

유아를 위한 문해 교수법의 효과 비교 : 균형잡힌 문해 교수법과 발음중심 교수법을 중심으로

Effects of Literacy Instruction Methods for Young Children :
On Balanced Literacy Instruction and Phonics Instruction

엄운재(Yoon-Jae Eum)¹⁾

박혜경(Hye-Kyung Park)²⁾

ABSTRACT

The effects of two literacy programs, Balanced Literacy Instruction(BLI) and Phonics Instruction were studied in 40 three- and four-year old children. BLI was created to compensate for the limits of the Whole Language Approach(WLA) and of Phonics Instruction(PI). The WLA focuses on writing and communication but lacks concrete instruction methods and overlooks technical aspects of reading and writing. On the contrary, PI is logical, stressing phonemic recognition, skill in distinguishing words, and the rules of consonants and vowels. By combining the best of both PI and WLA to create BLI, this study showed that children who received BLI significantly improved their ability of phoneme recognition, reading, writing and understanding of the content of a book, letting us conclude that BLI is the more effective method for teaching literacy.

Key Words : 균형잡힌 문해 교수법(balanced literacy instruction), 발음중심 교수법(phonics instruction),
총체적 언어 접근법(whole language approach), 문해 발달(literacy development), 문해 교수법(literacy instruction).

I. 서 론

지역과 시대를 막론하고 문명시대 이후 현재

까지 인류는 읽고 쓰는 능력에 대해 많은 가치를
두어 왔다. 그러나 유아에 대해서는 유아의 발달
을 바라보는 관점의 차이에 따라 이러한 능력을

¹⁾ 동덕여자대학교 대학원 아동학과

²⁾ 동덕여자대학교 아동학전공 부교수

Corresponding Author : Yoon-Jae Eum. Department of Child Development & Education, 23-1 Wolgok-dong,
Sungbuk-gu, Seoul 136-714, Korea E-mail : bachuse@hanmail.net

배양하기 위한 시기와 방법에 대한 주장이 매우 상이하다. 특히, 유아를 대상으로 한 학습방법과 그 시기의 적절성에 대한 연구가 지속적으로 증가함에 따라 문해지도의 필요성은 물론 적당한지도 방법에 이르기까지 이론가들 사이에도 견해가 다양하다.

구미의 경우 1920년대에는 Gesell의 성숙주의를 받아들인 영향으로 유아가 읽기와 쓰기를 시작할 수 있을 때까지 기다려야 한다는 '준비도' 개념이 읽기와 쓰기에 적용되어 왔으나 1960년대 행동주의 추종자들은 성숙의 요인에 대해 환경적 요인의 우세성을 설명하면서 가능한 한 읽기를 위한 기초기능들을 가르쳐서 유아가 읽을 수 있도록 준비시켜야 한다는 '준비도의 가속화' 개념을 도입하였다(Teale & Sulzby, 1986).

그러나 1970년대 말과 1980년대 상호작용주의 관점에 따른 연구들(Clay, 1975; Clark, 1976)이 발표됨에 따라 유아기는 더 이상 읽기와 쓰기를 위한 준비기가 아니며 유아도 문해에 대한 지식을 획득해나간다는 '문해출현'의 개념이 확산되었다. 이는 문해 발달(literacy development)을 유아의 시작에서 본 것으로, 읽기와 쓰기는 어려서부터 구어와 여러 가지 형태의 문어를 접하게 되면서 학습되고, 적절한 환경이 제공된다면 말하는 것을 배우는 것처럼 문해 발달도 자연스럽게 일어날 수 있다는 것이다(Goodman & Goodman, 1979).

특히 유아들의 대부분이 형식적인 교육을 받기 전에 이미 읽기와 쓰기를 시작한다는 연구와(Clark, 1976), 유아가 자신의 생각과 의도를 전달하고자 쓰기 행동이 읽기 전에 보인다는 연구(Clay, 1975)가 발표되면서 유아기에 읽기와 쓰기를 가르쳐야 할 것이냐에 대한 논쟁이 활발해지기 시작했다. 그 후 1990년대 후반에는 문해교육 분야의 커다란 관심이 유아기에

읽기와 쓰기를 가르쳐야 하느냐의 논쟁에서 벗어나 이제는 어떻게 하면 유아들이 잘 읽고 잘 쓰도록 가르치느냐하는 방법론적인 문제 즉 문해 교수법에 대한 것으로 집약되었다(Honig, 1996).

근래 가장 활발한 문해 교수법 대한 논쟁은 발음중심 교수법(Phonics Instruction)과, 총체적 언어접근법(Whole Language Approach)의 효과성에 대한 논쟁이었다(Jones, 1995; Honig, 1996). 발음중심 교수법은 기술 중심모델(Scripted Skill Model), 기초 독본 접근법(Basal Reading Approach)등의 용어와 동일한 의미로 쓰이며(김소양, 1995) 읽기·쓰기의 기술과 전략을 조직적이고 명확하게 글자와 소리의 관계를 가르치는 교수법이다. 즉 철자법의 원리와 음소구성의 원리를 직접적이고 체계적으로 가르치는 방법으로 낱자의 소리에 대한 식별과 그러한 소리들이 결합되어 낱말이 된다는 사실을 깨닫는 음운인식을 강조한 것이다. 유아는 음운인식을 쉽게 터득할 수는 없지만 일단 음운인식의 능력이 생기면 자소·음소간의 대응관계와 자·모음의 결합원리를 쉽게 알게 되며, 그 결과, 읽기 기술의 습득이 쉽게 이루어진다고 한다(Ball & Blanchman, 1991).

그러나 이러한 방법은 탈 맥락적인 상황에서 유아들의 흥미와는 상관없이, 단지 읽고 쓰는 기술만을 강조한다는 점에 비판을 받고 있다(Edelsky, 1990 ; Goodman, 1992). 그러나 교사들은 문학작품을 포함한 다양한 활동이 유아의 문해 발달에 효과적이라는 확신이 없기 때문에 반복적이고 형식적인 문해 지도를 많이 하였으며, 일부 교사들은 발음중심 교수법이 읽기와 쓰기에 더욱 효과적이며 시험이나 표준화된 검사에서 더 성공적이라고 말하기도 한다(Reutzel & Cooter, 1996).

한편, 총체적 언어 접근법은 글의 의미에 중점을 두며, 유아들이 읽기와 쓰기를 배우는 방식은 말하기와 듣기를 배우는 방식과 같다 는 언어사용의 측면, 즉 언어의 의사소통적인 측면을 강조한다. 그러므로 유아들의 흥미나 그들의 일상생활을 고려하지 않고 미리 짜여진 탈 맥락적인 상황에서 읽기 기술을 기계적으로 연습시킨다는 점에 반대하며 유아가 글을 읽고 쓰고자 하는 동기, 유아에게 제시되는 풍부한 문해환경, 유아와 상호작용 하는 성인의 역할을 중요하게 여긴다. 그러나 구체적이고 체계적인 지도방법이 없다는 지적을 받고 있다(Share & Stanovich, 1995; Foorman, 1997).

총체적 언어접근법에 대한 비판점이 제기됨에 따라 새로운 교수법으로 균형잡힌 문해 교수법(Balanced Literacy Instruction)이 등장했다. 총체적 언어접근법이 구체적인 지도방법을 가지지 못하며 단어 조합에 대한 원리를 강조하지 않는다는 비판을 받게 됨에 따라 총체적인 언어접근법의 문제점을 보완하는 방법으로 유아에게 단어를 인지하는 기술을 가르치며 한편으로는 총체적 언어접근법의 장점을 취하여 유아들이 문자가 풍부한 환경과 상호작용하며 즐겁게 읽기와 쓰기를 함으로써 유아가 능동적으로 문해 발달을 이루어나갈 수 있는 교수법인 균형잡힌 문해 교수법이 대두하게 되었다(Adams, 1990; Clay, 1991; Pearson, 1993; Pressley & Rankin, 1994; Juel, 1994; Share& Stanovich, 1995; Honig, 1996; Stahl, 1997; 이옥섭, 2000). 균형잡힌 문해 교수법은 총체적인 언어접근법과 발음 중심 교수법 중 어느 한쪽에 치우치지 않고 이들을 균형 있게 적용하는 것이며 또한 읽기와 쓰기 활동의 균형도 맞추는 교수법이다(Pressley, 1998).

