

An Analysis of the Relationships between Reading Abilities and Socio-emotional Behaviors of School-aged Children: The Mediation Effect of Pragmatic Language Abilities

Jung A Kim^a, Dongsun Yim^b, Young Tae Kim^b

^aDepartment of Speech Language Therapy and Aural Rehabilitation, Woosong University, Daejeon, Korea

^bDepartment of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea

Correspondence: Young Tae Kim, PhD
Department of Communication Disorders,
Ewha Womans University, 52 Ewhayeodae-gil,
Seodaemun-gu, Seoul 03760, Korea
Tel: +82-2-3277-2120
Fax: +82-2-3277-2122
E-mail: youngtae@ewha.ac.kr

Received: June 30, 2024
Revised: August 19, 2024
Accepted: August 19, 2024

This article is based on Jung A Kim's doctoral dissertation from Ewha Womans University (2021). This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2023S1A5A2A03085474).

Objectives: School-aged children with poor reading abilities face a variety of challenges in their lives. They may be at risk of having learning difficulties and behavioral or emotional problems in school. The purpose of this study is to analyze the relationships among reading abilities, pragmatic language abilities, and socio-emotional behaviors and the mediation effect of pragmatic language abilities in the relations between reading abilities and socio-emotional behaviors of school-aged children. **Methods:** The participants in this study are 124 elementary school children (from 2nd to 6th grade). To examine the relationships among reading abilities, pragmatic language abilities, and socio-emotional behaviors, correlations were used. To analyze the mediation effect of pragmatic language abilities in the relations between reading abilities and socio-emotional behaviors, SPSS PROCESS Macro (ver. 3.5) analysis method was used in Model 4. **Results:** The main findings of this study are as follows. First, reading abilities were significantly correlated with pragmatic language abilities and socio-emotional behaviors. Also, the pragmatic language abilities were significantly correlated with socio-emotional behaviors. Second, pragmatic language abilities mediated the relations between reading abilities and socio-emotional behaviors (emotional difficulties and strengths). **Conclusion:** The significance of this study lies in verifying that reading abilities and pragmatic language abilities play an important role in alleviating socio-emotional problems and in increasing emotional strengths. These results can be used as important basic data for reading and practical language intervention to reduce emotional difficulties and to increase emotional strengths.

Keywords: Reading abilities, Pragmatic language abilities, Socio-emotional behaviors, Mediation effect

읽기 능력이 부진하면 학습 능력이 낮아질 수 있고, 친구들과의 의사소통이나 사회적 기술을 사용하는 데 필요한 화용언어 능력이 부족하게 되어 정서 및 행동 문제를 일으킬 수 있고, 이로 인해 학교 생활에 적응하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 읽기 능력과 화용언어 능력은 밀접한 관련이 있는데, Riddick, Farmer와 Sterling (1997)에 의하면 글을 읽는데 어려움이 있는 경우 화용언어에도 문제가 있어서 대화를 적절하게 연결하지 못하고, 갑자기 새로운 주제로 전환

하여 청자가 발화를 적절하게 이해하지 못할 수 있다고 하였다. 또한 읽기 능력은 비유언어를 이해하는데 중요한 역할을 하는데 (Nippold, Moran, & Schwarz, 2001), 읽기의 어려움으로 인해 일상적인 대화에서 흔히 접하는 관용어나 농담을 이해하지 못하며, 화자의 발화에 부적절하게 반응하게 되고(Griffiths, 2007), 이로 인해 주제를 유지하며 원활한 대화를 나누는데 어려움이 생길 수 있다. Cain, Oakhill과 Lemmon (2005)에 의하면 읽기이해 부진 아동들

은 문맥이 제공된다 해도 불투명한 관용어를 이해하는 데 어려움이 있다고 한다. Lee와 Kim (2015)은 4-6학년 아동을 대상으로 한 연구에서 읽기이해 능력과 은유이해 능력이 유의미한 상관관계를 나타냈으며, 읽기부진 아동의 은유이해 능력이 일반 아동보다 낮았다고 한다. Lim (2014)도 8-11세 아동을 대상으로 연구한 결과, 읽기 이해부진 아동들이 친숙도가 낮은 불투명한 속담 이해에 어려움을 보였다고 한다. 따라서 읽기이해 능력에 결함이 있으면 비유, 관용어, 속담 등의 이해 부족으로 인해 타인과 사회적 의사소통을 하는데 필요한 화용언어 능력에도 어려움을 보일 수 있다.

또한 화용언어 능력은 사회정서 행동과도 밀접한 관련이 있는데, Helland 등(2014)의 연구에서는 행동 문제가 있는 아동들이 낮은 화용언어 능력을 나타냈다. Leonard, Milich와 Lorch (2011)는 9-11세 아동들을 대상으로 화용언어 능력과 사회정서 행동의 관계를 살펴본 결과, 화용언어 능력이 사회적 기술, 과잉행동, 부주의 등의 사회정서 행동에 영향을 주는 것으로 나타났다. Staikova 등(2013)의 연구에서는 ADHD 아동의 주의집중력이나 행동 특성과 사회적 기술(협동, 공감, 자기 통제 등) 간의 관계를 화용언어 능력이 완전 매개한다고 했다. 즉, ADHD 아동들의 집중력이나 행동 문제는 화용언어 능력을 통해서 사회적 기술을 발달시킬 수 있다고 했다. 화용언어 능력과 사회정서 행동의 관계에 관한 국내연구는 주로 유아를 대상으로 하였는데, Song과 Kang (2010)은 만 3세 아동을 대상으로 그림책을 이용한 이야기 나누기 활동이 아동들의 사회적 자아 및 정서 향상에 기여했다고 한다. Jin과 Kim (2016)은 그림책을 활용하여 유치원 아동들에게 8주에 걸쳐 화법교육을 실시한 결과, 아동들의 자기조절 능력이 유의미하게 높아졌다고 했으며, 상황적 맥락에서 청자를 고려하여 적절하게 말할 줄 아는 화용 능력이 사회적 관계 형성에 중요하다고 했다. 또한 Kim (2007)도 유아들이 일상생활에서 벌어지는 여러 가지 사회적 상황들을 해결할 수 있는 화법을 아는 것이 사회적 관계를 형성하고 유지하는 데에 보다 실질적이고 유용하다고 했다.

