

## 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기가 만 2세 영아의 언어적· 비언어적 읽기 반응과 교사의 언어교수효능감에 미치는 효과\*

유경희\*\*      최나야\*\*\*

The Effects of One to One Interactive Picture Book Reading  
on Two-year-olds' Verbal & Nonverbal Reading Response  
and Teachers' Language Teaching Efficacy

Yoo, Kyung Hee      Choi, Naya

이 연구는 영아와 보육교사 간의 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기 활동이 영아의 읽기반응과 교사의 언어교수효능감에 미치는 효과를 살펴보기 위해 수행되었다. 만 2세 영아 50명을 실험집단과 통제집단으로 나누어 12주 동안 매주 1회 그림책 읽어주기 활동을 실시하였다. 실험집단 영아들에게는 교사가 일대일로 풍부한 상호작용을 하면서 읽어주었고, 통제집단 영아들에게는 동일한 책을 집단으로 읽어주었다. 또한 교사를 대상으로 언어교수효능감의 변화를 살펴보고 심층면접을 통해 인식을 평가하였다. 연구 결과, 실험집단 영아들의 언어적 반응의 총점과 하위 범주 중 명명하기, 응답하기, 질문하기, 요청하기, 자발적 대화, 탈상황적 대화에 해당하는 언어적 반응이 유의하게 증가하였다. 이들은 비언어적 반응의 총점과 하위 범주 중 손가락으로 지적하기, 따라 하기, 인정하기에서도 통제집단에 비해 유의한 증가를 보였다. 또한 실험집단을 이끈 교사들은 언어교수효능감의 증가를 보였고, 풍부한 상호작용이 이루어지는 영아와의 일대일 그림책 읽기의 효과를 높이 평가하였다.

▶ 주제어 : 일대일 상호작용적 그림책 읽기, 읽기 반응, 언어교수효능감

\* 이 논문은 가톨릭대학교 석사학위논문 일부임.

\*\* 제1저자 : 가톨릭대학교 유아교육전공 석사, 원스쿨어린이집 원장, dnjstmzf@naver.com

\*\*\* 교신저자 : 가톨릭대학교 아동학전공 조교수, choinaya@catholic.ac.kr

## I. 서론

신체적, 정서적, 인지적으로 급속한 발달이 이루어지는 영아기는 발달의 기초가 형성되는 중요한 시기이다. ‘유능한 영아’라는 용어로 요약될 수 있는 최근의 영아 관련 연구 결과들은 특히 언어·인지 발달과 학습 측면에서 영아의 놀라운 능력을 인정하고 있다 (Gopnik, Meltzoff, & Kuhl, 1999; Waxman, 2004). 영아들도 상대방의 행동에 영향을 주려고 자신의 의도와 요구를 표현하며, 환경으로부터 상호호혜적인 관계를 이끌어 낸다(김주아, 2007).

2세 무렵이면 유아의 뇌는 성인 뇌의 75퍼센트 정도의 무게를 갖게 된다. 신체적 성장은 뇌의 구조와 기능의 변화를 가져오는데, 이러한 변화는 영아의 언어 발달과 초기 문해 학습에도 중요한 시사점을 가진다. 영아기에는 전언어적 시기로부터 전이가 이루어지면서 언어 사용이 폭발적으로 증가하기 때문에(Goldfield & Reznick, 1990; Nelson, 1973), 영아기는 언어 습득에 있어서 대단히 중요한 시기라고 할 수 있다(남규, 2009). 어휘력을 급속히 확장시키며 그 낱말들을 연결시켜 새로운 통사적 구조, 즉, 모국어의 문법을 습득해나가는 만 2세 무렵의 영아는 주변 사물의 명칭과 자신이 하는 활동에 많은 관심을 가지고 있다. 또한 이 시기 영아들은 자신의 말에 주의를 기울이는 성인들에게 의미를 분명히 전달할 만큼 문법의 의미를 이해하고 있으며, 성인과의 읽기 경험을 통해 문해의 기능을 인식한다(Makin & Whitehead, 2004). 사회적 상호작용주의를 대표하는 Vygotsky(1978)는 영아가 주위 사람들과의 관계 속에서 의사소통을 통해 언어를 획득해가므로 ‘근접발달영역’에서 언어 교수가 일어나야 된다고 하였다. 영아에게 적절한 비계를 설정하고 풍부한 상호작용을 이끄는 성인, 즉, 부모나 교사의 역할이 중요함을 유추할 수 있다. 성인은 유아를 격려하고 지지하여 실재적 발달 수준과 잠재적 발달 수준 간의 다리 역할을 해야 한다(지연주, 최나야, 2012). 따라서 이 시기에는 대화와 책 읽어주기를 통해 영아의 언어가 확장되도록 도와주는 성인의 역할의 중요성이 강조된다. 그림책은 영아들이 세상을 알아가는 매개체 역할을 한다. 일상적인 대화에서 접하기 어려운 다양한 어휘를 알게 되고, 정교한 어휘를 사용한 문자를 인식하게 되는 등 영아들의 언어 발달을 위한 이상적인 요소이다(Hoff-Ginsberg, 1991; Senechal, LeFever, Hudson, & Lawson, 1996; Snow & Ninio, 1986).

문해 전문가들은 영아가 주변 사물에 초점을 맞추고 목을 가눌 수 있는 월령이 되면 성인이 안고 그림책 보여주기를 시작해야 한다고 권장한다(Makin & Whitehead, 2004). 그만

큰 그림책 읽기는 영아의 발달에서 매우 중요한 경험이다. 영아는 그림책을 통해 물리적 세계, 다양한 감정, 이야기를 만나고, 읽어주는 성인과의 애착을 더욱 강력하게 형성하게 된다. 또한 그림책은 영유아기의 언어, 즉, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 발달에 핵심적인 역할을 한다(최나야, 아이종이, 2011).

2세 전후에는 성인과 유사한 수준의 시각과 청각능력을 획득하고 인지 발달 면에서도 전조작기로 이행하는 중요한 질적 변화를 겪게 된다. 이러한 발달적 특성으로 영아는 책의 물리적 특성에 호기심을 갖고 능동적으로 수용하게 되고, 인쇄물의 형태와 색에 대해서도 높은 관심을 보인다. 또한 2세 무렵은 Bruner(1983)가 제시한 표상발달단계 중에서 '영상적 표상단계(iconic representation)'가 시작되는 시기로, 시각적 매체를 활용한 학습이 가능해지면서 그림책에 대한 관심이 높아지는 시기이다(이지혜, 성소영, 2011). 이에 따라 Bruner도 영아와 주 양육자 사이에 일어나는 의미 있는 상호작용으로 그림책 읽어주기 활동의 가치를 높이 평가한 바 있다.

그림책을 함께 읽을 때의 영아와 성인 간의 상호작용은 다른 상황에 비해 더욱 정교하고 풍부하며 질적으로 우수하다(남규, 2009; 이차숙, 1992; Pellegrini, Perimuter, Galda, & Broda, 1990). 그림책 읽기에서 나타나는 상호작용의 유형과 특징에 대한 초기 연구들은 주로 영유아가 가정에서 어머니와 얼마나 자주 문자와 관련된 상호작용을 하는지 그 빈도에 초점을 두었으나, 최근에는 상호작용의 실제에 대한 구체적인 분석에 관심이 집중되고 있다(김민화, 2005; 김재순, 김희진, 2003; 김주희, 이숙희, 2005; 이민경, 2003; 이영자·이종숙, 1996; 이차숙, 1992; 채유진, 1998; 최예린, 박찬옥, 2010; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001). 그러나 이러한 연구들이 주로 어머니와의 상호작용을 살펴보았거나, 대부분 연령이 높은 유아들을 대상으로 하였음을 고려할 때, 어린 영아들을 대상으로 교사와의 그림책 읽기 상호작용에 대한 연구가 절실하게 요구된다. 영아의 언어 발달이라는 연구 주제는 영아의 발달적인 특징에 기인한 연구 방법론적 측면의 어려움으로 인해, 유아기에 비해 양적 연구로 탐색된 경우가 훨씬 적다(문혁준, 2005). 이러한 배경 때문에 보육교사가 영아의 언어 지도를 위해 활용하거나, 연구자들이 학문적 조사와 중재 프로그램의 개발 등을 이끌어 낼 수 있는 자료가 부족한 실정이다.

