

가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 영향*

The Influences of the Home and the Classroom Literacy Environment
on Preschool Children's Story Comprehension*

김길숙(Gil Sook Kim)¹⁾

김명순(Myoung Soon Kim)²⁾

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine how the home and classroom literacy environment affect preschool children's story comprehension. The subjects were 213 pairs of children (aged 4-5) and their mothers, and 107 classrooms. The Home Literacy Environment Rating Scale (Park & Kim, 2008), Classroom Literacy Environment Observation Scale (Kim, Kim, Im, & Lee, 2008) and the Children's Comprehension Ability Test (Jung & Kim, 2003) were used in this study. The collected data were analyzed by means of two-way ANOVA, partial correlations, Pearson correlations, hierarchical regressions. Our results indicated that preschool children's story comprehension increases when both home and classroom literacy environment are well resourced and supported. In particular, it is essential that parents spend as much time as possible reading books with their children and that teachers provide children with an amply resourced literacy environment together with appropriate activities in class geared towards story comprehension improvement.

Key Words : 유아의 이야기 이해력(preschool children's story comprehension), 가정문해환경(home literacy environment), 교실문해환경(classroom literacy environment).

* 이 논문은 2009년도 연세대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

¹⁾ 연세대학교 생활과학연구소 전문연구원

²⁾ 연세대학교 아동·가족학과 교수

Corresponding Author : Gil Sook Kim, Department of Child and Family Studies, Yonsei University, 134 Shinchon-dong, Seodaemun-Gu, Seoul 120-749, Korea
E-mail : kgsqueen@yahoo.co.kr

I. 서 론

인간은 생의 초기부터 텍스트로 구성된 인쇄물의 홍수 속에서 살면서 인쇄물이 의미하는 것을 해석하며 정보를 얻게 된다. 따라서 인간에게 있어서 다양한 글을 읽고 그 내용을 이해하는 능력은 기본적인 생활 유지뿐 아니라 사회에서의 성공과도 밀접한 연관이 있다. 그에 따라 매우 어린시기부터 글을 해석하고 이해하는 능력의 중요성은 점점 부각되고 있으며 특히 정보사회가 되어 텍스트들이 다양해지고 복잡해질수록 이러한 능력은 더 필요해지고 있다.

이야기를 이해한다는 것은 글에 포함되어 있는 내용을 자세하게 회상해내고 원인과 결과 관계를 파악하며 정보를 분류하고 함축되어 있는 정보를 끌어낼 수 있는 것을 의미한다(Morrow, 1985; Stein & Glenn, 1979). 이러한 능력은 직접적이고 형식적인 지도를 통해 단기간에 이루어지는 것이 아니라 아주 어린 시기부터 다양한 문해환경과의 상호작용을 통해 연속적으로 발달하게 된다. 이 중 그림책 읽기는 생의 초기부터 유아에게 이야기 이해력을 발달시키기 위한 좋은 매개체 중 하나이다. 이러한 이야기 이해력에 관한 연구는 대부분 만 4세 이상의 유아를 대상으로 연구가 진행되었으며(정재후 · 김명순, 2003; Cochran-Smith, 1984; Lee & Kim, 2006; Morrow & Smith, 1990) 이야기 이해력이 유아의 연령과 상관관계가 높고 성에 따른 차이는 없는 것으로 대부분 보고 되고 있다(Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Lee & Kim, 2006). 그러나 최근에 더 어린 영 · 유아의 이야기 이해력에 관한 연구(김효영 · 이순형, 2005)가 진행됨에 따라 이야기 이해력이 더 어린 시기부터 발달되고 있다는 것이 입증되며 초기의 문해환경의 중요성에 힘을 실고 있다.

유아의 이야기 이해력 발달에 있어 생의 초기부터 밀접하게 영향을 미치고 있는 문해환경은 가정이다. 많은 연구들은 이러한 가정의 문해환경이 풍부할수록 유아의 문해 발달은 더 촉진된다고 밝히고 있다(Aulls, 2003; Bell, 1999; Brabham, 1996; Britch, 1990; Corcoran & Diane, 1990; Whitehurst & Lonigan, 1998). 가정의 문해환경은 연구자들에 의해 가정의 사회적 배경, 부모와 함께 한 책읽기 경험 등의 일부분의 요소만을 사용하여 정의한 것(Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002)에서 부모와 자녀가 함께 책을 읽는 지속 시간 및 횟수, 유아가 사용할 수 있는 유용한 책의 권수, 책 읽기 활동에 대한 유아의 요구 빈도, 성인의 문해활동 모델링, 유아의 인쇄물 노출 경험, 유아에게 책을 읽어주기 시작한 연령 등 보다 직접적인 범위까지 포함되고 있다(김명순, 1999; DeBeryshe, 1993; Dickinson & Snow, 1987; Scarborough & Dobrich, 1994; Teal & Sulzby, 1986). 또한 최근에는 읽기, 쓰기와 관련된 TV 프로그램이나 비디오 시청, 교육용 컴퓨터 프로그램 등을 포함한 교육용 미디어에 대한 노출 빈도 및 시간까지도 포함되어 살펴보고 있다(박찬화 · 김길숙, 2008; Foy & Mann, 2003; Weigel, Martin, & Bennett, 2005).

가정의 문해환경과 유아의 이야기 이해력에 관한 연구는 부모-자녀의 책읽기 활동과 책읽기와 관련된 이야기하기 등과 같은 가정 내 문해 경험이 유아에게 실제 생활 경험과 이야기를 연결시켜 보고, 상상해 보는 기회를 가지게 함으로써 어휘력 습득 및 이야기 이해를 증진시키며 언어 능력에 장기적인 영향을 끼친다고 보았다(Brabham, 1996; Britch, 1990; Corcoran & Diane, 1990; Wells, 1985). 또한 Lee와 Kim (2006)의 연구에서도 어머니가 유아에게 이야기에 관한 질문을 많이 할수록, 유아의 응답에 대

한 피드백을 많이 해 줄수록 유아의 어휘력과 이야기 이해력이 높게 나타났으며 유아의 질문에 대해 어머니가 언어적 응답을 많이 해 줄수록 유아의 이야기 이해력이 높았다고 보고하였다. 한편, 부모가 독서 시간이 길고 책을 즐기는 독서 습관 등 부모의 문해 모델링과 자녀의 읽기 및 쓰기 활동을 지도해주는 문해 학습에 대한 지도 역시 유아의 언어 능력과 관련이 있는 것으로 나타났다(윤초희, 2006; 장서연, 2008). 이렇듯 가정에서 부모와 유아가 문해활동을 함께 많이 할수록 유아들의 이야기 구조 및 개념에 관한 지식이 발달되고 이야기 이해력이 증진된다.

