

Listening and Reading Comprehension Skills of Korean Elementary School Children with Reading Difficulties

Mibae Kim^a, Soyeong Pae^b

^aDepartment of Speech and Hearing Therapy, Catholic University of Pusan, Busan, Korea

^bDivision of Speech Pathology & Audiology, Hallym University, Chuncheon, Korea

Correspondence: Mibae Kim, PhD

Department of Speech and Hearing Therapy,
Catholic University of Pusan, 57 Oryundae-ro,
Geumjeong-gu, Busan 609-717, Korea
Tel: +82-51-510-0845
Fax: +82-51-510-0848
E-mail: mbkim@cup.ac.kr

Received: September 30, 2013

Revised: November 2, 2013

Accepted: December 2, 2013

Objectives: The purpose of this study is to evaluate the characteristics of the listening and reading comprehension skills of school-aged poor readers. In addition we have also identified the error patterns of listening comprehension skills which affect the reading comprehension abilities. **Methods:** A total of 166 elementary school children (83 poor readers and 83 good readers) participated and were divided into lower (1-2), middle (3-4), and higher (5-6) grade groups. The tasks for identifying their listening and reading comprehension skills were performed and then compared. Additionally, the errors in listening comprehension tasks were analyzed to investigate their relations to reading comprehension skills. **Results:** Poor readers in the three groups commonly presented a significantly low achievement in their listening and reading comprehension tasks. As for error type analysis, the most frequent error type was question scope errors for higher grade of good readers, whereas poor readers showed question scope errors and inference errors. There were significant correlations between the overall listening skills and reading comprehension skills, whereas no correlation was found in each error patterns for listening comprehension and reading comprehension skills. **Conclusion:** The results demonstrated that poor readers in elementary schools had difficulties both in their reading and listening comprehensions even when they reach higher grades. Also, it seems to be necessary to tap into listening skills by considering error patterns as well as reading skills in order to provide an intervention program for poor readers.

Keywords: Poor reader, Listening comprehension, Reading comprehension, Error pattern

언어는 표현하고자 하는 내용을 형식을 갖추어 자신의 의도에 맞게 사용하는 것이다. 이를 통해 타인과 상호작용하며 사회적 집단 안에서 살아가게 된다. 언어능력에 어려움이 있을 때 자신이 속한 집단에 적응하는 것에 어려움을 보일 수 있다. 타인과의 의사소통을 위한 기초적인 언어적 기술은 영유아기와 학령전기에 주로 이루어진다. 자신의 신체, 운동, 인지기능의 발달을 바탕으로 이해 및 표현언어를 습득하게 된다. 아동은 여러 가지 소리를 산출하게 되며 자신의 환경을 탐색하면서 한 낱말을 사용하게 되고 표현하고자 하는 의미를 낱말을 조합하여 표현하게 된다. 점차 한국어 문법에 맞게 문장을 구성하면서 단문을 사용하고 문장의 관계에 따른

복문을 산출하게 된다. 그리고 이러한 언어기술을 다양한 상황에서 자신의 의도에 따라 사용하게 된다. 이러한 학령전기까지의 언어 발달은 주로 친숙한 상대자와의 대화담화에서 이루어진다.

학령기에 들어서면서 아동은 더 이상 언어를 단순히 사용하는 것이 아니라 학습을 위한 언어를 발달시키고 사용하게 된다(Paul & Nobury, 2012). 또한 아동의 환경이 다양해지면서 다양한 주제의 대화에 참여하고 매체나 글 등을 통해 정보를 습득하게 된다. 특히 학교의 교과과정을 성공적으로 수행하기 위한 언어를 발달시킨다. 아동은 자신의 언어능력을 활용하여 교과 안의 지식을 습득하고 자신이 습득한 것을 바탕으로 다시 언어를 발달시킨다. 만약 아

동이 언어에 어려움을 보인다면 이러한 지식의 습득과 언어발달이라는 순환체계에 영향을 미쳐 읽기부진, 학습부진을 초래할 가능성이 있다(Stavovich, 1986). 선행연구들에서도 이러한 읽기장애 및 학습장애 아동의 언어문제, 학령전기 언어문제 아동의 읽기발달의 문제를 보고하였다(Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Choi & Hwang, 2010; Heo, Kwag, & Lee, 2011; Kim, Hwang, & Chung, 2012; Kim & Kang, 2010; Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004; Rescorla, 2005).

성공적인 학업수행을 위해 아동은 기초적으로 읽기능력을 가지고 있어야 한다. 기초학습기능인 읽기에 어려움을 보이는 아동은 성공적인 학업성취에 어려움을 보이게 된다. 읽기부진 아동은 학습을 할 수 있는 잠재력이 있음에도 또래보다 낮은 읽기성취를 보이는 아동을 지칭하는 포괄적인 개념이며 선행연구들에서는 저성취 모델에 따라 20%ile-25%ile 이하의 아동으로 정의한다(Park, Kim, Song, Jeong, & Jeong, 2008; Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makuch, 1992).

읽기는 낱말, 문장, 담화를 해석하는 과정이며 어떤 목적을 가진 글에서 의미를 파악하는 능력으로 정의될 수 있다(Vellutino, 2003). 읽기의 궁극적인 목표는 읽기이해이며 텍스트를 읽고 이해하는 데에는 많은 기술이 요구된다. 음소지식, 자소지식, 음소-자소 대응, 의미, 구문, 형태, 화용, 텍스트 구조 지식, 배경 지식 등이 요구되며 이러한 것은 글자를 읽을 수 있는 해독기술과 텍스트에 대한 언어적 이해능력으로 종합되어 읽기이해를 위한 필수적인 기술이 된다(Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). 따라서 아동이 읽기의 어려움을 단순히 글을 읽어내는가, 이해하는가에서 평가하는 것이 아니라 이러한 어려움이 언어적 이해의 어려움으로 나타나는지 살펴볼 필요가 있다.

