



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

아동가족학박사 학위논문

부모와의 어휘 상호작용이  
유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향  
: 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과

2021년 8월

서울대학교 대학원

아동가족학과

정 수 지



부모와의 어휘 상호작용이  
유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향  
: 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과

지도교수 최 나 야

이 논문을 아동가족학박사 학위논문으로 제출함  
2021년 5월

서울대학교 대학원  
아동가족학과  
정 수 지

정수지의 박사 학위논문을 인준함  
2021년 7월

위 원 장

부위원장

위 원

위 원

위 원



## 국문초록

본 연구는 부모와의 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 직간접적인 영향을 밝히고자 하였다. 이를 위해 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 어휘발달을 설명하는지 살펴보고, 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 단어인식의 세부 유형이 각각 어휘발달의 어떠한 영역을 촉진하는지 비교하였다. 더 나아가 부모-유아 어휘 상호작용이 수용어휘 크기에 직접적으로 영향을 미치는지와 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 간접적으로 영향을 미치는지를 검증하였다.

이를 위해, 세종시와 대전시에 위치한 어린이집의 5세 학급에서 취학 전 5, 6세 유아와 그 어머니 203쌍을 대상으로 자료를 수집하고 분석하였다. 어머니는 설문지를 통해 부모-유아 어휘 상호작용 척도 (Parent-Child Lexical Interaction Scale for Preschoolers, PLIS-P)에 응답하였고, 유아는 연구원과의 면대면 조사에 참여하여 단어인식(단어 단위/임의성/형태/어종 인식), 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 과제를 수행하였다. SPSS 통계패키지를 이용하여 기술통계분석, Pearson의 상관관계분석, 다중회귀분석, PROCESS 매크로를 이용한 이중매개모형 분석 및 부트스트래핑 분석을 실시하였다. 본 연구의 주요한 결과는 다음과 같다.

첫째, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 어휘발달을 설명하는 타당한 개념이다. 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기와 모두 정적 상관관계가 있었다. 그리고 부모-유아 어휘 상호작용은 하위요인 차원에서도 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기와 상관관계가 있었다. 이는 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기를 예측하는 예측타

당도가 있음을 보여준다.

둘째, 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형과 유아의 단어인식의 세부 유형은 각각 어휘발달의 다른 영역을 촉진한다. 어머니의 단어 자극 제공은 유아의 수용어휘 크기에 정적 영향을, 어머니의 단어인식 지도는 유아의 단어인식과 수용어휘 크기에 정적 영향을, 어머니의 발현적 단어 지도는 유아의 단어인식에 정적 영향을, 어머니의 단어 정교화는 유아의 우연적 단어학습에 정적 영향을 미친 것으로 나타났다. 반면 어머니의 관습적 단어지도는 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 모두에 부적 영향을 미친 것으로 나타났다. 한편 유아의 단어단위인식과 단어어종인식은 우연적 단어학습에 정적 영향을 미쳤고, 유아의 단어임의성인식과 단어형태인식은 수용어휘 크기에 정적 영향을 미쳤다.

셋째, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 수용어휘 크기에 직접적으로 영향을 미칠 뿐 아니라, 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 통해서 간접적으로도 영향을 미쳤다. 이는 부모가 어휘 상호작용을 통해 유아의 수용어휘 크기의 성장을 직접 도울 뿐 아니라, 유아가 스스로 단어를 인식하고 학습하도록 촉진함으로써 수용어휘 크기의 성장을 간접적으로 지원할 수 있음을 보여준다. 따라서 유아 수용어휘 크기의 성장을 위해서는 부모-유아 어휘 상호작용의 직간접적인 영향력을 모두 고려할 필요가 있다.

본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용 척도를 활용하여, 부모와의 어휘 상호작용이 유아의 어휘발달을 촉진함을 밝혔다. 또한 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 단어인식의 각 세부 유형이 어휘발달에 기여하는 바가 각각 다름을 밝혔다. 더 나아가 유아의 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과를 살펴봄으로써 부모-유아 어휘 상호작용이 유아 수용어휘 크기의 성장을 간접적으로 지원하는 기제를 밝혔다. 이를 통해 본 연구는 유아의 독립적이고 능동적인 단어인식 및 단어학습을 촉진하는

부모-유아 어휘 상호작용의 중요성을 강조한다. 이러한 정보는 유아의 어휘발달을 증진하기 위한 부모-유아 상호작용 중재 및 부모교육 프로그램 개발에 활용될 수 있을 것이다.

주요어 : 부모-유아 어휘 상호작용, 단어인식, 우연적 단어학습, 수용 어휘 크기, 유아기 어휘발달

학 번 : 2013-21534





# 목 차

I. 문제제기 .....	1
II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 .....	9
1. 유아의 어휘발달 .....	9
1) 유아의 심성어휘집 .....	9
2) 유아의 어휘지식 .....	11
3) 유아의 우연적 단어학습 .....	14
2. 부모와의 상호작용과 유아의 어휘발달 .....	16
1) 사회적 상호작용주의 .....	16
2) 부모와의 상호작용과 유아의 수용어휘 크기 .....	17
3) 부모와의 상호작용과 유아의 단어인식 .....	20
4) 부모와의 어휘 상호작용 .....	22
3. 유아의 단어인식과 어휘발달 .....	26
1) 유아의 단어인식의 유형 .....	26
2) 유아의 단어인식과 수용어휘 크기 .....	33
3) 유아의 단어인식과 우연적 단어학습 .....	35
4. 유아의 우연적 단어학습과 어휘발달 .....	36
5. 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학 습, 수용어휘 크기 간 구조적 관계 .....	37
III. 연구문제와 용어 정의 .....	39
1. 연구문제 .....	39
2. 용어의 정의 .....	40
1) 부모와의 어휘 상호작용 .....	40

2) 단어인식 .....	41
3) 우연적 단어학습 .....	42
4) 수용어휘 크기 .....	42
<b>IV. 연구 방법 및 절차 .....</b>	<b>43</b>
1. 연구 대상 .....	43
2. 연구 도구 .....	46
1) 부모와의 어휘 상호작용 (PLIS-P) .....	49
2) 단어인식 .....	51
3) 우연적 단어학습 .....	59
4) 수용어휘 크기 .....	62
5) 음운단기 기억능력 .....	63
6) 수용언어능력 .....	64
3. 연구 절차 .....	65
1) 예비조사 .....	66
2) 본조사 .....	68
4. 자료 분석 .....	70
<b>V. 연구 결과 및 해석 .....</b>	<b>72</b>
1. 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 간의 관계 .....	72
2. 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습이 수용어휘 크기에 미치는 영향 .....	77
3. 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식에 미치는 영향	79

4. 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 단어인식이 우연적 단어 학습에 미치는 영향 .....	81
5. 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 수용어휘 크기 간의 관계에서 유아의 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과	83
VI. 결론 및 제언 .....	87
1. 결론 및 논의 .....	87
2. 의의 및 제언 .....	95
참 고 문 헌 .....	98
부 록 .....	117

## 표 목 차

<표 IV-1> 연구 대상의 일반적 특성 .....	45
<표 IV-2> 조사대상에 따른 연구 도구 개요 .....	47
<표 IV-3> 부모-유아 어휘 상호작용 척도 요인 구성 .....	51
<표 IV-4> 우연적 단어학습 목표 단어 목록 .....	62
<표 IV-5> 우연적 단어학습 과제 예시 .....	62
<표 V-1> 주요 변인의 평균 및 표준편차 .....	75
<표 V-2> 주요 변인 간 상관관계 .....	76
<표 V-3> 유아 수용어휘 크기의 예측요인 .....	78
<표 V-4> 유아 단어인식의 예측요인 .....	80
<표 V-5> 유아 우연적 단어학습의 예측요인 .....	82
<표 V-6> 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개모형 .....	85
<표 V-7> 단어인식과 우연적 단어학습의 매개효과 검증 .....	86

## 그 립 목 차

[그림 II-1] 언어능력 발달을 설명하는 인지적 틀(Bialystok & Ryan, 1985) .....	21
[그림 IV-1] 연구 수행 순서 .....	65
[그림 IV-2] 유아 면대면 조사 모습 .....	68
[그림 V-1] 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개모형 .....	84

## 부 록 목 차

<부록 1> ‘부모-유아 어휘 상호작용’ 척도 문항 .....	118
<부록 2> 단어인식 과제1: 단어단위인식 .....	121
<부록 3> 단어인식 과제2: 단어임의성인식 .....	123
<부록 4> 단어인식 과제3: 단어형태인식 .....	124
<부록 5> 단어인식 과제4: 단어어종인식 .....	125
<부록 6> 우연적 단어학습 대본 및 어휘검사 .....	129
<부록 7> 수용언어 발달 평가 기준 .....	133



# I. 문제제기

부모와의 상호작용은 아동의 어휘발달 과정에서 매우 중요한 역할을 한다. 부모는 아동에게 직접 및 간접 경험을 제공하여 아동이 개념 및 어휘<sup>1)</sup>를 습득하는 토대를 마련한다. 또한 부모는 언어적 상호작용을 통해 어휘의 의미, 사용법, 특성 등 다양한 정보를 전달함으로써 아동의 어휘발달을 돕는다.

유아기 어휘발달은 학령기 이후 언어 및 인지발달의 기초를 마련하기 때문에 특히 중요한 의미를 지닌다. 어휘는 문해의 구성요소로서 (Whitehurst & Lonigan, 1998), 유아기 어휘지식<sup>2)</sup>은 이후의 다양한 문해 기술의 발달을 예측할 수 있다. 선행연구는 유아기 어휘지식의 양은 학령기 읽기이해력과 학업성취를 예측하고(Biemiller, 2006; Dickinson & Tabor, 2001; Snow et al., 1998), 더 나아가 청소년기 읽기유창성 및 읽기이해력을 예측함을 보고하였다(Cunningham & Stanovich, 1997). 이처럼 유아기 어휘지식은 학령기 및 청소년기의 언어 및 인지발달을 예측하는 강력한 변인으로 중요하게 다뤄질 필요가 있다.

먼저 유아의 수용어휘 크기는 어휘지식 너비의 지표로서 단어학습의 결과물이라는 점에서 중요하다. 유아가 새로운 단어를 접하여 단어학습이 일어나면 먼저 이해가 가능한 수용어휘(receptive vocabulary)가 되고, 수용어휘는 이후에 반복적인 경험과 의도적인 노력을 통해 말하거나 쓸 수 있는 표현어휘(expressive vocabulary)로 전환된다(강보선, 2013).

---

1) 어휘가 단어 및 단어를 구성하는 요소들이 모여서 이루는 ‘집합’이라는 점에서 많은 연구자의 의견이 일치한다. 표준국어대사전에서도 어휘를 “어떤 일정한 범위 안에서 쓰이는 단어의 수효. 또는 단어의 전체.”라고 정의하고 있다(국립국어원, 2021). 그러나 ‘어휘’의 구체적인 정의와 구성요소에 대해서는 연구자들 간 견해 차이가 있다.  
2) 어휘지식은 한 사람이 어휘의 다양한 면에 관해 가지고 있는 지식을 의미한다. 많은 연구자들은 어휘지식을 너비와 깊이로 나눈다. 어휘지식의 너비는 한 사람이 어휘를 얼마나 많이 아는지를 의미하고, 어휘지식의 깊이는 한 사람이 어휘를 얼마나 잘 아는지를 의미한다.



유아가 단어를 새로 학습하면 먼저 수용어휘가 되므로, 유아의 수용어휘를 평가함으로써 단어학습이 일어났는지 확인할 수 있다. 본 연구는 단어학습의 결과로서 어휘지식의 너비를 평가하기 위해 유아의 수용어휘 크기를 연구하고자 한다.

다음으로 유아의 단어인식은 어휘지식 깊이의 지표로서 수용어휘 크기 발달을 예측한다는 점에서 중요하다. 단어인식(word awareness)은 언어에 대해 사고할 수 있는 능력, 즉 상위언어인식(meta-linguistic awareness)의 하나로 단어의 본질과 기능에 대해 의식적으로 생각하고 다룰 수 있는 능력을 의미한다(Gombert, 1992; Pratt & Grieve, 1984; Silverman & Hartranft, 2015). 상호영향 가설(interaction hypothesis)에 따르면, 유아의 상위언어인식은 언어발달의 부산물로 나타날 뿐 아니라 언어발달을 촉진하면서 언어발달과 상호작용한다(Smith & Tager-Flusberg, 1982). 상호영향 가설을 유아의 단어인식과 수용어휘 크기 간 관계에 적용할 때, 유아기 단어인식은 수용어휘 크기의 성장을 촉진할 수 있다. 따라서 본 연구는 상호영향 가설을 바탕으로 유아기 단어인식의 발달이 수용어휘 크기의 성장을 촉진할 것으로 보고, 이러한 가능성을 검증하고자 한다.

한편 사회적 상호작용주의(social interactionism) 이론에 따르면, 성인과의 상호작용은 아동의 어휘발달에 반드시 전제되어야 하는 과정이다. Vygotsky(1978)는 아동의 학습은 성인 및 유능한 또래와의 사회적 상호작용을 거쳐 아동의 내적 발달 과정이 작동하는 것이며, 이러한 과정의 결과물로서 발달적 성취가 나타난다고 보았다. Bruner(1983)는 아동의 선천적인 언어습득기제(Language Acquisition Device, LAD)가 작동하기 위해서는 반드시 성인과의 상호작용이 필요하며, 성인이 아동의 언어습득 지지체계(Language Acquisition Support System, LASS)를 제공함으로써 언어발달이 일어난다고 주장하였다. 이상의 논의는 부모와의 상호작용이 유아의 어휘발달에 중대한 영향을 미침을 시사한다.

부모는 유아에게 다양한 상호작용 맥락을 통해 수용어휘 크기의 성장

을 간접적으로 지원할 수 있다. 또한 더 직접적으로 부모는 맥락 속에서 유아에게 단어를 주목하게 하고, 단어 이해에 필요한 부연 설명을 제공하고, 단어의 의미, 형태, 구조 사용법과 같은 다양한 지식을 명시적으로 알려줄 수 있다. 유아교육기관의 교사와 유아 간 상호작용을 연구한 선행연구는 교사의 간접적, 직접적 어휘지도가 유아의 어휘습득을 촉진함을 보고하였다(이지현 등, 2009; Gunning, 2012; Harris et al., 2011). 그러나 이러한 어휘 관련 상호작용이 가정에서 부모와 자녀 간에도 이루어지는지, 그리고 유아의 어휘발달과 어떠한 관계가 있는지 알아본 정보는 찾아보기 어렵다. 특히 초등학교 입학이 가까워질수록 부모와 유아 간 어휘 관련 상호작용의 빈도가 높아질 수 있기 때문에, 이 시기 유아 자녀가 있는 부모에 주목하여 어휘 관련 상호작용을 평가할 필요가 있다.

또한 부모와 유아 간 상호작용은 유아기 단어인식의 발달을 촉진할 수 있다. Bialystok과 Ryan(1985)의 이론에 따르면, 상위언어인식은 성숙에 따라 발달하는 영역도 있지만, 후천적으로 습득하는 지식을 통해 발달하는 영역도 함께 존재한다. 특히 단어에는 각 언어의 고유한 특성이 강하게 반영되기 때문에, 단어인식의 발달에는 후천적인 지식의 습득이 필수적이다. 아동 및 성인을 중재한 선행연구는 교사 및 부모와의 상호작용이 단어인식을 향상함을 횡단, 종단적으로 밝혔다(폴리롱, 2014; Chow et al., 2008; Lyster, 2002; Muscanto, 2019; Scott et al., 2010, 2012). 이러한 연구 결과는 부모와 유아가 어휘에 관해 상호작용할 때, 이것이 유아의 단어인식을 향상할 수 있음을 보여준다. 그러나 한국어가 모어인 부모와 유아를 대상으로 부모-유아 상호작용과 유아의 단어인식 간 관계를 살펴본 연구는 찾아보기 어렵다. 한국어 어휘에는 한국어 고유의 특성이 반영되므로 추가적인 연구가 필요하다. 따라서 한국어가 모어인 부모와 유아에 초점을 맞춰 어휘와 관련된 부모와 유아 간 상호작용, 즉 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식을 향상하는지 살펴볼 필요가 있다.

한편 우연적 단어학습(incidental word learning)은 유아기 수용어휘의

폭발적인 성장을 설명하는 핵심적인 기제이다. 우연적 단어학습은 학습이 의도되지 않은 상황에서 자연스러운 구어 및 문어 맥락을 통해 아동이 우연히 단어를 학습하는 현상을 의미한다(McLeod & McDade, 2011). 아동은 단 몇 번만 단어에 노출되어도 그 부분적인 의미를 이해할 수 있게 되며, 대부분의 단어를 우연적 단어학습을 통해 습득한다(Lane & Allen, 2010). 장기적으로 아동의 어휘 크기는 우연적 단어학습을 통해 폭발적으로 증가하게 된다(Nagy et al., 1987; Nagy & Herman, 1987; McLeod & McDade, 2011). 따라서 본 연구는 유아의 우연적 단어학습을 수용어휘 크기의 성장을 설명하는 중요한 요인으로 함께 다루고자 한다.

이상의 이론적 배경을 바탕으로 본 연구는 부모와 유아 간 상호작용이 유아의 어휘지식의 너비와 깊이를 확장할 것으로 보고, 부모-유아 어휘 상호작용이 수용어휘 크기를 확장하는지와 그 기제가 무엇인지 상세하게 밝히고자 한다. 이를 위해 구체적으로 다음과 같은 세 가지를 확인할 것이다.

첫째, 본 연구는 부모와 유아 간 언어적 상호작용의 여러 질적 측면 중 ‘어휘’와 관련 있는 부모-유아 상호작용이 유아의 어휘발달을 타당하게 설명하는지 확인하고자 한다. 선행연구는 부모와 유아 간 어휘 상호작용의 다양한 유형들을 온전히 반영하지는 못했다. 선행연구는 부모의 다양한 어휘, 정교한 어휘, 저빈도 어휘의 제공, 단어 정교화, 언어적 비계 설정, 반응적 상호작용, 함께 그림책 읽기와 같은 상호작용의 질적 측면이 유아의 어휘 크기를 확장함을 밝혔다(이지현 등, 2009; 장유경 등, 2007; Girolametto et al., 1999; Harris et al., 2011; Jones & Rowland, 2017; Lane & Allen, 2010; Montano & Hindman, 2016; Weizman & Snow, 2001). 그러나 선행연구는 주로 부모가 유아에게 간접적으로 어휘를 지도하는 상호작용에 초점을 두었다. 부모가 유아와 명시적인 방식으로 어휘에 대해 상호작용하는 양상은 어떠한지, 이러한 상호작용이 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기의 발달을 촉진할 수 있는

지에 대해서는 알려진 바가 많지 않다.

특히 부모가 유아에게 단어인식을 지도하는 상호작용도 부모-유아 어휘 상호작용에서 중요한 세부 유형으로 다뤄질 필요가 있다. 성인의 단어인식 지도는 유아가 단어를 의식적으로 인식하고 다루는 상위언어적(metalinguistic) 접근을 하도록 도와 단어인식 및 단어학습을 촉진할 수 있다(Chow et al., 2008; Lyster, 2002; Scott et al., 2012). 그러나 한국어가 모어인 부모가 자녀에게 단어인식을 지도하는 상호작용을 하는지, 부모의 단어인식 지도가 유아의 어휘지식 발달에 도움을 주는지 알아본 연구는 찾아보기 어렵다. 또한 단어인식 지도는 유아가 습득하는 모국어의 고유한 특성을 바탕으로 하므로, 한국어 어휘의 특성을 반영하여 부모의 단어인식 지도를 평가할 필요가 있다.

그뿐만 아니라 부모의 관습적인 단어지도가 어휘발달에 어떠한 영향을 미치는지 알아본 연구도 찾아보기 어렵다. 관습적 단어지도는 부모의 관심에서 출발하여 유아에게 명시적으로 단어를 가르치는 상호작용을 의미한다. 유아에게 단어 카드를 반복적으로 제시하며 단어를 말하도록 하는 방법은 잘 알려진 관습적인 단어지도의 예이다(Harris et al., 2011). 그러나 유아기 자녀가 있는 부모가 실제 관습적 단어지도를 활용하는지, 부모의 관습적 단어지도가 유아의 어휘발달과 어떠한 관계가 있는지 알려진 바가 많지 않다. 읽기 및 쓰기에 대한 관습적 지도는 유아의 문해 발달에 부정적인 영향이 있는 것으로 알려졌지만(손승희, 김명순, 2012; 최윤정, 최나야, 2017), 관습적 단어지도가 어휘지식의 발달에도 부정적인지에 대해서는 추가적인 검증이 필요하다.

따라서 본 연구는 어휘와 관련 있는 부모-유아 상호작용의 실제 양상을 폭넓게 평가한 정수지와 최나야(2020)의 ‘부모-유아 어휘 상호작용 척도(Parent-Child Lexical Interaction Scale for Preschoolers, PLIS-P)’를 활용하고자 한다. 이 척도는 어휘와 관련 있는 부모와 유아 간 언어적 상호작용을 ‘부모-유아 어휘 상호작용’으로 정의하고, 세부 유형으로 단어 자극 제공, 단어 정교화, 발현적 단어지도뿐 아니라 단어인식 지도

와 관습적 단어지도도 함께 평가한다. 또한 이 척도는 한국어가 모어인 부모와 유아에 초점을 맞춰서 ‘부모-유아 어휘 상호작용’을 평가한다. 따라서 이 척도를 활용할 때, 한국어가 모어인 부모와 유아 간 어휘 상호작용의 실체가 어떠한지, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아 어휘지식 발달과 관련이 있는지 더욱 타당하게 확인할 수 있을 것이다. 이로써 부모-유아 어휘 상호작용이 상호작용의 질적 측면으로서 유아의 어휘발달을 촉진하는지 밝히고자 한다.

둘째, 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형과 유아의 단어인식의 세부 유형이 각각 어휘발달의 어떠한 영역을 촉진하는지 세부적으로 밝히고자 한다. 그동안의 선행연구는 주로 부모와 아동 간 실제 상호작용을 관찰하거나 중재하는 방식의 연구 설계를 채택했고, 이로 인해 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형들의 상대적인 중요성을 비교하는 데에는 한계가 있었다. 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형이 어휘발달에 미치는 영향을 비교하기 위해서는, 척도를 이용하여 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형을 동시에 평가할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 부모 보고 척도를 활용하여 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형이 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기에 미치는 영향력을 비교하고자 한다.

또한 선행연구는 단어인식의 세부 유형이 어휘발달의 어떠한 영역을 촉진하는지 비교하는 데에 한계가 있었다. 유아기 단어인식을 연구한 선행연구가 많지 않아(Silverman & Hartranft, 2015), 유아의 단어인식을 다양한 세부 유형으로 평가한 연구를 찾아보기 어렵다. 또한 한국어의 특성에 초점을 맞춰 단어인식을 살펴본 연구는 더욱 찾아보기 어렵다. 선행연구는 주로 영어, 프랑스어와 같은 인도유럽계 언어가 모어인 유아의 단어인식을 평가하거나(e.g., Costermans & Giurgea, 1988; Tunmer et al., 1983), 중국어 및 광둥어가 모어인 유아와 한국어가 모어인 유아의 단어인식을 비교하였다(McBride-Chang et al., 2008). 언어에 따라 주요하게 활용되는 단어인식의 유형에 차이가 있다는 점을 고려할 때

(Geva, 2008), 한국어가 모어인 유아의 단어인식을 새롭게 평가할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 한국어가 모어인 유아의 단어인식을 여러 세부 유형으로 나눠 개념화하고자 한다.

한국어가 모어인 유아에게는 단어단위인식, 단어임의성인식, 단어형태인식, 단어어종(語種)인식과 같은 단어인식이 나타난다. 국내외 선행연구는 다양한 연령 집단을 대상으로 단어 단위, 임의성, 형태, 어종 인식이 단어학습 및 어휘 크기를 향상함을 확인하였다(폴리롱, 2014; Chen et al., 2009; Gombert, 1992; McBride-Chang et al., 2008; Muscanto, 2019; Rice, 1990). 그러나 한국어가 모어인 유아를 대상으로 단어 단위, 임의성, 형태, 어종 인식을 함께 평가하고, 단어인식의 각 세부 유형이 단어학습 및 수용어휘 크기의 발달에 차별적인 영향을 미치는지 확인한 연구는 찾아보기 어렵다. 단어인식의 세부 유형은 각각 단어의 다른 측면과 관련되어 있어, 각각 단어의 인지적 처리 및 의미 이해에 기여하는 정도에 차이가 있을 것으로 예상된다. 따라서 본 연구는 유아의 단어 단위, 임의성, 형태, 어종 인식이 각각 우연적 단어학습 및 수용어휘 크기 발달에 미치는 영향을 비교하고자 한다.

셋째, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기를 확장한다면, 그 기제가 무엇인지 설명하고자 한다. 앞선 논의를 종합해볼 때, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 단어인식의 발달을 촉진하고, 단어인식은 수용어휘 크기의 성장에 기여할 것으로 기대된다. 이를 바탕으로 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식을 매개로 수용어휘 크기에 영향을 미칠 것이라는 가설을 세우고 이를 검증하고자 한다.

한편 유아의 단어인식은 우연적 단어학습의 토대가 된다. 여러 선행연구는 다양한 측면의 단어인식이 단어학습에 기여함을 보여주었다. 우연적 단어학습이 일어나는 과정을 살펴보면, 유아는 말 흐름을 단어 단위로 분절하고, 친숙하지 않은 단어를 인지하고, 참조물과 친숙하지 않은 단어를 연결할 때 단어를 학습할 수 있다(Rice, 1990). 유아가 이러한 우연적 단어학습 과정을 완수하기 위해서는 단어의 단위 및 임의성을 인식

하는 능력이 필요하다. 또한 선행연구는 아동의 단어형태인식이 높을수록 우연적 단어학습을 잘하고(Zhang, 2015), 한국어 학습자의 단어어종 인식이 높을수록 한국어 단어학습 능력이 높음을 보고하였다(폴리롱, 2014). 이상의 고찰을 종합해볼 때, 유아의 단어인식 능력이 다양한 측면에서 뛰어날수록 우연적 단어학습이 더 효율적으로 일어날 수 있다. 따라서 본 연구는 유아의 단어인식이 우연적 단어학습을 촉진할 수 있을 것이라는 가설을 세우고 이를 확인하고자 한다.

앞선 논의를 종합해보면, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 통해서 간접적으로 수용어휘 크기의 성장에 기여할 수 있다. 다시 말해, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 단어인식을 풍부하게 하고, 유아의 풍부한 단어인식은 우연적 단어학습을 촉진함으로써, 수용어휘 크기의 성장에 간접적으로 기여할 수 있다. 아동이 성인과의 상호작용을 통해 습득한 어휘의 의미, 활용, 형태 등에 대한 지식은 이후 다른 어휘의 학습을 촉진하는 맥락으로 작용한다(Baker et al., 1998b; Scott et al., 2012). 이처럼 부모와의 상호작용이 유아가 스스로 단어를 인식하고 학습하는 능력을 길러줌으로써 간접적으로 수용어휘 크기의 성장을 도울 수 있다. 따라서 본 연구는 부모와의 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향을 밝히고, 그 관계에서 유아의 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과를 검증하고자 한다.

이를 통해 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 직접, 간접적인 영향을 상세하게 살펴보고자 한다. 이로써 부모-유아 어휘 상호작용의 각 세부 유형이 어떻게 어휘발달을 촉진하는지 밝히고, 유아의 능동적인 단어의 인식 및 학습을 지원하는 부모 역할의 중요성을 강조할 수 있을 것이다. 본 연구의 결과를 바탕으로, 유아의 어휘발달 및 부모-유아 상호작용에 대한 중재 및 부모교육을 위한 제언을 하고자 한다.

## II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

이 장에서는 유아의 어휘발달에 대한 이론적 관점을 살펴본다. 유아 어휘발달의 영역으로 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기를 제시하고, 부모와 유아 간 상호작용과의 관계를 고찰한다.

### 1. 유아의 어휘발달

#### 1) 유아의 심성어휘집

유아의 어휘발달에 대해 논의하기에 앞서, 심성어휘집(mental lexicon)에 대한 논의가 선행될 필요가 있다. 심성어휘집 및 표제어(lexical entry)의 내적 구조를 중심으로, 심성어휘집의 발달 과정을 살펴보고자 한다.

심성어휘집은 단어의 의미, 발음, 통사적 특성에 대한 정보를 담고 있는 정신 사전이다(Hoff, 2016; Jackendoff & Jackendoff, 2002). 심성어휘집은 단어가 활성화되고, 저장되고, 처리되고, 인출되는 방식이 반영되어 있다는 점에서, 단순한 단어의 집합을 의미하는 어휘(lexicon)와는 구별된다. 심성어휘집은 사전에 비유되지만 실제 구성 방식은 전형적인 사전과 차이가 있다. 먼저 심성어휘집은 사전보다 훨씬 더 복잡한 방식으로 구성되어 있다. 의미적 연결망 이론(semantic network theory)에 따르면 심성어휘집은 매우 복잡한 신경 회로들의 집합이다(Garman, 1990). 또한 전형적인 사전과 달리, 심성어휘집은 새로운 단어가 추가되고 사용하지 않는 단어가 삭제되는 과정을 거치며 끊임없이 새로워진다. 즉, 한 사람의 심성어휘집은 전 생애를 거쳐 변화하고 끊임없이 발달하는 과정을 거친다(Jackendoff & Jackendoff, 2002).



심성어휘집은 단어의 집합인 동시에, 각 단어가 가지고 있는 질적 정보의 집합이기도 하다. 심성어휘집의 각 표제어, 즉 단어는 다양한 질적 정보를 가지는데 이를 형태음운부(lexeme)와 의미통사부(lemma)라는 두 가지 부분으로 나뉘볼 수 있다. 형태음운부는 단어의 형태와 음운 정보를 담고 있는 부분이고, 의미통사부는 단어의 의미와 통사 정보가 담겨 있는 부분이다(Jiang, 2000)<sup>3)</sup>. 이러한 단어의 의미, 통사, 형태, 음운을 바탕으로 심성어휘집의 표제어는 서로 복잡하게 연결되어 있다.

심성어휘집의 구조는 각 표제어의 정보를 바탕으로 한다. 선행연구는 심성어휘집이 음운, 의미, 형태, 통사 차원에서 서로 관련된 어휘 항목들의 연결로 이루어져 있음을 보여주었다(Aitchison, 2012; Marslen-Wilson et al., 1994). 예를 들어, 어휘 접속의 연결망 모델은 심성어휘집을 단어들이 개념적 차원, 의미통사 수준, 형태음운 수준에서 서로 연결된 어휘 연결망으로 설명하였다(Bock & Levelt, 1994). 심성어휘집의 구체적인 구성 방식에 대해서는 다양한 이론적 입장이 존재하지만, 이러한 이론적 입장들은 심성어휘집이 단어들의 연결로 이루어진 복잡한 체계라는 점에서는 동의한다.

