pISSN 1226-4474, eISSN 2982-6845
The Korean Journal of Human Development Vol. 33, No. 3, September 2026, 195-206
https://doi.org/10.15284/kjhd.2026.33.3.195

KJHD

발달장애 유・초등 아동의 독서경험과 독서역량 분석*

A Comparison of Reading Experience and Reading Competence in Children with Developmental Disabilities Across Kindergarten and Lower Elementary Grades

1차원고접수: 2026.07.08. 수정원고접수: 2026.08.30. 최종게재결정: 2026.09.19.

최나야[1] ・ 김효은[2] ・ 이은경[3] ・ 정상화[4] ・ 임다현[5]

[1]서울대학교 아동가족학과・지역・공간분석학 융합전공, 교수 및 생활과학연구소, 겸무연구원
[2]서울대학교 협동과정 유아교육전공, 강사
[3]서울대학교 협동과정 유아교육전공, 박사과정
[4]서울대학교 아동가족학과・지역・공간분석학 융합전공, 석사수료
[5]서울대학교 아동가족학과・지역・공간분석학 융합전공, 석사

Choi, Naya[1]
Kim, Hyoeun[2]
Lee, Eunkyung[2]
Jeong, Sanghwa[3]
Yim, Dahyun[3]

[1]Dept. of Child Development & Family Studies, Seoul National University/ The Integrated Program in Regional and Spatial Analytics, Seoul National University/ Research Institute of Human Ecology, Seoul National University
[2]Interdisciplinary Program in Early Childhood Education, Seoul National University
[3]Dept. of Child Development & Family Studies, Seoul National University/ The Integrated Program in Regional and Spatial Analytics, Seoul National University

국문초록 본 연구는 전국 8개 시도 발달장애아 245명(5세 유아 106명, 초등 1・2학년 139명)과 교사 148명을 대상으로 독서경험과 독서역량을 장애유형별로 비교하고, 독서역량에 대한 독서경험의 예측력을 분석하였다. 유・초등 집단 간 독서경험과 독서역량의 차이는 장애정도를 통제한 공분산분석으로, 독서역량에 대한 독서경험의 예측력은 장애유형, 장애정도, 학년을 통제한 위계적 회귀분석으로 검증하였다. 분석 결과, 첫째, 발달장애 유・초등 아동의 독서경험은 장애유형별로 상이했다. 지적장애 초등 저학년생들의 독서량과 독서시간이 유아보다 유의하게 적었고, 자폐성장애와 발달지체 집단에서는 유의한 차이가 없었다. 둘째, 발달장애 유・초등 아동의 독서역량은 장애유형・영역별로 상이했다. 지적장애 유아의 인지・환경적 영역 독서역량은 초등 저학년보다 우수했고, 자폐성장애와 발달지체는 인지적 영역 일부 하위요인에서만 초등 저학년이 유아보다 높았다. 셋째, 발달장애아의 독서량과 독서시간이 많을수록 인지・정의・환경적 영역의 독서역량이 우수했다. 이는 장애유형과 발달 시기를 고려한 맞춤형 독서지도 설계와 풍부한 일상 독서경험 확보가 중요함을 시사한다.

주요어 발달장애, 독서경험, 독서역량, 유・초 연계, 특수교육

Abstract This study compares reading experiences and reading competence by disability type and analyzes the predictive power of reading experiences for reading competence among 245 children with developmental disabilities across eight regions (106 five-year-olds, 139 first and second graders) and 148 teachers. Group differences were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA) and controlling for disability severity. The predictive relationship between reading experiences and reading competence was examined via hierarchical regression controlling for disability type, severity, and grade. The findings are as follows. First, reading experiences varied by disability type. Among children with intellectual disabilities, lower-elementary students showed significantly lower reading volume and time than five-year-olds, with no differences for autism spectrum disorder or developmental delay. Second, differences in reading competence also varied by disability type. For intellectual disabilities, the kindergarten group scored higher than the lower elementary group in the cognitive and environmental domains, whereas for autism spectrum disorder and developmental delay, the lower elementary group scored higher only on some cognitive sub-factors. Third, greater reading volume and time were associated with higher reading competence in the cognitive, affective, and environmental domains. These findings suggest customized reading instruction reflecting disability type and developmental period, and the importance of ensuring rich daily reading experiences.

Keywords *developmental disabilities, reading experience, reading competence, kindergarten to elementary school transition, special education*

* 이 연구는 2025년 국립장애인도서관의 연구비 지원을 받아 수행된 「발달장애 아동・청소년 독서역량 진단프로그램 개발 연구」(과제번호 350-20250072)의 일부이며, 2026년 한국인간발달학회 춘계공동학술대회에서 포스터로 발표한 연구를 수정・보완한 것임.

Corresponding to 김효은(Kim, Hyoeun)
서울대학교 협동과정 유아교육전공, 강사(Interdisciplinary Program in Early Childhood Education, Seoul National University)
E-mail. hyoza3@snu.ac.kr
Copyright © 2026 The Korean Association of Human Development. All rights reserved.

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아기에서 초등학교로의 이행은 아동이 거치는 보편적 성장 과정이지만, 그 과정에서 나타나는 개인차도 상당하다. 대표적으로, 이 시기에 아동의 독서경험과 그에 따라 형성되는 독서역량은 발달적 조건에 따라 큰 차이를 보인다. 독서역량은 단순히 문자를 해독하는 기술을 넘어 개인이 지식을 습득하고 타인과 소통하며 자아를 실현하는 핵심적인 인지적 기제이며(이정은, 2021), 아동이 성장하고 발달하는 토대가 된다. 이러한 관점에서 독서역량은 아동의 발달 과정 전반에 걸쳐 점진적으로 형성되며, 특정 시기의 경험이 이후 시기의 발달에 누적적으로 연결되는 특성을 지닌다.

아동의 독서역량은 점진적, 누적적으로 발달하는데, 유아기에서 초등 저학년으로 이행하는 학령 전이기는 특히 중요하다. 이 시기는 놀이 중심의 유아교육 환경에서 교과 중심의 초등교육 환경으로 옮겨 가는 전환점으로, 아동은 새로운 학습 과업과 생활 방식에 적응하는 과정에서 다양한 변화를 경험하게 된다(Jun, Meissel, & Cooper, 2025). 문해 발달에 있어서 기초적인 독서기틀이 마련되는 중요한 시기로(천경록, 2026), 이때 형성된 독서 습관과 태도는 이후의 학업 성취와 관련될 뿐만 아니라, 아동의 자아개념 형성 및 학교생활 적응에도 지속적인 영향을 미친다(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). 따라서 취학 직전 유아기와 초등 저학년 시기의 독서경험과 독서역량을 살펴보는 것은 아동의 초기 문해 발달을 이해하고 지원하는 데 있어 중요한 의미를 지닌다.

