

초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행: 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도의 군집 예측 가능성*

최 나 야¹⁾

아동가족학과
서울대학교

전 은 옥²⁾

아동보육학과
유한대학교

송 재 명³⁾

아동학과
가톨릭대학교

본 연구는 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행을 연습 여부에 따라 구분하여 군집화하고, 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도가 군집 구분에 미치는 영향력을 규명하고자 하였다. 서울, 경기도의 4개 공립 초등학교에서 1학년 2학급씩 총 8학급을 무선 표집하여 소속된 아동 181명(남아 98명, 여아 83명)과 그 어머니들을 대상으로 연구하였다. 빈도분석, 기술통계, ANOVA, Scheffé, Pearson 적률상관분석, 비계층적 군집분석, 다항 로지스틱회귀분석을 이용하여 자료를 분석하였다. 분석 결과, 첫째, 각 학급에서 한 학기동안 실시한 연습 받아쓰기 점수와 연구진이 실시한 즉석 받아쓰기 점수 간에 중간 수준의 정적 상관이 있었다. 둘째, 아동의 두 종류 받아쓰기 수행에 따라 '고연습-고즉석', '고연습-중즉석', '고연습-저즉석', '저연습-저즉석' 4개 집단이 구분되었다. 셋째, 네 군집은 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도에서 차이를 보였다. 넷째, '어머니의 학업지도 스트레스', '받아쓰기 양적 지도', '취학 전 발현적 쓰기지도'가 연습-즉석 받아쓰기 수행 군집을 예측하는 요인으로 확인되었다. 결론적으로, 암기와 반복을 통한 쓰기연습이 실제 능력을 보장하는 것은 아니며, 쓰기에 어려움을 지닌 아동들을 조기 중재해야 한다. 또한 받아쓰기는 단순한 평가가 아닌 교수학습방법으로 활용되어야 한다.

주요어 : 받아쓰기, 학업지도 스트레스, 쓰기지도

* 이 연구는 서울대학교 신입교수 연구정착금으로 지원되는 연구비에 의하여 수행되었음.

이 논문은 2017년 한국인간발달학회 추계학술대회 포스터 발표 논문임.

1) 서울대학교 아동가족학과 부교수 겸 생활과학연구소 겸무연구원

2) 교신저자 : 유한대학교 아동보육학과, 강사(E-mail: juneunock@naver.com)

3) 가톨릭대학교 아동학과, 석사수료

I. 서 론

이해하고 생각한 내용을 글로 표현하는 쓰기는 인간이 습득해야 하는 중요한 능력으로, 읽기 못지않게 아동의 학습에 매우 중요하다. 쓰기는 시각 기억, 모양 인식 및 음소 인식과 같은 다양한 요소를 포함하는 상위 수준의 인지 과정이다(남명호, 2007; 최성규, 권정, 2002; Alber & Walshe, 2004; Nies & Belfiore, 2006; Van Hell, Bosnian, & Bartelings, 2003). 쓰기의 인지적 과정 모델에 따르면 쓰기는 계획하기, 작성하기, 수정하기의 세 단계 과정을 통해 진행되는데, 실제로 쓰는 핵심 단계인 작성하기 과정에는 철자 쓰기가 포함된다(Hayes & Berninger, 2010).

철자는 초등학교 시기 전반에 걸쳐 쓰기능력을 안정적으로 예측하는 중요한 변인으로 보고되었다(Abbott, Berninger, & Fayol, 2010; Graham, Berninger, Abbott, Abbott, & Whitaker, 1997; Yeung, Ho, Chan, & Chung, 2013). 철자에 대한 지식과 사용기술은 연령이 증가하면서 점차 향상된다. 또한 단어를 구성하는 철자를 바로 알고 쓰는 것뿐만 아니라, 구두점 사용과 띄어쓰기와 같은 맞춤법, 즉, 관습적 쓰기의 측면도 함께 발달하여, 아동이 제대로 쓰는 데에 핵심적인 부분을 차지한다.

학령 초기 아동의 철자, 구두점, 띄어쓰기와 같은 구체적인 쓰기 기술을 발달시킬 수 있는 대표적인 교수학습활동으로 받아쓰기를 들 수 있다. 받아쓰기는 언어 학습자가 연속적인 소리 단위를 듣고 들은 내용을 잠시 보유하면서 이해하고 문법화하는 과정을 거쳐 철자화하여 쓰는 것을 말한다(김은혜, 2010; 조명숙, 2003).

받아쓰기는 단순히 문자 습득을 위한 철자교정용 활동이 아니라, 초등학교 1-2학년생의 전반적인 언어사용 능력을 발달시키는 동시에 측정할 수 있는 방법이라는 의미를 가진다(권현욱, 김길순, 변찬석, 2010).

초등학교 저학년 시기, 즉, 1-2학년 때 받아쓰기의 기초 기능이 대부분 획득되는데, 반면에 이 시기에 받아쓰기를 잘 하지 못하면 고학년이 되어서도 쓰기 학습에서 어려움이 지속되기도 한다. 2학년이 지난 후에도 기초적인 쓰기에 문제가 있는 경우에는 문해 발달상의 지체가 전반적인 학습의 어려움으로 이어져 성취의 격차가 더 커지게 된다(송엽, 신가영, 배소영, 2016; 안성우, 김자경, 서유경, 김기주, 신영주, 2006; Geers & Hayes, 2011). 철자 쓰기 등 맞춤법에서 반복적으로 실패한 아동은 이후의 작문에서도 부정적인 결과를 보인다(김애화, 2009; Alber & Walshe, 2004). 최근에는 읽기, 쓰기 관련 학습장애에 대한 관심이 급증하면서 공교육에서 효과적으로 증재하는 방법에 대해 논의도 활발해졌다(양민화, 박미경, 이애진, 김보배, 2014). 쓰기 장애는 학습장애의 하위 유형으로 학교에서 다양한 쓰기 문제를 보이는데(민현식, 2008), 특히 철자 쓰기 장애를 가진 경우는 일반 학생들에 비해 약 2-4배 정도의 철자 오류를 보인다(MacArthur, Graham, Haynes, & DeLaPaz, 1996). 따라서 교육과정을 통해 아동이 발달 수준에 적합한 쓰기능력을 갖추도록 돕고, 쓰기 발달에서 중재가 필요한 경우는 조기 발견하여 적합한 추가적 도움을 주어야 한다.

받아쓰기에 대한 선행연구들은 대부분 학습부진 혹은 장애 아동들을 대상으로 그들의 받

아쓰기 수준과 관련 문제에 초점을 맞추거나 (김아름, 2011; 안성우 등, 2006), 음운론적 인식 훈련과 같은 중재 프로그램의 효과를 밝혔다(권현욱 등, 2010; 안수진, 2013; Gifford, 2004; Vernon & Ferreiro, 1999). 반면, 일반 아동을 대상으로 폭넓게 이루어진 연구는 상대적으로 적는데, 받아쓰기에서의 오류 분석(김정렬, 손정은, 2012; 박혜옥, 정용석, 2008), 음운론적 인식 등 받아쓰기에 영향을 미치는 인지적 변인에 대한 연구들(나예주, 2015; 양애린, 2012; Choi, Kiaer, & Jun, 2017)이 이루어졌다. 그런데 실제 교실과 가정에서 받아쓰기가 어떻게 활용되고 있는지에 대한 구체적인 연구는 찾아보기 어렵다. 실태를 통해 개선점을 찾음으로써 단순 평가가 아닌 교수학습방법으로서의 받아쓰기를 정착시키고, 아동의 바람직한 문해 발달과 부모-자녀관계에도 도움이 될 수 있을 것이라고 본다. 따라서 이 연구에서는 초등학교에 입학 후 첫 학기 동안 교실에서 이루어진 받아쓰기에 주목하여, 이를 통해 아동의 실제적인 받아쓰기 능력이 어느 정도 발달했는지 살펴보고, 취학 전후 자녀의 문해 발달에 대한 기여가 큰 어머니들이 미치는 영향은 어떠한지 분석해 보고자 한다.

우리나라 학부모들은 자녀의 학업 성취에 대한 관심이 매우 크다. 우리 사회에서는 자녀의 학업성취를 자녀의 개인적인 문제가 아닌 부모의 문제로 확대 인식하고 자녀를 부모 자신과 동일시하는 경향이 강하다(이민경, 2007; 한정환, 2007). 자신이 이루지 못한 목표를 자녀가 대신 이루어 주길 바라는 기대심리를 가지고 자녀의 성취를 인식하기도 한다(한성열, 2008). 유아기를 벗어나 관습적인 교육

이 시작되는 1학년 시기에 이러한 관심이 본격적으로 나타나지만(표경선, 안도희, 2006), 학령 초기에는 성취도를 파악할 수 있는 공식적인 지필 평가가 이루어지지 않기 때문에, 각종 수행 평가와 함께 채점이 이루어지는 학습지 활동이 중시된다.

