



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#) 

이 문 옥 교수지도

석사학위 청구논문

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의
언어능력 및 가정문해환경 연구

2010

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

윤 영 은

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의
언어능력 및 가정문해환경 연구

이 문 옥 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함.

2010년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

윤 영 은

인 준 서

윤영은의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구는 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경의 차이를 알아보고, 가정문해환경의 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보고자 한다. 또한 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력의 차이를 알아보고, 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계를 살펴보고자 한다. 이를 통해서 저소득 가정 유아에게 부족한 가정문해환경이 무엇인지를 파악하여 저소득 가정 유아의 언어발달을 지원할 방안을 모색하는데 도움을 줄 수 있는 기초자료를 제공하고자 한다.

이와 같은 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경은 차이가 있는가?
 - 1-1. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 양상은 어떠한가?
2. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력은 차이가 있는가?
 - 2-1. 유아의 어휘력은 차이가 있는가?
 - 2-2. 유아의 언어 이해력은 차이가 있는가?
 - 2-3. 유아의 언어 표현력은 차이가 있는가?
3. 가정문해환경과 유아의 언어능력은 관계가 있는가?
 - 3-1. 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력은 관계가 있는가?
 - 3-2. 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력은 관계가 있는가?

본 연구는 2009년 10월 28일부터 11월 20일까지 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 비율이 비슷한 서울시 강서구 소재의 K유치원 만 4세 유아 3

학급과 D유치원 만 4세 유아 2학급 총 102명의 유아와 그들의 어머니를 연구대상으로 하였다. 또한 가정문해환경의 사례를 연구하기 위해 가정문해환경 설문 조사에 참여한 어머니 가운데 저소득 가정과 일반 가정 어머니 각각 5명에게 심층면담을 실시하였다.

연구도구는 가정문해환경 검사를 위해서 박영수(1996)의 연구에서 사용된 설문지를 본 연구에 적합하도록 수정·보완하여 사용하였으며, 유아의 어휘력 검사를 위해서 김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정(1995)의 유아용 그림 어휘력 검사지를 사용하였다. 유아의 언어 이해력과 언어 표현력 검사는 장영애(1981)가 4~6세아 수준에 맞게 제작하고 김기현(2004)이 재수정한 검사 도구를 사용하였다. 심층면담은 가정문해환경에 관한 심층면담 질문지를 사용하였다.

자료의 분석은 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 차이를 알아보기 위하여 *t*-검증을 실시하였고, 가정문해환경과 유아의 언어능력의 상관관계를 알아보기 위하여 *Pearson*의 상관계수를 산출하여 분석하였다. 분석을 위해서 SPSS WIN 12.0 프로그램을 사용하였다. 또한 어머니와의 심층면담 내용은 연구에 참여하는 어머니에게 사전에 동의를 얻어서 심층면담 내용을 녹음하였다. 면담이 끝난 후에 면담의 전 내용을 문자화하는 전사(transcribe)작업을 하였고, 문자화 한 자료를 반복적으로 읽으면서 내용분석을 하였다.

본 연구에서 설정된 연구문제에 따른 결과는 다음과 같다.

첫째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경은 일반 가정 유아가 저소득 가정 유아보다 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 가정문해환경의 하위변인 별로 보면 놀이의 허용을 제외한 모든 변인 즉 교육적 자료, 성인의 모델행동, 놀이자료, 경험의 폭, 언어적 환경에서

일반 가정 유아가 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경의 양상을 살펴보기 위해서 각각 5명씩의 어머니들을 면담한 결과 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 대부분의 저소득 가정 어머니는 유아에게 문해발달 지원을 위한 환경을 풍부하게 제공하고 있지 못하고 있다고 응답하였으며, 읽기·쓰기는 부모가 직접 가르쳐주거나 기관과 학습지의 도움을 받아 체계적으로 배워야 한다는 신념을 가지고 있었다. 반면에 대부분의 일반 가정 어머니는 유아에게 독립된 공간과 다양한 자료를 제공하고, 토론을 하거나 동화책을 읽고 유아와 함께 이야기를 나누는 등 풍부한 문해환경을 제공하고 있다고 하였다. 문해습득은 유아의 수준에 맞는 책을 읽어주거나, 놀이, 야외체험을 통해서 자연스럽게 배울 수 있도록 해주어야 한다는 신념을 가지고 있었다.

둘째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력은 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에서 일반 가정 유아가 저소득 가정 유아보다 점수가 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

셋째, 전체 유아를 대상으로 한 가정문해환경과 가정문해환경의 하위변인은 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 소득별로 분리하여 분석한 결과, 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면에 하위변인인 놀이자료와 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났고, 언어적 환경과 언어 표현력도 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이들을 제외한 가정문해환경의 하위변인과 유아의 언어능력의 하위변인들 간에는 모두 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 일반 가정 유아의 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계도 저소득 가정 유아와 같은 결과를 보였다.

목 차

논문 개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 용어의 정의	6
II. 이론적 배경	8
1. 가정의 문해환경	8
2. 유아의 언어능력	13
3. 선행연구	22
III. 연구방법	26
1. 연구대상	26
2. 연구도구	27
3. 연구절차	31
4. 자료 분석	33
IV. 연구결과 및 해석	34
1. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이	34
2. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이	50

3. 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계	51
V. 논의 및 결론	57
1. 논의	57
2. 결론 및 제언	67

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 연구대상의 성별 및 평균연령	26
<표 2> 가정문해환경 설문지의 하위변인 문항수 및 관련문항	28
<표 3> 가정문해환경 심층면담 질문지의 문항수 및 문항번호	29
<표 4> 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이분석	34
<표 5> 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이분석	50
<표 6> 가정문해환경과 유아의 언어능력의 상관관계	51
<표 7> 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 상관관계	53
<표 8> 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 상관관계	55

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

언어는 인간이 삶을 살아가는데 필수적인 의사소통 수단이며, 정보획득의 수단이다. 인간은 언어를 통하여 자신의 생각이나 감정을 전달하고, 사회나 개인에게 중요한 이해, 태도, 가치 등을 배운다. 이처럼 언어는 인간 생활에 매우 중요한 도구이기 때문에 유아가 다른 사람과 관계를 형성하고 자신의 생각을 표현하며 삶을 살아가기 위해서는 유아기에 언어발달이 적절하게 이루어져야 한다(노명완, 1997). 더불어 언어발달은 유아의 인지, 사회성, 신체 발달 등 인간의 모든 발달을 돕는 매개체가 되며, 학령기의 학업성취에도 영향을 미치게 되므로 중요하게 다루어져야 한다.

유아는 다른 사람과 상호작용을 하는 환경 속에서 생활하면서 언어발달이 자연스럽게 이루어지게 된다. 유아는 태어나면서부터 듣고 보는 언어의 복잡성과 상호 관계를 체험하면서 말소리, 소리의 변화, 억양 등에 주의를 기울인다. 이것이 음성언어발달의 기초가 된다. 이후 웅얼이, 몸짓, 이야기, 그림 등을 통해 성인과 상호작용을 해나가면서 음성언어발달이 이루어진다. 점차 유아는 단순한 소리와 말소리를 구분하게 되고, 말소리가 합쳐져서 의미가 있는 어휘로 들리는 것을 인식하게 되며 어휘발달이 놀라운 속도로 일어나게 된다. 이렇게 어휘가 늘어가는 과정과 언어적 경험을 통해서 말을 이해하며 의사소통이 가능한 언어 이해력이 증가하게 되고, 이미 획득한 언어지식을 통해 자기가 이해하는 수준에서 나름대로 표현을 하는 언어 표현력이 발달하게 된다(이차숙, 2004).

이와 같은 어휘, 언어 이해력, 언어 표현력의 발달은 유아가 언어로 의사소통을 하는데 매우 도움이 된다. 유아의 어휘발달은 유아가 사용하는 어휘의 수가 증가하면서 동시에 어휘의 의미를 분명하게 알게 되고, 새로운 의미의 어휘를 계속적으로 습득하며 이루어진다. 어휘는 언어의 이해나 표현에 필수적이며, 유아의 어휘발달은 초기에 급속히 증가하게 되고 시간의 흐름에 따라 어휘력의 격차가 더욱 심해진다는 점을 고려해 볼 때 유아기의 어휘발달은 언어발달에서 매우 중요하다. 언어 이해력은 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용을 파악할 수 있는 능력을 말한다. 유아가 이야기를 이해한다는 것은 다른 사람과 의사소통을 하면서 메시지를 받아들이는 능력이다. 그러므로 다른 사람과 의사소통을 하며 사회생활을 해 나가기 위해서는 유아의 언어 이해력 발달이 필수적으로 이루어져야 한다(박윤주, 2008). 유아가 다른 사람과 효율적으로 의사소통을 하려면 말하기 능력 뿐만 아니라 자료, 정보, 의미를 파악해내는 기술을 포함하는 언어 표현력이 있어야 한다. 유아의 언어 표현력 발달은 사고력과 의사소통 능력 뿐만 아니라 유아의 사회, 정서 발달을 위해서도 중요하다(박현숙, 2002).

유아의 언어발달에 가장 많은 영향을 미치는 것은 가정이다. 가정은 유아가 태어나면서 부터 최초로 가족이 끊임없이 말하는 것을 듣고, 가족과 상호작용을 하면서 언어발달을 시작하는 곳이다. 그렇기 때문에 유아의 언어발달을 위해서 가정의 언어 환경은 매우 중요하다고 할 수 있다.

가정의 언어 환경이 유아의 언어발달에 중요한 영향을 미친다는 것은 여러 연구에서 보고되고 있다. Elardo(1975)와 그의 동료들은 유아의 가정환경의 다양한 변인과 언어능력과의 관계를 연구하였는데 가정환경의 다양한 변인은 유아의 언어능력과 정적인 상관이 있다고 하였다. 특히 어머니의 정서적이고 언어적인 반응과 적절한 놀이자료의 제공, 유아에 대한 어머니의 참여 정도가 유아의 언어능력과 높은 상관을 보인다고 하였다. Mason(1990)은

언어발달에 적합한 가정환경은 유아의 문어에 대한 지식습득에 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며, Maehr(1991)는 유아의 언어능력은 다른 인간행동의 특성과 마찬가지로 환경과의 상호작용에 의해 발달하는 것이므로 유아기 동안의 언어능력은 가정환경 내에서 발달하게 된다고 하였다. Taylor(1983)도 가정은 모든 종류의 경험이 발생하는 무대이므로 유아의 언어발달에 미치는 가정문해환경의 영향력은 지대하다고 하였다(김수진, 2009, 재인용).

유아의 언어발달에 영향을 미치는 가정문해환경에는 다양한 변인이 있다. 이문옥(1994)은 유아의 문해발달과 관련 있는 가정문해환경의 변인으로 가정에서의 책 읽어주기, 사회적 배경, 읽기·쓰기 자료의 가용성, 가족의 문해활동, 부모-자녀간의 문해를 통한 상호작용을 들었다. Morrow(1997)는 가정의 문해자료, 문해활동, 유아의 문해활동에 대한 부모의 긍정적인 태도와 부모의 문해 프로그램의 적극적인 참여 및 기관 교사에 대한 관심과 태도 등이 중요하다고 하였다.

부모의 사회경제적인 배경도 가정문해환경의 중요한 변인으로 다루어져왔다. 부모의 사회경제적인 배경에 따라 저소득 가정의 유아와 일반 가정의 유아가 경험하는 가정문해환경이나 문해활동의 내용이 다르며 이에 따라 언어능력에 차이가 있다는 연구(Dickinson & Detemple, 1998)와 사회경제적 배경이 반드시 부정적인 영향을 미치는 것은 아니라는 주장(Taylor & Dorsey-Gaines, 1988)이 제기되어왔다.

먼저 사회경제적인 배경의 차이가 문해활동에 영향을 미친다는 연구를 살펴보면, Gray(1995)는 저소득 가정에서는 언어발달을 위한 풍부한 환경을 제공하지 못하고, 어머니가 책을 거의 읽어주지 않는 경향이 있으며, 자녀와의 언어활동도 적게 한다고 하였다. Hansen(1969)은 저소득 가정에서는 유아기 자녀를 위한 그림책을 별로 소유하지 못하고 있고, 자녀에게 그림책을 읽어주거나 이야기를 들려주는 빈도도 매우 적다고 하였다. McCarthy(1954)

는 가정의 사회경제적 지위에 따라 부모가 자녀를 대하는 태도, 가족생활의 습관 등이 다르기 때문에 유아의 언어발달이 차이가 나는데 이것은 결국 저소득 가정의 제한된 환경이 원인이라고 하였다. 즉 저소득 가정의 부모는 그들 자신의 언어능력이 부족하고, 적절한 언어모형이 되지 못 할 뿐만 아니라 유아에게 언어적 자극을 더 적게 제공하기 때문이라고 하였다. 일반 가정의 부모는 저소득 가정의 부모보다 유아와 언어적 상호작용 시 복잡하고 인지적인 자극을 주기 때문에 이들의 유아들은 언어 검사에서 높은 점수를 획득한다고 하였다(채은화, 2007, 재인용).

위의 연구들이 사회경제적인 배경의 차이가 문해활동에 영향을 미친다는 결과를 보여준 반면 어떤 연구자들은 배경의 차이에도 불구하고 문어가 사용되는 사회에서는 누구나 문해활동에 적극적으로 참여한다고 주장한다. 따라서 사회경제적인 배경보다는 부모가 문해활동을 통해서 유아와 함께 하는 상호작용의 특성, 책 읽어주기, 자녀의 능력에 대한 신뢰 등이 더 중요한 역할을 한다고 주장한다(Taylor & Dorsey-Gaines, 1988).

Teale(1986)은 저소득층 부모를 둔 백인, 흑인 그리고 멕시코계 미국인 유아들의 문해발달과 문화적 배경과의 관련성을 가정문해환경을 관찰함으로써 연구했다. 그는 대부분의 가족들이 다양한 문해활동을 하고 있었으며, 집단간의 차이점 보다는 유사한 점을 더 많이 관찰했다고 기술했다. 따라서 그는 문어를 쓰는 사회에 속한 누구나 다양한 상황에서 여러 가지 형태의 문해활동에 참여한다고 하면서 사회경제적 배경이 유아의 문해활동을 제한하지는 않는다고 주장했다(이문옥, 1994, 재인용). Fowler과 그의 동료들(1997)은 저소득 가정 유아들의 경우, 환경적인 제약에도 불구하고 유아시기에 가정과 교육기관 같은 주변 환경으로부터 언어의 중재와 경험을 보충 받은 유아는 구어발달의 수준이 증가하였다고 보고하였다.

이러한 연구결과를 살펴볼 때 사회경제적 배경이 유아의 언어발달에 중요

하지만 이시기에 적절한 도움을 제공한다면 가정의 부족한 환경을 보완할 수 있다는 것을 알 수 있다. Brizius와 Foster(1993)는 유아의 초기 언어발달의 차이는 학령기 이후 언어능력의 격차를 심화시키므로 저소득 가정 유아의 초기 언어발달이 제대로 이루어지지 않으면 학습능력에서 불리한 위치에 처할 수 있다고 보고하였으며, Torgesen(1998)은 저소득으로 인한 유아 언어발달의 저조는 유아기 때가 중재하기 가장 좋은 시기라고 주장하였다. 인간발달의 기초가 되는 유아기가 빈곤으로 인한 사회·문화적 결손을 가장 효과있게 중재할 수 있는 시기임을 감안해보면(이봉주, 양수, 김명순, 2004) 저소득 가정 유아에게 부족한 가정문해환경이 무엇인지를 파악하여 언어발달을 지원할 방안을 모색하는데 도움을 줄 수 있는 연구가 중요하다.

하지만 지금까지의 가정문해환경과 유아의 언어능력에 관한 연구들은 가정의 문해환경과 유아의 언어능력의 관계를 살펴본 연구(박영수, 1996; 이숙임, 2006; 임아혜, 1996)와 가정문해환경과 유아의 읽기·쓰기능력의 관계를 살펴본 연구(김복순, 1994; 명현옥, 2001)가 이루어졌다. 이 연구들은 가정환경과 유아의 언어능력 관계를 연구하였기 때문에 저소득 가정 유아에게 부족한 가정문해환경이 무엇인지를 파악하기는 어렵다. 그렇기 때문에 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력에 관한 연구를 통하여 저소득 가정 유아에게 부족한 가정문해환경이 무엇인지를 파악해 저소득 가정 유아의 가정문해환경 결손 중재에 도움을 줄 수 있는 연구가 더욱 필요하다.

이에 본 연구에서는 저소득 가정 유아와 일반가정 유아의 가정문해환경과 언어능력에 관한 연구를 하여 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력을 알아봐서 저소득 가정 유아에게 부족한 것이 무엇인지를 파악해 보며, 가정문해환경과 언어능력과의 관계를 살펴보아 저소득 가정에 어떠한 환경이 필요하고 중요한지를 파악하고자 한다. 이를 통해 저소득 가정 유아의

언어발달을 지원할 방안을 모색하는데 도움을 줄 수 있는 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구문제

1. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경은 차이가 있는가?
 - 1-1. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 양상은 어떠한가?

2. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력은 차이가 있는가?
 - 2-1. 유아의 어휘력은 차이가 있는가?
 - 2-2. 유아의 언어 이해력은 차이가 있는가?
 - 2-3. 유아의 언어 표현력은 차이가 있는가?

3. 가정문해환경과 유아의 언어능력은 관계가 있는가?
 - 3-1. 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력은 관계가 있는가?
 - 3-2. 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력은 관계가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 저소득 가정 유아

본 연구에서 저소득 가정 유아란 2009년 7월 교육과학기술부의 지침에 제

시된 것과 같이 차등교육비를 지원받고 있는 만 3~4세 유아 중 교육비를 100%지원 받는 1층에 속한 가정(소득하위 50% 수준 이하)의 유아를 의미한다.

2) 일반 가정 유아

본 연구에서 일반 가정 유아란 국가에서 보조금을 받지 않고 교육비를 가정에서 모두 부담하는 유아를 의미한다.

3) 가정문해환경

본 연구에서 가정문해환경이란 유아의 언어발달에 영향을 주는 가정의 지적·물적 환경을 의미한다. 하위변인으로는 교육적 자료, 성인의 모델행동, 놀이자료, 경험의 폭, 놀이의 허용, 언어적 환경을 포함한다.

4) 언어능력

본 연구에서 언어능력이란 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력의 세 가지를 포함한다. 어휘력은 유아가 일상생활에서 볼 수 있는 사물을 지적하거나 명명할 수 있는 능력이며, 언어 이해력은 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용을 파악할 수 있는 능력이다. 또한 언어 표현력은 대화의 상대나 상황에 따라 적절하게 이야기 하고 자신의 생각이나 느낌을 다양하게 표현 할 수 있는 능력을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 가정의 문해환경

1) 가정문해환경의 개념

가정의 문해환경은 유아의 언어발달에 영향을 주는 가정의 인적, 물적 환경을 의미한다(Morrow, 1997). 가정문해환경은 학자마다 다양하게 정의하여 왔다. Clay(1991)는 유아들의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 발현적 문해를 지원하고, 유아들이 몰두할 수 있는 진정한 기회를 제공하는 가정환경을 가정의 문해환경으로 정의하였다. 그리고 Zhang과 Harvey(1998)는 유아의 언어발달을 돕는 가정에서의 지원적인 부모 활동을 가정의 문해환경으로 정의하였고, Novick(2000)은 가정의 문해환경은 초기 언어발달을 지원하여 유아가 언어를 자연스럽게 배울 수 있도록 하는 지지적인 가정환경이라고 정의하였다. Harris와 Smith(1986)는 가정의 문해환경을 유아에게 언어와 관련된 자료를 조작할 기회를 주어 유아의 언어가 발달하는데 영향을 주는 환경으로 정의하였다. 더 나아가 가정의 문해환경은 유아의 언어발달을 위한 가정의 물리적인 환경뿐만 아니라 언제, 얼마나 자주, 어떤 환경에서 유아들이 언어와 관련된 자료와 접하고 언어의 의미와 사용에 대해서 인식하게 되는지를 결정하는 인간관계도 포함한다(McLane & McNameee, 1990).

연구자들은 가정문해환경에 다양한 요인들을 포함시켜 연구하여 왔다. 그 가운데 유아가 문해관련 자료에 노출되는 빈도, 가정 내 유아 도서 수, 유아가 책을 읽거나 문해관련 활동을 하는데 보내는 시간이 가장 빈번하게 포함

되었다(조호순, 2005). 또 다른 연구자들은 유아의 도서관 방문 횟수나 일상적 인쇄물에 대한 노출 정도, 부모의 읽기 모델링, 책을 읽어준 시작 연령, 유아가 책을 선물로 받았는가의 여부를 포함시키기도 했다(김명순, 1999). 이 외에도 유아의 긍정적인 문해에 대한 태도를 향상시킬 수 있는 기회 혹은 이를 위한 부모의 노력과 기관의 교사에 대한 부모의 관심과 태도를 포함하는 연구도 있다(명현옥, 2001).

연구자들은 유아의 언어발달에 영향을 주는 가정문해환경의 요인에 대하여 다양하게 언급하였다. McGee와 Richgels(1990)은 여섯 가지로 정리했다. 첫째, 읽기·쓰기 자료가 풍부한 환경이다. 풍부하고 다양한 읽기·쓰기 자료에 쉽게 접근할 수 있으며 많은 책들, 신문, 전화번호부, 요리책 등 다양한 읽기 자료가 있어야 한다. 둘째, 읽기·쓰기의 기능적인 사용이 이루어지는 환경이다. 문해환경이 풍부한 가정에서는 부모가 필자와 독자로서 모델링을 보여준다. 셋째, 일상의 습관으로 문해가 일어나는 환경이다. 이야기책 읽어주기는 대부분의 문해환경이 풍부한 가정에서 매일의 일상사가 된다. 넷째, 문어(文語)에 대한 대화가 이루어지는 환경이다. 문해 환경이 풍부한 가정에서는 부모가 이야기책을 읽어주면서 유아에게 책의 내용과 관련된 질문을 한다. 다섯째, 부모가 유아의 언어발달을 지지해 줄 책임의식을 갖는 환경이다. 여섯째, 부모들이 유아의 지식에 대해 민감한 환경이다. 문해환경이 풍부한 가정의 부모는 유아들이 어떻게 읽고, 함께 책을 읽을 때는 어떻게 해야 유아에게 의미 있고, 즐거운 경험이 되는가를 직관적으로 안다는 것으로 언급하였다.

김태선(1998)은 책 읽기, 책을 읽을 때 어머니와 유아가 나누는 언어적 상호작용의 양과 유형, 책 읽기 이외의 다양한 읽기 경험과 다양한 쓰기 경험, TV보기, 놀이 활동, 부모가 읽기, 쓰기의 모델이 되어주는 것, 유아가 적극적으로 언어활동에 참여하는 것 등이 유아의 언어발달에 영향을 주는 가정

문해환경의 요인이라고 하였다. 또한 Morrow(1983)는 부모가 자기 자신의 즐거움을 위해 혹은 정보를 구하기 위해 언어와 관련된 활동을 하는 모습을 유아에게 보여 주는 것은 유아의 언어발달에 영향을 미친다고 하였다.

유아의 언어발달에 영향을 주는 가정문해환경의 요인에는 부모가 지니고 있는 문해에 대한 신념과 태도가 있다고 언급하는 연구자도 있다. 김명순(1996)은 부모가 지니고 있는 문해에 대한 신념은 유아의 언어적 경험의 빈도 및 질, 가정문해환경 제공 등에 영향을 미치게 되고, 이것은 더 나아가 유아의 언어발달에 영향을 미치게 된다고 언급했다. 김주아(2006)는 어머니의 문해에 대한 신념은 유아의 언어능력과 정적인 상관관계가 있다고 언급하였다.

