

# 유아의 기초문해력에 영향을 미치는 가정의 물리적 문해환경 및 양적·질적 책 읽기 상호작용: 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 대한 잠재프로파일 유형 분석\*

## Effects of Literacy Environment and Quantity and Quality of Reading Interaction on Preschoolers' Early Literacy Skills: Latent Profile Analysis

1차원고접수: 2023.01.08. 수정원고접수: 2023.02.21. 최종게재결정: 2023.03.08.

최나야<sup>1</sup> · 최지수<sup>2</sup> · 정수지<sup>3</sup> · 김효은<sup>4</sup> · 박상아<sup>5</sup>

<sup>1</sup>서울대학교 아동가족학과, 교수 / 서울대학교 생활과학연구소, 겸무연구원

<sup>2</sup>서울대학교 아동가족학과, 박사수료

<sup>3</sup>University of California San Diego 심리학과, 박사후연구원

<sup>4</sup>서울대학교 유아교육전공, 박사과정

<sup>5</sup>서울대학교 아동가족학과, 석사

Choi, Naya<sup>1,2</sup>

Choi, Jisu<sup>1</sup>

Jung, Suji<sup>3</sup>

Kim, Hyoeun<sup>4</sup>

Park, Sanga<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. of Child Development and Family Studies, Seoul National University

<sup>2</sup>Research Institute of Human Ecology, Seoul National University

<sup>3</sup>Dept. of Psychology, University of California San Diego

<sup>4</sup>Dept. of Early Childhood Education, Seoul National University

**국문초록** 본 연구의 목적은 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력을 토대로 유아의 기초문해력을 유형화하고, 가정의 물리적 문해환경과 책 읽기 상호작용이 유아의 기초문해력 유형에 영향을 미치는지 검증하는 것이다. 이를 위해 만 4세 유아와 어머니 125쌍을 대상으로 유아의 기초문해력 유형화를 위해 잠재프로파일 분석을 실시하고, 유형에 따른 차이를 확인하기 위해 일원배치분산분석, 다항로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 연구문제에 따른 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 기초문해력의 유형은 '평균', '지연', '음운론적 인식과 어휘력이 높은 우수' 집단으로 구분되었다. 둘째, 가정의 물리적 문해환경은 '평균'과 '우수' 집단이 '지연' 집단보다 풍부했다. 질적 책 읽기 상호작용은 '평균' 집단이 '지연' 집단보다 풍부했다. 셋째, 질적 책 읽기 상호작용의 수준이 낮을수록 '평균' 집단보다 '지연' 집단에 속할 가능성이 높았고, 물리적 문해환경이 풍부할수록 '지연' 또는 '평균' 집단보다 '우수' 집단에 속할 가능성이 높았다. 이러한 결과는 가정의 물리적 문해환경과 질적 책 읽기 상호작용이 유아의 기초문해력 향상에 중요한 요인임을 보여준다. 본 연구는 유아기 자녀가 있는 가정 대상 부모교육 및 중재 프로그램 개발에 활용될 수 있을 것이다.

**주요어** 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력, 물리적 문해환경, 양적·질적 책 읽기 상호작용

**Abstract** This study aims to identify the profile of early literacy skills based on phonological awareness, vocabulary knowledge, and story comprehension and verifies the effects of home literacy environment and reading interaction on early literacy skills. Participants of this study were 125 pairs of four-years-old preschoolers and their mothers. Latent profiles analysis was conducted to classify children into different groups according to levels of early literacy skills. One-way ANOVA and multinomial logistic regression was conducted to verify the differences between groups. First, we identified three different groups of early literacy skills: average, delayed, and excellent groups. Second, children in the excellent group showed higher levels of phonological awareness and vocabulary knowledge when compared to children in the average and delayed groups. Home literacy environment was richer in the average and excellent groups than the delayed group, whereas quality of reading interaction was higher in the average group than the delayed group. Third, lower quality of reading interaction predicted the higher possibility of classification into the delayed group rather than the average group and richer home literacy environment predicted the higher possibility of classification into the partially excellent group rather than the delayed and average groups. This indicates that home literacy environment and quality of reading interaction are important to enhance preschoolers' early literacy skills. The results of this study can be used to develop parent education or a child intervention program for preschoolers and their parents.

**Keywords** *phonological awareness, vocabulary knowledge, story comprehension, literacy environment quantity and quality of reading interaction, latent profile analysis*

\* 이 논문은 한국인간발달학회 2022년 추계학술대회에서 포스터 발표한 연구를 수정·보완한 것임.

이 논문은 2021년 한국교육방송(EBS)의 지원을 받아 수행한 연구(350-20210058)임.

**Corresponding to** 최지수 (Choi, Jisu)

서울대학교 아동가족학과, 박사수료 (Dept. of Child Development and Family Studies, Seoul National University)

**E-mail.** 98cjs0213@snu.ac.kr

Copyright © 2023 The Korean Association of Human Development. All rights reserved.

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

문자를 이용해 읽고 쓰며 이해하는 능력을 뜻하는 ‘문해력(文解力, literacy)’은 인간 사회의 번영을 이끌었다고 해도 과언이 아니다. 우리가 사회적 약속을 통해 공통의 기호로 사용하는 ‘문자’라는 체계는 효율적이고 정확하게 의사소통이 이루어지도록 돕는 역할은 물론, 이전까지의 지식을 축적하여 다음 세대로 전달하는 기능을 한다. 즉, 인간은 이전까지의 지식을 부단히 습득하여 앞으로 더 나아가도록 돕는 문자 덕분에 비교적 짧은 시간 동안 비약적으로 성장하여 현대사회를 이루어낼 수 있었다. 이렇듯 문해력은 우리에게 필수적인 역량이지만, 인간의 진화 과정 중 최근에서야 이루어낸 발명이다. 인류가 2,000년이 넘는 시간 동안 서서히 문자사용을 체계화하였듯, 아동이 문해력을 갖추기 위해서는 기존의 뇌를 2,000일 넘게 ‘재편성’해야만 한다(Wolf, 2007).

문자 체계의 학습이라는 과제는 뇌를 재편성하는 고된 과정이란 점에서 학령기 전후의 아동이 겪어야 할 첫 번째 관문이다. 다행히도 ‘한글’은 다른 나라의 문자들에 비하면 비교적 습득하기가 용이한 문자 체계이다. 한글은 글자와 소리의 대응 관계가 매우 규칙적인 표음문자이며(이익섭, 2000), 가획 원리에 따라 자음과 모음에 획을 더하면 음성의 자질이 달라지는 자질문자(Sampson, 1985)여서 대단히 체계적이고 과학적이기 때문이다. 그런데 이러한 한글의 특성을 고려하더라도, 우리나라의 부모들은 상대적으로 더 이른 시기부터 유아에게 읽기와 쓰기 지도가 이루어져야 한다고 생각하여(박은혜, 박신영, 2014; 최나야, 2017), 보통 만 4~5세부터 관습적 방식의 문해 지도를 하는 경향이 나타난다(최윤정, 최나야, 2017). 따라서 본 연구에서는 우리나라의 현실을 고려하여 만 4세 유아의 ‘기초문해력’의 하위 요소들의 발달 수준을 살펴보고 이를 유형화하여 탐색하고자 한다.

기초문해력은 크게 발현적 문해의 관점에서 중요하

게 여기는 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력과 관습적 문해로 나아가기 위한 초기 읽기 및 쓰기, 소근육 운동으로 구성될 수 있다(최나야, 정수지, 최지수, 박상아, 김효은, 2022b). 본 연구에서는 영유아기의 발달적 특성을 고려하여 발현적 문해 관점을 토대로 한 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 초점을 두고자 한다. 앞선 세 가지 요인은 관습적인 문해에서 강조하는 읽기, 쓰기와 같은 눈에 띄는 결과물을 통해 측정하기가 어렵기 때문에 간과되어 왔다. 하지만 발현적 문해 관점에 따르면, 관습적인 읽기와 쓰기를 학습하기 이전부터 눈에 보이지 않는 ‘문해력의 뿌리’가 성장한다. 읽기와 쓰기라는 능력을 학령기에 자라나는 새싹에 비유하자면, 이러한 형식적인 문해가 이루어지기 위한 근간은 학령기 이전부터 서서히 그리고 점진적으로 성장한다는 것이다(엄훈, 2012; Goodman, 1980). 반면에 관습적 문해 관점은 문자의 읽기와 쓰기에 초점을 둔 해독(decoding)의 측면만을 강조한다는 한계를 갖는다. 문해력이 문자를 통한 ‘의사소통’을 궁극적인 목적으로 한다는 점에서, 문해 교육의 목표를 읽고 쓰는 해독에만 두는 것은 단기간에 집중하는 절반의 목표에 머물 수밖에 없다. 해독과 더불어 이해(comprehension)의 측면에도 초점을 두어야 진정한 의미에서의 기초문해력 증진을 목적으로 한다고 할 수 있다(최나야, 정수지, 최지수, 김효은, 박상아, 2022a). 또한, 영유아기의 발현적 문해는 학령기의 관습적 문해의 토대가 되며, 이후의 관습적 문해의 성취를 예측한다는 점에서도 주목할 필요가 있다(Kim & Petscher, 2011).

유아가 경험하는 발현적 문해를 구성하는 한 요인인 음운론적 인식(phonological awareness)은 말소리의 구조를 알고 분석 및 조작하는 능력을 말한다(Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons, & Rashotte, 1993). 이 능력은 문자에 대한 교육이 이루어지기 이전인 일상생활 속 상호작용을 통해 발달이 가능하며(Bradley & Bryant, 1983), 이후의 문자 해독을 자동화하는 과정에 필수적으로 요구된다(이차숙, 2005). 우리나라 유아의 경우 일반적으로 3세경에 음절, 4세경에는 음소에 대한 인식이 발달하기 시작하고(안성우, 허민정, 김유, 김미경,

2011; 홍성인, 2001), 특히 만 4세 무렵에는 자음과 모음이 결합한 CV음절의 음소 단위를 지각하는 수준으로 발달한다. 음운론적 인식은 자소와 음소의 대응규칙을 터득하도록 돕기 때문에(Ball & Blachman, 1991; Torgesen & Mathes, 2000) 이후의 문자 해독에 영향을 끼친다(최나야, 이순형, 2007). 즉, 음운론적 인식은 구어와 문어를 연결해주는 문해력의 뿌리 역할을 하는 셈이다. 음운론적 인식은 한글 해독뿐만 아니라 어휘력과 이해력(이임숙, 조증열, 2003)을 예측하는 요소로 주목받고 있으며, 읽기 발달과도 밀접한 관련이 있다는 점에서(이차숙, 1999; Lonigan, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) 기초문해력의 주요한 요소 중 하나로 꼽을 수 있다.