주기적으로 이루어지는 받아쓰기는 이러한 측면에서 대표적으로 학부모들의 관심 대상이다. 최근 십 수 년 동안 대부분의 1-2학년 학급에서는 국어 교육과정의 내용에서 어절이나 문장을 10단위 정도의 한 회분씩 추출하여 한 학기 분량을 학기 초에 학생들에게 제공하고, 교실에서의 받아쓰기 평가를 위해 가정에서 연습을 하게 하는 ‘받아쓰기 급수제’를 실시해 왔다. 이러한 방식에 따라 가정에서는 주로 어머니들이 자녀의 받아쓰기 연습을 지도하여 ‘시험’에 대비하는 경우가 많았다. 한편, 더욱 최근에는 ‘공교육 정상화 촉진 및 선행교육 규제에 관한 특별법’에 따른 선행학습 금지정책으로 많은 초등학교에서 1학년 1학기에 받아쓰기를 시행하지 않고 있다. 관습적인 방식의 한글 교육은 입학 후에 시작하여 강화하겠다는 정책에 따른 것이다. 물론 현재도 각 학교의 방침이나 교사의 재량에 따라 학급마다 받아쓰기 실시 여부가 다르며, 취학 전의 유아들을 대상으로 하는 관습적인 한글 교육도 유아교육기관이나 가정에서 여전히 이루어지고 있다. 이 연구는 이러한 새로운 정책 실시 이전에 시작되었고, 정책의 옳고 그름이 아니라 아동의 쓰기 발달과 교실에서의 학습 방식 및 어머니의 지도와의 관련성을 순수하게 탐구하고자 수행되었다. 그리고 이 연구를 통해 얻은 결과가 오히려 교육 정책의 마련에 도움

이 될 수 있을 것이라고 기대한다.

위에서 언급했듯이, 자녀에 대한 기대심리가 큰 부모는 교육에 관심을 가지고 몰심양면으로 지원하며, 자녀의 성취 수준을 지속적으로 확인한다(김송이, 2008). 그런데 자녀의 학업 성취와 성공을 바라는 부모의 기대감은 부정적인 스트레스로 이어지기도 한다. 직접적인 학업지도 또는 경제적 지원이 어렵거나, 학업 관련 정보의 부족, 기대에 비해 저조한 학업 성취로 인한 불만 등이 스트레스 요인이 되는 것이다. 이러한 부모의 학업지도 스트레스는 자녀에게도 악영향을 미친다. 자녀 교육에 대한 어머니의 스트레스가 커질수록 자녀의 능력에 대한 낮은 기대를 갖게 되어 과제수행에 간섭은 오히려 증가한다(Ginsbure, Grover, Cord, & Ialongo, 2006). 이러한 간섭은 어머니의 부정적 양육태도의 일부로(김영희, 장래수, 2004; 김현수, 신혜린, 2012), 자녀의 학업 성취에 대한 압력으로 작용한다(박수자, 1996). 비슷한 맥락에서, 어머니가 자녀의 성취와 관련해 불안 수준이 높으면, 지시적 교수법을 선호하고 자녀에게 학습지도를 더 많이 하는 것으로 나타났다(송명숙, 옥선화, 2010; 전은옥, 최나야, 2017). 이처럼 부모가 자녀의 학업에 대해 불필요한 스트레스를 받으면 부모와 자녀 모두가 고통을 느낄 수 있다. 저학년 아동들은 받아쓰기 시험에 대한 높은 부담감을 느끼고, 가정에서 시험에 대비하며 부모와의 갈등을 겪기도 한다(이유주, 2016. 1. 26.). 그렇다면, 초등학교에 갓 입학한 아동의 어머니들도 학업지도 스트레스를 지각할까? 받아쓰기가 교수학습방법이 아닌 평가로 인식된다면, 받아쓰기 수행도 어머니의 학

업지도 스트레스와 관련이 있을까? 이 연구는 이러한 궁금증에서 어머니의 학업지도 스트레스와 아동의 받아쓰기 수행 간의 관계를 살펴보고자 하였다.

출생 이후 영유아기에는 발현적 문해가 발달한다. 어머니의 역할은 유아의 쓰기능력 발달을 예측하는 중요 변인 중의 하나이다. 어머니가 환경 인쇄물 등의 자료를 이용하여 유아와 상호작용하고, 일상에서 쓰는 모습을 모델링해주며, 풍부한 쓰기 기회를 제공하고, 유아가 스스로 글자를 써볼 수 있게 격려하면 유아의 쓰기동기를 자극하고 쓰기능력 발달을 촉진하는 것으로 나타났다(김명순, 이민주, 유정은, 2014; 김현주, 2015; 박찬화, 김길숙, 2008; 이문정, 2004; Aram & Levin, 2002; Mason & Shinha, 1992; Neumann & Neumann, 2010; Rashid, Morris, & Sevcik, 2005). 즉, 어머니의 적절한 쓰기지도가 이루어질 때 유아의 쓰기능력 발달 수준이 높다. 이처럼 유아기에 적합한 발현적 문해 관점에서는 비형식적인 쓰기 지도를 지향하며, 쓰기에 대한 호기심을 자극하고 자연스럽게 자신의 경험, 생각, 느낌을 쓰기로 표현하며 점차 올바른 철자법이나 구두점 등에도 관심을 가질 수 있도록 한다(황보영란, 2006). 그런데 우리 사회에서는 한글 학습의 용이성과 빠른 문해 발달에 대한 기대로 인해, 유아를 대상으로 한 관습적 방식의 쓰기지도 역시 활발히 이루어지는 경향이 있다. 일상생활에서의 경험을 벗어나 무의미한 내용의 학습지를 활용한 반복적 연습은 유아의 성향을 해치고 문해 발달과 학습동기 형성에 악영향을 줄 수 있다(최윤정, 최나야, 2017; Makin & Whitehead, 2010). 또한 취학 전후에

이루어지는 일반적인 쓰기지도와 별도로, 학교에서의 받아쓰기 시험에 대비하기 위해 이루어지는 가정 내 쓰기지도의 실태도 살펴볼 필요가 있다. 이러한 연습이 아동의 문해 발달에 실제로 도움을 주는지 밝힘으로써 교육과정 구성에 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

이러한 배경에 따라, 이 연구에서는 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행과 어머니의 특성 간의 관련성을 살펴보고자 한다. 먼저, 받아쓰기 급수제에 따라 가정에서의 연습을 거쳐 각 교실에서 한 학기 동안 실시한 연습 받아쓰기의 의미를 탐색하기 위해 추가 검사를 실시하여 아동의 실제적인 받아쓰기 수행능력을 살펴보고자 한다. 이를 통해 아동들이 두 종류의 받아쓰기 수행에서 보이는 분포를 입체화할 수 있는 군집화 가능성을 탐색할 수 있을 것이다. 그리고 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도라는 변인이 군집별 아동의 받아쓰기 수행과 관련이 있는지 알아봄으로써 아동의 쓰기능력에 대한 어머니의 영향을 보다 정밀하게 규명할 수 있을 것이다. 이를 통해 아동의 바람직한 문해 발달에 요구되는 환경적, 관계적 요인들을 밝히고, 중재 프로그램 및 구체적인 교육정책 마련에 도움이 될 시사점을 얻을 수 있을 것이다. 이러한 목적을 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 아동의 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행은 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도와 상관이 있는가?

<연구문제 2> 아동의 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행에 따라 군집이 나뉘는가?

<연구문제 3> 받아쓰기 수행에 따른 군집

별로 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도에 차이가 있는가?

<연구문제 4> 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도는 아동의 받아쓰기 수행 군집을 예측하는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울, 경기도 소재한 4개의 공립 초등학교에서 1학년 2학급씩 총 8학급을 무선 표집하여 재학 중인 아동 총 200명을 대상으로 하였다. 연구 참여에 동의한 경우에 한해 어머니 대상 질문지 조사와 아동 대상 검사를 실시하였다. 어머니들로부터 질문지 193부가 회수되었으며, 아동들 중 해외에서 귀국한 단기청강생과 담임교사가 한국어능력이 낮다고 판단한 다문화가정 아동 12명을 제외한 총 181명의 검사자료와 그 어머니의 질문지를 한 쌍으로 하여 분석하였다. 남아 98명(54.1%), 여아 83명(45.9%)이 참여하였고, 평균 월령은 83.70개월($SD = 3.44$)이었다. 어머니들은 평균 40.20세($SD = 3.70$)로, 학력은 4년제 대학교 졸업자가 58.9%로 가장 많았고, 2-3년제 대학교 졸업 21.7%, 고등학교 졸업 19.4% 순으로 분포하였다.

2. 측정 도구

받아쓰기 수행

연습 받아쓰기는 1학년 1학기 동안 '받아쓰

기 급수제'에 따라 교사가 회차별 받아쓰기 문항들을 10문항씩 미리 제공하여 아동이 가정에서 연습한 후 각 학급에서 실시한 받아쓰기 수행을 의미한다. 연구팀은 아동의 받아쓰기 공책을 수합하여 스캔한 후 교사의 채점 점수와 상관없이 동일한 기준에 따라 재채점하였다. 철자는 음절을 단위(1점)로 채점하고, 띄어쓰기와 구두점 역시 각 1점씩 부여하여 회차별 만점 대비 각 아동의 점수를 구하였다. 학급마다 문항과 실시 횟수에 차이가 있으므로 총점(100점)을 표준화 점수(Z)로 변환하였다. 즉석 받아쓰기는 가정에서의 연습 없이 연구자들이 추출한 10개 문항으로 즉석에서 지필 검사를 실시한 것을 말한다. 연습효과를 통제하기 위해 국어과 교과서가 아닌 1학년 1학기 통합교과서 '봄', '여름', '가죽', '학교'에서 문항을 추출하였다. 역시 음절 단위로 철자를 채점하고, 띄어쓰기와 구두점도 1점씩 부여하여 총점(156점)을 구한 후 표준화점수(Z)

변환하였다. 각 학급에서의 검사 상황을 동일하게 유지하기 위해 전문 성우가 각 문항을 동일한 간격으로 2번씩 녹음한 것을 들려주고 쓰도록 하였다(표 1 참조). 받아쓰기 채점은 연구자 3인이 각각 채점하고 점수를 비교하였다. 철자, 띄어쓰기, 구두점에 대해 정답 기준이 명확하여 채점 결과에 서로 차이가 나는 경우는 거의 없었고, 띄어쓰기 여부에 대해 차이가 있었던 경우에 3인이 동시에 재확인하여 최종 채점하였다.

