# 영아를 위한 대화식 그림책읽기 교사교육 프로그램의 효과

A Dialogic Picturebook Reading Program : Effects on Teacher-Toddler Interactions and on Toddler Language

이미화(Mee Hwa Lee)[1)]
김명순(Myoung Soon Kim)[2)]

## ABSTRACT

Subjects were 88 two-year-old-toddlers(25-36 months of age) and 32 teachers in 13 childcare centers; they were randomly assigned to experimental or control groups. The researcher observed teacher-toddler interaction in the picturebook reading situation. Analysis of patterns of teachers' verbal behavior and coding of toddlers' verbal and nonverbal behaviors were based on Senechal, et al.(1995) and Whitehurst, et al.(1988), respectively. In comparison with the control group, toddlers of the experimental group showed significant differences in verbal behavior; they acquired nouns occurring in the picturebooks and more expressive and comprehensive language. After training intervention, teachers of the experimental group showed changes in quality and quantity of verbal behavior.

**Key Words** : 영아-교사의 언어적 상호작용(toddler-teacher verbal interaction), 대화식 그림책읽기 (dialogic picturebook reading), 영아의 어휘(toddler's vocabulary).

## Ⅰ. 서 론

사회심리언어학적 관점(sociopsycholinguistic perspective)에서 읽기와 쓰기는 통합된 사회-인지-언어적 활동으로 사회·문화적 맥락 내에서 의미 있는 일상적 생활을 통해 아동 자신이 구성하는 과정임을 중시한다(Cook-Gumperz, 1986; Sulzby, 1985; Sulzby & Teale, 1987, 1991). 많은 연구에서 영아부터 만 6세까지 아동에게 주어지는 언어 자극의 유입 양과 이들의 언어 발달간에는 의미 있는 관계가 있음을 보고하고 있다(Schacter, 1979). 이중 부모의 언어 사용 빈도나 다양성, 복잡한 언어의 사용 변인과 관련이 있는데, 이는 성인이 사회적 맥락에서 영유아에게 단

[1)] 한국여성개발원 연구위원
[2)] 연세대학교 아동·가족학과 부교수
**Corresponding Author** : Mee Hwa Lee, Department of Family, Health, and Welfare Research, Korean Women's Development Institute. 1-363 Bulkwang-dong, Eunpyeong-gu, Seoul 122-707, Korea
E-mail : mhlee@kwdi.re.kr

어 의미를 더 깊게 이해하도록 하고 단어의 상징을 정신적으로 그릴 수 있도록 말을 하기 때문이라고 주장한다(Hoff & Naigles, 2002; Hollich, Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2000).

Rauner(2002)는 영아를 양육하는 성인, 즉 부모나 보육 교사의 언어 중 가장 중요한 한가지 특성이 영아의 언어 발달을 가장 높게 예측하였는데, 그 특성이란 영아와 성인이 한 주제에 대해 '공동의 주의집중(joint attention)'을 하여 대화를 하고 그 대화를 '공동으로 구성(joint construction)'해 나가는 것이었다고 밝히고 있다. 즉, 문해 학습이란 사회적 환경 내에서 의미 있는 성인과의 상호작용 과정에서 공동의 주의집중을 통해 함께 구성해 가는 현상이라고 할 수 있다(Cook-Gumperz, 1986). 대부분의 문자사회에서 영아와 부모간에 함께 공동으로 주의집중을 하며 같은 주제로 대화를 나눌 수 있는 가장 특징적인 활동 중 하나가 그림책읽기 활동이다(Heath, 1980, 1983; Morrow, 1988; Sulzby & Teale, 1991). 문해 발달은 형식적 읽기 학습이 주어지기 훨씬 전에 영아기부터 이미 경험되기 시작하는 과정으로서(Teale & Sulzby, 1986), 부모가 영아와 함께 그림책을 읽는 것은 바로 이러한 문자 해독 이전의 언어 능력 습득을 위한 결정적인 환경을 제공한다. 따라서 영아들은 후의 문해 발달 과정과 학문적 성공과 관련되는 많은 지식과 기술을 그림책읽기를 통해 습득하게 된다. 뿐만 아니라 언어, 글자와 그 기능에 관한 지식, 음운론적 인식, 그리고 구어와 문어의 이해, 또 이들간의 구별 등에 대해 배우게 된다(Sulzby, 1985).

선행 연구 결과에 의하면 성인은 영유아에게 그림책을 읽어줄 때 질적으로 매우 다른 방식으로 상호작용을 하는데, 그림책읽기 활동에서 어머니는 자녀에게 질문과 진술을 함으로서 그림책읽기 효과를 극대화하고(Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), 어머니들은 영아에게 피드백을 주고 영아의 발달 단계에 맞게 질문을 조정하기도 하며(Whitehurst 등, 1988), 인지적으로 자극을 주는 개방적 질문이나 추론적 진술, 사전 경험과의 연결을 위한 질문 등과 같은 수준 높은 상호작용을 하기도 한다(Barns 등, 1983; Dickinson & Smith, 1994; Pellegrini 등, 1985; Snow, 1983; Wells, 1985). 연구 결과를 보면 다른 나라 어머니들은 질문을 가장 많이 사용하였으나(Senechal 등, 1995), 우리나라 어머니들은 그림책을 읽어줄 때 영아에게 진술을 가장 많이 하였으며 그 다음으로 질문을 많이 하고 주의환기를 가장 적게 사용하였다(이영자와 이종숙, 1996; 채유진, 1999).

이처럼 영아의 언어 증진을 위한 바람직한 그림책읽기 상호작용의 질은 성인들이 습득해야 할 중요한 실제 중 하나로 여겨진다. 따라서, 그림책읽기 과정에서 부모 또는 교사의 상호작용 실제를 바람직한 수준으로 높이고 촉진하기 위한 지원프로그램이 개발되고 있다(박선해, 1994; 윤혜경, 1998; Cochran & Smith, 1984; Ninio & Bruner, 1978; Pellegrini 등, 1990; Snow, 1984). 그러나 이러한 연구들은 대부분 유아를 대상으로 이루어졌으며 영아의 경우에는 부모와의 상호작용에 관한 연구가 대부분이다. 영아와 교사간의 그림책읽기 과정에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다.

Whitehurst와 동료들(1988; 1992; 1994; 1998)은 '대화식 읽기(dialogic reading)'라고 불리는 함께 책읽기(shared reading) 프로그램을 개발하여 실시하였을 때 영아의 언어 기술을 바람직하게 변화시켰다는 연구결과들을 보고하였다. 대화식 그림책읽기 훈련을 보육교사와 부모에게 실시한 결과 이들과 함께 그림책을 읽었던 영아의 언어 능력이 긍정적인 변화를 나타냈으

며(Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst 등, 1994), 중재 후 6개월까지도 그 효과가 유지되었다(Whitehurst 등, 1994). 대화식 그림책읽기 프로그램은 영유아로 하여금 책읽기에 적극적으로 참여하게 하고, 성인이 영유아에게 피드백을 주며 영유아의 성장하는 언어 능력에 성인의 읽기 양식을 맞추어 나가는 읽기 방법을 말한다. 대화식 읽기의 절차는 다음 네 단계로 요약된다(Bowman 등, 2001). 즉, 성인은 영유아들로 하여금 책에 대해 뭔가 말을 하게 자극(prompt)하고, 영유아의 반응을 평가(evaluation)하며, 영유아의 말을 다시 바꿔 말해주거나 그 말에 정보를 더 보태어 줌으로써 영유아의 반응을 확장(expansion)시키고, 그리고 확장을 통해 영유아가 제대로 배웠는지 확인하기 위해 잠시 후 그 자극을 반복(repetition)한다.

