creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사 학위논문

당시(唐詩) 읊기 프로그램이 중국 4세 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과

2018년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 유아교육전공

韓 春 花

당시(唐詩) 읊기 프로그램이 중국 4세 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과

지도교수 최 나 야

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2017년 10월

서울대학교 대학원
협동과정 유아교육전공
韓 春 花

韓春花의 박사 학위논문을 인준함
2017년 12월

위 원 장 박 혜 준 (인)

부위원장 이 순 형 (인)

위 원 이 영 주 (인)

위 원 전 가 일 (인)

위 원 최 나 야 (인)

국문초록

이 연구에서는 당시(唐詩) 읊기 프로그램을 개발하고 이를 시행함으로써 중국 4세 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 검증하고자 한다. 이를 위하여 선행연구와 문헌고찰을 기반으로 개별 회기 당 30분으로 구성된 총 16회기의 당시 읊기 프로그램을 개발하였다. 총 8편의 당시를 선정하고 정보 추출식 교수법과 심미적 교수법을 각각 활용하여 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식 발달의 하위 목표에 따라 프로그램을 구성하였다.

이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램의 효과는 중국 광둥성(广東省) 광저우시(广州市) 바이윈구(白云區)에 위치한 민간 유치원 2곳의 4개 학급, 중반(4세) 유아 총 98명을 연구대상으로 하여 검증되었다. 98명의 유아를 실험집단 2개 학급의 49명과 통제집단 2개 학급의 49명으로 나누어 실험집단 유아를 대상으로 당시 읊기 프로그램을 시행하였다. 통제집단은 유치원 교육과정을 실시하였다. 실험집단과 통제집단에 대해 사전·사후 검사를 시행하여 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 차이를 살펴보았다. 모든 과제는 일대일 개별 면접 방식으로 측정이 되었다. 또한 당시 읊기 프로그램 실시 후 프로그램의 평가를 위해 연구에 참여한 유아와 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담을 시행하였다. 사전·사후 검사를 통해 수집된 자료는 SPSS 통계 프로그램을 이용하여 빈도, 백분율, 평균, 표준편차, 독립표본 t검증, 공변량분석을 실시하였다. 또한 유아의 프로그램 전·후의 변화를 사례 분석을 통해 분석하였다.

이 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 당시 읊기 프로그램은 유아의 음운론적 인식을 향상시켰다. 구체적으로 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아는 각운인식, 음절인식 및 성조인식이 유의하게 향상되었다. 그러나 당시 읊기 프로그램은 유아의 음소인식을 향상시키지 않았다. 당시 읊기 프로그램의 시행과정 중 유아는 당시의 음절을 다양한 방식으로 표현하였고, 각운에 대해 민감성을 보이기 시작하였으며, 성조가 다른 발음을 구분하는 등 변화를 보였다.

둘째, 당시 읊기 프로그램은 유아의 심미적 언어표현을 유의하게 향상시켰다. 심미적 언어표현 하위항목 중 상상하기, 좋아하는 부분 언급하기, 감정표현 및 연상하기를 유의하게 증진시켰다. 그러나 판단하기를 향상시키는데 효과가 유의하지 않았다. 당시 읊기 프로그램의 시행과정 중 유아는 당시의 이미지에 대해 나름대로 상상하고 자신의 경험과 함께 표현하는 시도를 보였으며, 당시 주인공의 감정을 섬세하게 읽는 시도를 보였다.

셋째, 당시 읊기 프로그램은 유아의 한자인식을 긍정적으로 변화시키는 데 유의한 효과가 있었다. 구체적으로 한자 찾기, 그림이 나타내는 한자 고르기 등을 유의하게 증진시켰다. 그러나 한자가 나타내는 그림 고르기 과제에서는 효과가 유의하지 않았다. 프로그램 시행 후 유아의 이름 쓰기에서 한자의 특성이 뚜렷이 나타나기 시작하였다.

넷째, 당시 읊기 프로그램은 이 프로그램에 참여한 유아와 교사의 시각에서 보았을 때, 이 프로그램은 유아의 흥미를 고려한 유아의 발달에 적합한 프로그램이었다. 따라서 유치원 현장에서의 활용에 용이하였다.

이 연구는 당시 읊기 프로그램을 개발하여 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 긍정적 효과를 나타냈다는 데 의의가 있다. 아울러 당시 읊기 프로그램에서 나타난 유아의 변화

를 사례분석을 통해 생생하게 제시하였고, 프로그램 시행 후 프로그램에 참여한 유아와 교사와의 포커스 그룹 면담을 통해 프로그램을 전반적으로 평가하였다는 데 의의가 있다.

주요어 : 당시 읊기 프로그램 , 음운론적 인식, 심미적 언어표현, 한자 인식

학 번 : 2014-30830

목 차

국문초록

Ⅰ. 문제제기 ····· 1

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 ····· 7

1. 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 발달 ····· 7

1) 음운론적 인식의 발달 ····· 7

2) 심미적 언어표현의 발달 ····· 11

3) 한자인식의 발달 ····· 12

2. 당시와 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식과의 관계 ····· 14

1) 당시의 정의 및 특성 ····· 14

2) 당시와 음운론적 인식의 관계 ····· 23

3) 당시와 심미적 언어표현의 관계 ····· 25

4) 당시와 한자인식의 관계 ····· 27

Ⅲ. 연구문제와 용어의 정의 ····· 30

1. 연구문제 ····· 30

2. 용어의 정의 ····· 30

1) 당시 ····· 30

2) 음운론적 인식 ····· 31

3) 심미적 언어표현 ····· 31

4) 한자인식 ····· 32

Ⅳ. 연구방법 ····· 33
1. 연구 대상 ····· 33
1) 연령 ····· 33
2) 유치원 언어 교육 환경 ····· 34
3) 가정의 언어 환경 ····· 35
4) 유아의 언어 지능 ····· 36
5) 사례분석 ····· 37
2. 연구 도구 ····· 38
1) 음운론적 인식 검사도구 ····· 38
2) 심미적 언어표현 검사도구 ····· 44
3) 한자인식 검사도구 ····· 47
3. 연구 절차 ····· 49
1) 프로그램 개발 ····· 49
2) 연구 설계 ····· 69
3) 예비조사 ····· 69
4) 본조사 ····· 70
5) 포커스 그룹 면담 ····· 70
4. 자료 분석 ····· 75

Ⅴ. 연구결과 및 해석 ····· 76
1. 당시 읊기 프로그램과 유아의 음운론적 인식 ····· 76
1) 당시 읊기 프로그램이 유아의
음운론적 인식에 미치는 효과 ····· 76
2) 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아의
음운론적 인식의 변화에 대한 질적 분석 ····· 93
2. 당시 읊기 프로그램과 유아의 심미적 언어표현 ··· 97

1) 당시 읊기 프로그램이 유아의
심미적 언어표현에 미치는 효과 ····· 97
2) 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아의
심미적 언어표현의 변화에 대한 질적 분석 ····· 103
3. 당시 읊기 프로그램과 유아의 한자인식 ····· 112
1) 당시 읊기 프로그램이 유아의
한자인식에 미치는 효과 ····· 112
2) 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아의
한자인식의 변화에 대한 질적 분석 ····· 115
**4. 당시 읊기 프로그램의 평가를 위한
포커스 그룹 면담 결과 ····· 118**
1) 유아 흥미성 ····· 118
2) 유아발달 적합성 ····· 123
3) 현장 적용 용이성 ····· 124

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 127
1. 결론 및 논의 ····· 127
2. 의의 및 제언 ····· 132

참고문헌 ····· 135
부록 ····· 147
Abstract ····· 166

표 목 차

[표 Ⅱ-1] 당시 특성과 언어 하위영역과의 관계 ····· 29
[표 Ⅳ-1] 연구대상 유아의 월령(단위: 개월) ····· 34
[표 Ⅳ-2] 문학 기반 유치원 교육 환경 기준 ····· 34
[표 Ⅳ-3] 연구대상 유아의 가정의 언어 환경 및 당시 경험
····· 36
[표 Ⅳ-4] 연구대상 유아의 언어이해(VCI) 점수 ····· 37
[표 Ⅳ-5] 사례분석 대상 유아의 특성 ····· 37
[표 Ⅳ-6] 음운론적 인식 평가 척도 수정사항
및 신뢰도 ····· 39
[표 Ⅳ-7] 각운 변별 평가 척도 신뢰도 ····· 41
[표 Ⅳ-8] 음절 삭제 평가 척도 신뢰도 ····· 42
[표 Ⅳ-9] 음소 삭제 평가 척도 신뢰도 ····· 43
[표 Ⅳ-10] 성조 변별 평가 척도 신뢰도 ····· 44
[표 Ⅳ-11] 심미적 언어표현 검사도구 수정사항 ····· 45
[표 Ⅳ-12] 심미적 언어표현 측정에 사용된 당시 ····· 45
[표 Ⅳ-13] 당시 읊기 프로그램의 개발 절차 및 구성요소 50
[표 Ⅳ-14] 당시 읊기 프로그램의 목표 ····· 51
[표 Ⅳ-15] 유아를 대상으로 한 시의 지도법 ····· 56
[표 Ⅳ-16] 음운론적 인식 지도법 ····· 58
[표 Ⅳ-17] 심미적 언어표현 지도법 ····· 59
[표 Ⅳ-18] 한자인식 지도법 ····· 60
[표 Ⅳ-19] 당시 2차 선정 내용 구성 ····· 61
[표 Ⅳ-20] 최종 선정된 당시 8편 및 이미지 ····· 63
[표 Ⅳ-21] 당시 선정 과정 및 당시 목록 ····· 65
[표 Ⅳ-22] 당시 읊기 프로그램의 활동안 1차시 예시 ····· 66

[표 Ⅳ-23] 당시 읊기 프로그램의 활동안 2차시 예시 ····· 67
[표 Ⅳ-24] 당시 읊기 프로그램의 연구 설계 ····· 70
[표 Ⅳ-25] 포커스 그룹 면담에 참여한
실험집단 교사의 인적사항 ····· 71
[표 Ⅳ-26] 유아 대상 포커스 그룹 면담을
위한 질문 내용 ····· 73
[표 Ⅳ-27] 교사 대상 포커스 그룹 면담을
위한 질문 내용 ····· 74
[표 Ⅴ-1] 처치 전 유아 각운인식의
집단 간 차이 ····· 77
[표 Ⅴ-2] 각운인식 사전, 사후, 교정된 사후점수 ····· 78
[표 Ⅴ-3] 각운인식 공변량분석 ····· 79
[표 Ⅴ-4] 처치 전 유아 음절인식의 집단 간 차이 ····· 80
[표 Ⅴ-5] 음절인식 사전, 사후, 교정된 사후점수 ····· 80
[표 Ⅴ-6] 음절인식 공변량분석 ····· 82
[표 Ⅴ-7] 처치 전 유아 음소인식의 집단 간 차이 ····· 83
[표 Ⅴ-8] 음소인식 사전, 사후, 교정된 사후점수 ····· 84
[표 Ⅴ-9] 음소인식 공변량분석 ····· 86
[표 Ⅴ-10] 처치 전 유아 성조인식의 집단 간 차이 ····· 87
[표 Ⅴ-11] 성조인식 사전, 사후, 교정된 사후점수 ····· 88
[표 Ⅴ-12] 성조인식 공변량분석 ····· 89
[표 Ⅴ-13] 처치 전 유아 음운론적 인식의
집단 간 차이 ····· 90
[표 Ⅴ-14] 음운론적 인식 사전, 사후, 교정된 사후점수 ··· 91
[표 Ⅴ-15] 음운론적 인식 공변량분석 ····· 92
[표 Ⅴ-16] 양무천(楊木晨)의 음절인식의
질적 변화 사례 ····· 94

[표 Ⅴ-17] 츄이텅(邱奕騰)의 각운인식의
질적 변화 사례 ····· 95
[표 Ⅴ-18] 쑈우뭐천(肖默晨)의 성조인식의
질적 변화 사례 ····· 96
[표 Ⅴ-19] 처치 전 유아 심미적 언어표현의
집단 간 차이 ····· 98
[표 Ⅴ-20] 심미적 언어표현의 사전,
사후, 교정된 사후점수 ····· 98
[표 Ⅴ-21] 심미적 언어표현의 공변량분석 ····· 100
[표 Ⅴ-22] 집단에 따른 심미적 언어표현의
문장 수 차이 ····· 102
[표 Ⅴ-23] 집단에 따른 심미적 언어표현의
단어 수 차이 ····· 103
[표 Ⅴ-24] 당시 <거위(咏鵝)>에 대한 양무천(楊木晨)의
사전, 사후 질문 응답 비교 ····· 104
[표 Ⅴ-25] 당시 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>에
대한 웬카이밍(溫凱銘)의 사전,
사후 질문 응답 비교 ····· 106
[표 Ⅴ-26] 당시 “버들(咏柳)”에 대한 쑤피인루(蘇品儒)의
사전, 사후 질문 응답 비교 ····· 107
[표 Ⅴ-27] 당시 <거위(咏鵝)>에 대한 츄이텅(邱奕滕)의
사전, 사후 질문 응답 비교 ····· 109
[표 Ⅴ-28] 당시 <민농(憫農)>에 대한 쑈우뭐천(肖默晨)의
사전, 사후 질문 응답 비교 ····· 109
[표 Ⅴ-29] 당시 <민농(憫農)>에 대한 왕훙리(王泓力)의
사전, 사후 질문 응답 비교 ····· 111
[표 Ⅴ-30] 처치 전 유아 한자인식의 집단 간 차이 ····· 112

[표 Ⅴ-31] 한자인식의 사전, 사후, 교정된 사후점수 ····· 113
[표 Ⅴ-32] 한자인식 공변량분석 ····· 115
[표 Ⅴ-33] 쑈우뭐천(肖默晨)의 한자인식 변화 사례 ····· 116
[표 Ⅴ-34] 왕훙리(王泓力)의 그림에
나타난 이름 쓰기 변화 ····· 117

그 림 목 차

[그림 Ⅳ-1] 그림이 나타내는 한자 고르기 예시 ····· 48
[그림 Ⅳ-2] 글자가 나타내는 그림 고르기 예시 ····· 49

사 진 목 차

[그림 Ⅴ-1] '낚시하는 이이' 극 놀이 ····· 119
[그림 Ⅴ-2] 버드나무 잎 붙이는 아이들 ····· 120

Ⅰ. 문제제기

유아기는 문해능력의 기초가 형성되는 중요한 시기이다(백옥희·김호, 2015; McGee & Richiggels, 2000). 유아가 문해능력을 갖추는 것은 매우 중요한 발달과업이기 때문에 최근 유아 문해 관련 연구들이 다양한 문화 집단의 언어 특수성에 맞추어 활발하게 일어나고 있다(현정희·이지현, 2014; Harris & Hatano, 1999; Ruan, Georgiou, Song, & Shu, 2017; Tong & McBride-Chang, 2010). 문해는 과거의 쓰기와 읽기에만 그치지 않고 문자언어와 음성언어를 이해하고 표현하여 의사소통하는 것을 의미한다(이명숙·전병운, 2016; 최나야, 2017). 음성언어 이해는 음운론적 인식을 기반으로 유아가 주변의 말소리를 포함한 음성 언어를 지각하고 적절한 반응을 할 수 있는 능력이다. 음운론적 인식을 통해 청각적으로 지각된 음성언어는 기존의 지식, 자신의 경험, 감정, 느낌과 결합되어 구조화 되는 과정을 거친다. 이 때 인쇄물 또는 주변의 문해적 환경은 유아의 문자에 대한 지식과 문자 언어에 대한 민감성을 키울 수 있다. 유아는 이러한 문해환경과의 역동적 상호작용을 통해 지속적으로 초기 문해발달을 형성해 나간다. 선행 연구들에 의하면 초기 문해발달은 유아의 학교 준비도, 학업능력 및 인지발달을 예측할 수 있다(Robertson & Weismer, 1999; Rivera-Batiz, 1992; Tamis-LeMonda, Cristofaro, Rodriguez, & Bornstein, 2006).

유아의 이러한 문해발달을 돕기 위하여 유아교육 현장에서는 유아들에게 다양하고 적절한 문해 자극을 제공하여 유아들이 자유롭게 언어를 탐색하도록 격려함으로써 유아들이 듣기, 말하기, 읽기 및 쓰기에 대한 흥미를 가지게 할 수 있다(Yopp & Yopp, 2009). 한국 <유치원 누리과정>이나 중국 <유치원교육지도요강(2001)>의 언어 영역에 대한 요구에 따르면 유아에게 훌륭한 아동 문학 작품을 접할 수 있는 기회를 제공하여 그들이 언어의 풍부함과 아름다움을 느끼고, 다양한 활동을 통해 작품에

대한 이해를 넓힐 수 있도록 해야 하며, 도서, 그림 및 기타 다양한 매개체를 활용하여 유아의 읽기·쓰기에 대한 흥미를 길러주어야 한다고 제시하였다.

아동문학은 유아기의 언어발달에 좋은 교수매체이다(이윤경, 2000, Vennett, Weigel & Martin, 2002; Routman, 1988). 출현적 문해발달(emergent literacy) 관점에서 유아들은 인쇄물을 접하고 독립적으로 읽고 쓰기를 할 수 있을 때까지 지속적이고 점진적인 발달과정을 거치지만(Parette, Hourcade & Dinelli, 2009), 이들은 좋은 문학 경험을 통해 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 감각, 모국어에 대한 이해력, 나아가 창의적인 언어 표현력, 문자에 대한 인식을 효과적으로 기를 수 있다(張文芳, 2016; Glazer, 1986).

그 중 시는 문학의 한 장르로서 인간 내면의 정감 있는 서정의 세계, 사상의 세계를 정선된 언어로 요약하고 압축하여 운율적인 문장으로 표현한 가장 농도 짙은 언어이다(김현희·박상희, 1999; 서경수, 2001). 유아들은 시를 듣거나 읊으면서 본능적인 리듬의 기쁨을 느낄 수 있고, 시적 언어는 표현(performance)의 기능을 가지고 있어 유아들의 언어에 대한 감수성을 발달시킬 수 있다. 음성언어 시기인 유아들은 귀로부터 들려오는 시의 리드미컬한 말 박자에서 음이 만들어 내는 운으로부터 음운론적 인식을 발달시킬 수 있고, 시에 대한 심미능력을 키울 수 있다(신현정·이선경, 2013; 이윤경, 2000). 이 때문에 유아들에게 어린 시기부터 질 좋고 폭 넓은 시를 경험하게 하는 것은 매우 중요하다(김현희·박상희, 1999; Burke, 1990; Raines & Isbell, 1994; Russell, 1991; Terrett, White & Spreckley, 2012).

유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 발달을 돕기 위해 유아교육 현장에서 시를 활용하여 중재 프로그램을 진행했을 때 효과를 입증한 수많은 연구가 이루어졌다. 유아를 대상으로 한 전래동요(nursery rhymes)는 세계 여러 나라의 민간 문학에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 19세기부터 창작된 "마더구스(mother goose)"는 운율적이고 재미

있는 언어로 200여 년 간 영어권 나라 유아들의 좋은 문학 자료로 활용되어 왔다(張雨·楊文學, 2013; Hutchinson, 2006). 특히 1984년 캐나다에서 유아의 언어학습 경험이 부족하고 부모가 영어를 제대로 구사하지 못하는 가정을 대상으로 개발된 부모-아동 마더구스 프로그램(Parent-Child Mother Goose Program, PCMGP)은 유아들의 음운론적 인식을 비롯한 언어발달을 돕는 데 효과적이라고 보고되었다(Hayes et al., 1982; Hutchinson, 2006; Terrett et al., 2012). 근래 한국에서도 유아교육 현장에서 전래동요를 활용한 언어교육 프로그램들이 활발히 이루어지고 있다. 전래동요 프로그램의 효과를 살펴본 연구들에서는 전래동요가 유아의 어휘력, 이야기 구성력 등 언어능력에 긍정적인 효과를 가져온다고 보고하였다(엄은나·강정원·박성희, 2007; 엄은나·강정원·박성희, 2008; 정미경·이민정, 2004).

중국에서도 유아에게 시를 읊게 하는 것은 유아기 교육의 전통으로 전해져 왔다(劉芳·滕守堯, 2013). 공자는 "시를 배우지 않으면 표현을 할 수 없다[1]"고 말했다. 그 중 유아들을 대상으로 지어진 당시(唐詩)는 짧고 운율적이며 이미지가 생동하여 유아들도 당시를 즐길 수 있게 된다. 당시는 중국 문화의 훌륭한 문화유산으로서, 유아들에게 당시를 읊게 하는 것은 그들에게 모국어에 대한 아름다움을 느끼게 할 수 있을 뿐만 아니라, 유아의 언어 발달을 촉진하는 데 효과적이다(陸義苹, 2015). 당시는 형식적으로 압운되고 성운을 고르게 사용하였고, 글자도 우아하고 아름다우며 조화로운 특성을 가지고 있어, 유아의 언어적 리듬감, 심미적 능력을 향상시키고 한자에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있다(周亞芹, 2011). 유아는 비록 당시의 내용을 깊이 이해하지 못하지만 당시를 경청하고, 읊으면서 즐거움과 마음을 울리는 시의 아름다움을 느낄 수 있다(楊金忠·劉楊, 2003; 張國文, 2009; 周亞芹, 2011).

이러한 맥락에서 1993년 타이완의 王財貴가 발기한 국학(國學) 붐을 계기로, 중국에서는 당시를 포함한 고대 문학을 유아들에게 가르치는 열

1) 不學詩 无以言

기가 일어나기 시작하였다(嚴仲連, 2007). 그러나 곧 국학에 대한 반대의 목소리가 일어나기 시작하여 일부 학자들은 유아교육기관에서 일어나는 '억지로 외우기', '내용의 시대적 부적합성' 등 교수 방법과 내용에 대해 비판하였다(郭良菁, 2006; 王付永, 2011; 嚴仲連, 2007). 이러한 반대의 입장은 당시를 포함한 국학의 내용적 타당성과 교수법의 타당성을 우려하는 데서 비롯된 것이기 때문에 최근 연구들에서는 국학 반대에 대한 이성적 판단을 주장하고 있다. 특히 유아교육 기관에서 흔히 활용하는 동요들이 문학성이 떨어진다는 비판들이 일어나면서(張雨·楊文學, 2013) 당시와 같은 중국의 훌륭한 문화유산인 국학의 중요성과 그 교육적 의미가 재검토되기 시작하였다. 이어서 유아를 대상으로 당시 교수 활동을 할 때 언어의 운율성, 정취성, 구조성을 미술 또는 음악활동과 결합하여 유아의 흥미를 유발하는 포괄적 교육 방식을 구성해야 한다는 주장이 등장하게 되었다(劉芳·滕守堯, 2013). 이러한 활동은 유아들의 당시에 대한 시각적 감응 등 감상능력을 향상시킬 수 있을 뿐만 아니라 그들의 언어 발달에도 큰 도움이 되기 때문이다. 특히 유아들의 발달 특성에 맞게 지어진 당시를 유아들이 받아들이기 쉬운 방식으로 유아들에게 문해적 자극을 제공하는 것은 유아들의 음운발달, 심미성 발달 및 문자인식과 같은 조기 문해발달에 도움이 될 것으로 기대할 수 있다(劉小紅·廖其發, 2012).

그러나 당시가 지닌 교육적 가치에도 불구하고 당시의 유아교육 현장에서의 활용은 그다지 활발하지 않다. 중국의 날로 증가되는 교육열로 중국 부모들은 가정에서 태교를 할 때부터 아이에게 당시를 읊어주는 경우가 많으나, 유아교육기관에서는 교육부의 지시에 따라 당시는 유아들이 이해하기 어려운 내용이므로 아예 유아들에게 접할 기회를 차단하는가 하면 대부분 유아교육기관에서는 주제 활동에 해당하는 당시를 다룰 때 단순히 유아들에게 전달하거나, 암기시키는 데에 국한되어 있는 실정이다.

현재까지 당시를 유아교육에 적용한 논문을 살펴보면, 당시의 유아교

육 현장에서의 교육적 함의와 중요성에 대해 언급하고 있다. 이 논문들은 주로 문헌고찰 연구법을 사용하여 당시 읊기 활동이 유아의 언어, 사회성 및 문화 정체성 등 발달에 긍정적 영향을 미친다고 보고했다(凡菱, 2009; 羅敏, 2008; 毛丹紅, 2015; 許玲玲, 2015; 周珺贇, 2008). 그러나 이와 같은 선행 연구들은 당시 교수법 논의가 분명하지 않고, 선정기준이 명확하지 않으며 표준화된 도구를 사용하지 않은 등 부족점이 있다고 지적했다. 또한 당시의 예술성을 강조한 논문에서는 당시를 활용한 심미적 언어표현을 음악 또는 미술적 표현으로만 살펴보는 제한점을 가지고 있다(陸義苹, 2015; 張國文, 2009). 더욱이 당시를 활용하여 유아의 발달 특성에 맞게 프로그램을 구성하고 실시하여 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 실증적으로 검증한 연구는 드물다.

이상의 논의를 바탕으로 이 연구에서는 당시를 활용하여 유아들의 발달 특성에 맞고 유아들의 흥미를 유발시킬 수 있는 당시 읊기 프로그램을 개발하고 이와 같은 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 검증하고자 한다. 당시의 압운, 음절수 제한, 성조가 조화로운 특성은 중국 유아의 음운론적 인식의 발달을 촉진시킬 것으로 집계된다. 또한 당시는 내용이 간결하지만 의경(意境)이 풍부하여 유아들의 심미성을 기를 수 있고 표현이 극도로 정선되고 함축적이어서 유아들의 심미적 표현에 긍정적 효과를 기대할 수 있다. 특히 당시의 대장(對仗)[2]은 윗 구절과 아래구절의 상대적인 관계를 맺게 하여 당시의 이미지를 생동감 있게 표현한다. 또한 당시는 자연경물에 대한 묘사를 통해 스토리를 엮으면서 주인공의 감정을 풍부하게 나타내는 특성을 가지고 있다. 이는 유아의 심미능력의 발달을 도울 수 있을 것이라고 판단하였다. 당시에 나타난 갑골문을 기반으로 변화해온 한자 중 시의 전반 주제를 생생하게 잘 보여주는 상형문자는 유아의 한자인식 향상에 긍정적인 효과를 기대할 수 있다.

2) 시문에서 대구(對句)를 만드는 것을 말한다.

이 연구에서는 16회기의 당시 읊기 프로그램을 구성하고 중국 4세 유아를 대상으로 표준화된 도구를 사용하여 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 사전검사를 시행하였다. 다음으로 실험집단의 유아에게는 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램을 시행하고 통제집단의 유아에게는 유치원 교육과정을 시행한 후, 같은 검사 도구로 사후검사를 시행하여 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 긍정적 변화를 가져오는지에 대해 구체적으로 검증하였다. 또한 이 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현과 한자인식에 영향을 미치는 과정이 어떠하며, 어떠한 변화를 가져오는지 질적인 변화를 사례를 통해 분석해 보았다. 마지막으로 유아와 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담을 시행하여 프로그램에 대해 전반적으로 평가하였다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

이 연구의 구체적인 연구문제를 도출하기 위해 이 장에서는 우선 유아의 음운론적 인식의 발달, 심미적 언어표현의 발달 및 한자인식의 발달에 관한 이론적 관점에 대해 고찰하였다. 다음, 당시의 정의와 특성에 대해 알아보고 당시와 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식과의 관계에 관련한 선행연구를 구체적으로 살펴보았다.

1. 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 발달

유아기는 문해발달이 이루어지는 중요한 시기이다. 유아의 문해발달은 읽기 및 쓰기에만 국한되는 것이 아니라 듣기, 말하기, 읽기 및 쓰기의 전반을 아우르는 발달 과업이다. 이 절에서는 유아의 음성언어 듣기와 관련된 음운론적 인식의 발달, 말하기에 해당하는 심미적 언어표현 능력의 발달, 중국 유아의 읽기 및 쓰기의 기초 단계인 한자인식의 발달 과정을 알아보고자 한다.

1) 음운론적 인식의 발달

문해능력 중 듣기에 해당하는 음운론적 인식은 유아의 문해발달에 중요한 역할을 할 뿐만 아니라 향후 글을 읽고 쓰는 능력과 밀접한 관련이 있는 중요한 능력이다(Godoy & Cogo-Moreira, 2015). 유아의 음운론적 인식은 기본적으로 2세부터 측정이 가능하나 3세 이전까지 서서히 나타나기 시작하다가 4, 5세에 급격히 발달하는 과정을 거친다(최수윤·김민진, 2016; Anthony & Lonigan, 2004; Cassady & Smith, 2003). 그 중 3, 4세는 유아의 음운론적 인식과 표현 언어의 발달에서 매우 중요한 시기

로 언어에 대한 감각이 민감해지는 때이다. 특히 이 시기는 교사나 부모가 들려주는 음성언어의 반복적 운율, 리듬, 의성어 등에 매우 큰 흥미를 느끼면서 그대로 따라하거나 창의적인 표현을 시도하게 된다(마송희, 2006; Morrow, 2012). 음운론적 인식(phonological awareness)은 구어정보 처리 과정에서 말소리의 크고 작은 단위와 유형을 지각하는 능력이다(최나야·이순형, 2007; 홍예지, 2013; Kuo, Uchikoshi, Kim & Yang, 2016; Wise, Ring & Olson, 1999; Yopp & Yopp, 2000). 음운론적 인식은 언어의 의미를 떠나서 소리 언어 구조에 대한 민감성을 강조한다. 예를 들면, 영어권 유아들의 음운인식 측정에서 '애벌레(caterpillar)'와 '기차(train)' 중 어느 단어가 더 긴지 물어보면 의미적으로 기차가 애벌레보다 훨씬 길지만 음운론적으로 단어는 애벌레가 더 길다고 판단하는 능력이 바로 이에 속한다(Yopp & Yopp, 2009). 이외 음운론적 인식은 유아들이 소리 문자를 삭제 또는 추가하여 새 발음을 생성시키거나 조작할 수 있는 능력도 포함한다.

음운론적 인식은 비인쇄물 영역으로 유아들의 연령의 증가에 따라, 주변 사람들과의 언어적 상호작용을 통해 자연스럽게 일어난다고 하는 주장(Bradley & Bryant, 1983; Castles & Coltheart, 2004; Morrison & Dow-Ehrensberger, 1995)도 있지만 그 외에도 언어의 보편성 이론(Chomsky, 1965)과 특수성 이론(Tong & McBride-Chang, 2010; Ruan et al., 2017)에 따라 음운론적 인식의 발달 요인이 달라진다는 주장도 있다. 예를 들면, 중국 유아들의 음운론적 인식을 살펴보았을 때, 각운인식과 음절인식은 연령의 증가 또는 비공식적인 언어경험에 의해 자연스럽게 증가하는 언어 보편성 이론을 따른다. 그러나 중국어의 1자 1음절 특성은 성조가 같은 음절 단어(同音詞)의 의미를 구분하는 데서 결정적인 역할을 한다. 이러한 언어의 특수성은 중국 유아의 음소인식과 성조변별 수준은 공식적 문해교육 특히 병음(拼音)[3] 학습 여부에 의해 본격적으로

3) 중국어 한자음을 로마자로 표기하는 발음부호이다. 현대 표준어인 보통화(普通話) 발음을 로마자 자모로 표기하여 성모(聲母)21개, 운모(韻母)36개로 구성되

형성되며 이는 언어 특수성 이론을 따른다(Shu et al., 2008).

음운론적 인식의 언어적 특수성은 소리의 단위 분류에서 각 언어의 특수성을 살펴볼 수 있다. 일반적으로 알파벳 문자 시스템에서 소리는 음절(syllable), 초두자음(onset) 또는 각운(rhyme) 및 음소(phoneme)로 구분이 된다(Anthony & Lonigan, 2004; Goswami & Bryant, 1990; Kuo et al., 2016). 그러나 중국어에서는 음절, 초두자음 또는 각운, 음소 인식 외에도 성조인식이 중요한 음운론적 인식의 단위이다(Li, Shu, McBride-Chang, Liu & Peng, 2012). 중국어의 음운론적 인식은 음절인식, 성모(聲母)인식, 운모(韻母)인식 및 성조인식으로 구분될 수도 있고(劉慧敏, 2010), 음절인식, 각운인식, 음소인식 및 성조인식으로 구분되기도 한다(Li et al., 2012). 중국어에서 음운론적 인식이 갖는 특수성을 단위별로 설명하면 다음과 같다.

먼저, 중국어에서는 하나의 음절이 하나의 형태소(morphem)를 나타낸다. 한국어나 영어에서는 한 음절을 삭제하는 것은 독립적인 뜻을 가지는 음절을 삭제하는 것이 아니지만 중국어에서의 음절 삭제는 한 형태소를 삭제하는 것이므로 음절 삭제 검사에서 형태소의 영향을 통제하기 위해 실제 음절과 의미가 없는 음절로 나누어 살펴보는 것이 의미가 있다(Shu et al., 2008).

둘째, 알파벳 문자 시스템에서는 각운이 유아의 읽기를 효과적으로 예측하는 중요한 변인이다(McBride-Chang, Bialystok, Chong & Li, 2004). 예를 들면, 영어에서 'name', 'same', 'fame'은 모두 각운 '-ame'를 가지고 있기 때문에 각운인식은 유아의 읽기발달에 매우 중요한 역할을 한다. 그러나 중국어의 한자는 발음을 직접 나타내지 않기 때문에 각운인식과 문자 습득 간의 관계를 설명하기 어려운 점이 있다(Shu et al., 2008).

셋째, 중국 유아의 음소인식은 공식적인 문해교육, 특히 병음[4] 학습이

었다.

4) 중국어 한자음을 로마자로 표기하는 발음부호이다.

이루어지기 전에는 거의 나타나지 않는다(董琼·李虹·伍新春·饒夏溦·朱瑾, 2014). 중국의 병음이나 타이완의 주음부호(注音符号)[5]는 유아의 음소인식을 향상시킨다는 많은 증거가 있다(Ruan, 2017; Siok & Fletcher, 2001). 병음을 학습한 아동은 음운 코딩 시스템을 학습하지 않는 홍콩아동에 비해 음소 삭제 점수가 유의하게 높았다(Huang & Henley, 1995).

마지막으로, 성조는 중국어 음운론적 인식에서 특히 중요한 요소로, 이는 단어의 의미를 구분하는 초분절음의 단위(suprasegmental unit)이다(Shu et al., 2008). 즉, 한국어에서는 '음운'을 구성하는 음소와 운소 중에서 음소만 존재하지만, 중국어의 성조는 운소에 해당한다. 광둥어를 구사하는 아동을 대상으로 한 연구에서 성조인식은 연령의 증가에 따라 증가하지만, 병음 학습도 성조 인식을 증가시키는 요인으로 될 수 있다(Ciocca & Lui, 2003; Shu et al., 2008). 이는 성조가 형태소와 단어의 성조 차이를 명확하게 하기 때문이다. 즉, 병음은 모호한 것을 명확하게 단어의 뜻을 나타내는 역할을 하므로 어린 유아에게 매우 중요하다. 성조는 같은 음절 단어(同音詞)의 의미를 구분하는 데서 아주 중요한 역할을 한다. 예를 들면, 음절 'ba1'은 숫자 8(八)을 나타내고, 'ba2'는 '뽑다(拔)'의 뜻을 나타내며, 'ba3'는 '잡다(把)'의 뜻을 표현하고, 'ba4'는 '아버지(爸)'의 뜻을 나타낸다.

중국 유아를 대상으로 음운론적 인식의 발달을 살펴본 연구는 아직 활발히 이루어지지 않고 있다. 중국 초등학교 1학년 아동과 유치원 아동의 음운론적 인식을 비교했을 때, 중국 초등학교 1학년 아동의 음소, 초두자음, 음절 삭제 점수는 유치원 유아들보다 높았다(McBride-Chang et al., 2004). 중국 유아들은 음운론적 인식 중 음절인식이 제일 먼저 발달한다. 공식적인 문해 학습을 하지 않은 중국 유치원 3, 4, 5세 유아를 대상으로 한 음운론적 인식 검사에서 유아들은 음절과제를 제일 잘 수행하였고 다음으로 각운과 성조 과제를 비슷하게 수행하였으며 음소인식은 5세 유아도 일관된 답을 하지 못하는 것으로 보고되었다(Shu et al., 2008). 이 결

5) 타이완에서 사용되는 중국어의 발음을 표기하기 위한 방법의 하나이다.

과는 음운론적 인식에서의 문해교육의 중요성을 시사한다. 특히 병음 교육은 유아의 음소인식 향상에 결정적인 역할을 한다. 성조인식 또한 병음 교육을 받음과 동시에 급격한 향상을 보일 뿐만 아니라 조기 비공식적 문해 경험을 통해서도 발달이 이루어짐을 알 수 있다.

2) 심미적 언어표현의 발달

모국어가 무엇인지를 막론하고 유아의 표현 언어는 수용 언어 능력의 발달을 기반으로 천천히 발달하기 시작하여 3세 경에는 문장수준으로 향상되며 4세 경에는 자신의 생각 및 감정을 능숙하게 표현하는 수준에 이르게 된다(Erika, 2001). 언어표현이란 상대방에게 전달하고자 하는 내용을 자신의 생각이나 느낌과 결합하여 단어와 문장의 재배치를 통해 창의적으로 표현하는 것이다(정윤이·황혜정, 2013). 언어표현에 있어서 단어와 문장의 구조를 적합하게 구성하고 내용을 정확하게 표현해야할 뿐만 아니라 자신의 느낌과 감정을 보다 심미적으로 표현하는 기술도 익힐 필요가 있다. 유아교육 현장에서 심미적 문해(aesthetic literacy)는 문학작품에 대한 보다 많은 지각적 파악, 확장된 상상력, 생활에서 느끼는 자연과 일상에 대한 감지, 나아가 개인적 자유에 대한 폭넓은 감각 등을 느끼고 표현하는 것을 말한다(Greene, 1981). 유아의 시적 상상력과 심미적 언어표현은 유아교육과정의 심미성 교육에 있어 중요한 의미를 가진다. 유아의 심미적 표현력을 높이기 위해 아름다운 느낌의 지식을 잘 조직하고 유아가 충분히 아름답게 느끼고 몰입하게 함으로써 유아의 마음속에 미에 대한 지식을 구성하고 적절히 표현할 수 있도록 해야 한다(박향원, 2013).

유아들의 언어표현력은 기존에 습득한 언어 내용과 수준을 기반으로 부단한 시행착오의 과정을 거쳐 스스로 터득해 가게 되는데 아동 문학작품을 접하는 기회가 많거나 성인들과의 상호작용이 많은 등 언어적 자극이 풍부한 환경에서 생활하는 유아들은 언어표현 수준이 높다(김세정,

2012). 유아는 아동 문학을 접할 때 문학 작품의 내용을 기존 지식, 경험, 생각, 느낌과 결부하여 이해하고 이야기로 표현한다. 언어표현의 과정에서 정확한 어휘와 문법, 적절한 문장 구조로 표현하는 것도 중요하지만 상대방에게 전달하고자 하는 내용을 보다 감정과 느낌이 생생한 아름다운 말로 표현하는 것 또한 중요하다. 즉, 유아들이 심미적 태도를 갖게 하기 위해 미와 형식도 주목해야 하지만 전달하고자 하는 내용에 보다 많은 지각적 파악, 확장된 상상력, 일상생활과 자연현상에 대한 고양된 감지, 개인 자유에 대한 확실한 의지를 가지게 해야 한다(Greene, 1981).

유아는 직관적인 사유를 하기 때문에 미적인 면에서 오히려 성인보다 뛰어날 수도 있다(Schirrmacher, 2005). 때문에 유아에게 풍부한 감성과 심미적 태도 및 창의력을 키울 수 있는 문학 활동과 환경을 시의적절하게 제공하면 유아의 심미적 능력을 향상시키는데 효과적이다. 또한 유아교육기관 교육과정에서 교사는 유아들에게 심미적 언어표현을 자극할 수 있는 상상, 은유 등 풍부한 심미적 발화로 유아의 심미적 능력을 자극하여야 한다. 교실 활동은 본질적으로 교사의 언어를 통해 교사의 내면적인 감정까지도 유아들에게 전달되기 때문에 유아 개개인의 기분은 물론 유아 교실의 전체 분위기를 주도하는 매개 역할을 한다(박향원, 2013). 때문에 유아교육 현장에서 교사는 유아들의 자발적으로 표현하고자 하는 욕구를 유발시켜 실제로 언어로 표현할 수 있는 기회를 최대한 제공해야 한다.