다음으로 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에 관한 연구들을 살펴보면, 2015년에 개정된 국어과 교육과정에서는 정서와 관련된 내용이 중요하게 다루어지고 있음을 확인할 수 있다. 구체적으로 보면 ‘국어’는 담화나 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 생각과 느낌, 경험을 효과적이고 창의적으로 표현하는 활동, 국어가 쓰이는 실제 현상을 탐구하여 국어를 깊이 있게 이해하고 반성적으로 인식하는 활동, 그리고 문학 작품을 수용하거나 생산하면서 인간의 다양한 삶을 이해하고 정서를 함양하는 활동으로 내용을 구성하였다고 했다(Ministry of Education, 2015). 그러나, 읽기와 정서 문제를 함께 다룬 연구들은 많지 않은 편인데, Boyars (2016)

는 학령기 아동의 사회정서 행동은 해독 및 읽기이해 능력과 유의미한 관계가 있다고 했다. Haft, Myers와 Hoeft (2016)도 읽기 능력이 부진하면 학습실패를 경험할 수 있고, 이로 인해 부정적 사회정서 행동이 형성될 수 있으며, 또래관계나 학교 적응에 어려움이 발생할 위험이 커질 수 있다고 하였다. 또한 읽기 문제가 있는 아동들은 공격적 행동이나 품행 문제, 또래 문제, 걱정, 우울, 위축 등의 사회정서 행동 문제를 나타낸다고 했다(Bennett et al., 2003; Morgan et al., 2008; Trzesniewski et al., 2006). 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에 관한 국내연구들을 살펴보면, Ryu와 Lee (2012)는 그림책 읽기 활동이 영아의 사회정서적 긍정 행동과 내면적 문제 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다고 했다. 읽기부진으로 어려움을 겪고 있는 초등학교생의 경우 낮은 성취동기, 주의집중력 부족, 부정적 자아개념, 사회적 부적응 등을 나타냈는데, 다양한 독서교육 프로그램을 통해 긍정적인 사회정서 행동을 발달시킬 수 있었다고 하였다(Kim & Kang, 2012; Ko, 2006; Lee, 2002).

한편 Tan과 Dobbs-Oates (2013)는 초기 읽기 능력과 사회정서 발달의 관계에서 연령이 조절변수로 작용한다고 하였다. 즉, 나이가 더 많은 아동의 경우 공격성이 증가함에 따라 초기 읽기 능력은 떨어지지만 자기통제 점수가 높을 경우 초기 읽기 능력은 높아진다고 하였다. Seo (2009)의 연구에서도 성별에 따라 사회적 유능감, 학교 생활 적응력, 대인관계에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 사회정서 행동과 밀접한 관련이 있는 학년과 성별을 통제변수로 하여 자료들을 분석하였다.

이와 같이 학령기 아동의 경우 읽기 능력이 효과적인 학습뿐만 아니라 교사 및 또래와의 사회적 의사소통이나 사회정서 행동과도 밀접한 관련이 있음에도 불구하고, 읽기 능력, 화용언어 능력, 사회정서 행동 변수들의 관계를 모두 살펴본 연구들은 거의 없는 편이다. 특히 국내연구에서는 주로 영유아기 아동을 대상으로 부모나 유치원 교사의 읽기 활동과 아동의 정서발달을 분석하였으며, 학령기 아동을 대상으로 읽기 능력과 화용언어 능력 및 사회정서 행동의 관계를 다룬 연구는 거의 없는 편이다. 또한 앞에서 살펴본 선행연구들에 의하면 읽기 능력이 화용언어 능력과 관련이 있고, 이러한 화용언어 능력은 사회정서 행동과도 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 즉, 읽기 능력이 화용언어 능력에 영향을 주고, 화용언어 능력은 사회정서 행동에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있어 화용언어 능력을 매개변수로 선정하여 그 효과를 검증하고자 한다. 따라서 본 연구는 학령기 아동을 대상으로 먼저 읽기 능력, 화용언어 능력, 그리고 사회정서 행동 간의 관계를 살펴보고, 화용언어 능력이 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계를 매개하는지를 분석하고자 한다.

연구방법

본 연구는 이화여자대학교 생명윤리위원회의 승인(ewha-2020-08-0003-01)을 받았으며, 모든 연구대상 아동 및 아동의 법적대리인(부모)에게 연구목적, 연구절차, 검사내용 등을 충분히 설명하고 동의를 획득한 후에 연구를 실시하였다.

연구대상

본 연구는 낱말 해독이 자동화되어 읽기가 유창해지고, 읽기이해에 집중하기 시작하는 단계와 학습을 위해 읽는 단계에 해당하는 초등학교 2-6학년 아동을 대상으로 하였다(Chall, 1996). 본 연구의 표본 크기는 G*power 3.1.9.2 프로그램을 이용하여 산정하였으며, 예측변수들에 대한 중다회귀분석 시 유의수준 .05, 검정력 .9, 효과크기 .15를 기준으로 하여 산출된 최소 표본 수는 123명이었다. 이에 따라 본 연구에서는 서울, 경기 및 충청 지역에 거주하는 초등학교 2-6학년 아동을 대상으로 총 129명을 검사하였다. 이 중에서 본 연구의 대상 선정 기준에 부합되지 않은 5명을 제외한 124명(남 62명, 여 62명)을 최종 연구대상자로 선정하였다. 본 연구의 대상 선정 기준은 다음과 같다.

(1) 초등학교 2-6학년에 재학 중이며, (2) 수용·표현 어휘력 검사(Kim et al., 2009) 결과, 수용어휘력이 -1.25 SD 이상이고, (3) 한국 비언어 지능검사 제2판(K-CTONI-2; Park, 2014)의 도형척도 소검

사를 실시한 결과, 비언어성 지능지수가 85 이상이며, (4) 읽기 성취 및 읽기 인지처리 능력 검사(RA-RCP; Kim et al., 2014)의 읽기유창성 검사 결과, -1.25 SD 이상이고, (5) 일상생활이나 학교 수업에서 보고 듣는 데 문제가 없는 것으로 교사 또는 부모에 의해 보고된 아동으로 선정하였다.

본 연구에 참여한 연구 대상자는 총 124명으로 학년은 저학년(2, 3학년)과 고학년(4, 5, 6학년)으로 구분하였으며, 대상자의 인구통계학적 특성은 Table 1에 제시하였다. 저학년은 2학년이 34명(27.4%), 3학년이 28명(22.6%)으로 2학년이 6명 더 많았다. 고학년은 4학년 27명(21.8%), 5학년 17명(13.7%), 6학년 18명(14.5%)으로 4학년이 가장 많았다. 성별은 남자(50%), 여자(50%) 각각 62명씩이었다.

또한 대상 아동의 생활연령, 비언어성 지능, 수용어휘력 및 읽기 유창성 점수에 대한 저학년과 고학년의 평균 차이를 알아보기 위해 독립표본 *t* 검정을 실시하였다. 분석한 결과에 따르면, 두 집단 간의 생활연령($t = -16.98, p < .001$), 수용어휘력($t = -10.86, p < .001$), 읽기유창성($t = -6.69, p < .001$)에서는 유의한 차이가 있었으나 비언어성 지능($t = 1.83, p > .05$)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 대상자에 대한 기본 정보는 Table 2에 제시하였다.

검사도구

본 연구에서는 학령기 아동의 읽기 능력을 측정하기 위해 읽기 성취 및 읽기 인지처리 능력 검사(Test of Reading Achievement & Reading Cognitive Processes Ability, RA-RCP; Kim et al., 2014)를 사용하였다. 먼저 읽기유창성 점수는 1분 동안에 읽은 총 어절 수에서 틀리게 읽은 어절 수를 뺀 점수로 산출하였다. 읽기이해 검사는 아동이 글을 읽고 얼마나 이해하는지를 측정하며, 이해 질문은 내용 기억, 내용 이해, 추론 등을 포함하고, 하위 검사는 이야기글(7문제)과 설명글(7문제)로 구성되어 있다. 학생들은 제시된 지문을 읽고 읽기이해 질문에 대한 대답을 구두로 한 후 아동의 정반응 문항 수를 원점으로 하였다. 이렇게 산출된 읽기유창성 점수와 읽기

Table 1. Participants' demographic characteristics

Gender	Grade					Total
	Lower grader		Higher grader			
	2	3	4	5	6	
Boy	17 (13.7)	14 (11.3)	13 (10.5)	8 (6.5)	10 (8.1)	62 (50)
Girl	17 (13.7)	14 (11.3)	14 (11.3)	9 (7.3)	8 (6.5)	62 (50)
Total	34 (27.4)	28 (22.6)	27 (21.8)	17 (13.7)	18 (14.5)	124 (100)

Values are presented as number (percentage).

