

초1 한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용 프로파일에 따른 문해활동 선호도 및 기초학습능력 차이*

The Differences in First Grade Children with Hangeul Acquisition Difficulties and Typically Developing Children by Preschool Literacy Interaction Profile

1차원고접수: 2024.01.10. 수정원고접수: 2024.02.28. 최종게재결정: 2024.03.18.

최나야¹ · 김효은² · 편지애³ ·
양연희⁴ · 이은혜⁵

¹서울대학교 생활과학대학 아동가족학과, 교수, 서울대학교 생활과학연구소, 겸무연구원

²서울대학교 사범대학 협동과정 유아교육전공, 박사과정

³서울대학교 아동가족학과, 박사수로

⁴서울대학교 아동가족학과, 석사

⁵서울대학교 아동가족학과, 석박사통합과정

Choi, Naya¹

Kim, Hyoeun²

Pyun, Jiae³

Yang, Yeonhee⁴

Lee, Eunhye⁵

^{1,3,4,5}Dept. of Child Development and Family Studies, Seoul National University

²Interdisciplinary Program in Early Childhood Education, Seoul National University

국문초록 본 연구는 초등학교 1학년 한글해득부진아동과 일반아동이 유아기에 경험한 문해상호작용에 따라 집단을 분류하여 만 5세 때 문해활동 선호도와 초1 기초학습능력의 차이를 검증하는 것이다. 이를 위해 초1 한글해득부진아동과 어머니 99쌍 및 일반아동과 어머니 140쌍을 대상으로 잠재프로파일 분석을 실시하였다. 연구 결과, 초1 한글해득부진아동은 유아기 문해상호작용에 따라 '적극 상호작용 집단', '질적중위 집단', '양적중위 집단', '소극 상호작용 집단', '비효율적 소극 집단'으로, 일반아동은 '균형적 적극 집단', '비지시적 적극 집단', '전반적 중위 집단', '지시적 소극 집단'으로 분류되었다. 취학 전 문해활동 선호도는 한글해득부진아동의 경우 '적극 상호작용 집단'이 가장 높고, 일반아동은 '균형적 적극 집단', '비지시적 적극 집단' 순으로 높았다. 초1 기초학습능력은 한글해득부진아동의 경우 '적극 상호작용 집단'이 가장 높았으며, 일반아동은 '비지시적 적극 집단'이 '전반적 중위 집단'보다 높았다. 이를 통해 아동의 문해활동 선호도와 기초학습능력의 향상을 위해 유아기 문해상호작용을 효과적으로 지원할 수 있는 중재 방안 및 부모교육 프로그램의 필요성을 제시하였다.

주요어 한글해득부진, 문해상호작용, 문해활동 선호도, 기초학습능력, 가정문해환경

Abstract The current study aims to categorize the different preschool literacy interaction profiles among first graders with Hangeul acquisition difficulties (HAD) and their typically developing peers. Its objective is to compare the different groups, on their preference for literary activities at age 5 and first grade basic academic skills. Latent profile analyses were executed for 99 dyads of children with HAD and their mothers, and 140 dyads of typically developing children and their mothers. First graders with HAD exhibited 5 different patterns of preschool literacy interaction profile: inefficiently passive, passively interactive, quantitatively neutral, qualitatively neutral, and actively interactive. For typically developing first graders, there were 4 patterns: directive-passive, overall average, non-directive-active, and balanced-active. For preference for literary activities, the actively interactive group under children with HAD and the balanced-active and nondirective-active groups for typically developing children showed high levels. Regarding basic academic skills, the actively interactive group scored higher than the inefficiently passive and passively interactive groups for children with HAD. On the other hand, typically developing children showed that the nondirective-active group scored higher than the overall average group. Such results provide important suggestions and potential directions for developing education programs for parents or intervention plans for children.

Keywords Hangeul acquisition difficulty, literacy interaction, literary activity preference, basic academic skills, home literacy environment

* 이 논문은 2023년 한국인간발달학회 추계학술대회에서 포스터 발표한 연구를 수정·보완한 것임.

이 논문은 2022년 서울대학교 생활과학연구소 징검다리연구 지원사업의 지원을 받아 수행한 연구임.

Corresponding to 김효은 (Kim, Hyoeun)

서울대학교 사범대학 협동과정 유아교육전공, 박사과정 (Interdisciplinary Program in Early Childhood Education, Seoul National University)

E-mail. hyoza3@snu.ac.kr

Copyright © 2024 The Korean Association of Human Development. All rights reserved.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

아동은 가정에서 부모와 함께 다양한 문해상호작용을 경험하며 자란다. 특히 취학 전 유아기에 부모와의 풍부한 문해상호작용이 갖는 의미는 매우 크다. 이 문해상호작용을 바탕으로 유아의 발현적 문해가 자연스럽게 발달하여 이후 관습적 문해의 기초가 되기 때문이다.

가정에서 이루어지는 성인과 아동 간의 문해상호작용은 다양한 방식으로 이루어진다. 먼저, 언어지도 접근법에 따라 개방적 상호작용과 지시적 상호작용으로 구분된다(손승희, 김명순, 2012). 개방적 상호작용은 총체적 언어 접근법에 기초하여, 일상생활에서 자녀가 관심을 보이는 부분을 출발점으로 한 자연스러운 문해 경험 과정에서의 상호작용이다(Sénéchal & LeFevre, 2002). 환경인쇄물을 이용하여 상호작용하고 유아의 자연스러운 문해활동을 격려하며 문해발달을 촉진한다(김명순, 이민주, 유정은, 2014; Aram & Levin, 2002; Neumann & Neumann, 2010). 반면, 지시적 상호작용은 발음중심 접근법에 기초하여 부모의 의도와 계획을 중심으로 문해활동이 시작되고 이해보다 해독과 초기 쓰기 연습을 중요하게 여기며 명시적으로 문해 기술을 가르치는 상호작용이다(박서현, 2022; Sénéchal & LeFevre, 2002). 자소-음소 대응 관계 습득과 철자 식별하기, 초기 읽기 쓰기의 반복 연습에 초점을 둔 방식으로 취학 이후의 시기에 더 적합한 상호작용 방식이다(최윤정, 최나야, 2017; Makin & Whitehead, 2010).

부모가 유아에게 제공해야 할 중요한 문해 요소로 Nutbrown, Hannon과 Morgan(2005)은 ORIM(Opportunities, Recognition, Interaction, Model)이라는 이론적 틀을 제시하며 기회제공, 인정, 상호작용, 모델링을 강조하였다. 부모가 문해 경험을 제공하고, 자녀의 작은 성취를 격려하며, 의사소통하며 함께 활동하고, 의미 있는 행동을 보여주는 것이다. 특히 부모의 모델링은 의도 여부를 막론하고 자녀의 문해발달에 긍정적인 영향을 미치는 간접적 상호작용으로서 효과적이다(김명순 등,

2014; 박찬화, 김길숙, 2008; McGee & Richgels, 1996).

취학 전 유아가 경험하는 문해상호작용에서 큰 비중을 차지하는 매체로 그림책을 들 수 있다. 부모-자녀의 그림책 읽기 상호작용은 유아의 문해 발달에 핵심적인 역할을 한다(최나야, 2012; Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). 많은 연구를 통해 그림책 상호작용의 긍정적 효과가 밝혀졌는데, 빈도 위주의 양적 측면(Nord, Lennon, Liu, & Chandler, 2000; Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996)뿐만 아니라, 언어적 상호작용의 풍부하고 세련된 정도를 살피는 질적 측면(최나야, 최지수, 정수지, 김효은, 박상아, 2023a; Jones & Rowland, 2017; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007)에서도 가정마다 큰 차이가 나타난다. 따라서 다양한 문해상호작용 방식의 역동적인 양상을 파악하고, 그에 따른 아동 문해발달의 차이를 살펴볼 필요가 있다.

유아기에 발달에 적합한 방식의 문해상호작용과 문해지도를 경험하면 유아의 문해발달은 순조롭게 이루어진다(김효은, 최나야, 편지애, 2023; 최나야, 전은옥, 송재명, 2018; Makin & Whitehead, 2010). 이러한 경우 문해활동을 선호하는 경향이 나타나고(노보람, 2023; 최나야, 2017), 취학 후 기초학습능력의 발달까지 원만히 이루어질 수 있다(박수옥, 장유진, 최나야, 2019). 그러나 유아기에 충분한 문해상호작용을 경험하지 못한 아동은 향후 문해발달 과정에서 문제가 나타나기 쉽다(최윤정, 최나야, 2017).

한편, 우리나라 초등학교 1학년 학급에는 현재 약 10 ~ 15%의 한글해득부진아동이 존재한다(이승미, 박순경, 김중훈, 2017). 코로나19 팬데믹 이후, 한글해득부진 학생의 비율이 더 증가하며 문해력 저하 문제가 매우 심각해졌다(박우경, 2020; 이동근, 2022). 초등학교 1학년 한글해득부진아동은 일반 포래와 비교할 때 언어(수용언어, 표현언어), 문해(읽기해독, 읽기유창성, 읽기 이해, 받아쓰기), 인지(집중, 지각, 기억, 처리속도), 사회성 및 정서 발달에서 유의하게 낮은 수준을 보이는 것으로 나타났다(최나야, 편지애, 김효은, 이은혜, 양연희, 2023b). 이렇듯 선행연구에서는 초등 1학년 시기의

학업성취(박현린, 2013; 송엽, 신가영, 배소영, 2016; 안부영, 2022; 안성우, 김자경, 서유경, 김기주, 신영주, 2006) 또는 취학 직전 유아의 기초학습능력(배율미, 조광현, 2018; 전은옥, 최나야, 2017)을 횡단적으로 분석한 경우가 많았다. 이제는 이러한 결론론적인 성취 상의 차이에서 더 나아가 부진의 원인을 찾는 것에 집중해야 할 필요가 있다. 한글해득부진아동과 일반아동의 현재의 표면적인 성취뿐만 아니라 취학 직전의 시기로 더 깊숙이 들어가 살펴본다면 문해 부진의 원인까지 규명할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 한글해득부진아동과 일반아동의 취학 전 시기를 살펴보고자 한다.

