

유아들의 가정에서의 문해경험과 문해발달 수준간의 관계 -만 4세 유아들을 대상으로-

김 태 선

최 보 가

대구전문대학 유아교육학과

경북대학교 아동·가족학과

본 연구는 만 4세 유아 77명과 그들의 어머니들을 대상으로 하여 유아들이 가정에서 경험하고 있는 문해 경험들을 살펴보고, 이들 경험들과 유아의 문해발달 수준 간의 관계를 보았으며, 또한 유아의 성별에 따른, 그리고 어머니의 교육 수준과 어머니의 직업 유무에 따른 유아들의 문해발달 수준의 차이, 문해 경험의 차이를 알아보았다. 유아의 문해발달 수준은 읽기 기술, 쓰기 기술, 문자 언어에 대한 지식, 이해 능력의 4영역에서 측정하였다. 연구 결과에 의하면, 유아들이 가정에서 경험하고 있는 문해 경험들은 유아에 따라 상당히 다양하였으며, 문해 경험과 문해 발달과는 유의적인 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 문해발달은 유아들의 가정에서의 경험과 관계가 있다. 그러나 가정에서의 문해 경험이 문해 발달에 미치는 영향은 문해 발달의 영역에 따라서 차이가 있는 것으로 드러났다. 또한 유아들의 성별에 있어서는 여아들이 남아들보다 문해능력이 더 우수했으며, 가정에서 문해경험도 더 많이 하고 있었다. 어머니의 교육 수준과 어머니의 직업 유무에 따른 문해 발달 수준과 문해 경험에 있어서는 유아들 간에 차이가 없었다.

핵심어: 유아 · 문해 · 문해출현 · 가정 문해경험.

지난 20년에 걸친 서구에서의 언어획득과 문해획득에 관한 연구들은 문해자가 되는 과정들을 설명하는데 읽기준비도의 관점이 적당하지 않다는 많은 증거들을 제시해 주었다.

읽기 준비도의 관점에서 볼 때, 읽기기술은 구어기술을 획득한 후에야 효율적으로 시작될 수 있다고 보았으며, 작문하는 것과 쓰기학습은 아동이 성공적으로 읽기를 배울 때 까지 미루어야 한다는 것이다.

취학전의 아동에게는 구어의 발달만을 기대할 수 있고, 읽기, 쓰기학습은 초등학교에 입학한 후부터 시작된다고 보았다. 따라서 읽기의 지도는 가정보다는 오히려 학교의 책임으로 보았으며, 아동이 학습할 준비가 되면 읽기기술과 쓰기기술은 성인들이 사용하는 관계적인 읽기, 쓰기형태로 바로 학습이 이루어진다고 여겨졌다.

그러나 1980년대에 들어오면서, 읽기, 쓰기기술의 발달은 아동이 출생해서 곧 시작되며, 오랜기간에 걸쳐서 점진적으로 발달한다는 읽기, 쓰기 기술의 동시적인 출현개념이 대두되기 시작했다.

이러한 문해출현의 관점에서는 읽기, 쓰기기술은 듣기, 말하기기술의 발달과 동시에 발달하며, 제열적이라기 보다는 상호 관련되어 발달한다는 것이다.

문해사회에서의 유아는 문해 환경에 적극적으로 참여하며, 타인들과의 사회적 상호작용을 통해서 문해 발달을 이룩해나간다.

문해출현의 관점에서 볼 때, 유아의 문해발달에는 가정환경이 중요한 역할을 하게된다.

많은 연구가들이 다양한 목적을 위해 유아들의 가정환경을 연구해 왔으며, 문해발달과 관련된 가정에서의 문해 경험 및 환경에 대한 많은 부분들이 밝혀져 왔다. 우리나라에서는 1990년대에 들어오면서 많은 부모들이 자녀의 초기 문해능력의 획득에 상당한 관심을 보이고 있으며, 현재 유치원에서도 부모들의 요구에 못이겨 문자언어의 지도가 상당히 이루어지고 있는 실정이다.

우리나라 부모들은 자녀의 문해 발달에는 형식적인 읽기, 쓰기교수가 중요하다고 지각하고 있었으며(이문정, 1992), 많

은 가정에서 자녀들의 문해발달을 위해 학습지를 이용하여 문자지도를 하고 있다. 학습지를 사용하기 시작하는 유아들의 연령도 해마다 낮아져 가고 있는 실정이다. 유아기의 학습지 사용에 대해 유아교육 관련학자들은 발달상의 부적절함을 들어 부정적인 시각을 갖고 있다. 문해란 단순히 문자소를 음소로, 음소를 문자소로 바꿀수 있는 능력이 아니라 글을 통하여 의미를 구성하고, 구성해 놓은 의미를 재구성하는 고도의 지적능력이므로(이차숙, 1995), 학습지의 사용이 유아의 글자 해독능력, 쓰기능력에는 도움이 될 수 있을지 모르지만, 글의 내용을 이해하고 재구성하는 고도의 지적 능력 발달에까지 도움이 될지는 의문시 된다.

따라서 유아들이 일상생활에서 체험하는 문해 경험들을 살펴보고, 이러한 경험들과 문해 발달과의 관계를 살펴보는 것은 중요하다고 볼 수 있다.

본 연구는 문해 발달에 대한 문해 출현관점을 지지하고, 선행연구의 결과들을 확인, 확장하여 유아기 자녀를 둔 부모들의 자녀의 문자언어 지도에 도움이 될 수 있는 기초자료를 제공하고자 한다.

지금까지 국내에서 이루어진 대부분의 연구들은 가정에서의 문해경험의 한 형태인 책읽기와 관련된 경험과 유아의 읽기능력, 쓰기능력 간의 관계를 살펴본 연구(이차숙, 1991; 락아정, 1993; 권성애, 1993)가 대부분이며, 본 연구와 같이 가정에서 이루어질 수 있는 다양한 문해경험과 문해발달 간의 관계를 다룬 연구는 없었다.

따라서 본 연구는 언어발달의 중요한 시기인 4세 유아들을 대상으로 이들이 가정에서 경험해 온 문해관련 경험들을 살펴보

고, 이들 경험과 유아의 문해발달 간에 어떤 관계가 있는지를 보고자 함이 목적이다.

이러한 목적을 달성하기 위해 구체적으로 제기된 연구문제들은 다음과 같다.

첫째, 만 4세 유아들이 가정에서 체험해 온 문해관련 경험들의 유형은 무엇인가?

둘째, 가정에서의 문해경험과 문해능력간에는 어떤 관계가 있는가?

셋째, 유아의 성별에 따라 문해능력과 문해경험에는 차이가 있는가?

넷째, 어머니의 교육수준, 직업유무에 따라 유아의 문해능력과 문해경험간에는 차이가 있는가?

연구에 사용된 용어의 정의

1. 문해(Literacy)

문해란 특정한 대본을 단순히 읽고 쓰는 방법만을 아는 것이 아니라, 언어사용의 구체적인 배경에서 특정한 목적을 위해 이지식을 적용하는 것을 아는 것이다.

따라서 문해능력이란 읽고, 쓸수 있는 능력 뿐만 아니라 문자 언어의 사용에 관련되는 지식, 이야기의 내용을 이해할 수 있는 능력이다.

2. 가정 문해경험

가정 문해경험이란 유아의 문자언어와 구어의 독립적인 탐색, 인쇄물 자료를 중심으로한 부모(다른 문해 성인들)와의 상호작용, 문해활동에 참여하고 있는 다른 사람들에 대한 관찰을 통합하여 폭넓게 사용하였다. 이들 문해경험들은 가정내에

서 일어나며 부모나 가족관계에 있는 다른 사람들과 함께 생활하면서 일어난다.

이론적 배경

문해출현 관점

(Emergent Literacy Perspective)

문해 출현 이론(emergent literacy theory)은 최근에서야 생긴 새로운 개념이다. 문해 출현 (emergent literacy)이란 용어는 Clay가 1966년에 처음 사용하였으며, 1980년대 중반에 들어오면서 아동의 문해 활동에 합법성을 제공하면서, 관계적으로 읽고 쓸 수 있는 시기 이전의 시기를 재개념화하기 위해 사용되었다 (Teale & Sulzby, 1986). 이 이론은 매우 어린 유아들에 있어서의 읽기행동, 쓰기행동의 진보를 기록으로 증명한 연구들에 의해서 입증되었다.

