

# 동화 읽고 토론하기에서 토론 유형에 따른 유아 언어 발달의 차이

- 교사-유아 간 토론 및 유아-유아 간 토론의 비교 -

The Effects of Types of Discussion Group on the Language Development of  
Young Children in Storytelling and Discussion

강병재(Byeong Jae Kang)<sup>1)</sup>

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the effects of storytelling and discussion types on the language development of young children. 32 treatment sessions were applied to the two experimental groups and the control group(N=151) during 16 weeks. One experimental group children discussed among themselves while the other experimental group children did with teacher. The control group children listened to storytelling by their teacher.

Findings are as followings. Children of two experimental groups discussing on storytelling gained higher scores in vocabulary test and reading test than those of control group. The first experimental group discussing about storytelling with teacher gained higher scores in comprehension test than the second experimental group debating among themselves. But, there was no statistically significant difference on vocabulary and reading tests between two experimental groups. It was statistically significant difference on meaning test between two experimental groups.

**Key Words** : 동화 읽고 토론하기(storytelling and discussion), 유아 언어발달(language development of young children).

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성

유아기 언어 교육은 대부분의 정보가 언어 형태

로 존재하는 정보화 사회에서 간과될 수 없는 중요한 문제이다. 유아기 언어 습득의 중요성에 동의하고 유아교육기관에서 보다 체계적이고 조직화된 방법으로 유아의 언어를 지도하는 것이 매우 중요하다는 의견(김영실, 1991; 채종옥, 1996;

<sup>1)</sup> 중앙대학교 강사

**Corresponding Author** : Byeong Jae Kang, Department of Education, Chung Ang University 167-756, Korea  
E-mail : kbj1216@hanmail.net

한원주, 1997)을 제시하면서도, 유아기 아동에게 어떻게 언어를 교육시키는 것이 옳은 것인가에 대해서는 여전히 논쟁이 지속되고 있다(전지형, 2005; 김명희, 2004; 김연희, 2001; 오민정, 2004; 최윤정, 1998).

동화를 활용한 교육 방법은 유아기 언어 습득 방법 중 하나로 유아의 언어발달 뿐만 아니라 사회성 및 창의성을 포함한 다양한 영역의 발달을 촉진시킬 수 있다는 연구 결과들(김명희, 2004; 김희태·김경희, 2005; Routman, 1988)로 인하여 유아교육 현장에서 많이 사용되고 있다.

그러나 동화를 들려 준 후 단순히 선악 판단이 분명하여 이미 답이 결정된 질문을 통해 유아에게 도덕적 판단을 주입시킨다든지, 단순히 동화의 재미 유무만을 확인한다든지, 또는 일방적인 지식 전달을 하거나 문답식 수업 형태로 결과적 목표 접근에만 급급하는 경우가 많아 동화의 교육적인 활용에 부정적인 입장을 취하는 연구 결과들이 있다(강병재·하정희, 2000; 손동인, 1984; 이하준, 1994; 최윤식·김기창, 1988; Routman, 1988). 그리고 교육적으로 동화를 잘못 활용하면 오히려 유아의 언어능력 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 주장(강병재·하정희, 2000)도 제기되었다. 따라서 유아교육현장에서 유아의 발달적 특성과 인지적 특성을 고려하여 동화를 활용할 수 있는 전략 개발이 요구된다고 할 수 있다.

그동안 동화와 관련된 국내외 연구들은 총체적 접근법에 의한 언어능력발달, 동화책 읽어주기 접근방법에 따른 유아의 반응에 관한 연구, 이야기 구조에 따른 동화의 기억 및 이해능력에 미치는 영향을 밝혀보려는 연구가 주를 이루었다. 동화책은 유아 언어 교육 및 발달에 가장 강력한 교수매체(이기숙, 1997; Williams & Fromberb, 1992)이고, 토의 활동도 언어교육과정에 해당되

므로 동화책을 읽고 토의하는 방법은 문해 발달 및 언어발달에 매우 효과적이라고 볼 수 있다.

유아대상 동화 읽고 토론하기 연구는 일반적으로 유아의 정의적인 특성과 관련된 내용들을 밝혀보고자 수행되었다. 즉, 친사회성, 사회적 관계, 타인조망능력, 도덕적 판단능력 중심으로 분석되었으며(김현희·박상희, 2001; 최윤정, 1997; 조인경·김숙령·성원경, 1998; Battistich et al., 1992; Rosenblast, 1984), 동화를 통한 토론이 유아의 언어발달에 미치는 효과를 분석한 연구는 집단 간 언어능력의 차이를 밝히기 위하여 수행되었다(김희태·김경희, 2005; 민옥진·이윤경, 2001; 정복희, 2003). 즉, 동화를 통한 유아의 언어능력은 동화를 읽고 토론에 참여하였느냐 하지 않았느냐 따른 차이를 밝혀보려는 것으로서 유아의 언어발달에 있어서 토론의 효과를 정확히 밝혀주지 못하고 있다.

토론은 아동의 사회적 관계, 자아효능감, 문제해결력, 사고능력 및 어휘력에 이르기까지 다양한 영역에서 그 효과가 입증되어 초등학교 이후의 아동들에게 많이 실시되고 있는 교수-학습 활동이다. 유아들은 자기 중심적인 사고로 인해 다른 사람의 관점을 이해하는데 어려움이 있기 때문에 토론을 통해 사고 및 경험을 확대하고 언어의 발달을 촉진시키는데 더욱 필수적인 교수 학습 방법이라 할 수 있다. 그러나 토론은 일반적으로 정보의 제공과 수업진행이 전적으로 교사에게 의존되는 유아교육현장 적용의 어려움으로 인하여 소홀히 취급되는 실정이다(강선규, 2002; 정복희, 2003).

그렇지만 문자에 대한 지식이 부족한 언어 발달초기에 있는 유아들을 대상으로 하는 토론에서는 토론방법 및 교사의 개입 정도와 제공되는 정보의 수준과 내용에 따라 유아의 활동을 지원할 수 있는 최적의 방법이 될 수 있다. 이러한 전

력이 최근 구성주의에서 요구하고 있는 스캐폴딩 전략인 것이다.

