

## 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 개발 및 타당화

정수지<sup>1</sup>, 최나야<sup>2</sup><sup>1</sup>서울대학교 아동가족학과 박사수료, <sup>2</sup>서울대학교 아동가족학과 부교수

## Development and Validation of Parent-child Lexical Interaction Scale for Preschoolers (PLIS-P)

Suji Jung<sup>1</sup>, Naya Choi<sup>2</sup><sup>1</sup>Department of Child and Family Studies, Seoul National University, Ph.D Candidate; <sup>2</sup>Department of Child and Family Studies, Seoul National University, Associate Professor

## Abstract

This study developed and validated a 'Parent-child Lexical Interaction Scale for Preschoolers (PLIS-P)'. First, we developed the preliminary scale with 7 factors after reviewing previous literature related to vocabulary and literacy instruction for young children and reflected on feedback from child studies experts and mothers with young children. Subsequently, to validate the scale, the online survey was conducted on mothers with 5-to 6-year-old children who live in Seoul, Gyeonggi, Incheon, Gyeongsang, Chungcheong, Jeolla, Gangwon, and Jeju. Responses from 309 mothers were used to conduct exploratory and confirmatory factor analysis and correlation analysis. The results were as follows. First, the result of exploratory analysis showed that the model with 7 factors was satisfactory: (1) vocabulary exposure, (2) word elaboration, (3) scaffolding, (4) play activity, (5) conventional instruction, (6) word type awareness instruction, (7) word morphology instruction. Second, confirmatory factor analysis confirmed the good fit of the model. Third, the concurrent validity was confirmed by correlation analysis using EC-HOME. Last, the internal consistency reliability of each factor of PLIS-P was also confirmed. This study developed both a theoretical framework of parent-child lexical interaction and a Parent-child Lexical Interaction Scale for Preschoolers. This scale can be used by parents, practitioners, and researchers to acquire knowledge about interaction related to words between Korean parents and young children.

## Keywords

parent-child interaction, vocabulary development, development and validation of scale, preschoolers

## 연구 필요성 및 목적

유아는 일상의 경험과 주변인과의 언어적 상호작용을 통해 어휘를 습득한다. 어휘란 어휘소(Appendix A)를 원소로 하는 집합을 의미하며(Youn, 2014), 아동은 어휘발달 과정에서 어휘 지식의 너비와 깊이를 더해가게 된다(Nagy & Herman, 1987). 부모와의 상호작용은 유아의 어휘발달에 특히 중대한 영향을 미친다. 사회적 상호작용주의(social interactionism) 이론에 따르면, 생애 초기 성인과의 상호작용은 아동의 언어발달에 반드시 필요한 가장 핵심적인 과정이다(e.g., Bruner, 1983; Vygotsky, 1978). 어휘발달은 언어발달의 여러 영역 중에서도 아동에게 후천적으로 주어지는 언어적 자극과 경험의 영향을 가장 민감하게 받는 영역이다(Hoff, 2006).

부모와의 상호작용이 유아의 어휘발달에 미치는 영향은 다양한 측면에서 확인되었다. 먼저 부모와의 상호작용의 양이 많을수록 자녀의 어휘력이 뛰어난 것으로 나타났다(Hart & Risley, 1995;

Received: June 30, 2020

Revised: July 17, 2020

Accepted: July 23, 2020

## Corresponding Author:

Naya Choi

Department of Child Development and Family Studies, Seoul National University,  
222-106, 1, Gwanak-ro, Gwanak-gu,

Seoul, Republic of Korea

Tel: +82-02-880-5698

E-mail: choinaya@snu.ac.kr

Huttenlocher et al., 1991; Rowe, 2012; Chang & Sung, 2011). 부모와의 대화에서 사용된 단어 개수와 자녀의 어휘 크기를 추적한 Hart와 Risely (1995)의 연구는 부모와의 상호작용의 양이 횡단, 종단적으로 자녀의 어휘 크기에 영향을 줌을 밝혔다. 이 연구에서 부모의 사회경제적 지위가 높을수록 부모의 아동지향어의 양이 많았으며, 이러한 부모의 상호작용의 양적 차이는 유아가 4세일 때 어휘 크기의 개인차를 설명하였고, 더 나아가 9세일 때 어휘 및 읽기 발달의 격차를 예측하였다.

후속연구에서는 부모-자녀 간 상호작용의 질이 자녀의 어휘 발달에 영향을 주는 더욱 근본적인 변인임을 밝혔다. 부모의 사회경제적 지위가 설명하는 어휘 크기의 변량이 어머니 말의 평균발화길이(Mean Length of Utterance, MLU)에 의해 모두 설명되는 것으로 나타났다(Hoff, 2003). 또한 부모의 아동지향어(child-directed speech)의 질을 통제할 때, 부모의 아동지향어 양이 유아의 어휘 크기에 미치는 유의한 영향력이 사라지는 것으로 보고되었다(Rowe et al., 2017). 즉, 이상의 선행연구는 부모-자녀 간의 상호작용의 질이 아동의 어휘발달에 영향을 주는 핵심적인 요소임을 시사한다.

또 다른 연구들은 부모-자녀 간 상호작용의 어떠한 질적인 측면이 자녀의 어휘발달에 긍정적인 영향을 주는지 알아보았다. 구체적으로, 부모가 다양한 어휘, 정교한 어휘, 비맥락적인 언어를 사용할수록 자녀의 어휘 크기가 커진다는 결과가 보고되었다(Pan et al., 2005; Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). 또한 사회적 상호작용주의 관점을 강조한 연구에서는 어머니의 언어적 비계 설정이 자녀의 언어 및 인지발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Landry et al., 2006). 부모-자녀의 함께 책 읽기(shared book reading)에 대한 여러 메타연구는 다양한 측면에서 어휘발달에 긍정적인 효과가 있음을 확인하였다(Bus et al., 1995; Flack et al., 2018).

이처럼 다수의 선행연구를 통해 유아의 어휘발달에 대한 부모와의 상호작용의 광범위한 영향력이 확인되었다. 그러나 어휘에 초점을 맞춰 부모와의 상호작용의 질을 개념화하고 측정하고자 하는 연구는 찾아보기 어렵다. 부모는 영유아기 자녀와의 일상적인 상호작용 과정에서 자연스럽게 새로운 어휘의 의미, 사용 방법, 특징을 알려주거나, 어휘에 관해 이야기를 나누거나 질문을 하기도 한다. 또한 부모는 유아에게 다양한 경험을 제공하여 다양한 개념 및 개념의 이름을 습득하는 기회를 제공하기도 한다. 이러한 어휘 관련 부모-자녀 언어적 상호작용은 유아기 자녀가 있는 가정에서 보편적으로 일어나지만, 이러한 상호작용을 간접하고 객관적으로 평가하려는 시도는 매우 적다. 이는 상당 부분 연

구도구의 부재에 기인한다. 따라서 기존의 어휘지도 및 문해 상호작용에 대한 선행연구를 참고하여, 어휘와 관련된 부모와 유아기 자녀 간의 언어적 상호작용을 측정할 수 있는 척도를 개발할 필요가 있다.

이러한 연구 필요성에 근거하여, 본 연구는 언어적 상호작용 중에서도 어휘와 관련된 부모와 유아기 자녀 간의 언어적 상호작용 방식을 '부모-유아 어휘 상호작용'이라는 용어로 개념화하고, 이를 측정할 수 있는 척도를 개발 및 타당화하고자 한다. 이를 위해 '부모-유아 어휘 상호작용'을 어휘의 질적 정보(Appendix B)에 초점을 둔 부모와 자녀 간의 언어적 상호작용으로서 성인이 자녀의 어휘 습득을 도우며 함께 상위언어적 접근을 하는 행위로 조작적 정의한다. 그리고 기존 선행연구에서 제시한 언어 및 문해발달 이론과 한국어 어휘발달의 고유한 특성을 종합적으로 검토하여 '부모-유아 어휘 상호작용 척도(Parent-child Lexical Interaction Scale for Preschoolers, PLIS-P)'를 개발 및 타당화하고자 한다.

선행연구는 유아의 어휘학습의 방법을 명시적 방법과 간접적 방법으로 유형화하고, 유아의 어휘학습 방법에 적합한 교사의 어휘지도 방법으로 직접적 지도와 간접적 지도를 제시하였다(Lee et al., 2014). 먼저 유아의 어휘학습의 방법을 살펴보면, 성인이 대상을 가리키면서 명명하거나 단어의 개념을 정의 및 설명할 때 유아가 어휘를 학습하는 방법을 명시적 어휘학습이라 한다. 그러나 생후 18개월 이후의 폭발적인 어휘 크기의 성장 과정에서는 유아의 간접적 또는 우연적 어휘학습의 방법이 중요한 역할을 하게 된다. 간접적 어휘학습은 어휘가 쓰이는 맥락에서 다양한 단서를 이용해 유아가 어휘의 의미를 추론하며 어휘를 자연스럽게 습득하는 방법을 의미한다. 유아의 어휘학습 방법에 따라 성인의 어휘지도 방식도 직접적 어휘지도와 간접적 어휘지도로 나눌 수 있다. 직접적 또는 명시적 어휘지도는 유아에게 어휘의 의미를 직접적으로 알려주고, 유아에게 어휘에 대해 의식적으로 생각하고 활용해보도록 하는 지도방식이다. 간접적 어휘지도는 성인이 그림책 읽기, 놀이 활동과 같은 맥락을 제공하여 유아가 우연적으로 단어를 학습할 수 있게 하는 지도 방식을 의미한다. 선행연구는 유아의 어휘학습과 성인의 어휘지도 방법에 대한 이론적 배경을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 어휘에 초점을 맞춘 부모와 자녀 간의 상호작용을 평가하기 위해서는 직접적, 간접적 어휘지도의 개념을 부모가 유아에게 어휘를 제시하는 맥락에 적합하게 수정 및 적용할 필요가 있다.

