



부모와 담임교사가 인식하는 읽기부진 초등학생의 전반적 특성 및 학습 지원 요구*

김 동 일** · 이 연 재*** · 송 푸 림**** · 김 희 은*****

Overall Characteristics and Learning Support Needs of Elementary School Students with Reading Difficulties Recognized by Parents and Teachers*

Kim, Dongil** · Lee, Yeonjae*** · Song, Pureum**** · Kim, Heeun*****

ABSTRACT

[Purpose] The purpose of this study is to provide implications for the direction of educational support by analyzing the overall characteristics and learning support needs of elementary school students with reading difficulties recognized by parents and teachers. **[Method]** The purpose and direction of the study were explained to parents and homeroom teachers of 60 elementary school students with reading difficulties who participated in a reading intervention program. Among them, 53 parents and 41 teachers agreed to participate and researchers conducted one-on-one interviews regarding students' characteristics and learning support needs. A total of 484 statements were collected, and four researchers conducted qualitative analysis via the triangular verification method. **[Results]** Six major clusters, 14 themes, and 38 sub-themes were analyzed. The main themes were "developmental information," "academic characteristics," "cognitive characteristics," "emotional and behavioral characteristics," "social characteristics," and "learning support needs." Developmental information involved diagnosis, developmental differences with siblings, and onset of reading difficulties, while academic characteristics involved reading achievement and other subject achievement. Cognitive characteristics included concentration, comprehension, and learning interest. Emotional and behavioral characteristics included emotional characteristics and personality traits. Social characteristics included family and peer relationships. Learning support needs included the required support areas and instruction requirements. **[Conclusion]** The results were compared and analyzed with the results of previous studies, and future educational support directions were discussed based on the characteristics and learning support needs reported by parents and teachers.

Key Words : Reading difficulties, Elementary school student, Characteristics, Learning support needs, Interview

* 이 연구는 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2020S1A3A2A02103411).
This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2020S1A3A2A02103411).

** 제 1저자, 서울대학교 교육학과 교수

Professor, Dept. of Education, Seoul National University

*** 교신저자, 서울대학교 교육학과 협동과정 특수교육전공 박사 수료(2_yeonjae@snu.ac.kr)

Ph. D. candidate, Dept. of Special Education, Seoul National University

**** 공동저자, 서울대학교 교육학과 협동과정 특수교육전공 박사과정

Doctoral student, Dept. of Special Education, Seoul National University

***** 공동저자, 위덕대학교 특수교육학과 교수

Professor, Dept. of Special Education, Uiduk University

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기는 자기 주도적인 삶을 영위하기 위해 필수적으로 갖춰야 할 기술 중 하나다. 특히, 학습을 본격적으로 시작하는 초등학생에게 읽기는 학업성취뿐 아니라 성공적인 학교생활과도 긴밀하게 연결된다. 초등학생의 읽기 발달과정이 읽기를 배우는 단계(learning to read)에서 배우기 위해 읽는 단계(reading to learn)로 이어지기 때문이다(Chall, 1983). 읽기는 해독과 독해를 포함하는 능력으로 두 가지 기술 모두 어려움이 없어야 성공적인 읽기가 가능하다(Catts et al., 2006). 인지심리학자 Steven Pinker는 “소리(sound)에 관해 아이들은 이미 연결된(wired) 상태이지만, 문자(print)는 힘겹게 연결해야 하는 선택적인 액세스처이다.” 라고 표현했다(McGuinness, 1997, pp. ix). 즉, 문자라는 선천적으로 타고나지 않는 프로세스를 익히기 위해(Wolf & Stoodley, 2008, pp. 19), 인간이 발명한 문자를 각각의 소리와 의미에 대응하는 고차원적인 노력이 요구된다. 따라서 모두가 자연스럽게 배우는 것이 아니며 발달적인 이유로 읽기를 배우기 힘들어하는 학습자가 존재한다.

읽기를 배우는 데 어려움이 있는 학습자의 특징은 어떤 읽기 관련 하위 기술에 어려움을 지니는지 따라 양상이 다르게 나타난다. 성공적인 읽기를 위해서 문자 해독과 읽기 유창성, 어휘 지식뿐 아니라 배경지식이나 추론 능력과 같은 언어이해력과 관련된 다양한 하위 기술의 적절한 결합이 요구되기 때문이다(김경선, 김동일, 2013; 김영숙, 2017; National Reading Panel, 2000). 초등학교 3학년쯤이 되면 읽기 기술 자체를 배우는 단계가 완성된다. 조중열 등(2022)은 만 4세에서 초등학교 3학년 학생 약 200명씩을 대상으로 4가지 문식성 검사를 실시하였다. 학년별로 4개 이상 검사에서 전체 아동의 평균 성취보다 약 1 표준편차 이상 낮은 성취를 보인 아동을 읽기 부진 아동으로 선정하였다. 전체 아동은 3학년 1학기 말에 약 3%의 아동만 한글 읽기 중 받침 성취에 어려움을 보였다. 이와 대조적으로, 읽기 부진 아동 집단의 경우 약 17%의 학생이 받침 글자를 이해했음을 밝혔다. 일부 연구자는 단어인지 능력은 초등학생뿐 아니라 고등학생이나 대학생의 읽기 이해력의 개인차를 설명하는 유의미한 변인이라고 보고하였다(Samuelstuen & Braten, 2005; Cunningham et al., 1990). 반면, 김미배와 배소영(2012)은 저학년 시기 부진집단의 음운해독력(단어재인)이 일반집단과 유의미한 차이를 보였지만, 고학년 시기에는 일반집단과 비슷해진다고 보고하였다. 그러나 단어 수준을 넘어 문단 글 읽기 유창성의 경우, 고학년이 되더라도 일반집단의 평균 수준에 도달하지 못하고 여전히 유의미한 격차를 나타냈다. 김애화와 김의정(2021)은 초등학생 1학년, 3학년, 5학년을 20개월간 추적한 결과를 바탕으로

로 집단을 읽기문제 지속집단, 읽기문제 해결집단, 읽기문제 나중출현 집단, 일반집단으로 구분하였다. 그 중, 10~18%의 아동은 초기의 읽기 문제가 해결되는 반면, 3~6%의 아동은 지속적인 읽기부진을 보이고 있다고 보고하였다.

해결되지 못한 읽기부진은 교과 부진과도 긴밀하게 연결될 뿐 아니라(김선 외, 2020), 심리·정서적 문제와도 얽혀 있어 학습부진 학생의 지도 방향 설정 시 중요한 요인으로 작용한다(김영빈, 조아라, 이아라, 2012). 최수미, 김동일, 김주선(2019)은 개념도 방법을 통해 교육사각지대학습자의 특성에 대한 초·중·고등학교 교사의 인식을 알아보았다. 각급 교사들은 교육사각지대학습자들을 ‘낮은 상황인지 및 행동’, ‘학습 무기력’, ‘반사회적 및 품행 문제’, ‘역기능적 가족관계’로 개념화하고 있음을 밝히며 학습 어려움뿐 아니라 다양한 특성으로 인한 어려움을 확인하였다. 변찬석(2020)은 학습 부진 학생의 불안과 우울에 대한 초등교사의 인식을 포커스그룹 면담을 진행하였다. 공격행동과 같은 외현화된 행동 문제가 동반하는 경우 흔히 발견되는 반면에 불안, 우울, 사회적 위축과 같은 내재화 문제는 쉽사리 눈에 잘 띄지 않아 발견이 우선적으로 필요하며 상담을 통해 전문가와의 협력적 연계와 내재화된 문제 행동 지원을 위한 교사의 중재전략이 필요하다는 결과를 도출하였다. 이렇게 ‘학습장애로 판정받지는 않았더라도 학습 부진 아동 또한 저성취 뿐 아니라 심리·정서적 어려움이나 행동 문제를 동반하는 복합 결손 학습 부진 학생을 위하여 학습 및 정서, 행동 특성 등 개별 학생의 학습 부진을 종합적으로 고려하여 지원하고자 하는 시도도 늘어나고 있다(김우리, 김지연, 2016; 노원경 외, 2017). 이를 위하여 읽기부진/장애, 학습/장애, 느린학습자, 경계선 지적 기능, 교육사각지대학습자 등 읽기에 어려움을 지닌 다양한 배경의 학습자에 대한 인지적, 정서적, 동기적, 행동적 특성을 파악하고 지원체제 마련을 위하여 교사의 인식을 알아보는 연구가 꾸준히 수행되어왔다(고재천, 2015; 김동일 이일화, 2004; 변찬석, 박외곤, 2013; 최수미 외, 2018).

읽기부진 아동의 학습·심리정서·사회성과 관련된 특징을 종합적으로 파악하는 것은 읽기부진 학생에게 적절한 지원체계를 제공하는 데 있어 굉장히 중요하다. 정애라와 허유성(2015)은 학습장애학생을 지원하는 교육체제를 구축할 시 성공의 가능성을 높이기 위해서는 연구자나 특수교사 이외에도 사회구성원이 인식하는 이해 정도를 정확히 아는 것이 중요하다고 밝혔다. 마찬가지로 일반학급에 속해있는 읽기부진학생의 어려움을 알아보기 위하여 교육현장에 최일선에 있는 담임교사와 더불어 가장 가까이에서 읽기의 어려움을 발견하고 지원하고자 하는 학부모가 읽기부진 학생을 어떻게 인식하고 어떠한 지원 요구를 지니고 있는지 파악하는 것은 효과적인 지원체제 마련에 매우 중요한 요소라 할 수 있다.