성공적인 유·초 연계를 위해서는 아동의 발달 단계에 적합한 독서환경을 제공하는 부모와 교사의 역할이 중요하다(Makin & Whitehead, 2003). 문해지도 환경의 중요성은 발달장애 아동의 경우 더욱 부각된다. 발달장애 아동은 인지적 제약과 정보 처리의 특수성으로 인해 문해 기술 습득에 어려움을 겪으며, 일반 아동에 비해 풍부한 독서경험을 쌓을 수 있는 환경적 기회가 상대적으로 제한적이다(안솔, 김우리, 2023). 장애 학생의 독서율은 비장애 학생에 비해 낮은 수준이며, 발달장애인의 독서율은 최근 수년간 증가를 보이지 않았다(국립장애인도서관, 2024). 이는 발달장애 아동의 독서참여 지원 방안이 요구됨을 보여준다.

발달장애 아동은 급격한 환경 변화가 일어나는 취학 전후의 시기에 비장애 아동에 비해 상대적으로 큰 교육적 도전에 직면하며(Özbek & Torppa, 2025), 가정 내 독서 환경과 부모의 지지 정도에 따라 인지 능력 및 뇌 발달에서 차이가 관찰되기도 한다(Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus, DeWitt, & Holland, 2020). 다운증후군 아동과 어머니를 대상으로 한 연구에서 어머니들은 독서를 즐거움과 정서적 유대의 경험으로 인식하였고, 아동들은 특정 책과 가족의 읽어주기 경험에 긍정적인 반응을 보임에 따라 독서 지원에서 인지적 측면과 사회·정서적 측면이 함께 고려되어야 함이 강조되었다(Cebula & McGeown, 2025). 또한 발달장애 아동의 독서환경을 살펴본 연구에서는 부모가 자녀와 함께 책을 읽는 시간을 소중히 여기면서도 자녀의 참여 유도에 어려움을 겪는 것으로 나타났다(Walker, Swain, & Pellicano, 2022). 아동의 독서 발달은 개인의 인지적, 정서적 특성뿐 아니라 가정과 학교, 지역사회로 이어지는 다층적인 환경 체계와의 상호작용 속에서 이루어진다는 점에서(Bronfenbrenner, 1979), 발달장애 아동의 독서를 이해하기 위해서는 환경적 맥락도 함께 고려할 필요가 있다.

이러한 관점에서 발달장애 아동의 독서는 단순한 해독 차원을 넘어 문자 이해와 사고를 포함하는 인지적 성장, 독서에 대한 흥미와 태도를 포함하는 정서적 안정, 그리고 이를 뒷받침하는 환경적 지지를 아우르는 총체적인 역량의 관점에서 접근될 필요가 있다(이서빈, 소병문, 2026). 즉, 주의력, 기억력, 사고력 등 문자 이해와 사고를 포함하는 인지적 영역, 독서흥미나 독서참여를 포함하는 정의적 영역, 가정 및 지역사회 독서환경을 포함하는 환경적 영역을 모두 고려하는 독서역량과 독서량, 독서시간을 통합적으로 분석하는 것이 요구된다.

본 연구에서 발달장애는 지적장애, 자폐성장애, 발달

지체를 포괄하는 개념으로, 「장애인 등에 대한 특수교육법」상 특수교육대상자에 해당하는 장애 유형으로 정의하였다. 이러한 장애 유형을 가진 아동들은 특수교육대상자로서 유아기와 초등 저학년 시기를 공통적으로 경험하면서도 인지・언어・사회적 특성에서 서로 구별되는 양상을 보인다(안솔, 김우리, 2023). 이에 따라 유아기와 초등 저학년 시기의 독서 발달의 양상 역시 장애유형별로 동일하게 나타나지 않을 가능성이 있다. 발달장애 아동은 취학을 전후하여 학업 적응과 관련된 인지적 부담이 더 커질 수 있으며, 이러한 부담이 작용하는 정도는 장애유형에 따라 다를 수 있다. 그럼에도 발달장애 아동을 하나의 집단으로 묶어 살펴보는 경우, 이처럼 유형별로 구별되는 발달 양상이 충분히 드러나지 않을 수 있다.

그동안 특수교육 분야에서는 그림책이나 보완대체의사소통(Augmentative and Alternative Communication; AAC) 등을 활용한 중재 연구가 다수 수행되어 온 반면(김수미, 한경임, 2022; 한송이, 최혜승, 2022), 유치원에서 초등학교로 이행하는 전환기 동안 장애유형별로 아동의 일상적 독서경험이 어떻게 나타나는지, 그리고 이러한 경험적 변인이 독서역량과 어떻게 관련되는지 통합적으로 살펴본 연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 특히 발달장애 아동의 독서역량이 형식적인 수업보다 일상에서의 독서경험과 관련이 있다는 논의(Katims & Pierce, 1995)를 고려할 때, 독서량이나 독서시간과 같은 일상적 독서경험 변인과 읽기수업 횟수・시간과 같은 형식적 교육경험 변인이 독서역량과 어떠한 관련을 보이는지를 함께 검토할 필요가 있다.

본 연구에서는 지적장애, 자폐성장애, 발달지체 아동의 5세 유아기와 초등 저학년 시기 간 독서경험 및 독서역량의 차이를 비교 분석하고, 독서경험이 독서역량의 하위 영역과 어떠한 관련을 보이는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 발달장애 아동의 독서경험과 독서역량을 고려한 유형별 맞춤 교육 및 환경적 지원 방안을 모색하는 데 연구의 목적이 있다. 이러한 접근은 발달장애 아동을 대상으로 기존의 중재 중심 연구에서 상대적으로 주목받지 못했던 일상적 독서경험과 독서역량에 주목하고 인지적・정의적・환경적 영역으로 구분하여 다차원적으로 분석한다는 점에서 의의가 있다.

2. 연구문제

연구문제 1. 발달장애 5세 유아와 초등 1・2학년 아동의 독서경험에 차이가 있는가?

연구문제 2. 발달장애 5세 유아와 초등 1・2학년 아동의 독서역량에 차이가 있는가?