아동은 발달 과정에서 복잡한 체계의 심성어휘집을 형성해간다. 아기가 태어난 후 5년 안에 어휘의 크기는 약 6,000개-14,000개로 급격하게 증가한다(조지은, 송지은, 2019; Bloom & Markson, 1998; Clark, 1993; O'grady & Archibald, 2015). 아동의 심성어휘집은 성인의 심성어휘집과 구성이 유사하며, 아동이 새로운 단어를 습득하면 이미 알고 있던 단어들의 구조가 재구조화되는 과정을 거치며 발달한다. 심성어휘집의 재구조화는 아동이 새로 습득하는 단어와 이미 알고 있던 단어들의 음운, 운율, 구조 등이 유사한지에 따라 다른 양상으로 나타난다(Storkel, 2002).

---

3) 언어의 구성요소에 대한 간략한 설명은 다음과 같다(권도하 등, 2011).

- 가. 음운론: 언어를 구성하는 소리체계
- 나. 형태론: 단어의 내적 조직체계
- 다. 의미론: 언어의 내용
- 라. 통사론: 언어의 문법체계

심성어휘집의 재구조화 과정을 반복하며 유아의 심성어휘집은 점점 성인의 심성어휘집과 같은 정교한 체계를 갖추게 된다. 또한 유아의 단어 표상은 처음에는 하나의 전체를 이루고 있다가 점차 의미, 통사, 형태, 음운과 같이 더 작은 단위로 분절되며, 단어 표상이 분절되면 다시 어휘 체계가 재구조화된(Messer & Dockrell, 2006; Metsala, 1997).

심성어휘집 이론을 고찰해볼 때, 심성어휘집 내 단어들은 서로 독립적이지 않고, 어휘는 각 단어의 의미, 통사, 형태, 음운 등의 지식을 바탕으로 복잡하게 연결된 복잡한 체계임을 알 수 있다. 아동의 어휘지식을 더욱 포괄적으로 설명하기 위해서는 어휘 크기뿐만 아니라 어휘지식의 질적인 측면도 함께 평가할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 아동의 어휘 능력을 평가하기 위해 아동의 수용어휘 크기 외에도 단어의 의미, 통사, 형태, 음운과 같은 다양한 정보에 대한 지식도 함께 평가하고자 한다.

## 2) 유아의 어휘지식

어휘는 복잡한 체계로서 어휘지식을 정의하고자 하는 시도는 계속되어왔다. 어휘지식의 구체적인 구성요소가 무엇인지에 대해서는 학자마다 의견이 다르지만, 많은 학자는 어휘지식이 다차원적으로 구성된다는 것에 동의한다(Nagy & Scott, 2000). 어휘지식을 정의하는 다양한 관점 중에서 어휘지식을 너비(breadth)와 깊이(depth) 두 가지 차원으로 구분하는 정의가 널리 받아들여지고 있다(Anderson & Freebody, 1981; Nagy & Herman, 1987; Silverman & Hartranft, 2015). 어휘지식의 너비와 깊이는 이후 아동의 학업성취를 예측하는 측면으로(Silverman & Hartranft, 2015), 어휘지식 연구에서 중요하게 다뤄질 필요가 있다. 따라서 본 연구는 유아의 어휘지식을 평가하기 위해서 너비와 깊이를 함께 고려하고자 한다. 선행연구 고찰을 통해 어휘지식 너비와 깊이의 정의와 발달 과정을 살펴보고, 이를 바탕으로 한국어가 모어인 유아의 어휘지식을 새롭게 평가할 필요성을 제기한다.

어휘지식의 너비와 깊이의 개념을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 어휘지식의 너비는 어휘지식의 양(quantity)이라고도 하며, 한 사람이 최소한의 표면 수준의 지식을 가지고 있는 어휘의 개수, 즉 어휘 크기를 의미한다(Silverman & Hartranft, 2015). 따라서 표준화된 어휘력 평가 도구를 이용하여 어휘 크기를 평가할 때, 이를 어휘지식의 너비를 지표로 활용할 수 있다(Duff & Brydon, 2020; Ordóñez et al., 2002). 다음으로 어휘지식의 깊이는 한 사람이 어휘의 다양한 측면을 얼마나 풍부하게 이해하는지를 의미한다(Anderson & Freebody, 1981; Ordóñez et al., 2002; Silverman & Hartranft, 2015). 어휘지식의 깊이는 다른 말로는 어휘지식의 질(quality)로 일컬어지며, 단어의 의미, 음운, 형태, 화용, 통사, 철자 등 다양한 영역에 대한 인식을 지표로 평가할 수 있다(Silverman & Hartranft, 2015). 아동의 어휘지식을 연구할 때 아동이 얼마나 많은 어휘를 알고 있는지, 즉 어휘지식의 너비에 초점을 맞추는 경우가 많지만, 어휘지식의 깊이도 어휘지식의 중요한 측면으로 함께 고려할 필요가 있다.

아동의 어휘발달 과정도 어휘지식의 너비와 깊이 차원에서 살펴볼 수 있다. 영유아기 동안 어휘지식이 너비와 깊이 차원에서 발달하면서, 유아는 이해하는 어휘가 많아질 뿐 아니라 어휘의 여러 측면에 대한 이해도 깊어져 더 풍부한 단어인식을 가지게 된다.

먼저 영유아기를 거치며 아동의 수용어휘 크기가 빠르게 증가한다. 어휘지식의 너비 차원에서 살펴보면, 아동의 수용어휘 크기는 생후 5년 동안 급격하게 증가하는 것으로 연구되었다. 첫 단어 이해는 7개월경에 나타나며, 16개월에는 150개 단어를 습득하는 것으로 나타났다. 이후 단어 습득 속도는 더 가속화되어 24개월경에는 새로운 단어를 매일 1.6개, 36개월경에는 매일 3.6개를 습득하게 되어, 60개월에는 약 6,000-14,000개의 어휘를 이해할 수 있게 되는 것으로 보고되었다(조지은, 송지은, 2019; Bloom & Markson, 1998; Clark, 1993; O'grady & Archibald, 2015).

영유아기에 어휘지식의 크기가 성장하는 과정에서 아동 간 어휘 크기 차이가 나타나기 시작한다. 선행연구는 유아의 단어학습 속도를 비교한 결과 아동의 단어학습 속도에 개인차가 있음을 밝혔다. 같은 조건에서 유아들에게 단어를 학습하도록 한 결과, 어휘 크기가 큰 유아는 어휘 크기가 작은 유아보다 더 많은 어휘를 학습한 것으로 나타났다(Sénéchal et al., 1995). 이러한 단어학습의 개인차로 인해 어휘 크기가 큰 아동과 작은 아동 간 격차가 점점 더 벌어지는 현상이 보고되었다(Penno & Wilkinson, 2002). 종합해볼 때, 유아기 어휘지식은 너비 차원에서 폭발적인 성장을 보이며 그 과정에서 어휘 크기의 개인차는 유아기부터 나타난다. 따라서 유아기 어휘 크기의 개인차에 주목할 필요가 있다.

다음으로 어휘지식의 깊이 차원에서 살펴보면, 유아기 단어의 의미, 음운, 형태, 화용, 통사, 철자 등 다양한 측면의 지식을 습득하면서 단어 표상은 점차 풍부해지고 정교해진다. 유아기에는 60개월경에 의식적으로 언어를 생각하는 능력, 즉 상위언어인식을 형성할 수 있게 되면서(조지은, 송지은, 2019) 다양한 측면에서 단어인식이 발달한다. 구체적으로는 유아는 언어의 단위로서 단어를 인식하고, 단어가 임의적인 이름임을 인식하고(Bowey & Tunmer, 1984), 단어의 음운, 형태, 강세와 같은 다양한 규칙을 발견하고 내면화하게 된다(Carroll et al., 2003; Costermans & Giurgea, 1988; Diamanti et al., 2017; Smith & Tager-Flusberg, 1982; Tunmer et al., 1983). 이처럼 유아기에는 어휘의 크기가 커질 뿐 아니라, 단어의 다양한 측면에 대한 지식이 풍부해진다.

유아기 단어인식 발달에서도 개인차가 나타나며, 이러한 단어인식의 개인차는 유아의 언어발달의 다양한 측면을 예측하는 변인으로 연구되었다. 단어개념인식과 단어임의성인식에는 개인차가 있으며, 이를 포함한 유아 상위언어인식은 수용어휘 크기의 개인차와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다(마송희, 2003; Smith & Tager-Flusberg, 1982). 또한 선행연구는 아동의 단어 음운, 형태 인식에 개인차가 있으며, 이는 아동의 어휘 크기, 단어 해독, 읽기 이해의 개인차를 설명함을 밝혔다

(Carlisle, 2000; Chen et al., 2008; McBride-Chang et al., 2006). 또한 모국어가 서로 다른 유아들 간 비교연구는 유아의 모국어에 따라 단어의 음운, 합성어, 파생어에 대한 인식의 개인차가 언어발달의 변량을 설명하는 정도가 다름을 보고하였다(McBride-Chang et al., 2008; Tunmer et al., 1983).

선행연구를 종합해볼 때, 유아의 단어인식에 대한 연구가 많지 않음을 알 수 있다(Silverman & Hartranft, 2015). 이로 인해 다양한 차원을 고려하여 유아의 단어인식을 평가한 정보는 찾아보기 어렵다. 또한 한국어가 모어인 유아의 단어인식은 단어의 음운, 형태, 통사, 임의성과 같이 부분적으로 연구되었으며, 한국어가 모어인 유아의 고유한 단어인식을 확인하고자 하는 시도는 부족하였다. 따라서 한국어가 모어인 유아의 단어인식을 다양한 차원에서 평가하고, 언어발달의 다른 영역과의 관계를 밝힐 필요가 있다.

이상의 연구 필요성을 바탕으로, 본 연구는 유아의 어휘지식을 너비와 깊이 차원에서 개념화하고자 한다. 그리고 어휘지식 너비의 지표로서 수용어휘 크기를, 어휘지식 깊이의 지표로서 단어인식을 평가하고자 한다.

### 3) 유아의 우연적 단어학습

우연적 단어학습은 일상적인 맥락에서 아동이 의도적인 노력 없이 우연히 단어의 의미를 학습하는 현상을 의미한다. 유아는 수많은 어휘를 성인의 직접적 지도만으로 습득할 수 없으며, 어휘 대부분을 단어학습이 의도되지 않은 자연스러운 상황에서 우연적으로 학습한다(Lane & Allen, 2010; Rice, 1990). 이는 교육을 목적으로 구조화된 맥락에서 아동에게 새로운 단어와 정의를 제시하는 직접적인 교수 상황과 구분된다. 본 연구는 유아의 수용어휘 크기를 확장하는 중요한 기제로서 우연적 단어학습을 살펴보고자 한다.

영유아기 동안 어휘지식의 너비와 깊이뿐 아니라, 단어를 학습하는 능

력도 함께 성장한다. 영아는 보통 12개월 전후로 첫 단어를 말하기 시작한 후, 새로운 단어를 한 주에 한 개 정도 습득한다. 50개 단어가 축적되면 단어학습 속도는 가속화되어, 새로운 단어를 하루에 하나에서 두 개를 습득할 정도로 단어를 빠르게 습득한다. 아동은 2세부터 약 4년간 단어학습에서 급격한 도약을 이루는 어휘 폭발기(vocabulary spurt)를 거치게 되며, 이 시기 동안 아동의 단어학습 속도는 더 가속화되어 하루에 10개의 새로운 단어를 습득하게 된다(Saxton, 2010).

유아기에 단어를 학습하는 능력이 성장하면서 우연적 단어학습 능력의 개인차가 나타나게 된다. 유아의 우연적 단어학습 능력에는 개인차가 있으며(Rice, 1990), 이러한 개인차는 이후 발달 단계에서의 어휘 크기 격차를 확대할 수 있다(Penno & Wilkinson, 2002; Sénéchal et al., 1995; Walsh & Blewitt, 2006). 이처럼 우연적 단어학습은 미래의 어휘발달 수준을 결정할 수 있으므로, 중요하게 다뤄질 필요가 있다. 따라서 유아의 어휘발달을 평가할 때, 유아가 이미 습득한 현재의 어휘지식뿐 아니라 유아가 스스로 어휘지식을 새롭게 학습하는 능력을 함께 평가하여 유아의 어휘발달을 연구할 필요가 있다.

이상의 선행연구 고찰을 바탕으로, 본 연구는 유아의 어휘발달을 평가하기 위해 단어인식, 수용어휘 크기와 더불어 우연적 단어학습을 함께 측정하고자 한다. 이를 통해 유아 어휘발달의 현행 수준뿐 아니라 미래의 발달 가능성도 함께 고려할 수 있을 것이다.

## 2. 부모와의 상호작용과 유아의 어휘발달

### 1) 사회적 상호작용주의

유아의 어휘발달을 설명하기 위해서 성인과의 상호작용에 주목할 필요가 있다. 특히 부모와의 상호작용은 아동의 어휘지식을 너비와 깊이 차원에서 성장하게 하는 중요한 역할을 한다. 이러한 관점의 바탕이 되는 사회적 상호작용주의(social interactionism)을 살펴보고자 한다.

사회적 상호작용주의의 이론에 따르면, 성인과의 상호작용은 아동의 어휘발달에 반드시 필요하다. Vygotsky(1978)는 아동의 학습은 특수한 사회적 특성을 전제로 하며, 발달을 학습에 뒤따라 일어나는 과정으로 보았다. 즉, 아동이 독립적으로 문제를 해결할 수 있는 수준을 의미하는 실제 발달수준과 성인 또는 더 유능한 또래의 안내와 협동을 통해 문제를 해결할 수 있는 수준인 잠재된 발달수준 사이의 거리를 ‘근접발달영역(Zone of Proximal Development, ZPD)’으로 보고, 인간이 고등 문제를 해결하는 방법을 학습할 수 있는 이유는 근접발달영역이 있기 때문이라고 하였다. 아동의 학습은 주변 사람들과의 상호작용을 통해 일어나고, 이 과정은 근접발달영역을 만들어낸다. 즉, 학습은 주변 성인이나 유능한 또래와 상호작용할 때 아동의 내적 발달 과정이 작동하는 것이며, 이 과정이 내면화되면서 아동은 독립적인 발달적 성취를 이루게 된다.

Bruner(1983)는 부모와 자녀 간의 상호의존성을 통해 언어습득이 일어난다고 보았다. 부모와의 상호작용을 통해 아동은 문법을 익히고, 대상 및 개념을 지칭하고 의미를 표현하는 방법을 알게 되고, 자신의 의도를 상대방에게 전하는 방법을 깨닫게 된다고 하였다. 또한 아동의 언어습득에 있어 Noam Chomsky가 말한 선천적 언어학습능력인 언어습득기제(Language Acquisition Device, LAD)가 필수적이지만, 이러한 선천적 언어습득기제도 아동을 상호작용의 틀 안으로 인도하는 성인의 도움 없

이는 작동할 수 없다고 보았다. 즉, 성인은 상호작용의 틀을 통하여 아동에게 언어습득 지지체계(Language Acquisition Support System, LASS)를 제공하는 중요한 역할을 한다.

본 연구는 사회적 상호작용주의 이론을 바탕으로 부모와 자녀 간의 상호작용이 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기에 미치는 영향을 알아보려고 한다. 이를 통해 부모와의 상호작용이 유아의 어휘발달에 기여하는 바를 밝힐 수 있을 것이다.

## 2) 부모와의 상호작용과 유아의 수용어휘 크기

이상의 사회적 상호작용주의 이론을 바탕으로 선행연구는 부모와 자녀 간 언어적 상호작용이 유아의 어휘발달에 중대한 영향을 미침을 밝혔다. 부모-유아 상호작용과 수용어휘 크기의 발달 간 관계를 살펴본 선행연구를 고찰하고, 선행연구의 제한점을 바탕으로 부모-유아 어휘 상호작용을 연구할 필요성을 제시하고자 한다.

Hart와 Risley(1995)의 연구는 부모와 아동 간 언어적 상호작용의 중요성을 밝힌 대표적인 연구이다. 이 연구는 부모의 사회경제적 지위가 높을수록 부모가 자녀에게 말하는 단어의 개수, 즉, 상호작용의 양이 많으며, 영아기 동안 누적된 부모-자녀 상호작용의 격차는 유아기 어휘 크기의 격차로 이어짐을 밝혔다. 또한 상호작용의 질적 측면에서도 사회경제적 지위가 높은 부모는 사회경제적 지위가 낮은 부모보다 자녀에게 격려와 같은 긍정적인 언어를 더 많이 사용하고 금지와 같은 부정적인 언어를 더 적게 사용함을 밝혔다. 이 연구를 통해 유아기 어휘발달을 예측하는 주요 변인으로서 부모의 사회경제적 지위와 부모-자녀 언어적 상호작용과 대한 관심이 높아졌다.

그러나 이후 후속연구를 통해 부모의 사회경제적 지위가 유아의 어휘발달을 설명하는 절대적인 요인이 아니며, 부모와 자녀 간 상호작용이 유아의 어휘발달을 설명하는 더욱 근본적인 요인이라는 증거들이 제시되



었다. 부모의 사회경제적 지위는 유아의 표현어휘 크기를 예측하였지만, 어머니 말의 평균발화길이(Mean Length of Utterance, MLU)를 예측요인으로 함께 투입했을 때에는 더 이상 표현어휘 크기를 설명하지 못하였다(Hoff, 2003). 또한 사회경제적 지위를 통제한 연구 설계를 적용하였을 때에도, 부모-자녀 상호작용은 여전히 유아의 어휘발달에 영향을 미치는 변인으로 밝혀졌다. 사회경제적 지위가 낮은 가정의 부모만을 대상으로 한 선행연구는 어머니와 유아 간 상호작용은 양과 어휘 다양성에서 상당한 차이가 있고, 이러한 차이는 유아의 어휘발달의 변량을 설명함을 보고하였다(Pan et al., 2005; Rowe et al., 2005).

한편 다른 후속연구들은 부모와 자녀 간 상호작용의 양보다 질이 더 중요한 측면이라는 증거를 제시하였다. 사회경제적 지위가 낮은 가정을 대상으로 한 연구에서는 부모-유아 상호작용의 질을 통제했을 때 상호작용의 양은 유아의 언어 및 어휘발달에 유의한 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다(Hirsh-Pasek et al., 2015; Pan et al., 2005). 또한 계산 모형(computational model)을 적용한 연구는 부모와 유아 간 상호작용의 질이 양보다 유아의 어휘학습에 더 궁극적이고 큰 영향을 미침을 보고하였다(Jones & Rowland, 2017). 국내의 영아 대상 연구에서도 어머니의 언어적 상호작용 행동과 다양한 어휘의 발화와 같은 상호작용의 질적 측면은 영아의 어휘 크기를 설명하였지만, 어머니의 발화 수는 영아의 어휘 크기를 설명하지 못하였다(이지연 등, 2005; 장유경 등, 2007). 지금까지 선행연구가 실제 부모-유아 상호작용의 질적 측면을 충분히 반영하지 못했다는 논의를 고려할 때(Schwab & Lew-Williams, 2016), 부모-유아 상호작용의 질적 측면이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향이 저평가되었을 가능성도 있다.

선행연구는 유아의 어휘발달을 촉진하는 부모-유아 상호작용의 질적 특성이 무엇인지 제시하였다. 부모가 유아에게 다양한 어휘, 정교한 어휘, 저빈도 어휘와 같이 풍부한 어휘 자극을 많이 제공할수록, 유아의 어휘 크기가 더 크게 나타났다(Jones & Rowland, 2017; Pan et al., 2005;

Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). 유아가 말하거나 접한 단어를 더 정교한 단어로 바뀌서 설명해주는 상호작용 방식이 유아의 어휘습득을 돕는 것으로 나타났다(이지현 등, 2014; Harris et al., 2011). 부모의 언어적 비계설정은 아동의 발달수준 및 흥미를 기초로 아동이 스스로 문제를 해결하도록 도움으로써 아동의 언어 및 인지발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Nueman & Rokos, 1993; Smith et al., 2000). 또한 어머니의 반응적인 상호작용이 영유아의 언어학습을 촉진하고, 어휘 크기를 향상함을 보고하였다(Girolametto et al., 1999; Nicely et al., 1999). 부모와 자녀의 함께 책 읽기(shared book reading) 또한 어휘발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다(Bus et al., 1995; Flack et al., 2018). 이상의 선행연구는 유아의 어휘발달에 긍정적인 영향을 미치는 부모-유아 상호작용의 질적 측면들을 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 그러나 지금까지의 선행연구는 다음과 같은 면에서 제한적이라 할 수 있다.

어휘는 문해의 중요한 구성요소이며(Whitehurst & Lonigan, 1998), 초등학교 입학을 앞둔 유아에게 어휘를 지도하는 상호작용은 매우 중요하다. 그러나 부모-유아 상호작용을 다룬 선행연구는 어휘와 관련된 부모와 유아 간 실제 상호작용 양상을 온전히 반영하지는 못하였다. 지금까지 선행연구는 주로 유아의 어휘발달을 간접적으로 지도하는 상호작용 유형을 다뤘다. 그러나 유아의 어휘발달을 촉진하기 위한 부모-유아 상호작용 중재를 구성하기 위해서, 부모가 더 직접적인 방식으로 유아에게 어휘를 지도하는 상호작용 방식도 함께 고려할 필요가 있다. 즉, 유아가 말한 단어나 관심을 보이는 단어를 주목하고 인지하도록 돕고, 유아가 단어의 의미 및 구조에 대해 생각해보게 하는 직접적인 어휘지도의 유형 또한 중요하게 다뤄질 필요가 있다. 따라서 어휘와 관련된 부모-유아 상호작용의 실제 양상과 유아 어휘지도 분야의 연구 결과를 함께 반영하여, 실제 부모-유아 어휘 상호작용을 더 풍부하게 구성 및 평가할 필요가 있다.

다음으로 부모-유아 상호작용을 다룬 선행연구는 관찰 및 중재 연구 설계를 활용하였기 때문에, 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형들의 상대적인 영향력을 비교하지 못했다. 아동의 연령에 따라 어휘 상호작용의 각 세부 유형은 어휘발달에 차별적인 영향을 미칠 수 있으며(Schwab & Lew-Williams, 2016), 이러한 가능성을 확인할 필요가 있다. 이를 위해 부모-유아 어휘 상호작용의 다양한 세부 유형이 어휘발달에 미치는 영향을 동시에 측정하고 비교 분석할 필요가 있다.

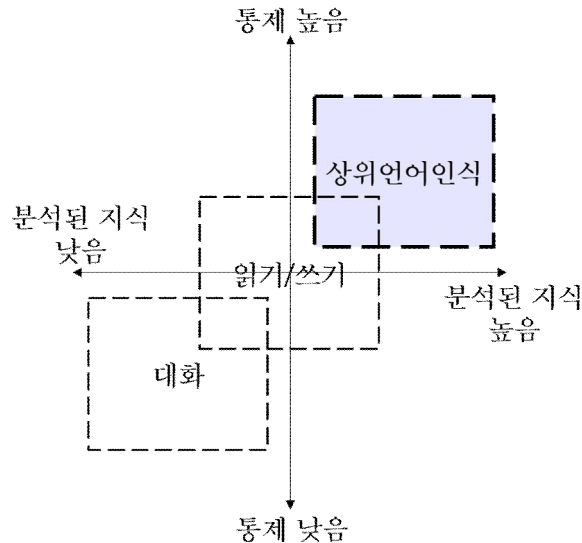
따라서 본 연구는 선행연구 결과를 바탕으로 어휘와 관련된 부모-유아 어휘 상호작용을 더 풍부하게 평가하고 유아의 수용어휘 크기와의 관계를 밝히고자 한다. 이를 위해 정수지와 최나야(2020)가 제시한 부모-유아 어휘 상호작용의 개념을 활용하고자 한다.

### 3) 부모와의 상호작용과 유아의 단어인식

유아의 단어인식은 단어의 본질을 이해하고 의식적으로 성찰할 수 있는 능력으로 상위언어인식의 일종이라 할 수 있다(Gombert, 1992; Pratt & Grieve, 1984; Silverman & Hartranft, 2015). 따라서 부모와의 상호작용이 유아의 단어인식에 미치는 영향을 알아보기 위해서, 후천적인 경험이 상위언어인식의 발달에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다. 이를 통해 유아의 단어인식 또한 부모와의 상호작용을 통해 발달함을 설명한다.

Bialystok과 Ryan(1985)은 다른 언어능력과 비교할 때 상위언어인식의 발달에는 후천적으로 획득한 지식이 상대적으로 많이 필요하다고 보았다. [그림 II-1]에 제시한 Bialystok과 Ryan(1985)의 인지적 틀에 따르면 대화, 읽기 및 쓰기, 상위언어인식과 같은 각 언어능력은 분석된 지식(analyzed knowledge)의 수준과 인지적 통제(cognitive control)의 수준에서 차이가 있다. 분석된 지식의 수준은 언어 특성 및 기능에 대한 의식적인 지식이 필요한 정도를 의미하고(e.g., Chomsky, 1979; Downing, 1979), 인지적 통제의 수준은 주의집중과 선택에 대한 통제가 필요한 정

도를 의미한다(e.g., Cazden, 1974; Hakes, 1980).



[그림 II-1] 언어능력 발달을 설명하는 인지적 틀(Bialystok & Ryan, 1985)

Bialystok과 Ryan(1985)의 인지적 틀에 따르면, 상위언어인식은 대화와 읽기/쓰기에 비해 분석된 지식이 많이 요구되는 언어능력에 속한다. 단어인식은 상위언어인식의 일종으로 마찬가지로 높은 수준의 분석된 지식이 요구되는 능력이라 할 수 있다. 언어발달 영역 중에서 어휘발달이 후천적으로 주어지는 입력 자극과 경험의 영향을 가장 많이 받는다는 점(Hoff, 2006)을 고려할 때, 후천적인 경험을 통한 언어 지식의 습득이 단어인식의 발달에 매우 중요할 것으로 생각된다.

이상의 논의를 종합해볼 때, 부모와의 상호작용이 유아기 단어인식의 발달에 영향을 줄 것으로 예측할 수 있다. 선행연구도 성인과의 상호작용이 아동의 단어인식을 높일 수 있음을 보여주었다. 미국의 초등학교 4, 5학년 학급의 교사와 아동 간 상호작용을 중재한 VINE 프로젝트는 3년

에 걸친 중단연구를 통해, 교사들이 교실에서 아동의 단어인식을 높일 수 있는 흥미로운 활동들을 개발하고 수업에 적용해보도록 지원하였다. 그 결과 프로젝트에 참여한 아동은 통제집단 아동보다 단어에 대한 상위인지, 상위언어인식, 단어학습에 대한 흥미와 동기가 더 많이 증가한 것으로 나타났다(Scott et al., 2010, 2012). 유아를 대상으로 한 연구도 부모 및 교사가 유아에게 단어의 구조를 알려주는 훈련의 제공했을 때, 유아의 단어형태인지의 수준이 향상되었음을 보고하였다(Chow et al., 2008; Lyster, 2002). 또한 외국인 한국어 학습자를 대상으로 한국어의 어종을 교수하는 중재를 실시한 결과, 한국어 단어의 구조 및 의미를 파악하고 추론하는 능력이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다(이형주, 2009; 폴리롱, 2014; Muscanto, 2019).

이상의 고찰을 종합해볼 때, 어휘에 관한 부모와 유아 간 상호작용은 유아의 단어인식을 증진할 것으로 예측된다. 그러나 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 단어인식 간의 관계를 검증한 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식을 증진하는지 살펴보고, 단어인식 증진에 도움을 주는 부모-유아 간 상호작용의 특성을 밝히고자 한다.

#### 4) 부모-유아 어휘 상호작용

본 연구는 부모-유아 언어적 상호작용의 질적 측면 중, 부모가 자녀의 어휘 습득을 도우며 함께 상위언어적 접근을 하는 행위, 즉 어휘 상호작용을 평가하고, 유아의 어휘발달과의 관련성을 알아보고자 한다. 선행연구를 검토하고 유아기 자녀가 있는 부모의 의견을 수렴한 연구 결과를 바탕으로(정수지, 최나야, 2020), 부모-유아 어휘 상호작용을 다섯 가지 세부 유형으로 구분하였다. 구체적인 세부 유형은 단어 자극 제공, 단어 정교화, 단어인식 지도, 발현적 단어지도, 관습적 단어지도와 같다. 세부 유형의 개념을 하나씩 살펴보겠다.

## (1) 단어 자극 제공

단어 자극 제공은 부모가 유아에게 경험적 배경을 제공함으로써 어휘 발달에 필요한 맥락을 제공하는 상호작용이다. 유아는 많이 듣는 단어를 학습하며(Harris et al., 2011), 유아에게 단어 자극을 빈번하고 반복적으로 제공하는 상호작용은 어휘발달에 매우 중요하다고 할 수 있다(Lane & Allen, 2010). 구체적으로 부모는 유아에게 직접 경험과 간접 경험을 제공함으로써 단어 습득을 도울 수 있다. 예를 들어, ‘기차’라는 단어의 습득을 돕기 위해 부모는 유아와 기차를 함께 타보면서 기차에 대한 직접 경험을 제공할 수 있고, 기차에 대한 그림책을 함께 보면서 기차에 대한 간접 경험을 제공할 수 있다. 이러한 풍부한 직접 및 간접 경험은 어휘발달을 위한 초석이 된다(Flack et al., 2018; Gunning, 2012). 또한 부모는 맥락 속에서 새로운 단어를 반복적으로 말해줌으로써 유아가 자연스럽게 어휘를 습득할 수 있도록 도울 수 있다(이지현 등, 2014; Gunning, 2012).

## (2) 단어 정교화

단어 정교화는 유아가 사용하거나 경험한 단어를 부모가 더 정교한 단어로 확장해주는 상호작용이다. 부모는 유아가 말한 단어를 재진술하고, 부연 설명을 덧붙이고, 의미를 확장함으로써 단어의 의미를 더 풍부하고 완전하게 알려줄 수 있다(이지현 등, 2014). 예를 들어, 부모는 단어 자극을 아동의 이전 경험과 연결 지어서 말해주거나, 단어 자극과 함께 참조물의 용도와 사용장소와 같은 구체적인 정보를 유아에게 제공함으로써 유아의 어휘 표상이 더 풍부해지도록 도울 수 있다(Harris et al., 2011).

### (3) 단어인식 지도

단어인식 지도는 유아가 단어를 의식하고 생각하도록 돕는 상호작용을 의미한다. 이는 유아에게 어휘의 의미, 사용, 형태 등에 대해 의식적으로 생각하도록 하는 명시적 지도(이지현 등, 2014; Gunning, 2012)에 가깝다고 볼 수 있다. 선행연구는 탈맥락화, 분류, 상징적 표상을 활용한 표상적 요구가 있는 지도 방식이 유아의 어휘발달을 촉진할 수 있다고 하였다(Hall et al., 2013).

유아의 단어형태인식은 수용어휘 크기를 향상하는 중요한 단어인식으로(McBride-Chang et al., 2008) 교사 및 부모의 단어형태인식 지도는 유아의 단어인식 향상에 효과가 있는 것으로 나타났다(Chow et al., 2008; Lyster, 2002). 따라서 한국어 어휘에서 자주 반복되는 접두사와 접미사, 어근, 한자 형태소의 의미를 알려주고 형태소를 이용한 단어를 만들어보는 상호작용은 유아의 단어인식 및 학습에 긍정적일 수 있다(Gunning, 2012).