특수교육대상자로 선정된 아동의 경우 매년 개별화교육계획 수립을 위하여 개별화교육회의가 진행되는 등 특수교사와 담임교사가 졸업 전까지 학부모와 협력하여 사

례를 관리하는 반면, 읽기부진 초등학생의 경우 초등학교의 담임교사가 매년 바뀌고, 주로 3월 진단평가 결과에 따라 해당년도의 학습지원대상학생(학습부진) 여부가 판단되기 때문에 대상자가 매년 바뀌는 불확실성을 지닌다. 김영표, 강종구(2017)은 ‘장애학생 교사’ 관련 연구에 비해 ‘장애학생 부모’ 관련 연구는 현저하게 그 수가 적긴 하지만 2010년에서 2016년까지 약 36편의 연구가 진행되었다고 밝혔으며 인식에 관한 연구는 14편을 차지했다고 밝혔다. 그중 설문이 아닌 특수교육이나 지원 서비스 관련 질적 연구는 3편이었다. 읽기부진 초등학생 학부모를 포함하여 진행된 연구는 이보다도 더 저조한 편이다. 난독증을 진단받은 학생 및 난독증 위험군 학생의 부모 11명을 대상으로 학습지원에 대한 경험을 분석한 진행한 나경은, 서선진, 최승숙(2019)은 부모들이 자녀의 학업뿐 아니라 사회성 면에서도 염려를 지니고 있었으며 교사와의 의사소통 과정에서 갈등을 경험했다고 보고하기도 하였다. 읽기 어려움을 조기에 발견하고 검증된 진단과 증거기반 교수에 대한 중요성을 강조하며 ‘모두를 위한 교육 추구권’을 경험의 핵심이라고 보고하였다. 해당 연구는 심각한 읽기 어려움을 지닌 학령기 자녀에 대한 학부모의 학습지원에 대한 경험을 분석하고 교육 지원 방향에 대한 시사점을 제시했다는 데에 의의가 있다. 다만, 해당 연구와 같이 읽기 어려움을 지닌 초등학생의 학부모뿐 아니라 학교 현장에서 학생을 지도하는 일반교사의 인식과 요구조사를 종합적으로 관찰할 필요가 있다. 학생들이 가정에서 보이는 특성과 학교에서 보이는 특성에는 차이가 있을 수 있기 때문이다. 학부모는 가정에서 학생을 주로 양육하는 주 돌봄자이며, 초등학교 담임교사는 학교에서 학생을 지도하며 다양한 특성을 인지할 수 있는 교육자다. 따라서 본 연구에서는 읽기 부진 초등학생 부모와 담임교사가 인식하는 특성과 지원요구를 종합적으로 탐색하여 그 공통점과 차이점을 종합적으로 파악하고자 한다. 읽기부진 초등학생의 다면적인 특성을 이해하는 기초 자료를 제공하고자 하였다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 부모와 담임교사가 인식하는 읽기부진 초등학생의 특성은 어떠한지 종합적으로 탐색하고 이들을 위한 지원 요구가 어떠한지 살펴보고자 한다. 본 연구의 목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 부모와 담임교사가 인식하는 읽기부진 초등학생의 전반적 특성은 어떠한가?
- 둘째, 부모와 담임교사의 읽기부진 초등학생 학습 지원 요구는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

연구 참여자는 읽기부진 초등학생 지원 사업에서 17회기 이상의 읽기 중재를 받은 학생의 부모와 담임교사다. 2022년 4월부터 12월까지 진행된 이 사업에서는 S시와 S대학교가 협력하여 총 60명의 학생에게 일대일 또는 소그룹 읽기 중재를 제공하였다. 중재 참여 학생들은 증거기반의 표준화 검사인 BASA-유창성 및 빈칸 채우기(김동일, 2000), BASA-어휘(김동일, 2019b), BASA-읽기이해(김동일, 2019a) 영역에서 최소한 두 영역 이상 하위 15%에 속하였으며, 세 영역 평균 점수가 낮은 순으로 선정하였다. 선정된 학생들의 평균 백분위 점수는 유창성, 빈칸 채우기, 어휘, 읽기이해 순서대로 38.8, 57.3, 10.5, 14.6점이었다. 이를 통해 중재 참여 학생들이 어휘나 읽기이해 영역에 특히 어려움을 보이는 읽기부진 초등학생임을 확인할 수 있다.

중재 참여 학생의 부모와 담임교사에게 중재 안내를 제공하면서 연구에 대해 안내하고 참여 동의를 구하였다. 중재 참여 학생 60명 중 53명의 학부모와 41명의 담임교사가 면담과 연구 참여에 동의하였다. 담임교사의 경우, 한 학급에 여러 명의 학생이 중재에 참여하는 경우에는 한 번만 인터뷰를 실시하였기 때문에 부모에 비해 참여 인원이 다소 적었다. 최종적으로 연구에 참여한 부모와 담임교사의 인구통계학적 특징은 <표 1>과 같다.

<Table 1> Demographic Information of Study Participants

Content		N	%	Total	
Parent	Age	30' s	11	20.8	53 (100.0)
		40' s	35	66.0	
		50' s	5	9.4	
		60' s	1	1.9	
		Non-response	1	1.9	
	Relationship with the student	Father	4	7.5	
		Mother	47	88.7	
		Etc.	2	3.8	
	Student' s grade	3 rd grade	23	43.4	
		4 th grade	16	30.2	
5 th grade		14	26.4		
Teacher	Age	20' s	3	7.3	41 (100.0)
		30' s	20	48.8	
		40' s	15	36.6	
		50' s	2	4.9	
		60' s	1	2.4	

Academic background	Bachelor's degree	31	75.6
	Master's degree	10	24.4
Teaching experience	Less than 5 years	2	4.9
	5 to less than 10 years	20	48.8
	10 to less than 15 years	2	4.9
	15 to less than 20 years	8	19.5
	20 to less than 25 years	6	14.6
	More than 25 years	3	7.3
Educational environment of the school	Good	12	29.3
	Normal	12	29.3
	Not good	17	41.5
Teaching grade	3 rd grade	16	39.0
	4 th grade	15	36.6
	5 th grade	10	24.4

부모 집단 중 학생과의 관계에 기타라고 응답한 2명은 각각 학생의 보호자인 고모와 보육원 담당자였다. 이들은 대상 아동을 오랜 기간 관찰한 주 보호자였으며, 학생에 대한 구체적인 정보를 제공할 수 있다고 판단되어 연구 대상으로 포함하였다. 담임교사에게는 현재 재직 중인 학교가 다른 학교에 비해 교육환경이 어떠한지에 대해 질문하였다. 담임교사들은 이전에 근무했던 학교나 인근 초등학교와 비교하였을 때 상대적으로 양호한지, 보통인지, 불리한지 응답하였다. 연구가 수행된 경기도 S시의 경우 근거리에 위치해 있더라도 신도시와 구도시의 격차가 상당히 큰 지역이다. 따라서 S시의 전반적인 성취 수준을 고려하여 가능한 한 객관적으로 응답할 것을 요청하였다. 그러나 이 응답 결과는 담임교사의 교육경력이나 주관적 판단에 따라 편차가 있을 수 있어 해석에 유의가 필요하다. 본 연구를 수행함에 있어서도 학교의 교육적 환경 결과는 학교의 특성을 이해하기 위한 자료로만 활용하였다.

2. 연구 도구

연구 도구인 면담 질문지 개발 과정에서 특수교육학 전공 교수 2인, 박사 수료생 1인, 박사 과정생 2인, 특수교사 2인의 검토를 거쳤다. 면담 질문지는 도입 질문, 본 질문, 마무리 질문으로 구성하였으며, 구체적인 내용은 <표 2>와 같다. 담임교사와 부모의 질문은 최대한 유사하게 제작하여 응답 내용을 상호 비교할 수 있도록 하였으나, 부모만 명확하게 응답할 수 있는 정보인 자녀의 진단 여부, 형제자매와의 발달적 차이에 대해서는 부모에게만 추가 질문하였다.

<Table 2> Interview Questions

Content	Question(s)
Introductory questions	1. What is the personality of the student (at home/school life)? 2. (Parents only) Has a student ever been diagnosed with borderline intelligence functioning or learning disability? 3. (Parents only) If you have more children, are there any developmental differences between the student and siblings?
Key questions	4. What are student's reading characteristics and achievements? 5. What are the student's achievements in subjects other than reading? 6. What are the emotional and behavioral characteristics of the student? 7. What are the social characteristics of students? 8. What support does this student need most?
Ending questions	9. Is there anything else you can tell us about the student other than what you answered?

3. 자료 수집 및 분석

면담은 연구 참여에 동의한 경우에만 진행하였으며, 첫 읽기 중재가 시작한 당일, 또는 그 주에 피면담자의 편의에 따라 대면이나 비대면으로 실시하였다. 비대면의 경우에는 전화나 온라인 회의 플랫폼 Zoom 중에 피면담자가 편하게 이용할 수 있는 방법을 선택하였다. 면담은 모두 일대일로 실시하였고, 학생의 중재를 담당하는 강사가 면담을 진행하였다. 면담을 진행하는 강사에게는 사전에 질문지와 유의해야 할 사항에 대해 전달하기 위해 온라인 오리엔테이션을 실시하였다. 면담에는 약 20분~30분 정도가 소요되었다. 본격적인 면담을 시작하기 전에 면담의 목적이 학생에 대해 깊이 있는 정보를 파악하여 향후 중재 프로그램을 더 잘 계획하고 실행하기 위함임을 다시 한 번 설명하였다. 면담 질문은 순서대로 제시하되, 응답 내용에 대해 추가적인 질문이 있는 경우 보충 설명이나 구체적인 예시를 들어달라고 요청하였다.

면담을 통해 수집된 자료는 Kutner 외(2008)와 강석영, 윤민지, 이동훈(2015)이 제안한 질적 인터뷰 분석 방법을 활용하여 다음과 같은 순서로 분석되었다. 첫째, Excel 프로그램을 활용하여 발언 그대로 전사하는 축어록 형식으로 수합되었다. 면담을 진행한 강사가 직접 축어록을 작성하여 녹음파일과 함께 연구자에게 전달하였고, 연구자는 응답 내용을 검토한 후 질문이 있을 경우 바로 강사에게 추가 정보를 요청하였다. 최종적으로 결과 분석에 활용된 진술문은 부모가 289개, 교사가 195개였다. 둘째, 특수교육학 교수 2인, 박사 수료생 1인, 박사 과정생 1인이 협의팀을 구성

하여 총 3차에 걸쳐 범주화를 하였다. 이렇게 둘 이상의 전문가가 협의팀을 이루어 지속적으로 합의하는 과정이나 삼각검증법을 활용함으로써 연구자의 일반화와 편향이 분석에 영향을 미치지 않도록 하였다(Hill et al., 2005; Strauss & Corbin, 1998). 1차 범주화에서는 각자 검토한 의미 범주를 상호 검토하고, 각 범주에 대해 1차 세부주제 명명화를 하였다. 2차 범주화에서는 1차 결과에 기초하여 공통적인 의미를 가진 세부주제를 소주제로 범주화하였으며, 1차 결과에서 보완이 필요한 부분이 있는지 협의하였다. 3차 범주화에서는 1차와 2차 결과를 종합적으로 다시 검토하며 진술문장의 의미가 정확하게 해석된 것인지 교차검토하고 대주제를 설정하였다. 세부주제별로 부모와 교사, 전체 인터뷰 참여자 몇 명이 해당하는 진술문을 언급하였는지 횟수를 계산하여 빈도를 파악할 수 있도록 하였다. 다만, 전체 언급 횟수가 2회 이하인 세부주제는 학생의 개인정보가 너무 특정되는 경향이 있으며 매우 독특한 사례인 경우로 판단되어 결과에 제시하지 않았다. 예를 들어, 발달적 정보의 자녀 진단 여부에 선천성 시각 어려움을 겪는 학생에 대한 진술문이 1개 있었지만 아주 특별한 경우였으며 이 진술문을 결과에 포함하면 학생의 개인정보가 노출될 것을 우려하여 제시하지 않았다.

