

2011년 8월

박사학위 청구논문

언어경험접근법을 활용한  
유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 효과

조선대학교 대학원

교육학과

박태숙

언어경험접근법을 활용한  
유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 효과

The Development and Effects of  
the Early Childhood Field Experience Program  
Based on the Language Experience Approach

2011년 8월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

박태숙

언어경험접근법을 활용한  
유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 효과

지도교수 박주성

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2011년 4월

조선대학교 대학원

교육학과

박태숙

# 박태숙의 박사학위 논문을 인준함

위원장	광신대학교	교수	박상희
위원	남부대학교	교수	박 윤
위원	광주보건대학	교수	이효숙
위원	조선대학교	교수	서 현
위원	조선대학교	교수	박주성

2011년 6월

조선대학교 대학원



# 목 차

ABSTRACT .....	v
<b>I. 서 론 .....</b>	<b>1</b>
A. 연구 필요성과 목적 .....	1
B. 연구 문제 .....	5
C. 용어 정의 .....	5
<b>II. 이론적 배경 .....</b>	<b>7</b>
A. 언어경험접근법과 현장체험활동 .....	7
B. 문해능력 .....	25
C. 창의성 .....	37
D. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동과 문해능력 및 창의성 .....	42
<b>III. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 .....</b>	<b>48</b>
A. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 절차 .....	48
B. 교육내용 개발 절차 .....	49
C. 교수·학습 방법 개발 절차 .....	57
D. 교사 역할 .....	63
E. 환경 구성 .....	64
F. 평가 .....	65
G. 예비연구 .....	65
H. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 최종안 .....	66
<b>IV. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 효과 검증 .....</b>	<b>72</b>
A. 연구대상 .....	73
B. 연구도구 .....	73
C. 연구절차 .....	79
D. 자료처리 .....	97
E. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 효과 분석 .....	98

V. 논의 및 결론 .....	103
A. 요약 .....	103
B. 논의 및 결론 .....	107
C. 제언 .....	114
참고문헌 .....	115
부록 .....	128

## 표 목 차

<표 1> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 장소 및 활동 추출 과정 .....	53
<표 2> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 주제와 활동내용 .....	55
<표 3> 언어경험접근법의 교수·학습 단계 근거 .....	57
<표 4> 현장체험활동의 교수·학습 단계 근거 .....	58
<표 5> 현장체험활동의 교수·학습 단계 구성 과정 .....	59
<표 6> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 교수·학습 단계 구성 과정 .....	62
<표 7> 예비활동의 주제 및 활동 목표(예) .....	65
<표 8> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 목표 구성 과정 .....	68
<표 9> 실험처치 일정 .....	72
<표 10> 연구 대상의 문해능력 및 창의성 사전 검사 결과 .....	73
<표 11> 창의성 소검사의 내용 및 측정요인 .....	78
<표 12> 실험집단의 일과 운영 및 활동단계별 내용 .....	81
<표 13> 실험집단의 활동목표 및 활동내용 .....	83
<표 14> 교수·학습 활동안 1단계 예시(사전 활동: 활동 주제 알아보기) .....	85
<표 15> 교수·학습 활동안 2단계 예시(본 활동: 활동 경험하기) .....	88
<표 16> 실험집단의 교수·학습 계획안 3단계 예시(사후 활동 ① 활동 경험 이야기나누기) .....	91
<표 17> 실험집단의 교수·학습 계획안 4단계 예시(사후 활동 ② 활동 경험 글로 쓰기) .....	93
<표 18> 실험집단의 교수·학습 계획안 5단계 예시(사후 활동 ③ 활동 심화 경험 나누기) .....	94
<표 19> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 수용어휘능력에 미친 효과 .....	98
<표 20> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 표현어휘능력에 미친 효과 .....	99
<표 21> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 구문이해능력에 미친 효과 .....	99
<표 22> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 쓰기능력에 미친 효과 .....	100
<표 23> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 창의성 전체에 미친 효과 .....	100
<표 24> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유창성에 미친 효과 .....	101
<표 25> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 융통성에 미친 효과 .....	101
<표 26> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 독창성에 미친 효과 .....	102
<표 27> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 상상력에 미친 효과 .....	102

## 그림목차

[그림 1] Kohonen(1989)의 언어경험접근법 .....	11
[그림 2] Dixon and Nessel(1983)의 언어경험접근법 .....	12
[그림 3] Morrow(2001)의 언어경험접근법 .....	14
[그림 4] Hall(1970)의 언어경험접근법 .....	16
[그림 5] 문장 해석의 역동 모델(Owens, 2007) .....	30
[그림 6] LEA를 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 절차 .....	47
[그림 7] LEA를 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육 목적 및 목표 추출 과정 .....	50
[그림 8] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육 내용 추출 과정 ..	52
[그림 9] 김정선(2002)의 언어경험접근법 중심 나들이 교수·학습 단계 .....	60
[그림 10] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 교수·학습 단계 구성 결과 .....	63
[그림 11] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 최종안 .....	66
[그림 12] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교수·학습 단계 .....	70
[그림 13] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 효과 검증 절차 .....	72
[그림 14] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 교수·학습 단계 .....	84
[그림 15] 소방서에 다녀 온 후의 유아 활동 결과물 .....	96

# ABSTRACT

## The Development and Effects of the Early Childhood Field Experience Program Based on the Language Experience Approach

Park, Tae-Sook

Advisor : Prof. Park, Joo-Sung, Ph.D.

Department of Education

Graduate School of Chosun University

This study's purpose was to develop the Early Childhood Field Experience Program(ECFEP) based on the Language Experience Approach(LEA) and to test the effects of the developed program on young children's literacy and creativity. For these purposes, we set research questions as follows. First, how are the development and composition of the ECFEP based on the LEA? Second, what effects does the ECFEP based on the LEA have on the children's literacy and creativity? The results of this study to answer these questions are summarized as follows.

We developed the ECFEP based on the LEA through literature review, consultation with field teachers, specialists' guidance, and the results of previous studies. The goals of the program were: to enhance young children's literacy, namely, reading comprehension, vocabulary ability and writing ability; and to enhance creativity, specifically, flexibility, fluency, originality and imagination.

For the contents of education, we selected the listening, speaking, reading and writing domains. Through the ECFEP based on the LEA, children experienced the four types of contents of education for the development of their literacy and creativity. The program consisted of various themes that might provide young children with rich experiences and topics of conversation as well as opportunities

to stimulate their imagination.

Through consultation with field teachers and specialists in early childhood education, we designed an activity as a 3 days' course for the process and stages of each activity. The first day was for examining the themes of activity as the first stage, the second day was for experiencing activities as the second stage, and the third day was for talking together about activity experiences as the third stage, writing about activity experiences as the fourth stage, and sharing advanced activity experiences as the fifth stage.

The teacher's roles were defined as experience provider, encourager, guide, assistant, proxy, and receiver. The teacher's responsibilities in the classroom environment included: posting activity materials, compiling the results from surveys, preparing activity materials for writing, assemble the children's experience books and display them in the book center. Assessment was made on literacy and creativity in accordance with the objective and goals of this study.

We tested how the ECFEP based on the LEA affected young children's literacy and creativity. In order to answer the research questions, we sampled 40 four and five year old children at N Child-Care Center in Gwangju.

Rating scales used to answer the research questions. Productive vocabulary ability was tested with the "Picture Vocabulary Test (REVT E)" standardized by Kim Yeong tae et al. (2009) for Korean children, and receptive vocabulary ability was tested with the "Picture Vocabulary Test (REVT R)" standardized by Kim Yeong tae et al. (2009) for Korean children. Syntactic comprehension was tested with the standardized Syntactic Comprehension Test (2009) prepared based on TOLD 2 (Test of Language Development 2, Primary) developed by Phillips and Donald (1988), adapted into Reading Comprehension Test (1994) for the Korean situation by Seoul Community Rehabilitation Center, and revised and supplemented by Bae So yeong, Lim Seon sook, Lee Ji hee, Jang Hye seong, et al. In addition, writing ability was tested with an instrument categorized by Sulzby (1985), and Sulzby, Barnhart and Hieshima (1989), and supplemented for this

study. Children's creativity was assessed with the "Comprehensive Creativity Test for Young Children" developed by Jeon Gyeong won (2000).

The research procedure was as follows: preliminary research, training of assistant researchers and teachers, pretest, experimental treatment, posttest, and analysis of results. The experimental treatment was performed from August 3 to October 15, 2010. Each field experience activity based on the LEA consisted of three sessions, and a total of 30 experimental sessions were conducted. In the experimental treatment, the 40 young children in the experimental group participated in the ECFEP based on the LEA.

In data processing, creativity was rated by Jeon Gyeong won's Happy Creativity Institute of Hakjisa, and literacy was rated by the present researcher and assistant researchers. The results were analyzed through *t*-test using SPSS 15.0.

The results of this study are summarized as follows.

First, the ECFEP based on the LEA was effective for enhancing receptive vocabulary ability, productive vocabulary ability, and syntactic comprehension of young children's literacy, but its effect was not significant for writing ability.

Second, the ECFEP based on the LEA was effective for enhancing young children's creativity (fluency, flexibility, originality, and imagination).

As these results indicate that the ECFEP based on the LEA is an effective teaching strategy for enhancing young children's literacy and creativity. The results of this study may be applicable in planning educational activities for enhancing young children's literacy and creativity in the field of early childhood education.

# I. 서론

## A. 연구 필요성과 목적

일반적으로 교사가 가진 지식과 경험을 일방적으로 제시하는 것보다 학습자의 경험을 중심으로 학습하는 것이 더 효과적이다(Dearden, 1972). Dale(1969)은 교수매체 분류에서 상징과 언어를 가장 추상적인 매체로, 그리고 목적적 경험을 가장 구체적인 매체로 분류하였다. 그는 또한 사람은 자신이 읽은 것의 10%, 들은 것의 20%, 본 것의 30%, 보고 들은 것의 50%, 직접 말해 본 것의 70%, 그리고 자신이 직접 경험한 것의 90%를 기억한다고 주장하였다. 따라서 어떤 목적의식을 가지고 직접 경험해 보고, 경험한 내용을 직접 말해보고 글을 써보는 것은 학습 효과성을 높이는데 도움이 될 것이다.

Dewey(1926)는 유아가 학습 기술과 학습 과정에 대한 경험이 있으면 호기심이 발달하고 학습에도 능동적으로 참여한다고 하였다. 이는 교육은 경험의 재구성이며 이를 통해 학습자의 삶이 풍성해지기 때문일 것이다(팽영일, 2000 재인용). 따라서 유아교육도 유아들이 학습에 능동적으로 참여하도록 유아들의 언어, 관심사, 생활경험과 밀접하게 연관되어야 한다(Ashton-Warner, 1963; Goddard, 1958). 이는 학습자는 자신의 관심이 자료의 내용에 있을 때 읽기능력의 발달이 최대로 성취되며(Goodman & Goodman, 1979), 자신의 경험이나 생각을 바탕으로 하는 이야기 만들기에 보다 흥미를 가지기 때문이다(Brown, 1994; Hall, 1970; Smith & Johnson, 1980). 더욱이 유아기는 문해 발달이 시작되는 중요한 시기로서 이 시기의 언어 경험은 이후 학교에서의 성취와도 관련성이 높다(Darling & Westberg, 2003; Neuman & Dickinson, 2003). 따라서 유아기 언어 학습은 학습자인 유아의 경험에 기초하여 설계하고 제공할 필요가 있다.

언어활동 중에서 아동의 경험을 중요시하는 언어경험접근법(Language Experience Approach: LEA)은 교사가 학습자인 유아의 경험을 바탕으로 언어활동을 제공하는 교수법으로서(이경화, 조순옥, 김정원, 심은희, 이연규, 이문정, 2003; 이성은, 1994; 이차숙, 2005; 정남미, 2005; 주영희, 2001; Joanne & Richard, 2000, 2005; Harris & Smith, 1980; Nettles, 2006), 유아의 개인적 경험이 이야기 거리가 되고 책의 소재가 되어 함께 읽는 공유의 과정을 통해 언어를 습득하도록 안내하는 언어학습 교수 전략이다. 그리고 이때 교사는 유아와 함께 언어학습 활동에 참여하여 유아와의 상호작용을 통해 유아의 문해 발달을 돕고 격려하는 역할을 한다(Vygotsky, 1986).



언어경험접근법은 넓게는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 모든 언어과정과 경험을 관련시키는 통합적인 지도방법이며, 좁게는 구체적인 읽기 지도방법이다(Anderson, 1984). 그리고 특히 새로 언어를 학습하기 시작하는 유아에게 보다 적합한 교수적 전략으로 소개되고 있다(Anderson, 1984; Harris 외, 1980; Stahl & Miller, 1989; Stauffer, 1965).

언어적 의사소통이 만들어지는 핵심으로 학습자의 경험과 언어와의 상호관계를 강조하며, 유아들은 자신의 개인적 경험과 아이디어를 듣고 말하고 쓰고 그것을 읽음으로써 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 간의 통합적 발달을 꾀할 수 있다(Heilman, Blair & Rupley, 2002). 즉, 개인적 경험과 생각에 대해 듣고, 말하고, 쓰고, 읽을 때 다른 언어영역들과 서로 통합될 수 있으며, 유아의 말이 읽기자료의 언어유형을, 유아의 경험이 자료의 내용을 결정할 때 가장 의미가 있다고 가정한다(Hall, 1970; Heilman, Blair & Rupley, 2002).

언어경험접근법은 읽기 준비도, 단어, 어휘력, 문맥적 단어, 이해력, 정확한 문장 구조와 같은 구체적인 기술들도 이야기를 편집하거나 교정하는 과정에서 기를 수 있는 효과적인 언어지도 방법이다(Lisa & Penny, 1977). 그리고 학습자들의 경험을 바탕으로 이루어지므로 유의미한 내용일 뿐만 아니라 학습자 상호간 공유된 선형적 지식으로 읽기자료에 대한 이해에도 도움이 되는 일종의 하향식 읽기 과정전략이다(Joanne & Richard, 2000, 2005). 또한 학습자들의 읽기에 대한 흥미도를 높이는데 특히 초기 읽기 지도에 무척 효과적이며(Allen, 1973), 개인적으로 의미 있고 즉시에 유용한 읽기 어휘 획득에 중요한 교수적 접근이다(Dixon & Nessel, 1983). 즉 언어경험에 기초한 접근은 학습자의 언어능력 향상에 도움을 제공할 수 있는 효과적인 교수전략이 될 수 있는 것이다.

Demos(1987)도 언어경험접근법이 학습자의 자연스러운 언어 사용을 촉진하고 개별 또는 집단 경험을 바탕으로 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 통합하며 구두 언어와 문자언어를 자연스럽게 연결할 수 있도록 돕고 나아가 창의성을 증진할 수 있는 교수접근이라고 언급하였다. 그리고 Veatch(1983)는 극도로 조직화·구조화·체계화된 읽기교수법이면서도 교사들이 텍스트 없이 교수하는 것을 허용하며 학습자 자신의 언어 사용을 위해 고안된 복합적이고 다양한 활동들을 포함하는 교수전략으로 소개하였다.

더욱이 최근 2007 개정 유치원 교육과정의 언어생활영역을 살펴보면 주변에서 친숙한 글자를 찾아 읽어 보고, 말이나 생각을 글로 옮길 수 있음을 알며 나아가 자신의 생각과 느낌을 글로 급적거리기를 즐거움 교육내용으로 제시하고 있다. 이러한 교육내용에 비추어 볼 때, 유아를 위한 언어교육활동으로 언어경험접근법은 유용할 수 있을 것이므로 충분히 계획된 프로그램을 개발하여 제공할 필요가 있다.

언어경험접근법이 유아 언어교육활동으로 성공하기 위해서는 유아에게 의미 있고 흥미로운 경험이 중요하다. 왜냐하면, 언어경험접근법의 전체 활동 흐름 속에서 유아들은

개인적이고도 공통적인 경험에 대해 이야기하고 글로 쓰고 읽는 과정에 참여하게 되기 때문이다. 더욱이 Dale(1969)은 인간은 경험한 것의 90%를 기억한다고 하면서 학습자의 발달단계가 낮을수록 직접적이고 구체적인 경험의 제공이 학습을 촉진시켜주고 이해력을 신장시킨다고 강조하였다. 이러한 측면에서 볼 때, 유아에게 제공되는 활동 중 흥미롭고 구체적인 경험을 가장 많이 제공할 수 있는 활동 중 하나는 현장체험활동일 것이다.

현장체험활동은 자칫 추상적이고 객관적인 지식을 제공할 수밖에 없는 교실 수업의 한계를 벗어나 학습자인 유아가 직접적이고 구체적인 경험을 할 수 있는 기회를 제공한다. 교육부(1993)는 현장체험활동에 대해 교실 밖에서 이루어지는 학습의 총칭으로 학습자로 하여금 생활 현장에 직면하게 함으로써 생활 경험과 시야를 넓히고 사회 요인 간의 관계를 보다 잘 이해시킬 수 있는 효과적인 학습방법이라고 소개하였다. 그리고 Walsh(1980)는 학습활동이라는 측면에서 현장체험활동은 오감을 모두 사용하여 활동하는 유아들에게 직접적이고 일차적인 학습을 가능하게 하는 학습 방법이라고 정의하고 있다. 또한 이경우와 이정환(1984)은 유아에게 관찰, 자료수집, 추론, 결론내리기 등의 좋은 기회를 제공하며, 현장체험활동을 통한 생생한 경험은 유아들의 학습에 대한 흥미를 발달시키고 교실에서의 학습을 강화시키고 확장시켜 주므로 유아들에게 매우 중요한 활동이라고 하였다. 이와 같이, 현장체험활동은 학습자인 유아에게 오감을 통한 구체적이고 실제적인 경험을 제공하는 중요하고 의미 있는 활동이라 할 수 있다. 따라서 현장체험활동은 언어경험접근법이 강조하는 학습자의 ‘경험’이라는 변인을 충족시킬 수 있는 활동이라고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서의 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이란 언어활동에 있어서 중요한 변인인 유아의 경험을 ‘현장체험활동’에서 찾는 교수적 접근법이라고 규정하고자 한다.

언어경험접근법은 읽기 이해력과 어휘력(Buckner 등, 1978), 듣기 이해력(Reeves & Kazelskis, 1989), 읽기능력(공혜미, 2005; 김정선, 2002; 박은주, 2007; 박홍자, 1984; 오계순, 2007; 정미경, 신은희, 1994; Lisa & Penny, 1977), 쓰기능력(공혜미, 2005; 박은주, 2007; 오계순, 2007), 문해능력(남궁령, 2009), 듣기능력(최윤영, 1999) 증진에 효과적이라고 한다. 그리고 현장체험활동은 문제해결력(서유미, 2008), 과학적 사고(김옥경, 2003; 박은경, 2008; 안재순, 2007), 미술표현능력(손미숙, 2005; 신순희, 1999) 등에 효과적인 교수적 전략으로 제안되고 있다.

이러한 선행연구를 근거로 언어경험접근을 현장체험활동과 연계하였을 때의 문해능력 관련 교육적 효과를 살펴본 연구도 있다. 현장체험활동의 한 영역인 나들이와의 연계는 유아의 읽기능력 증진(김정선, 2002)에, 그리고 언어활동인 동시 활동과의 연계는 유아의 언어표현능력(유진영, 2008)에, 과학책 만들기 활동은 유아의 쓰기능력(홍순지, 2010)에

긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다. 따라서 현장체험활동의 경험을 바탕으로 하는 언어경험접근 활동 또한 유아의 문해능력 증진에 효과적일 것임을 예측할 수 있다.

더불어 현장체험활동은 유아의 세상일에 대한 지식을 증가시켜 토의활동을 보다 활발하게 하고 새로운 생각을 하게 돕는다(Seefeldt & Barbour, 1994). 그리고 이 때 토의활동에서의 새로운 생각은 창의성과 관련이 깊다. 왜냐하면, 창의성은 새로움과 관련이 있으며(Guilford, 1952; Thurstone, 1952; Torrance, 1959) 환경을 탄력성 있게 지각하여 타인들에게 그 산물인 독특한 경험을 전달하는 능력이기 때문이다(Taylor, 1959). 더욱이 창의성은 소수 특정한 인간의 능력이 아니라 인간에게 보편적으로 내재된 능력이며 특성으로 교육에 의해 개발될 수 있는 것이기 때문에(Cole, Sugioka, & Yamagata-Lynch, 1999; Gardner, 1998), 그리고 유아기는 창의성 발달에 가장 중요한 시기이기 때문에(Dacey, 1989; Piaget, 1974; Torrance, 1959) 유아기는 창의성 교육을 실시할 수 있는 가장 적절한 시기라고 할 수 있다(Meeker, 1978; Gardner, 1998). 따라서 교사는 유아들의 창의성 개발을 위한 교육활동을 제공해야 할 필요가 있다. 이에 2007 개정 유치원 교육과정은 창의성을 특정영역에서 뿐만이 아니라 여러 영역에서 주요하게 다루어져야 할 필요가 있는 교육목표와 교육내용으로 설정하고 있다(교육과학기술부, 2008).

그리고 이러한 측면에서 언어경험접근법(남궁령, 2009; Demos, 1987; Hall, 1970)과 현장체험활동(김선수, 2002; 박은수, 2007; Erkert, 2004)은 유아의 창의성 발달에 효과적인 교수적 전략으로 제안되고 있다. 더욱이 현장체험활동의 한 영역인 자연체험에 기초한 언어경험접근법은 유아의 문해능력과 언어창의성(남궁령, 2009)에, 언어활동은 유아의 언어표현력과 언어창의성(박금미, 2008)에, 동시 활동은 유아의 정서지능과 정서창의성(송혜경, 2010)에, 자연친화적 프로그램은 유아의 창의력 증진(성희미, 2007)에, 그리고 미술활동도 유아의 창의성 발달(오경숙, 2010)에 효과적이라고 보고된 바 있다. 이와 같은 보고에 근거하여 볼 때 언어경험접근법을 활용하는 현장체험활동은 유아의 창의성 발달에도 긍정적인 교수 전략이 될 수 있음을 예측할 수 있다.

이러한 선행연구 결과는 현장체험활동과 언어활동을 관련지어 제공할 때 유아의 언어능력과 창의성이 높아질 수 있음을 시사하고 있다. 특히, 다양한 언어교수전략 중에서도 언어경험접근법이 긍정적인 결과를 가져올 수 있음을 예측하는데 도움을 제공하고 있다.

따라서 현장체험활동과 언어경험접근법을 통합하여 제공한다면 유아의 문해능력과 창의성이 높아질 것이라는 가설 설정이 가능해진다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유아의 문해능력과 창의성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

## B. 연구 문제

본 연구의 목적은 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램을 개발하고 그 효과를 알아보는데 있다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발은 어떠한가?

- 1-1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발과정은 어떠한가?
- 1-1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 구성은 어떠한가?

연구문제 2. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 효과는 어떠한가?

- 2-1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 문해능력에 효과가 있는가?
- 2-1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동은 유아의 창의성에 효과가 있는가?

## C. 용어 정의

### 1. 언어경험접근법 (Language Experience Approach: LEA)

언어경험접근법은 초기 읽기 지도 방법 중 하나로서 유아들에게 의미 있는 읽기, 쓰기 활동을 제공하여 개념 및 어휘발달은 물론, 읽기와 쓰기능력의 발달을 가져오게 하는 일종의 의미 중심적 읽기 지도 방법을 말한다(Anderson, 1984).

본 연구에서는 이러한 언어경험접근법을 현장체험활동에 통합하기 위하여 ‘활동 주제 알아보기, 활동 경험하기, 활동 경험 이야기나누기, 활동 경험 글로 쓰기, 활동 심화 경험 나누기’의 5단계로 활동단계를 구성하고 운영하였다.

### 2. 현장체험활동

현장체험활동이라는 용어에는 말 그대로 ‘현장, 체험, 활동’이라는 세 개의 단어가 포함되어 있다. 이를 다시 정리해 보면, 현장체험활동이란 유아들의 생활과 관련하여 사물, 일, 작업이 현재 일어나고 있는 곳에서 유아가 직접 그러한 것들을 경험하기 위해 행동

하고 그에 따른 성과를 얻기 위해 노력하는 것이라 정의할 수 있다. 초등학교에서는 주로 현장체험학습이라는 용어를 사용하고, 유아교육기관에서는 견학, 나들이라는 용어를 주로 사용하고 있다.

본 연구에 있어서는 현장체험활동을 생활주제와 관련한 다양한 장소로 견학을 나가서 직접적인 체험을 통해 지식과 기능을 학습하는 것으로 규정하였다. 이러한 맥락에서 현장체험활동을 현장체험학습, 견학 또는 나들이와 동일한 의미로 사용하였다.

### 3. 문해능력

문해는 듣기·말하기·읽기·쓰기가 포함되는 전체적인 의사소통 과정의 한 부분으로, 문해능력은 유아들이 유치원에 오기 전부터 발달 과정은 시작되는데, 읽기·쓰기 발달은 동시에 상호 관련되어서 이루어지고 매일의 활동 속에서 발달하며 유아들은 자신이 속한 사회와의 상호작용을 통해 학습해 나간다(이기숙, 김영실, 현은자, 1993).

본 연구에서는 문해능력을 읽기와 쓰기에 관한 능력으로 정의하였고, 이의 하위요인으로 어휘력(표현·수용), 구문이해능력, 쓰기능력을 설정하였다.

### 4. 창의성

전경원(1997)은 창의성이란 사회와 문화에서 가치를 부여할 수 있는 물건이나 아이디어를 만들어 내는 것 뿐 만 아니라, 문제를 해결하기 위해 새로운 의견을 생각해 내는 능력 또는 그것을 기초화하는 인격적 특성으로 규정하고 하위 요소로 유창성, 융통성, 독창성, 상상력을 제시하였다. 본 연구에서는 전경원의 보고를 바탕으로, 창의성의 주요 구성요소를 유창성, 융통성, 독창성, 상상력으로 설정하였다.

## II. 이론적 배경

### A. 언어경험접근법과 현장체험활동

#### 1. 언어경험접근법

##### a. 언어경험접근법의 역사적 배경

언어경험접근법은 최초로 1920년대의 Flora J. Cook이 시카고 대학의 Francis Parker School에서 사용하였으며, Dewey와 Montessori도 언어교육에 적용하였다(Hildreth, 1965). 그 후 1934년에 ‘언어경험(language experience)’이라는 용어가 처음으로 사용되었으며(Spache & Spache, 1986), 1930년대와 1940년대에는 관련 교재와 교육과정 지침서가 개발되었다.

1950년대에는 Allen이 멕시코 국경지역에 있는 텍사스에서 비영어권 학습자들에게 영어를 가르치기 위하여 언어경험접근법을 교육 프로그램으로 채택하였다. 그는 멕시코 국경지역에 있는 텍사스에서 비영어권 학습자들에게 영어를 가르치면서 멕시코계와 미국 학습자들의 언어경험이 매우 다르다는 것을 깨달았다. 그리고 대부분의 교과서가 미국 학습자들을 대상으로 제작되었기 때문에 멕시코계 학습자들이 읽기가 어렵다는 점을 인식하게 되었다. 이에 Cook의 언어경험접근법을 활용하여 영어 수업을 하였고 그 결과 멕시코계 학습자들의 영어 능력이 향상되었다. 그는 이러한 경험을 근거로 Harlington지역의 Director of Curriculum Coordination의 자격으로 San Diego공립학교로 옮긴 후에 초등학교 1학년 학습자들을 대상으로 언어경험접근법을 실시하여 효과를 보게 되었다. 그리고 관련 자료와 방법들은 언어경험접근법(Language Experience Approach: LEA)으로 알려지게 되었다. 그는 ‘학습자들이 자신의 생각을 말로 표현할 수 있고, 말한 것을 스스로 글로 쓰거나 다른 사람이 써 줄 수 있고, 자신이 쓴 것이나 다른 사람이 쓴 것을 읽을 수 있었다’라는 글로 언어경험접근법을 설명하였다(Allen, 1973). 이러한 교육적 효과에 따라 1960년대에는 초기 읽기의 효과적인 지도방법으로 널리 사용되었다(Stauffer, 1965).

그 후 1960년대에는 교사 중심적이고 통제된 언어구조에 대한 반복 훈련 위주로 이루어지는 청화식 언어교수법에 대한 새로운 대안으로 언어경험접근법이 대두되었다. 이는

언어경험접근법이 학습자의 개인적 경험에 대한 이야기를 읽기 자료로 활용함으로써 학습자 중심의 읽기 학습이 이루어지고 보다 유의미한 학습을 제공할 수 있기 때문이다(D'Annunzio & Payne, 1990). 그 결과 언어경험접근법은 1960년대에는 초기 읽기의 효과적인 지도방법으로 사용되었으며, Stauffer(1965)는 영어를 모국어로 하는 나라에서 문자해독을 위한 프로그램으로 개발하여 유치원과 초등 1학년에 적용한 결과 유치원에서 효과가 보다 높았다고 보고하였다. 이는 언어경험접근이 초기 모국어 학습자에게도 효과적일 교수 전략이 될 수 있음을 엿볼 수 있게 한다.

1980년대 중반에서 1990년대에는 다양한 문화적·언어적 배경을 가진 이민자들에게 있어서 제 2언어가 되는 영어 읽기와 쓰기 능력 향상을 성공적으로 이끌어냄으로써 그 가치를 다시 인정받았다(Taylor, 1992). 제 2언어 습득 연구자인 Krashen과 Terrell(1983)은 읽기교재의 조건은 복잡성과 흥미 즉, 학습자가 이해할 수 있고 학습자에게 흥미로운 것이어야 하며 모국어 습득에 적용되는 여러 원칙들을 제 2언어 습득에도 적용해야 된다고 강조하였다. 즉, 제 2언어는 관련 언어를 유창하게 말하는 사람들과 자유롭게 의사소통하는 실생활 환경과 실수를 허용하는 분위기에서 보다 잘 습득할 수 있다는 것이다. 이와 같은 원리는 제 2언어 읽기에도 적용되는데, Dixon과 Nessel(1983)은 제 2언어 읽기 교재는 학습자에게 유의미한 실제 경험에 근거하고 편안한 분위기와 실수를 학습과정의 일부로 받아들이는 환경이 중요하다고 강조하였다. 더욱이 Brown(1994)은 효과적인 읽기 활동을 위해서는 학습자의 내적 동기를 유발해야 하는데, 학습자는 자신에 관한 이야기를 꾸미는 활동에 대해 보다 흥미를 느끼고 스스로 읽기 자료를 제작했다는 자부심을 느끼게 되므로 언어경험접근법은 제 2언어 학습자에게 효과적인 읽기 지도법이라고 언급하였다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 언어경험접근법은 영어를 사용하는 미국에서 이민자들을 위한 제 2언어 교수접근으로 시작되어 모국어를 처음 배우기 시작하는 학습자의 학습을 돕는 효과적인 교수법으로 자리매김하게 되었다.

## **b. 언어경험접근법의 개념 및 중요성**

언어경험접근법의 목표는 학습자의 기초적인 읽기 능력(어휘력, 어휘분석전략, 이해능력 등)을 발달시킴으로써 학습자가 앞으로 사회생활을 하기 위해 필요한 정보를 얻거나 독서를 할 수 있는 능력을 갖추게 하는 것이다(Hall, 1970; Smith & Johnson, 1980).

언어경험접근법은 처음에 영어를 모국어로 하는 나라에서 문자해독을 위해 유치원과 초등 1학년에 사용하던 프로그램으로 개발되었는데(Stauffer, 1965), 넓게는 학습자의

경험과 언어과정인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 통합하는 총체적 언어 접근법의 한 형태이지만 좁게는 구체적인 읽기 지도방법 특히 초보 수준의 문자해독 지도법이라고 할 수 있다(Anderson, 1984).

언어경험접근법에 대해 Harris 외(1980)는 유아의 직접적인 경험과 경험을 말하기 위해 사용한 언어를 자료로 이루어지는 비형식적이며 자발적인 학습방법인 유아 중심적 교수법으로 설명하면서 유아의 경험이 읽기 자료의 내용을 결정할 때 가장 효과가 있다고 강조하였다. 그리고 Veatch(1983)는 극도로 조직화·구조화·체계화된 읽기교수법이면서도 교사들이 텍스트 없이 교수하는 것을 허용하며 학습자 자신의 언어 사용을 위해 고안된 복합적이고 다양한 활동들을 포함하는 교수전략으로, Anderson(1984)은 듣기·말하기·읽기·쓰기의 모든 언어과정이 경험과 밀접하게 연관되어 있는 교수법으로 유아들에게 의미 있는 읽기와 쓰기 활동을 제공하여 개념 및 어휘 발달은 물론 읽기, 쓰기 능력의 발달을 가져오게 하는 교수법으로 정의하였다. 또한 Joanne과 Richard(2000)는 학습자들이 언어경험접근법에서 사용하는 이야기들은 학습자들의 경험에 관한 것이므로 읽고 싶은 동기를 유발시키고 이미 내용을 알고 있기 때문에 최소한의 해독 기술을 가지고도 자신의 이야기를 읽을 수 있으며 읽기를 자신의 흥미와 관심에 관한 유목적적인 의사소통활동으로 보게 된다고 하면서 학습자들의 경험이 스키마가 되어 읽기에 도움을 주는 하향식 읽기과정을 강조하는 방법이라고 하였다.

이 외에 Movrogenes(1990)는 유아가 흥미를 느끼는 것에 대해 부모 또는 교사가 함께 이야기하고 유아에게 새로운 경험과 정보를 주는 활동으로, 유아가 개념의 기초를 형성하고 이후 읽기와 쓰기에서 사용될 언어를 형성하는데 도움을 준다고 설명하였다(재인용: Wortham, 1998). 또한 이성은(1994)은 유아가 경험한 언어를 교사나 제 3자가 쓰고 이것을 읽게 하는 교수 활동으로 소개하였다.

Joanne과 Richard(2000)는 언어경험접근법은 학습자들의 경험을 바탕으로 이루어지므로 유의미한 내용일 뿐만 아니라 학습자 상호간 공유된 선형적 지식을 근거로 하였기 때문에 읽기자료에 대한 이해에도 도움이 되는 일종의 하향식 읽기 과정전략이라고 하였다. 그리고 Gunning(2000)은 학습자들의 개별적이거나 공유된 경험을 토의하기, 쓰기, 읽기단계로 진행하면서 학습자들의 개인적인 경험을 문자로 바꾸어 표현하도록 함으로써 쓰기와 읽기 과정을 더 잘 이해하게 되고 쓰기와 읽기를 자연스럽게 연결할 수 있도록 돕는 교수전략이라고 하였다.

그리고 주영희(2001)는 유아들이 경험한 것을 말하게 하고 말한 것을 기록하여 만든 읽기 자료를 유아들이 읽으면서 문자언어를 발달시키는 활동으로 설명하였으며, 이경화 등(2003)은 유아가 겪는 일상적 경험 모두를 언어 교육의 자료로 사용하여 유아가 경험



한 것에 대한 자신의 느낌과 생각 등을 음성언어나 문자언어로 표현하면 교사는 그것을 다시 읽기 재료로 활용하는 활동이라고 설명하였다.

이처럼 언어경험접근법은 학습자인 유아의 경험이 성공의 열쇠가 되는 교수적 접근으로, 유아의 개인적이고 다른 유아와의 공통적인 경험이 이야깃거리가 되고 글쓰기의 소재가 되며 씌여진 산물을 함께 읽어보는 공유 과정을 통해 언어습득을 돕는 교수 전략이다.

### c. 언어경험접근법의 교수·학습 단계

Hall(1970)은 초기 읽기단계의 학습자를 위한 언어경험접근법의 언어학적 근거를 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 읽기를 의사소통과정으로 보도록 가르쳐야 한다.

둘째, 학습자가 곧 언어 사용자이어야 한다.

셋째, 읽기과정을 문자와 음성언어를 의식적으로 연결시키는 과정으로 이해해야 한다.

넷째, 쓰기학습과 읽기학습을 통합해야 한다.

다섯째, 자신의 언어패턴으로 써진 교재를 가지고 읽기를 배워야 한다.

여섯째, 유의미한 언어를 배워야 한다.

일곱째, 유창하게 소리 내어 읽는 것을 배워야 한다.

이러한 Hall의 주장을 근거로 볼 때, 언어경험접근법의 교수·학습 단계는 학습자인 유아들이 자신의 이야기를 글자로 써보고 읽어보는 의미 있는 과정을 포함할 필요가 있음을 알 수 있다.

다음은 여러 학자들의 언어경험접근법에 대한 설명이다.

#### (1) Kohonen(1989)의 언어경험접근법

Kohonen(1989)의 언어경험접근법은 모국어 습득 접근이 아니라 제 2언어 학습을 위한 교수적 접근으로, 교수단계는 다음과 같다.

1단계: 언어 경험 자료는 학습자에게 자연적인 상황에서 의미 있는 사용을 통하여 제공된다. 형식적으로 구조적인 규칙이 제시되거나 설명되지 않고 의미는 모국어로 제공된다. 그래서 규칙은 먼저 어휘 단위 접근을 제공하는 모국어 습득과 같은 절차를 강조한다. 예를 들어, go와 went는 별개로 학습된다고 본다.

2단계: 학습자는 언어 경험 자료에 대해 관찰하고 사고하며 다른 언어 형태 사이의 체

계적인 연결 관계를 인식하여 스스로 규칙을 일반화한다.

3단계: 학습자들은 생성한 규칙의 적용가능성을 점검하기 위해 교사에게 물어본다.

4단계: 학습자가 관련된 상황에서의 유의미한 언어에 노출됨으로써 규칙에 대한 상당한 경험을 가진 후에 규칙 체계에 대한 언어 형식을 제시해 준다.

5단계: 학습자가 완전히 자동적으로 사용하기 위해서는 더 폭넓은 경험적인 자료를 획득하고 언어 규칙을 새로운 상황에 적용하도록 돕는다.



[그림 1] Kohonen(1989)의 언어경험접근법

## (2) Dixon and Nessel(1983)의 언어경험접근법

Dixon과 Nessel(1983)이 제시한 언어경험접근법의 절차는 다음과 같다.

### 1 단계: 토의하기

교사는 학습자들이 최근의 경험에 대해 자유롭게 말할 수 있도록 동기를 부여하고 함께 주제에 대해 토의한다. 주제는 개인적으로 중요하고 흥미로운 것은 무엇이든 될 수 있다. 교사는 학습자들의 생각을 끌어내고 자신의 방식으로 표현하도록 격려한다. 이때 교정은 피하고 필요하면 단어들을 지원해주고 개방형질문을 제공하여 학습자들이 스스로 말하고 표현하도록 격려한다. 이를 통해 관찰 결과와 의견이 교환되고 구두 언어 기술들이 발달되고 강화된다. 이 단계에서는 영어로 대화하므로 의사소통기술을 향상시킬 수 있지만 과도한 스트레스가 되는 경우 영어로만 진행하지 않도록 한다.

언어경험접근법을 실시할 수 있는 주제는 매우 다양하다.

- 요리하기(요리법 기록하기), 특별 만찬, 음식과 관련된 색다른 경험
- 교실에서 야채나 꽃 기르기(기르는 과정을 차트로 나타내기)
- 소풍 계획하기, 소풍을 다녀오기 전과 후에 있었던 일들에 대해 말하고 쓰기(가져간 것을 목록으로 나타내기, 갔던 곳을 지도로 그리고 밑에 설명쓰기, 겪은 일들을 설명하기)
- 실험이나 미술시간에 만든 것에 대한 방법 설명하기
- 학교 행사나 특별한 손님 방문을 기록하기(운동회, 학예 행사 등)
- 어린이들이 여러 번 듣고 보고 연극을 한 흥미로운 이야기 요약하기



[그림 2] Dixon 과 Nessel(1983)의 언어경험접근법

### 2단계: 구술하고 받아쓰기

학습자는 교사에게 자신의 이야기를 말하고 교사는 기본 읽기 교재를 만들기 위해 학습자들의 말을 기록한다. 이때 교사는 편집자가 아니라 비서로서 학습자들이 말하는 것을 문법이나 글의 구조면에서 교정하지 않고 그대로 받아 적어 학습자의 자신감을 손상시키지 않는다.

교사는 학습자들이 쉽게 이해할 수 있도록 새로운 생각이 나올 때마다 행을 구분하고 단어 사이에 공간을 두어 한 단어가 어디에서 끝나고 다음 단어가 어디에서 시작하는지를 분명하게 보여준다. 이 단계에서도 영어로 대화하므로 영어 말하기와 듣기 능력을 신장시킬 수 있다.

### 3단계: 읽기

교사는 학습자들이 말한 대로 정확하게 기록했는지 확인하도록 읽어 준다. 그리고 확인

이 되면 이야기에 친숙해 질 때까지 여러 번 읽도록 하고 이때 필요하면 도움을 제공한다. 학습자 자신이 만들어 낸 이야기이기 때문에 그 내용은 확실히 이해하며 읽게 된다.

읽기를 어려워하는 학습자들이 읽으면 함께 읽기를 하고 다음에는 묵독을 하여 모르는 단어를 표시하고 마지막으로 소리 내어 읽기를 하도록 안내한다. 교사는 이야기를 읽을 때 아직 읽지 못하는 학습자들을 위해 각 행을 손가락으로 따라 가리키며 읽을 수 있고 모르는 단어를 지적하며 읽기도 한다.

#### 4단계: 단어학습

언어경험이야기를 읽은 후 학습이나 어려운 단어 습득을 위해 교사는 다음과 같은 다양한 단어기술들을 사용할 수 있다(Dixon & Nessel, 1983).

첫째, Word Bank 활동으로 이야기에 나오는 단어 중 잘 외워지지 않거나 배우고 싶은 단어, 구, 문장들을 3x5크기의 카드에 적는다. 그리고 앞쪽에는 단어를, 뒤쪽에는 그림을 그려 넣고 개별 그림 낱말 카드 집에 알파벳 순서대로 끼운다. 이 카드를 이용하여 짝과 함께 낱말 뜻 맞추기, 다양한 범주로 나뉘어 보기, 낱말과 관련된 수수께끼내기, 신문이나 잡지와 같은 다른 읽기자료에서 낱말 빨리 찾기 등의 활동을 할 수 있다.

둘째, 음철법은 철자와 소리와와의 관계를 연결하여 단어를 배우는 방법이다. 대부분의 음철법 프로그램은 단어의 앞소리 자음→각운이 맞는 단어들(rhyming words: Bat, Cat, Fat, Hat), 끝소리 자음→모음→br, cr 등의 연속자음→ch, sh 등의 이중자음의 순서로 가르친다(강영은, 1999).

음철법은 기본적으로 다음 4가지 활동으로 이루어진다(Dixon & Nessel, 1983).

1) 청각-청각변별 : 자극과 반응이 둘 다 음성으로 이루어진다. 예를 들면 Cat과 같은 소리로 시작하는 단어는 City가 아니라 Kitty이다.

2) 청각-시각변별 : 자극은 음성인데 반응은 문자다. 예를 들면 Cat과 같은 소리로 시작하는 단어를 쓰라고 하면 Kite나 Car를 쓴다.

3) 시각-청각변별 : 자극은 문자인데 반응은 음성이다. 예를 들면 City, Sit, Kite 중에서 같은 소리로 시작한 단어를 찾으라고 하면 City와 Sit을 고른다.

4) 시각-시각변별 : 자극과 반응 둘 다 문자 형태이다. Cat이라는 단어를 읽고 같은 소리로 시작하는 단어를 쓰라고 하면 Kite를 쓴다.

