

I. 연구의 필요성 및 목적

우리는 ‘미디어 홍수 속에 살고 있다’라는 표현을 자주 한다. 이것은 비단 성인에게만 해당되는 현상은 아니다. 유아들도 아침에 눈을 떠서 잠자리에 들기까지 수많은 미디어와 접촉한다.

성인들은 유아가 미디어와 접촉하는 시간이 늘어나고, 폭력적이고 선정적인 미디어를 접할 가능성이 커짐에 따라, 유아를 미디어의 역기능으로부터 보호해야 한다고 말한다. 선행연구들도 미디어를 더 많이 경험한 유아가 상상력, 인지 능력, 학업 성적에서 낮은 점수를 보였으며, 폭력적인 내용의 미디어를 많이 접한 유아가 더 높은 공격성을 보였다고 보고하였다(남명자, 1995; Singer & Singer, 1979; Zuckerman, Singer, & Singer, 1980). 그뿐만 아니라 미디어를 통해 유아가 특정 인종, 계층, 성에 대한 고정관념을 갖게 된다고 지적하였다(Levin, 1998: 16-17). 교사와 부모들은 미디어의 부정적 영향으로부터 유아를 보호하기 위해, 그들의 텔레비전 이용 시간을 줄이거나 미디어와 관련된 놀이나 행동을 금지해왔다(Neuβ, 1999, 이정춘, 2004, 재인용).

호주, 영국, 캐나다에서는 1970년대부터 어린이와 청소년의 미디어 리터러시를 기르기 위한 미디어 교육 과정과 교육 자료를 개발하고 있으며, 미디어 교육 교사도 꾸준히 양성하고 있다. 국내의 미디어 교육은 시민 단체의 모니터 교육으로 시작하여 비공식 교육의 형태로 이루어지고 있으나, 소수 연구자와 개별 실천가들의 노력이 통합되지 못하고 있는 실정이다(권성호 등, 2002: 53). 그러므로 체계적이고 실질적인 미디어 교육 프로그램의 개발이 요구되고 있다.

지금까지 개발된 미디어 교육 프로그램도 대

부분 초등학생과 중, 고등학생을 대상으로 하고 있어 유아를 대상으로 한 미디어 교육은 거의 찾아보기 힘들다. 문혜성(2003)은 현대인들의 미디어 리터러시를 고양시키기 위해서는 유아기부터 미디어 교육을 시작해야 한다고 하였다. Neuβ(1999, 이정춘, 2004, 재인용)는 유아 교육기관에서의 미디어 교육은 유아의 미디어 경험을 개선하기 위한 것으로, 미디어와 관련된 유아의 놀이와 대화가 교육의 출발점이 될 수 있다고 주장하였다.

하지만 미디어 교육에 대한 유치원 교사들의 인식을 조사한 정인화(2003)는 교사들이 유아 교육 현장에서 미디어 교육이 실시되지 못하고 있는 이유로 교수학습 자료 및 자원의 부족, 워크숍 및 폭 넓은 연수기회 부족, 교사의 지식 및 기술 부족을 들었다고 보고하였다. 그리고 이를 개선하기 위해 유아를 위한 미디어 교육 프로그램이 개발되어야 하며, 그 효과에 대한 적극적인 연구가 필요하다고 제안하였다.

현재 미디어 환경 안에 무방비 상태로 노출되어 있는 유아들의 현실을 감안할 때, 유아를 위한 보다 체계적인 미디어 교육 프로그램이 필요하다. 그러므로 본 연구는 유아 미디어 교육 프로그램을 개발하고, 그것을 적용하고 그 효과를 살펴보는데 그 목적이 있다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유아 미디어 리터러시교육 프로그램은 어떻게 구성되는가?

<연구문제 2> 유아 미디어 리터러시교육 프로그램이 유아의 미디어 리터러시에 영향을 미치는가?

2-1. 유아 미디어 리터러시교육 프로그램이 유아의 미디어 수용력에 영향을 미치는가?

2-2. 유아 미디어 리터러시교육 프로그램이 유아의 미디어 비평력에 영향을 미치는가?

2-3. 유아 미디어 리터러시교육 프로그램이 유아의 미디어 창작력에 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 미디어 교육의 접근법

미디어 교육의 관점은 시대에 따라 차이가 나타난다. 선행연구들(김양은, 2000; 안정임·진경란, 1999; 최창섭, 1998)을 기초로 미디어 교육의 접근법을 정리하면 크게 보호주의적 접근법, 비판적 시청 접근법, 그리고 미디어 리터러시 접근법으로 구분된다.

‘보호주의적 접근’의 미디어 교육은 미디어의 부정적인 영향으로부터 아동을 보호하기 위해 수행되었다. 그러나 이 접근법은 미디어를 매우 강력한 영향력을 지닌 ‘자극’으로 간주하고, 그에 비해 유아는 수동적인 존재로 여긴다는 데 한계가 있다.

점차 미디어 수용자에 대한 관점이 변화하면서, 수용자들은 무조건적으로 미디어(특히, 텔레비전)를 이용하는 것이 아니라 자기의 목적에 따라, 선택적으로 관심과 주의를 기울이는 능동적 존재라고 여겨지게 되었다(Berry, 1998). 그러면서 미디어 교육도 수용자가 자신이 목적에 맞게 텔레비전을 시청하고 있는지 스스로 점검하고, 프로그램의 내용을 분석하고 비평하는 ‘비판적 시청’을 목표로 삼게 되었다.

그러나 현대 기술공학의 발달로 아동은 텔레비전뿐만 아니라 다양한 미디어에 대해 이미 많은 관심과 지식을 지니게 되었다. 그 영향이 교육 분야에도 도입되어 여러 미디어가 교육기관에서 활용되고 있다는 점을 감안할 때 과거의 보호주의적 접근이나 비판적 시청 접근만으

로는 이러한 현실을 다루기 어렵게 되었다(Buckingham, 1998). ‘비판적 시청 접근’의 미디어 교육은 텔레비전만을 교육대상으로 삼고, 분석과 비판을 중심으로 한 교육을 하고 있어, 이미 다양한 미디어를 경험하고 즐기고 있는 아동들에게 부적절한 접근이라는 것이다.

이제 수용자인 아동은 더 이상 수동적으로 미디어의 자극에 반응하는 존재도, 소극적으로 선택과 주의를 기울이는 존재도 아니며, 미디어를 능동적이고 창조적으로 생산하고 그 과정에 참여하는 존재로 여겨지게 된 것이다. 미디어에 대한 견해도 변화하였다. 미디어란 텍스트에 의미가 고정되어 있는 것이 아니라, 수용자가 읽는 과정에서 의미를 구성하는 열린 텍스트라고 규정된다. 수용자와 미디어에 대한 이러한 견해는 ‘미디어 리터러시 접근’의 미디어 교육에 영향을 주었다.

‘미디어 리터러시(Media Literacy)’란 문자언어를 읽고 쓰는 능력을 정의하던 리터러시(Literacy)가 ‘미디어’라는 용어와 합성되어 생겨난 개념이다. 이 용어는 언어에 대한 개념의 변화를 반영하는 것으로, 리터러시를 문자를 읽고 쓰는 차원을 넘어서 우리가 우리의 문화와 어떻게 의사소통 하는가의 더 넓은 견지에서 정의하는 것이다(박기범, 2001; Craggs, 1992; Messaris, 1994). 미디어 리터러시는 단순히 미디어의 기술적 측면을 알고 미디어 내용을 이해하는 해독 능력만을 의미하는 것이 아니라, 미디어가 창출하는 인간 환경에 대한 적응 및 대처 능력을 포함하는 개념으로 의사소통 능력, 즉 미디어 능력으로 정의된다(김양은, 2000).

