

# 아동의 쓰기 활동에서 교환된 어머니의 언어와 문해정보 유형\*

Mother's Language and Types of Literacy Information  
in a Letter-Writing Context

대구 하나유치원  
교사 정미림  
연세대학교 생활과학대학 아동학과  
조교수 김명순

Hana Kindergarten, Daegu  
Teacher: Jeong, Mee Rim  
Dept. of Child & Family Studies, Yonsei University  
Assistant Prof: Kim, Myoung Soon

## 〈목 차〉

- |            |               |
|------------|---------------|
| I. 서론      | IV. 연구결과 및 해석 |
| II. 이론적 배경 | V. 논의 및 결론    |
| III. 연구방법  | 참고문헌          |

## 〈Abstract〉

The purpose of this study was to explore the types of mother's language and literacy information as they collaborated to write a letter during a 10-minute session.

Subjects of the study consisted of 60 mothers and their children, 10 boys and 10 girls each at the age of 3, 4, and 5. The mothers' teaching language was analyzed on the basis of Hoffman(1987)'s study, and the types of information that mothers and children exchanged during writing letters was analyzed by Burns and Casbergue (1992)'s categories. Frequency, percentages, and  $\chi^2$  tests were used to analyze the data.

The results of this study were as follows.

1. The types of the mothers' teaching language from the most to the least were

\* 이 논문은 석사학위 일부를 발취한 것임.

mother-initiated statements, mother-initiated questions, and mother's responses to child's efforts. There were significant differences according to children's age in mothers' language. In the mother-initiated questions, request questions were used most frequently and followed by interrogation questions and invitation questions next. The statements initiated by mothers were directive comments, informative comments, supportive comments, insistence comments, and invitation comments in order. Mothers' responses to child's efforts were corrects/controls, additional cues, confirmation, promotion, and praise in order. In all three types of the teaching language, significant differences were found according to children's age.

2. The types of information about writing were spelling, content, off task/preparation, mechanical conventions, and conceptual meaning of writing in order. Significant differences were found according to children's age. In the age group of 4- and 5-year-olds, the mothers exchanged more information about spelling than the mothers of 3-year-olds who frequently used information about content and off task or preparation of writing the letter.

## 1. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

문자 언어의 사용이 필수적인 현대 사회에서 아동들의 문해(literacy)학습은 매우 중요시 된다. 아동의 읽기·쓰기 학습을 언제부터 시작해야 하는지, 초등학교에 들어가기 이전에 글자를 소개하고 읽기·쓰기를 가르치는 것이 과연 적절한 것인지와 같은 문제들은 문해 사회 속에서 살아가고 있는 부모와 교사들이 공통적으로 갖고 있는 의문점일 것이다.

읽기·쓰기와 같은 문어는 구어와 마찬가지로 어린 시기부터 매우 의미있는 발달 과정을 거침에도 불구하고 취학전 아동의 문해 발달에 대한 연구를 하게 된 것은 비교적 최근의 일이다(Freeman & Hatch, 1989; Hall, 1987; McLane & McNamee, 1990; Sulzby & Teale, 1991). 아동의 문해에 관한 최근의 연구들은 대부분의 아동이 직접적이고 형식적인 학교 교육을 받기 훨씬 이전에 의미있는 문어 사건(literacy events)에 관여함으로써 문해 발달이 아주 어린 시기부터 시작되며 구어의 발달과 유사한 과정을 따라 자연스럽게 발달이 진행된다(Hoffman, 1987)는 사실을 인식하고 이러한 취학전 아동의 문해를 '문해 출현'(emergence of literacy)이라는 용어로 설

명하고 있다(Hall, 1987; McGee & Richgels, 1990; Sulzby & Teale, 1985, 1991). 문해 출현의 관점에서는 아동의 그리기, 굵적거리기와 같은 시도를 쓰기의 초기 문해 활동으로 여긴다. 성인이 쓴 철자처럼 완전한 형태를 갖추고 있지 않은 아동의 쓰기 시도라 하더라도 문어를 통해 의사소통을 하려는 의도가 있고 문자 언어에 대한 의미를 인식하고 있다면 쓰기 발달의 시작으로 보는 것이다(Clay, 1987, 1991; Dyson, 1990; Sulzby & Teale, 1985).

한편, 아동의 문해는 단순한 인지적 기술이 아니라 타인과의 사회적 상호작용을 통해서 발달하는 매우 복잡한 사회 언어적 활동이라는 관점에서 볼 때 아동의 문해 발달을 위해서는 아동에게 적절하고 풍부한 문해 환경을 조성해 주는 것이 중요하다(Hill, 1989; Kim, 1994; McLane & McNamee, 1990; Snow, 1983). 이러한 아동의 문해 출현과 문해 환경과의 관련성에 대한 관심으로 인해 문어 발달이 자연스럽게 형성되는 문해 환경으로 가정의 중요성이 부각되게 되었다. 특별히 가정에서는 한 가족이 쓰기에 대해 갖는 가치와 이용 양식을 부모와 자녀간의 가정내 일상적 경험 및 문어 사건을 통해 전수한다는 점에서 아동의 문해 발달에 미치는 영향력은 지대하다(김명순, 1996a; Brock, 1990; Heath, 1983; Kim, 1994).

이에 문해 발달에 대한 가정 환경의 중요성과 관련된 많은 연구들(Heath, 1983; Mason, 1989; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Sulzby & Teale, 1991)이 사회·경제적 배경, 부모의 교육 수준, 가정의 언어, 읽기 자료의 활용 가능성, 부모의 읽기 습관 등 가정의 물리적·인적 환경이 아동의 문해 발달에 미치는 영향에 대해 연구 결과를 보고하였고 더욱 최근의 연구들(김명순, 1996b; 김소양, 1995; 이영자, 이종숙 1996; Burns & Casbergue, 1992; Hoffman, 1987; Kim, 1994)은 실제적으로 부모-아동이 어떻게 문어 관련 활동을 하고 있으며 그러한 상호작용이 아동의 문어 발달에 어떠한 영향을 미치는지에 관심을 가져 오고 있다.

