

이름글자를 활용한 3, 4세 유아 대상 한글 읽기 지도 전략*

Strategies for Teaching Hangül Reading using Name Letters for 3-to 4-Year-Old Children

김영실¹

Young Sil Kim¹

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study is to demonstrate how the letters of children's names can be used to teach Hangül reading to 3- and 4-year-old children.

Methods: This study reviewed existing research and analyzed the characteristics of name letters in teaching Hangül reading, focusing on the developmental stages and patterns of 3- and 4-year-old children's understanding of these letters. Based on this analysis, teaching strategies utilizing name letters were proposed for enhancing Hangül reading skills in 3- and 4-year-old children.

Results: First, teaching should establish a clear connection between spoken and written language. Second, a balanced approach that incorporates both meaning-centered and phonics-centered teaching methods is recommended. Third, instruction should follow a step-by-step progression based on children's reading development, particularly their awareness of word recognition. Fourth, social interaction should be actively promoted.

Conclusion/Implications: By utilizing the letters of their names, an integrated and balanced approach to teaching Hangul reading tailored to the developmental needs of 3- and 4-year-olds can be provided to them. The findings of this study can serve as practical guidelines for organizing and implementing developmentally appropriate and systematic teaching Hangül reading in early childhood education settings.

* 이 논문은 2024학년도 원광대학교의 교비지원에 의해 수행되었음.

¹ 제1저자(교신저자)

원광대학교 유아교육과 교수
(e-mail: kys@wku.ac.kr)

■ **key words** teaching of Hangül reading, knowledge of name-letters, balanced approach, 3-4-year-old children

I. 서론

한글 해득은 초등학교 입학을 앞둔 학부모에게 커다란 부담으로, 사교육비 지출의 원인 중 하나이다. 교육부에서는 사교육비 경감을 위해 2015 개정 국어과 교육과정이 적용된 2017년부터 국가가 공교육을 통해 우리나라의 모든 초등학교 1학년 아동이 한글을 해득할 수 있도록 하는 한글책임교육을 정책으로 적극 지원하고 있다(교과서정책과, 2019). 그럼에도 2020년 실시된 교

육부와 문화체육관광부 주관 전국적인 설문조사에 따르면 미취학 아동 학부모의 87.2%가 자녀에게 한글 선행 학습을 시키고 있고 한글을 미리 배운 가장 큰 이유는 ‘초등학교 1학년 교육 적응을 위해서’가 44.2%의 비율로 가장 높았다(박윤구, 2022). 김효은 등(2023)의 연구에 의하면 한글책임교육제에 대한 5세아 학부모의 신뢰는 낮았고 한글교육책임제를 직접 실행하고 있는 초등학교 1학년 교사들은 한글교육책임제가 한글 혜택이라는 현실적 측면과 괴리가 있어, 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

2019누리과정 의사소통 영역에서는 내용범주 ‘읽기와 쓰기에 관심가지기’에 ‘말과 글의 관계에 관심을 가진다’, ‘주변의 상징, 글자 등의 읽기에 관심을 가진다’, 그리고 ‘자신의 생각을 글자와 비슷한 형태로 표현한다’를 3-5세 유아가 ‘경험해야할 내용’으로 제시하고 있다. 이렇게 간략화 하고 있는 것은 교사의 교육과정 편성 및 운영의 자율성 보장이라는 2019누리과정 개정의 취지에 따른 것이다(교육부, 보건복지부, 2019). 그러나 연령과 학문적 적합성을 만족시킬 수준의 전문성 있는 읽기·쓰기 지도를 위해서는 현장 교사들에게 구체적인 정보가 제공되어야 한다. 읽기와 쓰기 교육 내용의 중요도와 실행도에 대한 유치원 교사의 인식 연구(서윤희, 변선주, 2021)에 의하면, 읽기·쓰기 교육 내용 중에는 중요하게 인식하고 있으나 실행도가 낮아 개선이 요구되는 항목이 있는 반면 중요하지 않으나 과잉되게 실행되고 있는 항목도 있었다. 이는 유아 읽기와 쓰기 지도의 내용과 방법에 대해 교사들이 당연하는 어려움을 반영하는 것이라 여겨진다. 유아들의 자유쓰기 수준은 만 4세를 지나면서 급격히 높아지며 3세와 4세 사이에 급격하게 이루어진다(최나야, 2009). 이름쓰기 발달도 3세와 4세 사이에 급격하게 이루어진다(곽경화, 김영실, 2014a). 따라서 현장 교사들에게 2019누리과정의 대상인 3세부터 적용될 수 있는 한글 지도를 위한 구체적인 안내나 지침이 제시될 필요가 있다.

이름글자는 유아가 가장 먼저 시도하는 쓰기이며 맞춤법에 맞춰 쓰도록 요구되는 글자이다. 유아는 자신의 이름글자에 대해 특별한 친밀감을 가지고 있어 배우고자 하는 동기도 강하다(Puranik & Lonigan, 2012). 이름글자는 다른 글자를 알아가는 도구이어서 유아들의 자유쓰기에 이름글자가 빈번하게 나타난다(최나야, 2009). 유아의 자기이름 읽기 및 쓰기는 이후의 문식성 발달과도 관련이 있다(Haney *et al.*, 2003; Puranik & Lonigan, 2012). 따라서 한글 읽기·쓰기 지도에 이름글자를 활용하는 것은 유아의 문식성 발달 특징에 적합하면서도 읽기 학습에 효과적인 방안이 될 수 있다.

문식성 발달이란 문자사회에 태어나면서부터 시작되며, 말하기·듣기·읽기·쓰기가 함께 연결되어 서서히 이루어지는 사회문화적 과정이다. 단기간의 집중적인 훈련으로 학습시키기 어려운 유아의 적극적인 지식 구성과정인 것이다(Neumann, 2018). 유아를 대상으로 하는 한글 읽기 지도는 이러한 유아기 언어발달 이론에 근거하되 한글의 독특성을 반영하여 효과적인 방법으로 지도되어야 한다. 이를 통해 유아에게 한글 읽기 학습이 효과적이고 흥미로운 과정이 될 수 있다.

이에 본 연구에서는 국내 학술지와 학위논문에서 한글의 특징, 음운인식, 환경인쇄물, 발생적 문식성, 그리고 균형적 언어지도 접근법과의 관련성을 중심으로 이름글자 및 이름글자지식을 다룬 연구를 찾아, 한글 읽기 지도에 용이한 이름글자의 특징과 3, 4세 유아의 이름글자지식 발달 양상을 분석하였다. 분석된 특징 및 발달 양상과 관련지어 유아의 문식성 발달에 적절한 이름글

자 활용 한글 읽기 지도 전략을 제시하였다. 본 연구의 결과는 3, 4세 유아를 대상으로 하는 한글 읽기 지도 활동 편성·운영의 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 3, 4세 유아 대상 한글 읽기 지도에 유용한 이름글자의 특징은 어떠한가?

연구문제 2. 3, 4세 유아의 이름글자지식 발달 경향은 어떠한가?

연구문제 3. 3, 4세 유아 대상 이름글자 활용 한글 읽기 지도 전략은 어떠한가?

II. 한글 읽기 지도에 유용한 이름글자의 특징

이름글자는 한글 읽기 지도에 유용한 여러 가지 특징이 있다. 다음에서는 이러한 특징으로 해독 지도가 용이하다는 점, 사회적 유용성이 커서 학습동기가 강하다는 점, 그리고 일상생활에서 지속적으로 자주 접할 수 있다는 점에 대해 기술하였다.

1) 음운인식 및 글자 중심의 한글 해독 지도가 용이하다.