중등학교 국어 교과서를 분석한 심상민(2003)은 문학 교육에 미디어 텍스트를 포함시키기 위해 국어 교과의 지식 구조와 미디어 교육의 내용 영역을 연결하였다. 그는 미디어 교육의

목표로 '해독 및 분석 능력'(비판적 이해력), '수용 및 평가'(이해 및 감상), '미디어 접근 또는 제작'(창조적 표현능력)을 설정하였다. 이러한 구분은 이성은과 유정아(2001)가 제시한 아동 문학 교육의 목표인 문학 수용 능력, 문학 비평 능력, 문학 창작 능력과 맥을 같이한다.

종합하면, 미디어 리터러시란 기술공학의 발달을 통해 개발되는 다양한 미디어 텍스트를 다룰 수 있는 능력이며, 구체적으로는 미디어를 사용하는 기술, 미디어의 내용을 이해하고 감상하는 '수용력', 그것을 분석하고 평가하는 '비평력', 비판적이고 창조적으로 미디어를 통해 의사소통하는 '창작력'을 포함하는 개념이라고 볼 수 있다.

2. 선행 미디어 교육 프로그램

지금까지 국내·외에서 개발된 미디어 교육 프로그램은 대부분 초등학생과 중, 고등학생을 대상으로 하고 있다. 초등학생 대상의 미디어 리터러시교육(권성호 등, 2002; Craggs, 1992; Ontario Ministry of Education, 1989; Lloyd-Kolkin & Tyner, 1991)은 대개 교육 목표를 미디어에 대한 이해 능력, 비판적 능력, 미디어 선용 능력을 기르는데 두고 있어, 미디어 리터러시 중 수용력과 비평력에만 초점을 두고 있다.

유아를 대상으로 한 미디어 교육 프로그램들(한국기독교 유아교육학회, 2002; Cochran Entertainment, 1998; Neu^β, 1999, 이정춘, 2004, 재인용; PRIME TIME TODAY, 2000; Rapaczynski 등, 1982; Tidhar, 1996)도 보호주의적 접근이나 비판적 시청 접근을 따르고 있으며, 미디어 리터러시 접근법 중 영상 언어의 이해에만 중점을 두고 있다.

김양은(2000)은 정보화 사회에서의 미디어

교육은 미디어를 이해하고 비판적으로 수용하는 수준에서 벗어나, 이를 주체적으로 활용하고 창조적으로 의사소통하는 능력을 기르는 것을 목적으로 해야 한다고 하였다. 권성호 등(2002)도 우리나라의 미디어 교육의 발전을 위해, 첫째, 교육이론가와 현장실천가의 결합을 통한 실질적이며 실천 가능한 교육 내용, 둘째, 기존의 단순하고 일차원적인 교재중심 프로그램에서 벗어난 체계적인 프로그램 개발, 셋째, 연령과 발달에 맞는 교육과정의 개발, 넷째, 소극적인 보호주의적 관점과 교사중심의 설명식 교육 방법에서 벗어난 새로운 패러다임으로의 전환이 필요하다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 선행 미디어 교육 프로그램은 보호주의적 접근과 비평과 분석에 초점을 두고 있어 보다 창작이 중심이 되는 미디어 리터러시 접근의 프로그램이 개발될 필요가 있다.

Ⅲ. 유아 미디어 리터러시교육 프로그램의 개발

1. 프로그램의 개발 과정

1) 문헌 연구

초등학생 대상의 미디어 리터러시교육 프로그램(권성호 등, 2002; Craggs, 1992; Ontario Ministry of Education, 1989; Lloyd-Kolkin & Tyner, 1991)과 유아 대상 미디어 교육 프로그램(한국기독교 유아교육학회, 2002; Cochran Entertainment, 1998; Neu^β, 1999, 이정춘, 2004, 재인용; PRIME TIME TODAY, 2000; Rapaczynski 등, 1982; Tidhar, 1996)을 분석하고 이를 기초로 유아 미디어 리터러시교육 프로그램의 개발 방향을 설정하였다.

그리고 제 6차 유치원 교육과정(교육부, 1999)의 목표에서 미디어 리터러시교육 목표와 관련된 부분을 추출하여 교육 목표로 설정하였다.

2) 미디어 교육 실태 및 요구 조사

문헌연구를 통해 설정한 교육 목적과 목표의 적합성을 알아보기 위하여 유치원의 유치반 담당교사 16명을 개별 면담하였다. 면담은 구조화된 질문을 기초로 이루어졌으며, 미디어에 대한 유치원 교사들의 인식을 살펴보기 위해 유아에게 영향을 주는 미디어, 그 영향에 대한 교사의 개입 여부를 알아보았고, 미디어 리터러시교육 프로그램의 활동을 구성하기 위해 유치원 교사들의 미디어 관련 수업의 사례를 살펴보았으며, 유치원 교사의 미디어 교육에 대한 개념 인식 여부와 미디어 교육의 목표, 내용, 교수 방법에 대한 요구를 알아보았다.

또한 연구대상 유아의 부모 51인에게 설문지를 배포하여 이 중 47부가 수집되었다. 설문지에는 부모들의 미디어별 개입 정도, 미디어의 영향에 대한 견해, 미디어 교육에 대한 제안을

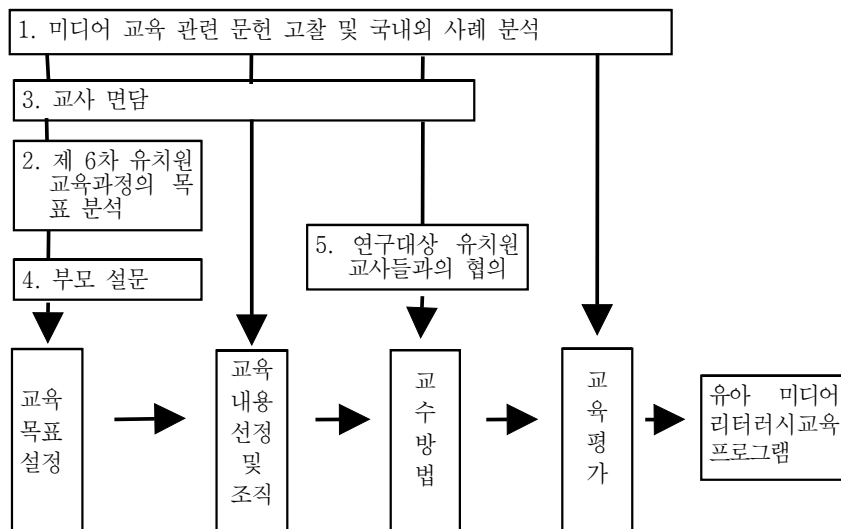
묻는 질문이 포함되어 있었다.

교사 면담과 부모 설문 결과, 성인들은 미디어가 유아에게 미치는 영향에 대해 부정적으로 인식하지만 적극적으로 개입하지는 않는 것으로 나타나 미디어 리터러시 접근으로 이동하는 것이 필요함을 알 수 있었다. 교사 면담 결과는 문헌 탐색에서 설정한 교육 목표를 보다 세분화하고 유아의 수준에 맞게 조정하는데 기여하였으며, 교육 내용, 교수 방법, 교육 활동의 계획에도 활용되었다.

