Reading Comprehension of Expository Texts in School-Aged Children according to Text Structure and Question Type

Minhae Park, Kyung Hee Jung

Department of Speech and Language Pathology, Graduate School of Rehabilitation and Welfare, Yongin University, Yongin, Korea

Correspondence: Kyung Hee Jung, PhD
Department of Speech Language Rehabilitation,
Yongin University, 134 Yongindae-ro,
Cheoin-gu, Yongin 17092, Korea
Tel: +82-31-8020-2864
Fax: +82-31-8020-3075
E-mail: 1012jkh@hanmail.net

Received: January 4, 2018
Revised: February 28, 2018
Accepted: March 6, 2018

This work is based on a part of the first author's master's thesis from Yongin University.

Objectives: The purpose of this study is to investigate the characteristics of school age children's reading comprehension of expository texts based on different text structures and question types. **Methods:** A total of 54 children participated in this study. We presented assignments that tested children's comprehension of expository texts specifically designed with different text structures. **Results:** First, students in higher grades showed better performance across all text structures. However, significant differences in performance based on the text structures of scripts were only found between 2nd grade and 6th grade students and between 4th grade and 6th grade students. Students in every grade showed high performance on comprehension of process writings but low performance on comprehension of persuasive writings. Results from other text structures varied between grades, while the differences between grades were significant for comparison/contrast, listing, and persuasive text structures. Second, students in higher grades showed better performance on all question types; however, analogous to the previous result, significant differences in performance based on question types were only found between 2nd grade and 6th grade students and between 4th grade and 6th grade students. Students in every grade showed high performance on identification of details but low performance on identification of main topic. Results from other question types varied between grades, while the differences among grades pertaining to question types were significant for text structure and inference questions. **Conclusion:** These results demonstrate that children's strategy in identifying text structures and comprehending expository texts develop notably during later grades in elementary school.

Keywords: School-aged children, Reading comprehension, Expository text, Persuasion, Text structure

읽기는 외부 환경으로부터 정보를 습득하고 활용하기 위해 필요한 핵심적인 기술일뿐만 아니라 학업 수행을 위한 기초학습 기술이다(Kauffman, Lloyd, Hallahan, & Astuto, 1995). 읽기의 궁극적인 목적은 의미를 파악하고, 더 나아가 자신의 지식이나 경험을 통합하여 정보를 재조직하여 이해하는 데 있다(Im, 2001). 성공적인 읽기이해를 위해서는 낱말해독 및 읽기유창성 능력 등의 읽기 하위 능력이 읽기이해에 앞서 발달해야 하며, 어휘력, 듣기이해, 통사처리와 같은 읽기이해의 기저가 되는 구어 기능의 발달이 요구된다(Kim, Yoo, Hwang, Kim, & Koh, 2010). 그뿐만 아니라 추론과 정

보통합 능력, 결속장치, 인지의 활용, 문맥활용, 이해 모니터링, 글의 구조에 대한 지식 등 상위인지 능력도 중요하다(Fletcher, Reid Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005).

읽기이해는 낱말, 문자, 담화를 읽은 후 자신이 알고 있는 배경 지식과 글에서 제시하고 있는 정보를 결합하여 읽은 내용의 의미를 해석하고 이해하는 과정이다(Catts & Kamhi, 2005). Turner (1988)는 텍스트를 완전히 이해했다고 할 수 있으려면 텍스트 내에 명시적인 문자적 의미와 추론적 의미를 파악하여야 함은 물론 글의 내용에 대한 판단을 내릴 수 있는 비판적 읽기까지 가능해야 한다고 했다.

특히 학령기 아이들이 텍스트를 이해하고 배우는 과정은 학업 성공을 위해 매우 중요하다. 읽기이해를 요구하는 텍스트는 크게 이야기와 설명으로 나눌 수 있는데, 두 가지 텍스트 유형은 내용이 나 구조, 언어특징 등이 다르며, 이러한 유형들의 텍스트 이해를 위해 독자에게 요구하는 능력도 다르다. 이야기는 독자에게 즐거움을 주는 것을 목적으로 쓰여진 글이다. 이야기글은 텍스트의 내용을 이루고 있는 사실, 개념, 아이디어 등이 잘 정돈된 시간적, 공간적 배열성을 지니고 있으며, 이런 배열성이 학생들의 텍스트 이해에 도움을 준다(Lee, 1997). 또한 이야기글은 여러 가지 면에서 일상생활의 경험과 유사하며(Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003), 아동이 학령전기부터 쉽게 접할 수 있는 장르이기 때문에 이야기 구조를 파악하고 이해하는 데 비교적 용이하다(Worthy, Moorman, & Turner, 1999). 반면 설명글은 정보를 전달하기 위한 목적으로 사용되며, 화제 지향적(topic-oriented)이고 논리적 관계를 통해 연결되어 있는 개념과 아이디어를 다룬다(Graesser et al., 2003). 설명글을 이해하기 위해서는 주제와 생각을 조화시키고 아이디어를 동시에 연결 짓고 글의 주제나 목적을 명확히 서술해야 하며, 다양한 글의 구조에 대한 지식도 필요하다(Catts & Kamhi, 2005). 따라서 이야기글에 비해 더 읽고 이해하는 데 오래 걸리고 독자가 느끼는 어려움도 더 크다(Saenz & Fuchs, 2002).

학령기 아동은 학교상황에서 교사의 탈맥락화된 지시에 따라야 하고, 여러 가지 정보를 이해하고 조직하여 전달하는 발표, 보고서 작성 등의 다양한 양식으로 설명답화 상황에 자주 노출된다. 특히 3, 4학년 무렵부터 학령기 아동은 읽기 학습에서 배우기 위한 읽기로의 전환이 이루어지며, 다양한 교실 경험과 교과 단위에서 정규적으로 설명글에 마주치고, 학령기 초기에 이야기 담화로 제시되었던 교과 내용이 점차 설명글의 양식으로 제시되는 비중이 늘어나게 된다. 따라서 설명글은 후기 학령기의 가장 중요한 담화장르 중 하나가 된다(Westby & Clauser, 2005). 대부분의 초등학생들이 이렇게 복잡하고 위계적인 설명글을 어렵게 느끼는데 이는 무엇보다 처음 접하는 개념들이 다양하고 어렵기 때문이다. 또 다른 요인은 텍스트 구조에 익숙하지 않기 때문이다(Taylor, 1982). 텍스트의 구조적 유형을 이해하는 능력은 오랫동안 읽기과정의 중요한 부분으로 간주되어 왔으며, 학생들이 설명글을 이해하기 위해서는 설명적 텍스트의 구조적 특성을 식별할 수 있어야 한다(Robinson & Kiewra, 1995).

