

유아의 문식성 습득에 대한 교사와 부모의 신념

The Teacher's and Parent's Beliefs about Literacy Acquisition

숭의여자대학 유아교육과

교수 김정화*

호서대학교 유아교육과

교수 이문정

Dept. Early Childhood Education, Soongeui Women's College

Professor : Kim, Jung-Wha

Dept. Early Childhood Education, Hoseo University

Professor : Lee, Moon-Jung

<Abstract>

The present study was to investigate the teacher's and the mother's beliefs about literacy acquisition and to analyse differences between them. The subjects for this study were 134 teachers and 174 mothers of the kindergarten and daycare centers. The 25-item questionnaire constructed by Westwood, Knight and Redden(1997) was used in this study with a slight modification. Collected data were analyzed by one-way ANOVA to verify the differences of the teacher's beliefs according to an academic background and a career, and mother's according to an academic background and an occupation, and compared by t-test to verify the differences of the teacher's and mother's beliefs. The major findings were the most teachers and mothers showed balanced approach: more skill-based about reading than writing. The university graduated teachers took more meaning-based, child-centered approach than finisher of caregiver training center. According to career, more the experienced kept more skilled-based approach. In case of the mother, the university and graduated school graduates took more meaning-based, child-centered approach than finisher of college and High school. According to occupation, more the professional kept more meaning-based approach. Finally there were no meaningful difference in an income and mothers' age. And teachers took more meaning-based, child-centered approach than mothers. Especially about writing, teachers kept much more meaning-based approach than mothers.

▲주요어(Key Words) : 교사신념(teacher's beliefs), 부모 신념(parent's beliefs), 기술중심 접근(skill-based approach), 의미중심 접근(meaning-based approach), 균형잡힌 접근(balanced approach)

I. 서 론

현대로 올수록 의사소통의 도구이자 사고의 수단인 문식성 교육에 대한 관심과 필요성이 더욱 고조되고 있다. 이제는 문식성이 더 이상 초등학교시기에 시작되는 교육이

아니라 전 생애에 걸쳐 계속적으로 발전되는 기술이로 인식되고 있다. 특히 유아기는 문식성 발달이 시작되는 시기로서 매우 결정적이며 이때의 문식성 경험은 이후의 학교에서의 성취와도 깊은 관련성이 있다(Darling & Lee, 2003).

유아기에 유아교육기관에서의 문식성 교육과 발달에 영향을 미치는 가장 큰 요인 중 하나는 교사이다(Katz, 1984). 똑같은 프로그램이라도 교사가 어떤 사람인가에 따

* 주 저 자 : 김정화 (E-mail : jwkimece@hanmail.net)

라서 교육의 실체는 매우 다르게 나타날 수 있다(Cassidy, Buell, Paugh-Hose & Russell, 1995). 교사의 교수행위는 교사의 성격과 능력 등 다양한 요소에 영향을 받지만 최근에는 교사의 사고과정이나 신념체계와 같은 질적 변인들에 영향을 받는다는 의견들이 주목받고 있다(이경민, 2002; 이명순, 2001; 최영남, 1998; Wiseman, Cooner & Knight, 1999). 교사의 신념이란 사물, 사람들, 사건, 그리고 특징적인 관계에 대한 풍부하고 일반적인 지식을 말하며 이는 교실에서의 행동에 영향을 줄 뿐만 아니라 계획, 상호작용적 사고와 의사결정에까지 전반적으로 영향을 준다. 따라서 교사의 신념은 실제 교실에서 유아들에게 제공할 활동을 조직하고 프로그램을 계획하며 환경을 조성하고 의사결정을 하는데 중요한 결정 요인이 된다.

Jackson(1968)은 교사의 사고과정을 3가지로 분류하였는데 계획, 상호작용적 사고와 의사결정, 이론과 신념이 그것이다. 이중 특히 교사의 사고와 신념은 사물, 사람들, 사건, 그리고 특징적인 관계에 대한 풍부하고 일반적인 지식을 말하며 이는 교실에서의 행동에 영향을 줄 뿐만 아니라 계획, 상호작용적 사고와 의사결정에까지 전반적으로 영향을 준다고 하였다. 즉 신념이란 궁극적으로 인간의 태도와 행동을 결정하는 기본적인 수단으로 인간이 살아가면서 판단하는 의사결정의 기준과 행동의 근거를 제공해준다.

이러한 교사의 신념은 오랜 시간 동안 훈련과 경험의 결과로서, 교사가 그동안 경험했던 학습과정이나 교육 내용 등을 기초로 형성된다(최미숙, 2004; Carter, 1999). 그러므로 교사의 신념은 예비교사 기간의 교육과 경험에 따라 각기 다르게 형성될 수 있으며 교사로서 교육수행과정과 현직 교육(Carter, 1999), 기관유형에 따른 문화와 운영상의 특성에 영향을 받는다(장영숙, 최미숙, 황윤세, 2004; 최미숙, 2004). 또한 Deford(1985)는 교사의 신념은 지식에 의해 형성되고 변화할 수 있다고 주장하면서 교실에서의 교육의 질을 높이기 위해서는 교사교육 프로그램을 통한 교사의 신념을 변화시키는 것이 가장 좋은 방법이라고 하였다.

선행 연구들에서도 장영숙, 최미숙, 황윤세(2004)는 유아 교사의 신념과 실제의 관계를 밝히는 연구에서 공사립 유치원과 어린이집의 교사들의 총체적 언어교수법에 영향을 주는 요인은 교사의 상호작용주의 교육 신념과 교수 효능감이며 이들 변인에 의해 언어교수법의 실체를 예측할 수 있다고 하였다. 그리고 총체적 언어 신념은 교사의 경력과 학력과 긍정적인 상관관계가 있다고 하였다.

정숙경(2004)도 초등학교 1학년과 2학년 담당 교사를 대상으로 문해성 지도 접근방식과 신념에 대해 조사하였다. 문식성 지도법을 기능중심 접근법과 총체적 언어접근법으로 분류하여 조사한 결과 총체적 언어접근법의 교수활동

을 하는 교사들은 구성주의적 신념이 더 뚜렷한 것으로 나타났다.

유승연(2000)은 한국과 미국의 유아 교사들을 대상으로 언어 교육에 대한 신념을 총체적 언어접근법과 전통적 접근법으로 구분하여 조사하였다. 총 35문항의 질문지를 사용하여 양적 연구를 한 결과 한국과 미국의 유아교사는 20개 문항에서 유의한 신념의 차이를 보이는 것으로 나타났다. 전반적으로 한국의 교사들이 미국의 교사들보다 더 총체적인 언어교육의 신념을 가지고 있는 것으로 나타났으며 구체적으로 한국의 유아교사들은 학습지의 사용이나 암기식의 반복적 학습에 대해서 더 부정적이었지만 미국 유아교사들은 유아문학에 대해서는 더 긍정적인 경향을 보여서 유아들에게 책을 많이 읽어주어야 하며 교사도 학습자와 동일하게 연구하는 자세를 취해야 한다는 신념에서는 더 지지적인 것으로 나타났다.

이와 같이 교실 현장에서의 교수 행동은 교사의 신념 체계에 영향을 받는다. 언어교육에서도 유아들이 실제로 어떻게 읽기, 쓰기를 배우는가에 대한 교사의 신념은 교사가 교수방법을 선택하고 자료를 선택하는데 영향을 주며, 교육의 질과 효과에도 직접적으로 연결되는 문제이다.

하지만 문식성 습득은 0세부터 시작되며 유아들은 유아 교육 기관에 오기 전에 이미 가정에서부터 문식성과 관련된 많은 경험을 하게 된다. 어린 시기의 문식성 교육은 가정에서부터 이루어지며 가정에서의 읽기, 쓰기 경험이 유아의 문식성 발달에 결정적이다. 가정의 문식성 환경에 영향을 주는 여러 가지 요인들 중에서도 특히 부모의 신념은 각각의 가정의 읽기 환경의 차이를 결정지어주는 가장 중요한 요인이다. 이는 부모의 신념이 행동을 이끌기 때문이다(Galper, Wigfield & Seefeldt, 1997). 따라서 부모의 신념은 부모-유아와의 상호작용과 가정의 교육환경, 가정에서의 교육방법, 교육에 대한 기대수준 등에 영향을 준다(Furnham, Rakow, & Mak, 2002; Galper, Wigfield & Seefeldt, 1997).