3) 프로그램의 개발 방향 설정

위의 과정을 통해 미디어 리터러시 접근의 미디어 교육을 개발할 것과 교육 목표로서 미디어 수용력, 미디어 비평력, 미디어 창작력을 삼고, 주제를 중심으로 생활영역을 통합하는 교육 프로그램과 제작을 중심으로 하는 교수방법의 교육 프로그램을 개발하기로 하였다.

구체적인 교수 방법은 연구대상 유치원 교사 2인과의 협의과정을 통해 최종적으로 개발하였다. 프로그램의 전체 개발 과정은 <그림 1>과



<그림 1> 유아 미디어 리터러시교육 프로그램의 개발 과정

같다.

2. 프로그램의 구성

1) 교육 목적 및 목표

본 프로그램의 목적은 유아의 미디어 리터러시를 길러 유아로 하여금 미디어를 능동적이고, 비평적이며, 창조적으로 활용하도록 돕는 것이다. 이를 위한 구체적인 목표는 다음과 같다.

(1) 미디어 수용력을 기른다.

첫째, 미디어 작품을 이해하고 감상하는 능력을 기른다.

둘째, 미디어의 제작 맥락에 대한 이해력을 기른다.

셋째, 미디어의 요소(영상 언어, 소리 등)를 탐색하고, 감상하는 능력을 기른다.

(2) 미디어 비평력을 기른다.

첫째, 미디어 작품의 좋은 점과 나쁜 점을 비

교하는 기초 비평 능력을 기른다.

둘째, 미디어 작품에 대한 자신의 생각과 느낌을 표현하는 능력을 기른다.

셋째, 미디어를 바르고, 능동적으로 활용하는 태도를 기른다.

(3) 미디어 창작력을 기른다.

첫째, 미디어 기계에 대한 관심을 갖는다.

둘째, 미디어의 내용을 새롭게 바꾸어 생각해 보는 능력을 기른다.

셋째, 자신의 생각과 느낌을 미디어 작품으로 표현하는 능력을 기른다.

넷째, 듣는 사람을 고려하여 자신의 생각과 느낌을 미디어 작품으로 창작하는 능력을 기른다.

2) 교육 내용

선행연구(권성호 등, 2002; Craggs, 1992; Ontario Ministry of Education, 1989; Lloyd-Kolkin & Tyner, 1991)를 기초로 미디어 리터

<표 1> 유아 미디어 리터러시교육 프로그램의 목표와 내용

교육 목표	교육 내용
(1) 미디어 수용력을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> · 미디어 작품의 내용을 이해, 감상하는 경험을 한다. · 우리 주변의 미디어에 대해 알아본다. · 각 미디어의 안에 있는 요소(영상 언어, 소리 등)를 찾아본다. · 미디어의 제작 과정과 제작 목적을 알아본다.
(2) 미디어 비평력을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> · 미디어에 대한 자신의 태도와 습관을 알아본다. · 미디어 작품(광고, 만화영화, 인터넷 등)의 좋은 점과 나쁜 점을 비교하고, 평가한다. · 미디어에서 나온 것과 실제 현실을 비교한다. (예 : 광고와 실제 상품 비교, 유행어와 평소에 사용하는 말 비교) · 미디어에 대한 자신의 생각이나 느낌을 그것을 제작자와 다른 사람들에게 표현한다.
(3) 미디어 창작력을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> · 미디어에 나온 것을 새롭게 바꾸어 생각해 본다. · 미디어 작품(사진, 광고, 신문, 만화영화 등)을 직접 제작하는 경험을 한다.

러시교육의 내용 영역을 미디어 텍스트(미디어 작품의 장르와 유형, 미디어 작품의 내용에 대한 이해와 비평, 미디어 작품에 사용되는 영상 언어, 미디어 작품에 포함된 가치와 이데올로기), 미디어 제작(역사적, 정치적, 경제적, 사회적 맥락, 미디어 소유자와 조직 등), 미디어 수용자(연령, 성별, 기호, 읽기 능력, 사용의도, 문화적 경험 등)에 대한 영역들로 정리하였다.

이 중에서 유아 미디어 리터러시교육의 내용은 선행 프로그램에서 다른 것과 유아의 발달 수준을 고려하여 선정한다. 주제로는 기초적인 영상 언어인 사진과 광고와 만화영화를 선정하고, 각 주제 안에서 미디어 리터러시교육의 내용 영역들을 포함하도록 조직한다. 미디어 리터러시교육의 목표별 내용을 살펴보면 <표 1>과 같다.

3) 교수 방법 및 교육 활동

(1) 교수 방법

유아 미디어 리터러시교육 프로그램은 주제 중심 통합교육 프로그램으로 구성한다. 미디어 리터러시교육은 지식과 개념을 알려주기 위한 설명 및 시청각 수업법, 교구와의 상호작용을 통해 개념을 학습하기 위한 탐색 수업법, 미디어에 대한 유아의 생각을 이끌어내고 유아의 사고를 명료화하기 위한 질문 수업법과 토의 수업법, 또래 유아들 간의 상호작용을 통해 개념을 확장하기 위한 제작 수업법과 프로젝트 수업법을 다양하게 사용한다.

(2) 교육 활동

유아 미디어 리터러시교육 프로그램은 대집단활동, 소집단활동, 개별활동의 세 가지 집단 유형으로 운영한다. 대집단활동은 전체 학급 유

아를 대상으로 미디어와 관련된 개념을 소개하고, 유아들과 이야기 나누기 활동을 위해 운영되며, 활동시간은 한번에 약 30분-40분 정도로 계획, 진행한다.

개별 활동은 집단 형태의 활동이 끝난 후 개별적으로 자유선택활동시간에 선택하여 할 수 있도록 한다. 또한 개별로 진행된 활동의 결과물은 다음 번 집단 활동에서 유아들과 함께 공유하는 시간을 갖는다.

소집단 활동은 전체 학급 유아를 4-5개 집단으로 나누어 한 집단을 약 3-6명 정도로 구성한다. 소집단 활동은 집단 형태의 활동이 끝난 후 토의활동이나 제작활동을 위해 유아들의 흥미에 따라 구성한다. 그리고 소집단으로 진행된 활동의 결과물도 다음 번 집단 활동에서 유아들과 공유하는 시간을 가져, 유아들 간에 활동에 대한 이해와 평가를 돕는 역할을 한다.

교육 활동은 미디어 리터러시 중심 유아 미디어 리터러시교육 프로그램에서 선정한 교육 내용을 유아의 수준과 흥미에 맞도록 제시한다. 활동의 형태는 이야기나누기, 역할놀이, 조사하기, 동화 듣고 토의하기, 견학 등이 있다.

미디어 리터러시 중심의 유아 미디어 리터러시교육 프로그램은 다양한 교수자료를 사용한다. 유아들에게 개념을 소개하기 위해, 그림과 사진과 시청각 이야기 자료를 개발하고, 프로그램이 적용되는 전 과정 동안 미디어 리터러시 교육을 위한 교구를 교실에 비치하여 유아들이 충분히 탐색할 수 있도록 한다.

미디어 리터러시교육을 위한 교구로는 유치원에서 기존의 방송국 단원을 위해 사용한 교구와 연구자가 교육프로그램의 적용을 위해 사용한 교구가 사용되었다.