게다가 요즘 영아들은 과거보다 더 일찍 가정을 벗어나 어린이집에서 긴 시간을 보내는 경향을 보인다. 어린이집 등에서 언어 발달에 적합한 환경을 경험하는 것은 영아의 언어 발달 및 언어적 태도에 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다(이영, 1994; 이영자, 이종숙, 이정숙, 1997). 특히 영아와 주양육자인 교사와의 언어적 상호작용이 영아의 언어발달에

매우 중요한 역할을 한다는 결과들이 계속적으로 보고되었다(김정아, 2006; 남규, 2009; 이미화, 2003; 이영자, 이종숙, 1996; 한유미, 2007). 종일제 보육에 대한 수요가 급증하여 영아들이 언어 발달의 민감기에 보육시설에서 더 많은 시간을 보내고 있음을 고려해 볼 때, 영아를 담당하는 교사의 영향이 언어 발달에서도 더 중요해졌다고 볼 수 있다.

언어 발달의 민감기인 만 2세 무렵에 이들을 보육하고 지도하는 교사가 영아와 언어적으로 어떻게 상호작용하는가는 초기 읽기 흥미에 상당한 영향을 미칠 뿐만 아니라, 이후의 학업 성취와도 관련을 보인다(National Institute of Child Health and Human Development, 2000). 어릴 때부터 언어 발달이 자연스럽게 이루어지도록 언어 친화적 환경에서 성인과의 읽기 활동을 통해 문해에 대한 긍정적인 느낌을 형성하는 것은 영아에게 매우 중요한 경험이다(천화영, 황혜정, 2013). 기관에서의 정기적인 책 읽기 활동은 영유아의 전인적 발달을 위한 의미뿐 아니라, 언어 발달을 이끌고 예측하는 주요 변인으로서의 의미가 크다.

보육 수요와 영아기의 발달적 중요성을 고려해 볼 때, 보육기관의 양적 팽창보다는 영아 대상 보육 프로그램의 질적 향상에 대한 관심이 높아지고 있다. 질적으로 우수한 영아 보육 프로그램을 제공한다면, 가정이 아니더라도 영아의 발달이 방해받지 않으며 오히려 긍정적인 효과를 가져 올 수 있으므로(Clark-Stewart & Aiihusen, 2002; Clark-Stewart & Beck, 1999), 영아의 언어, 문해 발달을 지원하는 교사의 역할에 대한 탐색은 영아 보육의 질을 높일 수 있는 방법이 될 것이다.

교사가 이끄는 풍부한 상호작용이 영아에게 절대적인 도움이 되는 것에는 의심의 여지가 없다. 영아는 특히 교사와의 언어적 상호작용을 통해 개인적 관심에 대한 도움을 받으므로, 교사의 언어는 효과적인 학습 매체가 된다(Berk & Winsler, 1995). 보다 직접적으로 읽기 발달에 초점을 맞추어 교사와 영아 간의 상호작용을 연구한 경우 중, 교사와의 상호작용적, 혹은 대화식의 그림책 읽기가 영아의 언어 발달에 효과적임을 증명한 연구들이 있다(김정아, 2006; 남규, 2009; 이미화, 2003; 이지혜, 성소영, 2011). 어린이집에서 상호작용적으로 다양한 전략을 통해 그림책을 읽은 영아들이 수용·표현언어에서 긍정적인 효과를 보였다(김정아, 2006; 이미화, 2003). 남규(2009)는 교사가 확산적 상호작용을 하면 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력, 읽기 행동에서 향상이 이루어지며, 언어적, 비언어적 반응에도 긍정적인 영향을 줌을 밝혔다. 이지혜와 성소영(2011)의 연구에서도 교사와 상호작용적 그림책 읽기 활동에 참여한 만 2세 영아들이 수용·표현언어 점수와 수용언어 수준에서 유의한 변화를 보였다.

그러나 언어능력은 그 특성상 단기간의 중재에 의해 쉽게 향상된다고 보기 어려운 측면이 있다. 그림책을 매개로 한 상호작용이 과연 어떻게 영아의 언어능력에 영향을 주었는지 생각해보면, 직접적이고 일차적인 행동 변화에 먼저 집중하게 된다. 따라서 선행연구들에서 더 나아가, 상호작용적 그림책 읽기가 상호작용 당시에 나타나는 영아의 읽기 반응에 어떠한 변화를 가져오는지, 모든 언어적, 비언어적 행동을 구체적으로 분석함으로써 활동의 일차적 효과를 보다 직접적으로 살펴볼 필요성이 제기된다.

특히 영아기에 반응적인 성인과 일대일의 상호작용 기회를 자주 갖는 것은 영아의 언어·문해 발달에 매우 중요한 의미를 지닌다. 영아와 어머니 간의 애착이 그림책 읽기 상호작용에서 쌍방이 보이는 읽기 반응과 관련이 있다는 결과(이민경, 2003)는 기관에서 영아를 보호하고 지도하는 또 한 명의 애착 대상인 보육교사와 영아 간에 형성된 유대감의 질과 책 읽기 상호작용 간의 관계를 시사한다. Cook(1988)은 교사가 개별 영아에게 읽기의 성공적 발달을 위한 다양한 경험들을 제공해 줌으로서, 영아의 읽기 흥미를 증가시킬 수 있다고 하였다. 그러나 아직까지 우리나라의 어린이집에서 영아에게 일대일로 언어적 상호작용을 하는, 특히 그림책을 읽어주는 수행이 일반적이지 않다(김정아, 2006). 특히 최근 들어 0세에서 36개월 미만의 영아 20명 이하를 보육하고 있는 영아전담 어린이집은 양적으로 증가하고 있으나 교사와 영아 간의 상호작용에 대한 연구는 부족하다. 대부분의 문해 발달 전문가들은 개별 영아와 교사 간의 읽기 상호작용의 중요성을 강조하고 있으므로(김정아, 2006; 이미화, 2003; Makin & Whitehead, 2004), 그 실제적 의미를 연구를 통해 살펴볼 필요가 있다.

한편, 대부분의 선행연구에서 성인이 아닌 영아만을 책 읽기의 수혜자로 보았으나, 풍부한 상호작용을 통한 그림책 읽기는 영아뿐만 아니라, 교사에게도 영향을 주는 것으로 보인다. 만 2세 영아들과 교사들을 대상으로 상호작용적 그림책 읽기 활동의 효과를 살펴본 이지혜와 성소영(2011)의 연구에서는 언어에 대한 교사들의 태도 역시 향상된 것으로 나타났다. 책 읽기 상호작용에 나타난 교사들의 언어적 행동을 계량화하여 비교하였을 뿐 아니라, 면담을 통해 태도 변화까지 살펴본 이 연구에서, 활동을 이끈 교사들은 현장적용 가능한 상호작용적 그림책 읽기에 대한 구체적인 상호작용법을 알게 되었고, 영아 발달과 언어적 경험의 중요성을 이해하게 되었으며, 표현력이 향상되었다고 한다.

교사가 가지고 있는 교육에 대한 신념은 실제 교수행위와 연결되며 결과적으로 영아의 언어 발달에 영향을 미친다. 교육 신념과 함께 교사 행동에 영향을 미치는 변인은 교수효능감이다. 교수효능감이 높은 교사는 유아의 발달과 학습에 대한 요구를 잘 충족시키기 위

해 다양하고 실제적인 교수방법을 인내심을 갖고 지도하며, 학습자의 실수에 대해 부정적인 비판을 덜 하는 것으로 나타났다(de la Torre Cruz & Casanova, 2007). 교사가 가지는 긍정적인 언어교수효능감은 교사로서 가지는 언어교육에 대한 자신감이며 효과적인 교수행위에 미치는 신념이다(윤진주, 2008). 우수한 교사는 언어를 매체로 하여 영유아와 밀접한 상호관계를 맺고 지도함으로써 풍부한 언어 환경을 제공한다(Honig, 2000). 언어교수효능감은 영아에게 언어를 지도하는 교사의 자신감을 반영하므로, 효과적 교수 기반을 형성하는 데 중요한 요인이 될 수 있다.

지난 수년간 평가인증제도로 인해 보육환경의 질적인 발전은 있었으나, 교사들의 긍정적 상호작용을 위한 구체적인 교육과 프로그램의 시행은 미흡한 실정이다. 어린 영아들의 발달적 변화에 근거한 책 읽기 상호작용을 위한 교사의 노력(최예린, 박찬옥, 2010)과 그림책 읽기에 대한 교사의 관점을 재고하고 세련화할 수 있는 교사교육(김주희, 이숙희, 2005; 이지혜, 성소영, 2011)의 필요성이 제기된 바 있다. 예비교사 시기에 언어지도를 위한 교수방법을 충실히 습득하는 것도 중요하지만, 교사로서 지속적인 교육을 받고, 늘 새로운 교수방법을 시도함으로써 언어교수효능감을 증진시켜 나가는 것도 필수적인 일이다. 영아와의 일대일 상호작용에 초점을 둔 그림책 읽기 활동이 교사 자신에게는 어떠한 변화를 가져오는지 밝힘으로써 교사교육을 위한 밑거름을 마련할 수 있을 것이다.

