

동화를 이용한 음운인식활동이 저소득층 초등 방과후 교실 1, 2 학년 아동의 읽기, 학습동기 및 자아개념에 미치는 영향

Phonological Awareness Activities Using Story Books :
Effects on Reading, Self-Concept, and Learning Motivation in an
After-School Program for 1st and 2nd Grade Low Income Children

이지현(Jeehyun Lee)¹⁾

김유정(Youjung Kim)²⁾

이정아(Jung A Lee)³⁾

ABSTRACT

The phonemic awareness program included construction of 45 activities emphasizing various sounds in speech and letter names using a storybook. The subjects were thirty 1st and 2nd grade low-income (15 experimental and 15 control group) children attending an after-school program in Seoul. Pre- and post-tests assessed children's reading, self-concept, and learning motivation. The experimental group children had rich opportunity to deal with and discuss sounds, syllables, phonemes, and the Korean alphabet names during storybook reading, games, and play over a 12 week period, while the control group children were provided with worksheets, subject tutoring, and homework guidance. Results showed that the phonemic activities were an effective and useful way to enhance children's reading ability, self-concept, and learning motivation.

Key Words : 방과후 교실(after school), 음운인식(phonological awareness), 음소인식(phonemic awareness), 자모음 이름(letter name), 읽기(reading), 자아개념(self-concept), 학습동기(learning motivation).

¹⁾ 건국대학교 사범대학 교직과 부교수

²⁾ 경인여자대학 유아교육과 전임강사

³⁾ 건국대학교 대학원 교육학과 박사과정

Corresponding Author : Youjung Kim, Eunha Apt. # D-507, Yoido-dong, Youngdeungpo-gu, Seoul 150-010, Korea

E-mail : petty507@hanmail.net

I. 서 론

방과후 교실은 학교가 끝난 후부터 일을 나간 부모가 집에 들어 올 때 까지 안전하게 아동을 보호하는 동시에 다양한 활동들을 통하여 아동의 성장과 발달을 증진시키는 광범위한 기회를 제공하는(Lumsden, 2003) 역할을 한다. 최근 우리나라에서는 방과후 교실에 대한 관심이 급격히 증가하고 있다. 그 이유는 IMF 이후 여성의 경제 활동 참여가 늘어남에 따라 많은 아동들이 학교 후 성인의 보호가 불가능한 자기 보호 상태에 놓이게 되었고(한순옥, 1996), 점차로 팽창하고 있는 사교육으로 인해 계층 간 심화되는 교육 불평등 문제에 대한 논의가 불거지면서, 저소득층 가정의 어린 아동들을 우선으로 보호하는 방과후 교실의 운영이 교육 불평등을 다소나마 해소할 수 있는 대안으로 등장하게 되었기 때문이다(조선일보, 2006).

경제적인 어려움으로 부모의 적절한 보호와 교육적 관심을 받지 못하는 저소득층 가정의 아동들은 일반 아동들에 비하여 성장과 발달에 있어 불리한 환경에 처하게 된다. 가난은 아동들이 이용할 수 있는 교육적 자원을 제한하기 때문에 그들의 발달에 직접적인 영향을 주는 동시에 가난에 의한 부모의 심리적 스트레스는 부모의 양육 행동에 부정적으로 작용하므로 아동의 발달에 간접적인 영향을 준다(McLoyd, 1990). 따라서 부모의 적절한 보호와 양육을 받지 못하는 저소득층 가정의 자기보호 아동들은 그렇지 않은 일반 아동들에 비해 학업성취도 및 사회성에서 낮은 점수를 나타낸다고 연구들은 지적한다(Vandell & Ramanan, 1991; 옥경희 · 김미혜 · 천희영, 2001). 또 학문적 성공에 요구되는 선행 기술에 대한 준비 없이 학교에 입학하는 아동들의 많은 부분이 저소득층 아동이라는 지적도 있다

(Davis, 2000).

아동이 학교에 입학할 때 준비되어 있도록 요구되는 다양한 기술들 중에서도 특히 문자 읽기 능력은 이후의 학문적 성취, 직업적 성취, 사회적 성공에 토대가 된다(Baydar, Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1993; Spira, Bracken, & Fischel, 2005). 입학 시 문자 읽기 능력이 부족한 아동들은 학교생활을 하는 동안은 물론 그 이후까지 지속적인 어려움을 겪는 경우가 많다(National Center for Education Statistics, 2001; Pungello, Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1996). 그러나 학령기 아동이라고 해서 자동적으로 읽기 능력이 발달되는 것은 아니다. 오히려 미국의 경우 15-20%의 학령기 아동이(Kame'enui & Simmons, 2001) 우리나라의 경우 82.5%의 학령기 아동이(남영우, 2004) 읽기에 대한 이해가 부족한 것으로 나타나고 있는데, 이들 중 많은 아동들이 저소득층 가정의 아동들이라 추정되며 이들에 대한 교육적 관심이 요구된다.

한글은 영어와 마찬가지로 표음문자로서, 한글의 자음과 모음은 말소리의 가장 작은 단위인 음소(phoneme)를 표상한다. 따라서 읽기를 할 수 있으려면 아동은 자모음 글자(alphabet letters)가 말소리의 가장 작은 단위인 음소(phoneme)와 관계가 있고, 자음과 모음이 합쳐서 음절과 낱말을 이루며, 낱말들이 모여서 문장을 구성한다는 문자언어의 기본원리를 이해해야만 한다. 이러한 이해와 직접 관련된 기술들로서 음운인식과 자음과 모음의 이름에 대한 지식을 들 수 있다. 음운인식(phonological awareness)이란 언어의 일반적인 소리 구조에 대한 인식으로 말소리의 여러 단위들(예 : 음소, 음절, rhyme 등)을 지각하고 인식할 수 있는 능력이다(Yopp & Yopp, 2002; 이차숙, 2004). 예를 들어 사람이 단어나 문장을 사용할 때 말소리를 지각하고 한 낱말을

구성하는 음절의 수를 세는 것, 특정 음절들을 결합·분리시키는 것, 특정 음절을 빼고 다른 음절을 삽입시키는 것, 특정 낱말과 똑같은 소리로 끝나는 낱말들을 생각해 내는 것 등이다. 음운인식 중에서도 특히 낱말의 말소리들을 주목하고 생각하며 조작할 수 있는 능력을 일컫는 음소인식(phonemic awareness)은 최근 읽기를 학습하는데 가장 핵심적인 요소로서 여러 학자들에 의하여 강조되고 있으며(Enz, 2006; Yopp & Yopp, 2002), 이를 훈련시킴으로써 아동들의 읽기에 요구되는 다양한 능력을 향상시킬 수 있음이 국내외의 연구들을 통해 밝혀지기도 하였다(김미성, 2005; 백은아, 2004; 이원령, 2003; 임영희, 2004; 정휘순, 2005; Bradley & Bryant, 1983; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988). 예를 들어, Lundberg, Frost, Petersen(1988)은 덴마크의 저소득 노동자 계층의 6세 유아들에게 매일 15에서 20분 정도의 음소인식을 1년 동안 훈련시켰을 때, 학년 말 음소인식 능력이 의미있게 향상되었을 뿐 아니라 그 효과가 1학년 진학 이후 까지도 지속되었으며, 특히 1학년 읽기 성취도 검사에서도 음소인식 훈련을 받지 못했던 통제집단의 유아들보다 높은 수행을 나타냈다. 자음과 모음의 이름에 대한 지식 역시 읽기 학습의 성공을 가장 잘 예언하는 요인으로 인정되는데(Finn, 1990), 그 이유는 자모음 이름 자체는 해당 자음 또는 모음이 내는 소리인 음소를 포함하고 있기 때문이다. 미국의 대부분의 주정부와 IRA(International Reading Association; 국제읽기협회, 1998)를 비롯한 전문적 단체들도 읽기 학습에 있어서 음소인식의 중요성을 강조하고 있으며, NRP(National Reading Panel; 전미읽기위원단)의 보고서(NICHHD, 2000)는 읽기와 관련되어 출판된 수많은 연구들을 분석·종합하여 초기의 읽기 성취를 가장 잘 예언하는 요소로 음소인식(phonemic awareness)과 자

음과 모음의 이름에 대한 지식(letter knowledge)을 지적하였고, 아동들의 읽기 학습을 촉진하기 위하여 음소 인식의 훈련을 강조한 바 있다. 한글은 자소·음소의 대응 관계가 매우 정확하기 때문에 음운지도를 통하여 자음과 모음이 결합하여 하나의 글자를 이루는 구조적 체계를 일단 파악하기만 하면 이 규칙을 새로운 낱말 읽기에 적용하기가 매우 쉽고, 철자법을 알기도 훨씬 쉬워진다. 즉 한글은 음운인식이 성공적 읽기의 주요 요인일 가능성이 영어보다 더 크며, 음운 지도가 아동의 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 가능성도 더 크다(이차숙, 2004).