음운인식은 읽기의 선행요소(권오식 등, 2001)로, 한글 해독 지도는 음운인식을 위한 지도가 선행되어야 한다(이차숙, 2003). 이름글자는 유아가 한글의 음운인식을 하기 용이한 특징을 가지고 있다. 한글의 낱자는 자음자와 모음자로 구별되는데, 자음자와 모음자가 결합하여 음절을 이룬다. 한글은 음절 단위 중심의 독특한 철자체계로 자소-음소 대응이 간단하여 글자 한 개가 음절 한 개에 해당한다. 또한 음소문자이나 음절 단위로 글자를 조합함으로써 글자 간의 경계가 분명하게 눈에 들어온다(권오식 등, 2001). 이렇게 한글은 글자 간의 경계가 분명하고 발음의 단위인 말소리와 표기의 단위인 낱자가 일대일로 대응되기에 음절 단위의 음운인식이 용이하다. 이런 이유로 한국 유아의 경우, 음소인식보다 음절인식이 먼저 발달한다(곽경화, 김영실, 2012).

음운인식은 언어의 의미와 별개로 언어의 소리에 주의를 기울이는 일반적인 능력으로, 구어에서 사용되는 소리의 여러 단위들을 지각하고 인식할 수 있는 능력(Ball & Blachman, 1991)이다. 음운인식능력은 음운 민감성이라고 불리며 글자를 음성화하는데 필수적이며 친숙하지 않은 단어도 해독 할 수 있는 능력으로 유아의 읽기능력과 밀접한 관련이 있다(곽경화, 김영실, 2014b; Epstein, 2014). 3세는 말소리에 대한 전반적인 민감성이 발달하기 시작하여 4세가 되면 음절인식이 가능하여 음절과 글자의 대응을 할 수 있다. 음소인식은 5세가 되어야 나타난다(김선옥, 2005; 박향아, 2000).

이러한 음운인식에 유용한 단서가 자연스럽게 부각되는 상황이 이름 읽기일 것이다. 한국인의 이름은 거의 대부분이 세 글자이다. 유아가 음절인식을 하고 음절 하나에 글자 하나가 대응된다는 것을 알면 주위 성인이 자기이름글자를 읽어줄 때 ‘글자 수와 음절 수 대응 전략’(이차숙, 2003)을 사용하여 각 말소리에 해당하는 글자가 어느 것인지 추측하여 알 수 있다. 따라서 3세 유아들도 적은 수이지만 확실하게 아는 글자가 생기게 된다. 이렇게 아는 글자가 생기기 시작하

먼저 이름글자 한 글자 한 글자를 인식(송원경, 2015)하게 되는데 대부분의 유아는 이름에서 맨 앞에 나오는 글자를 가장 먼저 인식한다(최나야, 2009). 따라서 일단 자기이름의 첫 글자만 알아도 ‘아는 글자 이용 전략’(이차숙, 2003)을 사용하여 같은 반 친구 중 성씨 글자가 같은 친구의 이름 첫 글자를 추측해서 읽을 수 있다. 더 나아가 상황적 단서 없이 흰 종이에 이름글자만 적혀 있는 경우에도 아는 글자를 찾아내 읽을 수 있게 된다.

음절인식이 발달하면서 발음항상성, 즉 동일한 낱자는 대부분의 경우 동일하게 말소리가 난다는 것을 인식하기 시작한다(권오식 등, 2001; 이차숙, 2004). 한글은 동일한 글자는 어느 단어에 포함되어있든 동일한 소리로 발음된다. 이러한 한글의 특징은 특히 읽기 과정에서 해독 능력이 없는 유아가 부담 없이 읽기 시도를 할 수 있는 단서가 된다.

이름글자는 유아가 자주 듣고 보며 특히 이름의 성씨에는 소수의 글자들이 중복되어 사용된다. 전체 인구의 약 45%가 김씨, 이씨, 또는 박씨이고 최, 정, 강씨가 그 다음으로 많다. 이들 6개 성씨가 인구의 약 54%를 차지한다(통계청, 2020). 한글 해독 능력이 없는 유아도 이름글자의 첫 글자가 동일한 사람들이 많다는 것, 자기이름에 쓰이는 글자가 다른 사람의 이름에도 사용된다는 것을 쉽게 발견한다(김영실, 임양금, 2006). 자기이름글자를 아는 유아가 이러한 글자의 발음항상성을 인식하게 되면 자기이름과 말소리가 같은 글자의 형태에 관심을 보인다. 그리고 발음항상성을 적용하여 글자를 읽기 시작한다. 그리하여 아직 해독능력이 없는 3세 유아도 그림책 ‘꼬마 해결사 루키’의 표지를 보여주고 아는 글자가 있는지 묻자 ‘이루아에 루 자요’라고 하며 자기 이름의 ‘루’자와 같다고 이야기한다. 이 단계에서 더 발전하면 단어재인 단위가 글자에서 자소로 되면서 이름의 글자 각각을 구성하는 자소를 인식하게 된다. 그림책의 표지에 있는 제목의 ‘루키’의 ‘ㅣ’를 손가락으로 가리키며 자기 이름의 성씨 글자인 ‘이’의 ‘ㅣ’와 같다(이영임, 2022)고 이야기하기도 한다.

유아가 익힌 자기이름 및 친구이름의 글자는 다른 글자 해독 과정에 종자돈과 같은 역할을 한다. 그리고 이름글자 해독 과정에서 익힌 음운인식이나 발음항상성 등은 유아가 한글의 구조와 구성 원리를 인식하는 발판이 된다.

2) 사회적 유용성이 크기 때문에 유아의 학습 동기가 강하다.

사회적 존재인 유아에게 이름글자는 큰 의미를 지닌다. 유아는 자기이름글자에 대해 친밀감을 가지고 있는데(Puranik & Lonigan, 2012) 이는 이름글자가 갖는 사회적 유용성이 크기 때문이다. 생애 초기부터 유아는 일상생활 중 주변의 곳곳에서 자기이름글자가 사회적으로 의미 있게 사용되는 것을 경험하게 된다.

유아가 이름글자를 접하게 되는 상황이나 맥락은 대부분 유아의 삶과 직접적으로 연결되는 의사소통의 과정이다. 따라서 유아에게 영향을 주거나 유아가 다른 사람에게 영향력을 발휘할 수 있게 한다. 유아교육기관에 제시되어 있는 이름글자는 유아에게 없는 시공간에서 유아의 존재를 대신하거나 특정 사물이나 공간이 유아의 소유물임을 다른 유아들에게 알림으로서 주위에 영향력을 발휘한다. 교실 문해 환경으로서 유아의 이름은 유아 자신 및 다른 유아들에게 해당 장소나 물건의 소유자가 누구인지를 알린다(김영실, 임양금, 2006). 예를 들어 신체놀이 시간에 자기 자

리에 자기이름카드를 찾아서 붙인 후 춤을 추다가 자기이름을 찾아 앉는 활동(최은경, 2020)은 이름카드를 사용하여 특정 공간이 누구의 소유인지를 알릴 수 있다는 것을 경험하는 기회가 된다. 여러 가지 항목에 대한 선호도를 조사하는 그래프활동에서는 자기이름카드를 수세기돌로 사용하여 다른 유아들에게 자기의 의견을 공개적으로 알릴 수도 있다(박소희, 김영실, 2023). 이와 같이 이름글자는 이름의 주체나 소유자를 나타내기도 하고 이름을 쓴 유아의 의도를 다른 사람에게 알리는 기능을 한다. 이렇게 주위에 영향력을 발휘하고자 하는 유아의 요구는 강력한 이름글자 학습 동기가 된다(Blair & Savage, 2006).

