

## 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 및 인쇄물 개념 간의 관계\*

The Relationship between Children's Reading Ability of Environmental Print,  
Vocabulary and Print Concepts\*

이신희(Shin Hee Lee)<sup>1)</sup>

김명순(Myung Soon Kim)<sup>2)</sup>

손승희(Seung Hee Son)<sup>3)</sup>

### ABSTRACT

This study investigated the differences and relationships between environmental print reading ability, vocabulary, and print concepts of children at ages 3 and 4. The subjects comprised 90 children, who could not read letters. The Children's Reading Ability of Environmental Print Scale(Son, 2012), Receptive and Expressive Vocabulary Test(Kim *et al.*, 2009) and Concepts About Print(Kim & Kim, 2004) were used in this study. The collected data were analyzed using t-test and Pearson's correlations. The results of this study were as follows; in terms of Illiterate Korean children, aged 3 to 4 years, their scores on the environmental print reading tasks were positively correlated with vocabulary and print concepts.

**Key words** : 유아의 환경인쇄물 읽기능력(children's reading ability of environmental print), 맥락과제(contextualized task), 글자변경과제(altered spelling task), 탈맥락 글자과제(decontextualized task), 표현어휘(expressive vocabulary), 수용어휘(receptive vocabulary), 인쇄물 개념(print concepts).

---

\* 본 연구는 2013년 연세대학교 석사학위논문의 일부임.

- 1) 연세대학교 아동·가족학과 석사
- 2) 연세대학교 아동·가족학과 교수
- 3) 한남대학교 아동복지학과 겸임교수

**Corresponding Author** : Myoung Soon Kim, Department of Child and Family Studies, Yonsei University, 150, yonseiro, Seodaemun-gu, Seoul 120-749, Korea  
E-mail : kimms@yonsei.ac.kr

© Copyright 2013, The Korean Society of Child Studies. All Rights Reserved.

## I. 서 론

언어는 사회적으로 공유된 부호이며, 여러 생각과 소통을 위해 사용되는 관습적인 상징들의 복잡하고 역동적인 체계로(Owens, 2005) 우리가 생각하고, 세상을 인식하게 하는 중요한 도구이다. 특히 문자언어의 발명 및 사용은 시간과 공간을 초월하여 정보를 공유할 수 있게 하고 정보를 지속적으로 유지하고 확산할 수 있게 하였다(Lee, 2004). 현재 우리가 살고 있는 21세기는 지식 정보화 사회로 문자의 사용 및 해독 능력의 중요성이 점점 더 커지고 있으며, 이러한 시대에 효과적으로 기능하며 살아가기 위해서는 사회문화적 맥락 속에서 필요한 글을 적절히 사용할 줄 아는 능력이 필요하다. 그러므로 이러한 능력을 기르기 위해서는 언어발달이 급속히 이루어지는 영유아기부터 의미 있는 상황 속에서 문해 교육이 이루어져야 한다.

문자 사회에서 인쇄물은 어디에나 편재되어 있으며 영유아들은 형식적 교육이 시작되기 전부터 실생활에서 다양한 형태의 인쇄물을 집과 지역사회 등에서 자연스럽게 경험한다(Goodman, 1986; McGee & Richgels, 1996). 실생활의 기능을 담은 특정한 맥락을 담고 있는 간판, 교통표지판, 텔레비전, 과자 상자 등과 같은 환경인쇄물(Adams, 1990)은 유아들이 책을 읽기 전에 만나는 첫 인쇄물로(Clay, 2002) 문어에 대한 실질적이고 가치 있는 경험을 제공한다(Goodman, 1986). 환경인쇄물(environmental print)은 크고, 굵고, 다양한 형태의 글씨체와 색깔로 이루어져 있어 일반적인 책과 같은 인쇄물과 비교해 보았을 때 유아에게 시각적으로 매력적이고, 유아 개인에게 의미가 있어 즉각적인 흥미와 관심을 자극한다(Adams, 1990). 유아는 곧 인쇄물이 환경에서 경험하는 시각적 패턴들과 다른 종류라

는 것을 배우게 되며(Yamagata, 2007) 상징화된 언어이며 정보를 담고 있다는 것을 깨닫게 된다(Adams, 1990). 즉, 유아가 환경인쇄물을 읽는 과정은 유아로 하여금 상징으로부터 의미를 형성하게 하며, 읽기와 실제 세계를 연결하도록 하여 언제 어디에서나 읽기를 할 수 있다는 것을 인식하도록 도와준다(Prior, 2009).

유아의 읽기 발달은 여러 단계를 걸쳐 발달하는데 Mason(1980)은 유아의 읽기발달 단계를 3단계로 나누어 설명하였다. 1단계는 맥락 의존(context dependency) 단계로 유아가 그림, 색깔, 모양 등과 같은 환경인쇄물의 시각적 단서에 의존해 자신이 알고 있는 맥락에서 관심 있는 간판이나 상표(예 : 머슴, 비상구)를 읽는다. 2단계는 시각적 인식(visual recognition) 단계로 유아는 맥락 없이 약 3글자 길이의 단어를 인식할 수 있고, 몇몇 유아는 초기자음을 인식하기도 하며, 대·소문자의 변화를 알아차리기도 한다. 3단계는 철자-발음 분석(letter-sound analysis) 단계로 유아는 보통 3~5글자의 단어를 읽으며, 보다 복잡한 단어를 읽을 수 있고 3글자로 된 단어도 쓸 수 있다.

유아의 환경인쇄물 읽기 능력은 관례적 읽기가 가능한 단계보다 Mason (1980)의 맥락 의존(context dependency) 읽기 단계와 관련이 깊다. 이 읽기 단계의 유아는 환경인쇄물 읽기에 있어 철자-발음의 분석 기술이 부족하기 때문에 환경인쇄물을 읽을 때 문자의 의미와 형태를 연결시키기 위해 그림이나 색깔과 같은 인쇄물의 시각적 맥락단서에 의존한다. 유아의 읽기 능력은 단기간에 습득 되는 것이 아니라 아주 어린 시기부터 사회문화적인 맥락에서의 문해 경험을 통해 연속적으로 발달한다는 출현적 문해 관점의 연구자들은 글자를 정확히 읽을 수 있기 전 수준의 유아도 환경인쇄물의 구체적인 시각적

단서를 통해 ‘출현적 읽기’ 를 수행 한다고 본다. 출현적 문해의 관점에서는 글자를 읽지 못하는 유아의 읽기 관련 활동이나 행동들이 읽기 발달에 있어 매우 중요하다고 본다. 이는 유아가 환경인쇄물을 읽고 그 의미를 이해하는 과정을 통해 인쇄물의 뜻, 형태, 기능 등을 이해하게 되므로 유아가 환경인쇄물을 읽는다는 것은 단순히 글자를 읽는 것만이 아닌 인쇄물에 포함된 맥락과 기능에도 반응하는 것이라고 보기 때문이다(Berry, 2000).

최근 들어 국내에서 유아의 환경인쇄물 읽기 능력에 대한 연구가 조금씩 이루어지고 있는데 Son(2012)은 만 3~5세를 대상으로 유아들이 친근하게 접하는 환경인쇄물 20개를 선정하여 환경인쇄물 읽기능력 검사 도구를 개발하고, 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아 111명을 대상으로 전반적인 환경인쇄물 읽기능력을 살펴 보았다. 그 결과 만 3세 유아의 경우 환경인쇄물의 원형 그대로인 맥락과제와 색깔 단서를 제거한 탈맥락 흑백그림과제에서는 10개 중 약 7개를, 그림 단서를 제거한 탈맥락 칼라글자과제에서는 10개 중 약 4개를 읽는 것으로 나타났다. 만 4세 유아의 경우에는 맥락과제와 탈맥락 흑백그림과제에서는 10개 중 약 9개를, 탈맥락 칼라글자과제에서는 10개 중 약 7개를 읽는 것으로 나타났다. 이와 같은 연구결과는 관례적으로 글자를 읽지 못하는 유아도 로고나 색깔, 그림 등의 시각적, 맥락적 단서에 의해 환경인쇄물을 읽을 수 있으며, 유아의 연령이 높아질수록 환경인쇄물을 더 잘 읽게 된다는 것을 보여 준다.