Table 2. Participants' characteristics

	Lower grader (N = 62)	Higher grader (N = 62)	<i>t</i>
Age (mo)	102.90 (9.57)	133.95 (10.75)	-16.98***
Nonverbal IQ ^a	122.10 (9.21)	118.81 (10.77)	1.83
Receptive vocabulary ^b	101.16 (14.85)	131.84 (16.56)	-10.86***
Reading fluency ^c	171.32 (36.92)	215.63 (34.52)	-6.69***

Values are presented as mean (SD).

^aKorean comprehensive test of nonverbal intelligence-2 (Park, 2014).

^bReceptive & expressive vocabulary test (Kim et al., 2009).

^cTest of reading achievement & reading cognitive processes ability (Kim et al., 2014).

*** $p < .001$.

이해 점수를 합산하여 읽기 능력 점수로 산정하였다.

학령기 아동의 화용언어 능력을 측정하기 위해 한국 아동 메타-화용언어 검사(Korean Meta-Pragmatic Language Assessment for Children, KOPLAC; Kim et al., 2022)를 사용하였다. 본 연구에서는 KOPLAC의 다른 하위영역들에 비해 이야기 담화 정보 인식의 경우 구인타당도가 .54, 문항 내적일치도는 .49로 비교적 낮은 편이고, 참조도 문항 내적 일치도가 .40으로 낮은 편에 속하여(Kim et al., 2018) 이야기 담화 정보 인식 및 참조 영역은 제외하였다. 특히 KOPLAC의 이야기 담화 정보 인식의 경우 이야기 내용의 이해를 평가하는 문항으로 구성되어 있어 본 연구의 읽기이해 검사인 RARC-P 읽기이해 검사와 중복되는 면이 있으므로 검사에 포함시키지 않았다. 이에 따라 본 연구에서는 대화상대방에 따른 의사소통 조율(26문항), 상황에 따른 의사소통 조율(12문항), 간접표현(24문항), 반어 및 비유(14문항) 등을 검사에 포함하였다. 화용언어 능력의 점수는 하위영역별로 정반응한 문항 수를 모두 더하여 산출하였다.

본 연구에서는 학령기 아동의 사회정서 행동을 측정하기 위해 강점·난점 설문지(Strengths and difficulties questionnaire, SDQ-Kr; Ahn et al., 2003)를 사용하였다. 척도의 하위영역은 정서적 강점인 사회지향 행동과 정서적 난점에 해당되는 과잉 행동, 정서증상, 행동 문제, 또래 문제 등 5개로 구성되어 있다. 사회지향 행동(prosocial behavior)은 배려, 나눔, 교사와 또래를 향한 자발적 도움 행동 등을 말한다. 과잉 행동(hyperactivity)에는 안절부절, 부산함, 산만함, 충동성 등이 있고, 정서증상(emotional symptom)으로는 두통이나 복통, 걱정, 불행, 낙담, 분리 불안, 두려움 등이 해당된다. 행동 문제(conduct problems)에는 분노, 발작, 불순종, 또래와의 싸움과 괴롭힘, 거짓말, 도벽 등이 있으며, 또래 문제(peer problems)는 혼자 놀이, 소외, 놀림 받음 등이 해당된다. 검사 방법으로는 대상자의 부모가 설문지의 문항을 보고 ‘전혀 아니다(0점)’, ‘다소 그렇다(1점)’, ‘분명히 그렇다(2점)’의 3점 척도에 응답하는 방식으로 구성되어 있으며, 역채점 문항은 반대로 계산하였다. 정서적 강점의 총점은 10점으로 점수가 높을수록 바람직하고, 정서적 난점의 총점은 40점으로 점수가 낮을수록 바람직한 것으로 해석한다. 강점·난점 설문지의 문항구성 및 신뢰도는 Table 3에 제시하였다. 또한 설문지에 포함된 문항의 예시를 Appendix 1에 제시하였다.

연구의 절차

본 연구의 검사를 위해 서울, 경기 및 충청 지역에 거주하는 초등학교 2-6학년 아동을 대상으로 가정이나 초등학교를 직접 방문하여 조용한 환경에서 검사를 실시하였다. 1차 검사는 수용어휘력 검

사, 비언어성 지능검사, 읽기유창성 검사를 실시한 후 읽기이해 능력 검사를 했으며, 5-10분 정도 휴식 후 화용언어 능력 검사를 실시했다. 아동이 검사하는 동안 부모나 주 양육자는 강점·난점 설문지(SDQ-Kr)에 응답하였다. 총 검사 시간은 2시간 정도 소요되었다.

평가자 간 신뢰도

평가자 간 신뢰도를 산출하기 위하여 연구자 외 언어병리학 박사 과정에 있으면서 1급 언어치료사인 2명이 제2 평가자로서 신뢰도 검증에 참여하였다. 본 연구의 읽기유창성 및 읽기이해 능력 검사 자료, 화용언어 능력 검사 자료 중에서 30%를 무작위로 선정한 후 평가자 간의 일치율을 구하여 산출하였다. 신뢰도를 평가한 결과, 읽기유창성 및 읽기이해 능력은 95%, 화용언어 능력은 97%의 신뢰도를 나타냈다.

자료의 분석 및 통계처리

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS 25를 사용하여 통계 처리하였다. 먼저 연구 대상자의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위해 빈도분석을 했고, 주요 변수들의 학년과 성별에 따른 차이를 분석하기 위해 독립표본 *t* 검정을 실시하였다. 또한 변수들 간의 관계를 분석하기 위해 상관분석도 실시하였다. 다음으로 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과를 검증하기 위해 SPSS Macro (PROCESS ver. 3.5) 모델 4를 사용하여 분석하였다.

Table 3. Item structure and reliabilities of SDQ-Kr

Sub-category	Item number	Number of items	Cronbach's α
Emotional strengths			
Prosocial behaviors	1, 4, 9, 17, 20	5	.84
Emotional difficulties			
Hyperactivity	2, 10, 15, 21*, 25*	5	.80
Emotional symptom	3, 8, 13, 16, 24	5	.81
Conduct problems	5, 7*, 12, 18, 22	5	.83
Peer problems	6, 11*, 14*, 19, 23	5	.82
Total	1-25	25	.86

*Reverse-coded items.
Strengths and difficulties questionnaire-Kr (Ahn et al., 2003).

