



1학년 아동의 문단글 듣기, 낭독, 묵독에 따른 담화 이해력 비교

Korean 1st Graders' Language Comprehension on Three Tasks : Oral Reading, Silent Reading and Listening

이조영¹, 배소영^{2*}

¹ 한림대학교 일반대학원 언어병리학과 박사과정

² 한림대학교 언어청각학부 교수

Cho Young Lee¹, So Yeong Pae^{2*}

¹ Major in Department of Speech Pathology and Audiology, Graduate School, Hallym University, Doctoral Student

² Division of Speech Pathology and Audiology, Hallym University, Professor

Purpose: This study explored the text comprehension abilities of Korean first graders in the three different modalities: listening, oral reading, and silent reading. **Methods:** Twelve normally developing children and 4 challenging children were presented with narrative texts of 5-6 sentences, which were presented in three modalities: two were listened to, two were read orally, and two were read silently. The children then answered 30 questions regarding the narrative texts. **Results:** Typically developing first graders seemed to have a higher performances in the mode of oral reading compared to the modes of listening and silent reading. Interestingly, the dyslexic child had the top performance in listening and was very low in oral reading, while the child with poor conversational skills exhibited the opposite trend. The hearing impaired child revealed similar a developmental pattern with NR children while the SLI child showed the lowest performance on all three modes. **Conclusions:** SLPs need to understand the various needs of children with language difficulties and to accommodate each child's discourse tasks in a way to tap into their weaknesses as well as their strengths.

Correspondence : So Yeong Pae, PhD

E-mail : spae@hallym.ac.kr

Received : March 20, 2019

Revision revised : April 20, 2019

Accepted : April 25, 2019

This article was based on the oral presentation of the annual conference of KSHA 2018.

Keywords : Oral reading, silent reading, listening, dyslexia

목적: 본 연구는 초등학교 1학년을 대상으로 교실담화특성에 따른 세 가지 담화유형인 듣기, 낭독, 묵독의 담화수행력을 통해 일반 아동 12명과 각 장애유형별 고위험군 사례를 통해 담화이해능력을 비교하고자 하였다. **방법:** 초등학교 1학년을 대상으로 일반 아동 12명과 각 장애유형별 고위험군 (청각장애, 발달성 난독, SCD, SLI) 등 4명의 아동들에게 5-6문장의 6가지 텍스트를 주고 타입별로 3분의 1은 듣기, 3분의 1은 낭독, 3분의 1은 묵독을 수행한 후, 각 텍스트와 관련된 질문을 하여 아동의 반응을 기록하도록 하였다. 일반아동의 교실 담화 특성별로 듣기, 낭독, 묵독을 실시한 후 각 담화 특성별 점수를 비교하여 담화 이해력을 알아보았다. 또한 4가지 장애유형별 고위험군 아동의 각 점수 차를 비교하여 일반 아동과의 점수 차를 비교하고자 하였다. **결과:** 두 집단 모두 낭독이 듣기와 묵독 과제보다 수행력이 높았다. 낭독이 가장 점수가 높았고 묵독과 듣기는 비슷한 수행력을 보였다. 낭독과 듣기이해에만 유의한 차이가 있고, 묵독과 듣기는 유의한 차이가 없었다. 그리고 고위험군 아동들은 장애유형별 각기 다른 수행능력을 보였다. 청각장애 아동은 듣기에서 가장 낮은 점수를 얻었다. 일반 아동그룹과 비교하였을 때, 담화 과제에 따른 수행능력은 비슷한 양상을 보였다. 발달성 난독 고위험군 아동은 일반 아동과 비교하였을 때에 듣기와 말하기에서 높은 점수를 얻었음에도 불구하고 취약한 읽기 기술로 인해 낭독과 묵독에서 낮은 수행력을 보였다. SCD 고위험군 아동은 읽기에서 높은 점수를 얻었으나 듣기에서 낮은 수행력을 보였다. SLI 고위험군 아동의 사례를 살펴보면, 듣기, 읽기 수행 전 영역 모두에서 낮은 수행력을 보였다. **논의:** 학생 개인의 담화과제 수행에 따른 강, 약점을 고려하여 적절한 지원이 이루어 질 필요가 있다.