유아의 이야기 이해력 발달에 영향을 미치는 또 다른 문해환경으로 교실문해환경을 들 수 있다. 최근에 맞벌이 가정의 증가 및 핵가족화로 인해 유아가 교육 및 보육기관에서 보내는 시간이 증가할 뿐만 아니라 집에서 보내는 시간보다 더 길어지며 기관에 가는 연령이 하향화되면서 교실문해환경은 그 중요성이 증가되고 있다(김명순 · 김길숙 · 임양미 · 이유진, 2008; Smith & Dickinson, 2002). 교실문해환경은 유아의 문해 발달을 촉진시키기 위하여 유아가 스스로 문해 자료에 접근하는 것의 용이로운 정도와 문해 자료 및 관련 활동과 상호작용을 할 수 있는 시간 및 읽기와 쓰기가 교실의 활동과 통합되는 정도라고 정의될 수 있다(Sulzby & Barnhart, 1992). 즉, 문해환경이 풍부한 교실이란 읽고 쓰기를 촉진하기 위해 물리적인 환경 구성과 문해 자료를 풍부하게 비치해 줄 뿐 아니라 유아들이 문해 자료에 쉽게 접할 수 있으면서 읽기, 쓰기를 다른 영역 활동과 통합할 수 있도록 제공하는 곳을 말한다. 또한 교육과정은 문화를 반영하되 하루 일과 및 교육과정의 운영과 연계되어 있으며, 다른 유아나 교사와 상호작용을 통해 문해 능력을 발달시킬 수 있는 기회를 제공하는 것 등이 포함된다

(McGee & Richgels, 2000).

교실문해환경에 관한 연구들은 교실문해환경이 유아교육 기관의 질과 밀접한 관련이 있으며(Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994) 교실문해환경이 유아의 언어 발달에 밀접한 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다(강인구 · 현은자, 1995; 김명순, 1997; 배성연, 2007; Morrow, 1990; Neuman, 2004). 즉, 유아교육 기관의 질이 우수할수록 풍부한 교실문해환경을 제공하고 있으며 교실문해환경의 질이 유아의 언어 발달에 긍정적인 효과를 미친다.

교실의 문해환경은 가정문해환경에 비해 활발히 연구되어 오지 않았다. 왜냐하면 교실문해환경은 교사 스스로 평정하기보다 외부 관찰자가 각 교실을 방문하여 관찰하는 것이 보다 객관적인데 한 교실 당 몇 시간동안 관찰하는 것이 실제로 어렵기 때문이다. 또한 상당수의 자료를 수집하기 위해서는 교실 당 관찰이 많아야 하는데 유아교육기관이나 보육기관에서 외부인의 교실 관찰을 허락하는 곳이 제한적이기 때문이다. 우리나라에서 진행된 교실문해환경 연구에서도 대부분 적은 수의 교실을 관찰하였거나 아니면 그 교실의 교사 스스로가 자신의 교실환경을 평정하여 결과를 제시한 것들이다. 이는 자료의 객관성과 일반화에 문제를 초래한다. 이러한 교실문해환경 연구의 실시상 어려움에도 불구하고 그동안 진행된 연구들을 보면 교실 내 문해 도구와 자료 및 교실문해환경에만 초점을 둔 연구(김정화 · 이문정, 2007), 교실문해환경의 질과 유아의 문해 발달과의 관계를 살펴본 연구(김명순, 1997; 배성연, 2007), 교실 내 문해를 유발하는 놀이 활동 제공이 유아의 문해 발달에 미치는 영향을 밝히려는 연구들(강인구 · 현은자, 1995; 김정화, 1996)이 있었다.

교실의 문해환경이 유아의 문해 발달에 미치

는 영향을 살펴본 연구들은 교실에 풍부한 문해 자료를 제공해 주거나 교실의 물리적 환경을 바람직하게 구성해 주었을 때 유아의 읽기, 쓰기 등 문해 행동이 증가하거나 이야기 꾸미기, 어휘력, 인쇄물 개념, 이야기 이해력 등 유아의 언어 능력에서 더 높은 점수를 나타냈다고 밝히고 있다(한애향·안선희, 2006; Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1990). 또한 교실 내 문해를 유발하는 놀이 활동을 제공해 주고 유아에게 의미 있는 문해 환경을 제공해 주었을 때 유아의 문해 능력이 증진되었다. 따라서 풍부하고 유아의 놀이에 의미 있는 문해환경을 제공해 주는 것은 유아의 문해 발달을 촉진시킨다.

유아의 문해 발달을 촉진시키는 교실의 문해 환경은 주로 교사에 의해 조직되며 운영된다. 특히 유아의 이야기 이해력 발달에 있어 교사가 이야기를 유아에게 읽어주는 동안 질문하기와 토론하기, 그리고 이야기와 관련된 통합 활동을 실시하거나 이야기 꾸미기 활동 등의 실시가 유아의 이야기 이해를 증진시킨다고 보고 되고 있다(황운세, 2007; Dickinson & Smith, 1994; Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Roser & Martinez, 1995). 또한 교사가 유아에게 이야기를 들려줄 때 사용하는 매체의 유형, 제시 방법 등에 의해서도 유아의 이야기 이해에 영향을 미친다(정재후·김명순, 2003; 현은자·김소연·장시경, 2008; Yvetta & Barbara, 1986).

최근까지 이루어진 유아의 이야기 이해력과 관련된 연구들은 가정문해환경을 살펴보거나 교실문해환경을 보는 등 유아를 둘러싼 두 문해환경을 따로 살펴보고 있다. 또한 유아의 이야기 이해력과 부모의 학력, 부모의 직업, 사회경제적 배경 등 가정의 인구학적 변인간의 관계를 차이 검증이나 상관관계를 통해 단순히 살펴보거나 이야기 이해력과 가정문해환경과의 상관관계 또

는 영향력을 살펴보는 연구들이 주를 이루고 있다. 유아의 이야기 이해력과 교실문해환경과 관련된 연구들 역시 교사의 교수법 및 전반적인 교실문해환경과 유아의 이야기 이해력과의 관계성을 살펴보는 것에 제한되어 있다. 이렇듯 유아의 이야기 이해력에 영향을 주는 중요한 환경인 가정문해환경과 교실문해환경을 따로 살펴보는 것은 유아의 이야기 이해력을 충분히 설명하기에는 부족하다. 한편 유아의 이야기 이해력과 관련된 가정문해환경과 교실문해환경의 구체적인 변인을 찾아보고 그 영향력을 살펴본 연구는 매우 미흡하다. 따라서 유아의 이야기 이해력에 영향을 미치는 문해환경 변인을 알아보는 데 있어서 가정문해환경과 교실문해환경을 동시에 살펴보는 것은 의미가 있다.

