

교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어발달 비교*

A Comparative Study on Toddler's Language Development by Teachers' Types
of Interaction during Reading of Picture Books*

남 규(Gue Nam)¹⁾
이지현(Jeehyun Lee)²⁾

ABSTRACT

This study investigated differences in toddlers' language development depending on their teachers' types of interaction during reading of picture books. A pilot study identified teachers' types of interaction as instructional, non-immediate, and passive. Fifteen teachers recruited from 10 child-care centers located in Seoul and their 90 2-year-old toddlers participated in this study. Teachers read two picture books to a small group of toddlers each week for eight weeks. Data on the toddlers' receptive and expressive language, vocabulary, reading behavior, and book handling were collected and compared by their teachers' interaction type before and after teachers' 8-week reading of picture books. Results showed that teachers using the non-immediate interaction type had the most positive effects on toddlers' language development.

Key Words : 교사의 그림책 읽기(teachers' reading of picture books), 그림책 읽기 상호작용 유형 (picture book reading interaction type), 영아의 언어발달(toddler's language development).

I. 서 론

언어는 소리와 뜻을 연관 짓는 인간 상호간의

의사소통 수단이다. 언어를 통한 상호소통은 기능적인 측면에서 단순한 표현과 의미전달에 그치는 것이 아니라, 표현하기 위해서 의미를 구성

* 본 논문은 2009년도 건국대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

¹⁾ 건국대학교 대학원 교육학과(유아교육전공) 졸업, 건국대학교 강사

²⁾ 건국대학교 사범대 교직과 교수

Corresponding Author : Gue Nam, Konkuk University, 1 Hwayang-dong, Gwangin-Gu, Seoul 143-701, Korea
E-mail : namgue1367@hanmail.net

하고 이해하기 위해 그 의미를 재구성하는 사고 과정을 포함한다. 특히 영아기의 언어는 주위 사람들과 관계 속에서 의사소통을 통하여 언어를 획득해 가며(Vygotsky, 1978), 전언어적 시기에서 언어적 시기로 전이가 이루어지면서 언어 사용이 폭발적으로 증가하기 때문에(Goldfield & Reznick, 1990; Nelson, 1973), 영아기는 언어습득에 있어서 가장 중요한 시기라고 할 수 있다.

지난 수년간 영유아기의 언어 발달에 대한 연구는 지속적인 변화 또는 재 개념화가 이루어져 왔다. 특히 환경의 중요성이 제기되면서 영유아 언어는 학습 준비도가 형성될 때까지 기다려야 한다는 성숙주의 입장과, 기다리기 보다는 빨리 읽고 쓸 수 있도록 반복적인 훈련을 해야 언어발달이 이루어진다는 행동주의적 관점에서, 언어를 습득하게 되는 정황과 조건을 중시하는 관점으로 변화되어왔다(Anderson & Shapiro, 2006). 이러한 관점의 변화는 영아의 가족과 친구들 또는 영아를 담당하는 교사와의 '상호작용'이 영아의 언어발달에 기여하는 사회적 상호작용주의에 중요성을 알려주었으며, 동시에 영아기 언어경험의 중요성과 영아의 언어능력에 대한 재인식을 가져다주었다.

사회적 상호작용주의를 주장하는 대표적인 학자인 Vygotsky(1978)에 의하면 인간의 발달은 생리적 요인보다 개인이 속한 환경에 의해 주도된다. 영아는 그 사회의 성숙한 일원과 상호작용을 통해 인지기술이 발달하게 되고 이후 그 기술을 내면화 하게 된다. 이러한 Vygotsky(1962)의 사회적 상호작용의 패러다임은 근접 발달지대(zone of proximal development) 내에서 영아에게 적절한 비계설정을 통해 상호작용하는 매개적 역할이 언어발달을 촉진시키는 방법임을 시사하여, 어머니나 영아담당 보육교사 등 주변 성인의 역할을 강조하였다(Morrow, 1993; Sulzby

& Teale, 1991).

실제로 영아기의 구어 발달은 한 단어를 표현하기 시작하는 생후 12개월부터 개인차가 시작되어 그 개인차가 유아기까지 지속된다고 보고되고 있다. 이러한 개인차는 환경에 영향을 받은 것으로 영아와 성인의 상호작용에 따른 언어자극의 양과 영아의 언어 발달 간에 관련이 있는 것으로 밝혀졌다(Hart & Risley, 1995; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991). 또한 문해 출현(emergent literacy) 이후 영아기의 문해 발달 또한 일정한 연령에 이르러야 시작되는 것이 아니라 사회문화적 환경 속에서 경험을 통해 아주 어린 시기부터 시작되는 능동적이고 점진적인 하나의 과정으로 인식되고 있다(Teal & Sulzby, 1986; Vukelich & Enz, 2008). 실제로 3세 미만의 영아를 대상으로 한 문해 발달 연구들은 이미 영아시기에 상당한 문해 기술이 나타남을 보고하고 있으며, 영아가 부모와 함께 다양한 상황에서 문어를 다루고 부모가 영아의 연령수준에 맞게 비계설정을 하여 상호작용을 함으로써 문해 발달이 이루어짐(Morrow, 1993; Morrow & Gambrell, 2003)을 제시하였다. 이러한 현상은 영유아들의 언어발달은 선천적인 능력보다는 서로 영향을 끼치는 사람이나 그들과 함께 노출된 상호작용, 담화의 종류에 더 많이 좌우될 것으로 예측된다.

이러한 관심으로 영아기 상호작용에 대한 연구들은 다양하고 풍부한 언어적 환경에 대한 연구가 이루어졌으며(Beals, 2001; Freeman & Hatch, 1989; Katz, 2001; McIlane & McNamee, 1990; Sulzby & Teale, 1991), 특히 그림책 읽기 상황에서의 상호작용은 성인과 함께 주의 집중하여 같은 주제로 상호작용 할 수 있는 가장 특징적인 활동이며, 복잡한 문법을 사용하고 높은 수준의 언어적 상호작용을 하여 영아의 언어발달에 가장 효과적인 매개체가 되고 있다(Hoff-Ginsberg,

1991; Sorsby & Martlew, 1991).

그림책 읽기 상황에서 이루어지는 영아와 성 인간의 상호작용은 다른 상황에서 이루어지는 상호작용에 비해 성인과 영아의 언어적 상호작용이 더욱 정교하고 풍부하게 발생하게 된다. 그림책은 글과 그림이 각각의 역할을 함으로써 통합된 하나의 내용을 완성시키는 형식으로 되어 있으므로 영아들은 그림책의 그림만으로는 내용을 읽어내지 못하기 때문에 누군가가 읽어주는 이야기를 그림과 함께 들음으로써 내용을 이해하게 된다. 따라서 영아는 좋아하는 책을 성인이 정기적으로 반복하여 읽어줄 때 이야기 내용을 이해하게 되고(Yaden, 1988), 어휘력을 향상시키며, 글자와 그 기능에 관한 지식, 음운론적 인식, 구어와 문어를 증진시킨다. 또한 영아가 성인이 읽어주는 그림책과 상호작용하는 기회를 갖게 되면 영아는 그림책에 대한 읽기 행동, 그림책 다루기 행동 등을 습득하여(Snow, 1983; Sulzby, 1985), 결국은 독자적인 관례적 읽기가 가능해진다(McGee & Richgels, 1996)고 한다.

그림책에 대한 연구들은 성인이 영유아에게 읽어주는 빈도(Sulzby, 1985; Teale Sulzby, 1987)나 반복하여 읽어주기(Snow, 1983; Teale, 1981)가 초기 문해 발달에 영향을 미친다는 연구가 주로 이루어져 왔다. 그러나 최근 연구들은 책을 읽어주는 빈도나 양 보다는 상호작용의 실제 내용에 관심을 갖고 그림책 읽기 안에서 이루어지는 성인과 영아의 상호작용이 영아의 언어발달에 어떠한 영향을 미치고 있는지에 대한 연구가 이루어지고 있다. 즉 영아는 성인이 읽어주는 그림책을 수동적으로 듣는 것만을 통해 언어발달을 이루는 것이 아니라, 성인이 영아를 능동적으로 그림책 읽기에 참여시키는 언어적인 상호작용을 통해 그림책 읽기 효과가 극대화되며 영아의 언어발달도 함께 이루어진다고 한다(Dickinson,

2001).