어머니의 학업지도 스트레스

학업지도 스트레스는 어머니의 양육스트레스 중에서 학업지도에 부담을 느끼고 자녀의 학업성취에 대한 기대가 만족되지 못해 지각되는 스트레스를 의미한다. Abidin(1995)의 Parenting Stress Index/Short Form(PSI/SF)를 신숙재(1997)가 변안한 양육스트레스 척도 중 '학업성취 관련 스트레스' 3문항에 보다 직접적

표 1. 받아쓰기 문항 내용 및 출처

문항	내용	출처	
		교과서	대단원
1	풀, 오이, 호박, 나무	봄	봄맞이
2	작은 씨앗이 땅에 떨어졌어요.	봄	새싹
3	날씨도 더운데 잘 됐다.	여름	여름이 왔어요.
4	여름철을 건강하게 보낼 수 있을까요?	여름	여름이 왔어요.
5	할머니들은 모래를 덮고 누었습니다.	여름	여름 방학
6	나는야 꼬마 도우미예요.	가족	우리가족
7	마음이 호뭇하고 행복해지는 거예요.	가족	우리가족
8	자리에 가만히 앉아 있네.	학교	우리 학교
9	슬기는 거미가 정말 좋대.	학교	우리는 친구
10	하나도 징그럽지 않고 하나도 무섭지 않대.	학교	우리는 친구

으로 시험 스트레스와 관련된 3문항을 추가하여 총 6개의 진술문에 대해 어머니가 직접 응답하도록 하였다(예: '아이는 내 기대만큼 공부를 잘하지 못한다.', '나는 아이의 시험 일정과 점수 때문에 스트레스를 받는다.'). 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로 점수가 높을수록 어머니가 아동에 대한 학업지도로 인해 높은 수준의 스트레스를 느끼고 있음을 의미한다. 문항 간 내적 일치도(Cronbach's α)는 .83로 나타났다. 아동학 박사 3인이 본 척도가 1학년 아동을 둔 어머니의 학업지도 스트레스를 측정하는 데 적합한지 살펴보아 안면타당도를 확보하였다.

어머니의 쓰기지도

어머니가 가정에서 아동의 쓰기를 지도하는 정도를 측정하기 위해 조희수(2003)의 '교육활동' 관련 문항에 일부 문항을 추가하여 척도를 구성하였다. 취학 전 발현적 지도 11문항, 취학 전·후 관습적 지도 각각 9문항, 받아쓰기 양적 지도 6문항, 받아쓰기 질적 지도 7문항의 5개 하위 요인 총 42문항에 대해 어머니가 응답하도록 하였다. 하위요인인 취학 전 발현적 지도는 자녀의 취학 전에 어머니가 발현적인 방식으로 쓰기를 지도한 정도를 의미하고(예: '자녀가 볼 수 있는 곳에서 글자를 쓰는 행동을 자주 했다.'). 이와 달리 취학 전 관습적 지도는 유아기에 발달적으로 맞지 않는 방식으로 쓰기지도한 한 정도를 의미한다(예: '자녀가 자음, 모음을 알 수 있도록 종이에 반복해서 써보게 했다.'). 취학 후 관습적 지도는 자녀가 학교에 들어간 이후 '자녀가 한글 학

습지나 국어문제집을 풀 수 있도록 일과를 챙긴다.'와 같이 어머니가 쓰기 발달을 지원한 정도를 나타낸다. 받아쓰기 양적 지도는 '자녀에게 1주일에 얼마나 자주 받아쓰기 연습을 시키니까?'와 같이 어머니가 자녀의 받아쓰기를 지도한 빈도와 시간을 측정하고, 받아쓰기 질적 지도는 '자녀가 받아쓰기 연습을 할 때 격려와 칭찬을 한다.'와 같이 어머니가 자녀가 받아쓰기를 연습할 때 설명이나 심리적 지원을 제공하는 정도를 측정한다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로 문항 점수가 높을수록 어머니가 쓰기지도를 많이 하는 것을 의미한다. 이 척도의 Cronbach's α 는 .91이며 하위 요인별로는 취학 전 발현적 지도 .90, 취학 전 관습적 지도 .81, 취학 후 관습적 지도 .80, 받아쓰기 양적 지도 .73, 받아쓰기 질적 지도 .81로 나타났다.

3. 연구절차

즉석 받아쓰기 검사 문항과 어머니용 질문지 문항, 조사방식 등에 문제가 없는지 알아보기 위해 초등학교 교사 1인, 아동학 석사 2인과 박사 3인, 초등학생 학부모 3인의 응답과 의견을 바탕으로 검사도구와 매뉴얼을 수정·보완하였다. 아동의 받아쓰기 검사를 위한 예비조사는 연구 대상 초등학교가 아닌 경기도의 한 초등학교에서 1학년 아동 10명을 대상으로 실시하였다. 예비조사 결과 아동이 방식과 문항을 이해하고 반응하는 데 무리가 없음을 확인하였다.

본 조사는 연구팀이 각 초등학교에 방문하

여 어머니용 질문지를 배부하고 일주일 후인 검사일에 연구 참여 동의서를 포함한 어머니용 질문지와 아동의 연습 받아쓰기 공책을 수합하였다. 수합한 공책은 전체 스캔하여 기준에 따라 재채점하였다. 학급당 두 명의 연구자가 즉석 받아쓰기 검사를 진행하였고, 약 10분이 소요되었다. 즉석 받아쓰기 검사 결과도 동일한 방법으로 채점하였다.

4. 자료분석

수집한 자료는 PASW 21.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 연구문제의 순서에 따라, 첫째, 아동의 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 간의 상관을 살펴보았다. 둘째, 아동의 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행에 따른 군집화 가능성을 살펴보기 위하여 비계층적(K-means) 군집분석을 실시하였다. 셋째, 연습-즉석 받아쓰기 수행에 따른 군집별로 어머니의 학업지원 스트레스와 쓰기지도에 차이가 있는지 살펴보기 위하여 ANOVA와 사후검정(Scheffé)을 실시하였다. 넷째, 아동의 연습-즉석 받아쓰기 수행 군집별 특성을 살펴보기 위하여 다항 로지스틱 회귀분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 받아쓰기 수행, 어머니의 학업지도 스트레스 및 쓰기지도 간의 상관관계

먼저, 아동이 1학년 1학기 동안 교사가 사전에 배부한 문항들을 연습하여 각 학급에서

실시한 받아쓰기 수행 점수와 본 연구에서 실시한 즉석 받아쓰기 검사 수행 점수 간에 상관이 있는지 살펴보고자 하였다. 상관분석 결과, 정적 상관이 나타났다($r = .49, p < .001$). 준비 없이 실시한 즉석 검사가 받아쓰기 능력을 보다 실질적으로 보여준다고 볼 때, 이 상관관계는 연습 받아쓰기 수행이 즉석 받아쓰기 수행을 어느 정도 예측할 수 있음을 보여준다. 그러나 상관계수가 .5에 가까운 중간 수준으로, 두 점수의 일치 가능성은 높지 않음을 알 수 있다. 이에 따라 군집분석을 통해 두 검사에서 다양한 성취 수준을 보이는 집단의 존재 여부를 살펴볼 필요성이 확인되었다.

그리고 아동의 연습 받아쓰기 수행은 어머니의 학업지도 스트레스($r = -.19, p < .05$), 취학 전 관습적 쓰기지도($r = -.18, p < .05$), 받아쓰기 양적 지도($r = -.29, p < .001$)와 부적 상관을 보였다. 즉, 아동의 1학기 받아쓰기 점수가 낮은 것과 어머니의 학업지도 스트레스가 높은 것이 관련이 있고, 가정에서 초등학교 입학 전에 관습적인 방식으로 쓰기지도를 한 것, 그리고 해당 학기에 받아쓰기지도 많이 한 것이 오히려 연습 받아쓰기 수행이 나쁜 것과 관련이 있는 것으로 나타났다. 받아쓰기 양적 지도와의 부적 상관은 받아쓰기 점수가 낮은 아동의 경우 가정에서 연습을 더 많이 시키는 현상으로 해석해야 할 것이다.

이와 비교하여, 아동의 즉석 받아쓰기 수행은 어머니의 학업지도 스트레스($r = -.26, p < .001$), 취학 전 관습적 쓰기지도($r = -.18, p < .05$), 취학 후 관습적 쓰기지도($r = -.16, p < .05$), 받아쓰기 양적 지도($r = -.35, p < .001$), 받아쓰기 질적 지도($r = -.17, p < .05$) 모두

표 2. 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행 간의 상관

(N = 181)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 연습 받아쓰기 수행	1							
2. 즉석 받아쓰기 수행	.49***	1						
3. 학업지도 스트레스	-.19*	-.26***	1					
4. 취학 전 발현적 쓰기지도	-.05	.11	-.09	1				
5. 취학 전 관습적 쓰기지도	-.18*	-.18*	.20**	.26***	1			
6. 취학 후 관습적 쓰기지도	-.09	-.16*	.22**	.22**	.80***	1		
7. 받아쓰기 양적 지도	-.29***	-.35***	.11	.04	.39***	.39***	1	
8. 받아쓰기 질적 지도	-.03	-.17*	.13	.41***	.37***	.39***	.35***	1
<i>M</i>	97.27	106.48	2.37	3.65	2.59	2.60	1.77	3.86
<i>SD</i>	2.55	30.61	0.74	0.71	0.73	0.73	0.54	0.72

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

부적 상관을 보였다. 즉석 받아쓰기는 연습 받아쓰기에 비해 아동의 받아쓰기 실제 능력을 더 반영한다고 볼 수 있다. 어머니의 학업지도 스트레스의 경우 연습 받아쓰기보다 즉석 받아쓰기 수행과의 부적 상관성이 더 강한 것으로 나타났다. 또한 즉석 받아쓰기 수행은 취학 후의 관습적 쓰기지도와도 부적 상관성이 유의했으며, 받아쓰기를 양적, 질적으로 지도하는 정도와의 상관계수도 더 높은 수준으로 나타났다. 이 결과는 받아쓰기 수행이 낮은 아동의 어머니는 학업지도 스트레스를 많이 받으며, 취학 전의 발현적 쓰기지도를 제외한 대부분의 쓰기지도를 더 많이 함을 시사한다.