어릴 때 문해발달에 어려움을 겪으면 향후 학업성취에도 문제가 나타나고 점점 또래와의 격차가 커지는데, 이러한 현상을 마태효과(Stanovich, 2009)라고 한다. 취학 이후 기초학습능력이 미달하면 청소년기를 거쳐 성인기에 이를 때까지 학습장애, 학습부진, 생활기술 부족 등으로 이어질 가능성이 높아 행복한 삶의 기회를 제한할 수 있으므로(곽효경, 이종승, 2011; 김동일, 최종근, 2004), 조기 중재가 절실하다. 즉 발달에 적합한 문해상호작용은 가능한 조기에 지원할수록 효과가 배가되는데(Stanovich, 2009), 특히 발달의 전 생애적 관점에서 살펴보면 유아기는 이후의 발달과 교육 효과에 있어서 기본 바탕이 되기 때문에 매우 중요한 시기이다(Genese, Lindholm-Leary, Christian, & Saunders, 2006).

또한 문해상호작용에서는 상호작용의 수혜자인 유아의 문해활동 선호도를 민감하게 잘 반영하는 것이 중요하다. 문해활동 선호도는 다양한 문해활동에 대해 유아가 관심을 보이고 좋아하거나 싫어하는 정도로 정의한다(전선희, 2016; 최나야, 2017). 이는 유아의 문해성향 형성에 절대적으로 중요하고 이후의 문해 발달을 설명하기 때문에 중요한 의미를 가진다(권민균, 2002; Boudreau, 2005; Saracho, 1988). 현재 국가수준의 교육과정에서도 이를 반영하고 있다. 2019 개정 누리과정의 의사소통 영역은 ‘읽기와 쓰기에 관심 가지기’, ‘책과 이야기 즐기기’를 내용범주로 제시하며, 교육과정 운영에서 유아 문해활동 선호도를 반영할 것을 강조한다. 박서현의 연구(2022)에서는 유아가 높은 수준

의 개방적 상호작용과 낮은 수준의 지시적 상호작용을 경험했을 때 읽기 태도 점수가 가장 높은 것으로 보고한다. 이렇듯 선행연구에서는 문해의 다양한 영역 중 읽기 영역에서의 태도에만 초점을 맞추었기 때문에, 다양한 문해 활동에 대한 유아의 선호도로 확장하여 보다 다각도로 탐색해 볼 필요가 있다.

지금까지는 교사의 문해상호작용 유형에 따른 아동의 문해 발달 양상을 살펴본 연구(김규수, 조운영, 조진희, 2012; 김효은, 최나야, 2023; 오미경, 황은순, 2012)는 몇 편 있지만, 가정에서 부모와 자녀 간 문해상호작용에서의 다양하고 역동적인 조합을 밝힌 연구는 부족한 실정이다. 특히 코로나19 팬데믹 이후 초등 1학년 교육현장에 한글해득부진아동 비율이 높아지고 있는 시점에서, 한글해득부진아동의 특성을 일반아동과 비교하여 살펴본 연구는 찾아보기 힘들다. 초등 1학년 한글해득부진아동과 일반아동 집단에 동시에 접근하여 다양한 조합의 문해상호작용 프로파일 유형을 밝히는 것은 변인 중심이 아닌 인간 중심의 접근으로, 유형별 특성에 적절한 중재 방안을 찾을 수 있다는 점에서 의미가 있다.

따라서 본 연구는 초등 1학년생(한글해득부진아동과 일반아동)이 유아기에 경험한 문해상호작용 요인들의 역동적인 프로파일 유형을 밝히고, 이 유형에 따라 만 5세 때의 문해활동 선호도와 1학년 기초학습능력에 차이가 있는지 면밀하게 탐색하고자 한다. 어머니의 학력과 가구소득은 아동의 문해발달 및 인지발달에 영향을 미치므로(곽수란, 이진순, 2015; McLoyd, 1998; Mistry, Jeremy, Chien, Howes, & Benner, 2008), 통제변인으로 투입하여 살펴보고자 한다. 이 연구를 통해 문해발달에서의 마태효과를 조기에 방지하고 아동 문해활동 선호를 높이며 기초학습능력의 튼튼한 성장을 돕는 데 기여할 수 있기를 기대한다. 이상의 연구 필요성을 바탕으로 설정한 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구문제

연구문제 1. 초등 1학년생의 유아기 문해상호작용 유형은 몇 가지 형태로 분류되며, 한글해득부진

- 아동과 일반아동 간에 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 유아기 문해활동 선호도는 유아기 문해 상호작용 유형에 따라 차이가 있는가?
- 연구문제 3. 초등 1학년생의 기초학습능력은 유아기 문해상호작용 유형에 따라 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상 및 자료수집

1) 연구대상 및 자료수집

본 연구의 연구대상은 일반아동과 한글해득부진아동을 포함한 초등 1학년 학생과 그 어머니이다. 연구대상 모집을 위해 유의 표집과 눈덩이 표집을 실시하였다. 먼저 서울과 경기도에 위치한 초등학교를 대상으로 교육청에서 제공하는 메신저 서비스를 이용하여 모집 공고를 발송하고, 교사들에게 한글해득부진이 의심되는 아동을 추천받아 아동의 어머니에게도 공고 발송을 진행하였다. 교사 대상 홍보를 통해 충북, 세종, 전남과 아동복지시설을 통해서도 대상을 모집하였다. 추천된 부진아동이 속한 학교에서 총 8학급을 선정하여 일반아동 비교집단으로 함께 조사하였다. 총 306쌍의 초등 학교 1학년 아동과 어머니, 그리고 아동의 담임교사 70명에게 설문 응답을 회수했으나 부분적인 정보 누락, 불성실한 응답 등의 이유로 67쌍의 아동과 어머니가 분석 자료에서 제외되었다. 따라서 본 연구의 최종적인 연구대상은 초등학교 1학년 한글해득부진아동 또는 일반아동과 어머니 239쌍이다. 전체 아동 239명 중 99명(41.4%)이 한글해득부진아동, 그리고 140명(58.6%)이 일반아동으로 분류되었다.

한글해득부진아동은 2단계를 거쳐 선별되었다. 우선, 초등학교 및 아동복지시설의 담임교사 혹은 기초학력 전담교사의 추천을 받았다. 한글해득수준진단검사(‘한글 또박또박’)에서 미해득 또는 부분해득 수준의 아동, 기초 문해력이 각 학급에서 하위 15 ~ 20%ile에 속할 것으로 판단되는 아동이 일차적으로 추천되었다. ‘한글

또박또박’은 아동의 한글해득 정도를 진단하기 위해 개발된 프로그램으로, 타당도와 신뢰도가 높다(교육부, 2019; 교육부, 한국교육과정평가원, 2023; 하근희, 2022). 이후 이 아동들을 대상으로 언어문해 검사를 실시하였다. 언어문해 검사는 읽기해독, 읽기유창성, 읽기이해, 받아쓰기 네 영역으로 구성된 검사로, 두 영역 이상에서 하위 15%ile에 속하는 아동을 한글해득부진아동으로 최종 선별하였다. 현재 한글해득부진아동이라는 집단에 속하는 아동에 대한 완강한 기준이 따로 존재하지 않는 상태이나, 위의 분류 기준은 읽기유창성과 읽기이해(Basic Academic Skills Assessment; BASA)의 진단적 분류 기준과 많은 선행연구를 바탕으로 하였다(김동일, 2005; 김영태 등, 2021; 조증열, 김영숙, 박순길, 김봉희, 2022; Kim & Davis, 2004; Park & Uno, 2012; Shaywitz, Fletcher, Holahan, & Shaywitz, 1992). 본 연구에서 정의하는 한글해득부진아동이란 한글을 아직 해득하지 못하였거나 일부만 해득한 아동을 일컬으며, 한글을 전체적으로 깨우치지 못함과 동시에 또래 평균보다 낮은 수행력을 보이는 아동을 뜻한다.

연구대상의 사회인구학적 특성은 표 1과 같다. 일반아동은 남아가 69명(49.3%), 여아가 71명(50.7%)으로 성비에 거의 차이가 없었지만, 한글해득부진아동의 경우 남아가 65명(65.7%), 여아가 34명(34.3%)으로 남아의 비율이 더 높게 나타났다. 어머니의 교육수준과 가구소득은 한글해득부진아동 집단이 일반아동 집단보다 낮은 경향을 보였다.