최근 성인과 영아의 그림책 읽기 상호작용에 대한 연구는 상호작용 전략과 상호작용 유형에 대한 연구로 나눌 수 있다. 상호작용 전략에 대한 연구는 상호작용의 실제 내용에 관심을 갖는다. 즉 성인은 영유아에게 그림책을 읽어줄 때 질문하기, 주의 환기, 설명하기, 피드백 등과 같은 다양한 상호작용 전략을 사용하고 있으며, 이러한 상호작용 전략들은 영유아들의 언어발달에 있어서 서로 다른 효과를 나타내고 있음을 제안하고 있다(김명순, 1996; 이영자 · 이종숙, 1996; 이차숙, 1992; 채유진, 1998; Kleek, Alexander, Vigil, & Templeton, 1996; Senechal et al., 1995; Snow, 1983). 이러한 연구들은 성인과 영유아의 책읽기 활동에서 성인의 수준 높은 상호작용 전략이 영유아의 구어발달, 문해발달을 촉진한다고 제안하였으며 성인의 매개적 역할의 중요성에 관심을 가져왔다. 수준 높은 상호작용 전략이란 성인이 그림책을 읽어주는 동안 영아에게 확산적 질문을 하고 영아의 발화에 대해 적절한 피드백을 제공하며, 영아의 연령과 언어발달수준에 맞추어 비계설정을 하는 등 적절한 문해 관련 상호작용을 진행한다는 것이다(김금주, 2000; Ninio, 1980, 1994; Ninio & Bruner, 1978; Whitehurst et al., 1988).

반면, 또 다른 연구자들은 부모나 가까운 보호자(한유진, 2000; DeTemple, 2001; DeTemple & Tabors, 1994) 그리고 교사들(Dickinson & Smith, 1994)이 영유아에게 특정한 방식으로 상호작용하여 그림책을 읽어준다는 사실을 발견하고 이를 그림책 읽기 상호작용 유형으로 구분하였다. 이러한 그림책 읽기 상호작용 유형은 영유아에게 각기 다른 문해 행동을 나타내게 하여 언어발달에 지속적인 영향을 미친다(DeTemple, 2001; DeTemple & Tabors, 1994; Teale, 1981; Zeece,

2007)고 한다. 그림책 읽기 상호작용 유형은 성인의 그림책 읽기 상호작용을 자연스럽게 관찰하여 그림책 읽기 유형을 범주별로 나눔으로써 책을 읽어주는 성인의 의도와 그림책 읽기에서 중요하게 생각하는 요소 등을 파악할 수 있다. 반면에 앞에서 제시한 그림책 읽기 상호작용 전략은 성인의 즉각적인 언어적 반응을 분류하여 살펴보았기 때문에 교사의 의도나 그림책 읽을 때 중요하게 생각하는 요소 등을 파악하는데 한계가 있다고 볼 수 있다. 그러므로 상호작용 유형에 관한 연구는 좀 더 거시적인 차원에서 상호작용을 살펴보았다는 데에 다른 선행연구에 비해 차이가 있다고 하겠다.

실제로 DeTemple과 Tabors(1994), DeTemple(2001)은 어머니와 영유아의 그림책 읽기 상호작용 유형을 관찰한 결과 상호작용 없이 책읽기에 집중하는 유형(straight reading), 줄거리에는 관심이 없고 삽화에 대해서만 이야기하는 유형(nonreader), 자세히 읽어주는 유형(recitation reader), 맥락적으로 상호작용을 하는 유형(immediate Talk)과 맥락적 상황에서 벗어난 상황에 대해 이야기 하는 탈맥락적으로 상호작용을 하는 유형(nonimmediate Talk)이 나타남을 발견했다. 그중 영유아의 구어발달, 문해 발달을 시켜주고, 영유아의 그림책 읽기에 가장 적극적인 참여를 일으키게 하는 유형은 개인의 경험, 예측, 설명, 추론을 이끌어주는 탈맥락적 상호작용 유형이었다. 그러나 대부분의 어머니들은 방금 읽은 본문이나 삽화에 중점을 두어 직접 질문을 하거나 이야기 내용이나 형식, 지식을 알려주는 맥락에 한정된 맥락적 상호작용 유형을 가장 많이 사용하고 있음을 밝히고 있다. 한유진(2000)은 어머니와 만 4세 유아의 그림책 읽기 상호작용을 관찰하여 세 가지 서로 다른 상호작용 유형을 도출하였다. 즉 다른 유형에 비해서

상호작용이 가장 빈번하고, 요구수준이 높은 전략과 긍정적 피드백 전략을 많이 사용하는 ‘협동 유형’, 그림책의 본문을 중심으로 그림이나 내용에 대한 설명이나 단답형의 질문을 하는 ‘어머니 주도 유형’, 상호작용 없이 본문의 내용만을 읽거나 상호작용이 적은 ‘소극적 유형’으로 구분하였다. 이 세 유형의 이야기 구성능력을 조사한 결과 어머니와 호혜적인 상호작용을 이루는 ‘협동 유형’의 유아에게서 이야기 구성능력이 가장 높게 나타났다고 한다.

Dickinson과 Smith(1994), Dickinson(2001) 또한 교사와 유아의 그림책 읽기 상호작용을 관찰한 결과 협동적인 접근(co-construction) 유형, 교훈적 접근(didactic-interactional) 유형, 행위 지향적 접근(performance-oriented) 유형으로 세 가지 주요 범주에 속하는 그림책 읽기 상호작용 유형을 구분했으며, 이러한 서로 다른 유형의 교사와 함께 그림책 읽기를 상호작용 했던 영유아들의 수용언어발달에도 차이가 있음을 밝혔다. 이러한 연구결과는 성인은 그림책 읽기 상호작용 시 서로 다른 의도를 가지고 그림책을 읽어주고 있었으며, 이러한 성인의 의도는 영유아의 그림책 읽기의 참여와 언어발달과 매우 중요한 관련성이 있다고 해석할 수 있다. 그러나 이러한 연구들은 주로 유아를 상대로 하거나 영아와 어머니를 상대로 한 일대일 연구들이어서 이 결과들을 여러 명의 영아들이 함께 있고 물리적 환경이 상이한 보육기관의 영아반에 적용하기란 어렵다.

최근에는 영아기부터 장시간 보육시설에서 지내는 영아들이 증가하게 되면서 부모를 대신할 교사의 역할이 매우 중요하게 부각되고 있다. 교사는 이 시기에 영유아들과 끊임없이 언어적 상호작용을 한다. 영아는 교사와의 언어적 상호작용을 통해 개인적 관심을 얻고 도움을 받을 수 있으며 교사의 언어는 학습에 효과적인 매체가

된다(Berk & Winsler, 1995). 우수한 교사는 언어를 매체로 하여 영유아와 밀접한 상호 관계를 맺고 지도함으로써 풍부한 언어 환경을 제공한다(Honig, 2000). 그 중 기관에서의 그림책 읽기 활동은 어린 영아에게도 적절한 언어경험을 제공할 수 있다는 점에서 중요하다고 하겠다(김명순, 1999). 영아기의 언어발달이 2세 초기에 급격히 증진되고 영아보육교사가 상호작용하는 언어가 영아초기 어휘 습득과 밀접하게 관련되어 있음을 볼 때(NICHHD, 2000), 교사와 영아를 대상으로 질 높은 언어적 상호작용을 위한 효과적인 방법을 제시할 수 있는 연구가 필요하다.

한편 우리나라에도 성인과 영아의 그림책 읽기 상호작용에 중요성이 제기되면서 주로 어머니와 영아의 단편적인 상호작용 전략에 대한 연구(김금주, 2000; 이영자·이종숙, 1996; 채유진, 1998)가 주를 이루어졌으며, 몇몇의 연구(이미화, 2003; 김정아, 2005)들은 상호작용과 대화에 관련된 교사교육 프로그램을 통해 교사를 훈련시키고 그림책 읽기 상호작용을 실시한 후 영아 언어발달의 효과를 검증하였다. 그러나 이러한 중재연구들은 부모와 교사를 훈련시키는데 있어서 자연스러운 상황이 되지 못하였기에 연구에 참여한 영아와 부모 또는 교사에게 그림책 읽기가 긴장된 시간이었다는 지적도 나타내었으며, 교사의 읽어주는 방식을 구분하여 그림책 읽기 상호작용 유형을 나누는 연구는 찾아보기 어렵다.

그러므로 자연스러운 상황에서 교사가 영아들에게 그림책을 읽어주도록 하여 교사의 의도를 파악하여 유형을 구분해 보고, 그 유형에 따라 영아의 언어발달을 비교해보는 연구는 유아와 부모와의 상호작용 유형과는 다르게 나타날 것으로 예상되며, 교사의 상호작용 유형에 따라 영아의 언어발달도 다르게 나타날 수 있을 것이다.

따라서 본 연구는 교사의 언어적 상호작용 유

형이 영아의 언어발달에 어떠한 관련이 있는가에 관심을 두고 영아에게 그림책을 읽어줄 때 교사들이 나타내는 상호작용 유형에 따라 영아의 언어발달에 차이가 있는지를 알아보는데 본 연구의 목적이 있다. 이러한 연구는 영아를 담당하고 있는 교사-영아 간 언어적 상호작용의 질을 높이는 구체적인 대안을 제공해 줄 것이며, 영아의 언어발달을 촉진하기 위한 영아 및 부모교육의 기초 자료로 역할을 할 수 있을 것이다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따라 영아의 수용언어, 표현 언어에 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따라 영아의 어휘습득에 차이가 있는가?
- <연구문제 3> 교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따라 영아의 읽기 행동에 차이가 있는가?
- <연구문제 4> 교사의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따라 영아의 그림책 다루기 행동에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구를 위해 선정된 대상은 서울시 S, D, Y구에 위치한 10곳의 어린이집 2세반 교사 15명과 2세 영아 90명(남아 43명, 여아 47명)이었다. 연구 대상 선정 과정을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사선정 과정은 S, D, Y구에 위치한 21곳의 어린이집 2세반 교사 34명을 연구대상으로

표집하였으며, 표집된 모든 교사들에게 2권의 그림책을 2~3명의 영아들을 대상으로 읽어보게 하여 그림책 읽기 상호작용 유형을 관찰하였다. 이때 그림책 읽기 상호작용 유형이 일관되지 않게 나타나거나 구분하기 모호한 방식으로 그림책을 읽어 준 교사는 연구대상에서 제외하고 일관된 상호작용양상을 나타낸 교사를 1차 선정하였다.

