

초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 영역별 발달과 유아기 가정 문해환경 비교*

Comparison of Development and Home Literacy Environments of First Graders with Hangeul Acquisition Difficulties with Their Peers

1차원고접수: 2023.10.10. 수정원고접수: 2023.11.28. 최종게재결정: 2023.12.13.

최나야¹ · 편지애² · 김효은³ ·
이은혜⁴ · 양연희⁵

¹서울대학교 생활과학대학 아동가족학과, 교수

²서울대학교 생활과학대학 아동가족학과, 박사수료

³서울대학교 협동과정 유아교육학과, 박사과정

⁴서울대학교 생활과학대학 아동가족학과, 석박사통합과정

⁵서울대학교 생활과학대학 아동가족학과, 석사

Choi, Naya¹

Pyun, Jiae²

Kim, Hyoeun³

Lee, Eunhye⁴

Yang, Yeonhee⁵

^{1,2,4,5}Dept. of Child Development and Family Studies, Seoul National University

³Interdisciplinary Program in Early Childhood Education, Seoul National University

국문초록 본 연구는 초등학교 1학년 말의 한글해득부진 아동과 일반 아동의 영역별 발달과 유아기에 경험한 가정문해환경을 비교하여 살펴보았다. 연구대상은 초등학교 1학년 한글해득부진 아동(남아 65명, 여아 34명)과 어머니 99쌍과 일반 아동(남아 69명, 여아 71명)과 어머니 140쌍 및 교사 70명이다. 공분산분석과 대응표본 t검정을 실시한 결과, 언어발달, 문해발달, 문해활동 선호도(관습적), 인지, 사회성 및 정서 발달에서 한글해득부진 아동이 일반 아동에 비해 유의하게 낮은 수준을 보였다. 또한 한글해득부진 아동은 일반 아동보다 유아기에 가정의 발현적 문해지도 측면에서 더 낮은 수준을 경험하였다. 반면, 발현적 문해활동 선호도 및 일부 유아기 가정문해환경(문해상호작용, 그림책 읽기 상호작용, 관습적 문해지도)은 두 집단 간에 차이가 없었다. 본 결과는 취학 전에 취약한 문해환경을 가진 가정을 조기에 지원하고, 초등학교 입학 후 한글해득에 어려움을 보이는 아동의 전인적 발달을 돕는 총체적인 방안 마련이 필요함을 시사한다.

주요어 한글해득, 문해, 언어 · 인지, 사회성 · 정서, 가정문해환경

Abstract The current study compares the developmental levels in different facets under Hangeul acquisition and home literacy environment (HLE) during the preschool period of children in their first grade who had Hangeul acquisition difficulties and those who did not. Study participants included 99 pairs of first graders with Hangeul acquisition difficulties and their mothers, 140 pairs of first graders without such difficulties and their mothers, and 70 teachers. Analysis of covariance and dependent samples t-test showed development levels in language, literacy, preference for conventional literacy activities, cognition, sociality, and/or emotion were statistically lower in children with Hangeul acquisition difficulties. Additionally, the same children experienced poorer quality HLEs during their preschool period compared to their counterparts, indicating lower levels of emergent literacy guidance. However, preference for emergent literacy activities and certain HLEs during preschool period (literacy interaction, picture book reading interaction, conventional literacy guidance) did not show significant gaps between the two groups. The findings of this study suggest the need for support for families with poorer HLEs before entering school age, and a comprehensive plan to help the holistic development of children who show difficulties in Hangeul acquisition.

Keywords Hangeul acquisition, literacy, language · cognition, sociality · emotion, home literacy environment

* 이 논문은 한국인간발달학회 2023년 춘계학술대회에서 포스터 발표한 연구를 수정 · 보완한 것임.

이 논문은 2022년 서울대학교 생활과학연구소 징검다리연구 지원사업의 지원을 받아 수행한 연구임.

Corresponding to 편지애 (Pyun, Jiae)

서울대학교 생활과학대학 아동가족학과, 박사수료 (Dept. of Child Development and Family Studies, Seoul National University)

E-mail. jiae.pyun@snu.ac.kr

Copyright © 2023 The Korean Association of Human Development. All rights reserved.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

기초학력 저하 문제가 날로 심각해지고 있다. 중3과 고2를 대상으로 한 2021년 국가수준 학업성취도 평가에 따르면, 고등학교 2학년 국어 교과와 기초학력 미달 비율은 코로나19 발발 이전인 2019년에는 4.0%였으나, 2021년에는 7.1%로 약 3.1%p 가량 증가한 것으로 나타났다(교육부, 2022). 초등학교 역시 각 시도별로 진행한 기초학습 진단검사에서 코로나19 이전과 비교해 팬데믹 시기와 그 이후 읽기와 쓰기 영역의 부진 학생 비율이 증가한 시·도가 보고되어(박우경, 2020; 이동근, 2022), 코로나19 팬데믹 이후의 기초학력 저하를 예방하기 위한 현실적인 대책 마련이 시급한 시점이다.

아동의 기초학력에서 문해력이 차지하는 비중은 매우 크다. 특히 초등학교 1학년은 글자와 소리의 관계를 이해하고 음성언어에서 문자언어로 나아가는 ‘초기 읽기와 해독 단계’로(이성영, 2008; Chall, 1983), 형식적인 한글 교육이 본격적으로 시작되는 시기(김중훈, 정평강, 2019)이다. 따라서 초등학교 1학년 아동의 한글 해독을 돕는 것은 기초문해력을 다지기 위한 핵심적인 과제(교육부, 2019)라 볼 수 있다. 성공적인 한글해독은 다른 교과 학습에 영향을 미치고(이경화, 2017; 이경화, 최종윤, 2016), 이후의 학업성취를 예측할 뿐만 아니라(김중훈, 정평강, 2019) 원만한 또래관계(이경화, 최종윤, 2016; 이애진, 양민화, 2015)와도 관련되므로 학령기 아동의 긍정적인 발달을 위해서 매우 중요하다. 무엇보다도, 초등 저학년 시기인 1 ~ 2학년 때 문자의 해독을 익혀 읽기유창성을 확립하지 못하면, 이후 문해력 발달에 심각한 어려움이 생기고 학업상의 곤란도 점차 커진다. 이를 문해발달상의 마태효과(matthew effect)라고 부른다(Stanovich, 1986). 기초문해력의 어려움을 바로잡기 위한 중재도 초등 저학년 때까지는 이루어져야 효과적이며(김동일, 조영희, 정소라, 고혜정, 2015; 김동일 등, 2017; 원호택, 신민섭, 송종용, 2000; 조증열, 김영숙, 박순길, 김봉희, 2022), 최근에는 심지

어 유아기에 중재가 이루어져야 그 효과가 더 큼이 강조되고 있다(김동일 등, 2015).

그런데 최근 조사(이승미, 박순경, 김중훈, 2017; 조증열 등, 2022; 황희경, 2019)에 따르면, 기초문해력 발달에 위험신호를 보이는 아동의 비율이 꽤 높다. 초등학교 1학년 한 학급에 약 10 ~ 15%(약 3 ~ 4명)의 한글 미해독 아동이 존재하고(이승미 등, 2017), 또래보다 읽기 능력이 현저히 떨어지는 읽기부진 아동 역시 15 ~ 20% 정도인 것으로 보고되었다(조증열 등, 2022). 이에 따라 초등학교 저학년을 중심으로 한글해독 및 읽기에 어려움을 가진 아동의 문해 특성을 규명하거나(송엽, 신가영, 배소영, 2016; 이승미, 2019) 읽기부진의 원인을 탐색하는 연구(김정아, 2021a; 김태은, 이화진, 오상철, 노원경, 2012; 홍유정, 박현정, 2021)가 꾸준히 이루어져 왔고, 정책적으로도 ‘한글 또박또박’ 등 성공적인 한글해독을 지원하는 프로그램을 제공하고 있다.

먼저, 한글해독에 어려움을 가진 아동의 특성을 규명하기 위한 선행연구들은 초등학교 저학년의 읽기부진 아동과 일반 아동의 읽기 및 인지능력 비교에 초점을 맞추어 일반 아동보다 저조한 수행을 보임을 밝혀왔다(김미경, 안성우, 2005; 김미배, 배소영, 2012; 박주영, 이희란, 2014; 조증열 등, 2022). 문해발달부터 살펴보면, 읽기부진 아동은 읽기해독에서 어려움을 보이고(김미배, 배소영, 2012; 송엽 등, 2016), 쓰기에서 일반 아동보다 짧은 길이의 문장을 산출하며(박주영, 이희란, 2014), 읽기부진 아동 중 약 1/3이 단어 읽기와 철자 쓰기에서 일차적인 어려움을 갖는 것으로 보고되었다(김애화, 김의정, 2020). 또한 저학년 시기에 읽기해독이 완성되는 일반 아동과는 달리 읽기해독이 늦게 발달함으로써 학령초기 문단글 읽기유창성의 부족을 경험하고(김미배, 배소영, 2012), 학년이 증가함에도 읽기유창성과 읽기이해에서 곤란을 보이며 일반 아동과의 격차가 심화되었다(김미배, 배소영, 2012; 조증열 등, 2022). 인지 영역에서도 읽기부진 아동은 작업기억 중 읽기 폭에서 일반아동보다 낮은 양상을 보였으며, 집행적 주의를 포함한 전반적인 주의에서 어려움을 가

지는 것으로 밝혀졌다(김미경, 안성우, 2005; 박주영, 이희란, 2014). 이때, 한글의 경우 수평선과 수직선으로 이루어져 있으므로 한글해득과정에서 자모의 조합과 위치를 인식하는 데 시지각 능력이 요구된다(박선영, 2010; Cho & Ji, 2011). 그러나 우리나라 읽기부진 아동의 약 50%가 아동이 음운인식뿐만 아니라, 시지각 능력과 명명속도에서 어려움을 가지고 있으므로(Cho & Ji, 2011), 한글해득부진 아동 역시 인지 영역에서 어려움을 겪고 있을 가능성을 예측해 볼 수 있다.