이름글자는 다른 글자들과는 달리 가르치는 처음부터 기능뿐 아니라 형태에 대한 명시적인 학습이 강조되는 것이 일반적이다. 필순과 글자의 짜임에 맞게 써야한다는 요구가 부담이 될 수 있음에도 불구하고 주위에 영향력을 발휘할 수 있기 때문에 대부분의 유아는 학습 필요성을 강하게 느낀다. 따라서 이름글자를 맞춤법에 맞게 써야할 필요성을 유아 스스로 느끼도록 이름글자를 써서 자신의 요구가 만족되고 주위에 영향을 미치는 경험을 하도록 하는 것이 중요하다. 가슴에 단 이름표를 보고 다른 사람이 자기 이름을 불러주는 것을 들으면서, 교사에게 여벌옷에 쓰여 있는 이름을 읽어서 자기 소유임을 알려주면서, 그리고 친구에게 주말에 같이 놀자는 내용의 그림편지에 자기이름과 친구이름을 쓰면서 자연스럽게 이름글자를 읽고 쓸 수 있게 된다.

이와 같이 이름글자를 쓸 수 있음으로 해서 얻게 되는 영향력은 학습에 대한 부담감을 극복할 정도로 크다. 이런 이유로 자발적인 쓰기를 보면 급적거리기 단계인 유아도 자기의 이름글자는 정확히 쓰며 몇 개의 자음, 모음 밖에 모를 때부터 자기이름은 읽고 쓸 수 있다(조애경, 2010). 또한 3세 유아도 자기이름의 글자는 한글 해득 여부나 수준과 상관없이 다른 글자보다 빨리 인식한다(김영실, 임양금, 2006). 조형숙과 이건희(2012)의 연구에서는 4세 유아들이 교사의 별도 지시나 안내 없이도 조형 작품이나 편지 등에 자발적으로 자기 이름을 써서 자연스럽게 소유권이 누구에게 있는지 정보를 제공하였다.

이름글자는 사회적 유용성이 커서 유아의 자발적인 학습 동기가 강하기에 한글 읽기 지도뿐 아니라 쓰기 지도도 수월하다. 교사나 또래 유아와의 상호작용이 활발하게 이루어지는 가운데 유아는 자기이름이나 친구이름을 읽고 써서 그 영향력을 경험하는 다양한 기회를 제공할 필요가 있다.

3) 환경인쇄물로서 일상생활 속에서 지속적으로 빈번하게 사용된다.

문자사회에서 유아는 일상생활 중 주변에서 인쇄물을 자연스럽게 접하게 된다. 가정이나 유아 교육기관, 지역사회 곳곳에서 책이나 잡지 외에, 장난감, 음식, 생활용품, 광고 영상 등에서 다양한 유형의 인쇄물을 접하면서 문자언어에 대해 인식하게 된다(송원경, 2015).

이러한 환경인쇄물 중 특히 유아교육기관의 교실 곳곳에서 하루 종일 지속적으로 접하게 되는 인쇄물이 이름글자이다. 신발장, 사물함, 출석카드, 가방, 교실 벽에 전시되어 있는 작품 등 곳곳에서 이름글자를 볼 수 있다. 하루일과 중에는 출석점검을 위한 이름표에서, 간식당번표에서, 점심 후 양치질을 위한 칫솔에서, 그리고 이름글자 삼행시 활동을 하면서 자기이름글자와 친구이름글자를 보게 된다. 유아교육기관에서는 이러한 교실 환경과 하루 일과가 매일 매일 반복되는

것이 보통이다.

상표와 같은 환경인쇄물은 로고가 시각적 기억을 하는데 중요한 단서가 되는 것과는 달리 이름글자는 흰 종이에 검은 글씨의 정자체로 제시되는 것이 일반적이다. 즉, 이름글자는 유아가 자주 접하는 환경인쇄물이지만 유아가 글자의 의미를 추측하는데 유용한 단서가 되는 독특한 글씨체나 색깔 등의 로고가 없다(곽경화, 김영실, 2014b; Neumann *et al.*, 2013). 그럼에도 불구하고 유아는 자기이름글자를 다른 글자보다 일찍 인식한다(Blair & Savage, 2006). 이는 환경인쇄물로서 이름글자가 유아에게 중요한 주위 사람들과 의사소통하는 수단이 되기 때문이다. 김보미, 서윤희(2024)의 연구에서는 4세 유아들이 이름글자를 매개체로 하여 친구나 교사와 소통하고 다른 사람과 관계를 맺어 가는 것으로 나타났다.

환경인쇄물로서 이름글자가 유아의 읽기와 쓰기 발달로의 연결 다리가 되기 위해서는 유아가 생활하는 시공간에서 빈번하게 접할 수 있어야 하며, 특히 친구나 부모, 교사 등 주위 사람과의 상호작용이 수반되어야 한다. 한글을 익힌다는 것은 일관성 있는 학습을 통하여 능숙하게 되는 것을 말하며 이를 위해서는 주변 사람들의 지속적인 관심과 적극적인 지원이 필요하다(김도남, 2003; Neumann, 2018). 교사나 또래 유아와의 상호작용이 활발하게 이루어지는 맥락 속에서 유아가 자기이름을 읽고 쓰며 친구이름을 읽어보는 다양한 기회를 제공하는 것이 중요하다.

Ⅲ. 한국 유아의 이름글자지식 발달

유아는 자기이름글자에 대해 다른 글자와는 확연히 구별되게 중요한 의미를 부여하고 있기에, 이름글자와 다른 글자의 성취 정도가 다르게 나타난다. 4세 유아의 경우 대부분이 자기이름을 정확하게 쓸 수 있다(곽경화, 김영실, 2014a). 반면에 자발적인 쓰기는 꺾적거리기부터 관계적 쓰기까지 다양하게 나타난다(조형숙, 이건희, 2012). 임양금(2006)의 연구에서는 평균적으로 4세에 가능한 글자-음절대응 관계에 대한 인식이 이름글자를 활용한 균형적 문자언어 접근법을 통해 3세 유아에게도 나타날 수 있었다. 이는 유아가 이름글자에 친밀감을 느끼고 중요한 의미를 부여하여 배우고자 하는 동기가 높기 때문이라 할 수 있다.

한글 읽기의 핵심은 음소와 자소 사이의 대응관계 터득이다. 자소-음소 대응 관계는 단어수준에서의 대응에서 출발하여 음절과 글자 수준의 대응을 거쳐 마지막으로 음소와 자소 수준의 대응으로 발달된다. 이름글자나 아는 글자가 아닌 경우 자소 단위의 단어재인은 4세반 경부터 발달하기 시작한다(권오식 등, 2001).

유아의 자기이름 읽기도 이러한 한글 해독의 발달 경향이 동일하게 반영된다. 이름글자 전체, 즉 이름글자단어에서 이름의 낱글자로, 낱글자에서 자소로 단어재인 단위를 달리하면서 이어진다. 이름글자의 경우 3세 유아들도 이름글자에 대해 흥미와 관심뿐 아니라 상당한 정도의 지식을 가지고 있다(이지선, 2022). 김영실과 임양금(2006)의 연구에서 면접을 통해 이름글자에 대한 유아의 인식을 알아본 결과, 과반수 훨씬 넘는 수의 3세 유아가 유치원 환경에 제시된 이름글자의 존재 및 그 기능을 알고 있었고 4세는 대부분이 알고 있었다. 김영태 등(2008)의 연구에 의하면 인쇄물

개념은 3세 전반에서 3세 후반에 급격한 발달은 보인다. 이러한 연구 결과를 고려할 때, 3세부터 환경인쇄물로서 자기이름글자를 한글 읽기 지도에 활용하기 시작해도 무리가 없을 것이다.