이러한 측면에서 이 연구는 교사-영아 간에 그림책을 통해 이루어지는 일대일 방식의 상호작용이 영아의 언어적, 비언어적 읽기 반응과 교사의 언어교수효능감에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

## 1. 연구주제

이 연구는 만 2세 영아와 교사 간의 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기 활동이 영아의 언어적 반응과 비언어적 반응, 교사의 언어교수효능감 향상에 효과를 미치는지 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 총 12권의 그림책을 영아들에게 읽어주는 활동을 설계하였다. 사전검사 후에 10주에 걸쳐 실험집단 영아들에게는 교사가 그림책을 일대일로 읽어주며 상호작용을 실시하고, 통제집단 영아들에게는 집단으로 읽어준다. 12주차에 다시 사후검사를 실시하여 결과를 비교한다. 이 연구를 통해 보육 현장에 종사하는 교사와 영아의 언어교수학습에 도움을 주고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 상호작용적 그림책 읽기 활동은 영아의 언어적 읽기 반응 증가에 효과가 있는가?

<연구문제 2> 상호작용적 그림책 읽기 활동은 영아의 비언어적 읽기 반응 증가에 효과가 있는가?

<연구문제 3> 상호작용적 그림책 읽기 활동은 교사의 언어교수효능감 증진에 효과가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

가정어린이집 만 2세반의 교사 사명과 영아 50명을 대상으로 하였다. 연구 대상을 선정하기 위해 인천광역시 서구의 가정어린이집 중 만 2세반이 한 반 이상인 8 기관을 임의로 선정하였다. 영아들은 남아 29명(58.0%), 여아 21명(42.0%)이었고, 월령은 평균 42.82개월 ( $SD = 3.69$ )로 나타났다. 교사 8명의 최종 학력은 2-3년제 대졸 4명, 고졸 4명이고, 경력은 1-4년에 분포하였다. 선정된 어린이집을 실험집단과 통제집단 각 4기관씩 무선 배정하였다. 집단별 영아들의 성별 분포, 평균 월령과 함께 실험집단 교사들에 대한 간략한 정보를 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 연구 대상의 일반적 정보

	성별	실험집단		통제집단	
		남아	여아	남아	여아
영아		13명(52%)	12명(48%)	16명(64%)	9명(36%)
	월령	42.80개월( $SD = 3.60$ )		42.84개월( $SD = 3.69$ )	
실험집단 교사	1	2년제 대학에서 아동보육·복지를 전공하였고, 보육교사 경력 2년차임. 평소 아이들과 책읽기를 즐겨함. 그림책을 활용한 활동에 관심이 많음.			
	2	2년제 대학에서 유아교육학을 전공한 2년차 교사임. 관련 교과목 수강 경험 없으나 그림책에 관심을 갖기 시작하였다고 함.			
	3	2년제 대학에서 사회복지학을 전공한 경력 2년차 교사임. 영유아 언어발달이나 그림책에 대한 수강 경험 없음.			
	4	보육교사교육원을 수료하였고, 경력 1년 9개월에 해당함. 관련 교과목 수강 경험 없으나, 상호작용에 많은 관심을 가지고 있음.			

## 2. 연구 도구

### 1) 영아의 언어적, 비언어적 책 읽기 반응

영아가 교사와 함께 상호작용적으로 그림책을 읽는 동안 영아가 보이는 반응을 언어적, 비언어적으로 분석하기 위해 Valdez-Menchaca와 Whitehurst(1992), Whitehurst(1998)의 분석 기준을 수정·보완하여 사용하였다. 영아의 책 읽기 반응을 녹화하고 언어적 반응과 비언어적 반응으로 구분하여 분석하였다. 언어적·비언어적 행동 유형에 대한 하위 범주의 내용은 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 영아의 책 읽기 반응 유형과 내용

행동 유형	내 용	
언어적 행동	모방하기	교사의 발화를 그대로, 혹은 축소, 확장하여 흉내 낸다.
	명명하기	사물, 사람의 이름, 소리(의성어)를 말한다.
	응답하기	교사의 질문에 언어적으로 답하는 반응을 한다.
	질문하기	교사의 언어적 반응을 요구하며 묻는다.
	요청하기	교사에게 자신의 필요나 요구를 구한다.
	자발적 발화	자신의 생각과 경험을 스스로 이야기한다.
	탈상황적 발화	실제 주변 상황과 관련 없는 과거 경험이나 상상적 내용을 이야기한다.
혼잣말	교사와의 상호작용과 상관없이 혼자 말한다.	
비언어적 행동	손가락으로 지적하기	책 속의 그림이나 글을 손으로 가리킨다.
	따라 하기	교사의 비언어적 행동을 모방하거나 교사의 요구에 따라 언어적 표현 없이 행동한다.
	인정하기	고개를 끄떡이는 등의 행동으로 긍정적인 응답을 보인다.
	거부하기	5초 이상 다른 곳을 쳐다보거나 몸을 심하게 움직인다. 교사로부터 책을 뺏는 행동을 한다.
	무반응	교사의 말에 행동이나 말로 아무런 반응을 보이지 않는다.

### 2) 교사의 언어교수효능감

윤진주(2008)의 언어교수효능감 척도를 사용하였다. 이 척도는 모두 14문항으로, ‘전혀 그렇지 않다’(1점)부터 ‘매우 그렇다’(5점)까지의 5점 척도이며, 점수가 높을수록 교사의 언어교수효능감이 높음을 의미한다. 또한 연구에 참여하는 교사의 수가 8명으로 적은 점을 보완하기 위해, 실험집단 교사들이 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기에 대해 교육받고 직접 실시하면서 어떠한 생각을 하고 언어교수효능감과 관련해서 스스로 어떠한 변화를 인식했는지 살펴보고자 일대일 면담을 실시하였다. 면담 내용을 분석 도구로 삼기 위해 녹

음 자료를 전사하였다.

### 3) 그림책 선정

어린이 도서 연구회(2009)의 영아 대상 권장도서와 한국어린이출판협회의 영아용 그림책 신간 목록을 토대로 만 2세 영아에게 적합한 그림책 25권을 1차 선정한 후, 총 10명의 보육교사들의 의견을 추려 12권의 그림책을 선정하였다. 그림책에 대한 영아들의 사전 경험을 통제하기 위해 신간 위주로 채택하였다. 사전검사와 사후검사에 활용될 첫 번째와 열두 번째 그림책은 글의 수준이 서로 유사하도록 배정하였다. 최종선정도서와 사전-사후검사용 그림책에 대해 유아문학 전문가의 타당도 검증을 받았다. 활용한 도서의 목록을 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 읽기 활동을 위한 그림책 목록

번호	그림책	작가	출판사
사전	「안 돼!」	마르타 알테스 글·그림	북극곰
1	「내 모자 어디 갔을까?」	존 클라센 글·그림	시공주니어
2	「오리야? 토끼야?」	에이미크루즈 로젠탈 글, 탐 리히텐헬트 그림	아이맘
3	「우리 아빠가 최고야」	앤서니 브라운 글·그림	킨더랜드
4	「고 녀석 맛있겠다」	미야니시 타츠야 글·그림	별하나그림책
5	「더러워지면 좀 어때?」	캐럴하트 글, 레오니 로드 그림	내 인생의 그림책
6	「울보나무」	카토 요코 글, 미야니시 타츠야 그림	한림출판사
7	「안 돼, 데이빗!」	데이빗 새논 글·그림	지경사
8	「다 붙어 버렸어!」	올리버 제퍼슨 글·그림	주니어 김영사
9	「목욕은 정말 싫어!」	엠버 스투어트 글, 로라 랭킨 그림	베들복
10	「기분을 말해봐!」	앤서니 브라운 글·그림	웅진주니어
사후	「괜찮아」	최숙희 글, 꼬까신 아기그림책	웅진주니어

## 3. 연구 절차

### 1) 예비조사

사전검사를 실시하기 전에 척도와 그림책의 적절성 및 활동소요 시간을 검토하기 위해

실험, 통제집단의 영아와 비슷한 배경을 가진 4명의 영아들을 대상으로 2012년 10월 10일부터 10월 12일까지 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과, 척도와 그림책 사용에 특별한 문제가 없어 계획대로 연구를 진행하였다.

