

## 그림책읽기 언어중재프로그램이 저소득 가정 아동의 언어능력에 미치는 종단적 영향\*

The Longitudinal Effects of an Early Storybook Reading Intervention Program on the Improvement of First Graders' Language Abilities in Low-income Families\*

박찬화(Chan Hwa Park)<sup>1)</sup>

김명순(Myoung Soon Kim)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of early storybook reading intervention participation on the first graders' language abilities in low income families. The subjects consisted of 148 first graders and their primary caregivers. The intervention group was composed of 100 first graders who participated in the early storybook reading intervention program in childcare or kindergarten. The comparison group comprised 48 first graders from equivalent social and economic backgrounds, who did not participate in the program. The language abilities of the children were tested and questionnaires regarding the home literacy environment, children's reading activities at home and parents' perceptions of their children's reading behaviors were completed by the children's primary caregivers. The data were analyzed by means of structural equation modeling. The results indicated that early intervention participation was directly associated with children's higher language abilities in first grade and indirectly influenced the children's language abilities through the home literacy environment, children's reading activities at home and parents' perceptions of their children's reading behaviors.

**Key Words** : 조기 그림책읽기 언어중재프로그램(early storybook reading intervention program), 아동의 언어능력(children's language abilities), 가정문해환경(home literacy environment), 가

\* 본 논문은 2010년도 연세대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

<sup>1)</sup> 연세대학교 생활과학연구소 전문연구원

<sup>2)</sup> 연세대학교 아동가족학과 교수

**Corresponding Author** : Chan Hwa Park, Department of Child and Family studies, Yonsei University 134 Shinchon-dong, Seodaemun-gu, Seoul 120-749, Korea  
E-mail : chanhwap1014@hanmail.net

정 내 아동의 읽기활동(children's reading activities at home), 아동의 읽기행동에 관한 부모지각(parents' perception of their children's reading behaviors).

## I. 서 론

어느 사회에서나 빈곤은 심각한 사회문제로 인식되고 있다. 부모의 낮은 교육수준과 소득수준이 아동의 학업성취와 언어적, 인지적 발달에 부정적으로 영향을 미치기 때문이다. 특히 지속된 빈곤이 아동의 언어와 문해발달에 미치는 영향은 아동기나 청년기보다 유아기 동안 더욱 크다(Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton, & McCormick, 1998). Snow, Burns와 Griffin(1998)은 저소득 가정의 아동은 중류 가정의 아동보다 이미 학교 입학 시점부터 문해능력이 2~3년 뒤쳐져 있다고 하였다. 여러 연구자들은 그 원인으로 저소득 가정의 어머니는 경제적인 스트레스로 인해 자녀와 문해활동을 적게 하고, 읽기활동에서 상호작용적 대화가 부족하며(Snow, Dubber, & de Blauw, 1982), 풍부한 가정문해환경을 제공하지 못하고, 도서관 방문 빈도가 적으며(Hart & Riseley, 1995; Ninio, 1990), 책을 거의 읽지 않는 점(Gray, 1995)을 들었다. 이처럼 저소득 가정의 아동은 중류 가정의 아동보다 언어와 문해활동에 대한 부모의 지원을 덜 받게 되어 읽기의 기초가 되는 사전 문해경험이 부족한 상태로 초등학교에 입학하게 되며 학교 적응이나 언어발달에서 어려움을 겪을 수 있고(이은혜·김명순·전혜정·이정림, 2008), 학년이 올라감에 따라 언어능력에서 중류 가정의 아동과 격차가 더 벌어질 가능성이 높다(Stevenson & Newman, 1986). 실제로 저소득 가정의 아동은 중상류 가정의 아동보다 읽기와 쓰기에서 평균 수준에 도달하는데도 어려움을 보였다(Snow et al., 1998).

김명순과 박찬화(2008)의 연구에서도 초등학교 저학년 읽기 부진아의 78%가 저소득 가정의 아동이었다. 따라서 저소득 아동의 문해 증진을 위한 교육적 노력이 추가로 개입될 필요가 있다.

서구에서는 저소득 가정의 아동에게 특별히 부족한 초기 문해 능력에 초점을 두고 집중적인 중재를 하는 다양한 읽기중재프로그램이 주로 취학 전 유아와 초등학교 아동과 읽기 부진아들을 대상으로 실시되고 있다. 널리 알려진 읽기중재프로그램으로 미국의 경우, 연방정부 차원에서 시행되고 있는 Title I(Snow et al., 1998, 재인용)이 있으며, 일 대 일 중재프로그램으로 Reading Recovery(Clay, 2005), Book Buddies(Invernizzi, Juel, & Rosemary, 1997)와 Early Steps(Morris, 1998) 등이 있다. 그리고 대규모로 진행되는 소집단 형태의 Success for All(Slavin et al., 1996)과 Early Intervention in Reading(Taylor, Short, Frye, & Shearer, 1992)이 있으며 소규모로 진행되는 소집단 형태의 대화식 그림책읽기 프로그램(Whitehurst et al., 1994) 등이 있다. 이러한 프로그램은 주로 읽기에 중점을 둔 프로그램으로 훈련 받은 중재교사가 유아교육기관이나 보육시설, 초등학교를 방문하여 선정된 책이나 자료를 이용하여 개별적 또는 소집단으로 문해 증진을 위한 교육을 한다.

이와 같이 국외에서는 이미 저소득 가정의 아동을 위한 다양한 언어중재프로그램이 보급되어 왔으며 프로그램의 장·단기 효과에 관한 연구 또한 활발히 진행되어 왔다. 반면에 국내에서는 유아기 아동을 대상으로 읽기의 기초가 되는 출현적 문해능력 증진을 위한 장기적인 예방적 중

재프로그램이 매우 미비한 상태이다. 현재 경기도 지자체가 지원하는 We Start에서 저소득 가정의 자녀를 위한 조기 중재인 그림책읽기 언어중재프로그램(유아 기관방문 교육중재프로그램)을 실시하고 있다.

그림책읽기 언어중재프로그램은 만 3~5세 유아를 대상으로 중재교사가 보육시설이나 유치원을 방문하여 실시하는 교육중재프로그램이다. 이 프로그램은 2005년에 개발되어 2006년부터 현재까지 시행되고 있으며 그림책을 매개로 아동의 언어발달을 우선적으로 지원하고, 부수적으로는 그림책 확장 소집단 활동을 통해 인지 발달과 기본생활습관을 향상시키고자 하는데 그 목적이 있다(김명순·배선영, 2007).

그림책읽기는 유아기 동안 아동의 언어와 문해기술을 증진시키는 중요한 활동 중의 하나로 알려져 왔다(Adams, 1990; Bus, Van IJzendoorn, & Pellergrini, 1995; Dunning, Mason, & Stewart, 1994). Bus 외(1995)는 그림책읽기를 주제로 한 31개의 연구를 메타 분석한 결과, 그림책읽기 활동은 이후 읽기에 필요한 지식을 발달시키는데 가장 중요한 활동이라고 하였다. 특히 저소득 가정 부모는 자녀에게 그림책을 읽어주는 빈도가 적고, 이야기를 읽는 동안 교수적 행동을 훨씬 더 적게 하기 때문에(Ninio, 1980) 그림책읽기 언어중재프로그램은 저소득 가정 유아의 부족한 그림책읽기 경험을 보완시켜 유아의 문해기술 향상에 도움을 주며 실시 비용 측면에서도 효율적이다. Success for All의 이야기 읽기 프로그램인 STaR(Story Telling and Retelling)는 출현적 문해 접근방식을 채택하고 내용은 읽기와 쓰기활동으로 구성된다. Karweit(1989)는 STaR 프로그램이 소외계층 유치원 이전 아동과 유치원 아동의 언어와 이해력에 미치는 효과를 살펴 본 결과, 그림어휘력, 문장모방, 문법완성, 언어 유창성과 단어

획득에서 긍정적인 효과크기가 나타났다.

Whitehurst 외(1994)는 Head Start에 다니는 4세 아동의 언어, 쓰기, 언어인식 및 인쇄물개념에 관하여 중재효과를 연구하였다. 중재집단 아동은 가정과 유아원에서 훈련 받은 부모와 교사가 실시하는 대화식 책읽기 프로그램에 참여하였고 비교집단 아동은 일반적인 Head Start 교육 과정을 받았다. 중재집단과 비교집단 아동은 언어, 쓰기인식과 인쇄물개념에 관한 표준화된 사전-사후 검사를 받았는데 그 결과, 모든 영역의 측정치에서 유의한 중재효과가 나타났다.