음철법이 읽기 학습에 큰 도움이 된다고 주장하는 사람들의 공통된 견해는 다음과 같다. 철자의 소리를 알고 음철법에서 사용하는 기본 규칙들을 배우면 대부분의 단어들을 쉽게 읽을 수 있어 단어들을 쉽게 익힐 수 있게 된다는 것이다. 그림과 함께 단어를 소개하거나 각운이 맞는 단어가 많은 시(a fat cat sat on a mat)를 이용하여 읽기 공부를 하면 단어를 쉽고 재미있게 학습할 수 있다.

셋째, Jigsaw 활동을 통해 이야기를 문장단위로 자르고 뒤섞어 놓고 순서대로 맞추게 한다. 또는 다른 이야기를 꾸미게 하는 활동과 이야기의 문장을 단어 단위로 잘라 섞어 놓고 순서대로 배열하거나 새로운 문장을 만들어 본다. 이는 단어 식별능력을 길러주고 특정 단어의 인지 능력을 촉진시킨다(Karlin, 1980).

넷째, 단어인지기술(word-attack skill)은 다음과 같다. 알파벳으로 시작하는 단어 찾기, 단수와 복수 찾기, 알파벳 순서대로 단어배열하기, 단어와 그림연결하기, 보기를 제시하거나 보기 없이 빈칸 메우기, 신문, 잡지, 동화책과 같은 다른 종류의 글에서 이야기에 나오는 단어를 찾아 표시하기, 음식, 옷, 동물, 식물 등 여러 가지 기준으로 분류하기, 첫 글자나 끝 글자가 같은 단어 찾기 등의 활동이다.

5 단계: 다른 자료 읽기

학습자들은 자신이 구술한 이야기 읽기에서 다른 작가들이 쓴 자료들을 읽게 되고 이 과정에서 읽기에 대한 자신감과 기술이 증진된다. 학습자들이 쓴 차트나 이야기를 묶은 책들을 도서관에 있는 책처럼 바꾸어 읽거나 집으로 가져가서 부모님께 읽어드리면 읽기와 쓰기 능력을 기르는데 도움을 제공한다. 실경험이야기를 묶어 놓은 책들은 활동 기록이 되고 읽기와 쓰기에 대한 성장의 증거가 된다.

**(3) Morrow(2001)의 언어경험접근법**

언어경험접근법은 Morrow(2001)의 접근법을 본 연구에서는 기본으로 삼고자 한다. Morrow 접근법의 주요 특징은 다음과 같다.



[그림 3] Morrow(2001)의 언어경험접근법

1단계 경험 나누기 : 언어경험접근법을 활용하는 활동은 말하기 학습으로 먼저 시작한다.

학습자들은 재미있고 흥미로운 주제를 가지고 자신의 경험을 짝 활동 또는 그룹 활동을 통하여 학급 전체 학습자들과 공유한다. 이 과정은 말하기 능력의 향상 뿐 만 아니라 읽기과정 이전의 이해력을 증진시키는 다리 역할을 담당한다. 교사는 수준이 낮은 학습자들을 위하여 통제된 질문과 필요한 단어 등을 실물, 그림 자료, 마인드맵을 통하여 소개하고 이야기를 이끌어 낸다.

2단계 경험 옮겨 적기 : 학습자들이 서로 경험을 나누는 동안 교사는 학습자들의 말을 빨리, 간단하고 기억하기 좋게, 바른 글씨체로, 최대한 많이 칠판에 적는다. 잘 듣지 못했을 경우 학습자들에게 다시 한 번 이야기 하도록 안내한다.

3단계 경험 읽기 : 교사는 칠판에 적은 학습자들의 경험 이야기를 학습자들에게 적절한 빠르기와 억양으로 읽어주도록 한다. 그리고 학습자들로 하여금 직접 읽거나 함께 읽는 것을 여러 번 반복하게 한다. 그 결과 학습자들은 자신의 한 이야기를 스스로 정리하고 이해하게 된다.

4단계 경험 쓰기 : 교사는 학습자들에게 친구의 경험을 그대로 옮겨 적거나 자신의 이야기로 일부 수정하여 적어 보도록 안내한다.

5단계 심화 경험 나누기 : 학습자들의 이야기를 모아서 소책자를 만들거나 게시판을 이용하여 전시한다.

#### **d. 언어경험접근법의 교수방법**

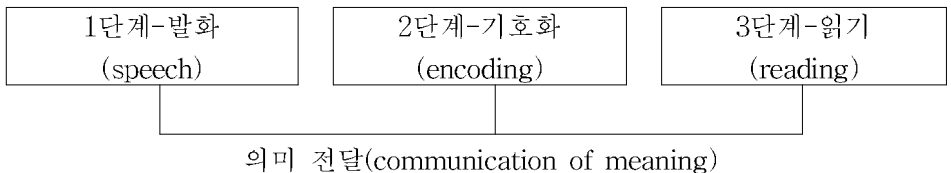
학습자의 언어 경험을 중요시하는 언어경험접근법은 언어적 의사소통이 만들어지는 핵심으로서의 학습자의 경험과 언어와의 상호관계가 중요하며 유아들은 자신의 개인적 경험과 아이디어를 듣고 말하고 쓰고 그것을 읽음으로써 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 간의 통합적 발달을 꾀할 수 있다(Heilman, Blair & Rupley, 2002). 즉, 유아의 개인적 경험은 언어활동과 서로 통합될 수 있으며, 이 때 유아의 경험은 읽고 쓰기 활동의 글감으로, 유아의 말은 읽고 쓰기의 재료로 의미 있게 활용된다. 따라서 유아의 체험적 경험을 중요하게 간주하는 유아기 언어 교육활동의 방법으로 언어경험접근법은 가치가 있다고 할 수 있다.

언어경험접근법은 유아의 개인적 경험이 이야깃거리가 되고 책의 소재가 되어 함께 읽혀지는 공유 과정을 통해 자연스럽게 언어를 습득하도록 돕는 교수 전략이다. 이 접근법은 학습자의 언어와 경험에 근거하는 의미중심의 비구조적인 언어 지도방법(정은주·정진, 1996)으로, Saskatchewan Education(2000)은 다음과 같은 목표를 제시하고 있다.

- 첫째, 학습자들은 써진 글이 의미를 전달한다는 것을 인지한다.
- 둘째, 모든 사람들의 생각이 음성언어와 문자언어로 표현될 수 있음을 인지한다.
- 셋째, 다른 사람들의 경험 이야기를 읽거나 듣고 의미를 파악할 수 있다.
- 넷째, 다른 사람들이 전달하고자 하는 의미를 이해하기 위해 열심히 들을 수 있다.
- 다섯째, 그림, 차트, 보고서와 같은 다양한 자료를 이용하여 사실적인 정보를 보고할 수 있다.
- 여섯째, 자신의 개인적인 경험을 발표할 수 있다.
- 일곱째, 다른 사람이 기록하도록 이야기, 문장, 구문들을 말할 수 있다.

이처럼 언어경험접근법은 학습 구성원의 개인적 경험을 글로 쓰고 전달하는 과정을 통해 글자의 의미와 역할을 학습하도록 돕는 것을 목표로 하고 있다.

언어경험접근법의 목표를 달성하기 위한 교수 절차에 대해 Hall(1970)은 다음과 같이 설명하였다.



[그림 4] Hall(1970)의 언어경험접근법

1단계에서 학습자는 자신의 생각을 구두로 표현하고, 2단계에서 교사는 학습자가 말한 내용을 글로 옮겨 적으며, 3단계에서 학습자는 교사가 기록한 자신의 말을 다시 읽는다.

그리고 Stauffer(1965)는 언어경험접근법의 과정을 다음과 같이 설명하였다.

첫째, 교사가 미리 준비한 소재를 학습자들이 둘러앉아 있는 책상의 한가운데에 놓으면 학습자들은 그것을 자세히 관찰하면서, 새롭고 신기한 점에 대하여 흥분하여 이야기한다.

둘째, 이 때 교사는 학습자에게 “이름을 무엇이라고 할까?”와 같은 질문을 던져 학습자의 다양한 반응을 유도한다. 그리고 학습자가 자기 자신의 의견을 이야기할 기회를 충분히 제공해 주며 친한 친구와 이야기하듯 흥미 있게 반응하여 학습자가 자신의 언어에 대해 자신감과 가치를 느끼게 한다.

셋째, 전체 학습자가 모두 둘러앉아 있는 앞에서 교사는 칠판이나 큰 종이의 맨 윗줄에 학습자들이 말한 이름을 쓴다. 이러한 교수행동은 학습자들이 말한 것은 기록될 수

있음을 보여주고 지적해 주는 것이다. 그리고 쓴 글을 알려준다.

넷째, 각각의 학습자들이 소재에 대한 자신들의 생각을 말하면 교사는 학습자와 상의하여 그것을 기록하면서 읽어준다. 이러한 교수행동은 학습자는 쓰기가 말하기만큼 빠르지 않음을 교사의 행동을 주의 깊게 관찰함으로써 깨닫도록 돕는다. 그런 다음 다 같이 그 이야기를 반복하여 읽어 본다.

다섯째, 때때로 학습자가 원할 때는 삽입, 교정, 삭제 등을 한다. 각자 종이에 베껴 쓰고 그림을 그려 넣게 한 후 모두 진열해 놓거나 묶어서 학급 책으로 사용한다.

이러한 경험이야기는 개인에 의해서 또는 집단에 의해서 기록된다. 개인적으로 이야기를 받아쓰면 좋으나 시간상 집단 이야기가 자주 쓰이며 개인적 이야기보다 집단 이야기가 더 흥미롭고 성공적이라고 한다.

Nessel, Jones와 Dixon(1989)은 언어경험접근법의 과정을 다음과 같이 제안하였다.

첫째, 교사와 학습자는 특정한 사물 또는 사건에 대해 구두 토론을 한다.

둘째, 학습자는 자신의 생각을 구두로 표현하고, 교사는 이러한 내용을 받아쓴다.

셋째, 학습자는 교사가 받아 적은 내용을 여러 번 낭독하며, 필요에 따라 교사의 도움을 요청한다.

넷째, 학습자는 읽기의 하위기능 또는 다른 언어기능(듣기, 말하기, 쓰기)을 발달시키기 위한 활동에 참여한다.

다섯째, 학습자는 다른 작가가 쓴 글을 읽는 연습을 한다.

이 외에, Nettles(2006)는 경험하기, 경험에 대해 이야기하기, 구술한 내용 받아 써주기, 기록한 자료 읽기, 읽기자료 전시 및 가정으로 보내기로 과정을 설명하였고, Goddard(1958)는 흥미를 통한 읽기학습의 일반적인 과정은 학습자들이 말하고 싶어 하는 것을 생각하고, 옮겨 적으며, 그것을 읽는 것으로 설명하면서 이렇게 만들어진 읽기 자료는 학습자들의 실제 경험을 포함하고 있기 때문에 학습자들 스스로 읽고 싶어 한다고 말하였다.

그리고 Dixon과 Nessel(1983)은 활동에 있어서의 일반적인 생각은 학습자들의 생활 경험으로부터 생성되어진다고 하였다. 학습자들은 이들 경험에 기초한 이야기를 구술하고 교사는 그들 이야기를 써 내려가고 학습자들로 하여금 그들이 말했던 이야기에 대해 교사가 써 놓은 것을 읽게 한다. 그 후 읽기 활동은 학습자들이 그 이야기에 아주 친숙하게 될 때까지 이루어지며, 그 이야기의 개별적인 단어들도 토의되어지고 학습되어진 후 교사에 의해 계획된 특별한 활동을 통해서 다른 읽기 기능들이 연습되어지고 강화되어진다. 그리고 마침내 학습자들은 그들 자신이 구술한 것을 읽는 것에서 다른 사람들에 의해



구술되어지거나 저술된 읽기 자료들을 읽는 것으로 옮겨가게 된다고 활동 과정을 설명하였다. 이처럼 학자들은 다르지만 언어경험접근법은 학습자가 자신의 경험에 대해 이야기하고, 이야기를 글로 쓰고 책으로 묶어 읽어보는 과정을 공통적으로 제안하고 있다.

유아를 대상으로 하는 언어경험접근법의 과정 또한 이러한 학자들의 제안을 근거로 적용할 수 있다. 김애연(1992)은 개별 유아나 집단으로 구성하여 실제 현장 학습, 유치원 생활, 유치원 밖의 모든 경험 등에 대해 생각한 것을 말로 표현하게 하고, 유아들이 말한 것을 큰 종이나 칠판에 쓰게 하여 자신이 직접 쓴 것을 읽을 수 있도록 하는 것이 중요하다고 보았으며, 이 때 부모나 교사가 써주었다고 할지라도 그들이 생각하고 말한 것을 써주었기 때문에 유아들은 쉽게 읽을 수 있게 된다고 하였다. 또한 종이와 칠판에 기록된 모든 자료는 유아 스스로에게서 나온 것이므로 흥미가 있고 동기유발이 되어 유아들에게 깊은 의미를 부여한다고 언급하였다. 즉, 언어경험접근법이 성공하기 위해서는 유아가 흥미를 가지고 직접 참여할 수 있는 다양한 경험을 제공하는 중요한 것이다.

주영희(2001)도 언어경험접근법을 활용하는 교사는 유아들이 흥미로운 경험을 할 수 있도록 다양한 경험을 계획해야 하며, 실제 교수 과정에서 받아 써주기는 유아의 흥미와 쓰기 발달 수준에 따라 대집단으로 받아 써주기, 소집단으로 받아 써주기, 개별로 받아 써주기 등의 3가지 형태로 수행할 수 있다고 하면서, 받아 써 주기는 읽기를 가능한 한 의미 있고 이해하기 쉬운 것으로 만들기 위한 것이므로 유아의 이야기가 문법적으로 완전한 것이든 아니든 간에 유아의 표현 그대로를 써 주어야 한다고 강조하였다. 즉, 유아를 대상으로 하는 언어경험접근법 또한 유아가 흥미를 가지고 참여할 수 있는 다양한 활동을 안내하고 그 경험을 바탕으로 이야기를 만들고 글로 써보며 책으로 엮어 읽어보는 과정으로 운영되어야 한다는 것이다.

언어경험접근법의 장점과 단점은 다음과 같다. 첫째, 언어경험접근법의 장점에 대해 Demos(1987)는 학습자들이 자연스럽게 언어를 사용하고 개별 또는 집단 경험으로부터 배우며 읽기, 쓰기, 생각하기, 말하기, 듣기를 통합하고 창의성을 증진하며 구두 언어와 문자언어를 자연스럽게 연결할 수 있고 읽고 싶은 동기를 유발시킨다고 하였다. 그리고 이성은(2005)은 언어의 모든 형태를 포함하는 포괄적인 방법으로, 이야기 할 때는 청각적인 기능, 글을 쓸 때는 소근육 기능, 읽을 때는 시각적인 기능을 사용하는 모든 언어 관련 기술을 통합적으로 사용할 수 있는 교수 접근이라고 하면서, 읽기 학습은 학습자들의 흥미, 관심과 밀접히 관련되어 있기 때문에 동기가 내재적일 수 있고 학습자에게 말하는 것이 쓰는 것만큼 중요하다는 것을 보여줌으로써 자신감과 긍정적인 자아개념을 형성하게 하며 언어 지식은 읽기 학습의 본질이기 때문에 읽기에 대한 기초를 마련할 수 있다고 언급하였다.

둘째, 언어경험접근법의 단점에 대해 Demos(1987)는 충분히 계획된 기술 발달 활동이 아니기 때문에 학습자들이 지루해 하기 쉽고 발달 정도를 평가하기 어렵다고 하였다. 그리고 Spache와 Spache(1986)는 학습 체계가 없음을 언급하였으며, 황선희(2007)는 교재나 교사용 지침서가 없이 무엇을 어떤 순서로 배워야 하는지 계획이 없기 때문에 경험이 부족한 신규교사는 사용하기 어렵다고 하였다. 따라서 언어경험접근법이 유아교육현장에서 언어교육활동의 대안으로 정착하기 위해서는 관련 프로그램의 개발이 시급하다고 할 수 있다.

교사의 역할 또한 중요하다고 Allen(1973)은 언급하였다. 그는 교사는 긍정적인 태도로 각 학습자들의 언어를 가치 있게 여기고 학습자들의 언어능력수준이 다양함을 알고 있어야 한다고 강조하면서, 매우 영리하고 어른스럽게 말하는 아이도 있지만 읽고 쓸 줄 모르는 아이들도 있고 매우 소심하거나 학교라는 새로운 환경에 적응하지 못하고 말을 전혀 하지 않으려는 아이들도 있다고 보았다. 그리고 Hall(1970)은 언어경험접근법을 활용하여 가르치는 교사의 태도에 대해 3가지를 제시하였다. 첫째, 교사는 학습자들의 말을 있는 그대로 받아들여야 한다. 둘째, 언어경험접근법의 창의적 특성을 인지해야 한다. 셋째, 읽기를 의사소통의 도구로 인지하고 다른 언어기능과 통합해서 가르쳐야 한다. 즉, 언어경험접근법을 활용하는 교사는 긍정적이고 허용적인 태도로 유아의 다양한 이야기를 수용하는 태도를 가지고 있어야 하며 유아기 언어 발달에 대한 지식도 갖추어야 한다.

지금까지 살펴 본 바와 같이, 언어경험접근법은 유아가 직접 흥미를 가지고 체험할 수 있는 다양한 경험이 중요하며, 그러한 경험을 이야기, 읽기·쓰기의 글감으로 풀어낼 수 있도록 도움으로써 유아의 언어능력 발달을 돕는 언어교수전략이라고 볼 수 있다.

## 2. 현장체험활동<sup>1)</sup>

### a. 현장체험활동의 개념

Comenius는 직관의 원리를 중요시하여 감각기관을 통한 직접경험이 학습의 중요한 바탕이 된다고 생각하였다. 그는 유아를 위한 수업은 유아의 직접적 경험에 호소하여 유아 스스로 실행하고 알아가도록 이끌어야 한다고 강조하였다. 즉, 경험의 원리를 제안하여 생활과 연관된 체험활동의 필요성을 강조하였고 「세계도회(Orbis Sensalium Pictus)」

1) 본 논문에서 현장체험활동은 현장체험학습, 견학, 나들이 등과 동일한 의미로 규정하였다.

를 제작함으로써 시청각 교육의 선구자가 되었다(Bohm, 1982). 그리고 Rousseau는 1786년 자신의 저서 「에밀」에서 당시의 언어 편중적 교육방식을 비판하면서 유아를 위한 교육은 학습자인 유아의 흥미를 유지시켜 줄 수 있는 직접 체험과 관찰을 통해 이루어지는 배움인 자연주의 교육론을 주장하였다(정인자, 2001). 이와 같이, 유아를 위한 교육에 있어서 경험은 학습자의 흥미와 관심을 불러일으키고 유지시키는 일을 하고 학습의 효과를 높일 수 있는 중요한 변인이 된다. 그리고 이때 학습자인 유아의 직접 경험이 중요한 열쇠가 된다.

Dale(1969)은 「경험의 원추」를 통해 경험이 학습에 미치는 영향을 설명하였다. 1단계는 직접/목적적 경험으로 어떤 성과를 올리기 위해 현실의 생생한 경험, 교육의 기반이 되는 경험에 직접 참여함으로써 학습이 이루어지는 것을 말한다.

2단계는 구성된(고안된) 경험으로 현실을 쉽게 이해할 수 있도록 편성한 경험, 현실의 축소나 확대, 분해, 모델 등이 해당된다.

3단계는 극화된 경험으로 어떤 사건이나 주요 사상을 초점화 시킨 것으로 실제적인 것이 아닌 재구성시킨 경험을 말한다.

4단계는 시범보이기로 어떤 사상이 어떻게 이루어지는지 학습자에게 보여주는 방식이다.

5단계는 견학의 단계로 어떤 작용을 가할 수 없는 상태의 단순한 측면에서 관찰하는 행위이다.

6단계는 전시로 의미 있게 보여주기 위해 사진, 도표, 모형, 실물 등을 진열하여 놓은 것이다.

7단계는 TV 및 활동사진으로 잘 구성하면 현실처럼 받아들이도록 하는 효과가 있다.

8단계는 녹음기, 사진, 라디오와 시각과 청각을 통하는 시청각 자료가 해당된다.

9단계는 시각적 상징으로 그래프, 지도와 같이 실물에 대한 사실적 그림이 아닌 추상적 표현방식으로 되어 있고, 시각적 상징을 통해 의사소통하는 것을 말한다.

10단계는 언어적 상징으로 말, 생각, 공식, 철학적 격언 등이 여기에 속한다.

이중에서, 1단계는 학습자에게 제공하는 직접/목적적 경험으로, 학습자가 생생한 경험에 직접 참여하여 학습을 이루어나가는 것으로 학습자에게 제공하는 경험의 첫 단추이다.

그리고 유아교육현장에서 이와 같은 경험은 현장체험활동으로, 교육부(1993)는 교실 밖에서 이루어지는 학습의 총칭으로 학습자로 하여금 생활 현장에 직면하게 함으로써 생활 경험과 시야를 넓히고 사회 요인 간의 관계를 보다 잘 이해시킬 수 있는 효과적인 학습방법이라고 정의하고 있다. 그리고 교육학 용어 사전에 의하면 현장체험활동은 유아

원, 유치원, 학교 이외의 장소에 대한 계획된 방문으로 동산, 동물원, 비행장, 해안, 목장, 슈퍼마켓, 빵집 등을 방문하여 직접 관찰이나 실험을 통해 정보나 과정에 대한 구체적이고 풍부한 경험을 갖도록 하는 것이다(서울대학교 교육연구소, 1994).

현장체험활동에 대한 여러 학자들의 정의를 살펴보면, Decker 와 Decker(1976)는 학교 건물 바깥으로 나가는 계획된 여행이라고 하였으며, Walsh(1980)는 오감을 모두 사용하여 활동하는 유아들에게 직접적이고 일차적인 학습을 가능하게 하는 학습 방법이라고 정의하였다.

그리고 Seefeldt(1984)는 자연, 지역사회, 공공물 등 유치원내에서 직접 경험할 수 없는 사물 및 기관들을 직접적이며 구체적으로 관찰하는 활동이라고 하였으며, Chard(1992)는 유아가 걸어서 다닐 수 있는 유치원 내를 비롯하여 비행기를 타고 가는 전 세계에 이르기까지 장소와 범위에 제한 없이 학습의 내용과 직접적인 과정을 가지면서도 교육의 목적을 달성할 수 있는 교육활동으로 정의하였다. 또한 장영호(1983)는 교실에서 직접 경험할 수 없는 어떤 사실이나 과정을 유아들에게 직접 경험하게 하여 학습문제를 쉽게 그리고 흥미를 가지고 이해하도록 하는 학습활동이라고 하였다.

따라서 현장체험활동이란 교육과정과 관련하여 유아교육기관에서 직접 경험할 수 없는 정보들을 현장에서 직접 체험을 통해 경험하는 기회를 제공하는 활동이라고 할 수 있다.

## **b. 현장체험활동의 중요성**

Seefeldt와 Barbour(1994)는 현장체험활동의 목적을 다음과 같이 일곱 가지로 제시하였다. 첫째, 환경에 대한 지식을 확장시킨다. 둘째, 세상일에 대한 지식을 증가시킨다. 셋째, 방향·지리·공간에 대한 개념을 습득시킨다. 넷째, 정보수집·환경관찰·결론을 이끌어 내는데 과학적인 방법을 사용하게 한다. 다섯째, 문제해결·나누기·토의하기 등과 같은 통합적인 도움을 제공한다. 여섯째, 부모가 참여할 수 있다. 일곱째, 새로운 생각과 새로운 학습에 자극을 줄 수 있다. 이러한 의견에 근거하여 볼 때, 현장체험활동의 목적은 유아에게 직·간접적인 학습 경험을 제공함으로써 유아에게 지식과 정보를 제공하고 다른 사람과 함께 하는 기회를 가짐으로써 사회의 구성원으로 성장할 수 있도록 돕는 데 있다.

김선수(2002)는 현장체험활동의 중요성에 대해 다음과 같이 다섯 가지로 설명하였다.

첫째, 자연적·사회적 현상을 구체적이고 직접적으로 관찰할 수 있으므로 흥미와 관심을 높이고, 자주적인 학습태도를 높일 수 있다.

둘째, 학습자로 하여금 생생한 사회 속에 직면하게 하여 폭넓은 경험을 시킴으로써 사회적 태도나 능력을 육성할 수 있고 사회인으로서의 행동 양식을 길러줄 수 있다.

셋째, 교과와 관련된 문제들을 실제 체험을 통해 배우고, 배운 것을 실천할 수 있는 계기가 된다.

넷째, 자신의 주변 환경을 통찰하고 여기에서 새로운 의미를 발견하며, 이러한 작업 속에서 탐구력, 사고력, 창의력을 기른다.

다섯째, 교사와 학습자가 공동으로 현장조사를 계획하고 실행하며 평가하는 등의 제반 활동을 함께 실시하여 보다 풍부한 교육 환경을 접할 수 있고 지식을 심화시킨다. 또한 소집단을 구성하며 현장조사 학습을 실행하는 경우에는 협동심을 기를 수 있다.

그리고 Malcolm(1995)은 현장체험활동이 꼭 필요한 이유를 다음과 같이 설명하고 있다.

첫째, 새로운 학습을 위한 동기유발을 위해서 현장체험활동은 필요하다.

둘째, 지역이나 학습에 대한 흥미를 자극하기 위해서 필요하다.

셋째, 명확한 학습과정을 통하여 효과를 최고로 이끌 수 있다.

넷째, 표본을 수집하여 교실에 가져와서 더 심도 있게 공부할 수 있다.

다섯째, 자료를 관찰하고 기록할 수 있다. 동·식물의 성장단계의 차이, 역사적 인물의 활동장소나 식물을 성장시키는 환경의 영향을 알아보는 활동은 현장에서 학습되어야 하기 때문이다.

여섯째, 역사적 장소를 견학함으로써 인해 역사적 사건을 이해할 수 있다.

일곱째, 유아들의 여가활동을 향상시킬 수 있다.

여덟째, 유아들이 자연을 더 잘 이해하도록 돕는다.

현장체험활동의 중요성에 대해 이경우와 이정환(1984)은 유아에게 관찰·자료수집·추론·결론내리기 등의 좋은 기회를 제공하며, 현장체험활동을 통한 생생한 경험은 유아들의 학습에 대한 흥미를 발달시키고 교실에서의 학습을 강화시키고 확장시켜 주므로 유아들에게 매우 중요한 활동이라고 하였다. 그리고 이영자(1981)는 유아교육이 대부분 감각중심으로 이루어지기 때문에 현장체험활동은 유아의 개념 형성 또는 유아교육과정의 달성을 돕고 증진시켜 주기 위해서 필요한 활동이라고 보았으며, 박순이와 최국남(1999)은 현장체험활동은 유아로 하여금 사회현상을 바르게 이해하고 그가 속한 사회의 구성원으로서 생활하는데 필요한 지식·가치·태도·기술 등을 형성하는데 매우 효과적인 방법이라고 하였다. 또한 김경미(1997)는 인성교육에 있어서도 현장체험활동의 중요성을 언급하고 있는데, 현장에서의 경험은 일련의 사회현상에 참여하는 것으로 그런 경험은 그에 대한 느낌, 감정, 감각 등도 함께 가져다준다고 언급하였다.

이와 같이 현장체험활동은 학습자가 자연과 사회 속에서 다양한 경험을 하게 됨으로써 교실 안에서 이루어진 학습 결과를 실천하는 기회를 제공하며 이러한 과정에서 지식을 확장하고 자신이 속한 주변 환경에 대한 이해를 넓혀 나갈 수 있도록 돕는다.

Hymes는 유아는 읽을 수는 없지만 볼 수는 있으므로 현장체험활동은 어떤 연령에서든 학습을 자극하는 가장 좋은 방법이라고 설명하였고(이경우 외, 1984), 이봉소(1987)는 Piaget가 제시한 전조작기에서 구체적 조작기에 있는 5세 유아들은 감각적이고 직접적인 경험을 통해 개념이 형성되므로 현장체험활동은 개념 형성에 매우 중요한 교육환경으로써 유아기의 중요한 학습활동이라고 하였다. 그리고 이태영과 이경희(1992)는 유아는 자신의 사고 수준과 사전 지식에 따라서 스스로 지식을 구성하기 때문에 유아가 스스로 탐색하면서 자신의 방식으로 자신을 비롯한 주변 여러 가지 형상과 사물을 이해할 수 있도록 돕는 능동적인 학습의 강조가 무엇보다 중요하다고 언급하였다.

지금까지 살펴 본 바와 같이, 현장체험활동은 유아들이 교실 내에서 간접적으로 학습하였던 지식이나 정보를 체험하고 행동으로 옮겨 볼 수 있는 기회를 제공할 뿐 아니라 사회의 규칙이나 규범에 대한 가치관을 형성할 수 있는 계기 또한 제공할 수 있는 중요한 교수 활동이라고 할 수 있다.

이 외에 현장체험활동의 한 영역으로 생태체험학습이 있다. Comenius(1991)는 하늘과 땅, 참나무, 너도밤나무 등을 통해 배워야 한다고 말하였다. 이는 생태 환경이 바로 학습의 장이 되어야 함을 강조하는 것이다. 박은수(2007)는 학습은 생태적 감수성을 자극하여 생태계에 관한 올바른 이해를 도모하며, 인간을 포함한 생태계 구성요소의 개별 특성과 구조 및 상호 연관성에 대한 이해를 통해 바람직한 인간상 및 역할을 체득할 수 있도록 돕는 교육이라고 하였다. 이러한 생태체험학습은 유아기의 자연과의 경험은 유아에게 놀라움과 즐거움 그리고 창의적인 상상력을 제공하고 삶의 질을 높이며, 유아기 뿐 아니라 성인기까지 인간으로서의 삶 전체에 긍정적인 영향을 미치기 때문에(홍은주, 2005) 중요한 현장체험활동의 한 영역이 될 수 있다.

Wilson(1995)은 생태체험활동이 유아교육의 각 발달영역에 미치는 영향에 대해 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 적응 기술의 발달에 효과적이다. 유아는 적응 기술을 습득하면서 환경을 잘 받아들이고, 그 환경에 독립적으로 반응할 수 있다. 이때 다양하고 도전적인 자연 환경은 적응 기술을 사용할 수 있도록 강한 동기를 줄 수 있다.

둘째, 미적 감각의 발달에 효과적이다. 유아는 교실이나 책 속이 아닌 자연 속에서 그 아름다움을 경험해야 한다.

셋째, 인지 발달에 효과적이다. 유아는 자연 속에서 직접 경험하면서 세계를 탐구할 수

있다. 예를 들어, 바위의 딱딱함, 나무의 거침, 거미줄의 약함 등을 직접 손으로 만지면서 세상을 탐색할 수 있다.

넷째, 의사소통 기술의 발달에 효과적이다. 의사소통은 어떤 관계 속에서 메시지를 주고받으면서 일어난다. 자연의 세계는 말할 거리를 풍부하게 제공하고 있다.

다섯째, 감각운동 신경의 발달에 효과적이다. 자연은 빛, 냄새, 소리, 구조들, 맛으로 가득 차 있다. 이 자연 속에서 유아는 다양하고 자극적인 경험을 통해 감각 신경을 발달시키고 움직임을 창출해 낸다. 나무에 오르거나 땅에 누워 자신의 위에 있는 구름과 나무를 보며 공간을 배우고 그 공간 안에 사물이 어떻게 관계하는지 학습한다.

여섯째, 사회성 발달에 효과적이다. 유아는 자연 속에서 자연의 좋음과 소중함을 느끼고 자연을 보살피게 되며 타인을 생각하는 마음을 길러줄 수 있다. 또 자연에서의 경험을 통해 유아는 긍정적인 자아를 갖게 된다.

이처럼 생태체험활동은 유아의 미적 발달, 인지발달, 사회성 발달 등에 긍정적인 영향을 미치며, 유아교육현장에서 현장체험활동의 중요한 영역 중의 하나로 자리매김하고 있다.

지금까지 살펴본 바에 따라 본 연구에서의 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동은 다음과 같이 규정하고자 한다. 교실 밖에서 유아가 가진 다양한 현장체험활동 경험을 교실 안으로 끄집어 들여, 교실 내에서 이루어지는 언어경험접근법을 활용하는 교육활동의 이야기거리와 글감으로 활용하는 교육활동이다.

## B. 문해능력

### 1. 문해능력의 개념 및 역사적 배경

Resnick(1987)은 문해란 특별한 목적을 달성하기 위해 주로 문화적인 맥락 내에서 이루어지는 일종의 문화적인 관습이라고 설명하면서, 문해능력이란 사람이 살고 있는 특정 문화 속에서 사용되고 있는 문자 언어를 이해하고 사용하는 능력이라고 정의하였다(최은영, 2010 재인용). 그리고 Jacob(1984)은 문해란 읽기, 쓰기 관련 활동으로, 쓰기는 인쇄된 자료의 생산으로 글자와 단어를 쓰고 단어를 만들기 위해 적목을 배열하는 것과 같은 활동을 포함하며, 읽기는 책을 보는 것과 같아서 자료의 상징적 측면에 주의를 기울이는 인쇄된 자료의 사용을 포함한다고 하였다. 이러한 개념에 근거하여 한국교육개발원(1989)은 특정 문화 속에서 사용되고 있는 언어를 이해하고 사용하는 능력으로 보았다.

이처럼 문해란 개인이 속해있는 사회의 언어를 이해하고 사용하는 능력이라고 볼 수 있으나, 유아의 문해발달에 대한 관점은 연구자나 시대에 따라 다양한 논란이 있어왔다.

1920년대에는 유아의 발달 및 학습에 대한 성숙주의적 관점이 주류를 이루었다. 이 시기에는 읽기를 자연적인 성숙의 결과로 보았다. 그래서 발달의 어떤 단계가 되면 자동적으로 개화하므로 유아를 대상으로 하는 조기 훈련은 궁극적 기술 습득에 어떤 영향도 미치지 못한다고 믿었다. 성숙주의 발달론자들은 읽기 교수를 일찍 시작하는 것은 유아에게 신체적·심리적 해를 주고, 유아에게 읽기에 대한 지나친 압력을 주거나 지루하고 부적절한 교수방법을 적용할 수 있기 때문에 조기 읽기 교수에 반대 입장을 표명하였다. 이를 근거로 유아의 읽기 학습은 신경 성숙이 이루어지는 연령까지 연기되었고 Morphette와 Washburn(1931)은 연구를 통해 그 적절한 시기를 6년 6개월로 제시하였다(이기숙·김영실·현은자, 1993). 그리고 언어학자인 Chomsky(1972)는 문해발달은 자연적으로 이루어진다고 보고 유아기는 인지·사회·신체적인 준비의 시기이기 때문에 직접적 읽기, 쓰기 학습은 불가능하므로 미루어져야 한다고 보았다.

1960년 이후 문해는 체계적인 가르침을 통해 준비될 수 있다는 행동주의 관점으로 변화되었다. 행동주의적 관점은 읽기 준비도를 신경·성숙의 결과가 아니라 경험의 결과로 보았다. 유아기가 언어 발달에 적기이므로 유아가 준비 될 때까지 단순히 기다리기 보다는 가능한 한 읽을 수 있도록 준비시키는 것이 바람직하다고 보았다. 그리고 이를 위해 학습 자료와 난이도를 적절히 조절하고 학습과제를 점진적으로 늘리면서 연습시키면 유아의 발달을 촉진시킬 수 있다고 보았다(Mason, 1980). 이는 성숙주의적 ‘준비도’ 개념이



행동주의적 관점에 따라 ‘준비도의 가속화’ 개념으로 변화한 것으로, 가능한 한 빨리 읽고 쓸 수 있도록 준비시키는 것이 바람직하며 성숙주의와는 달리 읽기를 위한 활동들을 학습자의 수준에 맞게 조직하여 제공함으로써 학습의 시기를 앞당기고 학습을 용이하게 할 수 있다고 보았다(한국교육개발원, 1989).

이러한 관점은 상호작용이론이 나타나면서 다시 유아를 능동적이고 자발적인 학습자로 보게 되었고 그에 따라 문해 출현의 관점 또한 변화되었다. 이 이론은 언어습득에 영향을 주는 주요 요인에 따라 인지적 상호작용과 사회적 상호작용 이론으로 구분되어진다. Piaget는 인지적 상호작용 이론을 통해 유아는 자신이 속한 물리적 환경 속에서 탐색하고 문제를 찾아내는 등 능동적으로 참여한다(Teale, 1982)고 한 반면 Vygotsky(1978)의 사회적 상호작용주의 이론은 다양한 방법으로 유아의 언어적인 성장을 돕는 성인과 또래의 도움을 중시하면서 도움은 유아의 근접 발달 지대(Zone of Proximal Development : ZPD)내에서 일어나야 한다고 강조하였다. Goodman(1986)도 유아들은 자신에게 의미 있는 성인들을 통해 쓰기 기능에 대한 통찰력을 발달시키고 문어의 의미를 발견하며 문어를 통해 사회 구성원으로서 의미를 소통하게 된다고 보고, 유아의 언어기능은 실제적이고 목적이 다양하며 의미 있는 맥락적인 상황 속에서 능동적인 환경과의 상호작용을 통하여 통합적으로 발달해 나간다고 하였다.

이와 같이 유아의 문해 발달에 대한 견해는 유아에 대한 관점의 변화에 따라 자연스러운 발달을 강조하는 성숙주의에서 직접적인 교수를 제공해야 한다고 보는 행동주의로, 그 후 유아가 환경과의 상호작용을 통해 스스로 문해능력을 구성해 간다고 보는 상호작용주의로 변화되었다.

그러나 1980년대 들어오면서 과거에는 유아가 문해를 학습할 적절한 시기가 언제이나 하는 것이 그 초점이었으나 오늘날은 유아들에게 어떤 방법으로, 어떤 종류의 문해 경험을 제공하느냐 하는 것이 논쟁의 초점이 되고 있다(Neuman & Fisher, 1995). 이는 언어 학습에 있어서 학습자 뿐 아니라 환경이나 교수법 또한 중요함을 의미한다.

그리고 이러한 관점의 변화에 따라 유아들이 자연스러운 상황에서 다른 사람과의 상호작용을 통해 그리고 유아 자신에게 의미 있는 활동을 통해 언어학습이 이루어진다고 보는 관점이 발현적 문해로, 이에 대한 McGee와 Richgels(1996)의 의견은 다음과 같다. 첫째, 유아는 읽기 전이라도 쓸 수 있다. 둘째, 읽기와 쓰기도 언어과정이므로 문어도 구어처럼 의사소통을 위해 배운다. 셋째, 문해는 서로 관련된 활동이다. 넷째, 유아의 의미 있는 활동에 참여할 때 문해 지식을 습득한다. 다섯째, 유아는 사람들과의 상호작용을 통해 문해 지식을 습득한다.

이기숙, 현은자, 김영실(1993)도 이러한 견해에 근거하여 유아들이 유치원에 오기 전부

더 문해 발달 과정은 시작되고, 읽기·쓰기 발달은 동시에 상호 관련되어서 이루어지며, 문해는 매일의 활동 속에서 발달하고 유아들은 자신이 속한 사회와의 상호작용을 통해 문해를 학습하며, 문해 발달은 듣기·말하기·읽기·쓰기가 포함되는 전체적인 의사소통 과정의 한 부분이라고 언급하였다. 또한 김지영과 김영실(2002)은 이러한 관점에서 볼 때 교사는 문해 획득 과정에서 학습자인 유아의 탐구적이고 실험적인 역할을 강조하여, 읽는 척하기와 실험적인 쓰기 시도를 격려해야 한다고 강조하였으며, 이차숙(1995)은 음성 언어가 체계적이고 연속적인 교수에 의해 이루어지는 것이 아니라 그 언어를 사용하는 사람들과 같이 놀고, 상호작용을 해나가는 과정 속에서 자연스럽게 이루어지듯이 문자언어의 습득도 어느 정도 사회적·인지적 능력을 타고난 유아라면 탐구와 읽기, 쓰기 활동에 참여할 수 있도록 이끌어 주고 지원해 주는 학습 환경 속에서 자연스럽게 이루어지게 된다고 보았다. 이러한 연구들은 유아의 언어학습에 있어서의 교사나 성인의 역할, 일과 활동 속에서 이루어지는 자연스러운 문해 환경의 중요성을 언급한 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 유아의 문해능력 발달에 대한 관점은 자연스러운 개화를 강조하는 성숙주의, 체계적인 가르침을 강조하는 행동주의, 환경과의 상호작용을 강조하는 상호작용주의로 변화되어 왔다. 그리고 최근에는 유아에게 의미 있는 활동, 다른 사람과의 상호작용, 그리고 문해 환경에의 노출을 강조하는 발현적 관점으로 변화되었다.

## 2. 문해능력의 구성요소

문해는 듣기·말하기·읽기·쓰기가 포함되는 전체적인 의사소통 과정의 한 부분으로, 문해능력은 유아들이 유치원에 오기 전부터 발달 과정은 시작되는데, 읽기·쓰기 발달은 동시에 상호 관련되어서 이루어지고 매일의 활동 속에서 발달하며 유아들은 자신이 속한 사회와의 상호작용을 통해 학습해 나간다(이기숙, 현은자, 김영실, 1993). 본 연구에서는 문해능력의 하위 변인으로 어휘력, 구문이해능력, 쓰기능력을 살펴보고자 한다.

### a. 어휘력

언어능력은 유아가 듣고 이해하는 능력으로, 타인의 말을 이해하고 식별하여 듣는 수용언어능력과 언어와 물질을 사용해서 산출되는 의사소통이나 자신의 의사를 나타내기 위해 말하는데 사용하는 표현언어능력으로 구분된다(김영태, 성태제, 이윤경, 2003).

언어발달의 기초가 되는(신정숙, 2000) 수용언어능력은 타인의 말을 듣고 이해하는 능

력으로(유연미, 2005), 성숙과 언어매체와의 상호작용을 통해 발달한다(강문희, 이혜상, 2008). 유아는 단어와 문장의 의미를 이해하게 됨에 따라 어휘력이 생기게 된다. 그러나 처음에는 단어가 내포하고 있는 뜻을 이해하지 못하고 단지 그가 들은 단어를 모방하여 반복하는데 불과하지만, 차츰 자신에게 유용한 어휘를 발전시켜 나가면서 일련의 음성군으로서의 형태를 인지하고 기억하며 사용하는 것 이 외에도 그 형태가 내포하는 개념을 파악하게 된다(김기에, 2006). 따라서 유아의 수용어휘능력 발달을 위해서는 다른 사람과의 사회적 상호작용과 어휘를 사용할 수 있는 환경이 중요하다.

3세에서 5세 유아까지의 수용어휘능력의 발달을 살펴보면 다음과 같다. 3세 유아는 기본적인 문법구조를 지닌 문장들을 이해할 수 있게 되며, 유아는 문장 내 단어의 순서나 정확한 뜻보다는 유아 자신의 경험에 따른 발생 가능성에 기초하여 문장을 이해한다. 3세 이후가 되면 어순에 기초하여 문장을 이해할 수 있게 되는데, 이 시기부터 유아들은 문장 내에 포함된 문법 형태소나 구문 구조, 그리고 단어 배열순서 등에 의존하여 문장을 이해하게 된다. 그러나 이 시기에 유아는 일부 문법 형태소의 기능이나 복잡한 구문 구조를 가진 문장을 이해할 때 오류를 보이는 경우가 많다(김영태, 성태제, 이윤경, 2003).