교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용 유형의 분석은 교사들이 영아에게 그림책을 읽어주는 상황을 비디오와 녹음기를 사용하여 녹화하고

전사하였으며 녹화된 내용을 반복적으로 살펴보면서 교사의 상호작용 유형을 교수적, 확산적, 소극적 상호작용 유형으로 구분하였는데 이는 선행연구(DeTemple & Tabors, 1994; DeTemple, 2001; Dickinson & Smith, 1994; 한유진, 2000)를 종합적으로 반영한 결과이다(<표 1> 참조).

둘째, 영아의 언어발달에 영향을 미칠 수 있는 변인을 통제하기 위하여 교사의 교육수준, 그림책 읽기 시간 및 빈도, 부모의 경제적 수준, 교육 수준 등을 고려하여 각 유형별 교사와 그 교사가

<표 1> 유형별 교사 상호작용 특성 및 예

| 상호작용 유형 | 내 용 | 특 성 | 예 |
|----------|---|--|--|
| 교수적 상호작용 | 교사가 영유아에게 그림책을 읽어 줄 때 본문에서 삽화나 단어에 중점을 두고 지적하거나 설명하며, 예, 아니오 질문이나 분류행위를 하는 유형 | <ul style="list-style-type: none"> • 사물의 이름 명명하기와 단순질문하기 • 영아의 이해도를 자주 확인하기 • 예, 아니요의 대답이 나오는 질문이나 반복적으로 질문하기 • 그때그때의 장면과 관련된 질문과 설명하기 • 영아들의 관심이 그림에 가도록 그림을 지적하기 • 사물의 수세기, 분류, 색깔에 대한 질문과 설명하기 • 책을 읽어줄 때 나오는 단어, 삽화에 중점을 두며 이야기를 하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 호랑이는 무엇을 하고 있다고 했어? • 비가 많이와, 조금와? • 모두 몇 마리일까? • (그림을 지적하며) 어떤 색이야? • 이게 어떤 동물이지? |
| 확산적 상호작용 | 교사가 그림책을 읽어가는 과정 동안 본문이나 삽화를 통하여 영아개인의 경험, 예측, 설명, 추론으로 이끌어 내거나 생각해 볼 수 있도록 하며, 영아의 경험과 관심을 기초로 그림책 내용에 대한 반응을 확장하도록 자극하고 지원하는 유형 | <ul style="list-style-type: none"> • 내용을 예측하는 질문 • 앞에 나온 내용의 회상 • 행동의 이유에 대한 분석 • 본문을 바탕으로 개인의 이야기 끌어내기 • 영아의 생활과 연결시켜주는 질문 · 책의 단어에 대한 질문과 설명해 주기 • 영아들의 반응에 적절한 피드백 해주기 | <ul style="list-style-type: none"> • (앞표지를 보여주며)어떤 이야기가 숨어있을까? • 비가 이렇게 많이 오는데 아빠는 무얼 할까? • 왜 나비가 살살 걸어서 갔을까? • 이런 비 본적 있니? ~는 이렇게 비가 많이 올 때 무엇을 했어? • 이건 뭘까? 다리도 많고 이렇게 꿈틀꿈틀 기어 다니는 것. 이것은 애벌레라고 해. 애벌레 본적 있니 • (영아의 반응에 대한 피드백) ~는 재미있는 생각을 했구나 • 영아의 질문에 대한 피드백)정말 왜 이렇게 되었을까? |
| 소극적 상호작용 | 그림책을 읽어주는 과정에서 어떠한 추가적인 설명이나 질문을 하지 않고 곧장 읽어나가는 유형 | <ul style="list-style-type: none"> • 본문에 있는 그대로 읽어주기 • 어떠한 추가적인 설명이나 질문을 하지 않고 곧장 읽어 나가기 | <ul style="list-style-type: none"> • 제목은 ~이야. 잘 들어보자 |

담당하고 있는 영아가 유사한 대상이 되도록 2차 선정하였다. 셋째, 2차 선정된 교사들이 담당하고 있는 영아들을 대상으로 사전 검사를 실시하여 영아의 언어적 능력이 각 유형의 교사에게 골고루 배정되게 하기 위하여 대응집단을 사용하여 집단을 구성하였다.

위의 절차를 토대로 하여 본 연구의 대상은 전문대졸 이상 학력의 1년 이상 교사 경력을 가지고 매일 1회 이상 영아에게 그림책을 읽어주는 교사와 그들이 가르치고 있는 만 2세 영아를 선정하였다. 이와 같이 해서 교수적 상호작용을 하는 교사 5명, 확산적 상호작용을 하는 교사 5명, 소극적 상호작용을 하는 교사 5명으로 교사 총 15명과 그들의 교실 학급에 있는 영아 90명을 연구대상으로 삼았다.

2. 연구도구

1) 그림책 읽기 상호작용 유형 분석 도구

본 연구에서 사용된 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형 분석 도구는 연구 대상에서 기술한 바와 같이 그림책을 읽어가는 동안 그림책에 대해 영아를 참여시키기 위해 중단하는 상호작용을 지닌 유형인 ‘교수적 상호작용’, ‘확산적 상호작용’과 그림책을 읽는 동안 책에 대해 토론하기 위해 중단하지 않는 상호작용을 지닌 ‘소극적 상호작용’으로 나누어졌다(<표 1> 참조). 검사자들 3인이 일관되게 분석했는지 알아보기 위해 분석자간에 신뢰도를 낸 결과 Cohen Kappa .93이었다.

2) 영아의 언어발달 검사도구

본 연구에서는 교사의 그림책 읽기 상호작용을 실시하기 전과 후에 영아의 언어발달을 알아보기 위해 수용언어, 표현언어 발달검사, 어휘검사, 읽기 행동검사, 그림책 다루기 행동검사를

사용하였다.

(1) 수용언어, 표현언어 발달 검사

수용언어, 표현언어 발달검사는 만 2세에서 6세에 해당되는 아동들을 측정하기 위하여 우리나라에서 표준화된 개별검사인 취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달 척도(Preschool Receptive-Expressive Language Scale : PRES, 김영태 · 성태제 · 이윤경, 2003)를 사용하였다. PRES 검사의 문항 내용은 언어의 의미론, 구문론, 화용론 측면을 모두 포함하고 구어적인 요소에 대한 것을 측정하는 도구이며 예비조사를 통한 검사자간의 신뢰도는 Cohen Kappa .90이었다.

(2) 어휘검사

교사의 그림책 읽기 상호작용을 실시하기 전과 후에 영아의 어휘에 대한 이해를 평가하기 위해 어휘인식 검사를 직접 제작하여 사용하였다. 이 검사 도구는 Beck · Perfetti와 McKeown(1982), 이지현과 김유정(2005)의 연구에서와 같이 영아에게 그림판을 제시해주고 목표 어휘를 부르면 영아는 4개의 그림 중에서 그 어휘의 뜻을 나타내는 그림을 선택하게 하는 것이다. 이때 어휘검사를 위해 사용될 그림은 그림책에 나오지 않은 그림을 사용하였다.