한편 국외에서는 형식적인 교육이 시작되기 전에 형성되는 어휘력, 인쇄물 개념, 음운 인식, 자모음 지식 등과 같은 출현적 문해 기술(emergent literacy skills)이 미래의 읽기, 쓰기 능

력 및 장기간의 학업 성취에 영향을 준다는 결과(Whitehurst & Lonigan, 1998)가 보고되면서 사회문화적 맥락에서 자연스럽게 유아의 문해 발달을 증진시킬 수 있는 환경인쇄물의 긍정적인 역할에 관해 주목하기 시작했다. International Reading Association과 National Association for the Education of Young Children(IRA & NAEYC, 1998)은 환경인쇄물이 구체적이며 유아와 개인적으로 연관되어 있기 때문에 유아의 읽기, 쓰기 발달에 있어 의미 있는 다양한 경험을 제공하고, 발달에 적합한 활동을 제공할 수 있다고 보았다. 또한 대다수의 연구자들도 환경인쇄물을 교수 도구로 사용하는 것은 유아에게 자연스러운 내적 흥미를 불러 일으키고 문자의 기능에 관한 지식을 길러주어 유아의 출현적 문해 기술의 발달을 촉진한다고 보았다(Neumann, Hood, Ford, & Neumann, 2011; Vukelich, Christie, & Zen, 2012). 즉, 연구자들은 유아가 환경인쇄물을 읽는 과정은 맥락으로부터 의미를 추출해내는 과정이며(Goodman, 1986), 환경인쇄물에 써진 로고(logo)에 관한 지식은 글자 읽기를 좀 더 쉽게 배울 수 있게 하므로 읽기능력을 촉진시켜(Cronin, Farrell, & Delaney, 1999; Neumann, Hood, & Ford, 2012) 이 후의 읽기능력을 유의하게 설명한다고 주장하였다(Berry, 2000; Kuby, Goodstadt-Killoran, Aldridge, & Kirkland, 1999). 또한 초기 읽기 발달에 도움을 주는 어휘력, 인쇄물 개념, 음운인식, 자모음지식 뿐 아니라 자기이름쓰기나 자모음쓰기 등의 출현적 쓰기 기술과도 연관되어 있다고 보았다(Berry, 2000; Cronin *et al.*, 1999; Lomax & McGee, 1987; Neumann *et al.*, 2012).

반면 몇몇 연구자들(Blair & Savage, 2006; Masonheimer, Drum, & Ehri, 1984)은 유아가 환경인쇄물을 읽는 것은 환경인쇄물에 포함된

글자를 읽는 것이 아닌 환경인쇄물의 맥락에 단서를 얻어 ‘가짜로 읽는 것(pseudo reading)’이라고 주장하였다. 연구자들은 글을 읽지 못하는 유아에게 로고(logo)와 색깔이 모두 포함된 원형 그대로의 맥락과제와 로고와 색깔단서가 제거된 탈맥락과제, 글자변경과제 등 여러 수준의 환경인쇄물 과제를 제작해 유아의 환경인쇄물 읽기능력을 측정하였다. 그 결과 유아는 맥락과제에서는 환경인쇄물에 있는 단어를 잘 읽었지만 탈맥락 과제에서는 단어 읽기능력이 감소하였고, 글자변경과제에서는 글자의 변화를 인식하지 못하였다. 이에 따라 연구자들은 단순히 환경인쇄물을 경험하는 그 자체는 유아의 단어 읽기 발달과 상관이 없다고 주장하였다. 또한 Blair와 Savage(2006)도 글자를 읽지 못하는 유아 38명을 대상으로 환경인쇄물과 출현적 문해 기술과의 관계를 살펴보았는데, 환경인쇄물 인식은 음운 인식, 철자-발음 지식, 어휘력과 상관이 없다고 보고하였다.

이처럼 국외와 국내의 연구결과를 종합해 볼 때 유아의 환경인쇄물 읽기능력 및 출현적 문해 기술과의 관계와 관련된 선행연구들의 결과가 상반된 양상을 보이고 있으며, 우리나라의 경우 환경인쇄물에 대한 인식도 저조하고 유아의 환경인쇄물 읽기능력 및 출현적 문해 기술과 관련된 연구는 거의 없는 실정이므로 유아들의 환경인쇄물 읽기능력에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 환경인쇄물은 주변에서 의식, 무의식적으로 볼 수 있는 친근한 인쇄물로 사회문화적 맥락과 매우 밀접한 관련이 있기 때문에 미국 유아들과 우리나라 유아들에게 친근한 환경인쇄물은 매우 다르다. 유아의 읽기능력 발달 경향은 문화적 배경과 관계없이 동일한 경향성을 보이겠지만, 유아에게 친숙한 환경인쇄물은 문화마다 다르며 우리나라 유아들의 환경인쇄물 읽

기능력에 대한 탐색이 거의 이루어지지 않은 상황이기 때문에 연구의 필요성이 제기된다. 그러므로 우리나라의 사회문화적 상황에 적합하고, 일상생활에서 자주 접하는 환경인쇄물 읽기능력 검사 도구를 통해 우리나라 유아의 환경인쇄물 읽기능력에 대한 경향 및 과제 유형을 다양하게 하였을 때 읽기능력의 변화, 출현적 문해 기술 및 관계적 읽기능력과의 관계에 대해 구체적인 정보를 제공할 필요성이 제기된다.

출현적 문해 기술 중 어휘력은 언어능력의 기본으로서 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 등 전반적인 언어능력과 매우 밀접한 관련을 가지며, 언어 및 의사소통 능력을 신장시키는 중요한 역할을 한다. 유아의 어휘 발달은 유아들이 가장 많이 듣게 되고, 유아들이 흥미를 느끼는 상황에 의해 이루어진다. 또한 수동적인 상황이 아닌 상호작용이 가능한 능동적인 상황에서 이루어지며, 의미 있는 맥락 안에서 단어에 관한 명백한 정보를 얻게 될 때 효과적으로 어휘를 습득할 수 있게 된다(Harris, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2011). 연구자들은 유아가 주변에서 쉽게 발견할 수 있으며, 유아에게 개인적으로 의미 있는 과자 상자, TV 광고, 표지판 등의 환경인쇄물과의 문해 상호작용이 문자의 기능 및 글자의 형태, 그에 해당하는 소리, 상징의 요소가 상호관계가 있음을 깨닫게 하여 유아가 맥락 안에서 단어읽기를 배우게 하고, 다양한 어휘를 습득하여 구어로 표현할 수 있게 한다고 주장하였다(Kim, 2012; Vukelich *et al.*, 2012).

국내 Kim(2012)의 연구에 의하면 만 3세 유아의 환경인쇄물 읽기 능력 검사의 맥락과제의 점수가 높을수록 수용어휘, 표현어휘의 수준이 높았고, 만 4세 유아의 경우에는 맥락과제와 탈맥락과제의 점수가 높을수록 표현어휘력의 수준이 높았다고 보고하였다. 이는 환경인쇄물과

의 의미 있는 상호작용이 유아의 출현적 문해 기술의 발달을 가져왔고 이것이 환경인쇄물 읽기에 영향을 준 것이라고 해석하였다. Berry (2000)는 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 수용 어휘력은 강한 상관( $r = .65$ )이 있으며, 6개월 이후의 단어 읽기 능력을 유의하게 설명한다고 보고하였다. 또한 환경인쇄물 읽기 능력과 단어의 의미를 인식하는 것은 구어의 변화를 가져오고 다른 출현적 문해 기술과 결합하여 단어 읽기 능력과 수용 어휘의 발달을 촉진하였다고 보았다. 한편 Wepner(1985)는 환경인쇄물을 사용하여 글을 읽지 못하는 유아 만 3~4세 20명을 대상으로 8주 동안 8회기에 걸쳐 읽기훈련을 실시하였다. 각 유아에게 자신의 이름이 적힌 상표 책(logo book)을 제공하고, 각 회기마다 다른 상표를 1~2개 제공하여 문장을 만들게 하였다. 그리고 유아가 만든 책을 연구자에게도 읽어주고, 다른 사람에게 읽어주게 하였다. 그 결과 유아는 더 많은 환경인쇄물 상표를 읽을 수 있게 되었으며 환경인쇄물에 대한 인식이 증가하였다. 또한 연구자는 유아가 다른 인쇄물에도 관심을 갖고 읽기 시작하게 되었으며 인쇄물 단어와 관련된 다양한 어휘를 적용하여 복잡한 문장을 만들기 시작했다고 보고하였다. 이처럼 환경인쇄물 읽기 능력이 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 어휘력 간의 관계를 본 연구는 국외에서 주로 이루어졌으며 우리나라의 경우 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 유아의 어휘력 간의 관계를 살펴본 연구는 거의 없기 때문에 연구의 필요성이 제기된다.

