



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

유치원과 초등학교
교사 및 부모의 문해지도와
한글책임교육제에 대한 인식
: 아동의 한글 해득 수준에 따른 비교

2023년 2월

서울대학교 대학원
협동과정 유아교육전공
김효은

유치원과 초등학교
교사 및 부모의 문해지도와
한글책임교육제에 대한 인식
: 아동의 한글 해득 수준에 따른 비교

지도교수 최 나 야

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
협동과정 유아교육전공
김 효 은

김효은의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준을 알아보고, 유치원과 초등학교 교사와 부모의 문해지도와 교육부 한글책임교육제에 대한 인식을 비교하고자 하였다. 이를 통해 유·초 전이기 아동의 한글 해득 수준이 유·초등 교사 및 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식과 관련이 있는지 살펴보고, 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식에 대해 네 집단 간의 차이를 비교하였다.

이를 위해, 수도권의 유치원 5세반 담임교사 156명, 5세아 부모 177명, 초등학교 1학년 담임교사 155명, 1학년 부모 184명, 총 672명의 자료를 수집하였다. 교사와 부모는 온라인 설문조사에 참여하여 아동의 한글 해득 수준, 문해지도(발현적 문해지도, 관습적 문해지도), 한글책임교육제에 대한 인식(정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도)을 측정하는 질문에 응답하였다. 이 중 아동의 한글 해득 수준에 대하여 교사는 학급 아동들의 평균 수준으로 보고했고, 부모는 자신의 자녀를 기준으로 평가하였다. 수집한 자료는 SPSS Statistics 26.0을 이용하여 기술통계분석, 독립표본 t -검정, 일원분산분석, Scheffé 사후검정으로 분석하였다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사와 부모의 평가에 의하면 5세 유아들보다 1학년 아동의 한글 해득 수준이 유의하게 높았다. 그러나 5세 유아의 한글 해득 수준도 상당히 높은 경향을 보인 반면, 1학년 아동 중에도 낮은 경우가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식에 각각 차이가 있었다. 먼저 유·초등 부모들은 자녀가 한글 해득 수준 상 집단일 때 발현적·관습적 문해지도를 동시에 더 많이 하는 것으로 나타났다. 반면 유치원 교사는 한글 해득 수준에 따라 발현적 문해지도에는 차이가 없었지만, 한글 해득 수준 상집단에 대해 관습적 문해지도를 유

의하게 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이와 반대로 1학년 교사는 아동의 한글 해득 수준에 따라 관습적 문해지도에는 차이가 없었지만, 상집단에 대해 발현적 문해지도를 더 많이 하는 것으로 나타났다. 다음으로 아동의 한글 해득 수준이 상집단일 때 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 한글책임교육제에 대한 인식은 긍정적인 반면, 중집단 또는 하집단인 경우 이 정책에 만족하지 못하는 경향을 보였다.

셋째, 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도는 다른 방식으로 이루어진다. 우선 발현적 문해지도는 5세반 교사가 가장 많이 하고, 5세아 부모가 가장 적게 하는 것으로 나타났다. 관습적 문해지도는 1학년 교사와 1학년 부모가 가장 많이 하고, 그다음으로 5세아 부모의 순이며, 5세반 교사는 비교적 적게 하는 것으로 확인되었다.

넷째, 한글책임교육제에 대한 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 인식에 큰 차이가 발견되었다. 정책인지도는 1학년 교사가 가장 높았고, 5세반 교사가 가장 낮았다. 정책이해도는 1학년 교사들이 다른 세 집단에 비해 유의하게 높은 수준이었다. 정책이점인식은 1학년 부모 집단이 가장 높은 수준을, 1학년 교사 집단이 가장 낮은 수준을 보였다. 정책수용도는 1학년 교사집단이 5세아 부모 집단에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다.

본 연구의 결과는 한글 해득 수준에서 5세 유아보다 초등 1학년생들이 더 높은 수준인 동시에, 5세아들의 상당수가 이미 한글을 해득하고, 동일 연령집단 내에서 개인차가 큼을 증명하여, 누리과정에 맞게 취학 전에 무리한 한글 선행교육을 방지하는 동시에, 느린 학습자들을 위한 빠른 개입이 요구됨을 역설하였다. 또한 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 부모와 교사 네 집단의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식에도 차이가 있음이 나타났다. 이와 함께 네 집단의 문해지도가 각기 다른 방식으로 이루어짐과 한글책임교육제에 대한 인식의 하위요인별로 차별성을 확인하여, 네 집단 간의 동상이몽을 분명하게 보여준다. 결론적으로 본 연구는 취학 전후 아동의 한글 해득 수준에 대한 객관적인 실태를 비교하여 함께 파악하며 아동의 문해발달을 둘러싼 교육적 함의를 제공하

고, 유·초등 교사-부모-정책 입안자들이 적절한 문해지도 방식을 정립해야 할 근거를 제시하며, 한글책임교육제가 나아갈 올바른 방향에 대해 제안하였다.

주요어 : 한글 해득, 발현적 문해지도, 관습적 문해지도, 한글책임교육제, 유·초연계, 부모·교사 파트너십

학 번 : 2021-23649

목 차

I. 문제제기	1
II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰	5
1. 아동의 한글 해득	5
1) 한글 해득의 개념	5
2) 아동의 문해 발달과 한글 해득	8
3) 유·초등 한글 해득의 현황	10
2. 아동 문해지도	11
1) 문해지도의 개념	11
2) 문해지도의 유형	14
3) 부모·교사 파트너십과 문해지도	16
3. 한글책임교육제	19
1) 한글책임교육제의 내용과 시행	19
2) 유·초연계와 한글책임교육제	21
3) 한글책임교육제에 대한 부모와 교사의 인식	23
III. 연구문제와 용어 정의	26
1. 연구문제	26
2. 용어의 정의	27
1) 아동의 한글 해득 수준	27
2) 문해지도	28
3) 한글책임교육제에 대한 인식	28
IV. 연구 방법 및 절차	29
1. 연구 대상	29

2. 연구 도구	32
1) 아동의 한글 해득 수준	32
2) 문해지도	32
3) 한글책임교육제에 대한 인식	33
3. 연구 절차	34
1) 예비조사	34
2) 본조사	35
4. 자료 분석	36
V. 연구 결과 및 해석	37
1. 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 비교	37
1) 교사가 평가한 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 비교	37
2) 부모가 평가한 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 비교	40
3) 아동의 한글 해득 수준(상·중·하) 구분	43
2. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도 비교	45
1) 유·초등 교사와 부모의 문해지도에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교	45
2) 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모 간의 문해지도 비교	49
3. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 한글책임교육제에 대한 인식 비교	52
1) 유·초등 교사와 부모의 한글책임교육제에 대한 인식에 서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교	52

2) 한글책임교육제에 대한 유치원 5세반 교사, 5세아 부모,
초등 1학년 교사, 1학년 부모 간의 인식 비교57

VI. 결론 및 논의 62

참고문헌 71

부록 87

Abstract 94

표 목 차

<표 II-1> 유치원 교육과정의 문해지도를 위한 교육내용(교육부, 2019a)	13
<표 II-2> 초등 1학년 교육과정의 문해지도를 위한 교육내용(교육부, 2017a)	14
<표 IV-1> 연구 대상의 일반적 특성	31
<표 V-1> 교사가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 차이	38
<표 V-2> 교사가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준의 문항별 평균 및 표준편차	39
<표 V-3> 부모가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 차이	41
<표 V-4> 부모가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준의 문항별 평균 및 표준편차	42
<표 V-5> 평가자의 집단별 아동의 한글 해득 수준(상·중·하) 3단계 구분	44
<표 V-6> 집단별 문해지도에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교	48
<표 V-7> 유·초등 교사 및 부모의 집단 간 문해지도 비교 ..	50
<표 V-8> 집단별 한글책임교육제에 대한 인식에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교	55
<표 V-9> 유·초등 교사 및 부모의 집단 간 한글책임교육제 인식 비교	59

그림 목 차

[그림 II-1] 한글해득 모형(이경화, 2017)	7
[그림 II-2] 부모·교사 파트너십을 설명하는 하트의 참여 사다리 (Lewis-Cole, 2019)	17
[그림 II-3] 한글책임교육제의 절차(교육부, 2017b)	20
[그림 II-4] (좌) 생태학적 체계 모델(Bronfenbrenner, 1979), (우) 정책에 미치는 상호영향 모델(Brady et al., 2014)	25
[그림 IV-1] 한글책임교육제 홍보 이미지(교육부, 2019b)	36
[그림 V-1] 교사가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 비 교	38
[그림 V-2] 부모가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 비 교	41
[그림 V-3] 유·초등 교사 및 부모 집단 간 문해지도 비교 ...	51
[그림 V-4] 유·초등 교사 및 부모 집단 간 한글책임교육제의 정책인지도 비교	60
[그림 V-5] 유·초등 교사 및 부모 집단 간 한글책임교육제의 정책이해도·이점인식·수용도 비교	61

부 록 목 차

<부록 1> 교사 및 부모 대상 온라인 설문조사: 한글 해득 수준, 문해지도, 한글책임교육제에 대한 인식	87
---	----

I . 문제제기

아동의 한글 해득에 대한 교사와 부모의 관심은 유치원에서 초등학교로의 전이기에 크게 증대된다. 이 시기에 아동은 자신의 발달 수준에 적절한 속도와 올바른 방향으로 한글을 배우는 것이 매우 중요하다. 따라서 유·초등 교사와 부모는 각각 유아기와 학령기에 적합한 방식의 문해 지도를 제공해야 한다.

먼저, 유아기에는 취학 이후의 관례적인 읽기, 쓰기의 기본이 되는 기초 문해력으로서 발현적 문해기술이 발달한다(Sulzby, 1985; Teale & Sulzby, 1986). 올바른 방향으로 발현적 문해기술을 탄탄히 다져온 유아는 취학 이후의 학업성취에서도 좋은 결과를 얻게 된다. 이와 달리, 유아기에 과도한 한글 선행학습으로 이른 문자 해득에만 집착하게 되면, 진정한 문해력의 기초를 쌓지 못해 향후 문해력 발달 과정에 문제가 될 수 있다(최나야, 전은옥, 송재명, 2018; Adams, 1990; Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst et al., 1999). 우리나라는 선행학습을 강조하는 사회적 분위기(손승희, 김명순, 2012)로 인해 유아기부터 과도한 한글 해득에 집중하는 경향이 있다. 5세의 한글 해득 수준이 이미 1학년 국어 교육과정 이상의 수준에 도달한 경우도 많다(송태규, 2021).

반면, 초등학생은 관습적인 방식으로 문자를 학습할 것이 요구되므로, 우리나라 아동들에게는 한글 해득이 중요 과업이다. 초등 1학년 아동의 한글 해득은 3학년 이후의 학업성취를 예측하는 중요한 요인이다(김중훈, 정평강, 2019; Pikulski, 1997). 이 시기의 긍정적인 한글 해득 경험은 다른 교과 학습에 긍정적인 영향을 미치고(이경화, 2017), 공동체에서의 원활한 관계 형성(이경화, 최종윤, 2016)과 미래 생활에의 효과적인 적응을 돕는다(Morrison, Woika, & Breffni, 2009). 그런데 우리나라 초등 1학년 학급에는 학급당 3-4명(학급 정원의 10-15%)의 한글 미해득 아동이 있다고 보고된다(이승미, 박순경, 김중훈, 2017).

선행연구들은 유아와 초등학생을 대상으로 각각의 한글 해득 실태에

대해 단편적으로 살펴보았다. 취학 전후의 이 두 집단에 동시에 접근하여 동일한 척도로 한글 해득 수준을 비교하는 것은 객관적인 실태 파악에 의미가 있다. 따라서 본 연구는 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 실태를 비교하며 함께 살펴보고자 한다.

아동의 한글 해득을 비롯한 문해발달에서 교사와 부모의 문해지도는 매우 중요한 역할을 한다. 아동의 출생과 더불어 문해력의 뿌리(Goodman, 1989)가 성장하는데, 이는 유아교육기관과 가정에서 지속적으로 의미 있는 문해 경험을 하는 동안 점차 발달한다(이순형 외, 2010; Teale & Sulzby, 1986). 아동을 대상으로 하는 성인의 문해지도는 발현적 문해지도와 관습적 문해지도로 구분할 수 있다. 발현적 문해지도는 유아의 발달 수준에 적합한 방식이고, 관습적 문해지도는 형식적인 학교 교육을 받기 시작하는 학령기 아동의 발달 수준에 보다 적합한 방식이다. 올바른 한글 해득을 위해서는 교사와 부모가 아동의 발달 수준에 맞는 문해지도 방식을 실행해야 한다(김진선, 2015).

그러나 우리 사회에서 많은 부모들은 이미 유아를 대상으로 관습적 문해지도를 하고 있고(최나야 외, 2018), 학습지를 활용해 언어 맥락에서 벗어나 무의미한 반복 연습을 유아에게 시키고 있으며(송태규, 2004; 안영혜, 2003; 최윤정, 최나야, 2017; 홍은자, 김희진, 2003; Makin & Whitehead, 2010), 유치원 교사도 이러한 부모의 요구에 맞추기 위하여 관습적인 방식으로 유치원 교육과정을 벗어나는 수준의 한글 교육을 하는 등 교육과정의 파행적 운영이 우려되는 실정이다(김혜원, 박혜지, 2020; 전홍주, 박은혜, 이지현, 2012). 그러나 이러한 실태 분석에도 불구하고, 취학 전 유아의 부모와 교사, 초등학생의 부모와 교사가 각각 어떤 방식으로 문해지도를 하고 있는지를 함께 고려한 연구는 찾아보기 힘들다. 유·초연계에서 상당한 부분을 차지하는 문해지도 측면에서 이 네 집단이 취하고 있는 행동 양상을 비교해 살펴봄으로써 정확한 실태를 파악할 수 있을 뿐만 아니라, 아동의 발달을 둘러싼 이론적 함의와 함께 정책의 합리적인 적용을 위한 근거를 찾는 데에도 도움이 될 것이다.

그런데 기초문해력 발달에 어려움을 보이는 ‘느린’ 학습자들에게는 1학

년 초기라도 유아기에 적합한 발현적 문해지도가 도움이 될 수 있다. 따라서 아동의 문해 발달에 가장 중요한 영향을 미치는 교사와 부모가 아동의 한글 해득 수준에 따라 올바른 문해지도 방식을 유연하게 적용할 수 있도록 서로 정보를 공유하며(Makin & Whitehead, 2010), 실행에 옮길 수 있도록 돕는 부모-교사 파트너십이 필요하다.

부모와 교사 간의 긴밀한 연계는 아동의 문해발달에 있어서 중요한 역할을 한다(Makin & Whitehead, 2010). 이와 관련하여, Epstein(1987)은 영역중첩이론(The overlapping spheres influence of between families and schools)을 통해 가정과 유치원·학교는 아동의 교육을 위해 함께 하는 파트너가 되어야 한다고 주장하였다. Lewis-Cole(2019)은 학교교육에 가족 참여의 가장 높은 단계를 ‘파트너 단계’로 강조한 바 있다. 이러한 논의는 문해지도에서도 교사와 부모가 원활한 상호교류를 통해 긴밀한 부모-교사 파트너십을 형성해가야 함을 뒷받침한다. 그럼에도 불구하고, 우리나라의 문해지도 측면에서는 유치원과 초등학교 간에, 그리고 부모와 교사 간에 이러한 파트너십을 찾아보기 어렵다. 관련 정책의 측면에서도 서로 간의 내용 이해나 동의가 이루어지고 있는지 확인할 수 없었다.

아동의 발달수준에 적합한 한글 해득과 문해지도를 위하여 교육부에서는 2017년부터 한글책임교육제를 실시하고 있다. 이 정책은 초등학교 1학년의 한글 교육을 집중적으로 지원함과 동시에 취학 전 무리한 한글 선행학습을 방지하기 위한 목적을 가진, 교육부 유·초연계 교육의 핵심 정책이다. 교육정책의 실행이 성공을 거두려면 교육현장에서 정책을 직접 실행하는 교사의 인식이 중요하다(Hargreaves, 1994). 교사가 정책에 대해 긍정적이고 수용적인 태도를 가질수록 정책의 효과는 크게 발휘된다(Fowler, 2012). 동시에, 교육정책은 직접적인 수혜자인 학생뿐 아니라 그 보호자에게도 피부에 닿게 중요하다. 가정에서도 그 정책에 맞추어 자녀를 양육하고 지도해야 하기 때문이다. 한편, 아동을 둘러싼 교육정책에 대한 부모와 교사의 인식은 키우거나 가르치는 아동의 성취 수준에 영향을 받는(김영실, 2021) 측면이 있다. 따라서 교육정책을 둘러싼 부모

와 교사의 인식은 함께 살펴보는 것이 의미 있으며, 아동의 성취 수준도 고려할 필요가 있다.

Brady 외(2014)는 브론펜브레너의 생태학적 체계 모델(Bronfenbrenner, 1979)을 정책과 결합하여 ‘정책에 미치는 상호영향 모델’을 제시했다. 이는 정책을 둘러싼 미시체계로서 부모와 교사의 인식이 모두 중요하며, 미시체계 간의 상호작용인 중간체계로서 부모와 교사 간의 일관된 인식의 중요성도 강조한다. 본 연구에서는 한글책임교육제라는 정책에 대한 부모와 교사의 인식에 주목하고자 한다.

유치원에서 초등학교로의 전이기는 모든 아동에게 증대한 단계로(OECD, 2017), 이 시기의 부드러운 전이는 아동의 잠재력 발휘에 큰 영향을 미친다(Sverdlov & Aram, 2016). 이를 바탕으로, 취학 전 유아에게 초등학교 입학의 억지로 준비시키려는 압력인 ‘내리 누르는’ 교육과정 대신, ‘밀어 올리는’ 교육과정을 통해 부드러운 전이를 돕는 것은 교사와 부모의 중요한 역할이다(Makin & Whitehead, 2010). 현재 시행 중인 한글책임교육제는 유치원에서 초등학교로 천천히 ‘밀어 올리는’ 발구름대 역할을 하는 한글 교육정책이다. 그러나 선행연구는 주로 초등의 관점에 초점을 두고 한글책임교육제를 살펴보았기 때문에(권희청, 박수정, 2021; 문연희, 박용한, 2020; 이승미, 2019; 하근희, 2022) 유·초연계 관점을 온전히 반영하지는 못했다. 따라서 본 연구는 유·초연계에 초점을 두고 한글책임교육제에 대한 유·초등 교사 및 부모의 인식을 비교하며 함께 살펴보고자 한다.

이를 통해 본 연구에서는 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준을 비교하여 파악하고, 한글 해득 수준이 유·초등 교사 및 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식과 관련이 있는지 살펴보고, 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식의 네 집단 간 비교를 통해 시사점을 찾고자 한다. 본 연구는 아동의 한글 해득 수준, 교사 및 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식의 차이에 대한 교육현장의 실태를 정확히 파악해냄으로써, 유·초등 교사-부모-정책 입안자들이 서로 생각을 모으고 발맞춰 나가야 할 올바른 방향을 제공할 것으로 기대한다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

이 장에서는 아동의 한글 해득, 유·초등 교사 및 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 이론적 관점을 살펴보고, 선행연구를 고찰한다.

1. 아동의 한글 해득

1) 한글 해득의 개념

문식성(文識性)은 글자를 배워 안다는 것으로, 문맹(illiteracy)과 대비되는 개념이다(김혜정, 2015). 따라서 문해력(文解力)처럼 ‘이해’를 강조하는 관점이 아닌, 문자에 대한 지식에 초점을 두는 관점이다. 이로부터 출발한 문자 해득의 구체적인 개념에 대해서는 학자마다 의견이 다르고, 개념의 범위도 좁은 수준부터 넓은 수준까지 다양하다.

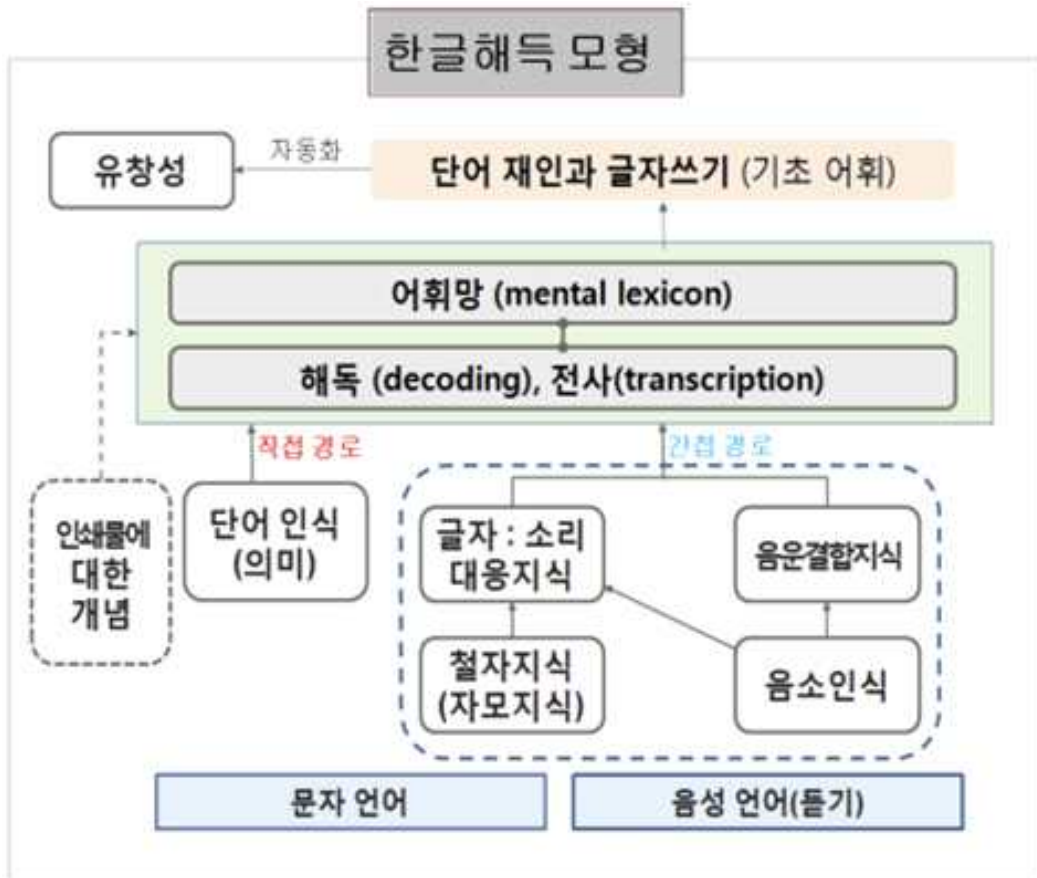
먼저, 전근배(1994)는 한글 해득을 기본 음절의 음가를 알고, 소리 내어 읽고, 자형을 알고 쓸 수 있는 정도로 정의하며, ‘읽기’ 뿐만 아니라 ‘쓰기’의 개념까지 포함하였다. 이에 더하여, 한명숙(1996)은 발생적 문식성의 개념까지 포함하였고, 소리와 기호의 대응을 인식하는 1단계, 문자의 형상을 기억하는 2단계, 문자의 의미를 이해하는 3단계, 한글의 구조를 파악하는 4단계, 문자를 사용하여 읽고 쓰는 5단계로, 한글 해득을 다섯 단계로 구분하여 정의했다. 더 넓은 의미로는, 최영환(2008)이 낱자 지식, 글자-소리 대응 지식, 해독을 한글 해득의 구성요소로 정의하였고, 이경화(2018)가 한글 문해 준비도, 음운인식, 낱자 지식, 글자-소리대응 지식, 해독, 어휘력, 글자쓰기, 유창성까지 여덟 가지의 넓은 범위로 정의한다.