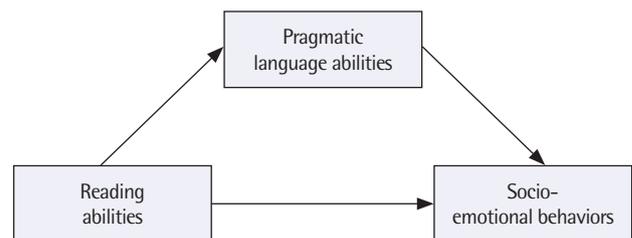


Figure 1. Mediation model of pragmatic language abilities.

본 연구의 모형은 Figure 1에 제시하였다.

연구결과

학년과 성별에 따른 주요 변수들의 차이 분석 및 상관분석

주요 변수들의 학년과 성별에 따른 차이를 살펴보기 위하여 독립표본 *t* 검정을 실시한 결과는 Table 4에 제시하였다. 읽기유창성 ($t = -6.907, p < .01$), 읽기이해 능력($t = -2.679, p < .01$), 화용언어 능력($t = -7.202, p < .01$), 정서적 난점($t = -2.274, p < .05$)은 학년에 따라 유의미한 차이를 나타냈지만 정서적 강점($t = .411, p > .05$)은 학년에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

또한 정서적 강점($t = .763, p < .01$)은 성별에 따라 유의미한 차이

를 나타냈지만 읽기유창성($t = .126, p > .05$), 읽기이해 능력($t = .000, p > .05$), 화용언어 능력($t = -1.177, p > .05$), 정서적 난점($t = 1.741, p > .05$)은 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

또한 본 연구에서 사용된 변수들 간의 관계를 살펴보기 위하여 상관분석을 실시하였으며, 결과는 Table 5에 제시하였다. 읽기 능력은 대부분의 변수들과 유의미한 상관관계를 나타냈는데, 구체적으로 살펴보면 읽기유창성은 읽기이해 능력과 .29의 낮은 정적 상관($p < .01$)을 보여 읽기유창성이 높아질수록 읽기이해 능력도 높아지는 것으로 나타났다. 또한 읽기유창성은 화용언어 능력과 .50의 비교적 높은 정적 상관($p < .01$)을 보여 읽기유창성이 높아질수록 화용언어 능력도 높아지는 것으로 나타났다. 또한 읽기유창성은 화용언어 능력의 모든 하위요인과 유의미한 정적 상관을 나타냈다. 그

Table 4. Results of *t* test according to grade and gender

	Grade			Gender		
	Lower grade	Higher grade	<i>t</i>	Boy	Girl	<i>t</i>
RA	181.38 (29.85)	226.37 (27.59)	4.60**	204.36 (39.24)	203.41 (45.34)	.231
RF	171.32 (36.41)	215.5 (34.79)	-6.907**	193.89 (38.81)	192.94 (44.96)	.126
RC	10.06 (1.82)	10.87 (1.52)	-2.679**	10.47 (1.73)	10.47 (1.72)	.000
PLA	64.00 (4.73)	69.32 (3.39)	-7.202**	66.15 (4.49)	67.18 (5.24)	-1.177
CP	21.48 (2.40)	23.47 (1.99)	-5.002***	22.37 (2.23)	22.58 (2.60)	-4.482
SC	10.69 (1.24)	11.32 (1.00)	-3.11**	10.85 (1.28)	11.16 (1.03)	-1.471
IE	21.76 (1.83)	22.52 (1.55)	-2.489*	22.15 (1.53)	22.13 (1.92)	.052
IM	10.05 (1.89)	12.02 (1.44)	-6.526***	10.77 (1.93)	11.29 (1.94)	-1.487
ED	7.39 (1.25)	9.44 (1.96)	-2.274*	8.46 (1.22)	8.21 (1.13)	1.741
ES	7.53 (.42)	7.39 (.36)	.411	7.26 (4.39)	9.58 (3.38)	.763**

Values are presented as mean (SD).

RA=Reading abilities; RF=Reading fluency; RC=Reading comprehension; PLA=Pragmatic language abilities; CP=Communication partners; SC=Situational context; IE=Indirect expressions; IM=Irony & metaphor; ED=Emotional difficulties; ES=Emotional strengths.

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

Table 5. Results of correlation between variables

	RA	RF	RC	PLA	CP	SC	IE	IM	ED	ES
RA	1									
RF	.35**	1								
RC	.62**	.29**	1							
PLA	.30**	.50**	.82**	1						
CP	.40**	.37**	.43**	.69**	1					
SC	.37*	.19*	.52**	.61**	.29**	1				
IE	.48**	.24**	.63**	.54**	-.06	.21*	1			
IM	.57**	.48**	.68**	.82**	.38**	.39**	.42**	1		
ED	-.48**	-.06	-.46**	-.28**	.02	-.28**	-.36**	-.23*	1	
ES	.20*	.02	.26**	.24**	.04	.27**	.15	.26**	-.53**	1

RA=Reading abilities; RF=Reading fluency; RC=Reading comprehension; PLA=Pragmatic language abilities; CP=Communication partners; SC=Situational context; IE=Indirect expressions; IM=Irony & metaphor; ED=Emotional difficulties; ES=Emotional strengths.

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

러나 읽기유창성은 정서적 난점이나 정서적 강점과는 유의미한 상관관계를 나타내지 않았다($p > .05$). 읽기이해 능력은 화용언어 능력과 .82의 높은 정적 상관($p < .01$)을 보여 읽기이해 능력이 높아질수록 화용언어 능력도 높아지는 것으로 나타났다. 특히 화용언어 능력 중에서도 간접표현과는 .63, 반어 및 비유와는 .68의 높은 정적 상관관계($p < .01$)를 보여 읽기이해 능력이 높아질수록 간접표현이나 반어 및 비유를 이해하는 능력도 높아지는 것으로 나타났다. 또한 읽기이해 능력은 정서적 난점과는 -.46의 비교적 높은 부적 상관($p < .01$)을, 정서적 강점과는 .26의 낮은 정적 상관($p < .01$)을 나타냈는데, 이는 읽기이해 능력이 높아질수록 정서적 어려움은 감소하고, 정서적 강점은 커지게 됨을 의미한다.

화용언어 능력은 정서적 난점과는 -.28의 낮은 부적 상관($p < .01$)을, 정서적 강점과는 .24의 낮은 정적 상관($p < .01$)을 보였는데, 이는 화용언어 능력이 높을수록 정서적 어려움은 감소하고, 사회지향 행동과 같은 정서적 강점은 커지는 것을 의미한다. 화용언어 능력의 하위요인 중에서도 상황에 따른 의사소통 조율($p < .01$), 간접표현($p < .01$), 반어 및 비유($p < .05$)는 정서적 난점과 -.36---.23 정도의 낮은 부적 상관을 나타냈으나 대화상대방에 따른 의사소통 조율과는 유의미한 상관을 나타내지 않았다($p > .05$). 또한 상황에 따른 의사소통 조율($p < .01$), 반어 및 비유($p < .01$)는 정서적 강점과 각각 .27, .26 정도의 낮은 정적 상관을 나타냈으나 대화상대방에 따른 의사소통 조율이나 간접표현과는 유의미한 상관을 나타내지 않았다($p > .05$).