## 2) 교사교육

실험집단 교사들에게 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기에 대해 교육하였다(<표 4> 참조). 실험집단 교사들의 근무환경이 각기 달라 연구자가 각 기관을 방문하고 기관장의 양해를 얻어 각 교사에게 개별적으로 교육을 실시하였다. 상호작용적 읽기 활동을 안내하는 자료를 전달하고 30분 정도의 교육을 4회에 걸쳐 실시하였으며, 활동 시행 중 어려운 점은 수시로 연락을 취해 해결하였다.

<표 4> 교사교육 실시 및 절차

회차	교육 내용
1회	·영아기 언어 발달의 특성 ·영아의 발달에 적합한 그림책의 특성 ·전체 그림책 소개
2회	·바람직한 책 읽기 상호작용 ·대화식 그림책 읽기에서 사용하는 다섯 가지 자극
3회	·구체적인 언어적 상호작용의 예 ·구체적인 비언어적 상호작용의 예
4회	·그림책을 읽어줄 때 교사의 바람직한 태도와 방법 ·상호작용적 그림책 읽어주기 연습

## 3) 사전검사

제 1주차에 실험집단과 통제집단에게 동일한 사전검사용 그림책을 교사가 일대일로 읽어주는 과정을 녹화한 후, 영아가 나타낸 언어적·비언어적 반응을 분석하였다. 또한 질문지를 배부하여 보육교사의 언어교수효능감을 측정하였다.

## 4) 활동 실시

실험집단 영아 25명을 대상으로 4명의 영아반 담임교사가 일대일로 상호작용적 그림책 읽기 활동을 10회기에 걸쳐 진행하였다. 통제집단에서는 동일한 그림책을 담임교사가 본문만 읽어주고 영아들은 집단으로 듣기만 하였다.

## 5) 사후검사

10주간의 활동이 끝난 제 12주차에 두 집단에게 동일하게 사후검사를 실시하였다. 이때는 사후검사용 그림책을 읽어주었다. 사전검사 때와 마찬가지로, 교사가 영아에게 그림책을 읽어주는 과정을 녹화하여, 영아가 보인 언어적·비언어적 반응을 분석하였다. 또한 교사들의 언어교수효능감의 변화를 살펴보고 프로그램에 대한 평가를 실시하기 위해 질문지 조사 및 개별 면담을 실시하였다.

## 4. 자료 분석

책 읽기 과정에서 나타난 영아의 언어적, 비언어적 반응은 녹화 자료를 전사하여 빈도를 분석하였는데, 유아교육 석사학위 소지자 2인에 의한 평가 일치도는 사전검사에서 언어적 반응 98%, 비언어적 반응 86%, 사후검사에서 언어적 반응 88%, 비언어적 반응 96%로 나타났다. 평가 과정에서 의견이 불일치한 경우는 논의를 통해 조정하였다.

SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 수집한 자료를 통계적으로 분석하였다. 집단 간의 동질성을 확인하기 위하여 사전검사 점수에 대해 독립표본 t 검정을 실시하였고, 그림책 읽기 활동의 차이에 따라 집단 간에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 사전검사 점수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속 변인으로 하여 공변량 분석을 실시하였다.

또한 실험집단 교사 4명을 대상으로 실시한 개인 면담 내용을 모두 전사하여 반복적으로 읽으면서 의미 있는 내용을 찾아내고 소주제를 도출하였다.

## Ⅲ. 연구결과

### 1. 상호작용적 그림책 읽기가 영아의 언어적 읽기 반응 증가에 미치는 효과

먼저, 실험집단과 통제집단 영아들이 사전검사에서 보인 언어적 반응의 차이를 비교한 결과는 <표 5>와 같다. 실험집단 영아들은 평균 11.44회, 통제집단 영아들은 평균 7.76회의 언어적 반응을 보여, 실험집단이 통제집단에 비해 유의하게 높은 수준을 보였다( $t = 2.82, p < .001$ ). 하위 요인별로는 8개 중 3개 요인에서 유의한 차이가 나타나, 역시 ‘응답하기( $t = 2.19, p < .05$ )’, ‘질문하기( $t = 2.27, p < .01$ )’, ‘자발적 발화( $t = 3.18, p < .01$ )’에서 실험집단 영아들이 더 많은 반응을 보였다. 그러나 ‘모방하기’, ‘명명하기’, ‘요청하기’,

‘탈상황적 발화’, ‘혼잣말’에서는 차이가 없어, 두 집단이 동일한 수준을 보였다. 두 집단 영아들 간에 부분적인 차이가 나타난 결과에 따라, 사전검사의 차이를 통제하여 사후검사 점수를 비교할 필요성이 제기되었다.

상호작용적 그림책 읽기 활동의 실시 전과 후에 측정된 영아들의 언어적 반응의 차이를 집단별로 나타낸 결과는 <표 6>과 같다. 또한 실험집단과 통제집단의 사전검사 점수를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대한 공변량 분석을 실시한 결과를 <표 7>에 제시하였다.

<표 5> 언어적 반응 사전검사에 대한 집단 간 차이

언어적 반응	실험집단( <i>n</i> =25)		통제집단( <i>n</i> =25)		전체집단( <i>n</i> =50)		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
모방하기	1.36	1.89	1.08	0.91	1.22	1.48	.67
명명하기	0.96	1.24	1.36	1.60	1.16	1.43	-.99
응답하기	4.88	2.44	3.60	1.61	4.24	2.14	2.19*
질문하기	0.84	1.11	0.28	0.54	0.56	0.91	2.27*
요청하기	0.28	0.46	0.16	0.37	0.22	0.42	1.01
자발적 발화	2.44	2.43	0.72	1.17	1.58	2.08	3.18**
탈상황적 발화	0.52	0.71	0.56	0.87	0.54	0.79	-.18
혼잣말	0.16	0.47	0.00	0.00	0.08	0.34	1.69
총점	11.44	4.95	7.76	4.27	9.60	4.94	2.82**

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

<표 6> 언어적 반응의 사전-사후검사 간 차이

집단	하위 요인	사전검사		사후검사		<i>t</i>	조정된 사후검사	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
실험집단 ( <i>n</i> =25)	모방하기	1.36	1.89	1.44	1.16	.18	1.43	.30
	명명하기	.96	1.24	3.16	2.15	4.29***	3.23	.38
	응답하기	.88	2.44	8.88	4.70	.42***	8.48	.70
	질문하기	.84	1.11	2.08	2.24	2.44*	2.05	.35
	요청하기	.28	0.46	0.72	0.74	2.29*	.73	.13
	자발적 발화	.44	2.43	6.36	5.11	4.05***	5.76	.74
	탈상황적 발화	0.52	0.71	2.08	3.20	2.58*	2.09	.45
	혼잣말	0.16	0.47	0.52	1.12	1.48	.52	.17
	총점	11.44	4.95	25.24	10.53	7.03***	23.80	1.52
통제집단 ( <i>n</i> =25)	모방하기	1.08	0.91	1.68	1.77	1.62	1.69	.30
	명명하기	1.36	1.60	1.68	1.68	1.14	1.61	.38
	응답하기	3.60	1.61	3.48	2.02	-.32	3.89	.70
	질문하기	0.28	0.54	0.56	0.77	2.28*	.59	.35
	요청하기	0.16	0.37	0.32	0.56	1.28	.31	.13
	자발적 발화	0.72	1.17	1.08	1.38	1.37	1.68	.74
	탈상황적 발화	0.56	0.87	0.16	0.62	-2.00	.15	.45
	혼잣말	0.00	0.00	0.08	0.28	1.45	.08	.17
	총점	7.76	4.27	9.04	4.50	1.96	10.48	1.52

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

사전검사의 영향을 제거했을 때, 실험집단과 비교집단 영아의 언어적 반응의 총점은 두 집단 간에 통계적으로 유의하게 다른 것으로 나타났다( $F(1, 47) = 335.50, p < .001$ ). 하위 요인별로는 명명하기( $F(1, 47) = 9.19, p < .05$ ), 응답하기( $F(1, 47) = 20.57, p < .001$ ), 질문하기( $F(1, 47) = 8.55, p < .01$ ), 요청하기( $F(1, 47) = 4.98, p < .05$ ), 자발적 발화( $F(1, 47) = 13.71, p < .01$ ), 탈상황적 발화( $F(1, 47) = 9.24, p < .01$ )에서 유의한 차이를 보였다. 즉, 상호작용적 그림책 읽기 활동에 참여한 실험집단 영아들의 언어적 반응은 집단으로 그림책 읽어주기에 참여한 통제집단 영아들에 비해 유의하게 증가하였다. 반면, 모방하기와 혼잣말은 유의한 차이가 나타나지 않았다.