한편, 교육부(2017b)에서는 한글 해득을 기초 문해력 교육의 핵심 내용으로 보고, 아동이 음성 문자를 익히기 위해서는 우선 글자를 소리 나

는 대로 읽고 그 글자가 의미하는 바를 이해할 수 있어야 하는데, 이때 한글을 소리 내어 읽을 수 있는 수준을 ‘한글 해독’으로 정의한다. 이는 최영환(1999)이 해독을 해독(decoding)의 습득으로 보며 의미는 고려하지 않고 소리와 글자의 대응만을 뜻하는 좁은 의미로 정의한 것이나, 이경화(2007)가 한글 해독을 글씨 쓰기와 기초적인 의미 구성 전에 글자와 소리를 확인해서 해독할 수 있는 단계로 본 것과 같은 수준에 해당한다.

언어학자 Halliday(1979)는 언어와 관련된 학습을 언어학습(learning language), 언어에 대한 학습(learning about language), 언어를 통한 학습(learning through language)의 세 가지로 분류하였다. 대부분의 정의가 한글 해독을 ‘단계 또는 수준’의 차원으로 보는 데 반해, 김인숙(2001)은 Halliday의 정의에 따라 한글 해독을 두 가지 ‘과정’의 차원으로 보고, 언어학습(learning language)과 언어에 대한 학습(learning about language)의 성격을 가진 국어 교과서의 지도내용이라고 정의한다. 음성 언어와 달리 문자 언어는 자연스럽게 학습되지 않기 때문에 문자언어로서의 의도적인 한글에 대한 학습(learning about language)도 필요하다. 따라서 한글 해독의 개념에 이 두 가지 과정을 모두 포함하는 것이다.

한편, 이경화(2017)는 Seidenberg(1985)가 주장한 이중경로 가설(dual route model)을 한글 해독 과정에 적용하여 설명한다. Seidenberg(1985)는 초기독자와 초기필자가 한글을 해독하는 과정에서 직접 경로(낱자로부터 단어 재인)와 간접 경로(글자-소리 대응 원리를 반영하여 단어에 접근)를 모두 사용하기도 하고, 선택적으로 사용하기도 한다고 보았다. 또한 한글 해독은 한 가지 경로로만 일어나지 않고, 두 경로가 독립적인 발달 과정을 겪으며 서로 다른 경로로 나타난다(Doctor & Coltheart, 1980). 이경화(2017)는 한글을 해독하는 과정에서 학습자가 겪는 심리적인 처리 과정을 한글해독 모형([그림 II - 1] 참조)으로 나타냈다.



[그림 II-1] 한글해득 모형(이경화, 2017)

현재 초등학교에서 시행되고 있는 2015 개정 교육과정의 한글 해득 관련 성취 기준에서 읽기 영역은 ‘글자, 낱말, 문장을 소리 내어 읽을 수 있다.’, 쓰기 영역은 ‘글자를 바르게 쓴다.’, 문법 영역은 ‘한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓴다.’, ‘소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽고 쓴다.’로 제시된다. 이를 자세히 분석해보면, 읽기와 쓰기는 글자에서 문장 수준까지 제시되어 있고, 문법은 자모의 이름과 소릿값을 아는 것에서 한 단계 더 나아가, 소리와 표기가 다른 음운변동까지 포함되어 있다. 여기에는 연음 법칙과 끝소리 규칙까지 해당한다. 예를 들어, 현재 1학년 아동이 교과서에 나오는 ‘빛’, ‘숲’, ‘밭’ 등의 글자를 읽기 위해서는 받침의 소리가 일치하지 않는다는 끝소

리 규칙을 알아야 한다(박순경, 이승미, 이재진, 김중훈, 2018).

따라서 이상의 선행연구들을 종합해볼 때, 본 연구에서는 아동의 한글 해득을 ‘아동이 한글 자모의 이름을 정확하게 알고 쓰며, 자모의 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 글자-낱말-문장을 읽고 쓸 수 있는 수준에 도달하는 것’으로 정의한다.

2) 아동의 문해 발달과 한글 해득

5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득을 설명하기 위해서 이 시기 아동의 문해 발달을 살펴보고자 한다. 교육부(2017b)에서는 아동의 문해 발달을 발현적 문해 단계, 초기 문해 단계, 독자적 문해 단계, 능숙한 문해 단계의 4단계로 구분하였다. 첫째, 발현적 문해 단계는 초등학교 입학 전의 유치원 시기에 친숙한 글자를 그림처럼 외우거나 성인의 읽고 쓰는 행동을 모방하는 단계다. 둘째, 초기 문해 단계는 초등학교 1-2학년의 시기로 자모음의 소리를 구분하고, 자모음 결합 법칙에 따라 단어를 읽고 쓰는 꾸준한 연습이 이루어지는 단계다.

이상의 두 단계에 대해 선행연구를 통해 자세히 살펴보면, 우선 발현적 문해 단계에는 관습적인 읽기·쓰기 지도를 받기 이전에 일상생활 속에서 자연스럽게 문해를 경험한다. 성인의 관점에서 바라보면 정확한 읽기와 쓰기는 아니지만, 그러한 수준으로 나아가기 위한 기초를 다져간다는 의미에서 이 시기를 문해력의 뿌리라고도 한다(Goodman, 1980). 이 단계에서 유아는 읽고 쓰는 척을 하고, 자기 이름 또는 가족 이름을 쓰는 능력이 발달하는데 이것이 쓰기의 출발점이자 발현적 문해의 발달을 보여주는 것이다. 거울상 글자(mirror image)로 글자의 형태가 거꾸로 나타나기도 하고, 창안적 글자(invented spellings)의 형태로 세상에 없는 글자를 창조해서 쓰기도 한다(최나야, 정수지, 최지수, 김효은, 박상아, 2022). 친숙한 글자를 중심으로 활자에 관심을 가지면서 인쇄물 개념도 형성해 간다(Haney, 2002; Puranik, Lonigan, & Kim, 2011).

Teale과 Sulzby(1986)는 발현적 문해 단계의 특징을 설명했는데 먼저,

유아가 형식적인 문해 교육을 받기 이전의 비형식적 환경으로 가정과 지역사회에서 문해 발달을 시작하는 단계로 보았다. 다음으로, 유아의 듣기·말하기·읽기·쓰기 능력은 상호 관련되어 동시에 발달하며, 유아가 하는 문해 활동은 그 자체가 목적이 아니라, 다른 일을 위한 수단으로부터 출발한다. 마지막으로 유아를 둘러싼 환경과의 적극적인 상호작용 속에서 문해 발달이 이루어진다. 따라서 유아기의 문해 발달은 일상생활 속에서 읽고 쓰는 풍부한 경험을 통해, 자연스럽게 일어나는 통합적이며 역동적인 과정이다.

Richgels 외(1996)는 발현적 문해 단계의 유아는 글자를 읽기 전에 쓰기를 먼저 보이기도 하고, 읽기와 쓰기도 언어의 과정(language process)이므로 문어도 구어처럼 의미 있는 활동 속에서 주변 사람들과의 상호작용을 통해 배운다고 보았다.

따라서 이러한 유아 문해 발달상의 특징에 따라, 유아를 대상으로 한 문해 교육에서는 직접적·명시적인 교육보다는 유치원과 가정에서 책 읽기와 같이 자연스럽게 이루어지는 문해 활동을 중시한다.

다음으로, 초기 문해 단계는 낱말과 문장을 유창하게 읽고 의미를 이해할 수 있으며, 자신의 생각을 문장으로 쓸 수 있고, 짧은 글을 읽고 이해할 수 있는 수준에 이른다. 이 시기의 언어 단위는 낱자·낱말과 함께 문장·짧은 글 수준으로 확장된다(이경화, 2022). 이 시기 중 특히 초등학교 1학년 시기의 한글 해득은 반드시 도달해야 할 중요한 과업이다. 초등학교 1학년의 문해 발달 과정에서 한글 해득의 중요한 구성요소는 한글 문해 준비도, 음운 인식(소리 듣고 구별하기), 철자 지식, 글자·소리 대응 지식, 해독, 어휘력, 글자쓰기, 유창성의 총 8가지로 구분할 수 있다(이경화, 2017).

종합해 보면, 유아기의 발현적 문해 단계에서 아동기의 초기 문해 단계로의 전이 과정은 분절적이지 않고 연속적으로 이루어지므로, 유아기에 충분한 발현적 문해 활동의 경험이 없었다면, 초등학교에 입학하여 형식적인 읽기·쓰기 활동에서 상당한 어려움을 겪을 수 있다. 이와 반대로 유아기에 풍부한 발현적 문해 발달이 잘 이루어지면, 탄탄한 기초를

기반으로 아동의 초기 문해력의 발달도 안정적으로 이루어질 것이다. 따라서 유아기에는 발현적 문해지도가 풍부하게 이루어지는지, 이를 바탕으로 초등학교에서의 관습적 문해지도가 원활하게 진행되고 한글 해득에 문제는 없는지 유·초연계의 측면에서 유아와 1학년을 함께 살펴볼 필요가 있다.

3) 유·초등 한글 해득의 현황

우리나라 유아와 초등 1학년생의 한글 해득 현황에 대해 자세히 살펴보고자 한다. 우선, 우리나라 상당수의 유아는 이미 3-4세의 이른 나이에 친숙한 단어를 읽고 쓸 수 있다(박은혜, 박신영, 2014). 5세 유아의 한글 해득 수준은 이미 초등학교 1학년 교육과정의 한글 해득 성취 기준과 유사한 수준에 이르렀다(송태규, 2021). 이는 유치원과 가정에서 이미 유아기의 발달 수준에 맞지 않는 과도한 문자 지도를 하고(정재형, 2015), 유아에게 단어와 문장 수준까지 읽고 쓰도록 하며(김순환, 김희영, 2016; 박은혜, 이지현, 전홍주, 2013; 오미경, 황은순, 2012), 유치원 교육과정보다 높은 수준으로 지도한 결과다(김창복, 김민진, 2006; 김혜원, 박혜지, 2020; 채영란, 2009).

전국 17개 시·도의 취학 직전 유아 1,404명을 대상으로 한글 해득 검사를 실시한 결과, 성별 및 지역에 따라 큰 격차가 나타났다. 남아보다 여아가, 농·어촌보다 대도시의 유아가 한글 해득 수준이 유의미하게 높았다. 또한 한글 해득 검사의 문항별 정답률을 분석한 결과, 받침 없는 기본/복합 자모 단어의 평균 정답률은 94.05-98.08%로 매우 높은 정답률을 보였다. 반면, 평균 정답률의 범위에서는 겹받침 단어 60.54-89.81%, 문장 읽기 79.13-97.65%, 홑받침 단어 79.42-97.58%로 나타내며, 정답률 범위의 폭이 상대적으로 큰 것으로 나타났다(홍혜경, 2015). 이를 통해, 우리나라 취학 직전 유아들은 한글 해득 수준이 지나치게 빠르고, 개인차가 크다는 것을 알 수 있다.

다음으로, 초등 1학년의 한글 해득 현황을 살펴보면 한글을 전혀 모르

는 아동부터 과도한 선행 학습으로 한글을 대부분 해득한 아동까지 한 교실에서 함께 출발하고 있다. 즉, 초등 1학년 아동들은 이미 한글 해득 측면에서 출발점이 서로 다르다(정종성, 2015). 더 나아가 1학년 1학기의 한글 해득 교육 실시 후에도 한글 해득 아동과 해득(보충)/미해득 아동 간의 격차가 큰 것으로 나타났다(교육부, 2017b). 상당수의 아동들은 3월 입학 당시에 이미 단어와 간단한 문장을 읽고 쓸 수 있는 수준에 도달하여(구영산, 2013; 정종성, 2014), 한글 해득이 상당한 수준에 이르렀으나, 여전히 한글 미해득 아동은 학급당 3-4명(학급 정원의 10-15%) 수준이었다(이승미 외, 2017). 이러한 입학 초기의 한글 해득 수준 격차는 타고 과 수업과 학교생활에 대한 자신감 및 전반적인 기초학력의 격차에까지 영향을 미친다(교육부, 2017b). 또한 경남대 한글읽기과학연구단의 연구 결과에 따르면, 한글 미해득 초등학생의 비율이 1학년 20%, 2학년 21%, 3학년 18%에 달한다고 보고한다(박성훈, 2015). 즉, 취학 직전에 형성된 한글 해득 수준의 격차가 정규 학교 교육과정을 통해서도 극복되지 못하는(이차숙, 2003; Foorman et al., 1998; Juel, 1988) 비율이 많다는 것을 알 수 있다.

이상의 고찰을 종합해볼 때, 지금까지 선행연구들은 유아와 초등학생 각각의 한글 해득 현황에 대해 주로 다뤘다. 반면, 유·초등 한글 해득 현황을 함께 살펴보고 비교한 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 본 연구는 한글 해득에서 유·초연계의 중요성을 반영하여, 유·초등 한글 해득 현황을 통합적으로 함께 살펴보고, 그 특성을 밝히고자 한다.

2. 아동 문해지도

1) 문해지도의 개념

교사와 부모의 문해지도는 아동의 문해발달에 가장 직접적인 영향을

주기 때문에 중요하게 다뤄질 필요가 있다. 아동의 발달에 적합한 문해 지도에는 풍부한 문해환경과 문해자료(최윤정, 최나야, 2017), 성인과의 질 높은 상호작용(Dickinson & Snow, 1987), 발달 수준에 적합한 문해 교육의 내용(교육부, 2015; 교육부, 2019a; Jones, 1993; Roh, 1994; Severeide & Moilanen, 1991)이 포함된다. 먼저, 문해지도를 위한 풍부한 환경과 자료에 대해 Wheeler(1972)는 유치원 교실의 언어영역을 매력적인 문해 환경으로 구성하고 유아의 문해활동을 촉진할 수 있는 문해자료를 제시하는 것이 유아 언어발달에 필수적이라고 보았다. Taylor(1986)는 언어영역뿐만 아니라 교실의 전 영역을 풍부한 문해 환경으로 구성하여, 통합적인 문해자료를 제공하는 것이 초기 문해발달에 중요하다고 강조하였다. Goodman(1986)은 문해자료로서 다양한 그림책, 신문, 잡지, 포스터, 포장지, 요리표 등이 유아에게 제시되어야 한다고 했고, 최윤정과 최나야(2017)는 문해지도를 위한 실질적인 도구로서 이러한 문해자료를 적절히 활용할 필요가 있다고 보았다.

다음으로, 성인과의 질 높은 상호작용을 통한 문해지도에 대하여 Maehr(1991)는 유아의 문해발달에 대한 부모의 관심과 다양한 문해 경험의 제공이 문해발달을 촉진시킨다고 하였고, Neuman과 Roskos(1993)는 교사가 유아의 문해행동과 문해발달을 격려하기, 피드백, 이름 붙이기, 적절한 방향 제시하기 등의 다양한 전략 사용을 강조하였다. 많은 선행연구는 특히 부모와 유아의 집중적인 문해 상호작용(예: 그림책 읽어주기)은 유아의 어휘력(장영은, 이숙정, 이강이, 2008), 읽기 능력(손승희, 2005), 문해기술과 이해력(Debaryshe, 1995; Fitzgerald, Spiegel, & Cunningham, 1991; Morrow, 2001)의 발달에 중요하다고 보았다. 또한 Aram(2010)은 가정에서 부모와의 문해 상호작용이 중요한데, 부모는 자녀의 읽기와 쓰기를 지원하고 격려하는 역할을 해야 한다고 강조했다.

마지막으로, 유·초등 교육과정에서 제시하고 있는 문해지도를 위한 교육내용을 살펴보고자 한다. 우리나라 국가 수준의 유치원 교육과정인 누리과정 ‘의사소통’ 영역의 문해지도를 위한 교육내용(교육부, 2019a)은 <표 II - 1>과 같이, 글자에 관심을 가지고, 글자와 비슷한 형태로 표현

하며, 즐기는 수준에서 발현적 문해지도를 위한 내용으로 제시되고 있다. 초등 1학년 국어과 교육의 성취 기준에서 제시하는 문해지도를 위한 교육내용(교육부, 2017a)은 <표 II-2>와 같이, 관습적 문해지도를 위한 수준에서 제시되고 있다.

<표 II - 1> 유치원 교육과정의 문해지도를 위한 교육내용
(교육부, 2019a)

영역	내용범주	내용
의사 소통	읽기와 쓰기에 관심 가지기	말과 글의 관계에 관심을 가진다. 주변의 상징, 글자 등의 읽기에 관심을 가진다. 자신의 생각을 글자와 비슷한 형태로 표현한다.
	책과	책에 관심을 가지고 상상하기를 즐긴다.
	이야기 즐기기	동화, 동시에서 말의 재미를 느낀다. 말놀이와 이야기 짓기를 즐긴다.

<표 II - 2> 초등 1학년 교육과정의 문해지도를 위한 교육내용
(교육부, 2017a)

과목	하위 영역	성취 기준
국어	읽기	글자, 낱말, 문장을 소리 내어 읽는다.
		문장과 글을 알맞게 띄어 읽는다.
	쓰기	글자를 바르게 쓴다.
		자신의 생각을 문장으로 표현한다.
		주변의 사람이나 사물에 대해 짧은 글을 쓴다.
		인상 깊었던 일이나 겪은 일에 대한 생각이나 느낌을 쓴다.
문법	한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓴다.	
	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽고 쓴다. 문장에 따라 알맞은 문장 부호를 사용한다.	

2) 문해지도의 유형

(1) 발현적 문해지도

발현적 문해지도는 유아의 흥미와 발달수준을 중점적으로 고려한 문해지도 방식이다. 발현적 문해 관점에서는 문해의 지식, 기술, 태도가 유아에게 의미 있는 상황 속에서(Richgels et al., 1996) 흥미와 자발성을 중심으로, 출생 이후부터 일상생활 속에서 자연스럽게 발달하는 것(Neumann et al., 2011; Teale, 1986)으로 보았다. 따라서 발현적 문해지도는 형식적인 지도보다는 일상생활과 놀이의 맥락 속에서 읽고 쓰는 경

힘을 할 수 있도록 지도하는 것으로, 유아의 발달수준에 적합한 문해지도 방식이며 문해능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다(박수옥, 장유진, 최나야, 2019).

구체적으로 살펴보면, 일상생활과 놀이 속에서 자유롭게 문해 자료를 탐색하며 글자를 흉내내거나 끼적이고(최윤정, 최나야, 2017; Makin & Whitehead, 2010), 주변의 환경인쇄물 같은 친숙한 자료를 통해 유아와 상호작용하며(Neumann, Hood, & Ford, 2013), 즐겁게 책 읽기를 강조하고(Anderson, 1995), 성인의 읽기·쓰기 모델링과 풍부한 문해활동의 기회(김명순, 이민주, 유정은, 2014; 박찬화, 김길숙, 2008; 이문정, 2004), 자연스러운 맥락에서의 읽고 쓰는 경험을 격려하며(Neumann & Neumann, 2010; Rashid, Morris, & Sevcik, 2005) 문해활동의 자발적 동기를 자극하는 것이다(Mason & Shinha, 1992).

(2) 관습적 문해지도

관습적 문해지도는 교사 및 부모의 관심에 초점을 맞춘 문해지도 방식이다. 관습적 문해는 형식적인 학교 교육과 관련된, 성인이 읽고 쓰는 형태와 동일한 문해의 지식, 기술, 태도를 의미한다(Makin & Whitehead 2010). 따라서 관습적 문해지도는 취학에 대비하여 성인이 명시적이고 지시적인 방식으로 지도하며, 형식적인 학교 교육에서 필요한 정확하게 읽고 쓸 수 있는 수준에 도달할 수 있도록 돕는 것이다(박수옥 외, 2019).

구체적으로는, 맞춤법과 같은 관습적 규칙을 강조하고(노보람, 2022; Anderson, 1995), 반복적인 연습과 암기를 통해 정확하게 읽고 쓸 수 있도록 연습시키며(최윤정, 최나야, 2017), 자모 이름 알기와 쓰기의 순서를 강조하고(노보람, 2022), 학습지와 단어카드 같은 교재를 활용하여 인위적으로 학습을 시키는 것이다(정수지, 2021; 최윤정, 최나야, 2017).

종합해보면, 발현적 문해지도와 관습적 문해지도는 유아와 아동의 문해발달이라는 동일한 목표를 가지고 있지만, 실제 지도 방식에서는 큰

차이를 보인다. 또한 발현적 문해지도는 유아의 발달 수준에 적합한 방식이고, 관습적 문해지도는 형식적인 학교 교육을 받기 시작하는 아동의 발달 수준에 보다 적합한 방식이다.

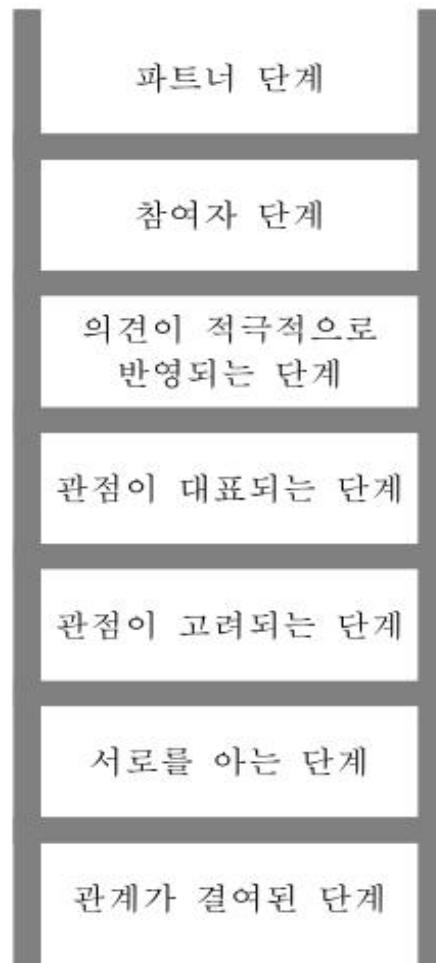
3) 부모·교사 파트너십과 문해지도

부모와 교사의 긍정적인 파트너십은 아동의 문해발달에 중요한 역할을 한다. Makin과 Whitehead(2010)가 제안한 것과 같이, 두 주체 간에 아동의 문해를 둘러싼 의기투합이 이루어져야 하기 때문이다. 이 요소는 부모와 교사가 각각 아동을 위한 문해지도를 어떻게 하는지, 그리고 관련 정책을 같은 시선으로 바라보는지에 반영된다. 여기에서는 이러한 관점의 기반이 되는 부모·교사 파트너십에 대해 살펴보고자 한다.

Bae(2001)는 부모가 유치원 교육에 적극적으로 참여하여 교사와 상호적이며 협력적인 관계를 맺는 것을 부모·교사 파트너십으로 정의하였다. 부모·교사 파트너십의 구성요소에는 공유된 의사결정 과정, 긴밀한 상호작용, 상호 평등(Christenson, 2004; Tett, 2001; Vincent, 2001), 공동의 책임과 권한(Gestwicki, 2016) 공동의 목표와 협상 의지(Pugh, 1989), 상호 존중의 관계(Owen, Ware, & Barfoot, 2000)가 포함된다.

Epstein(1987)의 영역중첩이론(The overlapping spheres influence of between families and schools)에 따르면, 가정과 유치원·학교는 각각 분리된 영역(separate spheres of influence)이 아닌 서로 겹쳐지는 영역(overlapping spheres of influence)이므로 아동의 교육을 위해 함께 하는 파트너가 되어야 한다고 보았다. Fine과 Carlson(1992)은 부모와 교사 간에 보다 동등하고 협력적인 파트너십을 강조하였고, 이후 Epstein(2010)은 이들 간의 건강한 파트너십과 상호의존성을 특히 강조했으며, 강민정과 유희정(2012)은 양자가 서로 정보를 교환하고 도움을 주고 받는 동반자적 협력 관계를 형성해야 한다고 보았다. 이러한 부모·교사 파트너십은 아동에 대해 서로의 지식과 정보를 공유하기 위하여 진솔한 상호작용 과정을 연속적으로 경험하며 형성된다(Lee & Bae, 2000).

