[UCI]I804:24011-200000235992

2008년 2월
교육학석사(유아) 학위 청구논문

그림책 비디오를 활용한 쓰기활동이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

이 가 영

그림책 비디오를 활용한 쓰기활동이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 영향

A study of the effects of writing activities using animation on the development of infants' ability in writing and reading

2008년 2월

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

이 가 영

그림책 비디오를 활용한 쓰기활동이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 영향

지도교수 박선형

이 논문을 교육학석사(유아교육)학위 청구논문으로 제출합니다.

2007년 10월

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

이 가 영

이 가 영의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 (인)

심사위원 조선대학교 교수 (인)

심사위원 조선대학교 교수 (인)

2007년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT

I. 서 론 ····· *1*

A. 연구의 필요성과 목적 ····· 1

B. 연구 문제 ····· 6

C. 용어의 정의 ····· 6

D. 연구의 제한점 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· *9*

A. 그림책 비디오의 정의와 중요성 ····· 9

B. 유아의 읽기 능력 ····· 24

C. 유아의 쓰기 인식 및 쓰기 발달 ····· 27

Ⅲ. 연구 방법 ····· *32*

A. 연구 대상 ····· 32

B. 검사 도구 ····· 32

C. 연구 절차 ····· 36

D. 자료 처리 및 분석방법 ····· 40

Ⅳ. 결과 및 해석 ····· 42

A. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 읽기 발달 미치는 효과 ····· 42

B. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 발달 미치는 효과 ····· 44
1. 의미표현을 위한 쓰기 능력에 미치는 효과 ····· 45
2. 관습적 표현 쓰기 능력에 미치는 효과 ····· 47
3. 쓰기 인식에 미치는 효과 ····· 50

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 59
A. 논의 ····· 59
B. 결론 및 제언 ····· 62

참고문헌 ····· 66

부 록 ····· *71*

표 목 차

<표 Ⅲ-1> 그림책 비디오 분석에 대한 적절성 평가점수 및 등급 ····· 31
<표 Ⅲ-2> 의미표현을 위한 쓰기능력의 평가 척도 ····· 35
<표 Ⅲ-3> 관습적 쓰기 능력의 평가 척도 ····· 36
<표 Ⅲ-4> 애니메이션 목록 ····· 38
<표 Ⅲ-5> 비교집단에서 사용된 그림책 목록쓰기 ····· 39
<표 Ⅳ-1> 두 집단 간의 단어 읽기 능력 사전 사후 검사 결과 비교 42
<표 Ⅳ-2> 두 집단 간의 책읽기 능력 사전 사후검사 결과 비교 ····· 43
<표 Ⅳ-3> 그림책 비디오가 유아의 쓰기 발달 능력에 미치는 효과 · 44
<표 Ⅳ-4> 의미표현을 위한 쓰기 능력에 대한 집단 간 사전- 사후 검사 결과 비교 ····· 45
<표 Ⅳ-5> 관습표현을 위한 쓰기 능력에 대한 집단 간 사전- 사후 검사 결과 비교 ····· 48
<표 Ⅳ-6> 쓰기의 목적 인식에 대한 집단별 사전-사후검사 결과 비교 ····· 50
<표 Ⅳ-7> 사후 검사 시 쓰기의 목적 인식에 대한 유아의 반응 유형 ····· 51
<표 Ⅳ-8> 쓰기의 동기 인식에 대한 집단별 사전-사후 검사 결과 비교 ····· 53
<표 Ⅳ-9> 사후 검사 시 쓰기의 동기 인식에 대한 유아의 반응 유형 ····· 54
<표 Ⅳ-10> 쓰기의 과정 인식에 대한 집단별 사전- 사후 검사 결과 비교 ····· 55
<표 Ⅳ-11> 사후 검사 시 쓰기의 과정 인식에 대한 유아의 반응 유형 ····· 47

그림 목차

<그림 Ⅳ-1> 유아의 의미표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 실험집단의 사전- 사후 점수비교 ····· 47
<그림 Ⅳ-2> 유아의 의미표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 비교집단의 사전-사후 점수비교 ····· 47
<그림 Ⅳ-3> 유아의 관습표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 실험집단의 사전-사후 점수비교 ····· 49
<그림 Ⅳ-4> 유아의 관습표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 비교집단의 사전-사후 점수비교 ····· 50

ABSTRACT

A study of the effects of writing activities using animation on the development of infants' ability in writing and reading

by: Lee, Ka Yeong
Advisor: Park, Sun Hyung
Major in Early childhood Education
Postgraduate School of Education
Chosun University

The purpose of this study is to find whether the writing by using a picture book video affects the literacy development of a child. For the purpose of the study, the following questions are researched.

1. Does the writing by using a picture book video affect the development of reading a word and a book of a child?
2. Does the writing by using a picture book video affect the development of writing and perception about writing?

The subject of this study is 48 children under 5 years old and selected from 'B' Kindergarten and 'O' Nursery in Gwangju Metropolitan City. Test group and Control group are 24 children separately. The study is conducted by preliminary inspection, intervention treatment and follow-up inspection on reading and writing development of child in turn to see the difference of reading and writing development. The measure tool of the study is Word-Reading Test of Lee Ok-Seop and Reading Development Phase Test of Sulzby to test the reading-capability of a child.

The measure tool of writing development test is cited from what Lee Ok-Seop(1999)uses, in which Lee Kyoung-Hwa(1997) revises partially the writing development phase supplemented by Lee Young-Ja

and Lee Jong-Suk(1985) based on the writing development phase of Hilsreth(1936) and Schikedanz et al(1983).

The measure tool for the writing capability of a child is cited from what Uhm Eun-Na(2001) quotes from 『Rating scale of the writing capability of a child』 that Noh Young-Hee(1994) translated 『Kindergarten Writing Assessment』 of Lindberg(1987).

The measure tool for the wiring perception of a child uses 「Inspection on the wring perception of a child」 that Park Sang-Hee(1997) translates the measure tool of Hertz(1991).

Writing activity using a picture book video material is conducted by organizing various writing activities concentrated on selected books and videos and then by doing those activities during group activity and free activity time with established education planning.

After intervention treatment, the result is inspected by t examination for the development of writing and reading between test group and control group and by chi-square examination for the difference of writing perception. SPSS program is used for the treatment of the process above.

The main results of the study are summarized as below.

First, according to the test for reading development, test group that experienced writing activity using a picture book video shows increased development of word-reading and book-reading capability.

Second, according to the test for writing development, the capability of writing and writing development are improved.

Third, according to the analysis of the writing by inspection, writing perception becomes active.

I. 서 론

A. 연구의 필요성과 목적

인간은 언어를 통해 사회생활을 하며 인간과의 상호관계를 유지해 나가기 위한 매개체로 언어를 사용한다. 언어는 인간 생활에 필수적인 요소이며, 사고의 발달과 밀접한 관련을 맺고 있다(이경우, 1996). 특히 유아에게 있어 언어는 주위 환경을 이해하기 위한 교육적 수단임과 동시에 의사소통을 위한 상징적 수단으로서 중요한 의미를 가진다. 유아의 언어교육은 영역을 분리하여 분절된 내용을 연습시키거나 가르치기보다는 통합되고 상호 연관된 의미 있는 상황 속에서 접근되어야 한다(하양승, 1995).

유아에게 효과적인 읽기와 쓰기 지도를 하기 위해서는 유아의 흥미와 관심을 유발하여 적극적으로 참여할 수 있는 활동들을 다양하게 제시하는 것이 중요하다. 유아의 읽기 쓰기 발달에 대한 전통적인 견해는 읽기 쓰기는 암기나 모방과 같은 반복적인 연습을 통해 이루어진다는 것이었다. 이 관점은 읽기 쓰기 교육은 단순한 암기나 반복적인 연습을 통해서 이루어진다고 본다. 그런데 전통적 견해에 대해서 유아교육학계에서 새로운 의견이 두 가지 방향에서 새롭게 제기되었다. 그 하나는 Gessel의 영향 하에 있는 성숙주의 입장으로 유아교육기관에서 읽기 쓰기 지도가 과연 필요한가라는 근본적인 문제를 제기하는 입장이다(유향선 · 조정숙, 1999). 하지만 최근의 이 논란은 읽기 쓰기의 필요성을 긍정적으로 인정하는 방향으로 변화되고 있다(정남미, 2000).

또 다른 하나는 유아의 읽기 쓰기에 대한 전통적인 견해와 달리하는 새로운 읽기 쓰기에 관한 견해이다. 이는 30년 전부터 주장되기 시작한 Clay(1967)의 발생적

관점에서의 '문해출현'의 입장을 반영한다. 이 입장은 유아의 읽기 쓰기발달은 유아가 일상적인 환경 속에서 많은 글자를 접하면서 자연스럽게 언어의 규칙성을 발견하게 되며 발견한 규칙을 적용시키는 가운데 의미를 이해하는 읽기와 표준적인 쓰기 발달을 해 나간다는 개념이다(Goodman & Goodman, 1983).

유아의 읽기 쓰기 발달은 음성언어의 발달과 마찬가지로 형식적인 지도가 시작되기 훨씬 이전부터 주변 환경의 많은 매개체 속에서 자연스럽게 일어난다. 매개체에는 TV 등의 대중매체, 광고, 간판, 상표, 책, 신문, 잡지 등 다양한 인쇄물 등이 있다. 유아의 인지능력은 이러한 매개체와 자연스럽게 상호작용을 하면서 지속적으로 발달된다.

유아들은 일상생활 속에서 쉽게 접할 수 있는 매개체들 속에서 자연스럽게 문자에 대한 호기심을 보이고 문자의 구조와 읽기 쓰기 등의 기능을 익히게 된다. 읽기와 쓰기 활동은 단순하게 언어의 발달, 사회적인 상호작용, 탐구력, 문제해결력 등을 증진시킴으로 유아기의 발달에 커다란 영향을 미친다. 다시 말하면 유아의 읽기 쓰기 능력은 생애 초기부터 부모와의 언어적 상작용이라든지, 여러 가지 책을 읽어본다든지, 글을 모르면 그림이나 맥락을 통해서 자연스럽게 읽기 쓰기를 배우는 과정에서 습득된다(Levin, 1994; Mason, 1986). 이는 유아의 읽기 쓰기 활동 교육이 읽기·쓰기가 일어나고 있는 인지적, 언어학적 맥락뿐만 아니라 사회 문화적 맥락까지도 동시적으로 고려되어야 함을 의미한다.

유아기 문해 교육의 중요성이 강조되면서 효과적인 문해 교육에 대한 방안의 필요성이 대두되면서 적절한 문해 경험의 중요성과 읽기와 쓰기의 통합교육에 대한 연구결과가 다수 발표되었다(Teale, 1982; Taylor, 1983; Anderson & Stokez, 1984; Bissex, 1986, 이옥섭 재인용, 1999; Schickedanz, 1986; Dickinson, 1994, 이옥섭 재인용, 1999). 최근에는 이와 같은 연구들의 영향으로 유아기에 반드시 문자를 가르쳐야 하는 지의 여부에 관한 논쟁에서 벗어나 과연 어떤 교수방법으로 가르쳐야

할 것인가에 대한 방법론적 연구와 이론적 논의가 활발히 이루어지게 된다. 특히 유아의 읽기·쓰기 발달과 관련해서 유아의 읽기 쓰기에 관한 교육의 역할에서 유아의 읽기·쓰기 발달에 '무엇이' 영향력을 발휘하였는가 또는 발휘하게 할 것인가에 관한 논의로 발전되었다

유아의 읽기 쓰기 발달에 영향력을 발휘하는 대표적인 주체는 유아와 밀접한 관계를 맺고 있는 부모와 그 교사이다. 즉 유아의 읽기 쓰기 학습과정에서 지식이 풍부한 파트너와의 사회적 상호작용 다시 말해 유아와 교사, 유아와 부모와의 상호작용의 중요성이 연구되었고 그 효과 또한 검증되었다.

한편 유아의 읽기 쓰기 발달에 영향력을 발휘하는 주체로 새롭게 인식되기 시작한 학습 자원으로서의 유아의 또래를 들 수 있다. 그래서 읽기 쓰기 학습에서 또래와의 상호작용의 중요성을 인식하고 그 영향을 알아보기 위한 연구들도 발표되었다(Teale & Sulzby, 1986, 엄은나 재인용, 2001; Vukelich, 1984, 백정희에서 재인용, 1997).

유아교육에서 또래와의 상호작용에 대해 그 중요성을 이론적으로 입증한 학자로 Vygotsky를 들 수 있다. 그는 성인이나 보다 유능한 또래의 역할을 설명하는데 있어 '근접발달지대(ZPD: The Zone of Proximal Development)' 라는 개념을 적용하였다. 유아는 혼자 문제를 해결하지 못할지라도 성인이나 유능한 또래와의 협력 하에서는 문제를 해결할 수 있다. 그렇기 때문에 유아들 학습에 있어서 사회 문화적 환경과의 의도적인 상호작용이 필요하다고 보았다. Vygotsky는 언어란 유아의 정신적 성장에도 중요한 역할을 하지만 유아의 정신적 성장을 위해서도 주변 환경과의 상호작용의 경험 또한 중요한 요소임을 강조하였다. 그리고 무엇보다도 유아의 언어적 성장에 도움을 주는 것은 성인이나 유능한 또래의 도움이 유아의 '근접발달영역'에서 일어나야 한다고 하였다.

유아들의 읽기 쓰기 학습에 있어서 또래와의 관계 내지 또래와의 역할에 대한

대부분의 연구는 관찰연구로 이루어지므로 유아의 읽기 발달을 위해서는 유아가 또래와 함께 적극적으로 참여할 수 있는 다양한 활동을 제시하는 것이 중요하다.

유아는 문학 활동을 통해 인간 삶의 다양한 모습들을 넓고 풍부하게 접할 수 있고, 이러한 간접경험은 유아들로 하여금 다른 사람의 기쁨, 슬픔 그리고 고통과 어려움까지도 이해할 수 있게 해준다. 뿐만 아니라 유아문학은 유아들이 자신의 생활 속에서 접하게 되는 다양한 문제들을 이해하고 해결할 수 있는 힘을 제공해준다. 유아들은 유아문학과 접하면서 살아가는 자세나 태도에 대해 인식하며 이해를 심화 · 발달시킨다(이경우·장영희·이차숙·노영희·현은자, 1997; 이상금·장영희, 1989).

특히 그림책은 유아문학에서 다루어지는 모든 장르를 포함하고 있으며 또한 유아문학 내에서 그림책은 독자적인 위치를 차지하고 있다. 그림책은 그림과 글이 조화롭게 구성되어 문학성과 미술성의 균형 있는 예술성을 보여준다. 유아들은 예술성을 가진 그림책을 통해 즐거움과 흥미 및 감동을 느끼고 정서적으로 반응하면서 카타르시스를 경험한다. Anita(1985)는 유아들에게 발달에 적절한 훌륭한 그림책을 읽어주는 것이 즐겁고 만족스러운 경험을 주는 동시에 자연스러운 읽기학습으로 이끄는 방법이라 하였다. 유아들은 이와 같은 문학과의 만남을 통해 작가가 제시하는 책의 내용에 대해 단순히 수동적으로 받아들이는 것이 아니라 주체적으로 자신의 경험이나 가치 선행지식을 기반으로 그림과 본문에 반응하면서 자신에게 의미있는 경험을 만든다.

유아교육기관에서는 그림책 이외의 다양한 매체를 사용하기도 한다. 최근에는 인터넷 동화를 포함하여 CD, 비디오, 카세트테이프, 필름, 텔레비전 등의 매체까지 사용하여 유아들에게 문학작품을 전달한다. 그 중에서도 그림책과 내용이 같거나 유사하면서 매체 나름의 독특성을 갖는 그림책 비디오가 있다. 김세희(2000)는 유아가 가진 발달적 제한성을 도울 수 있는 그림책 비디오를 소개하고 있다. 그림책 비디오는 그림책을 기반으로 비디오로 제작한 것으로서 그림책과는 달리 동적 이미

지와 음악, 대사 음향효과가 첨가되어 있다(김세희, 2000; 신명호, 1994; Duncan, 1993; Marzo, 1997). 이러한 특성은 인쇄 매체인 그림책과 영상매체인 그림책 비디오의 매체 특성에서 비롯되어진다.

그림책 비디오는 원작의 작품성을 살리면서 움직임과 소리를 첨가하여 함축된 이야기를 시청각적으로 전해주고 유아들로 하여금 흥미를 유발하고 현실감을 주면서 이해를 도울 수 있기 때문이다(Duncan, 1993). 이러한 특성은 이야기의 구조나 읽기 능력이 부족한 어린 유아나 결함이 있는 아동들에게 특히 유용하다(Duncan, 1993; Wippe, 1998).

국내에서도 유아 교육 현장이나 가정에서 그림책 비디오가 사용되면서, 그림책 비디오에 관한 연구도 진행되어 왔다. 최근의 연구로 그림책의 평가준거와 내용분석(김세희, 2001), 유아에게 적절한 그림책 비디오 제작을 위한 그림책 비디오의 특성과 가치 및 유아 교육적 활용방안에 대한 모색(조문현, 2001), 그림책 비디오의 실태와 그림책비디오의 구조적 특성에 대한 분석(박소연, 2001) 등이 있다. 김세희(2000)와 박소연(2001)은 유아에게 적절한 그림책 비디오의 평가준거를 제시하고 평가함으로써 올바른 그림책 비디오를 선택하는 데 지침을 마련하였다.

그러나 선행 연구들 중 그림책 비디오를 활용한 결과 유아들의 발달에 어떠한 교육적인 변화가 발생하였는지를 체계적으로 분석한 연구는 찾아보기 힘들다. 즉 유아들이 그림책 비디오를 보면서 이야기를 잘 이해하는지, 유아들이 같은 내용의 그림책과 비교하였을 때 그림책 비디오를 어떻게 인식하고 있는지, 그림책과 그림책 비디오를 비교하였을 때 어떤 것이 유아들의 언어생활에 영향을 미치는지를 규명한 연구는 많지 않은 실정이다.

본 연구는 그림책 비디오 시청이 유아의 읽기, 쓰기 능력에 구체적으로 어떠한 영향을 미치는지에 대해서 실험연구를 통하여 그 내용을 확인하고자 하였다.

B. 연구 문제

본 연구는 영상매체인 그림책 비디오가 유아의 읽기 쓰기 능력에 영향을 미치는지 알아보고 그림책 비디오의 교육적 활용 의의를 찾는 데 목적이 있다. 이에 설정한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 그림책 비디오가 유아의 읽기 발달에 영향을 미치는가?

1-1. 그림책 비디오가 유아의 책읽기 발달에 영향을 미칠 것이다.

1-2. 그림책 비디오가 유아의 단어 읽기 발달에 영향을 미칠 것이다.

둘째, 그림책 비디오가 유아의 쓰기 발달에 영향을 미치는가?

2-1. 그림책 비디오가 의미 표현적 쓰기에 영향을 미칠 것이다.

2-2 그림책 비디오가 관습적 쓰기에 영향을 미칠 것이다.

2-3 그림책 비디오가 유아의 쓰기 인식에 영향을 미칠 것이다.

C. 용어의 정의

본 연구에서 사용된 용어는 다음과 같은 의미로 정의되었다.

1. 그림책 비디오

그림책 비디오는 원본 그림에 음향이 강화되고 숙달된 성우에 의해 음악과 함께 내용이 읽혀지고 움직임의 효과가 첨가되어 구현되는 이야기 전달 매체로써 새로운 형태의 그림책이다(김세희, 2000; 신명호, 1994; Duncan, 1993; Marzo, 1997). 본 연구에서 그림책 비디오는 유아들이 동화를 잘 듣고 내용을 이해해서 읽기와 쓰기 능력에 영향을 주는 매체를 말한다.

2. 유아의 읽기 발달

문해 발달에 관한 관점은 크게 성숙 요인을 강조하는 입장과 후천적 경험을 보다 강조하는 두 가지 입장으로 구분된다. 성숙주의 입장은 유아가 읽기를 시작할 수 있을 때까지 기다려야 하고 적절한 시기에 도달하였을 때 읽기 교육의 효과가 있다고 생각하는 관점이다. 반면 경험주의 입장은 언어발달은 유아기가 적기임을 강조하면서 읽기 교육을 통해 유아들이 읽을 수 있도록 준비시키는 것이 바람직하다라는 입장을 지지한다.

3. 유아의 쓰기 발달

유아들은 표준적인 쓰기에 능숙하게 될 때까지 표준적 글자의 기능과 형태 그리고 사용 규약을 알게 됨으로써 구두 언어와 문자 언어를 관계 짓고 서서히 글자를 써 나가게 된다. 주요 관련 선행연구에 근거하여 본 연구는 쓰기 발달이 다음과 같은 순서에 의해서 이루어진다고 본다. 즉 무질서한 긁적거리기(random scribbling), 조절된 긁적거리기(controlled scribbling), 긁적거리기에 명명하기(naming scribbling), 문자적 쓰기(alphabetic scribbling), 유사글자 및 글자쓰기, 부분적으로 관례적인 문자 쓰기(semi-conventional alphabetic writing), 관례적 쓰기(conventional writing)의 단계로 구성된다.

4. 유아의 쓰기 능력

가) 의미표현을 위한 쓰기능력

의미표현을 위한 쓰기능력이란 자신의 경험을 다른 사람에게 의미 있게 전달해 주기 위하여 체계적으로 조직하는 능력이다. 따라서 문자뿐만 아니라 그림이나 낙서, 긁적거리기도 쓰기로 본다.

나) 관습적 쓰기 능력

관습적 쓰기 능력이란 다른 사람들이 바르게 알아볼 수 있도록 맞춤법이나 철자법 띄어쓰기를 사용하는 능력이다.

다) 유아의 쓰기 인식

쓰기인식이란 유아가 쓰기에 대해 갖고 있는 개념이나 태도 등을 말한다(박상희, 1997). 유아가 왜 써야 하는지 쓰는 과정에 어떤 방법과 기술이 필요한지를 이해하는 것으로 쓰기 학습을 위한 기본적인 전제조건이라고 할 수 있다.

D. 연구의 제한점

본 연구는 그림책비디오가 유아의 읽기 쓰기 능력에 미치는 영향에 관한 연구로 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구의 대상은 G광역시 위치한 W유치원과 O어린이집 유아 48명을 한정하였음으로 본 연구의 결과를 다른 지역이나 다른 연령의 유아들에게 일반화하기에는 다소 무리가 있을 수 있다. 둘째, 교수 활동 전개시 교사나 부모가 매우 중요한 변인이 될 수 있으므로 교사변인과 부모변인에 따른 효과가 다를 수 있다.

II. 이론적 배경

A. 그림책 비디오의 정의와 중요성

책은 문화의 총체적 표현으로서 창조성과 역사성을 가지며, 출판문화는 인간의 언어 행위 가운데 중심적인 위치를 차지한다. 그런데 세계가 다원화되고 정보화되면서 전통적인 책의 개념과 유형이 바뀌고 있다. 시대의 흐름에 따라 출판의 의미와 형태가 바뀌고 있으며 디지털 문화가 확산되면서 아날로그 출판도 디지털 출판으로 바뀌고 있는 것이 한 예이다. 이러한 현상으로 인하여 유아들을 대상으로 하는 그림책도 디스크책, 스크린 책 등으로 변모하고 있다. 특히 그림책 비디오는 시각적인 즐거움을 주는 어린이 그림책의 새로운 모습으로서 그림책과 비디오의 특성을 모두 살려주는 좋은 매개체라고 볼 수 있다. 따라서 오늘날 TV, 비디오, 컴퓨터 등의 다양한 매스미디어 환경을 접하면서 성장하는 유아들을 위해 각 매체가 암시하고 있는 잠재적인 가능성에 대해 올바로 인식하고 각각의 매체가 가진 장점을 찾아 적절히 활용하는 것은 교육적으로 의미 있는 작업이라고 할 수 있다(Thron, 1991).

