

그림책 읽기에서 유아와 어머니의 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력*

Mother-Child Interaction in Storybook
Reading and Children's Narrative Competence.

한 유 진**

Han, Eugene

유 안 진***

Yoo, An Jin

ABSTRACT

This study examined the relation between mother-child verbal interaction strategies and children's narrative competence. Forty-eight 4-year-old middle class children(25 girls and 23 boys) and their mothers were observed in their homes. All the children were asked to produce a new story. Mothers used more descriptive statements and questions, more inferential questions and more evaluative questions than children. Children gave more answers and used more negative feedback than mothers. Mother's use of high-mental demanded question and positive feedback strategies were positively correlated with children's level of narrative structure. Mothers' use of inferential and evaluative questions were positively correlated with narrative length. Children's use of high-mental demanded statements and positive feedback strategies were positively correlated with their level of narrative structure and their use of descriptive and high-mental demanded strategies were positively correlated with narrative length.

Key Words : 이야기 구성능력(narrative competence), 이야기 구조화 수준(level of narrative structure), 이야기 길이(length of narrative), 언어적 상호작용 전략(verbal interaction strategy)

* 2000년도 서울대학교 박사학위 청구논문 일부임, ** 서울대학교 강사, *** 서울대학교 교수

I. 서론

이야기 구성하기는 자신의 생각을 언어로 표현해 내는 능동적 활동이다. 유아 스스로 이야기를 구성하기 위해서는 여러 개의 문장을 산출하고, 이야기 구조 요소를 사용하여 사건을 의미있게 관련시켜 하나의 일관된 전체로 조직하는 능력이 요구된다. 따라서 이야기 구성능력을 탐색하는 것은 어휘나 문법 연구보다 유아의 언어발달에 있어 더 많은 정보를 제공한다. 또한 학령 전 유아의 이야기 구성능력은 이후 학업성취와 언어장애에 가장 강력한 예측치 중의 하나이며(Tannock, Purvis & Schachar, 1993), 아동기 행동문제 및 정서조절과도 관계(Slade, 1994)가 있다는 점을 고려할 때 유아의 이야기 구성능력에 대한 연구자의 관심이 요구된다.

그러나 유아의 이야기 구성능력에 관한 여러 선행 연구들(Benson, 1996; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Stein, 1988; Varnhagen, Morrison & Everall, 1994)은 대부분 연령에 따른 발달 특성의 추이만을 다루고 있을 뿐이어서 동일연령에서 나타나는 이야기 구성능력의 개인차와 관련된 요인을 규명하고자 하는 시도는 드물었다. 특히 환경적 요인인 사회적 상호작용의 영향을 탐색한 연구는 미흡하였다.

Vygotsky(1978)에 의하면 인간의 발달은 생래적 요인보다는 개인이 속해서 기능하는 환경에 의해 주도된다고 주장한다. 유아는 그 사회의 성숙한 일원과 상호작용을 통해서 인지 기술이 발달하게 되고 이후 그 기술을 내면화하게 된다. Vygotsky는 일상적인 '활동'의 공유를 통해 성인이 유아의 근접발달 영역(the zone of proximal development)내에서 유아가 스스로 독립적으로 할 수 있는 수준 보다 더 높은 상위

수준의 과업을 효과적으로 중재할 때 유아의 발달이 효과적으로 일어날 수 있음을 강조하였다. 그러나 환경에 대한 강조에도 불구하고, 사회적 상호작용 이론은 발달을 수동적인 과정이 아니라 양방향에서 이루어지는 적극적인 교류의 양상으로 보았다. 발달은 유아가 적극적으로 구성해 나가고, 유능한 타자의 도움을 받아 세계를 재구성하는 공동구성(co-construction)의 과정이라는 것이다. 이러한 Vygotsky의 이론은 성인과 유아간에 그림책을 매개로 이루어지는 협동적 활동을 통해 유아의 이야기 구성능력의 발달이 이루어질 수 있음을 시사한다.

그러나 유아의 이야기 구성능력을 증진시키는 그림책 읽기를 통한 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략에 관해서는 거의 알려져 있지 않다. 따라서 어머니와 그림책 읽기를 통한 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력과의 관련성을 밝히는 연구의 필요성이 제기된다.

언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력과의 관계를 밝히기 위해서는, 무엇보다도 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략을 명확하게 파악하는 작업이 필요하다. 그림책 읽기에서 언어적 상호작용에 관한 연구는 어머니의 상호작용 전략의 특성(Pellegrini, Perlmutter, Galda & Broda, 1990)을 규명하거나, 어휘(Shapiro, Anderson & Anderson, 1997)나 유아의 연령 및 능력(Haden, Reese & Fivush, 1996; Pellegrini, Brody, & Sigel, 1985)과의 관계를 파악하고자 상호작용 전략의 범주를 설정하였고, 상호작용의 내용과 기능에 따른 범주 구분이 명확하지 않기 때문에 이야기 구성능력에 관련된 전략을 상세히 파악하는데 한계가 있다고 판단된다. 뿐

만 아니라 어머니의 언어적 상호작용에만 초점을 두어 상호작용에서 유아의 능동적인 전략 사용에 관한 정보를 알려주는 연구(Fletcher & Jean-Francois, 1998)는 매우 미미한 실정이다. 11~18개월 영아도 발성이나 명명을 통하여 언어적 상호작용에 참여(Ninio & Bruner, 1978)하고, 1, 2세의 어린 영아도 어머니의 질문에 대한 언어적 반응, 모방, 진술 및 질문의 전략을 사용할 수 있으며 연령이 높아질수록 사용 가능한 전략이 증가(채유진·김명순, 1999)하며, 유아기에는 다양한 상호작용 반응을 나타낸다는 연구(Yaden, Smolkin & Conlon, 1989)는 언어적 상호작용에서 어머니의 역할 못지 않게 유아 자신의 독특한 영향을 파악할 필요성을 제기한다. 특히 기본적인 언어능력을 숙달하고 읽기를 시작하는 유아의 발달특성을 고려할 때, 어머니와의 상호작용에 유아의 능동적 참여가 증가할 것으로 예상된다. 그러나 그림책 읽기에서 어머니와 유아의 언어적 상호작용을 살펴본 선행연구들은 성인의 발화에 대한 수동적 반응과 유아의 능동적인 상호작용 전략의 구분이 모호하여 유아의 능동적인 역할을 밝히기에는 미흡하며, 어머니와 유아의 상호작용 범주가 상이하여 하위 범주별로 그 경향을 비교하기가 어렵다.

