

# 웹 기반 그림동화 활용 포괄적 언어교수 프로그램의 효과\*

The Effectiveness of a Comprehensive Language Teaching Program  
Using Web-Based Picture Books\*

박수진(Soo Jin Park)<sup>1)</sup>

주은희(Eun Hee Joo)<sup>2)</sup>

## ABSTRACT

This study investigated the effects on young children's vocabulary and reading ability of the comprehensive language-teaching program using web-based picture books. The comprehensive language program was put into operation for 9 weeks with a classroom teacher who had in-service training for this program. The language course for the 23 children in the control group consisted only of ordinary language activities using teacher-made picture cards. Test results analyzed by t-test showed that the 25 children in the experimental group gained more than the control group on reading attitude including the concept of reading, accuracy, verbal expression, participation, contents and originality. Also, the ability to read a fairy tale aloud increased in the experimental group.

**Key Words** : 언어교수 프로그램(the language teaching program), 웹 기반 그림동화 (web-based picture book), 포괄적 읽기 교수(comprehensive reading instruction), 어휘력(vocabulary ability), 읽기 능력(reading ability).

## I. 서 론

2000년대 들어 컴퓨터 기기가 일반화되면서 컴

퓨터가 유아들에게 적절하지 않다는 부정적인 시각보다는 정보화 시대에 컴퓨터의 영향을 더 이상 외면하지 않고 유아교육의 현장에서도 수

\* 본 논문은 2004년도 한양대학교 석사학위 청구논문의 일부를 재구성한 것임.

<sup>1)</sup> 한양여대 평생교육원 강사

<sup>2)</sup> 한양여대 유아교육과 교수

**Corresponding Author** : Eun Hee Joo, Department of Early Childhood Education, Hanyang Women's College, 17 Hangdang Dong, Seungdong\_ku, Seoul 133-793, Korea  
E-mail : juno@hywoman.ac.kr

용해나가는 추세이다. 최근의 유아교사의 자기 효능감에 대한 연구를 보면, 유아교사가 정보통신기술을 활용하는 수준이 높아야 자기효능감도 높은 것으로 밝혀졌다(서영숙·오난희, 2004). 정보통신기술의 급속한 발전과 더불어 문자, 그림, 사진, 동영상 등을 복합적으로 활용한 멀티미디어 학습매체가 제작되어 인터넷으로 보급되면서 우리나라 일선 유아교육기관들에서도 점차 이러한 컴퓨터 지원 협력학습(Computer Supported Collaborative Learning : CSCL) 환경의 효용 가치에 관심을 갖기 시작하였다. 최혜진·황해익(2005)은 유치원 교사 및 보육교사가 전문적으로 갖추어야 할 지식으로 교육활동을 위한 다양한 교수방법에 대한 지식, 다양한 미디어를 활용하는 능력이 필수적이라고 주장한다. 현재 유치원이나 어린이집에는 미디어를 활용하는 기회와 미디어를 활용하여 교육활동을 할 수 있는 교육여건이 제공되므로 유아교사가 갖추어야 할 지식 및 역할로 미디어 활용, 특히 컴퓨터 활용 및 인터넷 활용 교육능력이 포함된다(Espinosa & Chen, 1996). 유아교사들의 컴퓨터에 대한 역능감 및 미디어 리터러시가 차츰 증진됨에 따라 컴퓨터를 교육에 활용할 수 있는 영역은 확대되고 유아가 게임기 기능 이상으로 컴퓨터를 활용하도록 지도하는 일이 가능하게 될 것이다.

컴퓨터는 소리와 그래픽으로 유아들을 집중시키며 그들에게 흥미를 유발시킨다. Bracewell (1996)은 멀티미디어가 학습의 흥미를 도와주므로 유아들 대부분이 전통적인 교수를 할 때보다 학습행동에 있어 좀 더 자발적인 흥미를 보인다고 하였다. 컴퓨터의 멀티미디어 시·청각적 자극 요소가 유아로 하여금 활동과제에 주의를 집중하고 하이퍼미디어의 환경에서 유아들은 화면의 그림이나 텍스트를 마우스로 조

작하면서 그림 상징과 문자, 음성의 관계를 알 수 있어 상호작용성과 맥락 제공이란 측면에서 컴퓨터 활용 교육은 유아들에게 효과적이다. 읽기 기술에 있어서 컴퓨터 보조학습을 한 유아들이 시각적 변별, 문자 명명, 단어 인식에 있어서 향상되었음이 보고되었다(Clements & Nastasi, 1993). Clements 등(1993)은 구체성 여부는 물리적 속성 보다 학습자료가 얼마나 의미 있고 조작이 가능한가가 중요하며, 유아들이 즐겨하는 대부분의 활동은 상징적이며, 컴퓨터는 이런 상징적인 사고를 매개하고 촉진하는 중요한 역할을 하고 풍부한 환경을 제공한다고 주장하였다.

웹 기반 교수매체는 유아들 뿐 아니라 교사들에게도 매력적이고 전망 있는 매체가 될 수 있다. 더욱이 최근 컴퓨터와 멀티미디어를 활용한 언어교수 프로그램의 효과를 입증한 연구물(양승희, 1997; 유구종, 1998; 강명희, 2000; 이남수, 2000; 김인화, 2001; 박혜영, 2002; 정준수, 2002; 김영란, 2003; 이미경, 2003; 유구종·박수화, 2005)이 증가하면서, 유치원의 종일제의 확대로 유아 보육 시간이 연장되는 현실 속에서 웹 기반 학습자료의 활용은 교사의 자료 준비 업무를 경감하고 교수매체를 지원해 줄 수 있는 해결방안으로도 기대가 높아지고 있다. 웹은 하이퍼미디어, 즉 하이퍼텍스트와 멀티미디어의 특성을 모두 갖춘 환경으로 학습자가 중심이 되는 학습환경이 되며, 웹 환경에서는 학습자의 수준과 흥미에 맞는 다양한 자원과 매체를 지역적인 제한을 넘어 접근 가능하기 때문이다. 이러한 웹 기반 학습은 구성주의를 이론적 기반으로 하기 때문에 총체적 언어 접근과도 이론적으로 맥을 같이 하고 있다.

양승희(1997)는 컴퓨터 활용 문해활동을 경험한 유아들이 내용을 더 잘 이해하고 자발적 읽

기활동이 더 빈번하다고 밝히고 있다. 컴퓨터 이야기책을 활용한 유구종(1998)의 연구에서도 동영상 제공과 이를 통한 그림 상징, 맥락, 상황적 단서 제공이 유아들의 읽기 능력에 도움이 되었다고 하였다. 강명희(2000)의 연구에서도 컴퓨터 연관활동은 유아의 어휘력, 문정이해력, 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 주어 문해발달을 향상시켰다고 하였다. 박현주(2001)는 컴퓨터 읽기 프로그램의 학습 효과를 종이책과 비교하였는데, 종이책과 전자책을 함께 사용한 경험이 종이책 경험 보다 시각적 기억에서 더 효과적이고 읽기 흥미도에 더 효과가 있다고 밝혔다. 김영란(2003)은 만 5세아를 대상으로 컴퓨터, 인터넷을 기반으로 다양한 멀티미디어로 교육할 수 있는 전자매체를 활용한 집단이 전자매체를 경험하지 않은 통제집단 보다 읽기능력, 쓰기능력, 이야기 이해력에 효과가 있었다고 보고하였다. 이미경(2003)의 연구도 만 5세아를 대상으로 6주간 CD-ROM 타이틀 동화 3편, 인터넷사이트의 동시, 동영상, 그림을 보여준 실험집단이 그림자료만을 보여준 비교집단의 어휘력, 언어이해력, 언어표현력과 학습흥미도에 대해 긍정적인 결과를 나타냈다. 박혜영(2002)도 연구자가 제작한 3편의 멀티미디어 동화를 통한 접근과 일반 그림동화를 통한 접근이 만 5세 유아의 읽기 정확도에 미치는 긍정적인 영향을 제시하였다.

그간의 선행연구들이 만 5세아에 집중되어 있는데, Cantos(1986)에 따르면 만 4세아는 상황적 문자를 읽을 수 있는 단계이므로 연구대상을 더 어린 연령층으로 확장하는 것도 필요하다고 본다. 한편 기존의 연구물들 중 일부에서 활용한 멀티미디어 동화는 연구를 위해 연구자가 제작한 것이라 일선 교사에게 접근성이 낮고, 유아의 언어발달수준을 고려하지 않은 CD-ROM 타이

틀 동화였기 때문에 어린 유아들의 교수활동에 활용하기에 적합하지 않은 측면이 있다. 그리하여 보다 유아교육현장에서 손쉽게 접근할 수 있는 기존의 웹 그림동화 사이트를 활용한 언어교수프로그램을 구성하여 유아의 언어능력에 미치는 효과를 검증하여야 교사들의 실제적 활용이 가능할 것이다.

그러나 웹 기반 학습은 텍스트, 음성, 동영상, 애니메이션 같은 다양한 자료를 지원할 수 있는 학습 환경이지만 웹 기반의 다양한 자료를 활용하는 것이 학습자인 유아에게 그 정보처리에 대한 인지 부담(cognitive load)을 줄 수도 있기 때문에 웹 기반 자료 구성에서 학습자인 유아가 활성 기억을 활용해야 하는 인지적 부담의 최적선에 대한 연구도 필요하다고 본다(Sweller, 2003). Sweller(2003)의 인지부하이론과 Mayer와 Anderson(1992)의 생성이론(generative theory of multimedia learning)의 핵심은 학습자의 제한된 활성 기억의 용량을 효율적으로 사용할 수 있도록 정보를 제시해야 학습자가 학습내용을 처리할 수 있고, 활성 기억 내에서 학습내용에 대한 정보처리가 일어나야 학습효과가 날 것이라는 논리이다. 이에 따라 유아들에게 제시되는 웹 기반 학습자료의 설계에 이점이 반영되어야 하겠고, 내용 설계뿐 아니라 정보량 제시의 최적 시간을 탐색할 필요가 있다. 웹 기반 그림동화에의 적정 노출량을 실증적으로 탐색하려는 시도가 필요한 것이다.