다시 말하면, 균형잡힌 문해 교수법은 총체적인 언어 접근법에서와 같이 풍부한 문학작품을 통한 문해 활동, 문해 자료가 풍부한 환경구성, 유아들의 상호 작용적인 탐색, 유아가 자발적으로 활동할 수 있는 자료제공, 읽기·쓰기의 통합적인 지도의 중요성과 함께 발음중심 교수법에서와 같이 체계적이고 조직적으로 읽기와 쓰기의 기술과 전략을 가르치고, 교사의 비계설정도 중요하게 여긴다(Clay, 1991; Pearson, 1993; Juel, 1994; Honig, 1996). 그러나 발음중심 교수법과는 달리 유아가 학습의 주체가 되어야하고, 모든 활동은 유아에게 의미 있어야 한다는 것을 기본으로 하고 있기 때문에 텍스트에서 의미를 파악하는 능력과 같은 내용이해도를 강조한다.

이상에서 구미의 유아를 위한 문해 교수법에 대하여 고찰하였으나, 우리나라의 유아 문해 교수법과 관련된 연구 동향을 국회도서관의 석·박사 논문 중심으로 대체적으로 살펴보면, 총체적언어교수법에 관한 연구는 1991년에 소개된 후 1995년까지 3편의 연구가 이루어졌으며, 1996년부터 2000년까지는 5년 동안 11편이 수행되었으나, 2001년 6편, 2002년 7편으로 2년 동안 13편이 연구될 만큼 총체적언어접근법에 관한 연구가 많이 수행되었다. 그러나 2003년에는 3편으로 2002년 비해 절반에 못 미치는 결과를 보여주고 있으며 대신 균형잡힌 교수법에 관한 연구는 2000년 이옥섭(2000)의 연구로 시작하여 2001년 2편, 2002년 2편으로 현재 균형잡힌 문해 교수법에 대한 관심이 점차고조 짐증되고 있는 추세이다.

한편, 이차숙(2002)은 한글의 언어특성은 영어와는 달리 자소·음소의 대응이 매우 규칙적이고, 자음과 모음을 결합하여 하나의 글자를 이루는 음절중심의 독특한 글자체계가 있

음으로 해서 몇 개 안되는 규칙을 알고 나면 글자해독이 쉽게 이루어지므로 자·모음의 결합원리를 강조할 필요가 있다고 보았다. 즉, 한글의 경우 언어특성이 영어와는 다르므로 한글지도의 방법이 영어와 달라야 한다는 주장이다.

또한, 실제 유아교육기관에서 이루어지고 있는 문해 교수법의 실태를 알아보면 종체적 언어접근법을 실시하고 있는 교육기관의 비율(43.5%) 보다 발음중심 교수법을 실시하고 있는 교육기관의 비율(56.5%)이 더 높다는 연구 보고(권민정, 2001)에서 알 수 있듯이 발음중심 교수법을 더 많이 실시하고 있는 형편이다. 이러한 현상은 우리나라의 경우 학부모들의 문자언어지도에 대한 강한 요구로 인하여 많은 유아교사들이 뚜렷한 목표와 이론적 근거, 방법에 대한 확신 없이 문해 교육을 실시하고 있다(김소양, 1995)는 선행연구의 지적처럼 발음중심 교수법의 지도효과가 가시적인 것에 그 원인이 있다고 본다.

유아기에 '문해출현'이라는 문해 발달적인 특성과 유아교육기관에서 형식적인 문자언어교육을 이미 실시하고 있는 현황을 고려해 볼 때 유아에게 의미가 있으며 유아가 즐겁게 문해 활동을 할 수 있는 문해 교수법을 밝혀낸다는 것은 유아교육 현장의 유아교사들에게 문해 교육의 방향을 제시하기 위해 필요한 과업이라고 할 수 있겠다.

이에 본 연구는 유아에게 의미가 있는 자료 제공 뿐 아니라 체계적이고 조직적으로 읽기 쓰기를 안내하는 균형잡힌 문해 교수법과 우리나라 한글의 특성에 맞는 교수법으로 여겨지는 발음중심 교수법을 비교해 보아 유아교육 현장에서 바람직한 문해 교육을 실시할 수 있는 기초 자료를 제공하는데 목적을 둔다.

상기의 연구목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 균형잡힌 문해 교수법과 발음중심

교수법은 유아의 음운인식능력을 향상시킴에 있어서 차이가 있는가?

<연구문제 2> 균형잡힌 문해 교수법과 발음중심

교수법은 유아의 읽기능력을 향상시킴에 있어서 차이가 있는가?

<연구문제 3> 균형잡힌 문해 교수법과 발음중심

교수법은 유아의 쓰기능력을 향상시킴에 있어서 차이가 있는가?

<연구문제 4> 균형잡힌 문해 교수법과 발음중심

교수법은 유아의 내용이해도를 향상시킴에 있어서 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상 및 선정절차

본 연구의 대상은 서울시 마포구에 위치한 G 어린이집의 3, 4세 혼합반 A B반에 재원 중인 유아 40 명이다. A, B반에 재원중인 유아들의 재적인원은 각각 22명씩이었으나 「음운인식 능력」, 「읽기능력」, 「쓰기능력」, 「내용이해도 능력」에 대한 사전검사를 실시하여 각 반에서 검사의 평균이 최상위인 유아 1명과 최하위인 유아 1명씩을 제외하는 방법을 실시하였다. 이 과정에서 A반의 유아 20명, B반의 유아 20명이 최종 연구대상으로 선정되었으며, A반을 균형잡힌 문해 교수법을 실시하는 집단으로(이하 A 실험집단으로 부름), B반을 발음중심 교수법을 실시하는 집단으로(이하 B실험집단으로 부름) 임의로 정하였다. 균형잡힌 문해 교수법을 실시하는 A반은 여아가 11명 남아가 9명이었고, 발

음중심 교수법을 실시하는 B반은 여아가 10명 남아가 10명이었다. 연구대상 유아들의 연령별 분포는 <표 1>과 같다. 연구의 대상이 되었던 어린이 집은 유아들의 입·퇴소가 매우 빈번한 기관이었다. 학기 중에 입소하는 유아들의 경우, 입소하는 당시 36개월이 지나면 3·4세 학급에 배정이 되었으며 중간에 입소한 유아들이 많았기 때문에 두 집단의 평균연령은 각각 3.7년과 4년 이었다.

<표 2>에서 보는 바와 같이 사전검사의 각 검사별 두 집단의 차이검증을 실시해본 결과 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 균형 잡힌 문해 교수법과 발음 중심 교수법을

<표 1> 연구대상 유아의 성별·연령별 분포

집 단	대상 유아수	평균연령
균형잡힌	20(남9/여11)	3.7년
발음중심	20(남10/여10)	4년
전 체	40(남19/여21)	3.9년

<표 2> 두 집단의 사전검사에 의한 평균 비교

구 분	N	M	SD	t	p
음운 인식	균형잡힌	20	23.75	5.19	.1.746 .089
	발음중심	20	21.15	4.17	
읽기	균형잡힌	20	7.80	1.40	
	발음중심	20	8.15	2.78	.503 .618
쓰기	균형잡힌	20	4.50	1.15	
	발음중심	20	4.20	.95	.900 .374
내용 이해	균형잡힌	20	3.65	1.81	
	발음중심	20	2.45	2.33	1.818 .077

실시할 두 집단은 동질 집단으로 간주 할 수 있다.