유아의 수용어휘능력 관련 연구에서 최미현(2009)은 책 읽기 활동이 농촌 지역 유아의 수용어휘능력에 미치는 영향을 알아 본 결과, 책 읽기 활동을 실시한 실험 집단이 책 읽기 활동을 하지 않은 통제 집단 보다 수용어휘능력이 더 높게 나타났다고 하였다. 그리고 신은수(2005)는 3세에서 5세 유아 192명을 대상으로 수용어휘능력을 측정하여 언어능력의 발달차이를 살펴본 결과, 5세가 3세보다 수용어휘능력이 더 발달했다고 하였다.

그리고 표현어휘능력이란 자신의 생각과 의도나 감정을 말로 표현하는 능력이며(유연미, 2005) 상대방에게 전달하고자 하는 내용을 정확한 어휘 및 문장구조를 활용하여 표현할 수 있는 능력을 의미한다(곽선희, 2005).

3세에서 5세 사이의 표현어휘능력의 발달을 살펴보면 첫째, 3세경에는 가장 급속도로 어휘력이 증가하여 1,000개 이상의 어휘를 습득하게 된다(이승복·장유경, 1999). 그리고 3세 이후에 표현력이 낱말 발화에서 문장발화로 발달하면서 문법에 대한 이해의 폭이 넓어지고, 새 낱말 조합을 활발히 구성하기 시작하며, 우리말의 기본 구문 구조를 산출하기 시작하여 일부 격조사나 문장어미 등 형태소도 적절하게 만들기 시작한다(배소영·김민정·고도홍, 2001).

둘째, 4~5세가 되면 전치사 사용이 가능하고 동사를 더 많이 사용하여 문장을 구성할 수 있다(이승복·장유경, 1999). 그리고 4세가 되면 복문을 산출하고 모국어 문법을 습득하며, 수용언어능력을 토대로 표현어휘능력을 거의 습득하면서 사고와 의사소통 및

학습을 모두 언어라는 상징적 매체를 통해 능숙하게 표현할 수 있게 된다(이차숙·노명완, 1995).

셋째, 5~6세가 되면 간단한 단어를 정의할 수 있고 반의어도 알게 되며 접속사와 전치사, 관사를 더욱 더 많이 사용하게 된다(이승복·장유경, 1999). 그리고 5세가 되면 의미와 문법에 대한 이해를 토대로 표현력이 세련되어 지고 표현능력이 발달한다(서희선, 1998).

성숙에 따라 어휘 발달은 차이가 나타나지만, 장영애(1981)는 유아의 언어표현은 습득된 기존의 언어내용과 수준을 토대로 하여 수많은 시행착오를 통해 터득되며 발화기회를 많이 가져 본 유아일수록 표현력의 수준이 높아진다고 하였다. 즉, 어휘발달은 성숙과 유아가 어휘를 사용할 수 있는 기회를 제공하는 언어 환경이 중요하다는 것이다.

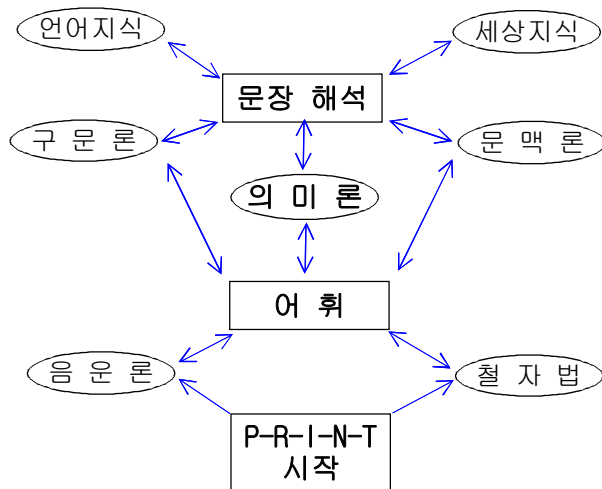
민경아(2011)는 만 4세 유아를 대상으로 유아의 흥미와 경험을 기초로 하여 정보 그림책을 통해 주변세계와 상호작용하고 확장활동이 일어나는 정보 그림책을 통한 문해 교류 과정이 언어능력에 미친 효과를 알아본 결과, 수용어휘능력과 표현어휘능력이 통제집단보다 통계적으로 증진된 것으로 나타났다고 하였다. 장혜경(2010)은 그림책 읽기 활동이 다문화가정 유아의 언어능력 향상에 미치는 효과를 알아보기 위하여 다문화가정 유아 3명을 대상으로 그림책 읽기 활동 프로그램을 주 3회씩 총 24회 실시한 결과, 그림책 읽기 활동을 통한 언어지도 프로그램에 참여한 유아의 수용어휘능력과 표현어휘능력이 향상되었다고 보고하였다.

이와 같이 유아의 어휘력을 보다 증진시키기 위해서는 교사나 성인과의 보다 질적인 상호작용이 중요하다. 즉, 유아가 보다 관심을 가지고 접근할 수 있는 경험을 제공하고 유아가 생각하고 어휘를 보다 많이 활용하여 응답할 수 있는 질문을 제공한다면 유아의 어휘력은 증진될 수 있을 것이다.

## **b. 구문이해능력**

언어이해력은 자신이 가지고 있는 생각, 지식, 의견 등을 문자, 구어, 수화 등의 체계가 있는 상징적 기호로 표현하거나 그렇게 표현된 것을 이해하는 능력이다(김희태, 김경희, 2005). 그리고 효율적인 의사소통을 하기 위해 말하기 능력 뿐 아니라 자료, 정보, 의미를 파악해 내는 기술 및 그 모두를 포함하는 능력이다(김미경, 2003). 따라서 우리가 언어를 이해한다는 것은 주어진 언어 자극에 함축된 의미를 추론하고 파악하는 것을 의미하므로, 유아에게 있어서 구문이해능력이란 유아에게 제공된 언어 자극인 정보의 의미를 이해하는 능력을 말한다.

구문이해능력을 읽기와 관련지어 살펴보면, Owens(2007)은 읽기를 여러 단계의 과정과 요소들이 상호 역동적으로 혼합되어 복잡한 처리과정을 거치는 것이라고 보고, 문장을 이해하는 데에는 언어적인 지식과 세상적인 지식이 필요하다고 강조하였다. 그리고 언어적 지식으로는 문장의 구문을 이해하고 단어의 음운을 인식하는 것, 그리고 세상적 지식으로는 그에 따른 배경 지식과 그 형태를 이해하는 것이라고 하면서 이 두 가지 지식이 있어야 비로소 제시된 문장의 의미를 파악할 수 있다고 하였다. 그러므로 읽기란 의미 없이 문장을 단순히 발음만 하는 수준도 아니고, 또는 발음 소리는 모르고 문장의 문맥을 아는 것만으로도 충분치 않으며, 진정한 읽기의 이해는 이와 같은 여러 단계의 과정과 요소들이 상호 역동적으로 혼합되어 복잡한 처리과정을 거쳐야 한다. 예를 들어, PRINT라는 단어를 인식하는 과정을 설명한다면, 언어적인 지식으로는 P-R-I-N-T 라는 각 소리의 음운 인식을 이해하고(아, 이런 소리를 내는구나), 세상적인 지식으로는 PRINT 라는 단어의 형태와 모형을 인식한다(아, 이런 모양을 띄는구나). 다음에 그 어휘를 구문 속에서 의미를 부여하고(언어적 지식) 그 어휘가 나타난 배경 지식을 이해해야(세상적 지식) 문장 속에서 그 단어의 의미를 파악할 수 있다. 이런 과정을 통해서 그 단어의 의미를 파악한 다음에야 문장의 전체 의미를 해석할 수 있다.



[그림 5] 문장 해석의 역동 모델(Owens, 2007. p. 357)

3세부터 5세 사이 유아의 구문이해능력의 발달에 대해 살펴보면 첫째, 3세 이후의 유아들은 비로소 어순에 기초하여 문장을 이해할 수 있게 된다. 이 시기의 유아들은 문장 내에 포함된 문법형태소나 구문구조, 그리고 낱말 배열순서 등에 의존하여 문장을 이해

하게 된다. 그러나 아직까지는 일부 문법 형태소의 기능이나 복잡한 구문구조를 가진 문장을 이해할 때 오류를 보이는 경우가 많다(Slobin & Bever, 1982). 둘째, 4~5세가 지나면서 구나 절이 포함된 비교적 복잡한 문장을 이해할 수 있게 되며, 문법형태소의 기능을 잘못 이해하는 오류도 점차 감소한다. 또한 단순한 구조의 이야기를 이해할 수 있게 되며, 대화에서도 대화상대자의 입장을 고려하는 것이 가능해진다(김영태, 2006).

김미경(2003)은 유아가 이야기의 문장을 이해한다는 것은 이야기 속의 중요한 아이디어를 찾아내고, 이야기 속의 사건과 인과 관계를 추리하며, 이야기 속의 사건을 시간적·공간적인 순서로 나열하고, 주어진 정보를 통해서 이야기 내용을 추리하며 추리된 정보를 사용하여 이야기의 성격을 판단하고, 이야기 속의 사건을 요약할 수 있음을 말한다고 설명하였다. 그리고 Anderson(1978)은 이야기의 이해를 위해서는 스키마의 역할이 중요하다고 강조하면서, 스키마는 이야기 내용에 대한 추론과 예전까지를 가능하게 해 주는 하향의 과정을 담당하며 주어진 언어적 자료를 번역하고 해석하는 기초 자료를 제공하여 주기 때문에 적합한 스키마가 없이는 결코 이야기를 이해할 수 없다고 주장하였다. 따라서 유아들을 위한 이야기는 유아들의 생활과 밀접한 관련이 있는 내용들로 구성하여 유아의 기억 속에 형성되어 있는 스키마를 근거로 주어진 이야기를 해석할 수 있도록 해야 한다. 즉, 유아의 이야기 이해를 돕기 위해서는 유아의 경험에 근거하는 것이 중요하다.

이숙희(2008)는 균형적 유아 읽기프로그램과 발음중심교수법이 유아의 구문의미이해능력, 해독능력, 음운인식능력에 미치는 효과를 알아보기 위해 5세반 4학년 유아 100명을 대상으로 주 2회씩 10주간 실험을 실시한 결과 균형적 유아 읽기프로그램을 실시한 집단이 발음중심 교수법을 실시한 집단의 유아들보다 구문의미이해능력, 해독능력, 음운인식 능력에서 유의한 향상을 보였다고 보고하였다. 그리고 전유영(2011)은 균형적 접근법에 기초한 유아 언어교육 프로그램을 구성하고, 그 효과를 알아보기 위해 경기도 구리시에 위치한 D유치원 만 5세 유아 62명(실험집단 31명, 비교집단 31명)을 대상으로 총 16주간 프로그램을 실시한 결과, 비교집단에 비해 실험집단의 언어 태도(말하기, 읽기, 쓰기), 언어 지식(음운 인식, 구문 지식, 어휘 지식), 그리고 언어 기능(읽기, 쓰기, 언어 표현력, 이해력)이 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다고 보고하였다.

균형적 언어 교수법은 유아들이 실생활의 맥락에서 의미를 파악하고 자신의 생각과 느낌을 표현하며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 통합적으로 경험할 것을 강조한다(전유영, 2011). 그리고 이와 같이 유아들이 다양한 경험을 수용하고 재생산하는 과정에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 활용하는 기회를 제공하는 교수전략은 유아의 구문의해능력의 증진에 효과적인 교수전략이 될 수 있음을 시사하고 있다.

교사의 심미적 질문과 정보 추출적 질문에 관한 노연수(2001)의 연구에서는 심미적 질문 집단이 유아의 언어표현능력에서 길이와 질적인 면에서 효과를 보였으며, 그리고 듣기 이해도와 내용 이해도에서도 심미적 질문 집단의 유아들이 정보 추출적 집단보다 더 많은 증가를 보여주었다.

추론과정의 교수적 효과를 살펴본 Bonitatibus(1996)는 이야기를 이해할 때는 추론 과정이 중요한 역할을 한다고 보았으며, 초기 추론은 새로운 정보를 이야기에서 대했을 때 형성되어지고 이는 작가가 의도한 의미를 해석함에 따라 변화한다고 하였다.

동화책 읽기 활동이 유아의 글의 내용 이해도 발달에 의미 있는 효과가 있는지를 알아보기 위해 이차숙(1995)은 4~5세 유아 34명을 대상으로 실험을 실시한 결과, 실험집단에 속한 유아들이 글의 내용 이해도 검사, 단어 읽기 검사, 초인지적 읽기능력 검사에서 현격한 향상을 보였다고 하면서, 이는 동화책 읽기 활동은 이야기책을 읽고 그 내용을 이해하는데 유의미한 효과가 있음을 언급하였다.

Heath(1982)에 의하면 유아들의 이야기 기술 대상에 관한 질문이나, 이유 설명에 관한 질문들은 종종 이야기 기억 형태에서 이야기 이해 검사에 이로울 수 있다는 결과를 보고하였다. 유아들은 설명을 들은 이야기에 대해 더 깊은 이해를 촉진할 수 있으며, 정서적 비평은 흔히 학교생활의 후기까지 교육과정에서 강조되지 않는 이야기의 심미적 감상을 촉진할 수 있다고 한다.

Haden, Reese와 Fivush(1996)는 3~6세 유아들과 책 읽는 동안에 중산층 북미 엄마들의 책 읽어주기 유형의 요구 수준을 실험했다. 그들은 시간에 따라 어머니의 읽기 유형을 체크했는데, 묘사형은 어머니들이 그림을 묘사하기와 명명하기 등의 정보추출에 초점을 두었다. 심미적 접근법인 이해형은 어머니들이 이야기 사건에 관한 추리하기와 예언에 더 많은 초점을 두었다. 이처럼 읽기 유형들은 유아들의 후기 문해능력과 연결되어 이야기 내용 이해 수준과 어휘력을 높였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아의 경험을 바탕으로 하는 이야기나누기, 읽기·쓰기·듣기·말하기 기회, 그리고 추론 활동이 유아의 구문이해능력의 발달에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

### c. 쓰기 능력

쓰기는 인쇄된 형태의 언어적 표상이며 특별한 활자체를 창작하는 손으로 쓰는 기술 뿐만 아니라 메시지를 구성하는 것과 관련된 많은 기술을 포함하며(이영자, 이종숙 1985), 쓰기 지도는 다른 사람이 표현한 느낌·감정·생각을 알게 하고 그 결과 의사소

통이 되도록 하는 것이 최우선 목적이다(Sutherland & Arbuthnot, 1986).

우리나라 유아의 쓰기발달 단계에 대해 이연섭(1987)은 한글 쓰기의 발달 순서를 다음과 같이 7단계로 구성하였다. 1단계는 굵적거리기 단계로 선과 원을 섞어 그리기가 차례로 나타나는 단계, 2단계는 한 두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 3단계는 식별 가능한 글자가 나타나 획이 생략·침가되는 역전형상 단계, 4단계는 글자는 맞지만 획순과 모양이 바르지 않는 단계, 5단계는 획순과 모양이 바른 글자가 나타나는 단계, 6단계는 단어가 나타나는 단계, 7단계는 문장을 쓰는 단계이다. 그리고 이영자와 이종숙(1985)은 유아의 쓰기발달 단계는 다음의 과정을 거친다고 하였다. 처음 굵적거리기 단계로 시작하여 한두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 자형이 의도적으로 한두 개 나타나는 단계, 글자의 형태가 나타나고 가끔 자모의 방향이 틀린 단계, 단어쓰기 단계, 문장쓰기 단계를 거치며 발달한다고 하였다.

이외에, 쓰기의 단계에 대해서 Jalongo(1992)는 무질서한 굵적거리기, 조절된 굵적거리기, 굵적거리기에 명명하기, 유사 글자 및 글자 쓰기 단계를 거치며, 부분적으로 관계적인 문자 쓰기, 관계적 쓰기의 단계를 통해서 완성된다고 하였다. 그리고 Vygotsky는 쓰기 발달의 씨앗은 유아가 처음 긁는 자국인 표시적신호로, 쓰기발달의 씨앗은 이미 영아기에 존재한다고 하였다. 그리고 유아의 쓰기과정은 표시적신호에서 상징화된 자극과 굵적거리기를 거쳐서, 이것이 형식과 그림으로 대체되고, 마지막 단계인 문어체의 약정적 상징단계로 도달하게 된다고 구분하였다. 이처럼 유아의 쓰기 발달은 단계적 과정을 거쳐 이루어진다.

Sulzby(1990)는 유아들은 쓰기 발달에 있어 비슷한 패턴을 따른다는 것을 밝혀주고 있지만, 위계적인 단계를 거쳐 발달하는지의 여부에 대해서는 상당한 논쟁이 있다고 하였다. 그는 유아들은 다양한 형태의 쓰기를 사용하며, 유아들의 쓰기가 표상적으로 보이기 훨씬 이전에도 유아들이 문자언어를 사용하고, 그들의 쓰기가 어떤 형태이든 그것은 유아의 의도를 나타내주는 것이라고 하였다. 즉, 유아의 쓰기 발달 단계가 비록 위계적일지라도 유아의 진정한 쓰기 발달을 위해서는 쓰기에 담긴 유아의 의도를 중시해야 한다는 것이다.

그리고 정계영(1993)은 유아의 쓰기학습에서 중요한 것은 유아가 실제 연필을 잡고 쓰는 활동을 하기 전부터 일어나는 쓰기와 관계되는 활동이라고 하면서, 유아가 말하고자 하는 바를 종이에 옮기려는 내적 욕구를 유도하는 활동들 즉, 사물들을 관찰·경험하며 질문을 제기하고 설명하는 이러한 활동들은 쓰기 학습을 할 때 필수적이라고 강조하였다.

쓰기 학습에 대한 관점에 대해, Smith(1984)는 유아의 쓰기교수접근법을 부호중심접근법과 총체적언어접근법으로 나누었다. 먼저 부호중심접근법은 일련의 기술을 지시적 활



동을 통해 습득하게 함으로써 쓰기능력을 기르는 방법이다. 쓰기학습을 위해서는 성인의 판례적인 기준과 맞지 않는 쓰기는 쓰기로 인정되지 않으며, 모든 유아에게 똑같은 방법으로 문자를 쓰고 모텔에 가깝게 베껴 쓸 수 있을 때까지 반복 연습하는 방법이 사용된다. 반면 총체적언어접근법에서는 유아의 쓰기 결과가 어떤 것이라도 인정되는 접근법으로 유아들의 실생활 속의 활동을 통해 자연스러운 쓰기학습이 이루어지도록 돕는 방법을 사용하기 때문에 의미를 중시한다.

김소양(1995)은 쓰기교육 접근법(총체적언어접근법과 부호중심접근법)에 따라 5세 유아의 쓰기기능에 대한 인식과 쓰기행동의 양상을 밝히기 위해, 서울특별시 소재한 두 유치원의 5세 유아 40명을 대상으로 10주 동안 총체적언어접근법을 실시한 결과는 다음과 같다고 보고하였다. 총체적언어접근법에 참여한 유아들이 부호중심접근법에 참여한 유아들 보다 쓰기기능에 대한 유아의 인식에 차이가 있었고, 다양하고 유목적적으로 실제 쓰기를 하였으며, 다양한 유형의 상호작용을 빈번히 나타내었다. 그리고 교사는 유아의 상황에 맞는 다양한 유형의 긍정적인 상호작용을 더 많이 하였으며, 그 결과 유아의 자발적 쓰기행동의 빈도에 차이가 있었다고 하였다. 따라서, 유아가 실생활에서 자연스럽게 쓰기를 경험하도록 하는 학습활동이 유아의 언어학습으로 보다 적절하다.

박미영(2011)은 경기도 안양시에 위치한 병설유치원 만 5세 유아 50명을 대상으로 요리활동에 기초한 책 만들기 활동이 유아의 수학개념 및 읽기·쓰기능력에 미치는 영향을 알아본 결과, 요리활동에 기초한 책 만들기 활동을 경험한 실험집단의 유아들이 그렇지 않은 비교집단의 유아들보다 수학개념(대수, 수와 연산, 기하, 측정)과 쓰기능력이 유의미한 차이로 높게 나타났으나 읽기능력은 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다고 보고하였다. 이는 유아의 쓰기활동이 유아의 일과 활동과 연계하여 제공될 필요가 있음을 시사한다.

교사와 부모는 쓰기 학습에서 유아가 느끼는 재미, 흥미 그리고 호기심 등을 중요시해야 한다(Peterson, 1975). 즉, 유아의 쓰기능력발달은 위계적 단계의 과정을 거치기도 하지만, 쓰기 학습은 유아에게 의미 있는 경험을 바탕으로 이루어질 때 보다 효과적이기 때문이다.

### 3. 문해능력 발달을 위한 교수법

유아를 위한 가장 효과적인 문해 지도 방법이 무엇인가에 대한 관심이 점차 커져가고 있는데, 가장 대표적인 지도 방법은 준비도를 강조하는 형식적 교수방법과 발현적 문해를 강조하는 상호작용적 교수방법을 들 수 있다.

형식적 교수방법은 문해 발달을 교사 지시적 활동에 의해 연속적인 발달 단계에서 배우는 일련의 기술을 통해 일어나는 것으로 본다. 따라서 읽기와 쓰기는 단어의 구성 요소, 즉 글자와 음성의 상응을 분석함으로써 시작할 수 있고 이렇게 함으로써 낱자가 철자화되는 단어 그리고 이러한 단어가 만들어 내는 문장에 대한 예측을 할 수 있다는 것이다. 이 교수방법에서는 활자의 해독 및 부호화가 궁극적 목표가 되기 때문에, 유아가 읽고 쓰기를 위해서는 철자법의 원리와 음소 구성의 원리를 배워야 한다는 것이다. 이러한 방법은 이론적 근거나 기초에 대한 지식이 없어도 활동의 적용이 용이하며, 제시되는 교수 자료 및 교수 방법이 매우 구체적이라는 점에서 교육현장의 교사들에게 매력적이다. 이러한 부호 중심의 형식적인 교수방법은 행동주의 이론에 기초한 교수접근법으로, 글자에서 단어로, 그 다음에는 문장에서 문단의 위계적 순서로 읽기·쓰기에 필요한 기초 기술을 가르친다(김지영, 김영실, 2002).

이와 대비되는 총체적 교수접근법은 문해 발달을 통합적이고 의미 있는 과정으로 보며, 유아들은 말하기와 듣기를 배우는 똑같은 이유와 방식으로 읽기와 쓰기를 배운다고 본다. 따라서 유아들은 사회적 의사소통에 참여할 필요가 있기 때문에 자연스런 방법으로 읽기와 쓰기를 배우며, 또한 구성 요소의 부분들을 분석하기 이전에 전체적인 관점을 얻는 것으로 보고 있다. 이 교수방법에서는 유아가 어린 시기부터 자주 접하게 되는 문해 환경을 매우 중요한 요인으로 본다. 문자에 대한 해독 기술 및 부호화 기술은 활자의 의미를 연결 짓는 작업의 결과로 보고 있기 때문에 풍부한 인쇄 문자 환경과 문해 경험은 유아에게 이러한 연결을 가능하게 해 준다는 것이다. 특히 교육 과정 전반에 걸친 통합적 읽기, 쓰기 발달에 있어서 풍부한 문학 작품을 통해 문해와 사회적 맥락 사이에서 일어나는 상호 작용의 중요성을 인식하고 있다(이영자 · 이종숙, 1997).

Goodman(1986)은 2~4세의 유아들이 활자화된 글과의 상호작용을 통해 혼자서 문어를 학습하고 있다는 가설적 결론을 세웠으며, 2세 유아도 주변의 글자를 읽기 시작한다는 것을 보여주었다. 그러나 유아가 활자화된 글과 상호작용을 하기 위해서는 유아가 가진 이전의 지식, 문자언어가 풍부한 환경, 유아의 글을 읽고자 하는 욕구와 탐색하려는 유아의 태도, 유아에게 중요한 사람이 글에 대해 가지는 느낌 등의 영향을 받는다. 또한

그는 유아가 활자화된 글과 상호작용을 하면서 읽기·쓰기를 시작할 뿐만 아니라, 언어학적 원리·관계적 원리·기능적 원리 등의 문어의 의미와 성격에 대한 원리를 발달시킨다고 하였다. 이러한 원리들은 가르칠 수 없는 것이며 유아가 풍부한 문자적 환경에서 글과 상호작용하여 쓰인 글에 대해 질문을 많이 하는 가운데 구성하는 것이라고 하였다.

Teale과 Sulzby(1989)는 문해 습득에 있어서 비형식적인 환경에서 문어를 사용하며, 개인마다 독특하게 문어를 학습한다는 패러다임을 강조하였다. 첫째, 유아들은 가정이나 이웃 등 비형식적 환경에서 문어를 사용하며, 문해 발달은 유아들이 형식적 교수를 받기 훨씬 이전에 시작된다. 둘째, 종래의 읽기 준비도라는 말을 대신하는 문해 발달이라는 말은 유아가 필자이면서 독자이기 때문이다. 셋째, 읽고 쓸 수 있는 능력은 실제 환경에서 발달하기에 문어의 기능도 유아기 동안 문어 학습의 필요한 부분이 되며, 유아는 출생에서부터 6세가 되는 동안 문어발달에 결정적인 인지과업을 수행한다. 넷째, 유아는 자신의 환경에 적극적으로 참여하며, 글을 읽거나 쓰고 있는 상황에 있는 성인과 사회적으로 상호작용함으로써 문어를 배운다. 즉 유아는 자신에게 중요한 성인이 책을 보거나 글을 쓰는 모습에서 배운다는 것이다. 다섯째, 유아의 문해 발달에 대해 일반적으로 설명할 수 있으나 각 유아는 남과 서로 다른 방법으로, 또 서로 다른 나이에 독특하게 문어를 학습한다. 따라서 문해 발달을 위해서는 유아가 다양한 문해를 경험할 수 있는 활동에 참여할 수 있는 환경과 기회가 중요하다.

Teale과 Sulzby(1989)도 이러한 관점에서 유아교육 프로그램에서 문해 교수의 원리를 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 읽기·쓰기를 가르치는 방법은 유아의 발달에 적합해야 한다. 둘째, 유아교육기관의 문해 프로그램 내용은 기능 중심으로 계획하기 보다는 다양한 방법으로 읽기·쓰기를 포함하는 의미 중심적인 내용이어야 한다. 셋째, 풍부한 자료 제시·상호작용·독립적인 탐색의 기회를 제공함으로써 유아가 문해 활동에 적극적으로 참여하게 하고 읽기와 쓰기 경험의 기회를 매일 제공해야 한다. 넷째, 유아교육 프로그램에서 읽기·쓰기의 학습을 가르치는 것이 아닌 유아 스스로 탐색하며 읽고 쓰도록 초점을 두어야 한다.

이처럼 유아를 위한 문해교육방법은 자연스러운 상황에서 유아에게 유의미한 내용을 중심으로 읽고 쓸 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다. 그리고 유아에게 유의미한 언어교육활동을 제공하는 교수접근법 중의 하나가 언어경험접근법이다. 왜냐하면, 언어경험접근법은 초기 읽기 지도 방법 중 하나로서 유아들에게 의미 있는 읽기, 쓰기 활동을 제공하여 개념 및 어휘발달은 물론, 읽기와 쓰기능력의 발달을 가져오게 하는 일종의 의미 중심적 읽기 지도 방법이기 때문이다(Anderson, 1984).

## C. 창의성

### 1. 창의성의 개념

창의성은 특정 인간이 지닌 선천적인 특성(Hurlock, 1981)으로 여겨져 왔으나 1950년 Guilford가 미국심리학회(APA)에서 창의성의 중요성에 관한 연설을 한 것을 계기로 최근에 이르기까지 인간의 보편적 특성으로 널리 받아들여지게 되면서 창의성에 대한 연구도 활발해졌다. 더욱이 Gardner(1998)는 창의성은 교육에 의해 개발될 수 있는 것임으로 현장에서 필수적으로 다루어져야만 하며, 특히 유아교육에서 창의성 교육은 중요하게 강조되어야만 한다고 언급하였다.

이에 2007 개정 유치원 교육과정은 창의성을 특정영역에서 뿐만이 아니라 여러 영역에서 주요하게 다루어져야 할 필요가 있는 교육목표와 교육내용으로 설정하고 있다(교육과학기술부, 2008). 더불어 Cole, Sugioka, 그리고 Yamagata-Lynch(1999)는 창의성이 소수 특정인만의 능력이 아니라 인간에게 보편적으로 내재된 능력이며 특성이므로 교사는 유아들이 창의적인 능력을 개발할 수 있도록 하는 학습기회를 제공해야 한다고 강조하였다. 그러므로, 유아교육현장에서는 유아의 창의성 개발을 위한 교육활동 계획 및 운영에 관심을 가질 필요가 있다.

창의성에 대해 Guilford(1952)는 새로운 것을 낳는 힘으로 인간의 다섯 가지 지적기능 즉 인지력, 기억력, 수렴적 산출력, 확산적 산출력, 판단력 중에서 확산적 산출을 의미하며, 어떤 문제를 해결하는데 있어서 하나의 올바른 해답을 요구하는 수렴적 산출과는 반대의 개념으로 정의하였다. Thurstone(1952)은 창의성은 평범 이상의 발명이나 천재적 사고만을 일컫는 것이 아니라 개인의 자기실현, 자기표현의 욕구에서 근원된 상상적 활동이라고 하였으며, 이는 필연적으로 '새로움'이라는 개념을 내포하고 있다고 강조하였다. Torrance(1959)는 창의성을 곤란한 문제 등을 인지한 후 이 문제를 해결하기 위하여 추측하고 가설을 세우며 검증을 할 뿐 아니라 틀린 방법을 수정하여 최종적으로 그 결과를 전달하는 과정이라고 하였고, Taylor(1959)는 환경을 탄력성있게 지각하여 타인들에게 그 산물인 독특한 경험을 전달하는 능력이며 과거의 경험 내용을 새로운 다른 체계속으로 투입하는 능력이라고 보았다.

그리고 Amabile(1989)은 창의성이란 지능이나 영똥합과는 다르며 창의성의 두 가지 기준은 적정성과 새로움으로서 하나의 아이디어나 산출물이 아무리 새로운 것이라 하더라도 터무니없는 것은 창의적이라고 볼 수 없다고 설명하였다. 그리고 정범모(2001)는

창의성을 문제해결능력으로 설명하면서 창의성은 인지작용의 지속적인 누적이 이루어내는 문제해결의 결과와 관련이 있으며 긴 세월동안 자기 영역에서 지속적인 노력과 훈련 및 교육을 통해 창의적인 성취를 산출하는 것이라고 보았다. 즉, 창의성이란 개인에게 주어진 문제를 남과 다른 독특한 방법으로 해결할 수 있는 능력으로 새롭고 실현 가능한 산출물이라고 할 수 있다.

## 2. 창의성의 구성 요소

창의성의 구성요소에 대해 학자들은 개념에 대한 다양한 관점만큼 여러 가지 구성요소를 제시하고 있다.

Guilford(1986)는 지능의 구성요소로 창의성의 내용, 조작, 산출의 세 측면이 상호작용한 결과로 나타나는 총 180개의 능력요인을 지능의 구성요소로 보았으며 이 중에서 3조작 차원의 확산적 산출이 창의성과 가장 관련되는 것으로 보았다. 그리고 이러한 확산적 산출을 문제에 대한 민감성, 사고의 유창성, 사고의 융통성, 독창성, 재정의, 정교성으로 다시 구분하였다. 이 중 창의적인 사고 관련 기능인 유창성, 융통성, 독창성, 정교성 등 창의성 교육의 영역을 살펴보면 다음과 같다(한국어린이육영회, 1995).

첫째, 유창성은 특정한 문제 상황에서 가능한 한 많은 양의 아이디어를 산출해내는 능력으로 유창성의 학습목표는 대상에 대한 관점을 의도적으로 바꿔서 생각해보기, 어떤 대상(언어, 도형)이나 현상들로부터 가능한 한 많은 것을 연상해보기, 특정한 문제 상황에서 가능한 해결방안을 될 수 있는 한 많이 제시해보기이다.

둘째, 융통성은 고정적인 사고방식이나 시각 자체를 변화시켜 다양한 해결책을 찾아내는 능력으로 융통성의 학습목표는 대상에 대한 시점을 변화시켜 숨겨진 면을 파악하기, 특정한 것을 생각하면서 완전히 다른 것을 함께 떠올리기, 서로 관계없는 듯 한 사물이나 현상들 간의 관련성 찾기, 사물이나 속성별로 생각하기, 발상 자체를 전환시켜 사고하기(발상의 전환)이다.

셋째, 독창성은 기존의 것에서 탈피하여 참신하고 독특한 아이디어를 산출해내는 능력으로 독창성의 학습목표는 다른 사람과 같지 않은 생각하기, 기존의 생각이나 사물의 가치를 부정하고 생각하기, 기존의 생각을 새로운 상황에 적용하여 생각해보기이다.

넷째, 정교성은 다듬어지지 않은 기존의 아이디어를 보다 치밀한 것으로 발전시키는 능력으로 학습목표는 은연중에 떠오르는 거친 수준의 생각을 구체화하기, 아이디어를 그것의 실제적 가치를 고려하여 발전시키기이다.

Torrance(1959)는 창의성의 구성요소로 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 개방성을 제시하고 다음과 같이 설명 하였다. 유창성이란 제시된 특정 자극에 대해 다양한 반응을 산출하는 능력이고, 독창성은 제시된 특정 자극에 대해 독특하거나 비일상적인 반응을 산출하는 능력이며, 제목의 추상성은 특정 자극에 대한 반응의 제목이 보다 추상적인 성격을 지니도록 명명하는 능력을 말한다. 그리고 정교성은 제시된 특정 자극에 대해 아이디어를 발전시키고 정교하게 하는 능력을 말하며, 개방성은 제시된 특정 자극에 대해 다른 아이디어를 더 첨가시킬 수 있는 가능성이라고 구성요인을 설명하였다.

이외에, Parnes(1975)는 창의성의 구성요소를 3S로 설명하고 구성요소를 유연히 발견하는 능력, 민감성, 연합작용으로 제시하였는데, 모두가 확산적 사고를 요구한다는 의미에서 Guilford와 같은 맥락이라고 할 수 있다. Lubart와 Sternberg(1994)는 창의성 개념에 대해서 서로 다른 접근으로부터 사고양식, 성격특성, 지적능력, 지식, 동기, 환경과 함께 이들 6요인 간의 상호작용을 창의성 구성요소로 강조하였다. 그리고 이춘희(1997)는 크게 창의적 사고기능(인지적 능력)과 창의적 성향(정의적 특성)으로 구분하였다. 창의적 사고기능은 개인이 경험하는 의식이 사고 과제의 성격에 그리고 개인에 따라 달라질 수 있다고 보고 하위요인으로 융통성, 독창성, 유창성, 정교성을 들었다. 그리고 창의적 사고 성향은 창의적 사고기능이 최종적으로 인간의 성취를 위해 작용하는 과정에서 개인에게 요구되는 내적인 동기나 태도 등을 말하며, 하위요인으로는 변화에 대한 개방성, 근면성, 호기심, 민감성, 자발성, 독자성이 있다고 하였다.

전경원(2000)은 Guilford와 Torrance의 정의를 토대로 창의성의 구성요소를 융통성, 상상력, 유창성, 독창성으로 보았는데 특히 상상력을 창의성의 중요한 구성 요인으로 보고 있다. 즉, 상상 작용 또는 상상력을 창의성의 가장 본질적인 것으로 보고 상상은 현실로부터의 해방을 맛보게 해 주고 보상적인 만족감을 주는 매우 중요한 능력이므로 창의성 교육에서 가장 중시되어야 할 요인이라고 하면서 다음과 같이 설명하였다.

첫째, 유창성은 아이디어의 풍부함과 관련된 양적인 능력으로 특정한 상황에서 가능한 많은 양의 아이디어나 해결책을 산출해내는 능력이다. 이에 자연스러운 분위기 속에서 많은 양의 아이디어를 낼 수 있도록 해야 하며, 활동으로는 가능한 한 많은 것을 연상해 보기, 떠오르는 생각을 모두 표현해보기, 특정한 문제 상황에서 가능한 해결방안을 될 수 있는 데로 많이 제시해 보기 등이 있다.

둘째, 융통성은 다양하고 광범위한 아이디어나 해결책을 산출해 내는 능력이다. 즉, 한 가지 방법에 집착하지 않고, 여러 가지 방법으로 접근하여 반응하려고 하는 능력이다. 사물이나 현상들 간의 관련성 찾기, 문제와 관련된 속성들을 추출하기, 발상의 전환 등이 있다.

셋째, 독창성은 희귀하고 독특한 아이디어나 해결책을 산출하는 능력 즉, 자기만의 독특한 아이디어를 산출하는 능력으로 의식적으로 노력하는 데서 아이디어가 나올 수 있다. 기존의 생각이나 사물을 부정하고 생각하기와 새로운 상황에 제 조직하기, 다른 사람과 같지 않은 생각하기 등이 있다.

넷째, 창의적인 사고력의 원동력이 되는 상상력이란 새로운 표상을 만드는 능력으로, 상상력이 발달하려면 이전의 경험이 축적되어야 하고 여러 다른 심상을 새로운 상황 속에서 통합할 수 있는 능력이 있어야 한다.

본 연구에서는 창의성의 하위요인을 전경원(2000)의 창의성 구성요소인 융통성, 상상력, 유창성, 독창성으로 분류하였다.

### 3. 창의성 증진을 위한 교수법

유아기 창의성 교육의 중요성에 대해 Piaget(1974)는 창의성이 2~6세에 가장 많이 발달하므로 유아기에 창의성을 개발해야 한다고 강조하였다. 그는 전조작기에 나타나는 주관과 객관의 미분화는 자기중심적 사고와 맞물려 기존의 전통적 생각이나 관념을 벗어나 새로운 연합관계를 형성하면서 창의성을 유발한다고 주장하여 창의성 교육의 중요성을 더욱 강조하였다. Dacey(1989)는 창의성은 전 생애를 통해 발달하는데 특히 0~5세는 가장 중요한 시기이므로, 영아기 때부터 창의성 교육을 실시하여야 한다고 주장하면서 만 5세가 되면 이미 늦다고 강조하였으며(Dacey, 1999), Torrance(1959)는 사회화에 수반되는 권위가 창의력을 저해하기 때문에 유아의 창의적 상상력은 4세부터 4세반 사이에 절정을 이루며 5세가 되면 서서히 감소하기 시작한다고 지적하였다.

그리고 Meeker(1978)는 학령기 학습자는 유아들에 비해 학교에서 제한적으로 행동하고 교사 주도적 학습을 많이 하는 반면, 유아는 자신의 호기심이나 흥미에 따른 탐구학습을 하는 경향이 있어서 창의성 교육은 유아를 대상으로 했을 때 더욱 효과적이라고 하였다. 또한 Gardner(1998)는 아동중기에 이르면 창의성이 별로 발휘되지 않는 경향이 있으므로, 어린 시기에 창의성을 기르는 것이 매우 중요하다고 하였다. 따라서 유아기는 창의성 교육을 실시할 수 있는 결정적 시기라고 할 수 있다.

창의적인 유아의 특성에 대해 Mellon(1995)은 자기 신뢰감, 정교한 부분에 대한 관심, 다양성, 만족감, 설명의 정교성을 제시하였고, Neff(1975)는 융통성이 있고 인내심과 책임감이 있을 뿐 아니라 사교적이고 성공 지향적이라고 하였다. 따라서 유아기 창의성 교육은 유아의 바람직한 인성 뿐 아니라 효능감 증진을 위해서도 필요하다고 볼 수 있다.

더욱이 창의성은 모든 사람들이 지니고 있는 보편적인 능력으로 학습과 훈련에 의해 획득될 수 있기 때문에(Razic, 1967; 장휘숙, 1980), 2007 개정 유치원 교육과정은 교육과정 전 영역에 걸쳐 창의적 경험을 할 수 있는 환경조성, 창의적 표현의 기회 제공이 이루어져야 함을 강조하고 있다(교육과학기술부, 2008).

윤종건(2002)은 유아기 때부터 창의성을 보다 효율적으로 발휘시켜 주기 위해서 다음과 같은 점이 중요하다고 강조하였다.

첫째, 심리적인 안정감과 물리적인 환경의 중요성을 느낄 수 있는 창의적인 분위기를 만들도록 한다. 둘째, 교사에게 창의적인 교수 활동 방법에 대한 교육을 실시하여 유아를 교육시키도록 한다. 셋째, 확산적인 발문을 사용하여 보다 다양한 사고를 자극하는 발문을 한다. 넷째, Osborn(1963)에 의해 창안된 브레인스토밍(brainstorming)을 실시하는 것이다. 자유분방한 아이디어를 표현하게 하고 이를 결합하거나 또는 연결 지어 실행 가능한 많은 아이디어나 착상을 끌어내기 위한 방법이다. 다섯째, 수평적 사고 훈련을 하여 비논리적인 상상적 사고를 할 수 있도록 한다고 강조하였다.

이 외에, 임선하(1995)는 창의적 사고를 촉진하기 위해서는 유창성, 융통성, 독창성, 정교성 별로 구성하여 발전시키되, 창의적 성향은 보다 과정적인 측면을 강조해야 한다고 한 반면, 이은화(1995)는 각각의 교수전략이 구성요소만을 발전시킬 수 있는 분리된 별개의 교수전략이 아닌 창의성을 증진시키기 위한 통합적 교수방법의 중요성을 강조하였다. 그리고 이차숙과 노명완(1995)은 교사가 창의적이고 도전적인 언어를 사용하고, 학습 활동이 의미를 전달하고 파악하는 실제적이고 자연스러운 방법이 된다면 유아 창의성 개발에 도움이 된다고 하였다. 또한 Kaufman 등(2010)은 창의성 중에서 독창성은 일상 생활 속에서 누구나가 경험할 수 있는 사소한 일에 기초하여 발달되기도 한다고 하였으며, Pellegrini(1984)는 교사와 역동적이고 개방적인 대화를 한 유아들이 친숙한 사물과 친숙하지 않은 사물에 대한 연상 유창성이 향상되었음을 강조하였다. 이러한 보고들은 유아들이 심리적으로 안정적인 분위기에서 창의성 증진에 도움을 제공하는 교수방법에 의해 교육을 받는다면 창의성이 개발될 수 있음을 시사하고 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 유아기는 창의성 교육에 가장 적절한 시기이고, 이 시기에 창의성을 기르기 위해서는 유아가 교육활동과 관련하여 자유롭게 자신의 생각을 이야기할 수 있는 분위기가 중요하며, 교사는 유아의 생각을 확장시켜주는 역할을 해야 한다. 그리고 언어경험접근법은 유아가 자신의 이야기를 글로 자연스럽게 표현할 수 있는 기회를 제공하므로 유아의 창의성 증진에 도움을 제공할 수 있는 접근이라고 할 수 있다.



## D. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동과 문해능력 및 창의성

### 1. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동과 문해능력

언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 선행연구는 없으므로, 언어경험접근법을 활용한 교육활동이 학습자의 문해능력에 미친 효과를 알아본 선행연구를 중심으로 살펴보았다.

첫째, 언어경험접근법이 유아의 문해능력에 미친 효과를 알아본 선행연구들은 다음과 같다.

Buckner 등(1978)은 유치원에서 전통적 읽기 프로그램을 경험한 유아들과 언어경험접근법을 경험한 유아들이 1학년이 되었을 때 읽기 이해력과 어휘력 점수에서 어떠한 차이를 보이는지 비교하였는데, 그 결과 언어경험접근법에 참여한 학습자들이 읽기 이해력과 어휘력에 있어서 높은 점수를 받았다고 하였다.

