자이면서 음절문자와 같이 모아쓰기를 하고, 표음문자이면서 표기상으로는 표의주의를 채택하고 있어서 언어적으로 이중적인 양면성을 가진 매우 독특한 성질의 언어이다. 이러한 한글의 특징은 한글 교육의 방법에도 영향을 준다(임양금, 2005).

일반적으로 언어의 특성에 따라서 음소문자와 표음문자는 상향식 언어교육법이 더 적합하고, 음절문자와 표의문자는 하향식 언어교육법이 더 적합한 것으로 알려져 있다(이익섭, 2000). 그러나 한글은 다른 언어에서는 찾아 볼 수 없는 양면적인 특성을 가지고 있기 때문에 일방향적인 문자언어교육법으로는 효율적인 읽기, 쓰기 교육의 결과를 기대하기 어렵다. 효과적인 문식성 교육은 한글의 양면적인 특성을 고려한 교육방법 이어야 한다.

음소언어에서는 글을 읽거나 쓰는데 없어서는 안 되는 필수적인 지식이 바로 음운인식 능력이다. 따라서 음운 법칙을 먼저 습득한 후에 단어와 문자를 읽고 쓰는 상향식 언어교수법이 효율적이다. 그런데 한글은 음소언어이면서 음절문자로 모아쓰기를 하기 때문에 시각적으로 음소보다는 음절 단위로 구별이 되며 음소가 음절 속에 내재되어 있어서 자소·음소 대응관계를 터득하기가 어렵다. 어린 유아의 경우 간판에 있는 ‘엄마’라는 단어는 잘 읽지만 같은 글자라도 맥락적인 정보 없이 따로 ‘엄마’라는 단어만 제시했을 때는 잘 읽지 못하는 점을 보면 글자를 음소 단위로 인식하기보다는 단어 단위로 시각적으로 기억한다는 것을 알 수 있다. 그러므로 매우 어린 시기부터 인쇄된 문자와의 풍부한 경험을 많이 할수록 많은 글자를 기억하게 되며 다양한 맥락에서

문자를 사용해 본 경험이 문식성 발달을 위해 중요하다. 그러므로 한글은 글자 자체가 가지고 있는 양면적인 특성 상 음운인식과 문어경험 중 어느 하나도 경시할 수 없으며 한 가지만을 강조하는 언어교육은 효율적인 읽기, 쓰기 교육방법이 될 수 없다(이익섭, 2000; McGuinness, 1997). 따라서 한글은 문자 언어적인 측면에서 고려해 보았을 때 양방향적인 문식성 지도, 즉 균형적 언어 교수방법이 적절함을 알 수 있다.

(2) 특징

균형적 접근법은 교사주도적인 접근과 아동중심적인 총체적 접근법 사이에 다리를 놓아주는 제 3의 접근 방식으로 유아에게(to), 유아와 함께(with), 유아 스스로(by) 읽고 써보게 하는 3가지 차원이 골고루 이루어지도록 하는 활동이다(Reutzel & Cooter, 1996). 또한 균형적 접근법은 유아들이 관심을 가지고 스스로 즐겁게 읽기와 쓰기활동을 할 수 있도록 동기화 되어야 하며(Pressley, 1998), 유아들의 요구를 최대한 만족시키는 개별화된 교육이고, 유아에게 비계 설정을 통한 교육과 다양한 교수전략이 혼합된 것이며(Freppon & Dahl, 1998), 총체적 언어와 연관된 풍부한 문학적 활동을 조합한 효과적인 문식성 교육법이다(Honig, 1996).

이와 같은 교육을 위해 첫째, 학습자로서 유아를 존중하고, 둘째, 읽기와 쓰기의 기능적 사용에 대한 신념을 가지며, 셋째, 읽기와 쓰기를 총체적인 과정으로 시작해야 한다는 믿음이 있어야 하며, 넷째, 학습에서 유아들의 수준과 흥미를 고려하고, 다섯째, 총체적 언어 프로그램의 한 부분이 되지 못했던 음운인식, 단어인식, 철자이해를 위한 기술과 전략들을 중요하게 다루어야 한다(Mcintyre & Pressley, 1996).

특히 IRA(International Reading Association, 1993)에서 공식적으로 채택된 균형적 읽기 교수의 원리는 다음과 같다(Blair-Larsen & Williams, 1997).

첫째, 유아를 가르치는 것과 학습을 촉진시키는 것 사이의 균형, 즉 교사 주

도적 명시적 교수와 유아 중심적 발견학습의 균형이 필요하다.

둘째, 읽기 교수 접근들과 개방된 읽기 시간 제공의 균형, 즉 계열화된 읽기 교수와 학습자 요구에 기반을 둔 교육과정 사이의 균형이 요구된다.

셋째, 발음중심 교수법과 의미중심 교수법 사이의 균형, 즉 개별적 기능 강조의 방법들과 의미중심 방법들의 균형이 요구된다.

넷째, 개별 유아들의 상황에 따른 읽기 지도와 핵심 교육과정의 기준 중심 수업 사이의 균형을 의미한다. 즉, 계획되지 않은 교수와 계획된 교수의 균형이 필요하다.

다섯째, 상업용 도서와 출판된 교재의 사용상 균형이 요구된다.

여섯째, 비형식 관찰과 형식적 평가의 균형, 즉 질적 평가와 기준 지향적 표준화된 검사간의 균형이다.

일곱째, 언어의 사용과 인식 간의 균형, 즉 상황 내의 모든 언어활동 과정의 통합과 균형을 의미한다.

균형적 읽기과정 요소는 교사가 유아에게 소리내어 읽어주기, 교사와 유아가 텍스트를 같이 읽는 함께 읽기, 소그룹을 형성하여 유아들이 서로를 가르쳐 주거나 미니레슨을 통해 자세한 읽기 기술들을 가르치는 안내된 읽기, 유아 스스로 읽는 자발적 읽기를 포함한다. 또한 균형적 쓰기과정 요소는 교사가 유아에게 쓰는 것을 시범 보여 주는 소리내어 써주기, 교사와 유아가 함께 텍스트를 쓰는 함께 쓰기, 소그룹 지어 미니레슨을 통해 쓰기 규칙을 제공하는 안내된 쓰기, 유아 스스로 쓰기 등을 포함한다(Caroline, 2001).

특히 균형적 접근법은 음운론적 접근과 총체적 접근을 절충한 언어 교육 방법이기 때문에 Honig(1996)은 균형적 접근법을 총체적 접근법과 함께 단어 인식에 필요한 기초적 읽기 기술들을 병행하여 가르칠 수 있는 언어 및 문학 활동을 제안하였다. 또한 Lapp와 Flood(1997)도 균형적 지도에서 음운인식이나 단어 지도를 할 때 직접적이고 명시적인 지도를 하되 재미있는 책이나 총체적 언어 프로그램 내에서 그러한 지도가 이루어져야 한다고 주장하였다. 즉 유아

들이 배워야 할 새로운 기술들과 내용들이 명시적으로 지도될 수 있지만 가능하면 유아들이 이미 알고 있는 것들과 통합할 수 있는 방법을 찾아 의미 있는 맥락 안에서 지도하는 것이 효과적일 것이라고 말한다.

Strickland(1998)는 전체-부분-전체의 방법을 도입하여 가르칠 것을 제안하였다. 즉, 읽기 기술과 의미는 결코 분리될 수 없기 때문에 집중적인 읽기 기술 지도는 의미의 전체 위에서 가르쳐야 한다. 따라서 처음에는 총체적 언어 접근법으로 읽기 기술들이 포함된 글들을 먼저 제시하고 의미에 관한 대화를 나누는다. 그런 후 읽기의 기초기능들을 명시적으로 가르치고 다시 의미의 이해나 구성을 위한 활동시간을 가지게 한다.

또한, 조정숙과 김은심(2003)은 한글지도를 위한 균형적 접근법에 대해 순차적 과정을 제시하였다. 첫 번째 단계로 글 또는 글자보다는 의미 중심의 방법을 취하는데, 자형이 간단하고 의미도 쉬운 단어나 간단한 문장을 그림과 함께 제시한다. 이 단계에서는 정확한 발음보다는 읽기에 대한 흥미 유발이 중요하다. 두 번째 단계에서는 의미 중심의 방법을 지속적으로 유지해 가면서 동시에 글자의 정확한 발음을 강조하는 발음 중심 방법을 도입한다. 발음 중심 방법으로 자음과 모음의 형태 변별, 자음과 모음의 음가 변별 등의 활동을 하며, 유아가 스스로 자모의 음가를 결합하여 배우지 않은 쉬운 글자도 읽을 수 있을 때까지 계속한다. 세 번째 단계에서는 쉬운 글자를 거의 읽게 되면 다시 의미 중심 방법으로 돌아가 간단한 생활 이야기, 동화, 우화를 읽도록 지도한다. 이러한 과정을 통해 읽기의 목적, 과제, 중요하고 덜 중요한 것 찾기, 의미를 찾기 위해 배경 지식을 활용하는 습관 등을 갖게 한다고 밝혔다.

(3) 선행 연구

균형적 접근법에 대한 연구들 중 우선 균형적 프로그램의 구성요소에 대한 연구들을 살펴보면, Fountas와 Pinnell(1996)은 교육과정 내에서의 음성 언어에 대한 강조, 철자와 단어를 다루기, 통합적인 주제 활동, 관찰, 평가 그리고

학교와 집을 연결하는 파트너십을 강조하면서 8가지 요소로 균형적 문식성 프로그램을 구성하였다. 8가지 구성요소는 큰 소리로 읽어주기(reading aloud), 함께 읽기(shared reading), 안내적 읽기(guided reading), 혼자서 읽기(independent reading), 함께 쓰기(shared writing), 상호작용하며 쓰기(interactive writing), 안내적 쓰기(guided writing), 혼자서 쓰기(independent writing)이다.

Hoover(2006)는 유치원 유아를 대상으로 MRI(Missouri Reading Initiative) 균형적 읽기 프로그램을 시행하고 평가한 결과, 읽기 프로그램을 구성할 때에는 ‘의미이해력’, ‘어휘력’, ‘유창성’, ‘발음원리’, ‘음소인식’의 5대 요소를 도입하여 프로그램을 구성할 것을 제안하였다. 읽기 발달을 도와주기 위해 사용한 방법을 프로그램의 구성요소별로 살펴보면, 첫째 의미이해력을 증진하기 위해 교사는 유아가 의미있는 맥락 안에서 읽은 내용을 이해할 수 있도록 풍부한 문식성 환경을 조성해 주고 더불어 안내적 읽기, 읽기 모델 보여주기 등에 의해 유아가 읽기에 흥미를 가질 수 있도록 지원하여 준다. 두 번째 요소인 어휘력 증진을 위해 유아가 교사의 읽기를 청취하거나 유아 혼자 읽기, 친구들과 함께 읽기, 안내적 읽기, 소리내어 읽기 등을 할 수 있도록 하였다. 또한 유아에게 의미 있는 맥락 안에서 단어를 명시적으로 지도하였다. 세 번째 요소인 유창성을 증진하기 위해서는 혼자 읽기, 또래끼리 읽어주기, 반복되는 구절 등을 활용하여 반복적인 읽기 지도를 하였다. 네 번째 요소인 자소와 음소의 대응관계를 이해하기 위한 발음 원리에 대한 지도는 동시나 동요, 동화책에서 의성어나 의태어 등을 활용하여 발음하기, 크게 소리내어 읽기 등으로 지도하되 유아가 원할 경우에는 유아의 수준에 따라 체계적이고 명시적으로 지도하였다. 마지막 요소인 음소인식을 돕기 위한 방안으로 어휘를 이루는 각각의 소리를 인식하고 사로 다른 모양과 소리 찾기, 하나의 어휘를 각각의 소리로 분리해 보기 등의 활동을 지도하였다.

Cunningham과 Hall(1998)은 1980년대와 90년대에 걸쳐 균형적 지도법을 좀

더 실제적인 방식으로 교실에 적용하였는데 이를 ‘four-blocks’라고 하였다. 내용은 안내적 읽기, 자기 선택적 읽기(self-selectet reading), 쓰기, 단어관련 활동이며 각각 30~40분씩 교실 수업의 활동을 구분하여 언어활동을 하는 것이다. 이러한 방법은 간단하지만 매우 효과적인 것으로, 특히 단어 만들기 활동은 한 철자씩 이리저리 옮기거나 넣고 빼면서 새로운 글자를 만들어 가는 것으로 음성언어와 문자언어의 교량적 역할을 하며 글자의 해독과 부호화에 도움이 된다고 하였다.

균형적 접근법에 대한 국내 연구는 최근에서야 제한적으로 수행되고 있다. 이옥섭(2000)이 연구한 균형적 문해 교수법은 Holdaway(1979)와 Mooney(1990) 등이 제안하고 있는 균형적 문해 프로그램의 읽기와 쓰기의 활동요소에 기초하여 활동을 구성한 것으로 그 후 많은 연구(강성숙, 한석실, 2007; 김일숙, 2002; 박시주, 2002; 유화영, 2004)가 영향을 받아 유사한 방법으로 이루어졌다. 그 결과 유아들의 문해에 대한 관심, 책읽기와 단어 읽기, 쓰기 능력을 증진시켰고 유아들의 언어 및 사고 능력의 발달에 긍정적인 효과가 있었다는 결과를 얻었다. 또한 엄윤재와 박혜경(2004)은 균형잡힌 접근법을 실시한 집단 유아들이 음운인식 능력, 읽기능력, 쓰기능력, 책 내용이해도 등에서 발음중심 접근법을 실시한 유아들보다 유의한 향상을 보였다고 보고하였다.

임양금(2006)은 3세 유아를 대상으로 유아의 이름글자를 활용한 균형잡힌 문자언어 접근법의 효과를 살펴본 결과, 유아의 읽기 능력, 이름글자에 대한 인식, 쓰기 능력이 긍정적으로 변화되었다고 하였다.

유아들을 위한 한글 읽기지도는 지도의 초기부터 한글특성에 따른 적절한 해독지도가 필요하다는 주장(이차숙, 2004)과 함께 이숙희(2008)는 5세 유아를 대상으로 한글특성에 기초한 균형적 유아 읽기프로그램을 구성하였다. 프로그램은 유아의 읽기 발달단계에 따라 단어읽기단계, 음절인식단계, 초기음소인식단계, 후기음소인식단계, 철자읽기단계로 구분하여 이를 근거로 단계별 프로그램

램을 구성하였다. 연구 결과 균형적 읽기 프로그램은 유아의 의미이해, 해독능력, 음운인식능력을 증진시키는데 매우 효과적인 것으로 나타났다.

이상을 요약하면 균형적 프로그램은 유아의 읽기 및 쓰기, 음운인식 능력에 긍정적 영향을 미치며 특히 교사가 유아 개개인의 발달 수준과 특성 및 한글의 문자적 특성에 대한 이해를 바탕으로 이에 적합한 프로그램을 적용할 때 효율적인 읽기 교육이 이루어질 수 있다는 것을 보여준다.

3. 유치원과 초등학교의 연계 교육

1) 연계 교육의 개념 및 필요성

연계성은 ‘relationship’, ‘connection’, ‘continuity’ 혹은 ‘articulation’ 등으로 번역된다(김경철, 홍정선, 2003; Tyler, 1949). 선행 연구들에서 연계성에 해당하는 영어로 이렇게 다양한 어휘를 사용하는 것은 저마다 연계성을 다르게 해석하고 있다는 반증이기도 하며, 연계성은 교육과정 이론에서의 용어를 번역한 것이기 때문에 서로 다른 개념을 연계성에 적용하는 것은 연계성 개념의 혼란이라기보다는 번역상의 다양한 해석이라고 해석할 측면도 있다.

교육과정의 연계성 개념은 계속성(continuity), 계열성(sequence), 통합성(integration), 접합성(articulation), 연결성(relationship, connection)의 다섯 가지 의미로 분류된다. 계속성과 계열성은 시간차가 있는 두 개 이상의 교육과정에 동일하거나 발전적인 교육내용을 선정하고 조직하는 것이다. 통합성은 시공간적으로 두 개 이상의 학교급과 교과 교육과정 간에 서로 유기적인 관련성을 갖는 교육내용이 선정, 조직됨을 말한다. 접합성은 두 개 학교급, 학년의 교과 교육과정 간 맞부딪힘이 일어나는 특정 부분에서 교육 내용이 자연스럽게 연결되고 접합되도록 하는 것이다. 연결성은 두 개 이상의 학교급이나 교

과 교육과정을 전체적, 거시적으로 보아 이들이 연결되어야 함을 말한다(김진숙, 2006).

유아교육사전(2000)에서는 연계성을 학년 사이나 학교 수준 사이의 교육 내용이 적절한 관련을 맺고 있는 상태를 말하는데, 여기서 적절한 관련을 맺고 있다는 말은 교육내용들이 서로 의미 있게 구분된다는 것과 그 사이의 관련이 원활하다는 것을 동시에 나타내는 말이다. 유치원과 초등학교 교육의 연계성도 두 단위의 교육이 연계를 이룸으로써 유아의 지속적인 발달을 도모하고 교육의 효율성을 높일 수 있기 때문에 매우 중요하다.

따라서 연계성은 유치원과 초등학교라는 교육 단위를 조화롭게 연결시키자는 뜻으로 볼 수 있으며, 교육체제 면에서 보면 유치원의 학습 경험을 확인하여 초등학교의 교육 프로그램에 효율적으로 이어지도록 노력해야 함을 시사하고 있다(권세경, 2005). 그러므로 유치원과 초등학교의 연계는 이 시기 유아 및 아동의 성장과 발달을 고려하여 양 교육체제 및 내용 중 불필요하게 중복되거나 단절되는 것이 없도록 효율적으로 조직하는 것을 말한다고 볼 수 있다.

연계교육의 필요성은 크게 발달적 측면과 교육과정 측면으로 나누어 살펴볼 수 있는데, 좀 더 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

첫째, 발달의 유사성이다.

미국유아교육협회(NAEYC)에서는 ‘0세부터 8세의 아동 발달에 적합한 교육 실제’를 위한 지침을 마련하여 이들에게 보다 적절한 교육이 이루어지도록 권장하고 있다(Bredenkamp, 1992). 또한, Piaget가 제시한 인지발달 단계에 따르면 유치원과 초등학교 저학년 아동은 인지발달면에서 동일하게 전조작기(2~7세)에 해당된다. 이렇게 볼 때, 유아교육 대상 연령과 초등학교 1, 2학년 아동들은 만 5세~7세로서 연구자들이 주장한 유아교육의 대상인 0세~8세의 범주에 속하며, 발달심리학적으로도 비슷한 발달 특성을 보이기 때문이다(Morrison, 2003).

둘째, 교육내용 조직의 원리(Bruner, 1960), 즉 계속성과 계열성 때문이다.

인간의 학습은 하나의 연속적인 과정이기 때문에 자연스럽게 연속적으로 이루어져야 하며 학습 과정과 내용 등은 위계적으로 구성되고 그 위계를 정한 방법과 절차를 거쳐 계통적으로 배워야 한다. 따라서 유치원과 초등학교의 교육 경험간 관련성을 높이고 확대, 심화시키기 위해 연계교육이 필요하다.

셋째, 성공적인 학교생활의 토대가 된다.

유치원을 졸업한 유아들은 초등학교에 입학하게 되면 유치원에서의 경험과는 다른 변화를 겪으면서 혼란에 빠지게 된다. 유치원에서 초등학교로의 전이는 아동에게 긴장과 불안감을 조성하여 여러 가지 심리적 문제를 유발하기 때문이다(조정숙, 2005). 따라서 유아로 하여금 학교교육에 대한 긍정적인 태도를 형성하고, 학업과 관련된 자존감을 높이며, 자긍심을 형성하게 하기 위해 초등학교 저학년 교육과정과 유치원의 교육과정이 엄격히 분리되는 것보다는 체계적으로 연계되어야 한다.

넷째, 문자 교육에 있어 사교육 예방 및 유아교육과정의 정상적 운영 때문이다.

유치원에서의 문자 기초 교육을 어떻게 할 것인가는 유치원 교사와 초등학교 교사, 학부모들의 관심사이자 쟁점이다. 유치원과 초등학교 아동들을 대상으로 한 사교육 현황에 대한 연구들에서는 사교육 내용 중 가장 큰 비율을 차지하는 것이 한글교육이라고 밝히고 있다(서금택, 2004; 홍은자, 2001). 또한 유아를 대상으로 하는 한글학습지의 내용을 분석한 연구(길홍묘, 2002)에 의하면 유아가 4, 5세만 되면 학습지를 구독한다는 응답이 83%로 나타나 대다수의 유아가 한글 학습지로 한글을 배우고 있음이 드러났다. 실제로 유치원과 초등학교 연계교육에 관한 연구에 의하면 60% 이상의 유아교육기관에서 현재 한글을 지도하고 있으며(백지영, 2003), 94% 이상의 부모들이 그들의 자녀가 초등학교에 들어가기 전에 한글지도를 하였다(안영혜, 2003). 또한 김은연(2006)의 연구에 의하면 유치원 교사의 97%가 문자 교육이 필요하다고 응답

한 것으로 나타났다. 이처럼 유아기의 문식성 교육이 중요한 이유는 유아기의 문식성 발달이 초등학교의 학업 성취에 영향을 미치기 때문이다. 문자 해독을 하지 못하고 초등학교에 입학한 아동들의 경우, 수리력이나 탐구력 등과 같은 다른 교과목의 학습능력이 우수함에도 불구하고 지필 평가 상황에서 문제를 읽고 이해하여 답하는 기능의 미숙으로 인해 전반적인 학습부진으로 분류되기도 하기 때문이다(심민희, 2004). 이상과 같은 연구 결과를 볼 때 사교육을 지양하고 유아교육과정의 정상적으로 운영되어 바른 문식성 교육이 이루어지기 위해 유치원과 초등학교의 문식성 교육이 연계되어 실시될 필요가 있음을 알 수 있다.

2) 문식성관련 교육과정

2007년 개정 교육과정은 국가 교육과정에 대한 부분·수시 개정 방침에 의거하여 교육과정 개정 시안 개발, 교육과정 개정 시안 수정 및 보완을 거쳐 고시되었으며(교육부 고시 제 2007-79호), 2009년 3월부터 적용되기 시작한다.

이번 교육과정 개정의 성격은 ‘수시 개정’ 내지 ‘부분·수시 개정’으로 표방된다. 개정 교육과정은 제7차 초등학교 교육과정이나 제6차 유치원 교육과정과 기본 철학 및 체제에 있어서 변함이 없다(교육부, 2007). 특히 유치원 교육과정 개정은 사회 변화에 부응한다는 교육과정 개정의 일반적 필요성 외에 실질적으로는 초·중등 교육과정과의 동시개정 및 고시에 대비한 것임을 알 수 있다(김진숙 외, 2007).

(1) 문식성관련 교육과정의 특징

2007 개정 유치원 교육과정과 초등학교 국어과 교육과정의 개정 중점 사항을 살펴보면 다음과 같다(교육부, 2007; 한국유아교육학회, 한국교육과정평가원, 2006).

첫째, 교육과정 간의 연계성을 고려하였다.

개정 유치원 교육과정은 특히 초등학교 교육과정과의 연계성을 고려하여 내용범주를 읽기와 쓰기로 구분하였다. 즉 2007년 개정 유치원 교육과정은 유아의 언어 발달에 적합한 범위 내에서 초등학교 국어과 교육과정의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법의 내용 체계와의 연계를 위해 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기로 구분하였다.

둘째, 일상생활에서의 언어사용 능력을 강조하였다.

유아는 의미있는 맥락 속에서 실제적으로 언어를 배우고 사용함으로써 언어 학습에 관심을 갖게 될 뿐 아니라 일생 동안 언어 사용을 즐기는 성향을 갖게 된다. 이와 같은 맥락에서 유치원 교육과정은 ‘읽기에 관심 가지기’ 내용에서 ‘주변에서 친숙한 글자를 읽는다’의 수준을 넣었다. 개정 초등학교 교육과정에서도 구체적이고 실제적인 담화의 중요성을 강조하고, 글을 수용하고 생산하는 활동 속에서 학습자의 국어 능력이 신장된다고 보고 교육 내용을 ‘실제’ 범주 중심으로 구성하였다.

셋째, 한글의 글자 특성을 반영하여 교육과정의 하위내용을 구체화하였다.

한글은 음소문자이나 음절단위로 표현되는 독특한 우수성을 지니고 있다. 우리나라 유아들의 한글 읽기 및 쓰기 발달 과정에서는 이러한 한글의 특징을 유아들이 인식하고 있음이 나타난다. 예를 들어 자모의 인식보다는 음절인 글자인식이 먼저 나타난다. 이와 병행하여 유아들이 문자언어의 의미를 추측해 보며 그 형태에 관심을 갖게 되는 출발은 유아가 주변에서 흔히 접하는 글자들로 이는 총체적 접근법의 관점이다. 따라서 이러한 한글의 특징과 총체적 접근법의 강조점을 함께 반영하고자 개정 유치원 및 초등학교 교육과정의 언어생활영역은 균형적 접근을 취하였다.

넷째, 문학의 요소를 강조하였다.

질 높은 문학작품을 접하는 가운데 유아는 심미감과 창의성이 발달한다. 또한 다양한 어휘와 잘 씌어진 문장을 익히게 되어 표현력이 향상된다. 따라서 유아기부터 여러 가지 형태의 문학 작품을 접하도록 하여야 한다. 따라서 유

치원 교육과정에서는 특히 읽기 영역의 하위내용으로 ‘책에 관심가지기’에서 문학을 다루었으며, 초등학교 교육과정에서는 문학 영역을 따로 두어 강조하였다.

다섯째, 바른 언어사용 태도를 갖도록 하는데 중점을 두었다.

우리는 언어를 사용하여 자신의 필요와 생각을 표현할 수 있을 뿐 아니라 다른 사람의 행동을 통제하고 사고에도 영향을 미칠 수 있다. 이러한 말과 글의 힘을 유아가 인식함으로써 바르고 곱게 말과 글을 사용하고자 하는 마음가짐을 갖고 이를 익히도록 하여야 한다. 이를 위해 유치원 및 초등학교 교육과정에서는 언어활동에 대한 긍정적이고 바른 태도의 형성을 교육과정의 성격 및 목표에서 강조하였다.

(2) 문식성관련 교육과정의 목표

개정 유치원 교육과정 언어생활영역의 교육목표는 ‘말과 글을 즐겁고 바르게 사용하기 위한 기초능력과 태도를 기른다’이며, 하위목표는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 네 영역의 활동을 통해 성취되도록 구성되어 있다. 이 중 읽기 교육의 목표는 ‘낱말이나 문장이 나타내는 의미에 관심을 가지며 책보기를 즐긴다’이며 쓰기교육의 목표는 ‘글자의 기능을 인식하고 자신의 생각을 그림이나 글로 나타내는데 흥미를 갖는다’이다.

개정 국어과 초등학교 교육과정은 제7차 국어과 교육과정의 목표 진술 방식을 유지하여 초·중·고등학교의 국어과 교육 목표를 일원화하여 제시하였다. 따라서 초등학교 1학년에서 도달해야 할 교육 목표는 고등학교 1학년에 도달해야 할 교육 목표와 동일하다. 즉, 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 국어 학습을 통해 도달해야 하는 지향점으로서의 국어과의 교육목표는 ‘국어 활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기

른다'이다. 하위목표는 전문의 내용을 구체화한 것으로서 세 개의 향으로 구성되어 있다. 구체적으로는 '국어활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀 이를 다양한 국어 사용 상황에 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용한다', '담화와 글을 수용하고 생산하는데 필요한 지식과 기능을 익혀 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다', '국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여 국어의 발전과 미래 지향의 국어 문화를 창조한다'이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유치원의 문식성관련 목표는 모든 학교 급, 즉 초·중·고등학교의 국어과 교육 목표를 일원화하여 제시한 것과는 기술면에서 다른 것으로 나타났다. 따라서 초등학교 국어 교육 목표와 유치원의 경우를 직접적으로 비교하기는 어렵다. 그러나 언어사용을 즐기고 바르게 사용하는 것이 결국에는 언어활동, 언어문학의 이해, 국어의 정확하고 효과적인 사용, 국어의 발전과 민족의 언어문화 창달에 기여하는 능력과 태도의 육성으로 이어질 것이므로 교육 내용의 범위가 넓어지고 수준이 높아졌다고 할 수 있다. 다만 양 교육기관의 문식성 연계교육이 활성화되기 위해서는 문식성관련 영역의 목표가 점진적으로 무리함이 없이 진행되어질 수 있는가를 좀더 깊게 생각할 필요가 있으며, 이에 따라 교육과정 내용 수준에 대한 기술이 보다 명확해질 필요가 있다.

(3) 문식성관련 교육과정의 내용

개정 유치원 교육과정의 문식성 내용영역은 읽기와 쓰기로 구성되어 있으며, 초등학교 교육과정의 문식성 내용은 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 네 가지 영역으로 구성되어 있다.

개정 유치원 교육과정 및 초등학교 1학년 국어교과의 문식성관련 내용체계는 표 1과 같다.

<표 1> 개정 유치원·초등학교 교육과정의 문식성관련 내용

내용		하위 내용/ 내용 요소
유 치 원	읽기에 관심가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 주변에서 친숙한 글자를 찾아본다(I). • 주변에서 친숙한 글자를 추측해서 읽는다(II). • 여러 가지 맥락을 활용하여 단어나 문장의 내용을 추측해본다(공통).
	책에 관심가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 책에 관심을 가지고 책보기를 즐긴다(공통). • 궁금한 것을 책에서 찾아본다(공통). • 책에서 친숙한 글자를 찾아본다(I). • 책에서 친숙한 글자를 찾아 읽어본다(II). • 책의 그림을 단서로 내용을 추측해 본다(I). • 책의 그림을 단서로 추측하여 읽는다(II).
초 등 학 교	읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 낱말과 문장을 정확하게 소리내어 읽기 • 낱말, 문장을 받아쓰기
	의미가 잘 드러나도록 글을 알맞게 띄어 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 글자의 짜임 알기 • 글자의 띄임 알기 • 변하는 소리에 주의하면서 소리 내어 읽기 • 띄어 읽기의 방법 알기 • 의미가 잘 드러나도록 띄어 읽기 • 방법을 달리 하여 띄어 읽고 비교하기
	글을 읽고 대상의 내용 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 핵심어 찾기 • 중요한 내용 간추리기 • 글쓴이의 생각 이해하기 • 경험을 담은 글의 특성 이해하기
	글의 내용을 자신의 경험과 연관지어 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 글쓴이의 경험 파악하기 • 글쓴이의 경험과 자신의 경험을 비교하면서 읽는 태도 기르기
	쓰기에 관심가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 말이나 생각을 글로 옮길 수 있음을 안다(I). • 이야기를 지어 그림으로 나타내거나 굵적거리를 즐긴다(II). • 자기 이름의 글자에 관심을 갖는다(I). • 자기의 이름글자를 써본다(II). • 한글의 글자 모양에 관심을 갖는다(공통).
초 등 학 교	쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 여러 가지 쓰기도구를 사용해 본다(I). • 쓰기도구의 바른 사용법에 관심을 갖는다(II).
	글씨를 바르게 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 연필을 바르게 잡기 • 바른 자세로 글씨 쓰기 • 낱자, 글자를 바르게 쓰기 • 낱말, 문장을 받아쓰기
	대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 소개하는 글에 들어갈 적절한 내용 이해하기 • 자신, 가족, 학교 등에 대하여 소개할 내용 선정하기 • 주변에서 일어난 일에 • 주변에서 일어난 일에 대해 자신의 생각 떠올리기 • 자신의 생각을 뒷받침하는 까닭 정리하기 • 생각과 까닭이 잘 드러나게 쓰기

	인상 깊었던 일을 정리하여 그림일기 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 그림일기의 형식 알기 • 하루 중 있었던 일을 떠올리기 • 인상 깊었던 일을 구체적으로 쓰기 • 그림일기를 쓰는 태도 생활화하기
문 등 학 교	반복적으로 나타나는 말의 재미 느끼기	<ul style="list-style-type: none"> • 반복되는 말의 재미 느끼기 • 단순한 운율 유형 접하기 • 일상생활의 말에서 반복되는 말 찾기
	문학 작품에서 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현하기	<ul style="list-style-type: none"> • 작품의 인상적인 부분에 주목하기 • 작품에 등장하는 재미있는 말이나 구절 등을 활용하여 짧게 표현하기 • 재미있거나 인상적인 장면을 그림으로 그리기
	그림 동화 속의 그림을 이야기와 관련지어 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 글을 통해 알 수 있는 내용과 그림을 통해 알 수 있는 내용을 구분하여 말하기 • 그림에 나타난 주요 인물, 대상, 사건 파악하기 • 그림에 나타난 인물의 몸짓과 표정을 글의 내용과 관련하여 해석하기
문 등 법 교	한글 자모의 이름과 소리를 안다.	<ul style="list-style-type: none"> • 글자가 자음자와 모음자로 이루어짐을 이해하기 • 한글 자모 정확하게 읽기 • 자음자와 모음자의 결합으로 이루어진 글자를 소리 내어 읽기
	소리와 표기가 다를 수 있음을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 한글을 소중히 여기는 태도 기르기 • 소리 나는 대로 적었을 때와 어법에 맞게 적었을 때의 차이 이해하기
	문장 부호의 이름과 쓰임을 안다.	<ul style="list-style-type: none"> • 한글 자모, 낱말을 바르게 발음하기 • 문장에 쓰인 온점, 반점, 물음표, 느낌표의 쓰임 알기 • 온점, 반점, 물음표, 느낌표의 쓰임에 맞게 문장 읽기

표 1에서 살펴본 바와 같이, 유치원 교육과정의 내용체계와 초등학교 1학년 국어과 교육과정의 내용체계 구성의 가장 큰 차이점은 언어를 보다 종합적인 체계로 보고 그 안에서의 포괄성을 강조하고 있다는 것이다(김연화, 2006). 즉, 개정 국어과 교육과정의 교육 내용은 읽기, 쓰기, 문법, 문학으로 내용을 분리하여 제시하며, 이것은 다시 지식, 기능, 맥락의 범주에서 각각의 내용 요소로 범주화되어 있다. 이에 비해 유아교육에서는 문법과 문학이 따로 구분되지 않고 전체적인 내용 안에서 자연스럽게 포함되도록 구성되어 있다.

(4) 문식성관련 교육과정의 교수방법

제6차 유치원 교육과정(교육부, 1998) 언어생활영역의 교육방법은 일반적인 유아교육교수법 또는 자료 활용에 대한 지침이었으나 개정안에서는 지도상의 유의점이란 부분으로 교사가 언어영역의 각 내용별로 알아두어야 할 기본사항이나 환경구성 및 사고확장 방법 등을 제시함으로써 교육과정에 대한 현장의 이해도를 높이고 있다. 초등학교 언어교육과정의 교육방법에 대한 안내는 세부 교육목표의 특징을 고려하여 교육활동 계획 및 활동 전개에서 자료의 선택 및 활용의 구체적인 예를 통하여 좀 더 자세하게 안내하고 있다.

개정 유치원 교육과정의 문식성관련 교육방법은 첫째, 문자 언어 발달의 기초인 음성 언어 발달의 중요성을 인식하고 이를 위한 다양한 활동을 계획하고 실시한다. 유아에게 익숙한 음성 언어를 통하여, 언어의 다양한 기능을 익히고 즐기는 성향을 갖게 함으로써, 유아가 호기심과 흥미를 가지고 문자 언어를 익히고자 하는 동기를 갖도록 지도한다.

둘째, 유아의 문자 언어 발달에 있어, 환경 및 자료의 중요성을 인식하고 이를 언어활동에 적극적으로 반영하도록 한다. 특히 쓰기 영역뿐 아니라, 학습의 곳곳에 쓰기 도구를 비치하여 돕으로써, 유아들이 쓰기의 필요성을 느낄 때 언제라도 쉽게 그림이나 굵적거리기로 자신의 생각을 표현할 수 있도록 한다.

셋째, 교사는 유아가 적극적으로 언어 사용에 대한 원리를 구성해 나가도록 의미 있고 실제적인 활동을 제공한다. 이를 위해 기능적이고 실제적인 맥락 속에서 언어 사용의 효과를 경험할 수 있는 다양한 활동이 제시되도록 한다.

개정 초등학교 교육과정의 문식성관련 교육방법은 첫째, 학습자가 의미 있는 국어 학습 경험을 하여 창조적인 국어능력이 향상되도록 한다. 학습자의 국어 능력을 향상시키는 데 유용한 학습 경험을 제공하고, 이러한 학습 경험을 통해 학습자가 자기 주도적으로 국어 능력을 향상시킬 수 있도록 계획한다.

