Bridging Assessment for Teaching and Learning Language Arts and Literacy: Applying an Activity-Based Assessment in Early-Childhood Classrooms

Jung-Eun Yang, Jin-Hee Lee

Early Childhood Education, Keimyung University, Daegu, Korea¹

언어영역에서의 브릿징 평가: 유아교실에서의 활동중심 평가의 적용 연구

양정은, 이진희

계명대학교 유아교육과

Objective: This study aimed to apply Bridging Assessment, an activity-based assessment, in early childhood classrooms in South Korea to examine its possibility as an alternative tool to assess young children's developing language and early literacy language skills.

Methods: The participants included one daycare center teacher, two public kindergarten teachers, and 18 children (4–5 years old). Data from participatory observations; consultations after each evaluation activity; in-depth interviews, phone conversations, and e-mail correspondences with teachers; child assessment record sheets; teacher journals; and daily research logs were collected, transcribed, and analyzed using QSR NVivo 10.0.

Results: Bridging Assessment activities in language arts and literacy consisted of the following: (a) reading a child's favorite book and one book of the teacher's choice to evaluate the children's abilities as early readers, (b) dictating a story to examine the children's storytelling abilities, and (c) acting out a story composed by the children through the story dictation activity to assess their comprehension and expressions. Responses from the participating children and teachers indicate that these assessment activities could take place within the Nuri curriculum. The fact that the children showed improved dramatization skills in the dramatic plays implies a need to make more active use of story dramatization in early childhood classrooms.

Conclusion: Overall, the findings indicate the potential for activity-based assessments to evaluate and facilitate young children's language and literacy skills via activity-based processes and indicative rubrics and call for more diverse and active development and utilization of such alternative assessments.

Keywords: child assessment, alternative assessment, early-childhood education and care

서론

유아의 언어능력은 또래간의 상호관계 속에서 의사소통의 기능을 하고, 사고를 촉진하며 모든 영역의 학습에서 도구적인 기능을 한다는 점에서 매우 중요하다고 할 수 있다(Kim & Jeun, 2016). 특히 유아기는 언어발달의 결정적 시기로 이 때 벌어진 언어발달의 격차는 시간이 지날수록 그 격차가 점점 더 커지게 되는데, 초등학교에 들어가서 이미 벌어진 언어능력의 격차를 줄인다는 것은 매우 어려운 일이다(Foorman, Novy, Francis, & Liberman, 1991; Juel, Griffith, & Gough, 1986). 따라서 유아의 언어발달을 위해 교사의 세심한 관찰과 지원이 필요할 것이며, 이러한 유아의 언어적 지원은 유아 개인의 언어발달 수준에 대한 정확한 평가로부터 시작되어야 할 것이다.

한편, 과거의 교육평가는 유아간의 개인차를 알기 위한 개인 간 평가를 실시하였다면, 근래에는 각각의 유아가 지닌 강점과 약점을 찾아내어 유아를 지원하기 위한 목적으로 개인 내 평가를 시행하고 있다(An & Kim, 2001; Lee, 2010). 이렇듯, 평가에 대한 좀 더 폭넓은 관점을 갖게 된 것은 다양한 배경을 가진 아동과 장애아동에 대한 평가의 중요성 인식을 바탕으로 측정에 대한 다차원적 접근을 수용하게 되면서부터라고 한다(Wortham, 2008). 이러한 평가는 ‘대안평가(alternative assessment)’ 혹은 ‘참평가(authentic assessment)’라고 불리는데, 유아교육 프로그램에서 평가에 관한 이러한 폭넓은 관점은 1990년대에 채택되고 2000년과 2001년에 새로이 개정된 미국의 전국유아교육협회(National Association for the Educational Young Children [NAEYC])와 미국 주 교육부 내 전국영유아 전문가협회(National Association of Early childhood Specialists in State Departments of Education [NAECS/SDE])의 공동성명서인 3세부터 8세까지의 아동을 위한 프로그램에 적합한 교육과정 내용과 지침(Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8)을 통해 뒷받침되고 지지가 되고 있다(NAEYC & NAECS/SDE, 1991). 이 지침에서는 평가의 목적이 개별 아동을 이롭게 하며, 유아교육 프로그램의 향상에 있다는 사실을 강조하고 있다. 평가는 교육과정의 향상을 돕고, 교사가 부모와 협력하는 것을 도와야 하며, 아동의 요구가 적합하게 충족되는 것을 도와야 한다고 언급되어 있다.

우리나라 유치원교육과정에서 제시하는 유아평가의 원리를 살펴보면, 교육과정 목표와 내용을 바탕으로 유아의 지식, 기능 등의 인지적 측면과 태도나 흥미 등의 정의적 측면을 종합적으로 평가하며, 특정한 기간이 아닌 유아의 일상적

인 일과 속에서 포괄적인 평가가 이루어져야 한다고 강조하고 있다(Ministry of Education, 2008). 또한, 관찰, 활동 결과물 분석, 면담 등 다양한 방법으로 평가하고 평가결과는 교수·학습 방법의 개선, 부모 면담, 생활 기록부 작성 등을 위한 기초 자료로 사용할 것을 제시하고 있다(Ministry of Education, 2008; Ministry of Education & Ministry of Health and Welfare, 2013). 따라서 우리나라 국가수준 교육과정 또한 대안적인 유아평가를 지향하고 있음을 알 수 있다.

3-5세 누리과정(Ministry of Education & Ministry of Health and Welfare, 2013)의 의사소통 영역의 목표를 살펴보면 ‘일상 생활에 필요한 의사소통 능력과 바른 언어 사용 습관을 기른다.’로 정하고 있으며, ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’의 네 가지 내용범주로 이루어져 있다. 따라서 언어라는 큰 체제 속에서 네 가지 내용범주가 통합적으로 학습되고 평가될 수 있어야 할 것이다. 그러나 ‘말하기’와 ‘듣기’ 활동은 일상생활 속에서 자연스럽게 발달되는 것이라고 생각하여 유아 언어교육에 있어서 그 중요성이 간과되어 왔다(Jeun, 1999). 실제 대부분의 유아교육기관에서는 ‘읽기’, ‘쓰기’ 지도에 대한 부모들의 요구로 인해 문자교육 위주의 언어교육에 치중하고 있는 실정이다(Song & Hwang, 2010). 평가에 있어서도 ‘읽기’와 ‘쓰기’에 비해 ‘말하기’와 ‘듣기’의 평가활동이 매우 더디게 진행되고 있다(Lee, 2010). 이에 유아의 ‘말하기’, ‘듣기’ 평가를 위한 루브릭 개발연구(Lee, 2010)가 이루어졌으나, 언어교육 관련 문헌들과 교육과정을 참고하여 만든 평가범주와 문항, 평점기준의 내용이 다소 추상적이고 광범위하며, 교사가 일상생활 속에서 평가 상황을 계속적으로 탐색해야 하는 어려움이 따른다. 또한 특정 언어활동의 수행을 중심으로 유아의 ‘말하기’, ‘듣기’의 능력을 평가하는 활동중심 평가도구가 개발된 바 있다(Song & Hwang, 2010). 이는 ‘활동’을 통해 평가는 이루어지지만 활동내용을 바탕으로 보는 구체적인 평가 척도가 아니며, 말하기, 듣기 부문의 유아의 종합적인 태도를 3점 척도 평가로 보기 위한, 평가 상황을 제공해 주는 도구로서의 ‘활동’에 그치고 있다. 이처럼 대부분의 평가도구가 다소 광범위하고 추상적이거나 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 또는 ‘말하기’와 ‘듣기’ 내용범주에 한정되어 있어 좀 더 구체적이면서 의사소통 영역의 전체 내용 범주를 포함하는 평가가 필요한 실정이다.

브릿징 평가(bridging assessment)는 유아평가, 교육과정 계획, 수업 실재를 통합하는 데 목적을 두고 개인능력 평가를 넘어서고자 개발되었는데(McNamee & Chen, 2005). Gardner의 다중지능이론과 러시아의 심리학자이자 Vygotsky의 제자인 Leontev의 활동이론(activity theory)에 기반을 두고 있다(Chen

& McNamee, 2007). 브릿징 평가는 다중지능이론을 정규 학급활동의 ‘맥락’속에서 재해석하며, 기존의 프로젝트 스펙트럼 평가(project spectrum assessment)의 연구결과에 바탕을 둔다(Chen & McNamee, 2006, 2007). 따라서 부분적으로 프로젝트 스펙트럼 평가의 영향을 받았음을 알 수 있는데, 폭넓은 학습영역 가운데 유아의 강점을 찾아내는 것과 유아가 몰입할 수 있는 활동을 제공하는 것, 평가지침에 따른 기록작업에 초점을 두는 것은 비슷한 측면이다(Roopnarine & Johnson, 2009/2010, pp.323-347). 반면 브릿징 평가만의 고유한 특징으로는 대부분의 유아교육기관에서 유아에게 친숙한 활동과 접하기 쉬운 자료를 사용하는 것, 교육과정 영역과 관련하여 주요개념과 기술을 추출하는 것, 유아평가에서 활동을 분석단위로 삼는 것, 평가결과를 교육과정 운영에 반영하는 것을 들 수 있다(Chen & McNamee, 2006, 2007). 활동을 분석단위로 삼는다는 것은 각 활동에 대하여 개발된, 활동에 대한 수준이 구체적으로 기술되어 있는 루브릭을 통해 측정된다. 브릿징 평가의 루브릭에서는 만3세부터 만8세까지의 발달 연속선(continuum)상에서 10수준으로 유아의 행동지표를 자세하게 제시하고 있다(Chen & McNamee, 2007). 이러한 평가과정을 통하여 유아의 현재 시점과 앞으로의 가능성, 즉 근접발달영역이 드러난다(Vygotsky, 1978/2009). 다시 말해 브릿징 평가의 루브릭은 현재 유아의 발달적 연속의 한 지점을 알 수 있게 해 줄 뿐 아니라, 앞으로 유아가 발달할 수 있는 부분까지 예측할 수 있도록 도와준다(Chen & McNamee, 2006). 따라서 교사는 활동의 주요개념을 이해하고 루브릭을 통해 유아의 발달을 지원함으로써 교육의 실재를 계획함에서도 자신감을 가질 수 있다(Roopnarine & Johnson, 2009/2010, pp. 323-347). 이처럼 평가와 교육과정을 연결 짓는다는 ‘브릿징’이라는 용어의 의미처럼, 교사는 융통성과 전문성을 발휘하여 평가결과를 앞으로의 교육과정에 반영하여 효과적인 교수·학습이 이루어지도록 한다(McNamee & Chen, 2005). 다시 말해, 브릿징 평가에는 엄격하게 정해진 절차나 평가의 해답이 없으므로 교사들은 얼마든지 활동과 평가를 재구성하고 해석해 나갈 수 있다.