또한 유아 문해지도 방식을 다룬 연구는 유아의 문해지도 방식을 다양한 방식으로 개념화하였다. 먼저 발현적 문해의 관점을 적

용한 선행연구는 유아의 쓰기 지도 방식을 발현적 쓰기 지도와 관습적 쓰기 지도로 나눠서 살펴보았다(Choi & Choi, 2017). 발현적 문해란 관습적인 문해 이전에 점진적으로 발달하는 문해 기술, 지식, 태도를 의미하며, 발현적 문해의 관점은 이를 지원하는 환경을 강조한다(Whitehurst & Lonigan, 1998). 구체적으로 발현적 쓰기 지도는 쓰기에 대한 아동의 흥미를 바탕으로 사회적 상호작용 속으로 이뤄지는 지도 방식을 의미하며, 관습적 쓰기 지도는 취학에 대비하기 위한 형식적인 쓰기 교육과 관련되는 지도 방식을 의미한다. 다음으로 발음중심 언어지도 방법, 총체적 언어지도 방법, 복합적 언어지도 방법의 이론적 배경을 바탕으로 부모 문해 상호작용 척도를 구성한 연구도 있다(Son & Kim, 2012). 부모 문해 상호작용 척도 개발 및 타당화 결과, 부모의 문해 상호작용은 개방적 상호작용, 지시적 상호작용, 그림책 읽기 상호작용의 세 가지 하위요인으로 나눌 수 있었다. 개방적 상호작용은 총체적 언어접근 방법을 토대로 자녀의 요구와 흥미를 따라 다양한 문해 경험을 제공하는 상호작용을 의미하며, 지시적 상호작용은 발음중심 언어접근 방법에 기초해 어머니의 관심에서 시작하여 맞춤법에 맞는 지도를 하는 상호작용을 의미한다. 즉, 선행연구는 공통적으로 부모의 문해 상호작용을 자녀의 흥미를 바탕으로 문해를 지도하는 상호작용 방식과 형식적인 교육의 준비를 위한 어머니 주도의 상호작용 방식으로 나눠서 개념화한 것으로 분석되었다.

이처럼 부모 문해 상호작용을 다룬 선행연구는 주로 읽기와 쓰기와 관련된 성인과 유아 간의 상호작용 방식을 다루었다. 그러나 어휘 지식 또한 중요한 문해 기술 중 하나로서(Harris et al., 2011; Neuman et al., 2013), 읽기 및 쓰기와 관련된 부모와의 상호작용 방식과 구분하여, 어휘와 관련된 부모와의 상호작용 방식을 차별적으로 개념화하고 측정할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 발현적 문해 관점을 어휘 지도에도 적용하여 부모-유아 어휘 상호작용을 개념화하고, 이를 측정할 수 있는 척도를 개발 및 타당화하고자 한다.

한편, 선행연구들은 어휘를 사용하는 실제 맥락 내에서 의사소통의 매개로서 어휘를 지도하는 방식에 주로 초점을 맞췄다. 그러나 성인이 아동에게 어휘를 사교의 대상으로서 생각하도록 하는 탈맥락적인 경험 역시 유아의 어휘발달을 촉진하는 중요한 역할을 할 수 있다(Rowe, 2013). 상호작용 가설(interaction hypothesis)에 따르면, 맥락에서 언어를 분리해서 생각할 수 있는 능력을 의미하는 상위어어인식은 학령기 이전부터 나타나, 유아의 구어 및 문어발달을 촉진한다(Clark, 1978; Slobin, 1978). 선행연구는 언어를 사교의 대상으로 다룰 수 있는 상위어어인식(meta-linguistic awareness)이 유아기부터 발달하여 구어 및 문

어 능력과 서로 긍정적인 영향을 주며 발달함을 보여주었다(e.g., McBride-Chang et al., 2008; Smith & Tager-Flusberg, 1982).

이러한 선행연구 결과를 적용해볼 때, 어휘에 대한 아동의 상위어어능력을 의미하는 상위어어인식(meta-lexical awareness)(Gombert, 1992)의 발달은 스스로 단어의 의미 및 구조를 이해하고 유추하는 능력의 발달을 촉진하여 아동의 어휘 습득력을 신장할 수 있다. 선행연구에서도 부모나 교사가 유아에게 단어의 형태소 구조에 대해 알려주는 중재를 실시하였을 때, 유아의 단어 형태(morphology)에 대한 인식이 향상되는 것으로 나타났다(Chow et al., 2008; Lyster, 2002). 또한 유아의 단어 형태에 대한 인식은 횡단, 종단적으로 어휘 크기를 예측하는 것으로 나타났다(Chen et al., 2009; McBride-Chang et al., 2008). 이러한 결과는 유아의 단어형태인식이 형태론적 분석 과정(morphological analysis)을 촉진하여 유아가 단어의 의미를 쉽게 추론하고 습득하기 때문으로 해석할 수 있다(Anglin, 1993). 이상의 고찰을 고려할 때, 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인으로서 유아의 단어형태인식을 포함할 필요가 있다.

또한 한국어가 모어인 유아의 상위어어인식을 지도할 때, 단어의 형태에 대한 인식뿐 아니라, 단어의 어종에 대한 인식에도 관심을 기울일 수 있다. 한국어 어휘는 고유어, 한자어, 외래어 세 가지 어종으로 나뉜다. 한국어가 모어인 성인의 심성어휘집은 어종에 따라 체제화되어 있으며(Yi, 2003), 단어어종인식은 한국어 단어의 뜻을 더 쉽게 인지하고 기억하도록 한다(LOONG, 2014; Muscanto, 2019). 이와 유사하게 영어-스페인어 동족어(cognate) 인식은 영어 및 스페인어 어휘학습에 도움을 주는 것으로 나타났다(Hancin-Bhatt & Nagy, 1994; Jimenez et al., 1996). 즉, 어휘 유형의 파악은 중요한 상위어어인식을 형성한다. 또한 외국어 및 한자 교육은 누리과정의 범위에 포함되지는 않지만, 실제 과반수의 가정과 유아교육기관에서 유아에게 영어를 포함한 제 2언어 교육과 한자 교육을 하는 것으로 조사되었다. 유아교육기관에서 제공하는 특별활동 참여 현황을 분석한 결과, 조사에 참여한 유아의 71%가 영어를, 11.2%가 중국어를, 6.5%가 일본어를, 25.3%가 한자를 배우고 있는 것으로 나타났다(Hong & Heo, 2007). 또한 다른 연구에서는 유아 자녀가 있는 부모의 67%가 가정에서 현재 유아에게 한자 교육을 실시하고 있거나 향후 실시 의사가 있으며, 유치원의 59%가 기관에서 유아에게 한자 교육을 실시하고 있거나 향후 실시할 의사가 있는 것으로 조사되었다(Oh, 2007). 이러한 경험을 통하여, 유아는 학령기 전부터 어종에 대한 인식을 형성할 가능성이 크다. 그러나 이와 관련

된 부모-자녀 간 상호작용 방식을 알아본 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 본 연구는 단어어종인식에 대한 지도를 한국어가 모어인 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인으로 개념화하고 측정하고자 한다.

본 연구의 목적은 부모-유아 어휘 상호작용의 구성요인을 개념화하고, 이를 측정할 수 있는 부모-유아 어휘 상호작용 척도(PLIS-P)를 개발 및 타당화하는 것이다. 본 연구에서 개발 및 타당화한 척도는 한국어가 모어인 부모-유아 간 어휘 관련 상호작용을 유형별로 평가하고 유아 어휘발달 관련 연구 및 중재방안 마련하는 데에 활용될 수 있을 것이다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- [연구문제 1] 부모-유아 어휘 상호작용의 구성요인은 어떠한가?
- [연구문제 2] 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 타당도 및 신뢰도는 어떠한가?

## 연구 방법

### 1. 연구대상 및 연구절차

먼저 연구진은 문헌 검토 과정을 거쳐 부모-유아 상호작용의 구성요인을 도출하고, 구성요인을 대표할 수 있는 문항을 개발하였다(연구문제1). 다음으로 만 5-6세 유아 자녀의 어머니를 대상으로 설문조사를 실시하여 어휘 상호작용 척도의 타당성 및 신뢰도를 평가하였다(연구문제2). 설문조사 참여자는 SNS, 인터넷 커뮤니티, 유아교육기관을 통해 모집되었으며, 설문조사 링크에 접속하여 설문에 응답하였다. 설문조사는 연구진 소속대학 생명윤리위원회의 승인(IRB No. 2003/001-006)을 받은 설문문 및 동의서를 통해 연구의 목적 및 참여 방법 및 연구참여자의 권리 및 혜택에 대해 설명하고 연구참여자의 동의를 구하였다. 설문조사에 참여한 연구참여자에게 연구 참여에 대한 보상이 제공되었다. 연구문제에 따른 자세한 연구절차 및 연구대상은 다음과 같다.