또한 출현적 문해 기술 중 인쇄물 개념은 유아의 읽기와 쓰기 능력을 형성하는 기초가 되고 (Adams, 1990), 읽기 성취의 바탕이 되며(Storch & Whitehurst, 2002) 읽기 능력을 예측해 주는 중요한 요소이다(Levy, Gong, Hessels, Evans,

& Jared, 2006). 연구자들은 환경인쇄물을 통한 문해 경험이 유아의 인쇄물들의 세부적인 부분들을 탐색하고(Clay, 2002) 인쇄물의 요소 및 기능, 특징에 대해 발견해 나가며(Reutzel, 2003) 능동적으로 인쇄물 지식을 구성해 나갈 수 있도록 한다고 보고, 유아의 환경인쇄물 읽기 능력이 인쇄물 개념과 밀접한 관계가 있음을 밝혀왔다(Berry, 2000; Lomax & McGee, 1987; Reutzel, 2003). Lomax와 McGee(1987)는 만 3~6세 아동 81명을 대상으로 환경인쇄물 단어 읽기와 인쇄물 개념, 철자 분별, 철자 방향성, 단어 변별과 같은 그래픽 인식(graphic awareness)과의 관계를 살펴본 결과 유의미한 관계가 나타났다. Reutzel (2003)은 환경인쇄물 읽기 점수에 따라 집단을 나누고 인쇄물 개념을 검사한 결과 환경인쇄물을 정확하게 읽는 아동의 집단이 좀 더 높은 수준의 인쇄물 개념을 가지고 있음을 보고하였다. 인쇄물 개념의 습득이 성숙보다 경험과 관련이 있다는 선행연구(Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone, & Fischel, 1994)를 통해 볼 때, 환경인쇄물은 유아에게 언제 어디서나 쉽게 접할 수 있는 좋은 문해 자원으로 유아의 배움의 동기를 높여 문자의 기능 및 문자 언어의 특성을 배울 수 있게 하므로 유아의 초기 인쇄물 개념의 습득에 중요한 역할을 한다. 이렇듯 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 인쇄물 개념은 유아의 문해 발달에 있어 매우 중요한 변인이지만, 우리나라의 경우 이 둘 간의 관계를 밝힌 연구가 거의 없기 때문에 우리나라 유아의 환경인쇄물 읽기능력이 인쇄물 개념 발달과 어떠한 연관성이 있는지를 살펴볼 필요성이 제기된다.

따라서 본 연구에서는 만 3~4세 유아의 연령과 환경인쇄물 과제 유형에 따른 전반적인 읽기능력을 살펴보고, 환경인쇄물 읽기능력과 어

휘력 및 인쇄물 개념 간의 관계를 알아보고자 한다. 이러한 결과를 통해 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아의 환경인쇄물 읽기능력에 대한 정보를 제공하고, 또한 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 및 인쇄물 개념 간의 관계를 밝힘으로 유아의 언어발달을 촉진시키기 위한 환경인쇄물을 이용한 문해 교육 프로그램 개발의 기초자료를 제공하고자 한다.

이러한 목적을 위해 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 유아의 연령과 과제유형에 따른 환경인쇄물 읽기능력은 어떠한가?
- <연구문제 2> 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 간에는 어떠한 관계가 있는가?
- <연구문제 3> 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 인쇄물 개념 간에는 어떠한 관계가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

서울, 경기, 대전에 있는 9개의 어린이집에 다니는 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아 90명이었다. 유아의 환경인쇄물 읽기능력을 정확하게 측정하기 위하여 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아를 연구대상으로 선정하였다. 이는 만 3세경부터 유아들은 환경에 있는 인쇄물이 의미를 전달하고 있다는 것을 인식하기 시작하며 친숙한 인쇄 맥락에서 발견한 그림이나 상징 표시에 의미를 연결하여 읽기 시작하고 점차적으로 맥락 의존성에서 벗어나 만 5세가 되면 관

례적인 읽기가 부분적으로 가능해진다(McGee & Richgels, 1996)는 발달적 특징에 근거한 것이다.

연구대상을 선정하기 위해 서울, 대전, 경기도에 위치한 9개의 어린이집을 임의 표집한 후 각 어린이집 담임선생님을 통해 글자를 읽지 못하는 유아 108명을 1차로 선별하였다. 이 후 해당 유아의 부모님에게 동의를 구하고 동의를 받은 유아들을 대상으로 단어읽기 검사(Choi, 2010)를 실시하여 글자를 읽지 못하는 유아 90명을 최종 연구대상으로 선정하였다. 연구대상 유아의 연령 및 성별을 살펴보면, 만 3세 유아는 45명으로 평균월령은 42.73개월이며 남아 23명(51%), 여아 22명(49%)이며, 만 4세 유아는 45명으로 평균 월령은 53.76개월이며 남아 28명(62%), 여아 17명(38%)이다. 연구대상 유아의 인구론적 배경을 살펴보면 부모의 연령은 30대(부 : 73.3%, 모 : 66.7%)가 가장 많은 비율을 차지하고 있으며, 부모의 최종학력은 대졸(부 : 58.9%, 모 : 57.8%)의 비율이 가장 높다. 부모의 직업은 사무직(부 : 67.8%, 모 : 52.9%)이 가장 많은 것으로 나타났으며, 맞벌이가 78.8%로 높은 비중을 차지하고 있다. 월평균 소득은 201~300만원이 8.3% 301~400만원 16.7%, 401~500만원이 24.4%, 501~600만원이 20% 601만원 이상이 24.4%, 무응답이 6.7%로 나타났다.

### 2. 연구도구

#### 1) 단어읽기검사

본 연구에서는 글자를 읽는 유아들을 통제하기 위하여 Choi(2010)의 단어읽기 검사를 실시하였다. 단어 읽기 검사는 유의미단어, 무의미단어, 유사단어읽기로 구성되어 있으며 총 12문항으로 구성되어 있다. 각 문항 당 점수는 1점

씩이며 완전히 한 단어를 읽을 때에만 점수를 받을 수 있다. 본 연구에 최종적으로 참여한 연구대상은 단어읽기 검사에서 0점을 받은 유아들이었다.

## 2) 유아의 환경인쇄물 읽기능력검사

유아의 환경인쇄물 읽기능력을 측정하기 위해 Son(2012)이 만 3~5세 유아를 대상으로 개발한 유아의 환경인쇄물 읽기능력 검사 도구 중 맥락과제, 탈맥락 글자과제를 사용하였다. 맥락과제는 환경인쇄물의 원형 그대로의 읽기 과제를 뜻하며, 탈맥락 글자과제는 환경인쇄물 맥락과제에서 그림과 색깔 단서를 모두 제거하고 남은 흑백의 글자과제를 뜻한다. 또한 본 연구자는 Son(2012)이 개발한 환경인쇄물 읽기능력 검사 도구를 바탕으로 맥락과제에서 특정 글자를 변경한 글자변경과제(altered spelling task)를 추가로 제작하여 사용하였다. 글자변경과제는 맥락과제에서 특정 글자를 하나만을 변경(예 : 경찰→경찰)한 읽기 과제로 한글의 자음가획, 모음가획 원리에 따라 유아들이 상대적으로 쉽게 분별하는 문항을 선정하여(Choi, 2007) 변경하였다. 글자변경과제는 맥락 안에서 유아가 환경인쇄물 읽기를 시도할 때, 얼마나 인쇄물 글자에 관심을 기울이는지 알아보기 위하여 제작되었다. 글자변경과제의 경우 글자의 변화를 지적하기 위해서는 특정 글자를 만드는 선, 모양과 관련된 철자특질(letter features)을 구별해야 하는 능력이 필요하므로 환경인쇄물 원형 그대로 제시된 맥락과제를 수행하는 것 보다 좀 더 어려운 과제라 할 수 있다.