3) 한자인식의 발달

유아의 문해능력 중 인쇄물에 대한 인지, 문자의 의미와 형태 및 역할에 대한 인식은 유아의 향후 읽기와 쓰기 발달을 예측한다(董琼·李虹·伍新春·饒夏溦·朱瑾, 2014 ; Tong & McBride-Chang, 2010). 그러나 문자 시스템의 다양성에 따라 유아들의 문자인식도 다양한 패턴으로 발달한

다. 예를 들면 영어권 유아들은 3세에 10개 정도의 알파벳 이름을 알기 시작하여 4세에 더욱 광범위한 지식을 보유하고, 자소-음소 대응규칙(grapheme-phoneme correspondence rules)에 대한 인식도 서서히 발달하게 되면서 해독이 가능하게 된다(최나야, 2007). 또한 음소문자인 한글을 쓰는 유아들도 4세경에 자소-음소 대응 규칙을 통해 받침 없는 글자에 대한 해독이 가능해지고 5세에는 받침이 있는 글자도 해독이 가능하다(윤혜경, 2001). 그러나 표의문자(表意文字)이고 한 글자가 한 음절을 나타내는 음절문자인 한자를 사용하는 중국 유아는 음소문자 유아들과 다른 문자인지 기술을 필요로 한다(Everson 2011; Lo-Philip, 2014; Wang, Liu & Perfetti, 2004; Wang, Perfetti & Liu, 2005).

중국의 한자는 3,000여 년 전의 갑골문[6]으로부터 유래하여 오랜 시기 동안 발전하여 왔다. 20세기 초부터 한자의 간략화 작업이 시작되어 1986년 <간화자총표(簡化字總表)(수정본)>이 최종 발표되면서 중국에서는 본격적으로 간화자(簡化字)를 사용하게 되었다(石定果·羅衛東, 2009). 한자는 한 글자가 한 음절을 가진 일종의 음절 문자로 하나의 글자가 언어 중의 한 음절을 대표하고 있다(高麗大學校漢字漢文硏究所編, 2008). 중국어는 발생초기에 회화나 상형문자로부터 출발하여 현재에 이른 뜻글자로서의 뜻을 그림이나 형상으로 그 의미를 나타낸다(백정희, 2006). 때문에 원래 한자는 그림에서 나온 것이어서 상형문자의 특징을 많이 가지고 있다. 예를 들어 갑골문의 '人'자는 한 사람을 측면에서 바라본 모양을 닮았고, '子'자는 머리가 큰 아기가 손을 뻗어 자신을 안아달라고 하는 모양이다(石定果·羅衛東, 2009). 또한 중국어는 표의(morphographic) 언어이므로 기본적으로 쓰기의 단위, 즉 한자의 단위는 음운(phonemes)보다 음어(morphemes)를 직접 나타낸다(Tong & McBride-Chang, 2010). 한자는 상형(象形)문자[7], 지사(指事)문자[8], 회의(會意)문자[9] 및 형성(形聲)문자[10]로 구분되는데(石定果, 羅衛東, 2009; 高

6) 중국 상(商)나라 때 사용된 중국 최초의 체계적인 한자이다.
7) 물체의 굴곡에 따라 그 모양을 그린 한자이다.
8) 보면 알 수 있고 살피면 그 뜻이 드러나는 한자이다.
9) 유형별로 모으고 그 뜻을 합하여 표현하고자 하는 의미를 나타내는 한자이다.
10) 사물의 유형으로 글자의 뜻을 나타내는 부분과 사물과 발음이 같은 글자로 소리를 나타내는 부분으로 구성된 한자이다.

麗大學校漢字漢文硏究所, 2008), 그 중 상형문자, 지사문자 및 회의문자가 약 20% 차지하고 형성자(semantic-phonetic character)[11]가 약 80% 가량 차지한다(Shu et al., 2003). 또한 상형문자와 지사문자는 독체자(獨体字)[12]를 구성한다(石定果·羅衛東, 2009; Lee, Tse & Cheung, 2011).

유아들은 한자를 접할 때 그것을 그림으로 인식하는 경향이 있다(陳幗眉, 2003). 그림과 유사한 직감으로 그림을 떠올릴 수 있는 독체자는 어린 유아들도 쉽게 인식하고 학습할 수 있다. 또한 유아들은 한자 체계의 기초인 독체자를 글자의 모양에 대한 탐색을 통해 잘 인식한다면 이런 독체자들의 조합으로 구성된 새로운 합체자[13]를 이해하기 쉽게 된다(石定果·羅衛東, 2009). 나아가 한자에 대한 인식을 키우는 것은 유아들의 향후 읽기와 쓰기 발달에도 필요한 지식이다.

2. 당시와 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식과의 관계

이 절에서 당시의 일반적 정의 및 특성과 유아의 발달에 적합한 당시의 특성을 살펴보고, 당시와 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식과의 관계를 살펴보고자 한다.

1) 당시의 정의 및 특성

당시는 당나라 때 지어진 시의 총칭이다. 아래 당시의 정의에 대해 알아보고 당시의 형식적 특성과 의미적 특성과 유아를 대상으로 한 당시의

11) 뜻을 나타내는 글자와 소리를 나타내는 글자가 합쳐 만들어진 한자를 말한다.
12) '合体字(합체자)'와 구별하여, '木·止' 등의 글자처럼 다시 다른 글자로 나눌 수 없는 한자(漢字)를 가리킨다.
13) 두 개 이상의 독체자(獨體字)로 이루어진 글자로, '獨体字'자와 구별된다. 예를 들면 '明'은 독체자인 '日'과 '月'로 구성된 합체자이다.

특성에 대해 구체적으로 알아보았다.

(1) 당시의 정의

중국의 당나라(唐代)는 경제적인 번영으로 다양한 문학 장르를 발전시켰다. 그 중 시가 최고의 번영을 구가하여, 시를 당대 문학의 대표라고 할 수 있다. 당나라의 교육의 보급 및 가무와 음악의 성행 등은 시의 일반화를 촉진시켰다. 당나라 시인들은 한나라 시대부터 등장한 구체적인 규칙 없이 자유롭게 지어지는 시를 어떻게 하면 보다 이상적인 모습으로 발전시킬 수 있을 지를 고민하다가 격율(格律)[14]이 엄밀하고 형식과 내용의 아름다움을 극치로 표현할 수 있었던 근체시를 발전시켰다. 더욱이 안사의 난(安史之亂)[15] 이후 전쟁의 참혹한 사회상은 시인들로 하여금 깊은 자각을 하게 하였고 그것을 시에 반영하여 내용이 더욱 성숙해졌다. 《全唐詩》[16]에 수록된 시인은 무려 2,200명에 달하고 수록된 시가 48,900여 수에 달하는데 이는 당나라 이전의 시를 모두 합친 것보다 많은 양이니 당나라 시의 급격한 발전을 가늠해 볼 수 있다(강창구·송행근·장남희, 1999). 질적인 면에서도 당나라 시는 최고의 경지에 이르러 고체시(古体詩)[17]가 더욱 완숙해졌을 뿐만 아니라 율시(律詩)[18], 절구(絶句)[19] 등의 근체시(近体詩)[20]가 완성되었다.

당시는 크게 고체시와 근체시(近体詩)[21]로 나눌 수 있다. 고체시는 한

14) 당시의 압운(押韻), 평측(平仄) 및 대장(對仗)을 말한다.
15) 중국 당(唐)나라 중기(755~763)에 안녹산(安祿山)과 사사명(史思明) 등이 일으킨 반란.
16) 중국 청대(淸代)에 편찬된 당시(唐詩) 전집(총 900권)으로 2,200여 명에 이르는 시인의 작품 4만 8,900여 수를 수록하였다.
17) 중국 당나라 이전에 널리 쓰여 졌던 시의 형태로 형식의 제약이 없이 자유로운 시를 말한다.
18) 4언 8구로 된 근체시를 말한다.
19) 격율시(格律詩) 체제의 하나로, 매 수마다 기(起)·승(承)·전(轉)·결(結)의 네 구(句)로 이루어지며, 5언 절구와 7언 절구로 분류된다.
20) 고체시에 대비되는 시의 형태로 율격이 엄격한 시를 말한다.

나라(漢代)이래 오언, 칠언 고시와 악부(樂府)를 계승하여 발전 되었고, 압운(押韻)은 있지만 평측(平仄)이나 시의 구절수와 같은 형식상의 구속은 그리 엄격하지 않다. 근체시는 육조(六朝)때 발생하여 당대에 형성된 시체로 한 수가 8구로 된 율시와 4구로 된 절구, 그리고 12구 이상으로 된 배율(排律)이 있다. 그 중 율시와 절구가 제일 보편적으로 사용되었다. 근체시는 격율이 엄격하여 각 구절은 평측과 대장을 따지고 성율(聲律)을 조화시켜야 하며, 짝수 구절의 끝 자 즉 2, 4, 6, 8구의 끝 자는 압운한다. 단 칠언의 경우 첫째 구도 압운을 할 수 있다. 또한 율시의 경우, 제 3, 4구인 함연(頷聯)과 5, 6 구인 경연(頸聯)은 상, 하 구가 원칙적으로 대구를 이루어야 한다. 또한, 시상(詩想)의 전개상 율시의 수연(首聯)[22], 함연(頷聯)[23], 경연(頸聯)[24], 미연(尾聯)[25]과 절구의 제 1, 2, 3, 4 구는 차례대로 기(起), 承(승), 轉(전), 결(結)의 형태를 취한다.

당시는 시기의 변화에 따라 대체로 초당(初唐), 성당(盛唐), 중당(中唐), 만당(晩唐) 등 네 시기로 나누어 볼 수 있는데 시풍과 경향의 변화와 차이가 뚜렷하다. 당나라 초기는 궁정시의 풍격을 위주로 그 주도적인 정신은 아정(雅正) 또는 아(雅)와 려(麗)의 결합이다(陳伯海, 1988). 당나라 융성 시기는 경제적인 번영과 국력의 부강, 사회적 안정, 문화의 번영 등으로 시단은 온갖 꽃이 기염을 토하는 양춘의 경광을 나타내었고 명가와 명작이 숲을 이룬 시대라 할 수 있다. 당나라 중기는 당나라 역사의 전환점으로 되는 안사의 난 이후의 시기를 말하는데 성당시의 전통을 계승하여 새로운 시의 시대를 열어간 시기이기도 하다. 현종의 개원·천보 연간과 안사의 란(安史之亂)을 거쳐 시는 낙천적이고 기세가 높은 시조로부터 침울한 시대상을 담은 시풍으로 전환되며 중국 시가의 황금

---

21) 형식이 자유로운 고체시와 상대되는 명칭으로 일정한 격률(格律)과 엄격한 규범을 갖춘 시를 말한다.
22) 율시의 첫 구절을 말한다.
23) 율시의 두 번째 구절을 말한다.
24) 율시의 세 번째 구절을 말한다.
25) 율시의 마지막 구절을 말한다.

시대를 맞게 되었다. 이 시기의 주요한 시인으로는 이백(李白), 두보(杜甫)와 같은 시인이다. 이 시기에 주로 변새시(邊塞詩)[26]와 자연시[27]가 본격적으로 쓰여졌다. 이 시기의 두보는 시가의 감사(感事)와 사의(寫意)를 발전시키는 데 큰 공헌을 하였다. 특히 그는 하층 백성을 주인공으로 시대가 변하는 가운데 그들의 비참한 생활과 고통스러운 심경을 보여주는 시를 주로 썼다. 또 다른 하나의 유파로는 유종원(柳宗元), 맹호연(孟浩然) 등 주로 바람, 꽃, 눈과 달과 같은 자연경물을 묘사하는 청담한 시풍을 고수한 시들이다. 마지막으로, 만당 시기의 시는 사회를 풍자하는 의지를 잃은 단순한 유미주의(唯美主義)를 고수하는 시풍이 주를 이루었다. 이 시기의 시는 형식과 표현을 중시하였으나 내용의 품격이 많이 떨어진 시기로 평가되었다(黃呈昊, 2013).

(2) 당시의 특성

당시의 특징은 근체시와 고체시로 나누어 볼 수 있다. 먼저 근체시의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 蔣紹愚(1990)는 근체시는 제량(齊梁)시기에 싹트기 시작하여 초당시기에 이르러 정식으로 형성된 일종의 격율시(格律詩)로 근체시를 당시의 대표적 시체라고 했다. 근체시는 일반적으로 다음과 같은 특징을 가진다. 첫째, 글자 수가 고정되어 있다. 근체시는 율시(律詩)와 절구(絶句)를 포함하는데 율시는 매 수 8구, 절구는 매 수 4구로 엄격히 규정되어 있다. 율시든 절구든 구수는 반드시 짝수이다. 근체시는 매 구가 일반적으로 오언(五言) 또는 칠언(七言)이며 드물게 육언(六言)도 보인다. 때문에 글자 수의 고정은 근체시의 공통적인 특징의 하나라고 할 수 있다. 절구는 율시의 한 종류지만 4구로 일반 율시보다 짧고, 오언·칠언이 거의 같기 때문에 당인(唐人)들은 절구를 일명 소

26) 주로 변경의 풍경과 군대 생활을 주요 내용으로 하는 시를 말한다. 중국 수나라와 초당 때 크게 발전하였다.
27) 자연의 경물을 묘사하고 노래한 시를 말한다.

율시(小律詩)라고도 불렀다. 종합해보면, 당시는 크게 4가지 형식으로 나뉘는데 바로 오언절구, 오언율시, 칠언절구, 칠언율시이다. 또한 절구는 4개의 구, 율시는 8개의 구이다. 때문에 오언절구는 매 구가 다섯 개 음절로 된 총 4개의 구로 이루어졌고, 오언 율시는 매 구가 다섯 개 음절로 된 총 8개의 구로 지어졌으며, 칠언절구는 매 구가 일곱 개의 음절로 된 총 4개의 구로 이루어진 것이며, 칠언율시는 매 구가 일곱 개의 음절로 구성된 총 8개의 구로 이루어진 시다. 둘째, 압운이 엄격하다. 근체시에서 한 수의 시는 처음부터 마지막까지 반드시 같은 운(韻)의 글자를 써야지 중간에 운을 바꾸어서는 안 된다. 또한, 일반적으로 평성운(平聲韻)만을 사용해야 한다. 근체시는 구절이 짝수여야 할 뿐만 아니라 운의 수도 일반적으로 짝수이다. 또한 한편의 시에서는 운을 바꾸지 말아야 되는데 만약 바꾼다면 그것은 근체시가 아니라 고체시이다. 셋째, 평측을 강구한다. 당시의 중요한 특성 중의 하나인 평측은 시의 율동감을 살리기 위해 고안된 것이다. 평측이란 한자의 네 개 성조(聲調)에서 발음의 높낮이를 일컫는 말이다. 원래 한문자에는 자의(字意)에 따라서 자음(字音)의 음향이 각각 다르므로 그것을 4가지 성조(聲調)로 구별하여 사성(四聲: 平聲 ·上聲·去聲·入聲)이라 하였다. 또 그 사성에서 특수하게 높거나 낮은 음향을 발하지 않는 자음은 전부 평성(平聲)이라 하고, 그와 반대로 유난히 높거나 낮은 자음은 전부 측성(仄聲)이라고 하므로 두 가지를 합하여 평측(平仄)이라고 불렀다. 이러한 평측의 용어는 대개 시작(詩作)에 있어서의 성조를 지적하는 경우에 쓰이는 말이다. 이러한 성조에 따른 평측법은 시작 중에서도 특히 근체시(近体詩·絶句·律詩·排律)에 있어 구절을 엮을 때 엄격히 다루는 것이다. 즉 구절마다 성조의 높은 글자 낮은 글자가 규격(規格)에 맞게 엮어져야 그 시를 읊거나 노래할 때 음악적 조화를 이루어 훨씬 시의 풍미가 돋우어지기 때문이다. 근체시의 평측 격율은 매우 복잡해보이지만 사실은 간단하다. 기본 원칙은 평과 측이 서로 엇바뀌어 소리의 고저와 기복이 있어 소리나 말의 높낮이와 곡절이 조화롭고 음률미가 다채로워야 한다. 평측의 엇바뀜은 일반적으

로 두 가지 유형으로 나뉜다(아래 ○으로 평을, △로 측을 대표한다.). 즉 ○ ○ △△과 △△○ ○ 이다. 그러나 오언시의 경우 다섯 개 음절이기 때문에, ○ ○ △△또는 △△○ ○을 기반으로 하나의 음절을 추가한다. 즉 △△○ ○ △, ○ ○ △△ ○, ○ ○ ○△△, △△△○ ○이다(蔣紹愚, 1990). 이처럼 당시는 평성과 측성이 번갈아 조화를 이룸으로써 율동성과 시적미를 더하게 된다. 넷째, 대장(對仗)을 강구한다. 대장 또한 근체시의 중요한 특징이다. 대장은 매 연(聯)마다 반드시 해야 하는 것은 아니고 일반적으로 율시에서 가운데 두 연에서 한다. 오늘날 율시의 첫 구절, 두 번째 구절, 세 번째 구절, 마지막 구절 가운데 일반적으로 두 번째 구절과 세 번째 구절에서 대장을 한다(蔣紹愚, 1990). 대장은 보통 반의어가 짝하거나 동의어가 짝하는 경우, 의미가 가까운 단어가 짝하는 경우, 동일한 소분류에 속하지 않는 글자와 짝을 이루는 경우 그리고 일반적이지 않은 대장으로 나뉜다. 반의어나 동의어가 짝하는 경우는 예컨대, 반의어가 짝하는 경우인 동(東)과 서(西), 거(去)와 래(來), 동의어가 짝하는 경우 푸를 청(靑)과 녹(綠)과 같은 것이다. 같은 종류의 의미가 가까운 단어가 짝하는 경우는 달과 꽃, 구름과 안개, 꽃과 잎 등과 같은 것이다. 같은 종류에 속하지 않는 글자와 짝을 이루는 경우는 하늘과 산, 새와 꽃 등과 같은 것이다. 마지막으로 일반적이지 않은 대장을 이루는 경우가 있다. 결론적으로 대장의 상·하련은 언제나 서로 상대적인 관계를 맺으므로 이는 시가의 의경(意境)을 풍부하게 한다. 다섯째, 당시는 상징, 수사(修辭), 풍유 등 수법으로 시인의 감정세계를 미묘하게 반영한다. 당시는 비록 간결한 형식으로 표현되지만 시인의 독자와 함께 나누고자 하는 의미의 세계를 상징, 비유, 심상 등 수법으로 반영을 하여 독자의 마음을 자양시킨다. 특히 당시의 '의(意)'의 호선(互旋)은 허(虛)와 실(實)이 서로 어우러지고, 구절의 겉 층 의미와 말하고자 하는 의미가 서로 감싸는 것을 말한다(劉芳·滕守堯, 2013). 또한 당시는 현재 세계에서 유일하게 글자 모양이 의미를 가지는 문자인 한자로 씌어져 한자를 통해서도 시의 이미지와 심상을 잘 들여다 볼 수 있다.

고체시는 근체시에 상대되는 말이다. 고(古)와 근(近)은 당나라 시기를 기준으로 상대적인 개념으로, 당나라 사람들은 평측과 대장을 강구하지 않는 시체(詩体)를 옛날부터 이미 있어 온 것이기 때문에 고체(古体)라고 한다. 고체시는 일반적으로 글자 수와 구절 수에 제한이 없고, 압운이 엄격하지 않아 운을 바꾸는 것이 가능하며 평성운(平聲韻)[28]을 쓸 수도 있고, 측성운(仄聲韻)[29]을 쓸 수도 있는 특성을 가지고 있다. 비록 고체시는 근체시만큼 격율을 강구하지 않으나 모든 시가(詩歌)는 일반적으로 압운하거나 글자 수를 나란하게 하는 등 격율을 어느 정도 강구해야 하므로 고체시도 격율을 전혀 중시하지 않는다고 할 수는 없다. 위에서 말한 바와 같이, 고체시는 격율을 크게 따지지 않음으로 비록 글자 수, 압운, 평측 및 대장 등 여러 면에서 근체시와 구별은 되나, 당나라에 근체시가 생겨난 후 고체시도 근체시의 영향을 받아 다음과 같은 특징을 나타냈다. 첫째, 당나라 시기 고체시는 평측과 대장을 중시하여 시 속에 적지 않은 율구(律句)가 들어가 있다. 이런 고체시는 율격이 있는 고풍(入律的古風)이라고도 불린다. 둘째, 위와 반대로, 근체시와의 차이를 나타내기 위해 성율과 구법(句法)에서 최대한 고풍을 추구한 고체시들도 있는데 예를 들면, 이런 시들은 평성 또는 측성을 중복하여 사용하였거나 '평평평', '측측측', '측평측', '평측평' 등의 끝 구절을 많이 쓴다. 이런 고체시는 고시를 모방한 고풍이라고 불린다.

종합해보면, 당시는 근체시를 위주로 글자 수, 압운, 평측, 대장 등 면에서 모두 엄격한 격율을 지키는 시체이다. 비록 고체시는 형식상 격율이 근체시에 비해 엄격하지 않을 지라도 당나라에 이르러서는 근체시의 영향을 받아 압운, 평측 등 규칙을 나타내는 것은 물론 당시의 상징적 이미지, 시인의 감정을 보다 세련되고 형상적으로 잘 그려냈다. 또한, 당나라 초기, 융성기, 중기 및 말기의 당시의 시풍과 내용의 변화로부터 산, 수, 달, 꽃 등과 같은 경물을 묘사하는 시, 시대성을 반영하는 인물의

28) 1성과 2성
29) 3성과 4성

스토리를 엮은 시 등 다양한 이미지와 심상을 나타내는 시들이 모두 당시에 망라되어 있음을 알 수 있다. 당시에서 제일 중요한 것은 바로 짝수와 홀수의 배열, 평성과 측성의 배합, 운의 조화 및 대장의 맞물림 등 변화 속의 조화를 이룬 언어 표현의 간결함과 비유, 상징, 등 이미지의 풍부함과 아름다움이라고 하겠다.

(3) 유아를 대상으로 한 당시의 특성

당시는 천 여 년 동안 중국 사람들에게 제일 인기가 많은 계몽 문학으로 전해져 왔다. 유아들의 발달 특성에 맞는 당시는 현시대에서도 중국 유아들의 언어발달을 자극하고 그들의 심미적 감상력을 키울 수 있으며 더욱이 민족의 자긍심과 정체감을 키우는데 아주 훌륭한 일종의 문학적 자극으로 활용될 수 있다.

유아발달에 적합한 당시 중 율시는 일반적으로 오언과 칠언으로 구성된다. 오언과 칠언은 절주감(節奏感)과 운율감(韻律感)에서 차이가 있는데 오언은 글자 수가 적어 침착하고 완만한 기상의 느낌을 주고, 칠언은 음조가 촉급하여 생기발랄하고 의기양양한 느낌을 준다(陳伯海, 1988). 절구(絶句)[30]는 당나라에 널리 유행한 시체의 일종으로 매수는 모두 4구이며 매구는 5자 또는 7자인데 제·량(齊梁)의 문인이 성률을 조정하여 당나라에 이르러 근체시의 형식으로 정형화된 것이고, 율시(律詩)는 앞에서 논의한 것처럼 '율(律)'이란 시가의 성률(聲律)과 격율(格律)을 가리키는 것으로 구수(句數)의 제한과 자수의 제한· 압운의 제한· 평측(平仄)· 대장(對仗) 등을 포함한다. 그 외에 삼언(叅言)으로 되어 있거나 율격이 그다지 엄격하지 않은 비교적 융통성 있는 유아의 발달 특성에 적합한 고체시들이 있다. 내용상으로부터 보았을 때, 유아 발달에 적합한

30) 중국 격률시(格律詩) 체제의 하나로, 매 수마다 기(起)·승(承)·전(轉)·결(結)의 네 구(句)로 이루어지며 매 구가 다섯 자인 5언 절구와 일곱 자인 7언 절구가 있음.

당시는 구체적인 사물이나 경물 묘사한 시, 아동을 주인공으로 스토리를 전개하는 시, 전통적으로 계몽문학으로 전해져 내려온 중국 전통문화와 사상을 담은 시들로 구분이 된다. 예를 들어, 낙빈왕의 <거위(鵝)>시구에서 '鵝、鵝、鵝, 曲項向天歌; 白毛浮綠水, 紅掌撥淸波' 거위가 구부러진 모가지를 하늘을 향하고, 흰털 가득히 푸르른 물위에 떠서 붉은 바닥으로 물을 헤치며 헤엄치는 모습을 아주 형상적으로 묘사하였다. 이 시는 전형적인 구체적 사물을 묘사한 유아 당시이다. 경물을 묘사한 유아 당시로 백거이의 <풀(草)>을 들 수 있다. '离离塬上草, 一歲一枯榮; 野火燒不盡, 春風吹又生'. 이 시는 무성한 들판에 풀들이 시들어 말라 버렸다가 이듬해 다시 더 우거지는 정경과 들불도 풀을 다 태울 수 없어 살랑살랑 불어오는 봄바람에 다시 생기가 돋아나는 모습을 묘사하였다. 아동을 주인공으로 스토리를 전개한 유아 당시의 예로 호영능의 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>를 들 수 있다. 이 시는 헝클어지 머리를 한 아이가 어른들의 낚시를 따라해 보려고 풀숲에 앉아 낚시를 하는 모습을 그린 작품이다. 아이의 몸체가 작아 풀숲에 앉으니 풀이 몸을 가리웠다. 이때, 길을 지나가던 사람이 멀리 손을 저어 길을 묻었지만, 아이는 물고기가 놀라 달아 날까봐 대답하지 않는다. 이 당시는 유아가 행인의 물음에 대한 반응을 마치 그림을 보는 것처럼 재치있게 포착하였다(李炳漢·李永朱, 1998).

아동을 대상으로 한 당시의 특성을 개괄해 보면 다음과 같다. 첫째, 압운하며 리듬감이 있고 운율적이며 음악성이 있어 유아들에게 언어의 아름다움을 맛보게 한다. 둘째, 오언절구, 오언율시, 칠언절구, 칠언율시의 형식으로 내용이 간결하고 함축적인 의미로 고대 중국어의 풍부함을 느끼게 한다. 셋째, 서정적 상상력을 가지고 있어 유아들로 하여금 무언가를 느끼고 깨닫게 한다. 넷째, 아동을 대상으로 지어진 당시는 구체적이고 유아들에게 친숙한 내용을 다루어 유아들이 접근하기에 용이하다. 다섯째, 유아용 당시는 내용이 극도로 정선되고 운율적이며 묻고 답하는 형식으로 구성되어 이를 통해 유아들로 하여금 언어적 즐거움을 느낄 수

있다. 당시의 이러한 특성은 유아기 문해발달에 영향을 줄 언어적 자극으로 적합한 것으로 상정되었다. 특히 당시의 압운, 음절 수 제한, 평측의 조화 등 특성은 음운론적 인식과 관련이 있고, 심상, 상징, 정서 전달 등 특성은 유아의 심미적 언어표현과 관련이 있을 것으로 판단되었다. 마지막으로 상형문자의 특성은 유아의 한자인식을 예측해 볼 수 있다.

2) 당시와 음운론적 인식의 관계

음운론적 인식은 언어의 소리 구조에 대한 민감성이고 유아가 소리를 변별할 수 있고, 다룰 수 있는 능력으로 일반적으로 음절인식(syllable awareness), 초두자음-각운인식(onset-rhyme awareness), 음소인식(phoneme awareness)으로 구분된다(Yopp & Yopp, 2009). 중국어의 특성을 고려하였을 때 음운론적 인식은 음절인식, 각운인식, 음소인식 외에도 성조인식이 중요한 자리를 차지한다. 연구에 따르면 중국어를 모국어로 하는 유아들은 음절인식이 제일 먼저 발달하고, 다음으로 성조인식과 각운인식이 비슷하게 발달하며 마지막으로 음소 인식이 발달 한다고 하였다(劉慧敏, 2010). 이는 영어 음운 시스템에서나 한글 음소 문자 시스템에서 나타내는 유아들이 음운인식 발달의 공통한 패턴이다. 즉, 유아들의 음운론적 인식은 소리의 큰 단위부터 작은 단위의 순서로 발달한다(최나야·이순형, 2007).

당시는 오언, 칠언의 절구, 율시 등 형식으로 음절수가 제한되어 있고, 압운이 일정한 특징을 가지고 있기 때문에 운율성이 강하다고 할 수 있다. 당시의 율격 중 압운과 평·측의 특성은 중국 유아의 음운론적 인식과 아주 밀접한 관계가 있다. 압운은 당시에서 아주 중요한 수법으로 한 시에서 같은 운을 일정한 곳에 규칙적으로 반복되게 일정한 운율을 조성하는 것이다. 압운은 그 위치에 따라 두운(頭韻)[31], 요운(腰韻)[32], 각운

31) 첫 구절의 마지막 소리의 압운.
32) 두 번째 구절의 마지막 소리의 압운.

(脚韻)[33]으로 나뉘는데 보통 압운이라 할 때는 각운만을 말한다. 당시는 한 수의 시에서 처음부터 마지막까지 같은 운의 글자로 압운하는 격식과 한 수의 시에서 환운(換韻) 또는 출운(出韻)하는 두 가지 격식을 가지고 있다. 일반적으로 근체시는 평성자 압운을 사용하고 고체시는 압운이 더 융통성을 가지어 평성자 이외에 상성자(上聲字), 거성자(去聲字), 입성자(入聲字)로 쓸 수 있다. 환운에서는 일반적으로 평성자와 측성자를 서로 바꾸어 쓰는 것이 원칙이다. 오언시는 운을 처음부터 끝까지 같이 하는 일운도저격을 제일격으로 삼고 칠언시는 환운격을 제일 격으로 삼는다. 또한 당시는 근체시와 고체시, 율시와 절구가 다 포함되어 있기 때문에 평성 압운과 측성 압운이 다양하게 나타난다. 예를 들어 이백의 <정야사(靜夜思)>의 시구 '床前明月光, 疑似地上霜. 擧頭望明月, 低頭思故鄕.'에서 수연의 'guang', 함연의 'shuang', 미연의 'xiang'은 모두 각운 "ang"으로 같은 평성운을 가지고 있다. 또 다른 예시에서 이신(李紳)이 쓴 <민농(憫農)>의 '鋤禾日当午, 汗滴禾下土; 誰知盤中餐, 粒粒皆辛苦.'에서 수연의 'wu', 함연의 'tu', 미연의 'ku'는 모두 각운 'u'의 운으로 같은 측성 운을 가지고 있음을 알 수 있다. 유아들은 시의 압운을 선호하며, 이는 그들의 음운론적 인식에 긍정적인 영향을 미친다(Hayes, 1982). 압운은 유아의 음운론적 인식 중 각운에 가까운데 당시의 압운 특성을 활용하여 유아의 각운인식 향상을 도울 수 있다. 당시의 평측에 대해 논의를 해보면, 평측이란 한자의 성조 사성(四聲) 중에서 평평한 소리인 평성을 '평(平)'이라고 하고, 기우는 소리인 상(上), 거(去), 입(入)성을 모두 '측(仄)'이라고 한다. 당시에 평성과 측성을 조화 있게 배열함으로써, 시의 음율감을 살리는 것을 평측법이라고 한다. 중국어의 성조(聲調)는 인도 불교의 전래과정에 인도 문자의 소리의 영향을 받아 성율미를 추구하기 시작하여 육조(六朝) 시기부터 발전되기 시작하였다. 현대 중국어에서 평성은 상평성과 하평성 즉 오늘날의 1성과 2성으로 구분되고, 측성은 오늘날 3성과 4성으로 구분된다. 평측에 관한 예를 하나 들어보면, 왕

33) 마지막 구절의 마지막 소리의 압운.

유가 쓴 <그리움(相思)>의 시구 '紅豆生南國, 春來發几枝. 愿君多采擷, 此物最相思.'에서에 '평측평평평, 평평평측평. 측평평측평, 측측측평평.'으로 평측의 조화를 읽을 수 있다. 이는 유아의 음운론적 인식 중 성조인식을 향상시키는 좋은 재료로 활용될 수 있다. 당시는 압운이 선명하고, 특히 유아 당시는 다양한 시체의 압운을 가지고 있기 때문에 유아 음운론적 인식 중 각운 인식의 발달에 긍정적인 효과를 기대할 수 있다.

3) 당시와 심미적 언어표현의 관계

시는 이미지가 강하기에 시어에 의해 만들어지는 정신적 그림이고 시인이 전달하고자 하는 관념이나 상상적 체험 등을 미학적으로 표현하는 것이다(김재숙, 2002). 그 중 이미지는 형상화의 수단으로서 의미를 전달하는 기능을 갖게 된다. 또한, 시는 머리로 쓰는 것이 아니라 가슴으로 쓰는 것이다(최일의, 2012). 시의 이미지는 감각적 이미지와 비유적 이미지로 나누어진다. 감각적 이미지란 대상에 대해 우리의 감각이 반응한 것을 시어를 사용하여 나타내는 것을 의미하는 것으로 우리의 오감각을 통한 마치 보이는 것처럼, 만지는 것처럼 느끼게 해 주는 것이고, 비유적 이미지는 묘사하고자 하는 어떤 대상을 좀 더 친숙한 방식으로 비교하여 표현하는 것이다(김재숙, 2002). 독자들은 시 문학을 접할 때 심미적인 환기(evocation)와 반응(response)을 한다(Rosenblatt, 1978). 환기는 독자가 본문과 심미적 거래를 하는 과정에 자신의 언어적·문화적 맥락 안에서의 삶의 경험으로부터 아이디어, 생각, 느낌, 이미지를 선택하여 시의 이미지, 심상 등과 공유하는 과정을 말하고, 반응은 시가 전달하고자 하는 내용을 경험하고 생기는 감정이나 느낌을 말한다.

중국 역대 시인들은 시의 아름다움을 추구하기 위해 시의 체제를 『삼백편(三百篇)[34]』에서부터, 『파경(葩經)[35]』, 이소(离騷)[36], 악부(樂府

34) 『시경(詩經)』을 가리키는 말이다. 원래 3,000여 편이던 시를 공자가 정리한 편수가 305편이므로 『시경』을 『시삼백(詩三百)』이라고 불렀다.

)[37], 고시(古詩)[38], 율시(律詩)[39], 절구(絶句)[40]의 순으로 발전시켜 왔다. 이는 대개 시의 형식적 아름다움에 대해 말하는 것이다. 성조(聲調)는 마땅히 자연의 절주(節奏)에 부합되어 성운(聲韻)[41]을 고르게 해야 하고, 내용적인 부분에 있어서, 문장의 묘사는 자연스럽고 정감(情感)이 있으며 빛깔이 있어야 한다. 당시는 자연의 음향(音響)과 절주(節奏)를 사용하여, 우리의 참된 사상과 정신을 표현하고, 입에서 나와서 저절로 일종의 천연적인 아름다움을 가지는 것임을 알 수 있다(서경수, 2001). 또한 당시는 시인의 감정을 비유 및 은유의 수법으로 간결하게 전달하는 특성이 있다. 당시는 사람의 마음을 감동시키는 효력이 강하므로 사람들이 길이 길이 입으로 그것을 읊게 하면 두뇌에 두루 미치는 효력이 있다. 당시 중 사경시(寫景詩)[42]의 묘미는 경치를 노련하고 확실하게 묘사해 내는데 있는 것이 아니라 화가도 미칠 수 없는 곳까지 해낼 수 있다는 데 있다. 예를 들어 꽃향기나 새소리 같은 것은 모두 화가의 능력이 미칠 수 있는 것이 아니지만 시는 그것을 해낼 수 있는 것이다(서경수, 2001). 당시의 특징은 한마디로 '언(言)', '상(象)', '의(意)'가 호선(互旋)하는 것이다(劉芳, 滕守堯, 2013). 즉 언어상 평과 측은 모순되며 조화를 이루고, 구조를 보면 허(虛)와 실(實)이 서로 어우러지고, 의미상 구절의 겉 층 의미와 말하고자 하는 의미가 서로 감싸는 것이다. 다시 말해, 당시는 형식적 아름다움과 내용의 아름다움을 모두 갖추어 당시를 활용한 언어 프로그램은 유아의 심미적 반응에 긍정적 효과를 가져 올 것으로 예측할 수 있

35) 『시경(詩經)』을 달리 부르는 이름이다.
36) 초(楚)나라 굴원(屈原)이 지은 부(賦)의 이름이다.
37) 한(漢)나라의 가사(歌辭), 악률(樂律)을 제정하기 위하여 설치한 관사(官司), 또는 악부(樂府)가 제정한 가요(歌謠)를 말한다.
38) 구수(句數)와 자수(字數)에 제한이 없고 압운(押韻)에도 일정한 법칙이 없는 시체(詩体)이다.
39) 5언(言) 또는 7언(言)의 8구(句)로 되어 있다.
40) 기승전결(起承轉結)의 네 구로 되며, 일반적으로 5언(言), 7언(言)으로 된 시를 말한다.
41) 소리가 짧고 급하며 막히게 되는 것을 성(聲)이라 하고, 길게 늘어지며 막힘이 없는 것을 운(韻)이라 한다.
42) 산수(山水)와 화조(花鳥) 등 자연계의 모든 경치를 묘사한 시를 말한다.

다.

구체적으로, 당시는 시구가 그려주는 이미지가 강하여 유아의 심미성을 기를 수 있다. 당시 읊기 프로그램을 통해 당시의 이미지를 재미있고 뚜렷이 나타내는 그림을 선정하여 유아들에게 보여주면서 교사와 유아가 다양한 언어로 표현해보고 유아들에게 비압력적인 상황에서 자연스럽게 심미성을 키우는 활동을 해볼 수 있다. 또한 유아 당시는 유아의 감정세계를 풍부하게 하고 감정을 자연스럽게 표현할 수 있는 기회를 제공할 수 있을 뿐만 아니라, 사물, 자연 및 인간에 대한 직관적인 관찰력을 키워줄 수 있을 것으로 상정되었다. 또한 유아들이 모국어의 아름다움을 느낄 수 있고, 유아의 감성, 상상력, 창조적 언어표현력을 증진시키는 데 좋은 역할을 할 것으로 예측되었다. 중국 유아의 언어발달 특성과 심미적 발달 특성을 고려할 때, 당시의 격율 중 대장은 윗 구절과 아래구절의 상대적인 관계를 맺게 하여 당시의 의경을 풍부하게 하고 자연 경물에 대한 묘사를 통해 스토리를 엮거나 주인공의 풍부한 심미성을 나타낸다. 또한 아동 문학의 한 장르로서의 당시는 교사 및 또래들과의 언어적 탐색, 예술적 탐색을 통해 유아의 감상능력, 어휘력, 언어표현력을 제고할 수 있다고 가정해 볼 수 있다.

4) 당시와 한자인식의 관계

한자 중 상형문자는 물체의 모양을 그대로 그려내던 데로부터 시작하여 다시 선으로 형체의 특징적 윤곽을 기호하여 나타낸 문자이다. 이렇게 만들어진 기호가 언어의 어음과 연계되고 그 기호를 통해 실물과 연상되어 의미가 정해지면서 형(形), 음(音), 의(意) 세 가지 요소로 구성되었다. 한자는 이러한 상형문자를 기초로 회의(會意)와 형성(形聲)의 방법으로 발전되어 점차 형성문자가 주종을 이루게 되었다(유정, 2013). 한자의 표음방법에 있어서 한 한자는 한 음절을 표시한다. 이로 인해 한자의 조자(造字) 방법은 극치에 이르러 현재까지 6만 여자에 달하는 단자

(單字)가 만들어진 것이다. 한자는 표의기능이 표음기능보다 강하다. 중국어음을 표기하는 방법으로서 이전에는 '반절(反切)'이라 하여 한자를 사용했으나 지금은 로마자를 사용하여 한자의 발음을 적는다(유정, 2013). 당시 프로그램을 통해 유아들은 자연스럽게 한자를 접하게 되고, 한자의 모양을 통해 시가 전하고자 하는 의미를 깨닫게 할 수 있는 계기가 된다.

