

총체적 언어 접근에 대한 한국과 미국의 유아교사의 신념에 대한 비교 연구*

The Study of Comparison of Teachers' Beliefs Related to
Whole Language Approach Between Korea and U.S.A.

유 승 연**

Yoo, Seung Yoeun

ABSTRACT

This study was designed to investigate the teacher belief related to children literacy between Korea and U.S.A. using the quantitative research. The instrument for this study was constructed with 35 Likert-scaled questions in a survey questionnaire. Additionally, this study found that there existed significant difference with 20 questions between Korea and U.S.A. based on teacher's belief related to children's literacy and relationship between teachers who learns the whole language and the scores of teacher beliefs about literacy in the research. Seventy-six teachers who work at early childhood settings in State College, Bellefonte, Pleasant Gap, and Lemont in Central Pennsylvania participated in U.S.A. and ninety-one teachers who work at early childhood setting in Seoul and Pusan in Korea participated in this survey. This research has provided a framework for investigating the teacher beliefs about teaching literacy in order to discover the whole language effect on the system of teacher beliefs. This study focused on teacher beliefs towards the whole language approach between Korea and U.S.A.

* 이 논문은 1998년 부산대학교 학술연구조성비(신임교수연구비)에 의해 지원됨

** 부산대학교 조교수

I. 서론

인간에게 있어 언어는 중요한 삶의 도구 중의 하나이다. 언어를 배워나가는 과정은 우리에게 삶의 의미에 대한 가치부여와 인간성에 대한 고찰을 가져온다고 할 수 있다. 그것은 우리사회 구성원 모두의 생각과 의사소통 그리고, 이해하는 과정 모두가 언어를 사용하고 있기 때문이다. Gee(1989)는 문해를 습득한다는 것은 자신이 속해 있는 사회의 구성원으로써 자아를 확인할 수 있는 과정이며 그 사회가 용인하는 언어를 사용하고 사고와 행동을 할 수 있는 것이라고 말하였다. 고대로부터 인류는 자신의 문화와 역사를 언어를 통해 기록하려고 노력하여 왔으며, 언어는 한 세대의 신념과 지식을 다음 세대로 계승하는 역할을 담당하여 왔다. 따라서, 현대인들은 고대의 언어를 해석하면서 예전에 이 땅에 살았던 사람들의 생활 방식을 이해하며 추측할 수 있는 것이다. 물론 이 땅의 후손들 역시 오늘날 우리가 사용하는 언어를 해석해 나가면서 우리의 정신과 삶을 이해하고 자신들의 인생 속에 전이시키고자 할 것이다. 이처럼 언어의 가치와 의미는 역사적으로, 사회적으로, 그리고 문화적으로 중요한 것이라고 할 수 있다(Yoo, 1998).

언어를 배우는 것은 시간과 공간을 초월하여 우리의 조상과 후손을 만나게 하는 연결고리를 형성하는 것이다. 즉, 그것은 결국 우리에게 우리 자신이 누구인지, 우리가 인간으로써 왜 존재하는지, 우리 자신의 어떤 모습을 추구하는지를 생각할 수 있게 해준다. 또한, 유아들 역시 언어를 습득해 나가면서 자신의 느낌을 표현하고 다른 사람과 자신의 생각을 교감하며 여러 가지 의미를 발견할 수 있는 것이다. 이러한 언어에 대한 의미의 중요성을 부각한 접

근 방법 중에 하나가 총체적 언어 접근 방법이다(Church, 1996). 총체적 언어 접근에서 언어란 우리의 하루하루를 구성해 나가고 사회구성원들과의 관계를 성립시키며 삶의 내용을 의미 있게 만들어 가는 사회 문화적 도구로써 인식되어져 왔다(Weaver, 1990). 총체적 언어 접근에 대한 관심도는 높아져 가고 있지만 총체적 언어 접근의 개념을 확실히 이해하는 일은 쉽지 않다. 총체적 언어 접근은 언어 교육방법에 대한 새로운 접근 방법을 넘어서 언어의 사회적 공헌과 문화적 관계를 탐구하며 언어에 대한 새로운 시각과 가치부여를 위한 새로운 교육운동을 의미한다. 따라서 총체적 언어 접근에 있어 교사는 교육운동을 이끌어나가는, 그 운동의 원동력이라 볼 수 있다. 즉, 총체적 언어 접근은 교사들의 의견(voice)과 교사교육을 바탕으로 한 교사개혁 운동의 하나로 볼 수 있다(McCaslin, 1989; Whitmore, & Goodman, 1996).

총체적 언어 접근 방법은 Comenius, Dewey, Rosenblatt, Vygotsky 및 Clay의 이론을 토대로 철학적 입장과 기반을 마련하였으며, Anderson, Church, Edelsky, Goodman, Newman, Shannon 및 Weaver에 의해 지속적인 변화와 발전을 꾀하고 있는 하나의 교육 개혁 운동으로 발전되어져 왔다(Goodman, 1989; McCaslin, 1989; Portelli, & Church, 1995). 총체적 언어 접근은 전통적 언어 교육과 교수방법에 대한 문제점을 지적하고 언어에 대한 개념을 재정의 하면서 언어가 우리사회에 어떠한 의미를 부여하는지에 대한 기본적인 문제제기를 통해 발전하여 왔다. 이와 같은 맥락에서 총체적 언어 접근의 시각에서 바라본 문식성 발달의 특징은 “읽기