한편, 영아기에 있어 그림책읽기 경험의 초점은 언어발달의 기본이 되는 어휘 습득의 증가라고 하겠다(Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeBaryshe, 1993; Elley, 1989; Senechal, 1997; Senechal & Cornell, 1993; Senechal 등, 1995; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). 그러나 그림책읽기 경험은 기관과 가정에서 다르게 주어지게 된다. 즉 기관의 경우에는 양육자의 수, 아동의 수, 양육의 지속성, 또래 집단, 새로운 환경의 경험 등 여러 환경적 측면이 상이하기 때문에 부모에 의한 언어적 상호작용과는 다른 경험이 기관에서 제공된다(Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000; NICHD, 2001). 보육기관의 질은 아동의 언어 발달과 밀접한 관계를 나타내는데, 특히 보육기관에서의 연구결과들은 성인의 언어 자극이 전반적 보육의 질을 구성하는 대표적 요인 중의 하나였음을 밝히고 있다. 그 중 기관에서의 그림책읽기 활동은 어린 영아에게도 적절한 언어 경험을 제공할 수 있다는 점에서 중요하다고 하겠다(김명순, 1999).

그러나 교사가 영아와 그림책을 읽는 동안 개별 영아를 어떻게 지원하지를 다룬 연구는 국내외에서 거의 이루어지지 않았다. 그간의 영아기 그림책읽기 경험에 대한 연구들 대부분이 어머니와 영아와의 일대일 상호작용에 대한 결과들이기 때문에 이 결과들을 여러 명의 영아들이 함께 있고 물리적 환경이 상이한 보육기관의 영아반에 적용하기란 어렵다. 더욱이 영아기 아동을 대상으로 한 현장 적용 연구시 여러 여건의 어려움이 예상되므로 교사-영아 개별적 그림책읽기 활동에 관련된 연구는 부족한 실정이다(이영자 · 이종숙, 1996; Valdez-enchaca & Whitehurst, 1992).

그러나 우리나라 영아 보육 실태 조사 보고에 의하면, 교사들이 영아 보호에 바빠 교육적 행동이 부족함이 드러났고, 교사들은 환경의 개선 못지 않게 적합한 영아 프로그램의 부족을 호소하고 있다(서문희 외, 2002; 유희정, 1998). 특히 현재 보육시설에 다니는 3세 미만의 영아 비율은 21.4%에 달하고 있고(한국보건사회연구원, 2002) 이 비율은 앞으로 어머니의 취업 증가와 함께 높아질 추세이지만, 반대로 영아시설의 수적 부족 뿐 아니라 영아 보육교사의 질적 수준 및 프로그램의 질적 저하가 문제로 제기되고 있다.

보육교사가 상호작용 하는 언어가 영아의 초기 어휘 습득과 밀접하게 관련되어 있음을 볼 때(NICHD, 2000), 보육 교사의 자질은 매우 중요하다(Clarke-Stewart, 1994; Clarke-Stewart & Allhusen, 2002). 영아기에 교사-영아간 대화의 질과 언어적 상호작용은 영아기 언어 발달뿐 아니라 이후의 읽기 성취나 학교 성공을 예측하기

때문에 더 중요하다(Dickinson & Smith, 1994; Dickinson, 2001; Hart & Risley, 1995; Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994). 그러나 우리나라의 경우 영아를 담당하는 교사의 학력은 고등학교 졸업자의 비율이 34.3%로 매우 높다. 또한 현재 4년제 대학 및 전문대학과 보육교사 교육원에서 실시하고 있는 보육교사 양성과정은 대부분 유아에게 초점을 맞추고 있어 발달특성상 유아와 차이가 많이 나는 영아를 위해 전문적인 교육이 부족한 실정이므로(한국보건사회연구원, 2002), 영아의 민감성을 이해하고 수용할 수 있는 보육교사의 능력과 실제에 활용할 수 있는 영아활동에 대한 교육이 매우 필요하다(서문희 외, 2002). 그러므로 물리적인 환경 지원보다는 과정적 측면인 교사-영아 상호작용을 증진시키기 위한 구체적인 기술을 습득할 기회를 현재 영아반 교사에게 제공해야 할 필요가 있으며, 이를 위한 교사 훈련 프로그램을 개발하고 그 효과를 분석해 보는 연구가 요구되고 있다.

따라서 본 연구는 단기 교사 훈련으로써 대화식 그림책읽기 프로그램을 개발하여 실시했을 때, 교사-영아 간 언어적 상호작용의 질적 수준 및 영아의 어휘습득에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이러한 연구목적 하에 본 연구에서는 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

<연구문제 1> 대화식 그림책읽기 프로그램은 영아-교사의 언어적 상호작용을 변화시키는가?

1) 대화식 그림책읽기 프로그램은 영아의 언어적·비언어적 행동을 변화시키는가?
2) 대화식 그림책읽기 프로그램은 교사의 언어적 행동을 변화시키는가?

<연구문제 2> 대화식 그림책읽기 프로그램은 영아의 어휘습득을 변화시키는가?

# Ⅱ. 연구 방법

## 1. 연구 대상

본 연구의 대상은 13개 어린이집에 다니는 만 2세 영아반 교사 32명과 25개월에서 36개월 사이의 영아 총 88명이었다. 연구대상 선정과정은 다음과 같다. 먼저, 서울시 은평구, 광진구, 중랑구 소재 어린이집 중 25개월에서 36개월 사이의 영아반이 두 반 이상인 어린이집 14개소를 임의로 선정하였다. 선정된 14개 어린이집을 기관별로 실험집단과 통제집단에 무선 배정하였다. 그러나 실험집단에 배정된 1개소는 실험실시 직전에 연구대상에서 제외되어 결국 실험집단은 6개소, 통제집단은 7개소로 총 13개소의 어린이집에서 연구가 이루어졌다.

실험집단과 통제집단의 만 2세 영아반 교사는 각각 18명씩으로 총 36명이었고, 영아는 각 교사 당 3명 정도로 총 101명이었다. 그러나 교사의 경우 개인적 사정, 승진, 이직으로 인해 4명이 연구에서 탈락하였고, 영아의 경우 퇴원, 검사 거부 등으로 13명이 탈락하였다. 연구 시작 당시 영아의 연령범위는 만 25개월에서 36개월로 실험집단과 통제집단의 평균연령은 각각 31.6개월과 31.0개월이었다. 실험집단의 영아수는 총 47명으로 남아가 22명, 여아가 25명이었으며, 통제집단에는 남아가 18명, 여아가 23명으로 총 41명이었다.

대상 어린이집의 규모는 영유아 40-60명 시설이 실험집단과 통제집단에 각각 3개소였고, 60~80명 시설은 실험집단 1개소와 통제집단 2개소, 80명 이상의 시설은 각각 2개소였다. 연구대상 교사의 평균 연령은 실험집단이 27.5세, 통제집단이 27.4세로 거의 동일하였고, 교

사의 평균 경력은 실험집단이 47개월, 통제집단이 53개월이었다. 교사의 학력은 보육교사 교육원 졸업이 9명, 전문대학 졸업이 11명, 대학교 졸업이 12명이었다.

## 2. 연구 도구

### 1) 그림책읽기 활동에서 영아의 언어적 · 비언어적 행동 분석 기준

교사와 함께 그림책을 읽는 동안 영아가 나타낸 언어적, 비언어적 행동을 분석하기 위하여 Whitehurst(1998)와 Valdez-Menchaca와 Whitehurst(1992)의 분석 기준을 채택하되 선행연구와 예비 조사를 통해 수정 · 보완하여 사용하였다. 영아의 언어적, 비언어적 행동에 대한 각 범주별 조작적 정의는 <표 1>과 같다. 이러한 분석기준에 대해 본 연구의 대상이 아닌 25개월에서 36개월 사이 영아 4명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 여기서 본 연구자와 대학원 아동학 전공의 보조연구자 1명간에 Cohen Kappa계수를 낸 결과 .90의 관찰자간 신뢰도를 얻었다.