DeBaryshe(1993, 1995)는 가정의 문식성 환경에 영향을 주는 여러 가지 요인들 중에서도 특히 부모의 신념이 각각의 가정의 읽기 환경의 차이를 결정지어주는 가장 중요한 요인이라고 설명하고 있다. Sigel(1985)도 부모의 신념이란 자녀와 자녀 교육에 대한 지식을 바탕으로 형성된 자녀에 대한 실제적인 믿음으로 부모의 양육 행동에 영향을 주고 나아가서 유아의 성취에 결정적인 역할을 한다고 하였다.

실제로 3, 4세 자녀를 둔 부모의 문식성에 대한 태도를 조사한 Anderson(1995)은 발현적 문식성(emergent literacy)의 관점을 가진 부모들은 즐겁게 책읽기를 강조한 반면

전통적인 관점을 가진 부모들은 철자법을 가르치는 교육을 강조하여 부모의 신념에 따라 부모의 행동이 다르게 나타남을 제시하였다.

DeBaryshe(1995)는 저소득층과 중산층 부모의 읽기 신념에 영향을 주는 요인들에 대해서 분석한 결과 부모의 학력, 수입, 부모의 읽기 습관 등이 부모의 읽기 신념에 영향을 준다고 하였다. 즉 부모의 인구학적인 변인은 부모의 발현적 문식성의 신념과 정적인 관계가 있으며 발현적 문식성의 신념을 가진 부모들이 자녀에게 더 많은 책을 읽어주었으며 책을 읽어줄 때 더 많은 상호작용을 하는 것으로 보고하였다. 따라서 읽기에 대한 부모의 신념은 교육행동으로 이어지며 이러한 신념이 부모가 책을 많이 읽는 것과 같은 모델행동보다도 유아의 책에 대한 흥미를 자극하는 더 결정적인 요인이 된다고 하였다.

Fitzerald, Spiegel, & Cunningham(1991)의 연구에서는 부모가 문식성 능력이 높을수록 유아의 문식성을 더 중요시 여기며 일상생활에서의 자연스러운 문식성 활동을 강조하는 반면 부모의 문식성 능력이 낮은 경우에는 자녀를 더 기술적으로 가르치려는 경향이 있었다.

4.5세유아의 읽기, 쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정 문해 환경을 연구한 김명순(1999)은 중류 계층의 어머니들의 읽기 쓰기에 대한 신념을 전통적인 관점과 문해출현의 관점, 두 신념의 혼합된 관점으로 분류하여 조사하였는데 읽기에 대해서는 전통적인 관점과 문해출현의 관점이 고루 분포되었던 반면에 쓰기에 대해서는 기술지향적인 전통적인 관점이 더 높게 나타났다. 즉 쓰기의 경우에 시중에 파는 자모음, 단어, 문장 쓰기 교재를 활용한다 더 체계적이고 기술적인 가정활동이 읽기보다 더 많았던 것으로 보고하였다.

이처럼 교사와 부모는 유아시기에 유아교육기관과 가정에서 문식성 교육과 발달을 결정하는 중요한 요소로서 이들이 유아들의 문식성 습득에 대해서 가지고 있는 신념의 차이는 구체적인 문식성 교육방법의 차이로 나타난다. 유아의 문식성 교육은 크게 기술 중심의 낱자교육을 강조하는 상향식 언어교육과 글의 의미와 유아중심의 하향식 교육, 그리고 글의 의미와 음운인식의 기술을 모두 중요시 여기는 균형잡힌 언어교육으로 나누어 볼 수 있다.

기술중심의 언어교육에서는 언어의 기술을 가장 중요시 여기며 직접적이고 체계적인 교수계획에 의해서 부분에서부터 전체로 언어를 습득하는 것이 가장 효율적이라고 본다. 그러므로 기술중심 언어교육의 교사는 문식성 교육을 위해서 유아의 발달에 맞게 활동들을 계획하여 각 단계마다 교수화된 연습을 하도록 하고 학습 과제를 점진적으로 늘리면서 반복적으로 제시한다(McGee & Richgels, 1990)

그리고 유아의 의도나 의미보다는 글자 변별훈련, 반복 훈련, 올바른 맞춤법, 적절한 문장부호(punctuation)훈련을 강조한다.

반대로 의미 중심의 총체적인 언어교육에서는 유아중심의 시각에서 문식성 발달을 본다. 유아들이 비록 성인과 같은 기술적이고 관습적인 방법으로 글을 읽고 쓰지는 못한다 할지라도 그들도 이미 문식성에 대한 지식을 가지고 있다고 본다. 때문에 문식성 학습은 매우 어린시기부터 일어나고 구어와 문어, 책 등에 계속적으로 노출되는 과정에서 발달한다고 본다. 그러므로 유아중심, 의미중심의 언어교육을 주장하는 교사들은 유아들이 말하기, 듣기를 배우는 것과 똑같은 방법으로 문식성을 배운다고 믿고 형식적인 학습이 아니라 실제적인 읽기, 쓰기를 통한 학습을 강조한다. 즉 단순한 글의 해독이나 쓰기 같은 기술적인 측면보다는 유아들이 자신의 경험을 바탕으로 의미를 해석하고 창조하며 자신의 생각이나 감정을 표현하기 위해 새로운 의미를 만들어내는 과정을 중요시 한다.

반면 중간적인 입장을 취하는 균형잡힌 언어교육에서는 기술중심의 상향식 언어교육과 유아, 의미중심의 하향식 언어교육이 배타적이고 서로 융합할 수 없는 교육법이 아니라고 보고 상향식 언어교육과 하향식 언어교육의 요소들을 결합한다. 이들은 문식성의 기술을 가르치기 위해서는 교사중심의 교육을, 문식성의 의미와 정의적인 태도를 가르치기 위해서는 유아중심의 교육을 적절히 제공하여야 하며 주변 환경, 부모, 교사, 또래 유아 등, 문식성에 대한 지식을 얻을 수 있는 지식의 자원을 다양하게 활용하는 것이 가장 효율적이라고 주장한다(Flood, Lapp, Flood, & Nagel, 1992).

그러나 이러한 3가지의 언어교육법은 실제로는 뚜렷이 구별되는 것이 아니다. 서로 상반되는 것처럼 보이는 기술중심의 언어교육과 의미중심의 언어교육도 이분법으로 양분할 수 있는 것이 아니다. 실제 교실에서 행하여지는 교육은 어디까지가 기술중심 교육이고 어디까지가 의미중심 교육인지 경계를 지을 수가 없으며 다만 더 기술 중심적인 교육인가 아니면 좀 더 의미 중심적인 교육인가를 연속선상에서 제시할 수 있을 뿐이다. 즉 연속선상에서 양극으로 갈수록 더 기술 중심적, 더 의미 중심적인 언어교육이 되고 가운데로 올수록 균형잡힌 언어교육 과정이 되는 것이다(Ruddell, 2002). 따라서 실제 상황에서 어떠한 교육이 이루어지는지는 교육자에 따라 매우 달라질 수 있다. 교사의 경우, 똑같이 의미중심 언어교육을 주장하는 교사라 할지라도 어떤 교사는 좀 더 의미 중심적이고 어떤 교사는 좀 더 기술 중심적인 교수행동을 할 수가 있다.