활동일	교육 목표	활동 방법		
		대 집단	소 집단	개 별
11월 3일	수용력	만화영화에 대한 생각 모으기②		
11월 4일	수용력	만화영화 제작과정에 대해 이야기 나누기		
11월 5일	수용력	여러 가지 만화영화에 대해 이야기 나누기	깨비 만화 짓기 돌돌 돌리는 만화영화 꾸미기	
11월 6일	수용력	기법이 다른 만화영화에 대해 이야기 나누기		
11월 7일 ~ 11월 10일	창작력 수용력	만화영화에 대한 생각 모으기③	만화 스토리보드 꾸미기	
			소품, 배경 꾸미기	
			배경 음악 정하기	
			촬영하기	
11월 11일	비평력			내가 좋아하는 만화영화 발표하기
11월 13일	수용력	'캐릭터 상품의 좋은점 나쁜점 찾기' 토의하기		
11월 17일	비평력	우리 가족이 추천하는 만화영화 발표하기		
11월 18일	비평력	'만화영화 평론가' 토의하기		
11월 19일	비평력	'만화영화를 볼 때에는' 약속 정하기		

3. 유아 미디어 리터러시교육 프로그램

유아를 위해 개발된 미디어 리터러시교육 프로그램은 <표 2>와 같다.

IV. 프로그램의 적용을 위한 연구 방법

1. 연구 대상

선행 연구(Beentjes et. als., 2001; Tidhar, 1996) 들은 5-6세 유아가 더 어린 연령에 비해 영상 기법을 더 잘 이해했으며, 미디어 교육의 효과도 더 컸다고 보고하였다. 선행 연구를 기초로 본

미디어 리터러시교육 프로그램은 5-6세 유아를 대상으로 한 프로그램을 개발하고, 그 적용 효과를 살펴보았다.

본 연구는 일산 S 마을 H 유치원의 2개 유치반 유아를 대상으로 하였으며, 연구대상 유아는 전체 51명(남아 28명, 여아 23명)으로 평균연령은 6세 1개월이었다. 가정의 경제적 수준은 중층이며, 유아들의 TV 시청시간은 평일 평균 118.72분, 주말 평균 137.23분이었다.

2. 연구 설계

본 연구는 단일 집단 사전-사후 검사 설계를 이용하였다. 프로그램을 적용하기 전에 사전검

사를 실시하였으며, 유아 미디어 리터러시교육 프로그램을 적용한 후 사후검사를 실시하여 유아들의 미디어 리터러시의 차이를 살펴보았다.

3. 연구 도구

유아의 미디어 리터러시를 평가하기 위해 다음의 2가지 도구를 연구자가 제작하여 사용하였다. 그 이유는 기존의 미디어 교육 평가 도구가 초등학교 이상을 대상으로 하거나 영상언어의 측면만을 측정하기 위해 고안되어 본 프로그램의 목표인 수용력, 비평력, 창작력을 충분

히 살펴보기 어려웠기 때문이다. 이를 위해 유아의 이야기 이해능력 검사도구, 미디어 교육 관련 평가도구, 아동 문학 능력 측정 도구를 참고 하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 만화영화를 사용한 면담

(1) 면담 도구

연구도구가 된 만화영화는 즈데넥 밀러 감독의 「두더지」 시리즈였다. 연구 도구는 프로젝트 스펙트럼(Krechevsky, 1994)의 언어영역 중 ‘영화 보고’의 제안에 따라 선정되었다. 「두더지」

<표 3> 사전·사후 검사를 위해 사용한 면담 질문

		사전검사(두더지와 텔레비전)	사후검사(두더지와 불도저)
1. 미디어 수용력			
내용 이해	등장인물	이 만화에 누가 나오니?	이 만화에 누가 나오니?
	사건발단	할아버지가 집에 들어가서 본 텔레비전에서 무슨 이야기가 나왔니?	두더지가 산 위에서 보았을 때 불도저는 무엇을 하고 있었니?
	사건	꽃밭이 왜 망가졌을까?	두더지는 무슨 일을 하였니?
	결말	할아버지가 사온 약이 왜 필요 없게 되었니?	두더지는 왜 기분이 좋아졌을까?
해석적 이해	인물	할아버지는 다음 날 아침에 망가진 안테나를 보고 무슨 생각을 하셨을까?	귀뚜라미는 불도저 앞에서 왜 바이올린을 연주했니?
	사건	두더지는 왜 안테나를 부러뜨렸니?	불도저는 왜 두더지가 막는대도 계속 땅을 판 걸까?
	문제해결	두더지는 왜 꽃밭을 다시 만들어 주었을까?	두더지는 왜 땅을 팠을까?
영상 언어의 이해	편집 기법	할아버지가 왜 두 개로 겹쳐서 보였을까? 왜 그런 것 같니?	그림이 왜 자꾸 옆으로 움직이는 것 같니?
	줌	텔레비전의 크기가 왜 작게 보이다가 크게 보인 것 같니? 왜 그런 것 같니?	두더지와 꽃밭이 왜 작게 보이다가 크게 보인 것 같니? 왜 그런 것 같니?
	거리와 시점	할아버지의 크기가 왜 다르게 보이니? 어디에서 보고 그런 것(찍은 것) 같니? 왜 그런 것 같니?	두더지의 크기가 왜 작게 보이다가 더 작게 보이다가 크게 보이는 것 같니? 어느 위치에서 보고 그런 것(찍은 것) 같니? 왜 그런 것 같니?
제작 맥락의 이해	색의 상징	꽃밭과 할아버지의 옷을 갈게 칠한 이유는 무엇일까?	왜 불도저만 빨간색으로 칠했을까?
	제작과정	이런 만화는 누가, 어떤 방법으로 만들었을까?	이런 만화는 누가 어떤 방법으로 만들었을까?
제작 맥락의 이해	작가의 의도	이 만화를 만든 작가가 아저씨는 주인공을 왜 두더지로 정하였을까? 아저씨에게 편지를 쓴다면?	이 만화를 만든 감독 아저씨는 왜 불도저가 두더지의 꽃밭을 망가뜨리려고 하는 이야기를 만들었을까? 아저씨에게 편지를 쓴다면?

		사전검사(두더지와 텔레비전)	사후검사(두더지와 불도저)
2. 미디어 비평력			
작품비평		이 만화를 보니까 어땠어? 어떤 것이 재미있었어? 마음에 들지 않는 것은 무엇이었니?	이 만화를 보니까 어땠어? 어떤 것이 재미있었어? 마음에 들지 않는 것은 무엇이었니?
	사건	꽃밭이 엉망이 된 게 너는 누구 때문이라고 생각해? 왜?	불도저가 두더지의 집과 꽃밭이 있는 곳에 길을 내려고 한 것에 대해 어떻게 생각해? 왜?
비평적 이해	등장인물	두더지가 안테나를 망가뜨린 행동에 대해 너는 어떻게 생각해? 왜?	두더지가 불도저를 구멍(함정)에 빠뜨린 것에 대해 어떻게 생각해? 왜?
		할아버지가 텔레비전에서 하는 말을 듣고 두더지를 없애려 한 것에 대해 너는 어떻게 생각해? 왜?	귀뚜라미가 불도저를 막으려고 그 앞에서 바이올린을 연주했는데, 그 방법에 대해 어떻게 생각해? 왜?
3. 미디어 창작력			
부분 창작	결말	너라면, 꽃밭을 다시 만드는 대신 다르게 어떻게 했을 것 같니?	너라면, 길을 다른 곳으로 내는 대신 다르게 어떻게 했을 것 같니?
	사건바꾸기	네가 할아버지라면, 두더지를 어떻게 혼내주겠니?	네가 새라면, 두더지를 어떻게 도와주겠니?