그러나 코로나19로 인한 기초학력 저하가 우려되는 상황 속에서, 초등학교 1학년 한글해득부진 아동이 일반 아동과 비교해 어느 정도의 격차를 보이는지에 대한 구체적인 문해 실태는 알려지지 않았다. 읽기부진 학생이 일차적으로 단어 읽기에 어려움을 가지고 있더라도, 읽기이해와 쓰기에도 이차적인 어려움을 동반하기 쉬움을 고려할 때(김애화, 김의정, 2020), 초등학교 1학년 한글해득부진 아동의 문해 실태를 전반적인 영역에서 포괄하여 살펴볼 필요가 있다. 또한 아동의 문해, 인지 및 언어발달은 상호 간에 영향을 주고받으며 발달하므로(강금화, 황보명, 2010; 박순길, 조증열, 박선희, 2014; 박주영, 이희란, 2014; 송엽 등, 2016), 한글해득부진 아동의 언어, 문해, 인지영역의 실태를 포괄하여 살펴봄으로써 각 영역의 특성을 종합적으로 고려해보다 효과적인 중재 방향을 설정할 수 있을 것이다.

초등 저학년 아동의 한글해득 및 읽기 능력은 사회성과도 관련이 있다(김정아, 2021b; 이경화, 최종윤, 2016; 이애진, 양민화, 2015). 이경화와 최종윤(2016)은 사회 연결망 분석으로 초등학교 1학년 아동의 한글해득 능력과 학급 공동체 네트워크 형성의 관계를 실증적으로 밝힘으로써 원활한 의사소통으로 이어지는 한글해득의 사회적 역할을 강조하였다. 또한 이애진과 양민화(2015)는 학습부진 아동의 경우 학급의 다른 학습부진 아동들과 소규모로 어울려 또래 관계에서 주변부에 위치하는 경향을 밝혔다. 따라서 교육 기관을 통한 원활한 사회화를 위해 초등 1학년 시기부터 한글해득부진 아동이 보이는 사회성에 주의를 기울일 필요가 있다.

한편, 한글해득부진 아동의 정서적인 특성에 대한

연구결과는 혼재되어 있다(김태은 등, 2020a; Kempe, Gustafson, & Samuelsson, 2011; Smart, Sanson, & Prior, 1996). 학습부진 아동의 경우 분노, 불안 및 학습동기 등의 정서·행동적 문제를 함께 가지고 있을 가능성이 높고(김태은 등, 2020b), 낮은 사회성으로 또래관계에 어려움을 겪으면서(이규경, 이대식, 2010) 불안, 우울 등 부정적인 정서 상태를 보일 수 있다(박원경, 김자경, 안성우, 강혜진, 2006; 이경화, 2019). 그러나 다른 한편으로는, 초등학교 저학년 일반아동과 읽기부진 아동 간에 불안, 공격성 등의 정서, 문제행동에서 유의한 차이가 없어 읽기 곤란과 정서 발달의 관계가 서로 독립적일 수 있음을 시사한 연구(Kempe et al., 2011)도 존재한다. Smart 등(1996)은 읽기장애 아동의 읽기 곤란과 문제행동의 관계에서 읽기에서의 어려움은 비교적 안정적으로 유지되지만, 정서 및 문제행동의 변화 폭은 더욱 큰 것으로 보고하였다. 이들의 연구(Kempe et al., 2011; Smart et al., 1996)는 아동의 읽기 어려움이 정서 발달의 어려움과 직접적으로 관련되지 않을 가능성을 보여준다. 즉 아동의 읽기 곤란이 정서에 미치는 영향은 혼재되어 있으며, 기초적인 읽기와 쓰기에 어려움을 가지는 초등학교 1학년 아동의 사회성 및 정서 영역의 곤란은 간과되어 온 실정이기(이애진, 양민화, 2015), 초등학교 1학년 한글해득부진 아동의 사회성과 정서 실태를 점검하고, 어려움이 발견될 시 조기에 예방할 수 있는 방안을 마련하는 것이 필요하다.

읽기에 어려움을 가진 학령기 아동의 경우 아동의 환경적 특성보다는 검사 도구를 활용해 아동 개인의 읽기 관련 특성(강옥려, 김윤옥, 변찬석, 우정환, 2014; 박순길, 조증열, 유영미, 2013; 박현정, 2010; 정부자, 2011)을 밝히고 읽기부진 아동을 선별하는 데 주목해 온 경향이 있다. 반면에, 읽기에 어려움을 가진 학령기 아동의 환경적 특성을 밝힌 연구는 상대적으로 드물다. 특히 아동의 문해는 형식적인 문해가 시작되는 학령기 이전부터 발달하기 시작하며(엄훈, 2012; 최나야, 최지수, 정수지, 김효은, 박상아, 2023), 환경적 특성으로서 유아기에 경험한 양질의 가정문해환경은 이후 아동의 긍정적인 문해발달에 지속성을 가지고 영향을 미치므

로 이에 주목할 필요가 있다(김명순, 김지연, 박영림, 이영신, 신보원, 2014a; 이기숙, 김순환, 정종원, 2011; 최나야 등, 2023; Dong, Wu, Dong, & Tang, 2020).

유아기의 가정문해환경은 아동의 한글해득 및 읽기 능력의 중요한 영향요인으로, 다양한 차원에서 연구되어 왔다. 유아와 초등학교 1학년의 한글해득 수준을 살펴본 연구(김효은, 최나야, 2023)에서는 한글해득 수준이 낮은 집단일수록 발현적, 관습적 문해지도 모두 더 적게 경험한 것으로 나타났다. 최나야 등(2023)에서는 유아의 기초문해력 수준을 우수, 평균, 지연 집단으로 구분했을 때, 물리적 문해환경이 우수하고 질적인 책 읽기 상호작용이 풍부할수록 기초문해력 지연 집단이 아닌 평균 이상의 집단에 속할 가능성이 높음을 확인하였다. 그리고 이기숙 등(2011)은 만 5세 때의 어휘력은 초등학교 1학년 때 어휘력과 읽기이해 능력을 예측하는 주요 변인으로, 아동의 어휘력 향상을 위해서는 가정에서 그림책을 활용한 부모-자녀 상호작용이 중요함을 강조하였다. 또한 유아기 자녀와의 문해 상호작용에서 어머니는 많은 문해 활동을 제시하는 것에 반해 모델링은 상대적으로 적게 제공하고(김수진, 김수영, 2009), 쓰기 활동에 대한 지원이 읽기 활동보다 다양하지 못하며(김명순, 이민주, 유정은, 2014b), 쓰기 기술 위주로 가르치는 등(김명순, 1999) 문해 영역 및 상호작용 방식에서 다양한 양상이 나타났다.

이상의 연구들은 아동의 한글해득과 문해력 향상을 위해 풍부한 물리적 문해환경과 양적/질적 문해상호작용 및 아동의 발달 시기에 맞는 적절한 문해지도의 중요성을 보여주었고(김수진, 김수영, 2009; 김효은, 최나야, 2023; 이기숙 등, 2011; 최나야 등, 2023) 가정에서의 부모 역할을 강조하며 바람직한 문해환경을 구성하기 위한 지침을 제공하였다는 점에서 의의를 가진다. 그러나 읽기에 어려움을 가진 아동이 다양한 차원으로 이루어진 가정문해환경에서 어느 정도로 경험하였는지에 대한 구체적인 설명을 제공해 주지는 못하는 한계점도 존재한다. 가정의 일반적인 환경 요인으로서 부모의 교육수준, 가구소득 등 사회경제적 지위가 기초학력 발달에 미치는 영향력을 확인한 연구는 존재하나

(김정아, 2021a; 김태은 등, 2012) 이는 초등학교 고학년 아동을 대상으로 이루어진 연구이며, 특히 한글해득 부진 아동의 가정문해환경을 요인별로 나누어 구체적인 실태를 살펴보거나 아동이 유아기에 경험한 문해활동에 초점을 맞추어 특성을 밝힌 연구는 전무하다. 더 나은 가정문해환경으로의 변화와 부모를 대상으로 한 가족문해 프로그램은 아동 문해발달에 긍정적 효과를 보인다(Saint-Laurent & Giasson, 2005). 따라서 한글해득부진 아동이 경험한 가정문해환경의 구체적 양상을 파악하여 개선점을 도출할 수 있다면, 적절한 증재와 지원을 통한 긍정적 변화를 기대할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 한글해득부진 아동에게 일반적으로 보이는 가정문해환경의 특성을 아동 관련 특성뿐만 아니라 환경적 특성까지 아울러 세부적으로 살펴봄으로써 바람직한 문해환경을 조성하기 위한 구체적인 방향과 시사점을 얻고자 한다.

초등학교 1학년 입학 시기부터 아동의 한글해득과 읽기 능력에는 개인차가 있고(이승미 등, 2017; 정종성, 2015; 조증열 등, 2022), 학습능력의 부진은 학년이 증가함에 따라 점차 심해진다(조증열 등, 2022; 홍유정, 박현정, 2021). 초등학교 1학년 말에 읽기부진을 보일 경우, 향후에도 읽기부진이 지속될 가능성이 높다(Juel, 1988). 따라서 본 연구에서는 코로나19 팬데믹을 경험한 아동의 기초학력 저하가 우려되는 현시점에서, 초등학교 1학년 말에 선별된 한글해득부진 아동들의 곤란을 일반 아동과 비교하여 언어문해 영역뿐만 아니라 인지, 사회성 및 정서 영역을 포함해 포괄적으로 진단하고자 한다. 또한 한글해득부진을 예방하기 위한 첫 단계로서, 초등 전이기 아동에게 중요한 영향력을 미치는 유아기 가정문해환경(김길숙, 박찬화, 2013; 김명순 등, 2014a)의 특성을 살펴보고자 한다. 이를 통해 학교와 가정에서의 한글해득부진 아동의 특성에 대한 전반적인 이해를 높이고, 다양한 발달 영역의 특성이 세밀하게 고려된 실효성 높은 조기 증재방안을 마련함으로써, 궁극적으로 초등학교 1학년 시기에 한글해득부진 아동의 발생을 미연에 방지하고, 한글해득에 어려움을 가진 아동을 지원할 수 있는 토대를 마련하고자 한다.

