

유아교실의 문식성 환경에 대한 연구

The Print Richness of Early Childhood Classroom

김정화(Jung Wha Kim)¹⁾

이문정(Moon Jung Lee)²⁾

ABSTRACT

The present study investigated the print richness of early childhood classrooms and examined differences in classroom literacy environment by teacher demographics. The 117 participants were teachers of kindergartens and daycare centers. They responded to a 33-item questionnaire constructed by Wolfersberger et al. (2004). Questionnaire categories included literacy items pertaining to classroom environment and literacy items pertaining to teacher-student interactions. Major findings were that the classroom literacy environment was usually satisfactory. The age and career of teachers was the predictor of the classroom literacy environment, especially 'providing the classroom with literacy tools' and 'arranging literacy tools in the classroom space'.

Key Words : 교실 문식성 환경(classroom literacy environment), 문자가 풍부함(print richness), 문식성 교수(literacy teaching).

I. 서 론

환경이 유아의 행동에 영향을 준다는 사실은 유아교육 분야에서 잘 알려진 사실이다. 몬테소리, 피아제, 듀이, 말라구찌 같은 학자들의 교육학도 유아들이 환경을 탐색하고 문제를 해결하는데 능동적인 역할을 한다는 이해에 기초하고

있다. 유아들은 환경에 참여함으로써 자신의 사고와 행위를 통합하여 새로운 상황이나 도전에 맞는 인지적인 도구를 채택해 간다. 유아들의 인지적, 신체적인 과정은 사물을 새로이 이해하고 기술을 개발하는 수단이 된다. 환경은 학습에 중요한 역할을 하며 어떤 특정한 환경은 유아의 행동을 유발하기도 한다. 이러한 논의에 기초하여

¹⁾ 숭의여자대학 유아교육과 전임강사

²⁾ 호서대학교 유아교육학과 전임강사

Corresponding Author : Jung Wha Kim, Dept. of Early Childhood Education, Soongui Women's College, 8-3 Yejang-Dong, Jung-gu, Seoul 100-751, Korea
E-mail : jwkimece@hanmail.net

연구자들은 다양한 사물이나 설비, 가구 등을 배치하여 교실 환경이 유아의 학습이나 행동에 미치는 영향을 검증하기도 한다. 유아의 초기 문식성 발달 연구 분야에서도 교실 환경의 중요성이 강조되고 있다. 즉, 교실 안에 문식성 도구를 풍부히 해 줌으로써 유아의 문식성 습득에 강력한 영향을 미칠 수 있다는 것이다(Elley, 1992; Morrow & Weinstein, 1982, 1986; Neuman & Celane, 2001; Neuman & Roskos 1992, 1997; Roskos & Neuman, 2001).

이 분야의 연구들은 어떤 문식성 자료를, 어떻게 제시해줄 것인가에 초점에 맞춘다. 즉, 문식성 자료의 양, 형태, 다양성, 배치 등을 조절함으로써 문식성을 학습하는 유아의 행동에 영향을 미칠 수 있다는 것이다(Neuman, 1995, 1996; Neuman & Roskos, 1990, 1992, 1997; Pellegrini & Galda, 1993). 최근의 연구들은 교실을 책과 문식성 도구와 자료들로 가득 채워, '문식성이 풍부하게' 만들어야 한다는 점을 강조한다. 문식성이 풍부한 교실은 기능적인 표지판이나 문식성을 사용하도록 자극하는 상징, 읽고 쓰는데 필요한 자료들을 교실 곳곳에 풍부하게 비치하여, 유아들이 일상적인 생활이나 활동을 통해 읽기와 쓰기를 자연스럽게 경험하도록 하는 환경을 말한다. 문식성이 풍부한 교실에 게시되는 인쇄물은 '주위의 모든 인쇄물'과 '정보제공 자료'로 구분할 수 있다. '주위의 모든 인쇄물'에는 교실 환경에서 교사가 소개하는 라벨들, 의자나 책상 문 등 사물의 이름표, 그림의 제목들, 친구의 이름, 공산품의 상표이름, 동전 위의 글자, 거리의 간판글자 등이 포함된다. 교실 내의 정보제공 자료로는 책이 대표적이며 이외에 하루 활동 일정표, 날씨기록표, 생일 차트 등이 포함된다(김명순 · 신유림 공역, 2000). 교실 내 인쇄물들을 통해 유아들은 문식성이 의미가 있고 일상적인 생

활의 통합적인 부분이라는 중요한 메시지를 깨닫게 된다. 이러한 환경은 문어에 대해 유아가 이해하고 있는 것을 드러내어 확인하게 하고 이를 확장하도록 지원해 준다. 그러나 문식성이 풍부하다는 것이 단순히 문식성 자료를 풍부히 제공하는 것만을 의미하지는 않는다. McGee & Richels(1996)는 문식성이 풍부한 교실의 특성으로 ①양질의 다양한 문자자료 구비 ②물리적 배치 ③문식성 활동이 포함된 하루일과 ④다양한 교과영역과 통합된 문어학습을 가능하게 하는 교육과정 ⑤다양한 교수방법 ⑥다양한 집단 구성을 통한 상호작용 격려하기 ⑦평가 등으로 명시하고 있다. Neuman(2004) 역시 문식성이 풍부한 환경으로 ①교실을 쓰기테이블, 기능적인 표지판, 유아들이 문식성을 사용하도록 자극하는 상징들로 가득 채우기 ②교실에 도서관 마련해 주기 ③문식성과 관련된 놀이영역(쌓기, 극놀이 영역 등)에 메모지, 주문표, 요리책 등의 소품을 비치하여 유아들이 놀이에 문식성을 자연스럽게 통합하도록 도와주기. ④상호작용적인 대집단 시간을 통해 다른 사람이 읽는 것을 듣는 대신에, 유아들이 큰 소리로 읽기에 능동적으로 참여하도록 격려하기. ⑤유아들이 읽기, 쓰기 활동을 소집단으로 경험하도록 격려하기 등을 제시하였다.