언어발달을 위한 환경이 풍부한 가정에서는 언어에 대한 지식이나 정보, 기술 뿐 아니라 그보다 더 중요한 태도나 가치, 기대에 대한 전달이 이루어지고, 유아가 스스로 언어와 관련된 활동을 할 수 있다는 생각을 가질 수 있도록 해주며, 많은 양의 비형식적인 교수가 이루어진다. 즉 이들 가정의 유아들은 부모가 책, 신문, 잡지를 통해 정보의 즐거움을 얻는 것을 보았고, 부모가 읽은 책의 내용에 대해서 이야기를 나누는 것을 들었다. 유아들은 부모가 메모를 하는 것, 편지를 쓰는 것 등의 행동을 하는 것을 봄으로써 언어와 관련된 활동이 중요하다는 것을 어려서부터 깨닫는다(조호순, 2005).

위에서 살펴본 바와 같이 풍부한 가정문해환경은 유아의 언어발달을 지원하는 최적의 조건을 갖춘 가정환경이다. 즉 유아의 발달에 긍정적인 지원을 할 수 있는 가정문해환경은 언어발달을 위한 자료가 풍부하고 유아에게 문해의 의미와 사용 목적을 인식하게 해 주며, 부모가 독자와 필자로서 모델링을 보여주고, 유아와 함께 이야기책 읽기와 읽은 후 대화가 있는 환경이라고 할 수 있다.

2) 가정문해환경의 중요성

가정은 유아가 태어나면서 최초로 그들의 부모로부터 끊임없이 말하는 것을 듣고, 상호작용을 하면서 언어발달을 시작하는 곳이다. 그렇기 때문에 유아의 언어발달을 위해서 가정의 언어적 환경은 매우 중요하다.

언어를 사용하는 사회에 사는 유아는 언어에 대해 자연스럽게 접하고 배워간다. 유아의 언어발달은 사회문화적(sociocultural) 맥락에서 일어나며 유아가 가정에서 행하는 자연스러운 경험이 유아의 언어발달에 중요한 영향을 미친다. 유아의 언어발달은 성숙뿐만 아니라 유아가 접하는 가정문해환경과 부모와의 상호작용에 영향을 받는다.

가정문해환경의 중요성에 관하여 많은 연구들이 이루어져왔다. 가정의 언어적 환경과 자료의 중요성에 관한 연구를 살펴보면 Snow와 Ninio(1986)는 유아의 수준에 적절한 가정의 언어적 환경 제시가 유아의 언어발달에 중요한 영향을 미친다고 보고하였으며, Silvern(1985)은 학교보다 가정환경의 변인이 유아의 언어발달에 더 많은 영향을 주는 결정적 요소라고 보고하였다. 또한 그는 유아의 효과적인 언어발달을 위한 부모역할의 수행을 ‘유아에게 책 읽어주기’, ‘문해자료의 이용과 모델링’, ‘부모의 기대와 보상’, ‘안내와 지도’의 4가지로 분류하였다(박영수, 1996, 재인용).

가정문해환경과 유아의 언어능력의 관계를 연구한 이숙임(2006)은 유아가 책을 읽는 권 수가 많을수록, 부모의 책 읽기 모델링 빈도가 높을수록 어휘력 점수가 높았으며, 도서관 방문 횟수가 많을수록, 부모의 책 읽기 빈도가 높을수록 언어 이해력의 점수가 높게 나타났다고 보고했다. 또한 언어 표현력에서는 유아용 도서와 성인용 신문이나 잡지가 많을수록, 유아의 책 읽기 빈도가 높을수록 높은 점수를 보였다. 이러한 연구결과는 유아의 언어발달을 위해서 가정의 풍부한 문해환경이 중요함을 보여주고 있다.

Feitelson과 Goldstein(1986)은 학교에서 성취도가 높은 유아가 있는 가정에서는 그렇지 않은 가정보다 열 배나 더 많은 유아용 책이 있었고, 대부분의 책이 여러 차례 사용된 흔적을 발견하였으며, 집안 곳곳에 유아용 책이 비치되어 있다고 보고하였다. DeBaryshe(1992)는 영아기부터 유아기를 거치면서 가정에서 자연스럽게 언어와 관련된 활동을 경험하거나 언어자료에 광범위하게 노출되었던 유아는 언어발달이 빠르거나 언어의 이해 점수에서 높은 점수를 받았다고 보고하였으며, 유아의 언어능력과 가정환경을 조사한 Morrow(1983)는 연구결과 언어능력이 높은 유아는 TV를 적게 보는 대신에 방마다 책이 많이 있었고, 부모들은 더 지지적인 가정문화환경을 만들어 주었다고 하였다.

가정의 물리적인 환경의 중요성뿐만 아니라 부모가 가지는 언어교육에 대한 신념과 태도가 중요하다는 연구도 이루어졌다. Durkin(1966)은 형식적인 언어교육을 받기 이전에 언어능력을 가진 유아를 대상으로 한 종단적 연구를 통해서 가정의 언어적 환경이 대단히 중요함을 일깨워 주었다. 연구결과 형식적인 언어교육을 받기 이전에 언어능력을 가진 유아의 가정에서는 일상생활 속에서 규칙적으로 부모가 책을 읽어주고, 언어에 대한 유아들의 흥미를 도우려는 부모들의 강한 의도가 있었다. 또한 부모 스스로가 책을 많이 읽어 자연스럽게 모델이 되어주며, 언어는 연습되거나 가르쳐지는 것이 아니라 가정 내의 책과 관련된 활동을 통해 자연스럽게 이루어진다는 신념을 가지고 있었다(김은심, 김정희, 2008, 재인용).

조기에 유아의 언어기술을 발달시킨 캐나다에 사는 중국인 부모 87명을 대상으로 Zhang과 Harvey(1998)는 유아의 언어와 교육에 대한 지각을 검사하였다. 검사한 결과 연구 대상자 대부분이 자신이 유아의 첫 번째 교사이며, 가장 중요한 교사라고 확신하고 있었다. 또 대부분이 매우 어린 나이에 유아들에게 책을 읽어주기 시작했으며, 유아의 언어활동 지원에 대한 확고

한 신념을 가지고 있었다. 가정의 문해환경과 유아의 언어발달에 영향을 주는 요인 및 성인의 역할에 대한 부모들의 인식을 조사 연구한 이문정(1992)의 연구결과 부모들은 유아의 언어발달을 위해 책이나 연필, 종이와 같은 자료들이 필요하다고 생각하였고, 신문이나 잡지를 읽는 성인의 모델행동이 유아의 언어발달에 영향을 미친다고 생각하였다.

Christian, Morrison과 Bryant(1998)는 유아의 언어학습은 가정문해환경에 대한 어머니의 태도가 중요하다고 보고했다. 어머니의 학력이 유아의 문해성취에 영향을 미치는 요인이지만 어머니의 학력은 낮으나 가정문해환경의 질을 높이고자 했던 어머니의 유아는 어머니의 학력이 높지만 문해환경의 질이 낮은 가정의 유아보다 더 높은 학업성취를 보였다(김명순, 권희경, 2002, 재인용).

위에서 살펴본 바와 같이 가정의 언어적 환경 및 자료와 부모가 가지는 언어교육에 대한 신념과 태도는 유아의 언어발달과 성장에 중요한 영향을 미친다.

2. 유아의 언어능력

1) 유아의 어휘력

어휘의 개념을 살펴보면, 국어사전(2003)에서는 “어휘란 어떤 개인이나 집단 또는 문학작품에 쓰이는 단어의 총체”라고 하였으며, 이연섭(2000)은 어휘와 단어를 구분할 때 “자립적 어미를 가지는 언어 단위를 단어라 하고 일정한 범위에 쓰이는 단어의 총체를 어휘”라고 하였다. 어휘력이란 ‘다양한 단어의 의미를 아는 것, 문맥 속에서 단어를 사용할 수 있는 능력, 관련 단

어에 대한 지식' 등을 포함 한다(Carlisle, Fleming, & Gudbrandsen, 2000). 이차숙(2004)은 어휘력이란 '개인이 습득하여 가지고 있는 개별 어휘의 양과 그 어휘에 대한 의미와 용법을 알고 적절히 사용할 줄 아는 능력'이라고 정의하였다.

유아의 초기 어휘발달 과정에 대해 Brown(1986)은 모방, 반복 및 연습, 창의적인 혼합 등에 의해 이루어진다고 하였다. 이와 같은 과정을 거치면서 유아는 차츰 어휘가 늘어나고 문장의 구성이나 문법적인 여러 가지를 습득하게 된다. 이는 어휘의 모방에서 벗어나 그 의미를 알고, 언어 표현 시 적절하고 다양한 단어의 사용과 문장 구성을 할 수 있는 능력을 갖게 된다는 것을 말한다. 따라서 어휘와 어휘의 의미에 대한 지식은 언어의 표현 및 이해에 필수적이다.

유아의 어휘발달 과정은 15개월경에는 10개의 어휘를 습득하고, 18개월경에는 약 40~50개의 어휘를 습득하게 된다. 3세경에는 1,000개 이상의 어휘를 습득하며 3~4개의 단어를 조합하여 완전한 문장을 구성하기 시작한다. 4~5세가 되면 1,500~2,000개의 어휘를 습득하게 되며, 전치사를 사용하고 명사보다는 동사를 더 많이 사용하게 되고 4~5개의 단어를 사용하여 문장을 표현할 수 있게 된다. 그리고 5~6세가 되면 2,000~2,500개의 단어를 습득하게 되고 6~7개 이상의 단어를 사용해서 문장을 구성하게 된다. 또한 간단한 단어를 정의할 수 있고, 반의어도 알게 되며 접속사, 전치사, 관사를 더 많이 사용한다(이승복, 2003). 이처럼 시간이 흐름에 따라 유아의 어휘력이 급속하게 증가하게 되므로 유아기 어휘발달이 매우 중요하다는 것을 알 수 있다.

유아는 차츰 어휘가 늘어나게 되면서 문장의 구성이나 문법적인 규칙도 습득하게 된다. 사용어휘가 어휘발달의 초기에는 좀 느리게 증가하지만 학령 전기가 되면 아주 급속하게 증가된다. 유아의 어휘 습득 과정은 수평적

어휘 확장(horizontal vocabulary expansion)과 수직적 어휘 확장(vertical vocabulary expansion)으로 설명된다. 수평적 어휘 확장이란 유아가 자신이 사용하는 어휘의 의미에 새로운 속성을 덧붙여 나가는 현상을 말한다. 다시 말해서 어휘의 여러 가지 속성을 알고 다양한 상황에서 그 단어의 의미를 결정하게 되면서 한 단어의 관습적 의미를 이해하게 되는 것이다. 예를 들면 동물의 속성을 분류하여 그 명칭을 점차 이해하고 습득 할 때 유아는 동물에 대해 더 많이 알게 된다. 반면에 수직적 어휘 확장이란 유아가 어떤 개념의 속성을 학습하고 난 후에 계속해서 그 어휘와 관련된 어휘들을 습득하게 되고, 이 어휘들이 의미 집합체로 구성 할 수 있게 되는 것을 의미한다. 예를 들면 동물이라는 집합을 이해하고 속성과 명칭을 획득한다면 새로 접하는 명칭을 그 집합에 쉽게 추가시킬 수 있다(원희정, 1991, 재인용).

유아의 어휘발달을 돕기 위한 방법에 대하여 많은 연구가 이루어져 왔다. Kameenui와 그의 동료들(1982)은 어휘를 보다 큰 구조에 포함된 개념에 대한 명칭으로 취급하여야 하며, 유아에게 지도할 때에는 새로운 어휘와 기존 지식 간에 풍부한 관계를 만들어 새로운 단어와 개념을 보다 큰 지식 영역의 맥락에서 제시하여 습득할 수 있도록 해야 한다고 하였다. 따라서 어휘의 뜻을 이야기 문맥에 통합시키는 방법이 어휘에 대한 정의를 연습하는 것보다 효과적이라고 하였다.

Wells(1981)는 유아에게 동화책을 읽어주는 것은 유아의 어휘 습득에 영향을 준다고 하였다. 동화책을 통한 유아의 어휘 습득은 미지의 단어가 나타나는 빈도를 증가시킨다고 하였다. 어휘 학습 가능성에 영향을 주는 한 요소에 대해 Jensen(1985)은 유아가 단어를 들은 횟수를 들고 있는데 동화책에서 나타나는 어휘의 출현이 2번일 경우 학습이 일어나지 않지만 6번일 때는 학습이 이루어진다고 하였다. 이처럼 유아에게 동화책을 읽어주는 활동은 동화책 속에서 새로운 어휘를 접하여 어휘를 확장할 수 있도록 한다.

위의 연구에서 나타난 것 같이 책을 읽어주기만 하는 것도 어휘 습득에 도움이 될 수 있지만, 책을 읽어줄 때 교사가 단어에 대한 설명을 곁들일 때 더욱 효과적일 수 있다. Elley(1989)의 연구에서는 단순히 책을 읽는 것을 듣기만 했던 유아보다 책을 읽는 동안 단어에 대한 설명도 들은 유아의 어휘력이 더 많이 증가한 것을 보여 주었으며, Sénéchal(1997)의 연구에서는 책을 읽는 동안 목표 단어에 대한 질문에 답을 했던 유아가 그 단어들을 따라 읽거나 손가락으로 가리키기만 했던 유아보다 그 단어들을 더 잘 사용하고 이해한 것을 보여주고 있다(이문옥, 2003, 재인용).

김미경(2003)은 유아의 어휘력은 이야기를 듣는 활동뿐 아니라 유아가 스스로 참여해서 다시 말해 볼 수 있는 기회를 갖게 되었을 때 더 효과적이라고 언급하며, 어휘발달을 촉진 시킬 수 있는 언어적 환경을 조성해 주는 것에 주의를 기울여야 한다고 하였다. 이는 유아가 이야기를 듣고 다시 말해 볼 수 있는 기회를 갖게 되었을 때 자신과 타인에 대해 학습 할 수 있을 뿐만 아니라 어휘력 증진을 시키는데 효과적이기 때문이다.

유아 스스로 이야기를 만들기 위해서는 자신이 이전에 들었거나 알고 있는 어휘 중에서 적절한 어휘를 동원하여 재구성하며, 효과적으로 묘사하여야 한다. 즉 유아는 수동적으로 이야기를 전달받는 것이 아닌 구성적 사고를 통해 새로운 어휘를 사용하면서 언어를 내면화시키고 기존의 경험적 지식을 더 확장시키는 확산적 사고를 하게 된다(Applebee, 1978).

위에서 살펴본 바와 같이 유아의 어휘력은 일련의 발달과정을 가지고 있으며, 유아의 어휘발달을 돕기 위해서는 동화책을 읽어주고, 책을 읽어줄 때 교사가 단어에 대한 설명을 곁들이며, 이야기를 듣는 활동뿐 아니라 유아가 스스로 참여해서 다시 말해 볼 수 있는 기회를 갖는 것이 도움이 된다.

2) 유아의 언어 이해력

언어 이해력은 의미의 이해로 보아 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 듣고 그 내용을 파악할 수 있는 능력이다. 유아가 이야기를 이해한다는 것은 이야기 속의 중요한 아이디어를 찾아내고, 이야기 속의 사건과 인과관계를 추리하고, 이야기 속의 사건을 시간적·공간적인 순서로 나열하며, 주어진 정보를 통해서 이야기 내용을 추리하며, 추리된 정보를 사용하여 이야기의 성격을 판단하여, 이야기 속의 사건을 요약할 수 있음을 말한다. 즉 이야기를 이해한다는 것은 다른 사람과 의사소통을 하면서 메시지를 받아들이는 능력이고, 개인의 실용 가능한 정보 및 과거 경험을 이용하는 능력이다(박윤주, 2008). Bonitatibus(1996)는 이야기의 이해란 구성적이고 해석적인 과정이라고 주장하면서 유아들은 읽거나 들을 때 글로 인해 활발해진 이전 지식을 가지고 글 자체 내의 정보를 통합시키며 더 나아가 표상에 도달하는 추론도 하게 된다고 하였다(고은님, 1998, 재인용).

Applebee(1978)는 유아가 이야기를 연속적이고 인과적인 관계 속에서 전체로서 이해하기 시작하는 것이 매우 중요하다고 지적하였다. 유아의 이야기 이해능력에 관한 연구들에 의하면 2세 유아는 이야기의 등장인물을 설정하고, 3세가 되면 관련된 주변인물을 포함시키며, 4세 유아는 연속적인 일련의 행동으로 이야기의 내용을 구성한다고 한다. 일부 4~5세 유아들은 목적이나 의도를 기초로 이야기를 구성할 수 있으며, 6세 유아들은 이야기를 구성할 때 등장인물 사이의 대화를 포함시킨다고 한다. 즉 이야기 이해능력은 유아기 동안 발달하며 일련의 발달과정을 거친다.

유아의 언어 이해력은 자신이 들은 이야기를 언어로 다시 재현하거나 글로 표상해 보고 이야기를 순서에 맞게 말해보면서 발달된다. 유아들은 이야기의 내용을 이해하기 위하여 이야기에 대한 자신들만의 내재적인 구조를

사용하며 이러한 능력은 나이가 들수록 향상되어 간다. 아울러 유아들이 가지고 있는 내재적인 구조는 이야기를 이해하도록 도울 뿐만 아니라 구조화된 이야기를 구성하도록 돕는다(이영희, 1999).

유아들의 이야기에 대한 이해를 증진시키는 방법에 대해 Conlon(1992)은 첫째, 유아들은 여러 번 책을 읽어보는 것으로써 이야기와 친숙하게 되며 문장과 그림과의 관계, 주인공들의 행동 동기, 자신들과의 삶과 관련된 이야기의 요소들에 관심을 가지게 된다. 또한 유아들은 하나의 책에 보다 친숙해짐으로써 내용을 더 잘 이해하게 되며 나아가 복잡한 질문들도 할 수 있게 된다. 둘째, 성인과의 책 읽기를 통해 성인독자는 자신의 이전 지식과 작가의 이야기를 상호작용 하면서 인쇄된 말들의 의미를 어떻게 이끌어내는지를 유아에게 보여주는 모델이 된다. 셋째, 성인들은 이야기를 의미있게 만드는 아이들의 질문이나 이야기, 반응들에 칭찬을 해야 한다고 하였다.

유아의 언어 이해력에 관하여 연구들이 이루어져 왔다. 유아에게 책을 읽어주는 언어활동에 대해 Chomsky(1972)는 유아에게 책을 읽어주는 것은 유아의 어휘 확장과 복합문장을 이해하는데 영향을 준다고 하였다. 이는 유아에게 새로운 단어를 의미하는 상황에서 듣게 함으로써 더 폭 넓은 어휘습득을 가능하게 하기 때문이라고 하였으며, Cohen(1968)의 연구에서는 장기간에 걸쳐 매일 일정한 시간동안 유아에게 책을 읽어준 실험집단의 유아가 책을 읽어주지 않은 통제집단의 유아보다 어휘발달과 이해력에서 더 높은 점수를 기록하였다고 보고하였다.

유아와 함께 이야기를 나누는 활동과 언어 이해력에 관한 연구도 이루어졌다. Gitelman(1990)은 유아가 글 없는 그림책을 읽고 그림책 속에 있는 그림들에 관해서 이야기를 나누며 각기 다른 이야기를 지어보고 구성된 이야기에 관하여 유아 나름대로의 생각과 느낌을 서로 교환하고 자유롭게 표현해 보는 활동은 유아의 언어발달에 지대한 영향을 주는 것이고, 언어발달

중에서도 유아의 언어 이해에 영향을 준다고 하였으며(김미경, 2003, 재인용), Britch(1990)는 가정에서 이야기하기와 같은 언어경험은 유아들에게 실제 생활 경험과 이야기를 연결시켜 보고 상상해 보는 기회를 가지게 함으로써 이야기를 이해하는 능력을 증진시키고 의미 있는 이야기를 구성할 수 있도록 한다고 하였다. 또한 부모가 책을 소리 내어 읽어주기, 책을 읽은 후에 토의하기와 같은 가정에서의 문해활동은 유아의 이야기 이해력을 증진시킨다고 하였다.

유아의 언어 이해력을 증진시키기 위해서는 유아와 성인의 상호작용이 중요하다라는 연구도 보고되었다. 박지숙(1993)은 유아가 지속적으로 동화를 접하고 동화 전달시 교사나 부모가 효과적으로 유아와 상호작용을 해준다면 유아의 이야기 이해능력을 증진시킬 수 있다고 하였고, 박선훈(1995)도 어머니의 언어적 자극과 상호작용이 유아의 언어 이해력을 향상시킬 수 있으며, 유아들이 자신의 이야기를 꾸미고 이를 비교, 전시하는 활동 등을 통해 또래 친구들의 다양한 이야기를 경청하는 기회를 가지게 됨으로써 전반적으로 언어 능력이 향상되었다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아의 언어 이해력은 유아기 동안 일련의 발달과정을 거치며, 가정과 유아교육기관에서 유아에게 책을 읽어주는 언어활동, 유아와 함께 이야기를 나누는 활동, 다양한 상호작용의 경험들은 유아의 언어 이해력 증진에 영향을 미친다.

3) 유아의 언어 표현력

언어 표현력이란 유아가 자신의 생각과 느낌을 현재 유아가 갖고 있는 언어 능력에 따라 단어를 연결하여 문장으로 표현할 수 있는 능력이다. 언어

는 기본적으로 의사소통의 기능을 지니고 있는데 이는 듣기와 읽기의 수용 언어와 말하기와 쓰기의 표현 언어로 구분되며, 음성언어인 듣기와 말하기, 문자언어인 읽기와 쓰기로 구별된다. 그러므로 대화의 상대나 상황에 따라 적절하게 표현할 수 있는 언어 표현력은 유아의 언어교육 측면에서 중요하게 다루어져야 한다(박윤주, 2008).

Piaget(1962)가 말하는 감각운동기에 속하는 약 2세의 경우 유아는 언어 활동이 차츰 증가하는 시기로 이 시기 이후에 유아는 사고와 학습과 의사소통을 모두 언어라는 상징적 매체를 사용하여 보다 활발하게 표현한다. 3, 4세의 유아는 대명사, 조사, 형용사, 부사를 포함하는 복합 문장을 사용하고, 4, 5세가 되면 문법적으로 정확한 문장을 사용하며, 대부분이 기본 언어 규칙을 터득한다. 5세가 되면 유아는 즐거리가 있는 문장으로 표현이 가능해지기 때문에 부사와 접속사가 많이 증가하고 복잡한 구조를 가진 복문을 사용하여 언어를 표현한다(이차숙, 노명완, 1994, 재인용).

유아들은 자신의 느낌이나 생각을 표현하고자 할 때 이미 자신에게 획득되어 있는 언어 내용과 수준을 기초로 해서 표현하게 되며, 많은 시행착오를 거치는 동안 스스로 바르게 표현하는 방법을 터득하게 된다. 또 스스로 표현하는 기회를 많이 가져 본 유아들은 언어적 기술의 수준이 높아짐과 함께 의사소통의 세련된 기술을 습득하여 또래 관계에서나 성인과의 관계에서 원만한 상호작용을 할 수 있다(김진화, 2007).