2. 검사 도구

본 연구에서 사용한 검사도구는 문해 교수법의 효과를 비교하기 위해서 음운인식능력, 읽기 능력, 쓰기능력, 책 내용이해도를 측정하는 검사 도구이다. 이들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 음운인식능력 검사도구

음운인식능력 검사도구는 표준화된 음운인식 능력 검사도구가 없음으로 인해 홍성인(2002)이 자신의 연구를 위해 개발한 검사 도구를 사용하였다. 홍성인의 검사도구는 이상금 외(1972)가 실시한 “3, 4, 5세 아동의 회화에 나타난 어휘조사” 연구와 이연섭 외(1980)가 실시한 “한국 아동의 어휘 발달연구”를 참조하여 유아에게 친숙한 어휘를 채택하여 개발된 도구이다. 검사내용에는 단어, 음절, 음소의 탈락, 합성, 변별이 있다. 그러나 본 연구에서는 예비 검사의 결과 본 연구 대상인 3, 4세 유아들에게 음소인식은 부적합하다고 판단되어 음소 인식 검사는 제외시켰다. 평가는 맞으면 1점 틀리면 0점으로 처리하여 탈락검사, 합성검사, 변별검사의 최고점수는 36 점이며 최하점수는 0점이다. 본 검사에서 평점 자간 신뢰도는 사전검사에서 .76으로 나타났다.

2) 읽기능력 검사도구

유아의 읽기 능력을 평가하기 위해 이영자와 이종숙(1985)이 Clay(1972)와 Rossmann(1980)의 단계를 기초로 수정·보완하여 읽기 발달단계를 총 7단계 하위14단계로 나누어 놓은 읽기발달단계를 검사도구로 사용하였다. 점수는 한 단계에 1점씩 부과하여 1단계가 1점, 14단계는 14

점이다. 따라서 점수의 분포는 최저 1점에서 최고 14점까지이다. 읽기 발달단계 검사는 유아들이 경험하지 않는 동화책 두 권을 선정하여 사전, 사후 검사로 사용하였다. 본 검사에서 평점 자간 신뢰도는 사전검사에서 .92로 나타났다.

3) 쓰기능력 검사도구

유아의 쓰기 능력을 알아보기 위하여 이경화(1998)가 사용한 검사 도구를 그대로 사용하였다. 이경화(1998)는 이영자와 이종숙(1985)이 수정 보완한 쓰기능력 검사를 일부 재수정 하여 사용하였다. 점수는 한 단계에 1점씩 부과하여 1단계는 1점 10단계는 10점이다. 본 검사에서 평점 자간 신뢰도는 사전검사에서 .89로 나타났다.

4) 책 내용이해도 검사도구

유아의 책 내용 이해능력을 평가하기 위하여 이경화(1998)의 「책 내용 이해 능력 검사」 도구를 사용하였다. 이 도구는 Morrow(1990)의 책 내용 이해도를 알아보기 위한 문해적인 질문과 추론적인 질문 및 Rand(1991)의 연구를 참고하여 구성된 것으로 12문항이 있다. 책 내용에 대한 문해적인 질문과 추론적인 질문 한 문항에 1점씩 부과하여 최고 점수는 12점이다. 본 검사에서 평점 자간 신뢰도는 사전검사에서 .78로 나타났다.

3. 연구절차

1) 예비검사

검사도구의 적절성과 실시절차 및 소요시간을 알아보기 위하여 2003년 12월 3일부터 12월 6일까지 서울 마포구에 위치한 A어린이집에 재원중인 만 3, 4세 15명(만 3세 : 7명, 만 4세 : 8명)을 대상으로 「음운인식능력 검사」, 「읽기능력 검사」, 「쓰기능력 검사」, 「책 내용이해도 검

사」를 실시하였으며, 검사결과 「음운인식 검사」 도구에 포함되어 있는 음소인식은 본 연구대상인 3, 4세 유아들에게 부적합하다고 판단되어 본 검사에서 제외시키기로 하였다. 각 검사를 하는데 소요된 시간은 개인당 약 20분이었다.

2) 교사훈련

본 연구에서 실시하는 교수법을 담당한 교사들은 각각 대상 유아의 학급 담임들로서, 4년제 대학에서 유아교육을 전공하였다. 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 A반 교사의 경력은 5년이었으며 발음중심 교수법을 실시한 B반 교사의 경력은 8년이었다. G어린이집이 실시하는 보육 프로그램은 전통적인 프로그램으로써, 문해교육에 관련하여서는 학습지 중심의 발음중심 교수법을 실시하고 있었다. 교사훈련은 실험처치 전과 실험처치 과정 중의 두 가지 방법으로 이루어졌다. 실험처치전의 교사훈련은 2003년 12월 3일부터 12월 7일까지 3차례 실시되었으며 각 회당 실시 시간은 50분 정도가 소요되었다. 균형잡힌 문해 교수법을 실시할 A반의 교사를 위하여 균형잡힌 문해 교수법에 대한 이론적 설명, 균형잡힌 읽기·쓰기의 지도방법에 관한 시범 및 토론이 이루어 졌다. 발음중심 교수법을 실시할 B반의 교사를 위해서는 이미 발음중심 교수법을 실시하고 있었으므로 발음중심 교수법의 이론을 강조하여 설명하였고 실제방법에 대해서도 토의하였다. 실험처치 과정 중에 실시된 교사훈련은 매 처치가 끝난 후 연구자가 모니터한 내용을 피드백 하는 방식으로 이루어 졌다.

3) 사전검사

실험처치에 앞서 A실험집단과 B실험집단 유아간의 음운인식능력, 읽기능력, 쓰기능력, 책

내용이해도 능력에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 사전검사를 2003년 12월 15일부터 23일 까지 일주일간 실시하였다. 검사는 자연스럽고 안정된 분위기를 유지하기 위하여 본 어린이집의 조용한 공간을 이용하여 인터뷰 형식으로 1명씩 실시하였다. 검사 소요시간은 평균 15~20분 정도였다.

4) 실험처치

본 연구의 실험처치는 2003년 12월 26일부터 2004년 2월 26일까지 공휴일을 제외한 8주 동안

격일로 실시되어 총 24회가 실시되었다. 본 실험 처치에서 제외된 공휴일은 2004년 1월 1일부터 2일까지, 1월 21일부터 23일까지였다. 어린이집의 하루일과 중 자유선택활동시간이 오전 오후 두 차례 있었으나 유아들의 등원이 오전 자유선택활동시간 까지 이루어 졌으므로 실험처치는 하루 중 오후 자유선택활동 시간동안에 이루어졌으며 문해 교수법을 적용하는데 약 50분정도 소요되었다.

실험처치에는 문해 교수법의 종류와 교수법을 실시할 때 사용한 동화가 포함된다.

〈표 3〉 균형잡힌 문해 교수법의 읽기활동요소 및 활동내용

구 분	활 동 요 소	활 동 내 용
	대그룹으로 읽어주기	*책의 내용 예견하기 *반복되는 단어, 처음 나오는 단어 찾기 *재미있는 단어 읽어보기
교사주도 활 동	소그룹으로 읽어주기	*읽은 내용을 발표하기 *작가나 삽화가에 대해 알아보기 *함께 읽어보기
	읽기 지도	*글자 인식하기 *자·모음을 구성 알아보기 *구두점과 부호에 대해 알아보기
	읽기와 음악을 함께하기	*랩 만들기 *노래가사로 단어카드 만들기 *이야기 내용을 리드미컬하게 읽어보기 *리듬악기에 맞추어 읽어보기
교사와 유아 상호주도활동	언어 경험하기	*유아가 원하는 글자 써주기 *쉬운 책 읽어보기 *책에 나오는 재미있는 문장 찾아보기 *좋아하는 글자 읽어보기
	읽기 도와주기	*책 읽는 태도 알아보기 *함께 읽어보기 *동화와 동시에 녹음한 테이프 제공하기 *OHP 필름보고 이야기 나누기
유아주도 활 동	극 놀이하기	*극 놀이에 대해서 토론한 내용 읽어보기 *극 놀이에서 재미있었던 것 글과 그림으로 표현하기
	도서관 놀이하기	*유치원 교실의 책보기 영역을 도서관으로 꾸미고 대출카드를 만들어 놀이하기 *유아들이 집에서 책을 가져와 서로 교환하여 읽기 *외부의 도서관 견학하고 견학한 느낌말하고 쓰기