교신저자 : 배소영 (한림대학교)

전자메일 : spae@hallym.ac.kr

게재신청일 : 2019.03.20

수정제출일 : 2019.04.20

게재확정일 : 2019.04.25

이 논문은 한국언어치료학회 2018년 학술대회 구두 발표를 기초로 이루어졌음.

검색어 : 발달성 난독, 듣기이해, 읽기이해, 듣기, 낭독, 묵독

1. 서 론

유아기 때에는 듣기와 말하기를 통해 언어발달을 해나가며 학령기를 전후로 읽기와 같은 문어중심의 의사소통 기술이 확장된다(Pae, 2016). 아동들은 학령기에 접어들면서부터 듣기, 말하기와 더불어 '읽기발달'을 통해 언어능력을 보다 정교화해 나간다(Chall, 1983). 담화란 둘 이상의 문장이 연속이 되어 이루어지는 말의 단위로 서로 이야기를 주고 받거나, 어떤 목적을 달성하기 위해 사용하는 구어적 형태의 언어이다. 특히 교실담화에서는 선생님의 말을 듣고, 그것을 이해하는 언어능력과 글을 읽고 이해하는 문어능력이 학교생활에 있어서 중요한 언어기술인 것이다. Singer(1994)는 담화 추론 과정과 담화추론의 여러 정의를 고려하여 이야기의 인과관계에 따른 추론에 대한 범주를 담화추론이라고 하였다. 아동은 단어나 문장을 이해하는 것에서 나아가 여러 문장이 모인 담화를 듣거나 읽고 이해하는 것으로 발달해 간다(Paul & Norbery, 2012)

읽기는 학습에 없어서는 안 될 기본적인 능력이며, 학업성취도를 예견해 볼 수 있는 지표이다(Suh & Kim, 2002). 따라서 학령기에 노출이 되면 듣기와 더불어 읽기이해 능력, 즉 주어진 텍스트의 의미를 파악하고, 글 속의 내용과 정보를 이해하는 능력이 필요하다. 따라서 학령기에 노출이 되면 듣기와 더불어 읽기이해능력, 즉 주어진 텍스트의 의미를 파악하고, 글 속의 내용과 정보를 이해하는 능력이 필요하다. 먼저 읽기 이해란 주어진 단어들을 읽고, 문장의 의미를 파악하며 글의 전체적인 의미를 이해하는 과정이다. 또한 그러기 위해서는 듣기를 포함한 언어기술이 필수적이다. 읽기의 단순 이론(simple view of reading)에서 읽기 이해는 해독과 듣기 이해를 포함하는 복잡한 과정이라고 하였다(Gough et al., 1996). Hoover & Gough(1990). 그리고 학년이 올라갈수록 읽기 이해력의 차이는 더 뚜렷해지며 특히 고학년으로 갈수록 언어능력의 차이가 읽기 이해력의 차이에 더 영향을 주는 것으로 나타났다(Kim & Wagner, 2015). 따라서 언어능력이 읽기에서 중심적 역할을 하는 것이 당연하며 언어능력은 읽기 성취도와 관련이 있다고 여러 연구들에서 밝혀졌다. Kim(2015)은 해독과 듣기 이해 없이 읽기 이해력은 불가능하다고 하였다. 읽기의 단순한 관점에 기초하여 언어수행능력을 4가지 프로파일로 분류하였고, 단어 읽기, 읽기 이해 부족, 그리고 듣기 이해력이 양호한 그룹을 비교하여 연구한 결과, 듣기 이해가 읽기 이해의 중요한 요인이라고 하였다(Kim, 2015). 이처럼 선행 연구들에서 언어 이해가 강조된 읽기 이해 모델이 연구 되었지만 학령기 교실담화에서 꼭 필요한 듣기 및 언어 이해를 포함한 읽기유형별 연구는 거의 없었다.