Reeves와 Kazelskis(1989)는 유치원 유아들의 독해력 테스트에 있어서 다양한 후속활동을 제공하는 확장된 언어경험접근법의 효과를 살펴본 결과, 유치원 유아들의 듣기 이해력의 발달을 촉진하는 데 있어서 확장된 언어경험접근법의 활용이 전통적인 언어경험접근법보다 효과적이었다고 하였다.

오계순(2007)은 경남에 위치한 B초등학교 병설유치원 만5세 4명, 만4세 3명을 대상으로 12회에 걸쳐 언어경험접근법 중심 언어활동을 실시한 결과 유아들은 언어경험을 바탕으로 나름대로 의미를 부여하거나 글쓰기로 연결하는 등 적극적인 읽기 활동에 참여하였다. 그리고 자신이 관심 있어 하는 책이나 인쇄물을 대상으로 혼자 읽기를 하였는데, 초보적 단계의 유아는 단어나 문장을 만들어 가며 읽었고, 실험적 단계의 유아들은 큰소리로 분명하게 읽었다고 보고하였다.

박은주(2007)는 언어경험접근법에 근거한 과학탐구 중심 문해 활동을 통한 유아의 문해능력 변화를 알아보기 위해 어린이집에 다니는 만 4세 학급 유아 6명을 대상으로 과학탐구 중심 문해 활동을 적용한 결과, 읽기 능력과 읽기 태도, 쓰기 능력과 쓰기 태도에 있어서 긍정적인 발달이 일어났다고 하였다.

공혜미(2005)는 언어경험접근법에 기초한 문해 활동이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 만 5세 유아 37명을 대상으로 연구한 결과, 언어경험접근법에 의한 문해 활동을 실시한 집단의 읽기 능력은 언어경험 접근법을 실시하지 않은 비교집

단에 비해 의미 있는 향상을 보였다고 보고하였다.

김지영과 김영실(2002)은 문해 획득 과정에서 학습자인 유아의 탐구적이고 실험적인 역할을 강조하여, 읽는 책 하기와 실험적인 쓰기 시도를 격려해야 한다고 강조하였다.

김정선(2002)은 24시간 보육 대상자인 만 4세 유아 3명을 실험집단으로 동일 조건의 유아 3명을 통제집단으로 하여 10주 동안 주 1회씩 나들이 활동을 통한 언어경험접근법의 효과를 알아본 결과 유아의 읽기능력이 발달하였다고 보고하였다.

Lisa와 Penny(1977)는 언어경험중심 읽기지도는 청각적 변별, 시각적 변별, 왼쪽에서 오른쪽으로 읽기, 집중력, 눈과 손의 협응, 알파벳 인지와 같은 읽기 준비도 뿐만 아니라 집단 내에서 공동체 의식, 협동심, 토의 기술들을 기를 수 있고 단어 및 어휘력의 성장, 문맥적 단어, 이해력, 대문자 사용, 구두점, 문법과 정확한 문장 구조와 같은 구체적인 기술들도 이야기를 편집하거나 교정하는 과정에서 기를 수 있는 효과적인 읽기지도 방법이라고 하였다.

정미경과 신은희(1994)는 유아의 읽기 지도방법은 유아가 직접 참여하여 경험해 본 후 그 경험 과정에 대해 교사와 함께 회상 활동을 하며 유아가 표현하는 낱말이나 문장을 교사가 글로 적어주는 형식의 언어경험접근법이 교사 주도적으로 학습지에 연습하게 하고 숙제를 내주는 등의 교사중심접근 보다 유아의 읽기에 효과적임을 밝히고 있다.

박홍자(1984)는 Warner의 언어경험접근법을 적용하여 유아가 알고 싶어 하는 단어를 교사와 함께 쓰고 읽어보는 실험집단의 읽기 능력이 향상되었다고 보고하였다. 이와 같이 언어경험접근법은 유아의 읽기와 쓰기 능력의 발달에 효과적이다.

언어경험접근법은 발달 지연이나 지체 유아 및 아동의 문해능력 증진에도 효과적이라는 선행연구가 있다. 박정현(2010)은 이야기책 읽기와 병행된 언어경험접근법에 기초한 확장 경험 활동이 청각장애 유아의 자발적 문해 행동 및 어휘력에 미치는 영향을 알아보기 위해 청각장애 특수학교 유치부에 재원 중인 만 3~5세 유아 18명을 대상으로 실험집단에는 언어경험접근법에 기초한 확장 경험 활동과 이야기책 읽기를 접목시킨 활동을 실시하고, 통제집단은 일반적인 유치원 교육과정을 운영하였다. 그 결과, 이야기책 읽기와 병행된 언어경험접근법에 기초한 확장경험 활동 수업에 참여한 실험집단이 활동에 참여하지 않은 통제집단보다 자발적인 문해 행동 발생률과 어휘력에서 유의하게 향상된 것으로 나타났다고 하였다.

한효숙(2009)은 언어경험접근법이 경도 정신지체아동의 읽기와 쓰기에 미치는 영향을 알아보기 위해 장애인종합복지관 특수교육실에 다니는 경도 정신지체아동 3명을 대상으로 언어경험접근법을 활용한 프로그램을 준비(주제 알기), 경험(경험 활동), 대화(이야기 나누기), 기록(교사 기록), 읽기(같이 읽기/ 혼자 읽기), 쓰기(문장 쓰기/ 경험 읽기책 만

듣기), 평가(정리)의 순서로 적용하였으며 그 결과, 읽기 유창성에는 영향을 미친다고 단정 지을 수는 없으나 읽기 이해력과 초고 쓰기 능력에는 전반적인 향상을 보였음을 알 수 있었다고 보고하였다.

김지영(2008)은 언어경험접근법을 활용한 내러티브 도식화 프로그램이 학습장애아동의 초고쓰기 능력 및 쓰기 태도에 미치는 영향을 살피기 위해 초등학교 특수학급에 재학 중인 학습장애 아동 3명을 대상으로 경험 이야기하기, 이야기 구조 파악하기, 초고쓰기, 읽기, 이야기 완성하기의 과정을 적용한 결과, 언어경험접근법을 활용한 내러티브 도식화 프로그램을 통해 학습장애아동의 초고쓰기능력은 발달되었고, 내러티브 구조의 단계가 향상되었으나 쓰기태도에는 변화가 나타나지 않았다고 하였다.

김애연(1992)은 언어경험접근법에 의한 초등학교 1학년 읽기 지도 프로그램 모형 구성을 위해 초등학교 1학년의 한 학급 46명을 대상으로 사교(듣기), 말하기, 쓰기, 읽기, 창작의 5단계 프로그램을 개발 적용하였으며 그 결과, 아동 자신들의 언어를 읽기 교재로 사용하기 때문에 아동들이 읽기 학습에 큰 부담을 느끼지 않으면서도 흥미와 즐거움을 가지고 학습 활동에 참여하였다는 점과 비록 읽고 쓰는 능력이 부족한 아동일지라도 책이나 읽을거리에 대한 호기심을 가지고 있다는 사실, 그리고 자신들의 이야기인 경험 이야기 받아쓰기 및 읽기 활동을 통해 읽기 학습에 대한 자신감과 참여 의식을 보여주었다는 점에 큰 의미를 두었다.

언어경험접근법이 초등학생의 영어 관련 문해능력에 미친 영향을 알아본 연구는 다음과 같다. 황선희(2007)는 언어경험접근법을 적용한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 통합적으로 지도하는 통합 언어지도 모형을 개발하고 실험집단에 적용하여 인지적인 면과 정의적인 면에서 그 효과를 알아보려고 했다. 이를 위해 초등학교 6학년 학생들로 100명씩 각각 3개 반을 실험집단과 비교집단으로 나누어 실험집단에는 언어경험접근법을 적용한 통합 언어지도 모형을 적용하고 비교집단에는 교과서 중심의 수업을 16주 동안 8단원으로 수업을 실시하였는데, 그 결과 언어경험접근법을 적용한 통합 언어지도 모형을 적용한 실험집단은 쓰기 기능과 영어 학습에 대한 정의적 영역에 긍정적인 결과를 보였다고 한다.

유정순(2005)은 언어경험접근법을 이용한 영어 읽기지도가 다른 언어기능에 미치는 효과를 알아보기 위해 초등학생 76명을 대상으로 통제집단 없이 실험집단 2개 반을 대상으로 언어경험접근법을 적용한 초등 영어 읽기수업을 진행한 결과, 언어경험접근법은 영어기능과 정의적 태도를 긍정적으로 향상시킬 수 있는 효과적인 초등 영어 지도법이며 개인의 영어능력수준에 맞게 읽기와 쓰기를 선택하여 활동할 수 있는 수준별 지도법으로 보고하고 있다.

오정수(2001)는 영어경험 중심 읽기 지도법을 활용한 통합적 영어읽기 지도 방안이 학습자의 읽기능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 초등학교 두 개 학급을 대상으로 실험 집단에는 언어경험 중심 읽기 지도법을 활용한 새로운 통합적 읽기지도, 비교집단에는 통합적 읽기지도 12주간 6회에 걸쳐 실시하였다. 그 결과 두 집단 모두 읽기 능력이 향상되었으나 언어경험 중심 읽기 지도법을 활용한 통합적 읽기 지도를 받은 실험집단이 더 큰 향상을 보였으며, 이러한 읽기 지도방안이 학습자의 읽기 활동에 대한 학습자의 자신감을 심어주는 데에 효과적인 것으로 나타났다.

둘째, 현장체험활동이 유아의 문해능력에 미친 효과를 알아본 선행연구들은 다음과 같다. 유진영(2008)은 만 4세 유아와 만 5세 유아를 대상으로 자연체험활동을 통한 탐색과 관찰의 과정에 기초하여 유아가 주도적으로 이끄는 동시 짓기 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향에 대해 알아본 결과, 자연체험활동을 통한 동시 짓기 활동이 유아의 언어표현력에 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다.

홍순지(2010)는 자연체험활동을 통한 과학책 만들기 활동이 유아의 과학적 탐구능력과 쓰기능력에 어떤 영향이 있었는지를 알아보기 위해 경기도 S시에 소재하고 있는 S 병설 유치원 만 5세 유아 56명(실험집단 28명, 비교집단 28명)을 대상으로 선정하였다. 그리고 실험집단은 자연체험활동 후 자연 속에서 경험한 과학적 지식과 개념들을 나만의 과학책 만들기 활동을 통해 자유롭게 표현하도록 하였고, 비교집단의 유아들은 자연체험활동 후 교사가 미리 제작한 활동지에 글과 그림으로 표현하였다. 그 결과 자연체험활동을 통한 과학책 만들기 활동을 실시한 실험집단의 유아가 비교집단의 유아보다 과학적 탐구 능력과 쓰기능력이 향상되었다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 비록 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동이 유아의 문해 활동에 효과적이라는 선행연구는 미흡할지라도, 언어를 처음 학습하기 시작하는 유아에게 있어서 언어경험접근법은 유아의 문해능력 발달에 효과적인 교수전략임을 선행연구들은 시사하고 있다.

## 2. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동과 창의성

언어경험접근법을 활용한 현장체험활동의 영향을 알아본 선행연구는 없으므로, 언어경험접근법 및 현장체험활동 관련 선행연구를 중심으로 살펴보았다.

남궁령(2009)은 자연체험을 통한 언어경험접근법과 학습지접근법이 유아의 문해능력과 언어 창의성에 미치는 영향을 살펴보기 위해 유치원 만 5세 유아 50명을 대상으로 연구한 결과 실험집단과 비교집단 모두 단어읽기검사, 책읽기단계검사, 쓰기검사에서 의미 있는 향상을 보였는데, 특히 자연체험을 통한 언어경험접근법은 유아의 언어유창성, 언어유흥성, 언어독창성에서 의미 있는 영향을 미쳤으나 학습지접근법은 의미 있는 효과를 보지 못했다고 보고하고 있다.

송혜경(2010)은 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 정서지능과 정서창의성에 미치는 영향을 알아보기 위해 만 4세 유아를 대상으로 실험을 한 결과 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 정서지능과 정서창의성에 긍정적 효과가 있었다고 하였다.

박금미(2008)는 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 어휘력, 언어표현력, 그리고 언어 창의성에 미치는 효과를 조사하기 위해 유아 64명을 대상으로 실험집단에는 자연체험을 통한 동시 활동을 실시하고, 비교집단에는 동시 활동을 총 14회에 걸쳐 실시한 결과, 자연체험을 통한 동시 활동은 유아의 어휘력 및 언어창의성에 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 자연체험활동을 언어경험접근법과 연계하여 제공하는 교수적 전략은 유아의 창의성 발달에 긍정적인 효과를 이끌어 낼 수 있다.

이 외에도 자연체험활동이 유아의 창의성 발달에 효과적이라는 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 오경숙(2010)은 자연체험활동에 기초한 미술활동이 유아의 미술표현 능력 및 창의성에 미치는 효과를 알아보기 위해 전남 Y시에 소재한 S어린이집 만 5세 유아 17명과 G 어린이집 만 5세 유아 15명을 각각 실험집단과 통제집단으로 배정하여 8주 동안 1주일에 평균 2회씩 총 18회의 미술활동으로 진행한 결과, 유아의 미술표현능력과 창의성이 높아졌다고 보고하였다.

성희미(2007)는 자연친화적 프로그램과 생활주제 중심 프로그램이 유아의 창의력 증진에 어떤 효과가 있는지 알아보기 위해 G시에 소재하고 유치원에 재원 중인 만 5세 유아 40명을 대상으로 자연친화적 유아교육 프로그램의 효과를 알아본 결과, 자연친화적 유아교육 프로그램은 일반적으로 창의성 증진에 효과가 있었으며 하위변인 중에서 유흥성, 독창성, 정교성은 유의미한 차이를 보였으나 유창성 증진에서는 효과가 없었다고 하였다.

한창숙(2005)은 만 5세 유아를 대상으로 산책을 활용한 통합교육의 효과를 알아보기

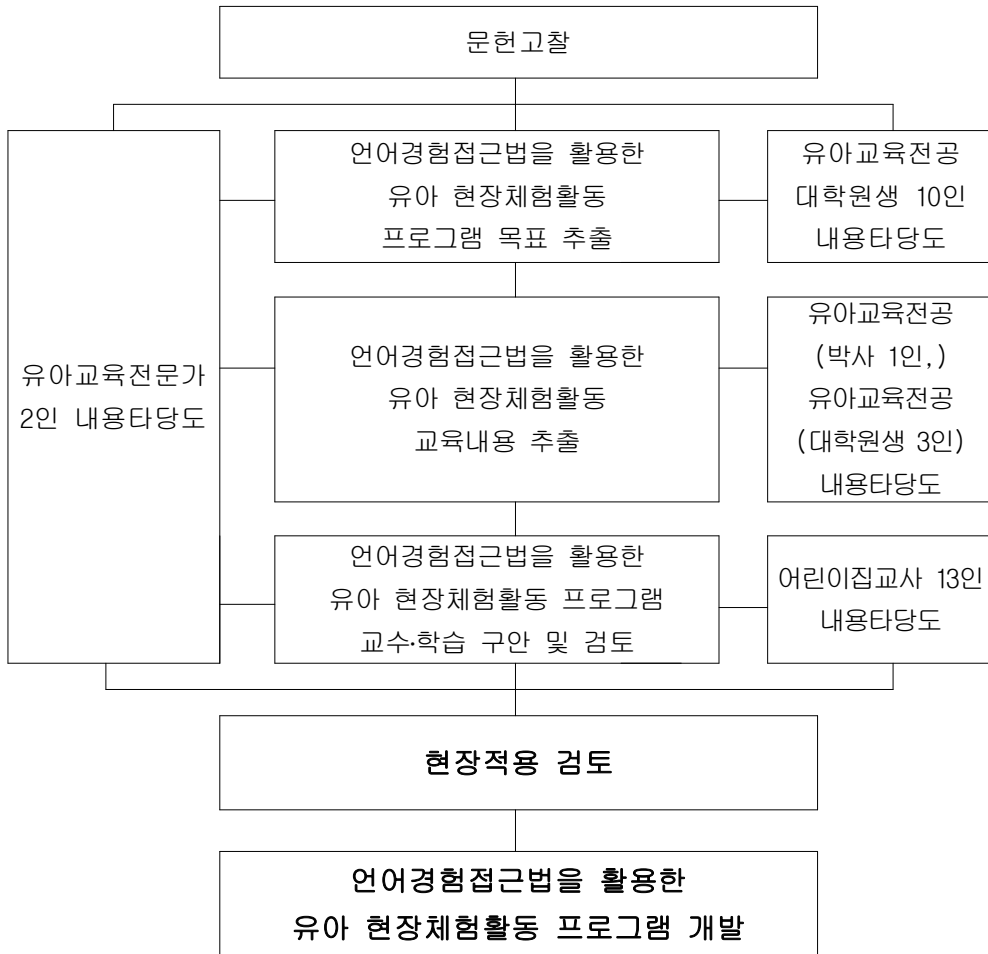
위해 6주 동안 12회에 걸쳐 실험처치를 한 결과, 유아의 창의성이 증진되었다고 보고하였다. 또한 윤임귀(2004)는 충청남도에 위치한 B초등학교병설유치원 4~5세 유아 40명을 대상으로 자연체험활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과를 알아본 결과, 자연체험활동에 참여한 유아의 창의성이 비교집단 유아보다 높게 나타났다고 하였다.

이와 같은 선행연구들은 다양한 현장체험활동은 유아에게 새로운 생각과 느낌을 제공하는 바탕이 되어 유아의 창의적 사고 및 표현을 자극하게 될 것임을 시사하고 있다. 따라서 현장체험활동은 유아의 창의성 증진에 효과적인 활동 주제가 될 수 있음을 알 수 있다.

### Ⅲ. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발

#### A. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 절차

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 개발 절차를 도식화하면 아래 [그림 6]과 같다.



[그림 6] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 절차

## B. 교육내용 개발절차

### 1. 문헌연구

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램을 개발하기 위해 언어경험접근법 중심 언어활동 관련 선행연구(공혜미, 2005; 곽소정, 2008; 김정선, 2002; 오정수, 2000; 유정순, 2005; 진유영, 2011; 최윤영, 1999; 황선희, 2007; Dixon & Nessel, 1983; Kohonen, 1989; Nettles, 2006)와 문헌(이경화 외, 2003; 이영자, 2009; 이차숙, 2003; Skatchewan Education, 2000)을 분석하였다. 그리고 현장체험활동 관련 선행연구(김영옥, 윤경선, 이현경, 2011; 남궁령, 2009; 박금미, 2008; 성희미, 2007; 송혜경, 2010; 윤임귀, 2004; 한창숙, 2005)도 분석하였다.

### 2. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 내용

#### a. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육 목표 추출

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육 목적 및 목표는 언어경험접근법, 현장체험활동, 문해능력, 창의성의 교육목적 및 개념을 근거로 설정하였다.

다음의 [그림 7]과 같은 과정을 거쳐 추출된 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 교육 목적 및 목표는 다음과 같다.

본 프로그램의 목적은 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력과 창의성을 증진하는 데 있다.

언어경험접근법 중심 현장체험활동 목표는 다음과 같다.

첫째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력을 증진한다.

둘째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 창의성을 증진한다.



언어경험접근법	현장체험활동	문해능력	창의성
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Movrogenes(1990): 읽기와 쓰기에서 사용될 언어 형성</li> <li>◦ Joanne &amp; Richard (2000): 읽기자료에 대한 이해</li> <li>◦ 주영희(2001): 유아의 문자언어를 발달시키는 활동</li> <li>◦ Heilman, Blair &amp; Rupley (1986): 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 간의 통합적 발달 도모</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 교육부(1993): 생활 경험과 시야를 넓히고 사회 요인 간의 관계 이해 도모</li> <li>◦ 이영자(1981): 유아의 개념 형성 도모</li> <li>◦ 박순이 &amp; 최국남 (1999): 사회현상을 바르게 이해하고 그가 속한 사회의 구성원으로서 생활하는데 필요한 지식, 가치, 태도, 기술 등의 형성 도모</li> <li>◦ Seefeldt &amp; Barbour (1994): 환경, 세상일에 대한 지식, 방향, 지리, 공간에 대한 개념, 세상일에 대한 지식 증가 도모</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 한국교육개발원(1989): 특정 문화 속에서 사용되고 있는 언어를 이해하고 사용하는 능력</li> <li>◦ 구성요소: 어휘력, 구문이해능력, 쓰기능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 전경원(2000): 기존의 관계양식이나 해결방법으로부터 탈피하여 다양성을 지닌 새롭고 독특한 관계를 설정하거나 문제해결 방법을 제시하는 능력</li> <li>◦ 하위요소: 유창성, 융통성, 독창성, 상상력(전경원, 2000)</li> </ul>



목적	언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력과 창의성을 증진한다.
목표	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력을 증진한다.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 어휘력을 증진한다.</li> <li>1-2. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 구문이해능력을 증진한다.</li> <li>1-3. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 쓰기능력을 증진한다.</li> </ol> </li> <li>2. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 창의성을 증진한다.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2-1. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 유창성을 증진한다.</li> <li>2-2. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 융통성을 증진한다.</li> <li>2-3. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 상상력을 증진한다.</li> <li>2-4. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 독창성을 증진한다.</li> </ol> </li> </ol>

[그림 7] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육 목적 및 목표 추출과정

## b. 교육내용

### (1) 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육내용 추출

유아에게 적합한 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동 프로그램의 교육목적 및 목표에 따라 교육내용을 선정하였다.

본 프로그램은 [그림 8]과 같이, 현장체험활동의 경험을 바탕으로 유아에게 언어교육 활동을 제공하는 것이다. 따라서 현장체험활동 경험을 활용하는 언어경험접근 교육활동에 적절한 언어교육내용을 추출하기 위해 다음과 같은 절차에 따랐다.

첫째, 표준보육과정의 의사소통영역(여성가족부, 2007)과 2007 개정 유치원교육과정의 언어생활영역(교육과학기술부, 2008)에서 제시하고 있는 교육 내용을 분석하였다.

둘째, 박사 1명과 대학원생 3명과의 협의를 통해 현장체험활동을 활용한 언어경험접근법 프로그램의 교육내용을 추출하였다.

셋째, 추출된 교육내용을 본 프로그램의 목적인 문해능력과 창의성 증진에 부합하도록 교육내용의 용어를 재정의 하였다.

표준보육과정(여성가족부, 2007)의 만3~5세 대상 의사소통영역의 내용범주 및 내용(여성가족부, 2007)과 2007 개정 유치원교육과정 언어생활의 교육내용 및 하위내용(교육과학기술부, 2008)을 살펴보면 두 교육과정 모두 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 언어 교육내용으로 설정하고 있다. 따라서 본 프로그램의 교육내용도 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기로 설정하고 본 프로그램의 목적에 부합하는 하위 내용을 추출·선정하였다.

듣기영역은 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대해 상상하여 이야기 듣고 이해하기로 설정하였다. 이 교육내용과 하위 내용은 현장체험활동에 대한 경험을 말하는 다른 친구의 이야기를 듣는 활동과 관련 있다. 그리고 이 교육내용은 본 프로그램의 목적인 문해능력 중에서 구문이해능력 및 어휘능력과, 그리고 창의성에서는 유창성 및 상상력과 관련이 있다.

말하기 영역은 자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기와 창의적으로 이야기 지어 말하기로 선정하였다. 이 교육내용은 유아들이 현장체험활동의 경험을 이야기하는 능력을 설명하며, 문해능력 중 구문이해능력 및 어휘능력과, 창의성 중 유창성, 융통성, 독창성, 상상력과 관련이 있다.

읽기 영역은 다양한 다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 상상 읽기에 관심 가지기와 다양한 다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심가지기로 설정하였다. 이 영역은 문해능력 중에서 구문이해능력 및 어휘능력과, 그리고 창의성에서는 유창성 및 상상력과

관련이 있다.

쓰기 영역은 낱말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미 가지기와 자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기로 선정하였다. 이 영역은 문해능력 중에서 쓰기능력과 창의성 중에서는 유창성, 융통성, 독창성, 상상력과 관련이 있다.

표준보육과정(2007): 의사소통(만3-5세)		2007개정유치원교육과정: 언어생활	
내용범주	보육내용	내용체계	하위내용
듣기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 낱말의 발음 경청하기</li> <li>◦ 낱말과 문장을 듣고 이해하기</li> <li>◦ 이야기 듣고 이해하기</li> <li>◦ 동요, 동시, 동화 듣기</li> <li>◦ 바른 태도로 듣기</li> </ul>	듣기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 낱말과 문장 듣고 이해하기</li> <li>◦ 이야기 듣고 이해하기</li> <li>◦ 문학 작품 즐겨 듣기</li> <li>◦ 바른 태도로 듣기</li> </ul>
말하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 바르게 발음하여 말하기</li> <li>◦ 낱말과 문장으로 말하기</li> <li>◦ 자신의 느낌, 생각, 경험 말하기</li> <li>◦ 상황에 맞는 언어 사용하기</li> <li>◦ 바른 태도로 말하기</li> </ul>	말하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 낱말과 문장으로 말하기</li> <li>◦ 생각과 느낌 말하기</li> <li>◦ 이야기 지어 말하기</li> <li>◦ 바른 태도로 말하기</li> </ul>
읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 읽기에 흥미 가지기</li> <li>◦ 동요, 동시, 동화 읽기</li> <li>◦ 읽어주는 글 이해하기</li> <li>◦ 그림책 읽기를 즐기</li> </ul>	읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 읽기에 관심 가지기</li> <li>◦ 책에 관심 가지기</li> </ul>
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 낱말과 문장으로 쓰기에 흥미가지기</li> <li>◦ 자신의 느낌, 생각, 경험 쓰기에 흥미가지기</li> <li>◦ 쓰기 도구와 매체 사용하기</li> <li>◦ 말과 글의 관계 알기</li> </ul>	쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 쓰기에 관심 가지기</li> <li>◦ 쓰기 도구 사용하기</li> </ul>

유아교육전문가와 현장교사 총15명과 협의, 교육내용 선정

교육내용	하위 내용	본 프로그램의 목적과의 관련성	
		문해능력	창의성
듣기	◦ 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대해 상상하여 이야기 듣고 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 구문이해능력</li> <li>● 어휘능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 유창성</li> <li>● 상상력</li> </ul>
말하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기</li> <li>◦ 창의적으로 이야기 지어 말하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 구문이해능력</li> <li>● 어휘능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 유창성</li> <li>● 융통성</li> <li>● 독창성</li> <li>● 상상력</li> </ul>
읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대한 상상, 읽기에 관심 가지기</li> <li>◦ 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심가지기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 구문이해능력</li> <li>● 어휘능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 유창성</li> <li>● 상상력</li> </ul>
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 낱말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미가지기</li> <li>◦ 자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 쓰기능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 유창성</li> <li>● 융통성</li> <li>● 독창성</li> <li>● 상상력</li> </ul>

[그림 8] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육 내용 추출 과정

(2) 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육내용에 따른 교육활동 선정

본 프로그램의 유아 교육내용 및 내용요소에 적합한 현장체험활동을 선정하기 위해 현장 교사 13명 및 유아교육전문가 2인을 대상으로 생활주제별 현장체험활동 주제에 대한 의견을 수렴하였다. 그리고 난 후 각 주제가 언어경험접근법을 활용한 교육활동에 풍부한 경험을 제공할 수 있는지, 이야기 거리가 많은지, 글감을 제공하는지, 유아의 발달과 흥미에 적합지 등에 대해 4점 척도로 평가 한 후 가장 낮은 점수를 받은 주제를 제외하였다.

<표 1> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 장소 및 활동 추출 과정

생활주제	활동명	현장교사 안면타당도	협의 결과
봄	생태공원에는 누가 살까요?	3.8	예비실험활동
	한국은행은 어떤 일을 할까요?	3.4	예비실험활동
	무등산에서 함께 살아가는 친구들	2.9	
	멋진 광 엑스포	3.7	예비실험활동
우리 동네	소방서에 다녀왔어요.	3.7	본 실험활동
	경찰서에 다녀왔어요.	2.2	
	우체국에 다녀왔어요.	2.3	
보도기관	미디어센터를 다녀왔어요.	3.8	본 실험활동
	KBS 방송국 견학	2.4	
교통기관	어린이교통기관에 다녀왔어요.	3.7	본 실험활동
	곡성 기차마을에 다녀왔어요.	3.1	
우리나라	민속 문화 체험관을 다녀왔어요.	3.8	본 실험활동
	광주 교육박물관에 다녀왔어요.	2.1	
	도예문화 센터를 다녀왔어요.	3.9	본 실험활동
	국악 전수관에 다녀왔어요.	3.5	본 실험활동
세계 여러 나라	인도박물관에 다녀왔어요.	1.2	
	뮤지컬공연을 관람했어요.	3.4	본 실험활동
	다문화 가정 결혼식에 다녀왔어요.	2.0	
가을	국화 꽃 축제에 다녀왔어요.	3.5	본 실험활동
	나주 농업박람회에 다녀왔어요.	3.3	
	패밀리랜드 놀이공원에 다녀왔어요.	4.0	본 실험활동
	어린이 생태학습 도서관에 다녀왔어요.	3.6	본 실험활동

처음 현장체험활동 주제를 선정하기 위한 사전 협의 결과, 22개의 현장체험활동 주제가 1차 선정되었다. 그 중 생활주제 봄에서 무등산은 어린 유아들에게 힘든 체험활동이 될 수 있으며, 유아들이 흥미를 보일만한 경험을 제공하기 어렵기 때문에 제외되었다. 그리고 우리 동네의 경찰서와 우체국 또한 바쁜 업무로 인해 유아들이 경험할 수 있는 물건이나 시설이 한계가 있다고 생각되어 제외되었다. 또한 곡성기차마을은 현장체험활동 주제로는 적절하지만 거리가 멀어서 유아들이 피곤할 수 있기 때문에, 그리고 KBS 방송국은 미디어 센터와 유사하기 때문에 제외하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 최종 현장체험활동 주제가 선정되었다. 그 중에서 생활주제 봄과 관련한 활동은 예비실험연구의 주제로 계획하였다. 그 결과 다음과 같이 교육활동 주제가 선정되었다.

<표 2>는 이와 같은 과정을 거쳐 선정된 현장체험활동 주제와 활동목표 및 활동내용이다. 예를 들어, 생활주제 ‘우리 동네’의 소주제로 ‘우리를 도와주는 기관’을 계획하고 활동주제로 ‘소방서에 다녀왔어요.’를 계획하였다. 본 활동의 목표는 소방서에서의 다양한 경험을 이야기하고, 소방서에서의 다양하고 새로운 경험을 글로 써서 책으로 만들고, 책을 읽고 경험을 공유하는 것을 주요 목표로 설정하였다. 그리고 이러한 목표는 본 프로그램의 교육내용인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 관련이 있도록 설정하였다. 활동 내용으로는 소방서 소개 및 규칙 알아보기, 소방서에 대한 궁금한 점 나누기, 소방서에서 조사 및 관찰, 경험한 내용을 책으로 만들기, 그리고 혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동 책 읽기를 주 활동으로 계획하여 운영하였다.

<표 2-1> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 주제와 활동내용

생활 주제	소주제	활동명	처치기간		교육범주								활동내용
					*문해능력			**창의성					
					①	②	③	①	②	③	④		
우리 동네	우리를 도와주는 기관	소방서에 다녀 왔어요	1	8.10 ~ 8.12	○	○	○	○	-	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서 소개 및 궁금한 점 알아보기</li> <li>소방서 체험활동에 참여하기</li> <li>소방서에서 조사 및 관찰, 경험한 내용에 대해 의견 나누기</li> <li>모둠 별 조사 내용을 글로 쓰고 책으로 만들기</li> <li>혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>	
					○	○	○	-	○	○			
보도 기관	눈으로 보는 보도기관	미디어 센터를 다녀 왔어요	2	8.17 ~ 8.19	○	○	○	-	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>미디어센터 소개 및 궁금한 점 이야기 나누기</li> <li>미디어센터 체험활동 참여하기</li> <li>미디어센터에서 재미있었던 점, 아쉬운 점을 회상하며 경험한 것 이야기나누기</li> <li>조사한 내용과 재미있었던 경험을 글 또는 그림으로 표현하기</li> <li>혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>	
					○	○	○	-	○	○			
교통 기관	교통 규칙을 지켜요	어린이 교통기관에 다녀 왔어요	3	8.24 ~ 8.26	○	○	○	-	○	-	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>어린이교통기관 소개 및 궁금한 내용 선정하기</li> <li>어린이교통기관 체험활동에 참여하기</li> <li>어린이교통기관에서 무엇을 했는지 이야기하고 교통규칙과 교통표지판에 대해 알게 된 정보 공유하기</li> <li>어린이교통공원에서 조사한 내용과 경험을 토대로 글 쓰고 책 만들기</li> <li>혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>	
					○	○	○	-	○	-	○		
우리 나라	우리 나라의 상징과 의식주	민속 문화 체험관을 다녀 왔어요	4	8.31 ~ 9.2	○	○	○	-	○	-	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>민속 문화 체험관 소개 및 궁금한 점 나누기</li> <li>민속 문화 체험관 체험활동 참여하기</li> <li>민속 문화 체험관에서 경험한 것 나누기</li> <li>민속 문화 체험관에서 조사한 내용과 재미있었던 경험을 나눈 후, 글로 쓰고 책 만들기</li> <li>혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>	
					○	○	○	-	○	○			
우리 나라	우리 나라의 역사와 문화 유산	도예문화 센터를 다녀 왔어요	5	9.7 ~ 9.9	○	○	○	-	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>도예문화센터 소개 및 궁금한 점 나누기</li> <li>도예문화센터 체험활동에 참여하기</li> <li>도예문화센터에 대해 궁금한 점을 조사하고 경험한 내용 나누기</li> <li>조사내용 및 재미있었던 일을 글 또는 그림으로 표현해서 활동책 만들기</li> <li>혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>	
					○	○	○	-	○	○			

\*문해능력①어휘력 ②구문이해능력 ③쓰기능력 \*\*창의력①유창성 ②융통성 ③독창성 ④상상력

<표 2-2> 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동 주제와 활동내용(계속)

생활 주제	소주제	활동명	처치기간		교육내용								활동내용
					*문해능력			**창의성					
					주	날	자	①	②	③	①	②	
우리 나라	우리 나라의 역사와 문화 유산	국악 전수관에 다녀왔어요	6	9.14 ~ 9.16	○	○	○	○	○	○	-	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>●국악전수관 소개 및 궁금한 점 나누기</li> <li>●국악전수관 체험활동에 참여하기</li> <li>●국악전수관에서 경험한 것 나누기</li> <li>●조사한 내용과 재미있었던 경험을 나눈 후, 글로 쓰고 책 만들기</li> <li>●혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>
세계 여러 나라	세계 여러 나라의 문화	뮤지컬 공연을 관람했어요	7	9.28 ~ 9.30	○	○	○	○	○	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>●뮤지컬 소개 및 궁금한 점 이야기 나누기</li> <li>●뮤지컬 공연 관람하기</li> <li>●뮤지컬에서 재미있었던 점, 아쉬운 점을 회상하며 경험한 것 이야기나누기</li> <li>●조사한 내용과 재미있었던 경험을 글 또는 그림으로 표현하고 책 만들기</li> <li>●혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>
가을	가을이 되어 달라 졌어요	국화꽃 축제에 다녀왔어요	8	10.5 ~ 10.7	○	○	○	-	○	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>●국화꽃축제 소개 및 궁금한 점 나누기</li> <li>●국화꽃 축제에 참여하기</li> <li>●국화꽃축제에서 경험한 내용 나누기</li> <li>●조사내용 및 재미있었던 일을 글 또는 그림으로 표현해서 활동책 만들기</li> <li>●혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>
	가을이 되어 달라 졌어요	패밀리랜드 놀이공원에 다녀왔어요	9	10.12 ~ 10.14	○	○	○	○	○	-	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>●패밀리랜드 소개 및 궁금한 점 나누기</li> <li>●패밀리랜드 놀이공원 체험하기</li> <li>●패밀리랜드에 대해 궁금한 점을 조사하고 경험한 내용 나누기</li> <li>●재미있었거나 아쉬웠던 점을 나누고, 경험한 것을 글 또는 그림으로 표현해서 활동책 만들기</li> <li>●혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>
	가을의 식물과 곤충	어린이 생태학습 도서관에 다녀왔어요	10	10.19 ~ 10.21	○	○	○	○	-	-	○	○	<ul style="list-style-type: none"> <li>●어린이 생태 학습도서관 소개 및 궁금한 점 나누기</li> <li>●어린이 생태 학습도서관 체험활동에 참여하기</li> <li>●어린이 생태학습 도서관에서 경험한 것 나누기</li> <li>●조사한 내용과 재미있었던 경험을 나눈 후 책 만들기</li> <li>●혼자 또는 짝꿍, 모둠 구성원과 함께 활동책 읽기</li> </ul>

\*문해능력①어휘력 ②구문이해능력 ③쓰기능력      \*\*창의력①유창성 ②융통성 ③독창성 ④상상력

## C. 교수 · 학습 방법 개발 절차

### 1. 교수 · 학습 단계 구안

#### a. 언어경험접근법의 교수 · 학습 단계 구성의 근거

Dixon & Nessel(1983), Kohonen(1989), Morrow(2001), 그리고 김정선(2002)의 언어경험접근법의 교수 · 학습 단계를 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 언어경험접근법의 교수 · 학습 단계 근거

	Dixon & Nessel(1983)	Kohonen (1989)	Morrow (2001)	김정선 (2002)
언어경험자료 제공하기		○		
토의하기	○			
경험나누기			○	
언어경험 자료가 포함하고 있는 규칙 찾기		○		
언어활동자료 읽기 : 게임 활동				○
교사와 규칙 적용가능성 의논하기		○		
규칙 체계가 포함된 언어 형식 제공하기		○		
새로운 상황에 언어 규칙 사용하도록 격려하기		○		
구술하고 받아쓰기	○			
나들이 주제에 대해 이야기나누기				○
나들이하기				○
경험 옮겨 적기			○	
경험 쓰기			○	
나들이 경험을 중심으로 쓰기				○
읽기	○			
경험 읽기			○	
단어학습하기	○			
다른 자료 읽기	○			
심화 경험나누기 (소책자 만들기)			○	
정리하기				○



## b. 현장체험활동의 교수·학습 단계 구성

현장체험활동의 교수·학습 단계를 선행연구를 중심으로 구성하면 다음과 같다.

### (1) 현장체험활동의 교수·학습 단계 근거

현장체험활동의 교수·학습 단계를 구성하기 위해 여러 학자들(김영옥·윤경선·이현경, 2011; 김영옥·홍혜경, 2003; 나덕주, 1999; 박근혜, 2009; 임미혜, 1986; 최윤선, 2005)이 제시한 현장체험활동의 교수·학습 단계를 <표 4>와 같이 살펴보았다.

<표 4> 현장체험활동의 교수·학습 단계 근거

단계	전개방법	김영옥 외 2인 (2011)	김영옥 홍혜경 (2003)	나덕주 (1999)	박근혜 (2009)	임미혜 (1986)	최윤선 (2005)
사전활동	기록방법	○	○				
	질문내용	○	○			○	
	대화상대 선정		○		○	○	
	가져올 수 있는 것 추측						○
	복장	○	○			○	○
	바람직한 행동	○	○			○	○
본 활동	교통안전규칙 안내	○		○		○	○
	전체안내	○	○				○
	조사활동	○	○	○	○		○
	관찰활동	○	○	○	○	○	○
	인적자원 활용		○	○		○	○
	기록	○	○	○	○		○
사후활동	집단토의	○	○		○	○	○
	다양한 유형의 활동	○	○	○	○	○	○
	활동결과 가정 환류	○					

### (2) 현장체험활동의 교수·학습 단계 구성 과정

현장체험활동의 교수·학습 단계를 구성하기 위해 관련 선행연구를 중심으로 교수·학습 단계를 추출하고 유아교육전문가와 협의의 거쳤으며, 그 결과에 대해 현장교사의 안면타당도 검증 실시하였다.

먼저, 전문가와의 협의를 거쳐 사전활동의 내용은 ‘현장체험활동 주제에 대해 알아보기’ 하위 단계로, 본 활동의 내용도 ‘현장체험활동 경험 이야기나누기’ 하위 단계로 삽입하였다. 그리고 사후활동의 집단토의는 ‘현장체험활동 경험 이야기나누기’로 수정하였고, 다양한 유형의 활동은 언어경험접근법 중심 활동으로 이루어질 것이므로 삭제하였으며, 활동결과의 가정 환류는 삭제하였다. 현장체험활동 단계의 현장 적용 가능성을 알아보기 위해 유아교육전문가

2인과 4년제 대학에서 유아교육을 전공하고 유아교육기관에서 경력 3~10년 이상의 현장교육경험을 가진 현장교사 13인을 대상으로 본 프로그램의 현장 적합성을 검증하였다. 안면타당도 검사 질문지는 4점 Likert 척도(1점 매우부적절, 2점은 적절하지 못함, 3점은 적절하편, 4점은 매우 적절함)로 구성하였다.

<표 5> 현장체험활동의 교수·학습 단계 구성 과정

		▶▶▶ 전문가 협의 후 수정보완사항	▶▶▶ 교수·학습 단계 구성 ▶▶▶	현장 적합성
사전 활동 내용	기록방법			
	질문내용			
	대화상대 선정 가져올 수 있는 것	‘현장체험활동 주제에 대해 알아보기’ 하위 단계로 삽입	현장체험활동 주제에 대해 알아보기	3.90
	복장 바람직한 행동			
본 활동	교통안전규칙 안내 전체안내			
	조사활동 관찰활동	‘현장체험활동 경험 이야기 나누기’ 하위 단계로 삽입	현장체험활동경험하기	3.94
	인적자원 활용 기록			
	사후 활동			
사후 활동	집단토의	‘현장체험활동 경험 이야기나 누기’로 수정	현장체험활동 경험 이야기나누기	3.81
	다양한 유형의 활동	삭제	삭제	
	활동결과 가정 환류	삭제	삭제	

그 결과 <표 5>와 같이 1단계인 현장체험활동 주제에 대해 알아보기는 3.90, 2단계인 현장체험활동 경험하기는 3.94, 3단계인 현장체험활동 경험 이야기나누기는 3.81로 나타났다. 따라서 현장체험활동의 활동 단계는 현장적용이 가능한 것으로 볼 수 있다. 이러한 과정을 거쳐 구성된 현장체험활동의 단계는 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동의 교수·학습 단계로 통합되어 재구성되었다.

### (3) 언어경험접근법 중심 나들이 활동과정

김정선(2002)은 유아를 대상으로 언어경험접근법 중심 언어활동 과정과 나들이 활동 과정을 통합하여 그 효과를 알아보는 연구를 실시하였다. 김정선(2002)의 언어경험접근법 중심 나들이 활동의 절차를 살펴보면 다음과 같다.



[그림 9] 김정선(2002)의 언어경험접근법 중심 나들이 교수·학습 단계

1단계 나들이 주제에 대해 이야기나누기: 나들이 전날 주제에 따른 이야기나누기를 나눈다.

2단계 나들이하기: 유아들과 함께 나들이 활동을 한다.

3단계 나들이 경험을 중심으로 쓰기 : 나들이를 하고 돌아와서 유아들과 함께 어린이 집에서 출발할 때부터 귀원할 때까지의 활동과정에서 보고, 경험하고 느낀 점을 회상하기 활동으로 한다. 유아들이 표현한 이야기를 교사는 수정 없이 받아 적어 주며, 이때 교사는 유아들이 회상하며 말한 경험의 순서대로 주단어를 적어준다. 이는 유아가 글씨를 읽지 못하지만 과정을 생각하고 경험의 순서대로 기억하며 단어와 접목시킬 수 있기 때문에 경험의 순서대로 적어준 것이다. 벽에 활동의 주제를 문장으로 적어 붙인 후(예: 놀이터에 다녀왔습니다) 주제 밑에 모조지를 붙이고 단어카드를 경험의 순서대로 붙여준다. 그리고 유아들에게도 똑같은 단어카드를 써 준다. 카드를 쓸 때는 유아를 옆에 앉히고 개별적으로 써 준다.