<표 7> 언어적 반응의 집단 간 차이에 대한 공변량 분석 (N=50)

하위요인	변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
모방하기	공변인(사전점수)	.31	1	.31	.13
	주효과(집단)	.81	1	.81	.35
	오차	107.29	47	2.28	
	전체	108.32	49		
명명하기	공변인(사전점수)	13.16	1	13.16	3.73
	주효과(집단)	32.39	1	32.39	9.19*
	오차	165.64	47	3.52	
	전체	206.18	49		
응답하기	공변인(사전점수)	81.87	1	81.87	7.04*
	주효과(집단)	239.43	1	239.43	20.57***
	오차	547.01	47	11.64	
	전체	993.38	49		
질문하기	공변인(사전점수)	.32	1	.32	.11
	주효과(집단)	24.31	1	24.31	8.55**
	오차	133.68	47	2.84	
	전체	162.88	49		
요청하기	공변인(사전점수)	.21	1	.21	.48
	주효과(집단)	2.15	1	2.15	4.98*
	오차	20.27	47	.43	
	전체	22.48	49		
자발적 발화	공변인(사전점수)	85.79	1	85.79	6.86*
	주효과(집단)	171.51	1	171.51	13.71**
	오차	1714.00	50		
	전체	1022.08	49		
탈상황적 발화	공변인(사전점수)	14.12	1	14.12	2.75
	주효과(집단)	47.37	1	47.37	9.24**
	오차	241.08	47	5.13	
	전체	301.28	49		
혼잣말	공변인(사전점수)	.00	1	.00	.00
	주효과(집단)	2.31	1	2.31	3.38
	오차	32.08	47	.68	
	전체	35.50	49		
총점	공변인(사전점수)	628.63	1	628.63	11.73**
	주효과(집단)	1902.691	1	1902.69	335.50***
	오차	2518.89	47	53.59	
	전체	6428.02	49		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## 2. 상호작용적 그림책 읽기가 영아의 비언어적 읽기 반응 증가에 미치는 효과

실험집단과 통제집단 영아들이 사전검사에서 그림책 읽기에 대해 보인 비언어적 반응의 차이를 비교한 결과는 <표 8>과 같다. 실험집단은 총 6.12회, 통제집단은 총 4.96회의 비언어적 반응을 보여 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었으나, 하위 요인 중에서 ‘따라 하기( $t = 2.96, p < .01$ )’, ‘인정하기( $t = -2.58, p < .05$ )’, ‘거부하기( $t = 2.59, p < .05$ )’에서는 집단 간에 유의한 차이가 있었다. 실험집단 영아들은 통제집단 영아들에 비해 ‘인정하기’에서는 적은 횟수를, ‘따라 하기’와 ‘거부하기’는 더 많은 횟수를 보였다. 이 외에 ‘손가락으로 지적하기’, ‘무반응’ 요인에서는 유의한 차이가 없어 두 집단이 동일한 수준이었다. 종합하면, 비언어적 반응의 일부 하위 요인에서 집단 간의 사전 차이가 나타났으므로, 역시 사전검사 점수를 통제하여 사후검사의 차이를 살펴보아야 함이 제기되었다.

두 집단 영아들의 비언어적 반응을 측정된 사전, 사후검사 결과를 <표 9>에 함께 제시하였다. 집단 간의 차이가 유의한지 알아보기 위하여 사전검사 점수를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 10>과 같다. 사전검사의 영향을 제거했을 때, 비언어적 반응의 총점은 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $F(1, 47) = 32.47, p < .001$ ). 하위 요인별로 살펴보면, 손가락으로 지적하기( $F(1, 47) = 18.15, p < .001$ ), 따라 하기( $F(1, 47) = 5.81, p < .05$ ), 인정하기( $F(1, 47) = 13.07, p < .01$ )에서 유의한 차이를 보였다. 즉, 상호작용적 그림책 읽기 활동에 참여한 실험집단 영아들의 비언어적 반응은 집단으로 그림책 읽어주기에 참여한 통제집단 영아들에 비해 유의하게 많이 증가하였다. 반면, 거부하기와 무반응에서는 차이가 없었다.

<표 8> 비언어적 반응 사전검사에 대한 집단 간 차이

비언어적 반응	실험집단( $n=25$ )		통제집단( $n=25$ )		전체집단( $n=50$ )		$t$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$	
손가락으로 지적하기	2.96	1.49	2.60	1.61	2.78	1.54	.82
따라 하기	1.00	1.53	0.08	0.28	0.54	1.18	2.96**
인정하기	1.16	1.41	2.20	1.44	0.68	1.50	-2.58*
거부하기	0.52	1.01	0.00	0.00	0.26	0.75	2.59*
무반응	0.48	1.01	0.08	0.28	0.28	0.76	1.92
총점	6.12	2.93	4.96	2.72	5.54	2.86	1.45

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

<표 9> 비언어적 반응의 사전-사후검사 간 차이

집단	하위 요인	사전검사		사후검사		t	조정된 사후검사	
		M	SD	M	SD		M	SD
실험 집단 (n=25)	손가락으로 지적하기	2.96	1.49	4.88	2.57	4.53	4.76	.36
	따라 하기	1.00	1.53	1.36	1.44	.84***	1.39	.24
	인정하기	1.16	1.41	4.00	3.80	4.46	4.45	.53
	거부하기	0.52	1.01	0.24	0.52	-1.43	.20	.07
	무반응	0.48	1.01	0.08	0.28	-1.92	.08	.07
통제 집단 (n=25)	손가락으로 지적하기	6.12	2.93	10.56	4.16	6.96***	10.20	.56
	따라 하기	2.60	1.61	2.48	1.36	-.41	2.61	.36
	인정하기	0.08	0.28	0.56	0.71	2.92**	.54	.24
	거부하기	2.20	1.44	2.12	1.17	-.25	1.67	.53
	무반응	0.00	0.00	0.00	0.00	-	.04	.07
	총점	0.08	0.28	0.16	0.37	.81	.16	.07
	총점	4.96	2.72	5.32	1.89	.69	5.68	.56

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

<표 10> 비언어적 반응의 집단 간 차이에 대한 공변량 분석

(N=50)

하위요인	변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
손가락으로 지적하기	공변인(사전점수)	55.23	1	55.23	17.58***
	주효과(집단)	57.00	1	57.00	18.15***
	오차	147.65	47	3.14	
	전체	274.88	49		
따라 하기	공변인(사전점수)	.17	1	.17	.13
	주효과(집단)	7.63	1	7.63	5.81*
	오차	61.75	47	1.31	
	전체	69.92	49		
인정하기	공변인(사전점수)	73.17	1	73.17	11.26**
	주효과(집단)	84.92	1	84.92	13.07**
	오차	305.48	47	6.50	
	전체	422.82	49		
거부하기	공변인(사전점수)	.62	1	.62	4.92*
	주효과(집단)	.27	1	.27	2.13
	오차	5.94	47	.13	
	전체	7.28	49		
무반응	공변인(사전점수)	.00	1	.00	.03
	주효과(집단)	.07	1	.07	.60
	오차	5.20	47	.11	
	전체	5.28	49		
총점	공변인(사전점수)	147.22	1	147.22	19.53***
	주효과(집단)	244.80	1	244.80	32.47***
	오차	354.38	47	7.54	
	전체	844.82	49		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 3. 상호작용적 그림책 읽기가 교사의 언어교수효능감 증진에 미치는 효과

실험집단과 통제집단 교사의 사전-사후 언어교수효능감의 차이를 비교한 결과는 <표

11>과 같다. 사전검사에서 실험집단 교사의 언어교수효능감은 평균 2.79( $SD=.20$ )였으나, 사후검사에서 평균 3.77( $SD=.12$ )로 유의한 증가를 보였다( $t=2.05, p<.01$ ). 반면, 통제집단 교사의 언어교수효능감은 사전검사에서 평균 2.91( $SD=.16$ ), 사후검사에서 평균 3.04( $SD=.07$ )로 다소 증가하였을 뿐, 유의한 통계적 차이는 아니었다.