즉, 문식성이 풍부한 환경은 교실 환경뿐만 아니라 하루 일과, 교육과정의 운용, 교실 분위기 조성 등과 연관된 통합적인 개념이라고 볼 수 있다. 문식성이 풍부한 환경을 통해 문자가 포함된 자료나 책, 필기도구 등을 교실 전체에 풍부하게 배치해 줌으로써 유아들이 읽기, 쓰기 활동을 더 많이 경험하게 할 뿐 아니라, 읽기 쓰기를 다른 영역 활동과 통합하게 하고 다른 유아나 교사와의 상호작용을 통해 문식성에 대한 지식을 확장하고 수정하도록 격려한다.

문식성이 풍부한 교실에 대한 관심이 높아짐에 따라 문식성 자료로 풍부해진 교실 환경이 유아의 문식성 발달에 미치는 영향을 검증하려는 개입 연구들이 활발히 이루어졌다(Vukelich, 1994; Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1992; Roskos, Christie, & Richgels, 2003; Strickland, Snow, Griffin, Burns, & McNamara, 2002). 개입연구들은 주로 극화놀이영역을 중심으로 이루어졌다. 교실의 극화놀이영역에 지역사회에서 유아가 경험할 수 있는 놀이주제를 도입하여 문식성이 풍부한 놀이 환경을 꾸며 준 다음 이러한 놀이 환경에서 유아가 나타내는 문식성 관련 활동을 관찰하였다. 실험 결과를 보면, 더 많은 문식성 자료가 비치된 환경에서, 유아들은 더 많은 문식성 행동에 참여했다. 문식성 활동은 시간이 흐를수록 점점 복잡해지는 양상을 보여 초기에는 유아들이 탐색적인 놀이에 많이 참여했지만 점차 개념을 숙달하는 놀이 형태로 이행하였다. 또한 문식성이 풍부한 놀이 환경은 유아의 실제 읽기능력에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 극화놀이영역에 놀이와 관련된 문자표지판을 게시해 준 학급의 유아들은 시일이 지나면서 문자표지판의 글자들을 차츰 읽어내는 양상도 관찰되었다(Vukelich, 1994; 김정화, 1996). 또한 문식성이 풍부한 환경의 영향은 사회적 상호작용이 병행될 때 보다 더 효과적인 것으로 나타났다. 극놀이 영역에 놀이와 관련된 문자표지판과 문식성 자료를 비치해 주고 교사가 함께 놀이하면서 상호작용해 준 집단의 유아들이, 문자표지판만 제시해 주고 교사가 개입하지 않은 집단에 비해, 문식성 행동에 더 많이 참여했고 문자표지판 읽기능력도 유의하게 증진되었다(김정화, 1996; Vukelich, 1994; Christie & Enz, 1992; Morrow & Rand, 1991). 결과적으로 문식성이 풍부한 놀이 환경은 유아로 하여금 문식성과 관

련된 지식을 자연스럽게 드러내고, 이를 정교하게 세련시켜 발달해 나가도록 자극하는 효과가 있었으며 그 효과는 사회적인 상호작용이 병행될 때 더 크게 나타났다.

이상에서와 같이 교실의 문식성 환경은 문식성 자료를 얼마나 풍부하게 제공하며 이러한 자료들을 유아가 얼마나 쉽게 사용할 수 있는지, 교실에서 진행되는 교육활동과 얼마나 긴밀하게 관련성이 있는지, 얼마나 유아의 흥미를 끌 수 있도록 배치되어 있는지, 얼마나 실제적인지, 유아들의 상호작용을 얼마나 격려하는지 등에 따라 유아에게 미치는 영향이 다르게 나타날 수 있으며 유아의 문식성 교육을 위한 매우 중요한 요인이라고 할 수 있다. 이때 교사는 교실의 환경을 구성하는 사람으로서 교사가 교실을 어떻게 구분하고 경영하는지, 유아들과 어떻게 상호작용하고 평가하는지에 따라 교실환경은 변화할 수 있다(Cobb, 2004).

많은 연구들을 통해 문식성이 풍부한 교실 환경이 유아의 문식성 발달에 미치는 효과가 검증되었음에도 불구하고, 실제 현장에서는 교실을 문식성이 풍부한 환경으로 조성하려는 노력이 이론과 연구에 비해 뒤쳐져 있다는 지적이 제기되고 있다(Fracter, Woodruff, Martinez, & Teale, 1993). 현장에서의 효과적인 실행을 위해서는 무엇보다도 교사들이 문식성이 풍부한 교실 환경의 개념과 필요성을 명확히 이해하고 실질적인 변화를 가져올 수 있도록 행동을 취해야 한다. 그러기 위해서는 교사들에게 문식성 도구와 소도구의 양, 활용, 적절성, 제시, 근접성, 종류, 배치, 공간계획 등에 대해 유용한 정보를 제공하여 문자가 풍부한 교실 환경을 스스로 계획하고 실행하도록 훈련할 필요가 있다. 여기서 한 걸음 더 나아가 교사들이 교실의 문식성이 풍부한 정도를 평가하고 이에 따라 환경을 보완한다면 보