부모와 교사가 이 세 가지 신념 중 어떤 문식성 신념을

가지고 있느냐에 따라 유아에게 제공되는 문식성 경험의 종류, 질, 빈도, 환경이 달라지게 된다. 그러나 무엇보다 중요한 것은 유아교육기관과 가정의 교육과의 연계성이다. 서로 다른 신념을 가진 교사와 부모가 유아에게 서로 다른 문식성 경험을 제공할 때 유아는 혼란을 느끼게 되며 어느 곳에서도 효율적인 교육이 이루어질 수가 없다. 이에 최근 미국에서는 문식성 능력이 떨어지는 유아들을 지원하기 위해 읽기 교육에 부모의 참여를 늘리고 있으며 가정과의 연계성을 높이기 위한 지원을 강화하고 있다 (Darling & Lee, 2003; Darling & Westberg, 2004)

특히 우리나라의 경우는 부모들이 일반적으로 자녀교육에 대한 교육열이 매우 높을 뿐만 아니라 읽기, 쓰기는 학교에서의 성공과 매우 밀접한 관계가 있으므로 어린 유아를 가진 부모들도 문식성 교육에 대한 관심이 매우 높으며 나름대로의 문식성 교육을 제공하고 있다. 따라서 부모들의 문식성 교육에 대한 신념은 가정에서의 문식성 교육에 영향을 줄 뿐 만아니라 유아교육기관에서의 문식성 교육에도 더욱 큰 영향을 미칠 것으로 여겨진다. Fitzgerald (1993)는 가정에서의 문식성 학습과 학교에서의 문식성 교육이 갈등을 일으킬 때는 교육의 효율성이 떨어지며 위태로워질 수 있다고 하였다. 그러므로 교사와 어머니의 문식성 습득에 대한 신념이 어떠하며 교사와 어머니 사이에 신념의 차이가 있는지를 살펴보는 것은 유아교육기관과 가정과의 연계성있는 교육을 위해 매우 의미있는 일일 것이다

그러나 지금까지 유아 언어 교육 분야의 연구에서는 교사의 신념에 대한 연구(단현국, 1998; 유승연, 2000; 정숙경, 2004; 장영숙, 최미숙, 황운세, 2004; 최미숙, 2004)와 부모의 신념에 대한 연구(김명순, 1999; 김명순, 권희경, 2002; Anderson, 1995; DeBaryshe, 1995)가 제각기 이루어져왔으며 교사와 부모의 신념을 함께 비교한 연구는 찾아보기 힘든 실정이다.

따라서 본 연구에서는 교사와 어머니의 문식성 습득에

대한 신념이 어떠한지를 먼저 알아보고 교사와 어머니 간에 신념의 차이가 있는지를 알아보고자 한다. 이에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아의 문식성 습득에 대한 교사의 신념은 어떠한가?
 - 1-1. 교사 신념의 전체적인 경향은 어떠한가?
 - 1-2. 교사의 신념은 교사의 학력, 경력에 따라 차이가 있는가?
2. 유아의 문식성 습득에 대한 어머니의 신념은 어떠한가?
 - 2-1. 어머니의 신념의 전체적인 경향은 어떠한가?
 - 2-2. 어머니의 신념은 어머니의 학력, 직업, 연령에 따라 차이가 있는가?
3. 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념의 차이는 어떠한가?
 - 3-1. 교사와 어머니의 신념은 차이가 있는가?
 - 3-2. 신념의 구체적인 문항은 교사와 어머니 간에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 조사대상

본 연구의 대상으로 먼저 유아교사를 선정하기 위하여 서울시 2개 구에 소재한 유치원과 구립어린이집 모두에 전화로 연구 참여를 의뢰하였다. 이 중에서 교사용 설문조사를 허락한 유아교육기관에 근무하는 교사 134명을 교사용 질문조사를 위한 연구 대상으로 선정하였다. 대상 유아교육기관 중에서 부모용 설문지 배부를 허락한 기관에 자녀를 보내는 부모 178명을 부모용 질문조사를 위한 연구 대상으로 선정하였다. 이들의 인적 사항은 다음<표 1> <표 2>와 같다.

<표 1> 유아교사의 학력, 경력

분류	범주	빈도	백분율(%)
교사의 학력	보육교사과정	19	14.2
	전문대학	46	34.3
	4년제 대학	63	47.0
	대학원	6	4.4
	전체	134	100.0
교사의 경력	1년 이하	20	14.9
	2-3년	33	24.6
	4-6년	55	41.0
	7년 이상	26	19.5
	전체	134	100.0

<표 2> 어머니의 인적 배경

분류	범주	빈도	백분율(%)
어머니의 학력	고졸이하	38	21.3
	전문대학	49	27.5
	4년제 대학	80	44.9
	대학원	11	6.2
	전체	178	100.0
어머니의 연령	25-29세	5	2.8
	30-34세	63	35.4
	35-39세	85	47.8
	40-44세	20	11.2
	45세 이상	5	2.8
	전체	178	100.0
어머니의 직업	주부	124	69.1
	사무직	20	11.2
	서비스직	6	3.2
	판매직	6	3.2
	전문직	22	12.3
	전체	178	100.0
자녀의 연령	만 3세	42	23.6
	만 4세	53	30.3
	만 5세	83	46.1
	전체	178	100.0

2. 조사도구

본 연구에서 교사와 어머니의 신념을 조사하기 위해 사용한 도구로는 Westwood와 Knight, Redden(1997)이 문식성 습득에 대한 교사들의 신념을 측정하기 위해 개발한 '문식성에 대한 교사의 신념 질문지(Teacher's Beliefs About Literacy Questionnaire: TBALQ)'를 연구자들이 번역하여 사용하였다. 번역하는 과정에서 우리나라 상황에 맞지 않는 부분은 적절히 수정하였고 부연설명이 필요한 경우는 부분적으로 첨가하였다. 어머니용 질문지와 교사용 질문지는 문항의 수와 문항의 내용은 동일하다. 단 교사를 위한 질문지를 먼저 작성하고 어머니용 질문지는 어머니들의 이해를 돕기 위하여 보다 쉬운 용어로 부연설명을 부분적으로 첨가하였다. 질문지 문항 중 1번에서 12번까지 문항은 읽기에 대한 내용이고 13번부터 24번까지 문항은 쓰기에 대한 내용으로 구성되어 있으며, 25번은 읽기 쓰기를 모두 포함하는 전반적인 문식성 습득에 대한 관점을 다루고 있다. 이 질문지를 통해 교사와 부모들의 신념을 의미중심의 총체적인 언어신념, 기술중심의 전통적인 언어신념, 균형잡힌 언어신념 등으로 구분할 수 있다. 이 질문지의 타당도를 위해 8명의 유아교사들과 4명의 유아 언어교육을 전공한 대학교수들에게 안면타당도를 의뢰하

였다. 또한 유치원 교사와 어머니 16명에게 예비조사를 실시하였다. 그 결과 문장이나 어휘가 부자연스럽고 난해한 문항을 수정하여 질문지를 완성하였다. 예비조사를 통해 검증한 질문지의 문항간 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .88$ 이었다.

3. 조사절차

먼저 연구 대상 유아교육기관에 전화로 연구취지를 설명하고 설문조사에 참여하겠다는 허락을 받은 후, 우편으로 질문지를 발송하거나 직접 방문하였다. 교사용 질문지는 총 142부의 질문지가 회수되었으나(질문지 회수율 67%) 이 중에서 부실하게 기재된 것을 제외하고 134부가 분석에 사용되었다. 어머니용 질문지는 총 180부의 질문지가 회수되었으나(질문지 회수율 75%) 이 중에서 부실하게 기재된 것을 제외하고 178부가 분석에 사용되었다.

