

Story Comprehension Skills of School-Aged Children by Passage and Question Type According to Story Conditions

Haeun Chung¹, Hyesun Song², Yerim Cho², Yoorim Oh², Hyejin Joo², Dongsun Yim^{3*}

¹ Dept. of Communication Disorders, Graduate School, Ewha Womans University, Doctoral Student

² Dept. of Communication Disorders, Graduate School, Ewha Womans University, Master's Student

³ Dept. of Communication Disorders, Graduate School, Ewha Womans University, Professor

Purpose: The purpose of this study was to examine the story comprehension skills of school-aged children by passage type and question type according to the story conditions of listening, reading, and reading while listening.

Methods: A total of 116 children in grades 1 and 2 participated in the study. Participants were recruited from an elementary school in Seoul, Korea. Listening and reading comprehension skills were assessed using the story comprehension task. Participants completed the task for three passages, including fiction and non-fiction. Children were exposed to a story in the written, oral, or combined written and oral modality. They were asked to listen to (listening condition), read silently at their own pace (reading condition), or listen to and read the story (reading while listening condition). After each story exposure, children were asked literal and inferential questions.

Results: The results of a three-way mixed ANOVA showed that there was a significant difference between story conditions. Overall listening comprehension score was higher than reading comprehension, and the reading while listening score was higher than the reading comprehension score. Also, a significant difference between passage and question types was observed. The comprehension score for fiction was significantly higher than the non-fiction score. Participants performed better on literal question tasks than on inferential tasks. The two-way interaction between passage and story condition was significant.

Conclusions: The results show that the story comprehension task's modality affects children's story comprehension. The practical implications of these findings are that children take advantage of a dual presentation modality compared with reading alone. Also, the results suggest that it is crucial to consider passage and question types in order to enhance children's listening and reading comprehension skills.

Keywords: Reading comprehension, listening comprehension, story comprehension, school-aged children

Correspondence : Dongsun Yim, PhD

E-mail : sunyim@ewha.ac.kr

Received : March 14, 2023

Revision revised : April 04, 2023

Accepted : April 30, 2023

This work was supported by the Ministry of Science and ICT of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (No. NRF-2022R1A2C1005268).

ORCID

Haeun Chung

<https://orcid.org/0000-0001-5113-1754>

Hyesun Song

<https://orcid.org/0000-0003-1537-1608>

Yerim Cho

<https://orcid.org/0000-0001-5524-983X>

Yoorim Oh

<https://orcid.org/0000-0001-7104-7787>

Hyejin Joo

<https://orcid.org/0009-0008-7397-8938>

Dongsun Yim

<https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>

1. 서론

이야기 이해는 글에서 제시하고 있는 정보와 배경지식을 결합하여 글의 의미를 해석하고 이해하는 능력으로(Catts & Kamhi, 2005; Lee & Kim, 2004) 듣기 이해와 읽기 이해로 구성된다. 취학 전 시기에는 말하기·듣기를 통한 구어 위주의 방식으로 의사소통이 이루어지지만, 학령기에 접어들게 되면 구어와 더불어 학습을 하기 위해 필요한 읽기 능력이 발달한다(Chall, 1983; Kim & Pae, 2012). 읽기 이해력은 학업 수행을 위한 기초학습 기술이며(Kauffman et al., 1995), 성공적인 읽기 이

해를 위해서는 어휘력, 듣기 이해, 통사처리와 같은 구어 기능의 발달이 필수적이다(Kim et al., 2010).

인쇄된 글자가 아닌 구어 문장 혹은 담화를 듣고 이해하는 능력은 언어 능력과 밀접한 관련이 있다(Lee & Ahn, 2014; Yildirim et al., 2010). 듣기란 '주의를 기울여 들려오는 말소리를 받아들이고, 그것들의 의미를 구성한 후, 메시지를 이해하고 반응하는 과정적 활동이면서, 능동적이고, 의식적인 과정'으로 정의된다(Jeon, 1998; Lee, 2015). 이는 어휘력, 문법 능력과 같은 언어 능력과 세부 내용을 파악할 수 있는 이해력, 배경지식이나 사전지식 등을 통합하는 과정을 포함하기 때문에 듣기 이해를 잘하기 위해서는 기본적으로 어휘력, 문법 능력과 같은 언어 능력을 필요로 한다. Gough와 Tunmer(1986)의 읽기의 단순관점모델(simple view of reading)에 의하면 읽기 이해력은 글자를 음운으로 해독하여 읽어내는 음운해독(decoding) 능

Copyright 2023 © Korean Speech-Language & Hearing Association.

This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

력과 언어적 이해(language comprehension) 능력을 필수 요소로 한다. 언어적 이해 능력은 듣기 이해(listening comprehension) 능력으로도 기술되며(Hoover & Gough, 1990) 따라서 듣기 이해 능력이 먼저 선행되어야 글을 읽고 이해할 수 있다. 학령전기 아동의 듣기 이해력은 해독 능력과 별개로 학령기 이후 아동의 읽기 이해력을 유의하게 예측하는 것으로 보고되었다(Cain & Oakhill, 2007; Kendeou et al., 2009; Lerkkanen et al., 2004). 실제로 읽기 부진 혹은 읽기 장애가 있는 초등학생은 일반 아동에 비해 낮은 듣기 이해력을 보이는 것으로 나타났다(Kim & Pae, 2012; Woo & Kim, 2012). 또한 학교에서 대다수의 활동이 교과 학습과 관련된 내용을 듣거나 교사가 전달하는 지시를 듣는 것으로 이루어져 있기 때문에(Kim, 2000; Lee, 2015), 만약 듣기에 어려움이 있을 경우 학업 수행과 학교생활에도 매우 어려움을 겪게 될 것이다. 따라서 듣기는 읽기 능력에 영향을 미치는 중요한 요소일 뿐만 아니라 학교 학습의 가장 기초가 되는 기술이라 할 수 있다.

읽기 이해는 글에서 제공하는 정보와 자신이 알고 있는 배경지식을 결합하여 읽은 내용의 의미를 파악하고 이해하는 과정이다(Harris & Hodges, 1995; Kim & Koh, 2019). 읽기는 학업 수행을 위한 기초학습 기술로 학업성취도를 예견해볼 수 있는 지표이다. 읽기 이해에 관한 선행연구들에서는 아동의 이야기 이해력에 영향을 미치는 변인들에 관해 연구해왔다. 먼저, 아동의 이야기 이해력에 영향을 미치는 변인으로는 글의 유형이 있다. 글의 유형은 크게 이야기(fiction)와 설명(non-fiction)으로 나눌 수 있으며, 두 가지 유형은 내용이나 구조, 언어특징 등이 다르다. 이야기글은 대부분 등장인물, 문제, 배경 등의 요소들을 포함하고 있으며 사실, 개념, 아이디어 등이 잘 정돈된 시간적, 공간적 배열성을 갖추고 있어 학생들의 텍스트 이해에 도움을 준다(Kim, 2005). 또한 이야기글은 아동이 학령전기부터 쉽게 접하는 장르이며(Yopp & Yopp, 2006) 아동의 일상생활에서의 경험과도 유사한 요소들이 많기 때문에(Graesser et al., 1994), 이야기 구조를 이해하는 것이 비교적 용이하다.

