



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

권 정 윤 교수지도
석사학위 청구논문

초등학생과의 함께 책 읽기 활동이
유아의 읽기 및 언어 이해력과
친사회적 행동에 미치는 영향

2013

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공
홍 영 미

초등학생과의 함께 책 읽기 활동이
유아의 읽기 및 언어 이해력과
친사회적 행동에 미치는 영향

권 정 윤 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2012년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

홍 영 미

인 준 서

홍영미의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어 이해력과 친사회적 행동에 미치는 효과를 알아보는데 목적이 있으며, 이러한 연구목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어 이해력에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구에서는 서울시에 위치한 J초등학교 초등학생 4~6학년 15명과, 같은 초등학교 병설유치원 종일반 두 학급 만4, 5세 유아 40명(실험집단 20명, 통제집단 20명)을 대상으로 실시하였다. 실험집단은 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 2011년 3월 31일부터 6월 30일까지 총 13주간 실시하였으며, 통제집단은 책 읽기 활동을 실시하지 않았다. 실험집단은 총 50권의 동화책으로 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 진행하였다.

연구도구는 읽기 능력, 언어 이해력, 친사회적 행동을 알아보기 위해 총 3가지 도구를 사용하였다. 유아의 읽기 능력은 측정하기 위해 단어 읽기 능력과 문장 읽기 능력으로 나누어 측정하였다. 단어 읽기 능력을 측정하기 위한 연구도구로는 유아를 대상으로 개발된 단어 읽기 능력 측정 도구 중 '실제단어' 부분을 사용한 김명진(2010)의 도구와 문장 읽기 능력을 측정하

기 위해서 한국교육개발연구원(1998)에서 제작하고 김명진(2010)이 사용한 도구를 사용하였다. 유아의 언어 이해력을 측정하기 위한 도구는 장영애(1981)가 4~6세아 수준에 맞게 제작하고 박애자(1961)가 수정·보안하고, 김기현(2004)이 재수정한 언어 이해력 검사 도구를 사용하였다. 유아의 친사회적 행동을 측정하기 위한 도구로는 McGinnis와 Goldstein(1990)이 개발한 'Skill Situation Measure'를 이원영, 박찬욱, 노영희(1993)가 예비검사를 거쳐 번안·수정한 김명진(2010)의 도구를 사용하였다.

초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어 이해력과 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전·사후 검사 점수를 SPSS Windows 12.0 프로그램을 이용하여 평균점수와 표준편차를 산출하고, 두 집단 간의 차이를 t -검증하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 읽기 능력 점수가 유의미하게 높게 나타났다. 읽기 능력의 하위영역인 단어 읽기와 문장 읽기 능력에서 실험집단의 점수가 통제 집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력 향상에 효과적이라고 할 수 있다.

둘째, 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 언어 이해력 점수가 유의미하게 높게 나타났다. 언어 이해력의 하위영역인 그림이해, 이야기이해에서 실험집단의 점수가 통제집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 그러나 두 가지 동시이해 에서는 유의미한 향상을 보이지 않았다.

셋째, 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 친사회적 행동 점수가 유의미하게 높게 나타났다. 친사회적 행동의 하위

영역인 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 교육기관 적응능력에서 실험 집단의 점수가 통제집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 초등 학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동 향상에 효과적이라고 할 수 있다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	5
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	7
1. 초등학생과 유아의 책 읽기 활동	7
2. 유아의 읽기 능력	12
3. 유아의 언어 이해력	16
4. 유아의 친사회적 행동	19
III. 연구방법	25
1. 연구대상	25
2. 연구도구	25
3. 연구절차	29
4. 자료분석	35
IV. 결과 및 해석	36
1. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향	36
2. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어 이해력에 미치는 영향	37

3. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의
친사회적 행동에 미치는 영향 39

V. 논의 및 결론 42

1. 논의 42

2. 결론 및 제언 45

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 연구대상 유아의 집단별 구성 및 평균월령	25
<표 2> 읽기 능력 검사 도구의 문항구성	27
<표 3> 언어 이해력 검사의 문항구성과 문항 수 및 배점	28
<표 4> 친사회적 행동 검사 도구의 문항구성 및 배점	29
<표 5> 초등학생과 유아의 책 읽기 활동에서 사용한 동화책 목록	31
<표 6> 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동 내용	34
<표 7> 유아의 읽기 능력에 대한 집단별 사전검사 결과	36
<표 8> 유아의 읽기 능력에 대한 집단별 사후검사 결과	37
<표 9> 유아의 언어이해력에 대한 집단별 사전검사 결과	38
<표 10> 유아의 언어이해력에 대한 집단별 사후검사 결과	39
<표 11> 유아의 친사회적 행동에 대한 집단별 사전검사 결과	40
<표 12> 유아의 친사회적 행동에 대한 집단별 사후검사 결과	40

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아들은 일상생활에서 언어 발달을 위해 다양한 언어활동을 경험하고 있다. 이러한 언어활동 중 책 읽기는 유치원 일과에서 빼 놓을 수 없는 한 부분이며, 유아교육에서의 중요한 교육활동 중 하나이다. 책 읽기는 유아에게 문자에 대해 경험할 수 있는 기회를 제공하며, 효과적인 의사소통을 도울 수 있다. 이처럼 언어 발달의 결정적 시기인 유아기에 자연스럽게 이루어지는 책 읽기는 언어 발달 있어 중요한 역할을 한다.

유아 언어 교육에 있어서 책 읽기는 유아에게 즐거움과 기쁨, 책에 대한 관심을 갖도록 해주어 궁극적으로는 유아의 언어 발달에 긍정적인 영향을 미치며 지속적인 관심을 받아왔다. 책 읽기 활동은 인지적 측면으로는 문자언어에 대한 개념과 기술, 정서적인 면에서 읽기에 대한 느낌이나 관심을 형성하게 하는 중요한 활동이다. 또한 문해 발달을 위한 가장 중요한 활동이다(NAEYC & IRA, 1998; 임원신, 1994, 재인용). 책 읽기는 언어능력에서 읽기 능력 및 어휘력의 학습, 문해 능력의 향상, 추론능력, 이해력, 조망능력, 상상력, 그리고 유아에게 심미적 반응을 경험하게 하는 정서적인 발달을 증진시킬 수 있는 효과적인 중요한 활동이다(오진희, 2000).

Bromley(1991)는 유아들이 책 읽기를 통해 그들 자신과 타인에 대해 학습할 뿐만 아니라 유아 자신의 지식을 확대 한다고 했다. 그러므로 유아에게 있어 책 읽기는 의사소통의 과정일 뿐만 아니라 사회적 과정이다. 또한 유아에게 책을 읽어 주거나 이야기를 들려주는 것은 간접적인 경험을 도와 유아가 이미 가지고 있는 언어능력이나 개념 발달을 더욱 확장시켜 나갈 수 있게 한다(이

차속, 2004).

유아들의 언어발달을 촉진하는 중요한 요인은 책과의 상호작용이며 유아들은 그림책을 통해 즐거움과 기쁨, 언어세계에 대한 경험 및 상상력 발휘 할 수 있게 되며, 자연스럽게 언어적 발달이 이루어진다(마쓰이 다다시, 2003). 따라서 유아들에게 좋은 그림책의 경험은 자연스럽게 읽기와 쓰기 교육을 성공적으로 이끌 수 있게 해준다고 한다(Schickedanz, 1998). 또한 동화책은 유아로 하여금 혼자 읽게 하여 스스로 그 의미를 터득하도록 만들어 진 것이 아니며, 유아는 아직 읽기에 능숙하지 못하기 때문에 부모나 글을 읽을 줄 아는 누군가가 유아에게 책을 읽어주고 유아는 그림을 보면서 이야기를 이해하게 되는 책 읽기 활동이 필요하다(한국유아교육학회, 1997). 언어 이해력은 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용을 파악할 수 있는 능력으로 유아가 이야기를 이해한다는 것은 다른 사람과의 의사소통을 하며 사회생활을 해 나가기 위해서는 유아의 언어 이해력 발달이 필수적으로 이루어 져야 한다(박윤주, 2008). 따라서 유아의 발달적 측면에서 문학적 정서와 경험을 얻기 위해서는 부모나 성인의 도움이 필요하다. 이처럼 가정과 유치원에서 누군가의 도움을 받아 정기적으로 책을 읽는 것은 유아의 언어발달과 읽기 발달을 촉진시키며(Durkin, 1996), 배경지식을 얻게 하고, 이야기 구조를 이해하며, 책에서 사용되는 언어에 익숙해지도록 한다(Morrow, 1985).

이처럼 유아들에게 책 읽기는 즐거움과 기쁨을 주는 동시에 그림을 보면서 이야기를 이해하고, 다른 사람과의 의사소통을 하며 자연스럽게 언어 발달을 이루어질 수 있는 장점을 가지고 있다. 그러나 이런 다양한 장점을 가진 책 읽기를 유아교육현장에 많은 학급에서는 매일 책을 접할 수 있는 기회를 제공하지만 짧은 전이시간동안 제시하거나 유아가 자유선택활동시간에 선택하는 활동으로 진행 하는 등, 다른 활동들에 밀려 책 읽기 활동은 소홀히 되고 있는 실정이다(강남희, 2010). 또한 유아의 흥미와 요구를 반영하지 못한 채 실

시되고 있다. 이러한 책 읽기 활동은 대부분 부모와의 책 읽기, 교사와의 책 읽기, 또래와의 책 읽기 중심으로 이루어져 왔으나 최근 초등학생과 함께 책 읽기 활동이 시작되고 있다.

다양한 책 읽기 형태 중 초등학생과 유아의 책 읽기 활동은 교육적 가치가 높은 방법 중의 하나이다. 최근 산업사회가 되면서 가족의 형태는 맞벌이 가족의 형태가 늘어남에 따라 핵가족화로 바뀌고, 한자녀 가정이 증가하고 있다. 이러한 결과는 부모와 형제의 상호작용이 부족한 유아의 성장과 발달에 영향을 미친다. Vygotsky는 자신보다 유능한 또래와의 상호 작용은 아동의 잠재적인 수준에 영향을 주어 아동에게 더 분명하고 높은 수준의 이해를 할 수 있도록 하며, 대인관계에서의 의사소통 기술 및 사회인지 능력과 보호적 행동 등의 친사회적 행동뿐만 아니라, 사회적 능력을 발달시킨다고 하였다(유윤제, 2009). 또래 교수가 성인의 교수보다 더 유아에게 직접적이고 친숙하며 함께 공유할 수 있고, 연령에 맞는 어휘나 실제 사례를 사용하여 더 효과적이다. 이와 같이 혼합연령집단 구성에서 자신보다 더 높은 연령의 유아는 유능한 또래 역할을 해주어 어린 유아들이 더 쉽게 이해 하며 학습할 수 있도록 도와주는 역할을 한다고 한다(Feedman, 1982). 그리고 또래 교수는 대인관계를 익히고, 행동의 모델이 되며 의사소통능력을 향상시킨다. 이처럼 또래와의 상호작용은 성인과의 상호작용보다 더 직접적이고 친숙하며 유아의 잠재적 자질을 함께 공유할 수 있고, 연령에 맞는 실제 사례를 사용하여 더 효과적이라고 할 수 있다.

미국 유치원과 초등학교에서 상급학년생이 유치원 또는 초등학교 저학년 학습에서 책을 읽어주는 프로그램은 버디 프로그램(Buddy program)을 시행하며, 이 프로그램이 양자의 언어, 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다고(제경숙(1998); Raines과 Isbell(1994)은 보고하였다. 국내연구에서는 장소영(2011)이 유치원아와 초등 4학년 아동 간 함께 책 읽기 활동에서 나타난 읽기 태도

의 변화를 연구한 결과 읽기에 대한 긍정적인 태도 형성에 효과적이라고 하였다. 또한 유아들은 그림책이 주는 즐거움을 느끼게 되며, 읽기에 숙달해가기 위해 노력하였고, 책 읽기 활동을 통해 책에 대한 관심과 읽기에 대해 소극적인 모습에서 벗어나 적극적인 자세로 변화한다고 하였다. 이미화(2011)는 유아와 초등학생 간 책 읽기 버디프로그램에 관한 연구에서 유아는 초등학생 학생의 격려와 칭찬으로 자신감이 상승하였고 문제행동의 감소와 긍정적인 사회 교류가 이루어졌다고 하였다. 또한 교실 환경을 넘어서 유대감을 형성하였고 친밀감을 표시하는 모습을 자주 관찰할 수 있었으며, 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 주었다고 밝혔다. 유치원에서 매일 그림책 읽어주기 활동을 한 강남희(2010)의 연구에서는 유아의 언어능력 중 읽기 동기, 읽기 흥미, 언어 이해력, 언어 표현력에 긍정적인 영향을 미친다고 나타났다. 만 6세 유아의 책 읽기 활동을 연구한 유윤제(2009)는 유아들의 교실에서 이루어지는 책 읽기 활동을 살펴본 결과 유아들은 책 읽기 활동을 통해 자신들이 학습하는 내용을 보다 적극적으로 심화, 확대하여 이해하며, 높은 수준의 내용을 이해하고자 도전하는 모습을 보였다고 하였다. 또한 학교 도서관을 방문하여 초등학생들이 책을 선택하고 읽는 모습은 유아들에게 좋은 모델링, 시범보이기 역할을 하였다고 나타났다.

이상과 같이 초등학생과 유아의 책 읽기에 관한 선행연구는 유아들의 언어와 사회성 발달 및 정서적 발달에 긍정적인 역할을 한다는 내용과 읽기에 대한 관심과 태도에 미친 영향에 대한 연구가 주류를 이루고 있으며, 초등학교 고학년 학생과의 책 읽기 활동이 유아의 언어 발달 및 친사회적 행동에 미치는 영향에 대한 연구는 아직 이루어지지 않고 있는 실정이다. 또한 유아에게 다양한 책 읽기 활동이 적극적으로 이루어 질 수 있는 환경이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 통해 유아가 책 읽기에 스스로 관심을 가지고 즐겁게 참여하며, 자연스런 언어발달과 사회성

발달을 증진시킬 수 있도록 돕고, 이러한 책 읽기 경험이 유아의 읽기와 언어 이해력 및 친사회적 행동에 미치는 영향에 대해 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어 이해력에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 책 읽기 활동

본 연구에서의 책 읽기 활동이란 초등학생이 유아에게 1:1 혹은 1:2로 책을 읽어준 후 그 책의 내용을 중심으로 다양한 방법을 이용해 언어와 친사회적으로 관련된 활동을 하는 것을 의미한다.

2) 읽기 능력

본 연구에서의 읽기 능력이란 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 한 후 유아의 단어 읽기 능력과 문장 읽기 능력을 측정하는 것을 의미한다.

3) 언어 이해력

언어 이해력이란 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용을 파악할 수 있는 능력이다. 본 연구에서는 언어 이해력의 하위요인은 이야기를 듣고 적절한 그림 고르기, 이야기 듣고 질문에 답하기를 포함하였다.

4) 친사회적 행동

친사회적 행동이란 타인에게 이익을 주기 위해 자발적으로 하는 행동이며 사회적으로 긍정적인 결과를 가져오는 행동을 의미한다(박수진, 2009). 본 연구에서는 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 교육기관 적응능력의 하위요인으로 구성하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 초등학생과 유아의 책 읽기 활동

1) 책 읽기의 교육적 가치

유아는 동화책을 통해 풍부한 언어 세계를 경험하게 되고, 다양한 세상과 상호작용하며 문학적 경험에 친근하게 접근할 수 있게 된다. 이런 문학적 경험은 유아에게 즐거움과 기쁨을 주며, 간접 체험의 기회를 제공해 준다. 김예연(2002)은 동화책은 유아들에게 다양한 정서적 경험, 이해를 공유하게 함으로써 자기 인식은 물론 타인과의 공감대를 형성하게 하고 그 작품에 대해 심미적인 경험까지 하게 할 수 있다고 하였다.