둘째, 학습자의 학습 준비도나 성취기준 도달 정도를 파악하고 개인차를 해

소하기 위한 교수학습 방안을 계획한다. 개인차를 해소하기 위한 방안은 학교의 실정, 학습자의 요구 등을 고려하여 계획하며 이를 위해 다양한 교수학습 자료를 개발한다.

셋째, 활동의 총체성을 고려하여 영역 간, 영역 내의 학습 요소를 통합하여 지도하기 위한 교수학습 방안을 계획한다. 여러 영역을 통합하여 지도하기 위해 자료를 개발할 때에는 교육 내용과 학습 상황에 맞게 다양한 방법을 모색하도록 한다.

앞에서 살펴본 바와 같이 유치원과 초등학교의 문식성 교육방법은 음성언어와의 통합적 교육의 강조, 문식성 환경의 강조, 학습자에게 의미있는 학습 경험의 강조라는 점에서 교육방법상의 연계성을 찾아볼 수 있다.

3) 선행 연구

2007년 개정 교육과정은 제 6차 유치원 및 제 7차 초등학교 교육과정과 그 근본방침에 있어서는 변함이 없고 부분적 개정이라는 점을 강조하고 있다(박천환, 2008). 따라서 교육과정의 연계관련 연구는 2000년부터 시행 적용된 유치원 6차 교육과정 및 7차 초등학교 교육과정의 연계 관련 연구를 중심으로 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

유치원과 초등학교의 문식성 연계교육에 대한 연구는 주로 교육과정 분석을 통한 연계성 여부에 대한 연구와 문식성 연계교육에 대한 인식 및 실태를 조사하는 연구를 중심으로 이루어져왔다. 문식성 연계교육에 대한 프로그램 연구는 거의 이루어지지 않았는데 권세경(2005)은 유치원과 초등학교 교사 및 장학사의 문해 지도에 대한 인식을 기초로 하여 연계모형을 구성했을 뿐이다. 그 결과, 유치원과 초등학교 문해지도 연계모형은 유아의 문해발달 수준에 따라 이루어져야 한다는 점을 강조하였으며, 연계모형을 실제 수업에 적용할 때 가장 중요한 것은 교사의 역할을 얼마나 잘 수행할 수 있는가에 대한 부분이라고 밝혔다. 따라서 연계모형을 적용하기 위한 실제적인 문해지도 프로그램

에서는 교사의 역할을 수행하기 위한 실제적인 교사교육을 기초로 이루어져야 함을 시사하였다.

먼저 유치원과 초등학교의 교육과정 분석을 통해 연계성을 살펴본 연구를 살펴보면, 주영희(2002)는 넓은 관점에서 볼 때 유치원과 초등학교 1학년 언어 교육의 목표와 내용은 연계되어 있음을 밝혔다. 교육목표의 경우 유아의 언어 사용능력이 결국에는 국어의 발전과 언어문화 창달에 기여하는 능력과 태도의 육성으로 이어질 것이기 때문에 이처럼 넓은 관점에서 볼 때 연계되어 있다. 또한 교육내용 중 읽기와 쓰기에 관심가지기 영역은 1학년 거의 모든 내용 영역과 연계되어 있는 것으로 분석하였다. 따라서 교육과정이 새로이 개정될 때는 유치원과 초등학교 교육과정간의 연계 여부에 대한 논의가 더 이상 이루어지지 않아야 할 것임을 시사했다.

차진선(2004)은 유치원 언어생활과 초등학교 1학년 국어교육의 교육과정은 목표 및 내용 면에서 비교적 연계가 이루어지고 있지만, 실제적으로 교육현장의 운영실태 측면에서는 연계가 이루어지지 않음을 밝히고 연계를 위한 개선 방안을 제시하였다. 유치원에서의 문식성 지도는 간단한 낱말이나 문장 수준으로 이루어져야 하며, 유아의 흥미에 따른 낱말을 위주로 하여 같은 글자로 된 단어를 스스로 찾아보게 하고 글자카드를 소리내어 읽도록 하는 등의 지도 방법이 병행될 것을 요구하였다. 또한 읽고 쓰기를 지나치게 강요하지 말고 흥미위주로 가르치며 개인차를 해결하기 위한 다양한 자료를 활용할 것을 제시하였다. 따라서 궁극적으로는 유아발달에 적합하고 초등학교와 연계된 구체적인 읽기·쓰기 프로그램 개발의 필요성을 시사하였다.

김연화(2006)의 연구결과에 따르면 초등학교 1학년 국어과 교육과정에는 전체 내용의 3분의 2 이상이 문식성의 기초 수준 기능으로 구성되어 있는 반면 유치원에서는 읽기·쓰기의 기초 기능을 알고 관심을 가지며 하루 일과를 통해 자연스럽게 읽기와 쓰기를 경험할 수 있게 하고 있다. 그러나 유치원 현장에서는 학부모들의 강한 요구로 인하여 글자의 읽기 및 쓰기교육이 실시되는

경우가 많으므로 이러한 점을 고려하여 연계교육의 내용을 구성해야 한다. 특히 유치원 교육과정의 ‘읽기·쓰기에 관심가지기’는 내용체계가 모호하여 교사들로 하여금 유아들에게 어떤 수준과 방법으로 읽기와 쓰기를 지도해야 할지 알기 어렵다. 따라서 이러한 점을 고려하여 읽기, 쓰기와 관련된 목표와 내용을 보다 구체화시켜 구성해야 할 것을 주장하였다.

이처럼 유치원과 초등학교의 교육과정 연계에 대한 연구를 살펴보면, 두 교육과정의 내용이 넓은 관점에서 연계되어 있다고 볼 수 있지만 보다 효율적인 연계교육을 위해서는 구체적인 읽기·쓰기 프로그램을 개발하되 교육목표와 내용을 구체화시켜 구성할 필요가 있음을 시사한다.

다음으로 유치원과 초등학교 연계교육에 대한 인식 및 실태 조사연구를 살펴보면, 백운미(2001)의 연구 결과 유치원 교사와 초등학교 교사는 유치원에서의 읽기·쓰기 지도의 필요성을 높게 인식하고 있었으며 간단한 문장 수준의 읽기와 간단한 낱말 정도의 쓰기 수준을 요구하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 초등학교 교사들은 아동들의 심한 개인차로 인해 문식성 지도의 애로사항을 심각하게 인식하고 있어 개인차에 따른 개별지도를 요구하였다. 또한 교사들은 유치원에서의 문식성 지도 방법이 체계적이고 계획적이지 못하다고 인식하고 유치원과 초등학교 간의 연계교육이 잘 이루어지지 않다고 밝혔다. 이를 위한 개선 방안으로 읽기·쓰기의 개별화 지도를 위한 수준별 프로그램 개발의 필요성을 주장하였다.

안영혜(2003)는 취학 전 유아들의 읽기·쓰기 지도에 대한 실태를 조사한 결과 문식성 지도시 읽기·쓰기 해득 정도의 극심한 개인차를 가장 큰 문제점으로 지각하고 있었다. 또한 읽기와 쓰기 지도는 취학 전 이미 가정에서 실시하고 있는 것으로 나타났는데 특히 학부모들은 취학 전 유아들의 문자 해득을 위해 유치원 교육보다는 주로 학습지에 더 많이 의존하고 있는 것으로 나타났다. 유치원에서의 읽기·쓰기 지도가 초등학교에 도움을 주는 정도를 알아본 결과에는 학부모들과 교사들 모두 도움이 된다고 응답하여 유치원과 초등학교

간의 연계교육이 매우 필요함을 시사하였다.

김연안(2004)의 연구에 따르면 유치원에서의 읽기·쓰기 지도시 주로 사용하고 있는 교수자료는 낱말 및 그림카드, 동화와 동시 자료가 가장 많이 활용되고 있으며, 초등학교는 낱말 및 그림카드에서 점차 칠판, 인쇄자료 쪽으로 옮겨가는 양상을 보인다고 하였다. 또한 연계교육은 잘 이루어지지 않다고 응답한 반면 유치원에서의 읽기·쓰기 지도가 초등학교에 도움을 주는지에 대한 질문에서는 매우 높은 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 연계교육에 대한 개선점으로는 읽기·쓰기 지도를 위한 수준별 프로그램 개발이라는 응답이 가장 높은 것으로 나타났다.

이혜진(2005)의 연구 결과 유아기 읽기, 쓰기 교육의 어려움에 대해서 유치원 교사와 초등학교 교사 모두 유아들 간의 큰 개인차라는 항목에 높은 반응을 나타냈다. 바람직한 유아기 읽기, 쓰기 교육의 개선방안에 대해서는 현장에서 실제 시행될 수 있도록 보다 구체적인 방침 제시와 장기간에 걸친 인식 변화를 이끌 수 있는 체계적이고 지속적인 연계교육을 위한 효과적인 프로그램 개발에 대한 연구가 필요함을 시사했다.

유치원·초등학교의 연계교육에 대한 인식 및 실태 연구를 요약하면, 교사들은 연계교육의 필요성은 높게 인식하고 있으나 실제적으로는 연계가 잘 이루어지지 않고 있다고 응답하였다. 이에 대한 개선방안으로 교사들은 유치원과 초등학교를 연계하는 프로그램 개발이 필요한 것으로 인식하고 있었다.

Ⅲ. 유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 구성

1. 프로그램 구성 과정

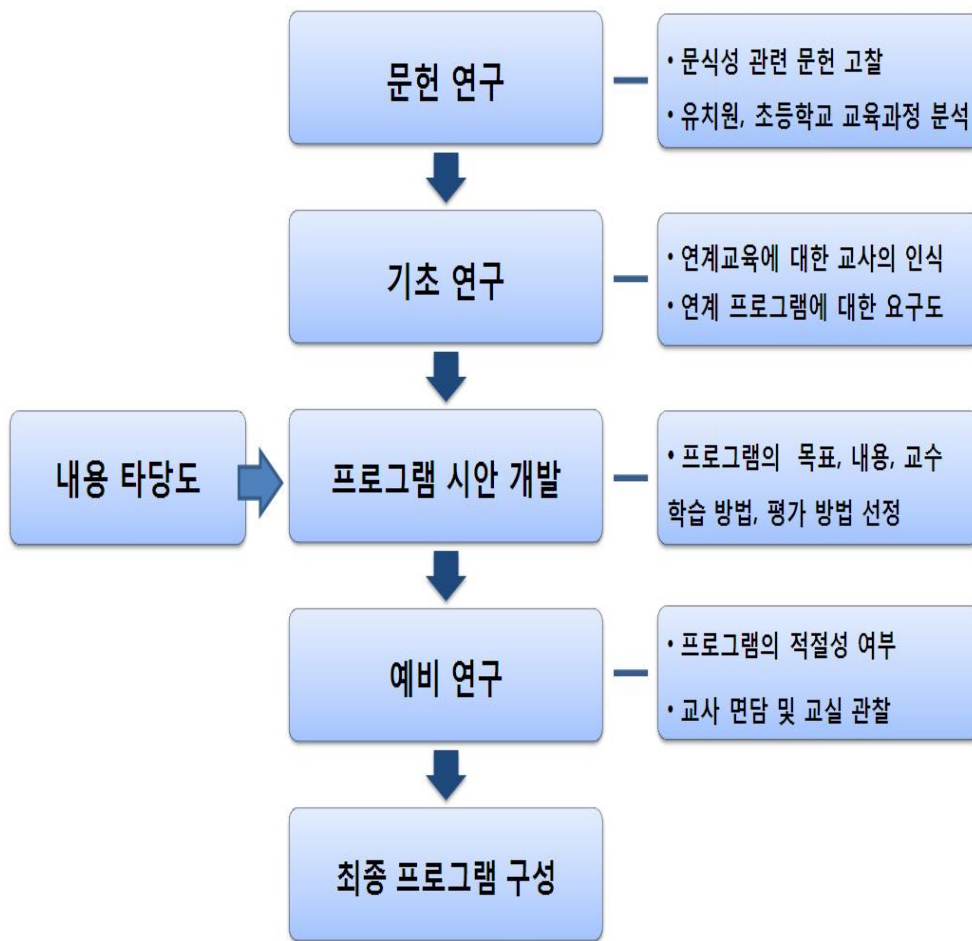
유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성을 위하여 문헌고찰, 기초조사, 프로그램 시안 구성, 예비연구 그리고 최종 프로그램 개발과 같은 구체적인 절차에 따라 연구를 수행하였다.

먼저, 문헌고찰 단계에서는 문식성교육과 관련된 국내외 문헌을 탐색하고 유치원과 초등학교의 교육과정에 대한 내용분석을 토대로 연구의 기본 방향을 설정하고 프로그램의 내용요소 선정에 위한 시사점을 검토하였다.

다음으로 기초연구 단계에서는 문식성 연계 교육에 관한 인식 및 프로그램 개발에 대한 교사의 요구를 살펴봄으로써 프로그램의 개발을 위한 기초적인 정보를 수집하고자 조사연구를 실시하였다.

프로그램 시안 개발단계에서는 문헌고찰 및 기초조사의 결과를 반영하여 프로그램의 시안을 구성하였다. 구성된 프로그램의 시안은 전문가 협의를 통해 내용의 적합성 여부를 검증받았다. 이와 같은 결과를 기초로 프로그램의 목적과 목표, 교육내용, 교수학습 방법, 평가의 내용체계를 구성하였다.

예비 연구는 프로그램 시안의 현장 적용 가능성 및 문제점에 대한 사전 점검을 위해 실시하였다. 예비 연구 결과를 바탕으로 프로그램을 수정한 후 최종 프로그램을 구성하였다. 프로그램 개발의 절차는 다음의 그림 1과 같다.



[그림 1] 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 구성 과정

1) 문헌 고찰

(1) 선행 연구

유치원·초등학교 문식성 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 구성을 위하여 다음과 같은 내용을 중심으로 관련 문헌 및 선행 연구를 분석하였다. 먼저 프로그램의 기본 방향을 선정하기 위하여 유치원과 초등학교의 문식성

연계교육 관련 선행 연구 및 프로그램을 분석하였다. 다음으로 본 프로그램의 문식성 내용요소를 선정하기 위해 문식성 교육에 대한 문헌연구를 통해 시사점을 추출하였다. 그리고 프로그램의 효과를 증진시키기 위한 교수학습 방법의 선정을 위하여 균형적 언어접근법 관련 연구 및 프로그램을 분석하였다.

유치원과 초등학교의 문식성 연계와 관련된 문헌을 고찰한 결과, 유치원 및 초등학교 교사들은 현장에서 사용할 수 있는 연계교육 프로그램 개발의 필요성을 높게 인식하고 있었다(김연안, 2004; 이혜진, 2005). 또한 연계교육이 활성화되기 위해서는 읽기와 쓰기에 관심가지기라는 내용체계가 모호하여 교사들로 하여금 유아들에게 어떤 수준과 방법으로 지도해야 할 지 어려움을 주기 때문에 보다 구체화시켜 구성할 필요할 있는 것으로 나타났다(김연화, 2006). 한편 교사들을 대상으로 유치원에서의 문자 지도 개선 방향에 대해 조사한 결과, 유치원에서의 문자지도가 자형이나 필순, 연필잡기 등에서 나쁜 습관을 형성시키고 있기 때문에 이에 대한 대책이 필요한 것으로 나타났다(차진선, 2004). 그리고 교사들은 읽기와 쓰기 지도시 유아의 극심한 개인차를 가장 큰 문제점으로 지각하고 있었다(안영혜, 2003). 이와 같은 논의로부터 본 연구의 필요성을 인식할 수 있었다. 또한 유치원·초등학교의 문식성 연계 프로그램은 목표와 내용의 항목을 구체화시켜 교육과정의 상세성을 높일 필요가 있으며 문식성에 대한 바른 습관 및 태도 형성, 그리고 유아의 개인차를 고려하여 구성할 필요가 있음을 시사한다.

프로그램의 내용요소를 선정하기 위해 유아 문식성 관련 문헌들을 검토하였다. 특히 2007년 개정 유치원 교육과정의 언어생활 영역이 균형잡힌 접근의 입장을 취하고 있기 때문에 균형적 문식성과 관련된 문헌을 중심으로 고찰하였다. 균형적 접근에서는 교육과정의 핵심요소나 교육내용이 어느 한쪽에 치우치지 않고 동등한 비중을 둔다. 즉, 읽은 것을 이해하고 반응하는 전체적이고 포괄적인 내용과 함께 단어 인식 및 전략 사용과 같은 특정하고 부분적인 내용 모두가 문식성 교육과정에 있어 똑같이 중요하다고 가정한다(이수화,

2004). 이러한 맥락에서 문식성 교육에 포함되어야 할 내용으로 비교적 종합적이면서 최근 미국의 주 교육과정의 근간으로 널리 인용되고 있는 연구들 (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985; Adams, 1990; National Research Council, 1998; CIERA, 1998)에서 공통적으로 주장하는 것들을 추출한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 읽기의 내용요소로는 자모 낱자를 식별하고 이름 알기, 말소리의 단위와 유형들 지각하기, 단어의 요소와 구조 알기, 단어의 의미 알기, 자기 이름과 주변의 친숙한 글자 읽기, 자소음소의 대응규칙을 적용하며 단어 읽기, 내용을 이해하기 위해 사전 지식 활용하기, 내용 이해 전략 활용하기, 책의 형태에 친숙하기, 다양한 글들을 경험하고 적절하게 반응하기, 그리고 읽기를 즐기기가 공통적인 것으로 나타났다. 쓰기의 내용요소로는 자신의 경험을 그림이나 글로 표현하기, 말과 글의 관계 알기, 자신의 이름과 친숙한 단어 쓸 줄 알기, 친숙한 단어 철자법에 맞게 쓰기, 글쓰기의 진행 방향 알기, 쓰기의 형태에 대해 대충 알기, 쓰기 외의 다른 전달 매체 이용할 줄 알기, 창안적 글자쓰기, 그리고 쓰기를 즐기기 등이었다. 그 밖에 많은 연구들 (Chico & Vallas, 1999; National Institute of Child Health and Human Development, 2000)은 문식성의 내용요소로서 자모체계의 이해, 음운인식, 읽기 유창성, 어휘, 내용 이해 등을 제안하고 있다. 국내 연구로는 이영자(2006)가 음운인식, 자소·음소 연결, 쓰기 및 철자법, 어휘 및 언어지식, 그리고 책 읽기 및 내용이해 등으로 문식성 내용요소를 구성하였으며, 이차숙(2000)이 초등학교 입학 전까지 갖추어야 할 교육내용으로 내용 이해, 문학, 자·모 체계의 원리이해, 단어 재인에 필수적인 낱자 지식과 음운인식, 그리고 자소·음소의 대응관계에 대한 이해, 그리고 습관과 태도 등을 제안하였다. 이에 선행연구들을 통해서 반복적으로 나타난 문식성 내용요소들을 추출하여 범주화한 결과 내용이해, 음운인식, 어휘, 문학 등과 같은 내용들이 중요하게 고려되었음을 알 수 있었으며, 쓰기는 별도의 영역으로 다루어지고 있었다.

본 프로그램의 효과적 수행을 위한 교수학습 방법 선정을 위해 균형적 접근

과 관련된 문헌을 검토하였다. 유치원과 초등학교 교육과정을 검토한 결과, 총체적 접근과 한글의 특성을 함께 고려한 균형적 접근이 교수방법으로 공통적이기 때문이다(교육부, 2007). 문헌을 고찰한 결과, Strickland(1998)와 Fowler(1998)는 균형적 문식성 지도의 방법으로 ‘전체-부분-전체’의 방법을 도입할 것을 권하였고, Lapp과 Flood(1997)는 음운인식이나 단어지도를 할 때 직접적이고 명시적인 지도를 하되 재미있는 책이나 총체적 언어 프로그램 내에서 그러한 지도가 이루어져야 한다고 주장하였다. 또한 교사주도적 교수와 유아주도적 교수 사이에 균형을 위하여 유아에게(to), 유아와 함께(with), 유아 스스로(by) 읽고 써보게 하는 3가지 차원의 활동이 골고루 이루어질 수 있도록 권장하고 있었다(Reutzel & Cooter, 1996). 문식성 교수학습의 효과를 높이기 위한 전략으로는 소리내어 읽어주기, 함께 읽기, 안내적 읽기, 혼자 읽기, 소리내어 쓰기, 함께 쓰기, 안내적 쓰기, 혼자 쓰기 등 다양한 방법을 활용하는 것이 바람직한 것으로 나타났다(Reutzel & Cooter, 2004). 즉, 교사가 쓰기를 할 때 유아 앞에서 글을 쓰면서 교사가 생각하고 쓰는 것을 소리내어 읽어줌으로써 유아는 사고과정을 문자언어로 나타내는 과정 뿐 아니라 자신이 쓰고자 하는 바를 말로도 표현하는 것을 보는 과정에서 말과 글의 관계성을 익히게 된다. 또한 교사가 글에 대한 이해력을 높이기 위해 다시 읽어보는 행동이나 틀린 부분을 스스로 교정하기 위해 쓴 것을 검토하고 다시 읽어보는 과정에서 읽기·쓰기에 대한 전략을 자연스럽게 배울 수 있는 것으로 나타났다. 따라서 프로그램의 교수학습 방법은 음운인식과 같은 기능과 읽기, 쓰기 전략을 분리하여 독립적으로 가르치는 것이 아니라 실질적인 문학의 맥락 속에서 자연스럽게 학습하는 것을 기본으로 한다. 또한 다양한 읽기와 쓰기 활동을 경험할 수 있도록 균형적 교수전략을 활용하여 구성한다.

프로그램의 평가를 위해 문식성 관련 문헌을 분석한 결과 문식성의 개념은 다양하며 점차 확대되고 있는 것으로 나타났다. 문식성이란 기본적으로 읽기와 쓰기를 말하는 능력이지만 덧붙여 글자를 해독하는데 필요한 능력, 그리고

문식성에 대한 태도와 흥미를 포함하는 개념이다(유아교육사전, 2000; 한숙희, 2006; Mclane & Mcnamee, 1990). 그러므로 프로그램의 평가는 문식성 능력에 대한 포괄적인 검사가 될 수 있도록 구성할 필요가 있다. 또한 문식성 평가 도구에 대한 선행연구(강숙현, 2002; Morrow, 2005; Nilsen, 1997)의 내용을 분석한 결과, 문자에 대한 지식, 어휘, 내용 이해, 읽기 발달 등 읽기에 대한 기초 지식 및 기능에 관한 내용과 그리고 쓰기 기술, 글쓰기, 어휘, 쓰기 발달 등 쓰기에 대한 기초 지식 및 기능에 관한 내용, 또한 음운 인식에 관한 내용과 책에 대한 흥미, 읽기에 대한 태도 등 문식성 흥미를 다룬 내용이 공통적임을 알 수 있었다. 따라서 본 프로그램을 위한 평가 내용으로는 문식성 요소 중 읽기능력, 쓰기능력, 음운인식능력, 읽기흥미도 검사가 포함될 수 있도록 구성하는 것이 바람직함을 시사한다.

(2) 유치원·초등학교의 교육과정 내용 분석

유치원과 초등학교의 문식성 연계교육 프로그램은 문식성 교육의 연계성을 고려하여 유치원과 초등학교 교육과정의 내용을 분석하고 이를 기초로 하여 객관적이고 체계적인 내용을 구성할 필요가 있다. 따라서 프로그램의 내용 선정을 위해 유치원 교육과정과 초등학교 1학년 국어과 교육과정의 문식성관련 내용을 추출하여 비교분석하였다.

교육과정을 검토한 결과, 유치원 교육과정의 문식성관련 내용 영역은 언어의 체계를 따라 읽기와 쓰기로 구성하였으며 초등교육의 경우에는 읽기, 쓰기, 문학, 문법 영역에 걸쳐 문식성 지도 내용을 제공하였다. 이처럼 유치원과 초등학교의 문식성관련 교육과정은 내용 범주의 비일관성으로 인해 연계교육의 지도 내용을 체계적으로 담아내기에 어려움이 있는 것으로 나타났다. 또한 문식성관련 교육과정을 내용면에서 살펴볼 때 유치원 교육과정의 경우 보다 구체적인 안내가 필요한 것으로 나타났다. 특히 읽기에 관심가지기, 책에 관심가지기, 쓰기에 관심가지기와 같은 내용은 유아가 학습해야 할 수준, 범위, 학습

결과 성취하기를 기대하는 수준 등이 추상적이어서 교사가 교실 단위 교육과정을 구성할 때 필요로 하는 구체적인 안내를 제공하는데 어려움이 있는 것으로 나타났다(김연화, 2006). 이처럼 교육과정이 상세하지 못하면 중요한 내용요소들을 빠트릴 가능성이 있다(이차숙, 2004). 따라서 문식성 연계교육을 위해 반드시 학습해야 할 중요한 것들을 빠트리지 않도록 내용요소의 항목을 늘려서 교육과정의 상세성을 높일 필요가 있음을 시사한다.

유치원 교육과정의 문식성관련 목표는 말과 글을 즐겁고 바르게 사용하기 위한 기초능력과 태도를 기르는데 중점을 두고 책보기를 즐기고 글자의 기능을 인식하고 자신의 생각을 글로 나타내는데 흥미를 갖는 것이다. 초등학교의 경우에는 국어활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하는데 중점을 두고 국어활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식과 기능을 익히고 바른 태도를 기르는 것이다. 따라서 연계교육을 위한 문식성 교육의 목표는 기초능력과 태도를 기르는 것에 중점을 두고 문학적인 요소를 고려하는 것이 바람직할 것이다. 또한 문식성의 지식적 측면, 기능적 측면 그리고 동기 및 태도적인 측면이 포함될 필요가 있음을 시사한다.

유치원 교육과정 중 문식성관련 내용을 초등학교 교육내용 체계와의 연계성을 중심으로 분석해보면, 유치원과 초등학교 간에 연계성이 강조되고 있는 것으로 보이나 초등학교의 경우 내용이 구체적인데 비해 유치원의 경우에는 하나의 내용영역 안에 포괄적인 내용을 담고 있다. 예를 들면 초등학교에서는 읽기가 낱말과 문장을 정확하게 소리내어 읽기, 알맞게 띄어 읽기, 자신의 경험과 연관 지어 내용을 이해하기 등으로 구성되어 있는 반면, 유치원에서는 읽기에 관심가지기 항목 속에 친숙한 낱말 읽기, 여러 가지 맥락을 활용하여 글의 내용 추측하기에 대한 내용을 폭넓게 포함하고 있다. 따라서 유치원과 초등학교의 문식성 연계를 위한 프로그램은 내용영역이 보다 구체적으로 서술되어야 할 필요가 있다.

‘읽기’와 관련된 내용을 보다 구체적으로 살펴보면, 유치원에서는 친숙한 글

자를 읽어보는 내용과 여러 가지 맥락을 활용하여 글의 내용을 추측해 보며 읽는 내용으로 구성되어 있다. 초등학교의 경우에는 한글의 자음과 모음을 구별하고 자음·모음의 결합 방식을 알아 글자의 짜임을 이해하고, 글자와 소리의 변화에 주의하면서 소리 내어 읽어보는 읽기의 유창성을 강조하는 내용과 글의 내용을 자신의 경험과 연관지어 이해하고, 핵심어를 찾고 중요한 내용을 간추리는 등 글을 읽고 내용을 이해하기 위해 의미가 잘 드러나도록 읽는 내용으로 구성되어 있다. 이처럼 유치원과 초등학교의 읽기는 글의 해독과 의미이해라는 측면이 함께 강조되고 있으나, 유치원의 경우에는 ‘읽기에 관심가지기’라는 내용 속에 포괄적으로 구성되어 있기 때문에 좀더 구체적으로 표현될 필요가 있다. 한글은 음소를 단위로 하는 음절 문장이기 때문에 자소·음소의 대응관계가 정확하다. 즉, 글자 한 개는 음절 한 개에 해당하기 때문에 개정 유치원 교육과정에서도 이와 같은 한글의 특성을 고려한 균형잡힌 접근의 입장을 취하고 있다(교육부, 2007). 따라서 문식성 연계 프로그램에는 친숙한 낱말을 소리내어 읽어보고 내용 이해 활동을 함과 동시에 말과 글의 관계를 인식하고 글자의 형태와 소리에 관심을 갖는 내용 등을 보다 구체화시켜 다룰 필요가 있다.

‘쓰기’와 관련된 내용을 구체적으로 살펴보면, 유치원에서는 말이나 생각을 글로 옮길 수 있음을 알기, 자신의 생각이나 느낌을 표현하기, 자기 이름 글자에 관심을 가지고 써보기 등의 내용을 포함하는 쓰기에 관심가지기와 여러 가지 쓰기 도구 및 도구의 사용법에 관심을 가지는 내용을 포함하는 쓰기 도구 사용하기로 구성되어 있다. 초등학교의 경우에는 연필을 바르게 잡고 바른 자세로 글씨를 쓰고 날자, 글자를 바르게 쓰는 내용을 포함하는 글씨를 바르게 쓰기와 대상의 특징이 드러나게 소개하는 글쓰기, 인상 깊었던 일을 정리하여 그림일기 쓰기, 주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 글로 쓰기의 내용으로 구성되어 있다. 이처럼 자신의 생각을 표현하기와 쓰기도구 사용하기에 관한 내용은 연계되어 제시되고 있지만, 대상의 특징이 드러나게 소개하는 글

쓰기 부분은 유치원 교육과정에서는 따로 강조되고 있지 않다. 이 내용은 주위에서 쉽게 접할 수 있는 인물이나 사물의 특징을 글로 표현하는 과정에서 쓰기에 흥미를 갖게 하고 쓰기의 필요성을 인식하도록 하기 위하여 설정한 것이다(교육부, 2007). 그러나 유치원 교육과정에서는 쓰기의 목적에 따라 글의 형식이 다르다는 쓰기의 용도나 다양한 글의 형식에 대한 인식 등 쓰기의 기능에 대한 내용이 포괄적이고 잠재적으로 기술되어 있을 뿐 교육과정에 잘 드러나 있지 않다. 글쓰기에서는 쓰기의 다양한 기능에 대한 인식이 유아의 글자에 대한 호기심과 흥미를 갖게 할 수 있는 출발점이 된다(이경화, 2006). 따라서 문식성 연계 프로그램에서는 이야기, 편지, 쪽지, 메모 등 다양한 쓰기의 형태를 경험할 수 있도록 내용을 보다 구체화시켜 구성할 필요가 있다.

‘문학’과 관련된 내용은 초등학교의 경우 반복적으로 나타나는 말의 재미를 느끼고, 내용을 그림이나 말로 표현해보고, 그림을 이야기와 관련지어 이해하는 내용으로 구성되어 있는 반면, 유치원에서는 읽기 영역 안에 책에 관심 가지기로 제시되어 있다. 특히 개정 유치원 교육과정에서는 문학이 듣기·말하기·읽기·쓰기에 걸쳐 연계성 있게 강조되어 있어, 구어와 문어 간의 관계에 대한 인식을 돕고자 하였다(교육부, 2007). 이처럼 두 교육과정에서는 모두 문학의 요소를 강조하고 있다. 따라서 본 프로그램에서는 문학의 주된 목적인 책 읽는 기쁨을 즐길 수 있도록 다양한 문학작품을 경험하고 책의 의미를 즐기며 읽는 활동 등을 더 강화하도록 한다. 그리고 문학적 요소를 강조하여 내용을 구성하되 음성언어와의 연계성을 고려하여 문학작품을 통해 단어의 소리와 운율을 즐길 수 있는 활동을 포함할 필요가 있다.

‘문법’과 관련된 내용은 초등학교의 경우 한글 자모의 이름과 소리 알기, 소리와 표기의 다름을 알기, 문장 부호의 이름과 쓰임을 알기 등으로 구성되어 있으나 유치원 교육과정에서는 따로 명기되어 있지 않다. 그러나 한글 자모의 이름과 소리 알기의 경우 읽기 영역의 낱말과 문장을 정확하게 소리내어 읽기의 내용과 연계하여 지도할 수 있다(교육부, 2007). 같은 맥락에서 유치원의

말하기 영역에서 정확하게 발음해보기와 연계해서 지도할 수 있을 것이다. 다만, 정확하게 발음하기 위해 유치원 교육과정에서도 한글의 자모에 관심을 가질 필요가 있음을 나타낸다. 특히 개정 유치원 교육과정은 한글의 고유한 문자적 특징을 반영한 문자지도를 하기 위해 균형적 접근의 입장을 취하고 있기 때문이다. 또한 소리와 표기의 다름을 알기의 내용은 유치원의 경우 쓰기 영역에서 말이나 생각을 글로 옮길 수 있음을 알기와 연계하여 지도할 수 있다. 따라서 문식성 연계프로그램에서는 글자의 형태와 소리에 관심을 갖는 내용과 함께 한글의 자음과 모음에 관심을 갖도록 하는 활동을 포함하여 구성할 필요가 있음을 시사한다.

(3) 프로그램에 대한 시사점

문헌고찰과 교육과정 분석을 통하여 유치원과 초등학교의 문식성 연계 프로그램 개발에 반영해야 할 점은 다음과 같다.

첫째, 프로그램의 목표는 문식성 기초능력과 태도를 기르는 것에 중점을 두고 문학적인 요소를 고려하도록 한다. 또한 문식성의 지식적 측면, 기능적 측면 그리고 동기 및 태도적인 측면이 포함되어 구성할 필요가 있다.

둘째, 프로그램의 내용은 문헌고찰을 통해 추출된 내용이해, 어휘, 음운인식, 쓰기, 문학 등 5개 영역의 내용요소를 고려하여 구성하도록 한다.

셋째, 프로그램의 교수학습 방법은 Strickland(1998)와 Fowler(1998)가 주장한 균형적 문식성 접근법에 입각하여 전체-부분-전체 단계의 절차를 고려하여 구성하도록 한다. 또한 문학 속의 의미 있는 문맥 속에서 음운인식과 같은 읽기, 쓰기의 기능과 전략을 교수하는 것이 가장 효과적임을 고려하여 구성한다.

넷째, 프로그램의 평가는 문식성의 구성요소가 폭넓게 포함될 수 있도록 읽기능력, 쓰기능력, 음운인식능력, 읽기흥미도 검사를 중심으로 구성하는 것이 바람직함을 시사한다.

2) 기초 연구

교육현장의 요구를 반영한 프로그램을 개발하기 위해 유치원과 초등학교 문식성 연계에 대한 인식 및 요구 조사를 실시하였다. 구체적인 방법은 다음과 같다.

(1) 연구 대상

본 연구는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 구성하기 위한 인식 및 요구도를 분석하는 것이기 때문에 유치원과 초등학교 두 기관 모두를 연구대상으로 하는 것이 필요하였다. 따라서 서울 및 인천, 경기 지역의 유치원 5세 및 초등학교 1학년 담임을 맡은 경력이 있는 교사를 조사 대상으로 선정하였다.

설문조사는 우편방식에 의거하여 총 250부의 설문지를 배부하고 217명이 회수되어 86.8%의 회수율을 보였다. 회수된 설문지 중에서 응답문항이 누락되었거나 잘못 표기한 불완전한 설문지를 제외한 203부를 최종 연구 자료로 분석하였다.

본 연구의 대상 교사들은 기관별로 볼 때 유치원이 108명(53.2%), 초등학교가 95명(46.8%)이었다. 교육경력별로는 7년 이상이 89명(43.8%)으로 가장 많았으며, 5-6년이 82명(40.4%), 3-4년이 24명(11.8%)의 순으로 5년 이상이 전체의 80% 이상으로 나타났다.

(2) 연구 도구

유치원과 초등학교의 문식성 연계에 대한 인식 및 실태, 그리고 유초 연계를 위한 문식성 프로그램에 대한 요구를 알아보기 위해 유초 문식성 연계에 관련된 논문, 저서, 정책보고서, 세미나 자료집 등 관련 문헌을 참고로 설문지의 초안을 작성하였다(권세경, 2005; 김선아, 2005; 김연안, 2004).

설문지에 대한 타당성을 검증받기 위해 초등학교 교감 1인 및 교사 1인, 유

지원 원감 1인 및 교사 1인, 유아교육 전공 교·강사 3인에게 내용타당도를 실시하였다. 이에 대한 결과를 바탕으로 설문지를 재수정하는 과정을 거쳐 최종적으로 설문지를 완성하였다. 다음 표 2는 설문지의 항목구성과 그에 따른 문항 수를 정리한 것이고, 설문지의 구체적인 내용은 부록 1에 제시되어 있다.

<표 2> 설문지 항목 구성과 문항수

내용	설문지 항목구성	문항수
유아 문식성 교육	문식성 교육의 필요성 및 이유 (3)	7문항
	문식성 교육의 어려움 (1)	
	문식성 교육의 수준 (2)	
	문식성 교수 방법 (1)	
유·초 연계 교육	연계 정도 (1)	4문항
	연계교육의 필요성에 대한 인식 (1)	
	연계교육을 위해 필요한 사항 (1)	
	연계가 잘 안되는 부분 (1)	
문식성 연계 프로그램	프로그램의 목표 수준 (1)	6문항
	프로그램의 내용 수준 (1)	
	프로그램의 교수학습방법 (2)	
	프로그램의 평가 방법 (1)	
	교육현장에 활용하기 위해 필요한 것 (1)	
합		17문항

(3) 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 프로그램을 이용하여 처리하였으며, 구체적인 분석 방법은 다음과 같다.