다 효율적인 문식성교육이 이루어질 수 있을 것이다. 그러나 문식성이 풍부한 교실 환경에 대한 연구들을 정리해 보면, 문식적인 교실 환경에 대해 묘사한 연구들(Cambourne, 1988; Goodman, 1986), 비형식적인 체크리스트와 목록을 제시한 연구들(Morrow, 2001; Tompkins, 1999), 교실 내의 다양한 문식성 자료 배치도, 교실 영역 계획을 제시한 연구들(Neuman & Roskos, 1993; Reutzel & Cooter, 2000)이 대부분으로, 문식성이 풍부한 교실 환경에 대해 서술하고 설명하는 자료들은 있지만, 문식성이 풍부한 교실 환경을 평가한 연구는 거의 없는 실정이다. 더욱이, 유아의 문식성 발달에 영향을 미치는 문식성 환경을 다룬 연구들은 대부분이 가정의 문식성 환경을 평가하는 데 그치고 있고(Robert, Jurgens, & Burchinal, 20005; Weigel, Martin, & Bennett, 2006; 조호순, 2006; 정지연, 2005; 김수희, 2003; 이근영, 2002; 이영, 2001), 유아교육기관의 교실의 문식성 환경을 평가한 연구는 국내외적으로 거의 없는 실정이다. 우리나라 유치원 교실의 문식성 정도를 평가한 김영애의 연구(1999)는 유치원의 문식 환경이 열악하며 유아의 연령이 낮을수록 그 내용이 더 빈약한 것으로 보고하고 있다. 보육기관의 문식성 환경을 조사한 Dunn, Beach, & Kontos (1994) 등의 연구 역시 보육시설들이 문식성의 질적 측면에서는 취약한 것으로 보고하면서 교실 전체적인 분위기가 문식성이 강조되고 격려되는 분위기가 아니라고 결론지었다. 선행 연구들은 유아교·보육기관의 문식 환경이 매우 열악함을 지적하고 있다. 교실의 문식 환경이 유아의 문어발달에 미치는 영향을 생각할 때 우리나라 유아 보육 및 교육기관 교실의 문식성 환경을 평가하고 분석하는 작업은 매우 의미 있다고 할 수 있다. 또한, 본 연구에서는, 교사의 철학이나 신념 등의 변인이 교실의 문자 환경 조성에 영향

을 미친다고 보고한 Dowhower & Beagle(1998)의 연구를 참고하여 교사의 연령, 경력, 학력 등의 교사 변인에 따라 문식성 환경에 차이가 있는지를 검증해 보고자 한다. 따라서 본 연구에서는 영·유아 보육 및 교육기관 교실의 문식성 환경을 측정하여 이를 기관의 유형, 교사변인, 유아의 연령 등의 하위 변인에 따라 차이를 검증함으로써 교실의 문식 환경을 통해 유아의 문어학습을 지원하는 문식성교육의 기초자료로 활용하고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 유아교실의 문식성 환경은 어떠한가?
- <연구문제 2> 유아교실의 문식성 환경은 기관 유형에 따라 차이가 있는가?
- <연구문제 3> 유아교실의 문식성 환경은 교사 변인(연령, 경력, 학력)에 따라 차이가 있는가?
- <연구문제 4> 유아교실의 문식성 환경은 유아의 연령에 따라 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울과 경기 지역의 영·유아 보육 및 교육기관에서 근무하고 있는 교사 117명이다. 서울·경기 지역에 위치한 공사립 유치원 21개 기관과 어린이집 9개 기관을 선정하여 그 곳에 근무하는 150명의 교사에게 교실 문식성 환경 평가도구를 배부하고 질문지에 정확하게 응답한 교사 117명만을 연구 대상으로 선정하였다. 연구 대상 유아교사들의 연령 및 학력, 경력, 담임 학습의 유아연령, 근무하는 기관의 유형 등은 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상 교사의 근무기관 유형, 연령, 학력, 경력의 분포

| | | 빈도(명) | 비율(%) |
|-------|--------|-------|-------|
| 기관유형 | 유치원 | 87 | 74.3 |
| | 어린이집 | 30 | 25.7 |
| | 계 | 117 | 100 |
| 학급연령 | 만 3세 | 27 | 23.1 |
| | 만 4세 | 38 | 32.5 |
| | 만 5세 | 52 | 44.5 |
| | 계 | 117 | 100 |
| 교사 연령 | 20-24세 | 28 | 23.9 |
| | 25-29세 | 62 | 53.0 |
| | 30세 이상 | 27 | 23.1 |
| | 계 | 117 | 100 |
| 최종학력 | 전문대졸 | 61 | 52.1 |
| | 4년제 대졸 | 48 | 41.0 |
| | 대학원 졸 | 8 | 6.8 |
| | 계 | 117 | 100 |
| 교사경력 | 1년미만 | 20 | 17.1 |
| | 2-3년 | 29 | 24.7 |
| | 4-5년 | 33 | 28.2 |
| | 6-7년 | 21 | 18.0 |
| | 8년 이상 | 14 | 12.0 |
| | 계 | 117 | 100 |

2. 연구 도구

1) 교실 문식성 환경 평가도구

유아교육기관 교실의 문식성 환경이 얼마나 풍부한지를 알아보기 위해 Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks, & Fawson(2004)이 개발한 교실 문식성 환경 평가도구를 번역하여 용어나 문장의 전체적인 맥락 등을 우리나라의 실정에 맞게 수정하여 사용하였다. 문식성 환경 척도의 내용 타당도 검증을 위해 유아교육 전문가 3인과 현직 교사 3인에게 내용을 검증 받은 후 이해가 어려운 문장이나 교실 현장 상황에 적합하지 않은 내용을 수정하였다. 교실 문식성 환경 질문지는 총