### 2) 그림책읽기 활동에서 교사의 언어적 행동 분석 기준

영아와의 그림책읽기 활동에서 나타난 교사의 언어적 행동을 분석하기 위하여 Whitehurst와 동료들(1998) 및 Senechal과 동료들(1995)의 연구에서 사용한 분석 기준을 참고하여 예비조사를 통해 수정 · 보완하여 사용하였다. 교사의 언어적 행동 범주는 크게 주의환기, 설명하기, 질문하기, 피드백의 4가지였다. 교사의 언어적

〈표 1〉 영아의 언어적 · 비언어적 분석 기준

| 행동 유형 | | 내 용 |
|---|---|---|
| 언어적 행동 | 모방하기 | 교사의 발화를 정확하게, 혹은 축소, 확장하여 모방하기 |
| | 명명하기 | 사물이나 사람의 이름, 소리(의성어)를 말하기 |
| | 응답하기 | 교사의 질문에 언어적으로 반응하기 |
| | 질문하기 | 교사에게 언어적 반응을 요구하기 |
| | 요청하기 | 자신의 필요나 요구를 구하기 |
| | 자발적 대화 | 자신의 생각과 경험을 스스로 이야기하기 |
| | 탈상황적 대화 | 실제 주변 상황과 관련 없는 과거 경험이나 상상적 내용을 이야기하기 |
| | 혼잣말 | 교사와의 상호작용과 상관없이 혼자 이야기하기 |
| 비언어적 행동 | 손가락으로 지적하기 | 책 속의 그림이나 글씨, 사물을 손으로 가리키기 |
| | 따라하기 | 교사의 비언어적 행동을 모방하거나 교사의 요구에 따라 언어적 표현 없이 행동하기 |
| | 인정하기 | 긍정적인 응답으로 고개를 끄떡이거나 교사에게 신체적으로 다가가기 |
| | 거부하기 | 5초 이상 다른 곳을 쳐다보거나 몸을 심하게 움직이기, 교사로부터 뺏는 행동하기 |
| | 무반응 | 교사의 말에 행동이나 말로 반응을 보이지 않기 |

행동에 대한 각 범주와 하위범주별 조작적 정의는 <표 2>에 제시하였다.

3) 어휘 목록검사

6주간 제공된 6권의 그림책을 통해 영아가 새로 습득한 어휘수를 조사하기 위해 그림책 내의 어휘목록을 작성하였다. 본 연구에서 선정한 총 6권의 그림책에서 사용된 명사는 94개와 동사는 64개였다. 어휘목록은 처치 전과 후에 가정으로 보내어 영아가 목록에 있는 단어를 이해하고 있거나(수용 어휘), 표현할 수 있는지(표현 어휘) 여부를 부모가 보고하도록 하였다. 명사는 신체부위, 사람, 의류, 동식물, 자연, 위치와 장소, 가정용품 등에 관련된 단어로 이루어졌다.

〈표 2〉 교사의 언어적 행동 분석 기준

| 언어적 행동 | | 조작적 정의 |
|---|---|---|
| 주의 환기 | 언어 환기 | 언어로 영아의 주의 끌기 |
| | 신체적 환기 | 신체적 표현으로 영아의 주의 끌기 |
| | 운율적 환기 | 노래, 리듬 같은 운율적 표현으로 영아의 주의 끌기 |
| | 제한하기 | 영아의 주의를 끌기 위해 영아의 언어와 행동을 제한하기 |
| 설명 하기 | 명명하기 | 책의 그림에 있는 사물이나 대상의 이름 말하기 |
| | 묘사하기 | 책의 그림에 대해 기술하기 |
| | 사전경험과 연결 | 책의 내용을 영아 또는 교사의 사전 생활 경험과 연결하기 |
| | 추론 · 예측 | 책 이야기에 나타나지 않은 동기, 원인, 관련성을 추론하여 예측하기 |
| 질문 하기 | '무엇' 질문 | 사물의 이름이나 속성에 대해 묻기 |
| | '어디' 질문 | 장소에 대해 묻기 |
| | '누구' 질문 | 대상에 대해 묻기 |
| | '왜' 질문 | 이유에 대해 묻기 |
| | '어떻게' 질문 | 방법에 대해 묻기 |
| | 기능/행동 질문 | 사물의 기능과 사람의 행동에 대해 묻기 |
| | 선택 질문 | 영아의 판단이나 선택에 대해 묻기 |
| | 확인 질문 | 영아의 생각을 확인하는 질문하기 |
| | 반응요구 | 영아에게 언어적 · 비언어적 행동을 요구하기 |
| | '언제' 질문 | 시간에 대해 묻기 |
| 피드백 | 칭찬하기 | 영아의 언어와 행동표현에 대해 칭찬하기 |
| | 확인하기 | 영아의 언어와 행동표현에 대해 확인하기 |
| | 따라하기 | 영아의 언어와 행동표현에 대해 따라하기 |
| | 교정하기 | 영아의 언어와 행동표현에 대해 교정하기 |
| | 확장하기 | 영아의 언어와 행동표현에 대해 더 첨가하여주기 |

본 연구에서 사용한 그림책은 좋은 그림책 기준에 따라서 일차적으로 영아용 도서 30권을 본 연구자가 선정하였다. 영아용 그림책 선정 기준은 첫째, 영아의 흥미와 관심을 고려하여 그림이 본문의 내용을 쉬우면서도 충실히 나타내 주는 그림책. 둘째, 어휘발달을 도울 수 있도록 구성된 단순한 문장이나 짧은 이야기가 있는 그림책. 셋째, 영아의 발달에 적합한 이해 수준에 맞는 쉬운 그림책. 넷째, 책의 내용이 영아와의 공감적인 경험이 있도록 유아의 실생활과 밀접한 관계를 지닌 그림책. 다섯째, 그림이 여러 가지 색으로 되어 있으면서도 선명하고 사실적인 그림책 등이다. 그 후 어린이집에서 만 2세반의 교육 경험이 있으면서 경력이 5년 이상 된 교사 4명으로 하여금 30권의 그림책 중 영아들이 많이 접했으리라 생각되는 책을 제외하게 하고 적합하다고 생각한 책 20권을 선정하도록 하였다. 선정된 20권 중에서 다시 본 연구자와 아동학(언어전공) 교수 한 명이 연구의 목적에 적절한 여덟 권의 그림 이야기책을 선정하였다. 여덟 권 중 두 권은 사전 사후 교사와 영아간 책읽기 검사용으로 사용하였고, 여섯 권은 그림책읽기 과정에서 사용하였다. 따라서 어휘 목록은 사전 사후 검사용 그림책을 제외한 여섯 권의 그림책에 수록되어 있는 어휘들이었다.

## 3. 연구 절차

본 연구의 절차는 예비조사, 사전검사, 대화식 그림책읽기 교육 프로그램의 실험처치, 사후 검사의 순으로 이루어졌다.

### 1) 예비조사

본 조사에 앞서 측정도구의 소요 시간 및 적절성을 살펴보기 위하여 예비조사를 실시하였고, 관찰자와 검사자에 대한 사전 훈련이 이루어졌다.

### 2) 사전검사

대화식 그림책읽기 프로그램이 실시되기 전 사전 검사를 하였다. 교사가 사전검사용 그림책(25쪽) 한 권을 개별 영아와 읽는 과정을 비디오로 녹화하여 영아의 언어적 행동, 교사의 언어적 행동 분석 기준에 따라 분석하였다. 교사와 영아가 한 권의 책을 읽는 데 소요된 시간은 실험집단이 평균 6분17초, 통제집단이 평균 5분33초였으며, 교사가 책을 펴기 시작한 순간부터 책에 관한 이야기가 끝나는 순간까지 녹화하였다. 부모용 영아 어휘 목록 질문지를 각각 배부하여 일주일 후에 어린이집을 통하여 수거하였다.