검사도구의 목표 어휘는 Beck, McKeown 그리고 Kucan(2002)의 어휘선정기준에 의해 선정되었다. Beck, McKeown와 Kucan(2002)에 의하면 어휘를 여러 가지 단위수준에 따라서 구분하고 있는데 첫째 수준의 어휘는 가장 기본적인 어휘이고, 둘째 수준의 어휘는 성숙한 언어 사용자들이 높은 빈도로 사용하며 개인의 언어 능력을 향상시켜줄 수 있는 어휘이며, 셋째 수준의 어휘는 사용빈도가 낮으며, 학문적이거나 제한적인 영역에서 사용되는 어휘이다. 이 연구에서

<표 2> 읽기 행동 검사도구

| 단계 | 읽기 행동 범주 | 하위 범주 | 비고 | |
|----|------------------------------|-------|-----------------|---|
| 1 | 이야기가 형성되지 않은 그림 읽기 시도 | 0 | 아무런 읽기 행동을 하지않기 | 이 단계는 Sulzby가 제시한 단계는 아니지만 읽기 행동에 대한 반응을 보이지 않은 영아를 0점 처리하였다. |
| | | 1 | 명명하기와 지적하기 | |
| | | 2 | 행위를 따라하기 | |
| 2 | 이야기가 형성된 그림 읽기 시도 (구어적 읽기시도) | 3 | 대화적인 이야기 말하기 | |
| | | 4 | 독백적인 이야기 말하기 | |
| 3 | 문어적 읽기 시도 | 5 | 읽기와 이야기 말하기가 혼합 | |
| | | 6 | 원래이야기와 비슷하게 읽기 | |
| | | 7 | 원본대로 읽기 | |
| 4 | 문자 읽기 시도 | 8 | 문자인식에 기초한 읽기 거부 | 이 단계에 실제로 반응한 영아는 없었다. |
| | | 9 | 부분적으로 읽기 | |
| | | 10 | 일관되지 않은 전략으로 읽기 | |
| | | 11 | 독립적으로 읽기 | |

는 둘째 수준인 만 2세 영아의 언어 능력을 향상 시켜줄 수 있는 어휘를 기준으로 하여, 상호작용을 위해 사용되는 그림책에서 어휘 30개를 선정하였다. 어휘를 선정한 뒤, 연구 대상이 아닌 만 2세 영아 10명에게 어휘 난이도를 평가하였다. 어휘의 난이도는 대상 영아의 약 25%가 정답을 말하는 수준으로 정했다(이지현·김유정, 2005). 이것은 이 검사가 사지 선다형 검사이므로 추측해서 맞출 확률은 25%이며, 따라서 난이도가 25%라는 것은 거의 대부분의 영아가 알지 못하는 어휘라고 할 수 있기 때문이다. 우선적으로 선정된 45개의 어휘들 가운데, 25%가 넘는 영아가 정답을 말한 어휘들은 제외하고 그림책 속의 다른 어휘들로 대체하여 30개의 목표어휘를 선정하여 이들을 무선배정으로 사전과 사후검사에 각각 15개씩 배치하였다. 채점은 각 문항에서 영아가 맞은 답을 하면 1점, 틀린 답을 하면 0점으로 처리하였다.

(3) 읽기 행동 검사도구

영아의 읽기 행동 검사는 Sulzby(1985)의 「읽기 행동」 기준의 연구도구를 예비조사를 통해 적절성을 검증한 후 수정·보완하여 사용하였다(<표 2> 참조). 예비검사 결과 문자읽기 시도의 하위 항목인 ‘일관되지 않은 전략으로 읽기’와 ‘독립적으로 읽기’는 만 2세 영아들에게는 나타나지 않아 분석기준에서 제외시켰으며, ‘아무런 읽기 행동을 하지 않는 영아’에게는 0점으로 점수화하였다.

읽기 행동 범주는 크게 1단계에서 4단계로 이루어져 있으며 각각 2~4단계의 하위단계가 있다. 그러므로 하위 단계를 포함한 총 11단계로 구분하여 한 단계를 1점씩 점수화 하여 읽기 행동 점수는 최저 0점에서 최고 11점의 범위를 갖지만 본 연구에서는 대상 영아의 연령이 낮은 관계로 최저 0점에서 최고 9점을 나타냈다. 예비조사를 통한 검사자간의 신뢰도는 Cohen Kappa .95이었다.

<표 3> 그림책다루기 행동 검사도구

| 행동 | 행동범주 | 행동 내용 |
|------------|---------------------------|--|
| 긍정적인 행동 | 그림책 장 넘기기를 시도하기 | 성인이 그림책의 장을 다른 그림책 장에서 분리시켜 주면 그 그림책 장을 왼쪽으로 넘겨서 누르는 식으로 그림책 장 넘기기를 돕는다. |
| | 그림책을 탐색하기 | 하드보드지로 된 그림책을 양손에 쥐고 그림책을 열고 닫으며 탐색한다. |
| | 그림책 장 혼자 잘 넘기기 | 그림책 장을 잘 넘긴다. |
| | 그림책을 다시 읽어주겠다고 함 | 그림책을 교사에게 읽어주고 난 다음 또 다른 그림책을 읽어주겠다고 함 |
| | 그림책에 시각적 주의 집중하기 | 그림책을 신체적으로 다루는 행동이 감소하고 그림책에 시각적 주의 집중을 하는 행동이 증가 한다. |
| 부정적인 행동 | 거꾸로 놓인 그림책 바로 돌려놓기 | 그림책이 잘못 놓여진 것과 어떤 사물을 거꾸로 하려는 의도에서 그림책의 특정 장의 그림을 거꾸로 보이게 하는 것과의 차이를 인식한다. |
| | 그림책에 무관심한 행동 | 그림책을 손으로 잡지 않고 그림에 시선만 준다. |
| | 한손에 여러 장을 쥐고 빨리 넘기기 | 한손에 그림책을 여러 장 함께 쥐고 빨리 넘긴다. |
| | 그림책의 그림을 보지 않고 그림책 장을 넘기기 | 한손으로 그림책을 한 장씩 넘기되 그림은 보지 않고 넘기기만 한다. |

(4) 그림책 다루기 행동 검사

그림책 다루기 행동검사는 Schickedanz(1986, 1999)의 「그림책 다루기 행동」 기준을 예비조사를 통해 적절성을 검증한 후 수정·보완하여 사용하였다(<표 3> 참조). 방법은 검사자가 개별 영아에게 읽고 싶은 그림책을 읽어달라고 하여 그림책을 가져오는 순간부터 그림책을 정리하는 순간까지 전 과정을 녹화한 후 그림책 한 권당 나타난 행동을 각 범주별로 빈도를 측정하였다. 관찰자 간의 신뢰도를 산출한 결과 Cohen Kappa .90 이었다.

(5) 그림책

그림책은 Jalongo(1988), Schickedanz(1999), 김세희(2000), 김현희와 박상희(1999), 이상금과 장영희(1986)의 이론적 근거와 김세희(2000), 서정

숙(1999), 어린이 도서 연구회(2007)의 권장도서를 토대로 영아에게 적절한 그림책 중 만 2세 영아에게 적절한 그림책 30권을 1차 선정하였다. 또한 유아교육 전문가 2인과 현재 어린이집 만 2세반 교사 2명과 함께 만 2세 영아에게 적합한 선정기준을 토대로 협의 과정을 거쳐 그림책을 2차 선정하였으며, 2차 선정된 그림책 중에서 다시 아동문학 전문가 1명과 유아교육전공 교수 1인에게 연구의 목적에 적절한 그림책을 검증받아 총 16권을 선정하였다. 그림책은 영아의 연령과 발달특성에 적합하고, 이야기의 주제가 가치 있으며 본문의 내용이 단순하고, 그림은 본문의 내용을 쉬우면서도 충실히 나타내주며, 책의 내용은 영아와의 공감적 경험이 있도록 영아에게 친숙하거나 일상생활에서 접할 수 있는 소재를 중심으로 쉽게 이해될 수 있는 그림책이며 장르

별로 다양하게 구성되도록 하였다.

3. 연구 절차

본 연구의 절차는 예비조사, 상호작용 유형 분류, 사전검사, 교사의 상호작용 유형에 따른 교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용 실시, 사후검사의 순으로 이루어졌다.

예비조사는 측정 도구들의 소요시간 및 적절성을 살펴보고자 본 연구에 참여하지 않은 2세 반 교사 8명과 2세 영아 16명을 대상으로 실시하였으며, 본 연구를 위해 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형의 분류와 영아 언어능력 검사에 대한 검사자 훈련을 실시하였다.

사전, 사후검사는 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 그림책 읽기 활동을 실시하기 전과 후의 각 집단 영아를 대상으로 언어발달의 차이를 측정하기 위해 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기행동, 그림책 다루기 행동 검사를 실시하였다. 영아의 수용언어, 표현언어 검사, 어휘검사는 연구자와 보조 연구자 2명이 각 집단의 동일한 시간대에 조용한 교실에서 개별적으로 실시하였다. 또한 그림책 읽기행동, 그림책 다루기 행동 검사를 위해서는 조용한 교실을 선정하여 책꽂이를 마련하고 그림책을 전시하였으며 영유아용 책상, 의자, 쿠션 등으로 안락한 분위기를 조성하였다. 이때 검사자는 교사와 부모를 대상으로 각 영아가 좋아하는 그림책이 어떤 것인지 사전에 조사하여 책꽂이에 꽂아놓아 영아들이 자신이 좋아하는 그림책을 선택하기에 용이하게 하였다. 검사방법은 검사자가 영아에게 읽고 싶은 그림책을 책꽂이에서 스스로 가져와 그 그림책을 검사자에게 읽어줄 수 있도록 유도하였다. 영아가 그림책을 읽어주는 동안에 검사자는 비지시적인 반응(nondirective statements), “응 그

래, 그렇구나, 그래서 어떻게 되었니?” 또한 아이가 한 말의 마지막 부분을 반복하는 것으로 영아가 그림책을 끝까지 읽어줄 수 있도록 격려했으며, 영아가 여러 번 거부하였거나 건강상태가 좋지 않을 경우 추후에 다시 시도하였다. 이처럼 그림책 읽기 행동 검사, 그림책 다루기 행동 검사는 영아가 책 보기에서 좋아하는 그림책을 찾아 가져오는 순간부터 영아가 연구자에게 책을 읽는 과정 및 책을 읽고 다시 책꽂이에 정리하는 순간까지 전 과정을 비디오로 녹화하여 분석하였다.