유아의 언어 표현력을 길러줄 수 있는 교육방법에 관하여 다양한 연구들이 이루어져 왔다. Clark(1977)은 유아의 언어표현에 있어서 창의성을 강조하면서 유아들은 단어의 의미를 모르거나 생각을 표현하는데 적절한 단어를 모르는 경우 자신이 알고 있는 범위 안에서 창의적으로 그들의 제한된 지식을 극복할 수 있다고 하였다. 따라서 언어 표현력을 향상시킬 수 있는 글짓기, 그림 등의 활동내용에 창의성의 요소가 가미되어야 한다고 주장하였다.

이야기 구성 활동의 교육방법에 관한 연구에서 윤혜진(1993)은 이야기 구성 활동은 유아의 언어 표현뿐만 아니라 유아의 창의성 계발에도 매우 효과적이라고 언급하였고, 김은미(1997)는 유아와 함께하는 이야기 구성 활동은 유아의 언어표현 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 이야기를 듣고 이해하고 말로 표현한다는 것은 이야기 속의 중요한 아이디어를 찾아내고, 인과관계를 추리하며, 이야기 속의 사건을 요약할 수 있기 때문이다.

글 없는 그림책을 활용한 다양한 활동에 관한 연구도 있다. 유아들은 글 없는 그림책을 활용한 이야기 꾸미기 활동을 하는 동안 처음에는 단순하고 순서적인 글을 지으려 하지만, 활동이 전개될수록 자신만의 이야기를 만들고자 노력하게 되며, 이는 점차 새로운 표현력과 구성력을 자극하게 된다. 그리고 성인으로부터 이야기를 듣기만 하던 것과는 달리 직접 이야기를 꾸며보고, 언어로 표현해보면서 글의 내용에 대한 이해력을 높일 수 있고 구어기술을 발달시켜 언어 표현력 신장에 도움을 주게 된다(이은영, 2001).

글 없는 그림책을 통한 이야기 구성활동이 유아의 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에 미치는 효과를 연구한 김미경(2003)의 연구결과 활동을 한 유아들은 언어능력 점수가 향상되었다. 따라서 글 없는 그림책을 통한 이야기 구성활동은 유아의 언어발달을 촉진시키는데 효과적이라고 하였다. 임영심(1997)은 글 없는 그림책의 표상활동은 유아의 표현력을 발달시키는데 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 유아는 자신이 들은 이야기를 말로 다시 재현해 보거나 글로 표상해 봄으로써 언어 표현력을 발달시켜 나가기 때문이다. 따라서 언어적 표상활동은 언어 표현능력이 부족한 유아에게 매우 효과적이라고 하였다. 유아는 처음에는 서로 관련이 없는 단편적인 이야기를 나열해 놓다가 언어적 표상활동을 통해서 차츰 순서에 맞는 이야기를 짜임새 있게 말할 수 있게 된다고 하였다. 또한 유아에게 글 없는 그림책을 사용하여 이야기 구성하기 경험을 할 수 있도록 하는 것은 유아의 생각을 구

어적으로 표현하는 기회를 제공함으로써 유아의 언어 표현력과 구두 언어능력을 촉진시킨다고 하였다(이연규, 2000).

이상에서 살펴본 바와 같이 언어 표현력은 유아가 자신의 생각과 느낌을 현재 유아가 갖고 있는 언어 능력에 따라 단어를 연결하여 문장으로 표현할 수 있는 능력이며, 유아의 언어 표현력을 길러주기 위해서는 이야기 구성 활동, 글 없는 그림책을 활용한 다양한 활동, 글 없는 그림책을 통한 이야기 구성활동 등의 교육방법이 있다.

3. 선행연구

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 및 언어능력에 관한 선행연구는 가정문해환경에 관한 연구들과 유아의 언어능력에 관한 연구들로 구분하여 알아보고자 한다.

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경에 관한 연구들을 살펴보면, 저소득 가정의 경우 유아가 경험하는 문해환경이나 문해활동의 내용이 일반 가정과 다른 것으로 보고되고 있다. McCormick과 Mason(1986)은 전문직에 종사하는 부모, 중류 가정 부모, 저소득 가정 부모와 그 자녀를 대상으로 문해활동의 경향을 연구하였다. 그 결과 전문직에 종사하는 부모가 중류 가정의 부모나 저소득 가정의 부모에 비해 유아에게 많은 책을 제공했으며, 유아와 책 읽기 활동을 많이 하고, 도서관에 자주 가는 등 문해활동에 더 많이 참여하였다. 따라서 유아의 언어능력도 계층에 따라 차이가 나타났다고 밝혔다. Gray(1995)는 저소득 가정에서는 일반적으로 적절한 문해환경을 제공하지 못하고, 어머니가 책을 거의 읽지 않는 경향이 있으며, 유아와의 언어활동을 적게 한다고 하였다. 만 2세 영아를 대상으로 가정문

해환경과 가정의 소득수준에 관한 연구를 한 한찬희(2006)는 연구결과 가정의 월수입이 중간소득 이상인 일반 가정에서 저소득 가정에 비해 풍부한 문해환경을 제공했다고 보고하였다.

저소득 가정과 일반 가정의 도서 소유 정도도 차이를 보였다. Hansen (1969)은 저소득 가정의 경우 유아기 자녀를 위한 적절한 그림책을 일반 가정보다 적게 소유하고 있고, 자녀에게 그림책을 읽어주거나 이야기를 들려주는 빈도도 낮았다고 보고했다(소현아, 1999, 재인용). Purcell-Gate(1996)의 연구에서는 저소득 가정과 일반 가정에서 소장하고 있는 성인용 도서의 권수와 유아용 도서의 권수를 조사하여 분석한 결과 성인용 도서의 경우 저소득 가정에서는 평균 65권을, 일반 가정에서는 평균 136권을 소장한 것으로 나타났다. 유아용 도서의 소장 권수는 저소득 가정에서는 평균 121권인 반면에 일반 가정에서는 평균 196권을 소장한 것으로 나타났다.

이상의 연구들을 통해서 저소득 가정과 일반 가정의 유아가 경험하는 가정문해환경이나 문해활동의 내용에는 차이가 있다는 것을 알 수 있었다.

가정환경은 유아의 언어발달에 중요한 영향을 미치기 때문에 가정에서의 부족한 환경에서 오는 실조현상을 보충하거나 예방할 수 있는 방법들에 관한 연구도 이루어져 왔다. 대표적인 것이 중재프로그램에 관한 연구인데 이에 관한 예를 살펴보면, Whitehurst와 동료들(1994)은 일반 가정의 21~35개월 영아와 그들의 어머니를 대상으로 대화식 읽기 중재프로그램을 실시하였다. 연구결과 대화식 읽기 훈련을 받은 실험집단 어머니의 영아들이 통제집단 어머니의 영아들 보다 높은 어휘력을 보였다. Helen과 그의 동료들(2006)은 저소득 가정 2,581가구를 대상으로 통제집단과 실험집단으로 나누어 영아의 연령이 14개월, 24개월, 36개월일 때 영아와 어머니를 책 읽기 프로그램에 참여하게 한 결과 영아와 어머니의 책 읽기 프로그램은 영아의 어휘력에 효과가 있는 것으로 나타났다.

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력에 관한 연구들을 살펴보면, 가정의 소득수준은 유아의 언어능력과 관계를 지니고 있는 것으로 나타났다. Elliot와 Hewison(1994)는 소득수준에 따른 가정문해환경과 어머니-유아 간 책 읽기 상호작용에 관한 연구를 하였다. 연구결과 일반 가정 부모는 이야기나 그림과 같은 흥미 있는 부분에 초점을 두면서 상호작용을 하고 어려운 단어와 개념을 자세히 설명하는 경향이 있어서 유아가 재미있게 이야기책을 접하였지만, 저소득 가정의 유아들은 문해환경에 거의 노출되지 않았고 가정 내에 동화책도 거의 없어 언어에 대한 지식과 이해가 부족하였고 보고하였다(이숙임, 2006, 재인용).

Jensen(1967)은 언어학습은 가정에서 성인과 유아의 긴밀한 상호작용에 의해서 이루어지는데 대부분의 저소득 가정에서는 이런 상호작용이 부족하기 때문에 유아의 언어발달이 뒤떨어진다고 하였다. Bernstein(1961)은 저소득 가정 어머니들의 언어사용에 관한 연구를 통해서 저소득 가정 어머니들은 제한적 어법, 즉 문장이 짧고 간단한 어법을 사용해서 유아에게 언어 개념을 제대로 제시해주지 못하였다고 보고했다.

저소득 가정 유아의 어휘발달을 연구한 Luster와 그의 동료들(2000)은 유치원에서 54개월 유아의 그림 어휘력 검사를 실시한 후 상위집단 22명과 하위집단 22명으로 나누어 이들의 가정문해환경을 측정하였다. 연구결과 어머니가 고학력이며 직업이 있을 때 유아의 그림 어휘력 점수는 높았다.

Edmiaston과 Fitzgerald(2003)은 저소득 가정 유아의 언어능력은 저조한 편이고 일반 가정 유아와의 격차는 시간이 경과 할수록 커져서 저소득 가정 유아의 학업성취를 낮추는 요인이 되기도 한다고 보고하였으며, Brizius와 Foster(1993)는 초등학교 1학년의 저소득 가정 아동 중 약 50%가 일반 가정의 아동보다 2년 정도 언어발달이 늦다는 것을 발견했다. 유아의 초기 언어 발달의 차이는 학령기 이후 언어능력의 격차를 심화시키므로 저소득 가정

유아의 초기 언어발달이 제대로 이루어지지 않으면 학습능력에서 불리한 위치에 처할 수 있다고 보고하였다.

국내의 연구를 살펴보면 초등학교 저학년 아동을 대상으로 저소득 가정 아동과 일반 가정 아동의 언어발달 차이를 비교한 황정혜(2002)의 연구결과 저소득 가정의 아동은 일반 가정 아동보다 언어발달 점수가 낮게 나타났고, 이들의 언어는 일반 가정 아동에 비해 어휘의 양, 문장구조의 복잡성, 추상화하는 능력에서 뒤떨어졌으며, 부모들의 언어사용에 대하여 조사해본 결과 저소득 가정의 부모는 일방적인 명령, 지시적인 언어 등 제한적인 언어를 사용하는 경향이 있었다고 보고하였다. 고지혜(2006)는 저소득 가정과 일반 가정의 초등학교 1학년 아동을 대상으로 언어능력을 비교하는 연구를 한 결과 저소득 가정의 아동이 일반 가정의 아동보다 언어능력 점수가 낮게 나타났다고 보고하였으며, 만 4~5세 유아를 대상으로 가정의 사회·경제적 수준에 따른 유아의 언어능력에 관한 연구를 한 주영희(1982)의 연구결과 사회·경제적 수준이 높은 가정의 유아가 낮은 가정의 유아보다 언어능력이 더 높게 나타났다. 또한 손문석(1983)은 만 4~5세 유아를 대상으로 가정환경의 변인인 부모의 수입에 따른 유아의 언어능력에 관한 연구를 한 결과 저소득 가정 보다 부모의 수입이 고소득일 때 유아가 더 높은 어휘력을 가진 것으로 나타났다고 보고했다.

이상의 연구를 통해서 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아는 가정문해환경 및 부모와의 상호작용에서 많은 차이가 있음을 알 수 있었다. 이러한 차이는 유아의 언어발달과 관련이 있었다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시 강서구에 소재한 K유치원 만 4세 유아 3학급과 D유치원 만 4세 유아 2학급 총 102명의 유아와 그들의 어머니를 연구대상으로 하였다. 총 110명의 유아에게 언어능력 검사를 실시한 후 유아의 어머니에게 가정문해환경 설문지를 보내서 불충분한 응답을 한 설문지나 설문지가 회수되지 못한 8명의 유아는 연구대상에서 제외하였다.

선정된 두 유치원 모두 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 비율이 비슷한 사립 유치원이었다. 유아의 성별 및 평균연령은 표 1과 같다.

또한 본 연구의 설문지 조사에서 드러나지 않은 가정문해환경의 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보기 위하여 본 연구자가 배부한 가정문해환경 설문지 조사에 참여한 어머니 가운데 저소득 가정과 일반 가정 어머니 각각 5명에게 심층면담을 실시하였다.

<표 1> 연구대상의 성별 및 평균연령

집단	성별		계	평균연령
	남아	여아		
저소득 가정 유아	26	21	47	62개월
일반 가정 유아	30	25	55	63개월
계	56	46	102	

2. 연구도구

1) 가정문해환경

본 연구에서 사용한 가정문해환경 검사도구는 Fitzgerald(1989)의 문해환경 설문지, McGee와 Richgels(1990), Sanaone(1988), International Reading Association(1986b)의 연구결과와 국내에서 타당도 검사가 이루어진 PAAT(정계숙, 1987)와 HOME(이은혜, 장영애, 1982)을 중심으로 박영수(1996)가 6가지 변인을 정의하여 총 81문항으로 구성된 설문지를 본 연구자와 유아교육전문가 1인이 수정·보완하여 사용하였다.

설문지는 총 80문항으로 이루어져 있으며, 하위변인은 교육적 자료, 성인의 모델행동, 놀이자료, 경험의 폭, 놀이의 허용, 언어적 환경의 6가지이다. 교육적 자료는 유아가 가정에서 상호작용할 수 있는 문해자료로 읽기와 쓰기에 대한 욕구를 촉발할 수 있는 기초적인 물리적 환경을 의미한다. 성인의 모델행동은 유아의 문해발달을 자극·촉진할 수 있는 부모 및 성인의 문해행동이며, 놀이자료는 유아가 가정에서 가지고 상호작용할 수 있는 것으로 놀이를 즐길 수 있는 놀잇감을 말한다. 경험의 폭은 유아의 문해에 대한 호기심과 문해발달을 도울 수 있는 유아의 사회적 경험 활동이며, 놀이의 허용은 유아의 놀이에 대한 부모의 인식 및 제지와 허용의 정도, 언어적 환경은 유아의 질문에 대한 부모의 태도·언어적 상호작용을 의미한다.

설문지는 5단계 평정척도로 이루어져있으며, 각 문항 당 점수는 최저 1점에서 최고 5점이다. 부록 1에 제시되어 있고 하위변인별 문항수 및 관련문항은 표 2에 제시하였다.

<표 2> 가정문해환경 설문지의 하위변인 문항수 및 관련문항

변인	문항수	관련문항
교육적 자료	15	1,2,3,4,5,6,7,15,16,17,33,73,74,75,76
성인의 모델행동	13	34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46
놀이자료	12	8,9,10,11,12,13,14,18,19,77,78,79
경험의 폭	13	20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,80
놀이의 허용	14	32,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59
언어적 환경	13	60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72
계	80	

2) 심층면담

본 연구의 설문지 조사에서 드러나지 않은 가정문해환경의 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보기 위하여 심층면담을 실시하였다. 본 연구의 심층면담을 실시하기 위하여 유아교육 전문가 1인의 검토를 받은 후 본 연구자가 제작한 가정문해환경 심층면담 질문지를 사용하였다. 질문은 주로 설문지(부록1)의 내용을 토대로 하여 구성하였다.

심층면담 질문지는 부록 2에 제시되어 있고 하위변인별 문항수 및 관련문항은 표 3에 제시하였다.

<표 3> 가정문해환경 심층면담 질문지의 문항수 및 문항번호

내용	문항수	문항번호
교육·놀이자료	2	1~2
성인의 모델행동	1	3
언어적 환경	3	4~6
놀이의 허용	1	7
부모의 읽기·쓰기에 대한 신념	1	8
계	8	

3) 언어능력 검사

(1) 어휘력

유아의 어휘력을 측정하기 위하여 Dunn과 Dunn(1981)이 개발한 Peabody Picture Vocabulary Test Revised(L/M)의 문항을 기초로 우리나라 실정에 맞게 제작한 김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정(1995)의 유아용 그림 어휘력 검사지를 사용하였다.

어휘력 검사는 어휘의 뜻을 4개의 그림 중에서 선택하도록 하는 4지선다형 문항으로 구성되어 있다. 2세 0개월~8세 11개월 유아의 어휘력을 측정

하기 위해 제작된 것으로 112문항으로 구성되어 있으며, 각 문항별 1점이며 총 112점으로 이루어져 있다.

본 연구는 연구대상인 만 4세 유아의 연령에 비해 너무 쉬운 문항들로 이루어진 1~24번은 제외하고 25~112번 문항을 검사하였다. 본 검사의 문항들은 품사별로 명사, 동사, 형용사, 부사로 이루어져 있으며, 범주별로는 동물, 건물, 음식, 가구, 가정용품, 신체부위, 직업, 도형, 식물, 학교 및 사무실의 비품, 기구 및 장치, 악기, 교통기관 등에 대한 검사 문항들로 구성되어 있다.

검사 답안지는 부록 3에 제시되어 있다.

(2) 언어 이해력

유아의 언어 이해력 검사를 실시하기 위해 장영애(1981)가 4~6세아 수준에 맞게 제작하고 박애자(1996)가 수정·보완하고, 김기현(2004)이 재수정한 언어 이해력 검사 도구를 사용하였다.

언어 이해력 검사는 이야기를 듣고 적절한 그림을 고르는 22문항과 이야기를 듣고 질문에 답하는 4문항으로 전체 26개의 문항이다. 이야기를 듣고 적절한 그림 고르기는 대부분의 문항이 0~1점이고, 0~2점도 있어 가능한 점수의 범위는 0~24점이다. 이야기 듣고 질문에 답하기는 문항이 0~1점이고, 0~2점도 있어 가능한 점수의 범위는 0~6점이다. 따라서 언어 이해력은 총 30점으로 구성된다.

검사지와 각 항목별 채점방법과 점수는 부록 4에 제시되어 있다.

(3) 언어 표현력

유아의 언어 표현력 검사를 실시하기 위해 장영애(1981)가 4~6세아 수준에 맞게 제작하고 박애자(1996)가 수정·보완하고, 김기현(2004)이 재수정한 언어 이해력 검사 도구를 사용하였다.

언어 표현력 검사는 그림 이야기 3문항과 그림카드 4장을 보고 연결 하여 이야기 꾸미기 2문항으로 전체 5문항이다. 그림 이야기는 각 문항이 0~2점으로 가능한 점수의 범위는 0~6점이다. 연결 하여 이야기 꾸미기도 각 문항이 0~2점으로 가능한 점수의 범위는 0~4점이다. 따라서 언어 표현력은 총 10점으로 구성된다.

검사지와 각 항목별 채점방법과 점수는 부록 4에 제시되어 있다.

3. 연구절차

1) 예비연구

(1) 예비검사

본 연구에 앞서 연구도구의 적합성, 유아의 질문에 대한 이해도, 어머니의 설문지에 대한 이해도, 검사를 하는 방법 및 소요 시간 등을 파악하기 위해 2009년 10월 12일부터 10월 13일까지 2일에 걸쳐 연구대상이 아니면서 연구대상의 유치원과 유사한 환경인 B유치원의 만 4세반 유아 10명(남 5명, 여 5명)과 그들의 어머니를 대상으로 예비검사를 실시하였다.

유아의 언어능력 검사에는 20분가량의 시간이 소요되었고, 검사도구는 본 연구에 적합하다고 판단되었다. 유아들의 어머니에게 설문지를 전달하여 설문지에 답하도록 한 결과 별다른 문제점이 없었다.

(2) 검사자 훈련

본 연구에 앞서 2009년 10월 8일부터 10월 9일까지 언어능력 검사를 실시할 검사자 2명(본 연구자와 검사자 1명)에 대한 검사자 훈련을 실시하였다. 검사자들은 유아교육을 전공하는 대학원생이었으며, 도구의 구성과 검사 방법 및 절차에 대해 훈련을 실시하였다.

2) 본 연구

본 연구는 2009년 10월 28일부터 11월 20일까지 4주에 걸쳐 대상 유치원에 연구자와 검사자 한 명이 함께 방문하여 실시하였다.

연구자와 검사자는 자유선택활동 시간에 교실과 떨어진 조용한 공간에서 유아와 1:1 면담 형식으로 유아의 언어능력 검사를 실시하였다. 한 유아당 언어능력 검사는 20분 가량의 시간이 소요되었고, 검사 후 대상 유아를 통해 그들의 어머니에게 가정문해환경 설문지를 전달하여 약 1주일 후에 유치원 교사를 통해서 수거하였다.

또한 가정문해환경의 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보기 위하여 설문지 조사에 참여한 어머니 가운데 저소득 가정과 일반 가정 어머니 각각 5명에게 심층면담을 실시하였다. 면담 방법은 면담 대상자들과 사전 연락을 통해 면담 일정을 잡고 만나서 면담 질문지의 내용을 중심으로 본

연구자가 질문을 하며 이루어졌다.

면담 장소로는 면담 대상자가 편안하게 느껴지는 장소에서 실시하였고, 면담한 모든 내용은 연구에 참여하는 어머니의 사전 동의를 얻어 녹음을 하면서 면담을 실시하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS WIN 12.0 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 구체적인 방법은 다음과 같다.

첫째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이를 알아보기 위하여 가정문해환경 설문지의 하위변인별로 저소득 가정과 일반 가정의 평균과 표준편차를 산출한 후 t -검증을 실시하여 분석하였다.

둘째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이를 알아보기 위하여 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력 검사 점수에 대한 평균과 표준편차를 산출한 후 t -검증을 실시하여 분석하였다.

셋째, 가정문해환경과 유아의 언어능력의 상관관계를 알아보기 위하여 *Pearson*의 상관계수를 산출하여 분석하였다.

넷째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보기 위하여 연구에 참여하는 어머니에게 사전에 동의를 얻어서 심층면담 내용을 녹음하였다. 면담이 끝난 후에 면담의 전 내용을 문자화하는 전사(transcribe)작업을 하였고, 문자화 한 자료를 반복적으로 읽으면서 내용분석을 하였다.

IV. 연구결과 및 해석

본 연구는 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경의 차이를 알아보고, 가정문해환경의 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보고자 하였다. 또한 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력의 차이를 알아보고, 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계를 연구하고자 하였다. 연구결과는 다음과 같다.

1. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이를 알아보기 위하여 가정문해환경 설문지의 전체적인 면과 하위변인별로 평균과 표준편차를 산출한 후 *t*-검증을 실시하여 분석한 결과는 표 4와 같다.

<표 4> 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이분석

가정문해환경	집단	저소득 가정 유아		일반 가정 유아		<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
가정문해환경 전체		3.01	0.27	3.25	0.19	5.06***
교육적 자료		2.82	0.55	3.15	0.35	3.62**
성인의 모델행동		3.10	0.52	3.33	0.37	2.57*
놀이자료		2.64	0.26	2.98	0.23	7.07***
경험의 폭		3.04	0.28	3.22	0.26	3.31**
놀이의 허용		3.15	0.58	3.18	0.29	0.35
언어적 환경		3.32	0.44	3.65	0.31	4.26***

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

표 4의 결과를 보면 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경은 저소득 가정 유아의 평균이 3.01($SD=0.27$)이고 일반 가정 유아의 평균이 3.25($SD=0.19$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=5.06, p<.001$). 이는 일반 가정 유아의 가정문해환경이 저소득 가정 유아의 가정문해환경보다 더 풍부하다는 것을 의미한다.

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경의 하위변인별 결과를 살펴보면 교육적 자료는 저소득 가정 유아의 평균이 2.82($SD=0.55$)이고 일반 가정 유아의 평균이 3.15($SD=0.35$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=3.62, p<.01$). 성인의 모델행동은 저소득 가정 유아의 평균이 3.10($SD=0.52$)이고 일반 가정 유아의 평균이 3.33($SD=0.37$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=2.57, p<.05$). 놀이자료는 저소득 가정 유아의 평균이 2.64($SD=0.26$)이고 일반 가정 유아의 평균이 2.98($SD=0.23$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=7.07, p<.001$). 경험의 폭은 저소득 가정 유아의 평균이 3.04($SD=0.28$)이고 일반 가정 유아의 평균이 3.22($SD=0.26$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=3.31, p<.01$). 언어적 환경은 저소득 가정 유아의 평균이 3.32($SD=0.44$)이고 일반 가정 유아의 평균이 3.65($SD=0.31$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=4.26, p<.001$). 놀이의 허용은 저소득 가정 유아의 평균이 3.15($SD=0.58$)이고 일반 가정 유아의 평균이 3.18($SD=0.29$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다($t=0.35$).