연구문제 3. 발달장애 유・초등 아동의 독서경험이 독서역량을 예측하는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 「장애인 등에 대한 특수교육법」(법률 제21065호, 2025)에 따라 특수교육대상자로 선정된 5세 유아와 초등학교 1・2학년 아동 중 지적장애, 자폐성장애, 발달지체로 선정된 아동을 대상으로 하였다. 본 연구에서 발달장애 유・초등 아동은 이 세 범주에 해당하는 특수교육대상 유아 및 초등 저학년 아동을 의미한다.

또한 해당 아동을 최소 3개월 이상 지도한 교사가 아동의 사회인구학적 특성과 독서역량에 대해 응답하였다. 연구대상은 전국 8개 시도의 특수학교 및 유치원, 일반학교 및 유치원의 특수・일반학급, 특수교육지원기관, 발달장애 아동 관련 기관을 통해 모집하였다.

불성실한 응답을 제외한 최종 분석대상은 5세 유아 106명, 초등 1・2학년 아동 139명이었으며, 이 아동들에 대해 응답한 교사는 총 148명이었다. 구체적으로 5세 유아 집단은 지적장애 22명, 자폐성장애 56명, 발달지체 28명이었고, 해당 유아에 대해 응답한 교사는 67명이었다. 초등 1・2학년 아동 집단은 지적장애 48명, 자폐성장애 65명, 발달지체 26명이었고, 해당 아동에 대해 응답한 교사는 81명이었다. 연구대상 아동의 사회인구학적 특성 및 장애 관련 특성은 표 1과 같다.

표 1. 발달장애 유・초등 아동의 사회인구학적 특성 및 장애 관련 특성

특성	범주	*n*(%)	
		5세 유아 (*n* = 106)	초등 1・2학년 아동 (*n* = 139)
성별	남아	71(67.0)	96(69.1)
	여아	35(33.0)	43(30.9)
월령	*M(SD)*	74.6(3.5)	94.3(6.7)
	범위	69-81	82-105
학년	1학년	_	59(42.4)
	2학년	_	80(57.6)
장애유형	지적장애	22(20.8)	48(34.5)
	자폐성장애	56(52.8)	65(46.8)
	발달지체	28(26.4)	26(18.7)
장애정도	경증	68(64.2)	75(54.0)
	중증	38(35.8)	64(46.0)

주. 월령 외의 모든 수치는 빈도 *n*(%)임.

2. 측정도구

1) 아동 독서경험

아동의 독서경험은 독서량, 독서시간, 읽기수업 횟수(주당), 읽기수업 시간(1회)의 네 변인으로 측정하였다. 독서량은 평일과 주말 동안 아동이 혼자 또는 부모・교사 등 성인과 함께 읽은 책의 권수를 4점 리커트 척도로 측정하였고, 독서시간은 평일과 주말 동안 아동이 혼자 또는 부모・교사 등 성인과 함께 책 읽은 시간을 5점 리커트 척도로 조사하였다. 이때 교사에게 검사자 지침서를 배부하고 사전교육을 실시한 후, 지침에 따라 아동의 이해 수준을 고려하여 교사가 아동을 면담하며 응답을 기록하도록 하였다. 독서량과 독서시간은 각각 평일과 주말에 대한 응답을 합산하여 평균값을 산출하였다. 또한 아동의 읽기수업 횟수(주당)는 5점 리커트 척도(1회-2회 = 1점 ~ 9회-10회 = 5점)로, 읽기수업 시간(1회)은 5점 리커트 척도(10분 미만 = 1점 ~ 40분 이상 = 5점)로 측정하였으며, 해당 아동을 지도하는 교사가 응답했다.

한편, 독서량과 독서시간은 평일과 주말에 대한 응답을 각각 합산하고 평균내어 산출하였으므로, 원 문항의 척도 점수(각 4점, 5점)보다 세분화된 다수의 값을 갖는 준연속형 분포를 가진다. 읽기수업 횟수와 시간 또한 응답 범주가 빈도 및 시간의 순서적 크기를 반영하는 5점 척도로 구성되어 등간성이 확보된 것으로 볼 수 있다. 리커트 응답을 등간척도로 간주하여 모수적 분석에 활용하는 것은 방법론 연구에서 통용되는 접근이며, 척도의 범주 수가 많을수록 연속변수 가정의 타당성이 높아지는 것으로 보고된다(Norman, 2010). 이를 토대로 본 연구에서는 독서경험 변인을 연속변수로 처리하였다.

2) 발달장애 아동의 독서역량

발달장애 아동의 독서역량을 측정하기 위해 최나야 등(2025)이 개발한 발달장애 아동・청소년 독서역량 진단 척도의 유아 및 초등학생용 문항을 사용하였다. 본 연구에서는 유아와 초등학생에게 공통적으로 적용할 수 있는 3개 영역, 13개 하위요인, 총 50문항(교사용 33문항, 아동용 17문항)을 활용하였다. 인지적 영역은 주의력 4문항, 기억력 3문항, 사고력 5문항, 시지각 능력 3문항, 구어・문어 통합 7문항, 인쇄물 인식 4문항, 음운론적 인식 4문항의 총 30문항으로 구성되며, 모두 해당 아동의 교사가 응답하였다. 정의적 영역은 독서흥미 3문항, 독서인정 4문항, 독서참여 3문항의 총 10문항으로 구성되며, 이 중 3문항은 교사가, 7문항은 아동이 응답하였다. 환경적 영역은 가족상호작용 4문항, 가정독서환경 3문항, 지역사회독서환경 3문항의 총 10문항으로 구성되며, 아동이 응답하였다. 모든 문항은 4점

리커트 척도(1점 '절대 그렇지 않다' ~ 4점 '매우 그렇다')로 구성되었으며, 발달장애 아동의 이해를 돕기 위해 각 선택지에 해당하는 얼굴표정 그림을 함께 제시하였다. Cronbach's α는 유아 집단 .77 ~ .93, 초등 1・2학년 집단 .73 ~ .93, 유・초등 아동 전체 집단 .77 ~ .93으로 나타나 전반적으로 양호한 수준이었다.

