creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

아동가족학석사 학위논문

또래와 함께 읽기 맥락에 따른 유아의 읽기 반응, 이야기 이해와 친사회적 선택

-글 없는 그림책 읽기에서의 협동과 경쟁 비교-

2020년 8월

서울대학교 대학원

아동가족학과

최 지 수

또래와 함께 읽기 맥락에 따른 유아의 읽기 반응, 이야기 이해와 친사회적 선택

-글 없는 그림책 읽기에서의 협동과 경쟁 비교-

지도교수 최 나 야

이 논문을 아동가족학석사 학위논문으로 제출함

2020년 5월

서울대학교 대학원

아동가족학과

최 지 수

최지수의 석사 학위논문을 인준함

2020년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

이 연구는 만 4세 유아가 글 없는 그림책을 또래와 함께 읽는 맥락에 따라 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 차이를 보이는지 알아보고자 수행되었다. 그림책을 읽는 맥락은 또래와 함께 읽는 협동, 경쟁, 또는 혼자 읽기로 나뉜다. 이를 통해 또래와 함께 그림책 읽기의 인지적, 사회적 효과를 구체적으로 확인하고자 하였다.

이러한 목적을 위해 서울, 경기 및 인천 지역 소재 어린이집 2곳과 유치원 4곳에서 만 4세 유아를 협동(남 20명, 여 20명), 경쟁(남 20명, 여 20명), 혼자(남 18명, 여 17명) 읽기 맥락에 할당하여, 남아 58명, 여아 57명, 총 115명을 연구대상으로 선정하였다. 언어능력은 유아의 읽기 반응에, 내·외적 학습동기는 협동과 경쟁 맥락에 반응하는 정도에 차이를 가져오기 때문에 통제하여야 한다. 따라서 각 유아를 대상으로 사전검사를 통해 언어능력과 내·외적 학습동기를 교사평정으로 측정하였고, 무선할당한 뒤 언어능력과 내·외적 학습동기에 차이가 없는지 확인하였다.

유아들은 협동, 경쟁, 또는 혼자 읽기 맥락을 구성하기 위한 지시문을 듣고 Aaron Becker의 『Journey』(2013), 『Quest』(2014), 『Return』(2016) 중 한 권을 읽었다. 그림책을 읽은 유아에게 선행연구를 토대로 구성한 이야기 이해도를 측정하는 질문을 한 뒤, 친사회적 선택을 측정하기 위해 자원할당 과제를 실시하였다. 읽기반응은 녹화한 뒤 전사하여 읽기 시간, 발화 단어의 수, 언어적·비언어적 읽기 행동으로 나누어 평정하였다. 수집된 자료는 SPSS 23.0를 사용하여 분석하였다. 기술통계분석을 통해 평균, 표준편차, 빈도를 산출하고, 일원분산분석(one-way ANOVA), Scheffé 사후검정과 독립표본 t-검정을 실시하였고, 평정자 간 일치도를 평가하기 위해 카파 일치도(Kappa measurement of agreement)와 급내상관계수(Intraclass Correlation Coefficient, ICC)를 확인하였다.

이 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 유아가 글 없는 그림책을 읽는 시간은 협동·경쟁·혼자 읽기 맥락에 따라 다르지 않았지만, 발화 단어의 수는 협동·경쟁 읽기에서 혼자 읽을 때보다 많았다. 또한 언어적·비언어적 읽기행동은 협동·경쟁·혼

자 읽기에 따라 나타나는 빈도가 달랐다. 탐색적, 해석적 행동은 혼자 읽을 때보다 협동·경쟁 읽기에서 더 많았고, 구성적 행동은 혼자 읽을 때보다 협동 맥락에서 더 많이 나타났다. 놀이 행동은 협동, 경쟁, 혼자 읽기 순으로 많았고, 부정적 행동은 협동·혼자 읽기보다 경쟁 맥락에서 더 많았다.

둘째, 유아가 글 없는 그림책을 또래와 협동하여 읽을 때 이야기 이해 수준이 경쟁·혼자 읽기 집단보다 높았다. 하위 요인별로 사실적 이해와 추론적 이해는 경쟁·혼자 읽기보다 협동할 때 더 높은 수준이었고, 비평적 이해는 경쟁 맥락에 비해 협동할 때 더 높은 수준으로 나타났다.

셋째, 유아가 어떠한 맥락에서 그림책을 읽었는지에 따라 친사회적 선택이 다르게 나타났다. 그림책을 또래와 협동하며 읽었을 때 경쟁·혼자 읽기에 비해 친사회적 선택 빈도가 더 높았다. 특히, 상대방에게 스티커를 주기 위한 비용이 없는 조건일 때 협동 맥락에서 읽은 유아는 상대방에게 스티커를 나눠주는 친사회적 선택을 경쟁 맥락에서 읽은 유아보다 더 많이 한 것으로 나타났다.

이 연구에서는 만 4세 유아가 또래와 함께 그림책을 읽으면 혼자 읽을 때보다 단어를 풍부히 사용하여 말하며, 읽기행동은 협동, 경쟁 맥락인지에 따라 달라짐을 밝혔다. 또한 그림책을 읽는 맥락은 읽기행동 뿐만 아니라 유아의 인지적, 사회적 반응에도 전반적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 협동하며 읽을 경우 이야기의 이해 수준이 전반적으로 높고 친사회적 선택도 높은 반면, 경쟁하며 읽을 경우에는 혼자 읽을 때와 이야기 이해와 친사회적 선택에서 큰 차이가 없었다.

이러한 결과는 협동과 경쟁 맥락이 질적으로 다름을 보여준다. 또래와 함께 협동하여 읽으면 '읽기'라는 공동목표를 추구하며 서로 돕는 상호보완적 역할을 하는 과정에서 긍정적인 상호작용을 하기 때문에 놀이 행동이 풍부하게 나타나지만, 경쟁하면서 읽으면 상대방보다 그림책을 더 잘 읽으려는 개인적인 목표가 표상되고 이는 상대방의 읽기를 방해하는 부정적 행동으로 이어지는 것이다. 이러한 맥락은 아동의 인지적, 사회적 측면에까지 영향을 미친다. 협동 맥락을 경험하면 이야기 이해 수준이 높고, 타인에게 관대해져 친사회적 선택이 증가하지만, 경쟁 맥락일 경우 이야기 이해 수준이 혼자 읽었을 때와 비슷하고, 관대함은 낮아져 친사회적 선택이 감소한다. 이러한 차이는 그림책을 읽는 맥락만으로도 이야기 이해의 수준과 친사

회적 행동에 영향을 줄 수 있음을 보여준다.

이 연구의 결과는 만 4세 유아의 글 없는 그림책을 읽는 맥락에 따라 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택이 어떻게 달라지는지에 대한 이해와 증거를 제공하였다. 경쟁보다는 협동 맥락에서 그림책을 읽을 때 읽기 반응이 더 풍부해지고 이야기 이해와 친사회적 선택의 정도가 증진됨을 밝혀, 또래와 함께 읽을 때 협동 맥락 조성의 중요성에 대한 함의를 제시하였다.

주요어 : 또래와 함께 읽기, 글 없는 그림책, 협동과 경쟁, 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택

학 번 : 2018-21927

목 차

Ⅰ. 문제제기 ····· 1

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 ····· 8

1. 함께 읽기의 의미와 효과 ····· 8

1) 근접과정으로서 함께 읽기의 의미 ····· 8

2) 또래와 함께 읽기의 효과 ····· 9

3) 함께 읽기의 맥락: 협동과 경쟁 ····· 13

2. 유아의 읽기 반응 ····· 18

1) 독자반응이론 ····· 18

2) 글 없는 그림책의 특성에 따른 유아의 읽기 반응 ····· 20

3. 유아의 글 없는 그림책 이야기 이해 ····· 27

4. 유아의 그림책 읽기와 친사회성 ····· 31

1) 그림책과 친사회성 간의 관계 ····· 31

2) 유아의 친사회성과 자원공유 의도 ····· 34

Ⅲ. 연구문제와 용어의 정의 ····· 38

1. 연구문제 ····· 38

2. 용어의 정의 ····· 38

1) 또래와 함께 읽기 ····· 38

2) 글 없는 그림책 ····· 39

3) 협동과 경쟁 ····· 39

4) 읽기 반응 ····· 39

5) 이야기 이해 ····· 40

6) 친사회적 선택 ····· 41

Ⅳ. 연구방법 및 절차 ····· 42
1. 연구대상 ····· 42
1) 연구대상의 연령 ····· 42
2) 연구대상의 수 ····· 43
3) 함께 읽기 짝의 구성 시 고려사항 ····· 43
2. 연구도구 ····· 46
1) 글 없는 그림책 ····· 46
2) 읽기 반응 ····· 47
3) 이야기 이해도 검사 ····· 52
4) 자원할당 과제 ····· 56
5) 언어능력 ····· 57
6) 내·외적 학습동기 ····· 58
3. 연구절차 ····· 59
1) 예비조사 ····· 59
2) 본조사 ····· 61
4. 자료 분석 방법 ····· 65

Ⅴ. 결과 및 해석 ····· 68
1. 집단의 무선할당 및 확인 ····· 68
1) 그림책 읽기 맥락의 무선할당 ····· 68
2) 그림책 무선할당 ····· 69
2. 그림책 읽기 맥락에 따른 읽기 반응 (연구문제 1번) ····· 71
1) 그림책 읽기 시간 ····· 71
2) 발화 단어의 수 ····· 71
3) 언어적·비언어적 읽기행동 ····· 74
(1) 언어적·비언어적 읽기행동: 탐색적 행동 ····· 76
(2) 언어적·비언어적 읽기행동: 해석적 행동 ····· 77
(3) 언어적·비언어적 읽기행동: 구성적 행동 ····· 79

(4) 언어적·비언어적 읽기행동: 놀이 행동 ····· 81
(5) 언어적·비언어적 읽기행동: 부정적 행동 ····· 83
3. 그림책 읽기 맥락에 따른 이야기 이해 (연구문제 2번) ····· 84
4. 그림책 읽기 맥락에 따른 친사회적 선택 (연구문제 3번) ····· 86

Ⅵ. 결론 및 논의 ····· 88

참고문헌 ····· 101
부록 ····· 119
Abstract ····· 134

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 유아가 그림책 읽을 때 보이는 읽기행동 ····· 25
<표 Ⅳ-1> 연구에서 사용한 글 없는 그림책 ····· 47
<표 Ⅳ-2> 그림책 읽기에서 나타나는 유아의 언어적·비언어적 읽기행동 ····· 49
<표 Ⅳ-3> 이야기 이해도 검사 문항 내용 ····· 53
<표 Ⅳ-4> 자원할당 과제의 자원공유 조건에 따른 선택지 ····· 57
<표 Ⅳ-5> 실험 과정에서의 지시문 ····· 62
<표 Ⅴ-1> 그림책 읽기 맥락별 언어능력 및 내·외적 학습동기의 평균 비교 ····· 68
<표 Ⅴ-2> 그림책별 언어능력 및 내·외적 학습동기의 평균 비교 ····· 69
<표 Ⅴ-3> 그림책별 읽기 시간, 발화 단어 수 및 읽기행동의 평균 비교 ····· 70
<표 Ⅴ-4> 그림책 읽기 맥락별 그림책 읽기 시간의 평균 비교 ····· 71
<표 Ⅴ-5> 그림책 읽기 맥락별 발화 단어 수 평균 비교 ····· 72
<표 Ⅴ-6> 그림책 읽기 맥락별 발화 단어 수 차이의 평균 비교 ····· 73
<표 Ⅴ-7> 그림책 읽기 맥락별 언어적·비언어적 읽기행동의 평균 비교 ····· 74
<표 Ⅴ-8> 그림책 읽기 맥락별 탐색적 행동의 평균 비교 ····· 76
<표 Ⅴ-9> 그림책 읽기 맥락별 해석적 행동의 평균 비교 ····· 78
<표 Ⅴ-10> 그림책 읽기 맥락별 구성적 행동의 평균 비교 ····· 79
<표 Ⅴ-11> 그림책 읽기 맥락별 놀이 행동의 평균 비교 ····· 81
<표 Ⅴ-12> 그림책 읽기 맥락별 부정적 행동의 평균 비교 ····· 83
<표 Ⅴ-13> 그림책 읽기 맥락별 이야기 이해의 평균 비교 ····· 84
<표 Ⅴ-14> 그림책 읽기 맥락별 친사회적 선택의 평균 비교 ····· 86

그 림 목 차

<그림 Ⅳ-1> 실험의 개요 ····· 61

부 록 목 차

<부록 1> 교사용 언어능력 및 내·외적 학습동기 측정 질문지 ····· 120
<부록 2> 언어적·비언어적 읽기행동 전사 기록지 ····· 123
<부록 3> 언어적·비언어적 읽기행동 목록표 ····· 124
<부록 4> 언어적·비언어적 읽기행동 기록표 ····· 127
<부록 5> 이야기 이해도 기록표 ····· 128
<부록 6> 자원할당 과제의 보조자료 ····· 132
<부록 7> 자원할당 과제 기록표 ····· 133

Ⅰ. 문제제기

영유아는 함께 읽기(shared reading)를 통해 가장 먼저 책을 접한다. 함께 읽기는 책에 나타나는 특징을 함께 발견하는 경험을 통해 영유아에게 문자의 기능을 가르칠 수 있는 가장 자연스러운 방법이다(Routman, 1994). 초보 읽기 학습자는 함께 읽기를 통해 책 읽는 방법을 배우고, 의미를 이해하는 과정에서 서로의 생각을 공유할 수 있다(조경숙, 1998).

또한, 함께 읽기는 근접과정(proximal process)의 대표적인 예이다. 근접과정은 근접환경에서 중요한 타인과 지속적으로 이루어지는 양방향적인 상호작용으로 인간의 발달에 중요한 역할을 한다(Bronfenbrenner, 2005). 근접과정으로서의 함께 읽기는 Vygotsky(1978)가 강조한 사회적 상호작용과 맥을 같이 한다. 아동은 근접발달영역(zone of proximal development)에서 유능한 협력자가 제공하는 적절한 도움인 비계(scaffolding)를 통해 '실제적 발달수준'에서 '잠재적 발달수준'까지 도달할 수 있게 된다. 두 이론은 공통적으로 중요한 타인 또는 유능한 협력자로 기능하는 부모, 교사, 또래와의 사회적 상호작용의 중요성을 언급한다.

유아는 부모와 함께 그림책을 읽는 경험을 통해 읽기를 배우기 시작하고(Holdaway, 1979), 초보 읽기 학습자로서 책을 읽기 시작하는 학령기에는 안내자로 기능하는 교사의 중요성이 부각된다(Gail, 1991). 선행연구에 따르면 부모 또는 교사와 그림책 함께 읽기를 통해 아동의 언어적 반응, 언어표현력, 어휘력, 이야기 이해력, 창의성, 추론적 사고와 문제해결력과 같은 인지적 측면과(김민진, 2008; 김숙령·육길나, 2007; 김예연, 2003; 임수경·김명순, 2013; Holdaway, 1979; Raines & Isbell, 1994), 친사회적 행동, 사회적 기술의 발달과 같은 사회적 측면의 발달을 도울 수 있다(김명화, 2013; 박미화, 2006, 박찬옥·황지영, 2012; Swan, 1992). 기존의 연구를 통해 그림책 함께 읽기를 통해 인지적, 사회적 발달을 도모할 수 있다는 걸 확인하였지만, 대부분의 연구는 유아가 그림책을 부모와 함께 읽거나(Chaparro-Moreno,

Reali, & Maldonado-Carreno, 2017), 교사가 교육적인 목적을 가지고 교실에서 사용하는 경우에(Flatley & Rutland, 1986; Jalongo, Dragich, Conrad, & Zhang, 2002) 한정 지어 연구가 이루어졌다는 점에서 한계를 가진다.

기존의 함께 읽기에 관련된 연구는 '또래'와 함께 읽기의 중요성을 간과하여 왔다. 또래와 함께 읽기는 일상생활에서 빈번하게 이루어지며, 또래와 함께 읽는 것은 성인과는 질적으로 다른 상호작용을 유발한다는 점에서 주목할 만하다. 또래는 아동에게 강력한 준거집단으로 작용하며(Harris, 1995), 성인과 형성하는 수직적인 관계와 달리 힘의 균형을 이루는 수평적인 관계라는 독특한 특성을 가지기 때문이다(Piaget, 1932; Sullivan, 1953). 아동은 또래 관계 속에서 자유롭게 탐색할 수 있으며, 그 과정 속에서 타인의 관점이 자신과 다름을 경험하고, 상충하는 아이디어를 공유하고 이를 해결해나가는 경험을 하면서 상호존중, 상호호혜성을 발달시킬 수 있다.

또래와 함께 읽는 경험의 중요성이 연구자들 사이에서 인식됨에 따라 두 아동이 함께 글 또는 그림 텍스트의 의미를 구성해나가는 것을 '또래와 함께 읽기(buddy reading)'라고 명명하였다. 또래와 함께 읽기는 다양한 방면에서 긍정적인 효과를 불러오는데, 특히 또래와 함께 읽는 과정에서 서로에게 적절한 수준의 비계를 제공하며 능동적으로 탐색하는 독자가 되도록 돕는다(Griffin, 2002). 또한, 또래와 함께 읽을 때 활동적인 놀이가 빈번히 일어나기 때문에 그림책의 의미를 파악하는 과정에서 즐거움을 느낄 수 있고(Crawford & Hade, 2000), 실수에 대한 걱정 없이 읽는 것 자체에 즐거움을 경험함으로써 책을 해독하는 것에 대한 자신감이 증진될 수 있다(Morgan, 1986; Nikki, 2008).

특히, 독립적인 독자로 기능하기 시작하는 초기학령기 아동의 경우 또래와 함께 읽는 경험이 주는 이점이 크다. Swan(1992)에 따르면 또래와 함께 그림책을 읽는 활동은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 전반에서의 발달을 도우며 사회적 기술에까지 긍정적인 영향을 미친다. 또한, 또래와 함께 협력하여 이야기를 정교화하고, 단어의 스펠링을 결정함으로써 이야기의 완성도를 높일 수 있다(Flint, 2010; Griffin, 2002;

Swan, 1992). 기존의 연구결과를 통해 또래와 함께 읽는 경험이 학령기 아동의 인지적, 사회적 기술의 발달을 도모한다는 것을 알 수 있지만, 학령기 이전의 아동도 또래와 함께 읽기를 빈번하게 경험한다는 점이 간과되어 왔다는 한계를 가진다. 관습적인 읽기 또는 쓰기가 시작되지 않은 학령기 이전의 아동도 그림책의 '그림'이 표상하는 의미를 해석할 수 있으며, 구두로 이야기를 구성해보는 경험을 통해 구어 능력, 문해력, 시각적 문해력, 이야기 이해력, 친사회적 행동 등이 증진되기 때문에 (김명화, 2013; 박미화, 2006; 유은석, 2017; D'Angelo, 1981; Sawyer & Comer, 1996) 추가적인 연구의 필요성이 제기된다.

아동은 그림책을 읽을 때 능동적으로 반응하는 독자이기 때문에 글자를 읽지 못하는 학령기 이전의 시기더라도 그림책의 그림을 해석하고 이야기를 구성할 수 있다. Rosenblatt(1978)의 독자반응이론(reader response theory)에 따르면 아동은 작품 속 의미를 사전경험과 지식, 목적 등에 따라 재구성하는 내적인 활동인 심미적 독서를 통해 능동적으로 재창조할 수 있다. Fish(1980)는 로젠블라트의 심미적 독서와 비고츠키의 이론에 영향을 받아 '해석 공동체(interpretative communities)'라는 개념을 제안하였다. 이 이론들은 아동이 그림책을 읽는 주체적인 독자로써 그림책의 의미를 해석해나갈 수 있고, 또래와 함께 그림 텍스트를 해석함으로써 아동 개인의 해석이 더 풍부해질 수 있음을 시사한다.

따라서 그림책 중에서도 '글 없는 그림책(wordless picture book)'을 활용한다면 학령기 이전 아동에 대한 연구가 가능하다. 글 없는 그림책은 글 없이 그림으로만 이야기를 하는 독특한 형식을 가진다. 글 텍스트를 바르게 해독해야 한다는 압박감 없이 그림의 의미를 자유롭게 해석할 수 있어(Hopkins, 1979), 그림을 보며 이야기를 꾸며서 말하는 것이 가능하다. 그림을 보면서 이야기를 구성해보는 경험을 통해 사건, 배경, 주인공의 행동에 대하여 공감하면서 그림을 이해하고 해석하는 능력을 발달시킬 수 있다(Sawyer et al., 1996). 글 없는 그림책의 독특한 특성은 관습적인 문해가 시작되기 이전의 아동에게 적합하지만, 동시에 그림책의 의미를 이해하고, 이야기를 적절하게 구성해나가기 위해선 유능한 협력자의 도움이 필요함을 의미한

다. 그림을 바르게 해석하고 의미를 능동적으로 부여하기 위해선 시각적 이미지를 해석할 수 있는 시각적 문해력이 필요하고(Oittinen, 2003), 시각적 문해력은 유능한 협력자와 함께 그림책을 읽을 때 증진되기 때문이다(Chaparro-Moreno et al., 2017; Christ, Wang, & Chiu, 2015; Szechter & Liben, 2004).

유능한 협력자로서 그림책을 함께 읽는 과정에서의 또래의 역할은 지대할 것으로 예상된다. 또래와 함께 그림책을 읽는 경험은 언어능력, 이야기를 구성하려는 읽기 행동, 시각적 문해력, 이야기 이해력과 같은 언어적인 측면뿐만 아니라 사회적 기술, 친사회적 행동과 같은 사회적인 측면에까지 다방면으로 영향을 미치기 때문이다(공유정·김수연·윤소정·허현정, 2015; 김명화, 2013; 박미화, 2006; 심향분·성소영, 2011; 안은주·이정욱, 2018; Arif & Hashim, 2008; Crawford et al., 2000; Mourão, 2013; Sipe, 2008; Swan, 1992).

또래와 함께 읽을 때 나타나는 읽기 행동은 아동이 적극적으로 해석을 시도하는 능동적인 독자가 되도록 도우며, 이야기에 대한 이해를 증진시키는 사회적 상호작용 맥락을 제공한다는 점에서 중요하다. 또래와의 상호작용은 성인과 상호작용할 때와는 달리 능동적으로 이해하고 조정하려는 행동이 빈번하게 나타나기 때문이다(심향분 외, 2011; 이명희, 1998). 아동은 또래와 함께 이야기를 이해하는 과정을 통해 타인의 감정과 정서를 체험하며, 사회적 관계와 의사소통의 기초가 되는 기술을 획득할 수 있으며, 의미 구성능력, 이야기 이해력 또한 증진된다(김경철·채미영, 2002; Van Kraayenoord & Paris, 1996). 이러한 연구는 또래와 함께 글 없는 그림책을 읽는 경험을 통해 성인과 상호작용할 때와는 질적으로 다른 읽기 반응을 보이며, 이야기 이해력이 증진됨을 밝혔다는 점에서 의의를 가진다. 이야기 이해력은 궁극적으로 아동의 문해 발달의 기초가 되며(Morrow, 1990; Paris & Paris, 2003), 유아가 능동적이고 독립적으로 그림책을 접하는 독자가 되도록 돕기 때문에 또래와 함께 읽기의 중요성을 확인할 수 있다.

또래와 함께 읽기는 풍부한 읽기 행동과 이야기 이해의 정도를 높이는데 긍정적인 영향을 주는 것으로 그치는 것이 아니라, 친사회적 행동의 증진에도 도움을

주기 때문에 주목할 만하다. 선행연구에 따르면 그림책을 활용한 이야기 나누기 활동, 인성교육 활동, 배려교육 활동, 그림책을 읽은 후에 이루어지는 토의 활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 결과가 다수 존재한다(김명화, 2013; 박미화, 2006; 박찬옥 외, 2012).

이러한 기존의 연구들은 또래와 함께 그림책을 읽는 경험이 유아의 읽기 행동과 이야기 이해, 친사회적 행동을 증진시키는 데 효과적이라는 것을 밝혔으며, 그림책을 활용하는 구체적인 방안을 제시한다는 점에서 의의가 있다. 하지만, 대부분 장기간에 걸쳐 그림책을 활용한 프로그램이 진행되었을 때의 효과를 측정하는 방식으로 진행되었기 때문에 가외 변인들이 미치는 영향을 통제하기 어렵고, 프로그램을 통한 긍정적인 변화를 기대하기 때문에 효과가 있다고 평가되었을 가능성도 배제할 수 없다. 또한, 대부분의 연구가 아동의 행동을 직접 측정하기보다는 교사가 간접적으로 평정하는 방식으로 이루어져, 아동의 실제적인 변화의 정도를 반영했다고 보기 어렵다. 또한, 대부분의 연구가 그림책을 활용한 교육과 이후에 연계되어 이루어지는 활동에 초점을 두고 있어 그림책 읽기 자체에 의한 효과를 살펴보지 못하였다는 한계를 가진다.

따라서 그림책 읽기 자체가 아동의 언어적, 사회적 측면에 영향을 미치는지 확인하기 위한 실험연구의 필요성이 제기된다. 교육 활동 및 프로그램과 같은 장기적으로 이루어진 활동이 아닌 1회 적인 경험만으로도 아동의 행동에 차이를 가져왔다는 연구가 다수 존재하기 때문에(Barnett & Bryan, 1974; Jin, Li, He, & Shen, 2017; Pappert, Williams, & Moore, 2017), 그림책을 함께 읽는 1회 성의 경험만으로도 유아의 인지적, 사회적 측면의 차이가 있을 가능성이 농후하다. 그림책을 함께 읽은 후의 차이의 정도를 곧바로 측정한다면, 기존 연구들의 한계를 보완할 수 있을 것이다.

기존의 연구는 또래와 함께 그림책을 읽는 맥락을 협동하여 읽는 경우만 탐색하였기 때문에, 또래와 함께 읽기의 효과를 일부에 한정 지어 연구하였다는 점에서도 한계를 가진다. 협동뿐만 아니라 경쟁은 인간이 살아가는 사회에서 흔하게 접하

는 사회적 맥락이며 각 맥락에서 나타나는 사회적 상호작용은 질적으로 다르다. 함께 읽는 상황에서도 아동은 상대방보다 더 잘 읽었는지 비교를 하며 경쟁하기도 하고, 또래가 읽고 있을 때 끼어들어 읽는 모습을 보이기도 한다(안은주 외, 2018). 칭찬스티커와 같은 보상 때문에 누가 더 잘 읽었는지, 얼마나 더 많이 읽었는지에 대한 경쟁이 나타나기도 한다(지영수, 2019). 따라서 그림책을 읽을 때 나타나는 맥락을 협동과 경쟁으로 세분화하여 살펴볼 필요성이 제기된다.

그림책을 읽을 때 또래와의 상호작용 유형이 협동, 경쟁 맥락인지에 따라 아동은 질적으로 다른 경험을 하게 될 것으로 기대된다. 이러한 차이는 Chapman(1991)이 피아제와 비고츠키가 각각 중요하다고 언급한 상호작용을 통합하여 제시한 '인식의 삼각형(epistemic triangle)' 이론을 통해 설명이 가능하다. 아동은 반복적으로 아동, 타인, 물체의 상호 간 관계에 참여하는 사회적 상호작용을 통해 사회적-집행기능이 발달하게 되며, 이는 사회적 학습, 상징적 사고, 사회적 능력, 친사회적 행동의 발달을 돕는다(Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2013; Hinde, Robert, & Groebel, 1991). 즉, 사회적 상호작용을 통해 타인의 관점과 감정 상태를 이해할 수 있는 인지능력과 사회적 능력의 발달이 증진되는 것이다.

사회적 상호작용 중에서 특히 '협동'은 아이들이 인식의 삼각형에 참여하도록 돕고, 공동목표를 달성하기 위해, 각자가 수행해야 하는 상호보완적인 역할을 수행하도록 돕는다(Moll & Tomasello, 2007). 협동 맥락은 아동이 자신과 타인의 마음을 비교하고 추론하는 마음이론의 발달과(Barresi & Moore, 1996; Meltzoff, 2007), 친사회적 행동을 증진시킨다(김선의·김은심, 2014; 정세호·김경철, 2009). 반면에, '경쟁' 맥락에서는 아동, 타인, 물체의 상호 간 관계에 참여하더라도 목표와 행동 계획이 개인적인 형태로 표상되기 때문에(Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005), 아동이 자신과 타인 사이의 관계에 관여할 기회를 주지 못한다. 또한, 아동이 경쟁 맥락을 경험할 경우 타인에 대한 관대함이 낮아져 친사회적 행동이 감소하는 경향이 나타난다(Barnett et al., 1974; Pappert et al., 2017). 즉, 협동과 경쟁 맥락은 아동, 타인, 물체의 상호작용이 일어나도록 돕지만, 목표와 행동 계획이 표상되는

수준이 질적으로 다르기 때문에 아동의 인지적 측면과 사회적 행동에 미치는 영향이 다른 것이다.

이러한 연구의 필요성에 따라 또래와 그림책 함께 읽기 맥락을 협동과 경쟁으로 세분화하고, 이에 따라 아동의 읽기 반응과 이야기 이해도, 친사회적 선택이 달라지는지 살펴보고자 한다. 이 연구를 통하여 또래와 함께 읽기라는 일상생활에서 빈번히 이루어지는 경험이 아동의 인지적, 사회적 측면에 미치는 영향을 확인함으로써, 또래와 함께 읽기의 효과를 구체적으로 탐색하고자 한다. 또한, 아동이 경험하는 맥락이 협동과 경쟁인지에 따라 나타나는 행동에 차이가 있는지 확인함으로써 사회적 상호작용의 맥락에 대한 시사점을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

1. 함께 읽기의 의미와 효과

1) 근접과정으로서 함께 읽기의 의미

‘근접과정’은 근접환경에서 지속적으로 나타나는 상호작용을 말하며 인간의 발달에 중요한 역할을 한다. 근접과정의 구체적인 특성은 다음과 같다. 발달이 일어나기 위해서 개인은 활동에 참여하며, 일상적인 토대에서 정기적으로 이루어진다. 활동은 양방향적이며, 상호작용에서 어느 정도 교환의 호혜성이 존재한다. 근접과정은 사람 간의 상호작용에 한정되지 않고, 물체나 상징과의 상호작용을 포함한다. 부모뿐만 아니라 교사, 친척, 형제자매, 또래 등의 중요한 타인과 상호작용한다(Bronfenbrenner, 2005).

근접과정의 대표적인 예로 함께 읽기, 또래와 놀이하기가 있다. 특히, 그림책 함께 읽기는 가정, 교육기관에서 흔히 그리고 자주 나타나는 근접과정이다. 선행연구에 따르면, 유아는 일상생활 속에서 부모(정행선·조희숙, 2012), 교사(이숙희, 2006), 또래(심향분 외, 2011; 이명희, 1998)와 그림책을 함께 읽는 경험을 자주 접한다. 따라서, 그림책을 함께 읽는 경험은 아동의 일상에서 흔히 그리고 자주 나타나는 상호작용 경험 중 하나로 ‘근접과정’으로서의 의미를 가지며, 유아의 발달에 중요한 역할을 한다.

그림책은 일상생활 속에서 타인과의 상호작용을 일으키는 도구이면서 동시에 유아가 그림책의 의미를 올바르게 해석할 수 있기 위해선 타인과의 상호작용을 필요로 한다는 독특한 특징을 가진다. 그림책은 표상으로 이루어진 문화적 도구 중 하나이기 때문에 타인과의 상호작용이 이루어지는 ‘함께 읽기’의 경험이 중요하다. 그림책을 통해 표상적 형태를 배울 수 있으며, 이를 이해하는 과정에서 유능한 협

력자와의 상호작용은 표상에 대한 이해를 돕는다(Szechter et al., 2004). 표상을 이해하는 능력은 인간사회에서 활동하고 의사소통하기 위해 중요하다(Sigel, 1999). 표상 도구는 문화적 지식의 형태이며, 이러한 도구를 어떻게 이해하고 사용하는지 알기 위해서는 다른 사람의 도움이 반드시 필요하다(Gauvain, 2001). 그림책을 읽을 때 유능한 협력자와 이루어지는 상호작용은 유아에게 모델링과 비계설정을 제공함으로써(Vygotsky, 1978), 유아가 그림책의 상징적인 기호와 상호교류하는 능동적인 독자가 될 수 있도록 돕는다.

비고츠키는 특히 '협동'을 통한 사회적 상호작용이 아동의 발달에 미치는 긍정적인 영향을 강조하였다. 아동이 유능한 협력자인 성인 또는 또래와의 협동을 통해서 도달할 수 있는 '잠재적 발달수준'과 아동이 현재 혼자서 수행할 수 있는 '실제적 발달수준' 사이를 '근접발달영역'이라는 개념을 통해 설명하였다. 유능한 협력자는 아동과 공동의 활동에 참여하며 적절한 도움을 제공함으로써 비계를 설정한다. 아동의 발달 과정에 영향을 미치는 협력자로는 부모뿐만 아니라 성인, 교사, 또래, 미디어 등의 중요성이 언급되고 있는데, 그중에서도 '또래' 역할의 중요성이 부각되고 있다. 학자들은 또래와의 상호작용이 타인의 관점을 이해하고, 추론하는 능력의 발달을 돕고(Piaget, 1932), 친사회적 행동의 발달에도 영향을 미치며(Hinde et al., 1991), 서로의 학습에 긍정적인 영향을 미친다며(Griffin, 2002) 그 중요성을 강조한다.

2) 또래와 함께 읽기의 효과

'또래와 함께 읽기'는 두 아동이 함께 글 또는 그림 텍스트의 의미를 구성해나가는 것을 말한다. 또래와 함께 읽기는 텍스트를 이해하는 과정에서 서로 도우며 함께 의미를 구성해나가기 때문에 서로에게 사회적인 관여를 할 수 있다. 이를 통해 아동은 또래와 함께 도움으로써 글자의 표상과 의미의 추론적 해석의 이해가 증진된다(Christ, Ming Chiu, & Wang, 2014). 비고츠키는 이러한 과정을 아동이 근접

발달영역에서 또래와 함께 협동함으로써 잠재적 발달 수준에 도달하게 되는 것이라고 설명한다. 이에 근거하여 또래와 함께 읽는 경험에 관심을 둔 연구가 이루어지고 있으나(Christ & Wang, 2012; Christ et al., 2015), 아직까지도 또래와 함께 읽기에 대한 연구는 부족한 실정이다.

아동이 성인과 함께 그림책을 읽는 경험이 아동의 언어적 반응(김예연, 2003), 언어표현력(김숙령 외, 2007), 어휘력(임수경 외, 2013) 등의 증가를 돕는다는 연구결과로 미루어 짐작해보았을 때, 또래와 함께 읽기 또한 아동의 문해력 발달에 긍정적인 도움을 줄 것으로 기대된다. 하지만, 또래와의 상호작용이 성인과는 질적으로 다른 효과를 가지며, 사회화 과정에서 아이들에게 미치는 또래의 영향력이 크다는 점을 고려하였을 때, 또래와 그림책을 함께 읽었을 경우에 대한 구체적인 연구의 필요성이 제기된다.

또래는 아동이 소속되어 있는 집단이며, 동시에 놀이 대상이자, 행동의 기준으로 작용하는 의미 있는 인적 맥락이다. Eibl-Eibesfeldt(1989)는 아이들이 사회화되는 데 가장 핵심적인 요소를 놀이집단이라고 말하며 또래의 중요성에 대해 언급한다. 사회화 과정에서 또래의 중요성을 Harris(1995)는 '집단사회화 이론'을 통해 설명하고 있다. 아이들은 자신을 준거집단과 동일시하고 그 집단의 행동과 태도, 어법, 복장 등을 받아들이면서 올바른 행동에 대한 개념을 형성하는 데(Adler, Kless, & Adler, 1992), 이러한 과정에서 부모보다는 '또래'가 강력한 준거집단으로 작용한다. 아이들이 또래를 준거집단으로 중요하게 여긴다는 점은 여러 연구들을 통해 뒷받침된다. 아이들이 싫어하는 음식에 대한 선호를 증가시키기 위해선 그 음식을 좋아하는 또래가 옆에 있는 것이 효과적이며(Birch, 1987), 부모보다는 또래가 사용하는 언어의 억양을 모방하려는 경향성을 보이고(Baron, 1992; Reich, 1986), 놀이할 때 또래의 놀이 행동, 언어적 표현, 감정표현이나 동작을 따라 하는 모습을 보인다(지소현, 2012).