2. 아동의 받아쓰기 수행 수준에 따른 군집화

본 연구에서는 K-means 군집분석을 통해 초등학교 1학년 아동의 연습 받아쓰기와 즉석

받아쓰기에 대한 교차군집화 가능성을 살펴보고자 하였다. 변인들의 점수 범위를 동일하게 제시하기 위해 Z점수(평균 0, 표준편차 1)로 변환하였다. 먼저, 연습-즉석 받아쓰기 능력 수준으로 군집분석을 실시한 결과, 아동의 연습 받아쓰기 능력($F = 82.171, p < .001$)과 즉석 받아쓰기 능력($F = 300.131, p < .001$) 수준에 따라 총 4개의 군집이 구분되었다(표 3 참조).

군집분석에 따른 집단 빈도의 적합도를 살펴보기 위해 χ^2 적합도 검증을 실시한 결과, χ^2 값은 68.04($p < .001$)로, 군집 간에 차이가 없다는 영가설을 기각하게 된다. 따라서 군집 간에 유의한 차이가 있다는 연구가설을 지지하였다(표 4 참조). 각 군집별 특성에 따라 명명하면, 군집 1은 아동의 연습 받아쓰기 능력과 즉석 받아쓰기 능력이 모두 높아 '고연습-고즉석 받아쓰기 수행' 집단으로, 군집 2는

표 3. 군집분석의 표준화된 점수

(N = 181)

		집단 구분				F
		군집 1 (n = 66)	군집 2 (n = 78)	군집 3 (n = 27)	군집 4 (n = 10)	
연습 받아쓰기	표준점수(Z)	.49(.12)	.16(.40)	.01(.46)	-1.43(.60)	82.171***
	M(SD)	98.84(0.98)	97.22(1.99)	96.50(2.28)	89.34(2.96)	
즉석 받아쓰기	표준점수	1.04(.29)	-.07(.34)	-1.25(.52)	-1.12(.63)	300.131***
	M(SD)	138.08(9.72)	100.71(11.25)	61.11(17.31)	65.40(21.16)	

*** $p < .001$.

표 4. 군집분석에 대한 적합도 검증

	관측수	기대빈도	잔차
군집 1	66	45.3	20.8
군집 2	78	45.3	32.8
군집 3	27	45.3	-18.3
군집 4	10	45.3	-35.3
합계	181	-	-

Chi-square = 68.04, $df = 3$, $p < .001$

표 5. 군집별 명칭과 설명

(N = 181)

군집	군집명	군집 설명	n	백분율(%)
군집 1	고연습-고즉석	연습 받아쓰기 수행 높음	66	36.5
	받아쓰기 수행	즉석 받아쓰기 수행 높음		
군집 2	고연습-중즉석	연습 받아쓰기 수행 높음	78	43.1
	받아쓰기 수행	즉석 받아쓰기 수행 중간		
군집 3	고연습-저즉석	연습 받아쓰기 수행 높음	27	14.9
	받아쓰기 수행	즉석 받아쓰기 수행 낮음		
군집 4	저연습-저즉석	연습 받아쓰기 수행 낮음	10	5.5
	받아쓰기 수행	즉석 받아쓰기 수행 낮음		
전 체			181	100

표 6. 연습-즉석 받아쓰기 수행 군집별 어머니의 학업지도 스트레스 차이 ($N = 181$)

변수	구분	n	$M(SD)$	F	$Scheffé$
학업지도 스트레스	군집 1 (고연습-고즉석 받아쓰기 수행)	66	2.13(.68)	4.93**	1<2=3<4
	군집 2 (고연습-중즉석 받아쓰기 수행)	78	2.42(.73)		
	군집 3 (고연습-저즉석 받아쓰기 수행)	27	2.65(.71)		
	군집 4 (저연습-저즉석 받아쓰기 수행)	10	2.76(.88)		

주. 숫자는 *Scheffé* 검증결과임

** $p < .01$.

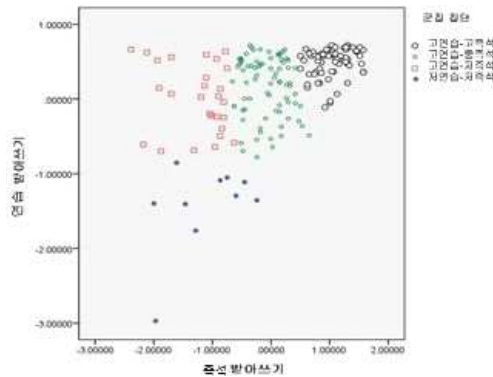


그림 1. 군집 분석 성향

아동의 연습 받아쓰기 수행은 높고, 즉석 받아쓰기 능력이 중간으로 ‘고연습-중즉석 받아쓰기 수행’ 집단으로 명명하였다. 군집 3은 아동의 연습 받아쓰기 수행은 높지만, 즉석 받아쓰기 능력은 낮아 ‘고연습-중즉석 받아쓰기 수행’ 집단으로 명명하였다. 마지막으로 군집 4는 아동의 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행이 모두 낮아 ‘저연습-저즉석 받아쓰기 수행’ 집단으로 명명하였다. 마지막으로, 군집분석 결과를 도식화하여 그림 1에 제시하였다.

3. 아동의 받아쓰기 수행 수준에 따른 어머니

의 학업지도 스트레스와 쓰기지도의 차이

본 연구에서는 군집분석을 통해 분류된 연습-즉석 받아쓰기 수행 수준별로 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도에서 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 변량분석(ANOVA)과 사후검정(*Scheffé*)을 실시하였다. 먼저, 표 6에 제시한 바와 같이, 어머니의 학업지도 스트레스($F = 4.93, p < .01$)에서 유의한 집단 차이가 나타났다. 이 결과는 아동의 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행이 모두 높은 집단의 어머니들은 학업지원 스트레스가 낮으나, 둘 다 낮은 집단의 어머니는 학업지원 스트레스가 높음을 보여준다.

다음으로, 연습-즉석 받아쓰기 수행 수준에 따른 어머니의 쓰기지도 차이를 살펴본 결과는 표 7과 같다. 어머니의 취학 전 발현적 쓰기지도($F = 3.01, p < .05$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있었고, 취학 전 관습적 쓰기지도($F = 2.48, n.s.$)와 취학 후 관습적 쓰기지도($F = 2.34, n.s.$)에서는 나타나지 않았다. 즉, 평소 받아쓰기 수행은 우수하나, 즉석에서 실시한 받아쓰기 수행이 낮았던 아동들(군집 3)이 취학 전에 발현적 방식의 쓰기지도를 가장 적

표 7. 연습-즉석 받아쓰기 수행 군집별 어머니의 쓰기지도 차이

(N = 181)

변수	구분	n	M(SD)	F	Scheffé
취학 전 발현적 쓰기지도	군집 1 (고연습-고즉석 받아쓰기 수행)	66	3.68(.66)	3.01*	3<1=2<4
	군집 2 (고연습-중즉석 받아쓰기 수행)	78	3.71(.74)		
	군집 3 (고연습-저즉석 받아쓰기 수행)	27	3.29(.78)		
	군집 4 (저연습-저즉석 받아쓰기 수행)	10	3.87(.40)		
취학 전 관습적 쓰기지도	군집 1 (고연습-고즉석 받아쓰기 수행)	66	2.47(.72)	2.48	-
	군집 2 (고연습-중즉석 받아쓰기 수행)	78	2.57(.69)		
	군집 3 (고연습-저즉석 받아쓰기 수행)	27	2.82(.81)		
	군집 4 (저연습-저즉석 받아쓰기 수행)	10	2.97(.68)		
취학 후 관습적 쓰기지도	군집 1 (고연습-고즉석 받아쓰기 수행)	66	2.47(.76)	2.34	-
	군집 2 (고연습-중즉석 받아쓰기 수행)	78	2.59(.68)		
	군집 3 (고연습-저즉석 받아쓰기 수행)	27	2.89(.73)		
	군집 4 (저연습-저즉석 받아쓰기 수행)	10	2.73(.78)		
받아쓰기 양적 지도	군집 1 (고연습-고즉석 받아쓰기 수행)	66	1.61(.50)	6.47***	1<2<4=3
	군집 2 (고연습-중즉석 받아쓰기 수행)	78	1.77(.51)		
	군집 3 (고연습-저즉석 받아쓰기 수행)	27	2.08(.52)		
	군집 4 (저연습-저즉석 받아쓰기 수행)	10	2.05(.63)		
받아쓰기 질적 지도	군집 1 (고연습-고즉석 받아쓰기 수행)	66	3.74(.83)	.91	
	군집 2 (고연습-중즉석 받아쓰기 수행)	78	3.90(.68)		
	군집 3 (고연습-저즉석 받아쓰기 수행)	27	3.94(.55)		
	군집 4 (저연습-저즉석 받아쓰기 수행)	10	4.01(.69)		

주. 숫자는 Scheffé 검증결과임.