멀티미디어 동화나 컴퓨터 그림이야기책 유형 또는 전자 매체를 활용한 언어교수프로그램의 흐름이 대체로 총체적 언어 접근으로 이루어졌을 때 더 효과적이었다(신정은, 2001; 이미경, 2003; 이희자, 2003; 유구종·박수화, 2005) 쓰기 활동에서도 멀티미디어 활용 동화활동이 총체적 쓰기활동과 결합되었을 때 더 효과적이란 연구 결

과가 제시되었으며, 유아 개인의 능력과 수준에 따라 동화활동과 관련된 쓰기 활동 프로그램을 제공함으로써 개별화 교육이 가능하게 하며, 언어표현력과 어휘력 등 언어능력 발달에 긍정적인 영향을 주는 것으로 밝혀졌다(유구종·박수화, 2005).

종래의 연구들은 멀티미디어 매체의 어느 한 속성의 단일 효과를 보기 보다는 멀티미디어 매체를 활용해 종합적인 활동계획안을 구성하여 일반 교수매체와의 차별적 효과를 보거나 병용했을 때의 효과를 보는데 관심을 두었다. 한편 단일한 전자매체의 효과를 비교한 이옥남(2002), 이남수(2000)의 연구는 멀티미디어를 사용하고 있지만 단순한 교수설계로 인해 이야기 구성요소 인식, 이야기 다시 말해보기, 회상 그림그리기, 어휘력 등에서 의미 있는 성취도 향상 효과가 없게 나타났다. 비구조화된 활동으로 유아들의 흥미에 따라 자유롭게 컴퓨터 그림이야기책 활동을 하게 한 이옥남(2002)의 연구는 유아들이 컴퓨터 활동을 좋아했음에도 불구하고 이야기 구성요소 인식에 있어서 인쇄 그림책 유형을 활용한 집단이 더 성취가 높게 나타났다. 이남수(2000)의 연구는 만 5세 유아를 대상으로 CD-ROM 타이틀 동화를 4주간 들은 집단과 그림동화책을 가지고 교사가 들려준 동화를 들은 집단의 어휘력 및 동화내용 이해력에 대한 비교를 하였는데, 이해력에 있어서만 긍정적인 결과를 보여 주었다.

유아들의 언어지도가 다른 영역과 통합하여 이루어지고, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 총체적으로 이루어져야 의미 있는 학습이라고 보는 총체적 언어 접근은 본래 Clay(1966) 등 뉴질랜드 학자들에 의해서도 효과 있는 교수법으로 제기되었던 교육운동이 미국으로 유입되어 1980년대 중반 이후에 전세계적으로 활발히

확산되어 갔다. 풀뿌리 언어교육 운동으로 불려지는 이 교수법은 구성주의에 입각하고 있으며, Dewey, Vygotsky, Piaget 등 여러 학자들의 이론에 의해 지지되어 유아들의 문해 발달을 지원하는 주요 이론으로 관심을 끌게 되었다(Halliday, 1978; Routman, 1988; Eisele, 1991; Cullinan, 1992).

흔히 이론이 먼저 형성되고 그것이 현장에서 적용되는 과정을 거치지만 총체적 언어교육은 이론을 토대로 실시된 것이라기보다는 학교 현장에서 먼저 실시되었고, 이것이 타당성을 얻어 일반화하는 과정에서 이들 여러 학자들의 이론을 “끌어왔다”. 이렇게 총체적 언어교육은 현장에서 먼저 적용되고 나중에 이론적으로 정립된 것이다(Watson, 1984).

Goodman(1989)에 따르면 총체적 언어교육 접근법 언어학습은 작은 단위를 배워서 그것이 모여서 이루는 전체를 알아 가는 것이 아니라 그 반대로 의미를 이루는 큰 부분을 이해하고 싶은 욕구에서 출발하여 그것을 예측하고 수정하면서 지속적인 학습동기를 유발시켜 작은 단위까지 스스로 배우도록 해야 한다는 것이다. 그는 기본적으로 읽기 학습도 말하기 학습처럼 힘들이지 않고 할 수 있어야 한다고 가정한다. 총체적 언어 접근법에서 유아의 문어 학습의 방향은 전체적 의미를 이루는 이야기로부터 시작하여 문장, 단어, 낱자 순으로 나아가간다고 본다. 낱자 중심이 아닌 전체적인 문어의 인식을 강조하는 것이다. 이런 의미에서 총체적 언어 접근법은 읽기 교수의 심리 언어적 모델로서 게슈탈트 이론이 반영된 하향식 접근법(top-down approach)을 포함한다. 읽기 활동은 단순히 소리를 내어 발음하는 것이 아니라 내용에 대해 사고하고 이해하는 활동이며, 인지 학습 단계에 따라 추리활동을 활발하게 전개하

는 것이다.

총체적 언어교육의 접근법이 제시하는 언어학습의 내용과 방법의 특징은 다음과 같다(박성방, 1995).

첫째, 학습자의 관점에서 본 총체적 언어교육 접근법은 학습자 중심 교육과정이다. 학습자가 능동적으로 학습에 참여하여 현재 학습하고 있는 것과 과거에 학습한 것을 연결시킬 때에 학습한 내용을 더욱 깊이 이해할 수 있다고 본다.

둘째, 총체적 언어 학습에서 교사들은 학습내용 뿐만 아니라, 아동 개개인에 대해서도 충분히 알고 있어야 하며, 그들에게 다양하고 풍부한 경험을 제공하기 위하여 세밀한 학습계획을 세워야 한다.

셋째, 총체적 언어교수 방법 중 가장 먼저 고려해야 하는 것은 “의미의 이해”이다. 이것은 아동에게 흥미와 동기를 유발시키지 못하는 학습은 무의미하다는 뜻이다. 따라서 아동들은 자연스러운 언어를 기초로 하는 학습으로 이끌어야 하며, 그들에게 다양한 언어를 경험할 수 있는 풍부한 기회와 효과적인 학습 분위기를 제공해야 하고, 언어학습이 의미 있는 방법으로 가르쳐질 때 총체적 언어접근이 가능하게 된다(Goodman, 1989).

총체적 언어교육의 목적에 대해 학자마다 강조하는 면이 약간 다르지만 일반적으로 공통적인 것은 좋은 책을 통해 어린이가 능동적으로 언어를 구성해 나아간다는 것이다. 이를 문해 출현으로 개념화하였다. 유아의 문해력이란 글을 통하여 의미를 구성하고 구성해놓은 의미를 재구성하는 고도의 지적 활동이다(이차숙, 1995). Routman(1988)과 Cullinan(1992)은 유아기 문해 학습에서 문학이 강력한 교수 매체라고 보았다. 총체적 언어접근에서는 언어지도를 위해 유아들이 주변에서 쉽게 접근할 수 있는 동화책을 활용하며, 동화책의 내용 및 단어와 문장을 활용한다. 동화를 통

해 유아의 어휘력과 읽기 능력이 향상되는 이유는 문학을 통해 경험한 언어를 유아가 충분히 이해하고 내면화가 이루어지게 되기 때문이다.

Moen(1991)은 총체적 언어교육의 목적은 첫째, 단어에 익숙하지 않거나 주저하거나 미약한 자아상을 가진 모든 어린이들이 문자를 깨우치고, 자신감 있고 책임감 있는 학습자가 되도록 지지하고 격려하는 것이며, 둘째, 어린이들이 이미 가지고 있는 지식을 사용해서 새로운 의미를 창조하도록 돕는 것이라 하였다. Moen 이외의 다른 학자들(Holdaway, 1979; Cullinan, 1992; Routman, 1988)도 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 사고하기는 어린이들이 의미를 만드는 과정이므로 어린이들이 알고 있는 지식과 관련한 의미 있는 교수 전략과 통합적으로 연관하는 것, 전체적 맥락에서 접근하는 것에 의의를 두고 통합적 접근이 가능한 자료, 특히 독본이 아닌 좋은 문학적 자료를 사용할 것을 권장하였다. Wells(1985)은 유아에게 동화책을 읽어주는 것은 유아의 어휘습득에도 영향을 주며, 동화책을 통한 어휘 습득은 미지의 단어가 나타나는 빈도수와 유아들의 어휘 크기가 비례한다고 하였다. 황정임(1999)도 유아에게 동화책을 들려주는 것은 동화를 통해 유아들이 풍부한 어휘를 접한다는 점에서 유아의 어휘력을 신장시킬 수 있는 유용한 활동이라고 했다.

또한 총체적 언어접근에서는 언어교육을 통합하므로 교수자료의 다양화를 강조한다(Goodman, 1986; Moen, 1991; Routman, 1988). 다양한 자료는 유아들의 일상생활과의 맥락과 연관되어 유아들의 언어 경험을 확장하는데 큰 도움이 된다. 유아의 어휘 발달을 촉진시킬 수 있도록 그림과 글자의 의미를 풍부하게 연결시켜 유아의 머리속에서 개념 확장이 일어나도록 하는 새로운 교수매체를 제시해 주는 것이 필요하다.