그러나 가정 환경 내에서 아동의 문해 발달에 관한 연구들은 주로 책 읽기 상호작용의 맥락 내에서 일어나는 부모-자녀간 상호작용에 초점을 두었으며 가정내 쓰기 활동과 관련된 부모-아동간 상호작용에 대한 연구는 책 읽기 활동에 비해 매우 미흡하다(Burns & Casbergue, 1992). 이것은 책 읽기 활동과 더불어 쓰기 활동 또한 가정에서 일어나고 있지만 취약한 아동이 참여하는 쓰기 활동 경험의 형태가 종종 책 읽기 활동보다는 덜 체계적으로 일어나고 있으며 그것도 몇 가지 기능적인 목적을 달성하기 위해서만 일어나고 있기 때문이다(Burns & Casbergue, 1992). 이와 같은 제한점에도 불구하고 최근의 몇몇 연구들(Burns & Casbergue, 1992; Hoffman, 1987)은 부모들이 아동과의 쓰기 활동에서 아동의 쓰기 시도를 격려하고 적절한 쓰기 자료와 쓰기를 의사소통의 한 수단으로 활용할 수 있는 사건들을 제공함으로써 아동의 문해 발달을 촉진하고 있다는 부모-아동 상호작용의 양상을 보고하였다.

이상의 연구들을 요약해 보면 문해 출현의 관점에서 볼 때 부모-아동간 상호작용은 아동의 문해 발달에 매우 중요한 측면으로 부각되고 있음을 알 수 있다. 그러나 읽기 활동에 비해 쓰기 활동이 일어나고 있는 부모-자녀간 상호작용의 실제적 측면에 대해서는 연구가 부족하여 그에 대한 연구의 필요성이 대두된다 할 수 있다. 또한 부모-아동간 상호작용은 여러 연구들(Heath, 1982, 1983; Pellegrini et al., 1985;

Snow & Ninio, 1986)이 지적했듯이 가정의 사회·경제·문화적 배경과 아동의 연령 등에 따라 질적으로 다르게 나타나므로 우리나라 아동과 어머니를 대상으로 한 연구가 필요하다. 현재 우리나라에서 이루어진 부모-아동간 문해 관련 상호작용에 관한 연구는 매우 소수에 그치고 있으며, 그나마 어머니-아동간 책 읽기 활동과 관련된 연구가 대부분이고 쓰기 활동과 관련된 연구는 매우 미흡하다. 연구 방법 상으로도 대부분의 문해 관련 연구가 문어 사건과 관련하여 아동-성인간 상호작용이 일어나는 실제적 맥락을 관찰하기보다 질문지를 통해 이루어지고 있다.

따라서, 본 연구는 가정 문해 환경 중 가장 중요한 요인으로서의 부모-아동간 상호작용이 편지 쓰기 활동에서 어떻게 이루어지고 있는지를 실제적 쓰기 상황을 관찰·분석하여 밝히고자 하며 특히 어머니가 사용한 언어 유형과 어머니가 아동과 교환하는 문해 정보의 유형이 어떠한지 아동의 연령에 따라 차이가 있는지 알아보려고 한다. 이 연구를 통하여 가정과 아동교육 현장에서의 바람직한 문해 환경 설정 및 부모를 위한 쓰기 상호작용의 방향을 제공하며, 나아가 문해 발달에 기여하는 후속 연구들을 위한 문제들을 제기하는데 도움이 되고자 한다.

## 2. 연구 문제

이상과 같은 연구 목적을 가지고 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

- 가. 3, 4, 5세 아동과의 편지쓰기 활동시 어머니가 사용하는 언어 유형은 어떠한가?
- 나. 3, 4, 5세 아동과의 편지쓰기 활동시 어머니가 아동과 교환하는 문해 정보 유형은 어떠한가?

## II. 이론적 배경

### 1. 아동의 쓰기 출현과 가정 환경

문어는 단순한 인지적 기술이 아니라 복잡한 사회 언어적 활동이며 가정과 지역 사회의 사회·문화적

백락은 매우 중요한 요소로 여겨진다(Hill, 1989; Leichter, 1984; McLane & McNamee, 1990; Snow, 1983). Hiebert(1986)는 3-5세 아동을 대상으로 한 연구에서 가정내 일상 생활 속에서 문어와 인쇄물의 의미있고 다양한 목적을 위해 기능하고 있음을 아동이 알고 있다는 것을 발견하였다. 즉, 인쇄물들은 특별한 순서에 의해 쓰여져 있고 글자, 단어, 문장, 띄어쓰기, 구두점들로 이루어져 있다는 것. 그리고 말하여진 단어와 인쇄된 글자간의 관계를 구별하는 지식의 발달이 가정내의 일상적이고 비형식적인 경험을 통해 이루어지고 있음을 보고하였다(김명순, 1996b, 재인용). Taylor(1983) 또한 가정내 참여 관찰을 통해 어린 아동이 가정내에서 인쇄물과의 의미있는 경험을 통해서 문어에 대한 지식을 학습해 나가고 있음을 보고하였고, Leichter(1984)는 가정내에서 발견된 기능적 활자물의 종류 즉, 학교에서 온 편지, 가족 구성원이 다른 구성원에게 보낸 짧은 글, 각종 카드, 음식물의 라벨, 쇼핑 목록 등을 기술하고 이와 같은 가정내 문해 환경이 아동의 문해 발달에 영향을 미친다고 밝혔다.

한편, Wells(1987)는 종단적 연구를 통하여 아동들이 이런 다양한 기능적 프린트 사용에 포함되고 있었으나 참여된 활동의 빈도와 범위에 있어서는 가정마다 매우 큰 차이가 있다고 보고하였다. Heath(1983)는 사회·문화적으로 차이가 나는 세 집단을 대상으로 한 연구를 통해 가정의 사회·문화적 배경에 따라서 아동의 문해 경험에 매우 큰 차이가 있었으며 이러한 가정내 문해 경험의 차이는 아동의 문해 성취를 위한 부모 역할에 대한 인식에서 기인하고 또한 아동의 학교에서의 문해 성취에 영향을 미침을 발견하였다. Copeland(1990)는 쓰기 발달에 영향을 미치는 가정 환경에 관한 여러 연구문헌의 고찰을 통해 가정내 문해 경험의 차이가 단지 가정의 사회·문화·인종적 배경의 차이에 기인하는 것이 아니라 부모들이 아동과 상호작용하는 방식의 차이에 기인한 것임을 지적하면서 가정내에서 아동의 쓰기 발달을 지지해 줄 수 있는 부모역할의 중요성을 강조하였다.