교육의 목적이 아동을 둘러싼 세계에 대한 그들의 이해를 증진시키고 학습을 계속하고자 하는 아동의 성향을 강화시키는 것이라고 할 때, 어린 아동을 위한 교육활동은 아동이 학습에 몰입하여 인지적으로 가치 있는 학습내용들을 자발적으로 반복하고 연습할 수 있을 만큼 정의적으로 즐거워야 한다(Katz & Chard, 1990). 이런 점에서 중요한 학습기술들을 인위적으로 반복 연습시키는 전통적인 학문적 교수는 어린 아동을 학습에 충분히 몰입시키는 것에 실패하므로 그들에게 적절하지 않다. Grossman(2002)과 Pekow(1998)는 아동을 인지적으로 몰입시키는 질 높은 방과후 프로그램이 되기 위해서는 스포츠나 요리 활동, 컴퓨터와 같은 technology를 이용한 활동, 협동적 프로젝트와 같이 재미있는 방법으로 학습할 수 있는 환경을 제공하는 것이 중요함을 제시하고 있다. 이러한 활동은 아동에게 학습적인 측면 뿐 아니라 자아개념과 학습 동기와 같은 정의적 측면에서도 긍정적이 영향을 줄 수 있을 것이다.

자아개념은 자신의 행동, 능력, 신체 또는 인간으로서의 가치에 대하여 가지는 태도, 견해, 가치의 총체라고 할 수 있다. 자아개념은 개인의

행동에 영향을 미치기 때문에 자아개념에 있어서 개인차는 태도, 동기, 능력 등의 개인차에 중요한 의미를 갖는다(정종진, 1996). 특히 학문적 자아 개념은 학문과 관련된 동기를 유발시킴으로 차후에 학문적 성취를 이끌어내는 특성을 지닌다(Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). 저소득층 아동의 경우 그들의 경제적 어려움이 아동의 자존감 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있는데(어주경 · 정문자, 1999), 이것은 적절한 환경적 개입에 의해 저소득층 아동의 자존감을 향상시켜 줌으로서 빈곤이 아동의 발달에 미치는 제 영향력을 감소시켜야 한다는 것을 의미한다(강희경, 2002).

자아존중감과 자아가치감은 동기유발에 중요한 역할을 한다(Ritter, 1988). 동기는 아동에게 어떤 목표를 향한 행동을 일으키도록 만드는 원동력이 된다. 학습 동기가 높은 아동은 학습에 있어서 열정적이며, 관심이 높고, 호기심을 가지고 있다. 또한 열심히 노력하고, 인내하며, 도전적이고 실패를 경험해도 능동적으로 대처할 수 있게 된다(Skinner & Belmont, 1993). 저소득층에 있는 아동들은 새롭고 도전적인 과제에 대한 그들의 실행에 대한 성공의 경험이 적고 이러한 과제를 추구하면서 기쁨을 느끼지 못했기 때문에 내부적으로 이러한 과제를 실행하려는 노력에 대한 동기유발이 낮다(Zigler, Bennett-Gates, Hodapp, & Henrich, 2002). 그러나 학습 동기는 초등학교에 다니는 아동들에게 성취해야 할 두드러진 과제 중의 하나로(Mahoney, Loed, & Carryl, 2005), 동기는 1학년 첫 학기의 학업 성취를 예언하며, 초기 학교에서의 학업 성취 또한 학문적 동기유발에 중요한 영향을 미치는 상호적 관계에 있기 때문에(Luster, Lekskul, & Oh, 2004) 저소득층 아동들에게 동기 유발은 매우 중요하다고 할

것이다.

우리나라에서 음운인식 활동이 아동의 읽기 능력 향상에 미치는 효과를 살펴본 연구들은 있었으나 대부분 장애 아동들을 대상으로 한 연구들(김미성, 2005, 백은아, 2004; 이원령, 2003; 정휘순, 2005)이거나 학교에 입학하기 전의 유아들을 대상으로 한 연구들(임영희, 2005; 조희숙 · 한원주, 1996)이다. 그러나 읽기능력이 부족한 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 그들이 흥미 있게 몰입할 수 있는 방법을 통해 음운 인식을 알게 함으로써 인지적 학습 뿐 아니라 정서적 측면을 함께 고려하여 활동을 구성한 연구는 찾아보기 어렵다.

본 연구의 목적은 읽기 능력이 부족한 저소득층 방과후 교실 아동을 대상으로 아동이 직접 결과물을 구성할 수 있는 다양한 형태의 활동을 실행하고 그 결과에 의해 성취감을 느낄 수 있는 동화를 이용한 음운인식활동을 개발하는 것과 이 활동이 아동의 읽기 능력, 자아개념, 학습 동기에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 본 연구에서는 아동의 흥미를 유발시키기 위하여 동화를 활용하였는데 그 이유는 질 높은 문학작품으로서의 동화는 아동에게 특별한 경험을 확장시키고 새로운 경험을 소개하기에 우수한 매체이기 때문이다(Kupetz & Twiest, 2000). 또한 문학 작품은 비지시적 상황에서 아동의 어휘 확장, 구어, 문어 등 언어의 자연스런 발달을 이룰 수 있게 할 뿐 아니라 발달적으로 기본이 되는 욕구 특히 자아존중의 욕구와 성취의 욕구, 탐색의 욕구를 충족시켜 준다(김현희 · 박상희, 1999) 이를 위하여 본 연구에서는 1) 방과후 교실 1, 2 학년 아동을 위한 동화를 이용한 음운인식 활동을 개발하고 2) 본 활동이 아동의 읽기 능력, 자아개념, 학습동기에 미치는 영향을 검증하고자 한다.

II. 연구방법

본 연구는 초등학교 저학년 아동의 읽기 능력을 향상시키기 위하여 동화를 이용한 음운인식 활동을 개발하고, 이를 저소득층 방과후 교실 1, 2 학년 아동들에게 적용한 후 아동들의 읽기 능력, 자아개념, 학습 동기에 미치는 영향을 살펴 보았다.

1. 동화를 이용한 음운인식활동 개발

1) 음운인식에 대한 정의

음운인식(phonological awareness)이란 언어의 일반적인 소리 구조에 대한 인식으로 말소리의 여러 단위들(예 : 음소, 음절, rhyme 등)을 지각하고 인식할 수 있는 능력이다(Yopp & Yopp, 2002; 이차숙, 2004). 즉 글을 읽는 사람이 단어 나 문장을 사용할 때 말소리를 지각하고 말소리의 최소 단위인 음소들을 결합하고 분절하고 빼고 삽입하고 대체할 줄 아는 능력을 의미한다.

2) 동화를 이용한 음운인식활동 개발 절차

동화를 이용한 음운인식활동은 아동의 음운

인식과 관련된 이론 및 활동에 대한 문헌연구에 의해서 구성되었다. 진행된 개발 절차는 다음과 같다.

첫째, 동화를 이용한 음운인식활동을 구성하기 위하여 음운인식활동에 대한 선행연구들을 조사·분석하여 활동 구성의 이론적 틀을 마련 하였다.