교사와 영아의 그림책 읽기 상호작용은 교사의 상호작용 유형에 따라 16권의 그림책을 8주 동안 매주 2권씩 자유선택활동시간 책보기 영역에서 교사와 소집단인 2~3명의 영아와 함께 한 번에 한 권씩 읽도록 하여, 모든 대상 영아와 모든 대상 교사가 동일한 그림책을 동일한 시간에 볼 수 있도록 하였다.

4. 자료 분석

사전검사는 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기 행동에 대한 평균과 표준편차를 산출하였으며, 그 점수를 바탕으로 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시하여 교사의 그림책 읽기 상호작용을 실시하기 전 각 상호작용 유형의 집단에 배정된 영아들이 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기 행동에서 차이가 있는지를 분석하였다. 사후검사에서는 집단 간의 차이를 보다 명확하게 알아보기 위하여 사전검사와 동일하게 각 검사의 평균과 표준편차를 산출한 후 사전검사의 점수를 통제하고 사후검사의 차이를 분석하기 위해 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였으며, 사후검사의 집단 간 차이를 알아보기 위하여 사후 Scheffe 검증을 실시하였다. 그림책 다루기

행동은 사전, 사후 검사의 차이를 알아보기 위하여 각 범주별 빈도와 백분율을 구했다.

III 결과분석

1. 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 수용언어, 표현언어에서의 차이

영아의 수용언어, 표현언어 발달이 상호작용 유형별로 어떠한 차이가 있는가를 알아보기 위하여 실시한 PRES 사전검사와 사후검사에 대한 평균 언어 연령과 표준편차는 <표 4>와 같다.

<표 4>에서 보는바와 같이 이러한 세 집단의 점수 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하여 수용언어, 표현언어의 사전검사 점수를 공변인으로 통제된 후 교수적 상호작용 유형의 집단, 확산적 상호작용 유형의 집단, 소극적 상호작용 유형 집단의 각 언어점수에 대한 공분산 분석(ANCOVA)을 실시한 결과, 수용언어($F(2, 86)$

$=49.04, p<.001$), 표현언어($F(2, 86)=141.37, p<.001$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 수용·표현언어에서도 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F(2, 86)=123.30, p<.001$).

세 집단 간의 차이를 구체적으로 살펴보기 위해 Scheffe 사후검증을 실시하였으며, 그 결과는 교수적 상호작용 유형의 집단과 확산적 상호작용 유형의 집단, 또한 확산적 상호작용 유형의 집단과 소극적 상호작용 유형의 집단 간에 각기 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 수용언어, 표현언어, 수용·표현언어에서 모두 확산적 상호작용 하는 유형의 교사에 속한 영아들은 교수적 상호작용하는 유형의 교사 그리고 소극적 상호작용 유형의 교사에 속한 영아들에 비해 모두 통계적으로 의미 있는 높은 평균점수를 나타냈다($b>a,c$). 또한 교수적으로 상호작용하는 유형의 교사와 소극적 상호작용 유형의 교사 간에는 평균은 차이가 있었지만 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 그림

<표 4> 수용언어와 표현언어 검사 점수의 상호작용 유형별 평균과 표준편차, 유형별 차이

| 변인 | 상호작용유형 | 사례수 | 사전검사 | | 사후검사 | | F | Scheffe |
|---------|----------|-----|-------|------|-------|------|-----------|---------|
| | | | M | SD | M | SD | | |
| 수용언어 | 교수적 유형 a | 30 | 32.33 | 5.19 | 35.27 | 7.20 | 49.04*** | b>a,c |
| | 확산적 유형 b | 30 | 32.77 | 5.86 | 42.7 | 6.36 | | |
| | 소극적 유형 c | 30 | 32.03 | 5.84 | 33.57 | 6.38 | | |
| | 합계 | 90 | 32.37 | 5.58 | 37.18 | 7.70 | | |
| 표현언어 | 교수적 유형 a | 30 | 32.5 | 3.84 | 34.27 | 3.75 | 141.37*** | b>a,c |
| | 확산적 유형 b | 30 | 32.23 | 6.16 | 42.37 | 7.46 | | |
| | 소극적 유형 c | 30 | 31.6 | 4.17 | 32.73 | 4.26 | | |
| | 합계 | 90 | 32.11 | 4.80 | 36.46 | 6.83 | | |
| 수용·표현언어 | 교수적 유형 a | 30 | 32.33 | 3.96 | 34.2 | 4.39 | 123.30*** | b>a,c |
| | 확산적 유형 b | 30 | 32.57 | 5.67 | 42.17 | 6.57 | | |
| | 소극적 유형 c | 30 | 31.57 | 4.67 | 32.7 | 4.86 | | |
| | 합계 | 90 | 32.16 | 4.78 | 36.36 | 6.75 | | |

*** $p<.001$

<표 5> 어휘습득의 각 유형별 평균과 표준편차, 유형별 차이

| 변인 | 상호작용 유형 | 사례수 | 사전검사 | | 사후검사 | | F | Scheffe |
|-------|----------|-----|------|------|------|------|----------|---------|
| | | | M | SD | M | SD | | |
| 어휘 습득 | 교수적 유형 a | 30 | 5.13 | 1.93 | 6.2 | 1.54 | 82.96*** | b>a,c |
| | 확산적 유형 b | 30 | 5.1 | 1.67 | 10.6 | 2.19 | | |
| | 소극적 유형 c | 30 | 4.9 | 1.94 | 5.87 | 1.78 | | |

*** $p < .001$

책 읽기에 참여한 확산적으로 상호작용을 하는 유형의 교사가 영아들의 수용언어, 표현언어 연령을 향상시키는데 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2. 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 어휘 습득에서의 차이

교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 어휘습득의 발달이 어떠한가를 알아보기 위하여 실시한 각 유형별 어휘습득 사전검사와 사후검사에 대한 평균과 표준편차는 <표 5>와 같다.

상호작용 세 집단의 점수 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하여 어휘습득의 사전검사 점수를 공변인(covariate)으로 통제한 후 교수적으로 상호작용 유형과 확산적으로 상호작용 하는 유형, 소극적 상호작용 유형의 각 어휘점수에 대한 공분산 분석을 실시한 결과, <표 5>와 같이 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로

나타났다($F(2, 86)=82.96, p < .001$). 이러한 집단 간의 차이를 구체적으로 살펴보기 위해 유의수준 .001에서 사후 집단 Scheffe 검증을 실시한 결과, 위의 <표 5>에 제시된 바와 같이 확산적 상호작용을 하는 유형의 집단이 교수적 상호작용 하는 유형의 집단 그리고 소극적 상호작용 유형의 집단보다 통계적으로 의미 있는 높은 평균점수를 나타냈다(b>a,c). 그러나 교수적으로 상호작용하는 유형의 집단 그리고 소극적 상호작용 유형의 집단 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 그림책 읽기에 참여한 확산적으로 상호작용을 하는 유형의 교사가 영아들의 어휘습득을 향상시키는데 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

3. 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 읽기 행동의 차이

교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 읽기 행동 차이를 알아보기 위하여 실시한

<표 6> 읽기행동 검사점수의 상호작용 유형별 평균과 표준편차, 유형별 차이

| 변인 | 유형 | 사례수 | 사전검사 | | 사후검사 | | F | Scheffe |
|-------|------------|-----|------|------|------|------|----------|---------|
| | | | M | SD | M | SD | | |
| 읽기 행동 | 교수적 상호작용 a | 30 | 0.93 | 1.20 | 1.83 | 1.62 | 43.03*** | b>a,c |
| | 확산적 상호작용 b | 30 | 0.90 | 1.32 | 4.40 | 1.71 | | |
| | 소극적 상호작용 c | 30 | 1.20 | 1.38 | 1.70 | 1.53 | | |

*** $p < .001$

집단별 읽기행동 사전검사와 사후검사에 대한 평균과 표준편차는 <표 6>와 같다.

세 집단의 점수 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하여 읽기 행동의 사전검사 점수를 공변인(covariate)으로 통제된 후 사후검사 점수를 종속변수로 한 공분산 분석(ANCOVA)을 실시한 결과, <표 6>에서 제시한 바와 같이 교수적 상호작용하는 유형, 확산적 상호작용 유형, 소극적 상호작용 유형의 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(2, 86)=43.03, p<.001$). 또한 집단 간의 차이를 구체적으로 살펴보기 위해 유의수준 .001에서 사후 집단 Scheffe 검증을 실시하였으며 그 결과는, <표 6>에서 보는 바와 같이 확산적 상호작용을 하는 유형의 교사에게 속한 영아들이 교수적 상호작용하는 유형, 소극적 상호작용 유형의 교사에게 속한 영아들보다 통계적으로 의미 있는 높은 평균점수를 나타냈다(b>a,c). 그러나 교수적 상호작용하는 유형과 소극적 상호작용 유형의 집단은 유의한 점수 차이를 보이지 않았다. 이상의 결과를 통해 확산적으로 상호작용을 하는 유형의 교사가 영아들의 읽기행동을 향상시키는데 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

4. 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 그림책 다루기 행동에서의 차이

교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 그림책 다루기 행동발달이 어떠한가를 알아보기 위하여 실시한 집단별 그림책 다루기 행동 사전검사와 사후검사에 대한 빈도와 백분율은 <표 7>와 같다.

