

석사학위논문

3-5세 일반아동의 한글 인식 발달에
관한 연구

The Development of Hangeul Awareness
in 3- to 5-year Old Korean Children

제 출 자 : 황 지 선

지도교수 : 황 민 아

2007

특 수 교 육 학 과
청각·언어장애아교육 전공
단국대학교 대학원

3-5세 일반아동의 한글 인식 발달에 관한 연구

The Development of Hangeul Awareness
in 3- to 5-year Old Korean Children

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2007. 6

단국대학교 대학원
특수교육학과
청각·언어장애아교육 전공

황 지 선

황 지 선의 석사학위 논문을
합격으로 판정함.

심 사 일 : 2007 . 6. .

심사위원장 _____인

심 사 위 원 _____인

심 사 위 원 _____인

단국대학교 대학원

(국문 요약)

3-5세 일반아동의 한글 인식 발달에 관한 연구

단국대학교 대학원

특수교육학과 황 지 선

지도교수 황 민 아

본 연구에서는 한글의 인식 발달을 알아보고 한글 인식 능력과 읽기 능력 간에 관계를 알아보았다. 이를 위해 만 3, 4, 5세 일반아동 각각 20명씩 총 60명을 대상으로 한글인식과제, 읽기검사를 실시하였다.

한글인식과제는 총 30문항으로 음소 수준, 음절수준, 단어수준의 과제를 각각 10문항으로 구성하였다. 아동에게 목표카드인 문자카드, 문자 방향이 잘못된 카드, 기호 카드의 세장의 카드를 제시하여 문자카드를 선택하게 요구하였다. 읽기 검사는 단어 읽기와 무의미 단어 읽기 검사를 실시하였다. 한글을 처음 경험한 방법이 아동의 문자 인식 유형에 영향을 미칠 수 있기 때문에 어머니용 설문지를 실시하였다. 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 한글에 대한 전반적인 한글 인식 능력은 연령에 따라 유의한 차이를 보였다. 즉, 연령이 증가함에 따라 전반적인 한글 인식 능력도 증가하였다. 한글 인식 유형 중 단어 수준의 인식이 세 연령에서 모두 가장 높았다. 3, 4세에는 단어, 음절, 음소수준 순으로 나타났고 5세에는 단어수준이 가장

높았고 음절과 음소수준의 정확도는 같았다. 또한 음절, 단어 수준의 인식은 모든 연령간에 유의한 차이가 있었으나 음소수준의 인식은 3세와 4세 사이의 차이가 유의하지 않았다.

둘째, 연령이 증가할수록 아동의 읽기 능력도 높았으며 모든 연령간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

셋째, 읽기능력은 음소 수준의 인식과 가장 상관이 높아졌으며 단어 수준, 음절 수준의 인식 순으로 모두 유의한 상관이 있었다.

넷째, 어머니용 설문지는 60부 중 50부가 회수되었으며 회수된 설문지 중 34%의 아동이 3;0-3;5세에 읽기 교육을 시작하였다. 3세 아동들은 일상생활 중에 자연스럽게 습득하는 경우가 가장 많았으며 대부분의 4세 아동(60%)과 5세 아동(72.2%)은 가정 방문 학습지나 학원을 통해 읽기를 습득하고 있었다. 세 연령에서, 대부분의 아동들이 친숙한 낱말을 중심으로 한글교육을 시작하고 있었다. 따라서 시각적으로 문자를 변별할 때 단어 수준의 인식을 가장 잘 수행한 결과를 보인 것은 낱말 수준에서 한글 교육을 시작한 것이 그 요인으로 작용했을 수도 있다.

결론적으로 아동의 읽기 능력과 한글 인식 능력은 연령이 증가할수록 향상되었으며 한글 인식 능력과 읽기 능력 간에 상관관계가 있었다. 즉, 시각적으로 문자인지 문자가 아닌지를 변별하는 것도 읽기와 관계가 있으며 이는 초기 읽기 단계에 읽기 학습을 위한 준비과정이라고 할 수 있다. 음운 과정이 아닌 시각적인 변별에서도 단어수준의 문자를 가장 먼저 인식하였다. 따라서 일반아동 뿐만 아니라 언어장애아동에게 읽기 지도 시 준비 과정으로서 단어수준의 글자를 인식하게 할 필요가 있다.

목 차

국문 요약	i
목 차	iii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
II. 이론적 배경	5
1. 한글의 읽기 발달	5
1) 한글의 특성	5
2) 읽기 발달	6
2. 읽기 지도 방법	9
3. 문자인식	10
III. 연구방법	14
1. 연구 대상	14
2. 도구	14
3. 실험 절차	16
4. 점수처리 및 자료 분석	17

IV. 연구결과	19
1. 한글 인식 능력	19
2. 읽기 능력	23
3. 읽기 능력과 한글 인식 유형간의 관계	25
4. 어머니용 설문지	25
V. 논의 및 결론	29
참고문헌	33
표목차	39
그림목차	40
부 록	41
<i>Abstract</i>	48

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기를 통해 아동은 자신의 지식과 사고를 확장한다. 또한 읽기는 초등학교 초기 학교생활의 적응에 중요한 기초가 된다(Snow et al., 1998). 특히, 아동이 공식적인 교육을 시작할 때 학교에서 교과서 등을 통해 학습을 하기 때문에 읽기 능력이 학교에서의 성공적 성취에 중요한 영향을 미친다.

이런 읽기능력의 습득은 공식적인 읽기지도 이전에 시작된다(Ferrero, Teberosky, 1982; Goodman, 1980; Teale, Sulzby, 1986). 아동이 읽기 능력을 발달시키면서 그들이 처한 사회, 문화적 환경에서 자연스럽게 문자와 글을 인식하고 그 기능을 이해하게 되며, 구조나 형태 및 규약을 알게 된다(Goodman, 1986). Hiebert(1981)는 3세에 문자에 대한 인식이 시작되고 문자를 사용하는 목적과 과정을 이해할 수 있으며 자모음의 이름을 말할 수 있다고 하였다.

이처럼 학령전기 동안 아동은 문자를 쉽게 접할 수 있는 TV 프로그램, 동화책, 광고, 간판 등을 통해 점차적으로 읽기에 대한 지식을 습득해 간다. 동시에 아동은 책을 다루는 방법을 이해하게 되고 인쇄물이 의사소통의 도구라는 것을 배우게 된다. 즉, 아동은 인쇄된 정보를 알 수 있도록 문맥상의 구조를 이해하는 기술을 습득하는데 이를 인쇄물 인식(print awareness)이라고 한다. 인쇄물 인식(print awareness)에는 인쇄물 개념, 낱말 개념, 문자 인식이 포함된다(Clay, 1993; van Kleeck, 2003). 인쇄물 개념(print concepts)은 왼쪽에서 오른쪽, 위에서 아래로 읽는 방향성을 이해하고 표지, 제목이 있는 페이지 등 책의 관습적 특성을 이해하고 인식하는 것이다. 낱

말 개념(concept of word)의 인식은 읽기 중에 구어와 문자를 연결할 수 있으며 낱자와 단어가 다르다는 것을 아는 것이다. 문자인식(graphic awareness)은 낱자 이름을 알고 낱자의 변별적 특징을 이해하는 것이다.

인쇄물 개념(print concepts)이 발달함에 따라 그림과 단어를 구별하는 문자 인식 능력은 발달하며 읽기를 배울 때 필요한 기초 개념 중 하나이다 (Lomax & McGee, 1987). Clay(1972)는 5세 아동의 66%가 문자와 그림을 변별할 수 있었고 6개월 후에는 90%의 아동이 책에서 문자와 그림을 변별한다고 하였다. Lavine(1981)의 연구에서는 3세 아동도 문자와 문자가 아닌 것을 구별하였다. 아동은 문자나 단어를 정확히 읽을 수 없어도 문자임을 지각할 수 있었다. Pick(1978)은 3세는 길이를 기준으로 문자를 변별하고 5세경에는 문자가 다양한 복합적 단위로 구성되어 있다는 것을 알게 된다고 하였다. 7-8세경에는 문자는 단순한 나열이 아니라 문자의 배열, 의미와 같은 특성으로 이루어진다는 것을 이해한다고 하였다. 연령이 증가함에 따라 발음이 가능한 의미 있는 단어와 발음이 가능하지만 무의미한 단어를 인식하는 능력이 높아진다고 하였다. 그러므로 아동들이 공식적인 읽기 지도 이전에 문자의 변별적 특징을 인식하고 학습과정 속에서 문자에 대한 개념을 재구성한다고 하였다.

황정은(1990)은 아동의 문어에 대한 개념적 특성을 알아보기 위해 음절 수준의 글자 인식에 관해 연구하였다. 그 결과, 아동들은 글자의 변별적 특징을 자각하였다. 읽기 지도를 받은 경험이 있는 아동이 글자 인식을 더 잘 하고 읽기를 잘 하는 아동이 글자인식도 잘한다고 하였다.