둘째, 선행연구에서 이루어진 활동들을 조사·분석하여 동화를 이용한 음운인식활동을 설계하였다. 활동의 설계는 활동의 목표, 교육내용, 교수학습방법, 평가로 구성되었다.

셋째, 동화를 이용한 음운 인식활동을 설계한 후 45개의 구체적인 음운인식활동을 개발·구성하였다. 음운인식활동에 대한 내용타당도를 검증하기 위하여 유아교육전문가 1인과 유아언어교육 과목을 수강한 박사과정의 현직교사 2인(교육경력 19년차, 12년차)과 협의하였다. 또한 동화를 이용한 음운인식활동이 대상 아동에게 적합한지를 알아보기 위하여 연구대상이 아닌 저소득층이 많은 지역의 방과후 교실 1개 학급의 아동을 대상으로 본 활동들 중 몇 활동들을 실시하였다. 그 결과 예비 대상자는 글자놀이에 관심을 보였으며 활동에 흥미를 보였다. 따라서

〈표 1〉 본 연구의 중재 활동과 다른 연구에서의 중재 활동의 차이

구분	본 연구 활동	다른 연구 활동	연구자
대상	초등학교 저학년 아동	장애 아동	김미성(2005), 이원령(2003), 정휘순(2005)
		장애 유아	백은아(2004)
		일반 유아	임영희(2005). 조희숙·한원주(1996)
활동 형태	동화를 이용한 흥미중심의 소그룹 활동으로 아동이 직접 결과물을 구성할 수 있는 다양한 활동 형태	음운인식을 위한 직접적인 중재 활동으로 교사와 아동의 면담 활동 형태로 이루어진다. 유아를 대상으로 게임이나 놀이 형식으로 진행되는 활동	김미성(2005), 백은아(2004), 이원령(2003), 정휘순(2005) 임영희(2005). 조희숙·한원주(1996)

본 활동에서는 그대로 진행하였다.

3) 본 연구의 중재 활동과 다른 연구에서의 중재 활동의 차이

읽기 능력을 위한 음운인식활동에 대한 중요성이 강조되면서 우리나라에서도 2000년 이후 음운인식을 위한 중재활동이 개발되기 시작하였다. 우리나라에서 지금까지 이루어진 연구들의 음운인식 중재 활동과 본 연구의 중재 활동을 비교하면 <표 1>과 같다.

2. 동화를 이용한 음운인식활동 적용

1) 연구대상

본 연구에서는 서울시 K구의 저소득층이 주로 거주하고 있는 지역에 소재한 초등학교의 방과후 교실에 다니는 1, 2학년 아동 30명이 참여하였다. 연구대상 아동은 모두 기초생활수급자 가정의 아동들이었다. 기초생활수급자란 부양의무자가 없거나 부양의무자가 있어도 부양능력이 없거나 또는 부양을 받을 수 없는 자로서, 소득 인정액이 최저생계비 이하인 자를 말한다(보건복지부, 2006). 즉 완전한 가정에서 소득이 떨어지는 경우(1인 가정 418,309원, 2인 가정 700,849원, 3인 가정 939,849원, 4인 가정 1,170,422원, 5인 가정 1,353,242원, 6인 가정 1,542,382원), 장애인 가정이나 편부모 가정에서는 조건부 수급자인 경우(일할 능력이 있음에도 불구하고 직업이 없어서 직업훈련소에 다니는 경우)를 의미한다.

실험집단으로 선정된 초등학교 방과후 교실은 아동을 모집할 때 그 지원 자격으로 기초생활수급자 가정의 자녀이면서 동시에 일반 아동들보다 읽기 능력이 현저하게 부족한 것으로 담임교사의 추천을 받은 1, 2학년 아동(남아 7명, 여아 8명, 1학년 6명, 2학년 9명)으로 제한하였다. 모

집결과 실험집단 아동 15명 중 13명은 장애인 가정이나 편부모 가정의 기초생활수급자였다. 비교집단의 경우 동일 지역 5개 초등학교 방과후 교실의 1, 2학년 아동들(남아 11명, 여아 4명, 1학년 6명, 2학년 9명)로 구성되었다. 비교집단의 경우 실험집단과 같이 기초생활수급자 가정의 자녀이면서 읽기 학습에 문제를 지닌 아동들로 구성된 초등학교 방과후 교실을 찾을 수 없었으므로, 여러 초등학교의 방과후 교실에서 기초생활수급자 가정의 자녀이면서 읽기 능력이 현저하게 부족하다고 담임교사의 추천을 받은 아동들로 구성하였다. 비교집단의 아동은 대부분 일반 가정에서 소득이 떨어지는 가정의 기초생활수급자였다.

따라서 실험집단과 비교집단의 아동들은 읽기 능력에 있어서는 비교적 동질 집단이라고 볼 수 있지만 그 밖의 측면은 동질 집단이라고 말할 수 없다. 즉 연구대상 선정에서 저소득층이라는 변수는 통제하였지만 기초생활수급자의 원인이 되는 가정환경을 특별히 통제할 수는 없었다. 본 연구에 참여한 방과후 교실의 교사들은 총 6명(실험집단 1명, 비교집단 5명)으로 모두 보육교사 1급 자격증과 유치원 정교사 2급 자격증을 소지하고 있었으며 3년에서 5년의 교육경력을 가지고 있었다.

2) 연구도구

(1) 음운 인식 검사

본 연구에서 사용된 음운 인식 검사 문항은 Yopp(1988)과 이차숙(1999)의 연구를 기반으로 본 연구자가 제작하였다. 본 연구에서 사용한 음운 인식 검사는 아래와 같다.

① 음운 탈락 검사(단어 카드를 보고 지정된 음절이나 음소를 빼고 발음하기)

예 : '책장'에서 첫 음절인 '책'을 빼고 발음하

기, ‘새’에서 첫 음소인 ‘ㅅ’를 빼고 발음하기.

[s]와 ‘ㄱ[o]’를 합쳐서 발음하기

② 음운 합성 검사(음절이나 음소를 합쳐서 발음하기)

③ 음운 변별 검사(세 단어 중 지정된 음절이나 음소가 다른 단어 변별하기)

예 : ‘전’, ‘화’, ‘기’를 합쳐서 발음하기, ‘ㅅ

예 : ‘다락’, ‘마술’, ‘다방’에서 첫 글자가 다

〈표 2〉 음운 인식 검사

구 분		사전검사	사후검사
탈락검사	음절수준	연습문제	그네, 조개
		본 검사	책장, 옷걸이, 자동차
	끝음절 탈락	연습문제	지구본, 신호등
		본 검사	화분, 복사기, 발가락
	음소수준	초성탈락	강, 삼
		본 검사	새, 문, 방
종성탈락	연습문제	칼, 톱	
	본 검사	감, 책, 발	
합성검사	음절수준	연습문제	연필, 여름
		본 검사	사진, 가을, 열쇠
	3음절	연습문제	부모님, 신문지
		본 검사	전화기, 주전자, 게시판
	음소수준	초성, 중성	초, 키
		본 검사	소, 자, 추
중성, 종성	연습문제	학, 턱	
	본 검사	곰, 방, 산	
음절수준	첫음절	연습문제	(나방, 바람, 나무)
		본 검사	(다리미, 누룽지, 다람쥐)
	끝음절	연습문제	(다락, 마술, 다방)
		본 검사	(신호등, 신발장, 민들레)
	음소수준	연습문제	(도시, 가시, 고기)
		본 검사	(개구리, 거머리, 더듬이)
변별검사	초성변별	연습문제	(장, 종, 산)
		본 검사	(상, 선, 밥)
	음소수준	연습문제	(감, 목, 공)
		본 검사	(문, 말, 성)
	중성변별	연습문제	(밤, 통, 섬)
		본 검사	(팔, 통, 굴)
종성변별	연습문제	(산, 눈, 총)	
	본 검사	(별, 칼, 숨)	

른 단어 변별하기, ‘감’, ‘목’, ‘공’에서 첫 소리가 다른 것을 변별하기

검사지에서 사용된 구체적인 내용은 <표 2>와 같다.