또 다른 기초문해력 요인으로 언어 사용의 재료가 되는 ‘어휘력’을 들 수 있다. 자신의 생각을 알맞게 표현하고 타인과 원활히 의사소통하기 위해서는 단어의 의미를 알고 적재적소에 사용할 줄 알아야 한다. 아동의 어휘력은 성인과의 상호작용을 통해 꾸준히 성장한다. 36~48개월이면 1,200~2,400개(정진옥, 2020), 초등저학년에 접어들면 대략 4,000~6,000개 정도가 되며, 어휘력은 가정에서의 사용 어휘량과 밀접한 관련이 있다(Biemiller, 2006). 어휘력은 유아의 읽기 발달(Jang & Kim, 2003), 읽기 성취(Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007)와 밀접한 관련이 있으며, 유아기의 어휘력이 이후 초등 저학년 시기의 언어능력과 이해력에도 영향을 끼친다는 점에서(이기숙, 김순환, 김민정, 2011; 이기숙, 김순환, 정종원, 김민정, 2013) 기초문해력의 주요 요인으로 중요하다.

마지막으로, 문해의 궁극적인 목적이라고도 할 수 있는 ‘이야기 이해력’은 글의 내용이 독자에게 전달하려는 의미가 무엇인지 파악하는 능력을 뜻한다(이정열, 김명순, 2004). 글에 대한 이해는 글을 해독하는 것과 다른 차원의 문제이다. 이야기를 이해하기 위해서는 글에 담겨 있는 사실적인 정보를 기억하는 것에서 더 나아가, 그 의미를 종합적으로 통합하여 판단하는 비판적, 추론적 사고가 요구되는 인지적인 과정을 거쳐야 하기 때문이다(최지수, 최나야, 2020b; Suh & Trabasso, 1993). 문자 습득 이전의 영유아는 성인이 음성으로 들려주는

이야기를 통해 그 의미를 통합적으로 구성할 수 있으며(Ackerman, 1988), 이러한 과정은 직접 글을 읽으며 의미를 파악하는 과정과 유사하다(Paris & Paris, 2003). 즉, 문자를 해독하기 이전부터 이야기 이해력은 성인과의 언어적 상호작용을 통해 성장하는 기초문해력인 것이다.

한편, 이러한 유아 기초문해력의 개인차는 부모가 제공하는 문해환경과 밀접한 관련이 있을 것으로 예상된다. 아동은 사회적 상호작용을 통해 발달하며(Vygotsky, 1997), 그중에서도 부모에 의해 구성되는 가정의 문해환경은 유아의 언어능력에 직간접적으로 큰 영향을 주는 요소이기 때문이다(서수현, 옥현진, 2012; Morrison & Cooney, 2001). 부모는 아동을 둘러싼 문해환경을 구성하고 끊임없이 언어적으로 상호작용한다는 점에서 아동의 언어발달에 큰 기여를 한다. 부모가 자녀의 흥미와 관심을 고려한 적절한 상호작용을 해줄 때 유아의 문해력이 촉진되며(이시자, 2014), 특히 그림책 함께 읽기를 통해 읽기 흥미가 지속될 수 있다(Hume, Lonigan, & McQueen, 2015).

부모가 자녀에게 제공하는 문해환경을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 문해환경은 물리적 문해환경인 간접 활동(distal practice)과 심리적 문해환경인 근접 활동(proximal practice)으로 구분된다(이지연, 박금주, 2008; 최나야, 2012; Bradley & Caldwell, 1995; Neuman, Koh, & Dwyer, 2008; Son & Morrison, 2010). 심리적 문해환경은 다시 양적·질적 책 읽기 상호작용으로 구분할 수 있다(최나야, 노보람, 최지수, 오태성, 2021a). 물리적 문해환경은 다양한 장르의 그림책을 구비하고, 책을 읽을 수 있는 공간을 따로 마련하는 등의 물리적인 환경구성의 측면을 의미한다(Neuman et al., 2008). 물리적 문해환경은 유아의 언어발달과 정적 상관이 있는 것으로 밝혀졌다(이지연, 박금주, 2008). 그리고 심리적 문해환경은 인적 자원과 관련된 환경적 요소로, 부모와 자녀 간의 책 읽기 상호작용을 양적, 질적 측면으로 살펴봄으로써 측정 가능하다(Hume et al., 2015; Sénéchal & LeFevre, 2002). 양적 책 읽기 상호작용은 부모가 자녀와 그림책을 얼마나 자주, 많이 읽는지를 의미하며, 질적 책 읽기 상호작용은 그림책을 함께 읽

는 동안 부연설명, 확산적 질문과 같은 언어적 자극을 풍부하게 제공하는 정도를 뜻한다. 이와 같은 부모의 양적·질적 책 읽기 상호작용은 유아의 문해 발달에 긍정적이며(Sénéchal & LeFevre, 2002), 유아의 사회 정서적인 발달에도 영향을 끼친다(Kassow, 2006). 부모와 책을 읽는 빈도가 문해력에 직접적인 영향을 주며(Bus, Van IJzendoorn, & Pelligrini, 1995), 친밀감이 높고 정서적으로 안정된 질적으로 우수한 상호작용 속에서 책을 함께 읽을 때 아동이 그림책에 더 흥미를 갖고 집중하여 읽을 수 있는 것으로 나타난다(Frosch, Cox, & Goldman, 2001).

따라서 본 연구에서는 부모가 제공하는 문해환경을 물리적 문해환경과 심리적 문해환경인 양적·질적 책 읽기 상호작용으로 구분하여 살펴보고자 한다. 선행연구 중 부모가 제공하는 문해환경을 위와 같이 나누어 살펴본 결과에 따르면, 가정의 물리적 문해환경과 부모가 자녀와 함께하는 양적·질적 책 읽기 상호작용의 수준이 모두 우수한 집단이 부모의 질적 책 읽기 상호작용이 취약한 집단에 비해 어휘력의 수준과 읽기 흥미가 전반적으로 높은 것으로 나타났다(최나야 등, 2021a). 본 연구는 이러한 결과에서 더 나아가 언어의 재료가 되는 어휘력뿐만 아니라, 구어와 문어의 연결을 돕는 음운론적 인식, 그리고 궁극적으로 문해 교육을 통해 달성하고자 하는 이야기 이해력도 포함하여 유아의 기초문해력을 종합적으로 살펴보고자 한다. 또한 부모가 제공하는 문해환경이 이 요소들에 어떠한 영향력을 미치는지 파악하고자 한다. 이를 통해 유아의 기초문해력 증진을 돕는 세부적인 부모교육 방안을 제시할 수 있을 것이다.

부모가 제공하는 물리적인 문해환경과 양적·질적 책 읽기 상호작용의 수준이 유아의 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 직·간접적으로 영향을 끼칠 수 있다는 점은 여러 선행연구를 통해 추측 가능하다. 음운론적 인식의 경우 부모와 빈번한 대화를 나누는 정도와 정적 상관이 있으며(Nuswantara, Savitri, Hermanto, Suarmini, & Bhawika, 2022), 물리적 문해환경이 적절히 제공되고, 성인과 함께 그림책을 읽으며 행하는 말

놀이와 같은 풍부한 언어적 상호작용을 유아가 경험하였을 때 눈에 띄는 향상을 보였다고 보고한 바가 있다(최나야, 최지수, 노보람, 오태성, 2021b; 최나야 등, 2022b). 어휘력 또한 물리적 문해환경과 언어자극이 풍부하게 제공되었을 때 향상되는 것으로 밝혀졌다(최나야 등, 2022b; Fikrat-Wevers, van Steensel, & Arends, 2021). 특히, 어휘력은 부모가 가정에서 사용하는 어휘의 양과 질에 강한 영향을 받는데(Biemiller, 2006; Hart & Risley, 2003; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005), 상호작용의 양도 중요하지만 질적인 측면이 유아의 어휘력에 더욱 큰 영향력을 미치는 것으로 나타났다(최나야 등, 2021a; Jones & Rowland, 2017). 이야기 이해력에서도 유아에게 미치는 부모의 영향력은 비슷한 양상으로 나타났다. 부모가 유아에게 제공하는 물리적 문해환경과 책 읽기 상호작용이 풍부할 때 이야기 이해력이 높았다(Fikrat-Wevers et al., 2021). 구체적으로 살펴보면 유아는 성인과 상호작용하며 그림책을 함께 읽을 때 이야기에 대한 이해도가 높고(Dore et al., 2018), 그림책 읽기 상호작용 시간이 길수록, 부모의 확산적 상호작용이 빈번할수록, 아동의 이야기 이해력이 더 높았다(최나야 등, 2021b). 특히 부모의 질적 상호작용 측면 중 하나인 확산적인 상호작용이 증가할수록 유아의 읽기 흥미가 높고, 이야기 이해력이 높다는 점에 주목할 만하다(김길숙, 김명순, 2010; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). 이러한 선행연구의 결과를 종합적으로 정리하면, 부모가 제공하는 물리적 문해환경과 양적·질적 책 읽기 상호작용이 유아의 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예측되는 가운데, 이러한 요인들의 역동적인 양상으로 나타나는 기초문해력 유형에 따라 그 관계를 보다 면밀히 탐색하고자 한다.

본 연구에서는 주요 변인들의 관계를 분석할 때, 사회인구학적 변인도 함께 고려하고자 한다. 저소득 가정의 경우 물리적인 문해환경이 유아의 언어발달과 밀접한 관련이 있고(노보람, 최나야, 2018; 이지연, 곽금주, 2008; Rodriguez et al., 2009), 어머니의 학력이 아동의 어휘력, 음운론적 인식과 같은 발현적 문해력을 예측하는 주

요 요인으로 지적되었다(이지연, 박금주, 2008; Incognito & Pinto, 2021). 그리고 유아가 여아일 때 언어발달에 유리한 것으로 보고되었으며(윤혜련, 김영태, 2004; 이민주, 이영신, 유정은, 2015), 월령이 증가함에 따라 자연스럽게 언어 수준이 향상되는 것으로 밝혀졌다(장보경, 이연규, 2009). 따라서 월평균 가구소득, 모학력, 유아의 성별과 월령을 통제변인으로 투입하여 함께 살펴보고자 한다.