#### 1) 부모-유아 어휘 상호작용의 구성요인 도출(연구문제1)

부모-유아 어휘 상호작용 척도 타당화에 앞서, 연구진은 문헌 검토를 통해 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 예비요인을 도출하고 요인을 대표할 수 있는 구체적인 문항들을 개발하였다. 어휘 상호작용 척도의 개발을 위해 다음과 같은 과정을 거쳤다. 첫째, 아동 어휘 및 문해 지도에 대한 국내의 문헌을 검토하여 유아의 어휘

발달에 도움을 주는 부모의 상호작용 특성을 추출했다. 둘째, 연구진은 회의를 통하여 문헌에서 추출된 부모의 상호작용 방식을 유형화 및 개념화하였다. 셋째, 구성된 예비문항을 아동가족학과 석사과정생 1명과 박사과정생 2명에게 제시하고 척도의 내용타당도 검토를 의뢰하였다. 대학원생들의 검토 의견을 반영하여 척도 문항을 삭제 및 수정하는 과정을 거쳤다. 넷째, 수정을 거친 척도를 유아기 자녀가 있는 어머니 3명을 대상으로 예비조사를 실시하여 안면타당도 검토를 하였다. 예비조사에 참가한 어머니들에게 설문조사를 하면서 이해하기 어려웠던 부분은 없었는지, 설문조사의 길이는 적당한지 등에 대한 의견을 청취하여 반영하였다. 이 과정에서 설문조사 문항의 표현을 일반적인 성인이 이해할 수 있는 수준으로 쉽게 수정하거나 이해하기 어려운 문항에 대한 구체적인 예시들을 추가하였다. 이러한 과정을 거쳐, 최종적으로 7요인, 50개 문항의 부모-유아 어휘 상호작용 예비척도를 구성하였다.

#### 2) 부모-유아 어휘 상호작용 척도 타당화(연구문제2)

예비요인 및 문항을 결정된 후, 실제 유아기 자녀가 있는 어머니를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 조사자료를 분석함으로써 최종 척도를 선정하고 척도의 타당도 및 신뢰도를 검증하였다.

설문조사에 참여한 연구 대상은 서울시, 경기도, 인천시, 충청도, 강원도, 경상도, 전라도, 제주시에 거주하는 취학 전 만 5-6세 유아 자녀를 둔 어머니 317명이었다. 만 5-6세 유아의 어머니를 연구대상으로 설정한 이유는 영유아기 동안의 부모-유아 간 언어적 상호작용이 축적된 대상에게서 부모-유아 어휘 상호작용에 대한 정보를 얻기 위해서이다. 설문에 불성실하게 응답한 8명의 자료를 제외하고, 최종적으로 309명의 자료를 통계분석에 활용하였다. 연구대상의 인구사회학적 특성은 Table 1과 같다. 설문에 응답한 어머니의 유아기 자녀는 남아 162명(52.4%)과 여아 147명(47.6%)이었으며, 5세 207명(67%)과 6세 102명(33%)으로 5세 유아가 과반을 차지하였다. 어머니의 연령은 30대가 211명(68.3%)으로 가장 높은 비율로 나타났고, 어머니의 최종학력은 2-3년제 대학교 졸업이 54명(17.5%), 4년제 대학교 졸업이 172명(55.7%)으로 나타나 과반수가 대졸 이상이었다. 가정의 경제적 특성을 살펴보면, 맞벌이가 179명(57.9%)의 가장 많았고, 아버지 외벌이도 123명(39.8%)으로 높은 비율로 나타났다. 월평균 가계소득은 300만 원대가 59명(19.1%), 400만 원대가 51명(16.5%), 500만 원대가 49명(15.9%), 600만 원대가 53명(17.2%)로 300-600만원 사이에서 고른 분포를 보였다. 설문조사 참여자의 과반수가 서울시, 인천시 및 경기도에 거주하는 어머니였지만, 이외에 충청도, 경상도, 전라도, 제주도에 거주하는 어머니도 조사에 포함되었다.

Table 1. Demographic Characteristics of Participants

Variables		N	%	
Children	Gender	male	162	52.4
		female	147	47.6
	Age	5	207	67.0
		6	102	33.0
Mothers	Age	20-29	4	1.3
		30-39	211	68.3
		40-49	63	20.4
		above 50	1	0.3
	Education level	middle school graduates or lower	1	0.3
		high school graduates	20	6.5
		2-3 year bachelor's degree	54	17.5
		4 year bachelor's degree	172	55.7
		Master's degree	46	14.9
		Doctorate degree	16	5.2
Family	Employment status	dual-income	179	57.9
		single income(father)	123	39.8
		single income(mother)	7	2.3
	Monthly income	below 2,000,000	7	2.3
		2,000,000-3,000,000	8	2.6
		3,000,000-4,000,000	59	19.1
		4,000,000-5,000,000	51	16.5
		5,000,000-6,000,000	49	15.9
		6,000,000-7,000,000	53	17.2
		7,000,000-8,000,000	29	9.4
		8,000,000-9,000,000	26	8.4
		9,000,000-10,000,000	8	2.6
		over 10,000,000	19	6.1
	Residence	Seoul	110	35.6
		Gyeonggi-Incheon	85	27.5
		Gyeongsang	34	11.0
		Chungcheong	16	5.2
		Jeolla	43	13.9
		Gangwon	18	5.8
Jeju		3	1.0	
Total		309	100.0	

## 2. 연구도구

### (1) 부모-유아 어휘 상호작용 척도

부모-유아 어휘 상호작용 척도(Parent-child Lexical Interaction Scale for Preschoolers, PLIS-P)는 부모가 유아기 자녀의 어휘 습득을 도우며 함께 상위언어적 접근을 하는 행위를 측정하는 문항들로 구성되었다. 척도의 개발 및 타당화 과정을 거

친 결과, 부모-유아 어휘 상호작용 척도는 최종적으로 7개 요인에 대한 총 37개 문항으로 구성되었다. 최종 척도의 세부적인 하위요인은 '어휘 자극 제공', '발현적 지도(어휘 정교화, 비계 설정, 놀이활동)', '관습적 지도', '상위어휘인식 지도(단어형태인식 지도, 단어어종인식 지도)'로 나뉘며, 부모가 자녀와 각 유형의 어휘 상호작용을 어느 정도로 한다고 인지하는지 응답하도록 한다. 하위요인별 문항 개수는 어휘 자극 제공 4문항, 어휘 정교화 7문항,

Table 2. Number of Items by Sub-factor

	Factors	The number of items	Item number
	1. Vocabulary exposure	4	1-4
Emergent instruction	2. Word elaboration	7	5-11
Emergent instruction	3. Scaffolding	6	12-17
Emergent instruction	4. Play activity	5	18-22
	5. Conventional instruction	7	23-29
Meta-lexical instruction	6. Word type awareness	4	30-33
Meta-lexical instruction	7. Word morpheme awareness	4	34-37

비계 설정 6문항, 놀이활동 5문항, 관습적 지도 7문항, 단어형태 인식 지도 4문항, 단어어종인식 지도 4문항이다(Table 2). 본 척도는 5점 리커트 척도로 부모는 척도의 문항 내용을 읽고, 각 문항 내용이 지금까지 또는 평소의 자신의 모습과 일치하는 정도를 '전혀 그렇지 않다' 1점부터 '매우 그렇다' 5점까지 응답한다. 부모가 응답한 점수가 높을수록 부모의 부모-자녀 어휘 상호작용이 풍부함을 의미한다.

(2) 가정환경자극 척도(EC-HOME)

부모-유아 어휘 상호작용 척도의 공인타당도 검증을 위하여 가정환경자극 척도(EC-HOME)를 수정하여 설문조사에 포함하였다. 어휘발달이 언어발달과 인지발달을 연결하는 중요한 발달지표인 점을 고려하여(Pan, 2011), 유아의 언어 및 인지발달을 포함한 발달영역에 대한 가정의 자극을 평가하는 가정환경자극 척도를 공인타당도 검증에 사용하였다. Bradley와 Caldwell (1979)는 아동발달에 유익한 사회적, 정서적, 인지적 자극의 질적, 양적 측면을 평가하기 위해 가정환경자극 척도 HOME(Home Observation for Measurement of the Environment)를 개발하였고, 이후 Caldwell과 Bradley (2003)는 이 척도를 아동의 연령에 따라서 4개의 버전으로 나눠서 출판하였다.

본 연구는 Kim과 Kwak (2007)이 한국어로 번안하여 타당화한 3-6세 유아용 가정환경자극 척도인 '3-6세 유아를 위한 가정환경자극척도(EC-HOME)'를 부모 보고 설문조사에 적합하게 수정하여 사용하였다. 척도에서 부모-유아 어휘 상호작용과 관련이 있는 문항들을 선정하여 사용하였다. 어휘발달은 언어 및 인지발달과 모두 관련이 있으므로(Pan, 2011) 유아의 언어 및 인지발달에 대한 부모의 자극을 측정하는 학습적 자극, 반응성, 언어적 자극 세 가지 요인을 선정하였다. 학습적 자극은 부모가 아동에게 직접적으로 학습적 관여를 하는지를 측정하며 '나는 아이에게 색깔을 가르친다'와 같은 3개의 문항으로 구성되었다. 반응성

은 부모가 자녀에게 정서적인 온정성과 칭찬을 보이는지와 자녀에게 민감한 반응을 하는지를 측정하며 '나는 아이에 대해 하루에 여러 번 칭찬한다'와 같은 6개의 문항으로 구성되었다. 언어적 자극은 부모가 자녀에게 문해 및 개념에 대한 지도를 하는지 측정하며 '일상생활에서 아이에게 단어를 읽을 수 있도록 가르친다'와 같은 4개의 문항으로 구성되었다. 가정환경자극척도의 Cronbach's  $\alpha$  계수는 .63이었다.