또래 관계는 부모 또는 성인과 맺는 관계와는 구조적으로 구별되는 특징을 가진다는 점에서도 주목해야 한다. 성인-아동의 관계는 수직적인 구조를 형성하기 때

문에 아이들은 대체로 성인이 제시하는 규칙에 순종하게 된다. 반면에 또래 관계는 수평적이기 때문에 힘의 균형을 이루는 평등한 관계이다(Piaget, 1932; Sullivan, 1953). 따라서 또래 관계 속에서 상충하는 아이디어를 공유하고, 이를 해결하기 위해 협상하거나 다양한 관점을 논의함으로써 타협점을 찾거나 거부하는 경험이 더욱 활발히 이루어질 수 있다. 아동은 이러한 경험을 통해 상호존중, 동등함, 상호호혜성을 발달시킬 수 있다.

특히, 또래와 함께 그림책을 읽는 경험은 수평적인 관계 속에서 또래와 '대화'를 통해 이야기를 구성해나가는 경험을 할 수 있고, 같은 그림책을 읽더라도 타인의 시각이 다를 수 있음을 경험할 수 있는 기회를 준다는 점에서 유아에게 큰 이점을 가진다. Harris(1996)는 대화가 다른 사람의 관점이 다르다는 것을 지속적으로 상기시켜주기 때문에 중요하다고 말한다. Carpendale과 Lewis(2004)는 유아들이 자신과 다른 사람의 세상에 대한 믿음이 때로는 다르고, 때로는 일치한다는 것을 다른 사람들과의 대화를 통해서 이해하고, 이러한 믿음에 대한 이해를 점진적으로 구성해 나갈 수 있다고 말한다. 즉, '대화'가 인식의 삼각형 시스템인 자신, 타인, 물체를 통합하도록 돕는 중요한 역할을 하며, 이러한 대화를 통한 상호작용이 마음이론의 발달을 돕는 것이다(Carpendale et al., 2004). 특히 '글 없는 그림책'은 글 없이 그림으로만 이루어져 있기 때문에 이를 해석하고, 이야기를 만들어내는 과정에 참여자 간의 상호작용을 활발하게 만들어(Chaparro-Moreno et al., 2017), 다른 사람의 관점이 자신과 다름을 더욱 빈번하게 경험할 수 있다.

Griffin(2002)에 따르면, 또래와 함께 그림책 읽기는 비슷한 능력의 파트너십을 통해 서로에게 학습에 적절한 수준의 지원을 제공함으로써 비계설정이 이루어지고, 동기 부여에 기여하기 때문에 궁극적으로 서로의 학습에 긍정적인 영향을 미친다. 유아는 또래와 함께 그림책을 읽으면서 단어와 그림의 의미를 이해하려고 노력하며, 이러한 협력과 대화 속에서 서로의 학습과 이해를 돕는다(Flint, 2010). 이러한 과정은 이야기에 대한 이해와 정확성을 높이고, 해독해 나가는 과정에서 실수를 하더라도 불안에 직면할 필요가 없으며, 그림책을 읽는 것 자체에 즐거움을 경험하도

록 돕기 때문에 책에 대한 선호와 자신감을 증진시킨다(Nikki, 2008; Morgan, 1986). 즉, 또래와 함께 그림책을 읽는 경험은 그림책을 읽는 것 자체에 흥미를 느끼고 탐색할 수 있는 능동적인 독자가 되는 밑거름을 제공하는 것이다.

무엇보다도 또래는 유아에게 함께 놀이할 수 있는 상대라는 독특한 특징을 가진다. Crawford 등(2000)에 따르면 유아는 그림책을 읽을 때 활동적인 놀이와 같은 행동을 통하여 이해하려는 반응을 보인다. Lewis(2001)는 아이들은 배우는 과정에서 항상 놀 수 있으며, 언어와 텍스트를 가지고 놀 수 있을 때 언어의 규칙을 이해하며, 언어를 창조적으로 적용하며 자신감을 가질 수 있다고 주장한다. 이는 놀이와 같은 비관습적인 방법을 통해 문해력과 이해 전략을 발달시키고(Fueyo, 1991), 놀이하면서 자발적으로 텍스트에 대해 반응할 수 있다는(Hade, 1991) 다른 연구에 의해 뒷받침된다.

이러한 또래와 함께 읽기의 이점이 발견되면서, 독립적인 독자가 되기 위한 전이기에 있는 초기 학령기 아동을 대상으로 또래와 함께 읽는 협동 교육 프로그램의 적용이 활발히 이루어지고 있다. MacGillivray와 Hawes(1994)에 따르면 또래와의 상호작용은 교사들이 제공하는 것만큼 풍부한 정보를 제공하기 때문에 장려되어야 한다고 말한다. 구체적인 선행연구 결과에 따르면, 또래와 함께 그림책을 읽는 활동이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 사회적 기술의 발달을 돕는 즐거운 수단이 된다. 초기 학령기 아동이 또래와 함께 이야기를 구성하고 글로 표현해보는 과정을 통해 단어의 스펠링을 결정하거나 창안적인 글쓰기를 하는 모습을 보였으며, 협력을 통해 이야기를 정교화하고 세분화함으로써 완성도를 높여갔다. 이 과정을 통해 아동은 자신과 타인의 의견이 다를 수 있다는 것까지 이해할 수 있게 되었다(Flint, 2010; Griffin, 2002; Swan, 1992).

기존의 또래와 함께 읽기에 관련된 선행연구는 대부분 독립적인 독자가 되기 위한 전이기로서의 '초기 학령기 아동'을 대상으로 또래와 협동하여 그림책을 읽거나 써보는 활동의 효과를 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 하지만, 관습적인 쓰기 단계가 시작되지 않은 학령기 이전의 아동들도 또래와 함께 그림책 읽기 경험이 빈번

히 일어난다는 점을 고려한다면, 학령기 이전의 아동에 대해서도 또래와 함께 협동하여 구두로 이야기를 구성해나가는 과정에 대해 탐색할 필요성이 제기된다. 또한, 기존의 선행연구는 그림책을 읽는 맥락을 세분화하여 살펴보지 못하였다는 점에서 한계를 가진다. 학령기 이전의 유아가 그림책을 혼자 읽거나, 또래와 함께 읽거나, 누가 더 잘 읽는지 등을 겨루며 읽는 등 맥락이 다양하다는 점을 고려해야 한다. 따라서 관습적 쓰기가 시작되지 않은 유아를 대상으로 이야기를 구두로 구성해나가는 과정의 맥락을 구체적으로 세분화한 연구의 필요성이 제기된다.

3) 함께 읽기의 맥락: 협동과 경쟁

아동의 행동에 미치는 맥락적 요인에는 또래(De Guzman, Carlo, & Pope Edwards, 2008), 부모의 양육(Bauer, Chytilová, & Pertold-Gebicka, 2014), 문화적 다양성(House et al., 2013)뿐만 아니라, 협동(Zan & Hildebrandt, 2003) 또는 경쟁(Benard, 2012; Bornstein, Gneezy, & Nagel, 2002; Pappert et al., 2017)과 같은 상황도 포함된다. 그중에서도 '협동'과 '경쟁'은 인간이 살아가는 사회에서 가장 흔히 접하게 되는 사회적 맥락이기 때문에 이에 관련된 연구가 활발히 진행되고 있다.

선행연구에 따르면, 아동이 협동적인 놀이나 학습에 더 많이 참여할수록 사회적 기술(Zan et al, 2003), 인지적 전략(Kyndt et al., 2013), 감정이입과 이타주의(Barragan & Dweck, 2014), 집행기능(Garton & Pratt, 2001), 친사회적 행동(Hamann, Warneken, & Tomasello, 2012)이 향상되었다. 반면에, 경쟁의 경우엔 효과가 나타나지 않거나, 일관되지 않은 결과를 보인다(Stanne, Johnson, & Johnson, 1999; Zan et al., 2003).

구성주의자는 '협동'과 '경쟁' 맥락에 따라 나타나는 이러한 차이를 '사회적 상호작용'의 유형이 다르기 때문이라고 설명한다. 사회적 상호작용의 유형 중 협동을 통한 공동표상(joint representation)이 소망과 같은 타인의 마음 상태에 대한 이해와(Moll et al., 2007; Tomasello et al., 2005) 친사회적 행동을 증진시킨다(Hamann et

al., 2012). 반면에, '경쟁' 상황은 타인에 대한 관대함을 전반적으로 감소시키기 때문에 유아가 물건을 공유하거나, 나누어주는 등의 친사회적 행동이 감소하는 경향을 보인다(Pappert et al., 2017). 이러한 경향성은 집단 간 경쟁 상황에서도 나타나는데, 상대적으로 내집단보다는 외집단에게 보이는 친사회적인 행동이 감소한다(Benard, 2012; Bornstein et al., 2002).

이러한 결과에 대해서 Piaget(1977)는 아동과 물체의 물리적 상호작용에, Vygotsky(1978)는 아동과 타인의 사회적 상호작용에 초점을 두었다. 그들의 의견에 기초하여, 구성주의자들은 아동이 주변의 사람, 물체와 상호작용하면서 타인의 마음을 이해할 수 있게 된다고 주장한다. Chapman(1991)은 아동의 발달과정을 설명하기 위해 피아제와 비고츠키가 각각 중요하다고 언급한 상호작용을 통합하여 '인식의 삼각형(epistemic triangle)' 이론을 제시하였다. 이 이론에 따르면, 아동이 반복적으로 아동, 타인, 물체의 상호 간 관계에 참여하는 사회적 상호작용을 통해 타인의 마음 상태에 대한 이해가 깊어진다(Carpendale et al., 2004; Moll, Meltzoff, Merzsch, & Tomasello, 2013).

인식의 삼각형에 참여하는 것은 아동의 공동주의(joint attention)의 발달에서부터 시작된다. 아동이 타인의 시선이 향하는 방향을 따라갈 수 있는 능력이 6~18개월 사이에 증가한다고 보고하고(Scaife & Bruner, 1975), 이를 공동주의라고 명명하였다. 공동주의는 타인이 응시하는 시선을 따라갈 수 있는 것뿐만 아니라, 보여주기와 같은 사회적 주의(social attention)를 조정하기 위한 행동 또는 타인과 경험을 공유하기 위해 번갈아가면서 하는 눈 맞춤을 말한다(Mundy & Newell, 2007). 사회적 상호작용 속에서 아동은 자신과 타인의 공동주의를 통합하는 경험을 하면서 전두엽의 사회적-집행기능이 발달하게 되며, 이는 사회적 학습, 상징적 사고, 사회적 능력의 발달을 가능하게 한다(Eisenberg et al., 2013). 즉, 사회적 상호작용 속에서 타인의 관점과 감정 상태를 이해할 수 있는 인지능력과 친사회적인 행동의 발달이 증진되는 것이다(Hinde et al., 1991).

사회적 상호작용 중에서 특히 '협동'은 아동이 인식의 삼각형에 참여하도록 돕

고, 그 안에서 구조적으로 발전하도록 돕는다(Carpendale et al., 2004). 협동 행동은 타인과 함께 공동의 형태로 표상되는 데(Ruys & Aarts, 2010), 특히 공동의 행동 표상은 협동할 때 함께 추구해야 하는 '공동목표'와 각자가 수행해야 하는 '상호보완적인 역할'을 포함한다(Moll, et al., 2007). 상호보완적인 역할이란 공동목표를 달성하기 위해 자신과 타인이 각각의 역할을 수행해야 함을 이해하는 것으로, '타인이 자신에게 협력해야 하는 것(you-to-me)'과 '자신이 타인에게 협력해야 하는 것(me-to-you)'에 대한 이해를 필요로 한다(Hamann et al., 2012). 자신과 타인에 대한 공동표상(joint representation)의 필요성은 타인에 대한 정신적 관여의 성향을 만들어주고(Tomasello & Carpenter, 2007), 이는 자신과 타인의 마음을 비교하고 추론할 수 있도록 돕는다(Barresi et al., 1996; Meltzoff, 2007).

반면에, 경쟁 상황에서는 목표와 행동 계획이 개인적인 형태로 표상되기 때문에(Tomasello et al., 2005), 아동이 자신과 타인의 관계에 관여할 기회를 주지 못한다. 이는 선행연구를 통해 뒷받침되는 데, 4세 아동을 대상으로 한 마음이론 연구에 따르면, 경쟁 상황에 놓일 경우 타인의 소망에 적절한 선물을 선택하는 과제에서 실수를 하는 빈도가 협동했을 때보다 더 높은 걸 알 수 있다(Jin et al., 2017).

'협동'과 '경쟁' 맥락이 아동에게 미치는 영향을 고려해보았을 때, 그림책을 함께 읽는 맥락이 협동 또는 경쟁인지에 따라 영향이 다른지 구체적으로 살펴볼 필요성이 제기된다. 그림책을 함께 읽을 땐 대체로 또래와 함께 그림책을 읽어나가는 협동 상황이 주로 나타나지만, 교육기관에서는 그림책 읽기에서도 경쟁 맥락이 적용되는 경우가 종종 존재하기 때문이다. 함께 읽는 상황에서도 아동은 상대방보다 더 잘 읽기 위해 가로채어 읽는 경쟁적인 모습을 보이기도 하고(안은주 외, 2018), 칭찬스티커와 같은 보상 때문에 누가 더 잘 읽었는지, 얼마나 더 많이 읽었는지에 대한 경쟁이 나타나기도 한다(지영수, 2019).

또래와 함께 그림책 읽기의 이점에 대한 선행연구를 살펴보면, 그림책을 읽을 때 '협동' 맥락이 갖는 이점을 알 수 있다. Flint(2010)는 또래와 함께 읽는 경험이 사회적 상호작용을 통해 문해력의 발달을 촉진하며, 이는 읽기 전략의 비계설정, 의

미를 구성하기 위한 텍스트의 관계 만들기, 놀이를 일종의 사회적 상호작용과 동기 부여의 방법으로 사용하는 것을 통해 이루어진다고 보았다. 심향분 등(2011)은 또래와 함께 그림책을 읽으면서 개인적 경험을 텍스트와 연결하여 주체적으로 의미를 해석하고, 자신의 생각을 드러내는 과정에서 의견의 불일치로 갈등을 경험하지만 의견을 교류하면서 또래의 의견을 수용하고, 자신의 생각 덧붙이기를 통해 사고의 확장을 경험한다고 보고하였다. 즉, 협동 맥락에서 또래와 함께 그림책을 읽는 상호작용을 통해 아동의 읽기 반응이 풍부해지고, 이야기에 대한 이해가 증진될 수 있음을 보여준다. 협동 맥락이 가지는 인지적인 이점뿐만 아니라, 사회 정서적 측면에서도 긍정적인 효과가 존재한다. 유아가 협동맥락을 경험할 경우 친사회적 행동이 증진된다는 연구가 다수 존재한다(김선의 외, 2014; 정세호 외, 2009). 이는 또래와 함께 협동하여 그림책을 읽는 경험이 인지적인 이점에만 그치는 것이 아니라, 아동의 친사회적인 행동의 증진에까지 도움을 줄 수 있음을 시사한다.

협동이 아동에 미치는 영향 못지않게 '경쟁'이 아동에 미치는 영향에 관해 주목해야 한다. 경쟁에 관련되어 함께 읽기와 관련한 선행연구는 없지만, 경쟁 맥락을 경험한 아동에 관련된 선행연구를 통해 시사하는 바를 알 수 있다. Pappert 등(2017)의 연구에 따르면 경쟁 맥락에서 그림 색칠하기 과제를 하고 난 뒤, 자원할당 과제를 수행할 때 친사회적 행동이 일반적인 맥락에 비해 감소함을 보여주었다. 이러한 경향은 다른 연구에서도 일관되게 나타나는 데, 경쟁적 분위기의 게임에 참여한 유아는 이후에 자선단체에 기부할 기회가 주어졌을 때 이타적인 행동이 감소하는 것으로 나타났다(Barnett et al., 1974)

하지만, 경쟁 맥락이 아동의 발달에 부정적인 영향을 미친다고 단정 지을 순 없다. 경쟁 맥락이 아동에게 구체적인 목표에 대한 동기를 부여하기 때문에 갖는 이점이 존재하기 때문이다. 경쟁이라는 도전적인 상황 속에서 아동은 개인의 기술 수준을 향상시키도록 동기가 부여되고, 다른 사람보다 우위를 차지하려는 동기가 부여되는 경쟁 생황이 적절히 이용되면 개인적인 노력의 정도와 효율성을 높일 수 있다(Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978). 경쟁 상황은 이외에도 긍정적인 특성이 다

수 존재한다. 경쟁 상황은 아동에게 목적과 책임감을 부여하고, 아동 자신을 유능하다고 인식하면 긍정적인 방식으로 자존감에 영향을 주며, 최선을 다했을 때 지더라도 그들의 노력은 여전히 유용하다는 교훈을 얻을 수 있다(Daniels, 2007). 따라서 경쟁 맥락에서 그림책을 읽을 경우 친사회적 행동의 정도가 감소할 수는 있지만, 인지적 측면에서는 오히려 이득이 있을 수 있음을 시사한다. 그러므로 아동의 그림책 읽기 맥락을 협동과 경쟁으로 구체적으로 나누어 함께 읽기 맥락에 따라 아동의 읽기 반응과 이야기 이해, 친사회적 행동의 정도가 달라지는지 구체적으로 살펴볼 필요성이 제기된다.

2. 유아의 읽기 반응

1) 독자반응이론

Rosenblatt(1978)의 독자반응이론에 따르면 그림책은 작가에 의해 완성된 작품이 아니라 독자의 해석이 첨가됨으로써 비로소 완결되는 미완의 텍스트이다. 이는 독자가 능동적으로 표상을 해석할 줄 아는 역할을 강조하는 것이다. 로젠블라트는 독자반응이론을 상호교류 이론(transactional theory)으로 더욱 정교화하여 독자와 텍스트의 상호작용을 구체적으로 제시하고 있다. 상호교류란 독자가 텍스트의 상징적인 기호 사이에서 상호교류하는 동안 의미를 구축하는 과정을 말한다(Rosenblatt, 1995). 즉, 독자가 본문에 담겨있는 메시지를 일방적으로 받아들이는 것이 아니라, 독자가 작품 속 의미를 재구성하는 내적인 활동을 통해 능동적으로 글을 재창조함으로써 한 가지 이상의 의미 해석이 가능하다는 것이다. 독자는 사전경험과 지식, 독서의 목적 등에 따라 선택적 관심을 가지며, 이러한 선택적 관심에 의해서 의미를 구성하게 된다. 따라서 그림책을 읽을 때 나타나는 상호교류는 그림책이 가지고 있는 요소와 독자가 가지고 있는 개인적, 사회문화적 맥락의 모든 요소들이 서로에게 작용하는 총체적인 과정이라고 볼 수 있다(Rosenblatt, 1978, 1985).

로젠블라트는 상호교류 과정에서 나타나는 '환기'와 '반응'을 구분하여 사용한다. 환기란 독자가 그림책을 읽으며 심미적 교류를 하는 동안 개인적, 사회문화적 맥락의 경험에서 생긴 결과를 통해 그림책으로 종합하는 과정이다. 반응은 심미적 교류를 하는 동안 그림책에 포함된 경험을 간접적으로 경험함으로써 느끼는 것을 말한다. 즉, 독자가 그림책과 교류하는 동안 생각이나 이미지가 환기되고, 환기된 것들을 통해 생성되는 것이 반응이다.

로젠블라트는 또한 심미적 독서(aesthetic reading)와 정보추출적 독서(efferent reading)를 제시하며 심미적 독서의 자세를 강조하였다. 하지만, 두 가지 독서 유형은 연속선상에 존재하기 때문에 명확히 구분되는 것은 아니며, 그 정도에서 차이가

있음을 강조한다. 심미적 독서에 중점을 두게 되면 그림책을 읽을 때 독자 자신의 반응을 관찰하며 교류할 수 있기 때문에 교류에 의해 만들어지는 경험에 초점을 둘 수 있다. 예를 들면, 아동이 그림책의 외형이나 그림 자체에 대해 분석하는 것은 정보추출적 독서에 가깝다면, 사전경험과 지식을 활용하고 상호텍스트적 읽기를 시도하며, 이야기를 구성하기 위해 보이는 행동은 심미적인 독서에 해당한다고 볼 수 있다.

Vygotsky(1978)의 사회구성론적 이론에 영향을 받은 Fish(1980)는 로젠블라트의 심미적 독서에 대한 아이디어를 통합한 '해석공동체' 이론을 제안한다. 해석 공동체라는 개념을 통해 독자가 타인과 경험하는 상호작용 활동의 형태와 활동이 형성하는 독자의 반응을 함께 살펴볼 수 있다. 이 이론들은 아동이 그림책을 읽는 독자적인 주체인 독자로서 그림책의 의미를 해석해나갈 수 있고, 또래와 함께 텍스트를 해석함으로써 아동 개인의 해석이 더욱 풍부해질 수 있음을 시사한다. 이러한 관점은 구성주의적 관점과 많은 공통점을 가지기 때문에 아동의 그림책 읽기 연구에 적용하기에 적절하다. 두 이론 모두 아동을 선택적 관심 또는 흥미에 의해 학습을 시작하고, 사회적 상호작용을 통해 지식을 구성하는 능동적인 주체로 본다는 점에서 비슷하다. 또한, 이전의 경험과 지식에 의해 새로운 지식을 구성하며, 사회문화적인 맥락이 작용하는 것을 강조한다는 점에서도 공통된 특성을 보인다.

대부분의 선행연구의 결과 또한 로젠블라트의 상호교류 이론과 구성주의적 관점을 뒷받침하고 있다. 연구자들은 아동이 의미를 만드는 과정에 독자로 활발히 참여하면서 이야기를 구성해나가는 경험과(Arizpe, 2013; Nikolajeva & Scott, 2001; Ramos & Ramos, 2012) 또래와 함께 읽기를 통해(Flint, 2010) 문해능력이 발달한다는 데 동의한다(Hu & Commeyras, 2008; Jalongo et al., 2002; Reese, 1996).

2) 글 없는 그림책의 특성에 따른 유아의 읽기 반응

그림과 글이 상호보완을 통해 의미를 완성해나가는 일반적인 그림책과는 달리 '글 없는 그림책'은 글 없이 '그림'으로만 이야기를 하는 독특한 형식을 가진다. 글 없는 그림책을 읽으며 줄거리를 구성해보는 경험을 통해서 그림 속의 사물과 사건의 관계, 이야기가 펼쳐지는 배경, 주인공의 행동에 대해 공감하면서 그림을 이해하고 해석하는 능력을 발달시킬 수 있다(Sawyer et al., 1996). 글 없는 그림책은 일반적인 그림책과는 달리 글 텍스트를 올바르게 해독해야 한다는 압박감 없이 그림을 보면서 자유롭게 해석할 수 있다는 특징(Hopkins, 1979)을 가지기 때문에 일반 그림책과는 다른 읽기 반응을 유발한다. 글 없는 그림책의 그림을 보며 자유롭게 작가의 메시지를 해석할 수 있기 때문에 읽기에 대한 긍정적인 태도를 형성하고, 다양한 구어 표현의 경험을 제공함으로써 구어 발달에 도움이 되며 궁극적으로 문해력 발달에 기여한다(유은석, 2017; D'Angelo, 1981). 또한, 그림을 보면서 자유롭게 상상하는 과정을 통해 확산적 사고를 경험할 수 있어 창의적, 논리적, 추론적 사고와 문제해결 능력의 증진을 돕는다(Holdaway, 1979; Raines et al., 1994).

하지만 글 없는 그림책의 이러한 특성 때문에 이야기를 구성하는 과정에서 일반 그림책보다 유능한 협력자의 도움을 더욱 필요로 한다. 이야기를 구성하는 과정에서 시각적 문해력을 필요로 하며(Oittinen, 2003), 글 없는 그림책을 이해하기 위해선 사회문화적 맥락에서 그림이 상징하는 것이 무엇인지 이해할 수 있어야 하기 때문이다. 선행연구는 그림책을 다른 사람과 함께 협동해서 읽을 때 그림책의 그림에 대한 이해가 증진됨을 보여준다(Chaparro-Moreno et al., 2017; Christ et al., 2015; Szechter et al., 2004). 특히 또래와 함께 그림책을 읽는 경험은 서로의 말에 피드백을 제공하면서 상호작용을 촉진하기 때문에(심향분 외, 2011), 서로의 생각을 공유하고, 자유롭게 표현하면서 그림책 읽기에 더욱 능동적으로 반응하게 된다(Shine, 1995). 따라서 또래와 함께 읽으면 상호작용하면서 그림책을 읽게 되기 때문에 혼자 읽을 때보다 그림책을 읽는 시간과 그림책을 읽으며 사용하는 단어의 수

가 증진될 것으로 예상된다.

많은 선행연구에서 이러한 또래와 함께 글 없는 그림책을 읽을 때의 이점에 대해 주목하고, 글 없는 그림책을 또래와 함께 읽을 때 나타나는 읽기행동에 대한 탐색이 이루어졌다. 그중에서도 글 없는 그림책에 따른 읽기행동을 탐색한 Crawford 등(2000)은 유아가 글 없는 그림책을 읽을 때 시각적 이미지와 교섭하면서, 시각적 이미지의 틀 안에서 마주하게 되는 기호에 잠재적 의미를 부여함으로써 이야기를 이해해나간다고 보고한다. 글 없는 그림책의 그림을 해석하기 위해 그들이 가진 이전의 지식과 경험을 활용함으로써 기호를 문맥에 맞게 해석하기 위한 시도를 하며, 이전에 접한 책, 텔레비전, 디지털 미디어와 같은 다른 텍스트를 명시적 또는 암시적으로 참조하는 모습이 두드러지게 나타난다. 이러한 시도를 Sipe(2008)는 다른 매체에서 접한 다양한 텍스트를 서로 관련시키거나 결부시키는 것을 '상호텍스트적 반응'이라고 하였다. 또한, 이야기의 플롯을 다양한 캐릭터의 관점에서 보는 것을 통해서 증진시키려는 노력이 나타나는 데, 이야기를 이해하기 위해 1인칭 시점에서 3인칭 시점까지 다양한 관점을 넘나드는 모습을 보인다. 이전에 경험한 전통적인 이야기의 구조를 내면화한 것을(Holdaway, 1979; Morrow, 1989; Snow, 1983), 이야기 해석에 사용함으로써 이야기 이해 과정에 적절한 비계를 설정하는 모습이 나타난다.

선행연구에서 밝힌 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 유아의 읽기행동에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. Crawford 등(2000)은 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 반응을 크게 다섯 가지로 분류하였다. 첫째, 사전 지식과 경험 적용하기, 둘째, 시각적 이미지를 교섭해나가는 과정에 다른 텍스트를 가지고 와서 사용하는 상호텍스트적 읽기, 셋째, 이야기를 구성해 나갈 때 다양한 관점 가정하기, 넷째, 이야기할 때 사용되는 언어와 의식 활용하기, 다섯째, 활발한 행동과 놀이와 같은 반응하기가 포함된다. 이러한 분류체계를 적용하여 유아의 글 없는 그림책 읽기 반응을 분석한 Arif 등(2008)의 연구는 이러한 분류가 타당함을 보여준다.

Sipe(2008)는 읽기 과정 속에서 유아는 독자로서 나름의 책략과 기술을 드러내

며 텍스트를 이해한다고 하며, 읽기 상황에서 나타나는 유아의 행동적 특징들을 분석적, 수행적, 개인적, 상호텍스트적, 행동적 반응으로 범주화하였다. Mourão(2013)의 연구에서도 Sipe(2008)가 제시하는 유아의 읽기행동 범주를 토대로 세분화하였다. 이 구분에 따라 읽기행동을 구체적으로 분석할 결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 분석적 반응에는 크게 이야기의 의미, 그림, 물체로서의 그림책의 분석이 나타난다. 이야기의 의미를 분석하기 위해서 예측, 주인공에 대한 묘사와 추론, 원인과 결과에 대한 인식, 토론을 통한 이야기의 구성이 포함된다. 그림에 대한 분석은 그림 구별하기와 그림에 이름 붙이기, 행동에 대해 묘사하기가 포함된다. 물체로서의 그림책의 분석에서는 그림책의 표지, 헌정, 제목 페이지 등에 대한 탐색이 포함된다. 둘째, 수행적 반응에는 크게 감정적인 반응과 소리효과 및 극화하기, 주인공과 상호작용하기, 반복하여 경험하기가 나타난다. 셋째, 개인적 반응에는 크게 개인적인 경험 활용하기, 개인적으로 선호하는 것을 공유하기가 포함된다. 넷째, 상호텍스트적 반응에는 다른 그림책, 영화, TV, DVD와 같은 매체에서 보았던 것을 활용하는 것이 포함된다. 다섯째, 행동적인 반응에는 유머러스한 반응, 움직이거나 소리를 내는 등의 행동이 포함된다.

안은주 등(2018)은 크게 읽기 방식에 따른 반응, 그림 읽기 반응, 이야기 짓기 반응으로 범주화하였다. 이 중에서 유아가 보이는 읽기 반응에 대해 살펴보면, 첫째, 자유롭게 그림에 대한 생각과 의견을 표현하는 함께 읽기, 둘째, 그림에 대해 순서대로 이야기를 지어나가는 릴레이식 읽기, 셋째, 이야기 짓기를 하는 과정에서 친구의 이야기 짓기에 끼어들거나 먼저 말하기, 넷째, 이전의 경험과 지식을 활용하는 상호텍스트적 그림 읽기, 다섯째, 그림을 전체적인 관계와 맥락을 고려하지 않고 보이는 그대로 직관적이고 주관적으로 그림 읽기, 여섯째, 그림을 보고 이야기를 짓는 과정에서 웃긴 말이나 이야기를 지음으로써 웃음을 유발하기, 일곱째, 과장된 손짓이나 몸짓으로 그림을 역동적으로 재현하는 모습을 보인다.

공유정 등(2015)은 크게 이야기 만들어 가기, 그림책 안에 머물기, 그림책 밖의 세상 끌어오기로 범주화하였다. 함께 이야기를 만들어 나갈 때 서로가 서로의 이야

기 만들기 활동을 도와주는 조력자의 역할, 이야기가 하나의 방향으로 이어지게끔 돕는 길잡이의 역할, 서로의 순서를 배려하는 배려자로서의 역할이 나타났다. 그림책 안에 머물기에서는 그림 그대로 읽기, 앞뒤 장면을 연결하여 하나의 이야기로 구성하려는 읽기가 나타난다. 그림책 밖의 세상 끌어오기에서는 개인의 경험을 활용하여 해석하기, 의성어와 의태어를 활용한 상상하여 읽기가 나타난다고 분류하였다.

선행연구들을 종합해보았을 때, 글 없는 그림책을 또래와 함께 읽을 때 보이는 읽기행동에 관한 연구에서 공통적인 특징들이 나타나며 다음과 같이 요약될 수 있다. 유아가 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 읽기행동은 크게 탐색적, 해석적, 구성적, 놀이 행동으로 분류된다. 이러한 분류는 기존의 선행연구를 토대로 구성하였으며 이 중 탐색적, 해석적, 구성적 행동은 Rosenblatt(1978)가 제시한 정보추출적 독서와 심미적 독서를 세분화한 것이다. 정보추출적 독서는 그림책의 외형이나 그림책 자체에 대해 분석하는 것을 말하며, 심미적 독서는 이야기를 구성하기 위해 보이는 행동으로 이러한 정보추출적 독서와 심미적 독서는 연속선 상에 존재한다고 보았다. 따라서 정부추출적 독서에 해당하는 탐색적 행동과 심미적 독서에 해당하는 구성적 행동으로 크게 분류하였으며, 정보추출적 독서와 심미적 독서의 중간 단계에 속하는 행동들은 해석적 행동으로 명명하였다. 해석적 행동을 추가하게 된 것은 직접적으로 이야기를 구성하기 위해 보이는 구성적 행동은 아니면서, 그림책의 외형이나 그림책 자체에 대한 분석이 아닌 그림의 의미를 해석하려는 행동이 선행연구에서 다수 발견되었으며(공유정 외, 2015; 안은주 외, 2018; Crawford et al., 2000; Mourão, 2013, Sipe, 2008), 이는 로젠블라트가 언급한대로 정보추출적 독서와 심미적 독서의 사이에 존재하는 행동으로 볼 수 있기 때문이다. 따라서 탐색적 행동은 그림책의 외형이나 그림책 또는 그림 자체에 대해 분석하는 행동을, 해석적 행동은 직접적으로 이야기를 구성하기 위한 행동은 아니지만 그림의 의미를 해석하기 위해 사전 지식을 활용하거나 유추하는 행동을, 구성적 행동은 그림책의 전개 과정을 이해하기 위해 직접적으로 이야기를 구성하기 위해 보이는 행동으로 구분하

였다. 또한, 그림책의 내용을 이해하려는 시도 중 하나로 그림책을 읽을 때 놀이 행동이 나타난다고 언급되었으며(Crawford et al., 2000), 이러한 주장은 선행연구들을 통해 뒷받침된다(안은주 외, 2018; Mourão, 2013, Sipe, 2008). 따라서 그림책을 읽는 과정에서 그림책의 내용을 이해하려는 과정에서 나타나는 놀이를 놀이 행동으로 구분하였다.

이러한 분류를 기준으로 선행연구에서 제시한 읽기행동을 구체적으로 분류하면 다음과 같다. 첫째, 탐색적 행동에는 물체로서의 그림책의 분석, 그림 자체에 대한 읽기, 그림에 대한 분석하기가 해당한다. 둘째, 해석적 행동에는 사전경험 활용하기, 상호텍스트적 읽기, 이야기의 의미 분석하기가 해당한다. 셋째, 구성적 행동은 크게 이야기를 구성하기 위해 사용되는 기술과 구성과정으로 나뉜다. 이야기를 구성하기 위해 사용되는 기술로는 이야기 도식 활용하기, 앞뒤 장면을 연결하여 이야기 구성하기, 다양한 관점에서 이야기하기가 해당한다. 이야기를 구성하는 과정에는 함께 도와서 읽기, 순서를 정해 릴레이식 읽기, 끼어들어 먼저 읽기, 하나의 방향으로 읽기, 의성어와 의태어 활용하여 읽기, 극화하기, 주인공과 상호작용하며 읽기가 해당한다. 넷째, 놀이 행동에는 활발한 행동하기, 역동적으로 재현하기, 유머러스한 반응하기가 포함된다.

선행연구들의 분류를 토대로 유아가 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 읽기행동을 영역별로 구분하고, 각 하위 항목의 조작적 정의 및 예시를 정리하면 <표 Ⅱ-1>과 같다. 기존의 선행연구에서 언급된 읽기행동 중 구체적인 측정을 하기에 의미가 모호하거나 지나치게 포괄적인 경우는 문항에서 삭제하거나 중복되는 하위항목에 포괄하여 구성하였다. 이를 유아의 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 읽기행동을 분석하기 위한 토대로 사용하였다.

<표 Ⅱ-1> 유아가 그림책 읽을 때 보이는 읽기행동

분류	하위항목	조작적 정의 및 예시
탐색적 행동	그림책 탐색하기[d,e]	물체로서의 그림책을 탐색하는 것으로 그림책의 표지, 면지, 헌정사, 서지사항 등에 대한 탐색이 포함됨 (예: (표지의 제목을 가리키며) 여기에 책 제목이 쓰여있다.)
	그림 읽기[a,b]	그림을 보이는 그대로 직관적이고 주관적으로 읽는 것, 호기심을 자극하는 그림을 찾는 것도 포함됨 (예: 여기에 빨간색 크레파스 있다. / 보라색 새가 날아간다.)
	그림 분석하기[b,d,e]	이전의 지식과 경험을 활용함으로써 기호를 문맥에 맞게 해석하기 위한 시도로 그림 구별하기, 그림에 이름 붙이기, 행동에 대해 묘사하기가 해당됨 (예: 여자아이가 크레파스로 뭔가를 그리고 있어. 뭘 그리는거지? 풍선을 그리나?)
해석적 행동	사전경험 활용하기[a,c,d,e]	그림을 보며 자신의 개인적인 경험과 연결시킴으로써 이야기의 전체적인 흐름에 대한 이해를 돕는 맥락을 형성하는 것 (예: 이거 오리발 아니야? 나 수영할 때 신은 적 있어.)
	상호텍스트적 읽기[b,c,d,e]	다른 매체(책, 텔레비전, 디지털 미디어 등)에서 접한 다양한 텍스트를 서로 관련시키거나 결부시키는 것 (예: 양탄자 타고 날아가는 거 TV에서 나오는 거랑 똑같다.)
	이야기의 의미 분석하기[d]	이야기의 의미를 분석하기 위한 반응으로 예측, 주인공에 대한 묘사와 추론, 원인과 결과에 대한 인식, 토론을 통한 이야기 구성이 포함됨 (예: 병사들한테 잡히는 바람에, 아빠랑 여자아이가 떨어졌어. / 날아가려고 잠자리를 그렸나보다.)
구성적 행동	이야기 도식 활용하기[c]	이야기를 구성하는 과정에서 전통적으로 사용되는 언어와 의식을 활용하는 것 (예: 옛날 옛적에, 여자아이와 남자아이가 있었어요.)
	앞뒤 장면을 연결하여 이야기 구성하기[a]	그림책의 종이를 앞뒤로 넘겨보면서 앞뒤 장면을 연결하여 하나의 이야기를 구성하려는 것 (예: 뭘 그리는 거지? 뒷장을 넘겨보고 아, 잠수함이네.)