그러나 한글은 영어와는 달리 모아쓰기 방식을 취하기 때문에 단어보다는 작고 음소보다는 큰 글자라는 단위가 존재하며 글자는 시각적으로도 두드러져 보인다. 또한 글자와 상응하는 소리 값인 음절도 다른 음절과 경계가 명확하다. 따라서 한글은 글자 읽기 단계가 있으며 이는 단어 읽기와 자소 읽

기 사이에 존재하기 때문에 철자재인단위(orthographic recognition unit)를 세 수준에서 생각할 수 있다(윤혜경, 1997). 단어 수준에서는 시각 단어의 전체 철자열이 단어의 발음과 대응되고, 글자 수준에서는 각 글자가 그 발음과 대응하며, 자소수준에서는 글자의 구성성분인 각 자소가 음소와 대응되어 글을 읽을 수 있게 된다. 예를 들어, ‘가방’이라는 단어를 읽을 때 단어 수준(가방-/가방/), 글자 수준(가방-/가//방/), 자소수준(/가/-/ㄱ//ㅏ//ㅍ//ㅂ//ㅏ//ㅏ//ㅍ/)에서 철자와 발음의 대응이 가능하다. 이런 자소들의 조합방법이 글자의 구조를 이루어 자소를 인식하는데 영향을 미치며 글자 구조의 시각적 특성은 인쇄물 인식과 초기 읽기 단계에 영향을 미칠 것이다. 그러므로 단어수준, 글자수준, 음소수준에서 문자인식을 살펴볼 필요가 있다.

읽기의 궁극적인 목표는 글의 내용을 이해하는 것이지만 읽기에 있어서 단어 재인(word recognition)과 읽기 이해(reading comprehension)의 기초능력 중 어느 한 가지라도 부족하다면 결코 능숙한 독자가 될 수 없다(Swank & Catts, 1994; LaBerge & Samules, 1974; Stanovich, 1986; Adams, 1990). 단어재인은 문자를 구어로 전환시키는 능력을 말하며(Perfetti, 1986), 초기 읽기(beginning reading)에서 단어 재인의 중요성이 특히 강조되고 있다.

단어 재인의 지도 방법에는 크게 발음 중심법과 의미 중심법이 있다. 발음 중심법은 보다 직접적이고 명시적으로 자모음의 체계, 글자-소리의 대응관계, 자모음의 결합 원리를 가르치는 것이고, 의미 중심법은 단어나 문장 전체를 통해 그 의미를 이해하는데 초점을 두는 방법이다. 현재까지도 이 두 방법 중 어느 것이 아동에게 초기읽기를 지도하는데 더 효과적인 교육법인지에 대해서 논쟁이 계속되고 있으며 활발한 논의가 전개되지 못한 채 의미 중심법 중심의 한글 지도가 이루어져 왔다(김동일, 정광조, 2005).

일반아동뿐만 아니라 말·언어장애아동들에게도 효과적인 초기 읽기 지도 방법을 찾는 것이 중요하다. 초기의 읽기 및 쓰기 발달은 구어의 발달과 긴

밀한 관련성이 있다는 여러 연구 결과(Catts et al., 2002; Boudreau & Hedberg, 1999; Maclean et al., 1987)와 일반적으로 학령전기에 말·언어장애를 보였던 아동이 학령기에 들면서 읽기와 쓰기 등의 언어영역, 더 나아가서는 전반적인 학습영역에서도 문제를 지속적으로 보이는 경향이 있다는 점(Hallahan et al., 2005; Felton & Pepper, 1999)을 통해 말·언어장애아동들은 초기 문해력 습득에 있어서도 어려움을 지닐 위험이 있음을 추측할 수 있다. 따라서 시각적으로 문자를 어떻게 변별하는지를 알아보는 것은 초기 읽기 지도의 방향을 잡는데 도움이 될 것이다.

그러므로 3-5세 아동에서 시각적으로 문자를 변별하는 단위의 발달을 알아보고 읽기와의 상관을 살펴보고자 한다. 또한 이러한 연구의 결과들이 일반아동 및 말·언어장애아동의 읽기 교육에 이바지 할 것으로 기대된다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 만 3, 4, 5세 아동을 대상으로 한글의 인식 발달을 알아보고자 하였으며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 3, 4, 5세 아동은 연령별로 음소수준, 음절수준, 단어수준의 인식 능력에 차이를 보이는가?
- 2) 3, 4, 5세 아동은 연령별로 읽기능력에 차이를 보이는가?
- 3) 한글인식능력과 읽기 능력간에 관련성이 있는가?

II. 이론적 배경

1. 한글의 읽기 발달

1) 한글의 특성

자소읽기를 기준으로 할 때 한글습득이 영어습득에 비해 최소한 2년 정도 빠르다고 한다(윤혜경, 1997). 이는 영어와는 다른 한글의 특성과 관련이 있다.

첫째, 한글은 음소문자이면서 음절표기를 하는 문자이다. 한글은 말소리의 최소단위인 음소를 적도록 만들어진 음소문자로 각 자모를 일렬로 배열하지 않고 2-4개의 자음과 모음을 조합하여 음절 단위의 글자를 만들어 낸다. 자음과 모음을 묶어서 문자로 만드는 모아쓰기라는 방식은 글자의 경계가 분명하여 누구든지 글자와 글자의 구분을 쉽게 할 수 있다. 이처럼 한글은 글자라는 단위가 있기 때문에 시각과 청각 단서가 동일하다. 그러므로 글자와 음절을 일대일로 대응시키기만 하면 모르는 글자도 쉽게 읽을 수 있다(권오식 외, 2001; 이광오, 1993; 이차숙, 2003).

둘째, 한글은 조직적인 문자이다. 한글의 14개 자음자와 10개의 모음자는 발성기관의 모양과 소리의 특성을 시각적으로 표현한 문자(phonetic feature)이다. 또한 한글은 기본 자음자 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ’에 획을 더하여 ‘ㅋ, ㆁ, ㄷ, ㅈ, ㅎ’등의 자음자를 만들었으며 모음 역시 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ’에 획을 더하여 ‘ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ’의 모음자를 만들어 가획성 원리에 따른 조직성을 볼 수 있다. 따라서 한글은 매우 규칙적이며 습득하기 쉽다(권오식 외, 2001).

셋째, 한글은 자소와 음소의 대응이 분명하고 규칙적이다. 따라서 표음성이 뛰어난 표음문자라고 할 수 있다. 한글에서 같은 소리는 같은 글자로 쓰이는 경향이 있다. ‘수영’에서의 ‘수’나 ‘가수’에서의 ‘수’는 그 위치에 상관없이 ‘수’로 읽으면 된다. 따라서 몇 개의 규칙만 알면 단어를 쉽게 읽을 수 있다(박권생, 1993; 조규영, 진영선, 1991).

넷째, 한글은 표기상 표의주의를 취하고 있다. 표의주의란 언어를 발음 나는 대로 표기하는 것이 아니라 그 단어의 뜻을 밝히기 위해서 기본 형태소의 원형을 그대로 둔 채 분절하여 표기하는 것을 의미한다. 예를 들어 ‘발이’는 본래 표음주의의 원칙에 의하여 발음 나는 대로 ‘바치’라고 표기를 하여야 하는데 ‘발’이라는 단어의 의미를 분명히 전달하기 위해서 ‘발’과 ‘이’를 분절하여 ‘발이’라고 표기한다. 따라서 한글은 글자를 표기하는데 있어서 소리보다는 의미를 더 중요시하는 표의주의를 채택하고 있다(이문정, 2004).

이상에서 한글은 음소문자이면서 음절표기를 하는 음절문자이며 표음문자이면서 표기상 표의주의를 사용하고 있다. 이처럼 한글은 서로 상반되는 특성을 갖고 있음을 알 수 있다.

2) 읽기 발달

읽기는 단어재인과 이해과정으로 이루어진다(Swank & Catts, 1994). 단어재인은 문자를 구어로 전환시키는 능력을 말하고 이해는 좀 더 넓은 의미로 글을 이해하는 능력과 관계가 있다(Perfetti, 1986; 홍성인, 2000).

읽기의 궁극적인 목표는 글의 내용을 이해하는 것이지만 읽기에 있어서 단어재인과 이해의 기초능력 중 어느 한 가지라도 부족하다면 결코 능숙한 독자가 될 수 없다(Swank & Catts, 1994; LaBerge & Samules, 1974; Stanovich, 1986; Adams, 1990). 아동이 문자를 어렵게 해독하면 읽은 것을 기억하기 어렵고 글의 내용을 자신의 배경 지식과 연결시키는 것이 어렵게

된다. 그렇게 되면 아동이 읽기에 대한 두려움을 갖게 되며 읽고 이해하고, 즐기는 것이 어렵게 된다(이차숙, 2003). 따라서 단어재인은 아동에게 배우기 쉬운 과제는 아니지만 초기에 습득해야 할 중요한 읽기 기술이다.

단어 재인의 발달을 살펴보면, 이일화(2002)는 읽기 능력은 일생을 통해 발달하는데, 일반적으로 읽기 능력은 단어를 시각적인 형태로 인지하는 단계에서부터 시작하여, 단어 내의 각각의 소리를 분석하기 위해 의식적인 노력이 필요한 단계, 의식적으로 주의를 기울이지 않고도 자동적으로 단어를 해독하는 단계, 마침내 텍스트를 이해하고 독자의 필요와 목적을 위해 읽기를 이용하는 단계로 발전하게 된다고 하였다.

Frith(1985)는 아동의 읽기 능력을 3단계로 구분하고 있다. 첫째, 기호 책략(logographic stage)시기로 아동이 단어를 읽는데 해독과정을 거치지 않는 시기이다. 이때는 단어가 하나의 기호로 재인되면서 주로 단어의 시각적 특징에 따라 읽는다. 따라서 개별 문자에 대한 인식이 부족하여 비슷한 형태의 단어를 구별하지 못한다. 둘째, 자소 책략(alphabetic strategy)시기는 자소-음소의 대응규칙을 이해하게 되어 새로운 단어 읽기가 가능하게 된다. 셋째, 철자 책략(orthographic strategy)시기에는 단어가 개별 자소의 분석 없이 하나의 전체로 재인되는데 이는 음운적 부호화 없이 시각적 재인이 이루어지는 경우로서 익숙한 단어는 자동화가 된다. 철자 책략 시기가 기호 책략 시기와 다른 점은 체계적인 분석도 가능해서 익숙하지 않은 단어를 접하면 익숙한 부분들로 분절해서 재인할 수 있다는 것이다. 철자 책략 시기가 자소 책략 시기와 다른 점은 대응되는 단위가 좀 더 커지고 음운적 부호화 없이 시각적 재인이 이루어진다는 것이다(윤혜경, 1997).