곽경화와 김영실(2014b)의 연구에서 유아의 이름글자를 통으로 제시한 경우 대부분의 4세와 상당수의 3세 유아들이 자기 이름을 읽을 수 있어 의미 있는 차이는 없었다. 그러나 이름글자 중 글자 1개의 초성이나 중성을 바꾸어 쓴 후 틀린 부분을 찾으려 한 경우, 그 양상이 달라져 연령에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 4세는 이름글자의 틀린 부분을 거의 찾은 반면, 3세는 4세보다 수행 수준도 낮았고 개인차도 컸다. 특히 3세의 경우 자기이름카드 중 글자 1개의 자모음자를 틀리게 적은 카드도 원래 자기이름이 정확하게 쓰인 것처럼 읽었다. 이는 철자 이전 시기(pre-alphabetic)에 나타나는 특징(Ehri, 1997)으로, 3세 유아는 자소에 대한 지식이 아니라 인쇄물의 시지각적 단서를 기초로 읽으며 음운부호 처리 과정을 거치지 않고 단어를 덩어리로 기억하거나 암기(이차숙, 1999)하여 이름글자 전체를 단위로 인식하고 있음을 나타낸다. 3세가 이름글자를 하나의 단어로 통제 외워 기억하는 반면 4세는 이름의 낱자를 구성하는 자소 부분까지 정확하게 알고 있는 것이다. 또한 3세와 달리 4세가 이름글자의 틀린 부분을 거의 찾을 수 있었던 것은 이름글자나 아는 글자의 경우 자소에 대한 지식이 3세에서 4세 사이에 발달한다는 것을 보여준다. 이 외에도 이름글자단어가 바르게 적힌 카드를 찾는 과제는 단어 읽기 능력과 상관이 없는 반면 이름카드에서 틀린 자소를 찾아내는 과제는 단어 읽기 능력, 특히 무의미단어 읽기 능력과 상관이 있었다. 이는 궁극적으로 해독을 위해서는 자소에 대한 지식이 있어야 한다는 것으로 의미하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 3세에 이름글자를 통제로 제시하는 수준에서 출발하여 4세에 이름글자를 구성하는 개별 낱자의 자소에 주의를 기울이는 수준에 이르기까지 단계적으로 접근할 필요가 있다.

유아의 자발적인 이름글자 표본에는 유아의 한글에 대한 인식이 반영되어 있다. 따라서 유아의 이름쓰기 표본을 끼적이지가 활발해지는 3세부터 분석하여 이름글자지식의 발달을 살펴볼 수 있다. 곽경화와 김영실(2014a)의 연구에서 자기이름쓰기 표본을 수집하여 분석한 결과, 3세 유아의 약 40%정도가 한글 자모음자와 무관한 선이나 도형과 유사한 모양을 겹쳐지거나 늘어놓았다. 이름글자를 모두 정확히 쓴 유아는 14.7%이었다. 4세의 경우 84.1%가 자기이름글자를 모두 정확히 쓸 수 있었다. 쓰기 발달 기준에 맞춤법 뿐 아니라 낱자의 크기와 비율 및 글자의 배열까지를 포함시킨 김영실과 임양금(2006)의 연구에서는 3세 유아의 자기이름쓰기 표본을 분석한 결과 64.4%가 자모음자가 아닌 선과 도형이 나타나는 수준이었다. 또한 3세의 경우, 선긋기 식의 끼적이기부터 이름글자를 모두 정확히 쓰는 단계까지 나타나 상당한 개인차가 있었다. 이와 같이 3세의 경우 이름쓰기에서 개인차가 큰 것은 가정에서의 개인적인 경험의 차이에 따른 것일 수 있다. 3세의 경우 4세와는 달리 이름의 기능에 대한 필요성보다는 사회적 요구 때문에 학습하여야 한다고 인식(김영실, 임양금, 2006)하기 때문에, 유아가 이러한 주위의 요구를 받아들이는 정도와 특히 가정에서 이름글자 학습을 요구하는 정도에 따라 개인차가 클 수 있다. 반면에 4세는 낱자의 크기와 비율이 균형을 이루지 못한 경우를 포함하여 91.2%의 유아가 이름글자를 알아볼 수 있을 정도로 썼다. 이러한 결과를 통해 대부분의 4세 유아는 자기이름을 맞춤법에 따라 쓸 수 있음을 알 수 있다.

유아의 이름글자는 같은 반 친구이름에 관심을 가지고 읽기 시도를 하게 되는 출발점이기도 하다. 자기이름의 한 글자 한 글자를 정확히 알아서 쓸 수 있을 정도가 되면 자기이름글자와 동일한 글자를 같은 반 친구의 이름글자에서 찾아내고는 한다. 신발장이나 자기 가방과 같이 유아 가 알고 있는 상황적 단서가 함께 있을 때만 자기이름을 읽을 수 있는 단계에서, 이러한 상황적 단서가 없어도 친구이름글자에서 자기이름글자와 동일한 글자를 인식할 수 있는 단계로 발달하게 되는 것이다. 이는 초기 읽기발달 과정에서 맥락 의존 단계에서 시각적 인식 단계로 나아가고 있으며(Mason, 1980), 이러한 전이 과정에서 유아의 자기이름글자가 연결다리 역할을 하고 있는 것이라 할 수 있다. 박소희와 김영실(2023)의 연구에서는 3세 유아를 대상으로 유아의 이름글자 카드를 그래프활동의 수세기돌로 사용하였다. 유아의 선호도를 조사하는 활동에서 각자 자기이름카드를 수세기돌로 사용하였더니, 자기이름과 친구이름이 들어간 글자에 대한 관심이 높아져 유아교육기관의 일과 속에서 “○XX 이름할 때 ○가 나랑 같아요” 라고 말하는 것이 관찰되었다. 즉 글자를 단어재인 단위로 하고 있는 것이다. 이는 3세 유아도 이름글자와 같이 시각적, 청각적으로 익숙한 글자나 음절의 경우, 다른 낱말에서 해당 글자와 동일한 글자를 찾아낼 수 있음을 보여준다. 이름글자나 아는 글자가 아닌 경우 3세의 50%정도가 단어를 재인 단위(윤혜경, 1997)로 한다는 것을 고려할 때, 이름글자가 3세 유아의 한글 읽기에 유용한 단서가 되고 있음을 알 수 있다.

김영실 등(2017)의 연구에서 4세 유아에게 친구이름글자를 통째로 제시한 경우 약 60%정도를 읽었으나, 낱글자로 제시한 경우 25%정도만 읽을 수 있었다. 친구이름글자를 덩어리로 이미지화시켜 인식하기 때문에 친구이름글자를 부분적으로 틀리게 제시한 경우 이를 알아차리지 못하는 것이다. 즉, 자기이름글자 인식에서 나타났던 발달 경향이 친구이름글자 인식에서도 동일하게 나타나고 있는 것이다. 이렇게 친구이름글자를 인식하게 되면서 아는 글자를 중심으로 추측해서 읽는 행동이 활발해지기 시작한다. 심우영(2017)의 연구에서는 이름의 첫 글자인 성씨의 글자 비교하기, 같은 글자 찾아보기 등을 통해서 친구이름 무의미단어 읽기능력이 향상되었다. 이는 친구이름의 한 글자 한 글자를 주의 깊게 보는 경험을 명시적으로 반복하면서 친구이름글자를 글자단위로 기억하게 되어 탈맥락적인 무의미단어도 부분적으로 읽을 수 있게 된 것이라 해석된다. 이와 같이 3, 4세 유아의 이름글자지식은 일반적인 한글 읽기 발달보다 앞서는 것을 알 수 있다.

요약하면, 3, 4세 유아의 자기이름 읽기는 이름글자단어를 통으로 인식하는 단계에서 이름의 낱글자로, 낱글자에서 자소로 단어재인 단위가 발전한다. 또한 일반적인 한글 읽기보다 유아의 이름글자 읽기가 더 앞서 발달한다. 이름글자의 경우, 3세도 글자단위의 재인이 가능하며 3세에서 4세 사이에 자소에 대한 지식이 발달한다. 대부분의 4세 유아는 자기이름을 정확히 쓸 수 있다.