4단계 언어활동 자료 읽기 : 단어카드를 이용하여 유아들과 함께 단어카드를 이용한 게임을 한다(예: 교사가 부르는 단어카드 찾기, 교사가 설명하는 단어카드 찾기, 가위·바위·보를 하여서 이긴 유아가 뒤집어진 단어카드를 집어서 읽고 가져가기, 벽에 있는 단어를 보고 경험을 이야기하기, 단어카드를 돌아가며 집어서 문장 만들기, 단어카드를 돌아가며 집어서 설명하면 단어를 맞춘 유아에게 주기 등의 게임을 하는데, 언제나 큰 소리로 읽는다. 유아들에게 연습장과 동화책을 마련하여 주어서 자유선택활동 시간을 갖는다).

5단계 정리하기 : 토요일에는 그 주간에 하였던 주제의, 회상한 주단어를 중심으로 문장으로 적어서 사진을 붙이고 코팅하여 집으로 보낸다. 그리고 벽에 붙여놓은 단어카드 옆에 경험과정을 문장으로 적어서 붙여준다. 한 주제가 끝나도 벽에 단어카드와 경험과정을 적은 문장은 그대로 붙여둔다.

### c. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동의 교수·학습 단계 구성 과정

현장체험활동, 언어경험접근법 중심 언어활동 및 김정선(2002)의 언어경험접근법 중심 나들이 활동과정에 근거하여 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동의 교수·학습 단계를 구성하였다.

선행연구를 통해 추출된 교수·학습 단계는 언어경험자료 제공하기, 토의하기, 나들이 주제에 대해 이야기나누기, 언어경험 자료가 포함하고 있는 규칙 찾기, 구술하고 받아쓰기, 나들이 경험을 중심으로 쓰기, 교사와 규칙 적용가능성 의논하기, 읽기, 언어활동 자료 읽기, 단어학습하기, 규칙 체계가 포함된 언어 형식 제공하기, 다른 자료 읽기, 정리하기, 새로운 상황에 언어 규칙 사용하도록 격려하기 등이었다.

추출된 교수·학습 단계를 대상으로 유아교육전문가와 협의한 결과 언어경험 자료가 포함하고 있는 규칙 찾기, 규칙 체계가 포함된 언어 형식 제공하기, 다른 자료 읽기, 정리하기, 새로운 상황에 언어 규칙 사용하도록 격려하기 단계는 삭제되었다. 그리고 언어경험자료 제공하기, 토의하기, 나들이 주제에 대해 이야기나누기 단계들은 현장체험활동의 '활동 주제 알아보기' 단계로, 구술하고 받아쓰기와 나들이 경험을 중심으로 쓰기는 '활동 경험 글로 쓰기' 단계로, 그리고 읽기, 언어활동 자료 읽기, 단어 학습하기는 '활동 심화 경험 나누기' 단계로 통합되거나 수정·보완되었다.

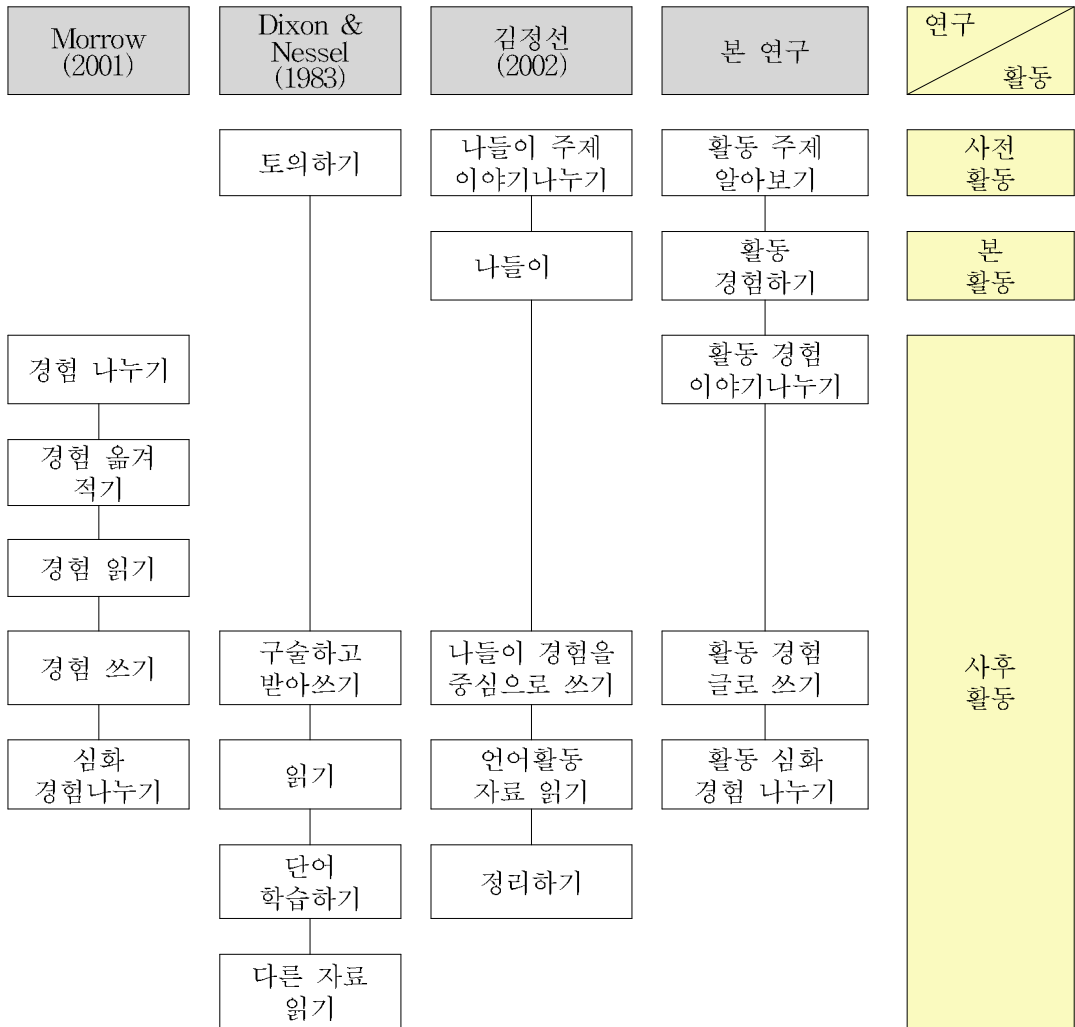
언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동교수·학습 단계의 현장 적용 가능성을 알아보기 위해 유아교육전문가 2인과 4년제 대학에서 유아교육을 전공하고 유아교육기관에서 교육경력 3~10년 이상의 현장교육경험을 가진 현장교사 13인을 대상으로 본 프로그램의 현장 적합성을 검증하였다. 안면타당도 검사 질문지는 4점 Likert 척도(1점은 부적절함, 2점은 조금 적절함, 3점은 적절함, 4점은 아주 적절함)로 구성되었다.

그 결과 <표 6>과 같이 1단계인 활동 주제 알아보는 3.90, 2단계인 활동 경험하기는 3.94, 3단계인 활동 경험 이야기나누기는 3.81, 4단계인 활동 경험 글로 쓰기는 3.69, 5단계인 활동 심화 경험 나누기는 3.63으로 나타났다. 따라서 언어경험접근법을 활용한 유아의 현장체험활동의 교수·학습 단계는 현장적용이 가능한 것으로 볼 수 있다. 이러한 과정을 거쳐 구성된 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 교수·학습 단계 구

성 결과는 [그림 10]과 같다.

<표 6> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 교수·학습 단계 구성 과정

활동단계	교수 단계 탐색	전문가 협의 후 수정/보완 사항	교수·학습 단계 구성	현장 적합성
사전	언어경험자료 제공하기	현장체험활동 ‘주제에 대해 알아보기’로 통합	활동 주제 알아보기	3.90
	토의하기			
	나들이 주제에 대해 이야기나누기			
	언어경험 자료가 포함하고 있는 규칙 찾기	삭제	-	-
본		현장체험활동 참가	활동 경험하기	3.94
	경험 나누기	현장체험 ‘활동 경험 이야기나누기’ 삽입	활동 경험 이야기나누기	3.81
	구술하고 받아쓰기	현장체험 ‘활동 경험 쓰기’로 통합		
	경험 옮겨 적기	”		
	나들이 경험을 중심으로 쓰기	”	활동 경험 글로 쓰기	3.69
	경험 쓰기	현장체험 ‘활동 경험 쓰기’로 통합		
	교사와 규칙 적용가능성 의논하기	삭제		
사후	심화 경험 나누기	현장체험활동 ‘심화 경험 나누기’ 삽입		
	읽기	현장체험활동 ‘심화 경험 나누기’로 수정		
	경험 읽기	현장체험활동 ‘심화 경험 나누기’로 수정		
	언어활동 자료 읽기	현장체험활동 ‘심화 경험 나누기’에 통합		
	단어학습하기	현장체험활동 ‘심화 경험 나누기’에 통합	활동 심화 경험 나누기	3.63
	규칙 체계가 포함된 언어 형식 제공하기	삭제		
	다른 자료 읽기	삭제		
	정리하기	삭제		
	새로운 상황에 언어 규칙 사용하도록 격려하기	삭제		



[그림 10] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 교수·학습 단계 구성 결과

#### D. 교사 역할

활동이 성공하기 위해서는 교사의 역할이 중요하다. 전유영(2011)은 교사는 경험제공자, 수용자, 기록자, 질문자, 관찰자의 역할을 해야한다고 하였고, Nettles(2006)는 교사는 유아들이 다양한 경험을 체험하여 이를 학습 자료로 활용할 수 있도록 양질의 경험을 제공해주어야 하며 유아들의 발화를 예측하고 순발력 있게 적을 수 있는 기록자의 역할을 해야 한다고 하였으며, Allen(1973)은 교사는 긍정적인 태도로 각 어린이들의 언어를

가치 있게 여기고 어린이들의 언어능력수준이 다양함을 알고 있어야 한다고 강조하였다. 또한 Hall(1970)은 언어경험접근법을 가르치는 교사의 태도에 대해 교사는 어린이들의 말을 있는 그대로 받아들여야 하고 언어경험접근법의 창의적 특성을 인지해야 하며 읽기를 의사소통의 도구로 인지하고 다른 언어기능과 통합해서 가르쳐야 한다고 강조하였다. 이러한 학자들의 의견에 따라 본 프로그램의 교사는 현장체험활동과 언어경험접근법을 적용하는 활동을 운영하는 과정에서 다음과 같은 역할을 해야 한다.

첫째, 양질의 경험을 제공할 수 있는 현장체험활동을 계획하고 제공한다.

둘째, 현장체험활동에 대해 궁금한 점을 생각하여 이야기하도록 격려한다.

셋째, 유아가 자신의 생각을 창의적으로 이야기하도록 격려한다.

넷째, 현장체험을 할 때 조사와 관찰이 충분히 이루어지도록 한다.

다섯째, 경험을 구체적으로 이야기하도록 격려한다.

여섯째, 경험을 글로 기록할 때 유아의 말을 그대로 옮겨 적는다.

일곱째, 경험 책을 다양한 방법으로 읽을 수 있는 기회를 제공한다.

여덟째, 글자를 틀리게 읽는 실수를 수용한다.

## E. 환경 구성

현장체험활동을 활용한 언어경험접근법의 효과를 높이기 위한 환경 구성은 다음과 같다.

첫째, 현장체험활동의 주제에 관한 사진자료, 그림 자료를 벽면에 게시하여 이야기 거리를 조성한다.

둘째, 현장체험활동에서의 유아 활동사진, 일하시는 분들, 그리고 조사 내용을 적은 자료들을 게시한다.

셋째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 소책자를 쓰기 위한 연필, 사인펜, 색연필 등 다양한 쓰기 도구와 적을 수 있는 종이를 준비한다.

넷째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 소책자를 벽면이나 언어영역에 전시한다.

## F. 평가

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 평가는 본 프로그램의 목표를 준거로 다음과 같이 실시한다.

첫째, 유아들이 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력이 증진되었는가를 평가한다.

둘째, 유아들이 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동을 통해 유아의 창의성이 증진되었는가를 평가한다.

## G. 예비연구

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 개발과정을 거쳐 구성된 시안에 대한 현장 적용 가능성을 검토하기 위해 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 만 4세와 5세 유아 각 10명씩 모두 20명을 대상으로 이루어졌으며, 예비연구 결과를 중심으로 현장교사 13인 및 유아교육전문가와의 협의를 거친 결과 현장적용이 가능한 것으로 나타났다. 아래 <표 7>은 예비활동의 내용이다.

<표 7> 예비활동의 주제 및 활동 목표(예)

활동주제	단계	활동목표
한국은행은 어떤 일을 할까요	1단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>한국은행에 관심을 가지고 하는 일에 대해 상상하여 이야기한다.</li> <li>한국은행이 하는 일에 대해 궁금한 점을 이야기 한다.</li> <li>한국은행에서 지켜야 할 예절에 대해 안다.</li> </ul>
	2단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>한국은행 체험활동에 즐겁게 참여한다.</li> <li>한국은행이 하는 일을 안다.</li> </ul>
	3단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>한국은행에서의 경험을 회상하여 이야기한다.</li> <li>한국은행이 하는 일을 다양하게 발표한다.</li> </ul>
	4단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>한국은행에서의 경험을 상상하여 글로 표현한다.</li> <li>한국은행에 대해 조사한 내용을 창의적으로 글로 쓴다.</li> </ul>
	5단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>한국은행에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽는다.</li> <li>다른 모둠의 친구들에게 한국은행 책을 소개한다.</li> </ul>



## II. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 최종안

<b>목적</b>	언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력과 창의성을 증진한다.										
<b>목표</b>	첫째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력을 증진한다. 둘째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 창의성을 증진한다.										
<b>교육내용</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>교육내용</th> <th>하위내용</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>듣기</td> <td>◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 이야기를 상상하여 듣고 이해하기</td> </tr> <tr> <td>말하기</td> <td>◦자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기 ◦창의적으로 이야기 지어 말하기</td> </tr> <tr> <td>읽기</td> <td>◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 상상 읽기에 관심 가지기 ◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심 가지기</td> </tr> <tr> <td>쓰기</td> <td>◦날말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미가지기 ◦자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기</td> </tr> </tbody> </table>	교육내용	하위내용	듣기	◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 이야기를 상상하여 듣고 이해하기	말하기	◦자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기 ◦창의적으로 이야기 지어 말하기	읽기	◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 상상 읽기에 관심 가지기 ◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심 가지기	쓰기	◦날말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미가지기 ◦자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기
교육내용	하위내용										
듣기	◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 이야기를 상상하여 듣고 이해하기										
말하기	◦자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기 ◦창의적으로 이야기 지어 말하기										
읽기	◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 상상 읽기에 관심 가지기 ◦다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심 가지기										
쓰기	◦날말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미가지기 ◦자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기										
<b>교수·학습단계</b>	1단계: 활동 주제 알아보기 2단계: 활동 경험하기 3단계: 활동 경험 이야기나누기 4단계: 활동 경험 글로 쓰기 5단계: 활동 심화 경험 나누기										
<b>교사역할</b>	경험제공자, 격려자, 안내자, 조력자, 대행자, 수용자										
<b>환경구성</b>	활동주제 자료 게시, 조사결과 게시, 쓰기 자료 제시, 경험 책 벽면 게시 또는 언어영역 제시										
<b>평가</b>	문해능력, 창의성										

[그림 11] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 최종안

## 1. 목적 및 목표

본 프로그램의 목적은 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력과 창의성을 증진하는 데 있다.

언어경험접근법을 활용한 현장체험활동 목표는 다음과 같다.

첫째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력을 증진한다.

둘째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 창의성을 증진한다.

## 2. 교육 내용

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동을 유아의 문해능력과 창의성을 증진하기 위한 교육 내용은 다음과 같다.

첫째, 듣기 영역은 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대해 상상하여 이야기 듣고 이해하기이다.

둘째, 말하기 영역은 자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기와 창의적으로 이야기 지어 말하기이다.

셋째, 읽기 영역은 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대한 상상 읽기에 관심 가지기와 다른 사람의 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심가지기이다.

넷째, 쓰기 영역은 낱말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미 가지기와 자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기 이다.

## 3. 활동 주제 및 목표

### a. 현장체험활동의 장소 선정 기준

언어경험접근법을 활용한 현장체험활동 장소 선정은 다음과 같은 기준에 의해 이루어졌다.

첫째, 지역사회를 중심으로 선정한다.

둘째, 되도록 유아들이 직접 체험할 수 있는 활동이 제공되는 장소를 선정한다.

셋째, 생활주제와 관련이 있는 장소를 선정한다.

넷째, 유아가 흥미 있어 할 장소를 선정한다.

## b. 활동목표 설정

현장체험활동 장소에 따른 활동 목표는 교육내용 및 목표를 반영하여 <표 8>과 같은 과정으로 설정하였다.

<표 8> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 목표 구성 과정(소방서 활동을 중심으로)

언어경험접근법을 활용한 현장체험활동의 목표	하위요소	현장체험활동 장소를 반영한 목표 설정(예)
현장체험활동을 통해 얻은 경험에 기초한 언어 활동을 통해 유아의 문해능력을 증진한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 구문이해능력</li> <li>▪ 어휘능력</li> <li>▪ 쓰기능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서에 관심을 하는 일에 대해 상상하여 이야기한다.</li> <li>▪ 소방서에 대해 궁금한 점을 알아본다.</li> <li>▪ 소방서에서 지켜야 할 예절에 대해 안다.</li> <li>▪ 소방서 체험활동에 즐겁게 참여한다.</li> <li>▪ 소방서가 하는 일을 알아본다.</li> <li>▪ 소방서에서의 경험을 회상하여 다양하게 이야기한다.</li> </ul>
현장체험활동을 통해 얻은 경험에 기초한 언어 활동을 통해 유아의 창의성을 증진한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 융통성</li> <li>▪ 유창성</li> <li>▪ 독창성</li> <li>▪ 상상력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서에서 조사한 내용을 발표한다.</li> <li>▪ 소방서에서의 경험을 글로 상상하여 표현한다.</li> <li>▪ 소방서에 대해 조사한 내용을 글로 창의적으로 써 본다.</li> <li>▪ 소방서에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽어 본다.</li> <li>▪ 다른 모둠의 친구들에게 소방서 책을 소개한다.</li> </ul>

<표 8>과 같이, 친구들의 생각이 음성언어나 문자언어로 표현될 수 있음을 아는 목표와 친구들의 경험을 열심히 듣는 목표는 ‘소방서에서의 경험을 회상하여 이야기한다’라는 활동 목표에, 글이나 책과 관련 있는 목표는 ‘소방서에 대해 조사한 내용을 글로 쓴다’라는 활동 목표에, 그리고 책을 이용하여 경험을 나누는 목표는 ‘소방서에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽어 본다’라는 활동 목표에 포함되었다.

### 3. 교수·학습 단계

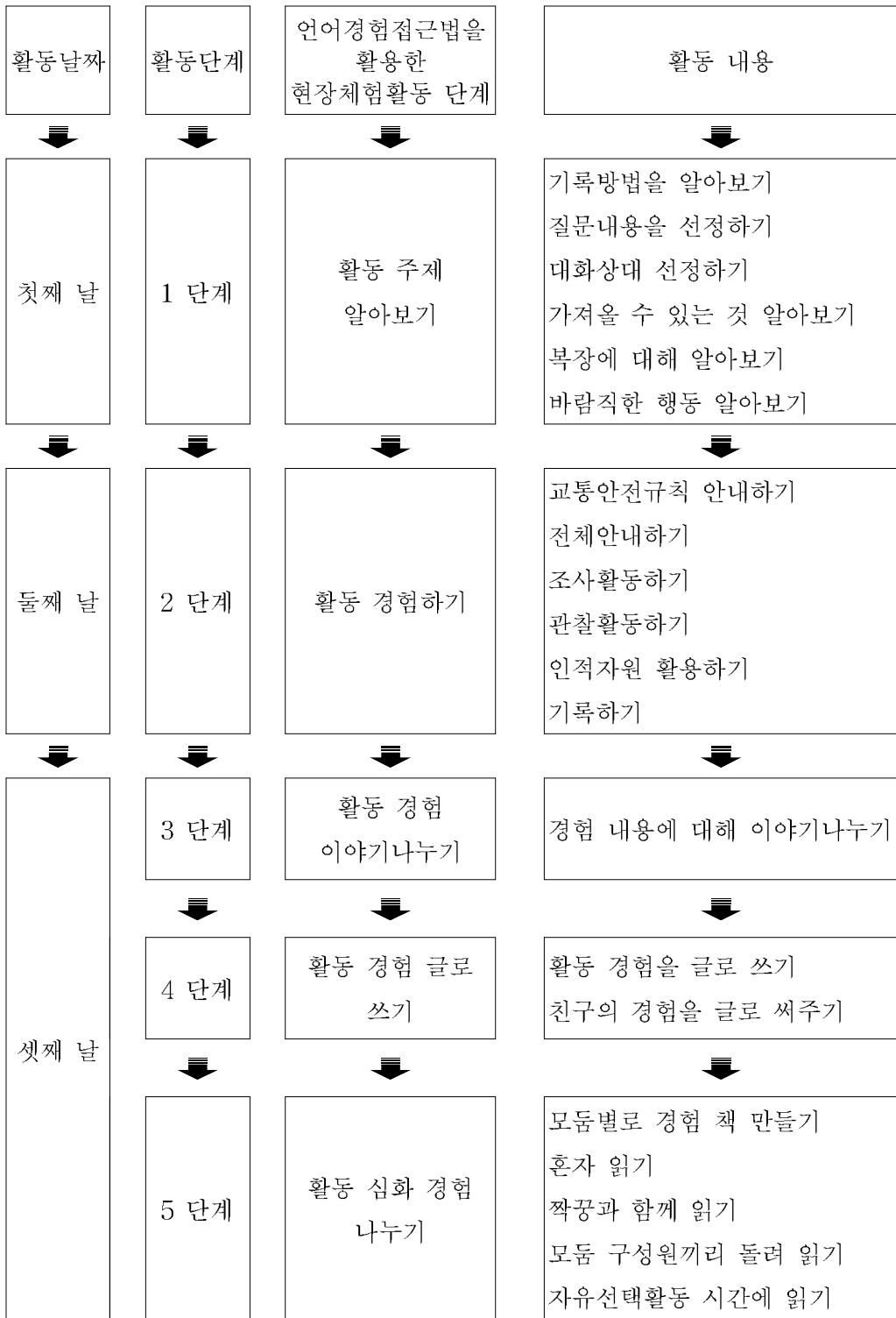
언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교수·학습 단계는 [그림 12]과 같으며 3일 동안 이루어지는 활동과정 및 내용은 아래와 같다.

첫째 날 활동 주제 알아보기: 첫째 날은 기록방법, 질문내용, 대화 상대, 가져올 수 있는 것, 복장, 바람직한 행동 등에 대해 이야기 나누고 알아보는 활동으로 이루어진다.

둘째 날 활동 경험하기: 여기에서는 교통안전규칙 안내하기, 장소 전체를 돌아보기, 관심 분야에 대해 조사활동하기, 흥미 있는 물건이나 대상 관찰활동하기, 체험활동 장소에 있는 인적자원을 활용하여 궁금한 점에 대해 질문하고 조사하기, 기록하기와 같은 활동들이 이루어진다.

셋째 날은 3단계의 활동이 이루어진다.

먼저 ‘활동 경험 이야기나누기’ 단계에서는 유아들 자신이 경험한 내용에 대해 이야기를 나누고 교사는 유아의 개인적 경험 또는 집단의 경험을 글로 써준다. ‘활동 경험 글로 쓰기’ 단계에서는 현장에서의 체험 활동 경험을 스스로 글로 써보고 글을 못 쓰는 친구의 경험을 대신 글로 써준다. 그리고 ‘활동 심화 경험 나누기’ 단계에서는 모둠별로 개개인의 경험 글을 모아 경험 책을 만든다. 경험 책을 혼자 읽기, 짝꿍과 함께 읽기, 그리고 확장하여 모둠 구성원끼리 돌려 읽기 등의 활동이 이루어지며, 경험 책에 대한 활동을 마친 후에는 흥미영역의 언어영역에 비치하여 자유선택활동 시간에 읽어 보는 경험을 제공한다.



[그림 12] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교수·학습 단계

## 4. 교사 역할

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 교사 역할은 다음과 같다.

첫째, 양질의 경험을 제공할 수 있는 현장체험활동을 계획하고 제공한다(경험제공자).

둘째, 현장체험활동에 대해 궁금한 점을 생각하여 이야기하도록 격려한다(격려자).

셋째, 유아가 자신의 생각을 창의적으로 이야기하도록 격려한다(격려자).

넷째, 현장체험을 할 때 조사와 관찰이 충분히 이루어지도록 한다(안내자).

다섯째, 경험을 구체적으로 이야기하도록 격려한다(조력자).

여섯째, 경험을 글로 기록할 때 유아의 말을 그대로 옮겨 적는다(대행자).

일곱째, 경험 책을 다양한 방법으로 읽을 수 있는 기회를 제공한다(조력자).

여덟째, 글자를 틀리게 읽는 실수를 수용한다(수용자).

## 5. 환경 구성

현장체험활동을 활용한 언어경험접근법의 효과를 높이기 위한 환경 구성은 다음과 같다.

첫째, 현장체험활동의 주제에 관한 사진자료나 그림 자료를 벽면에 게시하여 이야기 거리를 조성한다.

둘째, 현장체험활동에서의 유아 활동사진과 일하시는 분들, 그리고 조사 내용을 적은 자료들을 게시한다.

셋째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 소책자를 쓰기 위한 연필, 사인펜, 색연필 등 다양한 쓰기 도구와 적을 수 있는 종이를 준비한다.

넷째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 소책자를 벽면이나 언어영역에 전시한다.

## 6. 평가

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 평가는 본 프로그램의 목표를 준거로 다음과 같이 실시한다.

첫째, 유아들이 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 참여함으로써 문해능력이 증진되었는가를 평가한다.

둘째, 유아들이 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 참여함으로써 창의성이 증진되었는가를 평가한다.

## IV. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 효과 검증



[그림 13] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 효과 검증 절차

본 연구는 다음의 <표 9>와 같이 예비연구와 본 연구로 진행되었다. 예비연구는 예비검사와 예비활동으로 진행되었으며 그 결과를 반영하여, 본 연구는 보조연구자훈련, 교사훈련, 사전검사, 실험처치, 사후검사의 순서로 진행되었다.

<표 9> 실험처치 일정

내용		날짜	기간
예비연구	예비검사	2010. 5. 6 ~ 5. 7	2일
	예비활동	2010. 5. 10 ~ 5. 28	15일
본 연구	보조연구자훈련	2010. 5. 3 ~ 5. 4	2일
	교사훈련	2010. 7. 12 ~ 7. 16	5일
	사전검사	2010. 7. 20 ~ 7. 23	4일
	실험처치	2010. 8. 3 ~ 10. 15	50일
	사후검사	2010. 10. 26 ~ 10. 29	4일

## A. 연구대상

본 연구의 대상은 G광역시에 위치한 N어린이집에 재원중인 만 4~5세 유아 40명으로, 이들의 문해능력 및 창의성 사전검사 결과는 아래 <표 10>과 같다. 그리고 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램을 진행하는 만 4세 학급의 담임인 S교사와 만 5세 학급의 담임인 L교사가 연구에 함께 동참해주었다. 두 교사 모두 대학원에서 석사학위과정을 수학하고 있으며, S교사는 6년의 현장경력을 L교사는 8년의 현장경력을 가지고 있었다.

<표 10> 연구 대상의 문해능력 및 창의성 사전 검사 결과

영역	집단	N	M	SD	
문해 능력	수용어휘능력	실험집단	40	61.00	12.23
	표현어휘능력	실험집단	40	62.82	10.81
	구문이해능력	실험집단	40	32.87	10.95
쓰기능력	실험집단	40	4.47	4.78	
창의성	실험집단	40	197.02	18.43	

## B. 연구도구

### 1. 문해능력 검사도구

#### a. 표현어휘능력 검사

##### (1) 문항구성 요소와 내용

유아의 표현어휘능력 검사는 김영태와 장혜성, 임선숙 그리고 백선정(2009)이 우리나라 실정에 맞게 제작하여 표준화한 “그림 어휘력 검사(REVT-E)” 검사를 사용하였다. 이 검사도구는 명사 106개, 동사 58개, 형용사 및 부사 21개로 구성되어 있다. 본 연구



에서 사용된 구문이해능력 검사 문항들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .92이었다.

## (2) 실시방법

검사 시작 전에 “이제부터 내가 보여주는 그림을 잘 보고 내 물음에 대답해주세요”라고 말하여 검사방법을 간단히 설명하였다. 그 후 연습문항을 가지고 검사를 실시하여 검사에 익숙해지도록 하였다. 검사 실시 방법은 다음과 같다. 1단계의 구체적인 질문 및 추가질문의 형태는 그림 검사자료 뒷면에 게재된 내용을 참조하였다. 반응이 정답과 유사한 경우(비슷한 말, 동일 범주 또는 그림의 일부분, 외국어, 구나 문장 등)는 그림 검사자료 뒷면에 게재된 내용을 참조하여 추가 질문을 제공함으로써 정반응을 유도하였다. 그러나 검사지에 기록되어 있는 질문 단서 외에 검사자가 개별적으로 기타 단서를 제공해주지 않도록 주의하였다. 추가질문은 첫 질문을 제외하고 2회 더 제공하였으며 이후로도 정답이 나오지 않을 경우는 오답으로 처리하였다. 단, 첫 질문 이외의 추가 질문(단서)은 정답과 유사한 반응을 했을 경우에만 제공하였다. 반응시간은 약 10~15초를 허용하였는데, 만약 첫 질문 이후에 대상자가 반응하지 못하고 생각을 하는 행동을 15초 이상 하면 추가단서를 제공하였다. 그러나 추가질문을 한 후 10~15초 이후에도 반응하지 못하면 ‘무반응(NR)’로 기록하고 오답으로 처리하였다.

## (3) 채점 방법

각 문항은 1점씩으로 배점하였으며, 최고 한계선 보다 높은 문항들은 틀린 것으로 간주하여 점수를 계산하였다. 즉, 유아가 받은 점수는 최고한계선 문항번호에서 틀린 문항번호로 유아가 받을 수 있는 점수는 0-185점 사이이다. 채점자간 합치도는 96%이었다.

### b. 유아의 수용어휘능력 검사

#### (1) 문항구성 요소와 내용

유아의 수용어휘능력 검사는 김영태 등(2009)이 우리나라 실정에 맞게 제작하여 표준화한 “그림 어휘력 검사(REVT-R)” 검사를 사용하였다. 이 검사도구는 수용어휘 문항은 품사별로 명사 98개, 동사 68개, 형용사 및 부사 19개로 총 185개의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용된 수용어휘능력 검사 문항들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .96이었다.

## (2) 실시방법

이 검사는 개별검사 이므로 유아 1명씩을 조용한 교실로 불러 유아와 친밀감을 형성한 뒤에 연습문항을 실시하였다. 검사방법은 검사도구가 제시하고 있는 방법에 따라 아래와 같이 실시하였다.

1단계로 “이제부터 여기 있는 그림들을 모두 잘 보고 내가 말하는 것을 손가락으로 가리키세요”라고 말하여 검사방법을 설명하였다. 2단계에서는 4개의 보기 그림들을 모두 본 후 대답하도록 격려했는데, 목표어휘를 제시할 때에는 정확한 발음으로 말해주고 목표어휘 이외의 어떠한 말도 추가적으로 제공하지 않았다. 대상자가 요청하거나 검사자가 반복해서 말해주는 것이 필요하다고 판단될 때(예: 검사자 발음이 나뻐할 때, 대상자가 듣지 않았다고 판단될 때 등)를 제외하고 목표어휘를 1회 들려주는 것을 원칙으로 하였다. 대상자의 반응이 정답일 경우 ‘+’로 기록하지만, 오답일 경우 ‘-’로만 기록하지 말고, 오반응한 번호를 검사지에 기록하였다. 이 때, 대상자가 연속적으로 8개 문항 중 6개를 틀리게 반응하면 검사를 중지하였으며, 이때 틀리게 반응한 마지막 문항을 최고 한계선이라고 한다.

## (3) 채점 방법

각 문항은 1점씩으로 배점하였으며, 최고 한계선 보다 높은 문항들은 틀린 것으로 간주하여 점수를 계산하였다. 즉, 유아가 받은 점수는 최고 한계선 문항번호에서 틀린 문항번호로 유아가 받을 수 있는 점수는 0-185점 사이이다. 채점자간 합치도는 98%이었다.

### c. 구문의미 이해 능력 검사

#### (1) 문항구성 요소와 내용

본 검사도구는 Phillips와 Donald(1988)가 개발한 TOLD-2(Test of Language Development-2, Primary)를 서울장애인복지관에서 우리나라 실정에 맞게 제작한 구문이해능력 검사도구(1994)를 배소영, 임선숙, 이지희, 장혜성(2009)이 수정·보완하여 표준화한 구문의미이해능력 검사도구이다. 이 검사도구는 만4세에서 9세 수준의 구문의미이해능력을 측정하는 도구로 하위영역은 문법적 요소와 의미적 요소의 2개 영역으로 이루어져 있으며 57개 문항으로 구성되어져 있다. 본 연구에서 사용된 구문의미이해능력 검사 문항들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .94이었다.

## (2) 실시방법

이 검사는 개별검사이므로 유아 1명씩을 조용한 교실로 불러 유아와 친밀감이 형성되도록 한 후 실시하였다. 보조연구자는 유아의 기분이나 날씨 등에 관해 질문함으로써 친밀감을 형성하였다. 그 후 유아는 보조연구자가 읽어주는 문장을 듣고 세 개의 그림 중에서 가장 적합한 그림을 찾는 검사에 참여하게 된다. 유아의 반응은 검사기록 용지에 기록하였다.

## (3) 채점 방법

구문이해 능력 검사는 유아의 구문이해능력을 측정하기 위해 57개 문항으로 구성되어 있으며, 유아가 교사의 지시문에 맞는 답을 했을 때에는 1점을 주고, 오답을 했을 때는 0점 처리 하였다. 따라서 유아가 얻을 수 있는 점수는 최하 0점에서 최고 57점까지이다.

### d. 유아의 쓰기 능력 검사

#### (1) 문항구성 요소와 내용

유아의 쓰기 능력 검사는 Sulzby, Barnhart, 그리고 Hieshima(1989)가 범주화한 도구를 보완하여 사용하였다. 본 검사도구는 6단계로 구성되어있다(부록 5참조) 검사문항은 '그림 이야기책에 나온 내용 써보기(단어 및 문장)'이다. 본 연구에서 사용된 쓰기능력 검사 단계들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .61이었다

#### (2) 검사에 사용된 그림책 선정 기준

검사를 위한 그림책은 유아들의 상호작용을 이끌어 내기 용이하며 유아들이 처음 접하면서도 친근함을 느낄 수 있는 작품으로 구성되었다. 그 과정에서 현장 교사들과의 회의를 거쳐 총 10권의 책을 선정하였으며, 유아들이 가정에서 읽어 본 경험이 있거나 쓰기 이전의 상호작용을 나누기에 어려움을 가졌던 책은 제외를 하였다.

이렇게 하여 칼데콧 수상작인 「괴물들이 사는 나라」를 선정하여 유아들에게 읽어준 후 들은 내용을 써보도록 하였다.

#### (3) 실시방법

이 검사는 개별검사이므로 유아 1명씩 조용한 교실로 불러 유아와 친밀감이 형성 되도록 한 후 실시하였다. 각 유아의 쓰기 도구 다루기와 쓰기 활동에 대한 문해능력을 분석하기 위하여 백색 종이와 개인차를 고려하여 유아들이 쓸 수 있는 4B연필, 색연필, 사

인펜, 유성펜 등의 다양한 도구들을 제공해 주고 동화에서 나온 단어나 문장 등의 내용을 써 보도록 하였다.

#### (4) 채점 방법

쓰기능력 검사는 유아가 1가지의 질문에 대해 쓰기를 수행하며 쓰기 결과물은 6단계로 분석되어진다. 따라서 유아가 받을 수 있는 점수는 1~6점 사이이다.

## 2. 창의성 검사도구

### a. 창의성 검사 도구 구성 및 내용

유아의 창의성을 측정하기 위하여 전경원(2000)이 개발한 ‘유아 종합 창의성 검사’ 도구를 사용하였다. 유아 종합 창의성 검사는 만 4~5세 유아를 대상으로 언어·도형·신체 영역에서의 창의성을 측정하기 위한 4개의 소검사로 구성되어 있다. 이 중 신체적인 창의성 영역은 동물 상상하기(검사3)와 색다른 나무치기(검사4)의 2개의 검사로 구성되어 있으며, 언어와 도형영역은 각각 1개로 구성되어 있다.

검사소요 시간은 16분이며, 검사의 구체적인 내용 및 측정요인은 <표 11>과 같다.

<표 11> 창의성 소검사의 내용 및 측정요인

영역	검사명	검사의 내용	소요 시간	측정요인			
				유창성	융통성	독창	상상력
언어	검사1 빨간색 연상하기	빨간색을 보고 연상되는 물건이나 느낌 및 생각을 적어 보게 하는 것으로, 창의력 계발에 중요한 역할을 하는 연상활동으로 이루어져 있다.	3분	○	○	○	-
도형	검사2 도형완성 하기	태극기의 가운데 선(S모양)만 9개 제시하고, 그 선을 사용하여 어떤 그림을 그리는 것이다.	3분	○	○	○	-
신체	검사3 동물 상상하기	창의적 사고의 기초가 되는 상상력을 측정하기 위해 전래동화나 우화에 등장하는 동물을 5가지 등장시켜 상상하게 하는 것이다.	3분	-	-	-	○
	검사4 색다른 나무치기	전통 놀이의 비석치기와 같은 형식으로 세워져 있는 창의 나무를 색다른 방법으로 쓰러뜨리게 하는 것이다.	7분	○	○	○	-

## b. 실시방법

이 검사는 개별검사이므로 교사는 유아가 최대한 조용하고 안정된 분위기에서 검사를 받도록 주위환경을 조성해 준 후, 검사마다 유아의 동기를 유발시켜 유아의 다양하고 독특한 생각이나 느낌 등을 나타내 보도록 격려했다. 이 검사는 4개의 검사와 사전 준비 활동 및 지적사항 등을 포함하여 약 25분~30분이 소요되었다. 유아의 발달특성상 한 곳에 오래 동안 집중해서 검사를 받는 것이 어렵기 때문에 3일에 나누어서 실시하였다. 첫째 날은 빨간 연상하기(검사1), 둘째 날은 도형 완성하기(검사 2), 셋째 날은 동물 상상하기(검사3)와 색다른 나무치기(검사 4)를 실시하였다. 글씨 쓰기를 어려워하는 유아의 경우에는 유아가 말한 그대로를 교사가 기록해 주었다.

## c. 채점방법

창의성 검사 채점은 학지사 심리검사 연구소에 의뢰해 실시되었으며 연구소에서 제시한 본 연구도구의 신뢰도 계수(Cronbach  $\alpha$ )는 .88이고 채점자간 신뢰도 계수는 .98 ~ .99이다.

## C. 연구 절차

### 1. 보조연구자 훈련

본 연구의 보조연구자는 교육대학원에서 유아교육을 전공하는 석사과정 학생 2명이다. 연구자는 보조연구자를 대상으로 검사도구의 내용, 검사 방법에 대해 설명하고 시연을 보였다. 그 결과 보조연구자들은 검사방법을 잘 이해하였으며 검사를 실시하는데 어려움을 보이지 않았다.

### 2. 교사 훈련

본 연구에 참여한 교사는 모두 2명으로 4년제 유아교육학과를 졸업하고 유아교육 전공 대학원에 재학 중이며 교직경력은 6~8년이므로 교사 변인은 유사하다고 볼 수 있다. 연구자는 실험처치를 실시하기 전에 교사들과 모두 3회의 면담 및 훈련을 실시하였다.

1회 연구 목적 소개하기 : 연구자는 언어경험접근법을 활용한 유아의 현장체험활동의 개념 및 연구 목적을 설명하였다.

2회 예비실험 결과 소개하기 : 연구자는 예비실험 결과물을 제시하면서 활동 과정에 대한 이해를 도모하였다.

3회 언어경험접근법을 활용한 유아의 현장체험활동에 대해 토의하기 : 연구자는 교사들이 언어경험 중심 현장체험활동에 대해 궁금한 점이나 어렵다고 생각하는 부분에 대한 질문을 받고 응답해 줌으로써 교사들의 이해를 도왔다.

3회의 면담결과 교사들은 언어경험접근법을 활용한 유아의 현장체험활동을 보다 더 이해하게 되었으며 활동에 보다 많은 관심을 보였다. 실험처치가 진행되는 과정에서도 연구자는 활동이 시작되기 전에 활동 목표, 내용, 과정에 대해 사전 협의를 실시하여 교사들의 활동을 지원하였다.

### 3. 사전검사

사전검사는 실험처치가 이루어지기 2주 전인 2010. 7. 20 ~ 7. 24에 걸쳐 4일 동안 실험집단 40명의 유아를 대상으로 문해능력 및 창의성에 대해 실시하였다.

## 4. 실험처치

### a. 실험처치 기간

본 연구의 실험처치는 2010. 8. 3~10. 15 까지 10주 동안 실시되었다. 본 연구의 언어 경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 3회가 1set로 실시되었으므로, 총 30회의 실험처치가 이루어졌다.

### b. 실험집단의 일과 운영 비교

본 연구의 실험 처치 기간 동안의 실험집단의 일과 운영은 <표 12>와 같다.

다음의 <표 12>와 같이, 실험집단은 첫째 날 1단계로 활동주제에 대해 알아보고, 둘째 날에는 2단계로 활동을 경험하였다. 그리고 셋째 날에는 3단계에서 활동 경험 이야기나누기, 4단계에서 활동 경험 글로 쓰기, 5단계에서 활동 심화 경험 나누기에 참여하였다.