Lewis-Cole(2019)은 부모·교사 파트너십을 하트의 참여 사다리(Hart's ladder of participation)와 연결 짓고, 학교교육에 가족 참여의 가장 높은 단계를 '파트너 단계'로 보았다([그림 II - 2] 참조). '파트너 단계'에서 부모는 자녀의 학교 교육에 대한 의사결정 과정에 전략적으로 포함되며 교사와 함께 힘을 공유하는 단계이다. 부모는 하트의 참여 사다리에서 더 높은 단계에 올라갈수록 더 긍정적인 경험을 하는데, 이는 교사와 함께 공유된 이해를 통해 상호 타협에 이르는 과정에서 서로 간에 보람있는 협력을 경험하기 때문이라고 보았다.



[그림 II - 2] 부모·교사 파트너십을 설명하는 하트의 참여 사다리(Lewis-Cole, 2019)

선행연구는 부모·교사 파트너십의 이점에 대하여, 아동의 발달과 학습을 성공적으로 이끌며(Cox, 2005; Epstein, 2018), 유아를 지도할 때 서로 효율적으로 협력할 수 있게 돕고(Keyser, 2006), 부모는 교사로부터 교육적인 기술을 배울 수 있고(손인숙, 송진숙, 2004), 교사는 부모로부터 교육적인 지원과 이해를 구할 수 있게 된다(Swap, 1993)고 제시하였다.

반면, 부모와 교사의 관계가 원활하지 못하면 아동의 학업 측면에 어려움이 가중될 수 있고(Vickers & Minke, 1995), 아동에게 큰 혼란을 줄 수 있다(정계숙, 2011). 현재 우리나라의 현실은 부모와 교사 간에 건강한 파트너십이 형성되기보다는, 부모는 교사와 교육기관에 불신과 불만을 가지고, 교사는 부모와의 관계를 부담스럽고 힘들게 생각하는 경우가 많다(정계숙, 견주연, 2015). 이러한 현상은 부모들의 높은 교육열과 과도한 선행학습 요구에 따른 교사와 부모의 지도방식의 차이(박향아, 제경숙, 2003; 안지혜, 2012), 부모의 교사에 대한 신뢰 부족(배율미, 조유진, 2014) 때문이다. 특히, 문해지도에 있어서는 부모와 교사가 서로 다른 방식의 문해지도 경험을 제공하면 교육의 효율성이 급격히 떨어지고(Fitzgerald, 1993), 유아는 혼란을 느껴서 효율적인 문해발달이 일어날 수 없다(김정화, 이문정, 2006).

이러한 문제를 해결하기 위한 다양한 시도들이 있었는데, 선행연구에 따르면 부모와 교사가 연계한 문해 프로그램에 아동이 참여할 때 문해능력에 긍정적인 영향을 미쳤고(Morrow, 2001), 어머니와 교사가 협력하여 상호작용적 문해 활동을 진행한 집단의 유아가 어머니만 진행한 집단 또는 교사만 진행한 집단보다 기초 문해력이 더 높은 것으로 나타났으며(유향선, 1996), 부모와 교사가 협력하면 유아의 문해발달에 효과적이다(Hannon, 1995, Morrow, 1988, Schickedanz, 1989, Strickland & Taylor, 1989, Teale & Yokota, 2000).

이상의 선행연구를 종합해볼 때, 부모와 교사는 유아 문해발달에 가장 큰 영향을 미치는 핵심적인 파트너이므로(지연주, 최나야, 2012; Morrow, 2001), 문해지도에 있어서 부모·교사의 원활한 연계는 필수적이다(Makin & Whitehead, 2010). 따라서 부모와 교사는 문해지도에서 공동의 목표를

설정하고 일관성 있는 지도를 위해 노력해야 할 필요가 있다.

3. 한글책임교육제

1) 한글책임교육제의 내용과 시행

한글책임교육제는 국가가 공교육을 통해 우리나라의 모든 초등 1학년 아동이 한글을 해득할 수 있도록 책임지고 집중 지원하는 정책이다(교육부, 2019b). 미취학 아동이 선행학습 없이도 초등학교에 안정적으로 적응할 수 있도록 초등학교에서 한글교육을 체계적으로 강화하고(권희칭, 박수정, 2021), 초등 1학년생의 기초학력 부진 예방, 한글 미해득 아동의 조기 진단 및 적절한 중재 지원(하근희, 2022)을 목표로 하며, 2017년부터 학교 현장에 적용되고 있다. 먼저, 한글책임교육제의 주요 내용을 4가지로 구분하여 살펴보려고 한다.

첫째, 초등 1학년 한글교육 시간을 27차시(2009개정 교육과정)에서 68차시(2015개정 교육과정)로 확대하였다. 이 중 51차시가 1학년 1학기에 집중적으로 배치되었고, 어려운 겹받침은 2학년에 진급해서도 반복적으로 배울 수 있도록 교육과정을 조정했다.

둘째, 수학 교과서에는 긴 이야기를 읽고 푸는 문제 대신 그림과 기호 중심으로 변경하여 제시되었고, 교수·학습방법에서도 교과서의 질문은 선생님이 읽어주도록 하였다. 이와 더불어 ‘여덟’, ‘마흔아홉’, ‘첫째’ 등과 같이 초등 1학년 아동의 쓰기 능력에 부적합한 낱말을 쓰도록 지도하는 것은 지양했다(교육부, 2022).

셋째, 그동안 관행적으로 해왔던 무리한 받아쓰기, 알림장, 일기쓰기를 1학년 1학기에는 지양하도록 하였다. 1학년 1학기에는 무리한 받아쓰기를 금지하였고, 알림장은 선생님이 공책에 붙여 주고 읽어주며, 1학년 1학기 국어 교과서의 마지막 단원에서 그림일기를 작성하는 방법에 대해

학습한 이후에 2학기부터 그림일기 쓰기를 하도록 하였다.

넷째, ‘한글 또박또박’ 웹 기반 프로그램으로 아동의 한글 해득 수준을 진단하고, 수준별 맞춤학습을 제공하며, 2학기에는 아동의 한글 성장 결과지를 가정으로 안내한다.

다음으로, 위에서 제시한 한글책임교육제의 주요내용을 학교 현장에서 실현하기 위한 절차는 [그림 II-3]과 같다(교육부, 2017b). 구체적으로 살펴보면, 초등 1학년 1학기 말에 실시하는 한글 해득 수준 진단 검사에서 ‘초보적 한글 해득 수준’에 미도달 된 아동은 개별 보충지도를 실시하도록 한다. 이 때 담임교사 뿐 아니라, 다양한 인적 자원(초등 퇴직 교원, 방과후학교 강사, 교육대학교 학생 등)을 제공하여 활용하도록 한다. 또한 1학년 2학기 말에 복잡한 모습과 받침을 잘 모르는 아동은 향후 읽기 부진으로 발전한 가능성이 매우 높기 때문에, 이러한 아동을 조기에 선별하여 적절한 중재를 제공하도록 하고 있다.



[그림 II-3] 한글책임교육제의 절차(교육부, 2017b)

마지막으로, 한글책임교육제 지원의 구체적인 내용을 살펴보면, 미취학 아동의 부모를 대상으로 한 적극적인 정책의 홍보와 초등학교의 책임교육지원을 병행할 수 있도록 교육부-교육청-교육지원청-학교로 이어지는 협력체계를 구축하여 운영하고 있다. 교육부에서는 ‘한글 또박또박’ 프로그램의 데이터베이스를 분석하여 교과서 개선작업을 진행하고, 교사 대상 원격 연구 콘텐츠와 교사·부모 대상 한글 교육 자료를 개발하여 보급

하고 있다. 또한 미취학 아동의 부모를 대상으로 한글책임교육제를 홍보하고, 정책에 대한 학부모 만족도 조사를 실시하였다(문화체육관광부, 교육부, 2020). 시·도 교육청에서는 3-8세 부모를 대상으로 적기 교육의 필요성에 대한 연수를 진행하고, 초등 1학년 교원을 대상으로 ‘한글 또박또박’ 활용 연수를 안내하고 있다. 지역의 교육지원청에서는 학교 교육과정 컨설팅을 통해 1학년 1학기에 무리한 읽기·쓰기 활동을 지양하도록 하고, 초등학교 입학 전 학교 설명회 등을 통해 부모를 대상으로 한 적극적인 정책 홍보를 지원하며, 학교 교육계획 수립 시 한글책임교육을 반드시 포함하도록 안내하고 있다.

2) 유·초연계와 한글책임교육제

전이(transition)는 한 단계에서 다른 단계로 이동하는 과정으로, 수평적(horizontal) 전이와 수직적(vertical) 전이로 구분할 수 있다(Fabian, 2007). 수직적 전이에 해당하는 유·초연계에 대해서는 학자들이 다양한 정의를 내려왔다. Blanchard(1975)는 유아와 아동 개개인이 자신의 능력을 잘 활용하며 다음 단계의 교육으로 진행되는 과정을 유·초연계라고 보았다. 이영석(1989)은 유·초등 간의 교육과정이 적절한 관련성을 맺고 있는 상태로 정의했고, 권세경(2005)은 유치원 교육과 이어지는 초등 교육이 조화롭게 연결되는 것을 유·초연계로 보았다.

유치원에서 초등학교로의 전이기에 이뤄지는 유·초연계 교육은 중요하다. 성공적인 전이는 아동의 학습과 발달에 장기적인 영향을 미치고(Ramey & Ramey, 1998), 향후 겪을 또 다른 전이과정에도 중요한 영향을 미치므로(Dockett & Perry, 1999) 아동에게 매우 중요하다. OECD(2001)는 유·초등 교육에서의 연계성을 강조하며, 유아교육과 초등 교육 간의 동등하고 강력한 파트너십을 제시했고, Starting Strong(OECD, 2017)에서는 유치원에서 초등학교로의 부드러운 전이를 강조하며 학교에 갈 준비가 된 아동이 아닌, 아동을 위해 학교를 준비시키는데 집중해야 한다고 보았다. 유아교육의 도착점에서 초등교육의 시작점으로서의 기간은

아동에게 큰 문화적 변화를 주는 첫 번째 경험으로, 이 단계에서의 성공적인 경험은 아동의 잠재력을 개발하고 미래의 변화에 대처할 수 있는 능력을 향상시킨다.

반면, 유·초등 간의 전이가 잘 준비되지 않거나, 유치원 교육의 질이 초등 교육에서 지속적으로 보장되지 않는다면, 초등학교 첫 해 동안 아동의 발달에 심각한 결핍을 초래하게 된다. 이러한 어려움을 해결하기 위해, 유·초 전이기의 질 높은 성공적인 전이는 중요하다. 이는 교사와 부모의 긴밀한 협력과 잘 연계된 커리큘럼을 통해 이뤄질 수 있고, 가정과 학교가 잘 연계되며, 유아교육과 초등학교 교육이 일관성을 가지고 연결될 때 가능하다(Bogard & Takanishi, 2015).

한글책임교육제는 2017년부터 시행되고 있는 교육부 유·초연계 교육의 핵심정책이다. 유아기에 과도한 한글 선행학습을 예방하고, 학교 입학 후에는 체계적인 한글 교육을 통해 모든 아동의 한글 해득을 목표로 하고 있다. 한글책임교육제가 본래의 취지에 맞게 제대로 실현된다면, 유·초등 교육과정의 이질화를 방지하여, 유치원에서는 유아기에 적합한 발현적 문해지도 방식으로 유아가 즐겁게 한글 해득의 기초를 다지고, 초등학교에서는 체계적인 한글 교육으로 아동의 기초 문해력을 쌓아 올릴 수 있다. 한글책임교육제가 5세 유아와 1학년 아동의 교육에서 발구름대 역할을 하여 기초문해력의 결손을 방지하고 부모들의 한글 교육에 대한 과도한 걱정도 줄일 수 있다. 그러나 현재 공교육에서는 한글 해득 관련 유·초연계가 충분히 이루어지지 않고 있는 실정이다(이승미 외, 2017). 상당수 아동들이 유아기에 이미 한글을 해득하지만, 그 과정에서 과도한 사교육이 이루어지고 있고 부모들은 경쟁심리가 조장되어 있다(홍혜경, 2015). 또한 초등학교에서는 한글을 집중적으로 지도하고 있지만, 한글 미해득 아동이 학급당 10-15% 가량 지속적으로 발생하고 있다(이승미 외, 2017).

이상의 고찰을 종합해볼 때, 유치원과 초등학교 현장에서 원활한 유·초연계와 발달적으로 적합한 문해발달을 위해 한글책임교육제는 바람직한 정책이다. 그러나 2017년에 정책이 시행된 후, 유·초연계 관점에서 한

글책임교육제를 바라보며 유아와 초등학생을 함께 살펴본 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 본 연구는 유·초연계 관점에서 유아 및 아동의 한글해득 수준과 한글책임교육제에 대한 교사 및 부모의 인식이 서로 관련이 있는지 살펴보고, 이 정책에 대한 교사와 부모의 인식은 어떠한지까지 살펴보고자 한다.

3) 한글책임교육제에 대한 부모와 교사의 인식

한글책임교육제가 본래 의도한 바를 학교 현장에서 제대로 실현하기 위해서는 이 정책을 둘러싼 부모와 교사의 인식이 어떠한지 살펴볼 필요가 있다. 먼저, 한글책임교육제에 대한 부모의 인식을 살펴본 문체부와 교육부(2019)의 연구에 따르면, 미취학 부모의 23.0%만 정책을 인지하고 있고, 초등 1학년 부모는 이보다 많은 44.8%가 정책에 대해 알고 있다고 응답해 미취학 부모들의 한글책임교육제 인지 여부가 전반적으로 낮은 편으로 나타났다. 다음 해 진행된 문체부와 교육부(2020)에서는 미취학 부모 5명 중 1명(21.8%)만 이 정책을 알고 있었고, 초등 1학년 부모는 이보다 다소 많은 28.3%가 정책에 대해 알고 있다고 응답해 유·초등 부모들의 정책 인지 여부는 전반적으로 낮은 편으로 나타났다.

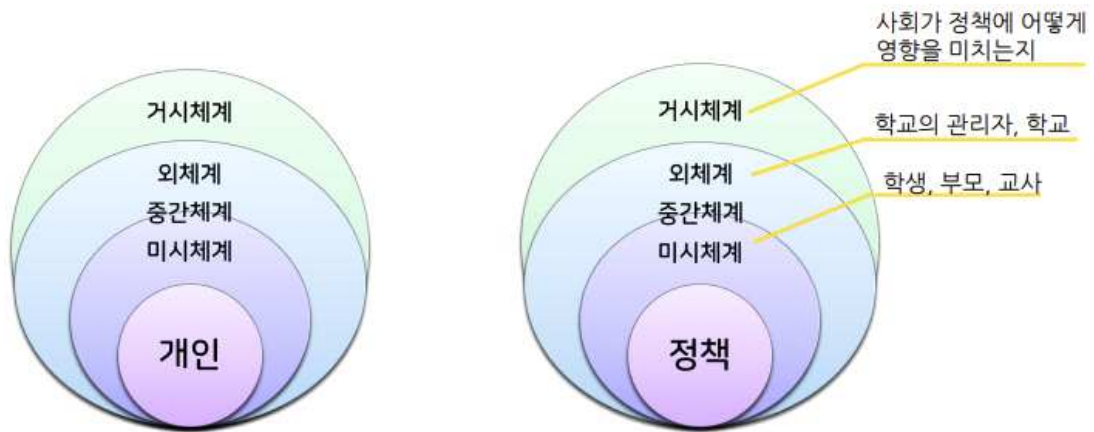
또한, 한글책임교육제에 대한 부모의 수용도를 조사한 문체부와 교육부(2019)의 조사에서는 미취학 부모들의 2명 중 1명이 이 정책을 신뢰한다고 응답하였다. 반면, 김혜원과 박혜지(2020)에서는 미취학 부모의 3명 중 1명은 ‘정책의 취지는 좋으나, 내 아이는 초등학교에 가기 전에 한글을 습득해야 한다’고 응답하여 상반된 결과가 나타났다. 따라서 정책 시행 6년 차에 접어든 시점에서, 한글책임교육제에 대한 부모의 인식은 어떠한지 확인하고자 한다.

다음으로, 교육정책에 대한 교사의 인식에 대하여 살펴보겠다. 교육정책의 실행 주체인 교사의 정책에 대한 긍정적이고 수용적인 인식은 교육정책의 성패를 좌우하는 핵심이다(이경민, 김종수, 2018; 천정범, 2011; Fowler, 2012). 이는 같은 정책을 실행하더라도 그 정책을 받아들이는

교사의 인식에 따라 다른 효과가 나타날 수 있기 때문이다(Simons & Simons, 1984). 이러한 교사 인식의 중요성을 바탕으로 선행연구에서는 한글책임교육제에 대한 교사의 인식을 보고하였다. 이승미(2019)는 초등 1학년 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하여, 학교 입학 초기의 한글 미해득 아동의 수준과 비율을 고려하면 1학년의 한글 해득 교육이 더 강화되어야 하고, 1학년 교과서에 제시되는 한글의 수준이 여전히 아동의 한글 해득 수준에 비해 높다고 보았다. 박정철(2019)은 초등 1학년 교사 대상 조사에서 정책 시행 이후 한글 교육 시간과 교과서의 난도가 많이 조정되었지만, 아직도 한글 미해득 아동 대상으로는 한글 교육시간이 부족하다고 인식하며, 교과서에 제시되는 한글의 난도가 갑자기 높아지는 단원이 남아있어서 난이도를 부드럽게 연결해야 할 필요성을 제시했다. 또 교사들이 인식하기에 실제 입학 초기에 한글 해득 아동과 미해득 아동 간에 한글 학습의 흥미도에서 큰 차이를 보이는데, 이는 여전히 부모들이 취학 전 한글을 떼고 학교에 입학시키려는 인식이 강한 것으로 볼 수 있다.

마지막으로, 교육정책이 성공적으로 실행되기 위해서는 정책을 둘러싼 구성원들의 지지와 수용이 필수적이다(Blunkett, 2000). 나아가 정책에 대한 부모와 교사의 인식이 일치하면 정책이 더 효과적으로 실행될 수 있다(Garbacz et al., 2021). Brady 외(2014)는 브론펜브레너의 생태학적 체계 모델(Bronfenbrenner, 1979)을 정책과 결합하여 ‘정책에 미치는 상호영향 모델’을 제시했다. 이는 정책에서 시작하여, 정책이 각 체계에 미칠 영향과 각 체계들이 정책이 미칠 상호영향을 강조했다([그림 II - 4] 참조). 즉, 정책을 둘러싼 미시체계로서 부모와 교사의 인식이 중요하고, 미시체계 간의 상호작용인 중간체계로서 부모와 교사 간의 일관된 인식의 중요성을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 한글책임교육제를 둘러싼 부모와 교사의 인식에 초점을 맞추어, 이들이 생각을 모으고 정책과 같은 방향으로 발맞춰 나가는 것이 중요함을 밝히고자 한다. 세부적으로, 정책에 대한 인식의 시작점인 정책인지도(박정민, 2020), 정책의 도입 배경과 교육목표를 이해하는 정책이해도(김혜원, 박혜지, 2020; 박지선 외,

2011), 정책이 유·초등 교육현장에 도움이 된다고 생각하는 정책이점인식 (문화체육관광부, 교육부, 2020; 박지선 외, 2011), 정책에 대한 인식의 도착점으로 정책에 찬성하며 신뢰하는 정책수용도(박지선 외, 2011; 박정민, 2020)로, 인식을 네 가지 하위요인으로 나누어 면밀히 살펴보고자 한다.



[그림 II - 4] (좌) 생태학적 체계 모델(Bronfenbrenner, 1979)
 (우) 정책에 미치는 상호영향 모델(Brady et al., 2014)

Ⅲ. 연구문제와 용어 정의

이 장에서는 아동의 한글 해득, 아동 문해지도, 한글책임교육제에 대한 선행연구 고찰을 바탕으로 연구문제를 설정하고 용어를 조작적으로 정의한다.

1. 연구문제

본 연구는 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준을 파악하고, 유·초등 교사와 부모의 문해지도와 한글책임교육제의 인식에 대한 네 집단 간 차이를 비교하고자 한다. 또한 유·초 전이기 아동의 한글 해득 수준이 유·초등 교사와 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식과 관련이 있는지를 증명한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

【연구문제1】 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준에 차이가 있는가?

1-1. 교사가 평가하는 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준은 어떠한가?

1-2. 부모가 평가하는 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준은 어떠한가?

【연구문제2】 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도(발현적 문해지도, 관습적 문해지도)는 어떠한가?

2-1. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도는 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 각각 차이가 있는가?

2-2. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모 간

의 문해지도에 차이가 있는가?

【연구문제3】 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 한글책임교육제에 대한 인식(정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도)은 어떠한가?

3-1. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 한글책임교육제에 대한 인식은 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 각각 차이가 있는가?

3-2. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모 간의 한글책임교육제에 대한 인식에 차이가 있는가?

2. 용어의 정의

1) 아동의 한글 해득 수준

아동의 한글 해득에 대한 정의는 한글을 읽고 쓸 수 있는 수준(전근배, 1994)으로 보는 좁은 개념부터, 한글 문해 준비도, 음운론적 인식, 낱자 지식, 글자-소리대응 지식, 해독, 어휘력, 글자쓰기, 유창성을 포함하는(이경화, 2018) 넓은 개념까지 다양하다. 본 연구에서는 현재 교육부에서 초등학교 1학년을 한글 해득의 적기로 보는 배경(교육부, 2017b)을 바탕으로, 1학년 국어과 성취 기준을 적용하고자 한다. 이에 따라 아동의 한글 해득 수준은 아동이 한글 자모의 이름을 정확하게 알고 쓰며, 자모의 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고, 글자-낱말-문장을 읽고 쓸 수 있는 단계별 정도로 조작적으로 정의한다.

2) 문해지도

문해지도란 성인이 아동에게 풍부한 문해환경과 문해자료(최윤정, 최나야, 2017), 질 높은 문해 상호작용(Dickinson & Snow, 1987), 발달 수준에 적합한 문해교육 경험(교육부, 2017a; 교육부, 2019a)을 제공하는 것을 말한다. 문해지도는 발현적 문해지도와 관습적 문해지도로 구분할 수 있다. 첫째, 발현적 문해지도는 아동의 관심과 발달수준을 중심으로 자연스럽게 문해의 지식, 기술, 태도가 발달할 수 있도록 지도하는 방식(박수옥 외, 2019)으로 정의한다. 둘째, 관습적 문해지도는 교사와 부모의 관심을 중심으로, 형식적인 학교 교육에 필요한 정확하게 읽고 쓰는 수준에 도달할 수 있도록 돕는 지도 방식(박수옥 외, 2019)으로 정의한다.

3) 한글책임교육제에 대한 인식

한글책임교육제는 우리나라의 모든 초등 1학년 아동이 선행학습 없이도 입학 후 국어교육을 통해 한글을 해득할 수 있도록 국가가 책임지고 지원하는 정책이다(교육부, 2019b). 한글책임교육제에 대한 인식은 정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도의 네 가지 하위요인으로 구분하여 조작적으로 정의할 수 있다.

첫째, 정책인지도는 본 조사에 참여하기 이전에 한글책임교육제를 알고 있었던 정도를 의미한다. 둘째, 정책이해도는 한글책임교육제의 도입 배경과 교육적 목표를 이해하는 정도를 뜻한다. 셋째, 정책이점인식은 한글책임교육제의 구체적인 정책 내용들이 유·초등 교육현장에 도움이 된다고 생각하는 정도를 의미한다. 넷째, 정책수용도는 한글책임교육제의 도입에 찬성하며 이 정책을 신뢰하는 정도로 정의한다.