또한 한국어에서는 어종이 심성어휘집 체계를 구성하는 바탕이 된다. 즉, 단어어종인식은 단어의 처리 속도와 관련되며, 단어학습이 더 효율적으로 일어나도록 촉진한다(이광오, 2003; 폴리롱, 2014). 따라서 한국어 단어에는 고유어, 한자어, 외래어와 같은 어종이 있음을 알려주는 상호작용은 유아의 단어 인식 및 학습을 향상할 수 있다.

### (4) 발현적 단어지도

발현적 단어지도는 발현적 문해의 관점을 적용하여 유아의 발달수준과 흥미를 고려한 상호작용 방식을 의미한다. 발현적 문해의 관점은 문해 기술, 지식, 태도가 생애 초기부터 발달한다고 보며 자연스럽게 나타나는 문해 발달의 지원을 강조한다(최윤정, 최나야, 2017; Whitehurst &

Lonigan, 1998). 발현적 문해에서는 유아의 발달수준과 흥미가 중심으로 고려된다. 유아는 자신의 흥미를 끄는 사물과 사건으로부터 단어를 학습하기 때문에, 유아의 흥미를 유지하며 상호작용적인, 반응적인 맥락을 제공하는 것이 중요하다(Harris et al., 2011). 따라서 유아의 근접발달 영역을 고려하여 유아의 수준에 맞춰 단어 자극을 제시하는 비계 설정이 중요하다(이지현 등, 2014). 또한 비계 설정을 위해 아동의 발달과 흥미에 부합하는 놀이 활동과 그림책과 같은 맥락이 활용될 수 있다(Blachowicz & Fisher, 2012; Silverman & Hartranft, 2015).

#### (5) 관습적 단어지도

관습적 단어지도는 부모의 관심에서 시작하여 유아에게 단어를 명시적으로 지도하는 상호작용을 의미한다. 이는 형식적 학교 교육과 관련된 관습적 문해를 바탕으로 하는 부모의 지시적인 문해 상호작용이라 할 수 있다(손승희, 김명순, 2012; 최윤정, 최나야, 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998). 부모가 유아에게 단어카드, 학습지를 활용하여 유아에게 단어를 암기하도록 하는 상호작용은 유아의 자연스러운 관심과 흥미에서 시작하는 발현적 상호작용과 구분된다.



### 3. 유아의 단어인식과 어휘발달

#### 1) 유아의 단어인식의 유형

아동이 능동적으로 단어를 학습하기 위해서, 아동은 어휘지식의 본질과 단어학습 과정에 대한 지식이 있어야 한다. 즉, 아동의 단어학습에는 단어를 인식하는 상위언어인식이 필요하다(Nagy & Scott, 2000).

단어인식(word awareness)은 상위언어인식의 하나로 단어의 본질과 기능에 대해 생각하고 조작할 수 있는 능력이다. 다른 말로는 단어의식(word consciousness) 또는 상위어휘인식(meta-lexical awareness)이라는 용어로 표현하기도 한다(Gombert, 1992; Scott et al., 2012). 선행연구에서 단어인식의 본질을 설명한 정보는 제한적이다(Nagy & Scott, 2000). 단어인식은 단어의 의미, 통사, 형태, 음운과 모두 관련이 있는 복잡한 다면적인 구인으로 아동의 발달 단계에 따라서 단어인식의 다른 측면이 발달하게 된다. 즉, 영유아기, 학령기, 청소년기에 집중적으로 발달하는 단어인식의 영역에는 차이가 있다.

선행연구는 유아기에 단어인식이 있음을 확인하였다. 영유아는 언어적 제약과 추상적 관념을 바탕으로 능동적으로 단어의 표상을 구성한다. 언어습득의 초기 단계를 지나 일상생활에서 단어를 일관성 있게 발화하게 되면, 아동이 단어의 내적 표상을 형성했음을 알 수 있다(Karmiloff-Smith et al., 1996). 그러나 이러한 내적 표상이 아동이 진술할 수 있는 상위언어적 표현으로 명시적으로 나타나는 것은 유아기 후반부터이다(Smith & Tager-Flusberg, 1982). 따라서 유아기 후반 아동을 대상으로 연구할 때, 유아의 단어인식을 포착할 수 있을 것으로 예상된다. 그러나 유아기 단어인식을 다룬 선행연구는 매우 부족한 상황이며(Silverman & Hartranft, 2015) 유아의 단어인식을 다양한 측면에서 살펴볼 필요가 있다.

유아의 단어인식의 개념에는 언어보편적인 측면과 언어특정적인 측면 모두 포함될 필요가 있다. 어휘는 외부 자극을 내면화하는 과정을 거쳐 발달하므로(Whitehurst & Lonigan, 1998), 유아는 모국어 자극을 수용하고 표상하는 과정에서 어휘의 규칙 및 구조를 발견하고 내면화한다. 따라서 유아의 단어인식에도 모국어의 언어보편적 특징과 언어특정적 특징이 모두 반영된다. 본 연구는 선행연구 고찰을 바탕으로 한국어가 모어인 유아의 단어인식의 구성요소로 단어단위인식, 단어임의성인식, 단어형태인식, 단어어종인식을 제시한다.

### (1) 단어단위인식

선행연구는 유아가 단어단위인식을 형성함을 밝혔다(Bowey & Tunmer, 1984). 단어단위인식은 연속된 말의 흐름을 단어의 단위로 분절하는 능력을 의미한다. 영아는 생애 초기부터 연속된 말소리를 범주로 나눠 지각할 수 있으며(Eimas et al., 1971), 점차 말소리를 단어 단위로 지각할 수 있게 된다. 유아의 단어단위인식을 연구한 초기 선행연구는 유아기에는 단어단위인식이 어렵다고 주장하였다(Downing & Oliver, 1974; Karpova, 1955). 그러나 초기 연구는 유아에게 인지적 처리 부담을 많이 주는 과제를 사용했다는 점에서 비판을 받았다. 이후 후속연구는 과제의 인지적 처리 부담을 낮추고 성인의 과제 시연 및 피드백 절차를 포함하였으며, 그 결과 이전 선행연구보다 높은 과제 수행률을 보고하였다(Karmiloff-Smith et al., 1996; Tunmer et al., 1983). 특히 Tunmer 등(1983)의 연구에서 명사의 임의적 배열의 경우 과제 수행률이 4세 유아는 64.06%, 5세 유아는 89.06%, 6세 유아는 98.83%로 매우 높게 나타났다. 한편 선행연구는 유아의 단어단위인식이 단어의 종류와 단어 배열 순서에 따라 다르게 나타남을 밝혔다. 유아는 명사를 동사나 형용사보다, 부사를 형용사보다, 내용어를 기능어를 더 쉽게 단어로 인지하였다(Bowey et al., 1984; Friederici, 1983; Tunmer et al., 1983). 그리고 유

아는 단어가 임의적으로 섞여 있는 무의미 문장을 정상적인 어순의 문장보다 단어 단위로 더 쉽게 분절하였다(Bialystok, 1986).

유아의 단어단위인식에 대한 선행연구를 고찰한 결과, 주로 영어와 프랑스어와 같은 인도유럽계 언어권 유아를 대상으로 하였다는 점, 단어단위인식의 개인차를 살펴본 연구를 찾아보기 어렵다는 점에서 제한적이라 할 수 있다. 특히 한국어가 모어인 유아의 단어단위인식에 대한 연구는 더욱 찾아보기 어렵기 때문에, 한국어가 모어인 유아의 단어단위인식을 측정할 수 있는 과제를 구성하여 단어단위인식을 평가하는 시도는 중요한 의미를 지닐 것이다. 따라서 본 연구는 단어단위인식을 한국어가 모어인 유아의 단어인식의 하위요인으로 포함하여 평가하고자 한다.

## (2) 단어임의성인식

선행연구는 유아가 단어임의성인식을 형성함을 밝혔다(Bowey & Tunmer, 1984). 단어임의성인식은 참조물(referent)과 참조물의 이름(label)을 구별하는 능력을 의미한다. Piaget(1929)는 참조물과 이름의 교환 가능성에 대한 아동의 인식이 다음과 같이 점진적으로 발달함을 분석하였다. 5, 6세 아동은 참조물과 이름을 구별할 수 있지만, 이름을 참조물에서 오는 것으로 인식하였다. 7, 8세 아동은 이름이 창조자에 의해 발명되었음을 인정하였지만 이름이 참조물에 주어진 것이기 때문에 참조물과 동체인 것으로 인식하였다. 9, 10세 아동은 이름은 관습적이라고 인식하였지만, 임의적이라고 생각하지 않았다. 10, 11세 아동은 이름이 참조물의 단순한 표시라는 것을 인식하였다.

Piaget(1929)의 보고와 유사하게 다른 연구자들도 유아기에는 기초적인 수준의 단어임의성인식이 있음을 주장하였다(Ianco-Worrall, 1972; Ricciardelli, 1993; Vygotsky, 1962). Piaget(1929)가 단어임의성인식을 평가하기 위해 사용했던 ‘해와 달’ 과제는 이후 다른 학자들에 의해 수정 및 재구성되어 사용되었다. 영어가 모어인 5-7세 유아를 대상으로 한 연

구에서는 유아의 단어임의성인식 과제 수행률이 63.66%로 나타났다(Ricciardelli, 1993). 국내 선행연구에서는 5-6세 유아를 대상으로 단어임의성인식을 ‘이름 교환’과 ‘속성 보존’의 하위요인으로 나눠 살펴보았는데, 유아는 이름 교환 과제의 98%를, 속성 보존 과제의 50.7%를 성공적으로 수행하였다(마송희, 2003).

이처럼 유아는 단어임의성인식을 형성할 수 있으므로, 단어임의성인식을 유아의 단어인식의 구성요소로 포함할 필요가 있다. 마송희(2003)가 보고한 세부 과제 수행률을 고려할 때, 교환한 이름을 단어 속성과 연결할 수 있는지 평가하는 ‘속성 보존’ 과제가 단어임의성인식의 발달 수준을 포착하기에 적합한 과제라는 것을 알 수 있다. 따라서 본 연구는 속성 보존 측면에 초점을 맞춰 유아의 단어임의성인식을 평가하고자 한다.

### (3) 단어형태인식

최근 선행연구 결과를 고려할 때, 단어형태인식도 유아의 단어인식의 하위요인으로 포함될 필요가 있다. 단어형태인식은 언어에서 가장 작은 의미 단위인 형태소에 대하여 의식적으로 생각하고, 형태소의 결합으로 이루어진 단어 구조를 조작하고, 단어 형성의 규칙을 적용하는 능력을 의미한다(정경희, 2014; Carlisle, 1995). 최근 다양한 언어를 대상으로 형태론적 인식 연구가 활발히 이루어지면서 유아의 단어형태인식이 어휘발달에서 매우 중요한 역할을 함이 밝혀지고 있다.

단어형태인식의 발달은 주로 영어가 모어인 유아를 대상으로 연구되어왔다. 선행연구는 영어가 모어인 유아가 처음 보는 단어인 wug의 복수형인 wugs를 만들어낸 결과를 바탕으로, 유아에게 굴절(inflexion) 형태에 대한 인식이 있다는 것을 보여주었다(Berko, 1958). 반면 ‘zib’에 ‘-er’이라는 파생(derivative) 형태소를 붙여서 ‘zibber’를 만드는 과제에서는 대부분의 유아가 실패했는데(Berko, 1958), 실제 단어를 사용한 후속 실험에서는 유아도 파생 형태소를 사용하여 단어를 만들 수 있었다

(Carlisle & Nomanbhoy, 1993). 또한 영어와 히브리어가 모어인 아동을 대상으로 한 선행연구를 종합해볼 때, 2-3세 아동은 형태소를 조합하여 복합어를 만들 수 있는 것으로 나타났다(Clark & Berman, 1987).

한편 이러한 선행연구 결과를 바탕으로 다양한 언어권의 유아를 대상으로 단어형태인식이 어휘발달을 예측할 수 있는지 확인하는 연구들이 진행되었다. 중국어, 광둥어, 한국어가 모어인 유아를 대상으로 단어형태인식을 연구한 결과, 합성어 인식이 어휘 크기의 발달에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(정경희, 2014; Chen et al., 2009; Liu et al., 2013; McBride-Chang et al., 2008; Zhang, 2014). 이는 영어와 같은 인도유럽계 언어에 대한 연구에서 굴절과 파생 원리를 주로 많이 연구한 것과는 차이가 있다(Kuo & Anderson, 2006; Lyytinen & Lyytinen, 2004; McBride-Chang et al., 2008). 이러한 현상이 나타나는 것은 언어마다 주요하게 활용되는 형태론의 유형이 다르기 때문이다(Geva, 2008). 이상의 선행연구를 종합해볼 때, 한국어가 모어인 유아의 단어형태인식을 합성어 인식 과제로 측정하고 단어인식의 하위요인으로서 연구할 필요가 있다.

#### (4) 단어어종인식

한국어 어휘의 특성을 고려할 때 단어어종인식도 단어인식의 중요한 하위요인으로 포함할 필요가 있다. 단어어종인식은 한국어 단어의 어종을, 고유어, 한자어, 외래어 중 한 가지로 구분하는 능력을 의미한다. 한국어 어휘는 고유어, 한자어, 외래어 세 가지 어종으로 나뉜다는 점에서 중국어를 비롯한 다른 언어와 구별된다. 어종은 한국어 어휘의 주요한 질적 정보 중 하나이다. 단어의 어종을 변별하는 능력은 한국어 어휘의 습득과 사용에 큰 도움을 주게 된다(한재영 등, 2010).

한국어 어휘는 기원에 따라서 한자어, 고유어, 외래어 세 가지 어종이 있으며, 어종은 한국어 어휘를 분류하는 의미 있는 기준이다. 전체 어휘

에서 각 어종의 상대적인 비중을 살펴보면, 한자어, 고유어, 외래어는 각각 구어와 문어에서 모두 일정 비율 이상을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 표준국어대사전의 주표제어 440,594개의 어종을 분석한 결과, 한자어는 57.26%, 고유어는 25.23%, 외래어는 5.45%, 혼종어 12.06%의 비율로 분석되었다(이운영, 2002). 한국어를 학습하는 외국인을 위하여 선정된 기초어휘 2,700개를 분석한 결과 전체 어휘 중 한자어는 34.93%, 고유어는 48.63%, 외래어는 3.81%, 혼종어는 12.63%를 차지하는 것으로 나타났다(배주채, 2010). 대학생 구어 전사 말뭉치를 분석한 연구에서는 고유어 어휘는 52.01%, 한자어 어휘는 26.60%, 영어 어휘는 4.45%로 분석되었다(임소영, 안주호, 2004).

선행연구는 한국어 화자가 정확한 한자나 외국어를 몰라도 어종을 추측할 수 있음을 밝혔다. 각 어종은 단어에 많이 사용되는 음운, 단어의 길이, 단어의 형태, 단어가 많이 분포한 의미 영역에서 차이가 있기 때문이다(이광오, 2003; Kiaer, 2018). 성인 한국어 화자에게 사전에서 임의로 선정한 단어들의 어종을 변별하게 하였을 때, 고유어는 86.6%, 한자어는 88.8%, 외래어는 94.4%를 정확하게 변별하는 것으로 나타났다(이광오, 2003에서 재인용). 이처럼 성인 한국어 화자는 단어어종인식을 바탕으로 한국어 단어들의 어종을 상당히 정확하게 구별할 수 있다.

다른 선행연구는 어종이 한국인 성인에게 심리적으로도 실재하는 변인임을 밝혔다. 한국인 성인의 심성어휘집은 어종에 따라 체제화되어 있어서, 암묵적인 차원에서 이루어지는 단어처리 방식도 어종에 따라 다르게 나타났다(이광오, 2003). 한국인 성인이 단어 읽기 과제를 수행한 결과, 어종에 대한 정보가 단어 읽기 처리에 영향을 주는 변인임을 밝혔다(Cho, 1997). 음운론적 실서증을 경험한 한국인 성인이 한자어, 고유어, 유사 비단어를 받아쓰는 과제를 수행한 결과, 받아쓰기 오류 비율이 단어의 어종에 따라 다르게 나타났다(Kim & Na, 2000). 다른 실험에서는 단어가 심성어휘집에 저장된 방식이 어종에 따라 달라서, 한자어는 한 음절의 한자 형태소 단위로, 고유어는 음절 수와 상관없이 하나의 단어

로 어휘집에 저장되어있는 것으로 나타났다(백여정 등, 2007). 이상의 선행연구를 종합해볼 때, 한국어 어휘의 어종은 심성어휘집 구조에도 반영되어 있으며, 단어의 심성어휘집 저장 방식이 어종에 따라 다름을 알 수 있다.

한편 선행연구는 유아기에도 언어를 정교하게 변별하는 능력이 있음을 보고하였다. 6-7세 영국 아동에게 문장 분류 과제를 실시한 결과, 모국어와 외국어의 차이보다 더 미묘한 차이가 있는 본토의 영어, 아일랜드 지방 출신자의 영어, 프랑스인의 영어를 유아가 구별할 수 있는 것으로 나타났다(Floccia et al., 2009). 한자어, 고유어, 외래어도 서로 음성적, 음소배열적 측면에서 차이가 있으므로, 어종을 구별할 수 있는 능력이 유아기부터 발달할 가능성이 있다.

또한 유아의 단어어종인식을 높일 수 있는 외국어 및 한자 교육이 유아기부터 이루어지는 것으로 나타났다. 과반이 넘는 영유아가 가정 및 유아교육기관에서 영어 및 한자를 학습하거나 경험하는 것으로 조사되었다. 유아교육기관에서 제공하는 특별활동 참여 현황을 조사한 결과, 유아의 71%가 영어 특별활동을, 11.2%가 중국어 특별활동을, 6.5%가 일본어 특별활동을, 25.3%가 한자 특별활동에 참여했다고 보고하였다(홍순옥, 허명순, 2007). 유아의 부모 및 유아교육기관 원장을 대상으로 한자 교육에 대한 의향을 조사한 결과, 부모는 67%가, 유아교육기관 원장은 59%가 현재 유아에게 한자 교육을 실시하고 있거나 향후 실시할 의사가 있다고 응답하였다(오예승, 2007). 이러한 조사 결과에 따르면, 우리나라 유아는 학령기 이전부터 다양한 언어를 접하며, 어종에 대한 인식을 형성할 가능성이 높다.

이상의 선행연구를 종합해볼 때, 한국어를 모어로 습득하는 유아에게 어종에 대한 인식이 있을 것으로 예상된다. 단어인식에 관한 선행연구는 유아가 모어에서 특징적으로 나타나는 단어의 형식에 대한 인식을 가지고 있음을 밝혔다(Costermans & Giurgea, 1988; Tunmer et al., 1983). 그러나 한국어 어휘의 고유한 특성에 초점을 맞춰 한국어가 모어인 유아

가 단어어종인식을 형성하는지 검증한 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 본 연구는 단어어종인식을 단어인식의 하위요인으로 포함하여, 유아의 단어인식을 평가하고자 한다.

## 2) 유아의 단어인식과 수용어휘 크기

상위언어인식의 발달과 언어발달의 관계에 대해서 여러 가지 이론적 입장이 존재한다. 그중 가장 우세한 두 가지 이론적 입장인 자율성 가설 (autonomy hypothesis)과 상호영향 가설(interaction hypothesis)을 살펴봄으로써 유아의 단어인식과 수용어휘 크기 간 관계를 고찰하고자 한다.

자율성 가설은 생애 초기의 기초적인 언어 이해 및 표현 능력이 상위언어인식의 발달과 상관없이 습득된다고 본다. 상위언어 발달은 문어 습득, 이중언어 학습, 언어 사용에 필요한 사회적 능력의 발달과 같은 유아기 이후의 언어적 성취를 촉진한다는 점에서 중요하다. 자율성 가설은 두 가지 가정을 바탕으로 한다. 첫째, 상위언어인식은 기초적인 수용과 표현언어의 습득을 촉진하지 않지만, 읽기 체계의 학습을 촉진한다. 둘째, 구어 기술과 상위언어적 기술은 같은 시기에 발달하지 않는다. 즉, 언어 사용에 필요한 기술은 유아기에 발달하고 상위언어적 기술은 학령기에 발달한다(Gleitman & Gleitman, 1979; Hakes, 1980).

반면 상호영향 가설에 따르면 상위언어인식의 발달이 학령기 이전부터 기초적인 수용과 표현언어의 습득을 촉진하며, 반대로 상위언어인식은 기초적인 수용, 표현언어의 발달의 영향을 받는다. 즉, 상위언어인식 발달과 언어발달은 서로를 촉진하면서 영향을 미친다. 상호영향 가설은 두 가지 가정을 바탕으로 한다. 첫째, 유아의 상위언어인식은 문해능력을 포함한 이후의 언어발달뿐 아니라 유아기 언어 습득에서 중요한 역할을 한다. 둘째, 연령이 높은 아동뿐 아니라 유아도 어느 정도의 상위언어인식을 가지고 있다(Clark, 1978; Slobin, 1978).



그동안 선행연구는 유아의 상위언어인식이 수용 및 표현언어의 발달에도 긍정적인 영향을 미침을 보여주었다. 국내외 연구에서 어휘와 관련된 유아의 상위언어인식은 어휘력과 같은 기초적인 언어발달을 촉진하는 것으로 나타났다(마송희, 2003; McBride-Chang et al., 2008; Smith & Tager-Flusberg, 1982). 이러한 연구 결과를 바탕으로 상호영향 가설에 힘이 더 실리고 있다. 상호영향 가설을 단어인식과 수용어휘 크기의 관계에 적용해볼 때, 유아의 단어인식도 마찬가지로 수용어휘 크기 확장에 도움을 것으로 예상된다.

단어의 단위, 임의성, 형태, 어종에 대한 인식은 유아의 단어학습 및 수용어휘 크기의 발달을 촉진할 수 있다. 첫째, 단어단위인식은 단어학습 이전에 선행되어야 하는 중요한 능력이다(Rice, 1990). 둘째, 단어임의성 인식은 아동의 단어 사용이 일상생활의 스크립트에 의존적인 수준에서 구체적 맥락으로부터 독립된 추상적인 표상으로 변화했음을 보여주는 증거로 사용될 수 있다(Gombert, 1992). 셋째, 단어형태인식은 단어의 구성을 분석하도록 촉진하여 단어의 의미를 쉽게 추론하고 습득할 수 있게 한다(Anglin, 1993; White et al., 1989; Wysocki & Jenkins, 1987). 선행 연구는 단어형태인식이 높은 유아가 어휘지식이 더 많음을 보고하였다(Chen et al., 2009; McBride-Chang et al., 2008). 넷째, 단어어종인식은 한국어 학습자의 단어 습득과 장기 기억에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다(폴리롱, 2014; Muscanto, 2019). 한국어 어종과 유사한 점이 있는 스페인어-영어의 동족어(cognate)에 대한 인식을 살펴본 연구에서도 아동의 동족어 인식이 단어형태인식, 단어학습, 읽기능력 향상에 도움을 주는 것으로 나타났다(Hancin-Bhatt & Nagy, 1994; Jiménez et al., 1995; Scott et al., 2012).

이상의 고찰을 종합한 결과, 유아의 단어인식은 수용어휘 크기를 예측할 수 있을 것으로 예상된다. 따라서 본 연구는 유아의 단어인식이 수용어휘 크기를 예측하는 관계를 설정하고 이를 검증하고자 한다. 이를 통해 상호영향 가설을 검증하고 어휘발달 과정에서 단어인식이 어떠한 역

할을 하는지 밝힐 수 있을 것이다.

### 3) 유아의 단어인식과 우연적 단어학습

유아의 단어인식은 우연적 단어학습의 바탕이 된다. 유아의 단어인식은 상위인지, 상위언어능력으로서 유아가 주변 환경에서 단어를 알아채고, 단어학습에 필요한 전략을 활용하도록 한다(Silverman & Hartranft, 2015). 또한 단어인식은 단어학습의 전략적이고 동기적인 측면과 관련되어, 단어학습에 관심과 흥미를 가지게 한다(Scott et al., 2012). 즉, 단어인식을 바탕으로 유아는 효율적으로 단어를 학습하는 독립적인 단어학습자가 될 수 있다. 선행연구는 아동의 단어인식을 지도할 때, 단어인식뿐 아니라 단어학습 능력 또한 향상됨을 밝혔다. 초등학교 4, 5학년 아동을 대상으로 단어인식을 향상하는 프로그램을 3년 간 실시한 결과, 실험집단 아동은 통제집단 아동보다 더 많은 어휘를 우연적으로 학습한 것으로 나타났다(Scott et al., 2012).

우연적 단어학습이 일어나는 과정에서 유아는 복잡한 인지 과정을 거치게 되는데, 이러한 인지 과정에는 유아가 단어라는 언어적 단위를 포착하고 인식하는 능력이 요구된다. 우연적 단어학습을 측정하는 빠른 우연학습 패러다임(Quick Incidental Learning, QUIL)에서 요구되는 세부 과제들을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 유아는 말의 흐름을 개별적인 단어로 분절하고, 익숙하지 않은 단어를 인지해야 한다. 그리고 익숙하지 않은 단어를 단어가 잠재적으로 지칭하는 참조물 또는 개념과 연결해야 한다. 단어를 참조물 및 개념과 연결한 후에는, 이 연결을 기존에 알고 있던 단어들과 비교하고 의미적 기억에 저장하게 된다. 또한 유아는 새로 입력된 단어에 대한 질문을 받을 때 단어와 참조물 또는 단어와 개념 간 연결을 인출할 수 있어야 한다(Rice, 1990). 이처럼 우연적 단어학습 과정은 단어인식을 바탕으로 이루어지므로, 유아의 단어인식은 우연적

단어학습 과정을 촉진할 수 있다.

이상의 고찰을 종합해볼 때, 유아의 단어인식은 우연적 단어학습의 바탕이 되는 중요한 능력이다. 그러나 어떠한 유형의 단어인식이 우연적 단어학습을 예측하는지 밝힌 연구는 많지 않다. 유아기 단어인식에 대한 연구가 부족한 상황에서 유아기 단어인식의 어떠한 측면이 우연적 단어학습과 관련이 있을지 알아보는 연구가 필요하다. 따라서 본 연구는 유아의 단어인식이 우연적 단어학습에 영향을 미칠 것이라 보고, 이러한 관계를 검증하고자 한다.

#### 4. 유아의 우연적 단어학습과 어휘발달

우연적 단어학습은 별다른 노력을 하지 않고 일상적 구어 및 문어 상호작용을 통해 어휘지식을 습득하는 현상을 의미한다(Oetting et al., 1995). 아동은 비구조화된 맥락에서 새로운 단어를 학습하는 놀라운 능력, 즉 우연적 단어학습 능력을 가지고 있다(Park et al., 2019; Rice et al., 1990). 우연적 단어학습은 유아의 어휘를 확장하는 궁극적인 수단이라 할 수 있다(Lane & Allen, 2010).

국내외 선행연구는 유아의 우연적 단어학습이 수용어휘 크기의 확장을 촉진함을 밝혔다. 우연적 단어학습을 측정하기 위해 고안된 패러다임으로 빠른 우연학습이 있다. 빠른 우연학습 패러다임은 Carey(1978)가 제시한 빠른 연결하기(fast mapping)에 기초를 두고 있다. 빠른 연결하기는 아동이 단어에 한 번 노출되었을 때에도 단어의 의미에 대하여 기초적, 부분적 이해를 형성하는 기제를 설명하는 용어이다. 빠른 우연학습 패러다임에 따르면, 친숙하지 않은 단어가 이해할 수 있는 언어적 맥락 속에 있을 때 아동은 상황이 단어의 의미를 전달한다고 가정하여, 상황을 바탕으로 단어와 의미를 연결할 수 있다(Pinker, 1984). 즉, 빠른 우연학습의 수행은 새로운 단어를 새로운 참조물 또는 개념의 범주와 연결하

고 아동의 기존 심성어휘집을 재배열함으로써 이루어진다.

빠른 우연학습 패러다임을 적용한 연구들은 유아의 우연적 단어학습이 언어발달을 설명하는 변인임을 밝혔다. 일반 아동과 언어발달에 지연이 있는 아동을 비교한 결과, 언어발달에 지연이 있는 아동이 일반 아동보다 우연적 단어학습 과제를 통해 학습한 수용어휘의 수가 더 적은 것으로 나타났다(양윤희 등, 2013; Oetting et al., 1995; Rice et al., 1990). 또한 일반 아동의 경우, 아동의 우연적 단어학습이 수용어휘 크기를 예측하는 변인으로 확인되었다(양윤희 등, 2013).

이상의 고찰을 통해 유아의 우연적 단어학습이 수용어휘 크기의 성장을 설명하는 기제임을 알 수 있다. 따라서 본 연구는 빠른 우연학습 패러다임을 적용하여 유아의 우연적 단어학습 능력을 평가하고, 유아의 우연적 단어학습이 수용어휘 크기를 예측하는지 검증하고자 한다.

## 5. 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 간 구조적 관계

앞서 고찰한 선행연구를 통해 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 간 구조적 관계가 있을 것으로 예상할 수 있다. 따라서 본 연구는 선행연구를 바탕으로, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 통해 수용어휘 크기에 영향을 미치는 간접 경로를 설정하고 검증하고자 한다.

먼저 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 단어인식을 통해 수용어휘 크기에 영향을 줄 수 있다. 부모가 유아와 어휘에 관한 상호작용을 풍부하게 할수록, 유아는 단어에 대해서 상위인지적, 상위언어적 사고를 하는 경험을 더 많이 하게 된다. 그리고 이러한 경험을 통해 형성된 단어인식은 유아의 수용어휘 크기의 성장을 촉진할 수 있다. 부모 및 교사가 아

동에게 어휘와 관련된 상호작용을 제공하도록 중재한 선행연구는 어휘와 관련된 상호작용이 유아의 단어인식 및 어휘지식 확장에 긍정적인 영향을 미침을 보고하였다(Blachowicz & Fisher, 2012; Chow et al., 2008; Lyster, 2002; Scott et al., 2012). 선행연구를 바탕으로, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식을 매개로 수용어휘 크기에 간접적으로 영향을 미치는지 검증할 필요가 있다.

한편 유아의 우연적 단어학습이 단어인식과 수용어휘 크기 간 관계를 매개할 수 있음을 고려할 때, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 통해 수용어휘 크기에 영향을 미치는 간접 경로도 함께 검증할 필요가 있다. 학령기 중국인 아동을 대상으로 한 선행연구에서도 아동의 단어형태인식이 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다(Zhang, 2015). 본 연구는 유아의 단어형태인식을 포함하여 단어인식을 더 풍부하게 평가하기 때문에, 유아의 단어인식이 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 충분히 영향을 미칠 수 있을 것으로 예상된다.

종합해볼 때, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식뿐 아니라 유아의 우연적 단어학습을 통해서도 수용어휘 크기에 영향을 미칠 것으로 생각된다. 따라서 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 영향을 주는 이중매개모형을 설정하고 검증하고자 한다.

### Ⅲ. 연구문제와 용어 정의

이 장에서는 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 어휘발달 간 관계에 대한 이론적 배경 및 선행연구 고찰을 바탕으로 구체적인 연구문제를 설정하고 주요 변인을 조작적으로 정의한다.