3. 분석방법

설문조사가 완료된 후 수집한 자료에서 불성실 응답을 제외한 309명의 자료를 최종분석하였다. 자료 분석을 위해 IBM SPSS Statistics 25(IBM Corp., 2017)와 Mplus 6.12(Muthén & Muthén, 1998-2011)를 이용하여 통계적 분석을 실시하였다. 먼저 빈도분석을 통해 연구참여자의 특성을 확인하고, 왜도와 첨도 분석을 통해 척도 문항의 정규성을 확인하였다. 그리고 ML 추정법을 이용하여 탐색적 요인분석을 실시하였으며, 모형적합도 지수(CFI, TLI, RMSEA)와 정보지수(AIC, SABIC, BIC) 값을 종합적으로 검토하여 적합한 요인 개수를 결정하였다. CFI와 TLI는 .9 이상이면 적합하다고 보며, RMSEA는 .05이하일 때 좋은 적합도이며 .05에서 .08 사이일 때 괜찮은 적합도를 보인다고 본다(Kim, 2016). 그 후 문항 별 요인부하량의 크기가 작거나( $<.4$ ) 교차부하(cross-loading)가 있거나, 이론적 배경에 적합하지 않은 문항을 삭제하는 과정을 거쳤다. 탐색적 요인분석 결과를 바탕으로 확인적 요인분석을 실시하였으며, 모형적합도 지수(CFI, TLI, RMSEA)를 기준으로 요인구조모형의 적합도를 확인하였다. 다음으로 공인타당도 검증을 위해 Kim과 Kwak (2007)이 타당화한 가정환경자극척도와 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 상관분석을 실시하였다. 마지막으로 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 Cronbach  $\alpha$  값을 산출하여 신뢰도를 확인하였다.

**Table 3.** Theoretical Background of Constructs of Parent-child Lexical Interaction Scale for Preschoolers (PLIS-P)

Constructs	Theoretical concept	Reference
Vocabulary exposure	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Building experiential background</li> <li>· Frequent exposure or repetition of vocabulary</li> <li>· Indirect instruction: providing contexts to learn and use words (using picture books, play activities such as pretend play and block building)</li> <li>· Children learn the words that they hear most</li> </ul>	Gunning (2012), Lee et al. (2014), Neuman & Dickinson (2011)
Emergent instruction	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Emergent and conventional literacy</li> <li>· Instruction on emergent and conventional literacy</li> </ul>	Choi & Choi (2017), Whitehurst & Lonigan (1998)
Word elaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Restating, extending, and modifying children's words in a more complete and accurate sentence</li> <li>· Connecting words to children's experience</li> <li>· Providing contexts and specific information such as what the object is used for and where it is found</li> </ul>	Lee et al. (2014), Neuman & Dickinson (2011)
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Splitting the sentence into shorter and easier sentences</li> <li>· Keeping children focused on their interests</li> <li>· Waiting enough time for children to provide answers for a questions</li> <li>· Open interaction</li> </ul>	Lee et al. (2014), Son & Kim (2012), Jalongo (2016)
Play activity	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Creating an interest in words</li> <li>· Teaching with graphic organizers, dramatizing, enjoyable activities (riddles, puzzles)</li> <li>· Principles of vocabulary learning                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- children learn the words that interest them</li> <li>- children learn words best in interactive, responsive meaningful contexts</li> </ul> </li> </ul>	Gunning (2012), Neuman & Dickinson (2011),
Conventional instruction	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Emergent and conventional literacy</li> <li>· Instruction on emergent and conventional literacy</li> <li>· Vocabulary memorization tactics</li> <li>· Directive interaction</li> </ul>	Choi & Choi (2017), Chapman (2000), Whitehurst & Lonigan (1998), Neuman & Dickinson (2011), Son & Kim (2012)
Meta-lexical instruction	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Direct instruction: providing children opportunities to think about words consciously</li> <li>· Teaching through feature comparison, using reference books, predicting vocabulary, and word sorts</li> <li>· Representational demand : decontextualization, categorization, and symbolic representation</li> </ul>	Hall et al.(2013), Gunning (2012), Lee et al. (2014)
Word type awareness	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Korean word type (native Korean vocabulary, Sino-Korean vocabulary, and loanword) recognition</li> <li>· Spanish-English cognate recognition</li> </ul>	LOONG (2014), Muscanto (2019), Hancin-Bhatt & Nagy (1994), Jimenez et al. (1996),
Word morphology awareness	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Using features of words: homophones, homographs, multiple meanings, suffixes, root words, and morphemes</li> </ul>	Gunning (2012)

## 연구 결과

### 1. 부모-유아 어휘 상호작용의 구성요인 도출

#### 1) 부모-유아 어휘 상호작용 구성요인의 이론적 근거

부모-유아 어휘 상호작용 척도의 하위요인 구성의 바탕이 된 이론적 개념 및 참고문헌은 Table 3과 같다. 발현적 문해를 이론적 배경을 다룬 Choi와 Choi (2017), Whitehurst와 Lonigan (1998)의 연구와 아동 어휘발달 및 지도에 대한 안내서

인 Gunning (2012), Lee 등(2014), Jalongo (2016), Neuman과 Dickinson (2011), Hall 등(2013)의 단행본에서 제시한 유아 어휘발달에 유익한 성인의 상호작용 특성을 추출하였다. 문헌에서 추출된 다양한 이론적 개념을 발현적 문해 관점에서 유사한 특성끼리 개념화하여, '어휘 자극 제공', '발현적 지도(어휘 정교화, 비계 설정, 놀이활동)', '관습적 지도', '상위어휘인식 지도'와 같은 요인을 구성하고 요인을 대표할 수 있는 일상생활 상호작용에 대한 문항들을 1차 구성하였다.

연구진은 1차 구성한 척도에 대해 검토한 결과, 1차 척도가 주

Table 4. Model Fit Statistics of Exploratory Factor Analysis

Model	$\chi^2$	df	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI	AIC	BIC	SABIC
6 factors	1841.267	940	0.056 (0.052-0.059)		0.882	35272.918	36710.254	35489.187
7 factors	1599.475	896	0.050 (0.046-0.054)	0.929	0.903	35119.126	36720.729	35360.112
8 factors	1458.074	853	0.048 (0.044-0.052)	0.939	0.912	35063.724	36825.861	35328.865

로 해의 문헌을 참고하였기 때문에 한국어 어휘의 특성을 반영하지 못하고 있음을 발견하였다. 따라서 2차 척도 구성 과정에서 한국어 어종인식에 대한 LOONG (2014)와 Muscanto (2019)의 연구와 영어-스페인어 동족어 인식에 대한 Hancin-Bhatt과 Nagy (1994)와 Jimenez 등(1996)의 연구를 참고하여, 한국어 단어의 어종에 대한 인식을 지도하는 내용의 문항을 보강하였다. 그 결과 2차로 구성된 척도에는 상위어휘인식 지도를 '단어형태인식 지도'와 '단어어종인식 지도'로 세분화하고 이에 대한 문항을 추가하였다.

2차 척도를 구성한 후 아동학 분야 전문가와 유아기 자녀가 있는 부모를 대상으로 내용타당도 검토를 받아, 어머니 대상 설문조사에 적합하게 문항의 표현을 수정하고 이해가 어려운 문항에 대해서는 구체적인 예시를 보강하여 최종문항을 확정지었다. 설문조사에는 총 50개의 문항이 사용되었고, 설문조사 결과를 바탕으로 척도의 타당도 및 신뢰도에 대한 통계적 분석을 거쳐 최종적으로 7개 하위요인과 37개 문항으로 구성된 부모-유아 어휘 상호작용 척도가 개발되었다.

2) 부모-유아 어휘 상호작용의 구성요인 도출

부모-유아 어휘 상호작용 척도를 세부적인 하위요인을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 어휘 자극 제공 요인은 부모가 일상생활 경험이나 그림책 맥락을 통해 어휘 자극을 제공하는 상호작용이다. 아동은 직접 경험과 간접 경험을 통해 어휘 습득에 필요한 배경 경험을 쌓는다. 아동이 어떠한 개념을 이미 경험한 적이 있을 때, 아동에게 그 개념의 이름을 가르치는 과정은 훨씬 수월해진다 (Gunning, 2012). 따라서 유아에게 그림책 읽기와 같이 어휘가 사용되는 맥락을 제공하는 것은 매우 중요하다(Lee et al., 2014; Neuman & Dickinson, 2011). 어휘 자극 제공 요인을 측정하기 위해, 부모가 유아에게 개념 및 어휘에 노출될 수 있는 다양한 맥락(대화, 그림책 읽기)을 제공하는 정도를 측정할 수 있는 문항들로 요인을 구성하였다.

둘째, 발현적 지도는 부모가 유아의 흥미를 바탕으로 어휘를 지도하는 상호작용 유형을 의미한다. 발현적 지도는 다시 어휘 정

교화, 비계 설정, 놀이활동과 같은 하위요인으로 나뉜다. 어휘 정교화는 부모가 유아가 말한 어휘나 유아의 경험을 더 정확하고 세밀한 어휘로 바꿔서 다시 말해주는 상호작용으로, 이러한 상호작용은 유아에게 개념을 분명하게 이해시키고 유아의 어휘력을 향상할 수 있다(Lee et al., 2014). 다음으로, 비계 설정은 유아의 발달 수준보다 조금 높은 수준의 자극을 근접발달영역 내에서 제시하는 부모의 상호작용을 의미한다. 비계 설정은 아동의 어휘 성장을 설명하는 가장 중요한 요인 중 하나이다(Landry et al., 2006). 마지막으로, 놀이활동은 부모가 유아와 어휘를 활용한 다양한 놀이를 하는 상호작용을 의미한다. 아동은 흥미를 느끼는 단어를 잘 학습하며, 상호작용적이고 반응적인 맥락에서 단어를 잘 학습하므로(Neuman & Dickinson, 2011) 부모와의 놀이활동은 중요한 맥락으로서 어휘습득을 촉진한다.