1. 그림책 비디오의 개념과 특성

점차 어린이 책의 가치에 대한 관심이 커지면서 어린이 책을 영화나 비디오로 제작하는 경향이 증가하고 있다(Duncan, 1993; Marzo, 1997). 그림책비디오는 그림책을 기반으로 다양한 비디오 기술을 이용하여 등장인물, 현상, 화면자체의 움직임과 성우의 대사와 해설, 음향효과와 배경음악의 소리를 첨가하여 만든 이야기매개

체로서 새로운 형태의 그림책이다(김세희, 2000; 박소연, 2001; 신명호, 1994; Marzo, 1997).

유아의 발달과 교육에 있어서 중요성과 공헌도를 인정받고 있는 인쇄매체인 그림책과 비교하여 볼 때, 영상매체인 그림책 비디오에 대해서는 부정적인 시각과 긍정적인 시각이 공존해 있다. 부정적인 시각에서는 첫째, 그림책은 언어의 풍부함에 의해 유아들의 내적 이미지가 그려지지만 그림책을 영상화한 것은 상상력을 오히려 축소할 수 있다는 점을 우려한다(김의숙, 2000). 둘째, 인쇄매체인 그림책은 영상매체인 비디오보다 유아들에게 요구하는 노력이 더 많으므로 지속적인 면에서 그림책으로 돌아오는 동기를 약화할 수 있다는 점을 염려하기도 한다(김의숙, 2000). 셋째, 시간에 종속되어 있는 비디오의 특성으로 인해 그림책에서 보여주는 마음이나 정신의 내면적 흐름을 잘 보여주지 못하는 것에 대해 염려하기도 한다(Butler, 1995, 이옥섭 재인용, 1999).

그러나 인쇄매체인 그림책에서 영상매체인 그림책 비디오로 전환되면서 긍정적인 측면도 있다. 첫째, 인쇄매체가 공간의 제한성을 받는다는 특성에 반해, 영화나 비디오는 작가와 일러스트레이터의 독창적인 상상의 세계를 더 잘 전달할 수 있다(Cox, 1982). 그림책에서는 작가와 일러스트레이터들이 상상한 분위기, 행동, 배경, 등장인물, 주제, 플롯을 40페이지의 제한된 지면 속에 담아야 하지만 영상매체에서는 1초에 12장에서 24장 단위로 수백 개의 그림을 연이어 보여줄 수 있어 작가의 의도와 생각을 더 잘 전달할 수 있다(Thron, 1991). 둘째, 영상을 통해서 유아들은 풍부한 경험의 세계를 접할 수 있다(Thron, 1991). 셋째, 영상매체에서는 등장인물의 움직임과 함께 적절한 설명이나 대사가 첨가되어 유아가 이야기 세계에 대해 실제감과 현실감을 느낄 수 있게 한다. 넷째, 영상매체인 그림책 비디오는 인쇄매체인 그림책보다 훨씬 큰 영향을 유아에게 준다. 이것은 영상매체의 특성에서 나오는 것으로 유아들이 정적매체인 그림책보다는 생생한 움직임과 음악, 음향효과가

있는 동적매체인 그림책 비디오를 더 좋아하기 때문이다(Thron, 1991). 다섯째, 그림책 비디오는 유아들에게 세상을 알아가는 도구를 제공한다. 유아의 언어가 자신의 생각을 표현하고 세상을 알아가는 도구이듯이 그림책 비디오에서 사용되는 이미지와 음향도 단어와 같은 중요한 역할을 한다. 여섯째, 영상매체에서는 인쇄매체에서 보여줄 수 없는 예술적인 가치를 담고 있다. 그림책은 문학성과 미술성의 예술성을 유아들에게 보여주고 있지만 그림책 비디오는 문학성과 미술성 뿐만 아니라 음악성이 첨가된 예술성을 표현하고 있다(Bulter, 1995, 이옥섭 재인용, 1999). 일곱째, 영상매체를 통해서 유아들은 비판적 감상력을 키울 수 있다. 유아가 언어, 감상력, 이해력 발달에 있어서 중요한 시기이고 시각적인 표상이 가지는 특별한 가능상의 중요성에 대해서 알게 되는 것도 이 시기이다. 따라서 유아기에 좋은 비디오 시청 후의 자유로운 토론이나 분석의 기회는 비평적인 시각을 고양할 수 있으며, 객관적이고 반성적인 바람직한 미디어 이용자로서의 성장을 도울 수 있다(May, 1979).

이와 같이 유아발달에 있어서 그림책 비디오는 유아들에게 부정적인 영향도 줄 수 있지만 긍정적인 영향의 잠재력 또한 크다고 할 수 있다. 한편 그림책 비디오는 그림책의 이야기와 삽화를 기반으로 했다는 점에서 그림책과 유사한 특성을 갖는다. 즉 그림책 비디오는 그림책과 마찬가지로 이야기전달(storytelling) 매체이며 또한 제시된 내용의 의미를 이해하고 판단하기 위해서는 보는 사람의 시각적 문해력(visual literacy)이 요구된다는 것이다(Fransecky & Feguson, 1973; Greenlaw, 1976; Thron, 1991; Wipple, 1998).

그림책 비디오는 비디오 제작기술을 이용하여 움직임과 소리를 첨가했다는 점에서 그림책과 차별화된 영상매체로써 독특한 성질을 가지고 있다. 즉 비디오적인 장면기법과 메시지 전달 방법 그리고 원작 변형의 3가지 성질이다.

첫째, 장면 표현에 있어서 그림책 비디오는 그림책 속에 인쇄된 대사(dialogue),

해설(narration), 음향효과(sound effect), 배경음악(back music)으로 소리화한다. 또한 그림책 속의 정지된 그림을 등장인물의 행동(action), 화면의 이동(moving), 등장인물과 배경각도(angle) 등으로 영상화한다. 이로써 화면은 정적인 것에서 동적인 것으로 바뀌고 2차원적 평면성이 3차원적 입체성으로 전환된다(김세희, 2000; 김의숙, 2000; 박소연, 2001; Butler, 1995, 이옥섭 재인용, 1999; Thron, 1991). 이러한 표현기법은 그림책이 유아에게 흥미와 동시에 속도감을 주고 글과 그림이 화면에서 살아난 듯한 생동감을 주어(Marzo, 1997) 현실감과 사실감을 느끼게 해주고 몰입하게 된다(김세희, 2000; Butler, 1995, 이옥섭 재인용, 1999; Cox & Many, 1992).

둘째, 메시지 전달방법에 있어서 그림책 비디오는 제한된 지면 속에 함축된 글과 그림의 의미를 초당 8장 - 24장을 이용하여 자연스럽게 풀어준다(박소연, 2001; Moss, 1991; Thron, 1991). 또한 글은 대사와 해설로 간결화 시키고 등장인물의 이미지와 성격을 살릴 수 있는 성우에 의해 정확한 발음과 호흡법 그리고 적절한 감정을 더해 표현한다. 배경음악과 음향효과는 해당 장면의 이미지와 분위기 심리 묘사에 부합되도록 동시적으로 제공한다. 이러한 메시지 전달 방법은 시청각적 결합으로 이야기의 논리적 전개와 의미전달을 명확하게 해주어 유아가 보다 잘 이해하도록 해준다(Cox & Many, 1992; Thron, 1991).

셋째, 원작의 변형에 있어서 그림책 비디오는 대본작가와 연출가의 이야기에 대한 독특한 시각과 해석이 반영되기 때문에 원작의 분위기를 유지하면서 시간의 범위가 축소되거나 사건, 내용, 등장인물과 배경 등이 생략 또는 첨가되거나 부각성의 정도가 달라질 수 있다(Butler, 1995, 이옥섭 재인용, 1999; May, 1979; Moss, 1991).

이러한 원작의 변형은 내용과 메시지가 문자의 한계를 넘어서 새로운 것으로 태어나 그 자체의 생명력을 갖게 됨으로써 유아에게 그림책과 다른 시각을 경험하게

해주고 책과 다른 비디오만이 할 수 있는 것에 대해 이해하게 된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 그림책 비디오의 동적 표현기법과 시청각적 표현기법은 유아에게 흥미와 현실감을 느끼게 해주고 등장인물과 동일시하고 감정이입을 할 수 있도록 유도함으로써 더 명확하게 이해할 수 있으며 원작 변형의 특성을 새로운 영상문학의 독창성으로 인식하게 된다.

2. 그림책 비디오의 구조적 특성*:* 그림책과 비교

영상문화의 급속한 발달에 의해 전통적인 의미에서의 책 개념이 바뀌고 있다. 그림책 또한 이러한 사회 문화적인 환경 속에서 도전을 받고 있다. 그림책의 본질인 내적 이미지를 훼손하지 않고 그림책의 크로스오버적인 시각에서 영상문학으로 발전시킨 것이 그림책 비디오이다.

매체끼리의 전환은 그 나름의 기본적인 틀 안에서 이루어진다(조윤숙, 1998). 인쇄매체인 그림책이 영상매체인 그림책 비디오로 제작되는 것도 마찬가지다(박소연, 2001). 이러한 기본 틀은 매체들 간의 동질성과 이질성에서 이루어진다. 매체들 간의 동질성은 의사소통 측면에서 기본적인 핵심요소가 되고, 이질성은 다른 매체로의 전환에 있어서 재창조 되는 의사소통 방법이 된다(조윤숙, 199). 매체의 동질성으로는 이야기하기와 시각적 이해력을 들 수 있으며 이질성으로는 매체의 특성에서 생기는 움직임, 음악, 음향효과, 대사로 요약할 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

ㄱ) 그림책과 그림책 비디오의 동질성: 이야기하기 / 시각적 이해력

그림책과 그림책 비디오는 두 가지 동질성이 있다. 하나는 내용상 이야기하기이며 다른 하나는 유아들의 시각적 이해력을 필요로 한다는 점이다(김세희, 2000:

Greenlaw, 1976; Thron, 1991). 그림책 비디오의 이야기는 두 가지 시각에서 볼 수 있다. 한 가지 시각은 그림책을 기반으로 제작된 특성에 의해 그림책과 연결된 이야기와 다른 하나는 그림책이라는 인쇄매체에서 비디오라는 영상매체로 전화되면서 매체 특성에 의해 축약, 확장되는 이야기이다. 이러한 특성은 비디오 매체가 갖는 시간의 종속성에 의한 것으로 영상매체인 그림책 비디오가 그림책을 기반으로 하였지만 영상제작자의 철학과 예술관이 반영되기 때문이다(김세희, 2000; 김의숙, 2000; Butler, 1995, 이옥섭 재인용, 1999; May, 1979). 또 다른 시각은 그림책과 그림책 비디오를 통한 이야기 경험은 이야기하기라는 동질성외에 의사소통 양식에서 유아의 시각적 이해력을 요구하고 있다는 점에서 공통점을 갖는다(Greenlaw, 1976).

그림책은 글과 그림이 각각의 의미를 나타내고 있고(이경우 외, 1997; 이상금 외, 1986), 그림책 비디오는 동적인 영상과 청각적이 요소가 함께 의미를 전달하고 있다(김세희, 2000; Butler, 1995, 이옥섭 재인용, 1999; May, 1979). 비록 의미 전달 방법은 다르다고 하나, 유아가 자신의 시각적 이해력을 기초로 하여, 그림이나 영상을 통해 그 의미를 읽게 된다는 점에서 그림책과 그림책 비디오는 공통점을 지닌다(김세희, 2000; Greenlaw, 1976).

ㄴ) 그림책과 그림책 비디오의 이질성 : 매체특성

인쇄매체와 영상매체는 매체의 특성에 의해 시간차원과 공간차원에서 이질성이 생긴다. 영상매체는 영상이 연결되고 동작과 음향이 첨가되는 표현과정을 통해 시간의 개념이 들어오고, 이러한 표현의 속성에 의해 영상매체는 시간에 종속되는 시공간의 개념을 만든다. 이처럼 영상매체는 공간이라는 범주가 시간에 종속되는 시공간의 개념을 만든다.

공간차원에서 이질성을 비교해보면 다음과 같다. 첫째, 인쇄매체인 그림책과 영

상매체인 그림책 비디오는 인쇄매체인 만화와 영상매체인 애니메이션의 관계와 같다. 그림책과 그림책 비디오는 모두 2차원 매체로서 화면의 평면성뿐만 아니라 피사체(등장인물이나 사물)도 평면성이라는 공통적인 특성을 갖는다. 그러나 애니메이션과 마찬가지로 그림책비디오는 2차원적인 등장인물이나 사물을 3차원적인 현실감을 느끼게끔 '움직임'을 보여주고 있다. 이러한 '움직임' 요소는 3차원적인 공간감을 가지게 한다(김의숙, 2000; 성정아, 1996; Bulter, 1995, 이옥섭 재인용, 1999). 둘째, 인쇄매체인 그림책과 영상매체인 그림책비디오는 모두 불연속적인 이미지들을 차례대로 배열하면서 연속적인 의미를 만든다(김의숙, 2000). 그러나 한 공간 내에 의미, 무드, 상황감 등을 함축하고 있는 그림책과는 달리 그림책 비디오는 그림책의 함축적인 의미를 해체하여 1초에 24장의 그림으로 연속적인 의미의 흐름을 만들면서 빠른 속도로 제시해 주고 있다(김의숙, 2000; Thron, 1991). 셋째, 인쇄매체인 그림책과 영상매체인 그림책 비디오는 2차원 매체이기 때문에 실제로는 촉각기능, 밀도, 중량, 넓이, 깊이 등의 특성을 가지고 있지 않다. 그러나 애니메이션에서는 회화적 장치나 기계적 장치에 의한 표현기법을 사용하여 현실세계에서는 갖지 못하는 표현들을 가능하게 한다. 그림책 비디오 또한 이와 마찬가지로 그림책과는 달리 현실감을 느끼게 하는 영상매체의 특성에 의해 실제감을 갖게 한다(김세희, 2000; 김의숙, 2000).

시간 차원에서 이질성을 비교해보면 다음과 같다. 그림책의 경우, 작가나 일러스트레이터는 40페이지 내외의 제한된 지면 안에서 자신의 생각과 의미를 유아들에게 전달해야한다(김의숙, 2000). 이것은 그림책의 특성과 연결되는 것으로 첫째, 그림책은 글자뿐만 아니라 그림 속에 어떤 상황이 담고 있는 의미를 함축하고 있고 둘째, 그림책 자체가 가지는 이러한 함축적 의미에 대해 유아들은 자신의 흥미나 의문이 있는 장면에 대해 되돌아가서 다시 읽어볼 수 있는 시간의 자유성을 갖는다(이상금 외, 1986; 이경우 외, 1997). 셋째, 그림 속에는 시간적인 함축까지 포함

하고 있으며 이 함축적인 의미와 정보는 유아들의 시각적 이해능력에 종속되어 있다.

이에 비해 그림책 비디오는 작가나 일러스트레이터의 생각들을 제한된 시간 내에 전달해야 하는 특성을 가지고 있다. 영상매체의 특징은 작가나 일러스트레이터의 입장에서 볼 때 1초에 12~24장까지의 그림을 단위로 해서 몇 백 개의 그림을 보여줄 수 있는 공간의 특성에 의해 그림책의 압축된 시·공간을 여러 장으로 풀어서 유아들에게 제시할 수 있다는 것이다. 이는 작가가 자신의 생각을 정확하게 전달하는데 도움을 주면서 유아의 입장에서 그림책에서 이해하지 못하고 의문스러운 것들을 이해할 수 있도록 도움을 주는 부분이다.

그러나 그림책 비디오는 시간에 대해 제한되어 있기 때문에 유아 자신이 보고 싶고, 의문스러운 상황에 대해 천천히 자세하게 보고 싶어도 그것이 용이하지 않다. 이는 영상이 자신의 의지와 상관없이 흘러가기 때문이다(김세희, 2000; Thron, 1991). 이처럼 그림책과 그림책 비디오는 공간차원과 시간차원에서 서로 다른 특성을 나타낸다. 그림책 비디오가 가지는 이러한 특성들은 유아들에게 즐거움을 부고 흥미를 갖게 하며, 현실감과 실제감을 느끼게 한다(Cox, 1982; Duncan, 1993). 이는 유아들로 하여금 자연스럽게 등장인물에 대해 동일시하며, 쉽게 감정이입을 할 수 있도록 유도한다. 더 나아가 이러한 감정이입은 유아들에게 이야기 속으로 빨려 들게 하고 주인공과 더불어 간접경험을 함으로서 이해나 통찰을 가능하게 한다(김세희, 2000; Cox, 1992; Duncan, 1993).

ㄷ) 장면 구성에서의 전달내용

그림책과 그림책 비디오는 장면구성에 있어서 '그림'이라는 공통된 형식적 특성을 갖고 있지만 인쇄매체와 영상매체라는 이야기 전달 매체의 차이에 의해 장면 연결이나 장면을 구성하는 대사, 음악, 음향효과 등에서 큰 차이를 보인다(김세희,

2000; 김의숙, 2000).

그림책을 기반으로 한 그림책 비디오는 그림책과 같은 예술성을 간직하고 있다. 표현에 있어서 단순화되어 있으며 과장되고 왜곡된 스테레오 타입의 특성을 갖는 애니메이션(김의숙, 2000; 성정아, 1996)과는 달리 그림책 비디오는 작가의 예술성을 표현하고 있다. 또한 그림책의 일러스트레이션은 작가의 독창적 개성인 상징적이며 심리적인 가치를 내포하고 있다(김의숙, 2000).

그림책에서는 특정 상황의 분위기를 나타내기 위해 실제소리를 이용하는 대신에 문어의 형태로 된 대사나 설명, 의성어를 사용한다. 그리고 인물들의 심리를 나타내기 위해 언어뿐만 아니라 얼굴 표정이나 행동 그리고 배경의 변화도 사용한다. 동작을 나타내기 위해서는 행동이나 표정을 통해서 뿐만 아니라 언어의 상징적 표현인 다양한 의태어를 사용한다(이상금 외, 1986; 신명호, 1994).

그림책에서는 소리와 움직임이 문어와 상징적 그림에 의해 시각적으로 표현되는 반면에 그림책 비디오에서는 음향과 움직임이 실제로 이루어진다. 그림책과는 달리 그림책 비디오에서는 영상과 함께 소리의 동시성을 경험하게 해 준다(김세희, 2000 Thron, 1991). 특히 음향에서는 대사, 음악, 음향효과가 있으며 그림책 비디오의 특징은 청각요소의 사용은 등장인물이나 사물의 움직임을 강조하고 속도감을 주어 그림책에서의 상상 세계가 새로운 음향효과로 창조되어 더욱 현실감을 갖도록 한다(Thron, 1991). 영상의 효과를 강화하는 음향요소는 외형적인 묘사뿐만 아니라 심리적인 묘사까지도 가능하게 한다(성정아, 1996). 이러한 그림책 비디오의 특성에 의해 표면적으로 그림책과는 다른 공간구성이 만들어지는 것이다.

영상매체인 그림책 비디오의 특성인 음향 즉, 대사, 음악, 음향효과에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 그림책 비디오에서의 대사는 등장인물에 인격을 부여하는 적극적인 역할을 하고 분위기를 조성하며 역동성을 지원한다. 대사나 나레이션은 이야기의 절정을 강조하기도 하지만 지나치게 많으면 동작을 둔화시키고

이야기의 흐름을 끊어서 흥미를 떨어뜨린다. 가끔은 그림책 비디오가 갖는 시간의 제약에 의해 원작 그림책의 문어적 표현들이 축약되기도 하고 실제 목소리의 묘미를 살릴 수 있는 대사들이 첨가되기도 한다(조윤숙, 1998; Thron, 1991). 이러한 경우 유아들이 의미나 메시지를 이해하도록 그림책 비디오에서는 짧은 대사나 보편적인 언어를 사용한다(Duncan, 1993). 실제 인간의 목소리는 문자언어보다는 더 많은 표현능력을 갖고 있어서 대사가 감정의 표현이면서 행동의 표현이기도 한다(조윤숙, 1998). 이로 인해 유아들은 상황이나 분위기에 대한 감정을 더 깊이 느낄 수 있고 공감할 수 있으며 이야기의 몰입이 용이해진다(Cox & Many, 1992).

그림책 비디오에서의 음악은 원작인 그림책에 의존하지 않고 거의 새롭게 창작되는 영역이다(성정아, 1996). 매체가 달라지면서 그림책에서 표현하기 어려운 음악적 요소가 그림책과는 독립적으로 삽입된다(김세희, 2000). 따라서 그림책의 시각적 이미지나 글, 대사에 의해 전달되던 분위기 표현에 대해 그림책 비디오에서는 음악이 그 역할을 하게 된다. 기술적인 지원에 의해 음악은 화면의 동작과 통일을 이루면서 새로운 통일을 만든다. 이러한 음악은 상징성을 가지며 이미지와 결합되어 일치를 이룬다. 이것은 영상의 움직임이 작가의 의도에 의해 그려지는 그림이기 때문이다(성정아, 1996). 모든 음악은 극의 일부분으로서 이야기를 표현하기 위해 사용된다. 이처럼 작가의 의도와 부합되는 음악은 더욱 더 유아들의 심미감을 자극한다(김세희, 2000).

상황에 따라 적절하게 사용되는 그림책 비디오에서의 음향효과는 음악처럼 항상 화면의 움직임을 통해 표현되는데 이 모든 소리는 의미를 가지고 있으며 이러한 다양한 요소들의 첨가는 유아들에게 현실감, 역동성, 실제감 등을 주고 동일시나 흥미 관심을 갖게 한다(김세희, 2000; 성정아, 1996).

정리해보면 전달내용 구성요소에는 사물에 대한 표현에 있어서 작가의 의도를 효과적으로 전달하는데 사용되는 캐릭터와 사실성을 재현한다던지 초현실적인 배

경을 활용하여 환상적 분위기를 강조할 수 있는 배경이 있다. 소리의 표현에 있어서 그림책에서는 실제음이 존재하지 않는 대신에 청각기호인 대사와 의성어, 표현기호가 사용되고 그림책 비디오에서는 음향인 대사와 음향효과 음악과 같은 실제음이 존재한다. 그리고 분위기 표현에 있어서 그림책에서는 상황을 효과적으로 표현하기 위해 여러 가지 상징들을 사용하는 반면에 그림책 비디오에서는 동작이나 음향을 통해 표현된다(조윤숙, 1998).

그림책에서 그림책 비디오로 제작되면서 기술적으로 새롭게 첨가되는 여러 가지 요소들은 그림책에서 주어진 정보에 근거하여 구성된다. 그림책이 그림책 비디오로 제작되면서 인쇄매체와 영상매체의 속성 차이에서 발생하는 변화 정도는 그림책 비디오의 원작인 그림책에 의존하는 정도에 따라 차이가 있을 수 있다.

3. 그림책 비디오의 교육적 가치

현대를 살아가고 있는 사람들 중 비디오란 개념을 모르는 사람을 없을 것이다. 비디오는 사람들의 삶 속에서 많은 부분을 비중을 차지한다. 대부분의 성인, 부모, 교사들은 월트 디즈니 영화나 비디오를 제품의 완성도나 음악적 아름다움에 기초하여 유아들을 위한 질 높은 오락물로서 신뢰하며 의존하고 있다. 그러나 유아들은 그러한 비디오를 반복해서 시청할 만큼 좋아하지만, 교육과 발달의 측면에서 볼 때 폭력성과 성적 편견이라는 문제점은 가지고 있다(Truxal, 1994). 우리나라에서도 유아들에게 미치는 비디오의 영향에 대한 연구들이 있다.