이경우와 장영희(1997)는 동화책을 읽는 경험은 유아의 상상력을 자극하여 사고를 발달시키며, 풍요로운 정서생활을 가능하게 한다고 하였고, 또한 유아 자신의 주변 세계와 이웃들에 대한 이해를 가능하게 하며, 자신감과 자기 통제력을 형성, 자연스러운 언어습득을 돕는다고 하였다. 그리고 유아들은 동화책을 통해 기쁨과 즐거움을 얻으며 자신의 경험과 감정을 다시 확실히 알아보며 현실 생활에서 오는 여러 가지 갈등적인 요소들을 해소하고 자신감을 갖게 된다. 남주희(2012)는 책 읽기가 언어활동에 있어서 비지시적인 상황에서의 어휘 확장, 구어, 문어의 발달을 도모 하게 된다고 하였으며, 동화책은 유아에게 즐거움을 제공하고, 상상력과 상상력 및 심미적인 감상력을 기워주게 되어 자연스럽게 언어발달을 돕는다고 하였다. 마쓰이 다다시(2003)도 유아들은 책을 통해 풍부한 언어 세계를 경험하고, 상상력을 발휘할 수 있게 된다고 하면서

즐거움 속에서 자연스럽게 언어적 발달이 이루어진다고 하였다.

이처럼 유아에게 있어 동화책은 다양한 간접 경험을 하게하고, 상상력을 자극하여 사고력 발달과 함께 즐거움 속에서 자연스러운 언어습득을 돕는 다는 것을 알 수 있다.

유아의 책 읽기의 교육적 가치에 대해 살펴보면 McCormick(1997)는 책 읽기는 유아에게 즐거움을 주며, 책에 대한 관심을 유발한다는 점에서 가치가 있다고 하였다. Shendanz(1986) 유아기에 질 좋은 책이 갖는 교육적 가치를 문해 능력, 이야기 이해능력의 발달, 언어 발달의 기술의 증진, 상상력과 추론 능력발달과 함께 유아가 책을 사랑하며 즐기는 문학 경험을 통해 자신 주변의 여러 가지 문제를 감정이나 삶과 관련지어 경험하고 현실생활에 대해 새로운 태도의 능력을 증진한다고 보았다.

Taylor(1978)는 동화의 가치에 대해 첫째, 유아들의 조기 경험을 보다 풍부하게 해주며, 둘째, 정확한 개념, 명료한 사고, 현대적 지식 및 사고에 대한 자극을 구축하며, 셋째, 경험을 같이 나누며, 사회적 관계를 수립하고, 넷째, 심미적 감상력을 기르며, 창조적 표현의욕을 자극하고, 다섯째, 문화적 경험을 제공하여 유아들이 살고 있는 세계를 다양하게 접할 수 있도록 해주며, 여섯째, 또래 유아와 성인들과도 의사소통을 할 수 있도록 격려하며, 일곱째, 즐거움을 주며, 여덟째, 책을 바르게 여기게 다루고 독서태도를 올바르게 증진시킨다고 하였다(장석례, 2008).

Matterwon(1975)는 동화책의 가치를 사고의 확장, 어휘의 확장, 언어적 시루의 확장, 지식의 확대, 즐거움 및 대화 기회와 육체적 휴식 제공 등에 두었으며, 동화책은 유아의 언어 발달 및 인지 발달, 사회성과 도덕성의 발달, 미적 발달, 창의성 발달을 돕는다고 하였다. Martinez(1988)는 유아들의 언어발달을 촉진하는 중요한 요인을 책과의 상호작용 이라고 하였다. 이영자, 이종숙(1985)는 유아의 흥미를 고려하여 발달단계에 맞추어 반복적으로 동화책을 들

려준 후 유아로 하여금 이야기하거나 읽어 보도록 한 결과 읽기 발달에 효과가 있는 것으로 나타났다. Cochran-mith(1984)는 유아기의 책 읽기는 유아의 경험을 풍부하게 해주며 언어와 개념 발달에 도움을 주며 읽기에 대한 긍정적인 태도를 갖도록 도와준다고 하였다. Snow와 Nino(1986)는 책 읽기와 언어 발달 관계에 관한 연구에서 유아기에 책을 읽는 것은 특히 문해 발달을 증진시킬 수 있다고 하였다.

이상에서와 같이 학자들의 내용을 종합하여 볼 때 유아의 책 읽기는 유아들의 생활 속에서 쉽게 접할 수 있으며 책을 좋아하며 즐기는 문학적 경험뿐만 아니라 언어 발달 및 인지발달을 비롯해 사회성, 정서적, 창의성 발달을 돕는데 중요한 교육적 가치가 있다는 것을 알 수 있다.

2) 초등학생과 유아의 책 읽기 활동에 관한 선행연구

유아는 다양한 문학작품을 접하지만 언어 발달 특성상 아직 유창한 읽기를 할 수 없기 때문에 직접 책을 읽기보다는 누군가의 도움을 받아 이야기를 들으며 문학적 감상능력을 키우는 시기이다. 이러한 점에서 책 읽기 활동은 유아의 읽기 대한 인식과 이야기에 관한 지식에 도움을 줄 수 있는 중요한 활동이다. 유아들은 책을 읽을 때 여러 형태로 읽는 모습을 볼 수 있다. 혼자 읽기, 성인과 함께 책 읽기, 또래 유아 간의 책 읽기, 초등학생과 유아간의 책 읽기가 있는데, 여러 연구에서는 함께 책을 읽는 경험이 유아에게 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다.

Smith(1997)은 유아에게 책을 읽어주는 것은 꼭 필요한 활동이며 책 읽어주는 개별적인 활동과 소그룹활동이 효과적이라고 하였으며 특히 부모들이 이야기를 들려주는 것처럼 1:1이나 소집단으로 이야기를 들려주는 것은 후기 읽기 및 듣기 성취와 개념이해, 사고력 발달 등에 중요한 역할을 한다고 한다

(김희연, 2011, 재인용).

Frick(1986)은 이야기책 읽어주기가 유아들에게 듣기기술과 읽기에 대한 동기를 증진시키며, 쓰고 읽기를 자극하여 언어 발달과 함께 즐거움과 여유를 주는 경험이라고 하였다. 즉 아동에게 책 읽기는 언어 증진, 경험의 재구성, 창의력을 키워주므로 아동의 성장에 매우 중요한 역할을 한다(안은주, 2001, 재인용).

초등학생과 유아의 책 읽기 활동에 관한 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다. Raines와 Isbell(1994)은 초등학생과 유아들이 함께 읽고 경험들을 공유하면서 상호간의 읽기와 쓰기 학습에 도움을 준다고 하였으며, Fiedland와 Truesdell(2004)은 초등학생과 유아 간의 함께 책 읽기 활동이 양자의 읽기에 대한 자신감의 향상과 읽을 동기의 증진을 가져왔다고 보고하였다. 또한 책 읽기 활동을 통해 무엇보다 중점이 되는 것은 유아들이 초등학생과 유치원 생활에서 자연스럽게 만나 이루어지는 언어활동을 하며 자연스럽게 언어학습이 일어날 수 있다는 장점이 있다.(조정숙, 2005).

제경숙(1998)은 미국 공립유치원과 초등학교 내에서 빈번하게 실행되고 있는 버디프로그램(Buddy program)은 초등학교 고학년 학생이 유치원과 초등학교 저학년에게 책을 읽어주는 활동으로 책 읽기와 함께 다양한 활동으로 구성되어 있어 유아의 읽기 발달과 책 읽기에 능동적인 참여를 이끌어 낸다고 하였다. 또한 이런 버디 프로그램은 아동의 사회·정서적, 지적 그리고 도덕적 발달을 도모한다. 책 읽기 버디 프로그램은 교사의 지시나 지침의 거의 없이 책을 읽어주는 파트너와 함께 책을 읽는 활동이며, 자신의 읽기 능력과 상관 없이 참여하는 버디프로그램은 일주일에 한 번 학생들이 공동으로 모이도록 함으로써 읽기 활동이 쉽게 이루어지도록 한다(Kathleen, 1998). 이러한 점에서 책 읽기 버디프로그램은 본 연구와 같은 맥락을 갖는다.

Fiedland와 Truesdell(2004)에 의하면 성공적인 버디 프로그램은 긍정적인

읽기 경험으로 아동들에게 책을 사랑하는 마음을 기르고, 읽기에 대한 자신감의 증가와 동기를 개선하는데 효과가 있었다고 하였다. Forbush(2002)에 의한 읽기 버디 프로그램의 연구에 따르면 읽기를 싫어하는 아동들이 이 프로그램에 참여하여 단어 읽기의 수와 읽기가 발생하는 하루 동안의 비율에서 실질적인 증가를 보였다.

Raines와 Isbell(1994)는 버지니아주의 스프링필드의 킹파트 초등학교 3학년 생들이 유치원과 1학년 아동들에게 책을 읽어주는 활동을 실시한 결과 읽기 버디 프로그램 활동은 초등학생들과 유아들이 함께 읽고 그 경험들을 공유하면서 이야기를 하도록 이끌었으며, 초등학생들이 유아들에게 반복된 구절이나 그림책을 읽어주거나 실제 텍스트를 함께 읽음으로써 상호간의 읽기와 쓰기 학습에 도움을 주었다고 하였다. 즉 책 읽기 버디 프로그램은 연령이 어린 학생과 연령이 높은 학생 짝을 지어 함께 책을 읽는 활동으로(Robyn, 2011) 읽기 활동에 긍정적인 영향을 미치며, 유아의 문해 능력을 향상시키는 활동이다.

이미화(2011)는 유아와 초등학생 간 책 읽기 버디프로그램이 유아의 친사회적 행동과 언어 이해력에 미치는 영향을 연구한 결과 유아와 초등학생은 책을 매개체로 연령 간에 함께한 활동에서 다양한 상호작용이 유아의 사회성 및 친사회적 행동발달에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 장소영(2011)은 유치원과 초등 4학년 아동 간 함께 책 읽기 활동은 나타난 읽기 태도의 변화를 연구하였다. 그 결과 함께 책 읽기 활동을 통해 유아는 기존에 느끼지 못했던 그림책이 주는 즐거움을 알게 되었고, 책 읽는 재미를 통해 읽기를 즐겨하는 모습을 보여주었다고 하였다. 또한 책 읽기 활동에 소극적인 유아들의 모습도 적극적인 자세로 읽기에 참여하는 등 긍정적인 읽기태도 형성에 효과적이라고 하였다.

김명진(2011)은 초등학교 1학년 학생이 유아교육기관의 오후 자유선택시간에 유아와 함께 놀이하는 프로그램을 실시한 결과 유아의 언어발달과 친사회

적 행동에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 프로그램에 대해 유아는 초등학생과 도움을 주고받는 관계로 인식하며 긍정적인 반응과 함께 유아의 전이를 돕는 방법으로 자연스럽게 적용될 수 있다는 것을 확인하였다. 최효정(2011)은 초등학교 3학년 아동이 유아교육기관 자유선택활동 시간에 참여하여 유아와 함께 놀이한 결과 유아의 셀프리더십과 대인문제해결능력에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다.

이상의 선행연구를 종합하여 볼 때 초등학생과 유아의 책 읽기 활동은 유아의 언어능력, 개념 이해, 읽기 태도, 사회성 발달에 중요한 역할을 하며 또한 유치원과 초등학교와의 자연스런 연계를 도모 한다는 점에서 그 교육적 가치가 높다는 것을 알 수 있다.

2. 유아의 읽기능력

1) 유아의 읽기 개념 및 발달

모든 학습의 기초가 되는 읽기는 사고하고 이해하는 활동이며 유아가 혼자 읽을 수 있기 오래 전 매우 일찍부터 시작되었고, 유아는 환경 속에서 문자와 접하면서, 또는 성인과 함께 책을 읽으면서 읽기와 읽는 방법에 대해 배운다(2007, 황말선). 이러한 읽기는 여러 가지 활동의 축적이고, 유아의 일상생활에서 의미 있는 자연스러운 경험을 통해 발달되어 간다(이문옥, 2003). 즉 읽기는 유아의 생활 속에서 발견하고 배울 수 있도록 이끌어 주는 도구이며, 생각할 수 있는 능력을 극대화 할 수 있는 도구이다.

Robinson(1982)은 읽기는 유아에게 문자를 통한 의사소통의 과정이므로, 유아가 읽은 내용의 의미를 이해하지 못하면 진정한 의미의 읽기라고 할 수 없다고 하였다. 유아에게 진정한 의미의 읽기는 유아자신의 경험 속에서 유아

의 흥미와 발달수준에 맞는 활동일 때 일어난다. 또한 정은주 와 정진(1997)은 읽기 활동을 문자로 된 상징을 지각하기와 의미 파악하기라는 두 가지 수준으로 나누어 살펴보았다. 첫째, 읽기 활동에서 궁극적인 목표는 글의 전체 의미를 파악하고, 의미파악에 있어 문자 기호를 지각하는 것이 문제이다. 즉 읽기에서의 의미구성 과정을 상향식으로 보는 관점으로 초기 읽기에서의 유아는 문자기호가 소리로 바뀌어지는 것을 이해하게 되며, 문자 기호들 간의 차이를 정확하게 식별하면서 읽게 된다. 둘째, 읽기란 이해를 위한 활동이고, 읽는 내용의 의미를 파악하지 못하고서 읽기 활동을 한다고 말할 수 없다. 따라서 내용을 이해하면서 의미를 구성해 나가는 지적인 활동이 진정한 의미의 읽기라 하겠다. 독자의 배경지식이나 글의 구성과 조직에 대한 지식을 활용하여 의미를 구성하는 하향식 읽기 모형에서 글은 단지 독자의 배경지식을 선정하고 조직하는데 필요한 자극제 구실을 한다(황말선, 2007, 재인용).

유아의 읽기 발달을 단계적으로 살펴보면 Clay(1967)는 유아의 초기 읽기 단계를 5단계로 구분하여 제시하였으며, 인쇄자료와 말로 전환하는 것을 인식하는 단계, 특별한 형태의 문어체로 구어에서는 잘 사용하지 않는 이야기를 만들어 내는 단계, 그림을 통해 적절한 문장을 생각해 내는 단계, 책에 쓰여진 문장을 기억하는 단계, 문장의 재구성을 단어의 시각적 단서를 통해 할 수 있는 단계로 나타냈다.

Sulzby(1985)는 유아에게 좋아하는 그림책 읽기 시도에 관한 연구에서 2세에서 5세 유아들을 중심으로 읽기 발달을 4개의 범주와 11단계로 분류 하였다. 첫 번째 범주는 이야기가 형성되지 않는 그림을 읽으며 명명하기와 설명하기, 그림을 표현하고 있는 행동 묘사하기로 구성된다. 두 번째 범주는 이야기가 형성된 그림을 읽기이며, 그림으로 표현된 것을 읽기와 이야기 말하기가 혼합된 읽기, 독백형식으로 이야기를 꾸며 말하기로 구성된다. 세 번째 범주는 문어적인 접근을 사용하는 읽기이며 읽기와 이야기가 혼합된 말하기, 책의 내

용과 비슷하게 읽기, 단어나 구절을 암기하여 읽기로 구성된다. 네 번째 범주는 문자 중심으로 읽기이며, 글자에 대한 읽기를 거부하기도 하고 마음대로 읽기, 부분적으로 읽으며 성인에게 도움을 청하며 읽기, 전략적 읽기, 다양한 전략을 사용하고 적절하게 자기 교정을 할 수 있는 관계적 읽기로 구성하였다.

McCormick & Mason(1986)는 읽기 발달을 3단계로 설명하고 있다. 첫째는 활자화 된 글에 대한 기능을 아는 단계이며, 그림을 보거나 그림을 기억하는 것과 같이 상황적인 맥락에 읽기는 크게 의존하게 된다. 둘째는 유아가 낱말이나 낱자와 같은 활자화 된 글의 형태에 익숙해짐으로 활자화 된 글의 형태를 깨닫는 단계이며 글에 더 세심한 주의를 기울이게 된다. 셋째는 활자화 된 글의 형태와 기능을 조정하는 단계이며, 유아는 낱말들을 보고 조작할 수 가능성을 보이고 다시 의미에 주의를 기울인다고 하였다.