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

게 경험했고, 두 가지 받아쓰기 수행이 모두 낮은 아동들(군집 4)이 가장 많이 경험한 것으로 해석할 수 있다. 군집 4의 아동들은 취학 전·후 관습적 쓰기지도, 받아쓰기 양적·질적 지도 모두 1-2위로 많이 받은 경향이 나타났다. 비율이 낮은 이 집단은 가정에서 쓰기 지도를 많이 받았음에도 두 가지 받아쓰기 수

행이 모두 낮은 것이 아니라, 쓰기 발달에 어려움을 보여 지도가 더 많이 필요했고, 현재 수행으로 보아도 중재가 필요한 집단이라고 보아야 할 것이다.

그리고 어머니의 받아쓰기 양적 지도($F = 6.47$, $p < .001$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있었고, 질적 지도($F = .91$, n.s.)에서는 나타나

지 않았다. 두 점수가 모두 높은 아동들(군집 1)이 가정에서 어머니와 받아쓰기 연습을 가장 적게 하고, 높은 평소 점수와 달리 즉석 받아쓰기 수행이 저조하거나(군집 3) 두 점수 모두 낮은 아동들(군집 4)이 받아쓰기 연습을 더 자주, 많이 함을 추론할 수 있다.

4. 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도가 아동의 받아쓰기 수행 수준을 예측할 가능성

위에서 군집별로 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도의 하위 요인들에서 차이가 있는지 확인한 것에서 더 나아가, 이 변인들이 군집 구분을 예측해내는지 살펴보기 위하여 다항 로지스틱 회귀분석(multinomial

logistic regression)을 실시하였다. 먼저, 유의한 6개 변수에 대한 검정 결과, 카이제곱의 값이 45.797($p < .000$)으로 모형이 유의하고, R^2 (Nagelkerke)값으로 모형의 설명력이 25%임을 알 수 있다(표 8 참조). 그리고 모형에 영향을 주는 변수를 살펴보기 위하여 우도비를 검정한 결과, 표 9에서는 어머니의 받아쓰기 양적 지도, 취학 전 발현적 쓰기지도, 학업지도 스트레스가 군집 구분에 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다.

연습-즉석 받아쓰기 수행 군집의 특성을 예측하는 요인을 탐색하기 위하여 첫째, 군집 1인 ‘고연습-고즉석 받아쓰기 수행’ 군집을 기준으로 다항 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 분석 결과, 통계적으로 유의한 예측 요인은

표 8. 모형 적합 정보

모형	모델 맞춤 기준		우도비 검정		R^2 (Nagelkerke)
	-2 로그 우도	카이 제곱	자유도	유의확률	
절편	425.148				
최종모형	379.351	45.797	18	.000	.25

표 9. 우도비 검정

효과	모델 맞춤 기준		우도비 검정		
	축소모형의 -2 Log	카이제곱	자유도	유의확률	
상수	392.608	13.257	3	.004	
받아쓰기 양적 지도	388.354	9.003	3	.029	
받아쓰기 질적 지도	380.064	.713	3	.870	
취학 전 발현적 쓰기지도	390.117	10.766	3	.013	
취학 전 관습적 쓰기지도	381.867	2.517	3	.472	
취학 후 관습적 쓰기지도	382.877	3.527	3	.317	
학업지도 스트레스	389.208	9.858	3	.020	

어머니의 학업지도 스트레스, 받아쓰기 양적 지도, 취학 전 발현적 쓰기지도로 나타났다.

구체적으로 표 10을 살펴보면, 어머니의 학업지도 스트레스가 높을수록 군집 1이 아닌 ‘고연습-중측석 받아쓰기 수행’ 군집(2)에 속할 확률이 1.74배 높아진다. 그리고 어머니가 받아쓰기 지도를 많이 하며, 취학 전에 아동에게 발현적 쓰기지도를 적게 하고, 학업지도

스트레스가 높을수록 군집 1이 아닌 ‘고연습-저측석 받아쓰기 수행’ 군집(3)에 속할 확률이 각각 3.84배, 0.31배, 2.13배 높아진다. 마지막으로, 어머니가 받아쓰기 지도를 자주, 많이 하고 학업지도 스트레스가 높을수록 군집 1이 아닌 ‘저연습-저측석 받아쓰기 수행’ 군집(4)에 속할 확률이 각각 5.06배, 3.69배 높아진다. 군집 1을 제외한 세 군집에서 공통적으로 어머

표 10. 받아쓰기 수행 군집에 관한 다항 로지스틱 분석결과(고연습-고측석 받아쓰기 수행 군집 기준)

고연습-중측석 받아쓰기 수행	추정값	표준오차	Wald	자유도	유의확률	Exp(B)
받아쓰기 양적 지도	.61	.39	2.40	1	.121	1.84
받아쓰기 질적 지도	.11	.28	.14	1	.709	1.11
취학 전 발현적 쓰기지도	.02	.28	.01	1	.934	1.02
취학 전 관습적 쓰기지도	-.07	.40	.03	1	.862	.93
취학 후 관습적 쓰기지도	.02	.40	.00	1	.953	1.02
학업지도 스트레스	.55	.25	4.85	1	.028	1.74
고연습-저측석 받아쓰기 수행						
받아쓰기 양적 지도	1.35	.54	6.34	1	.012	3.84
받아쓰기 질적 지도	.27	.46	.34	1	.561	1.31
취학 전 발현적 쓰기지도	-1.17	.44	7.11	1	.008	.31
취학 전 관습적 쓰기지도	.05	.61	.01	1	.936	1.05
취학 후 관습적 쓰기지도	.62	.64	.94	1	.333	1.85
학업지도 스트레스	.76	.38	4.04	1	.044	2.13
저연습-저측석 받아쓰기 수행						
받아쓰기 양적 지도	1.62	.79	4.27	1	.039	5.06
받아쓰기 질적 지도	-.29	.68	.18	1	.669	.75
취학 전 발현적 쓰기지도	.45	.61	.56	1	.454	1.57
취학 전 관습적 쓰기지도	1.21	.84	2.08	1	.149	3.34
취학 후 관습적 쓰기지도	-1.09	.80	1.84	1	.174	.34
학업지도 스트레스	1.30	.53	6.08	1	.014	3.69

주. 기준 범주는 군집 1(고연습-고측석 받아쓰기 수행)임.

니의 학업지도 스트레스가 유의한 변인이었고, 즉석 받아쓰기 수행이 저조한 군집 3과 4는 가정에서 받아쓰기 지도를 더 많이 하는 것으로 나타났다. 다시 말해, 어머니의 학업지도 스트레스가 적고, 가정에서 아들에게 받아쓰기 지도를 덜 할수록 가장 우수한 집단인 '고연습-고즉석 받아쓰기 수행' 군집(1)에 속할 확률이 높아짐을 의미한다. 그리고 연습을 거친 평소 받아쓰기 점수는 높으나, 즉석 받아쓰기 수행이 크게 떨어진 군집 3의 경우, 다른 군집과 달리, 취학 전에 발현적 방식의 쓰기지도를 더 적게 경험한 것으로 나타났다. 위의 표 7에서 보듯이, 이 집단은 취학 전·후의 관습적 쓰기지도와 받아쓰기 지도는 군집 1, 2보다 오히려 더 많이 경험한 것을 알 수 있다. 따라서 취학 전에 발달적으로 적합한 방식인 발현적 쓰기 경험이 적은 반면에 관습적이고 반복 연습 위주의 쓰기지도를 더 많이 경험한 것이 부정적으로 작용해, 반복 연습이 가능한 연습 받아쓰기에서는 문제가 드러나지 않으나 실제 받아쓰기 능력은 충분히 발달하지 않은 것으로 보인다.

종합하면, 어머니의 학업지도 스트레스, 취학 전 발현적 쓰기지도, 받아쓰기 양적 지도가 군집별 특성을 구분하는 예측 요인으로 나타났다. 받아쓰기 수행에 따른 각 집단별로 영향 요인이 차별화되었다. 이 결과를 통해 초등학교 1학년생의 받아쓰기 수행이 떨어질 때, 어머니의 학업지도 스트레스가 높아지며, 가정에서 받아쓰기 지도를 자주하고 연습을 더 많이 시킴을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행능력이 연습 여부에 따라 달라지는지 군집화를 통해 살펴보고, 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도가 군집 구분에 영향을 미치는지 밝히고자 수행되었다. 이 연구의 결과에 대해 심도 있게 논의하며 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 1학년 각 학급에서 한 학기 동안 실시한 '받아쓰기 급수제', 즉, 연습 받아쓰기의 수행과 본 연구에서 실시한 즉석 받아쓰기 수행 간에는 정적 상관이 있었다. 즉석 검사를 위해 국어 교과서가 아닌 1학년 통합 교과서에서 추출한 문항들은 학생들이 학습했으나 받아쓰기를 위해 직접적으로 연습하지는 않은 내용이었다. 분석 결과, 두 검사 간의 상관은 분명하게 나타났으나, 그 수치는 .5에 조금 못 미치는 정도로 연습 여부에 따라 수행이 일관적이지는 않음을 알 수 있었다. 즉, 일상적인 연습 받아쓰기 수행은 즉석 받아쓰기 수행과 어느 정도 관련이 있지만, 실제적인 아동의 받아쓰기 능력은 연습을 통한 수행과 비교하여 더 다양하게 나타날 수 있음을 알 수 있었다.