김인경(1999)의 연구에서는 서로 도와주고 협동하는 내용의 비디오 시청 후 비디오를 보지 않은 유아들보다 서로 돕기, 양보하기, 협동하기와 같은 친사회적인 행동이 증가한 것으로 나타났다. 이와 달리 이종숙(1987), 양영희(1992)의 연구를 보면, 폭력성이 내포된 비디오를 본 유아들은 그렇지 않은 유아들에 비해 공격적 행

동을 많이 보인 것으로 나타났다. 그리고 일방통신이라는 매체의 특성에 의해 유아들의 피동적인 태도 형성 조장이나 영상매체와의 잦은 경험으로 인해 오히려 인간적인 접촉의 기회를 박탈할 가능성에 대해서도 우려하고 있다(신의진, 2000; 주영주, 곽은순, 2000).

다른 매체들도 마찬가지겠지만 TV나 비디오가 유아의 발달에 미치는 영향에 대해 긍정적인 입장과 부정적인 입장은 공존할 수밖에 없다. 그러나 비디오는 유아들에게 있어 이미 친숙한 매체가 되었으며 지속적인 영향을 미칠 것이라는 것에 대해서는 인정할 수밖에 없는 부분이다.

그림책 비디오는 그림책을 기반으로 하여 영상매체로 제작하였기 때문에 그림책과 같은 점을 종종 찾을 수가 있다. 유아들에게 흥미를 갖게 하는 그림책 비디오는 유아들로 하여금 그림책 비디오 시청에 몰두하도록 만든다. 이러한 몰두는 유아들이 경험하는 책으로의 "몰두"와 같다고 볼 수 있다. 또한 그림책과 그림책 비디오 모두 언어에 의해 창조된 이미지를 경험하게 하고 언어의 내성적인 측면을 경험하게 하는 것이다(Thron, 1991).

문학적인 측면에서 그림책 비디오가 유아들에게 줄 수 있는 잠재적인 가능성을 살펴보면 다음과 같다. 그림책 비디오에서는 그림책의 정지되고 압축된 한 장의 그림을 여러 장으로 분할하여 제시함으로써 작가와 일러스트레이터들이 독창적으로 상상한 것에 대해 책보다 더 정확하게 전달할 수 있다(Thron, 1991). 이러한 장점은 기술적인 지원에 의해 음향, 움직임과 같은 요소들이 주제와 통합, 상호 작용함으로서 가능한 것이다(성정아, 1996). 그림책 비디오의 이러한 기술적 지원으로 생기는 특성은 유아들의 이해력을 도울 수 있다(김세희, 2000; Cox, 1982).

그림책은 언어예술의 정적매체의 특성을 가지고 있으며 그림책 비디오는 원작그림책을 기반으로 한 동적 매체의 특성을 가진 영상예술이다(김세희, 2000; 김의숙, 2000). 그림책 비디오가 유아들의 발달과 교육에 있어서 어떠한 지원을 해줄 수 있

는지 여러 학자들은 예술적 측면, 교수적 측면 마지막으로 언어적 측면에서 언급하고 있다. 예술적 측면에서 다음과 같은 지원을 할 수 있다. 먼저 종합예술품으로서의 그림책 비디오를 접하면서 유아들은 심미적인 안목과 취향을 기른다(Cox, 1982; May, 1979). 그림책 비디오는 각색자나 연출자의 독창적인 예술적, 철학적 시각이 첨가됨으로써 예술성을 높일 수 있다. 예를 들어, 글 없는 그림책인 Raymond Briggs의 “Snowman″을 각색한 ”The Snowman″(조문현, 2001)이나 Iela Mari의 IL Palloncino Rosso를 각색한 “The Red Balloon″은 원작을 능가하는 상상력과 예술성으로 높이 평가받고 있다(김세희, 2000; 김의숙, 2000; 박소연, 2001; Duncan, 1993; Moss, 1991 재인용). 그리고 영화와의 만남은 문학의 정수라고 할 수 있는 상상의 세계를 적극적이고 능동적으로 만날 수 있도록 지원해준다. 그림책 비디오는 움직임과 소리의 영상매체의 특성이 주제와 통합되면서 유아에게 흥미를 주고 몰입하게 한다. 이때 그림책과 마찬가지로 유아는 개별적으로 떠올리는 일련의 언어, 영상, 생각에 의해 내면의 심상을 풍부하게 전개하게 되어 작가의 상상력을 또 다른 예술 차원에서 다른 감동과 함께 만나게 해준다(Thron, 1991).

교수적 측면에서는 다음과 같은 지원을 할 수 있다. 예술적으로 훌륭하며 유아들이 좋아하는 비디오를 통해 얻게 되는 유아들의 감동은 교실 내에서 적극적인 교육 분위기를 만드는데 중요한 역할을 한다(Cox, 1982). 또한 교실 전체 유아들이 모여 동시에 감상할 수 있다(Duncan, 1993).

언어적 측면에서는 다음과 같은 지원을 할 수 있다. 아름다운 동영상 매체인 비디오 활용은 유아의 언어적 발달을 촉진할 수 있는 분위기를 조성한다. 그림책 비디오는 유아들에게 감동과 느낌과 생각거리를 주어서 유아들의 언어적인 능력에 영향을 줄 수 있다(Cox, 1982). 인쇄매체인 그림책과 영상매체인 그림책 비디오를 경험하면서 유아들은 의사소통에 있어서 문어와 구어의 독특한 차이를 경험하면서 각각의 가치를 인식한다(Duncan, 1993; May, 1979). 그리고 유아들은 움직이는 생

동감과 음향과 음악이 있는 그림책 비디오를 통해 이야기의 흐름을 즐기는 기쁨을 느낄 수 있다(Duncan, 1993; May, 1979). 그림책 비디오의 경험은 유아의 이해력을 도와주고 이야기의 구조나 요소에 대해 알 수 있게 한다. 특히 상상력이 부족한 유아나 이야기 구조에 대한 적절한 도식을 가지지 못한 유아들에게 도움을 줄 수 있다. 인물과 사건에 대해 더 깊은 이해를 할 수 있다(Duncan, 1993).

또한 그림책 비디오를 본 후 유아들은 스스로 원본 그림책을 보게 된다. Duncan(1993)이 제시한 바에 의하면 그림책 비디오를 먼저 보여줄 경우는 유아가 역사적, 이국적 배경 등 이야기에 대한 도식을 갖고 있지 않거나, 그림책 비디오가 생생한 활동, 특별한 시각효과, 정밀한 연기로 이야기를 확실히 증진시킬 때이다. 그리고 책의 일부만 보여주고 전체 이야기를 그림책 비디오로 보여줌으로써 유아 스스로 책으로 돌아오게 유도 할 때이다. 또한 대사 없는 그림책 비디오일 경우 그림책을 보기 전에 먼저 제공함으로써 미리 이야기 구상해보기(pre-writing) 활동을 유도하고 전체 유아와 나누는 경험을 주고자 할 때이다.

그림책을 먼저 보여줄 경우 유아가 이야기 이해를 위한 적절한 도식을 갖고 있어 그림책 비디오가 제공하는 이미지보다 유아 자신의 이미지가 이해를 더 잘 도울 때이다. 왜냐하면 유아들이 가진 상상력은 비디오의 이미지보다 더 심도 깊은 마음의 그림을 그릴 수 있기 때문이다. 원작 그림책의 형태를 이해하고 언어를 즐길 줄 아는 유아들은 그림책 비디오를 봄으로써 이야기의 인물과 사건에 대해 더 쉽게 이해할 수 있기 때문이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 그림책 비디오는 언어, 예술, 교수적 측면에서 많은 가치를 지니고 있다. 때문에 그림책과의 통합적 문학 활동이 잘 이루어진다면 유아의 언어발달과 예술적 감각은 높아질 것이다. 이를 위해서는 유아들이 주체성을 갖는 미디어 사용자로 성장하도록 부모, 교사 등 성인의 중재가 반드시 필요할 것이다.

문학은 언어예술이고 영화는 영상예술이다. 이 두 매체는 서로 상이한 표현 매체이지만 '이야기를 전달한다'는 측면에서는 공통된 특성을 가진다(Thron, 1991). Cox(1992)는 독자의 반응에 대해 문학 작품을 읽으면서 독자들은 자기의 언어적, 문학적, 삶의 경험 속에서 자신의 생각과 느낌과 감성과 이미지를 끌어내어 생생하면서도 의미 있는 새로운 경험을 창조하는 것이라고 설명하고 있다.

Holland(1968)는 동일시라는 자아심리의 시각에서, 문학에 대한 독자의 반응과 영화에 대한 반응간의 관계를 설명한다. 심미적인 특성은 인간의 보편적인 특성으로 문학과 영화와는 형태의 차이는 있지만 그 형태 이면에서는 삶의 모습에서 반응하기 때문에 문학과 영화에 대한 반응의 차이가 크지 않다고 설명하고 있다. 인쇄매체인 그림책과 영상매체인 그림책 비디오의 공유부분인 '이야기'에 대한 유아의 이해와 그에 따른 반응도 이와 같은 맥락에서 이해되어질 수 있다.

Cox(1992)는 이러한 개인적, 창조적, 의미있는 반응에 대한 인지적 구성 측면과 심미적 측면으로 설명하고 있다. 인지적 구성 측면에서, Goodman(1984)은 '인지란 모든 수단을 통해서 배우는 것, 알아가는 것, 통찰력을 얻는 것'을 포함한다(Goodman, 1986; Cox 외, 1992, 엄은나 재인용, 2001). 읽고, 쓰고, 더하고, 빼는 것을 배우는 것처럼 '새로운 방법으로 보고 듣고 하는 것도 인지적인 성취'라고 언급하고 있다(Goodman, 1984; Cox, 1992).

Bruner(1986)는 '예술을 통해 세상을 구체화시켜줌으로써 마음의 개념을 더욱 명확하게 해준다. 이것은 '사물에 대한 특성의 관점에서가 아니라 세상을 구성해가는 기제로서 언급하는 것이다'라는 말을 통해 작가가 만든 이야기 세계를 접하는 개인의 반응 세계는 인지적 구성과정이라는 것을 강조하고 있다(조정옥・이달석 재인용, 2002; Cox, 1992). 유아들은 작가가 제시하는 세계를 통해, 자신의 삶의 맥락에서 과거 경험을 연결하여 능동적으로 세상에 대한 이해를 구성해간다. 이는 아무에게도 알려지지 않은 자신의 세계 속에서 의미를 만들어가는 아이들의 앎의 방식

중의 하나이다.

심미적 측면에서, 유아는 그림책을 보면서 자신의 언어와 문학과 삶이 있는 과거 경험의 저장고로부터 자신의 마음속에 연상되는 이미지, 느낌, 감정, 기분, 생각들을 교류한다(이경우, 2001). 이것을 Rosenblatt(1985)는 독자의 심미적인 자세로 보고 있으며, 심미적 교류라고 언급했다. Cox(1992)는 심미적인 교류를 통해서 느끼는 감동과 흥분, 이미지, 표상 등은 서적의 형태든지 영화의 형태든지, 형태를 초월하여 뛰어난 예술성과 교류하며, 폭넓고 풍부한 보편적인 의미와 교류하는 것으로, 이는 삶의 자세와 태도 형성에 중요한 영향을 미친다고 강조하고 있다. 뿐만 아니라 자신의 경험과 지식을 연결하여 독자적이며 창의적인 의미를 만들어내는 개인의 역할을 중요시하고 있다.

이러한 교류과정은 3단계로 나눌 수 있다. 첫째, 마음속으로 이야기를 그리 고 표상한다. 둘째, 이야기를 가정하고 확장한다. 셋째, 자신이 경험한 감정을 연결하여 이야기하는 과정을 거친다. 이러한 심미적인 과정을 통해, 자신을 주인공이라 상상하여 주인공의 이면에 깔린 감정, 느낌, 심정 등을 상상하여 느껴보기도 하고, 유아는 스스로 묻고 답하기도 한다.

B. 유아의 읽기능력

읽기는 책이나 편지와 같은 쓰여진 또는 인쇄된 자료로부터 상징적 해독체계를 이용하여 의미를 추출해내는 과정이다. 유아의 읽기에 관한 최근 연구들은(Clay, 1975, 백정희 재인용, 1997; Schickedanz, 1882). 유아의 문어에 대한 개념은 나이든 아동이나 어른의 문어에 대한 개념과 질적으로 다른 이 시기 특유의 특성을 지니고 있다고 지적하고 있다. 여러 연구에서 유아는 구어와 세계에 대한 지식을 활용하여 문어를 파악하며 유아는 책의 활자와의 상호작용 시작부터 읽을 수 있다고

주장하고 있다. 물론 유아기의 읽기는 성인의 읽기 방법과는 다르다.

일반적으로 읽기에 대한 견해는 둘로 나뉘는데 그 첫 번째가 읽기를 해독으로 보는 것이며 둘째는 읽기를 의미의 이해로 보는 것이다. 첫 번째 견해는 부호 중심 접근법(code emphasis approach)이다. 이 견해는 읽기 위해서는 여러 기술의 단계적 발달 즉 시각적 식별력과 시각 기억, 청각적 식별력과 청각 기억 등이 요구되며 낱말 구성요소의 분석이 선행되어야 하며 자 · 모음의 원리와 음소의 분절을 반드시 알아야 한다는 입장이다. 부호 중심 접근법에 대해 성인과 유아의 읽는 과정은 동일하다고 가정할 수 없다는 점과 내적 의미가 없는 철자들은 낱말보다 배우기가 더 어렵다는 비판이 있으며 이 접근 방법에서는 읽기 그 자체가 목적이라기보다는 수단이 된다는 비판이 제시되고 있다.

두 번째 견해는 총체적 언어 접근법(whole language approach)이다. 이 견해에서 읽기는 의미를 추출하는 통합된 과정으로 유아는 사회적으로 의사소통의 필요성을 느끼기 때문에 자연스런 방법으로 읽기와 쓰기를 배우며 문자의 구성요소를 분석하기 이전에 총체적으로 관망한다는 입장이다. 이러한 입장의 읽기를 개념적으로 추출한 '위에서 아래로' '혹은 내부에서 외부로'의 정보과정이라고 한다. 읽기는 유아가 혼자 읽을 수 있게 되기 오래전부터 시작되었다.

읽기는 사고하고 이해하는 활동이며 일생을 살아가는 동안 계속되는 과정이다. 현대의 유아들은 TV등의 대중매체와 동화책, 광고 등 다양한 인쇄물을 접할 기회가 많아짐에 따라 글자에 대한 호기심을 갖게 되고 글자의 의미를 자발적으로 파악하는 등 취학 전부터 읽기를 배우려고 한다(Goodman & Goodman, 1983). 이와 같이 유아는 다양한 환경 속에서 글자를 접하고 어릴 때부터 성인과 책을 보면서 일찍부터 읽기와 읽는 방법에 대해 배우고, 주변세계에 대한 정보를 얻게 된다.

Mason(1980)은 유아의 읽기 발달에는 단계가 있을 것으로 가정하고 중류층의 4세 유아들을 대상으로 9개월 동안 유아의 글자와 단어에 관한 지식의 발달을 연구

한 결과 유아가 단어 읽기를 배우는 과정에서 지식의 발달이 단계적으로 나타난다고 밝히고 있다. 그는 유아의 읽기 수준을 상황에 의존하는(context dependency) 단계, 시각적으로 인식하는(visual recognition) 단계, 철자-소리 분석하기(letter-sound analysis) 단계로 분류하였다. Smith(1981)는 3.5세 된 유아 1명을 대상으로 읽기 학습에 대하여 연구하였다. 성인의 지시적인 방법에 의하지 않고도 유아의 읽기학습이 가능함을 제시해주고 있다. 즉, 유아가 의미를 알고 있는 글자와의 풍부한 경험을 통하여 읽기 학습이 가능함을 알 수 있다. 또한 문어에 대한 구어와 문어와 함께 여러 번 반복하여 제공될 때 읽기 학습이 더 효과적임을 제시해주고 있다(김소양 재인용, 1995).

유아들은 읽기를 학습해 나갈 때 3단계를 거치게 되는데 첫째 단계는 읽기의 출현단계로 인쇄물들이 의사소통을 위한 것이라는 것을 이해하게 되고, 두 번째 단계는 철자를 소리내는 단계로 기호와 상징과의 관계를 배우고 단어를 해독하기 시작하며, 세 번째 단계에서는 단어를 빠르게 자동적으로 해석할 수 있으며, 점점 유창하게 읽으면서 이해를 위한 인지력을 집중해 간다고 볼 수 있다.

이영자와 이종숙(1985)은 3~5세 유아들의 글자와 관련된 규칙과 이해 발달 과정과 상징적 기능의 이해에 초점을 둔 연구에서는 다음과 같은 읽기 발달 단계를 제시하고 있다. 1단계는 읽기이해 전 단계로 말없이 그림만 쳐다보기, 그림을 지적하기, 그림의 명칭 이야기하기, 그림에 대하여 질문하기의 순서로 발달된다고 한다. 2단계는 이야기 구성 능력이 없어 “난 못 읽어요”와 같은 의사표현을 하는 단계이다. 3단계는 그림을 보고 마음대로 이야기 만들기 단계, 4단계는 의미가 비슷하게 꾸며 말하기 단계, 5단계는 단어나 구절을 암기하여 이야기하는 단계로서 책에 나온 단어 중 암기를 통하여 50% 이하의 단어나 구절을 사용하여 이야기하기와 책에 나온 단어 중 암기를 통하여 50% 이상의 단어나 구절을 사용하여 이야기하기로 나뉜다. 6단계는 글자를 읽어야 한다는 것을 이해하지만 “읽을 줄 몰라, 난 못

읽어요”와 같은 의사를 표현하는 단계이다. 끝으로 7단계는 글자를 읽는 단계이다.

유아의 읽기 발달은 읽기에 대한 인식과 읽기에 필요한 지식의 발달이 함께 이루이며 대체로 일정한 단계를 거치게 된다. 하지만 엄격하게 연령을 구분하거나 발달순서를 구분 짓고 있는 것은 아니다. 하지만 유아들의 읽기가 처음에는 그림을 보고 명칭을 이야기하거나 이야기 꾸미기 단계에서 글자의 의미를 알고 읽기 발달 단계로 발달되어 간다는 것에는 의견들이 일치한다. 또한 형식적인 교수를 받기 전인 유아의 읽기 발달은 주로 책읽기와 같은 비지시적 활동을 통해 이루어진다고 할 수 있다. 따라서 유아의 읽기 발달을 촉진시키기 위해서는 유아에게 직접적이고 형식적인 교수보다는 유아들에게 흥미있고 발달수준에 맞는 다양하고 풍부한 문자 환경과 교수방법을 일상생활에서 자연스럽게 이루어질 수 있도록 제공되어야 한다.

C. 유아의 쓰기 인식 및 쓰기 발달

쓰기 인식이란 유아가 쓰기에 대해 갖고 있는 개념이나 태도 등을 말한다(박상희, 1997). 이는 유아가 왜 쓰기를 해야 하는 지에 대한 이해를 알려주는 것으로 쓰기 학습을 위한 전제조건이라 할 수 있다. Dyson(1983)은 쓰기 과정을 위해서 무엇보다 중요한 것은 유아가 자신이 쓰는 목적을 인식하는 것이라고 하였다, Laminack(1990)은 많은 유아들이 다양한 목적을 위해 다양한 형태로 언어를 사용하고 있으며 자신의 욕구와 목적에 따라 읽기와 쓰기를 사용하고 있음을 발견하였다. Freeman과 Sanders(1989)는 쓰기 기능에 대한 유아의 인식을 통해서 유아들은 쓰기의 기능을 의사소통의 기능, 기억을 위한 기능, 학습을 위한 기능, 개인적 표현을 위한 기능으로 인식하고 있다는 것을 밝혔다(박상희 재인용, 1997). 박상희(1997)는 유아들이 쓰기의 목적 및 동기에 대해 연습 및 준비, 의사소통, 자기표현, 놀이로 인식하고 있음을 밝혔다.

이러한 쓰기 목적 및 동기에 대한 유아의 인식은 쓰기가 다양한 실제 생활환경이나 일상생활 속에서 다양한 경험을 통해서 발달된다는 것을 보여주는 것이다. 즉 부모나 주변 성인들의 쓰기 활동을 관찰함으로써 또는 부모와 함께 책을 읽거나 친구에게 편지를 써보는 경험을 통해서 인쇄문자가 의미로 전환된다는 것을 점진적으로 인식할 수 있게 된다는 것이다. 쓰기 발달은 듣기·말하기·읽기 다음에 일어난다는 견해도 있었으나 현대에 와서는 듣고 말하고 읽는 과정에서 통합적으로 발달한다는 견해가 지배적이다. 유아들에게 있어 쓰기 행동은 읽기 행동과 마찬가지로 일상생활에서 일어난다. TV, 광고, 상표, 인쇄물 등 다양한 자료들이 유아들의 일상을 감싸고 있다고 해도 과언이 아닐 정도로 유아들은 다양한 언어 환경에 둘러싸여 있다. 이러한 환경에서 유아들은 자연스럽게 글을 접하고 다른 사람의 행동을 관찰하고 모방함으로써 글을 쓰는 행동을 하게 된다.

유아를 위한 쓰기교수의 시기와 방법에 대해서 논할 때는 쓰기를 바라보는 시각 및 입장이 어떠한지를 먼저 생각해 봐야 한다. 왜냐하면 유아를 위한 쓰기 교수 활동에 그대로 반영되기 때문이다. 쓰기는 프린트된 형태의 언어적 표상이며 쓰기는 특별한 활자체를 창작하는 손으로 쓰는 기술뿐만 아니라 메시지를 구성하는 것과 관련된 많은 기술을 포함한다(Schickedanz, 1983). Schickedanz(1983)는 쓰기를 프린트된 형태의 언어적 표상이라고 정의하였고, 쓰기란 자기표현, 의사소통 및 의미의 발견을 위한 중요한 매개체이며, 글자와 단어를 형성시켜 나가는 정신적이고 신체적인 행위로 사고와 감정 및 경험을 표현하는 과정이라고 하였다. 또한 쓰기란 종이 위에 나타나는 표상으로 쓰는 사람이 기억의 단서로서 표시를 사용하고 다른 사람과 의사소통을 하고자 하는 생각과 사고를 상징적으로 표현하기 위해서 필기도구와 종이를 사용하는 능력이라고 하였다.

쓰기 학습에 대한 관점에 따라 유아의 쓰기 교수접근법은 부호중심 접근법과 총체적 언어 접근법으로 나누어질 수 있다(Smith, 1981, 김소양 재인용, 1995). 부호

중심 접근법은 관습적 쓰기와 같은 의미로 일련의 기술을 지시적 활동을 통해 습득함으로써 쓰기 능력을 기르는 방법이다. 관습적 쓰기 학습에서는 지식을 직접적으로 전달하고 모든 유아들에게 똑같은 자 · 모음, 단어, 문장을 써주고 그대로 모방하여 모델에 가깝게 베껴 쓸 수 있을 때까지 반복하는 방법이다. 이는 전통적인 쓰기 학습으로써 유아들에게는 맞지 않는 쓰기로 인식되고 있다.