총체적 언어 접근법은 발음을 가르치는 방식

에 있어서도 문학과 주변의 활자를 통해 은연 중에 알도록 하는 것과 문해기술을 자발적, 상황적으로 가르치는 것을 포함하고 있다(Morrow, 2001). 그러나 교육 실재에 있어서 이 접근을 실천하는 사람들이 발음을 가르치지 않았고, 문해기술의 발달과정을 간과함으로써 총체적 접근이 직접 교수법을 거부한 채 유아가 능숙하고 독립적인 문해자가 되는데 필요한 문해기술을 발달시키지 못했다는 비판에 접하게 되었다. 그리하여 최근 몇 년 동안 교육기관에 대한 평가에서 대다수의 아동들에게 총체적 언어교수법은 성공적이지 못했고, 다양한 아동들의 욕구를 충족시키지 못한다는 반성을 가져 왔고 미국 캘리포니아 주를 중심으로 대안적 방법이 제기되어 언어기술 발달에 대한 조사연구를 토대로 한 보다 균형된 접근이 대두되었다(Reutzel & Cooter, 2004). 미 국가교육성취도평가단(NAEP)에 의해 대안으로 제시된 ‘균형적 읽기 교수법(Balanced Reading Instruction)’는 융통성 있고, 현실적이며 의사결정에 유효한 접근으로 부각되었다. 여기서 ‘균형’의 개념은 일종의 철학으로 총체적 언어와 발음 중심 교수법과의 평형을 의미하는 것이다.

‘모든 유아에게 읽기를 성공적으로 가르칠 수 있는 유일한 방법은 없다’고 Strickland(1994)가 지적했듯이, 유아의 특성에 대한 바른 이해와 다양한 읽기 교수법에 대한 지식을 가지고 적절한 접근을 모색할 필요가 있다(Morrow, 2001; NAEYC & IRA, 1998). 최근에는 발음을 중심으로 한 종래의 상향식 언어교수법과 총체적 접근에 대한 타협안으로, 현장조사연구에 기초해 보다 과학적인 언어교수법인 ‘포괄적 읽기 교수법(Comprehensive Reading Instruction)’이 미국 Dallas와 Utah주를 중심으로 권장되고 있다(Cooter, 2003; Reutzel & Fawson, 2003). 포괄적 읽기 교수법은 읽기 학

습에서 텍스트와 독자의 의미교환, 상황에 적합한 교수매체, 개인과 환경의 상호의존성 등을 강조한 교류이론(Transaction Theory)이 반영된 것이다. 이 접근은 총체적 언어교수 접근을 수용하지만 부분적으로 교사의 직접적인 교수를 사용하고 아동들의 고유 경험을 활성화하고 자극함으로써 아동의 어휘력 발달을 도모하고 있다(Reutzel & Cooter, 2004).

포괄적 읽기 교수의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교재를 통해 지도할 때 전체-부분-전체로의 접근을 적용한다. 처음에는 총체적 언어 접근처럼 하향식으로 접근하지만 다시 상향적으로 정리해가는 흐름을 갖고 다양한 형태의 텍스트를 활용하고 도전 수준을 구두 언어, 발음 인식, 문자 인지, 인쇄물에서 다루는 개념, 화성법, 철자, 글짓기의 범례, 어휘, 텍스트 이해, 유창성에 도달하기 위해 도전적인 과제를 다룬다. 이러한 특징은 출발은 총체적 접근처럼 하향적으로 독자의 배경 지식이나 글의 구성과 조직에 대한 지식을 활용하여 좋은 문학자료를 텍스트의 내용 이해와 의미를 구성하지만 단어의 철자, 발음에 대한 인지를 거쳐 다시 전체적인 의미 구성을 추구해 나가는 읽기 활동의 흐름을 제시한다. 그러나 이런 접근은 단순히 부호 중심 언어교육 접근법과의 결합을 의미하는 것은 아니다. 유아들의 개별적 특성에 따라 총체적 접근만으로 조력이 되지 않은 경우 보완적인 작용을 하는 것을 말한다.

둘째, 의미 구성에 최종 목표를 둔 지도이므로 교수활동에서 Routman(1991)에 의해 강조되었던 총체적 언어교수법의 구성요소인 소리 내어 읽기, 함께 읽기, 따라 읽기, 혼자 읽기, 등을 강조하고 공동 글쓰기 등 과학적 연구 결과에 기초한 실제적 방법을 활용한다.

셋째, 구두 언어가 모든 언어학습, 이야기하

기, 토론의 기초가 되며, 텍스트와의 상호작용도 통합되어진다.

넷째, 아동과 아동의 학습에 대한 교사의 지식이 중요하며 아동에 대한 개별 지도, 아동의 필요에 의한 책 선택과 정규적 글쓰기 활동의 기회가 주어진다.

끝으로 교실은 문해력을 위한 도구, 책, 인쇄물 등 풍부한 자료로 채워진 언어학습의 워크샵이며, 다양한 학습센터 상황과 자원과의 생생한 상호작용으로 교실 활동은 잘 조직화되고 능동적인 활동이 전개되어 통합되어진다(Reutzel & Cooter, 2004).

포괄적 읽기 교수에서 강조하는 교실은 총체적 언어 교실의 다음 세 가지 특징, 즉 어린이들의 언어 경험을 확장하고 촉진시키기 위해 확실한 문해 자원으로서 뿐만 아니라 언어 교육 자료로 좋은 유아 그림책의 사용, 언어 학습을 유도하도록 모험과 실수를 허용하는 지지적인 환경의 제공, 그리고 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 사고하기를 통합하는 다양한 교수전략의 사용을 수용하지만 보다 실제 언어 촉발 장면에서 맞는 상황을 연출할 수 있는 물리적 환경을 강조한다.

지금까지 개발된 컴퓨터와 멀티미디어 활용 프로그램은 단지 매체 속성에 따른 비교적 연구보다 총체적 언어교수나 통합프로그램과 결합되어 운영될 때 의미 있는 결과를 보였지만 주로 5세아를 대상으로 하였고 웹 기반 매체를 활용한 예는 많지 않았다. 최근 컴퓨터의 보급과 함께 접근성이 높고 공간적 제약 없이 벗어날 수 있는 웹 기반 매체를 활용하여 보다 어린 유아들을 대상으로 일선교사들이 현장에서 적용할 수 있는 언어교수 프로그램의 개발이 필요한 시점이다. 따라서 총체적 언어 접근의 장점은 살리되, 반복적인 학습의 기여로 인한 읽기 교육의 미흡한 점을 보완하기 위해 웹 그림동화의 반복 시청을 통

한 발음의 습득과 다양한 유아들의 욕구를 충족시킬 수 있도록 그림카드, 역할극, 동극 등 포괄적 접근을 시도한 언어교수 프로그램을 개발하고 그 효과를 살펴 프로그램을 보완 수정하는데 피드백 할 자료를 제공하려는 시도가 있어야 한다. 즉, 총체적 접근에 기초한 웹 그림동화를 기반으로 비디오, CD-ROM 타이틀 등의 멀티미디어 교수자료를 구성하고, 전체-부분-전체의 교수 흐름에 따른 포괄적 읽기 접근을 유아에게 적용하여 어휘력과 읽기 능력, 읽기 태도에 미치는 효과를 검증해보는 연구가 필요한 것이다. 이에 총체적 언어 접근과 종래의 접근과의 균형을 시도하면서 멀티미디어와 병합한 포괄적 언어교수 프로그램을 구성하고, 이를 교육현장에 적용하여 유아의 한글 읽기와 어휘력 향상에 긍정적인 영향을 주는 언어교수 활동 모형인지를 탐색하려는 데 본 연구의 목적이 있다.

또한 본 연구에서는 포괄적 읽기 교수에서 강조하는 실제 책을 통한 아동 수행에 대한 평가를 적용하며, 웹 기반 그림동화와 멀티미디어를 활용하는 언어활동을 수행하면서 유아의 단순히 어휘력과 읽기 능력의 향상 외에도 유아 자신의 읽기에 대한 태도, 즉 읽기 활동을 즐기고 관심이 증진되는지, 단어나 문장표현의 느낌을 개발하는지, 내용 이해를 통한 실감나는 읽기 표현이 일어나는지 등을 관찰 평가로 밝혀보고자 한다. 아동 중심 교육과 아동의 능력에 따른 개별화 교육이 강조되는 구성주의 중심 교육에서의 교사는 유아와 교육과정과의 중개자, 유아의 능력에 대한 전문적 평가자로서의 역할이 강조되기 때문에 유아의 수행에 대한 평가를 기초로 보다 개별 유아의 수준에 맞는 활동과의 연결을 도모해 줄 수 있는 자료를 지원해주는 일도 필요하기 때문이다. 그러나 유아의 읽기 능력 평정 척도인 한 문장을 기준으로 읽어내는 정도에 따라 4간

적으로 양적 분석하기 보다는 글자를 읽어내는 수준을 보다 세밀하게 구분하는 질적 분석해보고자 한다.

궁극적으로 본 연구는 포괄적인 언어교수 프로그램의 적용뿐만 아니라 그 결과에 대한 분석을 피드백 하여 현장에 적용할 수 있는 언어교수 프로그램의 발전적 개발에 관심을 두고 있다. 본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

- <연구문제 1> 유아의 어휘력 향상은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 유아 읽기 능력 수준의 향상은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있는가?
- <연구문제 3> 유아 읽기 태도의 하위척도(읽기 개념, 참여태도, 수정 노력, 정확성 추구, 단어와 문장표현, 내용 및 독창성)의 향상은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시에 위치한 T유치원과 K초등학교 병설유치원에 재원 중인 만 4세 유아 48명이다. 실험집단은 T유치원의 만 4세 유아 25명(여 10명, 남 15명), 통제집단은 K초등학교 병설유치원의 만 4세 유아 23명(여 10명, 남 13명)이다. 선정된 두 유치원의 유아들은 대부분 주택 밀집지역에 거주하며 가정의 경제적 상태는 중류 정도이다. 표집된 대상은 2003년 5월을 기준으로 만 4세가 된 유아로 통제하여 집단간 연령의 차이가 없었다.

선정된 연구 대상의 특성은 다음과 같다.

<표 1> 연구대상 유아의 평균 연령 비교(연령 : 개월)

집 단	사례수	평균연령	표준편차	t
실험집단	25 (여10, 남15)	56.28	3.53	0.18
통제집단	23 (여10, 남13)	56.09	3.72	

첫째, 실험집단과 통제집단은 교육부 지정 6차 유치원 교육과정에 준하여 수업이 이루어지며, 두 집단 모두 유치원 외의 타 기관이나 가정에서 별도의 문자교육을 받지 않는 유아들을 선정하였다.