더욱이 몇몇 학자들은 인지적으로 아직 미성숙한 발달 단계에 있는 유아 간 토론보다 교사의 중재 하에 토론이 이루어지는 것이 더욱 효과적이라는 연구 결과를 제시하고 있다. Cochran-Smith(1984)는 모델이 될 만한 성인이 참여하여 책의 내용에 관하여 토론하고 발산적인 대화를 돕는 반응을 해주는 것이 중요하다는 것을 강조하였으며, 동화책을 읽고 이야기를 나눌 때 유아들의 사고의 상상력을 촉진시키는 성인의 역할은 매우 중요하다고 주장하였다. Many(1992)는 교사가 아동들의 동화감상에 함께 참여하면서 아동들의 반응을 이끌어 나가는 경험적 접근 방법의 효과를 검증한 결과 교사와 함께 이야기를 나누면서 갖게 되는 문학적 경험이 아동 주도의 토의에서 얻게 되는 문학적 경험보다 고도의 반응을 자아낸다고 주장하였다.

언어발달과정에 대한 연구들(Dickinson, 1992; Newman & Roskos, 1993; Schrader, 1990; Snow, 1983; Vukelich, 1993)에서 지식이 풍부한 파트너와의 사회적인 상호작용의 효과가 검증되었다. 또한 국내의 언어 발달 및 문해 학습과 관련된 연구(이경화, 1998; 박선훈, 1994; 이차숙, 1992; 김현희 · 박상희, 2001)에서도 언어발달과정에서 책을 읽고 상호작용하는 효과가 검증되었다. 그러나 이 연구들은 교사와 유아의 상호 작용 및 토론보다는 어머니와의 상호작용 훈련에 초점을 두거나(박선훈, 1994; 이차숙, 1992), 큰 책 읽기의 효과를 검증하는데 주안점(이경희, 1998)을 둔 상호작용이다. 따라서 이러한 일대일 상호작용은 일대 다수의 상호작용을 요하는 유아 교육 현장에서 직접 적용하는데 어려움이 따른다. 또한 그림 동화를 대상으로 그림이 가지는 의미를 유아가 상상하여 말로 표현하는 것이 중점이었

던 상호작용은 진정한 토론이 이루어졌다고 할 수 없어 토론의 효과를 타당하게 입증하였다 할 수 없다.

동화 내용에 대한 교사와 유아의 토의 활동이 유아의 언어 발달에 미치는 효과를 분석한 민옥진 · 이윤경(2001)의 연구는 교사와 유아의 동화 내용에 대한 토론이 유아의 어휘력, 해독력, 쓰기능력, 이야기 이해력의 향상에 효과적이었음을 보여주고 있다. 이를 토대로 추론하면, 아직 미성숙한 유아 간의 토론보다 교사의 중재가 있는 토론 유형이 훨씬 더 교육적 효과가 클 것이라는 예측을 할 수 있다.

지금까지 유아 대상으로 동화를 통한 토론의 효과를 살펴본 연구들은 주로 동화를 읽고 토론한 실험 집단과 동화만을 읽고 토론하지 않은 통제 집단 간의 언어능력의 차이를 밝히는데 초점을 두었을 뿐(김희태 · 김경희, 2005; 민옥진 · 이윤경, 2001; 정복희, 2003) 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상의 유형에 따른 효과의 차이를 분석한 연구, 즉 유아 교사 간 토론과 유아 간 토론의 교육적 효과를 분석한 연구의 수행은 아직 이루어지지 않았다.

언어의 여러 측면에서의 발달은 유아의 어휘 및 단어 의미의 발달과 밀접한 상관을 가지면서 이루어진다는 연구 결과(이연섭 · 강문의, 1998)에 따라 동화 읽고 토론하기가 어휘력과 의미정확성에 미치는 효과를 살펴보고, 유아의 언어 발달에 대한 관심 증가와 더불어 더욱 중요한 문제로 부각된 읽기 정확성(한원주, 1997)에 미치는 효과를 분석하고자 한다. 특히 본 연구에서는 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 어휘력과 언어정확성 그리고 읽기 정확성의 차이를 구체적으로 밝혀보고자 한다.

본 연구 결과를 통해 현장에서 교사와 유아간의 동화책 읽기가 단순히 읽기나 들려주기에서

끝나지 않고 교사와 유아간의 상호작용의 확대 및 토론 활동으로 확장되어 유아의 언어발달을 촉진하도록 하는 효과적인 교수 방안이 제시될 것이다.

## 2. 연구문제

본 연구에서는 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상의 유형에 따른 유아의 언어발달 차이를 밝혀보려는 것으로서, 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- <연구문제 1> 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상의 유형에 따라 유아의 언어발달에 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상의 유형에 따라 유아의 어휘력에 차이가 있는가?
- <연구문제 3> 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상의 유형에 따라 유아의 읽기 정확성에 차이가 있는가?
- <연구문제 4> 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상의 유형에 따라 유아의 의미 정확성에 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 동화 읽고 토론하기에서 대상의 유형에 따른 유아의 언어 발달의 차이를 밝혀보기 위하여 실시하는 것으로서, 토론하기 대상의 유형을 교사-유아 간 토론과 유아-유아 간 토론으로 구성하였다. 따라서 연구대상 집단을 교사-유

<표 1> 연구대상

구 분		월령(SD)	사례수	
실험집단A	남	55.04(2.29)	25	48
	여	54.46(2.06)	23	
실험집단B	남	54.29(2.02)	30	61
	여	54.66(2.21)	31	
통제집단	남	56.17(2.30)	18	42
	여	55.50(2.45)	24	
전 체		54.91(2.28)	151	

아 간 토론집단(실험집단A)과 유아-유아 간 토론집단(실험집단B), 그리고 통제집단으로 구성하였다. 연구대상은 서울시 잠실지역과 목동지역에 위치한 2개 유치원 6개 학급 151명이다. 그리고 연구대상의 월령분포는 최소 52개월에서 최고 59개월이다. 본 연구의 각 집단별 연구대상의 사례수와 성별분포 및 유아의 월령분포는 다음의 <표 1>과 같다.

실험집단과 통제집단의 선정은 연구자가 유치원의 시설규모, 시설환경, 교사의 학력 및 경력, 원장의 학력 및 경력, 교육적 신념, 부모의 학력 및 직업분포, 부모의 사회경제적 수준 등이 유사하다고 판단되는 기관을 임의로 5곳을 선정하였다. 선정된 유치원 교사들에게 연구의 의도를 설명하고, 원장의 허락을 받아 최종적으로 실험을 실시할 유치원 2곳을 선정하였다. 연구대상 유아교육기관에서 실험집단과 통제집단의 배치는 유치원의 시설 및 규모 요인과 교사요인이 개입되는 것을 최소화하기 위하여 각 유치원 마다 실험집단(교사-유아 간 토론집단)A와 실험집단B(유아-유아 간 토론집단)에 동일하게 배치하였다. 따라서 각각의 유치원에 실험집단A와 실험집단B 그리고 통제집단을 배치하여 총 6개 집단으로 구성되었다. 또한 연구대상의 배치는 무선

적으로 실시하기 위하여 담임교사가 준비뿔기를 하여 선정하였다.