반면 총체적 언어접근법은 의미표현을 위한 쓰기로 글자에 대한 부호화 기술보다는 의미를 중시하므로 유아들의 실생활 속의 활동을 통해 자연스럽게 쓰기학습을 접할 수 있도록 돕는다. 쓰기가 어떤 형태이든지 그것은 유아의 의도를 나타내주는 것이며 유아들은 다양한 형태의 쓰기를 사용한다고 하였다(Sulzby, 1985, 백정희 재인용, 1997). Sulzby(1985)는 유아들의 쓰기에서 발견할 수 있었던 주요 쓰기 체계의 주요 7가지 범주들을 그리기, 긁적거리기, 유사글자 형태, 비 음성학적 자・모음연결, 환경의 인쇄문자 베끼기, 창안적 글자, 관례적 쓰기라고 제시하였다. Jalongo(1992)에 의하면 쓰기는 다음과 같은 단계를 거친다고 하였다. 무질서한 긁적거리기(random scribbling), 조절된 긁적거리기(controlled scribbling), 긁적거리기에 명명하기(naming scribbling), 문자적 쓰기(alphabetic scribbling), 유사글자 및 글자쓰기, 부분적으로 관례적인 문자 쓰기(semi-conventional alphabetic writing), 관례적 쓰기(conventional writing)로 발달한다고 하였다(이옥섭 재인용, 1999).

이상에서 여러 학자들의 쓰기 발달에 대해 논의한 바와 같이 유아들은 끊임없이 다양한 형태의 쓰기를 경험하고 자신이 알고 있는 것을 검증해 봄으로써 새로운 수준의 쓰기 형태와 기능을 습득하게 된다. 유아들의 쓰기발달은 긁적거리기의 형태로 시작하여 관례적인 쓰기 형태로 진전될 때까지 많은 변화를 겪는다. 이는 유아들이 각기 다양한 쓰기 체계를 실험해보는 기회를 통해 쓰기가 발달된다는 것을 보여주는 것이다.

이영자・이종숙(1985)은 우리나라 유아들을 대상으로 한 연구에서 유아의 쓰기

발달 단계를 이름 쓰기 이상의 글자 쓰기로 확장하고 다음과 같은 쓰기 발달 단계를 제시하고 있다. 1단계는 긁적거리기 단계로서 하위 1,2 단계로 나누고 있는데 하위 1단계는 글자의 형태는 나타나지 않으나 세로 선이 나타나고, 하위 2단계는 가로선이 나타난다고 한다. 2단계는 한 두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 3단계는 자형이 의도적으로 한두 개 나타나는 단계, 4단계는 글자의 형태가 나타나는 단계로 하위 1단계는 완전한 글자의 형태가 나타났으나 획순이 틀리고, 하위 2단계는 완전한 글자의 형태가 나타나고 획순이 정확한 단계, 5단계는 단어 쓰기 단계로서 하위 1단계는 완전한 단어의 형태가 나타났으나 획순이 틀리고 하위 2단계는 완전한 단어의 형태가 나타나고 획순이 정확하다. 6단계는 문장쓰기 단계이며 하위 1단계는 문장의 형태가 나타나나 부분적으로 틀리고 하위 2단계는 틀린 글자 없이 완전한 문장 형태가 나타난다고 한다.

이연섭(1987)은 우리나라 아동의 쓰기 발달에 관한 연구에서 선행 연구와 한글 쓰기 결과를 기초로 한글 쓰기의 발달 순서를 다음과 같이 7단계로 설정하였다. 1단계는 긁적거리기 단계로서 세로선, 가로선, 규칙적으로 나타나는 지그재그선, 선과 원을 섞어 그리기가 차례로 나타나는 단계, 2단계는 한두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계, 3단계는 식별 가능한 글자가 나타나나 획이 생략·첨가되어 나타나거나 역전 현상이 나타나는 단계, 4단계는 글자는 맞지만 획순 모양이 바르지 않게 나타나는 단계, 5단계는 획순과 모양이 바른 글자가 나타나는 단계, 6단계는 단어가 나타나는 단계로서 처음에는 획순이 틀리고 점차 획순이 정확한 단어가 나타나고, 7단계는 문장을 쓰는 단계이다.

실제로 정확한 철자의 단어를 쓸 수 있는 많은 유아들도 상황에 따라서 성인의 쓰기를 모방하거나 초기 쓰기의 형태와 성숙한 쓰기 형태를 혼합하여 사용함으로서 초기의 쓰던 형태를 버리지 않는다고 하였다. 그러므로 유아들이 1학년이 될 때까지는 다양한 쓰기 형태로 왔다 갔다 하는 것이 흔한 일이다. 유아들은 일상생활

에서 다양한 쓰기 환경을 접하면서 다양한 형태의 쓰기를 실험하고 모방하고 검증하면서 성숙한 형태의 쓰기 형태가 나타나며 쓰기의 기능과 필요성에 대한 이해도 높아진다.

III. 연구방법

본 장에서는 연구의 수행을 위해 표집된 연구대상, 실험도구, 실험방법 및 절차에 대해 살펴보고자 한다.

A. 연구대상

본 연구의 대상은 G시에 소재한 W유치원 만 5세 24명과 O어린이집 만 5세 24명을 연구대상으로 선정하였다. W유치원 만 5세아 24명을 실험집단으로, O어린이집 만 5세 24명을 비교집단으로 선정하였다. 본 연구의 대상은 다음과 같은 기준에 의해 선정하였다. 첫째, 2001년 3월생부터 2002년 2월생 아동을 선정하였다. 둘째, 부모나 교사에 의해 발달장애, 언어장애, 감각장애, 정서장애, 행동장애가 없는 아동으로 선정하였다. 셋째, 집단의 동질성은 환경조사 설문지를 통해 생활수준이 비슷한 아동들로 선정하였다.

B. 검사도구

1. 유아에게 제시된 그림책 비디오

본 연구에 사용한 그림책 비디오 자료들은 다음과 같은 이유로 선정하였다. 첫째, 유아가 한 번쯤은 접해 보았을 동화를 다루고 있는 그림책 비디오를 선택하였다. 둘째, 평정등급에 의하여 유아의 발달단계에 적합한 것으로 판명된 작품들을

선정하였다.

<표 Ⅲ-1> 그림책 비디오 분석에 대한 적절성 평가점수 및 등급

번호	그림책 비디오명	항목별 점수					전체 점수 (100)	적절성 등급
		주제의 적절성 (20)	제작의 우수성 (20)	비폭력성 (20)	언어/역할모델의 적절성 (20)	반편견에 대한 적절성		
1	우리 할아버지	20	20	20	20	20	100	★★★★★
2	스노우맨	20	20	20	20	20	100	★★★★★
3	배고픈 애벌레	20	20	20	20	20	100	★★★★★
4	산타할아버지의 휴가	14	20	11	11	14	70	★★★
5	하얀아기곰 라르스Ⅲ	20	20	20	20	20	100	★★★★★
6	무지개물고기							

선정된 그림책비디오는 이미 책으로 출시된 그림책을 원작으로 그림책 비디오로 제작되었다. 이 그림책 비디오 자료를 시청하는 데 소요되는 시간은 30분 내외로 유아들이 그림책 비디오를 시청한 후 그림책 비디오의 내용으로 활동하는 데 걸리는 시간은 20분 정도 소요됐다.

2. 읽기 능력 검사지

가) 단어 읽기 검사

본 연구에서 사용한 단어 읽기 검사는 유의미 단어와 무의미 철자를 읽는 능력을 측정하는 것이다. 단어 읽기 검사지는 이옥섭의 자료를 다시 사용하였다. 단어

읽기 검사는 무의미 철자를 검사한 것은 유의미 단어일 경우 한자만 알고도 다음 글자를 추측할 수 있는 가능성이 있으므로 이를 배제하고 정확한 검사를 실시하기 위한 것이다. 이러한 과정을 거쳐 유의미 단어는 두 글자 단어 9개, 세 글자 단어 3개로 모두 35자이다. 무의미 철자는 두 글자씩 묶어 모두 열 글자로 구성하였으므로 단어 읽기 검사는 유의미 단어 27자와 무의미 단어 8자 모두 35개의 글자로 구성되어 있다. 채점 방법은 정확하게 소리 내어 읽은 글자 한 자에 1점씩을 주어 검사하였다. 한 유아가 받을 수 있는 점수는 사전·사후 검사 각각 35점이었다(<부록 1-4> 단어 읽기 검사 참조).

나) 책읽기 발달 검사

유아의 책읽기 능력을 검사하기 위하여 Sulzby의 읽기 발달 단계를 검사도구로 사용하였다. 발달 단계는 4개의 범주가 11개로 분류된다. 범주 1은 이야기가 형성되지 않은 그림 읽기 단계로 가장 미숙한 읽기의 범주이며, 1단계와 2단계의 하위 단계로 나뉘어진다. 범주 2는 이야기를 형성할 수 있는 그림읽기 단계로 구어적인 읽기를 시도하는 단계로 3단계와 4단계의 하위 단계로 구성된다. 범주 3은 문어식으로 읽기를 시도하는 시기로 5, 6, 7단계로 구성되어 있다. 범주 4는 글자 중심의 읽기 단계로 8, 9, 10, 11단계인 네 개의 하위 단계로 구분되어진다. 검사는 유아들이 경험한 적 없는 책을 검사자가 유아에게 보여주고 읽어보도록 하면서, 유아들의 읽는 행동을 관찰하여 평가한다. 점수는 한 단계에 1점씩 부과하여 1단계가 1점, 11단계는 11점이다. 따라서 점수의 분포는 최저 1점에서 최고 11점까지이다. 읽기 발달 검사는 유아들이 경험하지 않은 동화책 두 권을 선정하여 사전 사후 검사로 사용하였다(<부록 1-5> 책읽기 발달 검사 참조).

3. 쓰기 발달 검사지

가) 쓰기 발달 검사

유아의 쓰기 발달을 검사하기 위하여 Hilsreth(1936)과 Schikedanz 등(1983)의 쓰기 발달 단계에 기초하여 이영자와 이종숙(1985)이 수정 보완한 쓰기 발달 단계를 이경화(1997)가 일부 수정하여 이옥섭(1999)이 사용한 것을 다시 사용하였다. 이영자・이종숙(1986, 1990)등은 한국의 유아들을 대상으로 한 연구에서 유아들의 쓰기 발달 단계를 긁적거리기 단계에서부터 문장쓰기 단계로 진전된다고 하면서 크게 6단계의 쓰기 발달 단계를 제시하였다. 이 6단계는 다시 하위 10단계로 나뉘어진다. 본 연구에서는 이경화(1997)가 6단계 중 4단계의 하위 1단계인 “획순이 틀림” 부분을 “글자모양이 부분적으로 틀림”으로, 5단계의 하위 2단계인 “획순이 정확함”을 “글자모양이 정확함”으로 수정한 것을 사용하였다. 점수는 한 단계에 1점씩 가산되어 1단계면 1점 10단계면 10점을 부여한다(<부록 1-6> 쓰기 발달 검사 참조).

나) 쓰기 능력검사

유아의 쓰기 능력을 알아보기 위한 검사 도구는 Lindberg(1987)의『Kindergarten Writing Assessment』를 노영희가(1994) 번안하여 사용한 『유아의 쓰기 능력 평정척도』를 엄은나(2001)가 수정·보완한 것을 다시 사용하였다. 의미표현을 위한 쓰기 능력과 관습적 쓰기능력에 대한 평가 척도의 구성내용은 <표 Ⅲ-2>, <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-2> 의미표현을 위한 쓰기능력의 평가 척도

척도	점수	내용
Ⅰ. 그림 말 쓰기의 협응성	0-3점	유아가 그린 그림, 쓴 내용, 말로 표현한 내용 간에 협응되는 정도
Ⅱ. 그림의 정교성과 통합성	0-3점	유아가 사람, 사물, 집과 같은 대상을 구체적으로 관련되게 그린 정도
Ⅲ. 글 내용의 복잡성과 통합성	0-6점	글자, 단어, 구 및 문장을 다양하게 관련되게 쓰는 정도
Ⅳ. 쓰기의 유창성	0-8점	문장 속에 나타난 동사의 사용 정도
Ⅴ. 쓰기의 상세성	0-8점	문장 속에 나타난 형용사 또는 부사의 사용 정도

<표 Ⅲ-3> 관습적 쓰기 능력의 평가 척도

척도	점수	내용
Ⅵ. 글자의 모양	0-4점	글자, 숫자의 형태와 방향의 정확성 정도
Ⅶ. 소리/ 상징의 관계성	0-3점	글자와 소리의 일치성 정도
Ⅷ. 철자법	0-3점	단어들을 철자법에 맞게 쓴 정도
Ⅸ. 구두법	0-3점	구두법 기호에 맞게 사용한 정도
Ⅹ. 띄어쓰기	0-3점	단어들을 띄어쓰기에 맞게 쓴 정도

C. 연구절차

1. 예비검사

실험집단과 통제집단을 검사자가 검사의 정확성과 신뢰도를 확보하기 위해 연구대상이 아닌 W유치원 유아 10명을 대상으로 책읽기 발달 검사, 단어 읽기검사, 쓰기 발달검사를 실시하였다.

2. 사전검사

읽기 쓰기 능력을 측정하기 위한 검사로 책읽기 발달검사, 단어 읽기검사, 쓰기 발달검사를 실시하였다.

3. 책읽기 발달검사

검사방법에 관한 훈련을 받은 검사자가 유아들이 경험한 적이 없는 동화책을 보여주며 읽게 하였다. 검사자는 유아들이 책을 보는 태도와 읽는 정도를 평가한 후 그 유아의 행동을 기록하였다.

4. 단어 읽기검사

단어 카드를 한 장씩 보여주면서 읽어보게 하였고, 발음이 정확하지 않은 경우는 다시 한번 읽어보게 하였다.

5. 쓰기 발달검사

유아에게 “네가 쓰고 싶은 것을 써볼래?”, “네가 오늘 유치원에서 무엇을 하고 놀았는지 써볼래?”, “네가 작가라면 어떤 글을 쓰고 싶니?” 하면서 유아들이 써 보도록 하였다. 유아가 글을 못 쓴다고 하면 검사자가 간단한 문장을 불러 주면서 써 보도록 하였고, 그래도 못쓴다고 하면 유아가 쓰고 싶은 것을 써 보게 하고 그래도 못 쓴다고 하면 그림이라고 그리게 하였다.

6. 검사자 훈련

검사자는 유아교육을 전공하고 현장 경력이 8년인 교사로 사전 검사 실시 전 책읽기 검사, 단어 읽기 검사, 쓰기 검사와 본 연구의 소개, 검사요강을 설명하였으며 검사 태도를 연구자가 시범으로 보여주고 검사자가 한번 실시해 보도록 하였다.

7. 실험처치

실험기간은 2007년 9월 1일부터 10월 19일까지였다. 실험집단은 대집단 활동 시간 및 자유선택활동 시간을 이용하여 7주간 주 4회씩 총 28회 활동을 전개하였으며 애니메이션을 본 후 이를 활용한 쓰기 활동을 실시하는데 약 20분의 기간이 소요되었다. 같은 기간 동안 비교집단은 담임교사의 수업 계획에 따라서 그림책을 활용하여 책읽기 활동을 실시하였다.

가) 실험집단

a. 애니메이션의 선정

2001년 박소연이 연구한 그림책 비디오 연구에서 적절한 판정을 받은 16개의 작품들 중 6개와 유아들이 흥미있어 하는 그림책 비디오 1편을 선별하여 사용하였다. 실험집단에 사용된 애니메이션의 목록은 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 애니메이션 목록

애니메이션의 목록	
우리 할아버지(1999)	London Production. (주) 인스피스 기획(원작 1989 제작)
산타할아버지의 휴가(1999)	Blooming Production Ltd. (주) 인스피스 기획(원작 1991 제작)
스노우맨(1999)	London Production. (주) 인스피스 기획(원작 1982 제작)

표 Ⅲ-4 계속

배고픈 애벌레(1999)	Scholastic Production Inc.(주) 인스피스 기획/보급(원작 1993 제작)
하얀 아기곰 라스(1998)	독일 WDR. 성 베네딕토 수도원 기획(원작 1992 제작)
하얀 아기곰 라스Ⅱ(1998)	독일 WDR. 성 베네딕토 수도원 기획(원작 1992 제작)
무지개물고기	

사용된 애니메이션 작품들은 2001년 박소연이 그림책비디오의 발달의 적절성을 알아보기 위한 논문에서 주제의 적절성, 제작의 우수성, 비폭력성, 언어/역할 모델의 적절성, 반편견에 대한 적절성을 평가한 점수와 등급에서 모두 적절한 점수를 받은 작품들이다.

나) 비교집단

b. 그림책 선정

비교집단의 유아들은 그림책 비디오의 원작 그림책을 7주 동안 매일 읽고 그와 관련된 활동을 하였고, 그림책 목록은 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 비교집단에서 사용된 그림책 목록

주	그림책 제목
1주	배고픈 애벌레
2주	산타할아버지의 휴가

3주	우리 할아버지
4주	무지개물고기
5주	배를 탄 아기곰 라르스
6주	친구를 찾은 아기곰 라르스
7주	스노우 맨

실험집단에는 그림책 비디오를 매일 30분씩 보여주었으며, 비교집단에는 그림책을 30분씩 교사가 읽어주었다. 7주 동안 매주에 한 가지 애니메이션을 매일 보고 다양한 읽기·쓰기 프로그램 활동을 전개하였다. 활동은 읽기와 쓰기를 통합하였고, 문학적 접근과 함께 문자에 대한 명확한 기술을 가르치면서 유아들의 흥미와 적극적인 참여를 원칙으로 하였다. 그림책 비디오를 본 실험집단의 교사와 유아들이 본 내용에 대해 이야기도 나누고 글씨도 써 보고 그림도 그려보고 친구와 토의를 하는 등 편안한 활동을 할 수 있는 공간과 시간을 만들어주었다. 활동 시간은 가능하면 20분을 넘지 않도록 하였다.

8. 사후검사

사후검사는 프로그램이 끝난 후 2007년 10월 22일부터 10월 23일까지 실험집단과 비교집단의 책읽기 발달 검사, 단어 읽기검사, 쓰기 발달검사를 사전검사와 같은 방법으로 실시하였다.

D. 자료처리 및 분석방법

본 연구에서 설정한 연구의 목적을 달성하기 위하여 실험집단과 비교집단간의 쓰기 인식에 대한 차이는 Chi-Square검증으로 분석하였고, 쓰기 능력에 대한 차이

를 알아보기 위해서는 두 집단 별로 사전- 사후 검사 결과의 차이를 t-검증하였다. 분석에 사용된 통계프로그램은 SPSS 12.0프로그램이다.

Ⅳ. 결과 및 해석

A. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 읽기 발달 증진에 미치는 효과

1. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 단어 읽기 발달 증진에 미치는 효과

그림책 비디오가 유아의 단어 읽기 능력에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 단어 읽기에 대한 사전 검사와 사후 검사의 차이를 비교 분석한 결과는 <Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 두 집단 간의 단어 읽기 능력 사전 사후 검사 결과 비교

구분	N	사전검사		사후검사		*t*	*p*
		M	SD	M	SD		
실험집단	24	31.75	3.21	34.58	0.93	-5.209	.000
비교집단	24	30.50	4.03	34.13	1.48	-6.185	.000

(p<.05)

<표 Ⅳ-1>의 결과를 보면, 단어 읽기 능력의 사전 검사의 평균점수는 실험집단이 31.75, 비교집단이 30.50으로 실험집단이 높았으나 실험처치 이후에 단어 읽기 검사에서 실험집단이 2.83점 향상되었고 비교집단에서는 3.63점이 향상되었다. 이는

그림책과 그림책 비디오 모두 유아의 단어 읽기 발달에 영향을 미치고 있음을 보여주고 있다. 비교집단의 점수증가분이 높아 실험집단과 비교집단의 사후 측정 결과 차이를 분석해본 결과 유의수준에서 차이가 없었다.

2. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 책읽기 발달 능력 증진에 미치는 효과

그림책 비디오가 유아의 책읽기 발달능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단과 비교집단의 사전 사후검사 점수의 차이를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 두 집단 간의 책읽기 능력 사전 사후검사 결과 비교

구분	N	사전검사		사후검사		t	p
		M	SD	M	SD		
실험집단	24	10.00	1.06	11.33	2.08	-3.175	.000
비교집단	24	9.38	1.44	10.67	.64	-6.075	.000

(p <.05)

<표 Ⅳ-2>를 보면 책 읽기 발달의 사전 검사의 평균점수는 실험집단이 10.00, 통제집단이 9.38이었다. 실험집단과 비교집단의 쓰기 발달에 대한 사후검사 결과, 실험집단의 쓰기 발달검사의 점수는 1.33점이 증가하였고 이러한 증가는 유의한 증가이다(t=-3.175, p<.05). 비교집단의 쓰기 발달에 대한 사후검사 점수는 1.29가 증가하였고 이러한 증가는 유의한 것으로(t=-6.075, p<.05) 실험집단과 비교집단 모두

쓰기 발달의 증가가 유의한 차이를 나타내고 있다.

그러나 두 집단 간의 사후 검사 점수를 비교한 결과는 실험집단이 11.33 비교집단이 10.67로 실험집단이 높은 것으로 나타났으나 실험집단과 비교집단의 쓰기 발달에서의 유의한 차이는 없었다.

B. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 발달 능력 증진에 미치는 효과

그림책 비디오가 유아의 쓰기 발달 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단과 비교집단의 사전 사후검사 점수의 차이를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 그림책 비디오가 유아의 쓰기 발달 능력에 미치는 효과

구분	N	사전검사		사후검사		t	p
		M	SD	M	SD		
실험집단	24	7.96	2.76	9.08	1.13	-2.213	.037
비교집단	24	7.88	1.85	8.50	1.29	-3.498	.002

(p <.05)

<표 Ⅳ-3>을 보면 쓰기 발달의 사전 검사의 평균점수는 실험집단이 7.96, 비교집단이 7.88로 두 집단 간의 차이가 없었으나 실험집단과 비교집단의 쓰기 발달에 대한 사후검사 결과, 실험집단의 쓰기 발달검사의 점수는 1.12점이 증가하였고 (t=-2.213, p<.05) 비교집단의 쓰기 발달에 대한 사후검사 점수는 .63점이 증가하였다(t=-3.498, p<.05). 이는 유의한 차이로 실험집단과 비교집단 모두 쓰기 발달에 영향을 주고 있음을 알 수 있다. 두 집단 간의 사후 검사 점수를 비교한 결과는 실

험집단이 9.08, 비교집단이 8.50으로 실험집단이 높은 것으로 나타났으나 실험집단과 비교집단의 쓰기 발달에서의 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

1. 의미 있는 쓰기 능력에 미치는 효과

그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 의미 표현을 위한 쓰기 능력의 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해서 그림·말·쓰기의 협응성, 그림의 정교성과 통합성, 글 내용의 복잡성과 통합성, 쓰기의 유창성, 쓰기의 상세성 등의 능력에 대한 변화를 살펴보았으며 활동을 경험한 실험집단과 비교집단 유아들의 의미 표현을 위한 쓰기 능력의 차이를 알아본 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 의미 표현을 위한 쓰기 능력에 대한 집단 간 사전- 사후 검사 결과 비교

하위 요소	집단	N	사전검사		사후검사		t	*p*
			M	SD	M	SD		
그림·말·쓰기의 협응성	실험집단	24	2.46	.66	3.00	.00	-4.033	.001
	비교집단	24	2.33	.76	2.92	.28	-4.371	.000
그림의 정교성과 통합성	실험집단	24	2.25	.74	2.96	.20	-5.027	.000
	비교집단	24	2.21	.66	2.92	.28	-6.309	.000
글 내용의 복잡성과	실험집단	24	2.04	1.00	4.13	.99	-14.229	.000
	비교집단	24	2.58	1.06	4.08	1.25	-14.387	.000

통합성

<표 Ⅳ-4> 계속

쓰기의 유창성	실험집단	24	2.04	1.40	5.21	1.72	-15.402	.000
	비교집단	24	2.79	1.86	4.71	1.60	-9.637	.000
쓰기의 상세성	실험집단	24	1.75	1.29	5.38	2.00	-12.341	.000
	비교집단	24	2.54	1.50	4.83	1.55	-12.366	.000

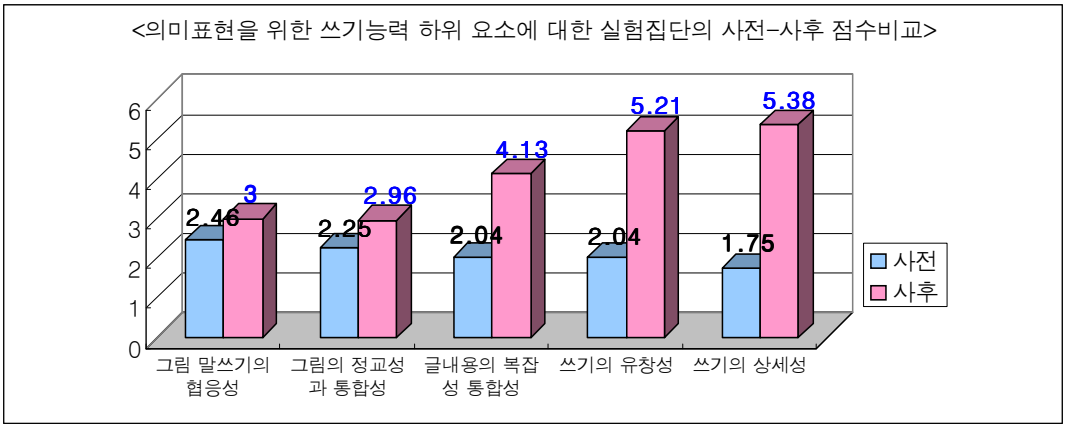
(p <.05)

<표 Ⅳ-4>에 제시되어 있는 것처럼 사전 검사의 결과 의미 있는 표현을 위한 쓰기 능력 면에서 실험집단과 비교집단의 점수 사이에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그러나 사후 검사 결과 의미 표현을 위한 쓰기 능력에 대한 하위 요소에서의 성취는 실험집단과 비교 집단 간에 유의한 차이를 보였다. 각 하위 요소에 대한 결과에 의하면 실험집단의 사후 평균 점수가 그림・말・쓰기의 협응성(3.00), 그림의 정교성과 통합성(2.96), 글 내용의 복잡성과 통합성(4.13), 쓰기의 유창성(5.21), 쓰기의 상세성(5.38)에서 모두 향상된 결과를 보였다. 비교집단에서도 각 하위요소에서의 성취가 유의한 차이를 보이고 있다. 그림・말・쓰기의 협응성에서 실험집단의 증가분보다 비교집단의 증가분이 높은 것은 그림책에서는 그림과 글을 동시에 보면서 글자를 볼 수 있지만 그림책 비디오의 경우 그림과 대사로 이루어져 있어 유아들이 글자의 모양을 정확히 인식하지 못해 쓰기로 연결되는 게 어려웠기 때문인 것으로 보인다.

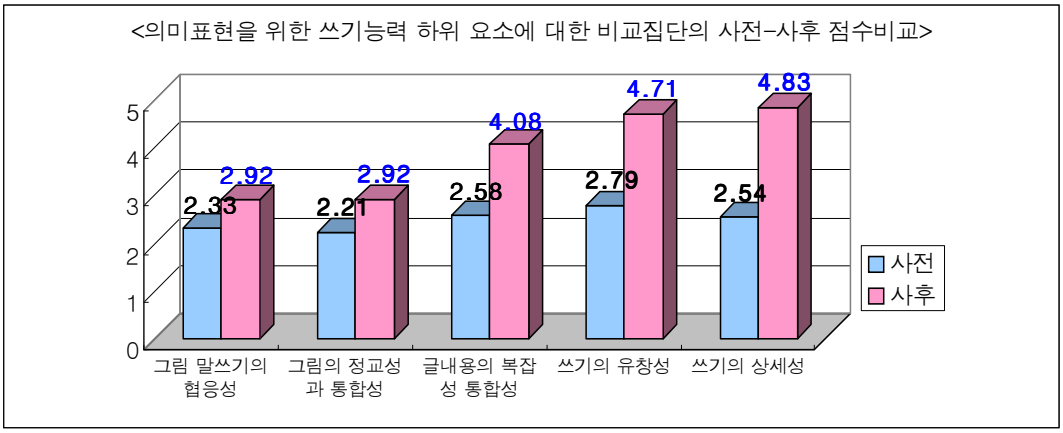
<표 Ⅳ-4>에서 보는 바와 같이 실험집단과 비교집단 모두 사후 검사 점수에서 사전 점수보다 향상된 결과를 보였으나 실험집단은 의미표현을 위한 쓰기 능력의 하위 요소 중 그림・말・쓰기의 협응성과 그림의 정교성과 통합성을 제외하고는

사전점수보다 사후점수가 향상된 결과를 보였다. 그러나 실험처치의 유무에 따른 두 집단 간의 점수 차이가 유의하지 않음이 입증되었다. 이와 같은 결과를 그래프로 제시하며 <그림 Ⅳ-1>, <그림 Ⅳ-2>와 같다.

<그림 Ⅳ-1> 의미 표현을 위한 쓰기능력 하위 요소에 대한 실험집단의 사전-사후 점수비교



<그림 Ⅳ-2> 의미 표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 비교 집단의 사전-사후 점수 점수 비교



2. 관습표현을 위한 쓰기 능력에 미치는 효과

그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 관습적 쓰기 능력의 증진에 미치는 영향을 알아보기 위하여 글자의 모양, 소리·상징의 관계성, 철자법, 구두법, 띄어쓰기 등의 능력을 살펴보았으며 실험집단과 비교집단 유아들의 관습적 쓰기 능력에 대해서 알아본 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 관습표현을 위한 쓰기 능력에 대한 집단 간 사전- 사후 검사 결과 비교

하위요소	집단	N	사전검사		사후검사		t	*p*
			M	SD	M	SD		
글자의 모양	실험집단	24	2.67	1.24	3.63	.77	-6.255	.000
	비교집단	24	2.63	1.06	3.63	.65	-7.430	.000
상징의 관계성	실험집단	24	1.92	.88	2.83	.00	-6.868	.000
	비교집단	24	2.04	.69	2.79	.51	-6.912	.000
철자법	실험집단	24	1.92	.97	2.71	.46	-5.379	.000
	비교집단	24	1.71	.75	2.63	.65	-7.695	.000
구두법	실험집단	24	1.71	1.00	2.58	.65	-7.000	.000
	비교집단	24	1.42	.83	2.50	.59	-1.0538	.000
띄어쓰기	실험집단	24	.83	.64	1.83	.64	0.000	.000
	비교집단	24	.83	.64	1.79	.66	-23.000	.000

(p <.05)

<표 Ⅳ-5>에 제시된 바와 같이 사전 검사 결과 관습적 쓰기 능력의 제 하위 요인들과 관련된 능력 면에서 실험집단과 비교집단 사이에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 따라서 실험집단과 비교집단 간에는 관습적 쓰기 능력에 있어서 차이가 없는 동질 집단임을 알 수 있다. 실험처치 후 사후 검사결과를 비교해 보면 관습적 쓰기 능력의 성취는 실험집단과 비교집단 모두 유의한 차이가 있었다. 관습적 쓰기 능력의 각 하위 요인에 대한 결과분석에 의하면 실험집단은 글자의 모양(.96), 소리・상징의 관계성(.92), 철자법(.79), 구두법(.88), 띄어쓰기(1.0)에서 모두 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 관습적 쓰기 능력의 증진에 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

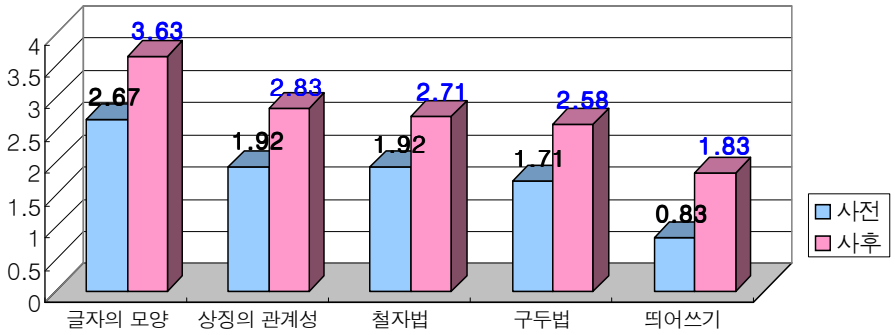
비교집단을 보면 글자의 모양(1.00), 상징의 관계성(0.75), 철자법(.92), 구두법(1.08), 띄어쓰기(.96)에서 유의한 차이를 보이고 있는데 증가분을 보면 실험집단보다 높다. 하지만 실험집단과 비교집단의 사후 측정 결과의 차이를 분석했을 때 유의수준(p<.05)에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

종합해보면 실험집단과 비교집단의 사후 결과 유의한 차이를 보인 항목은 없는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-3>, <그림 Ⅳ-4>와 같다.

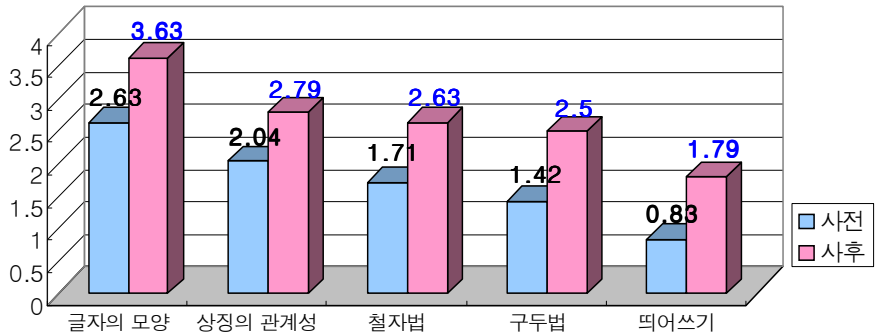
<그림 Ⅳ-3> 유아의 관습 표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 실험집단의 사전- 사후 점수비교

<그림 Ⅳ-4> 유아의 관습 표현을 위한 쓰기 능력 하위 요소에 대한 비교집단의 사전- 사후 점수비교

<관습표현을 위한 쓰기능력 하위 요소에 대한 실험집단의 사전-사후 점수비교>



<관습표현을 위한 쓰기능력 하위 요소에 대한 비교집단의 사전-사후 점수비교>



3. 그림책 비디오가 유아의 쓰기인식에 미치는 효과

본 연구에서는 유아의 쓰기 인식을 쓰기의 목적·쓰기의 동기·쓰기의 과정에 대한 인식의 3가지 항목으로 나누어서 살펴보았으며 그 결과는 다음과 같다.

1) 쓰기의 목적 인식에 대한 인식

그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동을 경험한 실험집단과 비교집단 유아들의 쓰기 목적에 대한 인식의 차이를 알아본 사전·사후 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 쓰기 인식검사(쓰기의 목적의식)에 대한 인식

구분	사전검사			사후검사		
	실험집단	비교집단	전체	실험집단	비교집단	전체
연습 준비	11 (45.8%)	15 (62.5%)	26 (54.1%)	8 (33.3%)	12 (50.0%)	20 (41.7%)
의사 소통	2 (8.3%)	3 (12.5%)	5 (10.4%)	4 (16.7%)	4 (16.7%)	8 (16.7%)
자기 표현	6 (25.0%)	2 (8.3%)	8 (16.7%)	2 (8.3%)	4 (16.7%)	6 (12.5%)
놀이	5 (20.8%)	4 (16.7%)	9 (18.8%)	10 (41.7%)	4 (16.7%)	14 (29.2%)

표 Ⅳ-6 계속

카이제곱 검정	Chi-squre	p
실험집단	5.162	0.820
비교집단	34.200	0.000

(p <.001)

<표 Ⅳ-6>에 나타난 바와 같이 쓰기의 목적 인식에 대한 사전 검사 결과 실험집단과 비교 집단 모두 쓰기를 연습 및 준비의 목적으로 인식하는 경향이 뚜렷하게 높았음을 알 수 있다. 그러나 사후 검사 결과 실험집단은 쓰기의 목적을 놀이

(41.7%)로 인식하는 경향이 높아졌으며 의사소통(16.7%) 또한 증가되었다. 반면 비교집단에서는 여전히 쓰기를 연습 및 준비의 목적으로 인식하는 경향이 높았다. 하지만 α= .01수준에서 실험집단은 차이가 없지만 비교집단에서는 반응 유형에 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단과 비교집단의 유아들이 쓰기의 목적에 대해 보이는 구체적인 반응 내용은 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 사후 검사 시 쓰기의 목적 인식에 대한 유아의 반응 유형 (N=사례수)

	실험집단	비교집단
연습 및 준비의 목적	똑똑해지려고(N=1) 공부를 잘하고 싶어서(N=2) 선생님이 되려고(N=2) 칭찬받고 싶어서(N=1) 훌륭한 사람이 되려고(N=2)	글자를 배우려고(N=4) 숙제해야 하니깐(N=2) 선생님이 하라고 하니깐(N=3) 받아쓰기 하려고(N=3)
의사소통의 목적	친구에게 편지쓸 때(N=2) 친구의 이름을 적고 싶을 때(N=1) 엄마에게 하고 싶은 말이 많을 때(N=1)	편지쓸 때(N=4)
자기 표현의 목적	일기를 쓰려고(N=1) 책 만들기를 하려고(N=1)	쓰고 싶으니깐(N=4)
놀이의 목적	재미있으니깐(N=6) 좋아하니깐(N=4)	재미있어서(N=3) 좋아하니깐(N=1)
전체사례수	24	24

쓰기 활동 목적에 대한 유아의 인식 반응 유형을 보면 비교집단 유아에 비하여 실험집단에 속하는 유아들이 쓰기를 재미있으며, 자신이 좋아서 선택하는 하나의 놀이 과정으로 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험집단의 교육 자료로 선정·활용된 그림책 비디오의 영상매체적 성격이 유아의 흥미를 유발하여 교육활동에 몰입하게 하는 교육효과가 반영된 것으로 해석되었다. 실험집단에 참여한 유아들은 전통 교육자료로 활용되는 그림책의 정지된 장면보다는 작가와 일러스트레

이터들의 독창성과 상상력이 구현된 영상자료에 관심을 갖고 모방해보려는 경향이 많았던 것으로 보인다. 비교집단 유아들도 그림책의 장면을 보고 개별적으로 상상하여 작가가 되어보려는 유아들도 있었지만 대부분은 숙제라던가 받아쓰기 등 학습을 위한 연습과 준비의 목적으로 인식하고 있었다.

2) 쓰기의 동기에 대한 인식

쓰기의 동기에 대한 인식이 실험 전과 후에 집단 별로 어떻게 변화되었는지 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다.

<표 Ⅳ-8> 쓰기의 동기 인식에 대한 집단별 사전-사후 비교

구분	사전검사			사후검사		
	실험집단	비교집단	전체	실험집단	비교집단	전체
연습 준비	9 (37.5%)	13 (54.2%)	21 (45.9%)	6 (25.0%)	15 (62.5%)	21 (43.8%)
의사 소통	2 (8.3%)	4 (16.7%)	6 (12.5%)	4 (16.7%)	5 (20.8%)	9 (18.8%)
자기 표현	6 (25.0%)	2 (8.3%)	8 (14.4%)	9 (37.5%)	1 (4.2%)	10 (20.9%)
놀이	7 (29.2%)	5 (20.8%)	12 (25.0%)	5 (20.8%)	3 (12.5%)	8 (16.7%)

카이제곱 검정	Chi-squre	p
실험집단	5.454	0.793

표 Ⅳ-8 계속

비교집단	36.320	0.000

(p<.001)

실험 전 쓰기의 동기에 대한 인식은 실험집단이나 비교 집단 모두 연습이나 준비의 동기와 관련된 반응을 많이 보였다. 그러나 사후 검사 결과 실험집단은 자기표현(37.5%)에서 비교집단보다 높은 경향을 보였으며 의사소통(16.7%)에서도 증가를 보였다. 비교집단은 여전히 연습준비의 반응이 높았다. 하지만 α= .01수준에서 보았을 때 실험집단은 차이가 없지만 비교집단에서는 반응 유형에 차이가 있는 것으로 나타났다.

실험집단과 비교집단의 쓰기의 동기에 대한 구체적인 반응 내용은 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 사후 검사 시 쓰기의 동기 인식에 대한 유아의 반응 유형(N=사례수)

	실험집단	비교집단
연습 및 준비의 목적	공부할 때(N=3) 받아쓰기 할 때 (N=1) 엄마가 시킬 때(N=2)	숙제할 때(N=6) 공부할 때(N=2) 선생님이 하라고 하니깐(N=4) 엄마가 시킬 때(N=3)
의사소통의 목적	친구에게 편지 쓸 때(N=2) 친구의 이름을 적고 싶을 때(N=1) 생일카드 쓸 때(N=1)	편지 쓸 때(N=5)

표 Ⅳ-9 계속

자기표현의 목적	글짓기 할 때(N=5) 쓰고 싶을 때(N=4)	그림그릴 때 (N=1)
놀이의 목적	심심하니깐(N=1) 학원에서 놀이할 때(N=4)	심심하니깐(N=2) 책 볼 때 (N=1)
전체 사례수	24	24

쓰기 활동 동기에 대한 유아의 인식 반응 유형을 보면 실험집단 참여 유아들은 글짓기나 동시 등 자신의 생각이나 느낌을 표현하는 경향이 많아졌고 놀이 중 일부로 자신이 쓰고 싶을 때 스스로 선택하여 표현하는 목적으로 쓰기를 인식하였다. 이는 동영상 매체인 그림책 비디오의 아름다운 장면들이 유아의 언어적 발달을 촉진시키고 내면의 심상을 풍부하게 전개할 수 있도록 유도한 결과가 반영된 것으로 보인다. 비교집단은 심심하거나 책을 볼 때 등 스스로 인식하는 유형도 있었으나 대부분 숙제라던가 공부 등 자신이 선택과는 별도로 의무감에 쓰기를 인식하고 있었다.

3) 쓰기 과정에 대한 인식

쓰기의 과정에 대한 인식이 실험전과 실험 후에 집단별로 어떻게 변화되었는지를 살펴본 결과 <표 Ⅳ-10>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 쓰기 인식검사(쓰기의 과정의식) 대한 인식

구분	사전검사			사후검사		
	실험집단	비교집단	전체	실험집단	비교집단	전체

표 Ⅳ-10 계속

또래에게 도움구하기	4 (16.7%)	3 (12.5%)	7 (14.6%)	9 (37.5%)	6 (25.0%)	15 (31.3%)
성인에게 도움구하기	10 (41.7%)	14 (58.3%)	24 (50.0%)	8 (33.3%)	10 (41.7%)	18 (37.5%)
정보 찾기	7 (29.2%)	2 (8.3%)	9 (18.8%)	3 (12.5%)	5 (20.8%)	9 (16.7%)
쓰기부정	2 (8.3%)	1 (4.2%)	3 (6.3%)	1 (4.2%)	0 (0%)	1 (2.1%)
창안절차 시도	1 (4.2%)	4 (16.7%)	5 (10.5%)	3 (12.5%)	3 (12.5%)	6 (12.5%)

카이제곱 검정	Chi-squre	p
실험집단	19.564	0.240
비교집단	41.657	0.000

(p <.001)

사전 검사에서는 실험집단과 비교집단 모두 성인에게 도움 구하기가 가장 높았다. 그러나 사후 검사 결과 쓰기의 인식에 있어서 실험집단은 또래에게 도움 구하기(37.5%)가 가장 높았고 비교집단은 여전히 성인에게 도움 구하기(41.7%)가 높았다. 하지만 α= .01수준에서 보았을 때 실험집단은 차이가 없지만 비교집단에서는 반응 유형에 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단과 비교집단의 유아들이 쓰기의 과정에 대한 구체적인 반응내용은 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 사후 검사 시 쓰기의 과정 인식에 대한 유아의 반응 유형(N=사례수)

	실험집단	비교집단
또래에게 도움 구하기	친구에게 물어봐요(N=6) 친구가 쓰는 것을 봐요(N=3)	친구에게 물어봐요(N=4) 친구에게 써 달라고 해요(N=2)
성인에게 도움 구하기	엄마한테 물어봐요(N=4) 선생님한테 물어봐요(N=3) 언니한테 물어봐요(N=1)	엄마한테 물어봐요(N=3) 선생님한테 물어봐요(N=6) 아빠한테 물어봐요(N=1)
정보 찾기	책을 찾아요(N=3)	글자를 찾아요(N=3) 책을 찾아요(N=2)
창안적 글자의 시도	지우고 다시 써요(N=1)	
쓰기에 대한 부정	모르면 안 써요(N=2) 쓰기 싫으면 안 써요(N=1)	쓰기 싫으면 안 써요(N=3)
전체 사례수	24	24

쓰기 활동 과정에 대한 유아의 인식 반응 유형을 보면 실험집단 참여 유아들은 또래에게 도움 구하기의 인식이 두드러졌다. 이는 생생한 영상과 특별한 시각 효과 등으로 구성된 그림책 비디오의 내용전달 양식이 학습주제에 대한 유아의 인식을 풍부하게 한 결과가 반영된 것으로 해석될 수 있다. 그림책 비디오 교육활동을 통하여 유아들은 이야기 이해를 위한 적절한 도식을 형성하였고, 생각이 비슷한 유아

들은 교육내용을 공유하기도 하였으며, 표현하는 방법을 잘 몰랐던 유아들은 동료 유아들의 생각을 수용하였다. 반면 비교집단 참여 유아들은 쓰기 과정에서 여전히 선생님에게 의존하는 모습을 보였다. 그러나 비교집단에서도 책이나 글자를 찾아 스스로 해결하고자 하는 적극적인 유아들도 있었다.

V. 결론과 제언

A. 논의

본 연구의 목적은 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 문해 발달에 영향을 미치는지를 파악하여 이 결과를 토대로 현장에서 효과적인 교수방법을 확인하기 위한 기초 자료를 구하는 것이다. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동의 결과를 연구문제에 따라 논의해 보면 다음과 같다. 첫째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아들의 단어 읽기 발달능력에 영향을 미치는지를 알아본 결과 실험집단 읽기 능력이 의미있게 증진되었다(t=-5.209 p<.05). 이는 균형 있는 문해 프로그램이 미국의 초등학교 1학년 아동들의 읽기와 쓰기 발달에 효과적이었다는 선행 연구 결과와 일치하는 것이다(이옥섭, 1999). 균형 있는 문해 프로그램에서 제안하고 있는 활동 요소들 중에 하나인 그림책 비디오 활동은 딱딱하게 느껴질지도 모르는 책보다는 움직이고 음향 효과까지 있는 있어 유아들의 관심을 불러오기에 적당했었다. 또한 교사와 유아가 함께 글자나 단어의 형태를 알아보기 전에 글자와 말소리 사이의 관계를 알고 있기 때문에 문어의 특징도 분명하게 알게 되었다(Morrow, 1986; Mason, 1990).

