

글자없는 그림책을 이용한 유아의 의미구성 평가활동 사정

Assessment of Young Children's Story Construction from Picture Books

김 정 준*

Kim, Jeong Joon

송 미 선**

Song, Mi Sun

ABSTRACT

This study explored an alternative activity for the assessment of young children's literacy in Korea; namely, the evaluation of children's ability to construct meaning independent of decoding skill. The subjects were 78 children 4 to 5 years of age in Seoul. Instruments were the researcher's revised form of the Story Construction from a Picture Book, TRSR (Teachers' Ratings of Students' Reading) designed by van Kraayenoord & Paris (1996), and the revised form of the WLAT (Written Language Awareness Test, Kim, 1995). The assessment scores and oral responses of the children were analyzed by Pearson's *r*, MANOVA and one-way ANOVA, using repeated measures.

The findings showed that (1) the story construction total scores were significantly correlated with WALT scores and the subcategory scores were intercorrelated with each other. (2) The story construction total scores differed by age, and (3) the 2 phase scores were higher than the 1 phase scores.

I. 서 론

문자를 읽고 쓰는 능력은 인간이 사회의 일원으로 살아가기 위해 필수적인 것이다. 유아가 문

자를 읽고 쓰게 되는 과정은 하루아침에 습득되는 것이 아니라 점진적이고 역동적으로 발달해 나간다.

최근에 와서 유아의 문식성 발달에 대한 높아

* 이화여자대학교 강사

** 인천교육대학 강사

진 관심과 함께, 유아의 발달적 특성을 고려한 문학에 기초한 총체적 언어 접근방법이 교육현장에서 폭넓게 활용되고 있다(이경우, 1996). 총체적 언어 접근방법은 유아의 문식성 발달을 위해 문자언어 습득 자체를 강조하지는 않지만 맥락적이고 통합적 접근을 통해 자연스럽게 문식성이 발달하도록 도와준다. 총체적 접근이 이루어지는 교실에서, 유아는 책을 읽고 과거의 경험과 현재를 연결짓고, 정보를 수집하고 의미를 구성한다.

전통적으로 아동 문학을 다룰 때는 객관적인 의미해석을 강조하였다. 즉 유아들이 동화책을 읽거나 듣는 것은 이야기의 저자가 책을 통해 전달하려는 의미를 받아들이는 과정이라고 본다. 의미를 만들어 내는 것은 이야기의 저자이고 본문은 그 의미를 전달하는 매체이며 독자는 그 의미를 수동적으로 받아들이는 존재로 여겨졌다(Samuels, 1994). 그러나 아동문학에 대한 또 다른 견해는 유아의 능동적인 읽기와 의미해석이나 유아와 도서간의 상호작용적 읽기 즉 교류이론(Rosenblatt, 1978, 1983, 1991)을 강조한다.

교류이론(독자-반응이론)의 창시자인 Rosenblatt(1978)는 문학적 경험을 독자와 본문 사이의 교류로 간주하였다. 이 이론의 핵심은 본문에는 한 가지 이상의 의미해석이 가능하다는 가정에 있다. 그에 의하면 책을 읽는 독자는 그림책을 읽는 동안 본문의 내용을 해석한다. 즉 그림책을 읽는 유아는 적극적으로 본문의 내용에 몰입한다. 반면, 본문의 내용은 그림책을 읽는 독자에게 어떤 반응을 야기시킨다. 이 경우 본문은 독자에게 영향을 미친다. 따라서 독자와 본문사이의 관계를 어떤 일방적인 관계로 보는 것은 적극적인 읽기 과정을 왜곡시키는 것이다. Rosenblatt에 의하면 독자는 읽기 과정에서 적극적인 참여자이며 독자의 본문해석은 독자가 이미 가지고 있는 지식이나 경험에 근거한다(Rosenblatt,

1991).

독자를 강조하고 문학작품에 대한 경험의 개인적인 본질을 강조하는 독자-반응 이론은 문학작품에 대한 독자의 반응에 초점을 둔다. 그러므로 읽기는 수동적 독자와 본문에 담긴 메시지간의 의사소통으로 보기보다는 독자가 글을 재창조하고, 작품 속의 의미를 추출해내는 내적인 활동으로 본다. 결국 독자가 의미를 구성하는데 중요한 역할을 한다는 것이다(Rosenblatt, 1989).

문학을 통한 총체적 언어 접근방법은 교류이론에 기초한다. 유아들은 책을 읽은 후, 혹은 읽기 전에 유아의 경험과 관점에 기초한 다양한 활동을 하게된다. 요리하기, 과학적 탐색하기, 동극하기, 인물의 성격에 대한 분석과 토의, 단어벽 만들기, 음률 및 미술활동 등은 결국 유아들이 책을 통해 새로운 의미를 구성하며, 새롭게 구성된 의미란 결국 새로운 지식의 획득을 말한다. 유아들은 과거의 경험이 현재와 관련을 맺으며 통합적이고 맥락적인 활동이 이루어 질 때, 가장 잘 배울 수 있다. 문식성이란 단순히 자소를 음소로, 음소를 자소로 바꿀 수 있는 능력이 아니라 글을 통하여 의미를 구성하고, 구성해 놓은 의미를 재구성하는 고도의 지적 활동 능력인 것이다(이차숙, 1995). 그러므로 의미구성은 유아기동안 문식성 발달의 기초가 된다. 왜냐하면 문식성에는 유아들이 보고, 읽고, 들은 것으로부터 의미를 구성하고 이해하는 것이 포함되기 때문이다.