(1) 문해 교수법

A. 균형잡힌 문해 교수법

본 연구의 실험처치로 사용된 균형잡힌 문해 교수법의 구체적인 내용은 이옥섭(2000)이 개발한 균형잡힌 읽기·쓰기 프로그램의 활동요소와 활동내용을 근간으로 하였으며 본 연구자가 연구대상유아 어린이집의 생활주제와 연령 및 발달 수준에 맞게 내용을 활동으로 구성하여 적용하였다. 이옥섭(2000)은 Holdaway(1979)와 Mooney(1990)등이 제안한 균형잡힌 문해 프로그램의 요소에 기초하여 균형잡힌 문해 프로그램을 개발하였다. 균형잡힌 문해 프로그램의 요소는 프로그램에 참여하는 교사가 유아의 수행을 지원하는 정도 및 유아의 독립적인 수행

정도를 의미한다. 즉, 프로그램의 실시과정에서 교사가 주도하는 면, 유아가 주도하는 면의 많고 적음에 따라 교사주도, 유아교사 상호주도, 유아 주도의 활동으로 구분되어 「교사가 주도하는 활동」, 「교사와 유아가 함께 주도하는 활동」, 「유아주도활동」으로 범주화되며 각 범주 안에 하위 활동요소들이 포함된다. 균형잡힌 문해 교수법에는 각 요소의 활동이 균형있게 구성되어 읽기, 쓰기에 적용된다. 본 연구에서는 '도서관 놀이하기'의 활동요소에 포함되는 '견학하기'에 해당되는 활동만을 적용하지 못하였다

① 균형잡힌 읽기 교수법

균형잡힌 읽기교수법에서의 「교사주도 활동」

〈표 4〉 균형잡힌 문해 교수법의 쓰기활동요소 및 활동내용

구 분	활 동 요 소	활 동 내 용
교사주도 활 동	짧은 편지 써주기	*유아들에게 전할 말과 사랑의 편지 써주기
	메모/차트 쓰기	*지시 사항이나 전할 말을 메모판에 써주기 *친구들에게 하고 싶은 말을 메모판에 써놓기
	쓰기 지도하기	*자·모음 구성하면서 써보기 *잘 틀리는 글자 써보기 *획순에 따라 써보기 *올바르게 쓰는 태도 알아보기 *쓰는 시범을 보이기
	함께 쓰기	*인터뷰하고 그 내용을 함께 쓰기 *글자 스크랩 북 만들기
	쓰기 경험하기	*단어 카드 만들기 *좋아하는 글자 써보기 *동화 듣고 느낌 써보기
	편지 쓰기	*선생님과 부모님, 친구에게 편지 쓰기 *이야기에 나오는 등장인물에게 편지 쓰기
유아주도 활 동	책 만들기	*내 책 만들기 *친구들과 함께 이야기책 만들기 *동화 내용 요약하여 책 만들기
	저널 쓰기	*쓰고 싶은 내용 쓰기 *우리 집 새 소식에 대해 쓰기 *이야기 꾸며서 써보기 *주제에 따라 글 써보기

에는 '대그룹으로 읽어주기', '소그룹으로 읽어주기', '읽기지도'가, 「교사와 유아의 상호주도 활동」에는 '읽기와 음악을 함께하기', '언어경험하기', '읽기 도와주기'가, 「유아주도 활동」에는 '극 놀이하기', '도서관 놀이하기'의 활동요소들이 포함된다. <표 3>은 균형잡힌 문해 교수법에서의

수법의 읽기활동요소 및 읽기활동내용이다.

② 균형잡힌 쓰기교수법

균형잡힌 쓰기 교수법에서도 「교사주도 활동」, 「교사와 유아의 상호주도 활동」, 「유아주도 활동」으로 나뉜다. 균형잡힌 쓰기교수법에서의

〈표 5〉 A실험집단의 균형잡힌 문해 교수법 적용내용의 예

1주 활동요소	활동명	활동내용
대그룹에게 읽어주기	쉬운책 “꼼돌아 잘 자거라”, 읽어주기	동화의 내용 예전하기 읽어준 후 동화내용에 대해 토론하기 동화내용 중에 재미있는 단어, 반복되는 단어 찾기
읽기 경험하기	원하는 단어 써주기	유아들이 원하는 단어 써주기
함께 쓰기	“볼에 관한 특징 쓰기”	특징들을 이야기 한 후 특징들을 큰 종이에 함께 쓰기
소그룹에게 읽어주기	동화책 “삐뽀 삐뽀 불자동차” “위험 이야기”	책의 내용 예전하기 작가, 삽화가에 대해 알아보기 함께 읽어보기
읽기 지도하기	동화책 “삐뽀 삐뽀 불자동차”	한 글자씩 손으로 짚어가며 읽어주기 구두점, 부호에 대해 알아보기
편지 쓰기	“선생님께 편지 쓰기”	선생님에게 하고 싶은 이야기를 써보기
쓰기 경험하기	“유아가 좋아하는 글자 써보기”, “가”자로 시작하는 단어 써보기	유아가 좋아하는 글자를 카드에 쓰기 “가”자로 시작하는 단어 이야기해 보고 단어 카드 써보기(유아들이 쓴 카드는 상자에 담는다.)
메모/챠트 쓰기	“김장담그기”때 지켜야 할 규칙 써주기	가을 소풍 시 지켜야 할 규칙을 유아들과 정하면 서 채트에 적어주기
읽기와 음악과 함께 하기	노래 “꼬마불자동차”	제목을 리듬에 맞춰 말하기 노래 가사만 제시하고()안의 단어 알아 맞추기 반복되는 문장을 리듬악기에 맞춰 말해보기 노래 가사에 단어카드 만들기
읽기 도와주기	“사람들이 사는 마을이 더 좋아”	동화내용을 녹음해서 책을 보며 들을 수 있게 하기
극 놀이하기	“개구리의 착각”	동화를 읽어준 후 “원숭이”, “모자장사” 등의 카드를 가슴에 붙이고 한다.
짧은 편지 써주기	“격려 편지 쓰기”	매일 4명의 유아들에게 사랑과 격려편지를 간단하게 써서주고, 글자를 못 읽는 유아들과는 함께 읽기
저널쓰기	“소방차에 관한 글쓰기”	유아들이 쓰고 싶은 것이 무엇인지 이야기 나눈 후 자유롭게 써보기

「교사주도 활동」에는 ‘짧은 편지 써주기’, ‘메모 / 차트 쓰기’, ‘쓰기 지도하기’가, 「교사와 유아의 상호주도 활동」에는 ‘함께 쓰기’, ‘쓰기 경험하기’가, 「유아주도 활동」에는 ‘편지 쓰기’, ‘글씨 없는 그림책 활동하기’, ‘책 만들기’, ‘저널쓰기」의 활동요소들이 포함된다. <표 4>는 균형잡힌 문해 교수법의 쓰기 활동요소 및 쓰기활동내용이다.

<표 5>는 A실험집단의 균형잡힌 문해 교수법을 적용한 활동내용의 한 예이다.

B. 발음중심 교수법

본 연구의 실험처치로 사용된 발음중심 교수법의 구체적인 내용은 전근배(1994)가 개발한 『한글 해독을 위한 효율적인 자료』를 근간으로 본 연구자가 연구대상유아 어린이집의 생활주제와 연령 및 발달 수준에 맞게 활동을 구성하여 적용하였다. 전근배(1994)는 개정된 4차 교육과정 이후에 기본음절 지도법에 의한 연구자료(이강인, 1984; 임량, 1992)와 『문자 이해독아

예방과 문자 해독력 신장에 관한 연구』(1974)를 기초하여 개발하였다.

발음중심 교수법의 교육방법은 크게 읽기와 쓰기로 구분된다.

읽기에 따른 지도방법에는 「음절식 지도법」, 「자모식 지도법」, 「낱말중심의 반복 연습에 의한 지도법」으로 세분화 된다. 기본음절에 「음절식 지도법」은 기본자음 14자와 기본모음 10자로 이루어진 음절표를 사용하여 가르친다. 「자모식 지도법」은 한글의 담소리와 홀소리를 결합하여 조합의 원리를 이해시킨다. 「낱말중심의 반복 연습에 의한 지도법」은 낱자가 모인 음절을 한 덩어리로 이루어지기 때문에 글자나 문장의 내용이 부여되어 의미를 지속시킬 수 있다.