유아기에 실시된 조기교육중재의 효과에 대한 대부분의 연구는 중재를 마친 이후 IQ, 인지 또는 언어능력, 학업성취, 유급율, 특수교육 배치율, 고등학교 졸업율이나 4년제 대학 재학율의 변화를 살펴보았는데, 이는 중재 참여 여부가 이후의 개인의 인지적, 사회적 결과물에 미치는 직접적인 영향을 살펴본 것이다. 그러나 중재에 관한 생태학적 이론에 의하면 개인과 환경의 상호작용이 개인의 성취에 영향을 미치므로 조기교육중재의 효과를 보려면 중재 기간과 중재를 마친 후에 아동이 경험하는 여러 변인들을 고려할 것을 권한다(Sameroff & Fies, 2000). 그러므로 유아기에 유아교육기관에서 실시된 교육적 중재 효과는 발달적 결과에 대한 직접적 효과보다는 환경적 요인과의 연결고리에서 고려되어야만 한다. 즉 조기교육중재의 효과는 간접적이며 매개요인에 의해 전이되므로 효과의 매개요인을 살펴보는 것에 관심을 기울일 필요가 있다. Reynolds(1989, 1992)는 조기교육중재프로그램이 초등학교 저소득, 소수민족 아동의 1학년 때 학교적응에 대한 사회적 맥락모델을 검증하였다. 그 결과, 유치원 입학 시점의 인지적 준비도가 Chicago 아동-부모 센터 중재프로그램 참여와 1학년 때의 읽기 및 수학, 사회·정서적 성숙을 연결하는 매개

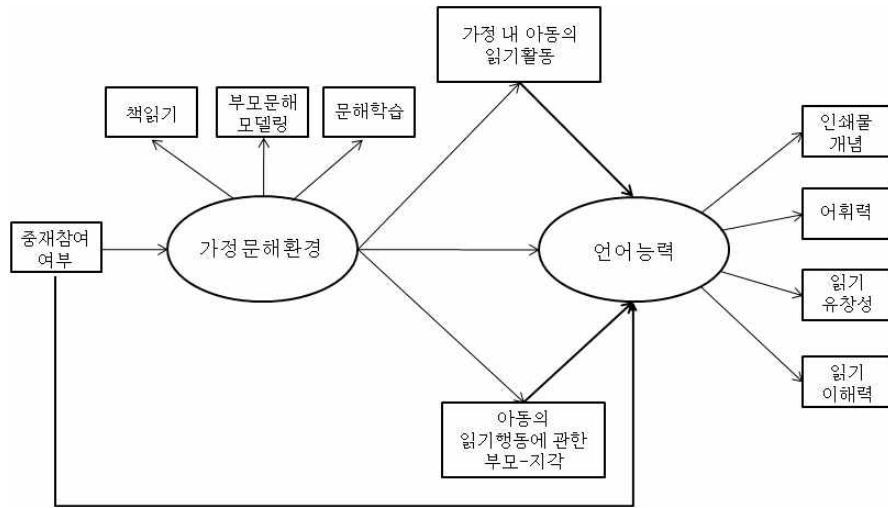
적 역할을 한다는 점을 발견하였다. 따라서 본 연구에서도 그림책읽기 언어중재프로그램의 효과의 매개 요인으로 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동과 아동의 읽기행동에 관한 부모지각에 대해 살펴보았다. 이 변인들은 아동의 언어 및 문해발달에 직접적으로 영향을 미치거나 언어 및 문해발달 과정에 간접적으로 영향을 미친다(김수희·김명순, 2004; Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Aulls & Sollars, 2003; Bus et al., 1995; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Fredericks & Rasinski, 1990; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; van Steensel, 2006).

가정문해환경이 초등학교 1학년에 입학하는 아동의 초기 읽기 능력에 미치는 영향을 살펴본 Aulls와 Sollars(2003)의 연구에 의하면, 가정에서 인쇄물 가용성과 인쇄물과의 상호작용은 아동의 인쇄물 인식과 책 지식에 영향을 미쳤다. 아동의 읽기활동은 읽기성취를 예언하는 중요한 변인으로 인식된다. Rosenshine과 Stevens(1984), Walberg와 Tsai(1984)에 의하면 아동이 여가시간 동안 읽기에 보낸 시간과 빈도가 아동의 읽기성취와 유의한 상관이 있었다. 읽기의 양과 다양성은 실질적으로 읽기성취와 세상지식의 습득과 관련이 있다(Wigfield & Guthrie, 1997). Anderson 외(1988)는 수업시간 외에 읽기에 소비한 시간은 5학년 아동의 텍스트 이해를 예측하며, 읽기의 양과 텍스트 이해의 발달 간에는 유의한 상관이 있다고 하였다. 또한 Guthrie 외(1999)는 3학년과 5학년을 대상으로 읽기의 양과 텍스트 이해와의 관련성을 본 결과, 과거의 읽기성취, 사전지식, 읽기에 대한 자기-효능감과 읽기동기를 통제한 상황에서 읽기의 양은 텍스트 이해를 유의하게 예측하였다. 따라서 읽기의 양은 텍스트 이해와 밀접한 관련성이 있음을 알 수 있다. Fredericks와

Rasinski(1990)은 아동의 문해발달을 증진시키기 위해 부모에게 자녀의 읽기행동을 관찰하게 하면 아동의 읽기수행이 증진되고 읽기태도도 보다 긍정적으로 변화된다고 하였다. 즉 부모가 아동의 읽기행동을 관찰하여 긍정적으로 지각하는 경우 아동에게 읽기를 격려할 가능성이 높고 이로 인해 아동의 언어능력이 향상될 수 있을 것이다.

국내에서 진행된 읽기 관련 중재프로그램의 효과에 관한 연구들은 5~10주의 단기간 중재를 실시하고 그 효과를 본 것이 대부분이다(박승호·이문옥, 2004; 박찬웅·이상훈, 1997; 이민주, 2005; 이미화·김명순, 2004; 최정미·김성화·강병주·변찬석, 2006). 또한 단기간 실시된 중재는 일회성에 그치기 때문에 장기적으로 시행된 중재가 드물 뿐 아니라 그 효과를 추적한 연구를 발견하기 힘들다. 특히 언어와 문해능력은 지속적인 언어적 자극과 문해경험을 통해 발달하므로 지속적 중재가 이루어진 이후에 중재 효과를 살펴봐야 할 것이다. 우리나라에서는 아직도 저소득 가정의 아동에 관한 연구는 매우 미흡하며, 특히 이들을 위한 교육중재프로그램이 We Start와 Dream Start를 중심으로 지난 몇 년간 진행되고 있으나 아동의 발달이나 성장을 직접 검사하여 그 효과를 추적한 연구는 드물다.

본 연구는 경기도 여러 지역의 We Start 마을에서 지난 3년간 동일한 매뉴얼과 교수방법에 의해 실행되어 온 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여가 초등학교 입학 이후 저소득 가정 아동의 언어능력에 미치는 직접적 효과를 살펴보고자 하였다. 또한 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여가 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동 및 아동의 읽기행동에 관한 부모지각을 통해 아동의 언어능력에 간접적으로 영향을 미치는 경로를 살펴봄으로써 중재효과의 기제(mechanism)를 밝히고자 하였다. 본 연구는 일회



<그림 1> 언어능력에 대한 중재효과의 이론적 모형

성에 그치는 중재프로그램이 아닌 3년 이상 장기적으로 실행되어 안정된 프로그램으로 정착된 그림책읽기 언어중재프로그램의 효과를 보고자 하였으며, 유아기에 중재프로그램을 마친 직후 프로그램 효과를 보기보다 참여 아동이 초등학교에 입학한 이후에도 중재효과가 지속되는지를 검증하였다. 이상의 연구목적에 따라 다음과 같은 가설과 <그림 1>의 이론적 모형을 제시할 수 있다.

<가설 1> 유아기 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여는 저소득 가정 초등학교 1학년 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미칠 것이다.

<가설 2> 유아기 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여는 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동과 아동의 읽기행동에 관한 부

모지각을 통하여 저소득 가정 초등학교 1학년 아동의 언어능력에 간접적으로 영향을 미칠 것이다.

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 2009년에 안산, 수원, 구리, 군포에 거주하는 We Start 대상 저소득 가정의 초등학교 1학년 아동 148명과 그 부모를 대상으로 하였다. 본 연구에서 저소득 가정은 법정 저소득인 기초생활수급자 가정과 최저생계비의 120% 소득이 있는 차상위층 가정으로 제한하였다.

<표 1> 집단별 연구대상 아동 수 및 부모 수

집단 유형	중재 유무	아동 수	부모 수
중재집단	중재를 1년 또는 2년 간 받음	100	100
비교집단	중재를 받지 않음	48	48
계		148	148

&lt;표 2&gt; 연구대상 아동의 일반적 특성

구분	항목	중재집단 (N = 100) 빈도(%)	비교집단 (N = 48) 빈도(%)	전체 (N = 148) 빈도(%)
연령 (단위 : 개월)	M(SD)	83.6( 3.7)	82.3( 3.8)	83.2( 3.8)
	범위	75-90	71-89	71-90
성	남아	41(41.0)	20(41.7)	61(41.2)
	여아	59(59.0)	28(58.3)	87(58.8)
경제 수준	기초생활수급자	26(26.0)	13(27.1)	39(26.4)
	차상위	74(74.0)	35(72.9)	109(73.6)
가족 형태	일반	77(77.0)	32(66.7)	109(73.6)
	모자	16(16.0)	12(25.0)	28(18.9)
	부자	3( 3.0)	2( 4.2)	5( 3.4)
	조손	4( 4.0)	2( 4.2)	6( 4.1)

이들 중 중재집단은 2007년 또는 2008년에 어린이집이나 유치원에 재원 하는 동안 경기도 We Start에서 제공하는 ‘기관방문 그림책읽기 언어중재프로그램’에 참여했던 1학년 아동과 부모 100쌍이며 1년에 32~36주간 그림책읽기 언어중재프로그램에 참여하였다. 비교집단은 유아기에 그림책읽기 언어중재프로그램에 참여하지 않았던 1학년 아동과 부모 48쌍으로 We Start 대상이면서 중재집단의 아동과 동일한 행정구역(구)에 거주하였다.

연구대상 아동의 일반적 특성은 <표 2>와 같다.