많은 문화 기술적 연구(Heath, 1980, 1983; Taylor, 1983)와 사례연구들은 (Baghban, 1984; Strickland, 1990) 읽기발달, 쓰기발달은 매우 어릴적 유아기부터 나타나며 오랜시간에 걸쳐서 이루어진다는 것을 보여주었다. Baghban(1984)은 자신의 딸 Giti의 읽기행동, 쓰기행동의 발달과정을 기록하여 이를 증명하였다. 읽기발달의 경우 생후 18개월에 책의 방향성에 대한 이해로부터 시작해서, 책을 다룰 수 있게 되고, 3세에는 그림을 이용하여 이야기를 만들며, 4세에는 여러 가지 크기의 글자로 된 단어를 인식했다. Strickland(1990)는 4세인 Judy와 5세인 Mikey의 읽기행동의 출현을 기술하고 있으며, Ferreiro(1986)는 읽기행동의 발달이 원시적인 형태에서 정교한 형태로

진행됨을 기술하였다.

Sulzby(1985)도 유아들을 대상으로 하여 연령 수준간에 발달적 성질을 갖는 이야기 읽기행동을 발견하여 다음과 같은 읽기행동의 발달도식을 만들었다. (1)읽기의 거절 (2)그림 명명하기와 그림 지적하기 (3)행위 따라하기 (4)대화형태로 이야기하기 (5)독백적으로 이야기 말하기 (6) 읽기와 이야기 말하기의 혼합 (7)원래이야기와 비슷하게 읽기 (8)원본대로 읽기 (9)문자인식에 기초한 읽기거부 (10)부분적으로 읽기 (11)일관되지 않는 전략으로 읽기 (12)독립적으로 읽기. 이처럼 읽기 행동은 비관계적인 행동에서 관계적인 행동으로 진보해 나갔다. 이영자와 이종숙(1985) 역시 우리나라도 Sulzby(1985)가 분류한 도식과 비슷하게 발달해감을 밝혔다.

문해 출현이론 이전에는 구어기술 발달 후 읽기기술이 발달하며, 쓰기학습은 읽기를 학습한 후에야 이루어진다고 생각하였다. 그러나 읽기, 쓰기기술은 말하기, 듣기기술의 성숙에 의존하지 않으며, 쓰기기술 또한 읽기기술 발달과 동시에 아주 어려서 시작된다는 것을 연구들은 증명해 보였다.

Schickendanz (1990)는 자신의 아들 Adam이 쓰기도구의 탐색에서 금적그리기, 1,2개의 뚜렷한 자형의 출현, 창안적으로 글자쓰기, 실제단어 쓰기, 관계적인 철자쓰기순으로 진행됨을 보여주었으며 이영자와 이종숙(1990)도 한국아동을 대상으로 하여 Schickendanz(1990)와 비슷한 결과를 얻었다. 이처럼, 유아의 읽기, 쓰기발달은 미숙하고도, 비관계적인 행동에서 시작해서 관계적인 형태로 계속 접근해나감에, 동시적으로 발달해 나감을 알 수 있다.

문해발달과 관련되는 가정문해 경험에 관한 선행연구

문해발달이 일찍 시작되기 때문에 학자들은, 문해발달과 관련된 가정환경의 변인에 관심을 가져왔다. 유아의 문해 발달과 관련된 가정환경 변인중 가정에서 부모와의 이야기책 읽기는 수십년동안 관심 있게 연구되어 온 분야이다(Clark, 1976; Durkin, 1966; Harty, 1975; Plessas & Oakes, 1964; Sutton, 1964; Sulzby 1987 · Teale, 1984; Teale)

많은 상관연구와 종단연구들은 유아기동안에 가정에서 자주 책을 읽어 주는 것이 부모가 자녀로 하여금 글을 읽을 수 있도록 준비시키는 한 방법임을 시사한다(Chomsky, 1972; Clark, 1975; Crain-Thoreson & Dale, 1992 Goldfield & Snow, 1984; Teale, 1987; Wells, 1985;). 한국유아들을 대상으로 한 연구에서도 책읽기의 빈도가 유아의 읽기 능력의 발달에 도움을 주는 것이 발견되었다(권성애, 1991; 이차숙, 1992).

책읽기의 빈도뿐만 아니라 책을 읽어줄 때 일어나는 상호작용의 양, 유형 또한 유아의 문해발달에 영향을 주는 것으로 보인다. 책을 읽어줄때 어머니와 유아간의 상호작용의 정도가 높은 집단이 낮은 집단보다 읽기능력이 더 우수하며(곽아정, 1993), 책을 읽을 때 어머니가 자녀로 하여금 인지적인 도전을 하게끔 하는 말(예측하게 하거나 유아자신의 실제 생활과 이야기의 내용을 관련짓도록 하는것)을 사용하는 것이 이야기의 내용 이해능력과 문해지식, 어휘발달과 관련된다(Detemple, 1994; Snow & Dickinson, 1991).

부모들은 자녀들을 책읽기를 통해서 문자

언어에 접하게 할 수 있을뿐만 아니라, 일상생활에서 접하는 환경적 인쇄물을 이용하여 자녀를 읽기에 참여시킬수도 있다. 유아의 주변 환경은 거리의 간판, 도로표시판, 상표 등에서 발견할 수 있는 인쇄 글자들로 풍부하다(Goodman, 1986). McCormic과 Mason (1989)은 간판, 상품이름과 같은 비형식적인 문해활동을 통해서 유아들이 단어를 확인하는 전략을 발달시키고 있음을 발견하였다. 따라서 유아는 걸음마때부터 문자언어의 목적, 의미를 인식하게 된다(Strickland, 1990).

이처럼 유아는 다양한 읽기자료에 접하는 것이 읽기발달에 도움이 되며, 다양한 쓰기경험 역시 읽기발달과 쓰기발달에 영향을 미친다(이문옥, 1997). 유아는 쓰기 활동을 하는 동안 인쇄글자를 탐색하게 되며, 문자언어의 형태, 특징을 알게되어 읽기 또한 촉진된다(Ferreiro & Teberosky, 1982). 유아들은 자신들의 생각을 읽기, 쓰기속에서 테스트하며, 문자언어에 대한 지식을 구성하고 정교하게 하기위해 쓰기를 실험한다. 글자 읽기를 가능하게 하는 것은 바로 이러한 실험이다(Saracho & Spodek, 1996).

쓰기활동이 문해발달에 중요한 구성요소가 되듯이 읽기활동이 쓰기발달을 가져올 수 있다. 어렸을 때부터 책을 읽어주고, 부모가 책을 읽어주면서 많은 유형의 질문을 자주하는 것이 쓰기능력과 관계가 있다(이문옥, 1997).

연구들은 또한 유아들이 놀이를 통해서도 많은 문해경험에 참여함을 보여준다(Anderson & Stokes, 1984; Jacob, 1984). Anderson과 Stokes(1984)는 유아들에게 인쇄글자에 대한 학습의 근원을 제공하는 책 읽기외에 다른 문해경험

이 있는지를 알아내기 위해 유아를 가정에서 관찰하였다. 유아들이 가정에서 참여할 수 있는 인쇄글자를 둘러싼 경험들에는 성경, 찬송가 사용에서 식품 목록을 작성하거나 글자쓰기와 같은 일상활동에 이르기까지 매우 다양함을 발견했으며, 특히 아동들은 오락활동속에서 가장 많은 문해경험을 하는 것으로 나타났다.

이처럼 유아들은 직접적인 문자언어의 지도이외에 다른 목적을 수행하는 활동속에서도 문자언어와 많은 접촉을 할 수 있음을 알 수 있다. Jacob(1984) 또한 유아들이 가정에서 참여하는 문해 기술 활동을 확인 하였으며, 유아들의 문해 기술 활동의 반 정도가 놀이활동을 통해서 이루어짐을 발견했다. 즉 유아들은 문해기술을 실습하고 정교하게 할 수 있는 기회로서 놀이활동을 이용했다. 이처럼 놀이활동 속에서의 문해 상호작용이 유아의 문해발달을 촉진하고 지지할 수 있다(Strickland & Morrow, 1989).