Ⅲ. 연구 결과

전체 진술문 484개를 범주화하여 6개 대주제와 14개의 소주제, 38개의 세부주제를 도출하였다. 도출된 대주제는 ‘발달적 정보’, ‘학업적 특성’, ‘인지적 특성’, ‘정서·행동적 특성’, ‘사회적 특성’, ‘학습지원 요구’ 다. 세부주제별로 부모와 교사 중 몇 명이 해당하는 진술문을 언급하였는지 빈도를 제시하였다.

<Table 3> Interview Result

Cluster(대주제)	Theme(소주제)	Sub-theme(세부주제)	Parent	Teacher	Total
Developmental information	Diagnosis	Developmental diagnosis	6	0	6
	Developmental differences with siblings	Linguistic differences	7	0	7
		Cognitive differences	13	0	13
		No difference	4	0	4
	Onset of reading difficulty	Before school age	6	0	6
		After school age	11	1	12
		After COVID-19	3	0	3

Overall Characteristics and Learning Support Needs of Elementary School Students with Reading Difficulties Recognized by Parents and Teachers **143**

Cluster(대주제)	Theme(소주제)	Sub-theme(세부주제)	Parent	Teacher	Total
Academic characteristics	Reading achievement	Difficulty of decoding	12	1	13
		Difficulty of fluency	13	14	27
		Difficulty of comprehension	10	7	17
		Overall reading underachievement	5	12	17
	Other subject achievement	Did not recognized	8	16	24
		Difficulty in math	12	10	22
		Difficulty in writing	3	4	7
		Difficulty in English	3	0	3
Cognitive characteristics	Concentration	High level of concentration	0	4	4
		Low level of concentration	3	13	16
	Comprehension	Low level of comprehension	3	3	6
	Learning interest	Lack of learning interest	2	2	4
Emotional and behavioral characteristics	Emotional characteristics	Impulsive trait	4	2	6
		Lack of self-esteem and confidence	2	3	5
		Trait of giving up easily	3	0	3
		Difficulty in emotional control	5	1	6
		No emotional or behavioral difficulties	6	8	14
	Personality traits	Introverted and calm	11	4	15
		Extroverted and bright	8	3	11
		Showing both introversion and extroversion	5	5	10
	Social characteristics	Family relationship	Smooth family relationship	18	1
Bad family relationship			5	0	5
Peer relationship		Smooth peer relationship	30	25	55
		Bad peer relationship	13	9	22
Learning support needs	Required Support Areas	Reading support	30	18	48
		Math support	2	4	6
		Writing support	1	7	8
		Learning motivation	1	6	7
	Instruction Requirements	Active learning activities	9	3	12
		Specified instruction	2	5	7
		Gentle instruction	10	4	14
Total			289	195	484

1. 발달적 정보

1) 자녀의 진단 여부

발달적 정보에 관한 질문은 부모 집단에게만 실시하였기 때문에 특별한 경우를 제외하고 부모의 응답으로 제한되어 있었다. 그중에서도 자녀의 진단 여부를 질문한 결과, 발달적 진단을 받았다고 응답한 학부모가 6명 있었다. 진단 내용은 경계선 지능, 난서증, 언어발달지연 등으로 다양하였고, 해당 학생들은 사설 센터에서 치료받고 있거나 받은 경험이 있었다.

3학년 담임선생님이 추천해주셔서 월요일마다 언어센터에 가고 있어요. 센터에서 쓰기 난독증(난서증)이라고 진단을 내렸고 불가능한 상태는 아니지만 교정을 하면 좋을 거 같다고... (4학년 학부모, ID 49)

경계선 지능으로 진단받은 적이 있습니다. 초등학교 1학년에서 2학년으로 올라갈 즈음인 것 같고요, 상담센터에서 받았어요. (5학년 학부모, ID 12)

초등학교 2학년 때 진단받았어요. 언어 쪽이 떨어진다고, 남의 말을 잘 이해 못하고 오해를 많이 하고, 자기가 표현하고 싶은 것도 표현이 안 되고, 아동발달센터에서 같이 검사했어요. (중략) 언어적으로 어릴 때 말 배우는 것도 다른 애들보다 좀 늦는 거 같아요. (5학년 학부모, ID 45)

2) 형제자매와의 발달적 차이

부모는 읽기부진 초등학생이 형제자매와 발달적 차이를 보이기도 하였다고 응답하였다. 주로 차이를 보였다고 응답한 내용은 언어적 차이와 인지적 차이였는데, 먼저 언어적 차이와 관련된 진술문은 국어 성취나 한글 해득 시기와 관련된 내용이 대부분이었다.

누나들은 국어를 잘했던 것이 같아요. 문제가 주어지면 어쨌든 썼어요. 그런데 00이는 아예 못써요. (3학년 학부모, ID 1)

누나 같은 경우는 학교 들어가기 전에 한글을 다 떼고 들어갔어요. 근데 00이 같은 경우는 이제 한글을 못 땀어요. (3학년 학부모, ID 11)

인지적 차이에 대해서는 13명의 부모가 응답하였는데, 주요 내용은 형제자매에 비해 이해력이나 집중력이 낮다는 것이었다. 해당하는 진술문은 다음과 같다.

이해력이 떨어지는 것 같아서. 다른 애들에 비해서 더 어린 것 같이 느껴지는데...
(4학년 학부모, ID 28)

(누나들에 비해) 집중력이 낮아요. (5학년 학부모, ID 17)

한편, 적은 수였지만 형제자매와의 발달상 차이를 느끼지 못한다고 응답한 사례도 4명 있었다. 비록 주관적인 부모의 의견이긴 하지만, 이를 통해 모든 읽기부진 초등학생이 형제자매와 발달적 차이를 보이지는 않음을 알 수 있었다.

아니요. 없어요. 특별히 다른 거는 없는데. (3학년 학부모, ID 39)

비슷한 것 같아요. (3학년 학부모, ID 43)

3) 읽기 어려움 발현 시기

별도의 질문을 하지 않았음에도 읽기 어려움이 발현되기 시작한 시기에 대해 응답하는 경우가 있었다. 분석 결과에 따르면 학령기 이후가 12명으로 가장 많았고, 학령기 전이 6명, 코로나 이후가 3명이었다. 해당하는 진술문은 순서대로 아래와 같다.

취학 이전 시기부터 학습이 더뎠어요. (3학년 학부모, ID 8)

코로나 때문에 1학년을 학교를 못가서, 1학년을 놓아버렸잖아요. 지금 3학년인데, 그래서 1학년 과정부터 차근차근해야 하는데 거의 놀다시피 해서, 제가 봤을 때 지금 1학년이랑 수준이 다름이 없거든요. (3학년 학부모, ID 14)

1학년 때부터 읽기가 빠르지 않았고 쓰는 것도 엄청 힘들어 했고. (중략) 읽기, 쓰기 공부할 때도 제가 봤을 때는 좀 느린 것 같기는 해요. 그러니까 읽을 때도 버벅거리잖아요. 읽다가 조금 버벅거리고 그런 게 지금도 있기는 하더라고요. (5학년 학부모, ID 10)

1학년 때 한글을 못 떼고 입학했어요. 그래서 1학년 때는 많이 어려웠는데 그래도 가정에서도 열심히 하고 2학년 때 열심히 해서 지금은 수월하게 잘 합니다. 읽고 쓰는 것과 학교 수업에는 문제없습니다. (3학년 교사 ID 15)

2. 학업적 특성

1) 읽기 성취

읽기부진 초등학생의 읽기 성취에 대한 부모와 교사의 응답을 면밀하게 분석함으로써 어떠한 읽기 강·약점이 있는지 파악하고자 하였다. 대부분의 응답은 읽기의 어려움에 초점이 맞춰져 있었으며, 읽기 영역별로는 해독, 읽기 유창성, 읽기이해가 주를 이루었다. 먼저, 해독의 어려움에 대한 응답은 다음과 같다.

한글 배우면서 뜻이 없는 글씨는 아예 읽는 거 자체를 힘들어하더라구요. (중략) 뜻이 없는 거를 말이 되는 걸로 바꿔서 읽는데요. 통으로 글자를 외우니까 읽는 그대로 하는 게 아니라. 습관이 이미 들어간 거 같긴 해요. 조금 원리를 알았으면 좋겠어요. (3학년 학부모, ID 36)

이제 받침 있는 게 조금 힘들어하고. 한 가지 받침은 그래도 띄엄띄엄은 읽을 수가 있어요. 근데 뭐 이제 주전자에 '물이 팔팔 끓는다' 할 때 '르ㅎ' 이렇게 받침이 두 개 들어가잖아요. 그런 거는 아예 그냥... '많이' 이런 것도 아예 모르더라고요. 읽으려고 하지도 않고 일단 어려운 거를 부딪혀보려고 하지 않아요. (4학년 학부모, ID 20)

다음으로, 읽기 유창성에 어려움이 있다는 진술은 27명이 응답하여 가장 높은 비율을 나타냈다. 읽기 유창성의 어려움에 대해서는 부모와 교사의 응답 수가 비슷하였는데, 학교 수업 중에 책 읽기 활동이 많아지면서 교사들이 학생의 읽기 어려움을 가장 많이 관찰할 수 있는 영역이 읽기 유창성인 것으로 보인다.

책 읽어 보라고 하면 더듬더듬 읽는 경향이 있어요. 속도가 빠르지도 않구요. (4학년 학부모, ID 24)

읽는 거를 잘 못했어요. 끊어 읽기 같은 걸 못하고 분절마다 끊어 읽고요. 요즘 수업에서 온책읽기를 하는데 자신감이 떨어져서 목소리가 작고 약간 떨리고 그런 게 있더라고요. 온책읽기 하는게 동화책 같은 그런 수준인데 그것도 읽는 거를 조금 힘들어해요. (5학년 교사, ID 14)

읽을 때 전국적인 평균에 비해서는 읽기 능력이 많이 부족하지만, 저희 학교 3학년 친구들 중에서는 보통이구요. 띄엄띄엄 읽거든요. (3학년 교사, ID 30)

읽기이해에 어려움이 있다는 응답도 부모가 10명, 교사가 7명으로 상당히 많았다. 관련된 응답은 다음과 같다. 특히 교사 집단은 읽기이해의 어려움이 어휘력 부족과 연관된다고 인지하고 있었다.

읽기는 괜찮은 거 같은데, 읽으면서 그 문장을 이해하는 것까지는 조금 어려워하는 거 같아요. (5학년 학부모, ID 12)

Overall Characteristics and Learning Support Needs of Elementary School Students with 147 Reading Difficulties Recognized by Parents and Teachers

독해 능력이 부족해요. 문장 이해도 어휘가 약해서 그런지 잘 이해를 못하는 것 같습니다. (교사 13)

국어 교과서 보면 설명문이나 논설문 같은 것이 약간 전문성을 요하는게 있잖아요. 그런 거를 단어를 모를 뿐만 아니라 자신도 없어 해요. (5학년 교사, ID 14)

읽고 쓰는 것은 느리고 서툴지만 학습이 가능한 정도입니다. 다만 긴 글이나 어려운 단어가 포함된 글을 잘 이해하지 못합니다. (4학년 교사, ID 24)

영역과 무관하게 읽기 성취가 전반적으로 낮다는 언급도 있었다. 해당하는 진술문은 아래와 같다. 부모는 학생의 읽기 성취를 발달 연령으로 표현하는 경향이 있었고, 교사는 학급 내 성취 수준으로 표현하는 경향이 있었다.