어머니의 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력과의 관계를 탐색한 선행(De Temple & Tabors, 1996; Harkins, 1992; Reese, 1995; Haden et al., 1996)들은 요구 수준이 높은 어머니의 상호작용 전략과 피드백 전략이 유아의 이야기 구성능력과 정적 상관이 있음을 보고하고 있다. 요구 수준이 높은 어머니의 전략이 유아의 이야기 구성능력과 정적 상관이 있음을 보고하는 연구(De Temple & Tabors, 1996; Harkins, 1992)는 어머니가 등장인물의 관점에서 추론하고 화자와 청자의 관점에서 평가

하는 전략을 많이 사용할수록(Harkins, 1992), 과거와 연결 및 추론과 같은 탈맥락적인 발화를 많이 할수록(De Temple & Tabors, 1996), 유아의 이야기 구성능력이 높게 나타난다고 밝히고 있다. 한편, 어머니의 그림책 읽기 전략에 따라 상호작용 유형을 구분한 Haden과 동료들(1996)의 연구에서는 요구 수준이 높은 전략을 사용한 유형보다 상대방의 반응을 인정하는 피드백 전략을 사용한 유형의 유아가 이야기 구성능력이 가장 높다고 보고하였으나 통계적으로 유의미한 결과는 아니었다. 이상의 연구 결과를 종합해 볼 때, 그림책 읽기에서 어머니의 언어적 상호작용 전략이 이야기 구성능력과 관련됨을 예상할 수 있다. 그러나 선행연구는 책 읽기 빈도, 어머니의 교육수준, 유아의 어휘력 등 이야기 구성능력과 관련된 변수를 통제하지 않았으며, 성인의 언어적 상호작용에만 초점을 두어 상호작용 전략을 구분한 점이 한계로 지적된다.

최근의 몇몇 연구(Reese, 1995; Haden et al., 1996)는 어머니뿐 아니라 유아가 자신의 이야기 구성능력 발달에 중요한 역할을 할 수 있음을 시사하고 있다. Reese(1995)는 18개월 동안 유아의 상호작용 참여의 증가는 이후 유아의 이야기 구성능력 발달을 예측하는 중요한 변수라고 하였다. Haden 등(1996)은 유아의 능동적인 발화에서만 유아의 이야기 구성능력과의 관계가 나타났다고 보고하였다. 그러나 이러한 선행연구 결과는 이야기 구성능력 발달과 관련된 유아의 구체적인 상호작용 전략에 대해서는 규명하지 못했다.

이상의 연구 결과를 종합해 볼 때 그림책 읽기에서 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략을 모두 고려하여 이야기 구성능력과의 관계를 다룬 연구는 거의 없다. 따라서 이 연구에서는

어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략이 유아의 이야기 구성능력과 어떠한 관련이 있는가에 관심을 두었다. 이러한 연구목적을 달성하고자 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략의 범주를 내용, 기능 및 요구 수준별로 상세하게 구분하여 전반적인 경향을 살피고, 하위범주별로 비교하고자 한다. 또한, 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력과 관련성을 규명하여, 이야기 구성능력 촉진에 도움이 되는 전략을 확인하고자 한다.

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.
연구문제 1. 그림책 읽기에서 유아-어머니 언어적 상호작용 전략의 전반적 경향은 어떠하며 하위범주별로 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2. 유아의 이야기 구성능력(구조화 수준, 길이)은 그림책 읽기에서 어머니와 유아가 사용하는 언어적 상호작용 전략과 유의한 관계가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

선행 연구에서 유아와 어머니의 언어적 상호작용과 이야기 구성능력에 영향을 주는 변수로 지적된 계층, 어머니의 교육수준, 직업유무 및 그림책 읽기 빈도 등을 사전에 조사하였다. 이러한 절차를 거쳐 서울, 수원, 이천에 위치한 3곳의 어린이집 및 유치원에서, 고졸 이상 학력의 중산층 전업 주부이며 일주일에 1회 이상 유아에게 그림책을 읽어주는 어머니와 그의 만 4세 자녀 48쌍(남 23, 여 25)을 유의 표집하였다. 대상 유아의 연령은 평균 4년 11개월이었으며, 연령 범위는 4년 7개월부터 5년 6개월이었다.

2. 연구도구의 선정 및 구성

1) 그림책의 선정

어머니와 유아가 함께 읽은 그림책의 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 분명한 배경, 잘 묘사된 인물, 그 주인공이 직면한 문제나 추구하

여야 하는 목적과 마지막 해결책을 지니고 있는 잘 짜여진 구조의 이야기를 선정하였다. 둘째, 내용이 너무 길지 않도록 한쪽에 실린 문장 수가 5문장 내외이고 전체 쪽 수가 20-25쪽 정도이며 끝으로, 그림책에 대한 친숙도를 통제하기 위하여 연구일 기준으로 6개월 이내에 출판된 책 중에서 대상 유아와 어머니가 이전에 읽은 적이 없는 책을 선정하였다. 위의 기준에 맞추어 연구자가 우선 4권의 그림책을 선정하였다. 이 중에서 4세반 교사 6명과 아동학 박사 2명의 내용 타당도 검사와 예비조사에 의해 최종적으로 [꿈꾸는 작은 오리¹⁾]가 선정되었다.

2) 이야기 구성능력

예비조사를 통해 유아들이 이야기를 구성할

1) '꿈꾸는 작은 오리(글 : A.H. Benjamin, 그림 : Elisabeth Holstein)'는 25cm×22cm 크기의 24쪽 칼라 그림동화책이다. 주인공인 오리가 몸집이 작아 아무 것도 못한다고 놀림을 받지만, 결국에는 어려움에 처한 아기 오리를 구해주어 친구들의 인정과 칭찬을 받게 된다는 내용을 담고 있다.

때 친숙하게 사용하는 10개의 인물(어머니, 아버지, 남자, 여자, 호랑이, 토끼, 여우, 다람쥐, 고양이, 쥐)을 선정하였으며 이를 미술 전공자의 도움을 받아 인형으로 제작하였다. 인형의 크기는 동일하게 하였고 만화적인 표현은 배제하고 사실적으로 표현하였다. 또한 사람과 동물의 표정에서 감정이 드러나지 않도록 하였다.