이에 본 연구에서는 언어영역 3가지 활동의 실제 적용과정

을 세 학급의 질적 사례연구로 조명하였다. 사회적인 상호작용이 자연스럽고 활발하게 나타날 수 있는 언어영역의 활동 속에서 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 능력을 유아의 수행 과정과 루브릭을 통해 정확하고 신속하게 평가할 수 있는, 좀 더 구조화된 수행평가 형식의 브릿징 평가를 적용하고 유아교육 현장에서 그 활용 가능성을 탐색하고자 한다. 더 나아가 사회적인 관계 속에서의 ‘활동’을 중심으로 하는 브릿징 평가의 활용을 통해, 교사가 더욱 자연스러운 교수·학습상황 속에서 유아의 다양성에 대해 인지하고 적절하게 평가하며, 평가결과와 피드백을 통해 교수와 평가가 통합하여 발전해 나가는 데 기초자료를 제공하는 것을 목적으로 한다.

본 연구의 목적을 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다. 첫째, 브릿징 평가의 유아 언어영역에서의 적용과정은 어떠한가?

연구방법

연구 참여자

유아교사

연구에 참여한 유아교사는 D시에 위치한 한 직장어린이집에 근무하는 보육교사 1인과 공립 유치원에 근무하는 유치원교사 2인으로 총 3인이다. 먼저 유아평가에 관심을 가지고 연구에 동의하는 어린이집 및 유치원을 유목적적으로 선정하였고, 원장 및 지도교수로부터 연구에 적합한 교사를 추천받아 연구 참여 의사를 확인하여 최종 선정하였다. 연구에 참여한 교사는 연구자로부터 연구의 목적과 절차, 방법에 대한 설명을 듣고 활동중심 평가에 대한 적극적인 참여 의지를 확인하는 과정을 거쳐 최종적으로 참여하게 되었다. 또한, 평가 시행에 앞서 연구자는 참여교사에게 연구의 목적과 진행과정, 익명성 보장과 연구참여 중단 등 연구참여자의 권리에 대하여 설명하고 연구참여 동의를 구하였다. 연구에 참여한 교사들의 배경 특성은 Table 1과 같다.

Table 1
Teachers

Name	Workplace	Age	Years of teaching	Education level	Major	Classroom in charge
Kim	Employer-sponsored child care center	29	5	Bachelor	ECE	4 & 5 mixed-age group of children
Min	Public kindergarten	44	20	Doctoral program	ECE	5 year olds
Park	Public kindergarten	27	3	Bachelor	ECE	4 year olds

유아

참여유아들의 연령은 만4, 5세로, 참여교사 1인당 6명의 유아가 같은 학급에서 함께 브릿징 평가를 경험하였다. 참여유아 18명은 교수 2인과 원장 1인, 연구자, 교사의 협의로 선별되었고, 학급별로 학습양식 측면에서 대표성을 띄는 유아들을 선정하여 적용해 보는 것이 이후의 브릿징 평가에 도움이 될 것이라는 선별기준에 따라 기존의 유아평가 자료를 참고하여 각 영역별로 다른 흥미를 가진 유아들이면서, 평소 교육과정에 참여하는 태도 또한 다양한 모습을 보이는 유아들로 유목적적으로 선정하였다. 연구에 참여한 유아들의 배경특성은 Table 2와 같다. 연구 참여자의 익명성 보장을 위해 교사와 유아들은 모두 가명으로 명명됨을 밝힌다.

연구절차

브릿징 평가 시안 완성

2014년 6월부터 2015년 2월까지 유아평가에 대한 이론적 탐

색을 토대로 Chen과 McNameee (2007)의 브릿징 평가 자료의 번역 및 검토의 과정을 통해 활동중심 평가의 실재를 구체화하였다. 번역한 브릿징 활동 및 평가방법을 전문가들의 검토와 자문을 받아 내용타당도를 분석하였고, 이러한 과정을 거쳐 상세화된 브릿징 활동 및 평가방법은 다시 현장 전문가 협의를 거치면서 최종 시안으로 완성되었다.

교사교육

위에서 완성된 시안을 토대로 본 연구의 참여에 동의한 교사 3인을 대상으로, 브릿징 평가의 기본 취지, 목표 및 내용 등 평가의 전반적인 부분을 소개하였다. 교사교육은 구체적인 평가의 실시방법 및 과정 등 평가를 실시함에 있어서 전반적으로 숙지해야 할 사항과 주의점 등을 위주로 진행되었으며, 활동에 대한 설명과 간단한 시연을 통해 교사의 이해를 돕는 과정을 가졌다. 또한, 매 회기마다 활동이 시작되기 전에 사전 면담을 통해 활동에 대해 다시 한 번 안내하고 궁금한 사항은 물어보도록 하였으며, 활동을 마친 후에도 교사와의 개별 면담을 통해 활동에 대한 제안점이나 반성 등을 수렴하여 다음 회기에 적용해 보았으며, 평가양식의 변형이 가능하다는 협의가 이루어지기도 하였다. 또한, 다음 일정에 관한 협의를 통해 준비물 및 교실에서 동선이나 기타 상황에 대해서도 구체적으로 이야기를 나누며 다음 활동에 차질이 생기지 않도록 특히 유의하였다.

브릿징 평가의 적용

브릿징 평가의 적용은 2015년 3월 중순에서 2016년 2월말까지 언어영역, 수학영역, 과학영역, 미술영역, 음악 및 동작영역 등 전 영역에 걸쳐 이루어졌으며, 본 연구는 그 중의 일부임을 명시한다. 교사의 상황과 유아교육기관의 생활주제와 실정에 맞추어 참여교사와의 협의로 일정을 배정하였으며, 김교사의 학급은 1학기에, 민교사와 박교사의 학급은 2학기에 실시하였다. 김교사의 학급은 주로 오전 자유선택활동 시간에 교육과정의 흐름 속에서 교실이나 반독립적인 공간에서 이루어졌다. 민교사와 박교사의 학급에서는 오전 자유선택활동 시간에 실시하려 하였으나 유아마다 등원시간이 제각각이었으며, 학부모님들이 수시로 방문을 하셔서 교사가 인사와 유아 맞이하기 등으로 바빴기에, 연구를 목적으로 활동하기에는 현실적으로 어려움이 있었다. 따라서 교사들과의 협의를 통해 오후 자유선택활동 시간에 적용하였다.

학급마다 일주일에 두세 번 정도의 만남을 통해 활동을 진

Table 2

Children

Classroom	Name (pseudonym)	Gender	Age in months
Kim's 4 & 5 mixed-age	Kim, J.	Male	72
	Park, J.	Female	75
	Seo, L.	Female	70
	Seong, H.	Female	55
	Woo, N.	Female	62
	Lee, J.	Male	54
Min's 5-year-old classroom	Moon, Y.	Male	75
	O, J.	Female	77
	Woo, C.	Female	74
	Yoon, Y.	Female	76
	Lee, S.	Female	70
	Jang, K.	Male	76
Park's 4-year-old classroom	Kim, S.	Male	58
	Kim, Y.	Female	68
	Park, M.	Female	63
	O, J.	Female	64
	Lee, S.	Male	59
	Jang, H.	Male	57

행하였으며, 1회기 당 평균 소요시간은 약 50분에서 1시간정도 소요되었다. 연구자는 참여관찰을 하였으며 모든 자료는 동의하에 캠코더로 촬영되었고, 활동에 방해되지 않는 선에서 활동 전체를 촬영하였다. 교사와의 면담은 구조적인 면담과 비형식적인 대화를 비롯한 자연맥락에서 이루어지는 비구조적인 면담을 함께 사용하였다. 활동 전과 활동 후의 면담은 15분에서 20분정도 소요되었으며, 심층면담은 50분에서 1시간정도 소요되었다.

심층면담은 총 3차로 이루어졌으며, 참여교사의 평가에 대한 깊이 있는 생각을 나누기 위해 이루어졌다. 연구가 시작되기 전 유아평가의 현 실재와 평가에 대한 생각을 열기 위한 1차 심층면담, 연구의 중반부에는 브릿징 평가를 경험하는 과정에서 느낀 점이나 적용상황의 경험을 공유하기 위한 2차 심층면담, 마지막으로 브릿징 평가를 마무리하면서 드는 평가에 대한 생각과 우리나라에서 현재 이루어지고 있는 유아평가에 대한 경험과 관점에 대해 나누기 위한 3차 심층면담을 시행하였다. 모든 면담 또한 교사의 동의하에 음성 녹음기로 녹음하였으며, 음성 녹음기는 한쪽으로 치워둬으로써 될 수 있는 대로 교사가 신경 쓰지 않고 편안하게 면담에 임할 수 있도록 배려하였다.

자료 수집 및 분석

브릿징 평가의 자료수집은 참여관찰과 사후면담, 심층면담과 추가면담, 전화통화 및 이메일 교신, 그리고 유아평가 기록지, 교사저널, 연구일지 등의 다양한 자료들을 수집하였다. 먼저, 비디오로 녹화된 유아들의 활동경험은 다시 한 번 살펴보면서 관찰기록과 면담자료를 중심으로 비교하여 검토하였고, 대표적인 사례를 추출하여 적용과정을 조명하고자 하였다. 그리고 교사가 기록한 유아평가 자료는 교사의 필요에 의해 학급별로 프로파일을 만들어 정리하였다. 음성 녹음기로 녹음된 교사의 심층면담, 추가면담 등 교사의 실천지식을 볼 수 있는 각종 면담자료는 자료 수집일로부터 이틀 이내에 한글 프로그램에서 전사하고 rtf 파일 형식으로 저장한 후 QSR NVivo 10.0 프로그램에서 코딩작업 및 분석을 시행하였다. 연구 자료는 질적 연구의 표준적 절차(Graue & Walsh, 1998)에 기초하여 분석하였다. 일차적으로는 전사 자료를 계속 반복해서 읽고 분석하는 작업을 거치면서 의미 있는 내용을 추출하고 전반적인 흐름(thread)을 분석하였다. 연구자료를 분석하고 해석하는 과정에서 유아교육과 교수 3인의 전문적 자문을 구하였으며 아울러 연구참여 교사들에게 자신들의 경험과 생각이 정확히 반영되었는지 검토할 수 있도록 참여자 점검(member checking)을 시행하였다.