유아가 의미를 구성하도록 돕는 중요한 방법 중의 하나는 집이나 학교에서 타인과 함께 책을 읽고 경험하는 것이다(van Kraayenoord & Paris, 1996). 유아는 그들이 가지고 있는 과거의 지식과 경험, 추론을 통한 의미구성과 수정, 결론 내리기와 같은 의미 만들기 활동을 하면서 의미구성 능력을 발달시킬 수 있다. 숙련된 타인으로부터의 비계설정적인 대화로 자극되는 책읽

기 경험은 유아가 의미를 구성하는데 많은 도움을 줄 수 있다. 즉 유아는 교사나 부모, 형제 자매와 함께 책을 읽으면서 책의 특성을 인지하게 되고 스스로 의미를 다듬고 만들어내게 되며, 이와 같은 책과의 상호작용은 문식성 습득에 기여한다(Stephanie, 1995).

Stephanie(1995)는 그림책 읽기에서 가장 중요한 세 가지 요소는 유아, 성인 그리고 그림책이며 이 세 가지 요소가 조화를 이룰 때, 그림책 읽기는 성공적으로 이루어진다고 하였다. Cochran-Smith(1984)는 많은 시간을 읽는데 보내고 책에 대해 토론하고 모델이 될만한 성인이 참여하여 발산적인 대화를 돕는 반응을 해주는 것은 유아가 그림책의 의미를 이해하는데 매우 중요하다고 하였다. 또한 Battle(1993)과 Dickinson(1989)도 그림책을 읽는 과정에서 유아의 사고와 상상력을 촉진시키는 성인의 역할을 강조하였다.

책을 읽고 의미를 구성하는 과정에서 성인은 유아가 다음과 같은 개념을 형성하는데 도움을 준다(Snow & Ninio, 1986). 첫째, 책은 조작하기 위한 것이 아니라 읽는 것이다. 둘째, 책읽기에서 책은 조중을 하고 독자는 따라간다. 셋째, 그림은 사물 그 자체가 아니라 사물을 표상하는 것이다. 넷째, 그림은 명명하기 위한 것이다. 다섯째, 그림은 정적이지만 사건을 표상할 수 있다. 여섯째, 책의 사건은 실제의 시간과 상관없이 일어난다. 일곱째, 책은 독자적인 가상의 세계를 구성한다. 그러므로 성인과 함께 같은 책을 반복해서 읽거나 책을 읽고 이야기를 나누는 경험은 유아들의 책에 대한 이해나 문식성 발달에 도움을 준다.

우리 나라 연구의 경우, 채종옥(1995)은 동화책 읽기에서 교사의 질문이 유아의 책에 대한 반응을 증진시키고 풍부한 문학적 체험을 하게 하

는데 효과적이라고 하면서 교사의 역할을 중시하는 연구를 지지하였다.

현재 우리 나라 유아교육은 총체적 언어의 접근에 기초하여 문식성에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 문식성 측정과 관련하여 쓰이는 도구는 Saracho(1988)의 읽기 태도 검사(Reading Attitude Test), Morrow(1985)의 내용이해지표, Sulzby(1985)의 읽기행동범주, Schickedanz(1990)의 쓰기 범주, Applebee(1980)의 이야기 다시 말하기 등이 있다.

이들 검사도구들은 단순히 탈맥락적 상황에서 문자해독 능력을 재는 평가도구와는 달리 유아에게 책을 이용하여 유아의 문식성을 측정하려고 하고 있다. 이러한 평가도구들은 일반적으로 많은 특징을 가지고 있다. 이들 평가에는 체계적인 관찰이 포함되어 있으며, 실제의 책과 상호작용하는 곳에서 이루어지고, 자연스러운 학습상황에서 이루어진다. 또한 읽기와 쓰기(읽는 것처럼 보이는 행동, 쓰는 것처럼 보이는 행동포함)수행을 평가한다. 이러한 평가작업들은 가정이나 학교에서 이루어지는 실제적인 읽기와 쓰기 상황 안에서의 문해행동의 복잡적이고 총체적인 발달에 초점을 맞추고 있다. 그러나 위의 검사들은 대체로 문자를 어느 정도 읽을 수 있는 유아들을 주요 대상으로 한 검사 도구로서, 초기 문해 단계의 유아를 측정하는데는 한계가 있다. 또한 책을 함께 보는 동안, '의미구성'을 하는 것에 대해 다른 평가는 거의 없다.

Morrow(1985)의 내용이해지표, Applebee(1980)의 이야기 다시 말하기는 의미구성을 진단하는 평가에 가깝다. 그러나 이들은 듣거나 읽은 책의 내용을 기억해서 말해보도록 하는 과제인 것이다.(van Kraayenoord & Paris, 1996).

책을 보고 논리적인 이야기 구성을 독립적으로 할 수 있는 유아의 능력을 평가하는 문식성 평가

도구가 필요한데는 다음과 같은 이유가 있다.

첫째, 의미구성은 이해와 작문에서 필수적인 것이다. 이해와 구성은 언어를 기능적으로, 사회적으로, 또한 표현적으로 사용하는데 반드시 필요하다. 의미구성은 문해와 관련된 활동 속에서 사회적 상호작용을 통해 구성되고, 구어와 문어간에, 가정의 문해와 학교의 문해간에 적절하게 다리를 놓아주는 역할을 한다.

둘째, 최근의 교육과정에서 문해는 그리기, 큰책읽기, 토론하기, 쓰기, 이야기 다시 만들기와 같은 매일의 문해활동을 통해 '의미구성'을 강조한다. 이러한 교수 활동과 일치하는 평가활동은 어휘, 음소의 지각, 해독, 쓰기, 철자법에 대한 전통적인 평가방식을 보충할 것이다.

