

CHOSUN
UNIVERSITY
1946

2006년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

[UCI]I804:24011-200000233233

조선
대학교

조선
대학교
CHOSUN

총체적 언어교수 프로그램이
정신지체학생의 읽기·쓰기
능력에 미치는 효과

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 속 경

CHOSUN
UNIVERSITY
1946

조선
대학교

조선
대학교
CHOSUN

총체적 언어교수 프로그램이
정신지체학생의 읽기·쓰기
능력에 미치는 효과

The Effects of the Whole Language Teaching
Program on Reading and Writing Abilities
of Students with Mental Retardation

2006년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 숙 경

총체적 언어교수 프로그램이
정신지체학생의 읽기·쓰기
능력에 미치는 효과

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학석사학위 청구논문으로 제출함.

2006년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 속 경



정숙경의 교육학석사학위 논문을 인준함.

심사위원장	조선대학교 교수	인
심사위원	조선대학교 교수	인
심사위원	조선대학교 교수	인

2006년 6월

조선대학교 교육대학원

표 목차	iii
그림 목차	iv
ABSTRACT	v
I. 서 론	1
1. 연구의 의의 및 목적	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	5
1. 정신지체아의 언어발달 및 언어특성	5
2. 정신지체아의 읽기학습	7
3. 정신지체아의 쓰기학습	12
4. 총체적 언어교육	15
III. 연구 방법	23
1. 연구대상	23
2. 연구도구	24
3. 연구절차	28
IV. 연구 결과	36
1. 총체적 언어교수 프로그램이 정신지체학생의 읽기능력에 미치는 효과	36
2. 총체적 언어교수 프로그램이 정신지체학생의 쓰기능력에 미치는 효과	42
3. 읽기능력과 쓰기능력 형성평가결과	44

V. 논 의	50
1. 연구방법에 대한 논의	50
2. 연구결과에 대한 논의	50
VI. 결론 및 제언	53
참 고 문 헌	55
부 록	59

표 목차

<표Ⅱ-1> 선행 연구	22
<표Ⅲ-1> 연구대상 기초조사	23
<표Ⅲ-2> 총체적 언어교수 프로그램의 내용 및 활동(Ⅱ)	26
<표Ⅲ-3> 총체적 언어교수 프로그램의 내용 및 활동(Ⅲ,Ⅳ)	27
<표Ⅲ-4> 3단계 지도내용	31
<표Ⅲ-5> 6단계 지도내용	33
<표Ⅲ-6> 7단계 지도내용	33
<표Ⅳ-1> 문자와 낱말의 읽기능력에 미치는 효과	36
<표Ⅳ-2> 독해력에 미치는 효과	39
<표Ⅳ-3> 철자 쓰기능력에 미치는 효과	42
<표Ⅳ-4> 읽기능력 형성평가	45
<표Ⅳ-5> 쓰기능력 형성평가	47

그림 목차

<그림Ⅲ-1> 1단계 지도내용	30
<그림Ⅲ-2> 2단계 지도내용	31
<그림Ⅲ-3> 4단계 지도내용	32
<그림Ⅲ-4> 5단계 지도내용	32
<그림Ⅳ-1> 문자와 낱말의 읽기능력에 미치는 효과	37
<그림Ⅳ-2> 독해력에 미치는 효과	40
<그림Ⅳ-3> 철자 쓰기능력에 미치는 효과	43
<그림Ⅳ-4> 읽기능력 형성평가(학생 1)	45
<그림Ⅳ-5> 읽기능력 형성평가(학생 2)	46
<그림Ⅳ-6> 읽기능력 형성평가(학생 3)	46
<그림Ⅳ-7> 쓰기능력 형성평가(학생 1)	48
<그림Ⅳ-8> 쓰기능력 형성평가(학생 2)	48
<그림Ⅳ-9> 쓰기능력 형성평가(학생 3)	49

ABSTRACT

The Effects of the Whole Language Teaching Program on Reading
and Writing Abilities of Students with Mental Retardation

Jeong Suk-gyeong

Advisor : Prof. Kim Nam-soon Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education Chosun University

The purpose of this study was to investigate the effects of the whole language teaching program on the reading and writing abilities of students with mental retardation. The subjects were three students who had been attending the special class for the retardation in middle school and they had got less than 28% in the reading and writing test for basic learning aptitude.

The researcher reviewed and adapted the language teaching program for the retardation in middle school by national special education institute for this study. This study used the results of reading and writing test and reading 1,2 inspection of basic learning aptitude by Korea Education Development Institute as the inspection tools and conducted the inspections 24 times for 8 weeks.

The conclusions of this study can be summed up like the followings.

First, language teaching program was effective to enhance the reading ability of the mentally disabled students. Student 2 out of the three subjects showed improvement in recognizing and reading single syllables, students 1 and 3 in

reading words. Students 2 and 3 highly improved in reading comprehension ; they could understand the sentence structures and conjunctions and meanings of the words. Student 2 showed highly improvement in every reading.

Second, language teaching program was also effective to enhance the writing ability of the mentally retarded students. Three of the subjects, compared with their previous abilities to connect the sounds and letters, greatly improved in connecting sounds and letters of the words as well as the syllables. This was because after joining the program, they practiced simple words and sentences related to the daily life frequently and this repeated practice helped them to enhance their understanding the daily words.

On the basis of the this study, the researcher is to suggest the followings.

First, language teaching program for mentally retarded students in middle school is to be adapted to study on the listening and speaking ability as well as reading and writing ability.

Second, appropriate reading and writing testing tools for mentally retarded students should be developed.

Third, extracurricular learning classes should be given to the students during the vacation session.

I. 서 론

1. 연구의 의의 및 목적

인간의 삶에서 언어사용능력은 인간다운 삶과 원활한 사회생활을 유지할 수 있게 하며, 모든 학습의 기초로서 매우 중요하다.

일반적으로 정상아들은 자연스럽게 음성언어를 통하여 모국어 체계를 획득하고 그것을 바탕으로 읽기와 쓰기를 비교적 쉽게 성취하지만 정인지체는 정상아에 비하여 여러 가지 발달적 지체를 보이는데, 특히 언어 발달지체는 심각하며 인지, 운동, 심리, 감각발달의 결여로 읽기와 쓰기 수준이 낮아 생활하는데 심각한 문제에 부딪히게 된다.

읽기와 쓰기는 모든 학습을 수행하는 기본능력이라고 할 수 있다. 또한 읽기와 쓰기는 인지, 운동, 심리, 감각적 과정을 통합하는 복합적인 언어활동이다. 현재의 정보산업사회에서는 읽기와 쓰기 기능은 학업적인 성공과 독립적인 삶에 매우 중요하다. 따라서 읽고 쓰는 능력을 획득하는 데에는 읽기와 쓰기의 기능적 요소와 선행 기능이 복합적으로 확립되어야 한다(김미실, 1997).

읽기와 쓰기 교육에 있어서 전통적인 방법은 아동의 듣기 능력에 의존하고 있으며, 시각적으로 철자의 모양과 단어의 순서를 기억하는 것에 의존하고 있다. 음운 분석적 방법은 읽기와 쓰기가 쓰여진 단어를 특정한 구어와 관련지어 식별해야 하는 학습이기 때문에 문자를 판별하여 단어 재인을 하게 되면 단어는 내적인 언어로 기록된다는 것이다. 따라서 올바른 단어 획득이 중요하고 이해는 정확한 단어 재인의 자동적인 결과라고 보고 있다. 이것은 읽기가 문자 해독으로부터 시작하여 문장의 의미파악으로 올라가면서 이루어진다는 입장이다(강창영, 2001).

지금까지의 전통적인 언어교수방법에서는 언어학적인 발달체계를 바탕으로 언어 형태의 습득에 초점을 맞추어 왔고, 언어기술 습득에 선행되어야 하는 기본적인 인지능력 지도에 많은 시간을 투자해 왔다. 그러나 집중적인 일대일 학습장면에서 가능했던 언어기능을 일상적인 생활 속에서 일반화하지 못하거나 발달수준에만 초점

을 맞춘 교수내용에 문제가 제기되면서 기능적인 언어교수가 강조되기 시작하였다.

실제 학교교육의 장면에서 정인지체학생도 읽기와 쓰기를 집중적으로 지도 받지만 배운 단어의 의미를 생각하지 않은 채, 그것으로 지도를 멈추기 때문에 읽기 이해가 제대로 이루어지지 않거나 배운 단어만 읽게 되는 경우가 많다. 이러한 부정적인 시각들은 각자의 능력에 따른 적절한 읽기지도 방법을 찾지 못한 것에서 기인하는 것으로 보인다. 따라서 정인지체아동의 학습문제를 해결하기 위해서는 발달적으로 적절하고 구체적이며 다감각적인 행동을 포함시킨 교수전략을 선택할 필요가 있다(정정희, 2002).

언어란 『그것이 총체적일 때에만 언어일 수 있다.』는 Goodman(1986)의 정의처럼 언어지도란 『말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학』의 여섯 영역으로 별개 지도를 하는 것이 아니라 이들 수용언어와 표현 언어를 통합하여 발달적으로 적절하고 구체적이며 다감각적 행동을 포함시킨 교수전략인 총체적 언어교수방법을 선택할 필요가 있다.

총체적 언어교수방법은 언어의 최소단위를 음소나 낱말로 보는 음운분석적방법과는 달리 전체적으로 의미를 이루는 큰 덩어리로 본다. 언어는 언어 그 자체를 위해서 있는 것이 아니라 다른 사람과 나를 이어주는 의사소통의 수단이고 나아가서는 생존문제를 위한 수단이라고 한다. 그러므로 아동에게 가르치기 위해 분석되고 쪼개진 언어는 더 이상 언어가 아니며, 의미 있는 하나의 전체를 이룰 수 있을 때에만 언어라 부를 수 있다고 보았다. 또한 총체적 언어교수방법의 근본적인 전제는 읽기와 쓰기가 동시에 발달하고, 따라서 총체적 언어교수법은 단어의 읽기와 쓰기를 가르치는데 있어서 단어를 따로따로 가르치는 것보다는 사회적인 상황 안에서 가르치는 방법을 사용한다고 하였다(김미실, 1997).

따라서 총체적 언어교육이론에 입각한 정인지체학생의 읽기와 쓰기 지도는 정인지체학생의 의사전달능력을 길러주며, 읽기와 쓰기능력 발달에 효과가 클 것으로 기대한다.

그러므로 본 연구자는 중학교의 특수학급에 재학하고 있는 정인지체학생들에게 전통적 학습방법인 음운 분석적 방법, 즉 글자를 읽고 쓰기, 기본음절표 위주의 읽

기·쓰기 지도방법 등을 탈피하고 대안적인 방법으로 학습자 중심의 개별화교육이며 언어기능간의 통합을 꾀하는 기능중심·환경중심 프로그램인 총체적 언어교수 프로그램을 적용하여, 그들의 읽기와 쓰기능력이 어느 정도 향상되는가를 알아보고자 하였다.

2. 연구문제

정신지체학생의 열악한 언어능력과 특성에 비추어 볼 때 기본적인 언어습득과 읽기·쓰기능력의 향상은 매우 중요한 학습목표이다.

따라서 본 연구는 전라남도 G중학교의 특수학급에 재학 중인 정신지체학생 3명의 읽기·쓰기능력을 향상시키는데 있어서 음운 분석적 방법에 기초한 전통적 언어교수방법의 대안으로 시도되어온 총체적 언어교수방법을 적용한 총체적 언어교수 프로그램을 이용하여 읽기와 쓰기능력을 향상시키는데 효과가 있는지를 밝히려는 것으로 다음과 같은 구체적인 연구문제를 설정하였다.

첫째, 총체적 언어교수 프로그램은 정신지체학생의 읽기능력 향상에 효과가 있는가?

둘째, 총체적 언어교수 프로그램은 정신지체학생의 쓰기능력 향상에 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 용어의 정의는 다음과 같다.

1) 총체적 언어교수 프로그램

언어의 최소단위를 음소나 낱말로 보는 것이 아니라 전체적으로 의미를 이루는 하나의 큰 덩어리로 보고 단어를 가르치는데 있어서 단어 하나하나를 따로 분리해서 가르치기보다는 사회적인 상황 안에서 학생과 교사의 상호활동을 통해 문자나

단어를 학습하는 것으로, 언어경험과 생활경험을 통해서 그림, 문자를 읽고 쓰는 가운데 문장, 단어, 음절, 음소 등을 자연스럽게 익히면서 글의 의미를 알도록 하는 프로그램을 말한다.

그리고 총체적 언어교수 프로그램을 통해 읽기·쓰기학습의 경험을 교사와 학생이 함께 체험함으로써 학생들의 개인적인 이해를 도우면서 읽기와 쓰기의 발달을 향상시키는 학습법을 총체적 언어교수방법이라고 한다. 본 연구에서는 중등부 발달장애학생 언어교육 프로그램(국립특수교육원, 1999)을 읽기·쓰기의 핵심적 경험을 체험하도록 재구성하여 제시한 것을 총체적 언어교수 프로그램이라 정의한다.

2) 읽기능력

읽기란 인쇄된 문자나 보통 쓰여 졌거나 또는 기호의 감각을 통하여 지각하고 그 문자와 기호가 지니고 있는 의미를 해석하는 과정이고, 의사소통과정으로 문자언어가 상징하는 바를 처리하여 저자의 의도, 태도, 신념, 느낌을 의미 있게 해독하는 과정인 것이다. 읽기활동은 두 가지 수준, 즉 문자로 된 상징을 지각하는 수준과 읽은 내용의 의미를 파악하는 수준을 거쳐 수행되는데 본 연구에서는 문자와 낱말의 재인과 독해력으로 읽기능력을 측정하였다.

3) 쓰기능력

쓰기란 프린트된 형태의 언어적 표상으로써, 쓰는 사람의 생각이나 경험을 일정한 형태의 의미단어들로 표상하여 조작하는 과정인데, 엄밀히 말해 표상이라 함은 철자법, 문장의 연결, 구조, 목적 등이 분명하여 남들이 읽을 수 있고 이해 가능한 형태이어야 한다. 본 연구에서는 낱소리와 낱자짜짓기 및 낱말의 소리와 낱말짜짓기로 쓰기능력을 측정하였다.

II. 이론적 배경

1. 정신지체아의 언어발달 및 언어특성

정상아들은 언어가 매우 복잡한 데도 5세가 되면 큰 어려움 없이 문장구조의 중요한 형태 중 대부분을 습득하며, 취학 전까지는 성인들이 사용하는 음성언어 구조를 거의 완전하게 습득하게 된다. 언어습득은 주위 사람들의 강화에 의해 모델이 보여준 언어행동에 대한 관찰과 모방을 통해, 인지구조의 발달에 의해, 생태적인 언어 발달기제에 의한 문화, 환경적 요인에 의해 영향을 받으며 주위 사람들과 상호작용하면서 발달한다.

그러나 정신지체아들은 정상아들과 유사한 과정을 거쳐 언어 사용기능이 발달되지만, 인지영역이나 사회영역에서의 발달이 지체된 만큼 비슷한 수준의 발달 지체를 나타내고 있다. 또 이들은 동일한 정신연령의 정상아에 비해 언어의 양적인 면과 질적인 면에서도 차이가 나며, 특히 질적인 면에서 더 큰 차이가 날뿐만 아니라, 지체의 정도가 심할수록 그 차이의 정도도 심하게 나타난다.

Lenneberg(1964)는 발달 이론을 기초로 정신지체아의 언어발달은 비장애아의 발달과 똑같으나 다만 그 속도가 느릴 뿐이라고 하였다.

한편 정신지체아의 언어발달 가능성과 특성에 대해서 Smith(1974)는 가족성 정신지체아는 이해 면에서 청각적 이해(auditory reception)보다 시각적 이해(visual reception)가 우수하고 표현 면에서는 경도 정신지체아는 동작표현보다 음성언어표현이 더 우수하다고 하였다(이점조, 1998).

Mein(1961)은 정신지체아의 언어발달이 비장애아와 근본적으로 같다고 하였다.

그러나 Lenneberg(1964)는 정신지체아의 언어 능력 발달에 있어서 일반적으로 추상적, 논리적 사고의 열등성 때문에 언어 전달의 기능이 열등할 뿐만 아니라 언어 발달에도 이상이 있다고 하였다. 정신지체아의 언어발달을 보면 일반아동과 유사한 과정을 거쳐 언어사용 기능이 발달되지만, 인지영역이나 사회영역의 발달이 지체된 만큼 비슷한 수준의 발달 지체를 나타내고 있다. 또 이들은 동일한 정신연령의 일

만아동에 비해 언어의 양적인 면과 질적인 면에서도 차이가 있다. 특히 질적인 면에서 더 큰 차이가 있고, 지체의 정도가 심할수록 그 차이의 정도도 심하게 나타난다. 따라서 정신지체아의 언어발달 촉진을 위해서는 모방이나 수단, 목표, 단계, 이해의 발달을 위한 조기훈련이 필요하며, 언어훈련에 있어서는 표현 언어에만 중점을 두지 말고 항상 의미를 결부시킨 언어개념 훈련이 필요하다.

정신지체아동은 언어와 밀접한 연관이 있는 인지적 면에서의 문제로 인해 언어적 의사소통에서 더욱 어려움을 가진다. 정신지체아동의 언어발달을 보면 낱말이해 및 표현능력, 구문구조 능력, 문법능력, 조음능력, 화용능력은 모두 정상아동에 비해 뒤떨어진다(Hegde, 1991; Zigler, 1969).

특히 정신지체아동은 문법규칙의 습득에 상당한 어려움을 겪는데, 규칙의 습득에는 상당한 인지적 요구가 있기 때문이다. 그리고 한국어의 경우 문법형태소가 많고 지각적으로 분명히 나타나지 않는 경우도 많으므로 문법형태소 부분은 더욱더 정신지체아동에게 언어발달상 과제가 될 수 있다.

언어는 일상생활에서 주로 쓰이는 의사소통 방식으로 언어를 통한 상호작용은 다른 사람과의 사회적 관계를 발전시키는데 중요한 역할을 하기 때문에 정신지체아동들이 지니고 있는 여러 가지 문제 중에 가장 심각한 문제는 언어발달 지체로 인한 의사소통의 장애라고 할 수 있다. 일반 아동들의 경우, 2세 이전에 최초의 언어를 습득하고 5세 정도가 되면 구문규칙을 사용할 줄 알게 되며 취학 전까지는 일상적인 의사소통의 능력을 갖출 수 있으므로 다른 구성원들과의 상호작용을 충분히 할 수가 있다(김영환, 1991).

의사소통에 결함을 지닌 정신지체아동은 다른 구성원들과의 상호작용에 제한을 받게 됨으로써 사회적 관계형성에서도 많은 어려움을 겪을 수밖에 없다. 그러므로 정신지체아동의 언어는 단순한 의사소통의 문제를 넘어서 그들의 사회통합을 위해서도 우선적으로 습득해야 할 중요한 적응기술이며(Owens, 1995), 정신지체아동의 언어 중재는 특수교육에서 주요한 교육목표가 되어야 한다고 생각한다.

2. 정인지체아의 읽기학습

읽기학습에 관한 문제는 이제껏 많은 교사와 학부모, 교육학자들의 관심사가 되어왔다. 정인지체아에게 언어를 가르쳐야 한다는 것은 많은 사람들이 당연한 사실로 받아들이고 있지만 가장 효과적인 지도방법에 대해서는 일치되지 않고 있다. 정인지체아에게 읽기지도를 위한 여러 가지 방법들이 적용되어 왔고 그 효과도 다양하게 보고 되어왔다.

1) 읽기의 개념

Wolf(1977)는 읽기란 쓰여 지거나 인쇄된 자료로부터 상징적 해독체계를 이용하여 의미를 추출해 내는 과정이라고 하였다. 읽기란 문자언어가 상징하는 바를 처리하여 저자의 의도, 태도, 신념, 느낌 등을 의미 있게 해독하는 과정을 통하여 기록하는 사람과 해독하는 사람사이에 이루어지는 의사소통이라고 할 수 있다.

읽기활동은 두 가지 수준으로 나눌 수 있다(김미실, 1997).