쓰기활동에서의 지도방법에는 유아들의 쓰기 수준에 따라서 글쓰기가 어려운 유아들에게는 직선을 그려보거나 글자를 보면서 글자를 써보며, 글자쓰기가 가능한 유아들에게는 글자를 분할하여 가르치거나 어휘·문장·글 등과 관련시켜 지도하도록 한다. 본 연구에서 적용한 B실

<표 6> 발음중심 교수법의 교육방법

구 분	지 도 방 법	내 용
읽 기	음절식 지도법	* 기본자음14자 기본모음10자로 배합하여 이루어진 ‘가, 가, 거, 고, 교, 구, 규, 그, 기’ 식의 음절표에 의하여 가르친다.
	자모식 지도법	* 담소리 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ....’와 홀소리 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ...’를 가르친 다음 이것을 결합하여 ‘가, 나, 다, 라, 마...’를 이해시킨다.
	낱말중심의 반복연습에 의한 지도법	* 낱자가 모인 음절을 한 덩어리로 읽어 가도록 한다.
쓰 기	자형의 지도	* 허공에 크게 쓰기, 손가락으로 책상 위에 쓰기 * 큰 글씨에서 작은 글씨로 읊기기 * 곡선이나 직선 연습하기. * 속도, 완급, 필순 등 자형을 칠판에 써준다. * 복잡한 회의 굴절이 많은 글자는 분할하여 가르치기 * 어휘, 문장, 글 등과 관련시켜 지도하기

〈표 7〉 B실험집단의 발음중심 교수법 적용내용

1주 목 표	준 비 물	활 동 내 용
문자나 철자 익히기 (‘쉬운 책-곰돌아 잘 자거라’를 중심으로)	프린트 (가, 나, 다... 하) 자모음 자석글자	동화책을 읽어준다. 자, 모음 식별하기 1음절 철자 식별하기
첫 자음 식별하기	‘원숭이네 집에 불이 났어요.’ (낱말로 나눌 수 있게 만든)	‘곰돌아 잘 자거라’에 나온 단어카드를 보이면서 이 카드의 글자와 여기 붙여놓은 동화판에 글자가 같은 낱말이 있는지 찾아보게 한다. 찾으면 나와서 이 카드를 같은 낱말 위에 붙여보기 ‘곰돌아 잘 자거라’에 나온 단어카드를 1장씩 교사가 보여주면서 이 같은 낱말을 동화판에서 떼어내게 해서 같은 낱말끼리 함께 모아 보게 한다.
자음과 모음의 시각별 변별	자, 모음 자석글자	‘곰돌아 잘 자거라’ 동화판을 붙여놓고 준비한 자석글자를 동화판의 낱말이나 문장 안에 들어 잘 수 있는 글자를 꾸며 보게 한다.
문자와 낱말 만들기	자, 모음 자석글자, 낱말카드	낱말카드를 한 장씩 제시하고 자, 모음 글자로 재구성해 본다. 구성한 낱말을 읽고 써보게 한다.
자음과 모음의 이름을 매개로 동화판에서 같은 자음 찾기	낱말로 나눌 수 있는 동화판, 자, 모음 자석글자	‘-ㄱ’ 카드를 제시하면서 이 글자를 ‘기억’이라 고 한다. 이 글자의 이름을 말해보게 한 후 ‘기억’을 찾게 한다. -ㄴ-곰 ‘니-은’, ‘다-글’...이 들어가 있는 글자를 하나하나 찾아보게 하면서 읽어 보게 한다. -ㄴ-나, 넘, 는 넷 ex : 카드를 제시하고 ‘곰’ 자는 ㄱ과 ㄴ 와 ㅁ 을 합쳐 줄...다같이 세 번 쓴다. 자, 모음 자석글자를 이용해서 글자들 중에서 조립 할 수 있는 원아를 앞으로 나오게 해서 한 번 썩 써보게 한다.
철자 형태를 알고 문자이름을 매개자로 음성언어로 바꾸기	한 음절을 나눌 수 있는 동화판	동화판을 보고 함께 읽는다. 반복되는 단어를 떼어내고 읽는다. 동화판에서 떼어낸 단어를 다시 붙이면서 읽어 본 후 전체 큰소리로 동화를 함께 읽는다. 프린트된 활동지에 한번씩 써 보게 한다.
첫 자음 식별하기	‘견우와 직녀’ 동화판 (낱말로 나눌 수 있게 만든), 활동지(낱말)	

험집단의 발음중심 교수법의 교육방법은 <표 6>과 같다

<표 7>은 B실험집단의 발음중심 교수법을 적용한 활동내용의 한 예이다.

(2) 동화 선정

연구에서 사용한 실험용 동화책은 김영실,

현은자의(1992) 연구에 의해서 간행된 12권의 ‘쉬운책’ 중에서 연구대상의 담임교사와 상의하여 본 연구 대상에게 적합하다고 판단된 8권을 선정하여 사용하였다. 본 프로그램에서 사용된 동화책의 제목은 ‘곰돌아 잘 자거라’, ‘빼약 우리 엄마에요’, ‘야 웅덩이다’, ‘까마귀와 물병’, ‘나비가 된 배추벌레’, ‘농부와 곰’, ‘아기돼지 삼형

제', '여우와 포도'이다.

5) 사후검사

실험처치가 끝난 후 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 A실험집단과 발음중심 교수법을 실시한 B실험집단을 대상으로 2004년 2월 8일부터 2004년 2월 15일까지 약 일주일에 걸쳐 사후 검사를 실시하였다.

검사방법은 「음운인식능력 검사도구」, 「읽기 능력 검사도구」, 「쓰기능력 검사도구」, 「책 내용이해도 검사도구」를 사전검사 때와 동일한 방법으로 실시하였으며 동일한 검사자에 의해 이루어 졌다.

4. 자료 처리

본 연구에서 설정한 연구문제에 따라 수집한 자료는 부호화 과정을 거쳐 통계분석 되었다. 첫째, 사전검사에서 A실험집단과 B실험집단간에 유아의 음운인식능력, 읽기능력, 쓰기능력, 책 내용이해도에 있어서 차이가 보이는지 알아보기 위해 t-검증(t-test)을 실시하고 둘째, 음운인식능력, 읽기능력, 쓰기능력, 책 내용이해

도의 사전검사점수의 영향을 배제한 후에 균형 잡힌 문해 교수법을 실시한 집단과 발음중심 교수법을 실시한 집단의 평균치를 비교한 공변량 분석(Ancova)을 하였다. 이와 같은 통계처리에 SPSS 10.0 프로그램을 사용하였다.

III. 결과 및 해석

1. 음운인식능력

균형잡힌 문해 교수법과 발음중심 교수법에 따른 집단별 음운인식능력의 사전 검사에 대해서 살펴보면, <표 8>에서 보는 바와 같이 균형 잡힌 문해 교수법 실시집단의 평균($M=23.75$)이 발음중심 교수법 실시집단의 평균($M=21.15$)보다 약간 높았으나 통계적으로 의미 있는 차이를 보이지 않아 비슷한 집단으로 판단 할 수 있다.

그러나 사후검사에 의하면 균형잡힌 문해 교수법 실시집단의 평균($M=31.90$)이 발음중심 교수법 실시집단의 평균($M=23.25$)보다 높게 나타났으며, 통계적으로 의미 있는($p<.001$) 차이를 보였다.