연구결과

언어영역에서의 브릿징 평가 적용과정

브릿징 평가의 언어 및 문학영역의 활동은 책 읽기(유아의 선택과 교사의 선택), 이야기 꾸미기, 꾸민 이야기로 극화하기 활동이다. 책읽기 활동과 이야기 꾸미기 활동은 주로 자유선택활동 시간에 개별 유아별로 혹은 소집단으로 조용한 영역에서 이루어졌으며, 극화하기 활동은 지면보다 약간 높은 탁 트인 독립된 공간에서 무대라는 가정에 따라 소집단으로 활동이 이루어졌다. 이 세 가지 활동의 적용사례는 다음과 같다.

책읽기

유아가 선택한 책읽기 이 활동에서 유아는 교실에서 자신이 좋아하고 교사에게 읽어주고 싶은 책 한 권을 골라 책읽기를 한다. 유아가 읽기 시작하면 교사는 2-4분 동안 책 다루기, 페이지 넘기기, 눈의 움직임, 목소리 톤, 글자와 그림에 관해 손으로 짚는 행동 등을 포함한 읽기와 관련된 유아의 행동을 기록한다. 다음은 김교사 학급유아 2명의 개별 책읽기 활동과 민교사 학급의 소집단 책읽기 활동을 관찰한 사례이다.

(김교사는 루희에게 자신이 좋아하고 교사에게 읽어주고 싶은 책 한 권을 교실에서 고르도록 한 뒤, 조용한 영역의 책상 위에 책의 표지가 아래로 향하게 하여 옆으로 올려놓는다.)

김교사: 루희야! 오늘은 루희가 고른 책을 선생님에게 읽어줄 수 있겠니?

루희: (여유로운 미소를 띠며 제목부터 읽는다.) 마녀 위니와 슈퍼호박! 마녀 위니는 채소를 낚낚 즐겨 먹었어요. 양배추와.... (그림을 가리키며) 양배추! 브로콜리를 좋아했지요. (중략) (이야기를 유창하게 계속 읽어 내려간다.)

(김교사는 유아가 책을 읽는 동안 고개를 끄덕이고 미소를 지으며 유아의 이야기를 경청하고 있다는 신호를 보낸다. 가끔 책 속에서 재미있는 내용이 나오면 웃음으로 즐거움을 표현한다. 동시에 책상에 놓인 평가용지에 자연스럽게 유아의 행동을 관찰하며 기록 작업을 한다. 루희는 김교사의 적극적인 반응에 신이 난 듯 등장인물에

Table 3

Performance Rubric of Reading a Book (Child's Choice)

Level	Name	Performance indicators
0	Child does not participate	• Child declines to participate in activity.
1	Attending to pictures but not forming stories	• Child looks at pictures but does not say anything. • Child is reading by looking at the storybook pictures: conversation is about the pictures in view. Comments about what is in the pictures are not necessarily related to each other. • Reading consists of labeling and commenting on individual story pictures (for example, pointing out a ball or naming animals).
2	Attending to pictures and forming oral stories	• Child is reading by looking at the storybook pictures; the child's speech weaves a story across the pages but the wording and intonation are like those of someone telling a story, either like a conversation about the pictures or like a story relayed in conversation. • Listener often must see the pictures to understand the child's story.
3	Attending to pictures and forming written language-like stories	• Child is reading by looking at the storybook pictures, and the child's speech sounds as if the child is reading, both in wording and intonation. • Listener does not need to look at the pictures at all, or only rarely, to understand the story.
4	Reading verbatim-like story	• Child is reading the text with fluency from memory: reading is a memorized rendition of the text. • Child is not able to decode the print and must look at the pictures (and sometimes the print) to read.
5	Refusal to read	• Child may refuse to read for print-related reasons. Also, the child might show some awareness for letters in words or awareness of certain words. The child is aware that reading means decoding the print, which the child recognizes he or she cannot do yet. • Child might refuse to read but might pretend-read with prompting.
6	Initial attention to print	• Child can figure out some of the words using one strategy or other: for example, using picture information or certain print features to recognize some letters or words.
7	Attending to print: strategies imbalanced	• Child reads by trying to decipher the print but might not have decoding and meaning-making coordinated. • Reading is choppy: may not respond to punctuation.
8	Mastering reading behaviors	• Child uses one strategy (phonics, picture, or cues) with some consistency. • Child reading has some inaccuracies: child is not always using strategies flexibly or effectively. Child may sound out some words but leave "nonsense" words uncorrected, omit unknown words, and/or depend on predictable or remembered text rather than the written text. • Reading is choppy, but child can decode most words on a page.
9	Reading for meaning: beginning fluency	• Reading is accurate: several strategies are used. • Child reads for meaning, showing fluency in sentence phrasing
10	Reading for meaning: independent reader	• Child can read book fluently with appropriate intonation and with little or no help on difficult words. • Child can problem solve new vocabulary.

따라 목소리에 변화를 주어 실감나게 읽어 내려간다.)

김교사: (다른 배경으로 전환되기 전)이야~ 진짜 재밌게 읽는구나. 루희야! 루희 목소리를 들으니까 선생님이 정말 재밌는데 앞에 내용에서 선생님이 잘못들은 부분이 있었거든. 앞에 어떤 내용이 있었지? 위니가 무엇을 하는 것 같긴 한데, 위니가 어떤 경험을 했었지?

루희: 위니가 빗자루를 타고요, 채소를 보러 시장에 가는데 집에 가기가 쉽지 않아서요. 기우똥 기우똥하다가 결국 밧줄이 풀어졌어요.

김교사: 정말? 아~ 그랬구나. 루희 덕분에 이해가 안 되는 부분이 해결되었어. (작게 속삭이는 목소리로) 그럼 루희야, 혹시 뒷부분은 오후에 선생님에게 이어서 읽어줄 수 있겠니?

루희: (자신감에 찬 표정으로 고개를 끄덕이며) 네.

<관찰자료: 2015. 9. 11>

위의 관찰내용에서도 볼 수 있듯이 루희는 시작부분을 알고 막힘없이 읽어 내려갔으며 정확하게 내용을 인지하고 실제로 등장인물이 말하듯 자연스럽게 읽었다. 이에 김교사는 루브릭 10수준인 '의미 파악하며 읽기-독립적인 독자'로 평가하였다.

이 수준에서는 성인의 도움 없이 책을 유창하게 읽을 수 있으며 새로운 어휘에 대한 문제를 해결할 수 있다. 루브릭 수준의 이해를 돕기 위해 ‘유아가 선택한 책읽기’ 활동의 루브릭 수준의 예시를 제시하면 Table 3와 같다.

유아가 선택한 동화책의 길이가 긴 경우에는 동화책의 내용을 이해하고 있는지 알기 위해 4페이지 정도 읽은 후 책읽기를 중단시켜야 하는 상황이 요구된다. 이에 김교사는 이야기의 배경전환이 이루어지는 순간에 지금까지의 내용이 궁금하다며 자연스럽게 책읽기를 중단시켰다. 그리고는 내용을 이해하며 읽고 있는지 확인하기 위해, 기억이 나지 않는다면 유아가 이해한 내용을 자연스럽게 물어보았던 것이다. 김교사는 유아의 이야기를 들은 후, 유아가 무안해하지 않도록 작게 속삭이는 목소리로 약속하듯, 오후에 이어서 책을 읽어줄 수 있느냐고 부탁하였다. 이는 브릿징 평가의 활동과정 속에서 갑자기 책읽기를 중단시켰을 때 유아들에게 책을 읽게 하는 목적이 ‘평가’라는 느낌을 줄 수 있다는 교사들의 현장지식이 더해지면서 평가를 실시함에 있어서의 융통성이 발휘될 수 있음을 보여주는 예이기도 하다.

교사가 책읽기를 중단해야 하는 상황이 왔을 때 유아가 무안해하지 않도록 배려하는 모습이 참으로 인상적이다. 브릿징 평가 활동을 자신의 스타일로 승화시킨 과정이랄까? (중략) 이처럼 브릿징 평가를 적용하면서 선생님들의 현장지식이 더해지면 더욱 의미가 깊어질 것 같다는 생각이 든다.

<연구자 저널: 2015. 9. 11>

한편, 루희와는 대조적인 반응을 보여준 준수의 사례를 기술하고자 한다.

(김교사는 준수에게 자신이 좋아하고 교사에게 읽어주고 싶은 책 한 권을 교실에서 고르도록 한 뒤, 조용한 영역의 책상 위에 책표지가 아래로 향하게 하여 옆으로 올려놓는다.)

김교사: 준수야! 오늘은 준수가 고른 책을 선생님에게 읽어줄 수 있겠니?

준수: 네. 나 책 잘못 읽는데....

김교사: 음, 그럼 준수가 읽어주는 책을 해도 돼. 아는 글자를 읽어도 되고....

준수: (첫 장을 넘기고 책의 왼쪽, 오른쪽 면을 유심히 살

펴보며) 여기! ‘이’ 자다!

김교사: 아! 우리 준수가 아는 글자가 나왔구나! 이준수 할 때 ‘이’ 그렇지?

준수: 네! (다시 책의 양 면을 두리번거리며) ‘우’다! 우!

김교사: 그러네. ‘우’ 자도 있고.... (유아가 흥미를 느낄만한 그림이 있는 부분으로 책을 넘겨준다.)

준수: ‘차!’ 그리고 (글자를 손으로 가리키며) 여기는 잘 모르겠다. (작은 목소리로) 기?

김교사: 준수가 글자를 읽고 싶은데 글자가 좀 어려운가 보구나. 준수야, 꼭 글자를 읽지 않아도 돼.