33문항으로 네 가지 하위내용으로 구분되어 있으며 그 구체적인 내용은 <표 2>와 같다. 각 문항은 7점 척도이며 내용타당도는 Cronbach's α .79다. 각 문항은 평가하는 항목의 정도가 서술식으로 설명되어 있다. 문항의 예를 제시하면 다음과 같다. 문식성 도구의 분류에 관한 문항에서, '문식성 도구를 전혀 분류하지 않고 있다'는 1점, '약간의 문식성 도구가 1개 영역에 배열되어 있다'는 2점, '약간의 문식성 도구가 2개 영역에 배열되어 있다'는 3점, '약간의 문식성 도구가 3개 영역에 배열되어 있다'는 4점, '약간의 문식성 도구가 4개 영역에 배열되어 있다'는 5점, '약간의 문식성 도구가 5개 영역에 배열되어 있다'는 6점, 많은 문식성 도구들이 교실의 모든 영역(5개 이상 영역)에 풍부하게 분류되어 있다'는 7점이다. 각 문항의 점수가 1.0-2.4점일 경우는 '개선이 필요한 상태'로 문식성 자료들이 매우 부족하며 교육목표에 부합하지 않는 자료들이 제공되는 상태이다. 2.5-3.9점일 경우는 '보통'으로 최소한의 문식성 자료들이 제공되고 학습의 분위기는 특별히 문식성교육을 격려하지는 않는 상태이다. 4.0-5.4점은 '만족'의 상태로 여러 가지 종류의 문식성 자료들이 만족할 만큼 체계적으로 제공되며 여러 가지 교육목표 중 하나로 문식성교육을 장려하는 환경을 말한다. 5.5-7.0점은 '풍부한' 상태로 다양한 문식성 자료들이 풍부하게 제공되며 여러 영역에서 복합적으로, 발달에 적합하게 사용되고 있으며 문식성교육을 중요한 교육목표로 삼고 문식성에 대한 흥미를 효과적으로 격려하는 환경을 의미한다(Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks, & Fawson, 2004). 본 척도는 제 3자가 교실의 문식성 환경을 관찰하여 기록하거나 교사가 자신의 교실을 직접 기록하는 방법으로 사용할 수 있다(Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks, & Fawson, 2004). 본 연구에서는 교

〈표 2〉 교실 문식성 환경 평가도구의 내용

| 하위 범주 | 내 용 | 문항수 |
|----------------|--|--------------|
| 문식성 자료 제공 | 유아가 읽고, 쓰고, 쓴 것을 편집하는데 사용되는 자료의 양, 다양성, 적절성 등을 평가하는 문항 | 18 (1-18) |
| 공간과 문식성 자료의 배치 | 전체적인 흥미영역 공간의 배치 및 운영의 적절성, 그 안에 비치되어 있는 문식성 자료의 배치 및 적절성을 평가하는 문항 | 7 (19-25) |
| 유아의 흥미유발 | 교실에 제시된 문식성 도구들이 실제 활동으로 연결되어 유아들의 흥미를 이끌어내는지를 평가하는 문항 | 4 (26-29) |
| 상호작용 격려 | 문식성 도구가 실제 활동을 통해 유아들 간의 상호작용을 격려하고 문식성 활동들이 공유되는지를 평가하는 문항 | 4 (30-33) |

사들이 직접 기록의 방법을 선호하였으므로 이를 선택하였다.

3. 연구절차

본 연구에서 질문지의 배부와 회수는 2006년 10월부터 11월까지 약 2개월 동안 진행되었다. 서울·경기지역의 영·유아 보육 및 교육기관 중에 연구 참여 의사를 밝힌 기관의 교사에게 질문지를 배부하고 회수하였다. 본 연구를 위하여 총 150부를 배부하였으나 회수가 안된 질문지와 응답이 누락되었거나 불완전한 질문지 33부를 제외하고 총 117부를 연구에 사용하였다.

4. 자료분석

영·유아 보육 및 교육기관의 교실 문식성 환경이 얼마나 풍부한지를 알아보기 위하여 교실 문식성 환경 평가도구의 문항 평균을 산출하였다. 또한 교사의 연령 및 학력, 기관유형, 학급연령, 교사경력에 따라 교실 문식성 환경에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 *t* 검증과 일원분산분석을 하였다. 수집된 자료는 SPSS Win 10.0 프로그램을 통해 분석하였다.

II. 결과 및 해석

1. 유아교실의 문식성 환경

영·유아 보육 및 교육기관의 교실의 문식성 환경을 조사하기 위하여 교실 문식성 환경의 평균을 산출한 결과는 다음 <표 3>과 같다.

영·유아 보육 및 교육기관의 교실 문식성 환경의 풍부한 정도는 평균 4.57로 '만족스러운 정도'이다. 하위 항목 별로 보면, 문식성 자료의 제공, 공간과 문식성 자료의 배치, 유아의 흥미유발, 상호작용 격려의 평균도 4.58과 4.88, 4.25, 4.31로 모두 '만족스러운 정도'로 나타났다. 이 중에서 공간과 문식성 자료의 배치가 가장 높은 점수를 받았고 유아의 흥미유발이 가장 낮은 점수를 받았다. 각 문항별로 가장 낮은 점수는 '읽기 자료의 양'과 '편집 자료의 양'으로, 평균 3.63의 '보통'이 나왔으며 가장 높은 점수는 '흥미영역 구성의 적절성'으로 6.01의 '풍부한'상태의 점수가 나왔다.