#### 1. 연구문제

본 연구는 부모와 유아 간의 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향과 그 기제를 파악하고자 한다. 이를 위해 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향을 유아의 단어인식과 우연적 단어학습이 매개하는지를 검증한다.

먼저 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 간의 상관관계를 확인한다. 다음으로 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인, 유아 단어인식의 하위요인, 우연적 단어학습이 수용어휘 크기에 영향을 미치는지 알아본다. 또한 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인이 유아의 단어인식에 영향을 미치는지 알아본다. 그리고 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인과 유아 단어인식의 하위요인이 우연적 단어학습에 영향을 미치는지 알아본다. 마지막으로 부모와의 어휘 상호작용이 수용어휘 크기에 미치는 영향을 유아의 단어인식과 우연적 단어학습이 매개하는지 확인한다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

**【연구문제1】** 부모-유아 어휘 상호작용(단어 자극 제공, 단어 정교화, 단어인식 지도, 발현적 단어지도, 관습적 단어지도), 유아의 단어인식(단어 단위/임의성/형태/어종 인식), 우연적 단어학습, 수용어휘 크기는 관련이 있는가?

【연구문제2】 부모-유아 어휘 상호작용(단어 자극 제공, 단어 정교화, 단어인식 지도, 발현적 단어지도, 관습적 단어지도), 유아의 단어인식(단어 단위/임의성/형태/어종 인식), 우연적 단어학습이 수용어휘 크기에 영향을 미치는가?

【연구문제3】 부모-유아 어휘 상호작용(단어 자극 제공, 단어 정교화, 단어인식 지도, 발현적 단어지도, 관습적 단어지도)이 유아의 단어인식에 영향을 미치는가?

【연구문제4】 부모-유아 어휘 상호작용(단어 자극 제공, 단어 정교화, 단어인식 지도, 발현적 단어지도, 관습적 단어지도)과 유아의 단어인식(단어 단위/임의성/형태/어종 인식)이 우연적 단어학습에 영향을 미치는가?

【연구문제5】 유아의 단어인식과 우연적 단어학습은 부모-유아 어휘 상호작용과 수용어휘 크기 간 관계를 매개하는가?

## 2. 용어의 정의

### 1) 부모와의 어휘 상호작용

부모와 자녀 간의 언어적 상호작용은 사회적 관계를 기초로 부모와 자녀가 함께 하는 맥락 속에서 동등하게 주고받는 대화를 말한다(Wittmer & Peterson, 2001). 본 연구에서 부모와의 어휘 상호작용은 어휘의 질적 정보<sup>4)</sup>에 초점을 둔 부모와 유아기 자녀와의 언어적 상호작용

---

4) 한재영 등(2010, p. 16)은 어휘가 가지고 있는 다양한 정보를 유형화하였다. 그중에서

으로서 부모가 유아의 어휘 습득을 도우며 함께 상위언어적 접근을 하는 행위로 정의한다(정수지, 최나야, 2020). 부모와의 어휘 상호작용의 구체적인 하위영역은 어휘 자극 제공, 발현적 지도, 단어인식 지도, 관습적 지도로 나뉘어 정의한다.

첫째, 단어 자극 제공은 유아에게 단어와 개념에 대한 직접, 간접 경험과 어휘 사용 모델링을 제공하는 부모의 상호작용을 의미한다. 둘째, 단어 정교화는 유아가 말하거나 관심을 보인 단어의 의미를 풍부하게 부연 설명해주는 부모의 상호작용이다. 셋째, 단어인식 지도는 부모가 유아에게 단어를 인식하도록 지도하고 단어인식을 어휘학습에 적용하도록 돕는 상호작용을 의미한다. 더 구체적으로는 단어인식 지도는 부모가 유아에게 단어의 형태와 어종에 대한 지식을 제공하고 그 지식을 적용해볼 수 있도록 안내하는 상호작용 방식을 의미한다. 넷째, 발현적 단어지도는 유아의 자발적 욕구와 흥미에 따라 어휘를 지도하는 상호작용이다(최윤정, 최나야, 2017). 다섯째, 관습적 단어지도는 형식적 학교 교육과 관련된 지도 방식으로서 부모의 관심에 따라 단어의 명시적 지도 및 연습을 활용하는 부모의 상호작용을 의미한다.

## 2) 단어인식

상위언어인식은 언어의 본질과 기능에 대해서 생각하고 성찰하는 능력으로 정의된다(Pratt & Grieve, 1984). 단어인식은 언어의 다양한 요소 중 단어에 초점을 맞춘 상위언어인식을 의미한다(Gombert, 1992). 본 연구에서 단어인식은 유아가 단어의 단위, 임의성, 형태, 어종을 의식적으

---

유아기에 습득 가능할 것으로 기대되는 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



로 인지하고 행동 및 언어로 표현할 수 있는 정도로 정의한다. 세부적으로는 단어단위인식, 단어임의성인식, 단어형태인식, 단어어종인식과 같은 하위요인으로 나뉘어서 다음과 같이 조작적 정의한다.

첫째, 단어단위인식은 유아가 연속된 말의 흐름을 단어 단위로 분절할 수 있는 능력을 의미한다(Tunmer et al., 1983). 둘째, 단어임의성인식은 유아가 참조물과 참조물의 이름 간의 관계가 사람들의 합의로 정해진 것이며 의미가 없는 연결임을 인지할 수 있는 능력을 의미한다(Gombert, 1992). 셋째, 단어형태인식은 유아가 여러 개의 형태소로 이루어진 복합어의 구조를 이해하고 형태소를 이용하여 복합어를 구성할 수 있는 능력을 의미한다. 넷째, 단어어종인식은 유아가 단어의 어종을 고유어, 한자어, 외래어 중 한 가지로 올바르게 분류할 수 있는 능력을 의미한다.

### 3) 우연적 단어학습

우연적 단어학습은 성인의 명시적인 지시 없이 유아가 우연적으로 단어를 학습하는 현상을 의미하며, 빠른 우연적 학습(QUIL) 패러다임을 바탕으로 한다. 빠른 우연적 학습이란 빠른 연결하기를 통해 빠르게 이루어지는 단어학습의 초기적, 불완전한 이해를 지칭한다(Rice, 1990). 본 연구에서 우연적 단어학습은 유아가 빠른 우연학습 과제를 통해 습득하는 수용어휘의 개수로 조작적 정의한다.

### 4) 수용어휘 크기

수용어휘란 한 사람이 이해할 수 있는 단어들의 집합을 말한다. 본 연구에서 수용어휘 크기는 표준화된 수용어휘 검사를 통해 측정된 유아의 수용어휘 수준으로 조작적 정의한다. 구체적으로는 수용어휘 검사를 통해 도출된 수용어휘능력 등가연령으로 수용어휘 크기를 측정한다.

## IV. 연구 방법 및 절차

앞서 제시한 연구문제에 답하기 위해 본 연구가 사용한 연구 방법과 절차를 살펴본다. 연구 방법과 절차는 서울대학교 생명윤리심의위원회(SNUIRB)의 심의를 거쳐 승인을 받았다(IRB No. 2008/003-012). 승인 받은 절차에 따라 연구 대상을 모집한 후, 유아 대면 조사와 어머니 대상 설문조사를 실시하였다. 수집한 자료는 연구문제에 적합한 통계분석 방법으로 분석을 실시하였다.

### 1. 연구 대상

본 연구의 연구 대상은 세종특별자치시 및 대전광역시의 어린이집에 재원하는 5세반 유아와 어머니 203쌍이다. 2020년 9월부터 11월에 걸쳐 국공립 어린이집 12곳과 민간어린이집 2곳, 총 14곳의 어린이집에서 어머니-유아 223쌍의 자료를 수집하였다.

본 연구에서 유아가 수행하는 연구 과제는 유아가 성인의 지시를 듣고 반응해야 하는 방식으로 구성되어 있기 때문에, 생활연령에 부합하는 수용언어 능력이 있는 유아를 선별하는 과정을 거쳤다. 연구자는 자료를 수집한 이후, 유아의 담임교사에게 교육과학기술부(2006)의 연령별 수용언어 발달 기준을 제시하고 연구에 참여하는 유아가 5세 유아의 수용언어 능력이 기준(<부록 7> 참조)에 부합하는지에 대해 보고받았다. 이러한 기준에 따라서 담임교사가 수용언어 지연이 있다고 보고한 유아 10명을 최종분석에서 제외하였다. 또한 대면조사에 끝까지 참여하지 못한 유아 2명, 어머니 설문지 작성이 불성실하였던 8명을 추가로 제외하였다. 이상의 20쌍의 자료를 제외하여 최종적으로 총 203쌍의 자료를 분석하였다<sup>5)</sup>.

---

5) G\*Power3.1.9.4.(Faul et al., 2007) 분석 결과, 가장 많은 독립변수가 투입되는 연구문제3을 기준으로 독립변인 15개, 효과 크가 .15, 유의확률 .05, 검정력 .9일 때 필요한 표본

최종적으로 연구 대상으로 선정된 유아와 어머니의 일반적 특성은 <표 IV-1>과 같다. 먼저 유아의 특성을 살펴보면, 유아의 평균 월령은 74.35개월( $SD = 4.21$ )이었으며, 남아 98명(48.3%)과 여아 105명(52.5%)으로 여아의 비중이 더 높았다. 유아의 출생순위는 외동 및 첫째가 110명(54.2%)으로 가장 많은 비중을 차지하였고, 둘째가 63명(31.0%), 셋째가 30명(14.8%)으로 뒤를 이었다. 형제자매수는 1명이 129명(63.5%), 2명이 45(22.1%), 외동이 28명(13.8%), 3명이 1명(.5%) 순으로 높은 비율을 차지하였다. 유아가 함께 거주하는 성인의 수는 2명이 172명(84.7%)로 가장 많았으며, 3명이 19명(9.4%), 1명이 7명(3.4%), 4명이 5명(2.5%) 순으로 많았다.

다음으로 유아의 부모 특성을 살펴보면, 어머니의 연령의 평균은 38.14세( $SD = 3.56$ )였다. 어머니의 최종학력은 대학교 졸업이 150명(73.9%)로 가장 많았고, 석사 졸업이 28명(13.8%), 고등학교 졸업이 24명(11.8%) 순으로 많았다. 아버지의 최종학력은 대학교 졸업이 141명(69.5%)로 가장 많았고, 석사 졸업이 29명(14.3%), 고등학교 졸업이 25명(12.3%), 박사 졸업이 5명(2.5%) 순으로 많았다. 부모의 취업상태는 맞벌이가 142명(71.4%)로 가장 높은 비율을 차지했고, 아버지 외벌이가 52명(25.6%), 어머니 외벌이가 2명(1.0%)이었다. 가계소득은 500-600만 원대가 70명(34.5%)으로 이 구간에 가장 많은 가구가 집중되어있었으며, 300-400만 원대가 59명(29.1%), 700-800만 원대가 47명(23.2%), 900만 원 이상이 16명(7.9%), 300만원 미만인 5명(2.5%) 순으로 많았다.

---

의 크기는 최소 172개였다.

<표 IV-1> 연구 대상의 일반적 특성

		N = 203
		n(%)
유아 월령	월령 평균	74.35
	월령 범위	60-82
유아 성별	남아	98(48.3)
	여아	105(52.5)
유아 출생순위	외동 및 첫째	110(54.2)
	둘째	63(31.0)
	셋째	30(14.8)
유아 형제자매 수	외동	28(13.8)
	1명	129(63.5)
	2명	45(22.2)
	3명	1(5)
유아 동거 성인 수	1명	7(3.4)
	2명	172(84.7)
	3명	19(9.4)
	4명	5(2.5)
어머니 연령	연령 평균	38.14
	연령 범위	29-50
어머니 최종학력	고등학교 졸업	24(11.8)
	대학교 졸업	150(73.9)
	대학원 졸업(석사)	28(13.8)
아버지 최종학력	고등학교 졸업	25(12.3)
	대학교 졸업	141(69.5)
	대학원 졸업(석사)	29(14.3)
	대학원 졸업(박사)	5(2.5)
부모 취업상태	맞벌이	142(71.4)
	외벌이(아버지)	52(25.6)
	외벌이(어머니)	2(1.0)
가계소득	300만원 미만	5(2.5)
	300-400만 원대	59(29.1)
	500-600만 원대	70(34.5)
	700-800만 원대	47(23.2)
	900만 원 이상	16(7.9)

## 2. 연구 도구

각 연구 도구의 구체적인 내용 및 활용법을 제시하기에 앞서, 연구 도구의 전반적인 구성을 살펴보겠다. 유아, 어머니, 교사에게 제공한 연구 도구의 개요는 <표 IV-2>와 같다. 먼저, 유아의 어머니에게 연구 참여 동의서와 함께 어머니-유아 어휘 상호작용 척도가 설문지 형태로 제시되었다(<부록1> 참조). 어머니가 동의서와 설문지를 작성하고 제출한 유아에 대해서 연구원이 면대면 조사를 실시하였다.

다음으로 유아와의 면대면 조사에서는 단어단위인식(<부록 2> 참조), 단어임의성인식(<부록 3> 참조), 단어형태인식(<부록 4> 참조), 단어어종인식(<부록 5> 참조), 우연적 단어학습(<부록 6> 참조), 수용어휘검사, 비단어 따라말하기 검사를 실시하였다. 코로나19 감염병 전염을 철저하게 방지하기 위해, 본 연구는 연구원과 유아의 직접적인 언어적 상호작용을 최소화할 수 있는 방식으로 연구 도구를 제작하였다. 이를 위해, 수용어휘검사를 제외한 모든 과제를 사전에 미리 녹화 및 녹음한 형태로 제공하였다. 유아는 노트북 화면에 나오는 영상을 보거나 음성을 듣고 스스로 과제를 수행하고, 연구원은 주로 유아가 과제를 잘 수행할 수 있도록 옆에서 돕는 역할을 하였다.

마지막으로 유아와의 면대면 조사를 마친 후 유아교육기관의 담임교사에게 수용언어검사 기준이 제시되었다(<부록 7> 참조). 담임교사는 수용언어검사 기준을 확인하고, 연구에 참여한 유아 중 기준을 충족하지 못하는 유아가 있으면 연구자에게 보고하였다.

<표 IV-2> 조사대상에 따른 연구 도구 개요

조사대상	연구 도구	참여 방식	도구 예시
유아의 어머니	부모-유아 어휘 상호작용(PLIS-P)	설문지 작성 후 제출	<부록 1>
유아	① 단어인식 과제1: 단어단위인식	동영상 시청하며 책상 두드리기 과제 수행하기	
	② 단어인식 과제2: 단어임의성인식	동영상 시청하며 질문에 대답하기	
	③ 단어인식 과제3: 단어형태인식		
	④ 단어인식 과제4: 단어어종인식	동영상 시청 및 단어 분류하기	<p>&lt;부록 5&gt;</p> 

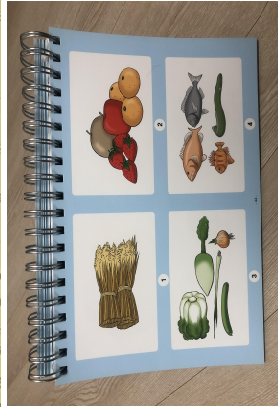
애니메이션 시청 후  
질문에 응답하기



유아

⑤ 우연적 단어학습

검사 도구(책)를  
보며 응답하기



⑥ 수용어휘검사(REVT-R)

녹음된 음성을 듣고  
따라 말하기

⑦ 비단어 따라말하기(음운단기 기억능력)

유아의  
수용언어검사  
담당교사

기준 확인 후  
기준을 충족하지  
않는 아동 보고하기

## 1) 부모-유아 어휘 상호작용(PLIS-P)

어휘와 관련된 부모와 유아 간 상호작용을 측정하기 위해 부모 대상 설문조사를 구성하였다. 부모와의 어휘 상호작용은 정수지와 최나야(2020)가 개발 및 타당화한 ‘부모-유아 어휘 상호작용 척도(Parent-Child Lexical Interaction Scale for Preschoolers, PLIS-P)’를 사용하여 측정하였다(<부록 1> 참조).

정수지와 최나야(2020)는 국내외 연구와 학술 문헌을 검토하여 척도 문항을 도출한 후, 유아기 자녀가 있는 부모와 아동학 분야 전문가의 의견을 수렴하여 척도 문항을 보강하였다. 유아기 자녀가 있는 어머니를 대상으로 설문조사를 실시하였고, 어머니의 응답을 분석하여 척도의 타당도 및 신뢰도를 통계적으로 확인하였다. 이를 바탕으로 본 연구는 문항을 최종적으로 정리하여, 5개 요인과 36개 문항의 부모-유아 어휘 상호작용 척도를 개발하였다. 척도의 세부적인 요인 및 문항 수는 <표 IV-3>에 제시하였다.

본 척도는 어휘와 관련 있는 부모와 자녀 간의 일상생활 대화 및 경험을 유형 별로 제시하고, 부모가 자녀와 각 유형의 상호작용을 어느 정도로 한다고 생각하는지 응답하도록 한다. 척도의 하위요인은 ‘단어 자극 제공’, ‘단어 정교화’, ‘단어인식 지도’, ‘발현적 단어지도’, ‘관습적 단어지도’로 나뉘어 있다. 척도 하위요인을 하나씩 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 단어 자극 제공은 부모가 유아에게 단어학습의 토대가 되는 직접, 간접 경험을 제공하는 상호작용이다. ‘아이가 그림책이나 영상에서 알게 된 것을 실제로 관찰하거나 경험하는 시간을 가진다(예. ‘탈 것’에 대한 책을 읽고 기차를 타보기)’와 같은 4개의 문항이 있다.

둘째, 단어 정교화는 유아가 말하거나 관심을 보인 단어를 더 완전하고 풍부하게 설명해주는 부모의 상호작용이다. ‘단어의 의미를 확장하여 아이에게 말해준다(예. 아이: (붕어빵을 보고) 물고기 같아./ 부모: 붕어처럼 생겨서 붕어빵이라는 이름을 붙였나 보다.)’와 같은 7개의 문항이



있다.

셋째, 단어인식 지도는 유아가 언어적 단위로서 단어를 의식하고 생각할 수 있도록 촉진하는 상호작용을 말한다. ‘아이에게 단어를 설명할 때 부분의 뜻을 이용하여 설명한다(예. “봉선화, 무궁화에서 ‘화’는 꽃이라는 뜻이야.”)’와 같은 4개의 문항이 있다.

넷째, 발현적 단어지도는 부모가 유아의 발달수준과 흥미에 맞춰 유아와 함께 단어를 다루는 상호작용을 의미한다. ‘아이와 단어의 소리를 이용한 말놀이, 말장난을 한다’와 같은 11개의 문항이 포함되어 있다.

마지막으로, 관습적 단어지도는 부모의 관심에서 시작하여 명시적으로 단어를 지도하는 상호작용을 의미한다. ‘단어카드, 학습지 등을 활용해서 아이에게 단어를 직접 가르친다’와 같은 7개의 문항이 있다.

이처럼 부모-유아 어휘 상호작용 척도는 부모가 어휘에 관해 유아기 자녀와 상호작용하는 방식을 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 이 척도는 5점 리커트 척도로 부모는 척도의 문항 내용을 읽고 각 문항 내용에 동의하는 정도를 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지 응답한다. 부모가 응답한 점수가 높을수록 어휘에 관한 부모-자녀 간 상호작용이 더 풍부함을 의미한다. 문항의 신뢰도를 평가하기 위해 하위요인별로 Cronbach  $\alpha$  값을 산출한 결과, 단어 자극 제공이 .69, 단어 정교화가 .87, 단어인식 지도가 .89, 발현적 단어지도가 .81, 관습적 단어지도가 .79로 모두 .6 이상으로 나타나 모두 괜찮은 수준으로 나타났다.

본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용의 전체 평균이 긍정적인 상호작용을 의미할 수 있도록, 부모-유아 어휘 상호작용의 전체 평균에는 관습적 단어지도 문항을 역코딩하여 활용하였다. 이는 다중회귀분석에서 다른 하위요인들과 달리 관습적 단어지도가 다른 주요 변인에 부적 영향을 미친 것으로 분석되었기 때문이다.

<표 IV-3> 부모-유아 어휘 상호작용 척도 요인 구성

척도 요인	문항수	번호
1. 단어 자극 제공	4	1-4
2. 단어 정교화	7	5-11
3. 단어인식 지도	8	12-19
4. 발현적 단어지도	11	20-30
5. 관습적 단어지도	6	31-36

## 2) 단어인식

유아의 단어인식을 측정하기 위해, (1) 단어단위인식, (2) 단어임의성 인식, (3) 단어형태인식, (4) 단어어종인식 4가지 과제를 구성하였다. 단어단위인식, 단어임의성인식, 단어형태인식 3가지 과제는 성인 여성이 나오는 영상을 유아가 노트북 화면을 통해 시청하고 과제를 수행하는 방식으로 시행되었다. 영상에 나오는 성인 여성은 전문 성우이며, 상체가 화면에 나오는 상태에서 정면을 바라보며 유아에게 말하듯이 과제 설명과 질문을 녹화하였다. 단어어종인식 과제의 경우 동일한 성우가 과제에 대해 설명을 하는 목소리를 녹음하였고, 녹음한 목소리 파일을 연구자가 제작한 파워포인트 파일에 삽입하여 과제를 제시하고 지시하는 음성으로 사용하였다. 단어인식 과제 화면의 예시는 <표 IV-2>에 제시하였다.

### (1) 단어단위인식

단어단위인식을 평가하기 위해 유아에게 단어 묶음을 들려주고, 유아가 다시 단어 묶음을 따라 말하면서 단어 단위로 나눌 수 있는지 측정하였다. 이를 위해 본 연구는 유아의 단어단위인식을 측정한 대표적인 과제인 Tunmer 등(1983)의 ‘두드리기 과제(tapping task)’를 수정하여 사용

하였다. 두드리기 과제는 ‘오리 기차 젓가락(duck train chopstick)’과 같이 여러 단어를 연속하여 아동에게 들려주고 이를 따라말하면서 단어 하나 당 책상을 한 번 두드리게 하는 과제이다. 본 연구의 단어단위인식 과제는 기존 과제의 한계점을 살펴보고 이를 보완하고자 하였다.

첫째, 선행연구가 사용한 두드리기 과제 문항은 난이도가 다양하지 않았다. Tunmer 등(1983)의 두드리기 과제는 한 아동에게 동일한 난이도의 과제들을 제시하였다. Tunmer 등(1983)은 유아기 아동에게도 단어단위인식이 있음을 보여주기 위해, 단어 2-3개를 단어 단위로 나누는 과제를 유아에게 제시하였고 5세 유아의 과제 성공률은 90% 정도로 매우 높게 나타났다. 그러나 이 연구에 사용된 두드리기 과제는 유아의 단어단위인식의 개인차를 포착하기에는 한계가 있다고 할 수 있다. 따라서 본 연구는 기존의 두드리기 과제를 수정 및 보완하여, 제시하는 단어의 묶음의 난이도를 다양화하고 한국어의 특성이 반영될 수 있도록 하였다.

과제 문항의 난이도를 다양화할 때, 단어 묶음의 의미성, 단어의 품사 및 종류가 유아의 단어단위인식 수행의 난이도에 영향을 미침을 고려할 필요가 있다. 유아는 문장의 단어가 섞여서 제시될 때보다 단어가 정상적인 순서로 배열된 문장이 제시될 때, 단어 개수를 세는 정확도가 확연히 낮아졌다(Bialystok, 1986). 또한 5-7세 아동은 명사, 동사, 부사와 같은 내용어만 단어로 수용하고, 관사와 조동사 같은 기능어는 단어로 수용하기 더 어려워하는 것으로 나타났다(Papandropoulou & Sinclair, 1974). 5-12세 아동에게 문장에서 단어를 찾아보도록 했을 때 명사와 형용사는 모든 연령에서 쉽게 인지되었지만, 한정사, 지시사, 부사는 비교적 단어로 인지되기 어려웠다(Friederici, 1983).

이상의 선행연구 결과를 바탕으로, 한국어가 모국어인 유아는 두드리기 과제를 수행할 때 ‘명사 무의미 배열(예-병아리 수박)’, ‘의미 있는 명사구(예-아주 긴 지렁이)’, ‘조사가 없는 문장(예-많이 뜨거워.)’, ‘조사가 있는 문장(예-동물원에서 사자를 봐요.)’ 순서대로 어려워할 것이라고 예상할 수 있었다. 따라서 본 연구는 이와 같은 순서대로 단어 묶음이 제

시될 수 있도록 하였다.

둘째, 선행연구는 과제 문항을 제시하는 속도를 통제하지 않았다. Tunmer 등(1983)의 단어단위인식 과제는 연구원이 단어 묶음을 아동에게 직접 말해주었기 때문에, 단어 묶음을 제시할 때 단어 제시 속도 및 음절 간 간격이 통제되지 못했다. 따라서 본 연구는 이러한 한계점을 보완하기 위해 성인이 과제를 시연하는 모습을 영상으로 유아들에게 보여주고 과제를 수행하도록 하였다. 영상에서 성인이 문장을 말할 때 음절이 연결되어서 제시되고 문장 내 띄어쓰기나 단어 내 강세와 억양이 강조되지 않도록 하였다.

마지막으로, 책상을 두드리는 시점을 명확하게 시연할 필요가 있다. Tunmer 등(1983)의 연구는 단어 말하는 동안 정확히 언제 책상을 두드려야 하는지 정하지 않았다. 본 연구에서 파일럿 테스트를 수행한 결과, 이는 과제를 수행하는 사람 및 수행을 기록해야 하는 연구원에게 혼란을 줄 수 있음을 발견하였다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위해 본 연구는 영상을 통해 단어가 시작하는 첫 음절에 책상을 두드리는 모습을 유아에게 반복적으로 시연하고 유아가 충분히 연습할 수 있게 하였다.

과제에 사용된 단어 및 문장은 장현진 등(2011)의 ‘영유아 기초 어휘’와 국립국어원(2011)의 ‘다문화 가정 유아를 위한 한국어·한국 문화 학습지’의 꼬마사전과 활동놀이책 시리즈 중 1, 2세 아동으로 대상으로 한 자료에서 추출하였다. 유아의 문장 이해력이 과제 수행에 영향을 주지 않도록 가장 쉬운 수준의 단어 및 문장이 선택될 수 있도록 하였다. 또한 단어 및 문장을 선택할 때 2-4어절 내에서 단어 배열 및 문장을 다양하게 선택하여 같은 어절의 단어 및 문장이 반복되어 제시되지 않도록 하였다.

선행연구를 바탕으로 제작된 본 연구의 단어단위인식 과제는 다음과 같은 순서로 진행된다. 유아는 모방 및 연습 세션을 진행한 후 과제 세션을 수행하게 되고, 이 과정에서 점점 더 어려운 과제를 수행하게 된다. 즉, ‘명사 무의미 배열’, ‘의미 있는 명사구’, ‘조사가 없는 문장’, ‘조사가

있는 문장' 순으로 점점 더 어려운 단어 묶음이 제시되었다. 자세한 단어 단위인식 과제 문장은 <부록 2>에 제시하였다.

과제 수행 순서를 구체적으로 살펴보면, 먼저 모방 및 연습 세션에서, 가장 쉬운 첫 번째 단계인 '명사 무의미 배열'(예-병아리 수박)에 해당하는 연습문제로 2문항이 제시된다. 이 단계에서 유아는 영상을 보며 성인의 시연을 관찰한 후, 모방해서 단어를 말하며 책상을 두드리본다. 영상에서의 시연이 끝나면 연구원은 영상을 잠시 멈춘 후, 한 번 더 천천히 단어 묶음을 말하며 책상을 두드리는 모습을 유아에게 보여주고, 유아가 원하면 따라 해 볼 수 있게 하였다.

모방과 연습을 통해 유아가 과제 수행 방법에 익숙해진 후, 영상에서 '이제 진짜 게임을 시작해볼까요?'라는 말과 함께 과제 세션을 시작한다. 유아는 5개 단어 묶음을 따라 말하며 책상을 두드리게 된다. 구체적으로는 '의미 있는 명사구' 2문항(예-아주 긴 지렁이), '조사가 없는 문장' 1문항(예-많이 뜨거워.), '조사가 있는 문장' 2문항(예-동물원에서 사자를 봐요.)이 순서대로 제시되어, 유아가 점점 더 어려운 과제를 수행할 수 있게 하였다.

이와 같이 유아가 단어단위인식 과제를 수행하는 동안, 연구원은 유아가 영상을 보며 과제를 수행하는 모습을 관찰하면서 유아가 책상을 두드릴 때마다 기록지에 표시하였다(<부록 2> 참고). 유아가 책상을 두드린 시점을 기준으로 단어 묶음을 나눴을 때 이것이 단어 단위와 일치할 때마다 1점을 부여하며, 총점은 유아가 바르게 분절한 단어의 개수와 같다. 구체적인 채점 방식은 다음과 같다. 예를 들어, 유아가 '아주 긴 지렁이'에서 '아주', '긴', '지렁이'가 앞부분에서 한 번씩 책상을 두드리면 3점을 부여하였다. 유아가 '아주 긴'과 '지렁이'의 앞부분에 한 번씩 책상을 두드리면 1점을 부여하였다.

다만 '코끼리는'과 같은 명사와 조사가 연결된 어절의 경우, 유아가 명사와 조사를 묶어서 한 번만 두드렸을 때에 2점 중에 1점의 부분 점수를 부여하였다. 이 경우 유아가 명사에 대해서는 단어단위인식을 했을 가능

성이 높다고 판단했기 때문이다. 또한 한글 띄어쓰기 규칙에서도 명사와 조사는 하나의 단어처럼 붙여서 적기 때문에, 유아가 이를 구분해서 두 단어로 판단하는 것이 매우 어렵고 명사와 조사에 모두 0점을 부여하면 유아의 단어단위인식을 저평가할 수 있다고 판단하였다. 결과적으로, 명사와 조사에 각각 한 번씩 책상을 두드리면 2점, 한 번 두드리면 1점, 그 외의 경우 0점을 부여하였다. 단어단위인식 과제의 가능한 점수 범위는 0-20점이며, 과제의 점수가 높을수록 유아의 단어단위인식이 높음을 의미한다.

## (2) 단어임의성인식

단어임의성인식을 평가하기 위해 사물 및 개념에 새로운 이름이 부여되었을 때, 유아가 사물 및 개념의 속성과 새로운 이름을 연결할 수 있는지 측정하였다. 이를 위해 남혜경(2003), Eviatar와 Ibrahim(2000), Ricciardelli(1993)의 ‘언어 임의성 검사(test of language arbitrariness)’를 수정하여 사용하였다. 언어 임의성 검사는 Piaget(1929)가 아동의 단어임의성인식을 평가하기 위해 개발한 ‘해와 달’ 과제를 발전시킨 과제이다.