둘째, 교사의 변인을 통제하기 위하여 교사의 경력이 비슷한 교사로 선정하였으며, 이들의 경력은 8.5년과 9년이였다.

셋째, 부모의 학력에 따른 변인을 분석하기 위하여 t검정을 실시한 결과, 실험집단 부모의 평균 학력은 15.12년, 표준편차 2.07이고, 통제집단 부모의 평균 학력은 15.00년, 표준편차 1.97로 두 집단 부모의 평균 학력은 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

또한 실험집단과 통제집단에게 실험에 앞서 어휘력과 읽기 능력, 읽기 태도에 대한 사전검사를 실시하여 두 집단이 어휘력과 읽기 능력, 읽기 태도에서도 동질 집단임을 확인하였다. 이들을 대상으로 한 어휘력 검사와 읽기 능력 검사, 읽기 태도 검사 결과는 <표 2>, <표 3>과 같다.

<표 2> 실험집단과 통제집단의 어휘력과 읽기능력에 대한 사전검사 결과

하위요인	집 단	평균	표준편차	t
어휘력	실험집단(n=25)	54.00	12.90	-0.07
	통제집단(n=23)	54.20	11.80	
읽기능력	실험집단(n=25)	3.44	3.20	-0.18
	통제집단(n=23)	3.61	3.22	



〈표 3〉 실험집단과 통제집단의 읽기 태도에 대한 사전검사 결과

하위요인	집 단	평균	표준편차	t
읽기개념	실험집단(n=25)	8.40	2.68	-0.47
	통제집단(n=23)	8.74	2.32	
참여태도	실험집단(n=25)	8.36	2.16	-1.85
	통제집단(n=23)	9.57	2.33	
수정노력	실험집단(n=25)	4.84	2.15	-0.38
	통제집단(n=23)	5.13	3.02	
정확성 추구	실험집단(n=25)	8.20	2.72	-0.87
	통제집단(n=23)	8.83	2.25	
단어와 문장표현	실험집단(n=25)	4.52	2.66	-0.24
	통제집단(n=23)	4.70	2.46	
내용 및 독창성	실험집단(n=25)	4.68	2.81	-0.08
	통제집단(n=23)	4.74	2.60	

## 2. 연구도구

### 1) 어휘력 검사

본 연구에서는 유아의 어휘력을 측정하기 위하여 2-8세 아동의 수용어휘능력을 측정하는 112문항으로 된 그림 어휘력 검사(김영태·장혜성·임선숙·백현정, 1995)를 사용하였다. 이 검사는 각 연령에 따라 시작하는 문항 번호가 달라지며, 8개 문항 중 6개 이상 틀리게 반응하면 검사를 중지하게 된다. 각 문항은 한 개의 어휘에 대하여 네 개의 그림으로 된 답지로 구성되어 있는데, 검사자가 각 어휘를 불러주면 유아는 그 어휘의 뜻을 나타내는 그림을 선택하도록 되어 있다. 점수는 유아가 바르게 지정한 어휘의 수로 하였다.

### 2) 읽기 능력 척도

읽기 능력 척도는 최석란·김영숙(2003)의 읽기 능력 검사Ⅱ를 선정하였다. 이 읽기 능력척도에서는 읽기 능력 단계를 머뭇거리는 단계, 읽기

시도 단계, 음절 읽기 단계, 단어 또는 어절 읽기 단계, 문장 읽기 단계의 5수준으로 구분하고 각 수준마다 2-5개의 하위 단계를 구성하여 16 하위단계를 제시하고 있다. 해당 단계를 연구자가 체크하여 0-15점까지의 점수를 산출하였다.

읽기 능력을 측정할 자료로는 현은자·김영실의 연구(1992)를 기초로 제작된 유아의 문자언어 교육을 위한 책 중에서 유아교육전문가 2인의 자문을 통해 쉬운 단계의 책인, 9개 장면과 22개 문장으로 구성된 「야 잠자리다」를 사전 검사용 자료로, 「메뚜기야 뛰어라」는 사후 검사용 자료로 사용하였다.

### 3) 읽기 태도 척도

읽기 태도를 평정하는 척도로 McAfee와 Leong (1994)의 유아 문해 평가 기준과 Teale과 Sulzby (1986)의 문해출현적 관점에서 본 읽기 검사를 토대로 최석란·김영숙(2003)이 구성한 척도를 다시 내용 분석하여 유아교육전문가 2인과 협의 후 읽기 태도 평정척도로 번안하여 사용하였다. 읽기 태도는 선정된 그림동화책으로 읽기 활동 후 유아의 읽기 개념, 참여태도, 수정 노력, 정확성 추구, 단어의 느낌 표현과 문장표현, 내용 이해 및 독창성의 6개 하위영역의 총 18개 문항에 대해 5점 척도로 연구자가 평정하였다.

## 3. 연구절차

### 1) 예비검사

본 연구에서는 검사도구를 유아들에게 실시할 때의 문제점을 파악하기 위하여 연구대상과 유사한 배경을 가진 만 4세 유아 5명에게 예비검사를 실시하였으나, 검사도구에 대한 문제는 발견되지 않았고, 연구자가 유아들이 이해하기 쉬운 지시어로 설명하고 편안한 분위기를 유지하도록

유의하였다.

2) 사전검사

사전검사는 본 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 통제집단에게 그림 어휘력 검사, 유아 읽기 능력 및 읽기 태도 검사 도구를 사용하여 본 연구자가 2003년 5월 2일~13일 사이에 실시하였다. 검사 실시는 조용한 교무실에서 개별적으로 하였으며, 검사 받는 교무실에는 장난감, 책, 음식물과 같이 유아의 주의력을 산만하게 하는 물건들은 모두 치우도록 하였다. 연구자는 유아에게 사전검사용 책을 제시하여 읽어 달라고 부탁하고 유아의 읽기 상황을 녹음하면서 유아 읽기 능력 및 읽기 태도 척도의 하위문항을 체크하였다. 검사 시간은 그림 어휘력 검사에 10분, 유아 읽기 능력 태도 및 읽기 태도 검사에 7분 정도 소요되었다.

3) 교사 연수

본 연구의 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램을 수행하기 위해 실험집단의 교사에게 프로그램 공동개발자가 2002년 3월 2일~5월 20일 까지 8주 동안 주 1회씩 2시간에 걸쳐 교육 연수를 실시하였다. 연수내용은 총체적 언어 관점에서 말하기, 듣기, 읽기, 교육의 이론과 실제에 관한 내용과 포괄적 읽기 교수를 위한 교실 환경 구성 및 다양한 교수매체 활용, 읽기 평가 루브릭과 주제망 학습을 통한 문해 지도, 멀티미디어 언어자료 활용방법 등이었다. 또한 연구 기간 중에는 본 연구자와 실험집단의 교사가 방문, 전자메일, 전화를 통하여 지속적으로 진행과정의 문제를 의사교환 하였다.

4) 실험처치

웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램의 적용이 유아의 어휘력과 읽기 태도 및 능력에 미

<표 4> 연구 설계

집 단	사전검사	실험처치	사후검사
실험집단	P, R1, R2	○	P, R3, R4
통제집단	P, R1, R2		P, R3, R4

[P] : 그림 어휘력 검사, [R1] [R3] : 유아 읽기 능력 수준 검사  
 [R2] [R4] : 유아 읽기 태도 검사  
 [○] : 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램의 적용

치는 영향에 관한 연구 문제를 수행하기 위해 본 연구에서 사용한 설계 유형은 <표 4>와 같다.

실험집단에는 5월 14일~7월 14일까지 매회 50분 정도 9주에 걸쳐 주 2회씩 총 18회 웹 기반 그림동화 활용 종합적 언어교수 프로그램을 적용하였다. 연장제로 운영되는 유치원이라 점심 시간 이후에 주 2회씩 적용되었다. 매회 보여준 웹 기반 그림동화 한 편의 시간은 2분-5분 정도였으며, 빔 프로젝터를 사용해 대형 스크린을 통해 시청하도록 하였고 시청한 웹 그림동화의 인쇄물을 유아들이 가질 수 있도록 하였다. 그러나 화면을 통해 보는데 더 흥미를 갖는 유아는 동일한 주간 동안 자유선택시간에 교사에게 요청하여 더 볼 수 있게 하였다. 그럴 경우 순번을 정하여 한 유아가 1회 10분 정도 볼 수 있도록 규칙을 두었다. 한편 통제집단에는 생활주제에 따른 정규수업에서 언어 및 그림카드 등 교사 제작 교수매체를 매개로 한 언어활동 외에 다른 웹 기반 언어교수 매체는 사용하지 않았다.

웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램의 기본 자료는 4개 웹 사이트(<http://storypong.com>, <http://readingcatch.com/>, <http://www.kids.yahoo.com/storybook/>동화나라, <http://www.donghwanara.com>)에서 반복 문장 구조로 구성된 그림동화책을 웹에 탑재한 그림동화 4편, 유아 연령에 맞는 플래시로 제작된 그림동화 중에서 주제와

〈표 5〉 주별 주제와 적용된 웹 기반 그림동화 특성

	통제집단	실험집단			
		주제	동화제목	종류	자막/음성여부
1	봄	곤충	깨치가 글자를 처음 만난 날	그림동화	자막(음성)
2	나	곰과 벌	곰과 벌 반달곰 할아버지	그림동화 그림동화	자막(음성) 자막·음성
3	나	곰과 벌	호리병벌의 비밀	그림동화	자막(음성)
4	우리 가족	곤충의 한살이	깨치의 자장가 무당벌레 아주머니	그림동화 그림동화	자막(음성) 자막·음성
5	친구	나	난 친구가 많아	그림 동화	자막·음성
6	친구	나	날고 싶은 허수아비1	플래시 동화	자막·음성
7	우리 동네	연못	사랑에 빠진 개구리	플래시 동화	자막·음성
8	음식	동물	배에서 나는 소리 책을 주운 여우	그림 동화 그림 동화	자막·음성 자막·음성
9	여름	동물	주먹밥이 열리는 나무	플래시 동화	자막·음성

결부되는 것으로 자막·음성 구연이 된 3편, 정지화면 웹 그림동화 4편을 선택하여 총 11편이었다. 유치원의 생활주제와 결부시켜 ‘곤충(나비, 벌)’, ‘곤충의 한살이’, ‘나’, ‘연못’, ‘동물(여우)’ 등을 일정에 맞추어 1-2주씩 활용해나갔다. 실험집단과 통제집단의 주별 주제와 실험처치에 적용된 웹 그림동화의 특징을 소개하면 다음과 같다.