선행연구에 따르면 아동들은 설명글보다 이야기글에서 더 높은 내용 파악 및 추론 능력을 보였으며(Yildirim et al., 2010) 이야기글을 읽고 이해하는 것이 더 쉽고 이해 성공률이 더 높게 나타났다(Lehto & Anttila, 2003; Rasool & Royer, 1986; Sáenz & Fuchs, 2002). 반면, 설명글은 정보를 전달하기 위한 목적으로 사용되며, 논리적 관계를 통해 연결되어 있는 개념과 아이디어를 다룬다(Graesser et al., 2003). 또한 다양한 글의 구조에 대한 지식도 필요하기 때문에 이야기글에 비해 읽고 이해하는 데 더 오래 걸리고 독자가 느끼는 어려움도 더 크다(Sáenz & Fuchs, 2002). 선행연구에 따르면 아동의 학년이 올라감에 따라 설명글의 읽기 이해 능력이 상승하는 것으로 나타났다(Diakidoy et al., 2005). 2학년, 4학년, 6학년, 8학년을 비교한 결과 설명글에 대한 읽기 이해 점수가 전반적으로 이야기글에 비해 낮았지만 연령이 증가함에 따라 점수가 높아지는 패턴이 있다는 것이 밝혀졌다. 또한 초등학생을 대상으로 한 연구(Kim & Koh, 2019)에서는 글의 유형에 따라 추론 양상도

다르게 나타났다. 학생들은 설명글을 읽을 때 글의 내용을 이해하기 위해 배경지식과 제시된 정보를 결합하여 이해하고자 하였고, 이야기글을 읽을 때는 배경지식보다는 글에 나타난 인과관계를 파악하며 글을 읽는 경향이 존재하였다. 이는 글의 유형의 차이가 내용 이해 및 추론 능력의 차이뿐 아니라 추론 양상에도 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사하며, 글의 유형과 이해 능력을 더 면밀히 살펴볼 필요를 제시한다. 즉, 글의 유형에 따라 아동들은 이해 능력에 차이를 보일 수 있으며, 학령기 아동들이 보이는 이러한 특성을 파악하여 적절한 지도를 할 필요가 있음이 강조되어왔다.

또한 아동의 이야기 이해 수행력은 이해 과제 질문 유형에 따라 다르게 나타난다는 특성이 있다. 이야기 이해 과제 유형은 사실적 질문, 추론적 질문이 있으며 이는 각각 사실적 이해와 추론적 이해에서 비롯된다. 사실적 이해는 이야기에 명백하게 나타나 있거나 설명되어 있는 정보, 내용 및 이야기 구성 요소에 관한 것이고, 추론적 이해는 함축된 정보를 이끌어내기 위해서 등장인물의 느낌을 해석해보거나 하면서 함축적으로 뜻하고 있는 의미를 파악하는 것이며(Chae, 2001) 추론적 이해는 사실적 이해 이후에 확립될 수 있다(Flood & Lapp, 1986). 아동들은 일반적으로 추론적 이해를 사실적 이해보다 어려워하며 이는 추론적 이해는 명시적이지 않은 사실을 이해하기 위해 이미 가지고 있는 일반 상식이나 문맥을 이용해야 하기 때문이다(Bishop & Adams, 1992). Lee(2015)는 학령기 아동들의 듣기 이해 특성을 알아보고자 하였으며 학령기 단순언어장애아동 집단과 일반 아동 집단 모두 사실적 이해 능력이 추론적 이해 능력보다 높다고 보고하였으며, 세부적으로 일반 아동 집단은 설명글보다 이야기글에서 추론적 듣기 이해 수행력이 높았던 반면, 학령기 단순언어장애아동 집단은 이야기글보다 설명글에서 더 높은 것으로 나타났다. 또한 읽기 이해 부진 학생과 일반 학생의 이야기글 읽기 이해 능력을 사실적 정보 질문과 추론 질문으로 살펴본 Jeong(2009)에서도 사실적 이해에 비해 추론적 이해의 수행력이 더욱 낮은 것으로 나타났다. 이러한 선행연구 결과들을 바탕으로 사실적 이해보다 추론적 이해 과제에서 아동들이 더 많은 어려움을 보일 것을 예상할 수 있다.

이처럼 선행연구들에서 이야기의 유형과 과제 유형에 따른 아동의 이야기 이해 수행력에 대해 연구되었지만, 학령기 아동의 이야기 이해 연구는 대부분이 읽기 이해 위주로 이루어져 왔으며 듣기 이해와 읽기 이해를 포괄적으로 살펴본 연구는 미비한 실정이다. 학령 초기는 성인과의 책 읽기에서 이야기를 듣고 이해하는 과정에서 스스로 묵독하는 과정으로 전환하는 시기로 읽기 자체를 습득하며 해독 능력이 발달하는 시기이다(Chall, 1983). 이들은 글을 읽을 때 자신의 에너지를 해독에 많이 사용하고 점차 읽기 유창성이 발달하며 자신의 에너지를 이해에 집중시키기 때문에(Cain & Oakhill, 2007; Chall, 1983) 듣기 이해 수행력이 읽기 이해보다 높은 경향이 있다(Curtis, 1980; Diakidoy et al., 2005; Sticht, 1974). Diakidoy 등(2005)은 읽기 이해와 듣기 이해 수행력의 상관관계가 해독 능력이 어느 정도 발달 되었다고 할 수 있는 2학년 이후로 더 강해진다고 보고하였으며 초등학교 저학년에는 듣기 이해가 읽기 이해 수행력보다 높게 나타났지만

고학년으로 올라가면서 차이가 줄어들고, 중학교에서는 읽기 이해력이 듣기 이해력보다 높아지는 양상을 보였다고 보고하였다. 이러한 읽기 발달 단계에 있는 저학년 아동들은 듣기 이해와 읽기 이해 능력에 차이를 보일 수 있으며, 따라서 이들의 듣기 이해와 읽기 이해 특성을 파악하여 적절한 지도가 할 필요가 있다.

학령기 아동의 이야기 이해 특성을 파악하는 데 듣기 양식이나 읽기 양식뿐만 아니라 듣기 및 읽기의 복합양식이 미치는 영향을 연구하는 것은 중요하다. 들으며 읽는 방법(reading while listening)은 텍스트의 제시 양식 중 하나로서 글의 전반적인 이해에도 긍정적인 영향을 주며(Hale et al., 2005; Schmitt et al., 2009) 읽기와 듣기를 동시에 하는 복합 양식 텍스트가 단일 양식의 텍스트에 비해 이야기 이해력을 향상시킨다고 보고되기도 하였다(Knoop-van Campen et al., 2020; Valentini et al., 2018). 이는 글을 해독하는 데 인지적 자원(cognitive resources)을 덜 쓰고 글의 내용을 이해하는 데 더 많이 사용할 수 있기 때문이라고 볼 수 있다(LaBerge & Samuels, 1974). 여러 선행연구에서 들으며 읽는 전략(RWL strategy)이 해독, 읽기 유창성, 읽기 이해 등 읽기의 여러 영역의 수행력에 긍정적인 효과가 있다고 보고하였다(Carbo, 1981; Reitsma, 1988; Shany & Biemiller, 1995; Winn et al., 2006). Verlaan과 Ortlieb(2012)이 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 읽기 및 듣기 전략이 읽기 이해력에 미치는 효과에 대해 살펴본 결과, 읽기 및 듣기 전략이 특히 읽기 부진 아동의 이야기 이해력에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 이는 이 전략이 묵독 읽기보다 학생들의 읽기에 대한 동기를 향상시켰기 때문으로 나타났다.