3) 통제변수

본 연구에서는 발달장애 아동의 독서경험과 독서역량에 대해 유・초등 집단 간 차이를 보다 정확하게 검증하기 위하여 장애정도를 통제변수로 투입하였다. 장애정도는 경증과 중증으로 구분하였다. 장애가 등록된 아동은 등록된 장애정도('장애의 정도가 심하지 않은 장애'는 경증, '심한 장애'는 중증)에 따라 분류하였고, 장애 등록 대상이 아닌 특수교육대상 아동은 해당 아동을 3개월 이상 지도한 교사가 아동의 기능 수준과 지원요구를 종합적으로 고려하여 평정하였다. 또한 발달장애 아동의 독서역량에 대한 독서경험의 예측력을 검증하기 위하여 장애유형(지적장애, 자폐성장애, 발달지체), 장애정도(경증, 중증), 학년(5세 유아, 초1, 초2)을 통제변수로 투입하였다.

3. 연구절차

연구 참여에 앞서 교사, 아동과 아동의 보호자에게 연구 목적과 절차를 설명하였으며, 참여가 자발적으로 이루어지며 원할 경우 언제든 중단할 수 있음을 설명하였다. 온라인 조사 첫 화면에서 교사, 아동, 아동의 보호자가 모두 참여에 동의한 경우에만 검사를 진행하도록 하였다. 자료수집은 교사 응답과 아동 응답을 함께 활용하였다. 교사는 연구진이 제작한 검사자 안내서를 바탕으로 사전교육을 받은 후 자료수집에 참여하였다. 아동의 독서량과 독서시간, 독서역량의 정의적・환경적 영역의 일부 문항은 교사가 안내서에 따라 아동을 면담하며 응답을 기록하였다. 이때 그림자료를 보조자료로 활용하였으며, 4점 리커트 척도 문항의 경우 각 선택지에 얼굴표정을 함께 제시하여 아동의 이해를 도왔다. 읽기수업 횟수와 시간, 독서역량의 인지적 영역 문항, 아동의 사회인구학적 특성은 교사가 직접 응답하였다.

4.자료분석

자료분석은 SPSS Statistics 29.0을 사용하였다. 본 연구는 취학 직전 5세 유아 집단과 초등 저학년 아동 집단을 횡단적으로 비교하는 설계이다. 따라서 집단 간 차이는 두 연령 집단 간의 차이로 해석하였다. 먼저, 장애유형별 취학 직전 유아 집단과 초등 저학년 아동 집단 간 독서경험 및 독서역량의 차이를 확인하기 위하여 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 다음으로, 발달장애 유・초등 아동의 독서역량에 대한 독서경험의 예측력을 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

분석에 앞서 주요 통계적 가정을 검토하였다. 공분산분석에서는 잔차의 정규성과 집단 간 분산의 동질성을 확인하였고, Shapiro-Wilk 검정과 Levene 검정 결과 모두 유의하지 않았다($p > .05$). 또한 공변인과 집단 간 상호작용도 유의하지 않아 회귀기울기의 동질성 가정이 충족된 것을 확인하였다. 위계적 회귀분석에서는 VIF값이 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성에 문제가 없었으며(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019), 잔차의 정규성과 등분산성 가정을 충족하였다. 모형 1에는 통제변수인 장애유형, 장애정도, 학년을, 모형 2에는 독서경험 변인인 독서량, 독서시간, 읽기수업 횟수(주당), 읽기수업 시간(1회)을 추가 투입하여 설명력의 증가와 독립변인의 예측력을 확인하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 발달장애 유・초등 아동의 독서경험 차이

발달장애 유형별로 취학 직전 유아와 초등 저학년 아동의 독서경험 차이를 확인하기 위해 장애정도를 통

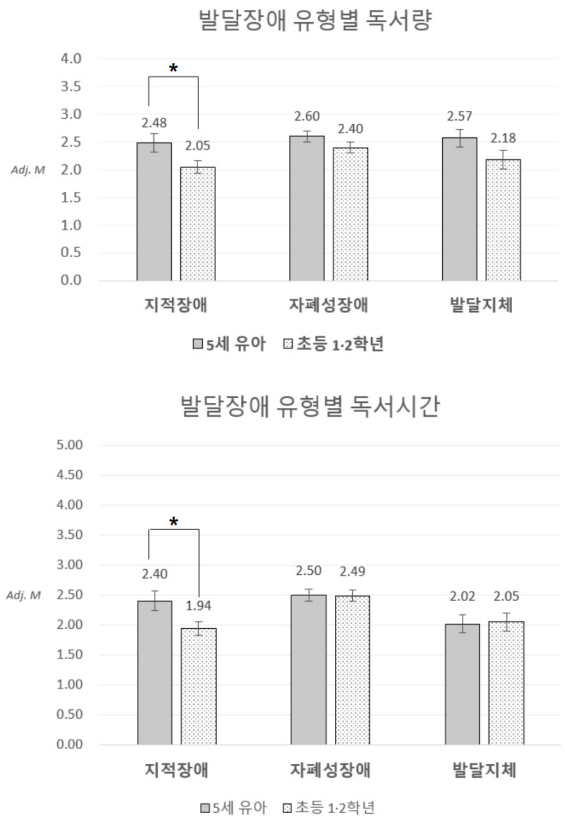
표 2. 발달장애 유・초등 집단 간 독서경험 차이에 대한 공분산분석 결과

장애유형	종속변수	*Adj.M*(*SE*)		*F*
		5세 유아	초등 1・2학년	
지적장애 (유*n* = 22, 초*n* = 48)	독서량	2.48(.17)	2.05(.11)	4.450*
	독서시간	2.40(.17)	1.94(.11)	5.411*
	읽기수업 횟수(주당)	1.90(.15)	1.81(.10)	.231
	읽기수업 시간(1회)	2.28(.18)	2.61(.12)	2.320
자폐성장애 (유*n* = 56, 초*n* = 65)	독서량	2.60(.10)	2.40(.09)	2.043
	독서시간	2.50(.11)	2.49(.10)	.004
	읽기수업 횟수(주당)	1.80(.09)	1.93(.09)	1.019
	읽기수업 시간(1회)	2.47(.12)	2.73(.11)	2.752
발달지체 (유*n* = 28, 초*n* = 26)	독서량	2.57(.16)	2.18(.16)	3.037
	독서시간	2.02(.14)	2.05(.15)	.020
	읽기수업 횟수(주당)	1.55(.14)	1.91(.14)	3.295
	읽기수업 시간(1회)	2.02(.15)	2.09(.16)	.101

주. 장애정도(기준: 경증)를 공변인으로 투입하여 통제함.
*$p < .05$.