4. 자료의 처리

질문지의 전체 문항은 총 25문항으로 1번부터 24번까지는 5점 척도로, 25번 문항은 7점 척도로 구성되어 있다. 질문지의 응답을 점수화할 때 일부 문항(1, 2, 3, 9, 11,

13,19, 22번 문항)은 '매우 동의한다'를 5점, '매우 반대한다'를 1점으로 채점한 반면, 일부 문항(4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24번 문항)은 '매우 동의한다'를 1점, '매우 반대한다'를 5점으로 채점하였다. 각 수준 척도의 내용은 상호 반대적이다. 즉, 점수가 높을수록 의미 중심적 언어 신념을 나타내고 점수가 낮을수록 전통적, 기술중심적 언어 신념을 나타낸다. 중간 점수는 두 접근법을 포괄하는 균형잡힌 교수법의 신념을 나타낸다. 수집된 자료는 SPSS 프로그램을 통해 분석하였다. 신념 점수의 평균과 표준편차를 산출하였으며, 교사와 어머니 두 집단 간 차이를 분석하기 위해 t검증을 실시하였다. 또한 교사와 어머니 신념의 사회, 인구학적 변인에 따른 차이를 분석하기 위하여 일원분산분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 유아의 문식성 습득에 대한 교사의 신념

1) 유아의 문식성 습득에 대한 교사의 신념의 전체적인 경향

유아의 문식성 습득에 대한 교사의 신념 점수에 대한 평균과 표준편차는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3>에서 먼저 교사의 신념 점수를 보면, 교사 스스로가 생각한 전반적인 문식성 습득에 대한 신념의 평균점수는 4.86이었고, 읽기습득에 대한 평균점수는 2.89, 쓰기 습득에 대한 평균점수는 3.23이었다. 전반적인 문식성 습득 문항은 7점 척도로 4.86은 중간에서 약간 총체적인 신념으로 치우친 점수이다. 따라서 교사들은 전반적인 문식성 습득에 대해 스스로 총체적 언어교육의 신념을 지니고 있는 것으로 해석할 수 있다. 그러나 읽기, 쓰기 습득에

대한 신념을 구체적으로 대답한 항목에서는 평균점수가 각각 2.89, 3.23로써 모두 5점 중 중간 정도의 범주에 속하는 것으로 나타났다. 또한, 읽기와 비교해 볼 때 쓰기에 대한 신념점수가 약간 높게 나타났다. 따라서 교사들은 스스로 총체적 신념을 가지고 있다고 막연히 생각하지만 실제로는 유아의 읽기, 쓰기습득에 대해 대체로 균형잡힌 언어교육의 관점을 보이고 있으며, 읽기에 비해 쓰기에 대해 좀 더 의미중심의 총체적인 언어 신념을 지니고 있는 것으로 나타났다.

2) 교사의 학력과 경력에 따른 교사의 신념의 차이

<표 4>에서 교사의 학력에 따른 신념의 차이를 보면, 읽기($F(3, 130)=5.12, p < .01$), 쓰기($F(3, 130)=2.24, p < .001$), 문식성($F(3, 130)=5.86, p < .001$)에 대한 교사의 신념은 학력에 따라 유의한 차이가 있었다. 전반적으로 보육교사과정을 졸업한 교사의 신념점수가 가장 낮았고 4년제 대학을 졸업한 교사의 신념점수가 가장 높은 경향을 볼 수 있다.

사후검정 결과를 통해 집단간 차이를 보면, 읽기와 전반적인 문식성 점수는 보육교사과정을 졸업한 교사와 4년제 대학교사 간에 유의한 차이가 나타났고, 쓰기 점수는 보육교사과정을 졸업한 교사와 4년제 대학교사 간에, 또 보육교사과정을 졸업한 교사와 전문대 교사 간에 유의한 차이가 나타났다. 결과를 종합해 보면, 문식성 습득에 대한 교사의 신념은 4년제 대학을 졸업한 교사의 점수가 보육교사과정을 졸업한 교사에 비해 다소 높았다. 즉, 4년제 대학을 졸업한 교사가 상대적으로 보다 의미중심적인 언어신념을 가지고 있다고 볼 수 있다.

<표 3> 유아의 문식성 습득에 대한 교사 신념의 평균과 표준편차

	N	M	SD
읽기	134	2.89	.41
쓰기	134	3.23	.50
전반적인 문식성	134	4.86	1.14
총	134	3.06	.39

<표 4> 교사의 학력에 따른 신념의 평균점수

	범주	N	M	SD	F	scheffé
읽기	보육교사과정	19	2.62	.40	5.129*	a<c
	전문대학	46	2.83	.39		
	4년제 대학	63	3.00	.39		
	대학원	6	2.98	.35		
	전체	134	2.89	.41		
쓰기	보육교사과정	19	2.85	.42	10.74**	a<b, c
	전문대학	46	3.09	.50		
	4년제 대학	63	3.44	.42		
	대학원	6	3.38	.43		
	전체	134	3.23	.50		
전반적인 문식성	보육교사과정	19	4.00	1.29	5.86**	a<c
	전문대학	46	4.80	1.16		
	4년제 대학	63	5.17	.98		
	대학원	6	4.67	.82		
	전체	134	4.86	1.14		
총		134	3.06	.40	10.80***	

<표 5> 교사의 경력에 따른 신념의 평균점수

	범주	N	M	SD	F
읽기	1년 이하	20	3.02	.38	3.17*
	2-3년	30	3.02	.37	
	4-6년	55	2.78	.44	
	7년 이상	26	2.86	.34	
	전체	134	2.89	.41	
쓰기	1년 이하	20	3.32	.50	1.51
	2-3년	30	3.36	.52	
	4-6년	55	3.14	.47	
	7년 이상	26	3.20	.56	
	전체	134	3.23	.50	
전반적인 문식성	1년 이하	20	5.05	1.05	1.90
	2-3년	30	5.00	1.02	
	4-6년	55	4.58	1.23	
	7년 이상	26	5.12	1.11	
	전체	134	4.86	1.14	
총		134	3.06	.40	2.87*

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

※ 집단표시: a-보육교사과정, b-전문대학, c-4년제 대학, d-대학원

<표 5>에 나타난 바와 같이 전반적으로 교사의 경력에 따른 신념의 차이는 크지 않으나, 읽기(F(3, 130)=3.17, p<.05)에 대한 교사의 신념이 학력에 따라 유의한 차이가 있었다. 즉, 읽기에서는 경력 3년 이하 교사들의 점수가 다소 높게 나타났다. 그러나 사후검정 결과에서는 집단간 차이가 검정되지 않았다. 이는 유의성이 미미해서 집단 간 차이에 반영되지 않은 결과로 보인다.

2. 유아의 문식성 습득에 대한 어머니의 신념의 차이

1) 유아의 문식성 습득에 대한 어머니의 신념의 전체적인 경향

<표 6>에서 어머니의 신념 점수를 보면, 어머니 스스로가 생각한 전반적인 문식성 습득에 대한 신념의 평균점수는 4.34, 읽기습득에 대한 평균점수는 2.67, 쓰기습득에 대

한 평균점수는 2.75였다. 어머니들은 전반적인 문식성 습득, 읽기, 쓰기습득에 관해 모두 중간 범주의 점수를 보였다. 결과적으로 어머니들은 유아의 문식성 습득에 대해 균형잡힌 언어교육의 관점을 지닌 것으로 나타났다.

2) 어머니의 사회문화적 배경에 따른 신념의 차이

<표 7>에서 어머니의 학력에 따른 차이를 보면, 읽기(F(3, 174)=4.76 p<.01), 쓰기(F(3, 174)=4.29 p<.01), 문식성(F(3, 174)=5.47 p<.001)에 대한 어머니의 신념은 학력에 따라 유의한 차이가 있었다.

사후검정 결과를 통해 집단간 차이를 보면, 읽기점수는 전문대학을 졸업한 어머니와 4년제 대학을 졸업한 어머니 간에 유의한 차이가 나타났다. 쓰기 점수는 고등학교 이하를 졸업한 어머니와 대학원을 졸업한 어머니 간에, 또 전문대 대학을 졸업한 어머니와 대학원을 졸업한 어머니 간

<표 6> 유아의 문식성 습득에 대한 어머니의 신념의 평균과 표준편차

	N	M	SD
읽기	178	2.67	.40
쓰기	178	2.75	.48
전반적인 문식성	178	4.34	1.64
총	178	2.71	.41

<표 7> 어머니의 학력에 따른 신념의 차이

	범주	N	M	SD	F	scheffé
읽기	고졸 이하	38	2.67	.47	4.76*	b<c
	전문대학	49	2.48	.42		
	4년제 대학	80	2.77	.44		
	대학원	11	2.83	.47		
	전체	178	2.67	.40		
쓰기	고졸 이하	38	2.66	.46	4.29*	a<d, b<d
	전문대학	49	2.67	.43		
	4년제 대학	80	2.79	.45		
	대학원	11	3.19	.68		
	전체	178	2.75	.48		
전반적인 문식성	고졸 이하	38	4.42	1.65	5.47**	b<d
	전문대학	49	3.73	1.56		
	4년제 대학	80	4.47	1.48		
	대학원	11	5.73	2.05		
	전체	178	4.34	1.64		
총		178	2.71	.41	2.46*	

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

※ 집단표시: a-고졸이하, b-전문대학, c-4년제 대학, d-대학원

에 유의한 차이가 나타났다. 전반적인 문식성 점수는 전문 대학을 졸업한 어머니와 대학원을 졸업한 어머니 간에 차이가 있었다.