하지만 실험집단과 비교집단 모두 단어 읽기 발달에 영향을 미쳤는데 오히려 그림책만을 읽은 비교집단에서 더 높았다. 이는 글자와 장면을 동시에 인식하는 데 있어 소리로 들리는 그림책 비디오보다는 눈으로 글씨의 구조를 볼 수 있는 그림책이 유아로 하여금 단어를 정확하게 숙지할 수 있도록 도와주었던 것이라고 판단할 수 있다.

둘째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 책읽기 발달 능력에 영향을

미치는지를 알아본 결과 실험집단의 책읽기 발달이 유의하게 증진되었다(t=-3.175 p<.05). 그림책 비디오를 보고 유아들과 이야기를 나누고 빠르게 이해할 수 있도록 다양한 활동 등이 유아의 책읽기 발달 증진에 효과적이었던 것 같다. 이는 유아로 하여금 어휘력을 넓혀주고, 문자기능에 대한 지식, 단어에 대한 인지력 등이 발달하게 된다(Mason, 1989; 유향선, 1996). 비교집단도 책읽기 발달 능력이 향상되었는데 교사가 들려줄 때 소리를 정확하게 지각하고 분별했으며 그림책의 글자를 보면서 소리를 듣고 정확한 발음을 인식했던 것이 유아에게 도움을 주었던 것으로 판단할 수 있다.

셋째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 발달에 영향을 효과적인 것으로 나타났다(t=-2.213 p<.05). 본 연구에서 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동 요소들이 유아들이 흥미있게 접근할 수 있도록 문학적인 접근과 문해에 대한 기술을 사용하였기 때문이다. 예를 들면 영상 속 주인공이 되어 자신의 생각을 글로 써보거나 상황별로 어떤 말을 했으면 좋았을 지를 질문하는 그림책 비디오 교육활동들은 단순한 쓰기행동이 아닌 쓰기활동에 대한 유아의 흥미와 필요성 및 참여를 적극적으로 유도하였다. 그 결과 유아들의 쓰기 능력은 비교집단에 비하여 상대적으로 증진되었다고 판단할 수 있다. 비교집단 유아들도 이야기 꾸미기나 줄거리 이야기하기 등으로 구성된 그림책을 학습함으로써 쓰기 발달을 향상하였다. 넷째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 의미표현을 위한 쓰기 능력에 영향을 미치는지를 알아본 결과 실험집단에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그림책을 활용한 비교집단도 의미표현을 위한 쓰기 능력이 향상되었는데 실험집단의 경우 글 내용의 복잡성과 통합성(t=-14.227 p<.05), 쓰기의 유창성(t=-15.402 p<.05), 쓰기의 상세성(t=-12.341 p<.05) 등이 비교집단보다 의미표현을 위한 쓰기의 영역에서 더 향상되었다. 이는 유아의 글 내용이 보다 풍성해지고 다양해질 수 있었음을 입증시켜준 결과이며 이러한 결과는 유아가 자신에게 의미 있는 내용으

로 쓰기를 할 때 유아의 쓰기 능력이 향상된다는 연구(백정희, 1997; Goodman, 1986; Lindberg, 1987; Routman, 1991)들의 주장을 지지하는 것이다(엄은나, 2001). 그러나 그림・말・쓰기의 협응성(t=-4.033 p<.05)과 그림의 정교성과 통합성(t=-5.027 p<.05)에서는 비교집단의 증가가 높거나 동일하였다.

다섯째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 관습적 표현을 위한 쓰기 능력에 영향을 미치는지를 알아본 결과 실험집단과 그림책을 활용한 비교집단 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 관습적 표현을 위한 쓰기 능력의 하위요소 중 글자의 모양과 철자법, 띄어쓰기는 비교집단이 조금 높게 나타났다. 먼저 소리・상징의 관계성(t=-6.868 p<.05)에서 의미 있는 결과가 나타난 것은 유아가 말한 내용을 교사가 써주거나 내용을 짚어가면서 차례로 읽어주고 들려주며 유아로 하여금 여러 번 읽을 수 있도록 도움으로써 유아가 글자와 소리의 일치점을 발견하게 하였으며 능력 또한 향상된 것으로 해석할 수 있다. 이는 교사가 유아 앞에서 글을 쓰는 모습을 보여주고 유아에게 어떤 과정으로 쓰는 지를 알려줄 수 있을 뿐만 아니라 말소리가 글자와 어떻게 연결되는지, 띄어쓰기를 어떻게 하는지를 알려줄 수 있다고 한 Routman(1991)의 주장과 일치하는 것이다(엄은나, 2001). 또한 철자법(t=-5.379 p<.05)이나 구두법(t=-7.000 p<.05), 또는 띄어쓰기에 있어서도 통계적으로 의미 있는 결과가 나타난 것은 활동시 교사가 바른 획순 및 철자로 쓰는 과정을 보여주거나 함께 쓰는 과정을 통해 눈 익힘을 하고 교사의 쓰기 행동을 모방함으로써 유아가 올바른 쓰기 과정을 자연스럽게 익힐 수 있었던 것으로 볼 수 있다.

한편 쓰기 활동 과정에서 구두법이나 띄어쓰기 기술은 강조하지 않았으나 교사의 쓰기 사례를 자주 관찰해본 경험이 유아 자신의 쓰기에 어느 정도 반영된 것으로 생각할 수 있다(엄은나, 2001). 활동을 자주 경험한 실험집단의 경우 문장이 끝났을 때 온점을 찍거나 다른 문장부호는 거의 사용하지 않는 유아기에 있어 구두

법 사용은 여전히 어려운 수준으로 여겨지고 있음을 알 수 있다. 띄어쓰기 능력은 실험집단이나 비교집단 모두 향상된 정도를 나타냈고 문장을 써 갈 때 덩어리를 이루며 쓰거나 글자를 일렬로 붙여서 쓰기를 한 경우가 가장 빈번했다. 오히려 띄어쓰기 능력에서는 비교집단의 더 높았는데 이는 문장을 쓸 때 띄어쓰기 하는 것을 그림책 비디오를 통해 듣기만 한 실험집단 유아들보다 직접 그림책을 보면서 글자의 구조나 철자법 띄어쓰기 정도를 눈으로 본 경험이 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 또한 유아들은 소리 나는 대로 쓰거나 글자의 방향을 바꾸어서 쓰는 경우가 많았는데 이러한 결과는 유아들이 좀 더 성숙한 단계의 쓰기 단계에 있더라도 이전의 단계를 모두 버리지는 않는다고 한 Schikedanze(1982)의 주장과 부합되는 것이다(엄은나, 2001).

여섯째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 인식에 어떠한 차이가 있는가를 알아보기 위하여 쓰기 인식에 대한 결과를 검증한 결과, 실험집단의 인식도는 차이가 없지만 비교집단에서는 반응유형에 차이가 있는 것으로 나타났다(p<.001). 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동을 통해서 유아는 쓰기를 의사소통이나 자기표현의 한 수단으로 인식하는 경향이 있었으나 아직까지도 쓰기를 연습 및 준비의 과정이라고 생각하는 유아들이 대부분이었다. 여기서 관심을 가질 점은 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동 과정을 통하여 유아들은 성인 뿐 아니라 또래에게 도움을 구하거나 스스로 정보를 찾고 창안적 철자를 시도하는 등 적극적이고 자발적인 쓰기 과정 인식을 보여준 결과에 있다. 그러나 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 인식의 변화에 긍정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있지만 유의수준(p<.001)에서는 실험집단의 차이가 없는 것으로 나타났다.

B. 결론과 제언

앞에서의 논의를 토대로 본 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동과 그림책을 활용한 쓰기 활동 모두 유아의 단어읽기 발달과 책읽기 발달에 영향을 주었다.

둘째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동과 그림책을 활용한 쓰기 활동 모두 유아의 쓰기 발달에 영향을 주었다. 이는 각각의 매체가 유아 자신에게 의미 있는 흥미로운 쓰기 과정을 경험할 수 있게 하였고 그 결과 두 매체 모두 유아의 쓰기 발달에 효과적인 영향을 미쳤다.

셋째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동과 그림책을 활용한 쓰기 활동 모두 의미 표현을 위한 쓰기 능력과 관습적 표현을 위한 쓰기능력에 영향을 주었다. 특히 그림책비디오를 활용한 실험집단의 경우 글 내용의 복잡성과 통합성(t=-14.227 p<.05), 쓰기의 유창성(t=-15.402 p<.05), 쓰기의 상세성(t=-12.341 p<.05)등이 의미 표현을 위한 쓰기의 영역에서 비교집단보다 더 많이 향상되었다. 이는 입체적인 효과와 음향 효과를 가지고 있는 그림책 비디오가 유아로 하여금 학습내용에 대한 이해와 빠른 흡수, 유아의 흥미와 관심을 쉽게 유발하기 때문이었던 것으로 보인다. 반면 관습적 표현을 위한 쓰기 능력에서 실험집단보다 비교집단이 높은 이유는 철자법이나 구두법, 띄어쓰기가 듣는 것보다는 눈으로 보는 것이 유아에게 더 효과가 있었기 때문으로 보인다.

넷째, 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동은 유아의 쓰기 인식 변화에 영향을 주지 못했다. 그림책 비디오 시청에 관한 유아들의 선호도가 높아졌다는 김세희(2001)의 연구도 있지만 유아들은 그림책이나 그림책 비디오를 활용한 교육활동에서 쓰기를 재미있고 의미있으며 필요한 경험으로 인식했지만 쓰는 목적은 주로 연습하고 배우기 위한 것으로 생각하는 경향이 있었다. 그러나 쓰기 과정을 통해서 또래 친구들과 협력을 하거나 자료를 찾는 등 보다 적극적인 문제해결 전략의 필요성을 인식하고 자신의 쓰기 과정에 적용하게 되었다.

결론에 근거하여 본 연구자는 향후 관련연구에서 고려되어야 할 제언을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 많은 유치원에서 읽기와 쓰기 교육을 실시하고 유아들도 많은 흥미를 나타내고 있으나 유아들의 적극적 참여를 유도할 수 있는 다양한 교육활동이 상대적으로 부족한 실정이다. 또한 읽기·쓰기 교육을 실시하는데 그림자료나 그림책의 형태는 많으나 시청각교재나 활동적인 매체의 개발도 미흡하다. 교육에 있어서 시청각자료나 첨단 기기를 사용하는 것은 교육 효과를 높이는 데 필요적이기 때문에 컴퓨터나 DVD등을 많이 통합·활용하여 교육의 효과를 나타낼 수 있는 방안이 강구되어야 할 것이다. 또한 교사주도 교육활동보다는 유아의 흥미를 유발하는 유아주도 교육활동프로그램 개발이 선행되어야 할 것이다.

둘째, 그림책 비디오 활용 교육활동에 대한 교사의 인식이 새롭게 재정립될 필요가 있으며, 그림책 비디오의 활용과 적절한 교수방법에 대한 지속적인 연구가 요구된다. 일선 교육현장에서 그림책비디오는 그림책 읽기를 보충하는 단순자료만으로 사용되는 경향이 있다. 교사는 단순히 장면을 보여주는 것으로 끝나는 것이 아니라 말하기·듣기·읽기·쓰기의 모든 언어 경험으로 함께 이루어질 수 있는 통합과정으로 인식하여 전체 교육과정을 연결시켜주고 통합시켜줄 수 있는 효과적인 매체로 그림책과 그림책 비디오를 활용할 수 있도록 해야 할 것이다. 그림책 비디오 시청을 그림책 읽어주기와 연계하여 사용한다면 멀티미디어적인 교육환경을 통하여 다양하고 풍부한 상호작용적 언어교육이 가능하게 될 것이다. 이와 관련하여 그림책과 그림책 비디오를 중심으로 한 통합교육 프로그램과 이를 실현하기 위한 적절한 교수방법 개발에 대한 실증적인 연구가 필요할 것으로 생각된다.

셋째, 유아들의 실제 생활 맥락과 떨어진 반복·훈련 위주의 쓰기 교육은 유아의 자발성 함양을 억제할 수 있다. 따라서 유아교육기관과 가정에서 그림책 비디오를 조기언어 교육 자료로 연계적으로 활용하는 교육 방안을 계발하는 것이 필요하다.

이를 위해서는 시청각 교육의 필요성에 대한 부모의 관심을 적극적으로 제고하는 것이 우선시 되어야 한다.

넷째, 본 연구에서는 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동을 구성하고 활동 경험 여부에 따른 집단 간의 전반적인 쓰기 인식 및 능력의 변화를 양적 방법으로 알아보았다. 그 결과 그림책도 쓰기 능력에 영향을 미치는 결과가 나왔다. 따라서 후속 연구에서는 교육활동 전개시 그림책 비디오와 그림책을 교육매체로써 어떻게 통합적으로 활용할 것인가에 대한 실천전략 개발이 필요하다. 그림책 비디오와 그림책의 동시적 활용에 따른 유아의 상이한 흥미수준과 각 매체에 대한 다양한 반응들, 유아간의 언어적 상호작용, 언어학습에 대한 교사의 동기유발책, 유아의 언어발달 변화과정 등을 체계적으로 연구하여 질적으로 종합하는 작업이 향후 연구과제로 대두될 필요성이 있다.

참고문헌

교육부(1998). 유치원교육과정 해설. 서울: 교육부.

김정규・정남미・한해향(2000). **문학적 접근에 의한 유아 언어교육 프로그램.** 서울: 정민사.

김세희(2000). 유아를 위한 그림책비디오에 대한 분석. **어린이문학교육. 창간호.** 83-98.

김세희(2001). 유아의 그림책비디오 시청에 관한 연구.**유아교육연구, *21***(4), 239-259.

김소연(1999). **가정에서의 유아용 비디오 교재의 활용 및 시청실태에 관한 연구.** 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

김소양(1995). **"쓰기교육 접근법에 따른 유아의 쓰기 활동 및 인식에 관한 연구".** 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김의숙(2000). 어린이 그림책 일러스트레이션과 만화. **어린이문학교육. 창간호.** 63-81.

김인경(1999). **시청 활동이 유아의 친 사회적 행동증진에 미치는 효과.** 전남대학교대학원 석사학위논문.

김현, 김만, 차현화, 홍혜경(2006). 인터넷동화 활동과 그림동화 활동이 유아의 언어이해력과 언어표현력에 미치는 효과 비교. **열린유아교육연구, *11***(5), 251-268.

박소연(2001). **그림책비디오연구.** 이화여자대학교대학원 석사학위논문.

박상희(1997). **쓰기 지도 방법이 유아의 쓰기 인식, 쓰기 행동과 쓰기 발달에 미치는 효과의 비교 연구.** 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

백정희(1997). **의미중심 쓰기 중심 교수방법이 *4*세 유아의 쓰기 능력에 미치는 효과.** 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

성정아(1996). **한국 *Independent* 애니메이션의 사회문화적 유용성에 관한 연구.** 홍익대학교 대학원 석사학위논문.

신명호(1994). **그림책의 세계*:* 시각 표현의 변천과 가능성.** 서울: 계몽사.

신의진(2000). **현명한 부모들은 아이를 느리게 키운다.** 서울: 중앙 M & B.

문지현(2001). **동화를 활용한 총체적 언어교육이 유아의 창의성 향상에 미치는 효과.** 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.

양영희(1992). **유치원 아동의 *VTR*시청과 공격성과의 관계-만화 영화를 중심으로.** 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

유향선(1996). **어머니와 교사의 개입에 의한 상호작용적 문해 프로그램이 유아의 초기 문해능력 발달에 미치는 효과.** 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

이경우(1996). **총체적 언어-문학적 접근을 중심으로.** 서울: 창지사.

이경우 외(1997). **유아에게 적절한 그림책.** 서울: 양서원.

이경우, 장영희, 이차숙, 노영희, 현은자(1997). **유아에게 적절한 그림책.** 서울: 양서원.

이상금, 장영희(1989). **유아문학론.** 서울: 교문사.

이차숙 ˙ 노명완 (1994). 유아 언어 교육론. 서울: 동문사.

이영자, 이종숙 (1985). 비지시적 지도방법에 의한 유아의 읽기와 쓰기 행동의 발달. **덕성여대논문집 *14,*** 367-402.

이종숙(1987). **공격적인 내용의 *VTR* 활용과 아동의 공격성과의 상관연구.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이옥섭(1999). **균형있는 문해 프로그램이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과**

연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

엄은나(2001). **동요를 활용한 쓰기 활동이 유아의 쓰기 인식 및 쓰기 능력에 미치는 영향.** 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

전지형(1993). **총체적 언어 접근법에서 '저널 쓰기'가 유아의 쓰기 발달에 미치는 영향.** 이화여자 대학교 대학원 석사학위논문.

조윤숙(1998). **인쇄만화와 만화영화의 메시지 구성방식에 관한 연구.** 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

조정숙 김은심(1999). **유아 언어교육.** 서울: 정민사.

조정옥 · 이달석(2002). 총체적 언어접근의 저널쓰기가 유아의 쓰기 능력과 흥미도에 미치는 효과. **교과교육학회, 제 *23*권 제 *2*호*(2002. 10),*** pp. 1-33.

조문현(2001). 멀티미디어를 통한 유아 교육의 전망: 미디어 상을 향한 그림책비디오개발의 접근. **한국어린이미디어학회**, 66-85.

주영주, 곽은순(2000). **유아교육과 교수매체.** 서울: 남두 도서.

하양승(1995). **유아의 이야기 해보기 활동이 이야기 구조 개념과 이해에 미치는 영향.** 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

한국어 사전 편찬회(1991). **우리말 큰 사전.** 서울: 어문각

Anderson, A. B., & Stokez, S. T. (1984). Social and instructional influences on the development and pratices of literacy. In H. Goleman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), ***Awakening Literacy.*** N.H: Heinemann.

Cox. (1982). Children's preferences for film form and technique. ***Language Arts,*** *59(3),* 231-238.

Cox, C, & Many, J. E. (1992). Toward an understanding of the aesthetic response to literature. ***Language. Arts,*** *66(3),* 287-294.

Duncan, P. H. (1993). I liked the book better: Comparing film and text to build

critical comprehension. ***The Reading Teacher,*** *46(8),* 720-725.

Fransecky, R. B, & Ferguson, R. (1973). New way of seeing: The miford visual communications project. ***Audio-visual Instruction,*** *April,* 44-49.

Goodman, Y. M. (1983). The roots of literacy. In M. P. Douglas (Eds.), ***Reading conference forty-clare mont fourth yearbook.*** Clare mont, CA: Clare mont Reading Conference.

Greenlaw, J. (1976). Visual literacy and instruction: From books to media and back to books. ***Language Arts,*** *53(7),* 786-790.

Holland, N. (1985). Reading readers reading. In Charles R. Cooper(Ed.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature.* N.J.: Ablex.

Marzo, C. D. (1997). Children's titles come to life on screen (Video adaptations of children's book). ***Publishers Weekly,*** *244*(43), 25-26.

May, J. P. (1979). Encouraging children's creative oral responses through non narrative films, ***Language Arts, 56****(3),* 244-250.

Morrow, L. M. (1991). Assessment children's understanding of story though their construction and reconstruction of narrative, In Morrow, L. M., & Smith(Ed), J. K. ***Asseesment for instruction in early literacy,*** (pp. 124).

Moss, G. (1991) The film of the picture book: Raymond Briggs's " The Snowman" as progressive and regressive texts. ***Children's Literature in Education,*** *22(3),* 195-204.

NAEYC & IRA (1998). *A joint position statement of IRA & NAEYC.* Washington, DC: NAEYC.

Routman, R. (1988). ***Transition: Literature to literacy.*** N.H: Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research. In C. R. Cooper(Ed.), *Researching response to literature and the teaching of Literature(33-53)*, N.J.:

Ablex Schickedanz, J. A., York, M., Schickedanz, D. I., and Forsyth, P. D. (1982). *Toward Understanding children.* Boston: Little & Brown.

Schickedanz, J. A., York, M., Stweart, L. S., & White, D. A. (1983). *Strategies for teaching young children,* Englewood Cliffs, N.J.: Prentica-Hall.

Schindel, M. (1981). Children's literature on film: through the audio-visual era to the age of telecommunications. ***Children;s Literature,*** 9, 93-106.

Thron, J. R. (1991). Children's literature: reading, Watching, ***Children's literature in education,*** *22(1),* 51-58.

Truxal, M. R. (1994). *Increasing teacher/parent awareness of developmentally appropriate movies for 3-6 Year olds through use of a rating swcale* (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 371 873).

Wipple, M. (1998). Let's go to the movies: Rethinking the role of film in the elementary classroom. ***Language Arts,*** *76(2),* 144-150.

부 록

부록*1.* 연구도구의 내용

부록*2.* 연구에 사용된 그림책 비디오의 내용과 특징

부록*3.* 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동의 진행의 예

부록 1. 연구 도구의 내용

<부록 1-1> 쓰기 인식 검사의 문항별 반응 유형

문항	반응유형		인식에 대한 유아의 반응
쓰기의 목적인식	연습 및 준비		
	의사소통		
	자기표현		
	놀이		
쓰기의 동기인식	연습 및 준비		
	의사소통		
	자기표현		
	놀이		
쓰기의 과정인식	또래에게 도움구하기		
	성인에게 도움구하기		
	정보찾기		
	쓰기에 대한 부정		
	창안적 철자의 시도		

<부록 1-2> 의미표현을 위한 쓰기 능력 검사의 내용

척도	점수	내 용
Ⅰ. 그림・말・쓰기의 협응성	0점	3가지 요소(그림, 쓴 내용, 말한 내용)간에 관련이 없다
	1점	그림과 말한 내용 간에 관련성이 있다.
	2점	쓴 내용과 말한 내용 간에 관련성이 있다.
	3점	3가지 요소 모두 관련성이 있다.
Ⅱ. 그림의 통합성과 정교성	0점	무엇을 그렸는지를 알아볼 수가 없다.
	1점	한가지 대상(사람 혹은 집)은 알아볼 수 있게 그렸다.
	2점	두 가지 혹은 그 이상의 대상을 그렸으나 서로 관련성이 없다.
	3점	두 가지 혹은 그 이상의 대상들을 서로 관련되게 그렸다.
Ⅲ. 글 내용의 복잡성과 통합성	0점	어떤 종류의 쓰기도 하지 않았다.
	1점	글자 혹은 자형이 나타났으나 단어는 나타나지 않았다.
	2점	서로 관련성이 없는 단어들이 나타났다.
	3점	형용어구 혹은 구가 나타났다.
	4점	한 문장, 혹은 서로 관련 없는 두 개 이상의 문장 또는 반복 형태를 지닌 두개 이상의 문장이 나타났다.
	5점	두 개의 관련된 문장이 나타났다.
	6점	3개 혹은 그 이상의 관련된 문장이 나타났다.
Ⅳ.쓰기의 유창성	0점	동사를 사용한 문장을 쓰지 않았다.
	1점	한 개의 동사가 나타났다.
	2점	두 개의 다른 동사를 사용하였다.

	3점	세 개의 다른 동사를 사용하였다.
	4점	네 개의 다른 동사를 사용하였다.
	5점	다섯 개의 다른 동사를 사용하였다.
	6점	여섯 개의 다른 동사를 사용하였다.
	7점	일곱 개의 다른 동사를 사용하였다.
	8점	여덟 개의 다른 동사를 사용하였다.
Ⅴ.쓰기의 상세성	0점	형용사나 부사를 사용한 문장을 쓰지 않았다.
	1점	한 개의 형용사 혹은 부사를 사용하였다.
	2점	두 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.
	3점	세 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.
	4점	네 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.
	5점	다섯 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.
	6점	여섯 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.
	7점	일곱 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.
	8점	여덟 개의 다른 형용사/부사를 사용하였다.

