

유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간의 관계*

김효진** 손승희*** 나종혜****

The Relationship Between Children's Reading Ability of Environmental Print and Phonological Awareness

Kim, Hyo Jin Son, Seung Hee Rha, Jong Hae

본 연구는 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아를 대상으로 연령에 따른 환경인쇄물 읽기 능력 및 음운론적 인식 능력의 차이와 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간의 관계에 대해 알아보고자 하였다. 이를 위해 서울, 경기, 대전에 소재한 어린이집 7곳에 다니고 있는 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아 90명을 연구 대상으로 선정하였다. 본 연구에는 손승희(2012)가 개발한 환경인쇄물 읽기 능력 검사와 최나야(2007)의 음운론적 인식 검사를 사용하였으며, 자료 분석은 기술통계, 독립표본 t 검증, Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 그 결과 만 4세 유아가 만 3세 유아보다 환경인쇄물을 더 잘 읽었고 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 능력도 높게 나타났다. 또한, 만 3세 유아의 경우 환경인쇄물을 잘 읽을수록 음절수세기 점수가 높았으며, 만 4세 유아의 경우 환경인쇄물을 잘 읽을수록 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 능력이 더 높게 나타났다.

▶ 주제어 : 환경인쇄물 읽기 능력, 음운론적 인식 능력

* 본 연구는 석사학위논문을 수정·보완한 것임
** 제1저자 : 한남대학교 아동복지학과 석사
*** 교신저자 : 한남대학교 아동복지학과 겸임교수
**** 공동저자 : 한남대학교 아동복지학과 교수

I. 서론

우리는 고도화된 문자 사회에서 살아가고 있다. 개인이 의식을 하든 그렇지 않든 수많은 문자와 접하며 생활한다. 매일 쏟아지는 다양한 문자 속에서 단순히 글자를 읽는 것에서 그치지 않고 다양한 문자들이 어떤 의미를 나타내는지 끊임없이 해석해야 한다. 유아들에게도 ‘읽기’는 단순히 글자를 읽는 것이 아닌 세상을 이해하고 타인과 소통하는데 매우 중요한 의미를 갖는다. 유아는 태어나면서부터 읽기를 위한 많은 시도를 한다. 글을 읽을 줄 안다는 것은 시각적 상징인 문어와 청각적 상징인 구어 사이에 존재하는 내용 관계에 의거하여 글자를 소리로 전환하는 인지적 작업이며 글을 깨친다는 것은 문자와 소리 사이의 대응관계를 터득하는 것을 말한다(권오식, 윤혜경, 1996).

유아의 읽기는 여러 단계를 거쳐 발달하게 된다. Ehri(1998)의 단어읽기 모델을 살펴보면, 첫 번째 단계는 철자 이전 시기(pre-alphabetic)로 상징표시(logographic) 읽기라고도 한다. 이 시기의 유아는 철자-발음에 대한 지식이 없고, 그림, 색깔, 모양과 같은 인쇄물의 시각적 단서에 의지하여 글자를 읽는다. 둘째, 부분적 철자(partial alphabetic phonetic cue)시기로 유아에게 철자-발음 지식이 부분적으로 생기게 되어 친숙한 시각단어(sight word)를 기억할 수 있고, 몇 개의 철자를 알게 된다. 이전 단계와 비교해 볼 때 글자를 읽을 때 그림이나 맥락에 완전히 의존하여 읽는 것이 아니라 글자 하나 하나에 관심을 갖고 글자에 음절을 대응시키는 노력을 한다. 셋째, 완성된 철자(full-alphabetic)시기로 유아는 단어에서 철자와 발음의 관계를 완전히 알 수 있게 되어 처음 보는 단어도 자소·음소 대응 규칙을 사용하여 읽을 수 있게 되고 읽기가 좀 더 정교해진다. 넷째, 통합된 철자(consolidated alphabetic) 시기로 많은 단어들 속에서 서로 다른 철자들이 통합되는 시기이다. 유아의 읽기 능력이 보다 성숙해지며 더 빠른 속도로 단어를 읽을 수 있게 된다. 다섯째, 자동화(automatic) 시기로 유아가 단어를 인식하고 해독할 때 새로운 전략들이 생겨나게 된다. 예를 들어, 단어를 읽을 때 의미론적, 문법론적으로 불필요한 요소들을 알아서 삭제 할 수 있게 되고, 익숙한 단어와 그렇지 않은 단어를 빠른 속도로 구별할 수 있게 된다.

Mason(1984)은 유치원에 다니는 아동을 대상으로 9개월 동안 유아의 읽기에 대한 연구를 실시하고 유아의 읽기 발달 단계를 구분하였다. 첫째, 맥락 의존(context dependency) 단계이다. 이 시기의 유아는 자신이 관심 있는 간판이나 상표(logos)를 1개에서 10개 정도 읽을 수 있었는데, 자신이 알고 있는 맥락이 함께 있을 때만 글자를 읽을 수 있었다. 둘째, 시각적 인

식(visual recognition) 단계이다. 유아가 철자이름, 단어 읽기, 철자-발음 지식 등에 관심을 보이는 시기로 맥락이 없어도 몇 개의 시각 단어를 읽을 수 있었다. 셋째, 철자-발음 분석(letter-sound analysis) 단계이다. 이 시기의 유아는 맞춤법대로 글자를 잘 읽고 보다 복잡한 단어도 읽을 수 있다.

한글의 읽기 발달을 연구한 윤혜경(1997)은 읽기 발달 단계를 4단계로 나누고, 단어 읽기, 글자 읽기, 자소 읽기, 철자 읽기로 설명하였다. 구체적으로, 음성 단어와 문자 단어 수준의 대응인 단어 읽기, 음성 단어와 문자 단어가 각각 해체되어서 드러난 음절과 글자 수준의 대응인 글자 읽기, 음절과 글자가 해체되어서 출현한 음소와 자소 수준의 대응인 자소 읽기 등의 지식을 습득하고 그 적용이 숙달된 철자읽기 단계 순으로 유아의 읽기 능력이 발달한다.

이처럼, 유아의 단어 읽기 발달 단계를 연구한 학자들은 유아들이 글자를 읽는 초보단계에서는 글자를 맞춤법대로 읽지 못하고 글자가 쓰여 있는 맥락, 색깔, 모양 등을 단서로 읽다가 점차 철자의 소리, 철자 이름, 자소·음소 대응 규칙 등에 관심을 보이며 글자를 관계적으로 읽는 단계로 접어든다고 설명한다. 이렇게 유아가 글자를 관계적으로 읽기 위해서는 음절, 음운, 음소를 알아가는 과정을 거쳐야 하는데 이러한 것들에 대한 지식을 음운론적 인식 능력이라고 한다. 음운론적 인식 능력(Phonological Awareness)이란 구어에서 사용되는 단어 속에 들어 있는 여러 가지 소리의 단위와 유형들을 지각하고 아는 것이다(Ball & Blachman, 1991). 예를 들어 말소리는 개별적인 단어들로 이루어져 있고, 이 단어들은 운율을 가지고 있으며 다른 단어와 함께 분절될 수 있다는 것을 아는 것이다. 더 나아가 단어는 음절과 음소 단위로 나눌 수 있다는 것을 아는 언어의 소리 구조에 대한 외적 지식을 음운론적 인식 능력이라 한다(Hakes, 1982).