텍스트 구조는 개념과 아이디어들을 논리적으로 연결짓는 방법으로 같은 주제를 다루고 있다고 하더라도 관계 맺는 방식에 따라 이해가 달라질 수 있다(Meyer & Freedle, 1984). 이러한 정보가 제시되는 체계인 텍스트의 구조 유형은 연구자에 따라 분류방법이

다르긴 하지만 나열, 비교/대조, 원인/결과, 문제/해결의 설명구조(Meyer & Freedle, 1984)가 대표적이며, 초등 학령기 교과에 제시된 대부분 설명글의 유형이기도 하다. 우선 나열 유형은 대등한 관계의 개념들을 나열하는 방식이며 개념 간의 관계가 상호 독립적이며, 느슨하게 연결되어 있다. 원인/결과 유형은 개념들이 시간적으로 전후 관계로, 논리적으로는 원인과 결과의 관계로 맺어져 있는 구조이다. 문제/해결 유형은 문제를 나타내는 요소가 선행하고 해결을 나타내는 요소가 후행하는 연결구조이며, 문제에 대한 대답 및 해결책을 제시하는 정보를 조직하는 방식이다. 또한 비교/대조 유형은 공통점과 차이점을 기준으로 개념들이 대등하게 연결되는 구조이다. 비교/대조 구조는 개념들의 관계가 짝을 이루어 배치되므로 개념 사이의 관련성이 매우 긴밀하다(Lee, 1998). 이러한 구조에 대한 지식은 정보 간의 관련성을 기반으로 중요한 정보를 확인하고 개념 사이의 관련성을 알기 위한 기초를 형성함으로써 이해에 기여한다. 따라서 글의 구조를 파악하고 이용하면 글의 내용을 더 잘 기억할 수 있으며, 글 구조에 대한 교수를 받은 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 독해능력이 향상될 수 있다(Choi, 2008).

설명글 구조와 관련하여 읽기이해 능력을 연구한 Englert와 Hiebert (1984)는 3, 6학년을 대상으로 계열, 비교/대조, 상술, 나열의 구조에서의 독해수준을 살펴보았다. 연구결과 모든 구조유형을 대체로 잘 인식하였으며 계열-나열-상술-비교/대조 순으로 어려워하였다. Kim (1996)은 텍스트의 구조를 설명적 텍스트로 한정하여 연구하였는데, 초등학교 아동들을 저(2), 중(3, 4, 5), 고(6)학년으로 나누고 설명적 텍스트의 구조를 7가지(중심 내용, 상술, 나열, 비교/대조, 원인-결과, 문제-해결, 거시 인지구조)로 구분하여 설명적 텍스트 이해능력을 연구한 결과, 고학년인 6학년의 경우, 7가지 모든 구조에서 그 이해도가 80%로 매우 안정적인 면을 보였으며, 중학년에서도 6학년보다는 낮았으나 대부분의 구조에서 비교적 높은 이해도를 나타냈다. 그러나 2학년 아동의 경우에는 모든 구조에서 50% 이하의 극히 낮은 이해도를 보였으며, 중심 내용과 상술 관계의 이해도는 0 수준에 가깝게 나타났다고 보고하였다.

한편 설명적 텍스트를 이해하려면 글의 구조를 파악해야 할뿐만 아니라 구조 표지어, 중심주제 찾기, 추론하기, 세부내용 찾기 등 다양한 전략사용이 요구된다. Jones (as cited in Lee, 2005)는 읽기전략을 중심생각 찾기, 강조하기, 개요작성하기, 추론하기, 정교화하기로 분류하였고, Dole (as cited in Lee, 2005)은 중심생각 찾기, 추론하기, 요약하기, 예측하기, 읽기점점 전략, 정교화 전략, 강조하기, 조직자 전략, 과제정의하기, 동기전략으로 분류하였다.

이와 관련한 선행연구를 살펴보면, Hwang, Kim과 Lee (2007)는 학령기 아동을 대상으로 읽기이해 구성요소인 중심내용 파악, 참

조 및 추론 능력을 평가하여 발달 양상을 살펴보았는데, 참조하기 및 추론하기 능력은 3학년 이후의 아동들에게서, 중심내용 파악하기 능력은 4학년 이후의 아동들에게서 급격한 발달이 관찰되었다고 한다. Paris, Lindauer와 Cox (1977)는 어린 아동의 경우 추론 요소를 이해하는 능력이 부족하고 통합능력이 부족하며 7-8세 아동은 아직 이러한 높은 수준의 이해력에 도달하지 못한다고 하였다.

설명글 구조 및 내용파악과 관련한 연구들은 대부분 교육학 분야에서 이루어지고, 언어병리학 분야에서는 깊이 있게 연구한 것이 많지 않다. 또한 언어병리학에서 최근까지의 읽기이해에 관한 논문들은 장애아동의 읽기이해 능력에 대한 것이거나 이야기글 중심으로 연구결과들이 보고되고 있을뿐, 설명글과 관련한 연구는 매우 미비한 실정이다. 또한 텍스트에서의 구조에 대한 이해는 곧 내용 파악이지만(Ryu, 2000) 이와 관련된 연구는 텍스트 구조 지도가 독해 지도에 효과가 있다는 것을 알아보기 위한 것들이 대부분이었다. 더불어 설명글의 읽기이해를 연구한 논문이더라도 대부분 사실이해와 추론이해에만 초점을 맞추었지, 읽기이해 능력을 포괄적으로 살펴본 연구는 단편적으로 실시되었다. 따라서 설명글의 읽기이해를 보기 위해서는 추론과 정보 통합 능력, 결속장치의 인지과 활용, 문맥활용, 읽기이해 모니터링, 이야기 구조 지식 등 다양한 측면에서 살펴볼 필요성이 있다(Fletcher et al., 2007).

이에 본 연구는 읽기이해가 중요한 학령기 아동 중 초등학교 2, 4, 6학년을 대상으로 설명글 구조유형에 따른(비교/대조, 과정, 분석, 원인/결과, 나열, 설득) 이해력 발달을 알아보고자 한다. 또한, 질문 유형(설명 대상에 대한 이해, 세부정보에 대한 이해, 글의 구조에 대한 이해, 중심주제에 대한 이해, 글 구조의 단서에 대한 이해, 추론 이해)에 따른 이해 정도에서는 어떠한 차이를 보이는지 살펴보기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 설명글 구조 유형에 따라 2, 4, 6학년별 읽기이해 능력에 차이가 있는가?

둘째, 질문 유형에 따라 2, 4, 6 학년별 읽기이해 능력에 차이가 있는가?

연구방법

연구대상

본 연구는 서울, 인천, 경기, 충남 지역에 소재한 초등학교 2학년 16명, 4학년 19명, 6학년 19명으로 총 54명에게 실시하였다. 대상자 선정 조건은 다음과 같다.