읽기이해능력은 앞서 말한 것과 같이 복잡하고 어려운 과정이며 점차 정교화되고 심화되어 고학년까지 발달한다. 읽기발달과정을 살펴보면 해독능력이 먼저 발달하며 이해가 뒤에 발달한다고 한다(Chall, 1983). 즉 글자를 읽는 것을 먼저 습득한 뒤 언어적 이해능력을 바탕으로 읽는 내용을 이해하게 되는 것이다. 읽기이해에 영향을 미치는 기술을 읽기발달에서 살펴보면 저학년에는 해독이 읽기이해능력을 더 예측하는 요인으로 나타나며 고학년에는 언어적 이해능력, 즉 듣기이해능력이 더 크게 읽기이해를 예측한다고 한다(Aaron, Joshi, & Williams, 1999; Chung, 2009; Dreyer & Katz, 1992; Georgiou, Das, & Hayward, 2008; Hoover & Gough, 1990; Kim, Yoo, Hwang, Kim, & Koh, 2010). 듣기이해능력은 텍스트를 듣고 이해하는 능력으로 의미, 구문, 형태, 화용능력뿐 아니라 텍스트에 대한 지식, 배경지식 등이 활용되는 상위수준의 언어처리능력

이다(Diakidoy, Stylianou, Karefillidou, & Papageorgiou, 2005). 고학년까지 발달하는 읽기이해에서 텍스트를 듣고 이해하는 능력은 계속 영향을 미치고 있으며 읽기이해를 성공적으로 수행하는 데 중요한 요인이 된다. 듣기이해력에 어려움이 있을 경우 아동은 글을 읽고 이해할 때 언어적 이해능력에 어려움을 보여 읽기이해에 실패할 수 있다(Cain & Oakhill, 2007). 따라서 읽기이해능력과 함께 듣기이해능력을 자세히 살펴야 한다.

지금까지의 연구는 아동의 듣기이해력의 어려움을 주로 전체 수행력의 차이를 살펴보는 것으로 진행되었다(Hyun, 2010; Kim, 2011; Kim & Pae, 2012). 텍스트는 덩이수준의 담화를 말한다. 아동은 이러한 담화를 듣고 이해해야 한다. 이러한 담화의 이해를 보다 자세히 살피기 위하여 Norbury와 Bishop (2002)은 아동이 보이는 오류를 질문이해 오류, 추론 오류, 엉뚱한 대답, 모른다, 질문범위 오류로 분류하여 살펴보았다. 그 결과 단순언어장애 아동은 질문이해 오류와 엉뚱한 대답이 높은 비율로 나타난다고 보고하였다. Yun과 Kim (2005) 연구에서도 질문이해 오류와 엉뚱한 대답 오류는 단순언어장애 아동의 특징이라고 보고하였다. 그러나 Kim (2011)의 연구에서 다문화가정 아동은 모른다, 무반응의 오류가 가장 많았다고 보고하였다. 이것은 아동의 듣기이해 어려움을 단순히 전체적인 수행력을 통해 판단하는 것에 그치는 것이 아니라 오류를 자세히 살펴 그에 적절한 중재가 이루어져야 한다는 것을 말한다.

최근의 연구에서 읽기장애를 언어학습장애로 간주할 만큼 읽기 문제를 보이는 많은 아동이 언어문제를 동반하고 있다고 말한다(Paul & Nobury, 2012). 읽기부진 아동은 어휘의 양이 부족하고 새로운 어휘 습득에 어려움을 보인다고 보고되고 있으며(Joshi & Aaron, 2000; Ko, Choi, & Hwang, 2010; Ouellette & Beers, 2010) 문법에서도 오류를 보이거나 미완성의 구문을 사용하는 등의 어려움을 보인다(Jeong, 2009; Nation et al., 2004; Nation & Snowling, 2000). 언어의 기술이 통합적으로 이루어지는 텍스트 이해에 이러한 어려움이 영향을 미쳐 텍스트를 듣거나 읽고 이해하는 것에도 어려움을 보인다(Jeong, 2009; Kim & Kim, 2006; Kim & Pae, 2012). 읽기부진 아동은 텍스트의 정보와 구조를 이해하지 못하고 정보를 통합하지 못하여 사실적 이해 및 추론적 이해에서 어려움을 보인다(Bishop, 1997; Cain & Oakhill, 2007; Kim & Pae, 2012). 읽기부진 아동의 듣기이해능력에 대한 국내연구는 극히 제한적이나 읽기부진 아동의 듣기이해능력이 일반아동보다 유의미하게 낮으며 일반 아동이 이해 및 표현관련 오류가 많은 반면 읽기부진 아동은 엉뚱한 대답을 하는 비율이 높다고 한다(Yu, 2012).

아동이 듣기 및 읽기이해에서 어려움을 보인다는 것은 읽기에서 최종의 목표를 달성하지 못한다는 것을 의미한다. 따라서 아동이

읽은 내용을 이해할 수 있도록 아동의 이해력의 문제를 보다 심층적으로 살펴볼 필요가 있다. 특히 읽기이해능력과 고학년까지 관련이 깊다고 보고된 언어능력인 듣기이해 특성을 보다 자세히 살피고 읽기이해와의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 그러나 국내의 읽기부진 연구는 이해력의 문제를 읽기이해와 듣기이해의 전체 수행력만으로 살펴보고 있으며 특히 많은 수의 아동을 대상으로 한 학령기 전반의 발달 연구가 부족한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 초등 저학년, 중학년, 고학년 읽기부진 아동의 듣기이해 및 읽기이해능력의 특성을 살피고 읽기이해에 영향을 미치는 듣기이해의 오류를 유형에 따라 살펴보고자 한다. 또한 읽기이해와 듣기이해의 상관관계를 살펴보고 듣기이해 능력이 읽기이해와 관련되어 나타나는지 확인하고자 한다. 이를 통해 읽기평가 및 중재에서 언어능력의 중요성을 확인하고 읽기부진 아동의 평가 및 중재에 대한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