읽기를 배우는데 도움이 되는 요소로서 TV를 또한 들 수 있다. 유아들이 즐겨보는 유아교육용 프로그램들은 읽기를 포함해서 여러 영역을 다루고 있으며, TV의 광고도 많은 글자를 포함하고 있기 때문에 유아의 읽기학습에 도움이 될 수 있다(Clark, 1984). 그러나 TV시청이 유아의 문해발달에 부정적인 영향을 미친다는 보고도 있다(이문옥, 1997).

부모가 자기 자신의 즐거움을 위해 혹은 정보를 구하기 위해 읽고 쓰는 모습을 유아에게 보여 주는 것이 유아의 문해발달과 관련된다는 것이 많은 연구들에서 나타난다. Morrow (1983)는 여가활동으로 책과 잡지를 읽는 부모들이 문학과 읽기에 높은 흥미를 갖는 자녀를 갖기가 더

쉽다는 것을 보여준다. Clark(1976)는 성공적으로 글을 읽을수 있는 유아들의 부모들이 자녀의 읽기 성취에 영향을 주기위해 무엇을 하였는가를 조사한 바, 연구대상인 모든 부모가 특히 어머니가 열심히 책을 읽는 사람임을 발견했다.

문해의 획득에는 유아가 적극적이고도 구성적인 역할을 한다(Teale & Sulzby, 1986). 유아들은 읽기 상황, 쓰기 상황에서 다른 사람들과 상호작용을 하면서 또는 그들 혼자서 인쇄글자를 탐색함으로써 자기자신의 문해를 만들고 배우며, 여러 가지 형태들을 실험한다. 이러한 의미있는 활동속에 참여함으로써 문자언어의 형태, 기능에 관한 지식을 발달시킨다(Goodman, 1986; Lass, 1982; Bissex, 1980).

이상에서 살펴보았듯이 유아의 문해발달과 관련되는 가정문해 경험으로는 책 읽기, 책을 읽을 때 어머니와 유아가 나누는 언어적 상호작용의 양과 유형, 책읽기 이외의 다양한 읽기경험과 다양한 쓰기경험, TV보기, 놀이활동, 부모가 읽기, 쓰기의 모델이 되어 주는 것, 유아가 적극적으로 문해활동에 참여하는 것 등을 들 수 있다.

많은 사회과학 연구들은 부모의 교육수준, 직업, 가정의 사회경제적 지위등이 아동의 학교에서의 성공에 중요한 요인임을 시사하여왔다. 기존의 선행연구에 의하면, 읽기 성취와 사회경제적 지위, 직업, 교육수준과 같은 가족 환경 요인들 간에 중정도의 상관이 있음을 보여주었다(Wigfield & Asher, 1984). 또한 부모의 교육수준이 5세유아의 읽기능력, 쓰기능력을 예측하는 중요한 요인임을 시사하기도 하지만(이문옥, 1997), 부모의 교육수준이 유아

의 문해발달과 상관이 없음을 보여주기도 한다(Reese, 1993). Teale(1986)은 아버지와 어머니의 교육수준을 평균하여 높은 교육수준집단 낮은 교육수준집단으로 나누어서 두집단 유아들이 가정에서 경험하는 전반적인 문해경험의 양을 조사하여 본바, 두 집단 유아들간의 문해 활동 양에는 차이가 없음을 발견하였다.

어머니의 직업상태는 유아의 문해능력의 발달에 큰 영향을 미치지 않는 것으로 보인다. Reese(1993)는 중류계층 아동들을 대상으로 하여, 어머니들이 직업으로 인해 가정 밖에서 보내는 시간의 양과 유아의 문해 능력간의 관계를 조사하였다. 어머니들이 직업으로 인해 가정밖에서 보내는 시간이 많으면 많을수록 자녀들의 읽기능력이 더 우수한 경향은 있으나, 문자언어 개념지식, 이해력, 어휘력, 이야기 산출능력, 이야기 회상능력은 어머니의 직업상태와 관계가 없음을 발견하였다.

가정의 사회경제적 지위에 따라서는, 저소득층 유아들이 중·상류계층 유아들보다 문해능력 점수가 더 낮았다(Kaestle, et al 1991). 그러나, 계층에 따른 문해능력의 차이는 어머니들이 유아들에게 제공하는 문해사건이나 문해경험의 유형과 정도의 차이에 기인 할 수 있다. 저소득층 유아들을 대상으로 한 많은 연구들은 저소득층 유아들도 가정에서 다양한 문해활동에 참여하고 있으며 그 경험의 유형과 정도는 유아에 따라 상당히 차이가 있음을 보여준다(Taylor & Dorsey-Gaine, 1988; Teale, 1986; Purcell-Gate, 1996). 유아들이 가정에서 갖는 이러한 경험상의 차이가 유아의 문해지식, 문해능력에 차이를 가져올 수 있다. Purcell-Gate(1996)는 저소득층 유아들을 대상으로

하여, 가정에서의 문해 실행과 유아들의 문해 지식간의 관계를 조사하여 문해관련 경험을 더 많이 가질 기회를 갖는 유아가 문해지식, 문해기술을 더 많이 획득할 수 있음을 발견하였으며, Hughes(1993) 또한 중류계층의 유아들을 대상으로 하여, 유아들의 문해능력이 가정에서의 문해경험의 정도와 상관이 있음을 시사한다. 따라서 유아들의 문해능력의 발달은 부모의 교육수준, 어머니의 직업상태, 가정의 사회 경제적지위보다는 문해경험의 유형, 정도와 보다 직접적으로 관련된다고 볼 수 있을 것이다.

연구 방법

연구 대상

이 연구의 조사 대상자들은 D전문 대학 부설유치원에 다니는, 1992. 7. 4 ~ 1993. 2. 28일 사이에 출생한 만 4세 유아 77명과 그 유아들의 어머니들이었으며, 여아 39명과 남아 38명 이었다. 어머니의 교육수준은 고졸이하가 31명, 전문대졸 이상이 46명 이었으며, 직업이 있는 어머니가 23명 직업이 없는 어머니가 53명 이었다.

연구 도구

문해관련 가정 경험들은 연구에 참여한 유아의 어머니들을 대상으로 설문지로 측정하였으며, 유아의 문해 능력은 4개의 검사로 측정 하였다.

가. 가정 문해경험

유아의 문해관련 가정경험을 조사하기 위해 D전문대학 부설 유치원에 다니는 만 4세 유아들 중 문자교육을 위해 학원을 다니고 있는 유아를 제외한 85명의 유아들의 부모들에게 설문지를 유아편으로 보내었다. 79명이 설문지를 유치원으로 보내왔으나, 그 중 2명은 설문지 이상으로 제외하고 77명의 설문지를 분석에 사용하였다.

본 연구에 사용한 설문지는 Hughes(1993)가 선행연구를 근거로하여 만든 것을 본 연구자가 번역, 수정하여 사용하였다.

설문지는 35문항으로 구성되어 있으며, 그 중 몇문항은 하위 문항을 갖고 있어서 총 67개의 문항으로 이루어져 있다. 설문지는 읽기활동, 쓰기활동, TV보기, 놀이활동 등 4개범주의 질문으로 구성되어 있으며, 활동의 빈도를 (전혀 해 본적이 없다 1점..... 거의 매일 한다 4점) 나타내도록 되어있다.

각 범주 문항들의 내적신뢰도(Cronbach's α)는 .72에서 .90의 범위에 있다.

나. 문 해 능 력

유아의 문해능력은 4개의 검사로 평가되었다.

1) 문자 언어에 대한 개념 검사

문자 언어에 대한 개념 검사는 Clay(1979)가 문자와 책에 대한 개념의 이해정도를 측정할 목적으로 개발한 24항목의 체크리스트를 이영자와 이종숙(1996)이 총 24문항 중 2문항을 수정하여 사용한 것을 본 연구에서 이용하였다.