### 3) 실험 처치

통제집단과 실험집단 중 실험집단에 있는 교사만을 대상으로 '대화식 그림책읽기 활동'을 6주간에 걸쳐 실시하였다. 반면, 비교집단에는 해당 어린이집의 보육계획에 따라 평소대로 책읽기 활동이 진행되었다.

실험집단의 교사에게 본 교사교육 프로그램을 실시하면서 매주 1권씩의 그림책을 제공하였고 자주 대화식으로 읽도록 권장하였다. 교사교육은 일주일에 1회로, 일회에 1시간에서 1시간 30분씩 영아반 교사와 연구자가 정기적으로 모여 실시하였다. 총 6회 중 3회는 강의와 토론을 소집단으로 실시하였고, 나머지 3회는 미리 그램책 읽기 활동을 찍어 둔 비디오를 보며 구체적인 그림책읽기 상호작용 방법을 익히도록 교육하였다. 2회차 이후의 교육부터는 대화식 책읽기 상호작용 방법에 대한 강의를 듣고 교사가 상호작용을 직접 연습을 한 뒤 이에 대한 피드백을 연구자로부터 받았다. 또한 교

사들은 그림책의 내용과 주제, 가능한 질문 내용 등에 대해 훈련자와 토론하였다. 매회 교육이 끝난 후에는 배부된 그림책과 그 주간의 교육 내용을 참고하여 영아반 교실에서 일주일 동안 영아들에게 교육받은 대로 그림책을 주로 오전 자유놀이시간이나 소집단시간에 매일 1회 이상 자주 읽어주며 대화식으로 상호작용 하도록 권장하였고, 그림책을 읽어준 실시 횟수를 기록표에 기록하게 하였다.

각 교사별 개별 시범과 연습을 할 때에는 사전 검사용으로 각 교사의 그림책읽기 상호작용을 녹화한 자료를 본 연구자가 분석한 후, 그 결과를 토대로 대화식 그림책읽기에서 강조하는 언어적 상호작용을 알아보고 자신의 언어적 행동을 수정하며 다시 익히게 하였다. 매회 교육 모임에서는 교사가 각자 반에서 영아들에게 실시한 그림책 읽어주기 과정에 대한 평가와 질의 문답 시간을 갖고, 새로운 그림책의 설명과 실시상의 문제 등에 대한 토론을 하였다.

교사교육 프로그램의 6회 교육 내용을 요약하면 <표 3>과 같다.

4) 사후검사

6주간의 프로그램이 모두 끝난 후 사전 검사

〈표 3〉 대화식 그림책읽기 교사교육 프로그램의 교육내용

| 회 | 목 표 | 교 육 내 용 | 준 비 물 |
|---|---|---|---|
| 1회 | ▪ 그림책과 그림책읽기의 중요성에 대해 인식시킨다.<br>▪ 같은 책을 반복적으로 여러 번 읽어주는 것을 중요하게 여긴다. | · 오리엔테이션<br>- 친밀감 형성<br>- 프로그램 설명<br>· 영아에게 적합한 그림책 | · 자료보관용 파일<br>· 교사용 게시판<br>· 1회차 그림책 :<br>사과가 꿍! |
| 2회 | ▪ 영아와의 그림책읽기에서 대화식 상호작용 방법을 익힌다.<br>▪ 영아기의 언어 발달에 대한 이해를 증진시킨다. | · 대화식 그림책읽기의 바람직한 상호작용 I<br>- 대화식 그림책 읽기 소개 | · 2회차 그림책 :<br>없다 없어, 까꿍! |
| 3회 | ▪ 영아와의 바람직한 언어적 상호작용에 대한 정보를 제공한다.<br>▪ 영아와의 그림책읽기를 즐길 수 있도록 돕는다. | · 대화식 그림책읽기의 바람직한 상호작용II<br>- 대화식 그림책읽기 소개 (비디오) | · 3회차 그림책 :<br>저런, 벌거숭이네<br>· 비디오테이프1 |
| 4회 | ▪ 대화식 그림책 읽어주기 상호작용의 구체적인 방법을 연습을 통해 습관화한다.<br>▪ 영아와의 바람직한 언어적 상호작용에 대한 정보를 제공한다. | · 대화식 그림책읽기 시범 및 개별 실습 | · 4회차 그림책 :<br>숲속의 나뭇잎집<br>· 비디오테이프2 |
| 5회 | ▪ 영아와의 그림책읽기를 즐길 수 있도록 돕는다.<br>▪ 그림책 읽어줄 때 바람직한 성인의 역할을 익혀 자신감을 갖게 한다. | · 책 읽을 때 영아반 교사 태도와 방법<br>· 대화식 그림책읽기 시범 및 개별 실습 | · 5회차 그림책 :<br>내 짝꿍 에이미<br>· 비디오테이프3 |
| 6회 | ▪ 그림책 읽어줄 때 바람직한 성인의 역할을 익혀 자신감을 갖게 한다.<br>▪ 영아기의 언어발달에 대한 이해를 증진시킨다. | · 실습 및 총평가<br>- 개별 면접<br>- 교사와 영아의 변화 확인 및 마무리 | · 6회차 그림책 :<br>깊은 숲 속에서는 잠잘 시간이 되면<br>· 사후평가지 |

**매회 공통 준비물** : 교사교육내용을 담은 안내문/교사용 게시판에 게시할 책표지/읽기횟수 기록표/참석자 이름표

와 동일하게 사후검사를 실시하였다. 이 때는 사후 검사용 그림책(25쪽)을 사용하였는데, 책 읽는 데 소요된 시간은 실험집단이 평균 8분52초, 통제집단이 평균 6분30초로 실험집단이 평균 2분22초 더 오래 읽었다. 또한, 영아용 언어발달 개별검사를 실시하는 한편으로 부모용 영아 어휘 목록 질문지를 배부·수거하였다.

### 4. 자료 분석

영아와 교사간 그림책읽기 상호작용을 분석하기 위하여, 사전 사후 교사-영아의 그림책읽기 활동 비디오 테이프를 1차적으로 전사한 후, 녹화된 비디오 테이프를 보면서 누락된 부분을 첨가하고 비언어적 행동을 분류하였다. 교사와 영아의 언어적 상호작용은 한 발화(utterance)를 단위로 분석하였다.

영아와 교사의 발화는 빈도로 측정하여 빈도의 평균 및 표준편차를 집단별로 산출하고, 집단간 사전-사후 측정치 차이점수의 평균으로 $t$검증하였다. 또한 영아의 언어능력을 측정하기 위한 어휘수 습득 조사와 언어발달 검사도 집단별 사전-사후 차이점수의 평균으로 $t$검증하였다.