이상을 종합해 볼 때 가정의 사회·경제·문화적

배경에 따라서 아동이 경험하게 되는 문해 환경은 차이가 나며 그 가운데에서 부모의 역할과 어머니-아동간 상호작용은 아동의 쓰기 발달을 지지하고, 쓰기에 흥미를 갖게 하는 중요한 요인이라 간주된다.

## 2. 쓰기 및 문해 활동시 부모-아동간 언어적 상호작용에 관한 연구

아동의 문어 발달에 미치는 가정 환경의 영향에 관해서는 비교적 많은 연구들이 있어 왔고 더욱 최근의 연구들은 가정의 물리적 환경이 아동의 문해 발달에 미치는 영향보다 실제적으로 부모-아동이 어떻게 문어 관련 활동을 하고 있으며 그러한 상호작용이 아동의 문어 발달에 어떠한 영향을 미치는지에 관심을 가져오고 있다(Sulzby & Teale, 1991).

이러한 관심에 대해 많은 연구자들이 책 읽기 상호작용의 맥락내에서 일어나는 부모-자녀간 상호작용의 특성과 문해 정보 교환의 형태, 아동의 질문 형태 등을 분석한 Pellegrini와 동료들(1985)은 만 4-5세 정상아동 및 의사소통 장애아동 120명의 부모들을 대상으로 연구하였다. 연구 결과 부모들은 나이 들고 정상적인 아동에게서보다 나이 어리고 의사소통 장애를 가진 아동에게서 더 지시적이고 낮은 수준의 인지적 요구를 하는 것으로 나타났다. 또한 나이가 많은 아동일수록 부모가 이야기의 정보를 아동의 경험과 연결시켜주는 등 아동과 언어적으로 상호작용하는 것이 현저하게 많아짐을 발견하였다. DeLoache(1983) 또한 어머니가 아동에게 책을 읽어줄 때 아동의 연령이 어릴수록 어머니의 언어 유형이 지시적인 반면 아동의 연령이 증가함에 따라 어머니는 아동이 다양한 반응을 보이거나 텍스트에 관해 무언가를 말하도록 요구하는 등 아동의 능동적인 참여를 격려하는 것이 증가하였다고 보고하였다(Pellegrini et al., 1985, 재인용).

Snow와 Ninio(1986)는 어머니와 아동의 책 읽기 상황에서의 문해 교환의 형태(types of literacy exchanges)를 연구하였는데 부모-자녀간 상호작용은 아동이 영유아일 때 그림들을 비문어적으로 탐색하던 것에서 2-3세가 지나면서 책을 관계적인 방식으

로 읽기 시작하게 되는 과정을 거치는 것으로 나타났다. 이영자와 이종숙(1996)은 만 1, 2, 3세 영아의 부모들이 책 읽기 활동 중 나타내는 언어적 상호작용 유형과 진행 순서를 주의 환기, 설명, 질문, 피드백의 4가지로 나누어 분석하였고, 각 연령에서 가장 많이 나타난 언어 유형인 질문을 명명, 정보 요구, 장소 관련, 의견, 반응요구 등 5가지로 분석하였다. 연구 결과 부모가 적용하는 언어적 상호작용 유형과 언어적 상호작용의 진행 순서는 연령에 따라 다르고, 연령이 높을수록 좀 더 연속적 상호작용이 이루어짐을 발견하였다.

이와 같이 문해 활동으로서의 책 읽기 활동과 관련된 부모-아동의 상호작용에 관한 연구는 많이 진행되어 왔음을 알 수 있다. 그러나 쓰기 활동과 관련된 부모-아동간 상호작용에 대한 연구는 비교적 제한되어 있다고 볼 수 있는데(Burns & Casbergue, 1992), 이에 대해 Taylor(1983)는 가정에서의 취학전 아동의 쓰기 활동은 짧은 시간에 간간히 이루어지고 있어 관찰하기도 어렵고 예상하기도 어렵다고 지적한 바 있다. Hall(1987), McLane과 McNameee(1990) 또한 쓰기가 읽기에 비해 ‘문해’에서 무시되어 온 것이 사실이며 가정에서의 아동의 초기 쓰기 경험에 대해서는 상대적으로 연구가 덜 되어져 왔다고 하였다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 최근의 몇몇 연구들(Hoffman, 1987; Burns & Casbergue, 1992)은 부모들이 쓰기 맥락에서 아동의 쓰기 시도를 격려하고, 가치있게 여기며, 확장시키고, 명료화함으로써, 또한 적절한 쓰기 자료와 쓰기를 의사소통의 한 수단으로 활용할 수 있는 사건들을 제공함으로써 아동의 문해 발달을 위한 지지자로서 기능하고 있는 것을 보고하고 있다. Hoffman(1987)은 가정에서 부모와 아동이 쓰기 활동을 하면서 나눈 대화를 부모가 시도하는 질문(parent-initiated questions), 부모가 시도하는 진술(parent-initiated statements), 아동의 언어적 시도에 대한 부모의 반응(parent's responses to child's efforts)으로 분류하였고 아동과의 쓰기 상호작용을 하는 동안 부모가 격려하는 질문과 정보를 주는 진술을 하는 것, 그리고 아동의 언어적 시도에

대해 추가적인 단서를 제공하고 아동의 질문에 대해 의미있는 칭찬을 해 주는 것이 아동의 쓰기 발달에 긍정적 효과를 갖는다고 보고하였다.

Burns와 Casbergue(1992)는 3, 4, 5세 아동 26명과 그 부모들을 대상으로 편지쓰기 활동시 부모가 나타내는 통제 수준이 아동의 언어적 기여와 상호 교환되는 문해정보의 유형, 아동의 쓰기 결과물에 미치는 영향을 연구하였다. 연구 결과 3, 4, 5세 아동의 연령에 따른 부모의 통제 수준에 있어서는 유의한 차이가 나타나지 않았고, 연령에 관계없이 쓰기 활동에 보다 적은 통제를 하는 부모의 아동은 통제를 많이 한 부모의 아동보다 높은 수준의 언어적 시도를 하며 ‘철자’보다 ‘내용’과 관련된 문해 정보의 교환을 많이 하였으며 아동의 쓰기 결과물은 관례적이기보다 출현적인 특성을 지니는 쓰기 형태를 보였음을 밝히고 있다.