매 회마다 언어교수 흐름은 ‘사전 활동’(10-15분), ‘읽기 활동(15분)’, ‘사후 활동(20-25분)’으로 이루어지며, 주제와 관련된 비디오나 그리기 저작도구 CD-ROM 타이틀 등 멀티미디어를 활용하였다. 본 프로그램의 기본 구성은 다음과 같다.

(1) 시전 활동

그림책을 읽어주기 전에 관련 그림동화책의 표지를 보여주며, 내용 추측하기(누가 등장할까?, 무엇이 보이니?, 곰은 왜 숨어 있을까?, 곰과 벌은 어떤 사이일까? 등), 배경지식 갖기, 동

기유발을 위한 작은 책 만들기, 비디오 시청하기, 그리기, 상상화그리기 등이었다.

(2) 읽기 활동

그림동화의 이야기를 실감나게 읽어준 다음, 유아와 그 내용에 대한 이야기를 나누었다. 그리고 동화 전체를 함께 읽기를 하고, 책을 빨리 넘기면서 큰 글자를 읽어 주고 따라 읽기를 하도록 하였다. 그림동화책이 탑재된 인터넷 사이트에서 자막과 함께 다시 보면서 교사가 음성 구연을 해주었고, 주제 관련 그림동화는 웹 동화 사이트에서 움직임, 자막과 함께 음성으로 구연되는 플래시 동화나 그림동화를 보고 듣는 형태로 제시되었다. 활동 중 유아들이 흥미 있어 하는 부분은 다시 반복하여 보여주었다.

(3) 사후 확장 활동

이야기의 주인공 만들기, 모루, 점토 또는 유아의 신체를 이용해 자음을 만들어보기, 단어퍼

〈표 6〉 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램의 주제별 활동내용, 활용매체 및 전개과정

주별 주제	단계별 활동내용	활용매체 및 전개과정	
1주 (나비)	사전 활동	애벌레 알아보기	· 비디오 “배고픈 애벌레” 시청하기
		내용 추측하기	· 글 없는 그림카드 -동화를 듣기 전에 동화 내용 예견하기
		동화 들려주기와 이야기 나누기	· 그림동화 “호랑나비야 날아라!” 듣고 이야 기나누기 -‘나비의 한살이’ 인터넷 그림자료 보기
		‘나비의 한살이’ 책 만들기	· 내용에 맞는 그림과 글을 연결하여 책 만들기
	읽기 활동	웹 동화 읽어주기	· 웹 동화 “깨치가 글자를 처음 만난 날” -동화의 전체 내용 들려주기
		함께 읽기	· 동화내용 중에 재미있는 단어, 반복되는 단어 함께 읽기
	사후 확장 활동	동화 속의 주인공 만들기	· CD-ROM 타이틀 이용 주인공 깨치 그리기
동화 속의 주인공 모양 자음 만들기		· 모루인형 활용해 자음 만들기	
유아 신체로 자음 만들기		· 음악(‘즐겁게 춤을 추다가’) 활용 -노래 부르며 몸으로 자음 만들기	
주별 주제	수업과정	단계별 활동내용	활용매체 및 전개과정
2·3주 (벌)	사전 활동	내용 추측하기	· 인쇄물 동화 “곰과 벌” -동화 첫 장을 보며 어떤 내용인지 추 측 해 보기
		관련 비디오 시청하기	· 내셔널 지오그래피 비디오 시리즈 중 관 련 동물에 관한 내용 캡처 -주제의 동물에 대한 관심 불러 일으키 기
	읽기 활동	웹 동화 보기	· 웹 동화의 전체 내용 들려주기 “곰과 벌”, “호리병벌의 비밀” · 웹 동화의 전체 내용 시청하기 “반달곰과 할아버지”
		함께 읽기	-인쇄 동화의 제목 함께 읽어보기 -유아는 큰 글자를 읽고 다른 글자는 교사가 읽기
		큰 글자 따라 읽기	· 큰 글자 동화책 -책을 빨리 넘기며 빨간색 큰 글자 읽 어주기 -빨간색 큰 글자 따라 읽기
	사후 확장 활동	글자 퍼즐 맞추기 내 단어책 만들기 동물 책 만들기	· 단어 퍼즐카드 -‘곰과 벌’ 동화에서 큰 글자에 해당하는 단어 맞추기(곰, 벌, 꿀, 아아, 벌침 등) -예 : ‘곰’모형의 퍼즐을 맞추면 ‘곰’글 자가 완성되고 문장으로 연결시킴. · 내 단어 책 만들기 -완성된 글자를 가나다순으로 된 사전 에 스티커를 이용해 붙임 · 동물 책 만들기 -뒤죽박죽 동물 만들기과 이름지어주기
		의성어 익히기	· 의성어 관련 그림 -동화에 나오는 의성어와 연관된 것을 그림과 연결시키기(쿵쿵, 윙윙, 쿵, 아아, 팡, 퐁당 등)
동극자료 출력하기 소품 만들기 동극 하기		· 동극 소품(벌집, 꿀, 벌침, 곰과 벌 가면, 나무 구멍 등) -동극준비 토론하기와 소품 만들기 -동극 공연 연습 및 공연	
곰에게 편지 쓰기		· 그림그리기 컴퓨터 저작도구 -곰에게 하고 싶은 말을 그림으로 그리거나 글로 쓰기	

즐과 사전 만들기, 그림과 연결해 의성어 익히기, 인터넷 활용 동극 소품 만들기 및 동극하기, 멀티미디어 활용 그림그리기 및 이야기 재구성하기, 역할극 하기, 주사위 단어놀이, 전래동요 부르기, 동화 속의 반대말 익히기 놀이 등을 하였다.

『웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램』의 9주간 적용 내용 중 1-3주의 활동내용과 활동 방법을 예시하면 다음과 같다.

#### 5) 사후검사

사후검사는 실험집단 유아들에게 18회의 웹 그림동화를 활용한 언어교수 프로그램을 적용한 후 2003년 7월 15일~7월 19일에 실험집단과 통제집단에게 실시하였으며, 사전검사와 동일한 방법으로 그림 어휘력 검사, 유아 읽기 능력 및 읽기 태도 검사를 실시하였다.

#### 6) 자료처리

본 연구의 각 집단의 표본수가 30 이하로 적기 때문에 먼저 검사도구별로 수집된 점수에 대해 샤피로-윌크(Shapiro-Wilk) 정규성 검정을 하였다. 그 후 정규분포를 따르는 검사 점수에 대해서는 실험집단과 통제집단 간 실험 후의 증가분에 대해 차이가 있는지를 살펴보기 위해 독립표본 t검정을 실시하였다. 이 때 먼저 등분산성 가정을 만족하는지 확인하기 위해 레빈 검정(Levene's test)을 실시하였다. 다음으로 정규분포를 따르지 않는 하위척도에 대한 집단별 비교는 독립표본 평균차이에 대한 비모수적 통계분석인 Mann- hitney U test를 실시하였다. 분석에 사용된 통계 프로그램은 SPSS Window 10.0 이었다.

### III. 결과 및 해석

#### 1. 어휘력과 읽기 능력에의 효과

그림어휘력 검사와 읽기 능력 검사의 각 집단별 사전·사후 검사 자료와 증가분 모두 정규성을 충족시키는 것으로 나타나 두 검사의 사전·사후 검사간 증가분에 대해서 집단간 비교는 독립표본 t검정을 하였다.

##### 1) 어휘력 향상 효과

웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 유아의 어휘력 향상에 있어서 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 집단별로 사전검사와 사후검사간 증가분에 대해 독립표본 t검정을 실시한 결과는 <표 7>과 같다.

사전검사로 집단별 유아들의 어휘력 점수의 차이 여부를 보기 위해 t검정을 실시한 결과, 집단별 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 실험 실시 초에 집단별 유아들의 어휘력 수준이 동질적인 집단임을 의미한다.

웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 유아의 어휘력 향상에 영향을 주는지 알아보기 위하여 두 집단의 사전검사 점수와 사후검사 점수 간 증가분을 비교한 결과, <표 7>에서와 같이 실험집단의 사후검사 평균은 67.20이고 증가분이 13.20이며, 통제집단의 사후검사 평균은 61.52이고 증가분이 7.26이었다. 집단별 증가분의 차이에 대한 t검정 결과는 유의하게 나타났다( $t=3.15, p<.01$ ). 실험집단에서의 유아의 어휘력 향상이 통제집단보다 높게 나타난 것이다. 이러한 결과는

1) 집단의 분산 동질성 가정이 충족될 경우에만 독립표본 t검정을 적용할 수 있기 때문에 샤피로-윌크 정규성 검정을 한 결과,  $p>.05$ 로 정규성이 검증되었다.