연구대상의 일반적 변인과 유아 문식성 교육 및 연계교육에 대한 인식, 프로그램에 대한 요구도 등과 관련한 자료는 빈도분석을 통해 분석하였다. 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램의 교육활동 및 교수자료 등 교수학습방

범 항목과 관련한 자료는 다중응답 빈도분석을 하였다.

(4) 연구 결과

가. 유아 문식성 교육에 대한 인식

유아 문식성 교육에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 인식을 살펴본 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 취학 전 문자지도가 필요하다고 생각하는지에 대해 살펴본 결과, 전체 교사의 85.2%가 그렇다, 14.8%가 그렇지 않다고 답하여 80% 이상의 교사가 필요하다고 응답하였다. 문자지도가 필요한 이유에 대해서는 읽기, 쓰기를 위해 필요한 발달 수준에 도달했다고 생각했기 때문이라는 응답이 50.7%, 초등학교에서의 국어 교육에 도움이 되기 때문이라는 응답이 29.1%로 나타났다.

둘째, 유아들의 문자 지도시 가장 큰 어려움에 대해 살펴보면, ‘유아들의 극심한 개인차’가 44.8%, ‘문자 지도 방법에 대한 지식 및 기술의 부족’이 27.6%, ‘유아의 문자 해독에 대한 잘못된 습관’이 14.3%, ‘지도 시간의 부족’이 11.3%, ‘지도 자료의 부족’이 2.0% 순으로 나타났다.

셋째, 취학 전 유아들에게 적절한 읽기 수준에 대한 응답을 살펴보면, ‘간단한 문장 읽기’가 62.1%, ‘간단한 낱말 읽기’가 27.6%, ‘친숙한 낱말의 눈 익힘’이 7.4%, ‘할 필요 없음’이 1.0%인 것으로 나타났다. 쓰기 수준에 대해 살펴보면, ‘간단한 낱말 쓰기’가 43.3%, ‘간단한 낱말 보고 쓰기’가 25.6%, ‘간단한 문장 쓰기’가 15.3%, ‘자기 이름이나 쉬운 음절 보고 쓰기’가 13.3%, ‘할 필요 없음’이 전체의 2.5%로 나타났다. 즉, 전체 교사의 70%이상이 간단한 낱말과 문장을 읽고 쓰는 수준이 취학 전 유아들에게 적절하다는 반응을 보였다.

넷째, 문식성 지도에 적절한 교수방법에 대해 살펴본 결과, 전체 교사의 58.4%가 균형적 교수방법, 38.6%가 총체적 교수방법, 3.0%가 기술적 교수방법인 것으로 답해 전체의 50% 이상의 교사가 균형적 교수방법이 적절하다는 반응을 보였다.

나. 유초 연계 교육에 대한 인식

유초 연계 교육에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 인식을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 유치원과 초등학교의 문식성 연계지도가 잘 이루어지고 있는지 여부에 대해 살펴본 결과, 전체적으로 6.4%가 ‘전혀 그렇지 않다’, 66.0%가 ‘그렇지 않다’, 25.6%가 ‘그렇다’, 2.0%가 ‘매우 그렇다’인 것으로 나타나 전체 70% 이상의 교사가 유치원과 초등학교의 문식성 연계지도가 잘 이루어지고 있지 않다는 반응을 보였다.

둘째, 유치원과 초등학교의 문식성 연계지도가 필요한지에 대해 살펴본 결과, 전체적으로 1.0%가 ‘전혀 그렇지 않다’, 1.5%가 ‘그렇지 않다’, 77.8%가 ‘그렇다’, 19.7%가 ‘매우 그렇다’인 것으로 나타나 전체 90% 이상의 교사가 유치원과 초등학교의 문식성 연계지도가 필요하다는 반응을 보였다.

셋째, 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도를 위해 필요한 사항에 대해 살펴본 결과, 전체적으로 32.5%가 연계 프로그램의 개발, 26.6%가 유치원 교육목표와 내용의 구체적 기술 및 체계화, 21.2%가 읽기쓰기 지도에 관한 구체적인 방법 및 수준의 제시, 17.8%가 연계성을 구체화시키는 제도적인 개선, 6.9%가 공동 연수기회 마련인 것으로 나타났다.

넷째, 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도가 가장 잘 이루어지지 않고 있는 항목에 대해 살펴본 결과, 전체적으로 10.8%가 교육목표, 37.9%가 교육내용, 41.4%가 교수방법, 9.9%가 평가방법인 것으로 나타나 전체 40% 이상의 교사가 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도는 특히 읽기와 쓰기 교수방법에서 연계가 잘 이루어지지 않고 있다는 반응을 보였다.

다. 문식성 연계 프로그램에 대한 요구

문식성 연계 프로그램에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 요구도를 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램의 목표 수준을 살펴본 결과, 22.1%가 읽기·쓰기에 관심을 갖는 수준, 39.4%가 읽기·쓰기에 필요한 기본적인 능력을 기르는 수준, 28.3%가 읽기·쓰기 능력을 이용하여 다양한 문자 경험을 하는 수준, 10.2%가 능숙하게 읽기·쓰기를 할 수 있는 수준인 것으로 나타났다.

둘째, 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램의 내용 수준을 살펴본 결과, 29.4%가 유아의 선택에 따른 읽기·쓰기 경험을 할 수 있는 수준, 44.3%가 친숙한 낱말, 간단한 문장 등의 읽기·쓰기를 경험할 수 있는 수준, 18.1%가 간단한 문장이나 글을 읽고 쓸 수 있는 수준, 8.2%가 교사의 도움 없이 읽기·쓰기를 능숙하게 사용할 수 있는 수준인 것으로 나타났다.

셋째, 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램으로 적절한 교육활동에 대한 질문에는 1순위가 문학작품의 내용과 유아의 개인적 경험을 연결하는 활동(70.3%), 2순위는 자음과 모음에 관한 활동(34.1%), 그리고 여러 번 읽어주기 활동의 순으로 응답하였다. 프로그램의 교수자료에 대한 질문에는 1순위가 동화·동시·동요 자료(48.1%), 2순위는 낱말 및 그림카드(32.7%)의 순으로 응답하였다.

넷째, 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램의 평가 방법을 살펴본 결과, 22.2%가 비체계적인 관찰에 의한 평가, 67.0%가 포트폴리오를 포함하는 종합평가, 10.8%가 객관적인 준거에 의한 평가인 것으로 나타났다.

다섯째, 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램 구성시 가장 필요한 것에 대해 살펴본 결과, 1순위가 교육과정과 연계하여 적용할 수 있는 활동의 제시(53.1%), 2순위는 프로그램 적용에 대한 교사용 지침서의 제공(39.4%) 순으로 나타났다.

(5) 프로그램에 대한 시사점

유치원과 초등학교의 문식성 연계에 대한 인식 및 요구도 조사를 통해 연계

교육이 잘 이루어지고 있지 않지만 많은 교사들이 연계교육의 필요성을 인식하고 있었고, 연계교육의 활성화를 위해 프로그램 개발이 필요하며 특히 교육 목표와 내용의 구체적인 기술을 원하고 있다는 사실을 알 수 있었다. 또한 유치원과 초등학교의 연계교육에 있어 교수방법이 가장 연계가 되어 있지 않다고 응답하였는데 대부분의 교사들은 유아의 문식성 교육에 적절한 교수법으로 균형적 접근법이 바람직하다고 생각하고 있었다. 기초 조사 결과를 통하여 유치원과 초등학교의 문식성 연계 프로그램 개발에 반영해야 할 점은 다음과 같다.

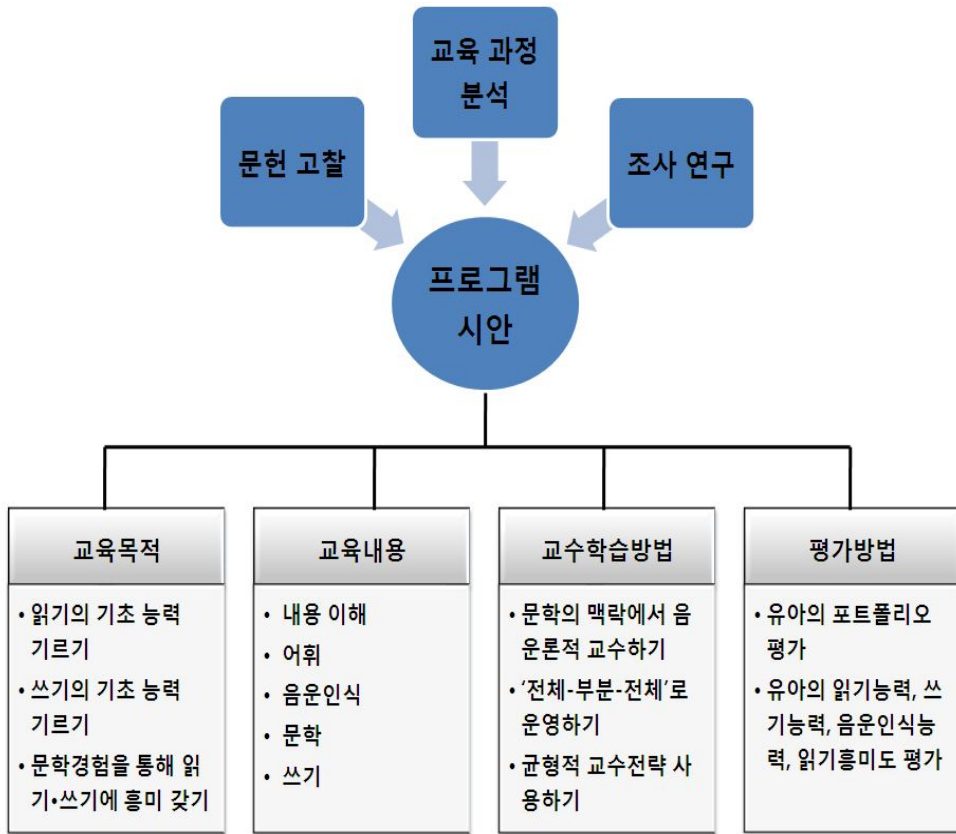
첫째, 유아 개인의 학습 양식과 발달 수준에 따라 적절한 방법으로 융통성 있는 문식성 지도를 할 수 있도록 균형적 교수법을 적용하여 프로그램을 구성한다. 그리고 균형적 교수방법에 대한 교사의 지식 및 기술을 향상시키고자 프로그램 실시 전 교사교육을 실시하도록 한다.

둘째, 연계 프로그램의 교육목표와 내용을 구체적으로 기술하도록 한다. 프로그램의 목표는 읽기와 쓰기에 필요한 기초적인 능력을 기르는 수준으로 기술하며, 내용은 친숙한 낱말과 간단한 문장 정도의 읽기와 쓰기를 경험할 수 있는 수준으로 구성한다. 교육활동은 문학과 연계할 수 있도록 구성하며, 교수 자료는 다양한 문학관련 자료 및 낱말그림카드 등을 포함할 수 있도록 구성한다. 프로그램의 평가는 포트폴리오 평가로 구성한다.

셋째, 연계 프로그램 구성시 교육과정과 연계하여 적용할 수 있도록 생활주제를 중심으로 구성한다.

3) 프로그램의 시안 구성

본 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 시안은 연계 교육에 대한 교사의 인식 및 요구 조사와 문헌고찰을 통해 프로그램의 교육목적 및 목표, 교육내용, 교수학습 방법, 평가로 구성하였으며 이를 도식화하면 다음의 그림 2와 같다.



[그림 2] 프로그램 시안의 구성 내용

4) 전문가 협의

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 타당성을 검증하기 위하여 유아교육을 전공하고 유아교육 현장 경험이 5년 이상 되는 원감 및 교사 3인, 유아교육과 교·강사 3인, 초등교육을 전공하고 현장경험 5년 이상 되는 교사 1인, 총 7인의 전문가 협의회를 구성하여 내용 타당도 검증을 받았다. 프로그램의 적합성 여부는 각 활동들이 '프로그램 내용 요소를 적절하게 포함하고 있는지, 교육목표를 달성하기에 적합한 내용인지, 선정한 교수학습 방법이 유아의 흥미와 발달 수준에 비추어 적합한지, 활동 전개의 흐름이

자연스러운지' 등의 내용을 기준으로 하여 평가하였다.

내용 타당도 검증 과정에서 보다 좋은 프로그램이 되기 위해 개선해야 할 사항들에 대한 의견(예: 문식성 활동이 지속적으로 이루어져야 하므로 많은 활동보다는 심층적으로 깊이 있게 다루어져야 한다는 것, 활동에 대한 유아들의 흥미와 집중도를 높이기 위해 교수매체를 다양화하는 것, 유아의 이전 경험과 관련된 내용을 도입활동으로 반영하는 것)은 적극적으로 수렴하여 프로그램을 수정, 보완하였다.

5) 예비 연구

프로그램 시안을 현장에 적용하는 목적은 프로그램의 적합성 정도를 파악하여 이 결과를 바탕으로 프로그램을 수정, 보완하고자 하는데 있다. 다음은 예비 연구에 대한 절차와 내용을 밝힌 것이다.

(1) 연구 대상 및 실시 기간

예비 프로그램의 적용 대상은 서울에 소재한 N유치원의 만 5세 유아 30명이다. 대상 유아들의 연령 분포는 최소연령이 68개월이고 최대연령이 77개월이었으며 평균 연령은 74개월이었다. 적용한 반의 교사는 4년제 대학 유아교육과를 졸업하였으며 경력은 4년이었다.

(2) 연구 절차

예비 프로그램의 적용기간은 2007년 9월부터 2007년 10월까지 총 8주 동안 실시하였다. 활동실제는 교사와 협의하여 구성되었고, 구성된 활동을 가지고 교사가 일주일에 2회 적용하였다.

예비 프로그램의 평가 방법으로는 적용과정에 대한 참여관찰을 통한 일화기록과 교사와의 면담과 협의, 교사가 작성한 주간 교육계획안 등을 참고로 하여 수행되었다.

(3) 프로그램에 대한 시사점

에비 프로그램을 적용한 결과 수정된 내용 중 중요한 사항을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 활동에 따라 난이도가 있으므로 어떤 순서로 프로그램을 투입할 것인지 신중하게 고려할 필요가 있었다. 따라서 유아의 흥미와 발달 특성을 고려하여 낱말법과 문장법 중심의 지도 방법에서 점차 음절 및 음소법 중심의 지도 방법을 병행하기로 하였다.

둘째, 활동내용에 대한 교사의 의견에 의하면 문식성 활동은 5세 유아가 많이 하는 활동이어서 익숙한 상태이므로 새로운 방법을 사용하는 활동자료를 제시할 필요가 있었다. 따라서 컴퓨터, 비디오 등 다양한 미디어 매체를 활용할 수 있도록 하였다.

셋째, 프로그램을 효과적으로 시행하려면 교사의 이해와 협조가 필수적이므로 체계적인 교사훈련을 계획하여 실시하였다.

2. 유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램

1) 기본 방향

유치원 · 초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 기본방향은 다음과 같다.

첫째, 2007년 개정 유치원 · 초등학교 교육과정의 문식성관련 목표 및 내용을 분석한 결과, 내용에 대한 기술을 보다 구체화시킬 필요가 있는 것으로 나타났다. 또한 유치원과 초등학교 문식성 연계 프로그램에 대해 현장 교사들은 읽기, 쓰기의 목표 수준을 ‘읽기, 쓰기에 필요한 기초 능력을 기른다’고 요구하였으며, 내용에 대하여 ‘친숙한 낱말, 간단한 문장 정도’의 수준을 읽고 쓸 수 있는 경험이 있어야 한다고 요구한 것을 고려할 때, 교육목표 및 내용 수준을

좀 더 높이면서 구체적으로 제시하도록 한다.

둘째, 많은 문식성 관련 연구들에 의하면 언어란 원래 전체적인 것이므로 유아는 말하기·듣기·읽기·쓰기의 네 기능을 통합적으로 경험할 필요가 있다. 개정 교육과정에서도 듣기·말하기와 읽기·쓰기 간의 연계성을 강조하고 있으며, 음성언어 능력과 문자언어 능력은 상호보완적으로 발달되며 서로 분리될 수 없는 한 개의 통합된 사고 과정에서 나온다는 점을 고려하여 본 프로그램에서는 말하기·듣기·읽기·쓰기가 통합적으로 이루어지도록 한다.

셋째, 현재 문식성지도 방법에 대한 연구는 음운론적 접근법의 장점과 총체적 접근법의 장점을 함께 고려한 균형적 접근에 대한 연구를 중심으로 이루어지고 있으며, 유치원과 초등학교의 개정 교육과정에서도 한글의 특징과 총체적 접근법의 강조점을 함께 반영하고자 균형잡힌 접근을 제안하고 있다. 또한 유치원 및 초등학교 교사가 문식성 연계 지도에 있어서 가장 어려운 점으로 인식하는 것이 극심한 개인차라는 것을 고려할 때 한 가지의 교수방법이 모든 유아에게 가장 효과적인 방법이 될 수 없을 것이다. 따라서 유아의 문식성 지도시 하나의 관점을 선택하기보다는 상황에 따라 여러 가지 교수방법을 적절히 활용할 수 있는 절충적 방법인 균형적 교수법을 사용하도록 한다.

넷째, 문학은 언어교육 및 언어발달을 위한 가장 좋은 교수자료이며, 읽고 쓰기를 발달, 향상시키고 풍부하게 하는 훌륭한 매체가 될 수 있음이 많은 연구에서 보고되었다(김정규, 정남미, 1998; Routman, 1996). 즐거운 문학 활동 경험은 읽기·쓰기에 대한 좋은 태도와 습관뿐 아니라 글에 대한 개념 발달 및 여러 가지 세상사에 대한 지식을 넓혀 주는 데 유효하다. 개정 교육과정에서도 문학의 요소가 강조되고 있으며, 특히 균형적 교수법에서는 좋은 문학작품을 통한 문식성 활동의 제공을 중요하게 여긴다는 점을 고려할 때 본 프로그램은 문학을 중심으로 활동이 이루어지도록 한다.

다섯째, 문식성이란 실질적인 활동이기 때문에 단지 문자를 읽고 쓰도록 하는 것에만 치우치는 문자지도는 유아가 문식성에 대한 지속적인 관심을 갖도

록 하기 어렵다(Neuman & Roskos, 1997). 또한 개정 교육과정에서 언어 사용의 목적에 따른 ‘실제’ 항목 및 일상생활에서의 언어사용 능력을 강조하고 있는 점을 고려할 때, 본 프로그램은 실생활과 관련하여 유아가 현재 지니고 있는 흥미와 관심 그리고 경험에 기초하여 이루어질 수 있도록 생활주제를 중심으로 전개되도록 한다.

여섯째, 현대는 미디어 시대이며 기술 문명의 발달로 인간이 의사를 전달하고 의미를 주고받는 경로나 양식이 다양해짐에 따라 매체가 예전에 비해 언어 생활에서 매우 큰 비중을 차지하게 되었다(정현선, 2004). 개정 교육과정에서도 매체 관련 내용을 반영하고 있으며, 특히 유아 교육에서 매체는 상호작용적 학습을 극대화하고 개인에 따라 다른 다양한 요구들을 충족시킬 수 있다는 강점을 가진다는 점을 고려하여 본 프로그램에서는 다양한 매체를 활용한 교육이 이루어지도록 한다.

일곱째, 평가는 다양한 측면에서 다각적으로 이루어질 때 신뢰할 수 있으며(Wiggins, 1993), 특히 유치원과 초등학교의 문식성 연계 연구를 살펴보면 두 교육과정 평가 방법이 과정 중심이며 다양한 방법을 활용하도록 하는 것이 공통적이다(김연화, 2006). 따라서 본 프로그램에서는 유아의 문식성 지식과 기능이 포함되는 인지적 측면의 평가와 문식성 성향 및 태도를 포함하는 정의적 측면의 평가가 통합적으로 이루어질 수 있도록 체계적이고 포괄적인 평가를 지향한다. 또한 과정중심의 평가 방법을 지향하되, 프로그램의 적용과정에서는 형성평가를 실시하고 프로그램 실시 전과 후에는 총괄평가를 실시하여 종합적인 평가가 이루어지도록 한다.

2) 교육 목표

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 목표는 개정 유치원과 초등학교의 교육과정 분석 및 연계교육 관련 문헌고찰, 그리고 요구분

석의 결과를 통해 유아의 문식성 능력 향상을 도모하도록 구성하였다. 이와 같은 과정을 통해 구성한 본 프로그램의 목표는 ‘읽기와 쓰기를 즐기며, 의미를 이해하고 전달하기 위한 문식성의 기초 능력과 태도를 기른다’이다. 이와 같은 목적을 위해 설정한 구체적인 목표는 다음과 같다.

① 읽기에 필요한 기초 능력을 기른다.

첫째, 친숙한 낱말이나 문장을 따라 읽을 수 있다.

둘째, 다양한 활동을 통하여 자연스럽게 글의 의미를 이해한다.

셋째, 한글의 문자적 특성에 대한 이해를 통해 읽기 능력을 기른다.

② 쓰기에 필요한 기초 능력을 기른다.

첫째, 자신의 생각과 느낌을 글로 표현할 수 있다.

둘째, 여러 종류의 쓰기 도구 사용법에 관심을 가진다.

셋째, 말과 글의 관계에 대한 인식을 통하여 쓰기 능력을 기른다.

③ 다양한 문학 경험을 통해 읽기와 쓰기에 흥미를 갖는다.

첫째, 다양한 장르 및 형태의 문학을 감상한다.

둘째, 책 속의 언어 소리와 운율에 관심을 갖는다.

셋째, 읽기·쓰기에 대하여 긍정적인 태도와 습관을 가진다.

3) 교육내용

(1) 프로그램 내용

본 프로그램의 내용은 관련문헌 및 선행연구 검토, 전문가협의를 통해 기존 문식성교육 및 균형적 문식성교육 프로그램의 내용요소를 조합하여 구성하였다. 본 프로그램의 내용은 ‘문학’, ‘내용이해’, ‘어휘’, ‘음운인식’, ‘쓰기’의 5개 영역으로 구성하였으며 이에 따라 하위내용을 선정하였다.

본 연구에서 구성한 프로그램의 내용 체계는 표 3에 제시된 바와 같다.

<표 3> 프로그램의 내용 체계

내용 영역	하위 내용
내용이해	<ul style="list-style-type: none"> • 읽은 내용을 이해하기 위해 적절한 독해전략 사용하기 • 상황에 알맞은 배경지식을 알고 활용하기 • 의미 이해를 위해 읽기
어휘	<ul style="list-style-type: none"> • 단어의 뜻을 알고 다양한 의미로 사용됨을 이해하기 • 친숙한 낱말을 소리내어 읽기 • 기본 어휘 익히기
음운인식	<ul style="list-style-type: none"> • 말과 글의 관계 알기 • 글자의 형태와 소리 지각하기 • 글자-소리의 대응관계 이해하기 • 자음과 모음에 관심 기울이기
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 친숙한 낱말과 문장을 따라 써보기 • 다양한 목적을 위한 글의 기능을 알고 표현하기 • 다양한 쓰기도구의 기능을 알고 사용하기 • 바른 태도로 써보기
문학	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 형태와 목적의 문학 경험하기 • 문학작품을 감상하고 적절하게 반응하기 • 책 읽기를 즐기기

(2) 프로그램 내용영역별 활동 내용

본 프로그램의 활동을 구성하기 위해 교육내용에 맞는 활동들을 각 영역별로 조사하였다. 먼저 유치원과 초등학교의 문식성 연계를 위한 활동 및 문학과 연계할 수 있는 활동은 이금구(2006), 이경우(2001), 한숙희(2006), 홍현화(2005), Sawyer와 Comer(1996) 등으로부터 얻어낸 시사점과 적용점을 토대로 교육내용의 주요 영역별 활동을 구안하였다. 또한 균형적 문식성 활동의 근거는 박시주(2002), 이옥섭(2000), Reutzler(1997), Rollanda, Angela, 그리고 Patricia(2005), Stahl과 Murray(1994) 등을 참고하였다. 활동 구안 과정에서는 유아의 이해 정도와 흥미, 소요시간, 집단 구성 등의 요인들을 고려하였으며, 프로그램의 내용 요소들을 반영한 다양한 형태의 활동들을 구안하였다.

특히 프로그램의 활동을 구성할 때 다음과 같은 원리를 고려하여 구성하였

다(Pressley, 1998; Strickland, 1998; 윤혜경, 1997; 홍성인, 2000).

첫째, 모든 활동은 유아가 학습과정에 능동적으로 참여할 수 있도록 유아의 발달수준 및 흥미와 경험을 고려한 다양한 형태와 내용으로 구성하였다. 유아들은 각기 다른 학습 양식과 발달 수준, 그리고 흥미, 필요가 다르기 때문이다. 따라서 활동내용은 유아 자신의 실제 경험과 관련된 내용으로 구성하며, 각각의 활동 특성에 맞게 활동형태 및 집단구성을 다양화하여 제공함으로써 유아의 능동적인 참여를 촉진한다.

둘째, 본 프로그램의 활동은 균형적 교수법의 원리를 고려하여 구성하였다. 즉, 읽기와 쓰기의 기초 기능 지도는 다른 활동들과 연결되도록 구성하였는데, 그 과정이 의미습득을 중심으로 전체에서 부분으로 그리고 다시 전체로 되돌아가며 진행될 수 있도록 제공하였다. 예를 들어 문학을 감상하고 책 내용 이해를 도와주는 활동을 제공하는 등 다양한 책을 통한 문학적인 접근을 한 후에 음운론적 지도방법을 도입하여 친숙한 단어의 소리 및 형태 인식하기 등의 부분적 활동을 제공한다. 그리고 다시 의미의 이해나 구성을 위한 전체적 활동을 가질 수 있도록 하였다.

셋째, 활동은 유아의 발달특성 및 한글의 문자적 특성을 고려하여 구성하였다. 한글의 특성상 유아들은 단어에서 음절, 그리고 음소 수준으로 한글을 해독해 나간다. 먼저 유아들은 단어 수준에서 친숙한 단어나 글자를 시각적으로 변별할 수 있다. 그 다음 음절 수준에서 같은 글자를 항상 같은 소리가 난다는 것을 이해하며 음절을 인식할 수 있게 된다. 음소 수준에서는 자음과 모음을 익힐 수 있게 되며, 처음 나오는 글자(초성)와 받침으로 나오는 글자(종성)를 변별할 수 있게 된다. 그리하여 결국 자소·음소 대응규칙을 적용할 수 있는 수준이 된다. 이처럼 교육내용이 체계적으로 구성될 수 있도록 활동을 제공한다.

이와 같은 활동구성의 원리에 따라 구안된 프로그램의 활동은 표 4에 제시한 바와 같다.

<표 4> 프로그램의 활동 내용

주제	문 학	활동명	활동 내용	내용요소
1	제일 좋은 친구는 누구?	내 친구를 찾아주세요	친구 이름 맞추기 수수께끼	내용이해
		내 친구의 이름은?	이름 카드를 소리내어 읽어보기	음운인식
		친구 이름 도장 찍기	자·모음 도장으로 친구 이름 써보기	쓰기
나 2	몸속에 소리들이 숨었어요	함께 읽어요	동시를 듣고 의성어 함께 읽어보기	음운인식
		단어 수수께끼	몸과 관련된 단어 알아 맞추기	어휘
3	엄마가 알을 낳았대	내가 만든 동시	동시를 재구성하기	내용이해
		어디서 태어났을까?	아기가 태어나는 과정에 대해 토론하기	문학
		재미있는 단어 찾기	책 속에 있는 단어들을 찾아 이야기하기	어휘
4	봄이 왔어요	같은 모양 카드	카드 속 같은 모양 찾는 게임하기	음운인식
		봄이 오면	봄이 되면 볼 수 있는 것 찾아보기	내용이해
		봄 단어책 만들기	봄과 관련된 단어책 만들기	쓰기
5	강아지똥	융판 단어 놀이	단어카드를 보면서 융판에 글자 만들기	음운인식
		영화로 보는 강아지똥	감동받은 장면에 대해 말하기	문학
		음절 단어 카드 읽기	강아지똥 동화책으로 읽기	내용이해
6	구리와 구라의 빵 만들기	음절수 게임판	책 속 단어의 음절카드 소리내어 읽기	어휘
		두운 이야기	책 제목을 함께 읽고 두운 찾아보기	문학
		같은 소리 다른 뜻	동음이의어의 뜻을 알고 책에서 찾아보기	내용이해
7	옛날에 파리를 한마리를..	첫소리 게임판	첫소리가 같은 단어로 이동하는 게임	음운인식
		할머니가 먹은 것은?	할머니가 삼킨 것에 대해 토론하기	문학
		꿀떡 할머니 쓰기판	음절카드에 단어 쓰기	쓰기
8	준영 기니	첫소리 짝꿍	책 속의 단어와 첫소리가 같은 단어 찾기	음운인식
		글자를 찾아라	그림책 속에서 주제와 관련된 자음 찾기	문학
		자음에게 날아가자!	바둑알을 굴려서 자음 칸으로 이동하기	음운인식
9	아모스와 모리스	첫소리가 사라졌어요	첫소리 빼고 말해보는 게임하기	음운인식
		각운 이야기	책 제목을 함께 읽고 각운 이야기나누기	문학
		리자로 끝나는 말은?	끝소리가 같은 단어 찾기 노래 불러보기	어휘
10	니나와 나누	끝소리가 같은 단어	신문에서 끝소리가 같은 단어 찾기	음운인식
		내가 좋아하는 동물	좋아하는 동물에 대해 이야기나누기	내용이해
		끝말 잇기	끝말 이어말하기 게임하기	음운인식
11	가 바바빠빠	도미노 카드	끝말이 이어지도록 도미노 카드 만들기	어휘
		바바빠빠야 안녕	모양이 마음대로 움직이는 바바빠빠 그리	내용이해
		고 이야기꾸미기	고 이야기꾸미기	내용이해
12	족 내가 만드는 이야기책	바바빠빠 글자 찾기	날자와 날자를 연결하여 단어 만들기	음운인식
		순서대로 이야기하기	글 없는 그림책의 순서에 맞게 말해보기	내용이해
		나는 모음 글자	모음카드를 보고 손가락으로 써보기	음운인식
말풍선을 채우기	컴퓨터를 사용해서 글 없는 그림책에	말	문학	
	풍선을 만들어 글 적어 넣기	쓰기	쓰기	

13	생각하는 그림	내 주변의 글자친구들	환경 속의 글자 찾아 읽어보기	내용이해
		키보드랑 자음이랑	키보드 속의 자음 찾아보기	음운인식
		자음카드를 모아라!	㉠자음을 읽은 후 ㉠카드 가져오기	음운인식
14	우리 엄마	엄마의 직업은?	엄마의 직업을 조사해서 발표하기	내용이해
		자석 글자 놀이	자석글자를 조합하여 단어카드 속의 단어 만들기	음운인식
		컴퓨터동화 만들기	컴퓨터를 이용해서 책 만들기	쓰기
15	가나다 아기 쥐 나들이	아기 쥐를 찾아라	책 속의 수수께끼 아기 쥐를 찾아보기	내용이해
		모음이 같아요	같은 모음이 있는 단어를 찾아 부치기	음운인식
		순서가 있어요	자음 글자를 순서대로 쓴 후 카드 가져오는 게임	쓰기 음운인식
16	기억은 공	무엇일까요?	동화책 속의 단어 이름 수수께끼 맞추기	어휘
		칙칙폭폭 자음 기차	같은 자음 단어를 모아 기차 만들기	음운인식
		몸으로 글자 만들기	손가락이나 몸을 이용해 자음모양 만들기	쓰기
17	동물 농장	어떤 동물의 소리?	어떤 동물의 소리인지 알아 맞추기	내용이해
		동물 이름 빙고	동물 이름을 쓰고 먼저 빙고하기	어휘
		동물카드 분류하기	초성이 같은 동물끼리 묶어보기	음운인식
18	맹꽁	반대말 이야기	제목을 읽고 종성에 대해 이야기나누기	내용이해
		종성이 같은 친구	종성이 같은 친구 이름 찾아보기	음운인식
		굴개굴개 청개구리	동요의 노랫말을 개사하여 반대말 쓰기	쓰기 어휘
19	탁탁탁 음메 젓소가...	이 책은 제목은?	제목 읽고 종성이 같은 단어 말해보기	문학
		받침 글자가 없어요	책 속의 단어를 받침 빼고 읽어보기	음운인식
		이메일 쓰기	컴퓨터를 사용하여 편지 쓰기	쓰기
20	수수께끼 그림	수수께끼를 풀어라	책 속의 수수께끼를 잘 듣고 풀어보기	문학
		세계의 글자들	세계 여러 나라의 글자 모양 살펴보기	음운인식
		글자 그림 그리기	글자 속에 그림을 그려서 꾸미기	쓰기
21	아기 삼보	문장을 만들어요	단어카드를 순서대로 연결해 문장 만들기	내용이해
		삼보의 선물 상자	인터넷으로 삼보에게 줄 선물을 검색하기	쓰기
		쓱쓱쓱 칠판 글자	칠판에 메시지 글 써보기	쓰기
22	시리둥둥 거미둥둥	꼬리따기 노래 부르기	내용이 연결되도록 노래 지어 부르기	내용이해
		책을 읽고 녹음해요	반복되는 문장이 있는 짧은 글 녹음하기	음운인식
		만화책을 만들어요	그림이 연결될 수 있도록 이야기 짓기	쓰기
23	괴물들이 사는 나라	괴물 이름 지어주기	괴물의 특징에 맞도록 이름 지어주기	어휘
		친구와 함께 암호풀이	자음과 모음 암호판을 해독해서 문장 만들어 적기	내용이해 음운인식
		혼자 읽어요	읽기전략을 사용해서 혼자 소리내어 읽기	문학

24	글자가 사라진다면	글자가 사라진다면?	글자가 사라진다면 어떻게 될지 토론하기	내용이해
		내가 좋아하는 글자	좋아하는 글자를 오려서 새 단어 만들기	어휘
		큰 책 만들기	글자가 사라진다면 어떻게 될 지 반 친구들과 함께 글로 써서 이야기책으로 묶기	쓰기
25	도서관에 간 사자	도서관에 갔어요	직접 도서관에 가서 책을 빌려보기	내용이해
		규칙을 만들어요	도서관에서 지켜야할 규칙판 만들기	쓰기
		짧은 글짓기	핵심단어가 들어가도록 문장 만들기	쓰기

(3) 문학작품 선정기준

본 프로그램의 문학작품은 다음과 같은 과정을 통해 선정되었다.

먼저 유아 문학 관련 문헌(김현희, 박상희, 1999; 이경우 외, 1997; 마쓰이 다다시, 1997) 및 균형적 문식성 관련 문헌과 Caldecott 수상작품, 음운을 인식시키거나 한글을 깨치게 하는 것을 주요 목적으로 하는 도서 등을 토대로 유아에게 적절한 문학 작품 50편을 1차 선정하였다. Caldecott 목록에 있는 그림책들은 다양하면서도 독특한 언어경험을 제공하고, 학습경험을 증진하는데 필요한 반복과 예측이 있는 문장과 표현에도 흥미를 갖게 해 주기 때문이다. 또한 유아가 음절을 습득하기 위해서는 같은 음운을 반복해서 들려주어 음에 대해 유아가 익숙해져야 하는데, 대체로 의성어나 의태어에서 음절이 반복되므로 습득하기에 쉽고 효과적이다(하길중, 2001). 최근에는 유아들에게 음운을 인식시키거나 한글을 깨치게 하는 것을 주요 목적으로 하는 도서들이 많이 출간되었다. 이러한 도서들은 문학성이 다소 떨어지는 경향이 있으나 음운인식을 의미있는 맥락에서 다루고 있으므로 부분적으로 선정하였다.

다음으로 1차 선정된 문학 작품에 대하여 유아교육 경력 3년 이상의 교사 및 유아교육 전문가 6인과 함께 좋은 문학작품과 균형잡힌 문식성 교육을 하는데 효과적인 선정기준을 토대로 협의과정을 거쳐 30편을 2차 선정하였다. 문학작품의 선정 기준은 다음과 같다(마송희, 2006; 한숙희, 2006; Jalongo, 1992).

첫째, 유아의 흥미, 필요, 인지적 수준을 고려하여 다양한 장르 및 형태의 문학작품을 경험할 수 있도록 선정한다.

둘째, 의성어, 의태어 및 자주 사용되는 단어들이 반복적으로 제시되거나 음운론적으로 규칙적인 단어들이 제시된 내적인 리듬감과 장단을 가진 문체의 문학작품을 위주로 선정한다.