음성언어는 문자와 달리 시간의 흐름에 따라 분리된 음소로 들리지 않고 결합되어 하나로 들리기 때문에 우리가 사용하는 문자가 말소리를 표상한다는 것을 유아가 인지하는 것은 어려운 일이다(Blachman, 1984). ‘바’가 문자로 쓰여 있을 때는 개별 음소를 쉽게 알아볼 수 있으나 음성으로 표현되는 동안에는 ‘ㅂ’, ‘ㅏ’처럼 개별적으로 들리는 것이 아니라 하나의 소리인 ‘바’로 들린다. 실제로 만 3, 4세 유아에게 단어를 들려주면 유아들은 단어 속의 소리에 주의를 기울이기보다 전체적으로 그 단어가 지닌 의미에 관심을 집중시키고 점차 글자의 해독을 시작하게 된다. 이러한 과정이 반복되면서 유아의 관심이 낱자들의 소리에 모아지고 여기에 새로운 의미를 부여하게 되는 것이다. 유아는 각각의 낱자가 소리를 가지며 이러한 소리들을 배합하고 배열하여 단어가 되고 그것은 또 의미를 지닌 말이 된다는 것을 점차 깨닫게 된다(이차숙, 1999). 이렇게 유아에게 음운론적 인식 능력이 생기게 되면 유아는 자소·음소간

의 대응 관계와 자모음 결합 원리를 쉽게 알게 되고 무리 없이 관례적으로 읽기를 할 수 있게 된다(Ball & Blachman, 1991). 음운론적 인식 능력은 읽기 학습을 위해 필수적일 뿐 아니라 더욱 유창한 읽기를 할 수 있도록 촉진하며 철자 지식을 배우는 것을 돕고 단어재인 기술을 획득하는데 있어서 중요한 역할을 한다(Catts, Kamhi, & Adlof, 2012). 또한, 다수의 연구에서 음운론적 인식 능력이 성공적인 읽기와 관계가 있다고 설명하며 유치원과 학령기 아동의 읽기를 예측하는 가장 영향력 있는 변인은 철자 지식(letter knowledge) 및 음운론적 인식 능력이라고 이야기하였다(김미정, 2007; 이차숙, 김주아, 남효선, 2008; 최나야, 2007; Mann & Liberman, 1984).

한편, 유아의 음운론적 인식 능력을 측정하는 과제는 다양한데 크게 분석(analysis)과 합성(synthesis)으로 나눌 수 있다. 구체적으로 단어의 음절 및 음소의 탈락, 삭제, 합성, 분절, 변별로 나눌 수 있고, 더불어 운율 산출하기, 운율 맞추기, 운율이 이상한 단어 빼기 등 운율과 관련하여 음운론적 인식 능력을 측정하는 방법도 있다(Swank & Catts, 1994). 복잡한 음운과정을 거쳐 발음된 구어의 문장에서 단어, 음절 또는 음소들을 분석해 내고 이를 조작할 수 있는 능력은 일반적으로 연령의 증가에 따라 단어 - 음절 - 음소 순으로 점차 발달한다(김길순, 2008; 이차숙 등, 2008; 홍성인, 2002). 홍성인(2002)은 단어, 음절, 음소 수준에서의 탈락, 합성 변별 과제를 사용하여 우리나라 아동의 음운론적 인식 발달을 살펴본 결과 유아의 연령이 증가함에 따라 단어 - 음절 - 음소 순으로 유아의 음운론적 인식 능력이 발달하며, 과제 유형별로는 변별, 탈락, 합성의 순으로 발달한다고 하였다. 반면, 이차숙 등(2008)은 음운론적 인식의 하위 변인으로 음절 수준과 음소 수준을 구분하여 유아의 음절 및 음소 변별, 합성, 탈락, 대치 능력을 살펴보았는데 유아의 음운론적 인식 능력은 만 3세에 서서히 나타나기 시작하여 만 4세에서 만 5세 사이에 급격히 발달하는 것으로 나타났다. 하지만, 음절 및 음소의 구조에 따른 연령별 차이는 나타나지 않았다고 보고하였다. 이렇듯 유아의 음운론적 인식 능력 측정에 사용된 도구에 따라 연령별, 과제별 수행율이 연구마다 조금씩 다르게 나타났다. 유아의 연령과 음운 구조에 따른 음운론적 인식 능력 발달에 대한 추가적인 자료의 필요성이 제기된다.

유아의 음운론적 인식 능력 발달은 글자를 많이 접해보고 읽어보는 경험을 통해 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다. 유아가 글자를 읽기 위해 맞춤법에 맞게 글자 읽는 연습을 기능적으로 반복하는 것보다는 일상생활에서 자연스럽게 글자를 읽어보는 경험을 하는 것이 더 의미 있다. 이러한 점에서 유아의 음운론적 인식 능력을 자연스럽게 발달시키기 위해 유아의 주변에 있는 환경인쇄물을 활용하는 것은 좋은 방법이 될 수 있다(Kuby & Aldridge, 1994;

Prior & Gerard, 2004)

환경인쇄물이란, 과자나 음료수 상표, 간판, 교통 표지판 등과 같이 유아가 생활하면서 주변 환경에서 자연스럽게 접하고, 의식적, 무의식적으로 보게 되는 인쇄물을 말한다(Kirkland, Aldridge & Kuby, 1991). 우리는 매일 의식하지 않아도 환경인쇄물을 접하고 있으며, 이러한 점은 글자 읽기가 서툰 유아가 친근하고 자연스럽게 문자를 접할 수 있는 상황을 만든다. 환경인쇄물은 그 안에 각각의 맥락과 의미를 담고 있기 때문에 유아가 매일 환경인쇄물과 상호 작용하는 경험은 문자의 기능을 알게 하는데 중요한 역할을 한다(Goodman, 1986). 유아가 환경인쇄물을 읽을 때는 환경인쇄물의 글자를 보고 읽는 것이 아니라 환경인쇄물에 나타난 그림, 색깔, 모양 등을 단서로 읽는다. 이러한 환경인쇄물의 특징으로 인해 글자를 관계적으로 읽지 못하는 유아도 환경인쇄물은 읽을 수 있다(Clay, 1975). 일반적으로 ‘글자를 읽을 수 있다/읽지 못 한다’라는 표현은 글자를 관계적으로 읽을 수 있는지 그렇지 못 한지를 뜻한다. 하지만, 글자를 관계적으로 읽는 이전 단계의 유아들은 인쇄물의 맥락, 그림, 색깔, 모양 등을 단서로 글자를 읽는다. 이러한 시기를 상징표시 읽기(Ehri, 1988), 맥락의존 단계(Mason, 1984)라고 하는데 글자를 관계적으로 읽지 못하지만 인쇄물의 의미는 파악할 수 있기 때문에 글자를 읽었다고 간주한다(Prior, 2003). 이렇게 맥락을 참고하여 글자를 읽는 단계도 유아가 관계적으로 읽기 위한 발달의 중요한 과정이기 때문에 이러한 과정을 인정하고 격려해줘야 한다. 예를 들어, 유아가 ‘고래밥’ 과자 봉지를 보고 고래밥 이라는 글자를 정확히 읽지 못 해도 ‘고래 과자’ 또는 ‘과자’라고 말할 수 있다. 즉, 환경인쇄물은 글자를 읽지 못하는 유아도 인쇄물의 의미를 이해하는 데 기능적인 역할을 한다. Hall(1987)은 유아의 문해(literacy) 발달에 그림책 보다 환경인쇄물이 더 유익하다고 주장하였는데, 이는 그림책은 의식적으로 찾아서 봐야 하지만 환경인쇄물은 생활 속에서 무의식중에 접할 수 있기 때문에 유아의 문해 발달에 환경인쇄물이 더 좋은 매체가 된다는 것이다.