연구 방법

연구 대상

본 연구는 서울, 경기, 강원, 전라, 경상 지역에 거주하는 초등 저학년(1-2학년), 초등 중학년(3-4학년), 초등 고학년(5-6학년)의 읽기부진 아동 83명과 학년과 거주지역을 일치시킨 일반아동 83명을 대상으로 하였다. 읽기부진 아동은 일반초등학교 일반학급에 재학 중이고 표준화된 지능검사인 K-WISC-III (Kwak, Park, & Kim, 2001)의 동작성 지능검사 결과 85 이상이며 기초학력검사(Park et al., 2008) 결과 읽기부진에 대한 저성취 모델(low achievement model)의 저성취 기준에 따라 25%ile 이하(Shaywitz et al., 1992)로 읽기학력지수 90 이하의 아동이다. 또한 학급담임교사로부터 신체, 운동, 정서발달에 문제가 없다고 보고된 아동으로 선정하였다. 일반아동은 읽기부진 아동과 학년과 거주지역을 일치시킨 아동으로 수용·표현 어휘력 검사(Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009)의 수용어휘력 검사 결과 수용어휘력이 해당 연령의 -1 표준편차 이상에 속하고 부모나 학급담임교사로부터 읽기 및 학습수준이 중·상수준이라고 보고되었으며 신체, 운동, 정서 발달에 문제가 없다고 보고된 아동으로 선정하였다. 대상자 정보는 Table 1과 같다.

연구도구 및 절차

본 연구에서는 하위검사인 듣기이해와 읽기이해 검사를 실시하였다. 듣기 및 읽기이해검사는 읽기교육 전문가, 학령기 읽기부진 아동 진단 및 치료 경험이 있는 경력 5년 이상의 언어치료사 2인에게 문항과 실시방법에 대한 타당도를 5점 척도(1=매우 타당하지

Table 1. Means (standard deviations) of standardized tests for poor reader and normal group

Grade	Poor reader (N=83)			Normal (N=83)
	KISE-BAAT	K-WISC-III	REVT	REVT
Lower (N=60)	78.53 (5.12)	90.69 (2.54)	57.50 (12.83)	79.87 (6.74)
Middle (N=54)	77.32 (6.95)	89.72 (5.34)	86.04 (15.82)	108.30 (10.21)
Higher (N=52)	80.18 (4.74)	93.89 (5.29)	122.60 (16.29)	142.92 (15.68)
Total (N=166)	78.68 (5.60)	91.43 (4.39)	88.71 (14.98)	110.36 (10.88)

KISE BAAT = KISE-basic academic achievement tests, K-WISC-III = Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children-III, REVT = receptive and expressive vocabulary test.

않다, 2=타당하지 않다, 3=보통이다, 4=타당하다, 5=매우 타당하다)로 검증하였을 때 4.7로 타당하다고 검증되었다. 듣기이해 검사는 일상적인 주제(소풍, 급식시간, 어버이날)의 텍스트 3개를 듣고 질문에 답하는 형식으로 단순한 사실질문, 텍스트 연결추론, 새로운 정보 추론의 총 18문항으로 구성되어 있다. 연구자는 아동에게 “이제 선생님이 OO에게 이야기를 들려줄 거예요. 이야기를 듣고 선생님이 질문할 거니까 잘 들어야 해요.”라고 말해준 뒤 이어폰을 아동과 나누어 끼고 텍스트를 들려주었다. 읽기이해검사는 아동이 글을 읽고 빈칸을 채우는 방식으로 한자어, 사자성어, 의존명사, 접속사의 의미지식, 조사, 어미, 피동·사동표현의 문법지식 등 글 이해에 필요한 요소를 포함하고 있다. 총 24문항으로 구성되어 있으며 문장부터 짧은 텍스트로 되어 있다. 연구자는 아동에게 “지금부터 선생님이 문제지를 줄 테니 잘 읽고 빈 칸에 알맞은 답을 쓰세요. 모르면 그냥 비워둬도 돼요. 15분 동안 풀고 그만이라고 하면 더 풀지 마세요.”라고 말해주었다. 듣기이해와 읽기이해 검사의 문항 예시는 Appendix 1에 제시하였다. 연구자는 조용한 방에서 1:1로 검사를 진행하였으며 아동의 반응을 바로 전사, 또는 녹음 후 2일 내에 전사하여 분석하였다.

자료 분석

듣기이해 및 읽기이해 검사는 아동이 바르게 답한 문항에 1점을 부여하여 원점수를 산출하였다. 또한 듣기이해 검사는 아동이 보인 오류를 Norbury와 Bishop (2002)의 기준에 따라 다섯 가지 오류 유형으로 나누어 각 오류유형에서 아동이 보인 오류빈도를 전체 오류빈도로 나누고 100을 곱하여 오류유형별 오류율을 산출하였다. 다섯 가지 오류 유형은 질문이해 오류, 추론 오류, 엉뚱한 대답, 질문범위 오류, 모른다·무반응으로 분류하였다. 자세한 오류유형별 분석기준과 예시는 Appendix 2에 제시하였다.

자료의 통계처리

읽기집단(읽기부진, 일반)과 학년집단(저학년, 중학년, 고학년)

에 따른 듣기 및 읽기이해능력 차이를 살펴보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)를 실시하였다. 각 읽기집단에서 학년집단에 따라 오류유형에 차이가 있는지 살펴보기 위해 오류유형별 오류율 기술통계 결과를 산출하였다. 또한 듣기이해능력과 읽기이해능력의 상관을 살펴보기 위해 각 읽기집단에서 Pearson 상관분석을 실시하였다. 통계처리 프로그램은 SPSS ver. 21.0 (IBM Co., Armonk, NY, USA)을 사용하였다.

신뢰도

학령기 아동의 중재 경험이 있는 언어병리학 대학원생 1명에게 검사절차, 기록방법, 채점기준을 설명한 후 전체 자료의 20%를 기록, 분석하도록 하였다. 검사자간 전사 신뢰도는 100%로 나타났으며 듣기이해의 분석 신뢰도는 96.4%, 읽기이해의 분석신뢰도는 98.4%로 나타났다.