따라서 본 연구는 유아의 연령과 성에 따른 이야기 이해력의 차이를 살펴보고 유아의 이야기 이해력과 관련된 중요한 두 문해환경인 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이해력에 어떠한 영향력을 미치는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 유아의 이야기 이해력을 증진시키기 위한 가정과 기관에서의 바람직한 문해환경조성 및 효과적인 가정과 기관의 연계전략을 모색해 볼 수 있으며 유아의 이야기 이해력에 관한 중재 교육 프로그램 개발 시 두 문해환경을 동시에 고려하는 방법을 모색하는데 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

이러한 연구목적에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- <연구문제 1> 유아의 연령 및 성에 따라 유아의 이야기 이해력은 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 가정문해환경과 교실문해환경은 유아의 이야기 이해력과 관계가 있는가?
- <연구문제 3> 가정문해환경과 교실문해환경이

유아의 이야기 이해력에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울, 경기도와 인천광역시에 소재한 어린이집과 유치원의 만 4, 5세반 107개 학급과 그 학급에 다니는 유아와 어머니 총 213쌍이었다. 연구대상 선정과정은 다음과 같다. 먼저, 서울시 12개구, 경기도 2개시, 인천광역시 2개구에 소재한 어린이집 40개 학급과 유치원 67개 학급을 임의로 표집하였다. 선정된 학급에서 본 연구의 이야기 이해 검사 시 사용되는 그림책을 읽어 본 적이 없는 유아 중에서 남·여 각 1명씩을 무선 표집하였다. 이 때 만 4세반의 경우 48개월에서 59개월 사이의 유아를, 만 5세반의 경우 60개월에서 71개월 사이의 유아로 제한하였으며 무선 표집된 유아의 어머니도 대상이 되었다. 그러나 연구 대상에 선정된 유치원 만 4세 여아의 1명 어머니가 가정문해환경 설문지를 보내지 않아 최종 연구 대상에서 제외되었고, 유치원 만 5세반에서 60개월에서 71개월에 해당하는 남아가 없는 학급이 있어 그 반은 여아 2명으로 대체하였다. 따라서 최종 선정된 연구 대상은 107개 학급과 그 학급 내 만 4, 5세 유아와 어머니 213쌍이었다. 연구대상의 연령별 교실 수와 성 및 연령에 따른 유아 수 및 평균연령은 <표 1>과 같다.

연구 대상 부모의 어머니의 연령은 평균 37세(28세-48세)이고, 아버지의 연령은 평균 39세(31세-52세)이었다. 부모의 학력은 어머니의 경우 대학교 졸업이 116명(54.5%)으로 가장 많았고

<표 1> 연구 대상의 기관유형별, 연령별 교실수와 성 및 연령에 따른 유아수 및 평균연령

구분	만 4세반	만 5세반	전체
교실수(반)	56	51	107
유아수(명)	남	56	106
	여	55	107
	소계	111	213
평균연령(개월)	57.1	69.0	62.8
(연령범위)	(54-59)	(63-71)	(54-71)

고등학교 졸업 42명(19.7%), 대학원 졸업이상 29명(13.6%), 전문대학 졸업 26명(12.2%)의 순이었다. 아버지의 경우도 대학교 졸업이 124명(58.2%)으로 가장 많았으며 대학원 졸업이상 38명(17.8%), 고등학교 졸업이하가 29명(13.6%), 전문대학 졸업이 22명(10.3%)이었다. 가정월수입은 500만원 이상이 69명(32.4%)으로 가장 많았으며 301~400만원이 58명(27.2%), 401~500만원이 37명(17.4%), 201~300만원이 32명(15.0%), 101~200만원이 15명(7.0%), 100만원 이하가 2명(0.9%) 순이었다.

연구 대상 학급의 교사 연령은 평균 27세(21세-45세)였으며 학력은 대학교졸업이 67명(62.9%)으로 가장 많았고, 전문대학졸업 이하가 33명(30.8%), 대학원졸업이 7명(6.6%)의 순이었다.

2. 측정 도구

본 연구에서는 유아의 이야기 이해력을 측정하기 위해 정재후·김명순(2003)의 내용 이해 질문을 사용하였으며, 가정문해환경은 박찬화와 김길숙(2008)의 가정문해환경 평정척도, 교실문해환경은 Smith와 Dickinson(2002)의 Early Language & Literacy Classroom Observation(ELLCO)을 사용하였다.

1) 그림책 내용 이해 검사

정재후와 김명순(2003)의 내용 이해 질문은 Leslie(1993), Dickinson과 Smith(1994)의 연구에서 제시한 방법에 따라 사실적인 회상 질문과 추론적 질문 5개씩, 총 10문항을 동화책(“호랑이 잡은 피리” : 전래동화, 김달성 그림, 강무홍 글)에 기초하여 위 연구자들이 작성한 것으로 옳은 답에는 1점, 질문 특성에 따라 부분적인 답에는 1/3, 2/3점, 그리고 틀린 답에는 0점을 주도록 되어 있다. 따라서 0점에서 10점까지 점수가 나올 수 있으며 점수가 높을수록 이야기 이해력이 높다는 의미이다.

2) 가정문해환경 척도

가정문해환경을 측정하기 위하여 박찬화·김길숙(2008)이 개발한 가정문해환경 평정척도를 사용하였다. 이 평정척도는 만 3~5세 가정의 문해환경을 평가하기 위한 것으로 연구대상 어머니에 의해 작성되며 ‘책읽기’(9문항), ‘부모의 읽기행동 및 모델링’(6문항), ‘문해학습’(5문항)의 3개 하위 범주가 있고 총 20문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 척도이며 가능한 총점의 범위는 20~100점으로 점수가 높을수록 가정문해환경의 질이 우수하다는 것을 의미한다. 하위 범주별 신뢰도는 ‘책읽기’가 .81, ‘부모의 읽기행동 및 모델링’이 .76, ‘문해학습’이 .61이었다.