이 검사를 위해 유아들에게 간단한 아동용책을 읽어주는 검사자의 옆에 유아를 앉히고, 책을 읽어가면서 문자언어에 대한 여러가지 개념과 관련되는 질문들을 하였다. 점수는 각 질문에 맞으면 1점, 틀리면 0점을 주어 최고 24점이 된다.

2) 읽기 능력검사

유아의 읽기 능력은 Sulzby(1985)의 이야기책 읽기 행동의 발달적 단계에 기초해서 검사했다. 유아에게 친숙한 이야기책을 집에서 유치원으로 가져오게 한 뒤, 검사자에게 읽어 보도록 하여 Sulzby가 제시한 12단계에 따라 분류하여 1단계 1점...12단계 12점이 된다.

3) 쓰기 능력검사

쓰기발달수준을 측정하기 위해 ①유아에게 자신의 이름쓰기 ②자신이 알고 있는 글자나 단어쓰기 ③지금 이 자리에 없는 자신이 좋아하는 사람에게 편지를 쓰도록 하였다. 다 쓰고 난 뒤 유아가 쓴 것을 검사자에게 읽어 보도록 하였으며 유아가 읽는 그대로를 검사자는 유아가 쓴 글자 밑에 기록하였다.

유아들의 쓰기발달 수준을 점수화하기 위한 기준은 선행연구를 토대로 김 소양(1994)이 6단계, 하위 9단계로 설정한 발달적 순서의 기준에 따라서 평가하였으며 유아가 받을 수 있는 최대점수는 9점이다.

4) 내용 이해도검사

유아들이 들은 이야기의 내용을 어느정도 이해 하는가를 측정하기위해 검사자는 유아에게 친숙하지 않는 이야기책(눈 오

는날, 비룡소)을 읽어주었다. 검사자는 “눈 오는날”의 내용을 유아가 얼마나 잘 이해하는 지를 알기 위해 미리 정해진 지점에서 읽기를 멈추고 질문을 하였다. 질문은 이야기 이해의 3측면인 ①줄거리 정보 ②추론(줄거리 사건들과 그림으로부터의 의미 추론 간의 인과적 연결) ③이야기 이해에 중요한 세상에 대한 지식등에 관해 질문을 하였다. 따라서 이 질문들은 이야기의 사건들에 대한 유아의 이해뿐만 아니라, 이야기를 자신들의 일반 지식과 연결할 수 있는 능력을 끌어낸다.

내용 이해 질문은 총11개로써 질문1~질문9 까지 그리고 질문11은 정확한 대답에 각1점을 받으며, 질문10은 아동으로부터 3개의 정보를 요구하며 각 정확한 대답에 1점씩 총3점이 가능하며 따라서 유아가 받을 수 있는 최대점수는 13점이다.

연구절차

가. 예 비 조 사

설문 문항의 적절성을 평가하기 위해 20명의 만 4세 유아의 어머니들을 대상으로 사전 검사를 하여 문항을 수정·보완하였다. 또한 유아들의 문해능력을 측정하는데 소요되는 시간과 적절한 검사순서를 결정하고 또한 검사자들을 훈련하기 위해 본 연구대상이 아닌 4세 유아 10명이 참여 하였다.

1명당 소요되는 시간은 25~30분 정도였으며, 검사의 순서는 문자언어에 대한 개념검사, 읽기능력, 쓰기능력, 내용이해도 순으로 결정하였다. 이들 자료는 자료 분석에 포함 시키지 않았다.

나. 검사자 훈련 및 검사자간 신뢰도

유아들의 문해능력 수준을 측정하기 위해 8명의 검사자가 참여하였으며, 이들은 본 연구의 목적을 모르는 D전문 대학 유아교육과 2학년 학생들이었다.

검사실시에 앞서 검사자들을 위한 코딩의 범주가 정의되었으며, 유아 1명당 2명의 검사자가 할당되었다. 한명은 검사를 순서대로 진행하고 1명은 유아의 반응을 기록지에 기록하거나 녹음기를 작동하여 유아의 반응을 녹음하였다.

예비 연구의 유아들을 대상으로 한 검사결과에 대한 코딩은 검사자들 간 평균 .90의 일치도가 일어난 후 본검사를 시작하였다. 검사 결과는 2명이 점수화 하였다.

1명은 연구자이며 다른 1명은 점수화에 대해 훈련을 받은 D전문대학 유아교육과 2학년 학생이었다. 두 평가자간 일치도를 결정하기 위해 예비 연구대상자의 검사결과 기록지를 두 평가자가 점수화하여 일치도가 100%에 가까워진 뒤 본연구 대상자의 검사결과를 점수화 하였다.

다. 자료 분석

문해관련 가정 경험들과 유아의 문해능력(문자언어의 개념에 대한 지식, 읽기 능력, 쓰기능력, 내용 이해도)간의 관계를 알아보기 위해 Pearson 적률 상관계수를 계산하였다.

또한 성별에 따른, 그리고 어머니의 교육수준, 어머니의 직업 유무에 따른 문해능력과 문해경험의 차이를 알아보기 위해 t-검증을 하였다.

연구결과 및 해석

가정 문해경험의 유형과 빈도

(1) 가정 문해경험의 정도

유아들의 가정에서의 문해관련 경험의 정도는 다음 <표 1>과 같다.

표 1. 가정 문해경험점수의 가능한 범위, 실제범위, 평균과 표준편차

가능한범위	실제범위	평균	표준편차
67-268	107-210	153.17	21.98

<표1>에서 보는 바와 같이, 문해관련 활동 어떤 것에도 참여 하지 않는 유아의 경우 가능한 점수는 67점이며, 모든 활동에 매우 자주 참여하는 유아의 가능한 점수는 268점이다.

연구 조사대상자들의 실제 점수는 107~210점의 범위에 있으며, 평균은 153점이며 표준편차는 21.98이다. 따라서 개개 아동들이 가정에서 갖는 문해 관련 경험의 정도는 상당히 다르다는 것을 알 수 있다.

(2) 가정 문해경험의 유형과 빈도

유아들의 가정에서의 문해관련 경험들의 빈도는 읽기활동, 쓰기활동, TV 보기, 놀이활동의 4 범주로 나누어서 <표 2>에 제시하였다.

<표 2>에서 보는 바와 같이 유아들은 가정에서 다양한 문해관련 경험에 참여한다는 것을 보여주며, 몇몇 문해관련 경험들은 유아기동안에 거의 보편적인 것으로 보여진다.