준수: (꼭 글자를 읽지 않아도 된다는 교사의 말에 아랑곳하지 않고 손가락으로 아는 글자를 짚으며 읽어보려 노력한다. ‘마’ 자는 ‘므아므아 마!’라고 읽는다.) 마! 치! 나!

김교사: (그림을 짚으며) 여기는 무슨 내용인 것 같아? 준수 생각엔?

준수: ‘바다’라고 적혀있는데? 바다를 보라고....

김교사: 바다를 보라고? 아, 그렇구나! 바다를 보라고 했구나. (한 장을 넘기며) 여기는?

준수: (의자에서 일어나 책으로 더 가까이 가며 그림을 예측하려 하기보다 다시 글자를 읽어보려 시도한다.) 수, 이, 모, 고, 바, 기....

김교사: 여기는 무슨 내용 같아?

준수: 시냇물에서 놀고 있는 모습인 것 같다! (한 장을 넘기며) 신발이다! 신발이 왜 이리 커? (웃음) 신발이 왜 이리 클까요?

김교사: 그러게. 왜 신발이 커졌을까?

준수: (다시 글자를 읽으면서 신발이 커진 이유를 찾으려 한다.) 고, 거, 타, 고....아, 힘들다.

김교사: 그래. 오늘 준수 잘했어. 다음번에 읽을 수 있게 되면 선생님에게 꼭 다시 읽어줘.

준수: 네!

<관찰자료: 2015. 9. 11>

루희의 사례와는 달리 책읽기에 자신이 없어 하는 유아를 대상으로 교사가 편하게 대해줬을 때 위의 사례에서도 볼 수 있듯이 유아는 자신이 아는 글자를 찾아 읽었다. 이야기하듯이 그림을 보고 예측하여 읽어도 된다는 김교사의 말에도 계속 자신이 읽을 수 있는 글자만을 찾아 읽었다. 이는 루브릭 5수준인 ‘읽기를 거부함’ 수준에 해당한다. 이 수준에서 유아는 부담을 느껴 읽기를 거절하며, 몇몇 단어를 알고 있다는 것을 보

여 줄 수도 있고 아직 모르는 글자에 대해 해독해야 하는 것이 ‘읽기’로 알고 있다. 교사는 준수가 ‘기계’나 ‘로봇’그림이 나오는 책을 좋아하는 것을 알고 있었기에 준수가 흥미를 느낄만한 책을 제공해주어 6수준인 ‘단어 이해하기’에 관심을 가질 수 있도록 지원을 해 주어야겠다고 언급하였다.

이어서 민교사 학급의 소집단 책읽기 활동사례를 기술하고자 한다. 브릿징 활동에서는 책읽기 활동을 단독 혹은 소집단으로 제한하는데, 일대일로 진행하는 것을 더 편하게 여겼던 김교사와는 달리 민교사는 소집단 형태로 평가활동을 하는 것을 선호하였다. 아래의 사례에서는 3명의 유아가 소집단을 이루어 자신이 선택한 책읽기 활동에 참여하였다.

(민교사는 유아 3명과 함께 바닥에 동그랗게 앉아있다. 유아들은 각자 자신이 선택해 온 책을 들고 눈빛을 반짝이며 교사를 바라본다. 그리고는 옆의 친구들은 어떤 책을 빌렸는지 궁금했는지 서로가 들고 있는 책을 힐끔힐끔 쳐다본다.)

민교사: 책을 다 읽지는 못해도 선생님이 ‘그만’ 할 때까지 책을 읽어줄 수 있었어요?

유아들: 네!

민교사: 그럼 채연이가 읽어주는 동안 예빈이하고 국현이는 뭐 하면 좋을까?

예빈: 음, 같이 들어요.

민교사: 그래. 들어주면 좋겠지? 자 그럼, (채연이에게 교사 옆으로 오도록 신호를 보내며) 채연이는 선생님 옆으로 오고, 여러분들은 편하게 앉아서 잘 들어주세요.

채연: 산골짜기 작은 집에 엄마와 연희가 살았어요. (중략) (계속해서 능숙하게 책을 읽어 내려간다.)

(국현이가 다른 곳을 쳐다보고 있자, 예빈이는 국현이를 집게손가락으로 어깨를 쿡쿡 찌르며 채연이의 이야기에 집중하라는 신호를 보낸다. 국현이는 다시 채연이의 이야기에 귀를 기울인다. 그리고 채연이에게로 다가가 채연이가 읽고 있는 페이지의 그림을 유심히 살펴보며 듣는다. 예빈이도 국현이를 따라 채연이에게로 다가가 그림을 함께 보지만 이내 앉은 자리에서 뱅글뱅글 돈다.)

민교사: (장면이 변화되는 페이지에서 채연이에게 멈추라는 신호를 주며) 채연이가 재미있게 잘 읽어주었지요?

유아들: 네!

민교사: 채연아, 여기까지 읽은 이야기를 아주 짧게 조금만 들려줄래?

채연: (손가락으로 코를 긁으며 눈은 천정을 보고 생각한다.)

민교사: 누가 나왔고 어떤 일들이 있었는지 생각나는대로 이야기해 주겠니?

채연: (부끄러운 듯 작은 목소리로) 음, 토끼랑 다람쥐가 버섯이랑 당근을 가져와서 같이 먹자고 했어요...(중략)...

(국현이와 예빈이는 이야기가 길어지자 흥미를 잃은 듯 몸을 좌우로 움직이고 고개를 옆으로 기울이며 지루한 표정을 짓는다. 교사는 이러한 상황을 눈치챈 듯 채연이의 대답을 듣고 기록용지에 간단히 체크를 한 뒤, 채연이의 활동을 마무리한다.)

<관찰자료: 2016. 1. 26>

민교사는 3명의 유아를 동시에 책읽기 활동에 참여시켰다. 개별적인 책읽기 활동보다는 긴장감을 낮추고 유쾌한 분위기 속에서 활동이 전개될 수 있었으나, 위의 사례에서 보이듯이 참여하는 유아 각각의 책읽기를 모두 들어야 하므로 시간이 오래 걸려, 주의가 흐트러지는 모습이 자주 관찰되었다. 평가 후 연구자와의 면담에서 민교사는 책읽기 활동은 개별적으로 하는 것이 더 적합할 것이라고 보고하였고, 이러한 시행착오를 앞으로 이루어질 ‘교사가 선택한 책읽기’ 활동에 반영하여 3명이 아닌 2명 또는 개별적으로 진행하여 더 나은 교수·학습을 위해 나아가야 할 것임을 반성하였다. 유아가 선택한 책읽기 활동을 관찰하면서 교사가 메모한 내용과 유아별 루브릭 수준을 정리하면 Table 4와 같다. 여기에서 루브릭 수준을 나타내는 숫자는 유아발달의 스펙트럼 상에서 유아의 현재 시점을 질적으로 기술해주는 역할을 하는 것일 뿐 유아의 등급을 매기기 위한 수단이 아님을 명시한다.

교사가 선택한 책읽기

활동을 시작하기 전에 교사와 연구자는 Chen과 McNameee (2007)의 수준별 책의 준거를 토대로 동화책을 4수준으로 나누었다. 책의 수준별 준거와 선정된 동화책의 목록은 Table 5와 같다.

브릿징 평가지침에 따라 선정된 4권의 동화책 중에서 유아

Table 4*Each Child's Chosen Book and Rubric Level*

Classroom	Pseudonym (Age)	Book chosen by each child	Rubric Level
Kim's 4 & 5 mixed-age	Kim, J. (5)	Witch winnie and magic cane	8
	Park, J. (5)	Witch winnie and new computer	8
	Seo, L. (5)	Witch winnie and super pumpkin	10
	Seong, H. (4)	Sea otter	7
	Woo, N. (4)	Moon man	10
	Lee, J. (4)	Rubber shoes train	5
Min's 5-year-old classroom	Moon, Y. (5)	Christmas of city	9
	O, J. (5)	Heidi alps girl	9
	Woo, C. (5).	Hancheol festival	10
	Yoon, Y. (5)	Fashion show of andre nyan	10
	Lee, S. (5)	Welcome, Santa Claus	9
	Jang, K. (5)	Reptile	8
Park's 4-year-old classroom	Kim, S. (4)	Hi, pole	8
	Kim, Y. (4)	Hi, pole	8
	Park, M. (4)	The next day after snowing	8
	O, J. (4)	Let's play together	8
	Lee, S. (4)	Before winter comes	4
	Jang, H. (4)	Please! Baby bear	1

가 90% 정도 정확히 읽을 수 있는 책 한 권을 골라 유아에게 읽어달라고 청하였다. 유아가 읽는 동안에 교사는 유아의 옆에 앉아서 읽기행동을 기록하거나 글과 맞지 않는 단어들이나 문장이 있다면 정확하게 기록한다. 다음은 김교사 학급의 유아 1명과 민교사 학급의 소집단 책읽기 활동을 관찰한 사례이다.

(김교사는 나연이가 90% 정도 정확하게 읽을 수 있을 것 같은 책[흑설공주]을 골라, 조용한 영역의 책상 위에 책의 표지가 아래로 향하게 하여 옆으로 올려놓는다.)

김교사: 나연아! 오늘은 선생님이 책을 한 번 골라봤어. 우리 나연이가 선생님에게 읽어줄 수 있겠어?

나연: (고개를 끄덕이며 책의 방향을 바르게 잡으며 읽기 시작한다.) 창가에 서 있는 왕비가 보이지? 이 왕비가 바로 예전의 백설공주란다. 왕비는 곧 태어날 아기를 위해 망토를 짜고 있었어. (중략) (간혹 책을 읽다가 이해가 안되는 부분들은 그림과 대조해 보기도 하고, 다시 반복해서 천천히 읽으며 다음 문장으로 넘어간다.) (유아는 그림보다는 글의 내용을 바탕으로 읽어 내려간다. 교사는 유아의 이야기에 경청하면서 동시에 유아의 행동을 평가용지에 기록한다. 가끔 유아의 눈

을 응시하며 유아가 그림을 보고 있는지, 아니면 글자만을 읽어 내려가고 있는지 관찰한다.)