셋째, 관습적 지도는 부모가 자녀에게 어휘에 대한 명시적으로 지도하는 상호작용을 의미한다. 기존의 선행연구는 '아이가 자음, 모음이나 몇 개의 단어를 종이에 반복해서 써보게 한다.'와 같은 예시를 통해 읽기 및 쓰기에 대한 관습적 지도 방식의 개념을 제시하였다(Choi & Choi, 2017; Son & Kim, 2012). 본 연구는 선행연구에서 제시한 읽기와 쓰기에 대한 관습적 지도의 개념을 어휘지도에 적용하여 재정의하였다. 즉, 선행연구에서 제시한 단어 읽기와 쓰기 지도뿐만 아니라, 단어카드 지도, 단어암기법 사용하기와 같은 어휘에 대한 관습적 대표적인 지도 방법(Neuman & Dickinson, 2011)도 추가하여 관습적 지도 요인을 구성하였다.

마지막으로, 상위어휘인식 지도는 부모가 유아와 단어 및 어휘에 대해 생각하는 상호작용 유형을 의미한다. 상위어휘인식은 단어를 사고의 대상으로 구분하고 어휘의 구성요소로서 인지하고, 단어에 대한 정보를 담고 있는 정신 사전을 의미하는 '심성어휘집(mental lexicon)'에 의도적으로 접촉할 수 있는 능력을 의미한다(Gombert, 1992). 상위어휘인식 지도는 다시 단어형태인식 지도와 단어어종인식 지도 두 가지 하위요인으로 나뉜다. 먼저, 단어형태인식 지도는 부모가 자녀와 단어의 형태소를 바탕으로 단어의 구조에 대하여 대화를 나누는 상호작용을 의미한다. 단어형태인식



지도의 대표적인 방법에는 아동에게 접두사 및 접미사의 뜻을 설명하거나, 접두사 및 접미사를 바탕으로 단어의 뜻을 추론하도록 하는 방법이 있다(Gunning, 2012). 다음으로, 단어어종인식 지도는 부모가 자녀와 단어의 어종에 대해 대화를 나누는 상호작용을 의미한다. 단어어종인식 지도의 대표적인 방법에는 부모가 유아에게 고유어, 한자어, 외래어 세 가지 어종의 개념에 대해서 설명하거나(LOONG, 2014; Muscanto, 2019), 어종 별 음운 및 형태의 특성(Yi, 2003)에 대해 생각해보도록 하는 상호작용이 있다.

## 2. 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 타당도 검증

### 1) 탐색적 요인분석

부모-유아 어휘 상호작용의 요인구조를 확인하기 위해, 설문조사 자료를 이용하여 문항들의 정규성을 검토한 후에 탐색적 요인분석을 실시하였다. 먼저 50개의 예비문항들의 정규성을 검토한 결과, 측정된 문항들의 왜도는 -.18과 -.48 사이로 나타나 절댓값이 2 미만이었으며, 첨도는 -.07과 -.65 사이의 값으로 나타나 절댓값이 7 미만이었다. 즉, 측정된 예비문항들의 정규성이 있음을 확인하였다.

다음으로 부모-유아 어휘 상호작용 50개 예비문항에 대한 탐색적 요인분석을 실시하여 최종 요인구조 및 최종문항을 결정하였다. 본 연구의 탐색적 요인분석은 ML 추정법을 이용하였기 때문에 요인 개수에 따른 적합도 비교를 할 수 있었다(Table 4). 모형 적합도 지수 및 AIC, BIC, SABIC 값을 함께 고려함으로써 적합한 요인의 개수 및 구조를 선정하였다. 먼저, 모형 적합도 지수를 살펴보면 7요인과 8요인 모형이 CFI, TLI, 값이 .9보다 높고 RMSEA 값이 .5보다 낮게 나타나 좋은 적합도를 보이는 것으로 나타났다. 정보지수(IC)를 살펴보면, AIC와 SABIC 값이 7요인보다 8요인 모형에서 더 작게 나타나 8요인을 지지하였지만, BIC 값은 8요인보다 7요인 모형에서 더 작게 나타나 7요인을 지지하는 것으로 나타났다. 따라서 두 모형의 세부적인 요인구조를 검토하여 두 모형 중 이론적으로 더 적합한 모형을 선택하기로 하였다. 두 모형의 자세한 요인구조 및 문항구성을 검토한 결과, 8요인 모형이 7요인 모형의 요인구조를 그대로 따르는데, 8요인 모형에 새롭게 추가된 요인에 문항 1개만이 적재되어 8요인 모형의 요인구조가 이론적으로 적합하지 못하다고 판단되었다. 따라서 7요인 모형이 8요인 모형보다 요인과 요인 내 문항의 구성이 이론적으로 더 적합하다고 판단되어 7요인 모형이 최종적으로 선정되었다.

최종 선정된 모형에 대한 통계적, 이론적 검토를 통해 문항을

정리하는 과정을 거쳤다. 먼저, 7요인 모형에 대한 탐색적 요인분석 결과에서 문항의 요인부하량을 검토하여, 요인부하량들 간 차이가 .2 이하일 경우 교차부하(cross-loading)로 판단하여 8개 문항을 삭제하였다. 6번(아이와 그림책을 읽는다)과 50번(아이가 새로운 단어를 말할 때 칭찬해준다) 문항의 경우 요인부하량 간 차이가 .2 정도 차이가 났는데, 부모의 함께 그림책 읽기와 보상 제공이 부모-유아 어휘 상호작용에서 이론적으로 중요한 의미를 가진다고 판단되어 최종문항에 포함하기로 하였다. 교차부하 문항을 삭제하고 남은 문항의 요인부하량은 모두 .4 이상으로 적합한 크기를 보였다.

또한 문항 내용을 이론적으로 검토하여 적합하지 않거나 같은 내용을 중복으로 측정하는 4개 문항도 삭제하였다. 13번 문항(아이와 TV, 동영상 볼 때 아이가 모르는 것이 나오면 이름과 의미를 알려준다)은 어휘 정교화보다는 단어 명명하기에 가깝다고 판단되어 문항을 삭제하였다. 또한 18번(그림책을 읽다가 아이가 단어의 뜻을 물어보면 자세하게 설명해준다)은 12번(아이가 단어의 뜻을 물어볼 때 설명해준다) 내용에 포함되는 내용이므로 삭제하였다. 36번(아이가 쓰고 싶어 하는 단어를 써준다)은 35번(아이가 읽고 싶어 하는 단어를 읽어준다)과 문항 내용이 유사해서 두 문항 중 더 보편적으로 적용될 수 있는 35번 문항을 선택하였다. 43번(아이에게 단어를 받아쓰게 한다)은 유아기보다는 학령기 아동의 어휘지도 방법에 가깝다고 판단되어 삭제하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 선정된 문항의 요인행렬은 Table 5과 같다.

### 2) 확인적 요인분석

부모-유아 어휘 상호작용 7요인 구조모형에 대해 확인적 요인분석을 실시하였다(Figure 1). 구조모형의 적합도 지수는 RMSEA가 .056, CFI가 .913, TLI가 .90로 나타나 좋은 적합도를 보였다(Table 6). 부모-유아 어휘 상호작용 7요인 구조모형의 구인타당도를 검증하기 위해, 집중타당도와 판별타당도를 검증하였다.

#### (1) 집중타당도

동일 개념을 측정하는 문항들이 어느 정도 일치하는지 평가하기 위해 집중타당도를 검토하였다(Table 7). 먼저, 척도의 하위요인에 대한 표준화된 요인부하량을 살펴보면, 요인부하량이 모두 .6 이상으로 통계적으로 유의하게 나타나( $p < .001$ ), 집중타당도가 있음을 확인하였다. 또한, 요인별 CR(Composite Reliability)이 .78-.92 범위의 값으로 나타나 모두, .7 이상으로, 집중타당도가 충족됨을 확인하였다.