<표 8> 실험A 집단과 실험B 집단의 사전사후검사 점수비교

구 분	사전(n=20)		사후(n=20)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
음운인식능력	균형A	23.75	5.19	31.90	5.78	.1746
	발음B	21.15	4.17	23.25	5.5	4.817***
읽기능력	균형A	7.80	1.40	10.45	1.39	.503
	발음B	8.15	2.78	8.95	2.28	-2.508*
쓰기능력	균형A	4.50	1.15	7.35	1.53	.900
	발음B	4.20	.95	5.50	1.32	5.093***
내용이해	균형A	3.65	1.81	4.95	1.79	1.818
	발음B	2.45	2.33	3.75	.79	2.744**

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

〈표 9〉 음운인식능력의 공변량 분석

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
공변인	507.407	1	507.407		
집 단	407.159	1	407.159	20.978***	.000
오 차	718.143	37	19.409		
합 계	32389.000	40			

두 집단의 사전 사후를 비교해 보면 사전검사에서 거의 차이가 없던 두 집단이 사후 검사에서 균형잡힌 문해 교수법 집단 음운인식능력의 평균점수가 발음중심 교수법의 집단에 비해서 높아 졌음을 알 수 있다. 이러한 차이가 유의성이 있는지를 검증하기 위해 공변량 분석을 하였다.

〈표 9〉에서, 사후검사 점수에서 사전검사 점수의 영향을 배제한 후에 균형잡힌 문해 교수법 실시한 집단과 발음중심 교수법을 실시한 집단의 평균치를 비교한 공변량 분석의 결과를 보면 음운인식 능력의 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($p<.001$).

이 결과를 통해서, 균형잡힌 문해 교수법의 평균이 통계적으로 의미 있게 증가하였으므로 균형잡힌 문해 교수법이 유아들의 음운인식능력에 도움이 된다고 생각할 수 있다.

2. 읽기능력

균형잡힌 문해 교수법과 발음중심 교수법에 따른 집단별 읽기능력 사전검사 결과는 〈표 8〉과 같다. 〈표 8〉에서 살펴보면 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단의 평균($M=7.80$)이 발음중심 교수법을 실시한 집단의 평균($M=8.15$)보다 약간 낮았으나 통계적으로 의미 있는 차이를 보이지 않아 두 집단을 비슷한 집단으로 판단 할 수 있다.

〈표 10〉 읽기능력의 공변량 분석

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
공변인	23.670	1	23.670		
집 단	26.251	1	26.251	8.655***	.006
오 차	112.230	37	3.033		
합 계	3922.000	40			

그러나, 사후검사에 의하면 균형잡힌 문해 교수법 실시집단의 평균($M=10.45$)이 발음중심 교수법 실시집단의 평균($M=8.95$)보다 높게 나타났으며, 통계적으로 의미 있는($p<.05$) 차이를 보였다.

읽기능력간의 사전 사후를 비교해 보면 사전검사에서 거의 차이가 없던 두 집단이 사후 검사에서는 균형잡힌 문해 교수법 집단 읽기능력의 평균점수가 발음중심 교수법의 집단에 비해서 높아 졌음을 알 수 있다. 이러한 차이가 유의성이 있는지를 검증하기 위해 공변량 분석을 하였다.

〈표 10〉에서, 사후검사 점수에서 사전검사 점수의 영향을 배제한 후에 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단과 발음중심 교수법을 실시한 집단의 평균치를 비교한 공변량 분석의 결과를 보면 읽기능력을 비교한 두 집단간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($p<.01$).

이 결과를 통해서, 균형잡힌 문해 교수법의 평균이 통계적으로 의미 있게 증가하였으므로 균형잡힌 문해 교수법이 유아들의 읽기능력에 도움이 된다고 판단된다.

3. 쓰기능력

균형잡힌 문해 교수법과 발음중심 교수법에 따른 집단별 쓰기능력 사전검사 결과는 〈표 8〉과 같다. 〈표 8〉에서 살펴보면 균형잡힌 문해

〈표11〉 쓰기 능력의 공변량 분석

	SS	df	MS	F	p
공변인	31.225	1	31.225		
집 단	40.825	1	40.825	32.642***	.000
오 차	46.275	37	1.251		
합 계	1668.000	40	4031.225		

교수법을 실시한 집단의 평균($M=4.50$)이 발음 중심 교수법을 실시한 집단의 평균($M=4.20$)보다 약간 높았으나 통계적으로 의미 있는 차이를 보이지 않아 두 집단을 비슷한 집단으로 판단할 수 있다.

사후검사에 의하면 균형잡힌 문해 교수법 집단의 평균($M=7.35$)이 발음중심 교수법 집단의 평균($M=5.05$)보다 높게 나타났으며, 통계적으로 유의미한($p<.001$) 차이를 보였다. 쓰기능력간의 사전 사후를 비교해 보면 사전검사에서 거의 차이가 없던 두 집단이 사후 검사에서 균형잡힌 문해 교수법 집단 쓰기능력의 평균점수가 발음 중심 교수법의 집단의 평균에 비해서 높아 졌음을 알 수 있다. 이러한 차이가 유의성이 있는지를 검증하기 위해 공변량 분석을 하였다.

<표 11>에서, 사후검사 점수에서 사전검사 점수의 영향을 배제한 후에 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단과 발음중심 교수법을 실시한 집단의 평균치를 비교한 공변량 분석의 결과를 보면 쓰기능력을 비교한 두 집단간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($p<.001$).

이 결과를 통해서 본 연구에 적용된 균형잡힌 문해 교수법은 유아들의 쓰기능력에 더욱 도움이 된다고 생각할 수 있다.

4. 책 내용이해도

<표 8>에서 보는 바와 같이 균형잡힌 문해 교

〈표12〉 책 내용이해도의 공변량 분석

	SS	df	MS	F	p
공변인	13.291	1	13.291		
집 단	6.803	1	6.803	4.237***	.047
오 차	59.400	37	1.606		
합 계	844.000	40			

수법과 발음중심 교수법에 따른 집단별 책 내용 이해도의 사전검사를 살펴보면 균형잡힌 문해 교수법 실시집단의 평균($M=3.65$)이 발음중심 교수법 실시집단의 평균($M=2.45$)보다 약간 높았으나 통계적으로 유의미하지 않아 비슷한 집단으로 판단 할 수 있다.

사후검사에 의하면 균형잡힌 문해 교수법 실시집단의 평균($M=4.95$)이 발음중심 교수법 실시집단의 평균($M=3.75$)보다 높게 나타났으며, 통계적으로 유의미한($p<.01$) 차이를 보였다.

책 내용이해도간의 사전 사후를 비교해 보면 사전검사에서 거의 차이가 없던 두 집단이 사후 검사에서는 균형잡힌 문해 교수법 집단 책 내용 이해도의 평균점수가 발음중심 교수법의 집단의 평균에 비해서 높아 졌음을 알 수 있다. 이러한 차이가 유의성이 있는지를 검증하기 위해 공변량 분석을 하였다.

<표 12>에서, 사후검사 점수에서 사전검사 점수의 영향을 배제한 후에 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단과 발음중심 교수법을 실시한 집단의 평균치를 비교한 공변량 분석의 결과를 보면 책 내용이해도를 비교한 두 집단간 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다($p<.05$).

이 결과를 통해서 본 연구에 적용된 균형잡힌 문해 교수법이 유아들의 책 내용이해도 능력향상에 발음중심 교수법 보다 더 도움이 된다고 생각할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

유아기에 자연적으로 문해가 출현한다는 문해 발달적인 특성과 유아교육기관에서 형식적인 문자언어교육을 이미 실시하고 있는 현황(김소양, 1995)을 고려해 볼 때 유아에게 의미가 있으며 유아가 즐겁게 문해 활동을 할 수 있는 문해 교수법을 밝혀낸다는 것은 유아교육 현장의 유아교사들에게 문해교육의 방향을 제시하기 위해 필요한 과업이라고 할 수 있겠다. 이에 본 연구는 유아에게 의미가 있는 자료제공 뿐 아니라 체계적이고 조직적으로 읽기 쓰기를 안내하는 균형잡힌 문해 교수법과 우리나라 한글의 특성에 맞는 교수법으로 여겨지는 발음중심 교수법에 대한 비교를 통해 유아교육 현장에서 바람직한 문해교육을 실시할 수 있는 기초 자료를 제공하는데 목적을 두고 있다.