셋째, 책읽기 과정에서 성인의 비계설정적인 대화를 통해 유아의 의미구성능력이 촉진될 수 있음을 밝힘으로 교사의 역할을 강조할 것이다 (van Kraayenoord & Paris, 1996).

본 연구는 이와 같은 필요성에 근거하여 기존의 문식성 검사의 보완적인 평가도구를 제안하는데 그 목적이 있다. 본 연구에서 사용한 van Kraayenoord 와 Paris(1996)의 글자 없는 그림책을 이용한 「의미구성 평가활동」은 공인 타당도와 예언 타당도가 이미 검증된 검사도구이다.

본 연구에서는 위의 평가활동이 우리 나라 유아들에게 적용될 수 있는 타당성 있는 도구인가 알아보고자 하였다. 본 연구에서는 van Kraayenoord 와 Paris가 개발한 평가 도구를 연구자들이 번안, 수정하여 사용하였다. 연구자는 다음과 같은 구체적인 목적을 설정하였다. 첫째, 그림책을 이용한 「의미구성 평가활동」의 타당도를 검증하는 것이다. 이를 위하여 기존의 문식성 검사도구와 얼마나 상관이 있는지, 또한 유아의 읽기에 대한 교사의 평정과는 얼마나 상관이 있는지 알아보았다. 둘째, 「의미구성 평가활동」은

연령에 따른 차이를 측정하는 변별력이 있는지 알아보았다. 셋째, 유아의 의미구성은 자발적인 의미구성과 성인에 의해 이해가 자극되어질 때 어떻게 달라지는지 알아 보았다.

「의미구성 평가활동」은 글자 없는 그림책을 사용하기 때문에 문자를 아직 해독하지 못하는 초기 발달단계 유아들의 의미구성 능력을 평가할 수 있으며 아직 문자해독에 자신이 없는 유아들도 심리적 부담감 없이 평가활동에 임할 수 있다는 장점이 있다. 또한 기존의 읽기-쓰기에 대한 검사도구들과는 달리, 유아들에게 그림책을 제공하고 그림책을 이용하여 유아의 의미구성 능력을 평가하기 때문에 유아의 문식성 발달여부와 함께 의미구성 능력을 평가할 수 있다. 또한 유아가 혼자 책을 읽고 의미를 이해하고 구성하는 자발적인 의미구성과 성인의 비계설정적인 대화와 자극을 통한 의미구성에 어떠한 차이가 있는지 밝힘으로써 책을 읽는 과정에서 교사나 부모의 역할이 얼마나 중요한지 시사 받을 수 있을 것이다.

위와 같은 연구 목적에 의거하여 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 「의미구성 평가활동」의 타당도는 어떠한가?

둘째, 「의미구성 평가활동」 점수는 연령에 따라 차이가 있는가?

셋째, 1단계인 자발적 의미구성점수와 2단계인 자극된 이해점수는 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시 서초구에 위치한 한 유치원의 만 4·5세 78명을 대상으로 하였다. 연구 대상 유아의 연령별, 성별 구성을 보면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 대상 유아의 연령별 성별 분포

성별 연령별	4 세	5 세	계
남	22	18	40
여	18	20	38
전체	40	38	78

연구대상 유아의 표준연령은 4세 유아는 4세 9개월이고, 5세 유아는 5세 7개월이다. 연구 대상 유아들은 대부분 중류이상 가정의 유아들이며, 유사한 경제적, 문화적 배경을 가지고 있었다.

2. 연구도구

본 연구에서 사용된 글자 없는 그림책은 Mercer Mayer(1967)의 「A Boy, A Dog and A Frog」이며 연구에 사용된 도구는 그림책을 이용한 유아의 「의미구성 평가활동」, 읽기에 대한 교사 평정(TRSR: Teachers' Ratings of Students' Reading) 그리고 문어인식도 검사(WLAT: Written Language Assessment Test)이다. 각 도구에 대해 살펴보면 아래와 같다.

1) 의미구성 평가활동

본 연구에서 사용한 의미구성 평가활동의 평가 질문은 van Kraayenoord 와 Paris가 개발한 도구의 질문을 연구자가 수정, 번역하여 사용하였다. van Kraayenoord와 Paris의 도구에서는 의미구성을 위한 그림책으로 Helen Oxenbury의 「Our Dog」를 사용하였다. 본 연구에서는 검사에 사용할 그림책을 Mercer Mayer(1967)의 「A Boy, A Dog and A Frog」으로 선정하였다. 연구자들이 선정한 「A Boy, A Dog and A Frog」는 「Our Dog」처럼 한가지 색으로 그림이

그려져 있으며 연속적인 사건이 일어나는 분명한 줄거리를 담고 있다. 도구의 개발자인 van Kraayenoord와 Paris는 평가활동에 사용할 책의 기준을 '책에 본문이 있고(있을 경우에는 지우고 사용가능) 없고는 상관없지만 명확한 줄거리를 담고있을 것'이라고 하였다. 그러므로 본 연구에서 사용된 Mercer Mayer(1967)의 「A Boy, A Dog and A Frog」은 개발자가 제시한 기준에 합당하다고 판단할 수 있다.

글자 없는 그림책을 이용한 의미구성 평가활동의 검사는 두 단계로 나누어 이루어진다. 1단계는 '자발적인 의미구성 단계'이다. 자발적인 의미구성 단계의 목적은 유아들이 스스로 책을 훑어보고 자기들이 스스로 구성한 의미나 생각을 검사자에게 이야기하는 것이다. 2단계는 '자극되어진 이해 측정 단계'이다. 이 단계의 목적은 유아들이 다시 한 번 책을 보고, 이야기에 대한 연구자의 질문을 들어 그림책에 대한 이해를 자극하도록 하는 것이다.