첫째는 문자로 된 상징을 지각하는 수준으로서 읽기활동에서 궁극적인 목표가 전체 글의 의미를 파악하는 것이긴 하지만 의미파악에 선행되는 것이 문자기호를 지각하는 문제이다. 초기 읽기에서 아동은 문자기호가 소리로 바뀌어진다는 것을 이해하게 되며, 문자기호들 간의 차이를 정확하게 식별하게 되면서 읽게 된다. 이때 쓰여진 단어를 정확하고 좀 더 쉽게 식별할 수 있도록 하는 것은 단어가 유의미한 문맥 속에 들어있을 때이다.

둘째는 의미를 파악하는 수준으로서 읽기란 듣기와 마찬가지로 이해언어이므로 지적 과정과 밀접한 관련이 있다. 따라서 읽고 있는 내용 중에서 의미를 파악하지 못한 것들을 읽기라고 할 수 없다.

예를 들어 이제 막 초등학생이 된 학생이 신문의 사설란을 유창하게 읽을 때 과연 그 내용을 이해하고 있다고 말할 수 있는가? 진정한 의미의 읽기란 내용을 이해하면서 나름대로 의미를 구성해나가는 지적인 활동인 것이다. 따라서 똑같은 내용을 읽더라도 읽는 사람에 따라 그 의미는 조금씩 차이 나게 구성될 수 있다. 왜

다하면 내용과 관련된 배경지식의 차이가 있기 때문이다. 예를 들어 바다와 관련된 내용을 읽을 때 아동에 따라 바다와 관련된 기존 지식이 많고 적음에 따라서, 혹은 바다에 관련된 경험의 종류에 따라서도 의미의 구성은 다소 차이가 날 수 있다.

2) 읽기활동의 중요성

학습자의 읽기학습에 관한 문제는 이제껏 많은 교사와 학부모, 교육학자들의 관심사가 되어 왔다. 즉 아동들에게 읽기학습은 언제, 어떤 내용을 어떤 방법으로 교육시켜야 하는지에 대하여 시대에 따라서 다른 관점으로 많은 논란이 되어왔다. 1920년대에는 아동이 읽기를 시작할 수 있는 적절한 시기인 읽기준비(reading readiness)에 도달할 때까지 기다려야 한다는 성숙주의 입장이었으나 1960년대 이후 아동발달 연구는 언어발달에 있어, 아동이 준비가 될 때까지 마냥 기다리는 것 보다는 가능한 한 아동이 읽을 수 있도록 준비시키는 것이 바람직하다는 경험주의 입장을 뒷받침해 주었다(김미실, 1997).

즉, 읽기활동은 여러 가지 기술로 조직되어 위계적 순서에 따라 가르칠 수 있다고 보았는데, 이 관점에서 볼 때 읽기의 내용(의미)은 낱자와 낱말을 완전히 알고 난 후에야 파악될 수 있다는 것이다.

읽기활동은 생활과 밀접하고도 중요한 관계에 있으며 읽기에 대한 사람들의 관심도 매우 높아져 가고 있다. 학교교육면에서도 읽기는 초등학교에서 배워야 할 가장 중요한 과목이며 대부분의 학습을 위한 도구로서도 중요시된다. 기초학력의 기본이 되는 3R'S 즉, 읽기, 쓰기, 셈하기는 모든 학습의 출발점이 되는 것으로써 이 중에서도 읽기는 학습의 가장 기초적 요소로 아동의 사고에까지 영향을 미치게 된다.

읽기란 구어나 문어를 기초로 기록한 것을 독해하는 기능으로 사고 및 심리적, 언어적 자료에 의한 정신활동을 바탕으로 이루어지는 언어의 시각적 수용 형태이며, 시청각 자극을 통합하는 과정으로서 사고의 정의와 해독의 정의에 의한 읽기로 나눌 수 있다. 사고의 정의란 인쇄된 상징을 다루는 것이 아니라 그 이상의 많은 것들을 해석하는 것이며, 해독의 정의는 읽기를 사고와 동일시하지 않고 말과 읽기

와의 관계를 강조하는 것이다. 사고의 정의에 의한 읽기는 읽는 방법과 사고하는 방법의 학습간의 구별이 없음을 의미하므로 읽기 교수에 있어서 요구가 많아지게 되고 상위의 수준에서는 읽기 실패를 유발하기 쉬워진다.

반면 해독의 정의에 의한 읽기는 사고와 동일시하지 않으므로 읽기과정의 한 부분을 교수의 영역으로 남겨놓게 된다(박인숙, 1986).

읽기는 학습도구으로써 단순한 학교학습의 가장 중요한 영역 중의 하나이며, 단어 공략, 초보의 읽기 기능 등과 같은 단순한 차원의 낮은 기능에서부터 고도의 사고력을 요구하는 고차원의 독해력 수준에 이르기까지 다양한 차원으로 이루어진다. 그리고 의미를 습득하기 이전에 반드시 문자를 소리로 바꾸어 읽을 수 있어야 한다. 정신지체아는 이 같은 기능을 제대로 발휘하지 못하여 문자매체를 읽고 의미를 파악하는데 곤란을 겪는다.

3) 정신지체아의 읽기특성

읽기는 인쇄된 글자의 부호를 해석하는 것이며, 이를 위해 글자와 모르는 단어를 소리와 결부시키고 구별하거나, 모르는 단어를 알기 위해 재인이 필요하다. 그리하여 자기가 겪은 것에 대한 의미를 이해하게 된다. 의미를 이해하지 않고 문장을 그냥 막연히 읽는다면 읽기라고 말할 수 없다. 그러므로 아동은 읽어나가는 것과 의미의 이해가 필요하다.

그런데 정신지체아들은 읽기 초기에서 문자 형태를 인식하는 시각적인 발달 단계까지는 일반 아동과 유사하게 발달되지만, 글자 읽기로 전환하는 과정에서 소리, 문자 일치 규칙이 늦게 인식되어, 일반 아동에 비하여 음운분석과 구조 분석, 기능적인 단어 이해력에 있어서 학년이 높아질수록 그 차이가 크게 벌어지며 단어에 대한 자신의 지식을 전이시키지 못하는 것으로 보고 있다. 또한 학습장면에서 정신지체 아동은 학습에 필요한 전략을 적극적으로 사용하지 못하고 언어발달 속도가 느리며 읽기와 관련된 준비된 행동이 떨어진다고 보고 있다(박길환, 1999).

따라서 정신지체아는 음소지각능력과 단어해독능력이 낮아 문자인식이 어렵고 아는 단어를 이용하여서 모르는 단어를 짐작하지 못하므로 문자해독과 읽기이해에

어려움을 나타내며, 읽기준비가 되어있지 않은 상태에서 강제로 학습하게 되어 좌절감을 느껴 소극적인 생활과 학습 흥미가 부족하게 된다. 그러므로 효율적인 읽기 지도를 위한 준비, 지적준비, 심리적 준비가 필요하다.

읽기준비의 구성요소 4가지를 보면 신체적 요소는 시각, 발음, 건강상태를 말하고 지능적 요소는 지능, 식별, 이해, 기억, 사고를 말하며 정서적 요소는 흥미, 정서적 안정이고 사회적 요소는 가정배경, 생활경험, 어휘, 기술적 경험을 말한다. 이외에 많은 연구들에 의해서도 읽기 준비도는 신체적, 지각적, 인지적, 언어적, 심리적, 환경적, 준비도가 다함께 통합되어 준비되는 것을 뜻한다.

읽기 준비도 학습에서 부모와 교사의 역할은 아동의 개인차와 성취속도 등을 고려하여 아동에게 적절한 지도방법과 성취수준 등을 결정하는 것으로 아동발달의 관점에서 학습이 이루어지도록 해야 한다는 것이다(김미실, 1997). 그러므로 아동의 읽기는 벌이나 감정적 압박을 피하여 유도되어야 하며 개별적으로 편안하고 자연스럽게 지도되어야 하고 정확하게 준비되어야 한다. 즉 읽기의 시작과 읽기의 준비도는 동시에 이루어져야 한다.

유균화(1988)는 정신지체아의 문어에 관한 연구에서 읽기발달 단계는 문자의 형태를 시각적으로 익힌 다음에는 문자·소리의 법칙을 인식하고 다시 시각적으로 처리하는데, “이야기읽기”의 발달 단계는 수동적으로 읽다가, 그림을 중심으로 읽고, 다음에는 글자 중심으로 읽는다고 하였다. 또한 문어행동과 관련된 변인들 가운데 언어나 읽기 환경보다는 읽기개념과 문어행동에 대한 관심이 크게 영향을 미쳤다고 하였다. 특히 정신연령이 증가할수록 읽기 개념과의 상관관계가 높게 나타난다고 하였다.

Robeck(1963)는 정신지체아동이 단어재인에서 빈번한 오류는 앞의 문맥과 뜻이 통하는 비슷한 외형이나 시작이 같은 단어로 대치하기 때문이라고 하였다. 단어의 복잡성이나 규칙성보다는 단어빈도에 더 의존하여 수행하는 경향이 있으며 단어의 의미를 기억하기 위하여 구체적인 정보에 의존한다는 것이다. 실제로 정신지체아동들은 친숙하지 않은 단어가 제시될 때 모음, 자음의 정보를 무시하고 전체외형이나 시작이 같은 친숙한 단어로 대치하며 그 단어에 포함되어 있는 더 짧은 친숙한 단

어만을 읽고, 첫 부분보다는 단어 끝에서 더 많은 오류를 보인다.

이인구(1987)는 정신지체아의 읽기장애 특성을 보다 잘 이해하기 위해서는 이들의 단어재인 발달변화를 알아보는 것이 중요하다고 가정할 때, 단일단어 인지에 대한 이론적 모형들에서 보면 인쇄된 단어를 발음하는 데에는 두 가지 방법이 있다고 하였다. 한 가지는 친숙한 단어의 의미와 발음 지식 등의 전반적인 어휘목록과 각 단어들의 연합을 통해서 접근하는 것을 말하고, 두 번째는 철자형태와 음간의 연합적 지식을 기초로 하는 것이라 하였다.

이경옥(1990)은 단어재인 과제를 수행할 때 읽기학습의 처음단계에 있는 아동들이 재인 단서로서 사용하는 전략은 단어의 처음글자라 하였고 연령이 증가함에 따라 단어재인 기술이 변화한다고 보고 있다. 즉 정신지체아동들은 지시와는 상관없이 단어모양이나 첫 글자에 의존하여 반응하는 빈도수가 높았으며, 정신연령이 높아질수록 문자소·음소, 대응규칙 단어를 이용한다고 하였다.

따라서 정신지체아동의 읽기특성을 요약하면 주로 시각적으로 재인을 하며 외형, 빈도, 노출, 혹은 친숙도와 같은 단서에 익숙해 있으나 자형의 세부적인 특성, 글자 정보사용, 음운적 처리과정에는 문제가 있는 것으로 나타났다.

4) 정신지체아의 읽기지도

정신지체아동들을 위한 읽기지도방법에는 전통적인 방법의 음운분석접근법과 최근에 시작된 총체적 언어접근법이 있다.

음운분석접근법은 행동주의이론에 근접한 접근법으로 읽기지도에 있어서 가장 널리 사용되고 있는 방법이며, 또한 학교에서 사용해온 방법 중에서 가장 오랜 역사를 지닌 지도법이기도 하다. 이 입장에서의 읽기란 아동의 발달적인 특성에 따른 읽기가 아닌 성인의 관례적인 읽기에 준하는 것이기 때문에 읽기는 배우기 어려운 별개의 교과로서 학습의 위계와 반복연습의 필요성을 주장하였다(강옥려, 1988).

즉, 아동의 읽기능력은 일련의 기능들이 배우기 쉬운 낮은 수준의 기능으로부터 시작하여 점차 배우기 어려운 높은 수준의 기능으로 어떻게 순서적으로 가르쳐 주었느냐와 그와 같은 과정에 얼마나 반복적으로 연습할 수 있느냐에 따라서 결정된

다고 하였다(김미실, 1997).

문향숙(1995)은 아동들의 언어지도에 대한 전통적인 교수방법들은 종종 2차 언어적인 문어를 발달시키는 데는 실패하였다고 하였다. 왜냐하면 읽기와 쓰기가 자연적인 발달단계로 나타나도록 허용되지 않았고, 자료의 내용보다는 읽기의 행위에 중점을 두는 것이므로 의미가 없었으며 흥미도 없었다. 전통적인 교재들의 읽기와 쓰기는 소리글자를 맞추는 문제로 소리 내어 읽는 방법을 사용하고 있다. 이러한 교재들은 자연적인 언어가 생기는 문맥보다 단어의 시각적인 인식에 중점을 두는 경우가 많다. 이와 같은 전통적인 방법은 학습자의 입장에서 보았을 때, 흥미가 없는 반복적이고 지속적인 베껴 쓰기의 지루한 활동이 되어 학습의욕을 저하시킬 우려가 있다. 이는 언어기능의 신장에도 모순 되며 그 자체가 의사소통의 가치를 지니고 있지 않으므로 구어로 형성되기가 어렵다.

그래서 박혜경(1991)은 총체적 언어접근법에서 총체적 언어에서의 언어의 최소단위를 음소나 낱말로 보지 않고 전체적으로 의미를 이루는 덩어리로 보았고, 문자언어 자체가 아동의 실제 생활의 일부분으로 자연스럽게 스며들도록 해야 한다고 하였다. 또한 언어교육은 언어의 영역(읽기, 쓰기 등)을 인위적으로 구분하여 따로따로 시키는 것이 아니라 통합적, 총체적으로 시키는 것이 이상적이라 하였다.

3. 정인지체아의 쓰기학습

아동의 쓰기학습에 관한 문제는 읽기와 함께 교사, 학부모, 학자들의 관심사가 되어 왔는데 읽기와 마찬가지로 바람직한 활동제공과 상호작용을 통해 자발적인 학습의욕을 유발시킴으로써, 쓰기의 기초가 이루어지도록 도와주는 것이 필요하다.

1) 쓰기의 개념

문자로 쓰여진 것이 무엇인가 의미를 가지고 있음을 느끼게 되면서 아동은 쓰기에 관심을 갖고 시도하게 되는데, 이러한 현상은 아동에게 쓰기를 가르쳐주는 좋은 계기가 된다.

Schickedanz(1990)에 의하면 쓰기란 프린트된 형태의 언어적 표상으로서, 특별한 활자체를 손으로 쓰는 기술뿐만 아니라, 메시지를 구성하는 것과 관련된 정신적, 신체적 발달 수준과 밀접한 관계를 갖는다고 한다. 즉, 쓰기란 쓰는 사람의 생각이나 경험을 일정한 형태의 의미단어들로 표상하여 조직하는 과정인데, 엄밀히 말해 이때 사용되는 표상이라 함은 철자법, 문장의 연결, 구조, 목적 등이 분명하여 남들이 읽을 수 있고 이해 가능한 형태이어야 한다.

그런데 이러한 쓰기능력은 갑자기 획득되는 것이 아니라 점진적인 과정을 거치는 것이기 때문에 처음부터 기대하지는 말아야 한다. 그러므로 아동기에 있어 쓰기란 단지 자신의 생각을 표상 한다는 의미에서 남들이 알아보기 힘든 낙서, 그림, 철자법이 틀린 글자, 비뚤비뚤한 글자 등 생활 속에서 자연스럽게 나타나는 상징들을 모두 인정해 주어야 할 것이며, 이러한 것들이 공식적인 쓰기활동으로 나아가는 과정임을 이해하여 아동으로 하여금 쓰기에 계속적으로 흥미를 느끼고 경험할 수 있도록 활동을 제공해 주는 것이 필요하다.

2) 정인지체아의 쓰기지도

대부분의 아동들의 쓰기발달 연구결과는 쓰기 발달이란 읽기 발달과 마찬가지로 문어를 활용하는 문화적 환경 내에서는 자연스럽게 형성되며 발달 과정에 있어서 비슷한 패턴을 따른다는 것을 밝혀주고 있다. 말하기가 웅알이에서 시작된 것처럼 낙서하기는 쓰기의 첫 단계라고 한다.

이연섭(1989)은 3~5세 유아를 대상으로 연구한 결과 쓰기발달은 굵적거리기 단계에서 한두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 식별 가능한 글자가 나타나지만 획이 생략·첨가되거나 역전형상을 보이는 단계, 글자는 맞지만 획순과 모양이 바르지 않게 나타나는 단계, 획순과 모양이 바른 글자가 나타나는 단계, 단어가 나타나는 단계, 문장쓰기 단계로 발달한다고 하였다.

또한, 이영자와 이종숙(1990)은 아동의 쓰기발달 단계는 굵적거리기 단계에서, 한두개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 자형이 의도적으로 한두 개 나타나는 단계, 글자의 형태가 나타나고 가끔 자모의 방향이 틀린 단계, 단어쓰기 단계, 문장쓰기

단계로 발달한다고 하였다.

이상의 연구결과들을 요약해보면, 쓰기발달은 최초의 굽적거리기의 형태로 시작되는 것을 알 수 있다.

Sulzby(1989)에 의하면 매우 어린 유아들은 분화되지 않은 굽적거리기를 사용하며, 이것은 후에 두 가지 기능적 형태인 그리기를 위한 굽적거리기와 쓰기를 위한 굽적거리기로 분화된다. 쓰기를 위한 굽적거리기는 그리기를 위해 사용된 무질서한 굽적거리기와는 반대로 직선적 형태를 많이 띤다. 그러면서 아동은 자신이 굽적거리려 놓은 것이 무엇을 나타내고 있는지 설명하거나 그것들을 모아두기를 원하며 기호를 가져와서는 그 뜻이 무엇인지 묻기도 하면서 글 쓰는 것을 흉내 내기도한다.

사실상 이러한 굽적거림은 그 자체로도 아무런 의미가 없다하더라도 점차 그것이 공식적으로 사용되고 있는 문자의 모양으로 변해간다는 점에서 쓰기의 중요한 발달단계로 인식될 수 있는 것이다. 굽적거리기 단계가 지나면서 관계적인 쓰기가 이루어지기전까지 아동들은 글자의 기본철자가 포함되면서 유사글자 또는 자신이 창작한 글자를 사용하게 된다. 대부분의 문헌들은 이러한 비관계적인 방법일지라도 단어의 소리단어에 주의하고 이것과 낱자를 연합함으로써 단어를 쓰는 초보적 쓰기능력으로 간주되는 일시적인 철자법을 일컫는다.

이영숙(1993)은 정인지체아의 부모와 교사의 쓰기지도에 대한 연구에서 가정의 부모들이 일찍부터 적극적이고 구체적인 쓰기지도방법(학습지사용, 보고쓰기, 받아쓰기) 등을 지도하고 있으나, 이러한 지도방법은 아동의 능력에 맞는 적절한지도가 되지 않기 때문에 아동의 쓰기발달에는 영향을 미치지 못했다고 하였다. 그리고 연령이 낮은 아동의 부모는 아동에 대한 관심과 기대가 높아 적극적인지도가 이뤄지나, 연령이 높은 아동의 부모는 그 반대였으며, 학교에서의 쓰기지도는 보고 쓰기, 쓸 수 있는 것 쓰기 등의 지도방법이 주류를 이루고 있고, 잘못 쓸 경우는 교정지도방법을 사용하고 있었으나 그 효과는 미비하다고 하였다.

김미실(1997)도 총체적 언어교수방법이 정인지체아의 읽기·쓰기에 미치는 효과에 대한 연구에서 총체적 언어교수방법은 전통적 언어교수방법보다 쓰기학습에 더욱 효과가 있는 것으로 나타났으며 쓰기학습에 있어서도 가정에서 어머니의 지도

가 있는 경우 그 효과가 크게 나타났으며, 지도시간 역시 30~60분 정도가 상호작용 효과가 크게 나타났다고 하였다. 창안적 글자쓰기가 진전되면서 점차적으로 아동은 관례적인 글자쓰기를 시도하게 되는데 각각의 발달단계는 완전하게 독립되어 있다기보다는 상황에 따라서 자신이 속한 단계의 쓰기체제가 아닌 다른 단계의 쓰기체제도 적절하게 실험해보는 기회를 가지면서 점차적으로 쓰기가 발달되어 간다.