위에서 제시된 바와 같이 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경과 가정문해환경의 하위변인들인 교육적 자료, 성인의 모델행동, 놀이자료, 경험의 폭, 언어적 환경에서 차이를 보였으나 놀이의 허용에서는 차이를 보이지 않았다.

1) 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 양상

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보기 위해서 심층면담을 한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 유아의 문해활동을 위한 공간 및 자료제공

저소득 가정과 일반 가정의 어머니께 유아에게 문해활동을 위한 공간과 자료를 어떻게 제공하고 있는지를 면담한 결과 저소득 가정 어머니는 대체로 유아의 문해활동을 위한 독립된 공간을 제공하지 못하고 있으며, 유아의 문해활동을 위한 자료는 학습지나 지인의 도움으로 제공한다고 응답하였다.

책을 읽을 아이방은 따로 없어요. 아이가 필요할 때 집안 아무 곳이나 좌식 책상을 이동해서 그때그때 마련해줘요. 거기서 주로 내가 옆집에서 빌려온 동화책을 읽거나 학습지를 풀어요. 다른 아이들은 아이방이 따로 있던데 미안하네요. (저소득 가정 1, 2009. 11. 10)

거실에 작은 책상만 있어요. 저나 애 아빠가 사용할 때 애는 쓰지 못하구요. 사용하지 않을 때 애가 사용해요. 거기서 주로 서점에서 사다준 학습지 풀거나 동화책을 읽어요. 애 아빠 책장 맨 아랫줄에 고모 아이들이 물려준 전집이 있어요. (저소득 가정 2, 2009. 11. 11)

이에 비해 일반 가정 어머니는 대부분이 유아의 문해활동을 위한 독립된 공간을 제공하고 있으며, 유아의 문해활동을 위한 자료는 다양하며 의미를 두어 직접 제공한다고 응답하였다.

거실을 서재화 했어요. 거실 3미터 전면이 책장이구요. 성인용 책상, 유아용 책상이 있어요. 책장은 아이 손에 닿는 범위는 아이 책만 놔뒀어요. 아이가 언제든지 스스로 책을 꺼내서 읽을 수 있도록요. 다양한 영역의 책이 있고, 낱말카드도 있어요. (일반 가정 1, 2009. 11. 10)

아이방에 유아용 책상이 있구요. 큰 책꽂이가 있어요. 책꽂이에는 주로 동화책이 많이 꽂혀 있구요. 저는 일부러 아이 손이 닿는 위치 혹은 안방, 거실 바닥 주위로 동화책을 많이 놔뒀어요. 아이 눈에 항상 책이 보이도록 해 주려구요. (일반 가정 3, 2009. 11. 13)

안방에 유아용 책상, 책꽂이가 있어요. 창작동화, 명작, 전래동화 등 여러 가지 장르의 책이 있어요. 아이가 다양한 장르 책을 읽었으면 좋겠거든요. 상식책은 이해하기 쉽게 만화로 되어 있는 책을 많이 사줘요. 그래서 애가 많이 좋아해요. (일반 가정 4, 2009. 11. 16)

이처럼 유아에게 문해활동을 위한 공간과 자료를 어떻게 제공하고 있는지를 면담을 해보니 대부분의 저소득 가정 어머니는 문해활동을 할 수 있는 유아 혼자만의 공간을 제공하지 못하며, 일시적으로 공간을 제공하고, 문해활동 자료의 경우는 지인에게 도움을 받는다고 하였다. 반면에 대부분의 일반 가정 어머니는 거실을 유아의 문해활동을 위한 공간으로 만들어주거나 방 전체를 유아의 도서 공간으로 만들어 주었고, 다양한 장르의 동화책과 읽기, 쓰기 자료를 제공해 주었다. 저소득 가정 어머니는 대부분이 문해활동을 위한 공간과 자료를 직접 제공하지 못한다고 응답하였지만 일반 가정 어머니는 유아의 문해활동을 위한 독립된 공간을 제공하며 자료는 직접 제공한다고 응답하여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다.

(2) 유아의 문해활동을 위한 공간 및 자료제공 시 겪는 어려움

유아의 문해활동을 위한 공간 및 자료제공 시 겪는 어려움에 대해 면담한 결과 저소득 가정 어머니는 대부분 경제적인 어려움과 독립된 공간을 제공하지 못한다는 것이었다.

경제적인 면이 가장 어려워요. 해주고 싶은 공간이나 마련해 주고 싶은 여러 가지 책하고 교재가 많은데 비용을 무시 못하겠어요. 그래서 저는 대부분 주변에서 많이 빌려다 주는데 그럴 때 마다 항상 아이한테 미안하죠. 빌려다 주는 책들은 낡은 책이 많으니까요. (저소득 가정 1, 2009. 11. 10)

아이 혼자만의 공간을 마련해 주지 못하는게 가장 어렵고 미안해요. 혼자만의 공간이 없으니까 아이가 동화책도 잘 안 읽는 것 같구요. 게다가 집에 어른들이 많이 계셔서 아이가 산만한 환경에 노출되어 있거든요. 조용한 공간이 없으니 걱정되고 어렵네요. (저소득 가정 3, 2009. 11. 12)

일반 가정 어머니와의 면담 결과에서 유아의 문해활동을 위한 공간 및 자료제공 시 겪는 어려움은 다양했다.

아이한테 좋은 공간을 마련해 주거나 좋은 자료를 제공해주고 싶은데 제가 직장을 다니다 보니 시간이 부족해서 찾아보기가 어려워요. 그래서 주변 선생님들의 도움을 받고는 있지만, 제 스스로가 아이에게 찾아주고 싶은데요. 좋은 자료를 손쉽게 구하기가 어렵네요. (일반 가정 1, 2009. 11. 10)

저희 집에 아이가 셋이 있어요. 아이들 방에 동화책이 많이 있지만 꼭 한 권의 동화책을 서로 읽으려고 해요. 그렇다고 같은 동화책을 세권이나 다 살 수도 없구요. 그래서 자주 다툼이 일어나요. 이 점이 저한테는 많이 어렵고 힘드네요. (일반 가정 2, 2009. 11. 11)

아이가 아이방에 있는 유아용 책상, 책장에 펜으로 그림을 그리고, 책장에 있는 동화책을 모두 찢어버려요. 아이가 찢은 책은 제가 테이프로 붙이기 바빠요. 우리집에 성한 책이 없어요. 아이한테 주의를 주는데도 며칠 안 그러다가 다시 그래요. 너무 어려워요. (일반 가정 5, 2009. 11. 20)

유아의 문해활동을 위한 공간과 자료를 제공하시면서 겪는 어려움이 무엇인지 면담을 통해 알아본 결과 저소득 가정 어머니는 유아에게 해 주고 싶은 것이 많고 최근 좋은 교육 자료도 많지만 경제적으로 어려워 해 줄 수 없는 것이 어렵고, 유아만을 위한 공간을 제공하지 못하는 것이 어렵다고 하였다. 일반 가정 어머니는 유아에게 좋은 자료를 제공해 주고 싶은데 최근 자료들이 너무 많아서 좋은 자료를 쉽게 구하기가 어렵고, 유아가 동화책을 모두 찢어버리는 행동, 동화책을 한 번 읽고 다른 동화책을 사달라고 하는 행동 등에 관한 어려움을 토로하였다. 두 집단 모두 유아의 문해활동을 위한 공간과 자료 제공에 관한 어려움을 이야기 했지만 저소득 가정 어머니는 대부분이 경제적인 어려움을 언급하였고, 일반 가정 어머니는 경제적인 어려움은 제외하고 각 가정에서 겪는 다양한 어려움을 언급하여 두 집단 간의 어려움은 그 내용면에서 서로 다른 양상을 보였다.

(3) 유아의 문해능력 증진을 위한 노력

유아의 문해능력 증진을 위한 노력에 대한 질문에 대해 저소득 가정 어머니는 대체로 유아의 문해능력 증진을 위한 노력을 기울이지 못하고 있다고 하였다. 그 이유로는 시간이 부족하고 학습지에 의존하며, 방법을 잘 모르기 때문이라고 응답하였다.

저는 별로 노력하고 있지 않아요. 집안일을 하다 보면 시간이 없어서 대부분 아이가 혼자서 책을 읽고 글자를 쓰면서 놀아요. 아, 그리고 주로 제가 서점에서 학습지를 사다가 주는데 사다준 학습지를 혼자서 풀면서 노니깐 별다른 노력은 하지 않는데요. (저소득 가정 2, 2009. 11. 11)

특별한 노력은 하지 않는데요. 제가 일을 나가서 집에 있는 시간이 얼마 없거든요. 또 집에 오면 피곤해서 제가 바로 잠을 자니까 실질적으로 아이와 함께 하는 시간이 없어요. 또 어떻게 노력해야 하는지 잘 모르겠어요. 그래서 그냥 아이 혼자 내버려두게 되네요. (저소득 가정 5, 2009. 11. 18)

다음으로 일반 가정 어머니는 다양한 노력을 기울인다고 응답하였다.

저는 아이와 함께 매일 목욕을 하고나서 잠들기 전까지 20분 정도는 꼭 동화책을 읽어주려고 노력해요. 5권 정도 동화책을 함께 읽게되요. 그리고도 아이가 잠이 들지 않으면 동화 테이프를 틀어 놓죠. 자주 들어서 아이가 외우는 부분도 있어요. (일반 가정 2, 2009. 11. 11)

제가 책을 좋아해서 많이 읽는 편이거든요. 그래서 아이가 놀고 있을 때 슬그머니 옆에 앉아서 책을 읽고 있으면 아이도 관심을 갖고 자기가 보고 싶은 동화책을 가져와서 읽기 시작해요. 아이가 동화책을 읽다가 읽어달라고 하면 읽어주기도 하구요. (일반 가정 3, 2009. 11. 13)

동화책을 많이 읽어주고 제가 아이에게 읽어 준 동화책을 동생에게 읽어주라고 부탁해요. 제법 잘 읽어주더라구요. 언어능력 증진에 큰 도움이 되는 것 같아요. 또 동화책을 함께 읽다가 모르는 단어나 사물의 이름 등이 나오면 국어사전이나 백과사전을 함께 찾아봐요. 함께 찾아보니까 이해를 잘하고 기억도 잘해요. (일반 가정 5, 2009. 11. 20)

유아의 문해능력 증진을 위해서 어떠한 노력을 기울이는지에 대해 면담한 결과를 살펴보면 대부분의 저소득 가정 어머니는 집안일을 하고 직장을

다녀서 시간이 부족하고, 유아의 문해능력을 향상시키기 위해서 어떻게 노력을 해야 하는지 방법을 잘 모른다는 이유로 노력을 기울이지 못하고 있었다. 반면에 일반 가정 어머니는 다양한 노력을 기울였다. 유아와 함께 동화책을 자주 읽는 것은 물론 모범을 보이기 위해서 유아가 보는 곳에서 책을 읽는다고 하였다. 또 모르는 단어는 유아와 함께 국어사전을 찾아보고, 컴퓨터 백과사전을 통해 다양한 사진들을 접할 수 있도록 한다고 하였다. 저소득 가정 어머니는 유아의 문해능력 증진을 위해 노력하고 싶은 마음은 있지만 시간이 부족하고 방법을 잘 모르기 때문에 노력을 기울이지 못하였다. 이와 반대로 일반 가정 어머니는 유아의 문해능력 증진을 위해 다양한 노력을 기울여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다.

(4) 가정에서 유아와 함께하는 문해활동

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 어머니께 유아와 함께 가정에서 하는 문해활동이 무엇인지를 면담 한 결과 저소득 가정 어머니는 대부분 시간의 부족으로 잘 하지 못하거나 학습지 풀기, 반복쓰기 등이 이루어지고 있었다.

아이와 가정에서 하는 문해활동은 주로 동화책을 읽어줘요. 시간이 없어서 많이는 못 읽어주지만요. 아니면 아이가 학습지를 풀 때 옆에서 지켜봐주거나 제가 종합장에 가족 이름이나 낱말을 써주고 아이가 따라 쓰기를 반복할 수 있도록 합니다. (저소득 가정 4, 2009. 11. 16)

일을 나가다 보니 집에오면 시간이 부족해요. 밤에 오니까 함께 얼굴을 보고 문해활동을 잘 하지 못하네요. 아이와 이야기를 나눌 시간이 좀 부족합니

다. 그래서 얼굴을 보는 매 순간 기도를 해 주고, 볼 때 마다 안아주는 것이 전부인 것 같습니다. (저소득 가정 5, 2009. 11. 18)

일반 가정 어머니와 면담 결과에서 가정에서 유아와 함께하는 문해활동은 다양하게 이루어지고 있었다.

가정에서 수시로 여러 가지에 대해서 토론식으로 아이와 함께 이야기를 해요. 아이가 관심이 많은 장난감에 대해 물어보고 또 놀이에 대해서 대화하며 함께 놀기도 하구요. 아이가 재미있어 하는 TV프로그램을 같이 보며 이유와 원인 등에 대해서 이야기 해 주기도 합니다. (일반 가정 1, 2009. 11. 10)

제가 책을 좋아하는데 아이도 아이가 좋아하는 책을 읽으면 좋잖아요. 그래서 저는 항상 집에서 그림책을 읽을 때 아이가 좋아하는 그림책을 책장에서 먼저 골라오라고 해요. 골라온 책을 서로 번갈아 가면서 읽고 책 속 그림에 대해, 결말에 대해, 아이가 질문한 것에 대해 이야기를 나눕니다. 아이가 매우 흥미로워 해요. (일반 가정 3, 2009. 11. 13)

저는 유아가 집에서 읽은 책은 꼭 독후활동을 하도록 해요. 그러면 아이가 책을 읽은 다음에 느끼는 생각이나 감정을 자기 나름 제대로 된 글자는 아니지만 글자를 쓰거나 그림을 그려요. 색종이로 오려서 붙이기도 하구요. 다 하고나서 아이가 저한테 설명도 해줘요. 저는 이 자료를 묶어서 미니북을 만들어 줍니다. (일반 가정 4, 2009. 11. 16)

가정에서 유아와 함께하는 문해활동에 대한 면담결과를 살펴보면 대부분의 저소득 가정 어머니는 유아와 동화책을 잠시 함께 읽고, 간단한 쓰기를 함께 할 뿐이지 시간부족으로 다양한 문해활동을 잘 하지 못하였다. 반면에 일반 가정 어머니는 유아와 함께 다양한 문해활동을 했다. 놀이나 TV프로그램에 대해서 함께 토론을 하거나 다양한 장르의 동화책을 자주 함께 읽고, 미니북 만들기, 이야기 만들기, 상상 그림 그리기 등의 독후활동을 한다

고 하였다. 저소득 가정 어머니는 유아와 가정에서 다양한 문해활동을 하는 것은 아니지만 동화책을 잠시 함께 읽고, 간단한 쓰기를 함께하는 등 유아와 함께 가정문해활동을 하기 위해서 적은 시간에도 불구하고 노력을 기울였다. 이에 비해 일반 가정 어머니는 유아와 함께 다양한 문해활동을 하여 두 집단은 활동 내용면에서 서로 다른 양상을 보였다.

(5) 가정 밖에서 유아와 함께하는 문해활동

유아와 함께 가정 밖에서 어떠한 문해활동을 하는지에 대한 질문에 대해 저소득 가정 어머니는 대체로 크게 의미를 두고서 하는 활동은 없으며, 마트의 작은 서점이나 주민센터 도서관을 간다고 응답하였다.

가정 밖에서 유아와 함께하는 문해활동이요? 크게 의미를 두고 하는 것은 없어요. 미처 생각을 하지 못했네요. 아, 마트에 장을 보러 가면 거기에 작은 서점이 있는데 거기는 자주 데리고 가요. 제가 장을 볼 때 거기서 놀고 있으라고 하거든요. (저소득 가정 3, 2009. 11. 12)

아이와 함께 주민센터 도서관에 자주가요. 제가 그쪽으로 일을 많이 보러 가서 제가 일을 보는 동안에 아이 혼자서 책을 읽고 있으라고 하기도 하고, 같이 읽기도 하구요. 또 마트에 가면 서점에 꼭 들려요. 좋은 책이 많이 있거든요. 제가 아이한테 서점에 가라고 하기 전에 마트에 가면 먼저 서점부터 달려가요. (저소득 가정 4, 2009. 11. 16)

다음으로 일반 가정 어머니는 다양한 활동을 한다고 응답하였다.

아이와 함께 서점에 자주가요. 주 4, 5회 정도 가려고 노력해요. 가서 새

로운 동화책을 아이와 함께 읽고 유익한 동화책을 사오기도 하구요. 또 밖에서 이동을 할 때 간판의 글씨나 자동차 번호에 관심을 갖도록 유도를 해요. 그러면 아이가 관심을 갖고 읽기도 하고, 이와 관련된 사건을 이야기하기도 합니다. (일반 가정 2, 2009. 11. 11)

저는 아이와 함께 도서관에 자주가요. 또 아이들을 위해서 동네에 자연체험 학습장이 마련되어 있는 산이 있는데 그 곳에 자주가요. 그 곳에 가면 아이가 마음껏 뛰어 놀 수 있고, 여러 가지 설명이 되어 있는 팸말이 있는데 아이가 자연스럽게 보며 정확하지는 않지만 스스로 읽고 읽은 내용을 제게 이야기로 꾸며서 설명해 주기도 해요. (일반 가정 4, 2009. 11. 16)

한 달에 한두 번 정도는 가족여행을 꼭 가요. 여행지에 가면 다양한 안내책자와 팸말 등이 있는데 저와 애 아빠가 관심을 갖고 보면 아이도 함께 관심을 갖고 보더라구요. 스스로 읽기도 하고 저희가 설명해 주기도 해요. 또 여행을 다녀온 다음에 여행지와 관련된 책을 함께 봐요. 여행을 다녀 온 곳이라 이해를 잘해서 좋더라구요. (일반 가정 5, 2009. 11. 20)

유아와 함께 가정 밖에서 어떠한 문해활동을 하는지에 대한 면담결과를 살펴보면 대부분의 저소득 가정 어머니는 마트의 서점을 가거나 주민센터 도서관을 가기는 하지만 크게 의미를 두고서 하는 활동이 없었다. 일반 가정 어머니는 유아와 함께 책을 읽기 위해서 서점과 도서관에 매주 정기적으로 가고 유아가 글자와 숫자에 관심을 갖도록 하기 위해서 밖의 간판을 잘 볼 수 있도록 도와주었다. 또 가족여행을 가거나 도서관에서 주관하는 독서 캠프에 참가한다고 하는 등 다양한 가정 밖 문해활동을 하고 있었다. 저소득 가정 어머니는 가정 밖에서 유아와 함께 크게 의미를 두고서 하는 문해활동이 없다고 언급하였지만 마트의 서점과 주민센터 도서관을 가는 등의 문해활동이 이루어지고 있었다.

(6) 유아와 함께하는 문해활동 시 겪는 어려움

저소득 가정과 일반 가정의 어머니께 유아와 함께 문해활동을 하면서 겪는 어려움이 무엇인지에 대한 질문을 한 결과 저소득 가정 어머니는 대부분 활동 자체를 유아와 함께 하지 못하는 것이라고 하였다. 그 이유로는 시간이 부족하고 방법을 모르며 경제적으로 어렵기 때문이라고 하였다.

선생님의 질문에 답변을 하면서 제가 아이에게 많이 무관심 했던 것 같네요. 무지하고 무관심해서 제가 아이와 함께 문해활동을 하지 않았던 것 자체가 미안하고 어려움이 되는 것 같아요. 경제적으로 힘들니까 자연스럽게 아이에게 소홀하게 되네요. (저소득 가정 2, 2009. 11. 11)

유아와 함께하는 문해활동 시 겪는 어려움은 글썩요, 아이와 함께 활동을 해야 어려움도 있죠. 함께 문해활동을 하지 못한다는 것이 가장 큰 어려움이 되겠는데요. 아이와 함께하는 시간이 많이 부족하니까요. 아이에게 항상 미안하답니다. (저소득 가정 5, 2009. 11. 18)

일반 가정 어머니와 면담결과에서 유아와 함께하는 문해활동 시 겪는 어려움은 다양했다.

저희가 맞벌이를 하다 보니 좋은 정보를 얻을 수 있는 시간이나 장소가 부족해요. 생각보다 많지 않더라고요. 아이와 함께 다양한 문해활동을 해줘야겠다고 마음은 앞서는데 아이에게 적당한 방법으로 접근하는 것이 힘듭니다. 제가 너무 많이 못해주나 심적으로 불안하기도 하구요. 이 부분이 많이 어렵네요. (일반 가정 1, 2009. 11. 10)

아이와 하는 문해활동이나 대화, 토론 등을 꾸준히 습관처럼 매일 해주고 싶은데 마음처럼 되지 않는 것이 가장 어렵네요. 뭐든지 꾸준히 해주는 것이

아이한테 좋다고 하던데요. 최대한 노력은 하지만 뜻대로 되지 않아 걱정이 많이 됩니다. (일반 가정 3, 2009. 11. 13)

유아와 함께 문해활동을 하면서 겪는 어려움이 무엇인지에 대해 면담을 한 결과를 살펴보면 대부분의 저소득 가정 어머니는 유아에게 소홀해서 유아와 문해활동 자체를 하지 못했던 부분과 경제적으로 어려운 부분이 어려움이라고 하였다. 일반 가정 어머니는 유아에게 다양한 문해활동을 할 수 있도록 해주고 싶은데 시간이 부족해서 좋은 정보를 쉽게 구하기 어렵다는 점과 바쁘다는 이유로 유아와 꾸준히 문해활동을 하고 싶은데 그렇게 못한다는 점 등 다양한 어려움을 언급하였다. 두 집단 모두 유아와 함께 문해활동을 하면서 겪는 어려움을 언급 했지만 저소득 가정 어머니는 대부분이 경제적인 어려움을 언급하였고, 일반 가정 어머니는 경제적인 면은 제외하고 시간과 정보의 부족 등 다양한 어려움을 언급하여 두 집단 간의 어려움은 그 내용면에서 서로 다른 양상을 보였다.

(7) 유아의 놀이허용 내용

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 어머니께 유아에게 어떤 놀이를 할 수 있도록 허용하는지에 대해 면담을 한 결과 저소득 가정 어머니는 대부분 집에서 인형놀이나 역할놀이를 하도록 허용하고 종이접기, 컴퓨터 게임을 허용한다고 하였다.

주로 집에서 놀도록 해요. 친구들이나 언니랑 인형놀이, 역할놀이를 많이 하도록 허용하고 있어요. 또 신문지나 광고지를 많이 줘서 종이접기를 할 수 있도록 해줘요. 아이들이 놀고 나면 집이 많이 지저분해져요. 놀이 후에 정

리를 하라고 주의를 주지만 정리를 하지 않네요. 주의를 주면 몇 번은 정리 하지만 금방 또 정리를 안해요. (저소득 가정 1, 2009. 11. 10)

역할놀이를 많이 하도록 하고 게임기나 컴퓨터 사용을 허용하고 있어요. 컴퓨터에 그림 맞추기 게임이 있는데 하루 종일해요. 3시간 정도만 허용하고 못하게 주의를 줘도 제가 지키고 있지 않으면 말을 안듣고 계속해요. 통제가 안되네요. (저소득 가정 3, 2009. 11. 12)

일반 가정 어머니와 면담결과에서 유아의 놀이허용 내용은 다양하게 응답 되었다.