<표 7>에서 보는 바와 같이 그림책 다루기 행동의 하위 유형에 따른 사전·사후 빈도의 차이를 보면, 교수적 상호작용 유형의 집단에서는 부

정적인 행동의 하위 유형인 ‘한손에 여러 장을 쥐고 빨리 넘기기’가 사전검사에 비해 사후검사에서 가장 빈도가 많이 나타났으며, 다음으로는 긍정적인 행동의 하위유형인 ‘그림책 장 혼자 잘 넘기기’, ‘그림책에 시각적으로 주의집중하기’의 행동 순으로 빈도가 많이 나타났으며 ‘그림책에 무관심한 행동’의 행동은 사전검사에 비해 사후 검사에서 빈도가 가장 적게 나타났다.

확산적 상호작용 유형의 집단은 긍정적인 상호작용의 행동의 하위유형인 ‘그림책에 시각적으로 주의 집중하기’, ‘다른 그림책을 교사에게 다시 읽어주겠다고 함’, ‘거꾸로 놓은 그림책 바로 돌려놓기’, ‘그림책 장 혼자 잘 넘기기’와 ‘그림책을 탐색하기’ 순으로 사전검사에 비해 사후 검사에서 그림책 보기의 행동의 빈도가 많이 나타났으며, 부정적 행동의 하위 유형인 ‘한손에 여러 장을 쥐고 빨리 넘기기’의 행동은 사전검사에 비해 사후 검사에서 빈도가 가장 적게 나타났다.

소극적 상호작용 유형의 집단은 부정적인 행동의 하위 유형인 ‘한 장씩 그림보지 않고 빨리 넘기기’의 빈도가 가장 많이 나타났으며 ‘그림책 장 혼자 잘 넘기기’와 ‘거꾸로 놓인 그림책 바로 돌려놓기’는 각각 2회씩 빈도가 높아졌으며 그림책을 손으로 잡지 않기의 행동은 사전검사에 비해 사후검사에서 빈도가 적게 나타났으며 다른 기타 행동영역에서는 사전, 사후검사의 빈도 변화가 나타나지 않았다.

교사의 그림책 읽기 상호작용 유형별 차이를 살펴보면 ‘그림책에 무관심한 행동’은 세 집단 모두 사전검사에 비해 사후검사의 빈도가 많이 나타났으며, ‘그림책 장 혼자 잘 넘기기’는 집단 간의 빈도변화는 있었지만 세 집단 모두 사전검사에 비해 사후검사의 빈도가 많이 나타났다. 또한 하위내용별로 살펴보면 부정적인 행동의 하위유형인 ‘한손에 여러 페이지를 쥐고 그림책을

<표 7> 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 그림책 다루기 행동

빈도(%)

| 행동 | 변인 | 교수적 상호작용 (N=30) | | 확산적 상호작용 (N=30) | | 소극적 상호작용 (N=30) | |
|--------|------------------------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|
| | | 사전 관찰 | 사후 관찰 | 사전 관찰 | 사후 관찰 | 사전 관찰 | 사후 관찰 |
| 긍정적 행동 | 그림책 장 넘기기를 시도하기 | 3(7.5) | 0(.0) | 3(5.88) | 0(.0) | 1(2.32) | 1(2.04) |
| | 그림책을 탐색하기 | 3(7.5) | 5(8.62) | 3(5.88) | 14(12.84) | 5(11.62) | 5(10.20) |
| | 그림책 장 혼자 잘 넘기기 | 9(22.5) | 15(25.9) | 12(23.53) | 28(25.69) | 13(30.23) | 15(30.61) |
| | 다른 그림책을 다시 읽어 주겠다고 하기 | 0(.0) | 4(6.90) | 0(.0) | 18(16.51) | 0(.0) | 0(.0) |
| | 그림책에 시각적 주의 집중하기 | 2(5.0) | 7(12.06) | 0(.0) | 20(18.34) | 3(6.98) | 3(6.92) |
| | 거꾸로 놓인 그림책 바로 돌려놓기 | 8(20.0) | 12(20.68) | 11(21.57) | 28(25.69) | 12(27.90) | 14(28.57) |
| 부정적 행동 | 그림책에 무관심한 행동 | 6(15.0) | 0(.0) | 6(11.76) | 0(.0) | 5(11.62) | 2(4.08) |
| | hands에 여러 장을 쥐고 빨리 넘기기 | 6(15.0) | 14(24.1) | 8(15.69) | 0(.0) | 4(9.30) | 4(8.16) |
| | 그림책의 그림 보지 않고 빨리 넘기기 | 3(7.5) | 1(1.72) | 8(15.69) | 1(0.92) | 0(.0) | 5(10.20) |

빨리 넘기기'는 교수적 상호작용하는 유형의 집단에서 사전검사에 비해 사후검사에서 그 빈도가 가장 많이 나타났으나, 반대로 확산적 상호작용하는 유형의 집단에서는 그 빈도가 가장 적게 나타났고, 소극적 상호작용 유형의 집단에서는 변화가 없었다. '그림책의 그림보지 않고 빨리 넘기기'는 교수적, 확산적 상호작용 유형의 집단에서 사전검사에 비해 사후검사에서 빈도가 적게 나타난 반면, 소극적 상호작용 유형의 집단은 사후검사에서 빈도가 가장 많이 나타났다. 긍정적인 행동의 하위유형인 '그림책 탐색하기', '다른 그림책을 다시 읽어주겠다고 함', '그림책을 시각적으로 주의 집중하기'는 사전검사에 비해 사후검사에서 확산적 상호작용 유형의 집단이 빈도가 크게 나타났고 그 다음으로는 교수적 상호작용 유형의 집단이 나타났으나 소극적 상호작용 유형의 집단에서는 변화가 없었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 영아에게 그림책을 읽어줄 때

교사들이 나타내는 상호작용 유형에 따라 영아의 언어발달에 차이가 있는지를 알아보았다. 이상의 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력의 향상은 유의미한 차이가 있었다. 확산적으로 상호작용하는 유형의 교사는 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력 향상에 가장 많이 영향을 미쳤으며, 교수적 상호작용 유형의 교사와 소극적 상호작용 유형의 교사 간에는 의미있는 차이가 나타나지 않았다. 즉 확산적으로 그림책 읽기 상호작용을 한 교사가 영아의 언어발달에 효과적임을 증명해주는 것이라고 볼 수 있다.

이러한 결과는 성인의 상호작용에 따라 영유아들이 각기 다른 문해 행동을 나타냈다고 증명한 연구들을 지지해준다(Heath, 1983; Ninio, 1980; Teale & Sulzby, 1987). 특히 어머니의 그림책 읽기 상호작용 유형을 탈맥락적 유형, 맥락적 유형으로 구분하고 유아기 자녀의 언어능력을 평가한 결과 탈맥락적 유형에 해당되는 어머니 자녀들이 수용언어 능력과 언어이해 능력이 더 뛰어났다는 DeTemple(2001)의 연구 결과를 지지해

준다. 또한 영유아 언어발달에서의 개인차는 환경적 영향이 크며 환경에서의 언어자극의 양과 언어발달과의 관련성을 밝힌 연구들(Hart & Risley, 1995; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991)과 높은 수준의 상호작용 전략이 영유아의 언어능력 향상에 도움이 된다는 연구 결과를 부분적으로 지지해준다(Dickinson & Smith, 1994; Snow, 1983). 즉 확산적으로 상호작용하는 교사는 교수적 상호작용 유형의 교사나 소극적 상호작용 유형의 교사에 비해 본문을 바탕으로 이야기를 끌어내거나 그림책에 나오는 단어에 대해서 그냥 지나치지 않고 질문과 설명을 통해 영아들이 어휘에 대해 충분히 숙고하고 넘어갈 수 있도록 하였으며, 영아들이 이야기한 내용을 인정하고 확장했던 부분에서 교사가 긍정적인 피드백 전략을 많이 사용했다.

한편 교수적 상호작용 유형과 소극적 상호작용 유형의 교사와 그림책 읽기 상호작용을 했던 영아들은 언어발달(구어발달)에 있어서 의미있는 차이가 나타나지 않았다. 상호작용 없이 영아들의 언어발달을 그림책을 읽어주는 행위만으로 촉진시킬 수 있는 것은 아니며, 그림책을 읽어주면서 읽는 내용 또는 그림에 직접 관련된 예, 아니오의 대답을 요구하는 질문이나 그 맥락에 한정된 상호작용을 하는 것이 사고나 언어발달을 촉진시키는 데 제한적임을 나타내주는 것이라고 말할 수 있다. 이러한 결과는 한유진(2000)의 연구에서 어머니가 영유아에게 사람, 사건, 장소 등 그림책에 있는 것에 대해 직접적으로 질문을 하거나 그냥 이야기의 내용을 확인하거나 지식을 알려주는 질문은 텍스트에 대한 여러 사건들을 기억하게 할 수는 있겠지만 자신이 오히려 정답을 말해야 한다는 느낌이 들어 상호작용에 참여하지 않을 가능성이 있다고 지적하였는데 이는 본 연구의 결과를 설명하는 데에도 유용하다.