와 쓰기는 말하기와 듣기가 발달한 이후에 나타난다”는 기존의 전통적인 시각을 비판하고 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기를 동시에 배울 수 있다는 것이다. 특히, ㄱ, ㄴ, ㄷ과 같은 낱자를 단순히 외워 기억하기보다는 전체적인 문장과 문단의 의미 파악이 언어 교육에 중요한 요인이 된다고 강조하는 것이다. 즉, 언어 교육은 낱자나 낱말과 같이 작은 단위를 강조하는 것이 아니라 의미를 내포하고 있는 이야기의 내용을 알고 싶어 언어를 배우고자 하는 것이 그 주안점이다. 이러한 맥락에서 유아들이 언어 기술만을 배우기보다는 언어를 적절히 사용할 줄 아는 것을 목표로 두고 있다. 따라서 유아에게 언어를 가르침에 있어서도 의미가 담겨있는 상황은 무엇보다도 중요하다(Edelsky, 1991). 이와는 대조적인 전통적인 언어 교육에는 성숙주의, 행동주의 및 Piaget의 발달 단계론적인 시각이 존재한다. 언어를 가르침에 있어 의미를 파악하기보다는 낱자중심의 반복학습을 통해 문자를 습득한다고 본다. 또한 성숙주의 입장에 근거하여 유아는 듣기와 말하기가 이루어져야 읽기를 배우고 최종적으로 쓰기를 배울 수 있다고 생각하여 언어학습을 순서화 시키며 유아의 고정적인 발달단계를 중시 여긴다. 이에 반해, 총체적 언어 접근은 유아의 언어습득을 성숙과 발달 단계 수준으로 고정화시키는 전통적인 언어 교육관에 비판을 가하며 교사의 질 높은 개입과 중재를 강조하게 된다. 이것은 유아의 성숙과 발달 단계를 내세우기보다는 교육의 역할을 강조하는 것이며, 이러한 접근은 1990년대 이후 많은 실험과 논쟁을 통해 더욱 발전되고 있는 추세이다(Stice, Bertrand, & Bertand, 1995).

총체적 언어 접근에 있어 교사의 역할은 이 전보다 증대되었으나 총체적 언어 교사의 개념

에 대해서는 명확하게 규정되어 있지 않은 실정이다. 단지 문학을 통해서 언어교육을 가르치거나 개별적인 낱자를 가르치기보다는 문장을 통해 가르치거나 반복적인 학습지를 지양하는 정도로 인식하고 있다(Dudley-Marling, 1995; Yoo, 1996). 총체적 언어 접근의 교사는 자신의 교육신념에 근거하여 실제교실에서 실천하고 연구해 나가며 자신의 철학과 이론을 구현시켜 나가는 자들이다. 유승연(1998)은 총체적 언어 접근 교사의 역할과 기능에 대해 다음과 같이 정의하고 있다. 첫째, 교육에 대한 자신의 철학과 반성적 사고를 중시해야 한다. 둘째, 교사는 유아와 더불어 학습자(learner)가 되어야 하며, 유아에게 단순히 읽고 쓰기의 기술과 능력을 전달하는 것보다 책을 함께 읽으면서 작가의 삶과 의미를 이야기를 통해 상호 공유하는 노력이 필요하다. 셋째, 연구자(researcher)의 입장으로 전환하여 유아가 어떠한 발달 과정을 통해 읽기와 쓰기를 습득해 나가는지 관찰해야 한다. 넷째, 평가자의 입장에서 유아의 학습 작품과 반응을 교육 목적에 맞게 수집 분석하며 해석하는 질적 평가자로서의 활동이 요구된다.

총체적 언어 접근을 통해 교사는 유아와 더불어 진정한 인생의 의미를 공유하고 삶의 가치를 추구한다. 그것은 생활 속에서 언어가 주는 의미와 언어 습득과 사용에 대한 본질적인 철학적 재고를 요구하는 것이다(Portelli, & Church, 1995). 따라서, 총체적 언어 접근은 교사 자신의 철학에 근거한 일관성 있는 신념이 중요한 요인으로 작용한다. 일반적으로, 교사의 신념은 반성적 사고에 근거한 실천적 지식을 동반하는 하나의 운동이라고 볼 수 있다. 교사의 신념은 방법론을 추구하는 것도 아니며 정해진 프로그램의 형태도 아닌 교사의 본질적인 실천의 변화를 꾀하는 시각(perspective)인 것이

다. 교사의 신념에 관한 연구는 1970년대에는 교사의 행동에 대한 연구를 통해 많이 이루어져 왔고 교사의 인지와 의사 결정 능력에 대한 관심으로 발전하다가, 최근에는 교사의 신념과 개념을 분석하고 구조화시키는 연구가 주류를 이루고 있다(Thompson, 1992). 교사의 신념은 교사의 행동에 영향을 주며 이것은 다시 아동의 신념에 영향을 미치고 있다. 이와 같이 교사에 관한 최근의 연구경향은 교사의 효과적인 교과지도를 위해서 교사의 신념을 강조하고 있다. 왜냐하면, 신념은 행동 구현을 위한 교사의 선택과 결정을 이루는 근거가 되기 때문이다. 즉, 교사의 신념체계를 이해한다는 것은 교사의 전문적 준비와 실제 가르침에 대한 개선을 의미하며, 교육의 질을 증가시키기 위해서는 교사의 신념을 변화시키는 부단한 노력이 요구된다(Pajares, 1992).

교사의 신념에 관한 연구는 양적인 연구나 질적인 연구 모두를 사용하여 이루어지며 질적인 경우는 교사의 신념 자체에 대한 이해 부분에 초점을 맞추고 양적인 경우는 신념의 정도를 측정하는데 그 주안점을 둔다. 양적인 경우는 질문지 사용을 많이 하며(Frerichs, 1993; Gauthier, 1994), 질적인 경우는 사례연구를 하거나 면담 또는, 관찰, 반성적 저널이나 글의 내용을 주로 분석하는데, 간혹 질문지를 사용하기도 한다. 예를 들어, Rust(1991)는 교사들에게 질문지에 열린 문항을 주어 교사가 자신의 신념 체계가 어떠한지를 보여주었다. Kagan(1992)은 교사의 신념은 변화하기 어렵고 견고하지만 교사는 자신의 교수방법에 대한 신념을 스스로의 반성적 사고를 통해 새롭게 변화시킬 수가 있다고 하였다. 신념이란 태도, 의도, 행동을 궁극적으로 결정하는 기본적 수단으로 사용되며 인간으로 하여금 살아가면서 판단을 하

거나 행위의 근거를 이루는 원인을 제공한다고 하였다. 총체적 언어 교육에 있어 교사의 신념의 역할은 교육에 관한 지식과 언어와 학습이론에 기초한 일관된 이론적 틀을 제공하는 것을 말한다(윤혜영, 1997). 따라서, 신념을 고려함에 있어 합리적인 것이 무엇인지를 결정할 수 있는 인지적인 범주를 말할 수도 있다. 교사는 가능한 것이나 적절한 것을 결정하는데 새로운 정보를 해석함에 있어 신념을 사용할 수 있다. 그러므로 이 연구는 총체적 언어 접근은 총체적 언어 교사의 신념 없이는 불가능하다는 전제로 한국과 미국의 교사의 신념에 대한 차이를 비교함으로써 두 나라 교사들의 신념이 어떻게 다른지를 비교하여 우리 나라의 총체적 언어 접근의 효과적인 수행에 있어 시사점을 얻고자 하는 것이다.