셋째, 비계로 사용될 수 있는 삽화와 반복적으로 사용되는 구절, 책의 내용을 쉽게 예측할 수 있는 구문으로 구성된 문학작품을 선정한다.

최종적으로 연구 대상 학급 담임교사 및 지도교수와의 협의 하에 연구 목적에 적절한 25편의 문학작품을 선정하였다. 이렇게 선정된 문학작품은 프로그램을 구성하기 위한 것이며 이외에 도서영역에 주제와 관련된 다양한 문학작품을 제공하여 유아들이 풍부한 책 경험을 가질 수 있도록 하였다. 본 프로그램에 사용된 문학작품은 아래 표 5와 같다.

<표 5> 프로그램에 포함된 문학 작품

제 목
제일 좋은 친구는 누구, 구리와 구라의 빵 만들기, 준영기니, 엄마가 알을 낳았대, 기억은 공, 아모스와 보리스, 강아지똥, 수수께끼기니, 옛날 옛날에 파리 한 마리를 꿀꺽 동화 삼킨 할머니가 살았는데요, 생각하는기니, 우리 엄마, 바바빠빠, 가나다 아기취 나들이, 내가 만드는 이야기책, 니나와 나누, 아기 삼보, 탁탁톡톡 음메 젓소가 편지를 쓴대요, 글자가 사라진다면, 괴물들이 사는 나라, 도서관에 간 사자
동시 몸 속에 소리들이 숨었어요, 봄이 왔어요
동요 땀뽀, 동물 농장, 시리둥둥 거미둥둥

4) 교수학습 방법

교수학습 방법은 교수학습 원리, 운영 방법, 교수 전략, 환경구성 그리고 활동의 실제 등으로 구분하여 제시하였다.

(1) 교수학습 원리

본 프로그램의 교수학습 원리는 유아들의 발달을 위한 다양한 요소들을 통합하고 강화한 접근 방법인 균형적 교수의 원리를 고려하여 다음과 같이 구성하였다(Blair-Larsen & Williams, 1997; Hoffman, Baumann & McCarthy, 2000).

첫째, 유아들의 흥미와 수준을 고려한 예측 가능한 책(predictable book)을 중심으로 하여 문학 속의 의미있는 문맥 속에서 읽기와 쓰기의 기능 및 전략을 교수하도록 한다.

둘째, 교육과정 상의 균형을 위해 글에 대한 이해를 포함하는 의미 강조 교수와 문식성의 기능 및 전략을 명시적으로 가르치는 음운 중심 교수 사이의 균형을 제공한다.

셋째, 교수 상의 균형을 위해 교사 주도적 교수와 유아의 흥미와 필요에 반응하는 유아 주도적 교수 사이의 균형을 제공한다.

넷째, 문식성 기능 및 전략의 교수에 있어 핵심 교육과정 중심의 계획된 교수와 개별 유아의 상황에 따른 계획되지 않은 교수 사이의 균형을 제공한다.

다섯째, 읽기와 쓰기를 분리시키기보다 읽기에서 배운 내용을 쓰기에 적용할 수 있도록 읽기와 쓰기 사이의 균형을 제공한다.

여섯째, 소리내어 읽기, 함께 읽기, 안내적 읽기, 혼자 읽기 등의 다양한 방법을 통해 반복적으로 읽을 기회를 충분히 제공한다.

일곱째, 유아들에게 읽고 쓸 수 있는 동기를 충분히 부여할 수 있도록 풍부한 문식성 경험을 제공하고, 다른 교과목 학습과 연관시킨다.

(2) 운영 방법

본 프로그램은 유아에게 실제적인 상황을 통해 자연스럽게 받아들여질 수 있는 학습 동기가 주어질 수 있도록 유아에게 의미있는 생활주제를 선정하여 활동을 전개해 나간다. 교사는 유아의 흥미와 발달수준을 고려하여 주제에 대

해 다루게 될 개념과 구체적인 내용 및 활동들을 계획하는 과정에서 여러 흥미 영역의 활동들이 균형잡히고 통합적으로 연결되어 전개될 수 있도록 고려한다. 특히 프로그램의 내용영역에 따른 문식성 활동이 균형적으로 이루어질 수 있도록 계획한다.

프로그램의 운영은 Strickland(1998)와 Flower(1998)가 주장한 ‘전체-부분-전체’ 방법을 도입하여 진행한다. 먼저 전체적 활동은 책의 그림을 보고 이야기하기, 배경지식을 쌓는 그림 읽기(picture walking)와 소리 내어 읽어주기(read aloud) 방식으로 진행하며 가장 좋아하는 부분 말하기, 이야기 순서 떠올리기 등 개략적인 독해 전략을 사용하는 내용 이해 활동을 중심으로 구성한다. 이와 같은 전체적 활동은 전체 학급 유아를 대상으로 문학작품을 감상하고 유아들과 이야기 나누기 활동을 통해 운영되며, 활동시간은 한 번에 약 20-30분 정도로 계획하여 진행한다. 대집단으로 이야기를 읽어줄 때 가능하면 큰 책이나 파워포인트 동화를 사용한다. 이러한 경우에 유아와 함께 그림과 글에 집중하여 능동적인 읽기를 할 수 있기 때문이다. 특히 파워포인트 동화를 제공할 때는 글자의 크기를 고려하며 너무 많은 내용의 동화는 지양하도록 한다. 교사는 이야기를 소개하고 책에 대한 배경 정보를 제공하고 이야기책을 소리내어 읽어준 후 이야기 내용에 대해 토의하기 위한 몇 가지 질문을 한다. 이러한 상호작용을 통하여 이야기 읽어 주는 동안 유아가 의미를 구성할 수 있도록 도와주고 이야기를 읽어준 후에는 의미를 재구성할 수 있도록 한다.

그 다음은 부분적 활동으로 책 속의 단어를 중심으로 음운인식 활동이나 어휘 익히기 활동을 제공한다. 부분적 활동은 소집단 활동이나 개별 활동 형태로 진행할 수 있다. 이 중 소집단활동은 전체 유아를 대상으로 별도의 활동으로 진행하거나 자유선택활동시간에 일부 진행한다. 전체 유아를 대상으로 하는 소집단은 유아들의 문식성 수준을 충분히 관찰하고 평가한 후 구성한다. 교사가 평상시 유아의 문식성 행동을 관찰하고, 유아의 작품을 수집하여 평가한 결과를 기초로 하여 활동에 따라 이질집단과 동질집단으로 구성하도록 한

다. 예를 들어, 집단성원 간에 토의나 협동 작업이 필요한 활동인 경우에는 다양한 문식성 수준의 유아들로 구성된 이질집단이 적절하다. 리더와 집단성원 간의 협력이 잘 이루어질 수 있고 또래 간의 협동 교수가 활발해지기 때문이다. 한편 교사가 주도적으로 유아에게 읽기나 쓰기 전략을 가르칠 필요가 있을 때에는 동질집단이 적절하다. 유아의 수준에 맞추어 활동을 진행시키는 것이 원활하기 때문이다. 그리고 자유선택시간의 소집단활동은 대집단 형태의 활동이 끝난 뒤 게임 활동이나 제작 활동을 위해 유아들의 흥미에 따라 구성할 수도 있다. 개별 활동은 집단 형태의 활동이 끝난 후 개별적으로 자유선택 활동시간에 선택하여 할 수 있도록 한다. 유아들이 다양한 목적의 읽기와 쓰기 활동을 경험할 수 있도록 교사가 제공하는 활동과 함께 유아 자신이 직접 선택하는 활동도 제공한다. 특히 유아가 원하는 때 쓰기를 할 수 있도록 여러 쓰기도구와 함께 우체국 코너를 조성하고, 유아가 흥미에 따라 직접 선택하여 책을 읽을 수 있도록 도서 영역에 주제와 연계된 다양한 책을 제공한다.

마무리 활동은 다시 전체적 활동으로 문학과 관련한 활동 과정에서 느낀 점에 대해 소감을 나누어보는 활동이나 자신의 문식성 결과물을 친구들에게 소개하는 등의 활동으로 진행한다. 이 때 소집단으로 진행된 활동의 결과물도 유아들과 공유하는 시간을 가져 유아들 간에 활동에 대한 이해와 평가를 돕도록 한다. 유아의 개인 결과물은 다른 친구들과 공유하기 위해 환경에 게시하거나 자신의 포트폴리오로 구성하도록 한다.

(3) 교수전략

유아를 위한 문식성 교수전략은 유아의 발달과 흥미, 경험의 정도에 따라 적합한 문식성 지도가 실시될 수 있도록 한다. 또한 교사는 유아가 적극적으로 언어 사용에 대한 원리를 구성해 나가도록 의미있고 실제적인 활동을 제공한다(교육부, 2007; 정남미, 2007). 이런 유아를 위한 문식성 교수전략의 바탕하에 특히 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과를

높이기 위해 Reutzell과 Cooter(2004) 그리고 Sander(2003)가 제시한 균형적 교수전략에 기초하여 다음과 같이 적용하였다.

① 소리내어 읽기(reading aloud)

소리내어 읽기란 매일 일정한 시간에 교사가 유아들 앞에서 소리를 내어 읽어 주는 것이다. 책을 소리내어 읽어 주는 것은 유아들로 하여금 책을 즐기게 할 뿐만 아니라 유아의 언어능력에도 많은 도움을 준다. 또한 교사가 유창한 글 읽기의 시범을 보여 바람직한 모델이 되어준다. 소리내어 읽어주기의 구체적인 활용 방법은 그림이 많고 구문이 반복되어 쉽게 내용을 예측할 수 있는 책을 가지고 읽으면서 책 내용을 예측하고 유아 자신의 경험과 연결시키게 하며 반복 구절은 함께 읽는다. 또한 교사가 책을 읽어줄 때는 감정을 잘 살려서 읽기에 대한 열정과 재미를 유아들이 모방하여 배우도록 한다.

② 함께 읽기(shared reading)

함께 읽기는 교사의 지도하에 유아들이 모두 볼 수 있는 큰 책을 읽으면서 유아들이 책 읽기에 참여할 때 일어나는 상호적 읽기의 경험을 제공하는 것이다. 함께 읽기는 단어를 인식하는 능력이 뛰어나지 않은 유아들에게는 교사의 도움으로 책 읽기에 대한 성취감을 느낄 수 있게 해 주고, 읽기가 능숙한 유아들에게는 재미와 자연스런 언어를 접할 수 있는 기회를 제공해 줌으로써 모든 단계의 유아들에게 적용할 수 있는 읽기 수업 방법이다. 읽기의 자료는 주로 큰 책이나 파워포인트 동화, 그리고 동시 차트 등을 사용하는데, 이러한 자료는 교사가 읽어 주되 반복되는 구절이나 예측 가능한 부분은 유아가 읽어 보도록 함으로써 유아가 읽기에 참여하도록 해 준다.

③ 안내적 읽기(guided reading)

안내적 읽기는 비슷한 읽기 양상을 보이는 유아들을 소집단으로 나누어 교사가 지도하는 교수 접근법이다. 소그룹은 원칙적으로 비슷한 수준의 유아들을 한 그룹으로 결성하지만, 서로의 읽기 전략 사용이 다른 유아에게 모델이 될 수 있도록 다양한 능력 집단으로 구성하기도 한다. 특히 교사는 유아들이

책을 읽으면서 문맥적 단서, 글자와 소리의 지식 등과 같은 읽기 전략을 사용할 수 있도록 지도한다. 안내적 읽기에서 유아들은 글의 의미에 초점을 두면서 책을 읽기도 하지만, 모르는 단어를 알아내고, 전에 글을 통해 접한 적이 없는 개념을 이해하기 위해 문제 해결 전략을 사용하기도 한다.

④ 혼자 읽기(independent reading)

혼자 읽기는 유아가 직접 선택한 책을 혼자서 읽는 시간이라고 할 수 있다. 이때 교사는 유아들이 다양한 종류의 책을 선택하고 자신의 수준에 맞는 책을 선택할 수 있도록 도와준다. 되도록 유아가 혼자 책보는 시간을 매일 가질 수 있도록 배려한다.

⑤ 소리내어 쓰기(writing aloud)

소리내어 쓰기란 교사가 유아들에게 어떻게 글을 쓰는지를 예를 들거나 시범을 보이는 것이다. 즉, 교사는 쓰기 절차를 보여주기 위해서 자신의 쓰기 과정에서 큰 소리로 말하거나 반응을 보인다. 이는 유아들에게 쓰기를 할 때 무엇을 생각하는지, 어떤 전략을 사용하는지를 보여주기 위해서이다. 소리내어 쓰기는 유아의 주의를 집중시키고 쓰기의 다양한 측면을 보여주기 위한 강력한 모델링 기술이다. 교사는 사고과정을 문자 언어로 나타낼 뿐만 아니라 자신이 쓰고자 하는 바를 말로도 표현한다. 이러한 과정에서 유아들은 말과 글의 관계성을 인식하게 된다.

⑥ 함께 쓰기(shared writing)

함께 쓰기는 교사와 유아가 협동적으로 글을 쓰는 것이다. 교사와 유아가 텍스트를 함께 구성하고, 교사는 유아가 구성한 텍스트를 기록한다. 이때 유아는 자신의 생각을 말로 표현하고 교사는 받아 써주는 역할을 한다. 필요한 경우 교사와 유아가 번갈아 가며 쓰는 활동으로 진행할 수도 있다.

⑦ 안내적 쓰기(guided writing)

교사가 안내적 쓰기를 하는 동안 유아들의 쓰기를 지원하고 도움을 주지만, 유아들이 실제로 쓰기를 한다. 쓰기가 미숙한 유아에게 교사는 그들이 쓰고

싶어 하는 것을 쓸 수 있도록 도움을 준다. 이처럼 안내적 쓰기는 쓰기의 절차, 전략 그리고 기술을 가르치고 유아들의 쓰기를 관찰하는 시간이다. 특히 교사는 유아들이 나타내고자 하는 것을 어떻게 의미있게 나타낼 수 있는지를 발견하도록 돕는 촉진자의 역할을 한다.

⑧ 혼자 쓰기(independent writing)

혼자 쓰기에서 유아들은 교사의 개입이나 평가 없이 주도적으로 쓰는 기회를 갖는다. 혼자 쓰기의 목적은 자발적으로 쓰는 습관을 형성하여 쓰는 능력을 증진시키는 것이다. 또한 쓰기와 개인적인 경험을 연결시키고 글자의 의미를 탐구하며 쓰기를 자연스럽게 즐거우며 스스로 선택한 활동으로서 이용하게 하는 것이다.

(4) 환경 구성

본 프로그램이 효율적으로 이루어지기 위해 다음과 같이 언어영역을 구성하였다(교육부, 2007; 이차숙, 2004; Morrow, Strickland, & Woo, 1998).

첫째, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 동시에 일어나도록 언어 자료를 제시하였다. 즉, 언어 교수자료를 제시할 때 통합적 활동이 일어날 수 있도록 배려했다. 예를 들어, 말하기 활동을 할 수 있는 녹음기와 녹음테이프를 제시할 때 종이와 연필을 함께 제시해 주어 유아가 자신이 한 말을 받아 적고 싶을 때 자료를 즉시 활용할 수 있도록 하였다.

둘째, 조용하고 접근하기 쉬운 곳에 언어영역을 배치하고 언어영역 내에 도서 영역과 우체국 코너, 그리고 쓰기 영역을 상시 제공함으로써 유아의 혼자 읽기와 혼자 쓰기 활동을 촉진시켰다. 또한 읽기와 쓰기에 대한 습관 및 태도를 형성할 수 있도록 고려하였다.

셋째, 언어 영역과 컴퓨터 영역을 근접하여 배치하였다. 유아들은 컴퓨터 놀이를 통해 쓰는 것이 격려될 수 있으며, 프린터를 통해 나온 결과물을 동료들과 함께 읽어봄으로써 실수가 쉽게 확인되고 교정될 수 있기 때문이다. 실제

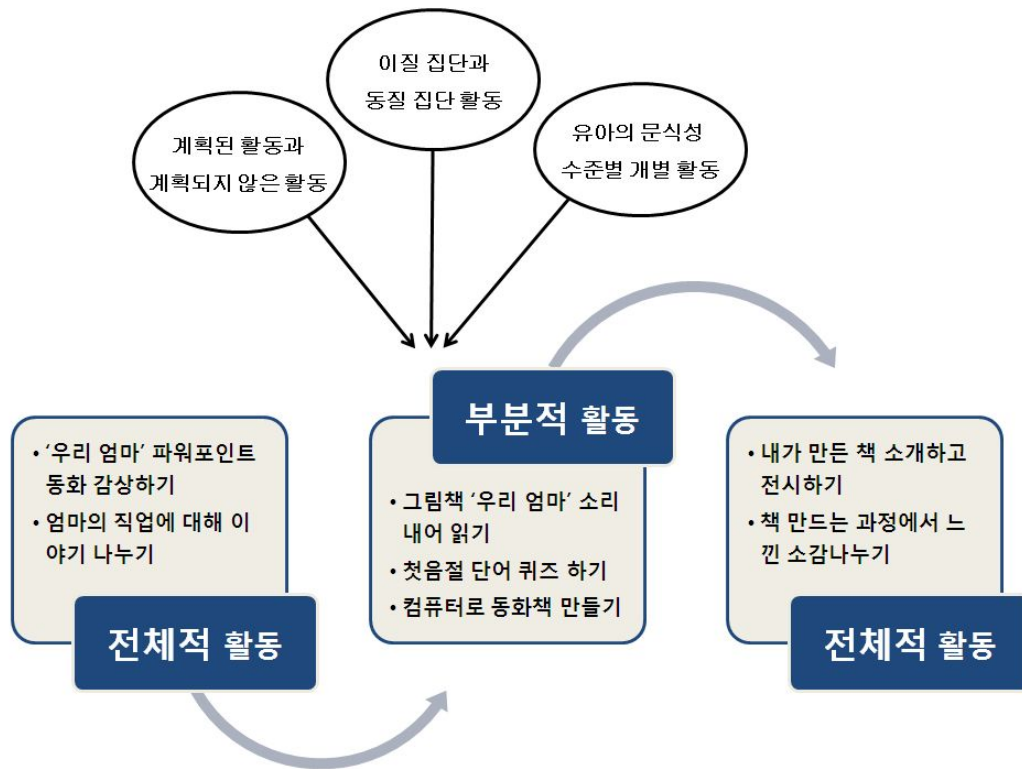
로 유아들은 컴퓨터를 활용한 읽기·쓰기 활동에 많은 관심을 가지고 있었으며 적극적으로 참여하였다.

넷째, 문어환경물이 지속적으로 게시되도록 하였다. 예컨대 쓰기도구 사용방법이나 쓰기 자세에 관한 그림, 사진 자료는 유아에게 모델링을 위한 좋은 자료가 되었다. 그림 속 모습은 어떠한지, 그것에 대해서 어떻게 생각하는지, 관련된 경험을 한 적이 있는지 등에 대한 이야기 나누기 자료로 활용하거나 관심을 집중시키는데 용이하게 사용되었다. 사진을 보고 따라해 볼 수도 있었다. 또한 주제와 관련해서 유아들이 익혀야 할 기본 어휘를 카드로 만들어 주변 환경 속에서 자주 볼 수 있도록 게시판에 붙여두거나 언어영역에 상시 비치하였다.

다섯째, 본 프로그램의 교수 자료로는 주제와 관련된 동화책, 여러 가지 인쇄물, 필기도구, 읽기·쓰기에 관한 교재교구, 자·모음 게임도구, 그림단어카드, 소칠판 및 쓰기도구, 자석글자, ICT를 활용한 교수 학습 자료 등 기본 설비와 자료들을 구비하였다. 그리고 추후 이루어지는 활동의 내용과 방법에 따라 설비와 자료들을 추가로 제공하였다.

(5) 활동의 실제

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 활동 전개는 크게 전체-부분-전체의 단계로 운영하였다. 또한 활동은 유아의 흥미와 발달 수준, 개념 또는 아이디어의 논리적 순서, 학습 주기 등을 고려하여 전개하였다. 이와 같은 프로그램의 실제 진행과정을 생활주제 ‘우리 가족’을 중심으로 도식화하여 살펴보면 다음과 같다.



[그림 3] 활동의 실제('우리 가족'을 중심으로)

활동의 진행과정을 구체적으로 살펴보면, 먼저 도입을 위한 전체적 활동으로 '우리 엄마'를 파워포인트 동화로 감상하였다. 유아와 함께 표지를 읽어보고, 제목을 통해 어떤 이야기일지 예측해보며, 엄마와 관련된 자신의 경험을 이야기 나누었다. 정원사, 우주비행사 등 직업과 관련된 어휘를 단어카드와 함께 소개하고, 단어의 뜻을 말해주는 등 어휘 익히기 활동을 제공하였다. 그리고 교사가 동화를 소리내어 읽어주고 반복되는 구절을 유아와 함께 읽었다. 동화 감상 후 유아 개인의 엄마에 대한 다양한 느낌, 경험 등을 이야기 나누며 동화에 대한 내용 이해를 증진시키고 유아의 배경지식을 넓힐 수 있도록 활동을 전개하였다.

부분적 활동으로는 그림책 '우리 엄마' 소리내어 읽기 활동, 첫음절 단어 퀴

즈 활동, 직업 관련 단어책 및 컴퓨터 동화책 만들기 활동을 하였다. 이와 같은 부분적 활동들은 계획된 활동과 계획되지 않은 활동, 이질집단과 동질집단으로 구성된 소집단 활동, 그리고 유아의 문식성 수준에 따른 개별활동이 융통성 있게 진행되었다. 예컨대 ‘우리 엄마’를 컴퓨터 동화로 감상하였기 때문에 언어영역에 그림책을 놓아두어 유아들이 익숙한 내용의 책을 소리내어 읽어봄으로써 말과 글의 관계를 인식할 수 있도록 활동을 제공하였다. 유아들은 책을 소리내어 읽는 과정 속에 자연스럽게 글자에 관심을 가지게 되었고 ‘엄마’라는 단어가 자주 등장함을 알게 되었다. 이에 교사는 책 속에 엄마라는 단어가 몇 번이나 등장하는지 세어보게 하는 활동을 진행함으로써 유아들이 단어의 소리와 형태에 관심을 갖게 하였다.

직업과 관련한 단어책 만들기 활동은 소집단 활동으로 진행되었는데 다양한 문식성 수준의 유아들로 집단을 구성하였다. 이질집단의 경우 유능한 유아가 다른 유아에게 도움을 줄 수 있으며, 모델링의 역할을 해 주기 때문에 교사의 도움이 적어도 활동이 효과적으로 진행되는 장점이 있었다. 반면, 교사가 주도적으로 활동을 진행할 필요가 있을 때는 동질집단을 구성하였는데, 이 경우에는 유아들의 수준이 비슷하기 때문에 교사가 그 수준을 맞추어 활동을 진행함으로써 활동이 효과적으로 진행되는 장점이 있었다.

처음절 단어 퀴즈 활동을 진행할 때에는 유아의 문식성 수준에 따라 융통성 있게 활동을 진행하였다. 단어 읽기가 유창한 유아일 경우에는 말로만 퀴즈 활동을 진행하였으며, 단어 읽기에 도움이 필요한 유아인 경우에는 그림과 글이 함께 있는 단어카드를 보면서 퀴즈 활동을 진행하였다.

또한 유아들은 ‘우리 엄마’를 파워포인트 동화로 감상하고, 그림책도 소리내어 읽어보는 활동 등을 통해 자연스럽게 자신의 책을 만들 수 있는 텍스트를 가지게 되었고 자신의 이야기를 책으로 만들기를 원하였다. 그래서 교사는 컴퓨터를 활용하여 자신만의 동화책을 만들 수 있도록 활동을 제공하였다. 먼저 유아들은 자신이 만들 이야기책 내용을 구성하였다. 그림책 내용을 다시 말해

보거나 엄마에 대한 여러 경험과 아이디어를 말하면서 이야기책에 들어갈 내용을 정하였다. 내용을 정한 후에는 키보드를 이용하여 글을 쓰기 시작했는데, 이때 유아들은 자음과 모음의 소리와 형태를 익히고 말과 글의 관계를 인식할 수 있었다. 특히 유아들이 글을 쓰는 과정에서 교사는 유아의 수준에 따라 다양한 안내적 읽기와 쓰기의 교수전략을 사용하였다. 자신의 생각을 글로 표현하는 것이 가능한 유아인 경우, 먼저 자신이 쓸 글에 대해 이야기해보게 하는 것이 유아로 하여금 활동에 더욱 즐겁게 참여하며 몰입할 수 있도록 해주었다. 또한 자주 쓰는 단어를 글자카드를 만들어 컴퓨터 옆에 배치해 놓거나 유아가 물어보는 단어를 천천히 글자의 발음을 생각하며 다시 소리내어 읽어주면 글쓰기가 더욱 촉진되었다. 그러나 아직 쓰기가 어려운 유아인 경우에는 단어카드에서 자음·모음의 낱자 하나씩을 교사가 손가락으로 가리키며 자판에서 그 모양 글자를 찾게 하고 천천히 써 보게 하거나 교사와 유아가 한 글자씩 번갈아 쓰는 등 차별화된 교수전략을 사용하였다. 이와 같은 과정을 통해 다 만든 책은 프린터를 사용하여 인쇄한 후 묶어서 책 형태로 만들었다.

마무리를 위한 전체적 활동은 유아들의 문식성 결과물을 친구들에게 소개하는 활동으로 진행하였다. 유아들은 자신이 만든 직업관련 단어책을 친구들에게 수수께끼 활동 형태로 소개하거나 컴퓨터 영역에서 만든 동화책을 친구들에게 소리내어 읽어주었다. 유아들이 만든 책은 친구들에게 소개한 후 일정시간 도서 영역에 비치해 둔 후 집으로 가져갈 수 있도록 하였다. 또한 ‘우리 엄마’와 관련된 활동 과정에서 느낀 점에 대해 소감을 나누며 전체 활동을 마무리하였다.

5) 평가 방법

프로그램에 대한 평가는 학습목표의 성취 정도와 범위를 파악하고, 교수학습과정의 효과적이었던 부분과 그렇지 못한 부분을 확인하여 이를 차기 교수계획에 반영하고자 실시하였다. 프로그램의 적용과정에서는 형성평가를, 프로

그램 실시 전과 후에는 총괄평가를 실시하였다. 총괄평가는 프로그램의 효과를 종합적으로 평가하기 위한 것으로 프로그램 실시 전과 후에 유아의 읽기능력, 쓰기능력, 음운인식 능력, 읽기 흥미도 검사에 대한 분석을 통해서 이루어졌다.

프로그램을 적용하는 과정에서의 형성평가는 교사평가와 유아평가로 나누어 실시하였으며 매 활동이 끝난 후 평가에 대한 지속적인 협의과정을 통해 나타난 결과를 토대로 차기 교수계획에 반영하도록 하였다. 교사평가는 문식성 활동이 진행되는 과정에서 나타나는 전반적인 반응을 관찰하고 활동의 목표가 달성되었는지, 교수학습과정이 목표하는 바에 따라 적절히 진행되었는지, 유아의 흥미와 참여정도는 어떠했는지, 적합한 교수자료를 활용하였는지, 활동이 유아의 발달단계에 적합했는지, 유아 활동에 대한 적절한 피드백이 이루어졌는지 등의 내용을 평가하며 수업의 진행과정에서 수정, 보완되어야 할 부분에 대한 반성과 협의를 통해 차기 교수계획에 반영하도록 하였다. 유아평가는 활동과정 및 결과에 대하여 포트폴리오 평가를 중심으로 이루어졌다.

특히 본 프로그램의 평가는 유아의 문식성 경험이 유목적적인 맥락에서 자연스럽게 이루어지는 것이 바람직한 것과 같이 문식성 평가 역시 유아의 유목적적인 맥락에서 이루어져야 하므로 과정중심의 평가 방법을 지향하였다.

IV. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 적용 효과

본 연구는 앞서 구성된 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 유아교육기관에 적용하고, 그 효과를 살펴보기 위하여 다음과 같이 진행되었다.

1. 연구 방법

1) 연구 대상

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과를 적용하기 위한 연구대상 기관으로 서울시 S구에 위치한 N유치원과 Y유치원을 선정하였다. 연구 대상에 표집된 두 유치원은 지역 여건, 가정환경, 사회·경제·문화 수준이 비슷한 유아들로 구성되어 있으며, 실험집단과 비교집단을 동질집단으로 구성하기 위하여 연령, 성비, 인원수를 고려하여 배정하였다.

실험집단과 비교집단 교사의 경력과 학력을 살펴보면, 둘 다 유아교육과 4년제 졸업의 경력 4년 이상의 교사였다. 연구대상 유아의 사례수 및 월령에 대한 평균과 표준편차는 표 6과 같다.

<표 6> 연구대상 유아의 집단별 평균 월령

	사례수	평균연령	표준편차	t검증
실험집단	30	69.8	3.85	-.15
비교집단	29	68.7	3.56	

실험집단과 비교집단 모두 만 5세의 연령으로 구성되어 있으며 실험집단은 총 30명으로 이들의 평균 월령은 69.8개월이다. 통제집단은 사전검사에는 참여하였으나 사후검사에는 참여하지 않은 유아 2명이 제외된 총 29명으로 이들의 평균 월령은 68.7개월이다. t검증 결과, 실험집단과 비교집단의 유아들은 동질적인 집단임을 알 수 있었다.

2) 연구 도구

본 연구에서 사용된 검사는 읽기검사, 쓰기 검사, 음운인식 검사, 읽기 흥미도 검사이며 그 내용은 다음과 같다.

(1) 읽기 검사

본 연구에서는 유치원·초등학교 연계를 위한 읽기능력의 평가를 위해 KISE 기초학력검사 도구(Korea Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test: KISE-BAAT) 중 읽기 검사를 선택하여 사용하였다. KISE 기초학력검사 도구는 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영 그리고 정인숙(2005)이 기초학력을 측정하기 위하여 개발한 표준화된 검사도구이며, 만 5세부터 만 14세까지의 아동들을 대상으로 읽기, 쓰기, 수학의 기초학력을 측정하는 검사이다. KISE-BAAT는 읽기, 쓰기, 수학의 세 개의 소검사로 이루어져 있으며, 이러한 소검사들은 가형과 나형 2종의 동형검사로 구성되어 있다.

본 프로그램에서는 KISE-BAAT의 소검사 중 읽기능력을 측정하기 위해 KISE-BAAT 읽기 검사 도구를 사용하였다. KISE-BAAT 읽기의 평가영역은 크게 읽기 선수기능, 음독기능, 독해능력으로 구분하고, 독해를 다시 낱말이해, 문장완성, 어휘선택, 어휘배열, 짧은글이해로 구성되어 있다. 검사의 실시 과정은 표준화된 검사이기 때문에 검사요강에 제시된 검사방법과 절차 및 채점기준에 따라 검사를 실시하고 채점하였다. 즉 유아에게 읽기 자료를 제시하고

검사자가 그 반응을 검사기록용지에 조작하였다.

실시의 과정을 구체적으로 살펴보면 KISE-BAAT의 소검사들은 모두 구성 영역 순으로 실시하도록 되어있다. 그러나 피검자가 어떤 특정 영역을 기피하거나 지루하게 느껴 순서대로 실시하는 것이 어려운 경우에는 다른 영역을 먼저 실시한 다음 빠진 영역을 실시할 수 있다. 또한 피검자의 사정으로 인해진 번의 회기 내에 검사전체를 실시하기 어려운 경우 검사자는 영역별로 분리해서 실시할 수도 있는데, 이와 같은 경우에는 첫 번째 검사와 두 번째 검사의 간격이 일주일 이상이 되지 않도록 한다. 검사는 기준선부터 시작하여 점차 어려운 문제로 진행되며 연속적으로 5문항 이상에 대해 정답을 제시하지 못하면 해당 검사영역을 중단하고 다음 검사영역을 실시하였다. 그리고 표준화된 표를 바탕으로 원점수를 백분위 점수로 환산하였다. 검사시간은 제한되어 있지 않으나 대체로 유아의 경우에는 약 20~30분 정도가 소요되었다.

(2) 쓰기 검사

본 연구에서는 유치원·초등학교 연계를 위한 쓰기능력의 평가를 위해 KISE 기초학력검사 도구 중 쓰기 검사를 선택하여 사용하였다. KISE-BAAT 쓰기 검사의 평가영역은 크게 쓰기 선수기능, 표기기능, 어휘구사력, 문장구사력, 글구성력으로 구분하여 쓰기 기초학력을 측정할 수 있도록 구성되었다.

KISE-BAAT 쓰기 검사는 가형과 나형 2개의 동형검사로 구성되어 있으며, 검사의 실시 과정은 쓰기 검사가 표준화된 검사도구인 KISE-BAAT의 소검사 중 하나이므로 읽기 검사와 동일하게 진행하였다. 따라서 검사요강에 제시된 검사방법·절차 및 채점기준에 따라 검사를 실시하고 채점하였다.

(3) 음운인식 검사

본 연구에서 사용한 음운인식 검사 도구는 음절인식 검사와 음소인식 검사로 이루어졌다. 표준화된 음운인식 검사 도구가 없으므로 연구자가 문헌고찰

과 선행연구(Chard & Dickinson, 1999; Wangner & Torgesen, 1987; 홍성인, 2000; 고연경, 2001)를 기초로 음운인식 검사 도구를 제작하였다(부록 2).

음운인식 능력은 단어를 이루는 낱자의 소리들을 식별할 수 있고, 그런 소리들이 결합되어 단어가 된다는 것을 알며 말소리의 최소단위인 음소들을 합치고 분절·탈락·삽입하고 대체할 줄 아는 것으로 개념화하였다. 따라서 검사는 음절/음소 탈락, 음절/음소 합성 및 변별의 능력을 측정할 수 있는 내용으로 구성하였다. 즉 음절인식 검사 18문항, 음소인식 검사 18문항으로 총 36문항으로 구성되었으며, 유아교육전문가 3인과 유치원 원장 및 교사 4인에게 내용타당도를 검증받았다.

검사의 문항수는 예비 검사를 통해 유아의 주의집중 시간을 고려하여 제작되었다. 음운인식 검사에 사용된 단어의 선정은 프로그램에 활용된 문학작품 24권과 홍성인(2000), 고연경(2001)의 연구를 참고로 제작하였다. 각 검사들은 과제별로 연습문항 2개와 본 문항 6개씩으로 구성하였다. 검사방법은 유아의 이해를 돕기 위해 각 문항마다 연습문제를 제시하여 유아가 정확한 답을 못하거나 반응이 없을 때 연구자가 정답을 말해주고 나서 본 질문을 하였다. 각 문항에서 유아들이 적절하게 반응하면 1점, 틀리거나 무반응이면 0점으로 처리했다. 따라서 유아들이 받을 수 있는 최고점수는 각 하위 검사 모두 6점 만점이다. 각 하위검사에서 받을 수 있는 최고 점수가 6점이고, 유아들이 받을 수 있는 전체 최고점수는 36점이다.

음운인식 검사도구의 신뢰도를 알아보기 위해 3명(본 연구자, 유아교육과 강사)이 채점을 하였고 채점자간 신뢰도를 구하였다. 채점자의 점수를 상관계수로 추정된 결과 각 영역에서 .85이상의 높은 상관을 보였으며 전체 상관도 .88로 비교적 높게 나타났다. 또한 문항내적 일관성을 측정하기 위해 Cronbach's α 를 산출한 결과 평균 .83으로써 전반적으로 적절하게 나타났다.

가. 음절인식 검사

음절인식 검사의 하위 검사는 음절탈락, 음절합성 및 음절을 변별하는 검사 순으로 이루어졌다. 첫음절 탈락 3문항 및 끝음절 탈락 3문항, 2음절 합성 3문항 및 3음절 합성 3문항, 첫음절 변별 3문항 및 끝음절 변별 3문항으로 총 18문항으로 구성되었으며 각 문항마다 1점씩 점수화하였다. 각 과제에서 문항당 유아가 바르게 대답하면 1점씩 주며, 각 하위검사별 최대점수는 6점이며, 유아가 받을 수 있는 음절인식 검사의 최대점수는 18점이다.

음절인식 검사문항의 내용 및 구성은 표 7과 같다.

<표 7> 음절인식 검사의 문항내용 및 구성

	음절탈락		음절합성		음절변별	
	첫음절 탈락	끝음절 탈락	2음절 합성	3음절 합성	첫음절 변별	끝음절 변별
친구	비누	소리	고구마	만두, 꿀벌, 만화	포도, 농장, 된장	
가방	농장	여우	유치원	우유, 우표, 아기	유리, 글자, 꼬리	
강아지	할머니	기억	이야기	의자, 거위, 거미	두부, 공부, 봉투	

음절탈락 검사는 유아에게 단어를 들려주고 각 단어에서 첫음절과 끝음절을 빼면 무슨 소리가 되느냐고 물었다. 음절합성 검사는 단어의 음절들을 합하면 무슨 소리가 나는지 말하게 했다. 예를 들면, ‘김’과 ‘밥’을 합하면 무엇이 되는지 물었다. 음절변별검사는 첫음절과 끝음절이 다른 단어들을 들려주고 같은 음절이 들어있지 않은 단어를 말하게 하였다.