중국 <유치원교육지도대강(시행), 2001>에서는 '유아들이 일상생활 속에서 접하는 간단한 표기와 문자부호에 대해 흥미를 가지고, 도서, 그림 및 다양한 매체를 통해 유아의 도서에 대한 흥미를 유발하고 읽기·쓰기에 흥미를 가지는 조기 문해 능력을 발달시켜야 한다'고 제시하였다. 중국 유아들의 한자인식의 발달 특성을 살펴보면, 중국 유아들은 한자를 그림으로 읽고 전체적으로 기억한다고 보고하였다(陳幗眉, 2003). 또한 한자는 도형문자(圖形文字)이므로 유아의 공간 인지 능력을 필요로 한다. 중국 유아들은 5.5세에 도달하면 거의 절반 정도가 자신의 이름을 쓸 수 있다(林泳海· 李琳· 崔同花· 沈毅敏. 2004). 그림 그리기와 이름 쓰기의 관계성을 살펴보면, 유아의 그림 그리기 능력은 대체로 쓰기 능력에 비해 높은 편이다. 유아의 쓰기는 유아의 정서, 인지, 사회성 및 창조성 등 요인으로 인한 개인적 차이를 나타낸다. 유아의 쓰기는 그림 그리기와 같은 상상력과 문해경험을 통해 점차 발달이 이루어진다.

당시는 글자가 우아하고 아름다우며 조화로운 특성을 가지고 있다(서경수, 2001). 유아발달에 적합한 당시 중 내용의 실마리를 엮을 수 있는 독체자를 찾아내어 유아들과 함께 글자의 모양과 의미를 탐색해 보는 활동은 의미가 있을 것으로 판단되었다. 앞서 논의한 바와 같이, 독체자를 구성하는 상형문자는 갑골문으로부터 사물의 형태를 그린 글자이므로 유아의 인지 발달 특성에도 적합한 글자들이다. 이신(李紳)이 지은 <민농(憫農)>의 시구를 예를 들어보면, '鋤禾日当午, 汗滴禾下土. 誰知盤中餐, 粒粒皆辛苦.' 중 제 1구절의 '禾(벼)', '日(태양)', '土(흙)'은 전형적인 독자체로 한자의 형태로부터 한자의 의미를 알아볼 수 있을 뿐만 아니라

이러한 독자체를 통해 시의 의미까지도 생생하게 보여준다. <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>를 다른 예시로 들어보면, '蓬頭稚子學垂綸, 側坐莓苔草映身. 路人借問遙招手, 怕得魚惊不應人.'에서 '子(아이)', '手(손)', '魚(물고기)', '人(사람)'은 독체자로 유아들도 쉽게 한자의 형태와 의미를 파악할 수 있고, 나아가 이러한 글자들을 통해 시의 전반 의미도 쉽게 파악할 수 있다. 유아들은 이러한 한자의 형태와 의미에 대한 탐색 활동을 통해 한자인식을 향상할 수 있을 것으로 판단하였다.

종합해보면, 당시의 율격 중 음절수 제한, 압운, 평측, 대장, 상징, 수사, 풍유 및 상형문자 등 특성은 유아의 언어능력 중 음운론적 인식, 한자인식, 심미적 언어표현의 향상을 예측해 볼 수 있다. 그 중 음운론적 인식은 유아의 듣기능력과 심미적 언어표현은 유아의 말하기 능력, 한자인식은 유아의 읽기 및 쓰기 능력과 연결을 지어볼 수 있다. 당시 특성과 언어 하위 영역과의 관계는 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 당시 특성 언어 하위 영역과의 관계

구분	당시 특성	연결	언어 하위영역	언어 범주
율격적 특성	· 음절수 제한 · 압운이 엄격 · 평측 강구	⇒	음운론적 인식	듣기
내용적 특성	· 대장 강구 · 이미지 강함 · 상징, 수사, 풍유 · 정서 전달	⇒	심미적 언어표현	말하기
문자의 특성	· 상형문자	⇒	한자인식	· 읽기 · 쓰기

Ⅲ. 연구문제와 용어의 정의

앞에서 살펴본 이론적 배경과 선행연구의 고찰을 근거로 다음과 같이 구체적인 연구문제를 도출하고 관련 용어를 조작적으로 정의한다.

1. 연구문제

이 연구는 당시 읊기 프로그램을 구성하고 그 적용 효과를 비교하기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1: 당시 읊기 프로그램의 실시 여부에 따라 유아의 음운론적 인식에 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2: 당시 읊기 프로그램의 실시 여부에 따라 유아의 심미적 언어표현에 유의한 차이가 있는가?

연구문제 3: 당시 읊기 프로그램의 실시 여부에 따라 유아의 한자인식에 유의한 차이가 있는가?

2. 용어의 정의

1) 당시

당시란 중국 당나라 시기의 시를 총칭한다. 당나라의 다양한 문학 장르 중에서 시가 최고의 번영을 구가하여, 당나라 문학은 시가 대표할 수 있다고 할 수 있다(李炳漢·李永朱, 2009). <전당시(全唐詩)>에 의거하더라도 당나라 시인은 2,200여 명이고, 총 48,900여 편의 시가 있다. 이 연

구에서는 연구자가 유아를 대상으로 출간된 당시 도서에서 빈도수가 제일 높고 유아의 발달 특성에 적합한 당시를 16수를 선정하여 당시 읊기 프로그램을 구성하였다. 이 연구에서 당시란 중국 당나라 때 지어진 시가 중 지금까지 전해져 온 현재 사회 가치관에 위배되지 않는 당시로 정의한다.

그 중 천 여 년 동안 중국 사람들에게 제일 인기가 많은 계몽 문학으로 전해져 온 시들이 있다. 유아들의 발달 특성에 맞는 당시는 현시대에서도 중국 유아들에게 좋은 아동 문학의 하나로 자리매김한다. 이 연구에서는 문학전공 또는 유아교육 전공 베이스를 가진 전문가들이 출판한 유아를 대상으로 하는 당시 도서 중 빈도수가 가장 높은 36편의 당시를 1차적으로 선정하였다. 다음 정치나 사회에 대한 성인 중심의 내용이 아닌, 자연과 일상생활에 초점을 둔 시 16편을 선정한 후 교사와 부모를 대상으로 유아 발달에 적합한 당시에 관한 설문조사를 시행하여 8편의 당시를 최종 선정하였다.

2) 음운론적 인식

음운론적 인식이란 구어에서 쓰이는 소리의 크고 작은 단위와 유형을 지각하는 능력이다(최나야·이순형, 2007; Kuo et al., 2016; Wise et al., 1999; Yopp & Yopp, 2000). 중국어의 특성을 고려하였을 때 유아의 음운론적 인식은 각운, 음절, 음소 및 성조인식으로 정의된다(Ruan et al., 2017; Shu et al., 2008). 이 연구에서는 유아의 음운론적 인식을 중국어의 중요한 소리의 단위인 각운, 음절, 음소 및 성조를 지각하고 조작하는 능력으로 정의한다.

3) 심미적 언어표현

심미적 언어표현은 유아가 보고, 듣고, 느낀 감정을 "적절한 단어와 문

장으로 표현하는 것"을 말한다. 김재숙(2002)에 따르면 심미적 언어표현은 시의 내용이나 시적 요소에 대해 판단하기, 상상하기, 감정표현하기, 연상하기로 구분된다. 이 연구에서 유아들이 당시의 내용과 이미지에 대해 판단하고 상상하며 좋아하는 부분 언급하기, 감정을 표현하기 및 연상하는 능력을 심미적 언어표현으로 조작적으로 정의한다.

4) 한자인식

중국 유아들은 다양한 환경 인쇄물에 대한 경험을 통해 한자의 모양과 의미에 대한 기본 인식을 형성한다(羅嘉怡·謝錫金·徐詩琪, 2013). 한자인식은 한자가 다른 문자와 구별되는 것을 아는 능력, 사물의 형태로부터 한자의 모양을 구별하는 능력, 한자의 형태로부터 사물 또는 내용의 모양과 뜻을 읽을 수 있는 능력을 말한다(劉慧敏, 2010). 이 연구에서는 유아가 한자와 한자가 아닌 글자 중에서 한자를 정확하게 찾아내는 능력, 한자의 모양과 의미를 구별하는 능력을 한자인식이라고 조작적으로 정의한다. 또한 유아의 한자인식을 한자와 한자가 아닌 글자에서 한자를 골라내기, 그림이 나타내는 한자 고르기, 한자가 나타내는 그림 고르기의 과제를 통해 측정하였다.

Ⅳ. 연구방법

앞에서 제시한 연구문제를 해결하기 위해 이 연구에서는 아래와 같은 연구방법과 절차를 이용한다. 먼저, 프로그램에 적합한 연구대상을 선정하고 효과 검증에 적합한 연구도구를 구성하였다. 연구절차는 구체적으로 다음과 같이 진행되었으며 수집된 자료는 연구문제에 적합한 통계방법을 통해 분석되었다.

1. 연구 대상

이 연구의 연구대상은 중국 광둥성(广東省) 광저우시(广州市) 바이윈구(白云區)에 위치한 유치원 2곳[43]의 중반(中班)[44] 유아 98명이다. 그 중 당시 읊기 프로그램에 참여한 실험집단 유아는 49명(50%), 프로그램에 참여하지 않은 통제집단 유아는 49명(50%)이었다. 실험집단 유아의 성별은 남아가 25명(51%), 여아가 24명(49%)이었고, 통제집단 유아의 성별은 남아가 27명(55%), 여아가 22명(45%)이었다. 연구대상 선정 시 다음과 같은 요인을 고려하였다.

1) 연령

이 연구에서 중반(4세) 유아를 연구 대상으로 선정한 이유는 다음과 같다. 이 시기는 유아의 언어 상징 기능이 발달하면서 어휘력도 급증하는 시기(陳國眉, 2003; Brooks & Kempe, 2012)이므로 언어발달을 촉진시킬 수 있는 경험으로써 당시 읊기 프로그램을 실시하여 이 시기 유아들에게 미치는 효과에 대해 알아볼 필요가 있다. 또한, 선행연구 고찰을 통해, 4세는 3세와 달리 음운론적 인식이 본격적으로 일어나는 단계(Shu

43) 유치원 2 곳에서 각각 중반 학급 2개 씩 선출하고 유치원 당 실험집단 학급 1개씩 무작위로 선출하였다. 나머지 2 학급은 통제집단으로 하였다.
44) 중국 유치원은 일반적으로 소반(小班), 중반(中班), 대반(大班), 학전반(學前班)으로 구분된다. 소반은 만 3세, 중반은 만 4세, 대반은 만 5세, 학전반은 만 6세를 대상으로 하는 학급이다.

et al., 2008)이므로 당시를 통한 음운론적 인식 지도는 유아들에게 긍정적 효과를 미칠 수 있다고 가정해 볼 수 있었다. 또한 5세는 유치원에서 초등학교 진학을 위한 병음(拼音)과 한자에 관한 교육을 다소 받는 경향이 있는 반면, 4세 유아는 기본적으로 병음과 한자에 대한 학습이 이루어지지 않았기 때문에 프로그램의 효과를 검증하는 데 더 효과적이라고 할 수 있다. 마지막으로, 4세와 5세 유아 각각 5명을 대상으로 사전 예비조사를 해본 결과, 5세 유아는 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식 검사에서 정확하게 대답하는 확률이 89.4%(음운론적 인식 중 음소인식은 50%에 가까움)에 달하는 반면, 4세는 음운론적 인식 검사와 심미적 언어표현 및 한자인식 검사에서 정확하게 대답하는 확률이 52.4%로 프로그램의 효과를 확연히 검증할 수 있다고 생각하였다.

따라서 연구의 최종 연구대상 연령은 <표 Ⅳ-1>과 같다. 실험집단의 평균 월령은 56.63개월(*SD*=3.86)이고 통제집단의 평균 월령은 56.53개월(*SD*=4.00)로 실험집단의 월령이 약간 높았으나, *t*검증 결과 유의한 차이는 없어(*t*=.13, *p*>.05) 두 집단은 동질한 월령 집단이라고 할 수 있다.

<표 Ⅳ-1> 연구대상 유아의 월령(단위: 개월)

집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
실험집단	49	56.63	3.86	.13
통제집단	49	56.53	4.00	
전체	98	56.58	3.91	

2) 유치원 언어 교육 환경

이 연구의 유치원 언어 교육 환경의 동질성을 확보하기 위하여 Morrow(1992)가 제시한 "문학 기반 교육 환경 기준(Criteria of Literature-based Instruction Environment)"을 수정 보완하여 그 것을 기준으로 유치원 2 곳을 선정하였다. 유치원 문학기반 교육 환경 기준의 수정사항은 <표 Ⅳ-2>과 같다.

<표 Ⅳ-2> 문학 기반 유치원 교육 환경 기준

번호	하위 영역	문항	⇒	수정사항
1	언어교육 내용	비록 교사가 가끔 유아들에게 문학작품을 읽어 주지만 문학은 정규 독서 프로그램의 필수적인 부분이 아니다.	⇒	비록 교사가 가끔 유아들에게 다양한 문학작품(동화, 동요, 시, 고시 등)을 읽어 주긴 하지만, 당시를 필수적 언어교육 부분으로 간주하지 않는다.
2	교사의 언어교육 자질	교사는 사전에 전문적인 문학 기반 교육 훈련을 받은 적이 없다.	⇒	교사는 사전에 전문적인 당시 교육 훈련을 받은 적이 없다.
3	언어 환경의 구성	기본적인 독서 자료(basal readers)로 언어 교육 환경을 구성한다.		기본적인 독서 자료(basal readers)로 유치원 언어 교육 환경을 구성한다.

중국 광둥성(广東省) 광저우시(广州市) 바이윈구(白云區)의 교육국 공식 사이트에서 관할구역 유치원 명단을 검색하고 민간 유치원들을 방문하여 원장과 교학주임(教學主任)과의 면담을 통해 위의 기준에 맞는 유치원 2곳의 4개 학급을 연구대상 학급으로 선정하였다.

3) 가정의 언어 환경

이 연구의 대상을 선정함에 있어서 가정 언어 환경의 동질성을 확인하였다. 4개 학급 총 105명을 대상으로 사전에 부모 질문지를 통해 조사한 바에 따르면, 가정에서 부모나 주 양육자와 보통말(普通話)[45]로 대화하는 유아는 조사대상의 82.9%인 87명으로 가장 많았고, 11.4%(12명)은 보통말과 광둥어(广東語)를 같이 사용하였고, 나머지 5.7%(6명)은 보통말과 기타 방언(方言)[46]을 섞어서 사용하는 것으로 나타났다.

45) 중국에서 공식적으로 사용하는 한족(漢族)의 언어로서 현대 한(漢)민족의 공통어다.

46) 하나의 언어가 지역적으로 달리 변화하여 어느 정도의 상이한 체계를 이룰

유아가 가정에서의 당시를 접한 경험에 대한 질문에 51.4%(54명)의 부모는 있음, 48.3%(51명)의 부모는 없음으로 응답하였다. 유아가 가정에서 당시를 접한 경험이 있다고 응답한 부모 중 "12개월 1회 미만"이 26.7%(28명)으로 제일 많았고 " 6개월 1회 미만"이 13.3%(14명), "3개월 1회 미만"이 4.8%(5명), "1개월 1회 미만"이 3.8%(4명), "매주 1회 미만"이 1.9%(2명), "매주 1회 이상"이 1.2%(1명) 순으로 나타났다. 유아가 당시를 접한 빈도가 높은 "3개월 1회 이상"인 유아 6.9%(7명)를 이 연구에서 제외하였다.

<표 Ⅳ-3> 연구대상 유아의 가정의 언어 환경 및 당시 경험

단위: 명 (%)

변수	구분	빈도	(%)
가정 언어 환경	보통말만 사용	87	82.9
	보통말과 광둥어 사용	12	11.4
	보통말과 기타 방언 사용	6	5.7
당시 경험 빈도	전혀 없음	51	48.3
	12개월 1회 미만	28	26.7
	6개월 1회 미만	14	13.3
	3개월 1회 미만	5	4.8
	1개월 1회 미만	4	3.8
	매주 1회 미만	2	1.9
	매주 1회 이상	1	1.2

4) 유아의 언어지능

유아의 지능을 통제하기 위하여 중국 웩슬러 유아지능검사인 C-WPPSI(4판)의 동작성 지능과 언어성 지능 검사 중 언어성 지능 검사 즉 4:00-7.7용 상식, 공통성, 어휘, 이해 네 가지 핵심 소검사를 시행하였다. 원 점수를 산출한 후 C-WPPSI(4판) 점수 환산 프로그램을 활용하여 언어이해(VCI) 점수를 산출하였다. 이 연구의 연구대상 유아의 언어이해(VCI) 점수는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

때 각각의 지역에 분포된 언어체계를 그 개별언어에 대하여 지역방언(地域方言)이라 한다.

최고점수 144점 중 총 98명 유아의 VCI 평균점수는 실험집단이 66.51점(*SD*=9.81), 통제집단은 65.20점(*SD*=9.62)으로 실험집단이 약간 높게 나타났다. 그러나 *t*검정 결과 두 집단 사이에 유의한 차이는 없어 (*t*=.67, *p*>.05) 두 집단은 동일한 언어 지적 능력을 가졌다고 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-4> 연구대상 유아의 언어이해(VCI) 점수

집단	*N*	성별		VCI 평균	*SD*	*t*
		남	여			
실험집단	49	25	24	66.51	9.81	.67
통제집단	49	27	22	65.20	9.62	
전체	98	52	46	65.86	9.70	

5) 사례분석

사례분석을 위한 연구대상 유아는 아래 <표 Ⅳ-5>와 같다. 실험집단 유아 중 당시 읊기 프로그램 16차시에 모두 참여한 유아 중 무작위로 남아 3명, 여아 3명으로 선정하여 총 6명의 유아가 사례분석 대상으로 선정되었다. 또한 교사와의 면담을 통해 유아의 언어발달 특성을 파악하였고 유아의 프로그램 참여도와 표현을 근거로 프로그램 참여도를 기술하였다.

<표 Ⅳ-5> 사례분석 대상 유아의 특성

이름(가명)	성별	VCI 점수	언어 발달 특성	프로그램 참여
양무천 (楊木晨)	여	85	언어발달이 다른 유아들에 비해 뛰어나다. 다양한 표현으로 자신의 생각을 조리있게 말할 수 있다.	교사의 질문이나 요구에 주도적으로 반응을 한다. 친구들 앞에서 발레 동작으로 시의 내용을 표현하는 것을 매우 좋아한다.
웬카이밍 (溫凱銘)	남	71	전반적 인지발달이 좋고 사고력이 빠르고 책을 좋아한다. 친구들과	교사의 이야기에 늘 관심을 가지고 대답하거나 질문을 한다. 때로 친구

			책을 읽을 때 주도적 역할을 한다.	들과 장난치다가도 바로 수업에 임한다.
쑤피인루 (蘇品儒)	여	69	말수가 많은 편은 아니지만 수업시간에 교사의 질문에 또박또박 잘 대답한다.	조용한 편이나 눈빛으로부터 프로그램에 흥미를 가지고 즐겁게 참여하는 모습을 엿볼 수 있었다.
츄이텅 (邱奕滕)	남	65	언어발달은 보통 수준이나 상상력과 창의성이 다른 유아들에 비해 높은 편이다.	집중을 잘 못하는 편이다. 하지만 가끔 교사의 질문에 기발한 생각을 말하거나 창의적인 동작으로 시의 내용을 표현하기도 한다.
쑈우뭐천 (肖默晨)	여	72	언어능력은 상위 수준이고 교사와 친구들과 잘 어울리고 학급에서 인기가 많은 편이다.	프로그램에서 주어진 역할에 충실하고 가끔 독특한 방식으로 표현을 하여 친구들의 웃음을 자아낸다.
왕훙리 (王泓力)	남	61	말수가 적은 편이고 교실에서 조용히 지내는 아이이다.	16회기 프로그램 동안 늘 조용히 활동하였다. 스스로 알아서 프로그램에 잘 임하였다.

2. 연구도구

1) 음운론적 인식 검사도구

이 연구에서 중국 유아의 음운론적 인식을 검사하기 위해 베이징사범대 심리학과 Li (2012)의 중국 유아 184명을 대상으로 조사한 검사지인 '중국 아동의 음운론적 인식 검사지'에 劉慧敏 (2010)의 음운론적 인식 검사지 중 성조인식 부분을 수정 보완하여 덧붙여 사용하였다.

Li에 의하면, 중국어는 다른 언어에 비해 상대적으로 간단한 음절 구조를 가지고 있다. 즉 모든 음절은 하나의 초두자음(onset)과 하나의 각운으로 구성되었다. 또한 하나의 초두자음은 하나의 음소이다. 매 음절은

하나의 형태소를 구성하고 하나의 성조를 가지고 있는데 성조가 달라짐에 따라 그 한자의 의미도 달라지는 특성을 가지고 있다(Chow, McBride-Chang & Burgess, 2005; McBride-Chang et al., 2004; Shu et al., 2008). 이와 같은 중국어 음운구조의 특성을 고려하여 중국 유아의 음운론적 인식을 각운인식, 음절인식, 음소인식 및 성조인식 4개 영역으로 나누어 구성하였다. 또한 중국어의 음운구조 특성에 따라 변별의 방법으로 수용과제(receptive task)를 측정하고 삭제의 방법으로 산출과제(production task)를 측정하였다. 즉 각운인식과 성조인식을 각운변별, 성조변별의 수용성 과제로 측정하였고, 음절인식과 음소인식은 음절삭제와 음소삭제의 산출과제를 활용하여 측정하였다. 劉慧敏 (2010)의 성조과제는 10개의 4음절 과제로 구성되었으나, 예비조사를 통해 유아 4음절 과제는 유아들에게 주는 기억부하를 가져와 3음절 과제 5문항과 4음절 과제 5문항으로 구성하였다. 음운론적 인식의 평가 척도의 구체적 수정사항 및 신뢰도는 <표 Ⅳ-6>과 같다. 이 연구의 음운론적 인식 평가도구의 신뢰도는 Cronbach′α 값이 각운변별 .72, 음절삭제 .73, 음소삭제 .42, 성조변별 .68로 전체는 .77이었다.

<표 Ⅳ-6> 음운론적 인식 평가 척도 수정 사항 및 신뢰도

도구 출처	하위 영역	과제유형	세부 항목	예시		⇒	수정 내용	Cronbach′α
				목표 단어	선택 단어			
Li., (2012)	각운 변별	수용 과제 (receptive task)	같은 성조 과제	碗wan3	傘san3/ 虎hu3			.72
			다른 성조 과제	天tian1	熊xiong2/ 箭jian4			
				삭제 음절	선택 음절			
	음절 삭제	산출 과제	첫음절 삭제	面	面包			.73

		(production task)	중간음절 삭제	綠	紅/綠/灯		
			끝음절 삭제	愛	可愛		
	음소 삭제	산출 과제 (production task)	초성 삭제	삭제 음소	목표 음소		.42
				T	談tan2		
			중성 삭제	A	賽sai4		
			종성 삭제	N	關guan1		
劉慧敏 (2013)	성조 변별	수용 과제 (receptive task)	4음절 과제	다른 성조 변별 石shi2/史shi3/十shi2 慌huang1/ 黃huang2 晃huang3/ 潢huang2	⇒	3음절 과제 4음절 과제	.68
전체							.77

음운론적 인식 과제별 모든 항목의 단어는 중국 보통말을 주 언어로 사용하는 보통말 1급 하 이상 자격을 소지한 30대 한족 여성이 녹음하였고 지시문과 과제를 2초 간격으로 2번씩 들려주었다. 각운변별 과제에서는 녹음을 들려줌과 동시에 연구자가 대응되는 그림을 유아에게 보여주었다. 이 음운론적 인식 검사는 1:1 인터뷰로 진행되었고 약 15분 정도 소요되었다.

아래 각운변별, 음절삭제, 음소삭제 및 성조변별 과제를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 각운변별(rhyme detection)

중국 유아의 음운론적 인식에 대한 연구는 외국 연구에 비해 상대적으

로 적은 편이다. 각운인식을 측정할 때, 주어진 항목에서 정답을 선택하는 과제(forced choice task)는 개방성 과제(open-ended response)에 비해 신뢰성이 낮으나, 유아들을 대상으로 한 검사하는데 제일 적합하다(Shu et al., 2008). 또한, 각운변별 과제에서는 한 음절로 된 명사를 다룬다. 첫 8 항목은 성조가 같은 단어를 제시한다. 연습문항으로 碗wan3, 傘san3, 虎hu3 중에서 먼저 碗wan3을 들려주고, 傘san3과 虎hu3를 들려줌과 동시에 간단한 그림을 보여주므로 기억 부하를 줄이면서 碗wan3과 제일 비슷하게 들리는 단어를 가리키게 한다. 모든 단어는 서로 관련이 없고 유아들에게 익숙한 단어들이다. 난이도를 증가하기 위하여, 목표단어와 선택항목의 두 단어의 성조가 모두 다른 항목 8개를 추가하였다. 이 연구의 각운 삭제 평가 척도 신뢰도는 Cronbach′α값이 같은 성조 과제 .70, 다른 성조 과제 .70, 전체 값은 .82로 신뢰할만한 수준이다. 각운변별 평가도구의 문항번호, 점수범위, 지시문, 및 신뢰도는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 각운변별 평가 척도 신뢰도

구분	문항번호	지시문 및 예시	점수범위	Cronbach′α
같은 성조	1,2,3,4, 5,6,7,8	지금부터 선생님과 같이 '소리 듣기' 게임을 해요. 예시: '猪zhu1(돼지)'그림을 가리키면서 '돼지'라고 말하고, '蛙wa1(개구리)'그림을 가리키면서 '개구리'라고 말한다. 그럼 '鴨ya1(오리)'는 '猪', '蛙' 중 어느 것과 끝부분 소리가 같을까요?	0-8점	.70
다른 성조	9,10,11,12, 13,14,15,16		0-8점	.70
전체	1,2,3,4,5,6,7,8 9,10,11,12, 13,14,15,16		0-16점	.82

(2) 음절삭제(syllable deletion)

중국어에서 음절과 형태소는 중복된다. 즉 한 음절이 한 형태소를 나타낸다(Shu et al., 2008). 때문에 음절인식 도구를 선택할 때, 그림과 함께 제시하는 음절 변별 도구(Shu et al., 2008)가 아닌 의미단어, 무의미단어 및 허위단어를 활용한 소리도구를 사용하였다.

음절삭제 부분에서는 두 개 이상 음절에서 음절삭제 과제를 완성하는 것이다. 예를 들어 '汽車站huo3che1zhan4'에서 '站zhan4'을 삭제하면 무엇이 남을까'와 같은 질문을 한다. 과제의 난이도를 점차 증가하기 위해 두 음절 단어로부터 세 음절 단어로, 의미 있는 음절, 의미 없는 음절 및 허위 음절 등 순서로 검사를 진행한다(Shu et al., 2008; Li et al., 2012).

음절인식에 대한 선행연구들에서 음절인식을 첫 음절 삭제, 중간 음절 삭제 및 끝 음절 삭제 등 하위 영역으로 나누어 측정하여 유아의 음절 선호도를 측정하였다(이종향·주봉관, 2015; Chow et al., 2005; Shu et al., 2008). 이 연구에서는 중국 유아의 음절 인식을 첫음절 삭제, 중간음절 삭제 및 끝음절 삭제 과제로 나누어 측정해 보았다. 음절삭제 평가 척도의 문항번호, 점수범위 및 신뢰도는 <표 Ⅳ-8>과 같으며 Cronbach'α 값은 첫음절 삭제가 .87, 중간음절 삭제가 .69, 끝음절 삭제가 .85, 전체가 .93이므로 신뢰할만한 수준이다.

<표 Ⅳ-8> 음절삭제 평가 척도 신뢰도

구분	문항번호	지시문 및 예시	점수 범위	Cronbach'α
첫음절	1,3,4,7,9, 12,15,18	선생님이 두(세) 글자를 말하면 선생님과 똑같이 따라해 보고, 그 중 한 글자를 삭제하면 무엇이 남는지 말해보아요. 예: '火車huo3che1(기차)'(유아에게 따라 말해보게 함)에서 '火huo3'를 빼면 무엇이 남을까	0-8점	.87
중간음절	11,14, 17,20		0-4점	.69
끝음절	2,5,6,8, 10,13,16,19		0-8점	.85
전체	1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12,		0-20점	.93

13,14,15,16,17, 18,19,20	요? 정답: '車zhan4'

(3) 음소삭제(phoneme deletion)

음소삭제 과제에서는 중국어의 단음절(monosyllabic)을 유아들에게 들려주고 초성, 중성 및 종성을 삭제하게 하는 과제이다. 예를 들어 단음절 단어 妹mei4에서 [m]발음을 없앴을 때, 남는 발음을 해보도록 요구한다. 음소삭제 과제는 초성, 중성, 종성 나뉘고 초성 2항목, 중성 4항목, 종성 10항목으로 구성되었다. 음절인식 평가 척도의 문항번호, 점수범위 지시문, 예시문 및 신뢰도는 <표 Ⅳ-9>와 같다. 즉 음소삭제의 Cronbach'α은 초성삭제가 .77, 중성삭제가 .61, 종성삭제가 .77로 전체 값은 .72이다.

<표 Ⅳ-9> 음소삭제 평가 척도 신뢰도

구분	문항번호	지시문 및 예시	점수 범위	Cronbach'α
초성	2, 6	선생님과 함께 '소리 만들기'와 '소리 없애기' 게임을 할 거예요. 예시: 'l'과 'an4'를 합치면 어떤 소리가 될까요? 'lan4'에서 'l'를 없애면 어떤 소리가 남을까요?	0-2점	.77
중성	1, 11, 12, 14		0-4점	.61
종성	3,4,5,7,8,9,10, 13,15,16		0-10점	.77
전체	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,16		0-16점	.72

(4) 성조변별 (tone detection)

앞서 논의한 바와 같이 劉慧敏(2013)의 성조과제는 10개의 4음절 과제로 구성되었다. 그러나 예비조사를 통해 유아 4음절 과제는 4세 유아가 수행하기에 난이도 높은 것으로 나타났다. 때문에 이 연구에서는 성조변

별 과제를 3음절 과제 5문항, 4음절 과제 5문항으로 구성하였다. 검사 절차는 유아들에게 '같은 친구 찾기 게임'을 해보는 방식으로 운모와 성모가 같은 3음절과 4음절 발음 중 성조가 같은 두 개 발음을 찾아 말해보게 한다. 성조인식 평가 척도의 문항번호, 점수범위 지시문, 예시문 및 신뢰도는 <표 Ⅳ-10>과 같다. 즉 성조변별의 Cronbach'α은 3음절 성조 변별이 .61, 4음절 성조 변별이 .61, 전체 값은 .75이다.

<표 Ⅳ-10> 성조변별 평가 척도 신뢰도

구분	문항번호	지시문 및 예시	점수범위	Cronbach'α
3음절 성조	1,2,3,4,5	선생님이랑 같이 '같은 것 찾기' 게임을 할 거예요. 아래 세 개(네 개) 소리에서 같은 소리 두 개를 말해보아요.	0-5점	.61
4음절 성조	6,7,8,9,10		0-5점	.61
전체	1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10		0-10점	.75

음운론적 인식 검사도구의 구체적 내용은 부록 6에서 제시한다.

2) 심미적 언어표현 검사도구

유아의 당시 심미적 언어표현을 검사하기 위하여 Many & Wiseman(1992)의 동시 감상 반응 분석도구를 김재숙(2002)이 수정 보완한 감상반응 분석도구에서 심미적 언어표현 부분을 사용하였다. 예비검사 결과 유아들의 심미적 언어표현에서 좋아하는 부분과 감정을 별개로 표현하는 특성에 맞추어 감정표현을 좋아하는 부분 언급하기와 감정표현으로 구분하여 도구를 구성하였다. 채점방식은 당시에 대한 질문에 대답한 유아의 반응을 녹음하고 전사하여 각 하위영역에 해당하는 반응이 나타날 때마다 빈도로 표시하였다. 또한 심미적 언어표현에 출현한 단어수와 문장수도 측정하였다.

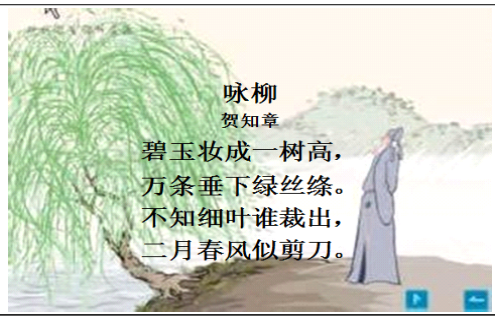
<표 Ⅳ-11> 심미적 언어표현 검사도구 수정 사항

하위 영역	심미적 언어표현 내용	⇒	하위영역 수정사항	심미적 언어표현 내용 수정사항
판단하기	시의 내용이나 시적 요소에 대해 자신의 의견을 표현하는 경우		판단하기	당시의 내용이나 시적 요소에 대해 자신의 의견을 표현하기
상상하기	내용이나 시적 요소에 의해 나름대로 상상되는 것을 이야기하는 경우		상상하기	당시의 내용이나 시적 요소에 대해 나름대로 상상되는 것을 이야기하는 경우
감정표현	개인적으로 시에 대해 좋아하는 부분을 언급하면서 느낀 감정을 표현하는 경우	⇒	좋아하는 부분 언급	당시의 내용이나 시적 요소에 대해 좋아하는 부분을 표현하기
			감정표현	당시의 내용이나 시적 요소에 대해 느낀 감정을 표현하기
연상하기	내용이나 시적 요소에 대해 자신의 경험과 관련하여 연상되는 것을 이야기하는 경우		연상하기	당시의 내용이나 시적 요소에 대해 자신의 경험과 관련하여 연상되는 것을 심미적 언어표현

심미적 언어표현 측정을 위한 당시는 부모 및 교사에 대한 당시 수요조사 중에서 동물, 인물, 생활, 식물 4개 주제별로 빈도가 제일 높은 당시 각각 한 수씩 선정하였다. 또한 인터넷 이미지에서 해당 당시를 잘 표현한 유아들의 발달 수준에 맞게 그려진 그림을 선정하고 그 위에 당시의 내용을 한자로 실었다.

<표 Ⅳ-12> 심미적 언어표현 측정에 사용된 당시

번호	주제	제목	당시와 해당 그림

1	동물	<거위> 낙빈왕	
2	인물	<낚싯대 드리운 아이> 호영능	
3	생활	<민농> 이신	
4	식물	<버들> 하지장	

유아의 심미적 언어표현을 측정하기 위한 구체적 과정은 다음과 같다. 우선 당시가 쓰여 있는 당시 그림을 유아들에게 보여줌과 동시에 중국 보통말을 모국어로 사용하는 보통말 1급 하 이상 자격을 소지한 30대 한족 여성이 녹음한 해당 당시를 유아들에게 들려주고 유아에게 그림을 관

찰하도록 충분한 시간을 준다. 다음, <부록 10>과 같이 질문을 하여 유아의 심미적 언어표현 점수를 점검하였다. 구체적으로 "이 시와 그림에는 누가 나오니?", "그는(이것은) 어떤 모습으로 있니?", "어떤 곳에 있니?", "그는(이것은) 왜 이러고 있을까?", "그가 어떤 생각을 하고 있는지 상상해서 말해볼 수 있니?", "(주인공 또는 시의 배경)이것이 슬픔 또는 기쁨을 나타내는지를 아래 표정 그림(5가지 표정 그림 제시)에서 골라낼 수 있니? 왜 그런 표정을 하고 있을까?", "(이 시와 그림을 보고) 어떤 느낌이 들었니?", "(이 시와 그림의)이런 경험을 해 본적 있니? 느낌이 어떠했니?", "이 당시가 마음에 드니? 그 이유는 무엇이니?", "이 당시에서 어느 것이 제일 재밌니? 왜 재밌니?"라고 질문을 하였다. 마지막으로 유아가 대답한 반응을 녹음한 후 모두 전사하여 중국어가 모국어인 유아교육 전공 연구생 2명이 채점을 하여 평균 점수를 측정하였다.

3) 한자인식 검사 도구

이 연구에서는 羅嘉怡(2013)의 한자의 형·의(形·意) 검사 도구를 사용하였다. 구체적으로 한자 찾기, 그림이 나타내는 한자 고르기, 한자가 나타내는 그림 고르기로 구성되었다. 그 중 '그림이 나타내는 한자 고르기'와 '한자가 나타내는 그림 고르기' 검사에서 모두 명사 단어만 사용하였다. 유아들에게 있어서 명사는 제일 쉬운 단어 종류이고, 형용사, 동사와 부사는 제일 어려운 단어이다(Ellis & Beaton, 1993). 유아들이 언어를 학습할 때 제일 먼저 배우는 것은 명사이다. 명사가 다른 단어들에 비해 가장 구체적인 물체를 지칭하기 때문이다(Ellis & Beaton, 1993). 따라서, 구체적인 명사는 추상적인 명사보다 더 쉽게 습득된다(Groot, 2006). 구체적인 명사는 물체가 비언어적인 자극으로 사용되는 경우 특히 효과적으로 습득된다(Seedhouse, 2017).

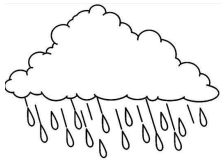
(1) 한자 찾기

한자 찾기는 유아가 한자와 일반 기호 또는 외국어 문자 중에서 한자를 골라내는 검사이다. 검사 과정은 유아에게 두 가지 문자 또는 기호 중에서 한자를 골라내게 한다. 지시문은 다음과 같다. 선생님과 함께 한자 찾아내기 게임을 할게요. 다음 두 개 중에서 어느 것이 한자일까요?

M, 水	와, 魚	刀, ♧	鳥, 0	≦, 禾
山, Ɔ	▦, 田	日, ▣	雨, あ	Ⅲ, 光

(2) 그림이 나타내는 한자 고르기

그림이 나타내는 한자 고르기에서는 유아가 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 그림을 한자와 대응시키는 검사이다. 검사 과정은 유아에게 그림카드를 보여주고 해당하는 글자를 찾게 한다.



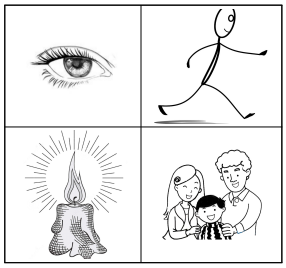
右	皮
八	雨

<그림 Ⅳ-1> 그림이 나타내는 한자 고르기 예시

(3) 한자가 나타내는 그림 고르기

한자가 나타내는 그림 고르기에서는 유아가 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 한자를 보고 해당하는 그림을 고르는 것이다. 검사과정은 유아에게 한자 카드를 보여주고 해당하는 그림을 찾게 하는 것이다. 이 과정 중, 한자를 읽는 것은 요구되지 않는다.

光



<그림 Ⅳ-2> 한자가 나타내는 그림 고르기 예시

3. 연구 절차

1) 프로그램 개발

이 연구에서는 교육프로그램 개발 모형(Instructional Systems Development: ISD) 중 ADDIE 모형(Grafinger, 1998)에 근거하여 당시 읊기 프로그램을 개발 및 구성하였다. Grafinger(1998)에 의하면, ADDIE 모형은 분석, 설계, 개발, 실행 및 평가의 단계로 이루어졌다. ADDIE 모형을 활용한 이 프로그램 개발 절차와 구성요소는 다음 <표 Ⅳ-13>과 같다.

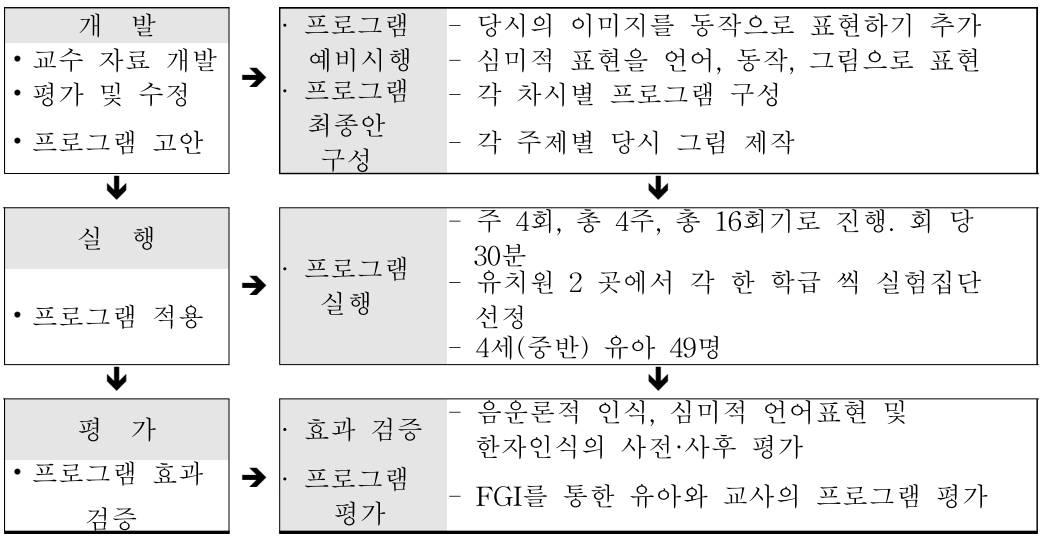
(1) 분석

당시 읊기 프로그램을 개발하기 위해 당시를 유아교육에 적용한 것과

관련된 선행연구들을 살펴보았다. 당시와 유아교육의 관계를 살펴본 논문들은 대부분 당시와 유아 미술교육, 당시와 유아 음악교육, 당시와 유아 언어교육과의 관계에 대하여 논하였다. 많은 논문들에서 당시의 중요성과 교육적 가치 및 유아교육 현장에서의 당시 교수법에 대해서도 논의를 하였다. 반면, 당시와 유아의 언어발달에 대한 관계의 연구는 부족한 실정으로 언어발달의 하위영역 중 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 관한 당시 읊기 활동의 효과를 살펴보는 연구는 드물다. 연구 방법을 살펴보았을 때, 많은 선행연구들에서 문헌고찰, 면담 등의 질적 연구방법만을 활용하여 연구를 하였기 때문에, 양적인 연구방법을 활용한 당시 읊기 프로그램이 유아의 언어발달 즉 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 효과를 검증하는 연구가 필요한 것으로 사료되어 이를 분석에 포함하였다.