<표 12> 실험집단의 일과 운영 및 활동단계별 내용

활동	시간	활동내용
사전활동 (첫째 날)	08:00-09:00	등원
	09:00-10:00	자유선택활동 및 정리정돈
	10:00-10:30	<b>1단계: 활동 주제 알아보기</b> - 장소 소개하기 - 질문내용 선정하기 - 대화상대 선정하기 - 기록방법 및 가져올 수 있는 것 알아보기
	10:30-11:00	간식
	11:00-11:30	대·소집단활동 I
	11:30-12:00	실외활동
	12:00-13:00	점심 및 휴식
	13:00-13:30	대·소집단활동 II
	13:30-14:00	자유선택활동 및 정리정돈
	14:00-14:30	귀가지도 및 종일반으로 이동
본 활동 (둘째 날)	08:00-09:00	등원
	09:00-10:00	자유선택활동 및 정리정돈
	10:00-13:00	<b>2단계: 활동 경험하기</b> - 교통안전규칙 안내하기 - 전체 안내하기 - 조사 관찰 활동하기 - 인적자원 활용하기 - 기록하기
	13:00-13:30	점심 및 휴식
	13:30-14:00	어린이집으로 귀원
	14:00-14:30	귀가 및 종일반으로 이동
	사후활동 (셋째 날)	08:00-09:00
09:00-10:00		자유선택활동 및 정리정돈
10:00-10:30		<b>3단계: 활동 경험 이야기 나누기</b> - 활동 경험, 조사내용 등에 대해 이야기 나누기 - 교사는 유아의 이야기를 칠판에 글로 써주기
10:30-11:00		간식
11:00-11:30		<b>4단계: 활동 경험 글로 쓰기</b> - 자기 경험을 스스로 글로 쓰기 - 글을 못 쓰는 친구의 경험을 글로 써주기
11:30-12:00		<b>5단계: 활동 심화 경험 나누기</b> - 모둠별로 경험 책 만들기 - 혼자 읽기 - 짝꿍과 함께 읽기 - 모둠 구성원끼리 돌려 읽기 - 자유선택활동 시간에 읽기
12:00-13:00		점심 및 휴식
13:30-14:00		자유선택활동 및 정리정돈
14:00-14:30		귀가 및 종일반으로 이동



## c. 실험처치 내용

### (1) 실험집단의 활동목표 및 활동내용

실험집단은 현장체험활동에 참여한 후 글을 쓰고 책을 만든 후 읽어보는 활동을 하였다. <표 13>은 실험집단의 현장체험활동 장소에 따른 활동목표 및 활동내용이다.

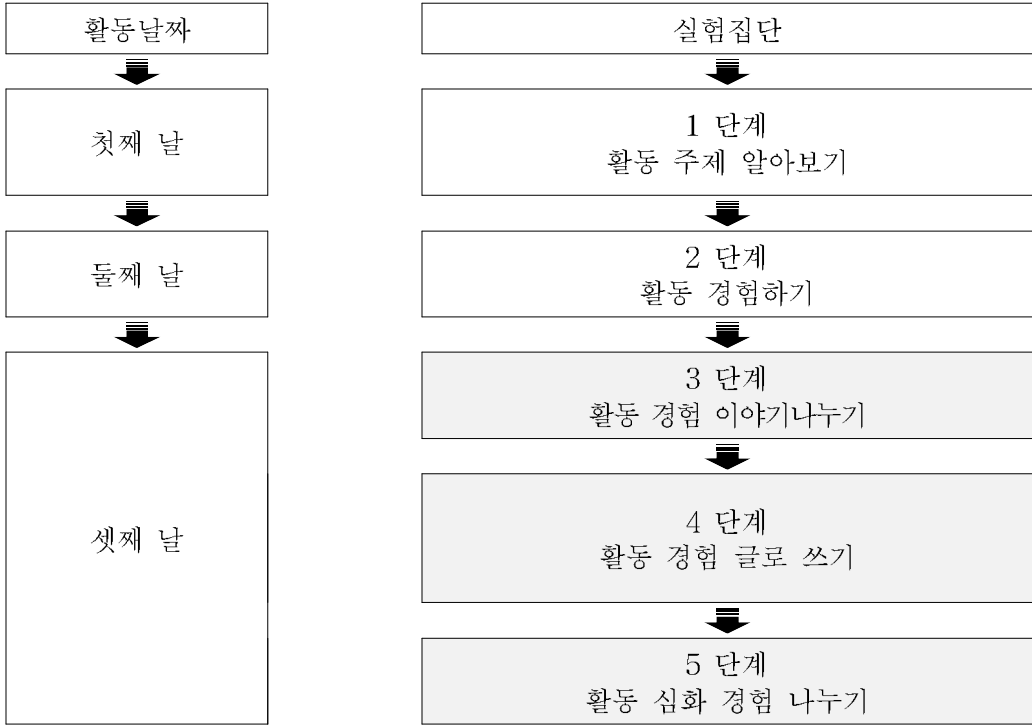
다음의 <표 13>과 같이 ‘소방서’ 현장체험활동에 대한 활동 목표는 다음과 같다. 1단계인 활동 주제 알아보기의 활동목표는 ‘소방서에 관심을 가진다’, ‘소방서에 대해 궁금한 점을 알아본다’, ‘소방서에서 지켜야 할 예절에 대해 안다’로 선정하였다. 2단계인 활동 경험하기는 ‘소방서 체험활동에 즐겁게 참여한다’, ‘소방서에서 하는 일을 알아본다’로, 3단계인 활동 경험 이야기나누기는 ‘소방서에서의 경험을 회상하여 이야기한다’, ‘소방서에서 조사한 내용을 발표한다’로 선정하였다. 그리고 4단계인 활동 경험 글로 쓰기는 ‘소방서에서의 경험을 글로 표현한다’, ‘소방서에 대해 조사한 내용을 글로 써 본다’로, 5단계인 활동 심화 경험 나누기는 ‘소방서에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽어 본다’와 ‘다른 모둠의 친구들에게 소방서 책을 소개한다’로 선정하였다.

<표 13> 실험집단의 활동목표 및 활동내용(예: 소방서에 다녀왔어요)

장소	단계	활동목표	활동내용
소방서에 다녀 왔어요	1단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서에 관심을 가지고 하는 일에 대해 상상하여 이야기한다.</li> <li>▪ 소방서에 대해 궁금한 점을 이야기 한다.</li> <li>▪ 소방서에서 지켜야 할 예절에 대해 안다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기유발 및 활동목표 제시하기</li> <li>• 장소 소개하기</li> <li>• 질문내용 선정하기</li> <li>• 대화상대 선정하기</li> <li>• 기록방법 알아보기</li> <li>• 가져올 수 있는 것 알아보기</li> <li>• 복장 알아보기</li> <li>• 바람직한 행동 알아보기</li> <li>• 활동 정리하기</li> </ul>
	2단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서 체험활동에 즐겁게 참여한다.</li> <li>▪ 소방서가 하는 일을 안다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기유발 및 활동목표 제시하기</li> <li>• 교통안전규칙 안내하기</li> <li>• 전체안내하기</li> <li>• 조사활동하기</li> <li>• 관찰활동하기</li> <li>• 인적자원 활용하기</li> <li>• 기록하기</li> <li>• 정리하기</li> </ul>
	3단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서에서의 경험을 회상하여 다양하게 이야기한다.</li> <li>▪ 소방서에서 조사한 내용을 발표한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기유발 및 활동목표 제시하기</li> <li>• 활동경험 소개하기</li> <li>• 활동경험 정리하기</li> <li>• 활동경험 평가하기</li> <li>• 추후 활동 안내하기</li> </ul>
	4단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서에서의 경험을 글로 상상하여 표현한다.</li> <li>▪ 소방서에 대해 조사한 내용을 글로 창의적으로 쓴다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기유발 및 활동목표 제시하기</li> <li>• 활동 경험 글로 쓰기</li> <li>• 친구 활동경험 글로 써주기</li> <li>• 활동지 정리하기</li> </ul>
	5단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽는다.</li> <li>▪ 다른 모둠의 친구들에게 소방서 책을 소개한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기유발 및 책에 관심가지기</li> <li>• 목표 제시하기</li> <li>• 다양하게 책 읽기</li> <li>• 친구에게 책 소개하기</li> <li>• 정리하기</li> </ul>

## (2) 실험집단의 교수·학습 단계

1회의 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동은 하루에 이루어지지 않고 3일에 걸쳐 진행된다. 아래 [그림 14]는 실험집단의 1회 활동의 교수·학습 단계이다.



[그림 14] 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 교수·학습 단계

[그림 14]와 같이, 실험집단의 교수·학습 단계는 모두 3일 동안 5단계로 진행된다. 첫째 날은 1단계인 체험 활동의 주제에 대해 알아보기가 진행되고, 둘째 날에는 2단계로 주제 활동을 경험하기 위한 현장체험활동을 나가게 된다. 셋째 날에는 3단계로 둘째 날 경험했던 내용을 토대로 활동 경험 이야기나누기와 4단계로 이야기 나누는 활동 경험을 모둠 조에서 글로 쓰는 활동을 하고, 마지막 5단계로 모둠별 결과물로 책을 만들어 읽어 보며 상호작용을 확장시키는 활동 심화 경험 나누기를 진행한다.

## (3) 실험집단의 교수·학습 계획안

실험집단의 교수·학습 계획안은 다음에 제시된 <표 14>부터 <표 18>까지와 같다.

<표 14> 교수·학습 활동안 1단계 예시<sup>2)</sup>(사전 활동: 활동 주제 알아보기)

활동명	소방서에 갈 거예요		대상	만 4~5세
활동일시	8월 10일 (첫째 날) 10:00 ~ 10:30		활동장소	코끼리반
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서에 관심을 가진다.</li> <li>소방서에 대해 궁금한 점을 이야기 한다.</li> <li>소방서에서 지켜야 할 예절에 대해 안다.</li> </ul>			
활동단계	활동요소	활동내용		
도입 (5')	동기유발 및 활동목표 제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>내일 체험을 나갈 장소에 대해 수수께끼를 낼 테니까 한 번 맞춰보세요. 이곳은 빨간 색이 아주 많은 곳이에요. 급한 전화가 오면 '애앵애앵, 뽀요 뽀요'와 같은 요란한 소리가 들리지요. 이곳은 어디일까요? - 소방서요! - 맞았어요. 내일은 소방서로 현장체험활동을 나갈 거예요. '그런 집 보았니' 노래를 부르면서 소방서 이야기를 시작해볼까요! - "우리 동네 많은 집들 중에서 높은 집 짓고 빨간 자동차들이 매일매일 살고 있는 집 보았니? 그럼요 그럼요 높은 집이죠! 어디 봅시다! 웅웅웅~ 소방서! ♪~" - 노래를 잘 기억하고 있네요. 오늘은 내일 체험활동을 나갈 소방서에 대해 궁금한 점과 소방서에서 지켜야 할 예절에 대해 알아보려요.</li> </ul>		
전개 (20')	장소 소개하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>우리 친구들은 소방서에 가보거나 소방차, 소방관을 본 적이 있나요? - 경주: 집에 갈 때 소방차를 보았어요. - 목월: 텔레비전에서 소방차가 나왔어요. - 익배: 옛날에 102동에 불이 나서 소방차가 와서 불을 끈 적이 있는데 그때 소방차를 봤어요. - 해인: 어린이집에 올 때 소방차가 '뽀요 뽀요'하면서 가는 거 봤어요. '애앵 애앵' 인가? - 경리: 우리 언제 소방서에 가 본 적 있잖아요. 음 - 맞아요. 우리 친구들이 다섯 살 때 어린이집에서 견학을 간 적도 있고 또 동네나 뉴스에서도 소방서와 관련된 이야기들을 많이 봤을 거예요. 그럼 소방서는 어떤 일을 하는 곳인지 말해볼 수 있나요? - 지영: 소방관 아저씨는 우리들에게 소화기로 불 끄는 방법도 알려주세요. - 외수: 불이 나면 불을 꺼줘요. - 동주: 우리 아파트 엘리베이터 옆에 불이 나면 울리는 것도 있는데 그게 작동이 되는지 봐주신 적도 있어요. - 소월: 내가 어렸을 때 집에 혼자 있었는데 소방차가 와서 문도 열어 줬어요. - 순희: 우리 할머니 집에 불이 났을 때 119 아저씨들이 와서 꺼주셨어요</li> </ul>		
	질문내용 선정하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>와~ 소방서에 대해 이렇게 많은 이야기들을 알고 있는데, 그럼 소방서에 대해 더 궁금한 점은 무엇이 있나요? - 수현: 불이 어떻게 나오는지 알고 싶어요. - 남중: 높은 건물은 어떻게 올라가서 불을 끄는지 궁금해요. - 진철: 불 속에서 사람들을 구할 때 뜨겁지 않는지 알고 싶어요. - 익배: 저는 소화기에 뭐가 들었는지 궁금해요. 빨간색 물이 들어 있을 것 같아요. - 외수: 막 물고기가 튀어 나오지 않을까요? 헤헤~ - 순희: 그런데 소방서 안에는 뭐가 있어요? - 경호: 저는 옷이 어떻게 생겼는지 알아보고 싶어요. - 경숙: 소방차 안에 뭐가 있을지 궁금해요. - 해인: 소방관 아저씨는 집이 없으니까 다른 데 집이 있는지 물어볼래요.</li> </ul>		

2) 본 연구에서 사용된 교사, 영아들의 이름은 모두 가명을 사용하였다.

대화상대 선정하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 이렇게 궁금한 점이 많은데, 이런 궁금증들은 어떤 친구가 조사할까요?</li> <li>※ 물 호스 그림 그리기 : 역배</li> <li>※ 사다리가 접어지는 방법과 퍼지는 방법 조사하기 : 채봉</li> <li>※ 소방관 아저씨의 옷 만져보고 느낌 알아보기 : 지영</li> <li>→ 이상과 같은 방법으로 조사할 내용에 대해 조사자 선정</li> <li>▪ 우리의 궁금한 점을 알아보기 위해서는 누구에게 질문해야 할까요?</li> <li>- 동주 : 소방관 아저씨요.</li> <li>- 경호 : 119 구조대원이요.</li> <li>- 외수 : 어차피 소방서에는 우리가 아프면 도와주는 간호사 선생님도 계시잖아요.</li> <li>▪ 그림 소방관이나 119구조대원, 그리고 또 소방서에서 일하시는 다른 분들에게도 여쭙보기로 해요.</li> </ul>
기록방법 알아보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 이렇게 열심히 알아본 내용을 듣기만 하면 또 잊어버리거나 잘못 기억하게 될 수도 있겠지요! 잘 기억하고 정확하게 조사하려면 어떻게 해야 할까요?</li> <li>- 역배 : 종이에 적어요.</li> <li>- 경리 : 그림으로도 그럴 수 있어요.</li> <li>▪ 그림 글과 그림으로 조사내용을 기록할 건데 조사 내용이나 답변 등을 기록하기 위해서 무엇이 필요할까요?</li> <li>- 역배 : 지난번에 썼던 거 뭐지요? 노란 포스트?</li> <li>▪ 역배는 포스트잇을 기억하고 있네요.</li> <li>- 역배 : 네, 포스트잇이랑 연필이요.</li> <li>- 혜영 : 사진기랑 연습장도 필요해요.</li> <li>- 채봉 : 그런데 어려운 글자가 나오거나 쓰기 힘들 때는 어떻게 하지요?</li> <li>▪ 채봉이는 어떻게 하고 싶은데요?</li> <li>- 채봉 : 소방관 아저씨에게 부탁하고 싶어요.</li> <li>- 경리 : 글자를 잘 못쓰면 재미있는 것은 말 전하기로 해도 되잖아요.</li> <li>▪ 그래요. 말 전하기처럼 잘 기억하면 좋겠지만 말 전하기를 잘 잊어버리는 친구도 있으니, 그런 친구들은 소방관 아저씨께 부탁하던지 아니면 다른 친구나 선생님께 도움을 청하면 되겠어요.</li> </ul>
가져올 수 있는 것 알아보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서 체험이 끝나고 우리가 어린이집에 가져올 수 있는 것은 무엇이 있을까요?</li> <li>- 현경 : 소방관 아저씨랑 소방차 앞에서 사진을 찍어서 가져오고 싶어요. 엄마한테 보여드리게요.</li> <li>- 경리 : 소방관 아저씨의 모습이 있는 잡지 같은 거요.</li> <li>- 정주 : 소방관 모자와 옷을 빌려와서 입어보고 싶어요.</li> <li>- 순희 : 소방차 그림을 가져오고 싶어요.</li> </ul>
복장 알아보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소방서 체험을 위해서는 어떤 옷을 입고 가야할까요?</li> <li>- 자영 : 원장선생님이 사준 빨간 색 티를 입고 가요. 소방차랑 똑같이 빨간색이잖아요.</li> </ul>
바람직한 행동 알아보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 내일 소방서에 가면 어떻게 행동해야 할까요?</li> <li>- 현경 : 소방관 아저씨에게 인사를 해야 해요.</li> <li>- 경리 : 조용히 걸어 다녀야 해요.</li> <li>- 연철 : 차를 조심하면서 다녀요.</li> <li>- 지영 : 소방관 아저씨가 이야기 하실 때 장난하지 않고 잘 들어요.</li> </ul>

<p>마무리 (5')</p>	<p>활동 정리하기</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 그럼 우리 친구들이 선생님과 친구들의 이야기를 잘 들었는지 한 번 확인해 볼까요?</li> <li>- 네!</li> <li>▪ 내일은 어디에 간다고 했지요?</li> <li>- 소방서요!</li> <li>▪ 오늘 소방서에 대해 궁금한 점에 대해 많은 이야기를 나누었는데, 자기가 조사해야 할 질문들을 잘 기억하고 있나요?</li> <li>- 네!</li> <li>- 채봉 : 저는 사다리가 접어지는 방법과 펴지는 방법을 조사하기로 했어요.</li> <li>▪ 좋아요. 다들 잘 기억해서 잊지 말고 알아보기로 해요. 이번에는 소방서에 가서 조사한 내용을 잘 기억하기 위해서 준비할 물건이 무엇이었는지 이야기 해 볼까요?</li> <li>- 사진기, 연필, 메모장이요.</li> <li>▪ 소방서에 갈 때는 어떤 옷을 입고 오기로 했지요?</li> <li>- 빨간색 티요. 원장선생님이 사주신 거요.</li> <li>▪ 소방서에서는 어떻게 행동해야 한다고 하였나요?</li> <li>- 인사도 잘하고요, 조용히 다녀야해요.</li> <li>▪ 우리 친구들이 오늘 이야기 나누는 내용을 잘 기억하고 있어서 정말 기쁘네요. 다음은 간식시간이지요! 질서를 지켜서 손을 깨끗이 씻고 돌아오도록 하세요!</li> </ul>
---------------------	--------------------	--

아래의 # 1은 만 5세 학급의 담임인 L 교사가 1단계 사전활동을 마치며 자신의 생각을 기술한 내용이다.

**# 1 : 1회기 사전활동을 마치고…….**

매주 발송되는 주간 계획안을 통해 내일 체험학습 장소에 대해서 알고 있는 유아들이 많이 있었다. 소방서라는 장소에 대해 우리 동네에 있는 공공기관으로 친근하게 생각하는 부분들이 많았고, 장소를 소개하는 부분에서는 경험에 대한 이야기가 주로 발표되었다. 특히 “내가 어렸을 때 집에 혼자 있었는데 소방차가 와서 문도 열어 줬어요.”, “우리 할머니 집에 불이 났을 때 119 아저씨들이 와서 꺼주셨어요”와 같은 직접적인 경험을 가진 유아들도 있어서 이야기의 전개가 좀 더 용이했다. 그리고 소방서 체험학습 활동을 통해 알고 싶은 것은 무엇이 있는지 질문목록을 작성해 보기로 하고 이야기 나누었는데 질문도 다양하게 나왔다. 반면 “호스에서 물고기가 튀어 나오지 않을까요?”, “소방차에서 나오는 물은 먹으면 안돼요?” 등 엉뚱한 질문도 있었다.

다소 엉뚱하기도 하고 나름 창의적이기도 하고, 진지하면서도 다양한 질문들! 이렇게 예전보다 더 풍성해진 호기심들이 현장체험에서는 어떤 결과를 얻을 수 있을지 무척 궁금하다. 내일 아침에는 질문목록에 정한 질문 외에도 생각나는 것을 물어볼 수 있다고 이야기 해주며 유아들의 참여와 흥미를 더욱 유발시키도록 해보야겠다는 생각이 든다.

- 2010. 8. 10. L 교사의 저널 -

L교사는 과거에도 진행했던 소방서 체험 활동이지만 교사 스스로도 소방서 체험활동에 대해 이전보다 더욱 적극적으로 의욕을 보이고 있었으며, 1단계 사전 활동에서 유아들과의 풍성한 대화를 통해 내일 있을 체험에 대한 기대감을 드러내고 있었다. 더불어 다음 날의 일과에 대해서도 더 많은 준비를 하고자 하는 적극적인 마음가짐도 살펴볼 수 있었다.

<표 15> 교수·학습 활동안 2단계 예시(본 활동 : 활동 경험하기)

활동명	소방서는 재미있어요		대상	만 4~5세
활동일시	8월 11일 (둘째 날) 10:00 ~ 13:00		활동장소	코끼리반
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서 체험활동에 즐겁게 참여한다.</li> <li>소방서가 하는 일을 안다.</li> </ul>			
활동단계	활동요소	활동내용		
도입	동기유발 및 활동목표 제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>오늘은 드디어 소방서 현장체험활동을 나가기로 한 날이에요. 어제 이야기 나누었던 내용들은 잘 기억하고 있지요!</li> <li>네! 저는 벌써부터 가슴이 쿵쿵쿵하네요. 엄청 신나고 재밌을 거 같아요.</li> <li>벌써부터 가슴이 뛰면 어떻게 하지요! 선생님이 소방서에 전화해서 여쭙봤을 때 소방관 아저씨께서 사다리차에도 태워주신다고 했는데...</li> <li>정말이요? 아~ 떨려. 기대돼요.</li> <li>그래요. 많이 기대하구요, 오늘 소방서에서 있을 여러 가지 체험활동에 모두들 즐겁게 참여하기로 해요. 소방서에서 하는 일을 알아보기로 한 것도 잊지 말구요!</li> <li>네! 저는 목걸이 볼펜도 챙겨왔어요.</li> </ul>		
	교통 안전규칙 안내하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>잘했어요. 그리고 오늘 소방서에 갈 때도 우리는 버스를 탈거예요. 버스에서는 어떻게 행동해야 할까요?</li> <li>지영 : 차 안에서 돌아다니면 안돼요.</li> <li>채봉 : 안전벨트는 꼭 매야해요.</li> <li>경리 : 차 밖으로 손을 내밀지 않아야 해요.</li> <li>혜영 : 차레를 지켜서 타고 내려야 해요.</li> <li>맞아요. 우리 친구들이 아주 잘 알고 있네요. 방금 친구들이 얘기한 교통안전 규칙들은 선생님이 따로 말하지 않아도 잘 지켜야 해요. 그리고 소방서에 도착했을 때 차가 다니는 도로에서 내리기 때문에 지나가는 차들이 있는 곳으로 혼자서 다니는 것도 절대 안 되겠어요.</li> <li>네!</li> </ul>		
전개	전체안내하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>(소방서 앞에서 전체 유아를 대상으로) 소방서에서는 누가 일하고 계신지, 어떤 물건들이 있는지, 우리가 할 수 있는 체험은 어떤 것이 있는지 알아보기로 해요.</li> </ul>		
	조사활동하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>먼저 우리가 어제 생각했던 궁금한 점에 대해 조사해 봐야겠지요!</li> <li>억배 : 저는 물 호스 그림을 그릴 거예요.</li> <li>채봉 : 저는 사다리가 접어지는 방법과 펴지는 방법을 조사해서 적을 거예요.</li> <li>경호 : 소방관 아저씨의 웃은 지영이가 만져보기로 했어요.</li> <li>지영 : 나도 알아.</li> <li>(중략)</li> <li>그럼 궁금한 점은 누구에게 물어보아야 할까요?</li> <li>채봉 : 저는 소방차를 운전하는 아저씨에게 물어보고 싶어요.</li> <li>억배 : 저는 저기 전화를 받는 아저씨에게 물 호스에 대해 물어볼 거예요.</li> <li>다른 친구들은 어떤 물건을 조사해야 할까요?</li> <li>소방차, 물 호스, 전화기, 사이렌이 울리는 기계 등</li> <li>그 밖에 더 알아보고 싶은 내용이 있나요?</li> <li>외수 : 아까 여기 서 있던 소방관 이준마는 어떤 일을 하시는지 궁금해요.</li> <li>네 조금 전에 여자 소방관도 봤었지요. 그 분을 만나면 우리가 어떻게 불러야 하는 지 먼저 여쭙본 다음에, 어떤 일을 하시는지 조사해보도록 하세요.</li> </ul>		
	관찰활동하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>우리가 계획했던 내용 말고도 소방서에 와보니까 관심이 생겼거나 흥미로운 사람 혹은 물건이 있으면 더 관찰해보기로 해요.</li> <li>※ 소방차를 만져보고 부속물들을 관찰한 후 부속물의 역할에 대해 알아보기</li> <li>※ 종합정보실에 가서 사람들이 어떤 일을 하는지 관찰하기</li> <li>※ 물 호스에서 물이 나올 때 어떤 모습인지 관찰하기</li> <li>※ 소방관에서 자체적으로 준비해주신 다양한 체험활동 참여하기 (소화기 직접 사용해보기, 어린이 소방관 의상 입어보기, 소방차에 올라타 보기, 고가 사다리차에 두 명 타보기, 소방서에서 하는 일에 대한 ox 퀴즈 등)</li> </ul>		
인적자원 활용하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>새롭게 생긴 궁금증을 알아보기 위해서는 누구에게 부탁해야 할까요?</li> <li>지영 : 저는 그 옆에 계신 소방관아저씨에게 물어 볼 거예요.</li> <li>채봉 : 저는 선생님이 알아봐 주셨으면 좋겠어요.</li> </ul>			

기록하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 좋아요. 이제 자신이 관찰한 내용이나 조사 결과를 기록해보기로 해요.</li> <li>※ 연습장, 포스트잇 등에 글과 그림으로 간략히 기록</li> <li>※ 교사에게 자신이 필요한 내용을 사진으로 찍어달라고 요청</li> </ul>
마무리 정리하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 오늘 소방서 체험 활동은 즐거웠나요? <ul style="list-style-type: none"> <li>- 수현: 네, 물 호스에서 물이 나오는 것이 좋았어요.</li> <li>- 경효: 소화기를 누를 때 세게 눌러져서 물이 많이 나와서 깜짝 놀랐어요.</li> <li>- 해인: 소방서에는 엠블런스 병원차도 있었어요.</li> <li>- 외수: 여자 소방관 아니 응급구조대도 있었어요.</li> <li>- 경리: 불을 끌 때 입는 불에 안타는 방화복이랑 신발은 엄청나게 컸어요.</li> <li>- 채봉: 소방관 아저씨가 검정색, 은색 옷을 입고 공기통을 매니까 진짜 불을 끄는 것 같았어요.</li> </ul> </li> <li>- 동주: 소방차들이 다 빨갛고 엄청 커서 소방차가 세워져 있는 곳도 엄청 높았어요.</li> <li>▪ 여러 가지 즐거운 경험을 많이 했네요. 그럼 알고 싶었던 질문에 대해서는 조사나 관찰은 잘 했나요? <ul style="list-style-type: none"> <li>- 수현: 저는 물이 어떻게 나오는지 조사했어요.</li> <li>- 지영: 저는 소방관 아저씨에게 소방관 옷을 입으면 불이 뜨겁지 않은지 물어보았어요.</li> <li>- 채봉: 사다리가 접어지고 펼쳐질 때 모습을 관찰하고 그림을 그렸어요.</li> </ul> </li> <li>▪ 어린이집으로 돌아가면 자기가 조사한 내용들을 잘 정리해두기로 해요.</li> </ul>

다음에 기술된 # 2와 # 3은 만 4세 학급의 담임인 S 교사와 만 5세 학급의 담임인 L 교사가 2단계 본 활동을 마친 소감을 기술한 내용이다.

### # 2 : 1회기 본 활동을 마치고 …….

여러 해 동안 소방서 체험학습을 실시해왔고 체험을 나가기 전 소방서에 관해서 아이들과 상호작용을 나누어왔다. 그럴 때마다 소방서 소개 및 소방서에서 지켜야할 규칙 정도를 알아보고 있었는데, 올해는 견학 장소 소개를 비롯하여 궁금한 점, 조사과정 및 기록, 공공기관 방문 시 중요한 바람직한 행동까지 체계적으로 체험학습을 계획하고 진행한다는 생각이 들었다. 게다가 오늘까지 활동을 진행하다보니 이 프로그램이 유아들의 언어와 생각하는 힘을 더 풍부하게 해줄 거라는 생각을 하게 되었다.

예를 들면, 올 해 신입원아인 목월이는 소방관 체험학습이 처음이라 낯설어하면서도 옆에 있던 경숙이가 손을 들자 “내가 질문해야해” 라며 어린이집에서 발표하는 것처럼 바른 자세로 손을 들고 질문을 하는 모습을 보여주었다. 이러한 목월이의 말과 행동을 보면서 사전활동을 통해서 질문할 내용과 질문할 친구를 토의한 효과가 나타나는 것이 아닌가 하는 생각을 하게 되었다. 그리고 자신감이 부족한 경효는 사전활동에서 소방차의 내부모습을 조사하고 싶다고 하였지만, 과연 경효가 소방차를 타고 싶다고 말을 할 수 있을지의 여부와 내부의 모습을 친구들에게 얼마나 효과적으로 전달할 수 있을까 싶은 생각이 들었다. 그런데 소방서에 도착해서 궁금한 점을 물어볼 기회를 주신 소방관 아저씨를 보며 “소방차” 한마디를 한 채 머뭇거리는 경효에게 소방관 아저씨께서 “왜 소방차 타고 싶어?” 라고 하였고 표정이 밝아진 경효는 우렁찬 목소리로 “네” 하고는 소방차에 올라타 소방관 아저씨와 상호작용을 나누며 조사활동에 집중하는 모습을 보였다.

전체적으로 기존에 경험했던 체험활동에 비해 아이들이 궁금한 점도 많고 궁금한 점에 대해 대화를 나눌 때에도 적극적으로 대답하였고 소방서를 둘러보는 경우에도



사물을 좀 더 자세하게 바라보고 이야기해주는 모습을 볼 수 있었다. 또한 예전에는 소방서를 둘러보고 관찰을 해도 기록할 필기도구나 기록지를 준비해 가지 않아서 얻을 수 있는 것이 제한적이었다. 그런데 이번에는 보는 것, 듣는 것, 느낀 것을 사진, 언어 및 그림으로 표현하다보니 어휘력도 늘고 다른 사람의 말을 더 집중해서 듣는다거나 질문에 대해 잘 이해하고 대답하는 것 같기도 하다. 특히나 ‘방화복, 고가사다리차, 응급구조대’ 등 소방서와 관련된 전문용어들을 사용하는 모습은 교사입장에서 흥분할 수밖에 없는 신나는 일인 것 같다.

- 2010. 8. 11. S 교사의 저널 -

# 2에서는 사전활동 후에 L 교사가 느꼈던 것처럼 본 활동인 체험학습 후에 S 교사 역시, 과거에도 진행했던 체험이었지만 이전과는 달리 진행된 새로운 시도에 대해 긍정적인 생각을 갖고 있었다. 특히 유아들이 활동에 적극적으로 임하는 자세나 집중하는 모습에 긍정적인 반응을 보였고, 이해하기와 말하기 등 수용언어와 표현 언어 능력이 발달할 거라는 언어적인 측면에서의 기대감도 표현하고 있는 것을 살펴볼 수 있었다.

### # 3 : 1회기 본 활동을 마치고…….

체험활동은 대부분 차량으로 이동하기 때문에 차량 안전 사항에 대해 안내한 후 소방서로 향했다. 아이들 눈에는 반갑게 맞아 주시는 소방관 아저씨들보다는 자기 키보다 훌쩍 큰 소방차가 가장 먼저 보였나보다. “와~ 진짜 소방차다. 우리 아빠 보다 커! 우리아빠 차 보다 크다” 라고 감탄사를 연발한다. 어린이집 차량에서 내려 소방관 아저씨들께 인사드리고 방화복에 대한 설명을 들었다. 방화복은 높은 열에도 쉽게 타지 않고 뜨거운 것도 따뜻하게 느껴진다는 소방관 아저씨의 설명에 “엄청 뜨거워요? 많이 많이 뜨거워요? 100도에서도 안 뜨거워요?” 하며 신기해하였다. 또 직접 소방차를 보고는 “뒤에 가스통이 왜 있어요?” 라고 질문한다.

한참 체험을 하던 중 한 유아가 “그런데 소방서에는 소방관 아저씨만 있어요? 소방관 아줌마는 없어요?” 라고 물어본다. 마침 소방서에서 걸어 나오는 여성 소방관을 보며 직원이 유아의 질문에 친절하게 대답해 주었다.

이어서 소방차 중에 물만 담아서 이동하는 차가 있다는 걸 듣고는 그때부터 “그 물은 어디에서 가져와요? 호스 물로 벽도 무너지게 할 수 있어요? 파워 레인지도 쓰러뜨릴 수 있어요? 아저씨들은 집에 언제가요? 사다리로 63빌딩도 올라갈 수 있어요? 소방차에서 나는 소리는 왜 이렇게 시끄러워요? 배달 가는 것도 아닌데 왜 차에 지도가 있어요?” 등 궁금한 것들이 어찌나 많은지 ….

뒤쪽에서 유아들의 질문을 듣고만 있어도 입이 짹짹 벌어지고 감탄이 절로 나왔다. ‘우리 아이들이 이렇게 호기심도 많고 구체적으로 질문을 하는구나!’ 하는 생각에 정말이지 유아다우면서도 신선하고, 자신들의 일상과 궁금증을 연결시켜 질문을 할 줄도 알고…. 사전활동보다 훨씬 박진감 넘치는 대화를 듣고 있으니, 내일의 사후활동도 사뭇 기대가 된다.

- 2010. 8. 11. L 교사의 저널 -

L 교사는 위의 저널을 통해 사전활동보다 더 주제에 접근해가면서 정교화 되고 체계

화되어지는 질문들을 기술하며, 눈에 띄게 달라진 유아들의 상호작용 내용에 대한 감탄을 묘사하고 있었다. 체험활동 현장에서 소방관과 상호작용을 하며 계획에는 없었지만, 자신들의 일상생활이나 관심분야와 소방현장을 접목시켜 질문하는 모습을 들으며 예전에 미처 발견하지 못했던 유아들의 색다른 모습을 지켜보는 교사의 흐뭇함과 내일에 대한 기대감을 살펴볼 수 있었다.

<표 16> 실험집단의 교수·학습 활동안 3단계 예시(사후 활동 ①: 활동 경험 이야기나누기)

활동명		소방서에 다녀왔어요.	대상	만 4~5세
활동일시		8월 12일 (셋째 날) 10:00 ~ 10:30	활동장소	코끼리반
활동목표		<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서에서의 경험을 회상하여 이야기한다.</li> <li>소방서에서 조사한 내용을 발표한다.</li> </ul>		
활동단계	활동요소	활동내용		
도입 (5')	동기유발 및 활동목표 제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>어제 우리가 체험학습을 다녀온 곳은 어디였지요?</li> <li>- 소방서에 다녀왔어요.</li> <li>그래요. 소방서에 다녀왔지요. 오늘은 소방서에서 조사한 내용과 즐거웠던 경험에 대해 이야기를 나눌 거예요.</li> </ul>		
전개 (20')	활동경험 소개하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>먼저 소방서에서 재미있었던 일에 대해 이야기해볼까요?</li> <li><b>(교사는 유아들이 이야기할 때 칠판에 유아들의 이야기를 글로 적어준다.)</b></li> <li>- 익배: 소방관 아저씨가 물 호스로 물을 하늘 높이 뿌리니까 하늘에 무지개가 생겼어요.</li> <li>- 연철: 물 호스의 물이 하늘에서 떨어질 때 꼭 분수 같았어요.</li> <li>- 외수: 저는 비가 온 것 같았어요. 그리고 시원해서 기분이 좋았어요.</li> <li>- 동주: 연기가 나는 차 속을 지나갈 때 무서웠어요.</li> <li>- 경호: 높이 올라가는 사다리차를 탔을 때 무서웠지만 재미있었어요.</li> <li>- 해인: 소방차가 아주 많이 신기했어요.</li> <li>- 목월: 나도 소방관 아저씨가 되고 싶어요.</li> <li>(중략)</li> <li>이번에는 소방서에서 조사한 내용을 발표해보기로 해요.</li> <li><b>(교사는 유아들이 이야기할 때 칠판에 유아들의 이야기를 글로 적어준다.)</b></li> <li>- 익배: 저는 물 호스 그림을 그렸어요. 불이 안 났을 때는 호스를 동그렇게 뺏처럼 말아 두었다가 불이 나면 호스에서 물이 뿜어져 나와요.</li> <li>- 채봉: 사다리가 퍼지면 너무 높아서 하늘까지 닿을 것 같아요. 그러다가 사다리가 부러질까 걱정이 되었어요.</li> <li>- 지영: 소방관 아저씨의 옷은 불에 잘 안탄대요. 그래도 불 속에서 일할 때는 아주 많이 뜨겁다고 했어요. 그러니까 불장난을 하면 안돼요. 아저씨들이 아주 많이 힘들 것 같아요.</li> </ul>		
마무리 (5')	활동경험 정리하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>다른 친구들이 조사한 것은 또 무엇이 있었나요?</li> <li>- 물호스, 사다리, 소방차에 대해 알아보았어요.</li> <li>- 경리: 물 호스가 있어야 불을 끌 수 있어요.</li> <li>- 경호: 사다리는 높은 곳의 불을 끄는 일을 해요.</li> <li>- 소월: 소방관 아저씨가 불 속에 들어갈 때는 연기 때문에 산소통을 메고 가야했었어요.</li> <li>- 현경: 소방차는요 고가 사다리차도 있고, 사다리차, 물탱크차, 구급차, 구조대차, 엠블런스도 있어요. 그런데 이걸 모두다 소방차라고 한대요.</li> </ul>		
	활동경험 평가하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서에 다녀 온 느낌이 어때요?</li> <li>- 목월: 네, 아주 신기하고 재미있어요.</li> <li>- 채봉: 모르는 걸 많이 알게 되었어요.</li> <li>- 지영: 불장난을 하면 안돼요.</li> <li>- 경리: 소방관 아저씨는 '화재, 구급, 구조' 일을 한다고 했어요. 그러니까 불도 꺼주고, 위험한 사람도 구해주고, 병원에도 데려다 주는 거래요.</li> <li>- 해인: 소화기는 옆에 있는 안전핀을 빼고 쏘는 거였어요.</li> </ul>		
	추후 활동 안내하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>정말 많은 것을 알게 되었대요. 잠시 후에는 소방서에 다녀온 경험을 글로 써보기로 해요. 또 그림을 함께 그려 넣어도 좋을 것 같지요!</li> <li>- 네!</li> </ul>		

본 연구자는 첫 번째 사후 활동으로 경험 나누기를 진행하면서 이를 바라보는 담임교사의 시선에 대해 궁금증을 갖게 되었고, 일과가 끝난 후 만 4세 학급의 담임교사와 짧은 인터뷰를 하기로 했다. 그 내용을 # 4에 기록하였다.

#### # 4 : 1회기 사후활동 중 경험 나누기를 마치고…….

연구자 : 그 동안의 체험내용과 사전 활동 - 본 활동 - 사후활동으로 나누어 진행하는 지금의 체험활동 프로그램에 대해서 어떻게 생각하세요?

S교사 : 보통은 체험을 가기 전에 간단히 활동내용을 소개하고, 주최 측에서 준비한 활동을 위주로 경험한 뒤에 원에 와서 즐거웠던 일 그리거나 새롭게 알게 되었던 일들을 간단히 상호작용하고 체험이 마무리 되었잖아요. 물론 생활주제와 관련해서 다시 재기억을 해내고 주제 활동에 활용하기도 했지만요. (웃음)

그런 의미에서 이번에 선 보여주신 체험활동프로그램은 보다 더 체계적으로 유아들의 경험을 자극하는 것 같아요. 자신들이 체험활동에 대해 먼저 궁금증을 가져보고 체험지에 가게 되니까 사후활동에서도 보면 자기가 궁금해 했던 부분에 대해 가장 먼저 이야기하더라고요. 유아들 모두 자기가 조사한 내용을 발표할 때는 정말이지 흥분되어 있고 신나서 참여하는 것 같다는 생각이 들었어요. 오늘 같은 경우는 “호스에서 물이 세게 나와서 하늘에 총처럼 쏘니까 비처럼 내렸어요.”, “소화기 속에 들어 있는 게 밀가루가 아니었어요.” 와 같은 독창적이고 생생한 유아들의 이야기를 들을 수 있어서 더욱 즐거웠던 것 같아요. 질문한 내용을 제대로 이해하고 그것에 맞게 답변하는 모습이나, 꾸밈말의 사용도 점점 늘어나는 것을 보면서 프로그램을 진행하는 교사 입장에서도 무척 흥미로워요.

연구자 : 그럼 10회기로 준비된 언어경험접근법에 기초한 현장체험활동을 마치게 되었을 때 어떤 효과가 나타날 것 같은가요?

S 교사 : 일단 10회기로 준비해주신 이번 프로그램은 유아들도 그렇지만 저희 교사들도 진행하기 전에 생각했던 것 보다 훨씬 매력이 있다고 생각하고 있어요. 그리고 지금도 벌써 느끼는 거지만 아이디어도 많아지고 더 신선해졌다고 할까요? 억지로 집어넣으려고 하지 않아도 토론이나 책읽기, 이야기나누기 형식을 통해 자연스럽게 자신들의 생활 속에서 언어경험을 접하게 되는 거 같아요. 사물마다 네임택을 붙이는 옛날식 문해 환경이 아니라 말 그대로 놀이 속 문해 환경이 제공되는 셈이라고 생각해요.

담임인 저로써는 유아들이 글자에 대한 관심이 많아지니까 좋고, 더불어 집중력이라곤 논리력, 협동심, 성취감! 뭐 이런 부분에서도 굉장히 효과적인 것 같아요.

- 2010. 8. 12. S 교사와의 인터뷰 -

연구자는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램에 대해 직접 유아들

에게 적용하고 있는 교사의 생각을 듣고 싶었고, 이를 위해 S 교사와의 인터뷰를 시도하였다. 위의 인터뷰에서 S 교사는 총 10회기로 구성된 본 프로그램에 대해 상당히 긍정적인 태도를 보여주었고, 유아들의 언어발달과 더불어 집중력·논리력·협동심·성취감 등의 발달에 대해서도 많은 기대를 가지고 있음을 얘기해 주었다.