나. 음소인식 검사

음소인식 검사의 하위 검사는 음소탈락, 음소합성 및 음소를 변별하는 검사 순으로 이루어진다. 첫음소 탈락 3문항과 끝음소 탈락 3문항, 2음소 합성 3문항과 3음소 합성 3문항, 첫음소 변별 3문항과 끝음소 변별 3문항으로 총 18문항으로 구성되며 각 문항마다 1점씩 점수화하였다. 따라서 점수 분포는 0점에

서 18점까지이다.

음소인식 검사문항의 내용 및 구성은 표 8과 같다.

<표 8> 음소인식 검사의 문항내용 및 구성

	음소탈락		음소합성		음소변별	
	초성 탈락	종성 탈락	음소 합성 (c+v)	음소 합성 (c+v+c)	초성 변별	종성 변별
문항	코	숯	너	궁	눈, 공, 길	불, 뭉, 짐
	자	벌	소	단	봄, 발, 등	곰, 겁, 밥
	키	감	히	칭	집, 앞, 잠	돌, 목, 일

음소탈락검사는 1음절의 단어를 들려주고 특정 음소를 빼면 무슨 소리가 남는지 말하게 하였다. 예를 들면, ‘소’에서 ‘ㅅ’을 빼면 무슨 소리가 되느냐고 물었다. 음소합성검사는 자음과 모음을 발음해주면서 합치면 무슨 소리가 되는지를 물었다. 음소변별검사는 초성과 종성이 같은 음절과 다른 음절을 들려주고 같은 음소가 들어있는 것을 말하게 하였다.

(4) 읽기 흥미도 검사

본 연구에서는 유아의 읽기 흥미를 검사하기 위해 Askov(1973)가 고안한 PPRAI(Primary Pupil Reading Attitude Inventory)를 재구성하여 사용하였다.

이 검사는 30문항에 총 30쌍의 그림으로 구성되어 있으며 유아들이 습관적으로 문식성 활동 그림을 선택하게 되는 문제점을 없애기 위해서 이 중 18문항의 그림에만 문식성 활동 그림이 하나씩 포함되어 있고, 나머지 12문항의 그림은 두 가지 모두 문식성 활동이 아닌 것으로 이루어져 있다. 이때 문식성 활동이 아닌 활동들로만 구성되어진 나머지 12문항은 틀린 문항으로 간주한다. 유아가 얻을 수 있는 점수의 범위는 0~18점이며, 여아용과 남아용 두 유

형으로 구성되었다(부록 3). 읽기 흥미도 검사의 문항 구성은 표 9와 같다.

<표 9> 읽기흥미도 검사의 문항 구성

문항	그림번호		문항	그림번호	
1*	3	11	16	5	2
2*	4	11	17*	7	10
3	6	4	18	6	2
4	9	5	19*	1	4
5	5	11	20	4	5
6*	4	8	21	6	8
7	9	6	22*	3	2
8*	7	9	23	10	6
9	6	3	24	5	10
10*	11	7	25*	11	1
11	5	3	26	6	11
12*	8	3	27*	10	9
13	1	6	28	1	5
14	7	5	29	6	7
15*	2	10	30	8	5

*는 두 가지 모두 비읽기 활동의 그림으로 짝 지워진 문항

3) 연구 절차

본 연구의 절차는 예비 연구, 검사자 훈련, 교사 교육, 사전검사, 프로그램 실시, 사후검사의 순서로 진행되었다.

(1) 예비 연구

예비연구에서는 연구 도구의 적절성, 검사 소요시간, 문항 수 등을 파악하기 위해 2008년 1월 20일부터 1월 23일까지 실시하였다. 예비연구의 대상은 본 연구의 대상유아가 아닌 만 5세 유아 10명을 선정하여 읽기와 쓰기 검사, 음운인식 검사 및 읽기 흥미도 검사도구의 적용 가능성을 살펴보았다.

읽기와 쓰기 검사는 각각의 검사가 20~30분 정도 소요되었으며, 검사는 일대일 검사로 실시하되 한 번의 회기 내에 검사 전체를 실시하는 것을 원칙으로 하였다. 그러나 한 번의 회기 내에 검사 전체를 실시하기 어려운 경우 하위영역별로 분리해서 검사를 실시하도록 하였다. 이 경우 두 번째 검사는 첫 번째 검사회기에서 1주일 이상의 간격을 두지 않도록 하였다. 또한 유아가 어떤 특정 검사영역을 기피하거나 지루하게 느껴 싫증을 내어 순서대로 실시하는 것이 어려운 경우에는 검사의 순서를 바꾸어 실시하도록 하였다. 먼저 다른 검사영역을 모두 실시한 다음 빠진 검사영역을 실시하는 등 상황에 따라 순서를 변경하도록 하였다.

음운인식 검사는 10분 정도 소요되었는데 유아의 반응을 검사지에 체크하였다. 검사를 시작하기 전에 유아에게 방법을 이해시키기 위해서 연습문제 2개에 한해 자음과 모음카드를 보여주면서 실시하였다. 연습문제를 틀리게 답하였을 경우 틀린 것에 대한 설명을 해주고 수정할 수 있는 기회를 주었다. 연습문제가 끝나면 본 문항에서는 글자나 카드를 제시하지 않고 청각적으로만 문항을 제시하여 답하도록 하였다. 이때 검사자는 각 음소와 음절의 정확한 발음을 제시해 주도록 하였다.

읽기 흥미도 검사의 소요시간은 유아 당 5분 정도였다. 예비 검사 결과, 유아들의 솔직한 답변을 유도하기 위해 검사자가 “유치원이 끝난 후(혹은 주말)에 네가 하고 싶은 일을 두 개의 그림 중에서 짚어 봐.”라는 확실적인 말만 하는 것보다는 “네가 잘하는 것이 뭐니?”, “와, ○○는 자전거를 잘 타는구나”, “두 가지 모두 재미있겠지? 그런데 ○○는 이 둘 중 무엇을 먼저 하고 싶어?”, “지금부터 자기가 하고 싶은 일을 잘 골라보는 게임을 해보기로 하자” 등 다양하면서 유아의 대답에 반응적인 언어를 사용할 때 유아의 반응이 솔직하게 나타남을 발견하였다. 특히 유아들이 대답을 망설이고 있는 상황에서 검사자의 적절한 언어개입이 유아의 솔직한 답변에 영향을 주었다. 따라서 유아의 답변에 대해 긍정적으로 강화해 주는 언어를 사용하기로 하였다.

(2) 검사자 훈련

본 연구의 검사는 연구자와 유아교육과 강사 3인, 총 4명에 의해 사전검사와 사후검사가 이루어졌다. 본 연구에 참여한 3명의 검사자는 모두 유치원 교사 경력이 있고 석사과정 이상인 자였으며 예비검사를 함께 실시하였기 때문에 검사 도구에 대해 잘 알고 있었다. 예비검사를 실시하기 전에 검사도구의 목적, 실시방법, 질문순서와 방법의 제시, 반응의 기록 방법에 관한 훈련을 2회에 걸쳐 실시하였다.

검사자 훈련은 검사상황과 동일하게 책상과 의자를 두고 연구자와 다른 검사자 1인이 유아역할을 맡아 검사상황을 연출하였다. 검사에 따라 사용될 질문과 검사자료 제시의 순서를 정하고 필요한 사물들은 큰 쟁반에 검사의 순서대로 늘어놓았으며, 질문을 혼동하지 않도록 질문을 반복하여 읽어 질문을 충분히 숙지하였다. 또한 유아가 질문을 이해하지 못할 경우를 대비해 대체할 수 있는 질문 정도를 협의하였다.

(3) 교사 교육

프로그램의 효과적 수행을 위해 실험집단의 교사를 대상으로 교사 교육을 실시하였다. 교사 교육의 목적은 교사가 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램에 대한 목표를 정확하게 인식하고 프로그램 내용과 교수학습 과정에 대한 이해를 높여 프로그램 운영 능력을 향상시킬 수 있도록 지원하기 위함이다.

교사 교육은 프로그램을 실행하기 전의 교육과 프로그램을 적용하는 과정에서의 교육을 포함하여 두 가지 차원에서 이루어졌다. 사전 교육은 2008년 2월 한달 동안 교사에게 개정 유치원 및 초등학교 교육과정에 대한 이해를 시작으로 유아들의 문식성 능력 향상을 돕는 균형적 교수 방법의 실제에 대한 교육을 실시하였다. 프로그램 적용 과정에서는 매주 목요일에 다음 주의 수업내용과 방법을 논의하는 시간을 가졌다. 또한 매일의 수업에 대해 효과적이었던

부분, 개선이 요구되는 부분, 유아의 반응에 대한 분석, 교사의 생각 등에 관한 반성적 협의가 이루어졌다.

교사 교육의 세부적인 내용은 아래의 표 10에 제시된 바와 같다.

<표 10> 교사교육의 내용 및 구성

	교육목표 및 내용	교수자료	방법	시기
프로그램 적용 전	<ul style="list-style-type: none"> • 개정 유치원 교육과정의 문식성 관련 내용 • 개정 초등학교 1학년 국어과 교육과정의 문식성 관련 내용 			
	<ul style="list-style-type: none"> • 균형적 언어교수법 • 프로그램의 목적 • 교육내용 • 교육방법 • 교사의 역할 • 프로그램의 현장적용에 필요한 세부사항 협의 	프린트 자료 관련 도서 활동계획안 활동 자료	강의 설명 토론 시연	2.4 ~ 2.29
프로그램 적용과정	<ul style="list-style-type: none"> • 사전 계획으로부터 수정되거나 보완된 내용에 대해 점검 			
	<ul style="list-style-type: none"> • 매회 수업 후 반성적 협의 • 다음 수업 내용에 대한 협의와 계획 • 적용과정에서 나타난 교실 사례에 대한 분석 및 지도방안 협의 	수업계획안 활동 자료	토론 시연	3.17 ~ 7.4

(4) 사전 검사

유아의 문식성 능력을 평가하기 위하여 사전, 사후 검사를 진행하였다. 사전 검사는 3월 12일부터 3월 21일까지 일반교실과 인접한 독립된 공간에서 일대일 면접방식으로 실시되었다. 면담 소요시간은 각 유아마다 30분 정도씩 2-3회에 걸쳐 진행되었으며, 검사 실시 전 유아와 간단한 대화를 나누며 친밀감을 형성하였고 유아가 검사내용을 이해하고 있는지 확인한 후 검사를 실시하였다.

(5) 프로그램 실시

프로그램의 적용은 3월 24일부터 6월 27일까지 총 14주간 지속하였다. 교사는 연구자가 구성한 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 절차에 맞게 제시하되 유아들의 흥미와 반응을 고려하도록 하였다. 이는 유아가 능동적이고 주도적으로 활동에 참여하기 위해 유아의 흥미와 발달의 적합성을 고려해야 하고, 같은 내용을 다루는 활동이라도 언제, 어떻게 제시되느냐에 따라 유아에게 의미 있고 중요한 활동이 될 수도 있고 그렇지 못할 수도 있기 때문이다.

프로그램은 14주 동안 매주 평균 2일 이상을 적용하여 총 25차시의 활동을 진행하였다. 프로그램을 적용하는 기간 중 연구자와 교사는 긴밀한 협조 관계를 유지하면서 프로그램 진행방법 및 유의점 등에 대해 계속적으로 협의하였고, 교사로부터 투입된 활동에 대한 유아의 반응 등에 간략한 의견을 들었다. 연구자 역시 프로그램이 진행되는 과정 및 일과 활동을 관찰하여, 관찰 내용과 유아의 활동 결과물을 바탕으로 프로그램 진행 과정에 대해 계속적으로 교사에게 피드백을 제공하였다. 실험집단의 주요활동은 교사가 대집단, 혹은 소집단을 이루어 활동을 소개하고 문제를 해결해 가는 과정으로 모든 유아가 참여하고, 연관활동은 교사가 자유선택활동 시작 전에 소개하여 자유선택활동을 하는 동안 유아들이 자유롭게 참여할 수 있도록 하였다. 연관활동은 4-5일 정도 관련영역에 제시되었으며 유아들의 흥미가 지속적일 경우 계속해서 활동할 수 있도록 하였다. 연관활동은 교사가 활동 후에 유아들의 활동 결과물을 공유하는 시간을 갖거나 교실에 게시하여 유아들에게 활동을 상기시켜주었다.

반면, 비교집단은 유치원 교육과정에 제시된 생활주제에 따라 일과가 진행되었다.

(6) 사후 검사

사후검사는 사전검사와 동일한 방법으로 실시되었다. 사전검사를 실시했던

검사자 4인이 모두 참여하여 7월 1일부터 11일까지 검사를 실시하였다.

4) 자료처리 및 분석

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 효과를 검증하기 위해 본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 14.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 읽기능력 검사는 실험집단과 비교집단의 집단별 평균과 표준편차를 살펴보고, 집단 간의 유의한 차이가 있는지를 보기 위해 사전검사를 공변인으로서 하고 사후검사를 종속 변인으로 하는 공변량 분석을 실시하였다.

둘째, 쓰기능력 검사는 실험집단과 비교집단의 집단별 평균과 표준편차를 살펴보고, 집단 간의 유의한 차이가 있는지를 보기 위해 사전검사를 공변인으로서 하고 사후검사를 종속 변인으로 하는 공변량 분석을 실시하였다.

셋째, 음운인식 검사는 실험집단과 비교집단별 평균과 표준편차, 반응 정답율을 살펴보았다. 또한 음운인식 검사의 하위 과제의 종류에 따른 실험집단과 비교집단의 평균 및 표준편차를 살펴보고, 집단 간의 유의한 차이가 있는지를 보기 위해 사전검사를 공변인으로서 하고 사후검사를 종속 변인으로 하는 공변량 분석을 실시하였다.

넷째, 읽기 흥미도 검사는 실험집단과 비교집단의 집단별 평균과 표준편차를 살펴보고, 집단 간의 유의한 차이가 있는지를 보기 위해 사전검사를 공변인으로서 하고 사후검사를 종속 변인으로 하는 공변량 분석을 실시하였다.

2. 결과 및 해석

본 연구에서는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 적용하여 유아의 문식성 능력에 미치는 효과를 검증하였다. 유아의 읽기 능력,

쓰기 능력, 음운인식 능력 및 읽기 흥미도 검사에 나타난 결과는 다음과 같다.

1) 읽기 능력

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단과 비교집단의 읽기능력을 측정하기 위해 실시한 사전·사후 검사의 결과는 표 11과 같다.

<표 11> 읽기 능력의 사전·사후 검사

구 분	N	사전검사점수		사후검사점수	
		M	SD	M	SD
실험집단	30	50.53	22.97	70.97	21.87
비교집단	29	45.03	21.76	58.31	26.08

읽기능력의 사전·사후검사를 비교해 보면, 사전검사에서 거의 차이가 없던 집단이 사후 검사에서는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단의 읽기능력 평균점수(M=70.97)가 비교집단의 평균점수(M=58.31)에 비해서 높아졌음을 알 수 있다. 이러한 결과가 유의미한지를 검증하기 위해 공변량 분석을 실시하였다.

<표 12> 읽기 능력에 대한 집단 간 공변량 분석

변량원	SS	df	MS	F
공변인	23358.08	1	23358.08	
집 단	857.29	1	857.29	5.02*
오 차	9563.09	56	170.77	

*p<.05

표 12에 제시된 바와 같이 집단 간 평균을 변량 분석한 결과, 유아의 읽기 능력에서 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=5.02$, $p<.05$).

이러한 결과는 유초 연계를 위한 균형잡힌 문식성 프로그램이 유아의 읽기능력 향상에 효과적이었음을 의미한다.

2) 쓰기 능력

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단과 비교집단의 쓰기능력을 측정하기 위해 실시한 사전·사후 검사의 결과는 다음과 같다.

<표 13> 쓰기 능력의 사전·사후 검사

구 분	N	사전검사점수		사후검사점수	
		M	SD	M	SD
실험집단	30	34.13	19.78	71.13	23.73
비교집단	29	34.34	17.70	44.38	29.80

쓰기능력의 사전·사후검사를 비교해 보면, 사전검사에서 거의 차이가 없던 집단이 사후 검사에서는 실험집단의 쓰기능력 평균점수(M=71.13)가 비교집단(M=44.38)에 비해서 높아졌음을 알 수 있다. 이러한 결과가 유의미한지를 검증하기 위해 공변량 분석을 실시하였다.

<표 14> 쓰기 능력에 대한 집단 간 공변량 분석

변량원	SS	df	MS	F
공변인	25611.75	1	25611.75	
집 단	10743.43	1	10743.43	38.56***
오 차	15600.54	56	278.58	

***p<.001

집단 간 평균을 변량 분석한 결과, 유아의 쓰기능력에서 두 집단 간 차이가

통계적으로 유의미하게 나타났다($F=38.56, p<.001$). 이러한 결과는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 유아의 쓰기능력을 향상시키는데 긍정적으로 영향을 미쳤음을 의미한다.

3) 음운인식 능력

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단과 비교집단의 음운인식능력을 측정하기 위해 실시한 사전·사후 검사의 결과는 다음과 같다.

<표 15> 음운인식 능력의 사전·사후 검사

구 분	N	사전검사점수		사후검사점수	
		M (반응정답률)	SD	M (반응정답률)	SD
실험집단	30	16.57 (46.0%)	9.65	26.67 (74.1%)	7.44
비교집단	29	15.83 (44.0%)	11.28	20.31 (56.4%)	10.39

음운검사의 경우 각 검사당 6문항씩 6개의 검사, 총 36문항을 실시하였으며 정반응의 경우 한문제당 1점씩 주었다. 그러므로 음운인식 검사를 모두 맞춘 유아의 경우 36점을 획득하게 된다. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단의 사전검사에서 음운총점평균은 16.57(46.0%, 총 36문항 중 46.0%를 맞추었다는 의미)이었고, 사후검사에서 음운총점평균은 26.67(74.1%)로 큰 변화의 양상을 보였다. 이러한 결과가 유의미한지를 검증하기 위해 공변량 분석을 실시하였다.

집단 간 평균을 변량 분석한 결과, 유아의 음운인식능력에서 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=18.89, p<.001$). 이러한 결과는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 유아의 음운인식능력 향상에 효과적이었음을 의미한다.

<표 16> 음운인식 능력에 대한 집단 간 공변량 분석

변량원	SS	df	MS	F
공변인	3146.08	1	3146.08	
집 단	501.02	1	501.02	18.89***
오 차	1484.78	56	26.51	

***p<.001

음운인식능력을 측정하기 위한 하위요인은 음절탈락, 음절합성, 음절변별, 음소탈락, 음소합성, 음소변별이었으며, 각 하위요인별 사전·사후 검사의 결과를 자세히 살펴보면 아래의 표 17과 같다.

<표 17> 음운인식 능력의 하위요인별 사전·사후 검사

	구분	N	사전검사점수		사후검사점수	
			M (반응정답률)	SD	M (반응정답률)	SD
음절 탈락	실험	30	3.73 (62.2%)	2.19	5.43 (90.5%)	.77
	비교	29	3.66 (61.0%)	2.27	4.24 (70.7%)	1.88
음절 합성	실험	30	3.63 (60.5%)	1.84	5.23 (87.2%)	1.35
	비교	29	3.03 (50.5%)	2.45	4.03 (67.2%)	2.04
음절 변별	실험	30	3.10 (51.7%)	2.17	4.63 (77.2%)	1.79
	비교	29	2.79 (46.5%)	2.32	4.00 (66.7%)	2.13
음소 탈락	실험	30	2.37 (39.5%)	2.00	4.33 (72.2%)	1.66
	비교	29	2.97 (49.5%)	2.48	3.10 (51.7%)	2.34
음소 합성	실험	30	1.93 (32.2%)	1.91	3.70 (61.7%)	1.84
	비교	29	2.38 (39.7%)	2.38	2.79 (46.5%)	1.86
음소 변별	실험	30	1.80 (30.0%)	1.58	3.33 (55.5%)	2.10
	비교	29	1.00 (16.7%)	1.46	2.14 (35.7%)	2.26

음운검사의 각 하위요인별로 살펴보면, 각 검사당 6문항으로 한 개의 검사를 모두 맞춘 유아의 경우 6점을 받게 된다. 그러므로 유치원·초등학교 연계를

에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단의 사전검사에서 음절탈락검사는 평균 3.73개의 정반응을, 음절합성검사에서는 3.63개의 정반응을, 음절변별검사에서는 3.10개의 정반응을 보인 것으로 나타났으며, 음소탈락검사는 평균 2.37개의 정반응을, 음소합성검사에서는 1.93개의 정반응을, 음소변별검사에서는 1.80개의 정반응을 보인 것으로 나타났다. 또한 유치원 연계를 위한 균형 잡힌 문식성 프로그램을 실시한 실험집단의 사후검사에서 음절탈락검사는 평균 5.43개의 정반응을, 음절합성검사에서는 5.23개의 정반응을, 음절변별검사에서는 4.63개의 정반응을 보인 것으로 나타났으며, 음소탈락검사는 평균 4.33개의 정반응을, 음소합성검사에서는 3.70개의 정반응을, 음소변별검사에서는 3.33개의 정반응을 보인 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 유아들이 음운과제에 있어 음절수준에서 음소수준으로 음운과제의 정반응이 높아짐을 나타내고 있으며, 또한 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 음운인식에 긍정적으로 영향을 미쳤음을 나타낸다.

이러한 결과가 유의미한지를 검증하기 위하여 음운인식능력의 하위요소에 대해 공변량 분석을 실시하였다.

집단 간 평균을 변량 분석한 결과, 유아의 음운인식능력의 하위요소 중 음절탈락능력($F=14.72$, $p<.001$), 음절합성능력($F=5.83$, $p<.05$), 음소탈락능력($F=13.82$, $p<.001$), 음소합성능력($F=10.94$, $p<.01$)에서 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한 음운인식능력 하위요소 중 음절변별능력과 음소변별능력에서는 실험집단과 비교집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 본 연구에서 구성된 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 유아의 음운인식능력 하위요소 중 음절탈락, 음절합성, 음소탈락, 음소합성 능력에 긍정적인 영향을 주었음을 의미한다.

<표 18> 음운인식 능력의 하위요인에 대한 집단 간 공변량 분석

	변량원	SS	df	MS	F
음절 탈락	공변인	40.91	1	40.91	14.72***
	집 단	19.91	1	19.91	
	오 차	75.58	56	1.35	
음절 합성	공변인	41.56	1	41.56	5.83*
	집 단	13.41	1	13.41	
	오 차	128.76	56	2.29	
음절 변별	공변인	88.05	1	88.05	1.32
	집 단	3.15	1	3.15	
	오 차	132.91	56	2.37	
음소 탈락	공변인	89.88	1	89.88	13.81***
	집 단	35.39	1	35.39	
	오 차	143.46	56	2.56	
음소 합성	공변인	92.73	1	92.73	10.94**
	집 단	19.99	1	19.99	
	오 차	102.32	56	1.82	
음소 변별	공변인	33.80	1	33.80	2.02
	집 단	8.63	1	8.63	
	오 차	238.31	56	4.25	

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

4) 읽기 흥미도

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단과 비교집단의 읽기 흥미도를 측정하기 위해 실시한 사전·사후 검사의 결과는 아래의 표 19와 같다.

<표 19> 읽기 흥미도의 사전·사후 검사

구 분	N	사전검사점수		사후검사점수	
		M	SD	M	SD
실험집단	30	6.77	4.46	9.50	4.52
비교집단	29	7.10	3.72	7.41	3.10

읽기 흥미도의 사전·사후검사를 비교해 보면, 사전검사에서 거의 차이가 없던 집단이 사후 검사에서는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 실시한 실험집단의 읽기 흥미도 평균점수(M=9.50)가 비교집단(M=7.41)에 비해서 높아졌음을 알 수 있다. 이러한 결과가 유의미한지를 검증하기 위해 공변량 분석을 실시하였다.

<표 20> 읽기 흥미도에 대한 집단 간 공변량 분석

변량원	SS	df	MS	F
공변인	240.24	1	240.24	
집 단	74.80	1	74.80	6.73*
오 차	622.28	56	11.11	

*p<.05

위의 표 20에 제시된 바와 같이 집단 간 평균을 변량 분석한 결과, 유아의 읽기 흥미도에서 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=6.73$, $p<.05$). 이러한 결과는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 유아의 읽기 흥미도 향상에 긍정적으로 영향을 미쳤음을 의미한다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 구성하고, 이를 유아교육 현장에 적용하여 유아의 문식성 발달에 대한 효과를 검증하는데 목적이 있다. 연구문제에 따라 프로그램의 구성과 적용효과에 관한 내용으로 구분하여 논의하면 다음과 같다.

1) 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 구성

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 문헌고찰, 기초조사, 프로그램 시안 구성 그리고 예비 연구의 단계를 거쳐 최종 프로그램이 구성되었다. 문헌고찰 단계에서는 문식성관련 논문 및 자료, 그리고 유치원과 초등학교의 교육과정을 분석하였으며, 기초 조사 단계에서는 교사들을 대상으로 문식성 연계교육에 대한 실태 및 프로그램에 대한 요구를 조사하였다. 이를 토대로 프로그램의 시안을 구성하였으며 전문가 협의를 통해 내용 타당도를 실시하였다. 프로그램 시안의 현장 적용 가능성 및 문제점에 대한 사전 점검을 위해 예비 연구를 실시한 후 그 결과를 바탕으로 프로그램을 수정한 후 최종 프로그램을 구성하였다.

이상의 단계를 거쳐 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 최종적으로 교육 목표, 교육 내용, 교수학습 방법, 평가의 체제로 구성하였으며 이를 토대로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 문식성 관련 문헌 고찰 및 유치원·초등학교 문식성관련 교육과정 분

석 그리고 요구조사와 예비연구를 거쳐 최종 구성된 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램에서 궁극적으로 추구하는 목표는 ‘읽기와 쓰기를 즐기며, 의미를 효율적으로 이해하고 전달하기 위한 문식성의 기초 능력과 태도를 기른다’이다. 이것은 문식성 능력을 단순히 읽고 쓰는 능력이 아니라 의미를 이해하고 활용할 수 있는 의사소통의 과정으로 보는 문식성관련 연구(이차숙, 1992; Collins, Brown, & Larkin, 1981; Rumelhart, 1997)와 유아의 문식성 교육에는 읽기·쓰기에 대한 흥미 및 태도에 대한 내용이 주요하게 포함되어야 한다는 주장들(송정숙, 2003; McLane & Mcnamee, 1990)을 지지한 것이다. 또한 2007년 개정 유치원 교육과정과 초등학교 교육과정의 문식성지도 목표와 관련된다.

본 프로그램의 목적을 위해 설정한 구체적인 목표는 읽기에 필요한 기초 능력 기르기, 쓰기에 필요한 기초 능력 기르기, 다양한 문학경험을 통해 읽기와 쓰기에 흥미 갖기 이다. 이것은 유치원과 초등학교의 문식성 연계교육에는 읽기·쓰기에 필요한 기초 능력을 기르는 것이 필요하다는 연구(권세경, 2005)의 결과를 지지한 것이며, 개정 유치원 및 초등학교 교육과정에서 문학의 요소를 강조한 점을 반영한 것이다(교육부, 2007; 한국유아교육학회, 한국교육과정평가원, 2006). 또한 본 연구에서 유치원과 초등학교 교사를 대상으로 연계교육 프로그램에 대한 목표의 요구도를 분석한 결과인 ‘읽기와 쓰기에 필요한 기초적인 능력을 기른다’라는 내용에 근거한 것이다.

둘째, 본 프로그램의 교육내용은 문학, 내용이해, 어휘, 음운인식 그리고 쓰기의 내용으로 구분하였으며, 기본적으로 개정 유치원 교육과정과 초등학교 교육과정에 명기되어 있는 바대로 균형적 접근의 입장을 고려하여 의미 중심 내용과 음운 중심 내용 간의 균형성이 있어야 한다는 것을 지향하였다. 또한 초등학교 입학 전까지 갖추어야 할 교육내용으로 내용이해, 문학, 자·모체계의 원리이해, 음운인식, 어휘 및 언어지식 그리고 쓰기와 철자법 등을 제안한

국내의 연구들(이영자, 2006; 이차숙, 2000)과 최근 미국의 주 교육과정의 근간으로 널리 인용되고 있는 연구들(Anderson et al, 1985; Adams, 1990; NRC, 1998; CIERA, 1998)에서 공통적으로 주장하는 내용요소들을 적절하게 반영해야 한다는 이론적 주장에 근거한 것이다. 특히 한글은 자모체계가 영어보다 훨씬 더 체계적이고 정확한 구조적 특징을 가지고 있어서 한글 해독을 위해 음운인식에 대한 교육내용을 포함할 필요가 있다는 주장(이문정, 2004; 이숙희, 2008)을 지지한다. 또한 유치원과 초등학교의 연계교육 활성화를 위해서는 교육내용을 보다 구체화시켜야 하며(김연화, 2006), 반드시 학습해야 할 중요한 내용들을 빠뜨리지 않도록 내용영역의 항목을 늘릴 필요가 있음을 반영한 결과이다(이차숙, 2004).

셋째, 본 프로그램의 교수학습 방법은 균형적 교수법의 주요 원리에 기초하여 운영방법, 교수전략, 환경구성 방법 등을 적용하였다. 주요 교수학습 원리는 유아들의 발달을 위한 다양한 요소들을 통합하고 강화한 접근 방법인 균형적 접근법 관련 연구들(Blair-Larsen & Williams, 1997; Hoffman et al, 2000)의 주장을 반영하여 문학 속의 의미있는 문맥 속에서 읽기와 쓰기의 전략을 교수할 수 있도록 하였다. 또한 총체적 접근과 음운론적 접근의 균형, 읽기와 쓰기의 균형, 교사주도와 유아주도적 교수의 균형, 계획된 교수와 계획되지 않은 교수의 균형 등과 같은 균형적 교수법을 적용하였다. 이는 유치원 교사와 초등학교 교사를 대상으로 유아의 문식성 지도에 적절한 교수방법에 대해 살펴본 결과 전체 교사의 58% 이상이 균형적 접근법이라고 응답한 조사연구 결과에 근거한 것이다.

프로그램의 운영 방법은 Strickland(1998)와 Flower(1998)가 주장한 ‘전체-부분-전체’ 방법을 도입하여 진행하였다. 균형적 접근은 간단히 말하면 음운론적 교수와 총체적 교수의 절충이라고 할 수 있다. 많은 연구에서 유아를 위한

문식성 지도는 이 두 지도법이 절충되어 이루어져야 한다고 주장하고 있지만 이 두 지도법을 어떻게 혼합하여 교실에서 사용할 것인지에 대해서는 명확한 기준이 없다. 그러나 균형적 접근법과 관련된 연구들(Mcintyre & Pressley, 1996; Routman, 1996)에 따르면 균형적 접근은 읽기와 쓰기의 총체적인 과정으로 시작해야 하며, 문학 속의 의미있는 문맥 속에서 읽기와 쓰기의 전략을 가르치는 것이 바람직하다. 왜냐하면 문식성 교육에서는 유아의 읽기·쓰기에 대한 흥미 유발 및 일상생활에서의 언어사용 능력이 중요하기 때문이다. 또한 읽기에 대한 흥미와 읽기 능력의 관계는 긍정적이며, 글쓰기는 유아에게 의미가 있을 때 자신의 생각을 표현해 봄으로써 더 빨리 습득할 수 있고 응용력도 생기게 된다는 이론적 주장(한숙희, 2006; Cook, 1988)에 근거한 것이다.

교수전략으로는 소리내어 읽기(reading aloud), 함께 읽기(shared reading), 안내적 읽기(guided reading), 혼자 읽기(independent reading) 등의 읽기 교수전략과 소리내어 쓰기(writing aloud), 함께 쓰기(shared writing), 안내적 쓰기(guided writing), 그리고 혼자 쓰기(independent writing) 등의 쓰기 교수전략을 제공하였다. 이처럼 다양한 교수전략을 사용하는 것은 많은 균형적 문식성 프로그램에 대한 연구들(이옥섭, 2001; Fountas & Pinnell, 1996; Hoover, 2006)이 주장하는 바와 같이 개개 유아의 발달특성 및 수준에 따라 융통성 있는 지도를 하도록 도와주므로 보다 효과적으로 문식성 지도를 할 수 있기 때문이다. 특히 본 연구에서는 교사를 대상으로 유아들의 문자 지도시 가장 큰 어려움에 대해 살펴본 결과 전체 교사의 44% 이상이 유아들의 심한 개인차라고 응답하였기 때문에 다양한 교수전략을 지향하였다.

프로그램의 환경구성을 위해서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 동시에 일어날 수 있도록 통합적 언어 환경을 제공하였으며, 유아가 흥미에 따라 직접 선택하여 책을 읽을 수 있도록 주제와 연계된 다양한 책을 제공하기 위해 도서 영역을 운영하고 유아의 의미있는 쓰기 활동을 격려하기 위해 우체국 코너를 조성하였다. 또한 언어 영역에 컴퓨터 영역을 근접 배치함으로써 유아가 다양한

쓰기 매체를 경험하고 키보드를 통해 자음과 모음의 형태에 친숙해지며 글자의 짜임을 이해할 수 있도록 배려하였다. 읽기·쓰기와 관련된 문어환경물은 지속적으로 게시될 수 있도록 함으로써 유아들이 문자언어 환경에 친숙해질 수 있도록 하였다. 문식성 교수자료는 풍부히 제공하되 새로운 교수자료와 기존의 교수자료 간에 균형성을 고려하였다. Reutzel(1997)에 의하면 균형적 문식성 프로그램의 환경구성은 풍부하고 다양한 문식성 자료를 언어영역에 공급함으로써 문식성 학습 효과를 높일 수 있다고 보기 때문에 영역을 잘 배치하고 문식성 자료를 정기적으로 교체하고 실제적인 문식성 학습 환경을 구성하는 것을 중요시 한다. 이에 본 연구는 균형적 문식성 환경을 제공함으로써 유아의 문식성 능력이 균형있게 발달해 나갈 수 있도록 하였다. 이옥섭(2000), 임양금(2005) 등도 균형적 문식성 환경을 제공한 결과 유아의 문식성 능력이 발달되었다고 하여 균형잡힌 풍부한 문식성 환경으로 구성된 프로그램이라면 문식성 능력의 균형적 발달을 도울 수 있다는 본 연구의 가정을 뒷받침해주었다.

넷째, 본 연구에서 제시하는 프로그램의 평가방법은 유아의 문식성 활동 과정을 중요하게 다루며 활동과정을 관찰하거나 언어적으로 상호작용함으로써 교수학습의 전 과정에서 문식성 지도 평가가 이루어지는 것을 강조하였다. 이러한 평가방법은 유아의 문식성 경험이 유목적적인 맥락에서 자연스럽게 이루어지는 것이 바람직한 것과 같이 문식성 수준의 평가 역시 유아의 유목적적인 맥락에서 이루어져야 한다는 오흥금(2002), Liana(2004)의 주장과 같은 맥락이다. 또한 평가는 다양한 측면에서 다각적으로 이루어질 때 신뢰할 수 있다는 Wiggins(1993)의 주장을 고려하여 본 프로그램은 과정중심의 평가 방법을 지향하되, 프로그램의 적용과정에서는 형성평가를 실시하고 프로그램 실시 전과 후에는 총괄평가를 실시하였다.

2) 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 효과

유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의 적용 효과에 대한 결과를 토대로 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 읽기 능력에 대한 검사 결과 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 읽기 능력을 향상시키는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 균형적 문식성 프로그램이 유아들의 읽기 발달에 효과적이었다고 주장한 선행연구(유화영, 2004; 이대균, 서윤정, 2005; Pressley, 1998)의 결과들과 일치한다. 특히 본 프로그램에서 제시한 소리내어 읽기, 상호작용하며 함께 읽기, 읽기를 지도하기, 혼자 읽기 등과 같은 균형적 교수전략(Reutzel & Cooter, 2004; Sander, 2003)이 유아의 읽기발달에 영향을 미쳤음을 시사한다. 유아들은 다른 사람이 책 읽는 것을 보면서, 다른 사람이 소리내어 읽어주는 이야기를 들으면서, 다른 사람과 함께 읽기를 하면서 읽기를 발달시켜 나가기 때문이다.