더불어 한글해득부진 아동을 위한 교사 중심의 중재를 넘어 문제 해결을 위한 핵심적 주체로서 가정(엄혼, 2009)의 중요성을 강조하고자 한다. 이에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구문제

- 연구문제 1. 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 언어문해 발달(수용언어, 표현언어, 읽기해독, 읽기유창성, 읽기이해, 받아쓰기)에 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 인지, 사회성, 정서 발달에 차이가 있는가?
- 연구문제 3. 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 유아기 가정문해환경에 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 자료수집 및 연구대상

본 연구의 연구대상은 경기와 서울 소재의 초등학교를 중심으로 유의 표집을 실시한 후, 학교로 공문을 발송하거나 교육청 메신저를 활용해 모집하였다. 또한 연구 참여를 독려하기 위해 초등 교사가 활동하는 인터넷 커뮤니티에 연구를 소개하여 눈덩이 표집으로 연구대상을 모집하였다. 이에 초등학교 1학년 아동과 어머니 306쌍과 아동의 담임 교사 70명이 설문에 응답하였으나, 어머니의 응답 중 누락된 정보로 매칭이 불가능하거나, 불성실하게 응답한 자료 67쌍이 제외되어 최종적으로 한글해득부진 아동과 어머니 99쌍과 일반 아동과 어머니 140쌍 및 담임 교사 70명의 응답을 분석 자료로 활용하였다. 한글해득부진 아동은 두 차례의 선별 과정을 거쳐 선정되었다. 일차적으로, 한글해득부진 아동은 서울, 경기, 충북, 세종, 전남 소재의 초등학교

50곳 및 아동복지시설 1곳에서 재직 중인 담임 교사 혹은 기초학력 전담교사가 한글해득수준진단검사(‘한글 토박토박’)에서 미해득 혹은 부분해득 하거나, 기초문해력이 각 반에서 하위 15-20%ile(이승미 등, 2017, 조증열 등, 2022)에 속할 것으로 판단된 아동으로 선정하였다. ‘한글 토박토박’은 아동의 한글해득 정도를 진단하고 맞춤형 지원을 하기 위해 교육부에서 2018년도에 개발한 웹 기반 프로그램(교육부, 2019; 하근희, 2022)으로, 높은 타당도와 신뢰도로 한글해득 수준 진단이 가능하다(교육부, 한국교육과정평가원, 2023). 또한 아동의 읽기 능력에 대한 교사 평가는 예측타당도가 높으며(Cabell, Justice, Zucker, & Kilday, 2009), 학기말인 12월에 선정이 이루어졌으므로 충분한 판단 시간이 있어 타당성을 가진다. 이에 ‘한글 토박토박’은 읽기 비중이 절대적으로 높은 검사이므로(강동훈, 2023), 담임 교사로부터 1차로 추천받은 아동에 대하여, 2차로 읽기해독과 받아쓰기(Quick Assessment of Childhood Reading & Writing, QRW)(김영태 등, 2021), 읽기유창성과 읽기이해(Basic Academic Skills Assessment, BASA)(김동일, 2005)를 포함한 네 영역에서의 검사를 진행한 후, 두 영역 이상에서 하위 15%ile에 속하는지 여부를 고려해 한글해득부진 아동을 최종 선정하였다. 읽기저성취 혹은 읽기장애 진단 시, 절단 점수에 대하여 합의된 바는 없으나(Gersten, Clarke, & Mazzocco, 2007), 많은 선행연구에서 검사 점수가 15%ile(혹은 평균-1SD, 약 16%ile)보다 낮은 아동을 선별 기준으로 정하고 있다(조증열 등, 2022; Kim & Davis, 2004; Park & Uno, 2012). 또한 읽기부진에 대한 저성취모델의 기준(20-25%ile 이하; Shaywitz, Fletcher, Holahan, & Shaywitz, 1992)과 BASA의 진단적 분류기준(15%ile 이하: 기초읽기 능력 향상을 위해 읽기지도가 필요한 수준)을 종합적으로 고려해, 최종적으로 각 영역의 15%ile 점수를 절단 점수로 정하였다. 한편, 비교집단인 일반 아동은 한글해득부진 여부에 대한 담임 교사의 판단과 읽기해독, 읽기유창성, 읽기이해 및 받아쓰기 4영역에서 15%ile 이하에 속하는 영역이 1개 이하 인지의 여부(Park & Uno, 2012)를 고려해 최종 선정하

였다. 따라서 본 연구의 대상은 한글을 미해득하였거나 부분해득한 것으로 판단된 아동이며, 동시에 집단의 평균과 비교할 때에도 저조한 수행을 보이는 집단에 속하므로(약 15%ile 이하), 해당 아동을 ‘한글해득부진 아동’으로 명명하였다.

연구대상의 사회인구학적 특성을 살펴보면 표 1과 같다. 일반 아동의 경우 남아가 69명(49.3%), 여아가 71명(50.7%)로 유사한 비율이었으나, 한글해득부진 아동은 남아가 65명(65.7%), 여아가 34명(34.3%)로 남아의 비율이 높게 나타났다. 어머니의 교육수준은 일반

표 1. 연구대상의 사회인구학적 특성

(N = 239)

		한글해득부진 아동		일반 아동	
		<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
아동 성별	남아	65	(65.7)	69	(49.3)
	여아	34	(34.3)	71	(50.7)
	전체	99	(100.0)	140	(100.0)
모 교육수준	고졸 이하	42	(42.4)	25	(17.8)
	2-3년제 대학 졸	23	(23.2)	29	(20.7)
	4년제 대학 졸	27	(27.3)	66	(47.1)
	대학원 졸	7	(7.1)	20	(14.3)
월소득(단위: 만원)	200 미만	5	(5.1)	3	(2.1)
	200 이상 300 미만	3	(3.0)	3	(2.1)
	300 이상 400 미만	21	(21.2)	11	(7.9)
	400 이상 500 미만	25	(25.3)	19	(13.6)
	500 이상 600 미만	17	(17.2)	30	(21.4)
	600 이상 700 미만	11	(11.1)	15	(10.7)
	700 이상 800 미만	6	(6.1)	19	(13.6)
	800 이상	11	(11.1)	40	(28.6)
지역	서울	18	(18.2)	96	(68.6)
	경기	67	(67.7)	41	(29.3)
	충북	7	(7.1)	-	-
	세종	3	(3.0)	-	-
	전남	4	(4.0)	3	(2.1)
교사		<i>n</i>	(%)		
성별	남	7	(10.0)		
	여	63	(90.0)		
	전체	70	(100.0)		
교육수준	4년제 대학 졸	47	(65.7)		
	대학원 졸	23	(32.9)		
교직경력	5년 미만	14	(20.0)		
	5년 이상 10년 미만	9	(12.9)		
	10년 이상 15년 미만	17	(24.3)		
	15년 이상 20년 미만	9	(12.9)		
	20년 이상	20	(28.6)		
		한글해득부진 아동		일반 아동	
		<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
아동 월령		93.19	(3.43)	94.28	(3.42)
어머니 연령		40.57	(5.01)	40.72	(3.77)
		<i>M</i>		<i>(SD)</i>	
담임 교사 연령		39.59		(9.88)	

아동 어머니는 4년제 대학 졸업의 비율이 66명(47.1%)으로 가장 높았으며, 한글해득부진 아동의 경우, 고졸 이하가 42명(42.4%)으로 가장 많았다. 어머니의 평균 연령은 일반 아동은 40.72세($SD = 3.77$), 한글해득부진 아동은 40.57세($SD = 5.01$)이며, 가구의 월평균 소득은 일반 아동은 '800만원 이상'이 40명(28.6%)으로 가장 많은 반면, 한글해득부진 아동은 '400만원 이상 500만원 이하'가 25명(25.3%)으로 가장 많았다. 연구참여자의 지역은 일반 아동은 서울이 68.6%로 가장 많았으며, 한글해득부진 아동은 경기도가 67.7%, 서울 18.2% 순으로 많았다. 연구에 참여한 교사의 평균 연령은 39.59세($SD = 9.88$)이며, 교직 경력은 20년 이상이 28.6%로 가장 높은 비율을 차지하였다.

2. 측정도구

1) 언어문해 발달 검사

아동의 언어문해 발달은 언어, 문해 및 문해활동 선호도의 세 영역에서 측정되었다. 첫 번째로, 아동의 언어발달 측정을 위해 김태은 등(2020b)의 느린학습자 선별을 위한 체크리스트 중 수용언어(2문항), 표현언어(3문항) 문항을 사용하였다. 수용언어의 예시 문항으로는 '상대방이 말한 의도를 제대로 파악하지 못한다' 등이 있으며, 표현언어의 경우 '말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다' 등의 예시 문항이 있다. 모든 문항은 5점 리커트 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)로 점수가 높을수록 해당 영역의 곤란 정도가 높음을 의미한다. 아동의 담임교사가 응답하였으며, 수용언어의 Cronbach's α 는 .82, 표현언어의 Cronbach's α 는 .93이며 언어 전체 문항의 Cronbach's α 는 .91로 높았다.

두 번째로, 아동의 문해발달 정도를 파악하기 위해 읽기해독, 받아쓰기, 읽기유창성 및 읽기이해 영역에서 검사를 진행하였다. 읽기해독과 받아쓰기는 아동 간편 읽기 및 쓰기 발달검사(QRW)(김영태 등, 2021)의 일부 문항을 사용하였다. 읽기해독은 의미/무의미 단어 각각 3문항, 의미 문장 9문항, 무의미 문장 7문항을 제시하

였으며, 각 문항에 정답 시 1점을 부과하였다. 의미/무의미 단어의 문항 예시로는 각각 '머리', '도누' 등이 있으며, 의미 문장은 '둥근 달님이 좋아요[둥근 달리미 조아요]' 외 8문항을, 무의미 문장으로 '먹후가 닥인이 에요[머쿠가 다기니에요]' 외의 6문항을 제시한 후, 어절 단위로 정확하게 읽은 수를 합하여 점수를 산출하였다. 받아쓰기는 단어쓰기 5문항과 문장쓰기 5문항을 제시하였으며, 단어쓰기 문항으로는 '소' 외의 4문항을, 문장쓰기 문항은 '설날에 떡국을 먹어요' 외 4문항을 제시하여 정확하게 쓴 문항에 1점을 부과해 점수를 산출하였다. 읽기유창성과 읽기이해는 기초학습기능 수행평가체제(BASA)(김동일, 2005)의 문항을 사용하였다. 읽기유창성은 1분 동안 아동이 문단글을 읽었을 때, 정확히 읽은 글자의 수에서 오류를 보인 글자 수를 차감해 측정하였다. 읽기 이해는 23개의 각 문장에서 비어있는 한 곳에 알맞은 단어를 하나씩 선택한 후, 정확하게 선택한 단어에 1점을 부여하여 합산 점수를 산출하였다. 초등학교 1학년 아동이 응답한 읽기해독, 받아쓰기, 읽기이해의 Cronbach's α 는 각각 .906, .791, .942이다.