음운 인식 검사의 총 문항 수는 36문항이다. 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .86으로 나타났다. 도구의 내용에 대한 타당도를 검증하기 위하여 유아 언어 교육전문가 3명과 초등학교 저학년 현직 교사 3명에게 검사 도구에 대한 내용타당도를 검증받았다. 채점은 각 문항에서 아동이 맞는 답을 하면 1점, 틀린 답을 하면 0점으로 처리하였다. 음운 탈락 검사, 음운 합성 검사, 음운 변별 검사를 실시하면서 3회 이상 연속으로 대답을 하지 못하는 경우 다음 검사(음운 탈락 검사에서 음운 합성 검사로)를 실시하였다.

(2) 자모음 이름 검사

자모음 이름 검사는 아동이 자모음의 이름을 인식하고 있는 지를 알아보기 위한 것으로 Share(2004)와 백은아(2003)의 연구를 기반으로 본 연구자가 제작하였다. 이를 위하여 국어 자음 19개 중 6개(교, ㅌ, ㅍ, ㅎ, ㅈ, ㅊ)와 모음 14개 중 8개(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ)를 선택하여 무선배정으로 사전과 사후검사에 자음 3개와 모음 4개씩 배치하였다. 총 문항 수는 7 문항이다. 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .76으로 나타났다. 도구의 내용에 대한 타당도를 검증하기 위하여 유아 언어 교육전문가 3명과 초등학교 저학년 현직 교사 3명에게 검사 도구에 대한 내용타당도를 검증받았다. 채점은 각 문항에서 아동이 맞는 답을 하면 1점, 틀린 답을 하면 0점으로 처리하였다.

(3) 단어 읽기 검사

단어 읽기 검사는 아동의 읽기 능력을 알아보기 위한 것으로 이차승(1999)의 연구를 기반으로 의미단어와 유사단어로 구성하였다. 이 검사를 위하여 단어가 쓰여 있는 카드를 보여주고 단어를 읽게 하였다. 검사지에서 사용된 구체적인 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 단어 읽기 검사

구분	사전검사	사후검사
	아동 이름	아동 이름
의미 단어	소속된 초등학교 이름	소속된 초등학교 이름
	볶음밥	닭고기
	컴퓨터	게임판
	삿갓	뗏목
	까맣다	하얗다
	딱정벌레	숨박꼭질
유사 단어	논깎	팽빅
	쫄담펠	꼭쌈통
	쿰땡잘	김필문

단어 읽기 검사의 총 문항 수는 10 문항이다. 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .82로 나타났다. 도구의 내용에 대한 타당도를 검증하기 위하여 유아 언어 교육전문가 3명과 초등학교 저학년 현직 교사 3명에게 검사 도구에 대한 내용타당도를 검증받았다. 채점은 각 문항에서 아동이 정확하게 읽으면 1점, 틀리게 읽으면 0점으로 처리하였다.

(4) 자아개념

아동의 자아개념 검사는 행동과학연구소(1986)에 나온 한국 아동의 발달적 연구 14차 보고서

에서 제시된 검사 문항을 초등학교 아동에게 적합한 내용으로 수정해 사용하였다. 총 18 문항으로 4, 7, 9, 13, 15번은 역코딩 하였다. 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .87로 나타났다. 채점은 각 문항에서 아동이 자아의 개념에 대한 긍정적인 대답을 하면 1점, 부정적인 답을 하면 0점으로 처리하였다.

(5) 학습 동기 검사

본 연구에서 사용된 학습 동기 검사는 Amabile (1989)의 도구를 초등학교 저학년에 적합하게 수정하여 사용하였다. 학습 동기 검사는 내적 학습 동기와 외적 학습 동기로 구분된다. 내적 학습 동기는 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 24 문항이며, 외적 학습 동기는 2, 5, 6, 8, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23 문항이다. 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출한 결과 내적 동기는 .90, 외적 동기는 .77로 나타났다. 채점은 내적 동기와 외적 동기에서 각각 예라고 대답하면 1점, 아니요라고 대답하면 0점으로 처리하였다.

3) 연구절차

(1) 예비조사

예비조사를 통하여 준비된 음운인식, 자모음 이름, 단어읽기, 자아개념, 학습동기 검사도구가 저소득층 초등학교 1, 2학년 아동들에게 적절한지를 살펴보기 위하여 연구대상이 아닌 그 지역의 초등 1, 2학년 아동들 10명을 대상으로 예비검사를 실시하였다. 그 결과 음운인식과 자모음 이름 인식을 검사하는 일부 문항들에서 모든 아동들이 만점을 받는 천정효과가 나타났으므로 좀 더 난이도를 높여서 검사문항을 재구성 한 뒤 검사 도구를 완성하였다.

(2) 사전검사

본 실험에서는 사전검사로 음운 인식 능력 검사, 자모음 이름 인식 검사, 단어 읽기 검사, 자아 개념 검사, 학습 동기 검사를 실시하였다. 음운 인식 검사는 3단계로 진행되었다. 1단계와 2단계는 연습검사로 1단계에서는 글자 카드를 제시한 상태에서 이루어졌으며, 2단계는 청각적 제시에 의해서 이루어졌다. 3단계는 본 검사로 청각적 제시에 의해서 이루어졌다. 자모음 이름 인식 검사는 검사자가 자모음이 적혀있는 카드를 하나씩 보여주면서 그 이름이 무엇인지를 질문하였다. 단어 읽기 검사 역시 글자가 적혀있는 카드를 보여주며 아동에게 읽어 보게 하였다. 이 모든 검사는 교육 경력 5년 이상인 검사자 두 명이 연구 대상 방과 후 교실을 방문하여 일대일 면접의 형태로 이루어졌다. 검사시간은 한 아동당 약 30분 정도가 소요되었으므로 이틀에 나누어 실시하였다.

(3) 동화를 활용한 음운 인식 활동의 적용

본 실험에서는 각 동화책 당 2주간씩 총 6권의 동화를 선정하여 12주간 실시하였다. 1학년과 2학년이 방과후 교실에 오는 시간이 다르므로 오는 시간에 따라 조를 나누어 소집단 활동을 먼저 진행하였으며, 대집단 활동은 아동들이 방과후 교실에 모두 왔을 때 진행하였다. 실험처치가 시작된 초기에는 한 활동에 약 30분 정도의 시간이 걸렸다. 그러나 활동이 점점 진행이 되면서 아동은 방과 후 숙제를 마친 후 모든 흥미영역에서 자유롭게 진행되었다. 활동의 종류에 따라 각각의 시간적 차이를 보였으며 언어, 수 활동에서는 약 35분 정도의 시간을 소요한 반면, 미술·조각·음률 활동에서는 약 45분가량의 시간을 소요하였다. 실험처치는 활동의 내용에 따라 대·소집단 활동 또는 개별 활동으로 나누어 이

루어졌으며 모든 아동들이 각 활동에 참여하도록 확인하였다.

활동 적용 시 이루어 졌던 교수방법은 다음과 같다. 교사는 계획된 기간 동안에 선정된 교육내용에 따른 동화책을 아동들에게 2~3일 전부터 언어영역에 제시해 주어 관심을 갖도록 하였다. 활동이 시작되는 날, 아동들에게 동화책을 들려주고 주제에 맞는 음운 인식 활동을 진행하였다. 활동은 언어, 수, 음율, 조작, 미술 등 다양한 영역들 중에 대집단 활동으로 적용할 수 있는 것들과 소집단 활동으로 적용할 수 있는 것을 고루 분배하여 아동들이 지루하지 않도록 진행 하였다. 비교집단 방과후 교실 아동들에게는 실험집단과 동일한 동화책이 교실에 제공되었으나 일상적인 숙제지도 및 교과학습 보충, 한글학습지, 교과문제풀이 등의 일반적인 방과후 교실 프로그램이 실시되었다.