그러나 영어와 달리 한글은 모아쓰기 방식을 취하기 때문에 단어보다는 작고 음소보다는 큰 글자라는 단위가 존재하며 글자는 시각적으로도 두드러져 보인다. 또한 글자와 상응하는 소리 값인 음절도 다른 음절과 경계가

명확하다. 따라서 한글은 영어와는 다른 읽기 발달 단계를 보인다.

윤혜경(1997)은 한글 터득과정에서 글자 읽기 단계와 그 발달 시기에 대해 연구하였다. 유치원의 3, 4, 5세 아동을 대상으로 글자 읽기에 필요한 상위 언어지식으로 한 글자가 한 음절과 대응한다는 글자-음절 대응과 이 대응관계가 어디서나 유지된다는 발음항상성의 지식을 측정하였다. 그 결과, 글자-음절의 대응관계와 발음항상성에 대한 이해가 3세 아동에게 관찰되기 시작되어 5세 대부분 아동들이 알고 있었다. 또한 이런 지식의 발달의 선행요건인 음절인식능력도 비슷한 시기에 발달하였다. 즉, 3세 아동의 50%는 아직 단어읽기 단계에 있으며 4세 아동은 대부분 자소읽기 단계에 접어들었다. 이 결과로부터 한글 읽기 발달에 특유한 ‘글자읽기’단계가 3-4세 사이에 짧게 존재하는 것을 발견하였다. 따라서 한글 읽기의 발달 단계는 기호책략, 글자책략, 자소책략, 철자책략 순으로 진행된다고 한다.

또한 문자특성 변인이 읽기 발달에 영향을 미친다. 한글은 모아쓰기 방식으로 표기될 때 자음과 모음의 상대적 위치에 의해 6개의 형이 나타난다(김민식, 정찬섭, 1989). 글자구조 1형은 초성의 좌측에, 2형은 아래에, 3형은 우측 및 아래에 모음이 오는 것을 말한다. 4, 5, 6형은 1, 2, 3형 각각의 아래에 종성자음이 첨가된 형태이다. 자모의 배치, 받침 유무에 따라서 시각적 복잡성에서 차이가 있다(예. 1형-가, 2형-고, 3형-과, 4형-강, 5형-공, 6형-곽).

윤혜경 외(1995)의 연구에서 아동들은 글자구조 1형과 2형에서 가장 우수한 읽기 수행을 보이고, 그 다음이 4형과 5형, 3형과 6형의 순으로 나타났다. 또한 한글은 자모들의 기본자부터 가획의 원리에 따라 만들어 졌기 때문에 4, 5세 아동이 대응규칙을 터득할 때, 시각적으로 단순한 기본 자음(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ)과 이에 해당하는 음소를 먼저 대응시킨다. 따라서 자모의 시각적 유사성, 복잡성이 자소-음소 대응관계의 적용에 영향을 미치며 읽기에도 영향을 미친다.

음운적 특성도 글자 터득에 영향을 미친다. 자음의 경우 음운적 기본 자음 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ, ㅅ’이 다른 자음보다 먼저 터득되고, 모음도 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅣ’가 다른 모음보다 먼저 터득된다(윤혜경, 권오식, 1995).

자모의 사용빈도도 자소-음소 대응관계의 터득과 읽기에 영향을 준다. 윤혜경, 권오식(1994)은 4-5세경의 아동들에게 글자읽기 과제를 실시하여 읽는 글자와 읽지 못하는 글자를 조사하였다. 그 결과, 초보단계에서 먼저 터득되는 글자는 성인들에게 사용빈도가 높은 것들이었으며, 음운론적 시각에서 볼 때 발음이 명료한 모음(ㅏ, ㅑ, ㅣ)이나 자음(ㄱ, ㅅ, ㅇ)이 첨가되는 글자가 먼저 터득되었다.

이처럼 문자체계를 구성하는 자모의 수, 자모의 형태적 특성에 따른 시각적 유사성, 복잡성의 정도, 자모의 사용빈도, 자모의 음운적 특성 등이 글자 터득에 영향을 미치는 요인이다.

2. 읽기 지도 방법

효과적인 초기 읽기 지도 방법에는 크게 발음 중심법과 의미 중심법이 있다. 발음 중심법은 아동의 읽기 학습에서 글자-소리의 대응관계를 이해하는 것이 가장 중요하다고 생각하는 방법으로써 자음과 모음의 쓰기 훈련, 자음과 모음의 모양 변별 훈련, 자모의 음가학습, 자음과 모음이 결합하여 음절을 이룬다는 자모의 결합원리를 가르치는 것이다(Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1988). 따라서 글자-소리의 대응이 규칙적인 한글을 해독하는데 매우 효과적인 방법이지만 지나치게 분석적이고 논리적이며 무의미한 낱말까지 체계적으로 지도하므로 아동에게 단지 읽기만을 강조하는 지루하고 의미 없는 학습이 될 수 있다(김선옥, 2005; 이옥섭, 2000; Goodman, 1992).

의미 중심법은 글자 하나하나 보다는 의미가 있는 단어나 문장전체를 통해 그 의미를 이해하는데 초점을 두는 방법이다. 아동이 실생활에서 익숙한 단어나 문장을 중심으로 지도하므로 학습의 흥미를 유발하고 지속적 관심을 유지할 수 있다(김선옥, 2005; 이차숙, 노명완, 2004). 그러나 배운 단어는 형태 및 기억에 의해 쉽게 읽기를 할 수 있으나 배우지 않은 단어나 문장은 거의 읽을 수 없고 학습의 전이가 낮으며 기억이 나지 않는 단어는 추측하여 읽게 된다(홍옥선, 1999).

현재까지도 어느 방법이 더 효과적인 교육법인지를 가려내지 못한 채 두 교육법이 논쟁의 중심이 되고 있다. 그러나 어느 방법이 더 효과적인 교육법인지를 가려내지 못하고 있다.

3. 문자 인식

학령전기 동안 아동은 문자를 쉽게 접할 수 있는 TV 프로그램, 동화책, 광고, 간판 등을 통해 점차적으로 읽기에 대한 지식을 습득해 간다. 동시에 아동은 책을 다루는 방법을 이해하게 되고 인쇄물이 의사소통의 도구라는 것을 배우게 된다.

즉, 아동은 인쇄된 정보를 알 수 있도록 문맥상의 구조를 이해하는 기술을 습득하는데 이를 인쇄물 인식(print awareness)이라고 한다. 인쇄물 인식은 읽기 습득에 기초가 되며 초등학교 1학년 때 읽기 능력을 예측하는 요인이기 때문에 읽기습득을 위한 준비과정이라고 할 수 있다(Scarborough, 1998; Snow et al, 1998 ; Tumer et al. 1988). 인쇄물 인식(print awareness)에는 인쇄물 개념, 낱말 개념, 문자인식이 포함된다(Clay, 1993; van Kleeck, 2003). 인쇄물 개념(print concepts)은 왼쪽에서 오른쪽, 위에서

아래로 읽는 방향성을 이해하고 표지, 제목이 있는 페이지 등 책의 관습적 특성을 이해하고 인식하는 것이다. 낱말 개념(concept of word)의 인식은 읽기 중에 구어와 문자를 연결할 수 있으며 낱자와 단어가 다르다는 것을 아는 것이다. 문자인식(graphic awareness)은 낱자이름을 알고 낱자의 변별적 특징을 이해하는 것이다.

인쇄물 개념(print concepts)이 발달함에 따라 그림과 단어를 구별하는 문자 인식 능력이 발달하며 읽기를 배울 때 필요한 기초 개념 중 하나이다 (Lomax & McGee, 1987). Clay(1972)는 5세 아동의 66%가 문자와 그림을 변별할 수 있었고 6개월 후에는 90%의 아동이 책에서 문자와 그림을 변별한다고 하였다. Reid(1966)의 연구에서 대부분의 5세 아동이 책을 읽을 때 그림을 읽는 것인지 문자를 읽는 것인지 분명히 알지 못하였고 단지 소수의 아동만이 그림과 문자가 다르다는 것을 알았다.

이런 글자인식에 대한 연구와 함께 곡선, 도형 등의 이차원적 표시와 문자를 구분하게 하는 특징에 대해 많은 연구가 이루어졌다. 이를 문자의 변별적 특징이라 하며 문자인식의 한 과정이라고 할 수 있다.

Ferriero & Teberosky(1982)는 문자의 변별적 특징을 문자의 방향성·수평성·수직성, 상징의 수, 상징의 다양성, 문자단위와 공간에 대한 민감성, 약정적·비약정적 상징의 구별로 설명하였다. 첫째, 문자의 방향성·수평성·수직성은 문자는 수평으로 일직선의 형태로 구성되어 있고 왼쪽에서 오른쪽으로 정해진 방향이 있다는 것이다. 둘째, 상징의 수는 문자가 되기 위해서 일정한 수 이상의 상징이 필요함을 말한다. 셋째, 상징의 다양성은 다양한 상징이 정해진 조직 원리에 따라 구성되어 문자가 된다는 것이다. 넷째, 문자단위와 공간에 대한 민감성은 문자는 기본 단위들이 독립되어 있고 각 단위는 공간으로 표시된다고 하였다. 다섯째, 약정적·비약정적 상징의 구별은 문자는 그 사회의 독특한 규범적 표기 방법에 의해 조직된다는 것이다.