읽기 능력과 정서적 난점의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과

학령기 아동의 읽기 능력이 사회정서 행동에 영향을 미치는 데 있어 화용언어 능력의 매개효과를 검증하기 위해 SPSS의 PROCESS Macro Model 4를 이용하여 분석하였다. 구체적으로 사회정

서 행동은 정서적 난점과 정서적 강점으로 나누었으며, 아동의 사회정서 행동에 영향을 줄 수 있는 학년과 성별을 공변량으로 넣어 통제 후 분석을 실시하였다. 분석 결과는 Table 6과 Figure 2에 제시하였다. 먼저 각 경로의 유의성을 검증한 결과, 독립변수인 읽기 능력은 매개변수인 화용언어 능력($t = 9.712, p < .01$)과 종속변수인 정서적 난점($t = -2.393, p < .05$)에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 화용언어 능력도 종속변수인 정서적 난점($t = -2.635, p < .05$)에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다.

읽기 능력이 정서적 난점에 영향을 미치는 데 있어 화용언어 능력의 간접효과에 대한 유의성을 검증하기 위해 부트스트래핑(bootstrapping)을 5,000번 반복 추출하여 분석한 결과는 Table 7에 제시하였다.

부트스트래핑을 실시한 결과, 읽기 능력이 화용언어 능력을 경유하여 정서적 난점에 이르는 경로의 경우, 간접효과의 부트스트랩 신뢰구간에서 0을 포함하고 있지 않기 때문에 부적으로 유의미한 것으로 나타났다($B = -.234, CI [-.452, -.055]$). 즉, 읽기 능력이 화용언어 능력을 매개로 정서적 난점에 미치는 간접효과가 유의미한 것으로 나타났다. 따라서 읽기 능력이 높아지면 화용언어 능력이 높아지고, 화용언어 능력이 높아지면 정서적 문제도 감소시킨다고 볼 수 있다.

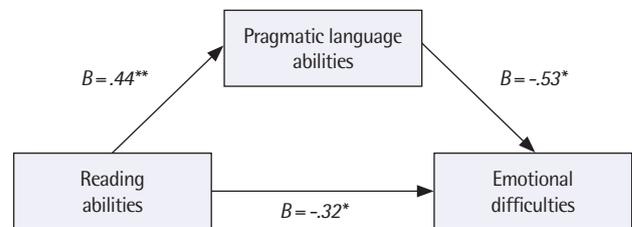


Figure 2. Mediation model of pragmatic language abilities in the relations between reading abilities and emotional difficulties. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 6. Test for the significance of each path

Path	B	se	t	p	LLCI	ULCI
RA → PLA	.44	.05	9.712**	.000	.352	.532
RA → ED	-.32	.13	-2.393*	.018	-.587	-.055
PLA → ED	-.53	.20	-2.635*	.010	-.93	-.132

LLCI=Lower limit of 95% confidence interval; ULCI=Upper limit of 95% confidence interval.

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

Table 7. Test for mediation effect of pragmatic language abilities

Independent variable	Mediator	Dependent variable	Effect	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI
Reading abilities	Pragmatic language abilities	Emotional difficulties	-.234	.102	-.452	-.055

Boot LLCI=Lower limit of 95% bootstrap confidence interval; Boot ULCI=Upper limit of 95% bootstrap confidence interval.

Table 8. Test for the significance of each path

Path	<i>B</i>	se	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
RA → PLA	.44	.05	9.712**	.000	.352	.532
RA → ES	.07	.02	3.313**	.002	.135	.335
PLA → ES	.11	.38	2.908**	.004	.351	1.849

LLCI= Lower limit of 95% confidence interval; ULCI= Upper limit of 95% confidence interval.
***p* < .01.

Table 9. Test for mediation effect of pragmatic language abilities

Independent variable	Mediator	Dependent variable	Effect	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI
Reading abilities	Pragmatic language abilities	Emotional strengths	.486	.218	.104	.957

Boot LLCI= Lower limit of 95% bootstrap confidence interval; Boot ULCI= Upper limit of 95% bootstrap confidence interval.

읽기 능력과 정서적 강점의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과

학령기 아동의 읽기 능력이 정서적 강점에 영향을 미치는 데 있어 화용언어 능력의 매개효과를 검증한 결과는 Table 8과 Figure 3에 제시하였다. 각 경로의 유의성을 검증한 결과, 읽기 능력은 화용언어 능력($t=9.712, p<.01$)과 정서적 강점($t=3.313, p<.01$)에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 화용언어 능력은 정서적 강점($t=2.908, p<.01$)에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

읽기 능력이 정서적 강점에 영향을 미치는 데 있어 화용언어 능력의 간접효과에 대한 유의성을 검증하기 위해 부트스트래핑을 5,000번 반복 추출하여 분석한 결과는 Table 9에 제시하였다. 부트스트래핑을 실시한 결과, 읽기 능력이 화용언어 능력을 경유하여 정서적 강점에 이르는 경로의 경우 간접효과의 부트스트랩 신뢰구간에서 0을 포함하고 있지 않기 때문에 정적으로 유의한 것으로 나타났다($B=.486, CI [.104-.957]$). 즉, 읽기 능력이 화용언어 능력을 매개로 정서적 강점에 미치는 간접효과가 유의미한 것으로 검증되었다. 따라서 읽기 능력이 높아지면 화용언어 능력이 높아지고, 화용언어 능력이 높아지면 긍정적 사회정서 행동도 증가한다고 볼 수 있다.

논의 및 결론

본 연구에서는 초등학교 2-6학년 아동 124명을 대상으로 읽기 능력, 화용언어 능력, 그리고 사회정서 행동의 관계를 살펴보고, 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과도 검증하였다. 먼저 변수들 간의 관계를 보기 위해 상관분석을 실시한 결과, 읽기 능력은 화용언어 능력이나 사회정서 행동과 유의미

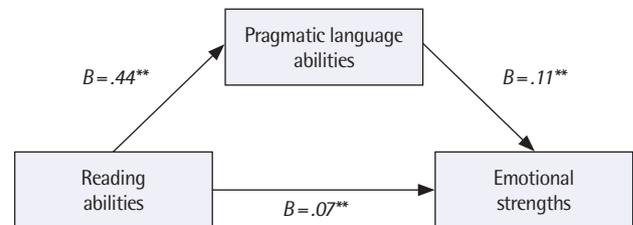


Figure 3. Mediation model of pragmatic language abilities in the relations between reading abilities and emotional strengths.
***p* < .01.

한 상관을 나타냈으며, 화용언어 능력도 사회정서 행동과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 또한 학령기 아동의 읽기 능력과 정서적 난점과의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과를 검증한 결과, 읽기 능력이 정서적 난점에 영향을 주는 직접효과도 유의미할 뿐만 아니라 화용언어 능력을 통해 정서적 난점에 미치는 간접효과도 유의미한 것으로 나타났다. 또한 읽기 능력과 정서적 강점과의 관계에서도 화용언어 능력의 매개효과를 검증한 결과, 읽기 능력이 정서적 강점에 미치는 직접 효과도 유의미하였으며, 화용언어 능력을 통해 정서적 강점에 영향을 주는 간접효과도 유의미한 것으로 나타났다. 연구 결과에 대한 논의 및 결론은 다음과 같다.