IV. 연구 방법 및 절차

1. 연구 대상

본 연구의 목적이 아동의 한글 해득 수준을 파악하고, 교사와 부모의 문해지도 및 한글책임교육제에 대한 인식을 비교하는 것이므로 연구 대상은 현직 유치원 5세반 교사와 초등 1학년 교사, 현재 5세아의 부모와 1학년 부모로 한정하였다. 또한 우리나라에서는 어머니가 주 양육자의 역할을 하고 있는 경우가 많으므로 부모 중 어머니를 연구 대상으로 선정하였다(신희정, 김상림, 2020; 한준희, 최나야, 2017). 조사에 참여한 인원은 수도권의 유치원 5세반 담임교사 156명, 5세아 부모 177명, 초등학교 1학년 담임교사 155명, 1학년 부모 184명이었다.

연구 대상의 일반적인 특성은 <표 IV-1>과 같다. 먼저 교사의 특성을 살펴보면, 유치원 교사의 연령은 30세 이하가 93명(59.6%)으로 가장 많은 비중을 차지하였고, 31-40세가 45명(28.8%), 41-50세가 14명(9.0%), 51세 이상이 4명(2.6%) 순으로 많았다. 초등 교사의 연령은 30세 이하, 31-40세, 41-50세, 51세 이상이 유사한 비율로 고루 표집되었다(21.9-31.0%).

유치원 교사의 성별은 여자 154명(98.7%)과 남자 2명(1.3%)으로 여자의 비중이 압도적으로 높았고, 초등 교사도 여자 138명(89.0%)과 남자 17명(11.0%)으로 여자의 비중이 더 높았다. 유치원 교사의 학력은 4년제 대졸이 89명(57.1%)으로 가장 많았고, 2-3년제 대졸이 44명(28.2%), 대학원 졸업(석·박사)이 23명(14.7%) 순으로 많았다. 초등 교사의 학력은 4년제 대졸이 124명(80.0%)으로 가장 많았고, 대학원 졸업(석·박사)이 30명(19.4%), 2-3년제 대졸이 1명(0.6%) 순으로 많았다. 유치원 교사의 근무기관 유형은 사립유치원이 84명(53.8%), 공립유치원이 72명(46.2%)으로 사립유치원의 비중이 약간 높은 편이다. 초등 교사의 근무기관 유형은 공립초등학교가 140명(90.3%), 사립초등학교가 15명(9.7%)으로 공립초등학교의 비중이 더 높았다.

다음으로 어머니의 특성을 살펴보면, 5세아 어머니의 연령은 31-40세가 118명(66.7%)으로 가장 많았고, 30세 이하가 42명(23.7%), 41-50세가 16명(9.0%), 51세 이상이 1명(0.6%) 순으로 많았다. 초등 1학년생 어머니의 연령은 31-40세가 126명(68.5%)으로 가장 많았고, 41-50세가 29명(15.8%), 30세 이하가 26명(14.1%), 51세 이상이 3명(1.6%) 순으로 많았다. 5세아 어머니의 학력은 4년제 대졸이 123명(69.5%)으로 가장 많았고, 2-3년제 대졸이 30명(16.9%), 고졸이 14명(7.9%), 대학원 졸업(석·박사)이 10명(5.6%) 순으로 많았다. 초등 1학년생 어머니의 학력은 4년제 대졸이 124명(67.4%)으로 가장 많았고, 2-3년제 대졸이 35명(19.0%), 대학원 졸업(석·박사)이 15명(8.2%), 고졸이 10명(5.4%) 순이었다. 5세 유아가 다니는 기관 유형은 공립유치원 98명(55.4%), 사립유치원 79명(44.6%)으로 유사하였고, 1학년생들은 공립초등학교 129명(70.1%)과 사립초등학교 55명(29.9%)으로 공립초등학교에 다니는 비율이 더 높았다.

<표 IV-1> 연구 대상의 일반적 특성

N = 672

		n(%)		n(%)	
유치원 교사 연령	30세 이하	93(59.6)	초등 교사 연령	30세 이하	48(31.0)
	31-40세	45(28.8)		31-40세	37(23.9)
	41-50세	14(9.0)		41-50세	36(23.2)
	51세 이상	4(2.6)		51세 이상	34(21.9)
유치원 교사 성별	남자	2(1.3)	초등 교사 성별	남자	17(11.0)
	여자	154(98.7)		여자	138(89.0)
유치원 교사 학력	2-3년제 대졸	44(28.2)	초등 교사 학력	2-3년제 대졸	1(0.6)
	4년제 대졸	89(57.1)		4년제 대졸	124(80.0)
	대학원 졸업 (석·박사)	23(14.7)		대학원 졸업 (석·박사)	30(19.4)
유치원 교사 근무 기관 유형	공립유치원	72(46.2)	초등 교사 근무 기관 유형	공립초등학교	140(90.3)
	사립유치원	84(53.8)		사립초등학교	15(9.7)
5세아 어머니 연령	30세 이하	42(23.7)	1학년 어머니 연령	30세 이하	26(14.1)
	31-40세	118(66.7)		31-40세	126(68.5)
	41-50세	16(9.0)		41-50세	29(15.8)
	51세 이상	1(0.6)		51세 이상	3(1.6)
5세아 어머니 학력	고졸	14(7.9)	1학년 어머니 학력	고졸	10(5.4)
	2-3년제 대졸	30(16.9)		2-3년제 대졸	35(19.0)
	4년제 대졸	123(69.5)		4년제 대졸	124(67.4)
	대학원 졸업 (석·박사)	10(5.6)		대학원 졸업 (석·박사)	15(8.2)
5세아 기관 유형	공립유치원	98(55.4)	1학년 기관 유형	공립초등학교	129(70.1)
	사립유치원	79(44.6)		사립초등학교	55(29.9)

2. 연구 도구

본 연구에서는 아동의 한글 해득 수준, 부모와 교사의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식을 측정하기 위하여 유치원 5세반 교사, 5세아 어머니, 초등 1학년 교사, 1학년 어머니를 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였다. 본 연구에서 사용한 연구 도구는 다음과 같다.

1) 아동의 한글 해득 수준

교사와 부모의 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식에는 교사와 부모가 평가하는 아동의 한글 해득 수준이 영향을 미칠 수 있으므로, 8문항의 척도로 측정하였다. 교사는 자신이 현재 담임하고 있는 학급 아동들의 평균 수준으로 보고하였고, 부모는 자신의 자녀를 기준으로 평가하였다. 아동의 한글 해득 수준은 교육부(2017a)의 국어과 교육과정의 초등학교 1~2학년 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘문법’ 영역 성취기준을 본 연구에 적합하게 수정하여 사용하였다. ‘낱말을 소리 내어 읽을 수 있다’, ‘자신의 생각을 문장으로 쓴다’와 같은 문항에 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 5점 리커트 척도로 교사 또는 부모가 응답하도록 하였다. 한글 해득 수준의 점수가 높을수록 교사 또는 부모가 인식하는 아동의 한글 해득 수준이 높음을 의미한다. Cronbach’s α 계수는 .91로 높았다.

2) 문해지도

교사와 부모의 문해지도 척도는 발현적 문해지도와 관습적 문해지도의 2가지 하위요인으로 나누어 구성되어 있다. 박수옥 외(2019)의 문해지도 척도를 수정하여 사용한 것으로, 발현적 문해지도는 ‘나는 글자와 소리를

활용한 놀이(예: 끝말잇기, 낱말 수수께끼)를 아이와 함께 한다'와 같은 10개의 문항으로 구성된다. 관습적 문해지도는 '나는 아이가 학습지의 문제를 읽고 풀도록 지도한다' 등의 10개 문항으로 측정한다. 5점 리커트 척도로 '전혀 그렇지 않다(1점)'부터 '매우 그렇다(5점)'까지 교사 또는 부모가 응답하도록 하였다.

각 요인의 총점이 높을수록 교사 또는 부모가 문해지도를 발현적 또는 관습적으로 하고 있음을 의미한다. 문해지도 척도의 Cronbach's α 계수는 .82로 높았고, 하위요인별로 발현적 문해지도 .80, 관습적 문해지도 .85으로 나타났다.

3) 한글책임교육제에 대한 인식

한글책임교육제에 대한 인식은 정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도의 4가지 하위요인으로 나누어 구성하였다. 먼저 정책인지도는 박정민(2020)의 정책인지도 문항을 수정하여 사용하였고, 정책이해도는 김혜원과 박혜지(2020)의 한글책임교육제에 대한 신념 및 실제 척도와 박지선 외(2011)의 정책 내용 척도를 참고하여 수정·보완하여 사용하였다. 정책이점인식은 문체부와 교육부(2020)의 한글책임교육제에 따른 학부모 인식변화 조사 결과 보고서의 정책별 도움 정도에 대한 설문 문항과 박지선 외(2011)의 정책 효과에 대한 설문 문항을 수정하여 사용하였다. 마지막으로 정책수용도는 박지선 외(2011)의 교육 수요자 요구와의 부합도, 현장의 적응도에 대한 설문 문항을 수정·보완하여 사용하였다.

먼저, 정책인지도는 '오늘 조사에 참여하기 이전에 2017년부터 초등학교에 실시된 한글책임교육 정책을 알고 있었다'를 묻는 단일문항으로 측정하였다. 다른 세 요인에 대해 살펴보면, 정책이해도는 '한글책임교육제의 도입 배경에 대하여 이해하고 있다', '한글책임교육제를 통해 달성하고자 하는 교육적 목표를 이해하고 있다'의 2문항으로 조사하였다. 정책이점인식은 구체적인 정책의 내용(예-'초등학교 1학년 1학기에 무리한

받아쓰기, 알림장 쓰기, 일기 쓰기는 하지 않는다.’)이 학교 현장에 도움이 된다고 생각하는지에 대한 5문항과 ‘한글책임교육제가 유치원 현장에서 유아의 발달에 적합한 한글교육에 기여한다고 생각한다’ 등의 3문항을 포함한 총 8문항으로 이루어졌다. 정책수용도는 ‘한글책임교육제의 도입이 바람직하다고 생각한다’와 같은 11개의 문항으로 구성되어 있다. 모두 5점 리커트 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지 교사 또는 부모가 응답하도록 하였다.

한글책임교육제에 대한 인식의 점수가 높을수록 교사 또는 부모의 정책에 대한 인식이 긍정적이고, 점수가 낮을수록 인식이 부정적임을 의미한다. Cronbach's α 계수를 살펴보면 전체 척도는 .88 이었고, 하위요인별로 정책이해도 .79, 정책수용도 .81, 정책이점인식 .77로 나타났다.

3. 연구 절차

1) 예비조사

먼저 예비조사를 통해 연구 도구의 타당성과 응답의 소요시간을 검토하여 연구 도구를 수정하는 과정을 거쳤다. 2022년 3월에 선행연구 고찰을 통하여 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식 파악을 위한 연구 도구의 하위요인과 설문 문항 및 한글해득 수준 파악을 위한 설문 문항들을 제작하였다. 예비조사는 2022년 4월 19일부터 4월 22일까지 총 7명(아동학 전공 박사 1명, 유아교육전공 석사과정 1명, 초등교육전공 석사 1명, 유치원 5세반 교사 1명, 초등 1학년 교사 1명, 5세아 어머니 1명, 1학년생 어머니 1명)을 대상으로 실시하였다. 예비조사에서 나온 의견을 바탕으로 설문 문항을 수정하였으며 유아교육전공 교수, 유치원 5세반 교사, 초등 1학년 교사에게 설문 문항을 재검토받았다. 예비조사를 통해 문항을 수정하여 최종 연구 도구로 확정하였다. 응답의 소요시간은 영상

시청(4분 25초)에 이은 설문 응답(9분)에 평균 13분 25초로 나타나 이를 본조사 안내에 활용하였다.

2) 본조사

본 연구는 2022년 5월에 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB)의 승인을 받았다(IRB No. 2206/001-003). 본조사는 2022년 6월 6일부터 6월 28일까지 수도권 소재 유치원과 초등학교에 근무하고 있는 유치원 5세반 교사와 초등 1학년 교사, 수도권에 거주하고 있는 5세아의 어머니와 1학년생의 어머니에게 연구목적을 설명하고 온라인 설문조사 링크(https://survey.syd1.qualtrics.com/jfe/form/SV_6zh7gOssawyVJvo)를 안내하였다. 온라인 설문조사는 쉐트릭스를 사용하였고, 첫 화면에 동의서(온라인용)를 업로드하여 연구 참여자가 설문동의 여부를 클릭할 수 있는 장치를 마련하였다.

또한 교육부의 한글책임교육제 홍보영상(<https://youtu.be/7HEsBVq6jBU>)과 이미지([그림 IV-1] 참조)를 보도록 하여 연구참여자가 조사에 참여할 수 있는 기본적 배경정보를 제공하였다. 이는 대상 집단에 따라 한글책임교육제라는 정책에 대한 인지도 자체가 낮아 이해도, 이점인식, 수용도를 의미 있게 측정할 수 없는 문제를 해결하기 위한 것이었다. 영상의 소요시간은 4분 25초로, 한글책임교육제의 핵심 내용(2017년부터 새 교육과정에 적용, 국어 교과의 한글 해득 교육 시간을 기존 27차시에서 68차시로 연장), 초등 1학년의 한글교육에 대한 내용(1학년 대상 한글교육이 필요한 이유, 초등 한글 해득 교육의 원리, 한글 해득 검사 결과 정답율), 이 정책의 일환으로 만들어진 한글 익히기 지원 프로그램 ‘한글 또박또박’에 대한 내용을 담고 있다.

온라인 설문조사에는 736명이 참여하였으나, 누락된 응답 또는 불성실한 응답을 한 64명을 제외한 연구 대상 총 672명을 최종 분석에 사용하였다.

※ 다음 내용을 보고 응답해주시기 바랍니다.



[그림 IV-1] 한글책임교육제 홍보 이미지(교육부, 2019b)

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS Statistics 26.0을 이용하여 기술통계분석, 독립표본 t -검정, 일원분산분석, Scheffé 사후검정으로 분석하였다. 첫째, 연구 대상의 일반적인 경향을 알아보기 위하여 빈도, 백분율을 산출하였고, 연구 도구의 신뢰도 수준을 알아보기 위하여 문항의 내적합치도를 추정하는 방법인 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 둘째, 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준을 비교하기 위하여 빈도분석과 독립표본 t -검정을 실시하였다. 셋째, 집단 간 문해지도와 한글책임교육제에 대한 인식을 비교하기 위하여 일원분산분석을 실시하고, Scheffé 사후검정을 사용하였다.

V. 연구 결과 및 해석

이 장에서는 연구문제에 따라 분석한 연구 결과를 제시한다. 취학 전 유아와 1학년생들 간의 한글 해득 수준의 비교, 교사와 부모들의 문해지도 및 한글책임교육제에 대한 인식의 비교 분석 결과를 차례로 살펴보고자 한다.

1. 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 비교

1) 교사가 평가한 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 비교

교사가 평가한 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준에서 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 독립표본 t -검정을 실시한 결과는 <표 V-1>과 같다. 5세 유아의 한글 해득 수준은 평균 3.05($SD = .76$), 1학년 아동의 한글 해득 수준은 평균 3.50($SD = .83$)으로, 유의한 차이가 있었다($t = -4.94$, $df = 310$, $p < .001$). 즉, 교사의 보고에 따르면, 1학년 아동이 5세 유아보다 한글 해득 수준이 더 높았다. 그러나 5세아 집단의 경우 한글 해득 수준이 정규분포를 보이는 가운데, 해득 수준이 높은 편이었고, 1학년생은 우측으로 보다 집중된 분포를 보이지만 그 중에도 한글 해득 수준이 낮은 경우가 있었다([그림 V-1] 참조).

한글 해득 수준의 문항별 점수 분포를 알아보는 것은 한글 해득 수준의 집단 간 차이를 더 상세히 파악할 수 있기 때문에 의미가 있다. 빈도 분석을 실시한 결과 <표 V-2>와 같이 ‘3. 낱말을 소리 내어 읽을 수 있다’ 문항에서 5세 유아의 평균이 3.86점($SD = .97$)으로, 이미 한글을 어느 정도 해득하여 낱말까지 읽을 수 있는 유아가 많음을 알 수 있었다. 같은 문항에서 1학년 아동은 평균 4.15점($SD = .94$)으로 5세 유아와 큰

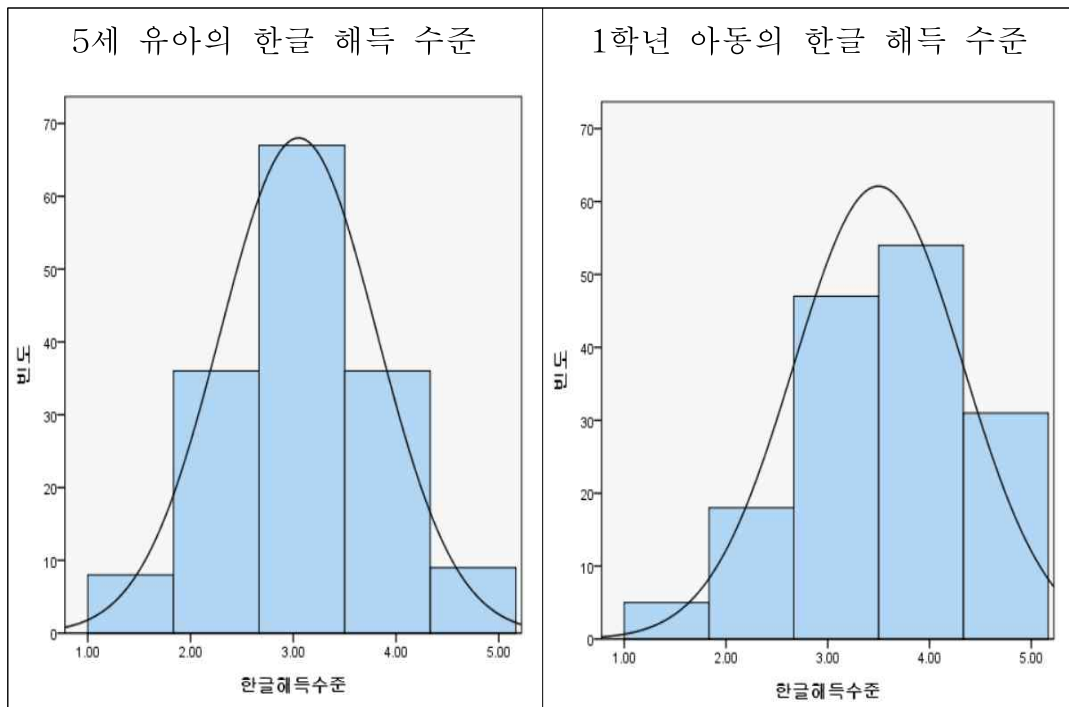
차이가 나지 않았다. 취학을 8-9개월 앞둔 시점에서 5세아들이 한글 해득을 상당히 잘 한다는 결과는 누리과정의 지침과 상관없이 문자 지도를 긴 시간 동안 경험한 유아가 많은 현실을 보여준다.

<표 V-1> 교사가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 차이

$N = 311$

	대상	n	$M(SD)$	t
한글 해득 수준	5세 유아	156	3.05(.76)	-4.94***
	1학년 아동	155	3.50(.83)	

*** $p < .001$



[그림 V-1] 교사가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 비교

<표 V-2> 교사가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준의
문항별 평균 및 표준편차

N = 311		
문항	5세 유아 (n = 156)	1학년 아동 (n = 155)
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
1. 한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음한다.	3.31(1.12)	3.79(1.01)
2. 글자를 소리 내어 읽을 수 있다.	3.88(.96)	4.17(.93)
3. 낱말을 소리 내어 읽을 수 있다.	3.86(.97)	4.15(.94)
4. 문장을 소리 내어 읽을 수 있다.	3.32(1.12)	3.74(1.08)
5. 한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 쓴다.	2.59(1.06)	3.37(1.09)
6. 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽는다.	2.69(1.07)	3.17(1.12)
7. 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 쓴다.	2.26(1.03)	2.85(1.07)
8. 자신의 생각을 문장으로 쓴다.	2.49(1.16)	2.74(1.07)

2) 부모가 평가한 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준 비교

부모가 평가한 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준에서 유의한 차이가 나타나는지 살펴보기 위하여 독립표본 t -검정을 실시한 결과는 <표 V-3>과 같다. 5세 유아의 한글 해득 수준은 평균 3.20($SD = .80$), 1학년 아동의 한글 해득 수준은 평균 3.74($SD = .75$)로, 유의한 차이가 있었다($t = -6.61$, $df = 360$, $p < .001$). 즉, 부모들의 응답에 따르면, 1학년 아동이 5세 유아보다 한글 해득 수준이 더 높았다. 한편 5세아의 한글 해득 수준은 정규분포를 보이며 해득 수준이 상당히 높았고, 1학년생은 우측으로 월등히 집중된 분포를 나타내지만 그 중에도 한글 해득 수준이 3점(‘보통이다’) 미만으로 낮은 경우가 있었다([그림 V-2] 참조).

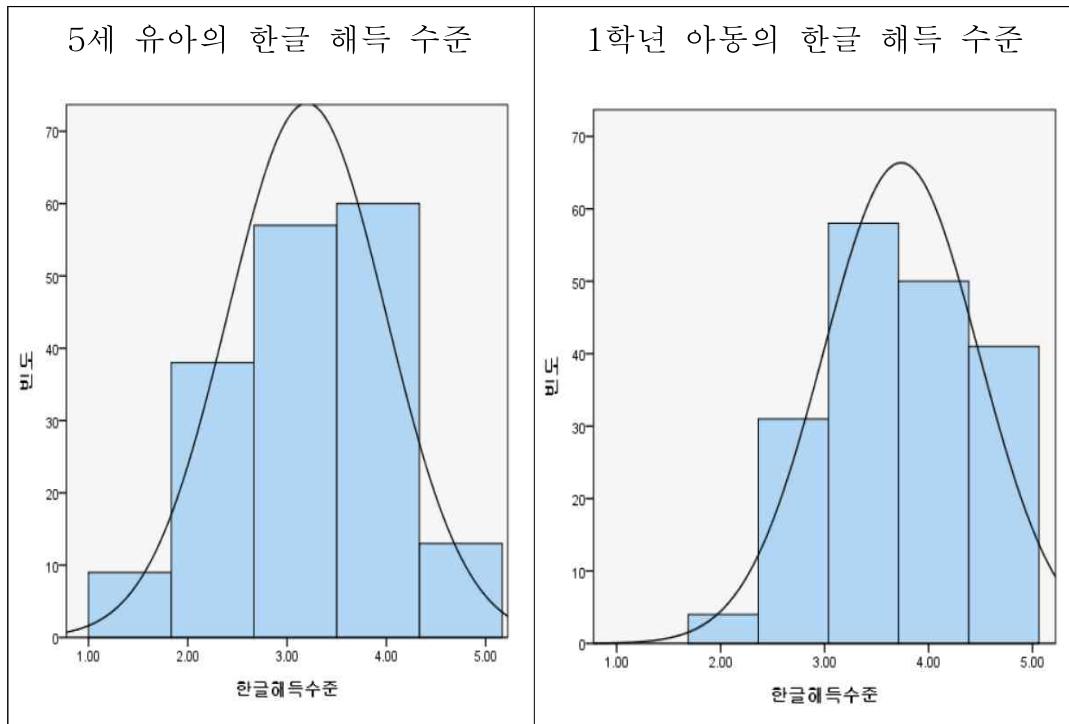
한글 해득 수준의 문항별 점수 분포를 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다. 그 결과 <표 V-4>와 같이 ‘3. 낱말을 소리 내어 읽을 수 있다’ 문항에서 5세 유아의 평균은 3.65($SD = 1.04$)이고, 1학년 아동은 평균 3.98($SD = .96$)으로 5세 유아와 1학년 아동의 차이가 크지 않았다. 5세 유아들이 이미 1학년의 한글 해득 수준에 가깝게 도달한 경우가 많다는 결과는 한글책임교육제가 시행되고 있음에도 불구하고, 여전히 유아기 한글 선행학습이 만연하고 있는 실태를 보여준다.