<관찰자료: 2015. 9. 15>

위의 관찰사례에서처럼 나연이는 상당히 유창하게 글을 읽어 내려갔으며 내용의 이해를 위해 가끔 그림과 대조해 보기도 하였다. 이에 김교사는 루브릭 8수준인 '과도기의 독자'로 평가하였다. 이 수준에서는 유아가 대부분 유창하게 읽으나, 여러 가지 방법들(그림, 문맥 등)을 통해 단어들을 이해한다.

책읽기 활동에 참여한 대부분의 유아가 자신이 선택한 친숙한 책보다 교사가 선택한 책읽기를 더 낫설어하고 단어 하나하나에 집중해서 읽는 경향이 나타났다. 나연이도 자신이 선택한 책읽기 활동에서는 등장인물과 내용에 따라 목소리의 높낮이를 자유자재로 변화시키면서 비교적 빠르게 읽어 내려갔던 반면에, 교사가 선택한 책읽기 활동에서는 상대적으로 느린 속도로 내용의 이해를 구하며 작은 목소리로 읽어 내려가는 경향을 보였다. 교사들은 활동을 마치고, 유아에게 친숙한 책과 도전적인 책읽기를 통해 그동안 보지 못했던 '읽기'에 대한 유아들의 여러 가지 면모를 볼 수 있는 계기가 되었다고 언급하면서 브릿징 평가활동을 통해 막연히 유아를 단정 짓고 평가하는 것이 아니라, 유아를 좀 더 가까이에서 구체적으로

볼 수 있음에 만족스러웠다고 보고하였다.

이어서 민교사 학급의 ‘교사가 선택한 책읽기’ 활동사례이다. 민교사는 앞서 3명의 유아와 함께 ‘유아가 선택한 책읽기’ 활동을 진행한 바 있다. 민교사는 유아들이 3권의 이야기를 모두 들어야 하는 과정에서 주의가 흐트러지는 모습을 경험했기에, 이번에는 인원수를 줄여 2명의 유아와 함께 책읽기 활동을 시도해 보았다. 아래의 사례는 2명의 유아가 소집단을 이루어 ‘교사가 선택한 책읽기’ 활동에 참여한 사례이다.

(민교사는 2명의 유아와 마주 보고 바닥에 앉아있다. 민교사 옆의 낮은 책상에는 4수준으로 나누어 놓은 책들이 올려져 있고, 기록용지 또한 준비되어있다. 유아들은 교사가 준비한 책에 호기심을 느끼는 듯 책들을 향해 자꾸 눈길을 보낸다.)

민교사: 오늘은 선생님이 고른 책을 여러분들이 읽어주는 시간이에요. 읽어줄 수 있겠어요?

유아들: 네!

민교사: 음, 예빈이부터 읽어볼까? 이 책 (늑대와 딸기 아이스크림 책을 건네주며) 한 번 읽어 줄래요?

예빈: 네. (책을 받으며 표지를 보고) 늑대와 딸기 아이스크림!

채연: (표지에 있는 돼지가족을 가리키며) 근데 왜 돼지들이 있지? (웃음)

예빈: (표지를 넘기며) 오동통 돼지 가족이 이사를 와요. 우락부락 늑대 아저씨 바로 옆집이지요. (중략) 늑대 아저씨는 콧물 콧물 쏟아지는 물을 맞으며 생각했어요. (중략) (채연이는 책에 몰입한 듯 예빈이 옆에 가까이 앉아 함께 눈으로 따라 읽어 내려간다. 교사는 유아가 책을 읽는 동안 유아의 행동을 기록용지에 수시로 기록한다.)

Table 5

Criteria for Teacher Chosen Book by Level

Level	Criteria for Each Level (Chen & McNamee, 2007)	Teacher Chosen Book
Level 1	<ul style="list-style-type: none"> - A single idea - Few words per page - Direct correspondence between text and pictures - Layout of print in same place on each page - Ample layout of printed words so that children can point and read 	Title: Thud an apple Author: Hiroshi Tada Illustrator: Hiroshi Tada Translator: Jungun Publisher: Borim Publication year: 1996 (2004)
Level 2	<ul style="list-style-type: none"> - Familiar story lines and topics - Concepts within children's experience - Print appearing on both pages - Increasing amount of text - Full range of punctuation - Stories with more complexity and more events 	Title: Grandma and tiger Author: Lee, Mi-Ea Illustrator: Lee, Su-Jin Publisher: Woongjin Publication year: 2010
Level 3	<ul style="list-style-type: none"> - Represents a variety of types of text and genres of literature - Have fewer pictures: child is moving toward chapter books - Cannot always be read in one sitting - Have multiple episodes - Use pictures that are suggestive, not as directly supportive for reading - Use more sophisticated language structures - Explore character and plot development 	Title: A wolf and strawberry ice cream Author: Cha, Bo-Kum Illustrator: No, Sung-Uk Publisher: Yeo Won Media Publication year: 2004
Level 4	<ul style="list-style-type: none"> - Have complex ideas and topics - Have long stretches of text only - Provide opportunities to explore story and form a variety of perspectives - Involve subtleties in characters and actions - Use more complex vocabulary - Require using background knowledge to interpret 	Title: Black snow princess Author: Lee, Kyeong-Hye Illustrator: Song, Su-Eun Publisher: ddstone Publication year: 2007

Table 6*Assessment Results of Teacher-Chosen Book-Reading Activity*

Classroom	Name (Age)	Book for Each Child	Rubric Level
Kim's 4 and 5 mixed-age	Kim, J. (5)	Black snow princess	7
	Park, J. (5)	A wolf and strawberry ice cream	8
	Seo, L. (5)	Black snow princess	7
	Seong, H. (4)	Grandma and tiger	7
	Woo, N. (4)	Black snow princess	8
	Lee, J. (4)	Thud! An apple	5
Min's 5-year-old classroom	Moon, Y. (5)	Black snow princess	8
	O, J. (5)	A wolf and strawberry ice cream	9
	Woo, C. (5)	Black snow princess	9
	Yoon, Y. (5)	A wolf and strawberry ice cream	8
	Lee, S. (5)	Grandma and tiger	8
	Jang, K. (5)	Thud! An apple	7
Park's 4-year-old classroom	Kim, S. (4)	Grandma and tiger	7
	Kim, Y. (4)	Grandma and tiger	7
	Park, M. (4)	Grandma and tiger	7
	O, J. (4)	Grandma and tiger	6
	Lee, S. (4)	Thud! An apple	3
	Jang, H. (4)	Thud! An apple	1

민교사: 예빈아, 잠깐만. 그럼, (책의 중간 부분으로 넘기며)

이 부분은 어떤 내용이었지? 이야기 좀 해 줄 수 있겠어?

예빈: 늑대가 식탁을 옮겨줘요!

민교사: (한 장을 더 넘기며) 여기는?

예빈: 침대를 옮겨요!

채연: (웃음) 늑대가 돼지네 가족 이사를 도와주고 있어요.

민교사: 그렇구나! 오늘은 모두 열심히 듣고 잘 이해하고 있었네? 예빈아, 그럼 나머지는 선생님이 다음에 듣기로 하고, 이번에는 채연이가 한 번 읽어보도록 할까?

<관찰자료: 2016. 1. 27>

위의 관찰내용에서도 알 수 있듯이, 2명씩 소집단을 지어 책읽기 활동을 시행함이 3명씩 소집단을 지어 책읽기를 할 때보다 유아들의 몰입도가 더욱 높아졌음을 관찰할 수 있었다. 예빈이가 책을 읽는 차례였음에도 불구하고 채연이는 적극적인 모습으로 예빈이 바로 옆에서 함께 책을 읽어 내려가며 교사의 질문에 예빈이와 함께 대답하였으며, 그러한 채연이의 모습에 예빈이 또한 집중하여 활동에 더욱 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 민교사는 이전보다 좀 더 여유로운 모습으로 꼼꼼히 기록하며 평가활동을 진행하였다.

평가 후 교사와의 면담에서 민교사는 2명씩 소집단을 지어

진행해 본 것을 다행스럽게 생각하였고, 책읽기 활동은 개별적으로 진행하거나 2명씩 소집단을 지어 활동하되, 유아의 자연스러운 분위기 조성을 위해 인원수는 2명이 가장 적합할 것 같다고 제안하였다. 이렇듯 교사들은 초기의 수동적인 평가자의 모습에서, 점차 자발적으로 연구하며 자신만의 평가방법을 찾아가는 모습으로 변화해 나갔다. 교사가 선택한 책읽기 활동을 관찰하면서 교사가 메모한 내용과 유아별 루브릭 수준을 정리하면 Table 6와 같다.

이야기 꾸미기

이야기 꾸미기 활동에서는 먼저 유아에게 어떤 이야기를 만들고 싶은지 생각해 보도록 한다. 유아가 이야기할 준비가 되면 자신이 만든 이야기를 들려주도록 한 후, 교사는 종이에 받아 적어준다. 이야기 꾸미기가 거의 마무리 단계에 이르면, 끝맺음을 위해 한두 개의 문장을 생각해 보도록 하며, 전체의 이야기는 대여섯 문장 정도로 제한한다. 다음은 박교사 학급의 일대일 이야기 꾸미기 활동과 민교사 학급의 소집단 이야기 꾸미기 활동을 관찰한 사례이다.

(박교사는 낮은 책상 앞에 성준이와 나란히 앉아있고, 책상 위에는 유아의 꾸민 이야기를 받아 적을 종지와 볼

펜이 놓여있다. 그 옆에는 유아의 활동을 기록할 기록용지도 함께 놓여있다.)

박교사: 성준아, 오늘은 성준이가 이야기를 지어보는 활동을 해 볼 거예요. 성준이가 이야기를 만들면 선생님이 (종이를 가리키며) 여기에 적어줄게.

성준: (신나는 표정을 지으며) 네.

박교사: 성준이의 이야기는 처음에 어떻게 시작이 될까?

성준: (먼 곳을 바라보며 한참 동안 곰곰이 생각한다.)

박교사: 성준이의 이야기에는 어떤 친구들이 나올까? 사람도 되고, 동물친구도 되고, 식물 친구도 되고....

성준: 동물친구!

박교사: 아! 동물친구가 나와요? 그래서 어떤 일이 일어났을까?

성준: (한 손을 번쩍 들며) 기억났다! 제목은 토끼와 사자, 호랑이, 코끼리, 그다음에 부엉이, 그 다음에는 기린! 그다음에는 캥거루! 그리고 사슴, 여우, 늑대, 그리고 치타!