단어임의성인식 과제는 유아에게 단어와 참조물의 관계가 임의적임을 이해하는지 검사하는 문항들로 이루어져 있으며, 자세한 과제 문항은 <부록 3>에 제시하였다. 구체적인 과제 수행 절차는 다음과 같다. 먼저 연습 문항에서 검사자는 유아에게 이름은 사람들이 정하는 것이고 사람들이 동의하면 바뀌서 부를 수 있음을 설명한다. 다음으로 해와 달의 이름을 바꿔서 부르자고 유아에게 말하며 ‘밤에 자러 갈 때 하늘에 있는 것을 뭐라고 부를까요?’라고 질문한다. 그리고 해와 달의 이름은 바뀌어서 부를 수 있으므로 정답이 ‘해’라고 설명해준다. 연습 문항을 마친 후 본문 문항에서는 ‘이제 사람을 물고기라고 부르고 물고기를 사람이라고 부르기로 하자. 사람은 물에서 살까요, 집에서 살까요?’와 같은 5개의 질문을 한다.

유아가 단어 임의성을 이해하고 정확한 답을 할 때마다 1점이 부여된다. 단어임의성인식 과제의 가능한 점수 범위는 0-5점이다. 과제의 점수가 높을수록 유아의 단어임의성인식이 높음을 의미한다.

### (3) 단어형태인식

단어형태인식을 평가하기 위해 유아가 하나의 형태소로 이루어진 단어를 이용하여 여러 개의 형태소로 이루어지는 합성어를 만들 수 있는지 측정하였다. 이를 위해 ‘합성어 구성 과제’를 사용하였다. 본 과제는 김기예(2012), 김상미 등(2015), 정경희(2014), Carlisle과 Nomanbhoy(1993), McBride-Chang et al.(2008)에서 사용된 합성 형태소인식 과제를 검토하여 유아의 단어형태인식 측정에 적합하게 수정한 것이다.

단어형태인식 과제는 한국어의 합성어의 형태에 대한 인식을 측정하는 5개 문항으로 구성되며, 구체적인 문항은 <부록 4>에 제시하였다. 합성어 구성 과제는 유아가 어근과 어근을 결합하여 새로운 단어를 구성할 수 있는지 측정한다. 예를 들어, 유아에게 ‘거미가 줄을 만들면 거미줄이라고 하지요. 개미가 줄을 만들 수 있으면 무엇이라 할까요?’라는 질문을 하여 ‘개미’라는 어근과 ‘줄’이라는 어근을 합쳐 ‘개미줄’이라는 새로운 합성어를 구성하도록 한다.

유아의 단어형태인식 과제 수행의 측정은 검사자가 유아에게 질문을 한 후 유아가 적절한 대답을 하였는지 기록지에 기록함으로써 이루어진다. 유아가 적절한 합성어를 구성할 때마다 1점이 부여된다. 단어형태인식의 가능한 점수 범위는 0-5점이다. 점수가 높을수록 유아의 단어형태인식이 높음을 의미한다.

#### (4) 단어어종인식

유아의 단어어종인식을 평가하기 위해 유아에게 단어를 어종에 따라서 분류하도록 하여서, 유아가 단어의 어종을 맞게 분류하였는지를 평가하였다. 단어어종인식 과제의 개발을 위해, 선행연구에서 사용한 ‘강제 선택 분류 게임(forced-choice classification game)’ 과제를 참고하였다(e.g., Storkel, 2002). 강제 선택 분류 게임은 유아의 심성어휘집의 어휘 구성을 파악하기 위해, 연구자가 유아에게 예시 단어를 제시한 후 다른 새로운 단어가 예시 단어와 유사한지, 유사하지 않은지 두 가지 선택지 중 한 가지로 분류하도록 하는 과제이다. 본 연구는 유아의 심성어휘집이 어종에 따라 구성되어 있는지 확인하기 위해, 유아에게 고유어, 한자어, 외래어 어종마다 예시 단어들을 제시하고, 다른 단어들이 세 가지 어종 중 어떤 어종의 단어들과 가장 유사한지 분류하도록 하였다.

선행연구에서 제시한 유아용 단어 목록 및 단어의 난이도를 고려하여, 유아에게 친숙하면서도 각 어종을 대표할 수 있는 적합한 어휘를 선정하고자 하였다. 과제에 사용된 예시 단어 및 목표 단어는 모두 영유아 기초 어휘를 연구한 장현진 등(2013), 국립국어원(2011), 이진아 등(2011), 차재은 등(2014), 조지은과 송지은(2019)의 연구에서 선정하였다. 목표 단어를 선정한 후 국립국어원(2019)의 한국어기초사전에서 단어를 검색하여 단어의 난이도(초급, 중급, 고급)를 확인하여 초급에 해당하는 단어를 사용하였다.

단어어종인식 과제를 구성할 때 예시 단어와 목표 단어의 특성이 단어의 어종 분류에 미칠 수 있는 영향을 통제하고자 하였다. 어종 분류에 대한 예시 단어의 효과를 통제하기 위해 예시 단어 목록은 A와 B 두 가지로 나눠서 유아에게 무작위로 제시하였다. 또한 유아가 의미 영역을 기준으로 어휘를 분류할 가능성을 방지하기 위해, 예시 단어와 목표 단어 모두 ‘사물’, ‘음식’, ‘장소’, ‘동물’, ‘의류’와 같은 여러 의미 영역에 고르게 분포하도록 구성하였다. 마지막으로 목표 단어의 음절 수가 어종



분류에 미치는 영향을 통제하기 위해 목표 단어의 음절 수를 어종마다 2음절 2개, 3음절 1개로 통일하였다. 어종별 구체적인 제시어 목록과 목표 단어는 <부록 5>에 제시하였다.

단어어종인식 과제는 유아에게 한자어, 외래어, 고유어 세 가지 어종에 대한 설명 및 예시 단어들을 제시한 후 목표 단어를 세 어종 중 하나로 분류하도록 하는 방식으로 진행된다. 과제 자극은 파워포인트 파일로 제작되었고, 유아는 화면을 보며 녹음된 목소리를 들으며 과제를 수행한다. 구체적인 과제 화면은 <표 IV-2>와 <부록 5>에 제시하였다.

단어어종인식 과제는 총 세 가지 세션으로 구성되어 있다. 첫 번째 세션에서 유아에게 어종에 대한 설명을 제공하고, 두 번째 세션에서 유아가 단어를 세 가지 어종 중 하나에 분류하는 연습을 하도록 하고, 세 번째 세션에서는 유아가 목표 단어를 한 가지 어종으로 분류한다.

진행 순서를 자세히 살펴보면, 첫 번째 세션에서 어종의 설명이 시각 및 음성 자극으로 제시되며 각 어종에 해당하는 예시 단어들이 소개되었다. 그리고 화면에서 한자어는 빨간색 바구니와 함께, 외래어는 파란색 바구니와 함께, 고유어는 노란색 바구니와 함께 등장한다. 각 바구니 안에는 어종에 해당하는 예시 단어들이 들어있으며, 한자어는 한글과 한자, 외래어는 한글과 영어, 고유어는 한글과 ‘X’ 표시가 함께 제시되었다. 예를 들어, 빨간색 바구니 안에는 한글 단어카드 ‘냉장고’가 쓰여 있고 이후에 설명이 진행되면서 옆에 한자 단어카드 ‘冷藏庫’가 함께 등장하였다. 그리고 “한자어는 한자로 만들어진 단어예요.”, “여기 있는 말들은 한글로 쓸 수 있는데, 한자로도 쓸 수 있어요.”와 같은 설명이 음성으로 제시되었다. 연구원은 유아와 함께 화면을 보며 손가락으로 단어를 가리키며 “아, 한자로도 쓸 수 있는 말이구나!”와 같이 시각 및 음성 자극을 강조하는 말을 덧붙이는 역할을 하였다.

두 번째 세션에서는 유아가 화면 위쪽에 제시되는 단어 카드를 화면 아래쪽에 나타나는 빨간색, 파란색, 노란색 바구니 중 하나에 분류하는 연습을 하였다. 연습 단어의 의미 영역은 ‘음식’으로 통일되었고, 연습 단

어는 ‘계란’, ‘치즈’, ‘당근’ 세 가지 단어였다. 유아가 연습문제에 참여하기 꺼리는 경우 연습문제 풀이를 지켜보도록 하였다. 연습 단어의 제시 순서는 네 가지로 각각 다르게 제작하였고, 유아는 네 가지 순서 중 무작위 배치되었다.

마지막 세션에서 본 과제가 시작되면, 유아에게 화면 위쪽에 목표 단어가 적힌 한글 카드를 제시하면서 읽어주고, 목표 단어를 화면 아래쪽에 제시된 한자어, 외래어, 고유어 바꾸니 중 하나를 손가락으로 가리켜서 분류하게 하였다. 목표 단어의 제시 순서를 무작위로 섞어서 목표 단어 목록 두 가지를 만든 후, 예시 단어 목록 A와 B에 각각 배치하였다. 결과적으로 유아는 예시 단어 목록, 연습문제 순서, 목표 단어 제시 순서의 조합이 다른 네 가지 조건에 무작위로 배치되었다. 네 가지 조건에 따른 유아의 단어어종인식 수행의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다 ( $F = .91, p > .05$ ).

연구원은 유아가 각 단어를 어떤 바꾸니에 분류했는지를 기록지에 기록하여 단어어종인식 과제의 점수를 평가하였다. 유아가 과제 단어의 어종을 바르게 분류할 때마다 1점을 부여하며 가능한 점수의 범위는 0-9 점이다. 점수가 높을수록 유아의 단어어종인식이 높음을 의미한다.

### 3) 우연적 단어학습

유아의 우연적 단어학습을 평가하기 위해 유아가 성인의 개입이 없는 상황에서 목소리가 더빙된 애니메이션을 시청하도록 한 후, 영상 시청이 끝난 후 애니메이션에 제시되었던 새로운 단어 중 몇 개를 재인할 수 있는지를 측정하였다.

이를 위해 양윤희 등(2013)의 빠른 우연학습 과제를 수정하여 사용하였다. 빠른 우연학습 과제는 언어적 설명이나 대화가 없으면서 시각적으로 캐릭터와 캐릭터의 행동을 명확하게 묘사하고 이야기 서사가 있는 아

동용 애니메이션을 선정하여, 애니메이션에 연구자가 작성한 새로운 내레이션을 더빙하여 사용한다(Rice, 1990). 본 연구는 양윤희 등(2013)에서 사용된 독일어권의 아동용 애니메이션 ‘Der kleine Maulwurf’의 에피소드인 6분 가량의 ‘Der Maulwurf und der Fernseher’ 영상에 내레이션 더빙을 입혔다. 선정된 애니메이션의 에피소드는 두더지가 아저씨를 약올리자 아저씨가 두더지를 혼내주려고 하면서 벌어지는 이야기를 담고 있다.

본 연구는 유아가 학습할 목표 단어를 명사와 동사 두 가지 품사로 구성하였다. 유아가 학습할 목표 단어는 비단어로 이루어져 있으며 양윤희 등(2013)이 제시한 명사 비단어 4개, 동사 비단어 2개를 수정하여, 명사 비단어 3개와 동사 비단어 3개, 총 6개를 만들었다. 선행연구와 달리 본 연구는 일반적으로 발달하는 아동을 대상으로 하였기 때문에, 김민정(2004)이 제시한 아동의 조음발달 단계를 고려하여 비단어에 좀 더 다양한 자음이 포함될 수 있도록 수정하였다.

구체적인 목표 단어 목록과 목표 단어의 의미 및 품사는 <표 IV-4>와 같다. 명사 비단어 3개를 구체적으로 살펴보면, ‘하도’는 애니메이션에 나오는 막대충, ‘노때’는 텔레비전 안테나, 그리고 ‘제꾸’는 주인공 두더지의 작은 삽을 지칭하였다. 동사 비단어 3개를 살펴보면, ‘비너다’는 독약에 사물이 녹아 없어지는 장면, ‘태파다’는 주인공들이 급하게 뛰어다니는 모습, ‘가배다’는 물리적인 힘을 가해서 사물을 부셔서 망가뜨리는 모습을 표현하였다. 목표 단어를 포함하여 영상 내레이션의 대본도 5세 유아가 이해할 수 있는 수준으로 수정하였다. 본 연구에서 유아가 학습해야 할 목표 단어는 영상 대본에서 3번씩 등장하도록 하였다.

유아는 어린이집 내 조용한 공간에서 노트북에서 재생되는 애니메이션을 시청하였다. 피치 못하게 소음이 있는 환경에서 조사가 진행되거나 유아가 집중하기 어려워하는 경우 유아용 헤드폰을 착용하고 애니메이션을 시청하였다. 애니메이션에서 제시되는 내레이션 대본은 <부록 6>과 같다. 연구원은 영상을 보여주기 전 유아가 영상을 다 본 후 질문을 할

것이니 집중해서 영상을 봐주면 된다고 안내한 후, 애니메이션의 소리와 화면 밝기가 적절한지 확인한 후 영상을 재생한다. 연구원은 유아의 집중력이 떨어질 때 “여기를 보세요”와 같이 개입하여 주의를 환기하였다.

유아의 애니메이션 시청이 끝난 즉시 연구원은 목표 단어를 학습했는지 확인하기 위해 수용어휘 검사를 하였다. <표 IV-5>에 제시한 것과 같이 수용어휘 검사는 애니메이션에 제시된 목표 단어를 유아가 기억하는지 평가하였다. 유아는 노트북 화면을 보면서 수용어휘 검사를 수행하였으며, 검사는 질문을 듣고 아동이 4개의 그림 중 해당하는 그림을 고르는 PPVT(Peabody Picture Vocabulary Test) 방식으로 제작되었다. 검사 제작에는 파워포인트 프로그램을 이용하였고, 노트북 화면에 4개의 그림이 나오면서 “이 그림 중에서 하도가 어디 있을까요?”와 같은 미리 녹음된 질문이 함께 재생되도록 하였다.


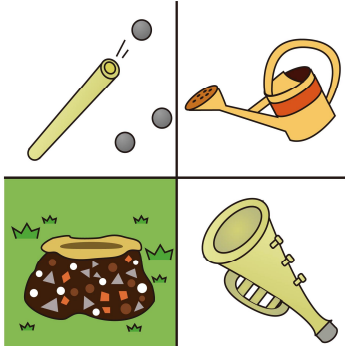
수용어휘 검사에 사용된 그림은 <부록 6>에 제시하였다. 수용어휘 과제에 사용된 24개의 그림은 전문 삽화가에게 의뢰하여 제작하였다. 명사의 경우 애니메이션에 나오는 사물들 또는 이와 유사한 사물들을 삽화로 표현하였다. 동사의 경우 한 어린이가 네 가지 행동을 하는 모습을 삽화로 표현하였다. 오답 삽화에는 애니메이션에 등장은 하지만 정답은 아닌 사물 및 행동, 애니메이션에 등장하지 않지만 정답 삽화와 유사한 특성을 공유하는 사물과 행동이 포함될 수 있도록 하였다.

유아가 질문을 듣고 화면에서 그림 4가지 중 하나를 손가락으로 가리키는 방식으로 응답하며, 정확한 그림을 짚을 때 1점을 부여한다. 우연적 단어학습 과제의 가능한 점수범위는 0-6점이다. 점수가 높을수록 유아의 우연적 단어학습 수준이 높음을 의미한다.

<표 IV-4> 우연적 단어학습 목표 단어 목록

목표 단어	의미	품사
하도	막대총	명사
노패	TV 안테나	명사
제꾸	작은 삽	명사
비너다 (어간: 비너-)	녹아 없어지다	동사
태파다 (어간: 태파-)	급하게 뛰어가다	동사
가배다 (어간: 가배-)	부수다	동사

<표 IV-5> 우연적 단어학습 과제 예시

	목표 단어('하도') 제시	목표 단어 평가
시각 자극		
청각 자극	“토토가 <u>하도</u> 를 붙어요.”	“이 그림 중에서 <u>하도</u> 가 어디 있을까요?”

#### 4) 수용어휘 크기

유아의 수용어휘 크기를 평가하기 위해 표준화된 수용어휘검사 도구를 사용하여 유아의 수용어휘 크기의 발달수준을 측정하였다. 이를 위해 본 연구는 김영태 등(2009)의 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT)를 사용하였다. 이 검사는 2세 6개

월부터 16세 이상 성인의 수용어휘능력과 표현어휘능력을 측정하는 검사로 이루어져 있는데, 본 연구에서는 연구 목적에 맞게 이 중 수용어휘능력을 측정하는 검사를 사용하였다. 수용어휘검사(REVT-R)은 총 185개의 문항으로 구성되었으며, 품사별로 명사 98개, 동사 68개, 형용사 및 부사 19개로 이루어져 있다.

수용어휘 검사(REVT-R)의 실시방법은 다음과 같다. 수용어휘 검사는 <표 IV-2>에 제시된 그림책을 검사자와 유아가 함께 보며, 검사자가 목표 단어를 말하면 유아가 4개 그림 중 해당하는 하나를 손으로 짚는 방식으로 진행한다. 연습 문항을 먼저 시행한 후, 기초선과 최고한계선을 설정한다. 기초선은 연속해서 8개를 바르게 맞춘 문항들 중 가장 쉬운 문항이며 기초선 이하의 문항은 모두 맞은 것으로 간주한다. 최고한계선은 연속적으로 8개 문항 중 6개를 틀리게 반응한 마지막 문항으로 최고한계선에서 검사를 중지한다. 유아의 반응이 목표 단어는 1회 들려주는 것을 원칙으로 하고, 유아가 자발적으로 답을 수정하면 수정한 것을 답으로 기록한다.

각 문항은 1점씩 배점하며 원점수는 최고한계선 문항 번호에서 틀린 문항 수를 뺀 값으로 계산한다. 원점수를 기준으로 수용어휘능력 등가월령을 산출할 수 있다. 수용어휘능력 등가월령은 아동의 어휘능력 점수가 몇 개월의 정상발달 수준에 해당하는지 설명하는 지표이다. 본 연구는 수용어휘능력 등가월령으로 유아의 수용어휘 크기를 측정하였다.

## 5) 음운단기기억능력

유아의 어휘습득 과정에는 유아의 음운단기기억능력이 영향을 미칠 수 있다. 따라서 본 연구는 여타 선행연구와 마찬가지로 음운단기기억능력을 측정하고 통제변인으로 활용하였다. 유아의 음운단기기억능력을 측정하기 위해 Lee 등(2012)의 음운론적 기억 과제를 사용하였다. 이 과제는 이현정(2010)의 비단어 따라말하기 과제를 한국어의 말소리의 균형과 음

소배열의 확률을 고려하여 수정하였다. 과제는 총 20개 문항이 있고, 2음절 문항부터 6음절 문항까지 구성되어 있어서 뒤로 갈수록 점점 더 난이도가 높아진다. 검사에 참여한 아동은 시각적인 단서(예-입술 모양)가 없는 상태에서 비단어를 듣고, 이를 검사자에게 다시 말한다. 아동이 한 음절을 정조음할 때 1점을 부여하고 오조음할 때 0점을 부여한다.

본 연구는 음운론적 기억 과제에서 2음절, 3음절, 4음절, 5음절, 6음절 문항을 하나씩 선별해서 총 5개 문항으로 과제를 수정하였다. 5개 문항 내에 최대한 다양한 음소가 포함될 수 있도록 하였다. 최종적으로 선택된 문항은 ‘마뚜’, ‘버줍디’, ‘푸가태지’, ‘조매누버리’, ‘무지다바리노’와 같다. 연구원이 유아에게 노트북을 통해 녹음된 비단어를 재생하면, 유아가 듣고 이를 따라 말하였다.

연구원은 유아가 정조음한 음절에 1점을 부여하고 오조음한 음절에 0점을 부여한다. 음운단기기억능력 과제의 가능한 점수 범위는 0-20점이다. 점수가 높을수록 유아의 음운단기기억능력의 수준이 높음을 의미한다.

## 6) 수용언어능력

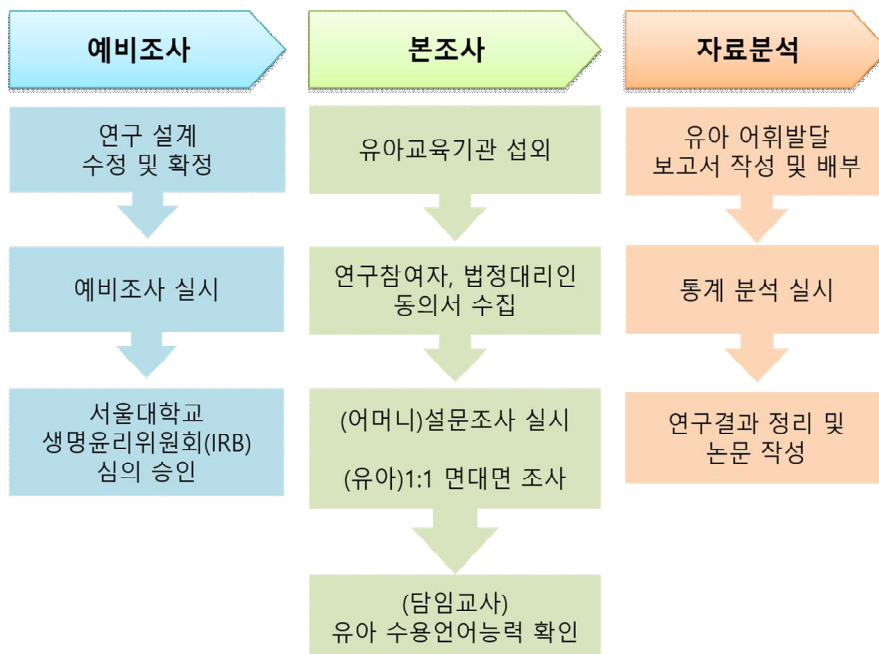
연구 도구 대부분이 유아가 검사자의 지시를 듣고 이해해서 수행하는 방식으로 이루어진다. 따라서 본 연구는 수용언어의 지연이 있는 유아를 사전에 선별하기 위해 수용언어능력을 측정하였다. 이를 위해 교육과학기술부(2008)에서 개발한 ‘영유아 언어, 인지, 사회·정서 발달 평가 도구’에서 5세에 나타나는 전형적인 언어발달의 기준을 선정하였다. 5세 언어발달(관찰형)의 문항 중에서 표현언어 문항을 제외하고, 수용언어에 해당하면서 유아의 문항 통과율이 90%가량 되는 일부 문항을 사용하였다. 선정된 최종 문항을 살펴보면, ‘비유적인 표현의 의미를 이해한다’, ‘사동사를 듣고 그 뜻을 이해한다’, ‘농담을 이해한다’와 같다(<부록 7> 참고).

조사가 이루어진 후에 연구원은 연구에 참여한 유아들의 담임교사에

계 5세 유아용 수용언어 평가 문항을 제시하고 유아들이 기준을 통과하는지를 보고하도록 하였다. 교사가 수용언어능력 지연이 있다고 보고한 유아는 연구 대상에서 제외하였다.

### 3. 연구 절차

본 연구는 [그림 IV-1]에 제시한 것과 같이 예비조사, 본조사, 자료분석의 순서로 수행되었다. 예비조사, 본조사, 자료분석의 각 과정을 구체적으로 살펴보겠다.



[그림 IV-1] 연구 수행 순서



## 1) 예비조사

본 연구는 예비조사를 통해 연구 도구의 타당성과 적절성을 점검하고 연구 설계를 수정하는 과정을 거쳤다. 예비조사는 5세 유아와 어머니를 대상으로 세 차례 실시하였다.

첫 번째 예비조사는 2020년 7월 21일부터 3일 동안 4-6세 유아 6명을 대상으로 실시되었다. 성우에게 의뢰해서 단어단위인식 과제의 파일럿 영상을 녹화하고 영상을 함께 보면서 유아에게 과제를 수행하도록 하였다. 예비조사의 결과는 다음과 같았다.

첫째, 단어단위인식은 최소 5세부터 수행이 가능한 것으로 나타났다. 4세 유아의 경우, 연습문제를 수차례 연습을 반복하면 ‘오리, 기차, 젓가락’을 3번 나눠서 두드릴 수 있었다. 그러나 4세 유아 3명 모두 ‘오리, 기차, 젓가락’ 이후로는 자신감 있는 태도로 모든 단어 묶음을 음절 단위로 두드렸다. 이를 통해 4세 유아는 단어단위인식과 자기를 감독할 수 있는 능력이 모두 부족하다는 것을 알 수 있었다. 나머지 5-6세 4명의 유아는 과제의 의도를 쉽게 이해하고 일부 단어에 대해서 책상을 두드리는 모습을 보였다. 또한 5-6세 유아의 경우 책상 두드리기 과제 수행 시 개인차가 나타났고 문장 내 조사에 대해서는 책상을 두드릴지 말지 고민하는 모습을 보이기도 하였다.

둘째, 주먹 쥔 손으로 책상을 두드리는 방식을 수정할 필요가 있음을 알 수 있었다. 예비조사를 위해 제작된 영상 초안에서 성우가 책상을 두드릴 때 노크하듯이 주먹을 쥔 상태에서 책상을 두드렸는데, 이를 보고 따라 하는 유아들이 손이 아프다고 과제를 회피하는 모습을 보이기도 하였다. 따라서 성우가 손바닥으로 책상을 두드리는 것으로 영상을 수정하였다.

셋째, 어절 단위로 책상을 두드린 유아가 많아서 이에 대한 채점 방식에 대해 고려할 필요가 있음을 알게 되었다. ‘조사가 있는 문장’ 단계 이전에서 명확한 단어단위인식을 보여준 유아도 ‘명사+조사’의 경우 한 번

만 책상을 두드리는 경우가 많았다. 이를 통해 유아가 ‘명사+조사’에 대해 한 번만 책상을 두드리는 건 명사에 대해 단어단위인식을 보여주는 것이며, ‘명사+조사’에 모두 0점을 부여할 경우, 유아의 능력을 저평가하는 문제가 생길 수 있다고 판단하였다. 이에 따라서, ‘명사+조사’에 대해 한 번만 책상을 두드리는 경우 부분적으로 1점을 부여하는 방식을 채택하기로 하였다.

두 번째 예비조사는 8월 14-15일 이틀 동안 5-6세 유아 3명을 대상으로 실시되었다. 두 번째 예비조사에서는 첫 번째 예비조사를 통해 수정된 단어단위인식 과제를 포함하여, 유아들이 전체 과제를 수행하도록 하였다. 두 번째 예비조사를 실시한 결과, 과제 수행 시간이 전반부와 후반부가 각각 20-25분씩, 총 45분 정도 소요되어 예상보다 더 길다는 점을 알게 되었다. 또한 유아들이 일부 세부 과제를 수행하기 매우 어려워하면서, 정반응을 거의 하지 못해 바닥효과가 나타났다. 이러한 결과를 종합적으로 고려하여, 바닥효과가 나타난 우연적 단어학습의 표현어휘 검사와 단어형태인식의 세부과제였던 파생어인식 과제를 전체 과제에서 제외하기로 하였다.

문제가 있는 과제를 제외한 후 8월 25일부터 30일까지 5-6세 유아 10명을 대상으로 세 번째 예비조사가 실시되었다. 유아가 과제의 전반부와 후반부를 수행하는 데에 각각 15-20분 정도가 소요되어, 전체 과제를 수행하는 데에는 35-40분 정도가 걸리는 것으로 나타났다. 세 번째 예비조사에 참여한 한 유아가 단어어종인식 과제를 수행할 때, 연습 세션에서 나타난 정반응의 순서(빨간색, 파란색, 노란색 바구니 순)를 과제 세션에서 반복한 것으로 나타났다. 이 문제를 해결하기 위해 단어어종인식의 네 개 파일의 연습문제들의 정반응 순서를 모두 다르게 수정하였다. 이 부분을 수정한 이후, 예비조사 과정에서 연구 도구나 과제 수행 과정에서 별다른 문제점이 발견되지 않았다.

이상의 세 번의 예비조사를 통해 연구 도구의 타당성과 적절성을 확인 및 확보할 수 있었다. 예비조사를 통해 확정된 연구 설계 및 연구 도

구를 바탕으로 본조사를 실시하였다.

## 2) 본조사



[그림 IV-2] 유아 면대면 조사 모습

본 연구는 2020년 8월에 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)의 심의를 받았다(IRB No. 2008/003-012). 연구 설계를 확정된 후 유아교육기관을 섭외하여 본조사를 실시하였다. 본 연구에서 사용한 연구 도구 및 조사 대상은 <표 IV-2>와 같다. 세종시 및 대전시 소재 어린이집에 연락을 취해 연구 참여 동의를 구하였고, 국공립어린이집 12곳과 민간어린이집 2곳, 총 14곳의 어린이집을 모집하였다. 8월 25일부터 순차적으로 어린이집을 통해 연구 대상인 어머니들께 연구 설명문 및 동의서, 어머니용 설문지를 배부하고, 동의서와 설문지를 제출받는 기간을 가졌다. 어머니들의 설문지와 동의서 제출이 완료되면 연구원이 어린이집과 일정을 상의하여 어린이집에 방문하여 유아를 대상으로 대면조사를 실시하였다. 결과적으로 14곳의 어린이집 5세 반에서 총 유아와 어머니 223쌍이 연구에 참여하였다.

유아 대면조사는 9월 24일부터 11월 13일까지 약 두 달 동안 진행되었다. 서울대학교 생명윤리위원회의 권고에 따라, 코로나19 감염병 대유행 상황을 고려하여 세종 및 대전 지역의 사회적 거리두기 단계가 1단계

었던 기간에 한해 어린이집에 방문하여 대면조사를 실시하였다. 연구원 전원은 어린이집에 들어가기 전 체온 측정 및 코로나19 관련 체크리스트 작성을 하였다. 또한 면대면조사 시 연구원 전원과 유아 모두 마스크를 착용하고 최대한 거리를 띄우고 나란히 앉아서 노트북 화면을 바라보며 과제를 실시하였다. 과제 지시사항과 내용 대부분이 영상 파일이나 음성 파일로 제작되어 노트북으로 재생되었기 때문에, 유아와 연구원 간의 직접적인 대화는 최소화되었다.

유아 대면조사는 연구자 본인과 아동학 및 유아교육 전공 대학생 조사원 4명이 수행하였다. 연구자는 조사원 1명이 짝을 지어 어린이집에 방문하였다. 연구자는 대면조사 실시 전 조사원과 각각 만나서 조사 방법과 주의사항에 대한 교육을 실시하였다.

유아 대면조사는 어린이집에 있는 조용한 공간에서 유아와 1:1 면대면으로 진행되었다. 면대면 조사는 [그림 IV-2]와 같이 연구원이 유아와 함께 노트북을 함께 보며 진행되었다. 연구원은 영상이나 음성 파일을 재생하고 유아가 영상에 집중할 수 있도록 주의를 집중시키고 과제에 대한 부연 설명을 제시하였다. 또한 연구원은 유아의 응답을 확인하고 즉시 정확하게 기록하는 역할을 하였다.

대면조사가 총 35-40분 정도 소요되기 때문에, 유아의 집중 시간을 고려하여 전반부와 후반부로 나뉘어서 진행하였다. 유아가 전반부와 후반부를 수행하는 데에 각각 15-20분 정도 소요되었고, 유아가 되도록 하루 안에 과제의 전반부와 후반부에 모두 참여할 수 있도록 하였다. 전반부에는 음운단기기억능력 과제, 단어단위인식 과제, 단어임의성인식 과제, 수용어휘검사(REVT-R)를 진행하였고, 후반부에는 단어형태인식 과제, 단어어종인식 과제, 우연적 단어학습 과제를 진행하였다. 특히 전반부에 포함된 단어단위인식 과제와 수용어휘검사는 숙련된 검사자가 수행할 필요가 있기 때문에, 조사의 전반부는 모두 연구자가 실시하였다. 연구에 참여한 유아에게는 전반부와 후반부 조사를 마칠 때마다 답례품이 제공되어, 유아는 총 두 번 학용품을 답례품으로 받았다.