<표 V-3> 부모가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 차이

$N = 361$

	대상	n	$M(SD)$	t
한글 해득 수준	5세 유아	177	3.20(.80)	-6.61***
	1학년 아동	184	3.74(.75)	

*** $p < .001$



[그림 V-2] 부모가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준 비교

<표 V-4> 부모가 평가한 유아 및 아동의 한글 해득 수준의
문항별 평균 및 표준편차

<i>N</i> = 361		
문항	5세 유아 (<i>n</i> = 177)	1학년 아동 (<i>n</i> = 184)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
1. 한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음한다.	3.12(.85)	3.65(.97)
2. 글자를 소리 내어 읽을 수 있다.	3.58(1.01)	4.02(.87)
3. 낱말을 소리 내어 읽을 수 있다.	3.65(1.04)	3.98(.96)
4. 문장을 소리 내어 읽을 수 있다.	3.28(1.06)	4.01(.95)
5. 한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 쓴다.	3.05(1.02)	3.62(1.0)
6. 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽는다.	3.07(.98)	3.54(.90)
7. 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 쓴다.	2.97(1.0)	3.52(.92)
8. 자신의 생각을 문장으로 쓴다.	2.87(1.11)	3.54(.96)

3) 아동의 한글 해득 수준(상·중·하) 구분

위에서 살펴본 한글 해득 수준을 3단계로 구분한 결과는 <표 V-5>와 같다. 5세 유아와 1학년생 모두 평가자(교사와 부모)의 집단별로 한글 해득 수준 상집단 33%, 중집단 34%, 하집단 33%로 분류하였다.

첫째, 5세반 교사가 평가한 5세 유아의 한글 해득 수준 상집단은 평균 3.77점($SD = .43$), 중집단은 평균 2.99점($SD = .10$), 하집단은 평균 2.22점($SD = .48$)으로 집단 간 한글 해득 수준의 평균 점수 차이가 뚜렷한 경향을 보였다. 둘째, 1학년 교사가 평가한 1학년 아동의 한글 해득 수준 상집단은 평균 4.33점($SD = .32$), 중집단은 평균 3.49점($SD = .10$)인데 반해, 하집단은 평균 2.62점($SD = .60$)으로 1학년임에도 불구하고 한글 해득이 평균 3점에 못 미치는 수준을 보이는 하집단이 존재함을 알 수 있다. 셋째, 5세아 부모가 평가한 한글 해득 수준이 높은 5세아는 평균 3.94점($SD = .38$), 중간 수준인 집단은 평균 3.17점($SD = .14$), 낮은 수준인 집단은 평균 2.28점($SD = .45$)으로 취학 직전에 이미 평균 4점에 가까운 수준을 보이는 상집단이 있음을 확인하였다. 넷째, 1학년 부모가 평가한 한글 해득 수준 상집단은 평균 4.42점($SD = .41$), 중집단은 평균 3.61점($SD = .10$), 하집단은 평균 2.94점($SD = .39$)으로 상집단과 하집단 간의 평균 점수 차이가 아주 크게 나타났다.

정리하면, 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준은 전반적으로 상·중·하집단 간에 평균 점수의 명확한 차이가 나타났다. 특히 1학년 아동의 경우, 초등학교 한 학기 동안의 한글 집중 교육에도 불구하고 상집단과 하집단 간의 평균 차이가 눈에 띄게 큰 편이었고, 하집단은 월등히 낮은 평균 점수를 보였다. 반면, 5세 유아들 중에도 상집단은 이미 유아기에 높은 수준의 한글 해득 수준에 도달했음을 확인하였다.

<표 V-5> 평가자의 집단별 아동의
한글 해득 수준(상·중·하) 3단계 구분

N = 672

		평가자	대상	구분	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)
한글 해득 수준	5세반 교사 (<i>n</i> = 156)	5세 유아	상집단	62	3.77(.43)	
			중집단	44	2.99(.10)	
			하집단	50	2.22(.48)	
	1학년 교사 (<i>n</i> = 155)	1학년 아동	상집단	57	4.33(.32)	
			중집단	44	3.49(.10)	
			하집단	54	2.62(.60)	
	5세아 부모 (<i>n</i> = 177)	5세 유아	상집단	73	3.94(.38)	
			중집단	46	3.17(.14)	
			하집단	58	2.28(.45)	
	1학년 부모 (<i>n</i> = 184)	1학년 아동	상집단	81	4.42(.41)	
			중집단	40	3.61(.10)	
			하집단	63	2.94(.39)	

2. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도(발현적 문해지도, 관습적 문해지도) 비교

위에서 살펴본 아동의 한글 해득 수준을 3단계로 구분하여 5세 유아와 1학년생 모두 상집단 33%, 중집단 34%, 하집단 33%로 분류하였고, 유·초등 교사 및 부모 집단의 문해지도에 차이가 있는지 알아보았다. 그리고 네 집단 간에 문해지도가 다르게 이루어졌는지도 비교하였다. 문해지도는 발현적 문해지도와 관습적 문해지도의 2가지 하위요인으로 나누어 살펴보았다.

1) 유·초등 교사와 부모의 문해지도에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교

각 집단의 문해지도가 유아와 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 유의한 차이가 나타나는지 살펴보기 위하여 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모 집단 각각에 대해 일원분산분석을 실시하였다. 종합적으로 나타낸 결과는 <표 V-6>과 같다.

먼저, 유치원 5세반 교사들의 발현적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다. 즉, 5세반 교사들은 담당 학급 유아들의 한글 해득 수준과 상관없이 발현적인 방식으로 문해지도를 하는 경향을 보였다. 반면, 5세반 교사 집단의 관습적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 유의한 차이가 있었다($F = 4.33, p < .05$). 아동의 한글 해득 수준이 상집단일 때($M = 3.16, SD = .99$), 하집단($M = 2.54, SD = .92$)보다 관습적 문해지도를 하는 정도가 컸다.

다음으로, 5세아 부모 집단의 발현적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준 상집단($M = 4.10, SD = .40$)에서 중집단($M = 3.63, SD = .44$)과 하

집단($M = 3.59$, $SD = .55$)보다 유의하게 많이 이루어진 것으로 나타났다($F = 23.33$, $p < .001$). 관습적 문해지도 역시 동일한 경향을 보여($F = 18.96$, $p < .001$), 상집단($M = 3.85$, $SD = .43$)이 중집단($M = 3.49$, $SD = .49$)과 하집단($M = 3.34$, $SD = .53$)보다 더 관습적으로 문해지도를 하고 있는 것으로 나타났다.

또한, 초등 1학년 교사 집단의 발현적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준에 따라 달랐다($F = 4.19$, $p < .05$). 담당 학급 아동들의 한글 해득 수준이 상집단인($M = 4.15$, $SD = .41$) 교사들이 하집단($M = 3.90$, $SD = .57$) 교사들보다 발현적 문해지도를 하는 비율이 더 높았다. 1학년을 대상으로 교사가 유아기에 적합한 발현적인 방식으로 한글을 지도한다는 점과 학생들의 한글 해득 수준이 더 높은 집단의 교사가 발현적 방식의 문해지도를 더 많이 한다는 것은 놀라운 결과로 볼 수 있다. 그러나 교사들의 관습적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다. 교실에서 관습적인 방식으로 문해지도를 더 많이 하는 것이 1학년 학생들의 한글 해득 수준과 상관이 없다는 결과 역시 주목할 만하다.

마지막으로, 1학년 부모 집단에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 우선, 발현적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준에 따라 달라, 상집단($M = 4.22$, $SD = .50$)이 중집단($M = 3.68$, $SD = .43$)과 하집단($M = 3.46$, $SD = .51$)보다 유의하게 높았다($F = 44.90$, $p < .001$). 관습적 문해지도에 대해서도 동일한 경향이 발견되었다($F = 33.50$, $p < .001$). 즉, 1학년 부모의 관습적 문해지도는 아동의 한글 해득 수준 상집단($M = 4.12$, $SD = .56$)이 중집단($M = 3.66$, $SD = .44$)과 하집단($M = 3.45$, $SD = .46$)보다 유의하게 높게 나타났다.

요약하면, 5세아 부모와 1학년 부모 모두 자녀의 한글 해득 수준이 가장 높은 집단일 때, 자녀에게 발현적·관습적 방식의 문해지도를 유의하게 더 많이 하는 것으로 나타났다. 5세반 교사들은 교실에서 발현적 문해지도를 많이 하는 가운데, 이에 따라서는 아동의 한글 해득 수준의 차이가 없었지만, 아동들의 해득 수준이 가장 높다고 보고한 교사들이 관

습적 문해지도를 더 많이 하였다. 반대로, 1학년 교사들은 아동의 한글 해득 수준에 따라 관습적 문해지도에서는 차이가 없는 반면, 해득 수준이 가장 높은 집단일 때 발현적 문해지도를 많이 하는 것으로 나타났다.

<표 V-6> 집단별 문해지도에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교

N = 672

대상	하위요인	상 ^a	중 ^b	하 ^c	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
		(<i>n</i> =62)	(<i>n</i> =44)	(<i>n</i> =50)		
		<i>M</i>				
		<i>(SD)</i>				
5세반 교사 (<i>n</i> =156)	발현적	4.35	4.26	4.28	.52	-
	문해지도	(.43)	(.49)	(.55)		
	관습적	3.16	2.87	2.54	4.33*	c < a
	문해지도	(.99)	(.87)	(.92)		
대상	하위요인	상 ^a	중 ^b	하 ^c	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
		(<i>n</i> =73)	(<i>n</i> =46)	(<i>n</i> =58)		
5세아 부모 (<i>n</i> =177)	발현적	4.10	3.63	3.59	23.33***	c, b < a
	문해지도	(.40)	(.44)	(.55)		
	관습적	3.85	3.49	3.34	18.96***	c, b < a
	문해지도	(.43)	(.49)	(.53)		
대상	하위요인	상 ^a	중 ^b	하 ^c	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
		(<i>n</i> =57)	(<i>n</i> =44)	(<i>n</i> =54)		
1학년 교사 (<i>n</i> =155)	발현적	4.15	3.96	3.90	4.19*	c < a
	문해지도	(.41)	(.45)	(.57)		
	관습적	3.75	3.74	3.69	.14	-
	문해지도	(.67)	(.50)	(.66)		
대상	하위요인	상 ^a	중 ^b	하 ^c	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
		(<i>n</i> =81)	(<i>n</i> =40)	(<i>n</i> =63)		
1학년 부모 (<i>n</i> =184)	발현적	4.22	3.68	3.46	44.90***	c, b < a
	문해지도	(.50)	(.43)	(.51)		
	관습적	4.12	3.66	3.45	33.50***	c, b < a
	문해지도	(.56)	(.44)	(.46)		

* *p* < .05, *** *p* < .001

2) 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모 간의 문해지도 비교

네 집단의 문해지도에서 유의한 차이가 있는지 검증하기 위하여 일원 분산분석을 실시하였다. 결과를 <표 V-7>과 [그림 V-3]에 제시하였다.

먼저, 발현적 문해지도는 집단에 따라 유의한 차이가 나타났다($F = 29.60, p < .001$). Scheffé 사후 검정 결과, 5세반 교사 집단의 발현적 문해지도 수준이 다른 세 집단에 비해 유의하게 높았다. 그러나 5세아 부모($M = 3.81, SD = .52$)의 발현적 문해지도는 1학년 교사($M = 4.01, SD = .49$)보다도 낮은 수준이었으며, 1학년 부모($M = 3.84, SD = .60$)와 비슷한 수준을 보였다. 다시 말해, 5세반 교사의 발현적 문해지도 수준이 가장 높고, 5세아 부모의 발현적 문해지도 수준이 가장 낮았다.

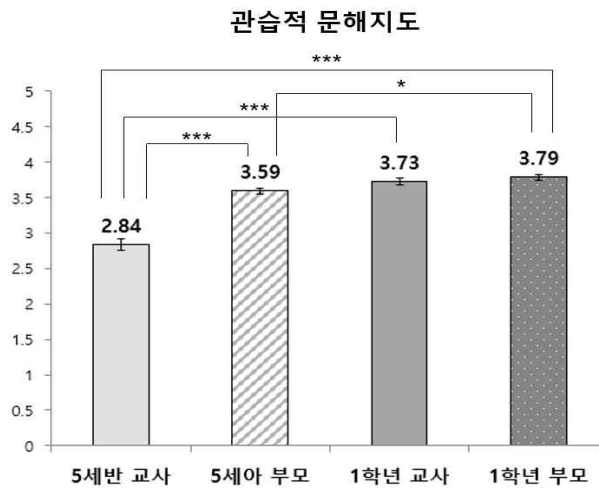
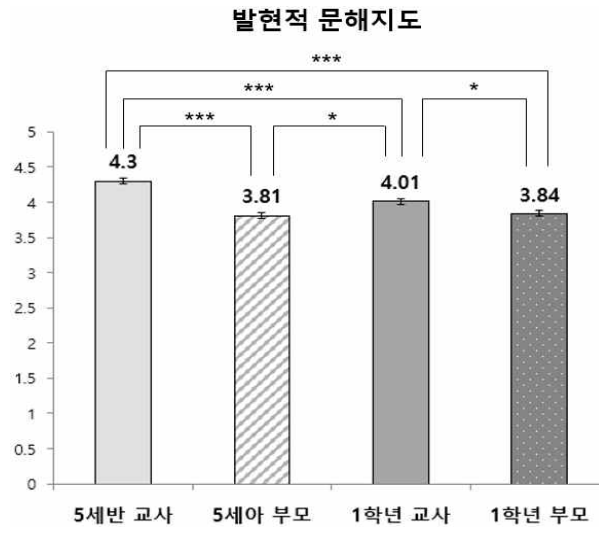
다음으로, 관습적 문해지도에서도 집단에 따라 유의한 차이가 나타났다($F = 66.82, p < .001$). Scheffé 검정 결과, 1학년 부모($M = 3.79, SD = .58$), 5세아 부모($M = 3.59, SD = .58$), 5세반 교사($M = 2.84, SD = .96$) 순으로 아동에게 관습적 문해지도를 많이 하며 서로 다른 수준을 보였다. 또한 1학년 교사($M = 3.73, SD = .62$)도 5세반 교사보다 관습적 방식의 문해지도를 더 많이 하는 것으로 확인되었다. 5세반 교사의 관습적 문해지도 평균 점수는 5점 척도에서 2.84점으로 ‘보통이다(3점)’보다 낮은 수치를 나타낸 반면, 5세아 부모의 평균 점수는 3.59점으로 큰 차이를 보인 점에 주목할 만하다.

<표 V-7> 유·초등 교사 및 부모의 집단 간 문해지도 비교

N = 672

하위요인	집단	인원수(명)	M (SD)	F	사후검정 (Scheffé)
발현적 문해지도	5세반 교사 ^a	156	4.30 (.49)	29.60***	b, d < c < a
	5세아 부모 ^b	177	3.81 (.52)		
	1학년 교사 ^c	155	4.01 (.49)		
	1학년 부모 ^d	184	3.84 (.60)		
관습적 문해지도	5세반 교사 ^a	156	2.84 (.96)	66.82***	a < b < d a < c
	5세아 부모 ^b	177	3.59 (.58)		
	1학년 교사 ^c	155	3.73 (.62)		
	1학년 부모 ^d	184	3.79 (.58)		

*** $p < .001$



주. 오차막대는 \pm SE를 나타냄.

[그림 V-3] 유·초등 교사 및 부모 집단 간 문해지도 비교

3. 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모의 한글책임교육제에 대한 인식(정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도) 비교

5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 한글책임교육제에 대한 인식을 비교하였다. 먼저, 각 집단의 인식이 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 다른지 살펴보고, 네 집단 간에 인식 차이가 있는지 비교하였다. 한글책임교육제 인식은 정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도의 4가지 하위요인으로 나누어 살펴보았다.

1) 유·초등 교사와 부모의 한글책임교육제에 대한 인식에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교

유·초등 교사 및 부모 집단의 한글책임교육제에 대한 인식이 아동의 한글 해득 수준에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 일원분산분석을 실시하였다. 네 집단 중 어떤 집단 간에 차이가 나타났는지 알아보기 위하여 Scheffé의 사후검정을 실시하였다. 종합적으로 나타낸 결과는 <표 V-8>과 같다.

우선, 5세반 교사들은 정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도의 모든 하위요인에서 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다. 즉, 한글책임교육제에 대한 유치원 5세반 교사들의 인식은 담당 학급 유아들의 한글 해득 수준에 따라 다르지 않았다.

이에 반해, 5세아 부모 집단의 정책인지도는 아동의 한글 해득 수준에 따라 달랐다($F = 6.90, p < .01$). 아동의 한글 해득 수준이 높을 때($M = 3.11, SD = 1.04$) 하집단($M = 2.48, SD = .94$)보다 사전에 정책을 알고 있었던 비율이 더 높았다. 정책이해도의 경우, 아동의 한글 해득 수준 상

집단($M = 3.75, SD = .82$)이 중집단($M = 3.15, SD = .76$)과 하집단($M = 3.00, SD = .87$)보다 유의하게 높았다($F = 15.16, p < .001$). 정책이점 인식도 상집단($M = 3.82, SD = .49$)이 중집단($M = 3.33, SD = .51$)과 하집단($M = 3.42, SD = .63$)보다 유의하게 높았고($F = 13.96, p < .001$), 정책수용도 역시 동일한 경향을 보여($F = 16.75, p < .001$), 상집단($M = 3.68, SD = .40$)이 중집단($M = 3.23, SD = .42$)과 하집단($M = 3.43, SD = .46$)보다 정책을 수용하는 정도가 컸다.

다음으로, 초등 1학년 교사 집단의 정책인지도는 아동들의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 이들의 정책이해도에는 차이가 있어($F = 5.20, p < .01$) Scheffé 검정 결과, 담당 학급 아동들의 한글 해득 수준이 상집단($M = 4.37, SD = .82$)인 교사들이 중집단($M = 3.91, SD = .84$)과 하집단($M = 3.90, SD = .93$) 교사들보다 유의하게 높은 정책이해도를 보였다. 1학년 교사들의 정책이점인식도 아동의 한글 해득 수준에 따라 유의한 차이가 있었다($F = 6.43, p < .01$). 사후검정 결과, 한글 해득 수준 상집단($M = 3.68, SD = .67$)에서 중집단($M = 3.44, SD = .66$)과 하집단($M = 3.23, SD = .67$)보다 교사들이 정책의 이점을 더 많이 인식하였다. 마지막으로, 1학년 교사의 정책수용도 역시 아동의 한글 해득 수준에 따라 유의하게 달라($F = 3.24, p < .05$), 상집단($M = 3.85, SD = .65$)이 하집단($M = 3.56, SD = .65$)보다 정책수용도가 높았다.

끝으로, 1학년 부모에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 우선, 정책인지도가 아동의 한글 해득 수준에 따라 달라($F = 6.22, p < .01$), 상집단($M = 3.37, SD = 1.01$)이 하집단($M = 2.81, SD = .95$)보다 정책에 대해 더 잘 알고 있었던 것으로 나타났다. 정책이해도 또한 상집단($M = 3.84, SD = .87$)에서 하집단($M = 3.12, SD = .73$)보다 유의하게 높았다($F = 14.83, p < .001$). 1학년 부모 집단의 정책이점인식도 아동의 한글 해득 수준에 따라 차이가 있었다($F = 21.26, p < .001$). 해득 수준 상집단($M = 3.94, SD = .56$)이 중집단($M = 3.51, SD = .44$)과 하집단($M = 3.38, SD = .54$)보다 정책의 이점을 유의하게 크게 인식하는 것으로 나타났다.

1학년 부모의 정책수용도에서도 동일한 경향이 발견되었다($F = 25.61, p < .001$). 즉, 1학년 부모의 정책수용도는 아동의 한글 해득 수준 상집단 ($M = 3.87, SD = .45$)이 중집단($M = 3.49, SD = .44$)과 하집단($M = 3.34, SD = .48$)보다 유의하게 높았다.

정리하면, 5세반 교사를 제외한 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모는 자녀 또는 지도학생의 한글 해득 수준이 높은 경우, 한글책임교육제에 대한 인식이 더 긍정적인 것으로 나타났다(1학년 교사의 정책인지도만 제외). 공통적으로 한글 해득 수준 상집단에서 하집단보다 유의하게 높은 수준의 긍정적 인식이 나타났고, 중집단과도 차이를 보인 경우가 많았다.

<표 V-8> 집단별 한글책임교육제에 대한 인식에서
 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따른 차이 비교

N = 672

대상	하위요인	상 ^a	중 ^b	하 ^c	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
		(<i>n</i> =62)	(<i>n</i> =44)	(<i>n</i> =50)		
		<i>M</i>				
		<i>(SD)</i>				
5세반 교사 (<i>n</i> =156)	정책인지도	2.15 (1.29)	2.02 (1.27)	2.30 (1.45)	.51	
	정책이해도	3.73 (1.10)	3.33 (1.35)	3.54 (1.17)	1.42	
	정책이점인식	3.72 (.70)	3.59 (.87)	3.59 (.73)	.58	-
	정책수용도	3.64 (.62)	3.51 (.71)	3.47 (.65)	1.05	
대상	하위요인	상 ^a	중 ^b	하 ^c	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
		(<i>n</i> =73)	(<i>n</i> =46)	(<i>n</i> =58)		
5세아 부모 (<i>n</i> =177)	정책인지도	3.11 (1.04)	2.83 (.85)	2.48 (.94)	6.90**	c < a
	정책이해도	3.75 (.82)	3.15 (.76)	3.00 (.87)	15.16***	c, b < a
	정책이점인식	3.82 (.49)	3.33 (.51)	3.42 (.63)	13.96***	b, c < a
	정책수용도	3.68 (.40)	3.23 (.42)	3.43 (.46)	16.75***	b, c < a

대상	하위요인	상 ^a (<i>n</i> =57)	중 ^b (<i>n</i> =44)	하 ^c (<i>n</i> =54)	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
1학년 교사 (<i>n</i> =155)	정책인지도	4.18 (1.18)	3.66 (1.38)	3.70 (1.16)	2.88	-
	정책이해도	4.37 (.82)	3.91 (.84)	3.90 (.93)	5.20**	c, b < a
	정책이점인식	3.68 (.67)	3.44 (.66)	3.23 (.67)	6.43**	c, b < a
	정책수용도	3.85 (.65)	3.61 (.58)	3.56 (.65)	3.24*	c < a
대상	하위요인	상 ^a (<i>n</i> =81)	중 ^b (<i>n</i> =40)	하 ^c (<i>n</i> =63)	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
1학년 부모 (<i>n</i> =184)	정책인지도	3.37 (1.01)	3.08 (.83)	2.81 (.95)	6.22**	c < a
	정책이해도	3.84 (.87)	3.48 (.69)	3.12 (.73)	14.83***	c < a
	정책이점인식	3.94 (.56)	3.51 (.44)	3.38 (.54)	21.26***	c, b < a
	정책수용도	3.87 (.45)	3.49 (.44)	3.34 (.48)	25.61***	c, b < a

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

2) 한글책임교육제에 대한 유치원 5세반 교사, 5세아 부모, 초등 1학년 교사, 1학년 부모 간의 인식 비교

네 집단이 한글책임교육제에 대한 인식에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 일원분산분석을 실시한 결과는 <표 V-9>와 같다. 인지도, 이해도, 이점인식, 수용도의 순서로 제시하고자 한다.