<부록 1-3> 관습적 쓰기 능력 검사의 내용

척도	점수	내 용
Ⅵ. 글자의 모양	0점	쓰기를 하지 않았다
	1점	선 형태로 유사 쓰기를 하였다.
	2점	글자 숫자와 비슷한 형태로 쓰기를 하였다.
	3점	방향이 반드시 맞지는 않지만 글자와 숫자의 형태가 정확하다.
	4점	모든 글자, 숫자의 형태와 방향이 정확하다.
Ⅶ. 소리/ 상징의 관계성	0점	쓰기를 하지 않았거나 유아가 쓴 글자들과 교사가 보고한 내용 간에 관련성이 없다.
	1점	한 글자와 소리가 일치한다.
	2점	두 글자와 소리가 일치한다.
	3점	두 글자 이상과 소리가 일치한다.
Ⅷ. 철자법	0점	쓰기를 하지 않았거나 단어들을 철자법에 틀리게 썼다.
	1점	한 단어를 철자법에 맞게 썼다.
	2점	두 개의 다른 단어를 철자법에 맞게 썼다.
	3점	세 개 혹은 그 이상의 단어들을 철자법에 맞게 썼다.
Ⅸ. 구두법	0점	구두법의 기호가 나타나지 않았다.
	1점	구두법 기호를 사용하였으나 정확하지 않다.
	2점	한 개의 구두법 기호를 맞게 사용하였다.
	3점	두 개 이상의 구두법 기호를 맞게 사용하였다.
Ⅹ. 띄어쓰기	0점	쓰기를 하지 않았거나 글자들을 함께 묶어서 썼다.

	1점	단어들 사이를 연속해서 썼다.
	2점	몇 개의 단어들을 띄어서 썼다.
	3점	거의 모든 단어들을 띄어쓰기에 맞게 썼다.

<부록 1-4> 단어 읽기 검사

◉단어 읽기 사전 검사(35점)

유의미단어(27점) : 아동, 구멍, 물건, 음식, 성벽, 호스, 공주, 걱정, 행복,
눈사람, 고양이. 쓰레기

무의미철자(8점) : 당차, 철승, 저두, 파회

◉단어 읽기 사후검사

유의미단어 : 시계, 얼굴, 점심, 열쇠, 야옹, 꽃밭, 병원,
창문, 상자, 앵무새, 코끼,리 선생님

무의미단어 : 토작, 업석, 한덕, 딸콩

◉단어 선정책 : 병원에 간 집, 장난감 기타 뚜뚜, 귀여운 병아리, 꼬마 불자동차, 코끼리가 있다면, 아주 아주 작은 물고기, 말공부 글자 공부, 세 마리 아기 고양이, 고양이는 왜 그럴까? 내 얼굴엔 내 코가 잘 어울려.

※ 이옥섭의 논문에서 검사 도구를 다시 사용하였다.

<부록 1-5> 책 읽기 발달 검사(11점)

◉범주 1 : 이야기가 형성되지 않은 그림 읽기

1단계 : 그림의 명칭을 말하거나 간단하게 해설하는 단계-1점

2단계 : 그림으로 표현하고 있는 행동을 말하는 단계-2점

◉범주 2 : 이야기를 형성할 수 있는 그림 읽기

3단계 : 대화체로 이야기를 말하는 단계-3점

4단계 : 독백 형식으로 이야기를 말하는 단계-4점

◉범주 3 : 문어 식으로 읽기를 시도하는 시기

5단계 : 문어식 읽기와 이야기 말하기가 혼합된 단계-5점

6단계 : 책의 내용과 비슷하게 말하는 단계-6점

7단계 : 단어나 내용을 암기하여 읽는 단계-7점

◉범주 4 : 글자 중심으로 읽기

8단계 : 글자를 인식하지만 읽지 못하거나 읽기를 거부하는 단계-8점

9단계 : 아는 글자를 찾아서 몇 개의 글자나 단어에 집중하여 읽기를 시도하는 단계-9점

10단계 : 모르는 글자는 생략하거나 알고 있는 단어로 대체하여 문장과 거의 비슷하게 읽는 단계-10점

11단계 : 거의 정확하게 읽는 단계-11점

<부록 1-6> 쓰기 발달 검사 (10점)

◉ 1단계 : 긁적거리기 단계

하위 1단계 : 글자의 형태는 나타나지 않으나 세로 선이 나타나는 단계-1점

하위 2단계 : 글자의 형태는 나타나지 않으나 가로 선이 나타나는 단계 -2점

◉ 2단계 : 한 두 개의 자형이 우연히 나타나는 단계-3점

◉ 3단계 : 지형이 의도적으로 한 두 개 나타나는 단계 -4점

◉ 4단계 : 글자의 형태가 나타나는 단계

하위 1단계 : 완전한 글자의 형태가 나타났으나 글자의 모양이 부분적으로 틀리는 단계 -5점

하위 2단계 : 글자의 형태가 나타나고 글자의 모양이 정확한 단계-6점

◉ 5단계 : 단어 쓰기 단계

하위 1단계 : 완전한 단어의 형태가 나타났으나 글자의 모양이 틀리는 단계 -7점

하위 2단계 : 완전한 단어의 형태가 나타나고 글자의 모양이 정확한 단계 -8점

◉ 6단계 : 문장 쓰기 단계

하위 1단계 : 문장의 형태가 나타났으나 부분적으로 틀리는 단계-9점

하위 2단계 : 틀린 글자 없이 완전한 문장의 형태가 나타나는 단계-10점

부록2. 연구에 사용된 그림책 비디오의 내용과 특징

<부록 2-1> 그림책비디오 분석에 대한 적절성 평가점수 및 등급

번호	그림책 비디오명	항목별 점수					전체 점수 (100)	적절성등급
		주제의 적절성 (20)	제작의 우수성 (20)	비폭력성(20)	언어/역할 모델의 적절성 (20)	반편견에 대한 적절성		
1	우리 할아버지	20	20	20	20	20	100	★★★★★
2	스노우맨	20	20	20	20	20	100	★★★★★
3	배고픈 애벌레	20	20	20	20	20	100	★★★★★
4	산타할아버지의 휴가	14	20	11	11	14	70	★★★
5	하얀아기곰 라르스Ⅲ	20	20	20	20	20	100	★★★★★
6	무지개물고기							

<부록 2-2> 그림책비디오의 내용 및 특징

그림책비디오 제목	그림책 비디오의 내용 및 특성
산타할아버지의 휴가	어린이에게는 꿈과 감동을 어른에게는 추억과 사랑을 주는 산타할아버지는 크리스마스가 아닌 날에는 뭐하며 지내는 걸까? 크리스마스 전날 온 세계 어린이들의 집을 돌아다니느라 너무 지쳐서 일년 중 크리스마스를 뺀 364일을 내내 쉬는 걸까? 아니다. 산타할아버지도 우리와 똑같이 낮에는 일하고 밤에는 꿈나라를 헤매기도 한다. 날마다 되풀이해야 하는 일이 따분하고 지겹기는 산타할아버지고 마찬가지다. 그래서 마침내 멋진 해외여행을 하기로 한다. 프랑스, 스코틀랜드, 라스베가스로 날아가 아무도 누치채지 못하게 휴가를 즐기는 산타할아버지. 그 모습이 어린아이만큼이나 순진하기만 하다. 즐겁고 때로는 당혹스럽기조차 한 여행이 끝나고 집에 오니 어느새 크리스마스 철이다. 산타할아버지는 세계 곳곳에서 선물주문편지를 읽으랴 선물을 준비하랴 눈코뜰새 없는데 과연 산타할아버지는 선물들을 하루 만에 자기 주인들에게 찾아갈 수 있을까?
배고픈 애벌레	꿈틀꿈틀 움직이는 아기 애벌레가 무럭무럭 자라서 나비가 되었어요. 세상에 고 작은 애벌레가 어떻게 나비가 되었을까?
무지개물고기	깊고 푸른 바다에 물고기 한 마리가 살고 있었어요. 그 물고기는 파랑 초록 자줏빛 비늘 사이에 반짝이는 은비늘이 박혀 있어 무지개 물고기라고 불렀어요. 다른 물고기들은 모두 무지개 물고기의 은비늘을 부러워하고 하나만 달라기도 했지만 무지개 물고기는 친구들의 말을 무시했어요. 친구들은 무지개 물고기의 이런 태도에 화를 내면서 같이 놀려고 하지 않았지요. 무지개 물고기는 너무 외로웠어요. 어떻게 해야 할까요? 무지개 물고기는 지혜로운

	문어를 찾아가 친구들을 사귈 방법을 물었어요. 문어는 물고기가 가장 아끼는 은비늘을 친구들에게 하나씩 주라고 했어요. 무지개 물고기는 은비늘을 친구들에게 나누어 주고 대신에 많은 친구들을 얻습니다. 무지개 물고기는 더 이상 가장 아름다운 물고기는 아니었지만 친구들이 많이 생겨서 너무 행복했습니다. 무지개 물고기는 소중한 것을 많이 나누었을 때 느낄 수 있는 기쁨과 행복에 대해서 이야기 하고 있다. 또한 친구와 나누면 좋은 것들에게 대해 유아들과 이야기를 나누어 보고 나누면 왜 좋은지에 대해 서로 이야기해 보기에 좋은 내용을 가지고 있다.
우리 할아버지	Snow man의 제작팀이 참여하여 만든 아름답고 따뜻한 애니메이션으로 어린이에게 교훈을 어른에게는 추억을 전해주는 수채화 같은 만화영화이다. 유니세프 지원 하에 제작된 꿈과 사랑을 심어주는 환상적인 애니메이션 이 작품은 우리의 삶은 짧지만 아름답다는 것을 어린 소녀와 할아버지의 친밀한 관계 속에서 부여주고 있다. Snow man을 만든 다이아나 잭슨에 의해 만들어진 Grandpa는 어린아이의 환상과 할아버지의 풍부한 추억에 생기를 불어넣고 즐거움과 슬픔을 잘 결합시켰다. 또한 스노우맨의 음악을 만든 하워드 브레이크에 의해 만들어진 음악은 서정적이고 아름답다. 이 작품은 아이가 할아버지와 함께 하는 모험을 그리고 있다. 우리는 어린 소녀가 그리는 환상적인 세계를 경험하게 된다. 이 세계에서는 인형은 살아 움직이고 진흙은 딸기 아이스크림으로 변한다. 또한 동물들을 가득 태운 방주로 변하고 바닷가에서 말을 타고 가다가 소녀는 백마위에서 뽐내며 달리는 공주가 되고 할아버지의 즐거웠던 어린 시절 속으로 들어간다. 소년시절의 할아버지는 굴렁쇠를 가지고 놀고 있고 화려한 무도회에서 아름

	다운 숙녀들과 왈츠를 추며 즐긴다. 나중에 할아버지께서 늘 앉으시던 의자는 빈자리로 남게 되지만 어린 소녀의 마음에는 언제까지나 할아버지와 나눈 시간들이 간직 될 것이다
하얀아기곰 라르스Ⅲ	사랑스럽고 재미있고 깊은 뜻이 담긴 만화영화로 짧은 이야기 속에서 깊은 뜻을 느껴볼 수 있다. 꼬마 곰 라스는 호기심이 많은 귀염둥이이다. 눈토끼 친구 레나와 꼬마 거위 펍스와 함께 재미있는 모험을 떠납니다. 그들의 앞길에 어떤 신나고 재미있는 이야기가 기다리고 있을까요? 이야기는 8편으로 이루어져 있다. ◆음악회-레나와 펍스가 눈을 가지고 놀고 있는데 라스가 같이 놀자고 한다. 레나와 펍스는 라스의 말을 건성으로 듣고 자기들만 논다. 라스는 놀이 동굴로 들어가 고드름을 가지고 두드리며 논다. 고드름은 두드리는 위치에 따라 소리가 다르게 들려 연주가 가능해진다. 라스가 이렇게 놀고 있을 때 펍스가 이 소리를 듣고 레나와 같이 함께 하자고 한다. 라스는 생각을 해보다가 같이 놀기로 하고 각자 소리를 낼 수 있는 것을 생각해본다. 레나는 벽에 자신의 손과 발을 부딪히며 소리를 내고 펍스는 박자가 쉴 때마다 자신의 울음소리를 낸다. 이 세 가지의 소리가 모여 하나의 음악이 만들어진다. 세 친구들 자신들의 음악을 만들어 연주를 한다. ◆시합-어느 날 라스의 집에 베른이라는 친구가 온다. 베른은 말썽꾸러기로 라스를 괴롭힌다. 라스와 베른이 서로 힘자랑을 하자 라스의 아빠는 시합을 해서 승부를 가르기로 한다. 첫 번째 시합은 장애물을 지나 레나와 펍스가 있는 곳까지 도착하는 것인데 베른에게는 쉬웠지만 라스에게는 장애물이 너무 높아 힘들어한다. 결국 베른이 이 시합은 이긴다. 두 번째 시합은 눈덩이

를 코에 얻고 100m달리기 시합이다. 라스는 차분히 신중하게 움직이고 베른은 식은 죽 먹기라며 잘난 척을 하다가 얼음뿌리에 걸려 넘어져 눈덩이가 부서져 시합은 라스가 이긴다. 세 번째 시합은 물속에서 쇠닻을 빨리 끌어올리는 시합이다. 쇠닻은 물속 나무배 속에 들어가고 베른은 빨리 꺼내려고 나무배 속에 들어갔다가 빠져 나오지 못한다. 라스는 잠깐 망설였지만 베른을 도와준다. 드디어 닻이 두 하얀 꼬마 곰과 오르고 베른이 라스가 날 살려주고 우정까지 선물했다면 라스가 이겼다고 말한다. 다음날 베른의 부모님이 오고 베른은 자기답게 인사를 하고 떠난다.

◆불장난-라스와 브라우니는 물귀신이 있다는 숲에 간다. 그곳에서 라스와 브라우니는 나뭇가지를 이용하여 불을 만든다. 브라우니는 라스에게 불을 지키고 있으라고 하고 물고기를 잡으러 간다. 라스는 물을 보고 있다가 신기해서 만져보고 뜨거워서 불티를 던져버린다. 불티는 마른 나뭇잎에 붙고 불은 순식간에 번져버린다. 라스는 놀라서 허둥거리고 그때 브라우니가 오서 흙으로 불을 덮는다. 라스에게 도와달라고 하면서 불을 끌 때는 흙으로 덮으면 된다는 것을 알려준다.
라스와 브라우니는 불 때문에 혼이 났지만 잡은 물고기에 양념을 올리고 맛있게 구워먹는다. 물론 불귀신도 없었다.

◆북극의 밤-일년의 하루 해가 지지 않는 날 세 친구는 무서운 늑대의 성문을 지나 북쪽 산의 마술의 햇빛을 보러 간다. 무서운 늑대의 성문을 지났다는 기분에 너무 좋아 빙빙 돌다 그만 돌아온 방향을 잃어버려 세 친구는 고드름을 돌려 방향을 정한다. 고드름은 눈 언덕길을 가리켰고 세 친구는 힘들게 올라 북쪽산을 보게 된다. 무서운 갈매기 떼를 피해 북쪽산의 안쪽에 들

어간 세 친구는 빛이 잘 들어오는 자리에 앉아 얼음석 구멍 사리로 보이는 마술의 햇빛을 받고 각자 햇빛을 본 느낌에 대해 이야기한다. 라스는 가슴이 쿵쾅거린다고 했고 레나와 핍스는 그 소리를 듣는다. 라스는 셋의 영원한 우정을 위해 쿵쿵거린다고 생각했다.

◆짖궂은 장난-가끔 북쪽의 날씨 좋은 날에 짖궂은 장난을 하기 위해 낮잠을 자는 라스와 레나. 이때 핍스가 이유를 듣고 자신도 끼워달라고 한다. 핍스는 엄마의 부름을 박고 먼저 가고 라스와 레나는 밤에 간다고 조심히 말한다. 라스와 레나는 첫 번째 장난은 동굴에서 나와 엄마 품에서 자고 있는 핍스와 눈덩이를 바꾸어 놓고 핍스를 데리고 짖궂은 장난을 한다. 두 번째 장난은 갈매기 깨우기이다. 세 친구는 갈매기를 깨우기 위해 막대를 움직이고 빨리 도망간다. 이에 놀란 갈매기 하나가 비상이라고 종을 치며 소란을 피우고 다른 갈매기들은 눈귀신이라고 생각한다. 잠시 후 세 갈매기가 화가 나서 라스를 따라오고 세 친구는 숨을 곳을 찾는다. 얼음절벽 속으로 빨리 도망가 숨는 바람에 갈매기들은 세 친구들 놓친다. 갈매기들이 있는 동안 세 친구는 무서워 숨조차 쉬지 못한다. 갈매기들이 자리를 떠날 때 쯤 핍스가 너무 일찍 좋아해서 들킬 뻔 했지만 무사히 집으로 돌아온다.

◆배가아파-레나와 핍스는 놀다가 라스의 배 아프다는 소리를 듣는다. 라스는 배가 아프다며 움직이질 못한다. 레나와 핍스는 놀이 동굴 안에서 라스를 위해 등받이를 만들어주고 고드름을 따다 입에 넣어주며 배를 맛사지 해준다. 라스는 고드름을 맛있게 먹으며 레나에게 무서운 이야기를 해주면 배가 나을 거라고 말한다. 레나와 핍스는 라스의 행동을 보고 배가 아프다는 걸 믿지 않았지만 친구이기에 해준다. 라스는 왕처럼 편히 잠들다 한참 후에 기

	분 좋게 깨어난다. 레나와 핍스는 라스를 보며 배 아픈 척을 하고 라스는 친구들이 거짓으로 아파한 것을 할고 멎적어 한다. ◆사랑이야기-라스는 가끔 얼음언덕에 오르는데 거기서 호탕한 떠돌이 곰을 구경한다. 어느 날 라스는 예쁜 옥사라라는 곰을 보고 너무 좋아하게 된다. 라스는 옥사라에게서 기분 좋은 냄새가 난다고 한다. 옥사라는 뽀뽀해 본적이 있냐고 묻는 말에 라스는 생각을 하고 이때 옥사라는 라스에게 뽀뽀를 하며 애인하자고 한다. 라스는 무슨 뜻인지 궁금하지만 뽀뽀했을 때의 기분은 너무 좋다. 다음날 여자친구를 만나기 위해 라스는 열심히 뛰어갔고 둘은 매일 뽀뽀를 하고 눈 날리기를 하고 바다 위를 떠다닌다. 가끔 선물도 주었다. 둘은 정말 애인이 되었다. 어느 날 만자는 장소에 옥사라는 나타나지 않았고 라스가 찾아가자 떠돌이 곰 무리는 다시 여행을 시작한다. 둘은 뽀뽀를 하고 헤어지고 라스는 기다린다면 눈물을 흘린다. ◆썰매를 끄는 개-라스, 레나, 핍스는 동물들의 울음소리를 맞추는 놀이를 하고 있었다. 라스가 가까이에서 무슨 소리가 난다며 조용히 하라고 한다. 라스를 따라 레나와 핍스는 썰매를 끄는 개들의 달리기 시합을 보게 된다. 그때 어린 허스키 개가 얼음절벽 사이에 빠져 나오려고 애를 쓰고 있는 모습을 본 핍스는 도와주자고 하고 라스와 레나는 망설이지 않고 꼬마 허스키를 도와준다. 허스키는 핍스에게 덩치가 작은데 어떻게 나를 도왔냐고 고마워하고 핍스는 라스와 레나라는 소중한 친구들이 있어서 가능했다고 말한다. 허스키는 다른 개들을 못 따라 잡으면 달리기 시합을 영원히 못 할 거라고 하며 울고 핍스는 어떻게 하면 좋을지 방법을 고민한다. 이때 라스가 얼음덩이를 카고 다른 해변으로 가서 지름길로 가면 된다고 알려준다. 네 친구이기에

	가능한 방법이었고 모두 힘을 모아 에스키모가 사는 마을에 도착한다. 물론 허스키가 일등으로 도착한 것이다. 이들은 헤어지면서 라스, 레나 핍스는 허스키의 승리를 확신하며 돌아왔다,

부록 3. 그림책 비디오를 활용한 쓰기 활동 진행의 예

<부록 3-1> 그림책비디오 '우리 할아버지'를 활용한 쓰기 활동의 전개과정 및 실제

그림책비디오제목	우리 할아버지
활동명	생각모으기
활동목표	'우리 할아버지'에 대한 경험을 중심으로 떠오르는 것들을 글로 표현해본다
자료	그림책비디오, 활동지, 쓰기도구, 싸인펜 색연필

활동방법

1)도입활동으로 가족 손유희를 한다 교사: 우리 펭귄가족 손유희 알지요? 누구누구가 나오나요? 유아: 아빠 엄마 언니 오빠 아기요 교사: 우리 집에 살고 있는 가족과 똑같나요? 유아: 네 같아요./아니요 우리 집은 아기가 없어요./ 우리 집에는 할아버지가 계셔요. 교사: 그렇구나. 할아버지랑 함께 사는 친구도 있구나. 그럼 우리 할아버지랑 할머니를 넣어서 손유희를 해볼까요? 2)그림책비디오를 함께 보고 이야기를 나눈다. 교사: 우리 친구들 재미있게 보았나요? 유아: 네	유아: 비가 많이 와서 동물들이 모두 집으로 들어왔어요./할아버지랑 손녀가 동물들을 보살펴주었어요./ 손녀의 인형이 바다에 떠내려가 할아버지가 주워주셨어요. 교사: 그 다음은 어떤 장면이 나왔을까? 유아: 할아버지랑 같이 바닷가에 놀러갔어요./ 아이스크림을 먹고 남은 막대기로 모래성을 쌓아 꽂았어요. 할아버지랑 말고 타는 상상을 했어요. 교사: 다음은 어떤 장면이 나왔을까? 유아: 할아버지랑 놀이를 했어요. 굴렁쇠도 굴리고 줄넘기도 했어요./ 물고기를 잡으러 갔어요. 거기서 고래가 나왔어요. 교사: 그래 신기했지요? 바다도 아닌데 고래가 나왔으니 말이에요. 다음에는 어떤 장면이

교사: 누가 나왔나요? 유아: 할아버지와 손녀요 교사: 기억나는 장면들 있었어요? 유아: 고래가 나왔어요./썰매를 탔어요./바닷가에 놀러갔어요. 교사.: 처음 할아버지와 손녀가 무엇을 했나요? 유아: 할아버지랑 손녀가 화분에 씨앗을 심고 물을 주었어요. 교사: 다음에는 어떤 장면이 나왔나요? 유아: 기억이 안나요./ 노래를 불렀어요./할아버지가 피아노를 치셨어요./인형들이 노래를 불렀어요. 할아버지랑 소꿉놀이를 했어요. 교사: 참 재밌었겠다. 그다음은 어떤 장면들이 나왔어요?	나왔어요? 유아: 겨울이 되서 할아버지랑 눈싸움도 하고 썰매도 탔어요. 고구마도 구워먹고 강아지랑 놀았어요. 교사: 우리 친구들은 여기에 나온 소녀처럼 할아버지랑 논 경험이 있어요? 유아: 시골에 가서 경운기를 탔어요. 할아버지랑 논에 갔어요. 할아버지가 삼겹살 구워줬어요./할아버지가 책을 읽어줬어요. 교사: 우리 친구들도 여기에 나온 소녀만큼이나 할아버지랑 함께 한 경험들이 많네요. 이것을 글과 그림으로 표현해보아요.