Table 5. Result of Exploratory Factor Analysis

Items	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Factor 1. Presenting vocabulary exposure</b>							
2 I try to let my child observe or experience what my child have learned. (reading books about transportation and riding a train)	.46	.06	.22	-.04	.06	-.05	.14
4 I repeatedly tell my child new words	.61	.17	-.02	.03	.02	.16	-.05
5 I let my child hear newly learned words used in various situations	.64	.07	.01	.29	-.03	.16	-.15
6 I read picture books with my child	.45	-.03	.27	.01	.03	-.03	.17
<b>Factor2. Emergent instruction 1: word elaboration</b>							
I extend the meaning of the word which my child said. (child: (seeing a 'bung-eo-ppang(붕어빵)', a fish-shaped bread) It looks like a fish/ mom: It looks like a 'bung-eo(붕어)'. That's why it is named as 'bung-eo-ppang(붕어빵)!')	.06	.74	-.01	-.09	.00	-.03	.10
11 I elaborate the meaning of the word which my child said. ("We call a baby dog 'a puppy.")	.10	.60	.10	.00	.02	-.03	.07
12 When describing a new word to my child, I try to give specific information such as how to use it and where to find it.	.06	.61	.00	.15	-.07	.07	.14
14 When explaining the meaning of a word, I assume the situation where it is used. ("If the very spicy food you don't want to eat is served as lunch, you're 'reluctant' to eat it.")	.04	.55	.13	.07	.07	-.04	.06
15 I let my child know the various meanings of a word ("'tteol-eo-ji-da(떨어지다)' has different meanings in 'sa-gwa-ga ttang-e tteol-eo-ji-da(사과가 땅에 떨어지다)' and 'u-yu-ga da tteol-eo-ji-da(우유가 다 떨어지다).")	-.01	.62	-.01	.19	.15	.02	.03
16 When explaining the meaning of a word, I use synonyms and antonyms. ("The word 'taint' has the opposite meaning of the word 'clean'.")	.03	.57	.03	.25	.06	.00	-.05
17 I classify a word into higher concept to explain the meaning of the word. ("A dragonfly is an insect.")	-.08	.62	-.03	.21	.05	.08	-.05
<b>Factor 3. Emergent instruction 2: scaffolding</b>							
9 When my child asks me to explain the meaning of a word, I explain it in detail.	.18	.25	.54	-.13	-.01	-.12	.04
19 When I choose the picture books for my child, I consider whether the vocabulary level of books is appropriate for him/her.	.01	.10	.59	.26	.04	.01	-.09
20 When I explain the meaning of a word to my child, I try to use easy words so that he/she can understand.	-.01	.21	.63	.18	-.02	-.10	.04
21 I read picture books to my child as if I were acting.	.10	.03	.62	.16	.01	-.03	.05
35 I read aloud the words when my child wants to read them.	-.04	-.09	.71	.00	-.06	.13	.26
50 I praise my child when he/she says a new word.	.04	.14	.46	.15	-.02	.26	-.10
<b>Factor 4. Emergent instruction 3: play activity</b>							
37 I give the quiz for my child to guess the word(concept) using hints. ("It is an animal, lives in ocean, and has a bent back. What is it?")	.00	.14	.07	.10	.03	-.05	.64
38 I make jokes using sounds of words with my child.	.13	.00	.11	.27	-.01	.04	.50
39 I play word chain games with my child.	.02	.06	.06	-.10	.15	.05	.60
40 I let my child sing a song with its lyrics changed.	-.10	.10	-.01	.02	.06	.21	.56
41 I play with my child using hilarious words (imitative words, mimetic words, word jokes) in picture books	.01	.11	.05	.07	.05	.16	.53
<b>Factor 5. Conventional instruction</b>							
42 I encourage my child to read and write newly learned words.	.01	.04	.03	.21	-.02	.49	.17
44 I read aloud picture books pointing the words with a finger.	-.09	.16	.06	-.02	-.04	.66	.03
45 I let my child repeat after words in picture books.	.00	.07	.06	.03	-.04	.74	.07
46 I do activities related to words in picture books. (writing down words in books, making sentences, and making poems with words in books)	.21	-.18	-.06	.17	.07	.60	.12

Table 5. Continued

	Items	Factor						
		1	2	3	4	5	6	7
47	I write down words and show them to my child. (writing the word 'airplane' next to the picture of an airplane)	.10	-.01	-.07	.00	.07	.67	.23
48	I teach words to my child using word cards and work books.	-.10	.03	.28	-.14	.02	.73	-.09
49	When my child does not know the meaning of a word, we look it up in an online or offline dictionary.	.04	-.05	.18	-.03	.22	.50	.00
Factor 6. Meta-lexical instruction 1: word type awareness								
25	I explain my child about three types of Korean vocabulary: pure Korean, Sino-Chinese, and loan words. ("There are words which we can write in Chinese or English letters.")	-.01	.01	.10	.64	.17	.02	.04
26	I explain the characteristics of pure Korean, Sino-Chinese, and loan words to my child. ("ba-na-na'(loanword, 바나나) sounds similar to 'banana' in English but different, right?")	-.03	.07	-.01	.59	.28	.00	.03
27	I let my child guess which type a word belong to among pure Korean, Sino-Chinese, and loan words.	.04	-.05	-.06	.60	.27	.10	.00
29	I explain the loanwords to my child in relation to English words. ("a-i-seu-keu-lim(아이스크림) is icecream in English.")	-.11	.05	.19	.56	.22	.00	-.03
Factor 7. Meta-lexical instruction 2: word morphology awareness								
30	I use parts of words to explain words to my child. ("hwa(화) in 'bong-seon-hwa(봉선화)' and 'mu-gung-hwa(무궁화)' has the meaning of flower.")	.02	.01	-.06	.31	.60	.01	.05
31	I let my child know meanings of prefixes and suffixes. ("nal(날) in 'nal-go-gi(날고기)' has a meaning of being raw.")	.03	-.02	.07	.10	.79	.04	-.01
32	I explain the meaning of words to my child using other words sharing the same prefix or suffix. ("The person who makes a lot of jokes is called as 'jang-nan-kku-leo-gi(장난꾸러기)' and the person who sleep a lot is called as 'jam-kku-leo-gi(잠꾸러기).")	.01	.03	.04	.00	.91	.04	-.02
33	I let my child know the meaning of a word part and guess the meaning of new words sharing the same word part. ("am(암) in 'am-so(암소)' has the meaning of female animal. Then, what does 'am-talg(암탉)' mean?")	-.04	.14	-.05	.21	.65	-.05	.06

Note. Korean alphabets were written in roman alphabets according to revised romanization of Korean (Ministry of Culture and Tourism, 2000).

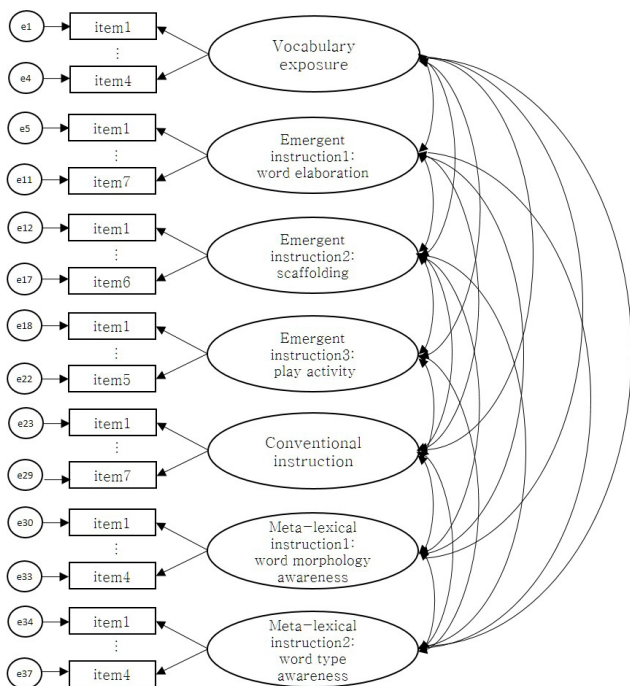


Figure 1. Confirmatory factor analysis model.

(2) 판별타당도

다른 척도가 서로 다른 개념을 측정하는지 확인하기 위해 판별타당도를 평가하였다(Table 8). 상관계수와 표준오차를 이용하여 신뢰구간을 산출하여 신뢰구간이 1을 포함하고 있는지 확인하였다. 그 결과 모든 신뢰구간이 1을 포함하지 않는 것으로 나타났다. 즉, 7요인 모형의 '어휘 자극 제공', '어휘 정교화', '비계 설정', '관습적 지도', '단어어종인식 지도', '단어형태인식 지도' 요인이 판별타당도가 있음이 확인되었다.

3) 공인타당도

공인타당도를 검증하기 위해 타당성이 입증된 기존 척도와 상관관계 분석을 하였다. Kim과 Kwak (2007)의 '3-6세 유아를 위한 가정환경자극척도(EC-HOME)'의 하위요인 중 학습적 자극, 반응성, 언어적 자극과의 상관관계 분석을 실시하였다(Table 9). 상관관계 분석 결과, 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 전체 평균은 가정환경자극척도 하위요인인 학업적 자극( $r = .24, p$

**Table 6.** Model Fit Statistics of Confirmatory Factor Analysis

Model	$\chi^2$	df	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
7 factors	1188.951	608	.056 (.051-.060)	.913	.905

**Table 7.** Factor Loadings of Confirmatory Factor Analysis

Factor	Item number	<i>B</i>	SE	$\beta$	CR
1. Presenting vocabulary exposure	2	1.00	.00	.64	.78
	4	1.13	.12	.74	
	5	1.08	.12	.71	
	6	1.04	.11	.65	
2. Emergent instruction 1: word elaboration	23	1.00	.00	.72	.89
	11	1.05	.09	.72	
	12	1.12	.09	.76	
	14	1.06	.08	.74	
	15	1.24	.09	.81	
	16	1.04	.08	.74	
	17	.99	.09	.67	
3. Emergent instruction 2: scaffolding	9	1.00	.00	.71	.87
	19	.97	.09	.70	
	20	1.01	.08	.80	
	21	1.08	.09	.76	
	35	.97	.08	.71	
	50	.90	.09	.64	
4. Emergent instruction 3: play activity	37	1.00	.00	.75	.85
	38	1.07	.08	.76	
	39	.95	.09	.66	
	40	1.00	.09	.68	
	41	1.04	.08	.77	
	42	1.00	.00	.69	
5. Conventional instruction	44	1.00	.09	.68	
	45	1.17	.10	.78	
	46	1.17	.10	.73	
	47	1.19	.10	.80	
	48	.93	.09	.64	
	49	.94	.10	.61	
	6. Meta-lexical instruction 1: word type awareness	25	1.00	.00	.79
26		1.10	.07	.86	
27		1.06	.07	.82	
29		.94	.07	.74	
7. Meta-lexical instruction 2: word morphology awareness	30	1.00	.00	.82	.92
	31	1.05	.06	.87	
	32	1.10	.06	.91	
	33	1.00	.06	.85	

Table 8. Discriminant Validity

	Confidence interval ( $\emptyset \pm 2 \times S.E.$ )
Factor1 and 2	.62-.79
Factor1 and 3	.61-.79
Factor1 and 4	.31-.55
Factor1 and 5	.39-.61
Factor1 and 6	.32-.55
Factor1 and 7	.49-.69
Factor2 and 3	.70-.82
Factor2 and 4	.52-.69
Factor2 and 5	.39-.61
Factor2 and 6	.52-.69
Factor2 and 7	.60-.76
Factor3 and 4	.26-.49
Factor3 and 5	.32-.54
Factor3 and 6	.21-.44
Factor3 and 7	.59-.75
Factor4 and 5	.47-.66
Factor4 and 6	.77-.87
Factor4 and 7	.48-.67
Factor5 and 6	.38-.58
Factor5 and 7	.56-.73
Factor6 and 7	.43-.63

<.001), 반응성( $r=.26, p<.001$ ), 언어적 자극( $r=.30, p<.001$ ) 그리고 세 요인의 전체 평균( $r=.35, p<.001$ )과 모두 정적 상관관계를 나타냈다. 이러한 결과를 통해 부모-유아 어휘 상호작용 척도가 공인타당도가 있음을 확인하였다.