(4) 사후검사

사후검사는 사전검사와 동일한 방법으로 시행되었으며, 채점도 사전검사와 동일한 방법으로 진행되었다.

4) 자료분석

본 연구에서 연구도구의 신뢰도와 동화를 이용한 음운 인식 활동이 학령기 아동의 읽기 능력, 학습동기 및 자아개념에 미치는 효과를 알아보기 위하여 SPSS 통계처리를 이용하였다. 연구도구의 신뢰도를 측정하기 위하여 하나의 개념에 대해 여러 개의 항목으로 구성된 척도를 사용한 경우에, 모든 항목에 대한 동질성을 나타내는 내적 일관성을 알아보기 위하여 Cronbach α 계수를 구하였다. 동화를 이용한 음운 인식 활동이 학령기 아동의 읽기 능력 발달 증진에 미치는 효과를 알아보기 위하여 음운 인식 능력 검사, 자

모음 이름 인식 검사, 단어 읽기 검사, 자아 개념 검사, 학습 동기 검사에 대한 분석이 이루어졌다. 음운 인식 능력 검사, 자모음 이름 인식 검사, 단어 읽기 검사는 평균과 표준편차를 구한 뒤, 실험 및 비교 집단 간에 차이가 있는지를 알아보았다. 본 연구는 표본수가 적어 평균의 분포가 정상분포곡선이 되기 어렵다고 사료되었기 때문에 비모수 통계인 Mann-Whitney 검정을 하였다. 자아 개념 검사와 학습 동기 검사의 경우 실험집단과 비교집단의 사전 결과에서 비교집단의 평균이 실험집단의 평균보다 의미 있게 높게 나왔다. 따라서 실험집단의 사전과 사후, 비교집단의 사전과 사후 결과를 대응표본 t 검증을 하여 실험 기간 중 각 집단의 변화에 차이가 있는지를 알아보았다.

III. 결과 및 해석

1. 동화를 이용한 음운인식활동 개발

본 연구에서는 동화를 이용한 음운인식활동을 개발하기 위하여 아동의 음운인식활동에 대한 선행연구들을 조사·분석하여 활동 구성의 이론적 틀을 마련한 뒤 활동의 목적 및 목표, 교육 내용, 교수학습방법, 평가를 설계하였다.

1) 목적 및 목표

본 활동의 목적은 초등학교 학생임에도 불구하고 읽고 쓰기 능력이 부족하여 학교생활에 어려움을 겪는 아동에게 읽기능력과 더불어 정의적인 측면의 발달을 도모하고자 하는 것이다. 이를 위한 구체적인 목표는 다음과 같다.

· 인지적인 목표 :

아동들이 음절을 탈락시키고, 합성시키며, 변

<표 4> 각 교육 내용에서 사용된 동화책

교육내용	동화책
음절	썸지 않은 꿀꺽 벌레는 정말 안 썸어, 여우와 동물나무
자모음 이름	난 토마토 절대 안 먹어, 이상한 집
초성·중성·종성	곰 사냥을 떠나자, 노래 나라 동동(전래동요)

별할 수 있다.

아동들이 음소를 탈락시키고, 합성시키며, 변별할 수 있다.

아동들이 한글의 자모음 이름을 말할 수 있다.

아동들이 단어와 문장을 읽을 수 있다.

· 정의적인 목표 :

아동들의 자아개념을 향상시킨다.

아동들의 학습동기를 향상시킨다.

2) 교육내용

동화를 이용한 음운 인식 활동의 교육내용은 음절, 자모음 이름, 초성·중성·종성 형식의 활동으로 구성하였다. 음절 활동은 음절을 인식하고 음절을 합성하고 분해하는 내용으로 이루어졌다. 자모음 이름 활동은 자모음의 이름을 인식하고 자음과 모음을 합쳐서 글자가 만들어지는 것을 내용으로 한다. 초성·중성·종성 활동은 동시 속의 운율을 인식하고 운율 안에 있는 음소를 인식하여 변형시키는 내용으로 이루어졌다.

3) 동화를 이용한 음운인식활동

동화를 이용한 음운 인식 활동은 Yopp과 Yopp(2000, 2002)의 음운 인식 프로그램을 기반으로 하여 동화 내용을 바탕으로 음소를 인식할 수 있는 활동을 이끌어낸 것이다. 활동은 각 교육내용마다 두 권의 동화책을 사용하였다. 각 교육내용에서 사용된 동화책은 <표 4>와 같다.

활동 구성은 각 동화책 마다 3단계로 진행되었

다. 1단계는 정해진 동화책을 아동 스스로 읽도록 유도하였다. 2단계에서는 대집단으로 동화책을 읽은 뒤 동화와 관련된 음운 활동을 하였는데 각각의 교육내용을 포함한 언어, 수, 미술, 조작, 음율, 신체, 게임 활동이 대소집단 혹은 개별 활동 형태로 이루어졌다. 3단계에서는 마무리 활동으로 언어활동을 하였는데 이때 아동은 자신이 지금까지 한 활동을 통하여 아동이 교육목적과 관련되어서 알게 된 지식을 중심으로 자신만의 그림책을 만듦으로써 지금까지의 활동에 대하여 반성적 사고를 할 수 있게 도와주었다. 2단계에서 이루어진 동화책과 관련된 음운 활동은 각각의 교육내용인 음절 활동, 자모음 이름 활동, 초성·중성·종성 활동을 중심으로 이루어졌다. 각각의 교육내용에 포함된 활동을 구체적으로 살펴보면 <표 5>와 같다.

4) 교수학습 방법

Yopp(1992)의 연구를 참고로 하여 본 연구에서 강조한 음운인식활동을 위한 교수학습 방법을 제시하면 다음과 같다.

· 교과 학습과 같은 기술 중심이나 기계적인 암기를 배제하고 놀이 중심의 재미있는 방법으로 접근한다.

· 직접 아동이 참여하여 교구를 제작하는 활동 과정에서 교사와 아동, 아동과 아동, 아동과 교구 간의 상호작용을 격려한다.

· 활동은 놀이 중심으로 이루어짐으로써 연

〈표 5〉 교육활동

교육내용	활	동
음절	<ul style="list-style-type: none"> · 꿀떡 벌레가 먹은 단어 음절의 수 세기 · 끝 음절 이어가기 · 음절수에 맞게 뛰어보기 · 단어 팬터마임 · 내가 생각한 글자벌레 디자인하기 · 암호풀이 · 2음절 단어 연결하여 노래짓기 · 4음절 의성어 표현놀이 · 동물이름 음절 수 알아맞히기 · 3, 4음절로 묻고 답하기 · 단어먹지글자 · 색깔카드 이용하여 자기 이름 만들기 · 단어 분류하기 · 여우와 관련된 단어 찾아 음절 수 붙이는 릴레이 게임 · 동화 속 단어수를 찾아 음절 수만큼 박수치기 	
자모음 이름	<ul style="list-style-type: none"> · 자모음 연결하기 · 톨라가 싫어하는 음식 글자 분해하기 · 싫어하는 야채를 이용하여 자모음 노래짓기 · 자음 빙고, 낱글자를 찾아요. · 자음과 모음이 하나 되어 글자 모양 만들기 · 박스 속에서 카드를 찾아 자모음 나누어 읽기 · ‘이상한 집’에서 ‘ㅇ’, ‘ㅅ’이 들어있는 단어 찾기 · 몸으로 자음을 만들어요. · 자음 빙고, 어떤 말이 생겨날까요? · 자음집과 모음집 편 게임 · 글자 주머니 게임 · 내 집을 찾아주세요 · 첫 소리가 다른 음식 이름으로 도시락 가방 만들기 · 풀어놓은 음소로 단어 말하기 · 자음은 자음끼리, 모음은 모음끼리 	
초성·중성·종성	<ul style="list-style-type: none"> · 동화 속 의성어와 의태어 찾아보기 · 동화 속 소리 표현하기 · 운을 맞추어 동시 짓기 · 리리 리 자로 끝나는 말은? · 글자 모양 만들기 · 그림으로 음소 개수 맞히기 · 초성으로 낱말 유추하기 · 중성에 자음 넣어보기 · 끝소리가 같은 글자 놓아보기 · 중성이 같은 단어는 몇 개일까요? · 끝 글자가 다른 것은 몇 개? · 초성만으로 단어 알아맞히기 · 첫소리 빼고 말해보기 · 글자 낚시 · 친구 이름과 내 이름 비교하기 	

어에 대한 아동의 호기심을 격려하고 아동이 실패하였을 때 창피함을 느끼지 않는 상황에서 언어와 관련된 아동의 생각을 실험해 볼 수 있도록 격려한다.

