Young Children's Reading Responses and Story Comprehension in the Buddy Reading of Wordless Picture Books: Comparing Cooperation and Competition in Reading

Ji-Su Choi¹, Na-Ya Choi²

Ph. D. Student, Department of Child Development and Family Studies, Seoul National University, Seoul, Korea¹

Professor, Department of Child Development and Family Studies, Seoul National University, Seoul, Korea²

유아의 글 없는 그림책 읽기 반응과 이야기 이해: 또래와의 협동과 경쟁 읽기 비교

최지수¹, 최나야²

서울대학교 아동가족학과 박사과정생¹, 서울대학교 아동가족학과 교수²

Objectives: The purpose of this study was to find out whether four-year-old children differ in their reading responses and story comprehension when reading wordless picture books with their peers in different peer interaction conditions.

Methods: The children ($N = 115$) were from two daycare centers and four kindergartens located in Seoul, Gyeonggi, and Incheon. Each child's personal characteristics were controlled by random assignment. After the children had read the picture book assigned for cooperative, competitive and reading alone conditions, their story comprehension was measured.

Results: The number of words spoken was greater in the cooperative and competitive conditions than in the reading alone condition. Exploratory, interpretive, constructive and play behaviors were more frequent in the cooperative condition. However negative behavior was more frequent in the competition condition. Story comprehension was higher when children read picture books in cooperation with their peers.

Conclusion: The context in which picture books were read was found to affect not only reading responses, but also the story comprehension.

Keywords: story comprehension, reading responses, buddy reading, cooperation and competition, wordless picture books

Introduction

이야기를 이해하는 능력은 유아의 발달에 있어 중요한 부분이다. 이야기 이해력은 문해 발달의 기초가 될(Morrow, 1990; Paris & Paris, 2003) 뿐만 아니라, 이후에 유아가 능동적이고 독

립적으로 그림책을 접하는 독자가 되도록 돕기 때문이다. 또한 유아는 이야기를 이해하는 과정을 통해 타인의 감정과 정서를 체험하며, 사회적 관계와 의사소통의 기초가 되는 기술을 획득할 수 있기 때문에 이 기술은 언어·인지적 발달뿐만 아니라 사회정서적인 측면에서도 중요하다(K. C. Kim & Chae,

Corresponding Author: Na-Ya, Choi, Professor, Department of Child Development and Family Studies, Seoul National University, 1 Gwanak-ro, Gwanak-gu, Seoul, Korea
E-mail: choinaya@snu.ac.kr

©The Korean Association of Child Studies
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

2002).

이야기 이해란 단순히 단어나 문장의 의미를 파악하고 기억한 내용을 그대로 회상하는 것을 의미하지 않는다. 이야기 이해는 이야기의 정보나 사실을 인식하고, 의미를 통합하여 추론하는 복잡한 인지 과정이며(Suh & Trabasso, 1993), 기존의 지식 체계를 활용하여 주어진 정보를 자신만의 의미로 만들어 가는 구성적, 해석적인 과정이다(Lipson & Cooper, 2002). 그림책의 이야기를 이해하기 위해 자신의 경험과 지식을 관련짓고, 다른 매체에서 접한 내용을 바탕으로 이야기를 이해하기 위한 시도까지 모두 포함하여 이야기를 이해하기 위한 과정이라고 할 수 있다(Crawford & Hade, 2000). 즉, 독자가 그림책과 지속적으로 교류하며, 자신의 지식 및 경험, 이해 전략 등을 효과적으로 사용하여 그림책의 등장인물, 사건, 배경, 인과관계 등을 해석하는 모든 과정을 이야기 이해의 과정이라고 볼 수 있다.

이야기 이해력은 단순히 언어능력이 뛰어나다고 얻어지는 것이 아니며, 이야기 이해력이 증진되기 위해선 아동이 능동적으로 이야기를 재구성해보는 경험이 필요하다. 이때 요약, 추론 등의 다양한 전략적 과정이 적절하게 적용되어야 한다(Hansen, 1981). 이야기를 이해하기 위한 시도로 아동은 초기에 이야기 스크립트(narrative script)라는 원시적인 이야기에 대한 지식구조를 구성한다. 이는 일상적인 활동의 사건 및 순서를 설명하는 지식구조를 말한다(Fivush & Hammond, 1990). 이야기 스크립트가 그림책을 읽는 경험을 통해 발달하게 되면, 등장인물, 사건, 배경과 같은 이야기의 주요 사건에 대한 지식과 사건의 시간적 및 인과적 순서에 대한 개념을 포함하는 이야기 도식(narrative schema)이 발달하게 된다(Yussen & Ozcan, 1996).

유아의 문해 발달의 기초가 되는 이야기 이해력의 발달을 돕기 위해선 그림책을 함께 읽으며 이야기를 구성해보는 경험이 무엇보다도 중요하다. 그림책을 함께 읽는 과정은 자신의 생각을 언어화하는 과정에서 적절한 어휘를 선택하여 생각을 논리적으로 연결 지으며 구성하도록 돕고(Applebee, 1978), 자신의 경험과 관련지음으로써 이야기에 대한 이해 수준과 이야기 구성능력 발달하기 때문이다(Jung & Hong, 2000). 함께 읽기는 근접과정(proximal process)의 대표적인 예이며, 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 강조한다.

그림책 함께 읽기는 그 대상에 따라 질적으로 다른 경험을 제공하며, 대상은 크게 부모, 교사, 또래로 나뉜다. 유아는 부모와 함께 그림책을 읽는 경험을 통해 읽기를 배우기 시작하고(Holdaway, 1979), 초보 읽기 학습자로서 책을 읽기 시작하는 학령기에는 안내자로 기능하는 교사의 역할이 중요하다. 선행 연구에 따르면 부모 또는 교사와 그림책 함께 읽기를 통해 아동의 언어적 반응, 언어표현력, 어휘력, 이야기 이해력, 창의성, 추론적 사고와 문제해결력이 증진됨을 알 수 있다(Holdaway, 1979; M.-J. Kim, 2008). 그런데 그림책에 대한 대부분의 연구가 유아가 부모와 함께 읽거나(Chaparro-Moreno, Reali, & Maldonado-Carreño, 2017), 교사가 교육적인 목적을 위해 교실에서 사용하는(Jalongo, Dragich, Conrad, & Zhang, 2002) 경우에만 초점을 두고 이루어졌다는 점에서 한계가 있다.

또래와 함께 읽는(buddy reading) 경험은 성인과는 질적으로 다른 효과를 가지기 때문에, 추가적인 연구의 필요성이 제기된다. 또래는 아동에게 강력한 준거집단으로 작용하며(Harris, 1995), 성인과 형성하는 수직적인 관계와 달리 힘의 균형을 이루는 수평적인 관계라는 독특한 특징을 가진다(Piaget, 1932). 아동은 또래 관계 속에서 타인의 관점이 자신과 다를 것을 경험하고, 상충하는 아이디어를 공유하고 문제를 함께 해결하며 상호존중, 상호 호혜성을 발달시킬 수 있다.