Lavine(1981)은 3, 4, 5세 아동을 대상으로 문자인식과 문자 변별적 특징에 대해 연구하였다. 그 결과 3세 아동도 문자와 문자가 아닌 것을 구별하였다. 아동들은 비약정적 문자와 약정적 문자의 구별을 과잉 일반화하였고 아동의 연령이 높아질수록 구별 기준이 점차 명확하게 나타났다. 어린 아동일수록 문자의 세부적인 특정보다는 제시된 단위만을 비교하는 경향이 높았다. 또한 문자 판단 기준으로 문자의 수직적 배열, 선형적 배열, 상징의 다양성을 사용하였다. 즉, 아동은 문자나 단어를 정확히 읽을 수는 없어도 문자임을 지각할 수 있었다.

Pick(1978)은 3세에는 길이를 기준으로 문자를 변별하고 5세경에는 문자가 다양한 복합적 단위로 구성되어 있다는 것을 알게 된다고 하였다. 7-8세경에는 문자는 단순한 나열이 아니라 문자의 배열, 의미와 같은 특성으로 이루어진다는 것을 이해한다고 하였다. 연령이 증가함에 따라 발음이 가능한 의미있는 단어와 발음이 가능하지만 무의미한 단어를 인식하는 능력이 높아진다고 하였다. 그러므로 아동들이 공식적인 읽기 지도 이전에 문자의 변별적 특징을 인식하고 학습과정 속에서 문자에 대한 개념을 재구성한다고 하였다.

Ferriero & Teberosky(1982)는 3-6세 아동에게 하나의 상징만 표시된 카드에서 9개의 상징이 표시된 일련의 카드를 제시하여 ‘읽을 수 있는 것’인지를 판단하게 하였다. 그 결과 아동들은 상징의 수와 상징의 다양성에 영향을 받는다고 하였다. 즉, 아동들의 문자 인식은 임의적인 것이 아니라 읽기를 가능하게 하는 특징에 영향을 받는다고 하였다.

Ganapolo(1987)의 연구에서는 3세 아동은 상징의 선형적 배열과 상징의 수로 문자를 지각하고 4세 아동은 상징의 다양성으로 문자를 인식하였다. 5세 아동은 문자의 변별적 특징 인식이 완전히 발달되어 모든 변별적 특징을 고려하여 문자를 인식하였다.

황정은(1990)의 연구에서는 읽기 지도를 받은 경험이 있는 아동의 문자 인식 능력이 높다고 하였다. 아동들은 문자 판단의 기준으로 문자의 변별적 특징을 자각하고 있었고 상징의 수 중 세 개의 상징으로 이루어진 폐음절 지각과 문자의 약정적·비약정적 특징 중 도형의 구별을 가장 분명하게 수행하였다. 또한 아동의 읽기 능력과 문자 인식 간에 상관이 있으며 읽기를 잘 하는 아동이 문자인식도 잘하는 것으로 나타났다.

이처럼 아동은 공식적인 읽기 교육이전에 문자와 문자가 아닌 것을 구별하며 문자의 변별적인 특성을 이해하고 있다. 이런 문자 인식 능력은 읽기를 배울 때 필요한 준비 과정이며 아동이 자소책략을 구체적으로 배우기 위한 기초라고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 유치원 교사나 부모에 의해 발달, 감각, 정서, 인지, 청력에 결함이 없다고 보고 된 만 3, 4, 5세 일반아동들로 각 연령마다 20명씩 총 60명을 표집하였다. 대상아동의 표집은 경북 포항의 어린이집 4곳에서 이루어졌다. 연구대상은 <표-1>과 같다.

<표-1> 연구 대상 아동 연령 및 인원

연령 그룹					
3세		4세		5세	
3;0-3;5 (3;3)*	3;6-3;11 (3;8)	4;0-4;5 (4;4)	4;6-4;11 (4;8)	5;0-5;5 (5;4)	5;6-5;11 (5;9)
8	12	10	10	12	8

괄호 안은 평균 생활 연령임.

2. 도 구

1) 한글 인식 과제

한글인식과제는 학령전 아동의 한국어 초기 읽기 능력 검사(김영태, 2006) 중 낱글자 구별 영역을 참조하여 음소 수준, 음절수준, 단어수준의 과제를 각각 10문항씩 총 30문항으로 구성하였다. 아동에게 목표카드인 문자카드,

문자 방향이 잘못된 카드, 기호 카드의 세장의 카드를 동시에 제시하고 문자카드를 선택하도록 요구하였다.

윤희경(1995)의 결과에 따라, 한글 인식 과제는 문자 방향을 바뀌도 모양이 같은 자음 ‘ㄱ, ㅋ’을 제외한 ‘ㄴ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’과 모음 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅣ’를 사용하였고 1형, 2형의 글자 구조로 받침이 없게 구성하였다.

검사에 사용된 카드는 11cm×8cm의 카드를 코팅하여 무작위로 제시하였다. 단어수준의 과제는 위의 자·모음을 조합한 2음절의 무의미단어로 구성하였으며 각 자극은 카드 중앙에 4×2cm의 사각형 안에 들어가게 제작하였다. 음절수준의 과제는 위의 자·모음을 조합하여 1음절의 글자로 만들었으며 한 카드 내에 두 개 음절로 구성하였다. 각각 음절은 2×2cm의 사각형 안에 들어가게 제작하였다. 음소수준의 과제는 한 카드 내에 두 개의 음소로 구성하였으며 각각 음소는 2×2cm의 사각형 안에 들어가게 제작하였다.

2) 읽기 검사

읽기 검사는 단어 읽기와 무의미 단어 읽기 검사를 실시하였다. 단어 읽기 검사는 선행연구(최은희, 2000)를 참조하여 30개월 아동들이 사용하는 쉬운 단어로 구성하였다. 2음절 단어 10문항, 3음절 단어 10문항, 총 20문항으로 구성되었다.

무의미단어 읽기 검사는 선행연구(김선옥, 2005; 홍성인, 2001)를 참조하여 받침의 개수, 이중 모음의 개수 등을 고려해 시각적으로 다양한 난이도가 포함되도록 구성하였다. 2음절 무의미단어 10문항, 3음절 무의미단어 10문항, 총 20문항으로 구성되었다.

선정된 단어는 13cm×9cm 종이에 검은색 바탕체의 컴퓨터 글씨를 60pt로 프린트하여 코팅해서 제시하였다.

3) 어머니용 설문지

한글 교육 방법이 아동의 한글 인식 유형에 영향을 미칠 수 있다. 그러므로 실험에 참여한 아동의 어머니에게 설문지를 작성하게 하였다. 어머니용 설문지는 교육시기, 첫 읽기 교육 방법, 학습지 경험 등으로 구성하였다.

3. 실험 절차

1) 예비 실험

본 검사에 앞서 선정된 문항을 가지고 2세 아동 4명, 3세 아동 5명, 4세 아동 4명, 5세 아동 3명을 대상으로 예비실험을 실시하였다. 예비실험 결과, 만 2세 아동들은 과제지시를 수행하지 못하여 연구대상에서 제외시켰다. 예비실험에 참가한 아동은 본 실험에서 제외하였다.

2) 실험 절차

본 검사는 검사자가 모든 피험자에게 개별적으로 실시하였다. 검사는 아동이 주변 환경으로부터 방해받지 않는 어린이집의 조용한 방에서 이루어졌으며, 책상을 가운데 두고 마주보는 위치에 앉아서 실험에 임했다. 먼저 검사자와 친밀감을 형성하기 위해 인사를 나누고 자연스런 대화를 나누었다. 그런 다음 한글인식과제를 먼저 실시한 후 읽기검사를 시행하였다.

한글인식과제에서는 아동에게 세장의 카드를 제시하고 문자카드를 찾도록 요구하였다. 한글인식과제를 실시하기에 앞서 검사자는 아동에게 다음과 같이 지시하였다. “자, 이제 선생님이 ○○한테 카드 3장을 보여줄 거예요. 그러면 ○○는 읽을 수 있는 것을 찾아주세요. 소리 내어 읽지 말고 카드를

고르는 거예요.”

읽기검사는 단어 읽기 검사 20문항을 먼저 실시한 후 무의미단어 읽기 검사 20문항을 실시하였다. 검사자는 단어가 적혀 있는 카드를 한 장씩 순차적으로 제시하면서 아동에게 정확하게 읽을 것을 요구하였다. 그 반응은 즉시 검사지에 기록하였다. 각 문항마다 아동에게 제시되는 카드의 순서는 무작위로 배열하였고 연습문항은 실시하지 않았다. 한 아동이 검사를 마칠 때까지 소요된 시간은 10~15분이었다.

어머니용 설문지는 어린이집 교사를 통해 실험에 참여한 아동의 어머니에게 배부하고 회수하였다.

4. 점수처리 및 자료분석

1) 점수처리

한글인식과제에서는 목표로 한 문자 카드를 선택한 경우 1점을 주고 적절하지 못한 카드를 선택하거나 무반응일 경우 0점을 주었다. 아동이 카드를 두 번 지적할 경우 두 번째 것을 반응으로 채점하였다. 음소, 음절, 단어 수준의 한글인식과제는 각각 10점이다.

읽기검사에서는 바르게 읽으면 한 음절 당 1점을 주었다. 단어 읽기, 무의미 단어 읽기 각각 50점으로 총점은 100점이다.