세 번째로, 문해 발달의 일부로서 아동의 문해활동에 대한 선호도를 측정하기 위해 최나야(2017)의 유아 문해활동 선호도 척도를 사용하였다. 하위요인으로는 발현적 문해(읽기, 쓰기) 선호도와 관습적 문해(읽기, 쓰기) 선호도가 있으며, 각각 16문항으로 총 32문항이다. 구체적인 문항의 예시로는 '어른이 들려주는 이야기 듣기'(발현적 읽기), '밖에서 땅이나 벽에 그리거나 쓰기'(발현적 쓰기), '긴 문장 읽기'(관습적 읽기), '점선 따라 쓰기'(관습적 쓰기) 등이 있으며, 5점 리커트 척도로 점수가 높을수록 문해활동 선호도가 높은 것을 의미한다. 어머니가 질문지에 응답하였으며, 발현적 및 관습적 문해활동 선호도의 Cronbach's α 는 모두 .91로 높은 신뢰도를 보였다.

2) 발달 영역(인지, 사회 및 정서) 검사

아동의 인지, 사회 및 정서 발달 정도를 파악하기 위

해 김태은 등(2020b)의 느린학습자 선별을 위한 체크리스트를 사용하였다. 느린학습자 선별 체크리스트(김태은 등, 2020b)는 인지, 학습, 언어, 사회성 및 정서의 하위 영역으로 구성되나, 본 연구에서는 인지(12문항), 사회성(2문항), 정서(4문항) 영역의 문항으로 각 영역별 평균 점수를 산출하여 분석하였다. 인지영역을 하위요인별로 살펴보면, 집중(2문항), 지각(5문항), 기억(3문항), 처리속도(2문항)로 구성되어 있으며, 각 하위요인의 문항 예시로는 ‘과제를 할 때 주의집중 시간이 짧다’(집중), ‘비슷한 글자(예: 가와 거)나 숫자(예: 6과 9)를 읽을 때 자주 혼동한다’(지각), ‘방금 알려주었는데 돌아서면 잊어버린다’(기억), ‘정해진 시간 내에 과제를 마치지 못한다’(처리속도) 등이 있다. 사회성의 문항 예시는 ‘상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다’, 정서 영역의 문항 예시는 ‘평소에 위축되어 있거나 기가 죽어있다.’ 등이다. 아동의 담임 교사 혹은 기초학력 전담교사가 응답하였으며, 모든 문항은 5점 리커트 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)로 점수가 높을수록 해당 영역의 곤란 정도가 높음을 의미한다. 인지, 사회성, 정서 문항의 Cronbach's α 는 각각 .95, .76, .87로 양호한 수준이었다.

3) 가정문해환경

(1) 물리적 환경

가정의 물리적 문해환경을 측정하기 위하여 Neuman, Koh와 Dwyer(2008)의 CHELLO(The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation) 척도를 일부 수정·보완하여 사용하였다. 구체적인 문항의 예시는 ‘유아가 지내는 공간에 두루 걸쳐서 책이 있다’, ‘책 이외에 유아가 볼 수 있는 다른 인쇄물 자료가 있다’ 등이며, 총 17문항이다. 모든 문항은 3점 리커트 척도(1: 그렇지 않다 ~ 3: 매우 그렇다)로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 가정의 물리적 문해 환경이 풍부함을 의미한다. 문항의 평균을 산출하여 분석하였으며, Cronbach's α 는 .88이다.

(2) 문해 상호작용

어머니와 자녀 간 문해 상호작용은 손승희와 김명순(2012)의 부모 문해 상호작용 척도를 중심으로 김명순 등(2014b)의 부모 문해행동 척도와 박찬화와 김길숙(2008)의 가정문해환경 척도를 수정·보완하여 사용하였다. 하위요인은 개방적 상호작용(7문항), 지시적 상호작용(5문항), 읽기 행동 및 모델링(3문항)으로 총 15문항이며, 문항 예시로는 ‘자녀가 쓴 글자가 맞춤법에 맞지 않아도 자유롭게 글씨를 써보게 했다’(개방적 상호작용), ‘자음, 모음, 단어를 적고 자녀가 따라 쓰도록 했다’(지시적 상호작용), ‘자녀는 부모님의 읽기 모습(책, 신문, 광고전단지 등)을 자주 보았다’(읽기 행동 및 모델링) 등이다. 5점 리커트 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)이며, 점수가 높을수록 문해 상호작용 정도가 높음을 뜻한다. 개방적 상호작용, 지시적 상호작용, 읽기 행동 및 모델링의 Cronbach's α 는 각각 .74, .89, .76이며, 문해 상호작용 15문항의 Cronbach's α 는 .85로 양호한 수준이었다.

(3) 그림책 읽기 상호작용

어머니와 자녀 간 그림책 읽기 상호작용은 박찬화와 김길숙(2008)의 가정문해환경 척도 중, 최나야(2012)에서 사용한 문항을 추출하여 수정한 15문항을 사용하였다. 그림책 읽기 상호작용의 하위요인은 2가지로, 양적 읽기 상호작용(8문항)과 질적 읽기 상호작용(7문항)으로 구성된다. 구체적인 문항의 예시는 ‘어머니는 자녀에게 얼마나 자주 그림책을 함께 읽자고 권유했습니까?’(양적 읽기 상호작용), ‘어머니는 자녀와 함께 그림책 읽는 것을 얼마나 즐겼습니까?’(질적 읽기 상호작용) 등이다. 어머니가 취학 전 유아기 자녀와 함께한 그림책 읽기 상호작용을 회상하며 설문에 응답하였으며, 5점 리커트 척도로 점수가 높을수록 해당 상호작용의 정도가 높음을 의미한다. 양적 읽기 상호작용의 Cronbach's α 는 .85, 질적 읽기 상호작용의 Cronbach's α 는 .82이며, 15문항의 Cronbach's α 는 .89이다.

(4) 문해지도

어머니의 문해지도 양상을 측정하기 위해 박수옥, 장유진과 최나야(2019)의 문해지도 척도를 수정·보완하여 사용하였다. 하위요인은 발현적 문해지도(10문항) 및 관습적 문해지도(10문항)로 총 20문항이며, 발현적 문해지도는 ‘나는 글자와 소리를 활용한 놀이(예: 끝말잇기, 낱말 수수께끼)를 아이와 함께 했다’, ‘나는 다양한 장르의 그림책을 아이가 선택하여 읽게 했다’ 등이며, 관습적 문해지도는 ‘나는 아이가 학습지의 문제를 읽고 풀도록 지도했다’, ‘나는 아이가 자음·모음이나 몇 개의 단어를 종이에 반복해 써보게 했다’ 등으로 측정하였다. 5점 리커트 척도(1: 전혀그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)로 하위 영역의 평균을 산출하였으며, 점수가 높을수록 해당 문해지도의 수행 정도가 많음을 의미한다. 발현적 문해지도 문항의 Cronbach's α 는 .82, 관습적 문해지도의 Cronbach's α 는 .85이며, 전체 문항의 Cronbach's α 는 .87이다.

3. 연구 절차 및 분석 방법

본 연구에서는 읽기해독, 읽기유창성, 읽기이해 및 받아쓰기 검사의 타당도 및 소요시간을 파악하기 위해 2022년 10월부터 2022년 11월까지 아동학 교수 1인, 초등학교 1학년 아동의 담임 교사(2명)와 어머니(2명)를 대상으로 타당도 검증 및 예비조사를 수행하였다. 또한 아동학 교수, 초등 1학년 담임교사, 유치원 교사 각각 1인과 아동학 석, 박사과정생 3인을 대상으로 초등학교 1학년 아동의 영역별 발달 수준 측정을 위한 ‘느린학습자 선별 체크리스트’(김태은 등, 2020b) 문항 활용의 타당성을 검토하였으며, 결과를 바탕으로 설문 문항을 수정·보완하였다. 본 조사는 연구 참여에 동의한 아동과 어머니, 교사를 대상으로 2022년 12월부터 2023년 2월까지 방학 기간을 제외한 학기 중에 쉼트릭스로 온라인 설문조사를 진행하였다. 아동의 문해 발달 정도를 측정하기 위해 담임교사 혹은 기초학력 전담교사가 직접 검사를 진행할 수 있도록 상세한 매뉴얼과 검사지를 함께 제공하였으며, 교사가 아동의 문

해 검사를 실시하기 어려운 경우엔 연구원이 학교에 방문하여 아동과 일대일로 검사를 진행하였다.

수집된 자료를 바탕으로 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 영역별 발달 및 유아기 가정문해환경의 일반적 특성을 살펴보기 위하여 SPSS 28.0을 이용해 기술통계분석, 빈도분석을 실시하였다. 또한 어머니의 교육수준과 가구 소득은 아동의 언어, 인지, 정서, 사회성뿐만 아니라 가정문해환경에 영향을 미치는 주요한 사회경제적 요인이므로(김화경, 배소영, 윤효진, 2013; 박수진, 김명순, 2010; 임동선, 김신영, 송혜선, 이하은, 2022; 장영은, 2015), 한글해득부진 아동과 일반 아동의 각 영역별 비교를 위해 어머니의 교육수준과 월평균 가구 소득을 공변인으로 하여 공분산분석(Analysis of Covariance, ANCOVA)을 실시하였다. 또한, 한글해득부진 아동과 일반 아동의 각 집단 내 하위 영역별 비교를 위하여 대응표본 t 검정을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 초등학교 한글해득부진 아동과 일반 아동의 언어 문해 발달 비교

초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 언어문해 발달에서의 차이와 각 집단 내 하위 영역 간에 유의한 차이를 살펴보기 위하여 공분산분석과 대응표본 t 검정을 각각 실시한 결과는 표 2, 표 3과 같다. 첫 번째로, 언어발달(수용언어, 표현언어)에서 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의하였다. 본 척도는 점수가 높을수록 해당 영역에서의 곤란 정도가 높은 것을 의미하므로(김태은 등, 2020b), 한글해득부진 아동이 일반 아동보다 말의 의미를 이해하는 수용언어뿐만 아니라($F = 15.57, p < .001$), 아동의 생각을 말로 표현하는 표현언어에서 낮은 수준을 보이는 것($F = 65.568, p < .001$)으로 나타났다. 또한 문해발달(읽기해독, 읽기유창성, 읽기이해, 받아쓰기) 전 영역에서 한글해득부진 아동이 일반 아동과 비교해 유의하게 낮았다. 차례대로