## 2. 연구도구

본 연구는 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상이 유아의 언어발달에 미치는 효과를 밝혀보기 위하여 실시한 것으로서 연구 목적을 달성하기 위하여 어휘력 검사, 읽기 검사, 의미 정확성 검사를 사용하였다. 각 검사 도구를 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

### 1) 어휘력 검사

어휘력 검사는 사용 어휘력 검사와 이해어휘력 검사의 두 가지이며, 권경안(1981)이 개발한 연구도구를 사용하였다. 사용 어휘력 검사는 3~6세 유아의 상대적 어휘폭과 사용측면에서 단어의 의미가 어떻게 발달되는지를 알아보기 위하여 제작된 것으로, 재검사 신뢰도가  $r=.91$ 로서 매우 양호한 수준이다. 그리고 이해 어휘력 검사도구는 3~6세 유아의 사용 어휘와 상호관계 그리고 상대적 언어의 폭을 알아보기 위하여 권경안(1981)이 개발한 연구도구를 기반으로 일부 수정 및 문항을 축소하였으며, 재검사 신뢰도는  $r=.89$ 이었다. 각각의 검사 도구는 연구의 내용 및 시간제한에 의하여 일부 문항을 제외하고

사용하였다.

본 연구에서 사용한 어휘력 검사에 소요되는 시간과 문항수 및 검사방법을 간략하게 제시하면 다음 <표 2>와 같다.

본 연구에서 사용한 어휘력 검사는 각각 50개 문항으로 구성되었으며, 소요시간은 권경안(1981)이 제시한 시간보다 문항수가 줄었기 때문에 검사에 소요되는 시간은 약 1에서 3분 정도가 줄어들었다. 그리고 신뢰도는 최초검사와 동일하게 재검사신뢰도를 산출하였다. 그리고 어휘력검사도구의 점수범위는 각 단어 당 1점과 0점으로써, 각각의 어휘력 검사도구는 최저 0점에서 최고 50점으로 구성되었다.

### 2) 읽기 검사

유아의 읽기 검사도구는 정남미(1997)가 사용한 유아 읽기 검사도구를 동일하게 사용하였다. 읽기 검사도구는 읽기의 정확도, 유의미한 오류수, 읽는 동안의 자기수정수, 읽기 이해도를 평가하는 오류관찰측정 읽기발달 평가도구로서, 본 연구에서는 읽기의 정확도만을 검사하였다. 읽기검사의 점수범위는 백분율로 산출하였으며, 정남미(1997)가 제시한 채점방법은  $((\text{총단어수} - \text{총오류수} + \text{자기수정수}) / \text{총단어수}) \times 100$ 이다. 정남미(1997)는 평가방법에서 95 미만인 경우 재검사를 실시하였지만 본 연구에서는 읽기의 정확

<표 2> 어휘력 검사도구의 검사 방법 및 문항 수

검사도구	검 사 방 법	문항수	소요시간	신뢰도	
				권경안	본연구
사용어휘력 검사	그림카드를 보여주고, 해당 그림에 나타난 물건 이름, 움직임과 모습을 하나의 단어로 대답함	50문항	6~7분	$r=.91$	$r=.93$
이해어휘력 검사	4개의 그림으로 구성된 검사도구 중에서 검사자가 제시하는 단어에 해당하는 그림을 찾아내는 것으로서, 검사자는 단어에 대한 부연 설명을 하지 않고 일회 반복하여 읽어준다.	50문항	4~5분	$r=.89$	$r=.91$

성 정도의 변화를 알아보기 위하여 실시하였으므로 재검사를 실시하지 않았다. 따라서 읽기검사의 점수분포는 최고 100%에서부터 하향된 분포를 가진다.

### 3) 의미 정확성 검사

의미 정확성 검사는 유아가 사용하고 있는 단어의 의미를 정확하게 알고 있는지를 검사하기 위한 것으로써, 유아에게 단어를 제시하고 제시된 단어가 들어가는 문장 또는 상황을 말하도록 하였다. 예를 들자면, ‘집’이라는 단어를 제시하면, 유아가 ‘집은 사람이나 동물들이 사는 곳이에요.’라고 답하면 정확히 언어의 의미를 알고 있는 것으로 판단하였다. 검사에 사용된 단어는 4~5세 유아들이 일반적으로 사용하고 있는 표준단어 20개를 선정하였다. 단어의 선정은 한국언어치료학회에서 개발한 한국표준수용어휘력 검사(최성규, 200)에서 추출하였으며, 단어의 추출은 유아교육전공자 2인과 국어학 전공자 1인의 도움을 받았다. 의미 정확성 검사는 정확하게 단어의 의미를 알고 있는 경우 ‘2’점을 배점하고, 유사한 수준에서 이해를 하고 있는 경우에는 ‘1’점을 배점하였다. 그리고 의미 자체를 모르거나 부정확하게 사용하는 경우에는 ‘0’점을 배점하였다. 따라서 점수범위는 최고 40점에서 최저 0점의 분포를 가진다.

## 3. 연구절차

본 연구의 실험설계와 연구수행의 과정을 절차에 따라 제시하면 아래와 같다.

### 1) 실험설계

본 연구에서 사용한 실험설계는 통제집단 전후검사 실험설계(pretest posttest control group

〈표 3〉 실험설계

R	O1	X <sub>1</sub>	O4
R	O2	X <sub>2</sub>	O5
R	O3		O6
R	무선배치		
O1, O2, O3	사전검사 : 유아 언어발달검사		
X <sub>1</sub>	실험처치1 : 교사-유아간 토론		
X <sub>2</sub>	실험처치2 : 유아-유아간 토론		
O4, O5, O6	사후검사 : 유아 언어발달검사		

design)(이종승, 1989; Borg & Gall, 1989)를 토대로 실험집단B를 채택하는 실험설계를 사용하였다. 즉, 실험집단A와 실험집단B에는 동화 읽고 토론하기 유형별로 배치하였으며, 통제집단은 동화를 읽기만하도록 하였다.

본 연구의 실험설계는 <표 3>과 같다.