읽기는 주어진 텍스트의 의미를 파악하는 과정이고, 텍스트간의 의미관계를 이해하는 것이다. 읽기는 단순한 관점으로 보면 해독(decoding)과 언어적 이해(linguistic comprehension)로 나누어 볼 수 있다(Catts et al., 2006; Joshi & Aaron, 2000). 또한 읽기 방법은 소리를 내는지에 여부에 따라 낭독(oral reading)과 소리를 내지 않고 눈으로 읽는 묵독(Silent Reading)으로 구분될 수 있다. Miller와 Smith(1989)는 낭독(oral reading)가 고학년보다 저학년의 텍스트 이해능력에 긍정적인 영향을 끼친다고 하였다.

Song(2005)은 낭독 수업을 한 후 실시한 듣기 평가를 통해 낭독 활동이 듣기 이해력에 유의미한 도움을 주었다고 보고하였으며, 낭독(oral reading)을 통해서 주의 집중 시간의 유지, 소리의 구별과 결합, 청각기억의 사용, 소리들 간의 구별 등 듣기 능력을 향상시킬 수 있었다고 하였다. 또한 낭독이 듣기 이해와 직접적인 관계가 있다는 결과를 제시하였다. 한국어교육에서도 낭독이 초급 학습자들에게 더 효과적이고 읽기 능력의 향상을 위한 집중도를 높이는 데에 있어 좋은 읽기 방법이라고 하였다.

묵독(silent reading)에 관련된 연구들도 많이 있었다. 묵독에 관한 선행 연구 결과를 보면, 묵독은 주로 저학년 이상 학습자에게 더 적합한 읽기 방법으로 여겨져 왔으며, 낭독보다 묵독이 읽기 능력뿐만 아니라 읽기 속도, 이해 능력, 유창성 등을 높일 수 있다는 장점이 있다고 연구되었다(Krashen, 1993; Petrimoulx, 1988; Park, 1999). Krashen(1993)에서는 묵독기술이 EFL 교실에서 읽기 이해도의 향상을 가져왔음을 보고하면서, 묵독은 기초 단계의 학습자를 유창성을 지닌 수준으로 끌어올려 주는 역할을 하는 것으로 분석하였다. 또한 고학년의 EFL 읽기 수업에 효과적이라고 결론지었다.