4. 총체적 언어교육

대부분의 사람들은 특별한 교육 없이도 언어를 자연스럽게 습득한다. 자연스러운 인간의 성장발달에 포함되는 언어능력의 발달을 위해 교육적 배려가 필요한가 하는 문제는 오래 전부터 논의되어 오고 있다. 정신지체아는 일반적으로 추상적, 논리적 사고의 열등성 때문에 언어전달 기능뿐만 아니라 언어발달에도 이상이 있고 이로 인하여 언어에 기초한 학업영역에 중요한 결함을 초래하므로 아동이 유능한 언어소통자로서 역할을 하기 위해서는 언어기능 발달을 위한 적절한 언어교수방법이 모색되어야 하며, 이러한 언어교수방법을 분류하면 다음과 같다(이경우, 1996).

1) 음운분석 접근법

정신지체아 교육에 적용되어지는 언어교수 접근법 중 음운분석 접근법은 행동주의 이론에 근접한 접근법으로 읽기·쓰기 교수에서 가장 널리 사용되고 있는 방법이며, 학교에서 사용해 온 방법 중에서 가장 오랜 역사를 지닌 교수법이다.

이 입장에서의 읽기와 쓰기란 아동의 발달적인 특성에 따른 읽기·쓰기가 아닌 성인의 관례적인 읽기·쓰기에 준하는 것이기 때문에 읽기·쓰기는 배우기 어려운 별개의 교과로서 학습의 위계와 반복연습의 필요성을 강조하였고 아동의 읽기·쓰기 능력은 일련의 기능들이 배우기 쉬운 낮은 수준의 기능으로부터 시작하여 점차 어려운 높은 수준의 기능으로 어떻게 순차적으로 가르치느냐와, 그와 같은 과정에서 얼마나 반복적으로 연습할 수 있느냐에 따라서 결정된다고 하였다.

이 접근법에서는 자소와 음소의 대응관계를 이해하는 것이 매우 중요하고 읽기

지도는 자소가 가지고 있는 음가를 정확히 알고 대응시켜보면서 발음의 규칙성과 글자의 조합을 인식하게 되고, 이와 같은 방법으로 반복적인 지도를 함으로써 점차적으로 단어와 문장해독이 가능하게 된다고 믿는, 아래에서 위로의 접근방법이라 할 수 있다. 이 방법은 한글의 구조를 체계적으로 가르치고, 맞춤법학습에 도움이 되며, 일단 기본규칙을 파악하고 나면 학습의 전이가 높다는 장점이 있으나, 그와 같은 학습과정은 아동의 입장에서 보았을 때 다양한 상호작용이 없고, 반복적으로 관례적인 글자를 따라 읽고 베껴 쓴다는 행위자체가 무의미하며 흥미유발이 되지 않은 활동이므로 오히려 문자에 대한 지루함이 계속되고, 관심도를 저하시키는 경향이 될 우려가 매우 크다(정정희, 2002).

2) 언어경험 접근법

언어경험 접근법은 사회심리학적 이론에 관련된 읽기·쓰기지도 접근법으로 학습자의 언어와 경험에 근거한 의미 중심의 비구조적인 언어지도방법이다. 이 방법은 읽기지도에 있어서 아동이 경험한 내용을 말로 표현하면 교사나 아동 혹은 제3자가 쓰고, 그런 다음 기록된 내용들을 읽게 하는 방법을 말한다.

이 방법은 읽기자료가 교사에 의해서 주어지는 것이 아니라 아동의 읽기수준에 기준하여 아동 자신의 사고와 경험, 단어, 문장들로 만들어진 자료를 이용하므로, 아동의 이해가 쉽고, 읽기에 자연스럽게 흥미를 갖게 된다.

이 접근법은 읽기학습 자체가 아동의 흥미, 관심이 관련되기 때문에 동기가 내재적이라는 점, 말하기가 쓰는 것만큼 중요함을 깨닫게 하여 아동에게 자신감과 긍정적 자아개념을 형성토록 한다는 점, 교사와 아동간의 친밀감형성, 읽기에 대한 기초를 제공한다는 장점이 있으나, 일상 경험을 토대로 하는 교수법이기에 때문에 교육현장에 다양하게 활용되기가 어렵다는 점, 제한된 학습량, 체계적인 학습 경험 제공의 어려움, 배우지 않은 단어나 문장은 거의 읽을 수 없다는 점에서 학습의 전이가 낮다는 단점도 지적된다(김미실, 1997).

3) 총체적 언어접근법

교육전문가들에 의해 계열성 있게 잘 만들어진 학습교재를 활용하는 것이, 왜 아동들이 실제로 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 능력을 향상시키는데 효과가 적은 것일까? 이와 같은 의문에서 출발된 총체적 언어접근법은 Harste와 Burke(1988)가 총체적 언어접근법의 이해중심 읽기교육과정을 발표한 것을 기점으로 교사지원 모임이 결성되어 총체적 언어운동이 각국에서 전개되었다(이성은, 1997).

그들의 주장에 따르면 아동들은 언어를 언어로서 따로 배우는 것이 아니라 사회적인 맥락 속에서 기능적으로 사용할 필요가 있을 때 쉽게 배운다고 하였다. 아동들은 생활 속에서 음성언어 혹은 문자언어를 가지고 무엇을 할 수 있는지를 알기 때문에 필요하다면 그것을 사용하는 것이다. 그리고 주변의 부모를 포함한 어른들은 아동들이 무엇인가 성취하기 위해 언어를 사용할 때 아동이 사용하는 언어에 대해 사회적인 의미를 보태주는 역할을 함으로써 그들의 언어를 좀더 확대시켜줄 수 있는 것이다. 이때 아동은 여러 가지 실수를 경험하기도 하면서 나름대로의 언어법칙을 만들어서 그것을 사용함으로써 자신의 법칙을 실험하고, 또 그러한 과정 속에서 사회적으로 통용되는 언어와 맞지 않는 언어를 점차적으로 수정 보완해 가면서 집단 속에서 실제적인 의사소통을 할 수 있게 되는 것이다.

전통적 언어학습에서는 아동들이 교사의 설명을 수동적으로 듣는 식으로 학습이 이루어지고 있기 때문에 학생들이 받아들인 지식을 분석하고 재구성하여 말로 표현하는 능동적인 언어활동에 곤란을 겪고, 총체적 언어학습에서는 아동이 스스로 사고하고 문제를 해결하는 실질적인 활동을 마련해 주어 모든 활동에 도움을 주고 있다. 이러한 총체적 언어교육은 사고력을 신장시킬 뿐만 아니라 그 결과가 매우 효율적인 언어교육 방법이어서 주목을 받고 있다.

총체적 언어접근법과 관련된 문헌결과를 정리해 보면 다음과 같다.

이차숙, 노명완(1994)은 총체적 언어교육의 관점은 학습자가 배워야 할 내용보다는 학습자가 이해할 수 있는 내용, 학습자에게 의미가 있는 내용, 학습자가 흥미 있어 하는 내용, 그리고 학습자가 학습활동에 마음을 쏟을 수 있는 내용이 더 중요하다고 하였다. 때문에 학습내용은 학습자가 이미 알고 있는 내용과 관계가 있어야

하며 학습자 스스로가 선택할 수 있는 내용이라면 더욱 좋다고 하였고, 총체적 언어교육에서는 언어교육이 다른 교과와 총체적으로 혹은 통합적으로 일어날 때 효과적이라고 하였다.

이성은(1997)에 의하면 각 나라의 문화 사회 배경에 따라 서로 다른 모습을 보이는 총체적 언어접근법의 정의와 학습 내용 및 방법은 학습자, 교사, 그리고 언어에 대한 관점에 있어서 다음과 같은 공통점을 보여주고 있다고 하였다.

첫째, 학습자의 관점에서 본 총체적 언어접근은 아동중심 교육과정, 학습자 중심 교육과정이라는 용어와 그 맥을 같이 할 수 있다. 따라서 총체적 언어접근은 학습 내용보다는 학습자에 그 초점을 두고 있고, 이것은 결코 학습내용의 중요성을 간과하거나 축소시켜야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 여기에서 강조하는 것은 바로 학습자가 능동적으로 학습에 참여하여 흥미를 보이고, 현재 학습하고 있는 것과 과거에 학습한 것을 연결시킬 때 학습내용은 더욱 깊이 이해되고, 진지하게 탐구될 수 있다는 믿음이다.

둘째, 총체적 언어접근에 있어서 교사가 아동에게 권위적이고, 명령적인 지시자가 되기보다는 아동의 학습동료가 될 것이 강조된다. 교사들은 학습내용 뿐 만 아니라 아동들 개개인에 대해서도 충분히 알고 있어야 하며, 학습자에게 다양하고 풍부한 경험을 제공하기 위해서 학습계획을 충분히 계획해야한다. 여기에서 분명한 것은 교사 스스로가 자신들이 무엇을 가르치고 있는가에 대한 명백한 확신을 가지고 있어야 한다는 것이다.

셋째, 언어의 관점에서 볼 때 총체적 언어교수에 있어서 가장 먼저 고려해야 할 것은 『의미의 이해』이다. 아동에게 의미가 없고 아동의 흥미와 동기를 유발시키지 못하는 학습은 아무런 쓸모가 없게 된다. 따라서 아동들은 자연스러운 언어에 기초한 학습으로 이끌려야 하며, 이것은 아동들에게 다양한 언어를 경험 할 수 있는 풍부한 기회와 효과적인 환경이 제공되고, 문장이 의미 있는 방법으로 가르쳐 질 때 가능하게 된다. 이와 같이 총체적 언어는 어떤 독단적인 견해에 대해 쉽게 규정될 수 있는 단순한 언어학습이 아닌, 학습자에 대한 관점, 교사에 대한 관점, 언어에 대한 관점을 묶어서 하나의 전체로 생각하게 하는 사고방식이라고 하였다.

총체적 언어접근법과 관련된 연구논문 결과를 정리해 보면 다음과 같다.

김미실(1997)은 총체적 언어교육 접근법을 다음과 같이 세 가지 공통적인 관점에서 살펴보았다

첫째, 학습자의 관점에서는 아동중심 교육과정, 학습자중심 교육과정이라는 용어와 그 맥을 같이 하고 있다.

둘째, 교사에 대한 관점에서는 교사는 아동에게 권위적이고 지시적인 존재가 아니라 아동을 지지하고 협력하는 동료이다. 또한 학습을 충분히 계획하여 풍부한 학습 환경을 제공하여야 하며 그들 자신이 총체적인 언어교사로서의 전문가적인 지식과 확고한 신념을 가지고 계속해서 배우는 교사가 되어야 한다.

셋째, 언어에 대한 관점에서는 언어란 전체로서 의미를 이해하는 것이다. 실생활 속에서 아동의 흥미와 동기를 유발시켜서 필요에 의해 자연스러운 언어사용에 기초한 언어학습이 이루어지도록 해야 하는데 그러기 위해서는 풍부하고 효과적인 환경과 자극이 제공되어야 한다. 읽기와 쓰기는 연습이 아닌 진정한 읽기와 쓰기를 통해서 학습되어야 한다고 믿는다. 그러기 위해서는 교수목적에 의해 쓰여진 자료에만 의존하지 말고 진정한 교재(아동문학, 노래가사, 그림사전, 요리 순서책 등)를 많이 이용할 것을 주장하였다.

김소양(1995)은 총체적 언어접근법에는 억양에 따라 표현되는 의미를 해석해 보는 방법 등을 사용하는 것이 좋다고 하였다. 아동의 문해학습의 방향을 전체적 의미를 이루는 이야기로부터 시작하여 문장, 단어, 낱자로 나아간다고 보기 때문에 총체적 언어접근법을 위에서 아래로의 접근법이라고도 하였다. 총체적 언어접근법에서 아동들은 동시에 다양한 활동을 하며 교사는 아동들과 개별적으로 접촉하고, 또한 교사는 자연스런 언어로 친숙한 이야기를 하도록 격려하며 아동들에게 또래와의 상호작용을 격려하므로 또래와의 상호작용이 활발하고 또래 교수활동이 많이 일어난다고 하였다.

서혜정(1997)은 총체적 언어교사는 읽기를 이미 알고 있는 것과 관련된 정보와 인쇄물과의 상호작용에서 의미를 구성하는 과정이라고 하였다. 또한 경험, 활동, 상호작용 그리고 읽고 쓰는 능력발달을 지지하는 교실환경을 계획할 뿐만 아니라 교

사는 읽기전략의 모델이 되므로 아동은 실제로 읽기 전에 독자처럼 행동하는 것을 배우게 된다고 하였다. 아동들이 읽고 쓰는 능력이 나타날 때 아동은 읽기가 인쇄된 것으로부터 의미를 얻는다는 것을 이해하기 시작하는데 이것은 어린이가 분리된 학습기술보다 의미 있는 이야기의 본문 안에서 인쇄에 대해 배우기 때문이라고 하였다.

Cullinan(1989)은 총체적 언어교육 프로그램은 언어 그 자체를 학습하는 것에 초점을 두기보다는 실제의 사건 속에서 언어의 의미에 초점을 두고 학습자 자신의 목적에 따라 언어를 사용하게 하고 언어로 모험을 하게한다는 견해를 지지하였다.

Corey(1987)는 초등학교 학생을 대상으로 18주 교육기간 중 하루 한 시간씩 읽기와 쓰기를 증진시키는 방법, 즉 총체적 언어교수방법을 사용하여 아동의 읽기와 쓰기능력에서 효과가 있었음을 밝혔다.

Ribowsky(1985)는 총체적 언어교육방법과 음운분석적 언어교육방법의 효과를 비교하였다. 유사한 문화적, 종교적, 경제적 배경을 가진 유치원 2학급의 유아 59명을 대상으로 두 방법을 1년간에 걸쳐 실시한 후 3가지 문해 발달요인 즉 언어학적 요인, 글자 음소적 요인에 관해 비교 분석한 결과, 총체적 언어교육법을 경험한 유아들이 언어학적 요인, 철자법적 요인, 글자 음소적 요인 안에서 높은 수준의 향상을 보였다고 하였다.

김미실(1997)은 총체적 언어교수방법의 학습원리를 다음과 같이 보고 있다. 첫째는 언어적 행위에서 의미를 강조하므로 읽기를 배울 때는 실제 상황 속에서 접하는 표지판, 소포, 잡지, 신문, 광고 등을 읽으면서 저절로 읽기를 시작하여 점차 탈상황적인 읽기를 하게 된다는 것이며, 둘째는 아동의 내적 동기를 중시하므로 아동 자신이 체험한 기존의 지식에 따라 자발적으로 활동을 선택했을 때는 더욱더 효과적인 학습이 가능하다는 것이고, 셋째는 언어학습에 대한 책임감을 아동이 갖고 학습자 중심의 학습이 된다는 것이며, 넷째는 아동의 언어적인 실수를 수용하므로 의사소통을 위해 다양한 추측과 실험을 하도록 격려 받고 그 과정에서 발생하는 많은 오류들을 거치면서 언어적인 성장을 하게 되는 것이고, 다섯째는 수요적이며 사회적인 상호작용을 하므로 언어학습이 내면화되고 사고과정이 이루어지는 것이다.

그리고 여섯째는 교실환경은 학습을 촉진시키는 중요한 전략으로 활용하므로 문자 언어를 이해하는데 도움을 주게 된다고 하였다.

박혜경(1991)은 총체적 언어교육 접근법에서 총체적이란 세 가지 의미를 내포하는 것으로 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째는 총체적 언어에서는 언어의 최소단위를 음소나 낱말로 보지 않고 전체적으로 의미를 이루는 덩어리로 본다. 둘째는 언어교육을 총체적으로 한다는 뜻을 갖고 있다. 셋째는 언어교육을 위한 교육과정이 통합적으로 이루어져야 한다는 의미라고 하였다.

박길환(1999)은 총체적 언어교육 프로그램이 교육가능한 정인지체아의 읽기·쓰기 능력에 미치는 영향에 대한 연구에서 총체적 언어교육 프로그램은 정인지체아의 읽기능력과 쓰기능력을 향상시키는데 효과적이었다고 하였다.

김미실(1997)도 총체적 언어교수방법이 정인지체아의 읽기·쓰기에 미치는 효과에 대한 연구에서 가정에서 어머니의 지도가 있는 정인지체아동의 경우 읽기학습의 효과가 더욱 커졌고, 지도시간이 많을수록 효과는 컸으며 지도시간이 30~60분의 경우 특히 상호작용효과가 컸다고 하였다. 그리고 총체적 언어교수방법은 전통적 언어교수방법보다 쓰기학습에 더욱더 효과가 있는 것으로 나타났으며 쓰기학습에 있어서도 가정에서 어머니의 지도가 있는 경우 그 효과가 크게 나타났으며, 지도시간 역시 30~60분 정도의 상호작용효과가 크게 나타났다고 하였다.

강창영(2001)은 총체적 언어교육 프로그램을 국립특수교육원(1999)에서 제작한 발달장애 언어교육프로그램 중에서 중등부편을 특수학교 중도정인지체아 3명에게 적용하여, 읽기와 쓰기능력의 향상을 알아보기 위해 기초학습기능검사 중 언어기능의 읽기 I, 읽기 II, 언어기능의 쓰기검사와 형성평가문제의 결과를 사전·사후검사를 비교 연구하였으며, 7주 동안 총 28회를 실시한 총체적 언어교육프로그램은 정인지체 학생의 읽기능력과 쓰기능력을 향상시키는데 효과적이었다고 하였다.

또한 정인지체아를 대상으로 총체적 언어교육법과 전통적 방법을 비교하여 읽기 학습에 효과 있음을 전종익(1990), 김미실(1997)이 밝혔으며, 최은옥(2000)은 총체적 언어학습 프로그램이 학습장애아동의 언어학습능력과 태도를 신장시켜 준다고 하였으며, 이시우(2001)도 아동의 수준에 맞는 동화책을 활용한 총체적 언어학습 전략

이 읽기장애아의 읽기능력 향상에 효과가 있음을 보고하였다.

이상의 총체적 언어교육 효과에 관한 연구들을 종합해보면, 첫째, 대상이 유아에서부터 중학교 학생들까지 모두 다 효과적이었고 둘째, 비장애아동과 장애아동 양쪽모두, 읽기학습에 효과가 있었으며, 셋째, 읽기능력뿐만 아니라 쓰기능력의 향상에도 효과가 있었으며, 넷째, 전통적 방법과 비교하였을 때 총체적 언어교육방법의 읽기·쓰기능력이 더 효과적이었다.

본 연구를 위한 선행연구는 다음과 같다(표Ⅱ-1).

<표Ⅱ-1> 선행 연구

연도	연구자	연구주제	연구결과
1997	김미실	총체적 언어교수방법이 정인지체아의 읽기, 쓰기와 자가지향성에 미치는 효과	초등학교 특수학급 정인지체아 2~4학년 40명을 대상으로 가정에서의 부모의 지도를 매개변수로 하여 총체적 언어교수방법과 전통적 언어교수방법을 실험 변인으로 하여 학습시켰을 때, 총체적 언어교수방법은 전통적 언어교수방법보다 정인지체아의 읽기와 쓰기, 자기사정(자율성, 책임감), 과제수행에 효과가 있었다.
1997	서혜정	동시를 통한 총체적 언어접근법이 유아의 읽기흥미와 능력에 미치는 영향	만4세 유아 2학급을 대상으로 동시를 통한 총체적 언어접근법 활동이후 유아의 읽기능력, 유아의 읽기에 대한 흥미, 동화에 대한 내용 이해도발달에 효과가 있었다.
1999	박길환	총체적 언어교육 프로그램이 교육가능정인지체아의 읽기, 쓰기능력에 미치는 영향	초등학교 특수학급 정인지체아 2학년 3명을 대상으로 실시한 총체적 언어교육 프로그램은 정인지체아의 읽기능력과 쓰기능력을 향상시키는데 효과적이었다.
2001	이시우	동화책을 활용한 총체적 언어학습이 읽기장애아의 읽기능력에 미치는 효과	아동 수준의 동화책을 활용한 총체적 언어학습이 읽기장애아의 읽기능력을 향상시키는데 효과적이었다.
2001	강창영	총체적 언어교수방법이 정인지체아의 읽기, 쓰기능력에 미치는 효과	특수학교 정인지체학생 3명(생활연령 만13.5세)을 대상으로 실시한 총체적 언어교육 프로그램은 정인지체아의 읽기능력과 쓰기능력을 향상시키는데 효과적이었다.
2002	정정희	총체적 언어교육 프로그램 적용이 정인지체아의 읽기능력에 미치는 효과	초등학교 특수학급 1학년 2명을 대상으로 총체적 언어교육 프로그램을 적용한 결과 낱말의 재인과 문장이해력에 효과적이었으며, 읽기에 대한 흥미와 자신감에 효과적이었다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 총체적 언어교수 프로그램이 정인지체학생의 읽기·쓰기능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 전라남도 G중학교 특수학급에 재학 중인 학생들 중 기초 학습기능검사(한국교육개발원, 1987)결과, 읽기와 쓰기에서 28점 이하를 받은 정인지체학생 3명을 연구대상으로 하였다. 연구대상 학생들의 지능지수는 KEDI-WISC(박경숙외 4인, 1991)를 사용한 것이며, 중앙적성연구소에서 발행한 김승국·김옥기 공저의 『사회성숙도검사』를 사용하여 학생 개인의 생활적응능력을 알아보았다.