### 2) 사전 검사

본 연구의 사전 검사는 2005년 3월 21일(월)부터 4월 1일(금)까지 실시하였으며, 검사는 어휘력검사, 읽기 정확성 검사 그리고 의미 정확성 검사를 실시하였다. 사전 검사는 각각의 유치원에서 일과 후 연구보조자에 의하여 실시되었으며, 연구보조자는 연구대상과의 친밀감을 형성하기 위하여 학기 초부터 보조교사로 일주일에 두 번씩 수업에 참여하였다.

### 3) 실험처치

본 연구의 프로그램은 2005년 4월 4일(월)부터 7월 22일(금)까지 16주 32회에 걸쳐 이루어졌다. 동화 읽고 토론하기는 유치원의 교육과정 운영에 따라 정규 일과 중에 이루어졌으며, 교사와 연구보조자(보조교사)가 참여하였다. 교사-유아간 토론을 실시한 실험집단A에서는 먼저 교사가 동화를 읽어주거나, 유아들 중에서 동화를 읽고 다른 유아들은 따라 읽기, 또는 유아들끼리 동화

〈표 4〉 연구에 사용된 동화

1	백설공주	9	오스카는 친구가 필요해
2	벌거벗은 임금님	10	이슬이의 첫 심부름
3	선녀와 나무꾼	11	강아지똥
4	소가 된 개으름뱅이	12	청개구리
5	엄지공주	13	해순이, 달순이, 별순이
6	콩쥐팥쥐	14	좁쌀 한 톨
7	헨젤과 그레텔	15	세 마리 아기 돼지
8	효성스런 호랑이	16	미운 아기 오리

를 읽고 난 다음 토론을 실시하였으며, 유아-유아 간 토론을 실시한 실험집단B도 동일한 방법으로 동화를 읽은 다음 유아들 간의 토론을 실시하였다. 그리고 통제집단은 교사가 동화를 읽어 주거나 또는 유아들이 동화를 읽고 다른 유아들은 따라 읽기만 하고 다른 활동은 실시하지 않았다. 동화 읽기는 교사가 동화를 읽어 주거나 또는 유아들 중에서 읽고 다른 유아들이 따라 읽거나 모두 최종적으로는 각 유아들이 모두 동화를 읽도록 하였다. 그리고 동화를 읽는 도중 모르는 단어나 읽지 못하는 단어가 나오는 경우, 또는 이러한 문제로 유아들이 교사에게 질문하는 경우 교사가 읽어주었다.

연구대상 집단에서 사용한 동화는 모두 동일한 주제이었으며, 연구에 사용한 동화는 강병재·하정희(2000), 정순희(2003), 김복남(2004), 박은하(2004)의 연구에서 제시된 동화 중에서 국내·외 동화 16편을 선정하였다. 각각의 동화는 2회씩 읽고 토론하기를 실시하였으며, 선정된 동화는 <표 4>와 같다.

연구과정에서의 동질성을 보장하기 위하여 실험집단A와 실험집단B 그리고 통제집단은 선정된 동화를 모두 2번씩 읽도록 하였다. 실험처치과정에서 토론집단의 구성은 최고 6명에서

최고 8명이었으며, 실험집단A와 실험집단B에서만 구성하였다. 토론집단의 구성은 유아들 간의 친밀성과 빠른 시간 내에 실험이 이루어지도록 하기 위하여 가능하면 평상 시 또래집단을 구성하여 함께 놀이를 하는 집단으로 이루어졌다. 따라서 실험집단A와 실험집단B에서 토론집단은 각각 4개 팀으로 만들어졌다. 그리고 1회 동화 읽고 토론하기에 소요된 시간은 최소 40분에서 최대 45분을 넘지 않도록 하였다. 동화 읽고 토론하기에 소요된 시간은 각 동화마다 동화읽기 20분에서 25분, 그리고 토론하기 20분에서 25분으로 총 45분을 넘지 않도록 하였다. 동화읽기는 토론하기 전에 유치원 정규 일과 또는 별도의 시간을 마련하여 동화를 읽도록 하였다. 그리고 일부에서는 가정에서 동화를 읽도록 하기도 하였다. 가정에서 별도로 동화를 읽도록 허락한 것은 실험에 참여한 유아들 중에서 동화읽기에 관심이 있는 유아들이 가정으로 동화책을 가져가도록 부모들을 통하여 요청이 있었기 때문이다. 따라서 이 경우에는 연구에 오염효과를 가져오지 않도록 부모님에게 연구의 의도를 설명하고 가정에서 별도의 토론이나 동화에 대한 설명이 이루어지지 않도록 당부하였다.

#### 4) 사후 검사

본 연구의 사후검사는 7월 25(월)부터 8월 5일(금)까지 실시하였다. 사후검사는 각 유치원의 여름방학 일정 때문에 프로그램 종료 후 즉시 실시하게 되었다. 사후검사에 사용한 검사도구는 사전검사에 사용한 검사도구와 동일한 것을 순서만을 변경하여 사용하였다. 따라서 사전검사와 동일한 내용과 구성으로 이루어졌다.

### 4. 동화 읽고 토론하기

본 연구는 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 유아 언어발달의 차이를 밝혀보려는 것으로서, 이에 따라 토론 집단의 유형을 교사-유아 간 토론 집단과 유아-유아 간 토론집단으로 구성하였다. 또한 토론식 수업은 교과내용이 숙달, 문제해결력 발달, 도덕적 판단력 발달, 태도의 변화, 그리고 의사소통 능력의 발달(Gall & Gall, 1990)과 새로운 정보의 획득, 창의적인 사고능력 배양, 타인의 입장 이해, 합리적인 문제해결능력을 향상(김철주, 1999)할 수 있다.

본 연구에서 동화읽고 토론하기는 김수향(2004), 한유진(2000), 유구중·조희정·조칠례(2003), 정복희(2003), 채종옥(1996), 현혜정(2003) 등의 연구를 참조하여 연구자에 의하여 프로그램이 개발되었다. 동화 읽고 토론하기는 각각의 유형에 따라 프로그램의 내용을 구성하였으며, 교사-유아 간 토론은 교사에 의한 유아들의 지원을 위하여 scaffolding을 활용하였으며, 유아와 유아 간의 토론은 주로 유아들 스스로 해결하기를 위하여 교사의 개입을 최소화하도록 하였다. 특히 유아-유아 간 토론은 협력학습 기법을 적용하여 개발하였다. 본 연구의 동화 읽고 토론하기 프로그램을 개발하기 위하여 유아교육을 전공한 박사학위자 2명과 언어를 전공한 국문학 박사학위

자 1인의 도움을 받았다.