<표 7> 어휘력에 대한 집단별 비교

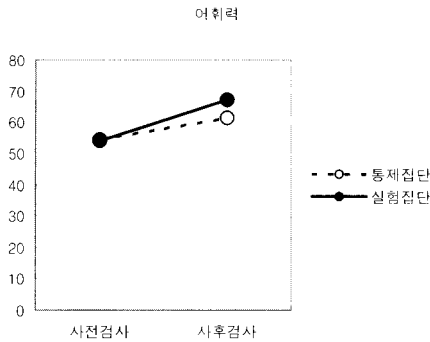
	평균(표준편차)			t
	사전검사	사후검사	증가분	
실험집단(n=25)	54.00 (12.90)	67.20 (12.40)	13.20 (7.79)	3.15**
통제집단(n=23)	54.20 (11.80)	61.52 (9.71)	7.26 (4.77)	

\*\*p<.01

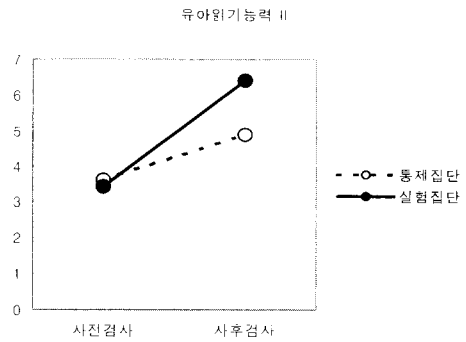
<표 8> 유아 읽기 능력 수준에 대한 집단별 비교

	M (SD)			t
	사전검사	사후검사	증가분	
실험집단(n=25)	3.44 (3.20)	6.40 (3.29)	2.96 (2.03)	3.33**
통제집단(n=23)	3.61 (3.22)	4.87 (3.82)	1.26 (1.42)	

\*\*p<.01



<그림 1> 어휘력 향상에서의 집단별 비교



<그림 2> 유아 읽기 능력 수준 향상도의 집단별 비교

웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 종래 인쇄물 중심 언어활동보다 유아의 어휘력을 증진시키는데 전체적으로 긍정적인 효과를 미치고 있기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

2) 읽기 능력 향상 효과

웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 유아의 읽기 능력 수준에 미치는 영향에 있어서 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 집단별로 사전검사와 사후검사 간 증가분에 대해 독립 표본 t검정을 실시한 결과는 <표 8>와 같다.

실험집단과 통제집단의 사전검사 점수와 사후검사 점수간 증가분을 비교한 결과, <표 8>에서와 같이 t검정 결과가 유의하게 나타났다(t=3.33,

p<.01). 즉 실험집단이 통제집단보다 유아의 읽기 능력의 향상이 높게 나타났다.

따라서 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램은 유아 읽기 능력을 증진시키는데 종래 프로그램보다 효과적인 것으로 해석할 수 있다.

2. 읽기 태도 향상 효과

실험집단 자료의 정규성 여부를 알아보기 위해 샤피로-윌크(Shapiro-Wilk) 검정을 실시한 결과, 모든 하위척도에서 정규성을 만족하였다(p>.05). 그러나 통제집단의 정규성 검정 결과에서는 참여태도, 수정 노력, 단어와 문장표현 척도, 내용 및 독창성 척도는 정규분포를 따르지 않았다(p<.05).

1) 정규성을 따르는 하위척도의 향상 효과  
실험집단과 통제집단에서 모두 정규성을 따르는 읽기 태도, 정확성 추구 척도에 대해 사전 검사와 사후검사간 증가분에 대해 실험집단과 통제집단간에 독립 표본 t검정을 실시하였다. 이 때 두 척도에서 레빈의 등분산성 검정을 한 결과, 등분산성 가정을 만족하는 것으로 나타났다( $p>.05$ ). 읽기 개념 척도에 대한 t검정 결과는 실험집단이 통제집단보다  $p<.05$  수준에서 더 높은 향상도를 나타내었고, 정확성 추구 척도의

경우는 사후-사전 증가분의 평균에 있어서 실험집단이 통제집단보다  $p<.01$  수준에서 더 높은 향상도를 나타내었다.

2) 비정규적 분포의 하위척도 향상도 분석  
한편 비정규성을 보인 참여태도, 수정 노력, 단어와 문장표현 척도, 내용 및 독창성 척도에 대해서는 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 이들 하위척도에 영향을 미치는지를 집단별 사전검사와 사후검사 증가분에 대한 Mann-Whitney U test로 분석하였고, 그 결과는 <표 10>과 같았다.

<표 9> 유아 읽기 태도 하위요인별 사전·사후 검사의 집단별 비교

하위요인	집 단	M (SD)			t
		사전	사후	증가분	
읽기 개념	실험집단(n=25)	8.40 (2.68)	10.36 (1.91)	1.96 (1.90)	2.51*
	통제집단(n=23)	8.74 (2.32)	9.52 (1.83)	0.78 (1.24)	
정확성 추구	실험집단(n=25)	8.20 (2.72)	10.44 (2.18)	2.24 (2.18)	2.90**
	통제집단(n=23)	8.83 (2.25)	9.43 (2.04)	0.61 (1.64)	

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

참여태도, 수정 노력 척도에서는 실험집단과 통제 집단간에  $p<.01$  수준에서 유의한 차이를 보였고, 내용 및 독창성 항목에서는 실험집단과 통제 집단간에  $p<.05$  수준에서 유의한 차이를 보였다. 그러나 단어와 문장표현 척도는 실험집단과 통제 집단간 유의한 차이가 없었다(Mann-Whitney U=213.00,  $p=0.85$ ).

이러한 결과로써 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 유아 읽기 태도의 하위척도 중 단어와 문장 표현 척도를 제외한 읽기 개념, 정확성 추구, 참여태도, 수정 노력, 내용 및 독창성 척도

<표 10> 읽기 태도 하위요인의 향상도 분석

하위 척도	집단	평균	표준편차	최소값	최대값	U	z
참여태도	실험집단(n=25)	2.28	1.59	-5.00	7.00	147.00	-2.97**
	통제집단(n=23)	0.70	2.20				
수정 노력	실험집단(n=25)	2.56	2.45	-7.00	8.00	155.50	-2.85**
	통제집단(n=23)	0.57	2.23				
단어/문장표현	실험집단(n=25)	1.80	2.81	-3.00	9.00	213.00	-1.72
	통제집단(n=23)	0.43	1.27				
내용 및 독창성	실험집단(n=25)	2.36	3.19	-2.00	9.00	196.00	-2.9*
	통제집단(n=23)	0.48	1.24				

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

향상에 긍정적인 영향을 준다고 해석할 수 있다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 유아의 어휘력과 읽기 태도 및 능력 향상에 미치는 효과를 알아봄으로써 우리나라 유아교육기관에의 적용가능성을 탐색해보고자 하는데 있었다. 이를 위해 총체적 언어교육 접근법에 입각하여 웹 기반 그림동화를 중심으로 이를 교유이론의 관점에서 융합한 포괄적 언어교수 접근법의 원리에 따라 언어교수 프로그램을 고안하여 만 4세 유아들 25명에게 9주간 18회 실시하고 사전검사를 통해 연령, 어휘력, 읽기 능력, 읽기 태도, 부모 배경에서 동질성이 확인된 통제집단에는 종래의 언어카드와 그림카드 등 교사제작 매체를 활용한 통합교육을 실시하였다. 9주간의 적용 후 어휘력과 읽기 능력의 향상 및 읽기 태도의 향상 효과를 살펴보았다.

본 연구에서 얻은 결과를 연구문제에 따라 선행연구와 관련지어 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 웹 기반 그림동화 활용 종합적 언어교수 프로그램을 실시한 실험집단의 유아는 이를 실시하지 않은 통제집단의 유아보다 어휘력에 있어서 통계적으로 유의한 향상을 가져왔다. 이는 멀티미디어를 활용한 동화학습이 유아의 언어능력에 긍정적인 영향을 준다는 신정은(2001)의 연구와 일치하고, 유구중(2005)의 멀티미디어 또는 하이퍼미디어 기법 활용 언어프로그램의 효과에 대한 연구에서 웹 그림동화와 멀티미디어를 병합한 언어활동이 단어, 어휘, 문장들이 상황에 맞게 제시됨으로써 유아가 보다 더 잘 기억하여 어휘력의 향상을 가져왔다는 결과와 일치한다. 또한 이미경(2003)의 연구에서 그림자료만 보여준 집단보

다 CD-ROM 타이틀의 동영상 동화 뿐 아니라 인터넷사이트의 동시, 동영상, 그림을 보여준 실험집단이 더 어휘력, 언어이해력, 언어표현력, 학습흥미도에서 효과적이었다는 결과와도 부분적으로 일치한다. 읽기 기술이 일반 인쇄물 활동 집단보다 컴퓨터-인쇄물 활동 집단이 상대적으로 더 향상된다고 한 Mioduser, Tur-Kaspa & Leitner(2000), Clement(1993)의 연구와도 맥을 같이 한다. 그러나 이남수(2000)의 연구결과와는 일치하지 않았다. 그의 연구에서는 CD-ROM 타이틀 동화듣기집단과 그림동화듣기 집단간에 어휘력 향상에 차이가 없었는데, 이는 비교집단이 동일한 동화를 들었다는 실험설계의 차이와 실험처치가 4회에 불과했다는 적용기간의 제약뿐만 아니라 동화듣기의 매체가 단지 동영상인가 인쇄물 동화인가에 따라서 어휘력 학습의 효과를 유발하지는 않는다는 것을 시사한다고 볼 수 있다. Stahl(1986)과 Rasinski(1998)에 의하면 어휘력 교수의 원리는 단어가 맥락 속에서 제시될 뿐 아니라 새로운 단어에 대한 정교화와 연상과정, 이해과정, 생성과정에 따른 확장이 이루어져야 한다. 이를 위해서는 CD-ROM 타이틀 동영상 동화를 보여주고 여기서 제시된 어휘에 대한 심화학습을 위한 사후활동이 필요하다고 본다. 또한 그 주간에 학습하는 단어에 대한 그림이 곁들인 카드로 채워진 '단어은행' 상자나 놀이센터에 해당 사물을 비치하는 등 어휘 학습에 풍부한 환경을 구성해주는 것도 필요할 것이다. 본 프로그램에서는 큰 글자로 새로운 어휘가 강조되어, 반복하여 함께 읽기, 따라 읽기 등의 부연 학습이 주어진 점이 새로운 어휘에 유아들이 주목할 수 있는 태도를 형성해 어휘력 향상에 도움이 된 것으로 사료된다.