지금까지 고찰한 연구 결과들을 고려하여, 만 4세 유아의 기초문해력인 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 따른 유형화를 시도하고자 한다. 기초문해력을 유형화한 다음에는 각 유형에 따라 가정의 물리적 문해환경과 양적·질적 책 읽기 상호작용에 차이가 있는지, 가정의 문해환경과 더불어 사회인구학적 변인이 유아의 기초문해력 유형화에 미치는 영향력은 어떠한지 살펴보고자 한다. 유아의 기초문해력 발달의 양상을 유형화할 수 있다면 유아기의 초기 문해발달의 점검을 위한 기초자료로 활용 가능할 것이다. 또한, 기초문해력 발달 유형별로 효과적인 문해 지도방안을 제안함으로써 각 가정에서 시도할 수 있는 구체적인 개입 방법을 제안할 수 있을 것으로 기대된다. 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

## 2. 연구문제

연구문제 1. 만 4세 유아의 기초문해력(음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력)에는 어떠한 유형이 나타나는가?

연구문제 2. 만 4세 유아의 기초문해력 유형에 따라 가정의 물리적 문해환경, 양적·질적 책 읽기 상호작용에 차이가 있는가?

연구문제 3. 만 4세 유아의 기초문해력 유형에 대한 사회인구학적 특성(가구소득, 모학력, 아동의 성별 및 월령), 가정의 물리적 문해환경, 양적·질적 책 읽기 상호작용의 영향력은 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구의 연구 대상은 서울시, 경기도 안양 및 안산, 세종시 유아교육기관 만 4세 반에 재원 중인 유아와 어머니 125쌍이다. 연구 대상의 일반적 특성을 살펴보면 표 1과 같다. 유아의 성별은 남아 68명(54.4%), 여아 57명(45.6%)이고, 평균 월령은 58.44개월( $SD = 3.40$ )이었다. 어머니 평균 연령은 39.11세( $SD = 3.76$ )이었으며, 어머니 최종학력은 대학교 졸업이 100명(80.0%)으로 가장 많았고, 다음으로 석사 졸업 12명(9.6%), 고등학교 졸업 8명(6.4%), 박사 졸업 2명(1.6%) 순으로 많았다. 가구소득은 500~600만 원대 42명(33.6%), 700~800만 원대 40명(32.0%), 300~400만 원대 39명(31.2%) 순으로 많았다.

표 1. 연구 대상의 일반적 특성 ( $N = 125$ )

| 항목       | 구분          | n(%)      |
|----------|-------------|-----------|
| 유아 성별    | 남아          | 68(54.4)  |
|          | 여아          | 57(45.6)  |
| 유아 월령    | 월령 평균       | 58.44     |
|          | 월령 범위       | 46~68     |
| 어머니 연령   | 연령 평균       | 39.11     |
|          | 연령 범위       | 28~48     |
| 어머니 최종학력 | 고등학교 졸업     | 8(6.4)    |
|          | 대학교 졸업      | 100(80.0) |
|          | 석사 졸업       | 12(9.6)   |
|          | 박사 졸업       | 2(1.6)    |
|          |             |           |
| 가구소득     | 300~400만 원대 | 39(31.2)  |
|          | 500~600만 원대 | 42(33.6)  |
|          | 700~800만 원대 | 40(32.0)  |

### 2. 측정 도구

유아와의 면대면 조사에는 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력 세 가지의 측정 도구가 활용되었고, 어머니 대상 설문조사에는 가정의 물리적 문해환경과 책 읽기 상호작용과 어머니와 유아의 사회인구학적 배경을 측정하는 문항들이 활용되었다.

### 1) 음운론적 인식

유아의 음운론적 인식을 측정하기 위해 김동일(2011)의 ‘기초학습기능 수행평가체제: 초기문해(Basic Academic Skills Assessment: Early Literacy)’ 검사 중 ‘음운인식 능력 검사’를 사용하였다. 이 척도는 변별, 탈락, 합성, 대치의 네 가지 하위요인으로 구성되었고 총 32문항을 사용하였다. 척도 하위요인을 살펴보면 변별은 음절변별(첫음절 변별, 끝음절 변별)과 음소변별(초성 변별, 종성 변별)로 나뉘어 있고, “‘사자, 하마, 사과’ 중에서 첫소리가 다른 하나는 무엇인가요?”와 같은 8개의 질문이 있다. 탈락은 음절탈락(첫음절 탈락, 끝음절 탈락)과 음소탈락(초성 탈락, 종성 탈락)으로 나뉘어 있고, “‘파’에서 ‘프(ㅍ)’소리를 빼면 어떤 소리가 남을까요?” 등의 질문이 8개 있다. 합성은 음절합성(2음절 합성, 3음절 합성)과 음소합성(CV 음소 합성, CVC 음소 합성)으로 나뉘어 있고, “‘자’ 소리 더하기 ‘신’ 소리 더하기 ‘열’ 소리는 무슨 소리가 될까요?”와 같은 8개의 질문이 있다. 대치는 음절대치(첫음절 대치, 끝음절 대치)와 음소대치(초성 대치, 종성 대치)로 나뉘어 있고, “‘불’에서 ‘을(ㄹ)’을 ‘옥(ㄱ)’으로 바꾸면 무슨 소리가 될까요?”와 같은 8개의 질문을 한다. 검사는 유아에게 소리 게임이라고 소개하며 시작하였고, 연습문제를 먼저 진행한 뒤 본 문항을 제시하였다. 검사자가 유아에게 문항을 읽어주며 질문하고, 이에 대한 유아의 대답을 평정하였다. 유아의 대답이 맞으면 1점, 틀리면 0점을 부여하여 가능한 점수의 범위는 0~32점이다. 과제의 점수가 높을수록 유아의 음운론적 인식 능력이 높음을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 계수는 .62이었다.

### 2) 어휘력

유아의 어휘력을 측정하기 위해 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성과 이주연(2009)의 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test; REVT) 중 수용어휘력 문항을 사용하였다. 유아가 단어를 학습하면 이해할 수 있는 수용어휘가 되고, 이후의 반복적인 노출과 의도적인 사용을 통해 직접 사용이 가능한 표

현어휘가 된다(강보선, 2013). 수용어휘력은 단어학습의 결과물로서 어휘 지식의 수준을 보여주는 대표적인 지표이기 때문에(정수지, 2021) 많은 선행연구에서 활용된다(Novita & Kluczniok, 2022; Xu & Liu, 2021). 따라서 본 연구에서는 수용어휘력에 초점을 두었다. 지침서에 명시된 방법대로 3개의 연습 문항부터 실시하였다. 검사자는 유아에게 검사도구 책자 1장의 그림 4개를 보여주며, ‘그림들을 잘 보고 선생님이 이야기하는 것을 손가락으로 가리키세요.’라고 지시하고 나서 유아의 반응을 평정하였다. 연속된 8개 문항 중 6개 문항을 오반응하면 검사를 멈추고, 오반응한 마지막 문항인 최고한계선 이상의 문항은 모두 틀린 것으로 간주하였다. 한 문항에 1점씩 부여하였고, 최고한계선 문항의 번호에서 틀린 문항의 수를 뺀 값을 산출하여 어휘력 원점수를 분석에 활용하였다. 과제의 점수가 높을수록 유아의 어휘력이 높음을 의미한다.

### 3) 이야기 이해력

유아의 이야기 이해력을 측정하기 위해 이야기 이해력은 최지수와 최나야(2020b)의 이야기 이해력 검사를 사용하였다. 이 연구에서는 글 없는 그림책 「Journey」(2013)의 한국판 「머나먼 여행」과 「Return」(2016)의 한국판 「끝없는 여행」을 활용하였다. 이 그림책 두 권은 Aaron Becker의 글 없는 그림책으로 크기(270\*240mm)와 페이지 수(40p)가 동일하며, 비슷한 줄거리를 담고 있고 동일한 주인공이 등장하기 때문에 본 연구에 사용하기에 적절하다고 판단하였다. 또한 「Journey」(2013)는 2014년 칼데콧 아너상 수상작으로 문학적인 예술성 또한 인정받았기 때문에 좋은 글 없는 그림책의 기준(이경우, 1998)에도 부합한다. 그림책 두 권 중 한 권을 유아에게 무선향당하여 검사를 진행하였고, 그림책을 읽는 시간과 방식에 따른 차이를 통제하기 위하여 그림책 이야기의 녹음본을 틀어주며 검사자가 그림책의 해당 페이지를 유아에게 펼쳐서 한 장씩 보여주었다. 이 척도는 사실적 이해(3문항), 비평적 이해(6문항), 추론적 이해(6문항)의 세 가지 하위요인, 총 15문

항으로 구성되어 있다. 척도 하위요인을 살펴보면 사실적 이해는 ‘이 책에 누가 나오니?’와 같은 3개의 질문이 있고 내용과 무관한 대답을 한 경우 0점으로, 그림 책에 나왔던 에피소드를 기반으로 대답한 정도에 따라 1~3점으로 점수를 평정한다. 비평적 이해는 ‘아이들은 어떤 친구들인 것 같니?’와 같은 3개의 질문이 있는데 질문마다 ‘왜 그렇게 생각하니?’라는 추가 질문을 이어서 진행하였다. 추론적 이해는 ‘병사들에게 잡힐 뻔했을 때 아이들은 어떤 기분이었을까?’와 같은 3개의 질문이 있는데 질문마다 ‘왜 그렇게 생각하니?’라는 추가 질문을 이어서 진행하였다. 비평적 이해와 추론적 이해는 대답의 유형에 따라 무응답 0점, 단답형 응답 1점, 서술형 응답에 2점을 부여하였다. 각 질문에 이어지는 추가 질문은 그림책의 내용과 무관한 응답은 0점, 단순히 자신의 느낌과 생각 또는 선악에 대한 구분이면 1점, 그림책의 내용을 기반으로 한 대답이면 수준에 따라 2~3점을 부과했다. 따라서 사실적 이해는 9점, 비평적 이해와 추론적 이해는 각각 15점을 획득할 수 있어서 가능한 점수의 범위는 0~39점이다. 과제의 점수가 높을수록 유아의 이야기 이해력이 높음을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 계수는 .79이었다.

#### 4) 물리적 문해환경

가정의 물리적 문해환경을 측정하기 위해 Neuman 등(2008)의 CHELLO(The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation)척도를 수정·보완하여 사용하였다. 이 척도는 가정에 유아를 위한 물리적 문해환경이 조성되었는지를 측정하며, 17문항으로 구성되어 있다. 척도 하위문항을 살펴보면 ‘가정에 유아의 책 읽기만을 위한 공간이 마련되어 있나요?’와 같은 문항의 경우, 가정에 유아가 책을 읽을 특정한 공간이 전혀 없으면 ‘그렇지 않다(1점)’, 다른 목적의 장소에서 책도 읽으면 ‘약간 그렇다(2점)’, 책 읽기만을 위한 공간(카펫, 유아용 소파, 쿠션 등으로 꾸밈)이 따로 있으면 ‘매우 그렇다(3점)’로 응답하도록 기준을 제시하였다. 각 문항은 3점 리커트 척도로 측정되었으며, 점

수가 높을수록 가정의 물리적 문해환경이 풍부함을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 계수는 .74이었다.