제하고 공분산분석을 실시하였다(표 2 참조). 지적장애의 경우, 독서량에서 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타났다(그림 1 참조)($F = 4.450$, $p = .039$). 지적장애 유아 집단($M = 2.48$, $SE = .17$)이 초등 저학년 집단($M = 2.05$, $SE = .11$)보다 독서량이 유의하게 많았다. 독서시간에서도 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타났는데(그림 1 참조)($F = 5.411$, $p = .023$), 유아($M = 2.40$, $SE = .17$)가 초등 저학년($M = 1.94$, $SE = .11$)보다 독서시간이 많았다. 읽기수업 횟수와 읽기수업 시간은 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 자폐성장애와 발달지체의 경우, 독서량, 독서시간, 읽기수업 횟수, 읽기수업 시간 모두에서 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다.

정리하면, 발달장애 유・초등 아동의 독서경험은 장애유형별로 다르게 나타났다. 지적장애의 경우에만 초등 저학년생들의 독서량과 독서시간이 유아보다 적었다. 반면, 자폐성장애와 발달지체 아동은 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않아 취학 전후 두 집단의 독서경험이 유사한 양상을 보였다.



주. 오차막대는 ±SE를 나타냄.
*$p < .05$.

그림 1. 발달장애 유형별 유・초등 집단 간 독서경험 차이

2. 발달장애 유・초등 아동의 독서역량 차이

발달장애 유형별로 취학 직전 유아와 초등 저학년 집단 간 독서역량 차이를 확인하기 위해 장애정도를 통제하고 공분산분석을 실시하였다(표 3, 그림 2 참조). 지적장애의 경우, 인지적 영역 문항의 총점에서 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타났으며, 초등 저학년

점수가 5세 유아 집단보다 유의하게 낮았다(F = 5.862, p = .018). 하위요인을 구체적으로 살펴보면, 사고력(F = 4.555, p = .037)과 구어・문어 통합(F = 6.698, p = .012)에서 유아가 초등 저학년보다 유의하게 높은 수준을 보였다. 환경적 영역 문항의 총점에서도 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타났는데(F = 10.757, p = .002), 하위요인 중 가족상호작용(F = 6.512, p = .013)과 지역사회독서환경(F = 12.019, p < .001) 점수에서 유아 집단이 초등 저학년 집단보다 유의하게 높았다. 반면, 정의적 영역은 영역과 하위요인 모두 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다.

자폐성장애의 경우, 영역 수준의 유의한 차이는 나타나지 않았고, 인지적 영역의 일부 하위요인에서 유의한 차이가 확인되었다. 사고력(F = 4.503, p = .036), 시지각 능력(F = 9.279, p = .003), 인쇄물 인식(F = 21.887, p < .001), 음운론적 인식(F = 6.284, p = .014)에서 초등 저학년 아동이 유아보다 유의하게 높은 수준을 보였다. 반면, 정의적 영역과 환경적 영역은 영역 및 하위요인 모두에서 유・초등 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다.

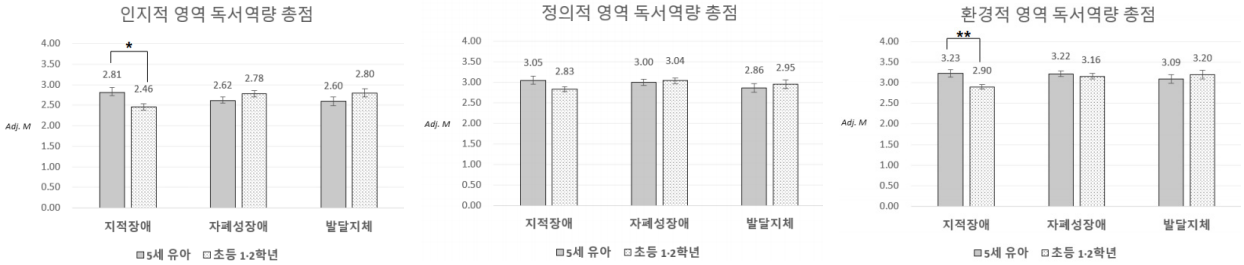
발달지체 아동의 경우, 인지적・정의적・환경적 영역 모두에서 유・초등 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았다. 다만, 인지적 영역의 일부 하위요인에서 유의한 차이가 나타났는데, 시지각 능력(F = 9.231, p = .004)과 음운론적 인식(F = 9.603, p = .003)에서 초등 저학년 아동이 유아보다 유의하게 높은 수준을 보였다.

정리하면, 발달장애 유・초등 아동의 독서역량에 대한 취학 전후 집단 간 차이는 장애유형에 따라 상이한 양상을 보였다. 지적장애 집단은 인지적・환경적 영역 총점에서 취학 직전 유아 집단이 초등 저학년보다 높은 수준을 보인 반면, 자폐성장애와 발달지체의 경우 영역 수준의 차이는 없이 인지적 영역의 일부 하위요인에서만 초등 저학년의 독서역량이 유아보다 우수했다.