★수업노트★

그림책과는 달리 그림책비디오에서는 각각의 장면을 유아들의 흥미를 끌 수 있도록 크게 확장시켜 생각을 해볼 수 있도록 해주었다. 또한 각 장면에 맞추어 음향의 효과가 유아들의 주의집중과 흥미를 가질 수 있게 동기를 유발하였다.

활동명:생각모으기

◆'우리 할아버지'에 대한 경험으로 중심으로 생각하는 상황이나 떠오르는 것들을 글로 표현해보세요

이름: 진서

할아버지 랑고사리 따러갔어요.

활동명:생각모으기

◆'우리 할아버지'에 대한 경험으로 중심으로 생각하는 상황이나 떠오르는 것들을 글로 표현해보세요.

이름: [illegible]

할아버지랑 논에 가서
씨를 뿌리고 개구리도
봤습니다

할아버지랑 케익도 먹고
밥도 먹었고 갈[illegible]때
할아버지가 10000원을 주셨습니다

<부록 3-2> 그림책비디오 '배고픈 애벌레'를 활용한 쓰기 활동의 전개과정 및 실제

그림책비디오 제목	배고픈 애벌레
활동명	내용회상하기
활동목표	애벌레가 어떠한 순서로 음식을 먹었는지 정확하게 기억할 수 있다
자료	그림책비디오, 활동지, 쓰기도구

활동방법

1)손유희로 유아들의 주의집중을 시킨다,

1하고 1이만나면 무엇이 될까요? 1하고 1이 만나면 염소뿔이 되지요.

2하고 2가 만나면 무엇이 될까요? 2하고 2가 만나면 가위가 되지요.

3하고 3이 만나면 무엇이 될까요? 3하고 3이 만나면 고양이 수염되지요.

4하고 4가 만나면 무엇이 될까요? 4하고 4가 만나면 문어다리 되지요.

5하고 5가 만나면 무엇이 될까요? 5하고 5가 만나면 나비 날개 되지요.

2)유아들과 그림책비디오 '배고픈 애벌레'를 감상한다.

교사 : 무엇이 태어났어요?

유아 : 애벌레

교사 : 애벌레는 태어나서 무엇을 했어요?

유아 : 배가 고파서 먹을 것을 찾았어요.

교사 : 월요일에 애벌레는 무엇을 먹었나요?

유아 : 사과 한 개를 먹었어요.

교사 : 화요일에는 무엇을 먹었어요?

유아 : 배 두 개를 먹었어요.

교사 : 수요일에는 무엇을 먹었어요?

유아 : 자두 세 개를 먹었어요.

교사 : 목요일에는 무엇을 먹었어요?

유아 : 딸기 네 개를 먹었어요.

교사 : 금요일에는 무엇을 먹었어요?

유아 : 오렌지 다섯 개를 먹었어요.

교사 : 토요일에는 무엇을 먹었어요?

유아 : 초코케익, 딸기 케익, 소시지, 파이, 사탕 등 많이 먹었어요.

교사 : 일요일에는 무엇을 먹었어요?

유아 : 깨끗한 나뭇잎 하나를 먹었어요.

교사 : 애벌레는 어떻게 되었나요?

유아 : 어른 애벌레가 되었어요./ 그리고 꼬리에서 실을 꼽아 집을 만들었어요.

교사 : 왜 집을 만들었을까?

유아 : 나비가 되기 위해서 잠을 자야 하니까요.

교사 : 그래서 애벌레는 무엇이 되었나요?

유아 : 예쁜 나비가 되었어요.

교사 : 그렇구나. 우리 애벌레가 어떤 음식을 먹었는지 기억나요? 우리 친구들이 잘 기억해서 활동지에 적어보기로 해요

★수업노트★

그림책비디오의 장면이 선명하고 화려해서 유아들의 눈길을 끌었다. 첫날에는 애벌레가 먹은 음식들을 잘 기억하지 못했지만 매일 반복해서 봄으로써 요일마다 먹은 음식을 정확하게 기억하고 기록하는 모습을 보였다.

활동명: 내용회상하기

◆애벌레는 세상에 나와 무엇을 먹었나요?
차례대로 적어보세요.

이름: 방전서.

월요일- 사과 한 개.
화요일- 배 두 개.
수요일- 자두 세 개.
목요일- 딸기 네 개.
금요일- 오렌지 다섯 개.
토요일- 초코케익 딸기 케익
파이 사탕 치즈 수박 소시지...
일요일- 깨끗한 나뭇 잎 하나

활동명: 내용회상하기

◆애벌레는 세상에 나와 무엇을 먹었나요?
차례대로 적어보세요.

이름: 황제혁

월요일-사과한개

화요일-배두개

수요일-자두세개

목요일-딸기네개

금요일-오렌지다섯개

토요일-초코케익, 딸기케익

일요일-깨끗한나뭇잎한

<부록 3-3> 그림책비디오 '무지개 물고기'를 활용한 쓰기 활동의 전개과정 및 실제

그림책비디오 제목	무지개물고기
활동명	동시짓기
활동목표	'무지개 물고기'에 관한 느낌과 생각을 말로 표현해보고, 이를 동시로 지어본다
자료	활동지, 쓰기 도구

활동방법

1) (고기잡이 노래를 부르면 유아들의 주의를 집중시키고 흥미를 유발한다) 교사 : 친구들 고기 잡아본 적 있어요? 유아 : 시골에 갔을 때 냇가에서 잡아봤어요./ 아빠랑 낚시하러 간 적이 있어요./ 계곡에서 조그만 물고기 잡아봤어요. 교사 : 그렇구나. 그럼 물고기가 어떻게 생겼는지 친구들은 모두 알겠네요? 유아 : 꼬리가 있어서 움직일 때 흔들흔들거려요./ 지느러미도 있어요./ 비늘도 모여요. 교사 : 물고기의 색은 어떠했나요? 유아 : 검정색이었어요./ 회색이었어요./ 갈치는은색이었어요./호수에서 본 물고기는 얼룩무늬처럼 보였어요. 교사 : 그래요. 친구들 물고기가 무지개 색을	교사 : 그래. 친구들이 무지개 물고기였다면 어떻게 했을까? 유아 : 친구하고 나누어요./ 나한테는 많으니깐 친구에게 하나 줘요. 교사 : 무지개 물고기가 욕심을 부려서 어떻게 되었지? 유아 : 다른 물고기들이 놀아주지 않았어요./ 무지개 물고기는 외톨이가 되었어요./혼자 심심하게 놀았어요. 교사 : 나중에 무지개 물고기는 어떻게 했나요? 유아 : 자기에게 있는 무지개 비늘을 친구에게 하나씩 나누어주었어요. 교사 : 그래서 무지개 물고기의 기분이 어땠니?

가지고 있다면 어떠할까? 유아 : 이쁠것 같아요. 아름다울것 같아요. 교사: 여기에 무지개 비늘을 가진 물고기가 있대요. 어떤 내용인지 재미있게 봐요. 2)그림책비디오를 감상하고 이야기를 나눈다. 교사 : 무지개 물고기를 보고 뭐가 떠오르니? 유아 : 물고기, 문어, 상어, 바닷속, 가재, 거울, 물바람, 선풍기 교사 : 무지개 물고기를 보고 가장 재미있었던 장면에 대해 이야기 해 볼까요? 유아 : 무지개 물고기가 너무 예뻐요./ 자기만 예쁘다고 친구들에게 잘난 척 했어요./ 나중에 친구들이 놀아주지 않았어요./ 바닷속이 너무 아름다워요./ 무지개 물고기는 욕심쟁이에요./조그만 물고기가 무지개 물고기에게 비늘 하나만 주라고 했는데 무지개 물고기가 주지 않았어요./	유아 : 처음에는 아까워했어요./ 주기 싫어했어요./그런데 주고 나니깐 마음이 아름다워졌어요./ 교사 : 그럼, 무지개 물고기는 어떻게 움직였어요? 유아 : 비늘을 반짝 거리면서 꼬리를 흔들면서 우아하게 헤엄쳤어요. 교사 : 무지개 물고기가 사는 바닷속은 어떤지 이야기해볼까요? 유아 : 푸른 하늘처럼 파래요. 풀 같은 게 하늘하늘거려요./ 무서운 상어도 살아요./ 동굴처럼 생긴 것도 있어요. 교사 : 그럼 우리가 지금까지 이야기 한 것을 가지고 무지개 물고기로 동시를 한번 지어봐요. 자신이 생각한 것을 편안하게 글로 써보세요.

★수업노트★

예전이나 지금의 경험들을 토대로 하나하나 세심하게 관찰하고 표현하는 유아들의 특성이 말이나 작품에 고스란히 나타난다. 쓰기를 하면서 서로 물어보거나 가르쳐 주는 행동들도 눈에 많이 띄었고 아직도 어떻게 표현해야 할지 모르는 친구들은 불안해하면서도 친구에게 도움을 청해 끝까지 하고자 하는 의지를 보여주었다. 대부분 철자법에 상관없이 자유롭게 자신의 느낌대로 글을 써보면서 쓰기에 많은 관심과 열정을 보여주었다.

활동명:동시짓기

◆물고기란 주제로 동시를 지어보세요

이름: 박유빈

물고기는 귀여워요

물고기는왕국에서살아요
무지개물고기는 제일 아름다워요
무지개 물고기 닮은 새물고기가 있으면좋겠어요 저도무지개처럼 아름물고기을키우고싶어요 저는물고기가 귀여워요

활동명:동시짓기

◆물고기란 주제로 동시를 지어보세요

이름: 전유정

물고기는 ~~뿌~~ 작반작 거려요

무지개물고기는 왕국에살

고친구가 아주 많아요.

무지개물고기는 바닷속에

서 공주왕국에서는예

쁜이이렇게 이름을불러요.

<부록 3-4> 그림책비디오 '스노우맨'을 활용한 쓰기 활동의 전개과정 및 실제

그림책 비디오제목	스노우맨
활동명	생각하기
활동목표	스노우 맨이 주인공과 어떤 경험을 했는지 자신있게 글로 표현할 수 있다.
자료	활동지, 쓰기도구

활동방법

1)유아들과 수수께끼를 통해 주의 집중을 시킨다. 교사 : 나는 겨울에 볼 수 있어요. 친구들이 많이 만들어 주지요. 나는 햇빛을 만나면 녹아요. 유아 : 눈사람이에요. 2)유아들과 그림책비디오를 감상한다. 교사 : 잘 봤어요? 유아 : 네 교사 :가장 재미있었던 장면을 이야기해 볼까요? 유아 :눈사람이 살았어요./ 소년과 하늘을 날았어요./ 아빠 옷을 입고 장난을 했어요. 교사 : 그렇구나. 눈사람아저씨는 어떻게 만들어졌어요?	눈사람 아저씨가 뜨거운 물을 만지고 아파했어요. 교사 : 왜 그랬을까? 유아 : 눈은 차가워서 뜨거운 물을 만나면 녹아요. 교사 : 그리고 어떤 경험을 했나요? 유아: 눈사람 아저씨가 냉장고를 좋아했어요. 교사 : 왜 좋아했을까? 유아 : 맛있는 것이 많아서요. 냉장고는 시원해서 눈사람아저씨가 좋아해요. 교사: 그리고 소년과 눈사람 아저씨가 어디를 갔어요? 유아 :엄마 아빠 방에 갔어요./거기서 아빠 옷도 입고 엄마 화장품을 가지고 장난을 했어요. 교사 : 그리고 어디를 갔나요?

유아 : 소년이 눈이 내리자 좋아서 밖에 나가서 눈사람을 만들었어요./ 엄마가 집으로 오라고 해서 아쉽지만 집에 들어갔어요./ 잠잘 때까지 눈사람이 잘 있는지 창문으로 보았어요. 교사 : 그 후에 어떤 일이 일어났어요? 유아 : 12시가 되자 신기하게 눈사람이 살아났어요. 소년이 집으로 데리고 왔어요. 교사 : 그리고 무슨 일이 있었어요? 유아 : 순사람 아저씨가 트리를 보고 신기해했어요. 고양이가 눈사람이 움직이는 것을 보고 깜짝 놀랐어요. 교사 : 소년과 눈사람이 또 어떤 경험을 했나요? 유아 : 주방에 놀러갔어요. 눈사람이 세제 가지고 비눗방울을 만들었어요.	유아 : 밖으로 나와서 오토바이를 탔어요./ 나도 오토바이 타 봤어요. 교사 : 그리고 무슨 일이 있었나요? 유아 : 눈사람 아저씨가 소년을 데리고 하늘을 날아서 눈사람 마을로 갔어요./ 그곳에서 산타할아버지도 만나고 선물도 받았어요. 교사 : 그랬구나. 너무 좋았겠다. 그리고 어떤 일이 있었나요? 유아: 눈사람 마을에서 파티를 하고 집으로 왔어요. 교사 :그 다음에 무슨 일이 있었나요? 유아 : 소년이 엄마가 깨서 일어났어요./ 창문으로 밖을 보았는데 눈사람이 사라졌어요. 교사 : 왜 사라졌을까? 유아 : 아침이라 눈이 녹았어요. 소년은 슬퍼했어요.

★수업노트★

스노우맨은 대사가 없이 그림으로만 이루어진 비디오이다. 그래서 유아들이 각 장면을 보면서 나름대로 내용을 구성하면서 보았다. 눈사람이란 소재가 유아들이 재미있어 했고 소년의 경험이 자신의 경험인 것처럼 이야기하는 유아도 있었다. 스노우맨의 배경 음악을 듣고 슬프다는 유아들이 많았다. 그 이유를 물었더니 눈사람 아저씨가 나중에 사라지기 때문이라고 생각했다.

활동명: 생각하기

◆스노우 맨이 주인공과 어떤 경험들을 했었는지 글로 써 보세요

이름: 기영욱

스노우맨이 열두시가 되 여움 직 없 어 요스노우맨과함 께살아
산타 할 아 버 지를 보았어요 산 타할 아 버 지가선물을
요 다시봄 이되 어눈사람 이녹았어요 스노우 맨이 꿀을주었어
이 있 는데 뛰어서 꼬다한데 자 랑을 했었요엄 마아빠몰전
을보니 까 장난 을하고싶 어서 스 노우 맨이장난을쳤어요

활동명: 생각하기

◆스노우 맨이 주인공과 어떤 경험들을 했었는지 글로 써 보세요

이름:

오토바이를 타어밖에서
산타할아버지가 선
물을주셨어요 눈사람이
랑 놀기를 날았어요
아 빠 옷을 입었어요

<부록 3-5> 그림책비디오 '산타 할아버지의 휴가'를 활용한 쓰기 활동의 전개과정 및 실제

그림책비디오제목	산타 할아버지의 휴가
활동명	뒷이야기 꾸미기
활동목표	산타할아버지의 휴가 뒷이야기를 자신의 생각으로 재미있게 구성해 본다
자료	그림책비디오, 활동지, 쓰기도구

활동방법

1)도입을 수수께끼 놀이로 한다. 교사 : (가을이 지나면 겨울이라는 계절이 온다는 것을 이야기하면서)우리 겨울이 되면 친구들 가장 생각나는 것들이 뭐가 있을까요? 선생님이 수수께끼 낼 테니 맞춰보세요. '나는 친구들이 가장 좋아하는 사람이지요. 내 친구들은 순록이에요. 난 썰매를 타고 다니지요.나는 착한 어린이에게 선물을 주는 사람입니다.나는 누구일까요? 유아 : 산타할아버지요 2) 그림책비디오를 보고 이야기를 나눈다. 교사 : 산타할아버지는 매일 무슨 일을 했나요? 교사 : 산타할아버지는 언제 바쁠까요? 유아 : 겨울이요./크리스마스가 되면 찬한 친구들에게 선물을 주어야 하니까요.	유아 : 동물들 밥도 주고, 잡초도 뽑아주어요./책도 읽어요./꽃도 심고 음식도 해요. 교사 : 산타 할아버지는 제일 먼저 어느 나라에 갔어요? 유아 : 프랑스요 교사 : 프랑스에서 무슨 일들이 있었니? 유아 : 먼저 멋있는 옷을 샀어요./ 그런데 바지를 사지 않아서 사람들이 웃었어요./ 음식점에 가서 음식을 너무 많이 먹어서 배탈이 났어요./ 사람들이 많이 있는 곳에 갔는데 사람들이 순록을 알아보아서 다른 나라로 갔어요. 교사 : 다음에는 어느 나라에 갔어요? 유아 : 스코트랜드에 갔어요./거기서 다른 사람들과 술도 마시고 춤을 추었어요./치마도 사서 입었어요./ 호수에서 수영을 하려고 했는데 너무 추워서 못했어요. 그래서 감기에 걸렸어요./ 무서운 물고기가 나타나서 도망쳤어요.

교사 : 산타할아버지는 겨울이 아닐 때는 무엇을 하실까? 유아 : 여행을 가요./ 집 청소를 해요./농사를 지어요./ 크리스마스 때 선물 달라는 친구들 편지를 읽어요. 교사 : 그렇구나. 여기서 산타할아버지가 여름이 되면 뭐할까 고민을 했었지? 무슨 고민이었을까? 유아 : 다른 나라를 여행하고 싶어 했어요. 교사 : 산타할아버지는 무슨 계획을 세웠나요? 유아 : 책을 보고 나라를 정했어요./여행갈 때 타고 다닐 자동차를 만들었어요./여행에 필요한 물건을 챙겼어요. 집에 남아있는 동물들에게 밥을 많이 주고 갔어요.	교사 ; 다음에 어느 나라에 갔어요? 유아 : 모르겠어요/. 이름이 기억이 안나요. 교사 : 라스베가스라는 도시에 갔지요. 거기서 무엇을 했나요? 유아 : 수영도 하고 맛있는 것도 먹었어요. 게임도 했어요./ 사람들이 알아봐서 다시 집으로 왔어요. 교사 : 산타할아버지가 집으로 왔을 때 어떤 일이 생겼어요? 유아 : 잔디에 잡초가 많이 있었어요./ 친구들이 보낸 편지가 많이 있었어요. 교사 : 그래요. 산타할아버지가 편지를 읽어보고 친구들에게 줄 선물을 준비했지요? 여기서 말한 것처럼 산타할아버지는 겨울에만 바쁜 것이 아니고 다른 계절에도 많이 바쁘대요. 우리 산타할아버지가 다음에 무슨 일을 할지 상상해서 이야기를 만들어보기로 해요

★수업노트★

무언가를 상상하여 그려보고 글로 써본다는 것은 누구에게나 어렵게 느껴질 수도 있지만 신나고 흥분되는 일이다. 유아들은 자신의 상상을 글이나 그림으로 표현하는 활동을 통해 동화속의 주인공이 될 수 있고 주인공의 마음을 느낄 수 있다. 유아들이 가장 좋아하는 산타할아버지에게도 우리가 알지 못하는 많은 일들이 있고 우리처럼 휴가를 즐길 수 있다는 것을 알려주면서 산타할아버지의 휴가가 끝나면 어떠한 일들이 일어날지 상상해보는 활동은 더욱 활기찬 시간이었다.

활동명:뒷 이야기 짓기

◆'산타할아버지의 휴가' 끝부분에 이어지도록 이야기를 꾸며보세요

이름: 민성

봄에는 아이스
크림을 먹어요
여름에는 수영장
에서 놀아요
가을에는 너무 쓸쓸
해서 집에서 꼼짝
못해요

활동명:뒷 이야기 짓기

◆'산타할아버지의 휴가' 끝부분에 이어지도록 이야기를 꾸며보세요

이름: 영욱

산타할아버지가 대한민국에와서구경을
합니다 가을에는단풍잎을주어서 고구마
를 쪄먹을 것 같아요 산타 할아버지가 봄
이오면나뭇잎이 많아서나뭇잎을손에 놓아서
후~ 불것같아요

<부록 3-6> 실험집단의 애니메이션을 활용한 쓰기 활동 내용

주	그림책비디오 제목	활동내용	
1주	배고픈애벌레	내용회상하기	애벌레가 태어나서 어떤 음식을 먹었는지 기억하여 적어본다.
		상상하기	애벌레는 자라서 어떤 모습일지 상상해서 꾸며본다.
		애벌레에게 감정 표현하기	애벌레가 나비가 되기까지 어떤 감정일지 생각해보고 격려하는 이야기를 해본다.
		애벌레에게 하고 싶은말	애벌레에게 어떤 말을 하고 싶은지 생각해본다.
2주	산타할아버지의 휴가	가상하여 꾸미기	내가 산타할아버지라면 어떤 일이 일어날지 상상하여 이야기를 꾸며본다.
		단어연상하기	산타할아버지하면 생각나는 단어들을 적어본다
		뒷이야기짓기	산타할아버지 이후의 이야기를 상상하여 지어본다.
		편지쓰기	산타할아버지께 편지를 써본다.
3주	우리 할아버지	‘우리 할아버지’에 대한 생각모으기	‘우리 할아버지’에 대한 유아의 감정이나 느낌, 생각을 다양한 방법으로 표현해본다.
		같은점 다른점	할아버지와 내가 즐기던 놀이는 어떤 것들이

		찾기	있는지 찾아본다.
		단어로 문장만들기	애니메이션에 나오는 단어들을 이용하여 문장을 만들어본다.
		가상으로 꾸미기	내가 만약 할아버지가 된다면 어떤 모습을 하고 있을지 상상하여 꾸며본다.
4주	무지개물고기	단어 연상하기	‘물고기’하면 생각나는 단어들을 마음껏 표현한다.
		뒷이야기 짓기	무지개 물고기 이후의 이야기를 상상하여 적어본다.
		상상하기	내가 물고기라면 어떤 물고기일지 상상해서 그려보고 글로 표현한다.
		동시짓기	물고기로 자신의 생각을 가지고 동시를 구성한다.
5주	하얀 아기곰 라르스Ⅰ	내용회상하기	아기곰이 친구들과 어떤 음악회를 했는지 기억해 이야기해본다.
		무엇이필요할까요?	아기곰이 물고기를 음식으로 먹고자 했을때 무엇이 필요할지 생각해본다.
		재구성하기	아기곰이 친구와 시합을 했을때 어떤 시합을 했을지 재구성해본다.
		감정표현하기	아기곰이 어떤 감정일지 생각해보고 자신의 감정을 어휘를 사용하여 표현해본다.
6주	하얀아기곰 라르스Ⅱ	아기곰에게 하고 싶은말	등장인물의 상황에 대해 자신이 하고 싶은 말을 마음껏 적어본다.

		가상하여 꾸미기	내가 아기곰이라면 어떠한 행동을 했을지 적어본다.
		재미있는 단어찾기	내용중 가장 기억에 남는 재미있는 단어나 어려운 단어등을 적어본다.
		단어 이용하여 짧은 글 짓기	내용을 잘 기억하여 마음에 드는 단어를 가지고 문장으로 표현한다
7주	스노우맨	단어 연상하기	'눈'이라는 단어를 중심으로 생각하는 것들을 마음껏 적어본다.
		생각하기	주인공과 스노우맨이 어떤 경험들을 했는지 생각해보고 그림책비디오의 내용을 회상해본다..
		약속 정하기	스노우맨이 주인공 집에서 지켜야 할 약속을 무엇인지 생각해보고 이야기한다.
		이름지어주기	스노우맨에게 어울리는 이름이 무엇인지 지어본다.