유아의 환경인쇄물 읽기능력에 대한 연구를 살펴보면 유아의 연령이 증가함에 따라 환경인쇄물 읽기 능력이 증가한다고 보고하고 있다(김은지, 2012; 손승희, 2012; Berry, 2000; Goodman, 1986). Goodman(1986)은 만 3세의 60%, 만 5세의 80%가 시리얼상자, 치약포장지, 교통표지판, 음료수 상표를 읽을 수 있다고 보고하며 관계적인 읽기가 불가능한 유아도 환경인쇄물을 읽을 수 있고, 환경인쇄물에 담긴 의미를 알고 있었다고 하였다.

한편, 유아가 생활 속에서 환경인쇄물을 자주 접하는 경험은 유아의 철자인식, 음운론적 인식 능력을 증진시킨다는 연구결과는 외국의 경우 지속적으로 보고되고 있으며(Berry, 2000; Cronin, Farrell & Delaney, 1999; Neuman & Roskos, 1993; Vukelich, 1994), 음운론적 인식

능력은 아동이 관례적으로 읽고, 쓰기를 익히는 매우 중요한 발달적 전조가 되기 때문에 아동이 생활 속에서 자연스럽게 환경인쇄물을 경험하는 것은 매우 의미 있는 일이라고 하였다(Mason, 1984; Whitehurst & Lonigan, 1998). 또한, Miller(1998)는 환경인쇄물을 이용한 문해 활동은 아동의 인쇄물 개념 발달 및 철자-발음 지식(letter-sound knowledge)과 이후의 읽기에 영향을 준다고 하였다. 유아는 기본 철자나 글자를 읽고 쓰는 것을 배우기 전에 철자에는 이름이 정해져 있으며 그림과 다른 형태 즉, 문자라는 특별한 범주가 있다는 것을 인식해야만 한다(McGee & Richgels, 2000). 유아가 환경인쇄물을 자주 접하게 되면 환경인쇄물에 있는 그림과 문자를 구분할 수 있게 되며 이 과정에서 철자의 소리를 분리해 낼 수 있게 된다(Berry, 2000). 유아가 환경인쇄물을 그림의 형태로 인식하고 있다가 맥락이 있는 글자를 읽으며 소리에 관심을 가지게 되고, 이를 통해 글자의 형태와 연관을 짓기 시작하면서 그림과 같은 단서가 없어져도 글자를 읽으며 음운과 음소를 각기 구분하고 인식하는 것이 가능해지기 때문에 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력이 관계가 있다고 할 수 있다. 아동은 환경인쇄물을 통해 문자의 기능, 철자-발음 지식 및 문자는 의미를 전달한다는 것과 같은 문자 언어의 특성에 대해 배우게 된다. 즉, 환경인쇄물은 어린 유아가 문해의 뿌리를 견고하게 만들 수 있도록 하는 중요한 자원 중의 하나이다(Prior & Gerard, 2004).

이처럼, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력이 유아의 중요한 문해 자료임에도 불구하고 환경인쇄물의 중요성에 대한 인식은 우리나라의 경우 매우 저조하다. 주변에 많은 환경인쇄물이 있는데도 불구하고 유아의 철자 읽기 능력을 증진시키기 위해 학습지 또는 무의미한 단어를 반복해서 읽고 쓰는 연습을 시키는 경우가 많다(우남희, 김유미, 신은수, 2009). 언어교육의 궁극적인 목적은 유아기에 습득되는 읽기의 기초 능력들을 바탕으로 의사소통의 기초를 마련해 주고, 글을 보고 읽으면서 의미하는 바를 정확하고 효과적으로 이해하도록 하는 것이다. 이때 중요한 것은 형식적 읽기가 아니라 맥락적, 의미적 읽기라는 점을 감안할 때 유아의 주변에서 쉽게 볼 수 있는 환경인쇄물을 통한 읽기 교육이 유아의 읽기 능력에 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 이러한 중요성에도 불구하고 우리나라의 경우 환경인쇄물에 대한 연구가 거의 이루어지지 않아 우리나라 유아의 환경인쇄물 읽기 능력에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 또한, 학령기 이후 읽기와 관련된 중요한 변인인 음운론적 인식 능력과 유아기 효과적인 문해 자료인 환경인쇄물 간의 관계에 대한 국외 연구는 이루어지고 있는 반면 국내의 경우 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력간의 관계를 밝힌 연구는 거의 없다.

이에 본 연구에서는 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력의 관계에 대해 알아보고 이를 통해 어린이집과 유치원 및 가정에서 활용할 수 있는 효과적인 유아 언어교육프

로그그램을 개발하기 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아의 연령에 따라 환경인쇄물 읽기 능력 및 음운론적 인식 능력은 차이가 있는가?

연구문제 2. 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력의 관계는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울, 경기, 대전에 소재한 어린이집 7곳에 다니는 글자를 읽지 못하는 만 3, 4세 유아 90명을 대상으로 하였다. 연구대상 선정을 위해 각 어린이집에 협조를 구해 담임교사를 통해 글자를 읽지 못하는 유아 115명을 1차로 선별하였다. 선별된 유아를 대상으로 최은영(2010)의 단어읽기 검사를 실시하여 글자를 읽지 못하는 만 3세 유아 45명, 만 4세 유아 45명을 최종 연구대상으로 선정하였다. 연구대상을 만 3~4세로 제한한 이유는 만 5세경이 되면 상정보다는 단어 자체에 대한 인식이 생겨 부분적으로 관례적인 읽기가 가능해진다(McGee & Richgels, 2000)는 발달적 특성에 의해 관례적 단어읽기 이전 단계인 만 3~4세 유아를 통해 유아의 환경인쇄물 읽기 능력을 정확히 측정하기 위해서이다.