연구 결과

읽기집단(읽기부진, 일반)과 학년집단(저학년, 중학년, 고학년)에 따른 읽기이해능력

읽기집단(읽기부진, 일반)과 학년집단(저학년, 중학년, 고학년)에 따른 듣기이해능력 차이

읽기집단과 학년집단에 따른 듣기이해 능력을 살펴본 결과 읽기부진 아동은 평균 9.30 (SD 2.407)으로 일반아동 평균 12.75 (SD

3.138)보다 유의미하게 낮은 수행력을 보였다($F_{(1,160)} = 31.110, p < .001$). 학년집단에 따른 차이를 살펴보았을 때 학년이 증가할수록 더 높은 수행력을 보였으며($F_{(2,160)} = 58.078, p < .001$) 사후분석 결과 저학년, 중학년, 고학년 모든 학년집단 간에 유의미한 차이가 나타났다. 읽기집단과 학년집단에 따른 상호작용 효과가 나타났는데($F_{(2,160)} = 31.110, p < .05$) 일반아동이 저학년과 중학년에 유의미한 차이를 보이고 중학년과 고학년에 차이를 보이지 않은 반면 읽기부진 아동은 저학년과 중학년에 유의미한 차이를 보이지 않고 중학년과 고학년에 유의미한 차이를 보였기 때문이다(Table 2).

읽기집단(읽기부진, 일반)과 학년집단(저학년, 중학년, 고학년)에 따른 듣기이해 오류유형

각 읽기집단에서 아동이 보인 듣기이해 오류를 다섯 가지 유형으로 살펴본 결과 읽기부진 아동과 일반아동 모두 저학년에 추론오류, 질문범위 오류, 모른다·무반응, 엉뚱한 대답, 질문이해 오류의 순서로 오류를 보였다. 중학년에 읽기부진 아동은 질문범위 오류, 추론오류, 모른다·무반응, 엉뚱한 대답, 질문이해 오류의 순서로 나타났으며 일반아동은 질문범위 오류, 모른다·무반응, 추론오류, 엉뚱한 대답, 질문이해 오류를 보였다. 고학년에는 읽기부진 아동과 일반아동 모두 질문범위 오류, 추론 오류, 모른다·무반응, 엉뚱한 대답, 질문이해 오류의 순서의 오류를 보였다(Table 3, Figures 1, 2).

저학년, 중학년, 고학년에 보이는 오류의 순서는 읽기부진 아동과 일반아동이 유사한 결과를 보이거나 읽기부진 아동이 전 학년에 걸쳐 추론오류, 질문범위 오류를 주로 보이는 반면 일반아동은 중학년, 고학년에 질문범위 오류를 많이 보이는 것으로 나타났다. 읽기부진 아동과 일반아동 모두 학년이 증가하면서 모른다·무반응의 오류는 감소하였으며 질문이해 오류는 매우 적은 것으로 나타났다.

읽기집단(읽기부진, 일반)과 학년집단(저학년, 중학년, 고학년)에 따른 읽기이해능력

읽기집단과 학년집단에 따른 읽기이해 능력을 살펴본 결과 Table

Table 2. Descriptive statistics of listening comprehension by subgroup

Grade	Poor reader (N=83)	Good reader (N=83)	Total (N=166)
Lower (N=60)	7.30 (3.49)	10.67 (2.19)	8.98 (3.82)
Middle (N=54)	8.78 (2.78)	13.63 (2.19)	11.20 (3.48)
Higher (N=52)	12.28 (2.41)	14.23 (2.36)	13.27 (2.55)
Total (N=166)	9.30 (3.59)	12.75 (3.14)	11.04 (3.78)

Values are presented as mean (SD).

Table 3. Error rates of listening comprehension error pattern by subgroup (%)

Error type	Lower grade		Middle grade		Higher grade	
	Poor reader	Good reader	Poor reader	Good reader	Poor reader	Good reader
Understanding error	5.20 (7.59)	4.06 (6.39)	3.58 (6.23)	2.84 (7.67)	4.25 (8.18)	0.55 (2.80)
Inference error	31.69 (11.24)	30.18 (16.48)	30.08 (13.79)	15.95 (20.74)	34.37 (23.12)	23.34 (29.60)
Odd response	8.31 (9.52)	7.23 (11.57)	9.60 (10.42)	4.54 (11.31)	5.19 (8.37)	5.52 (13.10)
Question scope error	27.45 (11.51)	29.39 (16.17)	30.30 (18.39)	50.62 (30.89)	35.47 (22.94)	49.79 (30.80)
Don't know response	26.21 (19.75)	29.14 (26.37)	26.44 (26.49)	26.04 (30.22)	20.71 (22.35)	16.95 (22.04)

Values are presented as mean (SD).

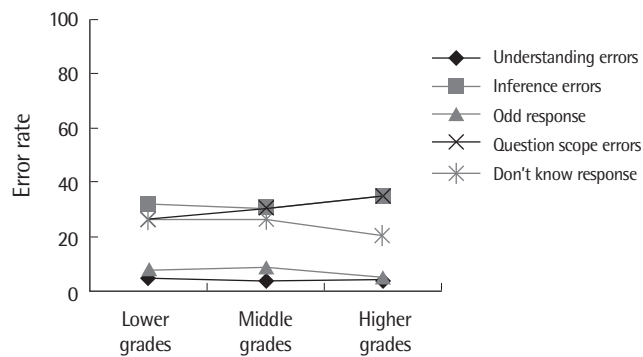


Figure 1. Error rates of listening comprehension error pattern of poor readers.