3) 교실문해환경

교실문해환경을 측정하기 위하여 Smith와 Dickinson(2002)의 Early Language & Literacy Classroom Observation(ELLCO)을 김명순 외(2008)가 우리나라 만 3~5세 유아 교실 문해 평가 도구로 타당화한 것을 사용하였다. 본 척도는 관찰자에 의해 교실문해환경을 측정하도록 되어 있으며 ‘문해환경’(25문항), ‘문해활동’(9문항),

‘전반적 교실환경’(14문항)의 3가지 하위 범주로 이루어져 있다. 세 하위 범주는 교사 면접 6문항을 포함하여 총 54개 문항으로 구성되어 있으며 모두 사용할 때 1시간 30분~2시간의 평가 소요 시간이 걸린다.

‘문해환경’ 범주는 체크리스트를 통해 평가되고 진위형 문항(‘예’, ‘아니오’ 중 선택), 2점 및 3점 척도 문항으로 구성되어 있다. ‘문해환경’ 범주는 1~41점까지 나올 수 있으며 점수가 높을수록 교실의 문해와 관련된 공간 구성과 자료의 구비를 잘 해 놓았음을 의미한다. ‘문해활동’ 범주는 평정 척도를 통해 평가되며 진위형 문항(‘예’, ‘아니오’ 중 선택)과 2점 척도 문항으로 구성되어 있다.

‘문해활동’ 범주는 0~13점까지 나올 수 있으며 점수가 높을수록 다양한 집단 형태로 책읽기 활동이 활발하게 이루어지며 유아는 일상적으로 책읽기를 많이 하고 있음을 의미한다. 또한 교실의 일상에서 쓰기가 자주 일어나며 교사가 쓰기를 위한 모델이 되거나 유아의 쓰기를 활발하게 돕는다는 것을 의미한다.

‘전반적 교실환경’ 범주는 5점 척도로 14~70점까지 나올 수 있으며 점수가 높을수록 교실에 대한 물리적 환경 및 전반적인 교실 운영과 구어와 문해 관련 교육과정 간의 통합운영 및 평가를 잘 실시하고 있음을 의미한다. 관찰자 간 신뢰도는 ‘문해환경’이 .94, ‘문해활동’이 .89, ‘전반적 교실환경’이 .82이었다.

3. 연구 절차

본 조사의 자료 수집은 2008년 4월에서 8월까지 본연구자와 아동·가족학 전공 석사 과정생 1인이 실시하였으며 3회에 걸친 대상 기관 방문에 의해서 이루어졌다. 첫 번째 방문은 교실문해

환경을 관찰하기 위하여 이루어졌다. 교실 관찰은 주로 자유놀이가 이루어지는 오전에 실시되었다. 교사 면접이 필요한 항목은 관찰이 끝난 후 실시되었고 교실 관찰 및 평가에 소요된 시간은 반당 총 80분에서 100분이었다. 두 번째 방문은 유아의 이야기 이해력을 검사하고 기관을 통해 대상 부모들에게 가정문해환경지를 배부하기 위해서 이루어졌다. 유아의 이야기 이해력은 조용한 독립된 공간에서 개별적으로 검사되었다. 가정문해환경지는 담임 교사를 통하여 대상 가정으로 배부되었다. 세 번째 방문은 가정문해환경지를 회수하기 위해서 이루어졌으며 방문 시 회수되지 않은 설문지는 우편을 통해 회수되었다.

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 15.0 윈도우용 프로그램을 사용하였다. 연구 대상의 일반적인 특성을 살펴보기 위하여 평균 및 빈도와 백분율을 산출하였으며 연령 및 성에 따른 유아의 이야기 이해력의 차이를 알아보기 위하여 이원변량분석을, 유아의 이야기 이해력과 가정문해환경과 교실문해환경과의 관계를 알아보기 위하여 연령을 통제하고 부분상관계수를 산출하였다. 또한 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 상대적 영향력을 살펴보기 위하여 각 독립변인 간 적률상관관계를 산출하였으며 위계적 중다회귀분석을 실시하였다.

III 결과분석

1. 연령 및 성에 따른 유아의 이야기 이해력

유아의 이야기 이해력의 점수는 전체 총 10점

<표 2> 연령 및 성에 따른 유아의 이야기 이해력 점수의 이원변량분석 결과 (N=213)

	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>
연령	1	119.85	119.85	37.21***
성	1	0.17	0.12	0.04
연령×성	1	0.05	0.05	0.02
오차변량	209	3.22	673.18	

****p*<.001

만점 중 5.55점(*SD*=1.93)으로 중간정도였다. 연령별로는 만 4세가 평균 4.83점(*SD*=1.81), 만 5세가 6.33점(*SD*=1.77)으로 만 5세의 이야기 이해력 점수가 만 4세보다 높았다. 성에 따라서는 남아가 평균 5.56점(*SD*=2.02), 여아가 5.54점(*SD*=1.86)으로 비슷하였다.

연령 및 성에 따른 유아의 이야기 이해력의 차이를 살펴보기 위하여 이원변량분석을 실시한 결과(<표 2>참조), 유아의 이야기 이해력은 연령에 따라 유의한 차이(*F*=37.21, *p*<.001)가 있었으며 성에 따른 차이 및 상호작용 효과는 나타나지 않았다. 즉, 만 5세 유아가 만 4세 유아보다 이야기 이해력에서 더 높은 수준을 보였다.

2. 유아의 이야기 이해력과 가정문해환경 및 교실문해환경과의 관계

유아의 이야기 이해력과 가정문해환경 및 교실문해환경과의 관계를 분석하는 데 있어 유아의 특성(성, 연령) 및 가족의 인구학적 특성(모의 학력, 가정의 월수입) 간의 적률상관계수를 산출하였다. 그 결과 이야기 이해력과 유의한 상관이 있는 것으로 나타난 유아의 연령(*r*=.39, *p*<.001)의 영향을 통제한 후 통계적 분석을 실시하였다. 연령을 통제하고 부분상관계수를 산출한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 유아의 이야기 이해력과 가정문해환경 및 교실문해환경과의 상관계수

(N=213)

변인	하위 범주	이야기 이해력
가정문해환경	책읽기	.43***
	부모의 읽기행동 및 모델링	.29***
	문해학습	.16*
교실문해환경	문해환경	.44***
	문해활동	.42***
	전반적 교실환경	.43***