구체적인 내용은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구대상 기초조사

구분 \ 이름	학생 1	학생 2	학생 3
연 령	17	14	22
성 별	남	여	여
IQ(KEDI-WISC)	64	73	60
SQ(사회성숙도검사)	62.5	67.0	56.0
가정환경 및 개인적 특성	부모님이 농사를 짓고 있으며, 부모의 무관심과 경제적 어려움이 많고 말수가 적다. 눈을 깜박거리며 컴퓨터 CD학습에 흥미가 높다.	극빈가정이나 집안이 화목하며, 후두결함으로 언어장애를 동반하고 있어 적응행동에 어려움이 있다. 그리기와 만들기에 소질이 있다.	정인지체수용시설에서 생활했으며, 2005학년도에 중학교 특수학급에 편입되어 통학하게 되었음. 인내심과 이해력이 좋고 학습열의가 높다.

읽기	쉬운 글자와 문장은 더듬거리며 읽을 수 있으나, 긴 문장의 의미 파악이 잘 안되고 주의집중시간이 짧다.	선천적 조음장애가 있어 발음이 부정확하나 글 읽기가 가능하다. 의미를 알고 있으나 글을 읽는 연습이 더 필요하다.	발음이 부정확하고, 긴 문장의 뜻을 정확히 이해하지 못하고 글자의 형태만 읽는다. 문장을 매끄럽게 읽지 못한다.
쓰기	받침 없는 단어는 받아쓸 수 있으나 받침 있는 글자를 받아쓰는데 어려움이 있고 의미파악이 잘 안됨. 그림 보고 단어나 짧은 글쓰기가 어렵다.	조사나 연결어미 등 어법은 맞지 않으나 자신의 의사를 나타낼 수 있고, 자주 쓰는 받침 없는 낱말을 쓸 수 있다. 문맥이 통하지 않으나 일기 쓰기가 가능하다.	글씨를 또박또박 쓸 수 있으며, 받침 없는 낱말 받아쓰기, 짧은 문장 받아쓰기가 가능하고, 그림보고 간단한 낱말을 서투르게 쓸 수 있다.

2. 연구도구

본 연구는 정인지체학생의 읽기·쓰기능력 발달에 미치는 영향을 알아보기 위해, 중등부 발달장애학생 언어교육 프로그램(국립특수교육원, 1999)의 내용을 연구자가 재구성하여 활용한 총체적 언어교수 프로그램을 적용하였고, 검사도구는 한국교육개발원에서 표준화한 기초학습기능검사(박경숙·윤점룡·박효정, 1987)의 읽기 I·II에서 읽기 I의 문자와 낱말의 재인 50문항, 읽기 II의 독해력 50문항, 쓰기 50문항을 사용하여 사전·중간·사후검사를 실시하였다.

1) 총체적 언어교수 프로그램

총체적 언어교수 프로그램은 중등부 학생수준에 맞는 활동주제와 생활경험중심의 구체적인 활동사례를 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 활동이 총체적 언어교육을 통하여 통합적으로 이루어지도록 설계된 총체적 언어교수법이다.

본 연구에서는 총체적 언어교수 프로그램을 사용하여 읽기와 쓰기의 핵심경험학습을 제재별, 차시별로 실행하였다. 본 연구에 사용된 총체적 언어교수 프로그램은 다음과 같이 구성되었다.

(1) 실험할 주제의 선정

총체적 언어교수 프로그램의 내용은 가정생활, 학교생활, 지역사회생활, 건강 및 여가생활, 직업생활 등 총 5개의 환경영역이고 그 중 학교생활, 지역사회생활, 건강 및 여가 생활의 3개영역을 선정하여 9개의 주제를 정하였다. 주제는 즐거운 학교, 학급생활, 학교행사, 공공기관, 소비생활, 이동, 시민생활, 건강, 여가 등의 활동을 선정하였으며, 각 제재에 맞는 구체적인 활동내용과 읽기와 쓰기의 핵심 경험지도 내용을 제재에 맞게 재구성하였다.

(2) 주제별 구체적인 활동내용

학교생활 환경영역에서는 3가지 주제 중 즐거운 학교에서는 친구, 선생님을 제재로 선정하였고, 학급생활에서의 제재는 우리 반, 수업시간이고, 학교행사에서는 학교생활을 선정하였다.

지역사회의 생활환경영역에서의 주제는 공공기관, 소비생활, 이동으로 선정하였고, 각각의 제재는 안전해요, 고마워요, 편리해요, 쇼핑, 함께 타고 가요를 선정하였다.

건강 및 여가생활 환경영역에서는 건강과 여가를 주제로 하여 건강과 여가생활에 필요한 기본적인 의사소통능력을 습득하는 가운데 자연스럽게 읽고 쓰는 활동을 하도록 하였다.

<표Ⅲ-2> 총체적 언어교수 프로그램의 내용 및 활동(Ⅱ)

환경영역	주제	제재	상황	차시	구체적인 활동	읽기·쓰기의 핵심경험지도
Ⅱ. 학교 생활	즐거움 학교	친구	친구야, 안녕	1	학교에서 만난 사람에게 직접인사해보기, 접기놀이-짧은 인사말 적어 비행기 접기 인사장면에 대한 CD보기	1.인사한 경험을 말하기 2.인사말 써 보고 읽기 3.짧은 글 짓기 4.쓰기 및 색종이 접기 놀이
		선생님	선생님, 있잖아요	2	전날 있었던 일들을 말하고 듣기. 자신의 생각을 써 보고 발표하고 토론하고 반복해서 읽는다.	1.어제 있었던 일 발표하기 2.자신의 생각(걱정거리 등) 발표하기 3.일기 써 보고 수정하기
	학급 생활	우리 반	우리 반에는	3	교실안의 물건을 보고 이야기하기. 교실 내 사물의 이름 알기. 친구가 불러주는 물건 써보기. 복도나 교실을 돌아다니면서 글자로 쓰여진 것들을 관찰하고 이름붙이기	1.교실 내 물건 써보기 2.쓴 글을 사물에 붙이고 말하기 3.친구 물건 노트에 써보고 읽기
			점심식사	4	채소의 종류와 음식이름알기 집에서 기르는 농작물발표 그림으로 그리고 이름쓰기	1.채소와 음식이름을 읽고 쓰기 2.쓴 글자 읽어보고 자신의 글 설명하기
		수업 시간	동화책을 보자 (그림책 만들기)	5/6	완두콩오형제를 듣고 그림과 낱말 맞추기. 문장으로 꾸며서 읽어보기. 나의 책을 만들기-완두콩이야기를 그림으로 그려 재편집한다.	1.완두콩오형제이야기읽기 2.느낀 점 말하기 3.줄거리를 그림과 문장으로 표현하기 4.그림책으로 재편집하기
	학교 행사	학교 생활	체육대회 참가하기	7	운동종목 알기 운동종목 써보고 설명하기 체육대회에 참가한다.	1. 응원노래를 부르기 2.운동종목 읽고 써보기 3.좋아하는 운동말하기
			이야기 전하기 (컴퓨터로 학습하기)	8/9	자신이 읽은 동화를 간단히 말하기. 내용을 정리하여 쓰고 토론하기. 동화를 그림책으로 재구성하기	1.CD로 동화읽기 2.중요단어 읽기, 쓰기 3.읽은 내용 간추려 말하기 4.내용설명하고 짧은 글짓기
			나누어 주세요.	10	지시하는 물건을 친구에게 나누어 주기. 장소를 나타내는 그림과 사물그림 연결하기. 주고받을 때 대화를 녹음하고 다시 듣고 받아쓰기	1.주변물건을 주는 즐거움과 받는 기쁨에 대해 말하고 관련된 단어 추출하고 읽기 2.행동을 글로 써보고 녹음하고 녹음 된 내용 받아쓰기
			소풍	11	소풍 장소를 묻고 답한다. 가고 싶은 곳 말하고 써보기. 입고 싶거나 먹고 싶은 것 그리기. 준비물 써보고 발표하기. 소풍 때 찍은 사진 설명하기	1.소풍과 관련된 재미난 이야기 하기 2.글로 옮겨보기 3.먹고 싶은 것 써보기 4.그림일기 써 보기

《출처 : 중등부 발달장애학생 언어교육 프로그램(국립특수교육원, 1999)을 재구성》

<표Ⅲ-3> 총체적 언어교수 프로그램의 내용 및 활동(Ⅲ,Ⅳ)

환경영역	주제	제재	상황	차시	구체적인 활동	읽기, 쓰기의 핵심경험지도
Ⅲ. 지역 사회 생활	공공 기관	안전 해요	경찰서	12	경찰과 관련된 경험말하기 경찰이 하는 일 찾기	1.경찰과 관련된 단어 및 문장 말하고 하는 일 토론하기 2.도움을 요청하는 말 정리
		고마 워요	동사무소	13	동사무소에 가본 경험 말하기. 자신의 개인 신상에 관한 정보를 써 보기	1.공공기관의 종류를 말하고 그림에서 찾는다. 2.표지판을 읽고 쓴다.
		편리 해요	도서관	14	학교 도서관에서 보고 싶은 책 직접 찾기. 도서관에 직접가보기. 도서관 이용법 익히기	1.도서관에서 주의해야할 일을 생각하여 적고 토론한다. 2.직접 책을 대출해본다 3.읽고 싶은 책을 쓰기
	소비 생활	쇼핑	슈퍼에서	15	실물자료 이용하여 자신의 요구 표현하기. 전화 주문시 연결하기. 쇼핑시 주의사항 발표하기. 간단한 대화내용 만들어 역할극하기	1.중심장면 그리고 쓰기 2.그린 내용 말하고 읽기 3.주문할 내용 쓰고 발표하기 4.대본보고 역할극하기
	이동	함께 타고 가요	버스예절과 버스이용	16	교통기관 사진과 낱말카드 짝짓기. 교통기관 말하기. 바른 교통질서 그림 선택	1.교통과 관련된단어 발표 2.표지판과 주의사항 쓰기 3.교통안전 글짓기
Ⅳ. 건강 및 여가 생활	건강	약	몸이 아파요	17	아팠을 때 경험말하기 병원 이용 시 필요한 것 병원놀이하기	1.자주 사용하는 약 말하기 2.병원종류 말하고 쓰기 3.병원 역할극 하기
		건강 관리	우리가 만들어요	18	바나나 셰이크 만들기 건강한 생활에 대해 말하기 체중과 키를 써보기	1.바나나 셰이크 만들기 2.만드는 법을 읽을 수 있다 3.간단히 조리법을 써본다
	여가	주말에 뭘 할까?	TV나 영화보기	19/20	좋아하는 프로그램 말하기 최근에 본 영화나 드라마 즐겨리 말하기	1.배우이름 말하고 쓰기 2.좋아하는 영화 소개하고 즐겨리 쓰기
		재미있어 요	동요나 가요	21/22	좋아하는 동요, 동시, 가요 부르기 및 가사 말하기 동요 따라 부르고 천천히 써보기 노래 부르며 춤추기	1.동요, 가요 부르고 써보기 2.가사 써서 발표하기 3.친구 노래 녹음하여 듣기 수정하기 및 춤추기
여행	가족여행	23/24	경험한 것 그리기 가본 곳 설명하기 여행 후 느낀 점 쓰기(CD보기) 일기 쓰고 수정하기	1.가족구성원을 소개하기 2.가족여행지를 간단히 글로 써서 발표하기 3.발표한 내용 수정하기		

《출처 : 중등부 발달장애학생 언어교육 프로그램(국립특수교육원, 1999)을 재구성》

2) 기초학습기능검사 및 형성평가

본 연구결과를 검증하기 위해 한국교육개발원에서 표준화한 기초학습기능검사(박경숙외 2인, 1987)를 3회에 걸쳐 실시하였다. 사전검사는 실험이 실시되기 직전인 2005년 9월 14일에 실시하였고, 중간검사는 10월 14일, 사후검사는 11월 13일에 실

시하였다.

기초학습기능검사에서 읽기 I 의 문자와 낱말의 재인 50문항, 읽기 II 의 독해력 50 문항, 쓰기 50문항을 사용하여 사전·중간·사후검사를 실시하였다.

또한 프로그램의 읽기형성 평가문제와 쓰기형성 평가문제를 만들어 각각 10회, 검사를 실시하였다(부록3 참조).

읽기능력과 쓰기능력 형성평가의 구성은 총체적 언어교수 프로그램에 나오는 낱말 중 제재별 활동이 끝나면 1~5번까지는 낱말을, 6~10번까지는 문장을 읽고 쓰기형성평가를 실시하여 읽기능력과 쓰기능력이 어느 정도 향상되었는지 알아보았다.

3. 연구절차

1) 실험장소

실험대상 정신지체학생들에게 중등부 발달장애학생 언어교수 프로그램을 적용한 곳은 전라남도 G중학교 특수학급교실로, 프로젝션 TV, 5대의 컴퓨터, DVD 등 멀티미디어학습이 가능한 새 건물의 쾌적한 장소이다.

2) 실험기간

정규수업외의 시간을 활용하여 2005년 9월 19일에서 11월 10일까지 매주 3회씩 8주 동안 방과 후 3시 10분부터 3시 55분까지 45분간 총 24회를 지도하였는데, 발달장애 언어교수 프로그램의 진행은 읽기, 쓰기의 두 부분을 적절히 통합하여 총체적인 언어교수법으로 진행하였다.

3) 실험절차

실험이 진행된 학급은 8명의 발달장애학생이 있는 학급으로써 그 중 정신지체학생이면서 기초기능학습검사결과 읽기와 쓰기영역에서 28점 이하의 학생 3명을 대상으로 연구를 실시하였다.

총체적 언어교수 프로그램을 적용한 교수활동은 읽기, 쓰기를 따로 분리해서 제시한 것이 아니라 모두 총체적 통합적으로 제시되도록 하였다.

연구는 먼저, 제재와 관련된 이야기를 학생들과 공유하면서 흥미를 유발하도록 하였고, 역동적이고 현실감 있는 자료들 즉 그림, 사진, 비디오, CD, 그림책 등을 제시함으로써 상황 속에서 공부해야할 내용을 체득하도록 유도하였다.

읽기자료를 제시할 때, 제재와 관련된 예문이나 역할대본을 따라 읽기도 하고, 함께 읽기도 하고, 역할을 바꿔 보기도 하여 바르게 띄어 읽어보기, 바른 낱말알기, 전체 줄거리의 상황을 제대로 이해하고 차례대로 설명하기, 문장을 읽고 그림붙이기 등 다양한 방법들을 구사하였다(부록 1 참조).

쓰기자료는 좋아하는 가요를 암기해오게 하여 친구들 앞에서 직접 부르고 녹음하여 다시 듣게 하고, 중요 가사를 칠판에 쓰게 하여 다른 친구들과 함께 글을 보면서 노래 부르게 하였다. 그 다음 중요 단어를 지워서 기억하게 한 후 노래 부르고 암기하여 받아쓰게 하였다. 또한 동화책을 읽고 토론하고 그림책으로 재구성하여 발표하게 하고 모든 활동이 흥미와 생활 속에서 총체적으로 체득되게끔 유도하였다. 또한 쓰기자료를 제시할 때, 그림과 실제모습들을 제시하고 보여주고, 그때의 상황을 재연 및 연상시키면서 그림의 명칭 쓰기, 조사 익히기 등 다양한 방법들을 구사하였다(부록 2 참조).

그리고 학교생활, 지역사회생활, 건강 및 여가생활의 3가지 환경영역을 대상으로 읽기형성평가와 쓰기형성평가를 각각 10회 실시하여 읽기·쓰기능력 향상정도를 알아보고자 하였다(부록 3 참조).

4) 총체적 언어교수 학습지도안

(1) 학습지도안 1

예전에 읽었던 동화를 이야기하기 → 동화를 애니메이션으로 시청 → 책 읽기 → 퀴즈풀기 → 줄거리말하기 → 끝말잇기 게임 → 상상력 키우기 → 학습지 → 형성평가 → 차시예고(부록 4 참조)

(2) 학습지도안 2

재료보고 이름말하기 → 요리순서읽기 → 순서대로 나열하기 → 재료를 넣어 만
들기 → 먹어본 후 맛을 이야기하기 → 수행능력 평가 → 차시예고(부록 5 참조)

5) 총체적 언어교수학습

언어능력향상을 위한 지도는 한 가지 능력씩 분리하여 지도하는 것이 아니라, 여
러 가지 능력을 복합적으로 지도하는 총체적 언어학습이 이루어지게 되지만, 단위
시간에 이루어지는 학습내용 중 중심이 되는 읽기 및 쓰기 언어능력을 중심으로
지도하였다. 또한, 읽기능력과 쓰기능력을 분리하지 않고 동시에 지도하도록 노력
하였고, 가족여행 수업 중 읽기 쓰기부분을 다음과 같이 7단계로 나누어 점진적으
로 향상되도록 지도하였다.

(1) 1단계 지도 : 그림을 보고 낱말지도

그림카드를 보여주며 단어의 의미를 말하게 하고, 낱말의 이름을 써 볼 수 있게
하였다. 이 단계에서는 그림을 통하여 학생들의 흥미를 불러일으켜, 여행한 장소와
했던 일을 떠올리게 하였다.



바	다	바	다

<그림Ⅲ-1> 1단계 지도내용

(2) 2단계 지도 : 그림과 낱말 잇기 지도

1단계에서 학습한 단어가 인지되었는지 확인하는 학습단계



바지

바다

<그림Ⅲ-2> 2단계 지도내용

(3) 3단계 지도 : 받아쓰기 지도

지도한 낱말을 잘 인지하였는지의 점검의 단계 : 잘 듣고 바르게 받아쓰시오.

<표Ⅲ-4> 3단계 지도내용

제 회	학습 도움받 받아쓰기		이름 :
번 호		정 답	확 인
1		바 다	
2		바 지	

(4) 4단계 지도 : 지도한 단어를 이용해 문장 만들어 읽히기

확실히 인지된 단어를 바탕으로 문장 만들기 및 읽기지도 단계로 그림카드를 먼저 보여주고 이야기를 이끌어낸다. 음악을 틀어주면서 그림과 여행했던 기억을 이끌어내고, 바다로 여행할 계획을 세우게 하고 준비물을 말해보도록 유도한다. 말한 내용을 바탕으로 교사가 요약 정리하여 다음과 같이 문장으로 제시하여 익히도록 한다.



바	다	에	서
놀	아	요	.
바	지	를	
입	어	요	.

<그림Ⅲ-3> 4단계 지도내용

(5) 5단계 지도 : 그림과 문장을 잇고 읽기지도

4단계에서 익힌 문장을 어느 정도 인지하였는지를 점검하는 단계로 자신감과 흥미를 붙여 넣어 주는 것이 포인트이다.



바지를 입어요.



바다에서 놀아요.

<그림Ⅲ-4> 5단계 지도내용

(6) 6단계 지도 : 그림 없이 글자를 보고 읽기·쓰기지도

통 글자로만 인식하지 않고 낱자도 읽고 쓸 수 있도록 유의한다. 제시된 어휘를 이용하여 짧은 글을 지어서 발표하고 정리한다.