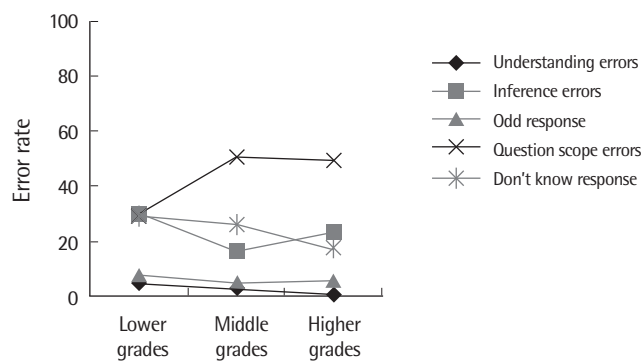


Figure 2. Error rates of listening comprehension error pattern of good readers.

4와 같이 읽기부진 아동은 평균 5.99 (SD 4.218)로 일반아동 평균 13.98 (SD 5.674)보다 유의미하게 낮은 수행력을 보였다($F_{(1, 159)} = 136.834, p < .001$). 학년집단에 따른 차이를 살펴보았을 때 학년이 증가할수록 더 높은 수행력을 보였으며($F_{(2, 159)} = 26.221, p < .001$) 사후분석 결과 저학년, 중학년, 고학년 모든 학년집단 간에 유의미한 차이가 나타났다. 읽기집단과 학년집단에 따른 상호작용 효과는 없었다.

읽기부진아동과 일반아동의 듣기이해와 읽기이해 능력 간의 상관관계

듣기이해와 읽기이해 능력 간에 상관성이 있는지 살펴보기 위해 각 읽기집단에서 상관분석을 실시하였다. 그 결과 읽기부진 아동은 듣기이해와 읽기이해 간에 .498의 유의미한 상관을 보였으며 일반 아동은 .566의 유의미한 상관을 보였다. 두 읽기집단 모두 듣기이해와 읽기이해 원점수가 유의미한 상관성이 있는 것으로 나타났으며 듣기이해에서 보인 오류유형과 읽기이해와의 유의미한 상관은 나타나지 않았다(Tables 5, 6).

Table 4. Descriptive statistics of reading comprehension by subgroup

Grade	Poor reader (N=83)	Good reader (N=83)	Total (N=166)
Lower (N=60)	3.33 (2.37)	10.90 (3.59)	7.12 (4.86)
Middle (N=54)	5.26 (3.21)	15.22 (5.22)	10.24 (6.61)
Higher (N=52)	9.96 (4.04)	16.23 (6.64)	13.16 (6.31)
Total (N=166)	5.99 (4.22)	13.98 (5.67)	10.01 (6.40)

Values are presented as mean (SD).

Table 5. The correlation coefficient among listening comprehension and reading comprehension in poor reader group

Error type	Reading comprehension
Listening comprehension	.498*
Understanding error	-.133
Inference error	-.156
Odd response	.169
Question scope error	.144
Don't know response	-.061

* $p < .001$.

Table 6. The correlation coefficient among listening comprehension and reading comprehension in good reader group

Error type	Reading comprehension
Listening comprehension	.566*
Understanding error	-.086
Inference error	-.081
Odd response	-.170
Question scope error	.169
Don't know response	-.090

* $p < .001$.

논의 및 결론

본 연구는 초등 저, 중, 고학년 아동의 듣기 및 읽기이해 특성을 살피고 읽기이해의 관련요인인 듣기이해의 문제를 오류유형별로 자세히 확인하며 읽기이해와의 상관관계를 살펴, 읽기이해를 위한 언어적 특성을 확인하고자 하였다. 그 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

먼저 읽기부진 아동은 초등 저학년, 중학년, 고학년 모두에서 일반 아동보다 낮은 듣기 및 읽기이해능력을 보였다. 듣기이해에서는 읽기집단과 학년에 따른 상호작용 효과가 나타났는데 일반아동은 저학년과 중학년 간에 유의미한 차이를 보이고 중학년과 고학년 간에 유의미한 차이를 보이지 않은 반면 읽기부진 아동은 저학년과 중학년 간에 유의미한 차이를 보이지 않고 중학년과 고학년 간

에 유의미한 차이를 보였다. 읽기부진 아동이 일반아동보다 낮은 듣기 및 읽기이해능력을 보인다는 것은 선행연구와 같은 결과(Heo et al., 2011; Yu, 2012)로 듣기이해능력이 읽기이해를 예측하는 능력이라는 선행연구(Kim et al., 2010)와 종합하여 볼 때 읽기부진 아동은 낮은 듣기이해능력으로 고학년까지 읽기이해능력에 어려움을 보일 수 있다는 것을 시사한다.

듣기 및 읽기이해능력이 학년이 증가하면서 발달한다는 결과는 선행연구들과 일치하는 결과로 읽기부진 아동의 듣기이해력 역시 발달한다는 것을 말한다(Catts & Kamhi, 2005; Kim & Pae, 2012). 그러나 일반아동이 저학년과 중학년에 유의미한 차이를 보이며 이른 시기에 듣기이해의 발달을 보이는 반면 읽기부진 아동은 중학년과 고학년에 유의미한 차이를 보이며 고학년까지 일반아동보다 낮은 수행력을 보였다. 구어의 발달은 읽기발달보다 선행하며 읽기이해를 위해서 언어적 이해능력인 듣기이해가 바탕이 되어야 한다. Chall (1983)의 읽기발달단계를 살펴보면 초등 저학년까지는 읽기 자체를 습득하는 시기로 주로 해독능력이 발달하는 시기이며 이후 읽기를 통해 학습을 하는 읽기이해단계로 발달한다. 아동이 해독 기술을 습득하는 동안 언어적 이해능력을 함께 발달시키며 이후 읽기이해단계에서 이러한 능력을 통합하여 읽은 내용을 이해하게 되는 것이다. 그러나 읽기부진 아동의 듣기이해능력은 주로 중학년에 고학년에 발달하여 읽기이해력이 발달하는 시기에 발달이 이루어진다. 저학년에는 해독능력, 고학년에는 듣기이해능력이 읽기이해를 크게 예측한다는 선행연구(Georgiou et al., 2008; Kim et al., 2010)와 종합하여 볼 때 아동의 듣기이해능력 발달의 문제가 고학년까지 지속되며 계속적으로 읽기이해의 문제를 야기할 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 읽기부진 아동의 듣기이해능력을 조기에 확인하고 중재하여 읽기이해 단계로 발달할 수 있도록 할 필요가 있다.