표 2 가정 문해경험의 유형과 빈도

문해경험의 유형	빈도			
	전혀하지 않는다	가끔 한다	자주 한다	매일 한다
1. 자녀에게 상품명을 읽어준다.	7.7	61.5	30.8	0
2. 상품명에 손가락을 짚어주며 읽어준다.	9.0	51.3	30.8	9.0
3. 상품명을 한자 한자씩 읽어준다.	12.8	46.2	35.9	5.1
4. 책을 읽어준다.	2.6	37.2	46.2	14.1
5. 책내용에 관해 질문을 하면서 읽어준다.	7.7	55.1	30.8	6.4
6. 다음에 어떤 내용이 올 것인지를 묻는다.	26.9	47.4	24.4	1.3
7. 책을 읽어줄 때 자녀는 책의 글자를 손가락으로 짚는다.	26.9	48.7	19.2	5.1
8. 책을 읽어줄 때 아는 글자들을 확인 하려고 한다.	11.5	42.3	35.9	10.3
9. 어떤 낱말의 읽는 방법을 묻는다.	29.5	47.4	20.5	2.6
10. 간판글자를 읽어달라고 한다.	23.1	46.2	24.4	6.4
11. 이야기책의 내용을 지어내어서 읽는다.	12.8	59.0	24.4	3.8
12. 부모가 책, 잡지 등을 읽는 것을 본다.	1.3	42.3	41.0	15.4
13. 자녀가 부모에게 책을 읽어달라고 한다.	2.6	20.5	50.0	26.9
14. 혼자서 책을 읽거나 읽는 척 한다.	5.1	29.5	44.9	20.5
15. 간판이나 상품명을 읽거나 읽는척 한다.	15.4	35.9	35.9	12.8
16. 가족들에게 편지나 쪽지를 쓴다.	46.2	41.0	12.8	0
17. 쓸 때 부모나 다른 사람들에게 도와 달라고 한다.	39.7	24.4	29.5	6.4
18. 자신이 쓰고 싶은 단어의 글자를 써서 읽으려고 애쓴다.	42.3	17.9	32.1	7.7
19. 여러가지 쓰기재료를 사용한다.	0	2.6	32.1	65.4
20. 이름 쓰는데 흥미를 보여준다.	9.0	14.1	34.6	42.3
21. 이름을 쓸려고 할 때 부모가 낱자 하나하나를 말해준다.	11.5	14.1	44.9	29.5
22. 배껴 쓸 수 있도록 이름을 써준다.	10.3	21.8	41.0	26.9
23. 자녀가 보는데서 이름을 써 주고 한자 한자씩 소리내어 발음해 준다.	9.0	16.7	44.9	29.5
24. 학습지나 유아용 잡지를 사용하여 쓴다.	5.1	28.2	37.2	29.5
25. 자신이 글자를 만들어내어 쓴다.	29.5	35.9	20.5	14.1
26. 쓰고 싶은 글자의 철자법을 묻는다.	29.5	32.1	25.6	12.8
27. 자신이 쓰고 싶은 단어를 써 붙려고 애쓴다.	30.8	26.9	28.2	14.1
28. TV를 본다.	0	16.7	24.4	59.0
29. 문자교육관련 테이프를 시청한다.	19.2	60.3	17.9	2.6
30. TV에서 본 것을 따라하거나 부모와 이야기 나눈다.	2.6	47.4	42.3	7.7
31. 장난감전화기를 이용하여 통화후 메시지를 말로써 (구두로) 전한다.	7.7	37.2	39.7	15.4
32. 장난감 전화기를 이용하여 통화후 메시지를 장난감으로 써서 전한다.	75.6	20.5	2.6	1.3
33. 놀이를 위해서 문해자료를 사용한다.	42.9	30.6	19.74	6.92
34. 자녀가 문해관련 극놀이를 할 때 부모가 함께 놀아준다.	17.9	59.0	21.8	1.3
35. 차를 타고가면서 간판이나 도로표시판을 이용하여 글자게임을 한다.	26.9	46.2	20.5	6.4
36. 자동차번호판을 이용하여 글자, 숫자게임을 한다.	11.5	46.2	38.5	3.8
37. 부모와 자녀가 함께 언어게임을 한다.	48.7	39.7	11.5	0
38. 자녀는 놀이를 위해 문해자료들을 부모에게 요구한다.	10.3	44.9	41.0	3.8
39. 자녀는 문해관련활동들에 부모의 참여를 요구한다.	2.6	34.6	52.6	10.3

부모의 참여를 요하는 이야기책 읽기는 2명을 제외하고는 모든 유아들이 가정에서 경험하고 있었으며, 자녀가 자신의 이름글자를 베껴 쓸수 있도록 부모가 써주는 경우도 91%의 유아들이 경험하고 있었다.

TV는 모든 유아들이 시청하고 있었으며, 유아의 59%가 매일, 24%가 자주, 17%가 가끔 보았다. 또한 모든 유아들이 다양한 쓰기자료를 갖고 사용하고 있었으며, 95%의 유아들이 학습지나 유아용잡지를 이용하여 글자쓰기에 참여하고 있었다.

91%의 유아들이 자기이름쓰기에 흥미를 보여주었다.유아가 부모와 함께 매우 자주 혹은 자주 경험한 쓰기활동으로는 유아가 이름을 쓸수 있도록 이름 글자의 날자 하나하나를 부모가 말해주거나(89%), 자녀가 보는데서 이름글자를 써주고 한자 한자씩 읽어주는 활동들(91%)이었다.

유아들의 대다수(99%)는 부모가 정보 획득이나 즐거움을 위해 책을 읽고 있는 모습을 볼 수 있었으며, 유아 주도적인 문해활동인 혼자서 책을 읽거나(95%), 부모에게 책을 읽어달라고(98%) 하는 활동도 대부분의 유아들이 하고 있었다.

상호작용적인 읽기의 유형인 책을 읽어주면서 책의 내용에 대해 질문을 한다던가(37%) 다음에 어떤내용이 나타날지를 추측케 하는 경험을(25%) 자주 혹은 매일 체험하는 유아의 수는 적었다.

환경적 인쇄글자를 이용한 글자읽기 경험의 한 형태인 부모가 상품명을 읽어주는 것을 자주 혹은 매우자주 경험한 유아는 31%였으며, 차를 타고 가면서 간판이나 거리표시판을 이용하여 글자게임을 자

주 혹은 매우 자주 경험한 유아들도 27%에 불과했다.

환경적 인쇄글자에 유아 자신이 주도적으로 관심을 갖고 부모에게 간판을 읽어달라고 자주 혹은 매우자주 요구하는 유아들도 30%정도였다. 부모가 책을 읽어줄 때 자녀가 글자에 관심을 갖고 부모가 읽어주는 글자를 따라짚는 행동을 자주 혹은 매우 자주 하는 유아들은 24%에 불과했다.

유아의 이름글자를 써주고 부모가 짚어가며 읽어주는 부모들은 많았지만(74%), 상품명을 손가락으로 짚어주면서 읽어주는 부모들은 40%였다.

다양한 상징놀이시 문해자료를 자주 혹은 매우자주 사용하는 유아는 전체 유아의 26%였으며, 놀이활동에 부모가 함께 자주 참여 해주는 경험을 하는 유아들은 23%였다.

유아들은 가정에서 책읽기는 보편적으로 경험하고 있으나 책을 읽으면서 어머니와 유아간의 상호작용의 정도는 유아에 따라 상당히 다르다. 부모들이 환경적 인쇄글자(간판, 파자봉지의 상품명)를 이용하여 자주 유아들에게 문자언어를 경험하게 하는 경우는 적었다. 그러나 대부분의 부모들이 자녀들에게 읽는 모습을 보여주고 있으며, 유아들의 쓰기활동으로는 특히 자신의 이름쓰기를 많이하고 있으며, 부모들 또한 다양한 방법으로 자녀의 이름 쓰기를 돕고 있다. 모든 유아들이 다양한 쓰기자료를 갖고 사용하고 있었으며, 대다수의 유아가 학습지를 이용해 글자쓰기를 하고 있다. 그러나 유아가 주도적으로 쪽지를 이용하여 창안적으로 글자를 쓰거나 쓰고 싶은 글자를 물어서 쓰고 있는 경우는 많지 않다. TV 시청은 모든

유아들이 보편적으로 하고 있는 활동이나, TV에서 보았던 내용에 대해 부모와 이야기를 자주 나누는 유아들의 수는 많지가 않다. 유아들이 가정에서 사회극놀이를 할 때 다양한 문해 자료를 사용하는 모습은 4세 유아들에게 많이 보이지 않았으며, 문해 활동시 부모들의 참여를 많은 유아들이 요구를 하고 있지만 실제로 참여하여 자주 함께 놀아주는 부모들의 수는 적었다. 간판이나, 도로표지판, 자동차 번호판 등 다양한 환경적 인쇄글자를 활용하여 문자언어에 자주 접근하게 하는 부모들도 많지 않았다.

가정 문해경험과 문해 능력간의 관계

(1) 유아의 문해능력

유아들의 문해 능력은 4개의 검사로 (문자언어에 대한 개념지식, 읽기능력, 쓰기능력, 내용이해도) 측정되었다

각 검사들의 평균, 표준편차, 가능한 범위, 실질적으로 관찰된 범위는 <표 3>과 같다.