2. 기관 유형에 따른 유아교실의 문식성 환경

영·유아 보육 및 교육기관의 유형에 따라 교실 문식성 환경에 차이가 있는지를 알아보기 위

〈표 3〉 영·유아 보육 및 교육기관의 교실 문식성환경

| 문 | 항 | 평균 | 표준편차 |
|-------|----------------------------|------|------|
| 1 | 문식성도구의 양 | 5.38 | 1.30 |
| 2 | 문식성도구의 활용의 용이성 | 4.96 | 1.64 |
| 3 | 문식성도구의 적절성 | 5.21 | 1.90 |
| 4 | 읽기 자료의 양 | 3.63 | 1.64 |
| 5 | 읽기 자료의 장르 | 4.97 | 1.98 |
| 6 | 읽기자료 수준의 다양성 | 4.77 | 1.79 |
| 7 | 읽기 자료의 형식과 내용 | 3.79 | 1.94 |
| 8 | 문자 게시물의 종류 | 5.38 | 1.70 |
| 9 | 유아가 만든 읽기, 쓰기 작품전시 | 4.57 | 1.64 |
| 10 | 문식성과관련 참고자료의 양 | 4.33 | 1.64 |
| 11 | 교사 및 유아제작 게시물의 양 | 4.73 | 1.26 |
| 12 | 필기도구의 양 | 5.26 | 1.47 |
| 13 | 용지의 종류 및 양 | 4.64 | 1.39 |
| 14 | 편집자료의 양 | 3.63 | 1.78 |
| 15 | 문식성 관련 기자재의 양 | 3.81 | 1.86 |
| 16 | 문식성을 지원하는 시설, 설비의 양 및 적절성 | 4.66 | 1.58 |
| 17 | 문식성도구 및 작품 전시를 위한 도구 종류와 양 | 4.76 | 1.57 |
| 18 | 문식성사건을 지원하기위한 소품의 종류 및 양 | 3.90 | 1.62 |
| 1-18 | 문식성자료제공 | 4.58 | .90 |
| 19 | 흥미영역 구성의 적절성 | 6.01 | 1.51 |
| 20 | 분명한 영역 간 경계 | 5.12 | 1.76 |
| 21 | 흥미영역 크기의 적절성 | 4.78 | 1.83 |
| 22 | 각 영역의 문식성교육과의 관련성 | 4.67 | 1.65 |
| 23 | 도서영역 적절성 | 4.68 | 1.06 |
| 24 | 문식성도구의 분류와 배치의 적절성 | 4.48 | 1.61 |
| 25 | 문식성도구의 접근성 | 4.37 | 1.49 |
| 19-25 | 공간과 문식성자료의 배치 | 4.88 | 1.02 |
| 26 | 문식성활동에 참여를 이끄는 전시물 | 4.32 | 1.83 |
| 27 | 문식성 도구의 흥미유발 | 4.07 | 1.48 |
| 28 | 문식성환경의 실제성 | 4.04 | 1.65 |
| 29 | 실생활과 관련하여 진행 중인 문식성활동 | 4.60 | 1.66 |
| 26-29 | 유아의 흥미유발 | 4.25 | 1.24 |
| 30 | 문식성도구를 사용한 유아간 상호작용의 양 | 3.78 | 1.84 |
| 31 | 유아들이 읽기, 쓰기를 통해 상호작용한 기록 | 4.27 | 1.82 |
| 32 | 다양한 패턴의 문식성 작품 | 4.54 | 1.75 |
| 33 | 문식성관련 유아 작품의 전시 및 공유 | 4.68 | 1.73 |
| 30-33 | 상호작용 격려 | 4.31 | 1.24 |
| 총 | 교실 문식성환경의 풍부성 | 4.57 | .97 |

해 *t* 검증을 한 결과는 다음 <표 4>와 같다.

기관유형에 따라 교실 문식성 환경에는 차이

〈표 4〉 기관 유형에 따른 교실 문식성 환경

| | 문식성자료제공 | 공간과 문식성 자료배치 | 흥미유발 | 상호작용격려 | 문식성 환경 총 |
|------|------------|--------------|------------|------------|-----------|
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) |
| 유치원 | 4.50(.94) | 4.83(.98) | 4.29(1.27) | 4.31(1.28) | 4.54(.88) |
| 어린이집 | 4.81(.96) | 5.02(1.13) | 4.16(1.18) | 4.31(1.50) | 4.71(.94) |
| T | -1.541 | -.859 | .466 | .008 | -.929 |

가 없는 것으로 나타났다. 유치원과 어린이집의 교실 문식성 환경 점수는 각각 4.54, 4.71로 모두 ‘만족할만한 정도’로 나타났다.

3. 교사 변인에 따른 유아교실의 문식성 환경

교사 변인에 따른 교실 문식성 환경에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 일원분산분석한 결과는 다음 <표 5>와 같다.

교사의 연령에 따라 교실 문식성 환경에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=7.563, p<.01$). 사후 검증으로 Schaffé 검증을 한 결과 연령이 30세 이상인 교사가 20-24세, 25-29세의 교사보다 교실 문식성 환경이 풍부한 것으로 나타났다. 구체적으로 교실 문식성 환경의 하위범주에서는 ‘문식성 자료 제공’($F=5.219, p<.01$)과 ‘공간과 문식성자료의 배치’($F=5.111, p<.01$) 측면에서 모두 30세 이상인 교사가 20-24세, 25-29세 교사