먼저 변수들 간의 기본적인 관계를 살펴보면 읽기 능력은 정서적 난점 및 정서적 강점과 유의미한 상관을 나타냈다. 이러한 읽기 능력을 읽기유창성과 읽기이해 능력으로 나누어 분석한 결과, 읽기유창성은 정서적 난점이나 정서적 강점 등의 사회정서 행동과 유의미한 상관관계를 나타내지 않았다. 이는 본 연구에 참여한 대상자들이 읽기유창성에 문제가 없는 일반 아동들이라는 점에서 그 이유를 찾을 수 있다고 본다. 즉, 일반 아동의 경우 읽기유창성이 부족한 아동들에 비해 공격적 행동이나 품행 문제 등의 외재적 행동 문제와 걱정, 우울, 위축 등의 내재적 행동 문제를 덜 경험하는 것으로 나

타났기 때문이다(Arnold et al., 2005; Bennett et al., 2003; Boetsch, Green, & Pennington, 1996; Heiervang et al., 2001; Morgan et al., 2008; Willcutt, Pennington, & DeFries, 2000). 반면에 읽기이해 능력은 사회정서 행동, 즉 정서적 난점 및 정서적 강점과 유의한 상관관계를 나타내었다. 이는 읽기이해 능력이 사회정서 행동과 유의미한 관계가 있다는 선행연구들의 결과와 일치한다(Arnold et al., 2005; Fleming et al., 2004; Willcutt et al., 2000). 즉, 읽기이해 능력이 문자로 된 다양한 정보를 해석하는 능력과 연관되고, 이를 통해 아동들은 주변 환경의 구성원들과 상호작용하게 되며, 특히 친구들과의 관계에서 긍정적 정서행동을 발달시킬 수 있게 됨을 의미한다(Haft et al., 2016; Hinshaw, 1992; Jordan, Snow, & Porsche, 2000). 따라서 이러한 연구결과는 임상현장에서도 읽기 능력과 사회정서 행동의 밀접한 관련성을 고려하여 효과적인 중재방법을 적용할 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 읽기 능력과 화용언어 능력 간에 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 글을 읽거나 이해하는데 어려움이 있는 경우 주제를 유지하면서 대화를 나누거나 적절하게 주제를 전환하는 등의 화용언어 능력에도 부정적인 영향을 줄 수 있다는 선행연구들의 결과와 일치한다(Griffiths, 2007; Kim & Cho, 2007; Riddick et al., 1997). 특히 본 연구에서 읽기이해 능력은 화용언어 능력과 높은 정적 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 이는 대화를 나누거나 설명을 들 때 화자가 사용한 간접표현이나 관용어, 비유, 속담 등을 이해하지 못하면 대화의 흐름이 끊기거나 의사소통에 어려움이 생길 수 있음을 의미한다. 따라서 임상현장에서 읽기 능력과 화용언어 능력의 밀접한 관계를 감안하여 대상아동에게 요구되는 화용언어 능력의 향상을 위해 다양한 읽기 중재방법을 제공할 필요가 있다.

셋째, 화용언어 능력(대화상대방이나 상황에 따른 의사소통 조율, 간접표현, 반어 및 비유)이 사회정서 행동(정서적 난점, 정서적 강점)과 유의미한 상관관계를 나타냈다. 구체적으로 살펴보면 화용언어 능력의 하위영역 중에서 상황에 따른 의사소통 조율, 간접표현, 반어 및 비유는 정서적 난점과 유의한 부적 상관을 나타내었다. 또한 화용언어 능력 중에서 상황에 따른 의사소통 조율과 반어 및 비유는 정서적 강점과 유의한 정적 상관을 나타냈다. 이러한 결과를 볼 때, 화용언어 능력이 사회정서 행동과 밀접한 관련이 있다는 선행연구들의 결과와 일치한다(Fujiki & Brinton, 2009; Gilmour et al., 2004; Leonard et al., 2011; Poletti, 2011). 그러나, 본 연구에서는 대화상대방에 따른 의사소통 조율, 상황에 따른 의사소통 조율, 간접표현, 반어 및 비유 등의 화용언어 능력 중에서 대화상대방에 따른 의사소통 조율은 정서적 난점이나 강점과 유의미한 상

관관계가 없는 것으로 나타났다. 본 연구에서 화용언어 능력을 측정하기 위해 사용한 검사도구인 한국 아동 메타-화용언어검사(KOPLAC)의 하위영역 중에서 대화상대방에 따른 의사소통 조율 항목은 주로 존대와 하대를 나타내는 어휘나 문법형태소(어미, 조사 등)로 구성되어 있으며, 검사 결과에 따르면 학년이 올라감에 따라 대화상대방에 따른 의사소통 조율 능력도 높아지는 것으로 나타났다. 즉, 학령기 아동들은 존대와 하대를 위한 어휘나 어미, 조사 등을 어른이나 친구를 만날 때 어떻게 구사해야 하는지는 이해하고 있다고 볼 수 있다. Kim (2009)에 의하면 초등학교 학생들의 높임말에 대한 의식 및 사용에 대한 실태조사에서 ‘높임말에 대해 잘 알고 있으나 평소에 잘 사용하지 않는다.’라는 응답이 66.7%였고, ‘높임말을 잘 알고, 평소에도 사용한다.’는 26.7%에 불과하다고 하였다. 초등학생들이 높임말을 잘 사용하지 않는 이유는 불편하고, 어려우며, 가정에서도 높임말을 사용하지 않는 편이고, 특히 인터넷과 같은 가상공간에서는 익명성이 보장되어 상대방이 누구든 상관없이 하고 싶은 말을 반말이나 비속어로 하는 경향이 있기 때문이라고 한다. 그러나, 상대방의 연령에 따라 자신의 언어 형태를 적절하게 사용함으로써 대화상대방에게 호감을 주고, 성공적으로 의사소통을 하게 되며, 이를 통해 자아존중감도 높아지고, 다른 사람들과 긍정적인 관계를 형성할 수 있다고 한다(Kim, 2009; Lee, 2018; Volden et al., 2007). 경어법을 지식으로만 알고 있고 실제로 사용하지 않는다면 사회정서 행동을 발달시키기 위한 경험을 쌓지 못하기 때문에 본 연구의 결과처럼 대화상대방에 따른 의사소통 조율 능력이 정서적 난점이나 강점과 유의한 관계를 나타내지 못했다고 생각해 볼 수 있다. 따라서 아동이 경어법을 대화상대방에 맞게 조절할 수 있도록 부모나 교사가 모델링을 해 주고, 실제로 일상생활에서 적용할 수 있는 분위기를 조성함으로써 화용언어 능력 및 긍정적 정서 발달에 도움이 되도록 할 필요가 있다.