2) 측정방법

초등학교 1학년 아동의 한글해득수준, 기초학습능력, 그림책 읽기 상호작용, 그리고 유아기 때의 문해상호작용과 문해활동 선호도를 측정하기 위해 초등학교 1학년 한글해득부진아동과 일반아동, 그리고 아동들의 어머니와 담임교사를 대상으로 언어문해 검사와 가정문해환경에 대한 온라인(웹트릭스) 설문조사를 실시하였다. 담임교사의 설문조사와 아동을 대상으로 한 검사의 경우 초1 시기의 겨울 즉, 아동이 학교에서 초1 과정을

표 1. 연구대상의 사회인구학적 특성

(N = 239)

		한글해득부진아동		일반아동	
		n	(%)	n	(%)
아동	성별				
	남아	65	(65.7)	69	(49.3)
	여아	34	(34.3)	71	(50.7)
	전체	99	(100.0)	140	(100.0)
어머니	교육수준				
	고졸 이하	42	(42.4)	25	(17.9)
	2-3년제 대졸	23	(23.2)	29	(20.7)
	4년제 대졸	27	(27.3)	66	(47.1)
	대학원졸	7	(7.1)	20	(14.3)
	가구소득 (단위: 만원)				
	200미만	5	(5.1)	3	(2.1)
	200이상 300미만	3	(3.0)	3	(2.1)
	300이상 400미만	21	(21.2)	11	(7.9)
	400이상 500미만	25	(25.3)	19	(13.6)
	500이상 600미만	17	(17.2)	30	(21.4)
	600이상 700미만	11	(11.1)	15	(10.7)
	700이상	17	(17.1)	59	(42.2)

모두 마친 후 2학년으로 승급하기 직전에 진행되었다. 초등학교 과정을 시작할 때에 한글을 미해득한 상태로 입학한 아동이라 하더라도 초1 국어 교육과정에서 우리말의 글자, 어휘와 낱말을 포함한 한글 읽고 쓰기를 배우도록 되어있다 (교육부, 2019). 따라서, 초1 과정이 끝날 때는 한글을 해득하여 최소 일정 수준의 문해력과 학습 능력을 갖추는 것이 초1 아동이 달성해야 할 과업이다. 유아기 문해상호작용과 문해활동 선호도의 경우, 아동이 만 5세였을 때를 기준으로 측정되었는데, 이는 통상적으로 아동이 초등학교에 처음 입학하는 시기가 만 6세이므로 취학 직전의 문해상호작용과 문해활동 선호도를 알아보기 위해 선정된 나이이다.

2. 측정도구

1) 유아기 문해상호작용

유아기 문해상호작용은 손승희와 김명순(2012)의 부모 문해상호작용 척도를 중심으로 하여 김명순 등(2014)의 부모 문해행동 척도와 박찬화와 김길숙(2008)의 가정문해환경 척도를 수정·보완하여 사용하였다. 총 15 문항에는 개방적 상호작용(7문항), 지시적 상호작용(5

문항), 읽기 행동 및 모델링(3문항) 하위요인이 포함되었다. 문항의 예시로는 ‘자녀와 쓰기 활동들(편지 쓰기, 구매 목록 작성하기, 가까운 사람 이름 쓰기)을 함께 했다’ (개방적 상호작용), ‘자녀에게 단어를 읽어줄 때, 자음, 모음 또는 단어를 쓰고 따라 읽도록 했다’ (지시적 상호작용), ‘자녀는 부모님이 종이에 쓰고 있는 모습(편지, 메모, 구매 목록 등)을 보았다’ (읽기 행동 및 모델링) 등이 있다. 모든 문항은 5점 리커트 척도이며, 1점인 ‘전혀 그렇지 않다’에서 5점인 ‘매우 그렇다’까지 점수가 높아질수록 문해상호작용이 풍부하게 이루어졌음을 의미한다. Cronbach's α 계수는 전체 척도가 .85로 양호한 수준이었고, 하위요인별로는 개방적 상호작용 .74, 지시적 상호작용 .89, 읽기 행동 및 모델링 .77로 나타났다.

2) 유아기 문해활동 선호도

최나야(2017)의 척도를 사용하여 발현적 문해(읽기, 쓰기)와 관습적 문해(읽기, 쓰기) 각 16문항씩 총 32문항으로 측정하였다. 본 척도는 유아가 문해활동에 대해 어떠한 태도를 지니고 있는지 살펴보면, 유아가 경험하

는 문해활동의 종류를 두 가지의 하위요인으로 구분하여 상대적 선호도를 비교하여 측정한다. 구체적인 문항의 예시로는 ‘어른이 책 읽어주실 때 함께 보기’ (발현적 문해, 읽기), ‘밖에서 땅이나 벽에 그리거나 쓰기’ (발현적 문해, 쓰기), ‘책을 소리 내어 읽기’ (관습적 문해, 읽기), ‘날말이나 문장 보고 따라 쓰기’ (관습적 문해, 쓰기) 등이 있다. 유아기 문해활동 선호도 척도 역시 5점 리커트 척도로 구성되었으며, 어머니는 각 문항을 읽고 1점 ‘전혀 그렇지 않다’부터 5점 ‘매우 그렇다’ 중 가장 적절한 것으로 응답한다. Cronbach's α 계수는 전체 척도가 .94로 높았고, 발현적 문해 .91, 관습적 문해 .91로 나타났다.

3) 초등학교 1학년 기초학습능력

아동의 담임교사 혹은 기초학력 전담교사가 김태은 등(2020)의 느린학습자 선별을 위한 체크리스트에서 학습 관련 6문항에 응답하였다. 초등 1학년 현직 담임교사 52명과 서울대 연구원으로 활동 중인 유아교육 및 아동학 전공 5명이 문항의 대표성에 대해 검토한 후 예비조사 시기에 교육전문가인 담임교사의 내용 검증을 거쳤다. 읽기, 쓰기, 셈하기 관련 문항 중 셈하기를 제외한 나머지 문항은 역코딩 후 평균점수를 산출하였다. 하위요인별 문항의 예시로는 ‘또래보다 단어나 문장을 읽는 정확성이 떨어지고 속도가 느리다’ (읽기), ‘불러주는 단어를 받아쓰는 데 오류가 많다’ (쓰기), ‘받아 올림, 받아 내림이 있는 계산을 어려워한다’ (셈하기) 등이 있다. 본 연구에 참여한 담임교사는 학생들을 1년 동안 가르치며 충분히 파악한 뒤 초1 말 겨울에 본 문항에 대한 응답을 제시하였다. 본 체크리스트는 5점 리커트 척도를 사용하며, 1점 ‘전혀 그렇지 않다’부터 5점 ‘매우 그렇다’까지 교사는 적절한 응답을 선택한다. Cronbach's α 계수는 전체 .66, 읽기 .90, 쓰기 .93, 셈하기 .89로 나타났다.

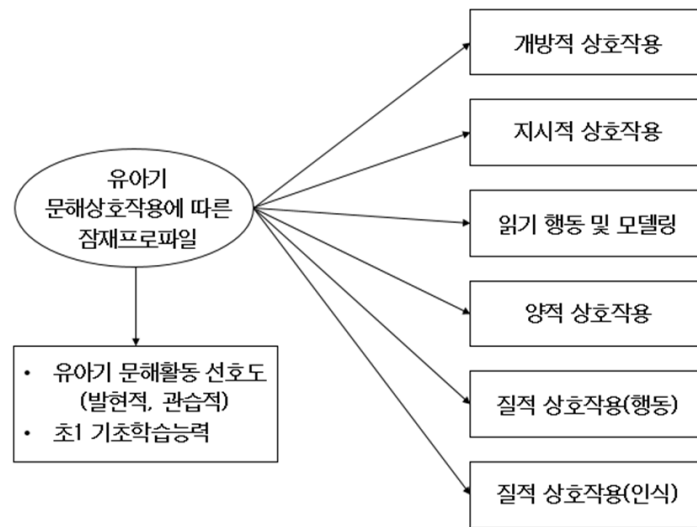
4) 그림책 읽기 상호작용

최나야(2012)의 척도로 어머니와 아동 사이의 그림

책 읽기 상호작용을 양적 읽기 상호작용(8문항)과 질적 읽기 상호작용(7문항)으로 나누어 측정하였다. 하위요인별 문항의 예시로는 ‘가정에서 자녀가 어머니와 함께 그림책을 읽을 때 한 번에 몇 분 정도 읽었습니까?’ (양적 읽기 상호작용), ‘어머니는 자녀와 함께 그림책을 읽고 나서 그 내용에 대해 얼마나 자주 설명 또는 질문을 했습니까?’ (질적 읽기 상호작용) 등이 있다. 각 문항과 응답은 5점 리커트 척도로 각 문항마다 점수가 의미하는 바가 다르다. 예시로, 위에서 나타난 ‘가정에서 자녀가 어머니와 함께 그림책을 읽을 때 한 번에 몇 분 정도 읽었습니까?’ 문항에 대한 5점 리커트 응답은 1점부터 5점까지 ‘5분 내외’, ‘10분 내외’, ‘20분 내외’, ‘30분 내외’, ‘40분 내외’였고, ‘어머니는 자녀와 함께 그림책을 읽고 나서 그 내용에 대해 얼마나 자주 설명 또는 질문을 했습니까?’ 문항에 대한 5점 리커트 응답은 1점부터 5점까지 ‘절대 안함’, ‘거의 안함’, ‘보통’, ‘약간 함’, ‘매우 많이 함’이었다. 점수가 높을수록 양적 또는 질적으로 풍부한 그림책 읽기 상호작용이 이루어졌음을 나타낸다. Cronbach's α 계수는 전체 .89, 양적 읽기 상호작용 .86, 질적 읽기 상호작용 .85로 나타났다.