#### 5) 책 읽기 상호작용

어머니와 유아 간 책 읽기 상호작용을 측정하기 위해 박찬화와 김길숙(2008)의 가정문해환경 평정척도를 최나야(2012)에서 수정·보완한 ‘어머니-유아 그림책 읽기 상호작용’ 척도의 14문항을 사용하였다. 본 척도는 양적 책 읽기 상호작용(7문항), 질적 책 읽기 상호작용(7문항)의 두 가지 하위요인, 총 14문항으로 구성되어 있다. 양적 책 읽기 상호작용은 어머니와 유아가 얼마나 많이 혹은 자주 그림책 읽기 상호작용을 하는지를 평가하는 척도이다. 척도의 문항은 예를 들어 ‘어머니는 자녀에게 한 주에 얼마나 자주 자기 직전에 그림책을 읽어줍니까?’와 같은 7개의 질문이 있다. 이 척도는 5점 리커트 척도로 ‘0번(1점)’부터 ‘7번 이상(5점)’까지 어머니가 응답하도록 하였다. 응답한 점수가 높을수록 어머니와 유아 간에 더 많이 혹은 더 자주 책을 읽음을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 계수는 .84이었다.

질적 책 읽기 상호작용은 어머니와 유아가 그림책을 읽을 때 나누는 대화의 풍부한 정도를 평가하는 척도이다. 이 척도의 문항은 ‘어머니는 자녀와 함께 그림책을 읽을 때 쓰여 있는 문장을 읽는 것 이외에 얼마나 많은 설명 또는 질문을 합니까?’와 같은 7개의 질문에 응답한다. 5점 리커트 척도로 ‘절대 안 함(1점)’부터 ‘매우 많이 함(5점)’까지 유아의 어머니가 응답하도록 했다. 문항별로 문항의 내용에 적합하게 응답할 수 있도록 응답의 내용을 다르게 구성하였다(응답의 예: 1권-5권, 매우 싫어함-매우 좋아함 등). 부모의 응답 점수가 높을수록 어머니와 유아가 책 읽기 상호작용을 더 풍부하게 함을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 계수는 .85이었다.

#### 6) 통제 변수

본 연구는 유아의 성별, 월령, 어머니의 학력, 월평균 가구소득과 같은 인구사회학적 정보를 수집하여 통제 변수로 이용하였다. 어머니의 학력은 ‘중졸 이하’, ‘고

줄’, ‘대줄’, ‘석사’, ‘박사’와 같은 구간으로 나뉘서 측정하였으며, 월평균 가구소득은 ‘300만원 이하’, ‘300~400만 원대’, ‘500~600만 원대’, ‘700만 원 이상’과 같은 구간으로 나뉘서 측정하였다.

### 3. 연구 절차

본 연구는 유아 대면조사와 어머니 설문조사로 시행되었다. 유아와의 대면조사는 유치원의 조용한 공간에서 일주일 동안 이루어졌다. 유아는 조사원과의 면대면 과제에 참여하여 기초문해력(음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력)을 평가하는 과제를 수행하였고, 한 유아 당 소요된 시간은 약 18분 정도였다. 어머니에게는 설문지를 배부하여 가정의 물리적 문해환경, 책 읽기 상호작용, 어머니와 유아의 사회인구학적 배경에 대해 응답하도록 하였다. 수집한 자료는 유아를 기준으로 코딩하였고 통계적 분석을 실시하였다.

### 4. 자료 분석

본 연구는 SPSS 28.0.1.1을 사용하여 주요변인들의 기술통계, 피어슨 상관계수를 도출하고, 일원배치분산 분석, 다항로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 또한 Mplus 6.12를 사용하여 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis; LPA)을 실시하여 유아의 기초문해력 프로파일 유형을 도출하였다. 기초문해력 프로파일 유형 분석에는 집단 내 백분위수 값을 활용하였다. 기초문해력 지표들의 상대적인 수준의 비교를 가능하게 하기 위해서 각 값의 범위를 0에서 100 사이로 통일한 백분위수를 활용한 것이다. 집단 내 백분위수 값이란 분석에 활용된 유아 집

단의 점수를 낮은 값부터 차례대로 나열하였을 때 가장 작은 값을 0, 가장 높은 값을 100이라고 하였을 때 해당 점수가 몇 번째인지를 나타낸다. 잠재집단의 수를 결정하기 위해서 AIC(Akaike Information Criterion), SABIC(Sample-Adjusted BIC), Entropy 값, 잠재집단별 표본 수도 함께 고려하였다. AIC, SABIC, Entropy는 잠재프로파일분석에서 모델 간 적합도를 비교할 때 활용되는 대표적인 지표들이다. 정보 지수 AIC와 SABIC 수치가 낮을수록, Entropy 값은 .8을 넘으면서 수치가 1에 가까울수록 모델이 적합함을 의미한다(Spurk, Hirschi, Wang, Valero, & Kauffeld, 2020).

## III. 결과 및 해석

### 1. 유아의 기초문해력 프로파일 유형

유아의 기초문해력 프로파일 유형 및 예측요인 분석에 앞서 유아의 기초문해력 하위요인과 예측요인의 기술통계 분석을 하였다. 유아의 기초문해력 하위요인과 가정의 물리적 문해환경, 양적·질적 책 읽기 상호작용의 기술통계 결과는 표 2와 같다. 변인들이 정규분포를 이루는지 확인하기 위해 왜도와 첨도를 산출한 결과, 왜도 값이 -2와 2 사이, 첨도 값이 -4과 4 사이로 나타나 각 변인이 정상분포에 해당하는 것으로 확인되었다.

유아의 기초문해력 프로파일 유형을 산출하기 위해 잠재프로파일 분석을 실시하였다. 기초문해력 하위요인은 각각 측정범위가 다르기 때문에 산출된 원점수를 활용하여 기초문해력의 지표를 서로 비교하기에 어려움이 있었다. 따라서 기초문해력의 각 지표를 상대적인

표 2. 주요변인들의 기술통계 결과

(N = 125)

|              | 범위   | Min   | Max   | M     | SD    | 왜도   | 첨도   |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| 음운론적 인식      | 0~32 | 0     | 20.00 | 5.69  | 4.18  | .94  | .92  |
| 어휘력          | -    | 13.00 | 87.00 | 51.50 | 14.59 | -.30 | .13  |
| 이야기 이해력      | 0~39 | 0     | 35.00 | 15.37 | 7.50  | .14  | -.36 |
| 물리적 문해환경     | 1~3  | 1.53  | 3.00  | 2.30  | .29   | -.14 | -.19 |
| 양적 책 읽기 상호작용 | 1~5  | 1.43  | 4.71  | 3.25  | .84   | -.30 | -.82 |
| 질적 책 읽기 상호작용 | 1~5  | 2.43  | 5.00  | 3.97  | .53   | -.44 | .03  |

위치를 비교하기 위하여 각 지표의 평균과 표준편차를 바탕으로 z-score를 산출하여 표준화하는 과정을 거쳤다. 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력의 z-score를 활용하여 잠재프로파일 분석을 실시하여 기초문해력 잠재집단을 도출하였다. 잠재집단 수에 따른 정보지수와 Entropy 값, LMR 유의확률을 산출하였고, 이를 종합적으로 고려하여 가장 적합한 잠재집단 수를 선정하였다.

잠재집단 수에 따른 정보지수 및 표본 수 분포는 표 3과 같다. 정보지수 수치를 종합적으로 고려한 결과, 잠재집단이 3개일 때 모형이 가장 적합한 것으로 나타났다. 정보지수 AIC와 BIC 값은 낮을수록, Entropy 값을 클수록 적합한 모델로 여겨진다. LMR 유의확률은 현재 모델이 잠재집단의 수가 하나 적은 모델에 비해 적합한지 확인하는 기준이 된다. 표 3을 살펴보면, AIC와 BIC 값은 모두 잠재집단이 3개일 때 가장 낮았다. Entropy 값 또한 잠재집단이 3개일 때, .763으로 가장 높은 것으로 나타났다. LMR 유의확률 또한 잠재집단이 3개일 때 유의하게 나타났고( $p < .05$ ) 잠재집단이 4일 때부터는 유의하지 않아서( $p > .05$ ), 잠재집단이 3개인 모델이 다른 모형보다 적합함을 알 수 있다. 이상

의 결과를 종합하여 잠재집단이 3개인 모형을 최적모형으로 선정하여 분석을 진행하였다.

z-score를 바탕으로 산출된 기초문해력 프로파일 유형별 기초문해력 하위요인 추정치를 살펴본 결과는 표 4와 같고, 추정치를 바탕으로 기초문해력 프로파일 유형의 양상을 표현한 그래프는 그림 1과 같다. 각 잠재집단은 기초문해력 요소들이 평균값인 0에 얼마나 근접하는지에 따라 서로 구분되는 양상이 나타났다. 집단 1의 경우 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력의 z-score가 고르게 평균값인 0에 가장 가까이에 분포하여 ‘평균 집단’이라고 명명하였고, 집단2의 경우 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력의 z-score가 모두 마이너스 값으로 나타나 평균보다 낮은 수준을 기록하여 ‘지연 집단’이라고 명명하였다. 집단3의 경우 이야기 이해력은 평균에 가까운 수준이었지만 음운론적 인식과 어휘력은 다른 집단과 비교할 때 가장 높은 수준을 보였다. 이러한 집단3의 기초문해력 구성은 집단1과 집단2와 비교할 때 전반적으로 가장 우수한 것으로 나타나 집단3을 ‘우수 집단’이라고 명명하였다. ‘평균 집단’과 ‘지연 집단’은 기초문해력 요소들이 비교적 서로 유사

표 3. 잠재집단 수에 따른 정보지수 및 표본 수 분포 (N = 125)

|                 | 2         | 3        | 4        | 5        |
|-----------------|-----------|----------|----------|----------|
| AIC             | 1035.059  | 1010.164 | 1009.868 | 1012.909 |
| BIC             | 1063.342  | 1049.761 | 1060.778 | 1075.132 |
| Entropy         | 0.610     | 0.763    | 0.708    | 0.701    |
| LMR LRT p-value | .0143     | .0302    | .5805    | .5083    |
| 집단 1 n(%)       | 51(40.8)  | 72(57.6) | 50(40.0) | 8(6.4)   |
| 집단 2 n(%)       | 74(.59.2) | 41(32.8) | 12(9.6)  | 26(20.8) |
| 집단 3 n(%)       |           | 12(9.6)  | 16(12.8) | 29(23.2) |
| 집단 4 n(%)       |           |          | 47(37.6) | 50(40.0) |
| 집단 5 n(%)       |           |          |          | 12(9.6)  |