균형적 프로그램에서의 활동 적용에 대해 Lapp과 Flood(1997)는 음운인식이나 단어 지도는 재미있는 책이나 총체적 언어 프로그램 내에서 이루어져야 한다고 주장하였으며, 같은 맥락에서 Strickland(1998)는 전체-부분-전체의 방법을 도입하여 가르쳐야 한다고 제안하였다. 이에 본 연구에서는 균형적 프로그램의 구성을 문학을 통한 총체적 접근의 틀 안에서 음운론적 접근을 시도하였다. 즉, 유아가 흥미있어 하는 문학작품을 감상하고, 책 속의 단어 소리와 운율에 관심 갖기, 책을 읽고 재미있는 단어 찾기 등과 같은 활동을 제공하였다. 예를 들어, '우리 엄마'라는 책을 파워포인트 동화로 함께 감상하고 유아 자신의 엄마에 대한 이야기 나누기 활동을 하였다. 이야기나누기 후에는 엄마의 장점이나 엄마의 직업에 대해 알아보기 등의 활동이 자연스럽게 연계되어 책 만들기 활동으로 진행되었다. 또한 파워포인트 동화를 교실의 컴퓨터에 설치하여 유아가 친구와 함께 읽어볼 수 있게 하였다. 동화를 읽으면서 유아들은 자연스럽게 단어의 운율이나 형태에 관심을 가지게 되었다. 그래서 교사는 동

화를 출력하여 언어영역에 비치해 두고 책 속에 같은 단어를 찾아볼 수 있는 활동으로 진행하였다. 유아들은 색깔 펜을 사용하여 같은 단어를 찾고 그것을 소리내어 읽어보고 몇 번이나 단어가 나왔는지 찾아보는 등 다양한 음운인식 활동에 참여했으며 흥미를 나타냈다. 이와 같은 활동 방법이 유아의 읽기 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다는 본 연구의 결과는 Lapp과 Flood(1997)의 주장과 같은 방법을 활용한 본 연구가 유아의 문식성 지도에 적절하다는 것을 의미한다. 따라서 이러한 결과는 균형적 접근법을 교실에 활용할 때 두 지도법을 어떻게 혼합하여 사용할 것인지에 대한 하나의 대안이 될 수 있다.

이상의 논의를 종합해보면 유아를 위한 문식성교육은 다양한 읽기에 대한 경험을 바탕으로 문학을 중심으로 하며, 유아의 선택을 존중하고, 의미이해 활동에 초점을 맞추는 한편 음운인식이 필요한 유아들에게는 직접 가르치는 등 총체적 접근과 한글의 문자적 특성을 고려한 언어지도가 병행되는 균형적 프로그램이 좀 더 연구되고 활용될 필요가 있다는 것을 시사한다.

둘째, 쓰기 능력에 대한 검사 결과 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 쓰기 능력을 향상시키는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 유아들에게 문학적인 접근과 함께 문식성에 대한 기술, 즉 자·모음의 조합과 획순, 올바른 발음 등을 알 수 있는 다양한 활동을 유아의 흥미에 기초해 제시하였더니 유아들의 쓰기 능력이 증진되었음 보고한 이옥섭(2000)의 연구 및 Walton(1995)의 연구결과와 일치하며, 그림책을 활용하여 균형있는 문해 프로그램을 적용했을 때 쓰기 능력이 향상되었다는 이경아(2004)의 연구와도 맥을 같이한다.

본 프로그램의 활동 중 낱자의 모양 및 소리 알기, 낱자와 말소리 연결하기, 자신이 쓴 글을 소리내어 읽기 등과 같은 말과 글의 관계성에 대한 활동은 유아로 하여금 음성언어와 문자언어를 연결시키게 해줌으로써 쓰기 능력을 향상시킨 것으로 나타났다. 예를 들어, 쓰기가 어려운 유아의 경우에는 교사가 단

어를 손가락으로 하나씩 짚어가며 천천히 읽어주었을 때 쓰기가 가능해지는 경우가 많았다. 그리고 쓰기가 유능한 유아의 경우에는 자신이 쓴 글을 소리내어 읽어보게 하면 스스로 틀린 곳을 찾아 고치는 행동을 나타냈다. 이러한 결과는 말과 글의 관계를 인식하도록 해 주는 활동이 음운인식 능력에 영향을 미치며, 궁극적으로 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다는 선행연구(김예지, 2007; Davidson & Jenkins, 1994)의 결과를 지지한다. 특히 한글은 자소와 음소의 대응의 매우 규칙적이므로 같은 소리는 항상 같은 글자로 씌어지기 때문이다(송은희, 2005). 한글은 시각과 청각이 모두 동일하여 음절을 일대일 대응시키기만 하면 모르는 글자도 쉽게 읽어지며, 그것이 곧바로 의미로 연결되어지는 쓰기 체계라는 주장(이광오, 1993)과도 같은 맥락이다. 이는 쓰기능력의 발달이 말과 글의 관계성에 대한 인식 및 음운인식 능력과 밀접한 관계가 있음을 나타낸다.

또한 개개 유아의 수준에 맞추어 쓰기 전략을 가르치고, 유아 혼자 주도적으로 쓰게 하는 등의 균형적 쓰기 활동은 유아의 읽기·쓰기 지도시 극심한 개인차가 가장 큰 문제점이라고 나타난 안영혜(2003)의 연구를 볼 때 시사하는 바가 크다. 예를 들어, ‘컴퓨터로 책 만들기’ 활동의 경우 다양한 유아들의 수준에 따라 융통성있는 교수방법이 필요함이 나타났다. 이 활동을 통해 유아들은 좌판으로 단어를 써보고, 그 안에서 자연스럽게 한글의 특성을 인식하게 되었다. 즉, 자음과 모음을 구별하고, 글자의 형태에 관심을 가지고, 글자를 소리나게 읽으면서 좌판 속의 글자를 써 내려가는 과정 속에서 자소음소의 대응 관계를 인식하였다. 활동이 진행되어 감에 따라 개별 유아간 차이를 배려할 수 있는 환경구성 및 융통성 있는 교수가 필요하였다. 자신의 생각을 글로 표현하는 것이 가능한 유아인 경우, 먼저 자신이 쓸 글에 대해 이야기해보게 하는 것이 유아로 하여금 활동에 더욱 즐겁게 참여하며 몰입할 수 있도록 해주었다. 또한 기본 어휘가 적힌 단어카드를 컴퓨터 옆에 배치해 놓거나 교사가 유아가 물어보는 단어를 천천히 글자의 발음을 생각하며 다시 소리내어 읽어

주면 자판으로 글을 쓰는 것이 가능하였다. 그러나 아직 글로 표현하는 것이 어려운 유아인 경우에는 단어카드에서 자음·모음의 날자 하나씩을 교사가 손가락으로 가리키며 자판에서 그 모양 글자를 찾게 하고 천천히 써 보게 하거나 교사와 유아가 한 글자씩 번갈아 써보게 하는 등 융통성 있게 진행될 필요가 있음을 시사한다.

이상의 논의를 종합해보면 균형적 쓰기교육은 교사에게 개개 유아에게 필요한 적절한 방법과 자료들을 선택하는데 있어서 제한보다는 유연성을 제공하며, 단일한 접근법만을 이용해서 쓰기 교육을 하는 것보다는 개개 유아들의 필요에 활동의 바탕을 두기 때문에 유아들의 개인차를 수용하는 방법으로 고려될 수 있다.

셋째, 음운인식 능력에 대한 검사 결과 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 음운인식 능력을 향상시키는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단이 발음중심 교수법을 실시한 집단의 유아들보다 음운인식 능력이 더욱 향상되었다는 엄윤재(2004)의 연구 및 박현미, 남규, 이지현(2007)의 연구와도 유사하다.

음운인식의 하위검사 결과, 음절탈락, 음절합성, 음소탈락, 음소합성 검사에서 통계적으로 유의한 차이를 보였으며, 음절변별 및 음소변별검사는 통계적으로 유의하지 않았다. 이와 같은 결과는 합성과 탈락 과제를 보다 쉬운 과제로 인식하였기 때문이며, 변별 과제는 상대적으로 익숙하지 않고 어려운 과제로 인식한 것으로 보인다. 이는 중성 탈락이나 중성 첨가는 4, 5세에 완성되지만, 초성, 중성, 종성 음소 찾기는 5세에 시작되어 초등학교 1학년에도 완성되지 않는다는 윤혜경(1997)의 연구 결과와 일치한다. 또한 초등학교 1학년인 읽기 저성취 아동과 일반 아동 모두 탈락과 합성에서 높은 수행을 보인 반면, 변별과 대치에서 상대적으로 낮은 수행을 보였다고 한 김우리(2006)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 외국의 선행연구 결과, 유치원 아동에게 합성과제가 가

장 쉬운 과제라고 제시한 Yopp(1988)의 연구와 합성, 분절, 탈락, 변별 과제 순으로 정답률이 높은 것으로 나타났다고 보고한 연구결과(Swank & Catts, 1994)와도 유사하다. 그러나 음운인식검사 중 변별이 가장 높고, 합성, 탈락 순으로 나타났다는 홍성인(2000)의 연구와는 다른 결과이다. 이러한 결과는 본 연구의 평가 방법에서 합성과 탈락과제는 듣고 답을 말하는 질문인데 반해, 변별과제의 경우 3가지의 예를 듣고 고르는 선택형 질문으로써 기억해야할 내용들이 많은 과업이므로 우연확률이 개입될 수도 있으며, 기억해야할 내용들이 많은 과업이기 때문에 이러한 평가 방법에서의 차이가 영향을 준 것으로 생각된다.

음운인식의 하위검사인 음절인식 검사와 음소인식 검사의 반응 정답률을 살펴본 결과, 유아들이 음운과제에 있어 음절, 그리고 음소수준으로 음운과제의 정반응이 높아진 것으로 나타났다. 이러한 결과는 단어, 음절, 음소 순으로 음운인식 점수가 증가함을 보여준 홍성인(2000)과 음절인식 발달이 음소인식보다 더 빠르게 이루어짐을 보여준 김선정(2005)의 연구 결과와 일치한다. 또한 유아들의 음운 발달은 비교적 소리 단위가 더 큰 것을 먼저 인식하고 점차로 작은 것을 인식해 나가는 방향으로 발달해 간다는 박향아(2000)의 주장을 지지하는 결과이다. 음운인식은 생활연령이 증가하면서 발달해가는데 단어, 음절, 음소인식의 순으로 나아가며, 음절인식능력은 5세 정도에 갖추어지고 음소인식은 7세 이후에 가능하다고 제시한 주장과 맥을 같이 한다(Goswami, 2000; Wood & Terrell, 1998).

이상과 같이 본 연구를 포함하여 국내외에서 이루어지는 음운인식 활동에 대한 연구들을 종합해 볼 때 균형적 프로그램이 학령전 유아의 음운인식 능력 향상에 효과적이라는 것을 알 수 있다. 특히 우리나라 유아의 음운인식 발달은 음절수준에서 음소수준으로 발달해간다고 할 수 있으므로 향후 유아를 위한 문식성 지도는 음소보다는 음절과제와 관련된 내용을 먼저 다루는 것이 필요하다.

넷째, 읽기 흥미도 검사를 실시한 결과 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램이 읽기 흥미도를 향상시키는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 균형 있는 언어 교육 접근법을 실시한 후 전체적으로 유아의 읽기와 쓰기에 대한 관심이 높아졌다는 김은희(2004)의 연구 및 균형있는 문해 프로그램은 유아들의 문해에 대한 흥미도를 증진시킨다는 이옥섭(2000)의 연구결과와 유사하다. 또한 교사들이 유아가 읽기에 성공을 느낄 수 있는 다양한 경험을 제공함으로써 유아 개개인에게 긍정적인 강화를 주는 것이 읽기흥미를 증가시킬 수 있다는 Cook(1998)의 주장과 유아에게 책을 소리내어 읽어주는 활동(이선이, 1998)과 유아들이 소리내어 읽기를 하는 경험들은 읽기에 즐거움을 주며 따라서 읽기에 대한 흥미를 높이게 된다는 견해(오경미, 1997)와도 맥을 같이 한다. Briggs(1987)에 의하면 읽기 과정에서 읽기에 흥미가 없는 태도는 노력과 동기 결여 및 부정적 행동을 낳는 반면, 읽기흥미가 높아 읽기를 좋아하는 긍정적 태도는 학습을 증진시키고 지지한다. 이처럼 읽기흥미는 지속적으로 읽기에 영향을 주는 요인이라는 점에서 그 중요성이 강조되고 있다. 또한 인간의 읽기에 대한 흥미는 학령기 이전에 형성된다는 Coody(1983)의 주장은 본 연구에 시사하는 바가 크다. 이는 균형적 문식성 프로그램이 문학적인 접근과 함께 문자에 대한 기초 기술들을 가르칠 때 유아들이 흥미를 갖고 적극적으로 참여하도록 한 점이 유아들의 읽기 흥미도 향상에 기여했음을 의미한다. 즉 유아에게 책을 많이 읽도록 하며 다양한 활동을 통해 읽기에 대한 자신감을 갖게 하고, 유아 스스로 읽고 쓰게 하여 문식성에 대한 흥미도를 향상시키고 활동에 대한 참여도를 높이게 한 균형적 문식성 프로그램이 바람직하다는 것을 보여준다.

또한 본 프로그램을 적용한 후 읽기 흥미도가 향상되었다는 결과는 유치원과 초등학교의 문식성 연계를 위한 선행연구를 살펴볼 때, 취학전 읽기·쓰기 교육의 문제점으로 유아의 읽기·쓰기에 대한 흥미 부족을 제시한 홍순옥, 안영혜(2003)의 연구와 유치원에서의 읽기·쓰기 지도가 필요하지 않은 이유로

초등학교에서 국어교육에 흥미를 잃어버릴 것으로 생각되기 때문이라고 밝힌 백운미(2001)의 연구에 시사받는 바가 크다. 이런 점에서 본다면, 유아의 발달 수준과 개별 욕구, 그리고 상황과 필요에 따라 융통성 있게 교수방법을 적용함으로써 유아의 흥미와 동기를 유발시킬 수 있는 균형적 교수법이 유치원·초등학교의 연계 프로그램을 활성화시킬 수 있는 하나의 방안으로 고려될 수 있다.

2. 결론 및 제언

이상과 같은 논의를 바탕으로 하여 연구의 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 구성된 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아가 읽기와 쓰기를 즐기며 의미를 효율적으로 이해하고 전달하기 위한 기초 능력과 태도를 가짐으로써 초등학교와의 연계가 잘 이루어질 수 있도록 문식성 능력을 길러주는 것에 초점을 두어 구성되었다. 초등학교 들어가기 이전의 읽기와 쓰기 교육이 후의 읽기·쓰기 능력과 정적 상관이 있기 때문에 우리나라에서도 많은 교사와 부모들이 취학 전 유아들의 문식성 교육에 대해 깊은 관심과 요구를 가지고 있다. 또한 2009년부터는 개정 유치원 교육과정이 시행된다. 따라서 본 연구에서 개발한 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 앞으로 시행될 개정 유치원 교육과정의 문식성 관련 교육을 시행함에 있어 유아교육현장의 교사들에게 구체적인 활동방안의 제시가 있는 유아를 위한 프로그램을 제시하였다는 점과, 초등학교 취학 준비를 위해 유아의 문자지도를 갈망하는 부모들에게는 보다 적절한 읽기 프로그램의 모델을 제시하였다는 점에서 의의가 있다고 본다.

둘째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 만 5세 유아의 읽기 발달에 긍정적인 효과를 가져 왔다. 다시 말하면 본 연구에서 개

발한 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램과 같이 유아와 교사가 함께 문학작품을 읽고 그 내용에 대해 이야기를 나누며 또한 재미있는 단어나 새로운 어휘 등을 찾아보는 활동, 문학의 주요요소인 운율을 즐기게 하는 활동, 내용이해 관련 활동 등을 제공한다면 유아의 읽기능력은 증진된다고 볼 수 있다. 실제로 유아들은 모르는 글자를 읽을 때 더 유능한 읽기 능력을 가진 유아일수록 소리에 기초한 전략과 맥락적 전략을 다양하게 사용하는 것으로 나타났다(김정화, 이문정, 2003). 본 연구의 결과에서도 유아가 두 교수법을 병행한 읽기활동을 경험하였을 때 보다 긍정적인 영향이 나타났다. 그러므로 유아교육 현장에서는 두 교수법을 절충하여 활용하되, 글자지식 및 음운인식을 지나치게 강조하기 보다는 풍부한 문식성 환경 속에서 유아의 흥미와 동기를 먼저 고려하여 구체적이고 체계적인 지도가 유아의 욕구에 알맞게 점차적으로 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

셋째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아의 쓰기능력에 긍정적인 영향을 미쳤다. 유아의 쓰기는 의미를 전달하고 이해하는 일련의 의사소통과정이며, 균형적 문식성 프로그램에서 쓰기활동은 총체적 접근과 음운론적 접근의 절충으로 의미표현을 위한 쓰기와 관습적 쓰기 두 축을 중심으로 이루어져야 한다. 그러므로 유아들에게 풍부한 문학적 환경을 구성해 주어 유아들이 재미있는 문학작품을 통해 다양한 문장에 접해 보는 기회를 갖도록 하며, 또한 흥미를 이끄는 필기도구 및 컴퓨터 등 다양한 쓰기 매체를 사용해 보는 경험을 통해 쓰기의 즐거움을 느끼도록 해야 할 것이다. 균형잡힌 쓰기지도란 무엇을 가르칠 것인가 보다는 어떻게 가르칠 것인가가 더 중요하다. 따라서 유아의 쓰기지도는 의미 있는 맥락 안에서 유아 주도적으로 이루어져야함은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 이를 위해서 다양한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 수행 능력에 따라 준비되고 융통성 있는 지도가 이루어져야 할 것이다.

넷째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아의

음운인식 능력을 향상시켰다. 한글은 글자·소리 대응규칙이나 자·모음 체계가 구조적이기 때문에 해독을 강조함으로써 쉽게 글자를 배울 수 있는 특성이 있다. 따라서 한글의 해독원리에 따른 지도를 함과 동시에 유아들의 흥미와 동기를 강조하는 균형적 문식성 프로그램에 참여한 유아들의 음운인식능력이 향상되었다는 본 연구의 결과는 유아들을 위한 문식성 교수법으로 총체적 접근과 한글의 특성을 함께 고려하는 균형적 문식성 교수법이 바람직하다는 것을 보여준다.

다섯째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램은 유아의 읽기 흥미도에 있어 긍정적 효과를 가져 왔다. 유아들의 문식성 능력은 글을 읽고 쓰는 경험이 풍부해 질수록 발달한다. 그러나 유아들이 충분한 문자 언어적 경험을 하기 위해서는 문자언어에 대한 유아의 긍정적인 태도가 먼저 형성되어야 한다. 과거 문자 언어학습에서는 지나치게 음운 반복 학습을 강조하였기 때문에 문자언어에 대한 유아들의 흥미를 저하시키는 결과를 가져왔다. 무엇보다 유아들의 적극적이고 능동적인 학습 태도를 유지시키기 위해서는 흥미 유발이 중요하며 유아들에게 항상 읽기, 쓰기가 즐거운 경험이 되도록 하여야 한다.

이상과 같은 연구결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 2009년 시행될 개정 교육과정에 대한 보다 심층적인 이해와 함께 구체적이고 효율적인 연계 교육이 이루어질 수 있는 방안이 필요하다. 균형적 문식성 프로그램은 한글의 문자적 특성과 함께 총체적 교수를 강조하고 있으며, 개개인의 특성에 따라 융통성 있게 적용할 수 있기 때문에 연계 프로그램의 교수방법으로 적절하다. 따라서 앞으로 유치원 현장에서 적용할 수 있는 활동들에 대한 연구가 더욱 다각적으로 계속되어야 할 것이다.

둘째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램 활동이 지

속적으로 유아의 읽기, 쓰기, 음운인식, 읽기 흥미도에 영향을 미치는가를 알아보기 위해 유아들의 초등학교 진학 후까지 관심을 갖는 종단적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 특히 연계교육이란 유치원과 초등학교라는 교육 단위를 조화롭게 연결시키는 것이며, 교육체제 면에서 보면 유치원의 학습 경험을 확인하여 초등학교의 교육 프로그램에 효율적으로 이어지도록 노력해야 함을 시사한다. 따라서 장기적인 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램을 효율적으로 지도하기 위해 교사교육 프로그램에 대한 후속연구가 이루어질 필요가 있다. 교사가 프로그램을 어떻게 진행하느냐에 따라 유아의 흥미, 동기유발이 달라진다고 볼 수 있으므로 유아의 문식성 연계지도를 효율적으로 하기 위해서 교사를 대상으로 하는 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램에 대한 체계적인 교육이 필요하다.

넷째, 가정과의 연계교육을 위해 부모를 대상으로 하는 프로그램 연구가 필요하다. 가정은 유아의 문식성교육의 효과에 가장 실질적인 영향을 미치는 중요한 변인이다. 그러므로 유아의 문식성 능력을 향상시키기 위해서는 가정과 유치원의 연계활동을 효율적으로 이루어질 수 있도록 부모를 위한 교육이 필요하다.

다섯째, 본 연구에서는 15주 동안 프로그램을 적용하였지만, 일 년 정도의 기간을 가지고 프로그램을 적용한다면 유아들의 발달과 적응의 과정, 그리고 계절의 변화에 따라 더욱 다양하고 풍부한 활동들이 개발되었을 것이다. 또한 본 연구는 프로그램이 진행되는 동안 각각의 유아들의 구체적인 반응에 대한 질적인 분석과 변화되는 모습을 체계적으로 살펴보지 못하였기 때문에 이에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

마지막으로 본 연구는 개정 교육과정에 대한 선행 연구 및 관련 문헌의 부족으로 인해 연계요소를 실제 문식성 활동으로 접목시키는 과정에서 매우 어려움을 겪었으며 본 연구에서 제시한 활동의 내용도 앞으로 더욱 보완될 필요

가 있다고 본다. 따라서 후속 연구에서는 좀더 발전적이고 심층적인 내용의 구체적인 활동을 제시하여 유아의 문식성 연계 지도에 활용할 필요가 있을 것이라 생각된다.

참 고 문 헌

- 강성숙, 한석실(2007). 균형적 언어 접근 프로그램이 유아의 문해 능력에 미치는 효과. 유아교육연구, 27(4), 187-207.
- 강숙현(2002). 포커스인 포트폴리오. 서울: 교육과학사.
- 강혜진(2000). 읽기 교육의 최근 동향과 국어교육에의 시사. 국어교육학연구, 10(1), 107-139.
- 고연경(2002). 3, 4세 유아의 음운인식과 읽기능력과의 관계. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부(1998). 제 6차 유치원 교육과정 해설집.
- 교육부(2007). 2007년 개정 유치원 교육과정.
- 교육부(2007). 2007년 개정 초등학교 교육과정.
- 권민정(2001). 어린이집 문자교육 실태와 그 문제점에 대한 교사인식 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권세경(2005). 유치원·초등학교 문해지도에 대한 교사·장학사의 인식조사 및 연계모형 구성을 위한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 길홍묘(2002). 유아대상 한글학습지의 학습내용 분석. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경철, 홍정선(2003). 유치원과 초등학교 연계교육 방안모색. 초등교과교육연구, 4, 111-124.
- 김선정(2005). 3-6세 일반아동의 음운처리과정 발달연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김연안(2004). 유치원과 초등학교 읽기·쓰기 연계교육에 대한 교사의 인식 분석. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김연화(2006). 유치원과 초등학교 1학년 교육과정의 국어교육 연계성에 관한 연구. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김영숙(2001). 유아교육기관에서의 포트폴리오 평가 활용방안 연구. 진주여자 전문대학교 논문집, 24, 69-81.
- 김예지(2007). 3-5세 유아의 음운인식능력과 쓰기능력과의 관계. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 김우리(2006). 읽기저성취 아동의 음운인식과 초기읽기의 관계. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은연(2006). 유아 문자교육의 현황과 교사 인식 조사. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은희(2004). 균형 있는 언어 교육 접근법이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과. 한성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김일숙(2002). 균형있는 그림책 읽기 프로그램이 유아의 문해력에 미치는 영향에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정규, 정남미(1998). 문학에 기초한 통합적 유아교육 프로그램의 효과, 유아교육학논집, 2(2), 87-107.
- 김정화, 이문정(2003). 소리내어 책읽기에서 나타나는 실수를 통한 유아의 읽기전략 분석. 아동학회지, 24(5), 91-104.
- 김진숙 외(2007). 유치원교육과정 개정시안 수정·보완 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 CRG. 2007-3.
- 김진숙(2006). 교육과정의 연계성 탐구: 유치원-초등학교 교육과정을 중심으로. 교육과정연구, 24(4), 83-108.
- 김현희, 박상희(1999). 유아 문학 교육. 서울: 학지사.
- 김혜심(1991). 초등학교 아동의 독서에 대한 흥미 및 경향 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노명완(1990). 읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점. 교육한글, 3, 5-44.
- 노명완(1996). 읽기 능력 신장과 교육 내용의 구조화 방안. 국어교육연구, 3(1), 229-233.

- 노영희(2005). 언어생활교육. 한국교원대학교종합교육연수원 유치원장 자격연수. 유치원장의 직무와 역할 II. 213-224.
- 마송희(2006). 문학을 활용한 음운인식 프로그램 개발연구. 육아지원연구, 1(2), 91-110.
- 마쓰이 다다시(1997). 어린이 그림책의 세계. (이상금 역). 서울: 한림출판사.
- 박수진(2001). 유아기 자녀를 둔 학부모의 조기/특기 교육에 관한 실태분석 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박시주(2002). 균형적인 읽기·쓰기 프로그램이 유아의 언어 및 사고능력 발달에 미치는 효과. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박연옥(2005). 학부모와 초등교사 및 유치원교사의 취학 전 유아의 문자·수학에 대한 인식 비교. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박천환(2008). 2007년 개정 교육과정과 초등 교과교육의 방향. 초등교육연구, 21(1), 33-49.
- 박향아(2000). 아동의 음운인식 발달. 아동학회지, 21(1), 35-44.
- 박현미, 남규, 이지현(2007). 그림책을 활용한 음운인식 활동이 유아의 음운인식능력, 자모음인식, 단어읽기, 읽기동기에 미치는 효과. 한국유아교육학회 2007년 정기 총회 및 학술대회. 405-427.
- 박효순(2003). 또래간의 책읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 효과. 고신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백운미(2001). 유치원과 초등학교 1학년 읽기 쓰기 지도실태와 연계성에 관한 교사의 인식과 개선방안. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백정희(1997). 의미중심 쓰기 교수방법이 4세 유아의 쓰기 능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 백지영(2003). 유아, 초등학교 1학년 교사의 문자교육에 관한 실태 및 인식. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문,
- 서금택(2004). 유아 사교육의 실태 및 학부모 인식에 관한 연구. 전남대학교

- 대학원 석사학위논문.
- 송은희(2005). 유아의 한글쓰기 학습에서 음운중심 쓰기와 통글자 쓰기 지도에 대한 비교 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송정숙(2003). 교사의 그림책 읽어주기 방법에 따른 유아의 읽기 능력 및 흥미 증진 효과 비교. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신헌재, 이재승(1997). 쓰기 교육에서 과정 중심 접근의 의미. 한국초등국어교육, 13(1), 205-240.
- 심민희(2004). 구조 중심 협동 학습이 초기 문식성에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안영혜(2003). 취학 전 유아의 읽기·쓰기 지도에 관한 유치원 교사와 초등학교 교사 및 학부모의 인식. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄윤재(2004). 유아를 위한 문해 교수법의 효과 비교. 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 엄윤재, 박혜경(2004). 유아를 위한 문해 교수법의 효과 비교. 아동학회지, 25(6), 259-277.
- 오경미(1997). 소리내어 읽기 활동이 유아의 읽기흥미와 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오홍금(2002). 다양한 받아쓰기를 통한 국어지식 교수학습 방법 연구. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유아교육사전(2000). 한국사전연구소.
- 유화영(2004). 컴퓨터를 활용한 균형잡힌 읽기·쓰기 활동이 유아의 문해 발달에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤혜경(1997). 아동의 한글 읽기 발달에 관한 연구. 부산대학교 박사학위논문.
- 이경아(2004). 그림책을 활용한 균형적인 언어교육 프로그램이 유아의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 미치는 효과. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경우(2001). 총체적 언어: 문학적 접근을 중심으로. 서울: 창지사.

- 이경우, 장영희, 이차숙, 노형희, 현은자(1997). 유아에게 적절한 그림책. 서울: 양서원.
- 이경화(2006). 균형적 기초문식성 교육 내용 연구. 국어교육120. 139-165.
- 이광오(1993). 한글 단어인지과정에서 표기법이 심성어휘집의 구조와 검색에 미치는 영향. 한국심리학회지, 5, 26-39.
- 이금구(2006). 초등학교와의 연계를 위한 언어활동. 유아교육 교원 자술 연수. 서울유아교육인지연구회. 17-30.
- 이기숙(2000). 유아교육과정. 서울: 교문사.
- 이대균, 서윤정(2005). 발음중심 교수법과 총체적 언어 접근법을 병행한 언어 교육 프로그램의 효과. 열린유아교육연구, 10(4), 23-44.
- 이두석(2001). 초등학교 1학년 아동의 문식성 지도 실태 및 교재 구성 방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이문옥, 이지영, 이방실(2006). 유아 언어교육 관련 연구동향 분석. 유아교육연구, 26(5), 401-424.
- 이문정(2004). 한글의 문자 특성에 적합한 유아 읽기, 쓰기 교육. 미래유아교육학회지, 11(1), 169-192.
- 이선이(1998). 도서 영역에서 교사 개입이 읽기에 참여하는 유아수와 읽기 능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수화(2004). 효과적인 초등학교 영어 읽기 교육을 위한 균형적 읽기 교수 적용 방안 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이숙희(2008). 균형적 유아 읽기 프로그램의 개발 및 적용효과. 동덕여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이숙희, 박혜경(2007). 유아를 위한 한글지도. 생활과학연구. 12, 91-104.
- 이영자(2006). 문해 발달과 지도. 대한어린이교육 춘계회원연수. 4-15.
- 이영자, 이종숙(1985). 비지시적 지도방법에 의한 유아의 읽기와 쓰기 행동의 발달. 덕성여대논문집. 13, 367-402.

- 이영자, 이종숙(1990). 유아의 문어발달과 비지시적 지도방법이 문어발달에 미치는 영향에 관한 연구. *교육학연구*, 28(2), 105-123.
- 이옥섭(2000). 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기 쓰기 발달에 미치는 효과 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이은희(2006). 대화식 저널 쓰기가 초기 문식성에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이익섭(2000). 국어학 개설. 서울: 학연사.
- 이차숙(1992). 유아의 문어 발달과 비언어적 지도 방법이 문어 발달에 미치는 영향에 관한 연구. *교육학연구*, 28(2), 105-123.
- 이차숙(2000). 총기 읽기지도의 개념적 모형. *유아교육연구*, 20(1), 5-25.
- 이차숙(2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도 방법 탐색. *유아교육연구*, 23(1), 5-25.
- 이차숙(2004). 유아 언어교육의 이론적 탐구. 서울: 학지사.
- 이차숙, 노명완(1995). 유아언어교육론. 서울: 동문사
- 이혜진(2005). 유아기 읽기, 쓰기 교육에 대한 유치원 교사와 초등학교 1학년 교사의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이호영(2005). 유아 언어 교육 분야의 최근 연구 동향 분석. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 임양금(2006). 유아의 이름글자를 활용한 균형잡힌 문자언어 접근법의 효과. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 장태현(1992). 유치원과 초등학교 1학년의 문자지도에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정구향(2002). 7차 교육과정에 따른 국어과 수준별 교수학습방안. *교육마당* 21, 248, 98-101.
- 정남미(2008). 유아 언어 교육. 서울: 창지사.
- 정현선(2004). 다매체 시대의 국어교육과 문화교육. 서울: 역락

- 조선하, 우남희(2004). 한국 유아의 창안적 글자 쓰기 발달 과정 분석. 유아교육연구, 24(1), 315-339.
- 조애령(1996). 발음중심과 의미중심 지도방법이 학습지진아 및 정상아의 초기 단어읽기에 미치는 효과 비교. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 조정숙(2005). 유치원과 초등학교 1학년 언어교육과정의 비교분석. 한국방송통신대학교논문집, 39, 679-697.
- 조정숙, 김은심(2003). 유아 언어교육. 서울: 정민사.
- 주영희(2002). 유치원 언어교육과 초등학교 1학년 국어교육의 연계를 위한 교육과정 비교. 교육논총, 20, 33-58.
- 차진선(2004). 유치원 언어생활과 초등학교 1학년 국어과 연계성검토. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하길중(2001). 언어 습득과 발달. 서울: 국학자료원.
- 한국유아교육학회, 한국교육과정평가원(2006). 유치원 교육과정 개정방안 세미나 자료집. 서울: 한국유아교육학회 · 한국교육과정평가원.
- 한숙희(2006). 입문기 기초 문식성 지도 방안. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍성인(2001). 한국아동의 음운인식발달. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍순옥, 안영혜(2003). 유아의 읽기 · 쓰기 지도 현황에 대한 조사연구. 유아교육논집, 12, 195-214.
- 홍은자(2001). 어머니 성취압력과 학원 · 학습지 이용이 유아의 스트레스에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍현화(2005). 문학을 중심으로 한 총체적 언어접근이 유아의 창의력에 미치는 영향. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황미선(2006). 만 4, 5세 유아의 문자 교육에 대한 부모의 신념과 쓰기교육 활동. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about*

- print*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Reading Research and Education Center.
- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the "Great Debate." *American Education*, 19(7), 10-20.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. The National Institute of Education, 36-37.
- Askov, E. N., & Fichbach, T. J. (1973). An Investigation of primary pupils' attitudes toward reading. *The Journal of Experimental Education*, 41, 1-7.
- Atterman, J. S. (1997). *Reading strategies for beginning and proficient readers*. ERIC Document Reproduction Service No. ED416447
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phonemic awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling? *Reading Quarterly*, 26, 49-66.
- Blair-Larsen, S., & Williams, K. (1997). *The balanced reading program*. Nemark, Delaware: International Reading Association.
- Bredenkamp, S. (1992). *Developmentally appropriate practice in early program serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Briggs, I. (1987). A poor attitude: A deterrent to reading improvement. *Reading Horizons*, 27, 202-208.
- Bruner, J. S. (1960). The process of education. 이홍우 역(1995). 브루너 교육의 과정. 서울: 박영사.
- Caroline, A. C. (2001). *Balanced literacy: A balanced approach to reading and writing instruction*. Huntington Beach, California : Creative

Teaching Press.

- Carroll, N. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children *Development Psychology, 39*, 913-923.
- Cassidy, J. Q. & Wenrich, J. K. (1998). Literacy research and practice: What's hot, what's not, and why. *The Reading Teacher, 52*(4), 402-406.
- Chard, D. J., & Dickinson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Chico, G. J., & Vallas, P. G. (1999). *Handbook of kindergarten-primary assessment tools*. Chicago IL: Chicago Public School.
- CIERA (1998). *Improving the reading achievement of america's children: 10 research-based principle*. Retrieved October 23, 2008, from <http://www.ciera.org/about-coera/principles/principles.html>
- Collins, A., Brown, J. S., & Larkin, K. M. (1981). Inference in test understanding. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillside, NJ: Erlbaum.
- Coody, B. (1983). *Using literature with young children*. Dubuque, Iowa: Brown .
- Cook, C. K. (1988). *Self-concept and the disabled reader: Annotated bibliography*. ERIC Document Reproduction Service No. ED298440.
- Cunningham, P. M., & Hall, D. P. (1998). *The four blocks: A balanced framework for literacy in primary classrooms in teaching every child everyday. Learning in diverse schools and classrooms*. Cambridge, Mass: Brookline.