3. 분석 방법

가정의 유아기 문해상호작용에 따라 하위집단을 구분하고자 Mplus 8.4 ver.(Muthén & Muthén, Los Angeles, CA)을 활용하여 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis)을 실시하였다. 지표변인으로 개방적, 지시적 문해상호작용, 읽기행동 및 모델링과 그림책 읽기 상호작용(양적, 질적(행동, 인식))을 사용하였으며, 한글해득부진아동과 일반아동 각각에 대하여 지표변인을 표준화한 후 분석하였다. 어머니의 교육수준 및 가구소득은 가정 문해상호작용과 밀접한 관련이 있으므로(박수진, 김명순, 2010; 한명숙, 서선숙, 2013) 통제변인으로 설정하였으며, 3단계 접근법(3-step approach, Asparouhov & Muthén, 2014)에 따라 분류오류를 고려해 유아기 문해상호작용 잠재프로파일을 도출하였다. 본 연구에서는 잠재프로파일의 수를 결정하기 위해 모형 적합도 지수로 AIC



통제변인: 어머니 교육수준, 가구소득

그림 1. 연구모형

(Akaike Information Critrion), BIC(Baysian Information Criterion), saBIC(Sample-size Adjusted BIC), Entropy를 사용하였으며, LMR-LRT(Lo-Mendell Rubin Likelihood Ratio Test), BLRT(Bootstrap Likelihood Ratio Test)의 유의성을 바탕으로 모형을 비교, 검증하였다. 한글해득 부진아동과 일반아동의 잠재프로파일 간 유아기 문해 활동 선호도 및 초등학교 1학년 시기의 기초학습능력의 평균 차이를 살펴보기 위해 Wald-test를 진행하였다. 본 연구에서 설정한 연구모형은 그림 1과 같다.

III. 결과 및 해석

1. 유아기 문해상호작용 잠재프로파일

유아기 문해상호작용에 따른 잠재프로파일분석 이전에, 유아기 문해상호작용의 하위요인과 결과변인(문해 활동 선호도, 초1 기초학습능력)의 기술통계 분석을 실시하였으며 그 결과는 표 2와 같다. 분석에 포함된 주요 변인들은 모두 5점 리커트 척도이며, 각 변인의 왜도의 절댓값은 3 미만, 첨도의 절댓값은 10 미만으로 나타나 정상분포 가정을 충족하였다(Kline, 2005).

다음으로, 유아기 문해상호작용의 잠재프로파일을 도

출하기 위해 잠재프로파일분석을 실시하였다. 우선 한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용 잠재프로파일의 수를 결정하고자 잠재집단의 수를 하나 씩 증가시키며 정보지수(AIC, BIC, saBIC)와 분류의 질을 평가하는 Entropy를 비교하였으며, LMR, BLRT의 유의성을 살펴보았다. 표 3에 제시된 바와 같이, 한글해득부진아동의 경우 잠재프로파일의 수가 증가할수록 정보지수는 감소하였으며, 잠재집단의 수가 4개에서 5개로 증가할 때 BIC는 소폭 증가하였으나 표본수가 보정된 saBIC는 감소하였다. 또한 Entropy의 값은 .8 이상으로 높은 분류의 질을 나타냈으며(Clark & Muthén, 2009), BLRT는 유의수준 .05에서 모두 유의하였으나 LMR은 잠재집단의 수가 2개인 모형에서만 유의하였다. 그러나 LMR과 BLRT의 결론이 상이한 경우 BLRT 값을 따르는 것이 추천되므로(Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007), 잠재집단의 해석 가능성을 고려해 잠재프로파일의 수가 5개인 모형을 최종적으로 선정하였다. 일반아동 역시 동일한 방식으로 적합도 지수의 변화를 살펴본 결과, 잠재집단 수가 증가함에 따라 AIC와 saBIC가 감소하였으며, Entropy는 .8 이상으로 높은 분류의 질을 보였다. 그러나 집단의 수가 5개인 경우, 집단 분류의 최소 비율인 5% 기준(Berlin, Williams, & Parra, 2014)보다 낮은 집단이 존재하고 BLRT값이 유

표 2. 주요 변인의 기술통계

한글해득부진아동 (<i>n</i> = 99)	범위	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	왜도	첨도
문해상호작용							
개방적 상호작용	1 ~ 5	2.00	5.00	3.78	0.65	-0.53	0.14
지시적 상호작용	1 ~ 5	1.40	5.00	3.73	0.83	-0.40	-0.35
읽기행동 및 모델링	1 ~ 5	1.67	5.00	3.67	0.84	-0.32	-0.62
양적 상호작용	1 ~ 5	1.00	4.43	2.54	0.79	0.62	-0.18
질적 상호작용(행동)	1 ~ 5	2.00	5.00	3.69	0.82	-0.36	-0.70
질적 상호작용(인식)	1 ~ 5	2.33	5.00	3.92	0.74	-0.25	-0.85
문해활동 선호도							
발현적(읽기)	1 ~ 5	1.50	5.00	3.72	0.71	-0.42	0.01
발현적(쓰기)	1 ~ 5	1.50	5.00	3.40	0.82	-0.06	-0.39
관습적(읽기)	1 ~ 5	1.00	5.00	2.92	0.85	0.37	-0.17
관습적(쓰기)	1 ~ 5	1.38	5.00	2.98	0.78	0.04	-0.24
초1 기초학습능력	1 ~ 5	1.00	4.67	2.63	0.87	0.37	-0.28
일반아동 (<i>n</i> = 140)	범위	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	왜도	첨도
문해상호작용							
개방적 상호작용	1 ~ 5	2.43	5.00	3.89	0.58	-0.36	-0.57
지시적 상호작용	1 ~ 5	1.00	5.00	3.48	1.04	-0.46	-0.53
읽기행동 및 모델링	1 ~ 5	2.00	5.00	3.92	0.77	-0.40	-0.40
양적 상호작용	1 ~ 5	1.00	4.86	2.83	0.80	0.22	-0.57
질적 상호작용(행동)	1 ~ 5	1.50	5.00	3.76	0.74	-0.53	-0.13
질적 상호작용(인식)	1 ~ 5	1.33	5.00	3.94	0.77	-0.50	-0.26
문해활동 선호도							
발현적(읽기)	1 ~ 5	2.00	5.00	3.93	0.70	-0.39	-0.36
발현적(쓰기)	1 ~ 5	1.38	5.00	3.61	0.81	-0.24	-0.45
관습적(읽기)	1 ~ 5	1.38	5.00	3.48	0.76	-0.42	-0.14
관습적(쓰기)	1 ~ 5	1.00	5.00	3.20	0.88	-0.08	-0.61
초1 기초학습능력	1 ~ 5	1.83	5.00	4.28	0.82	-0.88	-0.42

표 3. 잠재프로파일 수에 따른 모형 적합도

한글해득부진아동 (<i>n</i> = 99)	AIC	BIC	saBIC	Entropy	LMR	BLRT	잠재집단 분류율 %				
							1	2	3	4	5
2집단	1592.41	1641.71	1581.71	.83	.02	.00	67.4	32.6			
3집단	1567.18	1634.65	1552.54	.81	.43	.00	57.2	22.3	20.5		
4집단	1549.00	1634.64	1530.42	.83	.27	.00	41.3	33.6	19.1	6.0	
5집단	1537.87	1641.67	1515.35	.83	.51	.02	36.9	17.6	20.1	20.0	5.3
6집단	수렴하지 않음										
일반아동 (<i>n</i> = 140)	AIC	BIC	saBIC	Entropy	LMR	BLRT	잠재집단 분류율 %				
							1	2	3	4	5
2집단	2240.06	2295.95	2235.84	.79	.01	.00	62.0	38.0			
3집단	2183.77	2260.25	2177.99	.84	.06	.00	46.8	44.1	9.2		
4집단	2165.47	2262.54	2158.14	.85	.16	.00	41.3	35.5	14.4	8.8	
5집단	2159.55	2277.21	2150.66	.87	.16	.24	42.3	33.6	12.8	9.1	2.2
6집단	수렴하지 않음										

주. LMR-LRT와 BLRT는 *p*값을 제시하였음. BIC = bayesian information criterion; saBIC = sample-size adjusted bayesian information criterion; LMR = Lo-Mendell-Rubin test; BLRT = Bootstrap Likelihood Ratio Test.

의하지 않았으므로($p = .24$), 최종적으로 잠재프로파일의 수가 4개인 모형을 선택하였다.

한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용 잠재프로파일의 특징은 표 4, 그림 2와 같다. 첫 번째로, 한글해득부진아동은 총 다섯 집단으로 분류되었다. 하나씩 살펴보면, 다른 집단과 비교해 문해상호작용이 현저히 낮은 뿐 아니라 양적 상호작용 중심인 ‘비효율적 소극 집단’(5.3%), 상호작용의 수준이 전반적으로 낮은 ‘소극 상호작용 집단’(20.1%), 중위 수준에서 양적 상호작용이 우세한 ‘양적중위 집단’(20.0%), 전반적으로 평균 이상이며, 양적 상호작용보다 질적 상호작용이 우세한 ‘질적중위 집단’(36.9%), 모든 문해상호작용에서 적극적인 ‘적극 상호작용 집단’(17.6%)으로 분류

되었다. 두 번째로, 일반아동은 문해상호작용이 전반적으로 저조하면서도 지시적인 특성이 상대적으로 우세한 ‘지시적 소극 집단’(8.8%), 중위수준에서 고른 문해상호작용을 보이는 ‘전반적 중위 집단’(41.3%), 상호작용 수준이 전반적으로 높지만 지시적 상호작용의 수준은 현저히 낮은 ‘비지시적 적극 집단’(14.4%), 문해상호작용의 하위요인 모두에서 높은 수준을 보이는 ‘균형적 적극 집단’(35.5%)과 같이 총 네 집단이 도출되었다.