우리 나라에서도 총체적 언어 접근에 관한 연구는 많이 이루어져 왔다. 총체적 언어 접근을 통한 활동과 효과에 관한 연구(박혜경, 1990; 김정연, 1995)가 있었고, 유아가 문해 발달을 어떻게 이루며 교실에서 문해 환경을 조직하는 교사의 역할에 대한 연구가 주를 이루었다(김영신, 1995; 김정화, 1995; 오애순, 1996). 그러나 총체적 언어 접근의 문식성 발달에 관한 교사의 신념을 비교한 연구는 부족하다. 따라서 이 연구는 유아 언어와 총체적 언어 접근에 대한 교사의 신념을 분석하여 언어와 문화와의 상호작용을 통한 발달과정을 탐구하고, 미국과 한국 교사들의 신념을 비교하여 언어교육에 대한 효과적인 접근방법을 모색하고자 한다.

위의 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

1. 총체적 언어 접근에서의 문식성 발달에 대한 한국의 유아교사들과 미국의 유아교사들의 신념은 어떠한 차이가 있는가?

2. 총체적 언어 접근에서의 문식성 발달에 대한 한국의 유아교사들과 미국의 유아교사들

의 신념은 총체적 언어 접근법을 배운 경험의 유·무에 따라 어떠한 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 조사대상

유아의 문해습득 발달에 대한 교사의 신념을 알아보기 위해서 미국의 펜실베이니아주의 도시 스테이트 컬리지(State College), 레몬트(Lemont), 플리젠트 갭(Plesant Gap), 벨렌폰트(Bellefonte)의 어린이집, 유아원, 유치원에 근무하는 유아교사 76명과 한국의 서울과 부산의 어린이집, 유아원, 유치원 등의 유아교육기관에서 근무하는 유아교사 91명을 연구 대상으로 하였다.

〈표 1〉 한국과 미국의 유아교사의 최종 학력

최종학력	국적 N (%)	한국 N (%)	미국 N (%)	합계 N (%)
전문대 이하		40(43.9%)	21(27.6%)	61(36.5%)
4년제 졸업		46(50.5%)	44(57.8%)	90(53.9%)
대학원 졸업		5(5.4%)	11(14.4%)	16(9.6%)
합 계		91(100%)	76(100%)	167(100%)

〈표 2〉 한국과 미국의 유아 교사의 교육 경력

교육경력	국적 N (%)	한국 N (%)	미국 N (%)	합계 N (%)
0 - 2년		41(45.0%)	26(34.2%)	67(40.1%)
3 - 5년		30(32.9%)	21(27.6%)	51(30.5%)
6 - 8년		13(14.2%)	9(11.8%)	22(13.2%)
9 - 12년		7(7.69%)	7(9.21%)	14(8.4%)
13년 이상		0(0%)	13(17.1%)	13(7.8%)
합 계		91(100%)	76(100%)	167(100%)

위의 <표 1>에 의하면 미국교사는 4년제 대학이상이 55명으로 72.2%를 보이고 있으며 한

국교사는 51명이어 55.9%를 보이고 있다. <표 2>에 의하면 이 연구에 참여한 교사의 경력을 보면 전체 미국과 한국교사의 40.1%가 0 - 2년으로 경력이 적은 교사들이 많았다. 전체적으로 이 연구에 참여한 한국과 미국교사의 70.6%가 경력 5년 이하 였다. 6년 이상의 경우는 한국의 경우는 20명으로 22%를 보였고 미국의 경우는 29명으로 38%로 나타났다.

〈표 3〉 총체적 언어 접근의 경험 유·무

경험유무	국적 N (%)	한국 N (%)	미국 N (%)	합계 N (%)
(예)		25(27.4%)	34(44.7%)	59(35.3%)
(아니오)		66(72.5%)	42(55.2%)	108(64.7%)
합 계		91(100%)	76(100%)	167(100%)

한국 교사들의 경우 총체적 언어 접근을 배운 경우는 총 인원수 91명 중 25명이었고 미국 교사의 경우는 76명 중 34명이 언어 교육을 받았다. 이 연구에 참여한 전체 교사수의 35.3%가 총체적 언어 접근을 배운 경험이 있다고 반응하였다. 교사들은 대학에서 강의나 교사연수나 책을 통해 총체적 언어 접근에 대해 배워본 경험이 있으면 모두 총체적 언어 접근을 배운 집단으로 분류하였다.

2. 조사도구

본 연구의 연구 도구는 Deford(1985) Edelsky (1991) Raines와 Canady(1990)와 Weaver(1990)

의 연구를 토대로 Yoo(1996)가 개발한 유아 문해 습득에 대한 교사 신념(Teachers' Beliefs Related to Children's Literacy)이라는 질문지를 사용하였다. Yoo(1996)는 TBRCL을 이용하여 언어교육에 대한 교사의 접근방법과 신념이 전통적인지 혹은 총체적인지를 판명하였다. Yoo(1996)는 타당도를 위해 32명의 유아 교사들과 4명의 유아 언어 교육을 전공한 대학교수들에게 질문지의 타당도를 의뢰하였다. 본 연구에서 사용한 변안된 질문지는 총 3회에 걸쳐 현직교사 46명에게 예비조사를 실시하였다. 그 결과 문항이 난해한 것, 어휘선정에 문제가 있는 것을 발견하여 3회의 수정작업을 통해 35문항의 수정본을 완성하였다. 3회의 예비조사에서 나온 문항간 신뢰도는 Cronbach $\alpha = 0.87$ 이었다.