시리즈는 주인공의 대사나 화자가 없고 배경음악이 극적인 효과를 살려주므로 유아의 시각적 이해를 살펴보기 유용하였고, 각 단편의 상영시간도 6분 이내였다. 이 중 기승전결의 구조가 명확하고 구성이 유사한 두 작품, 「두더지와 텔레비전」(약 5분30초), 「두더지와 불도저」(약 6분)를 선정하여, 각각 사전검사와 사후검사용으로 사용하였다. 예비조사 결과 대부분의 유아들이 이 작품을 이전에 경험한 적이 없으며, 다른 만화영화에 비해 집중도와 선호도도 높았다.

면담 질문은 선행연구(김민경 등, 2003; 고은님, 1998; 이원경, 2001; Beentjes et. als., 2001; Rapaczynski et. als., 1982; Tidhar, 1996)를 기초로 크게 미디어 '수용력', '비평력', '부분 창작력' 관련 문항들로 구성되었다. '수용력' 관련 문항은 미디어 작품, 영상 언어, 제작맥락에 대한 이해를 묻는 하위 문항, '비평력' 관련 문항에는 작품 자체에 대한 유아의 반응과 작품 속 등장인물과 사건에 대한 평을 묻는 문항으로 구성되었다. 그리고 '부분 창작력' 관련 항목은 작품의 사건과 결말을 다시 짓도

록 하는 질문으로 되어 있다. 각 문항은 사전검사와 사후 검사의 난이도를 고려하여 구성되었고, 예비 연구를 통해 수정·보완 되었으며, 2인의 아동학 전문가로부터 내용 타당도를 검증받았다.

사전·사후 검사를 위해 사용된 면담 질문을 미디어 리터러시별로 살펴보면 <표 3>과 같다.

(2) 면담 채점 기준

만화영화를 사용한 면담 결과는 이야기 이해력을 살펴본 연구(고은님, 1998; 김민경 등, 2003)와 유아의 비판적 사고력을 살펴본 김현경(2002)의 연구, 그리고 미디어 교육 관련 선행 연구들(이원경, 2001; 이지영, 2004; Beentjes 등, 2001; Hobbs & Frost, 2003; Tidhar, 1996; Rapaczynski 등, 1982)의 채점 기준에 기초하여, 유아들의 반응을 범주화한 다음, 이 범주에 따라 채점하였다. 만화영화를 사용한 면담의 평정자간 신뢰도는 아동학 박사과정 2인에 의해 검토되었으며, 채점자간 신뢰도는 .91 이었다. 구체적인 채점 기준은 <표 4>와 같다.

2) 유아가 창작한 만화 채점 기준
 미디어 리터러시교육의 목표는 유아가 미디어 작품의 수용력과 비평력을 기르는 것 외에 자기의 생각과 목소리를 내기 위해 미디어 작품을 창작하는 능력을 기르는 것이다. 본 연구

에서는 유아의 미디어 창작력을 살펴보기 위해, 유아가 창작한 만화를 수집하였다. 연구도구인 만화영화를 보고 면담을 진행한 다음, 각 유아에게 두더지를 주인공으로 하는 만화를 짓도록 요구하였다. 미디어 리터러시를 살펴보기 위해

<표 4> 만화영화를 사용한 면담의 채점 기준

범 주 하위문항	기 준	반 응	점수
1. 미디어 수용력의 채점 기준			
내용 이해	축어적 이해 (4문항) 내용을 정확히 회상하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
		만화영화의 이야기 구조를 회상한다.	1
내용 이해	해석적 이해 (3문항) 암시된 정보를 기초로 내용을 해석하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
		만화영화에 제시된 장면을 그대로 설명한다.	1
		만화영화에 직접적으로 제시되지 않은 함축적 의미를 해석한다.	2
영상 언어의 이해	편집, 줌, 거리와 시점 (3문항) 영상언어와 그 시각적 의미를 이해하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
		영상언어에 대해 해석하려고 시도하지 않고, 장면을 기술한다.	1
		영상언어에 대한 해석을 시도하나, 부적절하다.	2
		영상언어에 대한 해석을 시도하며, 카메라 기법과 제작 방법에 대해 고려한다.	3
색의 상징 (1문항)	만화영화에 사용되는 색에 의미가 있음을 알고, 그 의미를 추측하는가?	카메라 기법 및 제작 방법의 의미를 고려하여, 영상언어에 대해 비교적 정확히 해석한다.	4
		무응답 또는 모르겠다.	0
		색의 상징에 대해 즉각적이거나 부적절한 추측을 한다.	1
색의 상징 (1문항)	만화영화에 사용되는 색에 의미가 있음을 알고, 그 의미를 추측하는가?	색의 상징에 대해 연합함으로써 추측을 시도한다.	2
		색의 상징에 대해 비교적 정확한 근거로 추측한다.	3
		무응답 또는 모르겠다.	0
제작 맥락의 이해	제작 과정 (1문항) 만화영화가 구성되었음을 인식하고, 그 제작 과정을 이해하는가?	만화영화가 만들어진 것임을 이해하지 못한다.	1
		만화영화가 이야기를 지어 만든 것임을 이해한다.	2
		만화영화가 만들어지는 과정에 대해 어느 정도 이해한다.	3
		만화영화가 만들어지는 과정에 대해 자세히 이해한다.	4
제작 의도 (1문항)	만화영화에는 만든 사람의 의도가 들어있음을 인식하고, 그 의도를 적절히 추측하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
		제작 의도와 직접 관련되지 않은 단순한 근거로 추측한다.	1
		제작 의도와 직접적으로 관련된 특징들(등장인물이나 사건)을 근거로 추측한다.	2
		만화 영화의 주제를 근거로 제작 의도를 추측한다.	3

범 주	하위문항	기 준	반 응	점수
2. 미디어 비평력의 채점 기준				
작품 비평	(3문항)	만화영화에 대한 자신의 입장을 표현하고, 그 적절한 이유를 제시하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
			만화영화에 대해 '좋다' '싫다'의 간단한 수준으로 의견을 표현하며, 그 이유를 대지 못한다.	1
			만화영화에 대해 자신의 의견을 간단히 표현하며, 인상적인 장면이나 싫은 장면을 기술한다.	2
			등장인물이나 만화영화에 대한 자신의 평을 표현한다.	3
			만화영화에 대한 자신의 의견을 자신의 이전 경험이나 사전 지식과 연결하여 표현한다.	4
내용 비평	(3문항)	만화영화의 등장인물과 사건에 대한 자신의 입장을 표현하고, 그 적절한 이유를 제시하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
			등장인물의 행동과 사건에 대한 자신의 의견을 표현하나, 그 판단 근거를 대지 못한다.	1
			등장인물의 행동과 사건에 대한 자신의 의견을 표현하나, 그 판단 근거로 뒤따르는 즉각적인 결과를 지적한다.	2
			등장인물의 행동과 사건에 대한 자신의 의견을 표현하며, 그 판단 근거로 사건의 원인과 결과나 등장인물의 생각과 감정, 또는 다양한 관점을 고려한다.	3
3. 미디어 창작력의 채점 기준				
부분 창작	결말/사건 바꾸기 (2문항)	만화영화의 내용을 새롭게 바꾸어 생각하는가?	무응답 또는 모르겠다.	0
			만화영화에 나온 것과 유사한 내용의 이야기를 구성한다.	1
			만화영화에 나온 것과 다른 새로운 내용의 이야기를 구성한다.	2

스토리보드는 유용한 방법이지만 유아에게는 실시하기 어렵기 때문에, 스토리보드와 형태가 유사하며, 이야기 구성 능력뿐만 아니라 그림 표현력과 장면 구성력을 필요로 하는 4단 만화를 사용하였다.