<표 Ⅳ-13> 당시 읊기 프로그램의 개발 절차 및 구성요소

ADDIE 모형	→	당시 읊기 프로그램
분 석 • 선행연구 분석 • 프로그램 분석 • 요구 분석	→	· 문헌 고찰 – 당시 특성에 근거하여 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식을 다루기로 함 · 당시의 음절, 압운, 평·측, 이미지, 심상 등 특성 고찰 – 읊기를 중심으로 프로그램 고안 · 요구 분석 – 교사들은 보다 구체적이고 체계적 방법을 요구
설 계 • 목표 명료화 • 주제 선정 • 내용 체계화 • 교수 전략 선정 • 평가도구 개발 • 구체적 시안 구성	→	목표 설정 – 음운론적 인식 증진 · 세부목표 설정 – 이해(1차시), 표현(2차시) · 주제 선정 – 동물, 계절, 풍경, 식물, 인물, 생활, 자연 · 내용 구성 – 당시 음운, 이미지, 대표 독체자 이해 및 표현 · 교수법 선정 – 정보추출식, 심미적 교수법 결합 · 평가도구 개발 – 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식 평가도구; 질적 평가; FGI – 전문가 집단의 1차, 2차 협의 · 시안 구성 – 음운론적 인식 중 음절 삭제, 각운 변별, 음소 삭제, 성조 변별을 각각 프로그램에 추가



(2) 설계

당시 읊기 프로그램은 유치원 교사와 유아 부모를 대상으로 한 당시 교육 수요조사를 통해 총 8편의 당시를 선정한 후 주 4회 씩 총 16차시로 설계하였다.

① 교육 목적 및 목표

이 연구에서는 당시 읊기 활동을 통해 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 영향을 알아보고자 당시별로 각 2차시씩 세부 목표를 설정하였다. 앞에서 논한 당시의 특성을 기반으로 이 프로그램의 목표를 아래 <표 Ⅳ-14>와 같이 도출해볼 수 있다.

<표 Ⅳ-14> 당시 읊기 프로그램 목표

언어구성 요소	하위영역	목표
듣기	음운론적 인식	· 음절 인식하기

		· 각운 인식하기 · 음소(초성, 중성, 종성) 인식하기 · 성조 인식하기
말하기	심미적 언어표현	· 감각적 이미지 표현하기 · 이미지에 대한 느낌 표현하기 · 정서 표현하기 · 감정 표현하기 · 연상 및 상상하기와 그림그리기 및 동작으로 표현하기
읽기 및 쓰기	한자인식	· 상형문자 유래 탐색하기 · 한자와 그림 또는 다른 문자와 구별하기 · 그림이 나타내는 한자 찾기 · 한자로부터 해당하는 그림 찾기

② 당시의 교수방법

유아들에게 당시를 활용한 프로그램을 적용함에 있어서 교사는 아래와 같은 점에 주의해야 한다. 유아는 비록 암기능력이 뛰어나지만, 기계적이고 반복적인 암기는 유아들이 당시의 아름다움을 느끼지 못하게 한다. 때문에 유아 당시 교육에서 시구의 내용을 잘 설명할 수 있는 그림과 함께 제시하거나, 시의 정서를 반영할 수 있는 음악을 같이 활용하면 유아가 듣기, 보기 등 감각기관을 동원하여 시의 내용을 파악할 수 있게 됨으로 당시교육의 좋은 방법이라 볼 수 있다(何衛紅, 2012). 유아교육 현장에서 시에 대해 이야기 할 때, 복잡한 용어와 불분명한 참조를 하게 되면 혼란에 빠지기 쉬우므로 유아에게 시적인 기법이나 용어를 분류해 주거나 그것을 인식하도록 할 필요는 없다(Russell, 1991). 당시는 운과율이 독특하고 압운하며 음절수가 규칙성이 있어, 듣는 그 자체만으로 유아의 음운인식 향상에 도움이 된다. 특히 유아의 발달에 적합한 당시는 내용이 생동하고 이미지가 선명하며 유아들의 발달 특성에 맞게 재밌는 내용으로 구성되었기 때문에 유아들은 당시를 읊으며 시의 이미지를

떠올리면서 심미적 감각을 키울 수 있다. 또한 당시는 우아한 한자로 재현되어 유아와 함께 당시 중 독체자를 탐색하는 것은 시의 내용에 대한 이해를 증진할 뿐 만 아니라 한자의 모양과 의미 및 역할에 대한 인식도 향상시킬 수 있다.

음운론적 인식은 소리에 대한 지각을 말하기에 유아들에게 당시를 읊어줄 때 소리에 집중하게 해야 한다. 때문에 유아들에게 적합한 시를 선택함에 있어서 압운이 뚜렷하고 독특한 시를 선정하는 것이 바람직하다(Yopp & Yopp, 2009). 유아들과 시를 같이 읊으면서 시의 음절, 음율, 음소 등에 대해 같이 탐색을 해보고 공유할 수 있다. 특히 유아기 초기에는 시의 내용보다는 소리를 먼저 유아들에서 익숙해지도록 하게 한 후 점차 내용을 감상할 수 있도록 지도해야 한다(Lukens, 1995). 적어도 처음에는 유아에게 시를 읽게 하기 보다는 들려주어야 한다는 것이다. 유아들은 억양을 가진 음성의 시를 들으면서 보다 효과적으로 시의 음운론적 구조를 파악하고 견고하게 자신의 삶과 시의 내용을 연관지을 수 있게 된다. 음운론적 인식에 대한 구체적인 교수법은 마더구스(mother goose)의 음운론적 인식 교수법을 참고해 볼 수 있다. 마더구스의 다섯 가지 교수법은 동요에 대한 지식(Knowledge of nursery rhymes), 다른 질문(oddity tasks), 음절 나누기와 합치기(Blending and syllable-splitting), 음소분절(Phonemic segmentation) 및 음소조작(Phoneme manipulation)으로 분류된다(research and development staff, 2002). 구체적으로 동요에 대한 지식은 유아들로 하여금 압운(rhyme)과 두운(alliteration)에 귀를 기울이게 하고 유아들에게 압운은 마지막 발음이 같은 것을 말함을 알려주는 것이다. 또한 단어의 첫 발음에 주의할 것을 격려하며 유아들에게 같이 동요를 같이 읊어보도록 한다. 다른 질문(oddity tasks)은 계속하여 유아들에게 압운과 두운에 주의를 기울일 것을 요구하고 아래와 같은 과제로 압운과 두운 훈련을 시키는 것이다. 구체적인 질문은 "아래 세 단어에서 어느 것이 압운되지 않니?", "아래 세 단어에서 첫 발음이 다른 것은 어느 것이니?", "세 단어 중 끝소리가

다른 단어는 무엇이니?", "세 단어 중 어느 단어의 중간 발음이 다르니?"와 같은 것이다. 음절 나누기와 합치기(Blending and syllable-splitting)에서는 유아들에게 음절 나누기와 합치는 예시를 보여준 다음 한 음절 중 의 음소들을 각각 말하고 유아들에게 한 단어를 만들어 보게 하는 것이다. 다음 수준으로 음소분절(phonemic segmentation)인데 손뼉을 치거나 물체를 가볍게 두드리는 방식으로 교사가 말한 단어가 몇 개의 소리인지를 맞추기, 손뼉을 치거나 가볍게 두드리는 방식으로 교사가 말한 단어가 몇 개의 소리인지를 맞추기, 손뼉을 치거나 가볍게 두드리는 방식으로 교사가 말한 단어가 몇 개의 소리인지를 맞추기 등과 같은 것이다. 마지막으로 음소 조작(phoneme manipulation)에서는 음소 삭제 질문들을 통한 활동으로 구성된다. 유아들에 대한 음운론적 인식 교수 과정에 아래와 같은 점에 주의해야 하는 것이다. 활동을 재밌게 구성하고 기계적인 암기와 반복을 피해야 하며 유아들이 흥미를 가질 수 있는 교수매체를 적극 활용해야 한다. 당시를 활용한 유아 음운인식 활동에서 유아들에게 되도록 큰 소리로 읊게 한 후, 소리게임 즉 시를 함께 공유하는 소리게임, 노래를 통한 소리게임, 소리에 집중하기 게임, 부모와 함께하기 등 방법을 활용할 수 있다.

심미적 언어표현 교수법에서는 당시의 심상, 이미지가 강한 특성을 활용하여 심미적 접근으로 유아들에게 당시를 읽어주고 언어적으로 관찰된 부분을 말해보게 할 수 있다. 교사는 유아의 창의적 표현에 적극 반응하고 격려해 주어야 한다. 또한 당시를 미술, 음악과 통합하여 언어와 예술의 통합 활동으로 유아의 당시에 대한 미적 감각을 키우고 언어표현 능력도 향상시킬 수 있다(陸義苹, 2015). 당시와 수묵화를 결합하면 유아들은 수묵화를 감상하고 직접 그려보는 과정을 거쳐 당시에 대한 아름다움을 느끼고 미에 대한 언어표현의 기초를 마련할 수 있다. 예를 들어, 왕유의 <산거추명(山居秋暝)>을 유아들에게 지도할 때, 교사는 먼저 유아들에게 수묵화를 보여주고, 아이들에게 그림에 반영된 내용을 말해보게 한 뒤, 유아의 표현에 따라 대응되는 시구를 한 구절씩 제시할 수 있다.

이를 통해 유아들은 시의 내용을 쉽게 이해할 수 있고, 이는 시구에 대한 이해와 암기에도 효과적이다. 이 외에도, 유아에게 수묵화로 시의 내용을 표현해보게 하는 교수법도 있다. 예를 들어 당시 맹호연의 <춘효(春曉)>에서 유아들은 '꽃이 얼마나 많이 떨어졌으랴(花落知多少)'라는 시구를 수묵화로 표현하게 할 수 있다. 당시와 음악활동을 결합할 수 있는 예로 <춘효(春曉)>를 가사로 한 음악을 찾아서 해당시의 매 시구를 춤 동작으로 표현해 볼 수 있다. 이렇게 당시 교육에서 중요한 것은 유아에게 지식을 가르치거나 시를 암기시키는 것이 아니라 당시를 활용한 언어활동과 예술 활동을 통합시킴으로써 유아의 왼쪽 두뇌와 오른쪽 두뇌 모두를 깨우칠 수 있는 통합 언어·예술 교육방식으로 전환하는 것이다(劉芳·滕守堯, 2013). 즉 언어표현, 미술 및 음악적 시각으로 유아의 아름다움을 감상하는 능력, 상상력, 창조성을 발달시키는 것이다.

한자인식을 향상시키는 교수법으로 유아들에게 당시를 제시할 때 우선 글자를 유아들이 쉽게 알아볼 수 있도록 크고 선명하게 제시해야 한다. 또한 글자를 제시할 때, 정확하고 뚜렷한 발음을 들려주면서 반복적으로 보여주어야 한다. 한자인식 교수법에서 유아들의 한자에 대한 흥미를 일으키는 것도 매우 중요하다. 구체적으로, 매 시구에서 당시의 의미를 잘 반영할 수 있는 획이 적고 형상적인 독자체를 찾아내어, 갑골문과 글자 카드를 활용하여 유아들과 함께 글자의 모양과 의미를 탐색해 볼 수 있다(陳幗眉, 2003). 예를 들면, <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>의 시구 '蓬頭稚子學垂綸, 側坐莓苔草映身. 路人借問遙招手, 怕得魚惊不應人.'에서 '子(아이)', '手(손)', '魚(물고기)', '人(사람)'은 독체자이기 때문에 유아들도 쉽게 그 형태와 의미를 파악할 수 있고, 나아가 이러한 글자들을 통해 시의 전반 의미도 자연스럽게 파악할 수 있다.

당시는 심상, 이미지가 강한 특성을 가지고 있기 때문에 유아교육 현장에서 심미적 접근으로 당시활동을 구성하는 것은 매우 의미가 깊다. 문학작품에 대해 정보도출식 독서(efferent reading)와 심미적 독서(aesthetic reading)로 구분할 수 있다(Rosenblatt, 1978). 이는 교육 현장

에서 본문에 입각한 교수법은 많이 활용이 되지만, 심미적 교수법은 거의 적용이 되지 않는데 비추어 나타난 개념이다. 당시 읊기 프로그램에서 정보도출식 지도법과 심미적 지도법을 모두 적용하면 유아들이 당시의 소리에 대한 아름다움을 느낄 수 있고 음운론적 인식도 증진시킬 수 있다. 또한 유아의 심미적 언어표현과 한자에 대한 인식에도 정보도출식 방법으로 당시의 본문에 입각하여 알아볼 수 있고, 심미적인 방법으로 느낌, 감정, 상상한 내용을 다양한 방식으로 표현해 볼 수 있다. 이 과정에서 유아 교사는 심미적 지도 자세를 가지는 것이 매우 중요하다. 심미적 유아교육의 핵심은 아름다운 느낌의 지식을 잘 조직하는 것을 의미하며, 유아가 충분히 아름답게 느끼고 몰입하고 즐거운 마음으로 지식을 구성하는 것을 말한다(박향원, 2013). 초등 3학년 아동을 대상으로 심미적 지도방법과 정보도출적 지도방법을 비교한 연구에서는 아동들의 심미적 표현을 검사한 결과 심미적 지도 방법을 사용한 집단이 보이는 심미적 표현은 정보도출식 집단의 심미적 표현보다 질적으로 차이가 있다고 보고하였다(Many & Wiseman, 1992). 정보도출식 지도와 심미적 지도법을 아래와 같이 유목화 할 수 있다(Zarrillo & Cox, 1992). 정보도출식 지도는 언어의 구조에 중점을 두는 것, 사전적 의미에 중점을 두는 것, 본문 내용에 중점을 두는 것, 본문의 출판과 관계된 활동, 본문에서 정보 얻기, 본문의 분석, 본문 분해하기, 본문을 매개체로 사용하기 등으로 분류되고, 심미적 지도는 책이나 읽기 자세, 반응을 아동 스스로 선택하게 하기, 본문의 특정 부분에 선택적 관심을 보이기, 상상하기와 그림그리기, 느낌과 연상을 연결 짓기, 가설 세우기와 확장하기 등으로 구분된다(김재숙, 2002). 이 연구에서는 프로그램의 목적에 맞게 위의 지도법을 토대로 <표 Ⅳ-15>와 같이 재정리하였다.

<표 Ⅳ-15> 유아를 대상으로 한 시의 지도법

지도법	유목화	특성
정보도출적	언어의 구조에	· 언어의 구조를 알아내는데 중점을 두어 음

	중점을 두는 것	절, 어휘, 문법 등에 대해 강조
	본문의 특정 부분에 선택적 관심을 보이기	· 책이나 문학작품의 중심적인 또는 재미있는 부분을 선택하고 특정 부분을 선택하여 표현하게 하는 것
	사전적 의미에 중점을 두는 것	· 단어나 구의 의미에 관심을 두는 것. 즉 문학작품에 나오는 단어의 뜻을 물어보거나 은유의 뜻을 물어보는 것
	본문 내용에 중점을 두는 것	· 교사는 본문의 의미를 전달하고 그것을 아동이 이해하는가를 알기 위해 해석해 보게 함
	본문에서 정보 얻기	· 본문에서 부수적인 정보를 얻거나 관련된 정보를 얻는 질문 유형임
	본문의 분석	· 작품 분석에 관심을 두는 유형으로 등장인물, 배경, 문체, 장르 등의 문학적 구성요소를 분석하는 것
	본문 분해하기	· 아동 자신의 어법으로 바꾸기 위해 본문에서 패턴을 끌어오는 것. 예: 동시의 운(rhyme)을 반복해서 읽게 하거나 운율에 맞춰 손뼉을 치도록 하는 것
심미적	감각적 이미지 표현하기	· 오감을 통한 감각적 이미지를 묘사하고 표현하기 (예: 색깔, 맛 등)
	느낌 표현하기	· 작품에 나오는 경물이나 언어적 표현에 대해 심미적으로 묘사하기 (예: 아름다움, 예쁨, 귀여움 등)
	정서 표현하기	· 작품에 나오는 주인공의 정서에 대한 공감 또는 표현 (예: 기쁨, 슬픔 등)
	감정 표현하기	· 아동에게 작품과 관련한 다른 이야기나 자신이 경험한 삶을 생각하면서 반응의 경험을 표현하기
	연상 및 상상하기와 그림그리기 및 몸으로 표현하기	· 본문을 읽고 마음속에 남아 있는 것을 그림으로 그리게 하거나, 행동으로 표현 또는 상상하는 기회를 제공하는 것

이 프로그램에서는 음운론적 인식, 심미적 언어표현, 한자인식을 정보도출식과 심미적 지도법으로 각각 분류하여 시행하였다. 구체적인 시행

방법은 다음과 같다.

가. 음운론적 인식 지도법

음운론적 인식의 정보도출식 지도법은 언어의 구조에 중점을 두는 것 즉 음절, 압운, 음소 및 성조 등 음운 구조를 알아보기, 본문 분해하기 두 가지 방법을 사용하였고, 심미적 지도법은 감각적 이미지 표현하기, 느낌 표현하기의 지도법을 활용하였다.

<표 Ⅳ-16> 음운론적 인식 지도법

	정보도출식	심미적 지도법
압운	· 압운의 음운 구조를 알아보기 · 당시의 운(rhyme)을 반복해서 읽게 하거나 운율에 맞춰 손뼉 치기	· 압운의 조화를 느껴보고 말하기
음절	· 매 시구의 음절을 말로 세보기 발 구르기, 무릎치기, 손뼉 치기 등으로 표현하기	· 당시를 노래로 불러보기 · 몸과 행동으로 음절을 표현하기
음소	· 말놀이하기 (예: 음을 탈락시키는 게임하기)	· 소리의 조화를 말하기
성조	· 성조를 "비행기 타는 소리", "그네 타고 올라가는 소리", "롤로코스터 타는 소리", "다이빙하는 소리" 및 "비누 방울 터치는 소리" 등으로 표현하기	· 평측에 따라 노래로 부르기 · 느낀 소감 말하기

나. 심미적 언어표현 지도법

심미적 언어표현의 지도법에서는 정보도출식과 심미적 지도법을 모두 사용하였다. 정보도출식은 본문의 특정 부분에 선택적 관심을 보이기, 본문 내용에 중점을 두는 것, 본문에서 정보 얻기, 본문의 분석 등 방법을

사용하였고, 심미적 지도법은 감각적 이미지 표현하기, 이미지에 대한 느낌 표현하기, 정서 표현하기, 감정 표현하기 및 연상 및 상상하기와 그림 그리기 및 동작으로 표현하기로 나누어 사용하였다.

<표 Ⅳ-17> 심미적 언어표현 지도법

	정보도출식	심미적 지도법
판단하기	· 당시 시적 요소 알아보기	· 당시의 이미지를 관찰하고 자신의 의견 말하기
상상하기	· 두연, 함연, 요연, 미연의 특정한 위치의 대장을 알아보고 그 이미지를 말해보기 · 대장과 비슷한 표현을 찾아보기	· 당시 주제와 관련하여 자유롭게 상상해보고 동작으로 표현하기 · 오감을 통한 이미지를 말로 표현하기 · 그림으로 표현하기
좋아하는 부분 언급하기	· 인물, 배경 등에 대해 알아보기 · 이미지의 요소 알아보기	· 시의 언어에 대한 아름다움을 이야기하기 · 이미지의 아름다움에 대해 말하기
감정표현	· 주인공의 감정을 나타내는 말 찾아보기 · 이미지 내용 말해보기	· 작품의 주인공의 정서를 웃는 얼굴, 우는 얼굴, 표정이 없는 얼굴이 그려진 스티커로 표현하고 이유를 말하기 · 스티커 등으로 작품에 나오는 이미지에 대한 느낌 표현하기 · 짝을 지어 이야기 나누고 서로 공감하기
연상하기	· 은유 알아보기 · 단어 바꾸기 말놀이	· 자신의 경험과 결합하여 이야기 나누기

다. 한자인식 지도법

한자인식 지도법은 정보도출식과 심미적 지도법으로 구분해보면 다음과 같다. 정보도출식 방법 중의 한자의 구조에 중점을 두는 것과 본문에서 정보 얻기 두 가지 지도법을 사용할 것이고, 심미적 지도법의 느낌 표현하기, 연상 및 상상하기와 그림그리기 및 몸으로 표현하기 등 방법을 사용하였다.

<표 Ⅳ-18> 한자인식 지도법

정보도출식	심미적 지도법
· 당시 주제를 제일 적절히 표현하는 단독 상형문자를 선정하여 갑골문 그림카드를 이용하여 유래를 알아보기 · 한자의 모양에 대해 알아보기	· 글자의 모양에 대한 느낌을 말하기 · 글자의 모양을 그림으로 표현하기 · 글자의 모양을 몸과 행동으로 표현하기

종합해보면, 음운론적 인식, 심미적 언어표현, 한자인식에서 정보도출적 지도법과 심미적 지도법을 골고루 사용하였다. 정보도출적 지도법은 교사가 자신이 가지고 있는 지식을 활용하여 비계를 설정하면서 주도하는 교수법을 말하고 심미적 지도법은 유아들을 유도하기 보다는 유아들의 반응을 확장하고 심미적 감상과 표현을 할 수 있도록 유아를 중심으로 하는 교수방법이다. 정보도출적 지도법과 심미적 지도법의 결합을 통해 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식을 도모할 수 있다.

(3) 개발

이 연구에 사용할 당시를 선정하기 위하여 우선 문학전공 또는 유아교육 전문가들이 출판한 <幼儿唐詩大全>, <小學入學必備-學唐詩>, <幼儿唐詩叁百首> 등 아동을 대상으로 한 당시 도서들에서 빈도수가 높은 순서대로 36편의 당시를 선정한 후 유아교육 전문가에게 안면 타당도 검증을 받아 정치나 사회에 대한 성인 중심의 내용이 아닌, 자연과 일상

생활에 초점을 둔 시를 16편 선정하였다. 2차 선정에 포함된 당시는 <표 Ⅳ-19>와 같다.

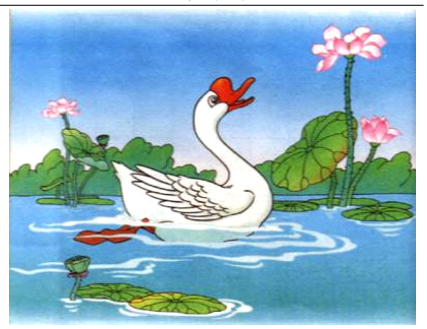
<표 Ⅳ-19> 당시 2차 선정 내용 구성

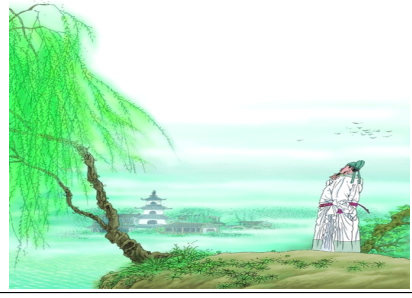
주제	제목	시인	시구	유형	한자 활동
동물	咏鵝 (거위)	李白 (이백)	鵝、鵝、鵝, 曲項向天歌。 白毛浮綠水, 紅掌撥淸波。	고체시	水
	蜂(벌)	羅隱 (나은)	不論平地与山尖, 无限風光盡被占。 采得百花成蜜后, 爲誰辛苦爲誰甛。	칠언절구	光
	絶句 (절구)	杜甫 (두보)	兩个黃鸝鳴翠柳, 一行白鷺上靑天。 窗含西岭千秋雪, 門泊東吳万里船。	칠언절구	天
계절	春曉 (봄날 새벽)	孟浩然 (맹호연)	春眠不覺曉, 處處聞啼鳥。 夜來風雨聲, 花落知多少。	오언절구	鳥
	春夜喜雨 (봄날 밤 단비)	杜甫 (두보)	好雨知時節, 当春乃發生。 隨風潛入夜, 潤物細无聲。	오언율시	雨
	山居秋暝 (산거추명)	王維 (왕유)	空山新雨后, 天气晩來秋。 明月松間照, 淸泉石上流。	오언율시	山
풍경	望廬山瀑布 (루산폭포를 바라보며)	李白 (이백)	日照香爐生紫烟, 遙看瀑布挂長川。 飛流直下叁千尺, 疑似銀河落九天。	칠언절구	飛
	登樂游塬 (낙유원에 올라)	李商隱 (이상은)	向晩意不适, 驅車登古塬。 夕陽无限好,	오언절구	車

			只是近黃昏。		
	暮江吟 (해 저무는 강변에서 읊은 시)	白居易 (백거이)	一道殘陽鋪水中, 半江瑟瑟半江紅。 可怜九月初叁夜, 露似眞珠月似弓。	칠언절구	中
	登鸛雀樓 (관작루에 올라)	王之渙 (왕지환)	白日依山盡, 黃河入海流。 欲窮千里目, 更上一層樓。	오언절구	日
식물	咏柳 (버들)	賀知章 (하지장)	碧玉妝成一樹高, 万條垂下綠絲絛。 不知細叶誰裁出, 二月春風似剪刀。	칠언절구	刀
	賦得古塬草送別 (고원의 풀)	白居易 (백거이)	离离塬上草, 一歲一枯榮。 野火燒不盡, 春風吹又生。	오언율시	火
인물	小儿垂釣 (낚싯대 드리운 아이)	胡令能 (호영능)	蓬頭稚子學垂綸, 側坐莓苔草映身。 路人借問遙招手, 怕得魚惊不應人。	칠언율시	魚
	江雪 (강에 눈이 내리고)	柳宗元 (유종원)	千山鳥飛絶, 万徑人踪滅。 孤舟蓑笠翁, 獨釣寒江雪。	오언절구	人
생활	憫農 (其一) (민농1)	李紳 (이신)	鋤禾日当午, 汗滴禾下土。 誰知盤中餐, 粒粒皆辛苦。	오언절구	禾
자연	風 (바람)	李嶠 (이교)	解落叁秋叶, 能開二月花。 過江千尺浪, 入竹万竿斜。	오언절구	竹

다음, 부모 40명과 유치원 교사 6명을 대상으로 부록 3과 같이 당시 내용 타당성 조사를 거쳐 동물 주제 1편, 계절 주제 2편, 풍경 주제 2편, 식물 주제 1편, 인물 주제 1편, 생활 주제 1편으로 8편의 당시를 최종 선정하였다. 최종 선정된 당시는 <표 Ⅳ-20>과 같다.

<표 Ⅳ-20> 최종 선정된 당시 8편 및 이미지

주	회기	주제	당시 제목	이미지
1	1	동물	鵝(거위)	
	2			
	3	계절	春曉 (봄날 새벽)	
	4			
2	5	풍경	登鸛雀樓 (관작루에 올라)	
	6			
	7	식물	草 (풀)	
	8			

3	9	인물	小儿垂釣 (낚싯대 드리운 아이)	
	10			
	11	생활	憫農 (其一) (민농1)	
	12			
4	13	계절	春夜喜雨 (봄날 밤 단비)	
	14			
	15	풍경	咏柳 (버들을 노래하다)	
	16			

당시 선정과정과 구체적인 당시 목록을 종합해보면 <표 Ⅳ-21>과 같다.

<표 Ⅳ-21> 당시 선정과정 및 당시 목록

	선정목록			주제	선정목록		주제	선정목록
1차 선정	咏鵝	憫農1	2차 선정	동물	咏鵝	3차 선정	동물	鵝(거위)
	靜夜思	春曉			蜂			
	望廬山瀑布	池上			絶句		계절	春曉(봄날 새벽)
	相思	登鸛雀樓		계절	春曉			
	游子吟	草			春夜喜雨			春夜喜雨(봄날 밤 단비)
	夜宿山寺	咏柳			山居秋暝			
	回鄕偶書	小儿垂釣		풍경	望廬山瀑布		풍경	登鸛雀樓(관작루에 올라)
	鹿柴	送杜少府之任蜀州			登樂游原			咏柳(버들을 노래하다)
	登幽州台	山居秋暝			暮江吟			
	春雪	暮江吟			登鸛雀樓		식물	草(풀)
	登游樂原	蜂		식물	咏柳			
	春夜喜雨	絶句			草		인물	小儿垂釣(낚싯대 드리운 아이)
	江雪	淸明		인물	小儿垂釣			
	風	春望			江雪			
	秋浦歌	月下獨酌		생활	憫農1		생활	憫農1(민농1)
	別董大	九月九日憶東山兄弟		자연	風			

(4) 실행

앞에서 논한 당시 읊기 프로그램의 교수법과 최종 선정된 당시 내용에 따라 당시 읊기 프로그램을 아래와 같이 실행하였다. 구체적 프로그램의

활동 안 예시는 <표 Ⅳ-22>, <표 Ⅳ-23>과 같다.

<표 Ⅳ-22> 당시 읊기 프로그램의 활동안 1차시 예시

주제	인물	활동제목 <낚싯대 드린운 아이(小儿垂釣)>
활동 목표	1. 시의 음악적 아름다움을 감상하기 2. 시의 매 구절의 음절수를 동작으로 표현하기 3. 발음의 공통된 부분 탐색해보기	
작품 설명	이 작품은 헝클어진 머리를 한 아이가 어른들의 낚시를 따라해 보려고 풀숲에 앉아 낚시를 하는 모습을 그린 작품이다. 아이의 몸체가 작아 풀숲에 앉으니 풀이 몸을 가리웠다. 이때, 길을 지나가던 사람이 멀리 손을 저어 길을 묻었지만, 아이는 물고기가 놀라 달아날까봐 대답하지 않는다. 이 당시는 유아가 행인의 물음에 대한 반응을 마치 그림을 보는 것처럼 재치있게 포착하였다(李永朱 외 역, 1998).	
활동 준비물	<小儿垂釣> 시와 그림, 숫자카드, 색연필, 종이, 녹음자료	
활동 내용	도입단계 (5분)	낚시와 관련한 유아의 경험을 물어보고 같이 이야기 해본다.
	전개단계 (20분)	1. 시가 그려진 그림을 보여주고 교사가 정확한 발음으로 큰 소리로 당시를 낭송해 준다. 낭송 시, 당시의 운율감과 음악성 및 압운을 살려서 읽는다. 2. 음운론적 인식 지도 □ 정보추출식 지도법 · 숫자 카드를 사용하여 매 구절의 글자 위에 붙이면서 음절 수 세기 · 함연(두 번째 구절)과 미연(마지막 구절)의 身(shen1)과 人(ren2)의 공통발음 탐색 · 같은 소리 찾아보기 '稚子' 중 zhi→/zh/+/i/ , zi →/z/+/i/ □ 심미적 지도법 · 발 구르기, 무릎 치기, 손뼉 치기, 손가락 튕기기 등의 동작을 통해 음절의 끊김을 느껴 보고 말로 표현하기

		· 성조의 1성은 비행기 타는 소리, 2성은 그네타고 올라가는 소리, 3성은 롤러코스터 타고 내려갔다 올라가는 소리, 4성은 다이빙하는 소리, 경성은 비눗방울 터지는 소리로 발음과 동작을 결합하여 표현하기 · 당시에 맞춰 동작으로 홀수 음절과 짝수 음절의 조합 느끼고 말해 보기 · 시의 소리의 아름다움에 대해 이야기하기
	마무리 단계 (5분)	다시 한 번 <小儿垂釣> 당시 녹음을 들려주면서 시를 감상한다. 그동안 이루어진 활동에 대해 평가하고 느낌을 말해 본다.

<표 Ⅳ-23> 당시 읊기 프로그램의 활동안 2차시 예시

주제	인물	활동제목 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>
활동 목표	1. 작품속의 아이가 낚시하는 모습을 감상하고 느낌이나 생각을 말해보기 2. '魚 (어)'자에 대해 알아보기	
작품 설명	이 작품은 헝클어지 머리를 한 아이가 어른들의 낚시를 따라해 보려고 풀숲에 앉아 낚시를 하는 모습을 그린 작품이다. 아이의 몸체가 작아 풀숲에 앉으니 풀이 몸을 가리웠다. 이때, 길을 지나가던 사람이 멀리 손을 저어 길을 묻었지만, 아이는 물고기가 놀라 달아날가봐 대답하지 않는다. 이 당시는 유아가 행인의 물음에 대한 반응을 마치 그림을 보는 것처럼 재치있게 포착하였다(李永朱 외 역, 1998)	
활동 준비물	<小儿垂釣> 시와 그림, 숫자카드, 색연필, 종이, 녹음자료	
활동 내용	도입 단계 (5분)	지난 시간에 다루었던 <小儿垂釣>를 들으며 함께 읊어본다. 음절에 맞추어 머리를 (앞, 오른쪽, 뒤쪽, 왼쪽으로)돌리면서 읊는다.
	전개 단계 (20분)	1. 시가 그려진 그림을 보여주고 교사가 정확한 발음과 큰 소리로 당시의 운율감과 음악성 및 압운을 살려서 낭송하기 2. 지난 시간에 배운 내용을 이야기하기

3. 심미적 언어표현 지도

□ 정보도출식 지도법
▶ 시구의 대장을 이루는 단어를 해석해보기
· 예: “招人” 과 “應人”의 대장 알아보기
· 인물, 배경에 대해 알아보기
  예: 호영능에 대해 알아보기
· 스토리를 엮는 단어를 알아보고 다른 말로 표현하기

□ 심미적 지도법
▶ 시구의 내용에 대해 질문하고 이야기 나누기
· 낚시하는 아이의 모습에 대해 이야기하기
· 표정 그림을 제시하면서 주인공의 표정을 골라내게 하고 함께 이야기 해보기
· 아이가 어떤 곳에 앉아서 낚시를 하고 있는지 말하기
· 스티커를 활용하여 당시에 나오는 이미지에 대한 느낌 말해보기
· 자신의 경험과 결합하여 이야기 나누기
· 느낌을 동작으로 표현하기

3. 한자인식 지도

□정보추출적 지도법
▶ 이 시에서 “魚”라는 글자를 선정하여 갑골문 그림 카드를 활용하여 글자의 유래를 알아보기

□ 심미적 지도법
▶ 이 아이가 낚은 물고기를 상상하여 그림을 그려보기
▶ 그린 물고기를 서로 보여주고 그 모양을 한자 “魚”와 대조해보면서 “魚”의 갑골문에서의 유래를 탐색해보고 느낌을 표현하기

	▶ 물고기의 모양과 동작을 동작으로 표현하기
마무리	<小儿垂釣> 당시 녹음을 들려준다.
단계	그동안 이루어진 활동에 대해 평가한다.
(5분)	유아들의 작품을 감상하고 전시한다.

(5) 평가

유아 교육 프로그램의 평가는 교육체제의 특정한 문제를 향상시키는 프로그램의 유용성을 판단하거나 가치를 판단하는 활동이다(손수연, 2013). 이 연구에서는 당시 읊기 활동이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 영향을 알아보고자 전체 프로그램의 사전과 사후에 표준화된 검사 도구를 사용하였다. 음운론적 인식은 Li (2012)의 음운론적 인식 검사 도구를 선정하였고, 심미적 언어표현은 김재숙 (2002)의 심미적 언어표현 도구를 선정하였으며, 한자인식은 羅嘉怡·謝錫金·徐詩琪(2013)의 한자의 형·의(形·意) 검사 도구를 선정하였다. 또한 이 프로그램의 전반적 효과를 평가하기 위해 유아와 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담의 질적 분석을 하였다.

2) 연구 설계

일반적으로 양적연구는 통계분석을 통해 결과를 일반화하는 데 쓰이고, 질적연구는 그 과정에 대한 분석을 통해 심층적인 원인을 파악하는 데 사용된다(Creswell & Clark, 2007; Creswell, 2015). 이 연구에서는 양적 연구를 통해 당시 읊기 프로그램이 실험집단과 통제집단에 가져오는 효과의 차이를 검증하고, 질적연구를 통해 이러한 차이가 생기게 된 구체적 과정을 살펴보는 병행연구방법을 사용하였다(Park, Choi, Kiaer & Seedhouse, 2019; Seedhouse, 2017).

3) 예비조사

본조사에 앞서 연구대상 유아의 연령선정, 조사 도구의 적합성 및 소요시간을 살펴보기 위해 만 4세 유아 5명을 대상으로 예비조사를 1회 실시하였다.

4) 본조사

실험집단은 2017년 4월 11일부터 6월 4일까지 평균 주 4회씩 4주 동안 총 16회에 걸쳐 당시 읊기 프로그램을 실시하였다. 16회기 프로그램 실시 전에 전체 유아를 대상으로 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 사전검사를 실시하였다. 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 검사는 유치원의 빈 교실에서 일대일로 실시하였다. 사전검사가 끝난 후 실험집단 유아들에게 이 연구에서 개발된 당시 프로그램을 실시하였다. 시행 시간은 1차시 30분씩이었다. 비교집단에게는 프로그램 처치를 하지 않고 일반적인 유치원 교육과정을 시행하였다. 16회기의 프로그램 시행이 끝난 후 연구대상 전체 유아를 대상으로 사전검사와 동일하게 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 사후검사를 실시하였다.

<표 Ⅳ-24> 당시 읊기 프로그램의 연구 설계

집단	사전검사	당시 읊기 프로그램	사후검사
실험집단	O_1, O_2, O_3	X_1	O_4, O_5, O_6
통제집단	O_1, O_2, O_3,	-	O_4, O_5, O_6

(사전검사) O_1: 음운론적 인식 / O_2: 심미적 언어표현 / O_3: 한자인식
(사후검사) O_4: 음운론적 인식 / O_5: 심미적 언어표현 / O_6: 한자인식
X_1: 당시 읊기 프로그램

5) 포커스 그룹 면담

당시 읊기 프로그램의 내용과 시행에 대한 전반적인 평가를 위해 실험집단 유아와 그들의 교사를 대상으로 질적 연구 자료수집 방법인 포커스 그룹 면담(FGI)을 실시하였다. 교사 포커스 그룹은 실험집단 2개 학급 4명의 교사와 이루어졌고, 유아 포커스 면담은 실험집단의 두 개 학급에서 학급당 6명 유아씩 두 집단을 구성하여 포커스 그룹 면담을 각각 한 번씩 시행하였다. 이 세 그룹의 포커스 그룹 면담은 연구자가 직접 사회를 맡아 도입, 전개, 마무리의 순으로 진행하였다. 연구자는 당시 읊기 프로그램의 집행자였기에 포커스 그룹 면담 과정에서 두 실험집단 교사와 유아들과 아주 친숙하였고, 질문을 하고 대답을 유도하는 가운데 보다 자유롭게 교사와 유아의 행동, 표정, 제스처 등을 포착하여 해석을 할 수 있었다. 또한 연구자는 포커스 그룹 면담의 전반 내용을 녹음한 후 전사하여 자료를 구성하였고, 이 결과를 바탕으로 전반 프로그램에 대해 평가하였다. 구체적인 연구대상, 연구방법과 절차 및 결과는 다음과 같다.

(1) 연구대상

당시 읊기 프로그램에 참여한 두 실험학급에서 각각 6명의 유아를 선정하여 두 개의 그룹을 형성하고 각 그룹 별로 포커스 그룹 면담을 진행하였다. 두 학급에서 16회 당시 읊기 프로그램에 모두 참여한 유아 6명(남아 3명, 여아 3명)을 무작위로 선정하였다.