IV. 이름글자 활용 한글 읽기 지도 전략

이름글자를 활용하여 3, 4세 유아에게 한글 읽기를 지도하고자 할 때, 고려해야할 전략을 제시하면 다음과 같다.

1) 음성언어와 문자언어를 연결하여 지도한다.

문식성 발달은 듣기·말하기·읽기·쓰기가 총체적으로 발달하며 음성언어 발달이 기반이 된다. 한글 읽기 발달에서도 음성언어와 문자언어가 긴밀하게 연결된다. 한글 읽기의 처음인 단어 수준에서는 특히 음성언어와 시각단어가 대응된다는 것을 발견하도록 촉진하는 것이 중요하다. 유아는 음성단어를 들으면서 시각단어와 대응시키는 과정을 통해 음성단어가 시각단어로 상징화될 수 있음을 안다(권오식 등, 2001). 따라서 이름글자를 활용한 한글 읽기 지도는 음성언어와 문자언어를 연결하여 접근한다.

유아의 이름글자지식 발달 과정도 한글 읽기 발달과 동일한 과정이 나타난다. 음절인식, 발음향상성 등은 유아가 한글의 구조나 구성요소에 대해 음성, 즉 말소리로 인식하기 시작한다는 것을 보여준다. 유아는 이름글자를 보면서 읽어주는 것을 자주 듣게 된다. 이 과정에서 소리 정보를 통해 알게 된 음절인식이나 발음향상성과 같은 암묵적 지식이 글자정보로 전환된다. 이렇게 형성된 글자정보에 대한 지식을 이름글자 외의 다른 글자들을 익히는데 활용하게 된다.

따라서 음성언어로 이름글자를 접하는 기회를 충분히 제공하여야 한다. 종이에 연필로 이름을 쓰도록 요구하기에 앞서 유아에게 익숙한 말소리로 이름글자지식을 인식하고 탐색하도록 하는 과정이 선행되어야 한다. 특히 인쇄물 개념이 급속하게 발달하기 시작하는 3세 전반에는 이름글자 중 성씨 글자나 사용 빈도가 높은 글자를 활용한 ‘말놀이’를 통해 음절과 글자의 대응을 발견하도록 촉진하는 것이 중요하다(윤혜경, 1997). 이렇게 음성언어로 이루어진 활동을 통해 획득된 선행지식과 연결하여, 그 다음 과정으로 ‘이름삼행시 짓기’나 ‘명함 만들기’와 같이 읽기, 쓰기 활동을 제공할 수 있을 것이다.

이름글자의 성씨 글자는 유아들 간에 동일한 경우가 많다. 교사가 출석 여부를 확인하기 위해 이름카드를 보여주며 “강00”, 그리고 “장XX”라고 읽어주는 것을 들으면서 유아는 말소리가 비슷하기도 하면서 다르기도 하다고 생각할 것이다. ‘반 친구 이름사전’을 참고하여 생일카드의 겹장에 ‘임00’라고 베껴 쓰면서 자기이름의 성씨 글자인 ‘김’과 동일한 자모음자와 다른 자모음자를 시각적으로 비교해보는 기회를 갖기도 한다. 이렇게 이름글자를 듣고 보고 쓰는 과정을 통해 초성인 자음자의 형태와 음가에 관심을 갖게 되고 더 나아가 글자의 구성 요소인 자소단위에 대해 인식하기 시작한다. 그러므로 이름글자를 활용하여 3, 4세 유아의 한글 지도를 지원하기 위해서는 음성언어와 문자언어를 연결하여 활동을 편성·운영이 중요하다.

2) 의미중심 지도방법과 발음중심 지도방법을 균형적으로 활용한다.

발음중심 지도방법과 의미중심 지도방법은 반영된 기본 철학이 다르고 강조되는 기술이 다르다. 균형적 접근법은 두 가지 지도방법을 병행함으로써 각 지도방법의 약점을 보완하고자 하는 시도라고 할 수 있다. 그러나 특정한 교실 환경에서 어떻게 균형을 이룰 것인지 명확하지 않다는 어려움이 있다. 분명한 것을 각 지도방법에서 가장 좋은 요소를 찾아 두 가지 지도방법을 교수 상황에 적합하게 조합하면 어느 한 지도방법만을 사용하는 것보다 더 좋은 결과를 얻을 수 있다는 것이다. 이 때 교사의 신념이나 교육 활동 계획이 아니라, 개별 유아에 대한 관찰과 이에 근거한 평가를 통해 유아의 교육적 필요에 초점을 맞추는 것이 중요하다. 읽기 지도 활동의 큰 틀은

미리 계획할 수 있지만 지속적인 관찰과 평가에 근거하여 교수 계획을 끊임없이 조정하면서 개별 유아의 요구에 맞게 읽기가 지도되어야 한다(Wilson & Falcon, 2018).

유아는 일상생활 속에서 환경인쇄물로 이름글자를 지속적으로 접하면서 이름글자에 관심을 갖게 된다. 또한 다른 사람들과의 의사소통 과정에서 쓸모가 많기 때문에 이름 글자의 제대로 된 형태를 배우고자 하는 동기가 강하다. 유아가 글자에 관심을 보이고 글자와 말소리의 관계를 인식하기 시작하면 직접적이고 명시적인 지도 방법으로 해독 기술을 가르칠 수 있다(이차숙, 2003). 이렇게 지도방법을 균형 있게 조합하여, 이름글자의 기능 인식에서 시작하여 최종적으로는 이름글자의 소리와 형태를 익히도록 균형적으로 접근하는 것이다.

재인 단위가 이름글자단어인 처음에는 일상생활의 다양한 상황에서 환경인쇄물로서 이름글자를 제시한다. 신발장이나 사물함과 같이 상황적 단서가 풍부한 상황에 제시하여 유아의 관심을 끌고 이름글자의 기능을 인식하도록 한다. 이러한 접근법은 의미중심 지도방법에서 강조하는 요소이다.

환경인쇄물에서 얻은 상황적 단서와 함께, 음절인식이 용이하고 음절 수와 글자 수 대응이 명확하다는 한글의 특징은 유아가 환경인쇄물의 글자가 자기 이름글자라는 것을 추측하는데 매우 유용한 단서가 된다. 이름의 성씨에는 소수의 글자가 사용되며 이름의 사회적 유용성이 커서 이름글자의 형태를 익히고자 하는 학습 동기가 강하다는 특징이 있다. 이름글자를 읽고 써서 영향력을 발휘하는 상황을 유아가 지속적으로 경험하게 되면 유아 스스로 글자의 소리와 형태에 대해 학습해야 할 필요성을 느끼게 된다. 그 결과, 자기이름을 추측해서 읽고는 교사나 부모 등 주위의 성인에게 제대로 읽었는지 묻기도 하고 이름 쓰는 것을 가르쳐 달라고 하거나 자기가 쓴 것이 맞는지 묻기도 한다. 이러한 상황은 자연스럽게 발음중심 지도방법의 주요 내용인 글자의 소리와 형태에 대해 유아에게 지도할 수 있는 기회가 된다.

환경인쇄물 읽기능력은 읽기능력에 직접적으로 영향을 미칠 뿐 아니라 낱자지식과 음운인식에 영향을 준다(곽경화, 김영실, 2014b; Storch & Whitehurst, 2002). 즉 의미중심 지도방법에서 강조되는 교육 내용인 환경인쇄물 읽기능력이 발음중심 지도방법에서 강조하는 교육 내용인 음운 인식과 낱자지식에 영향을 미치는 것이다. 따라서 유아의 한글 읽기 지도에는 두 가지 지도방법을 균형 있게 사용하는 것이 효과적이다. 이 과정에서 이름글자는 균형적으로 접근하기에 용이한 특징을 가지고 있어 한글 읽기 지도에 유용하다.

3) 유아의 이름글자지식 발달에 근거하여 단계적으로 접근한다.