첫째, 정책인지도에서 집단에 따라 유의한 차이가 나타났다($F = 60.21, p < .001$). Scheffé 사후검정 결과, 1학년 교사 집단의 정책인지도가 다른 집단에 비해 월등히 높았다. 정책인지도는 단일문항으로 측정하였지만, 한글책임교육제에 대한 인식의 다른 하위 요인들을 묻는 질문들과 함께 연속적인 하나의 척도로 질문하였다. 따라서 각 선지 간의 동일한 간격을 가정한 5점 리커트 척도(Glass, Peckham, & Sanders, 1972; Grace-Martin, 2008)로 평균값을 구한 결과, 5점 만점 중 3.86점으로 ‘잘 알았다(4점)’에 가까운 높은 수치를 나타냈다. 반면, 5세반 교사 집단의 정책인지도 평균 점수는 2.16점으로 ‘잘 몰랐다(2점)’에 가까웠다. 5세아 부모($M = 2.83, SD = .99$)와 1학년 부모($M = 3.11, SD = .98$)는 두 교사 집단 사이에 위치하였다. 즉, 한글책임교육제의 정책인지도는 1학년 교사 집단이 가장 높고, 5세반 교사 집단이 가장 낮음을 알 수 있었다([그림 V-4] 참조).

둘째, 정책이해도에서도 집단에 따라 유의한 차이가 나타났다($F = 17.35, p < .001$). Scheffé 사후검정 결과, 1학년 교사 집단은 5세반 교사, 1학년 부모, 5세아 부모들과 다른 수준의 정책이해를 보였다. 즉, 한글책임교육제에 대한 1학년 교사들의 이해도는 다른 세 집단에 비해 유의하게 높았다([그림 V-5] 참조).

셋째, 정책이점인식에서도 집단에 따라 유의한 차이가 나타났다($F = 3.26, p < .05$). Scheffé 사후검정 결과, 1학년생의 부모 집단과 1학년 교사 집단 간에 유의한 차이가 나타났다. 즉, 1학년 부모들이 한글책임교육제의 이점을 가장 크게 인식하는 반면, 1학년 교사들의 정책이점인식이 가장 낮은 수준임을 알 수 있었다([그림 V-5] 참조).

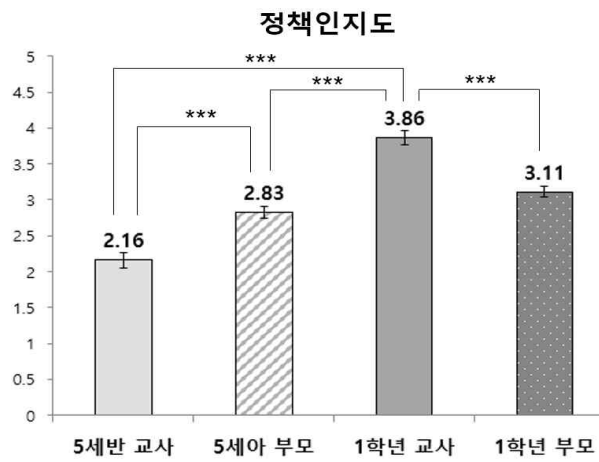
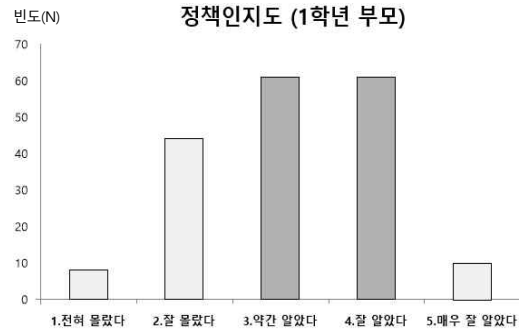
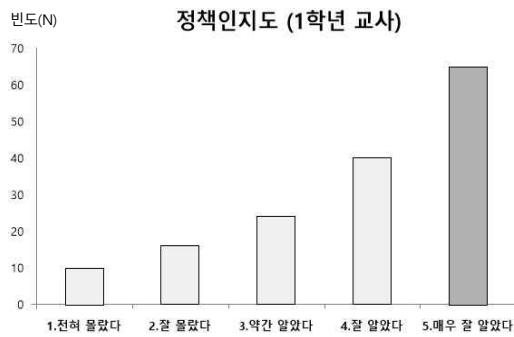
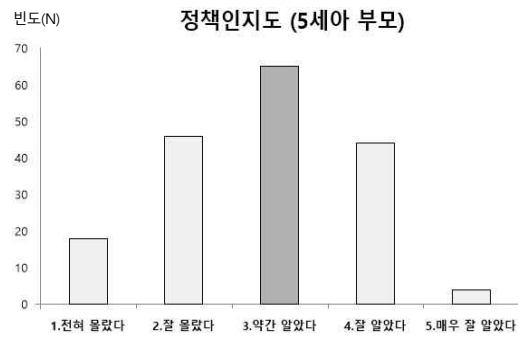
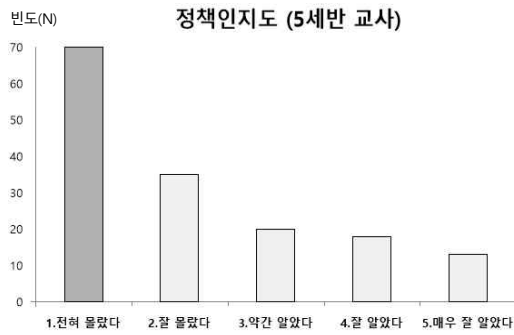
넷째, 정책수용도에서도 집단 간에 차이가 나타났는데($F = 3.56, p < .05$), 1학년 교사 집단과 5세아 부모 집단의 수용도가 달랐다. 다시 말해, 1학년 교사들의 정책수용도가 가장 높고, 5세아 부모들의 정책수용도가 가장 낮았다([그림 V-5] 참조).

<표 V-9> 유·초등 교사 및 부모의 집단 간 한글책임교육제 인식 비교

N = 672

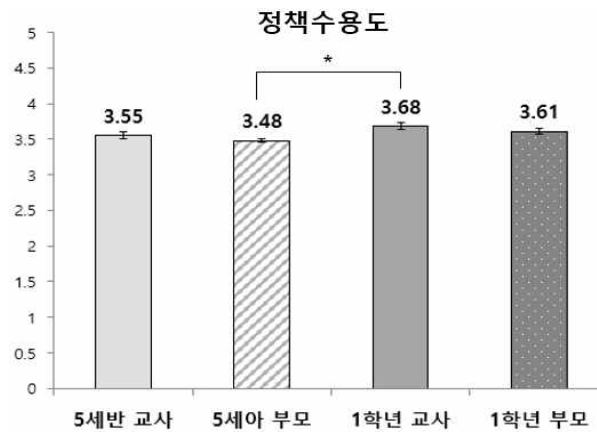
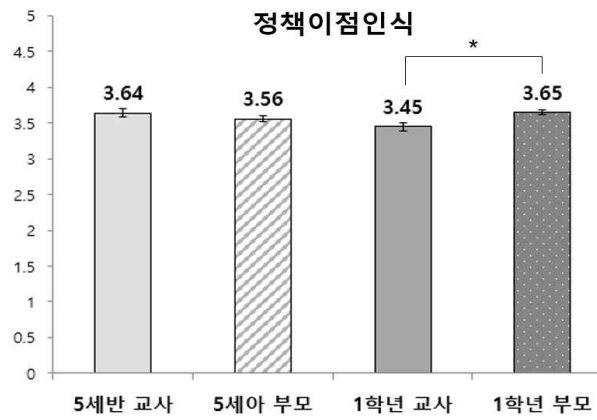
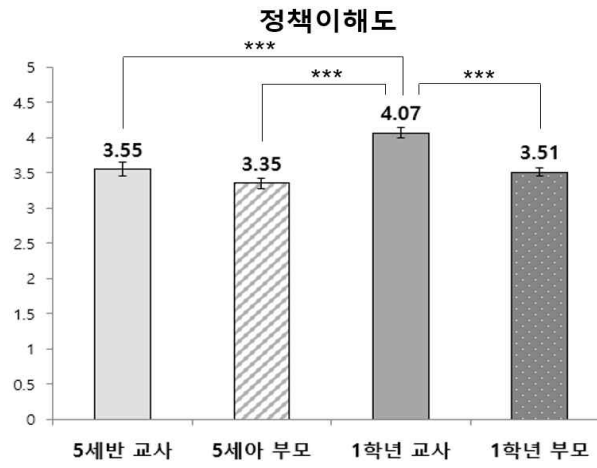
하위 요인	집단	인원수 (명)	평균(<i>SD</i>)	<i>F</i>	사후검정 (Scheffé)
정책 인지도	5세반 교사 ^a	156	2.16(1.33)	60.21***	a < b, d < c
	5세아 부모 ^b	177	2.83(.99)		
	1학년 교사 ^c	155	3.86(1.25)		
	1학년 부모 ^d	184	3.11(.98)		
정책 이해도	5세반 교사 ^a	156	3.55(.88)	17.35***	b, d, a < c
	5세아 부모 ^b	177	3.35(.88)		
	1학년 교사 ^c	155	4.07(.89)		
	1학년 부모 ^d	184	3.51(.85)		
정책 이점 인식	5세반 교사 ^a	156	3.64(.76)	3.26*	c < d
	5세아 부모 ^b	177	3.56(.58)		
	1학년 교사 ^c	155	3.45(.69)		
	1학년 부모 ^d	184	3.65(.58)		
정책 수용도	5세반 교사 ^a	156	3.55(.65)	3.56*	b < c
	5세아 부모 ^b	177	3.48(.46)		
	1학년 교사 ^c	155	3.68(.64)		
	1학년 부모 ^d	184	3.61(.52)		

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



주. 오차막대는 \pm SE를 나타냄.

[그림 V-4] 유·초등 교사 및 부모 집단 간 한글책임교육제의 정책인지도 비교



주. 오차막대는 \pm SE를 나타냄.

[그림 V-5] 유·초등 교사 및 부모 집단 간 한글책임교육제의
정책이해도·이점인식·수용도 비교

VI. 결론 및 논의

본 연구는 유·초 전이기 아동의 기초학습능력 중에서도 기본 바탕이 되는 한글 해득 수준을 알아보고, 유·초등 교사와 부모의 문해지도 및 교육부 유·초연계 교육의 핵심 정책인 한글책임교육제에 대한 인식을 비교하고자 실시하였다. 이를 위해 5세 유아와 1학년 아동의 한글 해득 수준을 파악하고, 유·초등 교사와 부모의 문해지도 및 한글책임교육제에 대한 인식에 차이가 있는지 살펴보고자 하였다. 이러한 연구 목적을 위하여 온라인 설문조사를 통해 자료를 수집하였고, 연구 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 1학년 아동들은 5세 유아들보다 한글 해득 수준이 유의하게 높았다. 그러나 5세 유아의 한글 해득 수준도 이미 상당히 높은 경향을 보인 반면, 1학년 아동 중에도 아직 낮은 경우가 있음이 확인되었다. 이는 현재 유아를 대상으로 한 무리한 한글 선행교육으로 인해, 취학 전에 이미 누리과정과 상관없이 상당 수준의 문해 기술을 습득하고 있다고 보고한 선행연구(김창복, 김혜원, 2017; 김혜원, 박혜지, 2020; 나종혜, 손승희, 2018; 박성희, 2013; 박은혜, 김정효, 박선희, 2013; 박은혜 외, 2012; 최나야 외, 2018)와 일치하는 결과이다. 또한 취학 초기 문해력 발달에 지연을 보이는 아동이 약 15-20%에 달한다는 선행연구(조증열, 김영숙, 박순길, 김봉희, 2022)의 결과와도 같은 맥락이다.

본 연구에서는 한글책임교육제 시행 6년 차에 접어든 시점에서 이 정책에 따른 한글 교육과정이 발달이 빠른 5세 유아에게는 느리고, 발달이 느린 1학년 아동에게는 오히려 단기간에 너무 빨리 적용되는, 모순적인 현상을 확인하였다. 따라서 현재 무리한 선행학습을 경험하는 5세 유아와 초기 문해력 발달에 어려움을 겪고 있는 1학년 아동들을 모두 아우를 수 있는 좀 더 균형 있게 설계된 정책의 적용이 필요하다. 더불어 후속 연구를 통해, 한글 조기 해득의 이점이 과연 있는지, 부작용은 무엇인지 종단적으로 밝힘으로써 무리한 선행교육의 허상을 깰 수 있다면, 유아들

의 건강한 기초문해력 발달에 도움이 될 것으로 본다. 또한 한글 해득에 어려움을 겪는 1학년 아동들의 유아기 특성을 파악함으로써 조기 선별 및 중재 방안을 마련하는 것 역시 시급하다.

둘째, 아동의 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도와 정책 인식에 각각 차이가 있었다. 우선, 한글 해득 수준(상·중·하)에 따라 유·초등 교사와 부모의 문해지도에서도 차이가 나타났다. 전반적으로 한글 해득 수준이 높은 집단에게 발현적·관습적 문해지도를 모두 더 많이 실시하는 경향이 나타났다. 두 집단의 부모들은 공통적으로 자녀가 한글 해득 수준 상집단일 때 발현적·관습적 문해지도를 동시에 많이 하였다. 즉, 취학 전후에 한글 해득 수준이 높은 아동들은 부모로부터 두 가지 접근 모두를 더 많이 경험했다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 아동의 어휘발달을 연구한 선행연구에서 아동의 어휘 발달 수준과 부모의 단어지도가 관련이 있다는 결과(정수지, 2021)와도 일맥상통하는 결과다. 즉, 가정에서 부모가 실시하는 문해지도가 아동의 한글 해득 수준에 반영되는 것이라 해석할 수 있다.

한편, 교사들이 보여준 결과가 흥미로웠는데, 유치원 교사들이 발현적 문해지도를 상당히 많이 하는 가운데, 유아들의 한글 해득 수준에 따라 발현적 문해지도에는 차이가 없었지만, 한글 해득 수준이 높은 집단에 대해 관습적 문해지도를 유의하게 더 많이 한 것으로 나타났다. 이는 유치원 교실에서도 학부모의 기대수준과 요구에 따라 한글 해득에 목표를 둔 관습적 지도가 이루어지고 있는 상황(김혜원, 박혜지, 2020; 지성애 외, 2015)을 반영한다. 반대로, 1학년 교사의 경우, 아동들의 한글 해득 수준에 따라 관습적 문해지도에는 차이가 없었지만, 한글 해득 수준 하 집단보다 상집단에 대해 발현적 문해지도를 더 많이 한 것으로 나타났다. 이 결과는 취학을 한 초등학생에게도 교실에서 발현적 방식의 문해지도가 이루어지고 있고, 이것이 해득 성취와 관련이 있음을 보여준다. 1학년 부모들의 경우도 같은 결과가 나타났는데, 특히 기초문해력 발달에 어려움을 겪는 ‘느린’ 학습자들에게는 1학년 초기에 발현적 방식의 문해지도가 도움이 될 수 있다(이민아, 2019). 따라서 1학년 교사와 부모를

대상으로 아동의 한글 해득 수준에 적합한 문해지도 방식을 유연하게 적용할 수 있는 교육 프로그램(예-‘균형적 접근법을 통한 문해지도’-최나야 외, 2022)의 현장 적용이 필요하다.

다음으로, 아동의 한글 해득 수준이 ‘상’일 때 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 정책 인식이 더 긍정적인 반면, ‘중’ 이하 또는 ‘하’일 때는 이 정책에 대해 만족하지 못하는 현상이 확인되었다. 즉, 아동의 한글 해득 수준에 따라 한글책임교육제에 대한 성인의 인식이 달라, 교육정책이 아동의 학업성취라는 인지발달 양상과 긴밀하게 연관되어 인식됨을 보여주었다. 예외적으로 5세반 교사들의 정책 인식만 학급 유아들의 한글 해득 수준에 따라 다르지 않았는데, 이는 유치원 교사들이 취학 전 시기의 한글 해득을 교육목표로 하고 있지 않음을 반영하는 결과로 해석된다. 즉, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모들은 아동이 한글을 해득한 결과에 가치를 두어 이 경우 현재의 정책에 문제가 없다고 여기는 반면, 5세반 교사들은 교육과정에 따라 유아가 한글을 해득하는 성취를 보일 필요는 없으므로 학급 유아들의 개인차에 크게 영향받지 않는 것으로 보인다. 이 결과를 통해 아동을 둘러싼 교육정책에서 부모와 교사의 인식은 키우거나 가르치는 아동의 성취 수준에 따라 영향을 받는다(김영실, 2021)는 점을 확인할 수 있었다. 앞으로도 한글 해득 수준이 낮은 아동의 부모와 교사들은 한글책임교육제에 대한 인식이 더 부정적일 수 있으므로, 이를 해결하기 위한 방안 모색이 필요하다.

셋째, 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 문해지도는 다른 방식으로 이루어진다. 우선, 발현적 문해지도는 5세반 교사가 가장 많이 하고, 5세아 부모가 가장 적게 하는 것으로 나타났다. 이는 유치원 교사들은 교사양성과정에서 학습한 대로, 또한 유치원 교육과정의 지침대로 유아들에게 발달적으로 맞는 방식으로 문해지도를 하는 반면, 5세아 부모들은 이미 1학년 수준으로 한글을 가르치려 하며 학교준비도라는 목표 아래 유아에게 맞는 방식을 폐기한 현실을 실증적으로 보여주는 결과다. 또한 유치원의 문해교육 수준과 가정의 문해교육 수준 간의 간극이 상당히 크다는 선행연구(강정원, 안지영, 2008; 김주후, 김정란, 유윤

영, 2011; 김혜원, 박혜지, 2020; 전홍주, 박은혜, 이지현, 2012)의 결과와도 일치하며, 문해지도에서 유·초연계가 제대로 이루어지지 않고 있는 현실을 보여주는 결과다. 유아기는 관습적 문해로의 전이를 준비하는 시기이며 발현적 문해지도가 적합한 시기이고(박수옥 외, 2019), 유아의 발달수준과 흥미에 적합한 발현적 문해지도는 유아의 문해력 발달을 촉진한다(최나야 외, 2022; Neuman & Roskos, 1993; Whitehurst & Lonigan, 1998). 따라서 5세 자녀의 부모들이 유아기에 적합한 발현적 문해지도 방식을 구체적으로 배울 수 있는 부모교육 프로그램이 필요해 보인다.

다음으로, 관습적 문해지도는 1학년 교사와 부모가 많이 하고, 5세반 교사들이 가장 적게 하는 것으로 나타났다. 5세아 부모는 그 가운데 위치하여 1학년 교사 및 부모 집단 만큼이나 관습적 방식으로 문해지도를 하고 있다. 유아기는 발현적 문해가 발달하며 관습적 문해로 나아갈 준비를 하는 시기(Darling & Lee, 2003; Elliott & Olliff, 2008)이고, 초기 학령기는 형식적인 학교 교육을 받기 위해 필요한 성인들의 읽고 쓰는 방식과 동일한 형태의 지식, 기술, 태도인 관습적 문해가 발달하는 시기이다(박수옥 외, 2019). 본 연구에서는 선행연구의 이러한 맥락이 현실에 자연스럽게 반영되어, 1학년 교사와 부모는 교육과정에 맞는 관습적 문해지도의 수준이 높은 편이나 5세반 교사는 비교적 적게 한다고 볼 수 있다. 반면, 유아기에 관습적 문해지도를 많이 경험하며 학령기에 들어간 아동의 경우 기초문해력 발달이 성취된 것처럼 보일 수 있지만, 이는 실질적인 성취가 아닌, 일시적이고 피상적인 성취로써 발달과정에서 문제가 될 수 있다는 선행연구(최나야 외, 2018) 결과를 부모교육을 통해 공유함으로써 유아기 과도한 관습적 문해지도 방식을 지양하도록 강조할 필요가 있다.

정리하면, 유·초 전이기에 한글 해득과 관련하여 부모들의 과도한 불안감을 줄이기 위하여, 교육부에서는 유·초 교육과정 개정 작업 시 학교급 간 교육과정의 이질화를 방지하여, 기초문해능력에 결손을 줄이기 위한 노력이 필요하다. 5세에서 1학년으로 연결되는 시기는 발현적 문해에

서 관습적 문해로의 전이가 일어나는 아주 중요한 시기이므로(Daring & Lee, 2003; Elliott & Olliff, 2008) 부드러운 전이를 위하여(OECD, 2017) 균형적 접근법에 따른 문해지도 방식의 교육 프로그램이 요구된다. 이를 통해 문해지도가 유치원-학교와 가정에서 일관된 방향으로 안정적으로 이뤄지기를 기대한다.

넷째, 한글책임교육제에 대한 5세반 교사, 5세아 부모, 1학년 교사, 1학년 부모의 인식에는 큰 차이가 있었다. 정책 인식의 하위요인별로 차별성이 나타났으므로, 정책인지도, 정책이해도, 정책이점인식, 정책수용도 순으로 살펴보겠다.

먼저, 한글책임교육제에 대한 정책인지도는 1학년 교사 집단이 가장 높았고, 5세반 교사 집단이 가장 낮았다. 이는 한글책임교육제가 현재 초등 1학년을 대상으로 실시하고 있는 정책이기 때문에 나타난 자연스러운 현상으로 판단된다. 반면, 한글 해득 교육에서 유·초연계의 중요성(교육부, 2022; 이승미 외, 2017)을 고려할 때, 네 집단 중 유치원 5세반 교사들의 정책인지도가 가장 낮은 결과에 주목할 필요가 있다. 교육정책의 TCSR모델(Woodbury & Gess-Newsome, 2002)에 따르면, 정책의 효과를 분석할 때 정책에 대한 교사의 인식을 가장 중요한 요인이라고 주장한다. 따라서 유·초연계의 핵심 정책인 한글책임교육제에 대한 5세반 교사의 인식을 향상시킬 수 있는 방안 중 가장 시급한 단계는 정책에 대한 인식의 출발점이라 할 수 있는 정책인지도(박정민, 2020) 향상일 것이다. 이를 통해 교육현장에서 유아기에 적합한 발현적 문해지도 수준 향상에 도 보탬이 되고, 한글책임교육제의 실행 효과를 높이는 데도 일조할 것으로 기대한다. 앞으로 후속연구와 교사교육을 통해 유치원 교사들의 한글책임교육제 인지도 수준을 높이는 방안을 모색해야 할 것이다.

다음으로, 정책이해도는 1학년 교사들이 다른 세 집단에 비해 월등히 높은 수준이었다. 한편, 초등 1학년생 부모들과 5세아 부모들 간의 한글책임교육제에 대한 이해도는 그 차이가 미미하여 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 이러한 결과는 미취학 부모 5명 중 1명(21.8%)만 한글책임교육제를 이해하고, 초등 1학년 부모는 이보다 약간 많은 28.3%가 정

책에 대해 이해한다고 응답해 부모들의 정책 이해 여부가 전반적으로 낮은 편으로 나타난 선행연구(문체부, 교육부, 2020)의 결과와 같은 맥락으로 해석된다. 이는 초등 교사와 달리 유·초등 부모와 유치원 교사의 경우에는 이 제도에 대한 홍보가 미흡하여 이해로 이어지는 비율이 낮음을 의미한다. 선행연구(Brady et al., 2014; Garbacz et al., 2021, Sverdlov, & Aram, 2016)에서는 유·초등 교사와 부모 간의 공유된 이해와 공동의 인식에 대한 중요성을 강조하였다. 따라서 자녀의 취학을 준비하는 단계의 부모와 교사들을 대상으로 한글책임교육제의 내용에 대해 자세히 알릴 필요가 있다.