	다양한 관점에서 이야기하기[c,e]	이야기를 이해하기 위해 다양한 캐릭터의 관점에서 이야기를 구성하는 것 (예: 병사-도망친다. 잡아야 돼, 여자아이-새가 도망치게 도와줘야 해)
	그림책 속 인물과 상호작용하기[d,e]	그림책 속 인물과 의사소통하는 것처럼 반응하는 것 (예: 야, 도망쳐야지. 뒤에 병사들이 쫓아오잖아.)
	극화하기[d,e]	그림책 속 인물이 된 것처럼 역할놀이를 하는 것으로 인물의 어조, 목소리, 행동 등을 표현하고, 인물이 경험하는 감정을 표현하는 것 (예: 으악! 떨어지고 있어. 너무 무서워. 도와줘!)
	의성어·의태어 활용하여 읽기[a,d,e]	그림과 관련된 의성어와 의태어를 활용하여 이야기에 생동감을 더하는 것 (예: 바다 속으로 어푸어푸 헤엄을 쳐서 들어갔어요.)
	함께 도와서 읽기[a,b]	상대방이 이야기를 구성하는 데 어려움을 보일 때, 사용할 수 있는 단어를 조언해주거나 이야기의 일부를 대신 구성해주는 것 (예: 병사들한테 빼앗긴 거잖아. / 낙하산 타고 간다고 하면 되겠다.)
	순서를 정해 릴레이식 읽기[a,b]	한 명씩 번갈아가면서 순서대로 이야기를 구성하는 것. 상대방이 읽도록 기다려주거나, 명시적으로 상대방에게 읽으라고 권유하는 것이 포함됨. (예: 이번엔 네가 읽어봐.)
놀이 행동	그림을 역동적으로 재현하기[b]	과장된 손짓이나 몸짓으로 그림을 역동적으로 재현하는 것 (예: (손으로 새장이 닫히는 모습을 표현하면서) 병사가 새를 잡으로 들어가자 쾅하고 닫혔습니다.)
	유머러스한 행동하기[b,d,e]	이야기를 짓는 과정에서 웃긴 말이나 이야기 짓기, 행동을 함으로써 웃음을 유발하는 행동 (예: '이거 봐. 나도 날아간다.'라고 말하며 나는 흉내를 내기)

[a]공유정 등(2015), [b]안은주 등(2018), [c]Crawford 등(2000), [d]Mourão(2013), [e]Sipe(2008)

3. 유아의 글 없는 그림책 이야기 이해

이야기 이해란 단순히 읽었던 단어 또는 문장의 의미를 기억하여 그대로 회상하는 것을 뜻하지 않는다. 이야기 이해는 이야기의 정보나 사실을 인식할 뿐만 아니라, 의미를 통합하여 추론해야 하는 복잡한 인지적 과정이며(Suh & Trabasso, 1993), 기존의 지식 체계를 활용하여 주어진 정보를 자신만의 의미로 만들어 가는 구성적이고 해석적인 과정이다(Lipson & Cooper, 2002). 따라서 그림책을 읽는 독자가 그림책의 이야기를 이해하기 위해 자신의 사전경험과 지식을 관련짓고, 다른 매체에서 접한 내용을 바탕으로 이야기를 이해하기 위해 시도하는 것까지 모두 포함하여 이야기를 이해하기 위한 과정이라고 할 수 있다(Crawford et al., 2000). 즉, 독자가 그림책과 지속적으로 교류하며, 자신의 사전 지식 및 경험, 이해 전략 등을 효과적으로 사용하여 그림책의 등장인물, 사건, 배경, 인과관계 등을 예측하거나 추론하는 과정을 이야기 이해의 과정이라고 볼 수 있다. 유아는 이야기를 이해하는 과정을 통해 타인의 감정과 정서를 체험하며, 사회적 관계와 의사소통의 기초가 되는 기술을 획득하기 때문에(김경철 외, 2002) 이야기 이해력은 유아의 발달에 있어 중요한 기초가 된다.

이야기 이해력은 단순히 언어능력이 뛰어나다고 얻어지는 것이 아니며, 이야기 이해력이 증진되기 위해선 유아가 능동적으로 그림책의 이야기를 구성해보는 경험이 필요하다. 유아의 이야기 이해력이 발달하기 위해선 요약, 주요 아이디어의 확인, 예언, 수정, 추리하기 등의 다양한 전략적 과정이 적절하게 적용되어야 한다(Pressley, 1996). 이야기를 이해하기 위해 유아는 초기에 이야기 스크립트(narrative script)라는 이야기에 대한 원시적인 지식구조를 구성한다. 이야기 스크립트는 일상적인 활동의 사건 및 순서를 설명하는 지식구조를 말한다(Fivush & Hammond, 1990; Nelson & Hudson, 1988). 이야기 스크립트가 그림책을 읽는 경험을 통해 발전하게 되면, 등장인물, 배경, 사건과 같은 이야기의 주요 사건에 대한 지식뿐만 아

니라, 이야기 사건의 시간적 및 인과적 순서에 대한 개념을 포함하는 이야기 도식(narrative schema)이 발달하게 된다(Stein & Trabasso, 1982; Yussen & Ozcan, 1996). 따라서 이야기 이해력은 궁극적으로 아동의 문해 발달의 기초가 되며(Morrow, 1990; Paris et al., 2003), 이후에 유아가 능동적이고 독립적으로 그림책을 접하는 독자가 되도록 돕기 때문에 중요하다.

유아의 문해 발달의 기초가 되는 이야기 이해력의 발달을 돕기 위해선 상호작용하며 그림책의 이야기를 구성해보는 경험이 무엇보다도 중요하다. 유아의 그림책 읽기를 통한 이야기 이해의 발달과 관련된 선행연구를 살펴보면, 유아의 이야기 이해능력은 연령, 이야기 구조, 이야기 제시방법, 상호작용 읽기 방법에 따라 차이가 있다(김민진, 2008; 김효영, 2003; 임영심, 1996). 그중에서도 주목해서 봐야 할 점은 상호작용하며 읽는 방법이 유아의 이야기 이해도를 향상시킨다는 점이다. 그림책을 교사연기 중심으로 읽어줄 때보다, 상호작용적 읽기 방법을 경험한 유아의 이야기 이해도가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 유아가 그림책을 사회적 상호작용 속에서 읽게 되면, 단순한 반응에서 더 나아가 그림책에 대한 깊은 수준의 이해에 도달할 수 있는 것이다. 그림책을 이해하기 위한 과정에서 타인과 상호작용하며 사전경험 또는 지식을 활용하고 추론해보는 경험은 이야기에 대한 이해뿐만 아니라 마음이론, 수용 및 표현 언어, 어휘, 읽기에 대한 흥미, 의미 구성능력 등 다양한 측면의 발달에 도움이 된다(김민진, 2008; 인정이·김영실·곽경화, 2013; Van Kraayenoord et al., 1996).

상호작용하며 이야기를 구성하는 과정의 이점은 글 없는 그림책의 이야기를 이해하는 과정에도 적용된다. Applebee(1978)에 따르면 글 없는 그림책을 통한 이야기 꾸미기 활동은 유아가 자신의 생각을 언어화하는 과정에서 적절한 어휘를 선택하여 생각을 논리적으로 연결 지으며 구성할 수 있도록 돕는다. 이야기 꾸미기 활동을 통해 자신의 경험과 관련지음으로써 이야기에 대한 이해가 증진되고, 이야기 구조 개념이 발달한다(허태화, 1996). 글 없는 그림책을 활용한 이야기를 만드는 과정은 유아의 이야기 이해능력을 증진시켜줄 뿐만 아니라, 확산적 사고를 하도록 돕

기 때문에 유아의 창의성, 정서 지능, 사고력, 언어능력 등의 향상으로 이어진다(정성순, 2000; 현혜선, 2007).

무엇보다도 글 없는 그림책은 그림으로만 이루어져 있어 이야기를 꾸미는 활동을 할 때 일반 그림책보다 형식에 얽매이지 않고 이야기를 구성할 수 있다는 이점을 가진다. 자유롭게 이야기를 꾸며보면서 유아는 이야기의 방향을 구성할 수 있으며(Fisher, Flood, Lapp, & Frey, 2004), 이를 통해 이야기에 대한 이해가 증진된다. 글 없는 그림책을 해석해보는 경험은 유아들로 하여금 시각적 이미지를 해석하는 능력을 증진시키도록 도울 뿐만 아니라(Norton, 1987; Salinger, 1996), 그림으로 제시된 이야기 줄거리를 언어화하는 이야기 언어(story language)를 발달시키는 데 효과적이다. 이는 글 없는 그림책이 그림을 보고 이야기를 이해할 수 있도록 체계적으로 짜여있기 때문에 해석 과정을 통해 유아들이 어휘력, 유창성, 이야기 관계 등을 발달시키는 데 적절한 자극을 제공하기 때문이다(Hough, Nurss, & Wood, 1987).

그림으로만 이루어져 있는 글 없는 그림책의 독특한 형식은 자유롭게 상상하며 이야기를 꾸며볼 수 있는 경험을 제공하지만, 동시에 이러한 특징 때문에 글 없는 그림책의 이야기를 이해하기 위해선 적절한 사회적 상호작용이 필요하다. 글 없는 그림책의 이야기를 이해하기 위해선 그림책의 그림을 인식하고 이해하는 시각적 문해력인 그림 읽기 능력을 필요로 하며, 이는 상호작용을 통해 증진될 수 있기 때문이다. 선행연구에서 따르면, 유아가 그림책의 그림을 부모, 교사, 또래와 함께 읽을 때 그림책에 대한 이해의 정도가 증진된다(심향분 외, 2011; 이명희, 1998; 이숙희, 2006; 정행선 외, 2012). 그중에서도 '또래'와의 상호작용은 성인과 상호작용할 때와는 달리 능동적으로 이해하고 조정하려는 시도를 하며 협동하기 때문에 더욱 가치가 있다고 할 수 있다(심향분 외, 2011).

글 없는 그림책은 유아의 문자 해독 기술과 무관하게 이야기 이해력을 평가할 수 있기 때문에 유아의 이야기 이해력을 평가하기 위한 도구로 사용하기에도 적절하다(Paris et al., 2003). 그림을 통해 이야기를 구성하기 위해선 그림들 사이의 의

미 통합, 그림과 그림의 시퀀스에 대한 추론 기술, 주요 이야기 요소에 대한 지식, 시간적 및 인과적 시퀀스에 대한 이해와 같은 이야기적 사고 기술을 필요로 한다 (Bornens, 1990; Paris & Mahoney, 1974; Schmidt, Paris, & Stober, 1979; Snow & Ninio, 1986). 이러한 아동의 그림책 이야기 이해의 정도를 분석하기 위해 Morrow(1990) 또는 Paris 등(2003)이 개발한 이야기 이해도 검사가 국내에서 널리 사용되고 있다.

Morrow(1990)는 유아의 이야기 이해를 평가하기 위해서 크게 사실적 이해, 추론적 이해, 비평적 이해로 나누어 측정한다. 사실적인 이해는 유아가 그림책에서 명시적으로 나타나 있는 정보에 대하여 이해하는 것을 말한다. 추론적 이해는 그림책에 분명하게 언급되어 있지는 않지만, 추론을 통해 그림책 속 주인공의 기분, 느낌을 해석할 수 있는 것을 말한다. 비평적 이해는 그림책의 내용을 이해하는 차원을 넘어서 그림책 속의 정보를 적용하여 문제를 해결해보는 것으로 아동의 문제해결력과 관련된다.

Paris 등(2003)은 글 없는 그림책을 읽고 난 뒤 명시적인 질문과 암시적인 질문을 통해 유아의 이야기 이해의 정도를 측정하는 질문을 개발하였다. 명시적인 질문에서는 그림책에 등장하는 등장인물, 배경, 최초의 사건, 문제, 결과에 대해서 질문하고, 암시적인 질문에서는 등장인물의 감정, 이유에 대한 추론, 이루어졌을 것으로 추측되는 대화, 마지막 장면 이후에 대한 예측, 책의 주제를 질문한다. 두 평가 도구 모두 그림책의 명시적이고 사실적인 측면에 대한 이해와 더 나아가 추론적, 비평적인 이해를 통해 암시적인 측면에 대한 이해를 측정하고 있다는 점에서 공통점을 가진다.

이야기 이해의 정도를 측정하기 위해 Morrow(1990)와 Paris 등(2003)이 개발한 문항을 연구 과정에서 사용하는 그림책에 맞게 변형하여 사용한 경우가 다수 존재한다(김혜영·이보영, 2013; 이경열·김명순, 2004; 인정이 외, 2013; 임영심·전순한, 2010). 따라서, 본 연구에서도 연구 도구로 사용할 글 없는 그림책들에 적합하도록 이야기 이해를 측정하는 도구를 개발하여 사용하였다.

4. 유아의 그림책 읽기와 친사회성

1) 그림책과 친사회성 간의 관계

우리 사회에서 친사회적 행동은 매우 가치 있게 여겨지며, 아동이 갖추어야 할 중요한 덕목 중 하나로 여겨진다. 친사회적 행동은 넓은 의미로는 다른 사람에게 이익을 주는 모든 자발적이고 의도적인 행동을 말하고, 좁은 의미로는 자신보다 타인을 더 이롭게 하려는 분명한 동기를 가지고 이루어지는 행동을 말한다(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). 타인과 함께 살아가기 위해서는 친사회적 행동이 중요하기 때문에, 아동학 분야에서는 친사회적 행동의 발달 과정을 이해하고 이를 증진시키려는 노력이 지속적으로 이루어지고 있다(Eisenberg & Fabes, 1998).

꾸준히 발견되어온 증거들은 친사회적 행동이 인간의 발달 단계에서 깊은 뿌리를 가지고 있으며, 연령이 증가함에 따라 점차 많이 나타남을 보여준다. 6~10개월의 어린 영아들도 타인의 행동을 평가할 수 있으며, 친사회적인 행동을 선호하는 경향을 보인다(Hamlin, Wynn, & Bloom, 2007). 또한, 친사회적 행동이 영아기가 끝나갈 무렵에 나타난다고 지속적으로 보고되고 있다(Eisenberg et al., 1998; Schmidt & Sommerville, 2011; Warneken & Tomasello, 2006). 어린 영아들도 친사회적 행동을 하기 시작하는 데, 외부 보상에 의한 강화 없이 자발적으로 그들의 놀잇감을 부모에게 주거나 어려움에 처한 상대방을 돕는 모습을 보인다(Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Warneken, Hare, Melis, Hanus, & Tomasello, 2007). 유아의 친사회적 행동은 연령이 증가함에 따라 지속적으로 발달한다(Fehr, Bernhard & Rockenbach, 2008).

유아의 친사회성을 발달시키기 위한 노력으로 다양한 방법에 대한 연구가 진행되고 있으며, 그 중에서도 특히 그림책을 활용한 연구가 활발히 진행되고 있다. 그림책은 감정이입을 통해 사회적인 동기 유발 및 자발적인 가치와 태도를 내면화할 수 있다는 점에서 주목할 만하기 때문이다(이상금·장영희, 1986). 그림책을 통한 친

사회적 행동의 증진에 관련된 연구를 구체적으로 살펴보면, 그림책을 활용한 이야기 나누기 활동, 그림책을 읽은 후에 이루어지는 토의 활동, 그림책을 활용한 인성교육, 배려교육이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 연구가 다수 존재한다(김명화, 2013; 박미화, 2006; 박찬옥 외, 2012).

이러한 선행연구는 그림책이 유아의 친사회성을 증진시키는 데 효과적이라는 것을 밝혔으며, 유아의 친사회성을 증진시키기 위해 그림책을 활용하는 구체적인 방안을 제시한 의의가 있다. 하지만, 대부분 장기간에 걸쳐 그림책을 활용한 프로그램이 진행되었을 때의 효과를 측정하는 방식으로 진행되었다는 점에서 한계를 가진다. 장기간에 이루어지는 프로그램은 진행되는 과정에서 가외 변인들이 미치는 영향을 통제하기 어렵고, 프로그램에 참여하면 변화가 나타날 것이라는 기대 때문에 친사회적 행동이 증가하였다고 평가되었을 가능성도 배제할 수 없다. 또한, 대부분의 연구가 아동의 친사회적 행동을 직접 측정하기보다는 교사가 친사회적 행동의 정도를 평정하기 때문에 아동의 실제적인 친사회적 행동을 반영한다고 보기 어렵다. 게다가 기존의 연구들은 그림책의 주제 및 내용, 그리고 그림책을 활용한 교육과 이후에 연계되어 이루어지는 활동에 초점을 두고 있기 때문에 그림책을 읽는 행동 자체에 의해서 친사회성이 증가하는지 알 수 없다는 한계를 가진다. 따라서 그림책을 읽는 활동 자체가 아동의 친사회성을 증진시키는지 알아보기 위해, 아동의 친사회적 행동을 직접 측정할 수 있는 방법을 적용한 연구가 필요하다.

또래와 함께 그림책을 읽는 경험은 유아가 일상생활에서 빈번하게 이루어진다. 또래와 함께 그림책을 읽으며 그림의 의미를 이해하기 위한 노력이 대화 속에서 이루어지고(Flint, 2010), 비슷한 능력의 파트너십을 통해 서로에게 적절한 수준의 비계설정이 이루어진다(Griffin, 2002). 하지만 또래와 함께 읽기 또한 질적으로 다른 사회적 상호작용이 나타나기 때문에 협동과 경쟁 맥락으로 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 협동하여 읽는 경우가 주를 이루기는 하나, 상대방보다 더 잘 읽기 위해 가로채어 읽는 경쟁적인 모습을 보이기도 하고(안은주 외, 2018), 칭찬스티커와 같은 보상 때문에 누가 더 잘 읽었는지, 얼마나 더 많이 읽었는지에 대한 경쟁이 나타나기

도 하기 때문이다(지영수, 2019). 따라서 유아교육기관의 일상생활에서 흔히 반복되는 '또래와 함께 읽기'라는 경험을 협동과 경쟁 맥락으로 세분화하여, 이에 따라 유아의 친사회적 행동에 차이를 가져오는지 확인한다면 이는 시사하는 바가 클 것이다.

그림책을 또래와 함께 읽는 것은 유아가 일상생활에서 빈번하게 경험하기 때문에 아동의 현실을 반영한다. 그림책을 또래와 함께 읽는 활동을 경험하는 것만으로도 친사회적 행동이 증진되는 것이 확인된다면, 또래와 함께 읽는 활동을 교육기관에서 장려하도록 제안할 수 있으며, 이는 별다른 조치 없이 즉각적으로 적용이 가능하다는 이점을 가진다. 그림책을 또래와 함께 읽는 경험은 아동이 타인과 함께 '그림책을 읽는다'는 공동의 목표를 추구하도록 돕고, 자신과 타인의 관점이 다를 수 있음을 함께 읽는 과정을 통해 경험할 수 있기 때문에 마음이론의 발달을 돕고 친사회적 행동을 증진시킬 것으로 기대된다. 친사회적 행동을 하려면 먼저 타인의 생각, 감정을 이해하고 추론할 수 있어야 하기 때문에 마음이론의 발달이 전제가 되어야하기 때문이다. 아동은 타인에 대한 이해의 정도가 높을수록 친사회적인 행동이 증가하는 경향을 보인다. Singer와 Fehr(2005)는 최후통첩게임(ultimatum game)이나 독재자 게임(dictator game)을 통해 친사회적 행동 중 자원공유 의도를 측정하였으며, 이를 통해 마음이론의 발달 정도가 친사회적 행동에 영향을 미친다고 밝혔다(Castelli Massaro, Sanfey, & Marchetti, 2010; Takagishi, Kameshima, Schug, Koizumi, & Yamagishi, 2010).

2) 유아의 친사회성과 자원공유 의도

친사회적 행동은 행동유형이나 심리적 특성으로 범주화되기도 한다. 즉 도와주기, 공유하기, 나누어 쓰기, 협동하기, 공감하기, 사람에게 관심 보이기, 배려하기 등의 행동유형으로 설명된다(Eisenberg et al., 1998). 친사회적 행동 중 가장 대표적으로 다양한 조건과 조작을 통해 연구되고 있는 것은 바로 '자원 공유하기'이다(Birch, & Billman, 1986; Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009). 선행연구에 따르면 18~24개월 영아가 자원의 불공평한 분배를 인지할 수 있으며, 공평하기 위해 자신의 자원이 적어지더라도 희생하는 모습을 보인다(Dunfield et al., 2011). 이러한 공평한 자원의 분배를 위한 친사회적 행동은 음식, 놀잇감, 스티커 등의 자원 종류에 상관없이 일관되게 나타나며(Dunfield et al., 2011; Hay, 1979; Pappert et al., 2017), 이러한 경향은 공감, 사회적 친밀감, 연령, 협동, 경쟁 맥락 등에 의해 영향을 받는다(Blake & McAuliffe, 2011; Fehr et al., 2008; Moore, 2009; Olson & Spelke 2008; Pappert et al., 2017).

본 연구에서는 친사회적 행동 중 자원공유 의도를 통해 직접적인 평정이 가능하도록 고안된 게임을 활용하고자 한다. 경제학자들은 최근 게임이론을 중심으로 협동과 경쟁 맥락이 친사회적 행동 중에서도 자원 공유하기에 영향을 미치는지 측정하는 연구를 진행하고 있으며, 최후통첩 게임(ultimatum game), 독재자 게임(dictator game), 시행기반 자원할당 과제(trial-based resource allocation task) 등을 사용한다. 이러한 방법을 통해 연구대상 참가자가 어떤 선택을 하는지에 따라 친사회성의 정도를 측정할 수 있기 때문에, 타인에 의해 친사회성의 정도를 측정하는 것보다 정확한 측정이 가능하다. 친사회적 행동을 측정하는 게임에서 한 사람은 자원을 자신과 타인이 어떻게 나누어 가질지 제안하는 제안자 역할을 하고, 다른 사람은 제안에 따라 자원을 받는 수령자의 역할을 한다. 최후통첩 게임의 경우 제안자의 제안을 수령자가 거부할 수 있으며 거부할 경우 두 사람 모두 자원을 가질 수 없지만, 독재자 게임은 제안자의 제안이 일방적이어서 수령자가 거부할 권한이 없

다. 따라서 독재자 게임에서 제안자가 수령자에게 자원을 나누어 주는 것은 수령자를 배려하는 순수한 내재적 동기에 의한 친사회적 행동을 반영한다(Gummerum, Hanoch, & Keller, 2008).

시행기반 자원할당 과제는 독재자 게임과 비슷하게 제안자가 자원을 어떻게 나눌지 선택을 해야 한다. 하지만 자원을 할당하는 시행이 한 번뿐인 최후통첩, 독재자 게임과는 달리 시행기반 자원할당 과제는 다양한 조건의 조합으로 이루어진 여러 번의 시행을 통해 친사회적 행동을 세분화하고, 반복적으로 측정할 수 있다는 점에서 친사회적 행동을 측정하기에 더 유리하다(Pappert et al., 2017). 자원공유는 비용 발생 여부와 배분의 공평성에 따라 다양한 조건으로 나뉘며, 각 조건에서 어떤 선택을 하는지에 따라 친사회성의 정도를 가늠할 수 있다. 즉, 비용의 유무와 공평성에 따른 자원공유 의도를 통해 유아의 친사회적 선택을 살펴볼 수 있다.

자원을 공유하기 위한 조건에 따라 친사회적 선택의 정도가 달라질 것으로 예상된다. Tversky와 Kahneman(1992)의 가망이론(Prospect Theory)에 따르면 사람은 기본적으로 손실 또는 비용 발생을 회피하려는 경향을 보이는 데, 지각된 손실이 같은 크기의 지각된 이익보다 의사결정에 더 큰 영향을 미친다. 따라서 자원을 공유할 때 이러한 성향이 발현될 수 있도록 자원공유의 조건을 달리해가면서 유아의 선택을 살펴본다면, 감수해야 하는 비용과 공평성에 따라 친사회적 선택이 달라지는지 확인할 수 있다는 점에서 그 의의가 클 것이다. 따라서 본 연구에서는 자원공유의 조건에 따라 유아의 친사회적 선택의 정도가 달라지는지 살펴보고자 한다.

이러한 경제학자들의 게임이론에 근거한 연구들은 각 조건에 따라 어떠한 선택을 더 선호하는지 살펴봄으로써 친사회적 행동에 대한 이해를 도왔다는 점에서 그 의의가 크지만, 일상적인 맥락에서 이루어진 것이 아닌 실험실에서의 탈맥락적인 연구의 결과이기 때문에 실제적인 맥락에서 나타나는 유아의 친사회적 행동을 살펴보았다고 보기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 유아가 일상적으로 경험하는 또래와 함께 읽기 맥락을 경험한 뒤에 자원을 공유하는 게임에 참여하였을 때의 반응을 구체적으로 살펴봄으로써 일상생활에서 경험하는 맥락에 따른 친사회적 행동의 차이

에 대해 살펴보았다.

일상적으로 이루어지는 또래와 함께 읽기 맥락이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 게임을 이용해 측정하는 데 있어, 유아가 경험하는 맥락을 협동과 경쟁 조건으로 세분화하여 살펴볼 필요성이 제기된다. '협동'과 '경쟁'은 인간이 살아가는 사회에서 가장 흔히 접하게 되는 사회적 맥락이며, 유아의 친사회적 행동에 영향을 미치는 중대한 맥락이기 때문이다(Hamann et al., 2012; Pappert et al., 2017). 구성주의자는 '협동'과 '경쟁' 맥락에 따라 나타나는 이러한 차이를 '사회적 상호작용'의 유형이 다르기 때문이라고 설명한다. 사회적 상호작용의 유형 중 협동을 통한 공동표상(joint representation)이 소망과 같은 타인의 마음 상태에 대한 이해와(Moll et al., 2007; Tomasello et al., 2005) 친사회적 행동을 증진시는 반면에(Hamann et al., 2012), '경쟁' 상황은 타인에 대한 관대함을 전반적으로 감소시키기 때문에 유아가 물건을 공유하거나, 나누어주는 등의 친사회적 행동이 감소하는 경향을 보인다고 말한다(Pappert et al., 2017).

유아들은 유아교육 기관에서 협동과 경쟁을 사회적 상호작용 속에서 경험하며 일상 속에서 빈번하게 마주한다. 유아의 일상적인 놀이가 이루어지는 자유선택 활동 시간의 협동과 경쟁을 관찰한 김희태(2008)의 연구에 따르면, 협동과 경쟁은 동일한 사회적 상호작용의 과정 속에서 순환적으로 나타나며, 협동은 공동의 목표를 달성하는 데 초점을 두며 유아로 하여금 '우리'의 관계를 형성하도록 돕는 반면, 경쟁은 개인의 목표 추구와 자신의 존재를 부각시키는 욕구를 표현시키고 경우에 따라 공격적 행위를 수반하기도 한다고 말한다. 즉, 협동과 경쟁은 유아의 사회적 상호작용 속에서 빈번히 나타나지만 추구하는 목표가 서로 다르다. 이렇게 유아가 일상 속에서 협동과 경쟁을 빈번히 경험함에도 불구하고, 일상에서 경험하는 협동과 경쟁이 유아의 친사회성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴본 연구는 드문 실정이다.

계획된 교육 활동 및 프로그램을 통한 협동과 경쟁 맥락이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 보여주는 연구결과는 다수 존재한다. 유아가 개별 활동에 참여하는 것보다 또래와 함께 협동하는 활동에 참여할 때 친사회적 행동이 유의하게 증

가하는 것으로 나타났다. 김선의 등(2014)은 협동적 동작 교육 활동에 참여할 경우 개별적 동작 교육 활동에 참여했을 때보다 친사회적 행동이 유의하게 증가하였다고 보고한다. 정세호 등(2009)의 연구에서도 또래 협동 신체활동을 경험한 유아들이 개별 활동 중심의 신체활동에 참여할 때보다 친사회적 행동의 정도가 유의하게 높게 나타났다. 반면에 유아가 경쟁 맥락을 경험하면 친사회적 행동이 유의하게 감소하는 것으로 나타났다. 경쟁 조건에서 그림 색칠하기 과제를 수행할 때 자원을 공유하기 위한 과정에서 친사회적인 행동이 감소하며(Pappert et al., 2017), 경쟁적인 분위기에서 게임을 할 경우 이후에 자선단체에 기부할 기회가 주어졌을 때 이타적인 행동이 감소하는 것으로 나타났다(Barnett et al., 1974).

특히, 교육 활동 및 프로그램과 같이 장기적으로 이루어진 협동과 경쟁 맥락뿐만 아니라 1회 적인 협동 또는 경쟁 맥락을 경험하는 것만으로도 아동의 행동에 차이를 가져왔다는 연구가 다수 존재한다(Barnett et al., 1974; Jin et al., 2017; Pappert et al., 2017). 구체적으로 살펴보면, 협동하여 낚시 놀이를 하였을 때 상대를 고려한 선물 선택을 더 잘하였고(Jin et al., 2017), 상대보다 그림을 더 잘 색칠하도록 경쟁 맥락을 유발하는 경우(Pappert et al., 2017), 경쟁적인 분위기 속에서 게임을 하는 경우(Barnett et al., 1974) 친사회적 행동이 감소하였다.

따라서 본 연구에서는 유아가 경험하는 1회 성의 그림책을 또래와 함께 읽는 경험이 협동 또는 경쟁 맥락인지에 따라 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지 확인하기 위해 자원할당 과제를 실시하였다. 본 연구에서는 유아가 그림책을 읽는 맥락인 협동·경쟁·혼자 읽기와 자원공유의 조건에 따라 친사회적 선택이 달라지는지 파악하였다. 이를 통해 또래와 함께 읽기의 효과가 있는지, 그 맥락이 협동·경쟁인지에 따라서 친사회적 선택이 달라지는지 확인하였다. 이를 통해 자원공유를 하기 위한 비용의 유무와 분배의 공평성에 따라 친사회적 선택이 달라지는지 살펴볼 수 있다. 본 연구의 결과는 유아가 경험하는 맥락과 조건에 따라 달라지는 친사회적 행동에 대한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 이를 통해 가정이나 현장 및 문학 교육에 필요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구문제와 용어의 정의

1. 연구문제

유아의 또래와 함께 읽기에 대해 앞서 고찰한 이론적 배경과 선행연구의 결과를 근거로 다음과 같이 구체적인 연구문제를 설정하였다.

첫째, 유아가 글 없는 그림책을 읽는 맥락(협동, 경쟁, 혼자)에 따라 읽기 반응(읽기 시간, 발화 단어의 수, 언어적·비언어적 읽기행동)에 차이가 있는가?

둘째, 유아가 글 없는 그림책을 읽는 맥락(협동, 경쟁, 혼자)에 따라 이야기 이해도에 차이가 있는가?

셋째, 유아가 글 없는 그림책을 읽는 맥락(협동, 경쟁, 혼자)에 따라 친사회적 선택에 차이가 있는가?

2. 용어의 정의

1) 또래와 함께 읽기

또래와 함께 읽기(buddy reading)는 짝지어진 독서(paired reading), 독서에서의 또래 가르치기(peer tutoring), 또래 읽기(peer reading), 파트너 읽기(partner reading) 등과 같이 다양한 용어와 혼용되어 사용되고 있다(Topping, 1987; Wheldall & Mettem, 1985). 본 연구에서는 용어의 명확성을 위해 현재 가장 대표적으로 사용되는 또래와 함께 읽기라는 용어를 사용하였다. 본 연구에서 또래와 함께 읽기는 유아 두 명이 협동 또는 경쟁 맥락에서 글 없는 그림책을 함께 읽어 나가며 이야기를 구성하는 과정을 말한다.

2) 글 없는 그림책

글 없는 그림책이란 글 없이 그림으로만 이야기가 구성된 책을 말한다(McGee & Richgels, 1996). 글 없는 그림책은 크게 '글이 전혀 없는 그림책'과 그림을 위주로 하면서 책에 글이 부분적으로 있는 '글이 거의 없는 그림책'으로 나뉜다. 글이 거의 없는 경우도 글 없는 그림책과 그 특징이 다르지 않기 때문에 글 없는 그림책의 영역에 포함된다(이경우, 1998). 글 없는 그림책은 그림만으로 이야기가 성립될 수 있어야 하기 때문에(이상금, 1998), 책의 각 장에는 줄거리를 형성하도록 돕는 그림이 있으며, 그림에 독자가 독창적으로 이야기를 부여하게 된다(Fagerlid, 1975). 본 연구에서의 글 없는 그림책은 글이 전혀 없는 그림책을 말한다.

3) 협동과 경쟁

협동은 공동의 목표를 달성하기 위해 집단 구성원이 함께 활동하는 것을 말하며(Johnson & Johnson, 1989), 이 과정에서 서로 협력을 요청하고 제공한다(김희태, 2008). 반면에, 경쟁은 같은 목적에 대하여 이기거나 앞서려고 서로 겨루는 것을 말한다(국립국어원, 1999). 즉, 협동과 경쟁은 두 사람 이상이 참여하고, 목표를 지향하기 위한 행동이 나타난다는 점에서 공통점을 가지지만, 협동은 공동의 이익을 목표로 하고 경쟁은 개인의 이익을 목표로 추구한다는 점에서 차이가 있다. 본 연구에서는 글 없는 그림책의 함께 읽기 맥락을 협동과 경쟁으로 세분화하였다. 협동 맥락은 또래와 함께 힘을 합쳐 그림책을 읽는 것을 말하고, 경쟁 맥락은 또래와 함께 읽을 때 상대방보다 그림책을 더 잘 읽으려는 것을 말한다.

4) 읽기 반응

읽기 반응이란 심미적 교류를 하는 동안 문학에 포함된 경험을 간접적으로 경험함으로써 느끼는 것을 말한다. 독자가 그림책을 읽을 때 보이는 반응은 그림책과 교류하는 동안 환기된 생각이나 이미지를 통해 생성되는 결과이다(Rosenblatt,

1978). 그중에서도 글 없는 그림책을 읽을 땐 그림에만 초점을 두기 때문에, 시각적 이미지에 반응하며 탐색을 한다(Crawford et al., 2000). 본 연구에서는 유아가 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 읽기 반응을 양적, 질적으로 나누어 종합적으로 측정하기 위해 그림책을 읽는 데 걸린 시간(읽기 시간), 읽는 동안 사용한 단어(발화 단어의 수), 읽는 동안 보인 행동(언어적·비언어적 읽기행동)의 측면으로 나누어 살펴보았다. 유아가 그림책을 읽을 때 보이는 발화의 단위 구분은 문장이 바뀌거나, 문장보다 작은 단위라 하더라도 두드러진 목소리나 운율의 변화, 침묵, 또는 생각이나 주제의 변화를 나타내는 숨쉬기 등을 기준으로 삼았으며(Klee & Fitzgerald, 1985; Owens, 1995; Rondal, Ghiotto, Bredart, & Bachelet, 1987), 구체적인 조작적 정의와 예시는 김영태(1997)를 참고하여 분류하였다.