<표Ⅲ-5> 6단계 지도내용

바	다				
짧은 글짓기 :					
바	지				
짧은 글짓기 :					

(7) 7단계 지도 : 받아쓰기 및 읽기시험

문장읽기와 받아쓰기를 동시에 할 수 있다. 정답지를 보고, 채점하는 즐거움을 학생들에게 주고 무엇이 틀렸는지 적절한 이해가 중요하다. 쓰기 채점 후 급우들 앞에서 큰소리로 읽기를 시킨 후 읽기시험을 다시 실시한다.

<표Ⅲ-6> 7단계 지도내용

제 회	학습 도움반 받아쓰기	이름 :
번호	정 답	확 인
1	바다에서 놀아요.	
2	바지를 입어요.	

6) CD를 활용한 총체적 언어학습

언어교육은 언어영역을 통합하여 지도할 때에 학습효과를 올릴 수 있기 때문에 총체적 언어교육을 할 것을 강조하고 있다. 지능이 열약한 정인지체 아동들에게도 언어학습을 성공적으로 이끌어가기 위해서는 총체적 언어학습을 시킬 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는

CD 1 : 생각하기, 말하기 4 (파라다이스북지재단) : 짧은 동화의 읽기학습 전용교재

CD 2 : 몬테소리 국어(한택정보통신) : 기본글자 및 문장학습

CD 3 : 일곱 마리 너구리의 한글교실(아리수미디어) : 기본글자 및 문장학습

CD-ROM 3장을 구입하여 언어능력을 총체적으로 지도하였다. 집중력이 떨어지는 시간을 이용하여 잠깐씩 사용했으며, 과제학습으로 제시하기에 좋았다. 이들 CD는 한글을 깨치기 위해 만들어진 기본학습 자료로서 반복학습과 일반화가 가능하도록 개발되어진 한글교육 자료이다. 한글의 기초원리 및 기본단어를 재미있고 자연스럽게 배울 수 있도록 제작되어 있으며, 개별적 수준에 맞는 학습 진도를 직접 설계할 수 있도록 되어있고, 각 아동별로 기록이 계속 누적되어 학습결과가 기록되어지기도 한다.

(1) 본 자료를 사용하기 위해 다음과 같은 과정으로 학습지도를 하였다.

- ① 마우스 사용법 익히기
- ② 마우스 버튼 누르기 연습
- ③ 마우스 버튼 누른 채 끌기 연습
- ④ 기본기능 익히기

(2) 각 CD에는 다음 6가지 기본기능이 있는데 학생들이 이 기능을 알아야 혼자 이용할 수 있기 때문에 먼저 기능 익히기를 지도하였다.

- ① 뒤로 가기 : 바로 전의 단어로 돌아가 익힐 수 있다.
- ② 앞으로 가기 : 다음의 단어를 익힐 수 있다.
- ③ 글자보기 : 그림과 글자를 같이 익힐 수 있다.

- ④ 쓰기 : 쓰기를 익힌다.
- ⑤ 노래 부르기 : 개별단어의 뮤직비디오로 단어를 익힌다.
- ⑥ 처음으로 : 시작화면으로 가서 “연습하기”, “평가하기”, “동화보기”를 선택한다.

(3) 총체적 언어학습의 실제

- ① 컴퓨터 부팅하기
- ② 각 CD 프로그램 실행시키기
- ③ 학생 스스로 학습하기
- ④ 듣고 말하기 : 프로그램에서 나오는 말소리를 잘 듣고 따라서 말하기
- ⑤ 읽기 연습 : 프로그램에서 나오는 낱말을 보고 읽기 연습
- ⑥ 쓰기 연습 : 프로그램에서 나오는 것을 보고 따라서 써 보기 연습

4. 자료처리

총체적 언어교수 프로그램이 중학교 특수학급에 다니는 정신지체아의 읽기 및 쓰기능력 향상에 미치는 효과를 알아보기 위하여 개인별로 형성평가문제를 채점하여 그 결과를 비교분석하였다.

또한, 한국교육개발원에서 표준화한 기초학습기능검사(박경숙외 2인, 1987)의 결과를 각 학생별로 사전·중간·사후검사를 실시하였다.

IV. 연구 결과

총체적 언어교수 프로그램이 중학교 특수학급 정신지체학생의 읽기·쓰기능력 향상에 어떤 영향을 미치는지 그 효과를 밝히고자 하였으며, 그 결과는 다음과 같다.

1. 총체적 언어교수 프로그램이 정신지체학생의 읽기능력에 미치는 효과

각 문항 당 2점씩 부가하여 사전·중간·사후점수의 변화를 비교 분석하였다. 각 문항은 2점씩 부여해 총 50문항 점수 범위가 0~100점이다. 정신지체학생의 읽기능력인 문자와 낱말의 재인, 독해력에 미치는 효과를 검사한 결과와 해석은 다음과 같다.

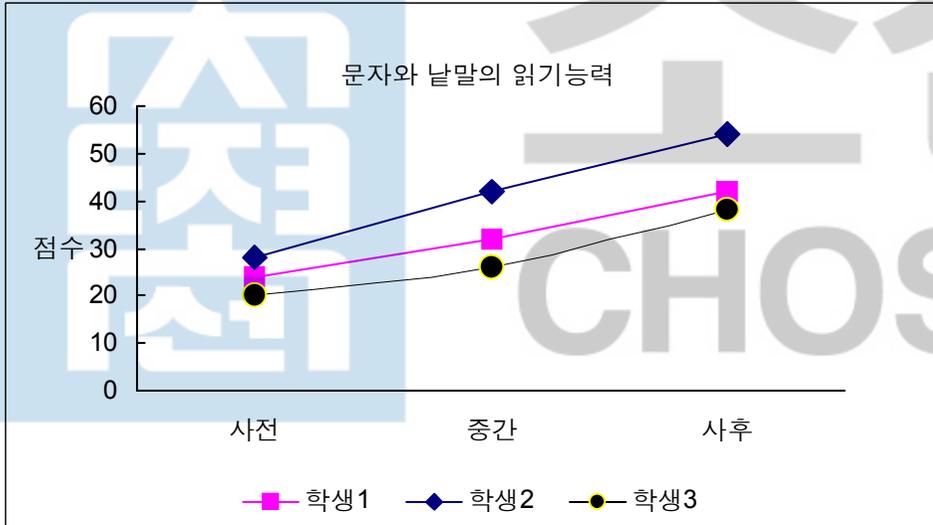
1) 문자와 낱말의 읽기능력에 미치는 효과

총체적 언어교수 프로그램이 정신지체학생의 문자와 낱말의 재인에 미치는 효과를 검증하기 위해 3회에 걸쳐 사전, 중간, 사후검사를 실시한 결과는 다음과 같다.

<표IV-1> 문자와 낱말의 읽기능력에 미치는 효과

영역 \ 이름	학생 1			학생 2			학생 3		
	사전	중간	사후	사전	중간	사후	사전	중간	사후
낱자의 변별	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)
낱말의 변별	1(2)	2(2)	2(2)	1(2)	2(2)	2(2)	1(2)	1(2)	2(2)
낱자의 읽기	5(7)	6(7)	7(7)	6(7)	7(7)	7(7)	5(7)	6(7)	7(7)
낱말의 읽기	4(39)	6(39)	10(39)	5(39)	10(39)	16(39)	2(39)	4(39)	8(39)
점수	24(50)	32(50)	42(50)	28(50)	42(50)	54(50)	20(50)	26(50)	38(50)
증가	18			24			18		

주) 통과한 문항수(전체 문항수)



<그림 IV-1> 문자와 낱말의 읽기능력에 미치는 효과

(1) 학생 1의 문자·낱말 읽기능력

학생 1은 낱자의 변별에서 사전검사와 사후검사에서 2문제 모두 맞혔고, 낱말의 변별의 사전검사에서 문제를 다 못 맞혔지만, 중간검사와 사후검사에서 2문제를 다 맞추었다. 낱자의 읽기에서는 『카』를 혼동했으나 사후검사에서 확실히 인지하였다. 낱말의 읽기에서는 읽기는 하지만 정확하게 발음하지 못하고 자주 혼동하였으나 중간과 사후검사에서 한 음절 낱말뿐 아니라 두 음절의 낱말도 변별할 수 있었다. 낱말의 읽기에서는 프로그램이 진행됨에 따라 자신감을 가지고 수업에 임하게 되어 낱말을 읽을 수 있는 글자가 10개로 늘어나 사전검사에서 사후검사까지 12점의 향상이 있었음을 알 수 있었다.

학생 1은 낱자·낱말의 변별과 낱자의 읽기에서는 읽기능력이 사전검사보다 사후검사에서 18점 향상되었는데, 이는 학생 1이 흥미를 갖고 낱자의 명칭, 낱말의 길이, 음운변화 등 의미파악에 선행되는 문자기호를 지각하기 때문이며, 낱말의 읽기가 잘되지 않은 것은 낱말의 의미를 파악하지 못하였기 때문인 것으로 생각된다.

학생 1이 내성적이며 말을 하지 않으려는 초기의 태도를 버리고 매 시간 주제학습에 대한 참여도가 높아지면서 일상의 체험을 교과와 관련하여 주제를 중심으로,

읽기·쓰기활동에 흥미를 갖고 참여함으로써 읽기능력이 향상된 것으로 해석된다.

(2) 학생 2의 문자·낱말 읽기능력

학생 2는 그림그리기 및 만들기를 좋아하고 십자수를 잘하는 학생으로 그림보고 사물의 이름알기, 모양, 생김새, 생각과 느낀 점을 말하고 읽기를 어의의 시각적인 연합으로 변별력도 높아졌다.

학생 2는 낱자와 낱말의 변별과 낱자의 읽기에 있어서 사후검사에서 모두 맞았으며, 특히 낱말의 읽기에서 사전검사보다 사후검사에서 22점의 높은 향상을 보였다. 낱자의 명칭, 낱말의 길이, 음운변화 등 낱말의 정의를 분명히 하며, 사물이나 경험과 관련지어 낱말의 뜻을 소리·문자의 대응관계를 파악하면서 낱말을 발음하고 문자언어의 의미를 알고 있는 가운데, 지속적으로 읽기를 했기 때문이라 해석된다. 즉, 학생 2가 주제를 중심으로 한 통합적인 언어활동에 흥미롭게 적극적으로 참여하며 문자가 지닌 의미를 일상생활의 체험을 교과와 관련하여 개념화하게 되어 낱말과 쉬운 문장의 해독이 가능해지는 가운데 읽기능력이 향상된 것으로 해석된다.

(3) 학생 3의 문자·낱말 읽기능력

학생 3은 <표IV-1>과 <그림IV-1>에 나타난 바와 같이 문자와 낱말의 변별과 낱자의 읽기는 모두 맞았으나 낱말의 읽기는 사전검사 4점, 중간검사는 8점 사후검사는 16점으로 중간검사까지는 4점, 사후검사까지는 8점이 향상되었다.

문자기호는 지각하나 낱말이 사용된 문장 속에서 자기경험과 관련지어 낱말의 뜻을 파악하지 못하였기 때문에 낱말의 읽기향상이 중간검사까지 더뎠던 것으로 볼 수 있다. 전체 읽기능력은 18점 향상되었으며, 수업중 제일 바른 자세로 집중하였고, 배우려는 의지와 인내심이 좋아 숙제를 빠뜨리지 않고 해오는 성실한 자세로 읽기능력의 향상이 좋아졌다. 일상생활의 체험을 중심으로 문자를 사물과 경험에 대응하면서 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 활동에 흥미를 갖고 참여하도록 하여 문자와 소리의 관계를 알고 놀이를 즐겨하는 가운데 문자습득을 하게 된 것으로 해석된다.

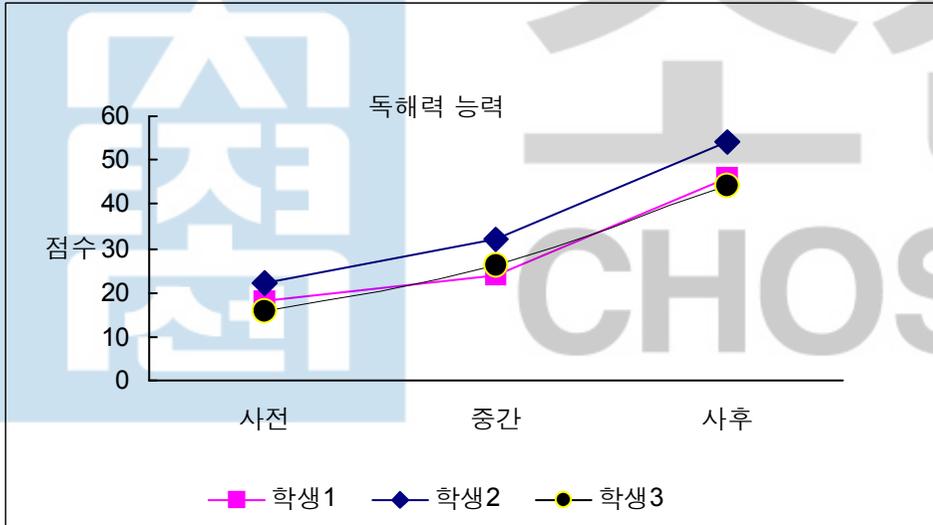
학생 모두 학습흥미유발과 음절반복연습, 소리문자의 지각으로 문자의 변별이 이루어졌고 특히 학생 3은 낱말의 뜻을 소리-문자의 대응관계로 파악하면서 문자언어의 의미를 점차 알게 되었다.

2) 독해력에 미치는 효과

<표IV-2> 독해력에 미치는 효과

영역	학생 1			학생 2			학생 3		
	사전	중간	사후	사전	중간	사후	사전	중간	사후
문의 구조파악	3(11)	5(11)	8(11)	4(11)	5(11)	7(11)	4(11)	6(11)	9(11)
문의 접속과 내포	4(22)	3(22)	9(22)	4(22)	6(22)	11(22)	3(22)	5(22)	9(22)
어휘의 의미파악	2(17)	4(17)	6(17)	3(17)	5(17)	9(17)	1(17)	2(17)	4(17)
점수	18(50)	24(50)	46(50)	22(50)	32(50)	54(50)	16(50)	26(50)	44(50)
증가	28			32			28		

주) 통과한 문항수(전체 문항수)



<그림 IV-2> 독해력에 미치는 효과

(1) 학생 1의 독해력

독해력은 <표 IV-2>와 <그림 IV-2>에 나타난 바와 같이 문의 구조파악과 문의 접속과 내포는 사전검사에서 사후검사까지 10점의 향상을 보였다. 어휘의 의미파악은 사전검사에서 사후검사까지 8점의 향상을 보였다. 전체적인 독해력에서는 사전검사와 사후검사의 점수차가 28점으로 많은 향상이 있었으나, 어휘의 의미파악의 향상이 더딘 것은 책을 가까이 하지 않는 습관 때문에 관용적 표현이나 복합어의 의미파악이 있는 문장, 비유와 상징이 있는 문장의 의미를 파악하는데 어려움이 있는 것으로 나타났다.

그러나 학생 1이 전체적인 독해력에서 점차 좋은 결과가 나타난 것은 총체적 언어교수법을 통한 일상생활의 체험을 교과와 관련하여 주제를 중심으로 읽기·쓰기 활동에 흥미를 갖고 참여함으로써 독해력이 향상된 것으로 해석된다.

(2) 학생 2의 독해력

학생 2의 독해력은 32점의 높은 향상을 보였으며 점차 학습이 진행됨에 따라 문의 구조파악, 문의접속과 내포, 어휘의 의미파악 등이 서서히 향상되어 지는 것을

볼 수 있었다. 문의 구조파악에서는 동사가 있는 문장과 시제가 포함된 문장의 의미를 정확하게 맞추었다. 문의 접속과 내포에서는 조사의 쓰임과 접속사, 지시어, 대명사 등이 포함된 문장의 의미를 알게 되었으며, 어휘의 의미파악에서는 복합어의 의미파악이 있는 문장과 비유와 상징이 있는 문장의 의미를 알고는 있으나, 더 많은 학습이 필요한 것으로 나타났다.

문의 구조파악에서는 소리, 낱자, 기본문형, 어순 등 문장의 구조를 시각적으로는 판별하지만 음운분석과 기능적인 단어 문장이해력이 부족하였다. 독해력 향상은 주제를 중심으로 통합적인 언어활동에 흥미롭게 참여하며, 문자가 지닌 의미를 개념화하게 되어 낱말과 쉬운 문장의 해독이 가능해 짐으로써 읽기능력이 향상된 것으로 해석된다.

독해력에서 학생들은 일상생활의 체험을 주제와 관련하여 역할에 따라 읽기도 하고 함께 읽기, 나누어 읽기 등의 활동을 통하여 문자학습에 흥미를 갖게 함으로써 낱말과 문장의 이해력이 길러지게 되었으며 문장의 전체적인 의미를 파악하고 다른 낱말을 대치하여 읽어보게 함으로써 어휘력이 자연스럽게 길러졌다. 그리고 자신의 경험이나 사물의 인식에 바탕을 두고 문장에서 문맥의 단서를 이용하여 낱말과 문장의 뜻을 이해하고 기억하는 가운데 글을 읽게 되었다.

(3) 학생 3의 독해력

<표IV-2>와 <그림IV-2>에 나타난 바와 같이 문의 구조파악과 문의 접속과 내포에서는 향상도가 10점과 12점으로 높았으나 어휘의 의미파악은 6점으로 낮았다. 어휘의 의미파악에서 사전검사에서는 주어진 내용의 글을 읽고 그림을 고르는 문제에서 한 문제만을 맞추었는데 사후검사에서는 4문제를 맞추었다.

문의 구조파악에서는 『아이들은 횡단보도로 손을 들고 건넵니다, 남매가 손을 잡고 걸어갑니다, 개미가 나뭇잎을 타고 물위를 떠내려갑니다.』 등의 2, 3자리 동사가 있는 문장과 시제가 포함된 문장의 의미를 정확하게 맞추었다. 접속, 지시어, 대명사 등이 포함된 문장의 의미와 관용적 표현과 복합어의 의미파악이 있는 문장과 비유와 상징이 있는 문장의 의미를 알고 있지 못한 것으로 나타났다.

문의 구조파악에서는 소리, 낱자, 기본문형, 어순 등 간단한 문장의 구조를 시각적으로 판별하지만 음운 분석과 구조분석, 기능적인 단어, 문장 이해력이 낮기 때 문에 어휘의 의미파악 향상에는 시간이 더 걸려야 할 것 같다. 전체 독해력은 사전 검사에서 16점, 사후검사에서 44점으로 28점의 많은 향상을 보였다.

학생3은 음소지각능력의 결여로 말과 음절의 인지, 변별 및 기억이 잘 안되어 글자를 혼동하거나 잊어버리는 경향이 있었으나, 일상생활의 체험을 중심으로 문자를 사물과 경험에 대응하면서 듣고 말하고 읽고, 쓰는 활동에 흥미를 갖고 참여함으로써 문자와 소리의 관계를 알고 문자를 습득하게 된 것으로 해석된다.

2. 총체적 언어교수 프로그램이 정인지체학생의 쓰기능력에 미치는 효과

각 문항 당 2점씩 부가하여 사전·중간·사후 점수의 변화를 비교분석하였다. 각 문항은 2점씩 부여해 총 50문항 점수 범위가 0~100점이다. 정인지체학생의 쓰기능력인 철자의 재인에 미치는 효과를 검사한 결과와 해석은 다음과 같다.