그러나 일부 연구자들은 듣기는 읽기보다 더 수동적인 과정이기 때문에 텍스트를 들으며 읽는 것은 진정한 읽기가 아니라고 주장하기도 하였다(Clark, 2007; Moyer, 2012). 읽기의 경우, 독자들은 글을 읽고 속도를 조절하며, 이해가 어려울 경우 글을 다시 참조할 수 있는 특징이 있는 반면 듣기는 순간적이고 일시적인 구어를 듣는 과정으로, 청각적 자극에 대해 듣는 사람이 제어할 수 없으며 메시지가 완료된 후에는 다시 참조할 텍스트가 없다는 특징이 있다. 따라서 텍스트를 듣는 것보다 읽는 것이 더 이해력을 높일 수 있으며 특히 성인 학습자들은 더욱 그런 특징을 보일 가능성이 더 크다고 보고되었다(Leahy & Sweller, 2011; Lund, 1991). 또한, 읽으며 듣는 조건에서는 시각 정보와 청각 정보를 함께 처리해야 하며 이는 인지적 부하를 증가시키기 때문에, 시각 정보나 청각 정보만 단독으로 제시되는 것에 비해 정보를 처리하는 것이 어려우므로 학습의 효율이 더 낮게 나타난다고 보는 연구자들도 있다(Brünken et al., 2010a; Diao & Sweller, 2007). 듣기와 읽기가 결합되면 일부 학습자는 청각 입력에 더 의존할 수 있는 반면 다른 학습자는 읽기에 집중할 수 있기 때문에 학생들이 두 가지 기술에 대해 동등하게 주의를 나누는 것이 다소 어려울 수 있다고 보고되기도 하였다(Chang, 2009).

이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해력에 관한 연구는 주로 성인을 대상으로 이루어져 왔으며, 제시 양식에 따라 차이가 있다는 연구결과(Daniel & Woody, 2010; Lund, 1991)와 차이가 없다는 연구결과가 혼재되어 있는 등(Moyer, 2011; Rogowsky

et al., 2016), 연구의 대상과 방법에 따라 다르게 보고되었다. 구체적으로, 이야기를 읽고 회상하는 능력이 이야기를 들은 후 회상하는 것보다 높게 나타났으며(Dixon et al., 1982; Flavell et al., 1981), 기사를 읽은 사람들이 같은 기사를 들은 사람들보다 높은 이해력을 보였다(Daniel & Woody, 2010). 반면, Moyer(2011)의 연구에서는 읽기와 읽기 및 듣기 양식에 따라 이야기 이해력에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

이와 유사하게 단일 양식과 복합 양식에 따른 이야기 이해의 차이를 비교한 연구는 외국어 학습자에 초점을 맞춘 연구가 대부분이며 연구에 따라 상이한 결과를 보고하고 있다. 선행연구에 의하면 학생들에게 듣기 단독 양식보다 듣기와 읽기의 복합 양식으로 글을 제시하였을 때 이야기 이해력이 높게 나타났다고 보고하였다(Chang, 2009). 또한 74명의 대학생들을 대상으로 듣기 단일 양식과 듣기 및 읽기 복합 양식 간의 이야기 이해 수행력의 차이를 비교한 Moreno와 Mayer(2002)의 연구 결과, 학생들의 복합 양식에서의 수행력이 단일 양식에서의 수행보다 높게 나타났다. 반면, Diao와 Sweller(2007)에 따르면 읽기 단독 조건에서의 이야기 이해 수행력이 읽으며 듣는 조건에서의 수행력보다 높게 나타났다. 이는 인지부하이론(cognitive load theory)에 따라, 시각 정보와 청각 정보를 함께 처리하는 것이 인지적 부하를 증가시키기 때문에 시각 정보나 청각 정보만 단독으로 제시되는 것에 비해 정보를 처리하는 것이 어려우므로 학습의 효율이 더 낮게 나타나는 것으로 볼 수 있다(Brünken et al., 2010b). 선행연구들의 결과를 종합한 결과, 연구대상과 방법에 따라 서로 다른 결과가 보고되고 있으며, 아동을 대상으로 읽기와 듣기를 동시에 하는 복합 양식 텍스트와 단일 양식의 텍스트에 따른 이야기 이해력 차이를 살펴본 연구는 매우 제한적이다.

따라서 본 연구에서는 이야기 이해 과제 조건을 달리하여 실험하였다. 본 연구에서는 이야기 과제 조건을 듣기, 듣기 및 읽기, 읽기로 정의하였다. 듣기 제시 양식은 지문에 대한 청각적인 자극을 제시하는 것이며 읽기 제시 양식은 지문에 대한 시각적인 자극을 제시하는 것이다. 듣기 및 읽기 제시 양식은 오디오와 글, 즉 청각과 시각 자극이 함께 제시되는 복합 양식이다. 본 연구에서는 이러한 이야기 과제 조건과 지문 유형, 사실적 이해 및 추론적 이해 과제 유형과 함께 다양한 측면에서 살펴보아 학령기 아동의 이야기 이해 특성을 파악하고자 하였다. 이를 위해 학습을 위한 읽기로 진입하는 초등학교 1~2학년 아동을 대상으로 이야기글과 설명글을 다른 조건(듣기, 듣기 및 읽기, 읽기)에 따라 제시하고 사실적, 추론적 질문에 답하도록 하여 이들의 이야기 이해 특성을 살펴보았다. 본 연구의 결과는 학령기 아동의 이야기 이해를 평가하고 지도할 때 고려할 사항에 대한 임상적 시사점을 제시해줄 수 있을 것이다.

이에 따른 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

지문 유형과 질문 유형, 이야기 과제 제시 조건에 따른 이야기 이해력에는 유의한 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시에 소재한 초등학교에 재학 중인 1~2학년 아동 총 116명이었다. 대상자 선정에 대한 기준은 다음과 같다. 연구에 참여한 아동은 모두 (1)한국판 카우프만 간편지능검사 2(Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II: KBIT-II, Moon, 2020)의 비언어성 지능검사 결과가 85점 ($-1SD$) 이상이고, (2)교사 및 부모에 의해 사회적 상호작용의 문제, 신경학적 손상, 청각 혹은 시각 등의 감각적 문제, 구강 구조 및 운동 능력의 결함 등의 문제가 없다고 보고되었다. 연구 대상자의 기본 정보는 Table 1에 제시하였다.

Table 1. Participants' characteristics

Category	1 st grade (n=53)	2 nd grade (n=63)
Age (months)	81.19 (3.48)	94.20 (3.45)
Sex (Male : Female)	21 : 32	28 : 35
Non-verbal IQ ^a	116.31 (15.06)	116.86 (14.87)

Note. Values are presented as mean (SD).

^a Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II (KBIT-II, Moon, 2020).

2. 검사도구

1) 이야기 이해 과제

본 연구에서는 대상자의 이해 능력을 평가하기 위하여 이야기 이해 과제(Park et al., 2023)를 실시하였다. 이야기 이해 과제는 세 개의 다른 조건(듣기, 듣기+읽기, 읽기)에서 일련의 이야기를 듣고 이야기에 관한 사실적, 추론적 질문에 답하는 과제이다.

이야기 이해 과제는 총 6지문으로 이루어져 있다. 그중 3지문(삐죽삐죽 아기 선인장, 람보의 날개를 찾아서, 소원 원정대의 대모험)은 이야기글이고 3지문(세계 물의 날, 세계 동물의 날, 세균의 이모저모)은 설명글이다. 각 이야기글은 73문장($SD=0$)으로 이루어져 있으며, 발단-전개-위기-절정-결말의 구조를 갖추고 있다. 문장 당 어절은 평균 11.01개($SD=.01$)가 되도록 일치시켰다. 각 설명글은 37문장($SD=0$)으로 이루어져 있으며, 서론-본론-결론의 구조를 갖추고 있다. 문장 당 어절은 평균 11.01개($SD=.01$)가 되도록 맞추었다. 각 글의 어절 수와 문장 수, 문장 당 어절 수는 Table 2에 제시하였다.