5) 이야기 이해

이야기를 이해한다는 것은 주어진 언어에 담긴 의미가 무엇인지 파악하여 그것에 대한 정신적 표상을 형성하는 것으로 문해 발달의 측면 중 하나이다(이경열 외, 2004). 유아가 책에서 그림들을 보고 의미를 구성하는 과정은 글을 읽으며 의미를 구성하는 인지적인 노력과 유사하기 때문에(Paris et al., 2003), 글 없는 그림책을 통해 이야기를 이해한다고 볼 수 있다. 유아는 자신의 사전 지식이나 맥락적 단서를 이용하여 등장인물, 행동, 사건들의 근거를 구성한다. 개개의 그림들에서 의미를 구성하려는 노력을 통해 하나의 일관된 이야기에서 사건들의 관계를 구성하게 된다. 이러한 이해의 과정은 비언어적인 정보만을 갖고 있어도 의미를 이해할 수 있도록 돕는다(Bransford & McCarrell, 1974). 따라서, 글 없는 그림에서 의미를 이끌어내어 이야기를 구성하는 과정에서 유아의 사전경험과의 상호작용을 통해 이야기 이해를 발달시킬 수 있다(Van Kraayenoord et al., 1996). 본 연구에서는 그림책에서 명시적으로 진술된 정보에 대한 사실적 이해, 분명하게 언급되지 않았지만 이야기 상황에서 등장인물의 느낌을 해석하고 추론하는 추론적 이해, 이야기의 내용을

이해하는 차원을 넘어 이야기 속 정보를 적용하여 문제를 해결해보는 비평적 이해가 모두 이야기 이해에 해당한다(Morrow, 1990; Paris et al., 2003).

6) 친사회적 선택

본 연구는 친사회적 행동 중 대표적으로 다양한 조건과 조작을 통해 연구되고 있는 '자원 공유하기'에 초점을 두었다(Birch et al., 1986; Brownell et al., 2009). 자원 공유하기란 주어진 자원을 할당하기 위한 행동으로, 자원을 공유하는 과정에서 아동의 친사회적인 의도가 반영된다(Pappert et al., 2017). 친사회적 행동은 넓은 의미로는 다른 사람에게 이익을 주는 모든 자발적이고 의도적인 행동을 말하고 좁은 의미로는 자신보다 타인을 더 이롭게 하려는 분명한 동기를 가지고 이루어지는 행동을 말한다(Eisenberg et al., 2006). 자원공유 의도는 경제게임을 통해 측정이 가능하며(Pappert et al., 2017), 본 연구에서는 그 중에서도 스티커를 나누어 가지는 과제인 자원할당 과제를 통해 유아의 친사회적 선택을 측정한다. 과제의 선택지 중 불공평한 것이 제안자에게 이익임에도 불구하고 공평한 것을 선택하는 경우, 불공평한 것이 제안자에게 불이익임에도 불구하고 불공평한 것을 선택하는 경우를 친사회적 선택이라고 본다(Moore, 2009).

Ⅳ. 연구방법 및 절차

1. 연구대상

1) 연구대상의 연령

만 3세 이후의 유아기에는 초보적 읽기가 나타나기 시작하고(McGee et al., 1996), 만 4세가 되면 친숙한 맥락 속의 글자들을 읽을 수 있게 된다(McDevitt & Ormrod, 2007). 특히, 만 4세 유아는 그림책의 그림을 맥락으로 활용하여 읽는 척하는 행동을 보이며, 이야기의 구조를 이해하기 시작한다. 이후에 만 5세가 되면 단어 개념이 증가하며, 단어에 포함된 일부 글자들을 음성적 단서로 사용하게 된다(Ehri, 1994).

또한 만 3세 이전의 유아는 대체로 상대방보다는 자신에게 이득이 되는 행동을 하는 경향을 보이지만(Fehr et al., 2008), 만 3~4세 이후부터는 경험하는 맥락에 따라 나타나는 행동의 정도가 달라지며, 협동하는 경험을 하였을 때 특히 타인을 고려한 행동을 더 많이 하는 것으로 나타났다(Hamann, Warneken, Greenberg, & Tomasello, 2011). 자원할당 과제로 친사회적 행동을 측정한 선행연구에서도 만 4세의 독특한 특징이 나타난다. 만 4~7세 사이일 경우 상황적인 요인과 시행의 조건에 따라 자원할당 과제에서의 선택이 달라진다고 보고하였다(Shaw & Olson, 2012; Williams & Moore, 2016). 독재자 게임의 경우에서도 만 4세 아동의 경우 상대방에게 나누어주기는 하지만 자신이 더 많이 가지는 경우가 대부분이고, 나누어 주는 양도 만 6세나 8세보다 적은 것으로 나타났다. 만 4세의 경우 그 이상의 연령과 달리 전혀 나누어주지 않는 아동들도 존재하였다(권주현·박영신, 2013).

따라서 본 연구에서는 유아가 경험하는 맥락에 따라 자원할당 과제에서 친사회적 선택이 달라질 수 있는 여지가 있으며, 그림을 맥락으로 활용하여 이야기의 구

조에 대한 이해를 시도하는 것이 가능한 만 4세 아동을 대상으로 설정하였다. 본 연구에는 서울, 경기 및 인천 지역에 소재하는 어린이집 2곳과 유치원 4곳에 재원 중인 만 4세 유아가 참여하였다.

2) 연구대상의 수

그림책을 읽는 맥락에 따라 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 차이가 있는지 알아보기 위하여 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시할 때, 유의수준 0.05, 효과크기 f=0.3, 그룹 수=3, 검정력=0.8을 유지하기 위한 표본의 수를 G-power 프로그램을 이용한 분석 결과에 따르면, 본 연구에서 조사해야 할 최소 연구참여자의 수는 총 111명이다(Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). 중도 탈락자나 불성실한 응답이 있는 것을 감안하여 연구참여자의 수는 20%를 더하여 130명을 조사하였고, 10명은 연구에 참여하기 위한 기준 미충족, 3명은 기관에 등원하지 않아서, 2명은 연구 참여 중도거부로 총 15명이 제외되었다. 따라서 최종적으로 협동(남 20명, 여 20명), 경쟁(남 20명, 여 20명), 혼자(남 18명, 여 17명) 읽기에 총 115명(남 58명, 여 57명)의 유아가 연구에 참여하였다.

3) 함께 읽기 짝의 구성 시 고려사항

함께 읽기를 진행하는 유아의 쌍을 선정하는 데 있어 처치에 따른 효과를 명확히 구분하기 위하여 유아의 언어능력, 내·외적 학습동기, 성별, 친밀도를 고려하였다. 각 요인에 대한 구체적인 사항은 다음과 같다.

먼저, 유아의 언어능력은 읽기 반응(김선옥·조희숙, 2005), 이야기 이해(김태연·이순형, 2014)와 밀접한 관련이 있기 때문에 통제하였다. 특히 유아의 수용 및 표현언어는 읽기 이해력과 밀접한 관련이 있다(황진애·김영태·이주연, 2007). 본 연구에 참여하는 유아가 글 없는 그림책을 보고 이야기를 구성하여 구두로 표현하기 위해

선 표현 언어능력을 필요로 하며, 또래와 함께 상호작용하며 그림책의 이야기를 구성하기 때문에 수용 언어능력 또한 중요하다. 게다가 아동의 언어능력이 일정 수준에 도달하지 못할 경우 자신의 생각을 명료하게 표현하거나 듣기나 읽기와 같은 수용적인 기능을 통해 적절하게 정보를 받아들이지 못하기 때문에(Nation & Coady, 1998), 실험에 참여하여 이야기를 구성하는 과제를 수행하기 어렵다. 따라서, 사전검사를 통해 듣기와 말하기를 평가하는 문항에서 하나라도 '전혀 그렇지 않다'에 해당하는 유아는 실험 대상에서 제외되었으며, 아동을 처치조건에 무선할당한 뒤 언어능력에 차이가 없는지 확인하였다.

다음으로 함께 읽기 쌍을 구성할 때 유아의 내·외적 학습동기를 고려하였다. 유아의 내적 학습동기는 즐거움으로 인해 행위에 참여하고자 하는 욕구로(Pintrich & Schunk, 1996), 행동 그 자체에 대한 도전과 흥미에 초점이 맞춰진다(손민정, 1999). 반대로 외적 학습동기는 행동을 통한 보상과 칭찬을 받는 것을 목적으로 하며(Pintrich et al., 1996), 경쟁에서 이기거나 보상을 받거나 하는 것과 같이 주로 어떠한 목표나 이득을 얻는 것에 초점을 둔다(손민정, 1999). 특히 유아의 내적 학습동기가 높을수록 스스로 즐거움을 느끼며 활동에 참여하지만, 외적 학습동기는 활동에 대한 선호와 관련이 없다고 보고된 바가 있다(조신희·최나야, 2017). 게다가 유아는 경험하는 맥락에 따라 학습동기가 달라지기도 하는 데, 경쟁 맥락일 때 유아의 외적 학습동기는 강해지는 반면, 내적 학습동기는 약해지는 특징을 가진다(Kharkhurin, 2012). 따라서, 유아의 평소 내·외적 학습동기 수준에 따라 협동 또는 경쟁 맥락에 참여하는 적극적인 정도와 반응의 정도가 다르기 때문에 유아의 평소 학습동기 수준을 파악하여 통제할 필요가 있다. 따라서, 유아의 내·외적 학습동기를 통제하기 위해 조건별로 무선할당하고 차이가 없는지 확인하였다. 유아의 언어능력과 내·외적 학습동기는 교사 평정 방식으로 측정하였다. 교사들은 아동의 발달에 대한 지식을 갖추고 있어 아동들의 능력을 정확하고 효과적으로 측정할 수 있기 때문이다(Cabell, Justice, Zucker, & Kilday, 2009). 또한, 교사의 평정은 아동에 대한 직접적인 일회 평가에서 통제되기 어려운 유아의 기질, 피곤함, 주의 분산 요소 등 유

아의 개인적 또는 환경적 요인의 영향을 최소화할 수 있고, 아동의 언어능력을 다양한 방면에서 종합적으로 평가할 수 있다는 장점을 가진다(Cabell et al., 2009).

다음으로 함께 읽기 쌍을 구성할 때 성별을 고려하였다. 이성일 땐 서로가 통제하려는 언어적 상호작용을 많이 하는 반면에, 동성일 땐 긍정적인 상호작용과 상호적인 의사결정을 하는 모습을 보인다(Golbeck, 1998; Holmes-Lonergan, 2003; Underwood, Jindal, & Underwood, 1994). 성별에 따른 차이는 경쟁 상황일 때 보이는 자원공유 의도에서도 그 차이가 두드러지는 데, 남아보다 여아가 경쟁, 비경쟁 상황에서 일관적으로 더 친사회적인 선택을 하는 경향을 보이며, 남아의 경우 경쟁 상황일 때 특히 친사회적 선택이 감소하는 것으로 나타났다(McGuire & Thomas, 1975). 따라서, 성별에 따른 차이를 통제하기 위해서 함께 읽기 쌍은 동성으로 하였다.

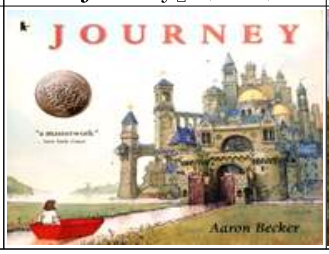
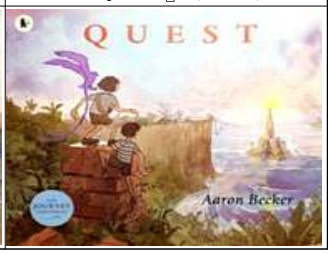
마지막으로 함께 읽는 쌍의 친밀도를 고려하였다. 친밀도를 통제하기 위해 이전에 관계를 형성한 적이 없는 유아를 쌍으로 구성할 경우 그림책을 함께 읽는 것 자체에 어려움을 보일 가능성이 높으며, 현실적으로 흔히 나타나는 상황이 아니므로 생태학적 타당도가 낮다. 친밀도를 적절히 통제하기 위한 한 가지 다른 방안은 같은 기관, 다른 반의 유아들로 한 쌍을 구성하는 것이다. 물론 서로 다른 반이더라도 학부모 간 관계, 이전의 같은 반 경험, 통합보육 여부 등을 모두 통제하는 데에는 한계가 있다. 따라서 이 연구에서는 같은 반 유아를 함께 읽기 쌍으로 구성하되 무선할당을 통해 짝을 구성하여 친밀도를 통제하고자 하였다. 함께 읽는 짝의 사이가 지나치게 가깝거나 소원한 경우가 있을 것을 대비하여, 무선할당을 한 뒤 교사가 함께 읽는 쌍의 조합을 확인하였다. 또한, 자원할당 과제를 실시할 때 상대방을 불특정 대상인 '다른 반 친구'라고 제시함으로써 스티커를 나눠 줄 대상과의 친밀도가 서로 다른 경우를 통제하였다.

2. 연구도구

1) 글 없는 그림책

본 연구에서 그림책을 하나만 사용할 경우 처치 이후의 효과가 그림책에 의한 효과인지, 그림책을 읽는 맥락에 따른 효과인지 구분할 수 없기 때문에 비슷한 조건의 그림책을 무선할당하여 사용할 필요가 있다. 따라서 서로 다른 그림책을 사용하면서도 그림책의 형식과 규격 등의 측면이 최대한 비슷하도록 통제할 필요가 있다. 이에 동일한 작가가 그린 그림책들 중 비슷한 형식의 그림책을 활용하면서도, 좋은 글 없는 그림책의 기준을 충족하는 그림책을 탐색하였다. 좋은 글 없는 그림책은 이경우(1998)가 제시한 선정 기준을 참고하였다. 이경우(1998)가 제시한 좋은 그림책의 기준은 다음과 같다. 첫째, 글 없는 그림책이 담고 있는 내용의 질이 좋아야 한다. 둘째, 그림이 글을 대신하기 때문에 그림이 이야기에 맞게 구성되어 있어야 한다. 셋째, 시각적 문해력과 창의력의 증진을 도와야 한다. 그림이 의미하는 바를 깊게 탐색할 수 있고, 마음대로 상상할 수 있도록 하기 위해 글이 전혀 없어야 한다. 혹은 다양한 방법으로 이야기를 해석하고 만들 수 있고, 읽는 사람의 관점에 따라 자유롭게 이야기를 구성할 수 있어야 한다. 넷째, 아이들이 선호해야 한다. 따라서 본 연구에서는 위의 조건을 모두 만족하는 Aaron Becker의 『Journey』(2013), 『Quest』(2014), 『Return』(2016)을 선정하였으며 그림책의 표지는 <표 Ⅳ-1>과 같다. 세 그림책은 모두 같은 작가의 그림책으로 동일한 주인공이 등장하며, 페이지 수(40p)와 크기(270*240mm)가 동일하다. 또한, 그림책의 세부적인 내용은 다르지만, 주인공이 동일한 상상 속 세계에서 겪는 비슷한 일화를 담고 있기 때문에 본 연구에서 사용하기에 적합하다고 판단하였다. 게다가 Aaron Becker의 『Journey』(2013)는 2014년 칼데콧 아너상을 수상한 작품으로 그림의 문학적 예술성 또한 인정받았기 때문에 좋은 글 없는 그림책의 기준을 충족한다고 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-1> 연구에서 사용한 글 없는 그림책

분류	『Journey』(2013)	『Quest』(2014)	『Return』(2016)
그림책 표지			

2) 읽기 반응

유아의 글 없는 그림책을 읽을 때 보이는 읽기 반응을 분석하기 위해 비디오로 촬영한 뒤 전사를 하였다. 유아의 읽기 반응은 읽기 시간, 발화 단어의 수, 언어적·비언어적 읽기행동으로 나누어 평정하였다. 아동이 그림책을 읽을 때 보이는 발화의 구분은 문장이 바뀌거나, 문장보다 작은 단위라 하더라도 두드러진 목소리나 운율의 변화, 침묵, 또는 생각이나 주제의 변화를 나타내는 숨쉬기 등을 기준으로 삼았으며(Klee et al., 1985; Owens, 1995; Rondal et al., 1987), 구체적인 조작적 정의와 예시는 김영태(1997)를 참고하여 분류하였다.

유아의 읽기 시간은 유아가 함께 또는 혼자 그림책을 손에 들고 발화를 시작한 것을 기준으로 그림책을 읽을 때 보이는 마지막 발화가 끝나는 시간을 총 읽기 시간으로 간주한다. 유아의 발화 단어의 수는 유아 각각의 발화를 구분하여 측정하였다. 언어적·비언어적 읽기행동은 선행연구를 토대로 구성한 <표 Ⅱ-1>을 토대로 본 연구에 참여한 유아가 공통적으로 보이는 읽기행동을 하위 항목으로 추가하였으며 세부적인 내용은 <표 Ⅳ-2>와 같다. 기존의 선행연구에서 확인된 읽기행동 외에 이 연구에서 반복적으로 나타나는 읽기행동이 존재하여 이에 대한 분석을 위하여 추가적인 읽기행동 목록표 구성을 필요로 하였다. 따라서 이 연구에 참여한 유아의 20%에서 반복적으로 나타나는 읽기행동이면서, 전체 읽기행동의 빈도수가 30회 이상인 읽기 행동을 언어적·비언어적 읽기행동을 하위 항목으로 추가하였다. 해석적 행동의 경우 또래와 함께 읽기 때문에 나타나는 행동인 '그림의 의미에 대해 질문

하기'와 '상대방의 그림 의미 해석에 호응하기'가 포함되었다. 이러한 읽기 행동은 기존에 언급된 그림의 의미 분석하기 행동이(Mourão, 2013) 또래와 함께 읽기에서 나타나는 세분화된 읽기 행동이라고 볼 수 있다. 구성적 행동의 경우 '다양한 관점에서 이야기하기' 항목을 '해설자 관점에서 이야기하기'와 '주인공 관점에서 이야기하기'로 세분화하였다. 이는 기존의 선행연구에서 언급한 '다양한 관점에서 이야기하기'가(Crawford et al., 2000) 1인칭 시점과 2인칭, 3인칭 시점에서 이야기를 구성하는 행동을 모두 포함시킨 행동이기 때문에 세분화하여 구별할 필요가 있었기 때문이다. 또한, 또래와 함께 읽기 때문에 나타나는 구성적 행동으로 '이야기 구성 방법에 대해 질문/제안하기'와 '상대방의 이야기 구성에 호응하기'가 포함되었다. 게다가 '이야기의 종결 선언하기' 행동이 반복해서 나타나 이를 추가하였다. 놀이 행동에는 반복해서 나타나는 '웃기', '감탄하기', '반복하여 말하기', '그림책과 관련 없는 놀이 행동하기'가 추가되었다. 놀이엔 즐거움과 기쁨, 재미와 같은 긍정적인 정서를 포함하기 때문에(Johnson, Christie, & Wardle, 2006), 친구를 보며 웃거나 감탄하는 행동, 언어 유희적인 반복하여 말하는 행동을 포함하였다. 기존의 선행연구와 달리 부정적 반응이 빈번하게 나타났기 때문에 하위 영역으로 추가하였다. 부정적 행동은 자신 또는 상대에 대한 부정적인 감정이 포함된 읽기행동을 말하며, 부정적 행동의 하위 항목은 '읽기에 대한 어려움 호소하기', '상대방에 대해 부정적 반응하기', '읽기 흐름 중단시키기'이다.

1차로 구성된 16개 항목에 대해 아동학 교수 및 전공대학원생 3명(박사 1, 박사과정 2)이 영역별 구분과 조작적 정의에 대한 타당성을 평가하였다. 이를 통해 구체적인 조작적 정의를 일부 수정하였다. 2차로 본 연구를 토대로 구성한 항목에 대하여 아동학 교수 및 전공대학원생 5명(박사 1, 박사과정 2, 석사 1, 석사과정 1)이 타당성을 평가하였으며, 이를 통해 조작적 정의를 일부 수정하고, 중복된 항목을 하나로 통합하여 총 28개 항목이 되었다. 읽기행동은 크게 탐색적, 해석적, 구성적, 놀이, 부정적 행동으로 나뉘며, 각 항목의 조작적 정의에 해당하는 읽기행동이 나타날 때마다 1점씩 점수를 부과하였다.

<표 Ⅳ-2> 그림책 읽기에서 나타나는 유아의 언어적·비언어적 읽기행동

분류	하위항목	조작적 정의 및 예시
탐색적 행동	그림책 탐색하기[d,e]	물체로서의 그림책을 탐색하는 것으로 그림책의 표지, 면지, 헌정사, 서지사항 등에 대한 탐색이 포함됨 (예: (표지의 제목을 가리키며) 여기에 책 제목이 쓰여있다. / 몇 장이나 남았다.)
	그림 읽기[a,b]	그림을 보이는 그대로 직관적이고 주관적으로 읽는 것, 호기심을 자극하는 그림을 찾는 것도 포함됨 (예: 여기에 빨간색 크레파스 있다. / 보라색 새다. / (그림을 가리키며) 이것 봐. / 이상해.)
	그림 분석하기[b,d,e]	이전의 지식과 경험을 활용함으로써 기호를 문맥에 맞게 해석하기 위한 시도로 그림 구별하기, 그림에 이름 붙이기, 행동에 대해 묘사하기가 해당됨 (예: 얘는 다리가 여덟 개인 걸 보면 문어야.)
해석적 행동	사전경험 활용하기[a,c,d,e]	그림을 보며 자신의 개인적인 경험과 연결시킴으로써 이야기의 전체적인 흐름에 대한 이해를 돕는 맥락을 형성하는 것 (예: 수영할 때 오리발 신은 적 있어. / 나도 흔들다리 건너봤어.)
	상호텍스트적 읽기[b,c,d,e]	다른 매체(책, 텔레비전, 디지털 미디어 등)에서 접한 다양한 텍스트를 서로 관련시키거나 결부시키는 것 (예: 양탄자 타고 날아가는 거 TV에서 나오는 거랑 똑같다.)
	그림의 의미 분석하기[d]	이야기의 의미를 분석하기 위한 반응으로 예측, 주인공에 대한 묘사와 추론, 원인과 결과에 대한 인식, 토론을 통한 이야기 구성이 포함됨 (예: 병사들한테 잡히는 바람에, 아빠랑 여자아이가 떨어졌어. / 날아가려고 잠자리를 그렸나보다.)
	그림의 의미에 대해 질문하기	그림의 의미를 해석하기 위해 자신 또는 상대방에게 질문하는 것 (예: 보물이 있는 지도인가? / 어떻게 배가 하늘을 날아가?)
	상대방의 그림 의미 해석에 호응하기	상대방의 그림 의미 분석에 맞장구치며 반응하는 것 (예: 그런 거 같다. / 그러게 말야. / 맞아. / 응. / 좋아.)
구성적 행동	이야기 도식 활용하기[c]	이야기를 구성하는 과정에서 전통적으로 사용되는 언어와 의식을 활용하는 것 (예: 옛날 옛적에, 여자아이가 있었어요 / 행복하게 살았답니다.)
	앞뒤 장면을 연결하여	그림책의 종이를 앞뒤로 넘겨보면서 앞뒤 장면을 연결

이야기 구성하기[a]	하여 하나의 이야기를 구성하려는 것 (예: 뭘 그리는 거지? (뒷장을 넘겨보고) 아, 잠수함이네.)
해설자 관점에서 이야기하기	이야기를 이해하기 위해 제 3자인 해설자의 관점에서 이야기를 구성하는 것 (예: 아이가 킥보드를 타고 있었어요. / 다 도망가버렸지 뭐에요. / 그래서 인사하고 갔습니다.)
주인공 관점에서 이야기하기[c] (극화하기)[d,e]	이야기를 이해하기 위해 다양한 캐릭터의 관점에서 이야기를 구성하는 것 (그림책 속 인물이 된 것처럼 행동하는 것으로 인물의 어조, 목소리, 행동 등을 표현하고, 인물이 경험하는 감정을 표현하는 것) (예: (병사) 도망친다. 잡아라! / (아이) 새가 도망치게 도와줘야해)
그림책 속 인물과 상호작용하기[d,e]	그림책 속 인물과 의사소통하는 것처럼 반응하는 것 (예: 야, 도망쳐야지. 뒤에 병사들이 쫓아오잖아.)
의성어·의태어 활용하여 읽기[a,d,e]	그림과 관련된 의성어와 의태어를 활용하여 이야기에 생동감을 더하는 것 (예: 바닷속으로 어푸어푸 헤엄을 쳐서 들어갔어요.)
함께 도와서 읽기[a,b]	상대방이 이야기를 구성하는 데 어려움을 보일 때, 사용할 수 있는 단어를 조언하거나 이야기의 일부를 대신 구성해주는 것 (예: 병사들한테 빼앗긴 거잖아. / 낙하산 타고 날아간다고 하면 되겠다.)
순서 바꾸며 이야기 구성하기[a,b]	한 명씩 번갈아가면서 순서대로 이야기를 구성하는 것. 상대방이 읽도록 기다려주거나 반응을 유도하는 것, 명시적으로 상대방에게 읽으라고 권유하는 것이 포함됨. (예: 이번엔 네가 읽어봐. / 여기부턴 내가 할게. / 넘겨보자. / 잠깐만 여기도 읽어야지. / 그 다음엔?)
이야기 구성 방법에 대해 질문/제안하기	이야기를 구성하는 과정에서 상대방에게 질문을 하거나 구성 방향을 제안하는 것 (예: 그림 그리는 거라고 할까? / 이렇게 지을까? / 왜 ~라고 해?)
상대방의 이야기 구성에 호응하기	상대방이 구성한 이야기에 맞장구치며 반응하는 것 (예: 그거 괜찮은 거 같다. / 그래. / 맞아. / 응. / 좋아.)
이야기의 종결 선언하기	이야기 구성하기가 끝났음을 명시적으로 말하는 것 (예: 다 읽었다! / 끝! / 끝났다.)

놀이 행동	그림을 역동적으로 재현하기[b]	과장된 손짓이나 몸짓으로 그림을 역동적으로 재현하는 것 (예: (손으로 새장이 닫히는 모습을 표현하면서) 병사가 새를 잡으러 들어가자 쾅하고 닫혔습니다.)
	유머러스한 행동하기[b,d,e]	이야기를 짓는 과정에서 웃긴 말이나 이야기 짓기, 행동을 함으로써 웃음을 유발하는 행동 (예: '이거 봐. 나도 날아간다.'라고 말하며 나는 흉내를 내기 / 파보, 바보?)
	웃기	소리를 내서 웃거나, 미소를 짓는 것 (예: 입을 가리고 흐흐흐 웃음 / 상대방을 바라보고 미소지음)
	감탄하기	정서를 포함한 감탄사를 사용하는 것 (예: 우와, 예쁘다. / 대박. / 으엑!)
	반복하여 말하기	자신 또는 상대방이 말한 말을 반복하여 따라 말하는 것 (예: 상대방이 "집에 돌아오게 되었습니다."라고 말하자 "니다"라고 따라 함)
	그림책과 관련 없는 행동하기	그림책의 내용과는 관련 없는 이야기를 하거나 놀이 행동을 하는 것 (예: 나 어제 에버랜드 갔다 왔어. / 너 손이 왜 이렇게 차냐?)
부정적 행동	읽기에 대한 어려움 호소하기	읽기를 시작하는 것을 주저하거나, 어려움을 호소하는 것 (예: 난 얘기할 게 없는데. / 난 이런 거 어려운데 / 이건 뭐라고 해야 되지.)
	상대방에 대해 부정적 반응하기	상대방의 행동에 대해 직·간접적으로 비난하거나, 상대방이 구성한 이야기를 부정하는 것, 또는 상대방에게 호응해주지 않는 것 (예: 너는 왜 읽지도 않니? / 왜 이렇게 빨리 넘겨. / 그거 아니거든.)
	읽기 흐름 중단시키기	상대방이 읽고 있는데 책장을 넘겨 버리거나, 상대방이 책장을 넘기려고 할 때 제지하는 것, 상대방이 읽고 있는데 끼어드는 것 (예: 상대방이 읽고 있는데 책장을 넘겨버림. 상대방이 넘기려고 하자 제지함)

[a]공유정 외(2015), [b]안은주 외(2018), [c]Crawford et al.(2000), [d]Mourão(2013), [e]Sipe(2008)

3) 이야기 이해도 검사

유아의 이야기 이해의 정도를 분석하기 위해, Morrow(1990)와 Paris 등(2003)의 이야기 이해도 검사를 참고하여 본 연구에서 사용한 그림책에 맞게 연구자가 수정하였다. 이야기 이해의 정도를 측정하기 위해 사실적 이해 3문항, 추론적 이해 3문항, 비평적 이해 3문항, 총 9문항으로 구성되어 있다. 유아가 그림책을 읽은 뒤, 검사자가 유아에게 미리 준비한 평가 문항을 질문하는 방식으로 진행하였다. 연구자가 질문하기에 앞서 유아에게 "정답은 없으니 친구가 생각하는 대로 편하게 대답하면 돼요."라고 말하여 응답에 대한 부담을 줄였다. 사실적 질문(literal question)은 이야기 속에서 명시적으로 진술된 정보를 기억하는지 묻는 질문이고, 비평적 질문(critical question)은 이야기의 내용을 이해하는 것에서 더 나아가 이야기 속 정보를 토대로 문제를 해결해보도록 요구하는 질문이며, 추론적 질문(inferential question)은 명확하게 언급되지 않은 함축적인 정보를 추론을 통해 끌어내도록 요구하는 것으로 이야기 상황에서의 등장인물의 기분 또는 느낌을 해석하거나 추론해보도록 요구하는 것이 이에 해당된다.

Aaron Becker의 『Journey』(2013), 『Quest』(2014), 『Return』(2016)에 대한 이야기 이해도 검사 문항을 구성함에 있어 모든 질문 문항을 동일하게 제시하여 이야기 이해도 검사결과의 신뢰도를 높였다. 1차로 구성된 9개 문항에 대해 아동학 교수 및 전공대학원생 4명(박사 1, 박사 과정 3)이 척도의 문항에 대하여 타당성을 평가하였다. 이를 통해 유아가 이해하기 어렵거나 내용이 애매한 문항을 일부 수정하였다. 2차로 만 4세 유아 10명을 대상(남아 5명, 여아 5명)으로 한 예비조사를 통해 문항을 최종적으로 수정하였다. 구체적인 이해도 검사 문항과 점수의 기준은 <표 Ⅳ-3>과 같다. 사실적 질문의 경우 무응답이거나 부적절한 대답은 0점이고, 그림책에 나온 사실을 묘사한 정도에 따라 1~3점까지 점수를 부여한다. 높은 점수일수록 그림책에 나타난 사실에 근거하여 대답한 질문이다. 비평적 질문과 추론적 질문은 각각 3문항이되 한 문항에 대한 점수를 매길 때 질문에 대한 대답의 유형과

근거에 대해 점수를 나누어 부과한다. 질문에 대한 대답의 유형은 무응답(0점), 단답형(1점), 서술형(2점)으로 구분되며, “왜 그렇게 생각하니?”란 질문에 대한 대답의 근거에 대해서는 그림책의 내용과 무관한 대답은 0점, 단순히 자신의 생각이나 느낌 또는 선악에 대한 구분이면 1점, 그림책의 내용을 토대로 한 응답이면 근거의 수준에 따라 2~3점을 부과한다. 따라서, 각 질문에서 얻을 수 있는 점수는 사실적 질문 0~9점, 비평적 질문 0~15점, 추론적 질문 0~15점으로 이야기 이해점수의 총점의 범위는 0~39점이다.

<표 Ⅳ-3> 이야기 이해도 검사 문항 내용

종류	질문 문항	점수의 기준
사실적 질문	1. 이 책에 누가 나오니?	0: 무응답, 부적절한 대답
		1: 등장인물 중 한 명만 대답
		2: 등장인물 중 주인공 두 명을 모두 대답
		3: 주인공 두 명과 그 외의 등장인물을 대답 (예: 여자아이, 남자아이, 보라색 새, 왕, 병사, 아빠 등)
	2. 아이들이 어떻게 다른 나라로 들어가게 되었니?	0: 무응답, 부적절한 대답
		1: 문으로 들어갔다고 대답
		2: 다른 세계로 들어간 방법을 구체적으로 대답 (예: 크레파스로 그려서 들어갔다/타고 갔다.)
		3: 다른 세계로 들어간 방법과 구체적인 상황 대답 (예: 크레파스로 빨간 문을 그렸는데, 진짜 문이 생겨서 문으로 들어갔다. / 크레파스로 열쇠를 그려서 문을 열고 들어갔다.)
	3. 아이들이 크레파스로 어떤 것들을 그렸니?	0: 무응답, 부적절한 대답
		1: 묘사하기는 하지만 정확한 단어로 대답하지 못한 경우
		2: 정확한 단어로 한 가지 묘사한 경우
		3: 정확한 단어로 두 가지 이상 묘사한 경우 (예: 배, 열기구, 양탄자, 자전거 / 오리발, 코뿔소, 잠자리 / 날개달린 말, 잠수함, 새장)

비평적 질문	4-1. 보라색 새는 어떤 새라고 생각하니?	0: 무응답
		1: 단답형
		2: 서술형
	4-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답
		1: 명확한 근거를 들지 못한 경우 (예: 좋은 새)
		2: 새의 외모를 근거로 들어 평가할 경우
		3: 새의 행동이나 이야기 속 일화를 근거로 평가할 경우 (예: 위험할 때마다 도와주는 착한 새이다. / 다양한 모습으로 변할 수 있는 신기한 새이다.)
	5-1. 아이들은 어떤 친구들인 것 같니?	0: 무응답
		1: 단답형
		2: 서술형
	5-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 좋은 친구들)
		2: 등장인물의 외모를 근거로 들어 평가할 경우
		3: 등장인물의 행동이나 이야기 속 일화, 자신의 경험을 근거로 평가할 경우 (예: 다른 세계로 모험을 떠나는 걸 보면 용감한 친구들인 것 같다 / 병사들이 쫓아올 때 크레파스로 그림을 그려서 도망치는 걸 보면 똑똑한 것 같다.)
	6-1. 아이들이 크레파스로 그린 것들에 대해 어떻게 생각하니?	0: 무응답
		1: 단답형
		2: 서술형
	6-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 멋지다, 신기하다)
		2: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (1개)
		3: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (2개 이상) (예: 타고 날아갈 수 있는 멋진 말을 그렸으니까 / 물 속에 들어갈 수 있는 잠수함을 그렸으니까)

추론적 질문	7-1. 병사들이 왜 아이들을 잡으려고 할까?	0: 무응답
		1: 단답형
		2: 서술형
	7-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 주인공이 도망가서, 병사들이 나쁜 사람들이라서)
		2: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (1개)
		3: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (2개 이상) (예: 크레파스를 빼앗기 위해 / 보라색 새를 잡기 위해)
	8-1. 병사들에게 잡힐 뻔했을 때 아이들은 어떤 기분이었을까?	0: 무응답
		1: 단답형
		2: 서술형
	8-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 무섭다. / 엄마가 보고 싶어진다)
		2: 기분 추론에 대한 구체적인 근거를 한 가지 말할 경우
		3: 기분 추론에 대한 구체적인 근거를 두 가지 이상 말할 경우 (예: 크레파스, 새를 빼앗길까봐 / 무기를 들고 쫓아와서 무서웠을 거다.)
	9-1. 마지막에 아이들은 어떤 이야기를 하고 있을까?	0: 무응답
		1: 단답형
		2: 서술형
	9-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 재미있었다, 신났다, 끝나서 서운하다 등)
		2: 한 명의 등장인물의 입장에서만 묘사를 할 경우
		3: 여러 등장인물의 입장에서 묘사를 할 경우

4) 자원할당 과제

자원공유 의도를 통해 친사회적 선택을 측정하기 위해 Moore(2009)의 시행기반 자원할당 과제를 실시하였다. 이후 언급되는 시행기반 자원할당 과제는 '자원할당 과제'로 통일하여 사용하도록 하겠다. 유아는 상대와 자원(스티커)을 공평(equal) 또는 불공평(unequal)하게 분배하는 두 가지 선택지 중에서 한 가지를 선택하게 된다. 연습 시행 1번과 4가지 조건의 시행을 4번씩, 총 17번의 시행이 이루어진다. 이처럼 다양한 조건의 조합으로 이루어진 여러 번의 시행을 통해 친사회적 행동을 세분화하여 반복적으로 측정할 수 있다는 점에서 친사회적 행동을 정밀하게 측정하기에 더 유리하다(Pappert et al., 2017). 조건의 제시 순서는 상쇄 균형화하였다.