이영자와 이종숙(1985) 유아와 글자의 이해발달과 상징적 기능의 이해에 초점을 두어 읽기 발달 단계를 7단계로 설명하였다. 첫 번째는 읽기 이해 전 단계로 말없이 그림만 쳐다보기, 그림을 지적하기, 그림의 명칭을 이해하기, 그림에 대해 질문하기 단계, 두 번째는 이야기 구성능력이 없어 “난 ~ 못 읽어요” 같은 의사표현을 하는 단계, 세 번째는 그림을 보고 마음대로 이야기 만들기 단계, 네 번째는 의미가 비슷하게 꾸며 말하기 단계, 의미가 비슷하게 꾸며 말하기 단계, 다섯 번째는 단어나 구절을 암기하여 이야기하는 단계로 책에 나온 글자의 암기를 통하여 50% 이하 또는 이상의 단어나 구절을 사용하여 이야기 하는 단계, 여섯 번째, 글자를 읽어야 한다는 것을 이해하나 글을 읽을 줄 몰라 “난 못 읽어요”와 같은 의사표현 단계, 일곱 번째, 글자를 읽는 단계로 나누었다.

Juel(1991)은 유아의 읽기 학습 단계를 3단계로 구분하였다. 첫 번째 단계는 인쇄물이 의사소통을 위한 읽기의 출현단계, 두 번째 단계는 기호와 상징의

관계를 배우고 단어를 해독하기 시작하는 철자를 소리 내는 단계, 세 번째 단계는 단어의 빠르게 해석하며 읽기의 유창성과 이해를 위한 인지력을 집중해 가는 단계라고 나타냈다.

이상에서와 같이 유아의 읽기 발달은 시각적인 자료를 통해 글자를 인식하며, 관심을 갖고 단어와 문장을 기억하고 행동적 묘사와 함께 말과 글의 관계를 알아가는 과정이다. 초기 읽기 단계를 거쳐 점차 능숙한 읽기단계로 발전해 가는 것을 알 수 있으며, 대체로 일정한 발달단계를 거치게 된다.

2) 유아의 읽기능력에 관한 선행연구

책 읽기 활동과 유아의 읽기 능력에 관련된 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다. Teale와 Sulzby(1986)는 출생에서 6세까지 문자언어발달에 결정적이며, 유아들의 문자에 대한 개념은 가정 및 유치원에서 책 읽기와 같은 자연스러운 활동의 결과로 생긴다고 하였다. Mason(1990)은 책 읽어주기 활동은 유아에게 새로운 단어와 구절, 문장이해, 새로운 개념 등을 재구성하게 해준다고 하였다. 또 유아에게 책을 읽어주는 활동은 글자나 단어 형태를 분석하기 전에, 글자와 말소리 관계를 알게 하기 때문에 문어의 특징과 기능이 더 분명하게 된다고 하였다(신인숙, 2007, 재인용). 유아에게 소리 내어 읽어주는 것은 읽기 능력을 키우는 최선의 방법이고, 이는 지속적으로 이루어져야 한다. 이를 통해 유아는 책을 많이 접하게 되고 읽기에 점점 능숙해 지며 읽기를 더 좋아하게 된다(Trelease, 2007).

장석례(2001)는 개별적으로 동화책을 읽어 준 후에 유아의 읽기 발달 능력이 더 발달하였다고 하였다. 김상순(2003)은 그림책을 활용한 책 읽어주기에 따라 총체적 읽기 전략이 유아의 읽기 능력을 증진시키는데 효과가 있다고 하였다. 송정숙(2003)은 교사의 그림책 읽어주기 방법에 따라 토의하기 활동이

읽기능력 증진에 효과가 있다고 하였다. 공혜미(2005) 언어경험 접근에 의한 문해 활동을 실시한 유아의 읽기 능력은 언어경험 접근법을 실시하지 않는 비교집단에 비해 의미 있는 향상을 보였다고 하였다. 황말선(2007)은 그림책을 통한 문학적 접근에 참여한 유아의 읽기 능력이 향상 되었다고 하였다. 김경숙(2012)은 유치원에서 실시한 교사의 그림책 읽어주기 활동에 관한 연구에서 유아의 읽기 능력에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

이상의 선행연구를 종합하여 볼 때, 유아의 읽기 능력 발달은 형식적인 교수보다 일상생활에서 자연스럽게 일어나는 비지시적인 활동과 같은 책 읽기를 통해서 이루어지게 된다. 유치원 교육과정에서는 유아들의 언어적 경험은 의미 있는 상황 속에서 실제적 경험이 되어야 하며, 유아들의 삶에 언어의 실제적 필요를 느끼게 함으로써 언어를 보다 적극적으로 사용하고자 하는 동기를 부여해야 한다고 하였다(교육부, 2007, 재인용). 이상에서와 같이 유아는 일상생활에서 유아자신보다 능숙한 사람과의 책 읽기 경험을 통한 상호작용은 유아의 읽기능력 발달에 중요한 영향을 준다.

3. 유아의 언어 이해력

1) 유아의 책 읽기와 언어 이해력

책을 읽는다는 것은 단순히 글을 읽는 것과 다르며, 책에 쓰인 내용을 이해해야 책을 읽었다고 할 수 있다. 책을 읽어준다는 것은 유아들이 이야기를 들으면서 이야기의 여러 요소들 즉, 줄거리, 주인공, 주제 등을 인지할 수 있고, 나아가 이야기 속에 등장인물의 갈등 혹은 문제 상황을 해결해 나가는 것이라는 것을 배울 수 있게 하고, 이러한 구조를 형성하게 되면 다음의 이야기를 예측할 수 있기 때문에 언어 이해력이 증진된다고 한다(송서영, 2004). 또

한 다양한 책을 접하며, 책과 친숙해 질 수 있도록 기회를 주는 것은 유아의 언어 이해력 증진을 도울 수 있다. 언어 이해력은 글의 포함되어 있는 내용을 자세의 회상해 내고, 원인과 결과를 파악하며, 글에는 표현되어 있지 않지만 함축되어 있는 정보를 읽을 수 있는 것 이다(Morrow, 1985).

2007년 개정 유치원 교육과정에 제시된 언어 이해력과 관련된 요소를 살펴 보면, 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용을 파악할 수 있는 능력을 뜻한다. ‘이야기 듣고 이해하기’의 하위 내용에 ‘다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 이해한다.’ ‘지시를 주의 깊게 듣고 이해한다.’ ‘지시를 듣고 적절하게 행동 한다’로 지세 되어 있다. 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용이나 의미를 바르게 이해하는 일은 유아기 때부터 중요시되어 다루어야 함을 제시하고 있다(교육과학기술부, 2008). Bonitatibus(1996)는 이야기의 이해란 구성적이고 해석적인 과정이라고 주장하면서 유아들은 읽거나 들을 때 글로 인해 활발해진 이전 지식을 가지고 글 자체 내의 정보를 통합시키며 더 나아가 표상에 도달하는 추론도 하게 된다고 하였다(황주연, 2011, 재인용).

Conlon(1992)은 유아들의 언어 이해력을 증진시키는 방법에 대해 첫째, 유아들은 다양한 이야기를 여러 번 들려줌으로써 이야기와 친숙하게 만들고, 문장과 그림과의 관계, 주인공들의 행동 동기, 자신들과 의 삶과 관련된 이야기의 요소들에 관심을 가지게 한다. 둘째, 성인과의 책 읽기를 통해 작가의 이야기 사이의 상호작용으로부터 의미를 어떻게 끌어내는지를 보여 주며 좋은 언어 이해의 모델을 제공한다. 셋째, 성인은 이야기를 의미 있게 만드는 유아들의 질문과 이야기, 반응들에 칭찬을 해야 한다고 하였다.

Chomsky(1972)는 유아에게 책을 읽어주는 것은 유아의 어휘 확장과 복합문장을 이해하는데 영향을 준다고 하였다. 이는 유아에게 새로운 단어를 의미하는 상황에서 듣게 함으로써 더 폭 넓은 어휘습득을 가능하게 하기 때문이라고 하였다. Cliatt와 Shaw(1998)는 교사나 성인이 유아에게 자주 동화 등의 이야

기를 읽어 주거나 들려줌으로써 듣기 기술을 발달시킨다고 하였고, 이는 유아가 그들이 들은 이야기를 생각해 봄으로써 논리적 사고, 인과 관계, 계열성에 관한 지식 습득하는 등 풍부한 이해력을 가질 수 있게 된다고 하였다. 또한 Routman(1999)은 책 읽기는 음성을 통해 소리를 듣고 음성 언어에 대한 이해를 할 뿐 아니라 듣기능력의 향상이나 단어의 축적, 이해력 증진을 가져오는 효과적인 방법이라고 하였다. 이상에서와 같이 책 읽기는 유아에게 폭 넓은 어휘 습득을 가능 하게하며, 듣기 기술을 발달과 함께 언어 이해력 향상에 효과적이다.

2) 유아 언어 이해력에 관한 선행연구

유아 언어 이해력에 관한 선행 연구들을 살펴보면 다음과 같다. Dickson과 Smith(1994)는 사회 경제적 수준이 낮은 4세 유아 62명에게 유치원에서 교사가 1년 동안 책을 읽어 준 후 유아 개인의 언어발달과 관련이 있는지 조사 한 결과 어휘력에 향상을 보였고, 책을 읽어준 경험은 4세 유아의 어휘, 이야기 이해에 지속적인 효과가 있다고 보고하였다. Shnechal(1993)도 3, 4, 5세 유아에게 책을 반복해서 읽어준 결과 이해력이 향상 되었다고 하였다(박미정, 1999, 재인용). 교사가 동화 읽어 주기 활동을 연구한 강수경(2009)의 연구결과 스스로 소리 내어 책을 읽은 유아보다 동화 이해력에 효과적인 것으로 나타났다. 강남희(2010)는 유치원에서 매일 그림책을 읽기 활동을 진행한 결과 실험집단의 언어 능력 중 언어 이해력이 비교집단 보다 향상 되었다. 오한나(2010)는 유아의 언어 창의성과 이야기 이해력과의 관계를 알아본 결과 유아의 언어창의성과 이야기 이해력 간에는 깊은 관계성을 나타났다. 정명숙(2012)은 어머니의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에서 유아가 그림책 읽어주기 도중에 질문 또는 반응을 하였을 때에 따른 언어능력의 차이에서 언어 이해력이

높아졌다고 하였다.

이상의 선행연구를 종합하여 볼 때 유아의 언어 이해력을 증시킴기 위해서 유아에게 다양한 책과 접할 수 있는 기회를 주고 이야기를 통한 상호 작용이 언어 이해력 증진에 중요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

4. 유아의 친사회적 행동

1) 유아의 친사회적 행동의 개념

유아들은 어떤 상황에서 다른 사람이 행동하는 것을 관찰하거나, 자신의 행동에 대한 다른 사람의 반응을 경험하거나, 교사·부모나 형제·또래의 행동을 따르거나 혹은 시행착오를 거쳐 직접 행동함으로써 어떻게 행동하는가를 학습한다(Beaty, 1999). 즉 다른 사람과 함께 하는 것을 학습하는 사회화 속에서 집단에 이익이나 도움이 주는 긍정적인 사회적 행동범위 중 친사회적 행동은 유아교육에 중요한 역할을 한다.

친사회적 행동에 대한 여러 학자들의 이론을 살펴보면 다음과 같다. Bar-Tal(1976)은 친사회적 행동을 사회적으로 긍정적인 행동으로 타인을 이롭게 하는 자발적인 행동으로 정의 하고, 나누어주기, 도와주기, 증여, 협력하기, 도와주기, 친절하기, 가르치기 등을 포함하였다. 친사회적 행동은 반사회적 행동과 반대되는 개념이며, 타인에 대한 배려와 함께 건설적이고 긍정적인 사회적 행동이다.(Walsh, 1980)

이원영·박찬옥·노영희(1993)는 친사회적 행동을 사회집단의 속에서 사회구성원들이 옳다고 여기는 행동을 수행하는 것이라고 하였으며, 양현정(2000)은 친사회적 행동을 사회가 기대하는 방향으로 사고하고 행동하는 보편적 성향으로 친사회적 사고 및 행동이라고 하였다. 이혜주(1996)는 친사회적 행동에

대해 외적 보상에 대한 기대 없이 행위자가 개인 혹은 집단에 이익이나 도움을 주는 행동으로서 협력하기, 돕기, 기부하기, 공유하기, 편안하게 하기 등으로 구성된다고 하였다. 김영옥(2000)은 친사회적 행동을 다른 사람이나 집단에 이익을 주거나 도와주는 행동으로 불신, 이기, 상해 등과 같은 반사회적 행동과는 대조적인 행동으로 이타행동과 같은 의미라고 정의 하였다.

이은화·김영옥(1993)은 친사회적 행동을 유전적·진화론적 동기에 의해 정의 하였다. 학습을 통한 사회화에 의해 조화롭게 이루어 져야 한다고 하였으며, 가정뿐만 아니라 교육기관에서는 이러한 사회성을 발달시키는 노력과 관심을 가져야 한다고 하였다. 또한 친사회적 행동을 긍정적인 사회적 행동으로 규정하며 하위 요인으로 돕기, 나누기, 위로하기, 협력하기, 합의하기 형태로 타인과의 관계를 형성한다(유아교육사전, 1999).

이상의 견해를 종합해 보면, 친사회적 행동은 사회 구성원들이 옳다고 여기는 행동을 수행하고 이타성과 도덕적 행동을 포함하며, 외적인 보상과 기대 없이 타인과의 긍정적이고 조화롭게 자발적으로 이루어지는 사회적 행동으로 의미로 정의할 수 있다.

친사회적 행동발달 이론을 기질론적 입장, 생물학적 입장, 정신분석학적 입장, 학습 이론적 입장, 인지 발달적 입장으로 구분하여 살펴보면 다음과 같다.

생물학적 입장에서는 생물의 생존과 관련되어져 있고 과거 고대사회에서 생존을 위해서 협력이나 신뢰, 정직, 권위 등에 대한 존중이 필수적이었다(최상진, 최순영, 1989). 이런 점에서 문화적 다양성에 기초하여 친사회적 성향은 수천 년에 걸쳐 친사회적 성향을 선호하며, 당위성을 갖도록 했다.

정신분석학적 입장에서는 인간의 본성이 이기적이고 공격적이라고 생각한다. 따라서 처음에 유아는 원초아의 쾌락 원리에 의해 자기중심적의 즉각적인 만족적 추구 행동을 보이지만, 초자아가 발달하면서 양심의 원리에 따라 죄의식을 인신과 벌을 피하려는 행동을 하는 것에 따라 친사회적인 행동이 발달된

다고 본다(조옥순 외, 2002).

인지발달이론에서는 연령의 증가에 따라 유아의 사회인지 능력이 정교해지고, 이에 따라 타인의 관점과 감정을 이해하게 된다. 이는 유아가 타인의 반응에 민감하게 반응하면서 친사회적 행동을 하도록 한다(구정화, 2002, 재인용)

학습 이론적 입장에서는 Bandura(1977)는 사회학습 이론 입장에서 유아들이 부모나 교사 등 주변의 성인 모델의 친사회적 행동을 경험과 관찰을 통해 스스로 학습하고, 사회학습을 경험한다고 하였다. 김규수 와 고정곤(2005)은 외적인 보상과 자기만족감, 죄책감 같은 내적 보상을 통한 반응의 결과로 친사회적 행동이 학습된다고 설명한다.

이상에서와 같이 친사회적 행동 발달이론은 여러 입장으로 구분되어 지고 있다. 타인과 사회적 상호작용을 속에서 그에 따라 민감하게 반응하며 주변 환경의 경험과 관찰을 통해 사회화 학습을 한다는 인지발달이론과, 학습 이론적 입장을 바탕으로 본 연구에서는 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동에서 유아의 친사회적 행동을 살펴보고자 한다.