그리고 받아쓰기 수행과 다른 변인들과의 상관관계를 살펴보면, 연습 받아쓰기 수행은 어머니의 학업지도 스트레스, 취학 전 관습적 쓰기지도, 받아쓰기 양적 지도와 부적 상관을 보였고, 즉석 받아쓰기 수행은 어머니의 학업지도 스트레스, 취학 전 관습적 쓰기지도, 취학 후 관습적 쓰기지도, 받아쓰기 양적 지도, 받아쓰기 질적 지도와 모두 부적 상관을 보였

다. 이는 1학년 아동의 받아쓰기 수행이 떨어질 때 어머니의 학업지도 스트레스가 높음을 시사하는 결과이다. 또한 가정에서 자녀에 대한 어머니의 쓰기지도가 많이 이루어지는 것과 학교에서의 아동의 받아쓰기 수행 간에는 반대 방향의 관계가 있음을 보여준다. 쓰기지도와 받아쓰기 수행 간의 부적 관계는 연구자들의 예상을 벗어나는 결과였다. 특히 연습 없이 실시한 즉석 받아쓰기에서 상관이 더 강한 것으로 나타났는데, 취학 전에 이루어진 발현적인 방식의 쓰기지도, 즉, 유아에게 적합한 방식의 쓰기지도를 제외한 취학 전후 관습적 방식의 쓰기지도, 시험 대비 받아쓰기 지도는 아동의 받아쓰기 수행과 유의한 부적 상관을 보인 것이다. 이는 쓰기지도를 많이 해서 받아쓰기 수행이 떨어진다고 보다는 쓰기 관련 수행 수준이 낮은 아동에 대해서 어머니의 쓰기지도가 많이 이루어짐을 보여준다고 해석하는 것이 합당하다. 초등학교 입학 시기가 가까워질수록 유아 대상 사교육률이 높아지는(서문희, 양미선, 2013) 가운데, 특히 기초 학습능력이 낮은 유아의 어머니들이 가정에서 학습지도를 더 많이 한다는(전은옥, 최나야, 2017) 선행연구 결과가 이를 뒷받침한다.

둘째, 군집분석 결과, 아동의 두 종류 받아쓰기 수행에 따라 ‘고연습-고즉석’, ‘고연습-중즉석’, ‘고연습-저즉석’, ‘저연습-저즉석’ 4개 집단이 구분되었다. 즉, 한 학기동안 문항에 대한 연습을 거쳐 실시했던 받아쓰기 결과, 만점에 가깝게 점수가 높았던 아동들은 즉석에서 실시한 받아쓰기에서는 세 수준의 다양한 성취를 보였고, 두 검사에서 모두 낮은 수준을 보인 집단이 있었다. 따라서 아동들이

교사에게 사전에 배부 받은 문제를 가정에서 연습 및 암기함으로써 성취한 받아쓰기 점수가 문해발달 측면에서 진정한 능력을 보여준다고 볼 수는 없다. 이는 아동의 연습이 학습에 부정적으로 작용한다는 의미는 절대 아니다. 다만 연습을 통해 학급에서 평소에 높은 점수를 받았던 아동들이 즉석 평가에서는 다양한 분포를 보였다는 점에 주목할 필요가 있다. 특정 문항만을 반복과 암기식으로 연습한 것이 능력 자체의 발달에 직결되지 않는다는 것은 교육학적으로 시사하는 바가 크다. 먼저, 교실 현장과 가정에서는 단순 반복과 암기가 아닌 어떤 방법으로 아동의 문해능력을 키워줄지에 대한 고민이 필요하다. 이 연구의 결과는 점수화되는 평가가 전부가 아님을 보여준다. 무엇보다도 아동들의 흥미를 고려한 교수학습방식이어야 진정한 발달적 효과가 있을 것으로 본다. 이와 함께 연구 분야에서는 받아쓰기로 나타나는 아동의 인지적 능력을 설명하는 기초적 기술이 무엇인지 밝힐 필요가 있다. 지금까지 음운론적 인식(Ball & Blachman, 1991; Byrne & Fielding-Barnsley, 1990; Cunningham, 1990; Das, 2001; Ehri, 1991; Goswami & Bryant, 1990; Rivaldo, 1994; Rivers, Lombardino, & Thompson, 1996), 자모지식과 자소-음소 대응(Masterson & Crede, 1999), 작업기억(Berninger et al., 2010) 등이 철자쓰기와 관련이 있음이 밝혀졌고, 아동의 읽기 이해, 듣기 이해와 형태론적 인식도 받아쓰기에 영향을 주는 인지적 변인으로 나타났다(Choi et al., 2017). 따라서 이러한 사전기술들을 길러주는 교수학습방식이 아동의 문해능력 발달에 직접적으로 도움이 될 것이다.

한편 받아쓰기 검사 유형과 상관없이 수행이 일관적으로 저조한 집단이 발견되었다. 본 연구에서는 약 5.5%로 나타났지만, 학령기에 쓰기 발달에서 어려움을 보이는 아동은 최소 10% 정도로 추산된다(Cooley, 2007). 이 집단은 저학년이라고 해서 결코 간과해서는 안 된다. 초등학교 2학년 이후에는 읽기, 쓰기 관련 지연을 극복하기 어려우므로(송엽 등, 2016; 안성우 등, 2006; Geers & Hayes, 2011), 이 집단 아동들에 대해 체계적이고 명시적인 중재가 시급히 필요하다고 본다. 많은 선행연구들은 받아쓰기에서 부진을 보이는 저학년 학생들에게 특히 음운론적 접근의 훈련을 실시함으로써 가시적인 효과를 얻을 수 있다고 보고하였다(안성우 등, 2006; 안수진, 2013; McCandliss & Noble, 2003). 아울러 위에서 선행연구 결과를 통해 지적한대로, 명시적인 문자 지도, 작업기억, 이해력, 형태론적 인식 등에 대한 중재 프로그램도 개발하여 그 효과를 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 위에서 구분된 네 군집은 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도 수준에서 차이를 보였다. 먼저, 연습 받아쓰기와 즉석 받아쓰기 수행이 모두 높은 집단의 어머니들은 학업지도 스트레스를 적게 느끼는 데에 반해, 둘 다 낮은 집단의 어머니가 학업지도 스트레스를 가장 많이 인식하는 것으로 나타났다. 학부모 중에서도 특히 우리 사회의 어머니들은 자녀의 학업 성취에 대한 기대가 높은 가운데, 시험 대비에 대한 부담감이나 기대와 실제 성취 간의 괴리로 인한 불만족으로 스트레스를 지각한다(소수연, 안지영, 양대회, 김경민, 2014; 우희정, 최정미, 2002; 한유미, 오경

숙, 2008). 본 연구는 어머니의 학업지도 스트레스가 초등학교에 입학한지 한 학기밖에 되지 않은 자녀에 대해서도 나타남을 증명하였다. 동시에 이 결과는 효율적인 문해 교수학습방법의 한 가지인 받아쓰기가 우리나라 교육현장에서 '평가'로만 활용되거나 인식되고 있음을 보여준다.

다음으로, 두 가지 유형의 받아쓰기에서 모두 점수가 높은 집단이 가정에서 시험 대비 연습을 가장 적게 하고, 연습을 거친 평소 점수는 높으나 즉석 점수는 중간 정도인 집단이 그보다 많이 하며, 즉석 받아쓰기 점수가 낮은 나머지 두 집단이 가장 많이 연습하는 것으로 나타났다. 선행연구에서는 유아의 기초 학습능력 수준이 높고 어머니의 성취기대 불안은 낮은 조합에서 유아와 어머니 간의 학습 관여로서의 가정학습활동이 가장 적었다(전은옥, 최나야, 2017). 이와 같은 맥락에서 본 연구에서도 가정에서 받아쓰기 대비를 많이 하는 것이 학교에서의 수행을 향상시키는 것이 아니라, 아동의 수행이 낮은 경우에 가정에서 준비를 더 많이 시키는 것을 짐작할 수 있다. 이 결과 역시 받아쓰기가 초등학교 1학년 어머니들에게 높은 점수를 받아야만 할 성취도 평가로 인식되고 있음을 보여준다.

마지막으로, 평소에 급수제에 따라 연습을 통한 받아쓰기 수행은 우수하나, 실제 능력은 저조한 집단이 유아기에 발현적 쓰기 경험이 유의하게 적다는 점도 시사하는 바가 크다. 반복적 연습과 관습적 방식의 쓰기지도를 통해 학령기 초기 문해 발달이 성취된 것처럼 보일 수 있으나, 이는 실질적인 성취가 아니라 시간의 지난 후에 문제가 될 수 있다.

유아기에는 발달적으로 적합하고 흥미를 유발할 수 있는 방식으로 쓰기지도가 이루어져야 한다. 그리고 중재가 필요한 집단이 오히려 취학 전 발현적 쓰기지도를 가장 많이 경험한 것으로 나타난 결과에 대해서는 신중하게 접근해야 한다. 비교적 적은 수로 이루어진 이 집단은 취학 전후의 관습적 쓰기지도나 받아쓰기 시험 대비를 위한 양적, 질적 쓰기지도에서 모두 가장 높은 수준을 보였다. 현재, 그리고 앞으로 문해를 포함한 학습 측면에서 어려움을 보일 가능성이 큰 이 집단 아동들은 영유아기에도 발현적 문해에서 어려움을 보였을 것으로 추측된다. 이에 따라 가정에서 어머니가 문해 발달 지원을 위한 추가적인 노력을 기울였을 것이다. 관습적인 읽기와 쓰기 교육은 취학 후에 이루어지지만 우리나라에서는 현실적으로 대부분의 유아가 문해 지도를 받으며, 취학 전에 상당 수준의 문해 기술을 습득한다(나중혜, 손승희, 2018). 발현적 문해는 생후부터 지속적으로 발달하며, 이후의 관습적 문해능력 및 학업성취를 예측한다(이지현, 마송희, 김수영, 정정희, 2015; 정수정, 최나야, 2012; 최윤정, 최나야, 2017). 언어적 학습장애, 난독증, 난필증 등 문해에서 특별한 요구를 보이는 아동은 신경생리학적 문제를 가지고 있을 가능성이 매우 높으나(김민정, 이승복, 이희란, 2009; 김성일, 2006; Lezak, Howieson, Loring, & Fischer, 2004), 전문적인 중재를 통해 상당한 발달을 보인다(김민정 등, 2009; 김애화, 2006). 따라서 취학 전후에 가정에서 아동과 부모가 함께 해결책 없는 고통을 겪지 않도록 유아교육기관과 초등학교 및 지역사회 전문기관을 통해 조기 판별과 중재를

지원하는 정책이 요구된다.