자원공유의 조건은 크게 불공평한 분배가 유아에게 이익(advantageous inequality)인 조건과 불이익(disadvantageous inequality)인 조건으로 나뉘며, 각각 공평하게 분배하기 위해 비용이 있거나(cost)/없는(no-cost) 조건으로 세분화되기 때문에 자원공유의 조건은 총 4가지이다. 비용이 있는 조건은 공평한 분배를 하기 위해서 유아가 가질 수 있는 스티커의 수가 줄어들지만, 비용이 없는 조건은 공평한 분배를 하더라도 유아가 가질 수 있는 스티커의 수에는 변동이 없다.

유아가 스티커를 공평하게 분배하는 선택을 하면 두 참가자가 모두 같은 양의 스티커를 받고, 불공평한 분배를 하면 참가자 중 한 명은 다른 참가자보다 더 많은 스티커를 받는다. 공평한 분배를 하면 유아와 상대방이 스티커를 하나씩 가지게 되며 4가지 조건에서 모두 동일하다. 하지만 불공평한 분배는 4가지 조건에서 모두 달라지는 데 조건에 따라 유아가 선택할 경우 가질 수 있는 스티커의 개수를 정리하면 <표 Ⅳ-4>와 같다. 예를 들어, a조건(1-1 or 2-0)은 유아 본인과 상대가 스티커를 하나씩 가질 것인지(1-1), 유아 본인은 두 개를 갖고 상대에겐 주지 않을 것인지(2-0)의 선택을 하도록 제시한다.

먼저, 불공평함이 유아에게 이익인 조건에서 불공평한 선택을 할 경우(a, b조건) 상대보다 더 많은 자원을 가지므로 유아에게 이익이다. 반대로, 불공평함이 유아에

게 불이익인 조건에서는 불공평한 선택을 할 경우(c, d조건) 상대보다 더 적은 자원을 가지기 때문에 불공평함이 유아에게 불이익이다. 따라서 두 가지 선택지 중에서 유아가 '불공평함이 유아에게 이익인 조건'에서 '공평함'을 선택하거나, '불공평함이 유아에게 불이익인 조건'에서 '불공평함'을 선택하는 것이 더 관대하며 친사회적인 행동에 해당한다. 각 시행(구체적인 지시문은 <표 Ⅳ-5> 참조)에서 친사회적인 선택에 대해 1점씩 점수가 부여되어, 총점은 0~16점에 분포한다. 점수가 높을수록 더 친사회적임을 나타낸다.

<표 Ⅳ-4> 자원할당 과제의 자원공유 조건에 따른 선택지

① 불공평함이 아동에게 이익인 조건 (advantageous inequality)

a. 비용있는 조건 (cost)	선택지	아동	상대
	공평(equal)	1	1
	불공평(unequal)	2	0

b. 비용없는 조건 (no-cost)	선택지	아동	상대
	공평(equal)	1	1
	불공평(unequal)	1	0

② 불공평함이 아동에게 불이익인 조건 (disadvantageous inequality)

c. 비용있는 조건 (cost)	선택지	아동	상대
	공평(equal)	1	1
	불공평(unequal)	2	3

d. 비용없는 조건 (no-cost)	선택지	아동	상대
	공평(equal)	1	1
	불공평(unequal)	1	2

주. 음영 처리가 된 선택지를 고를 경우 '친사회적인 선택'으로 간주함

5) 언어능력

집단별 유아의 언어능력을 통제하기 위하여 이차숙(2010)이 개발한 유아의 듣기·말하기 평가 루브릭의 일부를 수정·보완하여 평정하였다. 듣기는 태도 4문항, 이해 4문항, 반응 3문항으로 구성되어 있으며, 말하기는 문법적 언어능력 3문항, 사회언어학적 능력 3문항, 담화구성능력 3문항, 전략적 언어사용능력 3문항이다. 교사는 각 문항에 대해 1점(전혀 그렇지 않다), 2점(제한적으로 그렇다), 3점(대체로 그렇다), 4점(매우 그렇다) 중에서 유아의 언어능력 수준을 반영하는 점수를 선택한다. 교사 평정 언어능력 검사에서 하나 이상의 문항에서 '전혀 그렇지 않다'에 해당하는

유아는 본 연구의 테스트 수행에 어려움이 예상되므로 실험 참여에서 제외되었다. 하위요인의 Cronbach's α 계수는 듣기 .79, .91, .85, 말하기 .89, .85, .84, .87 이고, 전체는 .96으로 나타났다.

6) 내·외적 학습동기

집단별 유아의 언어능력을 통제하기 위하여 Amabile, Hill, Hennessey와 Tighe(1994)가 개발한 Work Preference Inventory를 참고하여 Choi와 Cho(2020)가 수정·보완한 16문항을 교사용 평정척도로 사용하였다. 이 척도는 내적 동기(8문항)와 외적 동기(8문항) 2개의 하위 영역으로 구성되어 있다. Likert 4점 척도로 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(4점)' 항목 중에서 교사가 선택하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 유아의 내·외적 학습동기가 강함을 의미한다. 내적 학습동기는 유아 스스로 흥미를 느껴 과제나 활동에 도전하면서 즐거움을 느끼는 것을 말하고, 외적 학습동기는 칭찬이나 보상과 같은 외부적 요인으로 인해 과제 및 활동을 하는 것을 말한다. 하위요인의 Cronbach's α 계수는 각각 .91, .69이고, 전체는 .83으로 나타났다.

3. 연구절차

본 연구는 서울대학교 생명윤리심의위원회(Seoul National University Institutional Review Board; SNUIRB)의 연구승인을 받은 2020년 01월 13일 이후 예비 조사 및 본 조사의 과정을 거쳐 진행되었다(IRB No. 2001/001-011).

1) 예비조사

예비조사는 2020년 1월 17일에 서울의 한 어린이집의 조용한 공간에서 예비조사가 이루어졌다. 협동, 경쟁 읽기의 경우 동성으로 구성된 남, 여 1쌍씩, 혼자 읽기의 경우 남, 여 1명씩 총 10명에게 예비조사를 실시하였다.

구성된 과제를 유아가 원활하게 수행할 수 있는지, 실험의 진행에 문제가 없는지 여부를 알아보고, 이야기 이해에 관련된 질문의 경우 의미전달이 명확하지 않은 표현을 찾아내어 수정하기 위하여 실시되었다. 예비조사를 통하여 최종 구성한 도구를 본 조사에서 사용하였다.

그림책을 읽은 뒤 진행되는 테스트는 이야기 이해와 친사회적 선택의 측정으로 나뉜다. 테스트의 순서는 상쇄균형화를 통해 제시될 수도 있지만, 예비조사 결과 자원할당 과제를 먼저 실시한 뒤 이야기 이해에 대한 질문을 할 경우 “그림책의 내용이 기억이 나지 않는다.”고 응답하는 유아가 상당수 존재하였다. 이는 친사회적 선택을 측정하는 데 소요되는 시간이 비교적 길어(약 10분) 이후에 이야기 이해를 측정하기 위한 질문에 대답하기 위해 이야기의 내용을 회상하는 데 어려움을 보이는 것으로 보인다. 따라서 본 조사에서는 이야기 이해를 측정한 뒤 친사회적 선택을 측정하는 것으로 측정 순서를 수정하였다.

이야기 이해의 정도를 측정하기 위한 문항과 그 순서가 일부 수정되었다. 기존의 질문의 순서는 사실적 이해, 추론적 이해, 비평적 이해로 구성되어 있으나, 추론

적 이해에서 물어보는 문항의 내용이 이야기 후반에 나타나는 내용과 관련되어 있어 이야기의 흐름상 비평적 이해에 관한 질문을 추론적 이해 질문보다 선행하여 실시하는 것으로 수정하였다.

이야기 이해의 사실적 이해 질문 중 '아이들이 어떻게 다른 나라로 들어가게 되었니?'라는 질문에 대해 대부분의 유아가 성까지 가는 장면을 다른 나라로 들어가는 과정이라고 해석을 하였다. 따라서 성으로 가는 과정에 해당하는 것에 대한 묘사도 정답에 포함시키기 위해 측정 기준의 일부 사항을 그에 맞게 수정하였다.

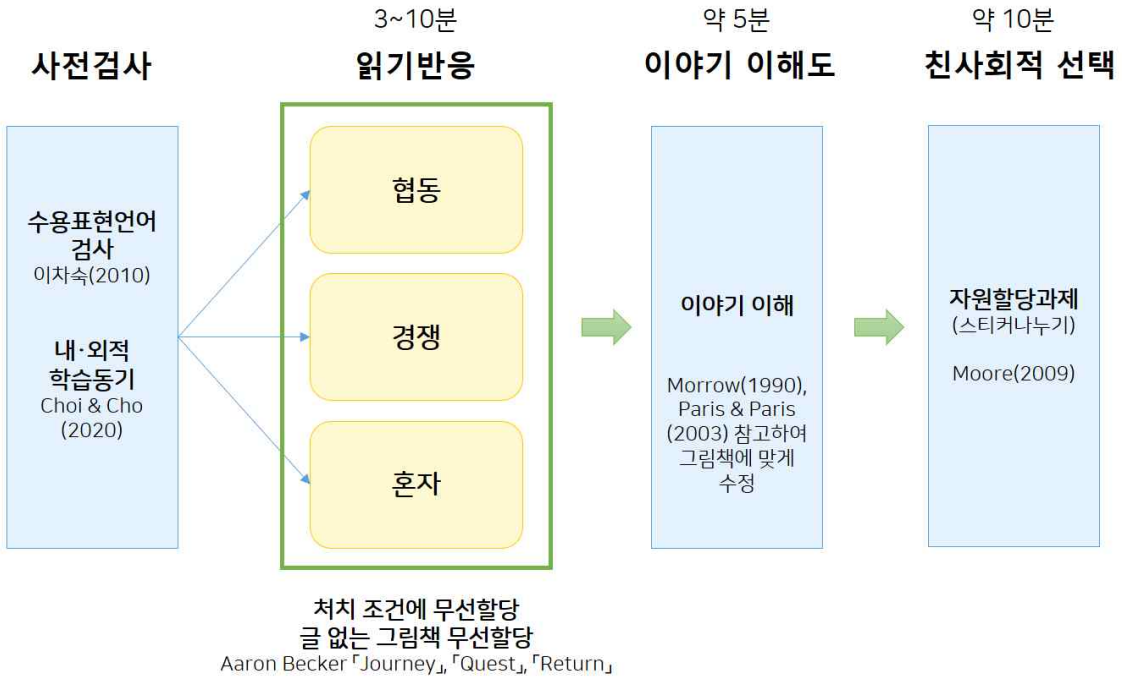
선행연구에서 사용된 이야기 이해의 측정은 비평적, 추론적 이해를 측정하는 데 있어서 유아의 응답에 대한 근거에 대해서만 평가하였으나, 세부적인 평정을 하기 위해서 유아의 대답 유형과 그에 대한 근거의 수준을 구분하여 측정할 필요가 있었다. 왜냐하면 유아가 처음 묻는 질문에 대해 단순하게 대답하는 경우가 빈번하였으며, 구체적으로 그렇게 생각한 이유를 확인하기 위해 '왜 그렇게 생각하니?'라고 재질문을 할 경우에 구체적으로 대답의 근거를 설명하였기 때문이다. 따라서 대답의 유형을 무응답, 단답형, 서술형으로 나누어 평가하고, 근거의 수준 또한 질문에 따라 그림책의 내용과 무관한 대답일 경우 0점, 근거에 대한 설명의 수준에 따라 1~3점으로 세분화하여 측정하였다. 최종적으로 각 문항에 대한 응답의 근거에 대해 풍부하게 설명하도록 유도하기 위해 비평적, 추론적 이해에 대한 질문의 문항에 대해 유아가 응답을 하면 '왜 그렇게 생각하니?'를 공통적으로 질문을 하여 대답에 대한 근거를 자세히 설명할 수 있도록 하였다.

친사회적 선택을 측정하는 기존의 선행연구에서는 자원할당 과제를 실시한 뒤 자신과 상대방의 스티커를 넣어서 가져갈 가방을 보여준다. 하지만, 동일한 가방을 보여주게 되면 유아가 자신과 상대방을 구분하는 데 어려움을 보였다. 따라서, 동일한 크기와 모양의 가방을 준비하되 두 가지 색상의 가방을 사용하였다. 두 가지 색상 중 원하는 색상의 가방을 선택할 수 있도록 제시하고, 유아가 고른 가방과 동일한 색상의 팬으로 아동의 이름을 작성하여 스티커를 나누어 갖는 상황에 대해 명시적으로 이해할 수 있도록 돕는 방법을 추가적으로 사용하였다.

2) 본조사

본조사는 2020년 1월 20일부터 2월 14일까지 중에서 아이들이 등원하는 18일간 서울, 경기 및 인천 지역에 위치한 어린이집 2곳과 유치원 4곳에서 이루어졌다. 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)의 승인을 받은 연구 설명서와 연구 동의서를 기관에 전달하였고, 연구에 참여하겠다고 부모가 동의한 유아에 한해서 연구가 이루어졌다. 조사는 연구자를 비롯하여 아동학 또는 유아교육을 전공하고 있는 조사원 총 3명에 의하여 실시되었다. 조사원은 사전에 연구에 대한 설명을 듣고 어떻게 질문하고 기록하는지를 충분히 숙지한 후 조사에 임하였다. 조사 대상 유아는 어린이집 실내의 조용한 장소에서 연구자(조사원)와 일대일 면접을 통하여 과제를 수행하였다.

본 연구는 크게 교사 평정을 통해 유아의 언어능력과 내·외적 학습동기를 측정하는 사전검사 단계, 글 없는 그림책을 협동·경쟁·혼자 맥락에 따라 읽는 처치 단계, 이야기 이해도와 친사회적 선택을 측정하는 테스트 단계로 나뉘며 구체적인 실험의 절차는 <그림 Ⅳ-1>과 같다.



<그림 Ⅳ-1> 실험의 개요

그림책을 읽는 맥락인 협동·경쟁·혼자 집단에 무선할당하였으며, 각 집단에 할당된 유아의 언어능력과 내·외적 학습동기에 차이가 없는지 교사 평정 설문지를 통해 확인하였다. 또한, 유아가 읽을 글 없는 그림책의 종류 또한 세 종류 중 하나에 무선할당하였다. 본 연구에서 유아가 실험에 참여하여 과제를 수행하기 위해선 유아의 언어능력이 중요하기 때문에, 언어능력 검사의 듣기와 말하기를 평가하는 문항에서 하나라도 '전혀 그렇지 않다'에 해당하는 유아는 본 연구의 참여에서 제외하였다. 유아의 개별적인 특성인 언어능력뿐만 아니라 성별, 친밀도는 아동의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 영향을 미치기 때문에(Fehr et al., 2008; McGuire et al., 1975) 함께 읽는 쌍은 동성이면서 친밀도의 차이가 없도록 무선할당하여 구성하였다.

구체적인 절차는 다음과 같다. 본 조사는 크게 유아들이 글 없는 그림책을 읽는 단계와 테스트 단계로 나뉜다. 본 조사에서 그림책을 읽는 시간은 유아가 원하는 만큼이며, 이후의 테스트는 약 15분 정도 (이야기 이해도 5분, 자원할당 과제 10분) 소요되었다. 그림책을 읽고 나서 유아의 이야기 이해도를 측정하기 위한 질문을 하고, 친사회적 선택을 측정하는 자원할당 과제를 실시하였다. 구체적인 실험의 절차와 지시문은 <표 Ⅳ-5>와 같다. 실험 상황에서의 지시문은 다음과 같이 동일하게 이루어지며, 협동, 경쟁, 혼자 조건에 따라서 지시문의 일부가 달라진다.

<표 Ⅳ-5> 실험 과정에서의 지시문

	지시문
그림책 읽는 단계	이 그림책은 글자 없이 그림으로만 만들어진 그림책이에요. 지금부터 이 그림책의 그림을 보면서 (①둘이 함께/②둘이 함께/③혼자) 소리 내서 이야기를 만들어 보세요. 그림책은 원하는 만큼 읽을 수 있어요. (①둘이 힘을 합쳐서/②둘 중에 누가 더/③혼자 얼마나) 그림책을 잘 읽었는지 알아보기 위해서, 그림책을 다 읽고 나면 선생님이 그림책 내용에 대해 몇 가지 질문을 할게요. (①둘이 힘을 합쳐서/②둘 중에 누가 더/③혼자서) 그림책을 잘 읽을 수 있겠어요? 주. 처치조건 : ①협동 / ②경쟁 / ③혼자

	이야기 이해도	“방금 읽었던 그림책에 대해 몇 가지 질문을 할게요. 정답은 없으니 ○○가 생각하는 대로 편하게 말해주면 돼요.”
테스트 단계	친사회적 선택	(서로 다른 색의 가방 제시) 둘 중에 어떤 색 가방을 갖고 싶어요? (가방의 색을 통해 유아 자신과 상대방의 구분을 도움) "지금부터 ○○와 친구가 어떻게 스티커를 나누어 가질지 골라볼 거예요. ○○가 고른 스티커는 ○○의 가방에 넣어서 가지고 갈 수 있어요. ○○가 친구한테 주는 스티커는 다른 가방에 넣어서 다른 반 친구에게 줄 거예요.” (2x3칸으로 구성된 스티커 제시 칸을 제시한 후, 왼쪽엔 유아의 이름을 오른쪽엔 다른 반 친구라고 쓴다. 왼쪽에는 유아가 가질 수 있는 스티커를 오른쪽에는 다른 반 친구에게 주는 스티커를 각 칸에 제시하면서 말함.) “○○이 1개, 다른 반 친구 1개씩 갖거나, ○○이 (①2개/②1개/③2개/④1개), 다른 반 친구 (①0개/②0개/③3개/④2개)씩 갖는 방법 중 어떻게 나눠 가질까요?” 주. 처치조건 : ① a조건 / ② b조건 / ③ c조건 / ④ d조건

그림책을 읽는 단계에서 유아가 편안한 분위기에서 읽을 수 있도록 언어영역 매트 위에 있는 낮은 책상에 둘이 나란히 앉아서 읽도록 하였다. 테스트 단계에서는 유아가 함께 있으면 서로의 응답에 영향을 미치며, 자신의 생각을 솔직하게 응답하기 어려우므로, 그림책 읽는 시간이 끝난 뒤에는 연구보조원 두 명이 아동을 각각 한 명씩 맡아 서로 다른 공간에서 테스트를 진행하였다.

글 없는 그림책을 읽는 동안 유아가 보이는 읽기행동을 이후에 전사 및 코딩하기 위하여 HDR-CX450와 Galaxy s8 기기를 사용하여 촬영하였다. 그림책의 장면과 유아의 행동을 동시에 확인할 수 있도록 옆에서 촬영하였다. 이야기 이해도에 대한 응답은 Galaxy s8 기기와 Galaxy tab E를 사용하여 녹음하였다. 자원할당 과제에 대한 유아의 응답은 사전에 준비한 기록지에 기록하였다.

그림책을 읽은 유아들을 곧바로 평정하기 위해 두 명의 검사자가 이야기 이해

도와 친사회적 선택을 평정하였다. 두 평정자가 동일한 방법으로 유아의 이야기 이해도와 친사회적 선택을 평정하기 위해 동일한 지시문을 사용하였고, 이를 제시하는 방법에 대해 연구책임자가 교육하고, 평정 과정을 지속적으로 모니터링하였다. 또한, 평정자가 유아가 그림책을 읽은 맥락을 알게 되면 평가 과정에 선입견이 생기기 때문에 이를 배제하기 위해 평가자가 유아의 그림책 읽기 맥락을 알지 못하도록 한 단일 블라인드법(single-blind technique)을 실시하였다.

유아는 상대방이 자신과 친밀한 내집단일 경우 외집단일 때보다 자원을 공유할 때 친사회적인 선택을 더 많이 하는 것으로 나타났다(Fehr et al., 2008). 이러한 경향은 아동의 성별에 따라서도 달라지는 데, 남아가 여아보다 상대방이 내집단일 경우 친사회적인 선택이 높게 나타난다(Fehr et al., 2008). 따라서 상대와의 친밀도에 따라 친사회적 선택이 달라지는 것을 통제하기 위하여 친사회적 선택을 측정할 때 '다른 반 친구'에게 스티커를 나누어 줄 거라고 말하고 자원할당 과제를 실시하였다.

4. 자료 분석 방법

실험 진행을 돕는 연구원과 보조 관찰자는 아동가족학 또는 유아교육학을 전공한 학사 이상의 학위를 보유한 사람들로 구성하였다. 연구 보조 또는 전사 및 평정에 참석하기 전에 연구책임자 또는 연구담당자에게 조사 및 분석 방법에 대한 교육을 받은 후, 연구자를 대상으로 가정한 시범 조사를 실시하고, 비디오 녹화한 시범 조사 내용에 대해 연구자의 조언을 받는 일련의 훈련을 받은 뒤 분석에 참여하였다. 글 없는 그림책을 읽을 때 나타나는 아동의 읽기 반응을 비디오를 통해 촬영한 뒤 전사 기록지에 전사하였다. 전사한 내용은 전사 기록을 하지 않은 다른 연구자에 의해 이중으로 점검하며, 이를 통해 전사과정에서 놓친 내용이 없는지 확인하였다. 전사가 모두 완료된 뒤에는 코딩 단위(coding unit)를 주 관찰자와 보조 관찰자의 합의하에 정하였다. 코딩 단위는 유아의 발화 또는 비언어적 행동이며 발화의 기준은 선행연구를 기준으로 한다(김영태, 1997; Klee et al., 1985; Owens, 1995; Rondal et al., 1987).

읽기 반응은 읽기 시간, 발화 단어의 수, 언어적·비언어적 읽기행동으로 나누어 분석하였다. 읽기 시간은 그림책을 손에 들고 읽기 시작한 것을 기준으로 그림책을 읽을 때 보이는 마지막 발화가 끝나는 시간을 총 읽기 시간으로 측정하였다. 발화 단어의 수는 각 아동의 발화에서 사용된 단어의 수를 구하였다. 읽기행동에 대한 평정을 하기에 앞서 주 관찰자와 보조 관찰자의 측정이 일치하는지 확인하기 위해, 표본의 25%를 무작위로 선정하여 함께 코딩을 하였다(Heyman, Lorber, Eddy, & West, 2014). 읽기행동에 대한 평정을 할 땐 전사 기록지에 전사한 내용을 토대로 하였으며, 각 평정자가 평정하는 유아가 그림책을 읽은 맥락을 알지 못하도록 하여 객관적인 평정이 이루어지도록 하였다. 평정 과정에서 유아가 보인 비언어적인 읽기행동에 대한 확인이 필요하거나, 일부 그림책을 읽는 상황에 대한 추가적인 이해가 필요한 경우 그림책을 읽는 과정을 촬영한 동영상을 확인하였으며, 이때 그림책

읽기 맥락을 형성하기 위하여 연구자가 지시문을 읽는 과정을 제외한 동영상을 확인함으로써 읽기 맥락을 알 수 없도록 하였다. 관찰자 간 일치도를 분석하기 위해 카파 일치도(Kappa measurement of agreement)값을 구하였다. Kappa 값의 해석은 0.81~1.00인 경우 거의 완벽하게 일치(almost perfect agreement), 0.61~0.80인 경우 높은 수준의 일치(substantial agreement), 0.41~0.60은 보통수준의 일치(moderate agreement), 0.21~0.40의 경우 상당한 일치(fair agreement), 0.01~0.20의 경우 약간 일치(slight agreement), <0인 경우 일치 기회 이하(less than chance agreement)로 해석한다(Viera & Garrett, 2005). 처음 읽기 행동에 대한 평정을 실시하였을 때는 관찰자 간 일치도가 .67이였으나, 평정 과정에서 의견이 분분하거나 오해의 소지가 있는 읽기행동에 대해서 관찰자 간에 일관된 평정을 하기 위한 기준을 마련하는 과정을 반복하였으며, 이를 통해 읽기행동의 카파 일치도는 .90으로 거의 완벽하게 일치하는 것으로 나타났다. 일관된 평정을 위해 읽기행동에 대한 평정은 주 관찰자의 평정을 사용하였다. 유아의 이야기 이해를 평정하기에 앞서 관찰자 간 측정이 일치하는지 확인하기 위해, 표본의 25%를 함께 코딩하고, 평가자 사이의 신뢰도를 측정하기 위해 급내상관계수(Intraclass Correlation Coefficient, ICC)를 확인하였다. ICC는 0.75~1.00인 경우 매우 신뢰(excellent), 0.60~0.74인 경우 중증도 신뢰(good), 0.40~0.59인 경우 보통(fair), 0.40 미만인 경우 매우 약한 신뢰도(poor)로 분류한다(Viera et al., 2005). 처음 이야기 이해도에 대한 평정을 실시하였을 때는 관찰자 간 일치도가 .78이였으나, 평정 과정에서 의견이 일치하지 않는 부분에 대한 합의를 통해 관찰자 간에 일관된 평정을 하기 위한 기준을 마련하는 과정을 반복하였으며, 이를 통해 이야기 이해의 급내상관계수는 0.99로 매우 신뢰로운 것으로 나타났다. 일관된 평정을 위해 이야기 이해에 대한 평정은 주 관찰자의 평정을 사용하였다. 자원할당 과제의 경우 실험 과정에서 기록지에 기록하였던 유아의 선택을 연구자가 코딩을 하며, 모든 데이터를 입력한 뒤 통계프로그램을 이용해 분석하였다.

자료 분석을 위해서는 SPSS 23.0를 사용하여 평균, 표준편차, 빈도, 일원분산분석(one-way ANOVA)과 Scheffé 사후검정, 독립표본 t-검정을 실시하였다. 본 조사

를 시작하기에 앞서 각 맥락에 무선할당한 뒤, 유아의 언어능력, 내·외적 학습동기의 수준이 비슷한지 일원분산분석을 통해 확인하였다. 본 조사를 통해 수집된 데이터는 평균, 표준편차, 빈도 등을 활용한 기술통계 분석을 통해 읽기 맥락에 따라 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택의 차이를 확인하였다. 또한, 독립표본 t-검정 또는 일원분산분석을 통해 읽기 맥락에 따라 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택이 통계적으로 유의한 차이가 있는지 각각 분석하였다.

Ⅴ. 결과 및 해석

이 장에서는 앞에서 제시한 연구문제의 순서에 따라 연구결과와 연구자의 해석을 제시한다. 먼저 그림책과 그림책을 읽는 맥락을 무선할당하고, 각 맥락에 따라 유아의 언어능력 및 내·외적 학습동기에 차이가 없는지 확인하였다. 그다음 그림책 읽기 맥락에 따라 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 차이가 있는지를 살펴보고 이에 대한 해석을 기술하고자 한다.

1. 집단의 무선할당 및 확인

1) 그림책 읽기 맥락의 무선할당

그림책을 읽는 맥락은 협동·경쟁·혼자이며 연구대상 유아들을 각 맥락에 무선할당하였다. 실험을 실시하기에 앞서 각 집단별로 유아의 내·외적 학습동기와 언어능력에 차이가 없도록 할당되었는지 확인하기 위해 일원분산분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-1>과 같다.

<표 Ⅴ-1> 그림책 읽기 맥락별 언어능력 및 내·외적 학습동기의 평균 비교

(N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
언어능력	협동	3.34	40	.50	.37
	경쟁	3.24	40	.52	
	혼자	3.29	35	.53	
내·외적 학습동기	협동	3.00	40	.35	.01
	경쟁	3.00	40	.36	
	혼자	3.01	35	.36	

유아의 언어능력의 경우 협동 3.34(SD = .50), 경쟁 3.24(SD = .52), 혼자 3.29(SD = .53)로 통계적으로 유의한 차이가 없었다(F = .37, p = ns). 유아의 내·외적 학습동기는 협동 3.00(SD = .35), 경쟁 3.00(SD = .36), 혼자 3.01(SD =.36)로 통계적으로 유의한 차이가 없었다(F = .01, p = ns). 따라서 협동·경쟁·혼자 집단에 할당된 유아들의 내·외적 학습동기와 언어능력은 서로 같은 수준으로, 할당이 문제없이 이루어졌음을 알 수 있다.

2) 그림책 무선할당

본 연구는 그림책을 하나만 사용할 경우 처치 이후의 효과가 그림책에 의한 효과인지, 그림책을 읽는 맥락에 따른 효과인지 구분할 수 없기 때문에 규격, 내용의 전개 및 주인공이 동일한 그림책 『Journey』(2013), 『Quest』(2014), 『Return』(2016)을 무선할당하여 사용하였다. 실험을 실시하기에 앞서 각 그림책의 종류별로 유아의 언어능력과 내·외적 학습동기에 차이가 없는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-2>와 같다. 분석 결과 유아의 언어능력(F = .55, p = ns)과 내·외적 학습동기(F = .88, p = ns)의 그림책 간 차이가 나타나지 않았다. 따라서, 각 그림책 읽기에 할당된 유아들의 개인적 특성인 언어능력과 내·외적 학습동기가 서로 같은 수준으로, 할당이 문제없이 이루어졌음을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-2> 그림책별 언어능력 및 내·외적 학습동기의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책	M	N	SD	F
언어능력	Journey	3.22	38	.56	.55
	Quest	3.34	37	.44	
	Return	3.32	40	.53	
내·외적 학습동기	Journey	2.95	38	.36	.88
	Quest	3.01	37	.33	
	Return	3.05	40	.37	

각 그림책의 종류별로 유아의 그림책 읽는 시간과 발화 단어의 수에 차이가 없는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-3>과 같다. 분석 결과 사용한 그림책에 따라 유아의 그림책 읽기 시간(F = .85, p = ns), 발화 단어의 수(F = .18, p = ns), 읽기행동(F = .23, p = ns)에 차이가 없었으므로 연구도구로 그림책 세 권을 사용한 것에 문제가 없음을 알 수 있다.

<표 Ⅴ-3> 그림책별 읽기 시간, 발화 단어 수 및 읽기 행동의 평균 비교

(N = 115)

(읽기 시간 단위 : 초, 발화 단어 수 단위 : 개)

변인	그림책	M	N	SD	F
읽기 시간	Journey	281.45	38	126.90	.85
	Quest	272.65	37	164.51	
	Return	312.48	40	130.68	
발화 단어 수	Journey	116.37	38	91.21	.18
	Quest	101.78	37	120.24	
	Return	107.00	40	106.60	
읽기행동	Journey	36.32	38	22.88	.23
	Quest	32.05	37	34.60	
	Return	32.73	40	29.15	

2. 그림책 읽기 맥락에 따른 읽기 반응 (연구문제 1번)

그림책 읽기 맥락에 따라 유아의 읽기 반응이 달라지는지 확인하기 위하여 읽기 반응을 읽기 시간, 발화 단어의 수, 언어적·비언어적 읽기행동으로 세분화하여 살펴보았다.

1) 그림책 읽기 시간

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽는 시간이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-4>와 같다. 협동하여 읽는 경우 317.00초(SD = 141.76), 경쟁하면서 읽는 경우 298.55초(SD = 142.53), 혼자 읽는 경우 247.49초(SD = 132.72) 동안 읽었으며, 그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽는 시간엔 차이가 없었다(F = 2.45, p = ns). 즉, 그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽는 시간이 달라지지 않는 것으로 나타났다. 그림책을 읽는 시간에 차이가 없기 때문에 그림책을 읽은 뒤 진행되는 이야기 이해에 대한 측정에서 읽는 시간에 따른 효과가 통제되어, 읽기 맥락에 의한 고유한 효과를 구분하여 살펴볼 수 있다.

<표 Ⅴ-4> 그림책 읽기 맥락별 그림책 읽기 시간의 평균 비교 (N = 115)

(읽기 시간 단위 : 초)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
읽기 시간	협동	317.00	40	141.76	2.45
	경쟁	298.55	40	142.53	
	혼자	247.49	35	132.72	

2) 발화 단어의 수

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽을 때의 발화 단어의 수가 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-5>와 같다. 협동하여 읽는

경우 평균 147.03개(SD = 99.58), 경쟁하면서 읽는 경우 평균 133.23개(SD = 111.32), 혼자 읽는 경우 평균 35.94개(SD = 63.60)의 단어를 사용하였으며, 그림책을 읽는 맥락에 따라 발화 단어의 수에 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다(F = 14.90, p < .001). 이를 구체적으로 살펴보면, 협동, 경쟁, 혼자 읽기의 순서대로 발화 단어의 수가 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를 보였다. 즉, 협동, 경쟁 맥락이 혼자서 읽을 때보다 유의하게 발화 단어의 수가 많았다.

<표 Ⅴ-5> 그림책 읽기 맥락별 발화 단어 수 평균 비교 (N = 115)

(발화 단어 수 단위 : 개)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
발화 단어 수 (본인)	협동	147.03[a]	40	99.58	14.90***
	경쟁	133.23[a]	40	111.32	
	혼자	35.94[b]	35	63.60	

***p < .001

[ab]Scheffé's method, a > b

둘이서 함께 읽는 협동과 경쟁 읽기의 경우 본인의 발화뿐만 아니라 상대방의 발화를 듣기 때문에 나타날 수 있는 효과가 존재할 수 있다. 즉, 또래와 함께 읽기는 혼자 읽을 때와 달리 그림책을 읽을 때 자신이 말하는 발화와 상대방이 말하는 발화를 듣는 것을 통해 이야기의 이해도가 증진될 가능성이 존재한다. 따라서 자신과 상대방의 총 발화의 수 자체의 효과가 존재할 수 있기 때문에, 협동과 경쟁 맥락인지에 따라 자신과 상대방의 총 발화 단어의 수가 다른지 확인해볼 필요가 있다. 또한, 자신과 상대방의 총 발화 단어의 수와는 별개로, 자신과 상대방의 발화 단어의 수에 차이가 있는지 확인해 볼 필요가 있다. 그림책을 읽는 과정에서 나타나는 '말하기'와 '듣기'는 질적으로 다르기 때문이다. 말하는 것은 자신의 생각을 말하는 것이지만, 듣기는 상대의 생각을 듣는 것이기 때문에 그 차이가 존재하는지 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 자신과 상대방의 발화의 수에 차이가 있는지 확인한다면, 협동과 경쟁 맥락에 따른 이야기 이해의 차이가 자신과 상대방의 발화 단어

의 수 차이에 의한 것인지, 그림책을 읽을 때 보인 자신의 읽기 행동 때문인지 구분하여 살펴볼 수 있다. 특히 협동 또는 경쟁 맥락인지에 따라 본인과 상대방의 발화 단어 수에 차이가 존재한다면 이는 함께 읽기를 한다기보다는 상대방보다 더 많이 그림책의 이야기를 구성하려는 개인적인 읽기의 표상을 보여주는 행동이라고 볼 수 있기 때문에 확인해 볼 필요가 있다. 따라서 이를 확인하기 위하여 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수, 본인과 상대방의 발화 단어의 수 차이가 읽기 맥락별로 다른지 확인하기 위하여 독립표본 t-검정을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-6>과 같다.

<표 Ⅴ-6> 그림책 읽기 맥락별 발화 단어 수 차이의 평균 비교 (N = 80)

(발화 단어 수 단위 : 개)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	t
총 발화 단어 수 (본인+상대방)	협동	294.05	40	166.66	.71
	경쟁	266.45	40	182.84	
발화 단어 수 차이 (본인-상대방)	협동	82.85	40	69.61	-.33
	경쟁	88.75	40	89.79	

본인과 상대방의 총 발화 단어의 수는 협동하여 읽는 경우 평균 294.05개(SD = 166.66), 경쟁하면서 읽는 경우 평균 266.45개(SD = 182.84)이며, 협동 또는 경쟁 조건인지에 따라 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수는 통계적으로 유의한 차이가 없었다(F = .71, p = ns). 본인과 상대방의 발화 단어의 수 차이는 협동하여 읽는 경우 평균 82.85개(SD = 69.61), 경쟁하면서 읽는 경우 평균 88.75개(SD = 89.79)이며, 협동 또는 경쟁 조건인지에 따라 본인과 상대방의 발화 단어의 수 차이는 통계적으로 유의한 차이가 없었다(F = -.33, p = ns). 즉, 협동·경쟁 맥락인지에 따라 유아 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수와 그 차이가 없음을 나타낸다. 따라서 처치 이후의 효과는 총 발화 단어의 수, 발화 단어의 수 차이에 의한 효과가 아닌 그림책을 읽는 맥락에 따른 효과임을 알 수 있다.

3) 언어적·비언어적 읽기행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽을 때의 언어적·비언어적 읽기행동이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-7>과 같다.