본 검사에서 사용한 Son(2012)의 환경인쇄물 항목은 지역에 관계없이 보편적으로 친숙한 환경인쇄물을 선택하기 위해 서울, 경기, 대전, 강원, 경상, 전라도 지역의 어머니가 평정한 것으

로 검사에 포함된 환경인쇄물은 총 3가지로 범주로 구성되어 있다. 첫 번째는 아동범주로 [빼빼로, 고래밥, 칸초, 짜요짜요, 치토스, 코코볼, 메로나, 새우깡, 초코파이, 마이썸, 고깔콘]이며, 두 번째는 생활용품 및 지역사회범주로 [서울우유, 맛있는 우유, 짜과게티, 이마트, 롯데마트, 농협]이며, 세 번째는 안내문범주로 [횡단보도, 경찰, 비상구]이다. 유아의 환경인쇄물 읽기능력 검사 도구는 한 문항 당 21×15cm 크기의 그림카드로 되어있으며, 환경인쇄물 읽기능력 과제 중 맥락과제와 탈맥락 글자과제는 각 20문항, 글자변경과제는 [경찰, 횡단보도, 비상구, 칸초, 고래밥, 파이썬, 교교볼, 서울우유, 짜과게티, 이마트] 10문항으로 이루어져있다.

환경인쇄물 과제는 맥락과제, 글자변경과제, 탈맥락 글자과제의 순으로 실시되며, 환경인쇄물 읽기능력 검사는 ‘화장실’ 안내문을 통한 연습 후, 본검사를 실시한다. 유아에게 환경인쇄물 카드를 보여 준 후 ‘뭐라고 읽는지 아니?’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 0점으로 처리한다. 예를 들어, ‘고래밥’ 문항에서 ‘고래밥’, ‘고래밥 과자’라고 대답하면 2점, ‘고래 과자’, ‘과자’ 등으로 인쇄물 의미에 관계된 대답이나 철자에 부분적으로 반응하면 1점, 무응답 또는 모른다고 대답하거나 ‘나 이거 먹어봤어요.’ 등의 관계없는 대답을 하면 0점을 부여한다. 과제의 점수는 유아의 응답에 따라 각 문항마다 0~2점을 받을 수 있고, 총 0~40점의 점수를 받을 수 있다. 글자변경과제의 검사 방법은 ‘아장실’을 연습문제로 하여, 환경인쇄물 읽기능력의 본 검사방법과 동일하

게 유아에게 ‘뭐라고 읽는지 알고 있는지?’ 물어본 후 유아의 1차 반응을 적는다. 유아가 ‘고대밥’ 문항을 보고 ‘고대밥’으로 철자가 변경된 환경인쇄물의 철자를 정확하게 읽으면 1.5점을 부여하고, 철자가 변경되지 않은 원형 그대로의 환경인쇄물 ‘고래밥’으로 읽으면 1점을 부여하고, 인쇄물 의미에 관계된 대답이나 철자에 부분적으로 반응하는 ‘과자’ 등으로 답변하면 0.5점을 부여한다. 관련 없는 대답이나, 무응답을 할 경우 0점을 부여한다. 그 후 원래의 환경인쇄물과 달라진 글자가 있는지에 관해 구체적으로 질문 한 후 유아가 변경된 철자를 말로 지적하거나 손으로 정확히 가리키면 0.5점을 부여한다. 즉, 글자변경과제의 점수는 각 문항마다 1차 반응에서 글자가 변경된 환경인쇄물을 유아가 어떻게 읽었는지에 따라 0~1.5점의 점수를 부여하고, 2차 반응에서 유아가 글자의 변화를 지적한 경우에 추가로 0.5점을 더 부여받게 되어 총 0~2.0점의 점수를 받을 수 있다. 환경인쇄물 읽기능력 검사의 채점자간 신뢰도는 연구 대상 아동 중 10명의 유아를 무선적으로 선택하여 채점자 두 명의 채점 결과에 대한 채점자간 신뢰도를 산출한 결과 각각 Pearson의 적률상관계수 .96으로 산출되었다.

### 3) 어휘력검사

만 3~4세 유아의 수용어휘력과 표현어휘력을 측정하기 위해서 표준화된 검사도구인 REVT (Receptive Expressive Vocabulary Test; Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009)를 사용하였다. 문항의 구성은 명사, 동사, 형용사, 부사 등의 어휘들이며 수용·표현 어휘 각각 185문항으로 구성되어 있다. 검사는 표현 어휘력 검사를 먼저 실시 한 후 수용 어휘력 검사를 실시하게 되며, 검사자가 유아에게 어휘력 검사 그림 카드

를 보여주면 유아가 검사자의 질문에 대답하게 된다. 유아의 응답이 맞으면 1점, 틀리면 0점으로 채점되어 점수로 평가되고, 연속적으로 8개 문항 중 6문항을 틀리게 반응할 경우 검사는 종료된다.

### 4) 인쇄물 개념 검사

만 3~4세 유아의 인쇄물 개념을 측정하기 위하여 Kim과 Kim(2004)이 수정·변안한 인쇄물 개념 검사(Concepts About Print, CAP)를 사용하였다. 이 도구는 책을 읽는 맥락에서 유아의 인쇄물 개념의 이해를 측정한다. 검사용 동화책은 Clay가 유아에게 더 매력적이고 반편견적인 그림과 주제로 제작한 ‘No Shoes(신발이 없네)(Clay, 2000)’를 Kim과 Kim(2004)이 수정·변안한 것을 사용하였다. 검사 책자는 총 20쪽으로 한 쪽에는 그림, 다른 쪽에는 본문이 적혀 있고, 문항을 위해 그림이나 본문이 뒤집어져 있거나 틀린 단어가 제시되어 있다. Kim과 Kim(2004)은 인쇄물 개념 검사 문항의 요인분석을 하여 CAP의 5개 요인을 추출하였다. 1요인은 ‘상급인쇄물 개념’으로 침표, 조사, 띄어쓰기, 따옴표, 마침표, 받침, 물음표, 단어 개념 문항이 포함된다. 2요인은 ‘인쇄물 관례’로 읽는 방향, 왼쪽으로 돌아옴, 인쇄물이 내용을 반영함의 문항이 포함된다. 3요인은 ‘책에 대한 개념’으로 책의 앞면, 글이 시작하는 곳 문항이 포함된다. 4요인은 ‘인쇄물 방향’에 대한 것으로 뒤집어진 본문, 글자 하나씩 짚기, 시작과 끝 개념, 그림이 뒤집어짐, 왼쪽부터 읽는가, 뒤집을 수 있는 단어, 글자 개념, 단어의 시작과 끝 문항이 포함되어 있다. 5요인은 ‘인쇄물의 순서’에 관한 것으로 글자 순서 바뀔(시작, 끝), 단어 순서 바뀔, 글자 순서 바뀔(중간), 줄 순서 바뀔 문항이 포함되어 있다. CAP는 개별검사이



며, 24개의 문항으로 구성되어 있으며, 유아의 응답이 맞으면 1점 틀리면 0점으로 채점되어 총 0~24점의 점수를 받을 수 있다. 인쇄물 개념 검사의 채점자간 신뢰도는 연구 대상 아동 중 10명의 유아를 무선적으로 선택하여 채점자 두 명의 채점 결과에 대한 채점자간 신뢰도를 산출한 결과 각각 Pearson의 적률상관계수 .92으로 산출되었다.