## Ⅲ. 결과 및 해석

### 1. 그림책읽기 활동에서 영아-교사의 언어적 상호작용

#### 1) 영아의 언어적·비언어적 행동

처치를 시작하기 전 실험집단과 통제집단 영

〈표 4〉 영아의 언어적·비언어적 행동의 사전-사후 차이점수의 t검증

| 집단 / 행동범주 | 사전검사 | | 사후검사 | | 차이 점수 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 실 험 | 통 제 | 실 험 | 통 제 | 실험집단($n$=47) | | 통제집단($n$=41) | | $t$ |
| | $M$ | $M$ | $M$ | $M$ | $M$ | ($SD$) | $M$ | ($SD$) | |
| 모방하기 | 1.32 | 1.15 | 1.43 | 2.02 | .11 | (2.23) | .88 | (3.20) | -1.33 |
| 명명하기 | 1.85 | .98 | 2.81 | 1.29 | .96 | (5.32) | .32 | (3.22) | .67 |
| 응답하기 | 9.23 | 10.90 | 17.11 | 7.37 | 7.87 | (15.64) | -3.54 | (12.95) | 3.70** |
| 질문하기 | .53 | .54 | 1.72 | 1.22 | 1.19 | (2.59) | .68 | (1.84) | 1.05 |
| 요청하기 | .09 | .24 | .06 | .12 | -.02 | (.44) | -.12 | (.64) | .87 |
| 자발적 대화 | .83 | .78 | 3.89 | 1.32 | 3.06 | (5.58) | .54 | (3.03) | 2.59* |
| 탈상황적 대화 | .34 | .29 | .32 | .22 | -.02 | (1.19) | -.07 | (.91) | .23 |
| 혼잣말하기 | .51 | .22 | .21 | .22 | -.30 | (2.12) | .00 | (1.10) | -.81 |
| 언어적 행동 | 14.70 | 15.10 | 27.55 | 13.78 | 12.85 | (20.54) | -1.32 | (16.26) | 3.55** |
| 손가락 지적 | 1.49 | 1.68 | 6.32 | 1.02 | 4.83 | (6.47) | -.66 | (2.34) | 5.14** |
| 따라하기 | .89 | .56 | .91 | .59 | .02 | (1.70) | .02 | (1.04) | -.01 |
| 인정하기 | 1.72 | 1.15 | 1.34 | .66 | -.38 | (3.38) | -.49 | (1.99) | .17 |
| 거부하기 | .57 | .37 | .36 | .39 | -.21 | (1.57) | .02 | (1.33) | -.76 |
| 무 반 응 | .70 | .34 | .15 | .27 | -.55 | (1.63) | -.07 | (.88) | -1.69 |
| 비언어적 행동 | 5.38 | 4.10 | 9.09 | 2.93 | 3.70 | (8.12) | -1.17 | (3.57) | 3.55** |
| 언어 행동 (총합) | 20.09 | 19.20 | 36.64 | 16.71 | 16.55 | (25.90) | -2.49 | (17.12) | 4.00** |

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

아의 언어적, 비언어적 행동 관찰 결과는 전체 행동은 물론 언어적 행동 및 비언어적 행동의 모든 범주에서 두 집단 간에 유의한 차이가 없었으므로 이 두 집단은 영아의 언어 행동 면에서 동일한 수준임을 가정할 수 있었다.

처치 전과 후에 관찰한 영아의 언어적, 비언어적 행동의 차이를 분석한 결과는 <표 4>와 같이 영아의 전체 언어 행동에서 실험집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의하였다($t=4.00$, $p<.01$). 이러한 차이는 언어적 행동($t=3.55$, $p<.01$) 및 비언어적 행동($t=3.55$, $p<.01$) 소계에서도 동일하게 유의미하였다.

각 하위범주별로 결과를 살펴보면 언어적 행동의 하위범주 중에서는, 평균 빈도가 가장 높

〈표 5〉 교사의 언어적 행동의 사전-사후 차이점수의 t검증

| 집단 / 언어적 행동 | 사전검사 | | 사후검사 | | 차이 점수 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 실 험 | 통 제 | 실 험 | 통 제 | 실험집단($n=47$) | | 통제집단($n=41$) | | $t$ |
| | $M$ | $M$ | $M$ | $M$ | $M$ | $(SD)$ | $M$ | $(SD)$ | |
| 주의환기 | 13.28 | 6.07 | 11.00 | 7.51 | -2.28 | (9.90) | 1.44 | (4.63) | -2.20* |
| 언어 환기 | 4.60 | 3.05 | 4.43 | 3.78 | -.17 | (6.94) | .73 | (2.79) | -.78 |
| 신체적 환기 | .15 | .07 | .36 | .15 | .21 | (1.28) | .07 | (.65) | .63 |
| 운율적 환기 | 8.28 | 2.78 | 5.89 | 3.34 | -2.38 | (8.61) | .56 | (3.44) | -2.05* |
| 제한하기 | .26 | .17 | .32 | .24 | .06 | (1.01) | .07 | (.69) | -.05 |
| 설명하기 | 13.34 | 8.83 | 17.04 | 11.73 | 3.70 | (12.41) | 2.90 | (6.42) | .37 |
| 명명하기 | 2.06 | 1.63 | 1.91 | 2.61 | -.15 | (2.96) | .98 | (2.67) | -1.86 |
| 묘사하기 | 9.38 | 6.51 | 13.13 | 8.59 | 3.74 | (10.15) | 2.07 | (4.76) | .97 |
| 교사감정표현 | .57 | .27 | .81 | .24 | .23 | (1.59) | -.02 | (.65) | .97 |
| 사전경험연결 | 1.32 | .34 | .72 | .27 | -.60 | (2.96) | -.07 | (.75) | -1.10 |
| 추론·예측 | .00 | .07 | .47 | .02 | .47 | (1.28) | -.05 | (.38) | 2.48* |
| 질문하기 | 25.57 | 25.85 | 35.87 | 21.44 | 10.30 | (24.66) | -4.41 | (24.08) | 2.82** |
| '무엇' 질문 | 3.17 | 1.85 | 1.28 | 1.24 | -1.89 | (3.67) | -.61 | (3.19) | -1.74 |
| '어디' 질문 | .91 | .90 | .74 | .71 | -.17 | (1.82) | -.20 | (2.36) | .06 |
| '누구' 질문 | 2.49 | 2.56 | 7.19 | 4.51 | 4.70 | (4.59) | 1.95 | (3.69) | 3.07** |
| '왜' 질문 | .98 | .80 | 1.23 | .41 | .26 | (1.54) | -.39 | (1.48) | 2.00* |
| '어떻게' 질문 | 1.13 | .66 | 4.09 | 1.95 | 2.96 | (4.15) | 1.29 | (3.04) | 2.12* |
| 기능/행동질문 | 3.81 | 4.93 | 2.74 | 1.32 | -1.06 | (6.78) | -3.61 | (4.88) | 2.00* |
| 선택 질문 | 4.64 | 2.54 | 6.23 | 2.02 | 1.60 | (6.11) | -.51 | (2.78) | 2.03* |
| 확인 질문 | 6.09 | 9.20 | 8.53 | 6.07 | 2.45 | (7.15) | -3.12 | (10.21) | 2.99** |
| 반응 요구 | 2.36 | 2.41 | 3.77 | 3.17 | 1.40 | (3.66) | .76 | (5.09) | .69 |
| '언제' 질문 | .00 | .00 | .06 | .02 | .06 | (.32) | .02 | (.16) | .71 |
| 피드백 | 5.19 | 5.32 | 16.32 | 6.54 | 11.13 | (12.39) | 1.22 | (7.83) | 4.41** |
| 칭찬하기 | .53 | .32 | .43 | .44 | -.11 | (1.22) | .12 | (1.50) | -.79 |
| 확인하기 | 3.62 | 3.85 | 6.32 | 4.49 | 2.70 | (5.86) | .63 | (5.68) | 1.68 |
| 따라하기 | .30 | .17 | 4.45 | .63 | 4.15 | (4.44) | .46 | (1.36) | 5.11** |
| 교정하기 | .45 | .63 | 3.43 | .68 | 2.98 | (6.43) | .05 | (1.64) | 2.84** |
| 확장하기 | .30 | .34 | 1.70 | .29 | 1.40 | (1.69) | -.05 | (.63) | 5.20** |
| 합 계 | 57.38 | 46.07 | 80.23 | 47.22 | 22.85 | (46.72) | 1.15 | (36.01) | 2.41* |

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

은 '응답하기($t=3.70$, $p<.01$),' '자발적 대화($t=2.59$, $p<.05$)'의 하위범주에서 유의한 차이가 발견되었다. '응답하기'는 실험집단에서는 7.87회가 증가한 반면, 통제집단에서는 오히려 3.54회가 감소한 것으로 나타나 두 집단 간의 차이가 두드러졌다. '자발적 대화'는 실험집단에서는 3.06회 증가하였으나 통제집단에서 0.54회 증가에 그쳐 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다.