<표 Ⅴ-7> 그림책 읽기 맥락별 언어적·비언어적 읽기행동의 평균 비교

(N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
탐색적 행동	협동	10.48[a]	40	11.31	13.39***
	경쟁	10.13[a]	40	8.21	
	혼자	1.54[b]	35	2.43	
해석적 행동	협동	12.68[a]	40	13.79	9.82***
	경쟁	9.75[a]	40	12.31	
	혼자	1.51[b]	35	4.55	
구성적 행동	협동	16.95[a]	40	18.24	4.37*
	경쟁	12.95[ab]	40	18.54	
	혼자	5.57[b]	35	12.36	
놀이 행동	협동	9.03[a]	40	8.53	21.94***
	경쟁	4.25[b]	40	4.01	
	혼자	.49[c]	35	1.22	
부정적 행동	협동	.58[b]	40	1.06	4.84**
	경쟁	1.60[a]	40	1.91	
	혼자	.60[b]	35	1.72	

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

[abc]Scheffé's method, a > b > c

그림책을 읽는 맥락에 따라 탐색적 행동(F = 13.39, p < .001), 해석적 행동(F = 9.82, p < .001), 구성적 행동(F = 4.37, p < .05), 놀이 행동(F = 21.94, p < .001), 부정적 행동(F = 4.84, p < .01)에서 모두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 탐색적 행동의 경우 협동 10.48회(SD = 11.31), 경쟁 10.13회(SD = 8.21), 혼자 1.54회(SD = 2.43)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를 보였다. 해석적 행동의 경우 협동 12.68회(SD = 13.79), 경쟁 9.75회(SD = 12.31), 혼자 1.51회(SD = 4.55)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를

보였다. 구성적 행동의 경우 협동 16.95회(*SD* = 18.24), 경쟁 12.95회(*SD* = 18.54), 혼자 5.57회(*SD* = 12.36)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다. 놀이 행동의 경우 협동 9.03회(*SD* = 8.53), 경쟁 4.25회(*SD* = 4.01), 혼자 0.49회(*SD* = 1.22)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동, 경쟁, 혼자 읽기에서 모두 차이를 보였다. 부정적 반응의 경우 경쟁 1.60회(*SD* = 1.91), 혼자 0.60회(*SD* = 1.72), 협동 0.58회(*SD* = 1.06)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 협동 조건에서 차이를 보였다.

즉, 유아가 상대방과 상호작용하며 읽는 것이 가능한 협동·경쟁 맥락일 때 읽기 행동 중 탐색적, 해석적 행동이 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타나며, 협동과 경쟁 읽기에 따라서는 차이가 없었다. 구성적 행동의 경우 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많이 나타나며, 경쟁 맥락의 경우 혼자 읽기보다는 많고 협동 읽기보다는 적지만 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다. 반면에 놀이 행동에서는 협동·경쟁·혼자 집단에서 모두 차이가 나타났는데, 협동, 경쟁, 혼자 읽기의 순대로 놀이 행동이 활발히 나타났다. 부정적 행동의 경우 경쟁 맥락일 때 협동 또는 혼자 읽기보다 많이 나타났고, 협동과 혼자 읽기는 부정적 행동에서 차이가 없었다.

정리하면, 혼자 읽을 때보다 또래와 협동하며 읽을 때 탐색적, 해석적, 구성적, 놀이 행동이 더 많이 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 협동하여 그림책을 읽을 때 읽기행동이 풍부해짐을 보여준다. 또래와 경쟁하며 읽을 때 탐색적, 해석적, 놀이 행동이 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타났으나, 구성적 행동의 경우 혼자 읽을 때보다 많기는 하지만 유의한 차이는 아니었다. 이는 또래와 경쟁하며 읽는 것이 혼자 읽는 것보다는 풍부한 탐색적, 해석적 읽기행동을 이끌어내는 데 유리하지만, 구성적 행동에서는 그렇지 않음을 보여준다. 놀이 행동의 경우 조건별로 가장 눈에 띄는 차이를 보이는 데, 협동, 경쟁, 혼자 순으로 많이 나타났다. 혼자 읽을 때보다 또래와 함께 읽을 때 놀이 행동이 많이 나타났고, 또래와 경쟁하면서 읽을 때 보다 협동하면서 읽을 때 더 많아짐을 보여준다. 부정적 행동의 경우 경쟁 하며 읽을 때 협동 또는 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타났으며, 협동과 혼자 읽기에서는 부정적

행동의 차이가 없는 것으로 나타났다.

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽을 때의 언어적·비언어적 읽기행동이 달라지는지 확인하기 위하여 하위항목별로 분석한 결과는 다음과 같다. 협동·경쟁·혼자 읽기에서 모두 나타나는 읽기행동은 일원변량분석을 실시하고, 협동·경쟁 맥락에서만 나타날 수 있는 읽기행동은 독립표본 t-검정을 실시하였다.

(1) 언어적·비언어적 읽기행동: 탐색적 행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 탐색적 행동이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-8>과 같다.

<표 Ⅴ-8> 그림책 읽기 맥락별 탐색적 행동의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
그림책 탐색하기	협동	2.58[a]	40	2.49	8.32***
	경쟁	1.73[ab]	40	1.93	
	혼자	.71[b]	35	1.18	
그림 읽기	협동	6.60[a]	40	8.35	11.04***
	경쟁	7.28[a]	40	6.94	
	혼자	.77[b]	35	2.09	
그림 분석하기	협동	1.30[a]	40	1.74	7.28**
	경쟁	1.13[a]	40	1.86	
	혼자	.06[b]	35	.24	

**p < .01, ***p < .001

[ab]Scheffé's method, a > b

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책 탐색하기(F = 8.32, p < .001), 그림 읽기(F = 11.04, p < .001), 그림 분석하기(F = 7.28, p < .01)에서 모두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. '그림책 탐색하기'의 경우 협동 2.58회(SD = 2.49), 경쟁 1.73회(SD = 1.93), 혼자 0.71회(SD = 1.18)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다. '그림 읽기'의 경우 경쟁 7.28회(SD = 6.94), 협동 6.60회(SD = 8.35), 혼자 0.77회(SD = 2.09)의

순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를 보였다. '그림 분석하기'의 경우 협동 1.30(SD = 1.74), 경쟁 1.13회(SD = 1.86), 혼자 0.06회(SD = .24)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를 보였다.

즉, '그림책 탐색하기'는 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많이 나타나며, 경쟁 맥락의 경우 혼자 읽을 때보다 많이 나타나기는 하지만 유의한 차이는 아닌 걸 알 수 있다. 반면에, '그림 읽기'와 '그림 분석하기'의 경우 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락일 때 혼자 읽는 경우보다 많이 나타났고, 협동·경쟁 맥락에서는 그 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락이 혼자 읽을 때보다 탐색적 행동 중 '그림 읽기'와 '그림 분석하기' 행동을 이끌어내는 데 유리함을 보여준다. 반면에 '그림책 탐색하기'는 경쟁과 혼자 읽기의 집단 간 차이로 이어지지 못하였는데, 이는 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림책을 탐색하는 행동이 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타나는 데 유리하지 못함을 보여준다.

(2) 언어적·비언어적 읽기행동: 해석적 행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 해석적 행동이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석 및 독립표본 t-검정을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-9>과 같다.

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림의 의미 분석하기(F = 6.65, p < .01), 그림의 의미 해석에 대해 질문하기(F = 6.32, p < .01)에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 그림책을 읽는 맥락에 따라 사전경험 활용하기(F = 3.03, p = ns), 상호텍스트적 읽기(F = 2.34, p = ns), 상대방의 그림 의미 해석에 호응하기(F = .90, p = ns)는 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. '그림의 의미 분석하기'의 경우 협동 8.58회(SD = 10.76), 경쟁 7.00회(SD = 9.76), 혼자 1.34회(SD = 4.52)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를 보였다. '그림

의 의미 해석에 대해 질문하기'는 협동 1.58회(SD = 2.40), 경쟁 1.13회(SD = 1.76), 혼자 0.14회(SD = .43)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다.

<표 Ⅴ-9> 그림책 읽기 맥락별 해석적 행동의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	t/F
사전경험 활용하기	협동	.43	40	1.13	3.03
	경쟁	.18	40	.59	
	혼자	.00	35	.00	
상호텍스트적 읽기	협동	.18	40	.55	2.34
	경쟁	.03	40	.16	
	혼자	.03	35	.17	
그림의 의미 분석하기	협동	8.58[a]	40	10.76	6.65**
	경쟁	7.00[a]	40	9.76	
	혼자	1.34[b]	35	4.52	
그림의 의미 해석에 대해 질문하기	협동	1.58[a]	40	2.40	6.32**
	경쟁	1.13[ab]	40	1.76	
	혼자	.14[b]	35	.43	
상대방의 그림 의미 해석에 호응하기	협동	1.93	40	2.45	.90
	경쟁	1.43	40	2.53	

**p < .01

[ab]Scheffé's method, a > b

즉, '그림의 의미 분석하기'는 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락일 때 혼자 읽을 때보다 많이 나타났다. 반면에 '그림의 의미 해석에 대해 질문하기'는 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많이 나타나며, 경쟁 맥락의 경우 혼자 읽을 때보다 많이 나타나기는 하지만 유의한 차이는 아닌 걸 알 수 있다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락이 혼자 읽을 때보다 '그림의 의미 분석하기' 행동을 이끌어내는데 유리함을 보여준다. 반면에 '그림의 의미 해석에 대해 질문하기'는 경쟁과 혼자 읽기의 집단 간 차이가 나타나지 않았는데, 이는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림의 의미 해석에 대한 질문 행동이 혼자 읽을 때보다 많아지지 못함을 보여준다.

(3) 언어적·비언어적 읽기행동: 구성적 행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 구성적 행동이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석 및 독립표본 t-검정을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-10>와 같다.

<표 Ⅴ-10> 그림책 읽기 맥락별 구성적 행동의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	t/F
이야기 도식 활용하기	협동	.53[a]	40	.93	3.86*
	경쟁	.45[ab]	40	.75	
	혼자	.09[b]	35	.28	
앞뒤 장면 연결하여 이야기 구성하기	협동	.33	40	1.31	.23
	경쟁	.23	40	1.00	
	혼자	.17	35	.51	
해설자 관점에서 이야기하기	협동	4.50	40	9.26	.78
	경쟁	6.83	40	13.10	
	혼자	3.91	35	9.57	
주인공 관점에서 이야기하기	협동	4.00	40	9.24	2.11
	경쟁	2.05	40	4.80	
	혼자	1.06	35	2.90	
그림책 속 인물과 상호작용 하기	협동	.10	40	.50	.40
	경쟁	.05	40	.32	
	혼자	.03	35	.17	
의성어·의태어 활용하여 읽기	협동	.83	40	2.57	1.82
	경쟁	.53	40	1.18	
	혼자	.09	35	.37	
함께 도와서 이야기 구성하기	협동	.50	40	1.15	2.58*
	경쟁	.03	40	.16	
순서 바꾸며 이야기 구성하기	협동	2.53	40	2.61	1.42
	경쟁	1.73	40	2.43	
이야기 구성방법에 대해 질문/제안하기	협동	1.45	40	4.26	1.83
	경쟁	.20	40	.72	
상대방의 이야기 구성에 호응하기	협동	1.55	40	3.25	1.98
	경쟁	.50	40	.82	
이야기의 종결 선언하기	협동	.65[a]	40	.70	5.31**
	경쟁	.38[ab]	40	.54	
	혼자	.23[b]	35	.43	

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

[ab]Scheffé's method, a > b

그림책을 읽는 맥락에 따라 이야기 도식 활용하기(F = 3.86, p < .05), 함께 도와서 구성하기(F = 2.58, p < .05), 이야기의 종결 선언하기(F = 5.31, p < .01)에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 그림책을 읽는 맥락에 따라 앞뒤 장면 연결하여 이야기 구성하기(F = .23, p = *ns*), 해설자 관점에서 이야기하기(F = .78, p = *ns*), 주인공 관점에서 이야기 하기(F = 2.11, p = *ns*), 그림책 속 인물과 상호작용하기(F = .40, p = *ns*), 의성어·의태어 활용하여 읽기(F = 1.82, p = *ns*), 순서 바꾸며 이야기 구성하기(t = 1.42, p = *ns*), 이야기 구성 방법에 대해 질문/제안하기(t = 1.83, p = *ns*), 상대방의 이야기 구성에 호응하기(t = 1.98, p = *ns*)는 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. '이야기 도식 활용하기'의 경우 협동 0.53회(SD = .93), 경쟁 0.45회(SD = .75), 혼자 0.09회(SD = .28)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다. '함께 도와서 이야기 구성하기'의 경우 협동이 0.50회(SD = 1.15), 경쟁이 0.03회(SD = .16)로, 협동 맥락이 경쟁 맥락에 비해 유의하게 많은 것으로 나타났다. '이야기 종결 선언하기'의 경우 협동 0.65회(SD = .70), 경쟁 0.38회(SD = .54), 혼자 0.23회(SD = .43)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다.

즉, '이야기 도식 활용하기'와 '이야기 종결 선언하기'는 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많이 나타나며, 경쟁 맥락의 경우 혼자 읽을 때보다 많이 나타나기는 하지만 유의한 차이는 아닌 걸 알 수 있다. '함께 도와서 이야기 구성하기' 행동은 경쟁보다 협동 맥락에서 많이 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림책을 읽을 때 이야기 도식을 활용하고, 이야기 종결을 선언하는 행동이 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타나지 못함을 보여준다. 또한, 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황이면 협동하며 읽을 때에 비해 함께 도와서 이야기를 구성하는 행동이 적음을 보여준다.

(4) 언어적·비언어적 읽기행동: 놀이 행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 놀이 행동이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-11>과 같다. 그림책을 읽는 맥락에 따라 그림을 역동적으로 재현하기(F = 5.26, p < .01), 유머러스한 행동하기(F = 11.57, p < .001), 웃기(F = 16.00, p < .001), 감탄하기(F = 5.53, p < .01), 그림책과 관련 없는 놀이 행동하기(F = 6.42, p < .01)에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. '반복하여 말하기'에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었다(F = 2.42, p = *ns*).

<표 Ⅴ-11> 그림책 읽기 맥락별 놀이 행동의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
그림을 역동적으로 재현하기	협동	1.88[a]	40	3.07	5.26**
	경쟁	1.38[ab]	40	1.84	
	혼자	.26[b]	35	1.07	
유머러스한 행동하기	협동	1.28[a]	40	2.01	11.57***
	경쟁	.23[b]	40	.62	
	혼자	.00[b]	35	.00	
웃기	협동	2.38[a]	40	2.86	16.00***
	경쟁	.80[b]	40	1.24	
	혼자	.03[b]	35	.17	
감탄하기	협동	.88[a]	40	1.38	5.53**
	경쟁	1.03[a]	40	1.58	
	혼자	.11[b]	35	.40	
반복하여 말하기	협동	1.55	40	5.76	2.42
	경쟁	.15	40	.66	
	혼자	.00	35	.00	
그림책과 관련 없는 놀이 행동하기	협동	1.08[a]	40	1.56	6.42**
	경쟁	.68[ab]	40	1.25	
	혼자	.09[b]	35	.37	

**p < .01, ***p < .001

[ab]Scheffé's method, a > b

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. '그림을 역동적으로 재현하기'의 경우 협동 1.88회(SD = 3.07), 경쟁 1.38회(SD = 1.84), 혼자 0.26회(SD = 1.07)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다.

‘유머러스한 행동하기’의 경우 협동 1.28회(*SD* = 2.01), 경쟁 0.23회(*SD* = .62), 혼자 0.00회(*SD* = .00)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. ‘웃기’의 경우 협동 2.38회(*SD* = 2.86), 경쟁 0.80회(*SD* = 1.24), 혼자 0.03회(*SD* = .17)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. ‘감탄하기’의 경우 경쟁 1.03회(*SD* = 1.58), 협동 0.88회(*SD* = 1.38), 혼자 0.11회(*SD* = .40)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 경쟁과 혼자 집단에서 차이를 보였다. ‘그림책과 관련 없는 놀이 행동하기’의 경우 협동 1.08회(*SD* = 1.56), 경쟁 0.68회(*SD* = 1.25), 혼자 0.09회(*SD* = .37)의 순서대로 많은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 혼자 집단에서 차이를 보였다.

즉, ‘그림을 역동적으로 재현하기’와 ‘그림책과 관련 없는 놀이 행동하기’는 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많이 나타나며, 경쟁 맥락의 경우 혼자 읽을 때보다 많이 나타나기는 하지만 유의한 차이는 아닌 걸 알 수 있다. ‘유머러스한 행동하기’와 ‘웃기’는 경쟁·혼자 읽기보다 협동 맥락에서 많이 나타났다. ‘감탄하기’는 혼자보단 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락에서 많이 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림책을 읽을 때 그림을 역동적으로 재현하거나, 그림책과 관련 없는 놀이 행동이 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타나지 못함을 보여준다. 또한, 유머러스한 행동과 웃는 행동은 또래와 협동하며 읽을 때 많이 나타나지만 경쟁하며 읽을 땐 혼자 읽는 것과 같은 수준으로 나타났다. 반면에 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락이 혼자 읽을 때 보다 감탄하는 행동을 이끌어내는 데 유리함을 보여준다.

(5) 언어적·비언어적 읽기행동: 부정적 행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 부정적 행동이 달라지는지 확인하기 위하여 하위항목별로 일원변량분석 및 독립표본 t-검정을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-12>와 같다.

그림책을 읽는 맥락에 따라 읽기 흐름 중단시키기(F = -3.04, p < .01)에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 읽기의 어려움 호소하기(F = 1.66, p = *ns*), 상대방에 대해 부정적 반응하기(t = -1.49, p = *ns*)에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. '읽기 흐름 중단시키기'의 경우 경쟁이 0.43회(SD = .71), 협동이 0.05회(SD = .32)로, 경쟁이 협동 맥락에 비해 유의하게 많은 것으로 나타났다.

즉, '읽기 흐름 중단시키기' 행동은 협동보다 경쟁 읽기에서 많이 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽더라도 경쟁하면서 읽으면 협동할 때보다 읽기 흐름을 중단시키는 행동이 빈번함을 보여준다.

<표 Ⅴ-12> 그림책 읽기 맥락별 부정적 행동의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	t/F
읽기의 어려움 호소하기	협동	.08	40	.27	1.66
	경쟁	.30	40	1.09	
	혼자	.60	35	1.91	
상대방에 대해 부정적 반응하기	협동	.45	40	.85	-1.49
	경쟁	.88	40	1.59	
읽기 흐름 중단시키기	협동	.05	40	.32	-3.04**
	경쟁	.43	40	.71	

**p < .01

3. 그림책 읽기 맥락에 따른 이야기 이해 (연구문제 2번)

그림책을 읽는 맥락에 따라 이야기 이해의 정도가 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-13>과 같다. 그림책을 읽는 맥락에 따라 사실적 이해(F = 3.40, p < .05), 비평적 이해(F = 7.62, p < .001), 추론적 이해(F = 7.11, p < .01), 전체 이야기 이해(F = 9.33, p < .001)에서 모두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

<표 Ⅴ-13> 그림책 읽기 맥락별 이야기 이해의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
사실적 이해	협동	6.93[a]	40	1.93	3.40*
	경쟁	5.75[b]	40	2.30	
	혼자	5.71[b]	35	2.77	
비평적 이해	협동	9.98[a]	40	3.11	7.62***
	경쟁	6.90[b]	40	3.85	
	혼자	8.51[ab]	35	3.58	
추론적 이해	협동	9.13[a]	40	2.76	7.11**
	경쟁	6.75[b]	40	3.14	
	혼자	7.17[b]	35	3.06	
전체 이야기 이해	협동	26.03[a]	40	5.57	9.33***
	경쟁	19.40[b]	40	7.62	
	혼자	21.40[b]	35	7.89	

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

[ab]Scheffé's method, a > b

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 사실적 이해의 경우 협동 6.93점(SD = 1.93), 경쟁 5.75점(SD = 2.30), 혼자 5.71점(SD = 2.77)의 순서대로 점수가 높은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. 비평적 이해의 경우 협동 9.98점(SD = 3.11), 혼자 8.51점(SD = 3.58), 경쟁 6.90점(SD = 3.85)의 순서대로 점수가 높은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. 추론적 이해의 경우 협동 9.13점(SD = 2.76), 혼자 7.17점(SD = 3.06), 경쟁 6.75점(SD = 3.14)의 순서대로 점수가 높은 경향을 보였으며, 집단 간

차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. 전체 이야기 이해의 경우 협동 26.03점(SD = 5.57), 혼자 21.40점(SD = 7.89), 경쟁 19.40점(SD = 7.62)의 순서대로 점수가 높은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다.

즉, 그림책을 또래와 협동하여 읽을 때 전체 이야기 이해 수준이 경쟁·혼자 읽기보다 높았다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 이야기에 대한 이해 수준이 혼자 읽을 때와 다르지 않음을 보여준다. 구체적으로 살펴보면, 사실적 이해와 추론적 이해는 경쟁·혼자 읽기보다 협동하며 읽을 때 더 높았다. 비평적 이해의 정도는 협동, 혼자, 경쟁 순으로 나타났는데, 경쟁보단 협동하여 읽을 때 더 높았으며, 혼자 조건의 경우 경쟁하며 읽을 때보다 높기는 하지만 유의한 차이는 아닌 걸 알 수 있다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 사실적 이해와 추론적 이해가 혼자 읽을 때보다 더 높지 못함을 보여준다. 또한, 비평적 이해의 경우 또래와 함께 협동하며 읽을 때 경쟁할 때보다 더 높으며, 경쟁하며 읽기의 경우 오히려 혼자 읽을 때보다 비평적 이해의 수준이 낮지만 유의한 차이는 아님을 보여준다.

4. 그림책 읽기 맥락에 따른 친사회적 선택 (연구문제 3번)

그림책을 읽는 맥락에 따라 친사회적 선택이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 Ⅴ-14>와 같다. 그림책을 읽는 맥락에 따라 a조건(F = 2.52, p = ns), c조건(F = .90, p = ns), d조건(F = 2.73, p = ns)에서는 집단 간 차이가 나타나지 않았지만, b조건(F = 5.51, p < .01)과 총점(F = 11.43, p < .001)에서는 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

<표 Ⅴ-14> 그림책 읽기 맥락별 친사회적 선택의 평균 비교 (N = 115)

변인	그림책 읽기 맥락	M	N	SD	F
a조건 (1, 1 / 2, 0)	협동	1.33	40	1.49	2.52
	경쟁	.85	40	1.21	
	혼자	.69	35	1.13	
b조건 (1, 1 / 1, 0)	협동	2.75[a]	40	1.37	5.51**
	경쟁	1.73[b]	40	1.43	
	혼자	2.03[ab]	35	1.44	
c조건 (1, 1 / 2, 3)	협동	2.83	40	1.45	.90
	경쟁	3.10	40	1.28	
	혼자	2.69	35	1.39	
d조건 (1, 1 / 1, 2)	협동	2.20	40	1.42	2.73
	경쟁	1.63	40	1.46	
	혼자	1.49	35	1.38	
전체 친사회적 선택	협동	9.10[a]	40	2.26	11.43***
	경쟁	7.30[b]	40	1.86	
	혼자	6.89[b]	35	2.36	

a조건 : 불공평함이 아동에게 이익인 조건 & 공평하기 위해 비용이 있는 조건
b조건 : 불공평함이 아동에게 이익인 조건 & 공평하기 위해 비용이 없는 조건
c조건 : 불공평함이 아동에게 불이익인 조건 & 공평하기 위해 비용이 있는 조건
d조건 : 불공평함이 아동에게 불이익인 조건 & 공평하기 위해 비용이 없는 조건
**p < .01, ***p < .001
[ab]Scheffé's method, a > b

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 불공평함이 유아에게 이익이며, 공평하기 위해 비용이 없는 b조건의 경우 협동 2.75회(SD = 1.37), 혼자 2.03회(SD = 1.44), 경쟁 1.73회(SD = 1.43)의 순서대로 친사회적 선택의 횟수가 높은 경향을 보

였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. 이는 경쟁보다는 협동 맥락에서 그림책을 읽었을 때 불공평함이 유아에게 이익이며, 공평하기 위해 비용이 없는 조건에서 공평함을 더 많이 고려하여 친사회적 선택을 함을 보여준다. 즉, 협동 맥락을 경험하면 자원을 공평하게 갖기 위한 비용이 없을 때 상대방도 자원을 가질 수 있는 공평한 선택을 더 많이 하는 것이다.

친사회적 선택 총점의 경우 협동 9.10회(*SD* = 2.26), 경쟁 7.30회(*SD* = 1.86), 혼자 6.89회(*SD* = 2.36)의 순서대로 친사회적 선택의 횟수가 높은 경향을 보였으며, 집단 간 차이는 협동과 경쟁 집단에서 차이를 보였다. 이는 그림책을 읽는 맥락이 협동인지 경쟁인지에 따라 유아가 타인과 자원을 공유할 때 친사회적 선택을 하는 정도가 달라, 경쟁보다는 협동의 경험이 친사회적 선택으로 이어질 가능성이 높음을 나타낸다.

즉, 이러한 결과는 또래와 함께 그림책을 협동하며 읽은 집단의 유아들이 경쟁하며 읽거나 혼자 읽은 경우에 비해 자원을 나누는 상황에서 친사회적인 선택을 더 많이 함을 보여준다. 이는 한 번의 그림책 읽기를 통해 협동 조건을 경험하는 것만으로도 자원을 공유할 때 친사회적인 선택이 증가할 수 있음을 보여준다.

Ⅵ. 결론 및 논의

본 연구는 또래와 함께 읽기의 인지적, 사회적 효과를 탐색하고자 하였다. 구체적으로 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택이 그림책을 읽을 때 경험하는 맥락에 영향을 받는지 살펴보고자 하였다. 또한, 이를 기초로 유아의 읽기 반응을 풍부하게 하고, 이야기 이해의 정도와 친사회적 선택을 증진시킬 수 있는 방안을 제시하고자 하였다. 이를 위해 유아를 협동, 경쟁, 혼자 맥락에 무선할당한 뒤 글 없는 그림책을 읽는 행동실험관찰 연구를 실시하고 유아들의 반응을 촬영하여 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택을 분석하였다. 본 연구의 주요 결과를 논의하고 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택을 증진시키기 위해 고려되어야 할 점을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 유아가 또래와 함께 글 없는 그림책을 읽는 시간은 협동·경쟁·혼자 맥락에 따라 다르지 않았지만, 발화 단어의 수는 협동·경쟁 맥락이 혼자 읽을 때 보다 많았다. 또한 언어적·비언어적 읽기행동은 협동·경쟁·혼자 맥락에 따라 나타나는 빈도가 달랐다. 즉, 그림책을 읽는 시간이 그림책을 읽는 맥락에 따라 다르지 않기 때문에 그림책을 읽은 뒤 진행한 이야기 이해와 친사회적 선택의 측정 과정에서 읽는 시간에 따른 효과가 통제되었다고 볼 수 있다. 반면에, 발화 단어의 수는 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락이 혼자일 때보다 많았는데, 이는 또래와 함께 그림책을 읽으면 서로 대화를 나누며 협력하고 그림책을 적극적으로 읽도록 동기가 부여되어 (Flint, 2010), 발화 단어의 수가 혼자 읽을 때보다 많은 것으로 해석할 수 있다. 이러한 발화 단어의 수를 협동과 경쟁 맥락인지에 따라 자신과 상대방에서 차이가 있는지 구체적으로 살펴보았을 때 협동·경쟁 맥락인지에 따라 유아 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수와 그 차이는 다르지 않았다. 이는 협동·경쟁 맥락에 따른 이야기 이해의 차이가 자신과 상대방의 총 발화 단어의 수와 그 차이에 의한 것이 아님을

보여준다.

유아의 언어적·비언어적 읽기행동은 협동·경쟁·혼자 읽기에 따라 달랐는데, 탐색적, 해석적 행동은 혼자 읽을 때보다 협동·경쟁 읽기에서 더 많았고, 구성적 행동은 혼자 읽을 때보다 협동 읽기에서 더 많이 나타났다. 놀이 행동은 협동, 경쟁, 혼자 순으로 많았고, 부정적 행동은 협동·혼자 읽기보다 경쟁 맥락에서 더 많았다. 즉, 혼자 읽을 때보다 또래와 함께 읽을 때 탐색적, 해석적, 구성적, 놀이 행동이 풍부하게 나타남을 알 수 있다. 이는 또래와 함께 읽기 때문에 나타나는 효과이며, 또래와 함께 그림책을 읽을 때 서로의 말에 피드백을 제공하면서 상호작용이 촉진되고(심향분 외, 2011), 서로의 생각을 공유하면서 그림책 읽기에 더욱 능동적으로 반응하기 때문에(Shine, 1995) 읽기행동이 혼자 읽을 때보다 풍부한 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 협동 또는 경쟁하며 게임을 할 경우 혼자일 때보다 더 적극적으로 게임에 참여한다는 연구와도 비슷한 결과이다(Peng & Crouse, 2013).

구체적으로 살펴보면, 협동·경쟁 읽기가 혼자 읽을 때보다 풍부한 읽기행동을 이끌어내기는 하지만 그 양상이 달랐다. 협동·경쟁 맥락일 때 나타나는 정부추출적 독서는 비슷하였지만, 심미적 독서에서는 다소 차이가 있었다. Rosenblatt(1978)에 따르면 그림책의 외형이나 그림 자체에 대한 분석을 하는 것은 정보추출적 독서이며, 더 나아가 사전경험과 지식, 상호텍스트적 읽기, 이야기를 구성하기 위해 보이는 행동 등의 심미적 독서가 이루어진다. 즉, 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락일 경우 혼자 읽을 때보다 정보추출적 독서인 탐색적, 해석적 행동이 많이 나타난 것이다. 이는 또래와의 상호작용은 교사들이 제공하는 것만큼 풍부한 정보를 제공한다는 선행연구 결과와 일치한다(MacGillivray et al., 1994). 반면에 심미적 독서인 구성적 행동은 또래와 협동하며 읽을 때 혼자 읽는 경우보다 많았지만, 경쟁 맥락일 경우엔 혼자 읽을 때보다 유의하게 많이 나타나지 않았다. 심미적 독서에 중점을 두게 되면 그림책을 읽을 때 독자 자신의 반응을 관찰하며 교류할 수 있고, 그에 의해 만들어지는 경험에 초점을 둘 수 있다는 점을 고려하였을 때(Rosenblatt, 1978), 경쟁 맥락이 유아가 자신의 반응을 관찰하고 교류하며 그에 의해 만들어지는

경험에 초점을 두는 것을 방해하였음을 보여준다. 즉, 또래와 함께 읽을 경우 타인과 경험하는 상호작용 활동을 통해 '해석공동체'를 형성할 수 있지만(Fish, 1980), 협동과 경쟁 조건에서 형성되는 해석공동체는 질적으로 다름을 알 수 있다. 경쟁할 땐 정부추출적 독서에만 머무는 반면, 협동함으로써 정보추출적 독서에서 심미적 독서까지 확장되는 것이다.

협동과 경쟁 읽기에 따라 질적으로 다른 해석공동체를 형성하게 되는 과정을 Chapman(1991)이 제시한 '인식의 삼각형' 이론을 통해 설명할 수 있다. 협동 맥락은 타인과 함께 공동의 목표와 각자가 수행해야 하는 상호보완적인 역할을 추구하도록 돕는 반면에(Moll et al., 2007; Ruys et al., 2010), 경쟁 맥락은 목표와 행동계획이 개인적인 형태로 표상되도록 한다(Tomasello et al., 2005). 즉, 그림책을 협동하면서 읽으면 '읽기'라는 공동목표를 추구하며 서로 돕는 상호보완적 역할을 하는 과정에서 심미적 독서인 구성적 행동이 혼자 읽을 때보다 많이 나타났지만, 경쟁 상황에서는 상대방보다 그림책을 더 잘 읽으려는 개인적인 목표가 형성되기 때문에 혼자 읽을 때보다 구성적 행동이 많이 나타나지 못한 것이다.

이러한 차이는 놀이 행동과 부정적 행동에서 더욱 두드러지는 데, 또래와 협동하며 읽을 때 놀이 행동이 많이 나타났지만, 경쟁 맥락에서는 또래와 함께 읽음에도 불구하고 놀이 행동이 적게 나타났다. 부정적 행동의 경우 경쟁할 때 많이 나타났고, 협동·혼자 조건에서는 거의 나타나지 않았다. 즉, 협동 맥락에서 이야기를 구성할 때 유아는 긍정적인 상호작용 속에서 놀이 행동이 풍부하게 나타나는 반면, 경쟁 맥락일 경우 상대방보다 그림책을 더 잘 읽으려는 개인적인 목표가 두드러지며 이는 부정적 행동으로 이어진다고 볼 수 있다. 즉, 경쟁 맥락에 의해 그림책을 읽을 때 상대방에게 부정적인 반응을 하거나 읽기 흐름을 중단시키는 등의 부정적 행동이 더 많이 나타난 것으로 해석할 수 있다. 이는 게임을 할 때 협동 맥락일 경우 상대와 긍정적인 상호작용이 나타나는 반면, 경쟁 맥락에선 상대에 대해 공격적인 행동을 보인다는 선행연구와 그 맥을 같이한다(Anderson & Morrow, 1995; Schmierbach, 2010).

협동·경쟁·혼자 읽기 맥락에 따른 읽기행동을 탐색적, 해석적, 구성적, 놀이, 부정적 행동의 하위 항목별로 살펴보면, 탐색적 행동은 '그림책 탐색하기', '그림 읽기', '그림 분석하기'에서, 해석적 행동은 '그림의 의미 분석하기', '그림의 의미 해석에 대해 질문하기'에서, 구성적 행동은 '이야기 도식 활용하기', '함께 도와서 이야기 구성하기', '이야기의 종결 선언하기'에서, 놀이 행동은 '그림을 역동적으로 재현하기', '유머러스한 행동하기', '웃기', '감탄하기', '그림책과 관련 없는 행동하기'에서, 부정적 행동은 '읽기 흐름 중단시키기'에서 그림책을 읽는 맥락에 따라 다르게 나타났다.

먼저 탐색적 행동부터 살펴보면, 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락이 혼자 읽을 때 보다 '그림 읽기'와 '그림 분석하기' 행동을 이끌어내는 데 유리하였다. 반면에 '그림책 탐색하기'는 경쟁과 혼자 읽기에서 차이가 나타나지 않았는데, 이는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림책을 탐색하는 행동이 나타나기에 혼자 읽을 때보다 유리하지 못함을 보여준다. 즉, 선행연구와 같이 그림책을 읽을 때 그림책 탐색하기, 그림 읽기, 그림 분석하기 행동이 나타났으나(공유정 외, 2015; 안은주 외, 2018; Mourão, 2013; Sipe, 2008), 행동의 빈도는 그림책을 읽는 맥락에 따라 달라짐을 알 수 있다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽을 때 혼자 읽을 때보다 그림 읽기, 그림 분석하기 행동이 많이 나타나도록 돕지만, 그림책 탐색하기에서는 또래와 함께 읽기의 효과가 눈에 띄게 나타나지 않음을 보여준다.

해석적 행동은 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락이 혼자 읽을 때보다 '그림의 의미 분석하기' 행동을 이끌어내는 데 유리하였고, '그림의 의미 해석에 대해 질문하기'는 경쟁과 혼자 읽기에서 차이가 나타나지 않았다. 이는 또래와 함께 읽을 때 그림의 의미를 이해하려고 노력하고(Flint, 2010), 이미지의 잠재적 의미를 부여함으로써 이야기를 이해해나가려고 한다는(Crawford et al., 2000) 선행연구 결과와 부분적으로 일치하지만, 경쟁 맥락의 경우 상대방에게 그림의 의미 해석에 대해 질문하는 행동이 혼자일 때보다 유의하게 많지 않다는 점에서 다르다. 이는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림의 의미 해석에 대한 질문 행동이 혼자 읽을 때보다 많이 나타나지 못함을 보여주며, 이

는 경쟁 맥락일 때 그림책을 읽기 위한 목표가 개인적 수준에서 표상되기 때문이다. 반면에, 해석적 행동 중 사전경험 활용하기, 상호텍스트적 읽기는 선행연구와 마찬가지로 또래와 함께 읽을 때 나타났으며(Crawford et al., 2000; Sipe, 2008), 이는 협동·경쟁·혼자 맥락인지에 따라 달라지지 않았다. 따라서 사전경험 활용하기와 상호텍스트적 읽기는 그림책을 읽는 맥락에 상관없이 나타나는 읽기행동임을 알 수 있다.