〈표 5〉 교사 변인에 따른 교실 문식성 환경

| 구분 | 문식성 자료제공 | 공간과 문식성 자료배치 | 흥미유발 | 상호작용격려 | 문식성 환경 총 | |
|------|----------|--------------------------|--------------------------|------------|------------|--------------------------|
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | |
| 교사연령 | 20-24세 | 4.18(.86) | 4.50(.95) | 4.01(1.28) | 4.00(.92) | 4.23(.82) |
| | 25-29세 | 4.52(.96) | 4.78(1.04) | 4.18(1.29) | 4.25(1.44) | 4.51(.90) |
| | 30세 이상 | 5.11(.85) | 4.88(1.02) | 4.68(1.01) | 4.80(1.36) | 5.10(.75) |
| | F | 7.594** Schaffé a,b<c | 7.732** Schaffé a,b<c | 2.264 | 2.724 | 7.563** Schaffé a,b<c |
| 최종학력 | 전문대졸 | 4.57(.94) | 4.81(1.00) | 4.31(1.34) | 4.43(1.32) | 4.60(.90) |
| | 4년제 대졸 | 4.56(.95) | 5.00(1.00) | 4.19(1.07) | 4.21(1.31) | 4.57(.90) |
| | 대학원졸 | 4.72(.87) | 4.71(1.31) | 4.15(1.58) | 4.06(1.74) | 4.57(1.01) |
| | F | 1.00 | .596 | .154 | .515 | .013 |
| 교사경력 | 1년 이하 | 4.26(1.08) | 4.65(1.03) | 3.96(1.43) | 3.85(1.02) | 4.26(.98) |
| | 2-3년 | 4.37(.87) | 4.57(.85) | 3.94(1.22) | 3.99(1.52) | 4.35(.85) |
| | 4-5년 | 4.48(.85) | 5.01(1.12) | 4.27(1.28) | 4.42(1.30) | 4.56(.90) |
| | 6-7년 | 4.92(.91) | 4.97(1.07) | 4.57(1.10) | 4.58(1.32) | 4.85(.82) |
| | 8년 이상 | 5.14(.87) | 5.42(.79) | 4.76(1.07) | 4.92(1.13) | 5.13(.75) |
| F | 3.043* | 2.134 | 1.606 | 2.031 | 2.972* | |

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

〈표 6〉 유아연령에 따른 교실 문식성 환경

| 구분 | 문식성 자료제공 | 공간과 문식성 자료배치 | 흥미유발 | 상호작용격려 | 문식성 환경 총 | |
|------|----------|--------------|------------|--------------------------|------------|-----------|
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | |
| 유아연령 | 만 3세 이하 | 4.45(.94) | 4.74(1.08) | 3.99(.97) | 3.87(1.31) | 4.39(.91) |
| | 만 4세 | 4.57(.93) | 4.71(.88) | 4.02(1.10) | 4.02(1.26) | 4.50(.82) |
| | 만 5세 | 4.65(.98) | 5.07(1.06) | 4.52(1.26) | 4.76(1.30) | 4.75(.93) |
| F | .370 | 1.728 | 2.283 | 5.700** Schaffé a,b<c | 1.694 | |

**p<.01

보다 더 높은 점수를 받았다.

교사의 최종 학력에 따른 교실 문식성 환경에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 전문대졸, 4년제 대졸, 대학원 졸 모두 평균이 4.60, 4.57, 4.57로 ‘만족할만한 정도’의 환경인 것으로 나타났다. 교실 문식성 환경의 하위범주에서도 차이가 없는 것으로 나타났다.

교사의 경력에 따라 교실 문식성 환경은 유의한 차이가 있었다(F=2.972, p<.05). 교사 경력 1년 이하, 2-3년, 4-5년, 6-7년 8년 이상의 평균은 4.26, 4.35, 4.56, 4.85, 5.13으로, 교사의 경력이 높을수록 교실 문식성 환경도 더 풍부해지는 것으로 나타났다. 하위범주에서는 ‘문식성자료 제공’ 측면에서만 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=3.043, p<.05). 집단 간의 차이가 미비하여 사후검증 결과는 나타나지 않았다.

4. 유아 연령에 따른 유아교실의 문식성 환경

유아연령에 따른 교실 문식성 환경에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 일원분산분석한 결과는 <표 6>과 같다.

교사가 담임하고 있는 유아의 연령에 따른 교실 문식성 환경의 풍부성은 전체적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 각 학급의 평균은 만 3, 4,

5세반의 평균이 각각 4.39, 4.50, 4.75로 ‘만족할만한 수준’으로 나타났다. 그러나 하위범주에서는 ‘상호작용 격려’에서 유아 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=5.700, p<.01). 즉 만 3세 이하와 만 4세 보다 만 5세의 유아들이 교실에서 문식성과 관련된 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

영·유아 보육 및 교육기관의 문식성 환경의 풍부한 정도를 조사하고 이를 교육기관의 유형, 교사변인, 유아 변인에 따라 분석한 결과를 논의하면 다음과 같다.

1. 영·유아교육기관 교실의 문식성 환경은 ‘만족스러운 정도’인 것으로 나타났다. 이는 우리나라 유아교실의 문식성 정도를 열악하다고 보고한 김영애(1999)의 연구, 미국 보육시설의 문식성 환경이 문식성을 격려하는 분위기가 아니라고 보고한 Dunn, Beach, & Kontos(1994)의 연구결과와는 차이가 있다. 이러한 차이는 두 가지 측면에서 해석할 수 있다. 하나는, 시점의 차이이다. 김영애의 연구가 실시된 시기는 우리나라에 총체적 언어교육 접근법이 소개되어 도입