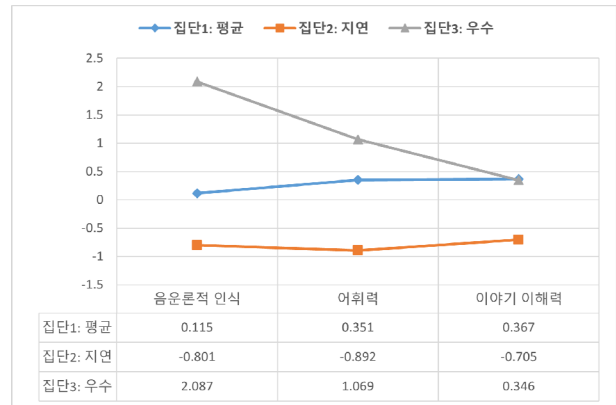


그림 1. 잠재집단별 기초문해력 하위요인의 분포 양상

표 4. 잠재집단에 따른 기초문해력 하위요인 추정치 (N = 125)

|            | 음운론적 인식   |         |           | 어휘력       |         |          | 이야기 이해력   |         |          |
|------------|-----------|---------|-----------|-----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
|            | M(S.E.)   | Scheffé | F         | M(S.E.)   | Scheffé | F        | M(S.E.)   | Scheffé | F        |
| 집단1: 평균 집단 | .12(.17)  | b       |           | .35(.12)  | b       |          | .37(.18)  | b       |          |
| 집단2: 지연 집단 | -.80(.11) | a       | 137.86*** | -.89(.31) | a       | 27.57*** | -.71(.19) | a       | 61.38*** |
| 집단3: 우수 집단 | 2.09(.29) | c       |           | 1.07(.25) | c       |          | .35(.25)  | b       |          |

\*\*\*  $p < .001$ . a < b < c.

한 수준인 것으로 나타났으나 ‘우수 집단’은 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력 순으로 높은 수준으로 나타나 기초문해력 요소의 상대적 수준에 차이가 있는 것으로 나타났다.

기초문해력 프로파일 유형에 따라서 기초문해력 하위요인 수준에 유의한 차이가 있는지 확인한 결과는 표 4와 같다. 일원분산분석을 실시한 결과, 음운론적 인식( $F = 137.86, p < .001$ ), 어휘력( $F = 27.57, p < .001$ ), 이야기 이해력( $F = 61.38, p < .001$ ) 모두 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 집단 간 차이가 어디에서 나타났는지 분석하기 위해 Scheffe 사후분석을 실시한 결과, 음운론적 인식과 어휘력은 ‘우수 집단’, ‘평균 집단’, ‘지연 집단’ 순으로 높았고, 이야기 이해력은 ‘우수 집단’과 ‘평균 집단’이 ‘지연 집단’보다 높았다.

## 2. 유아의 기초문해력 프로파일 유형 간 가정의 물리적 문해환경과 책 읽기 상호작용 차이

유아의 기초문해력 프로파일 유형에 따른 물리적 문해환경과 양적·질적 책 읽기 상호작용의 차이를 알아본 결과는 표 5와 같다. 일원분산분석을 실시한 결과, 물리적 문해환경( $F = 12.33, p < .001$ )과 질적 책 읽기 상호작용( $F = 8.95, p < .001$ )은 집단에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면 양적 책 읽기 상호작용은 집단에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다( $F = 4.81, p < .05$ ). Scheffé 사후검정을 실시한 결과, 물리적 문해환경의 수준은 ‘평균 집단’이 ‘우수 집단’과 ‘지연 집단’보다 높았다. 질적 책 읽기 상호작용은 ‘평균 집단’이 ‘지연 집단’보다 높았으며, ‘우수’ 집단은 다른 집단과 차이가 없었다.

## 3. 유아의 기초문해력 프로파일 유형의 예측요인

가정 및 어머니 요인이 유아의 기초문해력 프로파일 유형을 예측하는지 알아보기 위해 다항로지스틱 회귀 분석을 실시한 결과는 표 6과 같다. 3개의 잠재집단 중 한 가지를 준거집단으로 설정하여, 3개의 집단이 서로 비교될 수 있도록 분석을 실시하였다. 모형의 적합도는 유의한 것으로 나타났으며( $\chi^2 = 58.30, df = 20, p < .001$ ), 유사  $R^2$  값은 Cox와 Snell의  $R^2$ 은 .39, Nagelkerke의  $R^2$ 은 .46으로 나타나 모형의 설명력은 38.5%~46.3%로 나타났다. 승산비 Exp(B)는 1을 기준으로 1보다 크면 준거집단보다 비교집단에 속할 가능성이 높음을 의미하고, 1보다 작으면 비교집단보다 준거집단에 속할 가능성이 높음을 의미한다.

‘평균 집단’을 준거집단으로, ‘지연 집단’을 비교집단으로 설정했을 때, 통제변인과 질적 책 읽기 상호작용이 집단 구분에 유의한 영향을 미쳤다. 소득이 500~600만 원대일 때보다 400만 원 이하일 때(Exp(B) = 4.30,  $p < .05$ ), 어머니의 학력이 대학교 졸업일 때보다 고등학교 졸업일 때(Exp(B) = 11.99,  $p < .05$ ), 유아의 월령이 낮을수록(Exp(B) = .83,  $p < .01$ ), ‘평균 집단’보다 ‘지연 집단’에 속할 승산이 높은 것으로 나타났다. 또한 질적 책 읽기 상호작용의 수준이 낮을수록, ‘평균 집단’보다 ‘지연 집단’에 속할 승산이 높은 것으로 나타났다(Exp(B) = .28,  $p < .05$ ).

‘평균 집단’을 준거집단으로, ‘우수 집단’을 비교집단으로 설정했을 때, 물리적 문해환경이 집단 구분에 유의한 영향을 미쳤다. 물리적 문해환경의 수준이 높을수록, ‘평균 집단’보다 ‘우수 집단’에 속할 승산이 높은 것으로 나타났다(Exp(B) = 58.45,  $p < .05$ ).

‘지연 집단’을 준거집단으로, ‘우수 집단’을 비교집

표 5. 잠재집단에 따른 물리적 문해환경과 어머니-유아 책 읽기 상호작용의 차이

(N = 125)

|    | 가정문해환경    |         |          | 양적 책 읽기 상호작용 |         |       | 질적 책 읽기 상호작용 |         |         |
|----|-----------|---------|----------|--------------|---------|-------|--------------|---------|---------|
|    | M(SD)     | Scheffé | F        | M(SD)        | Scheffé | F     | M(SD)        | Scheffé | F       |
| 평균 | 2.36(.26) | b       | 12.33*** | 3.41(.80)    | a       | 4.81* | 4.12(.46)    | b       | 8.95*** |
| 지연 | 2.14(.28) | a       |          | 2.93(.84)    | a       |       | 3.70(.57)    | a       |         |
| 우수 | 2.50(.29) | b       |          | 3.41(.78)    | a       |       | 3.99(.53)    | ab      |         |

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

단으로 설정했을 때, 물리적 문해환경이 집단 구분에 유의한 영향을 미쳤다. 물리적 문해환경의 수준이 높을수록, ‘지연 집단’보다 ‘우수 집단’에 속할 승산이 높은 것으로 나타났다( $\text{Exp}(B) = 261.11, p < .01$ ).

이상의 결과를 종합해볼 때, 물리적 문해환경과 질적 책 읽기 상호작용이 집단 구분에 유의한 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 물리적 문해환경의 수준이 높을수록, ‘평균 집단’이나 ‘지연 집단’보다 ‘우수 집단’

에 속할 가능성이 높았으며, 질적 책 읽기 상호작용의 수준이 높을수록, ‘지연 집단’보다 ‘평균 집단’에 속할 가능성이 높았다.

## IV. 논의 및 결론

문해력의 중요성이 강조되고 어린 유아들에게도 교

표 6. 잠재집단 예측요인 분석 결과

| 준거집단-비교집단 | 예측변인                       | B        | SE   | Wald  | df | Exp(B) |
|-----------|----------------------------|----------|------|-------|----|--------|
| 평균-지연     | 절편                         | 17.65*** | 4.46 | 15.65 | 1  |        |
|           | 가구소득(400이하) <sup>a</sup>   | 1.46*    | 0.70 | 4.33  | 1  | 4.30   |
|           | 가구소득(700이상) <sup>a</sup>   | 1.30     | 0.67 | 3.76  | 1  | 3.68   |
|           | 모 학력(고등학교 졸업) <sup>b</sup> | 2.48*    | 1.07 | 5.38  | 1  | 11.99  |
|           | 모 학력(석사) <sup>b</sup>      | -0.65    | 0.93 | 0.49  | 1  | 0.52   |
|           | 모 학력(박사) <sup>b</sup>      | 2.83     | 1.79 | 2.49  | 1  | 16.93  |
|           | 유아 성별(남자) <sup>c</sup>     | 1.07     | 0.56 | 3.60  | 1  | 2.92   |
|           | 유아 월령                      | -0.19**  | 0.06 | 10.64 | 1  | 0.83   |
|           | 물리적 문해환경                   | -1.50    | 1.16 | 1.67  | 1  | 0.22   |
|           | 양적 책 읽기 상호작용               | -0.17    | 0.35 | 0.23  | 1  | 0.85   |
|           | 질적 책 읽기 상호작용               | -1.27*   | 0.58 | 4.76  | 1  | 0.28   |
| 평균-우수     | 절편                         | -3.14    | 5.96 | 0.28  | 1  |        |
|           | 가구소득(400이하) <sup>a</sup>   | 0.31     | 0.91 | 0.11  | 1  | 1.36   |
|           | 가구소득(700이상) <sup>a</sup>   | 0.15     | 0.88 | 0.03  | 1  | 1.16   |
|           | 모 학력(고등학교 졸업) <sup>b</sup> | 0.80     | 1.43 | 0.32  | 1  | 2.23   |
|           | 모 학력(석사) <sup>b</sup>      | 0.55     | 1.36 | 0.16  | 1  | 1.72   |
|           | 모 학력(박사) <sup>b</sup>      | -16.89   | 0.00 |       | 1  | 0.00   |
|           | 유아 성별(남자) <sup>c</sup>     | -0.05    | 0.76 | 0.00  | 1  | 0.95   |
|           | 유아 월령                      | -0.02    | 0.08 | 0.09  | 1  | 0.98   |
|           | 물리적 문해환경                   | 4.07*    | 1.96 | 4.33  | 1  | 58.45  |
|           | 양적 책 읽기 상호작용               | -0.12    | 0.54 | 0.05  | 1  | 0.88   |
|           | 질적 책 읽기 상호작용               | -1.74    | 0.89 | 3.84  | 1  | 0.18   |
| 지연-우수     | 절편                         | -20.79** | 6.83 | 9.27  | 1  |        |
|           | 가구소득(400이하) <sup>a</sup>   | -1.15    | 1.07 | 1.16  | 1  | 0.32   |
|           | 가구소득(700이상) <sup>a</sup>   | -1.16    | 1.02 | 1.30  | 1  | 0.31   |
|           | 모 학력(고등학교 졸업) <sup>b</sup> | -1.68    | 1.51 | 1.24  | 1  | 0.19   |
|           | 모 학력(석사) <sup>b</sup>      | 1.20     | 1.46 | 0.67  | 1  | 3.31   |
|           | 모 학력(박사) <sup>b</sup>      | -19.72   | 0.00 |       | 1  | 0.00   |
|           | 유아 성별(남자) <sup>c</sup>     | -1.12    | 0.86 | 1.71  | 1  | 0.33   |
|           | 유아 월령                      | 0.17     | 0.09 | 3.28  | 1  | 1.18   |
|           | 물리적 문해환경                   | 5.57**   | 2.13 | 6.82  | 1  | 261.11 |
|           | 양적 책 읽기 상호작용               | 0.05     | 0.59 | 0.01  | 1  | 1.05   |
|           | 질적 책 읽기 상호작용               | -0.47    | 0.93 | 0.26  | 1  | 0.62   |

주. a = 가구소득 더미변수(기준: 500~600만 원대), b = 모 학력 더미변수(기준: 대학교 졸업), c = 성별 더미변수(기준: 여자).