3. 조사 절차

유아 문해 습득에 관한 교사의 신념을 알아보기 위해 교사용 설문지를 본 연구에 관한 설명 및 부탁의 말씀을 적은 서신과 함께 우편으로 발송하였다. 미국교사의 경우 회수율을 높이기 위해 유아교육기관을 직접 방문하여 배부, 회수하였다. 한국의 경우 110개가 회수되고 미국은 78개가 회수되었으나 그중 부실기재된 것을 제외하고 한국교사 91부 미국교사 76부가 분석에 최종사용되었다.

4. 자료의 처리

전체 문항은 총체적 언어 신념과 전통적 언

어 신념을 묻는 방식으로 크게 구분되며 그 내용은 <표 4>와 <표 5>에 각각 잘 나타나 있다. 전체 문항은 35문항이고 7점 척도를 사용하며 각각의 방식에 있어 수준 척도의 내용은 상호 반대적이다. 즉, 총체적 언어 신념의 경우 점수가 클수록 동의정도가 크며, 전통적 언어 신념의 경우 점수가 클수록 동의할 수 없는 정도가 강하다. 수집된 자료는 SPSS PC 프로그램을 통해 분석되었으며 집단간 및 언어 신념 방식간의 차이에 대한 유의성 검증은 평균 비교를 통한 t-test를 이용하였다.

<표 4> 전통적 언어 신념을 묻는 문항표와 척도 수준

문 항	수 준	점수
	전적으로 동의한다	1점
	동의한다	2점
3, 4, 10, 13,	조금 동의한다	3점
15, 17, 18,	보통이다	4점
22, 26, 27,	별로 동의하지 않는다	5점
32, 34	동의하지 않는다	6점
	절대 동의하지 않는다	7점

<표 5> 총체적 언어 신념을 묻는 문항표와 척도 수준

문 항	수 준	점수
	전적으로 동의한다	7점
1, 2, 5, 6, 7, 8,	동의한다	6점
9, 11, 12, 14,	조금동의한다	5점
16; 19, 20, 21,	보통이다	4점
23, 24, 25, 28,	별로동의하지 않는다	3점
29, 30, 31, 33,	동의하지 않는다	2점
35	절대동의하지 않는다	1점

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 총체적 언어 접근에서의 문식성 발달에 대한 한국의 유아교사들과 미국의 유아교사들의 신념의 차이

<표 6>에서와 같이 전체 35문항 중 20문항에서 두 집단간에 차이가 나타났다. 문항에 따라서는 미국교사들이 11문항에 있어 높은 점수를 보였고 한국교사들이 9문항에서 더 높게 나타났다. 차이가 난 20문항 중에 13개 문항이 $p < .001$ 에서 차이를 보였고 3개의 문항은 $p < .01$, 나머지 4개의 문항은 $p < .05$ 에서 차이를 보이고 있다.

한국 유아 교사들은 미국 유아 교사들 보다 학습지 사용에 부정적인 입장을 보였고 모방하거나 반복적 암기와 같은 직접적인 방법에도 부정적인 반응을 보였다. 한국과 미국의 유아교사는 모두 단계적인 발달 순서에 따라 읽기와 쓰기를 습득한다고 믿는다. 그러나 한국의 교사들은 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 모두 순서화 되어 있으며 낱자보다는 문장을 통해 언어를 배운다는 부분에 대해서는 미국 교사들보다 높은 신념을 보여주었다.

유아의 언어 교육에 있어 “하루에 적어도 2번 이상은 이야기 책을 유아들에게 들려주어야 한다”는 문항은 미국교사들이 한국교사들보다 높은 신념을 보여 유의한 차이를 보였다($p < .001$). “유아가 매일 책을 스스로 책을 선택하게 해준다”는 문항에서는 미국 교사들은 한국 교사들보다 높은 신념을 보여주어 이 문항도 $p < .001$ 에서 유의한 차이를 보여 주었다. 또한 “유아로 하여금 그림책의 작가와 그림작가에 대해서도 배워야 한다고 생각한다”는 문항에서 미국 교사의 경우 평균(5.53)을 보였는데 한국

의 교사들이 보인 평균 점수(3.93)보다 높아

<표 6> 한국과 미국 교사의 문항별 신념 분석표

문항	한국(91)		미국(76)		t
	M	SD	M	SD	
1	6.19	1.03	6.28	.81	.61
2	6.42	.97	5.51	1.93	3.92***
3	4.81	1.64	3.93	2.12	3.01**
4	2.98	1.80	2.39	1.60	2.18**
5	5.55	1.34	6.04	1.32	2.36*
6	5.57	1.40	6.33	.96	4.00***
7	4.05	1.59	5.74	1.11	7.77***
8	5.80	1.19	5.28	1.44	2.59*
9	5.99	1.08	6.50	.92	3.25***
10	4.48	1.92	3.86	2.00	2.03*
11	5.47	1.27	5.51	1.27	.23
12	5.87	5.25	5.25	1.34	1.01
13	3.56	1.48	2.57	1.23	4.66***
14	5.77	1.28	6.04	1.10	1.44
15	4.38	1.49	3.49	1.79	3.53***
16	5.57	1.28	5.95	1.17	1.95
17	5.10	1.41	4.46	1.66	2.71
18	5.15	1.56	3.56	1.66	6.34***
19	4.78	1.51	5.11	1.68	1.36
20	5.89	1.10	5.97	1.19	.46
21	5.52	1.36	5.60	1.26	.38
22	4.08	1.28	4.35	1.87	1.08
23	4.29	1.30	6.25	1.02	10.61***
24	5.92	1.03	5.92	1.12	.01
25	3.93	1.48	5.53	1.32	7.30***
26	5.80	6.41	4.29	1.65	1.16
27	6.18	2.24	4.76	1.85	4.41***
28	5.84	1.09	6.69	.49	6.27***
29	6.09	1.15	6.17	1.06	.41
30	6.52	.79	6.78	.41	2.60**
31	6.05	1.12	6.40	.86	2.23*
32	5.23	1.52	3.18	1.71	8.16***
33	6.18	1.04	5.97	1.01	1.32
34	4.80	1.72	3.43	1.59	5.28***
35	5.86	1.48	5.51	1.17	11.69