2) 유아의 친사회적 행동의 유형

친사회적 행동의 유형을 Maccoby(1980)는 유아의 사회성 발달에 있어서 개인정서의 조절능력, 대인관계 형성능력, 학교에서의 적응능력 등 친사회적 행동이 가장 중요하다고 보았다. McGinnis 와 Goldstein(1990)은 이를 좀 더 발전시켜 친사회적 행동을 증진시키기 위한 방법으로 6가지 범주, 40개의 하위 기술로 구조화 하였는데, 하위 요소 중 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 교육기관 적응능력 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

개인정서 조절능력이란 개인이 속한 사회 속에서 자신의 감정이나 생각을 외부자극에서 내적으로 통제하는 능력으로 객관적으로 자기 자신의 감정과 행

동을 지각하고 내면적 통제를 통해 조절하는 능력이다. 유아는 자신을 이해하고 수용하는 경험을 통해 다른 사람을 수용하고 존중하며, 점차 다른 사람을 이해하고 사회적 상호작용의 기초능력을 배양하게 된다. 유아는 사회적으로 수용되는 행동을 배우기 위해서 적절하게 감정과 행동을 표현하도록 조절해 보는 경험이 제공되어야 한다(교육부, 2006).

대인관계 형성능력이란 자신과 다른 사람과 형성되는 상호작용을 의미한다. 이는 타인의 관점에서 자신의 행동 기준을 설정함으로써 협동적이고 상호보완적인 관계를 형성하는 능력을 말한다. 인간관계의 상호작용에서 발생하는 갈등이나 문제를 조망하고 해결하는 것은 대인관계의 시작이나 유지에 있어서 매우 중요한 사회적 능력이다(양현정, 2000, 재인용). 유아들은 친구를 맺기 전 가족 안에서 제한된 주위 환경에서 한정된 경험을 하지만 친구관계를 맺게 되고, 점차 친구관계를 형성하게 되면서 다양한 입장에서 많은 경험을 해 나가게 된다. 특히 또래간의 대인관계는 유아 자신의 가족 이외의 관계로 전환할 수 있도록 하며, 대등한 입장에서의 대인관계의 경험은 많은 사회적인 능력을 배워나가 보다 넓은 사회적인 관계 속에서 대인관계의 기초를 마련해 주는 중요한 역할을 한다(남영신, 2005).

교육기관 적응능력이란 유아가 교육기관에서 또래 및 성인과 만족스럽게 조화와 균형을 이루기 위해 지켜야 할 규칙과 질서를 이해하는 것을 말한다(양현정, 2000). 유아교육 기관에서의 적응은 다른 사람에 대해 예절을 지키고 자기와 남의 권리를 이해하고 존중하는 집단생활을 통해 사회적 규약 안에서 남과 더불어 잘 살고 적응할 수 있는 능력과 태도를 말한다(류형순, 2002).

이상에서와 같이 유아는 자신을 이해하고 수용하는 경험을 통해 다른 사람을 이해하고 사회적 상호작용의 기초능력을 배양하며, 점차 친구관계를 형성하게 되면서 다양한 경험을 해나간다. 이는 대인관계의 경험이 유아의 사회적 기초능력을 증진시키는데 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

3) 유아의 친사회적 행동에 관한 선행연구

친사회적 행동 관한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 혼합연령학급 유아들을 대상으로 서로 조형 활동 재료와 도구를 공유하고 협력하는 조형 활동을 실시하고 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아본 백은경(2003)은 그 결과 유아들끼리 공동의 목표를 위해 협동적 상호작용을 하여 작업하면서 친사회적 행동이 증진되었다고 하였다. 임진선(2008)은 전래동화의 재구성 활동을 통해 유아의 정서지능 및 친사회적에 미치는 영향을 알아본 결과 유아들은 자신의 감정을 조절과 함께 타인의 감정을 존중하는 등 친사회적 행동에 효과가 있다고 하였다. (강경연, 2010; 김희정, 2010; 이계녀, 2010; 지숙영, 2012; 정운경, 2012)은 그림책을 매체로 하는 활동을 연구한 결과 친사회적 행동이 향상되었다고 하였다.

초등학생과 유아의 교류에 관한 친사회적 행동 연구를 살펴보면 김명진(2010)은 초등학교 1학생의 유아교육기관 참여 프로그램을 실시한 결과 유아와 초등학생이 서로 도움을 주고받는 경험을 하게 되었고, 유아에게 친사회적 행동의 경험을 촉진하는 환경을 제공하게 되었다고 하였다. 최효정(2011)은 초등학교3학년 아동의 유아교육기관 참여 프로그램에 대해 연구한 결과 유아의 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다. 이미화(2011)는 유아와 초등학생 간 책 읽기 버디프로그램에 대해 연구한 결과 유아의 친사회적 행동의 하위요인인 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도하기, 나누기, 감정이입 및 조절에서 증진되었다고 하였다. 또한 책을 매개체로 한 활동을 통해 연령 간에 다양한 상호작용이 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보았다.

이상의 선행연구를 종합하여 볼 때 친사회적 경험을 촉진하는 환경 속에서 다양한 연령간의 교류를 통해 유아는 타인과 서로 도움을 주고받으며, 감정을

조절하는 등 이런 사회적 상호작용이 유아의 친사회적 행동 발달에 중요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시에 위치한 J초등학교 특활시간 중 한 학기 동안 유치원 유아들에게 책 읽기 활동을 희망한 초등학생 4~6학년 15명과, 같은 초등학교 병설유치원 중일반 두 학급 만4, 5세 유아 40명(실험집단 20명, 통제집단 20명)을 대상으로 실시하였다. 실험집단과 통제집단에 참여한 대상 유아는 부모의 사회 경제적 지위가 비슷하며 성별 및 평균월령은 다음 표 1과 같다.

<표 1> 연구대상 유아의 집단별 구성 및 평균월령

집단	N	남	여	연령		평균월령
				4세	5세	
실험집단	20	12	8	6	14	60.9
통제집단	20	11	9	6	14	60.9
계	40	23	17	12	28	

2. 연구도구

1) 읽기 능력검사

본 연구에서는 유아의 읽기 능력을 단어 읽기 능력과 문장 읽기 능력으로

나누어 측정하였다. 단어 읽기 능력은 유아를 대상으로 개발된 단어 읽기 능력 측정 도구 중 ‘실제단어’ 부분을 사용한 김명진(2010)의 도구를 사용하였다. 단어 읽기 능력 검사 도구는 언어학적 조작에 따라 자음+모음/자음+모음+자음(CV/CVC) 음절의 조합을 다양화하고, 초·종성의 자·모음이 고르게 분포되어 있어 유아가 이해할 수 있는 수준의 2음절의 총 20단어로 구성되어 있다. 문항의 채점은 각 음절을 모두 읽으면 2점, 일부만 읽으면 1점, 모두 읽지 못하면 0점을 받게 구성되어있고, 단어 읽기 능력 점수의 전체 범위는 0~40점이다. 단어 읽기 능력 검사는 조용하고 아늑한 장소에서 개별적으로 실시하였으며, 선행연구 김명진(2010)의 방법대로 신명조체, 글자 크기60으로 가로 15cm, 세로 10cm의 명함 종이에 인쇄하여, 유아에게 제시한 후 처음부터 순서대로 읽게 하였다.

문장 읽기 능력을 측정하기 위해서 한국교육개발연구원(1998)에서 제작하고, 읽기 검사 다형의 문자지각력에 대한 하위영역에서 문장 형태의 세 문항을 사용한 김명진(2010)의 도구를 사용하였다. 문장은 유아가 이해할 수 있는 수준이며, 모두 2어절로 이루어져 있다. 각 문장별로 모든 문장의 음절을 완전하게 읽으면 2점, 일부만 읽으면 1점, 모두 읽지 못하면 0점을 받게 되어 있으며, 문장 읽기 능력 총점의 점수 범위는 0~6점이다. 문장 읽기 능력 검사는 선행연구 김명진(2010)의 방법대로 신명조체 글자 크기 32로 가로 15cm, 세로 10cm의 명함 종이에 인쇄하여, 유아에게 제시한 후 처음부터 순서대로 읽게 하였다.

따라서 단어 읽기 능력과 문장 읽기 능력 점수를 모두 포함한 전체 점수는 최저 0점에서 최고 46점까지 받을 수 있다. 점수가 높을수록 유아의 읽기 능력 및 각 하위영역의 능력이 높다고 의미할 수 있다. 읽기 능력 검사 도구의 신뢰도인 Cronbach's α 는 .98이다.

읽기 능력 검사 도구의 문항구성과 신뢰도는 표 2와 같다.

<표 2> 읽기 능력 검사 도구의 문항구성

하위영역	문항수	문항번호
단어 읽기 능력	20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22
문장 읽기 능력	3	23, 24, 25
전체	23	

2) 언어 이해력 검사

본 연구에서는 유아의 언어 이해력을 측정하기 위해 장영애(1981)가 4~6세아 수준에 맞게 제작하고 박애자(1961)가 수정·보안하고, 김기현(2004)이 재수정한 언어 이해력 도구를 사용하였다. 언어 이해력 검사는 이야기를 듣고 적절한 그림을 고르는 그림이해 22문항과 이야기이해 2문항, 두 가지 동시에 이해 2문항 등 총 26개의 문항으로 이루어져 있다.

언어 이해력 검사는 따로 마련된 조용하고 아늑한 장소에서 개별적으로 실시하였으며, 도구의 채점 방법은 이야기를 듣고 적절한 그림 고르기는 문항은 0~1점이고, 0~2점도 있어 가능한 전체 점수의 범위는 0~24점이다. 이야기를 듣고 질문에 답하기 문항은 0~1점이고, 0~2점도 있어 가능한 점수의 범위는 0~6점이다. 따라서 언어 이해력은 총 30점으로 구성된다. 언어 이해력 검사 도구의 신뢰도인 Cronbach's α 는 .70이다.

언어 이해력 검사의 문항구성 내용 및 배점은 표 3과 같다.

<표 3> 언어 이해력 검사의 문항구성과 문항 수 및 배점

문장 구성	문장 구성 내용	문항 수	배점
이야기 듣고 적절한 그림 고르기	그림이해 이야기 이해	22 2	0~24
이야기 듣고 질문에 답하기	두 가지 지시 이해	2	0~6
전체		26	30

3) 친사회적 행동 검사

본 연구에서는 유아의 친사회적 행동을 측정하기 위해서 McGinnis와 Goldstein(1990)이 개발한 'Skill Situation Measure'를 이원영, 박찬욱, 노영희(1993)와 김명진(2010)이 번안·수정한 '친사회적 행동 검사'를 사용하였다. 친사회적 행동 검사는(개인정서조절능력, 대인관계형성능력, 유치원적응능력) 총 3개의 하위영역으로 구성되어 있으며, 문항은 각각 5개씩 총 15개 질문으로 되어있다. 문항은 그림 자료와 그림에 관한 설명으로 구성되어 있으며, 유아는 제시된 그림을 보고 교사의 질문에 따라 자신의 생각을 이야기하도록 되어있다.

검사는 따로 마련된 아늑하고 조용한 장소에서 개별적으로 실시하였으며, 질문에 대한 유아의 대답을 먼저 받아 적고, 검사가 끝난 후 그 내용을 분석하여 채점을 하였다. 친사회적 행동 검사 도구의 채점방법은 김명진(2010)의 방법대로 친사회적 행동에는 3점, 소극적인 친사회적 행동에는 2점, 무반응에 1점, 부정적이며 공격적인 반응은 0점이다. 친사회적 행동 검사의 하위 영역은 각각 15점 만점으로 각 요인별 점수는 총 45점 만점이다. 검사 내용

및 반응 행동의 예는 부록 7에 제시되어 있다. 친사회적 행동 검사 도구의 신뢰도인 Cronbach's α 는 .77이다.

친사회적 행동 검사의 문항구성 내용 및 배점은 표 4와 같다.

<표 4> 친사회적 행동 검사 도구의 문항구성 및 배점

하위영역	문항 수	문항번호	배점
개인정서조절능력	5	1, 2, 3, 4, 5	
대인관계형성능력	5	6, 7, 8, 9, 10	0~3
교육기관적응능력	5	11, 12, 13, 14, 15	
전체	15		45

3. 연구절차

본 연구는 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어 이해력과 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 2011년 3월 31일부터 6월 30일까지 총 13주간 실시하였으며 예비검사, 연구보조자 훈련, 사전 검사, 실험처치, 사후검사의 순서로 이루어졌다.

1) 예비검사

유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동 검사의 적절성과 검사 소요시간 및 문제점을 알아보기 위해 2011년 3월 17일부터 18일까지 2일 동안 예비검사를 실시하였다. 예비검사는 같은 유치원의 실험대상이 아닌 유아 만4

세 유아4명(남 2, 여 2명)과 만5세 유아4명(남2명, 여2명)을 대상으로 실시하였다.

예비검사는 유치원 자유선택활동시간에 비어있는 조용한 교실에서 개별적으로 검사를 실시하였다. 읽기 능력 검사시간은 한 유아 당 8~10분 정도 소요되었고, 언어 이해력 검사와 친사회적 행동 검사는 한 유아 당 10~15분 정도 소요되었다. 각각의 검사 도구는 사용에 있어서 무리가 없는 것으로 나타났다.

2) 연구보조자 훈련

본 연구에서 연구보조자가 유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동 검사도구의 목적, 검사내용, 문항제시방법, 유의 사항 등에 대하여 충분히 이해 할 수 있도록 연구 보조자를 훈련 하였다. 연구 보조자는 3년 이상의 유치원교사 경력자로서 대학원에 재학 중이며 총 2회에 걸쳐 연구 보조자 훈련을 실시하였다.

3) 사전검사

초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 실시하기 이전에 실험집단 유아 20명과 통제집단 유아 20명을 대상으로 2011년 3월 21일부터 2011년 3월 28일까지 읽기 능력 및 언어이해력과 친사회적행동에 대한 사전검사를 실시하였다.

검사는 연구자와, 연구보조자의 의해 조용하고 친숙한 장소에서 읽기 능력 검과, 언어 이해력 검사, 친사회적 행동 검사 순으로 개별적으로 이루어

졌으며, 한 유아 당 검사 시간은 각각 8분~15분 정도 소요되었다.

4) 본 연구

본 연구는 2011년 3월 31일 오리엔테이션부터 6월 30일까지 총 13주간 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 실시하였다.

(1) 동화선정

본 연구에서는 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 위하여 영유아 발달과정에 따른 연령별 2011 좋은 그림책목록을 참고 하였다. 그리고 유치원 현직 교사 3인의 도움을 받아 유아의 흥미, 발달수준, 연령에 적합성과 유치원 생활주제를 고려하여 총50권의 동화책을 선정하였다.

선정된 동화책은 표 5와 같다.

<표 5> 초등학생과 유아의 책 읽기 활동에서 사용한 동화책 목록

번호	제 목	출판사	번호	제 목	출판사
1	갯벌이 좋아요	보림	25	마드렌느와 쥬네비브	시공주니어
2	검피 아저씨의 뱃놀이	시공사	27	무지개 물고기	시공주니어
3	곰 사냥을 떠나자	시공주니어	28	물 이야기	보림
4	괴물들이 사는 나라	시공주니어	29	사랑에 빠진 개구리	마루별
5	구름과 유치원	한림	30	쪽빛을 찾아서	보림
6	구름 공항	중앙출판사	31	천둥 케이크	시공주니어
7	구리와 구라의 빵 만들기	한림	32	팔죽 할머니와 호랑이	보림

8	깊은 밤 부엌에서	시공주니어	33	피터의 의자	시공사
9	손 큰 할머니의 만두 만들기	재미마주	34	해와 달이 된 오누이	보림
10	숨 쉬는 향아리	보림	35	호랑이와 꽃감	보림
11	비밀파티	시공주니어	36	세상에서 제일 힘센 수탉	재미마주
12	아빠랑 함께 피자 놀이를	보림	37	거인사냥꾼을 조심하세요!	시공주니어
13	안돼 데이빗	지경사	38	고릴라	비룡소
14	야, 우리 기차에서 내려	비룡소	39	공룡이 쿵쿵	아이즐북스
15	언제까지나 너를 사랑해	북뱅크	40	아무도 모를 거야 내가 누군지	보림
16	엄마가 알을 낳았대	보림	41	야 비온다	보림
17	쏘피가 화나면-정말,정말 화나면	케이유니버스	42	내가 아빠를 얼마나 사랑하는지 아세요	베를북
18	나무는 좋다	시공주니어	43	너를 사랑해 언제까지나	북뱅크
19	난 토마토는 절대 안먹어	국민서관	44	와 공룡뼈다	비룡소
20	누가 내머리에 똥 썼어?	비룡소	45	리디아의 정원	시공주니어
21	눈사람 아저씨	마루별	46	바람부는 날	비룡소
22	돼지 책	웅진주니어	47	비오는날	시공사
23	우리 몸의 구멍	돌베개어린이	48	사윗감을 찾아 나선 두더지	보림
24	으뜸 헤엄이	마루별	49	지하철은 달려온다	초방책방
25	좁쌀 한 톨로 장가 든 총각	보림	50	크린터	시공주니어

(2) 초등학생과 유아의 오리엔테이션

초등학생과 유아가 책 읽기 활동을 하며 서로 지켜야 할 예의와 효과적인 책 읽기 활동을 위하여 2011년 3월 31일 본 활동을 시작하기 전 초등학생과 유아에게 함께 책 읽기 활동에 대해 느낌을 이야기 나누며, 활동 방법, 활동 시 서로 지켜야 할 점에 대해 이야기 나누었다. 또한 초등학생들에게는 유아들과 적절한 책 읽기 방법으로 천천히 정확한 발음으로 읽어주기, 책을 바로 볼 수 있도록 유아와 나란히 앉아 읽어주기, 쉽고 재미있게 읽어주기 등 효과적으로 책을 읽어줄 수 있는 방법에 대해 오리엔테이션을 실시하였다. 그리고 초등학생과 유아는 교사가 준비한 재료를 이용하여 자신을 소개할 수 있는 간단한 소개 카드를 만들었다.