첫째, 수용·표현어휘력검사(Receptive and Expressive Vocabulary Test, REVT; Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009) 결과 수용어

휘력에서 -1 표준편차 초과에 속해 어휘력에 제한이 없고, 둘째, 기초학력검사(Korea National Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test, KISE-BAAT; Park, Kim, Song, Jung, & Jung, 2008) 읽기I 중 음독검사 결과 25%ile 이상이거나 한국어 읽기검사(Korean Language-based Reading Assessment, KOLRA; Pae, Kim, Yoon, & Jang, 2015) 검사 중 해독검사 결과 25%ile 이상에 속해 읽기에 어려움이 없거나, 셋째, 한국 비언어성 지능검사(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition, K-CTONI-2; Park, 2014) 결과 평균 하(80-89) 이상 속하고, 넷째, 부모나 교사로부터 신체, 행동, 감각 등의 장애가 의심되거나 진단받지 않았다고 보고된 아동으로 선정하였다.

연구도구

설명글

본 연구에서 사용된 도구는 다문화가족 자녀와 함께하는 설명·설득글 교재인 “함께 읽고 말해요(Pae, Jung, Kim, & Jin, 2010)”와 “이야기 설명 답화 독해 이야기글과 설명글(Jung, Jin, Kwak, Kim, & Pae, 2017)”을 저자의 허락을 받아 사용하였으며 실험에 맞게 수정·보완하였다. 본 연구에서 설정한 설명글의 구조는 선행연구에서 다룬 설명글 구조 유형(Kim, 1999; Lee, 1998; Meyer & Freedle, 1984) 중 초등학교 교과과정에 고빈도로 등장하는 구조 유형을 바탕으로 선정하였고, 설득 유형의 경우 중학년 이후 교과과정에 빈번히 등장하고 있기 때문에 글의 구조 유형 선정에 추가하였다. 각 유형별 문장 수는 과정의 구조로 쓰여진 김밥 만들기를 제외하고는 17개 문장에서 22개 문장 사이로 비슷한 길이로 구성하였다. 김밥 만들기의 경우 요리과정에 대한 간략한 설명의 형식으로 구성되어야 하는 특성상 길이의 조정에 어려움이 있었다. 전체 설명글 평균 문단 수는 4.5개, 평균문장 수는 18.8개, 평균어절 수는 8.8개이다.

모든 텍스트는 언어치료전공 교수 2명을 대상으로 타당도를 검증하였다. 실험하고자 하는 설명글 구조로 적절한지와 난이도가 초·중·고학년 수준에 적합한지에 대한 타당도검사를 5점 척도의 설문지로 실시하였다. 텍스트의 구조에 대한 타당도검사 결과는 평균 3.91 점, 텍스트의 난이도에 대한 타당도검사 결과는 평균 3.66점이었다.

읽기이해 평가를 위한 질문지 개발

각 설명글에 대한 대상아동들의 읽기이해 능력을 알아보기 위한 평가문항은 Lee (2007), Oh (2001)와 Lee (2015)의 연구에서 사용된 읽기이해 평가문항 양식을 바탕으로 연구자가 직접 제작하였다. 읽기이해 질문은 설명 대상에 대한 이해, 세부정보에 대한 이해, 글의 구조에 대한 이해, 중심주제 찾기, 글 구조의 단서 찾기, 추론

이해, 6가지 유형으로 구성하였다. 세부정보에 대한 이해, 글의 구조에 대한 이해, 글 구조의 단서 찾기 질문은 객관식으로 각 문제 유형별 1문항씩 총 3문항이며, 그 외의 유형에 대한 질문은 주관식으로 구성하였는데, 설명대상, 중심내용에 대한 이해는 각 1문항씩이며, 추론이해 질문은 2문항씩 구성하여 각 구조 유형별 주관식 문항은 총 4문항이다. 따라서 각 설명글 유형의 문항 수는 7문항씩 총 42문항으로 구성하였다. 모든 지문에 대한 질문은 언어치료전공 교수 2명을 대상으로 타당도를 검증하였다. 질문 유형이 적절한지에 대한 타당도검사를 5점 척도의 설문지로 실시하였으며, 타당도검사 결과 평균 3.58점이었다. 설명글 및 질문 유형의 예는 Appendix 1에 제시되어 있다.

연구절차

본 연구를 위해 2016년 7월부터 9월까지 서울, 인천, 경기, 충남 지역에 소재한 초등학교 2, 4, 6학년을 대상자로 선별하여 검사를 진행하였다. 모든 검사는 연구자가 직접 진행하거나 검사의 목적과 방법에 대해 충분히 교육과 훈련을 받은 언어치료 대학원생이 실시하였다.

선별검사를 통해 연구목적에 맞는 대상자를 선별한 후 대상자의 조건과 스케줄을 고려하여 검사를 실시하였다. 검사가 원활하게 진행될 수 있도록 친숙하고 조용한 공간에서 진행하였다. 본 검사를 실시하기 전, 아동에게 실시될 검사에 대해 충분히 설명해 주었다. 각 설명글은 가로 21 cm×세로 29 cm 크기의 흰 종이 한 쪽에 제목이 없는 한 개의 설명글과 7문항의 질문이 제시되었고, 총 6쪽의 설명글이 주어졌다. 아동에게 음독과 묵독 중 선호하는 방법으로 읽도록 하였으며, 검사지의 지문을 다 읽은 후 제한시간 없이 아동 스스로 제시된 과제를 풀도록 하였다. 과제를 다 풀면 다음 쪽으로 넘겨 같은 방법으로 검사하였다. 2학년은 과제 풀이를 힘들어 할 경우 2회에 걸쳐 진행하였다. 채점은 검사일로부터 48시간 이내에 실시하였다.

자료분석

채점 기준

6개의 설명글을 읽고 각 글마다 7문항씩 질문하였다. 총 42문항을 풀도록 하고, 채점 기준에 따라 완전한 답은 1점, 불완전하거나 오답은 0점으로 처리한 후 합산하여 점수를 계산하였다. 채점 기준의 예는 Appendix 1에 제시되었다.

통계처리

본 연구에서 수집된 자료를 SPSS version 18.0 윈도우용 프로그램

을 사용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 6개의 질문 유형 중 추론이해를 제외한 5개 문항은 정반응 시 1점씩 부여하였으나 추론이해의 경우 2개 문항으로 구성되어 있어 각 1점씩 부여한 후 두 문항 점수를 평균으로 계산하여 기술통계처리 하였다. 둘째, 2, 4, 6학년별 설명글 구조에 따라 읽기이해 정도에 차이가 있는지와 질문 유형에 따른 학년별 읽기이해 정도의 차이가 있는지 알아보기 위해 각 학년 집단에 해당하는 모집단의 분산이 등분산 가정을 충족하여 각각 반복측정 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 셋째, 설명글의 구조 및 질문 유형별 집단 간 차이를 알아보기 위해 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다.