두 단계의 검사에서 연구자는 유아의 의미구성 활동을 아래와 같이 6개 하위 범주와 그에 따른 세부항목으로 나누어 평정하였다. 이를 표로 나타내면 아래와 같다.

평정을 위해 1단계에서 연구자는 유아를 관찰하고 유아의 자발적인 반응이나 행동을 기록하였다. 2단계에서는 특정 페이지를 지적하여 의미구성을 자극하는 질문을 하여 유아들이 응답한 내용을 기록하였다.

2단계의 마지막에는 검사에 사용된 그림책에 새로운 제목을 붙여보도록 요구하였다. 이것은 유아가 이야기의 주제나 초점을 간결하게 요약할 수 있는 능력이 있는지 알아보기 위한 것이다.

2단계에서 유아의 사고와 의미구성 능력을 알아보기 위해 주어진 구체적인 질문은 아래와 같다.

〈표 2〉 의미구성 평가활동의 검사범주와 세부항목

검사 하위 범주	세 부 항 목
초기 탐색	① 제목/작가에 대해 언급한다. ② 그림에 대해 언급한다. ③ 주제나 장르에 대해 밝힌다.(예: 개구리 이야기예요) ④ 책을 훑어본다.
그림에 대한 언급	① 사물/등장인물의 이름을 말한다. ② 행동을 묘사한다. ③ 정서를 묘사한다(label) ④ 동기를 밝힌다. ⑤ 사물/등장인물의 수를 센다. ⑥ 의견을 제시한다.
정교하게 다듬기와 개인적 참여	① 관계를 짓는다. ② 다음에 일어날 일을 예측한다. ③ 이야기에 대한 느낌을 표현한다. ④ 투사를 한다. ⑤ 인물/상황을 밝힌다
상위언어	① 문어적 표현을 사용한다.(예: 옛날 먼 옛날에) ② 책읽는 목소리나 억양을 쓴다. ③ 등장인물의 대화를 구성한다. ④ 이야기 구조를 명료히 한다.(예: 발단, 결말, 줄거리)
수정전략	① 자기가 구성한 의미를 수정한다. ② 뒷장을 들춰본다. ③ 앞장을 들춰본다. ④ 기존의 경험/지식을 사용한다.
주제/교훈	① 이야기를 요약한다. ② 이야기의 결말을 짓는다. ③ 이야기에 내재된 교훈을 말한다.

- ① 책표지를 보고 주제나 장르에 대해 제공된 정보 정의하기
“첫 장은 무엇을 말해주고 있을까?”
- ② 책에서 묘사된 행동 요약하기
“네가 이 이야기를 다른 사람에게 들려준다면,

여기는 뭐라고 말할래?”

- ③ 특별한 행동을 묘사하고 그 행동과 줄거리를 관계짓기
“여기서 무슨 일이 일어났는지 이야기해 보겠니?”

④ 적절한 대화 구성하기

“이 책에 만일 글씨가 있다면, 여기에는 무슨 말이 써있을 것같니?”

⑤ 등장인물의 감정에 대해 추론하기

“이 그림을 보면 개구리가 어떻게 느끼고 있을 거라고 생각되니?”

⑥ 이야기 끝에 이야기 지어서 연결하기

“여기가 이 책의 마지막 장이야. 그런데 너는 그 다음에 무슨 일이 일어날 것같니? 어떻게 그런 생각을 했는지 이야기해 볼래?”

검사가 끝난 후, 연구자는 각 유아의 의미구성 능력을 점수화하였다. 1단계와 2단계는 모두 6개의 항목에 대해 사정하도록 구성되어 있으며, 각 항목마다 해당되는 행동이나 언급이 나타나면 1점, 나타나지 않으면 0점을 주었다.

2단계인 자극된 이해에서는 연구자의 질문에 대해 맞거나, 관련된 대답을 하면 해당 항목에 1점을 준다. 그러나 잘못된 응답을 하면 이것은 무응답과 함께 0점으로 처리하였다. 또한 1, 2단계의 모든 검사 범주에 대한 세부적 항목의 행동이 2개이상 나타나도 이것은 1점으로 처리하였다.

책에 다른 제목 붙이기는 자극된 이해의 마지막 질문으로 이것도 0점과 1점으로 평정하였다. 제목의 경우에도 적절한 제목은 1점, 무응답이나 부적절한 제목은 0점으로 평정하였다.

의미구성 검사의 총점은 13점으로, 이는 1단계 6점, 2단계 6점, 제목 붙이기 1점의 합계점수이다.

2) 문어인식도 검사(WLAT:Written Language Assessment Test)

문어인식도 검사는 의미구성 능력 검사와의 상관성을 알아보기로써 의미구성 능력 검사의 공인 타당도를 검증할 목적으로 사용되었다.

문어인식도 검사는 Nancy Taylor와 Irene

Blum(1980)에 의해 개발된 WLAT(Written Language Awareness Test)의 연구본을 김영실(1995)이 번안, 수정하고 타당도를 검증한 도구이다. 원래 Nancy와 Blum이 개발한 도구는 단어 분절하기(AWR:Aural Word Boundaries), 소리-문자 관계짓기(RR:Rye/Rhinoceros), 상위언어면접(MLI:Metalinguistic Interview), 문장 듣고 완성하기(ACC:Aural Consonant Close)의 4개 하위영역으로 구성되어 있었는데, 김영실은 이 중 AWR을 제외하고 RR, MLI, ACC 세개 영역만을 검사도구로 사용하였다. 김영실의 연구결과, MLI는 유아들이 이해하기 어려운 난이도 높은 문항으로 이루어져있어 실제 검사를 수행했을 때, 변별력이 없는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 AWR와 MLI를 제외하고 RR, ACC 2개의 하위검사만을 사용하였다. 소리-문자 관계짓기(RR)와 문장 듣고 완성하기(ACC)의 검사의 구체적인 검사과정과 내용은 다음과 같다(김영실, 1995).