다음으로 학령기 아동의 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과를 검증한 결과, 화용언어 능력은 읽기 능력과 정서적 난점의 관계를 부적으로, 읽기 능력과 정서적 강점의 관계는 정적으로 매개하는 것으로 나타났다. 이는 읽기 능력이 사회정서 행동에 미치는 영향을 화용언어 능력으로 설명할 수 있으며, 또한 두 변수 사이의 관계를 화용언어 능력이 변화시킬 수 있음을 의미한다. 즉, 학령기 아동의 경우 글을 유창하게 읽거나 읽은 내용을 잘 이해하면 화용언어 능력이 높아지는 경향이 있고, 이러한 화용언어 능력의 발휘를 통해 정서적 문제를 줄여 주거나 친사회적 행동을 높일 수 있음을 시사한다. 이런 면에서 본 연구의 결과는 화용언어 능력이 읽기 능력이나(Griffiths, 2007; Riddick et al., 1997) 사회정서 행동(Fujiki & Brinton, 2009; Gilmour et al., 2004)

과 밀접한 관계를 가진다는 선행연구들과 일치한다고 볼 수 있다. 이러한 연구결과에 따라 학령기 아동의 사회정서 행동 발달과 관련하여 화용언어 능력을 높이기 위한 중재 프로그램을 계획하고, 실시할 필요가 있다. 특히 화용언어 능력의 하위요인 중에서 상황에 따른 의사소통 조율, 간접표현, 그리고 반어 및 비유 등이 정서적 난점과 밀접한 관련을 가지며, 상황에 따른 의사소통 조율과 반어 및 비유 등이 정서적 강점과 유의한 관계를 나타낸다는 점을 감안하여 이러한 하위요인들의 이해 및 표현을 높이도록 지도하는 것이 정서적 난점을 예방하고, 정서적 강점을 발달시키는 데 도움을 줄 수 있다고 본다. 따라서 부정적 사회정서 행동을 감소시키고, 긍정적 사회정서 행동을 증가시키기 위해서는 읽기유창성 및 읽기이해 지도와 연계하여 화용언어 능력의 중재를 병행할 필요가 있다고 본다.

끝으로 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 KOPLAC의 하위영역 중에서 이야기 담화 정보 인식과 참조는 구인타당도나 문항 내적일치도가 다른 영역에 비해 상대적으로 낮은 편이어서 제외하였다. 그러나 이야기 담화 정보 인식과 참조는 화용언어 능력의 중요한 하위영역에 해당하므로 추후 연구에서는 포함시켜서 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구의 종속변수인 사회정서 행동 중에서 정서적 강점의 문항 수가 상대적으로 적어서 해석을 하는데 어려움이 있었다. 강점은 하위영역이 4개로 구성된 난점과는 달리 사회지향 행동만으로 구성되어 있으며, 문항 수도 전체 25개 문항 중에서 5개 문항에 불과하다. 따라서 사회정서 행동의 주요 부문인 강점에 대한 해석을 다양하게 하기 위해서는 강점도 난점처럼 3-4개 정도의 하위요인으로 구성하고, 문항 수도 추가할 필요가 있다고 본다. 마지막으로 본 연구에서는 읽기 능력, 화용언어 능력, 사회정서 행동 간의 관계를 살펴보기 위하여 초등학교 2-6학년에 재학 중인 일반 아동들을 대상으로 하였다. 그러나 학령기 아동 중에 읽기 및 언어 능력에 어려움이 있는 언어 학습장애 아동, 특히 난독증이 있는 아동, 사회적 의사소통 장애 아동이나 다른 장애군 아동들을 대상으로 위의 변수들의 관계를 비교 분석하면 임상 현장에서 읽기 및 화용언어 중재 시 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 본다.

REFERENCES

- Ahn, J. S., Jun, S. K., Han, J. K., Noh, K. S., & Goodman, R. (2003). The development of a Korean version of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 42(1), 141-147.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 205-217.
- Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y., & Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science & Medicine*, 56(12), 2443-2448.
- Boetsch, E. A., Green, P. A., & Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the lifespan. *Development & Psychopathology*, 8(3), 539-562.
- Boyers, M. Y. (2016). *Which skills predict school success? Socioemotional skills and the achievement gap* (Doctoral dissertation). University of Maryland, Washington, USA.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(1), 65-87.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Orlando: Harcourt Brace & Company.
- Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 12(3), 130-144.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (2009). *Pragmatics and social communication in child language disorders*. In R. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 406-423). New York, NY: Psychology Press.
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M., & Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(5), 967-978.
- Griffiths, C. C. B. (2007). Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study. *Dyslexia*, 13(4), 276-296.
- Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoefft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133-141.
- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K. (2001). Behavior problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(4), 251-256.
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood: the importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 943-951.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic under-

- achievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Jin, J. H., & Kim, M. J. (2016). The effects of speaking education based on picture book reading on peer interaction and self-regulation. *Korean Education Inquiry*, 34(1), 155-177.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porsche, M. V. (2000). Project EASE: the effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kim, A., Kim, U., Hwang, M., & Yoo, H. (2014). *Test of reading achievement and reading cognitive processes ability (RA-RCP)*. Seoul: Hakjisa.
- Kim, S. Y., & Kang, J. A. (2012). A design of experience-based reading program for the struggling readers: methods and effects. *Journal of the Korean Society for Library & Information Science*, 46(3), 157-180.
- Kim, W. M. (2009). *Speaking in a respectful manner. Helping build character through* (Master's thesis). Daegu National University of Education. Daegu, Korea.
- Kim, Y. B., & Cho, J. Y. (2007). The effect that the program of reading fairy tales raises expressive language ability for the learning disabilities. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 16(4), 161-180.
- Kim, Y. O. (2007). *A study on the speaking and listening education based on intersubjectivity* (Doctor dissertation). Korea National University of Education, Chungju, Korea.
- Kim, Y. T., Hong, G. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & expressive vocabulary test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Kim, Y. T., Song, S. H., Kim, J. A., & Kim, H. C. (2018). Validity and reliability of Korean meta-pragmatic language assessment for children. *Communication Sciences & Disorders*, 23(1), 94-108.
- Kim, Y. T., Song, S. H., Kim, H. C., & Kim, J. A. (2022). *Korean meta-pragmatic language assessment for children (KOPLAC)*. Seoul: Paradise Welfare Foundation.
- Ko, J. S. (2006). *A study on reading guidance program for the underachiever in reading* (Master's thesis). Jeonju National University, Jeonju, Korea.
- Lee, H. J., & Kim, M. B. (2015). The correlation between metaphor comprehension and reading comprehension of poor readers in 4-6 grades. *Communication Science & Disorders*, 20(2), 331-343.
- Lee, M. H. (2018). *A comparison of honorific coordinating skills between of high-functioning autistic children aged 5 to 9 years old* (Master's Thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Lee, S. O. (2002). *The effect of individualized reading program for the 'low-reading achiever' on the self concept and reading ability* (Master's thesis). The Catholic University, Bucheon, Korea.
- Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 54(2), 567-579.
- Lim, J. A. (2014). Interpretation of proverbs in children with poor reading comprehension: the role of contexts. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 291-305.
- Ministry of Education. (2015). *The 2015 Korean language curriculum*. Sejong: Ministry of Education.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417-436.
- Nippold, M. A., Moran, C., & Schwarz, I. E. (2001). Idiom understanding in preadolescents: synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 169-179.
- Park, H. (2014). *Korean version of comprehensive test of nonverbal intelligence second edition (K-CTONI-2)*. Seoul: Mindpress.
- Poletti, M. (2011). A neuropsychological approach to the etiology of pragmatic language impairment. *Clinical Neuropsychiatry*, 8(5), 287-294.
- Riddick, B., Farmer, M., & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr Publishers LTD.
- Ryu, S. H., & Lee, S. W. (2012). Effects of reading picture books through music on the social & emotional behavior and communication ability of infants. *Journal of Children's Media & Education*, 11(3), 315-333.
- Seo, S. Y. (2009). *Differences in empathy and social maturity of elementary school students by gender and grade* (Master's thesis). Chonnam National University, Gwangju, Korea.
- Song, S. E., & Kang, E. J. (2010). Narrative activities after post-picture book reading and their effects on language capacity and self-esteem of 3-year olds. *Journal of Bibliotherapy*, 3(1), 121-138.
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 54(12), 1275-1283.
- Tan, M., & Dobbs-Oates, J. (2013). Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low income backgrounds. *Early Child Development & Care*, 183(11), 1509-1530.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and anti-

- social behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72-88.
- Volden, J., Magill-Evans, J., Goulden, K., & Clarke, M. (2007). Varying language register according to listener needs in speakers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37(6), 1139-1154.
- Willcutt, E., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading and disability and attention deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics*, 96(3), 293-301.