결과를 종합해 보면, 문식성 습득에 대한 어머니의 신념은 4년제 대학과 대학원을 졸업한 어머니의 점수가 고등학교나 2년제 대학을 졸업한 어머니보다 높았다.

<표 8>에 나타난 바와 같이 전반적으로 어머니의 직업에 따른 신념의 차이는 크지 않으나, 읽기(F(3, 174)=3.06

p< .05), 쓰기(F(3, 174)=3.09 p< .05), 전반적인 문식성(F(3, 174)=2.79 p< .05)에 대한 어머니의 신념이 직업에 따라 유의한 차이가 있었다. 사후검정 결과를 통해 집단간 차이를 보면, 읽기와 쓰기 점수는 사후검정 결과에서 집단간 차이가 검정되지 않았다. 이는 유의성이 미미해서 집단 간 차이에 반영되지 않은 결과로 보인다. 문식성 습득에 대한 어머니의 신념은 전문직 어머니의 점수가 가장 높았다.

<표 8> 어머니의 직업에 따른 신념의 차이

	범주	N	M	SD	F	scheffe
읽기	주부	124	2.71	.47	3.06*	
	사무직	20	2.40	.36		
	서비스직	6	2.41	.17		
	판매직	6	2.50	.40		
	전문직	22	2.78	.42		
	전체	178	2.67	.46		
쓰기	주부	124	2.77	.46	3.09*	
	사무직	20	2.55	.47		
	서비스직	6	2.66	.44		
	판매직	6	2.33	.28		
	전문직	22	2.96	.55		
	전체	178	2.75	.48		
전반적인 문식성	주부	124	4.31	1.50	2.79*	b<e
	사무직	20	3.40	2.01		
	서비스직	6	4.80	1.10		
	판매직	6	4.60	.89		
	전문직	22	5.00	1.90		
	전체	178	4.34	1.64		
총		178	2.71	.05	2.46*	

* p<.05

※ 집단표시: a-주부, b-사무직, c-서비스직, d-판매직, e-전문직

<표 9> 어머니 연령에 따른 신념의 차이

	범주	N	M	SD	F
읽기	25-29세	5	2.78	.26	.26
	30-34세	63	2.63	.47	
	35-39세	85	2.70	.41	
	40-44세	20	2.65	.63	
	45세 이상	5	2.65	.40	
	전체	178	2.67	.46	
쓰기	25-29세	5	2.91	.10	.29
	30-34세	63	2.78	.37	
	35-39세	85	2.74	.54	
	40-44세	20	2.72	.56	
	45세 이상	5	2.63	.41	
	전체	178	2.75	.48	
전반적인 문식성	25-29세	5	4.60	.89	.43
	30-34세	63	4.38	1.65	
	35-39세	85	4.22	1.59	
	40-44세	20	4.70	1.84	
	45세 이상	5	4.00	2.24	
	전체	178	4.34	1.64	
총		178	2.71	.41	.19

p> .05

<표 9>에 따르면 어머니 연령에 따른 문식성 습득에 대한 신념은 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

3. 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념의 차이

1) 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념의 차이

유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 t검증한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10>에서 보면, 교사의 신념점수가 읽기($t=4.29, p<.001$), 쓰기($t=8.45, p<.001$), 전반적인 문식성($t=3.12, p<.01$)에서 어머니보다 유의하게 높게 나타났다. 즉, 어머니와 비교해 볼 때 교사들이 보다 의미중심의 총체적인 언어교육 신념을 보였다. 또한 어머니들은 읽기와 쓰기의 점수 차이가 크지 않은 반면, 교사들은 읽기보다 쓰기 점수가 더 높게 나타나, 쓰기에 대해 보다 의미 중심의 신념을 지니고 있었다.

2) 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념의 문항별 차이

유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념의 차이를 문항별로 자세히 살펴보면 <표 11>과 같다.

문식성 습득에 대한 신념의 문항들 중에서 교사와 어머니의 점수 차이가 큰 문항들을 <표 11>에서 보면 다음과 같다. 읽기에 관한 문항으로는 '유아들은 말하기를 배울 때와 마찬가지로 읽기도 자연스럽게 배운다.', '자주 접하

는 단어를 읽을 수 있도록 하기 위해서는 단어 카드를 이용한다.', '단어 읽기를 배우면 자연스럽게 문장이나 책을 읽을 수 있게 된다.', '읽기 기술을 배울 수 있는 시간이 하루 일과 중에 포함되어야 한다.' 등으로, 어머니에 비해 교사의 점수가 일관되게 높게 나타났다. 읽기에서 어머니의 점수가 유의하게 높게 나타난 유일한 문항은 '정해진 시간에 단어만 따로 떼어내어서 가르치는 것은 바람직하지 않다'였다. 이러한 결과를 볼 때 교사에 비해 어머니들이 읽기에서 보다 기술적이고 직접적인 학습이 필요한 것으로 믿고 있었다.

쓰기에 관한 문항에서는 '쓰기 지도 시 기본적인 단어를 교사가 선정하여 가르치는 것이 좋다', '정기적으로 쓰기 테스트를 하는 것이 좋다.' '쓰기 지도를 위해서는 기본적으로 자, 모음 도표를 사용한다.' '유아가 발명 철자를 사용하는 것은 나쁜 습관을 키워준다.' '단어쓰기를 배우면 자연스럽게 쓰기를 잘 하게 된다.' '쓰기를 위해서는 소리 값(음소)을 주의깊게 듣는 것이 필요하다.' '일주일 중에 일정한 시간은 쓰기를 가르치는 시간으로 할애한다.' '유아 후기나 초등 저학년에서는 직접적으로 쓰기를 가르쳐야 한다' 등의 문항에서 교사의 점수가 어머니의 점수보다 높았다. 쓰기에서 어머니의 점수가 유의하게 높게 나타난 유일한 문항은 '철자는 자연스럽게 배우는 것이 가장 좋은 방법이다'였다. 따라서 어머니들은 쓰기 교육에 있어서 보다 기술중심적이고 직접적인 교육이 필요하다고 생각하는 것으로 나타났다.

<표 10> 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니 신념의 차이

		M	SD	t
읽기	교사	2.89	.41	4.29***
	어머니	2.67	.46	
쓰기	교사	3.23	.50	8.45***
	어머니	2.75	.48	
전반적인 문식성	교사	4.86	1.14	3.12**
	어머니	4.36	1.41	
총	교사	3.66	.79	-7.38***
	어머니	3.25	.81	