박교사: 와~ 동물친구들이 많이 나오네요.

성준: 네! 호랑이하고 치타는 먹잇감을 찾으러 가는데 동물친구들이 도망갔어요. 그래서 호랑이하고 사자는 굶어 죽었어요. (중략) (교사는 유아의 한 말을 반복해서 되뇌며 고개를 끄덕이면서 적극적으로 호응해 준다. 그리고 종이에 이야기를 적어 내려간다. 유아는 교사가 적는 모습을 바라보며 신이 난 듯 계속해서 이야기를 꾸민다.)

성준: 그런데 다음 주가 되었는데 동물을 잡아가는 사냥꾼이 왔어요. 동물들은 숨었는데.... (잠시 생각하는 듯 침묵한다.)

박교사: 진짜? 다행히 동물들이 숨었구나! 그런데?

성준: 그런데 다 알고 있는 장소에 숨었어요. 그런데 사자, 호랑이, 뱀, 부엉이는 동물 사냥꾼이 모르는 동굴에 숨었어요. (중략) 그래서 행복하게 살았답니다. 끝!

박교사: 와~그렇구나! 성준이가 이렇게 재미있게 이야기를 만들 줄 몰랐네? 오늘 재미있는 이야기 들려줘서 고마워요.

<관찰자료: 2016. 2. 1>

위의 관찰내용에서 볼 수 있듯이 전체의 이야기가 대여섯 문장으로 되도록 제한됨에도 불구하고 성준이가 활동에 몰입하여 계속해서 이야기를 만들자, 교사는 중간에 끊지 않고 이

야기를 모두 적어주었다. 그리고 중간에 유아의 한동안 침묵하자 유아의 꾸민 이야기의 마지막 문장을 반복해 줌으로 이어서 이야기를 만들 수 있도록 배려하는 모습을 보였다. 이처럼 브릿징 평가에는 정해진 매뉴얼대로 따라야하는 평가의 해답이 없으므로, 교사들은 충분히 융통성과 전문성을 발휘하여 효과적인 교수·학습 및 평가가 이루어질 수 있도록 도울 수 있다(McNamee & Chen, 2005). 박교사는 성준이의 이야기가 이어지는 사건이나 등장인물을 통해 진행되며 지속적인 모험의 형태이므로 루브릭 6수준인 ‘분명한 주제’로 평가하였다. 이 수준에서는 이야기가 개념적이기보다는 구체적인 중심내용이나 갈등으로 둘러싸인 이어지는 사건이나 등장인물을 통해 진행된다. 교사는 활동 후 연구자와의 면담에서 유아들의 이야기 꾸미기 실력에 매우 놀랐다고 표현하였고, 미처 인식하지 못했던 유아의 가능성과 역량을 발견할 수 있었던 인상 깊은 활동이었다고 언급하였다.

아이들이 이렇게 이야기를 꾸며낸다는 것이 저에게는 되게 신기했어요. 그런 쪽으로는 수업을 전혀 안 해봤기 때문에.... 성준이 같은 경우에는 기승전결까지는 아니지만 그래도 뭔가 제목도 이야기하고, 등장인물도 이야기하고, 되게 신기했던 것 같아요. 정말 좋았던 것 같아요. 좀 이야기가 길게 나왔지만 자유로움을 주고 싶었고.... 다른 친구들의 이야기도 궁금하네요. 어떤 이야기가 나올지 기대돼요! (웃음)

<박교사, 개별면담: 2016. 2. 1>

교사의 온종일 설레는 목소리와 표정에 나 자신 또한 가슴이 벅차올라 온다. 예상된 유아의 모습을 그저 체크하여 기록해 두는 평가가 아닌, 그동안 유아의 보지 못한 참모습을 발견하는 것이 평가의 재미가 아닐까? 평가가 유아의 꼭꼭 숨어있는 또 다른 모습들을 찾아내는 꼭 보물찾기 같다.

<연구자 저널: 2016. 2. 1>

다음은 민교사 학급의 소집단 이야기 꾸미기 활동을 관찰한 사례이다. 아래의 사례에서는 2명의 유아의 소집단을 이루어 이야기 꾸미기 활동에 참여하였다.

(낮은 책상을 중심으로 유아 2명과 교사가 앉아있다. 유아들 앞에는 A4 종이 한 장과 연필이 놓여있으며 교사의 앞에는 기록용지가 놓여있다.)

민교사: 오늘은 여러분이 이야기를 직접 만들어 볼 텐데,
나중에 여러분이 직접 만든 이야기를 가지고 연극도
해 볼 거야.

정희: 아이쿠! (웃음)

민교사: 그래서 여러분이 잘 아는 내용으로 이야기를 지어
도 되고 여러분이 잘 모르는 내용으로 상상해서 이야
기를 만들어도 돼. 그런데 (손가락 6개를 펴면서) 여섯
문장만 사용할 거야. 마침표 알지?

유아들: 네!

민교사: 마침표 6개만 나오게 해서 아주 짧은 이야기를 만
들어 보자.

채연: 그래서 누구한테 이야기해 줄 거예요?

민교사: 친구들 모두에게 들려줄 거예요. 이야기를 들려주
고 역할을 정해서 연극도 해 볼 거야.

유아들: 네. (연필을 잡고 곰곰이 생각한다. 한참 동안 생각
을 한다.)

민교사: 음.... 그럼 제목을 먼저 생각해 볼까?

정희: 썰매 탄 날? 아빠하고 논 날? 아이~ 생각이 안 나
요!

민교사: (채연이를 바라보며) 채연이는 생각났어?

채연: 한절골 축제!

민교사: 뭐라고? 종이에 한 번 적어볼까?

채연: (종이에 제목을 적으며) 한절골 축제요. 그런데 이야
기가 길 것 같아요.

정희: 축제면.... 사람이 많이 필요하겠다.

민교사: 아! 한절골 축제! 그럼 채연이가 얘기하면 선생님
이 적어줘도 될까?

채연: 네!

민교사: 이야기가 처음에 어떻게 시작되니?

채연: 나는 언니랑 동생이랑 고모랑 썰매를 탔습니다. 썰
매를 두 시간 넘게 탔습니다.

민교사: (채연이의 이야기를 받아 적는다.)

정희: 나도 썰매 탄 거 쓰려고 했는데....

민교사: 그럼 정희도 제목만 한 번 써보고 있을까?

정희: (제목에 적으며) 썰! 매! 탄! 탄? '탄' 자 어떻게 쓰지?

채연: 고모가 썰매를 태워줬습니다.

민교사: 벌써 마침표가 3개네.

채연: 할아버지가....

정희: 그럼 할아버지는 누가 하지? 나는 할아버지 안 할
건데..

채연: 할아버지가 걱정돼서 우리한테 왔습니다.

정희: 이제 마침표가 4개네. 이제 두 개만 더 하면 된다.

채연: 아, 참! 여기에 할머니도 있었어요.

민교사: 할머니도 계셨어요?

채연: 네. 집예요. 우리가 라면 먹고 싶어서 할머니와 할
아버지가 라면을 가지러 갔습니다.

정희: 어? 그럼 너무 먼데? 집까지....

민교사: 그럼 이제 마지막 문장만 남았는데 마지막을 어
떻게 꾸몄으면 좋겠어?

채연: 할머니, 할아버지가 냄비랑 물이랑 가스랑 라면을
갖고 와서 끓였습니다.

정희: 오! 잘했다.

민교사: (유아의 이야기를 한 번씩 더 읽어주며 적는다.)
자, 채연이 이야기는 마무리가 되었고, 이번엔 정희이
이야기를 들어볼까? (정희가 적은 제목을 보고) 어? 정희
도 썰매를 탄 내용이네? (웃음)

정희: 우리 가족이 썰매를 타러 같이 갔습니다. 썰매를
동생하고 나하고 재미있게 탔습니다. 할머니가 위험
하다고 돌지 말라고 했습니다.

(교사는 계속 받아 적는다.)

채연: 앵? 위험하겠다.

(중략)

민교사: 잠깐만, 마침표가 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯! 이제 마
침표를 찍어야 할 차례네? 이야기를 어떻게 마무리
하면 좋겠어?

정희: 할머니와 병원에 갔습니다! 끝~

<관찰자료: 2016. 2. 1>

위의 관찰내용에서 나타난 바와 같이 소집단 활동을 통해
더욱 편안한 분위기 속에서 활동이 진행될 수 있었으나, 결국
이야기의 유형이라든지 이야기의 소재 등이 거의 비슷하게 나
온 것으로 보아 서로의 이야기에 영향을 받았음을 알 수 있었
다. 또한 민교사는 이야기 분량 조절을 위해 “마침표가 6개만
나오도록 이야기를 만들자.”라고 유아의 눈높이에서 제안하
기도 하였는데, 활동 후 연구자와의 면담에서 계획성 있게 이
야기를 꾸며내는 것 역시 중요한 역량으로 생각했기에 ‘6문장’
이라는 제한을 두었다고 보고하였다.

이야기의 길이를 6문장으로 제한하는 것이 나에게는 사실
거부감으로 다가왔다. 유아가 부담스럽고 답답해할 것으
로 생각했다. 그런데 웬일인가! 유아들이 6문장을 맞추

기 위해 마치 퀴즈를 풀 듯, 자신의 이야기 길이를 조절하면서 즐겁게 활동에 임하는 것이 아닌가! 길이를 생각하며 이야기를 꾸며내는 것 역시 아이들의 중요한 역량의 하나일 것 같다.

<연구자 저널: 2016. 2. 1>

이야기 꾸미기 활동을 관찰하면서 교사가 메모한 내용과 유아별 루브릭 수준을 정리하면 Table 7과 같다.

꾸민 이야기로 극화하기

이 평가활동에서는 유아들이 꾸민 이야기 중 하나를 읽어 준 후, 유아들에게 어떤 배역을 맡고 싶은지 물어보아 배역선정을 한다. 배역이 모두 정해진 후 작성된 이야기를 다시 읽어주고서, 극화활동을 위해 필요한 규칙들을 함께 알아본 후 극화활동을 한다. 다음은 박교사와 민교사 학급의 꾸민 이야기로 극화하기 활동을 관찰한 사례이다.