3. 분석도구의 구성

1) 유아-어머니의 언어적 상호작용 전략 범주

어머니와 유아의 그림책 읽기 상호작용을 살펴본 선행연구(Haden et al., 1996; Harkins, 1992; Pellegrini et al., 1985, 1990)의 분석범주는 유아의 전반적인 문해 능력이나 언어능력과의 관계를 밝히고자 설정한 범주이고, 상호작용의 내용과 기능에 따른 구분이 명확하지 않기 때문에, 이야기 구성능력과의 관계를 밝히는 이 연구에 그대로 적용하기에는 문제가 있다고 판단되었다. 특히 선행연구에서는 상호작용 상대에게 정보를 제공하는 경우와 정보를 요구하는 경우를 구분하지 않았으며 상대방의 이전 발화에 대한 피드백을 세분화하지 않고 일괄적으로 '인정'의 범주만을 적용해왔다는 제한점이 있다. 이에 따라 이 연구에서는 선행연구 및 예비관찰 결과를 참고하여 연구자가 상호작용 전략 범주를 설정하였다. 구체적으로 '설명전략', '추론전략', '평가전략', '피드백전략' 및 '주의환기전략'으로 나누었으며, 설명, 추론 및 평가 전략은 능동적 전략으로, 상대방의 발화에 대한 수동적 반응 전략은 피드백 전략으로 구분하였다. 능동적 전략 중 '설명전략'은 낮은 요구 수준 전략으로, '추론전략' 및 '평가전략'은 높은 요구 수준 전략으로 구분하

였으며 내용과 기능에 따라 다시 하위범주로 재범주화 하였다<표 1>. 유아의 상호작용 전략 범주는 어머니의 상호작용 전략 범주에 근거하여 설정하였다. 그러나 예비조사 결과 유아에게서는 주의 환기 전략은 나타나지 않아 이를 제외하였다.

2) 이야기 구성능력

유아의 이야기 구성능력은 이야기 구조화와 이야기 길이로 고찰될 수 있다. 선행연구(Stein & Glenn, 1979; O'Donnell-Johnson, 1999; Peterson & McCabe, 1983)들은 구조 범주의 사용과 복잡성에 따라 '묘사적 순서', '행동 순서', '반응적 순서', '축약 에피소드', '완전한 에피소드', '복잡한 에피소드' 및 '상호작용 에피소드' 등 7개의 이야기 구조화 수준을 제시하였다. 그러나 두 주인공의 관점을 고려하며 상호 영향을 주고받는 '상호작용 에피소드'는 3~5세 유아에게서는 발견되지 않으므로(O'Donnell-Johnson, 1999) 분석 범주에서 제외하였다. '행동 순서'는 시간의 순서에 따라 행동을 기술하는 이야기이므로 '시간적 순서'로, '반응적 순서'는 인과관계에 의한 기술이므로 '인과적 순서'로 명칭을 바꾸어 사용하였다.

이야기 구조화 수준은 '묘사적 순서'를 1점으로 하여 1점씩 차이를 두어서 '복잡한 에피소드' 수준은 6점으로 점수화 하였다. 이야기 구조화의 점수가 높을수록 구조적으로 복잡하고 일관성있는 이야기를 구성하는 유아의 능력이 높음을 의미한다.

이야기 길이는 선행 연구(이두현, 1998; O'Donnell-Johnson, 1999)를 참고로 하여 유아가 이야기를 구성할 때 사용한 단어 및 문장 수를 분석하였다.

〈표 1〉 어머니의 언어적 상호작용 전략 범주

전 략	하위범주	정 의	실 례		
주의환기					
능동적 전략	낮은 요구 수준	설명 제공	배경	책이나 책의 특정면에 주의 집중을 유도하거나 요구	여기 앉아서 이 책을 볼까?
			인물	시간적, 공간적 배경에 관한 정보제공 이야기 그림 배경에 관한 정보제공	여기는 연못이야.
			행동	등장인물 확인(명명)과 외모, 속성 묘사	더플은 작은 오리야
			책 지식	사건에서 발생한 행동에 관한 정보 제공	물총새가 물고기를 잡고 있네.
	설명 요구	배경	문자나 단어, 책의 저자나 제목의 확인 및 제공	제목이 꿈꾸는 작은 오리야	
		인물	시간적, 공간적 배경에 관한 정보 설명요구 이야기 그림 배경에 관한 정보 설명요구	오리는 지금 어디에 서 있지?	
		행동	등장인물 확인(명명)과 외모, 속성 묘사 요구	더플을 누굴 만났니?	
		책 지식	사건에서 발생한 행동에 관한 정보 제공 요구	왜가리는 지금 무얼 하고 있지?	
	높은 요구 수준	추론 제공	내적상태	문자나 단어, 책의 저자나 제목의 확인 요구	이 책 제목이 뭐지?
			인과관계	등장인물의 정서와 인지적 반응에 대한 추론 제공	더플은 부끄러웠어.
		추론 요구	내적상태	행동의 동기(원인)과 결과에 관한 추론 제공	비틀대다가 넘어질거야.
			인과관계	등장인물의 정서와 인지적 반응에 대한 추론 요구	이 오리는 어떻게 느꼈을까?
평가 제공		사전경험	행동의 동기(원인)과 결과에 관한 추론 요구	이제 어떻게 될까?	
		판단	책의 내용과 유아의 생활경험 및 일반 지식을 연결	우리 ○○도 꿈꾸는데 이 오리도 꿈을 꾸나봐.	
평가 요구		사전경험	이야기의 전반적 내용, 인물과 사건에 대하여 유아의 정서적 반응 혹은 평가적 발화 제공	너무 불쌍하다.	
		판단	책의 내용과 유아의 생활경험 및 일반지식을 연결요구	○○도 큰 친구도 있고 작은 친구도 있지?	
수동적 전략	피드백	인정	이야기의 전반적 내용, 인물과 사건에 대한 유아의 정서적 반응 혹은 평가적 발화 요구	○○이는 더플이 좋아?	
		대답	유아의 질문에 대해 인정하거나 격려하기	그래 맞아	
		정보제공	유아의 질문에 한 단어로 짧게 응답하기	유아: 엄마 이게 뭐야? 엄마: 오리	
		명료화요구	유아의 질문에 새로운 정보를 첨가하거나 바른 정보를 제공하는 것	아니야. 친구들이 다시는 놀리지 않았어.	
		부적절	정보를 얻기 위해, 유아에게 응답 내용을 다시 설명하도록 요구하는 것	그게 무슨 말이니?	
		유아의 질문과 반응에 아무 반응도 보이지 않거나 부적절한 반응을 보이는 것			

4. 자료 수집 및 부호화 절차

유아와 어머니 4쌍과 4세 유아 20(남10, 여 10)명을 대상으로 책읽기 상호작용과 이야기 구성능력에 관한 예비조사를 마친 후 1999년 10월 16일부터 12월 23일 사이에 본 조사를 실시하였다. 연구대상자가 최종적으로 선정되면

연구자는 우선 유아들과 친밀감을 형성하기 위하여 일주일 동안 보조교사로 함께 생활하였다. 각 가정을 방문하여 어머니와 유아가 함께 책을 읽는 전과정을 비디오로 촬영하였다. 이때 연구자가 그 자리를 피해주어 어머니와 유아가 관찰자를 의식하지 않는 상태에서 좀 더 자연스러운 상호작용을 할 수 있도록 하였다. 어머