되는 시점이라고 볼 수 있다. 문자가 풍부한 환경에서의 자연스러운 문자학습의 중요성을 강조하는 총체적 언어교육 접근법이 충분히 보급되거나 이해되지 못한 상황이라고 볼 수 있다. 반면, 근자에는 총체적 언어교육 접근법이 널리 시행되다가 최근에 이르러 총체적 언어접근법의 한계를 보완하려는 균형잡힌 언어접근법이 소개되고 시행되고 있는 시점이라고 볼 수 있다. 이와 같은 언어교육 접근법에 대한 학계의 움직임이 유아교육 현장에 반영된 결과로, 문자가 풍부한 환경의 중요성에 대한 공감대가 어느 정도 이루어진 결과라고 해석할 수도 있을 것이다. 두 번째는, 측정 방법의 차이를 들 수 있다. 김영애(1999)의 연구에서는 관찰의 방법을 사용하여 연구자가 평가했지만 본 연구에서는 질문지법을 사용하여 교사가 자신의 교실을 직접 평가하도록 하였다. 본 연구에서도 연구자가 각 기관을 방문하여 관찰 평가하고자 하였으나, 교사들이 연구 참여에 난색을 표해, 질문지를 통한 자기평가로 방법을 변경하였다. 자기평가로 인해 결과가 긍정적인 방향으로 과장되었을 가능성도 배제할 수 없다. 그러나 이 연구도구를 개발한 연구진들(Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks, & Fawson, 2004)도 평가의 방법으로 타인에 의한 관찰평가와 교사의 자기평가 두 가지 방법을 모두 제안하고 있다.

하위 영역별로 보면, 문식성 자료의 제공, 공간과 문식성 자료의 배치, 유아의 흥미유발, 상호작용의 격려의 하위범주에서도 모두 ‘만족스러운 정도’로 나타났으나 그 중에서도 공간과 문식성자료의 배치가 가장 점수가 높았고 유아의 흥미유발이 가장 점수가 낮았다. 문식성 자료 제공이나 공간 배치에 비해 유아의 흥미 유발이나 상호작용 격려 면에서는 상대적으로 낮은 점수가 나왔으므로 교사들이 자료의 양, 배치 등

의 물리적인 면과 함께 문식성과 관련된 사회적 상호작용과 유아의 흥미유발 등의 질적인 면에도 좀 더 관심을 두어야 할 것이다. 또한 각 문항별로는 ‘읽기 자료의 양’과 ‘편집 자료의 양’이 가장 점수가 낮았고, 가장 높은 점수는 ‘흥미영역 구성의 적절성’이었다. 이러한 결과를 볼 때, 교실에 읽기자료를 더 많이 비치해 주고, 유아들이 그리거나 쓴 자료를 책으로 묶거나 제본할 때 사용할 수 있는 자료를 좀 더 많이 비치해줄 필요가 있다. 특히, 읽기자료는 문자가 풍부한 교실 구성의 가장 기본적인 전제라고 볼 수 있다. 실제로 바람직한 읽기영역에 다양한 도서류를 구비한 교실의 유아들이 보다 자주 읽기를 선택하였고, 더 높은 수준의 읽기성취에도달하였다(김명순·신유림 공역, 2000). 한 학급 당 적절한 유아도서의 양은 그 학급 유아 수의 8-10배(Fractor, Woodruff, Martinez, & Teale, 1993)라는 제안도 있으므로 다양하고 질 좋은 읽기자료를 좀 더 풍부하게 구비해 줄 것이 요구된다.

2. 기관유형에 따라 교실의 문식성 환경에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 어린이집과 유치원간에 차이가 없었다. 일반적으로 어린이집은 보육을 우선하고 유치원은 교육을 우선하므로 두 기관유형 간에 교(보)육내용의 질에 차이가 있을 것이라는 생각들을 가지고 있는 경우가 많은데, 본 연구에서는 두 기관 유형의 문식성 환경의 풍부한 정도에는 차이가 없는 것으로 나타났다.

3. 교사의 연령, 경력, 학력 등의 교사 변인에 따른 차이를 보면, 교사의 연령에 따라서 교실 문식성 환경에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 연령이 30세 이상인 교사가 20-24세의 교사에 비해 교실 문자 환경이 풍부한 것으로 나타났다. 특히 ‘문식성자료 제공’과 ‘공간과 문

식성자료의 배치' 측면에서는 30세 이상인 교사가 20-24세, 25-29세 교사보다 더 풍부한 환경을 제시하는 것으로 나타났다. 30세 이상의 교사들은 성숙한 단계로, 이전의 경험과 정보를 바탕으로 가장 의욕적으로 업무를 수행하는 시기로 볼 수 있다. 문자가 풍부한 환경 제공은 노련한 교사의 경험을 통한 실제적 지식이 반영된 결과로 추정된다.

교실 문식성 환경의 풍부한 정도는 교사의 경력과도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교사의 경력이 높을수록 교실 문자 환경도 더 풍부해지며 특히 문식성 환경 자료제공을 더 풍부하게 하는 것으로 나타났다. 반면, 교사의 최종 학력에 따른 교실 문식성 환경의 풍부성은 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과들을 볼 때, 교실의 문식성 환경은 대체로 교사의 연령이 높고 경력이 많을수록 더 풍부하다고 해석할 수 있다.

4. 교실의 문식성 환경은 유아의 연령에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아의 연령이 낮을수록 문식성 환경이 더 빈약했다고 보고한 이영애의 연구(1999)와는 차이가 있다. 그러나 하위범주에서는 '상호작용 격려'에서 유아의 연령에 따라 유의한 차이가 나타났다. 즉 만 3, 4세 보다 만 5세의 유아들이 교실에서 문식성과 관련된 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 문자가 풍부한 환경의 영향은 사회적 상호작용이 병행될 때 보다 더 효과적일 수 있다. 예를 들면, 극놀이 영역에 놀이와 관련된 문자표지판을 게시해 주고 교사가 함께 놀이하면서 자연스럽게 유아들의 주의를 문자표지판으로 이끌고 상호작용해 준 집단 유아들이, 문자표지판만 게시해 주고 교사가 개입하지 않은 집단에 비해, 문자표지판 읽기능력이 유의하게 증진되었다(김정화,