바르게 조음한 아동의 수에 기초하여 완전습득연령(95-100%의 아동), 숙달연령(75-94%), 관습적 연령(50-74%의 아동), 출현연령(25-49%의 아동) 등의 발달 단계를 고려할 때, 비음 등의 말소리는 2-3세까지는 완전히 습득되고 /ㄷ/및 /ㄸ/계열의 말소리들은 3-5세에 완전히 습득된다. /ㅈ/계열의 말

소리들은 2-3세에 출현하여 6-7세가 되어야 습득된다(김영태, 1995). 따라서 본 연구에서는 3-5세 아동을 대상으로 읽기 검사를 실시했기 때문에 조음의 오류가 있을 수 있다. 아동의 조음 오류가 정상발달 내에 포함이 되고 항상 일관적일 경우, 따라 말하기를 실시하여 조음의 오류가 동일한 경우 1점으로 처리했다.

2) 자료 분석

본 연구의 결과는 SPSS(Version 12.0) 통계 프로그램을 사용하여 한글 인식 유형(3)*연령(3)의 이원분산분석을 실시하였다. 각 한글 인식 능력의 연령별 차이를 검정하기 위해 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 후 Tukey 사후검정을 실시하였다. 읽기 능력이 연령에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 후 Tukey 사후검정을 실시하였다. 한글 인식과 읽기 능력간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 한글 인식능력

3, 4, 5세 아동의 전반적인 한글 인식 능력을 알아보기 위하여 평균 점수와 표준편차를 살펴보았다. 한글 인식 유형의 연령별 점수평균과 표준편차는 <표-2>에 제시하였다.

<표-2> 한글 인식 검사 결과의 평균과 표준편차

연령	음소수준		음절수준		단어수준	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
3세	4.8	2.16	4.85	2.05	5.85	2.32
4세	6.2	3.07	6.95	2.43	7.6	2.81
5세	9.0	1.37	9.0	1.48	9.4	1.04
계	6.66	2.87	6.93	2.62	7.61	2.60

전반적인 한글 인식 능력을 연령에 따라서 살펴보면 평균 점수는 3세에서는 5.16점, 4세에서는 6.19점, 5세에서는 9.13점이었다. 또한 전반적인 한글 인식 능력을 인식 유형에 따라서 살펴보면 음소 수준의 인식의 점수 평균은 6.66점, 음절 수준의 인식은 6.93점, 단어 수준의 인식은 7.61점이었다. 연령에 따라 한글 인식 능력이 증가하는 것으로 나타났고, 인식 단위에 따른 한글인식은 단어 수준 인식이 가장 높았고 음절 수준, 음소 수준의 인식 순으로 점수가 높았다.

인식 유형과 연령에 따른 전반적인 한글 인식능력을 알아보기 위하여 글자인식유형(3)*연령(3) 이원분산분석을 실시였고 결과는 <표-3>에 제시하였다. 이원분산분석 결과, 전반적인 한글 인식능력은 연령의 주효과가 유의미하였고($F_{(2,57)}=21.804$, $p<.05$), 인식 유형의 주효과도 유의미하였다($F_{(1,57)}=13.273$, $p>.05$). 연령과 인식유형간의 상호작용효과는 유의미하지 않았다($F_{(2, 57)}=1.262$, $p>.05$). 연령간의 차이를 자세히 보고자 Tukey 사후검증을 실시한 결과, 모든 연령 사이의 차이가 유의미하였다. 결과는 <표-4>에 제시하였다.

<표-3> 한글인식능력과 연령에 따른 이원분산분석 결과

분산원	제곱합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	F
연령	474.211	2	237.106	21.804*
오차(연령)	619.850	57	10.875	
과제	27.075	1	27.075	13.273*
과제*연령	5.150	2	2.575	1.262
오차(과제)	116.275	57	2.040	

* $p<.05$

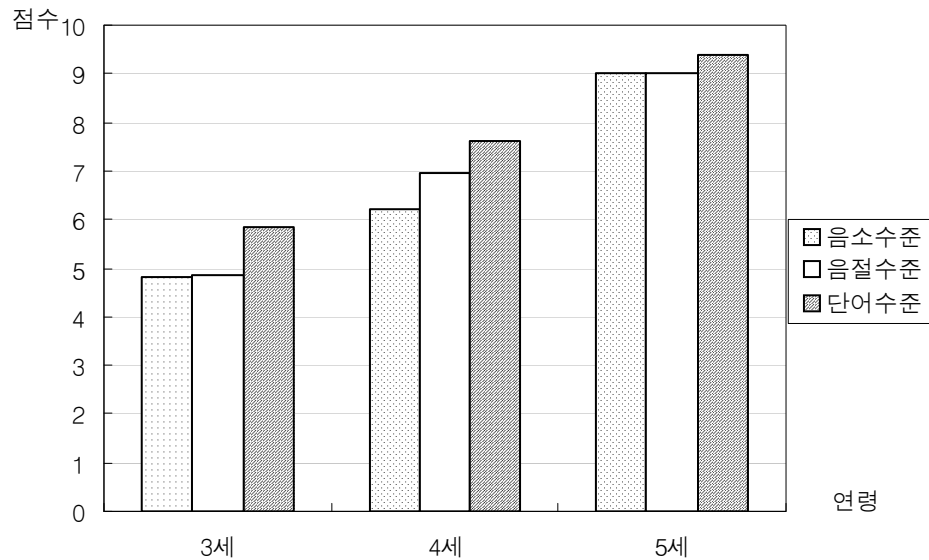
<표-4> Tukey 사후 검정 결과

	3-4세	4-5세	3-5세
전반적인 글자 인식능력	-1.75*	-2.21*	-3.96*

* $p<.05$

1) 연령내의 한글 인식 능력

연령내의 한글 인식 능력을 한 눈에 알아보고자 <그림-1>에 그래프를 제시하였다.



<그림-1> 연령에 따른 한글인식능력

연령별로 한글 인식 유형을 살펴보면 3세의 경우 단어수준의 인식이 5.85, 음절 수준의 인식이 4.85점, 음소수준 인식이 4.8점으로 단어 수준의 인식을 가장 잘 하였다. 4세의 경우 단어 수준의 인식이 7.6점, 음절 수준의 인식이 6.95점, 음소수준의 인식이 6.2점이었다. 5세의 경우 단어 수준의 인식이 9.4 점, 음절수준의 인식이 9.0점, 음소수준의 인식이 9.0점 이었다. 모든 연령의 아동이 단어 수준을 가장 잘 인식하였다.

2) 한글 인식 유형간의 인식 능력

각 인식 유형별로 연령에 따른 차이를 보기 위해 일원분산분석을 실시한 후 Tukey 사후검증을 실시하였고 결과는 <표-5>, <표-6>에 제시하였다.

<표-5> 각 인식 유형에 대한 일원분산분석 결과

유형	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
음소 수준	집단-간	182.933	2	91.467	17.127***
	집단-내	304.400	57	5.340	
	합 계	487.333	59		
음절 수준	집단-간	172.233	2	86.117	20.844***
	집단-내	235.500	57	4.132	
	합 계	407.733	59		
단어 수준	집단-간	126.033	2	63.017	13.102***
	집단-내	274.150	57	4.810	
	합 계	400.183	59		

*** $p < .001$

일원분산분석 결과, 음소 수준($F_{(2,57)}=17.127$, $p < .001$)에서 집단간 유의한 차이가 있었다. 이 차이가 어떤 연령집단간의 차이인지를 알아보기 위해 사후검증을 실시한 결과, 4세와 5세, 3세와 5세 사이에 유의한 차이를 보였으나 3세와 4세 사이에는 유의한 차이가 없었다. Tukey 사후검증 결과, 음절 수준에서는 모든 연령 집단간에 유의한 차이가 있었다($F_{(2,57)}=20.844$, $p < .001$). 단어 수준에서도 모든 연령 집단간 유의한 차이가 있었다($F_{(2,57)}=13.102$, $p < .001$).

<표-6> Tukey 사후검정에서 나타난 한글 인식과제 수행의 연령간 차이의 유의확률

	3세-4세	4세-5세	3세-5세
음소 수준	-1.40	-2.80*	-4.20*
음절 수준	-2.10*	-2.05*	-4.15*
단어 수준	-1.75*	-1.80*	-3.55*

* $p<.05$

2. 읽기 능력

3세 아동 중 3명의 아동들이 조음의 오류가 있어서 따라 말하기를 실시하였다. 그 결과, 자극 모방도는 나타나지 않았으며 조음 오류가 일관적으로 나타나 정반응으로 처리하였다.

3, 4, 5세 아동의 읽기 능력을 알아보기 위하여 평균점수와 표준편차를 살펴보았다. 읽기 검사 결과의 평균점수와 표준편차는 <표-7>에 제시하였다.

<표-7> 읽기 검사 결과의 평균과 표준편차

연령	읽기 총점	
	평균	표준편차
3세	19.65	25.47
4세	43.20	39.64
5세	84.50	25.33
계	48.81	40.94

읽기 총점을 연령에 따라서 살펴보면 점수 평균은 3세에서는 19.65점, 4세에서는 43.20점, 5세에서는 84.50점이었다. 연령이 증가함에 따라 읽기 검사 결과도 높아졌다.

읽기 능력이 연령에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 그 결과 <표-8>과 같이 읽기 총점의 평균은 연령 간 유의한 차이가 있었다($F_{(2,57)} = 22.590$, $p < .05$). 유의한 차이를 보인 연령을 구체적으로 살펴보기 위해 Tukey 사후검증을 실시한 결과, <표-9>와 같이 모든 연령간에 유의한 차이가 있었다.