〈표 2〉 이야기 구조화 수준의 정의와 점수

구조화 수준	정 의	점수
1수준 : 묘사적 순서	이야기 구조 범주가 사용되지 않으며 등장인물 및 배경, 내·외적 상태, 등장인물의 습관적 행동에 대한 단순 묘사로 구성된 이야기	1점
2수준 : 시간적 순서	이야기 구조 범주가 사용되지 않으며 논리적인 순서가 아닌 시간적인 순서에 따라 행동이 진술되는 이야기	2점
3수준 : 인과적 순서	계기가 되는 사건, 내적상태, 배경의 이야기 구조범주의 사용이 나타나며, 인과관계에 의해서 진술되는 이야기. 그러나 주인공의 목표나 목표달성을 위한 시도는 나타나지 않는다.	3점
4수준 : 축약된 에피소드	이 수준부터 이야기는 하나의 에피소드를 구성한다. 주인공의 목표가 드러나나 명확하지 않고 목표 달성을 위한 구체적 계획은 추론하여야 한다. 이야기 구조 범주 사용에 있어 두 가지 조건이 요구된다. 첫째, 행동을 위한 계기가 되는 사건 혹은 내적 상태의 범주를 사용하여야 하며 둘째, 주인공이 목표를 달성하기 위하여 성공 혹은 실패했는가에 대한 결과 범주를 사용하여야 한다.	4점
5수준 : 완전한 에피소드	모든 이야기 구조 범주가 사용된 이야기. 주인공의 목표가 명확히 기술되고 목표 달성을 위한 계획이 드러나며 완전한 에피소드를 형성한다. 계기가 되는 사건, 내적상태, 시도, 결과의 범주를 사용하고 여기에 배경, 반응의 구조 범주 사용이 포함된다.	5점
6수준 : 복잡한 에피소드	여러 개의 에피소드로 이루어지고 이야기 구조 범주의 반복적인 사용이 일어나는 이야기.	6점

나와 유아의 그림책 읽기 상호작용 시간은 4분 50초부터 최고 20분 5초 동안 지속되었으며 평균은 8분 2초였다.

이야기 구성능력의 측정은 어린이집 및 유치원의 조용한 장소에서 개별 면접으로 행해졌다. 먼저 인형 자료를 충분히 탐색할 기회를 제공한 다음에 2개를 골라서 이야기를 만들어 보도록 요청하였다. 연구자는 유아에게 다음과 같이 말하였다.

“자, 이제 네가 이 인형들(유아가 선택한 인형)을 가지고 이야기를 만들어 선생님께 들려

주렴. 네가 어떤 이야기를 할 지 먼저 생각한 다음 이야기할 준비가 되었으면 그 때 선생님께 말해 줘. 그리고 네가 이야기 할 때 인형이 더 필요하면 언제든지 이야기 해.”

유아에게 이야기를 하기 전에 충분히 생각할 시간을 주었고 이야기를 구성하는 시간에 제한을 두지 않았다. 유아가 구성한 이야기는 녹음하였다. 유아가 이야기 구성을 마친 후 어휘수준을 측정하였다. 유아가 새로운 이야기를 구성하는데 걸린 시간은 평균 6분 34초였다.

어머니와 유아의 그림책 읽기 상호작용의

〈표 3〉 단어 및 문장의 정의와 분석 방법

	정 의	분석방법
단어	단어는 문장 안에서 자립해서 쓰일 수 있는 문법 단위이다. 단어는 품사와 동일하게 사용된다. 즉, 명사, 대명사, 수사, 동사 형용사, 관형사, 부사, 감탄사, 조사가 이에 해당된다.	* 각 단어에 1점씩 배점한다. * 무의미한 소리(어, 에)와 웃음소리, 노랫말은 분석에서 제외한다.
문장	주어와 서술어로 이루어져 있으며 독립적으로 사용될 수 있다.	* 단문, 복문에 동일한 1점으로 배점한다. * 축약된 문장도 1개의 문장으로 배점한다.

녹화 내용을 전사하였다. 평정자 훈련을 받은 2명의 아동학 전공자에게 전체 관찰사례를 전사한 내용을 주고 분석하도록 하였다. 2명이 각각 분류한 내용의 평정자간 일치도를 살펴본 결과 신뢰도는 .84로 양호한 편이었다. 유아가 구성한 이야기도 평정자 훈련을 받은 아동학 전공자 2명에게 전체 아동의 이야기 구성을 전사한 내용을 각각 주고 분석하도록 하였다. 평정자간 신뢰도는 .84이었다. 두 평정자의 평정

이 일치하지 않는 경우에는 전사된 자료와 녹화 및 녹음 자료를 근거로 하여 합의하였다.

5. 자료분석

이 연구에서는 그림책 읽기 과정에서 상호작용의 관찰 사례 인용을 통한 질적 분석과 함께 SPSSWin 9.0프로그램을 이용하여 통계 분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아의 이야기 구성능력

4세 유아의 이야기 구조화 수준의 평균은 2.89로, 이는 2수준인 '시간적 순서'와 3수준인 '인과적 순서'사이에 있음을 의미한다. 구조화 수준이 1수준부터 6수준까지 모두 나타난 결과는 4~5세 경에 유아의 이야기 구성능력에 개인차가 나타나기 시작한다는 선행연구(Benson, 1996)와 일치한다. 구조화 수준의 분포 경향을 구체적으로 살펴보면, 3수준인 '인과적 순서'(29.2%)가 가장 많았고, 다음으로 '묘사적 순서(27.0%)', '시간적 순서(12.5%)', '축약된 에피소드(12.5%)', '완전한 에피소드(12.5%)', '복잡한 에피소드(6.3%)의 순이었다. 3수준의 비율이 가장 높고, 하나의 에피소드를 구성하는 4수준 이상이 차지하는 비율이 상대적으로 낮게 나타났다는 점에서 선행연구(Peterson & McCabe, 1983)와 일치한다.

한편, 유아가 구성한 이야기의 길이는 단어 수가 평균 약 46개이며 문장 수가 평균 9개로 나타났다. 이러한 결과는, 4세 유아가 단어 수 21~37개, 문장 수 3~7개를 사용하여 이야기

를 구성한다는 선행연구(이두현, 1998)에 비해 이야기 길이가 다소 긴 것이다. 이는 선행연구가 아무런 도구 없이 유아가 이야기를 구성하도록 한 반면, 이 연구에서는 인형 도구를 사용하였기 때문에 이야기의 길이가 더 길게 나타났을 가능성이 있다.

〈표 4〉 유아의 이야기 구성능력 (N=48)

	구조화 수준	단어수	문장 수
M(SD)	2.89(1.56)	45.67(25.84)	9.36(8.32)

2. 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략

어머니와 유아는 그림책 읽기를 하면서 평균 42.56회의 상호작용을 하였으며 사례별로 큰 편차를 보였다. 즉, 상호작용 전략을 전혀 사용하지 않은 사례(5쌍, 10.4%)부터, 최고 173회의 상호작용을 보인 사례까지 그 분포가 다양하였다. 어머니는 총 1270(평균 27.17)회의 전략을 사용하였으며, 유아는 총 710(평균 15.40)회로 어머니가 유아에 비해 평균적으로 10개 이상

상호작용 전략을 더 많이 사용하였다.