* $p < .05$ *** $p < .001$

<표 3>에 의하면 유아의 이야기 이해력은 가정문해환경과 교실문해환경의 모든 하위 범주와 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 특히, 교실문해환경의 모든 하위 범주는 $r = .42$ ($p < .001$) 이상의 높은 상관관계를 보인 반면, 가정문해환경의 하위 범주에서는 ‘책읽기’만 $r = .43$ ($p < .001$)으로 높은 상관을 보였다. 구체적으로 교실문해환경의 하위 범주인 ‘문해환경’이 $r = .44$ ($p < .001$)로 문해환경의 하위 범주 중 가장 높은 정적 상관을 보였으며 교실문해환경의 ‘전반적 교실환경’과 가정문해환경의 ‘책읽기’가 $r = .43$ ($p < .001$), 교실문해환경의 ‘문해활동’이 $r = .42$ ($p < .001$)로 다소 높은 정적 상관을 나타내었다. 다음으로 가정문해환경의 하위 범주인 ‘부모의 읽기행동 및 모델링’이 $r = .29$ ($p < .001$), ‘문해학습’이 $r = .16$ ($p < .05$)으로 나타났다.

3. 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 영향

가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 상대적 영향력을 살펴보기 위하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 회귀분석의 1단계에서 유아의 이야기 이해력과 유의한 상관이 있었던 유아의 연령을 투입함으로

써 연령의 영향을 통제하였다. 2단계에서는 가정문해환경의 하위 범주인 ‘책읽기’, ‘부모의 읽기행동 및 모델링’, ‘문해학습’과 교실문해환경의 하위 범주인 ‘문해환경’, ‘문해활동’, ‘전반적 교실환경’을 분석에 포함시켰다. 위계적 중다회귀분석을 실시한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4>에 의하면 유아의 연령을 통제한 후에도 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 대해서 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 구체적으로 가정문해환경의 ‘책읽기’, 교실문해환경의 ‘문해환경’, ‘문해활동’, ‘전반적 교실환경’이 유아의 이야기 이해력을 유의하게 예언하는 변인들로 나타났다. 표준화 회귀계수를 살펴보면, 유의하게 영향을 미친 4개의 변인 중 가정문해환경의 하위 범주인 ‘책읽기’가 유아의 이야기 이해력의 변량을 예언하는 데 가장 크게 기여하고($\beta = .32$) 다음으로 교실문해환경의 하위 범주인 ‘전반적 교실환경’($\beta = .20$), ‘문해환경’($\beta = .17$), ‘문해활동’($\beta = .16$) 순으로 기여함을 알 수 있다. 즉, 가정에서 부모들이 유아들과 책읽기관련 활동을 많이 할수록, 교실에서는 교실문해환경을 풍부하게 할수록 유아의 이야기 이해력이 높다는 것을 의미한다. 이 때 통제 변인인 유아연령의 설명량은 15.1%였고, 가정문해환경과 교실문해환경의 설명량은 35.7%로

<표 4> 유아의 이야기 이해력에 대한 가정문해환경과 교실문해환경의 위계적 중다회귀분석 결과 (N=213)

독립변인		1단계 β	2단계 β
유아연령		.39***	.39***
가정문해환경	책읽기		.32***
	부모의 읽기행동 및 모델링		.10
	문해학습		.06
교실문해환경	문해환경		.17**
	문해활동		.16*
	전반적 교실환경		.20**
R ² 증가분		.151***	.357***
전체 R ²		.151	.508
전체 F			31.732***

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

투입된 모든 독립변인들은 유아의 이야기 이해력의 50.8%를 설명해 주었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 연령과 성에 따른 이야기 이해력의 차이를 살펴보고 유아의 이야기 이해력과 관련된 중요한 두 문해환경인 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이해력에 어떠한 영향력을 미치는지를 살펴보았다. 본 연구를 통해 제시된 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 연령 및 성에 따른 유아의 이야기 이해력은 만 5세 유아가 만 4세 유아보다 더 높은 수준을 보였으나 성에 따른 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 Lee와 Kim(2006)의 연구결과에서 이야기 이해력이 유아의 연령에 따라 차이가 나타나 만 4세보다 만 5세가 우수하였으나 성에 따른 차이를 보이지 않았다는 결과와 일치하고 Christian 외(1998)의 연구에서 성에 따른 유

아의 언어능력이 차이가 나타나지 않았다는 결과와도 맥을 같이한다. 또한 유아의 내용이해 능력이 유아의 연령이 증가할수록 발달되었으며 성에 따른 차이를 보이지 않았다는 황윤세(2007)의 연구와도 일치한다. 위와 같이 본 연구에서 나타난 연령에 따른 이야기 이해력에 관한 결과는 많은 연구들에 의해서 입증되고 있다. 한편, 문해환경이 유아의 언어 능력에 영향을 끼친다는 연구들을 고려해 볼 때, 본 연구결과가 단지 생물학적인 차이에 의해서 나타난 결과인지, 문해환경에 따른 영향인지 논의해 볼 필요가 있다. 언어학자들은 유아의 언어 습득을 환경의 영향 또는 생득적으로 언어 습득 기제를 타고났다고 보는 유전적인 입장에서 설명하고 있다. 본 연구에서 만 5세 유아가 만 4세보다 이야기 이해력이 더 높게 나타난 결과는 이야기 이해력 발달이 생물학적 발달에 의해서만 영향을 받았다고 성급한 판단을 내릴 소지가 있다. 그러나 선행연구들에서도 거론되었듯이 이야기 이해력은 이야기 자체의 구조적 특성, 이야기에 대한 개념, 이야