이상의 연구들을 요약해 보면 아동의 쓰기 발달에 영향을 미치는 가정 환경에 대한 연구는 많이 진행되어 왔으나 읽기 활동에 비해 쓰기 활동이 일어나고 있는 부모-자녀간 상호작용의 실제적 측면에 대해서는 연구가 부족하다는 것을 알 수 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구의 대상은 대구시에 소재한 2개 유치원에 서 표집한 만 3, 4, 5세의 남·녀 아동 각 20명과 그 아동들의 어머니들로서 총 60쌍이었다. 대상자 선정은 우선, 대상 유치원 담임 교사의 조언을 얻어 읽기·쓰기 지도를 위한 확원에 다니고 있는 아동 또는 읽기·쓰기를 매우 잘하거나 못하는 아동을 제외하였다. 연구 참여에 동의한 아동의 어머니 총 69쌍 중 연구 절차 도중에 중단하거나 녹화 상태가 불량한 경우 등을 제외하고 최종적으로 총 60쌍의 어머니-아동이 연구에 포함되었다. 어머니들은 대부분이 고졸과 대졸의 학력을 지니고 있었으며 중류 가정의 아동이었다.

## 2. 연구 도구

### 1) 어머니가 사용한 언어 유형

쓰기 활동에서 어머니가 사용한 언어 유형의 분석 기준으로는 Hoffman(1987)의 부모 교수 언어 유형 범주를 근거로 하여 예비 조사를 통해 구분이 모호한 몇 항목을 수정하여 사용하였다. 어머니의 언어 유형은 크게 어머니가 시도하는 질문(parent-initiated questions), 어머니가 시도하는 진술(parent-initiated statements), 아동의 언어적 시도에 대한 어머니의 반응(parent's responses to child's efforts) 등 세 가지 유형으로 구분되며 각각은 몇 가지의 하위 범주를 포함하여 총 13개 유형으로 구성되어 있다. 이러한 분석 기준에 대해 본 연구자와 대학원에서 아동학을 전공하고 있는 보조 연구자 1명간의 일치도를 조사한 결과 .89의 일치도를 얻었다.

### 2) 어머니-아동이 교환한 문해 정보 유형

어머니가 아동과 교환한 문해 정보는 Burns와 Casbergue(1992)가 범주화한 문해 정보 유형을 사용하여 분석하였다. 문해 정보는 과제 외적(off task/preparation), 규약적 관례(mechanical conventions), 철자(spelling), 내용(content), 쓰기의 개념적 의미(conceptual meaning of writing) 등 다섯 가지 범주로 구성되어 있다. 이러한 분석 기준에 대하여 본 연구자와 대학원에서 아동학을 전공하고 있는 보조 연구자 1명간의 일치도를 조사한 결과 .95의 일치도를 얻었다.

## 3. 연구 절차

### 1) 예비 조사

본 연구 대상이 아닌 만 4세 아동 3명과 어머니에게 각각 소표 목록 만들기, 동시 짓기, 편지쓰기 활동을 하도록 한 결과 편지쓰기 활동이 다른 활동에 비해 아동이 주의를 집중하여 수행할 수 있는 과제로서, 시간은 약 10분 가량이 적절함을 알게 되었다. 분석 기준의 수정 및 보완을 위해 연구 대상이 아닌 만 4세 아동 5명과 어머니의 편지쓰기 활동을 오디오/비디오 녹화하여 Hoffman(1982)과 Burns와 Casbergue(1992)의 분석 기준에 근거하여 예비 분석을 하였다. 이 과정을 통해 구분이 모호한 하위 항목을 수정하였고 조작적 정의를 명확히 하였다.

### 2) 본 조사

본 조사는 선정된 두 유치원에서 1996년 9월 17일부터 10월 8일 사이에 실시되었다. 어머니가 유치원에 오면 연구자는 어머니에게 편지쓰기 활동에 대한 다음과 같은 설명을 하였다.

『오늘 하실 활동은 어머니가 아동과 함께 누군가에게 편지를 쓰는 활동입니다. 편지를 쓰는 대상과 편지를 쓰는 방식은 누구에게나 어떤 방식으로든 가능하며 아동이 글을 모른다면 어머니께서 대신 써 주실 수도 있고 그림이나 글씨 또는 아동이 창작한 문자 어느 것도 가능합니다. 지금부터 교실로 가서 편안히 활동해 주세요. 선생님은 9분 후에 들어가서 1분이 남은 것을 알려드리게 됩니다. 완성된 편지를 보려는 것이 아니오니, 10분이 되면 편지가 완성되지 않았더라도 활동을 그만하십시오.』

연구가 진행된 교실의 한 영역에는 책상이 비치되어 있었고, 책상 위에는 아동의 매력을 끌만한 다양한 종류의 편지, 편지봉투와 필기 도구, 풀 및 우표 등이 있었으며 오디오 녹음기와 비디오 카메라를 설치하였다. 어머니와 아동이 함께 책상에 앉아 활동을 시작하면 비디오와 오디오 녹화를 시작하였다. 보다 자연스러운 쓰기 활동을 위해서 연구자는 어머니와 아동만 교실에 남겨두고 교실 밖으로 나가 대기하였으며 9분이 지났을 때 1분이 남은 것을 알려주었다.

## 4. 자료 분석

어머니와 아동이 10분 동안 쓰기 활동을 하면서 나는 대화를 녹음한 테이프를 1차적으로 전사(transcription)한 후 비디오 녹화된 테이프를 통해 비언어적 상호작용, 환경적 상황 등에 관한 보충 자료를 첨가하였다. 어머니가 사용한 언어 유형과 아동

과 교환한 문해 정보 형태는 Masur(1982)의 방법에 따라 한 발화(utterance)를 분석 단위로 하였다. 언어 유형과 문해 정보 유형의 분석표에 기록되어진 자료는 각 범주별로 빈도 및 백분율을 구하였고, 아동의 연령에 따른 차이를 보기 위해  $\chi^2$ 검증을 실시하였다.

#### IV. 연구 결과 및 해석

##### 1. 쓰기 활동에서 사용한 어머니의 언어 유형

3, 4, 5세 아동의 어머니들이 편지쓰기 활동에서 사용한 언어 유형의 빈도 및 백분율을 제시하면 <표 1>과 같다.