모든 대상자는 이야기글 두 지문과 설명글 한 지문 혹은 이야기글 한 지문과 설명글 두 지문에 대한 검사를 수행하도록 배정되었다.

Table 2. Number of words and sentences of reading passages

Passage type	Story	Total number of words	Total number of sentences	Number of words per sentence
Fiction	Baby cactus	801	73	11.02
	Rambo's wings	804	73	11.00
	Wish adventure	806	73	11.01
	Mean (SD)	803.67 (2.05)	73 (0)	11.01 (.01)
Non-fiction	World water day	425	37	11.56
	World animal day	420	37	11.35
	Tax stories	414	37	11.27
	Mean (SD)	419.67 (4.50)	37 (0)	11.39 (.12)

2) 이야기 이해 과제 조건

이야기 이해 과제는 읽기 조건, 읽기+듣기 조건, 듣기 조건에서 제시되었다. 대상자는 여섯 지문 중 무작위로 선별한 세 개 지문에 대한 검사를 과제 제시 조건별로 각 1회씩 진행하였다.

듣기 조건은 아동이 컴퓨터 모니터를 통해 그림을 보는 동시에 헤드폰으로 그 내용을 듣는 조건이다. 음성은 성인 여성의 편안한 말 속도로 산출되며, 그림에는 어떠한 철자 단서도 제공되지 않는다. 각 페이지에 할당된 음성이 모두 재생되면 페이지가 자동으로 넘어간다.

듣기+읽기 조건은 컴퓨터 모니터에 줄글을 제시하는 동시에, 헤드폰을 통해 음성을 함께 제시하는 조건이다. 아동은 컴퓨터 모니터로 줄글을 읽는 동시에, 헤드폰을 통해 성인 여성의 음성으로 동일한 내용을 듣게 된다. 음성이 끝나면 페이지가 자동으로 넘어간다.

마지막으로 읽기 조건은 아동이 컴퓨터 모니터에 제시된 줄글을 묵독하는 조건이다. 연구자는 아동이 제시된 글을 모두 읽고 화면을 넘겨달라고 요청할 때까지, 시간제한 없이 줄글을 제공하였다.

3) 이야기 이해 과제 질문

후속질문은 사실적 질문과 추론적 질문으로 구성되는데, 사실적 질문은 명시적으로 제시된 내용을 기억해서 답할 것을 요구하는 질문을 일컫는다(Basaraba et al., 2013). 예를 들어 본 과제 내 설명글 '세계 물의 날'에 대한 사실적 질문 중에는 '국제인구행동연구소에서는 물 기근, 물 부족, 물 풍요 국가들을 발표하고 있습니다. 우리나라는 1990년에 어떤 국가로 지정되었나요? (정답: 물 부족 국가)'라는 질문이 있다. 반면 추론적 질문은 내용에 산재된 정보를 연결하여 전체적인 의미나 인물의 숨은 동기 등을 해석할 것을 요구하는 질문을 의미한다(Basaraba et al., 2013). 예를 들어 본 과제 내 설명글 '세계 물의 날'에 대한 추론적 질문 중에는 '우리나라가 물 부족 국가에서 물 기근 국가로 될 수 있다는 것은 무슨 의미일까요? (정답: 사용할 수 있는 물이 갈수록 줄어들)'라는 질문이 있다.

연구자는 아동에게 조건에 맞게 이야기를 제시한 직후, 이야기와 관련된 후속질문을 제공하였다. 각 이야기글에는 사실적 질

문 10개와 추론·평가적 질문 9개를 합해 총 19개의 후속질문이 따랐으며, 각 설명글 뒤에는 사실적 질문 9개와 추론적 질문 9개를 합해 총 18개의 후속질문이 이어졌다. 모든 질문은 화면을 통해 텍스트로 제공하는 동시에, 연구자가 직접 소리 내어 읽어주었다. 아동은 질문에 구어로 답하였다.

모든 추론적 질문의 배점은 2점인 반면, 사실적 질문은 배점이 1점인 질문 4개와 2점인 질문 6개로 이루어져 있다. 단답형 대답이 요구되는 질문(예, ‘탐보는 무슨 동물인가요?’ - ‘날다람쥐’ 등)에는 1점을 배정하였으며, 서술형 대답이 요구되는 질문(예, ‘독수리 아저씨는 왜 탐보를 새들의 동네로 데리고 갔을까요?’ - ‘날개가 있는 동물을 보면서 마음껏 날아다닐 수 있게 해주려고’ 등)에는 최대 2점을 배정하여 응답의 명료성과 구제성에 따라 부분점수 1점을 허용하였다. 각 이야기에 해당하는 이야기 이해 질문은 이야기글의 경우, 사실적 질문 10문항, 추론적 질문 9문항, 총 19문항으로 구성하였으며 설명글의 경우, 사실적 질문 10문항, 추론적 질문 8문항, 총 18문항으로 구성하였다. 총점은 각각 34점, 32점이었으며 %로 변환하여 분석하였다. 글의 종류에 따른 후속질문의 구성은 Table 3에 정리하였다.

Table 3. Question types and scoring of passages

Passage type	Factual question	Inferential question	Total
Fiction	4 questions (1 point)	9 questions (2 point)	19 questions (34 point)
	6 questions (2 point)		
Non-fiction	4 questions (1 point)	8 questions (2 point)	18 questions (32 point)
	6 questions (2 point)		

3. 연구절차

모든 대상자는 이야기글 두 지문과 설명글 한 지문 혹은 이야기글 한 지문과 설명글 두 지문에 대한 검사를 수행하도록 배정되었다. 연구자는 아동에게 배정된 세 지문을 각기 다른 조건(듣기, 듣기+읽기, 읽기)으로 제시하였으며, 아동은 한 지문이 모두 제시된 직후마다 해당 지문에 대한 후속질문에 응답하였다.

4. 자료분석 및 결과처리

전체 자료에 대한 채점 이후, 박사과정 연구보조원 3인에 의해 전체 채점 결과가 재검수되었다. 전체 자료 중 10%에 해당하는 자료에 대한 평가자 간 신뢰도 분석 결과, $r=.09$ 수준의 높은 신뢰도를 나타내었다.

본 연구에서 수집한 모든 자료를 IBM SPSS ver.28(SPSS Inc., Chicago, IL, USA)을 사용하여 통계적으로 분석하였다. 지문 유형(이야기글, 설명글) 및 이해 과제 질문 유형(사실, 추론)에 따른 이야기 이해 과제의 제시 방식 간(듣기, 듣기 및 읽기, 읽

기)의 수행력에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 삼원혼합분산분석(three-way mixed ANOVA)을 실시하였다.

III. 연구결과

지문 유형 및 이해 과제 유형에 따른 과제 제시 방식 간 이야기 과제 수행 차이의 기술통계 결과는 Table 4에 제시하였으며, 삼원혼합분산분석(three-way mixed ANOVA)에 대한 결과는 Table 5에 제시하였다.