본 연구에서 개발한 동화 읽고 토론하기는 다음과 같은 내용을 포함하고 있다.

#### 1) 교사-유아 간 토론

교사-유아 간 토론은 구성주의 교수-학습 환경으로서 스캐폴딩을 활용하였다. 스캐폴딩은 ‘혼자서 마무리할 수 없는 복잡한 정신적 과제를 완수하도록 교사가 언어나 행동으로 돕는 것’(Cazden, 1988)으로서 과제의 시작단계에서는 과제에 대한 책임을 교사가 지지만 과제를 수행해 나감에 따라 점차적으로 과제수행에 대한 책임을 유아에게로 옮겨가게 되고 최종적으로는 유아가 스스로 과제를 해결할 수 있도록 하는 것이다. 언어교육과 관련하여 교사-학습자 간 scaffolding을 적용한 Palincsar(1986, 1991)와 Brown & Palincsar(1987)의 연구에 의하면, 언어 이해력이 뒤떨어지는 것으로 판단된 유아들에게 점차 이해력을 높여주기 위한 방법으로 scaffolding을 사용하였다. 연구에 의하면, 어느 한 문장을 이해하기 위해 교사와 학습자가 번갈아 가며 문장을 요약하고, 질문하고, 분류하며, 그 다음에 이어져올 문장이 무엇인가를 예측하는 등의 활동을 반복하여 수행하였다. 이 과정에서 교사는 과제수행의 핵심적인 과업의 수행을 점차적으로 유아들에게 돌리고, 유아들은 문장 이해를 위한 적극적인 활동을 하게 되었다. 이러한 과정을 통하여 유아들의 문장에 대한 이해력이 높아졌음을 확인하였다.

본 연구에서는 교사-유아 간 토론은 다음과 같은 방법과 내용으로 토론이 이루어지도록 하였다.

교사-유아 간 토론은 동화 전체의 의미, 동화가 전달하고자 하는 내용과 시사점, 의미를 알지 못하는 단어의 의미 파악, 동화에서 제시하는 상황이 자신에게 직접 또는 친구들에게 발생한다



〈표 5〉 교사-유아 간 토론 방법 및 주의사항

제시정보	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 이해하지 못하는 단어의 의미</li> <li>2. 부적절하게 사용되는 단어의 용례</li> <li>3. 비슷한 단어</li> <li>4. 반대 의미를 지니는 단어</li> <li>5. 상황에 대한 이야기하기</li> <li>6. 단어 찾아보기</li> </ol>
토론상황	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ~은 어떻게 그런 상황을 어떻게 할 것이니?</li> <li>2. 재미있다면 무엇이 재미있었을까?</li> <li>3. 친구들이 그리 상황에 빠진다면 어떻게 하겠어요?</li> <li>4. 다른 말로 나타낼 수 있나요?</li> <li>5. 저는 이렇게 말(표현) 하겠어요.</li> <li>6. 친구들(다른 사람)이 기분 나쁘지 않을까요?</li> <li>7. 진짜 그럴 수 있을까요?</li> <li>8. 만약 그것이 사실이 아니라면 어떻게 하겠어요?</li> </ol>
금지사항	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 교사의 결정론적 의견</li> <li>2. 의사소통의 단절</li> <li>3. 일방의 편애 또는 일방의 거부</li> <li>4. 유아 수준에 벗어나는 단어 또는 설명</li> <li>5. 질문에 대한 거절 및 특정한 질문의 유도</li> <li>6. 친구들에 대한 비하</li> <li>7. 도덕적 판단</li> </ol>
읽기시작	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 오늘은 선생님이 먼저 읽고 여러분들이 따라 읽어보세요.</li> <li>2. 이번에는 여러분들이 소리 내어 읽어보도록 할게요.</li> <li>3. 누가 재미있게 읽어볼까요? 다른 사람들은 따라 읽어보세요.</li> </ol>
주의사항	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 반드시 자발적인 읽기 참여가 이루어지도록 한다.</li> <li>2. 교사가 먼저 읽어주더라도 꼭 유아들이 읽어야 한다.</li> <li>3. 지정된 동화 이외의 자료를 사용해서는 안 된다.</li> <li>4. 그림 자료나 교구 등 보조자료를 사용하지 말아야 한다.</li> </ol>

면 어떻게 대처할 것인가? 등에 대하여 상황에 맞게 자연스럽게 토론을 하였다. 교사는 유아들에게 질문을 유도하였으며, 이에 대답하고 또 다른 질문이나 상황을 유아들에게 제시하는 식으로 진행되었다. 또한 교사들은 유아가 이해하지 못하는 단어나 문장의 내용에 대하여 상세하게 설명해주도록 하였고, 새로운 단어가 활용되는 예를 제시해 주었다. 이 과정에서 교사는 유아들에게 질문을 하였다는 느낌을 주지 않도록 하였다. 특히 유아들은 외부의 자극이나 요구에 의하여 답하는 경우 부정적이거나 회피하는 경향이

있기 때문에 최대한으로 자발적인 질문이 이루어지도록 하였다.

## 2) 유아-유아 간 토론

유아-유아 간 토론은 구성주의 교수-학습환경으로서 협력적 학습활동 모형을 활용하였다. 협력적 학습활동은 또래집단 내에서 다양한 상호작용이 이루어지기 때문에 자연스럽게 친밀한 학습이 이루어지기 때문에 유아 및 초등학교 저학년 유아들에게 효과적인 학습방법이라고 할 수 있다. 협력적 활동이 학습에 효과적이라는 주장은