<표 2>에 의하면 전체 아동의 평균 연령은 6년 11개월(SD = 3개월 24일)이었고 중재집단과 비교집단 모두에서 여아의 비율이 남아보다 더 높았다. 경제적 수준에서 법정 저소득층(기초생활수급자)이 26.4%였고 차상위층이 73.6%였다. 가족 형태에서는 양부모 가정이 73.6%로 가장 많았으며, 한 부모 가정, 조손 가정 순으로 나타났다. 아동의 일반적 특성에 대해 중재집단과 비교집단을 비교하면, 아동의 연령과 가정의 경제적 수준은 유사한 경향을 보였으나 한 부모 가정은 중재집단에 비해 비교집단에서 더 높은 비율을 보였다.

연구대상 부모의 일반적 특성은 <표 3>과 같다.

부모의 학력은 아버지와 어머니 모두 고등학교 졸업이 가장 많았으며, 부모의 직업은 아버지의 경우 사무직이 가장 많았으며 단순·기능직, 판매·서비스직, 자영업, 무직, 전문·기술직 순으로 나타났다. 어머니의 직업으로는 주부가 가장 많았다. 그리고 월 평균 수입은 전체 대상의 77.7%가 200만원 이하였다.

## 2. 연구 도구

### 1) 아동의 언어능력 측정도구

아동의 언어능력을 측정하기 위해 인쇄물개념 검사, 그림어휘력 검사, 읽기유창성 검사와 구어적 읽기이해력 검사를 실시하였다.

#### (1) 인쇄물개념 검사

본 연구에서는 Clay(2000a)의 인쇄물개념 검사 중 ‘No Shoes(Clay, 2000b)’를 김선희와 김명순(2004)이 번안하여 우리 문화에 맞게 수정한 도구를 사용하였다. 이 도구는 책을 읽는 맥락에서 인쇄물 개념의 이해를 측정하는 것으로 책에

<표 3> 연구대상 부모의 인구론적 배경

구분	중재집단(N = 100) 빈도(%)		비교집단(N = 48) 빈도(%)		
	아버지	어머니	아버지	어머니	
학력	초졸	4( 4.0)	4( 4.0)	0( 0.0)	2( 4.2)
	중졸	1( 1.0)	3( 3.0)	4( 8.3)	2( 4.2)
	고졸	64(64.0)	71(71.0)	24(50.0)	30(62.5)
	대졸	19(19.0)	15(15.0)	9(18.8)	7(14.6)
	대학원졸	2( 2.0)	1( 1.0)	0( 0.0)	0( 0.0)
	무응답	10(10.0)	6( 6.0)	11(22.9)	7(14.6)
직업	무직(주부)	5( 5.0)	63(63.0)	1( 2.1)	23(47.9)
	단순·기능직	22(22.0)	7( 7.0)	11(22.9)	6(12.5)
	판매·서비스	15(15.0)	9( 9.0)	7(14.6)	6(12.5)
	자영업	13(13.0)	3( 3.0)	5(10.4)	3( 6.3)
	사무직	25(25.0)	6( 6.0)	11(22.9)	6(12.5)
	전문·기술직	2( 2.0)	1( 1.0)	0( 0.0)	0( 0.0)
	무응답	18(18.0)	11(11.0)	13(27.1)	4( 8.3)
월수입	100만원 미만	22(22.0)		12(25.0)	
	100-150만원	30(30.0)		15(31.3)	
	150-200만원	24(24.0)		12(25.0)	
	200-250만원	9( 9.0)		2( 4.2)	
	250-300만원	4( 4.0)		0( 0.0)	
	300-350만원	2( 2.0)		2( 4.2)	
	350-400만원	1( 1.0)		1( 2.1)	
무응답	8( 8.0)		4( 8.3)		

대한 개념 2문항, 인쇄물 관례 3문항, 인쇄물의 방향 8문항, 인쇄물의 순서 4문항, 상급 인쇄물 개념 7문항으로 총 24문항으로 구성된다. 전체 문항의 내적 일치도 계수인 Cronbach  $\alpha$ 는 .88로 산출되었다.

(2) 그림어휘력 검사

그림어휘력 검사(PPVT-R)는 Dunn과 Dunn(1981)에 의해 개발되었으며 국내에서 김영태, 장혜성, 임선숙과 배현정(1995)에 의해 표준화된 검사이다. 이 검사는 아동의 수용어휘력을 재는 검사로, 2세부터 8세 11개월 아동을 대상으로 한다. 각 문항은 명사, 동사, 형용사, 부사 등으로 구성되었으며 총 112 문항으로 점수가 높을수록 어휘력이

높다는 것을 의미한다.

(3) 읽기유창성 검사

읽기유창성 검사는 김동일(2000)이 초등학교 1~3학년 아동을 대상으로 개발한 기초학습기능 수행평가체제(Basic Academic Skill Assessment : BASA)의 표준화된 읽기검사이다. 이 검사는 ‘개별 아동이 1분 동안 얼마나 많은 글자를, 얼마나 정확하게 읽는가?’를 측정하여 아동이 맞게 읽은 글자 수를 기록한다. 읽기검사는 총 3회 실시되며 1회는 읽기검사자료1-(1)(토끼야, 토끼야), 2회는 읽기검사자료1-(2)(분명히 내동생인데), 3회는 다시 읽기검사자료1-(1)(토끼야, 토끼야)을 실시한다.

#### (4) 구어적 읽기이해력 검사

구어적 읽기이해력 검사는 Gardner(2000)가 개발한 표준화된 검사인 ‘구어적 읽기와 이해기술(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)’을 박찬화와 김명순(2009)이 우리말로 번안하고 수정하여 국내 초등학교 저학년 아동을 대상으로 예비 타당화를 한 것이다. 구어적 읽기 이해력 검사는 난이도가 다른 총 10개의 이야기로 구성되며 각 이야기 당 5개의 개방형 질문이 주어진다. 이 검사는 아동에게 각 이야기를 소리 내어 읽게 한 후 검사자가 이야기의 내용에 대해 개방형 이해질문을 하여 아동이 보인 정 반응수로 점수를 산출한다. 읽기이해 점수는 각 질문에 정확하게 대답하면 1점을 부여하여 각 이야기 당 5점이 최고점이 되며 각각의 이야기에서 받은 이해점수를 합하여 전체 이해점수를 산출한다. 이 검사의 문항간 내적 일치도 계수인 Cronbach  $\alpha$ 는 .88로 산출되었다.

#### 2) 가정문해환경 질문지

본 연구에서는 아동의 가정문해환경을 측정하기 위해 박찬화와 김길숙(2008)이 국내 유아를 대상으로 개발하고 타당화한 ‘유아를 위한 가정문해환경 질문지’를 초등학교 아동에게 적합하도록 수정한 것을 사용하였다. 예를 들면 자녀가 어릴 때 부모가 책을 읽어 주는 빈도와 양을 묻는 질문에서 ‘자녀가 어릴 때’라는 문구에 ‘자녀가 초등학교 입학 전’이라는 점을 괄호 속에 명시하여 보충 설명을 하였다. ‘가정문해환경 질문지’는 부모가 작성하며 책읽기, 부모의 문해 모델링, 문해학습 등 3가지 요인 총 18문항으로 구성된다. 책읽기는 책의 소장 정도, 책읽기 빈도 및 시간, 책읽기 상호작용, 책읽기 선호에 대한 내용들이 포함된다. 부모의 문해 모델링은 부모의 신문 구독 및 신문과 광고 전단지 읽기 행동, 부모의 신

문, 광고 전단지 및 상품포장지 읽기 모델링에 대한 문항으로 구성된다. 그리고 문해학습은 자녀의 문해학습 자료, 문해학습 지도, 문해학습 활동으로 이루어진다. 각 문항에 대한 반응을 1~5점으로 점수화하였다. 요인에 대한 문항 간 내적 일치도 계수인 Cronbach  $\alpha$ 는 책읽기가 .86, 부모의 문해 모델링이 .80, 문해학습이 .91이었으며 전체 질문지에 대한 Cronbach  $\alpha$ 는 .87로 산출되었다.

#### 3) 가정 내 아동의 읽기활동 질문지

본 연구에서는 가정 내에서 아동의 읽기활동을 살펴보기 위하여 Guthrie 외(1994)가 개발한 ‘읽기활동 질문지(Reading Activity Inventory)’를 참고로 연구자가 가정에서 아동이 실천한 읽기의 양과 다양성을 부모에게 묻는 질문지를 작성하여 사용하였다. ‘가정 내 아동의 읽기활동 질문지’는 아동이 가정에서 읽은 자료의 종류(동화책, 동시, 과학책, 위인전, 만화, 상품 설명서), 지난 일주일 동안 읽은 양과 읽기 빈도를 측정한다. 총 11문항으로 구성되며, 문항에 대한 반응을 1~5점으로 점수화 하였다. 11문항에 대한 문항 간 내적 일치도인 Cronbach  $\alpha$ 는 .84로 산출되었다.

#### 4) 아동의 읽기행동에 관한 부모지각 척도

본 연구에서 사용한 아동의 읽기행동에 관한 부모지각 척도는 Fredericks와 Rasinski(1990)가 개발한 ‘부모를 위한 태도 척도(Attitudinal Scale for Parents)’를 번안하여 우리나라의 상황에 맞게 수정·보완한 것이다. 이 척도는 자녀의 읽기 태도와 읽기능력에 대해 부모가 어떻게 지각하는가를 묻는 것으로 총 10개 문항으로 구성되었다. 각 문항은 5점 척도로 매우 그렇다(5점), 그런 편이다(4점), 보통이다(3점), 별로 그렇지 않다(2점), 전혀 그렇지 않다(1점)의 응답 범주로



나누어진다. 본 척도의 문항 간 내적 일치도 계수인 Cronbach  $\alpha$ 는 .88로 나타났다.