연구 대상의 연령 및 성별의 분포를 살펴보면, 만 3세 아동 45명의 평균 월령은 42.56개월이었으며, 만 4세 45명 아동의 평균연령은 53.71개월로 나타났다. 대상 아동의 성별은 남아 51명(56.7%), 여아 39명(43.3%)이었다. 연구 대상의 인구학적 배경을 살펴보면 아동의 출생순위는 둘째가 44명(48.9%)으로 가장 많았으며 다음으로 첫째가 38명(42.2%), 셋째 이상은 7명(8.9%)으로 나타났다. 거주 지역을 살펴보면 서울·경기와 대전이 비슷한 분포로 각각 46명(51.1%), 44명(48.9%)으로 나타났다. 연구 대상 아동 가족의 월평균소득은 400만 원대와 600만 원 이상이 각각 22명씩 전체 44명(48.8%)로 연구대상 아동의 대부분을 차지하였고, 500만 원대가 19명(21.1%), 300만 원대가 16명(17.8%), 200만 원대가 6명(6.7%)순이었으며, 무응답은 5명(5.6%)으로 나타났다.

2. 연구도구

1) 단어읽기 검사

본 연구는 글자를 읽지 못하는 유아를 대상으로 하기 때문에 글자를 읽지 못하는 유아를 선발하기 위해 최은영(2010)의 단어읽기 검사를 실시하였다. 단어 읽기 검사는 담임교사가 글자를 읽지 못하는 아동으로 1차 분류한 아동 115명을 대상으로 실시하였으며 본 검사를 통해 최종 90명을 선정하였다. 단어읽기 검사는 유의미 단어, 무의미 단어, 유사 단어읽기로 구분되며 각각 4문항씩 총 12문항이다. 단어읽기 마다 받침 있는 글자와 없는 글자, 2음절과 3음절의 단어로 나뉘는데 유의미 단어로는 모자, 피아노, 대답, 감나무, 무의미 단어로는 구버, 자도치, 곤미, 고든지, 유사 단어로는 노끼, 구지개, 번내, 향아지로 구성되어 있다. 최은영(2010)의 검사에서 단어읽기 검사의 내적합치도 Cronbach α 는 .89로 나타났다.

2) 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사

유아의 환경인쇄물 읽기 능력을 측정하기 위해 손승희(2012)가 개발한 환경인쇄물 읽기 능력 검사 도구 중 맥락과제를 본 연구에 사용하였다. 맥락과제는 환경인쇄물 원형 그대로의 칼라로 된 그림카드를 사용한 과제이다.

본 검사는 유아의 주변에서 볼 수 있는 환경인쇄물 목록을 유아가 정확히 읽을 수 있는지 알아보는 것으로 20개의 문항으로 이루어져있다. 환경인쇄물은 문화적인 영향을 받기 때문에 지역적 특성을 배제한 포괄적인 환경인쇄물 목록 선택을 위해 서울, 경기, 대전, 강원, 경상, 전라도 지역에 위치한 다양한 소득수준의 15개 어린이집에 자녀를 보내는 어머니 237명을 대상으로 과자나 음료와 같은 아동범주, 식료품, 은행, 마트 이름과 같은 생활용품 및 지역사회 범주, 교통표지판과 같은 안내문 범주로 된 109개의 환경인쇄물 문항이 담긴 질문지를 배부한 후 자녀에게 친숙한 환경인쇄물을 선택하게 하고 평균 점수가 가장 높게 나온 40개의 환경인쇄물을 선택하였다. 그 후 서울, 경기, 대전에 위치한 어린이집 6곳에 다니는 글씨를 읽지 못하는 만 3~5세 아동 30명을 대상으로 어머니들에게 선택된 40개의 환경인쇄물 문항을 보여주고 읽어보도록 하였다. 그 결과 평균 점수가 가장 높게 나타난 20개의 문항을 최종적으로 선택하였다. 손승희(2012)의 연구에서 나타난 유아의 환경인쇄물 읽기능력 검사의 재검사 신뢰도는 Pearson의 적률상관계수는 .89, 채점자간 신뢰도는 .98이다.

본 검사에 포함된 목록은 아동 범주[고래밥, 빼빼로, 칸초, 짜요짜요, 치토스, 코코볼, 메로나, 새우깡, 마이썸, 꼬깔콘, 초코파이], 생활용품 및 지역사회 범주[서울우유, 맛있는 우유, 짜

파게티, 이마트, 롯데마트, 농협], 안내문 범주[횡단보도, 경찰, 비상구]이다.

본 연구에서 사용한 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사는 환경인쇄물 읽기 능력 검사지, 연습문제용 환경인쇄물 그림카드 1장, 맥락과제 1세트로 구성되어 있으며, 맥락과제 검사는 20장의 21×15cm 크기의 환경인쇄물 칼라 그림 카드로 되어있다. 환경인쇄물 검사는 본 검사에 앞서 유아에게 검사의 방법을 알려주기 위해 ‘화장실’ 카드로 연습을 한 후 본 검사에 들어간다. 맥락과제의 구체적인 검사 방법은 유아에게 환경인쇄물 카드를 보여주며 ‘이것은 무엇을 말하는 걸까? 뭐라고 읽는지 알고 있니?’ 라고 물어본다. 환경인쇄물을 정확하게 읽거나 해당 환경인쇄물의 철자를 정확히 말하며 의미가 통하는 반응은 2점, 철자에 부분적으로 반응하거나 인쇄물이 포함되지 않은 의미관련 반응은 1점, 의미나 철자에 반응하지 못하거나 관련 없는 대답을 하면 0점 처리한다. 예를 들어, 새우깡 문항에서 ‘새우깡’ 또는 ‘새우깡 과자’라고 대답하면 2점, ‘새우 과자’, ‘새우맛 과자’, ‘새우’ 등으로 인쇄물의 의미에 관계된 대답이나 철자에 부분적으로 반응하면 1점, 무응답 또는 모른다고 대답하거나 ‘나 이거 먹어 봤어요’, ‘언니가 좋아하는 거예요’ 등의 관계없는 대답을 하면 0점을 부여한다. 환경인쇄물 맥락과제의 점수분포는 최저 0점에서 최고 40점이며, 과제별 점수가 높을수록 유아가 환경인쇄물을 잘 읽는다는 것을 뜻한다. 본 검사의 채점자간 신뢰도는 Pearson의 적률상관계수 .96로 산출되었다.