7살 수준의 어휘력과 국어수준을 지닌 것 같아요. (5학년 학부모, ID 17)

반에서 가장 못 하는 편입니다. (3학년 교사, ID 31)

다른 애들에 비해서 읽기 성취도가 좋은 편은 아닌 거 같아요. 상, 중, 하로 나누면 하에 속하는 거 같고... (4학년 교사, ID 27)

반면, 검사 결과를 받아보기 전까지는 읽기 어려움을 인지하지 못했다는 응답도 있었다. 본 연구의 대상이 된 학생들이 표준화된 읽기검사에서 영역별로 하위 15% 이하에 속했다는 점을 고려하면 가정이나 학교에서 조기 선별이 잘 이루어지지 않는다고 해석할 수 있다. 지금까지 인지하지 못했던 이유에 대해 부모는 가정에서 학습에 신경 쓰지 못했다거나, 학교에서 체계적인 평가를 하지 않아서 몰랐다고 응답하였다. 교사는 소속된 학교의 전반적인 성취 수준이 낮기 때문에 평균적으로 비교하였을 때 읽기부진이 두드러지지 않은 것 같거나, 예전과 달리 철저한 지필평가가 실시되지 않기 때문에 발견되지 못한 것 같다고 응답하기도 하였다.

처음에는 좀 깜짝 놀랐거든요. 내가 너무 몰랐나. 애한테 관심이 없었나. 이렇게 생각을 할 정도였거든요. (3학년 학부모, ID 42)

읽기 학습에 어려움이 있다는 것도 몰랐어요. 학교에서 평가를 하지 않으니까요. 가정에서 보면 괜찮고. 그래서 이번에 알았어요. (4학년 학부모, ID 25)

반에서 중간 이상은 해요. 여기 학교 친구들이 전체적으로 성취도가 많이 낮기 때문에 그러니까 00이 같은 친구들도 중간 이상이라고 말할 할 만큼 부족한 친구들이 좀

많은 것 같아요. 다문화 친구들도 많고... (3학년 교사, ID 12)

그렇게 많은 문항의 문제를 사실 풀 일이 별로 없거든요. 예전에는 지필 평가가 20 문제, 25문제 이렇게 했었는데, 지금은 수행평가 같은 거 보면은 뭐 적게는 한 3~4 문제만 풀기도 하고. (4학년 교사, ID 19)

2) 읽기 외 다른 과목 성취

읽기 외 다른 과목의 전반적인 성취가 어떠한지 질문하였을 때, 과목별로는 수학, 쓰기, 영어와 관련된 응답이 언급되었다. 수학 성취가 낮다는 응답은 22명으로 비교적 많았는데, 독특한 점은 부모가 인지하는 학생의 수학 성취와 실제 성취 간 차이가 있었다는 것이다. 일부 응답을 통해 부모는 학생이 수학을 잘한다고 알고 있었으나, 실제 수학 성적은 낮은 편인 경우를 확인할 수 있었다.

00이는 수학을 좋아하고 잘한다고 표현을 했는데 담임선생님께서 성적은 그렇지 않다고 하시더라고요. (4학년 학부모, ID 7)

수학은 너무 어려워하지 않아요. (수학 검사 점수를 듣고) 아, 곱셈은 조금 느릴 수 있어요. 덧셈과 뺄셈도 잘 못하나요? 그래도 제법 했는데,.. (3학년 학부모, ID 1)

수학 구구단을 못 외웠더라고요. 수학은 제가 단원평가도 보고 그래서 아이가 어려움이 있다는 것을 알고 있었어요. 저랑 따로 공부합니다. (3학년 교사, ID 1)

쓰기 성취가 낮다는 응답은 부모가 3명 교사가 4명 응답하여 총 7개의 진술문이 수합되었다. 쓰기 성취의 어려움과 관련해서는 받침 글자 쓰기의 어려움, 주제에 어울리는 글쓰기의 어려움, 들어쓰기나 띄어쓰기, 복문 사용 등의 어려움에 대한 응답이 있었다.

받아쓰기하면 쌍받침을 좀 헛갈려 해요. (4학년 학부모, ID 25)

말하는 것도 어려워하는 데 그걸 글로 쓰는 건 더 어려워해요. 거의 그냥 쓰는 활동은 잘 못해요, 주제와 어울리지 않는 말을 쓴다거나 벗어난 이야기를 많이 하는 편이에요. (3학년 교사, ID 21)

4학년 때 문단을 구분하면서 들어쓰기, 띄어쓰기 이런 거 있잖아요? 그런 게 잘 안되어 있다. 띄어쓰기가 특히. 모든 줄글을 다 붙여서 쓰는 경향이 좀 보이구요. 아주 단순한 형식의 글쓰기만 하는... 뭐뭐 했고, 뭐뭐 했고 이런 식으로 복문 같은 거를 잘못 하고. 말로는 대답해도 쓰는 게 자연스럽게는 않은 것 같아요. 입말에서 손말로 넘

어가는 거. 말로는 할 수 있는데 적으려고 하면 좀 어려워하는. (5학년 교사, ID 11)

부모 3명은 영어 성취에 대해서도 언급하였는데, 모두 영어 학습에 어려움이 있다는 응답이었다. 수학, 쓰기에 이어 영어 성취에 대한 언급이 나타났다는 점은 영어 또한 대표적인 기초과목으로 인식되고 있다는 점을 보여주며, 읽기부진 초등학생이 영어 성취에도 어려움을 가질 수 있다는 점을 유추하게 한다.

영어는 학원을 오래 다녔는데 기본적인 단장 단모 파닉스도 지금 잘 완성이 되지 않았거든요. 학원 진도는 거의 파닉스가 끝나고 문장으로 들어가는데 단장, 단모 파닉스가 아직 안 돼서 그걸 제가 몇 번이나 같이 하다가 안 됐어요. (3학년 학부모, ID 21)

영어가 조금 힘들다고 하긴 하더라고요. 다른 거 수학이나 국어는 학교에서 보충하니깐 따라가긴 따라가는데. (4학년 학부모, ID 37)

3. 인지적 특성

1) 집중력

인지적 특성에 대해 질문한 결과, 집중력에 관한 의견이 많이 도출되었다. 그중 4명의 응답자가 집중력이 양호하다고 응답하였으며, 응답자는 모두 교사였다. 교사들은 읽기부진 초등학생의 집중력이 높은 편은 아니지만 양호하다고 언급하였다.

집중을 못한다거나 이런 편은 아닌 것 같아요. (4학년 교사, ID 7)

수업 시간에 집중 잘하고 하려고 하는 거. 열심히 하려고 하는 건 아니지만 그냥 선생님이 수업을 하고 있고 이걸 내가 따라가야겠다는... (3학년 교사, ID 20)

한편, 집중력이 부족하다는 응답은 16명으로 집중력이 양호하다는 응답에 비해 비교적 많았다. 부모와 교사 집단 모두 집중력 부족에 대해 언급하였다.

가만히 오래 앉아있는 것을 힘들어해요. 다른 것을 하다가 숙제하는 모습을 반복해서 보여요. (5학년 학부모, ID 18)

수업에서 손을 꼼지락 하느라 집중력이 낮아요. (5학년 교사, ID 41)

집중력이 부족하고, 어떤 과제를 하라고 했을 때 끈기가 부족한 모습을 보여요. 멍하게 하고 있는 경우가 많아요. 혼자 멍하게 있거나 주의력이 낮아 보이는 모습을 보여요. (5학년 교사, ID 38)

2) 이해력

이해력과 관련된 응답을 한 참여자는 부모 3명, 교사 3명으로 총 6명이었다. 이들은 모두 읽기부진 초등학생의 이해력이 낮다는 점을 언급하였다.

제일 제가 안타까운 건 이해력이 좀 부족한 거... 좀 논리라고 해야 되나? 이해, 논리. 그 방면이 좀 많이 부족하고, (중략) 이해력, 응용력이 너무 많이 뒤쳐져서... (3학년 학부모, ID 21)

수업 중 발표를 하고자 하는 의욕도 있습니다. 하지만 수업자의 질문을 정확하게 이해하지 못하여 발표하는 경우가 종종 있습니다. 본인이 생각한 내용으로 발표가 진행되지 않을 때 정서적으로 슬퍼하는 경우가 있습니다. (4학년 교사, ID 37)

3) 학습흥미

학습흥미와 관련된 응답도 수집되었다. 해당 응답을 제시한 부모와 교사는 학생의 낮은 학습흥미 때문에 집중력도 낮아지는 것 같다고 보고하였다.

자신 없는 거는 본인이 재미가 없으니까 그냥 멍하게 있고 흥미가 없으니까. (학생이 접해보지 못했거나 이런 거에 대해서는 좀 흥미가 낮은 것 같네요.) 네. 아무래도 계기가 좀 있어야 할 것 같아요. (3학년 학부모, ID 22)

자기한테 필요하고 열심히 해야겠다는 생각이 안 드는 것 같아요. 흥미가 없어서 집중을 잘 못하는 것 같은 느낌이고요. (5학년 교사, ID 11)

4. 정서·행동적 특성

1) 정서적 특성

정서적 특성으로는 충동적임, 자존감과 자신감 부족, 쉽게 포기함, 감정조절의 어려움이 언급되었다. 먼저, 충동적인 정서적 특성을 보인다는 응답은 다음과 같다.

ADHD가 있어서 애기 때부터 안 걸어나고 뛰어다니고 움직임이 많았어요. 집중해서 공부하는 거는 10-15분이 제일 최고치인거 같아요. (5학년 학부모, ID 45)

궁금한 게 좀 많아요. 그래서 가끔 돌발 행동을 할 때가 있어요. 뭔가 이렇게 만지지 말아야 될 거를 만지는 거 있잖아요. (4학년 학부모, ID 20)

자기도 자기 단점이 화가 나는 거라고 얘기하긴 했는데 그런 약간 분노 충동 조절

약간 잘 안 되는 것 같아요. (3학년 교사, ID 21)

다음으로 자존감과 자신감 부족과 관련된 응답이 있었다. 이러한 응답의 내용은 주로 잘하지 못하는 영역에 대한 자신감 상실과 그로 인한 소극적 태도에 대한 것이었다.