### 3. 연구절차

#### 1) 저소득 아동을 위한 그림책읽기 언어중재 프로그램의 실시

그림책읽기 언어중재프로그램은 2005년에 15주 프로그램으로 개발되어 안산시 We Start에서 94명의 만 3~5세 유아에게 시험적으로 실시되었다. 이를 바탕으로 2006년부터 본격적으로 1차년도 프로그램이 개발되어 실시되었고 2007년에 2차년도, 2008년에 3차년도 프로그램이 개발되어 실시되었다. 2006년에는 경기도 지역 32개 유아교육기관에서 257명의 유아와 10명의 중재교사가 참여하였고, 2007년에는 59개 유아교육기관에서 535명의 유아와 18명의 중재교사가 참여하였다. 그리고 2008년에는 경기도 지역의 61개 유아교육기관에서 550명의 유아와 13명의 중재교사가 참여하였다.

그림책읽기 언어중재프로그램은 대부분의 저소득 가정 유아에게 부족한 언어나 인지발달을 지원해주기 위한 활동을 중심으로 이루어진다. 이 프로그램은 교사-유아의 상호작용을 강조한 지속적인 연중 프로그램으로 훈련받은 중재교사가 주 1회씩 We Start 대상 유아를 재원 중인 기관으로 방문하여 프로그램을 진행한다. 중재교사는 유아를 3~6명의 소집단으로 구성하여 그림책 1권을 함께 읽고 관련된 다양한 자료를 활용하여 활동을 진행한다. 한 해에 최소 32~36주 이상 프로그램이 진행되며 1회기 활동은 30~40분 동안 실시된다. 각 아동에게 2주에 1권씩 교육활동에서 사용된 그림책이 무상으로 제공되어 1년에 16~18권 이상의 책이 참여 아동의 가정에 보내진다. 이 때 가정과의 연계

위해 그림책과 더불어 부모용 안내서를 가정으로 보내는데, 부모용 안내서에는 제공된 그림책을 읽어줄 때의 주의점이나 책의 내용과 관련된 놀이나 활동이 구체적으로 제시되어 있다. 따라서 부모용 안내서는 부모교육 및 부모참여를 이끌고, 가정문해환경을 풍부히 할 수 있도록 도움을 주며 부모가 아동의 읽기를 점검하고 함께 책 읽기를 할 기회를 증가시킨다.

그림책을 활용한 각 활동은 유아의 발달수준 및 문화적 상황, 지역적 특성, 계절이나 날씨, 유아의 최근 경험, 사회적 관심 등을 반영하여 아동에게 익숙한 자료와 내용으로 구성되었다. 활동의 진행방법은 2주의 내용이 연계되어 진행되는 데 첫 주는 유아에게 그림책을 읽어주고 그 내용에 대해 이야기하는 활동을 하며 두 번째 주에는 전 주에 읽었던 그림책과 관련된 확장활동을 하였다. 또한 활동은 연령이나 발달수준에 따라 수준 I, II, III으로 나누어져, 수준 I은 만 3~4세 유아, 수준 II는 만 4~5세, 수준 III은 만 5세 유아를 대상으로 하였다. 따라서 유아는 최소 1년에서 최대 3년간 이 프로그램을 받을 수 있다.

그림책읽기 언어중재프로그램에서는 그림책을 중심으로 단계별 교육활동이 이루어지는데 그림책을 ‘읽어주기 전’, ‘읽어주는 동안’, ‘읽어준 후’의 세 단계로 이루어져 있다. 우선 ‘읽어주기 전’ 단계에서는 유아에게 책 표지를 보여주고 제목이나 표지의 그림을 통해 책 내용을 예측해보게 하고 작가와 삽화가에 대해 이야기를 나눈다. 그리고 그림책과 관련된 경험과 그림책의 장르에 대해 이야기를 나눈 후 주인공과 배경을 소개하고 이야기를 들려주는 목적을 알려준다. ‘읽어주는 동안’ 단계에서는 그림동화의 내용에 맞게 구연하고 내용에 대한 이해와 이야기의 구성 요소에 대한 이해를 돕기 위해 내용에 대한 설명을 해주거나 적절한 질문을 한다. 그리고 적절한

시점에 다음 이야기에 대해 예측하도록 하는 질문을 하고 유아가 이야기에 대한 자신의 해석을 할 수 있게 한다. 마지막으로 ‘읽어준 후’ 단계에서는 주인공에게 일어난 사건과 자신의 생활에서 일어난 비슷한 사건을 연관 지을 수 있게 도와주고 그림동화와 관련된 추후 활동을 한다. 이러한 세 단계를 거치는 이유는 그림책읽기 과정에서 아동의 적극적 참여를 이끌어 내기 위해서이며 아동의 적극적 참여는 어휘발달, 이해력 및 내러티브 능력의 향상에 기여하기 때문이다.

## 2) 본 조사

중재집단의 아동을 선정하기 위하여 우선 2007년과 2008년에 We Start 대상이면서 어린이집이나 유치원에서 실시된 그림책읽기 언어중재 프로그램에 2년 또는 1년간 참여했던 초등학교 1학년인 아동을 4개 지역의 We Start 센터를 통하여 파악하였다. 그림책읽기 언어중재프로그램을 받은 아동 중 추적이 가능한 아동 155명 중 부모가 연구 참여에 동의한 100쌍의 아동과 부모의 자료가 수집되었다. 이들 중 그림책읽기 언어중재프로그램에 1년간 참여한 아동은 52명이었고 2년간 참여한 아동은 48명이었다. 비교집단의 아동은 3개 지역(안산, 구리, 수원)의 We Start 센터를 통해 We Start 대상인 초등학교 1학년 아동 중 유아기에 그림책읽기 언어중재프로그램에 참여한 경험이 없는 아동을 선정하였다. 비교집단 대상 아동 64명 중 연구 참여에 동의한 48쌍의 아동과 부모의 자료가 수집되었다.

본 연구의 검사자는 연구자를 포함하여 유아교육을 전공한 We Start 중재 교사 2명과 사회복지사 1명으로 총 4명이었으며 2009년 5월 13일에 검사자 훈련을 실시하였다. 자료 수집은 2009년 5월 19일부터 2009년 7월 30일까지 진행되었다. 검사 장소는 각 아동의 환경과 일정을 고려

하여 아동의 가정, 각 지역의 We Start 센터, 아동이 재원 했던 어린이집과 지역아동센터의 빈 교실을 이용하였다. 아동이 검사하는데 걸리는 시간은 40분~1시간 정도였으며 부모가 3개 질문지 작성하는데 30분 정도 걸렸다. 표준화된 검사를 제외하고 인쇄물개념 검사의 검사시간 신뢰도는 80%에서 95%로 평균 87.4%였고, 구어적 읽기이해력 검사의 검사시간 신뢰도는 81%에서 100%로 평균 94.2%로 나타났다.

## 4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료의 분석을 위해 SPSS WIN 15.0와 Amos 7.0을 사용하였다. 우선 유아기 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여 여부에 따라 저소득 가정 1학년 아동의 언어능력, 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동과 아동의 읽기행동에 관한 부모 지각에 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 *t* 검증을 실시하였다. 그리고 유아기 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여가 저소득 1학년 아동의 언어능력에 미치는 직·간접적 영향을 알아보기 위하여 구조방정식 모형(SEM)을 설정하고 Amos 7.0을 사용하여 분석하였다. 설정된 이론적 모형의 분석에 앞서 측정변인들이 잠재변인을 적절하게 측정하고 있는지를 알아보기 위해 측정모형에 대한 확인적 요인분석을 실시하고 측정모형의 적합도를 평가하였다. 그런 다음에 이론모형을 검증하여 모형의 적합도를 평가하였다.

## III 연구결과

### 1. 측정 변인의 일반적 경향

본 연구의 측정변인들의 가능한 점수범위 및

<표 4> 중재 여부에 따른 측정 변인들의 평균, 표준편차 및 *t* 검증 결과

잠재 변인	측정 변인	가능점수 범위	중재(N = 100) M(SD)	비교(N = 48) M(SD)	전체(N = 148) M(SD)	<i>t</i> 값
아동의 언어능력	인쇄물개념	0-24	19.10( 2.52)	17.10( 3.36)	18.48( 2.95)	4.03***
	어휘력	0-112	85.32(11.75)	79.15(13.19)	83.32(12.53)	2.87**
	읽기유창성	0-400	161.15(52.76)	123.23(58.77)	148.85(57.41)	3.94***
	읽기이해력	0-50	15.35( 6.55)	11.48( 7.38)	14.09( 7.05)	3.23**
가정문해 환경	책읽기	9-45	25.02( 6.08)	23.29( 7.27)	24.43( 6.52)	1.61
	부모의 문해 모델링	6-30	13.42( 4.89)	12.15( 3.85)	13.01( 4.60)	1.58
	문해학습	3-15	9.76( 2.23)	9.44( 2.55)	9.66( 2.33)	.79
	전체	18-90	48.20(9.68)	44.65(10.77)	47.05(10.15)	2.02*
	가정 내 아동의 읽기활동	11-55	25.89( 6.99)	23.29( 7.67)	25.05( 7.29)	2.05*
	아동의 읽기행동에 관한 부모지각	10-50	32.93( 6.94)	31.04( 6.75)	32.32( 6.91)	1.56

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

중재 여부에 따른 평균과 표준편차, *t* 값은 <표 4>에 제시되어 있다.