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

<표 11> 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념의 문항별 비교

	문항내용	M(SD)	M(SD)	t
		교사	부모	
읽 기 점 수	1. 읽기초보자와 읽기숙련자가 책 읽을 때 사용하는 기술에는 차이가 없다.	2.41(1.25)	2.63(1.33)	-1.45
	2. 유아들은 말하기를 배울 때와 마찬가지로 읽기도 자연스럽게 배운다.	3.84(1.09)	2.83(1.32)	7.32***
	3. 정해진 시간에 단어만 따로 떼어내어서 가르치는 것은 바람직하지 않다.	3.42(1.21)	3.79(1.22)	-2.57**
	4. 교사가 유아들에게 읽어줄 책을 선정할 때에는 책의 난이도를 고려한다.	1.32(.08)	1.36(.68)	- .46
	5. 읽기학습을 위해서는 유아들이 글자에 집중해서 읽도록 해야 한다.	3.36(1.20)	3.26(1.37)	.69
	6. 자주 접하는 단어를 읽을 수 있도록 하기 위해서 단어카드를 이용한다.	2.32(.96)	1.97(.90)	3.36*-
	7. 읽기 초보자는 음운기술을 배워야 한다.	3.08(1.03)	3.04(1.27)	.26
	8. 단어의 난이도에 따른 체계적인 수준별 읽기지도가 이루어져야 한다.	2.80(1.18)	2.45(1.21)	2.52*
	9. 유아들에게 별도의 직접적인 글자지도는 할 필요가 없다.	3.03(1.10)	2.74(1.17)	2.18*
	10. 단어읽기를 배우면 자연스럽게 문장이나 책을 읽을 수 있게 된다.	3.33(1.53)	2.02(1.01)	3.26***
	11. 능숙하게 책을 읽는 사람은 글자 하나하나에 집중하지 않는다.	2.67(1.15)	3.62(1.16)	-1.02
	12. 읽기 기술을 배울 수 있는 시간이 하루 일과 중에 포함되어야 한다.	2.95(1.21)	2.40(1.22)	3.86***
	13. 유아들은 말하기와 같이 자연스럽게 쓰기를 배운다.	3.62(1.16)	3.66(1.29)	- .28
	14. 쓰기 지도 시 기본적인 단어를 교사가 선정하여 가르치는 것이 좋다.	3.26(1.17)	2.63(1.18)	4.62***
	쓰 기 점 수	15. 정기적으로 쓰기 테스트를 하는 것이 좋다.	3.62(1.22)	3.19(1.30)
16. 쓰기 지도를 위해서는 기본적으로 자, 모음 도표를 사용한다.		3.66(1.12)	2.90(1.22)	5.56***
17. 유아가 발명 철자를 사용하는 것은 나쁜 습관을 키워준다.		3.44(1.23)	2.02(1.03)	.99***
18. 단어쓰기를 배우면 자연스럽게 쓰기를 잘 하게 된다.		2.86(1.07)	2.21(.91)	5.68***
19. 철자는 자연스럽게 배우는 것이 가장 좋은 방법이다.		3.78(1.16)	4.40(.84)	-5.45***
20. 쓰기를 위해서는 소리값(음소)을 주의깊게 듣는 것이 필요하다.		2.73(1.03)	2.10(.96)	5.47***
21. 어린시기의 음운인식기술로 이후의 쓰기능력을 예측할 수 있다.		2.80(1.00)	2.49(.92)	2.76**
22. 쓰기 학습은 소리보다는 시각적인 것에 더 의존한다.		3.37(.96)	3.17(1.01)	1.83
23. 일주일 중에 일정한 시간은 쓰기를 가르치는 시간으로 할애한다.		3.32(1.14)	2.64(1.23)	4.87***
24. 유아 후거나 초등 저학년에서는 직접적으로 쓰기를 가르쳐야 한다.		2.38(1.00)	1.67(1.80)	6.99***
25. 유아들에게 읽기 쓰기를 어떻게 가르쳐야 한다고 생각하는지 교사 여러분의 입장을 다음 1에서 7까지의 숫자 중에서 선택하여 표시하여 주십시오.	4.86(1.14)	4.36(1.41)	3.12***	

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념이 어떠한지를 알아보고 그 신념이 교사와 어머니 간에 차이가 있는지를 살펴보았다. 이에 대한 논의 및 결론은 다음과 같다.

1. 먼저 교사들의 신념을 보면, 교사들은 스스로 총체적 신념을 가지고 있다고 생각하지만 구체적으로 유아의 읽기 습득에 대해서는 균형잡힌 언어교육의 관점을 보이는 반면, 쓰기에 대해서는 좀 더 의미중심의 총체적인 언어 신념을 지니고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 우리

나라 교사의 언어교육 신념을 총체적인 언어신념으로 보고한 유승연(2000)의 연구와 전반적으로 일관된 흐름을 보이지만, 세부적인 차이도 있다. 이러한 차이는 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 첫 번째는 선행연구가 이루어진 시점과 본 연구가 실시된 시점이 다르다는 점이다. 유승연(2000)의 연구가 이루어졌던 시기는 우리나라에 총체적 언어교육이 소개되어 팽배해 있던 시기여서 교사들의 생각이 총체적 언어교육으로 모아져 있던 시기였다. 그러나 최근에는 총체적인 언어교육 접근의 실천적 한계점이 지적되면서 부분적으로 이러한 문제점을 보완하려는 움직임, 즉 균형잡힌 접근법이 소개되면서 이에 영향을 받아 교사들의 인식도 조금씩 변화되고 있다고 볼 수 있다. 유

승연(2000)도 미국과 한국의 유아교사들인 신념에 차이가 있는 원인을 당시 미국에서는 총체적 언어 접근과 함께 균형적인 접근을 선호하는 주장들이 강조되며 총체적 언어 접근의 효과에 대한 열띤 논의가 벌어지고 있는 반면 한국에서는 발음 중심 교육에 대한 중요성이나 균형잡힌 언어교육의 효과에 대한 연구가 부족하기 때문이라고 지적하였다. 하지만 이후 우리나라에서도 총체적 언어교육의 신념을 지니고 이를 적용해 본 교사들이 총체적 언어교육의 한계와 함께 이를 보완할 수 있는 방안의 필요성을 느끼게 되었다고 추정해 볼 수 있다. 두 번째는 연구도구의 차이이다. 유 승연의 연구에서는 언어신념을 '총체적 신념'과 '전통적인 신념'으로 구분하였지만, 본 연구에서는 '의미중심적 신념' '기술중심적 신념' '균형잡힌 신념'의 세 가지로 구분하고 있다.

2. 유아의 문식성 습득에 대한 교사의 신념은 교사의 학력과 경력에 따라 차이가 있었다. 먼저 교사 학력에 따라서는 보육교사과정을 졸업한 교사의 신념점수가 가장 낮았으며 4년제 대학을 졸업한 교사의 신념 점수는 가장 높았다. 즉 보육교사과정을 졸업한 교사는 보다 기술 중심적인 경향을 보였고 4년제 대학을 졸업한 교사는 보다 의미 중심적인 신념을 나타내었으며 이는 통계적으로도 유의한 차이를 보였다. 이러한 연구결과는 유아교사의 학력과 총체적 언어교육이 전체적으로 정적인 관계가 있다고 밝힌 장영숙, 최미숙, 황윤세(2004)의 연구 결과와 일치한다. 교사의 신념은 직전교육, 현장경험 등 다양한 변인의 영향을 받으므로 학력에 따른 차이가 곧 직전교육의 차이라고 단정할 수는 없지만, 교사의 신념을 변화시키는 가장 좋은 방법은 새로운 지식을 습득하게 하는 것이라고 주장한 선행연구(Borg, 2001; Deford, 1985)의 관점에 근거하여 학력에 따른 차이를 직전교육과 관련하여 분석해 보면, 우리나라의 유아교사 양성교육과정 중 4년제 대학에서 의미 중심 언어교육이 가장 강조되고 있다고 볼 수 있다. 이에 비해 대학원을 졸업한 교사들은 4년제 대학을 졸업한 교사들에 비해 점수가 낮게 나타났는데, 이는 대학원 교육과정을 통해 보다 최근의 유아 언어 교육의 경향-균형잡힌 언어교육 접근을 접한 결과라고 추정해 볼 수 있다.

교사의 경력에 따른 신념의 차이를 보면, 전반적으로 교사의 경력에 따른 신념의 차이는 크게 나타나지 않았으나, 읽기에서는 경력 3년 이하 교사들의 점수가 다소 높게 나타났다. 통계적으로 유의한 차이는 아니었지만 일관되게 나타나는 대체적인 경향을 보면, 경력 1년 이하의 교사들이 상대적으로 가장 의미중심적인 신념을 보였으며 경력이 많아질수록 의미중심적인 교육 신념이 낮아지다가, 경

력 7년 이상의 교사들은 오히려 다시 의미중심의 경향으로 회귀하는 양상이 나타났다. 학교를 막 졸업한 교사들은 직전교육의 영향으로 의미중심의 신념을 보이지만 경험이 쌓일수록 좀 더 다양한 접근법을 추구하는 것으로 해석된다. 7년 이상 경력 교사들의 의미중심 성향은 두 가지 방향으로 해석할 수 있다. 하나는 오랜 현장경험과 시행착오를 통해 터득한 진리일 수도 있고 다른 하나는, 오랜 경력으로 인해 새로운 경향을 수용하거나 비판적인 노력을 기울이는데 소극적인 결과로 볼 수도 있다.