〈표 6〉 유아-유아 간 토론 방법 및 주의사항

탐색정보	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 이해하지 못하는 단어의 의미</li> <li>2. 부적절하게 사용되는 단어의 용례</li> <li>3. 비슷한 단어</li> <li>4. 반대 의미를 지니는 단어</li> <li>5. 상황에 대한 이야기하기</li> <li>6. 단어 찾아보기</li> </ol>
토론상황	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 그런 상황에 대해서 너는 어떻게 할거니?</li> <li>2. 진짜로 그런 일이 있을 수 있을까?</li> <li>3. 어떻게 말하는 것이 좋을까?</li> <li>4. 너는 다른 말을 알고 있니?</li> <li>5. 엄마(아빠)는 어떻게 말하지?</li> <li>6. 재미있다. 그런데 왜 재미있을까?</li> <li>7. 나는 모르겠어. 니가 말해볼래?</li> <li>8. 만약 그것이 사실이 아니라면 어떻게 할 것지 말해봐.</li> </ol>
금지사항	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 의미 탐색에 대한 교사의 개입</li> <li>2. 의사소통의 단절</li> <li>3. 일방적 의미전달이나 수용</li> <li>4. 의미가 불분명한 단어의 무분별한 사용</li> <li>5. 질문에 대한 응답의 거부 및 회피</li> <li>6. 친구들에 대한 비하</li> <li>7. 도덕적 판단의 요구 및 강요</li> </ol>
읽기시작	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 오늘은 선생님이 먼저 읽고 여러분들이 따라 읽어보세요.</li> <li>2. 이번에는 여러분들이 소리 내어 읽어보도록 할게요.</li> <li>3. 누가 재미있게 읽어볼까요? 다른 사람들은 따라 읽어보세요.</li> <li>4. 여러분들이 좋아하는 동화를 읽고 친구들과 이야기해 볼게요.</li> </ol>
주의사항	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 반드시 자발적인 읽기 참여가 이루어지도록 한다.</li> <li>2. 교사가 먼저 읽어주지 말아야 한다.</li> <li>3. 모르는 단어나 읽기 못하는 단어를 읽어달라고 할 때는 읽어준다.</li> <li>4. 다른 동화를 읽지 않도록 한다.</li> <li>5. 교사가 질문에 대한 답을 해서는 안 된다.</li> </ol>

Vygotsky(1978)에 의하여 제기되었는데, 그에 의하면 정신의 발달은 사회적 상호작용을 통하여 이루어지며, 그리고 Jonassen(1997)도 타인과의 협력에 의한 문제해결방법이 학습에 효과적이라고 제안하고 있다. 또한 Berk & Winsler (1995)는 인지적 조언이 효과적이기 위한 조건의 하나로 공동의 문제해결전략을 제시하고 있다. 협력적 활동에 의한 학습은 개별 학습자에게 맡겨진 문제해결에 대한 인지적 부담이 감소된

다는 것뿐만 아니라 개별학습자의 고정된 시각이나 관점이 다른 여러 관점과 시각에 노출됨으로써 문제에 대한 관점과 지식의 범주를 넓힐 수 있으며 더욱 깊은 사고와 학습을 할 수 있게 한다(허형, 1999). 따라서 협력적으로 구성된 학습 환경은 유아의 문제해결과정에서 발생하게 되는 인지적 과부하를 줄일 수 있으며, 문제해결의 다양성과 함께 정신적 발달을 자극받게 된다(강병재, 2001).

본 연구에서는 유아-유아 간 토론은 다음과 같은 방법과 내용으로 토론이 이루어지도록 하였다.

유아-유아 간 토론은 교사-유아 간 토론에서와 같이 동화 전체의 의미, 동화가 전달하고자 하는 내용과 시사점, 의미를 알지 못하는 단어의 의미 파악, 동화에서 제시하는 상황이 자신에게 직접 또는 친구들에게 발생한다면 어떻게 대처할 것인가? 등에 대하여 상황에 맞게 자연스럽게 토론을 하였다. 유아-유아 간 토론은 동화를 읽은 다음 교사가 중재 및 개입을 하지 않고, 유아들 간의 토론이 이루어지도록 상황을 조절만 하였다. 특히, 유아들 중에서 의미를 모르는 단어를 질문하는 경우 교사는 직접 답해주지 않고 다른 유아들이 답할 수 있도록 유도하거나 또는 다른 동화나 이야기 중에서 단어의 의미를 찾을 수 있도록 하였다.

### 5. 자료 분석 방법

본 연구에서는 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 유아의 언어발달의 차이를 밝혀보기 위하여 수행하였으며, 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 동화 읽고 교사-유아 간 토론(실험집단 A)을 실시한 집단과 유아-유아 간 토론(실험집단 B)을 실시한 집단 그리고 교사가 유아들에게 동화만을 읽어준 통제집단으로 구성하고 연구에서 선정한 언어발달 각 하위 영역별 점수를 비교

하였다. 구체적으로는 실험집단A와 실험집단B 그리고 통제집단 간 실험처치의 효과를 밝혀보기 위하여 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였으며, 검증을 위한 최소 유의도 수준은  $\alpha=.05$ 로 설정하였다.

## III. 결과 및 해석

본 연구는 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 유아 언어발달의 차이를 밝혀보기 위하여 실시하였으며, 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 동화 읽고 토론하기 유형을 교사- 유아 간 토론과 유아-유아 간 토론집단으로 구성하고 그리고 교사에 의하여 동화만 읽어준 통제집단으로 구성하여 프로그램을 처치하고 언어발달에 관련된 자료를 수집하였다. 수집한 자료를 연구문제에 따라 분석한 결과는 다음과 같다.

### 1. 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상에 따른 어휘력의 차이

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 유아의 어휘력의 차이를 사용 어휘력과 이해 어휘력으로 구분하여 분석하였으며, 먼저 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 사용 어휘력의 평균과 표준편차는 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 사용 어휘력의 평균 및 표준편차

검사구분	N	사전검사		사후검사		수정점수	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준오차
실험집단(A)	48	32.65	3.55	38.85	4.84	38.90	.76
실험집단(B)	61	32.84	3.83	35.87	6.28	35.89	.67
통제집단(C)	42	33.43	3.26	32.83	3.99	32.76	.81
전체	151	32.94	3.58	35.97	3.67		

<표 8> 사용 어휘력의 공변량분석 결과

구분	자승합	자유도	평균자승	F
공변량	46.62	1	46.62	1.683
집단구분	840.22	2	420.11	15.165***
오차	4072.15	147	27.70	
수정 합계	4931.89	150		

\*\*\* $p < .001$

아래 표에서와 같이 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 이해 어휘력에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $F=12.772, p<.001$ ). 즉, 교사-유아 간 토론을 실시한 실험집단A의 이해 어휘력 점수가 가장 높은 것으로 나타났으며, 동화만 읽어준 통제집단의 이해 어휘력 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다.

<표 9> 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 이해 어휘력의 평균 및 표준편차

검사구분	N	사전검사		사후검사		수정점수	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준오차
실험집단(A)	48	32.90	3.26	38.56	4.62	38.60	.75
실험집단(B)	61	33.46	4.26	37.64	5.68	37.63	.66
통제집단(C)	42	33.55	3.19	33.40	4.98	33.38	.80
전체	151	33.30	3.36	36.76	5.56		

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 사용 어휘력에는 차이가 있는지를 밝혀보기 위하여 사전검사점수를 공변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과는 <표 8>과 같다.