표 3. 발달장애 유・초등 집단 간 독서역량 차이에 대한 공분산분석 결과

종속변수	*Adj.M*(*SE*)								
	지적장애			자폐성장애			발달지체		
	5세 유아 (n = 22)	초등 1・2학년 (n = 48)	F	5세 유아 (n = 56)	초등 1・2학년 (n = 65)	F	5세 유아 (n = 28)	초등 1・2학년 (n = 26)	F
인지적 영역 총점	2.81(.12)	2.46(.08)	5.862*	2.62(.08)	2.78(.07)	2.205	2.60(.10)	2.80(.10)	1.957
주의력	2.87(.17)	2.58(.11)	2.047	2.80(.10)	2.87(.10)	.226	2.67(.15)	2.78(.16)	.226
기억력	2.87(.17)	2.60(.11)	1.775	2.70(.10)	2.94(.10)	2.927	2.68(.13)	2.85(.14)	.801
사고력	2.87(.15)	2.50(.10)	4.555*	2.50(.10)	2.80(.09)	4.503*	2.53(.12)	2.84(.13)	3.027
시지각 능력	2.90(.14)	2.86(.09)	.051	2.80(.09)	3.18(.09)	9.279**	2.71(.12)	3.25(.13)	9.231**
구어・문어 통합	2.87(.14)	2.44(.09)	6.698*	2.57(.09)	2.70(.08)	1.252	2.54(.12)	2.76(.12)	1.792
인쇄물 인식	3.14(.13)	3.35(.09)	1.696	2.94(.09)	3.49(.08)	21.887***	3.29(.11)	3.61(.12)	3.702
음운론적 인식	2.45(.21)	2.28(.14)	.474	2.44(.12)	2.86(.11)	6.284*	2.15(.16)	2.86(.16)	9.603**
정의적 영역 총점	3.05(.10)	2.83(.07)	3.641	3.00(.07)	3.04(.07)	.136	2.86(.11)	2.95(.11)	.369
독서흥미	3.02(.16)	2.68(.11)	3.174	2.98(.10)	3.09(.09)	.587	2.62(.16)	2.84(.16)	.965
독서인정	3.36(.10)	3.59(.07)	3.590	3.29(.08)	3.40(.08)	.962	3.62(.09)	3.56(.10)	.221
독서참여	2.82(.14)	2.58(.09)	2.134	2.67(.10)	2.83(.09)	1.381	2.43(.14)	2.77(.15)	2.710
환경적 영역 총점	3.23(.09)	2.90(.06)	10.757**	3.22(.07)	3.16(.06)	.487	3.09(.10)	3.20(.11)	.615
가족상호작용	3.26(.17)	2.75(.11)	6.512*	3.20(.09)	3.15(.09)	.151	3.02(.14)	3.14(.14)	.373
가정독서환경	3.29(.15)	3.04(.10)	1.754	3.34(.09)	3.35(.08)	.006	3.28(.13)	3.41(.14)	.481
지역사회독서환경	2.98(.18)	2.25(.12)	12.019***	2.99(.11)	2.75(.10)	2.758	2.77(.17)	2.66(.18)	.181

주. 장애정도(기준: 경증)를 공변인으로 투입하여 통제함
*p < .05. **p < .01. ***p < .001.



주. 오차막대는 ±SE를 나타냄.
$^{*}p < .05$. $^{**}p < .01$.

그림 2. 발달장애 유형별 유·초등 집단 간 독서역량 총점 차이

3. 발달장애 유·초등 아동의 독서역량에 대한 독서경험의 예측력

발달장애 유·초등 아동의 독서역량에 대한 독서경험의 예측력을 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 표 4와 같다. 통제변인으로 장애유형, 장애정도, 학년을 투입한 모형 1의 설명력은 인지적 영역 20.3%, 정의적 영역 8.2%, 환경적 영역 7.9%였다. 모형 1에서는 세 영역 모두 장애정도가 중증인 경우 경증에 비해 아동의 독서역량이 유의하게 낮았다. 또한 자폐성장애 아동은 지적장애 아동보다 인지적 영역과 환경적 영역의 독서역량이 유의하게 높았다.

독서경험 변인으로 독서량, 독서시간, 읽기수업 횟수(주당), 읽기수업 시간(1회)을 추가로 투입한 모형 2의 설명력을 살펴보면, 인지적 영역은 18.3%가 추가된 38.6%, 정의적 영역은 28.5%가 추가된 36.7%, 환경적 영역은 26.6%가 추가된 34.5%로 나타났다. 특히 독서량과 독서시간은 독서역량의 세 영역 모두 유의하게 정적으로 예측하였다. 구체적으로 인지적 영역에서는 독서량($\beta = .17$, $p = .025$)과 독서시간($\beta = .26$, $p < .001$), 정의적 영역은 독서량($\beta = .25$, $p < .001$)과 독서시간($\beta = .35$, $p < .001$), 환경적 영역 또한 독서량($\beta = .20$, $p = .009$)과 독서시간($\beta = .37$, $p < .001$)이 유의한 예측변인으로 나타났다. 즉, 발달장애 유·초등 아동은 독서량과 독서시간이 많을수록, 인지적·정의적·환경적 영역의 독서역량이 높은 것으로 나타났다. 반면, 읽기수업 횟수와 읽기수업 시간은 독서역량을 유의하게 예측하지 못했다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 지적장애, 자폐성장애, 발달지체 아동을 대상으로 취학 직전 유아 집단과 초등 저학년 집단 간 독서경험 및 독서역량의 차이를 비교하고, 독서경험이 독서역량을 예측하는지 분석하였다. 이에 주요 연구 결과를 중심으로 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 장애유형에 따라 독서경험 양상에서 유아 집단과 초등 저학년 집단 간 차이가 상이하게 나타났다. 지적장애 아동은 취학 직전 유아 집단이 초등 저학년 집단보다 독서량과 독서시간이 유의하게 많았던 반면, 자폐성장애와 발달지체 아동은 유·초등 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 지적장애 아동의 경우 초등 저학년 시기에 학업 적응 과업으로 자원과 관심이 상대적으로 더 많이 할당되면서, 유아기에 비해 독서 활동에 투입되는 자원과 관심이 적을 가능성을 시사한다. 다만 본 연구는 동일 아동을 추적한 자료가 아니므로, 이는 확인된 발달적 변화가 아니라 집단 간 차이에 대한 가능한 설명 중 하나로 제한적으로 받아들일 필요가 있다. 반면 자폐성장애와 발달지체 아동은 두 집단 간 독서경험의 양적 측면에서 유의한 차이를 보이지 않았는데, 이는 두 장애유형 아동의 독서경험이 취학이라는 환경적 전환과 비교적 무관하게 나타난 결과로 해석될 수 있다. 이러한 차이는 발달장애 아동의 독서경험이 단일한 패턴으로 수렴되지 않으며, 장애유형별 특성을 고려한 차별적 개입이 필요함을 뒷받침한다(이서빈, 소병문, 2026).