또한 성인의 통제적인 언어사용은 영유아들의 언어발달에 부정적인 영향을 미친다는 여러 연구결과를 부분적으로 지지한다(McCartney, 1984; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987). 따라서 본 연구에서의 확산적인 상호작용 유형의 교사들은 개방적인 언어를 사용하여 질문하고, 개인의 경험, 예측, 설명, 추론을 이끌어 내고 영아의 다양한 반응에 대해 긍정적으로 피드백을 한 것이 결국 영아의 언어발달을 긍정적으로 높이는데 가장 효과적이었음을 알 수 있다.

둘째, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 영아의 읽기행동 향상에 미치는 효과는 유의미한 차이가 있었다. 확산적 상호작용 유형의 교사는 영아들의 읽기행동 향상에 가장 큰 영향을 미쳤으며 교수적 상호작용 유형의 교사, 소극적 상호작용 유형의 교사는 의미 있는 차이가 나타나지 않았다. 즉 확산적으로 그림책 읽기 상호작용을 한 교사가 영아의 읽기행동에 효과적임을 증명해주는 것이라고 볼 수 있다.

그림책읽기 상호작용을 하기 전에 행해진 사전검사에서 세 유형의 집단 모두 ‘이야기가 형성되지 않은 그림읽기 시도’가 가장 많이 나타났고, 그 다음이 ‘이야기가 형성된 그림읽기 시도’가 나타났으며 ‘문어적 읽기 시도’와 ‘문자 읽기 시도’는 나타나지 않았다. 그러나 사후검사에서 세 유형의 집단 모두 ‘이야기가 형성되지 않은 그림읽기 시도’가 사전검사에 비해 적게 나타났으며, 반면에 ‘이야기가 형성된 그림읽기 시도’는 세 유형의 집단 모두 사전검사에 비해 높게 나타났다. 이처럼 전반적으로 세 유형의 집단 모두 사전검사 보다 사후검사에서 ‘이야기가 형성된 그림 읽기 시도’가 많은 증가를 보인 것은 Sulzby (1985)의 연구에서처럼 2세경에는 ‘이야기가 형성된 그림 읽기 시도’가 가장 많이 나타난다는 연구와 부합한다.

그러나 상호작용 유형별로 의미 있는 차이를 보였던 확산적 상호작용 유형의 집단은 ‘이야기가 형성되지 않은 그림읽기 시도’는 사전검사에서 많은 영아들이 언어행동을 나타냈으나 사후검사에서는 가장 적게 나타났으며 ‘이야기가 형성된 그림 읽기 시도’에서는 사전검사에 비해 사후검사에서 다른 두 유형에 비해서 가장 많이 증가했다. 또한 읽기행동의 하위범주 중 ‘문어적 읽기 시도’, ‘문자 읽기 시도’의 언어행동은 확산적으로 상호작용하는 유형의 집단에서만 나타났으며 다른 두 유형의 집단에서는 거의 나타나지 않았다.

이러한 결과는 Ninio 와 Bruner(1978)의 연구에서처럼 영아가 그림책 읽기 행동이 나타나려면 그림책을 사이에 두고 성인과 영아가 그림책에 그려진 그림과 내용에 대해 묻고, 대답하고, 설명하고, 듣는 과정이 포함되어야 한다는 연구 결과를 설명해준다. 즉 확산적인 상호작용을 하는 교사는 교수적인 상호작용 유형, 소극적인 상호작용 유형의 교사에 비해 영아에게 그림책을 사이에 두고 그림책에 그려진 그림과 내용에 대해 묻고 대답하고 설명하고 듣는 과정이 가장 효과적으로 진행되었다는 것을 알 수 있다. 그 뿐만 아니라 영아의 배경 지식을 동원하게 함으로써 그림책을 보고 독자적인 가상의 세계를 구상하여 내용의 이해를 보다 쉽게 하기도 하며(이차숙, 1992), 추론을 하는 것은 이야기의 절정에서 이야기에 대한 영아의 민감성을 증진시키며 이야기의 논리적인 연결을 도와주므로 명명하기와 지적하는 단계에서 벗어나서 영아의 읽기 행동 수준이 높아진 것으로 보인다. 그러므로 영아의 읽기 행동능력을 높이기 위해서는 그림책의 텍스트에 있는 내용을 그대로 읽기, 또한 지시적인 질문으로 내용과 그림을 확인하는 직접적인 가르침보다는 영아로 하여금 추론하고 예측하게

하며 경험한 것을 자연스럽게 이끌어 내는 기회를 제공하여 이를 통해서 영아의 읽기 행동 능력의 향상을 기대할 수 있을 것이다.

셋째, 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따라 영아의 그림책 다루기 행동은 확산적 상호작용 유형에서 가장 긍정적인 행동이 가장 많이 나타났다. 즉, 그림책을 읽어주기 전에는 세 유형의 집단 모두 그림책 다루기 행동에서 차이가 없었으나, 그림책 읽기 상호작용을 실시한 후에는 그림책 다루기 행동에 전체적인 변화가 있었다.

그림책 다루기 행동의 부정적인 행동인 ‘그림책에 무관심한 행동’은 세 유형 모두 전체적으로 사전검사에 비해 사후검사에서 빈도가 적게 나타난 반면, ‘그림책 장 혼자 잘 넘기기’, ‘거꾸로 놓인 그림 바로 돌려놓기’에서는 세 유형의 집단 모두 사전검사에 비해 사후검사에서 빈도가 많이 나타났다. 그러나 확산적 상호작용 유형이 가장 많이 나타났다. 이러한 결과는 영아가 일찍 그림책을 다루면 그림책의 약정을 빨리 학습하게 된다는 연구결과를 지지해주며(김금주, 2000; 이희자, 2003; Bruner, 1983; Snow & Ninio, 1986), 그림책 다루기 행동은 영아가 그림책을 접했던 경험, 그림책을 읽어주는 사람의 영향에 따라 영향을 미친다는 연구와 맥을 같이한다고 할 수 있다(Lamme & Packer, 1986; Ninio & Bruner, 1978; Snow & Ninio, 1986). 즉, 영아와 교사의 그림책 읽기 상호작용은 영유아가 세 유형에서 모두 여러 종류의 그림책을 접한 결과 그림이나 내용에 관심을 갖고 그림책 다루기 방법을 알고 터득해 갔다고 볼 수 있으며, 특히 상호작용의 방법에 따라 그림책 다루기 행동에 있어서 서로 다른 영향을 나타낸다고 볼 수 있다.

한편, 그림책읽기 상호작용 유형에 있어서 가장 많은 변화를 보인 항목은 부정적인 행동인 ‘한 장씩 그림보지 않고 빨리 넘기기’와 긍정적

인 행동인 ‘다른 그림책을 교사에게 다시 읽어주겠다고 함’, ‘그림책에 시각적으로 주의 집중하기’였다. ‘한 장씩 그림보지 않고 빨리 넘기기’의 범주에서는 확산적 상호작용 유형, 교수적 상호작용 유형 순으로 사전검사에 비해 사후검사에서 행동이 적게 나타난 반면 소극적 상호작용 유형은 오히려 그림책 다루기 행동이 많이 나타났다. 또한 ‘다른 그림책을 교사에게 다시 읽어주겠다고 함’의 범주에서는 확산적 상호작용 유형, 교수적 상호작용 유형 순으로 사전검사에 비해 사후검사에서 행동이 많이 나타났으나 소극적 상호작용 유형은 오히려 적게 나타나는 행동이 보였다. 특히 ‘교사에게 다른 그림책을 읽어주겠다고 함’의 범주에는 소극적 상호작용 유형은 빈도가 전혀 나타나지 않았다.

이러한 결과는 영아는 성인이 그림책을 들려주고 그림에 대해 이야기를 할 때, 능동적인 참여를 통하여 그림책 다루기를 배우며 그것을 통하여 그림책은 조작하는 것이 아니라 읽는 것이며, 인쇄물이 의미를 전달한다는 것을 알게 되며, 지금 무엇이 진행되고 있는가에 대한 의미를 만들려고 그림책을 보면서 노력한다는 연구결과(McGee & Richgels, 1996)를 설명하는데 유용하다. 즉 확산적 상호작용 유형의 교사는 영아들에게 그림책에 대해 더 깊이 있는 이해를 위하여 그림에 대해 설명하고 지적하고 영아들의 능동적인 참여를 유도하는데 비해 소극적인 상호작용 유형의 교사는 본문 읽는 것에만 집중하여 영아들의 능동적인 참여를 제한시켜 그림책 다루기 행동에 있어서 긍정적인 효과가 적게 나타났음을 알 수 있다. 그러므로 그림책 다루기 행동은 확산적 상호작용 유형과 같이 의미 있는 성인과 깊이 있는 상호작용 속에서 서서히 터득할 수 있으며 점차적으로 그림책과 관련된 특별한 규칙

들을 알아갈 수 있도록 하는 데에 중요한 역할을 한다고 할 수 있다.