3. 부모의 신념 점수도 중간정도로 균형잡힌 언어신념을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이는 45세 유아의 읽기, 쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정 문해 환경을 연구한 김명순(1999)의 연구 결과와는 차이가 있다. 김명순은 중류 계층의 어머니들의 읽기 쓰기에 대한 신념으로 전통적인 관점, 문해 출현의 관점이 두 신념의 혼합된 관점보다 많은 것으로 보고하였다. 이러한 차이 역시 두 연구가 이루어진 시기가 다르다는 점에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다. 김명순(1999)의 연구가 이루어진 시기는 우리나라에 총체적인 언어교육 접근법이 소개되어 유아 언어 교육의 주된 흐름으로 널리 확산되어 총체적 언어교육에서 강조하는 책읽기와 일상생활에서의 문식성 활동에 대한 중요성이 강조되던 시기였다. 그러나 최근에는 총체적 언어교육 접근법의 문제점을 부분적으로 보완하려는 움직임의 일환으로 균형잡힌 접근법이 소개되고 이에 대한 논의와 적용가능성에 대한 평가가 일부에서 이루어짐에 따라 부모들의 인식에도 영향을 주었다고 볼 수 있다.

4. 유아의 문식성 습득에 대한 어머니의 신념은 사회문화적 배경에 따라 학력과 직업에 대해서는 차이가 있었지만 연령에 대해서는 차이가 없었다. 이는 자녀와 책읽기의 중요성에 대한 부모의 신념이 부모의 학력이나 언어능력과 같은 사회문화적 특성에 따라 차이가 있다는 Pelligrini, Brody, & Sigel(1985)의 연구 결과와 일치하는 것으로서 총수입이나 연령과 같은 요인보다는 학력, 직업의 사회문화적 요인이 문식성 습득에 대한 어머니 신념에 더 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 신념은 지식에 의해 형성되므로 교육을 통해 신념을 변화시킬 수 있다고 한 Deford(1985)의 주장에 비추어 볼 때, 어머니의 신념도 연령이나 수입의 요인보다는 교육과 더 많은 관련이 있는 학력과 직업 요인에 더 많은 영향을 받은 것으로 해석된다. 특히 어머니의 학력에 따른 차이를 보면 전반적인 문식성 신념에서는 대학원을 졸업한 어머니와 전문대학을 졸업한 어머니 사이에, 읽기 신념에서는 4년제 대학을 졸업한 어머

니와 전문대를 졸업한 어머니 사이에, 쓰기 신념에서는 대학원을 졸업한 어머니와 고졸이하, 전문대졸 어머니 사이에 의미있는 차이가 있었다. 이는 어머니의 언어적 능력이 높을수록 책읽기 활동을 강조하고 발현적 문식성의 신념을 가지고 있다는 DeBaryshe(1995)의 연구 결과, 그리고 문식성 능력이 낮은 어머니는 자녀를 더 기술적인 방법으로 가르친다는 Fitzgerald, Spiegel, & Cunningham (1991)의 연구와 일치한다.

어머니의 직업에 따른 신념의 차이는 크게 나타나지 않으나, 읽기에서는 전문직 어머니와 사무직 어머니 사이에, 쓰기 신념에서는 전문직 어머니와 사무직, 판매직 어머니 사이에 가장 큰 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 총체적 언어교육은 풍부화 전략을 바탕으로 하는 접근법으로서 중류층 가정에서 더 선호한다는 총체적 언어교육법의 특징 때문인 것으로 해석할 수 있다(Ball & Blachman, 1991; Machado, 2001; Ruddell, 2001, Teale & Yokota, 2000; Wren, 2001).

5. 교사와 부모 신념의 집단 간 차이를 보면, 교사의 신념점수가 읽기, 쓰기, 전반적인 문식성 점수에서 부모보다 높게 나타났다. 즉, 부모와 비교해 볼 때 교사들이 보다 의미중심의 총체적인 언어교육 신념을 지니고 있다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 유치원에서의 문식성교육에 대한 학부모의 요구를 잘 드러내어주는 동시에, 교사와 부모 간에 일어날 수 있는 갈등의 여지도 보여 주고 있다. 또한 부모들은 읽기(2.67)와 쓰기(2.75)의 점수 차이가 크지 않은 반면, 교사들은 두 점수 간에 차이가 크게 나타났다. 즉, 읽기(2.89)보다 쓰기 점수(3.23)가 더 높아, 쓰기에 대해 보다 의미 중심의 신념을 지니고 있었다. 교사들은 대체로 유치원 시기 유아들에게는 쓰기를 기술적으로 가르치기 보다는 의미중심적인 방법으로 접하게 하는 것이 더 적절하며 쓰기 기술은 초등학교에서 학습하는 것이 더 효율적이라는 생각을 갖고 있다고 해석할 수 있다. 이는 한국의 교사들은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 순차적으로 발달한다고 보는 성숙주의적 입장이 더 강하다는 유승연(2000)의 연구 결과와도 일치한다. 반면에 부모들은 읽기(2.67)와 쓰기(2.75) 점수 간에 차이가 거의 없어 읽기와 쓰기에 대한 기대치가 같다는 사실을 보여준다.

6. 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 부모 신념의 차이를 구체적인 문항을 통해 분석해 보면, '읽기도 말하기처럼 자연스럽게 배운다.', '단어카드나 단어읽기를 잘하면 문장읽기도 잘 할 수 있다.' 등의 문항에서 교사들은 보다 의미중심적인 신념을 보인 반면 부모들은 보다 기술적인

언어교육신념을 보여 주었다. 또한 부모들은 쓰기교육에서도 '자, 모음 도표나 단어쓰기가 자연스러운 쓰기에 도움'이 되며, '일정한 시간에 직접적으로 쓰기를 가르칠 것을 지지하는' 기술적인 언어교육의 신념을 지니고 있었다. 반면에 '유아는 말하기와 같이 자연스럽게 쓰기를 배운다', '철자는 자연스럽게 배우는 것이 가장 좋다' 등의 문항에서는 교사들보다 부모들이 더 의미중심적인 신념을 보여 주었으며 이러한 결과는 우리나라 어머니와 아버지들의 아동 문해 발달에 대한 태도를 조사한 김명순, 권희경(2002)의 연구에서 우리나라 어머니들은 발달적으로 적합한 발현적 문식성의 관점을 갖는다고 보고한 결과와 일관된다. 그러나 부모들은 문식성을 자연스럽게 습득해야 한다는 의미중심적인 신념을 막연히 가지고 있지만 구체적인 학습방법에서는 보다 기술적인 교육방법을 지지하는 경향이 있다고 해석할 수 있다. 이러한 결과를 볼 때 의미 중심적인 틀 안에서 문자교육을 이끌고 가려는 교사와 보다 직접적인 문자교육을 원하는 부모 사이에 갈등이 빚어질 수도 있을 것이다. 실제로 유아교육 현장에서는 이러한 부모들의 요구에 부응하기 위해 학습지 형태의 직접적인 문자교육 방법을 실시하고 있는 기관도 적지 않다. 또 총체적 언어교육 접근에서는 낱자를 가르치면 안 된다는 고정관념에 사로잡힌 교사들이 유아들에게 기억, 니은 등의 철자 이름조차도 소개하지 않는 현상도 벌어진다. 일부 유아교사들은 의미중심의 총체적인 언어교육과 전통적인 기술중심 문자교육을 서로 배타적인 교육방법으로 인식하고 어느 한 가지 교육법만을 선택해서 이를 고수하려는 경향이 있기도 하다. 하지만 문자언어 학습과 관련한 유아들의 능력 수준과 사전경험은 같은 연령이라 하더라도 매우 다양하며 이러한 다양한 경험과 배경을 가진 각각의 유아들에게 적합한 개별화된 교육을 제공하기 위해서는, 주된 교육의 관점에 근거하여 일관성있는 교수를 제공하되 유아의 능력과 특성에 따라 적합한 교육방법을 항상 검토하고 그에 따른 교수법을 융통성 있게 적용하여야 할 것이다. 이것이 균형잡힌 언어교육의 관점이라고 볼 수 있다. 예를 들면, 의미 중심의 전체적인 맥락을 유지하되, 부분적으로 보다 직접적인 교수가 필요하다고 판단될 경우에는 유아의 발달에 적합한 현실적인 방안을 적극적으로 도입할 수 있는 융통성 있고 성숙한 교사의 태도가 필요하다.