넷째, ‘어머니의 학업지도 스트레스’, ‘받아쓰기 양적 지도’, ‘취학 전 발현적 쓰기지도’는 연습-즉석 받아쓰기 수행 군집을 예측하는 요인으로 나타났다. 이 결과는 위에서 받아쓰기 수행수준별 군집에 따라 어머니의 학업지도 스트레스와 쓰기지도에 차이가 있는 것에서 더 나아가, 이 변인들이 받아쓰기를 수행 수준 군집화를 설명함을 보여준다. 네 집단별로 영향 요인이 차별화되는 점은 군집화 분석의 의미를 뒷받침한다. 어머니의 학업지도 스트레스가 적고, 가정에서 아동에게 받아쓰기 지도를 덜 할수록 가장 우수한 집단인 ‘고연습-고즉석 받아쓰기 수행’ 군집에 속할 확률이 높다. 그리고 취학 전에 발현적 방식의 쓰기지도 경험이 적은 것은 연습 받아쓰기 점수는 높으나 즉석 받아쓰기 수행이 크게 떨어지는 군집을 설명한다. 이 집단 아동들이 발현적 쓰기 대신 관습적이고 반복 연습 위주의 쓰기 지도를 경험한 것이 부정적으로 작용해, 반복 연습이 가능한 연습 받아쓰기와 달리 실제 수행능력은 충분히 발달하지 않은 것으로 보므로, 오히려 더 문제가 될 수 있다.

이 연구의 결과는 초등학교 1학년 아동을 둔 어머니의 학업지도 스트레스와 취학 전후 쓰기지도가 어떠한지가 아동의 받아쓰기 수행 수준을 예측함을 보여준다. 먼저, 어머니가 인식하는 자녀의 학업관련 스트레스가 학령 초기임에도 불구하고 상당한 가운데, 이 스트레스가 아동의 실제 수행과도 연관됨을 알 수 있었다. 이는 우리 사회 교육열의 이면을 반영하는 현상으로, 부모와 자녀 모두의 행복을 위해 조정되어야 한다고 본다. 아동은 점수

위주의 평가에서 벗어나 흥미롭고 행복하게 학습하고, 부모는 그러한 자녀를 바라보며 심리적 지원을 하는 것이 바람직하다. 이 연구에서는 또한 학교에서의 문해교육과 별도로 가정에서 어머니에 의한 취학 전후 문해 지도가 일반적이며 이 역시 아동의 수행과 관련이 있으나 그 관계는 놀랍게도 (취학 전의 발현적 쓰기를 제외하고) 부정적이라는 것도 밝혀졌다. 부모교육을 통해 이러한 정보를 공유함으로써 영유아기에는 발현적 문해가 발달하도록 돕고, 지나치게 관습적이거나 암기 위주의 반복 쓰기 연습은 지양하도록 제안할 필요가 있다.

마지막으로, 이 연구의 결과가 단순히 어머니의 학업지도 스트레스를 낮추고, 발현적인 쓰기지도를 제외한 나머지 방식은 지양함으로써 아동의 받아쓰기 수행을 높일 수 있음을 의미하지 않음을 덧붙이고자 한다. 이 연구에서 실시한 분석의 틀은 받아쓰기 급수제에 따라 이루어지는 반복 연습과 암기를 통한 받아쓰기라는 독특한 제도에 대한 궁금증에서 출발하여 실제적인 수행능력과의 비교를 위해 설정되었다. 그 결과, 사실상 문해교육 방법론으로서 적합한 받아쓰기가 학교에서 평가로만 활용되고 인식되는 현상이 부적절함을 증명할 수 있었고, 이러한 방식을 개선함으로써 아동과 부모를 모두 도울 수 있음을 제안하게 되었다.

이러한 의의에도 불구하고 본 연구가 지닌 제한점을 밝히고 추후 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 어머니와 관련된 변인에 초점을 둔 본 연구에서는 아동의 개인적 변인은 살펴보지 않았다. 아동의 성별, 언어지능뿐

만 아니라, 음운론적 기억과 이해력 등의 여러 인지적 변인들을 함께 살펴봄으로써 받아쓰기 수행에 영향을 미치는 변인들의 상대적 영향력을 비교할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 총 8개의 학급에서 자료를 수집하고 검사를 실시하였다. 동일한 문항으로 실시한 즉석 받아쓰기 검사에서는 상황 통제를 위해 문항들을 녹음하여 집단검사를 실시하였는데, 이러한 한 번의 활동을 시험이라고 인식한 아동이 있었다면 수행 결과에 부정적인 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 또한 한 학기분의 연습 받아쓰기를 동일한 기준으로 재채점하고 환산점수로 분석하였으나, 학급마다 문항의 난이도가 다르거나 시행시기 및 횟수가 달라 모든 조건이 통제되지 않았다. 따라서 연구의 목적에 따라 변인 통제를 강화함으로써 더욱 정확한 분석을 할 수 있을 것이다. 셋째, 최근에는 ‘공교육 정상화 촉진 및 선행교육 규제에 관한 특별법’에 따른 선행학습 금지정책에 따라 많은 초등학교에서 1학년 1학기에 받아쓰기를 미시행하고 있다. 이 연구는 이러한 정책과 상관없이 수행되었으나, 변인들 간의 관계를 살펴보는 순수한 목적의 연구를 통해 얻은 결과가 오히려 앞으로의 교육정책 마련에 도움이 되길 기대한다. 받아쓰기는 평가방법이 아닌 교수학습방법으로 활용되어야 할 것이다. 이 연구의 결과를 바탕으로, 유아교육기관과 초등학교에서는 상담 및 부모교육을 활용하여 유아와 초등학교 진입생들을 대상으로 한 부적절한 관습적 방식의 문해교육을 지양하고, 어머니의 학업지도 스트레스를 감소시키며, 아동의 학습동기도 높일 수 있는 프로그램(정인숙, 김정효, 2012)을 실시하는 것이

필요하다고 본다.

참고문헌

- 권현옥, 김길순, 변찬석 (2010). 음소인식 훈련이 초등학교 학습부진아의 받아쓰기 및 쓰기유창성에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(1), 337-358.
- 김명순, 이민주, 유정은 (2014). 유아의 문해발달을 지원하는 부모 문해행동 평정척도 개발 및 타당화 연구. 열린유아교육연구, 19(6), 279-298.
- 김민정, 이승복, 이희란 (2009). 발달성 난독증에 대한 신경학적 연구 고찰. 특수교육, 8(2), 259-278.
- 김성일 (2006). 뇌기반 학습과학: 뇌과학이 교육에 대해 말해 주는 것은 무엇인가?. 인지과학, 17(4), 375-398.
- 김송이 (2008). 한국 어머니의 자녀교육열: 가정의 사회인구학적 특성과 어머니의 심리적 특성을 중심으로. Family and Environment Research, 46(2), 13-23.
- 김아름 (2011). 경도 정신지체 아동의 받아쓰기 오류 패턴 및 분석. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김애화 (2006). 학습장애학생을 위한 중재연구에 관한 문헌분석. 특수교육저널: 이론과 실천, 7(2), 265-299.
- 김애화 (2009). 초등학교 학생의 철자 특성 연구: 철자 패턴 및 오류 유형 분석, 초등교육연구, 22(4), 85-113.
- 김영희, 장래수 (2004). 부모의 완벽주의, 우울, 양육행동과 아동의 부적응 행동. 놀이치료연구, 8(1), 117-139.
- 김은혜 (2010). 받아쓰기 평가의 활용 방안-한국어 학습자의 의미 재구성 능력을 중심으로-. 국어교육학연구, 37, 249-281.
- 김정렬, 손정은 (2012). 초등학생들의 받아쓰기 활동에 나타난 철자 오류 분석. 영어교과교육, 11(1), 141-162.
- 김현수, 신혜린 (2012). 어머니 불안이 양육행동에 미치는 영향: 어머니 양육효능감을 매개로. 한국아동심리치료학회지, 7(1), 93-114.
- 김현주 (2015). 부모 문해 행동과 유아의 이야기 이해력 및 쓰기 능력 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 나예주 (2015). 철자지식과 음운인식이 5~8세 일반아동의 단어 읽기와 단어 받아쓰기에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 나종혜, 손승희 (2018). 유아의 문해 능력이 미치는 어머니 문해 상호작용과 유아의 환경인쇄물 읽기능력의 종단적 효과. 한국생활과학회지, 27(1), 1-11.
- 남명호 (2007). 2006년 초등학교 3학년 국가수준 기초학력 진단평가 연구: 쓰기 (연구보고 CRE 2007-3-3). 서울: 한국교육과정평가원.
- 민현식 (2008). 한글 맞춤법 교육의 체계화 방안-문법 교육과 맞춤법 교육의 관계 정립을 위한 시론. 국어교육연구, 21, 7-75.
- 박수자 (1996). 지각된 부모의 성취압력과 아동의 학습소외 및 대처행동과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