연구결과

설명글 구조에 따른 학년별 이해 능력

학년별 설명글 구조에 따른 읽기이해 점수에 대한 기술통계는 Table 1과 같다.

Table 1에서 보는 바와 같이 모든 설명글 구조유형에서 학년이 증가함에 따라 더 높은 수행력을 보였다. 설명글 구조 유형별로는 과정구조에 대한 수행력이 2, 4, 6학년 모두에서 높게 나타났으나 설득 구조에서는 모든 학년에서 낮은 수행력을 보였다. 설명글의 나머지 구조에서는 학년별로 차이가 있었다.

이러한 설명글의 구조 유형 점수에 있어서 집단과 구조 유형에 따른 차이가 있는지, 집단과 구조 유형의 상호작용 효과가 나타나는지에 대해 알아보기 위해 반복측정 이원분산분석을 실시하였다. 그 결과 설명글 구조 유형에 따라 학년 집단 간 차이가 통계적으로 유의하였다($F_{(2,51)} = 7.728, p < .05$). 집단 내 변인에서는 설명글 구조 유형의 주효과($F_{(5,225)} = 9.081, p < .05$)가 유의한 것으로 나타났으나 설명글 구조 유형과 학년 집단 간에는 유의한 상호작용 효과가 없는 것으로 나타났다($F_{(10,225)} = .521, p > .05$) 또한 집단 간 주효과가 어떤 집단에서 차이가 나타났는지 알아보기 위해 Scheffé 사후검정을 실시한 결과 2학년과 6학년 집단과 4학년과 6학년 집단 사이에서 유의미한 차이가 있었다.

설명글 구조 유형별 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 일원분산분석을 실시한 결과, 학년 간 유의한 차이를 보인 설명글 구조 유형은 비교대조($F_{(2,51)} = 4.468, p < .05$), 나열($F_{(2,51)} = 3.908, p < .05$), 설득($F_{(2,51)} = 8.133, p < .05$) 구조였다. 차이가 나는 설명글 구조 유형에 대한 Scheffé 사후검정을 실시한 결과 비교대조와 나열 구조에서의 집단 간 읽기이해 수행력의 유의미한 차이는 2학년과 6학년 집단 사이에서 있었고, 설득 구조에서는 2학년과 6학년, 4학년과 6학년 집단 사이에서 있었다.

Table 1. Descriptive statistics of reading comprehension according to expository structure

	Value
Comparison/contrast	
2nd grade (N = 16)	3.94 (1.569)
4th grade (N = 19)	4.26 (1.661)
6th grade (N = 19)	5.32 (1.057)
Total (N = 54)	4.54 (1.538)
Process	
2nd grade (N = 16)	4.94 (1.237)
4th grade (N = 19)	5.11 (1.410)
6th grade (N = 19)	5.79 (.713)
Total (N = 54)	5.30 (1.192)
Analysis	
2nd grade (N = 16)	3.94 (1.611)
4th grade (N = 19)	4.63 (1.739)
6th grade (N = 19)	5.21 (1.398)
Total (N = 54)	4.63 (1.640)
Cause and effect	
2nd grade (N = 16)	3.87 (1.088)
4th grade (N = 19)	4.42 (1.387)
6th grade (N = 19)	4.79 (1.228)
Total (N = 54)	4.39 (1.280)
Listing	
2nd grade (N = 16)	3.75 (1.528)
4th grade (N = 19)	4.37 (1.499)
6th grade (N = 19)	5.11 (1.286)
Total (N = 54)	4.44 (1.513)
Persuasion	
2nd grade (N = 16)	3.44 (1.094)
4th grade (N = 19)	3.58 (.961)
6th grade (N = 19)	4.74 (1.147)
Total (N = 54)	3.94 (1.204)

Values are presented as mean (SD).

질문유형에 따른 학년별 이해 능력

학년별 질문 유형에 따른 읽기이해 점수에 대한 기술통계는 Table 2와 같다.

질문 유형에 따른 학년별 수행력을 살펴보면, 2학년은 세부정보, 글 구조의 단서, 설명대상, 추론이해, 글의 구조, 중심주제 순이고, 4학년은 세부정보, 글 구조의 단서, 글의 구조, 추론이해, 설명 대상, 중심주제 순이었다. 6학년은 세부정보, 글의 구조, 추론이해, 글 구조의 단서, 설명대상, 중심주제 순으로 나타났다. 즉, 설명글 질문 유형 중 세부정보를 묻는 유형에서 2, 4, 6학년 모두 높게 나타났으나 중심주제를 찾는 유형에서는 모든 학년에서 낮은 수행력을 보였다. 나머지 질문 유형에서는 학년별로 차이가 있었다.

다음으로 설명글의 질문 유형 점수에 있어서 집단과 질문 유형

Table 2. Descriptive statistics of reading comprehension according to type of question

	Value
Subject of explanation	
2nd grade (N = 16)	3.63 (1.204)
4th grade (N = 19)	3.47 (1.806)
6th grade (N = 19)	4.00 (1.247)
Total (N = 54)	3.70 (1.449)
Details	
2nd grade (N = 16)	5.44 (.814)
4th grade (N = 19)	5.63 (.684)
6th grade (N = 19)	5.89 (.315)
Total (N = 54)	5.67 (.644)
Structure	
2nd grade (N = 16)	2.81 (1.377)
4th grade (N = 19)	3.89 (1.286)
6th grade (N = 19)	4.95 (.970)
Total (N = 54)	3.94 (1.472)
Main topic	
2nd grade (N = 16)	1.50 (1.265)
4th grade (N = 19)	1.68 (1.827)
6th grade (N = 19)	2.21 (1.653)
Total (N = 54)	1.81 (1.614)
Clues in text-structure	
2nd grade (N = 16)	3.94 (.998)
4th grade (N = 19)	4.00 (1.291)
6th grade (N = 19)	4.47 (.964)
Total (N = 54)	4.15 (1.106)
Inferences	
2nd grade (N = 16)	3.281 (1.0323)
4th grade (N = 19)	3.842 (1.6077)
6th grade (N = 19)	4.711 (1.1585)
Total (N = 54)	3.981 (1.4074)

Values are presented as mean (SD).