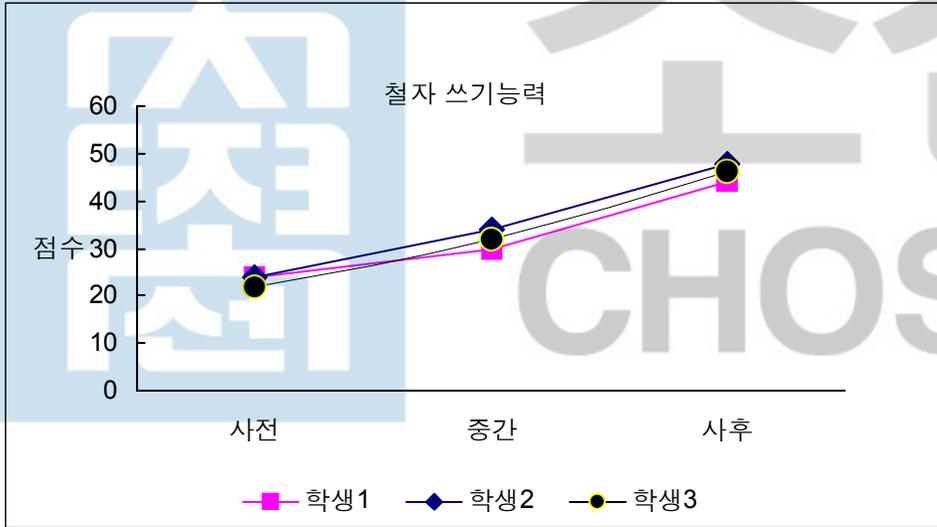
1) 철자 쓰기능력에 미치는 효과

학생들의 쓰기능력을 사전·중간·사후검사를 실시한 결과는 다음과 같다.

<표IV-3> 철자 쓰기능력에 미치는 효과

영역 \ 이름	학생 1			학생 2			학생 3		
	사전	중간	사후	사전	중간	사후	사전	중간	사후
낱소리와 낱자 짝짓기	5(6)	5(6)	6(6)	4(6)	5(6)	6(6)	4(6)	6(6)	5(6)
낱말의 소리와 낱말 짝짓기	7(44)	10(44)	16(44)	8(44)	12(44)	18(44)	7(44)	10(44)	18(44)
점수	24(50)	30(50)	44(50)	24(50)	34(50)	48(50)	22(50)	32(50)	46(50)
증가	20			24			24		

주) 통과한 문항수(전체 문항수)



<그림 IV-3> 철자 쓰기능력에 미치는 효과

(1) 학생 1의 철자 쓰기능력

철자의 재인에 미치는 효과는 낱소리와 낱자 짝짓기에서 사전에는 5문제를 맞추었지만, 사후검사에서는 6문제를 다 맞추었고, 낱말의 소리와 낱말 짝짓기에서는 사전에 7문제를 맞추었는데, 사후검사에서는 16문제를 맞추었다. 낱소리와 낱자의 짝짓기에서 사전검사에서는 숫자를 구별할 수 있었고, 중간검사에서는 숫자와 기호를, 사후검사에서는 숫자, 기호, 글자의 구별을 할 수 있었다.

낱말의 소리와 낱말의 짝짓기는 낱말을 읽어주고 다시 그 낱말이 포함된 문장을 읽어준 다음 다시 낱말만 별도로 읽어주어 읽어준 낱말의 정확한 철자를 고르는 문제에서 16문제의 낱말의 정확한 철자를 고를 수 있었다.

학생 1이 20점의 향상을 보인 것은 연구자가 연구기간 내내 실시한 총체적 언어 교수 프로그램을 활용한 읽기와 쓰기를 계속 실행한 수업에 흥미와 인내심을 갖고 참여한 결과로 해석된다.

(2) 학생 2의 철자 쓰기능력

<표 IV-3>과 <그림 IV-3>에서 나타난 바와 같이 학생 2의 쓰기능력은 사전검사 24

점, 중간검사 34점, 사후검사 48점이었으며, 24점의 향상이 있었으며 숫자와 기호를 구별 할 수 있었다. 낱소리와 낱자 짝짓기는 사전검사에서 사후검사까지 8점, 낱말의 소리와 낱말 짝짓기에서는 사전검사에서 사후검사까지 20점의 가장 높은 향상을 보였으며 효과가 큰 것으로 나타났다. 문자들의 조합, 문자-소리의 일치, 문자와 낱말의 변별을 일상생활경험과 관련하여 학습하였기 때문이며 흥미를 갖고 일상생활 속에서 접하는 낱말이나 단순한 문장을 많이 말하고, 읽기·쓰기활동에 참여함으로써 쓰기능력이 향상된 것으로 해석된다.

(3) 학생 3의 철자 쓰기능력

학생 3은 철자 쓰기능력에서 사전검사에서 사후검사까지 24점의 큰 향상을 보였으며, 낱소리와 낱자의 짝짓기에서 사전검사에서는 8점으로 숫자, 기호, 글자의 구별이 되지 않은 것도 있었으나 중간검사와 사후검사에서 숫자의 구별이 가능해졌다. 낱말의 소리와 낱말의 짝짓기에서 사전검사에서는 14점이었으나 사후검사에서는 36점으로 22점의 높은 향상을 보였다. 이는 평소 일상생활의 체험을 언어경험으로 바꾸어 단순한 낱말과 문장을 읽기·쓰기활동에 흥미를 가지고 참여함으로써 쉬운 낱말과 문장을 더 정확하게 쓰게 된 것으로 해석된다.

3. 읽기능력과 쓰기능력 형성평가결과

형성평가는 제재별로 통합하여 읽기능력평가 10회, 쓰기능력평가 10회를 실시하였는데, 그 결과는 다음과 같다.

1) 읽기능력 형성평가결과

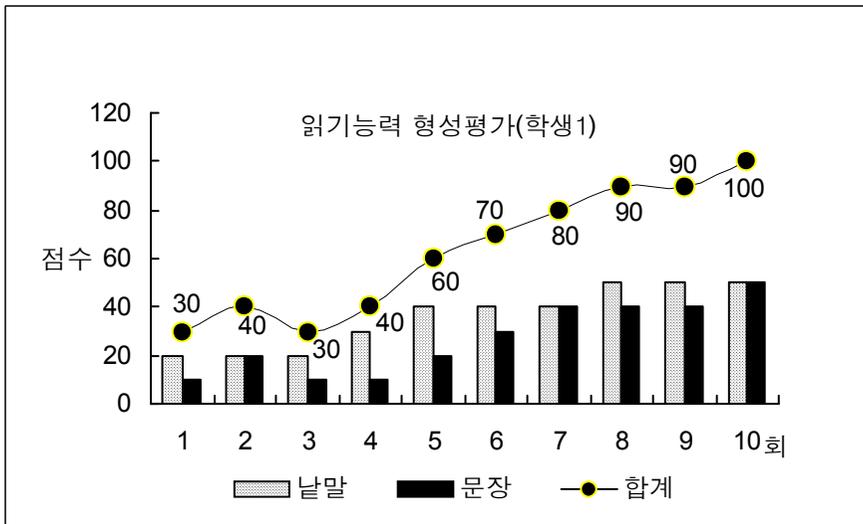
1~5번까지는 낱말중심의 평가이고 6~10번까지는 문장중심의 평가를 하였다.

읽기능력 형성평가는 각 문항을 정확히 읽는 것만 정답으로 간주하고, 각 문항은 10점씩 부가하여 점수의 변화를 백분율로 환산하여 비교분석하였다. 총 10회 실시하였으며, 점수범위가 0~100점이다.

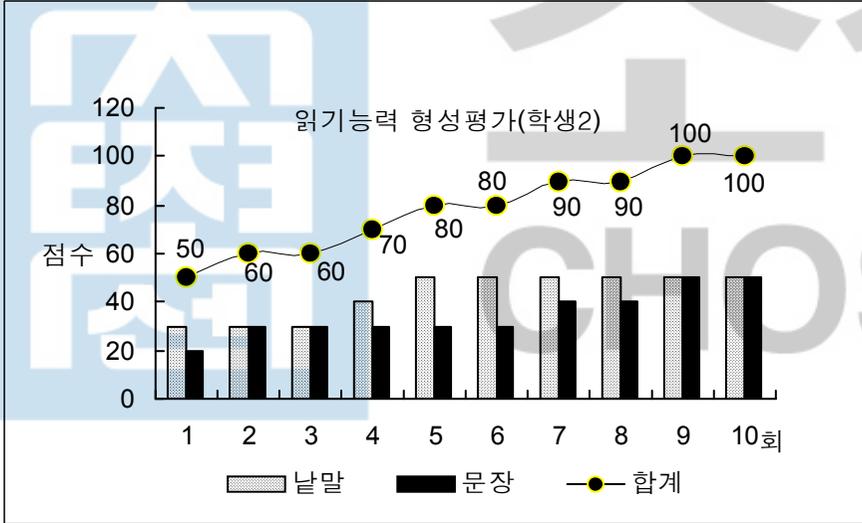
<표IV-4> 읽기능력 형성평가

구분 차시	학생 1			학생 2			학생 3		
	낱말	문장	합계	낱말	문장	합계	낱말	문장	합계
1	20(50)	10(50)	30(100)	30(50)	20(50)	50(100)	10(50)	10(50)	20(100)
2	20(50)	20(50)	40(100)	30(50)	30(50)	60(100)	20(50)	10(50)	30(100)
3	20(50)	10(50)	30(100)	30(50)	30(50)	60(100)	20(50)	10(50)	30(100)
4	30(50)	10(50)	40(100)	40(50)	30(50)	70(100)	30(50)	20(50)	50(100)
5	40(50)	20(50)	60(100)	50(50)	30(50)	80(100)	30(50)	30(50)	60(100)
6	40(50)	30(50)	70(100)	50(50)	30(50)	80(100)	40(50)	30(50)	70(100)
7	40(50)	40(50)	80(100)	50(50)	40(50)	90(100)	40(50)	40(50)	80(100)
8	50(50)	40(50)	90(100)	50(50)	40(50)	90(100)	40(50)	40(50)	80(100)
9	50(50)	40(50)	90(100)	50(50)	50(50)	100(100)	50(50)	40(50)	90(100)
10	50(50)	50(50)	100(100)	50(50)	50(50)	100(100)	50(50)	50(50)	100(100)
평균점수	36(50)	27(50)	63(100)	43(50)	35(50)	78(100)	33(50)	28(50)	61(100)

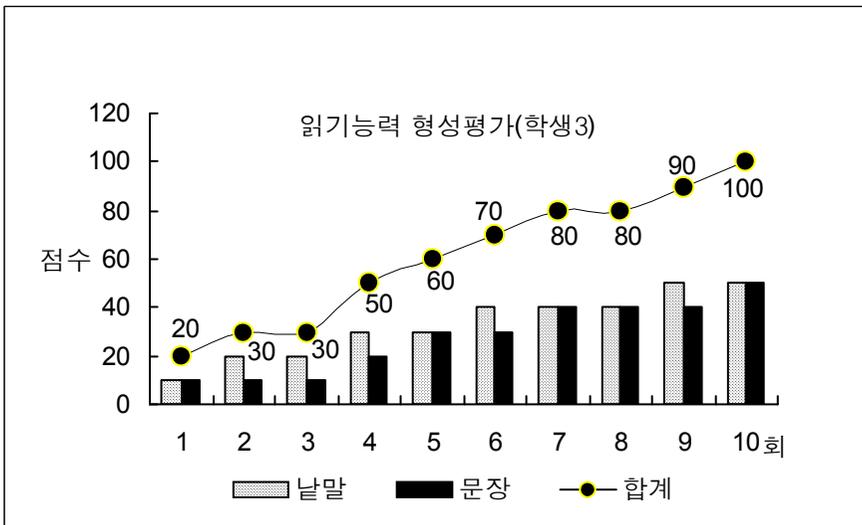
주) 통과한 점수(전체 점수)



<그림IV-4> 읽기능력 형성평가(학생 1)



<그림 IV-5> 읽기능력 형성평가(학생 2)



<그림 IV-6> 읽기능력 형성평가(학생 3)

<표 IV-4>에 의하면 낱말의 읽기능력은 문장의 읽기능력보다 더 빠른 향상을 보였으며, 3명의 학생 모두 정확하게 잘 읽었다. 특히 학생 2의 읽기와 쓰기는 100%의 정답률을 보였다. 학생 3은 소리가 작고 발음이 정확하지 않은데다 자신감이 없어서 소리 내어 읽기를 꺼려하였으나 점차 적극적인 자세로 변화되어 많은 향상이

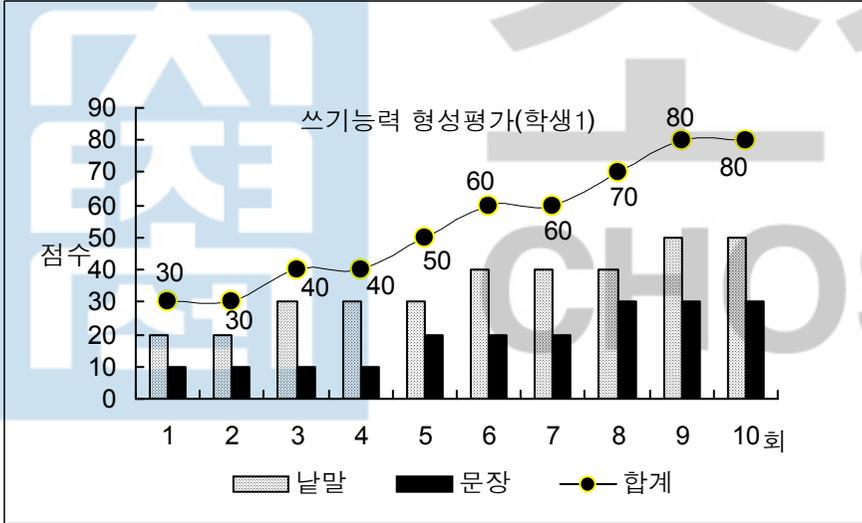
있었다. 학생 3의 이러한 결과는 이제껏 정인지체수용시설에서 생활을 하다가, 학교에서 지속적인 개별화 수업 및 학습자극을 갖게 됨으로써 높은 성취도를 보인 것으로 생각된다. 평가학습지를 해결하는 데 걸리는 시간은 매회 마다 단축되었으며 정답률도 높아져서 연구의 효과가 있었음을 알 수 있었다.

2) 쓰기능력 형성평가결과

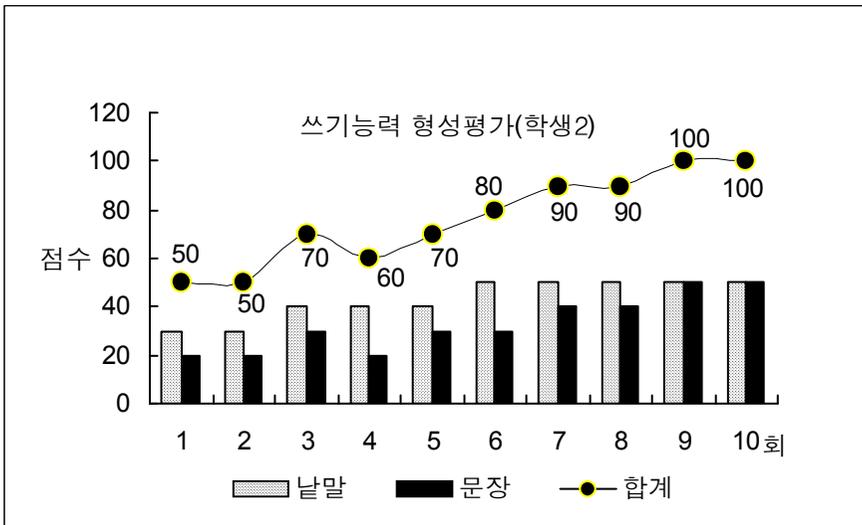
<표IV-5> 쓰기능력 형성평가

구분 차시	학생1			학생2			학생3		
	날말	문장	합계	날말	문장	합계	날말	문장	합계
1	20(50)	10(50)	30(100)	30(50)	20(50)	50(100)	10(50)	0(50)	10(100)
2	20(50)	10(50)	30(100)	30(50)	20(50)	50(100)	20(50)	0(50)	20(100)
3	30(50)	10(50)	40(100)	40(50)	30(50)	70(100)	20(50)	10(50)	30(100)
4	30(50)	10(50)	40(100)	40(50)	20(50)	60(100)	30(50)	20(50)	50(100)
5	30(50)	20(50)	50(100)	40(50)	30(50)	70(100)	30(50)	10(50)	40(100)
6	40(50)	20(50)	60(100)	50(50)	30(50)	80(100)	40(50)	20(50)	60(100)
7	40(50)	20(50)	60(100)	50(50)	40(50)	90(100)	40(50)	20(50)	60(100)
8	40(50)	30(50)	70(100)	50(50)	40(50)	90(100)	40(50)	30(50)	70(100)
9	50(50)	30(50)	80(100)	50(50)	50(50)	100(100)	50(50)	30(50)	80(100)
10	50(50)	30(50)	80(100)	50(50)	50(50)	100(100)	50(50)	30(50)	80(100)
평균점수	35(50)	19(50)	54(100)	43(50)	33(50)	76(100)	33(50)	17(50)	50(100)

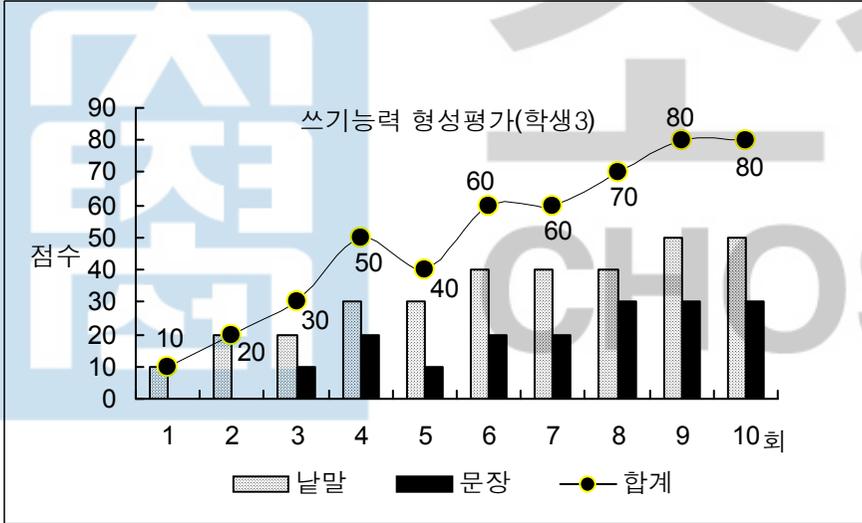
주) 통과한 점수(전체 점수)



<그림 IV-7> 쓰기능력 형성평가(학생1)



<그림 IV-8> 쓰기능력 형성평가(학생2)



<그림 IV-9> 쓰기능력 형성평가(학생3)

위의 표와 그래프에서 보듯이 쓰기능력은 학생 2와 학생 3은 쓰기의 완성도의 수준이 더욱 높아졌음을 알 수 있었다. 낱말쓰기능력은 향상이 많은 반면 문장쓰기능력은 점진적으로 향상되었다.

김영환(1991)은 학생의 경험언어를 중심으로 쓰기지도가 이루어져야 한다고 하였는데 연구대상 학생 3명 모두 창의적인 쓰기기능을 요구하는 것은 무리이나, 본 연구에 적용한 다양한 언어학습 프로그램 즉, 수준별 학습지 활동 등의 낱말의 읽기·쓰기와 총체적 언어학습의 여건이 되는 컴퓨터 CD학습 및 색칠하기, 색종이 오려 붙이기, 카드 만들기 등의 다양하고 복합적인 활동을 통한 꾸준한 쓰기지도가 도움이 되었던 것으로 해석된다.

V. 논 의

본 연구는 정인지체학생을 대상으로 총체적 언어교수 프로그램이 읽기·쓰기 능력에 미치는 효과를 알아보려고 하였다. 이에 따른 연구결과를 연구목적별로 논의하였다.

1. 연구방법에 대한 논의

본 연구는 중학교 특수학급의 학년과 사회성숙도검사 등에서 비슷한 조건의 정인지체학생 3명을 연구대상으로 하였으나 연령차가 많이 나는 제한점이 있었다.

기초학습기능검사를 이용하여 읽기와 쓰기를 사전, 중간, 사후검사를 하였다. 각 제재별로 통합하여 읽기능력 형성평가 10회, 쓰기능력 형성평가 10회를 통한 학습평가는 학생들의 학습의욕과 자신감을 높이는데 효과적이었다. 그러나 본 연구에 적용한 검사 도구인 기초학습기능검사(1987)는 오래전에 만들어진 것으로 시대의 흐름과 변화를 반영한 새롭고 적절한 검사도구의 개발이 이루어져야 하겠다.