(3) 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동

초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 2011년 4월 7일부터 6월 30일까지 총 13주간 실시하였다. 책 읽기 활동은 매주 목요일 주 1회 40분씩 유치원 종일반 유아 오후 활동시간(13시 40분부터 14시 20분)까지 실험집단 유아와 초등학교 특활시간 중 한 학기 동안 유치원 유아들에게 책 읽기 활동을 희망한 초등학생 4~6학년 학생이 유치원 실험집단 교실에서 유아와 만나 함께 책 읽기 활동을 하였다.

초등학생과 유아는 매주 선정 도서 목록에 제시되어 있는 2~3권의 책을 함께 선택하여 선정도서 목록에 날짜를 작성한 후 책 읽기 활동을 하였고, 선정 도서 목록에 매주 그날 읽은 책을 표시함으로써 다양한 책을 읽을 수 있었다. 책 읽기 활동 외에 후속활동으로 선정된 책에 상관없이 그날 읽은

책 내용을 중심으로 재미있었던 장면 그리기, 후속 이야기 꾸미기, 책 주인공에게 편지쓰기 등 다양한 방법으로 여러 가지 활동을 진행하였다.

초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동 내용은 표 6과 같다.

<표 6> 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동 내용

주	활동내용
1주	· 오리엔테이션(책 읽기 활동안내 및 책 읽어주는 방법) 및 소개카드 만들기
2주	· 초등학생 형님들과 만나요 (인사 및 짝꿍정하기, 소개카드 전달하기, 책 읽기)
3주	· 책 읽기 및 신문지 접기 게임하기
4주	· 책 읽기 및 가장 재미있었던 장면 그림 그리기
5주	· 자연학습장에서 책 읽기 및 놀이터에서 전래 놀이하기
6주	· 책 읽고 책 제목에 있는 자음으로 여러 가지 단어 만들어 보기
7주	· 책 읽고 후속 이야기 짓기
8주	· 바깥놀이터에서 책 읽기 및 자유롭게 놀이하기
9주	· 책 읽기 및 길 꽃 도서관 현장학습 준비하기
10주	· 길 꽃 도서관에서 책 읽기
11주	· 책 읽고 주인공에게 편지쓰기
12주	· 책 읽기 및 파티를 준비(형님, 동생에게 편지쓰기, 선물 만들기)
13주	· 책 읽기 및 1학기 평가 (초등학생 형님과 함께하는 파티)

5) 사후검사

사후검사는 실험집단과 통제집단을 대상으로 2011년 7월 4일부터 7월 8일까지 5일에 걸쳐 검사를 실시하였다. 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동

이 유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 사전검사와 동일한 도구를 이용하여 같은 방법으로 실시하였다.

4. 자료 분석 방법

본 연구에서는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전검사와 사후검사를 SPSS Windows 12.0 프로그램을 이용하여 자료를 분석하였다. 실험집단과 통제집단의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동에 미치는 영향을 분석하기 위해 사전검사와 사후검사의 평균점수와 표준편차를 산출한 후 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는지 파악하기 위해 t 검증을 실시하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

1. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?

초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단 간 읽기 능력의 차이를 분석하였다. 실험처치에 앞서 두 집단 간의 실시한 사전검사의 결과는 표 7과 같다.

표 7에서와 같이 유아의 읽기 능력에 대한 사전검사 점수 결과 실험집단($M=29.75$, $SD=13.34$)과 통제집단($M=29.30$, $SD=17.97$)간에 통계적으로 유의미한 차이가 없어, 동질 집단임을 알 수 있다.

<표 7> 유아의 읽기 능력에 대한 집단별 사전검사 결과

집단	실험집단($n=20$)		통제집단($n=20$)		t
	M	SD	M	SD	
단어	26.11	11.59	25.65	15.97	.10
문장	3.65	1.89	3.65	2.27	.00
전체	29.75	13.34	29.30	17.96	.09

초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 실시한 후 두 집단의 읽기 능력
 대한 사후검사를 비교한 결과는 다음 표 8과 같다.

<표 8> 유아의 읽기 능력에 대한 집단별 사후검사 결과

집단	실험집단(n=20)		통제집단(n=20)		t
	M	SD	M	SD	
단어	36.55	9.56	26.95	15.75	2.33*
문장	5.45	1.97	3.70	2.32	2.79*
전체	42	11.12	30.65	17.97	2.40*

* $p < .05$

표 8에 제시된 바와 같이 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동에 참여한
 실험집단($M=42$, $SD=11.12$)과 참여하지 않은 통제집단($M=30.65$, $SD=17.97$)
 간 읽기능력에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이는 초등학생과
 의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력 전체를 향상시키는데 효과가 있
 는 것으로 해석할 수 있다.

읽기능력의 하위영역인 단어 읽기 능력($t=2.33$, $p < .05$)과 문장 읽기 능력
 ($t=2.79$, $p < .05$)에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이를 보였다. 이는
 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력의 하위요소인 단어능
 력과 문장능력을 향상시키는 데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

2. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어 이해력에 미치는 영향은 어떠한가?

초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어이해력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단 간 언어이해력의 차이를 분석하였다. 실험처치에 앞서 두 집단 간의 실시한 사전검사의 결과는 표 9와 같다.

표 9에서와 같이 유아의 언어이해력에 대한 사전검사 점수 결과 실험집단 ($M=20.55$, $SD=2.70$)과 통제집단 ($M=19.80$, $SD=3.05$)간에 통계적으로 유의미한 차이가 없어, 동질 집단임을 알 수 있다.

<표 9> 유아의 언어이해력에 대한 집단별 사전검사 결과

집단	실험집단(n=20)		통제집단(n=20)		t
	M	SD	M	SD	
그림이해	16.00	2.31	15.55	2.89	.54
이야기이해	1.45	.68	1.15	.74	1.32
두 가지 동시 이해	3.10	1.02	3.10	0.91	.00
전체	20.55	2.70	19.80	3.05	.82

초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 실시한 후 두 집단의 언어이해력 대한 사후검사를 비교한 결과는 다음 표 10과 같다.

<표 10> 유아의 언어이해력에 대한 집단별 사후검사 결과

집단	실험집단(n=20)		통제집단(n=20)		t
	M	SD	M	SD	
그림이해	21.80	1.61	17.45	3.14	5.52*
이야기이해	2.00	.00	1.40	.60	4.49*
두 가지 동시 이해	3.75	.64	3.35	.93	1.58
전체	27.55	1.64	22.2	3.11	6.82*

* $p < .05$

표 10에 제시된 바와 같이 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동에 참여한 실험집단($M=27.55$, $SD=1.64$)과 참여하지 않은 통제집단($M=22.2$, $SD=3.11$)간 언어이해력에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어이해력을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

언어이해력의 하위영역을 살펴보면 그림이해($t=5.52$, $p < .05$), 이야기이해($t=4.49$, $p < .05$)에서는 실험집단과 통제집단의 유의미한 차이를 보였으나 두 가지 동시 이해($t=1.58$, $p > .05$)에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 언어이해력의 하위요소인 그림이해, 이야기이해를 향상시키는데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

3. 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향

을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단 간 친사회적 행동의 차이를 분석하였다. 실험처치에 앞서 두 집단 간의 실시한 사전검사의 결과는 표 11과 같다.

표 11에서와 같이 유아의 친사회적 행동에 대한 사전검사 점수 결과 실험집단($M=32.10$, $SD=6.66$)과 통제집단($M=31.95$, $SD=5.62$)간에 통계적으로 유의미한 차이가 없어, 동질 집단임을 알 수 있다.

<표 11> 유아의 친사회적 행동에 대한 집단별 사전검사 결과

집단	실험집단(n=20)		통제집단(n=20)		t
	M	SD	M	SD	
개인정서 조절능력	10.35	2.58	10.3	2.25	.06
대인관계 형성능력	12.00	2.27	10.95	2.35	1.43
교육기관 적응능력	9.75	3.11	10.7	2.10	-1.13
전체	32.10	6.66	31.95	5.62	.08

초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 실시한 후 두 집단의 친사회적 행동에 대한 사후검사를 비교한 결과는 다음 표 12와 같다.

<표 12> 유아의 친사회적 행동에 대한 집단별 사후검사 결과

집단	실험집단(n=20)		통제집단(n=20)		t
	M	SD	M	SD	
개인정서 조절능력	13.60	2.01	10.50	1.96	4.94*
대인관계 형성능력	14.40	1.31	10.90	2.63	5.32*
교육기관 적응능력	13.20	2.80	11.05	1.91	2.84*
전체	41.20	5.63	32.45	5.28	5.07*

* $p<.05$

표 12에 제시된 바와 같이 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동에 참여한 실험집단($M=41.2$, $SD=5.63$)과 참여하지 않은 통제집단($M=32.45$, $SD=5.28$)간 에 전체 친사회적 행동에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

친사회적 행동의 하위영역을 살펴보면 개인정서 조절능력($t=4.94$, $p<.05$), 대인관계 형성능력($t=5.32$, $p<.05$), 교육기관 적응능력($t=2.84$, $p<.05$)에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이를 보였다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동 유아의 친사회적 행동 하위요소인 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 교육기관 적응능력을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어이해력과 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 통해 유아교육 현장에서 효과적인 언어 교육과 유아의 사회성 발달에 도움을 주고자 하는 목적에서 이루어졌다.

본 연구에서 얻어진 결과를 토대로 논의하고 결론을 내리면 다음과 같다.

1. 논의

첫째, 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향을 살펴본 결과 실험집단의 읽기 능력 점수 및 하위영역의 단어 읽기 능력, 문장 읽기 능력이 통제집단보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 초등학생과의 함께 책 읽기 활동은 유아의 읽기 능력 증진에 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

이러한 연구결과는 초등학교 고학년과 유아교육기관의 버디 프로그램이 유아의 읽기 능력 발달에 영향을 미쳤다고 한 Fiedand와 Truesdell(2004)의 연구 결과와 일치한다. 그리고 그림책 읽어주기 활동이 유아의 읽기 능력을 향상시키는데 효과가 있음을 밝힌 연구들(송정숙, 2003; 황말선, 2007)과 맥락을 같이한다. 또한 김상순(2004)의 만5세 유아들에게 그림책을 활용한 그림책 읽어주기와 총체적 읽기 지도 전략을 실시한 결과 실험집단 유아들의 읽기능력이 향상되었다는 결과와도 맥락을 같이 함을 알 수 있다.

본 연구에서 유아들은 정해진 시간 및 요일에 초등학생과 함께 책 읽기 경험을 하였다. 책 읽기 과정에서 실험집단 유아들은 초등학생과 함께 다양

한 책을 접하며 책 읽기가 즐거운 경험이라는 것을 느끼며 비지시적인 상황에서 책과의 상호작용과 함께 자연스럽게 언어를 습득하였고, 유아들이 자발적으로 책 읽기에 참여함으로써 읽기 능력이 향상되었다고 볼 수 있다. 또한 초등학생과 유아들은 책을 읽은 후 관련된 후속활동 즉, 책을 읽고 책 제목에 있는 자음으로 여러 가지 단어 만들어 보기, 책 읽고 후속 이야기 짓기, 책 읽고 주인공에게 편지쓰기 등과 같은 활동을 하였다. 후속 활동은 유아가 책의 내용을 이해하며 글자에 더욱 관심과 흥미를 가지게 했다. 이러한 과정 속에서 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력을 향상시키는데 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

둘째, 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어 이해력에 미치는 영향을 살펴본 결과 실험집단의 언어 이해력 점수 및 하위영역의 그림이해, 이야기이해에서 통제집단보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 초등학생과의 함께 책 읽기 활동은 유아의 언어 이해력 증진에 영향을 미쳤다는 것을 의미한다. 그러나 두 가지 동시이해 에서는 실험집단 유아의 점수와 통제집단 유아의 점수가 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이러한 연구결과는 소리 내어 읽어 주기 활동을 통해 유아의 언어 이해력이 향상 되었으며, 하위 요인인 사실적 이해력에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타난 송은경(2005)의 연구와, 유치원에서 매일 그림책 읽기 활동을 진행한 결과 실험집단의 언어 능력 중 언어 이해력이 비교집단 보다 향상된 것으로 나타난 강남희(2010)의 연구와 맥락을 같이한다. 또한 교사가 유아에게 그림동화 읽어주기가 유아 혼자 동화를 읽을 때 보다 동화내용 이해력을 증진에 효과적 이였다는 강수경(2009)의 연구와도 맥락을 같이한다.

본 연구에서는 초등학생이 유아에게 책을 읽어주는 활동에서 유아는 초등학생과의 관계에서 친근감을 형성하며 이야기에 점점 집중하며 열심히 듣는 모습을 관찰 할 수 있었다. 그리고 유아는 책을 읽을 때 자신감을 보이며 단

순히 듣는 것이 아니라 글에 내용을 파악하고 이해하며 즐겁게 책 읽기 활동에 참여 하였다. 이처럼 유아는 다양한 책과 접하며, 책과 친숙해 지는 과정을 통해 언어 이해력 증진에 도움이 되었다고 할 수 있다. 또한 책을 읽어준다는 것은 유아들이 이야기를 들으면서 이야기의 여러 요소들 즉, 줄거리, 주인공, 주제 등을 인지할 수 있고, 나아가 이야기 속에 등장인물의 갈등 혹은 문제 상황을 해결해 나가는 것이라는 것을 배울 수 있게 하고, 이러한 구조를 형성하게 되면 다음의 이야기를 예측할 수 있기 때문에 언어 이해력이 증진된다는 의견(송서영, 2004)과 같은 맥락을 한다.

반면 유아와 초등학생의 책 읽기 버디 프로그램을 실시한 유아와 적용하지 않는 유아와의 언어 이해력에 유의미한 차이가 나타나지 않은 이미화(2011)의 연구와 차이가 난다. 책 읽기 버디 프로그램에 참여한 초등학생이 3학년 학생으로 저학년 이었지만 본 연구에 참여한 초등학생은 4~6학년 고학년으로 유아와 책 읽기 활동에 있어 좀 더 능숙하게 유아에게 책을 읽어줄 수 있었다고 본다. 이는 유아와 초등학생의 교류 프로그램 중 하나인 '읽기 버디 프로그램'에서 상급생은 독립적으로 어느 정도 읽을 수 있는 능력이 전제되어야만 하급생에게 자신의 경험을 충분히 제공할 수 있기 때문에 4학년 정도의 차이를 두고 학년을 구성하는 것이 효과적인 교류가 이루어 질 수 있다고 한 Fiedaland와 Truesdell(2004)의 연구와 같은 맥락을 한다.