표 2. 언어문해 발달 및 문해활동 선호도에 대한 기술통계 및 집단에 따른 공분산분석 결과

구분	<i>M(SD)</i>		변량원	제곱합 (SS)	자유도 (df)	평균제곱 (MS)	<i>F</i>
	한글해득부진아동	일반아동					
언어 발달							
수용언어	2.66 (1.17)	1.95 (1.10)	모 교육수준	1.19	1	1.19	0.94
			가구 월소득	0.58	1	0.58	0.46
			집단	19.78	1	19.78	15.57***
			오차	298.60	235	1.27	
			합계	1536.50	239		
표현언어	3.36 (1.09)	1.93 (1.13)	모 교육수준	3.91	1	3.91	3.35
			가구 월소득	7.99	1	7.99	6.84**
			집단	76.55	1	76.55	65.57***
			오차	274.35	235	1.17	
			합계	1934.11	239		
문해 발달							
읽기해독	13.20 (5.30)	19.32 (2.28)	모 교육수준	86.14	1	86.14	5.98*
			가구 월소득	1.17	1	1.17	0.08
			집단	1723.78	1	1723.78	119.66***
			오차	3385.21	235	14.41	
			합계	73000.00	239		
읽기유창성	76.88 (48.63)	194.54 (60.72)	모 교육수준	1254.89	1	1254.89	0.40
			가구 월소득	6951.76	1	6951.76	2.23
			집단	649993.95	1	649993.95	208.84***
			오차	731339.95	235	3112.34	
			합계	6627933.00	239		
읽기이해	3.37 (4.07)	14.19 (5.48)	모 교육수준	13.23	1	13.23	0.55
			가구 월소득	87.66	1	87.66	3.65
			집단	5370.62	1	5370.62	223.62***
			오차	5619.88	234	24.02	
			합계	35089.00	238		
받아쓰기	4.20 (1.69)	7.54 (1.51)	모 교육수준	23.68	1	23.68	10.99**
			가구 월소득	27.82	1	27.82	12.91***
			집단	429.93	1	429.93	199.49***
			오차	504.29	234	2.16	
			합계	10290.00	238		
문해활동 선호도							
발현적문해	3.56 (0.71)	3.77 (0.71)	모 교육수준	3.14	1	3.14	6.37*
			가구 월소득	0.08	1	0.08	0.17
			집단	0.76	1	0.76	1.55
			오차	115.79	235	0.49	
			합계	3365.15	239		
관습적문해	2.95 (0.77)	3.34 (0.75)	모 교육수준	0.47	1	0.47	0.81
			가구 월소득	0.00	1	0.00	0.00
			집단	6.97	1	6.97	11.96***
			오차	136.88	235	0.58	
			합계	2560.05	239		

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

살펴보면, 일반 아동의 읽기해독 점수는 22점 만점에 평균 19.32점($SD = 2.28$)로 높게 나타난 반면, 한글해득부진 아동의 평균 점수는 13.20점($SD = 5.30$)으로 일반 아동보다 유의하게 낮았다($F = 119.66, p < .001$). 또한 읽기유창성은 집단 간뿐만 아니라 집단 내에서도 편차가 높았으며, 읽기이해에서 일반 아동의 평균 점수는 14.19점($SD = 5.48$)인 반면, 한글해득부진 아동의 읽기이해 평균은 3.37점($SD = 4.07$)으로 읽기이해 역시 집단 간 차이가 큰 것으로 나타났다. 받아쓰기에서 일반 아동의 평균은 7.54점($SD = 1.51$), 한글해득부진 아동은 4.20점($SD = 1.69$)으로, 한글해득부진 아동은 일반 아동과 비교해 유의하게 낮은 쓰기 수행을 보였다($F = 199.49, p < .001$). 문해활동 선호도 중 발현적 문해활동 선호도는 두 집단간의 차이가 유의하지 않았으나($F = 1.55, p = .215$), 두 집단 모두 5점 리커트 척도에서 3.5점 이상으로, ‘보통’이상의 높은 수준을 보인 반면, 한글해득부진 아동의 관습적 문해활동 평균은 2.95점($SD = 0.77$)으로 보통 수준의 3점 보다 낮고, 일반 아동과 비교해 유의하게 낮은 선호도를 보였다($F = 11.96, p < .001$). 또한 표 3과 같이, 한글해득부진 아동($t = 9.39, p < .001$)과 일반 아동($t = 8.53, p < .001$) 모두 발현적 문해활동의 선호도가 관습적 문해활동의 선호도 보다 높은 것으로 나타났다. 이를 정리하면, 한글해득부진 아동은 언어 및 문해 영역 전반에서 일반 아동과 비교해 어려움을 겪고 있으며, 특히 한글해득부진 아동의 유아기 관습적 문해 활동에 대한 선호가 상대적으로 낮음을 알 수 있다.

표 3. 한글해득부진 아동과 일반 아동의 문해활동 선호도에 대한 대응표본 t 검정 결과

	발현적 문해		관습적 문해		t
	M	(SD)	M	(SD)	
한글해득부진 아동	3.56	(0.71)	2.95	(0.77)	9.39***
일반 아동	3.77	(0.71)	3.34	(0.76)	8.53***

*** $p < .001$.

2. 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 인지, 사회성, 정서 발달 비교

한글해득부진 아동과 일반 아동 간에 인지, 사회성, 정서 발달에서 차이를 보이는지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시한 결과, 표 4와 같이 한글해득부진 아동은 일반 아동보다 인지, 사회성 및 정서 발달에서 곤란을 겪는 정도가 모두 유의하게 높은 것으로 나타났다. 한글해득부진 아동은 인지발달 하위 영역 중 집중($M = 3.48, SD = 1.32$) 및 처리속도($M = 3.58, SD = 1.11$)의 곤란 정도가 보통 수준을 의미하는 3점 이상으로 상대적으로 높았다. 일반 아동의 경우에도 인지의 하위요인 중 지각, 기억과 비교할 때 집중($M = 2.37, SD = 1.34$) 및 처리속도($M = 2.16, SD = 1.29$)의 곤란도가 상대적으로 높게 나타나는 유사한 양상을 보였으나 모두 보통 수준 이하였으며, 한글해득부진 아동보다 집중($F = 29.67, p < .001$) 및 처리속도($F = 57.84, p < .001$)에서의 곤란 수준이 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 또한, 한글해득부진 아동은 일반 아동보다 보통 수준(3점)보다는 낮지만, 사회성($F = 11.98, p < .001$) 및 정서($F = 41.66, p < .001$)의 곤란 정도가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이를 종합하면, 초등학교 1학년 한글해득부진 아동들은 사회성 및 정서 영역과 비교할 때 인지 영역에서 곤란을 많이 겪고 있으며, 사회성 및 정서 영역의 곤란은 위험 수준은 아니지만 일반 아동과 비교할 때 상대적으로 높게 형성되어 있는 것으로 나타났다. 따라서 한글해득부진으로 인한 사회성 및 정서 영역의 곤란이 심화되는 것을 방지하기 위해, 이 시기 한글해득부진 아동의 사회성 및 정서 영역에도 주의가 요구된다고 할 수 있다.

3. 초등학교 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 유아기 가정문해환경 비교

한글해득부진 아동과 일반 아동이 유아기에 경험한 가정문해환경을 비교하기 위해 공분산분석을 실시한 결과는 표 5와 같다. 어머니의 문해지도 중 발현적 문해지도의 경우, 일반 아동의 어머니($M = 3.75, SD =$

표 4. 인지, 사회성, 정서 발달에 대한 기술통계 및 집단에 따른 공분산분석 결과

구분	<i>M(SD)</i>		변량원	제곱합 (SS)	자유도 (df)	평균제곱 (MS)	<i>F</i>
	한글해득 부진아동	일반 아동					
인지 발달							
집중	3.48 (1.32)	2.37 (1.34)	모 교육수준	8.24	1	8.24	4.73*
			가구 월소득	0.02	1	0.02	0.01
			집단	51.67	1	51.67	29.67***
			오차	409.35	235	1.74	
			합계	2408.50	239		
지각	2.90 (0.97)	1.59 (0.83)	모 교육수준	1.54	1	1.54	2.03
			가구 월소득	4.77	1	4.77	6.29*
			집단	70.30	1	70.30	92.77***
			오차	178.07	235	0.76	
			합계	1380.12	239		
기억	2.83 (1.24)	1.55 (0.86)	모 교육수준	3.78	1	3.78	3.67
			가구 월소득	2.60	1	2.60	2.52
			집단	64.99	1	64.99	63.03***
			오차	242.29	235	1.03	
			합계	1385.33	239		
처리속도	3.58 (1.11)	2.16 (1.29)	모 교육수준	3.36	1	3.36	2.31
			가구 월소득	1.69	1	1.69	1.16
			집단	84.39	1	84.39	57.84***
			오차	342.84	235	1.46	
			합계	2270.75	239		
사회성 및 정서							
사회성	2.44 (1.14)	1.84 (1.07)	모 교육수준	1.57	1	1.57	1.30
			가구 월소득	0.11	1	0.11	0.09
			집단	14.46	1	14.46	11.98***
			오차	283.74	235	1.21	
			합계	1350.75	239		
정서	2.71 (1.07)	1.71 (0.88)	모 교육수준	5.38	1	5.38	6.00*
			가구 월소득	1.07	1	1.07	1.20
			집단	37.39	1	37.39	41.66***
			오차	210.94	235	0.90	
			합계	1357.19	239		

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

0.64)는 한글해득부진 아동의 어머니($M = 3.47$, $SD = 0.67$)보다 발현적 문해지도를 유의하게 더 많이 한 것으로 나타났다($F = 4.56$, $p < .05$). 또한 표 6과 같이, 한글해득부진 아동($t = 3.60$, $p < .001$)과 일반 아동($t = 7.61$, $p < .001$)의 어머니 모두 발현적 문해지도를 관습적 문해지도보다 더 많이 한 것으로 나타났다. 즉 한글해득부진 아동과 일반 아동간에 유아기에 경험한 어머니의 관습적 문해지도 정도는 유사하고, 두 집단

모두 발현적 문해지도를 관습적 문해지도보다 더 많이 경험했으나, 일반 아동의 어머니가 유아기에 발현적 문해지도를 더 많이 실시했다고 볼 수 있다. 이 외에, 가정문해환경 중 지시적 상호작용을 제외한 물리적 환경, 개방적 상호작용, 읽기 행동 및 모델링, 양적/질적 그림책 읽기 상호작용에서는 일반 아동의 어머니가 한글해득부진 아동의 어머니보다 높은 경향을 보였으나 통계적으로는 유의하지 않았다(표 5 참조).