표 4. 발달장애 유・초등 아동의 독서역량에 대한 독서경험의 예측력 (N = 245)

종속변수	독립변수	모형1			모형2		
		B	β	*t*	*B*	β	*t*
인지적 영역	장애유형(자폐성장애)[a]	.20	.16	2.31*	.08	.06	0.96
	장애유형(발달지체)[a]	-.02	-.01	-.14	.07	.04	0.69
	장애정도(중증)[b]	-.59	-.46	-7.60**	-.44	-.34	-5.97***
	학년(초1)[c]	-.03	-.02	-.27	-.01	-.00	-0.07
	학년(초2)[c]	.10	.08	1.18	.17	.13	2.15*
	독서량				.13	.17	2.26*
	독서시간				.20	.26	3.35***
	읽기수업 횟수(주당)				.05	.06	1.07
	읽기수업 시간(1회)				.08	.11	1.87
	R^2		.203			.386	
	ΔR^2		-			.183	
	F		12.134***			16.339***	
정의적 영역	장애유형(자폐성장애)[a]	.15	.14	1.88	.02	.02	.24
	장애유형(발달지체)[a]	-.08	-.06	-.77	-.03	-.02	-.30
	장애정도(중증)[b]	-.30	-.27	-4.17***	-.15	-.14	-2.38*
	학년(초1)[c]	-.07	-.06	-.85	-.03	-.02	-.33
	학년(초2)[c]	.02	.02	.24	.12	.11	1.74
	독서량				.17	.25	3.36***
	독서시간				.22	.35	4.34***
	읽기수업 횟수(주당)				.06	.08	1.43
	읽기수업 시간(1회)				.01	.01	.23
	R^2		.082			.367	
	ΔR^2		-			.285	
	F		4.255**			15.078***	
환경적 영역	장애유형(자폐성장애)[a]	.20	.20	2.61*	.07	.07	1.10
	장애유형(발달지체)[a]	.07	.05	.72	.12	.10	1.52
	장애정도(중증)[b]	-.21	-.21	-3.24**	-.07	-.07	-1.25
	학년(초1)[c]	-.12	-.11	-1.58	-.09	-.08	-1.29
	학년(초2)[c]	-.07	-.07	-.96	.01	.01	0.20
	독서량				.12	.20	2.64**
	독서시간				.22	.37	4.55***
	읽기수업 횟수(주당)				.05	.07	1.21
	읽기수업 시간(1회)				.02	.03	0.54
	R^2		.079			.345	
	ΔR^2		-			.266	
	F		4.109**			13.707***	

주. a = 장애유형 더미변수(기준: 지적장애), b = 장애정도 더미변수(기준: 경증), c = 학년 더미변수(기준: 5세 유아).
*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

둘째, 발달장애 유・초등 아동의 독서역량은 장애유형과 영역에 따라 집단 간 차이를 보였다. 지적장애 아동은 인지적 영역(사고력, 구어・문어 통합)과 환경적 영역(가족상호작용, 지역사회독서환경)에서 취학 직전 유아 집단이 초등 저학년 집단보다 유의하게 높은 수준을 보였다. 이는 앞서 논의한 독서경험의 집단 간 차이와 맥을 같이 하는 결과로, 지적장애 아동의 상당수는 연령이 증가해도 낮은 읽기 수준에 머무는 것으로 보고한 선행연구(Ratz & Lenhard, 2013)의 주장을 지지한다. 반면, 자폐성장애와 발달지체 아동은 인지적

영역의 일부 하위요인(사고력, 시지각 능력, 인쇄물 인식, 음운론적 인식)에서 초등 저학년 집단이 유아 집단보다 유의하게 높은 수준을 보였다. 이는 초등 저학년 시기 아동이 유아기 아동에 비해 정규 학교 교육과정에의 참여도가 높은 것과 관련되어 있을 가능성을 시사하나, 본 연구의 횡단적 설계로는 이를 발달적 진전의 결과로 단정하기 어려워 가능한 설명 중 하나로 제한하여 해석하였다. 종합하면, 지적장애 아동에게는 독서역량의 집단 간 격차를 완충할 수 있는 연속적 지원을, 자폐성장애 및 발달지체 아동에게는 초등 시기 이후에도 인지적 기능을 뒷받침할 수 있는 지원이 필요함을 시사한다.

셋째, 독서량과 독서시간은 독서역량의 인지적・정의적・환경적 영역 모두 유의하게 정적으로 예측하였다. 이는 발달장애 아동에게 일상적으로 축적되는 독서의 양과 시간이 독서역량과 밀접하게 관련됨을 보여주며, 발달장애 아동의 독서역량이 형식적 수업보다 일상적 독서경험과 관련이 깊다고 보고한 선행연구(Katims & Pierce, 1995)와 맥을 같이 한다. 다만 본 연구는 횡단자료에 기반하므로 독서경험이 독서역량을 향상시켰다고 단정하기보다, 독서역량이 높은 아동이 더 많은 독서활동에 참여했을 가능성과 같은 역방향의 관계 역시 배제할 수 없다. 한편, 읽기수업 횟수와 시간은 독서역량과 유의한 관련을 보이지 않았다. 다만 본 연구에서는 읽기수업의 내용, 교수방법, 질, 아동의 참여 수준 등을 측정하지 않았으므로, 이 결과를 형식적 읽기수업 자체가 효과적이지 않다는 근거로 해석하기보다 읽기수업의 단순한 횟수와 시간만으로는 독서역량과의 관련성이 확인되지 않았다는 범위에서 해석할 필요가 있다. 이에 일상 독서경험과 함께 읽기수업의 질적 특성을 함께 검토하는 후속연구가 요구된다.

이러한 연구의 결과를 종합하면, 발달장애 아동의 독서 지원을 형식적 읽기수업의 확대에 한정하기보다, 가정에서 지속될 수 있는 일상적 독서경험을 보장하는 방향으로 설계할 필요가 있다. 특히 지적장애 아동의 경우 취학 후 독서량과 독서시간이 낮게 나타난 점을 고려할 때, 유・초 전이기에 가정 내 책 읽기 시간의 유지와 부모-자녀 상호작용을 지원하는 연계 방안이 요구된다. 이를 위해 특수교육지원센터, 유치원 및 초등학교, 공공도서관이 협력하여 장애유형과 아동의 의사소통・인지 특성에 적합한 읽기자료를 제공하고, 부모에게 책 선택, 상호작용, 읽기 이후 활동에 관한 구체적 안내를 제공할 필요가 있다. 지역도서관의 부모교육과 가정 내 문학적 접근 활동을 연계한 프로그램이 유아의 읽기동기와 언어능력 향상에 기여한 사례는 이러한 가정-지역사회 연계 지원의 실행 가능성을 보여준다(서혜전, 2013).

본 연구는 발달장애 아동의 취학 전후 독서경험과 독서역량을 장애유형별로 비교 분석하고, 독서역량에 대한 독서경험의 예측력을 실증적으로 검증하였다는 점에서 학술적 의의를 지닌다. 특히 발달장애 아동을 단일 집단으로 간주하지 않고 장애유형에 따른 발달 양상을 구체적으로 규명함으로써, 발달장애 아동의 독서 지원이 장애유형, 독서경험의 세부 영역, 독서역량의 하위요인을 종합적으로 고려한 맞춤형 접근으로 설계되어야 함을 실증적 근거와 함께 제시하였다.