어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략의 전반적인 경향을 알아보기 위하여 하위범주별 총 빈도, 백분율, 평균빈도 및 표준편차를 살펴본 결과는 다음의 <표 5>와 같다.

하위범주별로 살펴보면 어머니는 설명(45.3%), 피드백(27.8%), 추론(11.2%), 평가(9.9%), 주의환기(5.8%) 순으로 상호작용 전략을 많이 사용한 반면, 유아는 피드백(62.0%), 설명(26.7%), 추론(5.8%), 평가(5.5%)의 순이었다. 이는 어머니는 설명 전략을 가장 빈번하게 사용하고 그림책 내용 이외의 정보를 추론·예측하거나 평가하는 전략의 사용 비율은 낮으며, 유아는 어머니의 발화에 대한 수동적이고 소극적인 피드백 전략을 가장 많이 사용한다는 선행연구(소현아, 1999; 홍혜경, 1997; Pellegrini et al., 1985)와 일치하는 결과이다.

어머니와 유아가 사용한 언어적 상호작용 전략이 하위범주별로 유의한 차이를 보이는지 살

펴보기 위해 비모수적인 방법인 윌콕슨(Wilcoxon) 검증을 실시하였다. 어머니와 유아가 사용한 전략의 총 횟수가 사례별로 큰 편차를 보였기 때문에 실제 빈도를 사용하여 어머니와 유아의 전략 사용 분포를 직접 비교하는 것에 는 문제가 있다. 따라서 여기에서는 하위범주별 전략 사용 빈도를 전체 전략 사용 빈도로 나눈 비율을 사용하였다. 그 결과, 설명제공($Z=-2.257, p<.05$), 설명요구($Z=-3.374, p<.01$), 추론요구($Z=-4.373, p<.001$), 평가요구($Z=-4.076, p<.001$), 인정($Z=-4.861, p<.001$), 대답($Z=-5.391, p<.001$) 및 부적절($Z=-2.898, p<.001$)의 비율 분포가 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 그림책 읽기 상호작용에서 어머니는 유아에 비해 설명을 더 많이 제공하거나 요구하며, 평가요구 및 추론 요구 전략을 유의미하게 많이 사용하였다. 또한, 유아의 발화에 대해서 인정과 동의를 유의하게 더 많이 제공하였다. 반면, 유아는 어머니에 비해 상대방의 반응에 대

<표 5> 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략의 하위범주별 사용 분포

<N=48>

변수	어머니		유아		
	하위범주	총빈도(%)	평균빈도(표준편차)	총빈도(%)	평균빈도(표준편차)
설명	설명제공	237(18.5)	4.93(4.13)	100(14.1)	2.08(2.98)
	설명요구	343(26.8)	7.14(6.04)	90(12.6)	1.88(2.10)
	계	580(45.3)		190(26.7)	
추론	추론제공	30(2.3)	.63(1.06)	22(3.1)	.46(1.18)
	추론요구	120(8.9)	2.50(3.28)	19(2.7)	.40(8.82)
	계	150(11.2)		41(5.8)	
평가	평가제공	49(3.8)	1.02(1.69)	34(4.8)	.70(1.69)
	평가요구	64(6.1)	1.33(.49)	5(.7)	.10(.36)
	계	113(9.9)		39(5.5)	
피드백	대답	10(.8)	.21(.15)	242(34.1)	5.04(6.46)
	인정	109(8.5)	2.27(2.94)	5(.7)	.10(.06)
	정보제공	118(9.2)	2.46(3.10)	105(14.7)	2.19(3.26)
	명료화요구	116(9.1)	2.42(3.71)	39(5.5)	.81(1.36)
	부적절	2(.2)	.04(.19)	49(7.0)	1.02(1.99)
	계	355(27.8)		440(62.0)	
주의환기	74(5.8)	1.54(1.89)			
총계	1270(100.0)		710(100.0)		

한 대답 및 부적절한 피드백을 유의하게 더 많이 사용했다.

이와 같은 어머니와 유아의 언어적 상호작용의 양상은 다음의 관찰 사례를 인용하여 구체적으로 살펴볼 수 있다. 첫째, 어머니는 유아에 비해 능동적인 전략, 즉 상대방에게 먼저 질문하거나 설명, 추론, 평가를 제공하면서 상호작용을 시작하는 반면, 유아는 어머니의 질문이나 진술에 뒤이어 반응하는 소극적인 경향을 보인다.

【사례 5】

엄마 : 더풀이 몸이 작다고 그랬잖아.

그러니 더풀이 들어갈 수 있을까?

유아 : 응, 들어갈 수 있어.

엄마 : 칭찬을 해주니까 기분이 좋아? 안좋아?

유아 : 좋아

둘째, 어머니는 유아보다 설명전략을 유의하게 더 많이 사용하였다. 어머니는 유아에게 이야기 내용의 배경, 인물, 인물의 행동을 설명하도록 요구하는 질문을 하거나 설명을 제공하는 전략을 주로 사용하였다. 영아(Ninio & Bruner, 1978)나 저소득층(소현아, 1999)을 대상으로 한 연구에서는 사물에 대한 명명이 많이 나타난 반면, 중산층의 유아를 대상으로 한 이 연구에서는 삽화에 나온 사물의 명명 전략 사용 비율이 낮게 나타났다.

【사례 18】

엄마 : 물총새! 물총새는 물고기를 어떻게 잡아?

유아 : 거꾸로 해 가지고 물고기를

엄마 : 왜가리는 또 어떻게 하고 있었지?

유아 : 한쪽발로!

엄마 : 딱따구리는 나무를 어떻게 해?

유아 : 뚫어!

셋째, 추론 및 평가 요구 전략은 어머니가 유아보다 더 많이 사용하는 경향을 보이나 유아도 능동적으로 추론 및 평가 제공 전략을 사용할 수 있음을 **【사례 23】**을 통해 알 수 있다.

【사례 23】

유아 : 이게 눈물이야? 영 슬프겠다.

유아: 덜크덕

엄마 : 넘어졌다

유아 : 우리도 넘어지면 여기 피나고 아픈데.

넷째, 피드백 전략 중에서 ‘인정’은 어머니가 유아보다 유의하게 더 많이 사용하였고, ‘대답’과 ‘부적절’한 피드백은 유아가 어머니보다 유의미하게 더 많이 사용하였다.

【사례 1】

유아 : 딱따구리

엄마 : 그래, 딱따구리네.

딱따구리는 뭐했지?

유아 : 나무를 부리로 푹푹 ...

엄마 : 그래 맞아. 부리로 나무를 푹푹 쪼아서 구멍을 뚫었지.