또한 또래와 함께 읽는 과정에서 서로에게 적절한 수준의 비계설정이 이루어져 능동적인 독자가 되도록 돕는다(Griffin, 2002). 또래와 함께 읽을 때 유아는 읽기 반응이 풍부하게 나타나는데 크게 탐색적, 해석적, 이야기 구성적, 놀이 반응 등이 나타난다(Ahn & Lee, 2018; J.-S. Choi & Choi, 2020; Crawford & Hade, 2000; Sipe, 2008). 또래와 함께 읽을 때 나타나는 이러한 읽기 반응은 아동이 적극적으로 해석을 시도하는 능동적인 독자가 되도록 도우며(Shim & Sung, 2011), 이야기에 대한 이해를 증진시키는 사회적 상호작용 맥락을 제공한다는 점에서 중요하다. 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(K. C. Kim & Chae, 2002). 게다가 자발적이고 비관습적인 놀이를 통해 그림책의 의미를 파악하는 과정에서 즐거움을 느낄 수 있고(Crawford & Hade, 2000), 문해력과 이해 전략을 발달시킬 수 있다(Moedt & Holmes,

2020). 특히, 실수에 대한 걱정 없이 읽는 것 자체에 즐거움을 느끼고 책을 해독하는 것에 자신감을 가질 수 있는 이점이 있다(Nikki, 2008).

또래와 함께 읽기의 효과는 독립적인 독자로 기능하기 시작하는 초기학령기에 크다. 아동은 또래와 함께 이야기를 정교화하고, 단어의 스펠링을 결정함으로써 이야기의 완성도를 높일 수 있다(Flint, 2010; Griffin, 2002; Swan, 1992). Swan (1992)에 따르면, 또래와 함께 그림책을 읽는 활동은 언어 전반에서의 발달을 도우며 사회적 기술에까지 긍정적인 영향을 미친다. 즉, 또래와 함께 읽는 경험이 학령기 아동의 인지적, 사회적 기술의 발달을 도모한다는 것을 알 수 있는데, 유아도 또래와 함께 읽기를 빈번하게 경험한다는 점을 고려하면 추가 연구가 필요하다. 관습적인 읽기 또는 쓰기가 시작되지 않은 유아기에도 그림책의 ‘그림’이 표상하는 의미를 해석할 수 있으며, 구두로 이야기를 구성해보는 경험을 통해 구어 능력, 문해력, 시각적 문해력, 이야기 이해력 등이 증진되기 때문이다(Sawyer & Comer, 1996).

글자를 읽지 못하는 어린 독자도 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 재창조한다. Fish (1980)는 로젠블라트의 심미적 독서와 비고츠키의 이론에 영향을 받아 ‘해석 공동체(interpretative communities)’라는 개념을 제안하였다. 이 이론들은 아동이 그림책을 읽는 주체적인 독자로서 그림책의 의미를 해석해나갈 수 있고, 또래와 함께 텍스트를 해석함으로써 아동 개인의 해석이 더 풍부해질 수 있음을 시사한다.

그림책 중에서도 글 없는 그림책(wordless picture book)을 활용한다면 유아기 연구가 가능하다. 글 없는 그림책은 그림으로만 구성되어 있어, 글 텍스트를 바르게 해독해야 한다는 압박 없이 그림의 의미를 자유롭게 해석할 수 있기 때문이다. 그림을 보면서 이야기를 구성해보는 경험을 통해 사건, 배경, 주인공의 행동에 대하여 공감하면서 그림을 이해하고 해석하는 능력을 발달시킬 수 있다(Sawyer & Comer, 1996). 글 없는 그림책의 독특한 특성은 관습적인 문해가 시작되기 이전의 아동에게 적합하지만, 동시에 그림책의 의미를 이해하고, 이야기를 적절하게 구성해나가기 위해선 유능한 협력자의 도움이 필요함을 의미한다. 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).

기존의 연구는 학령기 아동이 그림책을 함께 읽는 경험을 통해 이야기 이해력이 증진됨을 밝혔다는 점에서 의의가 있지만, 협동이라는 행위에 한정지어 탐색하였다는 한계를 가진다. 아동은 그림책을 읽을 때 협동뿐만 아니라 경쟁도 경험한다. 함께 읽는 상황에서도 아동은 상대방보다 더 잘 읽었는지 비교를 하며 경쟁하기도 하고, 또래가 읽고 있을 때 끼어들어 읽는 모습을 보이기도 한다(Ahn & Lee, 2018). 칭찬스티커와 같은 보상이 있을 때 누가 더 많이 읽고, 잘 읽었는지 경쟁하기도 한다. 따라서 그림책을 읽는 맥락을 다양화하여 살펴볼 필요가 있다.

그림책을 읽을 때 또래와의 상호작용 유형이 협동, 경쟁 맥락인지에 따라 질적으로 다른 경험을 하게 될 것으로 기대된다. 이러한 차이는 Chapman (1991)이 비고츠키와 피아제가 제시한 상호작용의 유형을 통합한 ‘인식의 삼각형(epistemic triangle)’ 이론으로 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 & Groebel, 1991). 즉, 사회적 상호작용을 통해 타인의 관점과 감정 상태를 이해할 수 있는 인지능력과 사회성의 발달이 증진되는 것이다.

‘협동’ 상황은 아이들이 인식의 삼각형에 참여하도록 돕고, 공동목표를 달성하기 위해, 각자가 수행해야 하는 상호보완적인 역할을 수행하도록 돕는다(Moll & Tomasello, 2007). 협동 경험은 아동이 자신과 타인의 마음을 비교하고 추론하는 마음이론을 발달시키고(Meltzoff, 2007), 친사회적 행동을 증진시킨다(S. U. Kim & Kim, 2014). 반면에, ‘경쟁’ 상황에서는 아동, 타인, 물체의 상호 간 관계에 참여하더라도 목표와 행동 계획이 개인적인 형태로 표상되어(Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005), 아동이 자신과 타인 사이의 관계에 관여할 기회를 주지 못한다. 즉, 협동과 경쟁 맥락은 아동, 타인, 물체의 상호작용이 일어나도록 돕지만, 목표와 행동 계획이 표상되는 수준이 다른 것이다.

따라서 학령기 이전 아동이 그림책을 읽는 조건이 협동과 경쟁인지에 따라 읽기 반응과 이야기 이해의 정도가 달라지는지 살펴보고자 한다. 본 연구의 결과는 또래와 함께 읽는 방법에 대해 이해하는 기초 자료로 활용할 수 있으며, 유아교육기관에서 아동의 읽기 반응과 이야기 이해의 증진을 돕기 위한 프로그램의 개발에 필요한 시사점을 제공할 것이다. 본 연구

에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1

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

연구문제 2

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

Methods

연구대상

본 연구에는 서울, 인천 및 경기 지역에 소재하는 유치원 4곳과 어린이집 2곳에 재원 중인 만 4세 유아가 참여하였다. 만 4세 유아는 그림책의 그림을 맥락으로 활용하여 읽는 척하는 행동을 보이며, 이야기의 구조를 이해하기 시작하기 때문에 (Ehri, 1994), 본 연구에 참여하기 적합하다.