결론에서 보여주는 바와 같이 교사와 2세 영아의 그림책 읽기 상호작용 유형은 전반적으로 확산적 유형의 교사가 언어발달을 가장 많이 향상시켰음을 알 수 있다. 이때의 교사는 영아에게 적절한 상호작용의 틀을 제공하고 풍부한 언어적 경험을 할 수 있도록 하였으며 영아의 언어능력 증진을 이끌어내는 데에 기여했다고 볼 수 있다. 그러므로 본 연구는 보육시설에서 교사들에게 나타날 수 있는 언어적 상호작용 유형을 관찰하여 교수적, 확산적, 소극적 유형으로 구분지어 유형에 따라 세분화하여 영아들의 언어발달상에 도움이 되는 교사의 확산적 상호작용 유형의 효과를 밝혔다는 데에 의의를 두며, 그동안 상호작용에 관련된 연구가 유아나 가정에서 어머니의 상호작용이 연구되었던 것에서 보육시설에 있는 교사와 영아와의 상호작용을 밝혔다는 데에 중요한 의미를 가진다. 따라서 이러한 결과들은 영아의 언어적 발달을 증진하는 교수법의 개발에 참고 자료로 활용될 뿐 아니라 확산적 상호작용의 효과에 대한 연구는 앞으로 질적으로 양적으로 팽창될 보육시설의 언어교육을 위한 기초자료로 활용 될 수 있을 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 김금주(2000). 영아-어머니의 상호작용 유형과 영아의 언어 발달에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김명순(1996). 어머니의 문해 신념과 유아-어머니의 상호작용 및 문어의 의미구성전략 사용에 관한 질적 연구. *대한가정학회지*, 34(3), 305-325.
- 김명순(1999). 4-5세 아동의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정의 문해 환경에 대한 연구.

- 생활과학논집, 13, 120-131.
- 김세희(2000). 유아 문학 교육. 서울 : 양서원.
- 김영태 · 성태제 · 이윤경(2003). 취학전 아동의 수용 언어 및 표현언어 발달 척도(PRES). 서울 : 서울장애인종합복지관.
- 김정아(2005). 영아 언어발달을 위한 상호작용적 그림책 읽기 모형의 적용 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김형희 · 박상희(1999). 유아 문학 교육. 서울 : 학지사.
- 서정숙(1999). 유아의 전인적 발달을 위한 부모의 그림책 읽어주기. 서울 : 창지사.
- 어린이도서연구회(2007). 어린이 권장 도서목록. 서울 : 어린이도서연구회.
- 이미화(2003). 영아를 위한 대화식 그림책 읽기 교사 교육 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이상금 · 장영희(1986). 유아문학론. 서울 : 교문사.
- 이영자(2004). 유아 언어발달과 지도. 서울 : 양서원.
- 이영자 · 이종숙(1996). 영아의 문해행동 발달과 영아-부모 상호작용 유형의 변화. 유아교육연구, 16(1), 23-48.
- 이지현 · 김유정(2005). 유아의 어휘습득에 있어서 명시적 · 직접적 어휘 지도법과 맥락적 · 간접적 어휘 지도법의 효과의 차이. 열린유아교육연구, 10(4), 297-316.
- 이차숙(1992). 유아의 그림이야기책 읽기 활동에서 어머니의 매개적 역할이 유아의 문식성 발달 과정에 미치는 효과. 고려대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이희자(2003). 도서대여프로그램이 영유아-어머니 상호작용, 영유아의 책 다루기 행동과 언어능력에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 채유진(1998). 가정에서의 어머니-영아 간 책읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 한유진(2000). 그림 동화책 읽기에서 유아와 어머니의 언어적 상호작용 전략과 유아의 이야기 구성능력. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- Anderson, J., Moffatt, L., & Shapiro, J. (2006). Reconceptualizing language education in early childhood. In B. Spodek & O. Saracho(Eds.), *Handbook of research on the education of young children*(pp.135-151). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beals, D. (2001). Eating and reading : Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*(pp.175-203). Toronto : Paul H. Brookes Publishing Company.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York : Guilford Press.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). 홍용희 역(1995). 어린이들의 학습에 비계 설정 : 비고스키와 유아 교육. 서울 : 창지사.
- Bruner, J. S. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. In R. Golinkoff(Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Oxford, England : Clarendon.
- DeTemple, J. (2001). Parents and children reading books together. In D. Dickinson & P. Tabors(Eds.), *Beginning literacy with language*(pp.31-51). Toronto : Paul H. Brookes Publishing Company.
- DeTemple, J., & Tabors, P. (1994). Styles of interaction during a book reading task : Implications for literacy intervention with low-income families. In C. Kizner(Ed.), *Perspectives on literacy research and practice : 44th Yearbook of the National Reading Conference*(pp.265-271). Chicago : IL : Notional Reading Conference.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Dickinson, D. (2001). Book reading in preschool classrooms : Is recommended practice common? In D. Dickinson & P. Tabors(Eds.), *Beginning literacy with language*(pp.175-203). Toronto :

- Paul H. Brookes Publishing Company.
- Freeman, E. B., & Hatch, J. A. (1989). Emergent literacy : Reconceptualizing kindergarten practice. *Childhood Education, 66*(1), 21-24.
- Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition : Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language, 17*(1), 171-184.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, NJ : Brookes.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words : Language, life and work in communities and classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*(4), 782-796.
- Honig, A. S. (2000). How to read to very young children. *Scholastic Early Childhood Today, 14*(1), 28-29.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth : Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27*(2), 236-248.
- Jalongo, M. R. (1988). *Young children and picture book : Literature from infancy to six*. Washington D.C. : NAEYC.
- Katz, J. (2001). Playing at home : The talk of pretend play. In D. Dickinson & P. Tabors(Eds.), *Beginning literacy with language*(pp.175-203). Toronto : Paul H. Brookes Publishing Company.
- Kleek, A. V., Alexander, E. I., Vigil, A., & Templeton, K. E. (1996). Verbally modeling thinking for infants : Middle-class mother's presentation of information structures during book sharing. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(2), 101-113.
- Lamme, L. L., & Packer, A. L. (1986). Book-reading behaviors of infants. *The Reading Teacher, 39*(6), 504-509.
- McCartney, K. (1984). Effect of Quality of day care environment on children's language development. *Developmental psychology, 20*(2), 244-260.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1996). 김명순 · 신유림 공역(2000). 영유아의 문해 발달 및 교육. 서울 : 학지사.
- McLiane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Harvard University Press.
- Morrow, L. (1993). *Literacy development in the early years*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Morrow, L., & Gambrell, L. (2003). Literature-based instruction in the early years. In S. Neuman & D. Dickinson(Eds.), *Handbook of early literacy research*(pp.348-360). New York : Guilford Press.
- Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of Categorization. *Merrill-Palmer Quarterly, 19*(1), 21-39.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognition and language development. *Child development, 71*(4), 960-980.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development, 51*(2), 587-590.
- Ninio, A. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Child Language, 21*(3), 619-633.
- Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.
- Owens, R. E. (1988). 이승복 역(2001). 언어발달. 서울 : 시그마프레스.
- Phillips, D. A., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology, 23*, 537-543.
- Schickedanz, J. A. (1986). 이영자 역(1995). 읽기와 쓰기를 즐기는 어린이로 기르는 방법. 서울 : 이화여자대학교 출판부.
- Schickedanz, J. A. (1999). 이영자 역(2002). 놀이를 통한 읽기와 쓰기의 지도. 서울 : 이화여자대학교 출판부.

- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picturebook 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., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy : What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulby(Eds.), *Emergent Literacy : Writing and reading*(pp.116-138). Norwood, NJ : Ablex Publishing.
- Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts : Picture book reading and a modeling task. *Journal of Child Language, 18*(2), 373-395.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20*, 458-481.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy : In R. Barr, M.L. Kamii, P. B. Mosenthal., & P. D. Person(Eds.), *Handbook of reading research, 2*(pp.727-758). NY : Longman.
- Teale, W. H. (1981). Parents reading to their children : What we know and need to know. *Language Arts, 58*, 902-911.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy : Writing and Reading*(pp.173-206). Norwood, NJ : Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy : Writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1987). *Young children's storybook reading : Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to the Spencer Foundation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy : Birth through kindergarten*. New York : Pearson Education, Inc.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- 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), 552-559.
- Yaden, D. (1988). Understanding stories through repeated read-alouds : How many does it take? *The Reading Teacher, 41*(6), 556-560.
- Zeece, P. (2007). The style of reading and reading in style. *Early Childhood Education, 35*(1), 41-45.

2009년 4월 30일 투고, 2009년 7월 4일 수정
2009년 7월 7일 채택