기 구조에 대한 지식 및 선행 지식의 여부와도 연관이 있다. 즉, 이러한 이야기 구조, 개념 및 선행 지식은 책읽기 경험에 의해 발달될 수 있으며 따라서 책읽기 빈도 및 책읽기 관련 활동이 유아의 이야기 이해력의 성취를 예언하는 중요한 요인이 된다(Wells, 1985). 따라서 본 연구 결과에서 나타난 유아의 연령에 따라 이야기 이해력이 차이를 보인 결과가 생물학적인 발달에 더 영향을 받았는지 혹은 책읽기와 같은 환경적인 측면에 더 영향을 받았는지 밝히기 위해 추후 연구에서 자세히 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 유아의 이야기 이해력과 가정문해환경 및 교실문해환경과의 관계를 살펴본 결과, 가정에서는 ‘책읽기’, ‘부모의 읽기행동 및 모델링’과 ‘문해학습’을 많이 할수록, 교실에서는 교실문해환경을 풍부하게 할수록 유아의 이야기 이해력이 높은 것으로 나타났다. 즉, 가정에서는 ‘책읽기’ 관련 활동, ‘부모의 읽기행동 및 모델링’과 ‘문해학습’을 많이 할수록 유아의 이야기 이해력이 높았고, 교실에서는 문해와 관련된 공간 구성과 자료를 잘 구비해 주고 읽기활동과 쓰기활동을 자주 해 줄수록, 그리고 교실에 대한 물리적 환경 및 전반적인 교실 운영과 구어와 문해 관련 교육과정 간의 통합운영 및 평가가 잘 이루어질수록 유아의 이야기 이해력이 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과를 가정문해환경과 교실문해환경으로 나누어 논의해 보면 다음과 같다. 첫째, 유아의 이야기 이해력이 가정문해환경의 하위 범주와 상관이 유의하게 나온 결과는 가정에서 부모와 함께 한 책읽기 활동 및 빈도가 유아의 이야기 이해력과 관련이 있다는 연구와 일관된 결과(Brabham, 1996; Corcoran & Diane, 1990; Wells, 1985)이며 부모가 자녀의 읽기 및 쓰기 활동을 지도해주고 늘 책을 찾아 읽는 독서습관

을 갖는 경향을 보이는 등 부모의 올바른 독서태도를 함양하도록 만드는 부모의 읽기행동 모델의 역할이 자녀의 언어 능력에 영향을 미친다는 연구결과(윤초희, 2006; 장서연, 2008)와도 맥을 같이한다. 따라서 유아의 이야기 이해력은 부모와 자녀가 함께 책을 읽는 지속 시간 및 횟수, 유아의 책읽기 활동에 대한 요구 빈도, 성인의 문해활동 모델링, 읽기·쓰기와 관련된 활동 및 교육용 미디어에 대한 노출 빈도 등과 관련됨을 알 수 있다.

둘째, 교실문해환경과 관련하여 유아의 이야기 이해력은 ‘문해환경’을 풍부하게 해 주고 ‘문해활동’을 많이 하며 ‘전반적 교실환경’이 잘 조성되어 있을수록 유아의 이야기 이해력이 증진될 수 있음을 의미한다. 이러한 결과는 배성연(2007)의 연구에서 교실문해환경의 질이 높을수록 유아의 이야기 이해력의 점수가 높게 나타났다는 결과와 일치한다. 또한 한애향과 안선희(2006)의 연구에서 교실문해환경 수준이 높은 반의 유아가 낮은 반의 유아보다 만 4세의 경우 이야기 이해력이 더 우수한 것으로 나타났다는 결과와도 일관된다. 이러한 결과들은 본 연구에서 사용한 교실문해환경 측정 도구를 자세히 살펴봄으로써 해석해 볼 수 있다.

‘문해환경’은 Morrow(1982)의 연구에서 도서 영역의 물리적 환경을 바람직하게 구성해주자 유아의 문해활동이 증가하였다는 결과에 비춰볼 때 문해와 관련된 공간 구성을 잘 해 주고 자료를 풍부하게 구비해주는 것이 유아의 문해 사용을 바람직하게 높여 문해발달과 높은 상관을 나타내게 된다고 논의되어진다. 이러한 결과로 볼 때 ‘문해환경’을 바람직하게 구성해주는 것이 유아의 문해활동의 빈도를 증가시켜서 이를 통해 유아의 이야기 이해력이 증진될 수 있음을 살펴볼 필요가 있다. 또한 ‘문해환경’에서는 장·단

기적으로 교실에서 이루어지고 있는 다양한 문해활동의 증거를 볼 수 있는 교사·유아의 쓰기 결과물의 전시 등이 평가된다. 많은 선행 연구들은 단순히 책을 읽는 활동만이 아니라 책과 관련된 상호작용이 유아의 이야기 이해력을 증진시킨다고 밝히고 있다(Dickinson & Smith, 1994; Isbell et al., 2004; Roser & Martinez, 1995). 이러한 결과들은 본 연구에서 나타난 결과들과 일관된 결과이다. 따라서 유아의 이야기 이해력을 증진시키기 위해서는 도서환경을 바람직하게 구성해주는 것도 중요하지만 그림책을 읽고 그림책과 관련된 활동들을 진행하며 그러한 결과들을 유아가 볼 수 있도록 전시해주는 것이 필요하다고 해석할 수 있다.

‘문해활동’도 대집단으로 책을 읽어주는 횟수 및 시간, 책의 수, 소집단으로 책을 읽어주는지의 여부, 읽혀진 책의 수, 책을 읽을 수 있는 시간을 제공하고 있는가를 평가한다. 따라서 책읽기 활동이 유아의 이야기 이해력과 밀접한 연관을 보인다는 연구 결과들에(Corcoran & Diane, 1990; Wells, 1985) 비취볼 때 교실에서의 ‘문해활동’ 중 대·소집단의 책읽기 활동이 유아의 이야기 이해력과 밀접한 관련이 있는 것으로 해석해 볼 수 있다. 본 연구에서는 마송희(2002)의 연구에서 거론된 바와 같이 교실에서 실시되고 있는 책읽기 활동이 대부분 대집단으로 이루어지고 있었으며 소집단으로 거의 실시되고 있지 않았다. 소집단으로 책을 읽어주는 활동은 대집단으로 실시되는 것보다 유아의 개별적인 반응을 더 많이 수용할 수 있으며 이야기 이해력과의 상관성이 높다(Morrow & Smith, 1990). 그러나 교사 혼자서 운영되고 있는 교실에서 자유놀이 활동 시 교사가 유아들과 소집단으로 책읽기 활동을 실시하는 것은 쉽지 않다. 이에 유아에게 전자 동화나 지능형 로봇을 활용한 동화 읽기는 교

사와 유아가 같이 책을 읽을 수 없는 상황이나 혼자서 책을 읽을 수 없는 유아에게 책에 접할 수 있는 기회를 증진시킬 수 있는 대안을 제시해 준다. 정재후와 김명순(2003)의 연구에서는 유아 혼자서 인쇄 동화를 읽은 집단보다 전자 동화를 접한 집단에서 이야기 이해력이 더 높게 나타났으며 현은자 외(2008)도 상호작용을 할 수 있는 지능형 로봇 집단이 멀티미디어 집단보다 이야기 이해력의 점수가 더 높았다. 따라서 이야기 이해력과 밀접한 관련이 있는 책읽기 활동을 증진시키기 위해서는 교사가 유아와 함께 책읽기를 하는 것이 가장 바람직하지만 실시하기 어려운 경우 유아가 소집단이나 개별적으로 책읽기 활동을 할 수 있도록 시청각적 매체를 활용하거나 시간제교사나 부모자원봉사를 실시하는 등 유아의 책읽기 활동을 촉진시킬 수 있는 다양한 방법을 모색할 필요가 있다.