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

육이 집중되고 있지만, 유아의 기초문해력의 발달 양상을 정확히 파악하고, 발달적으로 적합한 방식으로 증진하기 위한 성인의 개입 방향에 대한 연구는 부족한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 유아기에 발현적으로 성장하는 기초문해력 요소인 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력의 발달의 유형화를 시도하였다. 이 유형을 토대로 하여 가정의 물리적 문해환경과 양적·질적 책 읽기 상호작용에 어떤 차이가 있으며, 유아의 기초문해력 유형에 대한 영향력은 어떠한지 살펴보고자 하였다. 주요 연구의 결과를 살펴보고 이를 토대로 제언하자면 다음과 같다.

첫째, 만 4세 유아의 기초문해력을 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력의 수준을 토대로 유형화한 결과, ‘우수’, ‘평균’, ‘지연’ 집단으로 구분되었다. 음운론적 인식과 어휘력이 높은 ‘우수’ 집단이 과반수(56.7%)를 차지하였고, 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력 모두 중간 이상인 ‘평균’ 집단이 32.8%로 그다음으로 많았으며, 세 변인 모두 낮은 수준을 보인 ‘지연’ 집단은 9.6%로 가장 적었다.

만 4세 유아의 유형 중 절반 이상이 ‘우수’ 집단에 속하는 것은 고무적인 결과이다. 특히, ‘우수’ 집단의 경우 음운론적 인식과 어휘력이 높은 것으로 나타났다는 점에 주목할 만하다. 즉, 같은 연령 집단에서 음운론적 인식과 어휘력의 발달 수준에 큰 차이가 있음을 알 수 있었다. 만 4세는 음소에 대한 인식이 발달하는 과정에 있으며(안성우 등, 2011; 홍성인, 2001), 자음과 모음이 결합된 CV음절에 대한 음소 수준의 인식에서 더 나아가 자소와 음소의 대응규칙을 이해하기 시작하는(Ball & Blachman, 1991; Torgesen & Mathes, 2000) 단계이기 때문에 음운론적 인식이 높은 수준으로 나타난 유아가 많은 것으로 추측된다. 만 4세에 음운론적 인식의 발달을 돕는 개입이 적절히 이루어지면 눈에 띄게 성장하는 경향이 있다고 보고된 바 있다(Wolff & Gustafsson, 2022). 음운론적 인식은 어휘력, 이야기 이해력, 기초적인 읽기의 발달에도 영향을 미친다는 점에서(이임숙, 조증열, 2003; 이차숙, 1999; Incognito & Pinto, 2021; Lonigan, 2006; Whitehurst & Lonigan,

1998; Wolff & Gustafsson, 2022) 유아의 음운론적 인식의 발달을 적극적으로 도울 필요가 있다. 더불어 ‘우수’ 집단은 어휘력의 수준도 높게 나타났는데, 단어는 의사소통을 위한 재료가 되며 어휘력은 전반적인 언어 능력과 이야기에 대한 이해력의 기초가 된다는 점에서(이기숙 등, 2011; 이기숙 등, 2013) 이와 같은 유형에서 이점으로 작용할 가능성이 크다. 유아기의 어휘력은 이후의 읽기발달 및 성취를 예측하는 변인이라는 점에서 초기부터 집중적인 향상을 도와야 할 필요가 있다(Jang & Kim, 2003; Wise et al., 2007). 어휘력은 만 4세 전후로 폭발적으로 성장하며 이후에도 꾸준히 성장하는 요소이며(정진옥, 2020; Biemiller, 2006), 성인의 적절한 개입에 의해 발달 수준에 차이가 생길 가능성이 크다. 어휘력의 향상을 돕는 가장 효과적인 방안으로는 성인과 함께 대화하며 책 읽기를 꼽을 수 있다. 성인이 유아와 그림책을 함께 읽을 때 유아의 적극적인 참여를 돕는 확산적인 질문을 통해 대화형 읽기를 시도할 때 유아의 어휘력의 향상에 긍정적인 효과가 나타나기 때문이다(Gonzalez et al., 2014). 즉, 만 4세 시기에 음운론적 인식과 어휘력이 급속히 성장하며, 이를 도와주는 성인의 도움이 적절히 이루어질 필요가 있음을 다시 한번 확인할 수 있었다.

반면에 이야기 이해력의 경우 ‘우수’ 집단과 ‘평균’ 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이 결과는 문해교육에서 궁극적으로 추구하는 목표인 이야기 이해력의 발달이 다른 기초문해 요소에 비해 쉽지 않음을 보여준다. 이야기를 이해하기 위해서는 단순히 글을 해독하고 내용을 기억하는 것에서 더 나아가 전반적인 의미를 통합하는 비평적, 추론적 이해가 필요하기 때문에(최지수, 최나야, 2020b; Suh & Trabasso, 1993) 다른 영역에 비해 발달의 양상이 더딘 것으로 해석된다. 이야기 이해력의 증진을 도울 수 있는 방안을 선행연구를 통해 모색해보면 다음과 같다. 유아의 내적 학습동기(최지수, 최나야, 2020a)와 자발적인 발화 빈도(최나야 등, 2021b)가 높을수록 이야기를 이해하기 위한 탐색과 구성 행동이 더 많고, 이야기에 대한 이해 수준도 높았다. 상대방과 상호작용은 방법에 따라서도 이야기

이해 수준이 달라지는데, 또래와 그림책을 협동하며 함께 읽을 때(최지수, 최나야, 2020b), 성인이 확산적인 질문을 많이 하고(최나야 등, 2021b), 그림을 가리키며 부연설명을 해줄 때(최지수, 최나야, 서지효, 2022; Dore et al., 2018) 이야기에 대한 이해가 더 높은 것으로 나타났다. 따라서 그림책을 볼 때 유아가 성인 또는 또래와 협동하며 능동적으로 참여하며 함께 읽을 수 있도록 환경을 조성할 것을 제안하며, 이때 유아의 이야기에 대한 이해를 도울 수 있도록 성인이 그림과 내용에 대해 부연설명을 해주고 유아의 비평적, 추론적 사고 촉진을 돕는 확산적인 질문을 적절하게 시도해야 한다.

둘째, 기초문해력 유형에 나타난 가정문해환경의 차이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 물리적 문해환경은 ‘평균’과 ‘우수’ 집단이 ‘지연’ 집단보다 우수했다. 이 결과는 물리적 문해환경이 유아의 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 직간접적으로 영향을 끼치기 때문으로 보인다. 물리적 문해환경이 유아의 언어발달과 정적 상관이 있다는 연구결과(이지연, 곽금주, 2008; Fikrat-Wevers et al., 2021)에서 더 나아가, 유아의 기초문해력 모두에 중요한 요인임을 확인해주는 결과이다. ‘지연’ 집단 유아의 기초문해력 증진을 위해 다양한 장르의 그림책 구비와 책을 읽을 수 있는 공간을 마련하고, 집안의 언제 어디서나 쉽게 책에 접근할 수 있도록 환경을 구성해 주어야 한다(Neuman et al., 2008).

다음으로 질적 책 읽기 상호작용 수준은 ‘평균’ 집단이 ‘지연’ 집단보다 높았다. 반면에 양적 책 읽기 상호작용은 집단별로 차이가 없었다. 이는 부모의 양적·질적 책 읽기 상호작용은 유아의 문해발달에 긍정적이긴 하지만(Fikrat-Wevers et al., 2021; Sénéchal & LeFevre, 2002), 유아의 기초문해력 수준의 차이는 양적 책 읽기 상호작용보다는 질적 책 읽기 상호작용에 기인함을 시사한다. 책을 함께 읽는 빈도와 같은 양적인 측면이 문해력 수준에 영향을 줄 수는 있지만(Bus et al., 1995), 본 연구에서 기초문해력을 토대로 유형화한 세 집단 모두에서 그 차이가 없었다는 점에 주의를 기울일 필요가 있다. 이는 우리나라의 경우 부모와 함께 그림책 읽기의 중요성을 충분히 인식하고 있으며, 양적인 측면에

서는 모든 집단이 일정 수준 이상을 충족하고 있음을 의미한다고 볼 수 있다. 하지만 질적 책 읽기 상호작용에서 집단별로 차이가 나타나고, 특히 ‘지연’ 집단에서 부족하다는 점에 유의해야 한다. 그림책을 함께 읽을 때의 상호작용은 양보다는 질적인 측면이 중요하다는 점은 선행연구를 통해 꾸준히 밝혀져 왔다(박지현, 김호, 2014; 최나야 등, 2021a). 질적으로 우수한 언어 상호작용을 하며 부모와 그림책을 함께 읽을 때 유아는 더욱 그림책 읽기에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하며 읽을 수 있다는 점(Frosch et al., 2001)을 고려하여, 그림책의 그림 또는 글에 대한 부연설명하기, 확산적 질문하기, 그림책의 내용 역동적으로 재현하기와 같은 질적 상호작용(이지연, 곽금주, 2008; 최나야, 2012; 최지수, 최나야, 2020a; Bradley & Caldwell, 1995; Neuman et al., 2008; Son & Morrison, 2010)이 도움이 될 것이다.