유아의 그림책을 읽는 과정에 영향을 미칠 수 있는 개인적인 특성인 언어능력, 내·외적 학습동기와 성별, 친밀도를 통제하기 위하여 협동, 경쟁, 혼자 읽기에 무선헌당하였다. 유아의 언어능력은 유아의 읽기행동과 관련이 있고(S.-O. Kim & Jo, 2005), 내·외적 학습동기는 유아가 협동 또는 경쟁 맥락에 따라 보이는 반응에 영향을 미치기 때문이다(J.-S. Choi & Choi, 2020). 성 차이를 통제하기 위해 각 조건의 성비가 비슷하도록 구성하였다. 또한, 이성일 땀 서로를 통제하려는 상호작용을 많이 하지만, 동성일 땀 긍정적인 상호작용과 상호호혜적인 의사결정을 더 많이 하기 때문에(Holmes-Lonergan, 2003) 함께 읽는 쌍은 동성으로 구성하였다. 유아의 친밀도를 통제하기 위해 같은 반에서 1년 가까이 함께 지낸 같은 반 아동을 읽기 쌍으로 무선헌당하여 구성하였으며, 함께 읽는 쌍이 지나치게 가깝거나 소원한 경우가 있는지 교사가 읽기 쌍의 조합을 한 번 더 확인하였다. 최종적으로 협동(남 20명, 여 20명), 경쟁(남 20명, 여 20명), 혼자(남 18명, 여 17명) 읽기에 총 115명이 참여하였다.

연구도구

읽기반응

그림책을 읽을 때 보이는 유아의 읽기 반응은 읽기 시간, 발화 단어의 수, 언어적·비언어적 읽기행동으로 세분화하여 평정하였다. 읽기시간은 유아가 함께 또는 혼자 그림책을 손에 들고 발화를 시작한 것을 시점으로 마지막 발화가 끝나는 순간까지로 간주한다. 발화 단어의 수는 유아 각각의 발화를 구분하여 측정하였다. 유아가 그림책을 읽을 때 보이는 언어적·비언어적 읽기 행동을 측정하기 위하여 J.-S. Choi와 Choi (2020)가 구성한 읽기행동 분류를 활용하였다. 읽기행동은 크게 탐색적, 해석적, 구성적, 놀이, 부정적 행동으로 나뉜다. 탐색적 행동은 그림책의 외형이나 그림책 또는 그림 자체에 대해 분석하는 행동이며 그림책 탐색하기, 그림 읽기 등이 해당된다. 해석적 행동은 직접적으로 이야기를 구성하기 위한 행동은 아니지만 그림의 의미를 해석하기 위해 사전 지식을 활용하거나 유추하는 행동으로, 사전경험 활용하기, 상호텍스트적 읽기 등을 말한다. 구성적 행동은 그림책의 전개 과정을 이해하기 위해 직접적으로 이야기를 구성하기 위해 보이는 행동으로, 이야기 도식 활용하기, 앞뒤 장면을 연결하여 이야기 구성하기 등이 해당된다. 놀이 행동은 그림책을 읽는 과정에서 그림책의 내용을 이해하려는 과정에서 나타나는 놀이로, 그림을 역동적으로 재현하기, 유머러스한 행동하기 등을 예로 들 수 있다. 부정적 행동은 그림책을 읽는 과정에서 나타나는 부정적인 감정이 포함된 행동으로 읽기에 대한 어려움 호소하기, 상대방에 대해 부정적 반응하기 등이 포함된다. 각 항목의 조작적 정의에 해당하는 읽기행동이 나타날 때마다 1점씩 점수를 부과하였으며, 점수가 높을수록 해당 읽기행동이 많이 나타남을 의미한다. 관찰자 간 일치도를 분석하기 위해 카파 상관계수(kappa coefficient)를 구하였으며, 카파 일치도는 .90으로 거의 완벽하게 일치하는 것으로 나타났다. 일관된 평정을 위해 읽기행동에 대한 평정은 주 관찰자의 평정을 사용하였다.

이야기 이해

유아의 이야기 이해의 정도를 분석하기 위해, Morrow (1990)와 Paris와 Paris (2003)의 이야기 이해도 검사를 참고하여 본 연구에서 사용한 그림책에 맞게 연구자가 수정하였다. 이야기 이해를 측정하기 위한 문항은 사실적 이해, 추론적 이해, 비평적 이해 각각 3문항으로 총 9문항이다. 각 문항에 대해 질문

을 할 때 아동이 이야기를 이해했지만 대답을 하지 않았을 가능성을 배제하기 위하여, 유아가 대답을 한 뒤 “그리고?”, “또요?”, “다른 거는요?”와 같은 추가적인 질문을 하여 유아가 이해한 바를 모두 대답할 수 있도록 하였다.

Aaron Becker의 Journey (2013), Quest (2014), Return (2016)에 대한 이야기 이해도 검사 문항을 구성함에 있어 질문 문항을 모두 동일하게 제시하여 이야기 이해도 검사결과의 신뢰도를 높였다. 구성된 9개 문항에 대해 아동학 교수 및 전공대학원생 4명(박사 1, 박사 과정 3)이 척도의 문항에 대한 타당성을 평가하는 내용 타당도의 검증 과정을 거쳤다. 이를 통해 유아가 이해하기 어려운 단어로 판단된 주인공, 세계와 같은 표현을 “누가 나오니?”, “다른 나라” 등으로 일부 수정하였다. 이후 만 4세 유아 10명을 대상(남아 5명, 여아 5명)으로 한 예비조사 과정에서 응답의 유형과 근거의 수준이 상이함이 발견되어, 이를 세분화하여 측정하기 위해 비평적 질문과 추론적 질문 문항의 평정 방법을 일부 수정하였다. 관찰자 간 일치도를 분석하기 위해 급내상관계수(Intraclass Correlation Coefficient [ICC])를 확인하였으며, .99로 매우 신뢰로운 것으로 나타났다.

구체적인 이해도 검사 문항과 점수의 기준은 Table 1과 같다. 사실적 질문의 경우 무응답이거나 부적절한 대답은 0점, 그림책에 나온 사실을 묘사한 정도에 따라 1-3점까지 점수를 부여한다. 묘사하기는 하지만 그림책에 나온 에피소드를 토대로 한 명확한 근거를 들지 못하는 경우는 1점, 구체적인 에피소드를 한 가지 말할 경우 2점, 구체적인 에피소드를 두 가지 이상 말할 경우 3점이 부여된다. 비평적, 추론적 질문은 각각 3문항이고 평정할 때 질문에 대한 대답의 유형과 근거에 대해 점수를 나누어 부과한다. 대답의 유형은 무응답(0점), 단답형(1점), 서술형(2점)으로 구분되며, 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.