<표-8> 연령별 읽기 총점의 일원분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
집단간	43105.433	2	21552.717	22.590*
집단내	54382.750	57	954.083	
합계	97488.183	59		

* $p < .05$

<표-9> 연령별 읽기 총점의 집단간 사후 검정 결과

	3-4세	4-5세	3-5세
읽기총점	-23.55	-41.30*	-64.85*

* $p < .05$

3. 읽기 능력과 한글 인식 유형 간의 관계

아동의 읽기와 한글 인식 유형간의 관계를 분석하기 위해서 상관계수를 산출한 결과는 <표-10>과 같다. 분석 결과, 읽기능력은 음소 수준의 인식과 ($r=.648, p<.001$) 가장 상관이 높았고 단어 수준($r=.598, p<.001$), 음절 수준($r=.582, p<.001$)의 인식 순으로 모두 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

<표-10> 한글 인식 유형과 읽기와의 상관관계

	음소수준	음절수준	단어수준	읽기
읽기	.648***	.582***	.598***	-

*** $p<.001$

4. 어머니용 설문지

실험에 참여한 3, 4, 5세 아동의 어머니에게 설문지 60부가 배부되었다. 그 중 3세 아동은 17부, 4세 아동은 15부, 5세 아동은 18부로 총 50부의 설문지가 회수되었다.

1) 읽기 교육의 시기

읽기 교육을 시작한 시기를 알아본 결과는 <표-11>과 같다. 읽기를 지도하기 시작하는 연령으로 3;0-3;5세가 34%로 가장 많았으며 그 다음은 2;5-2;11세가 16%로 높았다. 아동에게 일찍 읽기지도를 시작함을 알 수 있다.

<표-11> 읽기 교육의 시기

	N	%
2;0-2;5	3	6
2;6-2;11	8	16
3;0-3;5	17	34
3;6-3;11	5	10
4;0-4;5	6	12
4;6-4;11	3	6
무응답	8	16
계	50	100

2) 읽기 교육 방법

아동의 읽기 습득 방법을 알아본 결과는 <표-12>과 같다. 아동이 읽기를 습득하는 방법으로 3세 아동들은 일상생활 중에 자연스럽게 습득(47.1%)하는 것과 가정방문 학습지나 학원을 통한 습득(47.1%)하는 방법이 높았다. 대부분의 4세, 5세 아동들은 가정방문 학습지나 학원을 통해 읽기를 습득하고 있었다.

<표-12> 읽기 습득 방법

	단위: 빈도 (%)			
	3세	4세	5세	전체
따로 지도하지 않고 아동이 일상생활 중에 자연스럽게 습득한다.	8(47.1)	3(20)	3(16.7)	14(28)
유아 혼자 교구나 교재를 가지고 글자를 습득한다.	0(0)	1(6.7)	1(5.6)	2(4)
성인의 지도나 개입에 의해 습득한다.	1(5.9)	2(13.3)	1(5.6)	4(8)
가정방문 학습지 및 학원을 통하여 습득한다.	8(47.1)	9(60)	13(72.2)	30(60)
계	17(100)	15(100)	18(100)	50(100)

아동에게 처음 읽기 교육을 실시한 방법을 알아본 결과는 <표-13>와 같다. 세 연령에서, 대부분의 아동들은 친숙한 낱말을 중심으로 읽기를 처음 경험한 것으로 나타났다.

<표-13> 아동의 읽기 교육 방법

단위: 빈도 (%)

	3세	4세	5세	전체
자·모음을 습득한 후 자·모음의 결합을 알도록 한다.	1(5.9)	0(0)	1(5.6)	2(4)
기본 음절표를 중심으로 하여 한 글자씩 알도록 한다.	1(5.9)	1(6.7)	1(5.6)	3(6)
친숙한 낱말을 중심으로 하여 알도록 한다.	14(82.4)	13(86.7)	16(88.9)	43(86)
문장 속의 낱말과 문맥의 의미를 중심으로 알도록 한다.	0	0	0	0
무응답	1(5.9)	0	0	1(2)
계	17(100)	15(100)	18(100)	50(100)

4) 아동의 읽기 수준

아동의 읽기 수준을 알아본 결과 <표-14>와 같다. 3세 아동들은 자기 이름이나 간단한 글자 읽을 수 있는 수준이 41.2%로 가장 많았으며 그 다음으로 29.4%의 3세 아동들이 글자에 관심을 갖는 것으로 나타났다. 4세에서는 자기 이름이나 간단한 글자를 읽을 수 있는 아동(46.7%)이 가장 많았다. 5세에서는 간단한 문장을 읽을 수 있는 아동(44.4%)이 가장 많았다.

<표-14> 아동의 읽기 수준

	단위: 빈도 (%)			
	3세	4세	5세	전체
글자에 관심 가지기	7(41.2)	4(26.7)	0(0)	11(22)
주변 사물 글자의 의미와 기능 알기	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
자기 이름이나 간단한 글자 읽기	5(29.4)	7(46.7)	2(11.1)	14(28)
주변의 친숙한 낱말 읽기	2(11.8)	0(0)	1(5.6)	3(6)
간단한 문장 읽기	2(11.8)	2(13.3)	8(44.4)	12(24)
동화책을 능숙하게 읽기	0(0)	2(13.3)	7(38.9)	9(28)
무응답	1(5.9)	0(0)	0(0)	1(2)
계	17(100)	15(100)	18(100)	50(100)

V. 논의 및 결론

본 연구는 만 3~5세 일반아동을 대상으로 음소, 음절, 단어 수준의 한글 인식능력과 읽기 능력, 두 능력간의 상관관계를 알아보았다. 이에 대한 결론은 다음과 같다.

첫째, 한글에 대한 전반적인 한글 인식능력은 연령에 따라 유의한 차이를 보였다. 즉, 연령이 증가함에 따라 전반적인 한글 인식능력도 증가하였는데 이러한 결과는 연령이 증가할수록 한글인식능력(Clay, 1972; Lavine, 1981; Pick, 1978; Ganapolo, 1987)에 대한 이해가 높아진다는 선행연구와 일치한다.

한글 인식 유형 중 단어 수준의 인식이 세 연령에서 모두 가장 높았다. 3, 4세에는 단어, 음절, 음소수준 순으로 나타났고 5세에는 단어수준이 가장 높았고 음절과 음소수준의 정확도는 같았다. 이는 한글 읽기발달에서 단어와 그 소리를 대응시키는 단어읽기부터 시작하여 글자와 음절을 대응시키는 글자읽기단계를 거쳐 자소읽기로 발달하는데(윤혜경, 1997) 시각적으로도 단어 수준을 먼저 인식하는 것을 알 수 있다. 그러나 연령내의 한글 인식능력은 유형간의 평균차이가 크지 않았다. 이는 한글 인식 과제에서 초기에 발달하는 자소와 글자 형태로 제작하였고 많이 아동들이 어린 나이에 한글을 경험하였기 때문일 것이다.

또한 음절, 단어 수준의 인식은 모든 연령에서 유의한 차이가 있었으나 음소수준의 인식은 3세와 4세 사이의 차이가 유의하지 않았다. 이는 한글에서 음소나 자소는 각각 음절과 글자 형태의 일부분을 구성하고 있어서 어린 아동에게 그것이 직접 경험되지 않았기 때문일 것이다(윤혜경, 1997). 그러므로 음운인식에서도 한글은 문자단어와 음성단어 수준의 대응, 글자와 음

절 수준의 대응, 자소와 음소의 대응의 세 수준이 있는데 읽기 획득에서 자소-음소 대응규칙이 가장 늦게 출현한다고 볼 수 있다. 한글의 음운인식 발달에 대한 연구에서는 4세에 음절인식이 시작되어 한 음절이 하나의 글자와 대응된다는 것, 글자와 발음의 항상성 관계를 자각하기 시작(윤혜경, 1997)하고 글자 읽기가 가능해진다(권오식, 윤혜경, 1996)고 하였다. 5세의 경우, 음절의 하위 단위에 대한 자각능력과 함께 음소에 관한 자각이 나타나기 시작한다. 자소 단위의 처리 능력이 발달하기 시작하고 개음절에서의 초·중성의 자소-음소 대응을 하기 시작하며 자소 읽기가 시작된다(김선옥, 2005; 권오식, 윤혜경, 1996; 박향아, 2000; 윤혜경, 1997).

음소 수준의 인식은 모든 연령에 걸쳐 낮은 정확도를 보였으며 3세와 4세간의 유의미한 차이가 없을 정도로 한글 인식 유형 중 가장 늦게 획득되는 능력이다. 음운인식 발달에서도 음소인식이 늦게 발달하는 부분이지만 한글은 음소문자이면서 음절표기를 하는 문자로 글자와 음절을 일대일 대응시키기만 하면 모르는 글자도 쉽게 읽을 수 있다. 또한 자소와 음소의 대응이 매우 규칙적이기 때문에 몇 개의 규칙만 알면 모든 단어를 쉽게 읽을 수 있다는 한글의 특성상 자소-음소의 대응관계를 터득하는 것이 해독의 관건이라고 할 수 있다(권오식 외, 2001). 또한 글자지식은 철자가 소리를 나타낸다는 자·모음의 결합원리를 발견하도록 도와주고 음운인식과는 상보적 관계를 갖는 요인으로 해독과 읽기 이해에 영향력을 갖는다(김선옥, 2005). 즉, 아동이 낱글자 이름을 안다는 것은 음운에 관한 지식을 반영한다고 할 수 있다.

둘째, 연령이 증가함에 따라 아동의 읽기 능력도 증가되었으며 모든 연령간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 이러한 결과는 연령이 증가할수록 단어재인이나 무의미단어재인의 수행율이 유의미하게 높아진다는 연구(고연경, 2002; 홍성인, 2001)의 결과와 일치한다. 김선옥(2005)은 4세 초반과 4세

후반에 단어의 50%정도를 해독하다가 5세 초반이 되면 70%이상 해독하게 되고 5세 후반이 되면 90% 가까이 해독할 수 있다고 하였다.