자기가 못하는 것은 좀 소극적이 되는 것 같아요. 애가 자기가 잘하는 것은 되게 자신감 있고 막 이렇게 막 밝아요. 근데 다른 걸 하자고 그러면 좀 막 싫어하고 짜증을 내고 좀 그런 경우가 많거든요. (3학년 학부모, ID 42)

학습이 늦다보니까 자신감이 좀 상실되어 있고, 약간 부끄러움이 많아서 친구들 사이에서 나서서 막 활발하게 그러지는 않고요. 체험활동 같은 거에도 되게 소극적이예요. (5학년 교사, ID 14)

부모 3명은 읽기부진 초등학생이 쉽게 포기하거나 싫증을 내는 모습을 보인다고 응답하기도 하였다. 어려운 과제가 생겼을 때 꾸준히 도전하는 것에 어려움을 가질 수 있음을 보여준다.

호기심이 많은 편이지만 싫증을 잘 내고. (5학년 학부모, ID 48)

모든 면에서 조금 어렵거나 힘들면 쉽게 포기해 버려요. (5학년 학부모, ID 3)

또, 6명의 응답자는 읽기부진 초등학생이 감정조절에 어려움을 가진다고 응답하였다. 응답 내용을 살펴보면 정서·행동적 문제라고 지칭할 정도의 큰 어려움이라기보다는 마음이 여리고 주변 환경에 예민하게 반응하는 모습이 있음을 알 수 있다.

칭찬을 하거나 하면 좋아하는 것이 있어요. 혼나거나 하면 급하게 좀 저조해져요. 그런 거에 좀 예민하더라고요. (4학년 학부모, ID 31)

눈물이 많으며, 뜻대로 되지 않으면 심적으로 힘들어 해요. 그러나 금방 다른 일로 기분 전환이 잘 되구요. (중략) 어렵거나 힘들 때 기분을 조절하는 데 어려움이 있어요. (4학년 학부모, ID 44)

한편, 부모 6명과 교사 8명은 읽기부진 초등학생에게 정서·행동적으로 두드러진 어려움이 없다고 응답하였다. 이를 통해 읽기부진 초등학생이 정서·행동적 어려움을 반드시 동반하지는 않음을 알 수 있었다.

저도 이렇게 00이를 눈여겨보려고 노력을 하는데 이렇게 지내는 거 보면은 좀 그래도 자기 앞가림하고 잘 지내는 것 같아서 그나마 다행이다. 정서적으로나 그렇고 이렇게 나쁜 애들도 솔직히 막 많잖아요. 근데 이제 그런 마음씨도 그렇고 마음먹는 것도 그렇고 그래서 그나마 다행이다. 이렇게 생각을 했거든요. (3학년 학부모, ID 42)

아이가 밝고, 정서적으로는 안정되어 있어요. (3학년 교사, ID 2)

2) 성격적 특성

성격적 특성으로는 내성적이고 차분함, 밝고 활발함이라는 독특한 특성이 언급되었으며, 두 가지 성향을 모두 언급한 부모와 교사도 있었다. 먼저, 내성적이거나 차분하다고 응답한 경우는 아래와 같았다.

좋게 말하면 차분하고 한 건데 좀 답답할 때도 있고. (3학년 학부모, ID 21)

조금 내성적인 것 같아요. 집에서는 많이 세계 아이를 다루는 것도 아닌데 다른 애들처럼 장난기도 심하지 않고 해서 내성적인가 싶었거든요. (4학년 학부모, ID 46)

되게 조용하고 내성적이예요. 소심한 면도 있는 것 같아요. (3학년 교사, ID 33)

위에서 언급한 것과 상반되게 밝고 활발하다는 특성도 상당히 많이 언급되었다. 부모 8명과 교사 3명이 아래와 같이 응답하였다.

밝고 긍정적이며 엄청 활발해요. (5학년 학부모, ID 3)

밝고 씩씩하죠. 대답 씩씩하게 하고, 학교생활 잘하고 흥미가 많아요. (4학년 교사, ID 5)

내성적 성격과 활발한 성격을 모두 보인다는 응답도 있었다. 내향성과 외향성은 스펙트럼이기 때문에 관찰하기에 따라 두 가지 성향을 모두 보일 수 있는데, 이러한 경향이 반영된 것으로 보인다.

외향적이고 활발하나 친구들과의 관계에서는 내향적이예요. (4학년 학부모, ID 49)

무기력함과 소극적인 성격이 거의 결합되어 있는 정도라 적극적인 모습을 발견하는 경우가 좀 드뭅니다. (중략) 좋아하는 한 두 명의 학생과는 활발한 모습을 보이는데... (5학년 교사, ID 13)

5. 사회적 특성

1) 가족과의 관계

가족과의 관계에 대해 질문하였을 때 부모와의 관계에 대한 응답이 주를 이루었다. 부모 18명과 교사 1명은 부모와의 관계가 원만하다고 응답하였으며, 부모 5명은 관계에 어려움이 있다고 응답하였다. 각각에 대한 응답은 아래와 같다.

저랑은 (관계가) 좋은 편이에요. 대화도 자주 하고, 집에서 거의 붙어있는 시간이 많아가지구... (3학년 학부모, ID 43)

저랑은 잘 지내요. 딱 보면 오늘 무슨 일이 있었는지 기분이 나쁜지 안 나쁜지 표정만 봐도 제가 알거든요. (3학년 학부모, ID 38)

(아이가) 엄마에 대해 권위적으로 느낄 수 있을 것 같아요. (3학년 학부모, ID 30)

아빠랑 안 좋은 일이 있어서 헤어졌고 그것 때문에 아동 상담 받고 있어요. 상처가 있어서 사랑이 많이 필요해요. (5학년 학부모, ID 15)

2) 또래와의 관계

또래와의 관계 역시 원만하다는 응답과 어려움이 있다는 응답이 공존하였다. 그중 부모 30명과 교사 25명은 원만한 관계라고 응답하였으나, 부모 13명과 교사 9명은 어려움이 있다고 응답하였다.

친구들하고도 되게 엄청 잘 지내는 편이고요. 친구를 되게 좋아해요. (5학년 학부모, ID 10)

친구들하고는 활발하게 잘 어울리고, 평상시 때는 말하는 게 어려움이 있거나 그런 친구가 아니기 때문에 잘 어울립니다. (3학년 교사, ID 12)

놀기는 노는데 많은 대화는 못하는 것 같아요. 늦둥이다 보니까 좀 오냐오냐 하기도 했고, 또래 친구들은 보면 이제 집에서 만이들은 야물딱져 보이는 게 있는데 우리 00이는 또래들에 비해서 아기같아 보이더라고요. 그냥 놀긴 하는데 특별히 친한 친구는 없는 것 같아요. 친구들이랑 다투고 나서는 친구들이 나랑 놀기 싫어한다고 하면서 속상해 하더라고요. 아무래도 집에서는 좀 다 맞춰주고 하는데 학교에서 애들이랑 지낼 때는 그렇지 않으니까... (3학년 학부모, ID 22)

친구관계가 나쁘지는 않지만, 좋은 건 아닌 거 같아요. 자기 기분이 안 좋으면 표현

을 다 하고, 오지랖을 부리는 모습이 있어요. 참견하는 경향이 있고, 눈치가 없이 행동해서 친구들끼리 마찰이 있는 경우가 있어요. (5학년 교사, ID 38)

6. 학습지원 요구

1) 필요한 지원 영역

읽기부진 초등학생에게 가장 필요한 지원 영역이 무엇인지 질문하였을 때, 크게 학습적 지원과 정서적 지원에 대한 요구가 있었다. 학습적 지원으로는 읽기, 수학, 쓰기 영역별 학습지원에 대한 언급이 있었으며 그중에서도 읽기 학습지원에 대한 요구가 가장 많았다.

제가 잘 못해 주는 거긴 한데 같이 책 읽어주고 그 책 내용에 대해서 좀 토론하고 이렇게 해야 되는데... (중략) 그런 게 가능할까요? (3학년 학부모, ID 23)

보통 3학년이 읽어야 되는 책이 있잖아요. 근데 그런 글밥 수가 조금 많은 책 같은 경우는 조금 버거워하는 경향이 있더라고요. 그래서 00가 읽어야 되는 책들 중에서도 조금 글밥 수가 적은 걸로 해서 독서 흥미를 조금 느꼈으면 좋겠어요. (3학년 학부모, ID 11)

유창하게 읽는 거랑 읽고 이해하는 거를 해야 할 것 같아요. (3학년 교사, ID 33)

가장 급한 거는 일단 읽는 거랑 맞춤법 부분에서 일단 쓰는 거에 대해서 자기가 조금 느리고 이런 걸 알고 있거든요. 본인 스스로도 힘들다는 걸 본인도 알고 있고 그런 부분 나올 때마다 자기가 조금 위축되는 면이 없지 않아 있어요. 그래서 그런 부분에서 좀 아이를 도와주면 학교 수업 진행하는 데 좀 아이도 편하고 저도 도움이 될 것 같더라는 생각이 들어요. (3학년 교사, ID 22)

다음으로, 부모에 비해 교사들은 수학과 쓰기에 관련된 기초학습이 필요하다는 요구를 드러냈다. 읽기부진 초등학생으로 선정되었지만 3Rs에 대한 전반적 지원이 필요하다는 점을 알 수 있다.

곱셈과 나눗셈 수준이 굉장히 낮기에 지원이 필요해요. (5학년 교사, ID 16)

떡어쓰기 지도가 필요해요. (5학년 교사, ID 41)

쓰기능력 신장이 가장 필요합니다. 쓰기 자신감을 갖게 된다면 좋을 것 같습니다.

(3학년 교사, ID 31)

다음으로, 학습 동기 부여가 필요하다는 응답도 수집되었다. 부모 1명과 교사 6명이 관련된 지원이 필요하다고 요구하였으며, 학습 동기를 가지고 있어야 자기주도 학습이나 학업에 대한 의미 부여가 가능할 것이라고 생각하고 있었다.

학습 동기나 태도나 이런 거를 키워줘야 할 것 같아요. 자기주도 이런 식으로. (중략) 자신감이 좀 생겼으면 좋겠고, 목소리가 좀 더 커지고 자신감이 붙어서 자기 의견도 말할 수 있기를 기대해요. (5학년 교사, ID 14)

학습 동기를 가지는 게 제일 중요할 것 같아가지구. 교과보충할 때 보편은 암산도 잘 하고 그래요. 근데 그게 본인이 전혀 왜 해야 하는지 그런 게 없다보니까. (5학년 교사, ID 11)

2) 지도 시 요구사항

지도 시 요구사항이 있는지 질문한 결과, 비교적 다양한 응답이 수집되었다. 먼저, 집중력 유지를 위해 활동적인 학습 활동이 필요하다는 응답이 수집되었다. 이는 집중력 부족에 대한 세부주제와 이어지는 요구사항으로 보인다.