언어능력

Lee (2010)가 개발한 듣기·말하기 평가 루브릭의 일부를 수정·보완하여 평정하였다. 듣기는 이해 4문항, 태도 4문항, 반응 3문항으로 구성되어 있으며, 말하기는 사회언어학적 능력, 전략적 언어사용능력, 문법적 언어능력, 담화구성능력 각각 3

문항이다. 교사는 각 문항에 대해 전혀 그렇지 않다(1점), 제한적으로 그렇다(2점), 대체로 그렇다(3점), 매우 그렇다(4점) 중에서 선택한다. 하나 이상의 문항에서 전혀 그렇지 않다는에 해당하는 아동은 본 연구에서 제시하는 그림책을 읽고, 이야기 이해를 측정하기 위한 질문에 대답하는데 어려움이 예상되기 때문에 실험 참여에서 제외하였다. 하위요인의 Cronbach's α 계수는 말하기 .84, .85, .87, .89, 듣기 .79, .85, .91이고, 전체는 .96으로 나타났다.

내·외적 학습동기

Amabile, Hill, Hennessey와 Tighe (1994)이 개발한 Work Preference Inventory를 참고하여 N. Choi와 Cho (2020)가 수정·보완한 16문항을 교사용 평정척도로 사용하였다. 내적 학습동기(8문항)와 외적 학습동기(8문항) 2개 하위변인으로 구성되며, Likert 4점 척도로 전혀 그렇지 않다(1점)에서 매우 그렇다(4점) 항목 중에서 교사가 선택하게 되어 있다. 내적 동기는 유아 스스로 흥미, 도전, 즐거움을 느껴 활동을 하는 것을 말하고, 외적 동기는 칭찬이나 보상과 같은 외부적 환경 요소로 인해 활동을 하는 것을 말한다. 점수가 높을수록 내·외적 학습동기가 강함을 나타낸다. 하위요인의 Cronbach's α 계수는 각각 .69, .91이고, 전체는 .83으로 나타났다.

글 없는 그림책

본 연구에서 그림책을 한 권만 사용할 경우 처치 이후의 효과가 그림책을 읽는 맥락에 따른 효과인지, 그림책에 의한 효과인지 구분할 수 없기 때문에 비슷한 조건의 그림책 여러 권을 무선허당하여 사용할 필요가 있다. 따라서 다른 그림책을 사용하되 그림책의 규격과 형식 등이 최대한 비슷할 필요가 있다. 이러한 기준을 토대로 Aaron Becker의 Journey (2013), Quest (2014), Return (2016)을 선정하였다. 세 그림책은 같은 작가의 그림책으로 페이지 수(40p)와 크기(270 × 240mm)가 동일하고, 비슷한 주인공이 등장한다. 또한, 그림책의 내용은 다르지만, 주인공이 상상 속 세계에서 유사한 경험을 하기 때문에 본 연구에서 사용하기에 적절하다. 사용한 그림책에 따라 유아의 그림책 읽기 시간($F = .85, p = ns$), 발화 단어의 수($F = .18, p = ns$), 언어적·비언어적 읽기행동($F = .23, p = ns$)에 차이가 없었으므로 연구도구로 그림책 세 권을 사용한 것에 문제가 없음을 알 수 있다.

Table 1

Contents of the Items and Responses of the Story Comprehension Test

Sort	Question	Standard of score
Literal questions	1. Who are the characters in this story?	0: No response, an inappropriate answer 1: Named only one of the characters 2: Named two main characters among the characters 3: Named the two main characters and other characters (ex: girl, boy, purple bird, king, soldier, dad etc.)
	2. How did the children get into another world?	0: No response, an inappropriate answer 1: Answered that children entered the door 2: Answered specifically how children entered the world (ex: With crayons, the children drew/entered something) 3: Described the specific situation and how children entered the world (ex: The children drew a red door with crayons, and that became the real door, so the children entered it / With crayons, the children drew the key that opened the door)
	3. What did the children draw with crayons?	0: No response, an inappropriate answer 1: Described but failed to answer with the correct words 2: Described one item with the correct words 3: Described two or more items with the correct words (ex: boat, hot air balloon, carpet, bicycle / flippers, rhinoceros, dragonfly / winged horse, submarine, birdcage)
Critical questions	4-1. What do you think the purple bird is?	0: No response 1: Fragmentary response 2: Narrative response
	4-2. Why did you think so?	0: Answered independent of the contents of the picture book 1: Failed to give a definite grounds (ex: Good bird) 2: Evaluated based on the bird's appearance 3: Evaluated based on bird's behavior or anecdotes in stories (ex: It's a good bird, because it helped the children whenever they were in danger / It's a mysterious bird that can change in various ways)
	5-1. What kind of friends do you think the children are?	0: No response 1: Fragmentary response 2: Narrative response
	5-2. Why did you think so?	0: Answered independent of the contents of the picture book 1: Failed to give a definite grounds (ex: good children) 2: Evaluated based on the children's appearance 3: Evaluated based on children's behavior or anecdotes in stories or own experiences (ex: Considering that the children had adventures in other worlds, they seem to be brave friends / I think the children were wise, because they ran away with the crayon drawings)
	6-1. What do you think of the children's drawings with crayons?	0: No response 1: Fragmentary response 2: Narrative response
	6-2. Why did you think so?	0: Answered independent of the contents of the picture book 1: Failed to give a definite grounds (ex: Cool, Interesting!) 2: Answered based on children's specific behaviors (one) 3: Answered based on children's specific behaviors (two or more) (ex: Because the children drew a nice horse to fly / Because the children drew a submarine that could go into the water)
Inferential questions	7-1. Why did the soldiers try to catch the children?	0: No response 1: Fragmentary response 2: Narrative response
	7-2. Why did you think so?	0: Answered independent of the contents of the picture book 1: Failed to give a definite grounds (ex: Because the children ran away / Because the soldiers are bad people) 2: Answered based on the soldier's specific behaviors (one) 3: Answered based on soldier's specific behaviors (two or more) (ex: To take the crayons / To catch the purple bird)
	8-1. How did the children feel when they almost got caught by the soldiers?	0: No response 1: Fragmentary response 2: Narrative response
	8-2. Why did you think so?	0: Answered independent of the contents of the picture book 1: Failed to give a definite grounds (ex: Scary / Maybe the children wanted to see their mother) 2: Gave one specific reason for children's mood 3: Gave two or more specific reasons for children's mood (ex: They were feeling insecure, because the crayon/bird might be taken by the soldiers / The children must have been afraid because the soldiers followed them with weapons)
	9-1. What are the children talking about at the end?	0: No response 1: Fragmentary response 2: Narrative response
	9-2. Why did you think so?	0: Answered independent of the contents of the picture book 1: Failed to give a definite grounds (ex: It was fun, It was exciting, etc.) 2: Described from the standpoint of one character 3: Described from the standpoint of multiple characters

연구절차

본 연구는 서울대학교 생명윤리심의위원회의 연구승인을 받은 2020년 01월 13일 이후 예비조사 및 본 조사의 과정을 거쳐 진행되었다(IRB No. 2001/001-011). 연구는 크게 교사평정을 통해 아동의 언어능력과 내·외적 학습동기를 측정하는 사전검사 단계, 글 없는 그림책을 협동·경쟁·혼자 읽기 중 하나에 무선헌당되어 읽는 처치 단계, 이야기 이해의 정도를 측정하는 테스트 단계로 나뉜다. 협동·경쟁·혼자 집단에 무선헌당한 뒤, 각 집단의 언어능력과 내·외적 학습동기에 차이가 없음을 확인하였다. 또한, 아동이 읽는 그림책도 세 종류 중 하나에 무선헌당하였다.