에 따른 차이가 있는지, 집단과 질문유형의 상호작용 효과가 나타나지는지에 대한 통계적 유의성을 검정한 반복측정 이원분산분석의 결과, 집단 간 질문 유형에 따른 점수는($F_{(2,51)} = 1472.619, p < .05$) 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고, 집단 내 변인에서는 질문유형의 주효과($F_{(5,255)} = 64.840, p < .05$)가 유의하였으며, 상호작용 효과는 나타나지 않았다($F_{(10,255)} = 1.764, p > .05$).

집단 간 주효과가 어떤 집단에서 차이가 나타났는지 알아보기 위해 Scheffé 사후검정을 실시한 결과, 질문 유형에 따른 집단 간 읽기이해 수행력의 유의미한 차이는 2학년과 6학년 집단 사이에서 있었고, 4학년과 6학년 집단 사이에서 있었다.

설명글 질문 유형마다 학년별 차이가 있는지 알아보기 위해 일원 분산분석을 실시한 결과, 학년 간 유의한 차이를 보인 유형은 글의

구조와($F_{(2,51)} = 13.453, p < .05$) 추론이해였다($F_{(2,51)} = 5.388, p < .05$). 반면에 유의한 차이를 보이지 않는 질문 유형은 설명대상($F_{(2,51)} = .652, p > .05$), 세부내용($F_{(2,51)} = 2.344, p > .05$), 중심주제($F_{(2,51)} = .935, p > .05$), 글 구조의 단서($F_{(2,51)} = 1.224, p > .05$)였다. 위와 같이 학년에 따른 질문 유형별 수행 능력의 차이가 어느 학년에서 나타났는지 알아보기 위해 Scheffé 사후검정을 실시한 결과 글의 구조를 묻는 질문 유형에서 집단 간 읽기이해 수행력의 유의미한 차이는 2학년과 4학년, 2학년과 6학년, 4학년과 6학년 집단 사이에서 있었고, 추론이해를 묻는 질문 유형에서는 2학년과 6학년 집단 사이에서 있었다.

논의 및 결론

본 연구는 초등학교 2, 4, 6학년을 대상으로 설명글 구조와 질문 유형에 따라 읽기이해 능력에 차이가 있는지 알아보았다. 이를 위해 6가지 설명글 구조별 텍스트를 개발하고, 각 설명글에 대한 이해를 측정할 6가지의 질문 유형을 적용하여 학년별 읽기이해 능력의 차이를 살펴보았다. 이에 대한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 모든 설명글 구조 유형에서 학년이 증가함에 따라 더 높은 수행력을 나타냈다. 설명글 구조에 따른 읽기이해 수행력에 대해 집단 간 차이가 2학년과 6학년, 4학년과 6학년 사이에서 유의미한 차이를 보였다. 이는 초등 중학년 이후 설명글에 대한 이해가 발달하는 것으로 해석해볼 수 있다. 각 글의 구조 유형별로 살펴 보았을 때 비교/대조, 나열, 설득구조에서 학년 간 차이가 유의미하였다. 비교/대조와 나열에서는 2학년과 6학년에서만 차이가 났고, 설득구조에서는 2학년과 6학년, 4학년과 6학년에서 차이가 났다. 전반적으로 저학년에서 중학년 사이보다는 중학년 이후 고학년 시기의 차이가 의미 있는 것으로 나타났다. 이는 설명구조는 2학년과 4학년은 차이가 유의하지 않지만 2학년과 6학년, 4학년과 6학년은 많은 차이를 보여 고학년이 되었을 때 설명구조에 담겨있는 정보를 더 잘 이해한다고 한 Han (2003)의 연구결과를 지지해준다. 제7차 초등학교 국어과 교과서를 설명글 중심으로 분석한 Im (2005)은 설명글의 평균문단 수는 학년이 증가하면서 늘어나는 경향을 보였으며, 설명방식이 3학년에 비교대조, 4학년은 정의, 5학년은 분류, 분석, 예시로 구성하여 학년이 올라감에 따라 내용을 심화하려 한 의도를 읽을 수 있다고 하였다. 이렇듯 설명글의 구조에 따른 읽기 이해력은 고학년에서 중요하다는 것을 시사해준다.

한편 과정, 분석, 원인결과와 경우 학년 집단별 차이가 유의미하지는 않았다. 이 중 과정구조에 대한 읽기이해 수행력을 살펴보면 전체 평균이 5.30점(표준편차 1.192), 2학년이 평균 4.94점(표준편차 1.237), 4학년 5.11점(표준편차 1.410), 6학년이 5.79점(표준편차

.713)으로 나타나 2학년의 경우도 6점 만점의 5점에 가까운 정반응을 보여주었다. 이는 과정구조의 경우 초등 저학년 시기부터 설명글 이해가 어느 정도 이루어지고 있다고 해석해볼 수 있다. 반면 설득구조에서는 모든 학년에서 평균 정반응 점수가 낮은 것으로 나타났다. 이는 초등 저학년뿐 아니라 고학년의 경우도 설득글 이해는 어려운 과제임을 시사해준다. 분류나 분석, 원인/결과 구조에서 설명글의 나머지 구조에서는 학년별로 차이가 통계적으로는 유의미하지 않았으나 학년이 올라갈수록 평균점수가 지속적으로 증가하는 경향을 관찰할 수 있었다.

설명글 구조 유형에 따른 읽기이해 능력에 대한 기술통계 결과를 보면 과정구조에서의 읽기이해 점수가 높았으며, 설득구조가 가장 낮은 것으로 나타났다. 설명글 구조 유형에 대한 집단 내 변인에 대한 주효과가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났는데, 이 차이가 어떤 구조 유형에서 비롯되었는지를 알아보기 위한 Bonferroni 사후분석 결과 비교/대조, 분석, 원인/결과, 나열, 설득 모두 과정의 설명구조와 유의미한 차이가 있었고, 설득구조는 분석과 유의미한 차이가 있었다. 나머지 설명구조 유형 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 과정의 설명구조가 다른 구조유형과 달랐던 것은 본 연구에서 사용한 과정구조가 음식 만들기 레시피를 읽는 것으로 비교적 글이 짧았던 것과 김밥 만드는 과정에 대한 경험적 지식이 읽기이해에 도움이 되었을 것으로 해석해볼 수 있다. 설명글 구조에 대한 읽기이해력 연구에서 동일한 설명글 구조유형으로 연구한 것이 없어 직접적 비교는 힘들지만 Englert와 Hiebert (1984)의 연구를 보면 3학년, 6학년의 두 개 학년을 대상으로 각각 독해 수준을 상위와 하위의 두 집단으로 나누어 총 네 개의 실험 집단을 구성하여 검사하였다. 사용한 관계 유형은 계열, 비교대조, 상술, 나열의 네 가지인데, 쉬운 것에서부터 어려움을 느끼는 순서가 계열→나열→상술→비교대조로 나타났다. Englert와 Hiebert (1984)는 이러한 결과를 ‘계열구조는 시간적 순서로 진행되는 글로, 아동이 다른 구조들에 비해 쉽게 파악할 수 있지만 상술구조는 다른 구조와 달리 단독적으로 사용되는 경우가 많아 파악하기 어렵고 노출되는 경우가 많지 않기 때문이다’라고 하였다. 본 연구에서도 계열과 같은 구조인 과정구조의 읽기이해 수행력이 가장 높게 나타나 과정구조를 쉽게 이해하는 것으로 보인다. 한편 각 설명글 구조 유형별 학년별 차이를 분석한 결과 나열과 비교/대조, 설득구조에서 학년별 차이를 보였다. 비교/대조와 나열은 2학년과 6학년 사이에서만 차이가 났고, 설득은 2학년과 6학년, 4학년과 6학년에서 차이가 났다. 이는 다른 구조에 비해 비교/대조와 나열, 설득구조에서 저학년에서 고학년으로 갈수록 유의미하게 수행력의 차이가 있으므로 학년을 고려한 글의 구조 평가 및 중재가 필요함을 시사해주는 결과라