- Davidson, M., & Jenkins, J. (1994). Effects of phonemic processes on reading and spelling. *Journal of Educational Research, 87*, 148-157.
- Edelsky, C. (1991). *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 395-419). New York: Longman.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 37-55.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. ERIC Document Reproduction Service No. ED400506
- Fowler, D. (1998). Balanced reading instruction in practice. *Educational Leadership, 55(6)*, 11-12.
- Freppon, P. A., & Dahl, K. L. (1998). Balanced instruction : Insights and considerations. *Reading Research Quarterly, 33(2)*, 240-251.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts, 69*, 354-363.
- Goodman, Y. M. (1986). *Children coming to know literacy*. NJ: Ablex.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical process. In L. Kamhi, B. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Harris, T., & Hodge, R. (Eds.) (1995). *The literacy dictionary*. New York,

- DE: International Reading Association.
- Hoffman, J. V., Baumann, J. F., Afflerbach, P., Duffy-Hester, A. M., & McCarthey, S. J. (2000). *Balancing principles for teaching elementary reading*. Erlbaum, NJ: Mahwah.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Honig, W. (1996). *Teaching our children to read: The role of skills in a comprehensive reading program*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoover, V. L. (2006). *Program evaluation of the implementation of the mandated balanced literacy program in kindergarten*. Ph.D. dissertation. Missouri: University of Missouri-Kansas City.
- Jalongo, M. R. (1992). *Early childhood language arts*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, 2*, 759-788. NY: Longman.
- Kimmel, M., & Siegl, E. (1988). *For reading out loud: A guide to sharing books with children*. New York: Delacorte.
- Kontos, S. (1986). What preschool children know about reading and how they learn it. *Young Children, 42(1)*, 58-66.
- Lapp, D., & Flood, J. (1997). Where's the phonics? Making the case again for integrated code instruction. *Reading Teacher, 50(8)*, 96-98.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, P. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 201-212.
- McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read and what we can do*

- about it*. New York: Touchstone Book.
- McIntyre, E., & Pressley, M. (1996). *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moats, L. C., Furry, A. R., & Brownell, N. (1998). *Learning to read: Components of beginning reading instruction*. Sacramento, CA: Comprehensive Reading Leadership Center.
- Mooney, M. E. (1990). *Reading to, with and by children*. New York: Richard C. Owen.
- Morrison, G. S. (2003). *Early childhood education today*. New York: Macmillan.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. M., & Tracey, D. (1997). Instructional environments for language and learning: Considerations for young children. In J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Eds.), *In Research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan.
- Morrow, L. M., Strickland, D., & Woo, D. G. (1998). *Literacy instruction in half-and whole-day kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. Retrieved July, 15, 2008, from <http://www.nichd.nih.gov/publicationsnrp/smallbook.htm>
- National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: Academic Press.

- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly, 32*, 10-32.
- Nilsen, B. A. (1997). *Week by Week plans for observing and recording young children*. Albany, NY: Delmar.
- Pressley, M. (1998). *Effective reading instruction: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Raven, J. N. (1997). *Phonics and whole language: Friends or foes?* ERIC Document Reproduction Service No. ED413583.
- Read, C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Reutzel, D. R. (1997). Integrating literacy learning for young children: A balanced literacy perspective. In C. H. Hart, D. C. Burts, & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: birth to age eight*. NY: New York University Press.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Reader's theater: Story dramatization in classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2004). *Teaching children to teach: From basals to books*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Rollanda, E. O., Angela, N. S., & Patricia, F. V. (2005). *Ladders to literacy : a kindergarten activity book*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Critical talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rumelhart, D. E. (1997). Schamata: The building block of cognition. In R.

- S. Spiro, B. C. Eruce, & Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sanders, J. (2003). *Balanced approach to literacy: A guide to successful implementation*. ERIC Document Reproduction Service No. ED296
- Sawyer, W. E., & Comer, D. E. (1996). *Growing up with literature*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Smith, F. (1984). The creative achievement of literacy. In H. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. London: Exter Heinemann Educational Books.
- Strickland, D. S. (1998). *Balanced literacy: Teaching the skills and thrills of reading*. <http://www.scholastic.com/instructor/curriculum/langarts/reading/balanced.htm>
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A development study. *Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E. (1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. M. Morrow, & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech, and hearing services in schools*, 25, 9-14.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Torgesen, J. K., & Bryant, B. R. (1994). *Phonological awareness training for reading*. Austin, TX: Pro Ed.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. (이혜명 역). 교육과정과 학습지도의 기본 원리. 서울: 교육과학사.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walton, P. (1995). Rhyming ability, phoneme identify, letter-sound knowledge, and the use of orthographic analogy by pre-readers. *Journal of Educational Psychology, 87(4)*, 587-597.
- Wangner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101,(2)*, 192-212.
- Wiggins, G. (1993). Assessment: authenticity, context and validity. *Phi Delta Kappan, 75(3)*, 200-214.
- Wood. C., & Terrell, C. (1998). Pre-school Phonological Awareness and Subsequent Literacy Development. *Educational Psychology, 18*, 253-274.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23*, 159-177.

ABSTRACT

Composition and Application of a Balanced Literacy Program Connecting Kindergarten and Elementary School Language Arts

Lee, Ji-Young
Department of Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to compose a balanced literacy program connecting kindergarten and elementary school language arts and to analyze its effects on children's literacy development. The research questions for the study are as follows:

1. What is the composition of a balanced literacy program connecting kindergarten and elementary school language arts?
2. What are the effects of the balanced literacy program connecting kindergarten and elementary school language arts?

A balanced literacy program connecting kindergarten and elementary school language arts was composed through a literature review, survey,

tentative planning and a preliminary study.

The goal of the balanced literacy program was to enhance children's ability to read and write and interests in reading and writing. It also was developed to link kindergarten and elementary school language arts. The program was composed of five sub-areas: comprehension, vocabulary, phonological awareness, literature, and writing.

For teaching-learning method, the program used integrated approach to language arts and activities were centered around children's literature. The program tried to maintain balance between whole language approach and phonics approach, reading and writing, teacher-directed teaching and child-directed teaching, and planned teaching and unplanned teaching. For overall teaching strategy, 'Whole-Part-Whole' method was applied. Teaching strategies for reading included 'reading aloud', 'shared reading', 'guided reading', and 'independent reading', and the teaching strategies for writing included 'writing aloud', 'shared writing', 'guided writing', and 'independent writing'. For the program assessment, the process-centered assessment through the observation analyses on children's behaviors was used. In addition, a portfolio assessment was used.

In order to investigate the effects of the balanced literacy program an experimental study was conducted. 59 5-year old children from N and Y kindergartens in Seoul participated in the study. The balanced literacy program was applied to the experimental group two or more days per week for 14 weeks. The comparison group performed the regularly scheduled activities.

To analyze the effects of the program on children's literacy ability, assessment tools to measure children's reading, writing, phonological

awareness and interest in reading were used before and after the program. Collected data were statistically analyzed by using the SPSS Program.

The results of the study were the following:

First, there was a statistically significant difference in children's reading ability between the experimental group and the comparison group. The experimental group performed better than the comparison group as a result of the study.

Second, there was a statistically significant difference in children's writing ability. The children who participated in the program had higher scores in writing than their counterparts.

Third, there also was a significant difference between the groups in phonological awareness.

Fourth, there was a significant difference in children's interest in reading. The children in the experimental group showed higher levels of interest in reading than those in the comparison group.

부 록

1. 문식성 연계교육 설문지
2. 음운 인식 검사도구
3. 읽기 흥미도 검사도구
4. 유치원·초등학교 연계에 기초한 균형적 문식성 프로그램의
활동 계획안

부록 1. 유치원과 초등학교의 문식성 연계교육에 대한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 와중에도 귀중한 시간을 내어 설문에 응해주신 데 대하여 깊은 감사를 드립니다. 본 설문지는 유아교육기관과 초등학교의 문식성 연계교육에 관한 연구를 위한 것입니다. 설문지의 내용은 순수 학술적인 연구에만 사용할 것이오니 선생님께서 평소 하시고 계신 것과 느끼신 바를 성의껏 응답해 주시면 유아 문식성 교육의 방향을 모색하는 데 귀중한 자료가 될 것입니다.

감사합니다.

성신여자대학교 대학원 유아교육과
지도교수 : 이 문 옥
연구자 : 이지영 올림

- ☞ 본 연구에서 문식성 교육이란 읽기와 쓰기 교육을 말합니다.
- ☞ 5세 유아의 담임경력이 있는 교사만 응답해주시기 바랍니다.

※ 다음 질문을 읽고 해당되는 번호에 0표를 하시거나 자유롭게 기술해 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 연령은 어디에 속하십니까?

- (1) 20대 (2) 30대 (3) 40대 (4) 기타 : _____

2. 선생님의 교육 경력은 어디에 속하십니까?

- (1) 1년 미만 (2) 1-3년 이하 (3) 3-5년 이하 (4) 7년 이상

3. 선생님의 총경력 중 만 5세 유아의 담임경력은 어디에 속하십니까?

- (1) 1년 미만 (2) 1-3년 이하 (3) 3-5년 이하 (4) 7년 이상

※ 다음 질문을 읽고 해당되는 번호에 0표를 하시거나 자유롭게 기술해 주시기 바랍니다. 귀하에게 해당되지 않는 질문에는 대답하지 않으셔도 됩니다.

1. 유아들의 취학 전 문자지도가 필요하다고 생각하십니까?

(1) 꼭 필요하다(1-①번으로 가십시오) (2) 필요하지 않다(1-②번으로 가십시오)

1-① 유아들의 취학 전 문자지도가 필요하다고 생각하시는 이유는 무엇입니까?

- (1) 조기 교육에 필요하다고 생각하기 때문
- (2) 취학 전에 읽기쓰기를 위해 필요한 발달 수준에 도달했다고 생각하기 때문
- (3) 초등학교에서의 국어 교육에 도움이 된다고 생각하기 때문
- (4) 기타 : _____

1-② 유아들의 취학 전 문자지도가 필요하지 않다고 생각하시는 이유는 무엇입니까?

- (1) 취학 전의 유아들은 문자지도에 필요한 발달수준에 아직 도달하지 못했기 때문
- (2) 현행 유치원 교육과정에 부합되지 않는다고 생각하기 때문
- (3) 유아가 초등학교에서의 국어교육에 흥미를 잃어버릴 것으로 생각되기 때문
- (4) 기타 : _____

2. 유아들의 문자지도시 가장 큰 어려움은 무엇이라고 생각하십니까?

- (1) 초기 문자 지도 방법에 대한 지식 및 기술의 부족 (2) 지도 자료의 빈곤
- (3) 유아의 문자 해독 정도의 극심한 개인차
- (4) 유아의 문자 해독에 대한 잘못된 습관
- (5) 지도 시간의 부족 (6) 기타 : _____

3. 취학 전 유아들의 발달단계에 비추어 보았을 때 어느 수준까지 읽기 지도를 할 수 있다고 생각하십니까?

- (1) 자모음 이름 알기 (2) 친숙한 낱말의 눈 익힘
- (3) 간단한 낱말 읽기 (4) 간단한 문장 읽기
- (5) 할 필요가 없음

4. 취학 전 유아들의 발달단계에 비추어 보았을 때 어느 수준까지 쓰기 지도를 할 수 있다고 생각하십니까?

- (1) 자기 이름이나 쉬운 음절 보고 쓰기 (2) 간단한 낱말 쓰기
- (3) 간단한 낱말 보고 쓰기 (4) 간단한 문장 쓰기

(5) 할 필요가 없음

5. 유아들의 문식성 지도에 적절한 교수방법은 무엇이라고 생각하십니까?

- (1) 자모음의 형태 변별, 쓰기 연습, 음가학습 등이 중심을 이루는 음운적 교수방법
- (2) 유아의 경험과 흥미를 기초로 하며 의미 이해가 중심을 이루는 총체적 교수방법
- (3) 유아의 동기와 흥미를 유발할 수 있는 의미 있는 활동을 중시하며 읽기쓰기의 기초 기능 지도를 병행하는 균형적 교수방법
- (4) 기타 : _____

6. 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도가 잘 이루어지고 있다고 생각하십니까?

- (1) 전혀 그렇지 않다
- (2) 그렇지 않다
- (3) 그렇다
- (4) 매우 그렇다

7. 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도가 필요하다고 생각하십니까?

- (1) 전혀 그렇지 않다
- (2) 그렇지 않다
- (3) 그렇다
- (4) 매우 그렇다

8. 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도를 위해 필요한 사항은 무엇이라고 생각하십니까?

- (1) 초등학교의 교육목표와 내용이 더욱 세부적이고 구체적이기 때문에 유치원의 교육 목표와 내용을 좀더 체계화시킬 필요가 있다.
- (2) 유치원의 읽기쓰기 지도에 관한 구체적인 방법 및 수준을 제시할 필요가 있다.
- (3) 유아 발달에 적합하고 초등학교와 연계된 구체적인 읽기쓰기 프로그램이 개발될 필요가 있다.
- (4) 유치원과 초등학교 교육과정의 연계성을 현실적으로 구체화시키는 제도적인 개선을 할 필요가 있다.
- (5) 각급학교 교사 양성기관에서의 공동 교육과정이 개발될 필요가 있다.

9. 유치원과 초등학교의 문식성 연계 지도가 잘 이루어지지 않고 있다면 어느 부분에서 가장 잘 이루어지지 않고 있다고 생각하십니까?

- (1) 읽기쓰기 교육목표
- (2) 읽기쓰기 교육내용
- (3) 읽기쓰기 교수방법
- (4) 읽기쓰기 평가방법

10. 유초 문식성 연계교육을 위한 모형 구성시 유치원에서의 문식성지도 목표 수준은 어느 정도가 바람직하다고 생각하십니까?

- (1) 교육과정에 제시된 대로 형식적인 방법으로 주변환경 또는 놀이활동을 통하여 읽기쓰기에 관심을 갖는 수준
- (2) 읽기쓰기에 필요한 기본적인 능력을 기르는 수준
- (3) 낱자, 이름 글자, 친숙한 단어 등을 읽거나 쓸 수 있는 수준
- (4) 능숙하게 읽기쓰기를 할 수 있는 수준
- (5) 기타 : _____

11. 유초 문식성 연계교육을 위한 모형 구성시 유치원에서의 문식성지도 내용 수준은 어느 정도가 바람직하다고 생각하십니까?

- (1) 놀이를 중심으로 유아의 선택에 따른 읽기쓰기 경험을 할 수 있는 수준
- (2) 낱자, 친숙한 낱말 정도의 수준과 관련된 내용을 활동 또는 인쇄물을 이용하여 읽기쓰기를 경험할 수 있는 수준
- (3) 유아가 원하는 것을 교사의 도움을 받아 간단한 문장으로 쓰거나 읽어볼 수 있는 수준
- (4) 기타 : _____

12. 유초 문식성 연계교육을 위한 모형 구성시 유치원에서의 문식성지도 교육 활동은 어떤 것이 바람직하다고 생각하십니까? 3가지만 고르세요.

- (1) 자음과 모음의 규칙을 가르친다.
- (2) 유아가 좋아하는 책을 여러 번 읽어 준다.
- (3) 글자와 말소리의 대응관계를 가르친다.
- (4) 교사가 글을 읽어주고 읽어준 내용을 함께 이야기한다.
- (5) 그림과 글씨가 함께 있는 낱말카드를 함께 읽고 써본다.
- (6) 문학작품의 내용과 유아의 개인적 경험을 연결시킬 수 있도록 도와준다.
- (7) 이름 글자 등 친숙한 단어에서 소리와 패턴을 찾아본다.

13. 유초 문식성 연계교육을 위한 모형 구성시 유치원에서의 문식성지도 교수 자료는 어떤 것이 바람직하다고 생각하십니까? 3가지만 고르세요.

- | | |
|------------------|-----------------------|
| (1) 낱말 및 그림카드 | (2) 동화 및 동시자료 |
| (3) 칠판, 용판, 자석칠판 | (4) 비디오, 컴퓨터 등 ICT 자료 |
| (5) 각종 인쇄 자료 | (6) 기본 음절표 |

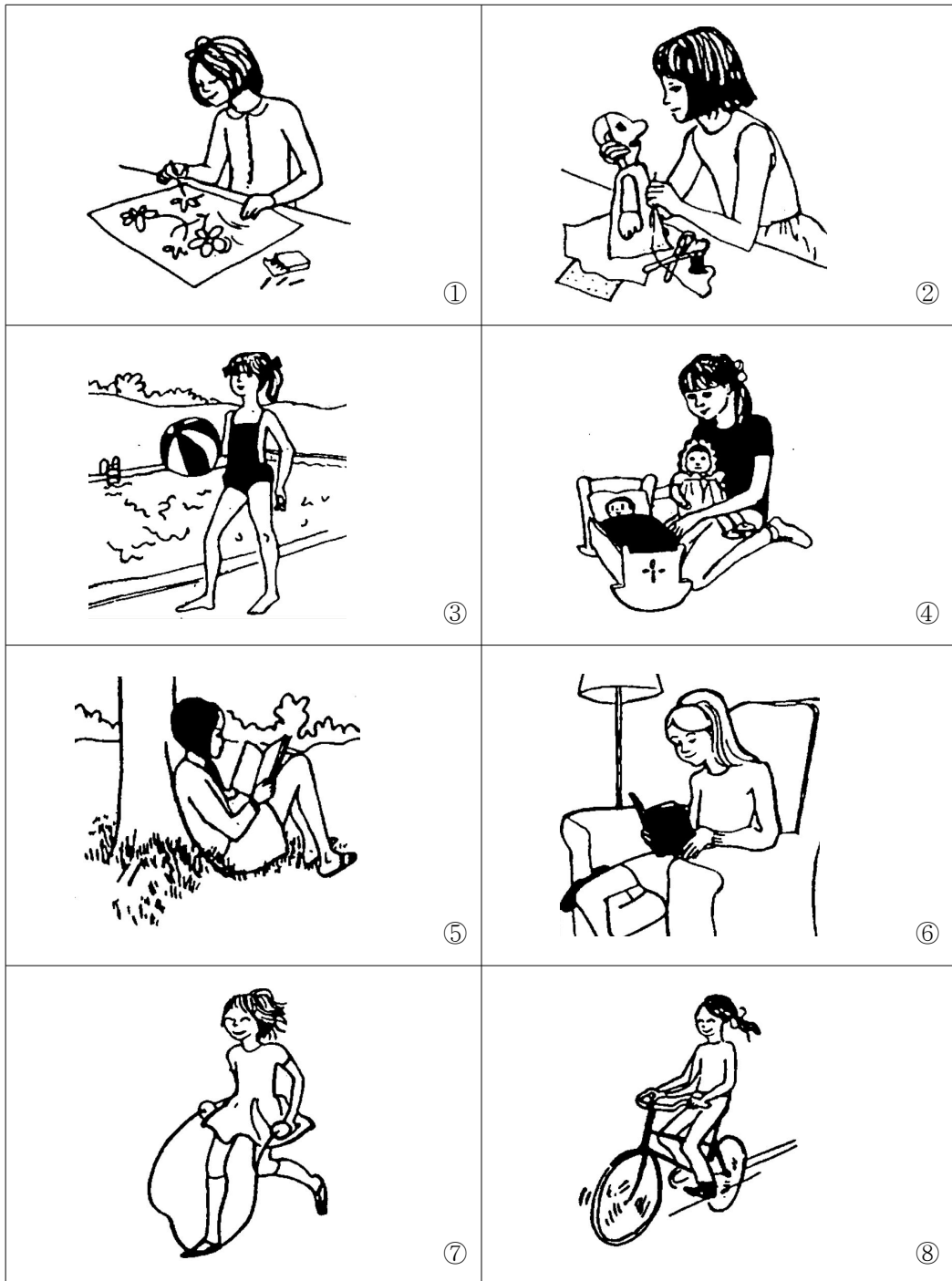
14. 유초 문식성 연계교육을 위한 모형 구성시 유치원에서의 문식성지도 평가는 어떻게 이루어지는 것이 바람직하다고 생각하십니까?

- (1) 명백하게 진술된 객관적인 증거에 의한 평가가 이루어질 필요가 있다.
- (2) 교사의 비체계적인 관찰에 의해 평가되는 것이 바람직하다.
- (3) 문식성의 인지적 측면과 정의적 측면을 포함하는 종합적인 평가가 이루어질 필요가 있다.
- (4) 기타 : _____

15. 유초 연계를 위한 문식성 프로그램 구성시 가장 필요한 것은 무엇이라고 생각하십니까?

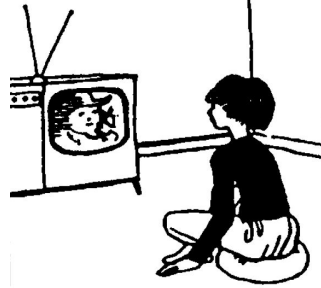
- (1) 프로그램 적용에 대한 자세한 교사용 지침서의 제공
- (2) 기존의 교육과정과 연계하여 적용할 수 있는 활동의 제시
- (3) 문식성 활동과 관련된 교구교재 및 학습 자료의 개발
- (4) 프로그램의 적용 효과를 검증하기 위한 평가도구와 평가방법에 대한 안내
- (5) 기타 : _____

부록 3. 읽기 흥미도 검사도구(여아용, 남아용)





⑨



⑩



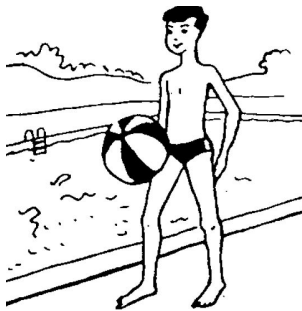
⑪



①



②



③



④



⑤



⑥



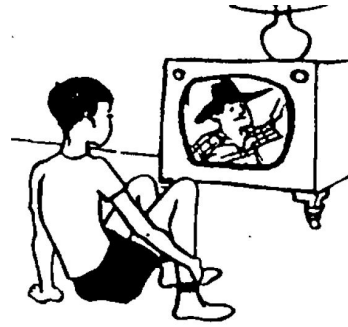
⑦



⑧



⑨



⑩



⑪

부록 4. 활동 계획안

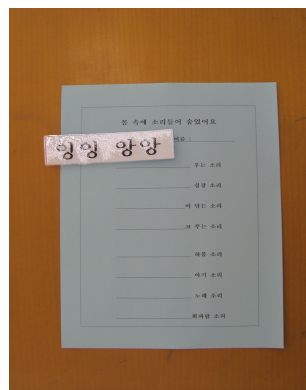
1차시 : 동화 ‘제일 좋은 친구는 누구?’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 책을 읽은 후 내용이나 느낌에 대해 이야기할 수 있다. • 친구의 이름을 소리내어 읽어본다. • 친숙한 글자에 관심을 갖고 낱말의 형태를 시각적으로 변별해 볼 수 있다. 	
준비물	동화책(제일 좋은 친구는 누구?), 이름 카드, 편지와 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
총체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화책 표지를 함께 읽는다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 책의 제목은 무엇일까? 함께 읽어보자. ● 책 표지와 제목을 통해 이야기의 내용을 예측해 본다. <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 내용의 그림책일까? 무엇을 고민하는 것일까? ● 책의 내용과 관련된 자신의 경험을 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> - 제일 좋은 친구는 누구일까? 어떤 친구가 좋은 친구일까? - 친구의 좋은 점을 말해보자. ● 새로운 어휘를 소개한다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘친구, 축구, 그림’ 단어카드를 읽어주고 뜻을 말한다. ● 교사가 동화책을 소리내어 읽어준다. ● 동화를 들은 후 유아가 자신의 느낌에 대해 이야기를 한다. 교사가 그 내용을 칠판에 적어줄 수 있다. <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 부분이 재미있었니? - 주인공의 마음이 어땠을까? - 그 이후에 어떤 일이 벌어졌을까? 	<ul style="list-style-type: none"> • 대집단 활동으로 진행하며 유아가 흥미를 느낄 수 있도록 책을 읽어줌 • 책을 읽은 후 유아가 내용을 이해하고 다양하게 반응할 수 있도록 질문함
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 언어영역에 놓아 둔 반 친구들의 이름카드를 소리내어 읽어본다. <ul style="list-style-type: none"> - 친구의 사진과 이름을 비교해 보고 읽어본다. - 짝이나 소그룹 활동으로 친구 이름 맞추기 수수께끼를 진행할 수 있다. - 친구 찾기 수수께끼를 해 보자. 이 친구는 오늘 분홍색 머리띠를 했어요. 그리고 동그란 무늬가 있는 원피스를 입었어요. 누구일까요? - 유아가 수수께끼를 맞히면 이름 카드를 보고 맞는지 함께 읽어본다. 이때 손가락으로 한 글자씩 가리키며 읽는다. ● 자·모음 도장으로 친구의 이름 쓰기 활동을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 자모음 글자도장을 사용해서 친구의 이름을 만들어 보게 한다. - 글자쓰기가 어려운 유아일 경우, 이름카드를 보고 쓰게 한다. - 글자를 능숙하게 쓰는 유아일 경우, 친구의 장점을 적어보게 한다. (ex, oo는 노래를 잘해요. oo는 그림을 잘 그려요. 등) 	이름 글자를 소리내어 읽으면서 말과 글의 관계를 인식할 수 있도록 강조 친숙한 글자의 형태를 변별할 수 있도록 함



2차시 : 동시 ‘몸속에 소리들이 숨었어요’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 친숙한 단어를 소리내어 읽을 수 있다. • 자신의 생각을 친숙한 낱말이나 단어로 표현할 수 있다. • 쓰기 도구를 바르게 사용하는 경험을 갖는다. 	
준비물	동시판, 단어 카드, 동시 재구성 활동지, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> - 동시를 소리내어 읽어준다. - 의성어나 의태어 부분을 유아들과 함께 읽는다. 	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 동시판을 보며 의성어를 재미있는 소리로 소리내어 읽어본다. - 우리 몸속에는 어떤 소리들이 있을까? - 방귀소리는 어떠할까? - 방귀소리 카드를 찾아와 보자. 	글자 읽기가 어려운 유아의 경우에는 의성어 카드를 떼었다 붙였다 하며 글자에 친숙해질 수 있도록 지도함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 몸과 관련된 단어를 알아맞히는 수수께끼 활동을 한다. - 이곳은 음식이 들어오는 곳이에요. 우리의 얼굴에 있는 이 부분은 어디일까? - 입으로 음식을 먹을 때 어떤 소리가 날까? ● 확장활동으로 수수께끼 카드 만들기를 할 수 있다. ● 동시 활동지를 사용하여 동시재구성하기를 한다. 	<p>소그룹 활동이나 짝 활동으로 진행할 수 있으며, 단어카드를 활용하여 유아들이 말과 글의 관계를 인식할 수 있도록 지도함.</p> <p>혼자쓰기가 힘든 유아는 교사와 함께 쓰는 전략을 활용함</p>
전체적 활동	- 유아가 재구성한 동시를 소개하고 언어영역에 전시한다.	

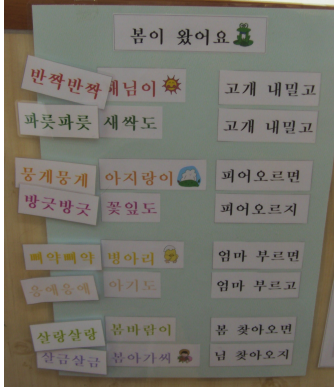


활동 자료 및 결과물




3차시 : 동화 ‘엄마가 알을 낳았다’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 글자에 관심을 가진다. • 친숙한 단어를 찾아서 읽을 수 있다. • 모양을 변별할 수 있다. 	
준비물	모양종이, 쓰기 도구, 모양 변별 카드	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동화를 듣고 장면에 대해 이야기를 나눈다. - 동화 속 재미있는 단어를 찾아본다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 동화책을 읽은 후 책 속에 있는 단어들을 찾아 이야기 한다. - 재미있는 단어는 무엇이니? 어려운 말은 어떤 것이니? • 동화 속에서 재미있는 말을 찾아 모양 종이에 적는다. • 종이의 글자를 읽으며 단어가 의미하는 뜻을 이야기 나눈다. 수수께끼 활동으로 연계할 수 있다. • 단어카드를 벽면에 게시한다. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 같은 모양이나 글자가 있는 카드를 두 장이 한 쌍이 되도록 만든다. • 카드를 뒤집어 놓고 같은 모양이 나오면 가져가는 게임을 한다. 카드를 많이 가져간 유아가 이긴다. 	
전체적 활동	- 벽면에 게시한 단어카드에서 재미있는 말을 찾아내어 소개한다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		






4차시 : 동시 '봄이 왔어요'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 봄과 관련된 다양한 어휘를 익힌다. • 친숙한 낱말을 보고 따라 쓸 수 있다. • 말과 글의 대응관계를 인식할 수 있다. 	
준비물	동시판, 단어카드, 책 만들기 재료, 용판과 용판 글자	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동시를 읽고 단어카드를 순서대로 붙여본다. - 동시 속 새로운 단어를 찾아 뜻에 대해 이야기를 나눈다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 봄과 관련된 단어에 대해 이야기를 나눈다. - 봄에는 어떤 것을 볼 수 있을까? 봄에는 무엇이 생각나니? - 봄 단어카드를 함께 소리내어 읽어본다. ● '봄 단어책' 만들기 활동을 한다. 완성 후 책으로 묶어 함께 읽어본다. 	
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 단어카드를 보며 용판 글자를 만들어 본다. - '나비'를 용판 글자로 만들어 보자. 어떤 모양의 글자가 필요할까? - 글자를 완성하면 소리내어 읽어본다. ● 유아가 스스로 단어를 조합하여 만들어 볼 수도 있다. 	
전체적 활동	- 유아들이 만든 봄 단어책을 소개한 뒤, 언어영역에 전시하여 함께 읽어본다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>		

5차시 : 동화 ‘강아지똥’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 유형의 문학작품을 감상한다. • 낱자가 모여 단어가 되는 것을 이해한다. • 단어의 음절수를 나누어 볼 수 있다. 						
준비물	낱자 카드, 음절 게임판, 음절이 표시된 단어카드						
단계	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%; text-align: center;"> 활동 내용 </div> <div style="width: 35%; text-align: center;"> 활동 시 유의점 </div> </div>						
전체적 활동	- 강아지똥을 비디오동화로 감상한다. - 감동 받은 장면들에 대해 이야기를 나눈다.						
부분적 활동	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;"> <ul style="list-style-type: none"> ● 음절이 표시된 단어카드를 읽어본다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘강아지’는 몇 글자로 되어 있을까? - 글자 수만큼 손뼉을 쳐보자. ● 유아가 단어를 말하고 음절수만큼 박수를 쳐보는 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘김보람’은 몇 글자? 글자 수만큼 손뼉을 쳐보자. ● 유아가 익숙해지면 다양한 형태로 게임을 진행할 수 있다. <ul style="list-style-type: none"> - 손뼉을 두 번 칠 수 있는 단어는 무엇이 있을까? ● 음절수 게임을 한다. <ol style="list-style-type: none"> 1. 순서를 정한다. 2. 돌림판에서 나온 단어의 낱글자를 찾는다. 3. 하나의 낱글자를 게임판에 붙인다. 4. 똑같은 글자를 가져갈 수 없다. 5. 단어를 모두 완성하면 게임이 끝난다. </div> <div style="width: 35%; vertical-align: top;"> <p>친숙한 단어로 시작해서 점점 글자 수가 많은 단어로 진행함.</p> <p>낱자가 모여 단어가 된다는 것을 이해할 수 있도록 지도함.</p> </div> </div>						
전체적 활동	- 게임 활동에서 어려웠던 점, 재미있었던 점을 이야기 나눈다. - 음절카드를 함께 소리내어 읽어본다.						
활동 자료 및 결과물							
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center; width: 200px; height: 150px;"> <tr> <td style="width: 60px; height: 60px; color: magenta;">강</td> <td style="width: 60px; height: 60px; color: magenta;">아</td> <td style="width: 60px; height: 60px; color: magenta;">지</td> </tr> <tr> <td style="width: 60px; height: 60px; color: green;">민</td> <td style="width: 60px; height: 60px; color: green;">들</td> <td style="width: 60px; height: 60px; color: green;">레</td> </tr> </table> </div> </div>		강	아	지	민	들	레
강	아	지					
민	들	레					

6차시 : 동화 ‘구리와 구라의 빵 만들기’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 글자에는 고유한 소리가 있음을 안다. • 첫소리가 같은 단어를 찾을 수 있다. • 단어의 소리가 같아도 뜻이 다를 수 있음을 경험한다. 	
준비물	동음이의어 단어카드, 첫소리 게임판	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화책 제목을 읽고 두운(첫소리)에 대해 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 책의 제목은 무엇일까? 함께 읽어보자. - 주인공 생쥐의 이름은 무엇일까? - ‘구리’와 ‘구라’는 어떤 점이 같을까? 첫 글자가 같구나. ● 두운이 같은 단어를 소개하여 유아가 두운에 대해 이해하도록 한다. 연계활동으로 두운카드 만들기를 할 수 있다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘가위’와 ‘가방’은 어떤 글자가 같을까? - ‘나’로 시작하는 말을 찾아보자. 	동일한 글자는 어느 단어에 포함되던 동일한 소리가 난다는 것을 강조함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 첫소리 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 첫소리 카드를 임의로 섞는다. - 순서를 정하고, 주사위를 던진다. - 주사위 속의 날자를 읽는다. - 주사위에 나온 날자와 단어카드에 있는 첫 글자가 일치하는 카드를 찾아 게임판에 붙인다. ● 동음이의어 낱말 카드를 읽어본다. 단어의 뜻을 살펴본다. ● 주변에서 동음이의어를 찾아본다. 	각각의 글자에는 각각의 소리가 있음을 강조.
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> 같은 단어 다른 뜻 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  배 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  배 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  배 </div> </div>		

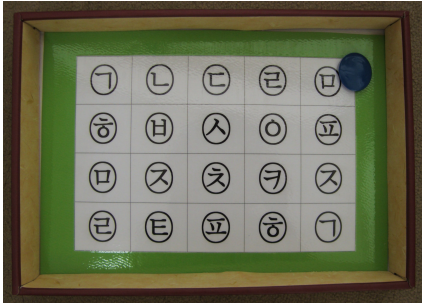

7차시 : 동화 ‘옛날에 파리 한 마리를 꿀꺽 삼킨 할머니가 살았는데요’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 낱자가 모여 단어가 됨을 이해할 수 있다. • 단어의 첫소리를 변별할 수 있다. • 쓰기에 대한 긍정적 태도를 기른다. 	
준비물	음절 단어카드, 쓰기판, 음절 종이, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> - 동화를 감상하고 반복되는 구절을 소리내어 읽는다. - 동화를 순서대로 이야기해 본다. 	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 할머니가 먹은 것에 대해 이야기 나눈다. ● 할머니가 삼킨 물건이 몇 글자인지 음절을 세어본다. ● 할머니 뱃속에 ‘꿀꺽’ 넣을 수 있는 물건을 말하고, 음절카드에 쓴다. ● 다 쓴 음절카드를 ‘꿀꺽 할머니 쓰기판’에 붙인다. 	글자수와 음절수를 일대일 대응할 수 있도록 지도함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 단어를 읽고 첫소리가 같은 단어를 이야기 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘할머니’의 첫글자는 무엇일까? - ‘할’로 시작하는 단어는 무엇이 있을까? - 할머니와 첫글자가 같은 단어를 말해보자. ● 첫소리 단어책을 만든다. 	연필을 바르게 쥌 수 있도록 바른 자세에 관한 사진을 게시함.
전체적 활동	- 쓰기판에 붙어있는 단어카드를 유아와 함께 소리내어 읽어보며, 몇 글자인지 세어본다.	