둘째, 웹 기반 그림동화 활용 종합적 언어교수 프로그램을 실시한 실험집단의 유아는 본 프로그



램을 실시하지 않은 통제집단 유아보다 유아 읽기 능력 수준에 있어서도 통계적으로 유의한 향상을 가져왔다. 이는 동화책을 중심으로 한 다양한 문해 활동이 낱자 중심으로 가르치는 방법보다 읽기 능력에 더 효과적이라는 Mason(1986), 김기분(2001)의 연구 결과와도 일치하고, 전자매체를 활용한 문해 활동이 읽기, 쓰기, 이야기 이해력의 향상을 가져온다는 김영란(2003)의 연구와 부분적으로 일치한다.

그러나 인터넷을 활용한 동화·동시 프로그램을 경험한 실험집단과 일반적인 통합교육과정 활동만 경험한 비교집단을 어휘력, 읽기 능력, 문장이해력, 쓰기 능력에서 비교했던 이희자(2003)의 연구는 읽기 능력과 쓰기 능력에서는 유의한 차이를 보이지 않는 상반된 결과를 보여주었다. 연구자는 읽기 능력과 쓰기 능력은 장시간의 지도가 요구되므로 단 기간의 프로그램 실시만으로 효과를 보기 힘들다고 해석하였다. 6주간의 적용기간이 짧기도 하지만 연구대상에 4세아 포함되었음에도 실험 처치가 1회당 25분간 인터넷 활용 동화에 대한 이야기 나누기와 동시 듣기 등 읽기나 쓰기 능력을 신장시킬 수 있도록 교사의 비계 설정이 필요하며, 교사의 격려와 도구적 도움을 주는 과정이 결여된 프로그램에 문제가 있다고 보여진다. 김인화(2001)의 연구를 보면 높은 수준의 비계 설정이 게재된 CD-ROM 타이틀의 활용만으로도 낮은 수준의 비계 설정이 게재된 CD-ROM 타이틀을 활용한 집단보다 더 많은 어휘와 읽기 능력을 보여주고 있음이 멀티미디어나 웹 기반 학습자료와 어떤 상호작용을 하느냐가 중요한 관건임을 시사하고 있다.

한편 읽기 능력 향상에서 본 연구에서 활용한 웹 탑재 그림동화책의 순수 효과를 파악하기 위해서는 보다 웹 기반 그림동화 단순 적용 집단과 웹 기반 그림동화 활용 포괄적 언어교수 프로그램

램을 적용하는 집단을 분리하여 실험처치 변인을 세분화하는 실험 설계에 의한 프로그램 적용에 대한 연구가 앞으로 필요할 것으로 보인다. 또한 웹 기반 그림동화의 매체 속성, 즉 자막 제시 여부, 음성 구연 여부 등에 따른 읽기 학습의 효과를 따로 검증할 수 있도록 실험설계를 하여야 할 것이다. 그러나 이러한 인위적인 프로그램의 투입보다는 자연적인 실제 상황에서 유아들의 읽기 학습에 유익한 프로그램을 포괄적으로 구성하는 것이 더 의미 있는 작업으로 여겨진다.

셋째, 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램을 실시한 실험집단의 유아는 본 프로그램을 실시하지 않은 통제집단의 유아보다 유아 읽기 태도에서 단어와 문장표현을 제외한 모든 하위 요인(읽기개념, 참여태도, 정확성 추구, 수정 노력, 내용 및 독창성)에 있어서 통계적으로 유의한 향상을 가져왔다. Huggins와 Roos(1990)의 문학이 읽기 태도와 읽기 발달에 긍정적인 효과가 있다는 주장과 일치하며, 그림책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 더 효과적이라는 이순자(1999)의 연구 결과와 부분적으로 일치하였다. 그러나 이미경(2003)의 연구가 멀티미디어의 활용으로 유아의 주의집중, 흥미도, 자신감, 목적 달성에 의 성실성 등의 향상을 가져왔다는 결과를 보여주듯이, 본 연구에서 나타난 유아의 읽기를 즐기는 태도, 생각 및 감정 표현의 우수, 독창적 내용 전달력 등의 향상이 멀티미디어 활용의 효과로 유아의 주의집중력이 강화되고, 동화 내용을 잘 이해하게 되고 느낌 표현 등의 창의성이 촉진된 결과라고 해석할 수 있다.

하지만 단어와 문장 표현 척도인 ‘단어의 느낌 표현’, ‘문장 리듬 넣기’, ‘문장 부드럽게 연결하기’ 등에 있어서는 통제집단과 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타난 점은 여러 가지 해석이 가능할 것으로 보인다. 첫째, 프로그램 구성이

다소 동화 듣기와 보기, 사후 활동으로 동극하기와 구성하기에 치중되었고 문장 읽기(큰소리로 읽기, 따라 읽기, 혼자 읽기 등)에 대한 시간 배정이 충분하지 않았다는 점이다. 둘째, 시청한 그림동화에는 비교적 많은 의태어와 의성어가 구연되지만 이에 대해 발화 연습의 기회는 별도로 제공하지 않았기 때문인 것으로 보인다. 셋째, 사후검사 자료에서 제시된 ‘깜깜해’, ‘폴짝’ 등의 어휘들이 격음으로 이루어져 4세아가 발음에 유의하다 보니 이에 적절한 감정이나 리듬 반영이 소홀했던 것으로 추리해 볼 수 있다. 사후검사 자료를 본 언어교수프로그램에서 학습내용으로 적용했던 의성어나 의태어를 반영한 맥락 상황의 자료로 구성하였다면, 맥락상황에서 읽기 성과가 높았던 박혜영(2002)의 연구 결과에서처럼 의미 있는 결과로 나올 가능성도 있겠다. 이점은 프로그램의 효과를 보기 위해 기존의 검사자료를 선정하는 데 국한하지 말고 수행평가도구의 의미에서 실제 수행한 활동을 반영한 맥락 상황의 평가 자료를 연구자가 구성하는 것도 앞으로 연구에서는 고려해볼 만하다고 판단된다.

본 프로그램 적용의 읽기 태도면의 효과를 보기 위한 하위 척도의 측정 결과이었지만, 포괄적 읽기 교수에서의 평가의 의미는 유아가 할 수 없는 것과 할 수 있는 것의 정보를 줌으로써 근접 발달지대 판별에 도움을 주는 교사들의 읽기 지도에 실증적인 자료로 활용하는 데 있다(Reutzel & Cooter, 2004; Strickland et al., 2002). 따라서 4세아의 읽기 지도에서 단어의 느낌 표현과 문장에 리듬 넣기, 문장 부드럽게 연결하기에 대한 보다 도구적 도움이 있어야 함을 시사한다고 할 수 있다. 수행평가에서의 점수 평정 지침인 ‘루브릭’(Webb & Willoughby, 1993)을 4세 유아의 읽기 수행에 맞추어 개발하여 관찰을 통해 적용할 수 있도록 교사에게 권장하는 것이 필요하다.

마지막으로 본 연구의 연구문제로 설정된 것은 아니지만 유아들의 전반적인 수행결과를 논의해보면, 연구대상 중 읽기 능력검사에서 최고 득점을 보인 두 유아의 경우 어휘력이 향상도가 38점, 24점이나 되어 어휘력 향상이 읽기능력 향상에 크게 작용되는 것으로 유추되며, 읽기 태도 중 공통적으로 ‘수정 노력’이 높게 나타났다. 한편 최저 수행을 보인 남아는 어휘력의 향상은 어느 정도 있었지만 읽기 태도에 있어서 수정 노력이나 단어 느낌 및 문장 표현, 내용 및 독창성 표현 등의 향상이 전혀 없었다. 이런 사례들을 볼 때 연구에서 사용한 척간의 관계를 보는 분석도 필요하며, 읽기 향상도가 저조한 유아의 특성들에 대한 개별적인 검토가 필요하다고 본다.

앞서의 연구 결과 논의에 따른 결론 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램을 실시한 실험집단의 유아는 통제집단의 유아보다 어휘에 대한 인지도에서 더 큰 향상을 가져왔으며, 전체적인 그림동화책 읽기 수준에 있어서도 통제집단보다 뚜렷한 향상을 나타내었다. 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램이 이런 측면의 언어발달에 긍정적인 영향을 주고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 본 프로그램 구성 시 국가 교육과정수준에서의 생활주제와 적절하게 통합해보려는 시도는 당시에 개발된 웹 그림동화가 주제에 따라 다양하지 않아 구성이 힘들었던 실정을 감안해 볼 때, 본 프로그램의 적용·확대를 위해 보다 유치원 생활주제에 적합한 웹 기반그림동화와 다양한 활동을 위한 멀티미디어 개발 연구가 지원되어야 할 것으로 보인다. 현대의 유아들은 문해 환경에 둘러싸여 있어 자연스럽게 글자와 가까워질 수 있다고 하지만, 정보 형태가 문자 중심의 형태에서 영상 중심으로 옮겨 가기 때문에 유아들의 자발적인

흥미를 더 유발하고 다양한 언어활동을 지원해주는 멀티미디어를 제공하기 위해 현장교사와 CSCL 교수설계자와 연구자들의 협력개발체제가 구축되어야 한다. 또한 후속 연구에서는 웹 그림 동화만의 순수 효과를 비교하기 위해 다른 멀티미디어를 배제하고 웹 그림 동화의 설계 양태와 노출 시간에 따른 차이를 보는 적용 연구를 실시해보는 것도 의미 있을 것이다. 이를 통해 유아에게 적절한 인지부하에 대한 보다 실증적인 자료를 제시할 수 있을 것이다.