<표 4>에서 나타난 바와 같이 모든 측정변인에서 중재집단이 비교집단보다 높은 점수를 받았다. 이를 구체적으로 살펴보면, 아동의 언어능력은 인쇄물개념( $t = 4.03, p < .001$ ), 어휘력( $t = 2.87, p < .01$ ), 읽기유창성( $t = 3.94, p < .001$ ), 읽기이해력( $t = 3.23, p < .01$ )의 모든 하위 범주에서 중재집단과 비교집단 간에 유의한 차이가 나타났다. 즉 중재집단 아동의 언어능력이 비교집단 아동의 언어능력보다 더 높은 수준임을 보여준다. 가정문해환경의 평균은 중재집단이 48.20( $SD = 9.68$ ), 비교집단이 44.65( $SD = 10.77$ )로 중재집단의 가정문해환경이 더 우수한 것으로 나타났다. 가정 내 아동의 읽기활동의 평균은 중재집단이 25.89( $SD = 6.99$ ), 비교집단이 23.29( $SD = 7.67$ )로 중재집단의 아동이 가정에서 책을 다양하게 많이 읽은 것으로 나타났다. 아동의 읽기행동에 관한 부모지각은 중재집단의 평균이

32.93( $SD = 6.94$ )으로 비교집단의 평균 점수인 31.04( $SD = 6.75$ ) 보다 높으나 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

## 2. 측정변인들 간의 상관관계

본 연구에서 설정한 이론모형에서 사용된 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 상호상관계수를 산출하였다. 그림책읽기 언어중재 참여여부, 언어능력(인쇄물개념, 어휘력, 읽기유창성, 읽기이해력)과, 가정문해환경(책읽기, 부모의 문해 모델링, 문해학습)과 가정 내 아동의 읽기활동, 아동의 읽기행동에 관한 부모지각에 대한 상관계수 행렬은 <표 5>와 같다. <표 5>에 제시된 바와 같이 아동의 언어능력은 프로그램 참여 여부, 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동, 아동의 읽기행동에 관한 부모지각과 유의한 상관을 보였다.

&lt;표 5&gt; 측정변인들 간의 상관계수

(N = 148)

잠재 변인	측정 변인	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. 중재참여 <sup>1)</sup>	1.00									
아동의 언어 능력	2. 인쇄물개념	.32***	1.00								
	3. 어휘력	.23**	.55***	1.00							
	4. 읽기유창성	.31***	.62***	.49***	1.00						
	5. 읽기이해력	.26**	.58***	.59***	.55***	1.00					
가정 문해 환경	6. 책읽기	.13	.32***	.32***	.30***	.34***	1.00				
	7. 부모의 문해 관련 모델링	.13	.11	.00	.02	.08	.27**	1.00			
	8. 문해학습	.07	.17*	.12	.14	.21*	.42***	.29***	1.00		
	9. 가정 내 아동의 읽기활동	.17*	.41***	.41***	.36***	.43**	.66***	.28***	.32***	1.00	
	10. 아동의 읽기 행동에 관한 부모지각	.13	.46***	.25**	.44***	.41***	.54***	.28**	.41***	.56***	1.00

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

### 3. 이론모형의 검증

본 연구에서 두 잠재변인인 가정문해환경과 아동의 언어능력에 대하여 측정변인들이 잠재변인을 유의하게 측정하고 있는지를 알아보기 위하여 확인적 요인분석을 하였다. 그림책읽기 언어중재의 참여여부, 가정 내 아동의 읽기활동과 아동의 읽기행동에 관한 부모지각은 측정변인이 잠재변인으로 가정되기 때문에 검증을 하지 않았다. 측정구조에 대한 분석결과, TLI와 CFI는 1 이고 RMSEA는 .004로 매우 우수한 적합도를 보여 주었다. 따라서 두 잠재변인을 구성하고 있는 측정변인들을 본 분석에 그대로 사용하였다.

유아기에 참여한 그림책읽기 언어중재프로그램이 초등학교 입학 후 아동의 언어능력에 미치는 직·간접적 경로를 살펴보기 위해서 <그림 1>의 이론적 모형을 검증하였다. 이론적 모형에 대한 적합도 지수는 <표 6>에 나타난 바와 같이 TLI와 CFI는 .90 이상이고 RMSEA는 .034로 양

호한 적합도를 보여 주었다.

<그림 1>의 이론적 모형에서는 중재참여가 아동의 언어능력에 대해 직접적 효과가 있을 것으로 예측되었다. 또한 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동과 아동의 읽기행동에 관한 부모지각도 아동의 언어능력에 영향을 미칠 것으로 예측되었다. 분석결과, <그림 2>에서 보는 바와 같이 가정문해환경을 제외한 세 변인이 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미친 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 제시하면, 우선 그림책읽기 언어중재프로그램 참여가 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는 그림책읽기 언어중재 프로그램에 참여한 경우 아동의 언어능력이 향상된다는 것을 의미한다. 따라서 가설 1이 지지되었다. 이외에 가정 내 아동의 읽기활동도 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미쳤다. 즉 가정에서 아동이 읽기 활동을 다양하게 하고 많이 할수록 아동의 언어능력이 증진된다는 것을 의미한다. 또한 아동의 읽기행동에 관한 부모지각도 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는

1) 참여 = 1, 비참여 = 0

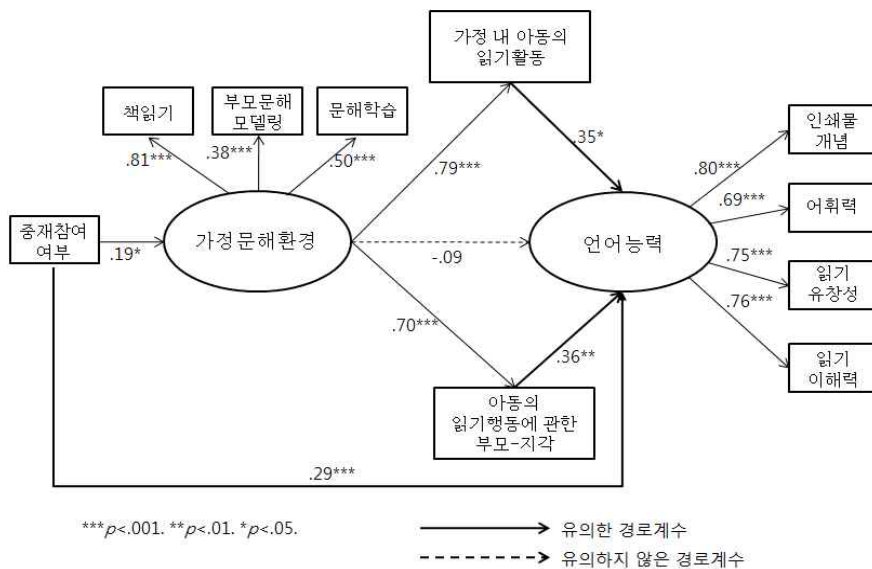
<표 6> 아동의 언어능력에 대한 이론적 모형의 적합도 지수

적합도 지수	$\chi^2$	df	p	TLI	CFI	RMSEA
가설 모형	36.421	31	.231	.984	.989	.034

아동의 읽기행동에 대한 부모의 긍정적 지각이 아동의 언어능력을 향상시키는 요인임을 의미한다. 그렇지만 가정문해환경은 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미치지 않았다.

그림책읽기 언어중재프로그램 참여가 아동의 언어능력에 간접적으로 영향을 미치는 경로는 그림 1의 이론적 모형에서 세 방향으로 예측되었다. 즉 첫 번째 경로는 중재참여 → 가정문해환경 → 아동의 언어능력이고, 두 번째 경로는 중재참여 → 가정문해환경 → 가정 내 아동의 읽기활동 → 아동의 언어능력이며, 세 번째 경로는 중재참여 → 가정문해환경 → 아동의 읽기행동에 관한 부모지각 → 아동의 언어능력이다. 분석 결과, 이 중 첫 번째 경로는 유의하지 않았고 두 번째와 세 번째 경로는 유의하게 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째 간접적 경로를 살펴보면, 중재참여는 아동의 가정문해환경을 통해 아동의 언어능력에 영향을 미치지 않았다. 이는 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여로 인해 가정문해환경은 풍부해지나 이러한 가정문해환경이 아동의 언어능력을 향상시키지는 않는다는 것을 의미한다. 두 번째 간접적 경로를 살펴보면, 중재참여는 가정문해환경을 거쳐 가정 내 아동의 읽기활동을 통해 아동의 언어능력에 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는 중재참여로 인해 가정문해환경이 풍부해지고, 가정문해환경이 풍부해질수록 아동은 가정에서 읽기활동을 다양하게 많이 하며, 이와 같이 가정에서 다양한 종류의 읽기를 많이 할수록 아동의 언어능력이 향상된다는 것을 의미한다. 세 번째 간접적 경로를 살펴보면, 중재참여는 아동의 가정문해환경을 거쳐 아동의 읽기행



<그림 2> 언어능력에 대한 중재효과의 이론적 모형의 경로와 표준화 계수

동에 관한 부모지각을 통해 아동의 언어능력에 영향을 미쳤다. 이는 중재참여로 인해 가정문해 환경이 풍부해지고, 가정문해환경이 풍부해질수록 부모는 자녀가 글을 잘 읽고 읽기를 즐긴다고 지각하고, 이와 같이 부모가 자녀의 읽기행동에 대해 긍정적으로 지각할수록 아동의 언어능력이 향상된다는 것을 의미한다. 따라서 가설 2가 전반적으로 지지되었다.