셋째, 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴본 결과 실험집단의 친사회적 행동 점수 및 하위영역의 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 교육기관 적응능력에서 통제집단보다 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 초등학생과의 함께 책 읽기 활동은 유아의 친사회적 행동 증진에 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

이러한 연구결과는 유아와 초등학생 간 책 읽기 버디 프로그램을 실시한 유아는 적용하지 않는 유아보다 친사회적 행동이 증진되었다는 이미화

(2011)의 연구 결과와 일치한다. 그리고 초등학생과 유아의 교류를 통해 유아의 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다는 김명진(2010), 최효정(2011)의 연구와 맥락을 같이 한다. 또한 그림책을 매체로 하는 활동에서 유아의 친사회적 행동이 증진되었다는 정윤경(2012)과 맥락을 같이 한다.

본 연구에서는 초등학생과 유아가 유치원에서 만나 함께 책 읽기 활동을 하며 후속활동을 실시하였다. 후속활동으로 책을 읽고 가장 재미있었던 그림그리기, 바깥놀이터에서 전래놀이하기, 도서관 견학하기 등은 유아에게 형과 함께 할 수 있는 경험을 으로 자연스럽게 친사회적 환경을 제공했다고 해석해 볼 수 있다. 이러한 환경에서 다양한 활동을 통해 유아는 초등학생과 서로 협력하고 도와주며 나누는 사회적 경험을 하며 친사회적 행동 증진에 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 유아들은 어떠한 상황에서 다른 사람이 행동을 관찰하거나, 자신의 행동에 대한 다른 사람과의 반응을 경험하거나, 직접 행동함으로써 어떻게 행동하는 가를 학습한다고 하는 Beaty(1999)와 맥락을 같이한다. 이는 초등학생과 함께 학습하는 사회화 속에서 유아에 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 준다는 의미로 해석 할 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 읽기능력 점수가 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 읽기 능력의 하위영역인 단어 읽기 능력과 문장 읽기 능력에서 실험집단의 점수가 통제집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력 증진에 효과적이라고 할 수 있다.

둘째, 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 언어 이해력 점수가 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 언어 이해력 하위영역인 그림이해, 이야기이해에서 실험집단의 점수가 통제집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 그러나 두 가지 동시이해 에서는 유의미한 향상을 보이지 않았다.

셋째, 초등학생과 유아의 함께 책 읽기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 친사회적 행동 점수가 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 친사회적 행동의 하위 영역인 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 교육기관 적응능력에서 실험집단의 점수가 통제집단의 점수보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 효과적이라고 할 수 있다.

이상의 결과는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 읽기 및 언어 이해력과 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 효과적인 방법임을 시사한다. 본 연구의 결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동이 유아의 언어능력에 미치는 영향에 대해 알아보기 위하여 읽기 및 언어 이해력에 국한하여 연구가 이루어졌다. 후속 연구에서는 언어 능력의 다른 하위요인인 어휘력, 표현력, 쓰기에 미치는 영향에 대해 알아보는 후속연구가 요구된다.

둘째, 본 연구는 초등학생과의 함께 책 읽기 활동을 통하여 유아의 읽기 및 언어 이해력과 친사회적 행동에 대해 연구하였다. 후속연구에서는 유아와 초등학생의 언어활동 및 다양한 후속활동을 경험함으로써 유아의 흥미나 태도의 미치는 변화를 알아보는 것도 의미 있을 것이다.

셋째, 핵가족화인 요즘 부모의 맞벌이로 인하여 유아들은 대부분 활동시

간을 유아교육기관에서 보낸다. 이러한 점에서 유아보다 성숙한 초등학교
고학년 학생과의 교류를 통해 형·동생의 관계를 자연스럽게 경험할 수 있
는 장기적이고 체계적인 활동을 계획하여 그 영향을 검토해보는 후속연구가
요구된다.

참고문헌

- 강경연 (2010). 동화책을 활용한 이야기꾸미기 활동이 유아의 정서인식과 친사회적 행동에 미치는 효과. 광주여자대학교 석사학위논문.
- 강남희 (2010). 유치원에서 매일 그림책 읽어주기 활동이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강수경 (2009). 그림동화 읽어주기가 유아의 동화내용 이해력과 언어능력에 미치는 영향. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김기현 (2004). 문학적 접근활동 중 작가적 전략과 토의활동 전략이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김상순 (2004). 그림책을 활용한 총체적 언어교육이 유아의 읽기 능력과 흥미에 미치는 영향. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부 (2006). 유아의 사회성 발달을 돕는 협동활동 프로그램. 서울:교육부.
- 김규수, 고정권 (2005), 유아사회교육, 경기: 양서원.
- 김명진 (2010). 초등학교 1학년 학생의 유아교육기관 참여 프로그램이 유아의 언어 발달과 친사회적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미경 (2003). 글 없는 그림책을 통한 이야기 구성활동이 유아의 어휘력, 언어 이해력, 언어표현력에 미치는 효과. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정 (1995). 이야기 듣기가 유아의 어휘력 향상에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학 석사학위논문.
- 김지옥 (2007). 매일 10분 책 읽기가 유아의 동서 행동에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥 (2003). 유아의 친사회적 행동 평가 척도 개발 연구. 아동학회지24(5),

105-118.

- 김애자 (1995). 유아의 읽기 능력에 관한 연구. **유아교육논총**, 5, 45-162
- 김예연 (2002). 교사와 유아의 그림책 함께 읽기 상황에서 나타난 유아의 언어적 반응과 이야기 이해 전략. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현미 (2002). 단일연령집단과 혼합연령집단이 유아의 언어능력 및 사회적 능력에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김향순 (2009). 동화 들려주기 후 동극 활동이 유아의 언어 이해력에 미치는 영향. 광주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희연 (2011). 생태동화를 활용한 유치원-가정연계 도서대여 활동이 유아의 환경 친화적 태도 및 행동에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희정 (2010). 그림책을 활용한 독서 프로그램이 부적응 성향 유아의 친사회적 행동에 미치는 효과. 성균관대학교 석사학위논문.
- 공혜미 (2005). 언어경험 접근에 의한 문해 활동이 유아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육과학기술부 (2009). 2009개정 유치원 교육과정 해설 II.
- 남주희 (2012). 가정과 연계한 그림책 읽어주기 활동이 유아의 읽기 흥미와 사회·정서발달에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남영신 (2005). 유아의 인기도에 따른 사회적 덕목 수행 및 친사회적 행동의 차이에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 류형순 (2002). 유아의 정서지능 및 친사회적 행동에 따른 인기도. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 마쓰이 다다시 (2003). **어린이와 그림책**. 서울: 샘터사.
- 박경호 (1998). '책 읽기 활동' 이 아동의 읽기 능력 및 책에 대한 흥미에 미치

- 는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미정 (1999). 책 읽어주기 훈련이 읽기 상황에서 어머니 언어적 상호작용 유형과 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박수진 (2009). 성경동화 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박윤주 (2008). 어머니 언어통제 유형에 따른 유아의 언어능력과의 관계. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박효순 (2003). 또래간의 책읽기 활동이 유아의 읽기 능력에 미치는 효과. 고신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백은경 (2009). 협동 조형 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향: 혼합연령 교실에서. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 신인숙 (2007). 매일 10분 책 읽기가 유아의 독서행동에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신혜정 (2009). 책 읽어주기 활동이 읽기 태도에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송서영 (2004). 책 읽어주기 활동이 읽기성취에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송은경 (2004). 소리 내어 읽어주기 활동이 아동의 언어 이해력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송정숙 (2003). 교사의 그림책 읽어주기 방법에 따른 유아의 읽기 능력 및 흥미 증진 효과 비교. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안은주 (2001). 가정과 연계한 그림책 읽기 활동이 만3세 발생적 읽기에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양정숙 (2006). 그림책 읽기 후속활동 프로그램이 유아의 정서능력에 미치는

- 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양현정 (2000). 유아의 사회성 발달을 위한 프로그램이 저소득층 유아의 친사회적 행동발달과 사회적 덕목 수행에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이계녀 (2010). 다문화그림책을 활용한 교육활동이 만 3세 유아의 반편견 인식 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미란 (2007). 동화 재구성 활동이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미화 (2011). 유아와 초등학생 간 책읽기 버디프로그램이 친사회적 행동과 언어 이해력에 미치는 영향. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이문옥 (2003). 유아 읽기 지도에 관한 이론적 고찰. **열린유아교육연구**, 8(2), 201-219.
- 이은화, 김영옥 (1993). **유아사회교육**. 경기도 파주: 양서원
- 이지은 (2008). 가정에서의 어머니-유아간 책 읽기 상호작용에 대한 문화 기술적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이차숙, 노명환 (1995). 유아언어교육론, 서울: 동문사.
- 이차숙 (2004). **유아언어교육의 이론적 탐구**. 서울: 학지사.
- 원선임 (1999). 동화책 읽어주기 접근법이 유아의 언어표현력 및 이해력에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이원영, 박찬옥, 노영희 (1993). **유아의 사회성 발달을 위한 프로그램 개발 연구**. 한국어린이육영회.
- 이영자·이종숙(1985). 유아의 문어발달과 구어, 문어 구별 능력 발달에 관한 질적 분석연구. 유아교육 연구. 제 10집.
- 임원신 (1993). 그림상징 책이 유아의 읽기 흥미와 능력에 미치는 영향. 이화

여자대학교 석사학위논문.

임진선 (2008). 전래동화의 재구성활동이 유아의 정서지능 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 동국대학교 석사학위논문.

이혜주 (1996). 친사회적 행동훈련이 연령 및 성별에 따른 아동의 친사회적 도덕추론, 사회적 책임감, 친사회적 행동동기에 미치는 효과. 경북대학교 대학원 석사학위논문.

오진희 (2000). 그림책 읽기에 나타난 교사의 언어적 유형에 따른 영아의 반응 분석. 덕성여자대학교 석사학위논문.

유윤제 (2009). 만 6세 유아의 책 읽기 활동가 또래간의 비계설정에 관한 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

윤영은 (2010). 저소득 가정 유아의 일반 가정 유아의 언어능력 및 가정문해환경 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

장석례 (2001). 개별적으로 동화책 읽어주기 활동이 유아의 읽기태도 및 읽기 능력에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

장소영 (2011). 유치원아와 초등 4학년 아동간 함께 책 읽기 활동에서 나타난 읽기 태도의 변화. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

정명숙 (2012). 어머니의 그림책 읽어주기 상호작용 유형에 따른 유아의 언어 능력의 차이. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.

정인아 (2005). 어머니-유아 간 책읽기 상호작용과 유아의 읽기동기와의 관계. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

정은정 (2009). 유치원간 교육활동 교류가 유아의 읽기 흥미 및 능력에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

정은주·정진 (1994). 4,5세 유아를 위한 읽기 지도방법에 관한 연구. 유아교육 연구. 제 14집 2권.

정윤경 (2012). 그림책을 활용한 동극활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문

- 제해결사고에 미치는 영향: 역할놀이영역에서의 소집단 동극활동을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 제경숙 (1998). 참여관찰을 통한 미국 유아교육의 실제: I시의 아동 중심교육과 초등학교와의 연계성. **교육이론과 실천**, 8(2), 379-403.
- 조순애 (2000). 단일연령 집단과 혼합연령 집단간 친사회적 행동이 차이. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은숙, 이경화, 배인자, 이정숙, 김정원, 민혜영 (2002). **유아사회교육**. 서울: 창지사.
- 지숙영 (2012). 그림책을 통한 협동미술활동이 유아의 정서지능과 친사회적 행동에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최나야 (2007). 자모 지식, 음운론적 인식 및 처리능력이 유아의 한글 단어 읽기에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최미현 (2009). 책 읽기 활동이 농촌지역 유아의 어휘력, 언어표현력, 읽기흥미에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최성애 (2000). 소집단 이야기책 읽기 활동이 유아의 언어능력과 읽기 태도에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최영순 (1993). 책읽기 활동에서 “쉬운 책”이 유아의 읽기 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최효정 (2010). 초등학교 3학년 아동의 유아교육기관 참여 프로그램이 유아 셀프리더십과 대인문제해결능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 한국유아교육학회 (1997). **유아교육사전**. 서울 : 한국사전연구사.
- 한정현 (2012). 극 놀이 반복적 경험이 유아 언어이해력과 표현력에 미치는 효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍은희 (2010). 소집단 책 읽어주기 활동에서 교사의 발문 유형이 유아의 어

취력 및 읽기태도에 미치는 영향. 영남대학교 교육대학원 석사학위
논문.

황말선 (2007). 그림책을 통한 문학적 접근이 유아의 읽기 능력에 미치는 영
향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

황주연 (2011). 그림책을 활용한 신체표현활동이 만 3세반 유아의 어휘력,
언어 이해력, 언어 표현력에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학
원 석사학위논문.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-H
all.

Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. Washington,
DC: Hemisphere.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward Unifying Theory of Behavioral
Chang. *Psychology Review*, 84, 191-215.

Beaty, Janice J. (2001). 유아를 위한 친사회적행동 지도(이기숙 강숙현공역).
서울: 이화여자대학교 출판부. (원서 1999출판).

Berk, L, E & Winsler, A (1995). 어린이들의 학습에 비계설정(홍영희 역) 서
울: 창지사.

Bloom, D. (1985). Reading as asocial process. *Language Art*, 62(2), pp. 134
-136

Bloomley, K. D. (1991). *Webbing with Literature: Creating Story Maps wi
th Children's Books*. A Division of Simon and Schuster. Inc.

Bloomley, K. D. (1996). *Webbing with Literature: Creating Story Maps wi
th Children's Books*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn & Baco
n.

Bonitatibus, G. J.(1996). Finding new meaning children's recognition of inte

- interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental child Psychology*, 62, 131-150.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Chomsky, C. (1972). Language in Language Development and Reading Exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clift, M. J. & Shaw, J. M. (1988). The story exchange: was it to enhance it. *Childhood Education*, 64, pp293-294.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Conlon, A. (1992). Giving Mrs. Jones a hand: Making group storytime more pleasurable and meaningful for young children. *Young Children*, 47(3), 14-18.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Feedman, P. (1982). A Comparison of multi-age and homogeneous-age on early childhood center. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*. Vol. 4. Norwood, NJ: Ablex.
- Fiedland, E. S., & Truesdell, K. S. (2004). Kids reading together: Ensuring the success of a buddy reading program. *Reading Teacher*, 58(1), 76-79.
- Forbush, D. E. (2002). *Reading buddies: A student partnership to increase reluctant readers' reading engagement*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Bass, M. I. Kamil, P. Mosenthal,

- T. & P. D. Pearson(Eds). *Handbook of Reading Research*, 2, 759-788. *Mew York: L Longman.*
- Martelly, R. C., Marchand-Aartella, N. E., Miller, T. L., Young, K. R., & Macfarland, C. A. (1995). Teaching instructional aides and peer tutors to decrease problem behaviors in the classroom. *Teaching Except Exceptional Children*, 53-56.
- Martinez, M. (1988). *Classroom literature activities and literacy development*. NY: State University of New York Press.
- Mason, J. M. & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith(Eds.), *Assessment for instruction in early literacy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McCormick, C. E. & Mason, J, M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading, In W. H. Teale & E.Sulzby (Eds). *Emergent literacy: Writing and reading*, pp. 90-144. Norwood, NJ: Ablex.
- Morrow, L .M(1985). Retelling stories: A strategy for improving children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647-661.
- Morrow, L .M(1988). Young children's respon setoone-to-one story reading sin school setting. *Reading Research Quarterly*, 23,89-10
- Raines, E, C, & Isbell, R. T. (1994). *Stories: Children's literature in early aducation*. Ddlmar Publishers.
- Routman, R. (1999). *Transitions: From literature to Literacy*. A Division of Rrad Publishing Inc.

- Schickedanz, J. A. (1986). *More than the abcs : The early stage of reading and writing*. Washington, DC : NAEYC
- Snow, C. E. & Nino, A. (1986). The contract to literacy : What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.). *Emergent Literacy Writing and Reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A development study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458~481.
- Taylor, B J. (1980). *A Child Goes Forth : A Curriculum Guide For Teacher of Preschool Children* Provo, Utah, Brigham Young Univ. Press.
- Teale, W. H, & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent Literacy: Writing and reading*. vii-xxv, Norwood, N J: Ablex.
- Vygotsky (1978). *Mind in society :Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, SMA : Harvard University Press. 조희숙 외 역(2000). *사회속의 정신 : 고등심리과정의 발달*. 서울: 양서원.
- Walsh, H. M. (1980). *Introducing the young child to the social world*. New York: MacMillan.