소리-문자 관계짓기(RR)는 말소리(speech)와 글자(print)간의 관계에 대한 유아의 이해를 측정하는 검사이다. 같은 낱말로 시작되는 두 개의 낱말을 한 벌로 하여 글자카드를 제시한다. 이때, 한 낱말은 아주 짧고 다른 낱말은 훨씬 긴 낱말을 선정한다. 김영실의 문어인식도 검사에서는 한 자로 된 낱말과 그 낱말로 시작되는 낱자 3개 이상의 낱말로 검사문항이 이루어져 있다. 예를 들면 「해」와 「해바라기」의 낱말카드를 보여주고 두 개의 낱말카드 중 무엇이 「해」라고 쓰여 있는지 묻고 유아가 맞으면 1점, 틀리면 0점을 준다. RR은 모두 8개의 문항으로 이루어져, 1문항당 1점씩 총 8점이 된다.

문장 듣고 완성하기 (ACC)는 검사자가 문장 카드를 유아에게 제시하고 문장을 읽어주되 특정 낱말을 건너 띄고 읽어준다. 이 때, 유아가 문장

의 맥락, 말과 소리간의 관계 원리 등을 이용하여 읽어내는 능력을 측정하는 검사이다. 예를 들어 “순이의 어머니는 노래부르기를 좋아합니다”라는 문장카드에서 검사자는 문장을 읽되 밑줄 그은 부분을 읽지 않고 건너 뛴다. 유아가 제시된 문장카드의 읽지 않고 건너 뛴 낱말을 읽거나 그 낱말과 동일한 첫 글자로 시작하면서 문장의 의미가 통하게 읽으면 2점, 건너 뛴 낱말과 전혀 다르지만, 문장의 의미가 통하면 1점, 전혀 문장의 의미가 통하지 않는 다른 낱말을 읽으면 0점으로 계산한다. 이 검사는 모두 10개 문항으로 되어있으며 검사의 총점은 20점이다.

3) 읽기에 대한 교사평정(TRSR: Teachers' Ratings of Students' Reading)

유아의 읽기에 대한 교사평정은 Kraayenoord와 Paris(1996)가 사용한 질문을 연구자가 번역하여 사용하였다. 교사평정 도구는 유아의 읽기 능력을 이해, 인식, 노력 자신감, 흥미/경험의 5개 하위 범주로 나누어 5점 척도로 평정하도록 구성 되어있다.

5개 평정항목은 두 개의 영역으로 나누어진다. 첫째 영역은 읽기 이해와 인식 평정(TCOMP; Teacher's Ratings of Comprehension and awareness)이다. '이해'란 혼자서 책을 읽으면서 책의 유형에 따라, 또한 읽는 목적에 따라 융통성 있게 의미를 구성하는 능력을 말한다. '인식'이란 인쇄된 활자에 대한 개념, 문해의 기제, 장르 그리고 읽기 전략에 대해 연령 수준에 맞게 인식하고 있는 것을 말한다. 두 번째 영역은 읽기에 대한 동기화 평정(TMOT; Teacher's Ratings of Motivation in reading)이다. 여기에는 노력, 자신감 흥미/경험이 포함된다. 여기서 '노력'이란 새롭거나 읽기 어려운 상황에 부딪혔을 때, 주도성과 지속성을 보이는 것을 말한다. '자신감'이란

자신의 읽기 능력에 대한 긍정적인 태도를 보이고 잘 읽을 수 있을 것이라는 적절한 기대감을 갖는 것, 성취에 대해 자랑스러워하며 더 어려운 것을 찾는 것이다. '흥미/경험'이란 여러 장르나 주제의 책을 읽는 것에 흥미를 보이고, 새로운 읽을 거리를 찾으며 학교 안팎에서 풍부하고 다양한 읽을 경험을 하는 것을 말한다. 대상 유아의 담임 교사는 유아마다 각 영역의 항목에 대해 1점부터 5점으로 5단계 Likert척도를 사용하여 평정하였으며, 평정 점수가 높을수록 긍정적인 것을 나타낸다.

3. 연구절차

본 연구의 검사자 및 평정자는 연구자 2인이었다. 본 연구의 의미구성 능력 검사와 문어인식도 검사는 4세 40명, 5세 39명에게 유치원의 교사 연구실에서 개별적으로 실시되었다.

검사는 문어인식도 검사가 약 5분 정도, 글자 없는 그림책에 대한 의미구성 검사에 10-15분 정도가 소요되었다. 읽기에 대한 교사평정은 검사 대상이 된 유아의 학급 담임교사가 1주일 동안 자유활동 시간 중에 평정하였다.

글자 없는 그림책에 대한 의미구성 평가활동은 유아의 반응을 검사 중 관찰 기록하고 녹음하였다가 연구자가 분석하였다. 연구자 2인은 각각 4세아와 5세아를 반씩 나누어 검사하였으며 자신이 검사한 유아의 반응을 하위 범주에 따른 세부 항목으로 분류하고 점수화하였다. 두 평정자간의 일치도는 연구대상 학급 중 한 학급을 임의로 선정하여, 그 학급 유아 20명에 대해 두 평정자가 각각 점수를 낸 후 상관계수를 산출하는 방식으로 구하였다. 그 결과 평정자 간의 상관계수는 .93으로 높게 나타났다.