셋째, 기초문해력 각 유형에 영향을 미치는 사회인구학적 특성과 가정문해환경의 영향력을 비교해 보았다. 먼저 사회인구학적 특성의 경우, 가구소득이 500~600만원대일 때보다 400만원 이하일 때, 어머니의 학력이 대졸일 때보다 고졸일 때, 유아의 월령이 낮을수록 ‘평균’ 집단보다 ‘지연’ 집단에 속할 가능성이 높았다. 반면에 유아의 성별은 영향을 미치지 않았다. 위와 같은 결과는 낮은 가구소득이 유아의 언어발달 지연과 밀접한 관련이 있음을 보여주는 선행연구와 맥을 같이 한다(노보람, 최나야, 2018; 이지연, 곽금주, 2008; Rodriguez et al., 2009). 특히 저소득 가구에서 물리적 문해환경이 결핍되었다는 결과를 고려하면, 언어발달의 지연은 가구소득이 직접적으로 영향을 준다고보다는 물리적 문해환경 구성의 부족에서 기인한 것으로 볼 수 있다. 따라서 저소득 가정의 경우 물리적 문해환경 구성을 위한 개입이 필요하다.

어머니의 학력이 대졸일 때보다 고졸일 때 지연 집단에 속할 가능성이 높은 것은 어머니의 학력이 유아의 어휘력을 예측하는 주요 요인이라고 밝힌 선행연구의 결과와 비슷하다(이지연, 곽금주, 2008). 특히 본 연구의 결과는 어머니의 학력이 낮을 때, 어휘력뿐만 아니라 음운론적 인식, 이야기 이해력 모두에서 전반적으

로 지연이 될 수 있음을 시사한다. 어머니의 학력이 전 학령기 아동의 발현적 문해의 토대가 되는 세 요인 모두의 지연에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하여, 구체적인 문해교육 상호작용 방법과 환경구성 방법 등에 대한 부모교육을 제안한다.

같은 만 4세 유아라고 하더라도 월령이 늦을수록 지연 집단에 속할 가능성이 높다는 점도 주목할 만하다. 이는 월령이 증가할수록 자연스럽게 언어발달 수준이 향상된다는 결과를 통해서도 짐작이 가능한 결과이다(장보경, 이연규, 2009). 따라서 유아기에는 월령을 고려하여 차별화된 문해 활동을 진행하는 것이 합당하며, 유아의 발달수준이 월령별로 평균적인 수준에 도달하고 있는지 주기적으로 확인하는 것이 필요하다. 또한, 이 결과는 월령이 증가함에 따라 언어발달 지연 문제가 점차 해결될 수 있음을 보여주는 결과이기 때문에 질적으로 우수한 문해 활동을 제공하되 너무 조급해하지는 않아도 좋을 것이다. 마지막으로 여아가 남아보다 언어발달에 있어 이점을 갖는다는 선행연구(윤혜련, 김영태, 2004; 이민주 등, 2015)와 상반되는 결과가 나타났다. 유아의 성별보다는 유아 개개인의 기초문해력 수준을 고려한 접근이 바람직할 것이다.

가정의 문해환경이 유아의 기초문해력 유형화에 미치는 영향력은 다음과 같다. 물리적 문해환경 수준이 높을수록 ‘지연’ 또는 ‘평균’ 집단보다 ‘우수’ 집단에 속할 가능성이 높았다. 그리고 책 읽기에서 질적 책 읽기 상호작용의 수준이 낮을수록 ‘평균’ 집단보다 ‘지연’ 집단에 속할 가능성이 높았다. 반면에, 양적 책 읽기 상호작용의 경우 유의한 영향을 미치지 않았다. 먼저, 물리적 문해환경 수준이 높을수록 음운론적 인식과 어휘력이 높은 ‘우수’ 집단에 속한다는 결과를 보면, 유아를 둘러싼 가정문해환경이 기초문해력 발달에 중요함을 알 수 있다. 또한 책 읽기 상호작용에 있어서 양보다는 질이 중요함을 알 수 있다. 따라서 물리적 문해환경을 구성하면서 질적 책 읽기 상호작용이 이루어질 수 있도록 돕는 방안으로 말놀이를 권한다. 의성어·의태어 활용하기, 같은 소리로 시작하거나 끝나는 단어 찾기, 끝말잇기, 동의어·반의어 말하기 등을 예로 들 수 있

는 말놀이(마송희, 2006; 최나야 등, 2021b)는 언어의 소리 특징을 활용하여 언어유희를 즐기는 놀이 중 하나(김세정, 2012; 정현선, 2012)로 어휘력과 음운론적 인식의 향상을 돕는 데 효과적이다(최나야 등, 2021b; Hadley, 2003; Yopp & Yopp, 2009). 이와 더불어 어휘력 신장을 돕기 위해선 어휘 자체에 대한 상호작용이 적절히 제공될 필요도 있다. 유아가 사용하는 단어를 활용하여 부모가 더 정교한 단어로 확장해주거나(정수지, 최나야, 2020), 단어의 의미, 형태, 어종 등에 대해 의식적으로 생각해볼 수 있는 상위언어인식의 발달을 돕는(이광오, 2003; Nagy & Scott., 2000) 상호작용을 시도해 볼 수 있다. 부모-자녀 상호작용은 그림책을 기반으로 활용하는 것이 좋은데, 그림책이라는 맥락을 통해 다양한 어휘를 접할 수 있는 기회를 제공할 수 있으며 자연스럽게 말놀이를 이어질 수 있는 단초를 제공할 수 있다.

가정의 물리적 문해환경을 풍부하게 구성하더라도 이를 활용하여 언어적 상호작용 적절하게 해주지 않는다면 그 효과는 미비할 것이다. 이에 대한 결과를 뒷받침하듯 질적 책 읽기 상호작용 수준이 낮을수록 유아가 지연 집단에 속할 가능성이 높았다. 양적 책 읽기 상호작용은 영향을 미치지 않지만, 질적 책 읽기 상호작용은 영향이 있다는 점에 주목해야 한다. 특히 질적 책 읽기 상호작용 수준이 낮을수록 유아의 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력이 모두 낮은 ‘지연’ 집단에 속할 가능성이 높다는 점에 주의를 기울여야 한다. ‘지연’ 집단의 경우에는 질적 책 읽기 상호작용이 긴밀하게 이루어지면서도 해독을 강조하는 발음 중심 접근법과 의미를 강조하는 총체적 언어 접근법을 모두 포괄하는 균형적 접근법을 제안한다(김선영, 마송희, 2014;정은진, 심향분, 정가윤, 2014; 최나야 등, 2022b). 구체적인 활동 방안을 살펴보자면, 이름과 관련한 그림책을 함께 읽어본 뒤 가족 이름으로 새 이름 짓기, 재미있는 별명 짓기, 과자로 이름 만들기, 엉덩이로 이름 쓰기 등의 다양한 놀이를 하며 질적인 상호작용이 풍부하게 이루어질 수 있도록 도울 수 있다(최나야 등, 2022a).

요약하면, 만 4세 유아의 기초문해력을 음운론적 인

식, 어휘력, 이야기 이해력으로 유형화하였을 때, ‘우수’, ‘평균’, ‘지연’ 집단으로 구분된다. 가정의 물리적 문해환경과 질적 책 읽기 상호작용이 유아의 기초문해력 향상에 중요한 요인임을 확인하였다. 물리적 문해환경은 음운론적 인식, 어휘력의 발달에 특히 중요하며, ‘지연’ 집단의 경우 질적 책 읽기 상호작용의 수준을 증진하면 ‘평균’ 집단으로 개선될 수 있다. 유아기의 기초문해력은 학령기 이후의 문해력과 밀접한 상관이 있다(Kim & Petscher, 2011)는 점에서 이러한 결과에 주목하여 기초문해력의 증진에 힘써야 할 것이다. 우리나라의 부모들은 그림책을 자녀에게 읽어주는 것은 습관화되어 있으나 양적인 측면에 중점을 두는 경향이 있다. 하지만 본 연구에서 알 수 있듯이 물리적 문해환경을 풍부히 구성함과 동시에 질적 책 읽기 상호작용이 이루어질 때 그 효과가 배가될 수 있을 것이다. 자녀와 그림책을 함께 읽을 때 대화하며 읽어주는 것을 통해 질적으로 우수한 상호작용이 긴밀히 이루어지도록 노력할 것을 제안한다.

이 연구가 지닌 제한점을 밝히고 후속연구를 위해 제언하고자 한다. 먼저 이 연구는 만 4세 유아의 기초문해력 유형화를 시도하였지만 125명의 집단을 대상으로 하였기 때문에 연구 결과를 일반화하기는 어렵다. 후속연구에서는 전학령기인 다양한 연령의 유아들을 대상으로 연령별 발달 양상의 파악을 시도해볼 수 있을 것으로 예상된다. 또한 발현적 문해 관점을 토대로 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 중점을 두어 살펴보았지만, 우리 사회에서 대다수 유아가 이미 경험하고 있는 관습적인 부분까지 고루 다루지는 못하였다는 점에서 제한적이다. 기초문해력의 요소로 함께 언급되는 기초읽기와 기초쓰기와 같은 부분도(최나야 등, 2022b) 함께 다룬 연구를 제안한다. 이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 발현적 문해 관점에서 중요하게 여기는 유아의 기초문해력의 발달 양상을 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력을 통해 ‘평균’, ‘지연’, ‘우수’ 집단으로 유형화하였다는 이론적 의의가 있다. 또한 부모가 제공하는 가정문해환경을 물리적 문해환경과 양적·질적 측면의 책 읽기 상호작용으로 구체적

으로 구분하여 이들이 유아의 기초문해력에 미치는 영향력을 비교 분석했다는 방법론적 의의가 있다. 또한 이를 토대로 하여 각각의 기초문해력 유형에 따라 가정에서 어떠한 접근을 시도하면 좋을지 구체적인 방안 등에 대해 제시하였다는 실재적 함의가 있다. 본 연구의 결과가 유아의 기초문해력이 튼튼하게 성장하도록 돕는 데에 기여할 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