‘전반적 교실환경’과 유아의 이야기 이해력이 정적인 상관이 있다는 결과도 다음과 같이 해석된다. 즉, ‘전반적 교실환경’은 교실에 대한 물리적 환경 및 전반적인 교실 운영과 구어와 문해 관련 교육과정 간의 통합운영 및 평가를 측정한다. ‘전반적 교실환경’에서도 유아와 교사가 함께 책읽기 활동을 실시하는지에 대한 여부와 책을 읽은 후 토론하는지를 평가하는 문항을 포함하고 있으므로 책읽기 활동이 유아의 이야기 이해력에 밀접한 관련 변인이라고 해석할 수 있다. 이러한 해석은 앞에서 거론되었듯이 책읽기와 관련된 유아와 교사와의 상호작용에 관한 연구들에서 책을 읽은 후 토의하기, 이야기 꾸미기 등의 활동이 유아의 이야기 이해력을 증진시킨다는 연구들(황윤세, 2007; Conlon, 1992; Dickinson & Smith, 1994; Isbell et al., 2004; Roser & Martinez, 1995)에 의해 뒷받침되고 있다. 또한 교육과정 간의 통합운영도 유아의 이야기 이해력에 영향

을 미친다고 볼 수 있다. 이러한 해석은 Newman과 Roskos(1990)의 연구에서 극화놀이 영역에 의미 있는 문해환경을 제공하였을 때 유아의 문해활동이 점점 더 복잡해지는 양상을 보였다는 결과와 강인구와 현은자(1995)의 연구에서 극놀이 영역에 주제의 개입이 유아의 읽기, 쓰기 등 문해행동의 빈도를 증가시켰다는 결과에 의해 지지된다. 즉, 교육과정 간의 통합운영이 유아에게 의미 있는 놀이 활동을 제공함으로써 유아의 문해활동을 촉진시키고 맥락화된 경험 속에서 자연스럽게 문자의 의미를 깨닫고 문해를 습득하도록 하는데 중요한 역할을 한다고 보여지며 이러한 과정이 유아의 이야기 이해력을 발달시키는 데 밑바탕이 된다고 해석될 수 있다.

셋째, 가정문해환경과 교실문해환경이 유아의 이야기 이해력에 미치는 영향을 살펴본 결과, 교실문해환경이 풍부할수록, 가정에서 부모와 유아의 책읽기 활동을 많이 할수록 유아의 이야기 이해력이 높아지는 것으로 나타났다. 즉, 교실에서 책과 관련된 물리적 환경 구성뿐만 아니라 책읽기 활동과 그림책을 읽은 후 토의하기, 극놀이로 표현해보기 등 책읽기 관련 활동의 실시 여부가 유아의 이야기 이해력 증진에 밀접한 영향을 미치는 것으로 보인다. 또한 가정에서 유아용 도서 소장정도, 부모와 함께 책을 읽는 빈도 및 시간, 책을 읽은 후의 활동 등의 '책읽기' 관련 활동이 부모가 유아에게 읽는 모습을 보여주는 '부모의 읽기행동 및 모델링'과 유아용 학습지의 구독이나 단어 읽기, 쓰기를 가르치는 '문해학습'보다 유아의 이야기 이해력을 증진시키는데 영향을 준다고 해석할 수 있다. 이러한 결과는 유아의 이야기 이해력과 책읽기 활동이 밀접한 관련이 있다는 선행연구들과 일관된 결과이다(Brabham, 1996; Isbell et al., 2004; Lee & Kim, 2006). 이러한 결과는 단지 유아와 책읽기만을 실시하는 것

도 중요하지만 유아의 이야기 이해력을 더 효과적으로 증진시키기 위해서는 책과 관련된 상호작용 활동의 실시 여부가 중요하다는 점을 시사해 준다. 특히, 가정과 기관 모두에서 일관되게 책읽기와 관련된 문해활동을 자주 하는 것이 중요하다. 이러한 활동은 유아의 글에 포함되어 있는 내용을 자세하게 회상하도록 하고 사건의 인과관계를 추리하도록 함으로써 글에 표면적으로 표현되어 있지 않은 함축적인 정보를 끌어낼 수 있는 능력, 즉, 이야기 이해력을 증진시킬 수 있다는 점에서 교육적으로 시사하는 바가 크다.

결론적으로 유아의 이야기 이해력은 가정과 교실의 문해환경이 모두 풍부하게 제공될 때 높아진다. 특히, 부모가 자녀에게 책을 많이 읽어주고 교실에서의 문해환경 및 활동이 풍부하게 제공되는 것이 이야기 이해력 증진에 중요하다. 따라서 부모들을 대상으로 책읽기 활동과 관련된 부모 교육 프로그램과 교사들을 대상으로 교실문해환경을 질적으로 높일 수 있는 방법에 대한 교사 교육 프로그램이 필요하다.

본 연구의 제한점을 제기하며 추후 연구를 위한 제언을 하면 첫째, 교실문해환경의 측정이 1회의 관찰과 교사 면접으로 이루어졌다. 따라서 교실문해환경의 평가가 관찰 시기에 민감하게 영향을 받을 수 있음을 감안할 때 추후 연구에서는 교실문해환경을 최소 2회 이상 평가할 필요가 있다. 둘째, 유아의 이야기 이해력을 가정문해환경과 교실문해환경의 양적인 측면과 관련시켜 살펴보았는데 유아의 이야기 이해력에 직접적으로 관련된 책읽기 활동을 중심으로 가정문해환경과 교실문해환경의 질적인 측면과의 관련성을 살펴볼 필요가 있다.