다섯째, 주의환기 전략은 유아에게서는 나타나지 않았다. 어머니가 사용하는 주의 환기 전략은 유아가 책에 흥미를 갖고 집중하도록 하기 위해 책을 읽는 중간 중간에 효과적으로 사용하는 경우와 **【사례 10】**, 유아가 책에 집중하지 못하고 산만한 행동을 할 때 그 행동을 제지하기 위한 목적으로 사용되었다 **【사례 5】**.

<표 6> 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력의 관계

(N=48)

전략	이야기 구성능력 하위범주	어머니			유아		
		구조화 수준	길 이		구조화 수준	길 이	
			단어수	문장수		단어수	문장수
설명	설명제공	.076	.031	.051	.361**	.352*	.307*
	설명요구	.141	.085	.134	.176	.196	.429**
추론	추론제공	.109	.145	.196	.323**	.331*	.081
	추론요구	.296*	.245*	.285*	.242	.339*	.446**
평가	평가제공	.138	.221	.128	.286**	.354*	.511**
	평가요구	.241*	.226*	.258*	.026	.359*	.374**
피드백	대답	.125	.193	.144	.234	.030	.211
	인정	.392**	-.160	-.102	.212	.160	.102
	정보제공	.327**	.139	.099	.314**	.122	.281
	명료화요구	.427**	.171	.131	.226	.171	.031
	부적절	-.208	.068	.085	.026	.068	.085
주의환기		.346*	.106	.090			

(* p<.05, ** p<.01)

【사례 10】

엄마 : 무슨 일이 일어났을 까? 뒷장에 한 번 볼
까?

【사례 5】

엄마 : 아이 그건 건들지 말고 이거 봐.
빨리 반듯이 앉아.

**3. 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략과
유아의 이야기 구성능력의 관계**

그림책 읽기에서 어머니가 사용한 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력이 어떤 관련성을 보이는지 검증하고자 유아의 어휘 수준을 통제하여 부분 상관 분석²⁾을 실시하였

2) 유아의 어휘 수준에 따라 어머니의 언어적 상호작용 전략이 다르게 나타나므로 (Pellegrini et al., 1990) 유아의 어휘 수준이 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력간의 관계에 영향을 미칠 가능성이 있다. 따라서 여기에서는 어휘점수를 통제 변수로 하여 부분상관 분석을 실시하였다.

다<표 6>.

이야기 구조화 수준은 어머니의 ‘추론요구’(r=.296, p<.05), ‘평가요구’(r=.241, p<.05), ‘인정’(r=.392, p<.01), ‘정보제공’(r=.327, p<.01), ‘명료화 요구’(r=.427, p<.01), ‘주의환기’(r=.346, p<.01)와 의미있는 정적 상관을 나타내었다. 즉, 어머니가 유아에게 등장인물의 내적 상태나 행동의 인과관계 추론을 요구하는 질문을 많이 할수록, 이야기의 틀에서 벗어나 유아 자신의 관점에서 이야기를 판단하고 유아의 사적인 경험을 연결해보도록 요구하는 평가 질문을 많이 할수록, 유아의 반응을 인정하고 정교화하며 유아에게 응답 내용을 다시 설명해보도록 요구할수록, 효과적으로 책에 집중하도록 주의환기를 할수록 유아는 보다 높은 수준의 이야기 구조화 수준을 나타냄을 의미한다. 이야기 길이는 어머니의 ‘추론요구’(r=.285, p<.05), (r=.245, p<.05)와 ‘평가요구’(r=.258, p<.05), (r=.226, p<.05)에서만 유의한 상관을 나타내었다. 즉, 어머

니가 유아에게 추론 및 평가 요구 전략을 많이 사용할수록 유아가 구성한 이야기의 길이가 길게 나타났다.

유아의 이야기 구조화 수준은 유아의 '설명제공'(r=.361, p<.01), '추론제공'(r=.323, p<.01), '평가제공'(r=.286, p<.05), '정보제공'(r=.314, p<.01)에서 정적 상관을 나타내었다. 즉, 어머니와의 언어적 상호작용에서 유아가 능동적으로 설명, 추론, 평가제공을 많이 할수록, 적절한 대답이나 정보제공을 많이 할수록, 유아가 구조화 수준이 높은 이야기를 구성하는 능력이 있는 것으로 나타났다. 이야기 길이에서 단어 수는 유아의 '설명제공'(r=.352, p<.05), '추론제공'(r=.331, p<.05), '추론요구'(r=.339, p<.05), '평가제공'(r=.354, p<.05), '평가요구'(r=.359, p<.05)와 정적인 상관을 보였고, 문장 수는 '설명제공'(r=.307, p<.05), '설명요구'(r=.429, p<.01), '추론요구'(r=.446, p<.01), '평가제공'(r=.511, p<.01), '평가요구'(r=.374, p<.01)와 유의한 정적 상관을 나타내었다. 이는 유아가 능동적인 상호작용 전략을 많이 사용할수록 길이가 긴 이야기를 구성한다는 것을 의미한다.

구체적인 관찰 사례의 인용을 통해, 이야기 구성능력이 높은 유아와 어머니의 상호작용 특성을 살펴볼 수 있다. 이야기 구성능력이 높게 나타난 **【사례23】**을 보면, 어머니는 등장인물의 감정 상태에 대한 추론, 친구들의 나쁜 행동에 대한 평가를 유아에게 직접 제공하는 것이 아니라, 추론요구와 평가요구 전략을 사용하여 계속해서 비계를 설정해 나간다. 이를 통해 유아가 본문의 내용을 이해하고 의미를 구성하여 이야기 도식을 형성하도록 돕는 것을 볼 수 있다. 이처럼 유아가 이야기의 내용을 추론하고 평가하는 것은 책을 읽을 때 주어진 정보를 최대한 활용하고 주어지지 않은 정보를 일반화하

여 주어진 정보와 관계를 맺게 한다. 그뿐 아니라 유아의 배경 지식을 동원하게 함으로써 내용 이해를 보다 쉽게 하기도 한다(이차숙, 1992). 또한 추론과 평가는 이야기의 절정에서 발생하기 때문에 이야기 구조에 대한 유아의 민감성을 증진시키며 사건의 논리적인 연결을 도와(Peterson & McCabe, 1983)주므로 유아의 이야기 구성능력이 높아지는 것으로 보인다. 또한, 어머니의 적절한 피드백 전략의 제공은 유아의 상호작용 참여를 촉진하여 유아도 적극적으로 상호작용에 참여하는 모습을 보여준다.

【사례 23】

엄마 : 친구가 놀리니 더푹 마음은 어떨까?

유아 : 되게 불쌍하겠다.

엄마 : 마음이 아플까 안 아플까?

유아 : 아파

엄마 : 친구들이 하는 행동은 어때?