그리고 실생활에서 이용될 수 있도록 재구성한 중등부 정인지체학생의 언어교수 프로그램, 즉 총체적 언어교수 프로그램을 언어학습에 적용하여 읽기·쓰기능력의 변화를 살펴본 결과, 매우 효과적이었다.

이러한 학습효과는 장기적이고 지속적이어야 하므로, 방학과 같은 장기간의 학습 결손에 대한 대책이 절실히 요구된다고 할 수 있다.

2. 연구결과에 대한 논의

총체적 언어교수 프로그램을 이용한 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 총체적 언어교수 프로그램 활동 후 정인지체학생의 읽기능력이 향상되었다. 문자와 낱말의 읽기능력은 사전검사와 사후검사까지 18점에서 최고 24점까지 상승하였고, 독해력 또한 28점에서 32점까지 향상되었다. 프로그램이 진행됨에 따

라 읽기능력의 효과가 높아졌음을 알 수 있었다.

둘째, 총체적 언어교수 프로그램 활동 후 정인지체학생의 쓰기능력이 향상되었다.

기초학력기능검사를 이용한 쓰기능력 평가에서 사전검사와 사후검사까지 20점에서 24점까지 쓰기능력이 향상되었다. 또한 제재별로 통합하여 실시한 읽기와 쓰기능력 형성평가는 낱말과 문장의 재인 및 유지에 효과적이며, 형성평가로 인한 학생들의 자신감과 학습의욕 및 경쟁심이 고취되어 횡수를 거듭할수록 평가결과는 성공적이었다. 학생 2는 읽기에서 평균 78점, 쓰기에서 평균 76점의 향상을 보였으며, 특히 학생 3은 1회 읽기평가에서 20점, 쓰기평가에서 10점을 받아 3명의 학생 중에서 제일 낮은 성취수준을 보였으나, 점차 프로그램이 진행됨에 따라 학습흥미와 열의가 높아졌으며, 읽기와 쓰기형성평가가 마무리 되는 10차시에서는, 읽기에서 100점, 쓰기에서는 80점으로 향상된 결과를 얻게 되어, 연구결과의 성과가 높았다는 것이 입증되었다.

이러한 결과는 초등학교 특수학급 2학년 3명을 대상으로 실시한 총체적 언어교육 프로그램이 교육가능한 정인지체아의 읽기·쓰기 능력을 향상시키는데 효과적이었다는 박길환(1999)의 연구와, 특수학교 정인지체학생 3명을 대상으로 한 총체적 언어교육 프로그램 활동이 정인지체 학생의 읽기능력과 쓰기능력을 향상시키는데 효과적이었다는 강창영(2001)의 연구결과와, 초등학교 2~4학년의 정인지체아동 40명을 2개조로 나누어 전통적 언어교수방법보다 총체적 언어교수방법으로 훈련받은 집단이 정인지체아의 읽기·쓰기 및 자기지향성에 효과가 있다는 김미실(1997)의 연구와도 일치하였다. 또한 초등학교 특수학급 1학년 2명을 대상으로 총체적 언어 접근법에 기초한 활동을 구성하고 이를 실시하여 낱말의 재인, 문장이해력 및 읽기에 대한 흥미와 자신감을 갖게 되었다는 정정희(2002), 총체적언어접근법에 기초한 활동을 구성하고 이를 실시하여 읽기능력 발달에 효과가 있다는 박혜경(1991)의 연구와도 일치하였다.

이러한 연구의 효과는 아동의 수준에 맞는 언어교수 프로그램을 선정하여 읽기,

쓰기 등 언어활동 영역에 대한 지도를 분리하여 제시하지 않고 여러 환경의 다양한 상황들에서 기능하는데 필요한 각 언어활동 영역들을 총체적으로 지도한 결과, 학생이 흥미를 갖고 수업에 적극적으로 참여하며 문제해결에서 오는 자신감이 연구의 효과를 상승시키는데 기여했다고 생각되며 이러한 결과는 총체적 언어교수 프로그램이 읽기와 쓰기능력을 향상시킨다는 것을 증명하였다.

Cullinan(1989)이 말한 총체적 언어교육 프로그램은 언어 그 자체를 학습하는 것에 초점을 두기보다 실제의 사건 속에서 언어의 의미에 초점을 두고 학습자 자신의 목적에 따라 언어를 사용하게 하고, 언어로 모험하게 한다는 견해를 지지한다고 볼 수 있다.

이상의 결과에 대한 논의를 종합하여 볼 때 학생의 수준에 맞고 흥미를 가질 수 있는 총체적 언어교수 방법으로 읽기·쓰기를 지도하면 정인지체학생의 읽기와 쓰기능력을 향상시킬 수 있다는 것을 알게 되었다. 그러므로 정인지체학생뿐만 아니라 학습 장애 및 학습부진 학생들도 경도정인지체 학생과 유사한 학습특성을 나타내므로 개개인에 알맞은 다양한 학습방법을 개발하여 개별지도를 한다면 학업성취에 큰 도움이 되리라 생각되므로 다양한 학습 방법 개발연구가 필요한 것으로 판단된다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계점을 가지고 있다.

첫째, 본 연구에서는 정인지체학생을 대상으로 읽기와 쓰기능력 변화 2가지만을 다루어, 듣기와 말하기를 포함한 언어능력 전반의 변화를 알아보기에는 한계점이 있었다.

둘째, 본 연구의 연구대상 학생은 일반학교 특수학급에 재학 중인 정인지체학생 3명에 불과하여 연구의 효과를 일반화시키기에는 한계점이 있었다.

셋째, 본 연구의 총체적 언어교수 프로그램 적용기간이 8주의 짧은 중재기간 동안 이루어져, 정인지체아의 읽기·쓰기능력 향상에 미치는 효과를 단기간에 보는 것으로 제한하였다.

VI. 결론 및 제언

본 연구는 총체적 언어교수 프로그램을 이용하여 정인지체학생의 읽기, 쓰기 능력에 미치는 효과를 알아보기 위한 것으로 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 총체적 언어교수 프로그램은 정인지체학생의 읽기능력을 향상시키는데 효과적이었다.

지도내용은 제재와 관련된 이야기를 학생들과 공유하면서 흥미를 유발하도록 하였고, 읽기자료를 제시할 때 제재와 관련된 예문이나 역할대본을 따라 읽기도 하고, 함께 읽기도 하고, 역할 바꿔 보기도 하고, 순서대로 맞추기 게임도 하고, 문맥에 맞게 그림보고 이야기 만들기 등 다양한 방법을 구사하였다.

이러한 총체적 교육활동으로 낱자와 낱말의 변별, 낱자와 낱말 읽기, 문의 구조 파악, 문의 접속과 내포, 어휘의 의미파악 등에서 어휘력, 독해력이 향상되어 전반적으로 읽기능력이 신장되었다.

문자와 낱말의 재인에서 학생 1과 학생 3은 낱말의 변별과 낱말의 읽기에서 향상되어 총 18점 증가하였고, 특히 학생 2는 낱말의 읽기에서만 22점이 향상되었다.

독해력에서 학생 2와 학생 3은 문의 구조파악, 문의 접속과 내포, 어휘의 의미파악에서 각각 32점, 28점이 향상되었으며 학생 3은 문의 접속과 내포에서 가장 많은 향상을 나타내었다.

둘째, 총체적 언어교수 프로그램은 정인지체학생의 쓰기능력을 향상시키는데 효과적이었다.

쓰기활동은 좋아하는 가요를 암기해오게 하여 친구들 앞에서 직접 부르고 녹음하여 다시 듣게 하고, 중요 가사를 칠판에 쓰게 하여 다른 친구들과 함께 글을 보면서 노래 부르게 하였다. 그 다음 중요 단어를 지워서 기억하게 한 후 노래 부르고 최종단계로는 암기하여 받아쓰게 하였다.

또한 동화책을 읽고 토론하고 그림책으로 스스로 다시 만들게 하여 발표하게 하고 모든 활동이 흥미와 생활 속에서 총체적으로 체득되게끔 유도하였다. 제재별로

쓰기형성평가를 10회 실시하여 향상능력 정도를 점검하였고 이러한 활동들은 낱소리와 낱자 짝짓기, 낱말의 소리와 낱말 짝짓기 등 철자의 재인이 보편화 되어 쓰기 능력이 길러진 것으로 보인다.

세 학생 모두 낱말의 소리와 낱말 짝짓기에서 사전검사보다 사후검사의 향상 폭이 더 크게 나타난 것은 프로그램이 진행되면서 일상생활과 관련된 낱말이나 단순한 문장을 많이 읽고, 쓰는 활동을 하는 가운데 철자의 재인이 이루어지면서 일상화된 언어의 사용능력이 높아진 것으로 보인다.

따라서 본 연구를 토대로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 총체적 언어교수 프로그램은 언어의 네 가지 형태 즉 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기를 포함한 것이나, 본 연구에서는 읽기와 쓰기의 변화만 다루었으므로, 추후 연구는 정인지체아동을 대상으로 네 가지 언어형태를 모두 다루는 연구가 필요하다고 본다. 이렇게 하면 말하기·듣기, 읽기·쓰기 간에 관계는 물론 언어 전반 즉 총체적 언어능력의 변화와 그 상호작용을 연구할 수 있기 때문이다.

둘째, 정인지체학생의 언어학습 효과를 극대화하기 위해서는 그에 맞는 적합한, 매 차시별 수업자료와 읽기·쓰기능력 검사도구의 개발이 지속적으로 이루어져야 하겠다.

셋째, 방학 중 특수학급 학생들이 학습결손이 생기지 않도록 보충학습 강좌를 개설할 필요가 있다. 한 학기동안 수행했던 학습내용을 방학기간동안 거의 잊어버리기도 하지만, 학생들이 계속 공부하고자 하는 의욕이 있어도 적시에 적절한 도움을 받을 수 없어 장기적으로 볼 때 학습결손이 누적되고 있기 때문이다.

참 고 문 헌

- 강옥려 (1988). 정신지체아동의 읽기교수법에 관한 비교연구. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 강창영 (2001). 총체적 언어교육프로그램이 정신지체학생의 읽기·쓰기능력에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 우석대학교 대학원.
- 국립특수교육원 (1999). 중등부 발달장애학생 언어교육프로그램. 서울 : 교육과학사.
- 김미실 (1997). 총체적 언어교수방법이 정신지체아의 읽기, 쓰기와 자기지향성에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 김소양 (1995). 쓰기교육 접근법에 따른 유아의 쓰기행동 및 인식에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 김승국의 14인 (1997). **학습장애 아동 교육의 이론과 실제**, 서울 : 교육과학사.
- 김영환 (1991). **정신지체아의 언어**. 서울 : 도서출판 특수교육.
- 김희영 (1989). 정신지체아동과 정상아동의 읽기능력 비교 연구. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 문향숙 (1995). 총체적 언어교육프로그램이 청각장애 유아의 문해능력에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 박경숙외 4인 (1991). **KEDE-WISC**. 서울 : 특수교육.
- 박경숙·윤점룡·박효정 (1987). **기초학습기능검사**. 서울 : 한국교육개발원.
- 박길환 (1999). 총체적 언어교육프로그램이 교육가능 정신지체아의 읽기·쓰기능력에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.
- 박인숙 (1986). 읽기장애아의 읽기해독에 있어서 시각적 처리와 음운적 처리에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 박혜경 (1991). 유아를 위한 총체적 언어교육 접근법의 효과에 관한 연구. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 서혜정 (1997). 동시를 통한 총체적 언어접근법이 유아의 읽기흥미와 능력에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.

- 유균화 (1988). 정신지체아동의 문어인식과 습득의 발달. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 유미희 (1981). 유치원에서의 읽기를 위한 지도에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이경옥 (1990). 정신지체아동의 단어재인전략의 발달. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 이경우 (1996). **총체적 언어**. 서울: 창지사.
- 이상금 (1957). **유아문학론**. 서울 : 창지사.
- 이성은 (1997). **총체적 언어교육-교실적응의 이론과 실제**. 서울 : 창지사.
- 이시우 (2001). 동화책을 활용한 총체적 언어학습이 읽기장애아의 읽기능력에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 인제대학교 대학원.
- 이연섭 (1989). 우리나라 아동의 쓰기 발달 연구. 중앙대학교 교육문제연구소.
- 이영숙 (1993). 정신지체아 부모와 교사의 쓰가지도 방법에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 이영자, 이종숙 (1990). 유아의 문어 발달과 구어 문어 구별 능력 발달에 대한 질적 분석 연구. 한국교육학회, 유아교육연구회, 유아교육연구 제10집.
- 이인구 (1987). 정신지체아의 문자지도 방법에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 이점조 (1998). 환경중심언어지도가 정신지체학생의 언어습득 및 일반화에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 이차숙·노명완 (1994). **유아 언어교육론**. 서울 : 동문사.
- 전종익 (1990). 정신지체아의 읽기 지도방법 연구. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 정정희 (2002). 총체적 언어교육프로그램 적용이 정신지체아의 읽기능력에 미치는 효과 미간행 석사학위논문, 인제대학교 대학원.
- 최은옥 (2000). 총체적 언어학습프로그램이 학습장애아동의 언어학습능력 및 태도에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 가톨릭대학교 대학원.

- Barbe (1974). *Instruction in Handwriting : A New Look, Childhood Education*, Vol. 50.
- Corey, K. (1987). "A Whole Language Program for Refuse Children", ERICED 290, 331, pp. 1-19.
- Cullinan, B. E. (1989). *Whole Language and Children's Literature*. Language Arts, 69, pp. 426-430.
- Goodman, K. S. & Goodman, Y. M. (1979). *Learning to reading is natural*. In L. B. Resnick & R. A. Weaver (Eds.). *Theory and Practice of Early Reading*, Vol. 1. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Asso. p. 152.
- Goodman, K, (1986). *What's whole in whole language?*, Heinemann Educational Books.
- Harste, J. C., Short, K. G. & Burke, C. L. (1988). *Creating classrooms for authors : The reading-writing connection*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Hirsh, E. & Niedemeyer, F. C. (1973). The effects of tracing prompts and discrimination training on kindergarten handwriting performance, *Journal of Educational Research*, 67, pp. 81-86.
- Johnes, D. H. (1971). *Teaching children to Read*, N.Y. : Harpper & Row Publishers.
- Lenneberg, E. H. (1964). Language disorders in children. *Havard Educational Review*. 34.
- Mason, J. M. (1978). *Acquisition of knowledge about reading and preschool period : An update and extension*. Teach. Report. No. 318.
- Mein, R. (1961). A study of the oral vocabularies of severely subnormal patients. *American Journal of Mental Deficiency Research*, 5.
- Owens, R. E. (1995). *Language disorders*. Needham Heights, MA : Simon & Schuster Company.
- Petty, W. T., D. C., & Becking, M. E. (1981). *Experiences in Language*, Boston :

Allyn Bacon.

Ribowsky, H. (1985). The Effects of a Code Emphasis Approach and a whole language approach upon Emergent Literacy of Kingergarten Children, *Eric Ed* 269-720, 1-28.

Schickedanz (1990). *Toward Understanding Children*, Boston : Little Brow.

Smith, R. M. (1974). *Clinical Teaching*. New York: McGraw-Hill.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybook. *Reading Research Quarterly*, 20, 464.

Teale, W. H. & Sulzby, E (1989). *Emergent literacy: New perspectives in emerging literacy*. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Young children learn to read and Write* (pp. 1-15). Mowark, DE : International Reading Association.

Whleer, M. E. (1975). *Untutored Acquisition of Writing Skill*, Unpublished Doctorial Dissertation, Department of Human development, Cornell University.

Wolf, T. (1977). Reading Reconsidered. *Harvard Educational Review*, 47(3), pp. 411-429.

<부록 1 : 읽기자료>

1. √ 표가 있는 곳을 띄어 읽어 봅시다.

영수는 도서관에 갔습니다. √ 아버지를 따라서
갔습니다. 사람들이 참 많았습니다. √ 모두 책을
읽고 있었습니다. √ 책장을 소리 나지 않게 넘겼습
니다. 영수도 아버지 옆에서 책을 보았습니다. √
조용히 그림책을 보았습니다.√

2. 다음 글을 √표를 하면서 바르게 띄어 읽어 봅시다.

어머니하고 시골 농장에 갔습니다. 노란 개나리와
분홍 진달래가 활짝 피어 아름다웠습니다. 할아버
지는 나무를 옮겨 심었습니다. 나도 도왔습니다. 땀
이 났습니다. 다리도 아팠습니다. 그래도 나는 기분
이 좋았습니다.

3. 괄호 안의 낱말 중에서 바른 낱말에 ○표 하세요.

- 1) 할아버지의 (심부름 / 신부름)을 갔습니다.
- 2) (장년 / 작년)에 이사를 왔습니다.
- 3) 할머니에 대한 (기억 / 기억)이 납니다.
- 4) 나무꾼이 (지개 / 지게)를 지고 갑니다.
- 5) 시골집에는 (장독대 / 장독때)가 있습니다.
- 6) 나는 (젓가락질 / 젓가락질)을 잘 합니다.
- 7) (책꽂이 / 책꽂지)에 책이 가득합니다.
- 8) 줄기는 (초록색 / 초녹색)입니다.

4. 토머스 에디슨

1847년, 토머스 에디슨은 미국의 한 가난한 집에서 태어났다. 그는 어려서부터 무엇이든지 예사롭게 보지 않았으며, 탐구심도 매우 강하였다. 어느 따뜻한 봄날이었다. 토머스가 오랫동안 보이지 않자, 어머니는 아들을 찾아다녔다. 한참만에야 겨우, 헛간에 쪼그리고 앉아 있는 토머스를 찾아냈다. =중략= 이 소년이 바로 나중에 발명왕이 된 토머스 에디슨이다. 인류 역사에 큰 빛을 남긴 그의 이름은 앞으로도 길이 전해질 것이다.

- 1) 어린 토머스는 왜 헛간에 앉아 있었습니까?
- 2) 토머스는 열두 살이 되면서부터 무슨 일을 하였습니까?
- 3) 토머스가 기차에서 계속 일을 할 수 없게 된 까닭은 무엇입니까?
- 4) 일이 일어난 차례대로 “토머스 에디슨”의 내용을 간추려 봅시다.

【차례가 드러나게 쓰기】

[Empty text box]



[Empty text box]



열두 살 때부터 기차 안에서 실험을 하며 신문을 만듦.



[Empty text box]



[Empty text box]

5. 아래 문장을 읽고 어울리는 그림을 찾아오려 붙이세요.

취 가 있 어 요

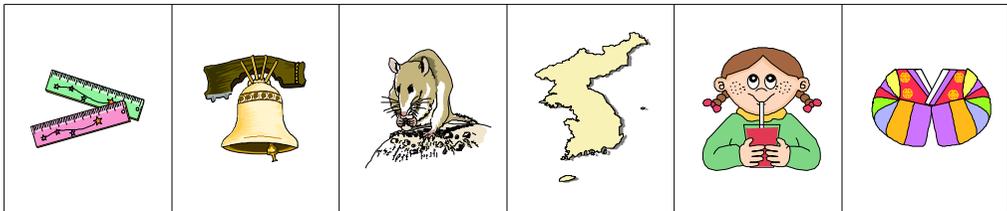
자 가 있 어 요

저 고 리 를 입 어 요

종 이 있 어 요

지 도 가 있 어 요

주 스 를 마 셔 요



<부록 2 : 쓰기자료>

국 어	조사 익히기 : 주격 조사 2	날짜	월	일
조 사		이름		

※ 다음 그림을 보고 알맞은 말을 보기에서 찾아 □ 안에 써 넣으시오.

<보기> 은, 는

1. 교실□ 아이들로 소란합니다.
2. 창수□ 진태를 잡으려고 뛰어잡니다.



3. 사과□ 빨강습니다.
4. 현주□ 사과 한 개를 가지고 있습니다.

5. 우리 선생님□ 남자입니다.
6. 선생님 조끼□ 파란색입니다.



7. 수아□ 걱정이 있습니다.
8. 수아 머리□ 걱정으로 가득 찼습니다.

9. 수학여행□ 즐겁습니다.
10. 우리□ 수학여행을 갑니다.



월

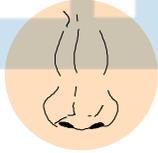
일 이 름

평
가



※ 다음 문장 안에 빠진 글자를 넣어 보세요.