지금까지 살펴본 바에 기초하여 본 연구 결과가 가지는 시사점과 의의를 살펴보면 첫째, 유아의 이야기 이해력을 가정문해환경과 교실문해환

경과 관련시켜 살펴봄으로써 유아의 이야기 이해력을 좀 더 심도 있게 이해할 수 있게 되었다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 지금까지 국내에서 진행된 교실문해환경에 관한 대부분의 연구는 적은 수의 교실을 관찰했거나 또는 교사에게 자신의 교실환경을 평정하게 하였기 때문에 자료의 객관성과 일반화의 문제가 야기될 소지가 있었다. 이에 비해 본 연구에서는 많은 수의 교실이 관찰되었고 교사가 아닌 제 3자인 관찰자에 의해 교실문해환경에 관한 객관적 자료가 수집되었다는 점에서 의의가 있다. 셋째, 유아의 이야기 이해력을 살펴보는 데 있어서 가정문해환경과 교실문해환경을 구성하고 있는 하위 범주별로 나누어 좀 더 밀접한 관련을 보인 하위 범주를 파악했다는 점에서 의의가 있다. 이를 통해 가정과 교실의 효과적인 문해환경 조성을 돕고, 유아의 이야기 이해력 향상을 위한 효과적인 교육 중재 프로그램 개발을 위한 기초 자료를 제공했다는 점에서 의의가 있다.

참 고 문 헌

- 강인구 · 현은자(1995). 극놀이 영역의 환경구성 및 교사의 역할이 유아의 문해행동에 미치는 효과. **아동학회지**, 16(1), 167-181.
- 김명순(1997). 교실 내 문해환경이 만 4~5세 유아의 책이야기 꾸미기에 미치는 영향. **유아교육연구**, 17(2), 77-95.
- 김명순(1999). 4-5세 아동의 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정문해환경에 대한 연구. **생활과학논집**, 13, 120-131.
- 김명순 · 김길숙 · 임양미 · 이유진(2008). 만 3-5세 유아를 위한 교실 내 언어 및 문해환경 평가척도 (ELLCO) 타당화 연구. **유아교육연구**, 28(6), 27-45.
- 김정화(1996). 극화놀이 영역에서 문식성 자료와 교사의 개입이 유아의 문식성 행동에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김정화 · 이문정(2007). 유아교실의 문식성 환경에 대한 연구. **아동학회지**, 28(3), 101-113.
- 김효영 · 이순형(2005). 이야기 구조에 따른 만 2, 3세 유아의 이야기 이해. **아동학회지**, 26(1), 15-29.
- 마송희(2002). 소집단 읽어주기 상황에서 연령, 집단 구성, 그리고 반복읽기가 유아의 반응과 이해도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 22(4), 51-72.
- 박찬화 · 김길숙(2008). 유아를 위한 가정문해환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. **대한가정학회지**, 46(9), 87-97.
- 배성연(2007). 어린이집의 교실문해환경과 유아의 언어능력. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 윤초희(2006). 언어영재의 문식성 환경, 독서태도, 지각된 언어능력 및 언어표현선호도가 쓰기수행에 미치는 영향. **아동학회지**, 27(6), 53-68.
- 장서연(2008). 가정 문해 활동과 아동의 이야기 구성 능력 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정재후 · 김명순(2003). 전자동화 및 인쇄동화 유형과 읽기 이해 수준에 따른 아동의 이야기 이해 차이. **아동학회지**, 24(5), 15-26.
- 한애향 · 안선희(2006). 유아교육기관의 문해환경 수준에 따른 유아의 문해 능력 차이. **유아교육학논집**, 10(4), 279-294.
- 현은자 · 김소연 · 장시경(2008). 지능형 로봇을 활용한 그림책 읽기 활동이 유아의 언어능력에 미치는 효과. **유아교육연구**, 28(5), 175-196.
- 황윤세(2007). 내러티브 발달 : 유아의 이야기 내용 이해 및 꾸미기 능력간의 관계 분석. **아동학회지**, 28(2), 39-53.
- Aulls, M. W. (2003). The differential influence of the home environment on the reading ability of children entering grade one. *Reading Improvement*, 40(4), 164-178.
- Bell, M. A. (1999). Shared book reading in kindergarten : Nature and outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of Guelph, Canada.

- Brabham, E. G. (1996). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of primary students (Elementary school Students). Unpublished doctoral dissertation, University of Florida State.
- Britch, B. M. (1990). Walking around inside stories : How children make meaning from narratives discourse. Unpublished doctoral dissertation, University of Toledo, OH.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 289-310.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment to the development of reading-related abilities one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Prediction kindergarten academic skills : Interactions among child care, maternal education, and family literacy environment. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 501-521.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ : Ablex.
- 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. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- DeBeryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlations of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*, 455-461.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*, 105-122.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral-language skills in kindergarten from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly, 2*, 1-25.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children : Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24*, 59-88.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 157-163.
- Lee, K. Y., & Kim, M. S. (2006). Mother-child interactions in picture-book reading and children's language ability among low-income. *Journal of ARAHE, 13*(1), 39-49.
- Leslie, N. (1993). A developmental-interactive approach to reading assessment. *Reading and Writing Quarterly, 90*, 5-30.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2000). **영유아의 문해 발달 및 교육**. 김명순 · 신유림(공역). 서울 : 학지사(1996년 원저 발간).
- Morrow, L. M. (1982). Relationships between literature programs, library corner design, and children's use of literature. *Journal of Educational Research, 75*(6), 339-344.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories : A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal, 85* (5), 647-661.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 537-554.

- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 213-231.
- Neuman, S. B. (2004). The effect of print-rich classroom environment on early literacy growth. *The Reading Teacher*, 58(1), 89-91.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print and purpose : Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221.
- Roser, N. L., & Martinez, M. (1995). Roles adults play in preschooler's response to literature. *Language Arts*, 62, 485-490.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (2002). *User's guide to the early language & literacy classroom observation toolkit research edition*. Baltimore, MD : Brookes.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (2nd ed.) (pp.53-120). Norwood, NJ : Ablex.
- Sulzby, E., & Barnhart, J. (1992). The development of academic competence : All our children emerge as writers and readers. In J. Irwin & M. Doyle (Eds.), *Reading/writing connection : Learning from research* (pp.120-143). Newark, DE : International Reading Association.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). "Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writer and readers". In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy : Writing and reading* (pp.vii-xxv). Norwood, NJ : Ablex.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yvette, G., & Barbara, S. (1986). *An investigation of imposed-induced imagery methods on kindergarten children's recall of prose content* (ERIC Document Reproduction Services No. ED 278974).

2009년 10월 31일 투고, 2010년 1월 4일 수정
2010년 1월 7일 채택