일단 동화책은 언제든지 많이 읽을 수 있도록 허용해 줍니다. 책은 많이 읽을수록 좋기 때문이죠. 또 주말에는 친구를 초대해서 함께 4시간 정도 놀 수 있도록 해줘요. 이때 성별에 관계없는 놀이를 할 수 있도록 다양한 종류의 장난감을 제공 해 줍니다. (일반 가정 2, 2009. 11. 11)

TV는 30분미만으로 보도록 허용하고, 주로 놀이터에 가서 뛰어놀도록 허용 해요. 날씨가 안좋으면 집에서 아이와 함께 쿠키나 빵 만들기 요리를 하거나 집안에서 솜바꼭질을 해요. 또 아이가 원하는 놀이를 하고 아이가 시키는 대로해요. 예를 들어 엄마한테 소꿉놀이를 하자고 하면서 제게 아이역할을 시키면 아이역할을 하며 함께 놀죠. (일반 가정 4, 2009. 11. 16)

친구들과 밖에서 많이 놀 수 있도록 허용하고, 집에서는 아이가 그리기, 색칠공부, 만들기, 색종이로 접기를 좋아해서 많이 할 수 있도록 도와주죠. 놀이를 하는데 필요한 재료, 예를 들어 스케치북, 테이프, 가위, 풀, 색연필 등을 항상 가까이 두게 해줘요. (일반 가정 5, 2009. 11. 20)

유아에게 어떤 놀이를 할 수 있도록 허용하는지에 대해 면담을 한 결과를 대부분의 저소득 가정 어머니는 집에서 역할놀이를 하고 컴퓨터 게임을

하도록 허용하였다. 그러나 이때 유아가 놀이를 한 후에 정리정돈이나 놀이 시간을 통제하지 못하는 것이 어렵다고 언급했다. 반면에 일반 가정 어머니는 동화책을 많이 읽을 수 있도록 허용하고 다양한 종류의 장난감을 제공해주었다. 또 친구들과 밖에서 뛰어 놀 수 있도록 허용하고 요리, 만들기 등 다양한 활동을 할 수 있도록 허용했다. 두 집단 모두 놀이를 허용하고 있었지만 저소득 가정의 경우는 컴퓨터나 게임기 놀이를 주로 하도록 하고 일반 가정의 경우는 책 읽기, 만들기 놀이를 주로 하도록 하여 놀이허용의 내용면에서 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다.

(8) 유아의 문해능력 습득에 대한 신념

저소득 가정과 일반 가정의 어머니께 유아가 어떻게 문해능력을 습득해야 한다고 생각하는지에 대해 질문을 해보니 저소득 가정 어머니는 대체로 부모가 직접적으로 가르쳐주거나 학습지, 기관의 도움을 받아 언어를 체계적으로 배워야 한다고 응답하였다.

아이가 언어에 관심을 보일 때 부모가 가르쳐줘야 한다고 생각해요. 그러나 저의 경우는 잘 가르쳐주지 못하기 때문에 학습지의 도움을 받아요. 가정에서 아이의 언어학습에 도움을 주기 어렵다면 학습지의 도움을 받는 것도 좋다고 생각해요. 학습지를 할 때 아이가 즐겁게 했기 때문에 더욱 이렇게 언어를 배우는 것이 좋다고 생각해요. (저소득 가정 2, 2009. 11. 11)

어느 정도는 기본적으로 가정방문 학습지나 기관의 도움을 받아야 한다고 생각해요. 놀면서 배울 수 있다고들 하는데 아무래도 저는 기본적으로는 학습지를 통해서 체계적으로 배워야 한다고 생각해요. 전혀 손을 놓고 있기는 불안해서요. (저소득 가정 4, 2009. 11. 16)

이에 비해 일반 가정 어머니는 대부분이 유아의 언어는 자연스럽게 배울 수 있도록 해줘야 한다고 응답하였다.

자연스럽게 배워야 한다고 생각해요. 자녀의 수준에 맞는 책 읽기를 꾸준히 하여 읽는 즐거움을 알게 하고 읽기 후 활동, 예를 들어 그림 그리기 또는 기억에 남는 단어적기 등을 해서 쓰기에 흥미를 유발함으로써 배울 수 있다고 생각해요. (일반 가정 3, 2009. 11. 13)

놀이를 하거나 야외체험을 하면서 배우는 것이 제일 좋다고 생각되요. 모든 놀이나 야외체험에는 언어가 포함되어 있거든요. 얼마든지 배울 수 있죠. 부모는 아이가 자연스럽게 언어에 관심을 가질 수 있도록 도와주는 것이 제일인 것 같아요. (일반 가정 4, 2009. 11. 16)

시간이 걸리더라도 어릴 때부터 자연스럽게 놀이를 통해 배우는 것이 좋다고 생각해요. 부모가 언어와 관련된 놀이를 꾸준히 자연스럽게 해 주는 것이 중요할 것 같아요. 그러나 시기가 지나면 아이나 부모가 다 힘들게 언어습득을 진행해야 하기 때문에 부모가 아이의 놀이에 관심을 갖고 환경을 제공하는 일은 더욱 중요한 것 같아요. 아이가 자연스럽게 배우도록 하는 것도 중요하지만요. (일반 가정 5, 2009. 11. 20)

유아가 어떻게 문해능력을 습득해야 한다고 생각하는지에 대해 면담 한 결과를 살펴보면 저소득 가정 어머니는 유아가 언어에 관심을 보일 때 부모가 직접 가르쳐주거나 기관과 학습지의 도움을 받아 체계적으로 배워야 한다고 했다. 일반 가정 어머니는 놀이, 야외체험을 통해서 자연스럽게 배울 수 있도록 해줘야 한다고 했다. 저소득 가정 어머니는 대부분이 기술중심, 반복훈련중심의 신념을 가지고 있었고, 일반 가정 어머니는 유아의 흥미와 발달 중심의 신념을 가지고 있어 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다.

2. 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이를 알아보기 위하여 *t*-검증을 실시하여 분석한 결과는 표 5와 같다.

<표 5> 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이분석

언어능력	집단	저소득 가정 유아		일반 가정 유아		<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
어휘력		62.75	3.67	68.82	3.55	8.48***
언어 이해력		22.28	1.79	25.49	1.56	9.69***
언어 표현력		4.32	0.81	6.35	1.17	10.26***

*** $p < .001$

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력의 하위변인별 결과를 살펴보면 어휘력은 저소득 가정 유아의 평균이 62.75($SD=3.67$)이고 일반 가정 유아의 평균이 68.82($SD=3.55$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=8.48, p < .001$). 언어 이해력과 언어 표현력도 어휘력과 같은 경향을 보였다. 언어 이해력은 저소득 가정 유아의 평균이 22.28($SD=1.79$)이고 일반 가정 유아의 평균이 25.49($SD=1.56$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=9.69, p < .001$). 언어 표현력은 저소득 가정 유아의 평균이 4.32($SD=0.81$)이고 일반 가정 유아의 평균이 6.35($SD=1.17$)이며 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=10.26, p < .001$).

위에서 제시된 바와 같이 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력은 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에서 차이를 보였다.

3. 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계

1) 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계

가정문해환경과 유아 언어능력의 관계를 알아보기 위하여 *Pearson*의 상관계수를 산출하여 분석한 결과는 표 6과 같다.

<표 6> 가정문해환경과 유아의 언어능력의 상관관계

	가정 문해환경 전체	교육적 자료	성인의 모델행동	놀이 자료	경험의폭	놀이의 허용	언어적 환경	어휘력	언어 이해력	언어 표현력
가정 문해환경 전체	1.00									
교육적 자료	0.77***	1.00								
성인의 모델행동	0.70***	0.29**	1.00							
놀이 자료	0.45***	0.39***	0.05	1.00						
경험의폭	0.55***	0.31**	0.39***	0.16	1.00					
놀이의 허용	0.61***	0.14	0.59***	0.06	0.26**	1.00				
언어적 환경	0.71***	0.69***	0.26**	0.32***	0.19	0.18	1.00			
어휘력	0.81***	0.67***	0.48***	0.53***	0.55***	0.36***	0.58***	1.00		
언어 이해력	0.77***	0.64***	0.45***	0.52***	0.53***	0.33***	0.55***	0.87***	1.00	
언어 표현력	0.70***	0.55***	0.45***	0.54***	0.46***	0.34***	0.42***	0.80***	0.81***	1.00

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

표 6의 결과를 보면 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력($r=.81$), 언어 이해력($r=.77$), 언어 표현력($r=.70$)간에는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

가정문해환경의 하위변인별로 유아의 언어능력과 상관관계를 살펴보면 교육적 자료는 어휘력($r=.67$), 언어 이해력($r=.64$), 언어 표현력($r=.55$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 성인의 모델행동은 어휘력($r=.48$), 언어 이해력($r=.45$), 언어 표현력($r=.45$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 놀이자료는 어휘력($r=.53$), 언어 이해력($r=.52$), 언어 표현력($r=.54$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 경험의 폭은 어휘력($r=.55$), 언어 이해력($r=.53$), 언어 표현력($r=.46$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 놀이의 허용은 어휘력($r=.36$), 언어 이해력($r=.33$), 언어 표현력($r=.34$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 언어적 환경은 어휘력($r=.58$), 언어 이해력($r=.55$), 언어 표현력($r=.42$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

제시된 바와 같이 가정문해환경과 가정문해환경의 하위변인은 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 가정문해환경이 유아의 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에 영향을 미치고 있음을 의미한다.

2) 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 관계

저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 관계를 알아보기 위하여 *Pearson*의 상관계수를 산출하여 분석한 결과는 표 7과 같다.

<표 7> 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 상관관계

	가정 문해환경 전체	교육적 자료	성인의 모델행동	놀이 자료	경험의폭	놀이의 허용	언어적 환경	어휘력	언어 이해력	언어 표현력
가정 문해환경 전체	1.00									
교육적 자료	0.76***	1.00								
성인의 모델행동	0.68***	0.27*	1.00							
놀이 자료	0.47***	0.36**	0.03	1.00						
경험의폭	0.50***	0.18	0.35**	0.04	1.00					
놀이의 허용	0.65***	0.27	0.52***	0.21	0.33*	1.00				
언어적 환경	0.63***	0.61***	0.20	0.37**	0.06	0.08	1.00			
어휘력	0.69***	0.65***	0.35**	0.25	0.41**	0.40**	0.44***	1.00		
언어 이해력	0.67***	0.63***	0.34*	0.24	0.42**	0.36**	0.46***	0.72***	1.00	
언어 표현력	0.60***	0.51***	0.38**	0.26	0.34*	0.49***	0.22	0.64***	0.64***	1.00

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

표 7의 결과를 보면 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력($r=.69$), 언어 이해력($r=.67$), 언어 표현력($r=.60$)간에는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

저소득 가정 유아의 가정문해환경의 하위변인별로 유아의 언어능력과의 상관관계를 살펴보면 교육적 자료는 어휘력($r=.65$), 언어 이해력($r=.63$), 언어 표현력($r=.51$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 성인의 모델행동은 어휘력($r=.35$), 언어 이해력($r=.34$), 언어 표현력($r=.38$)과 유의미

한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 놀이자료는 어휘력($r=.25$), 언어 이해력($r=.24$), 언어 표현력($r=.26$)과 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 경험의 폭은 어휘력($r=.41$), 언어 이해력($r=.42$), 언어 표현력($r=.34$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 놀이의 허용은 어휘력($r=.40$), 언어 이해력($r=.36$), 언어 표현력($r=.49$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 언어적 환경은 어휘력($r=.44$), 언어 이해력($r=.46$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났지만 언어 표현력($r=.22$)은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다.

제시된 바와 같이 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면에 가정문해환경의 하위변인인 놀이자료와 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났고, 가정문해환경의 하위변인인 언어적 환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 언어 표현력도 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이들을 제외한 가정문해환경의 하위변인과 유아의 언어능력의 하위변인들 간에는 모두 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3) 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 관계

일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 관계를 알아보기 위하여 *Pearson*의 상관계수를 산출하여 분석한 결과는 표 8과 같다.

<표 8> 일반 가정 유아의 가정문해환경과 언어능력의 상관관계

	가정 문해환경 전체	교육적 자료	성인의 모델행동	놀이 자료	경험의폭	놀이의 허용	언어적 환경	어휘력	언어 이해력	언어 표현력
가정 문해환경 전체	1.00									
교육적 자료	0.71***	1.00								
성인의 모델행동	0.69***	0.19	1.00							
놀이 자료	0.10	0.18	-0.23	1.00						
경험의폭	0.47***	0.27	0.34*	-0.09	1.00					
놀이의 허용	0.69***	0.08	0.65***	-0.04	0.23	1.00				
언어적 환경	0.65***	0.66***	0.16	-0.05	0.08	0.22	1.00			
어휘력	0.82***	0.63***	0.49***	0.26	0.54***	0.49***	0.49***	1.00		
언어 이해력	0.74***	0.58***	0.45**	0.17	0.48***	0.47***	0.39**	0.82***	1.00	
언어 표현력	0.67***	0.47***	0.49***	0.20	0.40**	0.51***	0.23	0.64***	0.66***	1.00

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

표 8의 결과를 보면 일반 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력($r=.82$), 언어 이해력($r=.74$), 언어 표현력($r=.67$)간에는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

일반 가정 유아의 가정문해환경의 하위변인별로 유아의 언어능력과의 상관관계를 살펴보면 교육적 자료는 어휘력($r=.63$), 언어 이해력($r=.58$), 언어 표현력($r=.47$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 성인의 모델행동은 어휘력($r=.49$), 언어 이해력($r=.45$), 언어 표현력($r=.49$)과 유의미

한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 놀이자료는 어휘력($r=.26$), 언어 이해력($r=.17$), 언어 표현력($r=.20$)과 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 경험의 폭은 어휘력($r=.54$), 언어 이해력($r=.48$), 언어 표현력($r=.40$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 놀이의 허용은 어휘력($r=.49$), 언어 이해력($r=.47$), 언어 표현력($r=.51$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 언어적 환경은 어휘력($r=.49$), 언어 이해력($r=.39$)과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났지만 언어 표현력($r=.23$)은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다.

제시된 바와 같이 일반 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면에 가정문해환경의 하위변인인 놀이자료와 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났고, 가정문해환경의 하위변인인 언어적 환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 언어 표현력도 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이들을 제외한 가정문해환경의 하위변인과 유아의 언어능력의 하위변인들 간에는 모두 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경의 차이를 알아보고, 가정문해환경의 사례를 통해 가정문해환경의 양상을 살펴보았다. 또한 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력의 차이를 알아보고, 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계를 살펴보았다.

본 연구결과에 따른 논의 및 결론은 다음과 같다.

1. 논의

1) 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 차이

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경은 일반 가정 유아보다 저소득 가정 유아보다 높게 나타나 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 가정문해환경의 차이를 하위변인 별로 살펴보면 놀이의 허용을 제외한 모든 변인 즉 교육적 자료, 성인의 모델행동, 놀이자료, 경험의 폭, 언어적 환경에서 일반 가정 유아보다 저소득 가정 유아보다 높게 나타나 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

본 연구결과에 의하면 가정문해환경은 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 일반 가정은 저소득 가정에 비해 풍부한 문해환경을 제공하고 있다고 보고한 한찬희(2006)의 결과와 일치하며, 일반 가정에서는 저소득 가정보다 유아에게 적합한 가정문해자료를 더 많이 구비하고

있다고 보고한 소현아(1999)의 연구결과와도 일치한다.

가정문해환경의 하위변인 중 교육적 자료에 대한 결과는 일반 가정은 저소득 가정보다 유아용 도서를 더 많이 소유하고 있으며, 다양한 언어적 자료를 갖추고 있었다고 보고한 Chaney(1992)의 연구결과와 일치하며, 저소득 가정보다 일반 가정에서 소장하고 있는 성인용 도서의 권수와 유아용 도서의 권수가 많다고 한 Purcell-Gate(1996)의 연구결과와도 일치한다. 또한 저소득 가정의 경우 유아기 자녀를 위한 적절한 그림책을 일반 가정보다 적게 소유하고 있고 그림책을 읽어주거나 이야기를 들려주는 빈도가 낮다고 보고한 Hansen(1969)의 결과와도 일치한다.

성인 모델행동에 대한 결과는 저소득 가정의 경우 어머니가 유아의 앞에서 책을 거의 읽지 않는 경향이 있으며 유아와 문해활동을 적게 한다고 보고한 Gray(1995)의 결과와 일치한다. 또한 저소득 가정의 유아일수록 일반 가정의 유아보다 어휘 산출이 적었으며, 가정문해활동 수가 적었고, 부모가 적절한 읽기 모델을 제공하지 못하고 있다고 보고한 김명순(2006)의 연구결과와 일치하며, 가정의 소득수준이 높은 가정에서는 어머니의 언어적 자극 수준이 높았으며, 성인이 집에서 책읽기 모델을 보여주는 경우가 빈번하게 나타났다고 보고한 Hoff(2003)의 연구결과와도 일치한다.

경험의 폭에 대한 결과는 일반 가정의 부모가 저소득 가정의 부모보다 유아와 언어관련 활동을 많이 하고 도서관에 자주 가는 등 언어적 경험을 더 많이 한다고 보고한 Manson(1980)의 결과와 일치한다. 또한 저소득 가정에서는 일반적으로 풍부한 언어적 환경을 제공하지 못하고 어머니가 유아와의 경험을 적게 한다고 보고한 DeBaryshe(1992)의 결과와도 일치한다.

언어적 환경에 대한 결과는 Lonigan(2004)의 연구결과와 일치한다. 그의 연구에 따르면 가정의 소득수준에 따라 가정에 비치하고 있는 도서의 수나 가족원과 함께 책을 읽는 등의 활동에서 크게 차이를 나타냈다고 보고했다.

예를 들어 초등학교 입학 전에 부모가 자녀에게 그림책을 읽어주는 시간을 추정해 본 결과, 일반 가정은 약 1,000~1,700시간인 반면 저소득 가정의 경우 약 25시간에 불과하였다.

이상의 연구결과를 통해 알 수 있듯이 가정의 문해환경은 가정의 소득수준에 따라 차이를 보인다. 그러나 가정의 배경 차이에도 불구하고 문어가 사용되는 사회에서는 누구나 문해활동에 적극적으로 참여한다고 주장하는 연구자들도 있다. 이들은 배경보다는 부모가 문해활동을 통해서 유아와 함께 하는 상호작용, 책 읽어주기, 자녀의 능력에 대한 신뢰 등이 더 중요한 역할을 한다고 주장한다(Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). 김명순(2006)도 저소득 가정의 부모들도 자녀의 교육이나 언어학습에 많은 관심을 보이며, 비록 생계를 유지하기 위해 맞벌이를 하고 있다고 하더라도, 현실적으로 자녀의 언어교육에 양적으로나 질적으로 참여하기가 어렵더라도 이에 관한 관심과 희망은 매우 높다고 하였다.

가정문해환경의 양상을 살펴보기 위하여 저소득 가정과 일반 가정 어머니 각각 5명에게 면담한 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

유아에게 문해활동을 위한 공간과 자료를 어떻게 제공하며, 제공하면서 겪는 어려움이 무엇인지에 대해서는 대부분의 저소득 가정 어머니는 경제적 어려움 때문에 문해활동을 할 수 있는 유아 혼자만의 공간을 제공하지 못하고 있다고 언급하였다. 반면에 대부분의 일반 가정 어머니는 유아의 문해활동을 위한 독립된 공간을 제공하고 있으며, 다양한 자료를 직접 제공한다고 응답하여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 이러한 결과는 저소득 가정에서 유아에게 적합한 문해공간과 자료를 구비한 경우가 36%에 불과했다고 보고한 소현아(1999)의 연구결과와 일치한다. 저소득 가정이 현재 많이 시행되고 있는 유아교육기관의 도서대여 프로그램이나 지역사회 공공도서관을 적극 활용 할 수 있도록 홍보를 하여 가정에 문해활동을 할 수 있는

독립된 공간이 없고, 문해자료가 많지 않더라도 외부의 자원을 적극적으로 이용하도록 도움을 줄 필요가 있다.

유아의 문해능력 증진을 위한 노력에 대해서는 대부분의 저소득 가정 어머니는 방법을 잘 모르기 때문에 문해능력 증진을 위한 노력을 기울이지 못한다고 하였다. 반면에 일반 가정 어머니는 유아와 함께 동화책을 자주 읽는 것은 물론 모르는 단어는 유아와 함께 국어사전을 찾아보고 컴퓨터 백과사전을 통해 다양한 사진들을 접할 수 있도록 하는 등 다양한 노력을 기울인다고 언급하여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 저소득 가정 어머니가 방법을 잘 몰라서 유아의 문해능력 증진을 위한 노력을 기울이지 못하는 일이 없도록 유아교육기관이나 공공도서관 등에서 자녀에게 바람직한 문해활동을 지도하기 위한 다양한 부모교육프로그램 실시가 필요하다.

가정과 가정 밖에서 유아와 함께하는 문해활동에 대해서는 대부분의 저소득 가정 어머니는 동화책을 잠시 함께 읽을 뿐이지 시간의 부족으로 다양한 문해활동을 잘 하지 못한다고 하였으며 마트의 서점을 가거나 주민센터 도서관을 가기는 하지만 크게 의미를 두고서 하는 활동이 없다고 응답하였다. 반면에 일반 가정 어머니는 유아와 함께 놀이나 TV프로그램에 대해서 토론을 하거나 다양한 장르의 동화책을 자주 함께 읽는 등 다양한 문해활동을 한다고 하였으며, 도서관에 매주 정기적으로 간다고 응답하여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 이러한 결과는 저소득 가정의 부모가 유아에게 책을 읽어주는 횟수를 조사한 결과 저소득 가정의 부모는 일반 가정의 부모에 비해 유아에게 책을 읽어주는 횟수가 매우 적게 나타났다는 신혜영(2007)의 연구결과와 일치하며, 취학 전 일반 가정 유아의 도서관 방문 횟수가 1주일에 평균 1회였던 이수현(2003)의 연구결과와 비슷한 경향을 보인다. 저소득 가정 어머니는 크게 의미를 두고서 하는 활동은 없지만 마트의 서점을 가거나 주민센터 도서관을 가며 작은 노력을 기울이고 있었다. 작은 노력이라도

기울이는 것이 중요하며 유아와 함께하는 상호작용, 자녀의 능력에 대한 신뢰 등이 유아의 언어발달에 더 중요한 역할을 한다는 것을 이해하도록 부모 교육을 활용할 필요가 있다.

유아와 함께하는 문해활동 시 겪는 어려움에 대해서는 대부분의 저소득 가정 어머니는 경제적으로 어렵다는 이유로 유아와 문해활동 자체를 하지 못하는 것이라고 하였다. 반면에 일반 가정 어머니는 좋은 정보를 손쉽게 구하기 어렵다는 점, 바쁘다는 이유로 유아와 꾸준히 문해활동을 하고 싶은데 그렇게 못한다는 점 등으로 다양하게 언급하여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 이는 저소득 가정 부모의 경우 낮은 임금과 불안정한 직업으로 인해 문해활동에 참여할 수 없다고 보고한 소현아(1999)의 연구결과와 일치한다. 저소득 가정은 경제적인 어려움을 언급하였지만 일반 가정은 경제적 부담이 크지 않아 유아의 교육과 관련된 어려움을 언급하였다.