유아가 창작한 만화는 미디어 관련 선행연구(Buckingham, et. als., 2000; Worsnop, 1996)와 이야기 구성력 관련 연구(이문정, 1999; 채미영, 2003), 그리고 프로젝트 스펙트럼(Krechevsky, 1994)의 그림표현 평가 준거를 기초로 채점 기준을 마련한 다음, 유아들의 작품을 각 기준에 따라 분류하고 분류에 포함되지 않는 작품들이 나오면 채점 기준을 재조정하는 과정을 반복하여, 채점 기준을 구성하였다. 채점자간 신뢰도를 살펴본 결과는 .90이었다.

유아가 창작한 만화의 채점 기준은 <표 5>와 같다.

4. 연구 절차

1) 예비 연구

2003년 4월부터 2003년 7월까지 예비 연구를 실시하였다. 예비 연구는 사전·사후 검사용 도구인 면담 질문의 적절성과 질문 절차를 검증하기 위한 것이었다. 3차에 걸친 예비 연구를 통해 질문의 난이도와 순서를 유아의 수준에 맞도록 구성하였다. 그리고 유아에게 만화영화에 대한 기억을 돕고 연구자의 설명이 주는 단서를 방지하기 위하여 질문마다 해당 컷을 그림 자료로 제시하기로 하였다.

<표 5> 유아가 창작한 만화의 채점 기준

범주	기준	표현 방식	점수
사건의 논리적 연결	이야기 내용의 연결이 자연스러우며, 이야기 구조 범주가 나타나는가?	여러 사건들이 나타나지만, 각 사건들끼리 연결되지 않는다.	0
		여러 사건들이 일어난 순서에 따라 비교적 논리적으로 연결되나 주요 사건이 나타나지 않는다.	1
		여러 사건들의 연결이 자연스러우며, 주요 사건이 나타난다. 그러나 등장인물이 문제를 해결하려는 시도가 나타나지 않는다.	2
		주요사건과 등장인물의 문제 해결과정이 나타난다. 그리고 그 문제가 어떻게 마무리되었는지의 결말이 나타난다.	3
만화적 움직임	움직임을 표현하는 만화적 약호가 나타나는가?	전체 그림에서 움직임의 표현이 전혀 나타나지 않는다.	0
		움직임을 표현하기 위해, 단순하게 겹쳐 그린 선이나 화살표 만이 나타난다.	1
		움직임을 표현하기 위해, 사물의 불완전한 형태를 묘사하거나 반복하여 그리기가 나타난다.	2
		움직임을 표현하는 만화적 약호가 나타난다.	3
분위기 표현	등장인물의 표정과 몸짓이 효과적으로 표현되는가?	등장인물의 감정이 표현되지 않거나 모호하다.	0
		전체 장면에서 이야기의 내용과 관계없이 모두 웃는 얼굴이다.	1
		가끔 이야기의 내용과 관련된 등장인물의 표정이나 몸짓이 나타난다.	2
		전체 장면에서 등장인물의 표정과 몸짓이 효과적으로 묘사되어, 이야기의 분위기가 잘 드러난다.	3
장면 구성	네 장면의 그림이 효과적으로 구성되는가?	등장인물의 크기나 위치가 고정되고, 배경 묘사가 모호하다.	0
		한 두 장면의 배경이 다르게 표현되면서 등장인물의 크기나 위치는 고정되거나, 배경은 같으면서 등장인물의 크기나 위치에 변화가 나타난다.	1
		두 세 장면에서 등장인물의 크기나 위치, 배경을 다르게 표현하여 장면구성에 변화를 준다.	2
		전체 장면에서 등장인물의 크기나 위치와 배경을 다르게 표현하여 장면구성이 다양하다.	3

2) 연구보조원 훈련
 사전, 사후 검사를 위한 연구 보조원은 유치원 교사 경력이 있고 석사과정 이상인 자 3인이었다. 사전 검사가 진행되기 전인 9월 8일 사전 모임을 갖고, 1시간 동안 검사도구인 만화영화를 함께 시청하고 나서, 관련 질문들을 묻는 이유와 유아들의 가능한 반응들에 대해 이야기 나누었다. 그리고 유아의 반응을 적는 방법과 녹음 기록하는 방법을 확인하였다.

3) 사전검사
 유아의 미디어 리터러시를 평가하기 위하여,

사전검사와 사후 검사를 진행하였다. 사전 검사는 9월 22일부터 9월 24일 3일간 이루어졌다. 먼저 유아들에게 소집단으로 만화영화를 보여준 다음, 유아를 한 명씩 교사실로 불러 면담을 진행하였다. 면담 소요시간은 각 유아마다 약 20분 정도였으며, 면담은 유아의 기억을 돕기 위해 질문 관련 그림 자료를 제시한 다음 질문지에 있는 내용들을 하나씩 질문하는 방식으로 이루어졌다. 영상 기법에 대한 질문은 관련 장면을 비디오 자료로 편집하여 사용하였다. 유아들의 반응은 녹음과 동시에 질문지에 기록되었으며, 채점 시 유아의 의도를 파악하는데 참고하였다.

4) 교육 프로그램의 적용
본 연구는 2003년 9월 29일부터 11월 21일까지 약 8주간에 걸쳐 진행되었으며, 사진, 광고, 만화영화의 주제를 중심으로 통합적인 활동이 일어나도록 구성하였다.

5) 사후 검사
2003년 12월 3일부터 12월 5일까지 3일에 걸쳐 사후검사가 진행되었고, 검사 진행 절차와 방법은 사전 검사와 동일하다.

5. 자료 분석 방법

수집된 사전사후 검사 자료는 Windows용 SPSS 10.0 프로그램을 이용하여 사전-사후 쌍표본 *t* 검증을 실시하였다.

V. 프로그램 적용 결과 및 해석

본 연구는 미디어 리터러시교육 프로그램이

유아의 미디어 리터러시에 효과가 있는지 알아보기 위해 수행되었다. 사전검사와 사후검사의 차이를 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

미디어 수용력의 사전검사 평균은 18.08이었고, 사후검사 평균은 24.06으로 사전검사와 사후검사에서 유의미한 차이를 보였다($t=-0.958, df=50, p<.001$). 미디어 비평력의 사전검사 평균은 10.06이었고, 사후검사 평균은 11.43으로 사전검사와 사후검사에서 유의미한 차이를 보였다($t=-3.399, df=50, p<.01$). 만화영화의 사건과 결말을 새로 바꾸도록 요구한 부분 창작의 사전검사 평균은 1.76이었고, 사후검사 평균은 2.51로 사전검사와 사후검사에서 유의미한 차이를 보였다($t=-4.715, df=50, p<.001$).

또한 유아에게 만화영화를 보고 난 다음, 만화영화의 주인공이 등장하는 만화를 짓도록 하고 나서, 유아가 지은 만화를 기초로 유아의 창작력을 살펴보았다. 창작의 사전검사 평균은 5.82이었고, 사후검사 평균은 7.16으로 사전검사와 사후검사에서 유의미한 차이를 보였다($t=-3.378, df=50, p<.01$).