위에서 언급된 경로는 아동의 언어능력의 44%를 설명하였으며 거의 모든 표준화 경로계수가 .05 이상으로 영향 정도가 큰 것으로(Klein, 1998) 나타났다. 아동의 언어능력에 대한 중재참여의 직접효과(.291)가 간접효과(.083)보다 훨씬 큰 것으로 나타났다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 논의를 하면 다음과 같다. 유아기 동안 그림책읽기는 아동이 다양한 주제에 관한 배경지식을 넓히고, 풍부한 어휘를 접하고, 이야기 구조 및 인쇄물개념과 친숙해지고, 읽기를 즐거운 활동으로 인식하는데 도움이 되는 활동이다. 본 연구에서는 이러한 장점을 지닌 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여가 초등학교 1학년 아동의 언어능력에 어떤 경로로 영향을 미치는지에 대해 중점을 두고 살펴보았다.

우선 그림책읽기 언어중재프로그램 참여는 아동의 언어능력에 직접적으로 유의한 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 교육중재프로그램이 아동의 언어능력 증진에 효과적이라는 Head Start 영향연구(Administration for Children and Families, 2005)와 만 3, 4세 때 Head Start에 참여한 아동은 어휘, 읽기, 쓰기 및 수 점수에서 유의한 증가

를 보였다는 FACS(Family and Children Survey) 2006년 보고서 결과(Administration for Children and Families, 2006)에 의해 지지된다. 또한 그림 이야기책을 이용한 읽기중재프로그램인 Title 1, Success for All, Early Intervention in Reading, Read Books Aloud와 Running Start의 효과연구(Karweit, 1989; Lancy & Zupsic, 1994; Snow et al., 1998; Taylor et al., 1992; Neuman, 1999)에서도 읽기중재프로그램들은 아동의 음운인식, 인쇄물개념, 그림어휘력, 문장모방, 문법완성, 언어유창성과 단어획득 등 아동의 언어발달에 긍정적으로 영향을 미친다고 보고되었다. 대화식 그림책 읽기 프로그램 역시 인쇄물개념, 어휘, 쓰기인식에 유의한 영향을 미친 것으로(Whitehurst & Lonigan, 1998; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst et al., 1994) 나타났다. 이러한 선행 연구결과는 본 연구의 결과를 뒷받침한다.

아동의 언어능력의 하위범주인 인쇄물개념, 어휘력, 읽기유창성 및 읽기이해력에 대한 직접적인 중재효과를 구체적으로 논의하면 다음과 같다. 그림책읽기 언어중재프로그램에서와 유사하게 10주 동안 1학년 아동에게 21권의 이야기책을 제공하고 부모에게 책을 읽어주도록 격려하는 안내지를 보낸 Running Start 평가연구 결과, Running Start 참여 아동의 인쇄물개념 점수가 중재 이후에 향상된 점(Lancy & Zupsic, 1994)은 본 연구결과를 지지한다. 인쇄물개념에서 중재효과가 나타난 원인을 살펴보면 다음과 같다. 중재집단 아동은 그림책읽기 활동을 통해 그림책에 있는 이야기 관련 그림뿐 아니라 활자, 겉표지, 쪽수 등 인쇄물 관련 경험을 지속적으로 하였고 이러한 경험이 인쇄물개념 형성에 긍정적으로 영향을 미쳤을 가능성이 있다.

그림책읽기 언어중재프로그램의 그림책 읽어주기 활동과 유사한 형식을 취하는 상호작용적

책읽기 중재를 받은 저소득 가정 만 4세 아동이 비교집단보다 더 높은 수준의 어휘력을 보였다(Karweit(1989), Wasik과 Bond(2000)의 연구 결과 역시 본 연구의 결과를 지지한다. 본 연구에서 중재집단 아동의 어휘력이 향상된 원인은 책읽기의 역할과 그림책읽기 언어중재프로그램의 특성에서 기인될 가능성이 높다. 즉 아동과의 책읽기는 어휘력과 세상지식의 습득을 증진시킨다(Dickinson & Smith, 1994; Sonnenschein & Munsterman, 2002)는 측면에서 중재집단의 그림책읽기 경험이 아동의 어휘력 증진에 일조를 하였다고 해석할 수 있다. 또한 그림책읽기 언어중재프로그램의 영역인 언어활동 외에 수, 과학, 기본생활습관 영역에서 어휘력 증진과 관련된 교육목표가 많고, 그림책의 내용과 관련된 심화 활동을 통해 그림책 내용에 대한 추론, 어휘 및 언어 표현이 증진되어 풍부한 어휘를 접할 기회가 많았을 것으로 추정된다.

언어중재프로그램이 읽기유창성 증진에 영향을 미친 것은 그림책읽기 언어중재프로그램에서 제공된 그림책을 아동이 유아교육기관과 가정에서 반복해서 읽으면서 관계적 표현을 어려움 없이 읽을 수 있었기 때문으로 추측할 수 있다. 읽기유창성이 발달하기 위해서는 단어를 별 노력 없이 정확하게 읽을 수 있는 자동화된 단어 재인이 우선되어야 하며(이일화, 2002, 재인용), 자동화된 읽기는 읽기 연습을 통해 이루어질 수 있다(Stanovich, 1986). 따라서 중재집단의 아동은 동일한 그림책을 반복해서 읽을 기회가 더 많아 더 높은 수준의 읽기유창성을 보일 가능성이 높다.

중재참여가 아동의 읽기이해력에 영향을 미친 원인은 그림책읽기의 단계별 활동에서 연유될 수 있다. 그림책읽기 언어중재프로그램에서는 교사가 그림책 읽어주기를 할 때 ‘읽어주기 전’, ‘읽어주는 동안’과 ‘읽어준 후’의 단계를 거친다.

이런 단계를 거치는 동안 전체 내용을 예측하고 이해할 수 있는 활동과 활발한 토론이 이루어져 아동이 이야기를 이해하고 회상하는 능력이 증진되었고, 이로 인해 읽기이해력이 향상되었다고(Dickinson & Smith, 1994) 추정할 수 있다.

아동의 언어능력에 직접적 영향을 미치는 두 번째 변인으로 가정 내 아동의 읽기활동을 들 수 있다. 즉 가정에서 아동이 다양한 읽기를 많이 할수록 높은 수준의 언어능력을 보였다. 조기 교육 중재프로그램에 대한 여러 연구를 살펴보면, 모든 읽기중재프로그램의 주요 성공 요인 중의 하나로 프로그램이 진행되는 동안 아동이 읽은 텍스트(글)의 양을 들고 있다. 특히 학업과 관련이 없는 여가적 읽기가 아동의 언어능력 증진에 효과적이라고 하였다(Anderson et al., 1988; Cipielewski & Stanovich, 1992). 그림책읽기 언어중재프로그램에 참여한 아동은 양질의 그림책을 접하고, 유아교육기관에서 중재교사와, 그리고 가정에서 부모와 함께 책읽기와 안내적 책읽기를 할 수 있는 기회가 많았고, 이러한 요인들이 중재집단 아동의 언어능력향상에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 해석할 수 있다. 읽기활동은 읽기성취를 예측하는 중요한 요인으로(Stanovich & Cuningham, 1992), 읽기에 투자한 시간과 빈도, 다양한 종류의 읽기는 특히 아동의 어휘력과 텍스트 이해력과 밀접한 관련이 있다(안희진, 2008; Anderson et al., 1988; Guthrie et al., 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). 본 연구에서도 가정 내 아동의 읽기활동은 아동의 인쇄물 개념과 어휘력, 읽기유창성, 읽기이해력과 높은 수준의 유의한 상관을 보여 선행 연구결과와 맥을 같이 한다.

아동의 언어능력에 직접적 영향을 미치는 세 번째 변인은 아동의 읽기행동에 관한 부모지각으로 나타났다. 즉 자녀가 읽기를 즐기고 읽기를 잘한다고 부모가 지각할수록 아동의 읽기능력이

우수하였다. 아동의 문해발달을 증진시키기 위해 부모에게 자녀의 읽기행동을 관찰하게 하면 아동의 읽기수행이 증진되고 읽기태도도 보다 긍정적으로 변화된다(Fredericks & Rasinski, 1990)고 볼 수 있다.

위의 세 변인들과 달리 가정문해환경은 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미치지 않았다. 일반적으로 우수한 가정문해환경은 아동의 언어 및 문해 증진에 효과적인 것으로 알려져 있어(김수희, 2003; Aulls & Sollars, 2003; Farver et al., 2006; Foy & Mann, 2003; Zill & Rensnick, 2006; van Steensel, 2006) 본 연구결과와 차이를 보이고 있다. 이러한 결과의 차이를 해석해 보면 다음과 같다. 본 연구는 위에서 언급된 연구와는 다르게 저소득 부모와 그 아동을 연구대상으로 하였다는 점이다. 저소득 가정의 어머니들은 경제적 어려움의 스트레스로 인해 자녀와 언어적 상호작용을 하는데 시간과 에너지를 많이 할애하지 않는다(Snow et al., 1982). 즉 저소득 가정에서는 중류 가정에 비해 부모가 자녀에게 책을 읽어주는 빈도가 적고 책읽기를 하는 동안 개입을 덜하고 책 소장수도 적고 도서관 방문 횟수도 더 적다(Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). 실제로 중상류 가정의 가정문해환경은 읽기성취의 기초가 되는 아동의 출현적 문해능력 및 단어해독과 관련이 있었으나 저소득 가정의 가정문해환경은 아동의 출현적 문해능력 및 단어해독과 낮은 관련성을 보였다(Korat et al., 2007; Leseman & de Jong, 1998).