표 5. 유아기 가정문해환경에 대한 기술통계 및 집단에 따른 공분산분석 결과

구분	<i>M(SD)</i>		변량원	제곱합 (SS)	자유도 (df)	평균제곱 (MS)	<i>F</i>
	한글해득 부진아동	일반 아동					
물리적 환경	2.21 (0.39)	2.38 (0.36)	모 교육수준	0.47	1	0.47	3.70
			가구 월소득	1.75	1	1.75	13.72***
			집단	0.35	1	0.35	2.71
			오차	29.91	235		
			합계	1314.96	239		
문해 상호작용							
개방적 상호작용	3.79 (0.65)	3.89 (0.58)	모 교육수준	2.52	1	2.52	6.92**
			가구 월소득	0.01	1	0.01	0.03
			집단	0.11	1	0.11	0.31
			오차	85.58	235	0.36	
			합계	3627.25	239		
지시적 상호작용	3.73 (0.83)	3.48 (1.04)	모 교육수준	0.31	1	0.31	0.34
			가구 월소득	2.47	1	2.47	2.71
			집단	1.28	1	1.28	1.41
			오차	214.00	235	0.91	
			합계	3287.76	239		
읽기행동 및 모델링	3.67 (0.84)	3.92 (0.77)	모 교육수준	3.24	1	3.24	5.31*
			가구 월소득	1.38	1	1.38	2.26
			집단	0.80	1	0.80	1.31
			오차	143.24	235	0.61	
			합계	3637.22	239		
어머니-유아 그림책 상호작용							
양적 상호작용	2.54 (0.80)	2.83 (0.80)	모 교육수준	8.20	1	8.20	14.62***
			가구 월소득	3.27	1	3.27	5.83*
			집단	0.36	1	0.36	0.64
			오차	131.86	235	0.56	
			합계	1908.55	239		
질적 상호작용	3.79 (0.65)	3.84 (0.67)	모 교육수준	1.63	1	1.63	3.80
			가구 월소득	0.61	1	0.61	1.14
			집단	0.09	1	0.09	0.22
			오차	100.86	235	0.43	
			합계	3586.94	239		
문해지도							
발현적 문해지도	3.47 (0.67)	3.75 (0.64)	모 교육수준	2.62	1	2.62	6.32*
			가구 월소득	0.31	1	0.31	0.75
			집단	1.89	1	1.89	4.56*
			오차	97.29	235	0.41	
			합계	3258.03	239		
관습적 문해지도	3.24 (0.76)	3.20 (0.81)	모 교육수준	0.04	1	0.04	0.07
			가구 월소득	0.17	1	0.17	0.27
			집단	0.01	1	0.01	0.01
			오차	147.64	235	0.63	
			합계	2617.89	239		

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

표 6. 한글해득부진 아동과 일반 아동의 문해지도에 대한 대응표본 *t*검정 결과

	발현적 문해지도		관습적 문해지도		<i>t</i>
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	
한글해득부진 아동	3.47	(0.67)	3.24	(0.76)	3.60***
일반 아동	3.75	(0.64)	3.20	(0.81)	7.61***

*** $p < .001$.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 영역별(언어문해, 인지, 사회성 및 정서) 발달과 취학 직전에 경험한 가정문해환경을 비교하여 파악하기 위해 수행되었다. 주요 연구 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 언어발달(수용언어, 표현언어)과 문해발달(읽기해독, 읽기유창성, 읽기이해, 받아쓰기), 관습적 문해활동 선호도에서 초등 1학년 한글해득부진 아동이 일반 아동에 비해 통계적으로 유의하게 낮은 수준을 보였다. 이는 현재 초등학교 교육현장에서 1학년 한글책임교육제의 시행으로 집중적인 한글교육에도 불구하고, 여전히 취학 초기 문해 발달에 지연을 보이는 아동들이 있음을 보고한 선행연구와도 같은 맥락이다(김효은, 최나야, 2023; 이승미, 2019; 조증열 등, 2022). 특히 한글해득부진 아동들은 언어·문해발달의 전반적인 측면에서 일반 아동에 비해 더 낮은 수준을 보이고 있음을 확인하였다. 따라서 초등 1학년 아동을 대상으로 좁은 수준의 한글해득에서 한 발 나아가, 아동 언어·문해 발달의 전반적인 측면을 균형 있게 발달시킬 수 있는 통합적 문해교육 프로그램(최나야, 정수정, 2021)의 현장 적용이 필요하다. 또한 초등 1학년 시기의 집중적인 한글교육이 언어·문해발달의 각 영역별 해득부진 아동까지 섬세하게 아우를 수 있도록, 체계적으로 촘촘히 잘 짜인 정책의 보완이 요구된다.

한편, 학령기 한글해득에 어려움을 겪는 아동들은 언어·문해 발달에서 단순히 점수만 낮은 것이 아닌 취학 전 유아기에 관습적 문해활동 자체를 덜 선호했다는 결과에 주목할 필요가 있다. 이러한 결과는 유아들은 관습적 문해활동보다 발현적 문해활동을 더 선호

하며(최나야, 2017), 문해에 대한 흥미가 문해능력과 긍정적인 관련이 있다는 선행연구(이서경, 성미영, 2020; Ho & Guthrie, 2013)와 일맥상통하는 결과다. 아동은 자신이 흥미를 느끼는 문해활동에 더 능동적으로 참여하는 경향이 있고(Fulmer & Frijters, 2011), 문해활동에 대한 선호는 실제 문해 성취와도 강하게 연결된다는 점(최나야, 2017; Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994)을 고려할 때, 유아기부터 문해활동에 대한 선호도를 세심히 관찰하여 전반적인 문해활동 선호도를 높일 수 있는 방안을 마련해야 한다. 또한 현재 우리나라 유아기 자녀를 둔 부모들의 문해지도 실태와 연결 지어 볼 때, 한글해득부진 아동의 관습적 문해에 대한 선호도가 평균 2.95점으로 ‘보통이다(3점)’에 못 미치는 낮은 선호를 보인 점에 주목할 만하다. 한글해득부진 아동은 일반 아동에 비해 관습적 문해활동 선호도가 현저하게 낮은 특성을 보이기 때문에 부모들은 문해지도 과정에서 유아의 선호를 민감하게 반영할 수 있도록 주의를 기울일 필요가 있다. 현재 우리 사회의 많은 부모들은 취학 전 유아를 대상으로 학습지를 활용한 반복적인 연습 형태의 관습적 문해지도 많이 시킨다(최나야, 전은옥, 송재명, 2018; 최윤정, 최나야, 2017; 홍은자, 김희진, 2003). 따라서 유아기 자녀를 둔 부모를 대상으로 자녀의 문해활동 선호도를 민감하게 관찰하며 발달에 맞지 않는 과도한 관습적 문해지도 보다는 발달에 적합한 발현적 문해지도의 구체적인 방법에 대한 부모교육이 필요해 보인다. 특히 기초문해력 발달에 어려움을 보이는 느린 학습자에게는 1학년 초기에도 관습적 문해지도보다 발현적 문해지도가 도움이 될 수 있으므로(김효은, 최나야, 2023; 김효은, 최나야, 편지애, 2023; 이민아, 2019), 해득부진 아동의 개별 요구에 섬세하게 맞춘 언어·문

해지도의 필요성을 제기한다. 이를 통해 부모가 아동의 흥미와 요구에 적합한 문해지도를 풍부하게 제공하며, 아동의 실제 언어·문해능력 향상에도 일조할 것으로 기대한다.

둘째, 인지(집중, 지각, 기억, 처리속도), 사회성 및 정서 발달에서 초등 1학년 한글해득부진 아동은 일반 아동과 비교해 더 큰 어려움을 겪었다. 이러한 결과는 초등 1학년 아동의 한글해득 경험이 다른 교과 학습, 미래 생활에의 안정적인 적응과 원활한 인간관계 형성을 돕는다고 밝힌 선행연구 결과를 지지한다(이경화, 2017; 이경화, 최종윤, 2016; Morrison, Woika, & Breffini, 2009). 먼저, 한글해득부진 아동이 일반 아동보다 집중과 처리속도에서 어려움을 겪는 정도가 더 높다는 결과는 읽기부진 아동이 주의집중과 처리속도에서 일반 아동보다 낮은 수준이라는 선행연구(김미경, 안성우, 2005; 박순길 등, 2013)의 결과와 일치한다. 한글해득부진 아동들이 인지 발달영역 중에서도 특히 집중(주의집중 시간, 산만함 정도)과 처리속도(시간 내 과제 수행 정도, 학습속도)에서 더 많은 어려움을 겪고 있으므로, 교육현장에서 인지발달 전반에 대한 중재와 더불어, 집중과 처리속도 영역에 보다 집중된 중재프로그램의 지원이 필요하다.

다음으로, 한글해득부진 아동이 일반 아동보다 사회성 및 정서 발달에서도 더 높은 수준의 어려움을 겪고 있다는 결과는 초등 1학년의 한글해득 수준이 교과 학습 및 학교생활 전반에 흥미와 자신감 등에 강한 영향을 미친다는 선행연구(김중훈, 이승미, 정평강, 송푸름, 2019; 이승미, 김중훈, 최소영, 2016) 결과와 같은 맥락이라고 본다. 본 연구에서는 한글해득부진 아동들이 언어·문해발달 측면뿐만 아니라, 아동 발달의 여러 영역(인지, 사회성, 정서)에서도 이미 어려움을 겪고 있다는 것을 명확하게 밝혔다. 이러한 결과는 코로나19 팬데믹 이후 읽기와 쓰기에서 부진을 보이는 학생의 비율이 증가했다는 연구(박우경, 2020; 이동근, 2022)와 일맥상통한다. 연구 참여 대상 아동들은 2022년에 초등 1학년에 재학 중인 아동으로 코로나19 팬데믹에 유·초 전이기의 성장과정을 거쳤다는 점에서 본 연구가

시사하는 바가 크다. 종합해보면, 한글해득에 어려움을 겪는 1학년생들에게는 한글해득을 위한 실효성 있는 중재와 더불어 아동의 인지, 사회성 및 정서 발달을 통합적으로 지원해 수 있는 프로그램 적용이 필요하다.