게임형태로 진행하는 것을 선호하고. 쟁가 그런 거 하고, 몸이나 같이 움직일 수 있는 활동이요. (3학년 학부모, ID 36)

집중 유지하는 게 어렵다 보니까 그런 부분이 좀 걱정이 되네요. (3학년 학부모, ID 22)

아무래도 활동적인 걸 더 좋아하겠죠. 국어 관련해 가지고는 글씨요. 그래도 활동적인 게 좀 낫긴 한데... (4학년 교사, ID 19)

다음으로, 세분화된 지도가 필요하다는 응답이 있었다. 읽기부진 초등학생이 한 번에 긴 글이나 많은 양의 내용을 학습하기 어렵기 때문에 체계적으로 나누어 지도하는 것이 필요하다는 의견이 대부분이었다.

글밥이 많은 글을 읽는 활동을 어려워하므로 학생 수준에 맞는 적절한 양의 글을 천천히 교사가 모델링을 보이면서 지도를 하면 도움이 될 것 같습니다. (4학년 학부모, ID 44)

차근차근 저학년 아동을 지도하듯이 천천히 지도하는 것이 필요할 것 같아요. (5학

년 교사, ID 16)

교사의 칭찬과 격려를 동반한 부드러운 지도가 필요하다는 응답도 있었다. 학생들이 교사의 꾸지람이나 훈육에 주눅들 수 있기 때문에 가능한 한 부드럽게 지도해달라는 요청이었다.

공부할 때 제가 목소리가 좀 커지면 못해서 그런 줄 알고 울기도 하고 그러거든요. 제가 답답하니까 목소리가 좀 커지면 위축되나 봐요. 그런 점을 아시면 좋을 것 같아요. (3학년 학부모, ID 38)

12살인데 애 같고, 칭찬해주면 좋아하고, 뭐라 하면 싫어하고, 칭찬해주면서 하면 업(up)돼서 기분 잘 따라할 거예요. (5학년 학부모, ID 45)

조금 긴장하거나 자기가 꾸지람을 받는 것 같다는 인상을 받으면 아이가 얼음이 되는 경우가 있거든요. 하여간 1학년, 2학년 다닐 때는 선생님이 그렇게 무섭지도 않으신데 약간 지적을 하면 아이가 되게 긴장을 많이 하고 학교 가기 싫다고 했다고 그렇게 전해 들었어요. 저를 만나고 나서는 애가 학교 가는 게 즐겁다고... 저는 아이를 포용하는 스타일이어서 막 야단치거나 그렇게 안 하거든요. (3학년 교사, ID 12)

IV. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 부모와 담임교사가 인식하는 읽기부진 초등학생의 특성과 학습지원 요구를 알아봄으로써 읽기부진 초등학생에 대한 이해를 높이고 현장 요구를 반영한 지원 요소를 파악하는 데 있다. 이를 위하여 S시-S대학교 교육협력사업의 읽기지원 프로그램에 참여한 아동 60명 중에 연구 참여에 동의한 학부모 53명과 담임교사 41명을 대상으로 읽기부진 초등학생의 특성과 학습지원 요구에 대한 인터뷰를 진행하였다. 본 연구의 주요 연구 결과에 따른 논의점은 다음과 같다.

첫째, 부모가 자녀의 읽기부진뿐 아니라 언어·인지 영역에서 발달적 어려움을 조기에 파악하는 경우, 주로 형제자매와의 인지적, 언어적 차이로 인하여 어려움을 발견하게 됐다는 보고가 많았다. 다른 형제자매에 비해 느린 한글 해득이나 낮은 집중력과 이해력을 보였으며, 일부 학부모는 읽기부진으로 인한 어려움이 발견되기 이전부터 경계선 지능이나 언어발달 지연으로 사설 센터에서 진단 및 치료를 받은 경험이 있다고 응답하였다. 이는 위기 학습자들이 학습 단일 문제뿐 아니라 복합적 문제를 지니고 있다는 김동일과 고혜정(2018)의 연구를 뒷받침한다. 또한, 읽기부진이 예

견되는 위험군 학생을 조기에 발견하는 데 있어 학부모가 인식한 언어적·인지적 특성을 포함하는 것이 필요함을 나타낸다. 특히, 학령기 이전의 발달적인 어려움에 대한 생육사 정보 등은 학부모와의 소통을 통해서만 가능한 부분이 있다. 교사들이 읽기부진 학생의 특성을 이해하고 지원하는 데 있어 학령기의 읽기 성취뿐 아니라 학부모가 인지하는 전반적인 발달적 특성을 포함하여 이해할 수 있도록 협력이 요구된다. 이를 위하여 읽기부진 학생 선별 및 지원에 있어서 학부모가 인식하는 언어적·인지적 어려움이 어떠한지를 포함하여 학생 특성에 대한 이해 자료까지 보완하는 것이 필요하다. 또한, 발달적 어려움이 동반된다고 파악되는 위험군 학생의 경우 읽기 학습이 본격적으로 시작되기 전부터 보편적 선별을 통해 예방적으로 지원하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 부모와 교사가 인식하는 읽기부진 아동은 읽기 성취 어려움의 어려움은 해독부터 유창성, 읽기이해 등 읽기 전반에 걸쳐 보고되었다. 읽기를 위해서는 음운인식, 해독, 유창성, 어휘, 읽기이해 등의 요소가 필요하다고 알려져 있으며(National Reading Panel, 2000), Chall(1983)의 읽기 발달 6단계에 따르면 초등학교 2~3학년 학생은 2단계로 유창성이 발달하는 시기이며 4학년 이상은 3단계로 읽기 자체를 배우는 단계에서 배우기 위해 읽는 단계로 전환된다고 하였다. 부모와 교사는 모두 읽기 성취의 어려움 중에서 유창성의 어려움에 대한 언급이 가장 많았다. 연구 참여자가 초등학교 3~5학년임을 떠올렸을 때 또래 학습자는 읽기 능력이 완성되고 배움으로서의 읽기가 시작되는 반면에, 읽기부진 학생은 이전 단계인 유창성 영역에서부터 읽기이해에 이르기까지 전반적으로 어려움을 겪고 있다는 점을 알 수 있다. 이는 읽기부진 학생을 지도할 때 있어 선별 검사 등으로 보고된 어려움 이외에도 동반한 어려움은 없는지 체계적인 심층 검사가 필요함 나타낸다. 김동일, 김희은, 이연재, (2022)은 읽기 중재 프로그램을 제공하였을 때 이미 읽기 부진으로 선별된 아동을 대상으로 1회기에 추가 세부 검사를 통해 학습수준을 보다 면밀히 파악하고 중재영역을 선정하였다. 읽기부진 초등학교 학생을 지도하는 데 있어 진단검사 미도달로 나왔더라도 추가적으로 증거기반의 진단도구를 활용하는 것이 요구될 수 있다. 예를 들어, 현재 학습지원대상학생을 선별하는 검사도구로 사용하고 있는 학기초 진단평가의 경우, 전년도 교육과정 내용의 근거하여 선수학습기능을 확인하고 있다. 3학년의 경우 읽기와 쓰기를 별도로 측정하고 있지만 4학년 이상은 국어 과목으로 평가하여 읽기이해를 기본으로 전제한다. 같은 학년의 국어 교과 미도달이라도 할지라도 학생이 지닌 저성취의 원인과 지도의 방향은 천차만별로 다를 수 있다. 학생의 읽기 저성취 원인을 파악하기 위하여 한글 해독, 유창성, 어휘, 읽기 이해력과 같이 읽기 발달에 따른 단계별 읽기 성취 능력과 빠른 이름대기(RAN)와 같이 핵심적인 읽기 관련 인지처리를 측정할 수 있는 진단 도구를 활용할 수 있는 토대가 마련된다면 학생에게 가장 필요한 중재 영역과 목표가 무엇인지 설정할 수 있을 것이다.

다만 모든 부모와 교사가 학생의 읽기 성취에 대한 어려움을 인지하고 있었던 것은 아니다. 중재 대상자는 모두 표준화된 읽기 검사에서 하위 15% 이하의 저성취를 보인 학생이었지만 읽기 성취 관련 응답 중 부모는 48건 중 8건(16.67%)에서, 교사의 50건 중 16건(32%)에서는 읽기 성취에 어려움을 특별히 느끼지 못했다고 응답하였다. 실제 표준화 검사 성취가 낮았음에도 부모나 교사가 읽기 어려움을 인지하지 못한 이유에 대해 참여자들은 세 가지 이유를 덧붙였다. 가정에서 학습에 충분히 신경 쓸 여유가 없어서, 예전과 달리 수행평가 비중이 높아지면서 학교에서 체계적으로 평가하지 않기 때문에, 현재 소속된 학교의 전반적인 학업성취가 낮기 때문이라는 이유였다. 이러한 환경적 요인은 읽기부진 초등학생의 선별을 어렵게 만들고 결과적으로 누적된 학습부진을 낳을 수 있다. 총체적 예방-진단-관리 시스템을 통해 학습부진 학생을 지원해야 한다는 주장이 2011년부터 제기된 바(김용욱, 김지화, 2011), 기초학력 진단-보정 시스템이 구축되어 주요 과목을 대상으로 부진 원인 진단부터 보정 및 관리를 지원하고자 하였다. 또한, 기초학력향상지원사이트(www.basics.re.kr)를 통해 기초학력 지원을 위한 교수학습프로그램을 영역별로 제시하고 있다. 그러나, 이대식(2015)은 현재 제공되는 검사와 프로그램이 학습부진학생을 위한 충분한 진단 정보를 제공하지 않고 있으며, 이들을 어떻게 지도해야 할 지에 대한 정보가 제한적이라고 밝혔다. 이를 위하여 지속가능한 지원 모델을 구안하고 효과를 검증한 후에 각급 학교에 확산시키는 정책을 펴야함을 강조하였다. 앞으로는 맞춤형 진단평가를 통한 조기 선별과 개별 학습지도, 종합적 진단을 위한 협력체제 운영이 활성화되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 읽기 표준화 검사 결과를 통해 읽기부진 학생으로 선별된 학생이었으나, 수학, 쓰기, 영어 등 타 과목에도 어려움이 있다는 응답이 수집되었다. 이는 읽기가 가진 도구교과로서의 성격으로 인하여 읽기의 어려움이 자연스럽게 교과 학업성취의 어려움으로 이어진다는 선행연구와 상통한다(김용욱, 김경미, 2013). 앞선 논의와 같이 Chall(1983)의 읽기 발달 단계에 따르면 0단계~2단계의 읽기 자체를 배우는 것은 어느 정도 해결이 되었지만, 고학년 이상에게 요구되는 3단계 이상의 배움으로서의 읽기에서는 어려움을 느끼는 빈도가 높은 것이라고 비춰진다. 이는 2016년~2018년 기초학력 진단검사 결과를 분석한 김선 외(2020)의 연구에서 4학년 국어 교과 미달인 경우, 다른 교과에서 중복으로 미달인 비율이 50% 이상이라는 연구를 뒷받침한다. 학습 지원 요구에서도 마찬가지로 읽기뿐 아니라 수학과 쓰기에 대한 지원 요구가 있었다. 그러므로 읽기부진 초등학생이라 하더라도 기초학습영역의 어려움을 다각적으로 파악하여 지원하는 것이 요구된다. 이경화(2009)는 하나의 언어 기능에만 초점을 두기보다는 쓰거나 듣기, 말하기 등을 함께 지도하면서 시너지 효과를 얻을 수 있다고 제안한 바 있다. 이처럼 읽기 중재 프로그램을 계획할 때 유사한 영역, 또는 다른 3R's 영역을 함께 지도하는 방향에 대해 고민해 보는 것이 필요하겠다.