비언어적 행동의 하위범주에 있어서는 '손가락으로 지적하기($t=5.14$, $p<.01$)' 하위범주에서 유의한 차이를 나타냈다. 실험집단에서는 4.83회가 증가한 반면 통제집단에서는 0.66회 정도의 미세한 감소가 나타나 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의하게 달랐다. 다른 하위범주에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

2) 교사의 언어적 행동

대화식 그림책읽기 프로그램 실시전에 실험집단과 통제집단의 영아와 교사가 일대일로 그림책을 읽을 때의 교사의 언어적 행동 전체에서는 두 집단 사이에 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 일부 항목에서 나타난 사전검사에서의 차이 효과를 제거하기 위해 피험자별로 사후검사의 언어적 행동과 사전검사의 언어적 행동의 차이를 구하고, 이를 실험집단과 통제집단 사이에 비교·분석하였다.

교사의 언어적 행동을 주의환기, 설명하기, 질문하기, 피드백의 범주로 구분하고, 각각은 다시 4~10개의 하위범주로 세분하여 관찰한 결과는 <표 5>와 같이 전체 언어적 행동과 세 가지 범주에서 유의한 차이를 보였다. 그림책읽기 활동을 통해 교사의 언어적 행동은 실험집단에서 평균 22.85회 증가하여 통제집단의 평균 1.15회 증가에 비해 유의한 차이가 있다고 나타났다($t=2.41$, $p<.01$). 하위범주에서는 질문하기($t=2.82$, $p<.01$), 피드백($t=4.41$, $p<.01$) 범주에서 실험집단이 유의하게 더 높은 반면, 주의환기($t=-2.20$, $p<.05$) 범주는 실험집단보다 통제집단이 더 높아졌다.

교사의 '질문하기'의 10개 하위 범주 중 6개의 범주에서 유의한 차이를 보였는데, 그 내용은 '누구 질문'($t=3.07$, $p<.01$), '왜 질문'($t=2.00$, $p<.05$), '어떻게 질문'($t=2.12$, $p<.05$), '기능/행동 질문'($t=2.00$, $p<.05$), '선택 질문'($t=2.03$, $p<.05$), '확인 질문'($t=2.99$, $p<.01$)에서 실험집단의 교사의 언어적 행동이 유의하게 많았다.

교사의 '피드백'의 5개 하위범주 중 3개의 범주인 '따라하기'($t=5.11$, $p<.01$), '교정하기'($t=2.84$, $p<.01$), '확장하기'($t=5.20$, $p<.01$) 범주에서 실험집단이 유의하게 많았다. 또한 '설명하기'의 하위범주인 '추론·예측'($t=2.48$, $p<.05$)에서도 실험집단이 유의하게 많았다.

## 2. 영아의 어휘 습득

대화식 그림책읽기 프로그램이 실시되기 전 영아용 그림책에서 사용되었던 어휘의 습득 정도를 어휘수를 실험집단과 통제집단으로 나누어 비교·분석한 결과 전체 어휘수, 표현어휘, 이해어휘 및 명사, 동사 범주의 어휘수에 있어서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없어, 두 집단의 어휘수가 사전검사시 동일하였다고 가정할 수 있었다.

처치 전과 후에 조사한 영아의 어휘수의 차이에 대한 분석 결과는 <표 6>과 같이 실험집단 영아의 전체 어휘수는 평균 57.95개 증가하여, 통제집단의 평균 증가 35.10개에 비해 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다($t=2.75$, $p<.01$). 전체 어휘를 하위영역인 표현어휘와 이해어휘로 나누어 보았을 때에도, 표현어휘와 이해

〈표 6〉 영아의 어휘수에 대한 사전-사후 차이점수의 t검증

| 집단 / 어휘구분 | 사전검사 | | 사후검사 | | 차이 점수 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 실 험 | 통 제 | 실 험 | 통 제 | 실험집단(n=42) | | 통제집단(n=42) | | t |
| | M | M | M | M | M | (SD) | M | (SD) | |
| 표현어휘 | 91.17 | 87.48 | 117.64 | 103.81 | 26.48 | (23.18) | 16.33 | (19.09) | 2.19* |
| 이해어휘 | 81.64 | 96.43 | 113.12 | 115.19 | 31.48 | (35.63) | 18.76 | (20.38) | 2.01* |
| 명 사 | 107.45 | 114.69 | 140.17 | 131.19 | 32.71 | (21.43) | 16.50 | (16.76) | 3.86** |
| 동 사 | 65.36 | 69.21 | 90.60 | 87.81 | 25.24 | (29.17) | 18.60 | (19.51) | 1.23 |
| 전체 어휘 | 172.81 | 183.90 | 230.76 | 219.00 | 57.95 | (44.10) | 35.10 | (30.81) | 2.75** |

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

어휘의 어휘수 모두에서 실험집단이 통계적으로 유의한 증가를 보였다($t$=2.19, $t$=2.01, $p$<.01). 한편, 전체 어휘를 명사와 동사로 나누어 보았을 때, 실험집단 영아의 명사 어휘수는 통제 집단 영아에 비해 유의한 증가($t$=3.86, $p$<.01)를 보인 반면 동사 어휘수에서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 그러므로, 대화식 그림책읽기 활동이 영아의 명사 어휘 증가에 더 효과적이라고 해석할 수 있다. 이러한 결과는 대화식 그림책읽기 프로그램의 실시가 영아의 어휘 발달에 긍정적인 영향을 준다는 가설을 지지한다고 볼 수 있다.

## Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 보육시설 영아반 교사를 대상으로 대화식 그림책읽기 프로그램을 6주간 실시한 후, 그 효과를 영아와 교사의 언어적 상호작용과 만 2세 영아의 어휘 습득의 두 측면에서 살펴보았다. 연구 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 영아의 언어 행동 빈도는 처치를 받은 실험집단 영아가 통제집단 영아에 비해 처치 후 유의하게 높아진 것으로 나타났다. 이는 대화식 그림책 읽기의 효과를 살펴본 선행연구들(Whitehurst 등, 1988; 1992; 1994; 1998)과 일치된 결과이다. 대화식 그림책읽기 활동에서는 기존의 책을 그냥 읽어주는 방식에서 벗어나 교사 대신 영아가 주로 이야기하는 사람이 되어 영아의 발화를 확장시키고 영아에게 그림책에 있는 사물이나 행동 및 사건들을 묘사할 기회를 많이 주었기 때문에 영아의 언어행동이 통제 집단에 비해 두 배 정도 많이 증가한 것으로 보인다.

특히 영아의 반응 중 '자발적 대화'의 증가는 대화식 그림책읽기 처치 효과를 가장 잘 나타낸 결과로 보인다. 영아가 성인과의 그림책 읽기에서 수동적인 반응을 보였다는 선행연구들(김금주, 2000; 이영자 · 이종숙, 1996; 채유진, 1999; Senechal 등, 1995)과 비교할 때 실험집단의 영아들은 프로그램이 진행된 후 교사와의 그림책읽기 활동에서 주도적으로 참여하고 있음을 알 수 있다.

'응답하기'에서는 실험집단의 영아가 처치 후 7회 증가한 반면, 통제집단의 영아는 3회 감소한 것으로 나타났다. 이는 실험집단의 경우 처치의 영향으로 교사와 반응적인 상호작용을 많이 하여 응답횟수가 증가한 것으로 설명할 수

있으나, 통제집단의 경우에는 사전검사에서 교사와 개별적으로 그림책 읽는 것을 시도하고 그것을 비디오로 찍는 것에 대해서 평소보다 자극이 되었으나 아무런 실험처치 없이 진행된 6주 후 사후검사에서는 교사의 그림책읽기 방법에도 변화가 없었고 교사와 영아 모두에게 한 번의 읽기 경험이 있는 상황이어서 영아의 반응이 오히려 줄어든 것으로 볼 수 있을 것이다.