<표 1>과 같이 어머니들이 아동과 함께 10분 동안의 편지쓰기 활동을 하는 가운데 나타낸 발화는 총 4620개였다. 연령별로 볼 때 3세가 가장 많았고 4세가 그 다음으로 많았고 5세가 가장 적었다. 가장 발화가 적었던 어머니는 5세 아동의 어머니로 10분 동안 48개의 발화를 하였고 가장 많았던 어머니는 3세 아동의 어머니로 118개였다.

어머니들이 3, 4, 5세 아동과 쓰기 활동을 할 때 사용한 전체 발화를 언어 유형별로 보면 어머니가 시도한 진술(51.2%)이 가장 많았고 어머니가 시도한 질문(33.3%), 아동의 언어적 시도에 대한 반응(15.5%)의 순으로 나타났다. 전체적으로 아동의 연령이 증

가함에 따라 어머니가 시도한 질문과 반응 유형은 감소하였고 어머니가 시도한 진술은 증가하였다.

아동의 연령에 따라 어머니가 사용한 언어 유형에 차이가 있는지를 알아보기 위해  $\chi^2$ 검증을 한 결과 유의한 차이가 나타났다( $\chi^2(4, N=60)=15.27, p<.05$ ). 5세 아동의 어머니는 3, 4세 아동의 어머니에 비해 어머니가 시도한 진술(55.4%)을 더 많이 하는 경향을 보였고 3세 아동의 어머니는 4, 5세 아동의 어머니에 비해 어머니가 시도한 질문(35.4%) 및 아동의 언어적 시도에 대한 반응(16.1%)을 많이 하는 것으로 나타났다.

어머니의 세 가지 언어 유형을 각 유형별 하위 범주로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

##### 1) 어머니가 시도하는 질문

3, 4, 5세 아동의 어머니가 시도한 질문의 하위 범주별 빈도와 백분율을 살펴보면 <표 2>와 같다. <표 2>에서 보는 바와 같이 어머니가 시도한 질문은 요구적 질문(41.0%)이 가장 많았고 의도적 질문(39.2%), 격려적 질문(19.8%)의 순으로 나타났다.

아동의 각 연령에 따라 어머니가 시도한 질문의 차이를 알아보기 위해  $\chi^2$ 검증을 한 결과 유의한 차이가 있었다( $\chi^2(4, N=60)=35.95, p<.001$ ). 5세 아동의 어머니는 다른 연령의 어머니에 비해 의도적 질문(48.7%)을 많이 하였고 3, 4세 아동의 어머니는 요구적 질문을 많이 하였으나 3세 아동의 어머니는 다른

<표 1> 3, 4, 5세 아동의 어머니가 사용한 언어 유형 빈도 및 백분율

언어유형 \ 아동의 연령	3세 n=20	4세 n=20	5세 n=20	전체(%) n=60
어머니가 시도하는 질문	668(35.4)	474(33.5)	396(30.0)	1538(33.3)
어머니가 시도하는 진술	914(48.5)	721(51.0)	731(55.4)	2366(51.2)
아동의 언어적 시도에 대한 반응	304(16.1)	219(15.5)	193(14.6)	716(15.5)
전 체	1886(100.0)	1414(100.0)	1320(100.0)	4620(100.0)

$\chi^2(4, N=60)=15.27, p<.05$

연령의 어머니에 비해 격려적 질문(25.3%)을 많이 한 것으로 나타났다.

(21.0%)보다 정보적 진술(32.2%)을 많이 하였고 특히, 다른 연령의 어머니보다 지지적 진술(28.4%)을

〈표 2〉 어머니가 시도한 질문의 하위 범주별 빈도 및 백분율

질문 유형 \ 아동의 연령	3세 n=20	4세 n=20	5세 n=20	전체(%) n=60
의도적 질문	230(34.4)	180(38.0)	193(48.7)	603(39.2)
요구적 질문	269(40.3)	208(43.9)	153(38.6)	630(41.0)
격려적 질문	169(25.3)	86(18.1)	50(12.7)	305(19.8)
전 체	668(100.0)	474(100.0)	396(100.0)	1538(100.0)

$\chi^2(4, N=60)=35.95, p < .001$

## 2) 어머니가 시도하는 진술

3, 4, 5세 아동의 어머니가 시도한 진술의 하위 범주별 빈도와 백분율을 살펴보면 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉에서 보는 바와 같이 어머니가 시도한 진술은 지지적 진술(35.3%)이 가장 많았고, 그 다음 정보적 진술(25.8%), 지지적 진술(19.4%), 강요적 진술(12.8%), 격려적 진술(6.7%)의 순으로 나타났다.

아동의 각 연령에 따라 어머니가 시도한 진술의 차이를 알아보기 위해  $\chi^2$ 검증을 한 결과 유의한 차이가 있었다( $\chi^2(8, N=60)=254.58, p < .001$ ). 5세 아동의 어머니는 지지적 진술(48%)이 가장 특징적인 진술 유형으로 나타났고, 4세 아동의 어머니 또한 지지적 진술(40.6%)을 가장 많이 하였으나 정보적 진술도 다른 진술 유형에 비해 빈도가 높았다. 3세 아동의 어머니는 다른 연령과는 달리 지지적 진술

많이 하였다.

## 3) 아동의 언어적 시도에 대한 어머니의 반응

3, 4, 5세 아동의 언어적 시도에 대한 어머니의 반응의 하위 범주별 빈도와 백분율을 살펴보면 〈표 4〉와 같다. 〈표 4〉에서 보는 바와 같이 아동의 언어적 시도에 대한 반응은 수정/통제(32.1%), 단서 제공(26.7%), 예측/해석의 확인(20.7%)의 순으로 나타났고 칭찬(6.6%)이 가장 적은 빈도를 보였다.