교사평정을 위해 연구자는 검사대상 유아가 속

한 학급 담임교사 4인을 모아놓고 30분간 5개 평정항목의 의미와 평정 방법에 대해 설명하였다. 교사는 평소에 대상유아의 읽기 능력에 대해 파악하고 있는 지식을 기초로, 자유선택 활동시간에 대상유아를 개별적으로 불러, 대상유아가 읽기에 약간 어려운 책을 하나 골라 책을 읽어보도록 하여 평정항목에 대해 평정하였다.

4. 자료분석

1) 의미구성검사 도구의 타당도 검증

의미구성검사도구의 타당도 검증을 위해 공인타당도와 구인타당도가 분석되었다. 공인타당도를 위해 본 도구와 문어인식도 검사 및 유아의 읽기에 대한 교사평정과의 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 구인타당도는 본 검사도구내 3개 하위영역간의 상호상관에 의해 이루어졌는데 Pearson의 적률상관계수를 적용하였다.

2) 연령에 따른 의미구성점수

의미구성점수의 연령에 따른 차이를 알아보기 위해, 유아의 연령을 독립변인으로, 의미구성점수의 3개 하위영역점수를 종속변인으로 하여, 다변량분석(MANOVA)을 실시하였고, 이에 대한 유의성 검증은 Wilks' lambda를 사용하였다. 또한 구체적으로 어떤 하위영역에서 차이가 있는지를 밝히기 위해 3개 영역별로 일원변량분석을 실시하여 유의도를 검증하였다.

3) 1단계와 2단계의 의미구성점수 차이

1단계인 자발적 의미구성과 2단계인 자극된 이해의 점수 차이가 유의한지, 유의하다면 4세와 5세 중 어디에서 더 큰 차이가 있는지를 검증하기 위해, split-plot design을 적용하였다. 설계는 2(4세/5세) × 2(1단계/2단계)의 요인변량분석으로,

연령변인은 집단간 요인(between subject factor)이고, 단계변인은 반복측정(repeated measure)되었다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 의미구성검사도구의 타당도 검증

본 검사도구의 타당도 검증을 위해서 공인타당도와 구인타당도가 분석되었다. 먼저 공인타당도 자료로서 문어인식도검사(김영실, 1995)와의 상관을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 3〉 의미구성검사와 문어인식도검사와의 상관계수

의미구성검사(하위영역)	문어인식도검사
자발적 의미구성	.27*
자극된 이해	.38**
제목 만들기	.30**
전 체	.38**

* $p < .01$ ** $p < .001$

〈표 3〉에 따르면, 본 검사도구는 「문어인식도검사」와 총점에서 .38의 유의한 상관을 나타냈다. 의미구성의 하위영역별로는 자발적 의미구성과 .27, 자극된 이해와는 .38, 그리고 제목만들기와는 .30의 상관을 보였으며 이는 모두 통계적으로 유의한 수준이었다. 즉 유아들은 문자사용능력의 수준이 높을수록 자발적으로 의미를 잘 구성할 수 있고, 의미구성을 자극하는 교사의 질문에 보다 잘 대답할 수 있으며, 이야기의 쫓점을 간결하게 요약하는 능력이 있어서 제목을 잘 만들 수 있는 것으로 나타났다.

다음으로 또 다른 공인타당도의 자료로서 읽기에 대한 교사평정(van Kraayenoord & Paris,

1996)과의 상관을 살펴보면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 의미구성검사와 교사평정과의 상관

교사평정	읽기이해와 지각	읽기동기	총점
의미구성검사	(TCOMP)	(TMOT)	
자발적 의미구성	.39**	.39**	.41**
자극된 이해	.49**	.52**	.54**
제목 만들기	.49**	.45**	.49**
전 체	.52**	.53**	.56**

** $p < .001$

<표 4>에서 보는 바와 같이 의미구성검사도구는 「읽기에 대한 교사평정」과 총점에서 .56의 의미있는 상관을 나타냈으며, 구체적으로 읽기이해 및 지각평정과는 .52의 상관을, 그리고 읽기 의욕(동기)과는 .53의 상관을 보였다. 즉 그림책 읽기에 보다 많이 참여하고, 보다 적절하게 연속적인 이야기를 구성하며, 텍스트의 특징에 대한 인식이 높은 유아일수록 교사평정에서도 보다 의욕적이고 읽기이해와 지각능력이 더 높은 것으로 평가되었다.

구인타당도에 관련된 자료로서 의미구성 검사 척도의 영역간 상호상관계수를 알아본 결과는 다음 <표 5>와 같이 나타났다.

<표 5> 의미구성 평가척도의 영역간 상호상관계수

	자발적 의미구성	자극된 이해	제목만들기
자발적 의미구성			
자극된 이해	.68**		
제목만들기	.28**	.55**	

** $p < .001$

<표 5>에 의하면, 3개 영역간의 상호상관계수가 .28에서 .68로 대체로 높은 것으로 나타났다

며, 통계적으로도 유의한 수준임을 알 수 있다.

2. 연령에 따른 의미구성점수

글자없는 그림책을 이용한 유아의 의미구성 능력이 4세와 5세간에 차이가 있는지를 검증하였다. 연령을 독립변인으로, 의미구성 검사의 세가지 하위영역 점수를 종속변인으로 하여, 다변량분석(MANOVA)을 실시하였고, 이에 대한 유의성 검증은 Wilks' lambda를 사용하였다. 다변량분석결과 및 이에 따른 일원변량분석의 결과는 다음 <표 6>, <표 7>에 제시되어 있다.