유아 : 나빠

엄마 : 이러면 안 돼지?

유아 : 응. 친구는 사이 좋게 지내야돼

엄마 : 친구들이 뭐라고 했을까?

유아 : 놀렸어. 그 것 봐 못하잖아.

엄마 : 더푹은 마음이 어땠을까?

유아 : 아파. 슬프고.

엄마 : 맞아

이야기 구성능력이 낮은 유아와 어머니 상호작용의 가장 큰 특징은 언어적 상호작용 전략의 사용이 미미하며, 주로 본문의 내용을 읽기만 한다는 점이다. **【사례38】**은 그 전형적인 예로 2번의 상호작용이 책읽기를 하는 동안 유아와 어머니의 언어적 상호작용의 전부이다. 상호작용 전략을 사용하는 경우에도 어머니는 설명제공 전략만을 사용할 뿐 추론 및 평가

전략은 거의 사용하지 않는 모습을 보여준다.

(본문 : 더푼은 금세 아기오리를 구해 냈어요)

1 엄마 : 어머, 아기 오리를 꺼냈다.

2 유아 : 응

【사례 38】

V. 결론 및 논의

이 연구에서 밝혀진 연구 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 어머니와 유아의 언어적 상호작용 전략의 사용 비율은 서로 다르다. 어머니의 사용 비율이 높은 전략은 능동적인 전략이며, 유아의 사용비율이 높은 전략은 수동적이고 소극적인 피드백 전략으로 나타난 것은 어머니가 질문이나 진술로 시작하면서 상호작용을 주도적으로 이끌어 나간다는 것을 반영한다. 이처럼 어머니가 유아와의 언어적 상호작용에서 주도적인 양상을 보이는 이유는 우선, 어머니의 지식과 권위가 유아보다 월등하며 어머니는 그림책의 내용을 유아에게 이해시키려는 의도를 가지고 있어, 유아에게 정보를 제공하고 유아의 이해 수준을 확인하려고 하기 때문이다. 그 외에 연구 방법과 연결해서 생각해 볼 수 있는 점은, 어머니가 책읽기 상황을 과제 상황으로 의식해서 평소보다 더 자주 질문하고 진술하여 이와 같은 언어적 상호작용의 특성이 나타났을 가능성도 있다. 따라서 보다 자연스러운 상황에서 어머니와 유아의 언어적 상호작용을 알아 볼 필요가 있다.

그러나 4세 유아는 추론 및 평가 전략을 능동적으로 사용하지 못한다는 선행연구(Harkins, 1992)와는 달리, 유아에게 친숙한 형태의 그림책을 연구도구로 이용하고 어머니와의 책읽기가 지속적으로 이루어지고 있는 집단을 연구대상으로 한 이 연구에서는 상대적으로 다른 전

략에 비해 그 비율이 낮기는 하나 유아의 능동적인 추론과 평가 전략의 사용이 나타났다. 이는 4세 유아도 어머니와의 상호작용에서 능동적으로 요구 수준이 높은 전략을 사용하며 상호작용에 참여할 수 있는 능력이 있음을 시사하는 것이다.

둘째, 유아의 이야기 구조화 수준은 어머니가 추론과 평가를 요구하고 긍정적인 피드백과 주의환기 전략을 사용하는 것과 관계가 있으며, 유아의 이야기 길이는 어머니의 추론 및 평가요구와 관계가 있다. 이처럼 특정한 어머니의 언어적 상호작용 전략이 유아의 이야기 구성능력과 관련된다는 사실은 이야기 구성능력 발달에서 사회적 상호작용의 역할이 중요함을 시사하며 동일 연령에서 이야기 구성능력의 개인차를 설명할 수 있는 가능성을 제시한다. 즉 발달은 자생적인 것만이 아니라 타인에 의해서 인도되고 유도되는 과정이며 이는 보다 유능한 성인과의 상호작용을 통한 사회적 맥락에서 일어난다는 Vygotsky의 주장에 부합된다.

특히 이 연구에서는 여러 선행연구(De Temple & Tabors, 1996; Harkins, 1992; Reese, 1995)를 통해 유아의 이야기 구성능력과 유의한 관계가 나타난 추론 및 평가 전략뿐 아니라 피드백 전략과 이야기 구성능력과의 관련성이 입증되었다. 부적절한 피드백을 제외한 인정, 정보제공, 명료화 요구의 피드백 전략의 하위 영역에서 유의미한 관련성을 나타낸 것은, 이야기 구성

능력에서 피드백 전략의 중요성을 시사한다. 어머니의 피드백 전략은 유아가 자신감을 갖도록 하며 상호작용에 능동적으로 참여하게 한다. 이러한 전략은 어머니의 요구전략과 이에 대한 유아의 대답, 유아의 대답에 대한 어머니의 피드백의 연결 고리에서 주로 나타난다. 즉, 유아의 이야기 구성능력을 높이기 위해서는 현재 유아가 도달할 수 있는 수준을 넘어서서 비계를 설정하여 어머니는 유아의 즉각적인 수행을 돕고 유아의 반응에 적절한 피드백을 해줌으로써 유아의 적극적인 참여를 장려하도록 하는 것이 중요하다는 것을 의미한다.

‘추론요구’ 및 ‘평가요구’ 전략은 이야기 구조에 대한 민감성을 증대시키며 목표 달성에 장애가 발생할 때 자주 사용하므로 장애와 해결에 유아가 주의를 집중하도록 해주어 이야기 구조에 관한 도식 형성에 도움을 준다. 그러나 이러한 전략이 유아의 근접발달 영역 밖에서 사용된 경우에는 읽기를 중단시킴으로 이해를 방해할 수도 있다. 즉, 책읽기 경험이 많고 이야기 능력이 우월한 유아는 이러한 전략이 효과적인 반면, 그렇지 않은 유아에게는 오히려 그림책 내용에 대한 이해를 방해하는 비효과적인 전략일 수 있다. 따라서 후속연구에서는 유아의 구성능력의 수준에 따라서 효과적인 전략을 세분화해서 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 유아의 이야기 구조화 수준은 유아가 능동적인 제공 전략과 ‘정보제공’ 피드백을 많이 사용하는 것과 관계가 있으며, 이야기 길이는 유아의 능동적인 전략 사용과 관계가 있다. 이는 어머니와의 상호작용에 유아가 많이 참여할수록 이후 유아의 이야기 구성능력이 높으며 (Reese, 1995), 사건의 이유와 동기에 대해 많이 언급할수록 유아의 이야기 구조화 수준이 높게 나타난다는 선행연구(Harkins, 1992)와 맥

을 같이하는 결과로 볼 수 있다. 이처럼 유아의 언어적 상호작용 전략이 유아의 이야기 구성능력과 관련된다는 사실은 유아의 이야기 구성능력 발달에 자신이 적극적으로 기여하고 있음을 의미한다. 즉 발달은 양방향에서 이루어지는 적극적인 교류이며, 인생의 초기부터 유기체와 환경의 공동구성에 의해 진행된다는 Vygotsky(1978)의 주장과 부합된다. 4세 유아도 일방적으로 어머니의 영향을 받기보다는 그림책 읽기 상호작용의 참여에 있어서 적극적인 역할을 하며 자신의 발달을 주도해 가는 모습을 보여준다. 따라서 유아의 이야기 구성능력을 높이기 위해서는 일상생활과 교육 현장에서 그림책 읽기 상호작용을 할 때 일방적으로 본문의 내용을 읽어주거나 성인이 주도적으로 상호작용을 이끌어 나가기보다는 개방적이고 자연스러운 분위기를 제공하는 것이 중요하다. 이를 통해 유아가 상호작용에 적극적으로 참여하고, 이야기를 구성하는 경험을 갖게되어 궁극적으로 자신의 이야기 구성능력의 향상을 가져올 수 있을 것이다.