위 표에서와 같이 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 사용 어휘력에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $F=15.165, p<.001$ ). 즉, 교사-유아 간 토론을 실시한 실험집단A의 사용 어휘력 점수가 가장 높은 것으로 나타났으며, 동화만 읽어준 통제집단의 사용 어휘력 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다.

그리고 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 이해 어휘력의 평균과 표준편차는 <표 9>와 같다.

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 이해 어휘력에는 차이가 있는지를 밝혀보기 위하여 사전검사점수를 공변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 이해 어휘력의 공변량분석 결과

구분	자승합	자유도	평균자승	F
공변량	14.52	1	14.52	.542
집단구분	684.54	2	342.27	12.772***
오차	3939.47	147	26.80	
수정 합계	4629.93	150		

\*\*\* $p < .001$

## 2. 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상에 따른 읽기 정확성의 차이

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 유아의 읽기 정확성의 평균과 표준편차는 다음 <표 11>과 같다.

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 읽기 정확성에는 차이가 있는지를 밝혀보기 위하여 사전검사점수를 공변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과는 다음 <표 12>와 같다.

<표 11> 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 읽기 정확성의 평균 및 표준편차

검사구분	N	사전검사		사후검사		수정점수	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준오차
실험집단(A)	48	71.52	12.40	82.92	12.07	82.99	.48
실험집단(B)	61	71.57	12.26	81.75	11.95	81.78	.43
통제집단(C)	42	71.71	9.77	73.67	9.46	73.56	.52
전체	151	71.60	11.59	79.87	11.93		

<표 12> 읽기 정확성의 공변량분석 결과

구분	자승합	자유도	평균자승	F
공변량	17421.50	1	17421.50	1547.585***
집단구분	2361.46	2	1180.73	104.886***
오차	1654.81	147	11.257	
수정 합계	21354.61	150		

\*\*\* $p < .001$

위 표에서와 같이 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 읽기 정확성에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $F=104.886, p < .001$ ). 즉, 교사-유아 간 토론을 실시한 실험집단A의 읽기 정확성 점수가 가장 높은 것으로 나타났으며, 동화만 읽어준 통제집단의 읽기 정확성 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다.

### 3. 동화 읽고 토론하기에서 토론 대상에 따른 의미 정확성의 차이

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 의미 정확성의 평균과 표준편차는 다음 <표 13>과 같다.

동화 읽고 토론하기 유형에 따른 의미 정확성에는 차이가 있는지를 밝혀보기 위하여 사전검사점수를 공변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과는 다음 <표 14>와 같다.

아래 표에서와 같이 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 의미 정확성에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $F=15.839, p < .001$ ). 즉, 교사-유아 간 토론을 실시한 실험집단A의 의미 정확성 점수가 가장 높은 것으로 나타났으며, 동화만 읽어준 통제집단의 의미 정확성 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다.

<표 13> 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 의미 정확성의 평균 및 표준편차

검사구분	N	사전검사		사후검사		수정점수	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준오차
실험집단(A)	48	25.17	5.36	32.44	6.94	32.43	.85
실험집단(B)	61	25.03	4.30	29.20	5.84	29.20	.76
통제집단(C)	42	24.83	4.46	25.40	4.45	25.42	.91
전체	151	25.02	4.68	29.17	6.44		

〈표 14〉 의미 정확성의 공변량분석 결과

구분	자승합	자유도	평균자승	F
공변량	14.08	1	14.08	.405
집단구분	1100.24	2	550.12	15.839***
오차	5105.49	147	34.73	
수정 합계	6227.52	150		

\*\*\* $p < .001$ 

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 동화 읽고 토론하기 유형에 따른 유아의 언어발달의 차이를 밝혀보기 위하여 실시하였으며, 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 실험집단A와 실험집단B 그리고 통제집단을 구성하고 16주 32회의 동화 읽기와 토론을 실시하였다. 연구의 과정과 얻어진 결과를 기반으로 선행연구와 논의하고 이에 따른 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 동화 읽고 토론하기는 유아의 언어발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 판단할 수 있다. 본 연구의 결과에 의하면, 동화 읽고 토론하기 유형에 관계없이 동화 읽고 토론을 실시한 실험집단이 동화만 읽은 통제집단에 비하여 높은 수준의 언어발달을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 동화를 통한 토론활동이 언어표현 능력의 증진에 효과적이었다는 심성경 등(2002), 신인숙·임은주(2004) 그리고 김희태·김경희(2005) 및 Battistich 등(1992)의 연구와 일치하는 결과를 보여주고 있다. 이러한 결과는 동화를 읽고 토론하는 것이 단순히 동화를 읽는 것보다 유아의 언어능력의 발달에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 확인하는 것이다.

둘째, 유아의 언어능력 발달에 미치는 동화 읽고 토론하기는 언어능력의 요인에 따라 효과를

달리하고 있다. 본 연구의 결과에 의하면, 연구에서 설정한 유아 언어능력 하위 요인 중 어휘력과 읽기 정확성에서는 토론의 유형 즉, 교사-유아 간 토론과 유아-유아 간 토론에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다. 그렇지만 의미 정확성에 있어서는 교사-유아 간 토론이 유아-유아 간 토론보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래집단 간 협력학습이 유아의 읽기와 쓰기에 긍정적인 영향을 미친다는 최국남(2002)의 일부 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 본 연구의 결과에 의하면 읽기 정확성과 어휘력에 있어서는 교사-유아 간 토론과 유아-유아 간 토론이 유의한 차이가 없었지만, 의미 정확성에 있어서는 교사-유아 간 토론이 유아-유아 간 토론보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사-유아 간 토론이 유아-유아 간 토론보다 새로운 의미에 대한 정확성을 높이는데 긍정적인 것으로 판단할 수 있다.

셋째, 동화읽고 토론하기가 유아의 언어능력 발달에 긍정적인 역할을 수행하려면 토론의 방법이나 전략을 구체적으로 활용할 필요가 있다. 본 연구의 결과, 일부 요인에 있어서 토론전략의 유형에 따라 유아의 언어발달에 유의한 차이가 있음을 확인하였다. 이것은 언어능력의 하위 요인에 따라 다른 전략을 적용하여야 한다는 것을 의미한다. 따라서 유아교사들은 언어능력의 발달을 촉진하기 위한 수업을 계획할 때 발달대상 특성을 잘 파악한 다음 이에 적절한 전략을 수립하여야 할 것이다.