<표 6> 연령과 의미구성점수의 MANOVA

	Wilks' lambda	F
연 령	.87	3.53*

* $p < .05$

<표 7> 연령에 따른 의미구성점수의 일원변량분석

	4세 (n=40)		5세 (n=38)		F
	M	SD	M	SD	
자발적 의미구성	2.20	1.50	2.68	1.16	2.50
자극된 이해	3.27	1.39	4.13	.96	9.85**
제목만들기	.37	.49	.63	.48	5.35*

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

<표 6> <표 7>에서 볼 수 있듯이 의미구성점수는 연령에 따라 유의한 차이가 있었다($F=3.53$, $p < .05$). 4세아는 총점 13점 만점의 의미구성점수에서 평균 5.85였고, 5세아는 평균 7.44로 나타나 5세아들이 글없는 그림책에서 의미를 구성해가는 능력이 보다 우수한 것으로 나타났다. 따라서 의미구성검사는 유아의 연령에 따른 발달적 차이를 변별하여 주고 있다고 할 수 있다. 각 하위영역별로 살펴본 일원변량분석 결과에 의하

면, 「자발적 의미구성」단계에서는 연령간에 유의한 차이가 없었으나, 「자극된 이해」와 「제목만들기」 항목에서는 연령간에 유의한 차이가 발견되었다. 이는 책의 그림을 훑어본 후 자발적으로 의미를 구성해 내는 경우에 있어서는 5세 유아도 4세와 별 차이 없이 아직 어려움이 많다는 것을 시사한다.

3. 자발적 의미구성과 자극된 이해 점수의 차이

본 검사의 제 1단계인 「자발적 의미구성」과 2단계인 「자극된 이해」간에 점수의 차이가 나타나는지, 또한 각 연령별로 1, 2단계의 점수 차이가 어떠한지를 알아본 결과 다음의 <표 8>, <표 9>와 같이 나타났다.

<표 8> 자발적 의미구성점수와 자극된 이해점수의 평균 및 표준편차

	자발적의미구성		자극된 이해	
	M	SD	M	SD
4세(n=40)	2.20	1.50	3.27	1.39
5세(n=38)	2.68	1.16	4.13	.96
전 체	2.43	1.36	3.69	1.27

<표 9> 단계에 따른 의미구성점수의 변량분석

변량원	SS	df	MS	F
연령	17.52	1	17.52	6.44*
오차	206.84	76	2.72	
단계	61.99	1	61.99	111.95***
연령×단계	1.35	1	1.35	
오차	42.08	76	.55	2.44

* $p < .05$ *** $p < .001$

<표 8> <표 9>에서 볼 수 있듯이, 의미구성검사에 있어서 단계의 주효과가 의미있게 나타났다($F=111.95, p < .001$). 즉 1단계인 자발적 의미구성점수($M=2.43$)보다 2단계인 자극된 이해점수($M=3.69$)가 통계적으로 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 그러나 연령과 단계의 상호작용 효과는 유의하지 않았는데, 이는 1단계에서 2단계로의 점수증가가 4세와 5세간에 유의있는 차이가 없음을 의미하는 것이다. 4세와 5세 모두 책의 그림을 훑어본 후 자발적으로 어떤 의미를 구성하는 경우보다는 교사가 유아에게 의미를 구성하도록 자극하는 질문을 제공하는 경우가 훨씬 더 유아들의 의미만들기가 촉진된다는 것을 시사한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 문자해독 및 쓰기에 치중한 기존의 문식성 평가도구의 한 대안으로서 「의미구성활동」이란 도구를 제안하는데 목적이 있다. 의미구성활동이란 글자없는 그림책을 이용하여 의미구성 성과 연결된 사고기술을 평가하도록 고안된 활동의 하나로, 책에 대한 유아의 자발적인 반응(1단계)과 이해를 자극하기 위해 고안된 교사의 질문에 대한 유아의 반응(2단계) 등이 포함되어 있다. 본 연구는 이러한 의미구성 도구의 다각적 활용을 위한 첫번째 작업으로, 도구의 타당도와 연령 변별도를 검증하고, 단계에 따른 차이가 있는지를 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 얻어진 주요 결과를 정리하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 평가활동의 타당도에 관해서는 다른 척도와와의 상관계수, 하위영역간의 상호상관 등의 자료를 통해 다각도로 분석되었다. 먼저 「문어인식도검사」(김영실, 1995)와는 .38의 상관율, 유아의 읽기에 대한 교사평정과는 .56의 유의있는

상관을 보였는데, 이는 본 도구의 공인타당도의 입증을 의미한다. 또한 검사의 영역간 상호상관계수도 .28 -.68로 모두 통계적으로 유의하게 나타나 구인관련 타당도도 있음이 검증되었다. 이와 같은 결과는 van Kraayenoord와 Paris(1996)의 종단적 연구결과와 일치하는데, 이들의 연구에서 의미구성은 교사평정과 유의있는 상관을 나타냈으며, 2년 후 수행된 메타인지, 전략적 읽기, 이해능력 측정치와도 유의한 상관을 보여 강력한 예언타당도가 있음이 입증되었다.

둘째, 의미구성 평가활동은 연령에 따라 유의한 차이가 나타났다. 4세아에 비해 5세아가 자발적 의미구성, 자극된 이해, 제목만들기의 모든 항목에 더 높은 점수를 보여, 본 검사는 유아의 연령에 따른 발달적 차이를 변별하여 주고 있다고 할 수 있다.