(유아들은 교사를 중심으로 반원 모양을 만들어 편안한 자세로 앉았다.)

박교사: 오늘은 성준이가 만든 이야기를 가지고 동극을 해 볼 거예요. 먼저 선생님이 성준이 이야기를 들려줄 거예요. 이야기를 들으면서 나는 어떤 역할을 해 보고 싶은지 생각하면서 들어보도록 해요.

성준: 선생님! 그런데 [제 이야기에] 토끼도 있었지요?

박교사: 네 토끼도 있었어요.

성준: 토끼는 여자고, 사슴도 여자!

박교사: 아~ 일단 선생님이 성준이 이야기를 들려줄게요. 잘 들으면서 생각해 보자.

(교사는 성준이가 꾸민 이야기를 들려준다. 이야기가 길어지자, 중반쯤 접어들었을 때는 몇몇 유아들이 빙글빙글 제자리에서 돌기도 하고, 옆 친구와 장난을 하는 유아도 보인다.)

박교사: 이야기, 잘 들어보았나요? 이야기 속에 어떤 동물 친구들이 나왔나요?

유아들: 뱀, 토끼, 호랑이, 치타!

박교사: 그럼 이 동물친구들 중에 난 어떤 역할을 해보고 싶은지 이야기해 볼까요?

성준: 나는 호랑이!

(교사는 유아들에게 하고 싶은 배역을 이야기 해 보도록 하고 종이에 기록한다. 이야기를 한 번 더 들려주고 자신이 맡은 동물의 특징을 어떻게 표현해 볼 수 있을지 표현해 보도록 한다. 무대에서 동굴, 사냥꾼 방, 동물들이 사는 곳의 장소는 어디로 정할지 함께 정해본다.)

박교사: 자, 지금부터 새싹반 동극을 시작하겠습니다. 옛날 옛날에 호랑이와 치타는 먹잇감을 찾으러 갔습니다. 놀고 있던 동물들은 호랑이와 치타를 보고 도망갔어요.

유아들: (교사의 해설을 듣고 자신의 차례가 되면 무대 안으로 입장하여 적절한 동작과 표정으로 표현하려고 노력하지만, 대사는 거의 하지 않는다. 이야기가 길어지자, 유아들끼리 상대방의 동작을 보며 웃기도 하고, 장난을 치기도 하여 들뜬 분위기가 계속된다.)

<관찰자료: 2016. 2. 2>

성준이가 꾸민 이야기가 비교적 긴 편이어서 그런지 교사가 이야기를 읽어주는 사이에 빙글빙글 제자리에서 돌거나 옆 친구와 장난을 치는 등 유아들의 주의가 흐트러짐이 자주 관찰되었다. 또한, 극화하기가 시작된 후 유아들은 들뜬 모습과 함께 적극적으로 활동에 참여하였으나, 주체적으로 표현하기 보다는 대부분 교사의 해설대로 움직이려는 모습이 보였다. 박교사는 극화하기를 진행하는 과정 속에서 지난 이야기 꾸미기 시간에 이야기의 길이에 제한을 두지 않았던 점을 아쉬워하며, 이번에 브릿징 평가를 실시하면서 놓쳤던 부분들을 반영하여 내년에 꼭 다시 해보고 싶다면 적극적이고 자발적인 평가자의 모습을 보였다.

브릿징 평가에서 유아들의 이야기를 5-6문장으로 제한하고 있는 이유를 알 것 같다. 동화와는 달리, 유아들이 꾸며낸 이야기는 형식이 상당히 자유로울 수 있기 때문에 이야기가 길어지게 되면 이야기의 초점이 흐려질뿐더러, 극화하기를 할 때 집중하기가 힘들 것 같다.

<연구자 저널: 2016. 2. 2>

이어서 민교사 학급의 극화하기 활동사례를 기술하고자 한다. 민교사 학급의 유아들은 극화활동에 큰 흥미를 느꼈고 유아의 요청으로 여러 번 극화활동을 하게 되었다.

Table 7

Results of Dictating a Story Activity

Classroom	Name (Age)	Child's Dictated Story Title	Rubric Level
Kim's 4 and 5 mixed-age	Kim, J. (5)	Uncle yongpali	5
	Park, J. (5)	Jack and gill	6
	Seo, L. (5)	Three little pigs	7
	Seong, H. (4)	Animals	7
	Woo, N. (4)	A castle unable to clime up	6
	Lee, J. (4)	A farmer	5
Min's 5-year-old classroom	Moon, Y. (5)	Frozen	5
	O, J. (5)	A day of sleigh	8
	Woo, C. (5)	Hancheol festival	8
	Yoon, Y. (5)	My father's sweet talk	8
	Lee, S. (5)	A day for ski	6
	Jang, K. (5)	A present from north wind	6
Park's 4-year-old classroom	Kim, S. (4)	There are people fighting...	5
	Kim, Y. (4)	My sister made a snowman!	5
	Park, M. (4)	Rabbit and bear	5
	O, J. (4)	Rabbit, elephant, and hunter	6
	Lee, S. (4)	Rabbit, lion, fox, tiger, elephant, owl, giraffe and deer	6
	Jang, H. (4)	Tiger, snake, lion, crocodile	1

(유아들과 교사는 편안한 자세로 둥글게 모여 앉아있다.)

민교사: 선생님이 여러분이 지은 이야기 하나를 읽어 줄 텐데, 잘 듣고 역할을 정해서 연극을 해 볼 거예요. 잘 들을 수 있나요?

유아들: 네!

민교사: 지은이 오정희! 제목은 썰매 탄 날! 우리 가족이 썰매 타러 같이 갔습니다. (중략) 할머니가 위험하다고 돌~지 말라고 하셨습니다. 그런데 넘어졌습니다. 할머니와 병원에 갔습니다.

유아들: (웃음) 재밌다!

(교사는 유아들과 함께 소품에 관해서 이야기를 나누기도 하고, 썰매를 해 보고 싶은 유아는 썰매 역할을 해 볼 수 있도록 허용한다. 배역이 모두 정해지자, 교사는 다시 한 번 이야기를 들려준다.)

민교사: 지금부터 오정희가 만든 '썰매 탄 날' 연극을 시작하겠습니다!

유아들: 와! (손뼉을 친다.)

(교사는 이야기를 읽어주고 유아들은 서로의 배역에 조언해 주며 연극을 이끌어 나가지만, 가끔 친구들의 반응을 의식하는 등 어색해하는 모습이 관찰된다. 아쉬웠는지 한번 더 연극을 해보자는 쪽으로 유아들의 의견이 모인다.)

민교사: 자, 두 번째 이야기의 제목은 한절골 축제! 지은이 우채연! 나는 언니랑 동생이랑 고모랑 할머니랑 썰매를 뒀습니다. (중략) 우리가 라면이 먹고 싶어서 할머니와 할아버지가 라면을 가지러 갔습니다.

국현: 나도 라면 좋아하는데....

민교사: 할머니 할아버지가 냄비랑 물이랑 가스랑 라면을 갖고 와서 끓였습니다.

(전과 같은 방법으로 배역과 공간을 정하고 연극을 시작한다. 처음보다 상당히 적극적이고 자신감에 넘치는 모습이다. 모두가 더욱 재미있는 연극으로 만들기 위해 춤도 추고, 유머를 섞어 자신의 배역을 소화해낸다.)

<관찰자료: 2016. 2. 2>

위의 사례에서도 볼 수 있듯이 민교사 학급의 유아들은 다

양한 이야기들을 가지고 극화활동으로 표현해 보았다. 이처럼 극화활동의 회가 거듭될수록 더욱 자신감 넘치고 적극적으로 연극에 참여하는 모습을 볼 수 있었다. 활동 후 연구자와의 면담에서 민교사는 극화활동의 기회를 많이 가질수록 유아들의 표현력이 나아지고 있었음을 보고하였으며, 유아의 최선의 모습인 마지막 연극을 기준으로 평가하였다. 꾸민 이야기로 극화하기 활동을 관찰하면서 교사가 메모한 내용과 유아별 루브릭 수준을 정리하면 Table 8과 같다.

또한 참여교사들은 유아전체의 루브릭 수준의 활동별 분포도를 그래프로 나타내어 보기를 원하였고 이에 따라 Figure 1에서 Figure 3는 브릿징 평가 활동에 참여했던 모든 유아의 언어 및 문학영역의 활동별 루브릭 수준을 그래프로 요약한 것이다. 이 부분은 브릿징 평가를 실시함에 있어서 꼭 필요한 부분은 아니며, 단지 교사들이 각 활동에 따른 유아들의 종합적인 루브릭 수준을 보고, 교육과정 운영을 위해 참고하기 위한 것이었다.

Figure 1. Assessment profile for language and literature from Kim's classroom.

Figure 2. Assessment profile for language and literature from Min's classroom.

Figure 3. Assessment profile for language and literature from Park's classroom.

교사들은 브릿징 평가의 구체적인 활동 속에서 유아들의 새로운 면을 발견하게 되었고, 동시에 그동안 유아들을 구체적으로 들여다보지 않고 두루뭉술하게 관찰하고 평가했었던 자신의 모습과 유아에 대한 선입견과 고정관념을 반성하였다.

저희 교실에서 하나, 둘 보이지 않았던 아이들을 이 활동을 통해서 보았거든요. 특히 영호라든지.... 이런 아이들은 유치원 안에서는 굉장히 리더 역할을 한단 말이에요. 그리고 어느 활동에 숨어서 뭔가의 역할을 했을 때는 잘 안 보이고, 그 옆에 영호를 도와주는 아이들이 있어서 영호가 더 잘하는 것처럼 보였던 활동들이 있었어요. 그룹핑이 작아지면서 그 아이의 진면목이 나타난다고 할까요.

<민교사, 2차 심층면담: 2015. 12. 4>

평가를 하면서 보니까 제가 생각했던 것과는 다른 부분에서 드러나게 발달을 하였든지, 아니면 지원이 더 필요하든지, 이런 부분이 많이 보이더라고요. 제가 그동안 관찰을 계속했음에도 불구하고 아이들에게 가지고 있었던 것이 '아! 선입견이나 내 고정관념이었나?'하는 생각이 들면서 반성을 하게 되었어요.