아동이 편안하게 그림책을 읽을 수 있도록 매트 위에 있는 낮은 책상에 둘이 나란히 앉아서 읽도록 하였다. 그림책을 읽는 동안의 읽기 반응과 이야기 이해에 대한 대답은 HDR-CX450와 galaxy s8 기기를 사용하여 촬영하였다. 이후 테스트에서 아동이 함께 있으면 서로의 응답에 영향을 미치기 때문에 연구보조원이 아동을 각각 한 명씩 맡아 서로 다른 공간에서 테스트를 진행하였다. 또한 아동이 그림책을 읽은 맥락을 알게 되면 평정에 선입견이 생기기 때문에 이를 배제하기 위해 평가자가 유아의 그림책 읽기 맥락을 알지 못하도록 한 단일 블라인드법(single-blind technique)을 실시하였다.

실험 과정에서 사용된 지시문은 다음과 같다. 그림책을 읽는 맥락(①협동/②경쟁/③혼자)을 조성하기 위하여 “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?”라고 연구자가 말한 뒤 그림책 읽기를 시작하였다. 그림책을 읽은 뒤 진행된 이야기 이해도를 측정하기 위한 질문은 “방금 읽었던 그림책에 대해 몇 가지 질문을 할게요. 정답은 없으니 ○○가 생각하는 대로 편하게 말해주면 돼요.”라고 말한 뒤 평정하였다.

자료분석

실험 진행을 돕는 연구원과 보조 관찰자는 아동학 또는 유아

교육학을 전공하는 학생들로 구성하였다. 연구책임자에게 조사 및 분석 방법에 대한 교육을 받은 후, 비디오 녹화한 시범조사 내용에 대해 연구자의 조언을 받는 일련의 훈련을 받은 뒤 분석에 참여하였다. 아동의 읽기 행동을 비디오로 촬영한 뒤 전사기록지에 전사하였다. 전사한 내용은 전사기록을 하지 않은 다른 연구자에 의해 이중으로 점검하여 전사과정에서 놓친 부분이 없는지 확인하였다. 분석하기 위한 코딩 단위(coding unit)는 주 관찰자와 보조 관찰자의 합의로 정하였다. 코딩 단위는 유아의 발화와 행동이다. 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 삼았다(Klee & Fitzgerald, 1985). 유아의 읽기행동과 이야기 이해를 평정하기에 앞서 관찰자 간 측정이 일치하는지 확인하기 위해, 표본의 25%를 함께 코딩하고, 평가자 사이의 신뢰도를 측정하기 위해 각각 카파 일치도값과 급내상관계수를 확인하였다.

본 조사를 시작하기에 앞서 협동·경쟁·혼자 읽기 조건별로 유아의 언어능력($F = .37, p = ns$), 내·외적 학습동기($F = .01, p = ns$)의 수준이 비슷하게 무선헌당 되었는지 일원분산분석을 사용하여 확인하였다. 본 조사를 통해 수집된 데이터는 SPSS 23.0 (IBM Co., Armonk, NY)를 사용하여 평균, 표준편차, 빈도, 독립표본 t -검정, 일원분산분석(one-way ANOVA)과 Scheffé 사후검정을 실시하였다.

Results

글 없는 그림책을 읽는 맥락에 따른 읽기 반응

그림책을 읽는 시간

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽는 시간이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 Table 2와 같다. 협동(317.00초), 경쟁(298.55초), 혼자(247.49초) 조건에서의 그림책을 읽는 시간에 차이가 없었다($F = 2.45, p = ns$). 따라서 그림책을 읽은 뒤 진행되는 이야기 이해에 대한 측정에서 읽는 시간의 효과가 통제되어, 읽기 맥락의 고유한 효과를 살펴볼 수 있다.

발화 단어의 수

Table 2*Mean Comparison of Reading Time by Reading Context*

Variables	Reading context	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
Reading time	Cooperation	317.00	40	141.76	2.45
	Competition	298.55	40	142.53	
	Alone	247.49	35	132.72	

Note. *N* = 115. Reading time unit: sec.**Table 3***Mean Comparison of Number of Spoken Words by Reading Context*

Variables	Reading context	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
Number of spoken words (self)	Cooperation	147.03 ^a	40	99.58	14.90***
	Competition	133.23 ^a	40	111.32	
	Alone	35.94 ^b	35	63.60	

Note. *N* = 115. abScheffé's method, *a* > *b*.****p* < .001.**Table 4***Mean Comparison of Difference in the Number of Spoken Words by Reading Context*

Variables	Reading context	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Total number of spoken words (self + counterpart)	Cooperation	294.05	40	166.66	.71
	Competition	266.45	40	182.84	
Gap in the number of spoken words (self - counterpart)	Cooperation	82.85	40	69.61	-.33
	Competition	88.75	40	89.79	

Note. *N* = 80.

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽을 때의 발화 단어의 수가 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 Table 3과 같다. 협동(147.03개)과 경쟁(133.23개) 조건일 때 혼자(35.94개) 읽을 때보다 발화 단어의 수가 많았다($F = 14.90$, $p < .001$). 즉, 그림책을 또래와 함께 읽는 협동과 경쟁 조건일 때 혼자 읽는 경우보다 발화 단어의 수가 많음을 알 수 있다.

둘이서 함께 읽는 협동과 경쟁 조건의 경우 본인의 발화뿐만 아니라 상대방의 발화를 듣고 반응하기 때문에 나타날 수 있는 효과가 존재할 수 있다. 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수, 본인과 상대방의 발화 단어의 수 차이가 읽기 조건별로 다른지 확인하기 위하여 독립표본 *t*-검정을 실시한 결과는 Table 4와 같다. 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수는 협동(294.05개)과 경쟁(266.45개) 조건에서 차이가 없었다($F = .71$, $p = ns$). 본인과 상대방의 발화 단어의 수 차이 또한 협동(82.85개)과 경쟁(88.75개) 조건에 따른 차이가 없었다($F = -.33$, $p = ns$). 즉, 협동·경쟁 조건인지에 따라 유아 본인과 상대방의 총 발화 단어의 수와 그 차이가 다르지 않았다. 따라서 처치 이후의 효과는 총 발화 단어의 수, 발화 단어의 수 차이에 의한 효과가 아

닌 그림책을 읽는 맥락에 따른 효과임을 알 수 있다.

언어적·비언어적 읽기행동

그림책을 읽는 맥락에 따라 그림책을 읽을 때의 언어적·비언어적 읽기행동이 달라지는지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 Table 5와 같다. 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 차이가 있었다.