구성적 행동의 경우 '이야기 도식 활용하기'와 '이야기 종결 선언하기'는 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많이 나타나며, 경쟁 맥락의 경우 혼자 읽을 때보다 많이 나타나기는 하지만 유의한 차이는 아니었다. '이야기 도식 활용하기'와 '이야기 종결 선언하기'는 또래와 함께 읽을 때 이전에 경험한 전통적인 이야기의 구조를 내면화한 것을(Holdaway, 1979; Morrow, 1989; Snow, 1983), 이야기 해석에 사용함으로써 이야기 이해 과정을 돕는다는 선행연구와 일치한다. 하지만, 경쟁 맥락일 때 혼자 읽을 때와 유의하게 차이가 나지 않는 것으로 보아, 이야기 구조를 활용하여 이야기를 구성하는 것을 돕기 위해선 또래와 함께 읽을 때 협동하면서 읽을 수 있는 맥락을 조성해주는 것이 유리함을 알 수 있다. 특히, '함께 도와서 이야기 구성하기' 행동은 경쟁보다 협동 읽기에서 많이 나타났다. 또래와 함께 그림책을 읽을 때 유아는 비슷한 능력의 파트너십을 통해 서로에게 적절한 수준의 지원을 제공하는 조력자의 역할을 하는데(공유정 외, 2015; Griffin 2002), 경쟁하며 읽으면 협동할 때보다 함께 이야기를 구성하는 행동이 적게 나타남을 보여준다. 즉, 또래와 함께 읽을 땐 경쟁보단 협동 맥락을 조성해줌으로써 함께 도와서 이야기를 구성하는 행동이 많이 나타나도록 도울 수 있다. 이외에도 선행연구에서 밝힌 것처럼 앞뒤 장면 연결하여 이야기 구성하기, 해설자 또는 주인공 관점에서 이야기하기, 그림책 속 인물과 상호작용하기, 의성어·의태어 활용하여 읽기, 순서 바꾸며 이야기를 구성하는 행동이 나타났으나(공유정 외, 2015; 안은주 외, 2018; Crawford et al., 2000; Mourão, 2013; Sipe, 2008), 이러한 구성적 행동은 협동·경쟁·혼자 읽기에 따라 차이가 없었기 때문에 그림책을 읽는 맥락에 상관없이 나타나는 구성적 행동임을 알 수 있다.

놀이 행동의 경우 선행연구에서 언급한 그림을 역동적으로 재현하기와 유머러스한 행

동하기 외에도(안은주 외, 2018; Mourão, 2013, Sipe, 2008), 웃기, 감탄하기, 반복하여 말하기, 그림책과 관련 없는 행동하기가 나타났다. 그중에서도 '그림을 역동적으로 재현하기'와 '그림책과 관련 없는 놀이 행동하기'는 혼자보단 협동하여 읽을 때 더 많았고, '유머러스한 행동하기'와 '웃기'는 경쟁·혼자 맥락보다 협동 맥락에서 더 많고, '감탄하기'는 혼자보단 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 맥락에서 많이 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 그림책을 읽을 때 그림을 역동적으로 재현하거나, 그림책과 관련 없는 놀이, 웃기, 유머러스한 행동이 혼자 읽을 때보다 더 많이 나타나지 못함을 보여준다. 그림책을 또래와 함께 읽을 때 나타나는 놀이행동은 그림책의 내용을 이해하려는 것으로(Crawford et al., 2000), 놀이하면서 자발적으로 반응하고(Hade, 1991), 언어를 가지고 놀이하며 자신감을 가질 수 있는(Lewis, 2001) 일종의 사회적 상호작용과 동기 부여의 방법이라는 점을 고려하였을 때(Flint, 2010), 경쟁 조건은 또래와 함께 읽기 때문에 얻을 수 있는 이야기 이해 증진을 위한 놀이 행동이 나타나기 어렵게 만듦을 알 수 있다.

선행연구를 통해 밝혀진 읽기행동 외에 부정적 행동이 추가적으로 나타났다. 부정적 행동에는 읽기의 어려움 호소하기, 상대방에 대해 부정적 반응하기, 읽기 흐름 중단시키기가 해당되는 데, '읽기 흐름 중단시키기' 행동이 협동보다 경쟁 맥락에서 더 많이 나타났다. 반면에, '상대방에 대해 부정적 반응하기'는 협동과 경쟁 읽기에서 비슷한 수준으로 나타났는데, 이는 또래와 그림책을 읽을 때 자신의 생각을 드러내는 과정에서 의견의 불일치로 갈등을 경험한다는 선행연구와 일치하는 결과이다(심향분 외, 2011). 이는 상대방과 의견이 다르기 때문에 갈등을 경험하면서 의견을 교류하고, 상대의 의견을 수용하고, 자신의 생각 덧붙이기를 통해 사고의 확장을 경험하는 것으로(심향분 외, 2011) 그림책을 읽는 과정에서 일부 도움이 되는 부정적 행동이라고 볼 수 있다. 하지만, 경쟁 맥락에서 많이 나타난 '읽기 흐름 중단시키기' 행동은 상대방이 그림책을 읽는 것을 방해하는 것 자체를 목적으로 하는 것으로, 또래와 함께 그림책을 읽을 때 상대보다 더 잘 읽으려는 목표 때문에 나타나

는 행동이라고 볼 수 있다.

둘째, 유아가 글 없는 그림책을 또래와 협동하여 읽을 때 이야기 이해 수준이 경쟁·혼자 맥락보다 높았다. 하위 요인별로 사실적 이해와 추론적 이해는 경쟁·혼자 맥락보다 협동할 때 더 높은 수준이었고, 비평적 이해는 경쟁 맥락보다 협동할 때 더 높은 수준으로 나타났다. 즉, 또래와 함께 읽더라도 경쟁하면서 읽게 되면 혼자 읽는 것과 이야기 이해의 정도에서 차이가 없으며, 이는 함께 읽기의 효과가 나타나지 않음을 보여준다. 이러한 결과는 그림책을 상호작용하며 읽을 때 유아의 이야기 이해도가 높다는 결과와 일부 일치하지만(김민진, 2008; 심향분 외, 2011), 이러한 상호작용 맥락이 '협동' 읽기일 때는 효과가 있지만 '경쟁' 읽기일 땐 효과가 없다는 점에서 구분되는 결과이다. 이러한 차이는 유아가 그림책을 읽을 때 보인 읽기행동에서 기인하는 것으로 추측할 수 있다. 이야기 이해는 이야기의 정보나 사실을 인식하는 탐색적, 해석적 과정일 뿐만 아니라(Suh et al., 1993), 기존의 지식 체계를 활용하여 주어진 정보를 자신의 의미로 통합하고 추론해나가는 구성적 과정이기 때문이다(Lipson et al., 2002). 경쟁 맥락일 때 탐색적, 해석적 행동은 협동 맥락과 비슷하게 나타났지만, 이야기 이해 과정에서 중요한 구성적 행동은 적었기 때문에 전체적인 이야기 이해 수준이 낮은 것으로 해석할 수 있다.

협동할 때 경쟁·혼자 읽기보다 이야기 이해 수준이 높은 것은 또래와 함께 협동할 때 상호보완적인 역할을 하면서 상호작용하기 때문이다. 협동·경쟁 맥락은 혼자 읽기보다 발화 단어의 수가 많은데, 이는 또래와 함께 그림책을 읽으며 상호작용하는 과정에서 자신의 생각을 표현하기 위해 적절한 어휘를 사용하기 때문이다(Applebee, 1978). 하지만, 협동·경쟁 맥락의 발화 단어의 수에 차이가 없음에도 불구하고 이야기 이해 수준에서는 큰 차이를 보였는데, 이는 그림책을 읽을 때 자신의 생각을 언어화하면 이야기에 대한 이해가 증진될 수 있다는 선행연구 결과(허태화, 1996)와 차이가 있다. 이는 단순히 언어적으로 많이 표현할수록 이해가 증진되는 것이 아니며, 어떤 내용의 발화를 하는지가 중요함을 보여준다. 즉, 협동·경쟁 맥락의 언어적 발화의 양은 차이가 없지만, 상호작용 과정에서 나타난 구체적인 언어

적·비언어적 읽기행동이 다르기 때문이다. 또래와 함께 협동할 땐 개인적 목표만 표상되는 경쟁 맥락과는 달리 그림책 읽기라는 공동목표와 함께 상호보완적인 역할을 추구한다. 이는 그림의 의미 해석에 대해 질문하는 해석적 행동, 함께 도와서 읽는 구성적 행동이 협동 조건에서 많이 나타난 것을 통해 알 수 있다. 즉, 그림책을 협동하며 읽을 때 나타난 공동목표의 표상과 상호보완적인 역할이 이야기 이해 수준을 높이는 데 기여한 것으로 추측할 수 있다. 이는 또래와 함께 읽기의 긍정적인 효과는 경쟁 맥락이 아닌 협동 맥락에서 나타남을 보여준다. 또한, 협동 맥락에서는 경쟁할 때보다 그림을 역동적으로 재현하기, 유머러스한 행동하기, 웃기, 그림책과 관련 없는 행동하기 등의 놀이 행동이 활발히 나타났는데, 이러한 놀이 행동이 이야기 이해를 도운 것으로 보인다. 유아는 그림책을 이해하려는 반응 중 하나로 놀이 행동을 보이는 데(Crawford et al., 2000), 이러한 비관습적인 놀이 행동을 통해 이해를 돕고(Fueyo, 1991), 자발적으로 그림책에 대해 반응할 수 있게 된 것이다(Hade, 1991). 이러한 놀이 행동은 이야기를 이해하기 위한 전략으로 사용되었을 뿐만 아니라 유아가 긍정적인 분위기에서 서로를 도우며 그림책을 읽도록 돕기 때문에 그 의미가 크다. 놀이 행동은 목적보다는 활동 그 자체에 참여하면서 유아에게 재미와 즐거움을 주며, 이때 형성되는 긍정적인 분위기는 놀이의 속성이면서 동시에 학습의 효과를 높이기 위한 전략이 되기 때문이다(엄정애, 2001).

반면에, 그림책을 읽을 때 유아의 이야기 이해 수준을 높이는 방법으로 경쟁 맥락을 조성하는 것은 적절하지 않은 것으로 나타났다. 경쟁 맥락일 때 또래와 함께 읽었음에도 불구하고 혼자 읽었을 때와 비슷한 이야기 이해 수준이 나타난 것은 경쟁 상황일 때 개인적인 목표만 표상되기 때문이다. 선행연구에 따르면 또래와 그림책을 함께 읽을 때 대화를 나누며 그림책을 읽는 것 자체에 즐거움을 경험할 수 있으며, 비슷한 능력의 파트너십을 통해 서로에게 적절한 수준의 비계설정을 하고, 동기를 부여하고, 추론적 해석의 이해가 증진되는 등 서로에게 긍정적인 영향을 미친다고 하는 데(Christ et al., 2014; Flint, 2010; Griffin, 2002; Morgan, 1986; Nikki, 2008), 이러한 효과는 또래와 함께 읽는 상황이 경쟁 맥락일 때는 나타나지 않았기

때문에 혼자 읽을 때와 이야기 이해 수준이 비슷한 것이다. 즉, 경쟁이라는 도전적인 상황 속에서 다른 사람보다 우위를 차지하려는 동기가 부여되면 개인적인 노력의 정도와 효율성을 높일 수도 있지만(Ausubel et al., 1978), 유아의 이야기 이해 수준을 높이는 방법으로는 효율적이지 않음을 보여준다. 따라서 협동과 경쟁 맥락의 이야기 이해도의 차이는 유아의 읽기 행동의 차이에서 기인한 것으로 해석할 수 있으며, 경쟁 조건에서 그림책을 읽게 되면 상대보다 더 잘 읽으려는 개인적인 목표가 표상되기 때문에 이야기의 이해를 방해한 것으로 볼 수 있다. 이는 경쟁 맥락에서 상대의 읽기 흐름을 중단시키는 부정적 행동은 많이 나타나는 반면, 그림책의 이해를 돕는 놀이 행동은 적게 나타난 것을 통해 알 수 있으며, 이러한 읽기행동이 이야기 이해에 부정적인 영향을 미쳤을 것으로 추측할 수 있다.

셋째, 유아의 그림책 읽기 맥락에 따라 친사회적 선택이 다르게 나타났다. 그림책을 또래와 협동하며 읽었을 때 경쟁·혼자 읽기에 비해 친사회적 선택을 더 많이 하였다. 이러한 결과는 그림책을 활용한 교육 활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 연구결과와 비슷한 결과이며(김명화, 2013; 박미화, 2006; 박찬옥 외, 2012), 그림책을 활용한 교육 또는 프로그램뿐만 아니라 그림책을 협동하여 읽는 경험만으로도 친사회적 선택이 증진됨을 보여준다. 특히, 불공평함이 유아에게 이익이며, 상대방에게 스티커를 주기 위한 비용이 없는 조건일 때 협동 맥락에서 읽은 유아는 상대방에게 스티커를 나눠주는 친사회적 선택을 경쟁 맥락에서 읽은 유아보다 더 많이 한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래와 함께 협동하는 경험을 하면 친사회적 행동이 증가하고(김선의 외, 2014; 정세호 외, 2009), 경쟁을 하게 되면 친사회적 행동이 감소한다는 선행연구 결과와 일치한다(Barnett et al., 1974; Pappert et al., 2017). 특히, 유아 자신이 가질 수 있는 스티커의 개수가 동일할 때 상대방도 스티커를 가질 수 있도록 친사회적인 선택을 하는 것은 상대방을 배려하는 순수한 내재적 동기에 의한 친사회적 행동으로(Gummerum et al., 2008), 그림책을 또래와 협동하며 읽는 경험만으로도 상대를 고려하는 친사회적 행동이 증가함을 보여준다. 반면에 경쟁 맥락은 상대방에 대한 관대함을 감소시켜(Pappert et

al., 2017), 상대에게 자원을 주기 위한 비용이 없음에도 친사회적인 선택을 적게 함을 보여준다.

그림책을 읽는 맥락에 따라 친사회적 선택의 빈도가 달라지는 과정은 협동과 경쟁 맥락이 유발하는 사회적 상호작용 유형에 따른 차이로 해석할 수 있다. 협동을 통한 공동표상 경험은 친사회적 행동의 증진을 돕지만(Hamann et al., 2012), 경쟁 맥락에 따른 개인적인 목표 표상은 타인에 대한 관대함을 전반적으로 감소시키기 때문에 유아가 자원을 공유할 때 친사회적 행동이 전반적으로 감소하는 경향을 보인다(Pappert et al., 2017). 즉, 그림책을 읽는 과정에서 협동 맥락은 '읽기'라는 공동표상을 경험하지만, 경쟁 맥락은 상대방보다 더 잘 읽으려는 개인적인 목표가 표상되어 공동표상을 경험하지 못한다는 점이 다르기 때문에 친사회적 행동에서 차이가 나타난 것이다. 협동 맥락이 공동표상을 경험하기 때문에 경쟁 맥락일 때보다 상대를 고려하는 친사회적 선택을 더 많이 한다는 연구결과를 고려하였을 때(Jin et al., 2017), 이러한 읽기 과정에서의 공동표상 경험 유무가 유아의 친사회적 선택에 영향을 미쳤을 것으로 보인다.

본 연구는 그림책을 또래와 함께 협동하여 읽는 일회적인 경험만으로도 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택을 증진시킬 수 있다는 것을 보여준다는 점에서 시사하는 바가 크다. 이전의 연구에서는 그림책을 활용한 교육 및 활동이 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 연구가 다수 존재하였지만(김명화, 2013; 박미화, 2006; 박찬옥 외, 2012; 심향분 외, 2011; Crawford et al., 2000), 그림책을 또래와 함께 읽는 것 자체의 효과를 보여주지는 않았기 때문이다. 따라서 그림책을 활용한 교육 및 활동뿐만 아니라, 일상생활 속에서 빈번히 나타나는 또래와 함께 협동하여 그림책을 읽는 경험만으로도 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 행동에 긍정적인 영향일 미칠 수 있음을 밝혔다는 데 의의가 크다. 그림책을 또래와 함께 읽는 것은 교육기관 및 가정에서 빈번하게 경험하기 때문에 실제적이며, 장기적으로 이루어지는 프로그램의 개발 및 적용과 같은 추가적인 조치 없이 '또래와 협동하여 함께 읽기'를 장려하는 것만으로도 교육

기관과 가정에 곧바로 적용이 가능하다는 점에서 실용적이다.

본 연구는 몇 가지 제한점을 가진다. 그에 대한 배경을 밝히고, 제한점을 보완하기 위해 추후에 필요한 후속연구를 제안하고자 한다. 첫째, 이 연구에서는 편의표집으로 대상을 선정하였고 비교적 적은 수의 만 4세 유아 대상으로 하였기 때문에 본 연구의 결과를 전체 아동에게 일반화하는 데에는 다소 한계가 있다. 하지만 이 연구에서는 협동·경쟁·혼자 집단에 유아들을 무선할당함으로써 유아의 개인적인 특성을 통제하였고, 정교한 실험연구를 진행함으로써 협동·경쟁 맥락이 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 미치는 영향의 인과관계를 밝혔다. 또한, 적은 수의 표본에도 불구하고 유의한 차이가 나타나 읽기 맥락에 따른 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 자원공유 의도에 대해 중요한 정보를 제공하였다. 다만 후속 연구를 통해 더 큰 표본과 다양한 연령대의 아동을 대상으로 함으로써 일반화에 보다 적합한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 유아가 그림책을 읽는 공간은 각 기관에서 마련해준 조용한 공간이었으므로 모든 공간을 동일하게 통제하는 데 한계가 있었다. 하지만 유아가 평소 활동하는 익숙한 공간에서 연구가 이루어졌기 때문에 유아의 평소 읽기행동 모습을 측정하기에 용이하였다. 또한 협동·경쟁·혼자 읽기 맥락을 구성할 때 동일한 실험자가 일관된 지시문을 사용함으로써 상황을 최대한 통제하기 위해 노력하였다. 그럼에도 불구하고 그림책을 읽는 공간에 따른 효과를 완전히 배제하기 위해서는 실험실에서의 후속 연구도 가능할 것이라고 생각한다.

셋째, 유아가 그림책을 읽는 시간은 협동·경쟁·혼자 읽기에 따라 집단 간에는 차이가 없었지만, 다소의 개인차는 있었다. 본 연구는 그림책을 읽는 세 가지 맥락과 각 유아의 개인적인 흥미도, 그리고 유아들이 이야기를 구성하는 방식에 따라 읽기 시간이 달라지기 때문에 그림책을 읽는 시간을 통제하지 않았다. 세 맥락 조건에 따라 읽기 시간에 유의한 차이가 없었으므로, 맥락으로 인한 시간 차이가 다른 변인에 미치는 효과는 통제되었다고 볼 수 있다. 하지만 그림책을 읽은 시간의 효과를 완전히 배제하기 위해서는 그림책을 읽는 시간을 동일하게 통제하는 방식도

가능할 것이다.

넷째, 또래와 함께 그림책을 읽기에 참여한 유아들이 협동 또는 경쟁이라는 맥락을 얼마나 중요하게 받아들였는지 확인하기가 어려웠다. 협동 또는 경쟁 맥락임을 확실히 인지하도록 하기 위해선 그림책을 읽는 상대방을 연기하는 유아가 존재하여 협동·경쟁 맥락을 유발하는 행동을 하도록 유도할 수는 있으나, 어린 유아가 일관된 행동으로 연기하는 데 한계가 있으며, 처음 보는 유아와 그림책을 함께 읽는 것은 현실적으로 흔한 일이 아니기 때문에 생태학적 타당도가 낮다. 다른 한 가지 방안으로 명시적인 협동·경쟁 맥락을 유발하도록 그림책 읽는 것에 대한 보상이나 명시적인 비교 대상을 만들 수 있다. 하지만, 그림책을 협동 또는 경쟁하면서 읽는 것에 대해 보상을 하거나 명시적인 비교 대상이 존재하게 되면, 협동·경쟁 맥락뿐만 아니라 보상이나 비교 대상에 의한 효과가 혼재되어 나타날 수 있다. 따라서 이 연구에서는 협동·경쟁 맥락을 유발하기 위한 동일한 지시문을 사용하였으며, 그에 따른 효과가 나타났다. 이는 성인이 사용하는 언어적 표현만으로도 협동·경쟁 맥락이 유발됨을 보여주므로 시사하는 바가 크다.

이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 그림책을 읽을 때의 읽기 맥락이 어떻게 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 영향을 미치는지에 대하여 중요한 정보를 제공하며 다음과 같은 연구의 의의를 지닌다. 첫째, 기존의 부모 또는 교사와 같은 성인과의 함께 읽기에 초점을 맞춘 선행연구와 달리 또래와 함께 읽기의 효과에 대해 탐색하였고, 글 없는 그림책을 활용함으로써 학령기 이전의 유아에 대해 연구하였다는 의의가 있다. 또한 또래와 함께 읽기의 효과를 확인하기 위하여 혼자 읽는 맥락을 구성하였고, 또래와 함께 읽기의 맥락 또한 협동과 경쟁으로 세분화하여 그 기제를 살펴보았다는 데 이론적 함의를 가진다. 둘째, 기존의 선행연구와는 달리 그림책을 읽은 뒤 곧바로 평정이 이루어졌기 때문에 그림책 읽기의 순수한 영향을 확인하였고, 유아의 응답에 대해 동일한 척도를 이용하여 객관적인 평정을 하였다. 이를 통해 기존의 그림책 읽기의 효과를 측정하기 위해 이루어진 연구들이 대부분 장기간에 걸친 프로그램의 형태로 이루어져서 가외변인을 통제하기 어렵고,

교사 평정으로 이루어졌기 때문에 객관적으로 평정되었다고 보기 어려운 연구들의 한계를 보완하였다. 셋째, 경쟁보다는 협동 맥락일 때 유아의 읽기 반응이 풍부해지고, 이야기 이해도와 친사회적 선택이 증진됨을 밝혔다. 이를 통해 실제 교육기관에서 또래와 함께 그림책을 읽을 때 협동하며 읽도록 분위기를 조성해야 할 것을 일깨워 주었다.

본 연구는 또래와 협동하면서 함께 읽는 것을 한 번 경험하는 것만으로도 인지적, 사회적 측면에 효과가 있음을 보여주었다. 일상적으로 빈번히 경험하는 또래와 함께 읽기를 다루었다는 점에서 실제적이며, 한 번의 함께 읽기 경험만으로도 유아의 반응에 차이를 가져온다는 점을 밝혔다는 점에서 시사하는 바가 크다. 이 연구의 결과는 유아가 글 없는 그림책을 읽는 맥락에 따라 보이는 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택에 대한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 또한, 아동이 경험하는 맥락이 협동인지 경쟁인지에 따라 질적으로 다른 사회적 상호작용을 유발한다는 점을 보여주었다. 이를 토대로 유아교육 기관이나 가정에서 유아의 읽기 반응, 이야기 이해, 친사회적 선택의 함양을 위한 프로그램을 계획하고 실행하는 데 활용할 수 있을 것으로 기대된다. 추후 연구에서는 유아가 주로 보이는 읽기행동의 유형에 따라 이야기 이해의 수준이 어떻게 달라지는지 분석하거나, 그림책의 종류에 따라 읽기행동과 친사회적 선택 등에 차이가 있는지 살펴보는 연구로 확장될 수 있을 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

공유정·김수연·윤소정·허현정 (2015). 글 없는 그림책을 활용한 이야기 만들기 활동에서 나타난 만 5세 유아의 내러티브 탐구. **질적탐구**, 1(2), 147-176.

국립국어원 (1999). **표준국어대사전**. 서울: 집문당.

권주현·박영신 (2013). 마음의 이해와 공감이 독재자 게임에 나타난 아동의 친사회적 행동에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 26(3), 117-138.

김경철·채미영 (2002). 유아용 이야기 이해 평가 도구 타당화 연구. **열린유아교육학회**, 7(1), 125-142.

김명화 (2013). 그림책을 활용한 인성교육활동이 유아의 친사회적 행동과 이야기이해력에 미치는 효과. **어린이문학교육연구**, 14(3), 49-69.

김민진 (2008). 그림책 읽기 방식이 유아의 이야기 이해 어휘, 학습과 읽기 흥미에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 13(3), 69-91.

김선옥·조희숙 (2005). 유아의 읽기능력 관련 변인에 관한 연구: 음운처리과정, 글자지식 및 언어능력을 중심으로. **열린유아교육연구**, 10(2), 213-236.

김선의·김은심 (2014). 협동적 동작교육활동이 유아의 친사회적 행동과 역활수용능력에 미치는 영향. **한국유아교육·보육복지연구**, 18(2), 197-219.

김숙령·육길나 (2007). 어머니와 유아의 그림책 읽기 상호작용 현황 및 그림책 읽기 상호작용과 유아의 언어표현력과의 관계. **한국영유아보육학**, 50, 73-94.

김영태 (1997). 한국 2-4 세 아동의 발화길이에 관한 기초연구. **Communication Sciences & Disorders**, 2(1), 5-25.

김예연 (2003). 교사와 유아의 그림책 함께 읽기 상황에서 나타난 유아의 언어적 반응과 이야기 이해 전략. **한국유아교육연구**, 5, 115-152.

김태연·이순형 (2014). 읽기매체의 종류에 따른 유아의 이야기 이해도 차이: 종이책과 전자책. **아동학회지**, 35(4), 249-262.

김혜영·이보영 (2013). CEL 프로그램에 기초한 대화적 그림책 읽어주기가 영아의 이야

기 이해 및 이야기 구성능력에 미치는 영향. **한국영유아보육학**, **81**, 71-90.

김효영 (2003). 이야기 구조 및 제시방법에 따른 2, 3세 유아의 이야기 이해. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김희태 (2008). 유아들의 사회적 상호작용에서 나타나는 협동과 경쟁. **유아교육연구**, **28**(2), 243-268.

박미화 (2006). 그림동화와 멀티미디어 동화가 유아의 주의 집중력 및 친사회적 행동에 미치는 반응연구. 동국대학교 대학원 석사학위논문.

박찬옥·황지영 (2012). 그림책을 활용한 배려활동이 유아의 자아존중감 및 친사회적 행동에 미치는 효과. **한국교육문제연구**, **30**(4), 221-244.

손민정 (1999). 동기와 창의성과의 관계 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

심향분·성소영 (2011). 그림책 읽기 맥락에서 또래 상호작용의 탐색: 소집단 활동 중심으로. **유아교육연구**, **31**(1), 325-350.

안은주·이정욱 (2018). 글 없는 그림책에 대한 만 5세 유아의 반응. **어린이문학교육연구**, **19**(4), 53-90.

엄정애 (2001). 놀이와 유아교육: 그 조화의 방향에 대한 탐색. **열린유아교육연구**, **5**(3), 1-25.

유은석 (2017). 글 없는 그림책을 활용한 내러티브 기반 문학 프로그램 개발 및 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

이경열·김명순 (2004). 유아용 이야기 이해력 평가도구 타당화 연구. **유아교육연구**, **24**(3), 243-259.

이경우 (1998). **좋은 그림책을 활용한 창의력 개발: 글 없는 그림책을 중심으로**. 서울: 한국교육정보.

이명희 (1998). 유치원 5세 유아들의 '또래와의 책보기'에 관한 질적연구. 이화여자대학교 석사학위청구논문.

이상금 (1998). **그림책을 보고 크는 아이들**. 서울 : 사계절.

이상금·장영희 (1986). **유아문학론**. 서울: 교문사.

이숙희 (2006). 독자반응이론에 의한 어린이집 동화읽기 수업에서 나타난 교사관점과 유아반응. **한영논집, 10**, 375-398.

이차숙 (2010). 유아 언어 평가 루브릭 개발 연구: 만 5, 6 세 유아들의 듣기・말하기를 중심으로. **열린유아교육연구, 15**(6), 213-233.

인정이·김영실·곽경화 (2013). 그림책을 활용한 유아 마음이해교육이 마음이론, 수용 및 표현언어, 이야기이해 능력에 미치는 효과. **유아교육연구, 33**(5), 299-324.

임수경·김명순 (2013). 만 2세 영아-어머니, 영아-아버지의 그림책 읽기행동 및 가정 문해환경과 영아의 어휘력 간의 관계. **아동학회지, 34**(3), 1-19.

임영심 (1996). 잘 짜여진 구조의 이야기가 유아의 이야기 이해도에 미치는 영향. **유아교육연구, 14**(2), 5-20.

임영심·전순한 (2010). 유아교육기관-지역의 공공도서관-가정의 순환적 그림책 읽기 활동이 유아의 읽기 태도와 이야기 이해도에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 15**(3), 313-332.

정성순 (2000). 글 없는 그림책을 활용한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

정세호·김경철 (2009). 유아의 친사회적 능력 향상을 위한 또래협동 신체활동 효과. **한국유아체육학회지, 10**(2), 42-57.

정행선·조희숙 (2012). 그림책 읽어주기에서 나타난 부모의 상호작용 양상에 관한 연구. **교육혁신연구, 22**(3), 25-55.

조경숙 (1998). **초등영어 읽기지도 초등영어 지도법**. 서울: 문진미디어.

조신희·최나야 (2017). 유아의 일상적 스트레스가 유치원 일과활동 선호도와 학습동기에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 24**(2), 261-284.

지소현 (2012). 혼합연령 종일반 유아들의 모방행동에 대한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위청구논문.

지영수 (2019.9.30.) 세계를 움직일 창의적인 어린이 육성. **동양일보**. http://www.dynews.co.kr/news/articleView.html?idxno=472465에서 2019년 10월 10

일 인출.

허태화 (1996). 유아의 이야기해보기 활동이 동화 내용 이해와 어휘력에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

현혜선 (2007). 글 없는 그림책을 활용한 이야기 꾸미기와 구연활동이 유아의 언어 창의성 및 언어표현력에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.

황진애·김영태·이주연 (2007). 학령기 아동의 읽기이해력 발달: 중심내용파악, 참조 및 추론능력을 중심으로. 언어청각장애연구, 12(3), 412-428.

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education. 65*(3), 169-287.

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(5), 950-967.

Anderson, C. A., & Morrow, M. (1995). Competitive aggression without interaction: Effects of competitive versus cooperative instructions on aggressive behavior in video games. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(10), 1020-1030.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Age two to seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Arif, M. M., & Hashim, F. (2008). Reading from the Wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books. *English Language Teaching, 1*(1), 121-126.

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education, 43*(2), 163-176.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). Meaningful reception learning and retention. *Educational psychology: A cognitive review*, 114-160.

Barnett, M. A., & Bryan, J. H. (1974). Effects of competition with outcome feedback on children's helping behavior. *Developmental Psychology, 10*(6), 838-842.

Baron, N. S. (1992). *Growing up with language: How children learn to talk*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Barragan, R. C., & Dweck, C. S. (2014). Rethinking natural altruism: Simple reciprocal interactions trigger childrens benevolence. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111*(48), 17071-17074.

Barresi, J., & Moore, C. (1996). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Sciences, 19*(1), 107-122.

Bauer, M., Chytilová, J., & Pertold-Gebicka, B. (2014). Parental background and other-regarding preferences in children. *Experimental Economics, 17*(1), 24-46.

Benard, S. (2012). Cohesion from conflict: Does intergroup conflict motivate intragroup norm enforcement and support for centralized leadership?. *Social Psychology Quarterly, 75*(2), 107-130.

Birch, L. L. (1987). Children's food preferences: Developmental patterns and environmental influences. *Annals of Child Development, 4*, 171-208.

Birch, L. L., & Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development, 57,* 387-395.

Blake, P. R., & McAuliffe, K. (2011). 'I had so much it didn't seem fair': eight-year-olds reject two forms of inequality. *Cognition, 120*(2), 215-224.

Bornens, M. (1990). Problems brought about by "reading" a sequence of pictures. *Journal of Experimental Psychology, 49*(2), 189-226.

Bornstein, G., Gneezy, U., & Nagel, R. (2002). The effect of intergroup competition on group coordination: An experimental study. *Games and Economic Behavior, 41*(1), 1-25.

Bransford, J. D., & McCarrell, N. S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to

comprehend. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.

Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs?. *Infancy, 14*(1), 117-130.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & Kilday, C. R. (2009). Validity of teacher report for assessing the emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(2), 161-173.

Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences, 27*(1), 79-96.

Castelli, I., Massaro, D., Sanfey, A. G., & Marchetti, A. (2010). Fairness and intentionality in children's decision-making. *International Review of Economics, 57*(3), 269-288.

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 40*(3), 52-62.

Chapman, M. (1991). The epistemic triangle: Operative and communicative components of cognitive development. In. M. Chandler & M. Chapman (Eds.), *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp. 209-218). Hillsdale: Erlbaum.

Choi, N., & Cho, H. J. (2020). Temperament and Home Environment Characteristics as Predictors of Young Children's Learning Motivation. *Early Childhood Education Journal*, 1-14.

Christ, T., Ming Chiu, M., & Wang, X. C. (2014). Preschoolers' engagement with

reading behaviours: A statistical discourse analysis of peer buddy reading interactions. *Journal of Research in Reading, 37*(4), 375-408.

Christ, T., & Wang, X. C. (2012). Young Children's opportunities to use and learn theme-related vocabulary through buddy "Reading". *Literacy Research and Instruction, 51*(4), 273-291.

Christ, T., Wang, X. C., & Chiu, M. M. (2015). Emergent readers' social interaction styles and their comprehension processes during buddy reading. *Literacy Research and Instruction, 54*(1), 45-66.

Crawford, P. A. & Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture book. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(1), 66-80.

D'Angelo, K. (1981). Wordless picture books and the young language-disable child. *Teaching Exceptional Children, 14*(1), 34-37.

Daniels, A. M. (2007). Cooperation versus competition: Is there really such an issue?. *New Directions for Youth Development, 2007*(115), 43-56.

De Guzman, M. R. T., Carlo, G., & Pope Edwards, C. (2008). Prosocial behaviors in context: Examining the role of children's social companions. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 522-530.

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy, 16*(3), 227-247.

Ehri, L.C. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (4th Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 323-358). Newark, Del: International Reading Association.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.),

Handbook of child psychology (pp. 701-778). New York: Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (6th Eds.), S*ocial, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley.

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Morris, A. (2013). *Prosocial Development*. UK: Oxford University Press.

Fagerlid, A. M. (1975). Using wordless picture books with children. *Elementary Enhlish, 52*(1), 92-94.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175-191.

Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature, 454*(7208), 1079-1083.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read alouds: Is there a common set of implementation practices?. *The Reading Teacher, 58*(1), 8-17.

Fivush, R., & Hammond, N. R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Flatley, J. K., & Rutland, A. D. (1986). Using wordless picture books to teach linguistically/culturally different students. *The Reading Teacher, 40*(3), 276-281.

Flint, T. K. (2010). Making meaning together: Buddy reading in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal, 38*(4), 289-297.

Fueyo, J. (1991). Reading "literate sensibilities": Resisting a verbocentric writing

classroom. *Language Arts, 68*(8), 641-648.

Gail, H. T. (1991). *Whole Language Strategies for ESL students*. California, USA: Dominie Press Inc.

Garton, A. F., & Pratt, C. (2001). Peer assistance in childrens problem solving. *British Journal of Developmental Psychology, 19*(2), 307-318.

Gauvain M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development, 44*(2-3), 126-143.

Golbeck, S. L. (1998). Peer collaboration and children's representation of the horizontal surface of liquid. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(4), 571-592.

Griffin, M. L. (2002). Why don't you use your finger? Paired reading in first grade. *The Reading Teacher, 55*(8), 766-774.

Gummerum, M., Hanoch, Y., & Keller, M. (2008). When child development meets economic game theory: An interdisciplinary approach to investigating social development. *Human Development, 51*(4), 235-261.

Hade, D. D. (1991). Being literacy in a literature-based classroom. *Children's Literature in Education, 22*(1), 1-17.

Hamann, K., Warneken, F., Greenberg, J. R., & Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature, 476*(7360), 328-331.

Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Development, 83*(1), 137-145.

Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature, 450*(7169), 557-559.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102*(3), 458-489.

Harris, P. L (1996). Desires, beliefs, and language. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 200-339). Cambridge: Cambridge University Press.

Hay, D. F. (1979). Cooperative interactions and sharing between very young children and their parents. *Developmental Psychology, 15*(6), 647-653.

Heyman, R. E., Lorber, M. F., Eddy, J. M., & West, T. V. (2014). Behavioral observation and coding. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 345-372). Cambridge: Cambridge University Press.