한글 읽기 발달에서 3세 유아는 인쇄물의 시각적 단서로 읽는 단계이고 4세는 철자 단계로 넘어가는 과도기적 단계로 이해할 수 있다(송원경, 2015). 단어재인은 단어수준, 글자수준, 자소수준으로 발달해 간다(윤혜경, 1997). 유아의 자기이름 읽기도 이와 동일하게 발달해 간다. 3세 유아는 인쇄물의 시시각적 단서를 기초로 하여 이름글자 전체를 단위로 인식하는 반면, 4세는 이름의 낱자를 구성하는 자소에 대해 인식할 수 있다. 이름글자의 경우 자소에 대한 지식은 3세에서 4세 사이에 발달한다. 즉 이름글자단어에서 이름의 낱글자로, 낱글자에서 자소로 단어재인 단위가 발전한다.

따라서 이름글자 단어 전체를 단어재인 단위로 시작하는 것이 효과적인 방법이다. 3, 4세 유아를 위한 이름글자 활용 한글 읽기 지도는 교실 환경에 이름글자 단어를 게시하는 것으로 시작한다. 3세 이전부터 자기이름은 유아들에게 청각적으로 익숙하다. 따라서 음성언어로 익힌 이름글자에 대한 지식을 문자언어와 연결 지을 수 있도록, 유아가 환경인쇄물로 제시된 이름글자 단어를 보면서 읽어주는 이름을 들어 보도록 한다. 이 과정은 음절 수-글자 수 대응을 익히는 기회가 된다.

글자의 발음항상성 등 음절의 성질을 이해하기 시작하면서 단어재인 단위가 이름글자 단어에서 글자로 바뀐다. 알고 있는 맥락에서만 이름글자 단어를 읽을 수 있는 단계에서 맥락이 없어도 성씨 글자나 자기이름에서 한 두 글자는 알게 된다. 이 단계가 되면 이름의 성씨 글자에 초점을 두고 같은 성씨 글자나 친구이름에서 아는 글자를 찾아보는 활동으로 넘어간다. 예를 들면 ‘같은 성씨 조사하기’ 그래프활동과 같이, 글자 단위에 관심을 갖도록 한다. 성씨 글자를 소재로 한 말놀이는 특히 글자의 발음항상성을 인식하는데 효과적이다(박소희, 김영실, 2023).

성씨글자 재인이 가능하게 되면서, 거의 동시에 이름을 글자단위로 단어재인 할 수 있게 된다. 이 단계에서는 탈맥락적인 상황에서 자기이름을 읽어보는 기회를 제공한다. 이와 함께 이름을 쓰는 것이 실제적인 영향을 발휘하는 맥락에서 자기이름을 써보는 경험을 하도록 한다. 이 때 개별 유아의 요구나 반응을 고려하여 이름글자를 정확히 쓰도록 명시적으로 지도할 수 있다. 유아는 자기이름을 맞춤법에 맞게 쓰는 것을 배우면서 자소에 관심을 갖게 된다. 4세 정도가 되면 유아교육기관의 일상적인 놀이 맥락에서 자기이름을 쓰면서 반 친구이름과 비교하는 활동을 즐기며 자발적으로 알게 된 이름글자 관련 지식을 공유하기도 한다(김보미, 서윤희, 2024).

대부분의 4세 유아는 자기이름글자를 맞춤법에 맞게 읽고 쓸 수 있다(곽경화, 김영실, 2014a). 그러나 자유쓰기의 경우 자모지식은 만 4세 이후부터 발달한다(최나야, 2009). 따라서 이 단계에서는 친구이름글자 단어를 환경인쇄물로 접하게 하되, 자소보다는 글자를 단어재인 단위로 하도록 상호작용하는 것이 무리가 없을 것이다. 친구이름글자에서 아는 글자가 생기면 자연스럽게 자기이름의 글자나 자소와 비교해보는 단계로 이어질 수 있을 것이다.

요약하면 이름글자를 활용한 한글 읽기 지도는 환경인쇄물로서 이름글자의 기능을 알아채도록 돕는 활동에서 시작하여 시각적, 상황적 단서를 기초로 덩어리로 읽는 과정으로 옮겨간다. 그 다음으로는 부분적으로 이름의 성씨와 같은 글자를 읽거나 이름글자를 구성하는 낱글자를 기억하는 과정을 지나 이름글자를 구성하는 자소를 인식하는 단계로 이어진다. 이와 같이 유아의 요구와 발달 수준에 기초하여 이름글자를 읽고 쓰는 수준을 높여가는 단계적 접근을 통해 유아의 한글 읽기를 도울 수 있다.

4) 사회적 상호작용이 적극적으로 이루어지도록 한다.

기본적으로 초기문식성 기술은 다른 사람과의 관계맺기 기술이어서 유아의 발생적 문식성 초기 기술에는 음운인식, 자모지식, 상징적 표상에 대한 지식뿐 아니라 의사소통 능력이 포함된다(Purcell-Gates, 1996). 왜냐하면 읽기와 쓰기에 대해 배우려면 유아 주변 사람들의 지원이 필요하기 때문이다. 주변에 환경인쇄물이 있다고 해서 모든 유아가 인쇄물의 글자를 읽을 수 있게 되는

것은 아니다. 인쇄물을 유아가 알아차리도록 유아를 인쇄물에 집중시키는 과정이 있어야 한다. 환경인쇄물의 시각적 단서나 상황적 단서가 인쇄물의 의미를 찾아내는데 단서가 되려면 유아가 환경인쇄물이 제시된 맥락이나 상황과 인쇄물의 의미를 연결시킬 수 있어야 한다. 인쇄물 개념이 형성되는 초기에 주위 성인과 상호작용은 유아가 이러한 연결을 짓는데 결정적으로 중요하다. 예를 들어, 유아의 이름카드가 유아교육기관의 교실 환경게시판에 붙어 있는 것으로는 충분하지 않다. 교사가 출석 점검이나 동극을 위한 역할 배정에 이름카드를 활용하는 과정이 있어야 한다. 교사가 이름카드를 유아들에게 보여주면서 해당 유아의 이름을 부르거나 읽어주는 경험을 하여야만 이름카드의 기능을 인식할 수 있다. 주위 성인과 유아의 상호작용이 있어야 환경인쇄물이 유아의 문식성 기술을 향상시킬 수 있는 것이다(Neumann *et al.*, 2011).

발생적 문식성 관점에 따르면 유아의 읽기 능력은 단기간에 습득되는 것이 아니라 아주 어린 시기부터 사회문화적 맥락에서 어떤 문식성 경험을 하였는가에 의해 영향을 받는다(Neumann, 2018). 어린 시절에 어떤 문식성 환경에서 어떻게 다양한 경험을 하였는지에 따라 언어능력에 영향을 미치는 인쇄물 개념이 2세 후반에도 시작될 수 있다(김우경 등, 2016). 특히 어린 3, 4세 유아기의 기본적인 문식성 기술은 유아 단독이 아니라 유아가 사회적, 문화적 맥락과 적극적으로 상호작용 하는 가운데 발달된다(Apostolou & Апостолю, 2023).

이런 이유로 인쇄물에 대한 개념이 급격하게 발달하는 3세 전반에서 3세 후반(김영태 등, 2008)의 유아들에게 교사나 부모, 또는 또래와의 적극적인 사회문화적 상호작용이 이루어지는 가운데 다양한 맥락과 상황에서 이름글자를 접할 수 있는 환경을 제공하는 것은 한글 읽기 지도의 출발 단계에서 매우 중요하다.