3) 음운론적 인식 능력 검사

본 연구에서는 유아의 음운론적 인식 능력을 측정하기 위해 최나야(2007)가 선행연구를 참고하여 수정·보완한 음운론적 인식 능력 검사를 사용하였다. 본 연구에서 사용한 유아의 음운론적 인식 능력 검사는 음절인식 과제(음절수세기, 음절삭제)와 음소인식 과제(음소대치와 음소삽입)로 나뉜다. 유아의 음운론적 인식 능력은 단어, 음절, 음소 수준으로 발전하며, 과제별로는 변별, 탈락, 합성의 순으로 발달한다(홍성인, 2002). 이와 같은 유아의 음운론적 인식 능력 발달 특성을 고려해볼 때 본 검사의 하위 과제인 음소삽입은 음소합성 과제로 다른 과제에 비해 가장 어렵고, 가장 나중에 발달한다고 할 수 있다. 본 연구 대상 아동이 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아임을 감안할 때 본 연구대상 유아에게 음소삽입 과제는 다른 과제에 비해 어려운 과제이다. 이러한 이유로 본 연구 대상 아동은 음소삽입 과제에서 모두 ‘0점’을 획득하였다. 이에 본 연구의 자료 분석에는 음소삽입 과제는 사용하지 않았고, 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 과제만 사용하였다.

<표 1> 음운론적 인식 능력 검사의 과제 유형에 따른 내용 및 문항의 예

| 과 제 | 목 록 | 문항수 | 점수 분포 |
|--------|----------------------------|------|-------|
| 음절 수세기 | 1음절 : 개, 왕 | 10문항 | 0-10 |
| | 2음절 : 매미, 고래 | | |
| | 3음절 : 까마귀, 자전거 | | |
| | 4음절 : 해바라기, 할아버지 | | |
| | 5음절 : 도토리나무, 무지개다리 | | |
| 음절삭제 | 첫째음절 : (물)고기, (눈)사람, (숨)사탕 | 9문항 | 0-9 |
| | 둘째음절 : 고(사)리, 바(가)지, 전(화)기 | | |
| | 셋째음절 : 그림(자), 과랑(새), 화장(실) | | |
| 음소대치 | 초성 : 나→마, 보→소, 서→저 | 9문항 | 0-9 |
| | 중성 : 라→리, 구→고, 드→디 | | |
| | 종성 : 맛→망, 감→갈, 알→악 | | |

유아의 음운론적 인식 능력 검사는 검사자가 구두로 질문하는 구두 문항 과제로 구성되어 있다. 음절수세기 검사는 단어를 불러주며 ‘「매미」는 몇 글자인가요?’ 라고 묻고 유아가 단어의 수를 말로 말하거나 손가락으로 나타내면 문항 당 1점을 부여한다. 음절삭제 검사는 단어를 불러주며 ‘「물고기」에서 첫 번째 글자를 빼면 뭐가 될까요?’라고 묻고 유아가 검사자가 빼라고 지시한 글자를 뺀 나머지 글자를 말하면 1점을 부여한다. 음절삭제 검사는 세 글자 중 하나의 글자를 빼도 나머지 두 음절이 연결되면 또 하나의 단어가 된다. 음소대치 검사는 낱자카드를 이용하는데 예를 들어 ‘나’가 쓰인 카드를 보여주며 ‘이건 「나」 자예요. 「마」가 되려면 어디가 바뀌어야 할까요?’ 라고 물은 후 유아가 해당 카드를 손으로 짚도록 하여 해당 초·중·종성을 바르게 짚으면 1점을 부여한다.

본 검사에서 유아가 받을 수 있는 점수의 범위는 <표 1>에 나타난 바와 같으며, 각 과제별 점수가 높을수록 해당과제에 대한 음운론적 인식 능력이 높다는 것을 의미한다. 음운론적 인식 능력 검사 총점의 범위는 최저 0점에서 최고 28점이다. 본 검사의 채점자간 신뢰도는 Pearson의 적률상관계수 .95로 산출되었다.

3. 연구절차

1) 예비조사

본 연구에서 사용한 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사 및 음운론적 인식 능력 검사 도구

에 대한 유아의 이해도 및 유아의 반응, 검사 소요시간, 검사 시 유의점 등을 확인하기 위해 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 본 연구의 대상이 아닌 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아 남녀 각각 3명씩 총 6명을 대상으로 실시하였으며, 2012년 8월 중 이틀에 걸쳐 진행되었다. 예비조사 결과 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사는 검사의 진행방법과 아동의 이해정도에는 별무리가 없었으나, 음운론적 인식 능력 검사의 음절삭제 과제와 음소대치 과제의 경우 예시 문항이 없어 아동이 과제 해결에 어려움을 느꼈다. 이에 각각의 과제에 적합한 예시 문항을 추가로 제공하는 것이 필요하다고 판단되어 음절삭제 과제와 음소대치 과제의 예시 문항을 추가로 작성하여 본 검사에서 사용하였다. 또한 음운론적 인식 능력 검사의 경우 구두 문항이 대부분이어서 음운론적 인식 능력 검사를 한 번에 집중하여 실시하기는 어려움이 있어 유아의 음운론적 인식 능력 검사를 두 파트로 나누어 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사 전후에 실시하는 것이 효과적일 것이라 판단되었다. 검사에 소요되는 시간은 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사가 약 10분, 음운론적 인식 능력 검사가 약 5분으로 총 소요 시간은 약 15분정도였다.

2) 본조사

본조사는 아동복지학 및 아동학 석사과정에 재학 중이며 단어읽기 검사, 유아의 환경인쇄물 읽기능력 검사, 음운론적 인식 능력 검사에 대한 사전 훈련을 받은 대학원생 2명이 2012년 8월 22일부터 9월28일까지 어린이집에 직접 방문하여 실시하였다. 검사는 오전시간대에 이루어졌으며 유아들이 방해 받지 않는 별도의 분리된 공간(교사실, 교재실, 강당 등)에서 검사자와 일대일로 이루어졌다.

본검사를 실시하기 전 글자를 읽지 못하는 유아를 알아보기 위해 단어읽기 검사를 실시하고 단어읽기 검사 결과 점수가 0점인 유아만 환경인쇄물 읽기능력 검사와 음운론적 인식 능력 검사를 실시하였다. 검사는 ①음운론적 인식 능력 검사(음절수세기, 음절삭제) ②유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사(맥락 과제) ③음운론적 인식 능력 검사(음소삽입) 순으로 진행하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 Window용 SPSS 20.0 프로그램을 사용하여 다음의 방법으로 분석하였다.

첫째, 유아의 연령에 따른 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력은 차이가 있는지를 알아보기 위해 평균과 표준편차를 구하고 독립표본 t 검증을 실시하였다.

둘째, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 및 음운론적 인식 능력 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다.

III. 연구결과 및 해석

1. 유아의 연령에 따른 환경인쇄물 읽기 능력 및 음운론적 인식 능력

유아의 연령에 따른 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력에 차이가 있는지 알아보기 위해 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 점수와 음운론적 인식 능력 점수의 평균과 표준편차를 구하고 독립표본 t 검증을 실시하였으며 그 결과는 <표 2> 및 <표 3>과 같다.