또한, 정책이점인식에 있어서는 1학년 부모 집단이 가장 높은 수준을, 1학년 교사 집단이 가장 낮은 수준을 보인 놀라운 결과가 나타났다. 교육현장에서 한글책임교육제를 실제로 실행하고 있는 초등 교사와 부모 집단 간의 정책이점인식 수준에서 차이가 크다는 점에 주목할 필요가 있다. 1학년 부모 집단이 한글책임교육제의 이점을 가장 크게 인식하는 것은 취학 전 선행학습 없이 초등학교에 원만히 적응할 수 있도록 집중적으로 지원한다는 정책의 취지(권희청, 박수정, 2021)를 부모들이 긍정적으로 인식하고 있기 때문으로 추측된다. 부모들이 최근 대중매체나 전문서적 등 다양한 정보원을 통해 아동의 발달에 적합한 한글교육에 대해 알고 있기 때문으로 여겨지는데, 이러한 현상은 바람직한 방향이라고 본다. 반면, 한글책임교육제를 직접 실행하고 있는 주체인 초등 1학년 교사들이 정책의 이점을 가장 적게 인식하는 것은 초등 1학년 교사들이 이 정책을 실행하는 데 많은 어려움이 있다는 선행연구(권희청, 박수정, 2021; 김영실, 2021; 이상아, 이인화, 2019; 이승미, 2019)의 결과와 맥을 같이 하는 것으로 보인다. 또한 이 제도가 신입생들의 한글 해득 실태라는 현실적 측면과 괴리가 있다고 보는 초등교사들의 인식이 반영된 결과일 수도 있다. 즉, 이미 대부분의 신입생이 한글 해득을 완료한 상태에서 한 학기 동안 다시 처음부터 지도해야 하는 동시에, 진도를 따라가지 못하고 기초문해력의 지연을 보이는 일부 학생들을 어떻게 지도해야 할지에 대한 지침이 없어 어려움을 호소하는 교사가 많다(권희청, 박수정,

2021; 김영실, 2021; 하근희, 2022). 한편, 교사와 부모 간에 공통된 인식을 바탕으로 상호 협력하는 ‘부모-교사 파트너십’의 중요성을 고려할 때, 한글책임교육제에 대한 교사와 부모의 인식에서도 공유된 이해를 통한 강력한 부모-교사 파트너십은 중요하다. 본 연구의 결과는 한글책임교육제에 대한 부모와 교사의 분명한 동상이몽을 보여주며, 이를 통해 정책에 대한 인식에서 부모-교사 파트너십이 제대로 형성되어 있지 않음을 확인하였다. 한글책임교육제가 교육현장에 안정적으로 뿌리를 내리고, 의도했던 긍정적인 결과를 가져오려면 정책을 수립하고 시행하는 정부와 이를 교육현장에서 실현하는 교사 및 자녀 양육으로 실행하는 부모 간에 상호 협력이 중요하다. 따라서 초등 1학년 교사가 학교 현장에서 한글책임교육제를 실행하며 어떤 어려움을 겪고 있는지, 그리고 1학년생들의 문해력 수준이 어떠한지 세밀하게 파악하여 정책의 보완에 도움이 될 후속 연구가 시급하다.

마지막으로, 한글책임교육제에 대한 정책수용도는 1학년 교사 집단이 5세아 부모 집단에 비해 유의한 수준으로 더 높았다. 이는 5세아 부모 응답자의 53.9%만이 한글책임교육제를 신뢰한다고 응답한 선행연구(문체부, 교육부, 2019)의 결과를 실증적으로 뒷받침한다. 특히, 5세아 부모 집단은 내년에 자녀를 초등학교에 입학시킬 예비 초등 부모라는 점에서 이 결과는 주목할 필요가 있다. 현재 상당수 가정에서 초등학교 입학 전에 한글 해득을 위한 무리한 선행교육이 이루어지고 있는 현실(김혜원, 박혜지, 2020; 황윤세, 최미숙, 2006)을 고려하면, 취학 전 시기부터 부모들의 한글책임교육제에 대한 정책수용도 수준을 높일 필요가 있다. 이를 위해 부모들이 한글책임교육제를 신뢰하고, 이 정책이 가져온 교육현장의 변화를 바람직하다고 생각하며 정책을 수용할 수 있도록 돕는 부모교육 프로그램이 요구된다. 이와 더불어, 1학년 교사들은 현재 이 정책을 현장에서 실행하는 주체로서 당연히 정책을 받아들이고 수용하는 수준은 높지만, 앞에서 제시한 정책이점에 대해서는 낮은 수준으로 인식한다는 점도 함께 고려해야 할 중요한 결과로 여겨진다. 따라서 정책입안자들이 정책의 개정 작업 시, 현직 1학년 교사 집단의 의견을 적극적으로 경청

하여 더 나은 정책 실행을 위한 상호 소통의 기회가 필요할 것이다.

종합해보면, 정책에 대한 교사의 긍정적 또는 부정적인 인식은 교육정책이 역동적이고 다면적으로 기능하도록 만들기 때문에(Woodbury & Gess-Newsome, 2002) 유·초등 교사의 정책에 대한 긍정적인 인식 수준을 높이기 위한 방안이 필요하다. 더불어, 현재 상당수 가정에서 초등 입학 전 한글 해득을 위한 무리한 선행교육이 이루어지고 있는 현실을 고려할 때 부모들의 정책에 대한 인식 수준도 높일 필요가 있다. 따라서 한글책임교육제에 대해 유·초등 교사와 부모가 생각을 모으고, 정책을 둘러싼 교사(관리자 포함)-부모-정책 입안자들 간의 합의된 전략과 정보 교환(지성애, 2010; Makin & Whitehead, 2010)을 위한 상호교류의 기회가 필요하다.

다음으로 본 연구의 한계점을 밝히고, 후속연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구는 유·초등 교사와 유·초등 부모 중 어머니를 대상으로 실시하였다. 최근 아동의 양육에 아버지의 참여가 늘어나고 있으므로 후속연구에서는 한글책임교육제에 대한 아버지의 인식과 문해지도까지 함께 비교해보는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 참여자의 수가 많은 양적 연구의 특성상, 한글책임교육제에 대한 인식과 문해지도의 양상이 왜 그렇게 나타나게 되었는지에 대해 교사와 부모의 의견을 심층적으로 조사해 볼 기회는 부족했다. 따라서 후속연구에서는 질적 연구를 통해 본 연구 결과의 다양한 양상을 보다 심도 있게 탐색해 볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 부모와 교사들의 한글책임교육제에 대한 인지도를 조사하고, 나머지 전반적 인식들을 측정하기에 인지도 자체가 지나치게 낮은 것을 우려하여 정책의 내용이 요약된 교육영상을 시청하게 한 후 응답하게 하였는데, 이 과정이 단시간에 인식을 일부 조정했을 가능성이 있다. 정책에 대한 홍보가 충분히 이루어지고, 교육현장에 더 강하게 정착된 시점에서의 비교연구도 필요하다.

넷째, 본 연구는 한글책임교육제에 대한 정책인지를 단일문항의 5점 리커트 척도로 측정하였다. 연구 참여 이전에 정책을 알고 있었는지를

묻는 질문으로 다른 문항이 추가로 필요하지 않았기 때문이다. 다른 요인의 인식을 묻는 질문과 함께 하나의 연속된 척도로 질문하여 독립적으로 적용하지는 않았으므로, 각 선지 간의 거리감이 동일하게 적용되었을 것으로 판단된다. 리커트 척도는 일반적으로 2개 이상의 문항으로 구성된 경우 등간척도로 가정하여 분석하지만, 단일 문항 척도의 경우 최소한 5점 척도 또는 7점 척도 사용이 권장된다(Glass, Peckham, & Sanders, 1972; Grace-Martin, 2008). 본 연구는 선행연구에서 권장하는 단일문항의 5점 리커트 척도라는 최소한의 기준은 만족하였지만, 후속연구에서는 정책인지도를 조사할 때 단일문항의 7점 척도 사용 또는 2문항 이상의 척도 구성도 시도해 볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강민정, 유희정 (2012). 유아교육기관과 부모의 효율적인 협력관계를 위한 부모들의 인식. *대한가정학회지*, 50(2), 25-38.
- 강정원, 안지영 (2008). 유아의 쓰기발달과 이에 대한 어머니의 인식 및 가정에서의 쓰기지도 현황. *유아교육학논집*, 12(4), 5-24.
- 권세경 (2005). *유치원·초등학교 문해지도에 대한 교사·장학사의 인식 조사 및 연계모형구성을 위한 연구*. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부 (2017a). *국어과 교육과정*(교육부 고시 제2015-74호).
- _____ (2017b). *초등학교 국어 1-1 교사용 지도서*. 서울: 미래엔.
- 교육부 (2019a). *2019 개정 누리과정*(교육부 고시 제2019-189호).
- _____ (2019b. 10. 7.). 한글책임교육 초등학교에 자리잡다. *교육부*. <http://if-blog.tistory.com/9389>에서 2022년 12월 27일 인출.
- 교육부 (2022). *제1차 기초학력 보장 종합계획(2023-2027)*. 세종: 교육부.
- 구영산 (2013). 초등 입문기 학생들의 국어 능력 연구. *교육과정평가연구*, 16(2), 1-30.
- 권희청, 박수정 (2021). Lipsky의 일선관료 모형으로 본 기초학력 정책에서의 교사 직무행태 분석: 초등학교 ‘한글 책임교육’정책을 중심으로. *교육행정학연구*, 39(3), 63-91.
- 김명순, 이민주, 유정은 (2014). 유아의 문해발달을 지원하는부모 문해행동 평정척도 개발 및 타당화 연구. *열린유아교육연구*, 19(6), 279-298.
- 김순환, 김희영 (2016). 유치원에서의 읽기, 쓰기 교육 실태 및 교사 인식. *한국교원교육연구*, 33(1), 161-190.
- 김영실 (2021). 초등학교 1학년 교사들의 한글 교육 경험과 실천적 지식의 구성. *교육과정연구*, 39(3), 33-59.
- 김인숙 (2001). *한글 해득 능력 측정 도구 개발 연구*. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김정화, 이문정 (2006). 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 부모의 신념. *가정과삶의질연구*, 24(1), 237-251.
- 김주후, 김정란, 유운영 (2011). 조기 교육 실시에 따른 취학 전 유아 학 교준비도에 대한 부모의 신념 분석. *유아교육학논집*, 15(1), 99-116.
- 김중훈, 정평강 (2019). 개별화 읽기교수를 위한 전문성개발 프로그램이 읽기부진 아동의 해독 및 읽기 유창성에 미치는 효과. *특수교육*, 18(1), 173-196.
- 김진선 (2015). 유아의 문해 체험에 관한 현상학적 연구. *한국보육학회지*, 15(2), 173-194.
- 김창복, 김민진 (2006). 유치원에서의 읽기·쓰기 지도 내용의 실태와 선정 요인. *열린유아교육연구*, 11(2), 279-304.
- 김창복, 김혜원 (2017). 유초 연계 관점에서 본 만 5세 쓰기교육 관련 유치원 교사의 신념과 실제 교육현황 비교. *어린이미디어연구*, 16(1), 103-129.
- 김혜원, 박혜지 (2020). 유아쓰기교육에 대한 어머니의 신념 및 실제: 유 초연계 관점에서. *유아교육학논집*, 24(4), 149-174.
- 김혜정 (2015). 문식성 발달 이론과 국어과 교육 내용으로서 문식성에 대한 검토. *국어교육연구*, 36.
- 나중혜, 손승희 (2018). 유아의 문해 능력에 미치는 어머니 문해 상호작용과 유아의 환경인쇄물 읽기능력의 종단적 효과. *한국생활과학회지*, 27(1), 1-11.
- 노보람 (2022). 유아의 디지털 미디어 사용유형에 따른 초기 문해의 차이와 어머니 문해지도 및 디지털 리터러시 태도의 영향력. *열린유아교육연구*, 27(3), 127-151.
- 문연희, 박용한 (2020). 발음중심 한글지도 프로그램이 읽기 어려움을 겪는 초등학교 1학년 초기 문해력에 미치는 효과. *초등교육연구*, 33(4), 169-194.
- 문화체육관광부, 교육부 (2019). *공교육의 한글책임교육 실시에 따른 학*

- 부모 인식 변화 조사 결과 보고서. 세종: 문화체육관광부, 교육부.
 _____ (2020). *한글책임교육에 따른 학부모 인식변화 조사 결과 보고서*. 세종: 문화체육관광부, 교육부.
- 박성훈 (2015. 10. 12.). 초등생 20% 읽고 쓰고 ‘더듬더듬’ 갑자기 왜 - 경남대, 1000명 조사. *문화일보*, <http://www.munhwa.com/news/view.html?no=2015101201031227271001>.에서 2022년 12월 27일 인출.
- 박성희 (2013). 만 5세 학급 담임 교사의 읽기, 쓰기 교육 경험에 대한 분석. *어린이문학교육연구*, 14(4), 267-288.
- 박수옥, 장유진, 최나야 (2019). 어머니의 문해지도와 학습관여가 학령초기 아동의 언어능력에 미치는 영향: 언어교육에의 함의를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(22), 345-362.
- 박순경, 이승미, 이재진, 김중훈 (2018). *한글 해독 웹 진단 도구(<한글 또박또박>) 개발 연구*. (연구보고 CRC 2018-14). 충북: 한국교육과정평가원.
- 박은혜, 김정효, 박선희 (2013). 유아 연령별 읽기, 쓰기에 대한 교사의 기대수준과 실제 지도수준 비교. *유아교육학논집*, 17(5), 465-487.
- 박은혜, 박신영 (2014). 만 3-5세 유아의 연령별 읽기와 쓰기에 대한 어머니의 기대수준과 실제 지도수준. *교육과학연구*, 45(3), 167-192.
- 박은혜, 이지현, 전홍주 (2012). 유아교사가 인식하는 문해 교육과정의 의미. *어린이문학교육연구*, 13(2), 25-45.
- 박정민 (2020). *기후변화 위험인식과 기후변화정책 수용도의 결정요인 분석*. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정철 (2019). 초등학교 1, 2학년 한글교육 실태 분석을 통한 인성교육 활성화 방안 탐색. *인성교육연구*, 4(1), 1-39.
- 박지선, 장경숙, 박재은, 백인환 (2011). *영어교육 정책에 대한 고등학교 교사의 인식 고찰*. (연구보고 PRO 2011-9). 서울: 한국교육과정평가원.
- 박찬화, 김길숙 (2008). 유아를 위한 가정문해환경 평정척도 개발 및 타당화 연구. *대한가정학회지*, 46(9), 87-97.

- 박향아, 제경숙 (2003). 유아교사와 학부모와의 관계에 관한 한, 일 비교 연구. *교육이론과 실천*, 12(3), 67-80.
- 배율미, 조유진 (2014). 유아교사의 교사-부모 의사소통에 대한 인식 연구: 의사소통 어려움과 자기효능감을 중심으로. *유아교육학논집*, 18(1), 323-340.
- 손승희 (2005). 가족의 사회경제적 지위가 유아의 읽기 능력에 미치는 직, 간접적 영향 연구. *Family and Environment Research*, 43(10), 39-53.
- 손승희 김명순 (2012). 만 3-5세 유아를 위한 부모 문해 상호작용 평정 척도 개발 및 타당화 연구. *대한가정학회지*, 50(7), 109-116.
- 손인숙, 송진숙 (2004). 부모와 교사간의 연계교육 및 유아-교사간의 상호작용의 질에 따른 유아의 적응에 대한 연구. *한국영유아보육학*, 39, 111-128.
- 송태규 (2021). 유치원 만 5세 교육과정의 읽기 쓰기 실행 현황 및 고찰. *지방교육경영*, 24(2), 81-105.
- 신희정, 김상림 (2020). 어머니 양육효능감이 유아 행복감에 미치는 영향: 유아 자아탄력성의 매개효과. *한국보육학회지*, 20(1), 45-55.
- 안지혜 (2012). 교사-부모 의사소통에서 교사가 경험한 어려움과 극복에 관한 연구. *한국보육학회지*, 12(2), 21-46.
- 유향선 (1996). 어머니와 교사 개입에 의한 상호작용적 문해 프로그램이 유아의 초기 문해 능력 발달에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 오미경, 황은순 (2012). 만 3, 4, 5세 유치원과 어린이집의 문해 활동 현황 비교 연구. *한국영유아보육학*, 73, 267-285.
- 이경민, 김종수 (2018). 영어교육정책에 대한 고등학교 영어교사의 인식과 대응방식 연구. *한국교육문제연구*, 36(4), 71-95.
- 이경화 (2007). 기초문식성 지도 내용 및 지도 프로그램 개발 연구. *한국초등국어교육*, 0(35), 167-188.
- _____ (2017). *문해 능력 증진을 위한 한글교육 운영 방안*. (이슈페이퍼)

- CP 2017-02-09). 충북: 한국교육개발원.
- _____ (2018). 한글문해 교육 내용. *초등교과교육연구*, 28, 147-165.
- _____ (2022). 교육격차 해소를 위한 기초 문해력과 국어과 교육과정의 대응. *교원교육*, 38, 5-26.
- 이경화, 최종윤 (2016). 한글 해독 능력이 학급 공동체네트워크 형성에 미치는 영향. *청람어문교육*, 0(59), 133-158.
- 이문정 (2004). 가정에서의 쓰기지도방법에 따른 유아의 쓰기형태발달. *교육과학연구*, 35(1), 89-101.
- 이민아 (2019). *초등 1학년 학생을 위한 놀이 중심 한글교육 프로그램 개발 연구*. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상아, 이인화 (2019). 2015 개정 국어과 교육과정 적용 현황 분석 연구: 초등학교 1-2학년 한글 교육을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(12), 497-523.
- 이순형, 권미경, 최인화, 김미정, 서주현, 최나야, 김지현 (2010). *영유아 언어지도*. 경기: 교문사.
- 이승미, 박순경, 김중훈 (2017). 초등학교 1학년 학생들의 한글 해독 수준 향상을 위한 지원 요구 분석. *교육과정평가연구*, 20(3), 1-24.
- 이승미 (2019). 초등학교 한글 해독 교육의 실태 분석 및 개선 방안 탐색 연구. *교육문제연구*, 32(2), 155-180.
- 이영석 (1989). *유치원과 국민학교와의 연계성*. 한국교육학회 유아교육연구회(편), 유아교육의 본질과 방향; 양서원.
- 이차숙 (2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도 방법 탐색. *유아교육연구*, 23(1), 5-25.
- 장영은, 이숙정, 이강이 (2008). 어머니의 책읽기와 유아교사의 민감성 및 수용성이 저소득 가정 유아의 어휘력과 수리력에 미치는 영향-성, 연령, 기질 및 어머니의 양육행동과 보육경험을 중심으로. *대한가정학회지*, 46(1), 117-129.
- 전근배 (1994). *한글 해독을 위한 효율적인 자료 개발*. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 전홍주, 박은혜, 이지현 (2012). 부모들의 관점에서 본 유아 문해 교육. *열린유아교육연구*, 17(5), 121-142.
- 정계숙 (2011). 유아교사의 어머니-교사 간 의사소통의 어려움에 대한 지각 관련 변인 연구. *유아교육학논집*, 15(3), 143-164.
- 정계숙, 견주연 (2015). 가정-유아교육기관 간 파트너십 실태와 형성에 대한 부모와 교사의 인식과 바람: 따뜻한 교육공동체의 토대. *한국보육지원학회지*, 11(3), 103-127.
- 정수지 (2021). 부모와의 어휘 상호작용이 유아의 수용어휘 크기에 미치는 영향: 단어인식과 우연적 단어학습의 이중매개효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정재형 (2015). 비판적 시각에서 본 누리과정 의사소통 영역과 초등교육과정 국어교과 사이의 연계성. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 정종성 (2014). 초등학교 입학 아동의 자모 인식, 단어 해독, 읽기 유창성 수행 수준 탐색. *초등교육연구*, 27(3), 119-136.
- _____ (2015). 초등학교 1학년 아동의 자모 인식, 단어 해독, 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.
- 지성애 (2010). 유치원-초등학교 연계교육에 대한 유치원과 초등학교 교사의 인식 및 실태 비교. *유아교육연구*, 30(2), 283-308.
- 지성애, 홍혜경, 이정옥, 정정희, 김낙홍, 김혜원 (2015). *취학 직전 아동의 기초학습 능력 조사 연구*. (연구보고 CRO 2015-3-2). 서울: 한국교육과정평가원.
- 지연주, 최나야 (2012). 교사와 어머니의 문해신념, 그림책에 대한 인식 및 읽기활동 빈도가 유아와의 그림책 읽기 상호작용에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 8, 5-28.
- 채영란 (2009). 유아교육기관의 문해 환경과 읽기와 쓰기 지도 실태. *한국 열린유아교육학회 학술대회 발표논문집*, 749-758.
- 천정범 (2011). *방과후학교 정책집행의 영향요인 분석*. 서울대학교 대학

원 석사학위논문.

- 최나야, 전은옥, 송재명 (2018). 초등학교 1학년 아동의 받아쓰기 수행: 어머니의 학업지도 스트레스, 쓰기지도의 군집 예측 가능성. *인간 발달연구*, 25(2), 223-247.
- 최나야, 정수지, 최지수, 김효은, 박상아 (2022). *EBS 문해력 유치원 : 우리 아이 문해력 발달의 모든 것*. 고양: EBS Books.
- 최영환 (1999). 국민 독서 운동과 독서지도 전문가의 역할. *독서연구 (한국독서학회)*, 4, 283-306.
- _____ (2008). 한글 학습의 개념 및 내용에 관한 연구. *독서연구*, 0(19), 347-376.
- 최윤정, 최나야 (2017). 발현적, 관습적 쓰기에 관한 어머니의 신념, 지도, 자료 활용이 유아의 쓰기능력에 미치는 영향. *가정과삶의질연구*, 35(2), 47-61.
- 하근희 (2022). 한글책임교육에 대한 교사의 인식 연구-한글 해득 진단 도구를 중심으로. *한국초등국어교육*, 74, 453-478.
- 한명숙 (1996). 아동의 발생적 한글 습득 과정 고찰-4세아 지원이의 한글 해득을 중심으로. *청람어문교육*, 15, 207-240.
- 한준희, 최나야 (2017). 어머니의 놀이신념, 유아의 성별과 가정놀이빈도가 유아의 종류별 놀이선호에 미치는 영향. *아동학회지*, 38(2), 219-232.
- 홍순옥, 안영혜 (2003). 유아의 읽기, 쓰기 지도 현황에 대한 조사연구. *유아교육논총*, 12, 195-214.
- 홍은자, 김희진 (2003). 어머니의 성취압력과 유아의 학원·학습지 이용 및 스트레스 간의 관계. *아동과 권리*, 7(1), 181-200.
- 홍혜경 (2015). *초등학교 취학직전 아동의 읽기, 쓰기 기초학습 능력의 실태와 시사점*. (연구자료 ORM 2015-7). 서울: 한국교육과정평가원.
- 황윤세, 최미숙 (2006). 유·초 연계교육에 대한 교사와 학부모의 신념, 지식 및 실제 간의 차이. *Korean Journal of Child Studies*, 27(4),

147-163.