<표 3>의 실제 유아들의 문해능력측정 과제에서의 점수범위를 보면 4세 유아들의 문해 능력은 개개 유아에 따라서 상당히 다르다는 것을 알 수 있다. 특히, 읽기능력 점수, 쓰기능력 점수를 보면 유아들이 4세때 이미 상당한 문해기술들을 발달시키고 있음을 보여준다. 평균적으로 4

세유아들의 읽기능력수준은 글을 읽을때는 글자를 읽어야 한다는 것을 인식하여 글자를 보면서 읽지만 마음대로 지어 읽는 수준이었다. 그러나 성인처럼 판해적인 읽기수준의 유아들도 있다.

쓰기수준 또한 평균적으로는, 쓰기가 글자의 형태를 띄면서 이따금씩은 창안적으로 글자를 쓰는 수준이지만 정확하게 문장을 쓸수 있는 유아들도 있다.

(2) 문해 능력 측정 과제들 간의 상호 상관 관계

유아들의 문해 능력을 측정하는 4개의 과제들간에 어떤 유의미한 관계가 있는지를 확인하기위해 피어슨 적률상관계수를 계산하였다.

표 4. 문해능력 측정 점수들간의 상호 상관관계

	문자언어 개념	읽기 능력	쓰기 능력	이해 능력
문자언어 개념	1.00			
읽기 능력	.49**	1.00		
쓰기 능력	.44**	.56**	1.00	
이해 능력	.35**	.21	.23*	1.00

**p<.01 *p<.05

표 3. 문해능력검사들의 평균과 표준편차 (n=77)

문 해 능 력	평 균	SD	가능한점수범위	실제점수범위
문자언어개념	11.77	3.17	0~24	3~19
읽기 능력	9.30	3.18	1~12	1~12
쓰기 능력	5.66	1.61	1~9	2~9
이해 능력	6.63	2.38	0~13	2~12

<표4>에서 보는 바와 같이 문자언어 개념에 대한 지식은 다른 문해능력측정치 모두와 유의적인 정적 상관이 있었으며, 읽기능력은 문자언어개념지식(.49), 쓰기능력(.56)과, 쓰기능력은 문자언어개념(.44), 읽기능력(.56), 이해능력(.23)과 내용이해능력은 문자언어개념(.35), 쓰기능력(.23)과 유의한 정적 상관이 있었다. 특히 읽기능력과 쓰기능력 간에 상관관계가 가장 높다.

문해능력을 측정하는 4개의 과제 점수들간의 이러한 관계는 이들 검사들이 문해능력의 별개의 영역들을 측정한다는 것을 나타내며, 문해능력의 각 부분은 상호 관련되어 발달한다는 것을 보여준다.

(3) 가정 문해경험과 문해 능력간의 관계

문해경험과 문해능력 간에 어떤 관계가 있는지를 알아보기 위해서 문해경험과 문해능력간에 적률 상관계수를 계산하였다.

표 5. 문해경험과 문해능력간의 상관관계

	문자언어 개념	읽기 능력	이해 능력	쓰기 능력
읽기 활동	.37**	.36**	.25*	.28*
쓰기 활동	.36**	.37**	.21	.49**
TV보기	-.02	.07	-.08	-.01
놀이 활동	.30**	.19	.20	.28*
문해경 험총점	.37*	.34**	.23*	.39**

**p<.01 *p<.05

<표5>에서 보는 바와 같이 문해경험의 정도와 문해능력의 여러 측면 간에는 유의적인 정의적 상관이 있음을 알 수 있다. 가정 문해 경험들 중 특히 어떤 유형의 경험이 문해발달에 많은 기여를 하는지를 알아보기 위해 문해경험의 유형과 문해능력의 여러 측면간에 상관 관계를 살펴 본 결과, 문자언어에 대한 개념 지식은 읽기활동(.33), 쓰기활동(.36), 놀이활동(.30)과 유의적인 상관이 있으며, 읽기능력은 읽기활동(.36), 쓰기활동(.37)과 유의적인 상관이 있다.

이해능력은 읽기활동(.25)과 유의적인 상관이 있었으며 쓰기능력은 읽기활동(.28), 쓰기활동(.49), 놀이활동(.28)과 유의적인 상관이 있었다.

따라서 가정에서의 문해관련 경험들이 유아의 문해능력의 발달에 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 즉 문해경험을 많이 갖는 유아가 적게 갖는 유아보다 문해능력이 더 우수 할 수 있다.

특히, 문자언어에 대한 지식의 획득에는 읽기활동과 쓰기활동 놀이활동을 많이 하는 것이 도움이되며, 읽기능력의 발달에는 읽기활동과 쓰기활동을 많이 하는 것이 좋으며 쓰기능력의 발달에는 읽기활동, 쓰기활동 놀이활동을 많이하는 것이 도움이 됨을 알 수 있다. 그러나 이해능력은 읽기활동과만 정의적 상관관계를 가짐으로서 이해능력향상을 위해서는 많이 읽는 것이 가장 바람직한 것임을 알 수 있다.

유아의 성별에 따른 문해능력과 문해경험의 비교

남아와 여아 간에 문해능력에 있어서

차이가 있는지 그리고 문해경험을 하는 정도에 있어서도 차이가 있는지를 알아보기 위해 T-검증을 하였다.

<표 6>에서 남아와 여아간의 문해능력을 비교해보면 문해능력의 모든 측면에서 여아들의 점수가 더 높게 나타난다. 특히 두 집단간에 유의적인 차이가 있는 문해능력은 문자언어에 대한 개념 지식($t=2.30$), 읽기능력($t=3.48$) 쓰기능력($t=5.27$)이었으며 이해능력에 있어서는 유의적인 차이가 없었다. 즉 여아들이 문해능력의 여러측면에서 남아들보다 더 우수함을 알 수 있다. 여아와 남아들의 가정에서의 문해경험의 정도에 있어서도 여아들의 문해경험 점수($M=160.7$)가 남아

들($M=145$)보다 더 높다. 즉, 여아들이 남아들보다 문해경험을 가정에서 더 많이 경험하고 있는 것으로 보인다.

어머니의 교육수준, 어머니의 직업유무에 따른 유아들의 문해능력과 문해경험의 비교

어머니의 교육수준, 어머니의 직업유무와 같은 변인들이 유아의 학업성취에 중요한 변인으로 시사되어 왔기 때문에, 이들 변인들과 유아의 문해능력 및 문해경험과의 관계를 살펴보았다. 이들변인에 따른 차이를 알아보기위해서 t-검증을 실시한 결과는 <표 7>, <표 8>과 같다.

표 6. 유아의 성별에 따른 문해능력과 문해경험의 정도 비교

측 정	남 아 (n = 38) M (SD)	여 아 (n = 39) M(SD)	t	p
문자언어개념	10.95 (3.26)	12.56 (2.91)	2.30*	.024
읽 기 능 력	8.11 (3.53)	10.46 (2.30)	3.48**	.001
이 해 능 력	6.53 (1.96)	6.74 (2.76)	.398	.692
쓰 기 능 력	4.82 (1.37)	6.49 (1.41)	5.27**	.000
문 해 경 험	145.02 (23.56)	160.71 (17.76)	3.31**	.001

** $p<.01$ * $p<.05$

표 7. 어머니의 교육수준에 따른 유아의 문해능력, 문해경험 비교

측 정	직업이 없음 (n=53) M(SD)	직업이 있음 (n=23) M(SD)	t	p
문자언어개념	11.60(3.19)	12.09(3.25)	-.604	.548
읽 기 능 력	9.02(3.48)	9.83(2.35)	-1.014	.314
이 해 능 력	6.58(2.47)	6.78(2.28)	-.328	.744
쓰 기 능 력	5.43(1.64)	6.09(1.47)	-1.646	.104
문 해 경 험	153.13(23.88)	152.13(18.43)	.179	.858

<표 7>에 의하면 어머니의 교육수준이 높은(전문대졸 이상) 유아와 어머니의 교육수준이 낮은(고졸이하) 유아 둘다 문해 능력점수는 아주 유사하였다. 따라서 어머니의 교육정도에 따라 유아의 문해능력은 유의미한 차이가 없는 것으로 볼 수 있다. 가정 문해경험점수에 있어서는 교육수준이 고졸이하인 어머니의 유아들의 평균점수(M=154)가 전문대졸 이상의 교육수준의 어머니의 유아들의 평균점수(M=152)보다도 더 높다

그러나 이들간에 유의적인 차이는 없었다. 즉 어머니의 교육수준에 따라 유아들의 문해경험 정도에는 차이가 없었다.