활동 자료 및 결과물




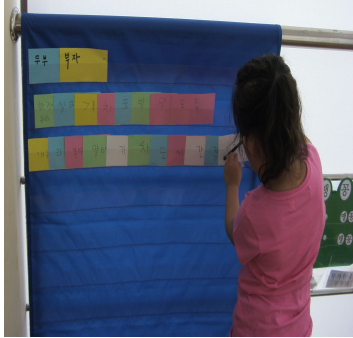
8차시 : 동화 ‘준영 거너드’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 목적의 문학을 감상한다. • 자음의 모양에 관심을 갖는다. • 첫소리를 구별하여 빼고 말해볼 수 있다. 	
준비물	첫소리가 강조된 단어 카드, 게임용 자음카드, 자음 게임판	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동화를 읽고 그림책 속의 주제와 관련된 자음을 찾아본다. - 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 물건에서 자음을 찾아 이야기한다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 게임에 대한 이야기를 나눈다. - 이것을 가지고 어떻게 게임을 할 수 있을까? ● 게임 방법에 대한 이야기를 나눈다. - 순서를 정한다. - 바둑알을 굴려 자음 ㉠, ㉡, ㉢, ㉣, ㉤ 중 한 칸에 도착시킨다. - 자음 칸에 도착하면 같은 자음카드를 가져갈 수 있다. - 자음카드를 많이 가진 유아가 이긴다. 	자음의 형태에 익숙해질 수 있도록 지도함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화책 단어카드를 읽어본다. - 거울, 냉장고, 로봇, 비누 등 첫소리가 강조된 단어카드를 읽어본다. ● 첫소리를 빼고 말해본다. - 칠판에 단어를 쓰고 첫소리를 지우고 읽어본다. - 단어카드를 보여주고 첫소리를 빼고 읽어본다. - 익숙해지면 말로만 단어를 말하고 첫소리를 빼본다. 	첫소리를 강조하여 정확하게 읽어줄 필요가 있음.
전체적 활동	- 전체 유아를 대상으로 첫소리 빼고 말하기 퀴즈 활동을 한다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		

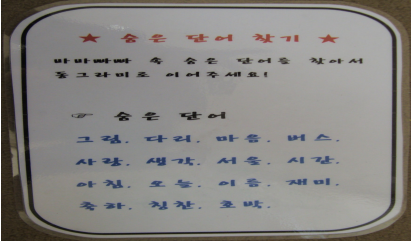

9차시 : 동화 ‘아모스와 보리스’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 책을 읽은 후 내용이나 느낌에 대해 이야기할 수 있다. • 단어에 들어있는 특정한 음절을 인식한다. • 단어의 각운을 인식할 수 있다. 	
준비물	각운 단어카드, 신문, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- ‘아모스와 보리스’의 제목을 읽어본다. - ‘리리리자로 끝나는 말은?’ 노래를 함께 불러본다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 각운이 강조되어 표시된 단어카드를 읽어본다. - 아모스의 끝글자는 무엇일까? 끝글자만 읽어보자. - ‘스’로 끝나는 다른 말은 무엇이 있을까? ● 각운 기억카드 게임을 한다. - 한 쌍의 카드를 뒤집어 같은 각운의 단어카드가 나오면 가져갈 수 있다. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● 신문에서 끝소리가 같은 단어를 찾아본다. - ‘다’로 끝나는 말을 찾아 동그라미 해보자. - 또 어떤 말로 끝나는 말을 찾아볼까? ● 끝소리가 같은 단어만을 찾아 오려서 붙여볼 수 있다. 	
전체적 활동	- 유아가 나와 친구들에게 같은 끝소리 단어말하기 퀴즈를 내고 함께 말해본다.	
활동 자료 및 결과물		
		

10차시 : 동화 ‘니나와 나누’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 동물과 관련된 단어를 말해 볼 수 있다. • 낱말을 이루는 낱자의 소리를 구별할 수 있다. • 단어의 시작하는 말과 끝나는 말에 대해 관심을 갖는다. 	
준비물	동화책 단어카드, 도미노 글자카드 만들기 재료, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동화를 읽고 좋아하는 동물에 대해 이야기를 나눈다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 끝말 이어말하기 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘니나’의 끝글자는 무엇일까? - ‘나’로 시작하는 단어는 무엇이 있을까? - 끝말 이어말하기를 해보자. - ‘니나’ - ‘나누’ - ‘누구’ - ‘구두’ 	첫소리와 끝소리를 구분할 수 있도록 지도함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 끝말이 이어지도록 도미노 단어카드를 만든다. <ul style="list-style-type: none"> - 끝말 잇기 카드를 만들자. - 어떤 단어로 시작하면 좋을까? 그 단어의 끝글자는 무엇이니? - 끝글자로 시작하는 단어를 말해보자. ● 단어카드를 묶어 책으로 만들 수 있다. 	말과 글의 관계를 인식할 수 있도록 지도함.
전체적 활동	- 유아들이 만든 도미노 단어카드를 순서에 따라 소리내어 읽어본다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 니 나 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 나 누 </div> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>		

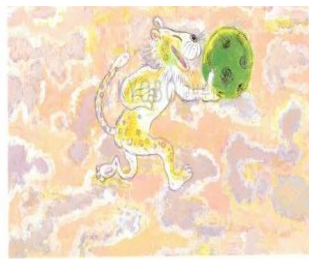
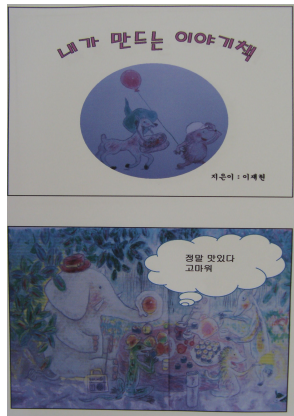
11차시 : 동화 ‘바바빠빠’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 단어에 관심을 갖고 읽어볼 수 있다. • 낱자와 낱자가 결합하여 단어가 만들어질 수 있다는 것을 안다. • 글자-소리의 대응규칙을 사용하여 단어를 읽어본다. 	
준비물	숨은 단어 찾기 게임 도구, 수성펜과 지우개	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동화를 읽고 재미있는 단어, 어려운 단어를 찾아 뜻을 알아본다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 숨은 단어 찾기 게임을 한다. - 지시판의 단어를 읽어본다. - ‘그림, 다리, 돈까스, 라면’ 등을 소리내어 읽어본다. - 지시판 속의 단어가 되도록 게임판 속의 낱자들을 찾아서 연결한다. ● 익숙해지면 지시판 없이 게임판 속의 낱자들을 조합하여 단어 많이 만들어내기 게임으로 연계하여 진행할 수 있다. 	단어에 다른 글자가 바뀌어도 단어가 됨을 강조.
전체적 활동	- 유아가 찾은 단어를 소리내어 읽어보고, 숨겨진 또다른 단어가 있는지 함께 찾아본다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>		

12차시 : 동화 ‘내가 만드는 이야기책’

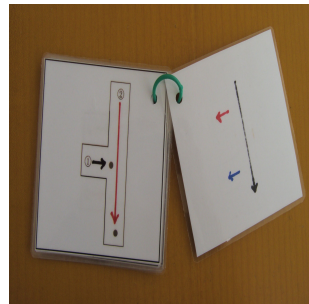
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 글없는 그림책을 감상하고 이야기를 말해볼 수 있다. • 한글의 모음에 관심을 갖는다. • 다양한 쓰기 도구를 사용할 수 있다. • 자신의 생각을 글로 표현해 본다. 	
준비물	모음 카드, 컴퓨터, 프린터, 책 만들기 재료	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 글 없는 그림책을 감상하고, 그림책에 들어갈 내용에 대해 이야기를 나눈다. 사건의 순서에 따라 말해본다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 모음 카드를 함께 읽어본다. <ul style="list-style-type: none"> - 책 속의 모음이 강조된 단어를 읽어본다. - 단어 속 모음을 찾아본다. - 모음 카드를 읽어본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 낱자 속의 모음을 찾아 보도록 지도함. • 모음의 가획성 원리 인식을 강조.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 컴퓨터를 사용하여 동화책을 만든다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 장면은 어떤 내용일까? - 말 풍선 안에 무엇을 적으면 좋을까? - ‘노루’를 쓰기 위해선 먼저 어떤 키보드의 글자를 눌러야 할까? 키보드에서 ㉠을 찾아보자. ● 완성된 동화를 인쇄하여 책으로 묶는다. 	키보드를 통해 한글의 자음과 모음을 구별하고, 자음과 모음이 모여 글자가 되는 과정을 이해할 수 있도록 지도함.
전체적 활동	- 유아들이 만든 동화책을 소개하고 언어영역에 전시한다.	

활동 자료 및 결과물




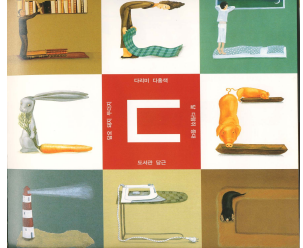


초


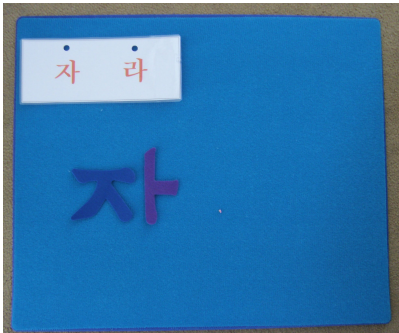
초록색 공



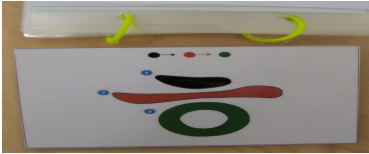

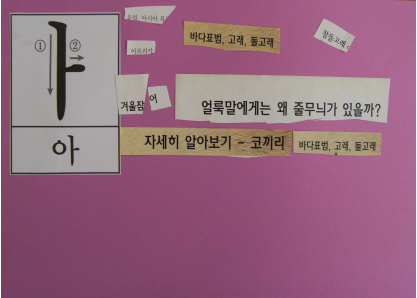
13차시 : 동화 ‘생각하는 거미’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 형태의 문학작품을 감상한다. • 같은 자음으로 시작하는 글자를 말해 볼 수 있다. • 자음 낱자를 식별하고 이름을 읽어볼 수 있다.
준비물	게임용 자음 낱자카드, 자음 게임판, 주사위
단계	<p style="text-align: center;">활동 내용</p> <p style="text-align: right;">활동 시 유의점</p>
전체적 활동	- 동화를 들으며, 같은 자음으로 시작하는 글자를 말해 본다.
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 게임판에 대해 이야기를 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 게임판에 무엇이 찍여 있니? ● 게임에 대한 이야기를 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 순서를 정한다. - 출발칸에서 주사위를 던져 나온 수만큼 말을 움직인다. - 자음 모양에 말이 도착하면 바르게 읽는다. - 바르게 읽지 않으면 카드를 가져갈 수 없다. - 도착칸에 말이 오면 게임이 끝난다. - 카드를 모두 가지고 갈 때까지 게임을 계속할 수도 있다. <p style="text-align: right;">유아가 자음을 바르게 읽어볼 수 있도록 지도함.</p>
전체적 활동	- 게임을 하면서 재미있었던 점, 어려웠던 점을 이야기 나눈다.
활동 자료 및 결과물	
<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%;">  </div> <div style="width: 45%;">  </div> <div style="width: 45%;">  </div> <div style="width: 45%;">  </div> </div>	



14차시 : 동화 '우리 엄마'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 직업관련 단어를 말해볼 수 있다. • 친숙한 단어의 짜임을 이해할 수 있다. • 자음과 모음을 조합하여 단어를 만들어 본다. 	
준비물	동화책 단어카드, 컴퓨터, 프린터, 책만들기 재료	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동화책을 감상하고 엄마에 대해 이야기를 나눈다. - 엄마의 직업에 대해 말해 본다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 컴퓨터 동화책 만들기를 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 쓰고 싶은 이야기를 말해 본다. - 이야기에 맞는 그림을 선택한다. - 제목과 지은이를 쓴다. 자음과 모음 키보드를 활용하여 글을 쓴다. ● 인쇄하여 책으로 만든다. ● 자석글자를 조합하여 단어만들기를 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 단어카드를 읽어본다. - 단어카드를 보며, 자석 낱자를 모아 단어를 만들어 본다. ● 다 만든 자석글자를 소리내어 읽어본다. 	각각의 자음과 모음이 합쳐져서 하나의 글자가 되는 규칙성을 이해할 수 있도록 지도함.
전체적 활동	- 유아가 만든 동화책을 소개하고, 어버이날 선물로 부모님께 보내도록 한다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		



15차시 : 동화 ‘가나다 아기쥐 나들이’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 책을 읽고 내용을 이해할 수 있다. • 자음의 쓰는 순서를 경험한다. • 같은 모음의 글자를 찾을 수 있다. 	
준비물	자음 순서카드, 게임판, 주사위, 게임용 자음카드, 신문, 모음 글자판	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 쓰기 순서가 표시된 자음카드를 함께 읽어 본다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 자음은 무엇이라고 읽을까? - 왜 다른 색으로 쓰여져 있을까? 숫자는 왜 써 있을까? - 카드를 보고 순서에 따라 자음을 써보자. ● 자음 쓰기 순서를 익힐 수 있는 게임판 활동을 한다. <ol style="list-style-type: none"> 1. 순서를 정한다. 2. 출발칸에서 주사위를 던져 나온 수만큼 말을 움직인다. 3. 자음칸에 말이 도착하면 검지손가락으로 획순에 맞게 자음을 써 본다. 4. 획순에 따라 쓰지 않으면 카드를 가져갈 수 없다. 5. 도착칸에 말이 오면 게임이 끝난다. 6. 카드를 모두 가지고 갈 때까지 게임을 계속할 수도 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 유아가 혼자서 따라 써 볼 수 있도록 획순카드를 언어영역에 게시함. • 자음의 가획성 원리를 인식할 수 있도록 지도함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 신문을 보고 같은 모음글자가 들어간 단어를 찾아본다. ● 모음글자판을 보고, 같은 모음글자가 들어간 단어를 오려서 부친다. - ‘ㅏ’가 들어간 단어, ‘ㅑ’가 들어간 단어 등 	같은 모음 글자를 찾을 수 있도록 지도함.
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>		




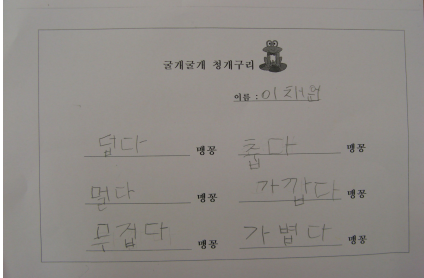



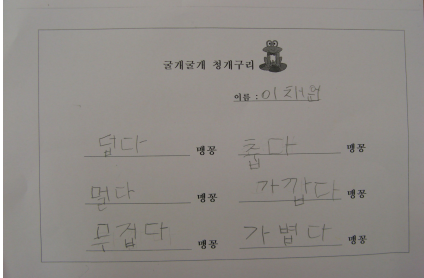



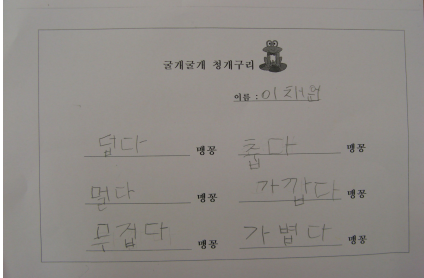
16차시 : 동화 '기억은 공'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 형태의 문학을 감상한다. • 자음 낱자를 식별하고 이름을 말할 수 있다. • 같은 음소가 들어간 단어를 써보는 경험을 한다. 	
준비물	모양 종이, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 글없는 그림책을 감상하면서 동화책 속 수수께끼를 함께 풀어본다. - 이 글자는 무엇일까? - 이 그림은 ㉠으로 시작되는 말이야. 무엇일까? - 같은 음소가 들어간 단어를 주변에서 찾아본다. 	그림의 힌트를 잘 활용할 수 있도록 지도함.
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 자음 기차 만들기 활동을 한다. - 자음으로 이어진 기차를 만들자. - 기차 안에 단어카드를 가득 넣어주려면 어떻게 해야 할까? - ㉠이라는 기차 칸에는 어떤 단어를 넣어줄까? - 이번에는 어떤 칸의 단어를 써줄까? ● 자음 기차를 언어영역에 놓아둠으로써 유아들이 계속해서 단어카드를 써서 채워갈 수 있도록 한다. 	글자 안의 음소를 인식할 수 있도록 지도함.
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 유아들이 만든 단어카드를 함께 소리내어 읽어본다. ● 완성된 단어카드는 묶어서 사전으로 만들어 언어영역에 놓아둔다. 	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		



17차시 : 동요 '동물 농장'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 여러 형태의 문학을 감상한다. • 다양한 동물 관련 단어를 써볼 수 있다. • 초성이 같은 단어를 구별할 수 있다. 	
준비물	초성 단어카드, 게임판, 빙고용 활동지, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동요를 함께 부르고, 자신이 좋아하는 동물의 이름을 말해 본다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 초성 게임판 활동을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 초성이 강조된 단어카드를 읽는다. - 한 쌍의 카드를 뒤집어 초성이 같은 단어가 나오면 가져갈 수 있다. ● 동물이름 빙고 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 빙고 활동지에 동물 이름을 적는다. - 순서대로 동물 이름을 말하면서 지워나간다. 먼저 다 지운 유아가 이긴다. 	단어를 음소로 나누어 볼 수 있도록 지도함. 혼자 쓰기 어려운 유아는 동물 단어카드 보고 따라 쓸 수 있도록 지도함.
전체적 활동	- 유아들의 빙고 활동지를 함께 읽어보고, 또 어떤 동물을 쓸 수 있는지 이야기 나눈다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		

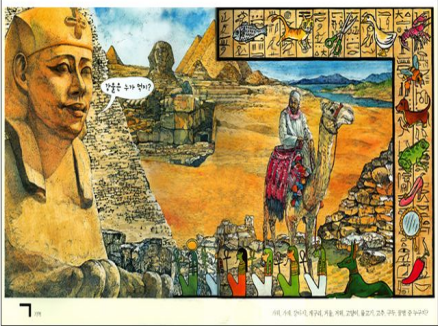

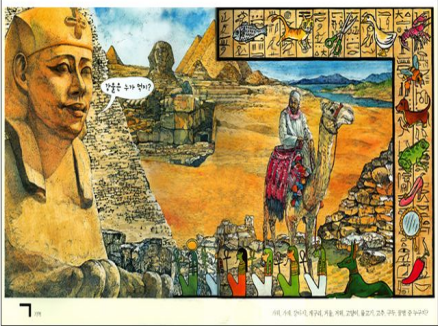

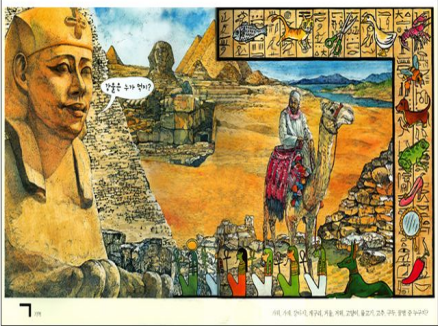

18차시 : 동시 '맹꽁'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 반대말의 의미를 알고 말해 볼 수 있다. • 자신의 생각을 글로 표현할 수 있다. • 단어 속의 종성을 구별할 수 있다. • 글자소리의 대응규칙을 적용해서 글자를 읽어본다. 						
준비물	동요 활동지, 쓰기 도구, 반대말 단어카드, 암호판						
단계	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th style="width: 50%;">활동 내용</th> <th style="width: 50%;">활동 시 유의점</th> </tr> </table>	활동 내용	활동 시 유의점				
활동 내용	활동 시 유의점						
부분적 활동	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ● 제목 '맹꽁'을 함께 읽고 종성에 대해 이야기나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 받침글자는 무엇일까? '맹꽁'에서 받침글자를 빼고 읽어보자. - "O"이 받침인 글자에는 어떤 것이 있을까? ● 같은 받침글자를 칠판에 적고 읽어 본다. </td> <td style="width: 50%;"> 받침글자를 강조하여 적어주며 함께 읽어봄. </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ● 전래동요 '맹꽁'을 감상하고 반대말을 말해본다. ● 다양한 반대말이 들어갈 수 있도록 동요 다시 짓기 활동을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 굴개굴개 청개구리 동요를 지어보자. - '크다 맹꽁'의 반대말은 무엇이라고 적어야 할까? </td> <td> 혼자 쓰기 어려운 유아는 단어카드를 보며 쓸 수 있도록 지도함. </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ● 반대말 암호풀이 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - '크다'의 반대말은 무엇일까? - 반대말이 맞는지 알아보지 위해 암호판의 암호를 풀어보자. </td> <td> 글자와 소리를 대응시켜 가면서 암호를 풀이함. </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ● 제목 '맹꽁'을 함께 읽고 종성에 대해 이야기나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 받침글자는 무엇일까? '맹꽁'에서 받침글자를 빼고 읽어보자. - "O"이 받침인 글자에는 어떤 것이 있을까? ● 같은 받침글자를 칠판에 적고 읽어 본다. 	받침글자를 강조하여 적어주며 함께 읽어봄.	<ul style="list-style-type: none"> ● 전래동요 '맹꽁'을 감상하고 반대말을 말해본다. ● 다양한 반대말이 들어갈 수 있도록 동요 다시 짓기 활동을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 굴개굴개 청개구리 동요를 지어보자. - '크다 맹꽁'의 반대말은 무엇이라고 적어야 할까? 	혼자 쓰기 어려운 유아는 단어카드를 보며 쓸 수 있도록 지도함.	<ul style="list-style-type: none"> ● 반대말 암호풀이 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - '크다'의 반대말은 무엇일까? - 반대말이 맞는지 알아보지 위해 암호판의 암호를 풀어보자. 	글자와 소리를 대응시켜 가면서 암호를 풀이함.
<ul style="list-style-type: none"> ● 제목 '맹꽁'을 함께 읽고 종성에 대해 이야기나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 받침글자는 무엇일까? '맹꽁'에서 받침글자를 빼고 읽어보자. - "O"이 받침인 글자에는 어떤 것이 있을까? ● 같은 받침글자를 칠판에 적고 읽어 본다. 	받침글자를 강조하여 적어주며 함께 읽어봄.						
<ul style="list-style-type: none"> ● 전래동요 '맹꽁'을 감상하고 반대말을 말해본다. ● 다양한 반대말이 들어갈 수 있도록 동요 다시 짓기 활동을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 굴개굴개 청개구리 동요를 지어보자. - '크다 맹꽁'의 반대말은 무엇이라고 적어야 할까? 	혼자 쓰기 어려운 유아는 단어카드를 보며 쓸 수 있도록 지도함.						
<ul style="list-style-type: none"> ● 반대말 암호풀이 게임을 한다. <ul style="list-style-type: none"> - '크다'의 반대말은 무엇일까? - 반대말이 맞는지 알아보지 위해 암호판의 암호를 풀어보자. 	글자와 소리를 대응시켜 가면서 암호를 풀이함.						
활동 자료 및 결과물							
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">  </td> <td style="width: 50%; text-align: center;">  </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td style="text-align: center;">  </td> </tr> </table>							
							
							

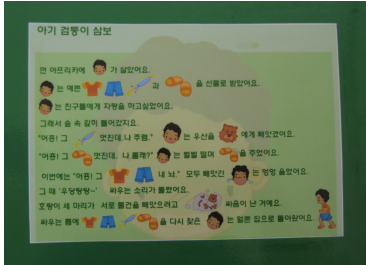
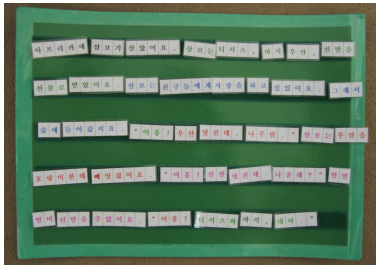

19차시 : 동화 ‘탁탁톡톡 음메 젓소가 편지를 쓴대요’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 글을 읽고 중심 내용을 파악할 수 있다. • 단어 속의 종성을 구별할 수 있다. • 자신의 생각을 편지로 써볼 수 있다. 	
준비물	종성이 강조된 단어카드, 컴퓨터, 프린터, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	- 동화책을 감상하고 글쓰기의 좋은 점에 대해 이야기 나눈다.	
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화책의 제목을 읽고, 받침 글자가 무엇인지 말해본다. <ul style="list-style-type: none"> - ‘탁탁 톡톡’에서 받침 글자는 무엇이니? - ㉠이 받침 글자인 단어는 무엇이 있을까? ● 동화책에서 같은 종성 글자를 찾아 색볼펜으로 동그라미 한다. <ul style="list-style-type: none"> - ㉠이 받침글자인 단어는 파랑색으로 동그라미, ㉡받침글자에는 빨강색으로 동그라미 해보자. - 빨강색 동그라미 글자를 읽어보자. ● 컴퓨터를 활용하여 이메일을 보낸다. <ul style="list-style-type: none"> - 유아들의 이메일 계정을 확인한 후 편지를 쓸 수 있도록 한다. - 교사가 먼저 편지를 보내고 답장을 쓰게 할 수도 있다. ● 편지지를 인쇄한 후 쓰기 도구를 활용하여 편지를 써볼 수 있다. 	
전체적 활동	- 이메일을 받은 기분을 말해보고, 친구에게 쓴 편지를 소개하는 시간을 갖는다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		



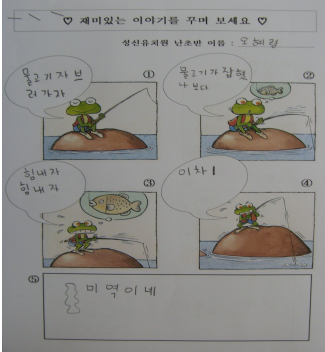
20차시 : 동화 '수수께끼 그림책'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 형태의 문학작품을 감상한다. • 자소와 음소의 대응규칙을 이해할 수 있다. • 문자에 대한 긍정적인 태도를 기른다. 		
준비물	다양한 쓰기 도구 및 종이		
단계	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">활동 내용</td> <td style="width: 50%;">활동 시 유의점</td> </tr> </table>	활동 내용	활동 시 유의점
활동 내용	활동 시 유의점		
전체적 활동	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ● 글 없는 그림책을 감상하면서 책 속의 수수께끼를 알아맞춘다. - 강물은 누가 먹지? 정답은 이 그림 중에 ㉠으로 시작하는 단어입니다. 무엇일까요? - 나뭇잎은 누가 먹지? 정답은 ㉡으로 시작하는 단어입니다. </td> <td style="width: 50%;"> 같은 자소는 같은 소리가 난다는 것을 이해할 수 있도록 지도함. </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ● 글 없는 그림책을 감상하면서 책 속의 수수께끼를 알아맞춘다. - 강물은 누가 먹지? 정답은 이 그림 중에 ㉠으로 시작하는 단어입니다. 무엇일까요? - 나뭇잎은 누가 먹지? 정답은 ㉡으로 시작하는 단어입니다. 	같은 자소는 같은 소리가 난다는 것을 이해할 수 있도록 지도함.
<ul style="list-style-type: none"> ● 글 없는 그림책을 감상하면서 책 속의 수수께끼를 알아맞춘다. - 강물은 누가 먹지? 정답은 이 그림 중에 ㉠으로 시작하는 단어입니다. 무엇일까요? - 나뭇잎은 누가 먹지? 정답은 ㉡으로 시작하는 단어입니다. 	같은 자소는 같은 소리가 난다는 것을 이해할 수 있도록 지도함.		
부분적 활동	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ● 세계 여러 나라의 글자를 살펴본다. - 이 글자는 무엇일까? 영어는 어느 나라 말일까? - 이 글자는 무엇일까? 한자는 어느 나라에서 쓰는 말일까? - 우리나라의 글자는 무엇이라고 하지? ● 글자 꾸미기 활동을 한다. - 글자 안을 예쁘게 꾸며보자. - 그림으로 그릴 수도 있고 콜라주 활동으로 할 수도 있다. - 다양한 글자를 꾸며본다. </td> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> • 글자에는 다양한 형태가 있음을 강조함. • 글자의 소중함을 알 수 있도록 지도함. </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ● 세계 여러 나라의 글자를 살펴본다. - 이 글자는 무엇일까? 영어는 어느 나라 말일까? - 이 글자는 무엇일까? 한자는 어느 나라에서 쓰는 말일까? - 우리나라의 글자는 무엇이라고 하지? ● 글자 꾸미기 활동을 한다. - 글자 안을 예쁘게 꾸며보자. - 그림으로 그릴 수도 있고 콜라주 활동으로 할 수도 있다. - 다양한 글자를 꾸며본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 글자에는 다양한 형태가 있음을 강조함. • 글자의 소중함을 알 수 있도록 지도함.
<ul style="list-style-type: none"> ● 세계 여러 나라의 글자를 살펴본다. - 이 글자는 무엇일까? 영어는 어느 나라 말일까? - 이 글자는 무엇일까? 한자는 어느 나라에서 쓰는 말일까? - 우리나라의 글자는 무엇이라고 하지? ● 글자 꾸미기 활동을 한다. - 글자 안을 예쁘게 꾸며보자. - 그림으로 그릴 수도 있고 콜라주 활동으로 할 수도 있다. - 다양한 글자를 꾸며본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 글자에는 다양한 형태가 있음을 강조함. • 글자의 소중함을 알 수 있도록 지도함. 		
전체적 활동	- 유아들이 만든 꾸밈 글자를 소개한 후 언어영역에 전시한다.		
활동 자료 및 결과물			
<table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">  </td> <td style="width: 50%; text-align: center;">  </td> </tr> </table>			
			

21차시 : 동화 ‘아기 삼보’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 글을 읽고 내용을 이해하기 위해 배경 지식을 활용할 수 있다. • 문장이 여러 개의 단어로 구성됨을 이해한다. • 친숙한 문장을 소리내어 읽어볼 수 있다. 		
준비물	문장판, 단어카드, 동화		
단계	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">활동 내용</td> <td style="width: 50%;">활동 시 유의점</td> </tr> </table>	활동 내용	활동 시 유의점
활동 내용	활동 시 유의점		
전체적 활동	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ● 동화를 읽고 내용에 대해 이야기 나눈다. - 어떤 내용의 이야기일까? - 삼보에게 어떤 일이 일어났을까? - 이야기를 순서대로 말해보자. </td> <td style="width: 50%; text-align: center;"> 동화의 내용을 충분히 이해할 수 있도록 함. </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화를 읽고 내용에 대해 이야기 나눈다. - 어떤 내용의 이야기일까? - 삼보에게 어떤 일이 일어났을까? - 이야기를 순서대로 말해보자. 	동화의 내용을 충분히 이해할 수 있도록 함.
<ul style="list-style-type: none"> ● 동화를 읽고 내용에 대해 이야기 나눈다. - 어떤 내용의 이야기일까? - 삼보에게 어떤 일이 일어났을까? - 이야기를 순서대로 말해보자. 	동화의 내용을 충분히 이해할 수 있도록 함.		
부분적 활동	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ● 문장 연결하기 활동을 한다. - 동화를 짧게 요약하여 동화판으로 만든다. - 짧은 동화를 소리내어 읽어본다. - 동화판을 보면서 단어카드를 연결하여 문장을 만든다. ● 완성된 문장판을 소리내어 읽어본다. </td> <td style="width: 50%; text-align: center;"> 문장을 먼저 소리내어 읽고, 그 문장을 만들 수 있는 단어를 순서대로 찾을 수 있도록 지도함. </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ● 문장 연결하기 활동을 한다. - 동화를 짧게 요약하여 동화판으로 만든다. - 짧은 동화를 소리내어 읽어본다. - 동화판을 보면서 단어카드를 연결하여 문장을 만든다. ● 완성된 문장판을 소리내어 읽어본다. 	문장을 먼저 소리내어 읽고, 그 문장을 만들 수 있는 단어를 순서대로 찾을 수 있도록 지도함.
<ul style="list-style-type: none"> ● 문장 연결하기 활동을 한다. - 동화를 짧게 요약하여 동화판으로 만든다. - 짧은 동화를 소리내어 읽어본다. - 동화판을 보면서 단어카드를 연결하여 문장을 만든다. ● 완성된 문장판을 소리내어 읽어본다. 	문장을 먼저 소리내어 읽고, 그 문장을 만들 수 있는 단어를 순서대로 찾을 수 있도록 지도함.		
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> - 유아들이 완성한 문장판을 소리내어 함께 읽어본다. 		
활동 자료 및 결과물			
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>			


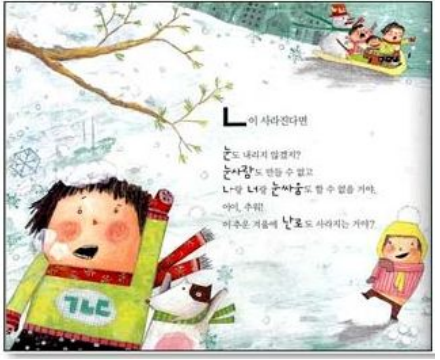
22차시 : 동요 '시리둥둥 거미둥둥'

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 문학작품을 감상한다. • 꼬리따기 노래를 불러볼 수 있다. • 날자를 적절한 모양과 크기로 써보는 경험을 한다. 	
준비물	종이, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 꼬리따기 노래를 함께 소리내어 읽어본다. - 왕거미 거미줄은 하얘, 그 다음은 어떤 이야기가 연결될까? - 하얀 것은 무엇일까? 이야기를 연결시킬 수 있도록 말해보자. 	꼬리따기 노래는 말꼬리를 이어가며 부르는 말잇기 놀이임을 이해시킴.
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● '원숭이 엉덩이는 빨개' 노래를 부른다. ● 노래의 내용을 바꿔서 꼬리따기 노래를 재구성해 본다. - 원숭이 엉덩이는 파래, 파란 것은 무엇이라고 할까? ● 완성된 꼬리따기 노래를 책으로 만든다. 	문장을 쓰기 힘든 유아의 경우, 단어를 연결하여 쓸 수 있도록 배려함.
	<ul style="list-style-type: none"> ● 그림에 맞는 이야기를 지어본다. - 이 그림은 어떤 내용일까? 그림의 내용이 연결될 수 있도록 이야기를 지어보자. ● 완성된 그림 이야기를 읽어본다. 	바른 자세로 쓸 수 있도록 지도함.
전체적 활동	- 유아들이 만든 이야기를 큰 책으로 묶어 도서영역에 전시한다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>		

23차시 : 동화 ‘괴물들이 사는 나라’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 동화를 듣고 동화 속 문장을 소리내어 읽을 수 있다. • 글자와 소리를 대응시켜 읽을 수 있다. • 친숙한 문장을 함께 써볼 수 있다. 	
준비물	압호판, 종이, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 동화를 읽고 내용에 대해 이야기를 나눈다. - 어떻게 생긴 동물이 나왔니? - 그 동물의 이름은 무엇일까? 이름을 지어보자. • 동화 속 핵심 문장을 찾아 함께 소리내어 읽어본다. 	동화의 내용을 충분히 이해할 수 있도록 반복해서 읽음.
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 핵심 문장 압호 풀이 활동을 한다. - 동화책 속의 핵심문장을 압호로 만든다. - 압호 풀이판을 함께 읽어본다. - 유아들이 협동하여 압호를 풀이한다. 풀이한 압호를 해독하여 종이에 문장으로 적는다. • 해독하여 적은 문장을 소리내어 읽어본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 소집단으로 진행함. • 처음에는 주어와 서술어만으로 구성된 단순문장으로 시작함.
전체적 활동	- 유아들이 완성한 문장을 함께 읽고 언어영역에 게시해 둔다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>		

24차시 : 동화 ‘글자가 사라진다면’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 글의 소중함을 안다. • 자신의 생각을 글로 표현할 수 있다. • 글자의 획순과 크기 등을 고려하여 써볼 수 있다. 	
준비물	종이, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화를 읽고, 글자가 사라진다면 어떤 일이 벌어질지 이야기를 나눈다. - 이 세상에서 글자가 사라진다면 어떻게 될까? - ㉠이라는 글자가 사라진다면 어떻게 될까? ‘구두’에서 ㉠이라는 글자를 사라지게 해 보자. 어떻게 읽어야 할까? 	글자의 소중함을 알 수 있도록 다양하게 질문함.
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● ‘글자가 사라진다면’이라는 이야기책을 만든다. - ㉠글자가 사라진 나라에는 어떤 일이 벌어질까? 적어보자. - ㉠글자가 사라진 나라에는 어떤 단어가 들어갈까? ㉠이 사라진 단어를 적어보자. ● 유아들이 만든 이야기를 모아 큰 책으로 만든다. 	문장쓰기가 힘든 유아는 그림을 그리고 단어를 써서 표현할 수 있도록 지도함.
전체적 활동	- 유아들이 만든 이야기책을 모두에게 소개하고 도서영역에 전시해 둔다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="336 1189 778 1547" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="831 1189 1273 1547" style="text-align: center;">  </div> </div>		

25차시 : 동화 ‘도서관에 간 사자’

활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 도서관에 가서 책 빌리는 경험을 갖는다. • 책의 소중함을 안다. • 친숙한 단어와 간단한 문장을 써볼 수 있다. 	
준비물	쓰기용 단어카드, 쓰기 도구	
단계	활동 내용	활동 시 유의점
전체적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 동화책을 읽고 내용에 대해 이야기 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 도서관에서 사자를 왜 무서워했을까? - 도서관에서는 어떤 규칙이 있었니? - 도서관에서 사자는 어떤 일을 했니? ● 도서관에 갔던 경험에 대해 이야기 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> - 도서관에서 책을 빌려보았니? 어떤 책을 빌렸니? - 어떻게 하면 책을 빌릴 수 있을까? 	도서관에서 책 빌리는 과정에 대해 충분히 이야기를 나누어 규칙을 알 수 있도록 함.
부분적 활동	<ul style="list-style-type: none"> ● 도서관에서 지켜야 할 규칙판을 만들어본다. <ul style="list-style-type: none"> - 규칙은 모두를 위한 약속이야. 도서관에서 지켜야 할 약속에는 어떤 것이 있을까? - 규칙판을 함께 만들어 보자. ● ‘엄마’, ‘아빠’와 같은 친숙한 단어가 들어가는 문장을 만들어본다. <ul style="list-style-type: none"> - 단어카드를 읽어본다. - 핵심 단어를 포함하는 문장을 지어본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 유아들이 바른 자세로 글을 쓸 수 있도록 모델로서의 역할을 함. • 글을 쓰고 교정을 위해 읽어보는 전략을 강조함.
전체적 활동	- 유아가 지은 문장을 소개하고, 책으로 묶어 언어영역에 전시한다.	
활동 자료 및 결과물		
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="344 1350 836 1498"> <p>엄마랑 놀이공원 가서 놀다 왔어요</p> </div> <div data-bbox="880 1359 1289 1682"> </div> <div data-bbox="344 1532 836 1697"> <p>나는 영풍문구에서 책을 샀다. 엄마 아빠 누나랑 갔다.</p> </div> </div>		