이상의 결과를 요약해 보면 교사와 부모는 유아의 문식성 습득에 대해 기술중심 교육과 의미 중심 교육의 중도적인 신념 즉, 균형잡힌 언어교육의 신념을 지니고 있었으며 전반적으로 교사의 신념점수가 부모보다 높게 나타났다. 즉, 부모와 비교해 볼 때 교사들이 보다 의미중심의

총체적인 언어교육 신념을 지니고 있다고 볼 수 있다. 또한 부모들은 읽기와 쓰기의 점수 차이가 크지 않은 반면, 교사들은 읽기보다 쓰기가 더 높아, 쓰기에 대해 보다 의미 중심의 신념을 지니고 있었다. 이러한 결과가 유아 문식성 교육에 주는 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사와 부모들은 유아의 문식성 습득에 대해 의미중심 신념에 근거하고 있지만 그 이외의 접근도 함께 모색하여 전반적으로 균형잡힌 신념을 나타내었다. 이러한 결과는 의미중심 언어교육 접근법이 우리나라에 소개된 이래 현장에서 이를 적용해 온 교사들이 의미중심 교육의 장점과 함께 한계점을 인식함으로써 의미중심 일변도의 신념에서 벗어나 이러한 한계를 극복하기 위한 방안의 필요성을 느끼고 있다는 사실을 보여 준다. 따라서 우리나라에서도 의미중심 언어교육의 효과나 한계점, 또 이를 극복할 수 있는 효율적인 방안 등에 대한 발전적인 논의가 활발히 이루어져 현장 교사와 유아들에게 실질적으로 도움이 될 수 있는 구체적인 문식성교육 접근법에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 교사들을 대상으로 유아 언어 교육의 최근 경향에 대한 현직교육 내지 재교육이 보다 활발하게 이루어져, 유아 언어 교육에 대한 보다 다양한 접근법이 소개되고 적용되는 분위기가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 현장 교사들의 어려움을 해결해 주고 부모들의 요구도 수렴할 수 있는 현실적인 문식성교육 프로그램이 개발되어야 한다. 전체적으로 유아의 발달에 적합한 의미 중심의 맥락을 유지하면서, 문자언어 학습에 어려움을 겪는 유아들을 도와줄 수 있는 실제적인 교육 방안이 제시되어야 할 것이다.

- 접수일 : 2005년 11월 15일
- 심사일 : 2005년 12월 20일
- 심사완료일 : 2006년 02월 13일

【참 고 문 헌】

- 김명순(1999). 4-5세 아동의 읽기, 쓰기발달에 대한 어머니의 신념과 가정의 문해 환경에 대한 연구. **생활과 학논집**, 13, 120-131.
- 김명순 · 권희경(2002). 어머니와 아버지의 아동문해 발달에 대한 태도 및 가정 문해환경. **대한가정학회지**, 40(1), 147-162.
- 단현국(1998). 유치원 교사의 성격특성과 교사의 신념. **유아교육연구**, 18(1), 205-222.
- 유승연(2000). 총체적 언어접근에 대한 한국과 미국의 유아교사 신념에 대한 비교연구. **아동학회지**, 21(1), 201-215.
- 이경민(2002). 유치원 교사의 생애에 대한 기초연구. **유아교육연구**, 22(3), 95-114.
- 이명순(2001). 유치원 교사의 교직사회화 방향에 대한 탐색. **교육인류학 연구**, 4(3), 201-226.
- 장영숙 · 최미숙 · 황윤세(2004). 유아교육기관 교사의 교육 신념 및 교수효능감과 총체적 언어교수법과의 관계. **유아교육연구**, 24(2), 23-43.
- 정숙경(2004). 초등학교 교사들의 문해성지도 접근방식 및 신념. **초등교육연구**, 17(1), 101-126.
- 최미숙(2004). 교사경력 및 기관유형에 따른 유아교사의 교육신념 연구. **유아교육연구**, 24(1), 29-47.
- 최영남(1998). **유아교사의 사회화 과정에 관한 연구-교사 신념 및 생애역사를 중심으로**. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Anderson, J.(1995). How parent's perceptions of literacy acquisition relate to their children's emergent literacy knowledge. *Reading Horizons*, 35(3), 209-228.
- Ball, E. W. & Blachman, B.(1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Borg, M.(2001). Teacher's beliefs. *English Language Teachers Journal*, 55(2), 186-188.
- Carter, M.(1999). Defining our approach to staff development. *Child Care Information Exchange*, 126, 40-42.
- Cassidy, D. J., Buell, M. J., Pugh-Hoese, S. & Russell, S.(1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the teach early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 171-183.
- Beech, J. R.(1990). Parent's attitudes and the reading performance of their children. *Perceptual and Motor skills*, 70, 1387-1392.
- Darling, S. & Lee, J.(2003). Linking parents to reading instruction. *International Reading Association*, 57(4), 382-384.
- Darling, S. & Westberg, L.(2004). Parent involvement in

- children's acquisition of reading. *International Reading Association*, 57(8), 774-776.
- DeBaryshe, B. D.(1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D.(1993). Joint picture book reading correlates of early oral language skills. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- Deford, D.(1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 351-67.
- Fitzgerald, J.(1993). Teachers' knowing about knowledge: Its significance for classroom writing instruction. *Language Arts*, 70, 282-289.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. & Cunningham, J. W.(1991). The relationship between parental literacy level and perception of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23(2), 191-213.
- Flood, J., Lapp, D., Flood, S. & Nagel, G.(1992). Am I allowed to group? using flexible patterns for effective instruction. *The Reading Teacher*, 45, 127-131.
- Furnham, A., Rakow, T. & Mak, T.(2002). The determinants of parents about the intelligence of their children: A study from Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 37(6), 343-352.
- Galper, A., Wigfield, A. & Seefeldt, C.(1997). Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task, values, and performances on different activities. *Child Development*, 68(5), 897-907.
- Jackson, P. W.(1968). *Life in classroom*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Katz, L.(1984). The professional early childhood teacher. *Young children*, 39(5), 3-10.
- Machado, J. M.(2001). *Language arts. 7th Edition*. NY : Delmar Learning.
- McGee, L. M. & Richgels, D. J.(1990). *Literacy's beginning: Supporting young readers and writers*. M. A.: Allyn and Bacon.
- Pelligrini, A. D., Brody, G. H. & Sigel, I. E.(1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.
- Ruddell, R. B.(2001). *Teaching children to read and write (3th)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sigel, I. E. (Ed.)(1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Teale, W. H. & Yokota, J.(2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D. S. Strickland & L. M. Morrow(eds.). *Beginning reading and writing*. NY: Teachers College Press.
- Westwood, P., Knight, B. A. & Redden, E.(1997). Assessing teacher's beliefs about literacy acquisition: the development of the teachers beliefs about literacy questionnaire. *Journal of Research in Reading*, 20(3), 224-235.
- Wiseman, D. L., Cooner, D. D. & Knight, S. L.(1999). *Becoming a teacher in a field-based setting*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Wren, S.(2001). *What does a "balanced literacy approach" mean? topics in early reading coherence*. Eric Document, No. 458 555.