어머니의 직업 유무에 따라 유아의 문해능력과 문해경험에 차이가 있는지를 조사한 결과는 <표8>에 나타나 있다.

<표8>에 의하면 직업을 갖고 있는 어머니의 자녀가 직업이 없이 가정주부로만 있는 어머니의 자녀들보다 대부분의 문해능력에 있어서 점수가 높게 나타났으나 t-검증을 한결과, 두집단간에 유의한 차이는 나타나지 않았다.

즉, 어머니가 직업이 있고 없음은 유아의 문해능력 발달과 관계가 없음을 알 수

있다.

문해 경험 점수에 있어서는 직업이 없는 어머니의 유아들이(M=153) 직업이 있는 어머니의 유아(M=152)들보다도 더 높지만 유의적인 차이는 없었다. 따라서 어머니의 직업 유무는 유아들의 문해능력의 발달, 유아들이 가정에서 경험하는 문해 경험의 정도에 영향을 주지 않는 것으로 보인다.

논 의

본 연구에서 밝혀진 결과들은 4세 유아들이 가정에서 상당히 다양한 문해경험을 하고 있으며, 그 경험의 빈도, 유형은 유아에 따라 상당히 다른 것으로 나타났다.

이러한 결과는 유아들이 학교에서 행하는 형식적인 문해 지도가 시작되기 이전에 이미 문해관련 활동들에 참여했다는 Clay(1987), Schickendanz(1982), Strickland(1990), Baghban(1984)의 연구와 일치하며, 유아들이 가정에서 문해를 경험하는 정도는 유아에 따라 다르다는 Heath(1982),

표 8. 어머니의 직업유무에 따른 유아의 문해능력과 문해경험 비교

측 정	전문대졸이상 (n = 46) M (SD)	고졸이하 (n = 31) M (SD)	t	p
문자언어개념	11.74 (3.28)	11.81 (3.07)	-.091	.928
읽 기 능 력	9.37 (3.23)	9.19 (3.16)	.236	.814
이 해 능 력	6.70 (2.24)	6.55 (2.62)	.264	.792
쓰 기 능 력	5.61 (1.73)	5.74 (1.46)	-.352	.726
문 해 경 험	152.17 (23.58)	154.16 (20.15)	-.384	.702

McCormick과 Mason(1989), Hughes(1993), Purcell -Gate(1996)의 결과가 본 연구에서도 확인 되었다.

개개 유아들의 문해 기술 수준 또한 상당히 다양하여, 4세때 이미 성인들처럼 관례적으로 읽을수 있는 유아에서부터 글자가 아닌 그림을 보면서 읽기를 하는 유아에 이르기까지 다양 하였으며, 쓰기능력에 있어서도 문장을 쓸 수 있는 수준의 유아에서 전혀 글자를 못 쓰는 유아에 이르기까지 그 발달 수준은 다양 하였다. 이러한 결과는 유아들의 읽기, 쓰기발달은 학교에 들어가기 이전에 시작하여 유아기에 걸쳐서 발달한다는 문해 출현이론을 지지한다고 볼 수 있다. 유아의 문해능력 측정과 문해경험간의 유의적인 정적 상관관계는 유아의 문해발달에 가정에서의 문해관련 경험이 중요함을 시사한 선행연구결과(Baghban, 1984; Clay, 1979; Hughes, 1993; Purcell-Gate, 1996 Schickendanz, 1990;)를 지지하고 확장하는데 중요한 역할을 한다.

가정 문해경험들 중 TV시청을 통한 문해경험은 유아의 문해발달에는 도움이 되지 않는 것으로 볼 수 있는데 이러한 결과는 TV시청이 읽기, 쓰기능력에 부정적인 영향을 준다는 선행연구들(이 문옥, 1997) 지지 하면서, 그 이유는 Bus와 Ijzendoorn(1988)이 시사하는 바와 같이 T.V자막이 너무 빠른 속도로 진행하기 때문에 어떤 특정한 자막을 중심으로 어머니가 상호작용을 통해 유아의 문해발달에 도움을 주기가 어렵기 때문이라고 생각 할 수 있다.

문해능력의 발달은 다양한 문해경험에 영향을 받는 것으로 보이며, 특히 이해능력은 다른 유형의 경험에 비해서 읽기 활

동에 의해 많은 영향을 받는 것으로 보인다. 가정에서 부모가 자녀를 위해서든 부모자신의 목적을 위해서든 보다 복잡한 수준의 텍스트를 읽는 것이 간편이나 상품명처럼 단순한 글자를 읽는 것보다 어떤 특정한 문해능력에는 더 도움이 된다는 Purcell-Gate(1996)의 결론이 시사하는 것처럼 유아에게 동화책과 같은 이야기책을 많이 읽어주는 것이 유아의 이해능력에 더 도움이 되리라 생각 된다.

문자언어에 대한 개념 획득에는 읽기, 쓰기, 문해관련 놀이활동 등을 많이 하는 것이 도움이 되며, 읽기능력 발달에는 읽기, 쓰기활동을 많이 하는 것이, 쓰기 능력에는 읽기, 쓰기, 문해관련 놀이활동을 많이 하는 것이 도움이 되는 것으로 보인다. 이러한 결과는 다양한 읽기 경험이 읽기능력과 쓰기능력의 발달에, 다양한 쓰기경험이 쓰기능력과 읽기능력의 발달에 영향을 준다는 선행연구의(이 문옥, 1997) 결과를 지지하면서 또한 연구의 결과를 확장한다. 그러나 문해능력의 여러 측면들과 가정 문해경험과의 낮은 상관관계는 본 연구에서 조사한 가정 문해경험들 이외에 문해능력의 발달에 영향을 주는 다른 요소들이 많이 존재하고 있음을 시사하며, 또한 문해능력의 여러 측면들과 4범주의 문해경험들과의 서로 다른 상관관계는 경험의 유형에 따라 발달하는 문해능력의 부분이 다를 수 있음을 시사한다.

여아가 남아보다 언어발달이 더 우수하다는 보고가 오랫동안 있어왔다. 여아가 남아보다 문해능력이 더 우수한 것으로 나타났다.

문해능력에 있어서의 이러한 성별 차이는 여아들이 남아들보다 문해경험을 더

많이 하기 때문인 것으로 보인다. 여아들이 왜 남아들 보다 더 많은 문해경험을 하는 가는 상관관계 연구로서는 파악이 안되지만 어머니들과의 개인적인 인터뷰에 의하면 여아들이 남아들보다 문자언어에 대한 관심, 호기심이 더 큰 것으로 나타났다. 이러한 관심의 차이가 문해능력에 있어서의 차이를 가져 온 것으로 생각된다.

Purcell-Gate(1996)는 어머니의 교육 수준에 따라 자녀에게 제공하는 문해 경험의 유형에는 차이가 있을 것이며 이러한 것이 문해능력에 있어서 유아들 간에 차이를 가져온다고 보았다. 그러나 본 연구 결과에서는 이러한 생각이 잘못 되었음을 시사한다. 즉 어머니의 교육 수준에 따라 유아들의 문해경험의 유형에 차이가 없었으며 또한 문해능력에 있어서도 차이가 없었다. 유아의 문해능력에 차이를 가져오는 것은 부모의 교육수준 보다는 부모가 자녀를 양육하는 방법이 중요하다는 Teale(1986)의 제의를 본 연구도 지지한다. 또한 이러한 결과는 우리나라 부모들의 조기교육에 대한 관심과 자녀의 교육적 성취에 대한 열의가 부모의 교육수준에 따라 별 차이가 없음을 보여 준다고 하겠다.

어머니가 직업을 갖고 있느냐 없느냐에 따라 자녀와 함께 지낼 수 있는 시간에 차이가 있으므로 해서 자녀에게 제공하는 문해 경험에는 차이가 있을 것이며 이것이 자녀의 문해발달에 차이를 가져올 것이라고 예측 했으나 본 연구 결과는 어머니의 직업유무와 유아의 문해능력 수준, 문해경험의 정도 간에는 아무런 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 부모가 자녀와 많은 시간을 함께 한다고 해서 유

아의 문해발달에 유의한 경험을 더 많이 제공 하는 것은 아님을 시사한다.