### 3. 연구절차 및 자료분석

본 조사에 앞서 측정도구들의 실시과정의 문제점 및 소요시간 등을 알아보기 위해 2012년 7월 예비조사를 실시하였다. 연구대상이 아닌 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아 각각 4명에게 총 검사시간을 조사한 결과, 단어읽기 검사의 경우 약 5분 환경인쇄물 읽기능력검사의 경우 약 15분, 어휘력 검사는 약 20분, 인쇄물 개념 검사는 약 10분으로 총 소요 시간은 약 50분 정도였다. 유아에게 모든 검사를 한 번에 실시하기에는 검사의 효율성 및 유아의 집중력을 저해한다고 판단하여 검사를 2회에 나누어 실시하기로 하였다. 본조사는 2012년 8월 13일~9월 25일에 본 연구자와 아동·가족학 석사과정에 재학 중인 대학원생 1명이 직접 기관에 방문하여 검사대상 유아와 일대일로 조용하고 독립된

공간에서 검사를 진행하였다. 검사는 2회에 걸쳐 실시되었으며 1차에 단어읽기 검사, 환경인쇄물 읽기능력 검사, 인쇄물 검사를 진행하였고, 2차에 어휘력 검사를 진행하였다.

수집한 자료는 Window용 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다. 첫째, 유아의 연령과 과제 유형에 따른 환경인쇄물 읽기능력을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출한 후 *t* 검증을 실시하였다. 둘째, 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 및 인쇄물 개념 간에 어떠한 관계가 있는지 알아보기 위해 적률상관계수를 산출하였다.

## III. 결과 및 해석

### 1. 유아의 환경인쇄물 읽기능력

유아의 연령에 따른 유아의 환경인쇄물 읽기능력의 차이를 알아보기 위해 먼저 환경인쇄물의 과제 유형별 검사의 총점을 40점으로 환산하였다. 이는 맥락과제, 탈맥락과제의 총점이 40점이지만, 글자변경과제의 총점은 20점이므로 환경인쇄물 과제의 점수비교를 위해 총점을 모두 40점으로 환산한 것이다. 이 후 평균 및 표준편차를 산출하고 *t* 검증을 실시한 결과를

<Table 1> Means, standards and T-test of children's reading ability according to age and environmental print task types

Environmental print task types	Age	3 yrs( <i>n</i> =45)	4 yrs( <i>n</i> =45)	<i>t</i> value
		<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Contextualized task		14.04(4.18)	17.82(4.65)	-4.05***
Altered spelling task		7.14(3.18)	10.82(4.16)	-4.72***
Decontextualized task		.38(1.25)	.84(1.22)	-1.79 <sup>+</sup>

<sup>+</sup> *p* < .10. \*\*\**p* < .001.

Table 1에 제시하였다.

만 3~4세 유아의 환경인쇄물 읽기 능력을 과제 유형별로 살펴보면, 맥락과제의 평균 점수가 만 3세 유아는 14.04점, 만 4세 유아는 17.82점이고 글자변경과제에서의 평균 점수는 만 3세 유아가 7.14점, 만 4세 유아는 10.82점이며 탈맥락 글자과제에서의 평균 점수는 만 3세 유아는 .38점, 만 4세 유아는 .84점으로 모든 과제에서 만 4세 유아의 평균 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 연령에 따른 유아의 환경인쇄물 읽기능력에 차이가 있는지 *t* 검증을 실시한 결과 맥락과제( $t = -4.05, p < .001$ ), 글자변경과제( $t = -4.72, p < .001$ )에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 탈맥락 글자과제( $t = -1.79, p < .10$ )는 경계선상에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 환경인쇄물의 모든 과제에서 만 4세 유아의 평균 점수가 만 3세 유아의 평균 점수보다 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

## 2. 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 간의 관계

만 3~4세 유아의 환경인쇄물 읽기 능력과 어휘력 간의 관계를 알아보기 위해 유아의 연령에 따라 Pearson 적률상관관계를 실시한 결과를

Table 2에 제시하였다.

유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력의 하위 범주별 상관관계를 살펴본 결과, 만 3세 유아의 경우 맥락과제와 표현어휘( $r = .51, p < .001$ ), 맥락과제와 수용어휘( $r = .45, p < .01$ )는 유의미한 정적인 상관관계를 나타내었다. 또한 만 4세 유아의 경우에도 맥락과제와 표현어휘( $r = .44, p < .01$ ), 맥락과제와 수용어휘( $r = .37, p < .05$ )에서 유의미한 정적인 상관을 나타내었다. 이러한 결과는 만 3~4세 유아가 맥락과제를 잘 읽을수록 표현어휘력과 수용어휘력 수준이 높음을 의미한다.

다음으로 만 3세 유아의 경우 글자변경과제와 표현어휘( $r = .53, p < .001$ ), 글자변경과제와 수용어휘( $r = .33, p < .05$ )는 유의미한 정적인 상관관계를 나타내었다. 그러나 만 4세 유아의 경우 글자변경과제와 표현어휘( $r = .29, p < .10$ )에서만 경계선상에서 유의미한 정적인 상관을 나타내었고 글자변경과제와 수용어휘는 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다. 이는 만 3세 유아의 경우 글자변경과제를 잘 읽을수록 표현어휘력과 수용어휘력 수준이 높음을 의미하고, 만 4세 유아의 경우 글자변경과제를 잘 읽을수록 표현어휘력 수준이 높음을 의미한다.

마지막으로 만 3세 유아의 경우 탈맥락 글자

<Table 2> Correlation between children's reading ability of environmental print and REVT

Age	Environmental print task types	Contextualized task	Altered spelling task	Decontextualized task
	Vocabulary			
3 yrs. ( <i>n</i> =45)	Expressive vocabulary	.51***	.53***	.41**
	Receptive vocabulary	.45**	.33*	.46**
4 yrs. ( <i>n</i> =45)	Expressive vocabulary	.44**	.29 <sup>+</sup>	.35*
	Receptive vocabulary	.37*	.19	.24

<sup>+</sup>  $p < .10$ . \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

과제와 표현어휘( $r = .41, p < .01$ ), 탈맥락 글자 과제와 수용어휘( $r = .46, p < .01$ )에서 유의미한 정적인 상관이 나타났다. 만 4세의 유아의 경우에는 탈맥락 글자과제와 표현어휘( $r = .35, p < .05$ )에서만 유의미한 정적인 상관관계를 나타내었고, 탈맥락 글자과제와 수용어휘는 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다. 즉, 만 3세 유아의 경우 탈맥락 글자과제를 잘 읽을수록 표현어휘력과 수용어휘력 수준이 높음을 의미하고, 만 4세 유아의 경우에는 탈맥락 글자과제를 잘 읽을수록 표현어휘력 수준이 높음을 의미 한다.

### 3. 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 인쇄물 개념 간의 관계

만 3~4세 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 인쇄물 개념 간의 관계를 알아보기 위해 유아의 연령에 따라 Pearson 적률상관관계를 실시한 결

과를 Table 3에 제시하였다.

만 3세 유아의 환경인쇄물의 모든 과제는 인쇄물 개념 총점과 유의미한 정적인 상관관계를 나타내었고, 만 4세 유아의 경우 맥락과제와 글자변경과제에서만 정적으로 유의미한 상관을 나타내었다. 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 인쇄물 개념의 하위 범주별 상관관계를 살펴본 결과, 만 3세 유아의 경우 맥락과제와 인쇄물 관계( $r = .34, p < .05$ )에서만 유의미한 정적인 상관관계를 나타내었다. 만 4세 유아의 경우에는 맥락과제와 인쇄물 관계( $r = .26, p < .10$ ), 인쇄물 방향( $r = .46, p < .01$ ), 인쇄물 순서( $r = .31, p < .05$ ), 상급인쇄물 개념( $r = .37, p < .05$ )에서 유의미한 정적인 상관관계를 나타내었다. 이러한 결과는 만 3세의 유아의 경우 맥락과제를 잘 읽을수록 인쇄물 관계에 대해서 더 잘 알고 있다는 것을 나타내고, 만 4세의 유아의 경우 맥락과제의 점수가 높을수록 인쇄물 관계, 인쇄물

<Table 3> Correlation between children's reading ability of environmental print and Concepts about print

Environmental print task types		Contextualized task	Altered spelling task	Decontextualized task
3 yrs. ( <i>n</i> =45)	Concepts about book orientation	.21	.15	.24
	Convention of print	.34*	.27 <sup>+</sup>	.39**
	Direction of print	.16	.25 <sup>+</sup>	.28 <sup>+</sup>
	Order of print	.17	.21	-.12
	Advanced print concept	.19	.33*	.13
	Total	.36*	.40**	.39**
4 yrs. ( <i>n</i> =45)	Concepts about book orientation	.18	.07	.04
	Convention of print	.26 <sup>+</sup>	.13	.23
	Direction of print	.46**	.37*	.17
	Order of print	.31*	.16	.10
	Advanced print concept	.37*	.20	.15
	Total	.52***	.34*	.24

<sup>+</sup>  $p < .10$ . \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

방향, 인쇄물 순서, 상급인쇄물 개념에 대해서 더 잘 알고 있다는 것을 나타낸다.