이처럼 발달장애 아동의 독서 지원을 위한 실증적 근거를 제시하였다는 의의에도 불구하고, 본 연구는 다음과 같은 제한점을 지닌다. 첫째, 본 연구는 횡단자료를 활용하여 취학 직전 유아와 초등 저학년 아동 간 독서경험 및 독서역량의 차이를 집단비교 방식으로 분석하였다. 이에 따라 관찰된 차이를 발달적 변화로 해석하는 데에는 한계가 있었으므로, 후속연구에서는 동일 아동을 취학 전후로 추적하는 종단연구를 통해 유・초 전이에 따른 독서역량의 실제 발달 양상을 확인할 필요가 있다. 둘째, 본 연구의 독서경험 변인은 교사 보고에 의한 리커트 척도로 측정되어 아동의 실제 독서 행동을 정밀하게 측정하는 데 제약이 있었다. 후속연구에서는 실제 아동의 관찰 기반 측정이나 독서 기록 등 보다 객관적인 지표를 활용할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 장애유형을 지적장애, 자폐성장애, 발달지체로 구분하였으나, 각 장애유형 내에서도 인지 및 언어 발달 수준에 따른 이질성이 존재할 수 있었다. 후속연구에서는 장애의 중증도뿐 아니라 언어발달 수준과 같은

세부 특성을 함께 고려하여 보다 정교한 집단 비교를 수행할 필요가 있다. 넷째, 본 연구는 245명의 아동에 대한 자료를 148명의 교사가 평정하였으므로, 일부 교사가 복수의 아동을 평가하였다. 이 경우 동일 교사가 평정한 아동들은 서로 다른 교사가 평정한 아동들에 비해 평정 결과가 더 유사해질 수 있는데 이는 교사의 특성이 점수에 반영될 수 있기 때문이다. 이는 관측치가 서로 완전히 독립적이지 않을 경우, 평정자 요인이 결과에 영향을 미칠 가능성이 있으므로 후속연구에서는 교사 수준의 변량을 반영하여 보완할 필요가 있다. 다섯째, 본 연구에서는 장애유형별로 다수의 하위요인에 대해 반복적으로 통계적 검정을 실시하였는데, 이 과정에서 다중검정으로 인한 제1종 오류 가능성을 완전히 배제하기는 어렵다. 후속연구에서는 교사 수준의 군집효과를 고려한 분석과 다중검정에 대한 통계적 보정을 적용함으로써 본 연구결과를 보다 엄밀하게 검증할 필요가 있다. 본 연구에서 확인한 발달장애 유・초등 아동의 독서경험과 독서역량 간 관계가 발달장애 아동의 성공적인 학령기 전이를 지원하기 위한 맞춤형 독서 지원 방안 및 정책 수립의 기초자료로 활용되기를 기대한다.

참고문헌

국립장애인도서관. (2024). **2024년 장애인 독서활동 실태조사**. 서울: 국립장애인도서관.

김수미, 한경임 (2022). 수정된 그림책 읽기와 보완대체의사소통 중재가 중복장애 아동의 의미관계 및 어휘 습득에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 24(1), 135-158. https://doi.org/10.21075/kacsn.2022.24.1.135

서혜전 (2013). 유아를 위한 지역도서관-가정 연계 문학적 접근 활동의 효과. **인간발달연구**, 20(2), 23-42.

안솔, 김우리 (2023). 발달장애 아동 및 학생의 책읽기 중재 분석. **발달장애연구**, 27(3), 105-128. https://doi.org/10.34262/kadd.2023.27.3.5

이서빈, 소병문 (2026). 학교도서관의 발달적 독서치료 단계 설정에 관한 연구. **한국도서관・정보학회지**, 57(1), 289-315. https://doi.org/10.16981/kliss.57.1.202603.289

이정은 (2021). 발달장애학생의 독서활동 지도에 대한 중등 특수교사의 인식과 실천 및 지원 요구. **특수교육**, 20(4), 99-126. https://doi.org/10.18541/ser.2021.11.20.4.99

장애인 등에 대한 특수교육법, 법률 제21065호 (2025).

천경록 (2026). 초등 1학년생의 월령에 따른 유창성과 독해의 발달 양상 분석. **독서연구**, 78, 9-36. https://doi.org/10.17095/JRR.2026.78.1

최나야, 박혜준, 김세영, 김수경, 정수정, 박인선, 전소연, 김서영, 이종윤, 이상은, 편지애, 김효은, 마지예, 원상은, 이은경, 안윤지, 임다현, 정상화, 조희재 (2025). **발달장애 아동・청소년 독서역량 진단프로그램 개발 연구** (발간등록번호 11-1371829-100007-01). 서울: 국립장애인도서관.

한송이, 최혜승 (2022). 책 읽기를 활용한 강화된 환경중심 언어중재가 발달장애 유아의 의사소통 능력에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 22(2), 1-21. https://doi.org/10.21214/kecse.2022.22.2.1

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cebula, K., & McGeown, S. (2025). “I love it…I love that story”: The perspectives of children with Down syndrome and their mothers on reading experiences at home. *Research in Developmental Disabilities, 166*, 105129. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.105129

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Andover, UK: Cengage Learning.

Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between home literacy environment, brain white matter integrity and cognitive abilities in preschool-age children. *Acta Paediatrica, 109*(7), 1376-1386. https://doi.org/10.1111/apa.15124

Jun, J., Meissel, K., & Cooper, M. (2025). Clusters of difficulties experienced by children during their transition to primary school. *Children and Youth Services Review, 178*, 108559. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108559

Katims, D. S., & Pierce, P. L. (1995). Literacy-rich environments and the transition of young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 219-234. https://doi.org/10.1177/027112149501500205

Makin, L., & Whitehead, M. R. (2003). *How to develop children's early literacy: A guide for professional carers and educators*. London: Paul Chapman Publishing.

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education, 15*(5), 625-632.

https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y

Özbek, A. B., & Torppa, M. (2025). Developing an early literacy mobile app: Design process and testing the app with children with special needs. *Education and Information Technologies, 30*(14), 20573-20596. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13599-1

Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 34*(5), 1740-1748. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4

Walker, R., Swain, J., & Pellicano, E. (2022). “It's about sharing a moment”: Parents' views and experiences of home reading with their autistic children with moderate-to-severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 128*, 104289. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104289