고 할 수 있다.

둘째, 모든 질문 유형에 따른 읽기이해 능력에서 질문 유형별 차이와 학년 집단별 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 하지만 학년과 질문 유형 간 상호작용은 통계적으로 유의하지 않았다. 학년 집단별 차이가 어느 집단 간에서 나타난 것인지를 알아 보기 위한 사후검정 결과 2학년과 6학년, 4학년과 6학년 사이에서 유의미하게 나타났다. 이는 저학년과 중학년 사이보다 중학년과 고학년 사이에 질문 유형에 따른 설명글 읽기이해 능력이 발달한다는 것으로 해석할 수 있다. 이는 설명글의 이해력이 발달하는 전환점은 3학년, 6학년, 9학년, 11학년인데, 이 중에서 6학년을 전후하여 가장 의미 있는 발달차이가 나타난다고 한 Kim (1999)의 연구 결과를 지지해준다.

또한 질문 유형별 읽기이해 능력의 차이를 살펴본 결과 전 학년 세부정보에 대한 이해력이 높았으나 중심주제를 찾는 것은 어려워하는 것으로 나타났다. 질문 유형별 읽기이해 능력의 차이가 유의미한 것으로 나타났는데 이는 세부정보와 글의 구조, 중심주제, 글 구조의 단서, 추론이해가 차이가 있었고, 글의 중심주제와 설명대상, 글의 구조, 글 구조의 단서, 추론이해가 차이가 있는 것으로 나타났다. 각 질문 유형에 따라 세 학년 집단 간 차이가 유의미한가를 살펴보기 위해 실시한 일원분산분석 결과에서는 글의 구조와 추론이해에서 학년 집단 간 차이가 유의미하였다.

설명글의 질문 유형별 읽기이해 수행력에 대한 설명글에 대한 읽기이해 연구 역시 동일한 질문 유형으로 읽기이해 수행력을 연구한 것이 없어 직접적 비교는 힘들다. 본 연구결과에서는 질문 유형에 따른 발달의 정도는 학년별로 다르게 나타났지만 2, 4, 6학년 모두 세부정보를 묻는 유형에서는 높은 수행력을 보였으나 중심주제를 찾는 유형에서는 낮은 수행력을 보였다. 이러한 결과는 참조하기 및 추론하기 능력이 3학년 이후의 아동들에게서, 그리고 중심내용 파악하기 능력은 4학년 이후의 아동들에게서 급격한 발달이 관찰되었다는 Hwang 등(2007)의 연구결과와는 다르다. 이는 본 연구와 실험에 사용된 글의 유형과 수, 질문 유형과 문항 수 등의 차이로 인한 것으로 보인다. Hwang 등(2007)의 연구는 4개의 교과서 이야기 글을 중심내용 파악하기, 추론하기, 참조하기별로 3문항씩 총 36문항으로 구성하였고, 선택형 문제는 제외하였으며 구어로 대답하도록 하였다.

본 연구결과에서의 세부정보를 묻는 유형은 글 표면에 드러난 사실적 정보를 쉽게 찾을 수 있었으며 객관식으로 제시되었기 때문에 글과 보기 문항을 확인하며 답을 찾았기 때문이라고 보여진다. 그러나 중심주제를 묻는 질문 유형은 설명대상과 혼돈하였으며, 주관식으로 제시되어 과제해결에 대한 인지적 부담감이 높았기 때문

으로 해석할 수 있다. 6학년 역시 중심주제를 찾는 것에 있어서는 객관적인 정보가 지원되지 않으면 스스로 주제를 찾아 답을 작성하는 것이 어렵다는 것을 의미한다. 이렇듯 중심주제에 관한 질문 유형은 고학년도 낮은 수행력을 보이므로 중·고등학생을 대상으로 한 후속연구가 필요하다. 학년별로 유의미한 차이를 보인 질문 유형을 살펴보면 글의 구조와 추론이해 과제이다. 즉, 글의 구조 유형은 전 학년에서 유의미한 차이를 보였는데, 이는 학년이 증가할수록 글의 구조에 대한 파악이 지속적으로 발달하고 있음을 의미한다. 추론이해 유형은 2학년과 6학년에서만 유의미한 차이가 나타나, 읽기이해부진 학생과 일반 학생 모두 사실적 정보이해에 비해 추론이해 과제에서 낮은 수행력을 보여준다는 Jeong (2009)의 연구를 지지해준다. Jeong (2009)의 연구는 이야기글에 관한 연구이지만 설명글 역시 세부정보에 대한 읽기수행이 저학년부터 가능하고, 추론이해는 고학년이 되어야만 본격적으로 발달할 수 있음을 보여준다. 이는 읽기 수행력의 발달적 차이를 보여주는 것이라고 할 수 있다.

본 연구는 설명글의 다양한 구조 유형에 대한 학령기 아동의 읽기이해 특성을 살펴보았을뿐 아니라 설명글 이해에 필요한 다각도의 질문 유형을 함께 살펴보았다는 점에서 의의가 있었다. 이는 학령기 아동의 설명글 이해를 평가하고 지도할 때 어떤 점을 고려해야 하는지에 대한 임상적 시사점을 제시해줄 수 있을 것이다. 하지만 학년별 대상 인원이 16-19명으로 제한적인 점을 고려할 때 학령기 아동 전체로 일반화시켜 적용하는 데에 제한점이 있다.

REFERENCES

- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). Classification of reading disabilities. *Language and Reading Disabilities*, 2, 72-93.
- Choi, K. H. (2008). How to teach expository text-reading for enhancement of logical thinking. *Korean Education*, 80, 467-496.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-74.
- Fletcher, J. M., Reid Lyon, G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Reading disabilities: comprehension. In J. M. Fletcher et al. (Eds.), *Learning disabilities: from identification to intervention* (pp. 184-206). New York, NY: The Guilford Press.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York, NY: The Guilford Press.