또한 당시 읊기 프로그램에 대한 교사의 평가와 의견을 알아보고 자 실험집단 두 학급 교사 총 4명(정 교사 2명, 부 교사 2명)과 하나의 그룹을 형성하여 포커스 그룹 면담을 시행하였다. 이 4명의 교사는 당시 읊기 16회기 활동에 모두 참여 관찰하였다. 4명 교사의 인구학적 변인은 <표 Ⅳ-25>와 같다.

<표 Ⅳ-25> 포커스 그룹 면담에 참여한 실험집단 교사의 인적사항

연구 참여자(가명)	연령	학력	교사 직위	교육연령	소속
양슈리 (楊秀麗)	30	전문대	정 교사	6	A
궈후이민 (郭慧敏)	23	전문대	부 교사	2	A
주친리 (朱秦麗)	28	전문대	정 교사	5	B
리샤오화 (李曉華)	24	전문대	부 교사	1	B

중국 유치원 교사의 학력을 살펴보면, 2010년도 기준으로 전문대 이상 학력을 가진 유치원 교사가 전체 유치원 교사의 69.3%를 차지하였고(劉華蓉·張滢, 2011), 2011년 기준으로 전문대 학력을 가진 교사가 공립 유치원에 취업하는 비율은 25%이고, 민간 유치원에 취업하는 비율은 73%를 차지한다(袁曉雯, 2016). 이 연구는 중국 광저우시의 두 민간 어린이집을 연구대상으로 선정하여 교사의 학력수준은 중국 일반 민간 어린이집 교사의 학력수준을 대표한다고 할 수 있다.

(2) 연구방법 및 절차

① 유아 대상 포커스 그룹 면담

당시 읊기 프로그램에 대한 유아들의 인식을 알아보기 위해 이 프로그램에 참여한 실험집단의 유아들을 학급 별로 A, B조로 그룹으로 나누어 30분 정도의 포커스 그룹 면담을 각각 1회씩 수행하였다. 연구일자는 각각 2017년 6월 3일과 2017년 6월 4일이다.

프로그램에 대한 유아들의 전반적 반응을 알아보기 위해 포커스 그룹 면담 내용을 유아 흥미성과 프로그램의 난이도라는 범주로 반구조화 질문으로 구성하였다. 또한 진행과정은 도입질문, 전개질문, 마무리 질문의

순으로 진행하였다. 유아를 대상으로 한 포커스 그룹 면담의 질문 내용은 <표 Ⅳ-26>와 같다.

<표 Ⅳ-26> 유아 대상 포커스 그룹 면담을 위한 질문 내용

질문 과정	범주	발문
도입 질문		- 애들아, 선생님을 아직 기억하고 있니? - 우리 두 달 전 선생님이랑 같이 무엇을 배웠었지? (8편의 당시와 그림을 통해 배웠던 내용을 간단히 되새긴다.) - 오늘 우리 그때 배웠던 당시를 생각해보면서 선생님과 이야기 해보자꾸나.
전개 질문	흥미성	- 당시 읊기를 좋아하니?
		- 우리 배웠던 당시 중에 어느 시가 제일 마음에 들었니?
		- 선생님이랑 같이 공부하던 때가 재미있었니? 어떤 것이 제일 재미있었니?
		- 당시에 나오는 사람(사물)의 표정을 고르기가 재미있었니? 왜 재미있었니?
		- 그때 선생님이랑 같이 당시를 동작으로 표현해 보던 활동이 재미있었니?
		- (음운인식 과제, 심미적 언어표현 과제 및 한자인식 과제를 다시 보여주면서) 선생님과 했던 이 게임들이 어땠니?
		- 선생님과 함께 당시를 배운 후 집에 가서 아빠, 엄마랑 같이 당시 읊기를 해본 적이 있니? 기분이 어땠니?
	난이도	- (음운인식 과제를 보여주면서) 이 "소리 게임"이 어려웠니? 어느 것이 제일 어려웠니?
		- (심미적 언어표현 과제를 보여주면서) 이 "말하기 게임"이 어려웠니? 어느 것이 어려웠니?
		- (한자 인식 과제를 보여주면서) 이 "한자 찾기 게임"이 어려웠니? 어느 것이 어려웠니?
		- 선생님과 함께 당시를 공부할 때 무엇이 제일 어려웠니?
마무리 질문		- 선생님이 물어본 것 말고 선생님에게 말하고 싶은 것이 있니?

② 교사 대상 포커스 그룹 면담

당시 읊기 프로그램에 대한 교사들의 인식을 알아보기 위해 실험집단 두 개 학급 교사 각각 2명 씩 총 4명의 교사와 함께 약 40분 정도의 포커스 그룹 면담을 1회 수행하였다. 연구일자는 2017년 6월 3일이다.

또한 당시 읊기 프로그램에 대한 교사들의 인식을 알아보기 위한 내용으로 교수내용, 교수방법, 현장 적용성 및 프로그램 효과의 범주로 반구조화 질문을 구성하였다. 또한 진행과정은 도입질문, 전개질문, 마무리의 순으로 진행하였다. 교사를 대상으로 한 포커스 그룹 면담의 질문 내용은 <표 Ⅳ-27>과 같다.

<표 Ⅳ-27> 교사 대상 포커스 그룹 면담을 위한 질문 내용

질문 과정	범주	발문
도입 질문	- 유아를 위한 당시 읊기 활동은 필요하다고 생각합니까?	
	교수 내용	- 당시 읊기 프로그램(이하 프로그램으로 약칭)이 중반(만 4세)유아의 언어발달에 적합하다고 생각합니까?
		- 프로그램 내용이 체계적이었다고 생각합니까?
		- 프로그램에서 제일 인상적인 것이 무엇입니까?
		- 프로그램 내용 중 어떤 부분이 부족했다고 생각합니까?
	교수 방법	- 교수 과정이 유아의 흥미를 유발할 수 있었다고 생각합니까?
		- 교수 자료가 풍부했다고 생각하십니까?
		- 교수 시간은 적절했습니까?
	현장 적용성	- 언어교육 활동에서 프로그램과 같이 당시를 활용한 교수활동이 용이하다고 생각하십니까?
		- 당시 읊기 교수 활동을 현장에서 적용하는데 어려움은 무엇이라고 생각하십니까?
	교수 효과	- 프로그램이 끝난 후 유아들에게 어떤 변화가 있었습니까?
		- 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현

	및 한자인식에 효과가 있었다고 생각합니까? - 각각 어떤 효과가 있었다고 생각합니까?
마무리 질문	- 저의 질문이 적절했습니까? - 프로그램에 관하여 혹시 추가할 의견이 있습니까?

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 22.0 통계프로그램을 사용하여 분석하였고 통계 방법으로는 빈도, 평균, 표준편차, 공변량분석, Bonferroni 사후검증을 사용하였다. 이 연구에서 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 영향을 알아보기 위해, 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 사전, 사후 점수를 측정하고 평균값과 표준편차를 알아보았다. 당시 읊기 프로그램의 처치 효과를 알아보기 위해, 사전검사 결과를 공변량으로 설정하고 집단(실험집단, 통제집단)에 따라 사후검사 결과에 유의한 차이가 있는지를 공변량분석(ANCOVA)을 통해 알아보았다.

당시 읊기 프로그램의 내용과 시행에 대한 전반적인 평가를 위해 실험집단 유아와 교사를 대상으로 질적 연구 자료수집 방법인 포커스 그룹 면담(FGI)을 실시하였다. 교사 면담은 실험 집단 2개 학급의 교사 4명과, 유아 면담은 실험집단의 2개 학급당 6명씩 두 집단을 구성하여 집단 면담을 각각 한 번씩 시행하였다. 연구자가 직접 도입, 전개, 마무리의 순으로 세 차례의 면담을 진행하였다. 면담의 전체 내용을 녹음한 후 전사하여 자료를 구성하였고, 연구자들 간의 공동 분석을 통해 유의한 결과를 도출하였다.

Ⅴ. 연구결과 및 해석

이 장에서는 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 알아보기 위해 프로그램 적용 전과 후의 실험집단과 통제집단 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 차이를 비교하여 검증한 결과를 제시하였다. 또한, 관찰한 결과를 토대로 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 변화 양상을 대표할 만한 사례와 가장 뚜렷한 변화를 보인 사례를 제시하였다. 마지막으로 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아와 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담을 진행하고 분석한 결과를 제시하였다.

1. 당시 읊기 프로그램과 유아의 음운론적 인식

앞서 연구도구 부분에서 논의한 바와 같이 중국 유아의 음운론적 인식은 각운 변별, 음절 삭제, 음소 삭제 및 성조 변별로 구분된다. 각운 변별은 난이도에 따라 성조가 동일한 각운 변별과 성조가 다른 각운 변별 두 개의 부분으로 검사하였고, 음절 삭제는 첫 음절 삭제, 중간 음절 삭제, 마지막 음절 삭제 세 개 부분으로 검사되었으며, 음소 삭제는 초성 삭제, 중성 삭제 및 종성 삭제 세 개 부분으로 검사되었다. 마지막으로 성조 변별은 3음절 성조 변별과 4음절 성조 변별 두 개 부분으로 나누어 검사하였다. 이 부분에서는 우선 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식에 미치는 양적 효과를 살펴본 후, 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식에 미치는 질적 변화 사례를 분석하였다.

1) 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식에 미치는 효과

아래에 각운 변별, 음절 삭제, 음소 삭제 및 성조 변별의 하위 과제 별

로 프로그램의 효과를 각각 살펴본 후 전반 음운론적 인식에 미치는 효과도 함께 제시한다.

(1) 당시 읊기 프로그램이 유아의 각운인식에 미치는 효과

당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 각운인식에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-1>에 제시한 바와 같이 두 집단은 같은 성조의 각운변별과 다른 성조의 각운변별 과제에서 모두 동질함을 알 수 있다. 따라서 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 각운인식에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 각운인식의 사전점수를 공변량으로 집단별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 각운인식의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-2>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-1> 처치 전 유아 각운인식의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
같은 성조 각운 변별	실험	49	4.47	1.58	.70
	통제	49	4.22	1.85	
다른 성조 각운 변별	실험	49	2.71	1.31	.38
	통제	49	2.61	1.35	
각운 변별 전체	실험	49	7.18	2.57	.61
	통제	49	6.84	3.01	

이 프로그램의 실시 전 같은 성조의 각운 변별 과제의 사전점수는 실험집단(M=4.47, SD=1.58), 통제집단(M=4.22, SD=1.85)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 실시 후, 사후검사 점수는 실험집단(M=5.84, SD=1.45)이 통제집단(M=5.16, SD=1.80)에

비해 높았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=5.73, *SD*=.09)이 통제집단(*M*=5.27, *SD*=.09)에 비해 높았다.

이 프로그램의 실시 전 다른 성조의 각운 변별 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=2.71, *SD*=1.31), 통제집단(*M*=2.61, *SD*=1.35)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=3.73, *SD*=1.11)이 통제집단(*M*=3.29, *SD*=1.53)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=3.69, *SD*=.10)이 통제집단(*M*=3.33, *SD*=.10)에 비해 높았다.

유아의 각운인식 전체의 사전점수는 실험집단(*M*=7.18, *SD*=2.57), 통제집단(*M*=6.84, *SD*=3.01)으로 거의 비슷한 수준을 보였다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=9.57, *SD*=2.29)이 통제집단(*M*=8.45, *SD*=3.15)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(*M*=9.41, *SD*=.15)이 통제집단(*M*=8.61, *SD*=.15)보다 높았다.

<표 Ⅴ-2> 각운인식 사전, 사후, 교정된 사후점수

과제	집단	*N*	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SE*
같은 성조 각운 변별	실험	49	4.47	1.58	5.84	1.45	5.73	.09
	통제	49	4.22	1.85	5.16	1.80	5.27	.09
다른 성조 각운 변별	실험	49	2.71	1.31	3.73	1.11	3.69	.10
	통제	49	2.61	1.35	3.29	1.53	3.33	.10
각운 변별 전체	실험	49	7.18	2.57	9.57	2.29	9.41	.15
	통제	49	6.84	3.01	8.45	3.15	8.61	.15

두 집단 간 교정된 사후 같은 성조 각운인식과 다른 성조 각운인식의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅴ-3>과 같다.

<표 Ⅴ-3> 각운인식 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
같은 성조 각운 변별	공변량	214.20	1	214.20	493.99***
	집단	5.18	1	5.18	11.95**
	오차	41.19	95	.43	
	합계	3231.00	98		
다른 성조 각운 변별	공변량	125.17	1	125.17	256.37***
	집단	3.19	1	3.19	6.54*
	오차	46.38	95	.48	
	합계	1384.00	98		
각운 변별 전체	공변량	628.41	1	628.41	598.68***
	집단	15.83	1	15.83	15.08***
	오차	99.72	95	1.05	
	합계	8715.00	98		

$p<.05^{*}$, $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

각운인식의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 각운인식 전체(F=15.08, df=1, $p<.001$)에서 실험집단의 교정 평균 점수가 통제집단보다 유의하게 높았다. 구체적으로 살펴보면, 같은 성조 각운 변별(F=11.95, df=1, $p<.01$)과 다른 성조 각운 변별(F=6.54, df=1, $p<.05$) 모두에서 두 집단 간의 차이가 유의하게 나타났다. 즉 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 각운인식 전체 뿐 아니라 같은 성조 과제와 다른 성조 과제 모두를 향상시키는 효과가 있었다.

이와 같은 결과는 당시의 압운 특성을 활용한 교수활동이 유아의 각운 능력을 향상시키는 데 효과적임을 설명한다. 또한 이 프로그램을 통해 4세 유아는 다른 성조 각운 변별 과제보다 같은 성조 각운 변별 과제에서 더 큰 효과를 보았다. 이는 성조를 통제하였을 때 각운 변별이 더 쉽고, 성조가 혼합된 과제에서는 각운 변별이 어려움을 시사한다.

(2) 당시 읊기 프로그램이 유아의 음절인식에 미치는 효과

당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 음절인식에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-4>에 제시한 바와 같이 두 집단은 첫음절 삭제, 중간 음절 삭제, 끝음절 삭제과제에서 모두 동질함을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-4> 처치 전 유아 음절인식의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
첫음절 삭제	실험	49	3.24	1.60	-.50
	통제	49	3.41	1.65	
중간음절 삭제	실험	49	.10	.31	-1.65
	통제	49	.24	.52	
끝음절 삭제	실험	49	2.33	1.56	-.34
	통제	49	2.43	1.40	
음절 전체	실험	49	5.67	3.15	-.65
	통제	49	6.08	3.10	

이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 음절인식에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 음절인식의 사전점수를 공변량으로 집단 별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 음절인식의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-5>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-5> 음절인식 사전, 사후, 교정된 사후점수

과제	집단	*N*	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SE*
첫음절	실험	49	3.24	1.60	4.14	1.65	4.22	.10
삭제	통제	49	3.41	1.65	3.88	1.76	3.80	.10
중간음	실험	49	.10	.31	.45	.61	.52	.07
절삭제	통제	49	.24	.52	.45	.65	.38	.07
끝음절	실험	49	2.33	1.56	3.41	1.76	3.46	.10
삭제	통제	49	2.43	1.40	3.02	1.52	2.97	.10
음절	실험	49	5.67	3.15	8.02	3.67	8.24	.18
전체	통제	49	6.08	3.10	7.35	3.47	7.13	.18

이 프로그램의 실시 전 첫음절 삭제 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=3.24, *SD*=1.60), 통제집단(*M*=3.41, *SD*=1.65)으로 거의 차이는 없는 것으로 나타났다. 그러나 프로그램 실시 후, 사후검사 점수는 실험집단(*M*=4.14, *SD*=1.65)이 통제집단(*M*=3.88, *SD*=1.76)에 비해 높았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=4.22, *SD*=.10)이 통제집단(*M*=3.80, *SD*=.10)에 비해 높았다.

이 프로그램의 실시 전 중간 음절 삭제 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=.10, *SD*=.31), 통제집단(*M*=.24, *SD*=.52)으로 통제집단이 다소 높았지만 유의하지 않은 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=.44, *SD*=.61)이 통제집단(*M*=.45, *SD*=.65)과 비슷한 수준으로 나타나 통계적으로 유의하지 않았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수를 살펴보면 실험집단(*M*=.52, *SD*=.07)은 통제집단(*M*=.38, *SD*=.07)에 비해 높았으나 유의하지 않은 것으로 나타났다.

이 프로그램의 실시 전 끝음절 삭제 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=2.33, *SD*=1.56), 통제집단(*M*=2.43, *SD*=1.40)으로 거의 비슷하였지만 통제집단이 다소 높은 것으로 나타났다. 그러나 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=3.41, *SD*=1.76)이 통제집단(*M*=3.02, *SD*=1.52)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=3.46, *SD*=.10)이 통제집단(*M*=2.97,

SD=.10)에 비해 높았다.

유아의 음절인식 전체의 사전점수는 실험집단(*M*=5.67, *SD*=3.15), 통제집단(*M*=6.08, *SD*=3.10)으로 거의 비슷한 수준을 보였으나 통제집단이 다소 높았다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=8.02, *SD*=3.67)이 통제집단(*M*=7.35, *SD*=3.47)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수도 실험집단(*M*=8.24, *SD*=.18)이 통제집단(*M*=7.13, *SD*=.18)보다 높았다.

두 집단 간 교정된 사후 음절 인식의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅳ-6>와 같다. 음절인식의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 음절인식 전체(*F*=18.18, *df*=1, *p*<.001)에서 실험집단의 교정평균 점수가 통제집단보다 유의하게 높았다. 구체적으로 살펴보면, 첫음절 삭제 과제(*F*=9.80, *df*=1, *p*<.01)와 끝음절 삭제 과제(*F*=11.75, *df*=1, *p*<.01)에서 두 집단 간의 차이가 유의하게 나타났다. 그러나 중간음절 삭제 과제(*F*=2.15, *df*=1)에서는 두 집단 간 차이가 유의하지 않았다. 즉 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 음절인식 전체와 첫음절 삭제 과제 및 끝음절 삭제 과제를 향상시키는 효과가 있었으나 중간 음절 삭제 과제에서는 효과가 없는 것으로 나타났다.

이 결과를 통해 당시의 음절수가 규정되어 있는 특성으로부터 유아의 음절인식을 효과적으로 증진시킬 수 있음을 알 수 있다. 또한 유아들은 첫 음절 또는 마지막 음절 삭제 과제를 중간 음절 삭제 과제에서 보다 더 수월하게 완성할 수 있고, 프로그램을 통한 향상 효과도 중간 음절 삭제 과제보다 첫 음절과 마지막 음절 삭제 과제에 대한 효과가 더 크다는 것을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-6> 음절인식 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
첫음절 삭제	공변량	236.84	1	236.84	530.26***
	집단	4.38	1	4.38	9.80**
	오차	42.43	95	.45	
	합계	1857.00	98		
중간음절 삭제	공변량	17.19	1	17.19	77.53***
	집단	.48	1	.48	2.15
	오차	21.06	95	.22	
	합계	58.00	98		
끝음절 삭제	공변량	211.31	1	211.31	422.53***
	집단	5.87	1	5.87	11.75**
	오차	47.51	95	.50	
	합계	1275.00	98		
음절 전체	공변량	1065.46	1	1065.46	646.25***
	집단	29.97	1	29.97	18.18***
	오차	156.62	95	1.65	
	합계	7017.00	98		

$p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

(3) 당시 읊기 프로그램이 유아의 음소인식에 미치는 효과

당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 음소인식에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-7>에 제시한 바와 같이 두 집단은 초성 삭제, 중성 삭제 및 종성 삭제 과제에서 모두 동질함을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-7> 처치 전 유아 음소인식의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
초성 삭제	실험	49	.20	.61	.40
	통제	49	.18	.39	
중성 삭제	실험	49	.02	.14	1.00
	통제	49	.00	.00	
종성 삭제	실험	49	.12	.44	1.18
	통제	49	.04	.20	
음소 전체	실험	49	.35	1.11	.82
	통제	49	.20	.50	

이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 음소인식에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 음소인식의 사전점수를 공변량으로 집단 별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 음절인식의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-8>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-8> 음소인식 사전, 사후, 교정된 사후점수

과제	집단	*N*	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SE*
초성	실험	49	.20	.61	.24	.72	.22	.02
삭제	통제	49	.18	.39	.18	.44	.21	.02
중성	실험	49	.02	.14	.02	.14	.01	.00
삭제	통제	49	.00	.00	.00	.00	.01	.00
종성	실험	49	.12	.44	.14	.46	.10	.02
삭제	통제	49	.04	.20	.04	.20	.08	.02
음소	실험	49	.35	1.11	.41	1.24	.33	.03
전체	통제	49	.20	.50	.22	.55	.30	.03

이 프로그램의 실시 전 초성 삭제 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=.20, *SD*=.61), 통제집단(*M*=.18, *SD*=.39)으로 거의 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 실시 후 사후검사 점수는 실험집단(*M*=.24, *SD*=.72), 통제집단(*M*=.18, *SD*=.44)으로 여전히 차이가 없는 것으로 나타났다. 사전검

사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(M=.22, SD=.02)과 통제집단(M=.21, SD=.02)은 거의 차이가 없었다.

이 프로그램의 실시 전 중성삭제 과제의 사전점수는 실험집단(M=.02, SD=.14), 통제집단(M=.00, SD=.00)으로 거의 비슷한 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후에도 사후검사의 점수는 실험집단(M=.02, SD=.14), 통제집단(M=.00, SD=.00)으로 똑같은 결과를 나타냈다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(M=.01, SD=.00), 통제집단(M=.01, SD=.00)으로 두 집단은 차이가 없었다.

이 프로그램의 실시 전 종성삭제 과제의 사전점수는 실험집단(M=.12, SD=.44), 통제집단(M=.04, SD=.20)으로 거의 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 프로그램 시행 후에도 사후검사의 점수는 실험집단(M=.14, SD=.46), 통제집단(M=.04, SD=.20)으로 차이가 없었다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(M=.10, SD=.02), 통제집단(M=.08, SD=.02)으로 차이가 없는 것으로 나타났다.

유아의 음소인식 전체의 사전점수는 실험집단(M=.35, SD=1.11), 통제집단(M=.20, SD=.50)으로 거의 비슷한 수준을 보였다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(M=.41, SD=1.24)이 통제집단(M=.22, SD=.55)과 비슷하였다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(M=.33, SD=.03)과 통제집단(M=.30, SD=.03)은 거의 차이가 없는 것으로 나타났다.

두 집단 간 교정된 사후 음소인식의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅴ-9>와 같다. 음소인식의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 음소인식 전체(F=.54, df=1)에서 실험집단과 통제집단의 교정평균 점수는 차이가 없는 것으로 나타났다. 구체적으로 초성삭제 과제(F=.21, df=1), 중성삭제 과제(F=.00, df=1) 및 종성삭제 과제(F=1.06, df=1) 모두에서 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 음소인식 전체 뿐 아니라 초성 삭제 과제, 중성 삭제 과제 및 종성 삭제 과제

의 향상에 효과가 없었다.

<표 Ⅴ-9> 음소인식 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
초성 삭제	공변량	31.99	1	31.99	1255.10***
	집단	.01	1	.01	.21
	오차	2.42	95	.03	
	합계	39.00	98		
중성 삭제	공변량	.98	1	.98	1.94***
	집단	.00	1	.00	.00
	오차	4.80	95	5.06	
	합계	1.00	98		
종성 삭제	공변량	10.94	1	10.94	1062.42***
	집단	.01	1	.01	1.06
	오차	.98	95	.01	
	합계	13.00	98		
음소 전체	공변량	85.21	1	85.21	2266.86***
	집단	.02	1	.02	.54
	오차	3.15	95	.03	
	합계	99.00	98		

$p<.001$***

중국 문자의 특성으로부터 보았을 때, 한 글자가 한 음절을 구성하고, 상형문자의 특성은 음소의 구조를 파악하는데 어려움이 있다(Shu et al., 2008). 이 결과로부터 중국 유아의 음소인식은 중국어의 발음을 표기하는 알파벳 문자인 병음을 접한 후부터 본격적으로 일어난다는 선행연구의 결과를 지지한다(Li et al., 2012; Shu et al., 2008).

(4) 당시 읊기 프로그램이 유아의 성조인식에 미치는 효과

당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 성조인식에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-10>에 제시한 바와 같이 두 집단은 3음절 성조변별 과제와 4음절 성조변별 과제에서 모두 동질함

을 알 수 있다. 따라서 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 성조인식에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 성조인식의 사전점수를 공변량으로 집단별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 성조인식의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-11>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-10> 처치 전 유아 성조인식의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
3음절 성조변별	실험	49	2.65	.97	.92
	통제	49	2.47	1.00	
4음절 성조변별	실험	49	1.14	.89	-.54
	통제	49	1.24	.99	
성조변별 전체	실험	49	3.82	1.58	.24
	통제	49	3.73	1.81	

이 프로그램의 실시 전 3음절성조 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=2.65, *SD*=.97), 통제집단(*M*=2.47, *SD*=1.00)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 실시 후, 사후검사 점수는 실험집단(*M*=3.51, *SD*=.96)이 통제집단(*M*=3.00, *SD*=.94)에 비해 높았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=3.44, *SD*=.09)이 통제집단(*M*=3.07, *SD*=.09)에 비해 높았다.

이 프로그램의 실시 전 4음절성조 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=1.14, *SD*=.89), 통제집단(*M*=1.24, *SD*=.99)으로 통제집단이 약간 높았으나 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수도 실험집단(*M*=1.76, *SD*=.99)이 통제집단(*M*=1.82, *SD*=1.09)로 차이가 없는 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=1.80, *SD*=.10), 통제집단(*M*=1.77, *SD*=.10)으로 유의한 차이가 없었다.

유아의 성조인식 전체의 사전점수는 실험집단(M=3.82, SD=1.58), 통제집단(M=3.73, SD=1.81)으로 거의 비슷한 수준을 보였다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(M=5.31, SD=1.54)이 통제집단(M=4.82, SD=1.81)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(M=5.27, SD=.10)이 통제집단(M=4.85, SD=.10)보다 높았다.

<표 Ⅴ-11> 성조인식 사전, 사후, 교정된 사후점수

과제	집단	N	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	SD	M	SD	M	SE
3음절 성조 변별	실험	49	2.65	.97	3.51	.96	3.44	.09
	통제	49	2.47	1.00	3.00	.94	3.07	.09
4음절 성조 변별	실험	49	1.14	.89	1.76	.99	1.80	.10
	통제	49	1.24	.99	1.82	1.09	1.77	.10
성조 변별 전체	실험	49	3.82	1.58	5.31	1.54	5.27	.10
	통제	49	3.73	1.81	4.82	1.81	4.85	.10

두 집단 간 교정된 사후 3음절 성조변별과 4음절 성조변별의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅴ-12>와 같다. 성조인식의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 성조인식 전체(F=9.23, df=1, p<.01)에서 실험집단의 교정평균 점수가 통제집단보다 유의하게 높았다. 구체적으로 살펴보면, 3음절 성조변별(F=9.38, df=1, p<.01)은 두 집단 간 차이가 유의하게 나타났으나 4음절 성조변별(F=.03, df=1)에서는 두 집단 간의 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 성조인식 전체와 3음절

성조 변별과제에서는 향상시키는 효과가 있었지만, 4음절 성조변별과제 과제에서는 향상시키는 효과가 없었다.

이 결과를 통해, 당시의 평·측의 특성을 활용한 성조 관련 교수내용은 유아의 성조인식 중 3음절 성조 과제와 성조변별 전체에는 유의한 효과를 미치지만 4음절 성조 과제에서는 유의한 효과를 보지 못하는 것을 알 수 있다. 유아의 성조인식은 연령과 문해경험의 증가에 따라 증가하고 병음의 학습도 유아의 성조인식을 증가하는 중요한 요인이다(Ciocca & Lui, 2003). 이 결과를 통해 4세 유아는 4음절 성조 과제에 비해 3음절 성조 과제와 같은 상대적으로 간단한 과제를 더 잘 수행할 수 있음을 알 수 있고, 이 프로그램이 유아의 3음절 성조 과제 수행능력 향상에 더 효과적이었음을 알 수 있다. 또한 본격적인 병음 학습이 이루어지면 유아들이 4음절 성조 과제와 같은 비교적 복잡한 성조과제를 잘 수행할 수 있을 것으로 사료된다.

<표 Ⅴ-12> 성조인식 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
3음절 성조변별	공변량	52.03	1	52.03	144.44***
	집단	3.38	1	3.38	9.38**
	오차	34.22	95	.36	
	합계	1131.00	98		
4음절 성조변별	공변량	60.81	1	60.81	132.49***
	집단	.02	1	.02	.03
	오차	43.60	95	.46	
	합계	417.00	98		
성조변별 전체	공변량	228.19	1	228.19	497.61***
	집단	4.23	1	4.23	9.23**
	오차	40.70	86	.47	
	합계	2452.00	89		

$p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

(5) 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식 전체에 미치는 효과

앞서 설명한 결과를 바탕으로 유아의 음운론적 인식의 각운인식, 음절인식, 음소인식 및 성조인식을 하위 영역으로 당시 읊기 프로그램의 효과를 정리해보면 다음과 같다. 당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 음운론적 인식에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-13>에 제시한 바와 같이 두 집단은 각운인식, 음절인식, 음소인식 및 성조인식에서 모두 동질함을 알 수 있었다. 따라서 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 음운론적 인식의 사전점수를 공변량으로 집단별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 각운인식의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-14>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-13> 처치 전 유아 음운론적 인식의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
각운	실험	49	7.18	2.57	.61
	통제	49	6.84	3.01	
음절	실험	49	5.67	3.15	-.65
	통제	49	6.08	3.10	
음소	실험	49	.35	1.11	.82
	통제	49	.20	.50	
성조	실험	49	3.82	1.58	.24
	통제	49	3.73	1.81	
전체	실험	49	17.02	7.07	.11
	통제	49	16.86	7.05	

이 프로그램의 실시 전 각운인식의 사전점수는 실험집단(M=7.18, SD=2.57), 통제집단(M=6.84, SD=3.01)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 실시 후, 사후검사 점수는 실험집단(M=9.57, SD=2.29)이 통제집단(M=8.45, SD=3.15)에 비해 높았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(M=9.41,

SD=.15)이 통제집단(*M*=8.61, *SD*=.15)에 비해 높았다.

이 프로그램의 실시 전 음절인식의 사전점수는 실험집단(*M*=5.67, *SD*=3.15), 통제집단(*M*=6.08, *SD*=3.10)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=8.02, *SD*=3.67)이 통제집단(*M*=7.35, *SD*=3.47)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=8.24, *SD*=.18)이 통제집단(*M*=7.13, *SD*=.18)에 비해 높았다.

이 프로그램의 실시 전 음소인식의 사전점수는 실험집단(*M*=.35, *SD*=1.11), 통제집단(*M*=.20, *SD*=.50)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후에도 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=.41, *SD*=1.24)과 통제집단(*M*=.22, *SD*=.55)은 차이가 없는 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=.33, *SD*=.03)과 통제집단(*M*=.30, *SD*=.03)으로 차이가 없었다.

이 프로그램의 실시 전 성조인식의 사전점수는 실험집단(*M*=3.82, *SD*=1.58), 통제집단(*M*=3.73, *SD*=1.81)으로 거의 비슷하여 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=5.31, *SD*=1.54)이 통제집단(*M*=4.82, *SD*=1.81)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=5.27, *SD*=.10)이 통제집단(*M*=4.85, *SD*=.10)에 비해 높았다.

유아의 음운론적 인식 전체의 사전점수는 실험집단(*M*=17.02, *SD*=7.07), 통제집단(*M*=16.86, *SD*=7.05)으로 거의 비슷한 수준을 보였다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=26.63, *SD*=5.78)이 통제집단(*M*=19.78, *SD*=7.15)에 비해 높았다. 교정된 사후점수에서도 실험집단(*M*=26.56, *SD*=.34)이 통제집단(*M*=19.58, *SD*=.34)보다 높았다.

<표 Ⅴ-14> 음운론적 인식 사전, 사후, 교정된 사후점수

영역	집단	*N*	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SE*
각운	실험	49	7.18	2.57	9.57	2.29	9.41	.15
	통제	49	6.84	3.01	8.45	3.15	8.61	.15
음절	실험	49	5.67	3.15	8.02	3.67	8.24	.18
	통제	49	6.08	3.10	7.35	3.47	7.13	.18
음소	실험	49	.35	1.11	.41	1.24	.33	.03
	통제	49	.20	.50	.22	.55	.30	.03
성조	실험	49	3.82	1.58	5.31	1.54	5.27	.10
	통제	49	3.73	1.81	4.82	1.81	4.85	.10
전체	실험	49	17.02	7.07	26.63	5.78	26.56	.34
	통제	49	16.86	7.05	19.78	7.15	19.58	.34

두 집단 간 교정된 사후 음운론적 인식의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅴ-15>와 같다. 음운론적 인식의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 음운론적 인식 전체(F=196.00, df=1, p<.001)에서 실험집단의 교정평균 점수가 통제집단보다 유의하게 높았다. 각 하위별로 구체적으로 살펴보면, 각운인식(F=15.08, df=1, p<.001), 음절인식(F=18.18, df=1, p<.001), 성조인식(F=9.23, df=1, p<.01) 모두에서 두 집단 간의 차이가 유의하게 나타났다. 그러나 음소인식(F=.54, df=1)에서는 두 집단 간의 차이가 유의하지 않았다.

<표 Ⅴ-15> 음운론적 인식 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
각운	공변량	628.41	1	628.41	598.68***
	집단	15.83	1	15.83	15.08***
	오차	99.72	95	1.05	
	합계	8715.00	98		
음절	공변량	1065.46	1	1065.46	646.25***
	집단	29.97	1	29.97	18.18***
	오차	156.62	95	1.65	
	합계	7019.00	98		
음소	공변량	85.21	1	85.21	2566.86***
	집단	.02	1	.02	.54
	오차	3.15	95	.04	
	합계	99.00	98		
성조	공변량	228.19	1	228.19	497.61***
	집단	4.23	1	4.23	9.23**
	오차	43.56	95	.46	
	합계	2788.00	98		
전체	공변량	3526.21	1	3526.21	625.32***
	집단	1105.23	1	1105.23	196.00***
	오차	535.71	95	5.64	
	합계	57980.00	98		

$p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

결론적으로, 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 음운론적 인식 전체와 하위 영역 중 각운인식, 음절인식 및 성조인식을 향상시키는 효과가 있었다. 이는 유아를 대상으로 시를 활용한 프로그램을 시행했을 때 유아의 음운론적 인식에 긍정적 효과를 미친다고 보고한 연구와 일치하다(이종향·주봉관, 2015; Research and Development Staff, 2002).

2) 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아의 음운론적 인식의 변화에 대한 질적 분석

당시 읊기 프로그램에서는 연구자가 직접 교사의 역할을 담당하였다. 연구자는 당시를 활용한 음운론적 인식 훈련을 본문에 입각한 정보추출

식 교수법과 감각과 느낌에 입각한 심미적 교수법(김재숙, 2002; Many & Wiseman, 1992; Zarrillo & Cox, 1992)을 함께 활용하였다. 유아들은 시의 운율을 읽거나 들을 때 노래를 부를 때와 비슷한 흥겨움과 즐거움을 느낀다(차호일, 2000). 좋은 시는 운율에 어휘의 의미를 포함한 것이므로 저자가 표현하고자 하는 의미에 음악적 아름다움의 날개를 달아준 것과 같다. 당시의 음운론적 특성은 당시의 음악적 미를 더해주어 유아들이 쉽게 접하고 즐길 수 있게 한다. 이 연구는 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식에 미치는 효과를 보는 연구지만, 연구자는 최대한 프로그램의 전반 과정에서 나타나는 유아들의 변화와 반응을 살펴보고자 노력하였다.

앞서 논의한 것과 같이, 당시는 <거위(鵝)>의 3언을 제외하고는, 일반적으로 5언, 7언으로 정해져 있다. 연구자는 프로그램을 시행하는 과정에서 당시의 매 구절을 수 세기, 손뼉 치기, 무릎치기, 발 구르기 등 방식으로 동작으로 표현하면서 시를 읊었다. 유아들은 그냥 앉아서 시를 읊을 때보다 자신의 몸을 이용해 박자에 맞춰 음절을 익히는 것을 좋아하였다. 양무천(楊木晨)은 13차시에서 <봄날 밤 단비(春夜喜雨)>의 음절수 세기 연습을 할 때, 음절수를 다양한 방식으로 표현하였다.

<표 Ⅴ-16> 양무천(楊木晨)의 음절인식의 질적 변화 사례

교사의 질문	1차시 <거위(鵝)>	13차시 <봄날 밤 단비(春夜喜雨)>
"이 시의 글자 수에 맞춰 어떤 동작으로 표현해 볼 수 있을까?"	(교사가 하는 대로 따라 한다. 말로 매구절의 글자수, 세기, 손뼉 치기, 무릎치기 및 발구름으로 동작을 표현하기 등.)	"선생님 저는 비를 그리면서 셀 수 있어요. "(매 글자를 읊을 때마다 작은 동그라미를 하나씩 그린 후, 다시 연필로 가리키면서 시를 읊는다.) (老師, 我可以邊畵雨滴邊數數.)

양무천은 총 13차시의 학습을 거쳐 시 중 한 글자가 하나의 발음을 말

하고, 시의 매 구절마다 5글자 또는 7글자로 규정되어 있음을 알게 되었다. 또한 시의 음절의 수를 해당 당시의 주제에 맞게 다양한 방식으로 창의적으로 표현을 할 수 있음을 알 수 있다.

당시 읊기 프로그램을 통한 유아의 음운론적 인식의 변화는 각운 인식의 변화 사례로부터 알 수 있다. 츄이텅(邱奕騰)은 2차시 <봄날 새벽(春曉)>과 11차시 <민농(憫農)>에서 시에 나타난 압운에 대한 민감성과 각운인식에 대한 차이를 보였다.

<표 Ⅴ-17> 츄이텅(邱奕騰)의 각운인식의 질적 변화 사례

교사의 질문	2차시 <봄날 새벽(春曉)>	11차시 <민농(憫農)>
		鋤禾日当午(wu3), 汗滴禾下土(tu3). 誰知盤中餐, 粒粒皆辛苦(ku3).
"선생님이 말한 글자 (2차시: '曉xiao3',' 鳥niao3'; 11차시: '午wu3', 'tu3','苦ku3')중에 같은 소리가 무엇일까요?"	春眠不覺曉(xiao3), 處處聞啼鳥(niao3). 夜來風雨聲, 花落知多少. "'xiao3'랑'niao3'랑 조금 비슷해요. 근데 잘 모르겠어요." ('xiao3'和'niao3'听起來有点像。但我不太清楚。)	"'wu3', 'tu3' 소리가 매우 비슷해요. 다 'u3' 소리가 있어요. (주위를 잠깐 둘러보다가 음악 영역의 북을 가리키며) 선생님 'gu3'도 비슷하지 않아요?" 이때 다른 친구들도 너도나도 'u'의 발음이 있는 단어를 말해본다. ('wu3'和'tu3' 听起來有点像, 都有'u3'的聲音, 老師, 'gu3'也很像。)

한편, 츄이텅(邱奕騰, 가명)은 2차시 <봄날 새벽(春曉)>과 11차시 <민농(憫農)>에서 시에 나타난 압운에 대한 민감성과 각운인식에 대한 차이

를 보였다. 2차시에서 이 유아는 시의 압운을 느낄 수 있는 수준이었으나, 11차시에서는 각운에 대해 민감하게 반응을 하고 교실에서 압운이 같은 물체의 발음을 흥미를 가지고 찾아내었다.

일반적으로 유아의 각운인식은 서서히 발달하여 4세경에 각운을 변별하는 능력을 갖추기 시작한다(Ruan et al., 2017). 당시 읊기 프로그램에서 유아들은 당시의 압운의 특성으로부터 각운에 대한 민감성을 보이기 시작했다.