이상의 결론을 통해 볼 때, 이 연구는 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 그림책 읽기 과정에서 어머니와의 언어적 상호작용이 유아의 이야기 구성능력 발달에 실제로 도움이 됨을 밝혔다. 이를 통해 유아의 이야기 구성능력도 다른 언어 영역의 발달과 마찬가지로 사회적 상호작용을 통한 경험의 구조화 과정에서 일어난다는 Vygotsky의 이론을 지지하였다. 이 연구는 연령 외에 이야기 구성능력의 발달과 관련되는 요인에 대한 연구가 드문 실정에서 어머니의 언어적 상호작용 전략을 그 기능과 내용에 따라 세분화하여 탐색함으로써 이야기 구성능력의 발달과 관계되는 특정한 언어적 상호작용 전략을 확인하였다는 데에 의의가 있다.

둘째, 이 연구에서는 어머니와의 그림책 읽기 활동에 참여하는 유아의 언어적 상호작용 범주를 상세히 구분하여 이야기 구성능력과의 관계를 살피고 관련된 전략을 확인하였다. 이를 통해 유아 언어능력 발달에서 성인의 역할 만큼 유아도 강력한 영향을 발휘한다는 사실을 밝혔다. 따라서 그 동안 소홀히 다루어왔던 협력활동에서 유아 역할의 구체적 기여를 발견하였고 이러한 유아의 참여가 독립적인 수행능력의 증진에도 도움이 된다는 사실을 밝혔는데 의의가 있다.

셋째, 언어적 상호작용 전략 외에 다른 변수가 미치는 영향을 최소화하기 위하여 계층, 어머니의 교육수준, 책읽기 빈도, 유아의 어휘 수준을 통제하였으며 관찰방법을 사용했으므로 발달의 결과가 아닌 과정에 대한 분석이 가능하여 어머니와의 상호작용을 통해 이야기 구성능력을 습득하게 되는 과정을 파악할 수 있었

다는 점에서 방법론적 의의를 가진다.

끝으로 본 연구의 제한점과 그를 극복하기 위한 후속 연구에 대해 제언하고자 한다. 첫째, 그림책의 장르에 따라 유아의 흥미와 반응에 차이가 있을 것이라 예상되므로 후속 연구에서는 다양한 그림책의 장르를 포함하여 장르에 따라서 유아와 어머니의 상호작용 과정을 측정하고 비교해 볼 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 유아의 이야기 구성능력과 관련이 되는 상호작용 전략을 탐색하였다. 그러나 횡단적인 연구의 특성상 관련성만을 입증하였을 뿐 인과관계를 밝히지는 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 종단 연구를 통해 언어적 상호작용 전략이 유아의 구성능력 발달에 어떠한 영향을 미치는지 혹은 유아의 능력 변화에 따라서 어머니와 유아의 상호작용 전략의 사용 경향은 어떻게 달라지는지 규명할 필요가 있다.

VI. 참고 문헌

- 소현아 (1999). 저소득층 어머니-아동간 책읽기 상호작용. 연세대학교 석사학위논문.
- 이두현 (1998). 동화에 대한 교사의 질문 유형이 이야기 꾸미기에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 논문
- 이차숙 (1992). 문식성 발달에 관한 연구. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 채유진·김명순 (1999). 1, 2세 영아-어머니의 가정에서의 책 읽기 상호작용. 아동학회지, 20(2), 125-138.
- 홍혜경 (1997). 가정에서 유아의 이야기책 읽기 활동에 관한 현황. 유아교육학논집, 1(2), 29-50.
- Benson, M. S. (1996). Structure, conflict, and psychological causation in the fictional narratives of 4- and 5-year-olds. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(2), 228 -247.
- Benjamin, A. H. (1999). 강무홍 역. 꿈꾸는 작은 오리. 서울 : 웅진 출판.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- De Temple, J. M., & Tabors, P. O. (1996). Children's story retelling as predictor of early reading achievement. Paper presented at the biennial meeting of the international society for the study of behavioral development, ERIC Document 403543.

- Fletcher, K. L. & Jean-Francois, B. (1998). Spontaneous responses during repeated reading in young children from 'at risk' backgrounds. *Early Child Development and Care*, 146, 53- 68.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading : Stylistic differences over time and across texts. *Discourse processes*, 21, 135-169.
- Harkins, D. A. (1992). *Mother-child story-telling patterns and children's independent narrative performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. Clark University.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *J. of Child Language*, 5, 5-15.
- O'Donnell-Johnson, T. M. (1999). *Narrative production in young children : Does drawing facilitate the narrative process?* Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Pellegrini, A., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *J. of Educational Psychology*, 77(3), 332-340.
- Pellegrini, A., Brody, G. H., & Galda, P. L. (1990). Joint readings between black head start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics : Three ways of looking at a child's narrative*. N.Y. : Plenum.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.
- Shapiro, J., Anderson, J., & Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care*, Vol 127-128, 47-59.
- Stein, N. (1988). The development of children's story-telling skill. In M. B. Franklin & S. S. Barten (Eds.), *Child language : A reader*(pp. 282-297). N. Y. : Oxford University Press.
- Stein, N. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing; Vol. 2. Advances in discourse processes*(pp.53-120). Norwood, N.J : Ablex.
- Slade, A. (1994). Making meaning and making believe : Their role in the clinical process. In A. Slade & D. P. Wolf (Eds.), *Children at play* (pp. 81-107). N.Y. : Oxford University Press.
- Tannock, R., Purvis, K. L., & Schachar, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *J. of Abnormal Child Psychology*, 21, 103-117.
- Varnhagen, C. K., Morrison, F.J. & Everall, R. (1994). Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30, 969-979.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Yaden, D. B., Smolkin, L. B. & Conlon, A. (1989). Preschooler's questions about pictures, print conceptions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 188-214.