유아 대면조사를 마친 후, 연구자는 담임교사에게 ‘수용언어능력’ 검사지를 배부하여 연구에 참여한 유아 중 수용언어 지연이 있는 유아가 있는지 보고 받았다. 수용언어 지연이 있다고 보고된 10명은 최종 연구 대상에서 제외되었다. 또한 유아의 수용어휘검사 결과를 바탕으로 작성된 간단한 유아어휘발달 보고서가 연구 참여에 대한 답례로 어머니의 개인 이메일로 전송되었고, 설문지 작성에 대한 답례품으로 모바일 기프트콘이 제공되었다.

이상의 과정을 마친 후, 어머니 설문지와 연구원이 유아의 응답을 기록한 기록지를 연결하여 코딩 시트에 코딩하였다. 수용어휘검사 결과의 경우 평가 지침서를 바탕으로 등가연령 및 등가월령을 산출하였고, 이외의 과제도 기준에 따라 점수를 평정하였다.

#### 4. 자료 분석

조사를 통해 수집한 자료는 IBM SPSS 25.0를 이용하여 통계적 분석을 하였다. 연구문제1에 답하기 위해 기술통계 분석을 실시하여 연구대상자의 기본적인 특성을 파악하였고, 주요 변인 간의 관계를 파악하기 위해 Pearson의 상관관계분석을 하였다. 연구문제2, 연구문제3, 연구문제4에 답하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 더불어 회귀분석의 기본가정을 충족하는지를 확인하기 위해 Durbin-Watson 값, VIF(Variance Inflation Factor)도 함께 산출하였다. Durbin-Watson 값은 오차항의 독립성을 확인하는 수치로서, 2에 가까울수록 오차항이 독립적임을 의미하고, 0과 4에 가까울수록 오차항의 자기상관이 있음을 의미한다. 따라서 Durbin-Watson 값이 2 전후 값을 나타낼 때, 오차항의 독립성이 확인되어 회귀분석의 가정을 충족한다고 본다. VIF 값은 회귀모형의 독립변수 간 상관관계가 있는지 측정하는 지표로서, 회귀모형의 다중공선성을

확인하기 위해 사용된다. VIF 값이 10을 넘으면 다중공선성이 있다고 판단하고, 5를 넘으면 주의가 필요하다고 본다.

연구문제5에 답하기 위해 SPSS에 Preacher와 Hayes (2004)의 PROCESS version 3.4. 매크로를 설치하여 사용하였다. PROCESS는 OLS(Ordinary Least Squares) 회귀분석과 로지스틱 회귀분석을 사용하는 경로 분석 모델링 도구이다. PROCESS는 92가지의 다양한 매개모형 및 조절 모형을 제공하며, 부트스트래핑 분석을 통해 간접효과의 유의성을 검증한다. 본 연구에서는 부모-유아 어휘 상호작용과 수용어휘 크기 간의 관계에서 유아의 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과를 검증하기 위해 모형6을 활용하였다. 부트스트래핑 분석 시 표본을 5,000번 추출하고, 신뢰구간은 95%로 설정해 분석하였다.

## V. 연구 결과 및 해석

이 장에서는 연구문제에 따라 분석을 실시한 연구 결과를 제시한다. 주요 변인 간 상관관계, 수용어휘 크기의 예측요인, 유아 단어인식의 예측요인, 유아 우연적 단어학습의 예측요인, 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개모형 분석 결과를 차례로 살펴본다.

### 1. 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 간의 관계

주요 변인의 전반적인 경향을 알아보기 위해 기술통계 분석을 실시한 결과는 <표 V-1>과 같다. 먼저 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인을 살펴보면, 발현적 단어지도의 평균이 3.92( $SD = .54$ )로 가장 높았고, 다음으로는 단어 정교화가 3.56( $SD = .71$ ), 단어 자극 제공이 3.54( $SD = .66$ ), 관습적 단어지도가 3.29( $SD = .75$ ), 그리고 단어인식 지도가 2.90( $SD = .80$ )로 가장 낮은 값을 나타냈다. 다음으로 단어인식의 하위요인을 살펴보면, 단어단위인식은 20점 만점에서 0점에서 17점 사이의 분포를 보였고, 평균은 7.90점( $SD = 4.97$ )으로 나타났다. 단어임의성인식과 단어형태인식은 5점 만점에서 0점에서 5점 사이의 분포를 보였고, 단어임의성인식의 평균은 3.79점( $SD = 1.73$ ), 단어형태인식의 평균은 3.50점( $SD = 1.42$ )으로 단어임의성인식의 평균이 더 높았다. 단어어종인식은 9점 만점에서 0점에서 8점 사이의 분포를 보였고, 평균은 3.46점( $SD = 1.65$ )으로 나타났다. 우연적 단어학습을 살펴보면, 우연적 단어학습은 6점 만점에서 0점에서 6점 사이의 분포를 보였고, 평균은 3.33점( $SD = 1.13$ )으로 나타났다. 유아의 수용어휘능력 증가연령은 40개월에서 145개월 사이의 넓은 범위의 분포를 보였고, 평균은 87.13개월( $SD = 16.93$ )로 나타났다.

부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 V-2>와 같다. 관습적 단어지도는 주요 변인들과 부적 상관관계를 보이는 것으로 나타나, 관습적 단어지도 변인을 역코딩하여 부모-유아 어휘 상호작용 전체 평균에 포함하였다. 즉, 부모-유아 어휘 상호작용 전체 평균은 긍정적인 어휘 상호작용의 정도를 의미한다.

먼저 주요 변인은 모두 서로 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 유아의 수용어휘 크기는 부모-유아 어휘 상호작용( $r = .37, p < .001$ ), 단어인식( $r = .45, p < .001$ ), 우연적 단어학습( $r = .34, p < .001$ )의 수준이 높을수록 크게 나타났다. 유아의 단어인식은 부모-유아 어휘 상호작용의 수준이 높을수록 높은 수준으로 나타났다( $r = .30, p < .001$ ). 유아의 우연적 단어학습은 부모-유아 어휘 상호작용의 수준이 높을수록( $r = .21, p < .01$ ), 단어인식의 수준이 높을수록( $r = .35, p < .001$ ) 높은 수준으로 나타났다.

다음으로 하위요인 차원에서는, 유아의 수용어휘 크기는 관습적 단어지도를 제외한 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인과 유아 단어인식의 모든 하위요인이 정적 상관관계를 보였다. 유아의 수용어휘 크기는 어머니의 단어 자극 제공( $r = .22, p < .01$ ), 단어 정교화( $r = .26, p < .001$ ), 단어인식 지도( $r = .30, p < .001$ ), 발현적 단어지도( $r = .16, p < .05$ )의 수준이 높을수록 큰 것으로 나타났다. 또한 수용어휘 크기는 유아의 단어단위인식( $r = .24, p < .01$ ), 단어임의성인식( $r = .29, p < .001$ ), 단어형태인식( $r = .33, p < .001$ ), 단어어종인식( $r = .24, p < .001$ )의 수준이 높을수록 크게 나타났다.

유아의 우연적 단어학습은 부모-유아 어휘 상호작용의 일부 하위요인, 단어인식의 모든 하위요인과 상관관계를 나타냈다. 유아의 우연적 단어학습의 수준은 어머니의 관습적 단어지도의 수준이 높을수록 낮게 나타났다( $r = -.18, p < .05$ ). 한편 유아의 우연적 단어학습의 수준은 유아의 단어단위인식( $r = .26, p < .001$ ), 단어임의성인식( $r = .15, p < .05$ ), 단



어형태인식( $r = .21, p < .01$ ), 단어어종인식( $r = .29, p < .001$ )이 높을수록 높게 나타났다.

마지막으로 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인과 단어인식의 하위요인 간 상관관계를 살펴본 결과, 일부 하위요인 간 상관관계가 나타났다. 유아 단어단위인식의 수준은 어머니의 단어 자극 제공( $r = .15, p < .05$ ), 단어인식 지도( $r = .23, p < .01$ ), 발현적 단어지도( $r = .25, p < .001$ )의 수준이 높을수록 높게 나타났다. 유아 단어임의성인식의 수준은 어머니의 발현적 단어지도의 수준이 높을수록 높았다( $r = .18, p < .05$ ). 유아 단어형태인식의 수준은 어머니의 관습적 단어지도의 수준이 높을수록 낮게 나타났다( $r = -.19, p < .01$ ). 유아 단어어종인식의 수준은 어머니의 발현적 단어지도의 수준이 높을수록 높게 나타났다( $r = .14, p < .05$ ).

<표 V-1> 주요 변인의 평균 및 표준편차

N = 203

		범위	최소값	최대값	M(SD)
어휘 상호작용	단어 자극 제공		1.75	5.00	3.54(.66)
	단어 정교화		1.43	5.00	3.56(.71)
	단어인식 지도	1-5	1.00	5.00	2.90(.80)
	발현적 단어지도		2.55	5.00	3.92(.54)
	관습적 단어지도		1.00	5.00	3.29(.75)
상위 어휘 인식	단어단위인식	0-20	.00	17.00	7.90(4.97)
	단어임의성인식	0-5	.00	5.00	3.79(1.73)
	단어형태인식	0-5	.00	5.00	3.50(1.42)
	단어어종인식	0-9	.00	8.00	3.46(1.65)
	우연적 단어학습	0-6	.00	6.00	3.33(1.13)
	수용어휘 크기 (등가월령)	-	40	145	87.13(16.93)

<표 V-2> 주요 변인 간 상관관계

N = 203

	1	1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	2	2-1	2-2	2-3	2-4	3	4
1. 어휘 상호작용	1												
1-1. 단어 자극 제공	.74***	1											
1-2. 단어 정교화	.82***	.58***	1										
1-3. 단어인식 지도	.79***	.45***	.65***	1									
1-4. 발현적 단어지도	.74***	.60***	.58***	.52***	1								
1-5. 관습적 단어지도	.10	.35***	.38***	.33***	.36***	1							
2. 단어인식	.30***	.16*	.12	.22**	.27***	-.13	1						
2-1. 단어단위인식	.25***	.15*	.07	.23**	.25***	-.04	.58***	1					
2-2. 단어임의성인식	.19**	.09	.13	.12	.18*	-.05	.75***	.24**	1				
2-3. 단어형태인식	.17*	.08	.05	.09	.10	-.19**	.65***	.11	.29***	1			
2-4. 단어어종인식	.13	.08	.02	.12	.14*	-.04	.42***	.10	.09	.13	1		
3. 우연적 단어학습	.21**	.08	.12	.14	.11	-.18*	.35***	.26***	.15*	.21**	.29***	1	
4. 수용어휘 크기	.37***	.22**	.26***	.30***	.16*	-.13	.45***	.24**	.29***	.33***	.24***	.34***	1

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

## 2. 부모-유아 어휘 상호작용, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습이 수용어휘 크기에 미치는 영향

유아의 수용어휘 크기의 예측요인을 검증하기 위해 다중회귀모형 분석을 실시한 결과는 <표 V-3>와 같다. 유아의 월령, 성별의 더미변수, 음운단기기억능력을 통제하고, 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인, 유아의 단어인식의 하위요인, 우연적 단어학습이 수용어휘 크기를 예측하는지 검증하였다.

오차항의 독립성과 다중공선성 문제 유무를 확인한 결과, 본 회귀모형은 중다회귀분석의 가정을 충족한 것으로 확인되었다. 회귀모형의 Durbin-Watson 값은 2.012로 2에 근접하여 오차항의 독립성이 있음을 확인하였다. 또한 VIF 값은 1.106-2.478 사이의 값을 나타내 10 미만으로 다중공선성 문제가 없음을 확인하였다.

다중회귀모형 분석 결과, 본 회귀모형은 통계적으로 유의하였고( $F = 8.89, p < .001$ ), 예측변인들은 수용어휘 크기의 34%를 설명하였다. 그리고 부모-유아 어휘 상호작용의 일부 하위요인, 단어인식의 일부 하위요인, 우연적 단어학습이 수용어휘 크기에 유의한 영향을 미친 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 어머니의 단어 자극 제공( $\beta = .16, p < .05$ )과 단어인식 지도( $\beta = .17, p < .05$ )의 수준이 높을수록, 유아의 수용어휘 크기가 큰 것으로 나타났다. 반면 어머니의 관습적 단어지도의 수준이 높을수록, 유아의 수용어휘 크기는 작은 것으로 나타났다( $\beta = -.17, p < .05$ ). 또한 유아의 단어임의성인식( $\beta = .11, p < .10$ )과 단어형태인식( $\beta = .15, p < .05$ )의 수준이 높을수록, 유아의 수용어휘 크기가 크게 나타났다. 마지막으로 유아의 우연적 단어학습의 수준이 높을수록, 수용어휘 크기가 큰 것으로 분석되었다( $\beta = .17, p < .01$ ).

<표 V-3> 유아 수용어휘 크기의 예측요인

		<i>N</i> = 203				
		<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> (adj <i>R</i> <sup>2</sup> )
통제 변인	유아 월령	.82	.20	3.16**		
	유아 성별	-.40	-.01	-.20		
	음운단기기억능력	1.27	.12	1.98*		
어휘 상호 작용	단어 자극 제공	4.16	.16	2.06*	8.89***	.38 (.34)
	단어 정교화	3.25	.14	1.52		
	단어인식 지도	3.56	.17	2.08*		
	발현적 단어지도	-4.24	-.14	-1.63		
	관습적 단어지도	-3.79	-.17	-2.43*		
단어 인식	단어단위인식	.10	.03	.43		
	단어임의성인식	1.12	.11	1.81†		
	단어형태인식	1.76	.15	2.33*		
	단어어종인식	.78	.08	1.21		
	우연적 단어학습	2.59	.17	2.68**		

†*p* < .10, \**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001

### 3. 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식에 미치는 영향

유아의 단어인식의 예측요인을 검증하기 위해 다중회귀모형 분석을 실시한 결과는 <표 V-4>와 같다. 유아의 월령, 성별의 더미변수, 음운단기 기억능력을 통제하고, 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인이 유아의 단어인식을 예측하는지 검증하였다.

오차항의 독립성과 다중공선성 문제 유무를 확인한 결과, 본 회귀모형은 중다회귀분석의 가정을 충족하는 것으로 확인되었다. Durbin-Watson 통계량은 2.156로 나타나 2에 근접해 오차항은 독립적인 것으로 나타났다. 또한 VIF 값이 1.034-2.296 사이로 10 미만 값으로 나타나 각 모형에서 독립변수 간 다중공선성이 없는 것으로 확인되었다.

다중회귀모형 분석 결과, 본 회귀모형은 통계적으로 유의하였고( $F = 10.23, p < .001$ ), 예측변인들이 유아 단어인식의 27%를 설명하는 것으로 나타났다. 그리고 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인 중 일부가 유아의 단어인식에 유의한 영향을 미친 것으로 나타났다. 어머니의 단어인식 지도( $\beta = .17, p < .05$ )와 발현적 단어지도( $\beta = .26, p < .01$ )의 수준이 높을수록, 유아의 단어인식이 높게 나타났다. 반면 어머니의 관습적 단어지도의 수준이 높을수록, 유아의 단어인식은 낮게 나타났다( $\beta = -.27, p < .001$ ).

<표 V-4> 유아 단어인식의 예측요인

						<i>N</i> = 203	
		<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> (adj <i>R</i> <sup>2</sup> )	
통제 변인	유아 월령	.05	.33	5.41***	10.23***	.30 (.27)	
	유아 성별	-.16	-.12	-2.00*			
	음운단기 기억능력	.08	.18	2.89**			
어휘 상호 작용	단어 자극 제공	.10	.10	1.18			
	단어 정교화	-.11	-.11	-1.24			
	단어인식 지도	.14	.17	2.10*			
	발현적 단어지도	.32	.26	3.06**			
	관습적 단어지도	-.24	-.27	-3.99***			

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

#### 4. 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 단어인식이 우연적 단어학습에 미치는 영향

유아의 우연적 단어학습의 예측요인을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과는 <표 V-5>와 같다. 유아의 월령, 성별의 더미변수, 음운 단기기억능력을 통제하고, 부모-유아 어휘 상호작용의 하위요인과 유아 단어인식의 하위요인이 우연적 단어학습을 예측하는지 검증하였다.

오차항의 독립성과 다중공선성 문제 유무를 확인한 결과, 본 회귀모형은 중다회귀분석의 가정을 충족하는 것으로 확인되었다. Durbin-Watson 통계량은 1.919로 나타나 2에 근접해 오차항은 독립적으로 나타났다. 또한 VIF 값이 1.097-2.441 사이로 10 미만 값으로 나타나 각 모형에서 독립변수 간 다중공선성이 없는 것으로 나타났다.

다중회귀모형 분석 결과, 본 회귀모형은 통계적으로 유의하였으며( $F = 4.29, p < .001$ ), 예측변인들은 유아 우연적 단어학습의 16%를 설명하는 것으로 나타났다. 그리고 부모-유아 어휘 상호작용의 일부 하위요인과 유아 단어인식의 일부 하위요인이 우연적 단어학습에 유의한 영향을 미친 것으로 분석되었다. 어머니의 단어 정교화의 수준이 높을수록, 우연적 단어학습의 수준이 높으며( $\beta = .17, p < .10$ ), 어머니의 관습적 단어지도의 수준이 높을수록, 유아 우연적 단어학습의 수준은 낮은 것으로 나타났다( $\beta = -.22, p < .01$ ), 유아의 단어단위인식( $\beta = .18, p < .05$ )과 단어어종인식( $\beta = .23, p < .01$ )의 수준이 높을수록, 우연적 단어학습의 수준은 높은 것으로 나타났다.



<표 V-5> 유아 우연적 단어학습의 예측요인

		<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> (adj <i>R</i> <sup>2</sup> )
		<i>N</i> = 203				
통제 변인	유아 월령	.01	.05	.66		
	유아 성별	-.19	-.09	-1.26		
	음운단기 기억능력	.02	.02	.32		
단어 자극 제공		.01	.01	.09		
어휘 상호 작용	단어 정교화	.27	.17	1.69†	4.29***	.21 (.16)
	단어인식 지도	.04	.03	.32		
	발현적 단어지도	-.05	-.03	-.28		
	관습적 단어지도	-.33	-.22	-2.84**		
단어단위인식		.04	.18	2.45*		
단어 인식	단어임의성인식	.01	.02	.31		
	단어형태인식	.08	.09	1.33		
	단어어종인식	.16	.23	3.32**		

†*p* < .10, \**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001

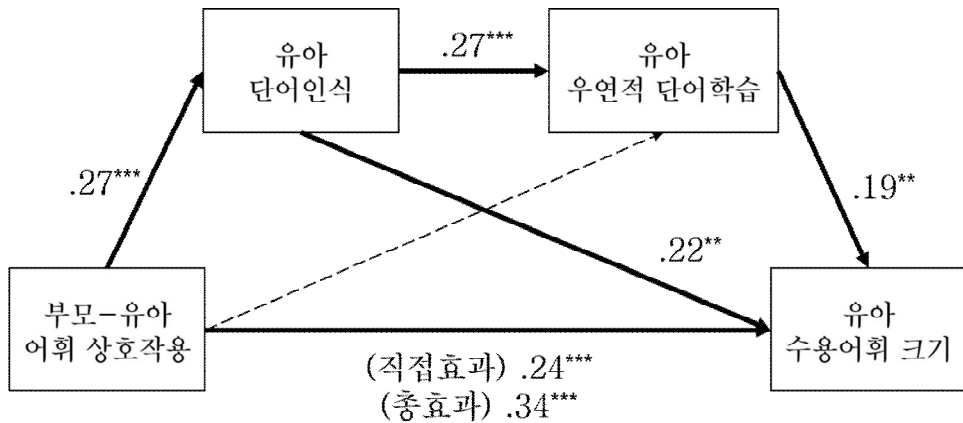
## 5. 부모-유아 어휘 상호작용과 유아의 수용어휘 크기 간 관계에서 유아의 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과

이상의 분석 결과를 바탕으로, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 영향을 미치는 이중매개모형을 설정하고 검증하였다. 이중매개모형 및 부트스트래핑 분석을 위해 Preacher와 Hayes(2004)의 PROCESS 매크로에서 이중매개 모형을 표현하는 모델6을 분석에 활용하였다. PROCESS 모형6의 독립변수 자리에 부모-유아 어휘 상호작용을, 첫 번째 매개변수 자리에 유아의 단어인식을, 두 번째 매개변수 자리에 유아의 우연적 단어학습을, 종속변수 자리에 유아의 수용어휘 크기를, 통제변수 자리에 유아의 월령, 성별, 더미변수, 음운단기 기억능력을 투입한 모형을 검증하였다. 앞선 상관관계 결과와 마찬가지로, 부모-유아 어휘 상호작용의 평균을 산출할 때 역코딩한 관습적 지도 문항을 사용하였다. 즉, 부모-유아 어휘 상호작용 변인은 부모와 유아 간의 긍정적인 어휘 상호작용을 의미한다.

이중매개 모형을 분석한 결과는 <표 V-6>과 같다. 이 모형은 수용어휘 크기의 34%를, 단어인식의 24%를, 우연적 단어학습의 15%를 설명하는 것으로 나타났다. [그림 V-1]에 제시한 경로계수를 중심으로 살펴보면, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 수용어휘 크기에 유의한 정적 영향을 미친 것으로 나타났다( $\beta = .24$   $p < .001$ ). 유아의 단어인식( $\beta = .22$   $p < .01$ )과 우연적 단어학습( $\beta = .19$   $p < .01$ )도 수용어휘 크기에 정적 영향을 미친 것으로 나타났다. 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 단어인식에 정적 영향을 미치고( $\beta = .27$   $p < .001$ ), 유아의 단어인식은 우연적 단어학습에 정적 영향을 미친 것으로 나타났다( $\beta = .27$   $p < .001$ ).

다음으로 단어인식과 우연적 단어학습의 매개효과를 검증하기 위해 부트스트래핑 분석을 실시한 결과는 <표 V-7>와 같다. 간접효과의 95%

신뢰구간을 살펴본 결과, 부모-유아 어휘 상호작용이 단어인식을 매개로 수용어휘 크기에 영향을 미치는 간접효과의 신뢰구간은 [.89, 4.51]이었으며, 부모-유아 어휘 상호작용이 단어인식과 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 영향을 미치는 간접효과의 신뢰구간은 [.16, 1.35]로 나타났다. 두 가지 간접효과의 신뢰구간은 0을 포함하고 있지 않았으며, 이는 두 가지 간접효과는 통계적으로 유의함을 의미한다. 다시 말해, 부모-유아 어휘 상호작용과 수용어휘 크기 간 관계에서 단어인식의 매개효과와 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과가 모두 유의하게 나타났다.



- 경로계수 : 표준화된 계수
- 통제변인 : 유아 월령, 성별 더미변수, 음운단기기억능력

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

[그림 V-1] 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개모형

<표 V-6> 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개모형

$N = 203$

종속변인	독립변인	$B$	$\beta$	$t$	$F$	$R^2$
단어인식	유아 월령	.05	.33	5.19***	15.83***	.24
	유아 성별	-.15	-.11	-1.78		
	음운단기기억능력	.09	.22	3.60**		
	어휘 상호작용	.45	.27	4.37***		
우연적 단어학습	유아 월령	.02	.09	1.21	6.82***	.15
	유아 성별	-.20	-.09	-1.28		
	음운단기기억능력	.01	.01	.22		
	어휘 상호작용	.38	.14	1.96		
	단어인식	.47	.27	3.63***		
수용어휘 크기	유아 월령	.80	.20	3.21**	17.12***	.34
	유아 성별	.42	.01	.21		
	음운단기기억능력	1.18	.11	1.84		
	어휘 상호작용	9.98	.24	3.85***		
	단어인식	5.65	.19	3.07**		
	우연적 단어학습	2.88	.19	3.07**		

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

<표 V-7> 단어인식과 우연적 단어학습의 매개효과 검증

경로	<i>B</i>	<i>Boot</i> <i>S.E.</i>	<i>N</i> = 203	
			95% CI	
			<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
어휘 상호작용 → 단어인식 → 수용어휘 크기	2.54	.92	.89	4.51
어휘 상호작용 → 우연적 단어학습 → 수용어휘 크기	1.10	.63	-.06	2.46
어휘 상호작용 → 단어인식 → 우연적 단어학습 → 수용어휘 크기	.60	.31	.16	1.35
총 간접효과	4.25	1.09	2.21	6.52

## VI. 결론 및 제언

앞서 제시한 연구 결과를 바탕으로 본 연구의 결론을 도출하며 논의한다. 더불어, 연구의 의의 및 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 제시한다.

### 1. 결론 및 논의

본 연구는 부모와의 상호작용을 통해 유아 어휘지식의 너비와 깊이가 확장된다는 이론적 배경을 바탕으로, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향과 그 기제를 밝히고자 하였다. 이를 위해 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기를 타당하게 설명하는지, 부모-유아 어휘 상호작용과 단어인식의 세부 유형이 어휘발달의 어떠한 영역을 예측하는지, 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 매개로 수용어휘 크기에 영향을 미치는지 살펴보았다. 연구 결과를 바탕으로 결론 및 논의 내용을 세 가지로 정리하였다.

첫째, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 어휘발달을 타당하게 설명하는 상호작용의 질적 측면이다. 본 연구에서 부모-유아 어휘 상호작용을 많이 할수록, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기의 수준이 높게 나타났다. 이는 부모와 자녀 간 언어적 상호작용의 질적 측면이 유아의 어휘발달에 중요함을 주장한 선행연구를 지지한다(Hirsh-Pasek et al., 2015; Pan et al., 2005). 더 나아가 부모와 유아 간 언어적 상호작용의 질적 측면 중 특히 ‘어휘’에 초점을 맞춘 상호작용, 즉 어휘 상호작용이 유아의 어휘발달을 설명하는 중요한 측면임을 확인한 결과이다(정수지, 최나야, 2020). 그동안 어휘 상호작용은 유아교육의 맥락에서 교사가 유아의 어휘를 지도하는 방법으로 소개되었다(이지현, 김유정, 2005). 본 연구는 어휘 상호작용이 가정 맥락에서 부모와 자녀 간에도 나타나며

부모-유아 어휘 상호작용을 많이 할수록 유아의 어휘발달이 촉진됨을 밝혔다. 따라서 유아의 어휘발달을 탐구하는 후속연구에서는 부모-유아 어휘 상호작용을 중요한 질적 측면으로 고려할 필요가 있다.

또한 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용이 하위요인 차원에서도 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기를 예측하는 예측타당도가 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 부모-유아 어휘 상호작용 척도 개발의 이론적 배경을 지지하는 결과이다. 선행연구는 유아가 자주 노출된 어휘를 잘 습득하기 때문에 유아의 경험적 배경을 형성하는 단어 자극의 제공이 중요하다고 보았다(이지현 등, 2014; Gunning, 2012; Harris et al., 2011; Lane & Allen, 2010). 또한 유아가 발화한 단어를 성인이 재언급, 확장, 수정해서 말해주는 단어 정교화(이지현 등, 2014; Harris et al., 2011), 유아의 근접발달영역을 고려하여 유아에게 어휘를 설명하거나 제공하는 비계 설정(손승희, 김명순, 2012; 이지현 등, 2014; Blachowicz & Fisher, 2012; Gunning, 2012; Harris et al., 2011; Jalongo, 2016)이 유아의 어휘발달에 긍정적이라는 선행연구의 결과를 지지한다. 그리고 맥락을 벗어난 표상적 수준에서 의식적으로 단어를 생각하고 다루도록 하는 단어인지 지도가 유아의 어휘발달을 촉진한다는 논의와 일치한다(이지현 등, 2014; Gunning, 2012; Hall et al., 2013; Neugebauer et al., 2017; Silverman & Hartranft, 2015). 종합해볼 때, 부모-유아 어휘 상호작용 척도는 유아의 수용어휘 크기를 예측하는 하위요인으로 구성된 타당한 도구임을 알 수 있다.

둘째, 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형과 유아의 단어인식의 세부 유형은 각각 어휘발달의 다른 영역을 촉진한다. 먼저 부모-유아 어휘 상호작용의 세부 유형은 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 발달에 차별적인 영향을 미친다. 부모-유아 어휘 상호작용의 각 세부 유형이 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기 중 어떤 영역의 발달에 특히 기여하는지 논의하고, 이를 바탕으로 실천적 함의를 도출하고자 한다.

먼저 부모의 단어 자극 제공은 유아의 수용어휘 크기 성장에 특히 중요하다. 다양하고 정교한 어휘에 반복적으로 노출되는 경험은 아동의 어휘 지식의 습득 및 확장에 반드시 필요하다(이지현 등, 2014; Gunning, 2012; Harris et al., 2011; Hart & Risley, 1995; Huttenlocher et al., 1991; NICHD, 2000). 또한 아동이 새로운 개념을 접할 수 있도록 다양한 직접 경험, 그림책 및 시청각 자료를 통한 간접 경험을 제공하는 상호작용도 어휘 발달에 매우 중요하다(Cunningham & Stanovich, 1991; Flack et al., 2018; Stahl & Stahl, 2012). 이처럼 유아는 단어 자극을 받아들임으로써 의미를 아는 단어의 수를 늘려가기 때문에, 부모의 단어 자극 제공은 유아의 수용어휘 발달에 특히 중요한 것으로 해석할 수 있다.

따라서 유아의 수용어휘 크기를 향상하는 중재 및 부모교육 프로그램을 구성할 때, 부모의 단어 자극 제공이 최우선적인 과제로 고려될 필요가 있다. 유아의 수용어휘 크기 발달은 단어 자극을 접하는 것에서부터 시작되기 때문이다. 그러므로 부모가 일상생활에서 유아에게 풍부한 단어 자극을 제공하는 상호작용의 실체가 무엇인지를 더 구체적으로 밝히고, 이에 대한 정보를 부모에게 전달할 필요가 있다.

또한 부모의 단어인식 지도는 유아의 단어인식과 수용어휘 크기 발달에 특히 중요하다. 그동안 단어형태인식 지도의 효과를 검증한 선행연구는 주로 어머니나 교사의 단어인식 지도가 유아의 단어인식에 영향을 미침을 강조하였다(Carlisle, 2010; Chow et al., 2008; Lyster, 2002). 본 연구는 부모의 단어인식 지도가 유아의 단어인식뿐 아니라 수용어휘 크기 발달을 촉진함을 밝혔다. 이처럼 부모의 단어인식 지도가 유아의 단어인식에서 더 나아가 수용어휘 크기에까지 영향을 미침을 고려할 때, 유아의 수용어휘 크기 성장을 위해 단어인식 지도가 더욱 강조될 필요성이 있다.