**3. 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 신뢰도 검증**

최종적으로 선정된 문항들의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach  $\alpha$  값을 산출하였다. 하위요인별로 살펴보면 요인1 '발현적 지도1: 어휘 자극 제공'은 .78, 요인2 '발현적 지도2: 어휘 정교화'는 .89, 요인3 '발현적 지도3: 비계 설정'는 .86, 요인4 '발현적 지도4: 놀이 활동'는 .84, 요인5 '관습적 지도'는 .87, 요인6 '상위어휘인식 지도1: 단어어종인식 지도'는 .88, 요인7 '상위어휘인식 지도2: 단어형태인식 지도'는 .92, 으로 모두 높은 것으로 나타났다. 척도의 전체 문항 또한 .95로 Cronbach  $\alpha$  값이 높은 수준으로 나타났다.

**논의 및 결론**

본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인을 개념화하고, 이를 바탕으로 개발한 '부모-유아 어휘 상호작용 척도(PLIS-P)'의 신뢰도 및 타당도를 확인하였다. 본 척도는 부모가 일상생활에서 유아기 자녀와 어휘에 관하여 대화를 하거나, 어휘를 매개로 한 활동을 함께 하는 정도를 측정한다. 먼저 국내외 문헌 검토를 통하여 7개의 하위요인 및 50개의 예비문항을 개발하였다. 다음으로 개발한 예비척도에 하여 서울시, 경기도 및 인천시, 충청도, 경상도, 전라도, 제주도에 거주하는 만 5, 6세 유아 자녀의 어머니를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 수집한 자료에 대하여 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였으며, 이론적 배경과 통계적 기준을 종합적으로 고려하여 7개 요인과 37개 문항을 최종적으로 선정하였다. 척도 요인들의 집중타당도, 판별타당도, 공인타당도 및 신뢰도를 확인하였다. 척도 개발 및 타당화에 대한 결과 및 이에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 어휘 및 문해지도에 대한 국내외 문헌 검토 결과, 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용을 세부적으로 7개의 하위요인으로 개념화하였다. 부모-유아 어휘 상호작용은 크게 어휘 자극 제공, 발현적 지도와 관습적 지도, 상위어휘인식 지도로 개념화할 수 있었다. 이 중에서 발현적 지도는 다시 어휘 정교화, 비계 설정, 놀이 활동 세 가지 하위요인으로, 상위어휘인식 지도는 다시 단어어종인식 지도와 단어형태인식 지도 두 가지 하위요인으로 다시 세분화할 수 있었다. 이러한 부모-유아 어휘 상호작용의 개념화는 유아 어휘지도 방식을 간접적 지도와 명시적 지도 두 가지로 유형화한 선행연구(e.g., Lee & Kim, 2005; Lee et al., 2014; Nation, 2001)에서 더 나아가, 유아 어휘지도 방식의 구성요인을 더욱 정교하게 제시하였다는 점에서 중요한 함의를 지닌다. 구체적으로, 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용의 개념을 정교화하기 위해 기존 문해발달 연구에서 중요하게 다뤄진 발현적 문해와 관습적 문해의 개념을 부모-유아 어휘 상호작용에 적용하였다. 본 연구는 이러한 개념화를 통해 부모의 발현적, 관습적 문해에 대한 지도가 유아의 읽기와 쓰기 영역뿐만 아니라 유아의 어휘발달에 대하여 문해환경으로서 중요한 역할을 함을 제안한다. 이는 유아의 어휘 지식이 문해 기술로서 성인이 제공하는 어휘에 대한 경험과 일상생활 속에서의 성인과의 발현적 문해 지도를 통해 발달한다는 논의(Hall et al., 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998; Hoff, 2006)를 뒷받침한다.

다음으로, 본 연구는 문헌 검토를 통해 부모-유아 어휘 상호작용의 구성요인으로 상위어휘인식 지도를 포함하였다. 또한 상

Table 9. Result of Correlation Analysis between PLIS-P and EC-HOME

	1	2	3	4	5
Parent Lexical Interaction total	1	.24***	.26***	.30***	.35***
EC-HOME 1: Academic Stimulation	.24***	1	.18**	.26***	.52***
EC-HOME 2: Responsivity	.26***	.18**	1	.48***	.86***
EC-HOME 3: Communication Stimulation	.30***	.26***	.48***	1	.78***
EC-HOME total	.35***	.52***	.86***	.78***	1

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

위어휘인식 지도를 단어어종인식 지도와 단어형태인식 지도로 세분화하여, 한국어 어휘를 학습하는 유아의 어휘발달에서 단어의 어종과 형태에 대한 상호작용이 중요함을 강조한다. 인간은 심성 모형(mental model)을 토대로 주어지는 자극의 구조를 예측하며, 심성 모형은 학습이 효율적으로 일어날 수 있게 한다(Horvath, 2019). 마찬가지로 단어학습에서도 성인은 유아에게 단어의 어종과 형태에 대한 인식은 단어의 구조와 특징에 대한 심성 모형을 제공할 수 있고, 이는 유아는 심성 모형을 기반으로 단어의 뜻을 예측하게 하여 단어학습 과정을 가속화할 수 있다. 즉, 상위어휘인식 지도는 상위언어인식이 언어발달을 촉진한다는 상호작용 가설의 주장(Clark, 1978; Slobin, 1978)을 반영하는 개념으로서, 본 척도는 상위어휘인식 지도가 부모-유아 어휘 상호작용의 중요한 구성요인임을 보여준다.

둘째, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석 결과, 이론적으로 설정한 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 7요인 구조가 통계적으로도 지지되었다. 탐색적 요인분석 결과 7요인 구조는 RMSEA, CFI, TLI 지수가 좋은 수준으로 나타났으며, 요인마다 적재된 문항들의 내용도 연구진이 기존에 설정한 이론적 개념과 대체적으로 잘 부합하였다. 한 문항이 여러 요인을 대표하는 경우와 문항의 내용이 요인의 이론적 개념과 부합하지 않은 경우에 일부 문항을 제외하였으며, 최종 선정된 37개 문항 척도에 대하여 확인적 요인분석 결과 RMSEA, CFI, TLI 모두 좋은 적합도를 보였다. 또한 확인적 요인분석에 사용된 7요인 구조모형은 집중타당도와 판별타당도를 충족함이 확인되어, 척도의 7개 요인이 각각 하나의 개념을 일관되게 측정하면서 서로 다른 개념을 측정하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모-유아 어휘 상호작용이 읽기, 쓰기과 관련한 부모 문해 상호작용(Son & Kim, 2012)과 구별되는 고유한 구조를 가지는 개념임을 보여준다. 즉, 부모-유아 어휘 상호작용 척도는 기존 문해 상호작용과 차별화되는 개념을 측정하는 척도로서 본 척도의 개발과 타당화는 중요한 의미를 지닐 수 있다.

셋째, 부모-유아 어휘 상호작용 척도와 유아발달에 긍정적인 영향을 주는 부모의 상호작용 방식을 측정된 기존 척도와의 상관관계를 분석한 결과, 정적 상관관계가 있는 것으로 분석되었다. 이는 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 공인타당도가 있음을 보여주는 결과이다. 더 나아가, Kim과 Kwak (2007)의 '3-6세 유아를 위한 가정환경자극척도(EC-HOME)'의 '학업적 자극', '반응성', '언어적 자극' 하위문항들이 언어 및 인지발달 전반에 초점을 맞춘다는 점을 고려할 때, 이는 부모-유아 어휘 상호작용 척도가 어휘발달 외에도 다른 영역의 발달에 긍정적인 영향을 주는 상호작용 방식과도 관련이 있음을 의미한다. 이러한 결과가 나타난 것은 본 척도가 사회적 상호작용주의 이론(Bruner, 1983; Vygotsky, 1978), 발전적 문해 관점(Choi & Choi, 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998), 상호작용 가설(Clark, 1978; Slobin, 1978)과 같이 아동의 언어 및 인지발달 전반에 적용될 수 있는 이론을 바탕으로 문항을 구성하였기 때문으로 해석된다. 즉, 본 척도가 측정하는 부모의 상호작용 방식은 어휘와 관련된 내용이기도 하지만, 전반적인 언어 및 인지발달에도 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

이상의 논의를 종합해볼 때, 부모-유아 어휘 상호작용 척도는 국내 부모-유아 간 어휘 관련 상호작용을 타당하게 측정하는 도구임을 알 수 있다. 본 척도는 부모가 유아와 어휘와 관련된 상호작용을 유형별로 평가하는 데에 사용될 수 있을 것이며, 유아 어휘발달에 대한 부모교육 및 중재방안 개발에도 활용될 수 있을 것이다. 또한 부모-유아 간의 어휘 관련 상호작용이 유아의 어휘 및 언어발달 변인과의 관계를 밝히는 학술 연구에도 활용될 수 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 함의를 지닌다. 첫째, 본 연구는 유아의 읽기 및 쓰기에 비하여 어휘와 관련한 상호작용에 대한 정보가 부족한 상황에서, 부모-유아 어휘 상호작용을 개념화하고 측정할 수 있는 척도를 개발하였다. 어휘발달은 언어 및 인지발달의 토대가 되는 중요한 발달영역이므로, 어휘에 초점을 맞춰 부모와 자녀

간의 상호작용을 평가할 수 있는 척도를 개발한 것은 매우 큰 의의를 지닌다고 할 수 있다.