다음으로 글자변경과제와 인쇄물 개념의 하위 범주별 상관관계를 살펴보면 만 3세 유아의 경우 글자변경과제와 인쇄물 관례( $r = .27, p < .10$ ), 인쇄물 방향( $r = .25, p < .10$ ), 상급 인쇄물 개념( $r = .33, p < .05$ )은 유의미한 정적인 상관을 나타내었다. 그러나 만 4세 유아의 경우 글자변경과제와 인쇄물 방향( $r = .37, p < .05$ )에서만 유의미한 정적인 상관을 나타내었다. 이러한 결과는 만 3세 유아의 경우 글자변경과제를 잘 읽을수록 인쇄물 관례, 인쇄물 방향, 상급 인쇄물 개념을 더 잘 알고 있음을 나타낸다. 만 4세 유아의 경우에는 글자변경과제를 잘 읽을수록 인쇄물 방향을 더 잘 알고 있다는 것을 나타낸다.

마지막으로 탈맥락 글자과제와 인쇄물 개념의 하위 범주별 상관관계를 살펴보면 만 3세 유아의 경우 탈맥락 글자과제와 인쇄물 관례( $r = .39, p < .01$ ), 인쇄물 방향( $r = .28, p < .10$ )에서 유의미한 정적인 상관을 나타내었다. 그러나 만 4세의 유아의 경우는 유의미한 관계가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 만 3세 유아의 경우 탈맥락 글자과제를 잘 읽을수록 인쇄물 관례와 인쇄물 방향을 더 잘 알고 있다는 것을 나타낸다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 만 3~4세 유아의 환경인쇄물 읽기능력의 전반적인 경향을 알아보고, 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 및 인쇄물 개념 간의 관계를 살펴보았다. 본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 환경인쇄물 읽기능력은 유아의 연령에

따라 다르게 나타나 환경인쇄물 읽기능력 검사의 모든 과제에서 만 4세 유아의 평균 점수가 만 3세 보다 더 높은 것으로 나타났으며, 연령에 따른 차이가 유의미하게 나타났다. 이러한 결과는 유아의 연령이 높아질수록 환경인쇄물을 더 잘 읽게 된다는 선행연구결과(Goodman, 1986; Kim, 2012; Son, 2012)와 일치한다. 이는 만 3~4세 유아 모두 글자를 읽지 못하나 만 4세 유아만 3세 유아보다 시간적으로 환경인쇄물과 접할 기회가 더 많이 주어졌기 때문에 이러한 차이가 나타난 것으로 보여 진다. 이를 통해 볼 때, 일상생활 속에서 교사나 부모가 유아에게 친근한 환경인쇄물을 자주 접할 수 있도록 하고 의미 있는 문해 경험을 제공해 주는 것이 유아의 읽기 발달에 중요하다고 생각되어 진다.

환경인쇄물 과제유형에 따른 유아의 읽기능력에도 차이가 나타나 맥락과제, 글자변경과제, 탈맥락 글자과제의 순으로 잘 읽는 것으로 나타났다. 이는 환경인쇄물의 맥락이 제거 될수록 유아의 환경인쇄물 읽기능력이 줄어든다는 선행연구(Kim, 2012; Masonheimer *et al.*, 1984; Son, 2012)와 일치하는 결과이다. 본 연구대상은 글자를 읽지 못하는 유아들로 Mason(1980)의 읽기 발달 단계 중 맥락의존(context dependent) 단계에 해당하며 환경인쇄물을 읽을 때 색깔이나 그림, 글자 형태 등 시각적 단서에 의존하여 글자를 읽는다. 그러므로 맥락의 단서가 제거 될수록 글자를 읽는 것이 어려워지므로(Mason, 1980; Masonheimer *et al.*, 1984) 모든 맥락의 단서가 제공된 환경인쇄물 원형 그대로의 맥락과제를 가장 잘 읽고, 철자가 변경된 글자변경과제 및 그림, 색깔의 단서가 제거된 탈맥락 글자과제는 잘 읽지 못한 것으로 보여 진다. 몇몇 연구자들은(Blair & Savage, 2006; Masonheimer *et al.*, 1984) 맥락적 단서를 통해 환경인쇄물을 읽는 것

은 진정한 읽기가 아니라고 주장하였지만 상징 표시 읽기 단계에서 유아는 환경인쇄물로부터 의미를 추출해내고, 글자 형태, 색깔 패턴, 기하학적인 상표 디자인들을 분별해내는 시각 인지능력을 발달시켜 읽기 발달의 기초를 형성해 가므로(Neumann *et al.*, 2011) 유아의 환경인쇄물 읽기능력은 관계적 읽기의 중요한 시작점이라 볼 수 있다. 그러므로 읽기 발달에 있어 유아의 환경인쇄물 읽기능력은 중요하다고 볼 수 있으며 글자를 읽지 못하는 유아가 환경인쇄물의 맥락과제, 글자변경과제, 탈맥락 글자과제를 문자 그대로 읽었다는 것은 매우 의미 있는 일이다.

둘째, 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력 간에 어떠한 관계가 있는지 살펴보면, 만 3세 유아의 경우 환경인쇄물의 모든 과제에서 표현 및 수용어휘 간에 정적인 상관관계가 나타났다. 즉, 만 3세 유아는 환경인쇄물의 모든 과제에서 읽기능력의 점수가 높을수록 유아의 표현·수용 어휘력 수준이 높게 나타났다. 시각적 단서가 모두 주어진 맥락과제에서만 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 어휘력과 연관이 된 것이 아니라 맥락이 제거된 환경인쇄물 과제의 읽기능력도 어휘력과 상관이 나타났다. 이는 만 3세 유아의 읽기 능력이 연속선상에서 발달한다는 것을 보여주는 결과라고 해석해 볼 수 있다. 이것은 읽기능력이 수용어휘력, 표현어휘력과 상관이 높은 것으로 나타난 선행 연구(Snow, Burns, & Griffin, 1998; Storch & Whitehurst, 2002)와 일관된 맥락을 갖는다. 이는 가정이나 교실에서 풍부한 언어 환경 및 인쇄물과의 경험이 풍부할수록 유아의 어휘 발달이 촉진된다고 보고한 연구 결과(Kim & Kim, 2011; Shin & Kim, 2008)와 일맥상통한다고 볼 수 있다. 만 3세 유아의 경우 만 4세 유아와 달리 환경인쇄물의 모든 과제에서 수용어휘와 좀 더 높은 상관을 보였다.

즉, 환경인쇄물의 모든 과제에서 높은 점수를 받은 만 3세의 유아는 수용어휘 점수가 높게 나타났다. 이는 글자를 읽지 못하는 만 3세 유아에게 있어 의미 있는 맥락적인 단서를 제공하는 환경인쇄물을 통한 문해 경험은 다양한 어휘를 알고, 이해하는 것과 관련 된 수용어휘 발달에 긍정적인 영향을 미침을 의미한다. 수용어휘력이 어린 유아의 읽기 발달을 유의미하게 예측하는 변인(Jang & Kim, 2003)이라는 결과와 연결지어볼 때, 환경인쇄물을 통한 문해 경험은 나이가 어린 유아의 어휘력 발달 및 읽기발달에 중요하다고 생각되어 진다.