- 강보선 (2013). 표현 어휘 신장 교육 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김길숙, 김명순 (2010). 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 영향. *아동학회지*, 31(2), 119-133.
- 김동일 (2011). BASA 초기문해. 서울: 학지사.
- 김선영, 마송희 (2014). 그림책에 기초한 균형적 언어활동이 유아의 언어 이해력과 읽기·쓰기능력에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 19(2), 47-66.
- 김세정 (2012). 전래동요를 통한 말놀이 활동이 유아의 언어표현력 및 단어재인능력에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현 어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 노보람, 최나야 (2018). 가정환경 자극과 부모의 온정적 양육이 5세 유아의 언어 및 인지발달에 미치는 영향: 일반가정과 저소득가정의 차이. *학습자중심교과교육연구*, 18(20), 661-686.  
<https://doi.org/10.22251/jlcci.2018.18.20.661>
- 마송희 (2006). 문학을 활용한 음운인식프로그램 개발연구. *육아지원연구*, 1(2), 91-110.
- 박은혜, 박신영 (2014). 만 3~5세 유아의 연령별 읽기와 쓰기에 대한 어머니의 기대수준과 실제 지도수준. *교육과학연구*, 45(3), 167-192.  
<https://doi.org/10.15854/jes.2014.09.45.3.167>
- 박지현, 김호 (2014). 다양한 방식의 반복적 그림책 읽기 활동이 유아의 읽기 흥미 및 이야기 이해력에 미치는 영향. *어린이문학교육연구*, 15(1), 77-96.
- 박찬화, 김길숙 (2008). 유아를 위한 가정문해환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. *대한가정학회지*, 46(9), 87-97.
- 서수현, 옥현진 (2012). 문식성 후원자의 작용 양상에 대한 사례 연구-초등학교 1학년의 그림일기 표현 활동을 중심으로. *한국초등국어교육*, 48, 63-85.  
<https://doi.org/10.22818/jeke.2012..48.63>

- 안성우, 허민정, 김유, 김미경 (2011). 4세~7세 유아의 음운인식능력 발달 특성에 대한 대집단 연구. *언어치료연구*, 20(3), 121-141.  
<http://doi.org/10.15724/jslhd.2011.20.3.008>
- 엄훈 (2012). 학교 속의 문맹자들: 한국 공교육의 불편한 진실. *우리 교육*.
- 윤혜련, 김영태 (2004). 성별에 따른 영·유아 언어발달의 특성 연구. *한국언어청각임상학회*, 9(1), 30-44.
- 이경열, 김명순 (2004). 유아용 이야기 이해력 평가도구 타당화 연구. *유아교육연구*, 24(3), 243-259.
- 이경우 (1998). 좋은 그림책을 활용한 창의력 개발: 글 없는 그림책을 중심으로. 서울: 한국교육정보.
- 이광오 (2003). 단어인지 수행은 어중에 따라 다를까? *한국심리학회지: 인지 및 생물*, 15(4), 479-498.
- 이기숙, 김순환, 김민정 (2011). 유아기의 기본적인 언어능력이 초등학교 1학년 국어 학력과 어휘에 미치는 영향. *유아교육연구*, 31(5), 299-322.
- 이기숙, 김순환, 정종원, 김민정 (2013). 만 5세 읽기능력, 어휘력 및 개인·환경 변인에 따른 초등학교 3학년 읽기이해능력과 어휘력. *유아교육연구*, 33(4), 363-384.  
<https://doi.org/10.18023/kjece.2013.33.4.016>
- 이민주, 이영신, 유정은 (2015). 유아의 미디어 이용 시간 및 성별에 따른 언어 발달 차이. *열린부모교육연구*, 7(3), 37-52. <http://doi.org/10.18023/kjece.2011.31.5.013>
- 이시자 (2014). 그림책 읽어주기와 유아의 초기 문해 능력 발달. *유아교육연구*, 34(6), 55-78.  
<http://doi.org/10.18023/kjece.2014.34.6.003>
- 이익섭 (2000). *국어학 개설*. 서울: 학연사.
- 이임숙, 조종열 (2003). 초등학교 1학년의 읽기와 인지-언어적 변인들과의 인과적 관계. *한국심리학회지: 발달*, 16(4), 211-225.
- 이지연, 곽금주 (2008). 아동초기 사회경제적 지위(SES)와 가정환경이 언어발달에 미치는 영향. *한국심리학회지: 발달*, 21(3), 151-165.
- 이차숙 (1999). 유아의 음운인식과 읽기 능력과의 관계에 관한 연구. *교육학연구*, 37(1), 389-406.
- 이차숙 (2005). *유아언어교육의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 장보경, 이연규 (2009). 유아의 연령과 성별에 따른 언어발달과 사회정서발달의 차이. *실천유아교육*, 14(2), 61-77.
- 정수지 (2021). 부모와의 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향: 단어인식과 우연적 단어학습의 이중 매개효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정수지, 최나야 (2020). 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 개발 및 타당화. *Family and Environment Research*, 58(3), 429-445. <https://doi.org/10.6115/fer.2020.031>
- 정은진, 심향분, 정가윤 (2014). 그림책을 활용한 균형적 언어 접근법이 유아의 쓰기태도 및 쓰기능력에 미치는 효과. *어린이문학교육연구*, 15(1), 25-49.
- 정진옥 (2020). 0-5세 언어발달 엄마가 알아야 할 모든 것(웅얼이에서 소통까지, 언어 지능 깨우는 엄마표 언어 육아). 서울: 코리아닷컴.
- 정현선 (2012). 장단을 활용한 말놀이 활동이 유아의 언어표현력 및 리듬감에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 최나야 (2012). 가정문해환경, 어머니의 문해신념과 양육효능감이 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용에 미치는 영향. *아동학회지*, 33(6), 109-131.
- 최나야 (2017). 유아 문해활동 선호도 검사의 개발 및 타당화. *인간발달연구*, 24(1), 1-23.
- 최나야, 노보람, 최지수, 오태성 (2021a). 가정의 독서환경 군집에 따른 유아 어휘력과 읽기 흥미의 차이. *학습자중심교과교육연구*, 21, 23-37.  
<https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.22.23>
- 최나야, 이순형 (2007). 음운론적 인식과 처리능력이 4-6세 유아의 한글 단어 읽기에 미치는 영향. *아동학회지*, 28(4), 73-95.
- 최나야, 정수지, 최지수, 김효은, 박상아 (2022a). EBS 문해력 유치원: 우리 아이 문해력 발달의 모든 것. 고양: EBS BOOKS.
- 최나야, 정수지, 최지수, 박상아, 김효은 (2022b). 균형적·통합적 유아 문해교육 프로그램이 유아의 기초문해력에 미치는 효과. *인지발달중재학회지*, 13, 21-49.  
<https://doi.org/10.21197/JCEI.13.1.2>
- 최나야, 최지수, 노보람, 오태성 (2021b). 그림책을 활용한 부모-자녀 말놀이 프로그램이 책 읽기 상호작용, 만 4세 유아의 이야기 이해와 음운론적 인식에 미치는 효과. *인지발달중재학회지*, 12(1), 71-102.  
<https://doi.org/10.21197/JCEI.12.1.4>
- 최윤정, 최나야 (2017). 발현적, 관습적 쓰기에 관한 어머니의 신념, 지도, 자료 활용이 유아의 쓰기 능력에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 35(2), 47-61.  
<https://doi.org/10.7466/JKHMA.2017.35.2.47>
- 최지수, 최나야 (2020a). 만 4세 유아의 내·외적 학습동기가 글 없는 그림책 읽기행동에 미치는 영향: 협동과 경쟁 맥락의 조절효과. *어린이문학교육연구*, 21(2), 35-57.  
<https://doi.org/10.22154/JCLE.21.2.2>
- 최지수, 최나야 (2020b). 유아의 글 없는 그림책 읽기 반응과 이야기 이해: 또래와의 협동과 경쟁 읽기 비교. *아동학회지*, 41(5), 31-44.  
<https://doi.org/10.5723/kjes.2020.41.5.31>
- 최지수, 최나야, 서지효 (2022). 그림책의 그림 가리키기와 부연 설명에 따른 유아의 이야기 이해의 차이. *한국인간발달학회 학술발표논문집*, 143-143.
- 홍성인 (2001). *한국아동의 음운인식 발달*. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- Ackerman, B. P. (1988). Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child Development*, 59(5), 1426-1442.

- <https://doi.org/10.2307/1130504>
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (2nd ed., pp. 41-51). New York, NY: Guilford Press.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15(1), 38-85.  
<https://doi.org/10.1006/drev.1995.1002>
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pelligrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/0034654306500100>
- Dore, R. A., Hassinger-Das, B., Brezack, N., Valladares, T. L., Paller, A., Vu, L., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). The parent advantage in fostering children's e-book comprehension. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 24-33.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.002>
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613. <https://doi.org/10.3102/003465432199807>
- Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 445-474.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy. In S. Wilde (Ed.), *Notes from a kidwatcher: Selected writings of Yetta M. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hadley, K. G. (2003). Children's word play: Resisting and accommodating confucian values in a Taiwanese kindergarten classroom. *Sociology of Education*, 76(3), 193-208. <https://doi.org/10.2307/3108465>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Incognito, O., & Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Jang, Y. K., & Kim, S. H. (2003). Factors affecting children to read Hangul. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 87-110.
- Jones, G., & Rowland, C. F. (2017). Diversity not quantity in caregiver speech: Using computational modeling to isolate the effects of the quantity and the diversity of the input on vocabulary growth. *Cognitive Psychology*, 98, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2017.07.002>
- Kassow, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading: Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1(1), 1-9.
- Kim, Y. S., & Petscher, Y. (2011). Relations of emergent literacy skill development with conventional literacy skill development in Korean. *Reading and Writing*, 24(6), 635-656.
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. In D. K. Dickinson & S. B. Neuma (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 77-89). NY, USA: The Guilford Press.
- Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2001). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). NY: Erlbaum.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). NY: Erlbaum
- Neuman, S. B., Koh, S., & Dwyer, J. (2008). CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly*,

- 23(2), 159-172.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.11.001>
- Novita, S., & Kluczniok, K. (2022). Receptive vocabulary of preschool children with migration backgrounds: The effect of home literacy activities. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1728-1743.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932861>
- Nuswantara, K., Savitri, E. D., Hermanto, H., Suarmini, N. W., & Bhawika, G. W. (2022). Investigating the relationship between Home Literacy Environment (HLE) activities and emergent literacy skills development. *International Journal of TESOL & Education*, 2(3), 96-113. <https://doi.org/10.54855/ijte.22237>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.  
<https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003>
- Sampson, G. (2000). 세계의 문자 체계. 신상순(역) 서울: 한국문화사. (원본 발간일, 1985)
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Son, S. H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118.  
<https://doi.org/10.1037/a0020065>
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- 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.
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness*. Austin, TX: Pro-ed.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. In M. Guvain & G. M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 29-36). NY: Scientific American Books.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83-103.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.83>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to pre-school-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076))
- Wolff, U., & Gustafsson, J. E. (2022). Early phonological training preceding kindergarten training: Effects on reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(8), 1865-1887. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10261-x>
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Perennial.
- Xu, Y., & Liu, L. (2021). Examining sociocultural factors in assessing vocabulary knowledge of children from low socio-economic background. *Early Child Development and Care*, 191(15), 2396-2406.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1711375>
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-21.