이영임(2022)의 연구에서는 3세를 대상으로 유아와 교사의 상호작용이 활발하게 이루어지도록 다양한 문자언어인식 활동을 하였다. 활동의 모든 단계에서 교사가 손가락으로 글자를 한자씩 짚어가면서 유아와 함께 소리 내어 읽거나 유아가 한 말을 교사가 한자씩 받아 적어 주고 다시 읽어주는 과정을 지속적으로 되풀이하여 말소리 기호와 글자를 연결하여 인식하도록 상호작용 하였다. 이와 같이 인쇄물을 중심으로 교사와 유아 간의 긴밀한 상호작용을 통해 글자-음절 대응 관계에 대한 이해를 높일 수 있었다.

김영실 등(2017)의 연구에서는 만 4세를 대상으로 같은 반 유아들끼리 그림편지를 주고받는 활동을 하여 사회적 상호작용과 원만한 의사소통이 활발하게 이루어지도록 하였다. 그 결과 친구이름 읽기 및 자기이름 쓰기 능력이 향상되었다. 특히 받는 사람으로 친구이름을 편지 봉투에 주의를 기울여 써 보는 기회를 자주 가지게 된 것이 친구 이름글자 한 자 한자의 형태에 대해 더 잘 인식하게 하는 것으로 나타났다.

유아교육기관에서 이름글자는 역할이나 순서 정하기 등 다른 유아들과 함께 하는 활동이나 놀이에 사용되는 경우가 많다. 김보미, 서윤희(2024)의 연구에서는 4세 유아들이 같은 반 친구들과 일상적인 놀이 맥락에서 서로 이름글자를 비교하면서 이름글자의 형태를 탐구하며 즐겁게 지식을 공유하였다. 똑같은 글자, 다른 글자, 조금 다른 글자와 다른 글자를 찾아내고 더 나아가 이름에 들어있는 자음자의 형태를 비교하는 것이 관찰되었다. 또래와의 상호작용 과정은 학습에 대한 부담 없이 놀이처럼 즐기면서 한글의 구성 요소나 원리에 대한 지식을 구성하는 기회가 되는

것이다.

유아교육기관의 환경에 이름글자를 게시하는 것으로부터 출발하여 이름글자와 적극적으로 상호작용할 수 있는 기회를 지속적으로 지원하고 이 과정에서 유아가 자발적으로 글자의 형태에 관심을 두고 익히도록 하기 위해서는 사회적인 상호작용이 필수적이다. 주위의 성인이나 또래와 실제적이고 유아 개인에게 의미 있는 상황이나 맥락에서 이름글자를 읽고 써서 의사소통 하는 것이 사회문화적으로 얼마나 큰 힘을 발휘하는지를 경험하게 함으로써 자발적인 학습 동기를 유발할 수 있다.

V. 결론 및 제언

이름글자지식은 유아의 초기 문식성 발달 단계에서 중요한 의미를 가진다. 이에 본 연구에서는 이름글자를 활용하여 3, 4세 유아에게 한글 읽기를 지도하는 방안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 관련 문헌을 통해 한글 읽기 지도에 유용한 이름글자의 특징과 3, 4세 유아의 이름글자지식 발달을 분석하여 3, 4세 유아 대상으로 이름글자를 활용하여 한글 읽기 지도를 하기 위한 기본 전략을 제시하였다.

본 연구의 결과에 근거한 결론은 다음과 같다.

첫째, 이름글자를 활용하여 3, 4세 유아에게 말하기·듣기·읽기·쓰기의 통합적 접근을 통해 한글 읽기 지도를 할 수 있다. 구체적으로 이름을 말하거나 말소리로 들으면서 해당하는 이름글자 보기와 같은 연결 전략을 사용하여 읽기 지도를 할 수 있다. 유아는 일상생활 속에서 다른 사람이 자기 이름 부르는 것을 수없이 많이 듣는다. 그리고 유아교육기관에서는 이름카드를 보면서 자기 이름을 듣는 경험을 집중적으로 많이 한다. 이러한 과정을 지속적으로 경험하면서 자기를 나타내는 특정 글자 형태에 관심을 갖게 된다. 이렇게 이름을 말하거나 말소리로 들으면서 문자인 이름글자를 보고 읽는 경험은 자기가 들은 이름이 특정 형태의 글자에 해당한다는 것을 인식하도록 도와 초기 문식성 기술을 발달시키게 된다. 이는 이차숙(2009)의 연구에서 말소리를 지각하고 조작하는 능력인 음운인식은 읽기 능력의 기초로 중요하므로, 구어를 중심으로 언어교육을 하고 유아가 관심을 보이기 시작한 이후에 말소리에 낱자를 연결 짓는 한글 읽기지도 방법을 제안한 것과 같은 맥락이라 하겠다. 이름글자는 다른 글자 해독의 강력한 기반이 되며 광범위한 문식성 기술 발달로 이어지는 다리와 같은 역할을 한다.

둘째, 이름글자를 활용하여 3, 4세 유아에게 이름글자지식 발달에 맞춤형 균형적 한글 읽기 지도를 할 수 있다. 각 유아의 이름글자지식 발달 수준에 적합하게 의미중심 지도방법과 발음중심 지도방법의 좋은 요소를 활용하여 읽기 지도를 할 수 있다.

유아 대상 문해교육 프로그램에서 균형적 접근을 하여 유아의 문식성 발달을 촉진하기 위해서는 유아에게 실제적이고 일상적인 맥락에서 경험하도록 하는 것이 중요하다(최나야 등, 2022). 일반적으로 유아는 이름글자를 일상생활의 실제적인 맥락에서 접하게 된다. 이와 같이 유아에게 영향을 미치거나 유아가 주위에 영향을 미칠 수 있는 상황에서 접하기 때문에 이름글자를 배워

읽고 써서 사회적 상호작용에 참여하고자 하는 동기가 강하다. 또한 유아에게 본인의 이름이나 친구이름은 정서적으로 친근하게 느껴져 이름글자 학습에 대한 부담이 적다. 따라서 유아의 이름글자지식 수준을 고려하여 유아에게 이름글자의 부호와 형태에 대해 명시적으로 지도할 수 있다.

이름글자 읽기 및 쓰기 지도는 의미중심 지도방법과 발음중심 지도방법을 균형 있게 적용하되, 지속적인 관찰과 평가를 통해 각 유아의 요구를 반영하여 개별화된 읽기 지도를 하여야 한다. 이름글자 읽기·쓰기를 통해 익힌 한글의 구성 요소나 구성 원리에 대한 지식은 다른 글자를 읽고 쓰는 기반이 될 것이다.

본 연구 결과에 근거하여 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 이름글자 활용 한글 읽기 지도에 필요한 교구 및 자료를 전산화하는 연구가 이루어지고 이를 통해 개발된 프로그램이 유아교육 현장에 보급되기 바란다. 일반적으로 유아교육기관에서는 해마다 새로운 유아가 학급에 배정된다. 이에 따라 이름글자 관련 교구나 자료를 새로 배정된 유아의 이름으로 수정하거나 다시 제작하여야 한다. 유아의 이름글자지식 발달에 따라 단계적으로 각기 다른 유형과 수준의 교구가 계속 필요하다는 점을 생각하면 교육활동을 위한 교사의 업무량이 많아 부담이 될 수 있다. 따라서 학기 초에 반 유아들의 이름을 입력하면 관련 활동 자료가 자동적으로 제작되는 프로그램이 개발되어 보급된다면, 이름글자를 활용한 한글 지도 활동이 연계성 있게 활발히 실시될 수 있을 것이다.