Table 4. Descriptive statistics of reading comprehension task

Condition	Listening		Reading while listening		Reading		
	Factual	Inferential	Factual	Inferential	Factual	Inferential	
Passage type	Fiction	84.37 (18.84)	71.48 (19.80)	78.06 (20.33)	65.86 (23.06)	71.59 (27.30)	55.63 (26.22)
	Non-fiction	44.88 (23.69)	37.81 (25.38)	50.27 (25.99)	41.45 (25.50)	39.88 (29.60)	35.22 (27.09)

Table 5. ANOVA results of story comprehension task according to passage and question types

Distributed source	Sum of squares	Degree of freedom	Mean square	F
Within factor				
Condition	12308.76	1	2319759.24	10.19***
Passage	159622.31	1	159622.31	264.51***
Question	19243.05	1	19243.05	31.88***
Condition × Passage	4469.90	2	2234.95	3.70*
Condition × Question	8.81	2	4.41	.01
Passage × Question	2133.63	1	2133.63	3.53
Condition × Passage × Question	499.038	2	249.52	.41

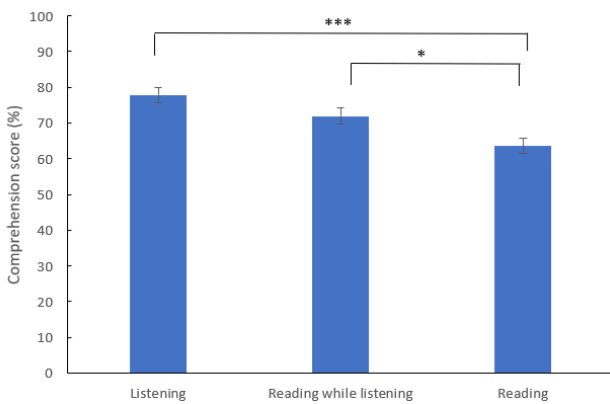
* $p<.05$, *** $p<.001$

지문 유형(이야기글, 설명글) 및 이해 질문 유형(사실, 추론)에 따른 이야기 이해 과제의 제시 방식 간(듣기, 듣기 및 읽기, 읽기)의 수행력에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 삼원혼합분산분석(three-way mixed ANOVA)을 실시한 결과, 지문 유형($F_{1, 726}=264.51, p<.001$), 질문 유형($F_{1, 726}=31.88, p<.001$), 이야기 과제 제시 유형($F_{2, 726}=10.19, p<.001$)의 주효과가 유의하였다.

즉, 지문 유형에 따라서는 이야기글(문학글) 수행력 ($M=71.171, SE=1.263$)이 설명글(비문학글) 수행력 ($M=41.591, SE=1.308$)보다 유의하게 높게 나타났으며, 질문 유형에 따라서는 사실적 질문 수행력($M=61.516, SE=1.286$)이 추론적 질문 수행력($M=51.246, SE=1.286$)보다 높게 나타났다. 세 가지 이야기 과제 제시 유형 (듣기, 듣기 및 읽기, 읽

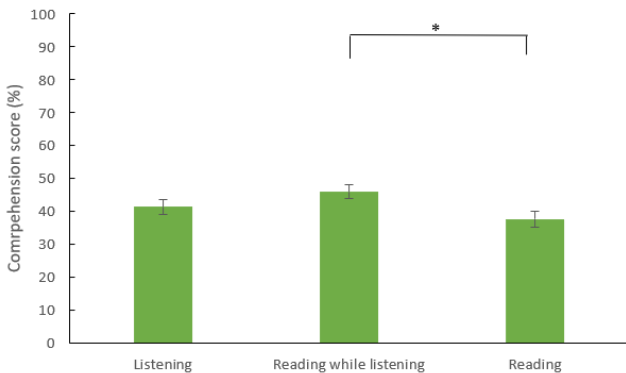
기)의 주효과가 유의하게 나타남에 따라 Bonferroni 사후비교 분석을 실시한 결과, 듣기 이해 조건에서의 수행력이 읽기 이해 조건보다 유의하게 높았으며($p < .001$), 듣기 및 읽기 조건 수행력이 읽기 이해보다 유의하게 높았다($p < .001$).

이야기 과제 제시 유형 간 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행에 유의한 차이가 있는지 알아본 결과, 이차 상호작용이 통계적으로 유의하였다($F_{(2, 726)} = 3.70, p < .05$). 듣기 이해 조건과 읽기 이해 조건 간의 이야기글과 설명글의 차이가 통계적으로 유의하였다. 즉, 이야기글 과제에서는 듣기 단독 조건과 읽기 조건 간, 듣기 및 읽기 조건과 읽기 단독 조건 간 수행력 차이가 유의하였고, 설명글 과제에서 듣기 및 읽기 조건과 읽기 단독 조건 간 수행력 차이가 유의하였다. 이야기 과제 제시 유형과 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행력에 대한 그래프는 Figure 1과 2에 제시하였다.



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

Figure 1. Comprehension task score of fiction passage by task condition



* $p < .05$

Figure 2. Comprehension task score of non-fiction passage by task condition

이야기 과제 제시 유형 간 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행에 유의한 차이가 있는지 살펴본 결과, 통계적으로 유의한 이차 상호작용이 나타나지 않았다($F_{(2, 726)} = .007, p > .05$). 지문 유형 간 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행에 유의한 차이가 있는지 살펴본 결과, 이차 상호작용이 통계적으로 유의하지 않았다($F_{(1,$

$726) = 3.536, p > .05$). 그 밖에 과제 제시 방식과 질문 유형 및 지문 유형에 대한 삼차 상호작용 역시 통계적으로 유의하지 않았다($F_{(2, 726)} = .413, p > .05$).

IV. 논의 및 결론

본 연구는 지문 유형과 질문 유형에 따른 이야기 이해 과제의 제시 조건 간 학령기 아동의 이야기 이해력을 살펴보고자 하였다. 이를 위해 초등학교 1~2학년 아동을 대상으로 이야기글과 설명글을 다른 조건(듣기, 듣기 및 읽기, 읽기)에 따라 제시하고 사실적, 추론적 질문에 답하도록 하여 이들의 이야기 이해 수행력의 차이를 알아보았다.

첫째, 설명글에 비해 이야기글의 이해 과제 수행력이 유의하게 높은 것으로 나타나 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행력의 차이를 확인하였다. 이는 아동들은 설명글보다 이야기글에서 더 높은 내용 파악 및 추론 능력을 보이며(Yildirim et al., 2010) 이야기글을 읽고 이해하는 것이 더 쉽고 이해 성공률이 더 높게 나타났다고 보고한 선행연구들과 일치하는 결과이다(Lehto & Anttila, 2003; Rasool & Royer, 1986; Sáenz & Fuchs, 2002).

둘째, 사실적 질문 수행력이 추론적 질문 수행력보다 높게 나타났다. 이는 정상발달 아동과 언어장애 아동들 모두 문자적으로 표현되지 않은 부분을 추리하여 의미를 파악하는 추론 이해가 직접적인 정보를 종합하여 의미를 파악하는 사실 이해보다 어려워하는 것으로 보고한 선행연구들을 지지하는 결과이다(Bishop & Adams, 1992; Jeong, 2009; Kelso et al., 2007).