그림책읽기 언어중재프로그램이 아동의 언어능력에 간접적으로 영향을 미친 경로를 살펴보면 다음과 같다. 중재참여가 아동의 언어능력에 영향을 미칠 것으로 예측된 첫 번째 간접적 경로는 유의하지 않았다. 즉 그림책읽기 언어중재프로그램 참여는 가정문해환경을 통해 아동의 언

어능력에 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과로부터 중재참여로 인해 가정문해환경이 풍부해졌어도 그것이 아동의 언어발달에 영향을 미치기에는 부족하다는 것을 알 수 있다.

중재참여가 아동의 언어능력에 영향을 미칠 것으로 예측된 두 번째 간접적 경로는 유의하였다. 즉 그림책읽기 언어중재프로그램 참여로 인하여 가정문해환경이 풍부해졌고 가정문해환경이 풍부할수록 아동이 다양한 종류의 책이나 자료를 자주 읽게 되었으며 이러한 다양한 읽기활동을 많이 할수록 높은 수준의 읽기능력을 보인다고 할 수 있다. 따라서 첫 번째 간접경로와 달리 가정문해환경은 가정 내 아동의 읽기활동을 통해 아동의 언어능력에 간접적으로 영향을 미침을 알 수 있다. 따라서 가정문해환경의 일부인 취학 전 활발한 책읽기활동은 아동이 초등학교 입학 이후에까지 지속되었고 이로 인해 언어능력이 증진되었다고 해석할 수 있다.

중재참여가 아동의 언어능력에 영향을 미칠 것으로 예측된 세 번째 간접적 경로도 유의하게 나타났다. 즉 그림책읽기 언어중재프로그램 참여로 인하여 가정문해환경이 좋아질수록 부모는 자녀의 읽기행동에 대해 긍정적으로 인식하게 되고 아동의 읽기행동에 대해 부모가 긍정적으로 인식할수록 아동의 언어능력이 향상되었다고 볼 수 있다. 이는 가정문해환경 중 부모와 자녀 간의 책읽기 활동이 많이 이루어지면서 아동이 읽기에 흥미를 보이거나 읽기를 즐기는 태도를 보이게 될 것이고, 이로 인해 부모는 아동의 읽기행동에 대해 긍정적 평가를 하고 읽기를 격려할 가능성이 높고, 이것이 아동의 언어능력 향상에 영향을 미쳤을 것으로 해석될 수 있다. 아동의 읽기행동에 관한 부모의 긍정적 지각이 아동의 언어능력을 향상시킨다는 점은 자녀에게 읽기를 격려하여 읽기에 관심을 갖게 하고 자녀의



읽기행동에 대해 긍정적으로 인식할 것을 시사한다.

이상과 같은 경로분석을 통하여 본 연구는 그림책읽기 언어중재프로그램은 아동의 언어능력에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만 가정문해환경, 가정 내 아동의 읽기활동 및 아동의 읽기행동에 관한 부모지각을 통해 아동의 언어능력에 간접적으로도 영향을 미친다는 것을 보여 주었다. 따라서 중재프로그램이 아동의 언어능력 향상을 이끌어 내기 위해서는 중재대상 아동의 가정문해환경을 개선시켜 아동에게 다양하고 풍부한 읽기활동을 하도록 이끌고 다른 한편으로 부모가 자녀의 읽기행동에 대해 보다 긍정적인 지각을 하도록 하는 노력이 필요하다.

아동의 읽기능력은 아동 개인뿐만 아니라 부모와 환경적 요인을 통해 향상된다는 본 연구결과는 만 3~4세 중재프로그램이 1학년과 3학년 때 아동의 인지적 성취, 특히 읽기능력에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만 유치원 시기의 인지적 준비도, 아동의 동기, 친구, 부모의 학교활동 참여와 전학, 유급을 통해 아동의 인지적 성취에 간접적으로 영향을 미친다는 Reynolds (1989, 1992)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 그리고 저소득 가정 아동의 언어능력이 아동의 학업수행과 학교적응에 직접적으로 영향을 미치고, 또한 부모-자녀관계와 학업수행 및 학교적응을 매개하는 변인이라는 이은혜 외(2010)의 연구결과는 본 연구결과와 관련하여 시사하는 바가 크다. 즉 학교적응과 학업수업을 위해 저소득 가정 아동의 언어능력이 중요하며 이를 증진시키기 위한 조기 언어중재프로그램의 필요성이 요구된다. 그러므로 본 연구에서 중재효과가 증명된 그림책읽기 언어중재프로그램을 We Start 마을에 국한시키지 말고 여러 지역으로 확대할 필요가 있다.

본 연구에는 다음과 같은 제한점이 있다. 첫

째, 본 연구에서는 중재집단과 사회경제적 배경이 유사한 저소득 가정의 아동만을 비교집단으로 구성하여 중재집단과 비교하는데 국한하였다. 따라서 저소득 가정 아동 간의 중재효과를 밝힐 수 있었지만 중재집단의 아동과 중류 가정 아동 간에 어떠한 차이가 있는지를 실제로 규명하지 못하였다.

둘째, 본 연구에서 중재집단의 아동들의 중재기간이 동일하지 않은 점을 지적할 수 있다. 중재집단의 아동은 그림책읽기 언어중재프로그램에 1년 또는 2년 동안 참여하였기 때문에 중재기간을 동일하게 통제하지 못한 제한점이 있다. Reynolds(1995)는 3세와 4세 때 Child-Parent Center(CPC) 중재프로그램에 1년 또는 2년간 재원한 저소득층 흑인 아동의 중재기간의 효과를 살펴본 결과, 2년 재원 아동은 1년 재원 아동보다 더욱 나은 학업성적을 보였으며 2년 재원한 아동이 유치원 말까지 더 나은 읽기능력을 보였다고 보고하였다. 그렇지만 몇몇 연구(Gray, Ramsey, & Klaus, 1983; Gullo & Burton, 1992; Sprigle & Schaefer, 1985)에서는 3세와 4세, 2년간의 중재참여는 아동 적응에서 유의한 효과를 나타내지 못한 것으로 보고되었다. 그러므로 중재기간의 효과에 대한 일관된 결론을 내리기가 어렵다. 따라서 후속 연구에서는 그림책읽기 언어중재프로그램의 참여 기간에 따른 중재효과를 밝힐 필요성이 있다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 첫째, 낮은 사회경제적 수준으로 인한 유아기 때의 부족한 언어능력이 조기교육중재프로그램으로 인해 향상될 수 있음을 보여주었다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 본 연구는 적절한 시기에 중재프로그램 효과연구를 실시하였다. 일부 연구에 의하면 새로운 프로그램이 효과적이고 자연스럽게 정착되기까지는 몇 년이 걸리기 때문에 이 시점

이 되기 전에 프로그램의 효과를 평가하지 않도록 제안하고 있다(Gillian, Ripple, Zigler, & Leiter, 2000; McCall, Ryan, & Plemons, 2003). 국내에서 진행된 대부분의 중재프로그램 효과연구들은 6개월 이전의 단기 프로그램을 실시한 직후에 프로그램의 직접적 효과를 검증하였다. 그렇지만 본 연구는 중재프로그램이 성공적으로 실행된다 할지라도 프로그램의 영향은 그 프로그램이 안정되는 일정한 시기가 지나야만 더 크게 나타난다는 관점에서(Reynolds, 1995) 그림책 읽기 언어중재프로그램이 시작된 지 3년 후에 프로그램 효과연구를 실시했기 때문에 시기적으로 적절하다고 본다. 이는 Sure Start 프로그램이 활성화되었을 때 연구에 참여한 아동이 프로그램이 충분히 기능하고 있지 않은 초기에 연구에 참여한 아동보다 더 긍정적인 영향을 받았고, 프로그램이 충분히 기능하기 위해서는 적어도 3년이 걸린다는 Sure Start 평가연구 결과(Melhuish, 2009)에 의해 더욱 지지된다. 셋째, 본 연구는 언어중재프로그램이 아동의 언어적 성취에 미치는 직접적 효과 뿐 아니라 중재효과의 기제로서 간접적 효과를 이끄는 변인들의 경로를 밝혀 중재효과를 발생시키는 과정을 이해하는데 도움을 주었다. 넷째, 본 연구는 중재프로그램이 종결된 직후에 중재효과를 본 기존의 연구들과 달리 유아기에 실시된 중재프로그램이 초등학교 입학 이후에까지 아동의 언어적 성취에 지속적으로 영향을 미치는지에 대해 검증하였다는 점은 기존 연구와 차별화 된다.