둘째, 가정과 연계한 이름글자 활용 한글 읽기 지도 방안이 연구되기 바란다. 가정과의 연계는 유아교육의 효과를 결정하는 요인이다. 유아의 집과 그 주변에 이름글자가 들어간 환경인쇄물은 곳곳에 있다. 환경인쇄물에 노출되는 것으로는 충분하지 않으며, 유아가 인쇄물의 글자를 인식하도록 연결해주는 성인의 상호작용이 수반되어야 한글 읽기 능력에 도움이 된다. 특히 글자단위의 단어재인이 활발한 단계에서는 주위 환경인쇄물에서 자기이름이나 반 친구이름을 인식하도록 유아를 돕는 부모의 역할이 중요하다. 예를 들어 지나가다가 태권도학원의 차량을 가리키면서 “너희 반 도00의 ‘도’자 하고 저기 태권도학원 차의 ‘도’자하고 똑같네!”하고 알려준다면, 그 유아는 ‘도’자를 쉽게 기억할 수 있을 것이다. 한글 읽기에서 이름글자 활용의 가치 및 방법에 대한 다양한 부모교육 방법과 일상생활에서 이를 적용하는 구체적인 방법에 대한 연구를 통해 가정과 연계한 지도 방안이 유아교육 현장에 보급되어야 할 것이다.

참고문헌

- 교과서정책과 (2019). ‘한글 책임교육’으로 초등학생의 고른 출발 지원. **행복한 교육, 여름호**, <https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do>에서 2024년 6월27일 인출.
- 교육부, 보건복지부 (2019). 『2019 개정 누리과정 해설서』. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 곽경화, 김영실 (2012). 이름글자를 활용한 그룹게임이 유아의 음운인식과 읽기능력, 읽기흥미에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 17(3), 1-24.
- 곽경화, 김영실 (2014a). 3, 4세 유아들의 이름글자 쓰기 발달 분석. **어린이미디어연구**, 13(1), 313-332.

- 곽경화, 김영실 (2014b). 3, 4세 유아의 이름글자지식과 환경인쇄물 읽기, 단어읽기능력과의 관계. **열린유아교육연구**, 19(6), 443-461.
- 권오식, 윤혜경, 이도현 (2001). 한글 읽기 발달의 이론과 그 응용. **한국심리학회지: 일반**, 20(1), 211-227
- 김도남 (2003). 한글 해독 교육 원리 탐색. **한국초등국어교육**, 23, 1-36.
- 김보미, 서윤희 (2024). 만 4세 사랑반 유아들의 이름글자 관련 문해 경험. **유아교육연구**, 44(4), 37-66. <https://dx.doi.org/10.18023/kjece.2024.44.4.002>
- 김선옥 (2005). 유아의 읽기에 대한 음운처리과정, 글자지식 및 언어능력의 영향력 분석. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영실, 임양금 (2006). 유아의 이름글자에 대한 인식. **열린유아교육연구**, 11(1), 217-235.
- 김영실, 최진숙, 정경애 (2017). 편지 주고받기 활동이 유아의 친구이름 읽기 및 자기이름 쓰기에 미치는 영향. **유아교육연구**, 37(3), 521-540. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2017.37.3.023>
- 김영태, Lombardino, 박은혜, 이소현 (2008). 한국형 진단프로토콜을 이용한 3-5세 한국 아동의 초기 읽기 발달 연구. **언어청각장애연구**, 13(3), 418-437.
- 김우경, 김은연, 최예린, 이경숙 (2016). 2-3세 영유아의 인쇄물 개념 발달. **언어치료연구**, 25(1), 45-56. <http://dx.doi.org/10.15724/jslhd.2016.25.1.005>
- 김효은, 최나야, 편지애 (2023). 유치원과 초등학교 교사 및 부모의 한글책임교육제에 대한 인식과 문해지도의 관계. **유아교육연구**, 43(5), 261-286. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2023.43.5.011>
- 박소희, 김영실 (2023). 이름글자 활용 그래프활동이 유아의 단어 읽기와 수학능력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 28(5), 189-211. <http://dx.doi.org/10.20437/KOAECE28-5-09>
- 박운구 (2022.10.09). 학부모 10명 중 9명 “입학 전 한글교육”. **매일경제**. <https://www.mk.co.kr/economy/view.php?sc=50000001&year=2022&no=892154>에서 2024년 8월10일 인출.
- 박향아 (2000). 아동의 음운인식 발달. **아동학회지**, 21(1), 35-44.
- 서윤희, 변선주 (2021). 유치원 교사의 유아언어교육에 대한 인식 연구: 중요도-실행도 분석(IPA)을 중심으로. **유아교육연구**, 41(6), 379-399. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2021.41.6.016>
- 송원경 (2015). 환경 인쇄물을 활용한 유아문해교육 프로그램 개발 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 심우영 (2017). 만 3세 유아의 발달에 적합한 쓰기활동 활성화 방안을 위한 실험연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤혜경 (1997). 한글 읽기에서 ‘글자읽기’ 단계에 관한 연구. **인간발달연구**, 4(1), 66-74.
- 이영임 (2022). 문자언어인식활동이 3세 유아의 문자언어인식, 글자-음절 대응관계 이해 및 읽기 흥미에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 이지선 (2022). 만 3세 학급 유아의 읽기 발달 지원을 위한 유아이름글자 활동 실험연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이차숙 (1999). 읽기 과정에서 단어 재인의 역할에 대한 이해. **유아교육연구**, 19(1), 133-150.
- 이차숙 (2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도 방법 탐색. **유아교육연구**, 23(1), 5-25.

- 이차숙 (2004). **유아언어교육의 이론적 탐구**, 서울: 학지사.
- 이차숙 (2009). 유아의 한글읽기와 언어적 변인들과의 관계에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 14(2), 339-358.
- 임양금 (2006). 유아의 이름글자를 활용한 균형 잡힌 문자언어 접근법의 효과. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 조애경 (2010). 이름 글자 프로그램이 유아의 읽기, 쓰기 능력과 자기 효능감에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조형숙, 이건희 (2012). 유치원 교실에서 이루어지는 만 4세 유아의 자발적 쓰기 양상 분석. **유아교육연구**, 32(4), 493-523.
- 최나야 (2009). 유아의 쓰기 발달과 자모지식: 만 4-6세 유아들의 자유 쓰기와 이름 쓰기 분석, **유아교육연구**, 29(6), 67-89.
- 최나야, 정수지, 최지수, 박상아, 김효은 (2022). 균형적·통합적 유아 문해교육 프로그램이 유아의 기초문해력에 미치는 효과. **인간발달장애학회지**, 13(10), 21-49. <http://dx.doi.org/10.21197/JCEL.13.1.2>
- 최은경 (2020). 시패놀이 방식을 활용한 만 3세 이름 읽기·쓰기 실행연구. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 통계청 (2020). **지표누리**. <https://www.index.go.kr/unity/potal/main.do>에서 2024년 7월 23일 인출.
- Apostolou, Zoi T., & Apostoly, Zoi T. (2023). Literacy: A Lifelong process through a balanced literacy approach. *Preschool Education*, 3, 44-68. <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2023-3-44-68>
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers, *Reading and Writing*, 19(9), 991-1016. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9>.
- Ehri, L. C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexia. In B. Blachman (Ed.), *Foundation of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*(pp. 163-189). N.Y.: Routledge.
- Epstein, A. S. (2014). *The intentional teacher*. Washington, D. C.: NAEYC.
- Haney, M., Bisonnette, V., & Behnken, K. L. (2003). The relationship between name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33(2), 99-115.
- Mason, J. M. (1980) When do children begin to read: an exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203-27. <http://dx.doi.org/10.2307/747325>
- Neumann, M. M. (2018). The effects of a parent-child environmental print program on emergent literacy. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1476718X18809120>
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 771-793.

<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9390-7>

- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 12*(3), 231-258. <https://doi.org/10.1177/1468798411414170>
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*(4), 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 284-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.003>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Willson, A. M., & Falcon, L. A. (2018). Seeking equilibrium: In what ways are teachers implementing a balanced literacy approach amidst the push for accountability?, *Texas Journal of Literacy Education, 6*(2), 73-87.

논문투고: 24.08.22.

수정원고접수:

최종게재결정: 24.09.23.