마지막으로 유아의 성조인식에 대한 질적 변화의 사례를 살펴보면, 유아들의 성조인식은 본격적인 문해학습 특히 병음에 대한 학습을 통해 본격적으로 발달하지만(Shu et al., 2008) 연령의 증가와 문해 환경의 다양성에 따라 자연스럽게 증가한다(Ciocca & Lui, 2003; Shu et al., 2008). 당시 읊기 프로그램에서 연구자는 당시의 평·측(성조에 해당)의 특성을 활용하여 유아의 성조인식을 높이고자 하였다. 발달적으로 4세 유아는 아직 본격적인 병음과 성조 학습을 하는 것이 적합하지 않기 때문에 연구자는 성조를 유아들이 쉽게 이해할 수 있는 방식으로 알아보았다. 1성은 비행기가 높게 나는 소리, 2성은 그네타고 올라가는 소리, 3성은 롤로코스터 타고 내려갔다가 다시 올라가는 소리, 4성은 다이빙하는 소리, 경성은 비누방울 터치는 소리로 그림을 통해 유아들과 함께 알아보았다. 쑈우뭐천(肖默晨)은 처음에는 성조에 대해 인식하지 못하던 데로부터 11차시에는 시구의 마지막 발음에서 다른 성조의 발음을 구분할 수 있었다. 그러나 음소인식에서는 유아들이 특별한 변화를 보이지 않는 것을 발견하였다.

<표 Ⅴ-18> 쑈우뭐천(肖默晨)의 성조인식의 질적 변화 사례

교사의 질문	2차시 <봄날 새벽(春曉)>	11차시 <민농(憫農)>
"선생님이 말한 글자들이 어떤 성조를 나타내는지 선생님의 손에 있는 성조 그림에서 찾아보아요."	春眠不覺曉(xiao3), 處處聞啼鳥(niao3). 夜來風雨聲(sheng1), 花落知多少(shao3). (가끔 틀리게 대답한다.) "선생님, 조금 어려워요." (교사와 함께 손으로 성조의 모양을 그리며 발음한다.) (老師，這个有点難。)	鋤禾日当午(wu3), 汗滴禾下土(tu3). 誰知盤中餐(can1), 粒粒皆辛苦(ku3). (성조에 따라 고개를 끄덕이면서) "'wu3'는 먼저 내려갔다가 올라가는 소리예요. 'can1'은 평평한 소리예요." ('wu3'是先下去再上來的聲音。'can1'是平平的聲音。)

2. 당시 읊기 프로그램과 유아의 심미적 언어표현

앞서 연구도구 부분에서 논의한 바와 같이 유아의 심미적 언어표현은 판단하기, 상상하기, 좋아하는 부분 언급하기, 감정 표현하기 및 연상하기로 구분된다. 이 부분에서는 우선 당시 읊기 프로그램이 유아의 심미적 언어표현에 미치는 양적 효과를 살펴본 후, 당시 읊기 프로그램이 유아의 심미적 언어표현에 미치는 질적 변화 사례를 분석하였다.

1) 당시 읊기 프로그램이 유아의 심미적 언어표현에 미치는 효과

당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 심미적 언어표현에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-19>에 제시한 바와 같이 두 집단은 판단하기, 상상하기, 좋아하는 부분 언급하기, 감정표현 및 연상하기에서 모두 동질함을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-19> 처치 전 유아 심미적 언어표현의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
판단하기	실험	49	1.65	.69	1.20
	통제	49	1.49	.65	
상상하기	실험	49	1.61	.70	-1.74
	통제	49	1.88	.81	
좋아하는 부분 언급하기	실험	49	.73	.67	.48
	통제	49	.67	.59	
감정표현	실험	49	1.49	.68	.14
	통제	49	1.47	.74	
연상하기	실험	49	1.02	.72	-.87
	통제	49	1.14	.68	
전체	실험	49	6.51	2.21	-.50
	통제	49	6.73	2.20	

이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 심미적 언어표현에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 심미적 언어표현의 사전점수를 공변량으로 집단 별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 심미적 언어표현의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-20>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-20> 심미적 언어표현의 사전, 사후, 교정된 사후점수

과제	집단	*N*	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SE*
판단하기	실험	49	1.65	.69	2.39	.70	2.33	.08
	통제	49	1.49	.65	2.08	.70	2.14	.08
상상하기	실험	49	1.61	.70	2.88	.67	2.90	.09
	통제	49	1.88	.81	2.47	.62	2.44	.09
좋아하는 부분 언급하기	실험	49	.73	.67	1.88	.88	1.86	.09
	통제	49	.67	.59	1.45	.61	1.47	.09
감정표현	실험	49	1.49	.68	2.18	.67	2.18	.10
	통제	49	1.47	.74	1.86	.65	1.86	.09
연상하기	실험	49	1.02	.72	2.12	.83	2.14	.10
	통제	49	1.14	.68	1.73	.61	1.71	.10
전체	실험	49	6.51	2.21	11.43	2.10	11.49	.23
	통제	49	6.73	2.20	9.57	1.81	9.52	.23

당시 읊기 프로그램의 실시 전 판단하기의 사전점수는 실험집단(*M*=1.65, *SD*=.69), 통제집단(*M*=1.49, *SD*=.65)으로 실험집단이 높았으나 통계적으로 유의하지는 않았다. 프로그램 실시 후, 사후검사 점수는 실험집단(*M*=2.39, *SD*=.70)이 통제집단(*M*=2.08, *SD*=.70)에 비해 유의하게 높았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=2.33, *SD*=.08)이 통제집단(*M*=2.14, *SD*=.08)에 비해 유의하게 높았다.

당시 읊기 프로그램의 실시 전 상상하기의 사전점수는 실험집단(*M*=1.61, *SD*=.70), 통제집단(*M*=1.88, *SD*=.81)으로 통제집단이 높은 것으로 나타났다. 그러나 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=2.88, *SD*=.67)이 통제집단(*M*=2.47, *SD*=.62)에 비해 높았고, 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=2.90, *SD*=.09)이 통제집단(*M*=2.44, *SD*=.09)에 비해 높았다.

당시 읊기 프로그램의 실시 전 좋아하는 부분 언급하기의 사전점수는 실험집단(*M*=.73, *SD*=.67), 통제집단(*M*=.67, *SD*=.59)으로 거의 비슷하였다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=1.88, *SD*=.88)이

통제집단(*M*=1.45, *SD*=.61)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=1.86, *SD*=.09)이 통제집단(*M*=1.47, *SD*=.09)에 비해 높았다.

감정표현의 사전점수는 실험집단(*M*=1.49, *SD*=.68), 통제집단(*M*=1.47, *SD*=.74)으로 거의 비슷한 수준을 보였다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=2.18, *SD*=.67)이 통제집단(*M*=1.86, *SD*=.65)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(*M*=2.18, *SD*=.10)은 통제집단(*M*=1.86, *SD*=.09)보다 높았다.

연상하기의 사전점수는 실험집단(*M*=1.02, SD=.72), 통제집단(*M*=1.14, *SD*=.68)으로 통제집단이 약간 높았으나 통계적으로 유의하지 않았다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=2.12, *SD*=.83)이 통제집단(*M*=1.73, *SD*=.61)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(*M*=2.14, *SD*=.10)은 통제집단(*M*=1.71, *SD*=.10)보다 높았다.

심미적 언어표현 전체는 프로그램 시행 전 실험집단(*M*=6.51, *SD*=2.21), 통제집단(*M*=6.73, *SD*=2.20)으로 통제집단이 약간 높았다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(*M*=11.43, *SD*=2.10)이 통제집단(*M*=9.57, *SD*=1.81)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(*M*=11.49, *SD*=.23)은 통제집단(*M*=9.52, *SD*=.23)보다 높게 나타났다.

두 집단 간 교정된 사후 심미적반응의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅴ-21>와 같다.

<표 Ⅴ-21> 심미적 언어표현의 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
판단하기	공변량	20.26	1	20.26	71.15***
	집단	.91	1	.91	3.21
	오차	27.05	95	.29	
	합계	539.00	98		
상상하기	공변량	2.00	1	2.00	5.08*
	집단	5.00	1	5.00	12.68**
	오차	37.47	95	.39	
	합계	744.00	98		
좋아하는 부분 언급하기	공변량	17.09	1	17.09	42.39***
	집단	3.67	1	3.67	9.11**
	오차	38.30	95	.40	
	합계	331.00	98		
감정표현	공변량	3.98	1	3.98	10.11**
	집단	2.52	1	2.52	6.40*
	오차	37.37	95	.39	
	합계	444.00	98		
연상하기	공변량	5.96	1	5.96	12.63**
	집단	4.52	1	4.52	9.58**
	오차	44.86	95	.47	
	합계	419.00	98		
전체	공변량	117.27	1	117.27	44.08***
	집단	94.81	1	94.81	35.64***
	오차	252.73	95	2.66	
	합계	11259.00	98		

$p<.05^{*}$, $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

심미적 언어표현의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 심미적 언어표현 전체(F=35.64, df=1, p<.001)에서 실험집단의 교정평균 점수가 통제집단보다 유의하게 높았다. 구체적으로 살펴보면, 상상하기(F=12.68, df=1, p<.01), 좋아하는 부분 언급하기(F=9.11, df=1, p<.01), 감정표현(F=6.40, df=1, p<.05) 및 연상하기(F=9.58, df=1, p<.01) 모두에서 두 집단 간의 차이가 유의하게 나타났다. 즉 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 심미적 언어표현을 증진시킨다. 구체적으로 당시 읊기 프로그램은 유아들이 당시의 심상을 통한 상상하기 능력을 높이고, 당시의 시적 요소나 내용에 대해 좋아하

는 부분을 언급하는 능력을 높이며, 당시와 그림의 이미지를 통해 유아가 느끼는 감정을 표현하는 능력을 증진한다. 마지막으로 유아들은 당시의 해당 이미지를 통해 자신의 경험을 연상하여 반응하는 능력도 높이는 것을 알 수 있다. 한편 판단하기에서는 실험집단의 교정된 사후점수가 통제집단에 비해 높게 나타났으나 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 유아를 대상으로 한 심미적 접근에서 판단하기는 시의 내용이나 시적 요소에 대해 자신의 의견을 표하는 경우를 말한다(김재숙, 2002). 이를 평가하는 것은 "이 당시가 마음에 드니? 그 이유는 무엇이니?"라는 질문에 맞춰져 있기 때문이다. 또한 판단하기는 시적 내용에 대한 논리적인 사고를 바탕으로 하기 때문에 피아제가 말한 전조작기 단계에서는 다소 어려움이 있는 것으로 판단된다.

당시 읊기 프로그램 전 후의 유아의 전체 심미적 언어표현 중 실험집단과 통제집단의 실제 발화한 문장 수를 살펴보면 <표 Ⅴ-22>와 같다. 사전검사에서 심미적 언어표현의 문장 수 평균은 실험집단(M=6.49, SD=2.28)이 통제집단(M=6.78, SD=1.93)에 비해 다소 낮았으나 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 그러나 프로그램 시행 후 실험집단(M=10.90, SD=2.28)이 통제집단(M=9.63, SD=3.55)에 비해(t=2.10, p<.05) 유의하게 높게 나타났다.

<표 Ⅴ-22> 집단에 따른 심미적 언어표현의 문장 수 차이

검사	집단	N	M	SD	t
사전	실험	49	6.49	2.28	-.67
	통제	49	6.78	1.93	
사후	실험	49	10.90	2.28	2.10*
	통제	49	9.63	3.55	

p<.05*

당시 읊기 프로그램 전 후의 유아의 전체 심미적 언어표현 중 실험집단과 통제집단의 실제 발화한 단어 수를 살펴보면 <표 Ⅴ-23>과 같다.

사전검사에서 심미적 언어표현의 단어 수 평균은 실험집단(M=23.86, SD=8.06)이 통제집단(M=25.96, SD=7.62)에 비해 다소 낮았으나 통계적으로 유의하지 않았다. 당시 읊기 프로그램 시행 후 실험집단(M=38.84, SD=6.46)이 통제집단(M=32.37, SD=8.18)에 비해(t=4.34, p<.001) 높게 나타났다.

<표 Ⅴ-23> 집단에 따른 심미적 언어표현 단어 수의 차이

검사	집단	N	M	SD	t
사전	실험	49	23.86	8.06	-1.33
	통제	49	25.96	7.62	
사후	실험	49	38.84	6.46	4.34***
	통제	49	32.37	8.18	

p<.001***

이와 같은 결과는 유아의 언어표현은 수용언어 능력의 발달을 기반으로 천천히 발달하기 시작하여 3세경에 문장수준으로 향상되며 4세에는 자신의 생각 및 감정을 능숙하게 표현하는 수준에 이른다고 보고한 연구(Erika, 2001)와 일치하다. 또한 이는 유아를 대상으로 시를 활용한 교수활동이 유아들의 심미적 언어표현에 영향을 미친다는 기존 선행연구(김재숙, 2002; 김지영, 2016; Rosenblatt, 2005)를 지지하는 결과이다.

2) 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아의 심미적 언어표현의 변화에 대한 질적 분석

앞에서 논의한 바와 같이 당시 읊기 프로그램은 만 4세 유아의 심미적 언어표현을 향상시키는 데 효과적이었다. 유아에 맞게 선정된 당시 프로그램 중 '계절', '풍경', '식물'을 주제로 한 시가 5편으로 모두 '자연'에 초점을 두어 유아의 심미적 언어표현에 보다 효과적이었을 것으로 판단된다. 아래 더 구체적으로 당시 읊기 프로그램이 유아들의 심미적 언어

표현에 어떤 질적 변화를 가져왔는지 알아보고자 유아의 심미적 언어표현 사전·사후의 녹음자료를 녹취하고 모두 전사하여 그 기록을 중심으로 사례분석을 해보았다. 당시 읊기 프로그램 시행을 통해 유아들에게 나타난 심미적 언어표현을 즐거운 말놀이, 상상의 세계, 경험 이야기 및 섬세한 감정 읽기 시도로 범주화할 수 있다.

(1) 즐거운 말놀이

유아들은 언어를 습득함에 있어서 스스로 흥미롭게 언어를 탐색하면서 언어에 대한 감각을 키우고, 적절한 어순과 문법적 기능을 익혀나간다(김세정, 2012). 이 연구에서는 유아의 심미적 언어표현의 변화를 살펴보기 위해 프로그램에서 다루었던 당시 4편의 그림과 시를 유아들에게 보여주면서 관찰하도록 하고, 당시가 쓰여진 당시와 대응하는 그림을 보여주면서 "(이 그림과 시) 여기에는 누가 나오니?", "여기는 어떤 곳일까?", "(그림과 시의 주인공) 그는 무엇을 하고 있니?" 등 질문을 하였다.

사전 검사에서 유아들은 그림과 시에 나오는 것을 개개의 단어로 표현하는 경향이 있었다. 예를 들어 당시 <거위(鵝)>의 그림과 시를 보여주면서 "(이 그림과 시) 여기에는 누가 나오니?"라는 질문에 양무천은 "오리", "꽃", "잠자리"라고 한 단어씩 대답하였다. 유아들은 프로그램 과정에서 그림과 당시를 보면서 점차 다양한 어휘를 사용하여 가급적 한 문장으로 말하는 시도를 보였다.

<표 Ⅴ-24> 당시 <거위(咏鵝)>에 대한
양무천(楊沐晨)의 사전·사후 질문 응답 비교

질문	사전검사	사후검사
1. "(이 그림과 시)여기에는 누가 나오니?"	"오리, 꽃, 잠자리" (鴨子、花、蜻蜓)	"이 그림에는 오리, 잠자리, 연꽃, 호수가 나와요." (這里有鴨子、蜻蜓、荷花，還有湖。)
2. "여기는 어떤 곳일까?"	"강변" (河邊)	"연못이예요. " (這是池塘邊。)
3. "(그림과 시의 주인공)그는 무엇을 하고 있니?"	"수영해요." (游泳)	"오리가 연못에서 잠자리랑 놀고 있어요. 놀다가 수영하러 갔어요." (鴨子在池塘邊跟蜻蜓玩，它們在游泳。)

양무천(楊木晨)은 사전검사에서 그림에 나타난 것을 보이는 대로 오리, 잠자리, 연꽃, 호수 등과 같이 개개의 단어로 표현하였으나, 사후검사에서는 잠깐 생각을 하고 몇 개의 단어들을 연결 지어 한 문장으로 말하는 시도를 보였다. 즉 "(이 그림과 시)여기에는 누가 나오니?"라는 질문에 " 이 그림에는 오리, 잠자리, 연꽃, 호수가 나와요"라고 대답하였다. 또한 "(그림과 시의 주인공)그는 무엇을 하고 있니?"라는 질문에 사전검사에서는 "수영해요"라고만 말했으나 사후검사에서는 "오리가 연못에서 잠자리랑 놀고 있어요. 놀다가 수영하러 갔어요."라고 말하였다. 그는 여전히 거위를 오리라고 표현하였으나 자신감 있게 표현하였고, 단어들을 연결하여 두 개의 긴 문장으로 발화하였다.

(2) 상상의 세계

당시는 묘사, 상상의 수법, 비유적 수법이 다양하게 어우러져 표현이 생동하고 윤곽이 선명하며 생생한 느낌을 주는 특성이 있다. 이러한 시각적 이미지가 강한 당시를 통해 유아들은 시를 읊으면서 소리의 리듬과 이미지를 결합하여 그 아름다움을 머릿속에 그려낼 수 있다. 유아들은

감수성을 지니고 있어 자신의 내면화된 느낌이나 생각을 살아 숨쉬는 언어, 메타포를 만들어내는 독특한 능력을 가지고 있는 것으로 알려져 있다(김지영, 2016). 그들은 자신의 경험을 바탕으로 내면의 생각을 시적이고 창의적인 언어로 표현할 수 있다는 것이다.

당시 읊기 프로그램에서 유아들에게 당시와 해당하는 그림을 보여주면서 유아들과 함께 상상하여 말로 표현하게 하는 놀이를 하였다. 사전검사에서 유아들은 보통 그림과 시에서 나오는 내용을 그대로 말하는 경우가 많았다. 예를 들어 사전검사에서 웬카이밍(溫凱銘)에게 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>를 들려주고 해당 그림을 보여주고 나서 "(이 아이) 그는 왜 여기에 있을까?", "(이 아이)그는 무슨 생각을 하고 있는지 상상해서 말해볼 수 있니?"라는 질문에 "낚시하고 있어요", "잘 모르겠어요"라고 대답을 하였다. 그러나 사후검사에서 그는 나름대로 상상하여 표현하는 모습을 보였다.

<표 Ⅴ-25> 당시 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>에 대한 웬카이밍(溫凱銘)의 사전·사후 질문 응답 비교

질문	사전검사	사후검사
1. "(이 아이)그는 왜 여기에 있을까?"	"낚시하러 가요." (釣魚)	"이 아이는 어른을 흉내를 내어 낚시하고 있어요." (他學着大人釣魚。)
2. "(이 아이)그는 무슨 생각을 하고 있는지 상상해서 말해볼 수 있니?"	"낚시하고 있어요. 잘 모르겠어요." (他在釣魚，不知道對不對。)	"아주 집중하여 낚시하고 있었어요. 이때 어떤 아저씨가 길을 물었어요. (잠깐 멈추어 생각한다). 그러나 (그는) 물고기가 달아날까봐 대답을 하지 않았어요." (他在釣魚，有个叔叔問路，他怕魚被嚇跑，所以沒說話。)

웬카이밍(溫凱銘)은 그림을 보면서 그림에 나오는 인물의 표정을 통해 나름대로 상상하여 표현하였다. 그림에는 낚시하는 아이 외에 뒤에 한 남자가 서있다. 유아들은 당시의 내용과 이미지를 통해 그 남자가 무엇을 하는 사람인지를 나름대로 상상하여 표현을 하는 모습을 보였다.

'의미의 풍부함과 자유'는 상상력을 발휘하고 인지적 감정을 통해 의미와 대면한다(Greene, 2011). 유아들은 자신의 경험을 통해 창의적으로 이미지를 확장해 나간다. 또 다른 예시로 사전검사에서 유아들에게 당시 <버들(咏柳)>을 들려주고 그림을 보여주었을 때 유아들은 "그는 왜 여기에 있을까?", "그는 무슨 생각을 하고 있는지 상상해서 말해볼 수 있니?"라는 물음에 "하늘을 보고 있는 것 같아요", "경치가 좋아서 구경하고 있어요."라고 대답하였다. 그러나, 이 프로그램 시행 후, 많은 유아들은 비유를 사용하여 아래 <표 Ⅴ-26>과 같이 표현을 하는 모습을 보였다.

<표 Ⅴ-26> 당시 <버들(咏柳)>에 대한
쑤피인루(蘇品儒)의 사전·사후 질문 응답 비교

질문	사전검사	사후검사
1. "이 사람은 왜 여기에 있을까?"	"하늘을 보고 있는 것 같아요." (好像是在看天空。)	"(웃으며 연구자를 보면서) 이 나무가 여자아이의 땋은 머리 같지 않아요?" ((笑着看着研究員說), 樹枝像小女孩的辮子。)
2. "그는 무슨 생각을 하고 있는지 상상해서 말해 볼 수 있니?"	"경치가 좋아서 구경하고 있어요." (風景很美, 他在看風景。)	"(자신의 땋은 머리를 가리키며) 아침에 우리 엄마가 따주셨어요. 예쁘지요? 이 나무가 바람에 따라 춤을 추고 있어요. 그래서 이 아저씨가 여기에 서서 이 나무를 보고 있지요." ((指着自己的辮子), 我媽媽給我扎的鞭子, 漂亮嗎？ 風吹着樹在跳舞, 這个叔叔在看。)

쑤피인루(蘇品儒)는 그림 속의 버드나무를 자신의 땋은 머리에 비유하였고 또 나무가 바람에 춤을 추고 있다고 표현하였다. 이는 그가 버들나무의 아름다움을 나름대로 비유의 수법으로 표현을 할 수 있음을 알 수 있었다.

(3) 경험 이야기

유아들은 당시 읊기 활동을 통해 자연스럽게 자신의 경험을 떠올리고 표상하는 것을 발견하였다. 유아들은 사후검사에서 "너도 이런 걸 해본 적이 있니?" "어떤 느낌이 들었니?"라는 질문에 자신의 경험에 비추어 다양하게 표현하는 시도를 보였다. 예를 들어 츄이텅(邱奕滕)은 "거위(鵝)"라는 당시와 그림을 보고 위의 질문에 아래와 같이 대답하였다.

<표 Ⅴ-27> 당시 <거위(鵝)>에 대한
츄이텅(邱奕滕)의 사전·사후 질문 응답 비교

질문	사전검사	사후검사
1. "너도 이런 걸 해본 적 있니?"	"네. 수영을 해봤어요." (是，我也游過泳。)	"이 거위는 수영을 하고 있어요. 저도 수영을 아주 좋아해요." (鵝在游泳，我也很喜歡游泳。)
2. "어떤 느낌이 들었니?"	"수영이 재밌어요. 아빠 엄마랑 같이 수영한 적이 있어요." (游泳很好玩，我跟爸爸媽媽一起游泳過。)	"그런데 왜 거위는 튜브를 사용하지 않아도 물위에 떠서 다닐까요? 저는 튜브를 하고 수영을 해요. 물놀이가 너무 재밌어요…" (爲什么鵝可以不用游泳圈就可以在水里游？ 我游泳的時候帶游泳圈，我很喜歡在水里玩。)

그는 거위가 연못에서 수영하면서 노는 모습을 보면서 자신이 수영장에서 물놀이를 하던 경험을 떠올려 말하였다. 자신은 튜브를 사용해야만 수영을 할 수 있지만 거위는 튜브를 사용하지 않아도 수영을 할 수 있는지도 질문해 본다. 그림의 내용을 잘 살려 자신의 경험과 잘 결합하여 표현하려는 그의 시도를 엿볼 수 있었다.

또 다른 예시로 쑈우뭐천(肖默晨)에게 당시 <민농(憫農)>의 그림을 보여주면서 당시를 들려준 후 "너도 이런 걸 해본 적이 있니?" "어떤 느낌이 들었니?"라는 질문에 그는 다음과 같이 표현하였다.

<표 Ⅴ-28> 당시 <민농(憫農)>에 대한
쑈우뭐천(肖默晨)의 사전·사후 질문 응답 비교

질문	사전검사	사후검사
1. "너도 이런 걸 해본 적이 있니?"	"없어요. 아저씨가 나무를 심고 있어요." (沒有。叔叔在种樹。)	"우리 집에 밭에도 밭이 있어요. 할머니랑 같이 채소에 물을 주었지요. 꽃도 엄청 많이 심었어요." (我們家也有地，我跟奶奶一起种菜，澆水。還种了很多花。)
2. "어떤 느낌이 들었니?"	"아저씨가 너무 힘들어 해요." (叔叔好辛苦。)	"너무 힘들었어요. 그래서 저는 쉬었어요… 우리는 식량을 아껴야 해요. 우리 선생님이 가르쳐 주셨어요." (干活好累，所以我們休息了一會儿，我們要愛惜粮食，是我們老師說的。)

쑈우뭐천(肖默晨)은 당시 <민농(憫農)>에 나오는 한 할아버지나 햇볕 아래에서 열심히 농사를 하고 있는 모습이 그려진 그림을 보고 자신이 더운 날 할머니랑 같이 채소를 돌보고 꽃을 심었던 경험을 말하였다. 연구자의 "느낌이 어땠니?"라는 질문에 "선생님이 음식을 아껴 먹어야 한다고 가르쳤다"고 말했다. 이는 그가 느낌의 의미와 자신의 느낌의 섬세함을 알지 못하지만, 시의 내용과 이미지를 통해 자신의 경험과 느낌을 잘 표현할 수 있음을 알 수 있음을 설명한다.

(4) 섬세한 감정 읽기 시도

당시 읊기 활동은 유아들에게 일방적으로 다가가는 활동이 아닌 당시 속의 주인공이나 이미지를 통해 유아의 마음 속 감정과 느낌을 깨워주는 활동이다. 당시 읊기 프로그램을 통해 유아들은 당시에 몰입하여 주인공의 기분을 읽고 자신의 느낌과 감정을 이입하고 표현하려는 시도를 보였

다.

<표 Ⅴ-29> 당시 <민농(憫農)>에 대한
왕훙리(王泓力)의 사전·사후 질문 응답 비교

질문	사전검사	사후검사
1. "(주인공, 시의 배경)이것이 슬픔 또는 기쁨을 나타내는지 아래 표정에서 골라낼수 있니?"	"'슬픈 얼굴'인 것 같아요." (好像是'傷心的表情'。)	"'슬픈 얼굴'과 '기쁜 얼굴' 둘 다 인 것 같아요." (好像是'傷心的臉'跟'笑臉'都有。)
2. "왜 그런 표정을 나타냈는지 말해줄 수 있니?"	"할아버지가 밭에서 채소를 심고 있어요. " (有个老爺爺在地里种菜。)	"할아버지가 밭에서 채소를 심고 있어요. 아주 힘들어요. 비가 내려도 햇볕이 뜨거워도 집에 못가요. 곧 울 것 같아요. 근데 채소를 심으면 자신도 먹을 수 있고 우리도 먹을 수 있어요. 그래서 할아버지가 기뻐해요." (爺爺在地里种菜，他好累。下雨，太陽晒着也不能回家，他要哭了。但是他种菜可以自己吃也可以給我們吃，所以他很開心。)

왕훙리(王泓力)는 <민농(憫農)>에 나오는 이미지와 시구의 내용을 통해 할아버지가 힘겹게 농사를 짓는 모습을 보면서 '슬픈 얼굴'과 '기쁜 얼굴'인 것 같다고 느낌을 표현하였다. 그 이유는 비록 할아버지가 힘들게 일하고 있으나 이로써 다른 사람들도 혜택을 볼 수 있다는데서 안위를 얻고 기쁜 마음으로 일하고 있다고 느낀 것이다. 당시 읊기 프로그램

을 통해 유아들은 시의 주인공의 감정을 공감하고 이해하려는 시도를 보였다.

3. 당시 읊기 프로그램과 유아의 한자인식

앞서 연구도구 부분에서 논의한 바와 같이 유아의 한자인식은 한자 찾기, 그림이 나타내는 한자 고르기 및 한자가 나타내는 그림 고르기로 구분된다. 이 부분에서는 우선 당시 읊기 프로그램이 유아의 한자인식에 미치는 양적 효과를 살펴본 후, 당시 읊기 프로그램이 유아의 한자인식에 미치는 질적 변화 사례를 분석하였다.

1) 당시 읊기 프로그램이 유아의 한자인식에 미치는 효과

당시 읊기 프로그램의 시행 전 실험집단과 통제집단 유아의 한자인식에 차이가 있는지를 검증하기 위해 두 집단 간 평균점수의 차이를 보는 동질성 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅴ-30>에 제시한 바와 같이 두 집단은 한자 찾기, 그림이 나타내는 한자 고르기 및 한자가 나타내는 그림 고르기에서 모두 동질한 집단임을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-30> 처치 전 유아 한자인식의 집단 간 차이

과제	집단	*N*	*M*	*SD*	*t*
한자 찾기	실험	49	6.39	2.22	-1.25
	통제	49	6.92	1.97	
그림이 나타내는 한자 고르기	실험	49	2.78	1.56	.49
	통제	49	2.63	1.33	
한자가 나타내는 그림 고르기	실험	49	1.63	1.42	-.49
	통제	49	1.78	1.45	
전체	실험	49	10.80	4.31	-.65
	통제	49	11.33	3.76	

이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 한자인식에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 한자인식의 사전점수를 공변량으로 집단별 사후 검사 점수의 차이를 검증하는 공변량분석을 실시하였다. 집단별 한자인식의 평균, 표준편차, 수정된 사후검사 점수의 평균과 표준오차는 <표 Ⅴ-31>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅴ-31> 한자인식 사전, 사후, 교정된 사후점수

과제	집단	*N*	사전점수		사후점수		교정된 사후점수	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SE*
한자 찾기	실험	49	6.39	2.22	7.76	1.87	7.96	.14
	통제	49	6.92	1.97	7.65	1.87	7.45	.14
그림이 나타내는 한자 고르기	실험	49	2.78	1.56	3.61	1.13	3.56	.12
	통제	49	2.63	1.33	3.12	1.42	3.17	.12
한자가 나타내는 그림 고르기	실험	49	1.63	1.42	2.53	1.14	2.58	.12
	통제	49	1.78	1.45	2.37	1.52	2.31	.12
전체	실험	49	10.80	4.31	13.90	3.54	14.11	.24
	통제	49	11.33	3.76	13.14	3.75	12.93	.24

당시 읊기 프로그램의 실시 전 한자 찾기 과제의 사전점수는 실험집단(*M*=6.39, *SD*=2.22), 통제집단(*M*=6.92, *SD*=1.97)으로 통제집단이 다소 높기는 했으나 통계적으로 유의하지는 않았다. 그러나 프로그램 실시 후, 사후검사 점수는 실험집단(*M*=7.76, *SD*=1.87)이 통제집단(*M*=7.65, *SD*=1.87)에 비해 높았다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(*M*=7.96, *SD*=.14)이 통제집단(*M*=7.45, *SD*=.14)에 비해 높았다. 이 프로그램의 실시 전 그림이 나타내는 한자 고르기의 사전점수는 실험집단(*M*=2.78, *SD*=1.56), 통제집단(*M*=2.63, *SD*=1.33)으로 거의 비슷한 것으로 나타났다. 그러나 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험

집단(M=3.61, SD=1.13)이 통제집단(M=3.12, SD=1.42)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(M=3.56, SD=.12)이 통제집단(M=3.17, SD=.12)에 비해 높았다. 이 프로그램의 실시 전 한자가 나타내는 그림 고르기의 사전점수는 실험집단(M=1.63, SD=1.42), 통제집단(M=1.78, SD=1.45)으로 거의 비슷하였다. 프로그램 시행 후, 사후검사의 점수는 실험집단(M=2.53, SD=1.14)이 통제집단(M=2.37, SD=1.52)에 비해 높은 것으로 나타났다. 사전검사 점수를 통제한 교정된 사후검사 점수도 실험집단(M=2.58, SD=.12)이 통제집단(M=2.31, SD=.12)에 비해 높았다. 유아의 한자인식 전체의 사전점수는 실험집단(M=10.80, SD=4.31), 통제집단(M=11.33, SD=3.76)으로 통제집단이 다소 높았으나 통계적으로는 유의하지 않았다. 이 프로그램을 실시한 후, 사후검사의 점수는 실험집단(M=13.90, SD=3.54)이 통제집단(M=13.14, SD=3.75)에 비해 높았다. 교정된 사후 점수에서도 실험집단(M=14.11, SD=.24)로 통제집단(M=12.93, SD=.24)보다 높았다.

두 집단 간 교정된 사후 한자인식의 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅴ-32>와 같다. 한자인식의 두 집단 간 교정된 사후검사 평균점수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 한자인식 전체(F=12.61, df=1, p<.01)에서 실험집단의 교정평균 점수가 통제집단보다 유의하게 높았다. 구체적으로 살펴보면, 한자변별(F=7.05, df=1, p<.01), 그림보고 한자 고르기(F=5.62, df=1, p<.05)에서 두 집단 간의 차이가 유의하게 나타났으나 한자보고 그림 고르기(F=2.74, df=1)에서는 두 집단 간 차이가 유의하지 않았다. 즉 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램은 유아의 한자인식 뿐만 아니라 한자 찾기, 그림이 나타내는 한자 고르기에서는 향상시키는 효과가 있었으나 한자가 나타내는 그림 고르기 과제에서는 효과가 없었다. 이는 한자의 모양과 의미를 연결시키는 한자 교육 프로그램이 유아의 한자인식에 유의한 효과를 미친다는 선행연구와 일치한 결과이다(李輝·劉麗薇, 2007; 羅嘉怡·謝錫金·徐詩琪, 2013; 謝錫金·黃敏瀅·李黛娜·杜陳聲佩, 2014). 이 연구에서는 4세 유아의 발달수준을 고려하여 유아들

에게 친밀한 독체자를 사용하였음에도 불구하고 유아들은 그림을 보고 대응되는 한자를 찾아내는 과제에서 한자를 보고 대응되는 그림을 찾는 과제에서 더 높은 수준을 나타냈다. 이는 상형문자의 형성원리와 같은 패턴을 나타내고, 유아들은 문자보다 그림을 더 쉽게 받아들인다는 것을 알 수 있다. 또한 유아들이 한자를 접할 때 하나의 그림으로 받아들인다는 연구결과를 지지한다(陳幗眉, 2003).

<표 Ⅴ-32> 한자인식 공변량분석

과제	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
한자 찾기	공변량	249.58	1	249.58	280.30***
	집단	6.28	1	6.28	7.05**
	오차	84.59	95	.89	
	합계	6151.00	98		
그림이 나타내는 한자 고르기	공변량	95.60	1	95.60	143.49***
	집단	3.75	1	3.75	5.62*
	오차	63.30	95	.67	
	합계	1276.00	98		
한자가 나타내는 그림 고르기	공변량	111.56	1	111.56	170.85***
	집단	1.79	1	1.79	2.74
	오차	62.03	95	.65	
	합계	762.00	98		
전체	공변량	1019.27	1	1019.27	376.45***
	집단	34.14	1	34.14	12.61**
	오차	257.22	95	2.71	
	합계	19205.00	98		

$p<.05^{*}$, $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

2) 당시 읊기 프로그램에 참여한 유아의 한자인식의 변화에 대한 질적 분석

당시 읊기 프로그램 중 매 수의 당시에서 시 내용의 실마리를 엮을 수 있는 독체자를 선출하여 유아들과 함께 글자의 유래, 모양 및 의미를 탐색하는 활동을 하였다. 당시 읊기 프로그램 과정에서 연구자는 유아들의 당시 중에 나타난 상형 독체자에 대한 반응을 통해 그들의 한자인식의

변화를 관찰하고자 하였다. 쑈우뭐천(肖默晨, 가명)은 2차시의 <거위(鵝)> 중 '水(물)'에 대한 교사의 "이 글자가 무슨 모양으로 생겼나요?"라는 질문에 아무런 반응이 없었다. 교사는 유아들에게 물이 흐르는 그림을 보여주고 유아들과 함께 그림과 한자의 비슷한 곳에 대해 이야기를 나누었다. 14차시 <봄날 밤 단비(春夜喜雨)> 중 '雨(비)'에 대한 교사의 "이 글자가 무슨 모양으로 생겼나요?"라는 질문에 쑈우뭐천은 "(글자)안에 빗방울이 있어요."라고 말하였다. 즉 '雨(비)'를 해당 시의 이미지와 연결한 것이다.

<표 Ⅴ-33> 쑈우뭐천(肖默晨)의 한자인식 변화 사례

질문	2차시 <거위(鵝)>	14차시 <봄날 밤 단비(春夜喜雨>
"이 글자가 무슨 모양으로 생겼나요?"	(교사를 바라보며 머리를 젓는다)	"선생님, (글자)안에 빗방울이 있는 것 같아요."

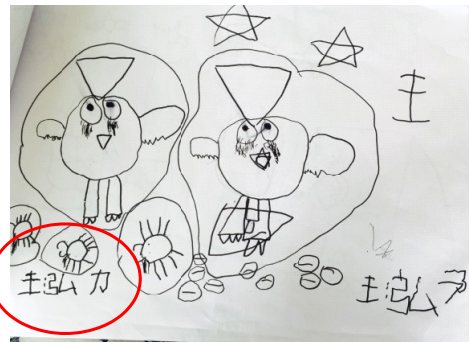
당시 읊기 프로그램이 유아의 한자인식에 미치는 효과를 알아보기 위해 유아의 사전·사후 그림에 나타난 이름 쓰기 변화에 대해 알아보았다. 우선, 한자의 형·의(形·意)의 특성으로부터 보았을 때, 4세 중국 유아는 발달적으로 한자에 대한 인식이 점차 이루어지는 시기이다. 그러나 우선 유아의 손의 소근육 발달이 제대로 이루어지지 않았기 때문에 4세 유아에게 쓰기를 시키는 것은 발달 적합성 원칙에 맞지 않음을 확인할 수 있다. 교사들과의 면담을 통해, 중국 유치원 중반에서는 한자 쓰기를 하지 않는 것을 알 수 있었다. 유아들이 자신의 이름을 관찰했거나 가정에서 부모가 일찍이 이름 쓰기 교육을 시켰을 가능성을 배제하지 않을 때 극히 소수의 유아들이 자신의 이름을 쓰는 시도를 하는 것을 알 수 있었다.

교육국의 지침으로나 우리 유치원 교육 내용으로부터 보았을 때, 유아들에게 한자를 쓰게 하는 것은 유아들의 발달에 적합하지 않아요. 쓰기에 관하여 저희는 1부터 10까지의 숫자만 가끔 써보게 하거든요. (양슈리(杨秀丽) 교사)

우리 반에 이름을 쓸 수 있는 아이가 2명 정도 있어요. 이제 자신의 이름에 나오는 독체자는 제대로 쓸 수 있으나 합체자(合体字)는 제대로 못써요. (주친리(朱秦丽) 교사)

아래 <표 Ⅴ-34>에서 볼 수 있듯이, 왕훙리의 프로그램 시행 전과 후의 이름쓰기 변화는 단독 상형문자 "王"을 제외한 나머지 글자에서 한자의 특성이 보다 뚜렷이 나타나는 것을 알 수 있었다. 그의 프로그램 시행 전에 그린 그림에 나타난 이름을 살펴보면, 간단한 선, 삼각형, 네모 등 단순하고 창안적인 글자(invented character) 쓰기 형태가 나타나 있는 것을 볼 수 있다. 프로그램 시행 후에 그린 그림에서 나타난 이름을 살펴보면 한자의 형태가 비교적 뚜렷하고 보다 발전된 모습을 보인다. 이는 유아가 한자에 대한 인식을 넓히는 과정에 우선 한자를 상징적 이미지로 기억을 하고 점차 쓰기에서 창안적인 글자, 의도적 자형 등이 먼저 출현한 후 관습적 철자 표기가 나타남을 알 수 있다. 또한 한자 쓰기는 4세 유아들에게 있어서 어려운 과제임으로 장기적인 문해적 노출과 자극이 필요하고 손의 소근육 발달이 더 잘 이루어져야 가능해 진다는 것을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-34> 왕훙리(王泓力)의 그림에 나타난 이름 쓰기 변화

프로그램 실시 전 작품	프로그램 실시 후 작품
	

4. 당시 읊기 프로그램의 평가를 위한 포커스 그룹 면담 결과

이 연구에서는 당시 읊기 프로그램을 시행한 후 2개월 후에 유아와 교사를 대상으로 각각 포커스 그룹 면담을 실시하고 당시 읊기 프로그램에 대해 전반적으로 평가하였다. 이 연구에서는 포커스 그룹 면담의 전반 내용을 녹음한 후 전사하여 분석하였다. 포커스 그룹 면담에서 수집된 자료는 유아의 흥미 유발, 유아 발달 적합성 및 현장 적용 용이성 등 범주로 도출하여 분석이 이루어졌다.