Hinde, Robert A, & Groebel, Jo. (1991). *Cooperation and prosocial behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.

Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Preschool children's collaborative problem-sloving interactions: The role of gender, pair type, and task. *Sex Roles, 48*(11/12), 505-517.

Hopkins, L. B. (1979). Look! No Words!. *Teacher, 96*(28), 30-31.

Hough, R. A., Nurss, J. R., & Wood, D. (1987). Tell me a story: Making opportunities for elaborated language in early childhood classrooms. *Young Children, 43*(1), 6-12.

House, B. R., Silk, J. B., Henrich, J., Barrett, H. C., Scelza, B. A., Boyette, A. H., Hewlett. B. S., McElreath. R., & Laurence, S. (2013). Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(36), 14586-14591.

Hu R., & Commeyras M. (2008). A case study: Emergent biliteracy in English and Chinese of a 5-year-old Chinese child with wordless picture books. *Reading*

Psychology, 29(1), 1-30.

Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal, 29*(3), 167-177.

Jin, X., Li, P., He, J., & Shen, M. (2017). Cooperation, but not competition, improves 4-year-old children's reasoning about others' diverse desires. *Journal of Experimental Child Psychology, 157,* 81-94.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, J. F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육 (이진희, 손효경, 안효진 역). 서울: 아카데미프레스. (원서출판 2004).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: Interaction Book Company.

Kharkhurin, A. V. (2012). *Multilingualism and creativity.* Bristol: Multilingual matters.

Klee, T., & Fitzgerald, M. D. (1985). The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Child Language, 12*(2), 251-269.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A metaanalysis of the effects of face to face cooperative learning: Do recent studies falsify or verify earlier findings?. *Educational Research Review, 10,* 133-149.

Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing Text.* London: Routledge Falmer.

Lipson, M. Y., & Cooper, J. D. (2002). *Reading: A legacy of literacy.* NY: Houghton-mifflin company.

MacGillivray, L., & Hawes, S. (1994). "I don't know what I'm doing they all start with B": First graders negotiate peer reading interactions. *The Reading*

Teacher, 48(3), 210-217.

McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2007). *Child development and education*. New Jersey: Pearson.

McGee, L. M., & Richgels, J. D. (1996). *Literacy's Beginnings ; Supporting young readers and writers*. MA: Allyn and Bacon.

McGuire, J. M., & Thomas, M. H. (1975). Effects of sex, competence, and competition on sharing behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*(3), 490-494.

Meltzoff, A. N. (2007). "Like me": A foundation for social cognition. *Developmental Science, 10*(1), 126-134.

Moll, H., Meltzoff, A. N., Merzsch, K., & Tomasello, M. (2013). Taking versus confronting visual perspectives in preschool children. *Developmental Psychology, 49*(4), 646-654.

Moll, H., & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: *Biological Sciences, 362*(1480), 639-648.

Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science, 20*(8), 944-948.

Morgan (1986). *Helping Children Read: The Paired Reading Handbook.* London: Methuen.

Morrow, L. M. (1989). *Literacy development in the early years*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

_____ (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early Literacy* (pp. 110-133). Englewood Cliffs, NJ: Pearson Prentice Hall.

Mourão, S. (2013). Understanding response to picturebooks. *Encuentro, 22*, 98-114.

Mundy P., & Newell L. (2007). Attention, joint attention and social cognition. Current *Directions in Psychological Science, 16*(5), 269-274.

Nation, P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading, In R. Center & MaCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Longman..

Nelson, K., & Hudson, J. (1988). Scripts and memory: Functional relationship in development. In F.E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (pp. 147-167). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nikki. C. (2008). *Literacy Centers in Photographs*. NY: Scholastic.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picture books work*. London: Garland.

Norton, D. E. (1987). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Columbus, OH: Merrill.

Oittinen, R. (2003). Where the wild things are: Translating picture books. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal, 48*(1-2), 128-141.

Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition, 108*(1), 222-231.

Owens, R. E. (1995). *Language disorders, Needham Heights.* MA: Simon & Schuster Company.

Pappert, A. T., Williams, A., & Moore, C. (2017). The influence of competition on resource allocation in preschool children. *Social Development, 26*(2), 367-381.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36-76.

Paris, S. G., & Mahoney, G. J. (1974). Cognitive integration in children's memory for sentences and pictures. *Child Development, 45*, 633-642.

Peng, W., & Crouse, J. (2013). Playing in parallel: The effects of multiplayer modes

in active video game on motivation and physical exertion. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(6), 423-427.

Piaget J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.

_____ (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. NY: Viking.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merril Pretiec-Hall.

Pressley, M. (1996). More about the development of narrative skills. *Issues in Education, 2*, 69-72.

Raines, S. C., & Isbell, R. T. (1994). *Stories: children's literature in early education.* New York: Delmar Publishers Inc.

Ramos, A. M., & Ramos, R. (2012). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education, 42*(4), 325-349.

Reese C. (1996). Story development using wordless picture books. *The Reading Teacher, 50*(2), 172-173.

Reich, P. A. (1986). *Language development*. Enlglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rondal, J. A., Ghiotto, M., Bredart, S., & Bachelet, J. F. (1987). Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language, 14*(3), 433-446.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, and the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale, IL: Southern Ilinois University Press.

_____ (1985). The transactional theory of the literacy work: Implication for research. In C. R. Cooper (ed.), *In reasearching response to literature and the teaching of literature.* Norwood, NJ: Ablex.

_____ (1995). *Literature as Exploration.* NY: The Modern Language Association.

Routman, R. (1994). *Invitations: Change as teachers and learners K-12*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ruys, K. I., & Aarts, H. (2010). When competition merges peoples behavior: Interdependency activates shared action representations. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(6), 1130-1133.

Salinger, T. S. (1996). *Literacy for young children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sawyer, W. E., & Comer, D. E. (1996). *Growing up with literature*. Albany, NY: Delmar Publishers Inc.

Scaife M., & Bruner J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature, 253*(5489), 265-266.

Schmidt, C. R., Paris, S. G., & Stober, S. (1979). Inferential distance and children's memory for pictorial sequences. *Developmental Psychology, 15*, 395-405.

Schmidt, M. F., & Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *Public Library of Science One, 6*(10), 1-7.

Schmierbach, M. (2010). "Killing spree": Exploring the connection between competitive game play and aggressive cognition. *Communication Research, 37*(2), 256-274.

Shaw, A., & Olson, K. R. (2012). Children discard a resource to avoid inequality. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(2), 382-395.

Shine, S. (1995). *Preschoolers' response to picture books in small-group discussions: The role of genre. Unpublished Doctoral Dissertation*. Austin: The University of Texas.

Sigel I. E. (1999). *Development of mental representations: Theories and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Singer, T., & Fehr, E. (2005). The neuroeconomics of mind reading and empathy. *American Economic Review, 95*(2), 340-345.

Sipe, L. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review, 53*(2), 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. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.

Stanne, M. B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(1), 133-154.

Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in a story. In R.Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Suh, S., & Trabasso, T. (1993). Inference during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols and recognition priming. *Journal of Memory and Language, 32*(3), 279-300.

Sullivan H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Swan, A. M. (1992). Wordless Picture Book Buddies (In the Classroom). *Reading Teacher, 45*(8), 655.

Szechter L. E., & Liben L. S. (2004). Parental guidance in preschoolers' understanding of spatial-graphic representations. *Child Development, 75*(3), 869-885.

Takagishi, H., Kameshima, S., Schug, J., Koizumi, M., & Yamagishi, T. (2010). Theory of mind enhances preference for fairness. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*(1-2), 130-137.

Tomasello M, & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality Developmental. *Science, 10*(1), 121-125.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(5), 675-691.

Topping, K. (1987). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. *Educational Psychology, 7*(2), 133-145.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty, 5*(4), 297-323.

Underwood, G., Jindal, N., & Underwood, J. (1994). Gender differences and effects of co-operation in a computer-based task. *Educational Research, 36*(1), 63-74.

Van Kraayenoord, C. E., & Paris, S. G. (1996). Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly, 11*(1), 41-61.

Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam Med, 37*(5), 360-363.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children, 23*(3), 34-41.

Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *Public Library of Science Biology, 5*(7), 1414-1420.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*(5765), 1301-1303.

Wheldall, K., & Mettem, P. (1985). Behavioral peer tutoring: training 16 year old tutors to employ the 'pause, prompt and praise' method with 12 year old remedial readers. *Educational Psychology, 5*(1), 27-44.

Williams, A., & Moore, C. (2016). A longitudinal exploration of advantageous and disadvantageous inequality aversion in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 152,* 294-306.

Yussen, S., & Ozcan, N. M. (1996). The development of knowledge about narratives. *Issues in Education, 2*, 1-68.

Zan, B., & Hildebrandt, C. (2003). First graders interpersonal understanding during cooperative and competitive games. *Early Education & Development, 14*(4), 397-410.

부 록

<부록 1> 교사용 언어능력 및 내·외적 학습동기 측정 질문지

<부록 2> 언어적·비언어적 읽기행동 전사 기록지

<부록 3> 언어적·비언어적 읽기행동 목록표

<부록 4> 언어적·비언어적 읽기행동 기록표

<부록 5> 이야기 이해도 기록표

<부록 6> 자원할당 과제의 보조자료

<부록 7> 자원할당 과제 기록표

<부록 1> 교사용 언어능력 및 내·외적 학습동기 측정 질문지

IRB No. 2001/001-011 **유효기간: 2021년 01월 12일**

ID	

교사용 설문지

안녕하세요?
이 조사에 협조해주신 여러분들께 감사의 말씀을 드립니다.

이 질문지는 **유아의 언어능력과 내·외적 학습 동기**를 알아보기 위한 것이며, 귀하의 응답은 연구를 위해 소중하게 사용될 것입니다. 이 질문지에는 맞거나 틀리는 답이 없으므로 평소 귀하의 생각을 솔직하게 답변해주시면 됩니다.

이 질문지의 문항에 대한 여러분의 응답은 숫자 혹은 기호로 표기되어 통계적 분석 과정을 거치므로 개인에 대한 응답 내용은 비밀이 철저히 보장됨을 알려드립니다. **한 문항도 빠짐없이** 모든 문항에 **솔직하고 성실하게** 응답해 주시기를 부탁드립니다.

이 질문지는 표지를 제외하고 **총 2쪽**으로 구성되어 있으며 교사 본인이 작성해주시기를 부탁드립니다.

이 연구의 결과나 과정 등에 대해 궁금한 점은 아래 연락처로 연락주시면 성심껏 대답해드리겠습니다. 이 조사에 협조해주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

2020년 1월 ~2020년 4월
서울대학교 대학원 아동가족학과
연구책임자 : 최지수(98cjs0213@snu.ac.kr)

◈ 다음은 유아의 언어능력과 내 · 외적 학습 동기를 평가하기 위한 문항들입니다. 만4세 학급의 담임교사로 근무하고 있는 선생님께서 응답해주시면 됩니다.

1. 귀하가 근무하고 있는 기관은 어디인가요? ( ) 어린이집/유치원

2. 귀하가 근무하고 있는 학급은 어디인가요? ( ) 반

Version 1.1(2020.01.13.)

3. 아래 문항 내용을 읽고, 아동의 평소 모습과 가장 가까운 곳에 표시해주세요.

	문항 내용	전혀 그렇지 않다	제한적으로 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1)	다른 사람이 말을 할 때 주의를 기울여서 끝까지 듣는다.				
2)	집단 토의 시간에 적극적으로 참여한다.				
3)	다른 사람이 말을 할 때 말하는 사람 쪽으로 몸을 돌려서 바라본다.				
4)	다른 사람이 말을 할 때 화자나 다른 청자를 방해하지 않는다.				
5)	두 가지 이상의 지시를 듣고 따를 수 있다.				
6)	이야기를 듣고 이야기 내용과 관련 있는 자기 개인의 경험을 말한다.				
7)	이야기를 듣고 핵심 내용을 한 두 문장으로 요약하여 말할 수 있다.				
8)	이야기를 듣고 이야기 속 인물의 성격에 대해 말한다.				
9)	이야기를 듣고 그 내용에 관한 개인적인 생각이나 느낌을 말할 수 있다.				
10)	다른 사람이 하는 말을 듣고, 미소를 짓거나 웃거나 고개를 끄덕인다.				
11)	다른 사람이 하는 말을 듣고 모를 때는 적절한 질문을 한다.				
12)	말을 할 때 단어의 조합이 적절하다.				
13)	말을 할 때 적절한 어휘를 사용한다.				
14)	말을 할 때 조사나 시제를 틀리지 않는다.				
15)	대집단에서 말을 할 때와 친구와 단 둘이 말을 할 때 다르게 말할 줄 안다.				
16)	상황에 맞게 말을 한다.				
17)	화제에 벗어난 말을 하지 않는다.				
18)	생각하고 느낀 것을 다른 사람이 잘 알아들을 수 있도록 말한다.				
19)	적절하게 자기 자신을 다른 사람에게 소개할 수 있다.				
20)	자신이 그려 놓은 그림이나 써 놓은 글에 대해 적절하게 설명할 수 있다.				
21)	말을 할 때 다른 사람을 바라보며 자연스럽게 말을 한다.				
22)	말을 할 때 몸짓, 목소리, 발음, 억양, 얼굴 표정이 적절하다.				
23)	보여주며 말하기를 할 때 물건을 손에 쥐고 있는 것이 아니라 손가락으로 가리키거나 보여주면서 말한다.				
24)	말할 차례를 지켜가며 적절하게 말한다.				

4. 아래 문항 내용을 읽고, 아동의 평소 모습과 가장 가까운 곳에 표시해주세요.

	문항 내용 이 유아는	절대로 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런 편이다	매우 그렇다
1)	정말로 알고 싶어 하던 것을 활동을 통해 배우고 있다고 느낀다.				
2)	여러 가지 활동 중 하나를 선택하라고 하는 경우, 정말 좋아하는 활동이 무엇인지 생각해서 결정한다.				
3)	자신이 이 활동을 얼마나 잘 하는지 부모님과 선생 님이 알아주길 원한다.				
4)	호기심이 많고 알고 싶어 하기 때문에 활동을 한다.				
5)	활동을 통해 칭찬을 받고 싶어 한다.				
6)	활동할 때, 도전하면서 재미있어 한다.				
7)	부모님과 선생님이 원하기 때문에 활동을 한다.				
8)	활동할 때, 스스로 알아서 하기를 좋아한다.				
9)	활동할 때, 교사나 또래가 어떻게 생각할지 신경 쓴다.				
10)	다른 사람이 알아주지 않는 일은 안 하고 싶어 한다.				
11)	활동할 때, 주제나 방법을 스스로 결정하기 좋아한다.				
12)	활동을 어떻게 하라는 교사의 지도에 따르기 좋아한다.				
13)	활동을 하는 것을 무척 재미있어 한다.				
14)	활동을 할 때는 재미있어서 시간가는 줄 모른다.				
15)	활동을 하지 않아도 되면 안 하고 싶어 한다.				
16)	활동을 통해 상이나 선물을 받기를 진심으로 원한다.				

<부록 2> 언어적·비언어적 읽기행동 전사 기록지

ID	아동1		아동2	
전사 규칙	❖ 함께 읽기 조건의 경우 전사할 때 아동1, 아동2로 나누어서 전사한다. ❖ 전사를 하는 플롯은 아동이 읽고 있는 그림책의 장면을 기준으로 한다. ❖ 발화의 구분은 문장이 바뀌거나, 문장보다 작은 단위라 하더라도 두드러진 목소리나 운율의 변화, 침묵, 또는 생각이나 주제의 변화를 나타내는 숨쉬기 등을 기준으로 삼는다(Klee & Fitzgerald, 1985; Owens, 1995; Rondal et al., 1987). ❖ 아동의 비언어적인 행동, 어조의 변화 등은 소괄호'( )'를 사용하여 기록한다.			
장면	표지			
	1p			
	2-3p			
	4-5p			
	6-7p			
	8-9p			
	10-11p			
	12-13p			
	14-15p			
	16-17p			
	18-19p			
	20-21p			
	22-23p			
	24-25p			
	26-27p			
	28-29p			
	30-31p			
	32-33p			
	34-35p			
	36-37p			
	38-39p			
	40p			
읽기 반응	읽기 시간			
	발화 단어의 수			

<부록 3> 언어적·비언어적 읽기행동 목록표

유아의 글 없는 그림책 언어적·비언어적 읽기행동			
분류	**하위항목**		조작적 정의 및 예시
탐색적 반응 RER_EP	RER_EP_1	**그림책 탐색하기**	물체로서의 그림책을 탐색하는 것으로 그림책의 표지, 면지, 헌정사, 서지사항 등에 대한 탐색이 포함됨 (예: (표지의 제목을 가리키며) 여기에 책 제목이 쓰여 있다.)
	RER_EP_2	**그림 읽기**	그림을 보이는 그대로 직관적이고 주관적으로 읽는 것, 호기심을 자극하는 그림을 찾는 것도 포함됨 (예: 여기에 빨간색 크레파스 있다. / 보라색 새다. / (그림을 가리키며) 이것 봐. / 이상해.)
	RER_EP_3	**그림 분석하기**	이전의 지식과 경험을 활용함으로써 기호를 문맥에 맞게 해석하기 위한 시도로 그림 구별하기, 그림에 이름 붙이기, 그림에 대해 묘사하기가 해당됨 (예: 얘는 다리가 여덟 개인 걸 보면 문어야.)
해석적 반응 RER_IP	RER_IP_1	**사전경험 활용하기**	그림을 보며 자신의 개인적인 경험과 연결시킴으로써 이야기의 전체적인 흐름에 대한 이해를 돕는 맥락을 형성하는 것 (예: 나도 수영할 때 오리발 신은 적 있어. / 나도 흔들다리 건너봤어.)
	RER_IP_2	**상호텍스트적 읽기**	다른 매체(책, 텔레비전, 디지털 미디어 등)에서 접한 다양한 텍스트를 서로 관련시키거나 결부시키는 것 (예: 양탄자 타고 날아가는 거 TV에서 나오는 거랑 똑같다.)
	RER_IP_3	**그림의 의미 분석하기**	이야기의 의미를 분석하기 위한 반응으로 예측, 주인공에 대한 묘사와 추론, 원인과 결과에 대한 인식, 토론을 통한 그림의 의미를 분석하는 것이 포함됨 (예: 병사들한테 잡히는 바람에, 아빠랑 여자아이가 떨어졌어. / 날아가려고 잠자리를 그렸나보다.)
	RER_IP_4	**그림의 의미 해석에 대해 질문하기**	그림의 의미를 해석하기 위해 자신 또는 상대방에게 질문하는 것 (예: 보물이 있는 지도인가? / 어떻게 배가 하늘을 날아가지?)
	RER_IP_5	**상대방의 그림 의미 해석에 호응하기**	상대방의 그림 의미 분석에 맞장구치며 반응하는 것 (예: 그런 거 같다. / 그러게 말야. / 맞아. / 응. / 좋아.)

구성적 반응 RER_CT	RER_CT_1	**이야기 도식 활용하기**	이야기를 구성하는 과정에서 전통적으로 사용되는 언어와 의식을 활용하는 것 (예: 옛날 옛적에, 여자아이가 있었어요. / 행복하게 살았답니다.)
	RER_CT_2	**앞뒤장면 연결하여 이야기 구성하기**	그림책의 종이를 앞뒤로 넘겨보면서 앞뒤 장면을 연결하여 하나의 이야기를 구성하려는 것 (예: 뭘 그리는 거지? (뒷장을 넘겨보고) 아, 잠수함이네.)
	RER_CT_3	**해설자 관점에서 이야기하기**	이야기를 이해하기 위해 제 3자인 해설자의 관점에서 이야기를 구성하는 것 (예: 아이가 킥보드를 타고 있었어요. / 다 도망가 버렸지 뭐예요. / 그래서 인사하고 갔습니다.)
	RER_CT_4	**주인공 관점에서 이야기하기 (극화하기)**	이야기를 이해하기 위해 다양한 캐릭터의 관점에서 이야기를 구성하는 것, 그림책 속 인물이 된 것처럼 행동하는 것으로 인물의 어조, 목소리, 행동 등을 표현하고, 인물이 경험하는 감정을 표현하는 것 (예: (병사) 도망친다. 잡아라. / (아이) 으악! 떨어지고 있어.)
	RER_CT_5	**그림책 속 인물과 상호작용하기**	그림책 속 인물과 의사소통하는 것처럼 반응하는 것 (예: 야, 도망쳐야지. 뒤에 병사들이 쫓아오잖아.)
	RER_CT_6	**의성어·의태어 활용하여 읽기**	그림과 관련된 의성어와 의태어를 활용하여 이야기에 생동감을 더하는 것 (예: 바닷속으로 어푸어푸 헤엄을 쳐서 들어갔어요.)
	RER_CT_7	**함께 도와서 이야기 구성하기**	상대방이 이야기를 구성하는 데 어려움을 보일 때, 사용할 수 있는 단어를 조언해주거나 이야기의 일부를 대신 구성해주는 것 (예: 병사들한테 빼앗긴 거잖아. / 낙하산 타고 날아간다고 하면 되겠다.)
	RER_CT_8	**순서 바꾸며 이야기 구성하기**	한 명씩 번갈아가며 순서대로 이야기를 구성하는 것. 상대방이 읽도록 기다려주거나 반응을 유도하는 것, 명시적으로 상대방에게 읽으라고 권유하는 것이 포함됨. (예: 이번엔 네가 읽어봐. / 여기부턴 내가 할게. / 넘겨보자. / 잠깐만 여기도 읽어야지. / 그 다음엔?)
	RER_CT_9	**이야기 구성 방법에 대해 질문/제안하기**	이야기를 구성하는 과정에서 상대방에게 질문을 하거나 구성 방향을 제안하는 것 (예: 그림 그리는 거라고 할까? / 이렇게 지을까? / 왜 ~라고 해?)
	RER_CT_10	**상대방의 이야기 구성에 호응하기**	상대방이 구성한 이야기에 맞장구치며 반응하는 것 (예: 그거 괜찮은 거 같다. / 그래. / 맞아. / 응. / 좋아.)
	RER_CT_11	**이야기의 종결 선언하기**	이야기 구성하기가 끝났음을 명시적으로 말하는 것 (예: 다 읽었다! / 끝! / 끝났다.)

놀이 반응 RER_PL	RER_PL_1	**그림을 역동적으로 재현하기**	과장된 손짓이나 몸짓으로 그림을 역동적으로 재현하는 것 (예: (손으로 새장이 닫히는 모습을 표현하면서) 병사가 새를 잡으러 들어가자 쾅하고 닫혔습니다.)
	RER_PL_2	**유머러스한 행동하기**	이야기를 짓는 과정에서 웃긴 말이나 이야기 짓기, 행동을 함으로써 웃음을 유발하는 행동 (예: '이거 봐. 나도 날아간다.'라고 말하며 나는 흉내를 내기 / 파보, 바보?)
	RER_PL_3	**웃기**	소리를 내서 웃거나, 미소를 짓는 것 (예: 입을 가리고 흐흐흐 웃음 / 상대방을 바라보고 미소지음)
	RER_PL_4	**감탄하기**	정서를 포함한 감탄사를 사용하는 것 (예: 우와, 예쁘다. / 대박. / 으엑!)
	RER_PL_5	**반복하여 말하기**	자신 또는 상대방이 말한 말을 반복하여 따라 말하는 것 (예: 상대방이 "집에 돌아오게 되었습니다."라고 말하자 "니다"라고 따라 함)
	RER_PL_6	**그림책과 관련 없는 행동하기**	그림책의 내용과는 관련 없는 이야기를 하거나 놀이 행동을 하는 것 (예: 나 어제 에버랜드 갔다 왔어. / 너 손이 왜 이렇게 차냐?)
부정적 반응 RER_NG	RER_NG_1	**읽기의 어려움 호소하기**	읽기를 시작하는 것을 주저하거나, 어려움을 호소하는 것 (예: 여기부터 하면 되는 건가. / 난 얘기할 게 없는데. / 난 이런 거 어려운데 / 이건 뭐라고 해야 되지.)
	RER_NG_2	**상대방에 대해 부정적 반응하기**	상대방의 행동에 대해 직·간접적으로 비난하거나, 상대방이 구성한 이야기를 부정하는 것, 또는 상대방에게 호응해 주지 않는 것 (예: 너는 왜 읽지도 않니? / 왜 이렇게 빨리 넘겨. / 그거 아니거든.)
	RER_NG_3	**읽기 흐름 중단시키기**	상대방이 읽고 있는데 책장을 넘겨 버리거나, 상대방이 책장을 넘기려고 할 때 제지하는 것, 상대방이 읽고 있는데 끼어드는 것 (예: 상대방이 읽고 있는데 책장을 넘겨버림. 상대방이 넘기려고 하자 제지함)

<부록 4> 언어적·비언어적 읽기행동 기록표

ID		탐색			해석					구성											놀이						부정		
		EP1	EP2	EP3	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7	CT8	CT9	CT10	CT11	PL1	PL2	PL3	PL4	PL5	PL6	NG1	NG2	NG3
표지																													
1p																													
2-3p																													
4-5p																													
6-7p																													
8-9p																													
10-11p																													
12-13p																													
14-15p																													
16-17p																													
18-19p																													
20-21p																													
22-23p																													
24-25p																													
26-27p																													
28-29p																													
30-31p																													
32-33p																													
34-35p																													
36-37p																													
38-39p																													
40p																													
하위항목별 합																													
영역별 총합																													

주. 아동의 언어적·비언어적 읽기행동의 코딩 단위에 따라 줄을 구분하여 분석함

<부록 5> 이야기 이해도 기록표

종류	질문 문항	점수의 기준	✔표시	총점
사실적 질문	1. 이 책에 누가 나오니?	0: 무응답, 부적절한 대답		
		1: 등장인물 중 한 명만 대답		
		2: 등장인물 중 주인공 두 명을 모두 대답		
		3: 주인공 두 명과 그 외의 등장인물을 대답 (예: 여자아이, 남자아이, 보라색 새, 왕, 병사, 아빠 등)		
	2. 아이들이 어떻게 다른 나라로 들어가게 되었니?	0: 무응답, 부적절한 대답		
		1: 문으로 들어갔다고 대답		
		2: 다른 세계로 들어간 방법만 대답 (예: 크레파스로 그려서 들어갔다/타고 갔다.)		
		3: 다른 세계로 들어간 방법과 구체적인 상황 대답 (예: 크레파스로 빨간 문을 그렸는데, 진짜 문이 생겨서 문으로 들어갔다. / 크레파스로 열쇠를 그려서 문을 열고 들어갔다.)		
	3. 아이들이 크레파스로 어떤 것들을 그렸니?	0: 무응답, 부적절한 대답		
		1: 묘사하기는 하지만 정확한 단어로 대답하지 못한 경우		
		2: 정확한 단어로 한 가지 묘사한 경우		
		3: 정확한 단어로 두 가지 이상 묘사한 경우 (예: 배, 열기구, 양탄자, 자전거 / 오리발, 코뿔소, 잠자리 / 날개달린 말, 잠수함, 새장)		

비평적 질문	4-1. 보라색 새는 어떤 새라고 생각하니?	0: 무응답		
		1: 단답형		
		2: 서술형		
	4-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답		
		1: 명확한 근거를 들지 못한 경우 (예: 좋은 새)		
		2: 새의 외모를 근거로 들어 평가할 경우		
		3: 새의 행동이나 이야기 속 일화를 근거로 평가할 경우 (예: 위험할 때마다 도와주는 착한 새이다. / 다양한 모습으로 변할 수 있는 신기한 새이다.)		
	5-1. 아이들은 어떤 친구들인 것 같니?	0: 무응답		
		1: 단답형		
		2: 서술형		
	5-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답		
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 좋은 친구들)		
		2: 등장인물의 외모를 근거로 들어 평가할 경우		
		3: 등장인물의 행동이나 이야기 속 일화, 자신의 경험을 근거로 평가할 경우 (예: 다른 세계로 모험을 떠나는 걸 보면 용감한 친구들인 것 같다 / 병사들이 쫓아올 때 크레파스로 그림을 그려서 도망치는 걸 보면 똑똑한 것 같다.)		
	6-1. 아이들이 크레파스로 그린 것들에 대해 어떻게 생각하니?	0: 무응답		
		1: 단답형		
		2: 서술형		

	6-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답		
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 멋지다, 신기하다)		
		2: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (1개)		
		3: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (2개 이상) (예: 타고 날아갈 수 있는 멋진 말을 그렸으니까 / 물 속에 들어갈 수 있는 잠수함을 그렸으니까)		
추론적 질문	7-1. 병사들이 왜 아이들을 잡으려고 할까?	0: 무응답		
		1: 단답형		
		2: 서술형		
	7-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답		
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 주인공이 도망가서, 병사들이 나쁜 사람들이라서)		
		2: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (1개)		
		3: 구체적인 행동을 근거로 들어 말할 경우 (2개 이상) (예: 크레파스를 빼앗기 위해 / 보라색 새를 잡기 위해)		
	8-1. 병사들에게 잡힐 뻔했을 때 아이들은 어떤 기분이었을까?	0: 무응답		
		1: 단답형		
		2: 서술형		

	8-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답		
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 무섭다. / 엄마가 보고 싶어진다)		
		2: 기분 추론에 대한 구체적인 근거를 한 가지 말할 경우		
		3: 기분 추론에 대한 구체적인 근거를 두 가지 이상 말할 경우 (예: 크레파스, 새를 빼앗길까봐 / 무기를 들고 쫓아와서 무서웠을 거다.)		
	9-1. 마지막에 아이들은 어떤 이야기를 하고 있을까?	0: 무응답		
		1: 단답형		
		2: 서술형		
	9-2. 왜 그렇게 생각하니?	0: 그림책의 내용과 무관한 대답		
		1: 명확한 근거를 들지 못하는 경우 (예: 재미있었다, 신났다, 끝나서 서운하다 등)		
		2: 한 명의 등장인물의 입장에서만 묘사를 할 경우		
		3: 여러 등장인물의 입장에서 묘사를 할 경우		

사실적 질문	/ 9	이야기 이해도 총점		/ 39
비평적 질문	/ 15			
추론적 질문	/ 15	ID		

<부록 6> 자원할당 과제의 보조자료

아동 이름 쓰는 곳 *(예: ○○○)*	친구 이름 쓰는 곳 *(예: ○○반 친구-다른 반 이름을 적음)*
조건에 따른 스티커 제시하는 곳	

<예시>

A조건 제시

최지수	*열매반 친구*
☆	☆
☆☆	

C조건 제시

최지수	*열매반 친구*
☆	☆
☆☆	☆☆☆

B조건 제시

최지수	*열매반 친구*
☆	☆
☆	

D조건 제시

최지수	*열매반 친구*
☆	☆
☆	☆☆

<부록 7> 자원할당 과제 기록표

조건	스티커 색깔	스티커 갯수		아동의 선택
		아동	상대	
A	노란색	**1**	**1**	
		2	0	
B	분홍색	**1**	**1**	
		1	0	
C	은색	1	1	
		2	**3**	
D	하늘색	1	1	
		1	**2**	
B	노란색	**1**	**1**	
		1	0	
C	분홍색	1	1	
		2	**3**	
D	은색	1	1	
		1	**2**	
A	하늘색	**1**	**1**	
		2	0	
C	노란색	1	1	
		2	**3**	
D	분홍색	1	1	
		1	**2**	
A	은색	**1**	**1**	
		2	0	
B	하늘색	**1**	**1**	
		1	0	
D	노란색	1	1	
		1	**2**	
A	분홍색	**1**	**1**	
		2	0	
B	은색	**1**	**1**	
		1	0	
C	하늘색	1	1	
		2	**3**	

<점수>

A		친사회적 선택 총합	
B			
C			
D		ID	

주. 블록 처리된 선택을 친사회적 선택으로 간주함

Abstract

Children's Reading Responses, Story Comprehension, and Prosocial Choices in Buddy Reading Context:

Comparing Cooperation and Competition when Reading Wordless Picture Books

Choi, Ji-su
Dept. of Child Development & Family Studies
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study was to find out whether four-year-old children differ in their reading responses, story comprehension, and prosocial choices when reading wordless picture books with their peers in different peer interaction conditions. The children studied were divided into three conditions: cooperation, competition with peers, and reading alone. The objective of this study was to confirm the cognitive and social effects of buddy reading.

The children in this study were from two daycare centers and four kindergartens located in Seoul, Gyeonggi, and Incheon. They were assigned randomly to the cooperation (20 boys, 20 girls), competition (20 boys, 20 girls) or reading alone (18 boys, 17 girls) conditions. In total, 115 children (58 boys and 57 girls) were selected as study participants. Language abilities and internal

/external learning motivations were controlled because they made a difference in the degree of children's reading responses. Language ability and internal/external learning motivation were measured by teacher evaluation. Each child's personal characteristics were controlled by random assignment, and confirmed based on the pre-test.

Children in each condition were given verbal instructions explaining the cooperation, competition, or reading alone requirements. The books used in the study were Aaron Becker's *Journey* (2013), *Quest* (2014), and *Return* (2016). After the children had read the picture book assigned to them, their story comprehension was measured using a comprehension test based on previous research. A trial-based resource allocation task was then conducted to measure prosocial choice. Reading responses were filmed and then transcribed. The transcripts were analyzed to assess reading time, number of spoken words, and verbal and non-verbal reading behaviors. The collected data was analyzed using SPSS 23.0. Averages, standard deviations, and frequencies were calculated using descriptive statistical analysis. The data was then analyzed in more detail using a one-way ANOVA, a Scheffé post-test and independent t-test. The Kappa measurement of agreement and intraclass correlation coefficient (ICC) were applied to determine interrater reliability.

The results of this study were as follows. First, the time children took to read picture books did not differ between the cooperation, competition, and reading alone conditions. However, the number of words spoken was greater in the cooperative and competitive conditions than in the reading alone condition. In addition, verbal and non-verbal reading behaviors differed between conditions. Exploratory and interpretive behaviors were more frequent in the cooperative and competitive conditions than in the reading alone condition, and constructive

behaviors were more frequent in the cooperative condition than in the reading alone condition. Play behavior was most frequent in the cooperative condition and least frequent in the reading alone condition. Negative behavior was more frequent in the competition condition than in the cooperative and reading alone conditions.

Second, story comprehension was higher when children read picture books in cooperation with their peers than when competing with their peers or reading alone. Looking at the sub-factors of comprehension, factual and inferential story comprehension were higher in the cooperative condition than in the competitive and reading alone conditions. Critical story comprehension was higher in the cooperative condition than the competitive condition.

Third, prosocial choice frequency differed between conditions. Children cooperating with their peers, made prosocial choices more frequently than those competing with their peers or reading alone. Specifically, children in the cooperative condition were more likely to give stickers to another child than were children in the competitive condition. When there was no cost for doing so, participants in the cooperative condition gave their peers more stickers than participants in the competitive condition, which was a more prosocial decision.

This study found that, when four-year-old children read picture books with their peers, they spoke more than when reading alone. Differences in reading behavior when children read together were found to depend on whether the reading context was cooperative or competitive. The context in which picture books were read was found to affect not only reading behavior, but also the cognitive and social responses of children. Participants in the cooperative condition showed greater story comprehension and exhibited more prosocial choices than those in the competitive and reading alone conditions.

These findings suggest that, when children read together, there is a qualitative difference between cooperative and competitive contexts. Play behavior was more abundant in the cooperative condition. We postulate that this is because of the more relaxed interactions that occur when children work together in pursuit of the joint goal of 'reading'. Conversely, children competing against a peer are pursuing the personal goal of reading better than their counterpart, and this leads to negative behaviors, such as attempts to interfere with the other child's reading. The differing conditions were also found to affect children on cognitive and social levels. In the cooperative condition, children's story comprehension was high and they made more prosocial choices. In contrast, in the competitive condition, the level of story comprehension was similar to that of children reading alone and the participants made fewer prosocial choices. Thus, the context in which picture books are read can affect story comprehension and the frequency of prosocial choices.

This study explored how reading responses, story comprehension, and prosocial choices vary depending on the context in which four-year-old children read picture books. When reading picture books cooperatively rather than in competition with one another, children's reading responses were richer, story comprehension was enhanced, and there was an increase in prosocial choices. This demonstrates the importance of creating a cooperative context for children when they read with their peers.

Key words : Buddy Reading, Wordless Picture Books, Cooperation and Competition, Reading Responses, Story Comprehension, Prosocial Choices

Student Number **: 2018-21927**