<표 11> 교사 언어교수효능감의 사전-사후검사 간 차이

집단	사전검사		사후검사		대응차		t
	M	SD	M	SD	M	SD	
실험집단(n=4)	2.79	.20	3.77	.12	.98	.24	2.05**
통제집단(n=4)	2.91	.16	3.04	.07	.13	.12	8.32

\*\*  $p < .01$

척도를 활용한 질문지 조사뿐 아니라, 각 교사와의 일대일 면담을 통해 상호작용적 그림책 읽기 프로그램이 교사에게 미친 영향을 살펴보고자 하였다. 이를 통해 표본의 크기가 작은 점을 보완하는 동시에 생태학적 타당성을 추구하는 방향에서 보육현장의 실제적인 목소리를 담아낼 수 있다고 보았다.

실험집단 영아들과 상호작용적 그림책 읽기 프로그램에 참여한 4명의 교사들은 이 프로그램을 통해 달라진 영아들의 모습을 발견했을 뿐만 아니라, 그림책과 읽어주기 활동에 대해 스스로 변화를 겪었음을 보고하였다. 영아와의 책 읽기를 즐거운 놀이로 인식하게 되었고 영아가 대화를 즐거워함을 알게 되었다거나, 교사의 언어적 자극의 중요성과 읽어주기 전략의 필요성을 인식하게 되었다고 하였다. 소주제로 요약하면, ‘전문적 지식의 증가’, ‘교사 역할에 대한 인식 향상’, ‘교수 태도 증진’, ‘긍정적인 피드백’을 꼽을 수 있다. 즉, 영아기의 언어 발달과 그림책의 특성에 대해 더 많이 알게 되었고, 언어적 자극을 풍부하게 제공해야 하는 교사의 역할에 대해 깊이 인식하게 되었으며, 스스로 그림책을 즐기는 독자가 되어 책 읽기 상호작용을 위한 준비를 더 철저히 해야겠다는 욕구를 갖게 되었고, 영아들의 긍정적인 변화를 관찰하여 놀라움과 뿌듯함을 느꼈다는 것이다. 이러한 반응은 질문지를 통해 조사한 언어교수효능감의 유의한 향상을 뒷받침할 뿐만 아니라, 연구에 참여한 교사들의 인식과 변화를 생생하게 보여주는 것이라 생각된다.

지금까지는 그림책을 읽어줄 때 영아가 어떤 반응을 해도 교사인 제가 그냥 ‘응, 그래. ○ ○는 그렇게 생각했구나’라는 정도의 반응만 보였는데, 교사교육을 통해 그림책으로 상호

작용하는 방법을 구체적으로 배우고 나니 아이들과 함께 책을 가지고 즐겁게 놀 수 있는 방법을 알게 되었어요. 아이들이 가끔 책의 줄거리와 상관없는 이야기를 하면, 예전에는 그냥 다음 장으로 넘어가면서 마무리를 하곤 했는데, 지금은 아이들이 자신이 경험한 것을 이야기하는 것을 좋아한다는 것을 알고 이야기를 확장해서 전개해 보니 아이들이 대화의 즐거움을 더 느끼는 것 같아요.

(E교사 면담, 2013년 1월14일)

영아들이 제가 읽어준 모습을 흉내 내며 언어영역에서 혼자서, 혹은 친구와 읽은 책을 또 읽고 또 읽는 모습을 보면서 상호작용적으로 그림책을 읽어주는 것이 책에 대한 흥미를 촉진시켜 언어발달을 가져온다는 것을 경험했어요. 교사의 언어적 자극이 정말 중요하다는 것을 알았어요.

(K교사 면담, 2013년 1월15일)

책을 통해 아이들과 제가 더 가까워진 것 같아요. 연령별로 영아들의 수준에 맞는 그림책에 대한 이해도를 높이기 위해, 교사인 제가 먼저 그림책을 많이 읽고 독서활동 준비를 열심히 해야겠다는 생각이 들었어요. 같은 책이라도 교사가 영아들에게 어떻게 읽어주냐에 따라 영아들이 흥미를 보이는 관점도 달라질 수 있으니까요.

(K교사 면담, 2013년 1월17일)

변화를 볼 수 있으니 놀랍더라고요. 영아들이 저에게 책을 읽어달라고 요구하는 빈도가 증가했고, 회기가 진행될수록 책을 읽을 때 영아의 질문 횟수가 증가했어요. 또 여러 가지 단어를 넣어 이야기를 지어보며 친구들이랑 책에 대한 대화를 많이 하는 모습을 볼 수 있었어요. 이런 변화를 지켜본 원장님께서 책을 더 구입해주셔서 영아들에게 더 나은 문해 환경이 조성되어, 교사로서 뿌듯함을 느낄 수 있었어요.

(C교사 면담, 2013년 1월18일)

## IV. 논의 및 결론

이 연구에서는 영아기 언어 발달의 주요 환경인 어린이집에서 영아반 교사들에게 상호작용적 그림책 읽기에 대한 교육을 제공하고 영아들에게 일대일로 실제 읽기 활동을 실시하여 영아들의 언어적, 비언어적 읽기 반응과 교사들의 언어교수효능감에 효과가 있는지 살펴보고자 하였다. 이를 위해 만 2세 영아 50명과 교사 8명을 대상으로 10주간 상호작용

적 그림책 읽기 활동과 집단 읽어주기를 집단별로 구분하여 실시하고 사전, 사후 결과를 비교하였다. 그 결과를 중심으로 결론을 내리고 그에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 영아와 교사 간의 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기 활동은 영아들의 언어적 반응을 증가시키는 효과가 있다. 교사와 일대일로 상호작용하면서 그림책을 함께 읽은 영아들은 집단으로 읽어주기에 참여한 통제집단에 비해 명명하기, 질문하기, 요청하기, 자발적 발화, 탈상황적 발화 등의 하위 요인 및 언어적 반응의 전체 점수에서 유의하게 큰 향상을 보였다.

이 결과는 언어적 상호작용이 양방향에서 이루어지는 적극적인 교류이며, 인생의 초기부터 유기체와 환경의 공동 구성에 의해 진행된다는 Vygotsky(1978)의 주장과 부합된다. 또한 영아가 성인과의 상호작용을 통해 언어를 적극적으로 학습하는 존재라는 관점(Ninio, 1983; Snow & Goldfield, 1983; Waxman, 2004)을 지지한다. 비록 영아와 교사 간에 일대일로 이루어진 책 읽기의 결과는 아니지만, 교사나 어머니가 풍부한 표현으로 그림책 읽기를 이끌면, 영유아의 언어적 행동 빈도도 높아짐을 보여준 연구들(Roser & Martinez, 1985; Snow & Ninio, 1986)과 일맥상통한다. 10주 동안 10권의 그림책을 교사와 일대일로 함께 읽으면서 풍부하게 상호작용한 경험이 사전검사와 사후검사 간의 차이를 가져온 것이라 볼 수 있다. 즉, 이전에 비해 교사와 그림책을 읽으면서 더 자연스럽게 자신의 느낌과 생각을 말하고, 궁금한 것을 질문하면서 언어적 행동의 양이 증가한 것이다.

언어적 반응의 증가를 보여주는 이 결과는 보육시설 경험이 영아의 언어 발달에 긍정적인 영향을 미친다(이영, 1994; 이영자, 이종숙, 이정옥, 1997b)는 관점에서, 교사가 영아에게 다양한 자극을 풍부하게 제공할 수 있는 적절한 상호작용의 틀을 제공하면서 언어적 경험을 하면 영아의 수용언어, 표현언어, 어휘력 발달에 영향을 준다는 연구 결과들(남규, 2009; 이미화, 2003; 이지혜, 성소영, 2011; Dickinson & Smith, 1994)과도 연결될 수 있다. 영아가 그림책을 읽으면서 구어능력이 발달하게 된다는 Snow와 Ninio(1986), Sulzby와 Teale(1991)의 견해와도 일맥상통한다. 개별 영아와 교사가 상호작용적으로 그림책을 읽는 기회를 반복적으로 가짐으로써 언어적 읽기 반응이 촉진되어 언어 발달이 이루어진다고 볼 수 있다. 서론에서 지적하였듯이, 언어능력의 향상을 위한 중재는 단기간에 효과를 보기 어려울 것이다. 그러나 이 연구에서 시도한 것처럼, 영아들이 그림책을 매개로 성인과 일대일의 상호작용을 경험하면서 보다 능동적인 언어적 의사소통을 통해 읽기 반응을 활발하게 보이는 것은 분명하다.