탐색적 행동과 해석적 행동의 경우 협동(10.48회, 12.68회)과 경쟁(10.13회, 9.75회) 조건이 혼자(1.54회, 1.51회) 읽을 때보다 많았다. 구성적 행동은 협동(16.95회) 조건이 혼자(5.57회) 읽을 때보다 많았다. 놀이 행동은 협동(9.03회), 경쟁(4.25회), 혼자(4.9회) 순서대로 많았다. 부정적 행동은 경쟁(1.60회) 조건이 협동(.58회)과 혼자(.60회) 조건보다 많았다. 즉, 유아가 상대방과 상호작용하며 읽는 것이 가능한 협동·경쟁 조건일 때 읽기행동 중 탐색적, 해석적 행동이 혼자 읽을 때보다 더

Table 5*Mean Comparison of Verbal and Non-verbal Reading Behaviors by Reading Context*

Variables	Reading context	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
Exploratory behaviors	Cooperation	10.48 ^a	40	11.31	13.39***
	Competition	10.13 ^a	40	8.21	
	Alone	1.54 ^b	35	2.43	
Interpretive behaviors	Cooperation	12.68 ^a	40	13.79	9.82***
	Competition	9.75 ^a	40	12.31	
	Alone	1.51 ^b	35	4.55	
Constructive behaviors	Cooperation	16.95 ^a	40	18.24	4.37*
	Competition	12.95 ^{ab}	40	18.54	
	Alone	5.57 ^b	35	12.36	
Play behaviors	Cooperation	9.03 ^a	40	8.53	21.94***
	Competition	4.25 ^b	40	4.01	
	Alone	.49 ^c	35	1.22	
Negative behaviors	Cooperation	.58 ^b	40	1.06	4.84**
	Competition	1.60 ^a	40	1.91	
	Alone	.60 ^b	35	1.72	

Note. *N* = 115. abcScheffé's method, *a* > *b* > *c*.**p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .001.**Table 6***Mean Comparison of Story Comprehension by Reading Context*

Variables	Reading context	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
Factual comprehensions	Cooperation	6.93 ^a	40	1.93	3.40*
	Competition	5.75 ^b	40	2.30	
	Alone	5.71 ^b	35	2.77	
Critical comprehensions	Cooperation	9.98 ^a	40	3.11	7.62***
	Competition	6.90 ^b	40	3.85	
	Alone	8.51 ^{ab}	35	3.58	
Inferential comprehensions	Cooperation	9.13 ^a	40	2.76	7.11**
	Competition	6.75 ^b	40	3.14	
	Alone	7.17 ^b	35	3.06	
Total	Cooperation	26.03 ^a	40	5.57	9.33***
	Competition	19.40 ^b	40	7.62	
	Alone	21.40 ^b	35	7.89	

Note. *N* = 115. abScheffé's method, *a* > *b*.**p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .001.

많고, 구성적 행동은 혼자보다 협동하여 읽을 때 더 많이 나타났다. 반면에 놀이 행동은 협동, 경쟁, 혼자 순대로 활발히 나타났다, 부정적 행동은 경쟁 조건일 때 협동과 혼자 조건보다 많이 나타났다.

글 없는 그림책을 읽는 맥락에 따른 이야기 이해

그림책을 읽는 맥락에 따라 이야기 이해의 정도가 다른지 확인하기 위하여 일원변량분석을 실시한 결과는 Table 6과 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 차이가 있었다.

사실적 이해, 추론적 이해, 전체 이야기 이해의 경우 협동

(6.93점, 9.13점, 26.03점)할 때 경쟁(5.75점, 6.75점, 19.40점)과 혼자(5.71점, 7.17점, 21.40점) 조건에서 읽었을 때보다 점수가 높았다. 비평적 이해 점수의 경우 협동(9.98점)할 때 경쟁(6.90점) 조건보다 유의하게 높았다. 즉, 그림책을 또래와 협동하여 읽을 때 이야기 이해 수준이 경쟁·혼자 조건보다 높았다. 이는 또래와 함께 읽더라도 경쟁 상황에서 읽게 되면 이야기에 대한 이해 수준이 혼자 읽을 때와 다르지 않음을 보여준다.

Discussion

본 연구는 또래와 함께 읽기의 언어적, 인지적 효과를 탐색하고자 하였다. 특히, 유아의 읽기반응, 이야기 이해가 그림책을 읽는 맥락에 영향을 받는지 살펴보고자 하였다. 이를 위해 유아를 협동, 경쟁, 혼자 읽기에 무선향당한 뒤, 글 없는 그림책을 읽는 유아들의 읽기 반응과 이야기 이해의 정도를 분석하였다. 본 연구의 결과를 요약하고 유아의 읽기 반응과 이야기 이해를 증진시키기 위해 고려되어야 할 점을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 유아가 그림책을 읽을 때의 발화 단어 수는 협동·경쟁 조건이 혼자 읽을 때보다 많았고, 언어적·비언어적 읽기행동은 협동·경쟁·혼자 읽기에 따라 나타나는 빈도가 달랐다. 즉, 발화 단어의 수는 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 조건이 혼자 일 때보다 많았는데, 이는 또래와 함께 그림책을 읽으면 서로 대화를 나누며 그림책을 적극적으로 읽도록 동기가 부여되어 (Flint, 2010), 많은 것으로 해석할 수 있다. 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 (Shim & Sung, 2011), 서로의 생각을 공유하면서 그림책 읽기에 더욱 능동적으로 반응하기 때문에 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 조건일 때 정부추출적 독서는 비슷하게 나타났지만, 심미적 독서에서는 다소 차이를 보였다. 또래와 함께 읽는 협동·경쟁 조건일 경우 혼자 읽을 때보다 정보추출적 독서인 탐색적, 해석적 행동이 많이 나타났다. 이는 또래와의 상호작용은 교사들이 제공하는 것만큼 풍부한 정보를 제공한다는 선행연구 결과와 일치한다 (MacGillivray & Hawes, 1994). 반면에 심미적 독서인 구성적 행동은 또래와 협동하며 읽을 때 혼자 읽는 경우보다 많았지만, 경쟁 조건일 경우엔 혼자 읽을 때보다 많지 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 조건이 유아가 자신의 반응을 관찰하고 교류하는 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 때 정보추출적 독서에만 머무는 반면, 협동할 때 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. 협동은 타인과 함께 공동의 목표와 각자가 수행해야 하는 상호보완적인 역할을 추구하도록 돕는 반면에 (Moll & Tomasello, 2007), 경쟁은 목표와 행동 계획이 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 행동을 많이 하지만, 경쟁 조건에서는 또래와 함께 읽음에도 불구하고 놀이 행동이 적다. 반면에 상대방에게 부정적인 반응을 하거나 읽기 흐름을 중단시키는 등의 부정적 행동은 경쟁할 때 많이 나타났다. 즉, 협동 조건에서 이야기를 구성할 때 유아는 긍정적인 상호작용 속에서 놀이 행동이 풍부하게 나타나는 반면, 경쟁 조건일 경우 상대방보다 그림책을 더 잘 읽으려는 개인적인 목표가 두드러지며 이는 부정적 행동으로 이어진다고 볼 수 있다. 이는 게임을 할 때 협동 조건이면 상대와 긍정적인 상호작용이 나타나는 반면, 경쟁 상황에선 상대에 대해 공격적인 행동을 보인다는 선

행연구와 그 맥을 같이한다(Schmierbach, 2010).