5) 평가

본 활동은 사전에 읽기에 대한 아동의 발달 수준을 평가하기 위하여 음운인식 능력, 자모음 이름 인식, 단어 읽기 능력을 실시하였으며, 아동의 정의적 측면에 대한 발달 수준을 알기 위하여 자아개념과 학습동기 검사를 실시하였다.

2. 동화를 이용한 음운인식활동의 효과

1) 읽기 능력에 미친 효과

(1) 음운 인식에 미친 효과

동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 음운 인식에 미치는 영향을 알아보기 위하여 아동의 음운 인식에 대한 사전·사후검사의 평균과 표준편차를 산출하였으며, 두 집단(실험집단과 비교집단) 간의 차이를 검증한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 음운 인식에 대한 실험집단과 비교집단의 사전·사후검사 결과 비교

구분		실험집단		비교집단		Z
		M	SD	M	SD	
음운 탈락	사전	7.53	2.10	7.80	2.68	.40
	사후	11.26	1.03	8.13	2.58	4.22***
음운 합성	사전	4.67	2.44	5.60	2.41	.38
	사후	10.46	1.76	5.73	2.18	4.07***
음운 변별	사전	4.67	2.70	7.47	2.53	2.68**
	사후	10.00	1.25	7.40	2.79	3.10**
총	사전	16.86	5.52	20.86	6.33	1.87
	사후	31.73	2.86	21.26	5.75	4.35***

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

실험결과, 사전에는 실험집단의 음운 인식검사의 전체 평균이 16.86이고 비교집단의 음운인식 검사의 전체 평균이 20.86으로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다($Z=1.87, p>.05$). 그러나 사후에는 실험집단의 음운 인식검사의 전체 평균이 31.73인 반면, 비교집단의 음운 인식검사의 전체 평균이 21.26으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($Z=4.35, p<.001$). 이것을 하위 항목별로 살펴보면, 음운 탈락의 경우 사전에는 의미 있는 차이($Z=.40, p>.05$)를 보이지 않았으나, 사후에는 의미 있는 차이($Z=4.22, p<.001$)를 보였고, 음운 합성의 경우 역시 사전에는 의미 있는 차이($Z=.38, p>.05$)를 보이지 않았으나, 사후에는 의미 있는 차이($Z=4.07, p<.001$)를 보였다. 그러나 음운 변별에서는 사전에 실험집단의 평균이 4.67, 비교집단의 평균이 7.47로 의미 있는 차이($Z=2.68, p<.01$)를 보여, 사후에 실험집단의 평균이 10.00으로 올랐음에도 불구하고 비교집단의 평균 7.40과 사전과 같은 수준의 의미 있는 차이($Z=3.10, p<.01$)를 보였다. 따라서 동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 음운 인식 능력을 향상시켰다고 할 수 있을 것이다.

(2) 자모음 이름에 미친 효과

동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 자모음 이름에 미치는 영향을 알아보기 위하여 아동의 자모음 이름의 인식에 대한 사전·사후검사의 평균과 표준편차를 산출하였으며, 두 집단(실험집단과 비교집단) 간의 차이를 검증한 결과는 <표 7>과 같다.

실험결과, 사전에는 자모음 이름 검사의 전체 평균이 3.46이고, 비교집단의 자모음 이름 검사의 전체 평균이 4.60으로 통계적으로 유의미한 차이($Z=1.31, p>.05$)를 보이지 않았으나, 사후에

<표 7> 자모음 이름 인식에 대한 실험집단과 비교집단의 사전·사후검사 결과 비교

구분		실험집단		비교집단		Z
		M	SD	M	SD	
자모음 이름 인식	사전	3.46	1.88	4.60	2.29	1.31
	사후	6.80	.41	4.66	1.87	4.15***

*** $p < .001$

는 실험집단의 자모음 이름 검사의 전체 평균이 6.80인 반면, 비교집단의 자모음 이름 검사의 전체 평균이 4.66으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($Z=4.15, p < .001$). 이는 동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 자모음 이름의 인식을 향상시켰다고 할 수 있다.

(3) 단어 읽기에 미친 효과

동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 단어 읽기에 미치는 영향을 알아보기 위하여 아동의 단어 읽기에 대한 사전·사후검사의 평균과 표준편차를 산출하였으며, 두 집단(실험집단과 비교집단) 간의 차이를 검증한 결과는 <표 8>과 같다.

실험결과, 사전에는 실험집단의 단어 읽기 검사의 전체 평균이 5.73이고, 비교집단의 단어 읽기 검사의 전체 평균이 5.40으로 통계적으로 유의미한 차이($Z=.18, p > .05$)를 보이지 않았으나, 사후에는 실험집단의 단어 읽기 검사의 전체 평

<표 8> 단어 읽기에 대한 실험집단과 비교집단의 사전·사후검사 결과 비교

구분		실험집단		비교집단		Z
		M	SD	M	SD	
단어 읽기 능력	사전	5.73	2.43	5.40	3.18	.18
	사후	9.26	1.03	7.93	1.98	2.34*

* $p < .05$

균이 9.26인 반면, 비교집단의 단어 읽기 검사의 전체 평균이 7.93으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($Z=2.34, p < .05$). 이는 동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 단어 읽기 능력을 향상시켰다고 할 수 있다.

2) 자아개념에 미친 효과

자아개념의 경우 사전검사에서 이미 비교집단의 평균이 실험집단의 평균보다 의미 있게 높았다. 따라서 동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 자아 개념에 미치는 효과를 알아보기 위하여 아동의 자아 개념에 대한 사전 및 사후검사의 평균과 표준편차를 산출하고, 두 집단(실험집단과 비교집단) 간의 차이를 검증하였다. 그 결과는 <표 9>와 같다.

실험결과, 실험집단의 자아개념에 대한 사전검사의 평균은 4.46에서 사후검사의 평균은 15.60으로 통계적으로 유의미한 차이($t=18.53, p < .001$)를 보였으나 비교집단의 자아개념 검사에 대한 사전검사의 평균은 11.40에서 사후검사의 평균은 11.06으로 통계적으로 유의미한 차이($t=.20, p > .05$)를 보이지 않았다. 이러한 결과는 실험집단 아동들의 자아개념 점수의 변화가 시간이 지남에 따른 성숙에 의한 것이 아니라 동화를 이용한 음운 인식 활동에 의해 이루어진 것이라고 할 수 있을 것이다.