본 연구에서 밝혀진 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단이 발음중심 교수법을 실시한 집단의 유아들보다 음운인식 능력에서 차이를 보였다. 이러한 결과는 유아들에게 책 읽어주기 활동을 통해서 유아들의 글자와 말소리 사이의 관계 및 문어의 특징에 대한 인식이 가능하다는 Morrow(1986)와 Mason(1990)의 연구와 책 읽어주기 활동을 통해 글자에 대한 인식, 문자기능에 대한 지식, 단어에 대한 인지력이 발달된다는 연구들(McCormick & Mason, 1986; 유향선, 1996)과 맥을 같이한다. 또한 운이 있는 단어가 포함된 책, 동요, 시, 순유희, 이야기 나누기활동(circle time activities)과 창안된 철자 쓰기를 제시함으로써 음운인식의 향상을 나타낸 Wasik(2001)의 연구 결과와도 일치한다. 뿐만 아니라 Swanson(2000)의 연구에서 교사가 직접적으로 낱자를 가르치는 것보다 여

러 가지 읽기전략방법을 연합하여 지도하였을 때 상당한 정도의 읽기결과가 나타난 점과도 일치한다. 이러한 점으로 보아 한글이 자소·음소 대응 규칙이나 자·모음 체계가 구조적이기 때문에 쉽게 글자를 배울 수 있다는 특성을 가지고 있지만 유아들의 능력이나 흥미를 고려하지 않고 직접적이고, 논리적이며, 지나치게 분석적으로 가르치는 방법은 유아들의 학습능력을 떨어뜨릴 수 있다는 점을 유아들을 대상으로 하는 유아교사나 학부모는 염두에 두어야 할 것이다.

둘째, 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단 유아들의 읽기능력이 발음중심 교수법을 실시한 집단 유아들의 읽기능력보다 향상되었다. 이러한 결과는 균형잡힌 문해 교수법이 유아들의 읽기발달에 효과적이었다고 주장한 이옥섭(2000)의 연구와 균형잡힌 문해 교수법이 미국의 초등학교 1학년 아동들의 읽기에 효과적이었다는 Maria(1998)의 연구결과와도 일치한다. 좀 더 구체적으로 논의하자면, 교사와 유아의 주도성의 요소를 균형 있게 구성하여 프로그램을 실시한 균형잡힌 문해 교수법의 집단이 읽기능력에서 더 큰 향상을 보인 본 연구결과를 McCormick과 Mason(1986)의 연구에서 유아 주도적인 집단이 교사 주도적 집단보다 유아의 읽기발달에 있어서 더 나은 결과를 보였다는 점과 관련지어 볼 때, 교수-학습의 장에 있어서 유아의 주도적인 참여가 매우 중요함을 주지하여야 할 것으로 본다. 또한 교사-유아 상호 주도 활동에 관한 선행연구들, 즉 ‘유아와 함께 책 읽기’(유향선, 1996), ‘책 읽어주기(김영애, 1998)’, ‘읽기와 음악을 함께하기(Taylor, 1981; McGuire, 1984)’ 등이 교사-유아 상호작용은 유아의 읽기 발달에 영향을 미친다는 점을 밝힌 것과 비교해 볼 때 본 연구에서 균형잡힌 문해 교수법을 시행한 실험집단의 교사-유아가 상호주도하는 ‘읽

기와 음악을 함께하기’, ‘언어 경험하기’, ‘읽기 도와주기’ 활동요소들이 유아의 읽기능력 발달에 영향을 미쳤을 것으로 본다. 한편 그림책을 중심으로 한 다양한 문해 활동의 방법이 낱자중심으로 가르치는 방법보다 읽기능력에 더 효과적이라고 밝힌 McCormick과 Mason(1986)의 주장에도 본 연구결과는 부합된다.

셋째, 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단의 쓰기능력이 발음중심 교수법을 실시한 집단과 차이를 보였다. 이러한 결과는 균형잡힌 문해 교수법이 쓰기발달에 영향을 미쳤다고 주장한 이옥섭(2000)의 연구와도 일치한다. 한편 균형잡힌 문해 교수법의 쓰기에서 제시하고 있는 ‘책 만들기’, ‘저널 쓰기’, ‘쓰기 경험하기’ 등의 활동요소들은 선행연구에서 큰 책 만들고 읽기(이경화, 1998), 저널쓰기(Morrow, 1990; 전지형, 1993; 김소양, 1995; 정남미, 1996; 박상희, 1997), 언어경험 접근법(김애연, 1992)이 쓰기 능력을 향상시켰다고 보고하는 결과와 대비해 볼 때 유아들의 쓰기 발달에 영향을 미쳤을 것으로 본다.

넷째, 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단의 책 내용이해도가 발음중심 교수법을 실시한 집단의 책 내용이해도와 차이가 있었으나 다른 능력과 비교해 볼 때 상대적으로 그 차이가 적게 나타났다. 이러한 결과는 예상했던 것과는 다른 결과로서 몇 가지 논의의 여지를 남긴다. 우선 검사도구의 적절성에 관한 것이다. 본 연구에서 사용한 책 내용이해도의 검사도구는 이경화(1998)가 사용한 도구였다. 이경화의 연구대상의 평균연령이 4.8년이며 본 연구의 연구대상의 평균연령이 3.9년으로 약 1년의 차이가 있으나 김세희(2000)의 기준에 의하면 3.9년과 4.8년은 같은 유아기에 속하여 문학에 대해 같은 반응을 보일 것으로 기대하여 본 연구에서 이경화가 사

용한 도구를 사용하였다. 김세희는 2세반에서 5세를 유아기로 묶어 그 연령 안에 속하는 유아들에게 들려 줄 수 있는 문학의 특성을 동일 범주화 하였다. 그러나 본 연구결과에서 균형잡힌 문해 교수법을 실시한 집단과 발음중심 교수법을 실시한 집단의 내용이해도의 차이가 적었던 점은 이경화가 사용한 검사도구로서의 책이 본 연구대상 유아에게는 어휘의 생소함이나 문장의 복잡성으로 인해 이해하기 어려운 책이었을 가능성도 배제할 수 없다고 본다. 따라서 추후에는 유아의 연령을 더욱 세분화 하여 그에 맞는 책 선정의 기준을 제시하는 연구가 필요하다고 본다. 또 다른 논의 점으로, 책 내용이해도는 단 시일에 획득되는 능력이 아닐 수 있다는 점이다. 본 연구의 기간이 8주이며 쳐치 시간은 1주에 3회, 1회 지속시간은 50분 정도였으나 50분 안에 다양한 활동들이 포함되어 있었으므로 책 내용에 대해 교사와 상호 작용하는 시간이 많지 않았던 사실이 본 연구결과를 초래했다고 사료된다. 이러한 결과는 의미파악의 능력발달은 단 기간에 이루어질 수 없음을 암시하며 유아의 내용이해도를 향상시키기 위해서는 부모는 일정하게 지속적으로 책 읽어주기 시간을 가져야 하며, 일선 유아교육기관에서는 도서 대출 활동 및 도서관 방문 등의 장기간의 일관성이 있는 경험을 유아가 가지도록 교육과정 구성 시에 책 내용이해도 향상을 위한 활동을 구체적으로 계획하여야 함을 시사한다.

본 연구 결과에 따라, 유아교육현장에서 유아들이 읽기 쓰기를 하고자 원할 때 실시하는 문해 교수법으로서 균형잡힌 문해 교수법이 바람직하다고 결론을 내릴 수 있다. 총체적 언어 접근법과 발음중심 교수법의 실시 현황을 비교한 선행연구(권민정, 2001)에 의하면 발음중심 교수법을 실시하는 유아교육기관이 더 많았으며

특히 어린이집에서 그 실시도가 높았다. 한글은 자소·음소 대응 규칙이나 자·모음 체계가 구조적이기 때문에 해독을 강조함으로써 쉽게 글자를 배울 수 있다는 특성이 있으며, 이러한 측면에서 유아교육기관의 운영자나 유아교사는 발음중심 문해 교수법을 채택하여 실시하고 있다고 본다. 그러나 한글의 해독원리에 따른 지도를 함과 동시에 유아들의 흥미와 동기를 강조하며 유아-교사, 유아-유아의 상호작용을 중요시하는 균형잡힌 문해 교수법에 참여한 유아들의 음운인식능력, 읽기능력, 쓰기능력, 책 내용이해도가 발음중심 교수법에 참여한 유아들의 능력 보다 향상되었다는 본 연구의 결과는 유아들을 위한 문해 교수법으로서는 발음중심 교수법을 지양하고 균형잡힌 문해 교수법을 실시해야 함을 시사한다고 여겨진다. 본 연구의 결과로 특히 유아일 경우 교수-학습의 장에서 유아의 능동적 참여를 적극 권장해야 함도 시사한다.