둘째, 교사의 언어적 행동에 있어서 처치 전에는 실험집단과 통제집단 간에 차이가 없었으나 교사교육 후에 실험집단의 교사가 통제집단의 교사보다 영아에게 언어적 행동을 더 많이 하였다. 이러한 결과는 대화식 그림책읽기 활동이 교사의 언어적 행동의 질과 양에 있어서도 긍정적인 변화를 가져왔다는 선행 연구 결과들(윤혜경, 1998; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst 등, 1994)과 일관된다.

그림책읽기 활동을 통해 교사의 언어적 행동의 양이 실험집단에서 평균 22.85회 증가하였으나 통제집단에서는 평균 1.15회 증가로 그쳤다. 언어적 행동의 내용 변화를 하위 범주별로 살펴보면 '질문하기'와 '피드백' 행동에서 실험집단의 교사들이 유의하게 사전보다 더 증가를 보였고, 반면에 '주의하기'는 실험집단의 교사들이 유의하게 사전보다 더 감소를 보였다. 즉, 교사들이 그림책의 내용을 그대로 읽어주고 영아는 듣기만 하는 전형적인 방법을 사용할 때는 교사들이 영아의 주의를 끌기 위하여 주의집중 전략 행동을 많이 사용하는데 사전에는 이러한 행동이 많았다. 그러나, 교사교육이후에는 영아가 주도권을 가지고 그림책에 대해 이야기하게끔 질문하고 복잡한 반응을 하도록 격려하였으며 교사는 능동적으로 듣는 역할을 하는 것에 중점을 두는 언어적 상호작용을 함으로써 사전보다 주의집중 행동이 감소하고 '질문하기'와 '피드백' 행동은 증가한 것으로 해석된다. 특히 교사를 포함한 성인이 영아와 언어적 상호작용을 시도할 때 '질문하기'와 '피드백' 행동을 주로 사용하는 것이 영아 언어발달에 있어 중요하다는 주장들(McGee & Richgels, 1996)을 고려할 때 본 연구의 결과는 영아반 교사의 상호작용에 있어 중요한 행동 변화라고 할 수 있다.

'질문하기'의 행동 하위범주별로 보면 '누구,' '왜,' '어떻게,' '기능/행동,' '선택,' 및 '확인'의 6개 범주 질문을 실험집단의 교사가 통제집단의 교사보다 더 많이 하였다. 그리고 교사의 '피드백'은 3개의 범주인 '따라하기,' '교정하기,' '확장하기' 범주에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타났다. 우리나라의 어머니들은 영유아와의 책읽기 활동에서 질문보다는 어머니가 개념을 설명하거나 시도하는 진술을 많이 하는 경향이 있었다(김금주, 2000; 이영자 · 이종숙, 1996; 임용순, 2002; 채유진, 1999). 본 연구에서도 처음에는 모든 교사들이 영아와 그림책을 읽을 때 질문을 적게 하였으나 교사 교육에 참여 후 실험집단의 교사는 모든 질문 하위항목에서 의미 있는 증가를 나타내어 질문 행동이 바람직하게 변화한 것으로 해석된다.

또한 McGee와 Richgels(1996)는 교사가 아동에게 책을 읽어줄 때 아동을 지원하고 수용하며 격려하는 피드백의 역할이 중요하다고 하였다. 피드백의 하위범주 중 '따라하기'에서 실험집단 교사의 행동 증가가 의미 있게 나타났는데 만 2세 영아와 성인이 언어적 상호작용을 할 때 영아가 한 말을 한번 더 따라해 주는 것은 '교정하기,' '확장하기'에 앞서 영아의 발화 자극을 유도하는 지원자로서의 역할을 수행함을 의미한다. 이는 교사교육 이전에 그림책읽기 과정에

서 교사가 주도적으로 이끌었던 역할을 영아가 시도하고 이끌도록 역할 변화를 한 것으로 해석해 볼 수 있다. 따라서 대화식 그림책읽기 활동의 단기교사교육은 교사의 언어적 행동 변화를 나타내는 데 효과적이라고 할 수 있다.

한편, 주의환기 범주는 실험집단 교사에서 의미 있게 감소하였는데, 이런 결과에 대한 한가지 해석은 교사의 언어적 행동 중 일방적이고 교사 주도적인 형태의 주의환기 행동이 좀 더 영아의 반응에 민감해지면서 필요 없어졌거나 사전보다 양방향적인 상호작용을 함으로써 감소한 것으로 해석해 볼 수 있다. 하지만 사전검사 중 주의환기 범주와 설명하기 범주에서 실험집단 교사가 통제집단보다 유의하게 더 많은 행동을 보였으므로 사후검사에서 실험집단 교사의 주의환기 행동이 줄어든 것이 교사들이 과장이나 연습 없이 평소처럼 읽어줌으로써 자연 감소하였을 수도 있으므로, 결과 해석에 주의해야 한다.

셋째, 영아의 어휘수 습득은 부모의 보고 자료에 의하면 처치를 받은 후에 실험집단의 영아가 통제집단의 영아보다 어휘습득을 더 많이 하여 그 차이가 통계적으로 유의하였다. 이와 같이 영아의 어휘습득에 있어서 처치의 효과는 선행연구들(Cochran-Smith, 1984; Hargrave & Senechal, 2000; Senechal & Cornell, 1993; Snow & Goldfield, 1983; Wells, 1985)과 일관된 결과이며, 대화식 그림책읽기 처치를 통한 대부분의 연구 결과와도 일치한다(Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst 등, 1994).

실험집단 영아의 어휘수는 평균 57개 증가하여, 통제집단 평균 증가 35개에 비해 통계적으로 유의한 차이를 보여 대화식 그림책읽기 활동의 효과가 있음을 보여주었다. 전체 어휘를 표현어휘와 이해어휘로 나누어 보았을 때에도, 표현어휘와 이해어휘의 어휘수가 통계적으로 유의한 증가를 나타냈다. 영아와 성인간의 그림책읽기 활동은 영아의 어휘발달에 중요한 역할을 하며 특히 사물의 이름을 가르치기에 효과적인 것으로 밝혀졌다. Rowe(1991)는 친숙하지 않은 어휘를 그림 맥락에서 자주 노출시켜주었을 때 친숙하지 않았던 단어를 습득하였다고 하였으며, Bus와 동료들(1985)도 그림책읽기에 지속적으로 노출시킴으로써 아동의 어휘 습득을 증진시켰다고 보고하였다. 책을 읽는 동안에 성인들은 특별한 그림을 보면서 단어의 의미를 좁혀주고(Snow & Goldfield, 1983), 새로운 단어를 소개하고, 시험하고, 새로운 정보의 회상을 강화시킬 수 있어 어휘력이 증진된다(Senechal & Cornell, 1993)는 여러 연구들과 본 연구 결과가 일치한다고 볼 수 있다.