세째, 평가활동의 1단계인 자발적 의미구성과 2단계인 자극된 이해 간에는 4세와 5세 모두 유의한 점수차이가 나타났다. 이는 책의 그림을 훑어본 후 자발적으로 의미를 만들어내는 경우보다는 교사가 유아에게 의미구성을 자극하는 질문을 제공하는 경우가 훨씬 더 유아들의 의미구성을 촉진시킨다는 것을 말해주는 것이다. 이와 같은 결과는 5세와 6세 아동을 대상으로 수행된 van Kraayenoord와 Paris(1996)의 연구결과와는 다소 차이를 보이고 있다. 그들의 연구에서는 1단계에서 2단계로의 점수증가가 전체적으로 유의하지 않았으며, 다만 5세아의 경우에만 통계적 유의수준 이하로 약간의 점수 증가가 있었다. 이러한 결과는 연령이 적을수록 유아의 의미구성을 촉진시킬 수 있는 적절한 교사의 개입이 매우 필요하다는 점을 시사한다.

이상의 연구결과를 통해 볼 때, 본 의미구성 평가활동은 기존의 문식성 평가를 보완해줄 수 있는 타당성 있는 평가도구로서 활용될 수 있을 것

이라고 결론지을 수 있다.

끝으로, 본 연구의 제한점과 이에 기초한 앞으로의 과제를 제언하면 다음과 같다. 먼저 검사도구에 관련된 것으로, 본 의미구성 검사도구는 점수화 과정에 있어서 하위범주당 응답수와 세부항목의 내용수준 차이에 상관없이 모두 1점으로 처리되는 제한점을 갖고 있다. 따라서 본 평가도구의 사용에서 객관성과 신뢰도를 높이기 위해 좀 더 정교한 점수처리과정이 요구되며 이 부분에 관한 연구가 필요하다고 본다. 다음으로, 본 연구는 4세와 5세 유아를 대상으로 성차를 고려하지 않고 설계되었다. 그러나 문식성 능력은 성별에 따라 차이가 있을 수 있으므로 성차변인이 첨가된 연구가 요구된다. 또한 본 평가도구를 좀 더 다양한 연령의 유아에게 광범위하게 적용해봄으로써 문식성의 한 부분인 의미구성능력을 평가하는 척도로서 활용도를 높여야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김영실(1995). 아동의 문자사용능력 사정. 아동학회지, 17(2), 5-17.
- 이경우(1996). 총체적 언어:문학적 접근을 중심으로. 서울:창지사.
- 이차숙(1995). 효과적인 유아 문식성 지도를 위한 이론적 탐색. 유아교육연구, 15(2), 135-152.
- 채종옥(1996). 동화책 읽어주기 접근법에 따른 유아의 반응에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 하양승(1995). 유아의 이야기해보기 활동이 이야기 구조개념과 이해에 미치는 영향. 이화여자대학교대학원 석사학위 청구논문.
- 한국교육개발원(1989). 기초학습기능검사. 서울: 한국교육개발원.

- Applebee, A. N. (1980). Children's narratives: New directions. *The Reading Teachers, 34*, 137-142.
- Battle, J. (1993). Mexican-American bilingual kindergartens' collaboration in meaning making. In D. Leu, & C. K. Kinzer(Eds.), *Examining central issues in literacy research theory and practice*, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference(pp. 163-169). Chicago, TX: The National Reading Conference.
- Brown. (1975). Cognition, reconstruction and recall of narrative sequences of preoperational childrens. *Child Development, 46*, 155-166.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Cooperation.
- Dickinson, D. K. (1989). Effects of a shared reading program on one Head Start language and literacy environment. IN J. Allen & J. Mason(Eds.), *Risk makers, risk takers: Reducing the risks for young literacy learners*(pp. 125-151). Portsmouth: Heinemann.
- Holmes, B. C. (1987). Children's Inferences with Print and Pictures. *Journal of Educational Psychology, 79*(1), 14-18.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog*. Dial Books for Young Readers. A Division of Penguin Books. USA Inc. New York NY.
- Morrow, L. M. (1991). Assessment Children's Understanding of Story through their construction and reconstruction of narrative. in M. Morrow & J. K. Smith(Eds.). *Assessment for Instruction in Early Literacy*. N. J.: Prentice Hill.
- _____ (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension concept of story structure and oral language complexity. *The Elementary school Journal, 85, 5*, 647-661.
- Rosenblatt, L. M. (1991). Literature-S. O. S.!. *Language Arts, 68*, 444-448.
- _____ (1989). The transactional theory of the literacy work: implications for research. In *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, ed. by C.R. Cooper, Norwood: NJ. Ablex, 33-53.
- _____ (1983). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice, 21, 4*, 268-277.
- _____ (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer(Eds.). *Theoretical models and processes of reading*(4th ed.)(pp. 154-172). Newark, DE: International Reading Association.
- Saracho, O.(1988). Reading Attitude Test.

- Preschool reading attitude scale. *Early Child Development and Care*, 37, 93-108.
- Schickedanz, J. A. (1990). *Adam's writing reductions: One Child's literacy development from infancy through grade one*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Snow, C. E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy Writing and reading* (pp.116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- Stephanie, S. (1995). *Preschool's response to picture books in small-group discussions: the role of genre*. The University of Texas, Austin.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Taylor, N. E. & Blum, I. H. (1980). *Written language awareness test* (Experimental edition). Washington, D. C.: The Catholic University.
- van Kraayenoord, C. E. & Paris, S. G. (1996). Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 41-61.