넷째, 본 연구 결과를 통해 읽기부진 학생들의 학업적 특성뿐 아니라 인지적·동기적 특성을 확인할 수 있었다. 부모와 교사 모두 학생의 집중력이 양호하다는 응답보다 부족하다는 응답이 4배 정도 많았으며, 이해력이 부족하고 학습 흥미가 부족하다고 응답하였다. 이는 이대식(2020)에서 학습부진 학생이 낮은 학습 동기를 보이며 학업에 집중하거나 과제를 이해하는 데 있어 전반적인 어려움을 지닐 수 있다는 보고와 일치한다. 읽기부진 초등학생을 위한 중재 프로그램을 계획할 때 학생의 저성취 뿐 아니라 인지적 특성을 고려하여 프로그램을 개발하는 것이 요구된다. 구체적으로, 학습지원 요구에서도 이해력과 집중력이 낮은 학습자를 위하여 활동적인 학습 활동과 세분화된 지도에 대한 요청이 있었으므로 이러한 내용을 중재 프로그램에 담을 수 있어야 하겠다. 학습동기 부여가 필요하다는 학습지원 요구를 통해 흥미와 동기를 유발하는 교육이 필요함을 알 수 있다.

다섯째, 읽기부진 학생의 정서·행동적 특성 및 사회적 특성에 대해서는 학업적, 인지적 특성에 대한 응답보다 긍정적인 응답이 많았다. 학생이 정서·행동적 어려움이나 가족 및 또래와의 관계에서는 어려움이 없다는 의견이 과반수 이상을 차지하였다. 이는 학습부진학생이 일반학생보다 교우관계에 어려움을 많이 가진다는 이규경과 이대식(2010)의 연구와는 상반된 결과다. 그러나 본 연구는 부모나 담임교사의 인터뷰를 기반으로 하였고, 이규경과 이대식(2010)은 학생에게 직접적으로 교우관계검사를 실시했다는 차이점이 있다. 따라서 부모나 담임교사가 인식하는 읽기부진 학생의 사회적 특성과 학생 스스로가 인식하는 사회적 특성에는 차이가 있을 수 있음을 유추할 수 있다. 향후 연구에서는 부모와 담임교사의 인식과 학생의 인식을 비교·분석하는 시도도 필요할 것으로 여겨진다.

많은 수의 응답은 아니었지만 읽기부진 초등학생에게 충동성, 자신감 부족, 쉽게 포기하는 모습, 감정조절의 어려움이 동반될 수 있음이 확인되었다. 이는 읽기부진학생이 학습된 무기력과 교실에서의 소외를 반복적으로 경험하기 때문에 정서·행동적 어려움을 동반한다는 선행연구와 일치하는 부분이 있다(이화진 외, 2010). 그러나 한편으로는 학습부진의 원인 중 하나가 심리·정서적 원인에 기인한다는 연구 결과도 제시된 바 있다(노원경 외, 2012). 따라서 학습부진 학생을 지원할 때 학업적 부분에만 초점을 두기보다는 소속 집단인 학교에 대한 안정감을 충분히 제공하고 과제에 대한 의욕을 느낄 수 있도록 지원해주며, 교강사로부터 배려와 인정을 받고 있다는 느낌을 가지도록 하는 것이 선행되어야 한다. 실제로 본 연구의 학습지원 요구에서도 ‘부드러운 지도’가 언급된 것을 고려하여 학생들이 쉽게 주눅 들거나 포기하지 않도록 교사가 교육 방식을 잘 선택해야 할 것으로 보인다. 종합적으로 살펴보면, 읽기 중재를 계획할 때 정서·행동적 지원도 함께 지원하는 다층지원체계(Multi-Tiered System of Supports: MTSS)와 같은 지원체제를 고려할 수 있을 것이다(김동일, 김희은, 이연재, 2022). 향후에는 읽기부진 초등학생에게 학습적 지원을 넘어 정서나 심리

적 지원을 함께 제공할 수 있는 프로그램이 개발되어야 할 것으로 사료된다.

여섯째, 읽기부진 초등학생의 특성과 학습지원 요구에 대한 학부모와 교사의 응답은 대체로 유사한 경향을 보였다. 그러나 학부모의 경우에 해독의 어려움을 교사에 비해 월등하게 많이 인식하고 있었으며, 교사는 학부모에 비해 학생의 어려움을 상대적으로 인지하지 못하고 있는 경우가 많았다. 본 연구에 참여한 담임교사 중 약 41.5%에 해당하는 17명이 재직학교의 학습 환경이 불리하다고 인식하고 있었으며, 이들이 약 20명의 학생을 담당해야 하는 현실을 감안하면 담임교사가 읽기부진 초등학생에게 충분한 관심을 기울이기에 한계가 있음을 유추할 수 있다. 따라서 읽기부진 초등학생에 대한 선별과 예방적 지원, 체계적 집중 지도가 이루어질 수 있는 교육환경이 우선적으로 제공되어야 할 것이다. 이를 위해 지역자치단체와 대학이 연계하여 읽기부진 학생을 위한 재정적 자원과 인력 자원을 제공하는 프로그램 모델(김동일, 김희은, 이연재, 2022)을 더욱 적극적으로 활용할 필요가 있다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 구조화된 연구 질문을 사용하였기 때문에 연구 결과가 구체적으로 도출된 경향이 있다. 후속 연구에서는 개방적인 질문을 활용하여 더욱 다양하고 광범위한 특징을 모두 살펴볼 수 있기를 제언한다. 한편, 본 연구에서는 읽기부진 초등학생의 전반적 특성을 살펴보기 위하여 읽기에 대한 질문을 한 가지만 제시하였는데 읽기에 더 초점화하여 깊이 있는 특성을 파악하려는 시도도 필요할 것으로 판단된다. 둘째, 본 연구에서는 대상학생을 읽기 검사에서 저성취를 보인 아동이라는 측면에서 읽기 부진 초등학생으로 명명하였다. 다만, 같은 읽기부진 초등학생이라고 할지라도 경계선 지능, 난독증, 난서증, ADHD 등 다양한 어려움을 동반한 학생과 그렇지 않은 학생에 따라 다양할 지닐 수 있다. 후속 연구에서는 학생의 읽기부진 원인이 단순 읽기부진인지 복합요인을 동반한 읽기 부진인지에 따라 다면적 특성이 차이가 있는지 살펴볼 필요가 있다.

본 연구는 일대일 면담을 통해 읽기에 어려움을 지닌 초등학생의 특성을 가장 가까이에서 지원하는 담임교사와 부모의 인식을 알아보았다. 장애학생과 달리 대상의 불확실성으로 그동안 연구가 저조했던 읽기부진 초등학생의 담임교사 뿐 아니라 부모를 연구참여자로 포함하였다는 데 의의가 있다. 부모와 담임교사가 인식하는 특성을 종합적으로 탐색하여 읽기부진 초등학생의 다면적인 특성과 학습지원 요구를 파악하는 데 도움이 되는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

참고문헌

- Byun, C. S. (2020). Elementary teachers' perception on anxiety and depression of students with learning difficulties. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 59*(1), 289-308.
[변찬석 (2020). 학습부진 학생의 불안·우울에 대한 초등학교사의 인식. **특수교육재활과학연구, 59**(1), 289-308.]
- Byun, C. S., & Park, W. G. (2013). Elementary teacher's perception toward students with learning disability or underachiever. *The Korean Journal of Visual Impairment, 29*(4), 177-200.
[변찬석, 박외곤 (2013). 학습장애 및 학습부진을 지닌 학생에 대한 초등학교사의 인식. **시각장애연구, 29**(4), 177-200.]
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278-293.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. NY: McGraw-Hill.
- Cho, J. R., Kim, Y. S., Park, S. G., & Kim, B. H. (2022). Poor reading and cognitive deficits among Korean kindergartners and first-to-third grade students. *The Korean Journal of Developmental Psychology, 35*(2), 45-71.
[조중열, 김영숙, 박순길, 김봉희 (2022). 유치원과 초등학교 1-3학년 아동의 읽기 부진과 인지적 결손. **한국심리학회지: 발달, 35**(2), 45-71.]
- Choi, S. M., Kim, D. I., & Kim, J. S. (2019). A Comparison of Elementary and Secondary School Teachers' Perceptions on the Characteristics of Learner's with At-Risk using Concept Mapping Method. *The Korea Journal of Learning Disabilities 16*(2), 69-90.
[최수미, 김동일, 김주선. (2019). 개념도 방법을 통한 교육사각지대 학습자 특성에 대한 초·중·고등학교 교사의 인식 비교. **학습장애연구, 16**(2), 69-90.]
- Choi, S. M., Yoo, I. H., Kim, D. I., & Park, A. S. (2018). A qualitative study on the exploration of the constructs of the characteristics of at-risk learners in the blind spots of education. *The Korean Journal of Educational Psychology, 32*(3), 421-442.
[최수미, 유인화, 김동일, 박애실 (2018). 일반교사가 지각하는 교육사각지대 학습자 특성의 구성개념 탐색: CQR-M을 중심으로. **한국교육심리학회, 32**(3), 421-442.]
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 733-740.
- Hill, C. Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Jeong, A. R., & Heo, Y. S. (2015). Teachers' perceptions on the causes of learning problems