1) 유아 흥미성

유아들은 당시 읊기 프로그램을 수업을 넘어서 '당시 놀이'로 즐겼음을 알 수 있었다. 당시 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂釣)>를 다시 읊어주고 이미지를 보여주었을 때 유아들은 수업시간에 했던 '낚시하는 아이' 극 놀이를 떠올리면서 놀이에 대한 즐거웠던 기억을 다시 말하는 모습을 보였다.

연구자: 선생님이랑 당시 수업을 할 때 무엇이 제일 재미있었니?

루쥔인이(卢俊奕): <낚싯대 드리운 아이(小儿垂钓)>를 배울 때 낚시하는 극 놀이가 너무 재밌었어요. 또 해보고 싶어요.

떵졔이잉(邓洁莹): 선생님, 저도 당시 놀이 또 해보고 싶어요.

<사진 Ⅴ-1> '낚시하는 아이' 극 놀이

연구자: 당시 수업에서 무엇을 했던지 또 기억나는 것이 있니?

왕후웅리(王红丽): 선생님이 나무가 그려진 그림에 잎을 붙이는 게임을 했어요.

연구자: 응, 맞아. 우리 <버들(咏柳)>이라는 당시를 공부했을 때 함께 버드나무 잎을 붙여서 예쁜 그림을 만들었었지.

천린이(陈林毅): 나뭇잎이 가늘었어요. 눈썹 같았어요. 눈썹나무를 만들었어요.

류하우쥔(刘浩俊): 눈썹나무? (웃음)

<사진 Ⅴ-2> 버드나무 잎 붙이는 아이들

유아들은 당시 활동에서 했던 게임들을 되새기며 당시 활동을 당시 놀이라고 표현하였고 제일 인상 깊었던 활동에 대한 재미를 다시 떠올렸다.

교사 포커스 그룹 면담에서 교사들은 당시 읊기 프로그램의 유아 흥미성에 대해 언급하였다. 유아 흥미성은 당시 읊기 프로그램을 수행하는 과정에 유아들이 흥미를 느꼈는가의 의미를 나타낸다. 교육 프로그램에서 유아의 흥미를 충분히 고려해야만 유아의 몰입을 통한 놀이와 학습이 이루어지는 것이다. 유아가 학습상황에서 흥미를 느끼는 것은 교육 효과에 긍정적인 역할을 미친다(김정이, 2015).

> 프로그램에서 제일 인상 깊었던 것이 <낚싯대 드리운 아이(小儿垂钓)> 수업을 할 때, 선생님이 준비한 낚시놀이 교구를 아이들이 너무 좋아했던 것 같아요. 한 아이가 낚시하는 역을, 또 다른 아이가 길을 묻는 사람 역을 맡고 나머지 8명 아이들이 물고기 역을 맡아 극 놀이를 하던 장면이 아직도 생생해요. 모든 아이들이 다 참여할 수 있도록 극 놀이를 두세 번 했던 것이 너무 좋았어요. 애들이 너무 재미있어 했고 쉽게 시의 내용을 이해했지요.(B조, 리샤오화(李晓华) 교사)

> 프로그램을 몇 회기 진행했을 때, 우리 반 샤오샤오(가명)의 어머님이 저한테 요즘 유치원에서 당시를 아이들에게 가르

치는지 물어본 적 있어요. 아이가 집에서 놀면서 중얼중얼 당시를 외우더라는 거예요. 또 궈궈(가명)의 어머니도 저한테 아이가 집에 와서 같이 당시를 같이 읊자고 말하더라고 했어요. 아이가 집에서 당시 수업이 참 재미있다고 말했대요.(A조, 양슈리(杨秀丽) 교사)

당시 읊기 프로그램에서 유아들은 극 놀이, 게임, 동작 표현 및 미술 표현과 같은 활동을 통해 흥미를 느끼는 것을 알 수 있었다. 또한 프로그램의 흥미성은 유아가 집에 가서 부모에게 같이 당시를 읊자고 한 사례로부터 확인할 수 있으며, 이는 유아들의 지속적인 학습효과를 나타내었음을 말해준다.

유아의 흥미 유발은 유아들의 당시의 강한 이미지와 심상에 대한 반응에서도 찾아볼 수 있다. 프로그램 과정에서 유아들은 스스로 시속에 담겨진 내용과 그림의 아름다움을 찾아 표현하고자 시도하게 하였다. 유아들은 심미적 대상에 관심을 가지고 몰입하는 것을 통해 그 아름다움을 발견한다(김지영, 2016). 유아 포커스 면담에서 연구자가 당시 프로그램에서 다루었던 당시가 적힌 그림 8편을 보여주면서 유아들에게 제일 마음에 드는 시를 고르게 하였을 때 유아들은 시의 내용에서 아름다움을 묘사하거나 이미지가 아름다운 당시를 선정하는 것을 발견하였다.

연구자: 우리 같이 배웠던 이 당시들 중에서 어느 당시가 제일 마음에 들었니?
짱처언씨(张晨曦): <거위(咏鹅)>와 <봄을 노래하다(春晓)>가 제일 좋아요.
연구자: 그래? 그 이유를 말해줄 수 있니?
짱처언씨(张晨曦): 그림이 제일 예뻐요.
연구자: 그렇구나.

연구자가 배웠던 시들의 그림을 다시 제시하면서 유아들에게 낭송해

주고 그 중에서 제일 좋아하는 시를 뽑을 것을 요구했다. 짱처언씨는 <거위>와 <봄을 노래하다>의 이미지가 제일 아름답기 때문에 이 두 당시를 선정했다고 하였다. 이로부터 이 프로그램은 유아들의 미에 대한 감수성을 일으키고 미를 탐구할 수 있는 활동이었음을 알 수 있다.

당시는 은유, 이미지가 아름다운 특성을 가지고 있을 뿐 만 아니라, 소리가 운율적이고 리듬감이 있는 특성도 가지고 있다. 당시는 일반적으로 칠언율시, 칠언고시, 오언율시, 오언고시 등 율격을 가지고 있어 매 구절의 글자 수가 제한되어 있고, 압운하여 운율이 강하고 평·측은 리듬감을 느끼게 한다. 포커스 그룹 면담을 통해 유아들은 당시의 소리의 아름다움도 느낄 수 있는 것을 발견하였다. 루쥐인이(盧俊奕)는 당시가 노래 같아서 좋다고 표현하였다.

연구자: 다른 친구는 어느 당시가 제일 마음에 들었니?
루쥐인이(卢俊奕): 저는 <거위(咏鹅)>와 <민농(悯农)>이 좋아요.
연구자: 왜 좋아?
루쥐인이(卢俊奕): 시가 노래 같아요. 노래처럼 부를 수 있어요. 저는 (당시를) 노래로 부를 때가 제일 듣기 좋아요.

중국 유아교육 현장에서 당시 교육을 실시하는 데는 논란이 있다(凡菱, 2009; 王付永, 2011). 그 이유는 유아교육 현장에서 당시를 암기시켜 유아들에게 기억의 부담과 스트레스를 줄 수 있다는 주장 때문이다. 그러나 당시의 심상과 이미지가 강한 특성을 살려 그림, 동영상과 같은 매체를 활용하고 게임이나 극 놀이 등 교수법을 충분히 활용한다면 유아들이 쉽게 당시 교육을 받아들일 수 있었다.

연구자: 당시가 어렵지 않니? (<민농(悯农)>의 시가 적힌 그림을 보여주면서)이 당시는 어때?

천루이나(陈锐娜): 저 이 시를 외울 수 있어요.
연구자: 어떻게 외웠어?
천루이나(陈锐娜): 저절로 외워졌어요. 아주 쉬워요.
연구자: 이 시에서 무엇을 말하고 있는지 아니?
천루이나(陈锐娜): 우리 아빠는 어렸을 때 매우 가난했대요. 이 그림의 사람처럼 말이에요.
연구자: 그럼 이 시가 무엇을 말해주고 있을까?
천루이나(陈锐娜): 우리는 식량을 낭비하지 말아야 해요.

당시 읊기 프로그램에서 유아들에게 시를 외울 것을 요구하지 않았으나, 그는 당시가 저절로 외워진다고 하였다. 시를 외울 수 있을 뿐만 아니라 그는 시의 이미지로부터 아빠가 한 말을 연상하여 말할 수 있었다.

2) 유아 발달 적합성

유아 발달 적합성은 프로그램의 실제가 유아의 연령적 특성과 개개인의 발달 단계에 적합한지 그 여부를 나타내는 것을 말한다. 유아 발달 적합성에 대한 평가 내용은 아래의 사례에서 볼 수 있듯이, 교육목표의 측면에서, 교사들은 유아들에게 당시를 암기할 것을 요구한 것이 아니라 유아들의 흥미를 유발할 수 있는 교수법으로 프로그램을 시행하여 놀이 위주의 유아 발달 특성에 적합하다고 말하였다. 또한 프로그램 당시 선정 시 수요 조사 면담에 참석했던 것을 떠올리면서 당시 내용이 대체로 유아의 발달에 적합하다고 말했다. 마지막으로 궈후이민(郭慧敏) 교사는 매 회기 프로그램 시간 측면으로부터 유아의 발달 적합성에 대해 말하였다.

이 프로그램에서 선생님은 유아들에게 시를 암기할 것을 전혀 요구하지 않았고, 유아들이 좋아하는 게임, 극 놀이, 동작으로 표현하기 및 그림으로 표현하기 등 유아들의 발달

특성에 맞는 교수법으로 수업을 진행하셔서 아주 좋았던 것 같아요. 전반적으로 4세 유아들의 발달에 적합한 프로그램이었다고 생각해요.(A조, 양슈리(杨秀丽) 교사)

프로그램을 하기 전에 선생님과 같이 프로그램에 사용할 당시를 선정할 때가 기억나요. 그 때 모든 선생님들이 말한 것과 같이 4세 유아들에게 맞는 당시를 선정 할 때 제일 간단하고 이미지가 생동한 당시를 선택하는 것이 유아들의 발달 특성에 적합하다고 생각해요. 프로그램에서 다룬 당시들은 내용적으로나 교수법으로부터 보았을 때 우리 반 아이들의 발달 특성에 맞는 것 같아요.(B조, 주친리(朱秦丽) 교사)

프로그램 시간이 대체로 적절했다고 생각해요. 우리 반 아이들은 다른 반 아이들에 비해 활발한 편이예요. 수업시간이 너무 오래거나 재미없으면 아이들이 시끄러울 정도로 흥분하고 떠들어요. 그러나 이 프로그램에서 기본적으로 20분에서 30분 정도의 시간으로 진행을 하여 시간적으로부터 보았을 때 적절하다고 생각해요.(A조, 궈후이민(郭慧敏) 교사)

3) 현장 적용 용이성

현장 적용 용이성은 당시 읊기 프로그램이 유치원 교육 현장에서 실제 이루어질 수 있는가에 대한 반영이다. 교사를 대상으로 한 포커스 그룹 면담 결과는 다음과 같다. 면담을 통해 교사들은 교육 현장에서 유아들에게 한자 인식을 증진시키는 교수법에 대해 나름대로 고민하고 있음을 알 수 있었다. 또한 이 연구에서 사용한 독체자를 활용한 한자 탐색 활동은 유아들의 흥미를 끌어낼 수 있고 현장 활용에도 용의하다고 말하였다. 그들은 교사들은 이러한 교수법을 유치원 교육 현장의 언어활동에서 적극 활용하려고 시도하는 모습도 보였다.

유치원에서 한자 쓰기를 가르치지 않아요. 그러나 저희 유치원에서는 나름대로 어떻게 하면 유아들이 쉽게 한자에 흥미를 가지고 한자의 대한 기본 인식을 가지게 할 수 있을지에 대해 고민을 많이 하거든요. 이번 프로그램에서 유아들에게 당시 읊기를 체험시키는 가운데 시에서 제일 쉽고 대표적인 독체자에 대해 유아들과 같이 한자와 사물의 모양을 비교하는 방식으로 한 것이 아주 좋은 것 같아요. 요즘 저희 반에서 유아들이 스스로 한자 카드 만드는 활동을 한 적 있어요. 애들이 스스로 산 그림을 그리고 "산(山)"이라는 글자를 적고 그래요. 선생님한테서 좋은 힌트를 받았던 거죠. (A조, 궈후이민(郭慧敏) 교사)

프로그램에서 좋았던 것이 하나 있는데, 선생님이 당시를 가르칠 때 먼저 그림을 보여주면서 애들한테 관찰하게 하고 나름대로 상상을 하게 하였잖아요. 이는 아이들의 이해능력과 상상력 향상에 아주 좋은 것 같아요. 저희가 선생님의 이런 방식을 따라 해도 되죠? 요즘 저희가 애들한테 동화책 읽어줄 때도 이런 방식으로 하고 있어요. (B조, 주친리(朱秦丽) 교사)

지금까지의 내용과 논의를 바탕으로 종합해 보면, 유아의 시각에서 당시 읊기 프로그램은 놀이와 같은 즐거운 경험이었다. 또한 프로그램 시행 후 2개월이 지나도 당시의 소리와 이미지의 아름다움을 생생하게 떠올릴 수 있었다. 교사들은 당시 읊기 프로그램은 다양한 놀이 활동으로 구성되어 유아의 흥미를 유발할 수 있었다고 말했다. 또한 당시 읊기 프로그램은 유아의 내용 구성, 교수법 및 시간적으로 유아들의 발달에 적합함을 언급하였고 마지막으로 당시 읊기 프로그램의 내용 및 교수법은 유아교육 현장에서 적용이 가능했음을 언급하였다.

이상의 면담 분석을 통해 당시 읊기 프로그램은 4세 유아의 흥미성을

충분히 유발할 수 있었고, 유아의 발달적 특성에 적합하며 현장 적용에도 용이함을 알 수 있었다. 이러한 결과는 당시 읊기 프로그램을 경험한 유아들의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 향상이 나타난 배경을 설명해준다. 즉 양적 연구 결과가 '무엇'을 기술하며 처치 여부에 따른 효과를 검증해 주었다면, 질적 연구의 접근을 통해 '어떻게'를 기술할 수 있다. 프로그램에 참여한 유아들에게 어떠한 변화가 나타났으며, 참여자인 유아들과 관찰자인 교사들이 이 프로그램에 대해 어떤 의미를 부여했는지를 알 수 있었다.

Ⅵ. 결론 및 제언

이 장에서는 당시 읊기 프로그램이 4세 중국 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과에 대한 연구내용을 정리하고, 연구의 의의와 한계점 및 제언을 제시하고자 한다.

1. 결론 및 논의

이 연구의 목적은 당시 읊기 프로그램을 개발하고 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 현장 적용 효과를 살펴보는 것이다. 기존의 당시를 유아교육 현장에 적용한 선행연구들에서는 대부분 당시의 교수법에 대한 논의와 당시가 유아교육에서 가지는 의미에 대한 문헌고찰 또는 면담을 통한 질적 연구에만 국한되었다는 한계가 있었다(凡菱, 2009; 羅敏, 2008; 楊金忠·劉楊, 2003; 周珺贇, 2008; 陸義苹, 2015; 許玲玲, 2015; 毛丹紅, 2015; 劉芳·騰守堯, 2013). 또한 당시를 활용한 프로그램을 구성하여 유아교육 현장에서의 적용효과를 본 연구가 거의 없고, 특히 당시 읊기 활동이 유아의 언어발달 하위영역인 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 보는 연구는 드물었다. 따라서 이 연구에서는 당시 읊기 프로그램을 구성하고 이와 같은 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 검증하고 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에서의 변화를 사례분석을 통해 알아보는 것을 연구목적으로 하였다. 이를 위하여 먼저 16회기의 당시 읊기 프로그램을 개발하기 위한 선행연구 고찰과 유치원 교사와 학부모에 대한 내용 수요조사를 수행하였다. 다음으로 프로그램을 중국 광둥성 광저우시 바이윈구에 위치한 유치원 2곳의 4세 유아를 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 프로그램 실시여부에 따른 유아의 음운론적 인식, 심미적 언

어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 검증하였다. 마지막으로 16회기 프로그램에 모두 참여한 실험집단 유아들과 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담을 진행하여 유아와 교사들이 이 프로그램을 얼마나 이해하고 수용하는지 등 프로그램에 대한 전반적 효과를 질적으로 확인하였다. 그 결과 표준화된 검사도구와 통계 프로그램을 사용하여 분석하였을 때 사후검사에서 실험집단은 통제집단에 비해 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식은 유의하게 높았다. 이를 통해 이 연구에서 개발한 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 효과적이었음을 입증하였다. 또한, 포커스 그룹 면담을 통해 이 프로그램은 유아들에게 있어서 흥미로운 체험이었고 프로그램 내용과 수행 과제의 난이도가 적절하였음을 알 수 있었다. 교사의 시각으로 보았을 때, 이 프로그램은 교수 내용과 방법이 모두 적절하였고, 현장 적용에 용이하였으며 실제로 교수 효과가 있었다고 평가하였다. 이 연구는 양적 분석과 질적 분석을 통해 아래와 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 당시 읊기 프로그램은 4세 중국 유아의 음운론적 인식을 증진시키는 효과가 있다. 구체적으로 당시 읊기 프로그램은 4세 중국 유아의 음운론적 인식 전체뿐만 아니라, 하위 영역인 각운변별, 음절삭제 및 성조변별에 유의한 효과를 가져왔다. 그러나 음소삭제 과제에서는 유의한 효과가 없다. 이는 당시의 압운의 특성은 유아의 음운론적 인식 중 각운인식을 예측해볼 수 있고, 칠언시, 오언시의 음절이 엄격히 제한된 특성으로부터 유아의 음절인식을 예측해 볼 수 있으며, 평·측의 특성은 유아의 성조인식을 예측해 볼 수 있다는 가정과 일치한 결과를 가져왔다. 또한, 당시 읊기 프로그램이 유아의 음소인식 향상에 유의한 효과가 없었던 것은 한자의 특성으로부터 보았을 때, 한 글자가 한 음절을 구성하기 때문에 중국 유아의 음소인식은 알파벳 문자로 구성된 병음을 습득한 후에야 본격적으로 일어난다는 사실을 알려준다(Li et al., 2012; Shu et al., 2008).

당시 읊기 프로그램은 각운을 알아보고 같은 소리를 변별해 내는 훈련

과 음절을 추가하고 빼는 글자 놀이를 활용할 수 있다. 또한 평·측의 조화를 활용한 같은 성조 변별 과제를 통해 유아들은 서로 다른 음절의 소리를 이해할 수 있고, 성조의 운율감과 리듬감을 키울 수 있다. 때문에 유아교육 현장에서 유아들에게 당시를 활용하여 압운을 같이 탐색해보고 음절을 다양한 방법으로 세어보면서 음악적 리듬감을 느끼고 표현하는 시간과 기회를 충분히 제공해 줄 필요성이 있다. 또한 유아들이 음운론적 인식을 정보 추출적 지도법과 심미적 지도법으로 각각 이해와 표현의 단계를 거쳐 증진시키는 과정이 매우 중요하다. 마지막으로 당시를 활용하여 유아의 음운론적 인식의 효과를 기대하는 과정에 4세 중국 유아들의 음운론적 발달 특성에도 시사점을 가져왔다. 이 연구 결과는 중국 유아들은 성조인식과 음절인식 발달이 제일 먼저 일어나고 다음으로 각운인식 발달이 일어나며 음소인식은 맨 마지막에 발달한다(劉慧敏, 2010; 叶青青, 耿耀國, 2013; Ho & Bryant, 1997)는 선행연구 결과를 다시 한 번 입증하였다. 당시 읊기 프로그램을 활용하여 유아의 음운론적 인식의 효과 검증을 통해 유아들의 음운론적 인식의 발달수준을 재확인하였다. 또한 음운론적 인식에 대한 교수학습을 통해 4세 유아의 음운론적 인식의 발달 가능성을 설명하는 데 시사점을 얻을 수 있다.

둘째, 당시 읊기 프로그램은 4세 중국 유아의 심미적 언어표현에 효과가 있다. 당시 읊기 프로그램은 유아의 심미적 언어표현 중 상상하기, 좋아하는 부분 언급하기, 감정표현 및 연상하기에 긍정적 영향을 미친다. 당시 읊기 프로그램에서는 당시의 이미지가 강한 특성을 활용하여 당시를 읊고 이미지를 포착하여 심미적인 언어로 표현을 하고 신체 동작과 그림 표현과 같은 예술 활동을 통해 유아들의 심미적 언어표현이 증진된다. 이는 유아들에게 은유와 상상을 자극하는 언어를 사용하고 그들의 흥미를 자아내어 몰입할 수 있는 심미적 매체를 제공하며, 나아가 유아의 심미적 생각과 느낌을 다양한 예술 활동과 언어로 표현하게 하는 유아 당시 교수법에 새로운 시사점을 제공한다. 그러나 당시의 내용이나 시적인 요소에 대해 판단하게 하는 과제는 유아들의 논리적 사고를 바탕

으로 하기 때문에 4세 유아에게 다소 어려움이 있다.

유아교육 현장에서 시를 활용한 심미적 지도가 유아의 심미성을 증진하는 데 효과적이라는 기존의 주장(김재숙, 2002; 김지영, 2016; 방인옥, 황정숙, 2001; 陸義苹, 2015)처럼 당시를 활용한 언어 지도에서 감각적 이미지를 표현하고, 느낌, 감정, 정서를 표현하며, 상상하고 연상하고 나아가 예술 활동을 통한 표현하기와 같은 심미적 지도(Many & Wiseman, 2012)는 유아들의 심미적 언어표현을 증진시킨다. 또한 당시를 활용하여 유아의 심미적 언어표현을 유도할 때, 유아들에게 심미적 매체를 관찰할 수 있는 충분한 시간과 교사의 적절한 반응이 중요함을 알 수 있다.

4세 유아들은 언어를 습득하는 과정에 즐거운 말놀이를 통해 언어를 탐색하고 언어에 대한 감각을 키워나간다(김세정, 2012). 또한 심상과 이미지에 대한 강한 포착력을 가지고 있어(김지영, 2016) 마음속에 아름다운 세계를 상상하는 지향성을 가지고 있으며, 새로운 언어적·심미적 자극을 자신의 경험과 연결시켜 인지능력을 끊임없이 높여나간다. 이는 유아교육 현장에서 시 문학 지도를 할 때 심미적인 접근으로 유아의 심미적 언어표현을 증진시키는데 좋은 시사점을 줄 수 있다.

셋째, 당시 읊기 프로그램은 4세 중국 유아의 한자인식에 효과가 있다. 이 프로그램에서 유아들과 함께 갑골문자의 유래를 탐색하고, 사물의 모양으로부터 상형문자의 모양을 예측하며 반대로 상형문자로부터 사물의 모양을 알아보는 훈련을 통해 유아의 전반적 한자인식을 증가하는 효과를 가져왔다. 구체적으로 당시 읊기 프로그램은 한자인식의 하위영역인 한자 찾기, 그림이 나타내는 한자 고르기에서는 긍정적 효과가 있으나 한자가 나타내는 그림 고르기 등 과제에서는 효과가 유의하지 않다. 이는 독체자를 활용한 한자 교수활동이 유아가 한자를 인식하는 데 효과적이라고 보고한 연구(羅嘉怡, 謝錫金, 徐詩琪, 2013)와 맥을 같이한다. 또한 4세 유아들은 그림에 맞는 한자를 고르는 과제를 한자에 맞는 그림을 고르는 과제보다 더 수월히 수행한다. 이는 4세 유아들의 구체적인

그림으로부터 추상적인 한자를 끌어내는 사고방식을 보여준다. 프로그램에서는 매 당시에서 제일 간단하고 사물의 모양을 제일 잘 드러내는 상형문자를 선정하여 프로그램 구성에 포함시켰다. 이는 중국 유아들에 대한 한자 습득 연구(余珍有, 2006; Stephanie, 2014)에서 제기한 유아 한자 교육은 실제 의미의 맥락 속에서 이루어진다는 점을 기반으로 한 것이다. 한자의 형·의(形·意)의 특성을 고려해 보면, 4세 중국 유아는 발달적으로 한자 읽기와 쓰기가 이루어지지 않는다. 이는 발달적으로 한자를 읽거나 쓰기가 어려운 유아일지라도 한자의 모양과 의미에 대한 인식을 가지고 있음을 입증하였다.

넷째, 이 연구에서 선정한 당시는 오언 또는 칠언의 짧은 글로 이미지가 생동감 있고 압운되며 평측이 조화롭게 구성되었기 때문에 유아들이 재미와 흥미를 가지고 프로그램에 몰입할 수 있다. 이는 학습상황에서 유아들이 느끼는 흥미는 학습효과를 증진시킬 수 있음을 시사한다. 따라서 당시와 같은 문학을 활용해 유아가 흥미와 재미를 느끼게 하는 것은 기초적인 문해지식을 학습하고 언어발달을 도모하는 데 효과적이다.

다섯째, 당시를 활용한 유아 언어교육 활동에서 당시를 단순히 유아들에게 읽히거나 외우게 하는 것은 무의미하고 지루한 학습이 될 뿐만 아니라 유아들이 아동문학을 싫어하고 언어활동을 거부하는 원인이 될 수 있다. 따라서 유아의 실생활과 관련된 유의미한 상황에서 구체적이고 체계적인 당시 활동을 실시하여 유아들이 자연스럽게 음운론적 인식을 향상시키고, 심미적인 언어로 표현하게 하며 한자에 관심을 가지게 한다면 유아의 전반적 문해발달에 긍정적 영향을 가져올 것이다. 또한 유아기 언어 발달의 증진을 높일 수 있는 접근법으로써 당시를 정보추출식 교수법과 심미적 교수법과 같은 다양한 교수법을 유기적으로 활용하고 당시 활동을 미술, 음악 및 댄스와 결합하는 다양한 활동 방안을 모색하여 그 효과를 검증하는 작업이 다각적으로 이루어져야 할 필요가 있음을 시사한다.

결론적으로 이 연구에서 개발한 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론

적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식을 긍정적으로 변화시킬 수 있는 효과적인 프로그램으로 밝혀졌다. 즉 당시 읊기 프로그램은 4세 중국인 유아의 각운인식, 음절인식 및 성조인식을 높이고, 심미적 언어표현 중 상상하기, 좋아하는 부분 언급하기, 감정표현 및 연상하기를 증진시켰다. 또한 유아의 한자인식 중 한자 찾기 및 그림을 나타내는 한자 고르기 능력을 향상시켰다. 이는 당시를 유아교육에서 활용하는 데 관한 찬반 논쟁(凡菱, 2009; 羅敏, 2008; 毛丹紅, 2015) 중 유아에게 적합한 당시 활용은 유아들의 주도성을 유발할 수 있는 다양한 교수법으로 구성되면 유아의 언어 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 주장을 뒷받침한다.

2. 의의 및 제언

이 연구는 당시 읊기 프로그램을 고안하고 중국 4세 유아를 대상으로 유아교육 현장에 시행하여 프로그램 사전·사후의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 변화를 살펴보았다. 이 연구의 의의 및 제한점과 후속연구에 대한 제안은 다음과 같다.

학문적 측면에서 이 연구는 중국 유아를 대상으로 당시를 활용한 프로그램을 구성하고 이 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 미치는 효과를 다뤘다는 데 의의가 있다. 한국에서나 영어를 모국어로 하는 나라에서 그 나라의 전통 시를 활용한 프로그램을 구성하고 그 효과를 보는 연구들은 상당히 많았으나, 중국 전통 시가인 당시를 활용한 프로그램의 효과를 보는 연구는 극히 드물다는 점에서 이 연구가 시발 연구로서의 가치가 크다고 할 수 있다. 당시 읊기 프로그램의 효과를 검증하는 가운데 사전검사를 통해 중국 4세 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 발달 특성도 밝혔다는데 연구의 의의가 있다. 또한 중국어의 특성을 고려하여 중국 4세 유아에 맞는 적절한 과제를 선택하여 연구를 실시했다는 점에서도 연구의 의의가 있다. 마지막으로 최근 중국 유아를 대상으로 한 음운론적 인식에 관한 연구에

서 음운론적 인식을 성모인식, 운모인식 및 성조인식으로 다루고 있는가 하면 각운인식, 음절인식 및 음소인식만 다루고 있다. 따라서 이 연구는 유아의 음운론적 인식을 각운인식, 음절인식, 음소인식 및 성조인식의 과제를 모두 포함하여 살펴보았다는 점에 의의가 있다.

방법론적 측면에서, 이 연구에서는 Seedhouse(2017)가 제기한 병행연구방법을 사용하였다. 기존에 유치원의 당시 관련 교육 활동에 대한 연구는 문헌고찰과 면담을 통한 질적 연구로만 이루어졌으나, 이 연구에서는 실험연구를 통해 표준화된 도구를 활용한 당시 프로그램이 유아의 언어발달 하위영역인 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에 대한 효과를 밝혔다. 또한 질적인 방법으로 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식의 변화 과정도 세밀히 살펴보았고 프로그램에 참여한 유아와 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담을 수행하여 프로그램의 전반적 효과에 대해 평가하였다는 점에서 의의가 있다.

실천적 측면에서, 지금까지 이루어진 당시 관련 교육 활동에 대한 연구들에서 당시 교수법을 예술적 측면으로만 강조하였는데, 이 연구에서는 언어적 측면과 예술적 측면을 통합하여 정보 추출식 지도법과 심미적 지도법을 병행하여 실시하여 유치원 교육현장에서의 활용도를 높였다는 데 의의가 있다. 또한, 당시 읊기 프로그램의 내용은 기본적으로 중국 교육부의 <유치원교육지도요강(시행)>의 취지를 반영하여 개발했기 때문에 유치원 교육 활동의 보충자료로 사용하는 것도 가능하다.

끝으로 이 연구의 제한점과 이를 극복하기 위한 후속연구에 대한 제안을 제시하고자 한다. 첫째, 이 연구에서는 대집단을 대상으로 당시 읊기 활동의 효과를 알아보았다. 이를 기초로 소집단 활동이나 자유 활동 시간에 소집단 또는 개인 지도의 다양한 방식으로 당시 관련 활동을 하여 그 효과를 검증하는 연구도 필요하다. 둘째, 이 연구는 중국 광둥성 광저우시 바이윈구에 위치한 민간 유치원의 4학급의 유아를 대상으로 주 4회씩 4주간의 짧은 기간에 실험을 시행했다는 점에서 연구 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서, 향후 중국의 각 지역에서의 공립 유치원과

민간 유치원의 유아를 포함한 장기간의 프로그램을 적용해 보는 연구가 필요하다. 셋째, 이 연구에서는 예비조사를 거쳐 프로그램의 효과를 증진시키는 효과가 비교적 뚜렷한 연령집단인 4세 유아를 대상으로 실시되었다. 향후 3, 5세 유아들을 대상으로 그들에 적합한 당시 읊기 프로그램을 개발하고 그 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식을 검증하는 연구의 필요성이 제기된다. 넷째, 이 연구에서 당시 읊기 프로그램이 유아의 음운론적 인식, 심미적 언어표현 및 한자인식에서 나타내는 긍정적 변화를 확인했지만, 이러한 변화가 어떠한 기제를 통해 일어나는지에 대한 보다 통제된 실험상황에서의 후속 연구가 필요하다. 다섯째, 이 연구는 당시 읊기 프로그램이 쓰기와 읽기에서의 기초로 되는 한자인식에 대해서만 그 효과를 알아보았다. 향후 당시 읊기 프로그램이 유아의 읽기와 쓰기에 미치는 직접적 영향에 대해 살펴볼 필요성이 있다. 여섯째, 이 연구의 당시 읊기 프로그램에서는 중국 4세 유아의 발달 수준에 맞추기 위해 단순하고 유아들에게 친밀한 독체자 만으로 한자 관련 내용을 구성하였다. 그러므로 후속 연구에서 독체자를 제외한 다른 상형문자를 활용한 한자인식 과제를 통해 프로그램의 효과를 검증할 필요가 있다. 일곱째, 이 연구에서 전반 프로그램에 대한 고안과 시행, 평가, 및 포커스 그룹 면담은 연구자가 직접 시행하였다. 프로그램에 대한 보다 객관적인 효과를 검증하기 위해, 평가와 포커스 그룹 면담을 다른 연구자가 시행하는 것이 더 바람직할 것이다. 마지막으로 이 연구에서 개발된 당시 읊기 프로그램은 현장 용이성을 높이기 위해 이 프로그램의 교수법을 자세히 기술하였지만 당시를 활용하는 언어교육 활동에 대한 이해와 경험이 부족한 교사들은 시행과정에 어려움을 겪을 수 있다. 후속 연구에서 비디오 촬영 또는 사진과 녹음자료를 같이 제시하는 방법을 활용한다면 유아교육 현장에서 당시를 활용한 언어활동을 계획하는 교사들에게 구체적인 정보를 제공하는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강창구·송행근·장남희 (1999). *중국시가의 이해*. 서울: 한울아카데미.

김세정 (2012). 전래동요를 통한 말놀이활동이 유아의 언어표현력 및 단어재인 능력에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위 논문.

김정이 (2015). 유아 영어 그림책의 흥미 요인에 관한 연구. *조형미디어학, 18*(4), 71-82.

김지영 (2016). 유아 동시 활동의 심미적 접근에 관한 실행연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.

김재숙 (2002). 독자반응이론에 의한 동시지도가 유아의 동시 감상 및 짓기에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 논문.

김현희·박상희 (1999). *유아문학교육*. 서울: 학지사.

마송희 (2006). 문학을 활용한 음운인식프로그램 개발연구. *육아지원연구, 1*(2), 91-110.

박향원 (2013). 유아교육과정의 심미화를 위한 실행 연구. 부산대학교 대학원 박사학위 논문.

방인옥·황정숙 (2001). 유아 감성교육을 위한 동시 활용 방안. *장안대학 장안농촌. 21*(1), 18-43.

백정희 (2006). *중국시의 이해와 감상*. 서울: 국민대학교 출판부.

백옥희·김호 (2015). 균형적 언어교육 접근법에 기초한 동시 활동이 유아의 문해능력에 미치는 영향. *한국교육문제연구, 33*(4), 281-301.

서경수 (2001). *한시의 미학*. (엄경흠 역주). 서울: 보고사.

손수연 (2013). 5세 누리과정에 대한 교사의 인식과 실행수준 및 프로그램 평가. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

신현정·이선경 (2013). 전래동요 활동의 효과 -유아의 리듬감 및 동시 짓기의 운율적 표현을 중심으로. *글로벌사회복지연구, 3*(1), 25-48.

엄은나·강정원·박성희 (2007). 전래동요를 활용한 말놀이 활동이 유아의 언어표현력 및 또래관계에 미치는 효과. *아동권리연구, 11*(2), 265-290.

_____ (2008). 전래동요를 활용한 집단 활동이 유아의 이

야기꾸미기능력과 또래 수용도에 미치는 영향. *열린유아교육연구, 13*(2), 285-304.
이명숙·전병운 (2016). 초기 문해 지도를 위한 균형적 언어접근법의 연구동향. *지적장애연구, 18*(4), 185-213.
이윤경 (2000). 동시확장활동이 유아의 어휘력 및 언어표현력에 미치는 효과. *유아교육연구, 20*(4), 165-187.
이지엽 (2005). *현대시 창작 강의*. 서울: 아침고요.
이종향· 주봉관 (2015). 로봇활용 동시활동이 만 5세 유아의 음운론적 인식능력과 동시 짓기 능력에 미치는 효과. *유아교육학논집, 19*(6), 291-310.
유정 (2013). 한국과 중국의 만 5세 유아 언어교육에서 읽기·쓰기 지도 내용에 관한 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
윤혜경 (2001). 한글 해호화 과정의 특성. *인간발달연구, 8*(1), 27-40.
정미경·이민정 (2004). 전래동요를 활용한 작가적 전략이 유아의 어휘력 및 이야기 구성력에 미치는 영향. *미래유아교육학회지, 11*(2), 199-222.
정윤이·황혜정 (2013). 유아의 언어표현능력이 친사회적 행동에 미치는 영향. *한국보육지원학회지, 9*(6). 5-23.
차호일 (2000). *현대시론*. 서울: 역락.
최나야 (2007). 자모 지식, 음운론적 인식 및 처리능력이 유아의 한글 단어 읽기에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
_____ (2009). 유아의 쓰기 발달과 자모 지식: 만 4-6세 유아들의 자유 쓰기와 이름 쓰기 분석. *유아교육연구, 29*(6), 67-89.
_____·이순형 (2007). 음운론적 인식과 처리능력이 4-6세 유아의 한글 단어 읽기에 미치는 영향. *아동학회지, 28*(4), 51-55.
_____ (2017). 유아 문해활동 선호도 검사의 개발 및 타당화. *인간발달연구, 24*(1), 1-23.
최수윤·김민진 (2016). 글자책 읽기 후 음운인식 활동이 유아의 음운인식 발달에 미치는 영향. *어린이미디어연구, 15*(3), 157-181.
최일의 (2012). *중국시의 세계: 거울속의 꽃 물속의 달*. 서울: 신아사.
한정은 (2010). 전래동요를 활용한 표상활동이 유아의 언어능력에

미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
현정희·이지현 (2014). 유아의 읽기능력에 미치는 의미중심 접근법과 균형적 언어접근법의 효과에 관한 메타분석. *열린유아교육연구, 19*(6), 317-339.
홍예지 (2013). 유아의 한국어 능력이 영어 음운론적 인식에 미치는 영향: 한국어 음운론적 인식의 매개 효과를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
陳伯海 (1988). *唐詩學引論*. 北京：知識出版社.
陳幗眉 (2003). *學前心理學*. 北京：人民教育出版社.
董琼・李虹・伍新春・饒夏溦・朱瑾 (2014). 語素意識、語音意識和快速命名在學前儿童言語能力發展中的預測作用: 來自追踪研究的証据. *心理与行爲研究, 12*(2), 207-211.
凡菱 (2009). 幼儿園是否應該開展古詩誦讀活動. *幼教園地, 3*, 15-17.
高麗大學校漢字漢文研究所編 (2008). *漢字의 理解*. 고려대학교출판사.
何衛紅 (2012). 長沙市幼儿園幼儿文學閱讀現狀調查及問題分析. *特立學刊, 102*(6), 27-30.
黃呈昊 (2013). 《唐詩300首》에 나타난 中國의 山水考察. 한국교통대학교인문대학원 석사학위논문.
郭良菁 (2006). 對“背經”訓練記憶論的質疑. *幼儿教育(教育科學版), 325*(3), 10-13.
蔣紹愚 (1990). *唐詩言語研究*. 鄭州：中州古籍出版社.
李炳漢・李永朱 (2009). *唐詩選*. 서울: 서울대학교 출판문화원.
李虹・董琼・朱瑾・劉俊娉・伍新春 (2009). 語素意識在學前儿童言語技能發展中的作用. *心理科學, 6*, 1291-1294.
李輝・劉麗薇 (2007). 課程政策与教學實踐隊幼儿中文識字能力發展的影響——來自北京、香港和新加坡三地的研究. *幼儿教育教育科學版, 358* (2), 20-26.
林泳海・李琳・崔同花・沈毅敏 (2004). 幼儿早期書寫与書寫教育：思考与倡導. *學前教育研究, 3*, 8-10.
劉芳・滕守堯 (2013). 儿童唐詩教育：回歸藝術与養護灵性. *學前教育研究, 1*, 44-48.

劉華蓉·張滢（2011）. 我國教師隊伍整体素質不斷提高. *中國教育報，525*(1), 1-5.

劉慧敏（2010）. 幼儿語音意識与早期閱讀能力的相關性研究. 東北師范大學碩士學位論文.

劉小紅・廖其發（2012）. “禁教”：幼儿教育必須走出的誤區. *課程·教材·教法, 32*(8), 3-39.

陸義芊（2015）. 讓經典書面躍然紙上－－淺議水墨表現形式在幼儿園古詩教學中的運用. *好家長, 2*, 59-61.

羅嘉怡・謝錫金・徐詩琪（2013）. 非華語幼儿漢字課程的成效研究：香港的經驗. *漢字漢文教育, 30*, 277-323.

羅敏（2008）. 在幼儿園開展經典誦讀的几点思考. *家庭与教育:現代幼教, Z1*, 23-24.

毛丹紅（2015）. 幼儿古詩教學的選材与方法. *教育·教研探索，6*, 67-67.

石定果・羅衛東（2009）. *漢字的智慧*. 北京：北京語言大學出版社.

王付永（2011）. 幼儿園禁教唐詩：看見了問題沒認識到實質. *深圳特區報*, 2011.4.26.

王力（2005）. *漢語詩律學*. 上海：上海教育出版社.