아동의 듣기이해 어려움을 보다 자세히 살펴보기 위해 오류유형별 오류율을 살펴본 결과 읽기부진 아동과 일반아동은 유사한 오류패턴을 보였다. 질문범위 오류와 추론 오류율이 높았으며 질문에 오류, 엉뚱한 대답의 오류율이 낮았다. 또한 모른다·무반응의 비율은 학년이 증가하면서 낮아지는 경향이 나타났다. 질문범위 오류와 추론 오류는 아동이 들은 내용과 관련된 것을 추론하려 하였으나 그 범위가 너무 넓거나 특수한 경우, 잘못 추론한 경우를 말한다. 질문범위 오류와 추론오류가 가장 높다는 것은 읽기부진 아동도 일반아동과 같이 들은 내용과 연결하여 이해하려고 노력한다는 증거이다.

그러나 일반아동은 중학년 이후 질문범위 오류가 주를 이루는 반면 읽기부진 아동은 질문범위 오류와 추론 오류가 고학년까지

30%이상의 높은 비율로 나타났다. 이것은 일반아동은 학년이 증가하면서 틀린 답을 하는 것이 줄고 다소 모호하거나 특수한 답을 하는 경우가 대부분으로 텍스트를 이해하지 못하는 경우가 드물다는 것을 의미한다. 읽기부진 아동도 일반아동과 같이 질문자체를 이해하지 못하는 경우는 적은 비율로 나타났으나 일반아동과 다르게 고학년까지 추론오류가 높은 비율로 나타났다는 것은 텍스트의 내용을 잘못 이해하였다는 것이다. 즉, 질문과 같은 짧은 문장은 이해하는 데에는 어려움이 없었으나 긴 텍스트의 내용과 관련된 추론에서는 오류를 보인다는 것이다. 이러한 듣기이해의 추론오류를 선행연구에서는 작업기억과 연결하여 논의하고 있다(Cain & Oakhill, 2007; Jeong, 2009; Lee, Cho, & Lee, 2010). 즉, 기억하는 용량과 처리의 문제가 듣기이해에 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 본 연구에서도 짧은 문장으로 이루어진 질문을 잘못 이해하는 경우보다 텍스트 자체를 이해하고 추론하는 것의 오류가 고학년까지 지속되었다. 또한 추론오류는 들은 내용을 얼마나 잘 이해하고 자신의 지식과 연결하여 추론해내는 가의 문제이다. 입력되는 많은 언어적 자극을 계속 들으면서 이해하고 저장하는 것은 단순한 과정은 아니다. 이러한 복잡한 과정을 잘 수행하기 위해서는 이해전략을 사용하여 텍스트를 처리할 필요가 있다(Van Kleeck, 2008). 한편으로 이러한 추론 오류는 텍스트를 모두 저장하였다고 하더라도 추론과정에서 오류를 보일 수 있다. 언어를 이해하는 것은 단순히 들은 그대로를 받아들이는 것이 아닌 화자의 의도를 알고 그에 따라 해석하는 과정이 포함된다. 아동은 입력되는 어휘와 구문을 단순히 받아들이는 것이 아닌 텍스트의 구조와 기능을 알고 자신의 지식과 연결하여 추론해야 한다. 이러한 과정에서 어려움이 있을 경우 추론의 오류로 나타날 수 있다. 따라서 읽기부진 아동이 자신이 들은 내용의 구조와 기능을 전략적으로 이해하고 확장시킬 수 있도록 할 필요가 있다. 읽기부진 아동은 이러한 듣기이해의 전략의 부족으로 텍스트 이해의 어려움을 겪을 수 있으므로 아동의 듣기이해 오류를 살펴 아동이 텍스트를 전략적으로 처리하여 이해할 수 있도록 해야 한다.

아동의 듣기이해능력이 어떻게 읽기이해능력에 영향을 미치는지 살펴보기 위해 상관분석을 한 결과 읽기부진 아동과 일반아동 모두 듣기이해와 읽기이해능력 간에 유의미한 상관관계가 나타났다. 이러한 결과는 듣기이해능력이 읽기이해능력에 영향을 미친다는 선행연구와 일치하는 결과이다(Jeong, 2009; Kim et al., 2010; Van Kleeck, 2008). 그러나 듣기이해 오류유형별 오류율과 읽기이해와의 상관분석에서는 유의미한 상관이 나타나지 않았다. 듣기이해의 오류유형별 오류율은 읽기이해 수행력과 상관을 보이지 않았으나 전체 듣기이해 수행력이 읽기이해와 상관을 보인다는 것은 아

동의 읽기이해능력에 영향을 미치는 것은 언어적 이해과정의 통합적인 결과물이라는 것을 의미한다. 오류유형별 오류율의 편차가 커 아동의 듣기이해 오류를 읽기이해능력과 직접적으로 연결하여 해석하는 것은 주의를 필요하다. 그러나 아동의 오류유형의 양상이 학년에 따라 차이가 있으며 특히 읽기부진 아동과 일반아동 집단에서 다른 양상을 보이고 있기 때문에 읽기이해능력과 상관이 큰 듣기이해능력의 향상을 위해 아동의 오류유형을 살펴보는 것은 필요하다. 그러나 앞서 살펴본 것과 같이 읽기부진 아동의 듣기이해 오류가 일반아동과 다른 양상을 보이고 있으므로 언어적 이해를 바탕으로 읽기이해를 수행할 때 어려움이 없도록 아동의 오류를 살펴 보다 적절한 중재를 할 필요가 있다.