그러나 이러한 단어인식 지도의 효과성에 비하여 이에 대한 부모의 인식이 높지 않은 현상에 주목할 필요가 있다. 본 연구에서 단어인식 지도의 평균 수치는 5점 척도에서 2.90점으로 ‘보통이다(3점)’보다 낮았고 모



든 어휘 상호작용 유형 중 가장 낮았다. 따라서 후속연구를 통해 단어인식 지도에 대한 부모 인식을 높이고 부모가 유아의 단어인식을 지도하는 실질적인 방안을 개발할 필요가 있다.

단어인식 지도와 마찬가지로, 부모의 발현적 단어지도는 유아의 단어인식 발달에 특히 중요하다. 아동의 발달수준과 흥미를 고려하여 지원하는 발현적 상호작용은 아동의 언어발달을 촉진한다(Neuman & Rokos, 1993; Whitehurst & Lonigan, 1998). 본 연구에서 발현적 단어지도가 어휘발달의 여러 영역 중 특히 단어인식을 예측한 것은 발현적 단어지도 하위요인이 유아의 단어인식을 이끌어내는 상호작용을 포함하고 있었기 때문으로 보인다. 예를 들어, ‘아이가 좋아하는 노래 가사에서 단어를 바꿔서 불러본다.’, ‘아이와 끝말잇기 놀이를 한다’와 같은 문항은 단어를 활용한 놀이, 즉 단어놀이 상호작용을 측정하였다. 이러한 단어놀이 상호작용은 유아가 단어라는 언어적 단위에 대해 의식적으로 생각하고 다뤄 보도록 함으로써 단어인식의 발달을 촉진했을 가능성이 있다.

이를 바탕으로 유아의 흥미와 즐거움을 중심으로 하는 발현적인 단어인식 지도의 필요성을 제기한다. 그동안 선행연구는 놀이 활동이 아동의 단어인식을 향상하는 매우 효과적인 상호작용 방식임을 강조하였다(Blachowicz & Fisher, 2012; Johnson, Johnson, & Schlichting, 2012; Lubliner & Scott, 2008). 학령기 아동의 어휘발달을 증진하기 위해 실시된 VINE 프로젝트는 교사로부터 단어인식 지도를 경험한 아동은 통제 집단 아동에 비하여 단어인식 및 어휘습득 검사에서 더 높은 점수를 얻었다고 보고하였다(Scott et al., 2010, 2012). 부모-유아 어휘 상호작용도 즐거운 단어놀이 활동을 중심으로 이루어진다면 유아의 단어인식을 향상함으로써 수용어휘 발달도 촉진할 수 있을 것이다. 따라서 부모-유아 어휘 상호작용을 증재할 때 유아가 즐겁게 참여할 수 있는 놀이 활동들을 적극적으로 활용할 필요가 있다.

부모의 단어 정교화는 유아의 우연적 단어학습 향상에 특히 중요하다. 다시 말해, 부모가 유아의 말을 재진술하면서 의미를 더 보충해주는 상

호작용은 유아의 단어학습 능력을 길러줄 수 있다. 성인은 단어 정교화를 통해 유아가 단어를 더 쉽게 이해하고 학습할 수 있게 돕는다(이지현 등, 2014; Harris et al., 2011). 따라서 부모와 이러한 상호작용을 반복적으로 경험할 때, 유아는 다양한 단어학습 전략을 습득할 수 있으며 이를 독립적인 단어학습 맥락에도 적용할 수 있다. 한편 본 연구의 우연적 단어학습 과제는 미디어 시청 맥락을 이용하였기 때문에, 평소 미디어 시청 시 부모의 언어적 중재 여부가 영향을 미쳤을 수 있다. 단어 정교화를 많이 한다고 응답한 부모는 평소 유아와의 미디어 시청 맥락에서 단어를 정교화해주는 상호작용을 많이 제공하였을 수 있으며, 이러한 경험이 애니메이션을 통한 단어학습 과제의 수행에 도움을 주었을 가능성이 있다. 이는 미디어 시청 시 어머니의 교수적 상호작용이 유아의 학습에 긍정적이라고 보고한 선행연구와 일치하며(Barkin et al., 2006), 유아에게 제시되는 시청각 자극을 단어를 이용하여 다시 상세하게 설명해주는 부모 역할이 중요함을 시사한다.

한편 부모-유아 어휘 상호작용의 다른 세부 유형들과 달리, 부모의 관습적 지도는 유아의 단어인식과 우연적 단어학습뿐만 아니라 수용어휘 크기의 발달에도 부정적인 것으로 나타났다. 이는 부모가 관습적 문해 지도를 많이 할수록 유아의 흥미와 자발성을 고려하지 못한 상호작용을 할 확률이 높아져(최윤정, 최나야, 2017; Makin & Whitehead, 2010), 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 어휘지식의 발달을 저해하는 연쇄적인 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다. 특히 유아 단어인식의 발달에는 발현적 단어지도가 긍정적임을 고려할 때, 발현적 단어지도와 반대되는 관습적 단어지도는 유아의 단어인식 발달에 부정적일 수 있으며, 이러한 부정적인 효과가 유아의 우연적 단어학습과 수용어휘 크기 발달에까지 이어졌을 수 있다.

또한 관습적 지도는 유아가 능동적인 단어학습자가 되는 데 필요한 자질을 기르는 데에 방해요인이 될 수 있다. 아동이 수많은 단어를 습득하기 위해서는 단어학습의 주체로서 단어에 흥미를 가지고 능동적으로 주

변 환경에서 단어를 찾고 학습해야 한다(Baker et al., 1997a; Blachowicz & Fisher, 2012; Lane & Allen, 2010). 평소 부모로부터 관습적 지도를 많이 받아온 유아는 제시된 단어 자극을 수동적으로 받아들이고 학습한 경험이 많았을 것이며, 반대로 스스로 단어를 찾아내고 뜻을 유추하고 학습해본 경험이 적었을 수 있다. 그 결과 우연적 단어학습 기제가 충분히 발달하지 못하였을 수 있다. 따라서 부모는 관습적인 단어지도 대신 유아의 능동적인 단어 인식 및 학습을 촉진하는 부모-유아 어휘 상호작용을 제공할 필요가 있다. 이를 바탕으로 본 연구는 부모의 관습적 지도를 대체할 수 있는 유아 중심의 어휘 상호작용 방식을 알려주는 부모교육 프로그램의 필요성을 제기한다.

그러나 유아의 어휘발달이 지연될 때 부모가 관습적 단어지도를 더 많이 할 가능성도 있다. 유아의 받아쓰기를 연구한 선행연구는 유아가 받아쓰기 수행이 낮을 때에 가정에서 받아쓰기 연습을 많이 시킴을 보고하였다(최나야 등, 2018). 따라서 본 연구에서 관습적 단어지도의 효과 역시 신중하게 해석할 필요가 있으며, 후속연구를 통해 관습적 단어지도와 유아의 어휘발달 지연 간 선후 관계를 밝힐 필요가 있다.

다음으로 단어인식의 세부 유형은 각각 유아의 우연적 단어학습과 수용어휘 크기의 발달에 다르게 기여한다. 본 연구에서 유아의 단어단위인식과 단어어종인식은 우연적 단어학습을 향상하고, 유아의 단어임의성인식과 단어형태인식은 유아의 수용어휘 크기를 향상하였다. 이는 상위언어인식이 언어발달에 영향을 미친다는 상호영향 가설(Clark, 1978; Marshall & Morton, 1978)을 지지하면서도, 상위언어인식의 특성에 따라 다른 영역의 언어발달에 영향을 미칠 수 있음을 새롭게 밝힌 결과이다. 따라서 본 연구는 이러한 결과를 단어인식의 세부 유형 간 특성 차이에 초점을 맞춰 논의하고자 한다.

먼저 본 연구는 유아의 단어단위인식과 단어어종인식이 단어의 형식을 인지하고 처리하는 능력으로서 우연적 단어학습 과정을 촉진하였을 가능성을 제시한다. 단어단위인식과 단어어종인식 과제는 단어라는 언어적

단위, 즉 단어의 형식에 대한 유아의 판단 능력을 평가한다. 우연적 단어 학습 과제를 수행하는 과정에서 언어적 흐름을 단어 단위로 분절하고, 친숙하지 않은 단어가 있는지 알아채고, 친숙하지 않은 단어와 참조물을 연결하는 과정을 거친 후, 단어와 참조물의 연결을 기억하는 복잡한 인지적 처리 과정이 빠르게 일어난다(Rice, 1990). 이러한 우연적 단어학습 과정에서는 단어의 의미보다 단어의 형식을 포착하는 능력이 주요하게 다뤄진다. 또한 단어의 어종을 변별하기 위해서는 단어의 음운, 음소의 배열, 단어의 음절 수, 형태소의 길이와 같은 형식적인 측면을 인지하고 처리할 수 있어야 한다. 따라서 유아의 단어단위인식과 단어어종인식은 제시되는 단어의 형식을 인지적으로 처리하는 과정을 수월하게 함으로써 우연적 단어학습을 촉진하였을 가능성이 있다.

한편 단어의 의미 이해와 관련되는 단어인식 유형은 수용어휘 크기 발달의 바탕이 되는 것으로 보인다. 유아의 단어임의성인식과 단어형태인식 과제는 단어의 의미를 표상 차원에서 다루는 능력을 평가한다는 점에서 유사하다. 먼저 단어임의성인식은 단어의 이름을 실제 참조물과 구분하게 함으로써 표상 차원에서 단어의 이름과 의미를 구분하여 다룰 수 있게 한다. 표상 차원에서 단어의 의미를 다루는 이러한 능력은 유아기 수용어휘 크기를 확장의 바탕이 된다(Nelson, 1988). 다음으로 아동의 단어형태인식은 이미 알고 있는 형태소를 바탕으로 새로운 단어의 의미를 유추하고 습득하게 하는 생산적인 기제, 형태론적 분석을 촉진함으로써 수용어휘 크기를 확장한다(Anglin 1993). 종합해볼 때, 단어임의성인식과 단어형태인식은 표상 차원에서 단어 의미를 다루는 능력과 깊은 관련이 있으며, 이는 유아가 단어의 의미를 이해하고 습득하는 과정을 촉진하였을 가능성이 있다.

셋째, 부모-유아 어휘 상호작용은 유아의 수용어휘 크기에 직접적으로 영향을 미칠 뿐 아니라, 단어인식과 우연적 단어학습을 매개로 간접적으로도 영향을 미친다. 본 연구는 부모와의 상호작용이 유아의 단어인식을 향상하고(Blachowicz & Fisher, 2012; Neugebauer et al., 2017; Scott et

al, 2012), 단어인식은 우연적 단어학습이 더 효과적으로 일어나도록 함으로써 수용어휘 크기를 확장함(Lane & Allen, 2010; Zhang, 2014)을 확인하였다. 이로써 유아의 수용어휘 크기가 부모와의 어휘 상호작용을 통해 발달하는 기제를 밝혔다.

이처럼 본 연구는 부모-유아 상호작용이 유아의 어휘발달을 촉진함을 밝힌 선행연구(Chapman, 2000; Hoff, 2003; Neugebauer et al., 2017)를 지지하는 동시에, 다음과 같은 점에서 선행연구와 차별화되는 의의가 있다. 첫째, 본 연구는 단어인식, 우연적 단어학습을 고려한 어휘지도를 학령기 아동뿐 아니라 유아에게도 적용할 필요가 있음을 보여주었다. 둘째, 본 연구는 유아와 부모의 실제 응답을 통계적으로 분석함으로써 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 독립적인 단어의 인식 및 학습을 통해 수용어휘 크기에까지 영향을 미치는 간접적인 경로를 검증하였다. 셋째, 본 연구는 부모와 유아 간 언어적 상호작용의 여러 측면 중 ‘어휘 상호작용’이 유아의 독립적이고 능동적인 단어 인식 및 학습을 증진함으로써 수용어휘 크기 발달에 기여함을 새롭게 밝혔다.

이러한 함의를 바탕으로, 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용이 어휘 지식의 확장에 기여하는 직접적인 및 간접적인 기제에 모두 관심을 가질 필요성을 제기한다. 어휘지도에 관한 선행연구는 성인이 아동의 단어 습득을 돕는 것에 그치지 않고, 근본적으로 아동이 독립적인 단어 학습자(independent word learner) 또는 능동적인 단어 학습자(active word learner)로 성장할 수 있도록 지원해야 한다고 주장하였다(Baker et al., 1997b; Blachowicz & Fisher, 2012; Scott et al., 2012; Silverman & Hartranft, 2015; Stahl & Stahl, 2012). 본 연구는 이러한 선행연구의 입장을 지지하며, 유아의 경우에도 유아의 독립적이고 능동적인 단어학습을 촉진하는 부모-유아 어휘 상호작용이 유아의 어휘발달에 매우 중요함을 강조한다.

이를 바탕으로 본 연구는 유아의 독립적, 능동적 단어학습을 지원하는 부모-유아 어휘 상호작용 증재와 부모교육의 필요성을 제기한다. 부모-

유아 어휘 상호작용이 유아의 단어인식과 우연적 단어학습을 촉진하는 방향으로 이루어질 때, 유아의 수용어휘 크기 발달에 더욱 긍정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 부모-유아 어휘 상호작용 중재를 통해 유아의 자발적이고 능동적인 단어학습 기제를 촉진한다면, 유아의 어휘발달을 효과적으로 증진할 수 있을 것이라 기대된다. 더불어 부모교육을 통해 긍정적인 부모-유아 어휘 상호작용에 대한 정보를 전달한다면, 유아의 어휘발달을 장기적으로 지원할 수 있는 근본적인 인식 변화를 유도할 수 있을 것이다. 이를 위해 후속연구에서는 부모가 일상생활에서 적용할 수 있는 부모-유아 어휘 상호작용의 실질적인 방안을 풍부하게 제시할 필요가 있다.

## 2. 의의 및 제언

본 연구는 다음과 같은 이론적, 실천적 함의가 있다. 첫째, 본 연구는 Vygotsky(1978)의 사회적 상호작용주의 이론을 지지하는 새로운 증거를 제공한다. 그리고 부모와 유아 간 상호작용에서 질적 측면이 특히 중요함을 강조한다. 먼저 본 연구는 정수지와 최나야(2020)의 ‘부모-유아 어휘 상호작용 척도(PLIS-P)’를 활용해 유아의 수용어휘 크기가 부모와의 상호작용을 통해 발달함을 확인하였다. 더 나아가 유아기 어휘발달에서 우연적 단어학습의 중요성을 제기하며, 부모와의 어휘 상호작용이 우연적 단어학습을 간접적으로 향상할 수 있음을 밝혔다. 이러한 결과를 통해, 본 연구는 부모와 유아 간 상호작용이 유아의 어휘발달에 중요한 영향을 미치며, 특히 부모와 유아 간 상호작용 중 ‘어휘’와 관련된 상호작용이 어휘발달에 중요하다는 것을 강조한다.

둘째, 본 연구는 유아의 어휘발달을 증진하는 부모-유아 상호작용 중재방안 및 부모교육 프로그램 개발을 위한 유용한 정보를 제공한다. 본 연구의 결과는 부모-유아 어휘 상호작용의 각 세부 유형이 유아의 어휘

발달에 다르게 기여함을 밝혔다. 따라서 유아와의 어휘 상호작용에 대한 중재방안 및 부모교육 프로그램을 구성할 때, 본 연구가 제시한 어휘 상호작용의 세부 유형과 유아 어휘발달 간 관계에 대한 정보를 반영할 필요가 있다. 예를 들어, ‘꽃’을 의미하는 한자 ‘화(花)’가 포함된 꽃 이름을 모아서, 유아의 흥미를 유발하는 노래 및 게임을 개발할 수 있다. 부모와 함께 이러한 활동을 경험한 유아는 이후에 ‘화(花)’가 들어간 단어를 접할 때 더욱 쉽게 인식하고, 학습하고, 기억할 수 있을 것이다. 이처럼 본 연구 결과를 바탕으로, 일상생활에서 실천할 수 있는 어휘 상호작용 활동들을 개발하여, 실제 양육 현장에 적용할 수 있도록 제공할 수 있을 것이다. 또한, 유아교육기관에서 어휘지도를 계획할 때, 참고자료로 활용될 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 유아기 모국어 어휘발달의 기제에 대한 정보를 제공한다. 본 연구는 한국어의 특성을 반영한 연구 설계를 통해 한국어가 모어인 유아의 어휘발달을 설명하는 다양한 요인들을 제시하였다. 또한 한국어가 모어인 유아와 부모를 대상으로 부모와 자녀 간의 상호작용과 유아의 단어 인식 및 학습, 어휘지식 간의 관계를 살펴본 연구가 부족한 상황에서, 변인 간의 구조적 관계를 검증하였다. 이로써 본 연구는 한국어가 모어인 유아의 어휘발달에 대한 새로운 정보를 제공하였다. 본 연구가 제공한 한국어가 모어인 유아의 어휘발달에 대한 정보를 바탕으로, 유아기 모국어 어휘발달에 대한 이해를 확장할 수 있을 것이다.

이러한 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계점이 있으며, 후속연구를 통해 보완될 필요가 있다. 첫째, 본 연구는 유아의 단어에 대한 인식을 상위언어적 지식으로 조작적 정의를 내렸다. 그 결과, 단어의 인식 및 학습에 작용하는 유아의 정서적 측면을 충분히 고려하지 못했다. 단어학습에 대한 즐거움은 유아가 단어에 스스로 관심을 가지고 단어를 학습하도록 하며, 단어인식의 요소가 될 수 있다(Scott et al., 2012). 본 연구에서 사용한 부모-유아 어휘 상호작용 척도 문항에는 유아의 흥미를 고려한 부모의 상호작용 방식을 다루고 있긴 하지만, 유아

의 단어학습에 대한 흥미나 정서적 즐거움을 연구 변인으로 포함하지 못하였다. 이는 유아의 단어학습에 대한 흥미, 동기, 정서적 즐거움을 측정할 수 있는 척도 및 과제의 부재로 인한 문제이다. 따라서 후속연구에서는 유아의 단어학습에 대한 흥미, 동기, 정서를 측정할 수 있는 도구를 개발하여 부모와의 상호작용 및 유아의 어휘발달 변인들과의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 부모-유아 어휘 상호작용을 측정하기 위해, 부모의 자기보고식 설문지를 사용했다는 점에서 한계가 있을 수 있다. 부모-유아 어휘 상호작용에 대해 축적된 정보가 아직 많지 않기 때문에, 후속연구에서는 자기보고식 설문지 응답 결과와 다른 평정 방식을 사용하여 얻은 정보를 비교해볼 필요가 있다. 예를 들어, 후속연구에서는 부모-유아 어휘 상호작용 척도의 문항을 바탕으로 실제 일상생활에서의 부모-유아 간 어휘 상호작용의 빈도를 측정해볼 수 있다. 실제 일상생활에서 관찰한 부모-유아 어휘 상호작용의 발생 빈도와 척도에 대한 부모의 응답, 유아의 단어인식, 우연적 단어학습, 수용어휘 크기와의 상관관계를 분석한다면, 부모-유아 어휘 상호작용 변인에 대한 더욱 심도 있는 논의가 가능할 것이다.



## 참고문헌

- 강보선(2013). *표현 어휘 신장 교육 연구*. 서울대학교 대학원 박사논문.
- 국립국어원(2011). *3-8세 유아를 위한 한국어·한국 문화 배우기 1단계 86종 세트*. 경기: 루덴스.
- 국립국어원(2019). 한국어기초사전. <https://krdict.korean.go.kr/>에서 2021년 2월 22일 인출.
- 국립국어원(2021). 표준국어대사전. <https://stdict.korean.go.kr/>에서 2021년 7월 31일 인출.
- 권도하, 이명순, 신후남, 신혜정, 정분선, 전희숙, 김효정, 고영옥, 광미영, 최선영, 황하정(2011). *언어발달*. 서울: 박학사.
- 김기예(2012). 유치원 아동의 형태소인식 능력과 문식성 간의 관계. *경남대학교 석사논문*.
- 김민정(2004). 「아동용 한국어 조음검사」의 개발. 연세대학교 박사논문.
- 마송희(2003). 유아의 상위언어능력과 모국어 및 외국어 어휘력 간의 관계. *유아교육연구*, 23(2), 267-290.
- 박선미, 조희숙(2008). 어머니-영아 간 상호작용 맥락에 따른 어머니의 대화전략 유형과 영아의 초기 어휘발달. *미래유아교육학회지*, 15(4), 177-204.
- 배주채(2010). *한국어 기초어휘집*. 서울: 한국문화사.
- 백여정, 박은숙, 신지철, 김향희(2007). 실독증 환자들의 한자어와 고유어 소리내어 읽기 비교. *Communication Sciences and Disorders*, 12(1), 95-107.
- 보건복지부(2019). *3~5세 누리과정*. 보건복지부 고시 제2019-152호. 세종: 보건복지부.
- 손승희, 김명순(2012). 만 3~5세 유아를 위한 부모 문해 상호작용 평정척도 개발 및 타당화 연구. *대한가정학회지*, 5(7), 109-116.

- 양윤희, 임동선, 김신영, 한지윤(2013). 학령 전 어휘발달지체 및 일반 아동의 비단어 따라 말하기, 빠른 우연학습과 수용어휘와의 관계. *Communication Sciences & Disorders*, 18(4), 379-391.
- 오예승(2007). 유아(幼兒) 한자(漢字) 교육(教育)의 현황(現況). *漢字 漢文 教育*, 18(-), 1-52.
- 이광오(2003). 단어인지 수행은 어중에 따라 다를까?. *한국심리학회지: 실험*, 15(4), 479-498.
- 이운영(2002). 「표준국어대사전」의 연구 분석. 국립국어원.
- 이지연, 장유경, 광금주, 성현란, 심의옥(2005). 영아 초기 어머니의 언어적 행동에 대한 단기 종단연구. *한국심리학회지: 발달*, 18(1), 61-77.
- 이지현, 김유정(2005). 유아의 어휘습득에 있어서 명시적·직접적 어휘지도법과 맥락적·간접적 어휘지도법의 효과의 차이. *열린유아교육연구*, 10(4), 297-316.
- 이지현, 마송희, 김수영, 정정희(2009). 영유아를 위한 언어교육. 경기: 공동체.
- 이현정(2010). 음절길이와 단어유사성이 3~5세 한국어-영어 이중언어아동의 비단어 따라말하기 수행에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사논문.
- 이형주(2009). 교과서 분석을 통한 한자어 지도가 읽기 능력 신장에 미치는 영향: 중학교 2학년 1학기 국어 교과서를 중심으로. *漢文古典 研究*, 19(-), 327-352.
- 임소영, 안주호(2004). 대학생의 외래어 사용 양상: 구어 말뭉치를 바탕으로. *한글*, -(263), 125-156.
- 장유경, 성지현(2011). 영아, 어머니, 가정의 사회경제적 특성이 24개월 영아의 표현어휘 습득에 미치는 상대적 영향. *한국심리학회지: 발달*, 24(2), 137-154.
- 장유경, 홍세희, 이근영(2007). 어휘 습득에서 어머니의 언어적 입력의 양

- 과 상호작용 유형의 영향. *아동학회지*, 28(5), 109-126.
- 정경희(2014). 1-3학년 학령기 아동의 형태소인식과 읽기능력. *Communication Sciences and Disorders*, 19(1), 21-30.
- 정수지, 최나야(2020). 부모 어휘 상호작용 척도 개발 및 타당화. *Family and Environment Research*, 58(3), 429-445.
- 조지은, 송지은(2019). *언어의 아이들: 아이들은 도대체 어떻게 언어를 배울까?*. 서울: 사이언스북스.
- 최나야, 전은옥, 송재명(2018). 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행: 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도의 군집 예측 가능성. *인간발달연구*, 25(2), 223-247.
- 최윤정, 최나야(2017). 발현적, 관습적 쓰기에 관한 어머니의 신념, 지도, 자료 활용이 유아의 쓰기능력에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 35(2), 47-61.
- 폴리롱(2014). 다중언어 학습자의 한국어 어종 인지 능력과 어휘 의미 파악 능력의 연관성 연구 -홍콩 한국어 초급 학습자를 대상으로. *이중언어학*, 55(-), 409-433.
- 한재영, 박지영, 현윤호, 권순희, 박기영(2010). *한국어 어휘 교육*. 파주: 태학사.
- 홍순옥, 허명순(2007). 유아교육기관의 특별활동에 대한 사회계층별 부모 인식. *열린유아교육연구*, 12(6), 215-236.
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998a). Vocabulary acquisition: Instructional and Curricular Basics and Implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What Reading Research Tells Us About Children With Diverse Learning Needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998b). Vocabulary acquisition: Research Bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What Reading Research Tells Us About Children With Diverse Learning Needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barkin, S., Ip, E., Richardson, I., Klinepeter, S., Finch, S., & Krcmar, M. (2006). Parental media mediation styles for children aged 2 to 11 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *160*(4), 395–401.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, *6*(2), 183–200.
- Bertherton, I., McNew, S., & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a “theory of mind”? In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant Social Cognition* (pp.333–373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berko, J. (1958). The child’s learning of English morphology. *Word*, *14*(2-3), 150–177.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children’s ideas about language. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child’s Conception of Language*. Berlin: Springer.
- Bialystok, E., & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of

- metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13(3), 229-251.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York, NY: The Guilford Press.
- Blachowicz, C. L., Z., & Fisher, P. (2012). Keep the “Fun” in Fundamental: Encouraging Word Consciousness and Incidental Word Learning in the Classroom through Word Play. In E. J., Kame’enui & J. F., Baumann, (Eds.). *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (pp. 189-209). New York, NY: The Guilford Press.
- Bloom, P., & Markson, L. (1998). Capacities underlying word learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(2), 67-73.
- Bock, K., & Levelt, W. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. (pp. 945-984). San Diego, CA: Academic Press.
- Bowey, J. B., & Tunmer, W. E. (1984). Word Awareness in Children. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 73-91). Berlin: Springer-Verlag.
- 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.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading

- Achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly, 45*(4), 464–487.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*(5), 913–923.
- Cazden, C. B. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience, *Urban Review, 7*, 28–39.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(1), 33–54.
- 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.
- Cho, K. (1997). Recognition processes for Chinese and original words written in Hangul. *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology, 68*(2), 129–134.
- 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.
- Chomsky (1979, June). *Consciousness is Relevant to Linguistic Awareness*. Seminar presented at International Reading Association Seminar on Linguistic Awareness and Learning to

- Read., Victoria, BC.
- 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* (pp. 17-43). New York, NY: Springer-Verlage.
- Clark, E. V. (1982). The young word maker: A case study of innovation in the child's lexicon. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The State of the Art* (pp. 390-425). New York, NY: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Clark, E. V., & Berman, R. A. (1987). Types of linguistic knowledge: Interpreting and producing compound nouns. *Journal of Child Language*, 14(3), 547-567.
- Costermans, J., & Giurgea, D. (1988). L'influence du sens sur la segmentation syllabique chez des enfants de trois a sept ans. *Archives de Psychologie (Geneve)*, 56(217), 137-149.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264-274.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 2018(8),

1-12.

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Brookes.
- Downing, J. (1979). *Reading and reasoning*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Downing, J. & Oliver, P. (1971). The child's concept of word. *Reading Research Quarterly*, 9, 568-582.
- Duff, D., & Brydon, M. (2020). Estimates of individual differences in vocabulary size in English: how many words are needed to 'close the vocabulary gap'?. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 454-481.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). *Speech perception in infants*. *Science*, 171(3968), 303-306.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- 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.
- Floccia, C., Butler, J., Girard, F., & Goslin, J. (2009). Categorization of regional and foreign accent in 5-to 7-year-old British children. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 366-375.
- Friederici, A. D. (1983). Children's sensitivity to function words during sentence comprehension. *Linguistics*, 21(5), 717-740.
- Garman, M. (1990). Accessing the mental lexicon. In *Psycholinguistics (Cambridge Textbooks in Linguistics)* (pp. 239-300). Cambridge,



- MA: Cambridge University Press.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus partitioning. In S. Kuczaj (Ed.). *Language Development: Vol. 2. Language, Thought, and Culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Geva, E. (2008). Facets of metalinguistic awareness related to reading development in Hebrew: Evidence from monolingual and bilingual children. In *Learning to Read Across Languages* (pp. 166-199). Abingdon-on-Thames, UK: Routledge.
- Gleitman, H., & Gleitman, L. (1979). Language use and language judgment. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 103-126). New York, NY: Academic Press.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., & Pearce, P. S. (1999). The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(4), 364-374.
- Gombert, J. E. (1992). Metalexical and Metasemantic development. In J. E. Gombert (Ed.), *Metalinguistic Development* (pp. 63-134). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hakes, D. T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Hancin-Bhatt, B., & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310.
- Harris, J., Roberta, M. G., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. In S. B. Neuman & K. F. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early*

- Literacy Research* (pp. 49–65). New York, NY: 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.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science, 26*(7), 1071–1083.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368–1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55–88.
- Hoff, E. (2016). *언어발달* (이현진, 권은경 역). 서울: 박학사 (원서출판 2013).
- Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology, 2*(17), 1–11.
- 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.
- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development, 43*(4), 1390–1400.
- Jackendoff, R., & Jackendoff, R. S. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford, UK: Oxford University Press.

- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77.
- Jiménez, R. T., Garcia, G. E., & Pearson, P. D. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal*, 32(1), 67–97.
- Johnson, D. D., Johnson, B., & Schlichting, K. (2012). Language Play: Essential for Literacy In E. J., Kame'enui & J. F., Baumann, (Eds.). *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (pp. 210–228). New York, NY: The Guilford Press.
- Jones, G., & Rowland, C. F. (2017). Diversity not quantity in caregiver speech: Using computational modeling to isolate the effects of the quantity and the diversity of the input on vocabulary growth. *Cognitive Psychology*, 98, 1–21.
- Jusczyk, P. W., Friederici, A. D., Wessels, J. M., Svenkerud, V. Y., & Jusczyk, A. M. (1993). Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words. *Journal of Memory and Language*, 32(3), 402–420.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C., & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: Representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58(2), 197–219.
- Karpova, S. N. (1955). Awareness of the word composition of speech in the preschool child. *Voprosy Psikhologii*, 1, 43–55.
- Kiaer, J. (2018). *Translingual Words: An East Asian Lexical Encounter with English*. Abingdon-on-Thames, UK: Routledge.
- Kim, H., & Na, D. L. (2000). Dissociation of pure Korean words and Chinese-derivative words in phonological dysgraphia. *Brain and*

- Language*, 74(1), 134-137.
- Ku, Y. M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing*, 16(5), 399-422.
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Lane, H. B., & Allen, S. A. (2010). The vocabulary rich classroom: Modeling sophisticated word use to promote word consciousness and vocabulary growth. *The Reading Teacher*, 63(5), 362-370.
- Lee, Y., Yim, D., & Sim, H. (2012). Phonological processing skills and its relevance to receptive vocabulary development in children with early cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(12), 1755-1760.
- Liu, P. D., McBride-Chang, C., Wong, T. T. Y., Shu, H., & Wong, A. M.-Y. (2013). Morphological awareness in Chinese: Unique associations of homophone awareness and lexical compounding to word reading and vocabulary knowledge in Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 755-775.
- Lubliner, S., & Scott, J. A. (2008). *Nourishing vocabulary: Balancing words and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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.
- Lyytinen, P., & Lyytinen, H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 397-411.