셋째, 읽기능력은 음소 수준의 인식과 가장 상관이 높았고 단어 수준, 음절 수준의 인식 순으로 모두 유의한 상관이 있었다. 이는 읽기를 잘하는 아동이 글자 인식도 잘하고 읽기 지도 경험에 따른 글자 인식 능력이 높다는 황정은(1990)의 연구결과와 일치한다.

넷째, 어머니용 설문지는 60부 중 50부가 회수되었으며 회수된 설문지 중 34%의 아동이 3;0-3;5세, 16%의 아동이 2;6-2;11세에 읽기 교육을 시작하고 있었다. 3세 아동들은 일상생활 중에 자연스럽게 습득하는 경우가 가장 많았으며 대부분의 4세 아동(60%)과 5세 아동(72.2%)은 가정 방문 학습지나 학원을 통해 읽기를 습득하고 있었다. 세 연령에서, 대부분의 아동들이 친숙한 낱말을 중심으로 한글교육을 시작하고 있었다. 따라서 시각적으로 문자를 변별할 때 단어 수준의 인식을 가장 잘 수행한 결과를 보인 것은 낱말 수준에서 한글 교육을 시작한 것이 그 요인으로 작용했을 수도 있다.

결론적으로 아동의 읽기 능력과 한글 인식 능력은 연령이 증가할수록 향상되었으며 한글 인식 능력과 읽기 능력 간에 상관관계가 있었다. 즉, 시각적으로 문자인지 문자가 아닌지를 변별하는 것도 읽기와 관계가 있으며 이는 초기 읽기 단계에 읽기 학습을 위한 준비과정이라고 할 수 있다. 음운과정이 아닌 시각적인 변별에서도 단어수준의 문자를 가장 먼저 인식하였다. 따라서 아동의 읽기지도는 이미 알고 있거나 주변에서 쉽게 경험할 수 있는 단어 중심의 통글자로 글자에 대한 흥미를 갖게 하고 통글자가 그림이 아닌 문자라는 것을 변별할 수 있게 해야 한다. 아동이 아는 단어가 생기면 그것들을 중심으로 글자와 음절을 대응시키는 음절 중심의 지도를 해야 할 것이다. 그리고 아는 글자가 점점 많아지기 시작하면 자소·음소의 대응 규칙과 자·모 체계의 원리, 글자지식을 직접적이고 명시적인 방법으로 지도해야

할 것이다. 또한 언어장애아동은 잦은 실패로 인해 실패에 대한 두려움이 있기 때문에 주변에서 쉽게 접하는 단어를 통해 글자에 대한 흥미를 갖게 하는 것이 읽기 학습을 위한 준비과정이 될 것이다.

본 연구는 일반아동 뿐만 아니라 언어장애아동에게 읽기 준비 과정으로서 단어수준의 문자를 인식하게 할 필요가 있다는 의의가 있다. 그러나 본 연구는 한글인식과제에서 시각적인 변별을 보고자 하였으나 어떤 아동은 읽으면서 문자를 선택하는 경우가 있어 음운과정이 포함이 되었을 수도 있다. 또한 한글을 처음 경험한 방법이 한글 인식에 영향을 미쳤을 수도 있다. 따라서 후속연구에서는 한글을 처음 경험한 방법과 음운과정이 포함되지 않도록 통제하는 것이 필요하며 읽기 수준에 따른 문자 인식 능력을 살펴보아야 할 것이다. 가정 내에서 아동에게 한글을 교육하는 시기가 일러졌기 때문에 3세 이전의 아동한테도 검사를 할 필요가 있으며 읽기와 관계를 보기 위해서는 종단연구가 시행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 고연경 (2002). 3, 4세 유아의 음운인식과 읽기 능력과의 관계. 미간행 석사학위논문, 건국대학교 대학원, 서울.
- 권오식, 윤혜경, 이도현 (2001). 한글 읽기 발달의 이론과 그 응용. **한국 심리학회지: 일반**, 20(1), 211-227.
- 김동일, 정광조 (2005). DI 한글읽기프로그램 읽기학습부진학생의 읽기능력에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 21(3), 149-169.
- 김민식, 정찬섭 (1989). 한글의 자모 구성 형태에 따른 자모 및 글자인식. **인지과학**, 1(2), 25-75.
- 김선옥 (2005). 유아의 읽기에 대한 음운처리과정, 글자지식 및 언어능력의 영향력 분석. 미간행 박사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.
- 김영태 (1995). 조음장애와 정상아의 음운변동 패턴에 관한 비교 연구. **특수교육논총**, 12, 211-235.
- 김영태 (2006). 한국어 초기읽기 능력 검사: 프로토콜(99-131). 읽기장애의 진단 및 치료 워크샵. 이화여자대학교 발달장애아동센터, 서울.
- 박권생 (1993). 한글 단어 재인에 관여하는 정신과정. **한국심리학회지: 실험 및 인지**, 5(1), 26-39.
- 엄정희 (1987). 3·4·5세 아동의 말소리 발달에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 윤혜경, 권오식 (1994). 한글 터득시기 아동의 글자 읽기에 영향을 주는 요인에 관한 연구. **인간발달연구**, 1(1), 112-122.
- 윤혜경, 권오식, 안신호 (1995). 한글 터득에 관여하는 글자특성에 관한 연구. **부산대학교 사회관학논총**, 14(2), 111-129.

- 윤혜경 (1997). **아동의 한글읽기발달에 관한 연구-자소·음소 대응규칙의 터득을 중심으로**. 미간행 박사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.
- 이광오 (1993). 한글 단어인지과정에서 표기법이 심성어휘집의 구조와 검색에 미치는 영향. **한국심리학회지: 실험 및 인지**, 5, 26-39.
- 이문정 (2004). 한글의 문자 특성에 적합한 유아 읽기, 쓰기 교육. **미래유아교육학회지**, 11(1), 169-192.
- 이옥섭 (2000). **균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울여자대학교 대학원, 서울.
- 이영자, 이종숙 (1997). **영, 유아 문어교육 프로그램의 실제**. 서울: 창지사.
- 이일화 (2002). **학령기 초기의 일기유창성과 독해력수준과의 관계**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 이차숙 (2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도 방법 탐색. **유아교육연구**, 23(1), 5-25.
- 조규영, 진영선 (1991). 회전된 한글 단어 읽기에서 음절의 수 및 시각의 효과. **한국심리학회지: 실험 및 인지**, 3(1), 63-75.
- 최은희 (2000). **한국 아동의 어휘 발달 연구: 13~30개월 아동을 대상으로**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.
- 홍성인 (2001). **한국아동의 음운인식 발달**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.
- 홍옥선 (1999). 언어교수방법에 따른 유아의 음역화 및 내용 이해도 증진 효과 비교. 미간행 석사학위 논문, 부산대학교 대학원, 부산.
- 황정은 (1990). **유아의 글자 인식과 읽기 능력에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1988). Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. *Education and Treatment of Children, 11*(4), 389-396.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 249-260.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., Zhng, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1142-1157.
- Clay, M. M. (1972). *The patterning of complex behavior*. NZ: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (1982). Learning and teaching writing : A developmental perspective. *Language Arts, 59*(1), 65-70.
- Clay, M. M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words, In Rieben, L., & Perfetti, C. A. (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferreio, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N. H.: Heinemann Educational Books.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia.

- In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ganapolo, S. J. (1987). The development of word consciousness prior to first grade. *Journal of Reading Behavior*, 19, 415-434.
- Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy, In M. P. Douglas (Eds.), *Claremont Reading Conference Forty-fourth Yearbook*. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy, In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goodman, Y. M. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354-363.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martines, E. A. (2005). *Learning disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hiebert, E. H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lavine, L. O. (1981). Differentiation of letterlike forms in prereading children. *Developmental Psychology*, 13, 89-94.

- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*, 237-256.
- Maclean, M., Bradley, L. (1987). Rhymes, nersery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quaterly, 33*, 255-282.
- 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*, 203-227.
- Prefetti, C. A. (1985). *Reading ability*. NY: Oxford University Press.
- Pick, A. D., Unze, M. S., Brownell, C. A., Drozdal, J. G., & Hopman, M. R. (1978). Young children's knowledge of word Structure. *Child Development, 49*, 669-680.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research, 9*, 56-62.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 25, 9-14.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. 134-158.
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look, In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Baner (Eds.), *On reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

표 목 차

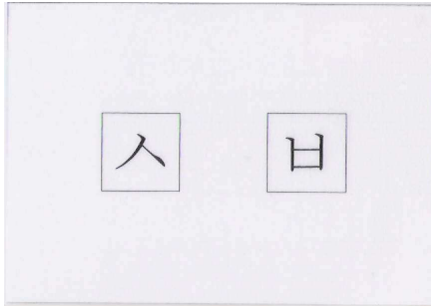
<표-1> 연구 대상 아동 연령 및 인원	14
<표-2> 한글 인식 검사 결과의 평균과 표준편차	19
<표-3> 한글인식능력과 연령에 따른 이원분산분석 결과	20
<표-4> Tukey 사후 검정 결과	20
<표-5> 각 인식 유형에 대한 일원분산분석 결과	22
<표-6> Tukey 사후검정에서 나타난 한글 인식과제 수행의 연령간 차이의 유의확률	23
<표-7> 읽기 검사 결과의 평균과 표준편차	23
<표-8> 연령별 읽기 총점의 일원분산분석 결과	24
<표-9> 연령별 읽기 총점의 집단간 사후 검정 결과	24
<표-10> 한글 인식 유형과 읽기와의 상관관계	25
<표-11> 읽기 교육의 시기	26
<표-12> 읽기 습득 방법	26
<표-13> 아동의 읽기 교육 방법	27
<표-14> 아동의 읽기 수준	28