만 4세 유아의 경우 환경인쇄물의 모든 과제와 표현어휘 간에 정적인 상관관계가 나타났고, 맥락과제에서만 수용어휘와 정적인 상관관계를 나타내었다. 즉, 환경인쇄물의 모든 과제에서 읽기능력의 점수가 높을수록 만 4세 유아의 표현어휘력은 높게 나타났다. 이는 표현어휘가 수용어휘보다 몇 개월 더 늦게 발달하여 만 4세 유아의 시기가 수용어휘보다 표현어휘가 더 활발하게 발달하는 시기이기 때문에 수용어휘력보다 표현어휘력이 정적인 상관을 나타낸 것이라는 Kim(2012)의 주장을 통해 해석 될 수 있다. 선행연구들은 주로 환경인쇄물 읽기능력과 수용어휘력 간의 상관을 살펴본 직접적인 차이를 비교 분석해 볼 수 없지만 단어 읽기능력과 표현어휘력 간의 관계를 살펴본 연구 결과를 통해 보면 읽기 발달은 표현어휘력과 상관이 있으며 나이드 유아의 읽기 성취와 좀 더 강한 연관을 갖는 것으로 밝혀졌다(Wise, Sevcil, Morris, Lovett, & Wolf, 2007). 이를 통해 볼 때, 환경인쇄물을 통한 문해 경험은 좀 더 나이드 유아의 표현어휘 발달에 도움을 준다고 할 수 있다. 또한 만 4세 유아의 환경인쇄물 맥락과제의 읽기능력 점수가 높을수록 수용어휘력이 높게 나타

났는데, 이는 환경인쇄물 읽기능력과 수용어휘력의 관계를 살펴본 Berry(2000)연구와 일치하는 결과이다. 이것은 환경인쇄물을 읽는 것이 단어를 이해하고 인식하는 것과 연관되어 있음을 보여주는 결과로 일상생활에서 자연스럽게 접하는 환경인쇄물이 유아의 수용어휘력 발달에도 긍정적인 영향을 미침을 보여준다.

한편 만 3~4세 유아 모두 맥락과제의 읽기 점수는 표현어휘력과 수용어휘와 지속적인 상관을 보였는데, 이는 유아가 일상생활의 맥락적인 상황에서 단어를 좀 더 쉽게 배울 수 있으며, 어휘력의 성장은 의미 있는 경험이 노출되어지는 상황에서 자연스럽게 일어난다는 것(Weizman & Snow, 2000, 재인용)을 반영하는 결과라 할 수 있다. 이는 유아의 어휘 증진을 위해 환경적 맥락 단서 없이 무분별하게 글자만 보여주고 가르쳐주는 것보다 의미 있는 맥락에서 인쇄물과 상호작용 하도록 하는 것이 유아의 표현어휘력 및 수용어휘력 발달에 도움을 줄 수 있다(Kim, 2012)는 의견과 일치하는 것이다. 그러므로 환경인쇄물을 통한 문해 경험은 유아에게 새로운 단어를 의미 있는 상황에서 접하게 함으로서 폭넓은 어휘 습득을 가능하게 하는 데 도움을 준다(Robbins & Ehri, 1994)고 할 수 있다. 그러므로 나이가 어린 유아의 경우 학습지와 같은 인쇄물이 아닌, 맥락이 있는 인쇄물을 제공하는 것이 더 유익하다고 생각되어진다.

한편 본 연구 결과에서는 수용어휘보다는 표현어휘가 만 3세에 이어 만 4세에서도 지속적으로 환경인쇄물 읽기능력과 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 환경인쇄물 읽기능력 검사 도구의 특성 상 유아의 구어로 표현되어 측정되는 것이므로 표현어휘력과 좀 더 밀접한 관련이 있기 때문이라고 해석해 볼 수 있다(Berry, 2000). 또한 환경인쇄물을 접하고 읽는

상황에서 유아들은 일반적으로 환경인쇄물을 손으로 가리키며 소리 내어 읽는다. 예를 들어, 글자를 읽지 못하는 유아가 그림책을 읽을 때는 성인이 읽어주고 유아는 듣는 입장일 때가 많지만, 환경인쇄물의 경우는 글자를 읽지 못하는 유아도 그림이나 색깔, 모양을 단서로 소리 내어 환경인쇄물을 읽게 되는 경우가 많다. 글자를 읽지 못하는 유아가 길을 가다가 횡단보도 표지판을 보게 될 경우 그림과 색깔 단서를 이용하여 횡단보도 표지판을 소리 내어 읽기를 시도하는 경우가 많다. 환경인쇄물은 다른 인쇄물에 비해 소리 내어 읽는 경험을 격려하기 때문에 유아의 표현어휘와 관련이 있는 것으로 해석해볼 수 있다.

셋째, 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 인쇄물 개념 간에 어떠한 관계가 있는 지 살펴보면, 만 3세 유아의 환경인쇄물 읽기능력 검사의 모든 과제에서 인쇄물 개념의 총점과 유의한 상관이 있었다. 맥락과제의 경우 인쇄물 개념의 하위 범주 중 인쇄물 관례와 정적인 상관이 있었으며, 글자변경과제의 경우 인쇄물 관례와 인쇄물 방향, 상급인쇄물 개념과 정적인 상관이 있었다. 그리고 탈맥락 글자과제의 경우 인쇄물 관례와 인쇄물 방향과 정적인 상관이 있었다. 만 3세 유아는 책에 대한 개념을 50%이상 습득하고, 인쇄물 관례와 인쇄물 방향에 대해 습득하게 되는데(Kim & Kim, 2004; Kim & Shin, 2011), 환경인쇄물 읽기능력 검사의 모든 과제들은 인쇄물 관례와 인쇄물 방향에서 모두 정적인 상관관계를 나타내었다. 이는 유아가 환경인쇄물 읽기를 통하여 인쇄물 개념 습득에 필요한 감각들을 연습하고 있음을 보여주는 결과이다. 책에 대한 개념에서 상관이 나타나지 않은 것은 Berry(2000)의 주장처럼 환경인쇄물과 책이라는 인쇄물의 성격이 다르기 때문일 수 있다. 만 3

세 유아의 경우 글자변경과제, 탈맥락 글자과제는 인쇄물 관례, 인쇄물 방향과 유의한 상관을 나타내었으며, 글자변경과제는 상급인쇄물 개념과 유의한 상관을 나타내었다. 이는 글자변경과제를 잘 읽는 유아일수록 띄어쓰기, 한 단어, 물음표, 마침표와 같은 시각적 단서들을 좀 더 세부적으로 관찰하고 있음을 보여주는 결과이다. 즉, 글자변경과제와 탈맥락 글자과제에서 높은 점수를 받은 유아는 좀 더 세밀하게 인쇄물과 상호작용을 하고 있음을 나타낸다. 이는 유아가 사회문화적인 지식인 인쇄물 관례에 대해 좀 더 높은 지식을 갖고 있으며, 그림보다 글자가 전달해주는 메시지가 있다는 것에 대해 관심을 보이고 있으며, 글자에 대해서도 좀 더 명확한 관념이 있다는 것을 반영하는 결과라고 추론해 볼 수 있다.

만 4세 유아의 맥락과제, 글자변경과제의 환경인쇄물 읽기능력은 인쇄물개념의 총점과 유의한 상관을 나타냈다. 또한 만 4세 유아의 맥락과제와 인쇄물 개념의 하위 범주인 인쇄물 관례, 인쇄물 방향, 인쇄물 순서, 상급인쇄물 개념과 정적인 상관이 있었다. 이는 만 4세 유아들은 모든 맥락이 제공된 원형 그대로의 환경인쇄물을 통해 적극적으로 인쇄물과 상호작용을 하며 그 연령에서 습득해야 할 인쇄물 관례, 인쇄물 방향, 인쇄물 순서, 상급인쇄물 개념을 알아가고 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 또한 글자변경과제를 잘 읽을수록 인쇄물 방향 점수가 높은 것으로 나타났는데, 이는 글자변경과제를 잘 수행하는 만 4세 유아들이 철자의 방향, 철자 분별, 단어 분별과 같은 그래픽 디테일에 민감함을 증명하는 결과라고 볼 수 있다 (McGee, Lomax, & Head, 1988).