#### 참고 문헌

- 강병재(2001). 하이퍼미디어 학습 환경에서 인지능력 수준에 따른 구성주의 교수-학습 전략이 문제해결력 증진에 미치는 효과. **교육학연구**, 39(3), 285-312.
- 강병재·하정희(2000). 유치원 교사 추천 동화에 나

- 타난 비교육적 요소 분석. **열린유아교육연구**, 5 (1), 141-162.
- 강선규(2002). 생활동화 읽어주기 및 문제 상황에 대한 토의하기 활동이 유아의 사회적 자아 유능감 및 읽기 태도에 미치는 영향. 원광대학교 석사학위논문.
- 권경안(1981). **한국아동의 언어발달 연구**. 한국교육개발원.
- 김명희(2004). 동화를 이용한 역할놀이가 초등학생의 사회성 및 자아존중감에 미치는 영향. 한서대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김복남(2004). 전래동화의 부정적 요소 분석. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김수향(2004). 그림책을 활용한 창의적 문제해결과정이 유아의 창의적 사고 및 문제해결 능력에 미치는 영향. 동덕여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김연희(2001). 동화읽기와 토의 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제해결능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영실(1991). 상황적 읽기 교수 전략이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향-자발적 발화를 중심으로. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김철주(1999). **효과적인 교수방법의 탐구**. 서울 : 양서원.
- 김희태 · 김경희(2005). 동화에 대한 토의 활동이 유아의 창의성과 언어능력에 미치는 영향. **아동교육**, 14(2), 71-85.
- 민옥진 · 이윤경(2001). 동화 내용에 대한 교사와 유아의 토의 활동이 유아의 문해 발달에 미치는 효과. **아동학회지**, 22(1), 163-175.
- 박은하(2004). 독서 후 감상표현활동이 유아의 읽기 능력과 읽기 태도에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손동인(1984). **한국전래동화연구**. 서울 : 정음문화사.
- 신인숙 · 임은주(2004). 동화프로젝트활동이 유아의 언어 및 사고능력 발달 및 사고능력 발달에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 11(4), 51-76.
- 심성경 · 이희자 · 김경의 · 최국남 · 이용례 · 이영희 · 허은주(2002). 동화짓기 및 관련 활동이 유아의 읽기 흥미와 언어표현력에 미치는 영향. **유아교육연구**, 22(1), 231-252.
- 오민정(2004). 그림책을 통한 유아의 토의활동과 역할놀이가 친사회적 행동에 미치는 효과. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유구중 · 조희정 · 조칠례(2003). 동화읽기 활동에서 발산적 발문 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 18(2), 51-68.
- 이연섭 · 강문희(1998). **유아의 언어교육**. 서울 : 창지사.
- 이종승(1989). **교육연구법**. 서울 : 배영사.
- 이하준(1995). 그림(Grimm) 동화의 본질과 양식연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이향미(2004). 동화를 활용한 토론활동이 유아의 듣기와 말하기에 미치는 효과. 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- 전지형(2005). 유아 문자언어교육에 대한 유치원 학부모의 인식조사연구. **열린유아교육연구**, 10(2), 151-167.
- 정남미(1997). 사회적 역할놀이가 유아의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 정복희(2003). 동화를 통한 독서토의활동이 유아의 어휘력 및 이해력에 미치는 영향. 조선대학교 석사학위논문.
- 정순희(2003). 동화읽어주기 후속 언어 활동이 유아의 문자언어발달에 미치는 효과. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조인경 · 김숙령 · 성원경(1998). 동화에 기초한 토의 및 확장활동이 유아의 대인문제해결능력에 미치는 영향. **유아교육연구**, 18(2), 179-195.
- 채종욱(1996). 동화책 읽어주기 접근법에 따른 유아의 반응에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 최국남(2003). 4·5세 유아 간 협력학습이 유아의 읽기 · 쓰기에 대한 인식 및 사회성에 미치는 효과. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 최성규(2002). **한국표준수용어휘력검사**. 한국언어치료학회.
- 최운식 · 김기창(1988). **전래동화 교육론**. 서울 : 집문당.
- 최윤정(1998). 그림동화책 읽어주기와 토의가 유아의 친사회적 행동 및 추론에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 한원주(1997). 언어교육접근방법에 따른 유아의 읽기 능력과 내용 이해도 증진 효과 비교연구. 부산대학교 석사학위논문.
- 한유진(2000). 그림 동화책 읽기에서 유아와 어머니의 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 허형(1997). 유아교육과정의 방향 : 구성주의적 접근. **유아교육학의 연구동향**. 중앙유아교육학회.
- 현혜정(2003). 동화내용에 대한 문제해결경험이 유아의 창의성에 미치는 영향. **아동교육**, 8(2), 27-38.
- Battistich, V., et al. (1992). Effects of a program to enhance prosocial development on adjustment. ED326825.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education. *NAEYC*.
- Borg, W., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research-An Introduction(5th)*. N.Y : Longman.
- Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies : A natural history of one program for enhancing learning. In J. Borkowski & J. D. Day(Eds.), *Intelligence and Cognition in Special Children*, 81-132. New York : Ablex
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse*. The language of teaching and learning. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader*. CT : Greenwood Publishing Com.
- Gall, J., & Gall, M. (1990). Outcomes of the discussion method. In W. W. Wilen(Ed.), *Teaching and Learning through Discussion*, 25-44. Springfield, IL : Thomas.
- Goodman, K. S. (1983). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH : Heinemann
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teals & E. Sulzby(Eds.), *Emergent Literacy : Writing and Reading*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporations.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean : Exploration in the development of language*. London : Arnold.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *ETR&D*, 45(1), 65-94.
- Juel, M. (1996). Beginning reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson(Eds.), *Handbook of Reading Research*, 759-788. New York : Longman.
- Many, W. (1992) The effect of teaching approach on third-grade students response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24, 18-26.
- Palinscar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- Palinscar, A. S. (1991). Scaffolded instruction of listening comprehension with first graders at risk for academic difficulty. In A. McKeough & J. L. Lupart(Eds.), *Toward the Practice of Theory-Based Instruction(50-65)*. Hillside, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Routman, R. (1988). *Transition : From literature to literacy*. A Division of Reed Publishing, Inc.
- Rosenblatt, L. M. (1984). The Literary transaction : Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin(Ed.), *The Crosslinguistic study of Language Acquisition, Vol.2*, Theoretical Issues(1157-1256). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and Language : Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.