<표 9> 자아 개념에 대한 실험집단과 비교집단의 사전·사후검사 결과비교

구분		사전		사후		t
		M	SD	M	SD	
자아 개념	실험집단	4.46	2.85	15.60	1.50	18.53***
	비교집단	11.40	3.52	11.06	4.89	.20

*** $p < .001$

3) 학습동기에 미친 효과

학습동기의 경우 사전검사에서 이미 비교집단의 평균점수가 실험집단의 평균점수보다 의미있게 높았다. 따라서 동화를 이용한 음운 인식 활동이 아동의 학습 동기에 미치는 효과를 알아보기 위하여 아동의 학습 동기에 대한 사전 및 사후검사의 평균과 표준편차를 산출하고, 두 집단(실험집단과 비교집단) 간의 차이를 검증하였다. 그 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 학습 동기에 대한 실험집단과 비교집단의 사전·사후검사 결과비교

구분	사전		사후		t	
	M	SD	M	SD		
실험 집단	외적학습 동기	8.53	1.50	5.66	1.71	4.48***
	내적학습 동기	6.06	2.73	11.40	.82	7.67***
비교 집단	외적학습 동기	8.21	4.67	7.42	2.76	4.98
	내적학습 동기	8.06	2.18	8.20	2.85	.18

*** $p < .001$

실험결과, 실험집단의 학습동기 검사에서 외적 학습 동기에 대한 사전검사의 평균은 8.53에서 사후검사의 평균은 5.66으로 통계적으로 유의미한 차이($t=4.48, p<.001$)를 보이며 낮아졌으나 내적 학습 동기에 대한 사전검사의 평균은 6.06에서 사후검사의 평균은 11.40으로 통계적으로 유의미한 차이($t=7.67, p<.001$)를 보이며 높아졌다. 그러나 비교집단의 학습동기 검사에서 외적 학습 동기에 대한 사전검사의 평균은 8.21에서 사후검사의 평균은 7.42로 통계적으로 유의미한 차이($t=4.98, p>.05$)를 보이지 않았으며 내적 학습 동기 역시 사전검사의 평균은 8.06에

서 사후검사의 평균은 8.20으로 통계적으로 유의미한 차이($t=.18, p>.05$)를 보이지 않았다. 이와 같이 실험집단 아동의 학습동기 중 외적 학습 동기가 저하되고 내적 학습 동기가 높아진 것은 시간이 지남에 따른 성숙에 의한 것이 아니라 동화를 이용한 음운 인식 활동에 의해 이루어진 것이라고 할 수 있을 것이다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 읽기 능력이 부족한 저소득층 방과후 교실 아동들을 대상으로 아동 스스로 활동을 선택하여 실행하고 그 결과에 의해 성취감을 느낄 수 있도록 동화를 이용한 음운인식활동을 개발하는 것과 이 활동이 읽기 능력이 부족한 저소득층 초등학교 방과후 교실 1, 2 학년 아동의 읽기 능력, 자아개념, 학습 동기에 미치는 영향을 알아보고자 한 것으로 본 연구에서 나타난 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 동화를 이용한 음운인식활동은 저소득층 초등학교 방과후 교실 1, 2 학년 아동의 읽기 능력과 관련된 음운 인식, 자모음 이름, 단어 읽기 능력을 향상시켰다. 이러한 결과는 음운인식 활동을 다룬 국내외의 선행 연구 결과들과 대체로 일치한다. 우선 덴마크의 저소득 노동자 계층의 6세 유아들을 대상으로 음소인식을 훈련시켰을 때 음소인식 능력을 향상시켰을 뿐 아니라 1년 후 읽기 성취도 검사에서도 음소인식을 훈련받은 유아들이 통제집단 유아들보다 의미있게 높은 읽기능력을 나타냈다는 Lundberg, Frost, Petersen(1988)의 연구 결과와 유사하며, 읽기를 하지 못하는 4, 5세 유아들에게 음소인식을 훈련시켰을 때 읽기 및 철자 능력에서 효과를 나타냈다는 Bradley와 Bryant(1983)의 연구 결과와도 유사하다. 음운인

식활동이 음운인식능력을 향상시키는 데 효과가 있음을 증명한 연구들은 우리나라에서도 이루어졌다(김미성, 2005; 백은아, 2004; 이원령, 2003; 임영희, 2004; 정휘순, 2005). 그러나 이러한 연구들은 모두 언어능력이 부족한 장애아동(김미성, 2005; 이원령, 2003), 장애유아(백은아, 2004) 혹은 일반 유아(임영희, 2004; 정휘순, 2005)를 대상으로 하였다. 음운 인식의 발달은 대체로 약 7세까지의 발달적 연속성 안에서 일어나기 때문에(Norris & Hoffman, 2002) 학령기에 이르러서도 여전히 음운인식 능력이 충분히 발달되지 못하는 경우도 있으며 이에 따라 읽기 능력이 부족한 아동들이 있게 마련이다. 그러나 이러한 능력의 부족은 나이가 들어감에 따라 보충하기가 점점 더 어렵게 된다(Lyon & Fletcher, 2001). 따라서 음운인식활동을 통해 읽기 능력의 중요한 요소인 음운 인식 능력과 자음과 모음의 이름에 대한 인식을 발달시키는 것은 유독 유아기에 한정된 것은 아닐 것이다. 백은아(2004)는 음운인식활동이 글자의 이름을 아는 능력을 포함하는 글자소-음소 대응지식을 향상시킨다는 것을 밝힌 바 있다. 본 연구를 포함하여 국내외에서 이루어진 음운인식 활동에 대한 연구들은 읽기 능력이 부족한 유아기 및 학령기 아동들에게 음운인식 활동을 중재할 때 아동들의 음운 인식과 자모음 이름 인식 능력이 향상되며 이를 통해 전반적인 읽기 능력이 증진된다는 것을 알 수 있다.

학령기 아동에게 있어서 읽기 능력은 대단히 중요하며 만약 이러한 능력이 부족하다면 가능한 빠른 시기에 읽기 능력 발달에 전제가 되는 음운 인식, 자음과 모음의 이름에 대한 인식 등을 포함하는 교육적 개입을 통해 이를 보충해 주어야 한다. 특정한 언어적 경험을 제공함으로써 유아들의 음소인식과 후속적인 읽기 능력을 향상시킬 수 있다는 본 연구를 비롯한 선행연구의 결과는 특히

가정과 사회의 교육적인 관심에서 소외되기 쉬운 저소득 계층의 미성취 아동들을 위한 교육프로그램을 개발할 때 반드시 고려해야 할 요인에 대한 시사를 준다. 방과후 교실의 초등학교 저학년 아동인 경우 읽기 능력의 부족은 이후 학문적 성취에 지속적인 어려움을 겪을 수 있기 때문에 이들에 대한 특별한 고려가 있어야 한다는 것이다.

둘째, 동화를 이용한 음운인식활동은 저소득층 초등학교 방과후 교실 1, 2 학년 아동의 자아개념과 내적 학습동기를 향상시켰다. 학업적인 지지를 받기 어려운 저소득층의 학령기 아동들에게는 학업적인 부분 뿐 아니라 학업성취를 높이는데 도움이 되는 자아개념 및 학습 동기를 함께 향상시켜주는 것이 중요하다. 자아개념은 학습동기 및 학업 성취에 영향을 주기 때문에, 이들의 자아개념과 학습동기를 높이지 않고는 아무리 인지적인 학습을 시킨다고 해도 그 효과가 의문시되기 때문이다. 본 연구는 연구대상의 자아개념과 학습 동기를 향상시키기 위하여 동화를 이용한 흥미중심의 소그룹 활동으로 아동이 직접 결과물을 구성할 수 있는 다양한 형태로 활동을 이끌었으며 그 결과 연구대상의 자아개념과 학습 동기는 향상되었다. 우리나라에서 음운인식활동을 연구대상의 정의적 측면과 관련시켜 살펴본 연구는 드물다. 그러나 학자들은(Katz & Chard, 1990; Grossman, 2002)은 어린 아동이나 학업성취가 낮은 아동들을 위한 교육활동은 인지적으로 가치 있는 학습내용을 정의적으로 즐거운 방법을 통하여 이루어졌을 때 학습을 계속하고자 하는 아동들의 성향을 강화시킬 수 있다고 지적하고 있다. 음운인식 활동을 게임과 놀이 위주의 활동으로 구성한 총체적 언어교육 방법이 부호중심의 언어교육 접근방법보다 3-5세 유아들의 읽기 능력을 향상시킨다는 조희숙과 한원주(1996)의 연구결과는 본 연구의 결과를 지지