둘째, 영아-교사 간의 일대일 상호작용을 통한 그림책 읽기 활동은 영아들의 비언어적

반응을 증가시키는 효과가 있다. 10주 동안 교사와 함께 풍부한 상호작용을 하면서 그림책을 읽은 영아들은 집단에 속해 교사의 읽어주기를 경험한 또래들에 비해 비언어적 반응의 총점과 손가락으로 지적하기, 따라 하기, 인정하기 반응에서 큰 증가를 보였다.

영아기에 출현하는 몸짓은 비언어적 의사소통의 도구로 중요하다. 구체적인 음성언어를 발달시키기 훨씬 이전부터 의사소통을 시도하는데, 영아가 보이는 비언어적 의사소통은 어휘력이나 언어적 의사소통, 즉, 구어의 발달을 도우며, 아동기 언어능력에도 관련을 보이는 중요한 지표이다(김연수, 곽금주, 2010; 김연수, 신민경 2010; 보건복지부, 2013; 이운선, 김명순, 2013). 이러한 관점에서, 상호작용적 그림책 읽기를 통해 영아의 비언어적 읽기 반응이 증가한 것은 언어 발달을 위한 긍정적 신호로서의 의미를 가진다. 영아와 성인 간의 그림책 함께 읽기를 살펴본 대부분의 연구들이 쌍방의 언어적 행동에만 초점을 둔 상황에서, 이 연구의 결과는 비언어적 읽기 반응에 대한 중요한 정보를 제공한다.

비언어적 의사소통에서 성인의 역할이 중요한다(신민경, 2006; 이지연, 이근영, 장유경, 2004; Hart & Risley, 1995; Whitehurst, Faico, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Vaidez-Menchaca, & Caulfield, 1988), 영아의 비언어적 의사소통의 신호에 성인이 적절하게 반응하면 언어표현을 촉진하여 언어 발달을 촉진할 수 있다(김연수, 신민경 2010). 교사는 영아와 일대일로 상호작용을 하면서 그림책을 읽는 활동을 통해 영아의 의사소통에 필요한 비언어적 반응을 자연스럽게 촉진하여 언어 발달을 도울 수 있을 것이다.

셋째, 상호작용적 그림책 읽기 활동은 교사의 언어교수효능감에 긍정적인 영향을 미친다. 이 프로그램에 참여한 교사들의 언어교수효능감이 수치상으로 유의하게 향상되었으며, 교사들 스스로 프로그램 참여를 통한 변화를 보고하였다. 이 연구에 참여한 교사들은 이전에는 영아와 상호작용을 하면서 책을 읽는 방법에 대한 구체적인 인식이 부족하여 전형적인 본문 중심의 책 읽기와 사물의 명칭 등에 대한 단순한 질문만으로 그림책 읽기 활동을 하였으며, 개별 영아에게 일대일로 책을 읽어준 적은 거의 없었다고 보고하였다. 그러나 상호작용적 그림책 읽기 활동을 진행하면서 교사들의 읽기 활동이 점차 풍부해졌고, 교사교육을 통해 구체적인 교수방법을 이해함으로써 언어교수효능감이 높아지는 결과가 나타났다. 또한 면담을 통해 드러난 변화로 그림책과 상호작용에 대한 전문적 지식이 증가하고, 언어지도를 위한 교사의 역할을 더 긍정적으로 바라보게 되었으며, 책 읽기 활동을 위한 교수태도가 증진되고, 활동을 통한 변화로부터 긍정적인 피드백을 경험했음이 나타났다.

이 결과는 만 2세 영아들과 상호작용적 그림책 읽기 활동을 실시한 교사들의 언어적 행동이 객관적으로 증가하였을 뿐만 아니라, 언어 지도에 관한 지식과 자신감 및 표현력이

주관적으로 향상되었음을 보여준 이지혜와 성소영(2011)의 연구와 유사하다. 본 연구에서도 언어교수효능감 수치가 유의하게 높아졌고, 영아의 언어 발달과 그림책의 특성, 구체적인 상호작용과 교수학습방법에 대한 전문적인 지식뿐 아니라 교사로서의 자신감까지 향상되었다는 보고가 이루어졌다. 언어교수효능감이 높은 교사는 자신의 교수에 자신감을 가지고, 자신의 교수가 영아의 언어학습에 긍정적인 영향을 미친다고 믿기 때문에(Hall, 1992), 성공적인 언어교육에 필요한 지식을 갖추기 위해 지속적으로 노력할 것이다. 교사가 기존의 책 읽기 활동에 대한 고정관념을 버리고 영아와 개별적 상호작용을 하면서 그림책을 읽어주는 활동이 영아뿐만 아니라 교사에게도 책 읽는 즐거움을 증가시키고, 영아의 반응에 교사가 민감한 반응을 보이게 함으로써 영아의 언어능력 향상을 가져온다고 볼 수 있다. 이는 성인과 영아 간의 상호작용적 그림책 읽기 활동을 통한 성인의 행동 수준이 영아의 어휘 및 언어능력과 관련이 있음을 발견한 김명순(1996), 남규(2009), 이미화(2003)의 연구에서도 제시된 내용이다. 어린이집에서 장시간 생활하는 영아들의 언어 수준은 보육 교사들의 언어적 행동에 큰 영향을 받으므로, 영아와 교사 간의 언어적 상호작용 전략을 기능과 내용에 따라 세분화하여 탐색하고 이를 다시 교사교육에 활용하는 것은 영아들의 언어 발달을 돕는 매우 중요한 방법이 될 것이다.

이 연구는 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 교사가 영아에게 일대일로 책을 읽어 주는 것이 일반적이지 않은 상황에서, 이 연구에서는 교사교육을 통해 구체적인 상호작용 전략을 전달하고 우수한 그림책을 활용하는 활동을 실시하였다. 즉, 이 연구는 영아의 비율이 점점 높아지는 어린이집에서 영아와 교사가 그림책을 활용해 상호작용할 수 있는 구체적인 방법을 제시하였으며, 이는 균형적 언어교육 접근의 단점 중 하나인 ‘구체적 교수방법의 결여’ 문제에 대한 하나의 해결방법이 될 수 있는 프로그램이라고 할 수 있다.

둘째, 이 연구는 교사가 영아와 상호작용적으로 그림책을 읽는 활동이 영아의 언어적·비언어적 읽기 반응에 영향을 미침을 밝혀, 영아들의 언어 발달을 촉진을 위한 상호작용의 의미를 강조하였다. 따라서 사회적 상호작용을 통한 경험의 구조화 과정에서 언어 발달이 일어난다는 Vygotsky의 이론을 지지한다고 볼 수 있다.

셋째, 이 연구는 보육교사가 언어 발달에 대한 지식을 계속적으로 쌓고, 언어 지도를 위한 새로운 접근을 시도하는 것의 의미를 보여주었다. 연구에 참여한 교사들의 언어교수효능감을 측정하여 비교하였을 뿐만 아니라, 면담을 통해 그들의 실제적인 목소리로 드러난 변화를 함께 살펴보았다. 보육교사들이 보수교육 또는 연수 프로그램을 통해 지속적으로 발달과 교육에 대해 학습하고, 효과가 검증된 영유아교육 활동 및 프로그램을 보육현장에

서 실시함으로써 교사와 영유아 모두에게 긍정적인 발전이 이루어질 것이다.

이러한 의의에도 불구하고 이 연구가 지닌 몇 가지 제한점을 밝히고 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 이 연구는 많은 수의 영아를 대상으로 하기에 어려움이 있어 연구대상의 수가 한정되어 있다. 가정어린이집 뿐만 아니라, 다양한 지역의 민간어린이집과 국·공립어린이집 등 각기 다른 유형의 기관들을 이용하는 더 많은 영아들을 대상으로 연구가 이루어진다면 상호작용적 그림책 읽기 활동을 통한 영아의 언어 변화를 분석하는 데 도움이 되리라 본다.

둘째, 이 연구에서는 그림책의 종류를 세분화하여 접근하지 않았다. 그러나 그림책의 물리적 특성 또는 장르에 따라 영아의 흥미와 반응에 차이가 있을 것이라 예상되므로, 다양한 장르의 그림책을 선정하여 상호작용을 측정하고 비교해 볼 필요가 있다.