<표 2>에 나타난 바와 같이 유아의 연령에 따른 유아의 환경인쇄물 읽기 능력에 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 t 검증을 실시한 결과 유아의 환경인쇄물 읽기 능력($t=-3.44$, $p<.01$) 은 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 만 4세 유아는 만 3세 유아보다 환경인쇄물을 더 잘 읽는 것을 의미한다.

<표 2> 유아의 연령에 따른 환경인쇄물 읽기 능력 점수비교 (N=90)

| | 만3세(N=45) | 만4세(N=45) | t 값 |
|------------|-------------|-------------|---------|
| | M(SD) | M(SD) | |
| 환경인쇄물 읽기능력 | 14.27(4.22) | 17.53(4.76) | -3.44** |

** $p < .01$

또한, <표 3>에 나타난 바와 같이 유아의 연령에 따른 유아의 음운론적 인식 능력에 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 t 검증을 실시한 결과 유아의 음절수세기($t=-3.91$, $p<.01$) 와 음절삭제($t=-2.23$, $p<.01$), 음소대치($t=-4.27$, $p<.01$), 총점($t=-4.56$, $p<.001$) 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 만 4세 유아는 만 3세 유아보다 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 능력이 높은 것을 뜻한다고 할 수 있다.

<표 3> 유아의 연령에 따른 음운론적 인식 능력 점수비교 (N=90)

| | 만3세(N=45) | 만4세(N=45) | t 값 |
|---------------|------------|------------|---------|
| | M(SD) | M(SD) | |
| 음절수세기 | 2.07(2.29) | 4.31(3.09) | -3.91** |
| 음절삭제 | .40(1.09) | 1.09(1.75) | -2.23** |
| 음소대치 | 1.20(1.77) | 3.18(2.54) | -4.27** |
| 음운론적 인식 과제 총점 | 3.67(4.31) | 8.58(5.75) | -4.56** |

** $p < .01$

2. 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간의 관계

유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간의 상관관계 (N=90)

| 연령 | 연령 | 음절수세기 | 음절삭제 | 음소대치 | 음운론적 인식 능력 과제 총점 |
|---------------|----------------|-------|------|-------|------------------------|
| 환경인쇄물 맥락과제 | 만 3세 (N=45) | .32* | .09 | .08 | .23 |
| | 만 4세 (N=45) | .36** | .25* | .32* | .40** |
| | 전체 | .43** | .25* | .34** | .43** |

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

<표 4>에 나타난 바와 같이 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력의 관계는 연령에 따라 다르게 나타났다. 구체적으로, 만 3세 유아는 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음절수세기($r=.32, p<.05$)에서 정적으로 유의한 관계가 나타났다. 만 4세 유아의 경우 유아의 환경인쇄물 읽기 능력은 음절수세기($r=.36, p<.05$), 음절삭제($r=.25, p<.05$), 음소대치($r=.32, p<.05$), 음운론적 인식 능력 과제 총점($r=.40, p<.01$)과 정적으로 유의한 관계가 나타났다. 즉, 만 3세 유아는 환경인쇄물을 잘 읽을수록 음절수세기 능력이 높고, 만 4세 유아의 경우 환경

인쇄물을 잘 읽는 유아일수록 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 능력이 높다고 할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 만 3, 4세 유아를 대상으로 연령에 따른 환경인쇄물 읽기 능력 및 음운론적 인식 능력의 차이와 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간의 관계를 알아보았다. 본 연구는 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식에 대한 국내의 연구가 거의 없는 상황에서 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력과의 관계를 알아봄으로써 유아의 환경인쇄물 읽기와 유아의 음운론적 인식 능력에 대한 기초 자료를 제공했다는 데 의의가 있다고 할 수 있다.

본 연구를 통해 얻은 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력은 연령에 따라 유의한 차이가 나타났다. 즉, 만 4세 유아는 만 3세 유아보다 환경인쇄물을 잘 읽는다는 것을 의미한다. 이는 김은지(2012), 손승희(2012), Berry(2000), Goodman(1986)의 연구결과와 일치한다. 유아는 연령이 증가함에 따라 생물학적인 성장이 일어나며 활동범위가 넓어져 환경인쇄물을 접할 기회나 노출 시간이 길어지기 때문에 만 4세 유아는 만 3세에 비해 환경인쇄물 읽기 능력이 높은 것으로 생각되어진다.

한편, 본 연구 대상 유아들은 관례적으로 글자를 읽지 못하는데도 불구하고 환경인쇄물을 읽었다는 점에 주의를 기울여야 할 필요가 있다. 글자를 읽는다는 것은 철자의 이름을 아는 것 뿐 아니라 인쇄물의 의미를 이해하는 것까지 포함한다(Clay, 1975; Goodman, 1986). 본 연구대상 유아들은 비록 관례적인 글자 읽기는 불가능하지만, 환경인쇄물의 맥락적 단서, 즉 그림, 색깔, 모양 등을 근거로 환경인쇄물이 어떤 의미를 전달하는지 이해하였다. 즉, 철자의 이름은 알지 못하지만 인쇄물을 읽었다. 유아는 인쇄물의 그림, 색깔, 모양 등과 같은 맥락적 단서를 이용하여 나름대로 읽다가 점차 부분적으로 철자를 읽게 되고, 마지막으로 자동적으로 글자를 읽는 수준까지 발달한다(Ehri, 1998; Mason, 1984). 관례적 읽기 이전 단계인 맥락의 존적 읽기 단계에 있는 유아들의 '읽기'도 글자를 관례적으로 읽기 위한 하나의 과정으로 인정하고 그 과정을 충분히 경험하도록 격려해주어야 하겠다. 이러한 유아의 읽기 발달적 특징을 고려하였을 때 유아는 관례적인 읽기를 하기 위해서 주변의 환경인쇄물과 적극적으로 상호작용하며 읽기에 대한 흥미를 갖는 것은 매우 의미 있는 일이라고 하겠다. 과자봉지, 애니메이션 로고, 교통 표지판과 같은 환경인쇄물은 유아의 자발적인 흥미를 불러일으키기 때문에 유아는 즐겁게 읽을 수 있는 좋은 매체가 된다. 최근, 어린이집 표준보육과정(누리과정 포

함) 0~2세 보육과정, 3~5세 보육과정 의사소통 영역의 읽기, 쓰기 내용범주인 수준별 및 연령별 세부내용에도 ‘환경인쇄물에 관심을 갖고 읽고 써보는’ 내용이 포함되어 있다. 아직 우리나라는 환경인쇄물의 중요성에 대한 인식이 낮은 경향이 있지만, 국가수준의 보육과정에 환경인쇄물을 활용하는 것을 활용하는 것을 원하는 만큼 유치원, 어린이집 및 가정에서도 유아가 환경인쇄물에 관심을 갖도록 노력해야 할 것이다.