둘째, 기존의 언어 및 문해발달 이론이 부모-유아 어휘 상호작용의 개념화에도 적용될 수 있음을 밝혔다. 어휘 지식은 구어 및 문해발달에 모두 필요한 언어능력이기 때문에, 기존의 언어발달 및 문해발달 이론을 함께 고려하여 부모-유아 어휘 상호작용을 개념화할 필요가 있다. 부모-어휘 상호작용 척도는 일반적인 언어발달 이론과 문해발달 이론을 종합적으로 적용하여 어휘 관련 상호작용을 개념화했다는 점에서 큰 의미가 있다. 후속연구에서 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력과도 관련이 있는지 확인한다면, 부모-유아 어휘 상호작용에 대한 더욱 풍부한 제언을 제시할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 단어어종인식과 같은 한국어 어휘 특성을 반영한 한국어가 모어인 어머니-유아 간 상호작용 유형을 측정하는 척도를 개발하였다. 어휘는 사회문화적 환경과 매우 밀접한 관계에 있는 언어 영역으로서, 각 언어의 어휘에는 서로 다른 의미, 음운, 형태, 종류가 있다. 그러므로 한국어가 모어인 부모-유아 간 상호작용을 깊이 있게 측정하기 위해서는 한국어 어휘의 고유한 특성을 반영한 척도의 구성이 필요하다. 본 연구는 어종과 형태와 같은 한국어 어휘의 고유한 특성이 반영하여 한국어가 모어인 부모-유아 간 상호작용을 타당하게 측정하는 척도를 개발했다는 중요한 의의를 지닌다.

그러나 본 척도는 부모 보고용으로 개발되어, 설문조사 결과가 실제 부모-유아 어휘 상호작용과 얼마나 일치하는지에 대해서는 의문이 제기될 수 있다. 따라서 후속연구를 통해 관찰 방법으로 측정한 부모-유아 어휘 상호작용과 얼마나 일치하는지 확인해본다면, 본 척도의 타당도를 더욱 높일 수 있을 것이다.

## Declaration of Conflicting Interests

The authors declare no conflict of interest with respect to the authorship or publication of this article.

## Acknowledgments

This study was supported by the BK21 Plus Program of National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (NRF-22B20152813529)

## References

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(10), 1-166. <https://doi.org/10.2307/1166112>
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1979). HOME observation for measurement of the environment a revision of the preschool scale. *American Journal of Mental Deficiency, 84*(3), 235-244.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York, NY: W.W. Norton.
- 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 intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (2003). *HOME inventory administration manual: Comprehensive Edition*. Little Rock, AR: University of Arkansas for Medical Sciences.
- Chang, Y. K., & Sung, J. H. (2011). The relative contribution of infants, mothers, and family socioeconomic characteristics on expressive vocabulary acquisition of 24-month-old infants. *The Korean Journal of Developmental Psychology, 24*(2), 137-154.
- Chen, X., Hao, M., Geva, E., Zhu, J., & Shu, H. (2009). The role of compound awareness in Chinese children's vocabulary acquisition and character reading. *Reading and Writing, 22*(5), 615-631. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9127-9>
- Choi, Y. J., & Choi, N. (2017). The influence of mother's belief, guidance, and use of resources about emergent and conventional writing on children's writing ability. *Journal of Korean Home Management Association, 35*(2), 47-61. <https://doi.org/10.7466/JKHMA.2017.35.2.47>
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233-244. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.233>
- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. New York, NY: Springer-Verlage.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Gombert, J. E. (1992). Metalexical and Metasemantic development. In J. E. Gombert (Ed.), *Metalinguistic development* (pp. 63-134). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gunning, T. G. (2012). *Creating literacy instruction for all students* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Hall, K., Cremin, T., Comber, B., & Moll, L. C. (2013). *International handbook or research on children's literacy, learning, and culture*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Han, J., Park, J., Hyun, Y., Kwon, S., Park, K., Lee, S., et al. (2010). *Teaching Korean vocabulary*. Paju: Thaeaksa.
- Hancin-Bhatt, B., & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310. <https://doi.org/10.1017/S0142716400065905>
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. In S. B. Nueman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 49-82). New York, London: The Guilford Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hong, S. O., & Heo, M. S. (2007). Parents' perception of extra-curricular activities at early childhood education institutions in accordance with social class. *Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 12(6), 215-236.
- Horvath, J. C. (2019). *Stop talking, start influencing: 12 insights from brain science to make your message stick*. East Gosford, AU: Exisle Publishing.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.236>
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jalongo, M. R. (2016). *Early childhood language arts* (6th edition). London, UK: Pearson.
- Jimenez, R. T., Garcia, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.
- Kim, S. Y. (2016). *Fundamentals and extensions of structural equation modeling : with mplus examples*. Seoul: Hakjisa.
- Kim, J. M., & Kwak, K. (2007). Validity of the Korean early childhood home observation for measurement of the environment. *Korean Journal of Child Studies*, 28(1), 115-128.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Lee, J., & Kim, Y. (2005). The effects of explicit vocabulary instruction through picture book reading on young children's acquisition of words. *The Journal of Korean Open Association for Early Childhood Education*, 10(4), 297-316.
- Lee, J., Ma, S., Kim, S., & Jung, J. (2014). *Language education for early childhood*. Gyeongido: Gong-dong-chaе.
- LOONG, P. (2014). A study on the correlation between Korean word type recognition ability and word recognition ability for multilingual Korean language beginners in Hong Kong. *Bilingual Research*, 55, 409-433. <https://doi.org/10.17296/korbil.2014..55.409>
- Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15(3-4), 261-294. <https://doi.org/10.1023/A:1015272516220>
- McBride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J. R., Shu, H., Fletcher, P., Stokes, S. F., et al. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 437-462. <https://doi.org/10.1017/S014271640808020X>
- Ministry of Culture and Tourism (2000, July 7). *Revised Romanization of Korean. Proclamation*. Ministry of Culture and Tourism Proclamation No. 2000-8. Seoul: Ministry of Culture and Tourism.
- Muscanto, I. (2019). The impact of Hanja: Based syllables on Korean vocabulary learning. *The Korean Language in America*, 22(2), 99-121. <https://doi.org/10.5325/korelangamer.22.2.0099>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2011). *Mplus user's guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuman, S. B., Pinkham, A. M., & Kaefer, T. (2013). Building word and world knowledge in the early years. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. C. Moll (Eds.), *International handbook or research on children's literacy* (pp. 201-214). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Nueman, S. B., & Dickinson, D. K. (2011). *Handbook of early literacy research*. New York, London: The Guilford Press.
- Oh, Y. S. (2007). The status of infantile Chinese ideogram education. *Han-character and Classical Written Language Education*, 1(18), 471-522.
- Pan, B. A. (2011). Assessing vocabulary skills. In E. Hoff (Ed.), *Research*



- methods in child language: A practical guide* (Vol. 9). West Sussex, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low income families. *Child Development, 76*(4), 763-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language, 34*(4), 260-266. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353444>
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science, 41*, 162-179. <https://doi.org/10.1111/cogs.12349>
- Slobin, D. I. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Smith, C. L., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology, 34*(3), 449-468. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90071-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90071-6)
- Son, S. H., & Kim, M. S. (2012). The developmental and validity of the parent's literacy interaction rating scale for preschool children. *Journal of the Korean Home Economics Association, 50*(7), 109-116. <https://doi.org/10.6115/khea.2012.50.7.109>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Yi, K. (2003). The effects of word types on word recognition in Korean. *The Korean Journal of Experimental Psychology, 15*(4), 479-498.
- Youn, C. T. (2014). The need for reestablishment of the notion of the lexicon and introduction of a lexeme in grammar education. *Grammar Education, 20*, 187-221.

## Appendix A

어휘소(語彙素)는 어휘를 이루는 요소를 의미하며, 다음과 같은 항목들을 포함시킬 수 있다(Youn, 2014, p.209).

가. 자립 · 비자립의 어근

나. 접사

다. 가와 나에 해당되는 어휘소들의 합성 · 복합으로 특정 대상이나 운동 등을 지시하는 형식

라. 가, 나, 다에 해당되는 어휘소들의 통합으로 이루어진 형식으로 특정 대상이나 운동 등을 지시하는 것

## Appendix B

Han 등(2010, p. 16)은 하나의 어휘가 가지고 있는 다양한 정보를 유형별로 제시하였다. 그중에서 유아가 습득할 것으로 기대되는 정보의 유형은 다음과 같다.

가. 음운/음성 정보: 소리의 특성에 대한 정보

나. 형태 정보: 품사, 합성어, 파생어 및 굴절 등에 대한 정보

다. 통사 정보: 구성의 원리, 호응, 의미역 및 문장의 종류에 대한 정보

라. 의미 정보: 의미 범주, 동의 관계, 반의 관계, 포의 관계 등에 관한 정보

마. 출처 정보: 고유어인가 한자어인가 외래어인가 등에 대한 정보