- Makin, L. & Whitehead, M. (2010). *아이들의 문해 어떻게 지도할까?* (최나야 역). 서울: 시그마프레스. (원서출판 2003).
- Marslen-Wilson, W., Tyler, L. K., Waksler, R., & Older, L. (1994). Morphology and meaning in the English mental lexicon. *Psychological Review*, *101*(1), 3-33.
- McBride-Chang, C., Shu, H., Zhou, A., Wat, C. P., & Wagner, R. K. (2003). Morphological awareness uniquely predicts young children's Chinese character recognition. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 743-751.
- McBride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J. R., Shu, H., Fletcher, P., Stokes, S. F., ... Leung, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, *29*(3), 437-462.
- McLeod, A. N., & McDade, H. L. (2011). Preschoolers' incidental learning of novel words during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, *32*(4), 256-266.
- Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(2), 309-324.
- Metsala, J. L. (1997). An examination of word frequency and neighborhood density in the development of spoken-word recognition. *Memory & Cognition*, *25*(1), 47-56.
- Montano, Z., & Hindman, A. (2016). Parenting Influences on Children's Cognitive Development. In C. M. Connor (Ed.), *The Cognitive Development of Reading and Reading Comprehension* (pp. 120-136). Abingdon-on-Thames, UK: Routledge.
- Moon, C., Cooper, R. P., & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, *16*(4),

495-500.

- Muscanto, I. (2019). The impact of Hanja-based syllables on Korean vocabulary learning. *The Korean Language in America*, 22(2), 99-121.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- 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, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P., Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3 (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1988). Constraints on word learning? *Cognitive Development*, 3(3), 221-246.
- Neugebauer, S. R., Gamez, P. B., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Colon, I. T., & Ware, S. (2017). Promoting word consciousness to close the vocabulary gap in young word learners. *The Elementary School Journal*, 118(1), 28-54.
- Neuman, S. B., & Rokos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1),

95-122.

- Oetting, J. B., Rice, M. L., & Swank, L. K. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of words by school-age children with and without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*(2), 434-445.
- O'grady, W., & Archibald, J. (2015). *Contemporary linguistic analysis: An introduction* Canada: Pearson.
- Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E., & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer?. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 719-728.
- 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.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 23-33.
- Piaget (1926). *The Language and Thought of the Child*. London, UK: Routledge & Kegan.
- Rice, M. (1990). Preschoolers' QUIL: Quick Incidental Learning of Words. In (Eds.) G. Conti-Ramsden & C. Snow, *Children's Language* (pp. 171-196). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Rice, M. L., Buhr, J. C., & Nemeth, M. (1990). Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers.

- Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(1), 33–42.
- Rice, M., L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from Television: Children's Word Learning When Viewing. *Child Development*, 59(2), 420–429.
- 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.
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 260–266.
- Rowe, M. L., Pan, B. A., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 5(3), 259–283.
- 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.
- Pratt, C., & Grieve, R. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 2–11). Berlin: Springer-Verlag.
- Saxton, M. (2010). *Child Language: Acquisition and Development*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Scott, J. A., Miller, T. F., & Flinspach, S. L. (2012). Developing Word Consciousness: Lessons from Highly Diverse Fourth-Grade Classrooms. In E. J., Kame'enui & J. F., Baumann, (Eds.). *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (pp. 169–188). New York, NY: The Guilford Press.



- Scott, J. A., Vevea, J., & Flinspach, S., (2010, December). Vocabulary growth in fourth grade classrooms: A quantitative analysis. In K. Moloney (Chair), *The VINE Project: A Three-year Study of Word Consciousness in Fourth-grade Classrooms*. Symposium conducted at the meeting of the National Reading Conference, Fort Worth, TX.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Silverman, R. D., & Hartranft, A. M. (2017). *Developing Vocabulary and Oral Language in Young Children*. New York, NY: The Guilford Press.
- 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.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academies Press.
- Snow, C. E., Tarbors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D.K., Dickinson & P.O., Tarbors (Eds.). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School* (pp.1-25). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing.
- Stahl, K., A., & Stahl, S. A. (2012). Young Word Wizards!: Fostering

- Vocabulary Development in Preschool and Primary Education. In E. J., Kame'enui & J. F., Baumann, (Eds.). *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (pp. 72-92). New York, NY: The Guilford Press.
- Storkel, H. L. (2002). Restructuring of similarity neighbourhoods in the developing mental lexicon. *Journal of Child Language*, 29(2), 251-274.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A., & Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12(6), 567-594.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37(2), 265-279.
- White, T. G., Power, M. A., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 283-304.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wittmer, D. S., & Peterson, S. H. (2017). *영아 발달과 반응적 교육 - 관계중심 접근법-* (이승연, 김은영, 강재희, 문혜련, 이성희 역). 서울: 학지사. (원서출판 2006).

- Wysocki, K., & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, *22*(1), 66-81.
- Zhang, H. (2015). Morphological awareness in vocabulary acquisition among Chinese speaking children: Testing partial mediation via lexical inference ability. *Reading Research Quarterly*, *50*(1), 129-142.

## 부 록

- <부록 1> 부모 대상 설문조사: 부모와의 어휘 상호작용
- <부록 2> 단어인식 과제1: 단어단위인식
- <부록 3> 단어인식 과제2: 단어임의성인식
- <부록 4> 단어인식 과제3: 단어형태인식
- <부록 5> 단어인식 과제4: 단어어종인식
- <부록 6> 우연적 단어학습 대본 및 어휘 검사
- <부록 7> 수용언어 발달 평가

<부록 1> ‘부모-유아 어휘 상호작용’ 척도 문항

구성 요인	문항 내용
단어 자극 제공 (4문항)	1 아이가 그림책이나 영상에서 알게 된 것을 실제로 관찰하거나 경험하는 시간을 가진다 (예. ‘탈 것’에 대한 책을 읽고 기차를 타보기)
	2 아이에게 새로운 단어를 반복적으로 말해준다
	3 아이가 새로 알게 된 단어가 다양한 상황에서 사용되는 모습을 보여준다
	4 아이와 함께 그림책을 읽는다
단어 정교화 (7문항)	1 단어의 의미를 확장하여 아이에게 말해준다 (예. 아이: (붕어빵을 보고) 물고기 같아./ 부모: 붕어처럼 생겨서 붕어빵이라는 이름을 붙였나보다.)
	2 아이가 말한 단어를 정교하게 수정하여 아이에게 말해준다 (예. 아기 개를 ‘강아지’라고 한단다.)
	3 아이에게 단어를 설명할 때 사용법, 사용하는 장소와 같은 구체적인 정보를 알려준다 (예. 이것은 토스터기야. 이것은 빵을 굽는 기계이고 부엌에서 사용해.)
	4 아이에게 단어의 뜻을 설명할 때, 상황의 예를 들어 설명한다 (예. ‘꺼려진다’는 건 너무 매운 김치가 반찬으로 나왔을 때 먹기 싫어지는 거야.)
	5 아이와 대화할 때 아이에게 한 단어의 다양한 뜻을 알려준다 (예. 사과가 땅에 ‘떨어지는’ 거랑 우유가 다 ‘떨어진’ 거는 의미가 달라.)
	6 아이에게 단어의 의미를 설명할 때 유사어나 반대어를 활용한다 (예. 오염됐다는 건 깨끗하다는 것과 반대되는 말이야.)
	7 아이에게 단어의 의미를 설명할 때 상위개념으로 분류한다 (예. 잠자리는 곤충이야.)
단어 인식 지도 (8문항)	1 아이에게 단어를 설명할 때 부분의 뜻을 이용하여 설명한다 (예. 봉선화, 무궁화에서 ‘화’는 꽃이라는 뜻이야.)
	2 아이에게 단어를 설명할 때 접두사/접미사의 의미를 알려준다 (예. 날고기에서 ‘날’은 익지 않았다는 뜻이야.)

- 
- 3 아이에게 새로운 단어를 알려줄 때, 같은 접두사/접미사가 있는 단  
어들과 연결하여 알려준다 (예. 장난을 많이 치는 사람을 ‘장난꾸러기’  
라고 하고, 잠이 많은 사람은 ‘잠꾸러기’라고 해.)
  - 4 아이에게 단어의 부분의 뜻을 알려주고 새로운 단어의 뜻을 추측  
하게 한다 (예. 암소에서 ‘암’은 여자 동물이라는 뜻이래. 그러면 ‘암탉’은  
무슨 뜻일까?)
  - 5 아이에게 한국어 어휘에 고유어, 한자어, 외래어가 있다는 것을 알  
려준다 (예. 우리나라 말에는 한자나 영어로 쓸 수 있는 말도 있어.)
  - 6 아이에게 고유어, 한자어, 외래어의 특징을 알려준다  
(예. ‘바나나’는 ‘banana’랑 소리가 비슷하면서 다르지?)
  - 7 아이에게 단어의 어종(고유어, 한자어, 외래어)에 대해 생각해보게  
한다
  - 8 아이에게 외래어를 설명할 때, 어원이 되는 영어 단어와 연결지어  
설명한다 (예. 아이스크림은 영어로도 ‘ice cream’이야.)

- 
- 1 아이가 단어의 뜻을 물어볼 때 자세하게 설명해준다
  - 2 아이가 볼 그림책을 고를 때 그림책의 어휘 수준이 아이에게 적합  
한지 생각한다
  - 3 아이에게 단어의 뜻을 알려줄 때 단어의 뜻을 아이가 이해할 수  
있는 쉬운 말로 설명해준다
  - 4 아이에게 그림책을 읽어줄 때 내용을 연기하듯이 읽어준다
  - 발현적 5 아이가 읽고 싶어 하는 단어를 읽어준다
  - 단어 6 아이가 새로운 단어를 말할 때 칭찬해준다
  - 지도 7 아이에게 힌트를 주고 단어(개념)를 맞추게 하는 수수께끼 놀이를  
(11문항) 한다 (예. 이것은 동물인데, 바다에 살고, 허리가 굽어있어. 무엇일까?)
  - 8 아이와 단어의 소리를 이용한 말놀이, 말장난을 한다
  - 9 아이와 끝말잇기 놀이를 한다
  - 10 아이가 좋아하는 노래 가사에서 단어를 바꿔서 불러본다
  - 11 아이와 그림책을 읽다가 재미있는 단어(의성어, 의태어, 말장난)를  
함께 말해본다
-

---

	1	아이가 새로 알게 된 단어를 말해보거나 써보도록 격려한다
	2	그림책을 읽어줄 때 단어를 손으로 가리키며 읽는다
관습적	3	아이에게 그림책에 나오는 단어를 소리 내서 따라 읽게 한다
단어	4	아이와 그림책 속 단어와 관련된 언어활동을 한다 (예. 책에 나온 단
지도		어 써보기, 단어를 넣어 문장 만들기, 단어와 관련된 동시 짓기 등)
(6분항)	5	단어를 써서 아이에게 보여준다 (예. 비행기 그림 옆에 '비행기'라고 써서 보여주기)
	6	단어카드, 학습지 등을 활용해서 아이에게 단어를 직접 가르친다

---

## <부록 2> 단어인식 과제1: 단어단위인식

### 단어단위인식 과제 (영상 대본)

지시문:

오늘 우리는 책상 두드리기 게임을 할 거예요. 선생님이 단어를 여러 개 말하면서 단어의 개수만큼 책상을 두드릴 거예요. 선생님이 어떻게 하는 건지 보여 줄 테니까 잘 보면서 따라 해보세요.

**오리 기차.** [실험자는 책상을 두 번 두드린다.]

선생님이 책상을 두 번 두드렸어요. 왜냐하면 단어가 ‘오리’와 ‘기차’ 두 개 [손가락으로 두 개 표시하며] 여섯요. ‘오리’에 한 번 [손바닥으로 책상을 한 번 두드리며], ‘기차’에 한 번 [손바닥으로 책상을 한 번 두드리며] 두드렸어요.

**토끼가 웃어요.** [실험자가 책상을 세 번 두드린다.]

선생님은 책상을 세 번 두드렸어요. 왜냐하면 단어가 ‘토끼’, ‘가’, ‘웃어요’ 세 개 [손가락으로 세 개 표시하며] 었기 때문이에요. ‘토끼’에 한 번 [손바닥으로 책상을 한 번 두드리며], ‘가’에 한 번 [손바닥으로 책상을 한 번 두드리며], ‘웃어요’에 한 번 [손바닥으로 책상을 한 번 두드리며] 두드렸어요.

이제 게임을 어떻게 하는지 알겠어요? 단어 한 개 [손가락으로 한 개 표시하며]에, 책상 한 번 [손바닥으로 책상을 한 번 두드리며] 을 두드리는 거예요. 이제 선생님이 말을 하면, 친구가 따라 말하면서 두드려볼까요?

**병아리 수박**

[5초 쉬기]

**풍선을 불어요**

[5초 쉬기]

우리 친구는 어떻게 두드렸나요?



병아리 [손바닥으로 책상을 두드리며] 수박 [손바닥으로 책상을 두드리며]  
 그리고,  
 풍선 [손바닥으로 책상을 두드리며] 을 [손바닥으로 책상을 두드리며] 불  
 어요 [손바닥으로 책상을 두드리며]  
 처럼 두드리면 되겠지요?

이제 친구가 다시 한 번 해볼까요?

**병아리 수박**

[5초 쉬기]

**풍선을 불어요**

[5초 쉬기]

좋아요. 이제 진짜 게임을 해볼까요? 선생님이 몇 개의 단어를 말할 건  
 데, 친구가 선생님이 말한 단어를 따라 말하면서 책상을 두드려보세요.

<단어단위인식 과제 기록지>

- 유아가 단어 또는 문장을 따라 말하면서 각 단어의 첫음절에 책상을 두드  
 릴 때 기록지에 V 표시를 한다.

	단어1	단어2	단어3	단어4	단어5	단어6		
1	아주	긴	지렁이				/3	
2	많이	뜨거워					/2	
3	동물원	에서	사자	를	봐요			/5
4	달콤한	케이크	를	먹어요				/4
5	코끼리	는	코	가	정말	길어요	/6	
총 점							/20	

<부록 3> 단어인식 과제2: 단어임의성인식

단어임의성인식 과제 (영상 대본)

지시문: 오늘 선생님과 이름을 바꾸는 게임을 할 거예요. 우리가 무엇이든지 마음대로 이름을 지을 수 있다고 생각해보아요.

(연습문제) 먼저 연습게임을 해볼게요. 우리가 이제 해를 ‘달’이라고 부르고, 달을 ‘해’라고 부르기로 해볼까요? 그러면 친구가 밤에 자러 갈 때 하늘에 있는 것을 ‘해’라고 할까요, ‘달’이라고 할까요?

정답은 ‘해’예요.

1점 : 정답, 0점: 오답

1. 이제 사람을 물고기라고 부르고 물고기를 사람이라고 부르기로 하자.  
그러면 사람은 집에서 살까요, 물에서 살까요?

물   1     0  

2. 이제 트럭을 책상이라고 부르고 책상을 트럭이라고 부르기로 하자.  
그러면 트럭에는 바퀴가 있어요, 다리가 있어요?

다리   1     0  

3. 이제 책을 베개라고 부르고 베개를 책이라고 부르기로 하자.  
그러면 베개는 폭신해요, 딱딱해요?

딱딱해요   1     0  

4. 이제 거북이를 비행기라고 부르고 비행기를 거북이라고 부르기로 하자.  
그러면 거북이는 하늘을 날 수 있나요?

네   1     0  

5. 이제 모자를 수건이라고 하고 수건을 모자라고 부르기로 하자.  
그러면 모자는 머리에 쓸 수 있나요?

아니요   1     0

<부록 4> 단어인식 과제3: 단어형태인식

합성어 구성 과제 (영상 대본)

지시문: 지금부터 선생님과 수수께끼 게임을 할거예요. 우리 주변에 있는 물건에는 ‘사과’, ‘강아지’, ‘책상’...처럼 모두 이름이 있지요. 우리가 알고 있는 물건의 이름을 잘 생각해보면, 우리가 새로운 것에도 이름을 만들어서 붙여 줄 수 있어요. 그러면 먼저 선생님의 말을 잘 듣고, 친구가 새로운 이름을 만들어서 알려주세요.

(연습문항) 거미가 줄을 만들면 거미줄이라고 하지요. 개미가 줄을 만들 수 있으면 무엇이라고 할까요? 개미줄

1점 : 정답, 0점: 오답

1. 산이 바위로 만들어지면 바위산이라고 하지요. 산이 팍콘으로 만들어지면 무엇이라고 할까요?

팍콘산   1     0  

2. 나무에 사과가 열리면 사과나무라고 하지요. 그러면 나무에 도너츠가 열리면 무엇이라고 할까요?

도너츠 나무   1     0  

3. 냉장고 안에 김치를 보관하면 김치 냉장고라고 하지요. 그러면 냉장고 안에 꽃을 보관하면 무엇이라고 할까요?

꽃 냉장고   1     0  

4. 구두의 뒤축이 뽀족하면 뽀족 구두라고 하지요. 그러면 구두의 뒤축이 납작하면 무엇이라고 할까요?

납작구두   1     0  

5. 꽃이고 나팔 모양으로 생긴 식물을 나팔꽃이라고 하지요. 꽃이고 별 모양으로 생긴 식물을 무엇이라고 부를까요?

별꽃   1     0

<부록 5> 단어인식 과제4: 단어어종인식

단어어종인식 (영상 대본)

지시문 : 이제 선생님이랑 ‘바구니에 카드 넣기’ 게임을 할 거예요. 먼저 선생님이 빨간색, 파란색, 노란색, 세 가지 색의 바구니를 보여줄 거예요. 하나의 바구니 속에는 서로 비슷한 한글 카드들이 있대요. 지금부터 선생님이 하는 말을 잘 들은 후에, 친구가 한글 카드를 어느 바구니에 넣으면 좋을지 알려주세요.

(① 한자어 설명) 먼저, 빨간색 바구니는 **한자어** 바구니예요. 한자어는 한자로 만들어진 단어예요. 한자로 친구는 한자가 뭔지 알아요? 여기 있는 말들은 **한글**로 쓸 수 있는데, **한자**로도 쓸 수 있어요. ‘시계’는 ‘시’, ‘계’ 한자 두 개가 모여서 ‘시계’라고 읽을 수 있어요. 여기에 있는 탕수육, 학교, 동물, 안경도 모두 **한글과 한자**로 쓸 수 있어요. 모두 **한글과 한자**가 **짜꿨**인 말이에요.

- 한자어 예시 단어 목록

목록 A	목록 B
<p><b>한자어 바구니</b></p> 	<p><b>한자어 바구니</b></p> 

(② 외래어 설명) 2-1. 다다음으로, 파란색 바구니는 **외래어** 바구니예요. 외래어는 다른 나라 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 단어예요. 친구는 영어가 뭔지 알아요? 여기 있는 단어들은 **한글**로 쓰여 있는데, 같은 소리가 나는 **영**어로도 쓸 수 있어요. 카메라는 영어로도 ‘camera’ (영어 발음으로 읽기)라고

말하고 쓸 수 있어요. 소리가 비슷하지요? 여기에 있는 피자, 레스토랑, 고릴라, 스웨터도 모두 **영어**로 쓸 수 있어요. **한글과 영어가 짝꿍**인 말이에요.

- 외래어 예시 단어 목록

목록 A	목록 B
<p><b>외래어 바구니</b></p>	<p><b>외래어 바구니</b></p>

(③ 고유어 설명) 마지막으로, 노란색 바구니는 **고유어** 바구니예요. 고유어는 우리말에 원래부터 있던 단어예요. 여기 있는 말들은 **한글로만 쓸 수 있고, 한자나 영어로는 쓸 수 없어요.** 거울, 쌀, 부엌, 토끼, 목도리 모두 **한자나 영어 짝꿍이 없는** 말이에요.

- 고유어 예시 단어 목록

목록 A	목록 B
<p><b>고유어 바구니</b></p>	<p><b>고유어 바구니</b></p>

빨간색, 파란색, 노란색 바구니에 어떤 카드를 넣어야 하는지 잘 알았지요? 이제 선생님이 한글 카드를 읽어줄 거예요. 친구가 잘 듣고 카드가 어떤 바구니로 가면 좋을지 손가락으로 가리켜 주세요. **한자 짝꿍이 있으면 빨간색**

바구니를 가리키고, 영어 짝꿍이 있으면 파란색 바구니를 가리키고, 짝꿍이 없으면 노란색 바구니를 가리키면 되어요(화면에 손가락이 나와서 빨간색, 파란색, 노란색 바구니를 한 번씩 가리킴).

연습게임을 해볼게요.

☆ 연습문항: ‘계란’, ‘치즈’, ‘당근’ 세 단어로 연습

- 지시문: ‘계란’은 한자 짝꿍이 있을까요, 영어 짝꿍이 있을까요, 짝꿍이 없을까요?

- 화면 예시(목록 A)



- 계란은 한자로도 쓸 수 있어서 한자 짝꿍이 있는 말이에요. 빨간 바구니를 고르면 되겠죠?
- 치즈는 영어로도 쓸 수 있어서 영어 짝꿍이 있는 말이에요. 파란 바구니를 고르면 되겠죠?
- 당근은 한글로만 쓸 수 있어서 짝꿍이 없는 말이에요. 노란 바구니를 고르면 되겠죠?

<단어어종인식 과제 기록지>

문항	문제	아동 반응(아동이 짚은 곳에 ✓)			O/X	점수
		빨(한자어)	파(외래어)	노(고유어)		
1	우유					/1
2	케이크					/1
3	김밥					/1
4	공룡					/1
5	펭귄					/1
6	개구리					/1
7	운동화					/1
8	티셔츠					/1
9	바지					/1
총점						/9

<부록 6> 우연적 단어학습 대본 및 어휘검사

우연적 단어학습 (영상 대본)

안녕! 토토예요.

토토가 하도를 붙어요.

아저씨 엉덩이에 맞았어요.

하도를 한 번 더 붙어요.

또 맞아서 아저씨가 화가 났어요.

토토가 하도를 주워서 집으로 쭉 들어가요.

(아저씨) “이 녀석, 조심해!”

아저씨가 꽃밭에 물을 줘요.

그리고 텔레비전을 봐요.

해리예요. 해리는 토토의 친구예요.

해리도 텔레비전을 보고 있어요.

그런데 텔레비전에 토토가 나왔어요.

해리가 깜짝 놀랐어요.

해리는 지금 토토에게 태파요.

해리가 토토에게 같이 가자고 해요.

둘이 같이 아저씨 집으로 태파요.

텔레비전에 독약이 나와요.

집에 뿌리면 집이 다 비너요.

와! 너무너무 독해서 무서워요.

토토가 깜짝 놀랐어요.

(토토) “나도 비너서 없어도 어떡하지?”

토토가 노때를 흔들어요.

토토가 매달려서 노때가 뚝 부러졌어요.

텔레비전이 이상해요.

텔레비전이 고장났어요.



아저씨가 화가 나서 텔레비전을 가배요.

아저씨가 부러진 노매를 보고 화가 났어요.

아저씨가 토토집을 가배요.

토토가 튀어나와 아저씨를 놀려요.

토토는 아저씨를 또 놀려요.

아저씨를 피해서 토토는 계속 놀려요.

토토가 아저씨의 꽃밭을 다 가배요.

아저씨가 화가 많이 나서 말했어요.

(아저씨) “토토 녀석 내가 혼내줘야겠어!”

토토가 해리를 불러요.

(토토) “우리 같이 꽃밭에 꽃을 심을래?”

(해리) “그래 좋아.”

토토와 해리는 아저씨의 꽃밭에 꽃을 다시 심어요.

그리고 꽃에 물도 주어요.

어, 그런데 아저씨가 독약을 가져와요.

토토가 위험해요. 얼른 아저씨를 피해서 태파요!

토토가 제꾸를 떨어뜨렸어요.

아저씨는 새로운 꽃밭을 보았어요.

그리고 토토의 제꾸를 집었어요.

(아저씨) “아하, 토토 녀석이 꽃을 심었구만.”

토토의 제꾸를 집에 꽃아요.

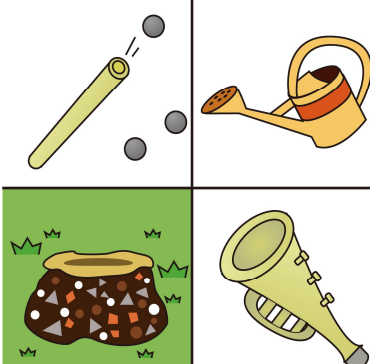
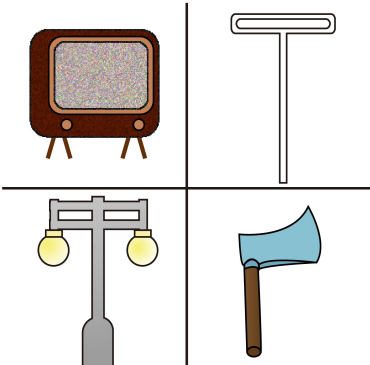
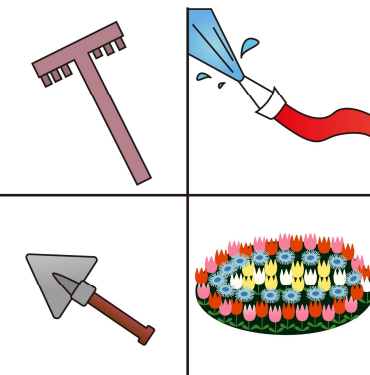
독약은 던져버려요.

수레가 다 비너요.

아저씨는 토토를 불러요.

(아저씨) “토토야 정말 고마워!”

• 검사 그림 및 지시문

목표 단어	그림	지시문
<p>하도</p>		<p>이 그림 중에서 '하도'가 어디 있을까요?</p>
<p>노때</p>		<p>이 그림 중에서 '노때'가 어디 있을까요?</p>
<p>제꾸</p>		<p>이 그림 중에서 '제꾸'가 어디 있을까요?</p>

<p>비너다</p>		<p>선생님이 말하는 내용을 가리켜보세요. “책상이 비너요”</p>
<p>태파다</p>		<p>선생님이 말하는 내용을 가리켜보세요. “친구가 태파요.”</p>
<p>가배다</p>		<p>선생님이 말하는 내용을 가리켜보세요. “자동차를 가배요.”</p>

## <부록 7> 수용언어 발달 평가 기준

평가문항	관찰 예	관찰 기준
1. 비유적인 표현의 의미를 이해한다.	신체표현 활동 시간에 “나비처럼 날아 보자.”라고 했을 때 양팔을 벌리고 사뿐사뿐 걸어가며 흉내를 낸다.	비유적인 표현(~처럼)의 의미를 맞게 표현한다.
2. 사동사를 듣고 그 뜻을 이해한다.	놀이 상황에서 “인형에게 우유를 먹이세요.,” “토끼에게 모자를 씌우세요.”와 같은 말을 듣고 이를 수행한다.	사동사를 듣고 그 뜻을 이해하여 이에 맞게 수행한다.
3. 농담을 이해한다.	이야기 나누기 시간에 농담이 담긴 대화를 나눌 때, 유아가 농담을 이해하고 웃는다.	농담을 이해하고 웃는 등의 적절한 반응을 보인다.

Abstract

The Effect of  
Parent-Child Lexical Interaction  
on Preschoolers'  
Receptive Vocabulary Size  
: Word Awareness and  
Incidental Word Learning as Mediators

Jung, Suji

Department of Child Development & Family Studies

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to investigate the direct and indirect effect of parent-child lexical interaction on preschoolers' receptive vocabulary size. For this end, it was examined whether parent-child lexical interaction can explain preschoolers' vocabulary development and which aspect of vocabulary development each sub-factor of parent-child lexical interaction and preschoolers' word awareness can facilitate. Furthermore, the study also verified whether the effect of parent-child lexical interaction on receptive vocabulary size can be

mediated by preschoolers' word awareness and incidental word learning.

The participants involved in the experiment were 203 pairs of five-year-old to six-year-old children and their mothers from childcare centers in Sejong and Daejeon city, South Korea. Mothers were provided with questionnaires to mark on the Parent-Child Lexical Interaction Scale for Preschoolers (PLIS-P), while preschoolers were engaged in face to face settings with researchers to perform tasks on word awareness (awareness on word unit, word arbitrariness, word morphology, and word type), incidental word learning, and REVT-R vocabulary test. The collected data was analyzed using SPSS statistical package to conduct descriptive statistics analysis, Pearson's correlation analysis, multiple regression analysis, and hierarchical regression analysis. The PROCESS macro was also used to verify the dual mediation model and to perform bootstrapping analysis.

The main findings results of this study are as follows:

First, parent-child lexical interaction was found to be a valid construct explaining preschoolers' vocabulary development. Parent-child lexical interaction was positively correlated with preschoolers' word awareness, incidental word learning, and receptive vocabulary size. In addition, the sub-factors of parent-child lexical interaction were also correlated with preschoolers' word awareness, incidental word learning, and receptive vocabulary size. This confirms the predictive validity of Parent-child Lexical Interaction Scale.

Second, results showed that each sub-factor of parent-child lexical interaction and preschoolers' word awareness contributed to different aspects of vocabulary development. Children's exposure to words by

their parents had a positive effect on preschoolers' receptive vocabulary size while parents' instruction on word awareness positively affected preschoolers' word awareness and receptive vocabulary size. Parents' emergent word instruction positively influenced preschoolers' word awareness, while parents' word elaboration had a positive effect on preschoolers' incidental word learning. In contrast, parents' conventional word instruction had a negative impact on preschoolers' word awareness, incidental word learning, and receptive vocabulary size. On the other hand, it was found that sub-factors of word awareness had differential effects on incidental word learning and receptive vocabulary size. In specific, preschoolers' awareness on word unit and word type had a positive impact on incidental word learning, whilst preschoolers' awareness on word arbitrariness and word morphology positively affected receptive vocabulary size.

Finally, it was shown that parent-child lexical interaction not only affects preschoolers' receptive vocabulary size directly but also indirectly through preschoolers' word awareness and incidental word learning. This finding indicates that parent-child lexical interaction supports the growth of preschoolers' receptive vocabulary directly and also indirectly by enabling them to recognize and acquire words on their own. Therefore, both the direct and indirect impact of parent-child lexical interaction should be considered for preschoolers' receptive vocabulary size to grow.

This study confirmed that receptive vocabulary in early childhood develops through parent-child lexical interaction, thus highlighting the importance of parent-child interaction on word acquisition. In addition, the study showed that each sub-factor of parent-child lexical

interaction and word awareness in preschoolers have different degrees of contribution to word acquisition process. Finally, the study verified the mediation effects of word awareness and incidental word learning, unveiling the underlying mechanism by which parent-child interaction affects preschoolers' receptive vocabulary size indirectly. This study suggests that parent-child lexical interaction supporting the preschoolers' independent awareness and learning of words should be promoted to facilitate vocabulary development. The findings of this study can be used to develop the effective interventions and parents education programs on parent-child lexical interaction for preschoolers' vocabulary development.

**keywords : parent-child interaction, word awareness, incidental word learning, receptive vocabulary size, preschoolers' vocabulary development**

***Student Number : 2013-21534***