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The Reading Research and Education Center.
- Anderson, J. (1995). How parents perceptions of literacy acquisition relate to their children's emerging literacy knowledge. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 35(3), 3.
- Aram, D. (2010). Writing with young children: A comparison of paternal and maternal guidance. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 4-19.
- Bae, J. H. (2001). *The intersection of schools and families: Unpacking the discourse on family involvement in early schooling*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Blanchard, B. E. (1975). *A New System of Education*. Homewood. Illinois: ETC pub.
- Blunkett, D. (2000). Influence or irrelevance: can social science improve government. *Research intelligence*, 71(6), 12-21.
- Bogard, K., & Takanishi, R. (2005). PK-3: An Aligned and Coordinated Approach to Education for Children 3 to 8 Years Old. *Social Policy Report*, 19(3), 1-24.
- Brady, M. P., Duffy, M. L., Hazelkorn, M., & Bucholz, J. L. (2014). Policy and systems change: Planning for unintended consequences. *The Clearing House*, 87(3), 102-109.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology review*, 33(1), 83-104.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school

- collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473.
- Darling, S., & Lee, J. (2003). Linking parents to reading instruction. *The Reading Teacher*, 57(4), 382.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?. *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119.
- Doctor, E. A., & Coltheart, M. (1980). Children's use of phonological encoding when reading for meaning. *Memory & Cognition*, 8(3), 195-209.
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. *Social intervention: Potential and constraints*, 12(1), 136.
- _____ (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96.
- _____ (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. Informing transitions in the early years, 3-17.
- Fine, M. J., & Carlson, C. I. (1992). *The handbook of family-school intervention: A systems perspective*. Allyn & Bacon.

- Fitzgerald, J. (1993). Teachers' knowing about knowledge: Its significance for classroom writing instruction. *Language Arts*, 70(4), 282-289.
- Fitzgerald, J. Spiegel, D. L., & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23(2), 191-213.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of educational Psychology*, 90(1), 37.
- Fowler, F. C. (2012). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Pearson Higher Ed.
- Garbacz, S., Santiago, R., Kosty, D., Zahn, M., Stormshak, E., Smolkowski, K., & Seeley, J. (2021). Examining congruence in parent - teacher perceptions of middle school supports for students and families. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1169-1184.
- Gestwicki, C. (2016). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Cengage Learning.
- Glass, G., Peckham, P., & Sanders, J. (1972). Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. *Review of Educational Research*, 42(3), 237-288.
- Goodman, Y. M. (1980). The Roots of Literacy. <https://eric.ed.gov/?id=ED184067>.
- _____ (1986). Children coming to know literacy. *Emergent literacy: Writing and reading*, 1, 14.
- Grace-Martin, K. (2008). Can Likert scale data ever be continuous.

- Article Alley*. Retrieved from <https://www.theanalysisfactor.com/can-likert-scale-data-ever-be-continuous/>.
- Halliday, M. A. (1979). *Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching*. In Proc. 4th Australian reading conference, Adelaide, Australia, 1979 (Vol. 2, pp. 37-52).
- Haney, M. R. (2002). Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 101-105.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home, and school: research and practice in teaching literacy with parents*. Psychology Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.
- Jones, E. (1993). *Growing Teachers: Partnerships in Staff Development*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- 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.
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners: Building a family-centered early childhood program*. Redleaf Press.
- Lee, W. Y., & Bae, S. Y. (2000). Felt needs mothers with young children as contents in the parents education program of early childhood education institutes. *The Journal of Child*, 21(2), 18-30.
- Lewis-Cole, A. (2019). *Adoptive parents' home-school partnerships: an exploration of the partnership experiences of parents and school staff with a focus on barriers, facilitators and developing*

- partnership practices* (Doctoral dissertation, University of Exeter).
- Maehr, J. M. (1991). *High/Scope K-3 curriculum series: Language and literacy*. High/Scope Press.
- Makin, L., & Whitehead, M. (2010). *아이들의 문해 어떻게 지도할까?* (최나야 역). 서울: 시그마프레스. (원서출판 2003).
- Mason, J. M., & Sinha, S. (1992). *Emerging literacy in the early childhood years: Applying a Vygotskian model of learning and development*. (no. 561). Center for the Study of Reading Technical Report.
- Morrison, G., WOIKA, M. J., & BREFFNI, L. (2009). *Early childhood education*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading research quarterly*, 89-107.
- _____ (2001). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. In *Handbook of instructional practices for literacy teacher-educators* (pp. 171-178). Routledge.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre school child within the home environment. *Early Years*, 30(1), 79-94.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26(5), 771-793.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and

- literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris.
- _____. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris.
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 413-428.
- Pikulski, J. J. (1997). Preventing reading problems: Factors common to successful early intervention programs. *Retrieved September, 10, 2005*.
- Pugh, G. (1989). Parents and professionals in pre-school services: Is partnership possible. *Parental involvement: Developing networks between school, home and community*, 1-18.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 465-474.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). Commentary: The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295.
- 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.

- Richgels, D. J., Poremba, K. J., & McGee, L. M. (1996). Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher, 49*(8), 632-642.
- Roh, E. H. (1994). Early Childhood Teacher Preparation for Developmentally and Culturally Appropriate Practice (DCAP). <https://eric.ed.gov/?id=ED378180>.
- Schickedanz, J. A. (1989). The place of specific skills in preschool and kindergarten. *Emerging literacy: Young children learn to read and write*, 96-106.
- Seidenberg, M. S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition, 19*(1), 1-30.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
- Severeide, R., & Moilanen, C. (1991). Supporting Implementation of Developmentally Appropriate Practice: Pre-K through 2. A Self-Study Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED338412>.
- Simons, J. A., & Simons, F. A. (1984). Montessori and Regular Preschools: A Comparison. <https://eric.ed.gov/?id=ED247031>.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology, 38*(6), 934.
- Strickland, D. S., & Taylor, D. (1989). Family storybook reading: Implications for children, families, and curriculum. *Emerging literacy: Young children learn to read and write*, 27-34. <https://eric.ed.gov/?id=ed305602>.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly, 20*(4), 458-481.

- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development, 27*(3), 352-371.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers' College Press.
- Taylor, N. (1986). Developing beginning literacy concepts: Content and context. *Metalinguistic awareness and beginning literacy, 173-184*.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. Emergent literacy: *Writing and reading, 173-206*.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Emergent literacy: *Writing and reading, 7, 25*.
- Teale, W. H. & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. *Beginning reading and writing, 3-21*.
- Tett, L. (2001). Parents as problems or parents as people? Parental involvement programmes, schools and adult educators. *International journal of lifelong education, 20*(3), 188-198.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly, 10*(2), 133.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy, 16*(4), 347-364.
- Wheeler, M. E. (1972). Untutored acquisition of writing skill [Doctoral dissertation, Cornell University]. ProQuest Information & Learning.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and

- emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261.
- Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16(5), 763-782.

부 록

<부록 1> 교사 및 부모 대상 온라인 설문조사: 한글 해득 수준, 문해지도, 한글책임교육제에 대한 인식

<부록 1> 한글 해득 수준, 문해지도, 한글책임교육제에 대한 인식 척도 문항

◎ 교육부에서 실시하고 있는 '한글책임교육제' 안내 영상과 아래의 그림을 보고 응답해주시기 바랍니다.
<https://youtu.be/7HEs8Vq6jBU>

※ 다음 내용을 보고 응답해주시기 바랍니다.

<p>정말 얼마 만이...</p> <p>학교에서 아이들의 한글을 배우셨다 생각하고 안 기쁘신가요? 학교에서 책상 교육하려고 한글교육시간이 2배 이상 늘었어요.</p>  <p>한글교육 이전 27시간에서 68시간으로 확대했습니다</p>	<p>정말 얼마 만이...</p> <p>국어 시간엔 국어 배우면서, 수학시간엔 문해(스보스형식) 문제를 풀어야하죠? 이번 학년 2016년 교과서예요.</p> <p>빈수와 정렬하는 정리를 시작했어요. "지우개와 주사위는 모양이 비슷하니까 같이 놓아주세요." "진영아, 개를 같이 두어도 되죠?"</p>  <p>1학년 1학기 수학 교과서에는 긴 이야기를 읽고 푸는 문제가 없습니다</p>	<p>1학년 1학기 수학 교과서는 대부분 그림과 자료로 되어 있어요. 알맞은 것끼리 이어 보고, 모양을 세 물시나.</p>  <p>수학 교과서는 그림과 자료 중심, 질문은 선생님이 물어줍니다</p>
<p>정말 얼마 만이...</p> <p>아이의 한글 풀기에 불안하진 않아요? 읽거나 쓰는 순서와 활동은 2학기에 해요.</p> <p>1학년에 정렬하거나 실수를 만드신대요?</p>  <p>1학년 1학기에는 무리한 받아쓰기/알림장/일기쓰기 안 합니다</p>	<p>정말 얼마 만이...</p> <p>1학년에 누구나 한글을 쓸 수 있도록, (한글 도박도박)으로 아이의 어려움을 해소하는 부분을 찾아 알려주세요. 들 순서 배우는 아이는 어떻게요?</p>  <p><한글 도박도박> 프로그램으로 아이의 성장 결과를 가정에 알려드립니다</p>	<p>모든 아이는 우리 모두의 아이입니다</p> 

◎ 다음은 통계처리와 관련된 질문으로, 반드시 응답해 주셔야만 모든 설문응답이 자료로 활용됩니다. 본 설문은 학문 연구 목적으로만 활용되며, 자료 처리 과정에 있어서도 비밀이 보장될 것입니다.

1	귀하의 성별은? ①남 ②여
2	귀하의 만 나이는? 만 _____ 세
3	귀하의 학력은? ①고졸 ②2-3년제 대졸 ③4년제 대졸 ④석사졸 ⑤박사졸
4	귀하가 해당되는 대상은? *하나만 선택하세요(연구원에게 설문링크를 전송받은 대상 기준) ①공립유치원 만 5세 유아의 어머니 ②사립유치원 만 5세 유아의 어머니 ③공립초등 1학년 자녀의 어머니 ④사립초등 1학년 자녀의 어머니 ⑤공립유치원 만 5세 학급의 담임교사 ⑥사립유치원 만 5세 학급의 담임교사 ⑦공립초등 1학년 학급의 담임교사 ⑧사립초등 1학년 학급의 담임교사

<p>◎ 다음은 귀하의 자녀(또는 귀하의 학생)의 한글 해독 수준에 대해 조사하는 문항들입니다. 문항을 읽고, 해당하는 칸에 체크해 주시기 바랍니다.</p> <p>*어머니일 경우: 자녀가 만 5세/초등 1학년 둘 다에 해당될 경우, 설문 링크를 전달받은 학급의 자녀 기준으로 작성</p> <p>*교사일 경우: 자신이 현재 담당하고 있는 학급 학생들의 평균 수준으로 작성</p>		전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음한다 ('자모' : 자음과 모음) ('소릿값' : 각각의 자음과 모음이 가진 소리)	1	2	3	4	5
2	글자를 소리 내어 읽을 수 있다	1	2	3	4	5
3	낱말을 소리 내어 읽을 수 있다	1	2	3	4	5
4	문장을 소리 내어 읽을 수 있다	1	2	3	4	5
5	한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 쓴다	1	2	3	4	5
6	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽는다	1	2	3	4	5
7	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 쓴다	1	2	3	4	5
8	자신의 생각을 문장으로 쓴다	1	2	3	4	5

◎ 한글책임교육제를 위해 실시하고 있는 다음의 정책들이 초등학교가 한글을 책임지고 교육하는 데 도움이 된다고 생각하십니까?		전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	국어 교과에서 한글교육 시간을 확대한다 (기존 27시간→현행 68시간)	1	2	3	4	5
2	초등학교 1학년 1학기 수학 교과서에 긴 문장을 읽고 이해해야 하거나 문장을 써서 답해야 하는 문항이 없다	1	2	3	4	5
3	초등학교 1학년 1학기에 무리한 받아쓰기, 알림장 쓰기, 일기 쓰기는 하지 않는다	1	2	3	4	5
4	한글 해독 수준 진단 프로그램을 실시하여 개별 학생의 한글 해독 수준을 분석하고 가정에 안내한다	1	2	3	4	5
5	한글 해독 수준 진단 결과에 따라 전국 초등학생 1학년 누구나 한글을 깨우칠 수 있도록 1:1 학생 맞춤 학습을 실행한다	1	2	3	4	5
◎ 다음은 한글책임교육제에 대한 인식을 조사하는 문항들입니다. 문항을 읽고, 해당하는 칸에 체크해 주시기 바랍니다.		전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
6	오늘 조사에 참여하기 이전에 2017년부터 초등학교에서 실시된 '한글책임교육' 정책을 알고 있었다	1	2	3	4	5
7	한글책임교육제의 도입 배경에 대하여 이해하고 있다	1	2	3	4	5
8	한글책임교육제를 통해 달성하고자 하는 교육적 목표를 이해하고 있다	1	2	3	4	5
9	한글책임교육제의 도입이 바람직하다고 생각한다	1	2	3	4	5
10	한글책임교육제를 신뢰한다	1	2	3	4	5
11	한글책임교육제가 가져온 교육현장의 변화가 바람직하다고 생각한다	1	2	3	4	5
12	나는 한글책임교육제에 따른 유치원/초등학교의 변화에 잘 적응하고 있다	1	2	3	4	5
13	유치원 교사들이 한글책임교육제에 따른 교육현장의 변화에 잘 적응하고 있다고 생각한다	1	2	3	4	5
14	초등학교 교사들이 한글책임교육제에 따른 교육현장의 변화에 잘 적응하고 있다고 생각한다	1	2	3	4	5
15	한글책임교육제가 유치원 현장에서 유아의 발달에 적합한 한글교육에 기여한다고 생각한다	1	2	3	4	5

16	한글책임교육제로 인해 초등학교 입학 전 무리한 한글 선행학습의 부담이 완화되었다고 생각한다	1	2	3	4	5
17	한글책임교육제가 초등학교 현장에서 아동의 발달에 적합한 한글교육에 기여한다고 생각한다	1	2	3	4	5
18	한글책임교육제는 나의 교육적 신념과 부합하는 정책이다	1	2	3	4	5
19	한글책임교육제의 취지는 좋으나 내 아이(또는 우리 반 학생들)는 초등학교 입학 전에 한글을 습득해야 한다고 생각한다	1	2	3	4	5
20	나는 한글책임교육제에 따른 유치원/초등학교의 변화에 대응할 수 있는 교사/부모로서의 역량을 가지고 있다	1	2	3	4	5
21	나는 한글책임교육제의 실천을 위해 자녀(또는 학생)의 문해지도 전문성을 적극적으로 개발할 의지가 있다	1	2	3	4	5
22	자녀가 현재 다니는(또는 내가 근무하는) 유치원/초등학교는 한글책임교육제의 취지에 맞는 교육과정을 운영하고 있다	1	2	3	4	5

◎ 다음은 귀하의 문해지도 방식에 대해 조사하는 문항들입니다. 문항을 읽고, 해당되는 칸에 체크해 주시기 바랍니다.		전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	나는 글자와 소리를 활용한 놀이(예: 끝말잇기, 낱말 수수께끼)를 아이와 함께 한다	1	2	3	4	5
2	나는 한글학습 포스터를 활용하여 아이를 지도한다	1	2	3	4	5
3	나는 아이에게 일상생활과 주변의 환경인쇄물(예: 과자봉지, 표지판, 간판)에 적힌 글자들을 읽어준다	1	2	3	4	5
4	나는 아이에게 단어를 읽어줄 때, 자음·모음 또는 단어를 쓰고 따라 읽도록 한다	1	2	3	4	5
5	나는 아이가 물어보는 글자를 읽어 준다	1	2	3	4	5
6	나는 아이가 학습지의 문제를 읽고 풀도록 지도한다	1	2	3	4	5
7	나는 다양한 장르의 그림책을 아이가 선택하여 읽게 한다	1	2	3	4	5
8	나는 아이의 읽기 교육을 위해 태블릿PC, 컴퓨터 또는 스마트폰을 활용한다	1	2	3	4	5
9	나는 그림책의 그림을 보고 아이가 자유롭게 이야기를 꾸며보게 한다	1	2	3	4	5
10	나는 아이가 자음·모음이나 몇 개의 단어를 종이에 반복해서 써보게 한다	1	2	3	4	5
11	나는 아이가 손가락을 사용한 다양한 활동(예: 구슬 끼우기, 가위질, 젓가락질 등)을 하도록 한다	1	2	3	4	5
12	나는 아이가 글자를 틀리게 쓸 경우 바르게 쓰도록 고쳐준다	1	2	3	4	5
13	나는 아이가 다양한 쓰기 자료를 이용해 자유롭게 써 볼 수 있게 한다	1	2	3	4	5
14	나는 아이에게 발아쓰기를 하게 한다	1	2	3	4	5
15	나는 아이가 일상생활이나 놀이 중에 쪽지나 편지를 써보도록 격려한다	1	2	3	4	5
16	나는 아이가 한글 학습지를 꾸준히 풀도록 지도한다	1	2	3	4	5
17	나는 아이가 쓴 글자가 맞춤법에 맞지 않아도 자유롭게 글씨를 써보게 한다	1	2	3	4	5
18	나는 아이가 알림장, 그림일기, 독서록을 잘 쓸 수 있게 도와준다	1	2	3	4	5

19	나는 아이의 읽기·쓰기를 따로 가르치지 않고 좋아하는 책만 읽어 준다	1	2	3	4	5
20	나는 체계적 계획에 따라 글자를 읽고 쓰는 것을 아이에게 명시적으로 가르친다 (‘명시적’-공부처럼 분명하게: 놀면서 모르는 사이에 조금씩 배우는 것과 대비되는 방식)	1	2	3	4	5

본 조사에 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다.

Abstract

Kindergarten and Elementary
School Teachers' and Parents'
Literacy Guidance and Attitudes
Towards Intensive Hangeul
Education Policy
: A Comparison In Regards to the Child's
Hangeul Acquisition Level

Kim, Hyeoun

Interdisciplinary Program in Early Childhood Education

The Graduate School

Seoul National University

The aim of this study is to investigate the Hangeul acquisition levels of 5-year-old children and children in the first grade of the Korean education system, and to compare how the teachers of the aforementioned children and their parents differ in their opinions toward literacy guidance and Intensive Hangeul Education Policy

(‘IHEP’), a policy sponsored by the Korean ministry of education. In order to complete such tasks, the study examined whether or not the Hangeul acquisition level of children who are in the transitional period between kindergarten and elementary school showed any correlation with the way in which teachers and parents view literacy guidance and IHEP, and the differences between the four groups were compared based on their attitudes toward literacy guidance and the IHEP.

Samples were collected from the Seoul metropolitan area in Korea and included the following: 156 5-year-old class kindergarten teachers, 177 parents of the 5-year-old children, 155 grade 1 elementary school teachers, and 184 parents of the 1st graders, which amounts to 4 distinct groups and 672 samples total. The participants were asked to record their responses on an online questionnaire, answering questions about the children’s Hangeul acquisition levels, literacy guidance (emergent and conventional), and IHEP (awareness, understanding of the program and its benefits, and openness).

Regarding the Hangeul acquisition level, the teachers recorded their responses based on the mean level of Hangeul acquisition amongst their students, and parents responded in accordance with the level of Hangeul acquisition of their children. The collected data were analyzed using the SPSS Statistics 26.0 package, and descriptive statistics, independent sample *t*-test, one-way analysis of variance, and Scheffé’s test.

The major finding of the study are as follows:

First, according to the data collected from the teachers and the parents, the Hangeul acquisition level of first graders was statistically higher than that of 5 year olds. However, the 5 year olds also scored high on the Hangeul acquisition level, and there were first graders

who scored low on the level.

Second, depending on the level (high·middle·low) of a child's Hangeul acquisition level, there was a difference in how each of the aforementioned sample groups perceived literacy guidance and IHEP. As for the parents of 5 year olds and first graders, both groups showed that when a child belongs to the 'high' level group, they gave more literacy—both emergent and conventional—guidance to the child. The kindergarten teachers, on the other hand, did not show any significant differences in emergent literacy guidance. They, however, did give more conventional literacy guidance to the 'high' level children. The elementary school teachers exhibited the opposite result from the kindergarten teachers. There was no significant difference in the frequency of conventional literacy guidance depending on the child's Hangeul acquisition level, but for 'high' level children, the elementary school teachers gave more guidance regarding emergent literacy. In addition, when a child belonged to the 'high' level group, the parents of both 5 year olds and first graders and the elementary school teachers all showed positive attitudes toward IHEP, whereas if the child belonged to the 'middle' or 'low' group, they showed dissatisfaction with the policy.

Third, the chosen method utilized by each sample group regarding literacy guidance was different. In terms of emergent literacy guidance, and the frequency at which it happens, kindergarten teachers scored the highest and the parents of 5 year olds scored the lowest. For conventional literacy guidance and its frequency, the elementary school teachers and the parents of first graders scored the highest, followed by the parents of 5 year olds, with the kindergarten teachers scoring the lowest.

Fourth, there was a big distinction between the four sample groups

in the way they perceived IHEP. With regard to awareness (of the policy), the elementary school teachers scored the highest, and the kindergarten teachers did the lowest. Understanding of the policy itself was shown to be the most present in the elementary school teacher group, compared to the rest. Understanding of the benefits of the policy was best done by the parents of the first graders, as opposed to the elementary school teachers, who showed low scores on this particular subcategory. Concerning the openness(toward the policy), the elementary school teachers demonstrated the highest levels of openness, compared to the parents of 5 year olds.

In sum, this study has discovered that first graders score higher than 5 year olds on the level of Hangeul acquisition, that many 5 year olds have already acquired Hangeul, and that there are large individual differences within the same age group. The study also emphasizes the importance of preventing children from studying way too ahead of their levels, and the need for intervention programs for students who are slow learners. This study has also shown that there is a difference in the way in which the four sample groups— kindergarten teachers, parents of 5 year olds, elementary school teachers, and parents of first graders—perceive and understand literacy guidance and IHEP, depending on the level of Hangeul Acquisition(high·middle·low) of the children. Such a discordance was corroborated by the results of the analyses, which showed that each group gave children literacy guidance in unlike ways and had different views and attitudes toward IHEP. In conclusion, this study compared the objective status of the Hangeul acquisition level of children who are in the transitional period between kindergarten and elementary school, and provided educational implications for children's literacy development, the basis for establishing appropriate literacy

guidance methods for kindergarten and elementary teachers, parents, and policymakers, and proposed a possible future direction for IHEP.

keywords : Hangeul acquisition, emergent literacy guidance, conventional literacy guidance, Intensive Hangeul Education Policy(IHEP), kindergarten-elementary school transition, parent-teacher partnership

Student Number : 2021-23649

감사의 글

대학원 2년의 기간 동안 저에게 많은 일들이 있었습니다. 전공 공부와 연구뿐 아니라 세상을 바라보는 시각에 대해 배우게 되었고, 그 사이 아들 서준이는 건강하게 자라 초등 1-2학년을 무사히 마치고 3학년 진급을 바라보게 되었습니다. 그동안 감사한 분들께 제 마음을 전하고 싶습니다.

먼저, 대학원에서 소중한 경험들을 쌓을 수 있도록 다양한 기회를 열어주시고 따뜻하게 지도해주신 최나야 교수님께 진심으로 마음 깊이 감사드립니다. 교수님과 인연을 맺게 된 것이 인생의 큰 행운이었다고 생각하며 그동안 주신 가르침을 마음에 잘 새기겠습니다. 수업과 논문 심사에서 꼼꼼히 살펴봐 주신 이강이 교수님, 박유정 교수님께도 진심으로 감사드립니다.

꿈을 마음껏 펼칠 수 있도록 응원해주신 능곡초등학교 임춘실 교장선생님 감사합니다. 어려울 때마다 좋은 말로 다독여준 선배 수지, 언제나 내 편이 되어준 지애와 연희, 동기 지효와 하영이, 후배 정연이와 정민이, 연구실에서 함께 의지하며 공부했던 동료들에게도 정말 고맙습니다.

늘 든든한 버팀목이 되어주시는 시부모님, 사람을 키우는 일을 세상에서 가장 가치 있는 일로 여기시며 사랑으로 희생해주시는 부모님께 진심으로 감사드리며, 열렬한 응원단 동생 태운이에게도 고맙습니다.

마지막으로 대학원 생활 내내 응원하며 따뜻하게 지지해준 남편, 엄마와 함께 열심히 공부해 준 멋진 아들 서준이에게 진심으로 감사하고 사랑합니다.

2023년 2월

김효은 드림