본 연구의 결과는 아동의 읽기능력과 더불어 확인해야 하는 언어영역, 중재 시 고려해야 하는 언어능력인 듣기이해에 대한 기초자료를 제공하였다는 것에 의의가 있으며 특히 읽기부진 아동의 이해에 초점을 맞추어 읽기이해 및 듣기이해 특성을 살피고 초등 저학년, 중학년, 고학년의 발달을 살펴보았다는 것에 의의가 있다. 본 연구에서는 일상적 주제의 글을 듣고 이해하는 것을 살펴보았으며 사실적·추론적 정보를 포함하였으나 이에 따른 아동의 특성을 살펴보지 못하였으므로 이후 연구에서는 다양한 담화에서 읽기부진 아동의 이해력을 살피며 사실적 이해와 추론적 이해에 따른 이해 특성을 살펴보는 것이 필요하다.

REFERENCES

- Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 120-137.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Cognitive bases of children's language comprehension difficulties. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective* (pp. 283-295). New York, NY: The Guilford Press.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*, 1142-1157.
- Chall, J. S. (1983). *Stage of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Choi, K. S., & Hwang, M. (2010). Semantic processing in children with poor reading comprehension: semantic priming effect during word reading. *Korean Journal of Communication Disorders, 15*, 168-176.
- Chung, B. J. (2009). The relationships among short-term/working memory, phonological awareness, listening comprehension, and inferential skills of school-aged poor readers. *Journal of Rehabilitation Research, 13*, 313-327.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*, 55-80.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of "The Simple View of Reading". In C. K. Kinzer et al. (Eds.), *Literacy research, theory and practice: views from many perspectives* (pp. 169-175). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Georgiou, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. V. (2008). Comparing the contribution of two tests of working memory to reading in relation to phonological awareness and rapid naming speed. *Journal of Research in Reading, 31*, 302-318.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Heo, H., Kwag, K. M., & Lee, Y. (2011). The relationship among the reading and writing abilities and oral language skills of school-aged low-achievers in language learning. *Korean Journal of Communication Disorders, 16*, 23-33.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*, 127-160.
- Hyun, H. O. (2010). *Paragraph comprehension of school-age children with specific language impairment* (Master's thesis). Hallym University, Chuncheon, Korea.
- Jeong, M. (2009). Verbal analogical reasoning skills in poor comprehenders. *Korean Journal of Communication Disorders, 14*, 275-287.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*, 85-97.
- Kim, A. H., & Kim, U. J. (2006). Comprehension monitoring and reading comprehension in low-achieving students and normally-achieving students. *Journal of Special Education: Theory and Practice, 7*, 101-119.
- Kim, A. H., & Kang, E. Y. (2010). A comparison of word recognition skills between elementary students with reading disabilities and students without disabilities: focusing on word recognition performance and error patterns. *Korean Journal of Communication Disorders, 15*, 632-647.
- 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, M., & Pae, S. (2012). Reading skills and phonological processing abilities of Korean elementary school children with/without poor reading. *Korean Journal of Communication Disorders, 17*, 565-581.
- Kim, N. Y., Hwang, H. J., & Chung, S. M. (2012). Factors related to reading disabilities in preschool children with specific language impairment based on double-deficit hypothesis. *Journal of Speech & Hearing Disorders, 21*, 73-92.
- Kim, Y. K. (2011). *Text listening comprehension of school-aged multicultural children* (Master's thesis). Hallym University, Chuncheon, Korea.
- Kim, Y. T., Hong, G. H., Kim, G. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive and expressive vocabulary test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Ko, S., Choi, K. S., & Hwang, M. (2010). Comprehension of ambiguous words in children with poor reading comprehension. *Korean Journal of Communication Disorders, 15*, 348-356.
- Kwak, K. C., Park, H. W., & Kim, C. T. (2001). *Korean Wechsler intelligence scale for children-III (K-WISC-III)*. Seoul: Seoul Special Education Publishing Co.
- Lee, S. E., Cho, M. R., & Lee, Y. K. (2010). The relationship between listening comprehension and working memory in school-aged children. *Korean Journal of Communication Disorders, 15*, 56-65.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*, 229-241.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*, 199-211.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders, 37*, 227-251.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing, 23*, 189-208.
- Park, G. S., Kim, G. O., Song, Y. J., Jung, D. Y., & Jung, I. S. (2008). *Korean Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test (KISE-BAAT)*. Ansan, Korea: Korean Institute for Special Education.
- Paul, R., & Nobury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating (4th ed.)*. St. Louis, MO: Mosby, Inc.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*, 459-472.
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine, 326*, 145-150.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly, 360*-407.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools, 45*, 627-643.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.
- Yu, J. (2012). *Listening comprehension of elementary school aged Korean children with or without reading difficultie* (Master's thesis). Hallym University, Chuncheon, Korea.
- Yun, H. R., & Kim, Y. T. (2005). Story comprehension abilities in school-age children with specific language impairment. *Korean Journal of Communication Disorders, 10*, 41-56.

Appendix 1. Example of items for reading comprehension

문항	목표반응
어젯밤부터 눈이 내렸습니다. 아침 일찍 거리에 나와 보니 온 세상이 하얀 눈으로 뒤덮여 있었습니다. 나는 눈 위에 발을 디뎠습니다. 눈 위에 내가 간 길을 따라 발자국이 찍() .	했습니다
나는 학교에 가다가 시계를 주웠습니다. 시계를 가지고 학교에 갔는데 선미가 울고 있었습니다. 선미는 어제 산 시계를 잃어버렸다고 했습니다. 나는 혹시 이것이 아니냐고 주운 시계를 보여주었습니다. 선미는 이 시계가 맞다고 하며 매우 기뻐했습니다. 다시 시계를 찾게 되어 참 ()이라고 생각했습니다.	다행