Appendix 1. Examples of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Kr; Ahn et al., 2003)

No	내용	전혀 아니다	다소 그렇다	분명히 그렇다
1	다른 사람의 감정을 배려한다.			
2	차분하지 않고, 부산하며, 오랫동안 가만히 있지 못한다.			
3	자주 두통이나 복통을 호소하거나 몸이 아프다고 한다.			
4	간식, 장난감, 또는 연필 등을 기꺼이 다른 아이들과 함께 나눈다.			
5	자주 분노발작을 보이거나 불같이 성질을 부린다.			
6	주로 홀로 있고, 혼자서 노는 편이다.			
8	걱정이 많고, 종종 근심스러워 보인다.			
10	언제나 안절부절 못하고 꼼지락거린다.			
12	다른 아이들에게 종종 싸움을 걸거나 괴롭힌다(때리기, 위협하기, 빼앗기).			
19	다른 아이들에게 놀림을 받거나 괴롭힘을 당한다.			

국문초록

학령기 아동의 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계 분석: 화용언어 능력의 매개효과

김정아¹ · 임동선² · 김영태²

¹우송대학교 언어치료 청각재활학과, ²이화여자대학교 대학원 언어병리학과

배경 및 목적: 읽기 능력이 부족한 학령기 아동들은 학업이나 정서 및 행동 문제 등으로 학교생활에 적응하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 본 연구는 읽기 능력, 화용언어 능력, 그리고 사회정서 행동의 관계를 살펴보고, 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과를 검증하고자 하였다. **방법:** 초등학교 2학년에서 6학년에 재학 중인 124명의 아동을 대상으로 변수 간의 관계를 분석하기 위해 상관분석을 하였고, 읽기 능력과 사회정서 행동의 관계에서 화용언어 능력의 매개효과를 검증하기 위해 SPSS PROCESS Macro (ver. 3.5) 분석 방법 중 모델 4를 사용하였다. **결과:** 상관분석 결과, 읽기 능력은 화용언어 능력이나 사회정서 행동과 유의미한 상관을 나타냈으며, 화용언어 능력도 사회정서 행동과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 또한 화용언어 능력의 매개효과를 검증한 결과, 읽기 능력과 정서적 난점이나 정서적 강점의 관계에서 화용언어 능력의 간접효과가 유의미한 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 본 연구를 통해 읽기 능력과 화용언어 능력이 사회정서 행동에 영향을 미칠 수 있음을 확인하였다. 따라서 부정적 사회정서 행동을 감소시키고, 긍정적인 사회정서 행동을 증가시키기 위해서는 읽기유창성 및 읽기이해 지도와 연계하여 화용언어 능력의 증진을 병행할 필요가 있다.

핵심어: 읽기 능력, 화용언어 능력, 사회정서 행동, 매개효과

이 연구는 김정아(2021)의 박사학위 논문을 수정 및 보완하여 작성한 것임.

본 논문은 2024년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 공동연구지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2023S1A5A2A03085474).

참고문헌

- 고종숙 (2006). 읽기 학습부진아를 위한 독서지도 프로그램 연구. 전주교육대학교 석사학위논문.
- 교육부 (2015). 2015 국어과 교육과정. 세종: 교육부.
- 김수연, 강정아 (2012). 읽기부진아를 위한 독서프로그램 설계: 방법 및 효과. *한국문헌정보학회지*, 46(3), 157-180.
- 김애화, 김의정, 황민아, 유현실 (2014). 읽기 성취 및 읽기 인지처리 능력 검사. 서울: 학지사.
- 김영태, 조정연 (2007). 동화읽기 프로그램이 학습장애 학생의 언어표현력에 미치는 영향. *언어치료연구*, 16(4), 161-180.
- 김영태, 송승하, 김정아, 김효창 (2018). 한국아동 메타-화용언어검사(KOPLAC)의 개발: 타당도와 신뢰도 분석. *Communication Sciences & Disorders*, 23(1), 94-108.
- 김영태, 송승하, 김효창, 김정아 (2022). 한국아동 메타-화용언어검사. 서울: 파라다이스 복지재단.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현 어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김원만 (2009). 높임말하기 활동을 통한 인격형성 돕기. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤옥 (2007). 상호주관성에 바탕을 둔 화법교육연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 류승희, 이승우 (2017). 음악을 통한 그림책 읽기가 영아의 사회·정서적 행동과 의사소통 능력에 미치는 영향. *어린이미디어연구*, 11(3), 315-333.
- 박혜원 (2014). K-CTONI-2 한국 비언어 지능검사 제2판. 서울: 마인드프레스.
- 서소영 (2009). 초등학생의 성별 및 학년별 공감수준과 사회성숙도의 차이. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송성은, 강은주 (2010). 그림책을 활용한 이야기 나누기가 유아의 언어능력과 자아존중감에 미치는 영향. *독서치료연구*, 3(1), 121-138.
- 안정숙, 전성균, 한준규, 노경선, Robert Goodman (2003). 한국어판 강점·난점 설문지(Strengths and difficulties questionnaire) 개발. *대한신경정신의학회지*, 42(1), 141-147.
- 이명희 (2018). 5-9세 고기능 자폐아동의 대화상대자에 따른 경어법 조율 능력. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 이선옥 (2002). 읽기 학습 부진아를 위한 개별화 독서 프로그램이 자아개념 및 읽기능력에 미치는 효과. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현정, 김미배 (2015). 4-6학년 읽기부진아동의 은유이해능력과 읽기이해능력의 상관관계. *Communication Sciences & Disorders*, 20(2), 331-343.
- 임종아 (2014). 문맥유무에 따른 읽기이해부진아동의 속담이해. *학습장애연구*, 11(1), 291-305.
- 진주희, 김민진 (2016). 그림책을 활용한 화법교육활동이 유아의 또래 상호작용 능력과 자기조절력에 미치는 효과. *한국교육문제연구*, 34(1), 155-177.

ORCID

김정아(제1저자, 겸임교수 <https://orcid.org/0000-0003-4845-8187>); 임동선(공동저자, 교수 <https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>);
김영태(교신저자, 교수 <https://orcid.org/0000-0003-1738-6862>)