한다고 할 수 있다. 이와 같은 문헌들과 본 연구를 통해 확인되었듯이 학문적인 교육내용이 아동 중심의 활동 방법으로 이루어진다면 아동의 인지적 측면 뿐 아니라 정의적 측면을 함께 향상시킬 수 있음을 알 수 있다. 따라서 저소득층 우선의 방과후 아동지도를 위한 교육 활동은 아동에게 부족한 학습적인 부분의 보충과 더불어 아동의 정의적인 부분을 함께 발달시킬 수 있도록 구성되어야 하며, 이와 같은 교육 활동에 대해 충분히 연구되고 확산되어야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점에 대하여 언급하면, 읽기 능력이 부족한 초등학교 1, 2학년 아동만으로 구성된 방과후 교실은 찾기 힘들었을 뿐 아니라 각 학교나 지역에 방과후 교실이 대부분 학급으로 이루어져 있기 때문에 좀 더 많은 아동들이 연구대상으로 참여할 수 없었다는 점, 그리고 초등학교 내 방과후 교실에서 학생을 모집할 때 읽기 능력이 현저하게 부족한 아동들만 모집하지는 않기 때문에 비교집단을 구성하는데 큰 어려움이 있었다는 점 등을 들 수 있다. 그러나 그 동안 장애아와 유아에게만 적용되었던 음운인식 개입을 모든 아동들이 쉽게 접근할 수 있는 동화를 이용한 활동으로 개발하여 방과후 교실에서 읽기 능력이 부족한 초등학교 저학년 아동을 대상으로 적용하고 이들의 읽기 능력을 향상시킬 수 있었음을 확인한 본 연구는 앞으로 방과후 교실을 확산시킬 때 가정과 사회의 교육적인 관심에서 소외되기 쉬운 아동들의 특수한 요구를 고려하는 프로그램의 요소와 특성을 제시했다는 것에서 본 연구의 의미를 찾을 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강희경(2002). 저소득층 아동의 자아존중감 향상을 위한 방과후 집단 프로그램. **한국보육학회지**, 2(1), 7-19.
- 김미성(2005). 전래동요를 활용한 음운인식중재가 다운증후군 아동의 음운 변동 개선에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위논문.
- 김재인 · 유희정 · 조연순 · 박영애 · 서영숙 · 이옥 · 이향란 · 이순형 · 최일섭 · 이소은 · 황혜선(2000). **방과후 아동보육실태 분석과 종합대책수립을 위한 연구**. 한국여성개발원.
- 김현희 · 박상희(1999). **유아문학교육**. 서울 : 학지사.
- 남영우(2004). 문학작품 읽기를 통한 언어 능력 신장에 관한 연구 : 초등학교 저학년년을 중심으로. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백은아(2004). 음운인식중재가 언어장애유아의 음운 인식과 초기 읽기 능력에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위논문.
- 보건복지부(2006). **2006 국민기초생활보장사업안내**.
- 어주경 · 정문자(1999). 저소득층 가족의 경제적 어려움이 아동의 자존감에 미치는 영향. **아동학회지**, 20(2), 21-40.
- 옥경희 · 김미혜 · 천희영(2001). 저소득층 아동의 학업, 정서 및 사회성 발달 : 부모보호와 자기보호 비교. **아동학회지**, 22(2), 91-111.
- 이원령(2003). 음운인식훈련이 읽기장애아동의 음운 인식과 읽기 능력에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위논문.
- 이차숙(1999). 유아의 음운인식과 읽기 능력과의 관계에 관한 연구. **교육학 연구**, 37(1), 389-406.
- 이차숙(2004). **유아언어교육의 이론적 탐구**. 서울 : 학지사.
- 임영희(2005). 읽기 프로그램 적용이 학령전 아동의 음운인식 및 단어재인에 미치는 효과 : 만 5세 아동을 대상으로. 대구대학교 석사학위논문.
- 정종진(1996). 초등학교 아동용 자아개념 검사의 개발 및 표준화에 관한 연구. **학생생활연구**, 22, 37-66.
- 정휘순(2005). 음운인식 훈련을 통한 정신지체 아동의 읽기 개선. 대구대학교 석사학위논문.
- 조선일보(2006). 평등 정권에서 더 심해진 교육 불평 등. 2006.06.01.

- 조희숙 · 한원주(1996). 언어훈련 방법이 유아의 읽기 능력 및 내용이해도에 미치는 영향. *영유아보육 연구*, 2, 47-61.
- 한순옥(1996). 학령기 아동의 방과후 탁아서비스 도입에 관한 의식조사연구. *가정학회지*, 34(2), 263-280.
- 행동과학연구소(1986). *한국 아동의 발달적 연구 14차*, 19(1), 통권 141호.
- Amabile, T. M. (1989) *Growing up creative*. New York : Crown Publishers, Inc.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy : Predictors in childhood and adolescence, *Child Development*, 64, 815-829.
- Bradly, L., & Brayant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read : A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skilled and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept : A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708.
- Davis, B. H. (2000). Helping at-risk first-graders maintain literacy growth during the summer. *Young Children*, 55(3), 6-10.
- Enz, B. (2006). Phonemic awareness : Activities that make sounds come alive. In Carrice Cummins(Ed.). *Understanding and implementing reading first initiatives : The changing role of administrators* (pp.18-30). Newark, DE : International Reading Association.
- Finn, P. J. (1990). *Helping children learn to read*. New York : Longman.
- Grossman, J. B. (2002). Making after-school count. *Education week*, 22(8), 31.
- International Reading Association. (1998). *Phonemic awareness and the teaching of reading : A position statement*. Newark, DE : Author.
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). A primer on phonemic awareness : Why it's a good idea. In A. R. Poliakaf, A. R(Eds.). *Reading : Phonemic awareness, vocabulary acquisition, teaching and intervention*(pp.3-7). Washington, DC : Council for Basic Education.
- Kats, L. G., & Chaed, S. C. (1990). *Engaging children's minds : The project approach*. Norwood, N.J. : Ablex Publishing Corporation.
- Kupetz, B. N., & Twiest, M. M. (2000). Nature, Literature, and young children : A Natural combination, *Young Children*, 55(1), 59-63.
- Lumsden, L. (2003). *After-school program*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ED480741.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Luster, T., Leksul, K., & Oh, S. M. (2004). Predictors of academic motivation in first grade among children born to low-income adolescent mothers. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 337-353.
- Lyon, G. R., & Fletcher, J. M. (2001). Early intervention for children at-risk for reading failure. In A. R. Poliakaf, A. R(Eds.). *Reading : Phonemic awareness, vocabulary acquisition, teaching and intervention*(pp.12-15). Washington, DC : Council for Basic Education.
- Mahoney, J. L., Loed, H., & Carryl, E. (2005). An Ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivation attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811-825.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children : Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- National Center for Education statistics (2001). *Special analysis 2000 : Entering kindergarten : A portrait*

- of American children when they begin school. Retrieved September 04, 2004, from <http://nces.ed.gov/programs/coe/2000/essay/index.asp>
- National Institute of Child Health and Human Development(NICHHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*(NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2002). Phonemic awareness : A complex developmental process. *Topics in Language Disorders, 22*, 1-34.
- Pekow, C. (1998). The after-school : Alternatives. *Principal, May*, 33-34.
- Pungello, E. P., Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. R., & Patterson, C. J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 32*, 755-767.
- Ritter, D. E. (1988). *Curriculum content today and tomorrow : Will students be motivated to learn?* ERIC document reproduction service No. ED 303443.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds : A causal connection. *Journal of experimental child psychology, 88*(3), 213-233.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties : The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*(1), 225-234.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement : A systematic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.
- Vandell, D. L., & Ramanan, J. (1991). Children of the national longitudinal survey of youth : Choices in after-school care and child development. *Developmental Psychology, 27*(4), 637-643.
- Yopp, H. K. (1999). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23*, 159-177.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher, 45*(9), 696-703.
- Yopp, H. K., & Yopp R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54*(2), October.
- Yopp, H. K., & Yopp R. H. (2002). Supporting phonemic awareness development in the classroom. Baker, M. W.(Eds.). *Evidence-based reading instruction : Putting the national reading panel report into practice*. ED 470652.
- Zigler, E., Bennett-Gates, Hodapp, R., & Henrich, C. (2002). Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 107*, 181-193.

2006년 6월 30일 투고 : 2006년 9월 15일 채택