ABSTRACT

A Study on the Effects of the Activity of Reading with
Elementary School Students on Young Children's Reading,
Comprehension, and Pro-Social Behavior

Hong, Young-Mi

Major in Early Childhood Education

The Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to investigate the effects of the activity of reading with elementary school students on young children's reading and comprehension and pro-social behavior. For that purpose, the following research questions were set:

1. What kind of impact does the activity of reading with elementary school students have on young children's reading abilities?
2. What kind of impact does the activity of reading with elementary school students have on young children's comprehension?
3. What kind of impact does the activity of reading with elementary school students have on young children's pro-social behavior?

The subjects include 15 fourth, fifth, and sixth graders at J Elementary School in Seoul and 40 four- and five-year-olds (the experiment group: 20, the control group: 20) from two all-day classes at the kindergarten attached to the elementary school. While the experiment group engaged in the activity of reading with elementary school students for total 13 weeks between March 31 and June 30, 2011, the control group did not participate in the reading activity. The experiment group read total 50 children's books through the activity of reading with elementary school students.

Three research instruments were employed in the study to examine their reading abilities, comprehension, and pro-social behavior. Young children's reading abilities were measured according to word reading and sentence reading. Their abilities of reading words were measured with the inventory of Kim Myeong-jin (2010) that only used the section on "actual words" in the Reading Abilities Inventory for Young Children. Their abilities of reading sentences were measured with the inventory developed by the Korean Educational Development Institute (1998) and revised by Kim Myeong-jin (2010). Employed in the study to measure young children's comprehension was the Comprehension Inventory developed by Jang Yeong-ae (1981) to fit the level of four- to six-year-old children, revised and supplemented by Park Ae-ja (1961), and revised again by Kim Gi-hyeon (2004). Young children's pro-social behavior was measured by "Skill Situation Measure" developed by McGinnis and Goldstein (1990), translated and revised by Lee Won-yeong, Park Chan-wook, and Noh Yeong-hee (1993) in a preliminary test, and adopted by Kim Myeong-jin (2010).

In an effort to examine the influence of the activity of reading with elementary school students on young children's reading, comprehension, and pro-social behavior, the investigator obtained mean scores and standard deviation with the pre- and post-test results of the experiment and control group with the SPSS Windows 12.0 program and t-tested differences between the two groups.

The research findings were summarized as follows:

First, the experiment group that engaged in the activity of reading with elementary school students scored significantly higher points in reading abilities than the control group. The scores of the experiment group in word reading and sentence reading, the subareas of reading abilities, were significantly higher than those of the control group. Those findings suggest that the activity of reading with elementary school students is effective for increasing young children's reading abilities.

Second, the experiment group that engaged in the activity of reading with elementary school students scored significantly higher points in comprehension than the control group. The scores of the experiment group in picture understanding and story understanding, the subareas of comprehension, were significantly higher than those of the control group. However, they showed no significant increase in the simultaneous understanding of picture and story.

Finally, the experiment group that engaged in the activity of reading with elementary school students scored significantly higher points in pro-social behavior than the control group. The scores of the experiment

group in regulation of personal emotions, formation of interpersonal relationships, and adaptation to an educational institution, the subareas of pro-social behavior, were significantly higher than those of the control group. Those findings indicate that the activity of reading with elementary school students is effective for improving young children's pro-social behavior.

< 부 록 >

<부록 - 1> 읽기 능력 검사도구

<부록 - 2> 읽기 능력검사 기록지

<부록 - 3> 언어 이해력 검사도구

<부록 - 4> 언어 이해력 검사 기록지

<부록 - 5> 친사회성 검사도구

<부록 - 6> 친사회성 행동 검사 기록지

<부록 - 7> 친사회성 행동 검사 척도

<부록 - 1> 읽기 능력 검사 과제 목록

음절 구조	실제 단어
CV+CV	크기, 그네, 추위, 노래, 뿌리
CV+CVC	수박, 요술, 유령, 지붕, 뚜껑
CVC+CV	양파, 만화, 봉지, 참외, 쌀매
CVC+CVC	한글, 손님, 물통, 동전, 팔짱
문장	아기가 운다. 밥을 먹는다. 물놀이를 하였습니다.

<부록 - 2> 읽기 능력 검사 기록지

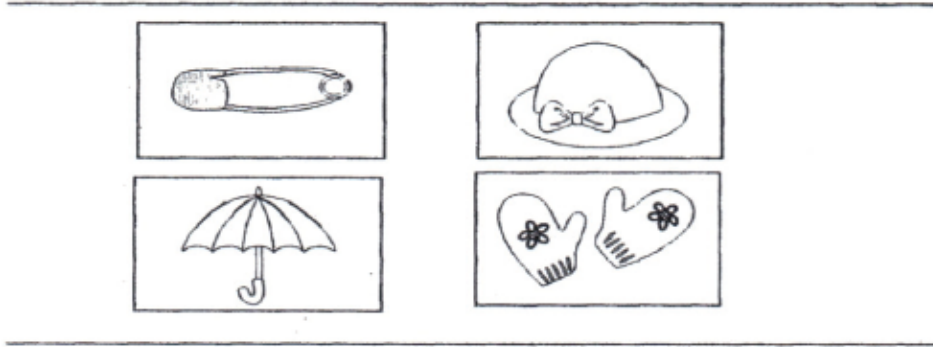
유아명: _____ (남 · 여) 생년월일: _____ 년 _____ 월 _____ 일
 반명: _____ 검사일: _____ 년 _____ 월 _____ 일

단어	음절 구조	실제 단어	유아 반응 내용	점수	
	CV+CV	크기			0 1 2
		그네			0 1 2
		추위			0 1 2
		노래			0 1 2
		뿌리			0 1 2
		소계			
	CV+CVC	수박			0 1 2
		요술			0 1 2
		유령			0 1 2
		지붕			0 1 2
		뚜껑			0 1 2
		소계			
	CVC+CV	양파			0 1 2
		만화			0 1 2
		봉지			0 1 2
		참외			0 1 2
		쌀매			0 1 2
		소계			
	CVC+CVC	한글			0 1 2
		손님			0 1 2
		물통			0 1 2
		동전			0 1 2
		팔장			0 1 2
소계					
총계					

문장	실제 문장	유아 반응 내용	점수
	아기가 운다		0 1 2
	밥을 먹는다.		0 1 2
	물놀이를 하였습니다.		0 1 2
	총계		

<부록 - 3> 언어 이해력 검사

1. 그림 이해



(1) 우산

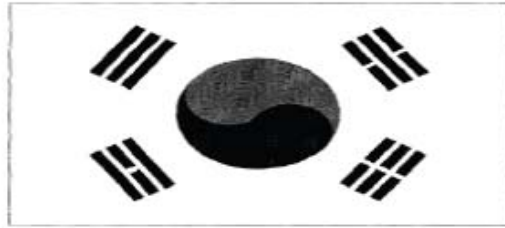
지시 : “비올 때 쓰는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우

(2) 옷편

지시 : “옷에 리본을 달 때 쓰는 것은 어느 것일까요?”

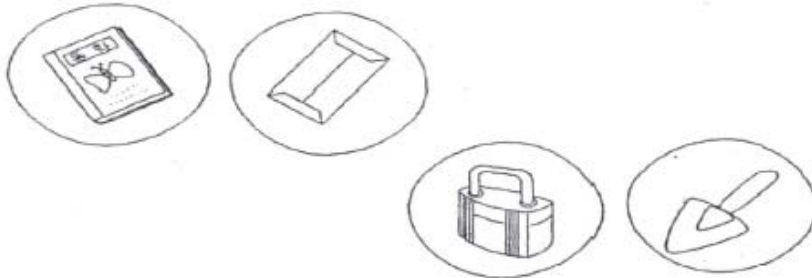
채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우



(3) 태극기

지시 : “이것은 무엇일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(4) 자물쇠

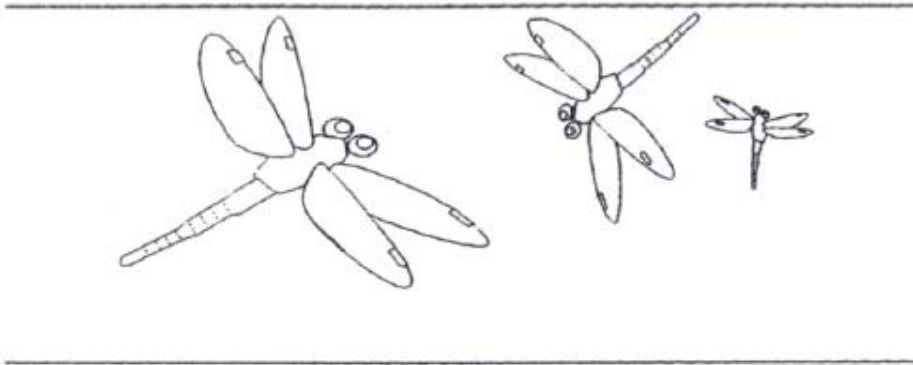
지시 : “자물쇠는 어느 것입니까?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(5) 편지봉투

지시 : “편지봉투는 어느 것입니까?”

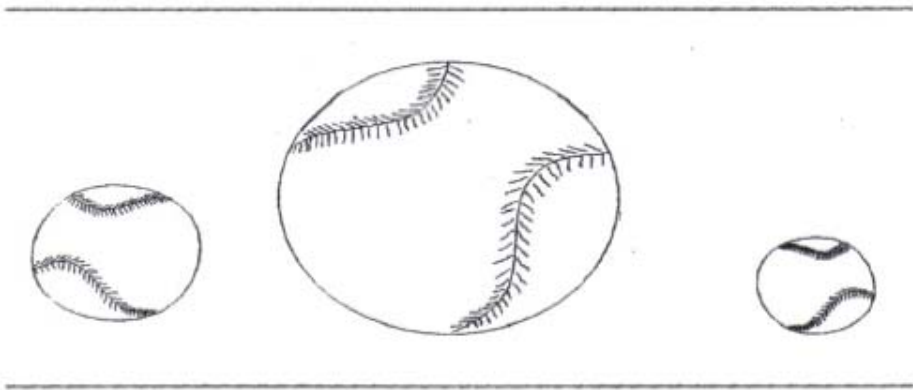
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(6) 잠자리

지시 : “이것은 무엇일까요?”

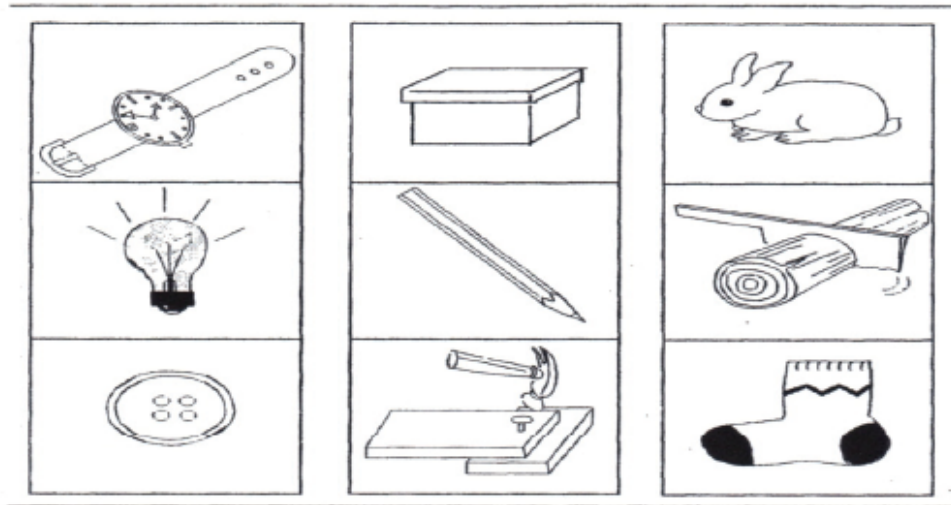
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(7) 크기

지시 : “이 그림에 크기가 서로 다른 공이 3개 있지요? 그 중에서 크기가
 가장 큰 것은 어느 것이죠?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(8) 톱

지시 : “나무를 자를 때 쓰는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(9) 단추

지시 : “옷에 달려 있는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(10) 양말

지시 : “발에 신는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(11) 연필

지시 : “글씨를 쓸 때 있어야 할 것은 어느 것이지요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(12) 시계

지시 : “시간을 알려주는 것은 어느 것입니까?”

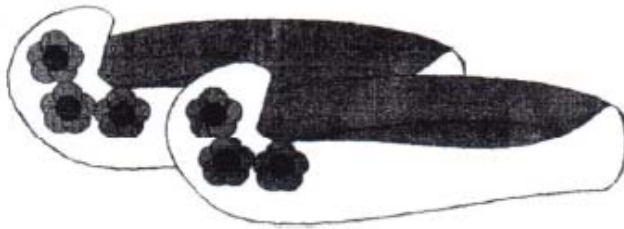
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(13) 부채

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



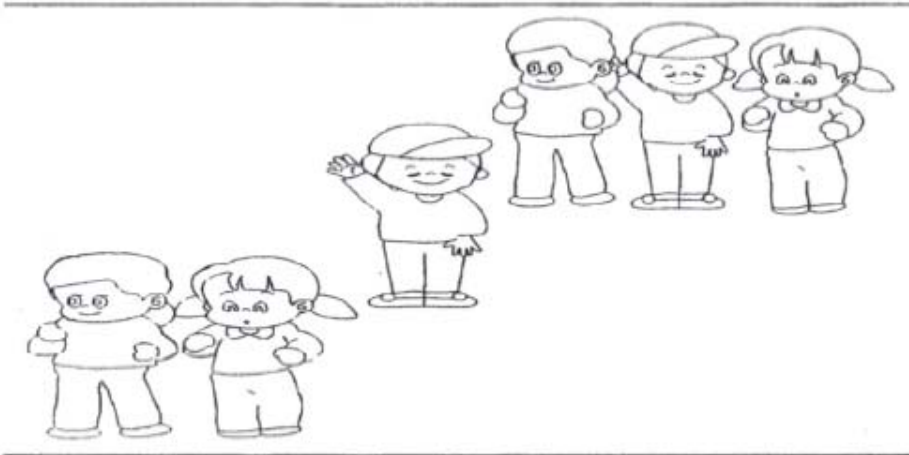
(14) 고무신

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

채점 : 2점 - 고무신

1점 - 신발, 신는 것

0점 - 틀린 경우



(15) 짝꿍

지시 : “짝꿍과 같이 있는 그림은 어느 것일까요?”

(짝꿍이라는 말을 설명해 주면 안된다)

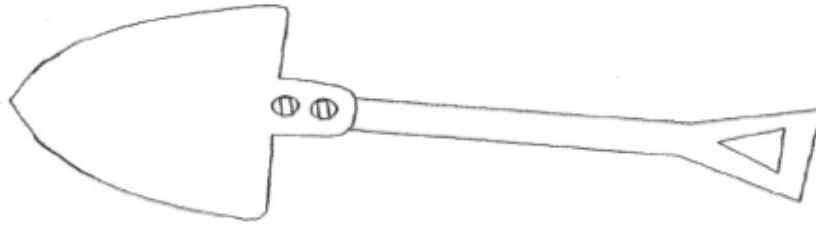
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(16) 칫솔

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

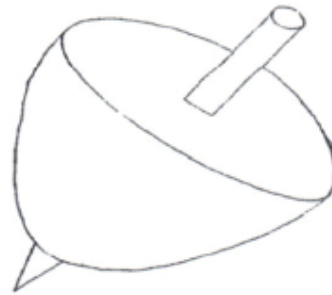
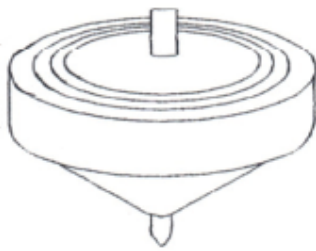
채점 : 1점 - 맞는 경우(이 닦는 것) 0점 - 틀린 경우



(17) 삽

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

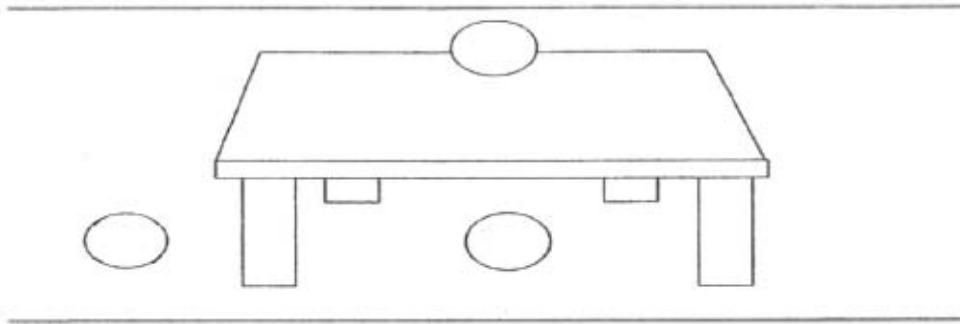
채점 : 1점 - 맞는 경우(흙 파는 것) 0점 - 틀린 경우



(18) 팽이

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(19) 지시 : “책상 옆에 있는 것(공)은 어느 것일까요?”