<김교사, 2차 심층면담: 2015. 8. 21>

아울러 유아들에 대한 고정관념이 사라지고 다양한 활동 속에서 유아 개개인의 발달을 자세히 들여다보는 계기를 통해, 교사와 유아와의 친밀감 또한 더해졌음을 보고하기도 하였다. 브릿징 평가를 경험하는 가운데 조금씩 성장하는 유아와 교사들의 모습 속에서 앞으로 우리나라 유아평가의 실체가 긍정적인 방향으로 더욱 변화되어 나갈 것으로 기대되었다.

Table 8*Results of Acting Out a Story Activity*

Classroom	Name (Age)	Child's Role	Rubric Level
Kim's 4 and 5 mixed-age	Kim, J. (5)	Snake	5
	Park, J. (5)	Tree	5
	Seo, L. (5)	Farmer	7
	Seong, H. (4)	Leaf	4
	Woo, N. (4)	Animals	3
	Lee, J. (4)	Giraffe	3
Min's 5-year-old classroom	Moon, Y. (5)	Sled	10
	O, J. (5)	Grandma	10
	Woo, C. (5)	Sled	10
	Yoon, Y. (5)	Mother	9
	Lee, S. (5)	Brother	9
	Jang, K. (5)	Me	9
Park's 4-year-old classroom	Kim, S. (4)	Cheetah	4
	Kim, Y. (4)	Hunter	5
	Park, M. (4)	Baby deer	4
	O, J. (4)	Rabbit	5
	Lee, S. (4)	Tiger	5
	Jang, H. (4)	Snake	4

논의 및 결론

브릿징 평가의 활동 중에서 언어 및 문학영역의 평가활동으로는 독자로서의 유아의 역량을 살펴보는 책읽기 활동, 유아의 스토리텔링 역량을 평가할 수 있는 이야기 꾸미기 활동, 그리고 이야기에 대한 유아의 이해도와 표현력을 살펴볼 수 있는 꾸민 이야기로 극화하기 활동이라는 세 가지 활동으로 구성되어 있다. 3-5세 누리과정(Ministry of Education & Ministry of Health and Welfare, 2013)의 의사소통 영역과 연계하여 적용 가능성을 탐색해 보면, 책읽기는 읽기와 듣기 내용범주에 해당하며 이야기 꾸미기는 말하기와 쓰기 내용범주에 해당한다. 꾸민 이야기를 바탕으로 극화하기 활동은 의사소통 영역의 말하기와 듣기 내용범주에 해당하지만, 예술경험 영역의 예술적 표현하기와 예술 감상하기 내용범주에도 해당한다고 볼 수 있다. 이 세 가지 활동의 진행과정 속에서 보여 지는 유아들과 교사의 반응을 통해 세 활동 모두 우리나라 누리과정 속에서 충분히 녹여낼 수 있는 활동이며 의사소통 영역의 네 가지 내용범주인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 모두 포함하는 평가임을 발견하였다. 아울러 참여교사들은 구체적이면서 흥미로운 브릿징 평가의 루브릭의 연장선상에서 유아를 관찰하는 가운데,

그동안 보지 못했던 유아의 진면목을 발견하는 계기를 마련하였고 내년엔 꼭 다시 한 번 해보고 싶다고 언급하기도 하였다.

브릿징 평가는 기본적인 활동순서와 루브릭 수준은 제시해주지만, 교사는 얼마든지 활동 속에서 자신의 교육철학과 유아들의 특징과 관심사를 반영하여 나름대로 의미를 구성해 나갈 수 있다. 교사들은 바쁜 현실 속에서 '무'에서 '유'를 창조해야 하는 부담감과 막연함 가운데, 이러한 브릿징 평가 활동을 통해 한 줄기의 희망을 보았으며, 평가의 틀에 얽매이기보다는 평가에 대한 나름대로 의미를 구성해 나가며 해석하는 과정을 통해 유아들을 더욱 이해하고 가장 중요한 무언가를 깨닫는 시간이 되었다고 보고하였다.

한편, 세 가지 활동 중 꾸민 이야기를 극화하기의 경우 우리나라 유아교육 현장에서 동극활동이 활발하게 이루어지지 못하듯이, 참여교사들의 경우에도 바쁜 일과로 인해 자주 실천하지 못하고 있었다. 교사마다 평가를 하면서 전형적인 유아의 모습(첫 번째 연극)과 최선의 유아의 모습(마지막 연극) 사이에서 유아의 어떤 모습을 기록해야 할지 갈등하는 모습을 보였고, 이에 민교사는 유아의 가장 최선의 모습이 담긴 마지막 연극으로 최종 루브릭 수준을 기록하였다. 첫 극놀이를 기준으로 루브릭 수준을 평가하였을 때에는 활동에 대한 이해도가 다소 낮고 어색해하는 유아들의 모습으로 인해 루브릭 수준이 대체로 낮게 나타났으나, 학급에 따라 극놀이가 반복되는 가운데 유아의 표현이 세련되어지면서 이에 따른 루브릭 수준도 점점 높아졌기 때문이다. Vygotsky 학파들은 완전히 발달한 역량은 근접발달지대의 가장 낮은 수준에 속하는 정보이므로, 교사나 또래와의 상호작용 속에서 유아가 발달할 수 있는 부분을 간과하고 완전히 발달한 역량만을 측정한다면 유아의 능력을 과소평가하게 될 수 있다고 우려하였다(Bodrova & Leong, 2007/2010). 이는 최근 성취수준과 더 높은 수준을 달성하기 위한 유아의 잠재성 모두를 평가해야 한다(Vygotsky, 1978/2009)는 말과도 일맥상통한다. 따라서 계속 진행되는 평가활동의 연속선상에서 할 수만 있다면 가장 좋은 수행으로 평가해야 할 것이다. 아울러 유아의 스토리텔링에 기초한 극화활동이 유아교육 현장에서 좀 더 활발하게 이루어져야 할 필요성을 제안한다.

본 연구의 결과는 평가가 교수·학습과 밀접하게 연계될 가능성이 있음을 시사한다. 유아교실환경 속에서 구체적인 활동을 중심으로 이루어지는 브릿징 평가를 통해 루브릭 수준의 연속선상에 있는 유아를 발견하고 구체적으로 지원해 줄 수 있을 것이다. 다만, 여기에서 루브릭 스펙트럼의 숫자는 단지 가변적이고 역동적인 유아의 정보를 질적으로 기술해주는 역

할을 하는 것이므로 교사는 발달의 연속선상에서 유아를 바라보는 것에 초점을 두어야 하며, 수량화하려는 욕구를 경계하여야 할 것이다. 이미 획득한 것보다는 계속 성장 중에 있는 현재나 미래의 인지적 과정이 더 중요하다고 언급한 Vygotsky의 말처럼, ‘루브릭 10수준’이라는 연속선상에서 이루어진 교사의 지원으로 유아들이 더 나은 수행으로 나아갈 것임을 기대한다.

본 연구에서는 적용 가능성을 교사중심으로 보았지만 추후 연구에서는 개별유아의 강점영역을 볼 수 있도록 유아별로 분석하는 작업이 필요하다. 또한, 본 연구는 브릿징 평가의 적용을 소그룹의 유아를 대상으로 진행하였으나, 이를 확장하여 한 학급 전체유아를 대상으로 영역별로 적용하는 연구가 이루어질 필요가 있을 것이다. 그리하여 전체유아를 대상으로 연구가 이루어졌을 때 걸리는 시간이라든지 기타 제반 상황에서의 지원이 필요한 부분을 밝힐 필요가 있다. 나아가 우리나라 유아교육과정에서 기초하여 유아들의 발달을 지원해줄 수 있는 다양한 평가활동 및 루브릭의 지속적인 개발연구가 필요하다. 이러한 연구들을 토대로 브릿징 평가와 관련된 교사교육 프로그램 개발하여 유아교사들을 구체적으로 지원하게 된다면 평가로의 깊이를 더할 수 있을 것이며, 사회적으로 또 다른 평가 패러다임의 변화를 위한 합일점을 찾는 데 이바지할 것으로 기대한다.

Notes

This article is modified from the first author's doctoral dissertation

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

References

- Chen, J.-Q., & McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Chen, J.-Q., & McNamee, G. D. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms, Pre K-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Foorman, B., Novy, D., Francis, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 456-469. doi:10.1037/0022-0663.83.4.456
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255. doi:10.1037/0022-0663.78.4.243
- McNamee, G., & Chen, J.-Q. (2005). *Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms: Content, process, and learning profiles*. Paper presented at the Annual Conference of National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young Children*, 46(3), 21-38.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

In Korean

- An, G. S., & Kim, S. H. (2001). The alternative educational assessment method for young children. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 6(1), 89-105.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (U. H. Kim & E. Park, Trans.). Seoul: Ewha Womans University Press. (Original work published 2007)
- Jeun, E. J. (1999). *Speaking and listening education*. Seoul: Bakijung.
- Kim, S. H., & Jeun, W. Y. (2016). A study on the perceptions, needs and current uses of language development assessment and assessment tools for young children among teachers at early childhood education institutions. *Early Childhood Education Research & Review*, 20(2), 193-222.
- Lee, C. S. (2010). A study on the development of a rubric for language assessment on young children: Focused on the listening and speaking of 5, 6 year old children. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 15(6), 213-233.
- Ministry of Education. (2008). *Kindergarten curriculum commentary I*. Seoul: Ministry of Education.

In English

- Ministry of Education, & Ministry of Health and Welfare. (2013). *3-5 Nuri Curriculum*. Goyang: Korea Blind Union.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2010). From Project spectrum assessment to bridging assessment (J. H. Lee., E. J. Yoon, S. Y. Sung, B. H. Lee, H. J. Jeon, & J. R. An, Trans.). *Approaches to early childhood education 5th* (pp. 323-347). Seoul: Academy press. (Original published in 2009)
- Song, J.-Y., & Hwang, H.-I. (2010). Early childhood language measurement: Review and suggestions. *Early Childhood Education Research & Review*, 14(1), 159-184.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (H. Jung, Trans.). Seoul: Hakisib. (Original published in 1978)

ORCID

Jung-Eun Yang
Jin-Hee Lee

<http://orcid.org/0000-0002-1918-3850>
<http://orcid.org/0000-0002-0233-3410>

Received September 6, 2017

Revision received October 22, 2017

Accepted October 26, 2017