둘째, 음운론적 인식 능력 검사의 각 과제별 점수의 평균을 비교해 보면 모든 과제에서 만 3세보다 만 4세의 평균이 높는데, 이것은 연령이 증가함에 따라 음운론적 인식 능력도 발달한다고 설명할 수 있겠다. 이와 같은 결과는 음운론적 인식 능력은 연령이 증가함에 따라 발달하며, 과제와 연령에 따른 음운론적 인식의 수행율이 각각 다르게 나타난다는 김길순(2008), 이차숙 등(2008), 홍성인(2002)의 연구 결과와도 동일하다. 또한 음절수세기과 음절삭제, 음소대치 과제의 점수 분포를 통해 살펴본 결과, 만 3세 이상의 아동은 음절 및 음소에 대한 이해도 생기기 시작함을 알 수 있다. 이는 김현자와 조증열(2001)의 연구에서 음소를 인식하는 능력은 4세 전에 생기기 시작하여 6세 이후에도 계속 발달하는 것으로 보여진다는 연구결과와 일관성 있는 결과이다. 유아의 연령이 증가함에 따라 음운론적 인식 능력이 증가하는 것은 생물학적인 성장과 더불어 유아의 접하게 되는 문자가 늘어남에 따라 문자에 대한 경험이 많아져 음운론적 인식 능력이 높아진다고 볼 수 있다.

셋째, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력간의 관계를 살펴본 결과 만 3세의 경우 환경인쇄물 읽기 능력과 유아의 음절수세기 능력 간에 유의한 관계가 나타난 반면 만 4세의 경우 환경인쇄물 읽기 능력과 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 및 음운론적 인식 능력 총점 간에 유의한 관계가 나타났다.

이렇게 연령에 따라 연구결과가 다르게 나타난 이유는 유아의 음운론적 인식 능력 발달 단계와 연결하여 생각해 볼 수 있다. 유아의 음운론적 인식 능력은 단어-음절-음소 순으로 점차 발달하며, 음운론적 인식 과제 유형별로는 변별, 탈락, 합성의 순으로 발달한다(홍성인, 2002). 이를 종합하면 음소보다는 음절이 먼저 발달하고, 탈락이나 합성보다는 변별과제가 먼저 발달한다고 할 수 있다. 또한, 선행연구에 의하면 만 3세에 음운론적 인식 능력이 서서히 나타나 만 4, 5세 이후에 음운론적 인식 능력이 뚜렷하게 발달한다고 하였다(박향아, 2000; 이차숙 등, 2008). 그러므로, 만 3세 유아의 경우 가장 쉬운 과제인 음절수세기는 가능한 반면 음절삭제, 음소대치 능력은 거의 발달하지 않아 상대적으로 쉬운 과제인 음절수세기 능력에 비해 음절삭제, 음소대치 능력은 개인 간 편차가 거의 없어 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 유의한 관계가 나타나지 않았다고 생각해 볼 수 있다. 반면, 만 4세의 경우 음절수세기, 음절

삭제, 음소대치 능력 모두 일정 수준 발달이 이루어져(박향아, 2000; 이차숙 등, 2008) 개인 간 편차가 의미 있게 나타나 유아의 환경인쇄물 능력과 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 능력 모두 정적으로 유의한 관계가 나타난 것으로 해석 해 볼 수 있다. 또한, 연령이 증가하면서 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간에 정적으로 유의한 관계가 나타나므로 유아의 음운론적 인식 능력을 발달시키기 위해 환경인쇄물처럼 맥락과 연결된 문자와의 상호작용이 지속적으로 필요하다고 할 수 있다.

한편, 유아의 환경인쇄물 맥락과제 읽기와 음절수세기, 음절삭제, 음소대치 모두 유의한 상관성이 나타났다. 즉, 유아가 환경인쇄물 맥락과제를 잘 읽을수록 음절수를 더 잘 세고, 단어에서 삭제된 음절을 제외한 나머지 음절을 더 잘 읽으며, 음소대치를 더 잘하는 것을 뜻한다. 이러한 결과는 환경인쇄물과 어휘력, 인쇄물개념, 음운론적 인식이 관계가 있다는 연구(이신희, 김명순, 손승희, 2013; Berry, 2000; Cronin, Farrell, & Delaney, 1999; Goodman, 1986; Kuby & Aldridge, 1994; Neuman & Roskos, 1993; Vukelich, 1994)와 환경인쇄물을 통한 문해 관련 상호작용은 철자-발음 지식(letter-sound knowledge)과 관계가 있다는 연구(Miller, 1998)와 일관된 결과이다. 또한, 유아가 처음 환경인쇄물을 접할 때는 그림과 색깔과 같은 형태에 주의를 기울이지만 글자를 읽지 못하는 유아도 맥락이 있는 글자에 계속적으로 노출되면 상징과 문자와의 의미 있는 연결이 이루어져 관계적 읽기가 점차 가능해진다는 선행연구 결과(손승희, 2012; Goodman, 1986; Neuman & Roskos, 1993)는 환경인쇄물을 지속적으로 접한 유아가 이후 음운론적 인식 능력이 높아질 수 있다는 점을 지지해준다.

유아가 환경인쇄물을 접할 때 환경인쇄물에 적힌 철자를 하나씩 손가락으로 가리키며 읽어보는 흉내를 내는 행동 등과 같은 자연스러운 읽기 경험은 유아가 무의식중에 단어-음절-음소의 분리 및 각 음절과 음소에 대한 인식을 증진시키는 연습을 하게 하므로 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력은 유의한 관계가 있다. 관계적인 읽기가 가능하지 않은 유아도 색깔, 형태, 맥락을 통해 환경인쇄물을 자연스럽게 읽을 수 있다. 유아가 환경인쇄물을 자주 접하게 되면 환경인쇄물에 있는 그림과 문자를 구분할 수 있게 되며 이 과정에서 철자의 소리를 분리해 낼 수 있게 된다(Berry, 2000). 음운론적 인식 능력은 말소리와 문자에서 단어, 음절, 음소 단위로 나누어진다는 것을 아는 것이다. 유아가 환경인쇄물을 읽는 경험은 글자가 소리로 바뀌는 과정에 관심을 갖게 하고 이를 통해 글자의 형태와 연관을 지으며 단어, 음운과 음소를 각기 구분하고 인식하는 것을 가능하게 한다.

유아가 환경인쇄물에 관심을 보일 때 일어나는 성인과 유아간의 문해 상호작용은 유아의 음운론적 인식 능력 같은 언어 능력을 증진시켜줄 수 있으므로(천화영, 황혜정, 2013; Prior

& Gerard, 2004; Purcell-Gates, 1996) 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력을 증진시켜줄 수 있는 구체적인 활동이나 상호작용 방법에 대한 연구도 추후에 이루어져야 할 것이다.