- Han, I. S. (2003). *Comparison of reader's features of understanding according to the structures of the text* (Master's thesis). Gongju National University of Education, Gongju, Korea.
- Hwang, J. A., Kim, Y. T., & Lee, J. Y. (2007). Reading comprehension ability in school-aged children. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 12, 412-428.
- Im, I. H. (2001). *Effects of understanding the main ideas training for students with underachievement in the reading comprehension* (Master's thesis). Dankook University, Yongin, Korea.
- Im, S. H. (2005). *Analysis on the actual condition paragraph in 7th Korean language textbook of education in elementary school* (Master's Thesis). Gongju National University of Education, Gongju, Korea.
- Jeong, M. (2009). The predictors of poor comprehenders' reading comprehension in 3 to 6 grades. *The Korean Journal of Learning Disabilities*, 10, 79-103.
- Jung, K. H., Jin, Y. S., Kwak, K. M., Kim, M. B., & Pae, S. (2017). *Reading comprehension on the narrative and expository*. Seoul: Hakjisa.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., & Astuto, T. A. (1995). *Issues in educational placement: students with emotional and behavioral disorders*. New York, NY: Psychology Press.
- Kim, A. H., Yoo, H. S., Hwang, M., Kim, U. J., & Koh, S. R. (2010). Prediction of reading comprehension in elementary school students. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 15, 357-380.
- Kim, B. S. (1996). *Research on markers of text-structure* (Doctoral dissertation). Seoul University, Seoul, Korea.
- Kim, B. S. (1999). A study on development of comprehension of expository text structure, In The Korean Society for the study of Elementary Education (Eds.), *Reading Teaching Methods*. Seoul: Parkjijung.
- 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.
- Lee, E. S. (1997). *A study on the effects of expository text structure instruction on reading comprehension* (Master's thesis). Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
- Lee, K. H. (1998). Effect on text type of expository text. *Korean Language Education*, 96, 111-142.
- Lee, K. H. (2005). The study on the reading strategies that help to cultivate the ability of self-directed learning. *Korean Education*, 71, 213-233.
- Lee, S. E. (2007). Effects of the comprehension of Korean learners. *Journal of Korean Language Education*, 18, 311-331.
- Lee, Y. J. (2015). *A study on the comprehension for expository text-structure of middle school student* (Master's thesis). Hanyang University, Seoul, Korea.
- Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657-686.
- Oh, S. Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35, 69-96.
- Pae, S., Jung, K. H., Kim, M. B., & Jin, Y. S. (2010). *Read and speak together*. Seoul: Ministry of Gender Equality and Family. Unpublished manuscript.
- Pae, S., Kim, M., Yoon, H. J., & Jang, S. (2015). *Korean Language Based Reading Assessment (KOLRA)*. Seoul: Hakjisa.
- Paris, S. G., Lindauer, B. K., & Cox, G. L. (1977). The development of inferential comprehension. *Child Development*, 48, 1728-1733.
- Park, G., Kim, G., Song, Y., Jung, D., & Jung, I. (2008). *Korea Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test (KISE-BAAT)*. Ansan; Korea Institute for Special Education.
- Park, H. (2014). *Korean version of Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence Second Edition (K-CTONI-2)*. Seoul: Mindpress.
- Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, 455-467.
- Ryu, S. (2000). *A study on teaching method of structured expository text by developmental stage: with reference to reading comprehension activities of elementary school students in the 2nd, 4th and 6th grades* (Master's thesis). Gongju National University of Education, Gongju, Korea.
- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 74, 323-340.
- Turner, T. N. (1988). Comprehension reading for meaning. In J. E. Alexander (Ed.), *Teaching reading* (pp. 158-182). Glenview, IL: Scott Foresman.
- Westby, C. E., & Clauser, P. S. (2005). The right stuff for writing: assessing and facilitating written language. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 259-324). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.

Appendix 1. 설명글 유형 및 평가문항, 채점 기준 예시(비교대조)

평가문항	채점기준	
	1점	0점
<p>우리나라의 대표적인 명절은 설날, 한식, 단오, 추석 등이 있다. 그 중 가장 큰 명절은 추석과 설날이다. 추석과 설날은 공통점과 차이점이 있다.</p> <p>그러면 추석과 설날의 차이점에 대해 알아보자. 우선 추석과 설날은 시기적으로 차이가 난다. 설날은 한 해가 시작되는 음력 1월 1일로 계절로는 겨울에 해당한다. 추석은 음력 8월 15일로 계절은 가을에 해당한다. 다음은 명절 음식풍습에 차이가 있다. 설날에는 주로 떡국을 먹는다. 떡국은 고깃국에 가래떡을 넣고 끓인다. 추석에는 햅쌀 송편을 먹는다. 송편은 쌀가루를 반죽해 깨나 콩을 넣고 빚어서 솔잎을 깔고 찐 떡이다. 명절을 기념하거나 즐기는 민속놀이 풍습도 차이 난다. 설날에는 어른들께 세배를 드리고 어른들의 덕담을 듣는 날이다. 그리고 주로 연날리거나 윷놀이를 한다. 그런데 추석은 그 해 지은 햅곡식을 거두고 조상들께 감사하는 날이다. 주로 하는 민속놀이는 강강술래나 달맞이 놀이가 있다.</p> <p>(그런데) 추석과 설날에는 공통점도 있다. 추석과 설날에 모두 조상들께 차례를 지낸다. 조상들께 음식을 차려놓고 감사하며, 건강을 기원하는 것이다. 또한 가족 친지들이 모두 모여 음식을 나눠 먹고, 민속놀이를 즐기는 것도 같다.</p> <p>이처럼 추석과 설날은 가족과 친척이 모여 조상들께 감사하고 음식을 나눠 먹으며 놀이를 즐기는 의미 있는 날이다.</p>		
1. 이 글은 무엇에 대한 설명인가요?	- 추석과 설날	- 추석과 설날 중 하나만 언급. - 질문과 전혀 관련 없는 답을 언급. - 모른다고 함.
2. 설날과 추석의 차이점은 무엇인가요? ① 조상들께 차례를 지낸다. ② 설날에는 떡국을 먹고, 추석에는 송편을 먹는다. ③ 설날은 가을에 있고, 추석은 겨울에 있다. ④ 여행을 간다.	②	- ② 이외의 답을 언급. - 모른다고 함.
3. 위의 글과 같은 방법으로 설명한 것은 다음 중 어느 것인가요? ① 아침에 늦게 일어나서 학교에 지각했다. ② 학교 폭력을 막기 위해서는 학생들에게 학교폭력예방교육을 해야 한다. ③ 감정에는 다양한 종류가 있다. 예를 들면, 슬픔, 행복, 분노, 즐거움 등이 있다. ④ 강아지와 고양이는 집에서 기를 수 있는 애완동물이다. 그러나 강아지는 무리 지어서 생활하는 것을 좋아하고 고양이는 혼자서 생활하는 것을 좋아한다.	④	- ④ 이외의 답을 언급. - 모른다고 함.
4. 이 글의 중심내용은 무엇인가요?	- 추석과 설날의 공통점과 차이점을 모두 설명하고 있다는 내용이 포함.	- 추석과 설날의 공통점과 차이점 중 하나만 언급. - 질문과 전혀 관련 없는 답을 언급. - 모른다고 함.
5. ()안에 들어갈 이어질 말은 무엇인가요? ① 그런데 ② 따라서 ③ 왜냐하면 ④ 그리고	①	- ① 이외의 답을 언급. - 모른다고 함.
6. 명절에 입는 우리나라의 대표적인 전통의상은 무엇인가요?	- 한복	- 저고리, 당기 등 한복을 구성하는 일부만 언급. - 질문과 전혀 관련 없는 답을 언급. - 모른다고 함.
7. 조상들께 차례를 지내는 이유는 무엇인가요?	- 조상들께 감사하고, 건강을 기원하기 위한 내용이 포함.	- 정답의 일부만 언급. 예 : 감사해서 - 질문과 전혀 관련 없는 답을 언급. - 모른다고 함.