한글해득부진아동과 일반아동은 모두 약 50% 정도가 유아기에 적극적인 문해상호작용을 경험한 것으로 나타났다(한글해득부진아동: 약 54.5%, 일반아동: 약 49.9%). 또한, 적극적인 문해상호작용을 보인 집단의 경우, 한글해득부진아동은 양적 상호작용의 수준에 따

표 4. 유아기 문해상호작용 잠재프로파일에 대한 기술통계

($M(SE)$)

한글해득부진아동 ($n = 99$)	집단1(5.3%) 비효율적 소극 집단	집단2(20.1%) 소극 상호작용 집단	집단3(20.0%) 양적중위 집단	집단4(36.9%) 질적중위 집단	집단5(17.6%) 적극 상호작용 집단
개방적 상호작용	-2.21(0.24)	-0.67(0.16)	-0.50(0.31)	0.62(0.26)	0.71(0.38)
지시적 상호작용	-1.74(0.28)	-0.56(0.30)	-0.41(0.47)	0.46(0.20)	0.68(0.27)
읽기 행동 및 모델링	-1.94(0.16)	-0.57(0.21)	-0.61(0.22)	0.41(0.35)	1.09(0.10)
양적 상호작용	-0.82(0.32)	-0.83(0.13)	0.30(0.34)	-0.31(0.30)	1.50(0.57)
질적 상호작용(행동)	-1.95(0.09)	-0.67(0.21)	-0.02(0.29)	0.43(0.18)	0.47(0.39)
질적 상호작용(인식)	-0.66(0.47)	-1.00(0.17)	0.58(0.19)	-0.14(0.28)	0.98(0.48)
일반아동 ($n = 140$)	집단1(8.8%) 지시적 소극 집단	집단2(41.3%) 전반적 중위 집단	집단3(14.4%) 비지시적 적극 집단	집단4(35.5%) 균형적 적극 집단	
개방적 상호작용	-1.33(0.24)	-0.35(0.13)	0.25(0.35)	0.63(0.17)	
지시적 상호작용	-0.75(0.23)	0.00(0.14)	-1.40(0.16)	0.75(0.12)	
읽기 행동 및 모델링	-1.77(0.17)	-0.42(0.15)	0.93(0.16)	0.56(0.11)	
양적 상호작용	-1.33(0.20)	-0.35(0.13)	0.70(0.29)	0.46(0.15)	
질적 상호작용(행동)	-1.73(0.24)	-0.33(0.13)	0.55(0.26)	0.59(0.14)	
질적 상호작용(인식)	-1.67(0.20)	-0.46(0.13)	0.75(0.25)	0.64(0.13)	

주. 제시된 모든 변수는 Z점수로 표준화함.

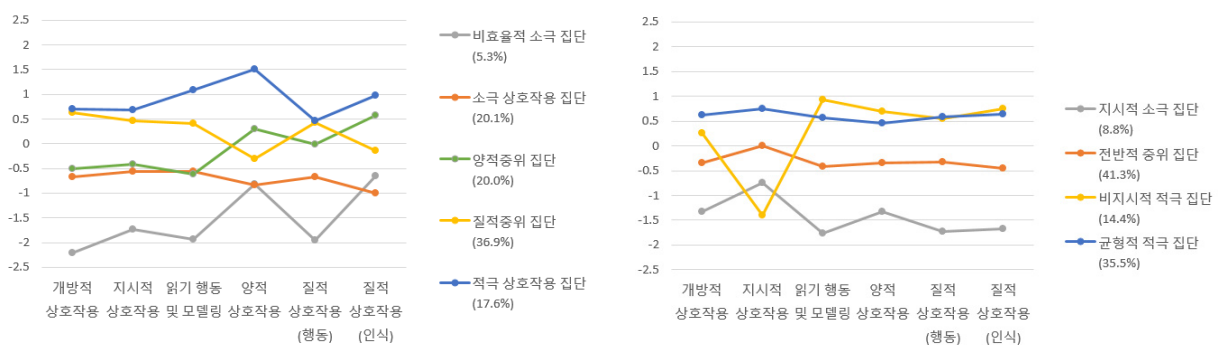


그림 2. 유아기 문해상호작용 프로파일(좌: 한글해득부진아동, 우: 일반아동)

라 ‘적극 상호작용 집단’과 ‘질적중위 집단’으로 구분된 반면, 일반아동은 지시적 상호작용 수준에서 극명한 차이를 보여 ‘균형적 적극 집단’과 ‘비지시적 적극 집단’으로 구분되었다. 이와 같이, 한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용은 상이한 특성을 나타내는 하위집단으로 구성되어 있음을 알 수 있다.

2. 유아기 문해상호작용 프로파일 간 문해활동 선호도 차이

한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용에 따른 잠재집단별 문해활동 선호도의 차이는 표 5와 같다. 두 집단 모두 문해상호작용 수준이 높은 집단에서 문해활동 선호도가 상대적으로 높은 양상을 보였다. 구체적으로 살펴보면, 한글해득부진아동은 ‘적극 상호작용 집단’에서 발현적, 관습적 문해활동 선호도가 읽기, 쓰기 영역을 아울러 4점 내외의 수준으로 가장 높았으며, 일반아동 역시 전반적으로 문해상호작용 수준이 높은 ‘균형적 적극 집단’의 유아기 문해활동의 선호도가 4점 이상으로 가장 높게 나타났다.

그러나 한글해득부진아동의 경우, 문해상호작용의

수준에 따라 유아기 문해활동 선호도가 순차적으로 높게 나타난 반면, 일반아동은 통계적으로 유의하지는 않았으나($\chi^2 = 0.37, p = .541$) 관습적 쓰기 선호도에서 ‘전반적 중위 집단’($M = 2.90, SD = 0.12$)이 ‘비지시적 적극 집단’($M = 2.55, SD = 0.56$)보다 높은 경향을 보였다. 이는 유아기에 어떠한 문해상호작용을 어느 정도로 경험했는가에 따라 아동의 문해활동 선호도가 달라질 수 있음을 시사하는 결과이며, 특히 한글해득부진아동은 일반아동과는 달리 유아기에 활발한 문해상호작용이 다양한 영역에서 균형적으로 이루어질 때 보다 긍정적인 문해활동 선호도를 보일 수 있음을 의미한다.

3. 유아기 문해상호작용 프로파일 간 초등학교 1학년 기초학습능력 차이

유아기 문해상호작용에 따른 잠재프로파일 간 초1 기초학습능력의 차이는 표 6과 같다. 한글해득부진아동의 기초학습능력은 ‘적극 상호작용 집단’이 가장 높아 보통 수준을 의미하는 3점 정도였고, 다른 집단은 그보다 낮았다. 반면, 일반아동의 기초학습능력 평균은 모든 집단에서 4점 이상으로, ‘비지시적 적극 집단’($M =$

표 5. 문해상호작용 프로파일에 따른 문해활동 선호도의 차이분석 결과

한글해득 부진아동	비효율적 소극 집단 ^a	소극 상호작용 집단 ^b	양적 중위 집단 ^c	질적 중위 집단 ^d	적극 상호작용 집단 ^e	overall test	집단 차이
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	χ^2	
발현적 (읽기)	2.53 (0.26)	3.14 (0.10)	3.87 (0.30)	3.94 (0.12)	4.42 (0.18)	70.42***	a < b < c < d < e
발현적 (쓰기)	2.13 (0.24)	2.72 (0.15)	3.36 (0.42)	3.68 (0.24)	4.36 (0.17)	51.83***	a < b,c a,b < d,e
관습적 (읽기)	1.80 (0.21)	2.40 (0.14)	2.47 (0.57)	3.15 (0.18)	4.05 (0.35)	35.75***	a < c < d < e b < e
관습적 (쓰기)	1.94 (0.15)	2.57 (0.15)	2.28 (0.73)	3.30 (0.13)	3.95 (0.29)	64.24***	a < c < d < e b < e
일반아동	지시적 소극 집단 ^a	전반적 중위 집단 ^b	비지시적 적극 집단 ^c	균형적 적극 집단 ^d	overall test	집단 차이	
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	χ^2		
발현적 (읽기)	2.74 (0.44)	3.58 (0.08)	4.38 (0.34)	4.53 (0.08)	140.80***	a,b < c,d	
발현적 (쓰기)	2.54 (0.40)	3.21 (0.10)	3.89 (0.54)	4.29 (0.10)	90.92***	a < c,d	
관습적 (읽기)	2.42 (0.27)	3.14 (0.12)	3.65 (0.34)	4.12 (0.08)	100.52***	a < c a,b,c < d	
관습적 (쓰기)	2.31 (0.23)	2.90 (0.12)	2.55 (0.56)	4.01 (0.11)	101.96***	a < b < d c < d	