둘째, 유아가 글 없는 그림책을 또래와 협동하여 읽을 때 이야기 이해 수준이 경쟁·혼자 조건보다 높았다. 하위요인별로 사실적 이해와 추론적 이해는 경쟁·혼자 조건보다 협동할 때 더 높은 수준이었고, 비평적 이해는 경쟁 조건보다 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(M.-J. Kim, 2008; Shim & Sung, 2011), 이러한 상호작용이 ‘협동’ 읽기일 때는 효과가 있지만 ‘경쟁’ 읽기일 땐 효과가 없다는 점에서 구분되는 결과이다. 이러한 차이는 유아가 그림책을 읽을 때 보이는 읽기행동에서 기인하는 것으로 추측할 수 있다. 이야기 이해는 이야기의 정보나 사실을 인식하는 탐색적, 해석적 과정일 뿐만 아니라(Suh & Trabasso, 1993), 기존의 지식 체계를 활용하여 주어진 정보를 자신의 의미로 통합하고 추론해나가는 구성적 과정이기 때문이다(Lipson & Cooper, 2002). 경쟁 조건일 때 탐색적, 해석적 행동은 협동 조건과 비슷하게 나타났지만, 이야기 이해 과정에서 중요한 구성적 행동은 적었기 때문에 전체적인 이야기 이해 수준이 낮은 것이다.

게다가 협동 조건일 때 이야기 이해 수준이 높은 것은 상대방에게 서로 상호보완적인 도움을 주는 상호작용이 활발히 나타났기 때문인 것으로 보인다. 협동·경쟁 조건은 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 조건의 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(Hwang, 2007)와 차이가 있다. 이는 단순히 언어적으로 많이 표현할수록 이해가 증진되는 것이 아니며, 어떤 내용의 발화와 행동을 하는지가 중요함을 보여준다. 협동 조건에서 그림의 의미 해석에 대해 질문하는 해석적 행동, 함께 도와서 읽는 구성적 행동이 많이 나타나는데, 이러한 ‘그림책 읽기’라는 공동목표를 달성하기 위한 상호보완적인 역할이 이야기 이해 수준을 높이는 데 기여한 것으로 추측할 수 있다. 이는 또래와 함께 읽기의 긍정적인 효과는 경쟁이 아닌 협동 맥락을 조성할 때 나타남을 보여준다.

또한, 협동 조건에서는 경쟁할 때보다 그림을 역동적으로 재현하기, 유머러스한 행동하기, 웃기 등의 놀이 행동이 활발히

나타났는데, 이러한 놀이 행동이 이야기 이해를 도운 것으로 보인다. 유아는 그림책을 이해하려는 반응 중 하나로 놀이 행동이 나타나는데(Crawford & Hade, 2000), 이러한 비관습적인 놀이 행동은 이야기의 이해를 돕고(Moedt & Holmes, 2020), 자발적으로 그림책에 대해 반응할 수 있도록 한다. 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(Ohm, 2001).

반면에, 그림책을 읽을 때 유아의 이야기 이해 수준을 높이는 방법으로 경쟁 맥락을 조성하는 것은 적절하지 않은 것으로 나타났다. 경쟁 조건일 때 또래와 함께 읽었음에도 불구하고 혼자 읽었을 때와 비슷한 이야기 이해 수준이 나타난 것은 경쟁 상황일 때 개인적인 목표만 표상되기 때문이다. 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 보인다. 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, Ming Chiu, & Wang, 2014; Flint, 2010; Griffin, 2002; Nikki, 2008), 이러한 효과는 또래와 함께 읽는 상황이 경쟁 조건일 때는 나타나지 않았기 때문에 혼자 읽을 때와 이야기 이해 수준이 비슷한 것이다. 즉, 경쟁이라는 도전적인 상황은 다른 사람보다 우위를 차지하려는 동기가 부여되어 개인적인 노력의 정도와 효율성을 높일 수도 있지만, 유아의 이야기 이해 수준을 높이는 방법으로는 효율적이지 않음을 보여준다.

본 연구는 그림책을 또래와 어떠한 맥락에서 읽는지에 따라 읽기 반응, 이야기 이해가 달라질 수 있음을 보여주었다는 점에서 시사하는 바가 크다. 이전의 연구에서는 그림책을 활용한 교육 및 활동이 유아의 읽기 반응, 이야기 이해에 긍정적인 영향을 미친다는 연구가 다수 존재하였지만(Crawford & Hade, 2000; M.-J. Kim, 2008; Shim & Sung, 2011), 그림책을 또래와 함께 읽는 것 자체의 효과를 보여주지 못하였으며, 함께 읽기의 맥락을 협동과 경쟁으로 세분화하여 살펴보지 않았기 때문이다. 그림책을 또래와 함께 읽는 것은 교육기관 및 가정

에서 빈번하게 경험하기 때문에 실제적이며, 장기적으로 이루어지는 프로그램의 개발 및 적용과 같은 추가적인 조치 없이 ‘도래와 협동하여 함께 읽기’를 장려하는 것만으로도 교육기관에 곧바로 적용이 가능하다는 점에서 실용적이다.

본 연구는 몇 가지 제한점을 가진다. 그에 대한 배경을 밝히고, 제한점을 보완하기 위한 후속연구를 제안하고자 한다. 첫째, 유아가 그림책을 읽는 공간은 각 기관에서 마련해준 조용한 공간이었으므로 모든 공간을 동일하게 통제하는 데 한계가 있었다. 그림책을 읽는 공간에 따른 효과를 완전히 배제하기 위해서는 실험실에서의 후속 연구도 가능할 것이다. 둘째, 유아가 그림책 읽는 시간은 협동·경쟁·혼자 조건에 따라 집단 간에는 차이가 없었지만, 다소의 개인차는 있었다. 그림책을 읽는 시간의 효과를 완전히 배제하기 위해서는 그림책을 읽는 시간을 동일하게 통제하는 방식도 가능할 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 기존의 부모 또는 교사와 같은 성인과의 함께 읽기에 초점을 맞춘 선행연구와 달리 도래와 함께 읽기의 효과에 대해 탐색하였고, 글 없는 그림책을 활용함으로써 학령기 이전의 유아에 대해 연구하였다는 의의가 있다. 또한 도래와 함께 읽기의 효과를 확인하기 위하여 혼자 읽는 조건을 구성하였고, 도래와 함께 읽기의 맥락 또한 협동과 경쟁으로 세분화하여 그 기제를 살펴보았다는 이론적 함의를 가진다. 둘째, 기존의 연구와는 달리 그림책을 읽은 뒤 곧바로 평정이 이루어졌기 때문에 그림책 읽기의 순수한 영향을 확인하였다. 이를 통해 장기간에 걸친 프로그램의 형태로 이루어져서 가외변인을 통제하기 어렵고, 교사 평정으로 이루어졌기 때문에 객관적으로 평정되었다고 보기 어려운 선행연구의 한계를 보완하였다. 셋째, 경쟁보다는 협동 조건일 때 유아의 읽기반응이 풍부해지고, 이야기 이해가 증진됨을 밝혔다. 이를 통해 실제 교육기관에서 도래와 함께 그림책을 읽을 때 협동하며 읽도록 분위기를 조성해야 할 것을 일깨워 주었다. 따라서 이 연구의 결과는 그림책을 읽는 맥락에 따른 읽기 반응, 이야기 이해에 대한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

Notes

This article is a part of the first author's Master's thesis submitted in 2020, and was presented as a poster at the 2020 Annual Spring Conference of the Korean Association of Child Studies.