유아의 놀이허용 내용에 대해서는 저소득 가정 어머니는 대부분이 컴퓨터와 게임기를 하도록 허용한다고 하였다. 반면에 일반 가정 어머니는 동화책을 많이 읽을 수 있도록 허용하고 여러 종류의 장난감을 제공해 준다고 하여 두 집단의 놀이허용 내용이 서로 다른 양상을 보였다. 저소득 가정은 대부분이 문해와 관련된 놀이보다는 컴퓨터와 게임기를 하도록 허용함을 알 수 있었으며, 일반 가정은 문해환경과 활동을 제공하며 다양한 놀이를 하도록 허용함을 알 수 있었다.

유아가 어떻게 문해능력을 습득해야 한다고 생각하는지에 대해서는 저소득 가정 어머니는 유아가 언어에 관심을 보일 때 부모가 직접 가르쳐주며 체계적으로 배워야 한다고 했다. 반면 일반 가정 어머니는 놀이, 야외체험을 통해서 자연스럽게 배울 수 있도록 해줘야 한다고 언급하여 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 저소득 가정은 대부분이 형식적이며, 성인이 직접적으로 교수하는 방법을 선호함을 알 수 있었고, 일반 가정은 유아의 흥미에 중

점을 두어 자연스럽게 습득하는 방법을 선호함을 알 수 있었다.

이와 같이 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경 양상을 살펴보기 위해서 어머니들을 면담한 결과 두 집단은 서로 다른 양상을 보였다. 그러나 면담을 통해 알아본 결과 저소득 가정에서 유아의 문해환경과 문해활동을 위해서 전혀 노력을 기울이지 않는 것은 아님을 알 수 있었다. 유아의 문해능력 증진을 위해 노력하고 싶은 마음은 있지만 경제적으로 어렵고 방법을 잘 모르기 때문에 노력을 기울이지 못한다고 언급하였고, 유아와 가정에서 다양한 문해활동을 하는 것은 아니지만 동화책을 잠시 함께 읽는 등 유아와 함께 가정문해활동을 하기 위해서 적은 시간에도 불구하고 노력을 기울였다. 또한 가정 밖에서 유아와 함께 크게 의미를 두고서 하는 문해활동이 없다고 하였지만 마트의 서점을 가거나 주민센터 도서관을 간다고 언급하였다. 이처럼 저소득 가정의 부모들은 현실적으로 매우 어려우나 자녀들은 자신들 보다 더 나은 삶을 살기를 기대하는 마음을 갖고 어려운 현실 속에서도 노력을 기울이고 있었다.

연구결과를 바탕으로 저소득 가정이 유아에게 풍부한 가정문해자료와 활동을 제공할 수 있도록 하는 지원방안 모색이 필요하다. 가정문해자료가 부족한 저소득 가정 유아에게 유아교육기관의 도서관이나 관공서 등과 같은 공공장소의 일부분을 개방하여 문해자료를 자주 접할 수 있도록 하여 문해자료의 접근성을 높여 주는 것이 필요하다. 또한 저소득 가정의 부모가 유아교육기관의 도서대여 프로그램이나 지역사회 공공도서관, 도서관 내 프로그램 등을 적극 활용 할 수 있도록 홍보가 필요하다. 더불어 유아교육기관에서는 시간이 부족하고 직장을 다녀서 유아에게 문해활동을 제공하기 힘들어하는 저소득 가정 부모님을 위하여 유아의 문해와 관련하여 유치원-부모 협력프로그램, 조부모 프로그램 등을 실시하여 도움을 줄 필요가 있다.

2) 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력 차이

저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력은 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에서 일반 가정 유아가 저소득 가정 유아보다 점수가 높게 나타나 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

이와 같은 결과는 일반 가정에서는 저소득 가정보다 풍부한 문해환경을 조성해 주고 유아의 문해와 관련된 다양한 활동을 실시한 것이 도움을 준 것이라고 볼 수 있다. 본 연구의 면담결과 저소득 가정의 어머니는 유아의 언어능력 증진을 위한 노력을 기울이지 못하고 있다고 하였다. 반면 일반 가정의 어머니는 동화책을 함께 읽고 모르는 단어는 국어사전을 함께 찾아보는 등 다양한 노력을 기울인다고 하였다. 이처럼 일반 가정은 유아와 함께 문해와 관련된 다양한 활동을 실시하여 유아의 언어발달에 더 많은 도움을 제공하고 있었다.

이러한 연구결과는 저소득 가정 유아들이 일반 가정의 유아들보다 어휘나 언어능력에 있어서 더 낮은 점수를 보였다는 연구들(Walker et al., 1994)의 결과와 일치한다. 사회·경제적 계층에 따라서 언어능력은 차이를 나타낸다고 보고한 황상민(1994)의 연구결과와 일치하며, 부모의 소득수준이 유아의 언어능력에 영향을 미친다고 보고한 Claire와 Katherine(2002)의 연구결과와도 일치한다.

언어능력의 하위변인 중 어휘력의 차이에 대한 결과는 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 어휘력에 차이가 있다고 보고한 채은화(2007)의 연구결과와 일치하며, 사회계층에 따라 부모와 유아의 언어적 상호작용의 유형과 태도가 다르며 이러한 결과로 유아의 어휘능력이 사회계층에 따라 차이를 나타낸다고 보고한 원희정(1991)의 연구결과와도 일치한다. 또한 가정의 사회적인 환경과 언어와의 관계를 연구한 결과 두 계층 간에 언어능력에 차

이를 보였는데, 일반 가정의 유아는 저소득 가정의 유아보다 더 긴 문장을 쓰고 있었고, 어휘의 사용도 빈번하였다고 보고한 Grannelli와 Parisi(1979)의 연구결과와 일치한다(김명순, 2001).

언어 이해력의 차이에 대한 결과는 가정의 소득수준은 유아의 초기 언어 능력에 직접적으로 영향을 주므로 저소득 가정 유아의 언어 이해력은 일반 가정 유아보다 낮다고 보고한 Benson(1997)의 연구결과와 일치하며, 언어 표현력의 차이에 대한 결과는 일반 가정 유아의 경우 작문을 할 때 추상화 능력과 일반화 능력에 있어 저소득 가정 유아보다 월등했으며 글을 전개해 나가는데 있어서도 훨씬 앞서고 있어 결론적으로 일반 가정 유아의 언어 표현능력이 저소득 가정 유아의 언어 표현능력 보다 더 우수하다고 보고한 조문현(1979)의 연구결과와 일치한다.

이상의 연구결과를 통해 유아의 언어능력은 가정의 소득수준에 따라 차이를 보인다는 것을 알 수 있었다. 그러나 저소득 가정이라고 해서 모든 유아가 반드시 언어능력이 낮은 것은 아니다. 이송주(2003)는 어머니의 높은 학력, 어머니의 직업은 유아의 언어발달에 영향을 미치지 못한다고 하였고, 김진이(1995)의 연구에서는 어머니의 학력이나 직업의 유·무 자체보다는 자녀와의 상호작용의 질이 유아의 언어능력에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이처럼 모든 연구결과가 가정의 소득수준이 유아의 언어능력의 차이를 나타낸다는 결과를 보이지는 않는다.

따라서 저소득 가정 부모는 어려운 현실 속에서도 유아의 언어발달을 위해서 새로운 어휘개념을 습득 할 수 있는 풍부한 언어적 환경을 제공하고, 효과적인 상호작용을 통해 유아의 언어 이해력 증진에 도움을 주며, 언어 표현력 증진을 위해서 다양한 경험의 기회를 제공해 주는 것이 필요하다.

3) 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계

전체 유아를 대상으로 한 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력 간에는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

본 연구결과는 가정의 문해환경과 유아의 언어능력이 높은 상관을 나타냈다고 보고한 박영수(1996)의 연구결과와 일치하며, 가정환경과 유아의 언어능력 간의 관계는 비교적 높은 상관이 있음을 밝힌 장영애(1982)의 연구결과와도 일치한다. 또한 가정문해환경과 유아의 언어능력의 관계를 연구한 결과 부모의 책 읽기 모델링이 빈번할수록 유아 어휘력 점수가 높았으며, 도서관 방문 횟수가 많을수록 유아 언어 이해력 점수가 높게 나타났다고 보고한 이숙임(2006)의 연구결과와도 일치한다. Elardo(1975)는 유아의 가정환경 변인과 언어발달의 관계를 연구한 결과 가정환경 변인은 유아의 언어능력과 정적인 상관을 이루고 있으며 특히 어머니의 언어적 반응과 놀이자료의 제공, 유아에 대한 어머니의 참여 정도가 유아의 언어능력과 높은 상관을 보인다고 보고하였는데 이는 본 연구의 결과와 일치한다.

저소득 가정 유아의 가정문해환경과 유아 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력 간에는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났으나 가정문해환경의 하위변인인 놀이자료와 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 통계적으로 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났고, 언어적 환경과 언어 표현력도 통계적으로 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이들을 제외한 가정문해환경의 하위변인과 유아의 언어능력의 하위변인들 간에는 모두 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

본 연구결과는 저소득 가정 유아를 대상으로 하여 가정에서의 언어적 경험과 유아의 언어능력 간의 관계를 연구하여, 언어와 관련된 경험을 더 많

이 한 유아가 그렇지 못한 유아보다 언어적 지식, 언어기술을 더 많이 획득할 수 있음을 보고한 Purcell-Gale(1996)의 결과와 일치하며, 저소득 가정 부모의 문해발달 태도 및 가정문해활동은 유아의 어휘력과 정적인 상관을 보인다는 신혜영(2007)의 연구결과와도 일치한다.

김명순(2004)은 삼성복지재단 산하에서 포괄적 보육서비스를 제공받고 있으며, 저소득 가정 유아 밀집지역에 위치한 7개 어린이집을 대상으로 유아들의 일화기록을 통해 유아의 행동 특성을 분석하는 연구를 하였다. 이들 저소득 가정 유아는 대부분 열악한 지역사회에 있기 때문에 불량하고 위험한 환경에 자주 노출이 되고 있으며, 가정에서도 부모의 갈등을 자주 경험하게 되었다고 하였다. 이들의 행동 특성을 연구 분석한 결과 중 유아의 언어적 특성을 살펴보면 자신의 감정이나 기타 의사소통 시 의사표현을 언어로 하지 않거나 특히 자신이 불리한 상황일 때는 침묵으로 일관하기도 했으며, 언어발달이 연령에 비해 매우 느렸다고 보고하였다. 이와 같이 김명순(2004)의 연구결과와 본 연구결과는 저소득 가정의 가정환경과 유아의 언어능력은 정적 상관관계가 있는 것으로 나타나 서로 일치한다.

일반 가정 유아의 가정문해환경과 유아 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력 간에는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면에 가정문해환경의 하위변인인 놀이자료와 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 통계적으로 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났고, 언어적 환경과 언어 표현력도 통계적으로 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이들을 제외한 가정문해환경의 하위변인과 유아의 언어능력의 하위변인들 간에는 모두 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

본 연구결과는 놀이자료와 언어적 환경보다는 언어와 직접적으로 관련된 교육적 자료나 경험의 폭을 넓혀주는 것이 유아의 언어발달에 더욱 중요한 영향을 미친다는 것을 의미한다. Briggs와 Elkind(1997)는 글을 일찍 읽는

유아들 가운데에는 일반 가정 출신이 많았으며, King과 Friesen(1972)은 유치원에서 글을 읽을 줄 아는 유아는 소득수준이 높고, 어머니의 교육수준도 높으며, 가족으로부터 여러 가지 도움을 받고 있는 유아라고 하였다. 이것은 소득수준과 유아의 언어능력 발달 간에 긴밀한 상관이 있음을 말해주며 본 연구의 결과와 일치한다(김명순, 2006).

이와 같이 전체 유아, 저소득 가정 유아, 일반 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력 관계를 연구한 결과 가정의 문해환경과 유아의 언어능력은 정적 상관을 나타내었다. 이러한 연구결과는 가정문해환경이 유아의 언어발달과 성장에 중요한 영향을 미친다는 것을 보여준다.

따라서 각 가정의 부모는 가정문해환경의 중요성을 깨달아 유아의 언어발달에 긍정적인 지원을 할 수 있는 풍부한 가정문해환경을 제공해 주는 것이 필요하다. 유아와 상호작용을 통해 문해활동을 하며, 다양한 문해자료를 제공해 주고, 유아에게 문해의 긍정적인 모델이 되기 위한 노력도 기울일 필요가 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경은 일반 가정 유아가 저소득 가정 유아보다 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 가정문해환경의 하위변인 별로 보면 놀이의 허용을 제외한 모든 변인 즉 교육적 자료, 성인의 모델행동, 놀이자료, 경험의 폭, 언어적 환경에서 일반 가정 유아가 저소득 가정 유아보다 높게 나타나 통계적으로 유의미한

차이를 보였다. 이러한 연구결과는 가정의 소득수준에 따라 가정문해환경이 차이가 난다는 것을 보여준다.

둘째, 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력은 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에서 일반 가정 유아보다 저소득 가정 유아보다 점수가 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이러한 연구결과는 유아의 언어능력은 가정의 소득수준에 따라 차이를 나타낸다는 것을 보여준다.

셋째, 전체 유아를 대상으로 한 가정문해환경과 가정문해환경의 하위변인은 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력과 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 소득별로 분리하여 분석한 결과, 저소득 가정 유아의 가정문해환경과 유아의 언어능력의 하위변인인 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면에 하위변인인 놀이자료와 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났고, 언어적 환경과 언어 표현력도 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이들을 제외한 가정문해환경의 하위변인과 유아의 언어능력의 하위변인들 간에는 모두 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 일반 가정 유아의 가정문해환경과 유아 언어능력의 관계도 저소득 가정 유아와 같은 결과를 보였다. 이는 가정문해환경이 유아의 언어발달에 중요한 영향을 미친다는 것을 보여준다.

본 연구결과를 토대로 다음과 같이 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구의 대상이 서울시 강서구에 소재하고 있는 2개의 사립 유치

원 만 4세 유아와 그들의 어머니로 한정했다는 점에서 연구결과를 일반화 하는데 다소 무리가 따를 수 있다. 다양한 지역과 연령을 대상으로 하여 연구가 이루어 질 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 가정문해환경에 대해 알아보기 위하여 설문지와 면담을 병행하였다. 그러나 설문지의 경우 실제상황과 다르게 응답했을 가능성을 배제할 수 없고 면담의 경우도 부모가 바람직하다고 생각되는 응답이 포함되어있을 가능성이 있다. 후속 연구에서는 가정방문을 하여 부모와 유아의 상호작용을 직접 관찰하거나 객관적인 관찰을 통한 질적 연구를 할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 저소득 가정 유아와 일반 가정 유아의 언어능력에 대해 알아보기 위하여 언어능력을 어휘력, 언어 이해력, 언어 표현력에 국한하여 연구가 이루어졌다. 후속 연구에서는 읽기동기, 활자개념, 언어지능 등 다른 언어능력 측면에서 연구가 이루어질 필요가 있다.

넷째, 최근 핵가족화, 취업모의 증가, 방송매체의 발전 등으로 인해서 유아들은 대부분 활동 시간을 유아교육기관에서 보내거나 TV시청으로 보내는 추세이다. 이러한 현실을 감안할 때 언어능력에 영향을 미치는 변인을 가정 환경 변인만을 고려할 것이 아니라 이외의 다른 영향들에 대한 고려가 필수적이다. 유아의 언어능력에 영향을 주는 유아교육기관의 환경 변인, 방송매체 변인들도 고려하여 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강인언 (2002). **유아문학교육의 이론과 실제**. 서울: 양서원.
- 고은님 (1998). 유아의 이야기 이해도와 이야기 구성력간의 관계. 이화여자 대학교 대학원 석사학위 논문.
- 고지혜 (2006). 가정의 소득 수준에 따른 아동의 읽기 오류 유형에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 교육과학기술부 (2009). **2009년 유아학비 지원 변경 계획**. 대한민국, 교육과학기술부: 저자.
- 권성애 (1992). 유아의 가정환경과 읽기능력에 관한 연구: 가정의 언어적 환경을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김기현 (2004). 문학적 접근활동 중 작가적 전략과 토의활동 전략이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김명숙 (2003). 가정의 문해환경과 유아의 정서지능과의 관계연구. 목포대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김명순 (1999). 4-5세 아동의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정의 문해환경에 관한 연구. **생활과학논집**, 13, 120-131.
- 김명순 (2001). 저소득층 아동을 위한 교육프로그램. 삼성복지재단 제 9회 학술대회: 저소득층 아동을 위한 교육 프로그램.
- 김명순, 권희경 (2002). 어머니와 아버지의 아동 문해 발달에 대한 태도 및 가정문해환경. **대한가정학회**, 40(1), 147-162.
- 김명순 (2004). 영유아보육과 파트너쉽. 삼성복지재단 제 12회 학술대회: 저소득층 영유아를 위한 보육의 긍정적 효과.
- 김명순 (2006). **포괄적 보육 서비스**. 서울: 삼성복지재단.
- 김미경 (2003). 글 없는 그림책을 통한 이야기 구성활동이 유아의 어휘력,

- 언어 이해력, 언어 표현력에 미치는 효과. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김민정 (1995). 이야기 듣기가 유아의 어휘력 향상에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김복순 (1994). 가정의 문해환경과 유아의 읽기능력에 관한 연구: 가정의 언어 환경을 중심으로. 원광대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김수진 (2009). 가정환경변인이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김영천 (2006). **질적 연구방법론 I**. 서울: 문음사.
- 김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정 (1995). **그림 어휘력 검사**. 서울: 서울 종합복지관.
- 김은미 (1997). 동화만들기 활동경험이 유아의 언어표현력 및 창의성에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김은심, 김정희 (2008). 유아의 문해발달에 대한 어머니의 태도와 가정문해환경과 초기읽기능력 및 읽기동기. **유아교육학논집**, 12(4), 219-249.
- 김주아 (2006). 유아의 가정문해환경실태 및 어머니의 문해신념과 실천과의 관계. **한국가정관리학회**, 24(5), 129-140.
- 김진이 (1995). 어머니와 유아의 대화정도와 사회성 발달과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김진화 (2007). 컴퓨터 동화를 활용한 언어활동이 유아의 언어 능력에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김태선 (1998). 4-5세 유아들의 가정문해 경험과 문해 발달수준간의 상관관계. **아동교육**, 7(2), 1-16.
- 노명완 (1997). **유아언어교육**. 서울: 한국방송대학교 출판부.
- 명현옥 (2001). 가정의 문해 환경과 유아의 읽기 능력과의 상관관계. 한국교

원대학교 대학원 석사학위 논문.

박선훈 (1995). 그림책 읽기를 통한 어머니의 언어적 상호작용 훈련효과가 유아의 언어 능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.

박애자 (1996). 사회적 역할놀이를 통한 주제상상훈련이 유아의 언어능력에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박영수 (1996). 가정의 문해환경과 유아의 언어능력간의 관계. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박윤주 (2008). 어머니 언어통제 유형에 따른 유아의 언어능력과의 관계. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박지숙 (1993). 교사의 열정적 수준이 유아의 이야기 이해에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.

박현숙 (2002). 동화구연활동이 유아의 어휘력 및 언어표현력에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.

소현아 (1999). 저소득층 어머니-아동간 책읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

손문석 (1983). 유아의 가정환경과 어휘력과의 관계: 4-6세 유아를 중심으로. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.

신경미 (2006). 글없는 그림책을 활용한 극화활동과 후속이야기 짓기가 유아의 창의성 및 언어능력에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.

신혜영 (2007). 저소득 가정 부모의 문해 발달 태도 및 가정 문해 활동과 유아의 어휘력, 인쇄물 개념간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

심혜숙 (2007). 유아의 언어능력 및 상위언어능력과 창의성의 관계. 계명대학교 대학원 석사학위 논문.

- 원선임 (1998). 동화책 읽어주기 접근법이 유아의 언어표현력 및 이해력에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 원희정 (1991). 유아교육기관의 질이 유아의 어휘발달에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 윤혜진 (1993). 교사의 질문을 통한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 창의성에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이근영 (2000). 아동의 읽기 태도와 가정의 문해 환경간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이문옥 (1994). 유아의 읽기·쓰기발달에 영향을 미치는 가정환경의 특성. **유아교육연구**, 14(2), 39-56.
- 이문옥 (2003). 유아 읽기 지도에 관한 이론적 고찰. **열린유아교육연구**, 8(2), 201-219.
- 이문정 (1992). 문해환경과 발달에 대한 부모 인식과 유아의 문해 인식도. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이봉주, 양수, 김명순 (2004). 위스타트 경기도 마을 복지·교육·보건 욕구 조사 및 지원 방안 연구 용역 최종보고서. 위스타트 운동본부.
- 이세희 (2006). 저소득층 가정환경과 영아의 언어발달. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이송주 (2003). 어머니의 언어통제 유형이 가정의 언어적 환경과 유아의 언어능력과의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이수영 (2000). 이야기책 듣고 다시 말하기가 유아의 이야기 구성력 및 문장 이해력에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이수현 (2003). 우리나라 어린이 도서실 실태분석. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이숙임 (2006). 가정의 문해환경과 유아의 언어능력간의 관계. 중앙대학교

교육대학원 석사학위 논문.

이승복 (2003). 동화를 활용한 저널쓰기 활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과. 숭실대학교 대학원 석사학위 논문.

이연섭 (2000). **유아교육과정**. 서울: 창지사.

이영희 (1999). 동화짓기 및 극화활동이 유아의 이야기 이해력 및 구성 능력 발달에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이은영 (2001). 이야기 꾸미기 활동과 유아의 창의성 및 언어표현력과의 관계 연구. 한양대학교 대학원 석사학위 논문.

이은혜, 장영애 (1982). 가정환경자극검사(HOME)의 타당화 연구. **교육학 연구**, 20(1), 49-63.

이차숙 (2004). **유아언어교육의 이론적 탐구**. 서울: 학지사.

이차숙, 노명완 (1994). **유아 언어교육론**. 서울: 동문사.

임아혜 (1996). 유아의 언어발달과 가정환경과의 관계 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.

임영심 (1997). 동화 표상활동이 4세 유아의 이야기 꾸미기 능력에 미치는 효과. **유아교육학 논집**, 1(2), 91-109.

장영애 (1981). 가정환경변인과 4~6세 아동의 언어능력과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

정계숙 (1987). 부모양육태도 검사의 개발을 위한 연구. **유아교육연구**, 7.

정수정 (2009). 멀티미디어를 활용한 그림책만들기 활동이 유아의 언어능력과 창의성에 미치는 영향. 경인교육대학교 석사학위 논문.

조문현 (1979). 아동의 언어적 표현과 사회계층에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 논문.

조호순 (2005). 가정의 문해환경과 유아의 읽기·쓰기 능력과의 관계. 수원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 주영희 (1982). 유아의 언어 및 사고능력의 연구. *유아교육연구*, 4, 79-97.
- 채은화 (2007). 저소득 가정 만 3~5세 유아의 어휘력, 수용·표현언어 및 인쇄물 개념. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 한찬희 (2006). 만2세 영아의 문해발달에 대한 어머니의 태도와 가정문해환경. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 호수진 (2008). 어머니의 문해신념 및 가정문해환경이 만 2세 영아의 어휘력에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 황정혜 (2002). 문화에 따른 언어능력의 차이: 초등학교 저학년 아동을 대상으로. 서울대학교 석사학위 논문.
- Anderson, J. (1995). How parents perceptions of literacy acquisition relate to their children's emergent literacy knowledge. *Reading Horizon*, 35(3), 209-228.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Age two to seventeen*. Chicago, IL: The University of Chicago Press(ERIC Document Reproduction Service No. ED 155 707)
- Bell, M. A. (1999). *Shared book reading in kindergarten: Nature and outcomes*. University of Guelph.
- Benson, M. S. (1997). Psychological causation and goal-based episodes: Low-income children's emerging narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 439-457.
- Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. In A. Halsey & C. Anderson(Eds.), *Education, economy and society*. New York: The Free Press.
- Britch, B. M. (1990). *Walking around inside stories: How children make meaning from narratives discourse*. The University of Toledo

Press.