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

〈표 7〉 한국 교사가 미국 교사보다 신념이 높게 나타난 문항

문항	한국		미국		t
	M	SD	M	SD	
언어를 가르칠 때 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 따로 분리하기보다는 상호 관련적으로 보아야 한다.	6.42	0.97	5.51	1.93	3.92***
쓰기는 글자와 단어 학습지를 통해 연습하여 습득한다.	4.81	1.64	3.93	2.12	3.01**
모방하기와 배기기에 의해 글자를 배우는 것이 효과적이다.	5.15	1.56	3.57	1.67	6.34***
읽고 쓰기를 잘하기 위해서는 반복과 암기가 중요하다.	4.38	1.49	3.49	1.79	3.53***
유아에게 글자, 발음, 단어를 암기해야 한다.	5.23	1.52	3.18	1.71	8.16***
발음과 철자 중심의 반복적 읽기 학습은 아이들이 읽기를 효과적으로 배울 수 있도록 도와준다.	4.80	1.72	3.43	1.59	5.28***
유아들은 학습지를 통하여 글자를 배워야 효과적이다.	6.18	2.24	4.76	1.85	4.41***
일정한 순서에 따라 단계적인 과정을 통해 읽기와 쓰기 습득한다.	3.56	1.48	2.56	1.23	4.66***
언어는 낱자에서 단어 그리고 문장으로 배워나간다.	4.48	1.92	3.86	2.00	2.03*

df=165 *p < .05 ** p < .01 *** p < .001

p<.001에서 유의한 차이를 보였다. 전체적으로 유아에 대한 언어접근에 있어 미국교사들은 책을 통하여 효과적으로 언어 교육을 수행함으로써 한국교사들보다 높은 신념을 보여주고 있다. 이는 한국보다는 미국이 어렸을 때부터 책을 읽어주는 사회적 분위기의 영향이 크다는 것을 의미한다. 미국의 유아 교사들은 “음악, 수학, 문학, 예술, 과학 등 모든 분야에서 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 배워야한다”는 점에서 한국의 교사들보다 높은 신념을 보여주어 p<.001에서 유의한 차이를 보였다.

미국 유아 교사들은 “영아기 때부터 유아의 문자언어에 대한 인식이 발달된다”는 항목에서 한국교사들보다 높은 점수를 보여주어 두 집단간의 유의한 차이를 나타내었다(p<.05). 또한 “어린 1세 - 2세의 영아도 쓰는 것의 의미를 알

고 있다”는 부분에서 한국 유아 교사들 보다 높은 신념을 보여주었고 이 문항에서도 유의한 차이를 보였다(p<.001). “말하기와 듣기는 읽기와 쓰기에 선행한다”는 문항은 미국교사들과 한국교사들 모두 다른 문항에 비해 낮은 신념을 보여주었으나 두 집단간에 유의한 차이가 있었다(p<.01).

유아들간의 토의하거나 생각나누기와 같은 사회적 상호 작용에서는 미국의 교사들이 한국의 교사들보다 높은 신념을 보여 두 집단간에 유의한 차이를 보였다(p<.01). 미국 유아교사들은 한국 유아교사들 보다도 유아의 실수에 대해 관대하며 실수가 학습의 시작이며 유아들이 실수하는 것을 하나의 배움의 과정으로 인식하였다. 반면에 한국교사들은 아직까지는 유아의 실수에 대해 미국 교사에 비해 관대하지 못하

<표 8> 미국교사가 한국교사보다 신념이 높은 문항

문 항	한 국		미 국		t
	M	SD	M	SD	
유아들에게 매일 책을 스스로 선택하는 기회를 준다.	5.84	1.09	6.69	0.49	6.27***
음악, 수학, 문학, 예술, 과학 등 모든 분야에서 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 배워야 한다.	5.57	1.40	6.33	0.96	4.00***
교사는 교실에서 하루에 적어도 2번 이상은 이야기책을 유아들에게 들려주어야 한다.	4.30	1.30	6.25	1.02	10.61**
유아들은 책의 작가와 그림작가에 대해서도 배워야 한다.	3.93	1.48	5.53	1.32	7.30***
유아들은 영아기 때부터 그들의 문자언어에 대한 인식이 발달한다.	5.55	1.34	6.04	1.32	2.36*
아주 어린 아이들(만 1 - 2세)일지라도 쓰는 것의 의미를 안다.	4.05	1.59	5.73	1.11	7.77***
말하기와 듣기는 읽기와 쓰기에 선행한다.	2.98	1.80	3.93	2.12	3.01**
유아들간의 사회적 상호작용(예: 토의하기, 생각나누기, 문제를 함께 해결하기)을 격려한다.	6.52	0.79	6.78	0.41	2.60**
유아들의 실수는 그들이 배우고 있다는 것을 보여준다.	5.99	1.08	6.50	0.91	3.25***
학습자의 역할은 유아뿐 아니라 교사에게도 속한다.	5.28	1.44	5.80	1.19	2.59*
교사는 연구자의 자세로 관찰하고 반응해야 한다.	6.05	1.12	6.40	0.86	2.23*

df=165 *p < .05 **p < .01 ***p < .001

고 시행착오를 통한 과정자체를 학습으로 간주하지 않았다. 이 문항에 관해 두 집단의 차이는 p<.001에서 유의미한 차이를 보였다. 또한 교사의 역할에서 미국의 교사들은 자신들을 가르치는 자 뿐만 아니라 배우는 학습자로서 규정짓는 부분에 대해서 한국교사들보다 높은 신념을 보여주었다(p<.05). “교사는 연구자의 자세로 관찰하고 반응해야 한다”는 문항은 미국 교사 집단은 역시 한국 교사들보다 높은 신념을 보여주어 두 집단간에 차이를 보여주었다(p<.05).