아동의 각 연령에 따라 어머니의 아동의 언어적 시도에 대한 반응의 차이를 알아보기 위해  $\chi^2$ 검증을 한 결과 유의한 차이가 있었다( $\chi^2(8, N=60)=43.16, p < .001$ ). 4, 5세 아동의 어머니는 3세의 어머니보다 수정/통제의 반응이 42%와 39.9%로 보다 많이 나타났다. 3세 아동의 어머니는 단서 제공(28.3%)의 반응이

〈표 3〉 어머니가 시도한 진술의 하위 범주별 빈도 및 백분율

진술 유형 \ 아동의 연령	3세 n=20	4세 n=20	5세 n=20	전체(%) n=60
강요적 진술	74(8.1)	112(15.5)	116(15.9)	302(12.8)
지지적 진술	192(21.0)	293(40.6)	351(48.0)	836(35.3)
정보적 진술	294(32.2)	196(27.2)	121(16.6)	611(25.8)
격려적 진술	94(10.3)	20(2.8)	45(6.1)	159(6.7)
지지적 진술	260(28.4)	100(13.9)	98(13.4)	458(19.4)
전 체	914(100.0)	721(100.0)	731(100.0)	2366(100.0)

$\chi^2(8, N=60)=254.58, p < .001$



가장 많았으며 다른 연령의 어머니에 비해 칭찬(9.8%)을 많이 하였다.

60)=329.61  $p < .001$ . 4, 5세 아동의 어머니 모두 철자(36.1% · 44.6%)와 관련된 문해 정보를 가장 많이

〈표 4〉 아동의 언어적 시도에 대한 반응의 하위 범주별 빈도 및 백분율

반응 유형 \ 아동의 연령	3세 n=20	4세 n=20	5세 n=20	전체(%) n=60
수정/통제	61(20.1)	92(42.0)	77(39.9)	230(32.1)
단서 제공	86(28.3)	58(26.5)	47(24.4)	191(26.7)
장려	55(18.1)	22(10.0)	23(11.9)	100(13.9)
예측/해석을 확인	72(23.7)	40(18.3)	36(18.7)	148(20.7)
칭찬	30(9.8)	7( 3.2)	10( 5.1)	47( 6.6)
전 체	304(100.0)	219(100.0)	193(100.0)	716(100.0)

$\chi^2(8, N=60)=43.16. p < .001$

2. 쓰기 활동에서 어머니와 아동이 교환한 문해 정보 유형

쓰기 활동을 하는 동안 3, 4, 5세 아동과 어머니가 교환한 문해 정보 유형의 빈도와 백분율은 〈표 5〉에 제시되었다. 〈표 5〉에서 보는 바와 같이 어머니가 아동과 교환한 문해 정보는 전반적으로 철자에 관한 것(32.6%)이 가장 많았고 다음으로 내용(31.1%), 과제 외적(28.5%), 규약적 관례(7.3%), 쓰기의 개념적 의미(0.5%)의 순으로 나타났다.

아동의 각 연령에 따라 어머니가 아동과 교환한 문해 정보의 유형에 차이가 있는지를 알아보기 위해  $\chi^2$ 검증을 한 결과 유의한 차이가 있었다( $\chi^2(8, N=$

교환하였고 다음으로 내용(29.4% · 24.2%), 과제 외적(28.5% · 18.1%), 규약적 관례(5.7% · 12.3%), 쓰기의 개념적 의미(0.3% · 0.8%)의 순이었다. 반면, 3세 아동의 어머니의 경우는 4, 5세 아동의 어머니와는 달리 철자(21.7%)보다 내용(37.2%)과 과제 외적(35.8%)인 문해 정보의 교환이 많았다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 편지쓰기 활동에서 나타나는 어머니와 아동간의 상호작용을 어머니의 언어 유형과 문해 정보 유형을 중심으로 분석하였고 아동의 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가를 알아보고자 하였다. 본 연

〈표 5〉 어머니가 아동과 교환한 문해 정보 유형의 빈도 및 백분율

문해정보 유형 \ 아동의 연령	3세 (n=20)	4세 (n=20)	5세 (n=20)	전체(%) (n=60)
과제 외적	676(35.8)	404(28.5)	239(18.1)	1319(28.5)
규약적 관례	94(4.9)	80( 5.7)	162(12.3)	336( 7.3)
철 자	408(21.7)	510(36.1)	589(44.6)	1507(32.6)
내 용	701(37.2)	415(29.4)	320(24.2)	1436(31.1)
쓰기의 개념적 의미	7( 0.4)	5( 0.3)	10( 0.8)	22( 0.5)
전 체	1886(100.0)	1414(100.0)	1320(100.0)	4620(100.0)

$\chi^2(8, N=60)=329.61 p < .001$

구에서 밝혀진 결과를 중심으로 쓰기 활동 가운데 나타난 어머니의 언어 유형과 아동과의 상호 교환적 문해 정보의 유형에 대해 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 3, 4, 5세 아동-어머니쌍이 10분 동안 쓰기 활동을 하는 가운데 어머니가 사용한 언어 유형 중에는 어머니가 시도한 진술이 가장 많았고 어머니가 시도한 질문이 그 다음으로 많았으며, 아동의 언어적 시도에 대한 어머니의 반응이 가장 적게 나타났다. 이는 '쓰기'라는 과제를 두고서 어머니들은 대체로 주도적으로 대화를 이끌어가고 있었다. 또한 어머니의 언어 유형은 아동의 연령에 따라 차이를 보였다. 5세 아동의 어머니는 3, 4세에 비해 어머니가 시도한 진술이 가장 두드러졌고 3세 아동의 어머니는 어머니가 시도한 질문과 아동의 언어적 시도에 대한 반응의 빈도에 있어 다른 연령에 비해 높게 나타났다. 이는 '쓰기'라는 과제가 주어졌을 때 어머니들은 아동의 연령이 증가할수록 언어적 상호작용을 적게 하며 더 주도적으로 언급을 하는 경향이 있음을 의미한다.

세 가지 언어 유형의 하위 범주별 결과를 보면 어머니가 시도한 질문에 있어서 요구적 질문이 가장 많았고 의도적 질문, 격려적 질문의 순으로 나타났다. 이는 아동과 쓰기 과제를 할 때 어머니들이 예측이나 아동의 주도적인 노력을 기대하는 질문을 하기보다는 추가적인 정보나 옳은 답을 요구하는 단답형의 질문을 많이 하였고 아동의 연령이 증가함에 따라 이러한 경향은 두드러지게 나타났다.

어머니가 시도한 진술을 하위 범주별로 구분해서 분석한 결과를 보면 전체적으로 특별히 무엇을 해야 할 것인지를 말하는 지시적 진술이 가장 많이 나타났고 아동의 주도적인 노력을 기대하거나 권유하는 격려적 진술이 가장 적게 나타났다. 이 결과는 어머니들이 대체로 쓰기를 권유하기보다 지시하고 통제하는 경향이 있음을 의미한다. 또한 이러한 경향은 아동의 연령이 증가함에 따라 매우 두드러지게 나타났는데 5세 아동의 어머니는 지시적 진술과 더불어 다른 연령에 비해 옳은 반응을 강요하는 강요적 진술의 빈도도 많이 나타났다.