- Brizius, J. A., & Foster, S. A. (1993). *Generation: Reading the promise of family literacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 869)
- Brown. L. J. (1986). Developing thinking and problem solving skills with children's books. *Childhood Education*, 63(3), 102-107.
- Carlisle, J. F., Fleming, J. E., & Gudbrandsen, B. (2000). Incidental word learning in science classes. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 184-211.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and emergent literacy in three-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindercarten academic skills: Interactions among child cre, maternal education and family literacy environments. *Early Child Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Claire, S., & Katherine, S. (2002). *Direct and indirect influences of SES on home literacy activities and kindergarten reading skills: Evidence from early childhood longitudinal studies*. Paper presented at the 2002 National Association for the Education of Young Children Annual Conference.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Clay, M. (1991). Introducing a new storybook to young readers. *The Reading Teacher*, 45, 264-273.

- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, J. (1968). A coefficient of nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Conlon, A. (1992). Giving Mrs. Jones a hand: Making group storytime more pleasurable and meaningful for young children. *Young Children*, 47(3), 14-18.
- Corcoran, N., & Diane, E. (1990). *The effects of four approaches to group storybook reading in kindergarten on story comprehension, story structure knowledge, and concepts about print*. University of Minnesota.
- DeBaryshe, B. D. (1992). *Early language and literacy activities in the home*. U. S. Departments of Education Field Initiated Studies Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 351 406)
- Dickinson, D. K., & Detemple, J. M. (1998). Putting parents in the picture: Maternal report of preschoolers' literacy as a predictor or early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 241-261.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Edmiaston, R. K., & Fitzgerald, L. M. (2003). Exploring Even Start and Head Start family literacy program. In A. DeBoruin-Parecki & B. Korl-Sinclair(Eds.), *Family literacy from theory to practice*. (pp. 168-183). Newark, DE: International Reading Association.
- Elardo, R. (1975). The relation of infants' home environments to mental test performance from six to thirty-six months: A longitudinal

- analysis. *Child Development*, 46, 71-76.
- Feitelson, D. & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39(9), 924-930.
- Fitzgerald, J. (1989). *The relationship between parental literacy level and perception of emergent literacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 133)
- Fowler, W., Ogston, K., Roberts-Fiati, G., and Swenson, A. (1997). The effects of enriching language in infancy on the early and later development of competence. *Early Child Development and Care*, 135, 47-77.
- Gray, L. S. (1995). Taking from books by asking question. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 23-28.
- Hansen, H. S. (1969). The impact of the home literacy environment on reading attitude. *Elementary English*, 46, 17-24.
- Helen, R., Barbara, A. P., Gayle, L., Catherine, S. T., Jeanne, B., Jill, C., Louisa, B. T., Abigail, R., & Eileen, T. R. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Hoff, E.(2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 75(5), 1368-1378.
- International Reading Association (1986b). Literacy development and pre-first grade: A joint statement of concerns about present

- practices in pre-first grade reading instruction and recommendation for improvement. *Young Children*, 41(4), 10-13.
- Jensen, A. R. (1967). Social class and verbal learning In J. P. Dececco(Ed.), *The psychology of language, thought and interaction*. New York: Rinehart and Winston.
- Jensen, M. A. (1985). Story awareness: A critical skill for early reading. *Young Children*, 40(21), 20-24.
- Kameenui, E., Carnine, D., & Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 367-388.
- Lonigan, C. J.(2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook on family literacy* (pp. 57-82). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Luster, T., Bates, L., Fitzgerald, H., Vandenbelt, M., & Key, J. P. (2000). Factors related to successful outcomes among preschool children born to low-income adolescent mothers. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 133-146.
- 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(1), 203-227.
- Mason, J. M. & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith(Eds.), *Assessment for instruction in early literacy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- McCormick, C. & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing pre-school children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy*(pp.90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- McLane, J. B. & McNamee, G. D. (1990) *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76(4), 221-230.
- Morrow, L. M. (1997). *Literacy development in the early years*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Novick, R. (2000). Supporting early literacy development: doing things with words in the real world. *Childhood Education*, 76(2), 70-75.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experience and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Sansone, R. M. (1988). SKWL DAS: Emerging literacy in children. *Day Care and Early Education*, Fall, 14-19.
- Snow, C. E., Barnes, W. S, Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1999). *Language and literacy environments in preschools*. (ERIC Document Reproduction

Service No ED 426 818)

- Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale, & E. Sulzby(Eds). *Emergent literacy: Writing and reading*(pp. 173-206). Norwood, NJ: Albex.
- Voss, M. M. (1993). "I just watched": Family influences on one child's learning. *Language Arts*. 70, 632-642.
- Walker, D., Greenwood. C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Predictions of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606-621.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 678-689.
- Zhang, C., & Harvey, C. B. (1998). Chinese parent's perceptions of their children's literacy and schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 23, 182-190.

ABSTRACT

A Study on the Language Competence and Home Literacy Environments of Young Children from Low-Income Families and Common Families

Yoon, Young-eun

Major in Early Childhood Education

Dept. of Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

This study set out to investigate differences in home literacy environments between young children from low-income families and those from common families and patterns of home literacy environments with their cases. It also aimed to examine differences in language competence between the two groups of young children and relations between home literacy environments and young children's language competence. Based on findings, it would identify which home literacy environments were in shortage among young children from low-income families and provide basic data for searching for ways to support their language development.

For those purposes, the following research questions were set:

1. Is there any difference in home literacy environments between young children from low-income families and those from common families?
 - 1-1. What are the patterns of home literacy environments among young children from low-income families and those from common families?
2. Is there any difference in language competence between young children from low-income families and those from common families?
 - 2-1. Is there any difference in vocabulary between them?
 - 2-2. Is there any difference in comprehension between them?
 - 2-3. Is there any difference in expression between them?
3. Is there any relation between home literacy environments and young children's language competence?
 - 3-1. Are home literacy environments related to language competence among young children from low-income families?
 - 3-2. Are home literacy environments related to language competence among young children from common families?

The study surveyed total 102 young children consisting of three four-year-old classes at K Kindergarten and two four-year-old classes from D Kindergarten from October 28 to November 20, 2009. The two kindergartens were located in Gangseo-gu, Seoul and had young children from low-income families and those from common families at a similar ratio. In addition to those young children, their mothers were also included

in the survey, and an in-depth interview was conducted with five mothers from each low-income and common families that participated in the home literacy environment survey in order to investigate the cases of home literacy environment.

As for research tools, the Home Literacy Environment Questionnaire by Park Young-su(1996) was revised and supplemented to fit the study. The Picture Vocabulary Inventory for Young Children by Kim Young-tae, Jang Hye-seong, Lim Seon-suk, and Baek Hyeon-jeong(1995) was used to examine the young children's vocabulary. The inventory developed by Jang Young-ae(1981) to fit young children aged 4 to 6 and revised by Kim Gi-hyeon(2004) was used to examine the young children's comprehension and language expression. The in-depth interview questionnaire about home literacy environment was used during the in-depth interviews.

As for data analysis, *t*-test was conducted to examine differences in home literacy environment and language competence between young children from low-income families and those from common families. Pearson's correlation coefficient was calculated and analyzed to examine correlations between home literacy environment and young children's language competence. Analysis was performed with the SPSS WIN 12.0 program. The in-depth interviews with the mothers were recorded with their content in advance. Once finished, the interviews were transcribed, and the transcriptions were repeatedly read and analyzed.

The research findings according to the research questions were as follows:

First, the young children from common families recorded a higher level of home literacy environments than those from low-income families with statistically significant differences between them. The young children from common families recorded higher points in all the subvariables of home literacy environments except for approval of play, namely educational materials, adults' model behavior, play materials, scope of experiences, and language environments, than those from low-income families with statistically significant differences between them.

Five mothers from each of the two groups were interviewed to examine the patterns of home literacy environments among the groups. As a result, the two groups exhibited different patterns. Most of the mothers from low-income families said that they did not provide their children with a rich environment to support their literacy development and had a belief that children should learn how to read and write from their parents or in a systematic manner with the help of institutions and home study materials. Meanwhile, most of the mothers from common families answered that they provided their children with a rich literacy environment including an independent space, diverse materials, chances for discussions, and talks with children after reading children's stories. It was their belief that young children should be allowed to obtain literacy abilities naturally through books fit for their level, play, and outdoor experiences.

Second, the young children from common families recorded higher scores in the subvariables of language competence, namely, vocabulary, comprehension, and expression, than those from low-income families with statistically significant differences between them.

Finally, the subvariables of home literacy environments had significant positive correlations with the subvariables of language competence, namely, vocabulary, comprehension, and expression, among all the young children in the study. The analysis results according to income levels reveal that home literacy environments had significant positive correlations with the subvariables of language competence, namely vocabulary, comprehension, and expression, among the young children from low-income families. To elaborate, play materials had no significant correlations with vocabulary, comprehension, and expression, and language environments had no significant correlations with expression. There were significant positive correlations between all the subvariables of home literacy environments and those of young children's language competence except for those above mentioned. The results were the same with the young children from common families.

부 록

부록 1. 가정문해환경 설문

부록 2. 가정문해환경 심층면담 질문지

부록 3. 어휘력 검사

부록 4. 언어능력 검사

<부록 1> 가정문해환경 설문

<가정문해(읽기·쓰기)환경 조사를 위한 설문지>

안녕하십니까?

저는 성신여자대학교 교육대학원에서 석사논문을 준비하고 있는 학생입니다.

본 설문지는 가정문해(읽기·쓰기)환경을 알아보기 위한 도구로 석사학위 논문의 기초 자료를 얻기 위한 것입니다. 설문지에 응답하신 내용은 연구목적 이외에는 절대로 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

부디 한 문항도 빠짐없이 작성하여 주시기 바라며 작성한 설문지는 자녀를 통해 유아교육기관으로 보내주시면 대단히 감사하겠습니다.

설문지는 총 7장으로 구성되어 있으며 해당항목에 O로 표시해 주시기 바랍니다.

본 설문지에 응답해주셔서 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

2009. 10.

성신여자대학교 교육대학원 유아교육과
지도교수 이 문 옥
연구자 윤 영 은

* 다음은 자녀의 일반적 사항에 관한 내용입니다. 각 문항을 잘 읽으시고 답해주시기 바랍니다.

1. 자녀의 이름은? ()
2. 자녀의 연령은? () 개월
3. 자녀의 성별은? 남() 여()
4. 자녀가 다니는 유치원 이름은? ()

* 해당항목에 O로 표시해 주시기 바랍니다.

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
1) 가정에 자녀를 위한 동화책이나 그림책이 몇 권정도 있습니까? 1. 1-20권 2. 21-40권 3. 41-60권 4. 61-80권 5. 81권 이상	1	2	3	4	5
2) 낱말이나 자·모음, 그림이 그려있는 카드가 있다.	1	2	3	4	5
3) 자녀를 위한 레코드나 카세트가 달린 책이 있다.	1	2	3	4	5
4) 글자 모양의 자석, 블록 등 다양한 자료가 있다.	1	2	3	4	5
5) 자녀를 위한 크레파스, 색연필, 연필 등이 있다.	1	2	3	4	5
6) 자녀가 사용하는 다양한 크기와 다양한 색깔의 종이 (도화지, 색종이, 색지 등)나 모양종이(자동차, 꽃 동그라미, 동물 모양 등)가 있다.	1	2	3	4	5

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
7) 자녀를 위한 한글 비디오 교재가 있다.	1	2	3	4	5
8) 자녀가 탈 수 있는 장난감(세발자전거 등)이 있다.	1	2	3	4	5
9) 색, 모양, 크기가 다양한 장난감(레고 등)이 있다.	1	2	3	4	5
10) 실물악기나 장난감 악기(피아노, 북 등)가 있다.	1	2	3	4	5
11) 동물 모양의 장난감이 있다.	1	2	3	4	5
12) 소꿉놀이 도구(소꿉장난 놀이세트, 인형세트, 부엌 놀이세트 등)가 있다.	1	2	3	4	5
13) 트럭, 오토바이, 자동차, 버스, 비행기, 배, 소방차 등 장난감차가 있다.	1	2	3	4	5
14) 자녀가 안고 놀 수 있는 봉제인형이 있다.	1	2	3	4	5
15) 도형퍼즐, 그림퍼즐 등 유아용 퍼즐이 있다.	1	2	3	4	5
16) 숫자판(벽걸이식 숫자)이나 글자판이 있다.	1	2	3	4	5
17) 유아용 사전이나 백과사전이 있다.	1	2	3	4	5
18) 진흙, 물감, 밀가루 반죽 등의 게임자료가 있다.	1	2	3	4	5
19) 유아용 홀라우프, 줄넘기 등이 있다.	1	2	3	4	5
20) 자녀는 날씨가 아주 나쁜 날을 제외하고는 밖에 나가서 논다.	1	2	3	4	5

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
21) 자녀와 함께 우리가족은 친척이나 친구 집을 방문한다.	1	2	3	4	5
22) 자녀는 다른 사람과 전화를 한다.	1	2	3	4	5
23) 우리집에는 손님이 방문한다.	1	2	3	4	5
24) 자녀와 함께 음식점에 가서 식사를 한다.	1	2	3	4	5
25) 자녀를 데리고 연극이나 영화를 보러간다.	1	2	3	4	5
26) 자녀를 데리고 과학관, 박물관, 전시장을 간다.	1	2	3	4	5
27) 자녀는 기차나 배를 타 본적이 있다.	1	2	3	4	5
28) 자녀는 동화책이나 유아용 잡지를 읽는다.	1	2	3	4	5
29) 자녀는 잠을 잘 때 녹음 동화나 음악을 들으며 잔다.	1	2	3	4	5
30) 자녀는 유치원 이외의 다른 교육기관에 다니거나 가정방문 학습지도를 받는다.	1	2	3	4	5
31) 자녀와 함께 서점에 간다.	1	2	3	4	5
32) 자녀에게 성인용 책이나 신문, 잡지 등을 마음대로 볼 수 있게 한다.	1	2	3	4	5
33) 자녀를 위한 학습지나 잡지를 구독한다.	1	2	3	4	5

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
34) 자녀의 말하는 방법이 틀렸을 경우 고쳐서 다시 말해준다.	1	2	3	4	5
35) 책이나 잡지, 신문을 집에서 읽는다.(어머니 경우)	1	2	3	4	5
36) 가족들에게 메모나 편지를 남긴다.(어머니 경우)	1	2	3	4	5
37) 가게부나 쇼핑목록을 작성한다.(어머니 경우)	1	2	3	4	5
38) 말을 알아듣기 쉽게 사용한다.(어머니 경우)	1	2	3	4	5
39) 자녀가 이야기 할 때 주의 깊게 잘 들어준다.	1	2	3	4	5
40) 자녀와 함께 유아용 TV나 라디오 청취를 한다.	1	2	3	4	5
41) 하루에 한 번 이상 자녀와 함께 동화책이나 그림을 보고 이야기를 나눈다.	1	2	3	4	5
42) 자녀에게 노래를 불러 주거나 함께 노래를 부른다.	1	2	3	4	5
43) TV나 냉장고 등을 새로 산 경우, 안내문이나 지시문을 주의 깊게 읽는다.	1	2	3	4	5
44) 편지를 편지봉투에 넣기, 우표붙이기, 주소적기와 같은 행동을 자녀와 함께 한다.	1	2	3	4	5
45) 자녀를 위해 글씨를 써준다.	1	2	3	4	5
46) 자녀가 책장을 넘기게 한다.	1	2	3	4	5

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
47) 장난감 구입 시 자녀의 의견을 존중한다.	1	2	3	4	5
48) 한 번에 긴 시간 동안 자녀가 노는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
49) 자녀가 원하는 장난감을 모두 꺼내어 놓고 노는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
50) 물장난, 흙장난, 비누방울 놀이하는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
51) 자녀의 상상놀이(빈손으로 건배하는 흉내내기 등)에 참여한다.	1	2	3	4	5
52) 자녀가 집에 친구들을 데리고 와서 함께 노는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
53) 자녀가 남아용·여아용 장난감 중 어떤 장난감이라도 가지고 노는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
54) 자녀와 놀아 줄 때 자녀가 어머니의 말이나 행동을 가로막는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
55) 못쓰게 된 장난감이나 생활용품 등을 모아 자녀의 장난감으로 사용한다.	1	2	3	4	5
56) 자녀가 놀이에 열중해 시끄럽게 하거나 집을 어지럽히는 것을 허용한다.	1	2	3	4	5
57) 놀잇감은 자녀가 쉽게 꺼내 놀 수 있는데 있다.	1	2	3	4	5

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
58) 자녀가 가지고 논 장난감을 정리하지 않아도 야단 치지않는다.	1	2	3	4	5
59) 자녀가 놀잇감을 사용할 때 부모님의 허락을 받지 않아도 된다.	1	2	3	4	5
60) 우리가족은 식사시간이라도 자녀의 질문에 정성껏 반응해준다.	1	2	3	4	5
61) 자녀와 TV를 함께 본 후, TV 내용에 관해 이야기 를 나눈다.	1	2	3	4	5
62) 자녀가 자신이 경험한 것에 대해 이야기하는 것을 경청해 준다.	1	2	3	4	5
63) 자녀와 항상 대화를 나눈다.	1	2	3	4	5
64) 우리가족은 사투리를 사용하지 않는다.	1	2	3	4	5
65) 자녀와 이야기를 할 때 부드러운 목소리로 다정하게 이야기한다.	1	2	3	4	5
66) 자녀의 질문이 어머니께서 복잡한 대답을 해야 할 때라도 잘 대답해준다.	1	2	3	4	5
67) 자녀가 여러 가지 묻는 것을 귀찮아하지 않는다.	1	2	3	4	5
68) 자녀의 반복된 질문에 인내심을 갖고 대답한다.	1	2	3	4	5
69) 자녀가 모른다고 말할 때 더 생각해 보라고 한다.	1	2	3	4	5

	전혀 없다	조금 있다	보통 이다	많은 편이다	아주 많다
70) 자녀에게 새로운 사실을 가르칠 경우 알아듣기 쉽게 차근차근 설명한다.	1	2	3	4	5
71) 자녀를 잠재울 때 동화나 자장가를 불러준다.	1	2	3	4	5
72) 자녀에게 책에 나온 사물에 대해 질문한다.	1	2	3	4	5
73) 칠판과 같이 자녀가 글씨를 쓸 수 있는 판이 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
74) 자녀가 사용할 수 있는 컴퓨터나 그와 비슷한 놀잇감이 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
75) 벽걸이식 세계지도나 우리나라지도가 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
76) 유아용 작은 책상과 의자가 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
77) 그네, 공, 미끄럼틀, 시소 등이 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
78) 유아용 옷장과 집(자녀가 들어가서 놀이하는 모형집)이 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
79) 모래상자, 모래밭 등이 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
80) 집에 부모님, 형제 외에도 자녀와 같이 놀아주는 사람이 어느 정도 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5

* 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다.

<부록 2> 가정문해환경 심층면담 질문지

<가정문해(읽기·쓰기)환경 심층면담 질문지>

1. 자녀의 읽기·쓰기활동을 위한 공간 및 자료를 마련해 주셨습니까? 만약 그렇다면 구체적으로 어떻게 마련해 주셨습니까?
2. 자녀의 읽기·쓰기활동을 위한 공간 및 자료를 마련해 주시면서 겪는 어려움은 어떤 것입니까?
3. 자녀의 읽기·쓰기 능력을 증진시키기 위해서 어머니께서는 노력을 기울이십니까? 만약 그렇다면 구체적으로 어떤 노력을 기울이십니까?
4. 가정에서 자녀와 함께 하는 읽기·쓰기활동은 어떤 것입니까?
5. 가정 밖에서 자녀의 읽기·쓰기활동을 위한 활동을 하십니까? 만약 그렇다면 구체적으로 어떤 활동을 하십니까?
6. 자녀와 함께 읽기·쓰기활동을 하면서 겪는 어려움은 어떤 것입니까?
7. 어머니께서는 자녀에게 주로 어떤 놀이를 할 수 있도록 해주십니까?
8. 자녀가 읽기·쓰기를 어떻게 배워야 한다고 생각하십니까?

<부록 3> 어휘력 검사

어휘력 검사 답안지

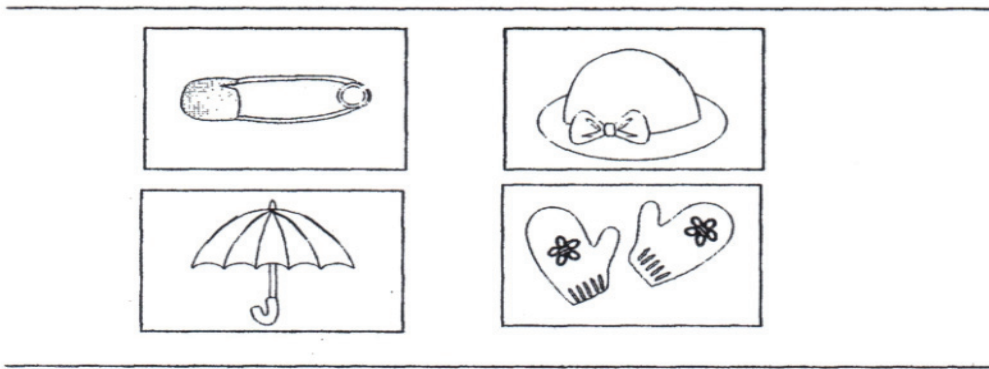
문항 번호	문항내용	정답	검사일			문항 번호	문항내용	정답	검사일		
1	책	3				29	낙하산	3			
2	발	2				30	설거지	2			
3	의자	4				31	발톱	4			
4	빵	1				32	껍질	3			
5	주전자	3				33	생선	1			
6	동그라미	2				34	바른다	4			
7	배	2				35	잔다	2			
8	우산	1				36	연기	4			
9	바퀴	3				37	쓰다	4			
10	뱀	4				38	구른다	2			
11	북	3				39	씹다	3			
12	그네	1				40	당기다	2			
13	소	1				41	던지다	1			
14	무릎	4				42	면도기	2			
15	사고	2				43	농부	3			
16	전등불	4				44	채소	4			
17	사다리	1				45	탤버린	1			
18	팔꿈치	3				46	터지다	2			
19	신다	1				47	쟁반	4			
20	신호등	4				48	놀라다	4			
21	꽃병	3				49	싱크대	1			
22	깨지다	1				50	숲	3			
23	그리다	2				51	그림자	2			
24	찢는다	4				52	심어요	1			
25	깎는다	3				53	지구본	3			
26	잠자리채	2				54	묶는다	2			
27	봉투	2				55	교통기관	1			
28	따뜻한	1				56	비어있다	4			

문항 번호	문항내용	정답	검사일			문항 번호	문항내용	정답	검사일		
57	둥지	1				85	지시하는	2			
58	한권	3				86	추수	1			
59	옛보다	1				87	한쌍	3			
60	따르다	2				88	가난	3			
61	무늬있는	3				89	반죽하다	2			
62	영양가있는	1				90	마주치다	4			
63	통화하다	4				91	단체	3			
64	베란다	2				92	확대하다	2			
65	쓰다듬다	4				93	정사각형	4			
66	뚝	2				94	타원	1			
67	실망하다	4				95	피로한	3			
68	섬	1				96	피라미드	4			
69	뿌리	1				97	해방된	1			
70	궁궐	3				98	연장	4			
71	환자	2				99	투명한	3			
72	평	3				100	가로등	4			
73	시들다	2				101	양상하다	2			
74	빨다	1				102	해부	1			
75	곡식	4				103	뜻밖에	3			
76	파괴하다	4				104	분류하다	1			
77	나사	2				105	부축하다	2			
78	감다	2				106	해안	3			
79	소곤거리다	1				107	무너진	3			
80	뚜껑	3				108	겹쳐진	1			
81	만국기	2				109	조절가능한	2			
82	집배원	3				110	얼룩	4			
83	혈어빠진	4				111	대여섯	3			
84	협동하다	4				112	모발	2			

<부록 4> 언어능력 검사

I. 언어 이해력

1. 그림 이해



(1) 우산

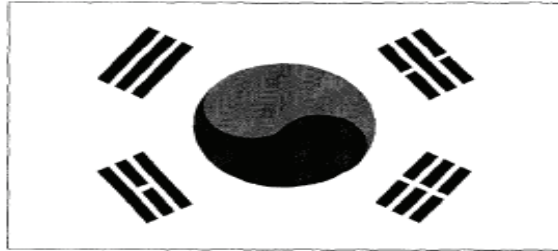
지시 : “비올 때 쓰는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우

(2) 옷핀

지시 : “옷에 리본을 달 때 쓰는 것은 어느 것일까요?”