국문초록

텍스트구조와 질문유형에 따른 학령기 아동의 설명글 읽기이해 특성

박민해 · 정경희

용인대학교 재활복지대학원 언어치료학과

배경 및 목적: 본 연구에서는 학령기 아동을 대상으로 설명글의 구조 및 질문유형에 따른 읽기이해 특성을 살펴보고자 하였다. **방법:** 연구대상은 2학년 16명, 4학년 19명, 6학년 19명을 대상으로 총 54명이었다. 연구절차는 설명글 구조유형(비교/대조, 과정, 분석, 원인/결과, 나열, 설득) 및 질문 유형(설명 대상에 대한 이해, 세부정보에 대한 이해, 글의 구조에 대한 이해, 중심주제에 대한 이해, 글 구조의 단서에 대한 이해, 추론이해)에 따라 제작한 과제를 제시한 후 음독과 묵독 중 아동이 원하는 방법으로 선택하여 글을 읽은 후 과제를 풀도록 하였다. **결과:** 첫째, 학년이 증가함에 따라 설명글 구조유형 모두에서 더 높은 수행력을 보였으나 구조유형에 따른 읽기이해 수행력의 유의미한 차이를 보인 집단은 2학년과 6학년, 4학년과 6학년 집단이었다. 전 학년이 과정 구조에 대한 읽기이해 수행력이 높았으나 설득 구조는 수행력이 낮았다. 나머지 구조에서는 학년별로 차이가 있었는데 유의미한 차이를 보인 구조는 비교/대조, 나열, 설득이었다. 둘째, 질문 유형 모두에서 학년이 증가함에 따라 더 높은 수행력을 보였으나 질문유형에 따른 읽기이해 수행력의 유의미한 차이를 보인 집단은 2학년과 6학년, 4학년과 6학년 집단이었다. 전 학년 세부정보에 대한 이해력은 높았으나 중심주제를 찾는 것은 어려워하였다. 나머지 질문유형에서는 학년별로 차이가 있었는데 유의미한 차이를 보인 질문유형은 글의 구조와 추론이해 유형이었다. **논의 및 결론:** 이러한 결과는 초등학교 고학년을 기점으로 설명글의 구조 및 설명글의 내용 파악 전략이 발달한다는 것을 보여준다.

핵심어: 학령기 아동, 읽기이해, 설명글, 설득글, 글의 구조

이 논문은 제1저자의 석사학위논문을 수정·보완하였음.

참고문헌

- 김봉순(1996). 텍스트 의미 구조의 표지 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김봉순(1999). 설명적 텍스트 구조의 이해력 발달 연구. 읽기수업방법(한국초등교육학회 편). 서울: 박이정.
- 김애화, 유현실, 황민아, 김의정, 고성룡(2010). 초등학생의 읽기이해 능력 예측 변인에 관한 연구. 언어청각장애연구, 15, 357-380.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장해성, 이주연(2009). 수용·표현어휘력검사(REVT). 서울: 서울장애인종합복지관.
- 류지춘(2000). 설명적 텍스트구조의 발달 단계별 지도 방법 연구. 공주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙(2008). 기초학력검사(Korea Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test, KISE-BAAT). 안산: 국립특수교육원.
- 박혜원(2014). 한국 비언어지능검사 2판(K-CTONI-2). 서울: 마인드프레스.
- 배소영, 김미배, 윤효진, 장승민(2015). 한국어 읽기검사(KOLRA). 서울: 학지사.
- 배소영, 정경희, 김미배, 진연선(2010). 함께 읽고 말해요. 서울: 여성가족부(미간행).
- 이경화(1998). 설명적인 담화의 구조와 독해. 국어교육, 96, 111-142.
- 이경화(2005). 국어교육: 자기주도적 학습력 신장을 위한 학습독서 전략 연구. 새국어교육, 71, 213-233.
- 이승은(2007). 텍스트 상세화가 한국어 학습자의 읽기 이해에 미치는 영향. 한국어 교육, 18, 311-331.
- 이유정(2015). 중학생의 설명적 텍스트 구조이해에 대한 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은숙(1997). 텍스트 구조 지도가 독해에 미치는 효과: 설명적 텍스트를 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임숙희(2005). 제7차 초등학교 국어과 교과서에 반영된 문단 실태 분석: 설명하는 글을 중심으로. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임일혁(2001). 중심내용파악 훈련이 읽기 미성취 아동에게 미치는 읽기이해 효과. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

정정희, 진연선, 광경미, 김미배, 배소영(2017). **이야기 설명 답화 독해**. 서울: 학지사.

정미란(2013). 초등학교 3-6학년 읽기이해부진학생의 읽기이해력 예측변인 탐색. **학습장애연구**, 10, 79-103.

최경희(2008). 논리적 사고력 신장을 위한 설명문 읽기 지도방법. **새국어교육**, 80, 467-496.

한인숙(2003). **텍스트 구조별 독자의 이해 특성 비교 연구**. 공주교육대학교 대학원 석사학위논문.

황진애, 김영태, 이주연(2007). 학령기 아동의 읽기이해력 발달: 중심내용파악, 참조 및 추론능력의 중심으로. **언어청각장애연구**, 12, 412-428.