셋째, 이야기 제시 조건에 따른 이야기 이해 과제 수행을 비교한 결과, 듣기 단독, 듣기 및 읽기, 읽기 단독 조건 순으로 높은 수행을 보였으며, 사후 검정 결과 듣기 조건과 읽기 조건의 차이가 유의하였으며, 듣기 및 읽기 조건과 읽기 조건 간 차이가 유의하였다. 이는 듣기 및 읽기 조건에서 아동들이 글을 해독하는 데 인지적 자원을 덜 쓰고 글의 내용을 이해하는 데 더 많이 사용할 수 있어 이야기를 이해하는 데 도움이 되었음을 의미한다. 본 연구의 대상인 1~2학년은 읽기 발달 단계에 의하면 읽기 자체를 습득하는 시기로 해독 능력이 발달하는 시기이며 자동화된 해독 능력을 갖추지 않은 시기이다. 학령기 아동의 듣기 이해와 읽기 이해에 관한 선행연구(Diakidoy et al., 2005)에 따르면 초등학교 저학년에는 듣기 이해가 읽기 이해 수행력보다 높게 나타나지만, 고학년으로 올라가면서 차이가 줄어들고 중학교에서는 읽기 이해력이 듣기 이해력보다 높아지는 양상을 보이는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교 저학년 시기에는 듣기 이해 발달이 읽기 이해 발달보다 선행하여 듣고 이해하는 것이 스스로 글을 읽고 텍스트에 대한 언어적 이해 능력을 종합하여 성공적으로 이해하는 것보다 더 수월하므로 이들의 이야기 이해 수행력이 읽기 단독 조건에서보다 듣기 단독 조건과 듣기 및 읽기 복합 양식 조건에서 더 높게 나타났다고 볼 수 있다. 이는 듣기 및 읽기의 복합 양식이 읽기 단일 양식의 텍스트에 비해 높은 이야기 이해력을 보인다는 선행연구와도 일치하는 결과이다(Knoop-van Campen et al.,

2020; Valentini et al., 2018). 반면 텍스트를 듣고 이해하는 것보다 읽고 이해하는 것이 더 이해력을 높일 수 있다고 보고한 선행연구와는 상반된 연구 결과이며, 듣기 및 읽기의 복합 양식이 인지적 부하를 증가시켜 듣기 단독 혹은 읽기 단독 조건에서보다 낮은 수행력을 보인다는 선행연구의 결과와도 다르게 나타났다. 이러한 상반된 결과는 주로 성인을 대상으로 실시된 선행연구들과 달리 본 연구는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 실시되었기 때문으로 해석할 수 있다. 저학년 아동들의 경우 글을 읽을 때 시각적 자극과 청각적 정보를 동반하여 제시된 것이 시각적 자극만 제시된 것보다 이해가 더 높게 나타남을 알 수 있다.

또한 연구결과, 이야기 과제 제시 유형 간 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행력의 차이가 유의하였다. 구체적으로, 이야기 글 과제에서는 듣기 단독 조건과 읽기 조건 간, 듣기 및 읽기 조건과 읽기 단독 조건 간 수행력 차이가 유의하였고, 설명글 과제에서 듣기 및 읽기 조건과 읽기 단독 조건 간 수행력 차이가 유의하였다. 이야기글의 경우 듣기, 듣기 및 읽기, 읽기 조건의 순으로 높은 이야기 이해 수행력을 보였으나 설명글의 경우 듣기 및 읽기, 듣기, 읽기 조건 순으로 높은 수행력을 보인 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 지문 유형에 따라 학령기 아동의 듣기 이해와 읽기 이해가 다른 양상을 보일 수 있음을 시사 하는 결과이다. 특히, 설명글을 읽고 이해하는 과정에서 아동들은 참조할 텍스트와 청각 자극의 도움을 함께 받아 더 높은 이해력을 보인 것으로 해석할 수 있다. 설명글은 정보를 전달하기 위한 목적으로 사용되어 논리적 관계를 통해 연결되어 있는 개념과 아이디어를 다루기 때문에(Graseer et al., 2003), 듣기 조건에서는 청각적으로 제시된 정보가 오래 지속되지 않아 아동들이 새로운 정보를 충분히 처리하기에 더 어려움을 보인 반면 듣기 및 읽기 조건에서는 텍스트와 청각적 정보를 함께 활용할 수 있어 이들의 이야기 수행력의 향상을 도운 것으로 해석할 수 있다(Leahy & Sweller, 2011).

본 연구는 이야기 이해 과제를 제시 방식과 지문 유형, 사실적 이해 및 추론적 이해 질문 유형에 따라 분석하여 학령기 아동의 이야기 이해 특성을 파악하고자 하였다. 이를 위해 초등학교 1~2학년 아동을 대상으로 이야기글과 설명글을 다른 조건(듣기, 듣기 및 읽기)에 따라 제시하고 사실적, 추론적 질문에 답하는 과제를 수행하였다. 연구결과 이야기글 이해 과제 수행력이 설명글 이해 과제 수행력보다 높음을 확인하였고, 사실적 질문의 수행력이 추론적 질문 수행력보다 높음을 확인하였다. 또한 이야기 과제 제시 방식에 따라서는 듣기 이해가 읽기 이해보다 높게 나타나고 듣기 및 읽기 이해가 읽기 이해보다 높게 나타나며 이러한 결과는 지문 유형에 따라 다르게 나타남을 밝혔다.

본 연구는 이야기 이해력에 영향을 미치는 변인인 지문 유형, 질문 유형, 그리고 이야기 제시 방식 등 다양한 측면을 포괄적으로 살펴본 학령기 아동의 이야기 이해력 특성을 살펴보았다는 데에 연구적 의의가 크다. 특히, 최근 기술의 발달로 교육 환경에서 청각적 자극과 시각적 자극이 함께 제시되는 복합양식 텍스트가 크게 증가하였다는 점을 고려할 때, 듣기 이해와 읽기 이해

의 차이점을 살펴보는 것에서 더 나아가 듣기 및 읽기의 복합 양식이 아동의 이야기 이해력에 미치는 영향을 확인하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 결과는 학령기 아동의 이야기 이해 능력 촉진 시 지문 유형과 과제 유형에 따른 듣기 이해 및 읽기 이해 특성을 고려해야 함을 시사한다. 또한 아동의 이야기 이해력에 도움을 주는 이야기 제시 방식에 대한 시사점을 제공하여, 향후 학령기 아동의 이야기 이해를 평가하고 지도할 때 고려할 요소에 대한 임상적 시사점을 제시해 줄 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점 및 제언 사항은 다음과 같다. 본 연구는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 지문 및 질문 유형 간 이야기 이해 과제 제시 방식 간의 이야기 이해력을 비교하였다. 선행연구에 의하면 초등학교 저학년에서부터 고학년으로 이어지는 시기에 아동에게 요구되는 읽기 관련 능력은 위계적으로 차이가 있다(Cain & Oakhill, 2007; Chall, 1983). 학년이 올라감에 따라 해독 자체 활동에 집중하기 보다는 점차 읽기 유창성이 발달하여 읽기 이해가 중요해지기 때문에 학년에 따라 이야기 과제 제시 방식 간 수행력의 차이가 다르게 나타날 수 있다. 그러나 본 연구는 초등학교 저학년 아동만을 대상으로 실시하였다는 제한점이 있다. 따라서 초등학교 고학년을 대상으로 이야기 제시 조건에 따른 이야기글과 설명글의 이야기 이해력에 관한 후속연구를 실시하여 학년에 따른 이야기 이해력의 차이를 살펴보는 것이 필요할 것으로 보인다. 또한 선행연구에서는 학령기 단순언어 장애, 읽기 부진 및 학습장애 아동들이 일반 아동에 비해 낮은 듣기 이해와 읽기 이해력을 보이며 지문과 질문 유형이 이들의 이야기 이해력에 영향을 미친다고 보고하였다(Chung, 2011; Yun & Kim, 2005). 일반 아동을 대상으로 한 본 연구의 결과를 바탕으로 읽기 부진 및 학습 장애 아동들이 보이는 이야기 이해 과제의 제시 조건 간 수행력 차이를 추가적으로 살펴보는 연구가 진행될 필요가 있으며, 이들의 이야기 이해력 특성을 면밀하게 파악함으로써 이야기 이해력 증진을 돕는 임상적 시사점을 도출할 필요가 있을 것이다.