마지막으로 본 연구결과를 바탕으로 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 그림책읽기 언어중재프로그램의 횟수를 늘일 필요성이 있다. 각 아동이나 가족이 받는 중재의 양(강도)은 아동의 지적, 행동적 발달과 강력하고 선형적 관계를 보이고 있다(Ramey & Ramey, 1992). 경제적으로 가난한 가정

에 주 1회 부모지원 가정방문 프로그램을 실시하여 어떠한 긍정적 사회적 효과를 내지 못한 반면(Scar & McCatney, 1988), 주 3회 방문을 하는 조기가정방문중재프로그램은 아동의 인지적 능력을 향상시켰다(Powell & Grantham-McGregor, 1989). 또한 언어중재프로그램인 Title 1, Reading Recovery, Success for All, Early Intervention in Reading은 매일 20~30분간 실시되고 있으며 적어도 주 3회 이상 실시되는 것을 원칙으로 하고 있다. 따라서 지속적인 빈곤에 처할 가능성이 높은 대상에게는 좀 더 강력한 중재 모델을 사용할 필요가 있을 것이다. 둘째, 조기교육중재의 효과를 매개하는 요인으로 학교 준비도, 학교와 유아교육기관의 교사평정을 첨가할 필요성이 있다. 실제로 교사의 평정을 포함하는 학교맥락은 조기교육중재와 유의한 관련이 있기 때문이다(Woodhead, 1988). 마지막으로 그림책읽기 언어중재프로그램이 저소득 가정 아동의 언어능력 향상에 도움이 된 측면에서 저소득 가정과 유사한 상황에 처해있는 다문화 가정 아동에게 적용할 수 있는 대안적 프로그램의 개발을 고려해볼 만하다. 즉 아동의 연령에 적합하고 문학적, 예술적으로 가치 있을 뿐 아니라 그들 문화에 더욱 민감하고 우리 문화를 알릴 수 있는 그림책을 중심으로 활동을 전개시킴으로써 다문화 가정 아동의 언어능력 향상을 도모할 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 김동일(2000). 기초학습기능 수행평가체제 : 읽기 검사 요약. 서울 : 학지사.
- 김명순 · 박찬화(2008). 초등학교 저학년 읽기부진아를 위한 읽기중재프로그램의 효과. *아동학회지*, 29(5), 301-319.
- 김명순 · 배선영(2007). We Start 유아용 기관방문

- 교육중재 프로그램을 위한 교사 매뉴얼 : 제 2-3차년도.** 경기도 : We Start 경기도 마을.
- 김선희 · 김명순(2004) 한국 아동의 인쇄물 개념 습득과 언어능력의 관계 **아동학회지**, 25(6), 371-383.
- 김수희(2003). 아동의 읽기 유창성과 가정 문해 환경의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영태 · 장혜성 · 임선숙 · 배현정(1995). **그림어휘력 검사**. 서울 : 서울장애인종합복지관.
- 박승호 · 이문옥(2004). 초등학교 저학년 아동의 읽기 전략에 대한 초인지 중심의 중재연구. **교육심리연구**, 18(2), 211-225.
- 박찬웅 · 이상훈(1997). 컴퓨터 중재 읽기프로그램이 학습장애아의 읽기이해, 상위 인지 및 작동인지에 미치는 영향. **정서 · 학습장애 연구**, 13(1), 71-93.
- 박찬화 · 김길숙(2008). 유아를 위한 가정문해환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. **대한가정학회지**, 46(9), 87-97.
- 박찬화 · 김명순(2009). 구어적 읽기 이해력 평가도구의 타당화 예비 연구 : 초등학교 저학년을 중심으로. **아동학회지**, 30(1), 59-75.
- 안희진(2008). 초등학교의 읽기 이해력과 어머니의 문해 발달 태도 및 가정 문해 활동간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이미화 · 김명순 (2004). 영아를 위한 대화식 그림책읽기 교사교육 프로그램의 효과. **아동학회지**, 25(2), 41-57.
- 이민주(2005). 저소득 가정의 유아를 위한 그림책읽기 중재 활동이 언어 발달에 미치는 효과. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이은혜 · 김명순 · 전해정 · 이정림(2008). 삼성어린이집 포괄적 보육서비스의 중단 효과 : 제 2차년도 결과. **삼성복지재단 연구보고서**. 서울 : 삼성복지재단.
- 이은혜 · 이정림 · 김명순 · 전해정(2009). 저소득 아동의 초기 학교적응과 학업수행 에 관한 중단적 연구. **아동학회지**, 31(1).
- 이일화(2002). 학령기 초기의 읽기유창성과 독해력 수준과의 관계. 서울대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 최경미 · 김성화 · 강병주 · 변찬석(2006). 경험이야기 받아쓰기 중재가 학습장애아의 읽기 · 쓰기 능력에 미치는 효과. **정서 · 행동장애연구**, 22(1), 160-174.
- Sprigle, J. E., & Schafer, L. (1985). Longitudinal evaluation of the effects of two compensatory preschool programs on fourth-through sixth-grade students. *Developmental Psychology*, 21(4), 702-708.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Administration for Children and Families (2005). *Head Start impact study : First your findings*. US Department of Health & Human Services.
- Administration for Children and Families (2006). *FACES findings : New research on Head Start outcomes and program quality*. US Department of Health & Human Service.
- Allus, M. W., & Sollars, V. (2003). The differential influence of the home environment on the reading ability of children entering grade one. *Reading Improvement*, 40(4), 164-177.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading makes for Success in learning to read : A meta-analysis on inter-generational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Cipiewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Clay, M. M. (2000a). *Concepts about print*. Auckland, New Zealand : Heinemann.
- Clay, M. M. (2000b). *No Shoes*. Auckland, New Zealand : Heineman.
- Clay, M. M. (2005). *Literacy Lessons : Designed for*

- individuals*. Auckland, New Zealand : Heineman.
- Dickson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effect of preschool teacher's book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*, 105-122.
- Dunning, D. B., Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1994). Reading to preschoolers : A response to Scarborough and Dobrich(1994) and recommendations for future research. *Developmental Review, 14*, 324-339.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L., & Egeland, B.(2004). Children's achievement in early elementary school : Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 196-212.
- Foy, J. G., & Mann, V.(2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children : Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24*(1), 59-88.
- Fredericks, A., & Rasinski, T. (1990). Involving parents in the assessment process, *The Reading Teacher, 44*(4), 346-349.
- Gardner, M. F. (2000). *Test of oral reading and comprehension skill*. Hydesville, CA : Psychological and Educational Publications.
- Gillian, W. S., Ripple, C. H., Zigler, E., Leiter, V. (2000). Evaluating child and family demonstration initiatives : Lessons from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 41-59.
- Gray (1995). Taking from books by asking questions. *Journal of Research in Child Education, 10*, 23-28.
- Gray, S. W., Ramsey, B., & Klaus, R. A. (1983). The Early Training Project : 1962-1980. In Consortium for Longitudinal Studies *As the twig is bent : Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gullo, D. F., & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 175-186.
- Guthrie, J. T., McGough, K., & Wigfield, A. (1994). *Measuring reading Activity : An inventory (ED 371 343)*. Instructional Resource No.4. College Park, MD : National Reading Research Center.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount, *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-256.
- Hart, B., & Riseley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Brooker.
- Invernizzi, M., Juel, C., & Rosemary, C. A. (1997). A community volunteer tutorial that works. *The reading Teacher, 50*(4), 304-311.
- Karweit, N. (1989). The effects of a story-reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. *Early Education and Development, 1*(2), 105-114.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development, 69*, 1420-1436.
- Klein, R. B. (1998). *Structural Equation Modeling*. New York : Guilford Press.
- 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, 361-398.
- Lancy, D. F., & Zupsic, A. B. (1994). Too little, too late : A case study of "Running Start" In D. F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy : From research to practice*. Westport, CT : Praeger Publishers.
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- McCall, R. B., Ryan, C. S., & Plemons, B. W. (2003). Some lessons learned on evaluating community-based, two-generation service programs : The case of the Comprehensive Child Development Program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 125-141.
- Melhuish, E. (2009). Sure Start in England and results of evaluation. **We Start 국제학술대회 자료집 : 세계의 스타트 프로그램 : 빈곤을 위한 혁신적 접근**, 136-159.
- Morris, D. (1998). *First Steps : An early reading intervention program*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 388956.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference : A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 2-31.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print to low-income communities : An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Ninio, A. (1990). Early environmental experiences and school achievement in the second grade : An Israeli study. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 11-22.
- Powell, C., & Grantham-McGregor, S. (1989). Home visiting of varying frequency and child development. *Pediatrics*, 84, 157-164.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children - to what effect? *Applied and Preventive Psychology*, 1(3), 131-140.
- Reynolds, A. (1995). One year of preschool intervention or Two : Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-31.
- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*, 81, 594-603.
- Reynolds, A. J. (1992). Mediated effects of preschool intervention. *Early Educational and Development*, 3, 139-164.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1984). Classroom instruction in reading. In P. D. Pearson (ED.), *Handbook of reading research*. New York : Longman.
- Sameroff, A. J., & Fies, B. H. (2000). Transactional regulation : The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd. ed. pp.135-159), Cambridge : Cambridge University Press.
- Scar, S., & McCatney, K. (1998). far from home : An experimental evaluation of the mother-child home program in Bermuda. *Child Development*, 59, 531-543.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996).

- Success for all : A summary of research. *Journal of Education for Students Paced At Risk* 1(1), 41-76.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC : National Academy Press.
- Snow, C. E., Dubber, D., & de Blauw, A. (1982). Routines in mother-child interaction. In L. Feagans & D. C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty*. New York : Academic Press.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society : The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20, 51-68.
- Stonovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-402.
- Taylor, B. M., Short, R. S., Frye, B. J., & Shearer, B. A. (1992). Classroom teachers prevent reading failure among low-achieving first-grade students. *The Reading Teacher*, 45, 593-597.
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Walberg, H. J., & Tsai, S. (1984). Reading achievement and diminishing returns to time. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 442-451.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book : Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Whitehurst, G. J., & Lognigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy : The case of early childhood intervention. *American Psychologist*, 43(6), 443-454.
- Zill, N., & Rensnick, G. (2006). Emergent literacy of low-income children in Head Start : Relationships with child and family characteristics, program factors, and classroom quality. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research II*. New York : Guilford Press.

2010년 2월 23일 투고, 2010년 5월 2일 수정  
2010년 5월 25일 채택