<표 17> 실험집단의 교수·학습 활동안 4단계 예시(사후 활동 ②: 활동 경험 글로 쓰기)

활동명		소방서에서 어떤 일이 있었나요		대상	만 4~5세
활동일시		8월 12일 (셋째 날) 11:00 ~ 11:30		활동장소	코끼리반
활동목표		<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서에서의 경험을 글로 표현한다.</li> <li>소방서에 대해 조사한 내용을 글로 쓴다.</li> </ul>			
활동 단계	활동 요소	활동 형태	활동 내용		
도입 (5')	동기유발 및 활동목표 제시	대집단	<ul style="list-style-type: none"> <li>(교사는 칠판에 써진 글을 가리키며) 여기 적힌 내용은 조금 전 이야기나누기 시간에 친구들이 한 이야기들이에요. 어떤 이야기들을 했는지 선생님이 읽어볼게요.</li> <li>- 소방관 아저씨가 물 호스로 물을 하늘 높이 뿌리니까 하늘에 무지개가 생겼어요.</li> <li>- 연기가 나는 차 속을 지나갈 때 무서웠어요.</li> <li>- 높이 올라가는 사다리차를 탔을 때 무서웠지만 재미있었어요.</li> <li>- 소방차가 아주 많이 신기했어요.</li> <li>- 나도 소방관 아저씨가 되고 싶어요.</li> <li>- 저는 물 호스 그림을 그렸어요. 불이 안 났을 때는 호스를 동그랗게 뱀처럼 말아두었다가 불이 나면 호스에서 물이 뿜어져 나와요.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(중략)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>여기 적힌 내용처럼 이번엔 모둠으로 가서 친구들과 함께 소방서에서 재미있었던 일이나 조사한 내용을 이야기하면서 글로 써보기로 해요.</li> </ul>		
전개 (20')	활동 경험 글로 쓰기	소집단	<ul style="list-style-type: none"> <li>선생님이 활동지와 함께 여러 가지 필기도구를 준비해 두었어요. 모둠별로 도우미가 나와서 좋아하는 필기도구와 활동지를 선택하여 가져가세요.</li> <li>조금 전에 선생님이나 친구들과 함께 나누었던 내용 말고도 더 쓰고 싶은 이야기가 있으면 기록해도 괜찮아요.</li> <li>그리고 이렇게 모둠별로 글쓰기가 완성되면 책으로 만들어보도록 할 거예요. 다 완성된 모둠에서는 선생님께 가지고 오도록 해요.</li> </ul>		
	친구 활동경험 써주기		<ul style="list-style-type: none"> <li>글씨를 잘 모르는 친구는 다른 친구의 도움을 받아서 글로 써보기로 해요. 또 선생님이 항상 옆에 있으니까 선생님을 부르면 도와주도록 할게요.</li> <li>글쓰기가 끝난 모둠은 책의 제목도 정해서 기록해보고, 저자들의 이름도 쓰도록 하세요. 출판사 이름도 지어보구요.</li> <li>- 경리 : 출판사 이름은 뭐라고 해요?</li> <li>글씨. 뭐라고 지을까요? 엄마, 아빠가 우리 친구들의 이름을 지어주신 것처럼 아니면 그림을 그리고 제목을 지었던 것처럼 여러분이 잘 생각해보고 지으면 돼요. 대신 책에 출판사 이름을 쓸 때는 '도서출판 000,이나 '000 출판사' 라고 적어주면 되겠어요.</li> <li>- 네!</li> </ul>		
마무리 (5')	활동지 정리하기	대집단	<ul style="list-style-type: none"> <li>활동지를 다 마친 모둠에서는 선생님에게 책을 가져오고 나서, 책상과 주변을 정리하도록 하세요. 다음 시간에는 선생님이 친구들의 글을 묶어서 나눠줄 거예요.</li> </ul>		

<표 18> 실험집단의 교수·학습 활동안 5단계 예시(사후 활동 ③: 활동 심화 경험 나누기)

활동명		소방서 책을 재미있어요		대상	만 4~5세
활동일시		8월 12일 (셋째 날) 11:30 ~ 12:00		활동장소	코끼리반
활동목표		<ul style="list-style-type: none"> <li>소방서에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽는다.</li> <li>다른 모둠의 친구들에게 소방서 책을 소개한다.</li> </ul>			
활동 단계	활동 요소	활동 형태	활동 내용		
도입 (5')	동기유발 및 책에 관심가지기/ 목표제시	대집단	<ul style="list-style-type: none"> <li>짜잔! 자유선택활동 시간 모둠별로 기록한 종이를 모아서 소방서 책을 만들었지요</li> <li>- 네, 우리가 쓴 이야기를 모아서 책으로 만들었어요.</li> <li>- 그래요. 이번시간에는 소방서에 대해 글로 써서 만든 책을 들고 앞에 나와서 다른 모둠의 친구들에게 소개하는 시간을 가져볼 거예요.</li> <li>- 한 친구씩 자기 모둠의 책을 들고 돌아가면서 읽어보기로 해요.</li> </ul>		
전개 (20')	다양하게 책 읽기	소집단	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 혼자 읽기 : 책을 돌려가면서 자기가 쓴 글을 친구들에게 읽어주세요.</li> <li>- 소방차의 물 호스가 뽐 같았다.</li> <li>- 물이 하늘에서 무지개가 되었어요.</li> <li>- 짝꿍과 함께 읽기 : 이번에는 짝꿍과 함께 자기가 쓴 글을 읽어 볼까요!.</li> <li>- 연기 나는 차가 무서웠어요.</li> <li>- 사다리가 펼쳐지면 달나라까지 갈 것 같아요.</li> <li>- 모둠 구성원끼리 돌려 읽기 : 마지막으로 모둠의 다른 친구들과 함께 책을 읽어보기로 해요.</li> <li>- 빨간 옷을 입은 소방관 아저씨는 용감해요.</li> <li>- 나도 등주처럼 연기 나는 차가 무서웠어요.</li> <li>- 나는 사다리차의 사다리가 계속 계속 펼쳐질 때 브라키오 사우르스 목처럼 엄청 나게 길다고 적었어요.</li> </ul>		
마무리 (5')	친구에게 책 소개하기	대집단	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이제 모두 모여서 자기 모둠의 소방서 책을 다른 친구들에게 소개하기로 해요. (다 함께 모여 자기 모둠의 책을 소개하는 시간을 갖기)</li> <li>- 모두들 아주 재미있고 머리가 푹푹해지는 내용으로 책을 잘 만들었어요.</li> <li>- 오늘 모둠별로 만든 책은 도서영역에 꽂아놓고 자유선택활동 시간에 자유롭게 읽어보면서, 어느 부분이 재미있는지 혹은 더 잘 기록되었는지 생각해보기로 해요.</li> </ul>		
	정리하기		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 오늘 글쓰기랑 책 만들기, 책 읽어보기 활동이 재미있었나요?</li> <li>- 채봉 : 우리 모둠은 책을 책상 가운데 펴두고 모두 함께 읽었어요!</li> <li>- 지영 : 저는 목월이가 잘 못 읽어서 내가 알려주었어요.</li> </ul>		

이상과 같이 총 3일에 걸쳐 언어경험집근법을 사용한 현장체험활동이 진행되었고 교사들 역시 본 활동에 대한 기대감과 효과에 대해 긍정적인 모습을 비추주었다. 물론 유아들은 매번 활동에서 흥분되고 신나는 목소리를 감추지 못했고, 그 결과물에 대해서도 오랫동안 활용되며 놀이에 사용하는 것을 볼 수 있었다.

다음에 기록된 # 5와 # 6에는 한 회기의 활동을 마치는 S 교사의 이야기와 총 10회기를 마무리하는 L 교사의 생각을 담아 보았다.

### # 5 : 1회기 5단계 과정을 마무리한 뒤…….

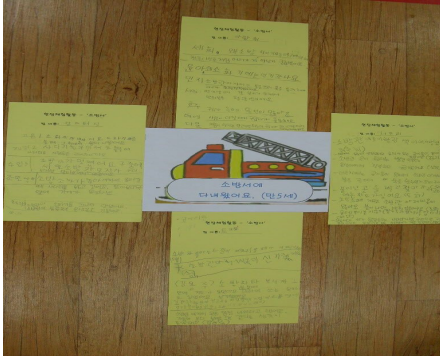
사후활동의 글쓰기는 이야기나누기 이후에 진행되었는데, 친구들과 이야기 한 내용 말고도 더 쓰고 싶은 이야기를 쓸 수 있도록 배려해주었다. 그랬더니 이런저런 이유로 발표를 힘들어하던 유아도 오히려 글을 통해 자신의 경험과 생각을 보다 잘 표현해 내는 모습을 보여주었다.

예를 들면, 해인이는 컨디션이 좋지 않아 발표를 거부했으나 글을 통해서 “소방서 밖에 있는 소방차들은 한 줄 기차를 하고 있다.” 라고 표현을 하였다. 아마도 유아들의 체험활동을 위해 소방서 안쪽의 주차장에 공간을 마련해주기 위해 소방차를 주차장 앞뒤로 배치해주신 상황들을 기술한 것 같다. 그리고 외수는 친구들이 글을 쓰는 것을 보다가 갑자기 박수를 치더니 “아! 맞다! 빨리 쓰고 싶다.” 라고 하고는 마지막에 자신의 차례가 돌아왔을 때 “소방차 두 대가 쌍둥이 같았어요.” 라고 썼다. 동일한 소방차가 나란히 서 있던 모습이 생각났던 모양이다. 채봉이는 소방관아저씨들이 고마우신 분들이라며 공공기관 주제에서 다루었던 “고마우신 분들”이라는 동시의 내용을 개작하여 “소방관 아저씨가 계셔서 참 좋아요. 왜냐하면 불을 꺼 주시니까요.” 라고 글을 써서 읽어주기도 하였다. 더불어 발음이 부정확한 소월이는 사후활동 중에 친구들에게 책을 읽어 주며 선생님이 된 듯 즐거워하였고, 또박또박 읽으려고 노력하는 모습을 보였다. 그리고 외수는 “선생님, 그거 쓴 작가가 우리 팀이에요.” 라며 자기 팀이 만든 책에 대해 자부심을 나타내기도 했다.

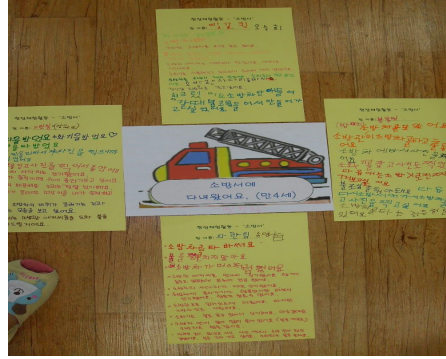
이렇게 경험을 이야기나누기 하면서 경험이 순차적으로 정리가 되어 내 것이 되고, 친구들이 글을 쓰는 동안, 또 글을 쓰며 생각하는 동안 유아들이 놓쳤던 부분들을 기억나게 하는 게 아닐까 라는 생각이 들었다. 물론 마지막 단계인 책을 만들어 읽어보는 활동은 발음 때문에 가끔씩 말하기를 주저하는 소월이의 언어발달에도 긍정적인 영향을 미쳤다는 생각이 들어 정말 좋았다.

- 2010. 8.12. S 교사의 저널 -

S 교사는 본 연구에서 진행된 첫 회기 소방서체험을 주제로 5단계의 활동을 진행하면서 유아들이 언어와 글을 통해 자신의 의사를 잘 표현해내고 있다는 것과 자신들의 생각을 나누는 데서 자신감을 갖게 되었다는 것, 언어적인 발달이 많이 이루어지고 있다는 것에 대해 언급하였다. 만 4세의 담임인 S 교사는 한 회기를 돌아보며 전반적으로 유아들의 언어적인 측면에 있어서의 향상에 초점을 맞추어 바라보고 있었고, 유치원교육과정에 제시된 글자에 관심 가지기가 이루어지고 있는 것에 많은 만족감을 나타내고 있음을 살펴볼 수 있었다.



<5세 활동 결과물>



<4세 활동 결과물>

[그림 15] 소방서에 다녀 온 후의 유아 활동 결과물

**# 6 : 10회기의 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동을 모두 끝내고…….**

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동은 매 차례마다 사전 이야기나누기와 본 체험활동, 그리고 사후에 경험 나누기, 글쓰기, 책 만들어서 읽어주기의 과정으로 진행되었다.

이 프로그램을 하면서 글씨를 잘 모르는 유아는 친구들의 도움을 받아 글씨를 써보는 경험을 반복적으로 가지게 되었다. 또 글로 표현하며 계속 발표되는 의견을 이어서 적어나가다 보니, 생각에 생각을 더하게 되어 쓸 내용들도 점점 늘어나게 되었다. 마지막으로 책을 만들어서 읽어보고 읽어주기 활동까지 공유하며 여러 유아들과 의견을 나누다보니, 처음에는 단답형이나 두서없이 생각나는 대로 마구 터져 나왔던 말들이 점차적으로 체계를 잡아가더니 10회기 즈음 되었을 때는 구체적인 주제 내용을 포함하여 논리적인 대화를 나눌 수 있게 되었다.

기존의 사전, 사후 활동이 이야기나누기나 그림 그리기 등의 단순한 활동이었다면, 이 프로그램은 체험활동에 대해 좀 더 다양한 의견을 나누고 적어보며 한 명 한 명 직접 참여하게 되므로 유아의 사고를 질적으로 확산시킬 수 있는 좋은 프로그램이라 생각된다. 특히 생각한 것을 말로 표현하고, 말한 것을 글로 쓰고, 쓴 내용을 읽고, 읽은 것을 들으면서, 듣기·말하기·읽기·쓰기가 통합적으로 발달된다는 생각을 갖게 해 주었다. 창의적이기는 한데 논리적이지는 않고, 말은 잘하는데 문장 표현이 서툴렀던 우리 반 아이들이었지만, 이번 기회를 통해 생각도 자라고 친구를 배려하는 마음도 함께 쑥쑥 크지 않았나 하는 생각을 해보았다.

- 2010. 10. 30. L 교사의 저널 -

10회기의 모든 프로그램을 마친 L 교사는 활동에 참여했던 만 5세 유아들에 대해 창의적이면서 논리적이고, 언어표현력이 많이 발달된 것 같다는 긍정적인 메시지를 진지하게 기술하고 있었다. L 교사는 기록에는 제시되지 않은 후담이긴 하지만, L 교사가 진지한 얼굴로 연구자에게 와서는 내년에는 원 전체적으로 이 프로그램을 적용해보는 것도 좋을 것 같다는 제안을 하기도 하였다.

본 연구에서는 앞서 표를 통해 제시한 바와 같이 한 가지 체험활동 주제를 총 다섯 단계에 걸쳐 진행하였으며, 그에 따른 구체적인 내용들에 대해서 1회차에 실시했던 소방서 체험을 위주로 교수-학습 활동안을 제시하였다. 그리고 각 단계마다 체험활동 과정에 대해 프로그램을 진행하는 교사들의 생각들을 면담과 저널쓰기를 통해 알아보았다. 비단 교사들의 이러한 이야기가 아닐지라도 유아들의 활동 진행 과정을 지켜보면서 본 연구자는 새삼 언어경험접근법을 사용한 현장체험활동에 대해 더욱 자부심을 가지게 되었다.

이성은(2005)은 읽기 학습이 유아의 즐거움을 희생시키면서 기능을 익히는 것만 강조한다면 유아들에게 냉혹하고 무의미한 일이 될 수 있다고 하였다. 그런 의미에서 본 활동은 유아들이 어린이집에서 접하는 주제와 관련하여 체험 장소를 선정하고, 사전경험을 통해서 호기심을 자극하여 본 활동과 사후활동에 더욱 적극적이고 활발한 참여를 불러 일으키는 장점을 가지고 있다. 또래들과 살아있는 언어로 토의를 거치면서 다양한 언어 사용법을 익히게 되고, 친구들과 자신의 이야기를 기록하면서 듣기, 쓰기, 말하기, 읽기가 함께 발달되는 즐거운 경험을 하게 되기 때문이다.

더불어 또래의 생각과 자신의 이야기를 비교하기도 하고 유아 자신이 미처 생각하지 못한 새로운 내용과 활동에 대한 간접 경험 또한 획득하게 되었다. 나아가 회기가 거듭됨에 따라 자신의 경험과 생각을 다양한 어휘를 사용한 창의적인 표현과 보다 긴 문장의 사용이 점차 증가하였다. 교사들의 이야기에서도 알 수 있듯이 유아들은 자신들의 이야기를 읽어내는 과정에서 성취감과 자신감을 얻어나갔고 문해 환경에 노출되면서 읽고 쓰는 능력이 발달하게 되었다. 이에 대한 객관적인 자료는 사전검사와 사후검사 자료를 통해 다음 장의 프로그램 효과 분석 부분에 제시하였다.

## 5. 사후검사

사후검사는 2010. 10. 26~10. 29일 까지 4일 동안 사전검사와 동일한 방법으로 이루어졌다.

### D. 자료처리

유아의 문해능력과 창의성의 변화를 알아보기 위해 문해능력은 연구자와 보조연구자가 채점하였으며, 창의성은 학지사의 전경원연구소에 채점을 의뢰하고 그 결과를 가지고 SPSS 15.0 프로그램을 활용하여 *t*-test를 실시하였다.



## E. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 효과 분석

### 1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 문해능력

#### a. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 수용어휘능력

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 수용어휘능력에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 19> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 수용어휘능력에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	61.00	12.23	75.47	21.22	5.64***

\*\*\* $p < .001$

위의 표에 따르면 수용어휘능력에 대한 사전검사 평균점수는 61.00(12.23)이었으나, 사후검사 평균점수는 75.47(21.22)로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=5.64, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 수용어휘능력 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

#### b. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 표현어휘능력

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 표현어휘능력에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

다음의 <표20>에 따르면 표현어휘능력에 대한 사전검사 평균점수는 62.82(10.81)이었으나, 사후검사 평균점수는 72.35(7.35)로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=4.26, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 표현어휘능력 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

<표 20> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 표현어휘능력에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	62.82	10.81	72.35	7.35	4.26***

\*\*\* $p < .001$

### c. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 구문이해능력

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 구문이해능력에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 21> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 구문이해능력에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	32.87	10.95	43.15	6.99	5.20***

\*\*\* $p < .001$

위의 표에 따르면 구문이해능력의 사전검사 평균점수는 32.87(10.95)이었으나, 사후검사 평균점수는 43.15(6.99)로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=5.20, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 구문이해능력 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

### d. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 쓰기능력

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 쓰기능력에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

다음의 <표 22>에서와 같이 쓰기능력의 사전검사 평균점수는 4.47(1.13)이었으나, 사후검사 평균점수는 4.78(.88)로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다( $t=1.50, p>.05$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 쓰기능력 증진에 어느 정도 효과는 있지만 크게 효과적인 교수전략이 아님을 의미한다.

<표 22> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 쓰기능력에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	4.47	1.13	4.78	.88	1.50

## 2. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 창의성

### a. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 창의성 전체

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 창의성 전체에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 23> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 창의성 전체에 미친 효과

영역	집단	N	사전검사		사후검사		t
			M	SD	M	SD	
창의성 전체	실험집단	40	197.02	18.43	248.20	22.56	12.19

\*\*\* $p < .001$

창의성 전체에 대한 사전검사 평균점수는 197.02(18.43)이었으나, 사후검사 평균점수는 248.20(22.56)으로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=12.19$ ,  $p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 창의성 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

### b. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 창의성 하위영역

#### (1) 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 유창성

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유창성에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 24> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유창성에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	46.75	5.37	60.40	5.55	15.17***

\*\*\* $p < .001$

위의 표에 따르면 유창성에 대한 사전검사 평균점수는 46.75(5.37)이었으나, 사후검사 평균점수는 60.40(5.55)으로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=15.17, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유창성 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

### (2) 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 융통성

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 융통성에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 25> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 융통성에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	47.65	4.96	62.07	9.44	9.25***

\*\*\* $p < .001$

융통성에 대한 사전검사 평균점수는 47.65(4.96)이었으나, 사후검사 평균점수는 62.07(9.44)로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=9.25, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험 접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 융통성 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

### (3) 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 독창성

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 독창성에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 26> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 독창성에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	50.30	5.18	63.42	5.75	12.01***

\*\*\*  $p < .001$

독창성에 대한 사전검사 평균점수는 50.30(5.18)이었으나, 사후검사 평균점수는 63.42(5.75)로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=12.01, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 독창성 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

#### (4) 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동과 상상력

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 상상력에 미친 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 27> 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 상상력에 미친 효과

집단	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
실험집단	40	52.32	7.43	62.30	9.04	5.28***

\*\*\*  $p < .001$

상상력에 대한 사전검사 평균점수는 52.32(7.43)이었으나, 사후검사 평균점수는 62.30(9.04)으로 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $t=5.28, p<.001$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 상상력 증진에 긍정적인 효과를 미쳤음을 의미한다.

## V. 논의 및 결론

### A. 요약

본 연구는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 문해능력 및 창의성에 미치는 영향을 알아보려고 하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 구성은 어떠한가? 둘째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 문해능력 및 창의성에 어떠한 영향을 미치는가? 이러한 연구문제에 따라 연구의 결과를 요약하면 아래와 같다.

#### 1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 구성

첫째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 목적 및 목표는 다음과 같다. 목적은 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력과 창의성을 증진한다. 목표는 첫째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력인 구문이해능력, 어휘능력, 쓰기능력을 증진한다. 둘째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 창의성인 융통성, 유창성, 독창성, 상상력을 증진한다고 설정하였다.

둘째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육내용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역으로 선정하였다. 유아들은 이러한 네 가지 교육내용을 언어접근경험을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램을 통해 경험함으로써 본 프로그램의 목적 및 목표인 문해능력과 창의성 발달을 도모하게 된다.

셋째, 활동주제는 유아의 문해능력 및 창의성 증진이라는 본 프로그램의 목표를 달성할 수 있도록 선정하였다. 즉, 유아에게 풍부한 이야기거리와 경험을 제공할 수 있는 현장체험활동을 주제로 선정하였다.

넷째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동의 교수·학습 단계는 3일에 거쳐 5단계로 이루어지도록 구성하였다. 첫째 날은 1단계인 활동 주제 알아보기, 둘째 날은 2단계인 활동 경험하기, 셋째 날은 3단계인 활동 경험 이야기나누기, 4단계인 활동 경험 글로 쓰기, 5단계인 활동 심화 경험 나누기이다.

다섯째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 성공하기 위해서는 교사 역할이 중요하다. 이에 본 프로그램에서 설정한 교사의 역할은 경험제공자, 격려자, 조력자, 안내자, 대행자, 수용자로 설정하였다.

여섯째, 현장체험활동을 활용한 언어경험접근법의 효과를 높이기 위한 환경 구성 원리는 활동 주제 자료 게시, 조사 결과 게시, 쓰기 자료 제시, 경험 책 벽면 게시 또는 언어영역 제시이다.

일곱째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 평가는 본 프로그램의 목표를 준거로 문해능력과 창의성이 증진되었는가를 평가하였다.

이상과 같이 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아들에게 자신의 경험을 이야기하고 친구의 이야기를 상상하며, 그 결과를 책으로 만들어 함께 공유하고 읽어보는 경험을 제공하고자 하였다. 이에 후속 연구에서는 개발한 언어경험접근법을 활용한 유아의 현장체험활동 프로그램이 유아의 문해능력과 창의성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 실험을 통해 그 효과를 검증하였다.

## 2. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 효과 검증

본 연구자는 개발된 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 효과를 검증하기 위해 ‘유아의 문해능력(수용어휘능력, 표현어휘능력, 쓰기능력)에 어떠한 영향을 미치는가?’와 ‘창의성(유창성, 융통성, 상상력, 독창성)에 어떠한 영향을 미치는가?’ 라는 연구문제를 설정하였다.

설정된 연구문제를 검증하기 위해, 본 연구의 대상은 G광역시에 위치한 N 어린이집에 재원중인 만 4~5세 유아 40명을 선정하였다.

연구문제를 검증하기 위한 검사도구는 다음과 같다. 첫째, 문해능력은 표현어휘능력, 수용어휘능력, 구문이해능력, 쓰기능력을 검사하였다. 표현어휘능력 검사도구는 김영태 등(2009)이 우리나라 실정에 맞게 제작하여 표준화한 “그림 어휘력 검사(REVT-E)” 검사를 사용하였다. 이 검사도구는 명사 106개, 동사 58개, 형용사 및 부사 21개로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용된 표현어휘능력 검사 문항들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .92이었다. 수용어휘능력 검사도구는 김영태 등(2009)이 우리나라 실정에 맞게 제작하여 표준화한 “그림 어휘력 검사(REVT-R)” 검사를 사용하였다. 이 검사도구는 수용어

회 문항은 품사별로 명사 98개, 동사 68개, 형용사 및 부사 19개로 총 185개의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용된 수용어휘능력 검사 문항들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .96이었다. 구문의미이해력 검사도구는 Phillips와 Donald(1988)가 개발한 TOLD-2(Test of Language Development-2, Primary)를 서울장애인복지관(1994)에서 우리나라 실정에 맞게 제작한 구문의미이해능력 검사 도구를 배소영, 임선숙, 이지희, 장혜성(2009)이 수정·보완하여 표준화한 구문의미이해능력 검사도구(2009)이다. 이 검사도구는 만 4세에서 9세 수준의 구문의미 이해력을 측정하는 도구로, 하위영역은 문법적 요소와 의미적 요소의 2개 영역으로 이루어져 있으며 57개 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용된 구문 의미 이해력 검사 문항들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .94이었다. 쓰기능력 검사도구는 Sulzby(1985), Sulzby, Barnhart와 Hieshima(1989)가 범주화한 단계를 보완하여 사용하였다. 검사문항은 ‘그림 이야기책에 나온 이야기 표현하기’와 ‘그림 이야기책에 나온 내용 써보기(단어 및 문장)’의 2개 문항이다. 본 연구에서 사용된 쓰기능력 검사 단계들의 내적 일치도 수준(Cronbach  $\alpha$ )은 .61이었다.

둘째, 유아의 창의성을 검증하기 위한 도구는 전경원(2000)이 개발한 “유아 종합 창의성 검사” 도구를 사용하였다. 유아 종합 창의성 검사는 만 4~5세 유아를 대상으로 언어, 도형, 신체 영역에서의 창의성을 측정하기 위한 4개의 소검사로 구성되어 있다. 이 중 신체적인 창의성 영역은 동물 상상하기(검사3)와 색다른 나무치기(검사4)의 2개의 검사로 구성되어 있으며, 언어와 도형영역은 각각 1개로 구성되어 있다. 창의성 검사 채점은 학지사 심리검사 연구소에 의뢰해 실시되었으며, 연구소에서 제시한 본 연구도구의 신뢰도 계수(Cronbach  $\alpha$ )는 .88이고 채점자간 신뢰도 계수는 .98 ~.99이다.

연구를 수행하기 위한 절차는 다음과 같다. 1단계는 예비연구로 1차 개발된 프로그램의 활동 과정에 따라 실시하였다. 2단계는 보조연구자 훈련으로, 대학원에서 유아교육을 전공하는 석사과정 학생 2명을 보조연구자로 선정하여 검사도구의 내용, 검사 방법에 대해 훈련을 실시하였다. 3단계는 교사 훈련으로, 연구자는 4년제 대학을 졸업하고 교직경력 6~8년인 교사 2명을 대상으로 언어경험 중심 현장체험활동의 개념 및 연구 목적, 예비실험 결과 소개, 언어경험접근법을 활용한 체험활동에 대한 토의를 실시하여 교사들의 이해를 도왔다. 이를 통해 실험에 직접 참여하는 교사들에게 본 연구 목적과 방법에 대한 이해를 높이고자 하였다. 4단계는 사전검사로, 실험처치가 이루어지기 2주 전인 2010. 7. 20~7. 23에 4일 동안 실시하였다. 5단계는 실험처치로, 2010. 8. 3~10. 15 까지 10주 동안 실시되었다.

실험처치 내용은 다음과 같다. 실험집단의 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 교수·학습 단계는 모두 3일 동안 5단계로 진행되었다. 1단계는 활동 주제 알아보기,



2단계는 활동 경험하기, 3단계는 활동 경험 이야기나누기, 4단계는 현장체험활동경험에 대해 글로 쓰는 활동 경험 글로 쓰기, 그리고 마지막 5단계는 유아들은 현장체험활동에 대한 경험 글을 모아 책을 만들고 함께 읽어보는 활동 심화 경험 나누기이다.

실험처치를 마친 후 2주간의 간격을 두어 사후검사는 2010. 10. 26~10. 29까지 4일 동안 사전검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

자료처리를 위해 창의성은 학지사의 전경원연구소에 채점을 의뢰하였고, 문해능력은 연구자와 보조연구자가 점수를 매긴 후 그 결과를 대상으로 SPSS 15.0 프로그램을 활용하여 *t*-test를 실시하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램이 유아의 문해능력(수용어휘능력, 표현어휘능력, 구문이해능력, 쓰기능력) 증진에 효과적이었다. 언어경험접근법을 활용한 유아의 현장체험활동 프로그램은 유아의 수용어휘능력( $t=5.64, p<.001$ ), 표현어휘능력( $t=4.26, p<.001$ ), 구문이해능력( $t=5.20, p<.001$ ) 증진에 효과적이었다. 그러나 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 쓰기능력 증진에는 효과적이지 않았다( $t=1.50, p>.05$ ). 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동은 유아의 쓰기능력을 제외한 수용어휘능력, 표현어휘능력, 구문이해능력 증진에 효과적인 교수전략이었음을 의미한다.

둘째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램이 유아의 창의성(유창성, 융통성, 독창성, 상상력) 증진에 효과적이었다. 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동 프로그램은 유아의 창의성 증진에 효과적이었다( $t=12.19, p<.001$ ). 하위요인에 있어서도 독창성( $t=12.01, p<.001$ ), 유창성( $t=15.17, p<.001$ ), 융통성( $t=9.25, p<.001$ ), 상상력( $t=5.28, p<.001$ ) 증진에 긍정적인 효과를 미쳤다. 이러한 결과는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 창의성 증진에 효과적인 교수 전략임을 의미한다.

## B. 논의 및 결론

본 연구는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유아의 문해능력 및 창의성에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구문제에 따라 연구의 결과를 논의하면 다음과 같다.

### 1. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 구성

본 연구에서는 ‘언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램’을 개발하기 위하여 관련 선행연구 탐색을 토대로 프로그램을 개발하였다. 최종적으로 구성된 ‘언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램’의 구성은 프로그램의 교육목적, 교육목표, 교육내용, 교수·학습 단계, 교사 역할, 환경구성, 평가의 체제로 구축되었으며 이를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 목적 및 목표를 설정하기 위해 언어경험접근법을 활용한 언어활동(주영희, 2001; Harris& Smith, 1980), 문해능력(한국교육개발원, 1989), 현장체험활동(교육부, 1993; 서울대학교 교육연구소, 1994; Chard, 1992; Decker & Decker, 1976; Seefelt, 1984; Walsh, 1980), 창의성(전경원, 2000; Guilford, 1986)에 관한 선행연구를 탐색하였다. 그 결과 연구자는 언어경험접근법은 유아의 개인적 경험이 이야기 거리가 되고 책의 소재가 되어 함께 읽혀지는 공유 과정을 통해 언어를 습득할 수 있는 교수 전략으로, 현장체험활동은 교육과정과 관련하여 유아 교육기관에서 직접 경험할 수 없는 정보들을 현장에서 체험을 통해 경험하는 기회를 제공하는 활동으로, 창의성은 새로운 방법으로 문제해결을 하는 방법이나 태도로 용어를 정의하였다. 그리고 문해능력은 한국교육개발원(1989)이 정의한 바대로 특정 문화 속에서 사용되고 있는 언어를 이해하고 사용하는 능력으로 규정하였다.

이러한 보고에 기초하여 본 연구에서 개발한 프로그램의 목적은 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력과 창의성을 증진하는 것으로, 목표는 첫째 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 문해능력인 구문이해능력, 어휘능력, 쓰기능력을 증진한다. 둘째, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동을 통해 유아의 창의성인 융통성, 유창성, 독창성, 상상력을 증진한다고 설정하였다. 본 프로그램에서 설

정한 목적 및 목표는 최근 유아 문해 교육에 대한 시대적 강조에 따라 발달에 적합한 교수전략이 요구되는 사회적·교육적 흐름에 부합한다고 할 수 있다.

이렇게 설정된 프로그램의 목적 및 목표는 실제 활동 목표에 반영되었다, 예를 들어, 소방서 견학과 관련한 활동 목표는 다음과 같다. 1단계인 활동 주제 알아보기의 활동목표는 소방서에 관심을 가지고 하는 일에 대해 상상하여 이야기한다; 소방서에 대해 궁금한 점을 알아본다; 소방서에서 지켜야 할 예절에 대해 안다, 2단계인 활동 경험하기의 활동목표는 소방서 체험활동에 즐겁게 참여한다; 소방서가 하는 일을 알아본다, 3단계인 활동 경험 이야기나누기의 활동목표는 소방서에서의 경험을 회상하여 다양하게 이야기한다; 소방서에서 조사한 내용을 발표한다, 4단계인 활동 경험 글로 쓰기의 활동목표는 소방서에서의 경험을 글로 상상하여 표현한다; 소방서에 대해 조사한 내용을 글로 창의적으로 써 본다, 5단계인 활동 심화 경험 나누기의 활동목표는 소방서에서의 경험을 글로 써서 만든 책을 친구들과 읽어 본다; 다른 모둠의 친구들에게 소방서 책을 소개한다. 이러한 활동 목표를 선정하고 이를 준거로 유아가 현장체험활동의 경험에 기초한 언어 경험접근법 활동에 참여함으로써 유아의 문해능력과 창의성이 증진될 수 있도록 하였다.

둘째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 교육내용은 표준보육과정(여성가족부, 2007)의 만 3~5세를 대상으로 하는 의사소통영역의 내용 범주 및 내용과 2007개정유치원교육과정(교육과학기술부, 2008)의 언어생활의 교육내용 및 하위내용을 분석한 결과에 근거하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역으로 선정하였다. 듣기영역은 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대해 상상하여 이야기 듣고 이해하기로, 말하기영역은 자신의 느낌, 생각, 경험을 창의적으로 말하기; 창의적으로 이야기 지어 말하기로, 읽기 영역은 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대한 상상 읽기에 관심 가지기; 다른 사람의 다양한 느낌, 생각, 경험에 대한 책에 관심가지기로, 쓰기 영역은 낱말과 문장을 활용하여 창의적인 함께 쓰기에 흥미 가지기; 자신의 느낌, 생각, 경험에 대한 창의적인 쓰기에 흥미 가지기로 선정하였다. 이러한 네 영역은 문해능력 및 창의성과 관련성을 가지도록 설정하였다. 유아들은 다양한 현장체험활동에 참여하고 관련 경험에 대해 이야기를 나누고 글을 써보며 책을 만들어 함께 읽어보는 활동을 참여하게 되며, 그 과정을 통해 이러한 네 가지 교육내용을 경험하게 된다.

셋째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 활동 주제는 아래와 같은 기준에 따라 선정하였다. 즉, 지역사회를 중심으로, 되도록 유아들이 직접 체험할 수 있는 활동이 제공되는 장소로, 생활주제와 관련이 있는 장소로, 유아가 흥미 있어 할 주제로 선정하였다. 이러한 기준은 유아가 현장체험활동에 흥미를 가지고 직접 참여할 수

있어야 보고 듣고 체험하는 일에 적극적으로 참여할 것이며 나아가 교실 내에서의 경험을 교실 밖으로 연결 짓는 데도 용이할 것이기 때문이다. 또한 그 결과 유아들이 언어경험 접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램에 활발하게 참여하게 될 것이기 때문이다.

이러한 기준에 따라 선정된 현장체험활동 장소는 소방서, 미디어센터, 어린이교통공원, 민속문화 체험관, 도예문화센터, 국악 전수관, 뮤지컬 공연, 국화꽃축제, 패밀리랜드 놀이공원, 어린이생태학습도서관 등이다.

넷째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 교수·학습 단계 구성은 언어경험 접근법에 관한 선행연구(Dixon & Nessel, 1983; Kohonen, 1989; Morrow, 2001), 현장체험활동에 관한 선행연구(김영옥 외, 2011; 김영옥, 홍혜경, 2003 나덕주, 1999; 임미혜, 1986; Chard, 1992) 그리고 언어경험접근법 중심 나들이 활동과정(김정선, 2002)에 기초하여 교수·학습 단계를 설정한 뒤, 전문가와의 협의 및 현장교사 안면타당도 결과를 중심으로 구성하였다.

개발된 활동은 모두 3일에 걸쳐 이루어지도록 구성하였다. 첫째 날은 활동 주제 알아보기, 둘째 날은 활동 경험하기, 셋째 날은 3단계 활동으로 활동 경험 이야기 나누기, 활동 경험 글로 쓰기, 활동 심화 경험 나누기로 활동이 마무리되어지도록 하였다. 이러한 과정에 참여하는 동안 유아들은 체험 장소에 가서 무엇을 할 수 있는지 상상하고, 현장체험활동에서의 다양한 경험을 이야기하고, 다른 사람의 생각이나 느낌을 들으며 친구의 경험을 상상하고 새로이 할 수 있는 일들을 상상하여 이야기하는 과정에 참여하게 된다. 이러한 과정이 유아의 창의성에 긍정적인 영향을 미치게 될 것이다. 그리고 자신과 친구의 이야기를 듣고 말로 표현함으로써 새로운 어휘를 첨가하고 완성된 문장으로 이야기하는 경험을 가지며 다른 사람의 글을 읽고 이해하는 경험 또한 하게 된다. 이러한 경험들이 유아의 문해능력의 증진에도 긍정적인 영향을 미치게 될 것이다.

다섯째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 성공하기 위해서는 교사 역할이 중요하다. 왜냐하면 교육의 질은 교사의 질을 넘지 못하기 때문이다. 따라서 언어경험 접근법을 활용한 현장체험활동에서의 교사의 역할은 양질의 경험을 제공할 수 있는 현장체험활동을 계획하고 제공하는 경험제공자, 유아들이 현장체험활동에 대해 궁금한 점을 생각하여 이야기하고 자신의 생각을 창의적으로 말하도록 격려하고 돕는 격려자의 역할, 경험을 구체적으로 이야기하도록 격려하는 조력자의 역할, 현장체험을 할 때 조사와 관찰이 충분히 이루어지도록 돕고 경험 책을 다양한 방법으로 읽을 수 있는 기회를 제공하는 안내자의 역할, 경험을 글로 기록할 때 유아의 말을 그대로 옮겨 적어 주는 대행자의 역할, 그리고 글자를 틀리게 읽는 실수를 수용하는 수용자의 역할을 해야 한다.

여섯째, 현장체험활동을 활용한 언어경험접근법의 효과를 높이기 위한 환경 구성 원리는 다음과 같다. 현장체험활동의 주제에 관한 사진자료, 그림 자료를 벽면에 게시하여 이야기 거리를 조성하기, 현장체험활동에서의 유아 활동사진, 일하시는 분들, 그리고 조사 내용을 적은 자료들을 게시하기, 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 소책자를 쓰기 위한 연필, 사인펜, 색연필 등 다양한 쓰기 도구와 적을 수 있는 종이를 준비하기, 그리고 마지막으로 언어경험접근법을 활용한 현장체험활동에 관한 소책자를 벽면이나 언어영역에 전시하기이다.

일곱째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 평가는 본 프로그램의 목표를 준거로 다음과 같이 실시한다. 유아들이 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동에 참여함으로써 문해능력이 증진되었는가를 평가한다. 그리고 유아들이 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동에 참여함으로써 창의성이 증진되었는가를 평가한다.

이상과 같이 유아들은 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동을 통하여 자신의 경험을 이야기하고 친구의 이야기를 상상하며, 그 결과를 책으로 만들어 함께 공유하고 읽어보는 경험을 갖게 됨으로써 문해능력과 창의성이 증진될 것이다. 이에 본 연구에서는 개발한 ‘언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램’이 유아의 문해능력과 창의성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 실험을 통해 그 효과를 검증하였다.

## 2. 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 효과 검증

본 연구자는 개발된 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램의 효과를 검증하기 위해 유아의 문해능력(수용어휘능력, 표현어휘능력, 구문의미이해력, 쓰기능력)에 어떠한 영향을 미치는가? 창의성(유창성, 융통성, 상상력, 독창성)에 어떠한 영향을 미치는가? 라는 연구문제를 설정하였다. 연구문제에 따라 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램이 유아 문해능력(수용어휘능력, 표현어휘능력, 구문이해능력, 쓰기능력)에 미치는 효과를 알아본 결과는 다음과 같다.

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아 수용어휘능력 및 표현어휘능력 증진에 효과적이었다. 이러한 결과는 박금미(2008)가 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 효과를 조사하기 위해 유아 64명을 대상으로 실험집단에는 자연체험을 통한 동시 활동을 실시하고, 비교집단에는 동시 활동을 총 14회에 걸

쳐 실시한 결과, 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 수용어휘능력과 표현어휘능력 증진에 효과가 있는 것으로 나타났다고 보고하였는데, 이는 교실 밖에서 이루어지는 활동에 관한 언어활동이 유아의 수용어휘능력과 표현어휘능력 증진에 효과적이라는 측면에서 일치하고 있다. 그리고 언어경험접근법이 처음에는 영어를 모국어로 하는 나라에서 문자해독을 위해 유치원과 초등 1학년에서 사용하는 프로그램으로 개발되었으며 유치원에서 특히 효과가 높았다고 보고되었다고 한 Stauffer(1965)의 연구를 지지하고 있다.

더불어 초등학교 2학년 학생을 대상으로 경험중심 마인드맵 학습 프로그램이 어휘력 신장 및 언어표현 능력 향상에 미치는 효과를 알아본 백병미(2005)는 전통적인 어휘 지도 방법보다는 초등학교 저학년에 있어서는 학습자의 경험과 관련된 내용을 교과와 관련하여 추출하고 이를 수업에 적용할 때 어휘의 이해력 및 사용 능력의 향상을 보였다고 보고하였는데, 초등학교 2학년생은 Piaget의 발달단계에 있어서 구체적 조작기에 해당한다. 따라서 유아를 대상으로 한 언어활동이 학습자의 경험과 관련이 있을 때 보다 효과적이라는 측면에서, 현장체험활동에 대한 직접적인 경험이 유아의 어휘력 향상에 도움을 제공하였다는 본 연구결과와도 일치한다고 할 수 있다.

또한 언어 경험 접근법은 개인적으로 의미 있고 즉시에 유용한 읽기 어휘를 획득하는 것을 강조한다고 한 Dixon과 Nessel(1983)의 보고, 어휘력 성장 및 문맥적 단어 습득에 효과적인 읽기지도 방법이라고 한 Lisa와 Penny(1977)의 의견, 그리고 어휘력 성장에 효과적인 읽기지도 방법이라고 한 Lisa와 Penny(1977)의 의견과도 맥을 같이한다.

유아는 현장체험활동에 참여하기 위해 소방서에 갔을 때, 소방서에서 일하는 사람들, 소방서의 기계와 도구, 그리고 소방서의 역할 등을 보고 듣고 직접 체험하게 된다. 소방관 아저씨의 도움으로 소방차를 만져보고 직접 타보기도 하며 소방관 아저씨의 이야기를 듣고 궁금한 점에 대해 질문하게 된다. 이러한 다양한 경험을 교실로 가져와서 서로 의견과 정보를 나누고 공유하게 되며, 그 과정에서 새로운 단어와 의미를 파악하게 되고 자신이 미처 알지 못했던 정보를 알게 된다. 또한 자신의 다양한 경험을 글로 쓰고 책으로 만드는 과정에서 새로운 단어를 사용하고 낯선 단어를 보기도 한다. 이러한 과정이 유아의 어휘력 향상에 도움을 제공한 것으로 보인다.

언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 구문이해능력 증진에 효과적이었다.

언어경험접근법을 활용한 현장체험활동 프로그램의 결과인 책은 유아의 공통된 경험에 기초하였기 때문에 유아들 서로 간에 유의미한 내용을 포함하고 있다. 따라서 유아들은 공동의 결과물인 책의 내용을 이해하는데 서로 도움을 주고받을 수 있으며 자신의

경험에 근거하여 다른 유아의 글쓰기 결과를 이해할 수도 있다. 즉, 공동의 경험이 유아의 구문이해능력 증진에 도움을 제공한 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 언어경험접근법은 학습자들의 경험을 바탕으로 이루어지므로 유의미한 내용일 뿐만 아니라 학습자 상호간 공유된 선형적 지식으로 읽기자료에 대한 이해에도 도움이 되는 일종의 하향식 읽기 과정전략이라고 볼 수 있다고 한 Joanne과 Richard(2000, 2005)의 이론을 뒷받침하고 있다.