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력, 음운론적 인식 능력은 연령에 따라 유의한 차이가 나타났다. 그러므로 유아의 문해 능력을 발달시키기 위해서는 유아의 발달 단계에 적합한 교육 프로그램 개발 및 적용이 필요하다. 둘째, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 음운론적 인식 능력 간에는 정적으로 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 유아가 관례적으로 읽기 위해서는 음운론적 인식의 발달이 잘 이루어져야 하므로 지속적인 환경인쇄물과의 상호작용을 통해 유아가 글자의 형태에 대한 인식 능력을 키우는 것이 필요하겠다. 이를 위해 유아교육 현장에서는 유아에게 다양한 환경인쇄물을 제공해주고 맥락 중심의 문자 교육이 이루어질 수 있도록 노력해야 하겠다.

이 같은 논의와 결론을 바탕으로 본 연구의 제한점을 살펴보고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 연구대상 유아의 가정은 대부분 중산층 이상에 속하므로 다양한 배경을 가진 가정의 유아에게 일반화시키기에는 무리가 있을 수 있다. 후속연구에서는 유아가 속한 인구학적 배경을 다양화하여 연구 대상을 선정할 필요가 있겠다. 둘째, 본 연구에서 살펴본 바와 같이 유아의 환경인쇄물 읽기 능력은 유아의 음운론적 인식 능력과 관계가 있었다. 유아교육현장에서 유아의 언어 발달을 증진시켜줄 수 있는 보다 효율적인 프로그램을 개발하기 위해 유아의 환경인쇄물 읽기 능력에 영향을 미치는 변인에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 셋째, 유아의 음운론적 인식 능력 뿐 아니라 어휘력, 단어재인, 단어 읽기, 쓰기 등과 같은 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 관련된 변인을 고찰하여 유아의 문해 능력 발달을 증진시키는 변인간의 유기적인 관계에 대한 연구도 필요하다.

참고 문헌

- 권오식, 윤혜경(1996). 4, 5세 아동의 읽기 발달에 관한 연구. *아동·가족복지연구*, 1-26.
- 김길순(2008). 음운인식 훈련이 학습장애아의 음운인식 및 단어재인과 철자쓰기에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김미정(2007). 학령 전 아동의 읽기 수준에 따른 음운인식 특성 연구. 단국대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 김은지(2012). 유아의 연령 및 가정의 소득수준에 따른 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 어휘력간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현자, 조증열(2001). 학령 전 아동에서 음운인식, 시각지각 및 한글 읽기와의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 14(2), 15-28.
- 박향아(2000). 아동의 음운 인식 발달. **아동학회지**, 25(1), 35-44.
- 손승희(2012). 유아의 환경인쇄물 읽기능력: 검사의 개발 및 유아의 연령과 부모 문해 상호작용 유형에 따른 차이. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 우남희, 김유미, 신은수(2009). 조기교육/사교육. **아동학회지**, 30(6), 249-265.
- 윤혜경(1997). 아동의 한글읽기발달에 관한 연구: 자소-음소대응규칙의 터득을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이신희, 김명순, 손승희(2013). 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 및 인쇄물 개념 간의 관계. **아동학회지**, 34(3), 75-92.
- 이차숙(1999). 유아의 음운인식과 읽기 능력과의 관계에 관한 연구. **교육학연구**, 37(1), 389-406.
- 이차숙, 김주아, 남효선(2008). 유아의 음운인식과 단어 읽기 간의 관계에 관한 연구. **유아교육연구**, 28(5), 5-27.
- 천화영, 황혜 (2013). 가정과 교실의 문해환경이 유아의 읽기 흥미에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(1), 25-49.
- 최나야(2007). 자모 지식, 음운론적 인식 및 처리 능력이 유아의 한글 단어 읽기에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최은영(2010). 초기 문해 기술이 유아의 단어읽기와 단어쓰기에 미치는 영향 : 연령 및 가정의 사회경제적 지위별 분석. 건국대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 홍성인(2002). 한국아동의 음운인식 발달. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Ball, E. W., & Blachman, B. S. (1991). Does phonemic awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first -grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 610-622.
- Berry, R. S. (2000). Children's environmental print: reliability, validity, and relationship to early reading. Unpublished Doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill, USA.
- Catts, H.W., & Kamhi, A.G., & Adlof, S.M. (2012). Defining reading disabilities and classifying subgroups of poor readers. In A.G. Kamhi & H.W. Catts (Eds.), *Language and Reading*

- Disabilities*, Third Edition (pp.45-76). Boston: Allyn & Bacon.
- Clay, M. (1975). *What did I write?*. Portsmouth, NY: Heinemann Educational Books.
- Cronin, V., Farrell, D., & Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 271-282.
- Ehri, L. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read word in English. In J. I. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby, *Emergent literacy* (pp.1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Hakes, D. (1982). The Development of metalinguistic abilities: What develop? In S. Kuczaj (Eds.), *Language, Cognition, and Culture* (pp. 163-210). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kirkland, L., Aldridge, J., & Kuby, P. (1991). Environmental print and the kindergarten classroom. *Reading Improvement*, 28, 219-222.
- Kuby, P., & Aldridge, J. (1994). The impact of environmental print instruction on early reading ability. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 106-114.
- Mann, V. A., & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 259-270.
- Mason, J. (1984). Early reading from a developmental perspective. In P. D. Pearson, (Ed), *Handbook of reading research* (pp. 346-405). NY: Longman.
- Miller, L. (1998). Literacy interactions through environmental print. In R. Campell(Eds.), *Facilitating preschool literacy* (pp. 100-118). Newark, DE: International Reading Association.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2000). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*, Third Edition. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy enriched play settings on environmental print and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Prior, J. (2003). Environmental Print: Meaningful connections for learning to read. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona State, Tempe, USA.
- Prior, J., & Gerard, M. (2004). *Environmental Print Classroom: Meaningful Connections for*

Learning to read. Newark, DE: International Reading Association.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*, 406-428.

Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological Awareness and Written Word Decoding. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 25*, 9-14.

Vukelich, C. (1994). Effect of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 153-170.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the differences in children's reading abilities of environmental print and phonological awareness by children's age and the relationship between children's reading abilities of environmental print and phonological awareness. The subjects were 90 children, 3 to 4 years of age. The Children's Reading Abilities of Environmental Print Scale (CRAEPS) developed by Son (2012) and Phonological Awareness Scale (PAS) revised by Choi (2007) were used to measure children's reading ability of environmental prints and phonological awareness. The results of this study were as follows: Firstly, 4-year-olds performed significantly better than 3-year-olds on the environmental print reading tasks. Also, 4 year-olds scored significantly higher than 3-year-olds in syllable counting, syllable deletion, and phoneme substitution. Secondly, children's scores on the environmental print reading tasks were positively correlated with phonological awareness. In other words, the 3-year-olds who could read environmental prints better got higher scores in syllable counting and the 4-year-olds who could read environmental prints better got higher scores in syllable counting, syllable deletion, and phoneme substitution.

▶ *Key Words: children's reading ability of environmental print, ability of phonological awareness*

논문투고 2013. 08. 15.
수정원고접수 2013. 11. 30.
최종게재결정 2013. 12. 22.