2. 총체적 언어 접근에서의 문식성 발달에 대한 한국의 유아교사들과 미국의 유아교사들의 총체적 언어 접근법을 배운 경험의 유·무에 따른 신념의 차이

<표 9> 한국교사의 총체적 언어접근 경험의 유·무에 따른 신념의 차이

총체적 언어 접근 경험	N	M	SD	t	p
무	25	4.92	.57	-4.091	.000
유	66	5.44	.53		
합 계	91	5.19	.55		

위의 <표 9>는 한국교사 집단에서 총체적 언어 접근을 배운 교사들과 배우지 않은 교사

끼리의 유아의 문식성 발달에 관한 신념은 $p < .001$ 에서 유의한 차이를 보였다.

<표 10> 미국교사의 총체적 언어접근 경험의 유·무에 따른 신념의 차이

총체적 언어 접근 경험	N	M	SD	t	p
무	34	4.81	.46	-4.091	.000
유	42	5.47	.63		
합 계	76	5.14	.54		

<표 10>에 의하면 미국교사 집단에서 총체적 언어 접근을 배운 교사들과 배우지 않은 교사들간의 유아의 문식성에 관한 신념의 차이는

<표 11> 한국과 미국교사의 총체적 언어 접근 경험 유·무에 따른 신념의 차이

총체적 언어 접근 경험	N	M	SD	t	p
무	59	4.85	.51	-6.911	.000
유	108	5.45	.57		
합 계	167	5.15	.54		

$p < .001$ 에서 유의한 차이를 보였다.

한국과 미국교사 모두 총체적 언어 접근을 배운 교사와 배우지 않은 교사 사이에 신념의 차이를 보인($p < .001$) 결과는 <표 11>과 같다. 이는 총체적 언어 접근에 대해 배운 경험이 교사의 문식성 발달에 관한 신념에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

<표 12>는 총체적 언어 접근 방식을 경험한 유·무에 따라 각각 미국과 한국의 교사 신념을 비교한 통계 자료이다. 그러나 <표 12>에서 미국 교사들 중 총체적 언어 접근을 배운 교사 집단과 한국 교사들 중 총체적 언어 접근을 배운 교사 집단은 신념에 있어 차이를 보이지는 않았다($p\text{-value}=0.810$). 또한, 총체적 언어 접근을 배우지 않는 한국 교사들과 미국교사 간의 신념에는 유의한 차이가 나타나지 않았다($p\text{-value}=0.450$). 이는 총체적 언어 접근의 학습은 국가간의 문화와 인종과는 상관없이 교사의 신념에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

<표 12> 총체적 언어 접근 경험 유·무에 따른 국가간의 비교

총체적 언어접근	미 국			한 국			t	p
	N	M	SD	N	M	SD		
유	42	5.47	.63	66	5.44	.53	0.242	0.810
무	34	4.81	.46	25	4.92	.57	-0.762	0.450
합 계	76	5.14	.54	91	5.19	.55		

IV. 결과 및 논의

한국과 미국교사의 총체적 언어 교수법에 관한 두 집단의 차이는 35문항 중에서 20문항이 유의한 차이를 보였다. 그 중에서 13개의 문항이 $p < .001$ 에서 유의한 차이를 보였고 3개의 문

항이 $p < .01$ 에서 유의한 차이를 보였으며 나머지 4개의 문항이 $P < .05$ 에서 유의한 차이를 보였다. 차이가 난 20문항을 비교하여 볼 때 한국 교사 집단은 9개 문항에서 미국 교사 집단

에 비해 높은 평균을 보였으며 미국 교사들은 11개의 문항에서 높은 평균 점수를 보였다. 연구 결과에 따른 논의와 결론은 다음과 같다.

첫째, 한국의 유아교사들은 미국의 유아교사들 보다도 학습지 사용에 대해 더욱 부정적인 반응을 보였다. 또한 언어를 배움에 있어 암기와 반복적 학습에 대해서도 낮은 지지의 결과를 보여주었다. 이는 미국에서는 총체적 언어 접근이 우세함에도 불구하고 전통적인 학습지(basal reader)나 워크북(workbook)을 통용하며 총체적 언어 접근과 전통적인 언어접근의 중용을 선호하는 통합접근이(Balance Approach) 있기 때문인 것 같다(Spiegel, 1992). 이와 같은 맥락에서 미국에서는 총체적 언어 접근과 대비되는 발음중심(phonics approach)과 철자 중심 접근방법에 대해 아직까지도 많은 학자들과 교사들이 그 중요성을 강조하며 총체적 언어 접근을 주장하는 학자들과 열띤 토론을 벌이고 있는 실정이다(Deegan, 1995). 반면, 한국에서는 학습지 사용과 발음 중심의 교육에 대한 긍정적인 입장을 보이는 연구가 부족하며 이에 따른 효과성을 주장하는 입장이 뚜렷하지 않다. 또한 한국 부모들의 조기 교육 관심과 어린 2-3세의 유아들에게조차 학습지를 강요하려는 경향이 교사들에게 학습지에 대한 불신과 반대의 목소리를 강화시키는 요인이 되었다고 볼 수 있다. 그러므로 한국의 유아교사들은 언어 교육에 있어 우리나라의 전통적인 천자문처럼 기억학습과 반복학습보다는 총체적 언어 접근에서 강조하는 의미교육을 강조하는 경향을 보이고 있다. 따라서 발음과 철자 중심의 반복적 읽기 학습은 아이들이 읽기를 효과적으로 배운다는 부분에 반대하는 경향을 보여주고 있다.