이상에서 본 연구의 결과는 유아의 문해발달은 가정에서 부모와의 상호작용을 통하여, 유아자신의 적극적인 참여에 의해 유아기에 시작한다는 문해출현의 관점을 지지한다. 본 연구를 통해 다음과 같은 제언을 한다. 미래 연구에서는 본 연구에서 조사된 가정 문해경험 변인 이외에 다른 어떤 변인이 문해발달에 영향을 주는지, 그리고 여러 측면의 문해능력의 획득에 가장 많이 기여하는 변인은 어떤 변인인지를 밝힐 수 있는 연구가 필요하다.

또한 본 연구를 통해서 유아들의 문해발달에는 학습지 이외에 가정에서 갖는 다양한 비형식적인 문해경험들이 발달에 영향을 준다는 것을 알수 있음으로, 자녀의 초기 문해능력의 획득에 많은 관심을 갖고 있는 부모들을 위해서 유치원에서는 체계적인 부모교육 프로그램을 통해 부모들에게 도움을 제공하도록 노력해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 곽아정(1993). 어머니-유아의 상호작용 및 가정의 문해환경과 유아 읽기 능력과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 권성애(1991). 유아의 가정환경과 읽기능력에 관한 연구. 이화여대 교육대학원 석사학위논문
- 김소양(1994). 쓰기교육 접근법에 따른 유아의 쓰기행동 및 인식에 관한 연구. 이화여대 대학원 박사학위

청구논문

- 김소희(1996). 눈오는 날. 서울: 비룡소.
- 이문정(1992). 문해환경과 발달에 대한 부모인식과 유아의 문해인식도. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이문옥 (1997). 5세아동과 1학년아동의 읽기 쓰기발달과 가정 문해환경의 상관 관계 연구. *교육학연구*, 35, 263-281.
- 이영자 이종숙(1985). 비지시적 지도 방법에 의한 유아의 읽기와 쓰기행동의 발달. *덕성여대논문집*, 14, 367-402.
- 이영자 이종숙(1990). 유아의 문어 발달과 구어, 문어 구별 능력 발달에 대한 질적 분석 연구. *유아교육연구*, 10, 41-65.
- 이차숙(1992) 유아의 그림이야기책 읽기 활동에서 어머니의 매개적 역할이 유아의 문식성 발달 과정에 미치는 효과. 고려대 대학원 박사학위 청구논문
- 이차숙(1995) 효과적인 유아 문식성 지도를 위한 이론적 탐색. *유아교육연구*, 15, 135-152.
- Anderson, A., & Stokes, S.(1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H Goelman, A. Oberg, & F. Smith(Eds.), *Awakening to literacy*(pp.24-37). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Baghban, M(1984). *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three*. Newark,DE: Internationsl Reading Association.
- Bissex, G.(1980). *GYN at work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. G. & Van-IJzendoorn, M. H.(1988). Mother - Child interactions attachment and emergent literacy: A cross-sectional study, *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Clark, M. M.(1976). *Young fluent readers*. London : Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M.(1979). *Early detection of reading difficulty* (3rd Ed.). Portsmouth, NH:Heinemann
- Clay, M. M.(1987). *Observing young readers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Book.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. S.(1992). Do early talkers become early readers? L inguistics precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429
- De Temple, J. M.(1994). *Book reading styles of low-income mothers with preschoolers and children's later literacy skills*. Unpublished doctoral dissertation, University of Boston.
- Durkin, D.(1966). *Children who read early*. New York: Teacher's College Press.
- Ferreiro, E. & Teberosky,

- W.(1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH:Heinemann.
- Goldfield, B. A., & Snow, C. E.(1984). Reading books with children: The mechanics of parental influence on children's reading achievement. In J. Flood(Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 204-218). Newark, DE: international Reading Association.
- Goodman, Y. M.(1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Abbex.
- Harty, K. F.(1975). *A comparative analysis of children who enter kindergarten reading and children of the same age who require additional readiness for reading*. Unpublished doctoral dissertation Univeristy of Wisconsin.
- Heath, S. B(1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30, 123-133.
- Heath, S.(1982) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B.(1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hughes, J. B.(1993) *The relationship of home literacy experiences to literacy skill level at school entrance*. Unpublished doctoral dissertation, University of Boston
- Jacob, E.(1984). Learning literacy through play : Puerto Rican kindergarten children. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith(Eds) *Awakening to literacy* (73-83) Portsmouth, NH:Heinemann.
- Kaestle, C. F., Damon-Moore, M., Stedman, L. C., Tinsley, K., & Trollinger, Jr., W.V.(1991). *Literacy in the United States*. New Haven, CT:Yale University Press.
- Lass, B.(1982). Portrait of my son as early reader. *The reading Teacher*, 36, 20-28.
- Lee, Y. J. & Lee, J. S.(1996). A study on the development of an emergent literacy program and its application for young children. *International Journal of Early childhood education*, 1, 59-88.
- McCormic C. E. & Mason, J. M.(1989). Fostering reading for headstart children with little books. In Allen & Mason (Eds.) *Risk Makers, Risk Takers, Risk Breakers: Reducing the Risks for Young literacy learners*, 154-177. Portsmouth, NH: Heinemann

- Educational Books.
- Morrow, L. M.(1983) Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Plessas, G. P., & Oakes, C. R.(1964). Pre-reading experiences of selected early readers. *The Reading Teacher*, 17, 241-245.
- Purcell-Gate, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Reese, J. E.(1993). *Predicting emergent literacy from mother-child conversational interactions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Emory.
- Saracho, O. N. & Spodek, B.(1996). literacy activities in a play environment. *International Journal of Early Childhood Education*, 1, 7-19.
- Schickedanz, J. A.(1990). *Adam's writing revolution*. Portsmouth, NH:Heinemann Educational Books.
- Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In E.M. Jennings & A.C. Purves(Eds.), *Literate systems and Individual lives* (pp.179-191). Albany, NY: SUNY Press.
- Sulzby, E.(1985). Children's emergent abilities to read favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Strickland, D. S.(1990) Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47(1), 4-13.
- Strickland, D. S., & Morrow, L. M.(Eds.). (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sutton, M. M.(1964). Readiness for reading at the kindergarten level. *The Reading Teacher*, 17, 234-240.
- Taylor, D.(1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational books.
- Teale, W. H.(1981) Parents reading to their children: what studies of early readers tell us. *Language Arts*, 55, 902-910.
- Teale, W. H.(1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E.(Eds.).

- (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. (1987). Positive environments for learning to read: What studies of early readers tell us. *Language Arts*, 55, 922-932.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1987). *Literacy acquisition in early childhood*. New York: Pergamon Press.
- Wells, G. (1985) *Language development in the preschool years*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 423-5452). White Plains, NY: Longman.

The relationship of home literacy experiences to literacy development at age 4

Tae-Sun Kim

Department of Early
Childhood Education
Taegu Junior College

Bo-Ga Choi

Department of Child
& Family Studies,
KyungPook National University

The purpose of this study was to corroborate emergent literacy concepts by exploring the literacy-related home-experiences of preschool children and correlating these with literacy development level at age 4 and to explore differences at literacy skill levels, amount of literacy-related home experiences based upon gender of young children, education levels of mothers, and job existence of mothers. The subjects were 77 children at age four and their mothers. The results obtained from this study were as follows: 1) Differences in type and frequency of literacy-related home experiences of children were found. 2) The correlations between literacy-related home experiences and literacy skills(concepts about print, emergent reading ability, emergent writing ability, story comprehension) were significant at $p=.05$ or at $p=.01$. 3) There was significant differences at literacy skill levels and amount of literacy-related home experiences between boys and girls. 4) There was no significant differences based upon education levels of mothers, and job existence of mothers.

key word: Young Children • Emergent Literacy • Literacy
• Home-literacy experience