<표 6> 미디어 리터러시 사전-사후 쌍표본 *t* 검증 결과 (N=51)

	하위 요인	사전검사	사후검사	df	t
만화영화를 사용한 사용한 면담	수용력	18.08(4.95)	24.06(4.23)	50	-9.958***
	·내용 이해	7.66(2.15)	8.74(1.09)	50	-3.652**
	·제작과정이해	3.20(1.56)	4.76(1.54)	50	-7.099***
	·영상언어이해	7.22(2.73)	10.55(2.71)	50	-8.688***
	비평력	10.06(2.91)	11.43(2.79)	50	-3.399**
	·작품 비평	4.82(1.72)	5.13(1.36)	50	-1.289
	·내용 비평	5.24(1.69)	6.29(1.98)	50	-3.582**
	부분 창작	1.76(0.89)	2.51(1.07)	50	-4.715***
유아가 창작한 만화	창작	5.82(2.29)	7.16(2.52)	50	-3.378**
	·이야기 연결성	1.27(0.98)	2.04(1.02)	50	-3.765***
	·만화적 움직임	1.12(0.93)	1.35(1.04)	50	-1.545
	·분위기 표현	1.78(0.92)	1.98(0.99)	50	-1.107
	·장면 구성	1.65(1.04)	1.78(1.08)	50	-.806

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

연구 결과, 미디어 리터러시교육 프로그램은 미디어의 내용, 제작 과정, 영상 언어를 이해하는 유아의 미디어 수용력에 효과가 있는 것으로 나타났다. 유아의 미디어 비평력에도 미디어 리터러시교육의 효과가 있는 것으로 나타났으나, 미디어 작품을 평가하는 능력에서는 유의한 차이가 발견되지 않았다. 유아의 부분 창작력과 창작력 모두에서 미디어 리터러시교육의 효과가 나타났음을 알 수 있다. 창작력을 살펴보기 위한 유아의 만화 짓기의 하위 범주별로 살펴보면, 이야기의 연결성에서는 효과가 나타났으나, 만화적 움직임 표현, 분위기 표현, 장면 구성에서는 효과가 없었다.

VI. 논의 및 결론

1. 프로그램의 개발

본 프로그램의 교육 목표, 교육 내용, 교수방법을 중심으로 논의하면 다음과 같다. 본 연구에서는 초등학교 이상을 대상으로 개발된 미디어 교육을 유아에게 적용하기 위해 유치원 교육과정의 목표를 추출하여, 유아 대상 미디어 리터러시 교육의 목표를 설정하였다.

이러한 과정은 유아를 위한 다문화 교육 프로그램을 개발하기 위해 선행연구의 교육목표, 내용, 교육 방법의 준거를 분석하고, 유치원 교육과정을 분석하여 유치원 교육과정과 다문화 교육의 내용 연계를 탐색한 김영옥(2002)의 연구와 유사하다. 그리고 유아를 대상으로 한 연구는 아니지만 미디어 교육의 내용 영역을 중심으로 국어 교과서를 분석한 심상민(2003)과도 유사한 절차를 통해 교육 목표를 설정하였다.

또한 본 연구의 교육 내용은 미디어 텍스트와

미디어 제작 과정과 미디어 수용자의 세 가지 내용 영역을 다루고, 그를 위해 사진과 광고와 만화영화를 주제로 선정하였다. 이는 김양은(2002)이 제시한 교육 영역과 일치하며, 영상 언어를 기초로 한 Craggs(1992)의 교육 내용과도 유사하다.

본 연구의 교수 방법은 문헌 연구와 유치원 교사들과의 면담을 기초로, 주제 중심 통합교육 프로그램으로 개발되었다. 본 미디어 리터러시 교육 프로그램이 활용한 제작 교수법과 프로젝트 교수법은 강은주 등(2002)이 'TV 바르게 보기' 프로젝트를 진행한 방법과 유사하며, 권성호 등(2002)의 초등학교를 대상으로 개발한 제작 중심 미디어 교육과정과 문옥희(2003)의 구성주의적 교수 모형과도 유사하다. 본 교육 프로그램은 제작과 프로젝트 교수법 외에도 교구·교재를 개발하여 유아로 하여금 교구와의 상호작용을 통해 미디어 리터러시 관련 개념을 익히도록 하였다.

2. 프로그램의 적용 효과

미디어 리터러시교육 프로그램의 효과를 살펴보기 위해, 만화영화를 사용한 면담과 유아가 창작한 만화를 사용하였다.

연구 결과는 미디어 리터러시교육이 유아의 미디어 수용력에 효과가 있음을 알려주었다. 이 결과는 Rapaczynski 등(1983)과 Tidhar (1996)의 연구 결과와 유사하다. Rapaczynski 등(1983)은 유아에게 미디어 교육을 적용한 후 텔레비전 리터러시 기술과 제작맥락에 대한 이해가 높아졌다고 보고하였다. Tidhar (1996)도 미디어 교육이 유아의 카메라 워크와 그 시각적 의미를 파악하는 능력에 영향을 주었다고 하였다.

또한 본 연구의 결과는 초등학교를 대상으로

광고 리터러시교육이 자세, 관점, 위치, 상징과 같은 비주얼 리터러시에 효과를 나타냈다고 보고한 이원경(2001)의 연구 결과와, 미디어 교육이 미디어 리터러시, 비판적 사고력, 능동적 수용력에 영향을 미친다고 했던 이지영(2004)의 연구 결과와도 유사하다.

또한 유아의 미디어 비평력 중 '내용 비평'에서 교육의 효과가 나타났으며 이것은 등장인물과 사건에 대한 평을 묻는 것으로, 김현경(2002)이 비판적 사고 기능 중 '판단하여 이유 말하기'와 유사한 질문으로 구성되어 있었다. 이러한 결과는 유아들도 미디어 텍스트에 대해 비판적으로 사고하는 활동을 경험함으로써 비판적 사고 기능을 향상시킬 수 있음을 시사한다.

부분 창작력과 창작력 모두에서 미디어 리터러시교육의 효과가 나타났다. 유아의 미디어 창작력을 살펴본 연구는 거의 없으나, 초등학교 대상 미디어 교육에서 제작 활동이 아동 스스로 미디어의 본질을 이해하고 자기표현의 능동적인 참여자가 될 수 있도록 한다고 제안한 문옥희(2002)의 제안을 입증해준다고 할 수 있다. 또한 미디어 리터러시교육이 비판적이고 분석적인 측면에만 초점을 둘 것이 아니라, 보다 창조적인 활동을 통해 유아의 표현 능력에 도움을 줄 수 있다는 것을 시사해 준다. 즉 즐겁게 미디어 작품을 경험함으로써 유아의 미디어 창작력 뿐만 아니라 미디어 수용력과 비평력을 기르는 데 도움이 된다는 것이다.