*** $p < .001$.

표 6. 문해상호작용 프로파일에 따른 초1 기초학습능력의 차이분석 결과

한글해득 부진아동	비효율적 소극 집단 ^a	소극 상호작용 집단 ^b	양적 중위 집단 ^c	질적 중위 집단 ^d	적극 상호작용 집단 ^e	overall test	집단 차이
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	χ^2	
기초 학습능력	2.21 (0.28)	2.33 (0.24)	2.83 (0.67)	2.64 (0.27)	3.03 (0.21)	8.59	-
일반아동	지시적 소극 집단 ^a	전반적 중위 집단 ^b	비지시적 적극 집단 ^c	균형적 적극 집단 ^d	overall test	χ^2	집단 차이
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	χ^2		
기초 학습능력	4.06 (0.38)	4.07 (0.15)	4.80 (0.17)	4.45 (0.13)	15.87***		b < c

*** $p < .001$.

4.80, $SD = 0.17$)이 ‘전반적 중위 집단’($M = 4.07$, $SD = 0.15$)보다 유의하게 높고($\chi^2 = 13.62$, $p < .001$) 가장 우수하여 한글해득부진아동의 기초학습능력과 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 한글해득부진아동은 지시적 상호작용 역시 활발하게 경험한 ‘적극 상호작용 집단’이 가장 높은 기초학습능력을 보임에 따라 유아기 문해상호작용과 초1 기초학습능력의 관계가 일반아동과는 차별화됨을 확인할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등 1학년생(한글해득부진아동, 일반아동)이 유아기에 가정에서 경험한 문해상호작용의 유형화를 시도하였다. 또한 이 유형에 따라 유아기 문해활동 선호도와 초등 1학년 때의 기초학습능력에 차이가 있는지 살펴보고자 하였다. 연구 결과를 토대로 결론을 도출하고, 그에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등 1학년 한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용은 서로 다른 프로파일 유형으로 구분되었다. 한글해득부진아동은 5개, 일반아동은 4개의 차별화된 집단으로 각각 나뉘었는데, 한글해득부진아동들이 취학 전에 경험한 문해상호작용의 수준과 양상이 다양하다는 것이 놀라운 결과였다.

먼저, 한글해득부진아동은 5개의 서로 다른 집단으로 차별화되었다. ‘비효율적 소극 집단’은 전반적으로 모든 문해상호작용을 가장 적게 했다. 한글해득부진아동 집단 내에서도 특히 이 집단의 경우, 취학 전 초기에

부모 문해상호작용을 적극적으로 지원할 수 있는 조기 개입 및 중재 방안 마련이 시급하다. 지역사회의 문해상호작용 전문가가 해당 가정의 부모 대상으로 직접 문해상호작용 컨설팅을 제공하는 등 보다 구체적으로 피부에 닿는 지원 방안을 제안한다. ‘소극 상호작용 집단’은 문해상호작용의 모든 요인이 적고, 특히 질적 상호작용에 대한 인식 수준이 다섯 집단 중 가장 낮았다. 이 집단에게는 질적으로 풍부한 문해상호작용의 중요성에 대한 연구 결과(최나야 등, 2023a) 안내 등을 통해 문해상호작용의 양뿐만 아니라 높은 질이 중요함을 체감할 수 있는 지원이 요구된다. ‘양적중위 집단’은 개방적-지시적 상호작용과 읽기 행동 및 모델링은 낮은 수준을, 질적 상호작용 행동은 중간 수준을, 양적 상호작용과 질적 상호작용에 대한 인식은 높은 수준을 보였다. 이와 비교하여 ‘질적중위 집단’은 질적 상호작용 행동이 풍부하고, 개방적-지시적 상호작용, 읽기 행동 및 모델링에서 높은 수준을 보이거나, 양적 상호작용과 질적 상호작용에 대한 인식에서는 상대적으로 낮은 수준을 보였다. 이 집단은 한글해득부진아동 중 가장 높은 비율을 차지했는데, 개방적 상호작용과 읽기 행동 및 모델링에 대해서는 높은 수준을 보이므로, 자녀와 그림책 상호작용의 양 자체를 늘리고, 질적 상호작용에 대해 긍정적으로 인식할 수 있는 가정 지원 방안이 마련된다면 개선의 가능성이 있는 집단으로 보인다. 마지막으로, ‘적극 상호작용 집단’은 한글해득부진아동 중에서도 모든 상호작용 요인이 가장 높은 수준을 보이며, 특히 그림책 상호작용의 양 자체가 현저히 많은 집단이다. 이 집단은 초등 1학년 한글해득부진아동이 유아기

에 그림책 읽기나 부모와의 문해활동 경험이 적었을 것이라는 편견에서 벗어나게 한다. 이러한 결과는 유아기 문해상호작용의 양뿐만 아니라 그 외의 네 가지 문해상호작용에 대해서도 균형적인 지원이 필요하다는 점을 강조한다. 특히 그림책 상호작용과 더불어 일상생활 속에서 질 좋은 문해상호작용의 균형적 지원이 필요하다. 이처럼 한글해득부진아동 집단 내에서도 다양한 프로파일 유형이 나타나므로 각 유형에 적합한 증재가 필요하다.

다음으로 일반아동 중 ‘지시적 소극 집단’은 전반적으로 문해상호작용이 가장 적은 가운데, 상대적으로 지시적 상호작용만 다소 우세한 양상을 보였다. 유아기 부모의 문해상호작용이 유아에게 미치는 중요한 영향을 고려한다면(나종혜, 손승희, 2018; 이서경, 성미영, 2020; 최나야 등, 2023a), 이 집단은 부모가 유아기 문해상호작용의 중요성을 이해하고, 전반적인 문해상호작용의 양 자체를 높이는 것이 요구된다. ‘전반적 중위 집단’은 일반아동 중 가장 큰 집단이었다. 유아기 가정의 풍부한 문해상호작용이 유아의 문해력 발달에 핵심 요인이므로(Bojczyk, Davis, & Rana, 2016; Britto, 2001), 가정에서 부모가 다양하고 질 높은 문해상호작용을 실행할 수 있도록 지원하는 부모교육 프로그램(최나야, 정수지, 최지수, 김효은, 박상아, 2022)의 적용이 필요하다. ‘비지시적 적극 집단’은 대부분의 문해상호작용이 풍부하고, 지시적 상호작용만 가장 적게 하는 양상을 나타냈다. 특히 일반아동의 프로파일 유형에서 다른 세 집단(‘균형적 적극 집단’, ‘전반적 중위 집단’, ‘지시적 소극 집단’)과 비교해 유일하게 개방적-지시적 상호작용의 높낮이가 반대를 보이는 결과에 주목할 만하다. 유아기에 지시적 문해상호작용보다 개방적 문해상호작용이 유아의 문해발달에 도움이 되므로(김효은, 최나야, 2023; 박서현, 2022; 박수옥 등, 2019; 최나야 등, 2023a; Makin & Whitehead, 2010), 이 집단은 유아기에 적합한 문해상호작용을 경험한 집단이다. 마지막으로 ‘균형적 적극 집단’은 모든 문해상호작용에서 높은 수준을 보이며, 네 개의 하위집단 중에서 두 번째로 높은 비율을 차지했다. 이 집단은 우리나라 유아들이 이

미 취학 전 가정에서 유아기에 적합한 개방적 상호작용뿐 아니라 취학 이후에 적합한 지시적 상호작용까지 두 가지 접근을 동시에 경험하고 있다는 선행연구 결과(김효은, 최나야, 2023; 나종혜, 손승희, 2018; 최나야 등, 2018)와 맥을 같이 한다. 그러나 유아기에는 성인의 흥미와 발달 수준에 중점을 두는 개방적 문해상호작용이 발달에 적합하다(이서경, 성미영, 2020; 이지은, 배선영, 2018). 따라서 유아기 부모들에게 취학 전 지시적 문해상호작용의 단점과 유아기에 적합한 개방적 문해상호작용의 중요성에 대해 안내하며, 자녀의 발달 시기에 맞게 문해상호작용을 유연하게 적용할 수 있도록 돕는 부모교육이 필요하다.

정리하면, 일반아동과 한글해득부진아동이 유아기에 경험한 문해상호작용은 각각 다양한 양상을 보였다. 일반아동 집단에서는 문해상호작용 방식 중에서 지시적 상호작용을 더 많이 한 세 집단과 개방적 상호작용을 더 많이 한 독특한 하나의 집단이 발견되었다. 반면, 한글해득부진아동 집단에서는 상대적으로 양적 상호작용이 높은 한 집단과 낮은 한 집단, 질적 상호작용 행동이 낮은 두 집단, 질적 상호작용 인식이 낮은 한 집단으로 구별된다. 일반아동 집단에서는 지시적 상호작용 수준이, 한글해득부진아동 집단에서는 양적-질적 상호작용 수준이 집단 구분에 중요하게 작용했다는 결과에 주목할 만하다. 즉 유아기 문해상호작용 방식 중에서도 일반아동 집단은 지시적 상호작용 수준을 낮추는 데 초점을 두는 반면, 한글해득부진아동 집단은 질적 상호작용 인식과 행동을 높이는 데 중점을 두는 것이 중요함을 시사한다. 이는 한글해득부진아동이라고 해서 취학 전 문해상호작용의 양이 무조건 부족할 것이라는 편견과 반대되는 결과로, 질 높은 문해상호작용의 중요성을 보여준다. 한편으로는 한글해득부진아동 중 이후에 문해발달에서 어려움이 지속되고 특정학습장애로 판별되는 경우도 있음을 고려해야 한다. 즉 유아기 문해경험이라는 환경적 요인뿐 아니라 아동이 기질적으로 지닌 신경생리학적 원인이 초1 한글해득부진을 설명할 수 있으므로, 해석에 유의해야 할 것이다.