둘째, 미국 유아 교사들은 언어교육 접근에

있어 유아 문학에 대해 긍정적인 경향을 보여 주며 책 읽어주기를 강조하고 있다. 이는 어린 시절부터 유아가 잠들기 전에 책을 읽어주는 것이 삶의 당연한 모습으로 정착한 미국 문화의 결과인 것 같다. 책을 하루에 2번 이상 읽어 주며 그림책의 작가와 그림작가까지 유아들이 배워야 한다고 생각하는 것은 미국 유아교사가 한국 유아교사보다 더욱 적극적인 모습이다. 이 같은 연구 결과는 Yoo(1996)의 연구에서 교사의 의견을 질적 분석한 결과 총체적 언어 접근 교사가 전통적 교사보다 문학자체의 선호 때문에 하루의 교과과정 구성에 있어 문학을 함께 나누는 시간을 많이 할애하였다는 것을 통해 볼 수 있다. 반면에 전통적 교사들은 언어를 가르치기 위해 책을 읽어주는 의무감이지 그 이상의 독서에 대한 열정은 없었다. 이는 미국의 교사들은 책을 읽어주는 것이 하나의 생활이며 그들 문화에 있어 책을 자주 읽어주는 경향이 곧 유아의 언어 문해 습득과도 밀접한 연관이 많다는 연구 결과가 이 부분을 설명해주고 있다(Combs, 1992; Eedelsky, & Peterson, 1994; Yoo, 1997).

셋째, 교사의 역할 부분에서는 한국교사와 미국 교사간의 유의한 차이를 보였다. 미국교사들은 언어를 배움에 있어서도 음악, 수학, 문학, 예술, 과학 등 모든 분야에서 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 배워야 하다고 생각하였다. 또한 학습을 해나가는데 있어 유아들의 실수는 그들이 배우고 있다는 것을 보여 주며 또한 교사도 평생을 통해 계속 배워나가는 학습자의 역할과 유아의 반응을 관찰하는 연구자의 모습으로 생각한다. 유아들 간의 사회적 상호작용(예: 토의하기, 생각나누기, 문제를 함께 해결하기)을 격려한다는 부분에서 미국교사들이 한국교사들보다 높은 평균을 보이며 두 집단간에

유의한 차이를 보여 주었다. 이는 미국교사들의 경우 1990년대 이후 교사교육에 있어 교사가 평생교육을 통해 배워나가며 자신의 교실에서 연구환경을 마련해나가야 한다는 점을 강조하는 사회적 분위기와 밀접한 연관이 있다 본다(Whitmore, & Goodman, 1996). 또한 한국보다는 토론과 대화를 즐기는 미국 문화가 미국 교사들로 하여금 한국교사들보다 유아들간의 상호작용을 강조하였음을 알 수 있다.

넷째, 한국교사들과 미국교사들 간의 문식성 발달에 있어 차이를 보였다. 미국 교사들은 어린 유아일지라도 문식성 발달에 흥미를 보이며 1-2세의 영아일지라도 문자의 의미를 이해하며 인식해 나갈 수 있다고 믿고 있었으며 또한 한국교사들은 말하기와 듣기가 읽기와 쓰기에 선행한다는 성숙주의적 입장을 미국교사들보다 더 많이 가지고 있었다. 아직도 이 부분에 대해서는 한국교사들이 미국교사들보다 더 전통적인 입장을 보여 주었다. 총체적 언어 접근은 과거의 전통적 언어 교육에서 제시하는 유아의 성숙과 발달보다는 교육의 역할을 강조하며 1990년대 이후에 많은 실험과 논쟁을 통해 이론을 발전시켜 나가고 있는 추세이다. 하지만 현 교사들의 언어를 보는 시각에서는 성숙주의적 입장이 확고하게 나타나 앞으로 이 부분에 대한 교사교육 프로그램개발이 시급함을 보여 주었다(Stice, Bertrand, & Bertand, 1995).

다섯째, 이 연구에 참여한 두 나라의 교사들 중에서 총체적 언어 접근을 배운 집단과 배우지 않은 집단끼리는 유아의 문식성 발달에서 유의한 차이를 보였다. 그러나 미국의 총체적 언어 집단교사들과 한국의 총체적 언어 접근을 배운 교사들끼리의 신념의 차이는 보이지 않았다. 또한 총체적 언어 접근을 배우지 않는 한국과 미국교사들 끼리의 신념의 차이도 나타나

지 않았다. 이는 총체적 언어 접근을 배운 경험은 나라나 인종, 문화와 상관없이 교사의 신념에 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 윤희영(1997)의 연구에서도 총체적 언어 접근을 배운 유아교사들이 유아의 문식성 발달에 있어 높은 신념을 보인 것과 일치했다.

본 연구에 있어서 연구 결과와 논의를 바탕으로 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 한국의 교사들은 유아가 학습지를 통해 글자나, 단어와 같은 언어를 배우는 것에 대해 상당히 부정적이었다. 읽기와 쓰기 교육을 반복과 암기를 통해서 하는 것 또한 미국교사에 비해 반대하는 경향을 보였다. 둘째, 한국 교사들은 미국교사들보다 유아에게 문자언어를 가르치는데 있어서 직접적인 지시방법과 같은 전통적인 방법에 반대하는 경향을 보여 주었으며 이와 같은 맥락으로 따라 쓰거나 베끼기와 같은 방법으로 글자를 배우는 것에 대해서도 반대하는 경향을 보였다. 셋째, 미국교사들은 한국교사들에 비해 언어 접근 방법에 있어 책의 사용에 대해 긍정적인 경향을 보여 주었다. 교실에서 하루에 적어도 2번 이상 이야기책을 들려주어야 한다고 했고 책의 작가와 그림작가에 대해서도 배워야 하며 따라서 유아에게 매일 책을 선택할 수 있는 기회를 준다는 부분에 대해서 한국의 교사들보다 높은 신념을 보여주었다. 넷째, 또한 미국의 교사들은 한국의 교사들 보다 교사의 역할에서 차이를 보여 주었다. 미국 교사들은 토의하기나 생각나누기와 문제를 함께 해결하기를 격려하는 경향과 연구자나 학습자로서의 자세로 유아에게 관찰하고 반응하는 경향을 나타냈다. 다섯째, 총체적 언어 접근의 경험의 유·무는 유아교사의 문식성 발달에 관한 신념에 영향을 미쳤다. 총체적 언어 접근 경험은 다른 나라와 문화와 상관없이 교

사의 문식성 발달에 관한 신념에 영향을 주었다.