아동의 언어적 시도에 대한 어머니의 반응 유형을

하위 범주별로 분석한 결과에서도 어머니들은 아동의 언어적 시도에 대해서도 수정·통제하며 옳은 반응을 요구하는 경향이 있으며 또한 연령에 따른 차이에 있어서도 연령이 증가할수록 수정/통제의 반응이 더 많이 나타난 반면 칭찬은 더 적게 제공함으로써 쓰기에 대해 옳은 반응을 기대하는 경향을 보였다.

이상의 어머니의 언어 유형에 대한 논의를 요약해 보면 쓰기 활동을 할 때 어머니들이 사용하는 언어 유형은 대체로 지시적이고 옳은 반응을 요구하는 경향을 반영하고 있으며 아동의 연령이 증가함에 따라 그러한 경향이 더 두드러짐을 알 수 있다. 아동의 연령에 따라 어머니가 사용하는 언어 유형에서 차이가 난 본 연구의 결과는 3, 4, 5세 아동과 그 부모들이 편지쓰기 활동을 할 때 나타난 부모의 통제 수준이 아동의 연령에 따라 차이가 없었다는 Burns와 Casbergue(1992)의 연구 결과와는 일치하지 않는 결과로서 우리나라 어머니들이 이들 다른 나라의 어머니들과는 달리 아동의 연령이 증가할수록 쓰기에 대해 더 지시적으로 수정·통제하려는 경향이 있음이 발견되었다.

둘째, 3, 4, 5세 아동의 어머니들이 아동과 함께 쓰기 활동을 하는 동안 상호 교환한 문해 정보는 철자가 가장 많았고, 다음으로 내용, 과제 외적, 규약적 관례, 쓰기의 개념적 의미의 순으로 나타나 연구 대상 어머니들이 주로 '철자' 위주로 쓰기 활동을 하는 것으로 나타났다. 한편, 아동의 연령에 따라 어머니가 아동과 교환한 문해 정보에는 유의한 차이가 있었는데 이는 어머니들이 아동의 연령이 증가함에 따라 전하려고 하는 '내용'과, 쓰기 과제를 흥미 있게 지속시키려는 '과제 외적'인 문해 정보의 교환보다는 '철자'에 대해 가르치며, 특히 취학전 연령인 만 5세에게는 띄어쓰기, 문장부호와 같은 '규약적 관례'에 대해서도 지도하고 있는 경향이 있다고 해석할 수 있다. 이 결과는 쓰기 활동에서의 문해 정보 유형을 분석한 선행 연구가 미흡하여 비교하여 논의하기 어려우나 책 읽기 활동에서 나타난 문해 교환의 형태를 연구한 Snow와 Ninio(1986)의 연구 결과 즉, 부모-아동간 상호작용이 아동의 연령이 증가함에 따

라 그림들을 비문어적으로 탐색하던 것에서 책을 관례적인 방식으로 읽기 시작하게 되는 과정을 거친다는 연구 결과와 일관성을 가진다.

이상에서 알아본 어머니의 언어 유형과 문해 정보 유형의 결과는 질문지와 같은 방법이 아니라 관찰을 통해 어머니와 아동이 쓰기 활동을 하는 실제 상황을 분석하였기 때문에 '쓰기'에 대한 우리나라 어머니들의 인식과 그에 따른 지도방법을 보다 직접적으로 반영해 주는 것이라 할 수 있다. 편지쓰기 활동에 대하여 3세 아동의 어머니 2명을 제외한 대부분의 어머니들이 별 거부감을 나타내지 않았다는 것은 가정에서 어머니들이 어떠한 형태로든 3세 때부터 혹은 그 이전부터라도 쓰기에 대해 지도하고 있는 것으로 미루어 짐작할 수 있다. 본 연구에서 보여진 결과만 가지고 가정에서 어떠한 형태의 쓰기 지도가 이뤄지고 있다고 단언하기는 어렵지만 3세와 같이 어린 연령에서도 철자 위주의 지시적인 상호작용을 하는 어머니가 있다는 사실은 우리나라 부모들이 이른 시기부터 한글 자모음 가르치기 등과 같이 읽기 준비도에 입각하여 지시적, 순서적으로 쓰기를 가르치고자 한다는 조정숙(1992)의 견해와 일치하는 결과이다. 또한 총 130개 우리나라 공사립 유치원을 대상으로 하여 문자 지도의 실태를 조사한 결과 76%의 유치원이 교사의 신념에 의해서가 아니라 학부모들의 요구로 인하여 문자 지도를 실시한다고 보고한 한국 교육개발원(1988)의 연구 결과와도 맥을 같이 한다.

한편, 연구 결과에서 나타난 어머니들의 쓰기에 대한 인식과 지도방법은 Heath(1983)의 관점에서 볼 때 사회 문화적 배경의 차이에 근거한 것이라 볼 수 있다. 그는 쓰기의 기능이 사회·경제·문화적 배경에 따라 차이가 나며 쓰기에 강조를 두는 정도에 따라 부모가 아동의 쓰기 학습에 미치는 영향이 다르다고 하면서 배경이 다른 세 지역에서의 쓰기 기능에 대해 종단적 연구를 한 바 있다. 이에 근거한다면 우리나라는 비교적 읽기·쓰기와 같은 문어 학습에 강조를 두는 사회이고 그러한 사회·문화적 배경이 아동에게 서서히 이루어지는 문해 출현을 지지하기 보다는 올바른 철자법을 강조하는 부모들의 인식과 그

에 따른 지도방법에 영향을 미쳤을 것이라 생각된다.

끝으로, 연구 과정 중 두드러졌던 점을 중심으로 추가로 논의하면 다음과 같다.