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

Ethics Statement

All procedures of this research were reviewed by IRB (2001/001-011).

References

In English

- 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.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Becker, A. (2013). *Journey*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Becker, A. (2014). *Quest*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Becker, A. (2017). *Return*. London: Walker Books.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chaparro-Moreno, L. J., Realí, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 52-62. doi:10.1016/j.ecresq.2017.03.001
- Chapman, M. (1991). The epistemic triangle: Operative and communicative components of cognitive competence. In M. Chandler & M. Chapman (Eds.), *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp. 209-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, N., & Cho, H.-J. (2020). Temperament and home environment characteristics as predictors of young children's learning motivation. *Early Childhood Education Journal*, 48, 607-620. doi:10.1007/s10643-020-01019-7
- Christ, T., Ming Chiu, M. 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. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01541.x
- 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. doi:10.1080/19388071.2014.968301
- Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66-80. doi:10.1080/02568540009594776
- Ehri, L. C. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 323-358). Newark, DE: International Reading Association.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial development. In P. D. Zelazo (Ed.), *The oxford handbook of development psychology* (Self and other, Vol. 2). New York: Oxford University Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. London: Harvard University Press.
- 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* (Emory symposia in cognition, Vol. 3, pp. 223-248). New York: Cambridge University Press.
- Flint, T. K. (2010). Making meaning together: Buddy reading in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38, 289-297. doi:10.1007/s10643-010-0418-9
- Griffin, M. L. (2002). Why don't you use your finger? Paired reading in first grade. *The Reading Teacher*, 55(8), 766-774.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16(3), 391-417. doi:10.2307/747409
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489. doi:10.1037/0033-295X.102.3.458
- Hinde, R. A., & Groebel, J. (1991). Cooperation and prosocial behaviour. In P. A. Miller, J. Bernzweig, N. Eisenberg, & R. A. Fabes (Eds.), *The development and socialization of prosocial behavior* (pp. 54-77). New York: Cambridge University Press.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, AU: Ashton Scholastic.
- Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Preschool children's collaborative problem-solving interactions: The role of gender, pair type, and task. *Sex Roles*, 48, 505-517. doi:10.1023/A:1023523228455
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29, 167-177. doi:10.1023/A:1014584509011
- 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. doi:10.1017/S0305000900006437
- Lipson, M. Y., & Cooper, J. D. (2002). *Understanding and supporting comprehension development in the elementary and middle grades* [MOBI version] (pp. 1-15). Retrieved from http://www.eduplace.com/state/pdf/author/lip_coop.pdf
- 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.
- Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126-134. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00574.x
- Moedt, K., & Holmes, R. M. (2020). The effects of purposeful play after shared storybook readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Early Child Development and Care*, 190(6), 839-854. doi:10.1080/03004430.2018.1496914
- Moll, H., & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1480), 639-648. doi:10.1098/rstb.2006.2000
- Morrow, L. M. (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. 110-134). Englewood Cliffs, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Nikki, C. (2008). *Literacy centers in photographs*. New York: Scholastic.
- Oittinen, R. (2003). Where the wild things are: Translating picture books. *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 48(1-2), 128-141. doi:10.7202/006962ar
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. doi:10.1598/RRQ.38.1.3
- 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. doi:10.1089/cyber.2012.0384
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, and the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sawyer, W. E., & Comer, D. E. (1996). *Growing up with literature*. Albany, New York: Delmar-Cengage Learning.
- Schmierbach, M. (2010). "Killing spree": Exploring the connection between competitive game play and aggressive cognition. *Communication Research*, 37(2), 256-274. doi:10.1177/

0093650209356394

- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- 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. doi:10.1006/jmla.1993.1015
- Swan, A. M. (1992). Wordless picture book buddies (In the classroom). *Reading Teacher*, 45(8), 655. Retrieved from ERIC database. (EJ441009)
- Szechter, L. E., & Liben, L. S. (2004). Parental guidance in preschoolers' understanding of spatial-graphic representations. *Child Development*, 75(3), 869-885. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00711.x
- 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. doi:10.1017/S0140525X05000129
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Mind and Society* (Readings on the development of children, 2nd ed., pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yussen, S. R., & Ozcan, N. M. (1996). The development of knowledge about narratives. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 2, 1-68.
- In Korean**
- Ahn, E.-J., & Lee, J.-W. (2018). Five-year-old children's responses to wordless picture books. *Journal of Children's Literature & Education*, 19(4), 53-90.
- Choi, J.-S., & Choi, N.-Y. (2020). The influence of internal and external learning motivation of 4-year-old children on reading behaviors of wordless picture books: Moderating effect of cooperative and competitive context. *Journal of Children's Literature & Education*, 21(2), 35-57.
- Hwang, Y.-S. (2007). The relationship between young children's comprehension ability and story making: The development of narrative. *Korean Journal of Child Studies*, 28(2), 39-53.
- Jung, S. S., & Hong, H. K. (2000). The effects of story making activity with wordless picture books on young children's language abilities. *Korean Journal of Child Studies*, 21(1), 235-252.
- Kim, K. C., & Chae, M. Y. (2002). The development of young children's story comprehension test. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 7(1), 125-142.
- Kim, M.-J. (2008). The effects of storybook reading styles on young children's story comprehension, vocabulary learning and their interests in reading. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 13(3), 69-91.
- Kim, S.-O., & Jo, H.-S. (2005). A study of children's reading related factors: Focused on phonological processing, letter knowledge, and language ability. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 10(2), 213-236.
- Kim, S. U., & Kim, E. S. (2014). The effects of cooperative movement education activity (CMEA) for young children's improvement of pro-social behavior and role acceptance ability. *Journal of Early Childhood Education & Educare Welfare*, 18(2), 197-219.
- Lee, C. S. (2010). A study on the development of a rubric for language assessment on young children: Focused on the listening and speaking of 5, 6 year old children. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 15(6), 213-233.
- Ohm, J. A. (2001). Exploring the direction in linking play with early childhood education. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 5(3), 1-25.
- Shim, H.-B., & Sung, S.-Y. (2011). Exploring the peer interactions in the context of picture book reading: Focusing on small group activities. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 31(1), 325-350. doi:10.18023/kjece.2011.31.1.016

ORCID

Ji-Su Choi <http://orcid.org/0000-0003-4438-7465>

Na-Ya Choi <http://orcid.org/0000-0001-9189-9370>

Received August 21, 2020

Revision received September 27, 2020

Accepted October 5, 2020