1. 지철이 ()는 예뻐요.



2. 종우가 크리스마스 ()를 만들어요.



3. ()는 ()가 길어요.



4. ()로 사진을 찍어요.



<부록 3 : 총체적 언어교수프로그램의 형성평가문제>

환경영역	주제	제제	상황	회수	읽기형성 평가문항
II. 학교생활	즐거운 학교	친구, 선생님	친구야, 안녕 선생님, 있잖아요	1	친구 선생님 인사 아저씨 아주머니 안녕 하세요 선생님, 안녕하십니까? 저는 어제 머리가 아팠어요. 엄마랑 시장에 갔어요. 날씨가 좋아요
	학급생활	우리반 수업시간	우리반 에는요 점심식사	2	책상 의자 칠판 시계 청소 쓰레기 깨끗이 치워요 비로 교실을 쓸어요 급식실로 가야해요 점심시간이 기다려져요
			읽기가 재미 있어요	3	꽃 보람 희망 완두콩 꼬투리 완두콩이 사이좋게 살고 있었어요. 세상이 초록빛인 줄만 알았어요. 앞날이 궁금해지지 시작했어요. 목소리는 떨렸어요. 하느님께 감사의 기도를 드렸어요.
	학교행사	학교생활	운동회 이야기 전하기	4	체육 만국기 단거리 달리기 배구 농구 신족구 1등으로 달려요 낫다리밟기를 해요 응원가를 부릅니다 에디슨이야기가 재미있어요
			나누어주세요 소풍	5	과자 선물 책 노트 천원 소풍을 가요 도림사가 멀어요 스쿨버스를 기다려요 걷기가 힘들어요 친구들과 맛있게 먹어요
III. 지역사회생활	공공기관	안전, 고마워요, 편리해요	경찰서 동사무소 도서관	6	대출증 반납 도서관 경찰서 읍사무소 길 건너편에 가자 책을 빌려요 경찰서가 어디예요? 112 구조대로 전화해요 농협에서 돈을 찾아야 해요
	소비생활	쇼핑 함께 타고 가요	슈퍼에서 버스예절과 버스이용	7	가격 빅마트 아이스크림 진열대 점원 영수증 얼마예요? 포장해 주세요 배달해 주세요 차비 냈어요
	이동				
IV. 건강 및 여가생활	건강	약, 건강관리	몸이 아파요 우리가 만들어요	8	병원 해열제 감기약 독감 진료 체중은 말하기 싫어요 혼자서 바나나 셰이크 만들어요 만드는 법이 간단해요 깨끗한 손발을 해야 해요 양치질은 자기 전에 꼭 해요
	여가	주말에 뭘할까 재미 있어요	TV나 영화보기 동요나 가요	9	가요 가수 영화배우 영화관 드라마 영화보러 선생님과 가요 장동건은 잘생겼어요 동요보다 가요가 더 좋아요 춤은 이효리가 잘 춰요 일요일에는 드라마를 많이 봐요
			여행	가족여행	10

환경영역	주제	제제	상황	회수	쓰기형성 평가문항
II. 학교생활	즐거운 학교	친구 선생님	친구야, 안녕 선생님, 있잖아요	1	친구 선생님 인사 아저씨 아주머니 안녕하세요 안녕히 가세요 고맙습니다. 미안합니다. 반갑습니다.
	학급생활	우리반	우리반 에는요 점심식사	2	책상 칠판 시계 청소 쓰레기 깨끗이 청소해요 교실을 쓸어요 점심시간이 좋아요 반찬이 뭘까? 밥을 다 먹어요
		수업시간	읽기가 재미있어요	3	오형제 꽃 보람 희망 완두콩 사이좋게 살았어요. 신나는 일들 궁금해지지 시작했어요. 목소리가 떨렸어요. 감사의 기도를 드렸어요.
	학교행사	학교생활	운동회 이야기 전하기	4	체육 만국기 단거리 달리기 배구 농구 족구 줄넘기 탁구소리가 재미있어요 응원가를 불러요 상품이 궁금해요
			나누어주세요 소풍	5	과자 선물 책 노트 천원 소풍을 가요 도림사가 멀어요 용돈이 필요해요 걷기가 힘들어요 김밥 좀 드세요
III. 지역사회생활	공공기관	안전고마워요 편리해요	경찰서 동사무소 도서관	6	대출 반납 도서관 경찰서 급해요 책을 빌려요 경찰서가 어디예요? 112로 전화해요 119 구조대 농협에서 돈을 찾아요
	소비생활	쇼핑	슈퍼에서 버스에 절과 버스이용	7	가격 빅마트 아이스크림 점원 영수증 위험해 여기서 기다리자 배달되나요? 차비 냈어요 먼저 타세요
	이동	함께 타고 가요			
IV. 건강 및 여가생활	건강	약	몸이 아파요 우리가 만들어요	8	병원 간호사 감기약 독감 요리 몸무게를 재요 바나나 셰이크를 만들어요 혼자서 병원에 갑니다. 손발이 깨끗해요 양치질은 꼭 해요
		건강관리			
	여가	주말에 뭘 할까? 재미있어요	TV나 영화보기 동요나 가요	9	가요 가수 영화배우 시청 드라마 영화관에 가요 멋진 배우가 있어요 나는 가요가 더 좋아요 춤추고 노래하기는 즐거워요 나는 일요일에 게임을 합니다.
여행		가족여행	10	바다 물놀이 드라이브 공놀이 모래성 모래장난을 했어요 비누로 씻어요 언제나 즐거워요 바다에서 놀아요 할아버지와 함께 갔어요 나는 제주도를 다녀왔어요	

<부록 4 : 총체적 언어교수 학습지도안 1>

단원	국어	본시 주제	동화 줄거리 말하기				
학생	학생 2	학생 1	학생 3				
학습목표	▶ 동화를 읽고 기억해서 줄거리와 느낀 점을 말할 수 있다.	▶ 동화를 감상한 후 동화 내용을 보며 줄거리를 말할 수 있다.	▶ 동화를 감상하고 줄거리 요약 속에 들어갈 적절한 단어를 찾아 넣을 수 있다.				
단계	학습내용	교수 학습 활동			시간	자료 및 유의점	
		교사	학생				
			학생 2	학생 1	학생 3		
도입	▶ 동기유발	▶ 기억에 남은 동화는? ▶ 학습 내용 소개 하기	▶ 가장 재미있었던 동화를 자유롭게 이야기함 ▶ 동화의 주인공 상상해서 그려보기 ▶ 바르게 앉아서 듣기			7'	*컴퓨터 *그림자료
	▶ 학습목표						
전개	▶ 동화감상	▶ 동화를 애니메이션으로 보여 준다.	▶ 애니메이션을 감상하며 이야기 흐름을 정리한다.	▶ 애니메이션을 감상하며 줄거리 흐름을 찾는다.	▶ 애니메이션을 감상하며 주인공을 찾아본다.	30'	*컴퓨터 *동화 애니메이션 자료
		▶ 동화책을 읽게 한다.	▶ 동화를 자세히 읽으며 모르는 단어를 찾아 뜻을 기록한다.	▶ 동화를 자세히 읽으며 모르는 단어를 찾아 뜻을 기록한다.	▶ 선생님과 함께 동화를 읽고 모르는 단어는 질문한다.		*국어사전 *컴퓨터 *단어 카드
	▶ 내용이해 (OX퀴즈 게임)	▶ 동화의 내용을 OX퀴즈 문제로 낸다.	▶ 문제를 자세히 듣고 퀴즈를 풀이 한다.	▶ 문제를 자세히 듣고 퀴즈를 풀이 한다.	▶ 힌트를 언어 퀴즈를 풀이한다.		

단계	학습내용	교수 학습 활동				시간	자료 및 유의점
		교사	학생				
			학생 2	학생 1	학생 3		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 줄거리 요약 ▶ 끝말잇기 게임 ▶ 상상력 키우기 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 줄거리를 정리하고 발표하게 한다. ▶ 끝말잇기 단어를 말한다. ▶ 뒷이야기를 상상해서 말해 보게 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 내용을 보지 않고 줄거리를 기억해서 요약하고 느낌을 정리해 발표한다. ▶ 떠오르는 단어를 자신있게 말한다. ▶ 뒷이야기를 상상해서 두문장 이상으로 자유롭게 발표한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 내용을 보고 줄거리를 요약해 서로 바꾸어 읽어 본다. ▶ 옆친구의 도움을 받아 단어를 적절하게 말한다. ▶ 뒷이야기를 상상해서 한 문장으로 자유롭게 발표한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 기본 줄거리가 요약된 학습지에 적절한 단어를 보기에서 찾아 줄거리를 채운다. ▶ 힌트를 얻어 끝말을 이어간다. ▶ 뒷이야기를 상상해서 떠오른 대로 발표한다. 	<ul style="list-style-type: none"> * 학습지 * 칭찬과 보상을 많이 한다. * 국어 사전 	
정리 및 평가	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습정리 ▶ 형성평가 ▶ 차시 예고 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습지 배부 ▶ 형성평가 문항 제시 ▶ 그림책 만들기와 동시 감상 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 주관식 문제 학습지를 스스로 풀 수 있다. ▶ 형성평가 문항을 읽고 풀이 답한다. ▶ 완두콩 오형제를 그림책으로 만들기 / 동시 외우고 그림으로 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 객관식 문제 학습지를 서로 물어가며 풀 수 있다. ▶ 형성평가 문항을 읽고 풀이 한다. ▶ 완두콩 오형제를 그림책으로 만들기 동화/다시 읽기/동시 반복 낭송하고 받아쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 선생님의 도움을 받아 학습지를 풀 수 있다. ▶ 형성평가 문항을 읽고 OX로 답한다. ▶ 완두콩 오형제를 그림책으로 만들기 / 동화 다시 읽기/동시 따라 읽어 보고 그림에 색칠하기 	<ul style="list-style-type: none"> * 수준별 학습지 * 컴퓨터 * 화이트보드 	

학생 1의 수준별 과제학습지

1. 다음 문장을 또박또박 읽고 발음해 봅시다.
 - 1) 한 꼬투리 속에 완두콩 오형제가 살았습니다.
 - 2) 완두콩 싹은 아픈 소녀에게 희망을 주었습니다.
 - 3) 완두콩 꽃은 하나님의 선물이었습니다.
2. 다음 단어의 뜻을 찾아 써봅시다.
 - 1) 꼬투리 : 2) 호들갑 :
 - 3) 희망 : 4) 선물 :
3. 다음 '완두콩 오형제'의 줄거리에 들어갈 단어를 쓰시오.

한 □□□ 속에 □□□ 오형제가 살았다. □ 번째, □ 번째, □ 번째, □ 번째 콩알은 멀리가게 되었는데, □□ □□콩알은 가난한 집 □□□에 떨어져 □을 피웠다. 아픈 소녀는 아무도 돌봐주지 않은데도 완두콩이 □을 피우는 것을 보고 □□을 갖게 되었습니다. 완두콩 꽃은 하나님이 주신 □□이라고 생각했습니다.

학생 2의 수준별 과제학습지

1. 『완두콩 오형제』를 읽고 다음 단어와 관련된 문장을 적어 보세요.
 - 1) 한 꼬투리 속 2) 완두콩 싹 3) 완두콩 꽃
2. 다음 『완두콩 오형제』의 줄거리를 기억해서 완성하시오.
3. 『완두콩 오형제』를 읽고 느낀 점을 간단히 적어 보세요.

학생 3의 수준별 과제학습지

1. 다음 단어를 읽어 보세요.
 - 1) 완두콩 2) 오형제 3) 다섯 번째
 - 4) 싹 5) 선물 6) 희망
2. 다음 불러주는 단어를 받아쓰세요.
 - 1) 2) 3) 4)
3. 다음 '완두콩 오형제'의 줄거리에 들어갈 단어를 <보기>에서 찾아 쓰시오.

한 꼬투리 속에 □□□ 오형제가 살았는데 노란색이 되어 모두 멀리 가고 싶어했습니다. 첫 번째, 두 번째, 세 번째, 네 번째 콩알은 멀리가게 되었는데, □□ □□콩알은 가난한 집 창턱에 떨어져 □을 피우게 되었습니다. 가난한 집에 살던 아픈 소녀는 아무도 돌봐주지 않은데도 완두콩이 싹을 피우는 것을 보고 □□을 갖게 되었습니다. 완두콩 꽃은 하나님이 주신 □□이라고 생각했습니다.

<보기> 완두콩, 꼬투리, 초록색, 여섯 번째, 다섯 번째, 싹, 꽃, 보람, 희망, 선물, 보물,

문항	평가요소	수준별 형성평가	정답	수준별
1	내용이해	<OX 문제> 어느 가난한 집 창턱에 떨어져 꽃을 피운 완두콩은 다섯 번째 콩알이었다.	O	학생 3
2	주제찾기	<OX 문제> 완두콩은 스스로 싹을 피우지 못하고 아픈 소녀 어머니의 도움을 받아 싹을 피워 소녀에게 희망을 주었다.	X	학생 1 학생 2
3	중심내용	완두콩이 소녀에게 준 가장 중요한 선물은 무엇이었나요? ① 향기 ② 열매 ③ 희망 ④ 넝쿨손 ⑤ 따듯한 봄	3	학생 1 학생 3
4	주제찾기	아픈 소녀가 희망을 갖게 된 이유로 알맞은 것은? ① 완두콩이 너무 예뻐서 ② 아무도 돌봐주지 않은데도 완두콩이 스스로 싹을 피워서 ③ 엄마가 완두콩 넝쿨손에 받침대를 해줘서 ④ 완두콩이 햇빛을 좋아해서 ⑤ 완두콩이 콩을 많이 열게 해서	2	학생 1 학생 2

《동화자료 : 완두콩 오형제》

한 꼬투리 속에 다섯 개의 완두콩이 사이좋게 살고 있었어요.
완두콩 오형제는 모두 똑같은 초록색 옷을 입은 데다가 꼬투리도 초록색이어서 세상이 초록빛인 줄만 알았어요.
“우리가 크면 어디로 갈까? 바깥세상에는 새롭고 신나는 일들이 많을 거야.”
완두콩 오형제는 앞날이 궁금해지지 시작했어요. 그러던 어느 날 완두콩들은 노란색이 되었어요. “어, 세상이 노랗게 변했네.” 완두콩 오형제가 놀라 호들갑을 떨고 있을 때 갑자기 꼬투리가 흔들리더니 누군가의 주머니 속으로 들어갔어요. “우리 중 누가 가장 멀리 가게 될까?” 완두콩 오형제는 가슴이 설레었어요. 드디어 “딱”하고 꼬투리가 터지면서 완두콩 오형제는 한 소년의 손바닥에 놓였어요. “하하, 총알로 쓰면 딱 맞겠

다.” 이윽고 소년은 완두콩 한 알을 장난감 총 속에 집어넣었어요.

“난, 아주 먼 곳으로 날아갈 거야. 안녕!”

그러면서 첫 번째 콩알이 사라졌어요. “난, 해님에게 가고 싶어.”

<<중간 생략>> 추운 겨울이 지나고 따뜻한 봄이 돌아왔어요. 어느 날 아침 어머니가 일을 나가려고 할 하는데 소녀가 햇빛에 반짝이는 창문을 바라보며 말했어요.

“엄마, 저기 바람에 흔들리고 있는 게 뭐예요?”

“어머, 완두콩 싹이네. 어떻게 여기서 싹이 텄을까? 하느님이 네게 주신 선물인가 보다.” 어머니는 몹시 신기해 하셨어요. 그날 밤 소녀가 말했어요.

“엄마, 어쩐지 제 병이 나을 것 같아요. 저 완두콩은 아무도 돌봐주지 않았는데도 싹이 텄어요. 저도 다 나아서 햇볕이 내리쬐는 밖으로 나가게 될 거예요.”

소녀 또한 완두콩 넝쿨을 바라보는 동안 점점 건강해졌어요.<<중간 생략>>

“어머나, 드디어 꽃이 피려나 보다.” 어느 날 아침, 어머니가 창문을 활짝 열고 기쁜 목소리로 외쳤어요. “정말요. 어디 봐요.”

소녀는 어느 새 튼튼해진 다리로 걸어와 완두콩에 입을 맞추었어요.

“이 꽃은 하느님이 네게 희망을 잃지 말고 살아가라고 내려주신 선물이 틀림없어.”

어머니의 목소리는 떨렸어요. 소녀는 완두콩을 보며 매일매일 하느님께 감사의 기도를 드렸어요.

<부록 5 : 총체적 언어교수 학습지도안 2>

단원	국 어		본시주제	조리 순서표를 보고 바나나 셰이크 만들기				
일 시	2005. 11. (교시)		대상	남:1 여:2 계:3	장 소	학습 도움실	지도 교사	정숙경
소집단	학생2		학생3			학생1		
학습 목표	순서표를 읽고 순서대로 100% 수행할 수 있다		순서표를 읽고 교사의 언어적 단서를 얻어 80% 수행할 수 있다.			순서표를 보고 교사의 도움을 받아 수행할 수 있다.		
수업 활동	<ul style="list-style-type: none"> · 순서표 읽기 · 조리순서 말하기 · 순서대로 행하기 		<ul style="list-style-type: none"> · 순서표 읽기 · 도움 받아 조리순서 말하기 · 도움 받아 순서대로 행하기 			<ul style="list-style-type: none"> · 순서표 읽기 · 도움 받아 순서표 나열하기 · 순서표 대로 재료 넣기 		
단계	지도요소	교사활동	학 생 활 동			시 간	자료 및 유의점	
준비 활동	<ul style="list-style-type: none"> · 동기 유발 · 학습 문제 제시 	<ul style="list-style-type: none"> · 이름 부르기 · 준비된 재료 보여주고 흥미 유발 · 학습문제 제시 	<ul style="list-style-type: none"> · 인사하기 · 자료대에 제시된 재료를 보고 상황 인식하기 <ul style="list-style-type: none"> - 제시된 재료보고 이름 말하기 - 자기가 좋아하는 것 말하기 · 학습문제 다함께 읽기 			8 분	자) 믹서기, 바나나, 우유, 아이스크림컵,	
	<ul style="list-style-type: none"> · 요리에 맞는 재료 파악 · 요리순서 읽기 · 순서대로 나열하기 · 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> · 필요한 재료와 기기소개 · 만드는 순서표를 보고 차례대로 읽어 보게 하기 · 만드는 순서대로 맞춰 읽기 · 순서표대로 재료를 넣어 직접 만들어 보기 	<ul style="list-style-type: none"> · 재료를 보고 그이름을 말하기 · 스스로 천천히 읽기 · 언어적 단서에 따라 만드는 순서를 나열하기 · 읽은 순서표에 따라 스스로 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> · 재료를 보고 재료의 명칭읽기 · 교사의 도움을 받아 번호순으로 읽기 · 구체적인 지시에 따라 순서표를 번호대로 나열하기 · 순서표를 하나하나 읽고 단서를 얻어 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> · 재료와 기기의 이름을 따라 말하기 · 도움을 받아 번호순으로 따라읽기 · 도움을 받아 순서표의 그림을 번호대로 나열 · 순서대로 하나하나 따로 읽고, 도움을 받아 재료 혼합하기 		30 분	자) 문자카드 자석 요리재료 유) 요리의 순서를 인지하도록 하고 너무 조음 자체에 신경 쓰지 않도록 한다.

정리 활동	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학습내용 정리 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 여러 가지 재료를 섞은 셰이크를 먹어보고 그 맛을 말해보기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 셰이크를 컵에 따른 후, 맛있게 먹기 <ul style="list-style-type: none"> -맛있어요 -좋아요 -이상해요 등등(예상답변) 	7 분	유) 컵에 따라서 친구와 선생님들께 서로 권해 드려 나누어 마시게 한다.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 차시 예고 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 차시예고 하기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다음 시간에 공부할 문제 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> -TV시간표를 함께 읽고, 공부해 보자 		

학습과정 수행 능력 평가		
평가관점	평가지기	평가방법
· 순서표를 읽고, 차례대로 셰이크를 만들 수 있는가?	학습활동중	관찰
· 순서표를 차례대로 맞추어 나열할 수 있는가?	"	"
· 순서대로 넣을 재료를 찾아 넣을 수 있는가?	"	"