한편 만 3~4세 유아 모두 환경인쇄물의 맥락과제의 점수가 인쇄물 개념의 총점과 유의한

상관을 보였다. 이는 글자만 인쇄되어 있는 탈맥락 글자과제에 비해 맥락과제가 인쇄물 개념 습득에 있어 더 많은 시각적 단서를 유아에게 제공함을 의미한다. Neumann 외(2012)는 만 3~4세 유아 73명을 대상으로 환경인쇄물을 교수 도구로 사용하는 것의 효과성을 검증하였는데, 맥락이 있는 환경인쇄물을 교수 도구로 중재한 집단이 탈맥락화된 인쇄물을 교수 도구로 중재한 집단에 비해 탈맥락 과제읽기, 인쇄물 개념 등에서 유의한 효과가 나타났다고 보고하였다. 이러한 결과는 아직 그림 지배적 읽기가 우세한 글자를 읽지 못하는 유아에게는 탈맥락적인 인쇄물 보다는 맥락이 포함된 인쇄물이 인쇄물 개념을 습득하는데 더 효과적임을 시사한다. 그러므로 의미 있는 맥락에서 환경인쇄물을 통한 문해 경험은 유아의 초기 인쇄물 개념의 습득에 중요하다고 볼 수 있다.

이와 같은 논의를 바탕으로 본 연구의 제한점을 살펴보고, 후속 연구를 위한 제언을 하면 이와 같다. 첫째, 본 연구의 연구대상은 취업모의 비율이 높고 중류층 가정의 만 3~4세 유아를 대상으로 하였으므로 연구 결과를 해석할 때 대상의 특성을 염두에 두고 신중해야 할 것이다. 둘째, 본 연구에서는 환경인쇄물 읽기능력이 출현적 문해 기술 발달과 연관되어 추후의 읽기능력과 연관되어 있을 것이라고 가정하였으나, 환경인쇄물 읽기능력이 추후의 읽기능력과 직접적으로 연관되는지에 관해서는 증명할 수 없었다. 그러므로 후속연구에서 유아의 환경인쇄물 읽기능력이 실제적으로 추후의 읽기능력을 예측하는지에 관한 중단연구의 필요성이 제기된다. 셋째, 본 연구에서는 환경인쇄물 읽기능력과 출현적 문해 기술 중 2가지 요소인 어휘력과 인쇄물 개념과의 관계만을 살펴보았다. 그러나 유아의 읽기 발달은 어휘력, 인쇄물 개

념 외에도 음운 인식, 자모음 지식 등 여러 가지 출현적 문해 기술의 영향을 받으므로 환경인쇄물 읽기능력이 다른 문해 기술과 어떠한 영향을 주고받는지에 관해 다각적인 각도에서 살펴볼 필요성이 제기 된다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 먼저 한국의 글자를 읽지 못하는 만 3~4세 유아의 환경인쇄물 읽기능력 및 어휘력, 인쇄물 개념의 일반적인 경향을 살펴본 후 관련적 읽기 전 단계 유아의 환경인쇄물 읽기 특성 및 어휘력, 인쇄물 개념 습득 과정에 관한 기초 자료를 제공했다는 데 의의가 있다. 둘째, 유아의 환경인쇄물 읽기능력과 유아의 추후 문해 발달에 영향을 미치는 어휘력 및 인쇄물 개념과의 정적인 상관관계를 밝힘으로 관련적 읽기 전 단계 유아의 환경인쇄물 읽기능력이 어휘력 발달 및 인쇄물 개념의 습득에 중요한 역할을 한다는 정보를 제공하였다. 이것은 환경인쇄물을 활용하여 문해 경험을 제공하는 것이 어휘력의 확장과 인쇄물 개념 발달에 긍정적인 효과가 있음을 뒷받침해주는 결과로 환경인쇄물을 이용한 유아 언어교육 프로그램 개발을 위한 기초자료로 활용 될 수 있을 것이다.

## References

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking about learning and print*. Cambridge, MA : MIT press.
- Berry, R. S. (2000). Children's environmental print : reliability, validity, and relationship to early reading. Unpublished Doctoral dissertation, University of Chapel Hill, North Carolina
- State.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing, 28*(1), 50-58.
- Choi, N. Y. (2007). The effects of korean alphabet knowledge, phonological awareness, phonological processing on kindergarteners Hangul words reading. Unpublished doctoral dissertation, Seoul University, Seoul, Korea.
- Choi, E. Y. (2010). Effects of early literacy skills on young children's word reading and words writing. Unpublished doctoral dissertation, Konkuk University, Seoul, Korea.
- Clay, M. M. (2000). *No Shoes*. Auckland, NZ : Heinemann.
- \_\_\_\_\_ (2002). *An observation survey of early literacy achievement*(2nd ed.). Auckland, NZ : Heinemann.
- Cronin, V., Farrell, D., & Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading, 22*(3), 271-282.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergency literacy: Writing & reading*(pp. 1-14). Norwood, NJ : Ablex.
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom : How children really learn vocabulary. In S. B. Neumann, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol 3)(pp. 49-65). NY : Guilford press.



- International Reading Association and National Association for the Education of Young Children(IRA, & NAEYC). (1998). Learning to read and write : Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- Jang, Y. K., & Kim, S. H. (2003). Factors affecting children to read Hangul. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 87-110.
- Kim, Y. J. (2012). Relationships among children's age, family income, reading ability of environmental print and vocabulary ability. Unpublished master's thesis, Yonsei university, Seoul, Korea.
- Kim, M. S., & Kim, H. J. (2011). The effects of children's vocabulary abilities and print concepts in classroom environment in terms of literacy development. *Korean Journal of Child Studies*, 32(6), 95-106.
- Kim, S. H., & Kim, M. S. (2004). Relationships between print concepts and language ability in 4-to 6 year old Korean children. *Korean Journal of Child Studies*, 25(6), 371-383.
- Kim, Y. T., Hong, K. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive Expressive Vocabulary Test(REVT) guidelines*. Seoul : Seoul Community Rehabilitation Center.
- Kuby, P., Goodstadt-Killoran, I., Aldridge, J., & Kirkland, L. (1999). A review of research on environmental print. *Journal of Instructional Psychology*, 26(3), 173.
- Lee, C. S. (2004). Theoretical quest of the child language education. Seoul : Hakjisa.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understand print : Early reading development an contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading : Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237-256.
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read : An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203-227.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., & Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 257-271.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1996). *Literacy's beginnings : Supporting young readers and writers*(2nd ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- McGee, L. M., Lomax, R., & Head, M. (1988). Young children's written language knowledge : What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behavior*, 20(2), 99-118.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, doi:10.1177/1468798411417080.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2012). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, doi : 10.1007/s11145-012-9390-7.
- Owens, R. E., Jr. (2005). *Language development : An introduction*(6th ed.), Allyn & Bacon

- Publishers; Boston : 2005.
- Prior, J. (2009). Environmental print : Real-world early reading. *Dimensions of Early Childhood*, 37(1), 9-14.
- Reutzel, D. R. (2003). Reading environmental print : What is the role of concepts about print in discriminating young readers responses? *Reading Psychology*, 24(2), 123.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Shin, H. Y., & Kim, M. S. (2008). Parent's attitudes towards emergent literacy, home literacy activity and children's vocabulary, concepts about print in low-income families. *Korean Journal of Child Studies*, 29(4), 199-211.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National academy press.
- Son, S. H. (2012). Children's reading ability of environmental print : Development of the scale and differences according to children's age and parent's literacy interaction types. Unpublished doctoral dissertation, Yonsei University, Seoul, Korea.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and core-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38, 934-947.
- Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2012). *Helping young children learning language and literacy : birth through kindergarten* (3rd ed.). Boston, MA : Pearson.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2000). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition : Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wise, J. C., Sevcil, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.
- Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems : Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, 22(2), 244-257.

---

2013년 2월 28일 투고, 2013년 5월 31일 수정  
2013년 6월 13일 채택