본 연구를 통해 나타난 제한점에 근거하여 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 유아 미디어 리터러시교육 프로그램을 개발하고, 그 적용 효과를 수집하기 위해 단일집단을 대상으로 설계하였으므로 연구결과와 일반화에 제한점이 있을 수 있다. 그러므로 후속 연구에서는 비교집단이나 통제집

단과의 비교를 통해 교육의 효과를 살펴보는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구를 통해 개발된 미디어 리터러시교육 프로그램은 유아의 미디어 비평력 중 '작품 비평'에서는 교육 효과가 나타나지 않았다. 그러므로 후속 연구에서는 유아의 미디어 비평력의 변화를 깊이 있게 살펴볼 수 있는 유아 수준에 맞는 미디어 비평력 활동의 개발이 필요하다. 유아 수준의 비판적 사고능력에 맞는 질문과 활동을 개발하여, 유아들에게 미디어를 경험할 때 비평적으로 보는 태도를 형성하도록 해 주는 것이 필요하다.

셋째, 미디어 리터러시는 오랜 기간의 훈련을 통해 습득될 수 있는 것이며, 유아기는 그 싹을 형성하는 기간으로 유아교육기관에서 미디어 리터러시교육을 경험하는 것이 중요하다. 또한 미디어 리터러시교육을 보다 지속적으로 경험할 수 있도록, 가정과 연계될 수 있는 방안이 모색되어야 한다.

넷째, 미디어 리터러시교육의 필요성에 대해서는 의견들이 많으나, 실제 미디어 리터러시교육을 위한 자료는 찾기 힘들거나, 초등학교 이상을 대상으로 하고 있다. 그러므로 유아 미디어 리터러시교육을 위한 교수 자료의 개발이 시급하다.

다섯째, 보다 체계적인 평가 도구가 개발될 필요가 있으며, 유아를 대상으로 하는 평가이냐 만큼 면담을 위주로 한 도구가 아니라 유아의 이야기와 행동, 그리고 유아의 작품들을 이용한 평가도구가 개발되어야 하겠다.

참 고 문 헌

강은주·문순애·고은영(2002). 유아의 TV 바르게 보기를 위한 기독교 교사의 역할. 기독교 유아교육학

- 회. 한국 기독교 유아교육학회 하계 학술대회 자료집. *유아 미디어 교육에 대한 기독교적 접근* (pp. 115-148).
- 고은님(1998). 유아의 이야기 이해도와 이야기 구성력 간의 관계. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 교육부(1999). *유치원 교육과정*(교육부 고시 제 1998-10호).
- 권성호·서윤경·강인경(2002). 초등학교 고학년을 위한 미디어 교육과정 개발에 관한 연구. *교육정보방송연구*, 8(2), 29-59.
- 김민경·고원재·이성은·조미현·현은자(2003). 아동의 문학 능력 신장을 위한 웹기반 아동문학 교육활동 프로그램의 개발 및 효과 검증. *교육공학연구*, 19(1), 1-27.
- 김양은(2000). 미디어환경변화에 따른 미디어 교육에 관한 연구 : 한국의 미디어 교육 실행 모색. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김영옥(2002). 유아 다문화 교육 프로그램 모델 개발 연구. *유아교육학논총*, 6(2), 5-38.
- 김현경(2002). 유아를 위한 비판적 사고 교수 모형의 구성 및 그 적용효과에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 남명자(1995). *어린이와 텔레비전 환경*. 나남출판.
- 문옥희(2002). 구성주의 학습 환경에 기초한 미디어 교육 제작활동 연구 : 초등학교 뉴스제작활동 사례 연구. 서강대학교 언론대학원 석사학위 청구논문.
- 문혜성(2003). 연령별 발달 특성에 따른 미디어 교육의 방안과 교육기관 내 미디어 교육의 필요성. 한국 언론학회 미디어 교육 위원회 주최. 제 1차 미디어 교육 국내 심포지움. 「미디어 교육이 변화하고 있다」.
- 박기범(2001). 영화의 문학교육적 수용 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 심상민(2003). 국어 교과 내 미디어 교육 수용 현황 및 수용 방향 연구. 서강대학교 언론대학원 석사학위 청구논문.
- 안정임·전경란(1999). *미디어 교육의 이해*. 한나래.
- 이문정(1999). 유아의 이야기 짓기와 극화활동의 연계가 유아의 이야기 구조 및 탈상황적 언어발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이성은·유정아(2001). 아동문학중심의 Web기반 교육활동 분석. *열린교육연구*, 9(2), 77-100.
- 이원경(2001). 아동을 위한 광고 리터러시 교육 효과 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이정춘(2004). *미디어 교육론 : 미디어시대에 살다*. 집문당.
- 이지영(2004). 독립교과로서의 미디어 교육 효과 연구. 서강대학교 언론대학원 석사학위 청구논문.
- 정인화(2003). 유아교사의 미디어 교육에 대한 인식과 현황. 성균관대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최창섭(1998). 미디어 교육 관련 연구경향 고찰. 한국 미디어 교육학회 학술발표회 : *우리나라 미디어 교육의 현실과 과제*.
- 채미영(2003). 유아의 이야기 꾸미기 활동 평가 준거. 한국교원대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 한국 기독교 유아교육학회(2002). 유아 미디어 교육에 대한 기독교적 접근. 한국 기독교 유아교육학회 하계 학술대회 자료집.
- Beentjes, J. W. J., de Koning, E., Huysmans, F.(2001). Children's comprehension of visual formal features in television programs. *Applied Developmental Psychology*, 22, 623-638.
- Berry, G. L.(1998). Research paradigms, television, and social behavior : The complexities of studying a complex medium. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Ed.), *Research paradigms, television, and social behavior*(pp. 3-9). Thousand Oak, California : SAGE Publication.
- Buckingham, D.(1998). Media education in UK : Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Buckingham, D., Fraser, P., & Sefton-Green, J.(2000). Making grade : Evaluating student production in Media Studies. In J. Sefton-Green & R. Sinker (Ed), *Evaluating creativity : Making and learning*

- by young people(pp. 129–153). New Fetter Lane, London : Routledge.
- Cochran Entertainment(1998). *A teacher's guide to using : Theodore Tugboat*.
- Craggs, C. E.(1992). *Media education in the primary school*. New Fetter Lane, London : Routledge.
- Hobbs, R., & Frost, R.(2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330–355.
- Krechevsky, M.(1994). *Project spectrum : Preschool assessment handbook*. New York : Teachers College Press.
- Levin, D. E.(1998). *Remote control childhood? : Combating the hazards of media culture*. NW, Washington, D. C. : NAEYC.
- Lloyd-Kolkin, D., & Kathleen, R. T.(1991). *Media & You : An elementary media literacy curriculum*. San Francisco, CA : Strategies for media Literacy, Inc.
- Messaris, P.(1994). *Visual literacy : Images, mind, & reality*. Boulder, Colorado : Westview Press.
- Ontario Ministry of Education(1989). *Media literacy resource guide*. Queen's Printer for Ontario.
- PRIME TIME TODAY(2000). *Eye spy program : Early youth education program*.
- Rapaczynski, W., Singer, D. G., & Singer, J. L.(1982). Teaching television : A curriculum for young children. *Journal of Communication*, 32(2), 46–55.
- Singer, D. G., & Singer, J. L.(1979). *Television viewing, family style and aggressive behavior*:(ERIC Document Service No. ED 176 847).
- Tidhar, C. E.(1996). Enhancing Television Literacy Skills among preschool children through an intervention program in the kindergarten. *Journal of Educational Media*, 22(2), 97– 110.
- Worsnop, C. M.(1996). *Assessing media work : Authentic assessment in media education*. Ontario, Canada : Wright Communications.
- Zuckerman, D. M., Singer, D. G., & Singer, J. L. (1980). Television viewing, children's reading, and related classroom behavior. *Journal of Communication*, 30(1), 166–174.