또한 포괄적 언어교수에서는 가정과의 연계를 중시하므로 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램을 앞으로 유아교육기관 뿐 아니라 가정과 연계하여 부모의 촉진자적 역할 수행을 동반한 연구의 효과를 검증해 볼 필요가 있다.

둘째, 읽기 태도 면에서는 읽기개념, 참여태도, 수정 노력, 정확성 추구, 내용 및 독창적 표현의 세부 항목에서 웹 기반 그림동화 활용 언어교수 프로그램을 실시한 실험집단의 유아가 더 발전된 모습을 보임으로써 본 프로그램이 이러한 읽기 태도 개선에 긍정적인 영향을 주고 있다고 할 수 있다. 그러나 단어와 문장표현에서 통제집단보다 의미 있는 향상을 가져오지 못한 점은 단어의 느낌 발견이나 의성어, 의태어의 감정이입 등의 표현활동의 기회 보완과 도구적 조력이 필요한 유아에게 보다 체계적 언어교수 활동이 필요하다는 시사점으로 보여 진다.

또한 앞으로의 연구에서는 웹 기반 언어교수 프로그램의 활동을 보다 세분화하여 유아의 특성(작업양식, 언어발달의 개인차)에 따라 개별지도, 소집단 지도 등 다양한 처치를 하여 그에 따른 언어능력 향상도에 대한 연구가 이루어지는 것이 포괄적 언어교수의 원리를 반영하여 모든 유아들의 능력화(empowerment)를 추구한다는 점에서 의미를 줄 것으로 사료된다. 본 연구는

표집의 크기와 지역성, 적용기간의 제한이라는 제약에도 불구하고 유아교육기관이나 보육기관에서 웹 학습 환경의 지원을 받음으로써 교사의 매체 제작 업무 부담을 감소시키면서도, 유아의 어휘력과 읽기 능력 증진, 읽기 태도 등의 언어능력을 신장시킬 수 있는 포괄적 언어 교수 프로그램의 현장 적용 가능성을 제시하였다는 데에 의의가 두어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강명희(2000). 컴퓨터 연관활동이 유아의 문해발달에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경철·전지영(2000). 유치원 교육에서 웹(web) 활용 방안. **열린유아교육연구**, 5(2), 129-148.
- 김기분(2001). 그림책을 통한 총체적 언어접근법이 유아의 읽기 흥미와 능력에 미치는 효과. 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영란(2003). 전자매체를 활용한 문해활동이 유아의 문해능력에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영태·장혜성·임선숙·백현정(1995). **그림 어휘력 검사 실시요강**. 서울 장애인 종합복지관.
- 김인화(2001). 유아용 CD-ROM 타이틀의 Scaffolding 수준이 유아의 어휘 읽기능력과 수세기 능력에 미치는 효과. 광주대학교 산업대학원 석사학위논문.
- 동화사랑연구소(2003). [http : //www.storypong.com](http://www.storypong.com)
- 류영숙(2002). 그림으로 읽는 동화 활동이 유아의 어휘력 향상에 미치는 영향. 천안대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성방(1985). **열린교육을 위한 총체적 언어 학습**. 서울 : 우리교육.
- 박현주(2001). 종이 책·전자책의 경험과 활용시간 제한이 유아의 확산적 사고 및 읽기에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박혜경(1991). 유아를 위한 총체적 언어교육 접근법의

- 효과에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박혜영(2002). 멀티미디어 동화를 이용한 총체적 언어 접근이 유아의 읽기능력에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서영숙·오난희(2004). 유치원 교사의 정보통신기술 활용수준과 교사효능감의 관계. **열린유아교육연구**, 8(4), 192-216.
- 손경희·이대균(2001). 인터넷 멀티미디어 프로그램을 활용한 언어교육이 유아의 언어 및 사고능력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 5(3), 143-15.
- 신정은(2001). 멀티미디어를 활용한 동화학습활동이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양승희(1997). 컴퓨터를 활용한 문해 활동 제시가 유아의 읽기 능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오복순(2002). 음악과 문학을 활용한 통합적 읽기 프로그램이 읽기태도 및 읽기능력에 미치는 효과. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유구종(1998). 컴퓨터 그림이야기책 유형에 따른 유아의 발생적 읽기 능력 발달. **열린유아교육연구**, 3(2), 317-346.
- 유구종·박수화(2005). 총체적 언어쓰기활동과 멀티미디어 매체가 유아의 언어표현력 및 어휘력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 10(3), 361-384.
- 이남수(2000). CD-ROM 타이틀을 활용한 유아의 동화 듣기 활동이 어휘력과 동화내용 이해에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미경(2003). 멀티미디어를 활용한 통합적 교수학습이 유아의 언어능력과 학습흥미도에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이순자(1999). 그림책 읽기 활동이 3-5세 유아의 읽기 능력에 미치는 영향. **중앙대학교 대학원 연구논집**, 18.
- 이옥남(2002). 그림이야기책과 컴퓨터 그림이야기책이 유아의 이야기 인식능력과 선호도에 미치는 영향. 광주대학교 산업대학원 석사학위논문.
- 이차숙(1995). 효과적인 유아 문식성 지도를 위한 이론적 탐색. **유아교육연구**, 5(1), 141-175.
- 이희자(2003). 인터넷을 활용한 동화동시 프로그램이 유아의 문해능력에 미치는 효과. 한서대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정준수(2002). CD-ROM 타이틀을 활용한 통합적 언어활동이 유아의 언어 능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정태선(2000). **책끼 읽기**. 서울 : 활동중심 언어교육 연구소.
- 최석란·김영숙(2003). 문해포트폴리오를 통한 유아 교육기관과 가정간의 유아 읽기 및 쓰기 연계 모델 개발 및 적용. **유아교육연구**, 29(1), 169-188.
- 최혜진·황해익(2005). 유치원 교사와 보육 교사의 자기 평가에 대한 비교 연구. **열린유아교육연구**, 10(1), 187-208.
- 황정임(1999). 이야기 다시 말하기 활동이 유아의 이해력과 어휘력에 미치는 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Bracewell, R. (1996). *The contribution of new technologies to learning and teaching in seminor and secondary school*, A Collaboration of Level University and McGill University.
- Cantos S. (1986). What preschool children know about reading and how they learn it. *Young children*, 42(9).
- Clay, M. M. (1966). Emergent Reading Behavior. Doctorial dissertation, University of Auckland. New Zealand.
- Clements, D. H., & Nastasi, B. K. (1993). Electronic media and early childhood education. In B. Spodk (ED.), *Handbook of reaesrch on the education of young children*, 251-275.
- Clements, D. H., Nastasi, B. K., & Swaminathan, S. (1993). Young children and computers : Crossroad and directions from research. *Young Children*, 48(2), 56-64.
- Cullinan, B. E. (1992). Whole language and children's literature. *Language Arts*, 69(6), 426-430.
- Eisele, B. (1991). *Whole language classroom*. India-

- napolis : Creative Teaching Press.
- Espinosa, L., & Chen, W. C. (1996). The effect of teacher inservice training on technology and multiage grouping : year one evaluation of constructing and networking for multiage learning project, *Journal of Computing on Childhood Education*, 7(6), 13-38.
- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth : Heinemann.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale, & E. Sulzby(Eds), *Emergent literacy : Writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Co.
- Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 114-126.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Learning as social semantic : The social interpretation of language and meaning*. Baltimore : University Park Place.
- Hiebert, E. (1981). Developmental patterns and interrelationship of preschool children print awareness. *Reading research quarterly*, 16(2), 236-260.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney : Ashton-Scholastic.
- Huggins, L. J., & Roos, M. C. (1990). *The shared book experience : An alternative to the basal reading approach*.
- Mason, J., & Allen, J. (1986). A review for emergent literacy with implications for research and practice in reading. In E. Z. Rothkopf(Ed.), *Review of research in education 13*. Washington, D.C. : American Educational Research Association.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation ; Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452.
- McAfee, O., & Leong, D. J. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Second Edition. Allyn & Bacon.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer assisted Learning*, 16, 54-63.
- Moen, C. B. (1991). *Teaching with Caldecott books : Activities across the curriculum*. New York : Scholastic Inc.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years : Helping children read & write*. NJ : Allyn & Bacon.
- NAEYC & IRA (1998). A joint position statement of IRA and NAEYC. Washington, D. C. : NAEYC.
- Rasinski, T. (1998). Reading to learn : Vocabulary development strategies. Paper presented at the Fall session of the Dallas Reading Plan Grades 4-6 Professional Development Series, Dallas, TX.
- Reutzel, D. R., & Cooter, Jr. R. B. (2004). *Teaching children to read : Putting the pieces together(4th ed.)*. NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Riggs, D. E. (2004). Letting go : The story of Zen Master Tosui(Book). *Philosophy East & West*, 55(1), 132-135.
- Routman, R. (1988). *Transition from literature to literacy*. Portsmouth, N.H : Heinemann.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 662-668.
- Stahl, S. A., & Jacobson, M. G. (1986). Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension, *Journal of Reading Behavior*, 18(4), 309-319.
- Strickland, D. (1994). Educating African American learners at risk : Finding a better way. *Language Arts*, 71, 328-336.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, M. S., & McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers : Opportunities for better reading instruction*. Washington, D. C. : Joseph Henry Press.

- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instruction design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross(Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 43, 25-266. San Diego : Academic Press.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In H. W. Teale E. Sulzby(ed.), *Emergent literacy : Writing and reading*. vii- xxv NJ : Ablex Pub.
- Webb, K., & Willoughby, N. (1993). An analytic rubric for scoring graphs. *The Texas School Teacher*, 22(3), 14-15.
- Wells G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In P. R. Olsen, N. Torrance & Hidayard(Eds.), *Literacy, language and learning : The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

---

2006년 4월 30일 투고 : 2006년 7월 8일 채택