본 연구의 논의 및 결론을 토대로 추후연구를 위하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 8주간의 실험기간동안 이루어진 것으로 균형잡힌 문해 교수법과 발음중심 교수법이 유아의 음운인식능력, 읽기능력, 쓰기능력, 내용 이해도에 미치는 효과에 대한 비교를 단기간동안 측정하였다. 따라서 일반화하기에는 무리가 있으므로 장기간 적용해보는 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 각각의 유아들의 구체적인 반응 예에 대한 기술적인 분석과 변화되는 모습을 살펴보지 못하였다. 그러나 유아들에게 더욱 효과적인 균형잡힌 문해 교수법을 실시하기 위해서는 유아들의 구체적인 반응 예에 대한 기술적인 분석과 변화되는 발달상황에 대한 분석이 이루어진다면 더 정확한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 권민정(2001). 어린이집 문자교육 실태와 그 문제점에 대한 교사인식 연구. 부산대학교 석사학위 논문.
- 김세희(2000). 유아교사를 위한 유아문학. 양서원.
- 김소양(1995). 쓰기 교육 접근법에 따른 유아의 쓰기 행동 및 인식에 대한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김애연(1992). 언어경험 접근법에 의한 초등학교 1학년 읽기 지도 프로그램 모형 구성. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 김영실·현은자(1992). 3·4세 유아를 위한 '쉬운책'의 개발 및 '쉬운책'이 유아의 책 읽기 시도에 미치는 효과. *아동학회지*, 13(2), 19-31.
- 김영애(1998). 취침전 책 읽어주기 활동과 어머니-유아의 언어적 상호작용이 유아의 문해 발달에 미치는 영향. 전남대학교 박사학위 논문.
- 박상희(1997). 쓰기지도 방법의 쓰기인식, 쓰기 행동과 쓰기 발달에 미치는 효과연구 : 초보적 저널 쓰기와 학습지에 의한 쓰기를 중심으로. 중앙대학교 석사학위 논문.
- 유향선(1996). 어머니와 교사개입에 의한 상호작용적 문해 프로그램이 유아의 초기 문해능력 발달에 미치는 효과. 중앙대학교 박사학위 논문.
- 이강인(1984). 한글 구성 요소의 분음적 지도를 통한 학습 부진아의 한글 해독 방안. 교원 논문집. 한국 교원단체총연합회.
- 이경화(1998). 유아의 문해학습에 있어서 「큰책접근법」의 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이상금·정세화·이은화·이정환(1972). 3·4·5세 아동의 회화에 나타난 어휘조사. *이화여대 한국문화연구원 논총* 19.
- 이연섭·권경안·정인설(1980). 한국 아동의 구문 발달(I). 서울 : 한국 교육개발원.
- 이영자·이종숙(1985). 비지시적 지도 방법에 의한 유아의 읽기와 쓰기 행동의 발달. 덕성여자대학교 논문집, 14, 367-402.
- 이옥섭(2000). 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽

- 기, 쓰기 발달에 미치는 효과 연구. 서울여자대학교 박사학위 논문.
- 이차숙(2002). 한글의 특성에 따른 한글 해독지도 방법 탐색. *유아교육연구*, 23(1). 유아교육학회, 5-27.
- 임 량(1992). 자형구조 변별학습 교재의 개발 적용을 통한 학습 지체아 지도. *교원논문집*. 한국 교원단체총연합회.
- 전근배(1994). 한글 해독의 효율적인 자료 개발. 수원대학교 석사학위 논문.
- 전지형(1993). 총체적 언어접근법에서 저널쓰기가 유아의 쓰기발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정남미(1996). 사회적 역할 놀이가 유아의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 미치는 효과. 중앙대학교 박사학위 논문.
- 홍성인(2001). 한국아동의 음운인식 발달. 연세대학교 석사학위 논문.
- Adams, M. J.(1990). *Why not phonics and whole language? In all language and the creation of literacy*, 40-53.
- Ball, E. W., & Blanchman, B. A.(1991). Does phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-99.
- Clark, M.(1976). *Young fluent readers*. Portsmouth : Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M.(1972). *Reading : The patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand : Heinemann Educational Books.
- _____.(1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand : Heinemann Educational Books.
- _____.(1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Postmouth NH : Heinemann Educational Books.
- Edelsky, C.(1990). Whose agenda is this anyway? : A response to McKenna, Robinson, and Miller. *Educational Researcher*, 19(8), 7-11.
- Foorman, B. R.(1997). *Research on The great debate over whole language approaches to reading instruction*. School psychology Review.
- Goodman, K.(1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354-363.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M.(1979). *Learning to read is natural*. Hillsdale. NJ : Erlbaum.
- Holdaway, D.(1979). *The Foundations of Literacy*. Auckland : Ashton Education. Sydney : Scholastic.
- Honig, B.(1996). *Teaching our children to read : The Role of skills in a comprehensive reading program*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Jones, L. R. G.(1995). *The effects of an approach versus a modified whole language approach on the reading and writing skills of first grade students*. DAO, NO. AAI 9601428.
- Juel, C.(1994). *Learning to read and write in one elementary school*. New York : Springer-Verlag.
- Maria, P. W.(1998). *First-grade teachers blending phonics and whole language : Two case studies*. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University.
- Mason, J. M.(1990). *Reading stories to preliterature children : A Proposed connection to reading*. ERIC : ED 322 494.
- McCormick, C. E., & Mason, J. M.(1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading, In W. H. Teal & Sulzby(Eds), *Emergent Literacy-Writing Reading*. Norwood NJ; Ablex Publishing Corporation.
- McGuire, F. N.(1984). How arts instruction affects reading and language : The Theory and research. *The Reading Teacher*, 37(9), 835-839.
- Mooney, M. E.(1990). *Reading To, With, And By Children*. Richard, C. Owen Publishers, Inc. Katonah, New York.
- Morrow, L. M.(1986). Effect of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.

- .(1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- Pearson, P. D.(1993). Teaching and learning reading : A research perspective(focus on research). *Language Arts*, 70(6), 502-511.
- Pressley, M.(1998). *Effective reading instruction : The case for balanced teaching*. New York : Guilford Press.
- Pressley, M., & Rankin, J.(1994). More about whole language methods, of reading instruction for students at risk for early reading failure. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 157-168.
- Rand, M. K.(1991). *The role of planned sociodramatic play experiences in the development of story schema in young children*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers, The State University of New York.
- Reutzel, D. R., & Cooter, J. R. B.(1996). *Teacher children to read*. Prentice-Hall, Inc. Sloyer, S. (1982). *Reader's theater : Story dramatization in classroom*. Urbana, IL : National council of Teachers of English(1982).
- Roszman, F.(1980). Preschooler's knowledge of the symbolic function of written language in story-
- books. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E.(1995). Cognitive processes in early reading development : Accommodating individual differences. *in a model of acquisition. Issues in Education*, 1(1), 1-57.
- Stahl, S. A.(1997). To buh-e or not buh-e that is the question : Thinking aloud about phonic. *Illinois Reading Council Journal*, 25(4), 54-58.
- Swanson, H. L.(2000). what instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. Gersten, E. Schiller & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary Special Research : Syntheses of the Knowledge Base on Critical instruction Issues*(pp.1-30). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Taylor, G. C.(1981). ERIC/RCS report Music in language arts instruction. *Language Arts*, 58, 363-368.
- Teale, W. H., & Sulzby, E.(1986). Introduction : Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy : Writing and reading*. vii-xxv, Norwood, NJ : Ablex.
- Wasik, B. A.(2001). Phonemic Awareness and Young Children. *Childhood Education*, 77(3), 128-133.

2004년 8월 31일 투고 : 2004년 10월 21일 채택