셋째, 이 연구는 교사와 영아의 상호작용에 초점을 두고 가정에서 부모와 영아가 갖는 책 읽기 상호작용의 양과 질을 통제하지 않았다. 앞으로 가정에서 그림책을 통한 부모와 영아 간의 상호작용에 대한 연계 프로그램을 실시하여 그 효과를 살펴보는 연구가 필요하다고 본다. 또한 영아전담 보육 시설들이 교육보다 보육에 치중함에 따라 언어적 상호작용과 관련된 전문적인 교사 교육과 교수법이 부족한 실정이므로, 이 연구의 결과를 토대로 상호작용적 읽기 프로그램을 보육현장에 알맞게 적용시킨 전문적인 교사교육 프로그램이 마련되어야 하겠다.

## 참고 문헌

- 김명순(1996). 어머니의 문해 신념과 유아-어머니의 상호작용 및 문어의 의미구성 전략 사용에 관한 질적 연구. **대한가정학회지**, 34(3), 305-323.
- 김민화(2005). 그림책 읽기에서 나타난 그림책, 영아, 어머니의 삼자간 의사소통. **어린이 문학교육 연구**, 6(2), 19-51.
- 김연수·곽금주(2010). 영아기 어머니의 언어적 반응성 및 영아의 비언어적 의사소통능력과 아동 초기 언어능력 간의 관계. **인간발달연구**, 17(1), 191-207.
- 김재순·김희진(2003). 만 2, 4세 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용에 관한 연구. **대한가정학회지**, 41(3), 57-71.
- 김정아(2006). 영아 언어발달을 위한 상호작용적 그림책 읽기 모형의 적용 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위 논문.

- 김주아(2007). 그림책을 활용한 만 2세 영아의 몸짓 언어 프로그램 개발 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김주희·이숙희(2005). 유치원 그림책 읽기 수업에서 나타난 교사 관점과 유아 반응. **어린이 문학 교육 연구**, 6(2), 101-125.
- 남 규(2009). 교사의 그림책 읽기 상호작용 유형에 따른 영아의 언어발달 비교. 건국대학교 대학원 박사학위 논문.
- 문혁준(2005). 자녀양육의 최근 연구동향과 과제. **2005년 한국아동학회 춘계학술대회 자료집**, 15-48.
- 보건복지부(2013). 영아보육프로그램 운영의 이해.
- 신민경(2006). *Maternal input and responsiveness in the vocabulary development of children at 13 and 20 months*. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 어린이도서연구회(2009). **유아문학교육프로그램**. 서울 : 창지사.
- 윤진주(2008b). 유아의 문식성 발달에 대한 어머니의 신념, 태도와 가정의 문식성 환경에 관한 연구. **아동교육**, 17(1), 119-129.
- 윤진주(2009). 보육교사의 유아 언어교육 내용지식과 유아 언어교수효능감 및 교실내 언어 환경간의 관계. **유아교육연구**, 29(3), 5-22.
- 이미화(2003). 영아를 위한 대화식 그림책 읽기 교사교육 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이미화·김명순(2004). 영아를 위한 대화식 그림책 읽기 교사교육 프로그램의 효과. **아동학회지**, 25(2), 41-57.
- 이민경(2003). 영아-어머니 애착 안정성과 그림책 읽기 상호작용. **열린유아교육연구**, 8(2), 161-181.
- 이영(1994). **어린이집과 가정에서의 양육환경과 유아의 언어행동, 애착, 어떻게 다른가?**. 삼성복지재단 어린이개발센터.
- 이영자·이종숙(1996). 영아의 문해행동 발달과 영아-부모 상호작용 유형의 변화. **유아교육연구**, 16(1), 41-65.
- 이영자·이종숙·이정욱(1997). 1, 2, 3세 유아의 의미-통사적 발달 연구: 문법 범주 및 문장유형의 발달을 중심으로. **유아교육연구**, 17(2), 55-75.
- 이윤선·김명순(2013). 영아의 비언어적 의사소통과 어머니의 언어적 행동 및 영아 어휘력 간의 관계. **아동학회지**, 34(2), 1-25.
- 이지연·이근영·장유경(2004). 어머니의 책 읽기 상호작용 유형이 영아의 초기 어휘발달에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 17(1), 131-146.

- 이지혜·성소영(2011). 상호작용적 그림책 읽기 활동이 영아의 언어발달과 교사의 언어 태도에 미치는 영향. *어린이미디어연구*, 10(1), 113-140.
- 이차숙(1992). 유아의 그림이야기책 읽기 활동에서 어머니의 매개적 역할이 유아의 문식성 발달 과정에 미치는 효과. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 지연주·최나야(2012). 교사와 어머니의 문해신념, 그림책에 대한 인식 및 읽기활동 빈도가 유아와의 그림책 읽기 상호작용에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 8(6), 5-28.
- 채유진(1998). 가정에서의 어머니-영아 간 책읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 천화영·황혜정(2013). 가정과 교실의 문해환경이 유아의 읽기 흥미에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 9(1), 25-49.
- 최나야·아이종이(2011). *그림책을 활용한 통합적 유아교육활동*. 서울 : 교문사.
- 최예린·박찬옥(2010). 1세 영아의 그림책 읽기 행동 변화 탐색. *열린유아교육연구*, 15(3), 425-450.
- 한유미(2007). 그림책 보기 상황에서 나타나는 2세 영아 혼자, 또래 간의 비언어적·언어적 행동. 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *어린이들의 학습에 비계설정: 비고츠키와 유아교육*. 홍용희 옮김(1995). 서울 : 창지사.
- Bruner, J. S. (1983). *Childs talk: Learning to use language*. Oxford University Press. Cambridge, MA : MIT Press.
- Clarke-Stewart, K. A., & Allhusen, V. D. (2002). Nonparental caregiving. In M. Bornsrein (ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A., & Beck, R. J. (1999). Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 409-434
- Cook, C. (1988). Self-concept and the disabled reader: Annotated bibliography. (Eric Document Reproduction Service No. Ed pp. 298-440).
- de la Torre Cruz, M. J. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in-service and prospective teachers. *Teaching and teacher education*, 641-652.
- 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 Quarterly*, 29, 105-122.
- Goldfield, Beverly A., & Reznick, J. Steven. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-184.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib. 아기들은 어떻게 배*

울까? 광금주 옮김(2008). 파주 : 동녘사이언스.

- Hall, B. W. (1992). *Attribution that teachers hold to account for student success and failure and their relationship to teaching level and teacher efficacy beliefs*. San Francisco, CA.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 349285).
- Hart, B., & Risley, T. (1995). Meaningful differences in the everyday experience if young american children. Baltimore, MD : Brooks.
- 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.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2004). **아이들의 문해 어떻게 지도할까?** 최나야 옮김(2009). 서울 : 시그마프레스.
- Nelson, K. E. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child development, 38*, 149.
- Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.
- Ninio, A. (1986). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development, 51*(2), 587-590.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 263-281.
- Pellegring, A. D., Perimuter, J. C., Galda, L., & Broda, G. H. (1990). Joint reading between black head star children and their mother. *Child Development, 61*, 443-453.
- Roser, N., & Martinez, M. (1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts, 62*, 435-453.
- Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational psychology, 88*(3), 520-536.
- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language, 10*, 551-569.
- 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). Nowood, NJ : Ablex Publishing.

- 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.
- 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*, 1106-1114.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Waxman, S. R. (2004). Early word-learning and conceptual development: Everything had a name, and each name gave birth to a new thought. in U. Goswami (ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp.102-126). Singapore : Blackwell Publishing.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24(4)*, 552-559.

## ABSTRACT

This study was performed in order to examine the effects of one to one interactive picture book reading on infants' reading response and teachers' language teaching efficacy. A total of 50 2-year-olds from 8 child care centers in Incheon were divided into an experimental group and a control group. The interactive picture book reading activities were carried out once a week during 12 weeks. The infants in the experimental group read one-to-one with teachers, and their counterparts read the same book in a group. The change in teachers' language teaching efficacy was examined, and their subjective perception was evaluated through in-depth interview. As a result of this research, the infants in the experimental group showed significantly increased verbal response, compared to the control group, both in the total score and most sub-factors such as naming, responding, asking, demanding, spontaneous utterance, and decontextualized utterance. They also represented a significant rise, compared to the control group, in the total score of non-verbal response and factors like finger indicating, imitating, and accepting. Finally, the teachers who led the experimental group showed increased language teaching efficacy, and evaluated the effects of interactive picture book reading with infants very positively.

▶ *Key Words* : one to one interactive picture book reading, reading response, language teaching efficacy

논문투고 2013. 08. 14.  
수정원고접수 2013. 10. 02.  
최종게재결정 2013. 10. 17.