謝錫金・黃敏滢・李黛娜・杜陳聲佩（2014）. 香港幼儿書寫漢字的“過度字”研究. *漢字漢文教育, 34*, 213-238.

許玲玲（2015）. 展詩韻，現璀璨-幼儿古詩教學的探索. *小學科學：教師版, 1*, 153-153.

嚴仲連（2007）. 理性對待“對儿童讀經的批判”. *教育理論与實践, 27*(3), 12-15.

楊金忠・劉楊（2003）. 淺談唐詩的音樂美. *遼宁師范大學學報(社會科學版), 26*(2), 73-75.

楊靑（2005）. 幼儿讀寫發展的教育觀辨析. *教育評論, 5*, 71-74.

叶靑靑・耿耀國（2013）. 漢語儿童同音因素識別能力与詞匯量、閱讀理解的關系. *漢語言應用, 2*, 72-76.

余珍有（2006）. 論早期讀寫的習得性. *幼儿教育(教育科學版), 322*, 19-23.

袁曉雯（2016）. 大專學歷學前教育專業畢業生就業情况調查報告－－以河源

某高校2011級畢業生爲例. *亞太教育, 5*(1), 240-240.

張國文 (2009). “唱(唐)詩”与儿童教育. *學術評論, 3*, 6-8.

張文芳 (2016). 促進幼儿早期閱讀能力發展的策略. *學前教育研究, 2*(1), 67-69.

張雨・楊文學 (2013). 儿歌主題与文學性缺失及對策分析. *哈爾濱師范大學社會科學學報. 3*(16), 111-113.

趙建明 (2006). 不同因素對幼儿圖書書閱讀理解影響作用的研究. 北京師范大學碩士學位論文, 2006, 5.

周珺贇 (2008). 幼儿教育中文化傳承的轉向: 從讀經運動到經典文化教育. *現代教育, 7*, 20-22.

周亞芹 (2011). 駐足國學, 和孩子們一起聆听窗外的聲音--适齡幼儿古詩詞欣賞教學的質性研究. *小學科學, 5*, 118-118.

中國教育部 (2001). 幼儿園教育指導綱要(試行).

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 43-55.

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Naming speed deficits in reading disability. *Journal of Experhymental Child Psychology, 51*(2), 195-219.

Brooks, P. J. & Kempe, V. (2012). Language development. Chichester, UK: BPS Blackwell.

Burke, E. M. (1990). *Literature for the young children*(2nd ed). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Cassady, J. C., & Smith, L. L. (2003). The impact of a reading-focused integrated learning system on phonological awareness in kindergarten. *Journal of Literacy Research, 35*(4), 947-964.

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition, 91* (1), 77-111.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.

Chow, Y-W., McBride-Chang, C., & Burgess, S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergarteners learning to read English as a second language. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 81-87.

Ciocca, V., & Lui, J. (2003). The development of the perception of Cantonese lexical tones. *Journal of Multilingual Commun -ication Disorders, 1*(2), 141-147.

Glazer, J. I. (1986). *Literature for young children*(2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

Godoy, D. M. A., & Cogo-Moreira, H. (2015). Evidences of factorial structure and precision of phonemic awareness tasks. *Paideia, 25*(62), 363-372.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Grafinger, D. J. (1998). *Basics of instructional systems development*. Alexandria: American Society for Traning and Development.

Greene, M. (1981). *Aesthetic literacy in general education*. in: Jonas F. Soltis(Eds.), Philosophy and Education, Univ. of Chicago Press.

Greene, M. (2011). *블루기타 변주곡*. 문승호(역). 서울: 다빈치.

Creswell J. W. (2015). *A concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

_____ & Clark V. L. P. (2007). *Designing and Conductiong Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Pubilications, Inc.

Groot, A. D. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Journal of Language Learning, 56*(3):

463-506.

Ellis, N. C., & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. *Journal of Language Learning, 43*(4): 559-617.

Erika, H. (2001). *Language development (2nd ed.)*. Wadsworth. 언어 발달. (이현진, 박영신, 김혜리 공역). 서울: 시그마프레스.

Everson, M. E. (2011). Best Practices in Teaching Logographic and Non-Roman Writing Systems to l2 Learners. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 249-274.

Fisher, C. J. (1975). *Writing poetry : Children can do it!.* ERIC Document Reproduction.

Ford, M. P. (1987). Young children's concepts and attitudes about poetry. Unpublished doctorial dissertation. The University of Iowa.

_____ (1989). *Reaching the hearts: Quality poetry instruction for young children.* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Childhood Education International.

_____ (1990). *Making connections to reading and writing through poetry.* Paper presented at 18th the Annual Plains Regional Confernce of the International Reading Association.

_____ (1992). *Poetic links to literacy.* Paper presented at the Annual West Regional Conference of the International Reading Association.

Harris, M., & Hatano, G. (1999). *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. (eds). N.Y.: Cambridge University Press.

Hayes, D. S., Chemelski, B. E., & Palmer, M. (1982). Nursery Rhymes and Prose Passages: Preschoolers' Liking and Short- Term Retention of Story Events. *Developmental Psychology, 18*(1), 49-56.

Ho, C. S. & Bryant P. (1997). Phonological Skills Are Important in Learning to Read Chinese. *Developmental Psychology, 33*(6), 946-951.

Huang, H. S., & Hanley, J. R. (1995). Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English. *Cognition, 54*(1), 73-98.

Hutchinson, B. (2006). *Parent-Child Mother Goose Program in British Columbia.* Annual Report, BC: Council for Families.

Kuo, L. J., Uchikoshi, Y. K., Kim, T. J., & Yang, X. Y. (2016). Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 1-9.

Lee, H. C., Tse, K. H., & Cheung, W. T. (2011). *Teaching development grants final and financial report: Teaching of story books: Construction and implementation of a creative teaching model.* Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Li, H., Shu H., McBride-Chang, C., Liu H. Y., & Peng, H. (2012). Chinese children's character recognition: Visuo-orthograp -hic, phnological processing and morphological skills. *Journal of Research in Reading, 35*(3), 287-307.

Lenz, L. (1992). Crossroads of literacy and orality: reading poetry aloud. *Language Arts, 69*(8), 597-603.

Lo-Philip, S. T. (2014). Chinese L2 literacy practices: material and sociocultural considerations. *Language and Education, 28*(3), 237-250.

Lukens, R. J. (1995). *A critical handbook of children's literature.* NY: Harper Collins College Publishers.

Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). *Analyzing versus experencing: The effects of teaching approaches on student's response.* In J. Many & C. Cox (eds). Reader stance and literary

understanding : Exploring the theories, research, and practice. Norwood, New Jersey: Ablex.

McBride-Chang, C., Bialystok, E., Chong, K. Y., & Li, Y. (2004). Levels of phonological awareness in three cultures. *Journal of Experhymental Child Psychology, 89*(2), 93-111.

McGee, L. M., & Richiggels, D. J. (2000). *영유아의 문해 발달 및 교육.* (김명순, 신유림 공역). 서울: 학지사.

Monique T.N., Lee, S.K., Tse & Elizabeth K.Y.Loh. (2011). The impact of the integrative perceptual approach on the teaching of Chinese characters in a HongKong kindergarten. Early Child Development and Care, 181(5), 665-679.

Morrison, F. J., Smith, L., & Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: a natural experhyment. *Developm ental Psychology, 31*(5), 789-799.

Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority background. *Reading Research Quarterly, 27*(3), 250-275.

_____ (2012). *Literacy development in the early years(7th ed.)*. NY: Pearson.

Parette, H. P., Hourcade, J., & Dinelli, J. M. (2009). Using clicker 5 to enhance emergent literacy in young learners. *Early Childhood Education Journal, 36*(4): 355-363.

Park, J-U. Choi, N., Kiaer, J., Seedhouse, P. (2019, in printing). Young Children's L2 Vocabulary Learning through Cooking: the case of Korean EFL children, *Asian EFL, 21*(1).

Raines, S. C., & Isbell, R. T. (1994). *Stories : Children's literature in early education*. Albany, NY: Delmar Publishers Inc.

Research and Development Staff (2002). *Nursery Rhymes and Phonemic Awareness*. Sadlier Oxford Professional Series, 7, William H. Sadlier, Inc.

Rivera-Batiz, F. L. (1992). Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the united states. *The Journal of Human Resources, 27*(2), 313-328.

Robertson, S. B., & Weismer, S. E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 42*(5), 1234-1248.

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem : *The transactional theory of the literary work*. Carbonadale, IL: Southern, Illinios University Press.

Rosenblatt, L. M. (2005). From "What Facts Does This Poem Teach You?". *Voices From the Middle, 12*, 43-46.

Routman. R. (1988). *Transitions from literature to literacy Portsmouth*. N.H.: Heinemann Educational Books, Inc.

Ruan, Y. F., Georgiou, G., Song, S., & Shu, H. (2017). Does Writing System Influence the Associations Between Phonological Awareness, Morphological Awareness, and Reading. *Journal of Educational Psychology, 5*(19), 1-75.

Russsell, D. L. (1991). *Literature for children*. NY: Longman.

Schirrmacher, R. (2005). *Art and creative development for young children*. Albany, N.Y. : Delmar Publishers.

Seedhouse, P. (2017). *Task-based Language Learning in a real-world Digital Environment: The European Digital Kitchen*. London: Bloomsbury, pp. 207-229.

Shu, H., Chen, X., Anderson, R. C., Wu, N. N., & Xuan, Y. (2003). Properties of school Chinese: Implications for learning to read. *Child Development, 74*(1), 24-47.

Shu, H., Peng, H., & McBride-Chang, C. (2008). Phonological awarene -ss in young Chinese children. *Developmental Science, 11*(1), 171-181.

Siok, W. T., & Fletcher, P. (2001). The role of phonological

awareness and visual-orthographic skills in Chinese reading acquisition. *Developmental Psychology, 37*(6), 886-899.

Sprenger, M. (2005). *腦的學習与記憶*. (董琦編譯). 北京:中國輕工業出版社.

Stephanie, W. L. (2014). Chinese L2 literacy practices: material and sociocultural considerations. *Language and Education, 28*(3), 237-250.

Tamis-LeMonda, C. S., Cristofaro, T.N., Rodriguez, E. T., & Bornstein M. H. (2006). *Early language development: Social influences in the first years of life*. Child Psychology: A Handbook of Contempory Issues, 2nd edn. NY: Psychology Press.

Terrett, G., White, R., & Spreckley, M. (2012). A preliminary evaluation of the Parent-Child Mother Goose Program in relation to children's language and parenting stress. *Journal of Early Childhood Research, 2*(1), 16-26.

Tong, X., & McBride-Chang, C. (2010). Developmental Models of Learning to Read Chinese Words. *Journal of Developmental Psychology. 46*(6), 1662-1676.

Vennett, K., Weigel, D. J., & Martin S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examing family contributions. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 295-317.

Wang, M., Liu Y., & Perfetti, C. A. (2004). The Implicit and Explicit Learning of Orthographic Structure and Function of a New Writing System. *Scientific Studies of Reading, 8*(4), 357-379.

_____, Perfetti, C. A., & Liu, Y. (2005). Chinese-English Biliteracy Acquisition: Cross-Language and Writing System Transfer. *Cognition, 97*(1), 67-88.

Wise, B. W., Ring, J., & Olson, R. K. (1999). Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation.

Journal of Experimantal Child Psycholopgy, 72(4), 271-304.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2000). Sharing informational text with young children. *The Reading Teacher, 53*(5), 410-423.

_____ (2009). Phonological Awareness is Child's Play!. *Young Children, 64*(1), 12-18.

Zarrillo, J., & Cox, C. (1992). *Efferent and aesthetic teaching.* In J. Many & C. Cox (eds). Reader stance and literary understanding: Exploring the theories, research, and practice. Norwood, New Jersey: Ablex.

부록 1

부모용 설문지

부모님들께:

안녕하세요? 바쁘신 와중에도 시간을 내시어 설문지 응답에 참석해주신 것에 대해 감사드립니다.

이 연구는 4세 유아를 대상으로 당시 프로그램의 유아의 음운론적 인식, 언어 표현 및 한자인식에 미치는 효과를 진단하는 것을 목적으로 합니다.

연구 참여자의 개인 정보는 철저하게 비밀이 보장되며, 수집된 자료는 연구 목적으로만 사용됩니다. 연구 및 설문에 문의가 있으시면 언제든지 아래의 연락처로 연락주시기 바랍니다.

감사합니다.

서울대학교 사범대학 협동과정 유아교육전공
연구자: 한춘화

유아 성함: _____ 성별: _____ 월령:_____

1. 부모가 가정에서 사용하는 언어는 무엇입니까?
   □ 보통말 □ 광둥어 □ 기타 _____
2. 유아의 보통말 수준은 어떠합니까?
   □ 매우 잘함 □ 잘함 □ 보통 □ 못함 □매우 못함
3. 유아가 당시를 접한 경험이 있습니까?
   □ 예 □ 아니오
4. (유아가 당시를 접한 경험이 있는 경우) 어떤 방식을 통해 당시를 접하게 되었습니까?
   □ 부모가 집에서 읽어주기 □ 유치원에서 당시 관련 활동을 함
   □ 기타 _____
5. (집에서 유아에게 당시를 읽어준 경험이 있는 경우) 유아에게 당시를

읽어주는 빈도는 어떠하십니까?

□ 12개월 1회 미만 □ 6개월 1회 미만 □ 3개월 1회 미만 □ 1개월 1회 미만 □매주 1회 미만 □매주 1회 이상

6. (유아가 당시를 접한 경험이 있는 경우) 몇 편의 당시를 외울 수 있습니까? _____

암기할 수 있는 당시의 제목을 적어주세요.

_____

_____

7. 유치원에서 무료로 당시 프로그램을 시행한다면 참석할 의향이 있습니까?

□ 예 □아니오

8. (참석 의향이 있으시면) 아래 시 목록 중에서 이 당시 프로그램에서 다루어 주길 바라는 당시 15편을 체크해 주세요.

1	咏鵝	16	賦得古塬草送別
2	憫農	17	夜宿山寺
3	靜夜思	18	咏柳
4	春曉	19	回鄕偶書
5	望廬山瀑布	20	小儿垂釣
6	池上	21	鹿柴
7	相思	22	送杜少府之任蜀州
8	登鸛雀樓	23	登幽州台
9	游子吟	24	山居秋暝
10	春雪	25	暮江吟
11	登樂游塬	26	蜂
12	春夜喜雨	27	絶句 (杜甫)
13	江雪	28	淸明
14	風	29	春望
15	秋浦歌	30	月下獨酌

설문에 응답해 주셔서 감사합니다!

부록 2

問卷調查

尊敬的各位家長，

您好，非常感謝您百忙之中參与本次問卷調查。

該研究是以四周歲幼儿爲研究對象， 考察唐詩誦讀活動對幼儿的語音意識、語言表達以及文字意識的影響爲目的的一項研究。本次研究中涉及到的个人信息將以匿名形式處理幷只使用于本次研究中。 如有疑問，請及時与本人聯系。

非常感謝！

首爾大學師范學院協同課程幼儿教育專業

研究人員：韓春花

幼儿姓名： _____ 性別: _____ 年齡（月齡）:_____

1. 您和您的家人一般在家庭中使用什么語言?

☐ 普通話 ☐ 广東話 ☐ 其他（詳細） _____

2. 您的孩子普通話水平如何?

☐ 非常好 ☐ 好 ☐ 一般 ☐ 不好 ☐ 非常不好

3. 您的孩子接触過唐詩嗎?

☐ 是 ☐ 不是

4.（如果接触過的話）通過哪种方式學過唐詩?

☐ 在家庭中給孩子閱讀 ☐ 在幼儿園學過

☐ 其他 _____

5.（如果接触過唐詩的話）您的孩子能背誦几首唐詩? _____

請將您的孩子能背誦的唐詩題目記录下來。

_____

_____

6.（如果平時与孩子進行唐詩親子閱讀）你多久給幼儿朗讀一次？

□ 少于12个月一回　□ 少于6个月一回　□ 少于三个月一回　□ 少于一个月一回 □少于每周一回　□每周一次以上

7.如果您的孩子所在幼儿園舉辦免費短期唐詩誦讀活動，您有意愿讓您的孩子參与嗎?

□ 有　　□ 沒有

8.（如有意愿的話）

在以下唐詩中，請選擇您希望您的孩子學習的16篇唐詩。

1	咏鵝	16	賦得古塬草送別
2	憫農	17	夜宿山寺
3	靜夜思	18	咏柳
4	春曉	19	回鄉偶書
5	望廬山瀑布	20	小儿垂釣
6	池上	21	鹿柴
7	相思	22	送杜少府之任蜀州
8	登鸛雀樓	23	登幽州台
9	游子吟	24	山居秋暝
10	春雪	25	暮江吟
11	登樂游塬	26	蜂
12	春夜喜雨	27	絶句（杜甫）
13	江雪	28	清明
14	風	29	春望
15	秋浦歌	30	月下獨酌

再次感謝您參与本次調查!

부록 3

당시 선정을 위한 타당성 조사

번호	주제	당시	매우 적합	적합	보통	부적합	매우 부적합	총점	최종 선정 여부
1	동물	咏鵝 (거위)							
2	동물	蜂 (벌)							
3	동물	絶句 (절구)							
4	계절	春曉 (봄날 새벽)							
5	계절	春夜喜雨 (봄날 밤 단비)							
6	계절	山居秋暝 (산거추명)							
7	풍경	望廬山瀑布(루산폭포를 바라보며)							
8	풍경	登樂游塬 (낙유원에 올라)							
9	풍경	暮江吟 (해 저무는 강변에서 읊은 시)							
10	풍경	登鸛雀樓 (관작루에 올라)							
11	식물	咏柳 (버들)							
12	식물	賦得古塬草送別 (고원의 풀)							
13	인물	小儿垂釣 (낚싯대 드리운 아이)							
14	인물	江雪(강에 눈이 내리고)							
15	생활	憫農 (其一) (민농2)							
16	자연	風 (바람)							

부록 4

研究參与者用說明書及同意書（父母用）

課題題目：唐詩誦讀活動對幼儿語音意識， 語言表達及文字意識的效果研究

研究人員：韓春花（首爾大學協同課程幼儿教育專業）

指導教授：李順炯（首爾大學儿童家族學教授）

本研究是以探討唐詩誦讀活動對幼儿語音意識，語言表達以及文字意識的效果，考察幼儿的听，說，讀，寫能力發展水平爲目的的一項研究. 本研究負責人卽首爾大學幼儿教育專業研究員韓春花（183 8474 0506）將對研究進行詳細說明，本研究在得到學校的書面許可幷且整的父母的同意之后方可進行. 因此，參与者需要充分研究本研究的目的和內容. 閱讀完以下材料之后，請標明是否愿意參与本研究. 如有其它疑問，請及時与研究員聯系.

1. 爲什么進行此研究？

本研究的目的在于探討唐詩誦讀活動對幼儿的語音意識，語言表達以及文字意識所起到的作用，從而闡明4歲幼儿听，說，讀，寫的能力的發展規律. 本研究中使用的教學活動也是以提高幼儿語音意識，語言表達以及文字意識爲主要目的的. 因此，通過實行16期的唐詩誦讀活動，探討該活動對幼儿語言發展的變化.

2. 多少人參与此研究？

广東省广州市兩所幼儿園80名中班幼儿.

3. 如果參与此研究，過程是如何？

征得園方和家長的同意后，研究員將拜訪園所測量幼儿語音意識，語言表達以及文字意識. 研究對象將分成實驗組和控制組，對于實驗組將進行爲期16期的唐詩誦讀活動，而對控制組進行幼儿園常規教育教學活動.

待16期唐詩誦讀活動實行結束之后，均對實驗組和控制組進行后測評估，以此檢驗本次活動的教學效果.

(1)語音意識測驗：研究員將拜訪園所對幼儿的語音意識進行測查，每人需要10分鐘.爲測查幼儿的語音意識，本測驗將由聲母意識，韻母意識以及聲調意識組成，以“找出不同發音”的游戲形式進行.

(2) 語言表達測驗: 分別給幼儿呈現唐詩及相應圖片，測查幼儿語言審美表現和語言表達能力. 評估標准爲是否對圖片進行判斷，想象，聯想以及表達自己的情感. 幷記录幼儿的詞匯量，語言流暢性， 審美詞匯的出現与否，是否聯系自己已有經驗來講述等等. 每人約需要10分鐘時間.

(3) 文字意識測驗: 文字意識測驗由“判斷漢字”，“看圖猜字”，“看字猜圖”叁部分組成. 每位幼儿大概需要5分鐘時間.

4. 研究參与實踐有多長?

首先對幼儿語音意識，語言表達以及文字意識進行前側，再對實驗組進行16期的唐詩誦讀活動，最后對實驗組和控制組再次分別進行幼儿語音意識，語言表達以及文字意識測查，約需要2个月的時間.

5. 研究進行過程中是否能放弃?

可以. 如果在參与過程中要放弃，請立卽聯系研究員.

6. 是否存在副作用或危險因素?

檢測內容均爲幼儿語言發展中的常規內容，不存在任何危險.

7. 如果同意參与此研究，有什么好處?

您的孩子所參与的本次測驗及教學活動均爲免費， 幷且本評估報告可以免費提供給家長. 參与此研究，能爲促進幼儿語言發展研究貢獻一份力量. 幷且通過幼儿參与本次教學活動，能够有效促進幼儿語言能力中的語音意識，語言表達以及文字意識.

8. 如果拒絶參与此研究，是否有任何不利?

卽便拒絶參与此研究，不會有任何不利.

9. 研究中所收集到的个人信息是否得到安全保障？

本研究的个人信息管理負責人爲首爾大學幼儿教育專業博士生韓春花（183-8474- 0506). 我們將竭盡保障您的个人信息安全，嚴格防范个人信息外漏. 除法律規定的要求之外，如果公開發表該研究成果，也不會將您的个人信息公之于衆. 另外，在參与者的保密權不被侵犯以及法律規定的范圍之內，監督人員，檢察人員及生命倫理委員會爲了驗証研究實施的步驟及資料的可信度，有權閱讀該研究結果. 如果您在同意書中簽名，我們將默認爲您已經完全了解以上事項.

10. 如果參与此研究，是否有報酬?

我們爲所有參与此次研究的幼儿及家長提供一份精美小礼品.

11. 如有疑問，應該聯系誰?

對本研究有任何疑問，請隨時聯系負責人.

姓名: 韓春花　　聯系電話： 183 8474 0506

在參与過程中，如有對您權利的任何疑問，請聯系韓國首爾大學生命倫理委員會.
首爾大學生命倫理委員會（SNUIRB）　　電話号碼：: +82 02-880-5153

부록 5

同意書

1. 本人已閱讀以上說明，幷且和研究人員進行充分溝通.
2. 本人已充分了解參与此研究的利和弊.
3. 我同意幷自愿參与此研究.
4. 我同意該研究人員在法律和生命倫理委員會所規定的范圍內，收集我的个人信息.
5. 我同意研究人員或予以委任的代理人進行研究和信息管理時，如果有需要由首爾大學生命倫理委員會對研究結果進行實施調查，可以閱讀本人的个人信息.
6. 本人可以隨時放弃參与該研究，這不會對本人有任何不利影響.
7. 本人的簽名代表着已收到同意書的副本，將此副本包管道研究結束爲止.

根据「生命倫理及安全相關法律」第16條 第叁項，如果您同意以上事項. 請在下面署名.

_____

儿童姓名

_____	_____	_____
家長姓名	**簽名**	**日期（年/月/日）**
_____	_____	_____
同意書簽收研究員姓名	簽名	日（年/月/日）
_____	_____	_____
研究負責人姓名	簽名	日期（年/月/日）

부록 6

음운론적 인식 검사도구 - 각운삭제

韻母識別

指導語: 現在我們來玩一个听聲音的小游戲。你看，這是**猪**(用手指着相應的圖畫)，仔細听，**猪**；這是蛙(用手指着相應的圖畫)，仔細听，**蛙**。現在，我再說一个音，**鴨**，請你想一想，**猪**(用手指着相應的圖畫)，**蛙**(用手指着相應的圖畫)，哪个音的后半部分和**鴨**比較像？ 是**猪**和**鴨**比較像(用手指着相應的圖畫)，還是**蛙**和**鴨**比較像(用手指着相應的圖畫)？ 對，**蛙**的后半部分發a的聲音，**鴨**的后半部分也是發a的聲音，所以它們比較像。而**猪**的后半部是u，和a不一樣，所以正确答案是蛙(用手指着相應的圖畫)。

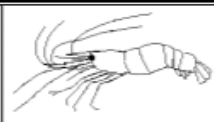
我們再練一練: 猫mao1: 包bao1 山shan1

测验:

	目标	图片	答案		目标	图片	答案
1	碗 wan3	伞 san3 虎 hu3	1	9	天 tian1	熊 xiong2 箭 jian4	2
2	云 yun2	瓶 ping2 裙 qun2	2	10	烫 tang4	羊 yang2 琴 qin2	1
3	桌 zhuo1	锅 guo1 狮 shi1	1	11	豆 dou4	拍 pai1 狗 gou3	2
4	兔 tu4	树 shu4 号 hao4	1	12	鼓 gu3	裤 ku4 虾 xia1	1
5	猪 zhu1	叉 cha1 书 shu1	2	13	井 jing3	鹰 ying1 房 fang2	1
6	牛 niu2	鞋 xie2 球 qiu2	2	14	包 bao1	铲 chan3 桃 tao2	2
7	鹰 ying1	星 xing1 灯 deng1	1	15	挂 gua4	花 hua1 水 shui3	1
8	表 biao3	剪 jian3 鸟 niao3	2	16	桶 tong3	钉 ding1 龙 long2	2

对 = 1　　错 = 0

姓名：　　班级：　　日期：

1 A	B	2 A	B
3 A	B	4 A	B
5 A	B	6 A	B
7 A	B	8 A	B
9 A	B	10 A	B
11 A	B	12 A	 B
13 A	B	14 A	B
15 A	B	16 A	B

부록 7

음운론적 인식 검사도구 - 음절삭제

音節刪除

指導語: 我現在說兩个字，我想請你跟着我說一次，然后試着不說其中的一个字，看看還剩什么？

例如: 我說**火車**(讓儿童跟着說**火車**)，現在不說出**火**，還剩_____(車)；

例如: 我說地球(讓儿童跟着說地球)，現在不說出球，還剩_____(地)。

指導語: 我現在說三个字，我想請你跟着我說一次，然后試着不說其中的一个字，看看還剩什么？

例如: 我說**紅太陽**(讓儿童跟着說**紅太陽**)，現在不說出**紅**，還剩_____(**太陽**)；

例如: 我說**牙書魚**(讓儿童跟着說**牙書魚**)，現在不說出**魚**，還剩_____(**牙書**)。

测验：

1）面包，不说出面，还剩_____；	11）红绿灯，不说出绿，还剩_____；
2）可爱，不说出爱，还剩_____；	12）巧克力，不说出巧，还剩_____；
3）熏孔，不说出薰，还剩_____；	13）夏威夷，不说出夷，还剩_____；
4）省怕，不说出省，还剩_____；	14）麦当劳，不说出当，还剩_____；
5）捶苦，不说出苦，还剩_____；	15）下不更，不说出下，还剩_____；
6）学航，不说出航，还剩_____；	16）悬网约，不说出约，还剩_____；
7）na1 ku2，不说出 na1，还剩_____；	17）土刀美，不说出刀，还剩_____；
8）ha4 mai1，不说出 mai1，还剩_____；	18）ku2 po4 se3，　不说出 ku2，还剩_____；
9）米老鼠，不说出米，还剩_____；	19）de1 pa3 ban2 ，　不说出 ban2，还剩_____；
10）汽车站，不说出站，还剩_____；	20）miu3 se2 nong1，不说出 se2，还剩_____。

注：连续 5 次失败停测；　对 = 1　　错 = 原始答案

부록 8

음운론적 인식 검사도구 - 음소삭제

音位删除测驗

指導語: 小朋友請你想一想“l”和“an4”拼在一起讀什么？ 對了， 是“lan4”。那如果“lan4”這个音，去掉開始的“l”， 還剩下什么？ 好的，是“an4”。再練習一个。“bai2”，去掉中間的“a”，剩下的是什么？ 是“鼻”。好，我們再來練習一个。“Guang1”，去掉后面的“g”，剩下什么？ 是“gan1”。好，下面我們開始正式測驗。

答案記录在被試答題單上。

序号	类型	原音		去掉的音	目标音	
1	中	Sai4	赛	A	Si4	四
2	前	Tan2	谈	T	An2	
3	后	Guan1	关	N	Gua1	瓜
4	后	Qian1	迁	N	Qia1	掐
5	后	Pie3	撇	E	Pi3	痞
6	前	Mei4	妹	M	Ei4	
7	后	Qiu1	秋	U	Qi1	期
8	后	Shuo1	说	O	Shu1	书
9	后	Xiang1	香	G	Xian1	鲜
10	后	Zuo3	左	O	Zu3	组
11	中	Shuang3	爽	U	Shang3	赏
12	中	Tuan2	团	U	Tan2	谈
13	后	Qun2	群	N	Qu2	渠
14	中	Qiong2	穷	O	Qing2	情
15	后	Sang4	丧	G	San4	散
16	后	Reng2	仍	G	Ren2	人

부록 9

음운론적 인식 검사도구 - 성조인식 검사

聲調意識

指導語：下面是“找相同”的游戲。請你來說一說，哪兩个字听起來是一樣的。練習：畵花話（答案是“畵和話”）

1. 叁个字中找相同:

（ ）石史十　　（ ）揮匯繪　　（ ）關館管　　（ ）灯等登

（ ）臉斂連

2. 四个字中找相同：

（ ）慌黃晃潢　　（ ）王望忘亡　　（ ）魚雨羽玉

（ ）故孤谷姑　　（ ）雀瘸缺确

부록 10

심미적 언어표현 검사용 질문지

성함: 학급: 성별:

번호	질문내용	과제1	과제2	과제3	과제4	과제5
1	이 시와 그림에는 누가 나오니?					
2	어떤 모습을 하고 있니?					
3	어떤 곳에 있니?					
4	그는 (이것은) 왜 이러고 있을까?					
5	그가 어떤 생각을 하고 있는지 한번 상상해서 말해볼 수 있니?					
6	(주인공, 시의 배경)이것이 슬픔 또는 기쁨을 나타내는지를 아래 표정에서 골라낼 수 있니? 왜 그런 표정을 나타냈는지 말해줄 수 있니?					
7	(이 시와 그림을 보고) 어떤 느낌이 들었니?					
8	(이 시와 그림의) 이런 경험을 해 본적 있니? 느낌이 어떠했니?					
9	이 당시가 마음에 드니? 그 이유는 무엇이니?					
10	이 당시에서 어느 것이 제일 재밌니? 왜 재밌니?					

부록 11

文字意識測驗

1. 漢字判斷

指導語: 我們再來玩一个猜謎的游戲吧。請你說一說：哪些字是漢字，或者哪些字更像漢字，請你把它指出來。

( )山，Ɔ ( ) ≶，禾 ( ) 刀，♧ ( )日，▣ ( )雨，あ
( )M，水 ( )와，鱼 ( )鸟，0 ( )∞，田 ( )Ш，光

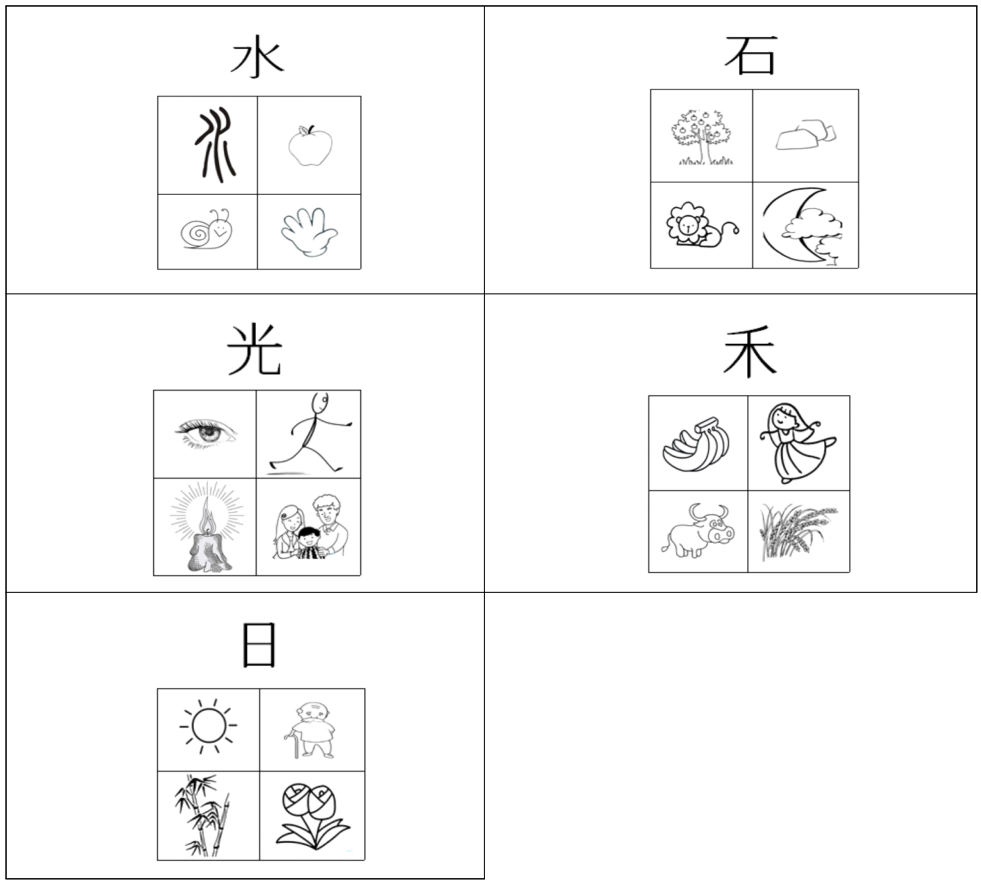
2. 看圖選字測驗

指導語: 接下來我們玩一下給圖找朋友的游戲，小朋友請仔細看一下下面的圖，在下面四个字中選擇跟圖片意思符合的漢字。

 右 皮 八 雨	 竹 果 鱼 儿
 子 鸟 车 凤	 本 云 刀 炎
 豆 羊 月 木	

3. 看字選圖測驗

指導語: 接下來我們再玩一个給漢字找朋友的游戲，小朋友請仔細看一下下面的字，在下面四幅圖中選擇跟漢字意思符合的圖片。



부록 12

번호	제목	시인	시구	번역문
1	咏鵝 (거위)	駱賓王 (낙빈왕)	鵝、鵝、鵝, 曲項向天歌。 白毛浮綠水, 紅掌撥淸波。	거위야, 거위야, 거위야! 구부러진 모가지 하늘 향해. 흰 털 가득 푸른 물 위에 떠서, 붉은 발바닥이 맑은 물결을 헤치는구나.
2	憫農 (其一) (민농1)	李紳 (이신)	鋤禾日当午, 汗滴禾下土。 誰知盤中餐, 粒粒皆辛苦。	뜨거운 태양 아래 김을 매고, 땀방울과 함께 벼를 심는다. 누가 알아주는가, 쟁반 위의 밥이, 한 알 한 알 모두에 수고가 들어있는 것을.
3	春曉 (춘효)	孟浩然 (맹호연)	春眠不覺曉, 處處聞啼鳥。 夜來風雨聲, 花落知多少。	노곤한 봄잠에 날 새는 줄 몰랐는데, 여기저기 새우는 소리 들려오네. 간밤에 비바람 부는 소리 들렸으니, 얼마나 많은 꽃잎이 떨어졌을까.
4	登鸛 雀樓 (관작 루에 올라)	王之渙 (왕지환)	白日依山盡, 黃河入海流。 欲窮千里目, 更上一層樓。	밝은 해는 산자락을 따라 기울어 가고, 황하는 바다로 흘러드는데. 천리 밖까지 바라보고 싶어, 다시 한층 더 올라가네.
5	賦得 古塬 草送別 (풀)	白居易 (백거이)	离离塬上草, 一歲一枯榮。 野火燒不盡, 春風吹又生。	무성한 들판 위의 저 풀들은, 한 해에 한 번 시들어 마르고 한 번 우거지는데. 들불도 다 태울 수 없어, 살랑살랑 봄바람에 다시 돋아나는구나.
6	咏柳 (버들)	賀知章 (하지장)	碧玉妝成一樹高, 万條垂下綠絲絛。 不知細叶誰裁出, 二月春風似剪刀。	푸른 옥 같은 버드나무 높기도 한데 만가닥 늘어진 푸른 실타래 가느다란 나뭇잎 누가 잘라냈을까 이월의 봄바람이 가위질 한 것인가
7	小儿垂 釣	胡令能 (호영능)	蓬頭稚子學垂綸, 側坐莓苔草映身。	더펄머리 아이가 낚싯대 드리우고 이끼 낀 바위 곁에 풀로 몸

	(낚싯대 드리운 아이)		路人借問遙招手, 怕得魚惊不應人。	가리고 앉았구나. 길 가는 아저씨 저만치서 손 흔들며 길 묻는데 행여 물고기 달아날까 대답을 않네(李永朱 외 역, 1998).
8	春夜 喜雨 (봄날 밤 단비)	杜甫 (두보)	好雨知時節, 当春乃發生。 隨風潛入夜, 潤物細无聲。	봄이 오니 단비에, 새싹이 움트네. 간밤에 바람 따라 사뿐 내려와, 만물을 적셔주네.

Abstract

The Effects of Reciting Tang Poems on Phonological Awareness, Aesthetic Language Expression, and Chinese Character Recognition in 4-year-old Chinese Children

Han, Chun hua
Dept. of Interdisciplinary Program in Early Childhood Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study was to investigate the effects of reciting Tang poems on phonological awareness, aesthetic language expression, and Chinese character recognition in 4-year-old Chinese preschoolers. For the purpose of this study, a Tang Poems Reciting Program (TPRP) was created. It consisted of a total of 16 sessions of coursework, and the content of each 30 minute session was based on previous research and literature review. The TPRP was composed of eight Tang poems, and used the information efferent teaching method and the aesthetic teaching method according to the subordinate goals of phonological awareness, aesthetic language expression, and Chinese character recognition.

For the study, 98 4-year old children from 4 classes within 2 kindergartens located in Baiyun District, Guangzhou City, Guangdong Province, China, were assigned to either an experimental group (n=49) or a control group (n=49), and were assessed to verify the effects of the TPRP developed for this study. The experimental group participated in the TPRP while the control group followed the regular kindergarten curriculum at the time. The results of pre- and post - assessments of the two groups were compared and analyzed for their phonological awareness, aesthetic language expression, and Chinese character recognition. All assessments were conducted in one-on-one interviews. In addition, on completion of the TPRP, a focus group interview was conducted to evaluate the program with the children and teachers who participated in it. Data collected through pre- and post-assessments was analyzed using frequency, percentage, mean, standard deviation, two-independent samples t test, and analysis of covariance using a SPSS statistical program.

The main results of this study are as follows:

First, the TPRP treatment group showed a significant increase in phonological awareness, specifically in rhyme recognition, syllable recognition, and tone recognition. During the implementation of the program, the children expressed the syllables of the poems in various ways, began to show sensitivity to rhyming, and started to distinguish the different tone pronunciations. However, the TPRP did not improve the preschoolers' phonemic awareness.

Second, the TPRP had significant effects on aesthetic language expression, specifically with regard to imagining, remembering favorite parts, expressing emotions and associating. However, the TPRP did not improve the children's judgment. During the implementation of the

program, the children tried to imagine their own images of the poems and attempted to express them using their own experiences. They tried to delicately deduce the feelings of the protagonists.

Third, children in the TPRP treatment group showed a significant increase in Chinese character recognition, specifically on sub items such as finding Chinese characters and also matching Chinese characters to specific pictures. After participating in the TPRP program, the characteristics of Chinese characters began to appear when the children wrote their names. However, the TPRP group did not improve in the task of matching pictures to specific Chinese characters.

Fourth, the TPRP was considered suitable for the development of children and in the interests of children, and was easy to use in kindergarten when viewed from the perspective of the children and teachers who participated in the program.

In conclusion, this study showed that the TPRP had positive effects on children's phonological awareness, aesthetic language expression and Chinese character recognition. In addition, this study revealed that children developed through the use of the TPRP. After the program was implemented, the TPRP was evaluated by focus group interviews with the children and the teachers who participated in it.

Keywords: Tang Poems Reciting Program (TPRP), phonological awareness, aesthetic language expression, Chinese character recognition

Student Number: 2014-30830