편지쓰기 활동을 하는 가운데 특별히 '철자' 위주로 '지시적'이었던 몇몇 어머니의 아동은 편지의 내용과 관련된 언어적 상호작용을 거의 시도하지 않고 받아쓰기를 하거나 어머니가 써 준 글씨를 그대로 베끼는 식의 쓰기를 하였다. 그리고 이 어머니의 아동이 쓴 편지 결과물은 틀린 글자가 거의 없고 관례적인 형태를 보이는 경향이 있었다. 반면, '내용' 위주로 아동의 주도적인 노력을 격려한 어머니의 아동은 편지의 내용과 관련된 언어적 상호작용을 많이 시도하였고 아동의 쓰기 결과물은 관례적이기 보다 출현적인 형태를 보이는 경향이 있었다. 이와 같은 사실은 부모가 아동에게 보다 적게 지시하고 통제할수록 아동이 쓰기를 스스로 시도하고, 부모-아동이 철자보다 내용에 초점을 맞춘 상호작용에 많은 시간을 보낸다는 Burns와 Casbergue(1992)의 연구 결과와 일관성을 가진다. '쓰기'란 성인의 관례적 기준에 의한 올바른 철자의 표현이나 단편적 쓰기 기술의 습득이라기 보다는 자기 표현, 의사소통과 같은 의미의 발견을 위한 중요한 매개체이다. 따라서 아동이 쓰기 활동에 적극적으로 참여하여 스스로 문어의 의미를 깨달아 가도록 사회적 상호작용의 기회를 주는 것이 아동의 쓰기 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 '문해 출현적 관점'의 연구들(Clay, 1987, 1991; Hall, 1987; McGee & Richgels, 1990; McLane & McNamee, 1990; Sulzby & Teale, 1985)에서 본 연구 결과가 시사받는 점들이 크다고 하겠다. 김소양(1995)의 연구에서도 아동의 자발적인 쓰기 행동 및 유목적적인 쓰기는 교사 지시적 접근법을 실시한 때 보다는 총체적 언어 접근법을 실시하였을 때 증가하였음을 밝히고 있다. 이와 같은 점을 고려한다면 우리나라 어머니들의 주도적이고 지시적인 상호작용의 제 측면들은 아동의 다양한 쓰기 행동의 발달을 위해 바람직한 방향으로 변화해 나가야 할 것으로 생각된다.

본 연구는 쓰기 활동시 나타나는 어머니의 언어

유형과 문해 정보의 형태를 직접 관찰을 통해 분석해 봄으로써 우리나라 만 3, 4, 5세 아동과 어머니의 쓰기 활동시 상호작용을 알아보았다는 점에서 의의가 있다. 이 연구 결과를 토대로 아동의 쓰기 발달에 영향을 미치는 요인들을 우리나라 현실에 맞게 규명하고 문해 출현의 관점에서 아동의 쓰기 발달에 긍정적인 영향을 미치는 교수방법과 부모-아동간 상호작용에 대한 부모 교육 프로그램에 대한 연구들이 지속되어야 할 것이다.

### 【참 고 문 헌】

- 1) 김명순(1996a). 가족문해 프로그램의 비교고찰. *연세대 생활과학 논문집*, 10, 78-89.
- 2) 김명순(1996b). 어머니의 문해신념과 유아-어머니의 상호작용 및 문어의 의미 구성 전략 사용에 관한 질적 연구. *대한가정학회지*, 34(3), 305-325.
- 3) 김소양(1995). 쓰기교육 접근법에 따른 유아의 쓰기 행동 및 인식에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사 학위논문.
- 4) 이영자 · 이종숙(1996). 영아의 문해행동 발달과 영아, 부모의 상호작용 유형의 변화. *유아교육연구*, 16(1), 23-48.
- 5) 조정숙(1992). 효과적인 읽기 지도 방법에 관한 연구. *한국방송통신대학 논문집*, 14, 507-531.
- 6) Brock, D. R.(1990). Influences of context on early writing development. *Early Child Development and Care*, 5, 101-108.
- 7) Burns, M. S., & Casbergue, R.(1992). Parent-child interaction in a letter-writing context. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 289-312.
- 8) Clay, M. M.(1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 9) Clay, M. M.(1987). *Writing begins at home: Preparing children for writing before they go to school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 10) Copeland, K. A.(1990). Towards understanding the roles parents play in supporting young children's development in writing. *Early Child Development and Care*, 56, 11-17.
- 11) Dyson, A. H.(1990). Symbol makers, symbol weavers: How children link play, pictures, and print. *Young Children*, 45(2), 50-57.
- 12) Fox, B. J.(1990). Emergent writing: Young children solving the written language puzzle. *Early Child Development and Care*, 56, 81-90.
- 13) Freeman, E. B. & Hatch, J. A.(1989). Emergent literacy: Reconceptualizing kindergarten practice. *Childhood Education*, 66, 21-22.
- 14) Hill, N.(1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 15) Heath, S. B.(1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- 16) Hill, M. W.(1989). *Home: Where reading and writing begin*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 17) Hoffman, S.(1987). The language of teaching: Response to childrens developing literacy. *Childhood Education*, 63, 356-361.
- 18) Hoffman, S. & Knipping, N.(1988). Spelling revisited: The child's way. *Childhood Education*, 65, 284-287.
- 19) Kim, M. S.(1994). A Qualitative study of emergent literacy within three types of preschool programs: Continuity between home and school of three Korean children in the US. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Ohio.
- 20) Leichter, H. J.(1984). Families as environments for literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 21) Mason, J. M.(1989). *Reading and writing Connections*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- 22) Masur, E. F.(1982). Cognitive content of parents' speech to preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(4), 471-484.

- 23) McGee, L. M. & Richgels, J. D.(1990). *Literacy's beginnings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- 24) McLane, J. B. & McNamee, G. D.(1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 25) Ninio, A.(1980). Picture-book reading in mother-infant days belong to two subgroup in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- 26) Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parent's book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.
- 27) Snow, C. E.(1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- 28) Snow, C. E. & Ninio, A.(1986). The contract of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*(pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- 29) Sulzby, E. & Teale, W.(1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64(1), 8-12.
- 30) Sulzby, E. & Teale, W.(1991). Emergent literacy: Definitions and background. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson(Eds.), *Handbook of Reading Research*(pp. 728-757). New York: Longman.
- 31) Taylor, D.(1983). *Family literacy*. Exeter, NJ: Heinemann Educational Books.
- 32) Wells, C. G.(1987). The learning of literacy. In B. Fillin, C. N. Hedley, & E. C. DeMarfino(Eds.), *Home and school: Early language and reading*. Norwood, NJ: Ablex.