유아의 읽기에 대한 견해는 읽기를 해독으로 보는 것과 읽기를 의미이해로 보는 견해가 있다. 읽기를 해독으로 보는 것은 쓰인 글자를 보고 읽어낼 수 있는 글 깨치기 수준을 말하며, 읽기를 의미이해로 보는 견해는 글을 읽고 그 의미를 이해하고 분석하며 비판하는 수준을 말한다(노명환, 1990). 이 때, 유아의 진정한 의미의 읽기는 자·모음의 원리를 알지 못해도 글자의 의미를 이해하고자 하는 행동이다(박혜경, 1999). 그러므로 유아의 읽기 능력은 유아의 이해력과 관련이 있다고 볼 수 있다. 이러한 견해에 근거하여 볼 때, 언어경험중심 읽기지도는 이해력을 기를 수 있는 효과적인 읽기지도 방법이라고 한 Lisa와 Penny(1977)의 의견과 일치한다. 그리고 24시간 보육 대상자인 만 4세 유아 3명을 실험집단으로 동일 조건의 유아 3명을 통제집단으로 하여 10주 동안 주 1회씩 나들이 활동을 통한 언어경험 교수법의 효과를 알아본 결과 유아의 읽기능력이 발달하였다고 보고한 김정선(2002)의 연구와 언어경험접근법에 기초한 문해 활동이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 만 5세 유아 37명을 대상으로 알아본 결과 언어경험접근법에 의한 문해 활동을 실시한 집단의 읽기 능력은 언어경험 접근법을 실시하지 않은 비교집단에 비해 의미 있는 향상을 보였다고 보고한 공혜미(2005)의 연구 결과와도 맥을 같이하고 있다.

그러나 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 쓰기능력 증진에는 효과적이지 않았다.

이러한 결과는 만 5세 유아 50명을 대상으로 요리활동에 기초한 책 만들기 활동이 유아의 쓰기능력에 미치는 영향을 알아본 결과 쓰기능력이 유의미한 차이로 높게 나타났다고 한 박미영(2011)의 연구, 쓰기교육 접근법(총체적 언어 접근법과 부호중심 접근법)은 5세 유아의 쓰기 능력 발달에 효과적이었다는 김소양(1995)의 연구, 언어경험에 기초한 문해 활동이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 만 5세 유아 37명을 대상으로 연구한 결과 언어경험 접근법에 의한 문해 활동을 실시한 집단의 쓰기 능력은 언어경험 접근법을 실시하지 않은 비교집단에 비해 의미 있는 향상을 보였다고 보고한 공혜미(2005)의 연구, 언어경험 접근법을 통한 유아의 읽기와 쓰기의 양상을 알

아보기 위해 만 5세 4명, 만 4세 3명을 대상으로 총 12회에 걸쳐 실험처치를 실시한 결과 쓰기가 의미 있게 변화되었다는 오계순(2007)의 연구, 자연체험을 통한 언어경험접근법과 학습지 접근법이 유아의 문해능력에 미치는 영향을 살펴보기 위해 유치원의 만 5세 50명을 대상으로 연구한 결과 두 집단 모두 쓰기검사에서 의미 있는 향상을 보였다고 보고한 남궁령(2009)의 연구 등 앞서 기술된 모든 연구결과다. 이는 본 연구에 참여한 유아들이 일정수준 글자를 쓸 수 있는 유아들로 구성되었기 때문으로 보인다.

둘째, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램이 유아의 창의성에 효과적으로 나타났다. 하위요인에 있어서도 독창성, 유창성, 융통성, 상상력 증진에 긍정적인 효과를 미쳤다. 이는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 창의성 증진에 효과적인 교수 전략임을 의미한다.

이러한 결과는 자연체험을 통한 언어경험접근법과 학습지 접근법이 유아의 언어 창의성에 미치는 영향을 살펴보기 위해 유치원 만 5세 50명을 대상으로 연구한 결과 언어경험접근법은 유아의 언어유창성, 언어융통성, 언어독창성에서 의미 있는 영향을 미쳤다고 한 남궁령(2009)의 연구, 자연체험을 통한 동시 활동의 효과를 조사하기 위해 유아 64명을 대상으로 실험집단에는 자연체험을 통한 동시 활동을 실시하고 비교집단에는 동시 활동을 총 14회에 걸쳐 실시한 결과 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 언어창의성(유창성, 융통성, 독창성)에 효과가 있는 것으로 나타났다고 한 박금미(2008)의 연구와 일치하고 있다. 그리고 자연체험활동은 유아의 창의력에 효과적이라는 Erkert(2004)의 의견, 한창숙(2005)의 의견과도 맥을 같이 하고 있다. 더욱이 본 연구결과는 유아들이 현장체험활동의 경험을 자신의 글로 쓰고 책을 만들어 보는 경험을 제공하고 있다. 따라서 전경원(2005)이 유아기는 말이나 글로 창의성을 표현하는 능력이 발달하는 시기이므로 언어창의성을 키워줄 수 있는 다양한 활동을 경험하도록 제공하는 것이 바람직하기 때문에 자신의 말이나 글로 자연스럽게 표현하는 기회를 주어야 한다고 한 의견과도 일치한다고 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램은 유아의 수용어휘능력, 표현어휘능력, 구문이해능력 및 창의성 증진에 효과적인 교수·학습 방법이었다. 이러한 결과는 유아의 문해능력과 창의성을 높이기 위해서는 유아가 즐겁게 참여할 수 있는 현장체험활동을 제공하고 유아 개개인의 경험을 바탕으로 서로 의견을 공유하고 글을 쓰며 책을 만드는 활동이 중요함을 시사하고 있다. 따라서 유아교육기관에서는 유아의 문해능력과 창의성 발달을 위한 활동을 개발할 때, 본 연구 결과를 적용할 수 있을 것이다.



## C. 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유아의 문해능력과 창의성에 미치는 효과를 알아보기 위해 양적 연구를 실시하였다. 그러나 유아의 변화는 양적인 측면도 중요하지만 유아의 변화 과정에 대한 심도 있는 관찰과 분석결과는 유아의 발달 과정에 관한 기초자료를 제공할 것이므로, 향후 질적 연구도 이루어져야 할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동이 유아의 문해능력과 창의성에 미치는 효과만을 알아보았다. 그러나 후속연구에서는 유아의 정서발달, 또래인기도, 친사회적 행동, 지리개념 등을 알아보는 연구도 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 현장체험활동 후에 언어경험접근법을 적용하였으나 유아교육현장에서 적용되고 있는 다양한 교수학습 유형 즉, 과학 활동, 조사활동, 텃밭가꾸기 활동, 동물 기르기 활동, 운동회, 봉사활동 등에 언어경험접근법을 적용했을 때의 효과를 알아보는 후속 연구들이 이루어져야 할 것이다.

## 참고문헌

- 강영은(1999). 초등영어 읽기 학습 방법에 관한 고찰. 한국초등영어교육학회, 5(1), 49-80.
- 강문희·이혜상(2008). 아동문학교육. 서울: 양서원.
- 공혜미(2005). 언어경험 접근에 의한 문해 활동이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽선희(2005). 휴대폰 문자메시지를 활용한 용건전달하기훈련이 정인지체아동의 언어 표현능력에 미치는 효과. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽소정(2008). 언어경험 중심 읽기 지도법(LEA)의 원리에 의한 통합적 읽기 지도에 대한 적용: 초등학교 고학년 중심으로. 강릉대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육부(1993). 유치원 교육과정 해설. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부(2008). 유치원 교육과정 해설(Ⅰ). 교육과학기술부.
- 김경미(1997). 인형극 놀이를 통한 유아사회교육. 서울: 학지사
- 김기에(2006). 수용언어 및 표현 언어능력에 따른 유아의 실행기능과 또래상호작용. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미경(2003). 과학적 사고발달을 위한 영·유아 과학교육. 서울: 학지사.
- 김선수(2002). 현장체험학습이 초등학생이 환경 교육에 미치는 효과. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김소양(1995). 쓰기 교육 접근법에 따른 유아의 쓰기행동 및 인식에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김애연(1992). 언어경험접근법에 의한 국민학교 1학년 읽기 지도 프로그램 모형 구성. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥·윤경선·이현경(2011). 유치원 교직실무. 서울: 학지사.
- 김영옥·홍혜경(2003). 유아를 위한 견학활동. 서울: 창지사.
- 김영태(2006). 아동 언어장애의 진단 및 치료. 서울: 학지사.
- 김영태·성태제·이윤경(2003). 취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달척도. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김영태·장혜성·임선숙·백현정(2009). 그림어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김옥경(2003). 산림 내 야외 현장 학습에 따른 학습 흥미도가 과학적 사고 발달에 미

- 치는 영향에 관한 연구 : 유아를 중심으로. 경희대학교 대학원 박사학위논문
- 김정선(2002). 언어경험 교수법에 따른 유아의 초기 읽기 효과. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영(2008). 언어경험접근법을 활용한 내러티브 도식화 프로그램이 학습장애아동의 초고쓰기 능력 및 쓰기 태도에 미치는 영향. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김지영·김영실(2002). 문식성 교육과정에 대한 유치원 교사의 견해. 유아교육연구, 22(4), 73-90.
- 김희태·김경희(2005). 동화에 대한 토의 활동이 유아의 창의성과 언어능력에 미치는 영향. 아동교육, 14(2), 71-85.
- 남궁령(2009). 자연체험을 통한 언어경험접근법과 학습지 접근법이 유아의 문해능력과 언어창의성에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 16(4), 501-522.
- 노명환(1990). 읽기의 개념과 읽기 지도의 문제점. 교육한글, 3, 5-44.
- 노연수(2001). 동화 활동 시 교사의 심미적-정보 회상적 질문이 유아의 언어 표현력과 이해력에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나덕주(1999). 현장학습의 실태 및 개선방안에 관한 연구. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민경아(2011). 정보그림책을 통한 문해 교류과정이 유아의 언어능력과 학습관련 사회적 기술에 미치는 효과. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 박근혜(2009). 초등학생을 위한 체험학습 프로그램 개발 : 전라남도 자연학습장을 중심으로. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박금미(2008). 자연체험을 통한 동시 활동이 유아의 언어발달과 창의성에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미영(2011). 요리활동에 기초한 책 만들기 활동이 유아의 수학기념 및 읽기·쓰기 능력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박상희(1990). 이야기 내용에 대한 질문방식이 유아의 창의성에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박순이·최국남(1999). 교사를 위한 통합유아교육과정. 서울: 동문사.
- 박은경(2008). 자연체험활동을 통한 유아 과학프로그램 구안 및 효과 연구. 관동대학교 대학원 박사학위논문.
- 박은수(2007). 학교 주변의 생태체험학습이 환경태도에 미치는 영향. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 박은주(2007). 과학탐구 중심 문해 활동을 통한 유아의 문해능력 변화. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박정현(2010). 이야기책 읽기와 병행된 확장 경험 활동이 청각장애 유아의 자발적 문해 행동 및 어휘력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박혜경(1999). 어머니의 언어유형과 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박홍자(1984). 5세 유아의 읽기 교수 방법에 관한 일 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배소영·김민정·고도홍(2001). 기관 내 무료 2-5세 아동의 자발적 발화에 나타난 한국어 음절 및 음운 빈도. *음성과학*, 8(4), 99-107.
- 배소영·임선숙·이지희·장혜성(2009). 구문 의미 이해력 검사도구. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 백병미(2005). 경험중심 마인드맵 학습 프로그램이 어휘력 신장 및 언어 표현 능력 향상에 미치는 효과. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서울대학교 교육연구소(1994). 국어교육학사전. 서울: 대교출판
- 서유미(2008). 현장학습을 통한 유아의 교통안전교육이 교통안전지식 및 문제해결사고에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서희선(1998). 2-5세 정상 아동의 연결어미 발달. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 성희미(2007). 자연친화적 유아교육 프로그램이 유아의 창의력 증진에 미치는 효과. 가야대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손미숙(2005). 현장학습이 유아의 주제관련 그림 표현에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 송혜경(2010). 균형 있는 문해 프로그램이 청각장애아동의 문법형태소 사용 능력에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 신순희(1999). 현장 관찰학습 및 이야기나누기 활동이 유아의 창의적 그림 표현능력에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은수(2005). 3, 4, 5세 유아의 마음이론 발달과 가장놀이, 언어의 표상능력, 실행기능, 그리고 중앙통합 능력과의 관계. *유아교육연구*, 25(1), 65-90.
- 신정숙(2000). 노래 그림책이 유아의 읽기 흥미, 어휘력, 읽기 능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 안재순(2007). 자연친화적인 현장학습이 유아의 과학적 탐구능력에 미치는 영향. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 여성가족부(2007). 표준보육과정의 구체적 보육내용 및 교사지침.
- 오경숙(2010). 자연체험활동에 기초한 미술활동이 유아의 미술 표현능력 및 창의성에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오계순(2007). 언어경험 접근법을 통한 유아의 읽기와 쓰기의 양상. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오정수(2001). 언어경험 중심 읽기 지도법(LEA)을 활용한 통합적 영어 읽기 지도 방안 :초등학교 고학년 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유연미(2005). 3, 4세 정상아동의 표현언어 발달 : 이름대기능력과 발화길이를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 유정순(2005). 언어경험접근법(LEA)을 적용한 영어 읽기지도가 다른 언어기능에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유진영(2008). 자연체험 활동을 통한 동시 짓기 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤임귀(2004). 자연체험활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤종건(2002). 창의력 교육의 길잡이. 서울: 원미사.
- 이경우·이정환(1984). 유아를 위한 과학교육. 서울: 창지사.
- 이경화·조순옥·김정원·심은희·이연규·이문정(2003). 유아 언어교육. 서울: 창지사.
- 이기숙·김영실·현은자(1993). 유아의 문자 언어 교육을 위한 통합적 접근에 관한 연구. 서울: 청삼아동문제연구소.
- 이봉소(1987). 발달심리학. 서울: 교육과학사.
- 이성은(1994). 총체적 언어교육. 서울: 창지사.
- 이성은(2005). 아동을 위한 총체적 언어 교육 : 실체와 매체로서의 언어적 관점. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 이숙희(2008). 균형적 유아 읽기 프로그램의 개발 및 적용효과. 동덕여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이승복·장유경(1999). 어휘획득 과정에서의 언어적 압력과 인지적 제약. 한국심리학회지, 12(2), 49-65.
- 이연섭(1987). 우리나라 아동의 쓰기 발달 연구. 중앙대학교 교육문제 논문집, 4, 19-30.
- 이영자·이종숙(1985). 비지시적인 지도방법에 대한 유아의 읽기와 쓰기 행동의 발달. 덕성여대논문집, 14, 367-402.
- 이영자·이종숙(1997). 영·유아 문어교육 프로그램 개발과 그 실제. 서울: 창지사.

- 이영자(1981). 유아를 위한 교수매체. 서울: 교문사
- 이영자(2009). 유아 언어 발달과 지도. 경기: 양서원
- 이은화(1995). 통합적 접근을 위한 Caldecott Medal 수상 도서 연구. 서울: 창지사.
- 이차숙(1995). 효과적인 유아 문식성 지도를 위한 이론적 탐색. 유아교육연구, 12(2), 135-152.
- 이차숙(2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도방법 탐색. 유아교육연구, 23(1), 5-25.
- 이차숙(2005). 유아 언어교육의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 이차숙·노명완(1995). 유아 언어사회학. 서울: 동문사.
- 이춘희(1997). 동화제시 및 질문유형이 유아의 창의성과 동화구조에 미치는 영향. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이태영·이경희(1992). 유아사회교육의 이론과 실제. 서울: 양서원.
- 임미혜(1986). 유치원 견학실시에 관한 현황 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임선하(1995). 5.31 교육개혁안과 창의성 교육 전망. 열린교육연구, 3(2), 215-216.
- 장영애(1981). 가정환경변인과 4~6세 아동의 언어능력과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 장영호(1983). 시청각교육. 서울: 학문사.
- 장혜경(2010). 그림책 읽기 활동이 다문화가정 유아의 언어능력 향상에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 장휘숙(1980). 유치원 아동의 창의성 개발을 위한 실험적 연구. 이화여자 대학교 대학원 석사학위논문.
- 전경원(1997). 브레인스토밍의 문제점과 해결방안에 관한 연구. 열린유아교육학연구, 2(2), 1-23.
- 전경원(2000). 유아 종합 창의성 검사 요강. 서울: 학지사.
- 전경원(2005). 창의성 연구: 다원적 접근방법. 창조교육학회지, 7, 143-155.
- 전유영(2011). 균형적 접근법에 기초한 유아 언어교육 프로그램의 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 정계영(1993). 유아의 문해 발달에 관한 연구. 경북전문대학교 논문집, 12, 249-268.
- 정남미(2005). 유아 언어교육. 서울: 창지사.
- 정미경·신은희(1994). 4, 5세 유아를 위한 읽기지도 방법에 관한 연구. 유아교육연구, 14(2), 21-38.
- 정범모(2001). 창의력은 기를 수 있는 것인가. 대한사고개발학회 학술발표대회 발표논문

문집, 1-8.

정복희(2008). 동화책 읽어주기 접근법이 유아의 문해능력과 창의성에 미치는 영향. 조선대학교 대학원 박사학위논문.

정영아(2011). 문장구성요소별 사진을 활용한 언어훈련이 자폐성 장애아동의 의문사 및 구문이해에 미치는 효과. 창원대학교 대학원 석사학위논문.

정은주·정진(1996). 유아 언어교육. 서울: 창지사.

정인자(2001). 초등학생들의 현장 체험 학습에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

주영희(2001). 유아 언어발달과 교육. 서울: 교문사.

최미현(2009). 책읽기 활동이 농촌지역 유아의 어휘력, 언어표현력, 읽기 흥미에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

최윤선(2005). 현장체험학습에 대한 초등학생의 인식 조사연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

최윤영(1999). 언어경험 접근법을 기초로 한 듣기 활동이 유아의 듣기능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

최은영(2010). 초기 문해 기술이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향 : 연령 및 가정의 사회경제적 지위별 분석. 건국대학교 대학원 박사학위논문.

팽영일(2000). 유아교육사상사. 서울: 교육과학사.

여성가족부(2007). 표준보육과정의 구체적 보육내용 및 교사지침.

한국교육개발원(1989). 한국인의 문해 실태 조사연구 : 1차년도. 서울: 한국교육개발원.

한국어린이육영회(1995). 한국어린이육영회 학술연구보고서. 서울: 한국어린이육영회

한창숙(2005). 유아의 창의성 개발과 통합교육활동 : 자연친화적인 산책을 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

한효숙(2009). 언어경험접근법이 경도 정신지체아동의 읽기와 쓰기에 미치는 영향. 공주대학교 대학원 석사학위논문.

홍순지(2010). 자연체험활동을 통한 과학책 만들기 활동이 유아의 과학적 탐구능력과 쓰기능력에 미치는 영향. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

홍은주(2005). 유아를 위한 자연친화교육. 서울: 태영출판사.

황선희(2007). 언어경험접근법을 적용한 읽기·쓰기 지도 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

Allen, R. V.(1973). *The language experience approach. In perspective on Elementary*

- Reading : Principles and Strategies of Teaching*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Amabile, T. M.(1998). **창의성과 동기유발** (전경원 역). 서울: 창지사.(원저 1989 출판)
- Amabile, T. M.(1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Colorado: Westview Press.
- Anderson, M. J.(1978). Schema-directed processional language comprehension. In A. Lesgold., J. Pellegrini., S. Fiorckema, & R. Glaser (Eds.), *Cognitive Psychology and Instruction*. New York: Plenum.
- Anderson, G. S.(1984). *A whole language approach to reading*. Lanham, MD: University Press of America.
- Ashton-Warner, S.(1963). *Teacher*. New York: Simon & Schuster.
- Bohm(1982). *Worterbuch der Padagogik*, Stuttgart/ Germany
- Bonitatibus, G. J.(1996). Finding new meaning children's recognition of interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 131-150.
- Brown, H. D.(1994). *Teaching by Principles : An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Buckner, J. H., & Others(1978). Supportive evidence for the language experience approach at the kindergarten level. *Graduate Student Association Journal*, 1, 15-29.
- Chard, S. C.(1995). **프로젝트 접근법 : 교사를 위한 실행 지침서**(지옥정 역). 서울: 창지사. (원저 1992 출판)
- Comenius, J. A.(1991). **대교수학** (정확실 역). 서울: 교육과학사. (원저 1657 출판)
- Chomsky, C.(1972). Stage in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Cole, D., Sugioka, H., & Yamagata-Lynch, L.(1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33(4), 277-293.
- Dacey, J. S.(1989). Discrimination characteristic of the families of highly creative adolescents. *Journal of Creative Behavior*, 23, 263-271.
- Dacey, J. S.(1999.).Peak period of creative growth across lifespan. In G. J. Puccio & M. C. Murdock(Eds.), *Creativity assessment: Reading and resources*(pp.



- 323-345). Buffalo, New York: CEF Press. (Original work published 1989)
- Dale, E.(1969). *Cone of Experience: Audio-visual method in teaching*(3rd ed.). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- D'Annuzio, A., & Payne, P. E.(1990). *Whole language use in the english as a second language classroom*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 339 244)
- Darling, S., & Westberg, L. J.(2003). Linking parents to reading instruction. *International Reading Association*, 57(4), 382-384.
- Dearden, R.(1972). *Education and the development of reason*. London: Methuen.
- Decker, C. A., & Decker, J. R.(1976). *Planning and administering early childhood program*. CO: A Bell & Howell.
- Decker, C. A., & Decker, J. R.(2001). *Planning and administering early childhood program*(7th ed.). New York: Prentice Hall.
- Demos, E.(1987). School based reading programs. *Reading Horizons*, 27, 189-196.
- Dixon, C., & Nessel, D.(1983). *The language experience approach to reading : LEA for ESL*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Erkert, A.(2004). 아이들의 상상력과 창의력을 높여주는 자연체험 놀이(이태영 역). 서울: 가야넷.
- Gardner, H.(1998). *Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goddard, N.(1958). *Reading in the modern infant's schools*. London: Methuen.
- Goodman, Y.(1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy : Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M.(1979). *Learning to read is natural*. Paper Presented at the Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction.
- Anderson, G. S.(1984). *A whole language approach to reading*. Boston: University Press of America Inc.
- Guilford, J. P.(1952). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P.(1959). *The three faces of intellect*. American Psychologist's Press.
- Guilford, J. P.(1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, NY.: Bearly Ltd.
- Guilford, J. P.(1988). Creativity: Retrospect and prospect. *The Journal of Creative*

*Behavior*, 4(3), 149-168.

Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy for all children*. Boston: Allyn and Bacon.

Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R.(1996). Mothers' extra-textual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.

Hall, M.(1970). *Teaching reading as a language experience*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Harris, L. A., & Smith, C. B.(1980). *Reading instruction*. New York: Richard C. Owen.

Heath, S. B.(1982). What no bedtime story means : Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.

Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1986). *Principles and practices of teaching reading(6th ed.)*. Columbus. OH: Charles E. Merrill.

Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading (10th ed.)*. New York: Prentice Hall.

Hildreth, G. H.(1965). Experience-related reading for school beginners. *Elementary English*, 42, 280-284.

Hurlock, E.(1981). *Child development*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Jacob, E.(1984). Learning Literacy through play : Puerto Rican kindergarten children. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith(Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Jalongo, M. R.(1992). *Early childhood language arts*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Joanne, L., & Richard, T.(2000). *Reading and learning to read(4th ed.)*. Longman: Addison-Wesley.

Joanne, L., & Richard, T.(2005). *Reading and learning to read(5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Karlin, R.(1980). *Teaching elementary reading(3rd, ed.)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., Baer, J., & Ivcevic, Z.(2010). Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener. *Learning and Individual Differences*, 20, 380-387.

Kohonen, V.(1989). *Experiential language learning: Toward second language learning*

- as learner education*. University of California, Santa Cruz: Bilingual Research Group.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D.(1983). *The natural approach*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lisa, S., & Penny, T.(1977). *Language experience approach*. From [http://www.coe.ful.edu/MDTP/resources/Language Experience Approach.html](http://www.coe.ful.edu/MDTP/resources/Language%20Experience%20Approach.html).
- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J.(1994). *Thinking and problem solving*. New York: Academic Press.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J.(2000). 영유아의 문해발달 및 교육(김명순 · 신유림 역). 서울: 학지사.(원저 1996 출판)
- Malcolm, D. S.(1995). *Tips and tricks in outdoor education*. Interstate Publishers.
- Mason, J. M.(1980). when do children begin to read: An exporation of four year children's letter and word reading competences. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-225.
- Meeker, M.(1978). Measuring creativity from the child's point of view. *Journal of Creative Behavior*, 12(1), 52-61.
- Mellon, E.(1995). Creativity: The interaction condition. *Early Childhood Development and Care*. 109, 143-157.
- Morphette, V., & Washburne, C.(1931). When should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31, 495-503.
- Morrow, L. M.(2001). *Literacy development in the early years : Helping children read and write*. Allyn & Bacon.
- Neff, G.(1975). Creativity and group. In G. Neff(Ed.), *Creativity school and society* (pp. 17-29). Otto Maier, Ravensburg.
- Nessel, D. D., Jones, M. B., & Dixon, C. N.(1989). *Thinking through the language arts*. New York: Macmillan.
- Nettles, D. H.(2006). *Comprehensive literacy instruction in todays classrooms: The whole, the parts, and the heart*. Pearson Education Inc.
- Neuman, S., & Dickinson, D.(Eds.)(2003). *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Neuman, S. B., & Fisher, R.(1995). Task and participation structure in kindergartens using a holistic literacy teaching perspective. *The Elementary School Journal*,

95, 325-337.

- Osborn, A. F.(1963). *Applied imagination*. New York: Scribners.
- Owens, R. E.(1984). *Language development: An introduction*. Columbus: Merrill.
- Parnes, S. J.(1975). Education and creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity : Selected reading*. New York: Penguin.
- Pellegrini, A.(1984). A speech analysis of preschooler's dynamic interaction. *Child Study Journal*, 12(3), 205-217.
- Peterson, G. L.(1975). An approach to writing for kindergarteners. *Elementary English*, 52, 314-327.
- Phillips, L. N., & Donald, D. H.(1988). *TOLD-2(Test of Language Development-2 Primary)*. Texas: Win. C. Brown.
- Piaget, J.(1974). *The language and thought of the child*. New York: Meridam.
- Razic, T. A.(1967). *Psychometric measurement of creativity*. New York: Penguin.
- Reeves, C., & Kazelskis, R.(1989). *Effects of an expanded language experience approach on oral close performance of kindergarteners*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 312 615)
- Saskatchewan Education(2000). *Language experience approach*. In *Early literacy: A resource for teachers*. Retrieved on February 2, 2011 from [http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/ela/e\\_literacy/language.html](http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/ela/e_literacy/language.html)
- Seefeldt, C., & Barbour, N.(1994). *Early childhood education: An introduction*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Seefelt, C.(1984). What's in a name? Lots to learn! *Young Children*, 39(5), 185-208.
- Skatchewan Education(2000). *Language experience approach*. In *Early Literacy : a Resource for Teachers* (Chap. 1).
- Slobin, D. I., & Bever, T. G.(1982). Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections. *Cognition*, 12, 229-265.
- Smith, R. J., & Johnson, D. D.(1980). *Teaching children to read*. London: Addison-Wesley.
- Smith, F.(1984). Myths of writing. *Language Arts*, 58(7), 792-798.
- Spache, G. D., & Spache, E. B.(1986). *Reading in the elementary school(5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stahl, S. A., & Miller, P.(1989). Whole language and language experience approaches

- for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Research in Education*, 59(1), 87–116.
- Stauffer, R. G.(1965). A language experience approach. In J. A. Kerfoot(Ed.), *First grade reading programs: perspectives*(Reading No. 5). Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E.(1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458–481.
- Sulzby, E.(1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. M. Morrow & J. K. Smith(Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83–108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sulzby, E., Barnhart, J., & Hieshima, J.(1989). *Forms of writing and reading from writing : Preliminary report conference on reading writing*. Chicago: The University of Illinois, Urbana–Champaign.
- Sutherland, Z., & Arbuthnot, M. H.(1986). *Children and books*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Taylor, M.(1992). *The language experience approach and adult learners*. ERIC Clearinghouse no Literacy Education for Limited–English–Proficient Adults. Washington. DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 887).
- Taylor, I. A.(1959). The nature of the creative process. In P. Smith(Ed.), *Creativity* (pp. 23–34). New York: Hastings House.
- Teale, W. H.(1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59(6), 13–21.
- Teale, W. H., & Sulzby, E.(1989). Emerging literally : New perspective. In D. S. Strickland & L. M. Morrow(Eds.), *Emerging literacy : Young children learn to read and write*(pp.1–15). Newark, DE: International Reading Association.
- Thurstone, L. L.(1952). *The scientific study of inventive talent*. Chicago: Chicago University Press.
- Torrance, E. P.(1959). *Explorations in creative thinking in the early school years: Highly intelligent and highly creative children in a laboratory school*. Minneapolis, MN: Bureau of Educational Research, University of Minnesota.
- Veatch, J.(1983). *The case for the language experience approach and individualized reading*. Paper presented at the annual meeting of the claremont reading

conference(50th, Claremont, CA, January 21-22, 1983).

Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S.(1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press (Original work Published 1934)

Walsh, H. M.(1980). *Introducing the young child to the social world*. New York: Macmillan.

Williams, F.(1980). *Creativity assessment packet(CAP)*. Buffalo, New York: D.O.K Publishers, Inc.

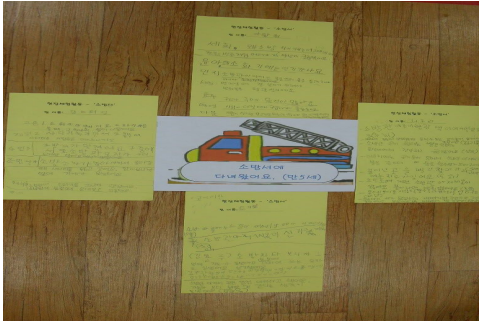
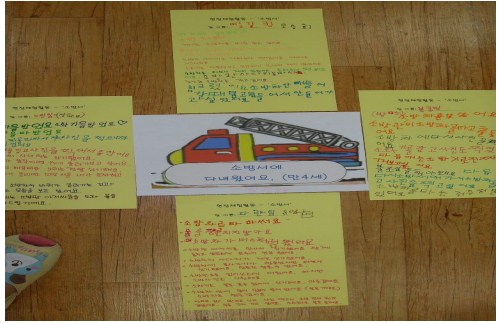
Wilson, R. A.(1995). Nature and Young children: A Natrual Connection. *Young children*. 50(6), 4-11.

Wortham, S. C.(1998). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

## 부 록

<부록 1> 실험집단의 교수·학습 활동안 5단계 및 결과물 예시 .....	129
<부록 2> 표현 어휘력 검사(사전) 예시 .....	130
<부록 3> 수용 어휘력 검사(사전) 예시 .....	131
<부록 4> 구문의미 이해력 검사(사전) 예시 .....	132
<부록 5> 문장 쓰기 능력 검사(사전) 예시 .....	133

## <부록 1> 실험집단의 교수·학습 활동안 5단계 및 결과물 예시

활동 1	소방서에 다녀왔어요.	활동목표			
실험	첫째 날	둘째 날	셋째 날		
활동 단계	1 단계 활동 주제 알아보기	2 단계 활동 경험하기	3 단계 활동 경험 이야기나누기	4 단계 활동 경험 글로 쓰기	5 단계 활동 심화 경험 나누기
활동 내용	①장소 소개하기 • 내일은 소방서 견학을 갈 거란다. ②질문내용 선정하기 • 소방서에 대해 궁금한 점이 무엇이니? • 조사할 내용을 이야기해보자. • 궁금한 점은 어떤 친구가 조사할까? ③대화상대 선정하기 • 궁금한 점을 알아보기 위해 누구에게 질문해야 할까? ④기록방법 알아보기 • 조사 내용이나 답변 등을 어떻게 기록할까? ⑤가져올 수 있는 것 알아보기 • 소방서에서 유치원에 가져올 수 있는 것은 무엇이니? ⑥복장 알아보기 • 어떤 옷을 입고 가야 할까? ⑦바람직한 행동 알아보기 • 소방서에서는 어떻게 행동해야 할까?	①교통안전규칙 안내하기 • 소방서에 갈 때 버스를 탈거란다. 버스에서는 어떻게 행동해야 할까? ②전체 안내하기 • 소방서에서는 누가 일하고 계신지, 어떤 물건들이 있는지 알아보자. ③조사활동하기 • 궁금한 점에 대해 조사해보자. • 누구에게 물어보아야 할까? • 어떤 물건을 조사해야 할까? ④관찰활동하기 • 관심이 있거나 흥미로운 사람이나 물건이 있으면 관찰해보자. ⑤인적자원 활용하기 • 새로 궁금한 점을 알아보기 위해 누구에게 부탁해야 할까? ⑥기록하기 • 관찰이나 조사 결과를 기록해보자.	①경험 내용에 대해 이야기나누기(활동경험 소개하기, 활동경험 정리하기, 활동경험 평가하기) • 소방서는 어떤 일을 하는 곳이니? • 소방서에는 누가 계시니? • 소방서에는 어떤 물건들이 있었니? • 소방서에서 조사한 내용을 발표해보자 • 소방서에서 재미있었던 일을 이야기해보자. • 소방서에 대해 새롭게 알게 된 일이 있었니?	①활동 경험을 글로 쓰기 • 조사 내용을 글로 써보자. • 재미있었던 일을 글로 써보자. • 글을 쓸 수 없는 친구는 그림으로 그려보자. ②친구의 경험을 글로 써주기 • 글을 쓰지 못하는 친구를 도와주자. • 00이가 이야기하면 선생님이 글로 써줄게.	< 다양하게 책 읽기 >  각 모듈별로 책을 만들어서 다양한 방법으로 책 읽어보기 ①혼자 읽기 • 책을 돌아가면서 자기가 쓴 글을 친구들에게 읽어주렴. ②짝공과 함께 읽기 • 짝공과 함께 자기가 쓴 글을 읽어보자. ③모둠 구성원끼리 돌려 읽기 • 책을 다른 친구들과 함께 읽어보자. ④자유선택활동 시간에 읽기 • 도서영역에 책을 두고 나중에 읽어보렴.
	 <p style="text-align: center;">&lt;5세 활동 결과물&gt;</p>	 <p style="text-align: center;">&lt;4세 활동 결과물&gt;</p>			



## <부록 2> 표현 어휘력 검사(사전) 예시

유아명 : ○○○○

검사일 : 2010.7.20

시작연령	문항 번호	목표단어	1차 반응	2차 반응	3차 반응
6세미만	A	손	○		
	B	차	○		
	C	컵	○		
5세미만	D	다리	○		
	E	책	○		
2세~4세	1	냉장고			
	2	할아버지			
	3	컴퓨터			
	4	미끄럼틀			
	5	연필			
	6	앉아있다			
	7	이/이빨			
	8	고추			
	9	구름			
	10	타다			
	11	출다/추운			
	12	오르다/올라가다			
	13	싸우다			
	14	과자			
	15	바다			
5세~6세	16	시소	○		
	17	놀이터	○		
	18	병아리	○		
	19	칫솔	○		
	20	주다	○		

### <부록 3> 수용 어휘력 검사(사전) 예시

유아명 : ○○○

검사일 : 2010.7.20

문항 번호	문항내용	정 답	검사일		문항 번호	문항내용	정 답	검사일	
A	사과	1	+		28	빨다	3	+	
B	다리	4	+		29	과괴하다	3	+	
C	책	2	+		30	웃	3	+	
D	가위	2	+		31	팔꿈치	2	+	
E	연필	4	+		32	재다	2	+	
1	바퀴	3	+		33	따르다	1	+	
2	주전자	3	+		34	삽	2	+	
3	소	4	+		35	기둥	4	+	
4	사다리	1	+		36	채소	1	+	
5	시끄럽다/시끄러운	4	+		37	따뜻하다/따뜻한	2	+	
6	발톱	1	+		38	뭉다	3	+	
7	요리사	2	+		39	망원경	4	+	
8	마르다	3	+		40	격과하다	3	+	
9	설거지하다	2	+		41	가득하다/가득한	1	+	
10	접시	3	+		42	깎다	3	+	
11	신다	2	+		43	농부	1	+	
12	소방관	3	+		44	곡식	1	+	
13	뚜껑	3	+		45	마르다/마른	1	+	
14	놀라다	3	+		46	실망하다/실망스럽다	3	+	
15	국자	2	+		47	쓰다듬다	4	+	
16	혀	2	+		48	외투	3	+	
17	백타이	2	+		49	철봉	2	+	
18	점	1	+		50	궁궐	4	+	
19	잠자리채	4	+		51	씹다	2	+	
20	당기다	3	+		52	숲	4	+	
21	연기	1	+		53	집배원	4	+	
22	찢다	3	+		54	등지	4	+	
23	피리	3	+		55	겨루다	4	+	
24	던지다	2	+		56	한권	3	+	
25	무릎	2	+		57	소곤거리다	1	+	

## <부록 4> 구문의미 이해력 검사(사전) 예시

유아명 : ○○○

검사일 : 2010.7.20

번호	검사 문항	정답	반응
1	엄마는 텔레비전을 보면서 뜨개질을 하고 있다.	B	B+
2	수영이는 하나 남은 빵을 동생에게 주었다.	B	B+
3	놀이터에는 나밖에 없다.	A	A+
4	민수는 워낙 똥똥해서 맞는 옷이 없다.	B	B+
5	친구가 휘둥그런 눈으로 소곤거리고 있다.	A	A+
6	민수는 안경을 쓴 아빠를 그리고 있다.	A	A+
7	심판은 두 선수의 권투 경기를 보고나서 판정을 내렸다.	B	B+
8	민수는 싱싱한 꽃 두 두 송이를 들고 있다.	C	C+
9	수영이는 서둘러 가고 있다.	A	A+
10	친구들이 몇 명밖에 없다.	C	C+
11	민수는 아이스크림을 먹고 있는 수영이와 마주쳤다.	A	A+
12	아빠가 신발을 신기고 있다.	A	A+
13	민수는 색종이로 비행기를 접고 수영이도 똑같이 했다.	B	B+
14	엄마는 식탁위에 빵을 남기고 있다.	A	A+
15	우산이 없어서 민수도 수영이도 집에 갈 수가 없었다.	C	C+
16	수영이는 거울 앞에서 옷을 대 보고 있다.	B	B+
17	수영이는 공부를 하고 엄마는 옆에서 사과를 꺾고 있다.	A	A+
18	사람들은 아주머니가 올 때 까지 식사를 할 수 없었다.	B	B+
19	엄마는 수영이에게 선물을 들게 했다.	C	C+
20	민수는 자전거를 타고 있는 수영이에게 손을 흔들었다.	A	A+
21	아빠가 인형을 안고 있는 아기의 사진을 찍고 있다.	B	B+
22	수영이는 백화점 앞에서 친구를 만나기로 했는데 올 기미가 보이지 않는다.	A	A+

## <부록 5> 유아의 문장 쓰기능력 검사(사전) 예시

유아명 : ○○○○

검사일 : 2010.7.20

유아의 쓰기 능력 검사도구 및 쓰기능력 발달 단계		
1. 쓰기 능력 검사도구		
1	자신의 이름 써보기	
2	그림 이야기책에 나온 이야기 표현하기(그리기 및 굵적거리기)	
3	그림 이야기책에 나온 내용 써보기(단어 및 문장)	
2. 쓰기 능력 발달 단계		
단 계	내 용	배 점
1	그리기 및 굵적거리기 단계 글자의 형태는 나타나지 않지만 그림 및 가로, 세로 선이 나타나는 낙서가 포함된다.	-
2	유사글자 형태단계 읽을 수 없는 문자 형태가 나타나는 과정에서 유연히 한두 글자 모형이 나타난다.	-
3	비 음성학적 자모음 출현단계 읽을 수 없는 것과 완전히 읽을 수 있는 형태의 혼합으로 의도적으로 한두 글자 모형이 나타난다.	-
4	문자 형태의 출현 단계 창안적 문자와 관례적 문자가 나타난다.	4
5	단어 쓰기 단계 창안적 문자와 관례적 문자가 혼합해서 나타나면서 단어 쓰기가 이루어진다.	-
6	문장 쓰기 단계 사전의 순서를 완전히 설명하기 위해서 간단한 문장과 복잡한 문장을 사용한다. 문장쓰기가 이루어진다.	-
<b>총 점</b>		<b>4</b>

# 저작물 이용 허락서

학과	교육학과	학번	20027588	과정	박사
성명	한글 : 박태숙                      한문 : 朴兌淑                      영문 : Park, Tae-sook				
주소	광주광역시 남구 봉선동 금호 1차 8동 1503호				
연락처	e-mail : noraneyeye@hanmail.net				
논문 제목	한글 : 언어경험접근법을 활용한 유아 현장체험활동 프로그램 개발 및 효과				
	영문 : The Development and Effects of the Early Childhood Field Experience Program Based on the Language Experience Approach				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다                      음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집과 형식상의 변경을 허락함(다만, 저작물의 내용변경은 금지함)
3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함
6. 조선대학교는 저작물 이용의 허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속 대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함

동의여부 : 동의(        )                      반대(    ○    )

2011 년 7 월

저작자 : 박 태 숙

## 조선대학교 총장 귀하

## 감사의 글

그동안 교육현장에서 유아교육에 대한 열정과 신념 하나로 열심히 살아왔습니다. 학문에 대한 갈증으로 보다 높은 문을 향해 도전한 지 어느새 많은 시간이 흘렀습니다. 작은 결실이지만 소중한 열매를 맺게 되어, 늘 아낌없는 사랑을 보내주신 많은 분들께 지면을 빌어 감사함을 전하고자 합니다.

먼저 항상 바쁘신 가운데에서도 미흡한 제자를 믿음과 사랑으로 이끌어주신 박주성 지도교수님께 진심으로 감사를 드립니다. 부족한 저의 논문을 위해 함께 자료를 뒤적이며 고쳐하시는 스승님을 가까이에서 지켜보면서, 스승의 길이 어떤 길인가를 어렵듯이 알게 되었습니다. 진심으로 제자를 위해 연구자의 길을 조금씩 걸어 갈 수 있도록 하나씩 하나씩 어린 아이 손잡아 주듯 지도해 주시는 모습을 보면서, 저는 스승님께 부끄럽지 않은 제자가 되어야겠다고 다짐했습니다. 항상 스승님의 깊은 마음을 잊지 않고 겸손하게 연구자의 길을 걷는 제자가 되도록 노력하겠습니다.

논문심사 위원장으로서 논문의 큰 흐름과 틀을 잡아주신 박상희 교수님, 저의 논문의 강점과 약점을 세세히 파악하여 더 좋은 논문이 되도록 많은 도움을 주신 서현 교수님, 이론과 프로그램 개발의 섬세한 부분까지 가르침을 주신 이효숙 교수님, 잘 보이지 않은 작은 문제까지 꼼꼼하게 지도해주신 박윤 교수님께도 깊은 감사를 드립니다.

더불어 논문을 마칠 수 있도록 격려해준 대학원 교육학과 동기, 선후배들 모두에게 감사함을 전하며 앞으로도 변치않고 같은 길을 함께 걸어가는 말을 전합니다.

또한 연구의 시작 단계에서부터 논문이 완성되기까지 최선을 다해 지지해주고 응원해준 윤경아 원감선생님과 남구 어린이집 선생님들에게도 깊은 사랑을 전합니다. 특히 실험에 직접 참여해주신 선생님들 덕분에 이 논문이 세상에 나올 수 있었다는 말을 하고 싶습니다.

마지막으로 공부에 전념할 수 있도록 적극적으로 배려해주시고 믿어주신 시부모님과 친정어머니께 부족하지만 소중한 결실인 이 논문을 바칩니다. 당신들의 격려와 수고가 있었기에 가능했었던 일이기 때문입니다. 언제나 곁에서 힘이 되어주는 내 삶의 힘과 에너지의 원천인 사랑하는 나의 남편 문병선님, 용기를 잃지 말라며 늘 위로해주고 엄마를 자랑스럽게 생각하는 외동딸 지현이에게도 사랑의 마음을 전합니다.

2011년 7월 박태숙