Appendix 2. Example of items and error analysis for listening comprehension

지문	연선은 봄소풍으로 동물원에 갔습니다. 동물원에 도착하여 나무에서 묘기를 보여준 원숭이도 보았습니다. 엄마가 정성스럽게 싸 주신 도시락에는 맛있는 김밥이 들어있었습니다. 그리고 “사랑해 연선아”라고 쓰인 쪽지도 있었습니다. 각자 흠어져 밥을 먹고 다 모였는데 한 친구가 보이지 않아 모두 깜짝 놀랐습니다. 선생님과 다른 친구들은 큰 소리를 외치며 그 친구를 찾았고 다행히 수위아저씨가 진호를 데려왔습니다.	
질문 예 2.	연선은 동물원에 왜 갔나요?	
오류유형	정의	예
질문이해 오류	어휘, 구문 등의 문제로 질문을 이해하지 못하는 경우	동물원에 갔어요.
추론 오류	잘못 추론하여 틀린 대답을 하는 경우	원숭이 쇼보러.
영동한 대답	텍스트의 내용과 관련 없는 답을 하는 경우	그림 그리러.
질문범위 오류	질문에 대해 매우 광범위하여 모호하게 답하였거나 너무 특수한 답을 한 경우	놀러.
모른다, 무반응	‘몰라요’로 답하거나 반응을 하지 않은 경우	

국문초록

학년에 따른 읽기부진 아동의 듣기 및 읽기이해능력

김미배¹ · 배소영²

¹부산가톨릭대학교 언어청각치료학과, ²한림대학교 언어청각학부

배경 및 목적: 본 연구는 초등 저, 중, 고학년 읽기부진 아동의 듣기 및 읽기이해특성을 살펴보고 읽기이해에 영향을 미치는 듣기이해능력의 오류유형을 확인하여 읽기부진 아동의 평가 및 중재에서 확인해야 하는 언어능력에 대한 시사점을 제공하고자 하였다. **방법:** 초등 저학년(1-2학년), 중학년(3-4학년), 고학년(5-6)학년 총 83명의 읽기부진 아동과 학년, 거주지역을 일치시킨 일반아동 83명을 대상으로 듣기이해, 읽기이해 능력을 확인하였다. 또한 듣기이해에서의 오류를 분석하고 읽기이해와의 상관관계를 살펴보았다. **결과:** 읽기부진 아동은 듣기 및 읽기이해에서 초등 저, 중, 고학년 모두 유의미하게 낮은 수행력을 보였다. 듣기이해오류를 살펴보았을 때 일반아동과 유사한 양상을 보이거나 일반아동이 고학년에 주로 질문범위오류를 보인 반면 읽기부진 아동은 질문범위 오류와 추론 오류의 비율이 높았다. 또한 듣기이해능력과 읽기이해능력의 상관관계가 나타났으나 듣기이해 오류유형별 오류율과 읽기이해능력 간의 유의미한 상관은 나타나지 않았다. **논의 및 결론:** 읽기부진 아동은 고학년까지 읽기이해에 어려움을 보이며 이것은 듣기이해와 관련하여 나타난다. 따라서 읽기부진 아동의 언어능력을 확인하여 읽기중재에 반영하며 특히 아동의 오류유형을 살펴 읽기부진 아동의 언어적 어려움을 보다 자세히 살펴보고 중재에 적용할 필요가 있다.

핵심어: 읽기부진 아동, 듣기이해, 읽기이해, 오류유형

참고문헌

- 고선희, 최경순, 황민아(2010). 읽기이해부진아동의 다의어 의미 처리 특성. *언어청각장애연구*, 15, 348-356.
- 곽금주, 박혜원, 김정택(2001). *한국판 아동용 웨슬러 지능검사(K-WISC-III)*. 서울: 도서출판특수교육.
- 김남영, 하정, 정승문(2012). 이중결합가설에 근거한 취학 전 단순언어장애아동의 읽기장애 요인. *언어치료연구*, 21, 73-92.
- 김미배, 배소영(2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. *언어청각장애연구*, 17, 565-581.
- 김애화, 강은영(2010). 초등학교 읽기장애 학생과 일반 학생의 단어인지 특성 비교 연구: 단어인지 수행력 및 오류 패턴 비교. *언어청각장애연구*, 15, 632-647.
- 김애화, 김의정(2006). 읽기부진학생의 읽기이해점검력 및 읽기이해 특성 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 7, 101-119.
- 김애화, 유현실, 황민아, 김의정, 고성룡(2010). 초등학생의 읽기이해 능력 예측변인에 관한 연구. *언어청각장애연구*, 15, 357-380.
- 김영기(2011). *초등 다문화가정 아동의 단락 듣기 이해력*. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장해성, 이주연(2009). *수용·표현어휘력검사(REVT)*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙(2008). *KISE-BAAT(쓰기) 검사*. 국립특수교육원.
- 유진(2012). *초등 읽기부진 아동과 정상아동의 단락 듣기 이해력*. 한림대학교 보건대학원 석사학위논문.
- 윤혜련, 김영태(2005). 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해특성. *언어청각장애연구*, 10, 41-56.
- 이소은, 조미라, 이윤경(2010). 초등학교 저학년 아동의 단락듣기 이해와 작업기억 능력 간의 관계. *언어청각장애연구*, 15, 56-65.
- 정미란(2009). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생의 단어 유추. *언어청각장애연구*, 14, 275-287.
- 정부자(2009). 초등학교 저학년 읽기부진 아동의 읽기관련 변인에 관한 연구. *재활복지*, 13, 313-327.
- 정부자(2011). 초등학교 저학년 읽기부진아동의 읽기능력 및 읽기관련 변인에 대한 종단연구. *언어치료연구*, 20, 103-121.
- 최경순, 황민아(2010). 읽기이해부진아동의 의미 처리 특성: 의미점화 효과. *언어청각장애연구*, 15, 168-176.
- 허현숙, 곽경미, 이윤경(2011). 언어학습부진아동의 구어능력과 읽기, 쓰기능력과의 관계. *언어청각장애연구*, 16, 23-33.
- 현혜옥(2010). *학령기 단순언어장애 아동의 단락 듣기 이해력*. 한림대학교 대학원 석사학위논문.