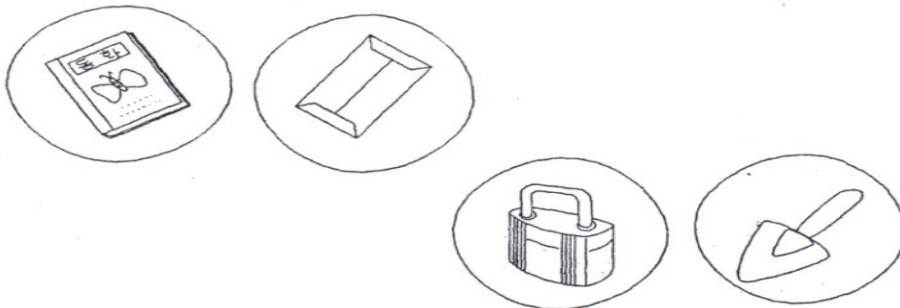
채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우



(3) 태극기

지시 : “이것은 무엇일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(4) 자물쇠

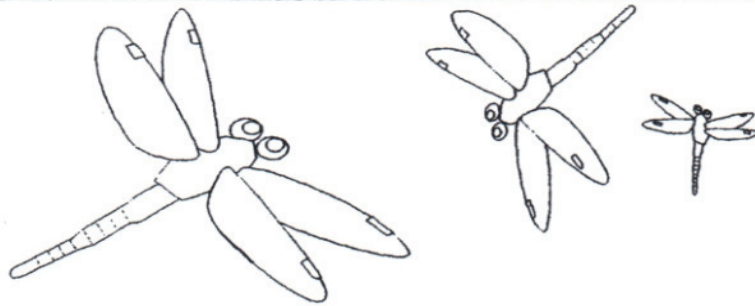
지시 : “자물쇠는 어느 것입니까?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(5) 편지봉투

지시 : “편지봉투는 어느 것입니까?”

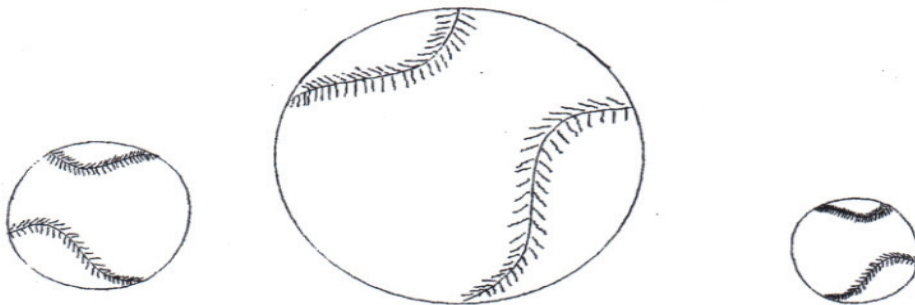
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(6) 잠자리

지시 : “이것은 무엇일까요?”

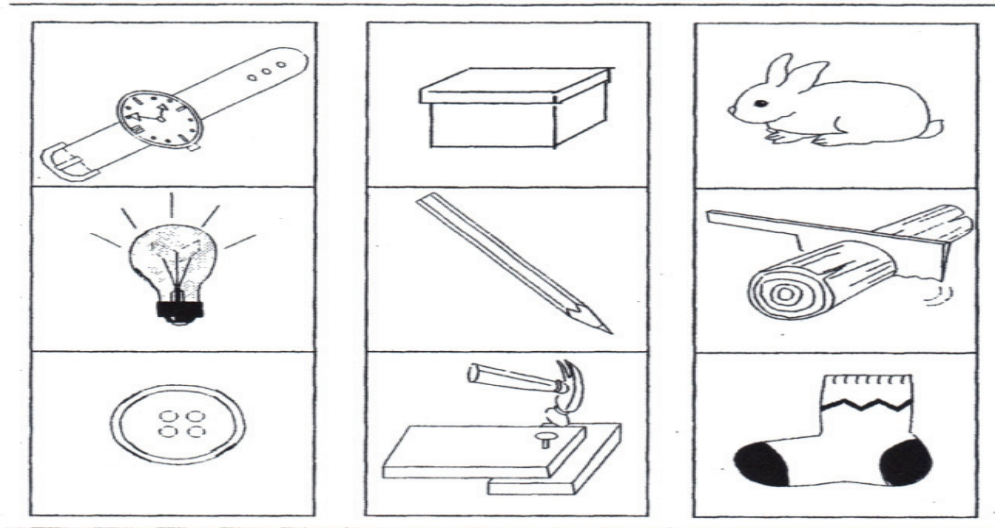
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(7) 크기

지시 : “이 그림에 크기가 서로 다른 공이 3개 있지요? 그 중에서 크기가
 제일 큰 것은 어느 것이죠?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(8) 톱

지시 : “나무를 자를 때 쓰는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(9) 단추

지시 : “옷에 달려 있는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(10) 양말

지시 : “발에 신는 것은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(11) 연필

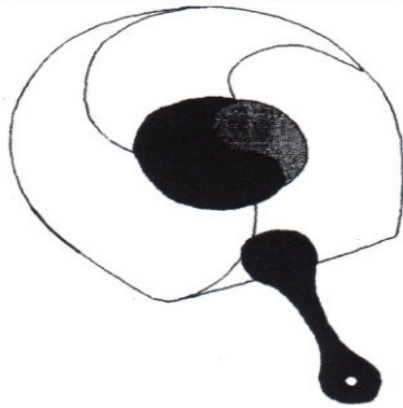
지시 : “글씨를 쓸 때 있어야 할 것은 어느 것이지요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(12) 시계

지시 : “시간을 알려주는 것은 어느 것입니까?”

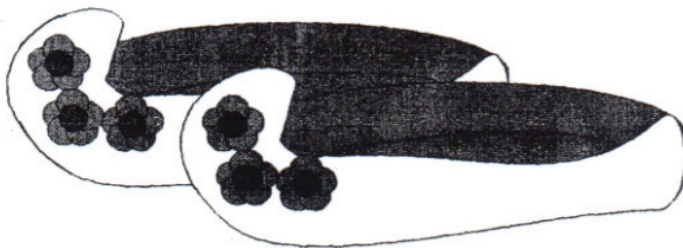
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(13) 부채

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



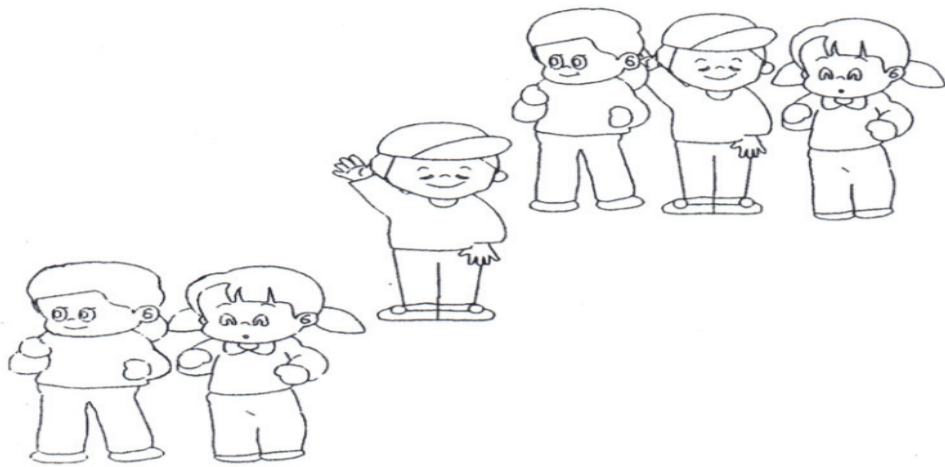
(14) 고무신

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

채점 : 2점 - 고무신

1점 - 신발, 신는 것

0점 - 틀린 경우



(15) 짝꿍

지시 : “짝꿍과 같이 있는 그림은 어느 것일까요?”

(짝꿍이라는 말을 설명해 주면 안된다)

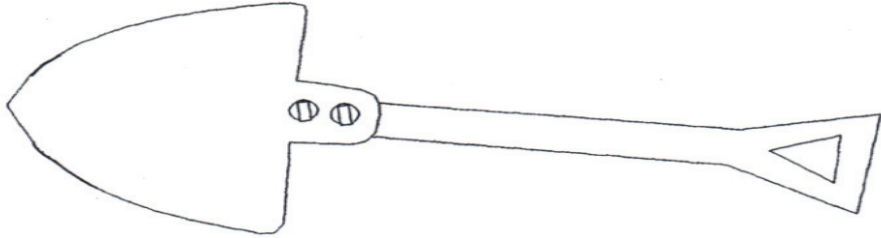
채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(16) 칫솔

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

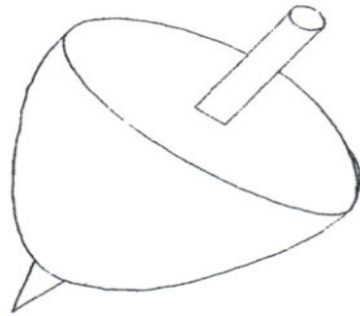
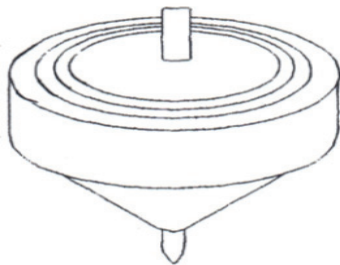
채점 : 1점 - 맞는 경우(이 닦는 것) 0점 - 틀린 경우



(17) 삽

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

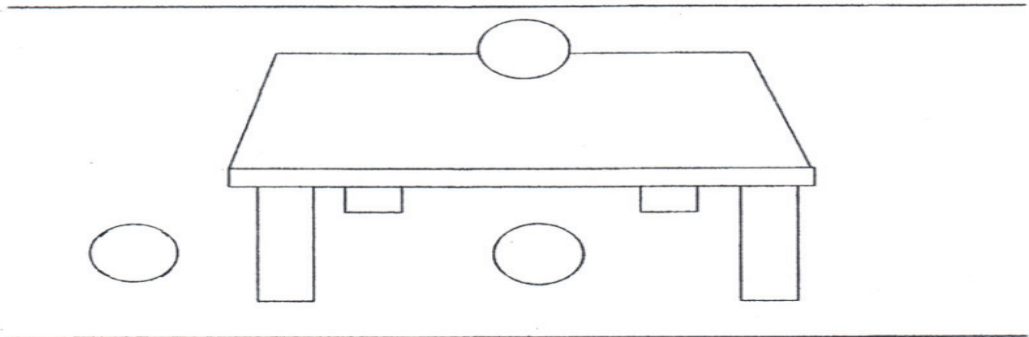
채점 : 1점 - 맞는 경우(흙 파는 것) 0점 - 틀린 경우



(18) 팽이

지시 : “이 그림은 무엇을 그린 걸까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(19) 지시 : “책상 옆에 있는 것(공)은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(20) 지시 : “책상 밑에 있는 것(공)은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우

(21) 지시 : “책상 위에 있는 것(공)은 어느 것일까요?”

채점 : 1점 - 맞는 경우 0점 - 틀린 경우



(22) 과일

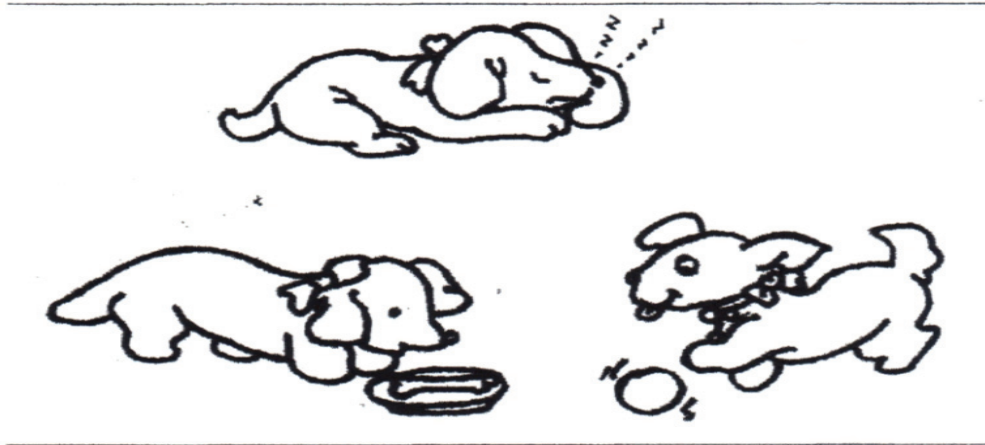
지시 : “이 그림에 있는 것들을 무엇이라고 하나요?”

채점 : 2점 - 과일

1점 - 먹는 것

0점 - 틀린 경우

2. 이야기 이해



지시 : “이야기를 해 줄 테니 잘 들어요.”

(천천히, 명확히 아래 글을 읽어 준다)

“영이는 강아지를 한 마리 가지고 있었습니다. 강아지는 놀고 싶었어요. 그래서 영이는 강아지에게 공을 주었어요. 강아지는 공을 굴리고 놀다가 고기 뼈다귀를 먹은 뒤에 잠이 들었습니다.”

(이야기 내용을 부드럽게 표현한다)

주의 : 반복해서 읽지 말 것, 읽었으면 장을 넘긴다.

(1) 잠자는 강아지

지시 : “이 그림에서 강아지가 맨 마지막에 한 것은 어떤 것입니까?”

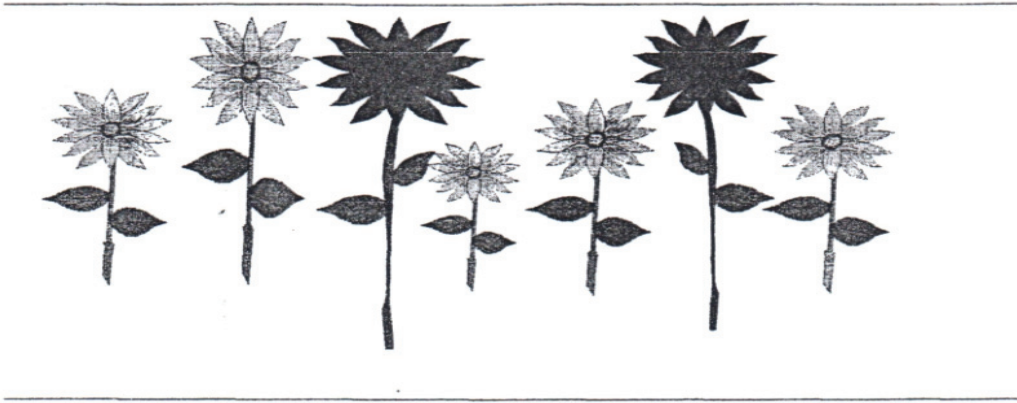
채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우

(2) 공

지시 : “영이는 강아지에게 무엇을 주었죠?”

채점 : 1점 - 맞는 경우(손으로 지적해도 상관없다) 0점 - 틀린 경우

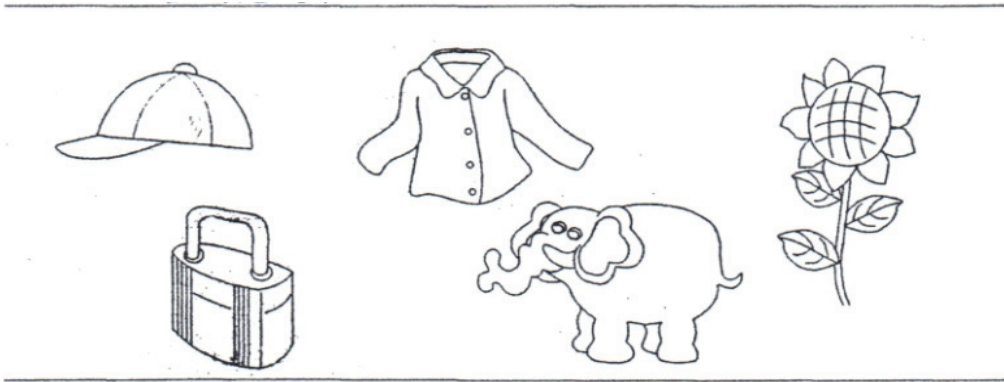
3. 두 가지 동시 이해



(1) 빨강고 키 큰 꽃들

지시 : “여기에 꽃들이 있습니다. 이 중에서 빨강고 키가 큰 꽃은 모두 몇 개일까요?”

채점 : 2점 - 두 개를 짚었을 경우 1점 - 한 개를 짚었을 경우
0점 - 못할 경우



(2) 모자와 코끼리

지시 : “이 그림에서 모자와 코끼리를 고르세요.”

채점 : 2점 - 두 개를 정확히 고른 경우 1점 - 한 개만 고른 경우
0점 - 못 고른 경우

II. 언어 표현력

4. 그림 이야기

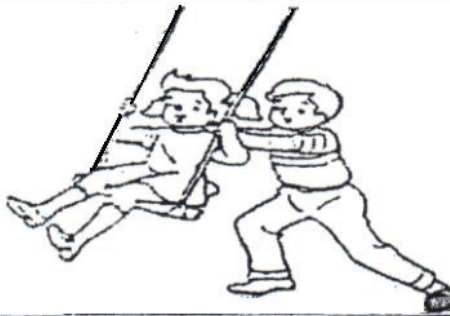


(1) 공 잡기

지시 : “이 그림을 보세요. 무엇을 하고 있는 걸까요?”

채점 : 2점 - 남자 아이가 공을 잡고 의자에 앉아 있다.

1점 - 둘 중에 하나(앉았다, 공을 잡고 있다) 0점 - 틀린 경우



(2) 그네타기

지시 : “이 그림을 보세요. 무엇을 하고 있는 걸까요?”

채점 : 2점 - 남자와 여자 아이가 그네를 탄다

1점 - 둘 중에 하나(그네뛰기, 그네밀기) 0점 - 틀린 경우



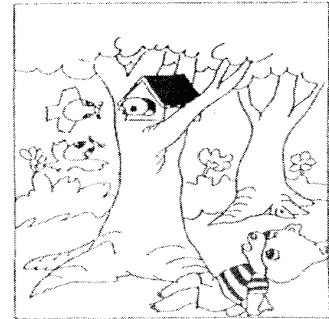
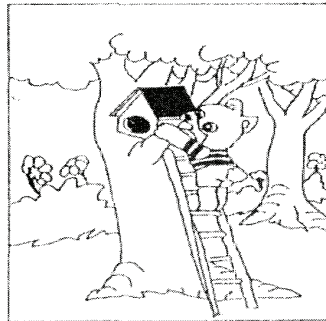
(3) 부엌그림

지시 : “이 그림을 보세요. 그림이 무슨 그림인지 선생님께서 이야기 해주세요.”

채점 : 2점 - 일어난 네 가지 중요한 사태를 모두 이야기 하는 경우
(아이가 그릇을 깨뜨렸다. 엄마가 야단을 쳤다. 그래서 아이가 운다. 고양이가 쳐다본다.)

1점 - 일어난 네 가지 중요한 사태 중 2~3가지를 이야기 하는 경우

0점 - 일어난 네 가지 중요한 사태 중 0~1가지를 이야기 하는 경우



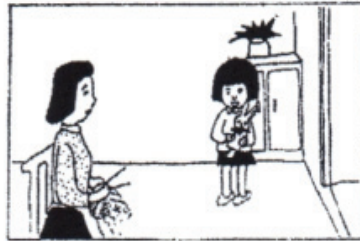
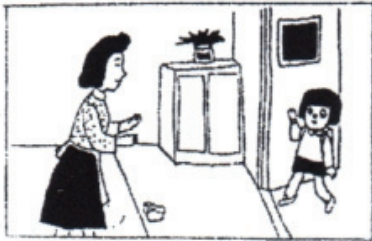
(4) 새집 만들기

지시 : “이 그림 4장을 전부 붙여서 이야기를 꾸며 보세요.”

채점 : 2점 - 일어난 네 가지 중요한 사태를 모두 이야기 하는 경우
(곰이 새집을 만든다. 새집과 사다리를 들고 간다. 사다리를 타고 나무 위에 새집을 놓는다. 새집에 새가 날아 왔다.)

1점 - 일어난 네 가지 중요한 사태 중 2~3가지를 이야기 하는 경우

0점 - 일어난 네 가지 중요한 사태 중 0~1가지를 이야기 하는 경우



(5) 나의 하루

지시 : “이 그림 4장을 전부 붙여서 이야기를 꾸며 보세요.”

채점 : 2점 - 일어난 네 가지 중요한 사태를 모두 이야기 하는 경우

(아빠, 엄마와 함께 아침 식사를 했다. 학교수업이 끝나고 선생님께 인사를 했다. 학교수업이 끝나고 집에 와서 엄마께 인사했다. 엄마는 일을 하시고 나는 토끼인형을 가지고 놀았다.)

1점 - 일어난 네 가지 중요한 사태 중 2~3가지를 이야기 하는 경우

0점 - 일어난 네 가지 중요한 사태 중 0~1가지를 이야기 하는 경우

언어능력 검사 답안지

이름: _____ (남, 여)

I. 언어 이해력 (총 30점) 점수 :

1. 그림 이해

	1	0
1) 우 산	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) 옷 편	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) 태극기	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) 자물쇠	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) 편지봉투	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	0
6) 잠자리	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) 크기	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) 톱	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) 단 추	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) 양 말	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	2	1	0
11) 연 필	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) 시 계	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) 부 채	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) 고무신	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) 짝 꿩	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) 칫 솔	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	2	1	0
17) 삽	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) 팽 이	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) 옆	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) 밑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) 위	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) 과 일	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 이야기 이해

- 1) 잠자는 강아지
- 2) 공

1	0

3. 두 가지 동시 이해

- 1) 빨강고 키 큰 꽃
- 2) 모자와 코끼리

2	1	0

II. 언어 표현력 (총 10점) 점수 :

4. 그림 이야기

- 1) 공 잡기
- 2) 그네타기
- 3) 부엌그림
- 4) 새집 만들기
- 5) 나의 하루

2	1	0