본 연구의 결과를 토대로 살펴본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 만 0세부터 만 5세까지의 한국과 미국에서 유아들이 다니는 어린이집이나 유아원, 유치원 교사들을 대상으로 하여 각 기관에 따른 다양한 특성이 이 연구에 미치는 영향을 연구하지는 못하고 전체적으로 유아교육기관에 근무하는 교사들로 포괄적으로 다룬 점이다. 둘째, 유아교사의 신념을 알아보기 위해서 질문지를 사용한 양적 연구 방법만으로 접근하기에는 자료수집에 부족한 점이 있다고 본다. 따라서 유아교사들과 문식성 발달에 대해 심층적인 면담과 교사가 직접 수업하는 것을 현장에서 관찰하여 교사와 신념이 실제와 얼마나 일치하는지를 알아보는 후속연구가 필요하다고 본다.

이 연구의 결과를 토대로 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 한국교사와 미국교사 모두 유아

의 문식성 발달에 관한 신념은 아직까지 성숙주의 경향이 높게 나타나 유아의 읽기나 쓰기 보다는 말하기 듣기가 언어 교육에 선행되어야 하는 경향을 보이고 있으며 한국의 교사들은 미국의 교사들보다 이 부분에 더욱 전통적인 입장을 보이고 있다. 따라서 유아의 문식성 발달에 관한 교사의 신념 변화를 위해 교사 연수 교육에 있어 활동중심 프로그램 위주의 교육보다는 교사의 총체적 언어 접근에 대한 철학을 이해할 수 있는 자료와 정보를 제공해야 하겠다. 둘째, 본 연구에서는 한국과 미국의 교사들의 신념을 비교하였으나 후속연구에서는 유아교육기관의 교사들과 부모들에게 실시하여 언어교육을 함에 있어 부모와 교사간에 어떠한 신념의 차이가 있는지를 알아볼 수 있다. 즉, 유아에게 언어를 효과적으로 가르치기 위하여 어떠한 방향으로 가정과 유아교육기관을 연계해야 하는지 시사점을 얻을 수 있다고 본다.

참 고 문 헌

- 김영신(1995). 유아교육기관의 질에 따른 유아의 문해 행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문 미간행
- 김정연(1995). 문해에 기초한 총체적 언어 교육접근법이 유아의 쓰기에 미치는 영향. 성균관대학교 교육 대학원 석사학위 청구논문 미간행.
- 김정화(1996). 극화 놀이 영역에서 문식성 자료와 교사의 개입이 유아의 문식성 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문 미간행.
- 박혜경(1990). 유아를 위한 총체적 언어교육 접근법의 효과에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문 미간행
- 오애순(1982). 유아의 블록 영역과 언어 영역에서의 문해 활동 차이 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문 미간행.
- 유승연(1998). 총체적 언어 접근을 위한 평가 방법으로서의 포트폴리오(portfolios)의 활용, *유아교육논집*, 2(2), 133-157
- 윤혜영(1997). 총체적 언어접근에서의 문식성 발달에 대한 유아교사의 신념. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문 미간행.
- Combs, R.(1992). *Developing critical reading skills through whole language strategie* Foundations in Reading, Southern Nazerene University (Eric Document Reproduction Service No ED 353

- 556).
- Church, S.M.(1996). *The future of whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Deegan, D.H.(1995). The necessity of debate: A comment on commentaries. *The Reading Teacher*, 48(1), 688-694
- Dudley-Marling, C.(1995). Uncertainty and the whole language teacher. *Language Arts*, 72, 252-257.
- Eedelsky, C, & Peterson, R.(1994). Teachers as readers: Learning to talk about literature. *Journal of Childrens Literature*, 20(1), 23-27.
- Frerichs, L.C.(1993). *Kindergarten teachers perceptions and practices in reading/language arts*. Charleston, SC: Annual Meeting of the National Reading Conference. (Eric Document Reproduction Service No. ED 365 934).
- Gauthier, J.D.(1994). *Wisconsin teachers belief systems: A comparative analysis of relationships between three theoretical models of reading and their aligned instructional practices: A survey*. Unpublished doctoral dissertation. Madison WI: University of Wisconsin.
- Gee, J.(1989). What is literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18-25.
- Goodman, K.S.(1989). Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207-220.
- Kagan, D.M.(1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- McCaslin, M.M.(1989). Whole language: Theory, instruction, and future implementation. *The Elementary School Journal*, 90(1), 223-229
- Pajares, F.M.(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational research*, 62(1), 207-332.
- Portelli, J.P., & Church, S.M.(1995). Whole language and philosophy with children In J.P. Portelli & R.F. Reed(Eds.), *Children, philosophy and democracy*. Alberta, Canada: Detselig.
- Raines, S.C., & Canady, R.J.(1990) *The whole language kindergarten*. New York: Columbia Teachers College.
- Rust, F.O.(1991). *A comparative analysis of beliefs about teaching among preservice teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Stice, C.F., Bertrand, J.E., & Bertrand, N.P.(1995). *Intergrating reading and the other language arts*. Belmont, CA: Wadsworth
- Spiegel, D.L.(1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher*, 46(1), 38-44.
- Thompson, A.(1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A Synthesis of the research*. In D.A. Grouws(Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*(pp.127-146). New York: Macmillan.
- Yoo, S.(1996) *A Study of how early childhood teachers beliefs reflect their use of the whole language and traditional approaches: A quantitative and Qualitative analysis*: The Pennsylvania State University
- Yoo, S.(1997). Children's Literature for Development Readers and Writers in Kindergarten. *Education*. 118(1), pp123-129
- Yoo, S.(1998). Early Childhood Teachers Beliefs about Literacy Based on the Whole Language Approach. *Educational Research Quartely*, 22(2), 12-20.
- Weaver, C.(1990). *Understanding whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann. Whitmore, F.K., & Goodman, Y.M.(1996). *Whole Language Voices in Teacher education*. York, ME: Stenhouse.