1998). 유아들 간에 또는 유아와 성인 간에 문자를 중심으로 한 상호작용이 활발하게 이루어질 때 문자가 풍부한 환경의 효율성이 극대화될 수 있다. 따라서 3, 4세 유아 학급에서도 문자가 풍부한 환경의 제공에서 한걸음 더 나아가 문자와 관련한 사회적 상호작용이 격려된다면 유아의 문식성 습득에 보다 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

이와 같은 논의와 결론에 기초하여 본 연구의 시사점과 제한점을 서술하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구 결과 유아교육기관의 문식성 환경은 만족할 만한 수준으로 풍부한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 풍부한 문식성 환경이 유아의 자연스럽고 의미있는 문식성 학습을 격려한다는 면에서 매우 고무적이나, 연구방법 면에서 교사가 자신의 교실을 스스로 평정한 자기평가의 방법을 채택했다는 점에서 한계점도 지닌다. 이후의 연구에서는 자기평가의 방법을 넘어서서 보다 객관적인 평가방법을 사용하여 결과를 비교해 보는 것도 의미 있을 것이다. 본 연구에서도 제 3자의 객관적인 평가를 계획했으나 교사들이 난색을 표하여 자기평가로 변경하였다. 이를 위해서는 교사들의 보다 적극적인 참여가 전제되어야 할 것이다.

둘째, 유아교육기관의 문식성 환경의 풍부한 정도에 기관의 유형은 큰 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 본 연구의 대상은 연구에 참여의사를 밝힌 기관들을 대상으로 했기 때문에 대상을 기관의 유형에 따라 안배할 수가 없었다. 따라서 기관의 유형별 기관 수가 일정하지 않아 차이검증에 어려움이 있었다. 이후의 연구에서는 기관의 유형에 따라 기관 수를 일정하게 안배하여 검증한다면 보다 타당한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구의 연구도구인 교실의 문식성

환경 측정도구는 각 문항 별로 하나의 아이টে
 을 다루고 있기 때문에 평정을 통해 자신의 교
 실 환경에서 무엇이 어느 정도 부족한지를 명
 확히 알고 보완할 수 있는 이점이 있다. 이를
 통해 교실을 평가, 보완함으로써 유아들의 문식
 성 학습을 위한 효과적인 환경 구성이 가능할
 것이다.

참 고 문 헌

- 김영애(1999). 유치원 교실 내 문해 환경에 대한 연구. **서강정보대학 논문집**, 18, 1-12.
- 김정화(1996). 극화놀이 영역에서 문식성자료와 교사의 개입이 유아의 문식성 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 김정화(1998). 문자가 풍부한 극화놀이 영역에서의 놀이 경험이 주변 환경의 문자 읽기에 미치는 영향. **한국영유아보육학회지**, 14, 277-303.
- 조호순(2006). 가정의 문해 환경과 유아의 읽기능력과의 관계. 수원대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 정지연(2005). 아동의 가정 문해 환경과 인쇄물개념과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 김수희(2003). 아동의 읽기 유창성과 가정 문해 환경의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 이근영(2002). 아동의 읽기 태도와 가정의 문해 환경 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 이영(2001). 가정의 문해 환경에 대한 부모의 인식. 원광대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story : Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. New York : Ashton Scholastic.
- Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effect of literacy play intervention on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.
- Cobb, C. (2004). Turning on a dime : Making change in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 58(1), 104-106.
- Dowhower, S. I., & Beagle, K. G. (1998). The print environment in kindergartens : A study of conventional and holistic teachers and their classrooms in three settings. *Reading Research and Instruction*, 37(2), 163-190.
- Dunn, L., Beach, S. A., & Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1), 24-34.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg, Germany : Grindelbruck.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading : Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6), 476-484.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy : Writing and reading*(pp.1-14). Norwood, NJ : Ablex.
- McGee, L. M., & Richels, D. J. (1996). *Literacy's Beginnings*. 김명순 · 신유림(공역, 2000). **영유아의 문해 발달 및 교육**. 서울 : 학지사.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years : Helping children read and write* (4th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Morrow, L. M., & Weinstein, C. S. (1982). Increasing children's use of literature through program and physical design changes. *The Elementary School Journal*, 83(2), 131-137.
- Morrow, L. M., & Weinstein, C. S. (1986). Encouraging voluntary reading : The impact of a literature program on children's use of library corners. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 330-346.
- Neuman, S. B. (2004). The effect of print-rich classroom

- environments on early literacy growth. *The Reading Teacher*, 58(1), 89-91.
- Neuman, S. B. (1995). Enhancing adolescent mother's guided participation in literacy. In L. M. Morrow (Ed.), *Family literacy*(pp.104-114). Newark, DE : International Reading Association.
- Neuman, S. B. (1996). Children engaging in storybook : The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 495-514.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference : A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 286-311.
- Neuman, S. B., & Celane, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-27.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (1990). Play, Print and purpose : Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(2), 214-221.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (1992). Literacy objects as cultural tools : Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(2), 202-225.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (1997). Access to print for children of poverty : differential effects of adults mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-121.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after : A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 162-175.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2000). *Teaching children to teach : From basals to books*(2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ : Merrill.
- Robert, J., Jurgens, J., & Burhinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skill. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(3), 345-359.
- Roskos, K. A., & Neuman, S. B. (2001). *Environment and its influences for early literacy teaching and learning*. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy instruction*(pp. 281-294). New York : Guilford Press.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(1), 52-60.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, M. S., & McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers : Opportunities for better reading instruction*. Washington, DC : Joseph Henry Press-imprint of National Academies Press.
- Tompkins, G. E. (1999). *Language arts : Content and teaching strategies*(4th ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 153-170.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3), 357-378.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Developing and validating the classroom literacy environmental profile (CLEP) : A tool for examining the "Print richness." of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.