- 박찬화, 김길숙. (2008). 유아를 위한 가정문해 환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. *대한 가정학회지*, 46(9), 87-97.
- 박혜옥, 정용석 (2008). 초등학생의 받아쓰기 발달과 오류 특성에 관한 연구. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 9(4), 367-395.
- 서문희, 양미선 (2013). 유아 사교육비 실태 및 결정요인 분석. *한국보육지원학회지*, 9(3), 189-207.
- 소수연, 안지영, 양대희, 김경민 (2014). 초기 청소년기의 변화에 대한 부모-자녀의 인식에 관한 연구: 청소년, 부모 FGI를 중심으로. *청소년상담연구*, 22(1), 247-279.
- 송명숙, 옥선화 (2010). 취학직전 유아가 자녀의 학업 교육에 대한 부모 신념과 참여 연구. *열린유아교육연구*, 15(6), 361-384.
- 송엽, 신가영, 배소영 (2016). 초등학교 1, 2학년 언어·읽기부진아동과 정상아동의 해독 및 철자특성. *언어치료연구*, 25(4), 97-107.
- 신숙재 (1997). 어머니의 양육 스트레스, 사회적 지원과 부모효능감이 양육행동에 미치는 영향. *연세대학교 대학원 박사학위논문*.
- 안성우, 김자경, 서유경, 김기주, 신영주 (2006). 초등학교 1-2학년 받아쓰기 부진 아동의 특성 연구. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 7(4), 175-193.
- 안수진 (2013). 음운인식 활동이 받아쓰기 학습에 미치는 영향에 대한 연구-받아쓰기 부진 학생을 중심으로. *한국교원대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 양민화, 박미경, 이애진, 김보배 (2014). 초기문해 교수방법에 대한 교수자 집단 간의 이론적 경향성 및 파닉스 지식 비교 연구. *특수교육*, 13(3), 301-315.
- 양애린 (2012). 음운인식 활동이 초보독자의 읽기 유창성과 받아쓰기 능력에 미치는 영향. *가톨릭대학교 대학원 석사학위논문*.
- 우희정, 최정미 (2002). 초·중학생 어머니의 양육스트레스와 언어적 학대와의 관계. *한국가정과교육학회지*, 14(3), 65-76.
- 이문정 (2004). 가정에서의 쓰기지도방법에 따른 유아의 쓰기형태발달. *교육과학연구*, 35(1), 89-101.
- 이민경 (2007). 중산층 어머니들의 자녀교육 담론-자녀교육 지원태도에 대한 의미 분석. *교육사회학연구*, 17(3), 159-181.
- 이유주 (2016. 1. 26). 부모가 알아야 할 초등학교 입학 준비 노하우. *베이비뉴스*. <http://www.ibabynews.com/news/newview.aspx?newcode=201601251123128490009148&categorycode=0024>에서 2017년 7월 19일 인출
- 이지현, 마송희, 김수영, 정정희 (2015). 영유아를 위한 언어교육. *고양: 공동체*.
- 전은옥, 최나야 (2017). 유아의 기초학습능력과 어머니의 성취기대불안에 따른 군집화. *한국보육학회지*, 17(1), 75-98.
- 정수정, 최나야 (2012). 만 5세 때의 가정문해 환경과 독서경험이 초등학교 1학년 아동의 읽기동기와 읽기능력에 미치는 영향. *어린이미디어연구*, 11(2), 193-223.
- 정인숙, 김정효 (2012). 학습관여 스트레스 대처를 위한 초등학교 학부모교육 프로그램 개발과 효과: 독서활동을 활용한 집단 상담을 중심으로. *인간발달연구*, 19(2), 151-174.

- 조명숙 (2003). 받아쓰기 지도 방안 연구(초등학교 1학년을 대상으로). *초등국어교육*, 13, 117-148.
- 조희수 (2003). 유아기 읽기, 쓰기 교육에 대한 교사와 부모의 인식. *이화여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 최성규, 권 정 (2002). 삽화를 이용한 대체사고전략이 학습장애아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 4(2), 139-153.
- 최윤정, 최나야 (2017). 발현적, 관습적 쓰기에 관한 어머니의 신념, 지도, 자료활용이 유아의 쓰기 능력에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 35(2), 47-61.
- 최경선, 안도희 (2006). 초등학교 고학년 학생의 완벽주의, 성취목적, 부모 양육방식 및 학업성취간의 관계 모형. *아동교육*, 15(2), 211-227.
- 한성열 (2008). 한국문화의 맥락에서 본 교육의식: 한국 사회에서 교육적 성취에 대한 심리학적 분석. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(1), 33-46.
- 한유미, 오경숙 (2008). 부부 간의 부모효능감 유형에 따른 양육분담 및 양육스트레스. *한국지역사회생활과학회지*, 19(4), 547-558.
- 현정환 (2007). 한국의 부모자녀관계와 관련된 최근 연구동향과 과제. *한국보육학회지*, 7(1), 95-110.
- 황보영란 (2006). 그림책을 매개로 한 또래와의 상호작용 중심의 읽기·쓰기 지도 프로그램이 유아의 읽기·쓰기 능력에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 11(1), 45-62.
- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index, Third Edition: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Alber, S. R., & Walshe, S. E. (2004). When to self-correct spelling words: A systematic replication. *Journal of Behavioral Education*, 13(1), 51-66.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S. J. Gould, L., Youngstrom, M., Shimada, S., & Amtmann, D. (2010). Relationship of word-and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(2), 179-193.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 805-812.

- Choi, N., Kiaer, J., & Jun. E. (2017). The effects of listening comprehension, reading comprehension and grammar ability on the first grader's dictation. *Presented at the 4th International Conference "Multidisciplinary Innovation for Sustainability and growth" 4*, 7-14.
- Cooley, M. L. (2007). *Teaching kids with mental health & learning disorders in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 429-444.
- Das, J. (2001). *Reading difficulties and dyslexia*. NJ: Deal, Sarka Educational Resources.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2 (pp. 383-417). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geers, A. E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32(1), 49-59.
- Gifford, L. J. (2004). *Effects of phonemic awareness training on first grade students with learning disabilities*. Marshall, MN: Southwest Minnesota State University.
- Ginsburg, G. S., Grover, R. L., Cord, J. J., & Ialongo, N. (2006). Observational measures of parenting in anxious and nonanxious mothers: Does type of task matter?. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 323-328.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182.
- Hayes, J. R., & Berninger, V. W. (2010). Relationships between idea generation and transcriptions: How the act of writing shapes what children write. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 166-180). NY: Routledge.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, USA.
- MacArthur, C. A., Graham, S., Haynes, J. B., & DeLaPaz, S. (1996). Spelling checkers and students with learning disabilities: Performance comparisons and impact on spelling. *The Journal of Special Education*, 30(1), 35-57.
- Makin, L., & Whitehead, M. R. (2010). 아이들의 문해지도 어떻게 지도할까?. 최나야(역). 서울: 시그마프레스. (원본 발간일, 2003)
- Mason, J. M., & Sinha, S. (1992). *Emerging literacy in the early childhood years: Applying a Vygotskian model of learning and development*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Masterson, J. J., & Crede, L. A. (1999). Learning

- to Spell: Implications for assessment and intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 243-254.
- McCandliss, B. D., & Noble, K. G. (2003). The development of reading impairment: A cognitive neuroscience model. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 9(3), 196-205.
- Neumann, M., & Neumann, D. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years*, 30(1), 79-94.
- Nies, K. A., & Belfiore, P. J. (2006). Enhancing spelling performance in students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education* 15(3), 163-170.
- Rashid, F. L., Morris, R. D., & Sevcik, R. A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 2-11.
- Rivaldo, R. (1994). *Invented spelling: What is the problem? The misconceptions of whole language teachers*. New York: ERIC.
- Rivers, K. O., Lombardino, L. J., & Thompson, C. K. (1996). Effects of phonological decoding training on children's word recognition of CVC, CV, and VC structures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(1), 67-78.
- Van Hell, J. G., Bosnian, A. M. T., & Bartelings, M. C. G. (2003). Visual dictation improves the spelling performance of three groups of Dutch students with spelling disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 239-255.
- Vernon, S. A., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-416.
- Yeung, P. S., Ho, C. S., Chan, D. W., & Chung, K. K. (2013). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and writing in Chinese among elementary grades students. *Reading and Writing*, 26(7), 1195-1221.

1 차원고접수 : 2018. 04. 10.

수정원고접수 : 2018. 05. 17.

최종게재결정 : 2018. 05. 23.

Writing Dictation in the First Grade: Cluster Predictability of Mother's Stress in Academic Guidance and Writing Instruction

Choi, Naya¹⁾

Jun, Eunock²⁾

Song, Jae Myeong³⁾

¹⁾Dept. of Child Development & Family Studies, Seoul National University

²⁾Dept. of Child Care, Yuhan University

³⁾Dept. of Child & Family Studies, Catholic University

This study was conducted to classify the dictation performance of first grade children depending on the practice and to investigate the effect of mothers' academic guidance stress and writing instruction on clustering. Participants were 181 students in 8 classes of 4 public schools in Seoul and Gyeonggi province, and their mothers also responded to the questionnaire. We conducted correlation analysis, ANOVA, post-hoc test, cluster analysis, and multivariate logistic regression analysis. The main results were as follows. First, There was a moderate correlation between the regular and impromptu test scores. Second, while most children were good at regular dictation, but they showed various performances in the impromptu dictation. And there is a group that require academic intervention. Third, the mothers of children with low dictation scores were more stressed on academic guidance, and instructed their children to practice more. Fourth, mother's academic guidance stress, amount of instruction for dictation, and preschool emergent writing instruction were found to be predictors of practiced-impromptu dictation clusters. In conclusion, writing practice through memorization and repetition does not guarantee actual ability, and children with difficulty in writing should be intervened early. Also, it is desirable to use dictation as a teaching/learning method, not a meaningless evaluation.

Keywords: dictation, academic guidance stress, writing instruction