셋째, 초등 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동이 유아기에 경험한 가정문해환경에 차이가 있음을 확인하였다. 구체적으로 살펴보면, 해득부진 아동은 일반 아동보다 취학 전에 발현적 문해지도 측면에서 더 낮은 수준을 경험했다. 이 결과는 부모의 발현적 문해지도(김효은, 최나야, 2023; 박수옥 등, 2019; 최윤정, 최나야, 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998)가 유아 및 아동의 기초문해력 발달에 중요한 요인임을 밝힌 선행연구와 맥을 같이 한다. 또한 유·초 전이기에 아동의 한글해득수준이 높은 집단의 부모가 발현적·관습적 문해지도를 더 많이 하고 있음을 밝힌 선행연구와도 일맥상통한다. 아동을 대상으로 한 부모의 문해지도는 발현적 문해지도와 관습적 문해지도로 구분된다. 발현적 문해지도는 아동의 발달수준과 관심을 중심으로 자연스럽게 문해 발달을 돕는 방식으로 취학 전, 유아기에 보다 적합한 문해지도 방식이다. 반면, 현재 한국사회에 만연한 유아기의 관습적 문해지도는 부모가 지시적이고 명시적인 방식으로 지도하고, 취학 후 초등학교 과정에서 필요한 한글해득 수준에 도달하는 것을 목표로 한 지도방식이다(김효은, 최나야, 2023; 박수옥 등, 2019; Makin & Whitehead, 2010). 따라서 유아기 자녀의 부모들이 유아의 발달 수준에 적합한 발현적 문해지도의 중요성을 이해하고 구체적인 실행 방법을 배울 수 있는 부모교육 프로그램이 요구된다.

종합하면, 초등 1학년 한글해득부진 아동은 일반 또래들과 비교해 문해력뿐 아니라 여러 발달 영역에서 종합적으로 큰 차이를 보이고, 유아기에 경험한 가정문해환경도 다르다. 본 연구의 결과를 토대로 유아기 취약한 문해환경을 가진 가정을 조기에 발견하여 발달의 격차가 벌어지지 않도록 사전에 지원하고, 초등학교에서 한글해득에 어려움을 보이는 저학년 아동의 전 영역 발달을 돕는 총체적인 방안을 마련함으로써 문해영역을 중심으로 효과적인 중재와 내실 있는 유·초

연계가 이루어지기를 기대한다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제안은 다음과 같다. 첫째, 양적 연구의 특성상, 한글해득부진 아동과 일반 아동의 발달 특성과 그 원인에 대해 교사와 부모의 의견을 세밀하게 조사해 볼 기회는 부족했다. 따라서 후속 연구에서는 질적 연구를 통해 본 연구 결과의 연장선에서 심도 있는 탐색이 필요하다. 둘째, 본 연구는 연구 설계의 특성상 취학 전년도 유아기 가정문해환경을 회고식 문항으로 조사하였는데, 후속 연구에서는 시간의 흐름에 따른 종단연구를 통해 유아기 가정문해환경 및 초등 1학년 한글해득부진 아동과 일반 아동의 발달 비교를 탐색해보는 것도 필요하겠다. 셋째, 본 연구에서는 어머니의 교육수준과 가구소득만을 통제하여 분석하였으나, 후속 연구에서는 초등학교 1학년 아동의 한글해득을 비롯한 전반적인 발달에 영향을 미칠 수 있는 주요 변인으로 한글조기교육의 시행 여부(홍세희, 노연경, 2017) 등을 함께 통제하여 한글해득부진 아동과 일반 아동의 발달적 특성을 보다 정밀하게 비교해 볼 수 있을 것이다. 넷째, 본 연구는 연구 일정상의 한계로 비확률적 표집 방법인 유의 표집과 눈덩이 표집을 통해 연구참여자를 모집하였다. 향후 전국적 단위에서 각 지역의 비율을 고려한 확률적 표집을 시행한다면 대표성이 높은 표본을 활용해 아동의 전반적 발달에 영향을 미치는 지역 요인에 대한 탐색이 가능할 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 포스트 코로나19 시대에 학령기 한글해득부진 아동의 비율이 증가하고 있는 시점에서, 한글해득부진 아동과 일반 아동의 영역별 발달 양상과 취학 직전에 경험한 가정문해환경을 통합적으로 살펴보았다는 점에서 실제적 함의가 있다. 또한 가급적 이른 시점에 언어·문해 발달을 위한 교육적 지원을 제공하는 정책 마련을 위한 기초 자료 제공에 정책적 함의가 있다.

참고문헌

- 강금화, 황보명 (2010). 5세 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 언어, 읽기, 음운인식능력에 관한 연구. 언어치료 연구, 19(1), 143-158.
- 강동훈 (2023). 기초 문식성 함양을 위한 한글책임교육 정책의 성과와 지향점. 한국초등국어교육, 76, 277-303. <http://doi.org/10.22818/jeke.2023..76.277>
- 강옥려, 김윤옥, 변찬석, 우정한 (2014). 난독증 선별 체크리스트를 이용한 난독증 위험학생, 읽기기초부진학생 및 읽기보통이상 성취학생의 읽기 특성 연구. 학습장애 연구, 11(3), 93-116.
- 교육부. (2019.10.7). 한글책임교육 초등학교에 자리잡다 [보도자료]. 교육부. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=141&lev=0&statusYN=C&s=moe&m=0404&opType=N&boardSeq=60747>에서 2023년 10월 1일 인출
- 교육부. (2022.6.13). 2021 국가수준 학업성취도 평가 결과 및 대응 전략 발표 [보도자료]. 교육부. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=91788>에서 2023년 10월 1일 인출
- 교육부, 한국교육과정평가원. (2023). 「한글 또박또박」 활용 방법 (교사용). 세종: 교육부.
- 김길숙, 박찬화 (2013). 유아의 출현적 문해 발달과 가정문해 환경과의 관계. 아동학회지, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2013.34.1.1>
- 김동일 (2005). 기초학습기능 수행평가체제. 서울: 학지사.
- 김동일, 김희주, 안성진, 이미지, 장세영, 안예지, 신혜연 (2017). 난독증 및 읽기 부진 프로그램 운영 사례 및 효과성 분석. The SNU Journal of Education Research, 26(3), 1-25.
- 김동일, 조영희, 정소라, 고혜정 (2015). 다층메타분석을 활용한 학습장애 및 학습부진 학생들의 어휘력 향상을 위한 중재효과분석. 특수교육학연구, 50(1), 121-145.
- 김명순 (1999). 4-5세 아동이 읽기·쓰기 발달에 대한 어머니의 신념과 가정의 문해 환경에 대한 연구. 생활과학논집, 13, 120-131.
- 김명순, 김지연, 박영림, 이영신, 신보원 (2014a). 취학 전후 가정문해환경이 초등학교 1학년 아동의 언어수행능력 및 학교적응에 미치는 영향. 한국생활과학회지, 23(6), 969-980. <http://doi.org/10.5934/kjhe.2014.23.6.969>
- 김명순, 이민주, 유정은 (2014b). 유아의 문해발달을 지원하는 부모 문해행동 평정척도 개발 및 타당화 연구. 열린유아교육연구, 19(6), 279-298.
- 김미경, 안성우 (2005). 읽기장애아동과 일반아동의 인지과정 특성과 읽기와의 관계 연구. 특수아동교육연구, 7(2), 187-202.

- 김미배, 배소영 (2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. 언어청각장애연구, 17(4), 565-581.
- 김수진, 김수영 (2009). 가정환경변인이 유아의 언어능력에 미치는 영향. 아동학회지, 30(5), 87-102.
- 김애화, 김의정 (2020). 교육의 대상자로서의 난독증: 읽기 및 쓰기 영역에서의 이질성. 특수교육논총, 36(3), 205-240. <https://doi.org/10.31863/JSE.2020.12.36.3.205>
- 김영태, 제현순, 정경희, 김영란, 배소영, 김효창 (2021). 아동 간편 읽기 및 쓰기 발달 검사. 서울: 학지사.
- 김정아 (2021a). 초·중학생 기초학력 발달의 종단적 변화 유형과 영향요인 분석. 교육학연구, 59(4), 131-161. <http://doi.org/10.30916/KERA.59.4.131>
- 김정아 (2021b). 학령기 아동의 읽기 능력과 사회정서행동의 관계 분석: 화용언어 능력의 매개효과와 사회적 지지의 매개된 조절효과. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김중훈, 이승미, 정평강, 송푸름 (2019). 교육과정 기반의 초등학교 1학년 한글 해득 진단 도구 문항 개발 연구. 교육과정평가연구, 22(2), 31-60. <http://doi.org/10.22799/jce.2019.22.2.002>
- 김중훈, 정평강 (2019). 개별화 읽기교수를 위한 전문성개발 프로그램이 읽기부진 아동의 해독 및 읽기 유창성에 미치는 효과. 특수교육, 18(1), 173-196. <http://doi.org/10.18541/ser.2019.02.18.1.173>
- 김태은, 권서경, 박준홍, 이민희, 조운동, 이광호 (2020a). 초·중학교 학습부진학생의 성장과정에 대한 연구(IV) [연구보고 RRI 2020-5], 충북: 한국교육과정평가원.
- 김태은, 오상철, 노원경, 강옥려, 이민선, 김호영 (2020b). 느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 개발 [연구보고 RRI 2020-1], 충북: 한국교육과정평가원.
- 김태은, 이화진, 오상철, 노원경 (2012). 초등학생의 기초학력 발달 여부에 영향을 미치는 변인들의 효과 분석. 교육심리연구, 26(2), 505-521.
- 김화경, 배소영, 윤효진 (2013). 저소득층 아동의 낱말해독 및 읽기 유창성. 언어치료연구, 22(1), 55-68.
- 김효은, 최나야 (2023). 유치원과 초등학교 부모 및 교사의 문해지도 비교: 아동의 한글 해득 수준을 중심으로. 열린유아교육연구, 28(3), 153-175. <http://doi.org/10.20437/KOAECE28-3-07>
- 김효은, 최나야, 편지애 (2023). 유치원과 초등학교 교사 및 부모의 한글책임교육제에 대한 인식과 문해지도의 관계. 유아교육연구, 43(5), 261-286. <https://doi.org/10.18023/kjece.2023.43.5.011>
- 박선영 (2010). 학령기 일본인 다문화 아동과 일반아동의 읽기를 통한 음운규칙 인식 능력. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 박수옥, 장유진, 최나야 (2019). 어머니의 문해지도와 학습참여가 학령초기 아동의 언어능력에 미치는 영향: 언어교육에의 함의를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 19(22), 345-362. <http://doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.22.345>
- 박수진, 김명순 (2010). 가정의 사회경제적 배경에 따른 18-24개월 영아의 가정문해환경 및 어머니의 상호반응적 교수행동과 영아의 어휘력 간의 관계. 아동학회지, 31(4), 15-27.
- 박순길, 조증열, 박선희 (2014). 취학전 다문화가정, 농촌, 도시 아동의 문식성 및 인지언어적 발달 비교. 언어치료연구, 23(4), 33-46.
- 박순길, 조증열, 유영미 (2013). 읽기부진아동의 문식성 예언변인 연구. 특수교육, 12(1), 155-180. <http://doi.org/10.15724/jslhd.2014.23.4.004>
- 박우경 (2020.11.12). 코로나 원격 수업 학습 부진 초래. 대전일보. <http://www.daejeonilbo.com/news/articleView.html?idxno=1447331>에서 2023년 5월 3일 인출
- 박원경, 김자경, 안성우, 강혜진 (2006). 학습장애 중학생과 일반 중학생의 불안, 우울과 학교적응정도. 정서 행동장애연구, 22(3), 301-323.
- 박주영, 이희란 (2014). 읽기부진 아동의 쓰기수행력 및 작업기억. Communication Sciences and Disorders, 19(3), 294-306. <https://doi.org/10.12963/csd.14153>
- 박찬화, 김길숙 (2008). 유아를 위한 가정문해환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. 대한가정학회지, 46(9), 87-97.
- 박현정 (2010). 읽기학습부진 위험군 아동의 조기선별 및 조기개입의 효과 검증. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 손승희, 김명순 (2012). 만 3-5세 유아를 위한 부모 문해 상호작용 평정척도 개발 및 타당화 연구. 대한가정학회지, 50(7), 109-116. <https://doi.org/10.6115/khea.2012.50.7.109>
- 송엽, 신가영, 배소영 (2016). 초등학교 1, 2학년 언어·읽기 부진아동과 정상아동의 해독 및 철자 특성. 언어치료연구, 25(4), 97-107. <http://doi.org/10.15724/jslhd.2016.25.4.008>
- 엄훈 (2009). 독서 지원 프로그램: 읽기 부진 문제 해결의 새로운 길 찾기. 한국초등국어교육, 39, 357-391.
- 엄훈 (2012). 학교 속의 문맹자들. 서울: 우리교육.
- 원호택, 신민섭, 송종용 (2000). 작업 기억과 해부호화 기술이 한글 읽기장애에 미치는 영향. 한국심리학회지: 임상, 19(4), 771-792.
- 이경화 (2017). 문해 능력 증진을 위한 한글교육 운영 방안 [이슈페이퍼-75-CP]. 충북: 한국교육개발원.
- 이경화 (2019). 기초문해력과 읽기부진 지도. 청람어문교육, 71, 223-245. <https://doi.org/10.26589/jockle..71.201909.223>
- 이경화, 최종운 (2016). 한글 해독 능력이 학급 공동체네트워크 형성에 미치는 영향. 청람어문교육, 59, 133-158.
- 이규경, 이대식 (2010). 초등학교 학습부진아의 교우관계 특성. 학습장애연구, 7(1), 47-67.
- 이기숙, 김순환, 정종원 (2011). 만 5세 유아의 읽기능력, 어휘력과 개인, 환경 변인이 초등학교 1학년 읽기이해