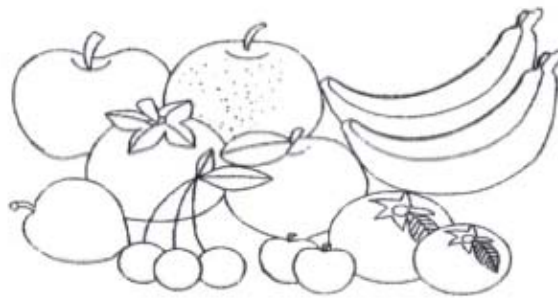
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(20) 지시 : “책상 밑에 있는 것(공)은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(21) 지시 : “책상 위에 있는 것(공)은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(22) 과일

지시 : “이 그림에 있는 것들을 무엇이라고 하나요?”

채점 : 2점 - 과일

1점 - 먹는 것

0점 - 틀린 경우

2. 이야기 이해



지시 : “이야기를 해 줄 테니 잘 들어요.”

(천천히, 명확히 아래 글을 읽어 준다)

“영이는 강아지를 한 마리 가지고 있었습니다. 강아지는 놀고 싶었어요. 그래서 영이는 강아지에게 공을 주었어요. 강아지는 공을 굴리고 놀다가 고기 뼈다귀를 먹은 뒤에 잠이 들었습니다.”

(이야기 내용을 부드럽게 표현한다)

주의 : 반복해서 읽지 말 것, 읽었으면 장을 넘긴다.

(1) 잠자는 강아지

지시 : “이 그림에서 강아지가 맨 마지막에 한 것은 어떤 것입니까?”

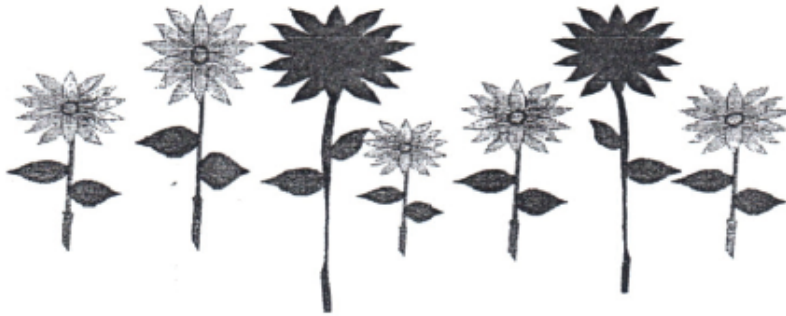
채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우

(2) 공

지시 : “영이는 강아지에게 무엇을 주었죠?”

채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우

3. 두 가지 동시 이해



(1) 빨강고 키 큰 꽃들

지시 : “여기에 꽃들이 있습니다. 이 중에서 빨강고 키가 큰 꽃은 모두 몇 개일까요?”

채점 : 2점 - 두 개를 짚었을 경우 1점 - 한 개를 짚었을 경우
0점 - 못할 경우



(2) 모자와 코끼리

지시 : “이 그림에서 모자와 코끼리를 고르세요.”

채점 : 2점 - 두 개를 정확히 고른 경우 1점 - 한 개만 고른 경우
0점 - 못 고른 경우

<부록 - 4> 언어 이해력 검사 기록지

유아명: _____ (남 · 여)
반명: _____

생년월일: _____ 년 _____ 월 _____ 일
검사일: _____ 년 _____ 월 _____ 일

1. 그림 이해

	1	0
1) 우산		
2) 옷핀		
3) 태극기		
4) 자물쇠		
5) 편지봉투		

	1	0
6) 잠자리		
7) 크기		
8) 톱		
9) 단추		
10) 양말		

	2	1	0
11) 연필			
12) 시계			
13) 부채			
14) 고무신			
15) 짝꿍			
16) 칫솔			

	2	1	0
17) 삼			
18) 팽이			
19) 옆			
20) 밑			
21) 위			
22) 과일			

2. 이야기 이해

	1	0
1) 잠자는 강아지		
2) 공		

3. 두 가지 동시 이해

	2	1	0
1) 빨강고 키 큰 꽃			
2) 모자와 코끼리			

<부록 - 5> 친사회성 검사



1. 순희와 영희는 매우 친한 친구예요. 그런데 순희가 영희와 놀지 않고 다른 친구하고만 놀아서 영희는 기분이 나빠요. 영희는 어떻게 해야 할까요?



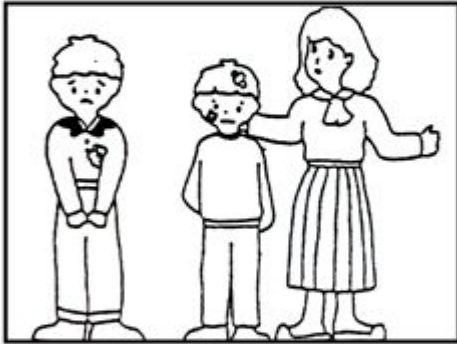
2. 철수가 화가 많이 나 있어요. 이럴 때 철수는 어떻게 하면 좋을까요?



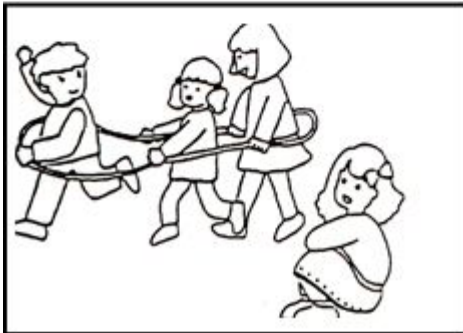
3. 놀이터에서 모래놀이를 하고 있는데 친구가 와서 “돼지야 하고 놀렀어요. 이럴 때 철수는 어떻게 해야 할까요?



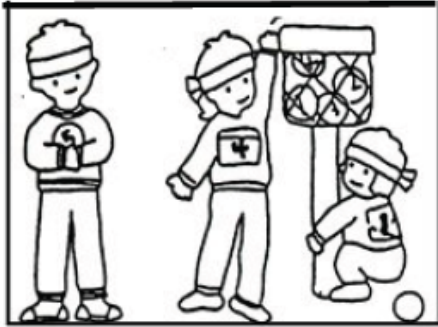
4. 우리 유치원에는 크레파스를 공동으로 사용하고 있지? 그런데 친구가 크레파스를 혼자서만 다 쓰고 있어요. 철수도 그림을 그리고 싶은데 친구는 '네 것으로 해!' 하면서 안주는 거예요. 좋은 일일까요? 나쁜 일일까요.



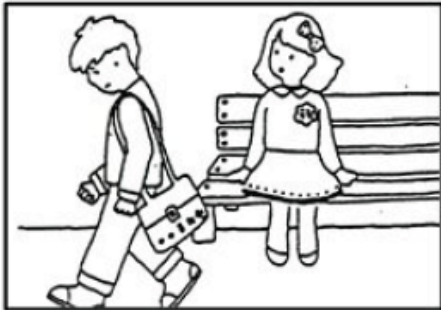
5. 철수는 화가 나서 친구를 때렸어요. 선생님이 '네가 친구를 때렸니?' 하고 물으셨어요. 그럴 때 뭐라고 하면 좋겠어요?



6. 친구들이 재미있게 놀고 있는데 나도 같이 놀고 싶어요. 어떻게 하면 좋을까요?



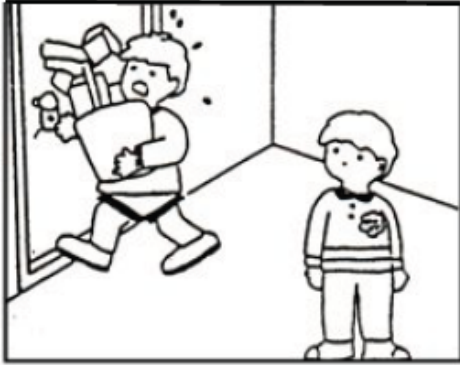
7. 친구들과 공놀이를 하고 있어요. 그런데 다른 친구가 먼저 와서 기다리고 있는 거예요. 이럴 때는 어떻게 하면 좋을까요?



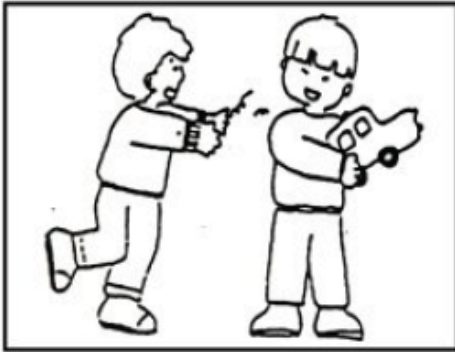
8. 친구가 너무 슬퍼해요. 이럴 때 나는 어떻게 하면 좋을까요?



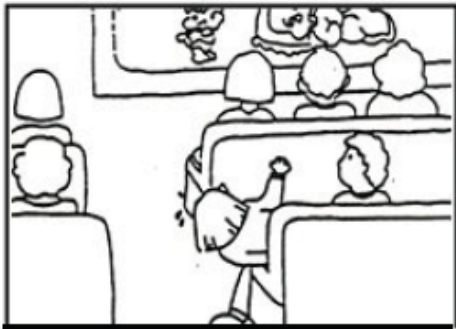
9. 장난감이 모두 순희 앞에만 있어요. 그런데 친구도 그 장난감을 가지고 놀고 싶어하거든요. 어떻게 하면 둘 다 장난감을 가지고 놀 수 있을까요?



10. 친구가 물건을 너무 많이 들고 있어요. 그래서 혼자 문을 열 수가 없거든요. 어떻게 할까요?



11. 철수가 장난감 차를 갖고 놀다가 친구에게 빼앗겼어요. 이 때 친구에게 어떻게 해야 할까요?



12. 유치원에서 비디오를 보고 있어요. 그런데 앞의 친구에게 가려서 비디오가 잘 보이지 않거든요? 어떻게 해야 할까요?



13. 선생님이 카펫 위에 조용히 앉으라고 하시는데 영희는 어떻게 해야 할까요?



14. 선생님이 구슬 꿰기 작업을 주셨는데 영희가 해보니까 너무 어려워요. 이럴 때 어떻게 하면 좋을까요?



15. 영희는 가위가 필요한데 어디있는지 몰라서 선생님께 여쭙어 보려고 하는데 다른 아이와 책을 읽고 계세요. 어떻게 해야 할까요?

<부록 - 6> 친사회성 검사지

유아명: _____ (남 · 여) 생년월일: _____년 _____월 _____일
 반명: _____ 검사일: _____년 _____월 _____일

하위요인	문항	유아의 반응 내용	점수
개인정서 조절능력	1		0 1 2 3
	2		0 1 2 3
	3		0 1 2 3
	4		0 1 2 3
	5		0 1 2 3
	소 계		
대인관계 형성능력	1		0 1 2 3
	2		0 1 2 3
	3		0 1 2 3
	4		0 1 2 3
	5		0 1 2 3
	소 계		
교육기관 적응능력	1		0 1 2 3
	2		0 1 2 3
	3		0 1 2 3
	4		0 1 2 3
	5		0 1 2 3
	소 계		
총 계			

<부록 - 7> 친사회성 검사 내용 및 반응 행동의 예

하위 요인	번 호	내용	점 수	친사회적 반응 행동의 예
개인 정서 조절 능력	1	소외당할 때	3 2 1 0	나도 같이 놀자. 왜 다른 친구하고만 노니?. 나도 끼워줘. 다른 친구랑 놀아요, 혼자 놀아요, 보고 있어요 몰라요. 화내요.
	2	화날 때	3 2 1 0	마음을 가라앉혀요. 다른 친구가 달래줘요. 놀면 괜찮아요. 말을 안 해요. 가만히 있어요. 선생님께 말해요. 몰라요 친구를 때려요. 나 화났어 건드리지마. 왜 이렇게 시끄럽니?
	3	친구가 놀릴 때	3 2 1 0	놀리지마. 나 돼지 아니야. 선생님께 이른다. 속상해요. 같이 안 놀아요. 도망쳐요. 울어요. 몰라요 같이 놀려요.
	4	공평하지 못할 때	3 2 1 0	같이 써야 해요. 같이 쓰자. 아니오. 나쁜 일이에요. 몰라요 때려줘요. 때앗아요.
	5	잘못된 행동을 한 후	3 2 1 0	사과해요. 잘못했다고 해요. 사실대로 말해요. 내가 모르고 때렸어요. 몰라요 아니라고 말해요.

하위 요인	번 호	내용	점수	친사회적 반응 행동의 예
대인 관계 형성 능력	6	놀이 참여 하기	3	나도 같이 놀자, 나도 끼워줘
			2	다른 친구랑 놀아요, 혼자 놀아요, 보고 있어요
			1	몰라요.
			0	화내요.
	7	차레 기다 리기	3	기다려야 해요. 줄을 서요. 차례대로 먼저요.
			2	구경해요.
			1	몰라요.
			0	먼저 해요. 뛰어서 집어넣어요.
	8	위로 하기	3	왜 슬픈지 물어요. 울지마. 진하게 지내자. 같이 놀아요.
			2	같이 가요.
			1	몰라요.
			0	화내요.
	9	함께 가지 고 놀기	3	같이 놀자. 사이좋게 놀자. 나누어 가지고 놀아요.
			2	그냥 옆에서 나도 가지고 놀아요.
			1	몰라요.
			0	말하지 않고 그냥 다 가져와요.
	10	도와 주기	3	문을 열어줘요. 짐을 들어줘요. 도와줘요.
			2	힘들겠다고 생각해요.
			1	몰라요.
			0	모른 척 해요. 상관하지 않아요.

하위 요인	번 호	내용	점수	진사회적 반응 행동의 예
교육 기관 적응 능력	11	용기 있게 말하 기	3	같이 놀자. 내가 먼저 찾았어. 돌려줘. 먼저 놀고 즐겨.
			2	왜 그래, 내꺼야. 운다.
			1	몰라요
			0	화내요. 때려요. 소리 질러요.
	12	양해 구하 기	3	안 보인다고 말해요. 조금 비켜달라고 말해요.
			2	사람 없는 곳에 가서 앉아요. 선생님께 말해요. 일어나요.
			1	몰라요
			0	큰 소리로 비키라고 소리 질러요. 앞 사람을 때려요.
	13	지시 따르 기	3	정리해요. 앉아요.
			2	대답해요
			1	몰라요
			0	막 돌아다녀요. 놀아요.
	14	힘들 어도 하기	3	한 번 더 해봐요. 생각해 보고 해요.
			2	선생님께 도와달라고 해요. 물어봐요.
			1	구슬로 다른 놀이를 해요. 몰라요.
			0	못해요. 어려워요.
	15	상황 에 맞게 부탁 하기	3	읽은 후 물어요. 다른 사람에게 찾아달라고 해요. 빌려와요.
			2	혼자 찾아요.
			1	몰라요
			0	바로 물어봐요.