둘째, 유아기 문해상호작용 유형에 따라 문해활동 선호도에 차이가 있었다. 전반적으로 일반아동에 비해 한글해득부진아동의 문해활동 선호도가 더 낮은 수준으로 나타났다. 또한 두 집단 모두 유아기 문해상호작용 수준이 높을수록 두 가지(발현적-관습적) 문해활동 선호도가 모두 높았고, 특히 관습적 문해보다 발현적 문해활동을 더 선호하는 경향이 나타났다. 그리고 읽기 선호도가 쓰기 선호도보다 더 높았다. 이러한 결과는 가정에서의 개방적 상호작용과 그림책 읽기 상호작용이 유아 문해활동 선호도와 강력한 정적 상관을 가진다고 밝힌 선행연구(전선희, 2016)와 맥을 같이 한다. 또한 일상생활 속에서 어머니와의 자연스러운 상호작용을 통한 문해지도가 유아의 문해 흥미 발달에 도움이 된다고 밝힌 선행연구 결과(노보람, 2023)와도 일맥상통한다. 취학 후 한글해득에 어려움을 겪는 아동도 유아기에 더 다양하고 풍부한 문해상호작용을 경험했다면 보다 높은 문해활동 선호도를 가질 수 있었을 것이다. 또한 한글해득부진아동의 경우 유아기 문해상호작용 수준에 따라 문해활동 선호도에서도 유의한 차이를 보이므로, 취학 직전 유아기부터 가정에서 적극적인 문해상호작용을 통해 유아의 문해활동 선호도를 전반적으로 높이는 것이 필요하다. 이를 위해 다양한 문해상호작용의 실제적인 방법에 대한 체계적이고 종합적인 부모교육이 요구된다.

셋째, 유아기 문해상호작용 유형에 따라 초등 1학년 생들의 기초학습능력에 차이가 있었다. 일반아동은 유아기에 지시적 상호작용은 가장 적게 하고, 다른 5가지 문해상호작용은 풍부하게 한 ‘비지시적 적극 집단’이 초등 1학년 시기에 가장 높은 기초학습능력을 보였다. 유아기에 발달에 가장 적합한 방식의 문해상호작용을 경험한 집단이 초등 1학년 시기의 기초학습능력도 가장 우수함을 보여주는 결과이다. 이 결과는 유아기 발달에 적합한 문해상호작용의 중요성을 실증적으로 뒷받침한다. 우리나라의 많은 부모들은 유아기 자녀에게 학습지를 활용한 한글 읽기·쓰기 연습을 시키는 등 가정에서 지시적 문해상호작용이 만연하고 있다(김효은, 최나야, 2023; 최나야 등, 2018; Makin & Whitehead,

2010). 본 연구 결과를 유아기 부모교육 내용으로 다루어, 발달 수준에 맞는 올바른 문해상호작용에 대한 부모들의 인식이 개선되기를 기대한다. 반면, 한글해득부진아동은 ‘적극 상호작용 집단’이 가장 높은 수준의 기초학습능력을 보여, ‘비효율적 소극 집단’, ‘소극 상호작용 집단’보다 높았다. ‘적극 상호작용 집단’을 제외한 나머지 네 집단의 경우 평균 3점에 못 미치는 낮은 수준의 기초학습능력을 보였다. 한글해득부진아동은 일반아동에 비해 전반적으로 낮은 기초학습능력을 보이지만, 문해상호작용이 전반적으로 풍부했던 소집단의 경우, 기초학습능력의 곤란이 완화되는 경향을 알 수 있다. 이는 비록 읽기부진의 원인이 다양함을 고려하더라도, 가정 내 적극적인 상호작용이 한글해득부진아동의 기초학습능력 신장에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과이며, 일반아동의 경우에는 유아기 자녀와 어머니 간의 비지시적이며 활발한 문해상호작용이 학령 초기 기초학습능력에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 이러한 결과는 취학 전 부모와 유아의 풍부한 문해상호작용이 취학 후 아동의 문해능력에 긍정적인 영향을 미친다는 다수의 선행연구(김명순, 김지연, 박영림, 이영신, 신보원, 2014; 나중혜, 손승희, 2018; 정수정, 최나야, 2012; Jordan, Snow, & Porche, 2000; Sénéchal, 2006) 결과와도 같은 맥락이다. 더 나아가 초등 1학년 한글해득부진 집단의 스펙트럼이 넓은 가운데 유아기 문해 경험이 차이를 가져올 수 있음을 보여주는 결과이다. 따라서 넓은 스펙트럼을 가진 초등 1학년 한글해득부진 집단에 대한 조기 개입 및 사전 중재의 효과적인 방법으로서, 부모-유아 간의 다양하고 질 높은 문해경험의 중요성을 강조한다.

종합하면, 본 연구는 유아기에 활발한 문해상호작용을 경험하면 문해력뿐만 아니라 인지능력이 발달하여 취학 후 우수한 기초학습능력으로 이어짐을 경험적 결과로 확인하였다. 따라서 취학 전 초기에 각 프로파일 유형에 적합한 문해상호작용 중재 방안을 마련함으로써, 유·초 연계 핵심 시기 아동의 탄탄한 기초학습능력을 지원할 수 있기를 기대한다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 유아의 부모

중 어머니만을 연구대상으로 하였다. 최근 자녀 양육에 아버지의 참여도 증가하고 있으므로 후속 연구에서는 어머니와 동시에 아버지까지 함께 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 연구 설계의 특성상 현재 초등 1학년 아동의 어머니를 대상으로 취학 전 문해상호작용에 대해 회고식 질문으로 조사했다. 후속 연구에서는 종단연구를 통해 유·초 전이기를 아우르는 통합적인 문해상호작용과 그 효과에 대해 연구해 보는 것도 필요하다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 초등 1학년 한글해득부진아동과 일반아동의 유아기 문해상호작용에서 차별화된 프로파일 유형을 밝힘으로써 집단별 맞춤형 전략 수립을 위한 정보를 제공했다는 데 실제적 함의가 있다. 특히 한글해득부진아동의 경우 신경생리학적 요인뿐 아니라 환경적 요인(부모와의 문해상호작용)이 발달에 중요하게 작용한다는 결과를 밝혀냄으로써 이론적 함의를 가진다.

참고문헌

- 곽수란, 이진순 (2015). 유아기 사회성 및 인지·언어 발달 영향요인 분석. *한국보육학회지*, 15(3), 265-291.
- 곽효경, 이종승 (2011). 유아 기본학습기능 진단검사의 성취 수준 설정. *교육연구논총*, 32(1), 164-188.
<https://doi.org/10.18612/CNUJES.2011.32.1.164>
- 교육부, 한국교육과정평가원 (2023). 「한글 또박또박」 활용 방법 (교사용). 세종: 교육부.
- 교육부 (2019. 10. 7). 한글책임교육 초등학교에 자리잡다 [보도자료]. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewReNew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=78651>에서 2023년 10월 1일 인출
- 권민균 (2002). 초등학생의 읽기동기에 관한 연구: 읽기동기의 구성요인, 학년과 성차이를 중심으로. *아동학회지*, 23(3), 17-33.
- 김규수, 조윤영, 조진희 (2012). 다문화 가정 유아의 언어능력과 또래놀이 상호작용, 교사-유아 상호작용, 교실 문해환경과의 관계. *열린유아교육연구*, 17(4), 49-74.
- 김동일 (2005). 기초학습기능 수행평가체제. 서울: 학지사.
- 김동일, 최종근 (2004). 학습장애 조기선별을 위한 읽기 전 능력검사의 현황과 개발 방향. *교육학연구*, 42(3), 275-299.
- 김명순, 김지연, 박영림, 이영신, 신보원 (2014). 취학 전후 가정문해환경이 초등학교 1학년 아동의 언어수행능력 및 학교적응에 미치는 영향. *한국생활과학회지*, 23(6), 969-980.
<http://doi.org/10.5934/kjhe.2014.23.6.969>
- 김명순, 이민주, 유정은 (2014). 유아의 문해발달을 지원하는 부모 문해행동 평정척도 개발 및 타당화 연구. *열린유아교육연구*, 19(6), 279-298.
- 김영태, 제현순, 정경희, 김영란, 배소영, 김효창 (2021). 아동 간편 읽기 및 쓰기 발달 검사. 서울: 학지사.
- 김태은, 오상철, 노원경, 강옥려, 이민선, 김호영 (2020). 느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 개발 (연구보고 RRI 2020-1). 한국교육과정평가원.
- 김효은, 최나야 (2023). 유치원과 초등학교 부모 및 교사의 문해지도 비교: 아동의 한글 해득 수준을 중심으로. *열린유아교육연구*, 28(3), 153-175.
<http://doi.org/10.20437/KOAECE28-3-07>
- 김효은, 최나야, 편지애 (2023). 유치원과 초등학교 교사 및 부모의 한글책임교육제에 대한 인식과 문해지도의 관계. *유아교육연구*, 43(5), 261-286.
<http://doi.org/10.18023/kjece.2023.43.5.011>
- 나중혜, 손승희 (2018). 유아의 문해 능력에 미치는 어머니 문해 상호작용과 유아의 환경인쇄물 읽기능력의 종단적 효과. *한국생활과학회지*, 27(1), 1-11.
<http://doi.org/10.5934/kjhe.2018.27.1.1>
- 노보람 (2023). 유아의 문해흥미 프로파일 및 어머니 문해지도의 영향력. *한국열린유아교육학회 학술대회 논문집*, 157-162.
- 박서현 (2022). 가정의 문해상호작용과 문해환경의 잠재유형에 따른 유아의 읽기 태도 차이. *교육학연구*, 60(5), 251-275.
<http://doi.org/10.30916/KERA.60.5.251>
- 박수옥, 장유진, 최나야 (2019). 어머니의 문해지도와 학습참여가 학령초기 아동의 언어능력에 미치는 영향: 언어교육에의 함의를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(22), 345-362.
<https://doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.22.345>
- 박수진, 김명순 (2010). 가정의 사회경제적 배경에 따른 18~24개월 영아의 가정문해환경 및 어머니의 상호반응적 교수행동과 영아의 어휘력 간의 관계. *아동학회지*, 31(4), 15-27.
- 박우경 (2020. 11. 12). 코로나 원격 수업 학습 부진 초래. *대전일보*. <http://www.daejonilbo.com/news/articleView.html?idxno=1447331>에서 2023년 5월 3일 인출
- 박찬화, 김길숙 (2008). 유아를 위한 가정문해환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. *Human Ecology Research*, 46(9), 87-97.
- 박현린 (2013). 초등학교 1학년 아동의 독해력과 읽기관련 변인, 음독 능력과의 관계에 관한 연구. *언어치료연구*,