Reference

- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing, 26*(3), 349-379. doi:10.1007/s11145-012-9372-9
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 35*(1), 119-129. doi:10.1044/jshr.3501.119
- Brünken, R., Plass, J. L., & Moreno, R. (2010). Current issues and open questions in cognitive load research. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 253-272). New York: Cambridge University Press.

- doi:10.1017/CB_O9780511844744.014
- Brünken, R., Seufert, T., & Paas, F. (2010). Measuring cognitive load. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 181-202). New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511844744.011
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.) (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: The Guilford Press.
- Carbo, M. (1981). Making books talk to children. *The Reading Teacher*, 35(2), 186-189.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *The connections between language and reading disabilities*. New York: Psychology Press. doi:10.4324/9781410612052
- Chae, J. O. (2001). Assessment of children's story comprehension: A review of research. *Korean Journal of Child Studies*, 22(1), 227-240. doi:edspia.NODE07083585
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chang, A. C. S. (2009). Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories. *System*, 37(4), 652-663. doi:10.1016/j.system.2009.09.009
- Chung, B. J. (2011). Relationships among word recognition, reading comprehension, phonological awareness, working memory, listening comprehension, and inferential skills: A two-year longitudinal study of second and third graders. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 20(1), 103-121. doi:edspia.NODE07521506
- Clark, A. (2007). A hundred ways of listening: Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *Young Children*, 62(3), 76. doi:197629750/se-2
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 656-669. doi:10.1037/0022-0663.72.5.656
- Daniel, D. B., & Woody, W. D. (2010). They hear, but do not listen: Retention for podcasted material in a classroom context. *Teaching of Psychology*, 37(3), 199-203. doi:10.1080/00986283.2010.488542
- 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(1), 55-80. doi:10.1080/02702710590910584
- Diao, Y., & Sweller, J. (2007). Redundancy in foreign language reading comprehension instruction: Concurrent written and spoken presentations. *Learning and Instruction*, 17(1), 78-88. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.11.007
- Dixon, R. A., Simon, E. W., Nowak, C. A., & Hulstsch, D. F. (1982). Text recall in adulthood as a function of level of information, input modality, and delay interval. *Journal of Gerontology*, 37(3), 358-364. doi:10.1093/geronj/37.3.358
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction. *Developmental psychology*, 17(1), 99. doi:10.1037/0012-1649.17.1.99
- Flood, J., & Lapp, D. (1986). Types of texts: The match between what students read in basals and what they encounter in tests. *Reading Research Quarterly*, 21(3), 284-297. doi:10.2307/747710
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi:10.1177/047193258600700104
- 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. *Rethinking Reading Comprehension*, 82, 98. doi:10.4324/9780203840412.ch2
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. doi:10.1037/0033-295x.101.3.371
- Hale, A. D., Skinner, C. H., Winn, B. D., Oliver, R., Allin, J. D., & Molloy, C. C. (2005). An investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders. *Psychology in the Schools*, 42(1), 39-51. doi:10.1002/pits.20027
- Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary* (p. 207). Newark: International Reading Association.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. doi:10.1007/bf00401799
- Jeon, E. J. (1998). Conceptual approach to speaking and listening education. *The Association of Korean Education*, 56(1), 111-132. doi:edskyo.4010037038554
- Jeong, M. R. (2009). Verbal analogical reasoning skills in poor comprehenders. *Korean Journal of Communication Disorders*, 14(3), 275-287. uci:G704-000725.2009.14.3.009
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., & Astuto, T. A. (1995). *Issues in educational placement: Students with emotional and behavioral disorders*. NJ: Erlbaum. Psychology Press.
- Kelso, K., Fletcher, J., & Lee, P. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: An examination of two subgroups. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 39-57. doi:10.1080/13682820600693013
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. doi:10.1037/a0015956
- 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(3), 357-380. doi:edskyo.4010023119843
- Kim, H. Y. (2005). A study on the relativity of between teaching of text structure and reading ability of learner. *The Journal of Korean Language & Literature Education*, 37, 67-94. doi:edspia.NODE00669874
- 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(4), 565-581. doi:edskyo.4010023530918

- Kim, S. D. (2000). On the theory and practice of listening education. *The Journal of Education*, 2, 11-25.
- Kim, W. R., & Koh, H. J. (2019). The analysis of inferential characteristics of poor comprehenders and average comprehenders on comprehension of expository text and narrative text: Using 'think-aloud' method. *The Journal of Korea Elementary Education*, 30(2), 135-150. doi:10.20972/Kjee.30.2.201906.135.
- Knoop-van Campen, C. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). Effects of audio support on multimedia learning processes and outcomes in students with dyslexia. *Computers & Education*, 150, 103858. doi:10.1016/j.compedu.2020.103858
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Leahy, W., & Sweller, J. (2011). Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25(6), 943-951. doi:10.1002/acp.1787
- Lee, H. J. (2015). Listening comprehension abilities of school-aged children with language disorder according to input modification types. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 93-114. doi:edskyo.4050025324713
- Lee, K. Y., & Kim, M. S. (2004). The validity of the narrative comprehension task for young Korean children. *Journal of Early Childhood Education*, 24(3), 243-258. doi:edskis.2389075
- Lee, S. Y., & Ahn, S. W. (2014). A correlational study on the relationship between listening ability and language development of young children. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 23(1), 109-125. doi:edspia.NODE07521677
- Lehto, J. E., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143. doi:10.1080/00313830308615
- Lerkkanen, M. K., Rasku-puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67-92. doi:10.1080/01411920310001629974
- Lund, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196-204. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x
- Moon, S. B. (2020). *Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II (KBIT-II)*. Seoul: Hakjisa.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2002). Verbal redundancy in multimedia learning: When reading helps listening. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 156-163. doi:10.1037/0022-0663.94.1.156
- Moyer, J. E. (2011). *"Teens today don't read books anymore": A study of differences in comprehension and interest across formats* (Doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN. 지역
- Moyer, J. E. (2012). Audiobooks and e-books: A literature review. *Reference and User Services Quarterly*, 51(4), 340-354. doi:10.5860/rusq.51n4.340
- Park, W. J., Yang, Y., Jeong, E., Kim, A., & Yim, D. (2023). Correlation analysis between eye movement patterns and reading comprehension skills by reading condition in children with typical development and language impairment. *Communication Sciences & Disorders*, 28(1), 39-51.
- Rasool, J. M., & Royer, J. M. (1986). Assessment of reading comprehension using the sentence verification technique: Evidence from narrative and descriptive texts. *The Journal of Educational Research*, 79(3), 180-184. doi:10.1080/00220671.1986.10885673
- Reitsma, P. (1988). Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and independent reading with computer-based speech feedback. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 219-235. doi:10.2307/747803
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2016). Does modality matter? The effects of reading, listening, and dual modality on comprehension. *Sage Open*, 4(3), 2158244016669550. doi:10.1177/2158244016669550
- Sáenz, 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(1), 31-41. doi:10.1177/074193250202300105
- Schmitt, A. J., McCallum, E., Hale, A. D., Obeldobel, E., & Dingus, K. (2009). Can text-to-speech assistive technology improve the reading comprehension of students with severe reading and emotional disabilities? *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 10(2), 95-115. doi:10.1080/10400435.2012.659956
- Shany, M., & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 382-395. doi:10.2307/747622
- Sticht, T. G. (1974). *Auditing and reading: A developmental model*. Alexandria: Human Resources Research Organization
- Valentini, A., Ricketts, J., Pye, R. E., & Houston-Price, C. (2018). Listening while reading promotes word learning from stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 10-31. doi:10.1016/j.jecp.2017.09.022
- Verlaan, W., & Ortlieb, E. (2012). Reading while listening: Improving struggling adolescent readers' comprehension through the use of digital-audio recordings. In J. Cassidy, S. Grote-Garcia, E. Martinez, & R. Garcia (Eds.), *What's hot in literacy 2012 yearbook* (pp. 30-36). San Antonio: Texas Association for Literacy Education.
- Winn, B. D., Skinner, C. H., Oliver, R., Hale, A. D., & Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(3), 196-205. doi:10.1598/jaal.50.3.4
- Woo, J. H., & Kim, S. S. (2012). A study of reading characteristics of students with reading disabilities: Analyses of reading disability type, reading miscue type and text comprehension ability. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 51(3), 197-218. uci:G704-001516.2012.51.3.013
- Yildirim, K., Yildiz, M., Ates, S., & Rasinski, T. (2010). Fifth-grade

- Turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1879-1891.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read-alouds at school and home. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 37-51. doi:10.1207/s15548430jlr3801_2
- Yun, H. R., & Kim, Y. T. (2005). Story comprehension abilities in school-age children with specific language impairment. *Korean Journal of Communication Disorders*, 10(3), 41-56. doi:edskyo.4010023094304

이야기 과제 제시 조건에 따른 지문 유형과 질문 유형별 학령기 아동의 이야기 이해력 비교

정하은¹, 송혜선², 조예림², 오유림², 주혜진², 임동선^{3*}

¹ 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 박사과정

² 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 석사과정

³ 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 교수

목적: 본 연구는 이야기 과제 제시 조건(듣기, 읽기, 듣기 및 읽기)에 따른 초등학교 1-2학년 아동의 이야기 이해력을 지문 유형(설명글, 이야기글)과 질문 유형(사실적 질문, 추론적 질문)별로 비교해보기 위해 실시되었다.

방법: 본 연구는 서울시에 소재한 초등학교에 재학 중인 1-2학년 아동 116명을 대상으로 하였다. 이야기 이해 능력을 평가하기 위해 이야기 이해 과제를 실시하였고 모든 대상자는 이야기글과 설명글 중 무작위로 선별한 세 개 지문에 대한 검사들 과제 제시 조건(듣기, 듣기 및 읽기, 읽기)별로 각 1회씩 진행하였다. 아동은 제시된 과제를 듣고(듣기 조건), 묵독하고(읽기 조건), 들으면서 읽었으며(듣기 및 읽기 조건) 이야기에 관한 질문(사실적 질문, 추론적 질문)에 응답하였다.

결과: 삼원혼합분산분석을 실시한 결과, 지문 유형, 질문 유형, 이야기 과제 제시 유형의 주효과가 유의하였다. 이야기글의 이해 점수가 설명글 이해 점수보다 높게 나타났으며, 사실적 질문 점수가 추론적 질문 점수보다 높게 나타났다. 이야기 제시 조건에 따라서는 듣기 단독 조건에서의 수행력이 읽기 단독 조건보다 유의하게 높았으며, 듣기 및 읽기 조건 수행력이 읽기 단독 조건보다 유의하게 높게 나타났다. 이야기 과제 제시 유형 간 지문 유형에 따른 이야기 이해 수행력의 차이가 유의하였다. 또한 이야기 과제 제시 방식과 지문에 따른 이차 상호작용이 유의하였다.

결론: 본 연구결과는 이야기 이해 과제 조건이 학령기 아동의 이야기 이해 능력에 미치는 영향을 보여주었으며 이러한 결과는 지문 유형에 따라 다르게 나타남을 밝혔다. 학령기 아동의 이야기 이해 능력 증진을 위해 지문 및 과제 유형에 따른 듣기 이해 및 읽기 이해 특성을 고려해야 함을 시사한다.

검색어: 읽기 이해, 듣기 이해, 이야기 이해, 학령기 아동

교신저자: 임동선(이화여자대학교)

전자메일: sunyim@ewha.ac.kr

게재신청일: 2023. 03. 14

수정제출일: 2023. 04. 04

게재확정일: 2023. 04. 30

본 연구는 2023년도 대한민국 과학기술정보통신부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (No. NRF-2022R1A2C1005268).

ORCID

정하은

<https://orcid.org/0000-0001-5113-1754>

송혜선

<https://orcid.org/0000-0003-1537-1608>

조예림

<https://orcid.org/0000-0001-5524-983X>

오유림

<https://orcid.org/0000-0001-7104-7787>

주혜진

<https://orcid.org/0009-0008-7397-8938>

임동선

<https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>

참고 문헌

- 김미애, 배소영 (2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. **언어청각장애연구**, 17(4), 565-581.
- 김상돈 (2000). 듣기교육의 이론과 실천 방안에 대하여. **교육논총**, 2, 11-25.
- 김애화, 유현실, 황민아, 김의정, 고성룡 (2010). 초등학생의 읽기이해 능력 예측변인에 관한 연구. **언어청각장애연구**, 15(3), 357-380.
- 김우리, 고희정 (2019). 설명글과 이야기글 읽기에서 읽기이해부진 학생과 일반 학생의 추론 특성 분석: Think-aloud 를 이용하여. **한국초등교육**, 30(2), 135-150.
- 김현연 (2005). 텍스트 구조 지도가 읽기에 미치는 영향 연구. **국어교육연구**, 37, 67-94.
- 문수백 (2020). **한국판 카우프만 간편지능력사 2**. 서울: 학지사.
- 박원정, 양윤희, 정은애, 김아영, 임동선 (2023). 읽기 조건에 따른 학령 초기 일반 아동과 언어발달장애 아동의 이야기 이해 수행력 및 안구 움직임 패턴 간 관계 분석. **Communication Sciences & Disorders**, 28(1), 39-51.
- 우정한, 김상선 (2012). 읽기장애학생의 읽기 특성 연구: 읽기장애의 유형, 읽기 오류 유형 및 글 이해력 분석. **특수교육재활과학연구**, 51(3), 197-218.
- 윤혜련, 김영태 (2005). 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해특성. **언어청각장애연구**, 10(3), 41-56.
- 이경열, 김명순 (2004). 유아용 이야기 이해력 평가도구 타당화 연구. **유아교육연구**, 24(3), 243-258.
- 이상연, 안성우 (2014). 유아의 듣기능력과 언어발달과의 상관 연구. **언어치료연구**, 23(1), 109-125.
- 이현정 (2015). 입력수정 방식에 따른 학령기언어장애아동의 듣기이해. **학습장애연구**, 12(2), 93-114.
- 전은주 (1998). 말하기·듣기 교육에 대한 개념적 접근. **새국어교육**, 56(1), 111-132.
- 정미란 (2009). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생의 단어 유추. **언어청각장애연구**, 14(3), 275-287.
- 정부자 (2011). 초등학교 저학년 읽기부진아동의 읽기능력 및 읽기관련변인에 대한 종단연구. **언어치료연구**, 20(1), 103-121.

채종옥 (2001). 유아의 이야기 이해에 관한 연구들에 대한 고찰. **아동학회지**, 22(1), 227-240.