- 능력과 어휘력에 미치는 영향. *아동학회지*, 32(6), 123-139. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2011.32.6.123>
- 이동근 (2022. 9. 19). 전남 교육 '기초학력 미달 · 학력격차 해소 시급'. kbc뉴스. <http://www.ikbc.co.kr/article/view/kbc202209190066>에서 2023년 5월 3일 인출
- 이민아 (2019). 초등 1학년 학생을 위한 놀이 중심 한글교육 프로그램 개발 연구. 대구교육대학교 교육대학원 석사 학위논문.
- 이서경, 성미영 (2020). 유아의 문해 흥미와 어머니-유아 문해 상호작용이 유아의 출현적 문해 능력에 미치는 영향. *유아교육연구*, 40(1), 135-158. <http://doi.org/10.18023/kjece.2020.40.1.006>
- 이성영 (2008). 읽기 발달 단계에 대한 연구-몇 가지 논점을 중심으로. *국어교육*, 127, 51-80.
- 이승미 (2019). 초등학교 한글 해득 교육의 실태 분석 및 개선 방안 탐색 연구. *교육문제연구*, 35(2), 45-71. <https://doi.org/10.24299/kier.2019.32.2.155>
- 이승미, 김중훈, 최소영 (2016). 제2차 '공교육 정상화' 정책 포럼: 초등학교 입학 초기 아동의 한글 해득 실태 및 개선 방안 탐색 [연구자료 ORM 2016-21]. 서울: 한국교육과 정책연구원.
- 이승미, 박순경, 김중훈 (2017). 초등학교 1학년 학생들의 한글 해득 수준 향상을 위한 지원 요구 분석. *교육과정평가연구*, 20(3), 1-24. <http://doi.org/10.22799/jce.2017.20.3.001>
- 이애진, 양민화 (2015). 학습부진 아동의 기초학습능력과 초기 또래관계의 관계 특성: 사회망분석을 활용하여. *학습장애연구*, 12(3), 157-171.
- 임동선, 김신영, 송혜선, 이하은 (2022). 가정의 사회경제적 지위와 부모 자녀간 상호작용이-아동들의 언어능력 및 집행기능에 미치는 영향. *한국심리학회지: 발달*, 35(1), 27-54. <https://doi.org/10.35574/KJDP.2022.3.35.1.27>
- 장영은 (2015). 부모의 사회경제적 지위가 유아의 사회적 유능성 및 인지발달에 미치는 영향: 부모 온정성과 교육적 가정환경의 매개효과. *아동학회지*, 36(6), 1-21. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2015.36.6.1>
- 정부자 (2011). 초등학교 저학년 읽기부진아동의 읽기능력 및 읽기관련변인에 대한 종단연구. *언어치료연구*, 20(1), 103-121.
- 정종성 (2015). 초등학교 1학년 아동의 자모 인식, 단어 해득, 읽기 유창성 발달 양상 탐색. *초등교육연구*, 28(1), 113-131.
- 조증열, 김영숙, 박순길, 김봉희 (2022). 유치원과 초등학교 1-3학년 아동의 읽기 부진과 인지적 결손. *한국심리학회지: 발달*, 35(2), 45-71. <https://doi.org/10.35574/KJDP.2022.6.35.2.45>
- 최나야 (2012). 가정문해환경, 어머니의 문해신념과 양육효능감이 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용에 미치는 영향. *아동학회지*, 33(6), 109-131. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2012.33.6.109>
- 최나야 (2017). 유아 문해활동 선호도 검사의 개발 및 타당화. *인간발달연구*, 24(1), 1-23. <http://doi.org/10.15284/kjhd.2017.24.1.1>
- 최나야, 전은옥, 송재명 (2018). 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행: 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도의 군집 예측 가능성. *인간발달연구*, 25(2), 223-247. <http://doi.org/10.15284/kjhd.2018.25.2.223>
- 최나야, 정수정 (2021). 초등 문해력을 키우는 엄마의 비밀1. 서울: 로그인.
- 최나야, 최지수, 정수지, 김효은, 박상아 (2023). 유아의 기초 문해력에 영향을 미치는 가정의 물리적 문해환경 및 양적 · 질적 책 읽기 상호작용: 음운론적 인식, 어휘력, 이야기 이해력에 대한 잠재프로파일 유형 분석. *인간발달연구*, 30(1), 121-138. <https://doi.org/10.15284/kjhd.2023.30.1.121>
- 최윤정, 최나야 (2017). 발현적, 관습적 쓰기에 관한 어머니의 신념, 지도, 자료 활용이 유아의 쓰기능력에 미치는 영향. *가정과삶의질연구*, 35(2), 47-61. <https://doi.org/10.7466/JKHMA.2017.35.2.47>
- 하근희 (2022). 한글책임교육에 대한 교사의 인식 연구-한글 해득 진단 도구를 중심으로. *한국초등국어교육*, 74, 453-478. <http://doi.org/10.22818/jeke.2022..74.453>
- 홍세희, 노연경 (2017). 유아 사교육 시작 시점의 결정요인과 시작 시점이 이후 학업성취에 미치는 영향검증: 혼합생존분석의 확장. *유아교육연구*, 37(3), 53-72. <http://doi.org/10.18023/kjece.2017.37.3.003>
- 홍유정, 박현정 (2021). 기초학력 미달 학생 예측을 위한 심층인공신경망 모형의 활용. *교육평가연구*, 34(4), 615-647. <http://doi.org/10.31158/JEEV.2021.34.4.615>
- 홍은자, 김희진 (2003). 어머니의 성취압력과 유아의 학원학습지 이용 및 스트레스 간의 관계. *아동과 권리*, 7(1), 181-200.
- 황희경 (2019. 3. 30). 기초학력 부진 막으려면 초등 1-2학년 지도 신경써야. *연합뉴스*. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20190329155400004>에서 2023년 5월 3일 인출
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & Kilday, C. R. (2009). Validity of teacher report for assessing the emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Language Speech Hearing Services in Schools*, 40(2), 161-173. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0099\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0099))
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cho, J. R., & Ji, Y. K. (2011). Cognitive profiles of Korean poor readers. *Dyslexia*, 17(4), 312-326. <https://doi.org/10.1002/dys.439>
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's

- reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011). Motivation during an excessively challenging reading task: The buffering role of relative topic interest. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 185-208. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.481503>
- Gersten, R., Clarke, B., & Mazzocco, M. M. (2007). Historical and contemporary perspectives on mathematical learning disabilities. In D. Berch, & M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 7-27). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Ho, A. N., & Guthrie, J. T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, 34(2), 101-147. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.596255>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Kempe, C., Gustafson, S., & Samuelsson, S. (2011). A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 242-250. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00870.x>
- Kim, J., & Davis, C. (2004). Characteristics of poor readers of Korean hangul: Auditory, visual and phonological processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 153-185. <https://doi.org/10.1023/B:READ.0000013804.76677.a9>
- Makin, L., & Whitehead, M. (2010). 아이들의 문해 어떻게 지도할까?. 최나야(역). 서울: 시그마프레스. (원본 발간 일, 2003)
- Morrison, G., Woika, M. J., & Breffni, L. (2009). *Early childhood education*. Ohio: Charles Merrill.
- Neuman, S. B., Koh, S., & Dwyer, J. (2008). CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 159-172. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.11.001>
- Park, H. R., & Uno, A. (2012). Investigation of cognitive abilities related to reading and spelling in Korean: Readers with high, average, and low skill levels. *Dyslexia*, 18(4), 199-215. <https://doi.org/10.1002/dys.1443>
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of literacy environment in the language development of children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90018-3)
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278. <https://doi.org/10.1177/1468798405058688>
- Scaborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 639-648. <https://doi.org/10.1177/002221949202501003>
- Smart, D., Sanson, A. & Prior, M. (1996). Connections between reading disability and behavior problems: Testing temporal and causal hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 363-383. <https://doi.org/10.1007/BF01441636>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>