그림 목 차

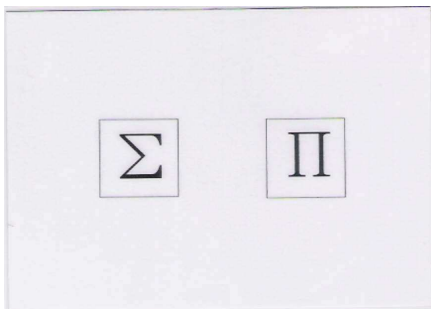
<그림-1> 연령에 따른 글자인식능력	21
----------------------------	----

[부록-1] 한글 인식 과제- 음소수준의 예

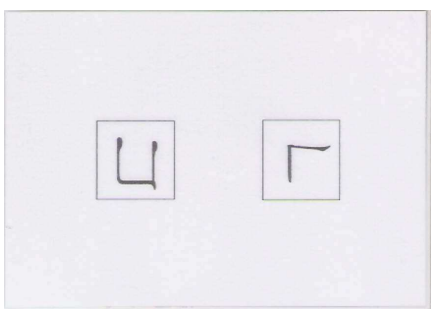
<글자>



<기호>

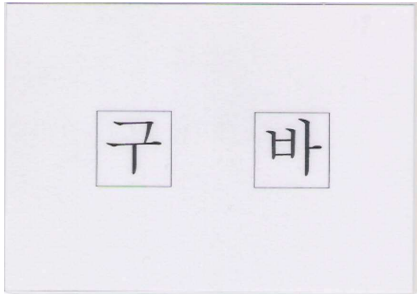


<방향이 잘못 된 글자>

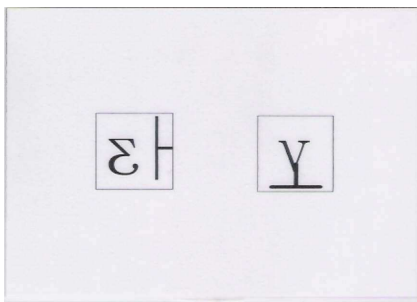


[부록-2] 한글 인식 과제- 음절 수준의 예

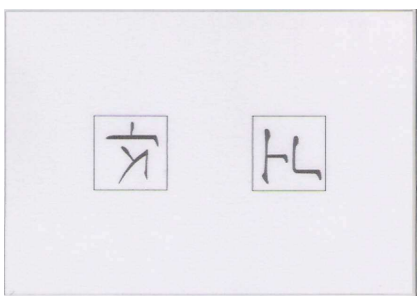
<글자>



<기호>



<방향이 잘못 된 글자>

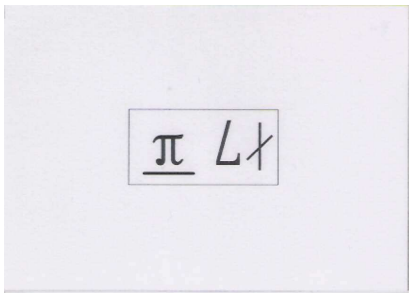


[부록-3] 한글 인식 과제- 단어 수준의 예

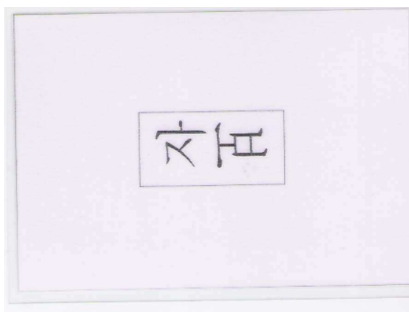
<글자>



<기호>



<방향이 잘못 된 글자>



[부록-4] 읽기 검사지

<단어 읽기 (/50)>

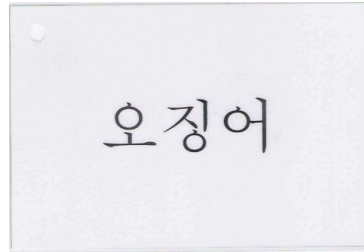
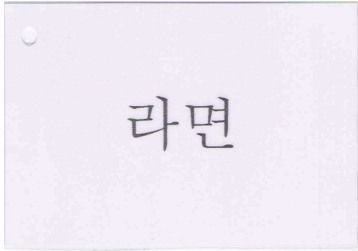
2음절		3음절	
포도		아파트	
사과		코끼리	
나무		비행기	
바지		호랑이	
수건		자동차	
인형		할머니	
침대		손가락	
라면		화장실	
양말		오징어	
병원		선생님	

<무의미단어 읽기 (/50)>

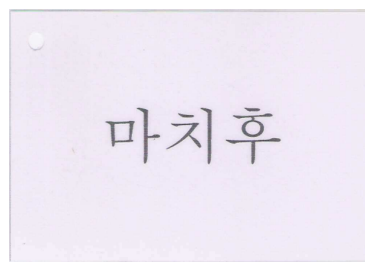
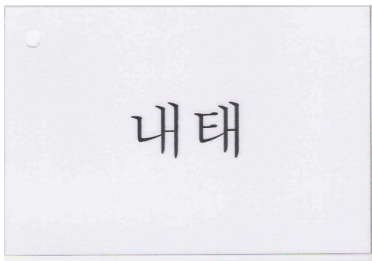
2음절		3음절	
교버		조두피	
노카		마치후	
체루		포여진	
내태		보낙크	
킵모		소번허	
부탑		칙드로	
쉬갈		구슬투	
향증		돌누븐	
관옥		벼통감	
팀쟁		윤필몽	

[부록-5] 읽기 검사 카드 예

<단어 읽기 카드>



<무의미단어 읽기 카드>



[부록-6] 어머니용 설문지

안녕하십니까?

저는 현재 단국대학교 대학원에서 언어치료를 전공하고 있으며, 유아의 글자 인식 단위에 대해 논문을 준비하고 있습니다.

본 질문지는 유아의 한글 선행 학습정도를 알아보기 위한 것으로 모든 문항에는 정답이 없습니다. 어머니의 솔직한 답변이 유아기 읽기 교육에 관한 연구에 좋은 기초가 되리라 생각합니다.

어머님께서 해주신 모든 대답은 무기명으로 처리되며, 학문적 목적 이외의 다른 목적으로는 사용되지 않을 것입니다.

한 문항도 빠짐없이 표시해 주시고, 구체적인 내용이 요구되는 경우 충실히 써주시면 많은 도움이 되겠습니다. 완성된 설문지는 유아를 통해 다시 어린이집으로 보내 주시기를 부탁드립니다.

바쁘신 일과 중에도 귀중한 시간을 내 주신 어머님께 깊은 감사드립니다.

2007년 3월

단국대학교 대학원 언어치료 전공

연구자 황지선

지도교수 황민아

1. 유아의 이름:

생년월일: 년 월 일

2. 어머니의 취업유무: 전업주부/ 취업주부

3. 아동의 읽기 지도를 하셨다면, 읽기는 언제부터 지도하였습니까?

유아연령 만 세 개월

4. 아동의 읽기를 어떻게 지도하였습니까?

- ① 따로 지도하지 않고 유아가 일상생활 중에 자연스럽게 습득하였다.
- ② 유아 스스로 교구나 교재를 가지고 글자를 습득하였다.
- ③ 양육자의 지도나 개입에 의해 습득하였다.
- ④ 가정방문 학습지나 학원을 통해 습득하였다.
- ⑤ 기타 ()

5. 자녀의 읽기 교육 시작은 어떠한 방법으로 지도 하였습니까?

- ① 자,모음을 습득한 후 자, 모음의 결합을 통해 글자를 알도록 하였다. (예: ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ.....→ 가, 나, 다...)
- ② 기본 음절표를 중심으로 하여 한 글자씩 알도록 한다.
(예: 가, 나, 다 ..→각, 간, 갈, 나, 비, → 나비)
- ③ 친숙한 낱말을 중심으로 하여 알도록 한다.
(예: 나비, 나무..)
- ④ 문장 속의 낱말과 문맥의 의미를 중심으로 알도록 한다.
(예: 작은 강아지, 옷을 입습니다.)

6. 자녀의 읽기 수준은 어느 정도라고 생각하십니까?

- ① 글자에 관심 가지기
- ② 주변 사물 글자의 의미와 기능 알기
- ③ 자기 이름이나 간단한 글자 읽기
- ④ 주변의 친숙한 낱말 읽기
- ⑤ 간단한 문장 읽기
- ⑥ 동화책을 능숙하게 읽기

☺ 끝까지 응답해주셔서 감사합니다. ☺

(Abstract)

**The Development of Hangeul Awareness
in 3- to 5-year Old Korean Children**

Hwang, Ji Sun

Dept. of Special Education

Graduate School of

Dankook University

Supervised by Prof. Hwang, Mina

This study examined Hangeul awareness, reading and the relation between these. Sixty normal children aged 3 to 5years took the Hangeul Awareness Tasks, the Reading Tasks and the questionnaire for parents. The Hangeul Awareness Tasks had tree levels which had word level, syllable level, phonemic level. The Reading Tasks had word reading and pseudoword reading.

The results are the follows:

First, the more increased age, the more increased in Hangeul awareness were shown. The score of word level awareness was the highest in all groups. Second, the more increased age, the more

increased in reading ability were shown. Third, all levels of Hangeul awareness correlated significantly with reading ability. The correlation score between phonemic level awareness and reading was the highest. The results indicated that children need an hangul awareness of word level as a foundation for learning reading.