- 22(3), 95-109.
<https://doi.org/10.15724/JSJLHD.2013.22.3.006006>
- 배울미, 조광현 (2018). 유아의 의도적 통제 및 정서적 반응성과 기초학습 능력의 관계. *유아교육학논집*, 22(1), 275-295.
<https://doi.org/10.32349/ECERR.2018.2.22.1.275>
- 손승희, 김명순 (2012). 만 3-5세 유아를 위한 부모 문해 상호작용 평정척도 개발 및 타당화 연구. *Human Ecology Research*, 50(7), 109-116.
<https://doi.org/10.6115/khea.2012.50.7.109>
- 송엽, 신가영, 배소영 (2016). 초등학교 1, 2학년 언어·읽기 부진아동과 정상아동의 해독 및 철자 특성. *언어치료연구*, 25(4), 97-107.
<http://dx.doi.org/10.15724/jslhd.2016.25.4.008>
- 안부영 (2022). 초등학교 1학년 한글 미해득 학생의 음독에서 나타나는 특징 분석. *한국교육논총*, 44(1), 27-54.
<https://doi.org/10.55152/KERJ.44.1.27>
- 안성우, 김자경, 서유경, 김기주, 신영주 (2006). 초등학교 1-2학년 받아쓰기 부진 아동의 특성 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 7(4), 175-193.
<https://doi.org/10.19049/JSPED.7.4.10>
- 오미경, 황은순 (2012). 만 3, 4, 5세 유치원과 어린이집의 문해 활동 현황 비교 연구. *한국영유아보육학*, (73), 267-285.
- 이동근 (2022. 9. 19). 전남 교육 '기초학력 미달·학력격차 해소 시급'. *kbc뉴스*. <http://www.ikbc.co.kr/article/view/kbc202209190066>에서 2023년 5월 3일 인출
- 이서경, 성미영 (2020). 유아의 문해 흥미와 어머니-유아 문해 상호작용이 유아의 출현적 문해 능력에 미치는 영향. *유아교육연구*, 40(1), 135-158.
<http://doi.org/10.18023/kjece.2020.40.1.006>
- 이승미, 박순경, 김중훈 (2017). 초등학교 1학년 학생들의 한글 해득 수준 향상을 위한 지원 요구 분석. *교육과정평가연구*, 20(3), 1-24.
<http://doi.org/10.22799/jce.2017.20.3.001>
- 이지은, 배선영 (2018). 어머니의 문해 상호작용이 유아의 어휘력과 읽기흥미에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 14(3), 41-58.
<https://doi.org/10.14698/JKCCE.2018.14.03.041>
- 전선희 (2016). 만 5세 유아의 성별, 의도적 통제, 가정문해경험이 문해활동 선호도에 미치는 영향. *가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 전은옥, 최나야 (2017). 유아의 기초학습능력과 어머니의 성취기대불만에 따른 군집화: 유아의 자기조절능력과 어머니의 학습관여의 군집 예측가능성. *한국보육학회지*, 17(1), 75-98.
<http://doi.org/10.21213/kjcec.2017.17.1.75>
- 정수정, 최나야 (2012). 만 5세 때의 가정문해환경과 독서경험이 초등학교 1학년 아동의 읽기동기와 읽기능력에 미치는 영향. *어린이미디어연구*, 11(2), 193-223.
- 조증열, 김영숙, 박순길, 김봉희 (2022). 유치원과 초등학교 1-3학년 아동의 읽기 부진과 인지적 결손. *한국심리학회지: 발달*, 35(2), 45-71.
<https://doi.org/10.35574/KJDP.2022.6.35.2.45>
- 최나야 (2012). 가정문해환경, 어머니의 문해신념과 양육효능감이 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용에 미치는 영향. *아동학회지*, 33(6), 109-131.
<https://doi.org/10.5723/KJCS.2012.33.6.109>
- 최나야 (2017). 유아 문해활동 선호도 검사의 개발 및 타당화. *인간발달연구*, 24(1), 1-23.
<http://doi.org/10.15284/kjhd.2017.24.1.1>
- 최나야, 전은옥, 송재명 (2018). 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행: 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도의 군집 예측 가능성. *인간발달연구*, 25(2), 223-247.
<https://doi.org/10.15284/kjhd.2018.25.2.223>
- 최나야, 정수지, 최지수, 김효은, 박상아 (2022). EBS 문해력 유치원: 우리 아이 문해력 발달의 모든 것. *고양: EBS Books*.
- 최나야, 최지수, 정수지, 김효은, 박상아 (2023). 유아의 기초 문해력에 영향을 미치는 가정의 물리적 문해환경 및 양적·질적 책 읽기 상호작용: 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 대한 잠재프로파일 유형 분석. *인간발달연구*, 30(1), 121-138.
<https://doi.org/10.15284/kjhd.2023.30.1.121>
- 최나야, 편지애, 김효은, 이은혜, 양연희 (2023). 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 영역별 발달과 유아기 가정 문해환경 비교. *인간발달연구*, 30(4), 165-183.
<https://doi.org/10.15284/kjhd.2023.30.4.165>
- 최윤정, 최나야 (2017). 발현적, 관습적 쓰기에 관한 어머니의 신념, 지도, 자료 활용이 유아의 쓰기능력에 미치는 영향. *가정과삶의질연구*, 35(2), 47-61.
<https://doi.org/10.7466/JKHMA.2017.35.2.47>
- 하근희 (2022). 한글책임교육에 대한 교사의 인식 연구-한글해득 진단 도구를 중심으로. *한국초등국어교육*, (74), 453-478.
<http://doi.org/10.22818/jeke.2022..74.453>
- 한명숙, 서선숙 (2013). 가정의 사회경제적 배경과 가정환경 자극 및 유아의 상호작용적 또래놀이 간의 구조분석. *생태유아교육연구*, 12(1), 27-47.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0005>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 329-341.
<https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>

- Berlin, K. S., Williams, N. A., & Parra, G. R. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 174-187.
https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst084
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414.
https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and Language, early literacy assessment of pre-school children. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 36(1), 33-47.
https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/004)
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-349.
- Clark, S., & Muthén, B. (2009, April 7). Relating latent class analysis results to variables not included in the analysis. Retrieved October 3, 2023, from https://www.statmodel.com/download/relatinglca.pdf
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41.
https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Christian, D., & Saunders, B. (2006). *Educating English language learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
https://doi.org/10.1598/rrq.35.4.5
- Kim, J., & Davis, C. (2004). Characteristics of poor readers of Korean hangul: Auditory, visual and phonological processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 153-185.
https://doi.org/10.1023/B:READ.0000013804.76677.a9
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20(4), 361-398.
https://doi.org/10.1007/s11145-006-9034-x
- Makin, L., & Whitehead, M. (2010). 아이들의 문해 어떻게 지도할까? 최나야(역). 서울: 시그마프레스. (원본 발간일, 2003)
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1996). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers* (2nd ed.). Needham, MA: Allyn and Bacon.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.185
- Mistry, R. S. B., Jeremy, C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193-212.
https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.002
- Neumann, M., & Neumann, D. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years*, 30(1), 79-94.
- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). Home literacy activities and signs of children's emerging literacy: 1993 and 1999. *Education Statistics Quarterly*, 2(1), 19-27.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). *Early literacy work with families: Policy, practice and research*. London: Sage.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569.
https://doi.org/10.1080/10705510701575396
- Park, H. R., & Uno, A. (2012). Investigation of cognitive abilities related to reading and spelling in Korean: Readers with high, average, and low skill levels. *Dyslexia*, 18(4), 199-215.
https://doi.org/10.1002/dys.1443
- Saracho, O. N. (1988). Preschool reading attitude scale. *Early Child Development and Care*, 37(1), 93-108.
https://doi.org/10.1080/0300443880370107
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related

- to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (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>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.
<https://doi.org/10.1037//0022-0663.88.3.520>
- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the con-necticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 639-648.
<https://doi.org/10.1177/002221949202501003>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>