반면, 전체 어휘를 명사와 동사로 나누어 보았을 때, 명사 어휘수는 유의한 증가를 보인 반면 동사 어휘수는 유의한 차이를 보이지 않았다. 영아들의 초기 표현어휘는 동사보다 명사가 더 많이 증진되며 영아는 자신의 경험과 주위와의 상호작용을 통해 사물과 사람 등 명사에 대한 어휘를 획득한다고 한다(Benedict, 1979; Nelson, 1973; Nelson 등, 1993). 또한 명사 내에 내포된 개념이 동사보다 실제 세계에서 보고, 듣고, 만질 수 있는 구체적 사물이어서 명사가 영아기에 더 빨리 획득된다. 그러므로 실험집단 영아들이 매일 반복적으로 접하게 된 그림책에 수록된 단어들에 자주 노출되고 특히 그 중 그림책에 나오는 사물들의 명칭을 더 많이 습득한 것으로 보인다. 이는 영아가 처음에 습득하는 어휘 중에 가장 흔한 것이 동물, 음식, 장난감, 신체부위, 물건 등 자주 노출되었거나 친근한 사물의 명사인 것으로 나타났다는 연구결과들(Benedict, 1979; Nelson, 1973;

Nelson 등, 1993)과 어느 정도 일치하는 결과라고 볼 수 있다. 한편, 어휘습득 보고는 대화식 그림책읽기 활동이 실시되고 있는 것을 모르는 부모가 사전, 사후에 보고한 내용임에도 불구하고 이러한 차이가 난 것은 영아기 어휘습득에 있어서 그림책읽기의 효과가 크다고 해석할 수 있다. 단, 본 연구에서 사용한 어휘습득결과는 표준화된 검사 도구를 사용한 것이 아니므로 연구결과를 일반화함에 있어 조심하여야 할 것이다.

본 연구의 제한점으로는 첫째, 그림책읽기라는 구조적인 상황에서의 교사와 영아의 언어적 행동과 영아의 어휘수 검사만으로 측정하였으므로 추후에는 실제 생활에서 나타나는 자연스러운 대화도 분석하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 둘째, 교사교육 프로그램이 끝난 후 단기 영향을 분석한 결과이므로 6개월 이후까지도 이러한 영향이 나타나는가를 분석해 보는 추후 연구가 필요하다. 셋째, 교사의 업무 과중을 고려하여 수업을 진행하면서 오후 또는 저녁에 실시되는 6주간의 단기 프로그램을 개발하였으나 좀 더 장기 교육프로그램의 개발이 필요하다.

## 참 고 문 헌


김금주(2000). 영아-어머니의 상호작용 유형과 영아의 언어 발달에 관한 연구.

김명순(1999). 4-5세 아동의 읽기 · 쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정의 문해 환경에 대한 연구. *생활과학논집, 13,* 120-131.

박선해(1994). 그림책 읽기를 통한 어머니의 언어적 상호작용 훈련 효과가 유아의 언어 능력에 미치는 영향. 중앙대학교 박사학위 논문.

서문희 · 김명순 · 이 옥 · 최영신 · 임유경 · 윤선영 · 정미라 · 황혜정(2002). *영아보육 활성화 방안.* 보건복지부 · 한국보건사회연구원.

서문희 · 임유경 · 박애리(2002). *2002년 전국 보육실태조사 보고.* 보건복지부 · 한국보건사회연구원.

유희정(1998). 보육서비스의 질적 수준 향상을 관한 연구, *여성연구, 55.*

윤혜경(1999). 어머니와 유아의 책읽기 프로그램이 유아의 언어발달 촉진에 미치는 효과. 숙명여자대학교 박사학위 논문.

이영자 · 이종숙(1996). 영아의 문해행동 발달과 영아 · 부모의 상호작용 유형의 변화. *유아교육연구, 16(1),* 23-48.

이은해 · 김온기 · 이미화 · 이재선(1995). *어린이집 영아반 운영의 실제.* 서울 : 교육과학사.

임용순(2002). 한국 영아의 어휘 발달과 어머니의 언어적 상호작용. 연세대학교 석사학위 논문.

채유진(1999). 가정에서의 어머니-영아간 책읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D., & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language, 10,* 65-84.

Benedict, H.(1979). Early lexical development : Comprehension and production. *Journal of Child Language, 6,* 183-200.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D.(2000). Relating qualith of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71,* 339-357.

Bus, A. G., Van IJzendroorn, M. H., & Pellegrini, A. D.(1995). Joint book reading makes for success in learning to read : A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65(1),* 1-21.

Clarke-Stewart, K. A.(1994). Day care - Good or bad for children? 삼성복지재단 제2회 학술대회; 우리 탁아의 질, 어디로 가야하는가?

Clarke-Stewart, K. A., & Allhusen, V. D.(2002). Nonparental caregiving. In M. Bornsrein (Ed.), *Handbook*

*of parenting,* Mahwah, NJ : Erlbaum.

Cochran-Smith, M.(1984). *The making of a reader,* Norwood, NJ : Ablex.

Cook-Gumperz, J.(1986). *The social construction of literacy,* Cambridge : Cambridge University Press.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S.(1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology, 28,* 421-429.

De Baryshe, B. D.(1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20,* 455-461.

Dickinson, D. K.(2001). Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In D. W. Dickinson, P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 257-288). Baltimore, NJ : Paul H. Brookes.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W.(1994). Long-term effect of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quaterly, 29,* 105-122.

Elley, W. B.(1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Qurterly, 24,* 175-187.

Hargrave, A. C., & Senechal, M.(2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularties : The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15(1),* 75-90.

Hart, B., & Risley, T. R.(1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children.* Baltimore, NJ : Brookes.

Heath, S. B.(1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communications, 30,* 123-133.

Heath, S. B.(1983). *Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Hoff, E., & Naigles, L.(2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development, 73,* 418-433.

Hollich, G. J., Hirsch-Pasek, K., & Golinkoff, R. M.(2000). Breaking the language barrier : An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 65*(Serial NO. 262).

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T.(1991). Early vocabulary growth : Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27,* 236-248.

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J.(1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early childhood Research Qurterly, 13,* 263-290.

McGee, L. M., & Richgels, D. J.(1996). *영유아의 문해 발달 및 교육(Literacy's beginnings : Supporting young readers and writers (2nd.)).* 김명순 · 신유림(역). 서울 : 학지사.

Morrow, L. M.(1988). *Literacy development in the early years : Helping children read and write.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Nelson, K. E.(1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 38*(Serial No. 149).

Nelson, K. E., Hampson, J., & Shaw, L. K.(1993). Nouns in early lexicons : Evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language, 20,* 61-84.

NICHD Early Child Care Research Network(2000). The relation of child care to cognition and language development. *Child Development, 71(4),* 960-980.

NICHD Early Child Care Research Network(2001). Nonmaternal care and family factors in early development : An overview of the NICHD study of Early Child Care. *Applied Developmental*

*Psychology, 22,* 457-492.

Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E.(1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology, 77(3),* 332-340.

Rauner, D. M.(2002). *The language environments of child care homes and their relation to language development in the second and third years of life.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Chicago, IL.

Rowe, K. J.(1991). The influence of reading activity at home on student's attitudes toward reading, classroom attentiveness and reading achievement : An application of structural equation modeling, *British Journal of Educational Psychology, 61,* 19-35.

Schacter, F. F.(1979). *Everyday mother talk to toddlers.* New York : Academic Press.

Senechal, M.(1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary, *Journal of Child Language, 24,* 123-138.

Senechal, M., & Cornell, E. H.(1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28(4),* 361-374.

Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S.(1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10 (3),* 317-337.

Snow, C. E.(1983). Literacy and language : Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review, 53,* 165-189.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A.(1983). Turn the page please : Situation-specific language learning. *Journal of Child Language, 10,* 551-569.

Sulzby, E.(1985). Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20(4),* 458-481.

Sulzby, E., & Teale, W.(1987). *Young children's storybook reading : Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning.* Ann Arbor, MI : The University of Michigan.

Sulzby, E., & Teale, W.(1991). Emergent literacy. in R. Barr, M. Kamii, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. II*(pp. 727-757).

Teale, W. H., & Sulzby, E.(1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy : Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, NJ : Ablex.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J.(1992). Accelerating language development through picture book reading : A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology, 28(6),* 1106-1114.

Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development, 65,* 606-621.

Wells, G.(1985). *Language development in the preschool years.* New York, NY : Cambridge University Press.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E.(1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30(5),* 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caufield, M.(1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology, 24(4),* 522-559.

2004년 2월 29일 투고 : 2004년 3월 23일 채택