- and effective instructional methods according to students types: Comparisons of students with LD, ID, under-achieving, and normal achieving students. *The Korea Journal of Learning Disabilities, 12*(2), 115-134.
- [정애라, 허유성 (2015). 초·중등 일반교사의 학습자 유형별 학습문제 원인과 효과적인 교수·학습 방법에 대한 인식: 학습장애, 학습부진, 지적장애, 일반 학생 간 비교를 중심으로. **학습장애연구, 12**(2), 115-134.]
- Kang, S. Y., Yoon, M. J., & Lee, D. H. (2015). Perceptions of parents, teachers, and field experts about adolescents using smartphones and prevention education. *Journal of Humanities, 39*, 263-296.
- [강석영, 윤민지, 이동훈 (2015). 청소년 스마트폰 사용 및 예방교육에 대한 부모, 교사, 학교 현장 전문가의 인식. **인문학논총, 39**, 263-296.]
- Kim, D. I. (2000). *Basic Academic Skills Assessment(BASA): Reading*. Seoul: Hakjisa.
- [김동일 (2000). **기초학습기능 수행평가체제: 읽기 (BASA:R)**. 서울: 학지사]
- Kim, D. I. (2019a). *Basic Academic Skills Assessment(BASA): Reading Comprehension*. Seoul: Hakjisa.
- [김동일 (2019a). **기초학습기능 수행평가체제: 읽기이해 (BASA:RC)**. 서울: 학지사]
- Kim, D. I. (2019b). *Basic Academic Skills Assessment(BASA): Vocabulary*. Seoul: Hakjisa.
- [김동일 (2019b). **기초학습기능 수행평가체제: 어휘 (BASA:V)**. 서울: 학지사]
- Kim, D. I., & Koh, H. J. (2018). Expanding transition of education support for ld(learning difficulties): Restructuring definition system of LD(Learning Disabilities). *The Korea Journal of Learning Disabilities, 15*(1), 1-12.
- [김동일, 고혜정 (2018). 학습곤란(ld) 학생을 위한 교육지원의 확장적 전환: 학습장애(LD) 정의 체계 재구조화. **학습장애연구, 15**(1), 1-12.]
- Kim, D. I., Kim, H. E., & Lee, Y. J. (2022). Effectiveness of New Learning program based on MTSS model for low achieving students. *Journal of Education & Culture, 28*(6), 129-149.
- [김동일, 김희은, 이연재 (2022). 기초학력향상 지원 프로그램 새라배움 (New Learning) 효과성: MTSS (Multitiered system of support) 모델 사례. **교육문화연구, 28**(6), 129-149.]
- Kim, D. I., & Lee, I. H. (2004). The implicit elements of learning disabilities as perceived by teachers. *The Korea Journal of Learning Disabilities, 1*(1), 45-62.
- [김동일, 이일화 (2004). 현장 교사가 지각하는 학습장애 정의 요소. **학습장애연구, 1**(1), 45-62.]
- Kim, E. H., & Kim, E. J. (2021). Longitudinal stability of reading difficulties: Implications for students with learning disabilities and those who require basic academic support. *Journal of Special Education, 37*(4), 183-204.
- [김애화, 김의정 (2021). 읽기문제의 종단적 지속성: 학습장애와 기초학력지원 요구학생에 대한 시사점. **특수교육논총, 37**(4), 183-204.]
- Kim, K. S., & Kim, D. I. (2013). A study on growth patterns in reading comprehension ability of students at risk for reading disabilities. *Korean Journal of Special Education, 48*(3), 207-225.

- [김경선, 김동일 (2013). 읽기장애 위험아동의 읽기이해력 발달 특성에 관한 연구. **특수교육학연구**, 48(3), 207-225.]
- Kim, M. B., & Pae, S. Y. (2012). Reading skills and phonological processing abilities of Korean elementary school children with/without poor reading. *Communication Sciences and Disorders*, 17(4), 565-581.
- [김미배, 배소영 (2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. **언어청각장애연구**, 17(4), 565-581.]
- Kim, S., Kim, S. J., Lee, J. S., & Ban, J. C. (2020). An exploration of patterns and relationships among below basic levels in various subjects of the 2016-2018 diagnostic tests of basic skills for elementary students. *Journal of Educational Evaluation*, 33(1), 245-269.
- [김선, 김수진, 이재성, 반재천 (2020). 2016~2018년도 초등학교용 기초학력 진단검사에 나타난 기초미달률 패턴 및 교과간 기초학력 도달 관계 탐색. **교육평가연구**, 33(1), 245-269.]
- Kim, Y. B., Cho, A. R., & Lee, A. R. (2012). The development of a strengths discovery program for the underachievers in middle school. *Secondary Education Research*, 6(3), 805-841.
- [김영빈, 조아라, 이아라 (2012). 학습부진 중학생의 자아개념 향상과 학교적응을 위한 강점발견 프로그램 개발 및 효과성 검증. **중등교육연구**, 60(3), 805-841.]
- Kim, Y. P., & Kang, J. G. (2017). A Recent Trend on the studies related to Parents of Child with Disabilities. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 7(2), 497-504.
- [김영표, 강종구 (2017). 장애아동의 부모 관련 연구들의 최근 동향. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 7(2), 497-504.]
- Kim, Y. S. (2019). *Reading and Writing Education that Learns Systematically and Scientifically*. Seoul: Hakjisa.
- [김영숙 (2017). **찬찬히 체계적 과학적으로 배우는 읽기 & 쓰기 교육**. 서울: 학지사]
- Kim, Y. W., & Kim, J. H. (2011). Current state and strategies for improvement of establishing a multi-disciplinary supporting system for the underachieved. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 12(4), 581-611.
- [김용욱, 김지화 (2011). 학력향상 다중 지원체계 구축 실태 및 개선방안. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 581-611.]
- Kim, Y. W., & Kim, K. M. (2013). Effect size and moderator analysis on studies on reading comprehension improvement for elementary students with reading disabilities. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 14(4), 225-247.
- [김용욱, 김경미 (2013). 초등학교 읽기장애학생을 위한 독해력 향상연구의 효과크기 및 조정변수에 관한 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 14(2), 225-247.]
- Koh, J. C. (2015). A study on elementary school classroom teachers' perceived difficulties instructing underachievers in elementary schools. *Journal of Lerner-Centered Curriculum*

- and Instruction, 151*), 115-137.
- [고재천 (2015). 초등학교 학급담임 교사가 인식한 학습부진학생 지도의 어려움 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 15(1), 115-137.]
- Lee, D. S. (2015). The Characteristics and Future Direction of Government-Funded Programs for Enhancing Basic Academic Abilities of Low Achieving Students. *The Korea Journal of Learning Disabilities, 12*(3), 101-132.
- [이대식. (2015). 학습부진학생의 기초학력 향상을 위한 정부 지원 사업의 특징과 발전 방향. **학습장애연구**, 12(3), 101-132.]
- Lee, D. S. (2020). *Education on Learning Difficulties and Learning Disabilities*. Seoul: Hakjisa.
- [이대식 (2020). **학습부진 및 학습장애 교육**. 서울: 학지사]
- Lee, H. J., Oh, S. C., Kim, T. E., & Park, S. Y. (2010). *Inspection and Development of National Teaching and Learning Policies Based on Objective Data: Analysis of the Effectiveness of School Policies Focusing on Academic Improvement*. Chungbuk: Korea Institute for Curricula, and Evaluation.
- [이화진, 오상철, 김태은, 박소영 (2010). 객관적 자료에 기반한 국가 교수학습 정책 점검 및 개발: 학력 향상 중점학교 정책의 효과 분석. 충북: 한국교육과정평가원.]
- Lee, K. H. (2009). The traits of the underachiever in elementary Korean language instruction and the methods of the inclusive education. *The Journal of Inclusive Education, 4*(1), 81-99.
- [이경화 (2009). 초등학교 국어 학습 부진의 특성과 통합교육 방안. **통합교육연구**, 4(1), 81-99.]
- Lee, K. K., & Lee, D. S. (2010). The characteristics of peer-relationship of low-achieving students. *The Korea Journal of Learning Disabilities, 7*(1), 47-67.
- [이규경, 이대식 (2010). 초등학교 학습부진아의 교우관계 특성. **학습장애연구**, 7(1), 47-67.]
- McGuinness, D. (1997). *Why Our Children Can't Read, and what We Can Do about it: A Scientific Revolution in Reading*. Simon and Schuster.
- Na, K. E., Seo, S. J., & Choi, S. S. (2019). An analysis of parental experiences about their school age children with serious reading difficulties. *The Korea Journal of Learning Disabilities, 16*(2), 43-68.
- [나경은, 서선진, 최승숙 (2019). 심각한 읽기 어려움을 지닌 학령기 자녀의 학습 지원에 대한 부모의 경험 분석. **학습장애연구**, 16(2), 43-68.]
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development. National Institutes of Health.
- Roh, W. K., Kim, T. E., Oh, S. C., & Yi, H. J. (2012). A preliminary study on a strengths discovery program development for low achieving elementary school student's emotional and psychological support. *The Journal of Korean Teacher Education, 29*(3), 147-172.
- [노원경, 김태은, 오상철, 이화진 (2012). 초등학교 학습부진학생의 정서·심리지원을 위한 강점 발견 프로그램 개발 기초 연구. **한국교원교육연구**, 29(3), 147-172.]

- Samuelstuen, M. S., & Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, *46*(2), 107-117.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolf, M., & Stoodley, C. J. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. NY: Harper Perennial.

<국문 초록>

부모와 담임교사가 인식하는 읽기부진 초등학생의 전반적 특성 및 학습 지원 요구

김 동 일 · 이 연 재 · 송 푸 림 · 김 희 은

[목적] 본 연구는 부모와 담임교사가 인식하는 읽기부진 초등학생의 전반적 특성과 학습지원 요구를 분석함으로써 교육 지원 방향에 대한 시사점을 제공하는 데 목적이 있다. **[방법]** 읽기 중재 프로그램에 참여 중인 60명의 읽기부진 초등학생의 부모와 담임교사에게 연구 목적과 방향에 대해 설명하고 참여 동의를 구하였다. 그중 부모 53명과 담임교사 41명이 참여에 동의하여 학생의 특성과 학습지원 요구에 대한 일대일 인터뷰를 실시하였다. 수집된 진술문은 총 484개였으며 연구자 4인이 삼각검증법을 적용하여 질적으로 분석하였다. **[결과]** 6개 대주제와 14개 소주제, 38개의 세부주제가 도출되었다. 도출된 대주제는 ‘발달적 정보’, ‘학업적 특성’, ‘인지적 특성’, ‘정서·행동적 특성’, ‘사회적 특성’, ‘학습지원 요구’였다. 소주제를 살펴보면, 발달적 정보는 진단 여부와 형제자매와의 발달적 차이, 읽기 어려움 발현 시기가 있었고, 학업적 특성은 읽기 성취와 읽기 외 다른 과목 성취가 있었다. 인지적 특성에는 집중력, 이해력, 학습흥미가, 사회적 특성으로는 가족과의 관계와 또래와의 관계가 있었다. 정서·행동적 특성에는 정서적 특성과 성격적 특성이 있었다. 학습지원 요구에는 필요한 지원 영역과 지도 시 요구사항이라는 소주제가 포함되었다. **[결론]** 연구결과를 선행연구 결과와 비교·분석하였으며, 부모와 담임교사가 보고한 읽기부진 초등학생의 특성과 학습 지원 요구에 기반하여 향후 교육 지원 방향에 대해 논의하였다.

주제어 : 읽기부진, 초등학생, 특성, 학습 지원 요구, 인터뷰

논문 접수(Received): 2023. 05. 12. / 심사 시작(Examined): 2023. 05. 12. / 게재 확정(Accepted): 2023. 06. 13.