위와 같이 낭독과 묵독에 관한 비교 연구는 많으나 SVR 읽기 모델(Hoover & Gough, 1990)과 DIER 읽기모델(Kim, 2017)에 서처럼 읽기이해에 필요한 듣기 및 언어이해력을 함께 본 낭독, 묵독에 대한 연구는 거의 없다. 또한 장애유형별 아동들의 담화이해력에 대한 일반 아동과의 차이를 비교하고자 하였다. 특히, 읽기 부진을 겪고 있는 아동들은 초등 전 학년에 걸쳐 발달하기 때문에 지속적이고 다양한 방식의 읽기능력 평가가 필요하며 Yoon 등(2011)은 읽기 이해 능력에 따라 읽기장애 하위집단을 분류하였고, 또한 읽기하위집단에 따라 서로 다른 특성이 나타날 수 있음을 시사하였다. 따라서 후속 연구에서는 하위집단별로 다양한 특성을 살펴보는 것이 필요하다고 제안하였다. 학교 입학 후 다양한 이유로 학습에 어려움을 겪는 학생들이 있으며, 특히 언어 및 읽기에서의 어려움은 아동의 교실생활과 학업에 큰 장애가 될 수 있다. 발달성 난독(dyslexia)은 신경생물학에서 유래된 특정한 읽기 장애이며, 철자와 암호 해독 능력이 부족하며, 정확하고 유창한 단어 인식의 어려움으로 특징 지어진다. 일반적으로 언어의 음성학적 구성요소의 부족에서 기인하며, 이것의 이차적인 결과로 읽기 이해의 문제와 읽기경험 즉, 어휘와 배경지식의 감소를 포함한다(Lyon et al., 2003). 따라서 언어이해력과 말하기 능력이 좋음에도 불구하고 해독에 어려움을 가지고 있다. 단순 언어장애(specific language impairment, SLI)의 경우, 청각과 시각 같은 감각적 손상이 없으며 비언어성 지능점수가 85 이상, 언어성 검사점수가 $-1.25 SD$ 이하이고, 구강구조 및 운동 기능이 정상이고 신경학적 손상이 존재하지 않으며 사회적 상호작용이나 활동에 심각한 손상이 없는 아동으로 언어의 규칙을 학습하거나 낱말 찾기의 어려움이 보이는 아동을 말한다(National institute of special education, 2009). SLI 아동인 경우, 언어 발달 지연 때문에 비록 음운 인식 기술이 적절할지라도 학령기에 이르면 언어 장애나 읽기 능력 부족이 나타난다고 하였다(Skibbe et al., 2008). Adams(2001)과 Botting과 Conti-Ramsden(1999)은 자폐증에 대한 기존의 진단 기준을 충족시키지 못하지만 화용적인 언어와

의사소통의 사회적 측면에 지속적인 어려움을 겪고 있는 그룹이 점점 늘어나고 있다고 하였다. DSM-5 진단기준에서 사회적 의사소통 장애(Social Communication Disorder, SCD)는 화용 및 담화적인 측면에서 어려움이 더욱 두드러진다고 하였다(Swinford et al., 2014). 청각장애(Hearing impaired, HI)아동의 경우, 아동의 청력 손실은 언어 및 듣기 능력뿐만 아니라 담화 이해에도 영향을 미친다. 언어능력에 의존하는 읽기는 인공 와우 이식술을 받은 청각장애 아동의 읽기 이해를 향상시킬 수 있다고 하였다(Perfetti & Sandak, 2000). 따라서 학령기의 HI 아동에게 읽기 기술이 필요하다.

본 연구에서는 1학년 일반 아동들을 대상으로 교실에서 이루어지는 3가지 담화 수행 능력인 듣기, 낭독, 묵독을 통한 담화 이해력을 살펴본 후, 다양한 이유로 읽기 발달에서 어려움을 겪는 고위험군의 4가지 사례를 들어 학령기 아동의 담화 이해력을 비교 대조하여 임상적 시사점을 논의하고자 한다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

대상 아동들은 일반 아동 12명, 4가지 장애유형별 고위험군 아동 1명씩 총 4명으로 모두 서울, 경기지역에 거주하는 일반 초등학교에 다니는 1학년 아동이다. 대상자들의 생활연령은 평균 만 7세 8개월이며, 두 집단 모두 비언어성 지능검사(K-CTONI-2; Park, 2014)와 REVT(Receptive and Expressive Vocabulary Test; REVT, Kim et al., 2009)중 수용어휘만 실시하였다. 일반 아동그룹(Normally developing Group)은 지능, REVT-R 검사에서 모두 정상발달을 보였다(표 1). 고위험군 그룹(Challenging Group)은 비언어성지능검사(K-CTONI-2)를 실시하였고, REVT-R에서 $-1.25SD$ 또는 $-2SD$ 이하로 나타났으며, 공 그네 이야기 회상하기를 실시하였다. 또한 SCD 고위험군 아동은 KLA발화분석을 이용한 자발화 평가를 통해 선정을 하였다(표 2).

아동1 (Hearing impaired)은 7세 9개월 여아로 2012년 8월(R)측, 2013년 7월(L)측 양이 인공 와우 수술 후 2015년 말까지 언어재활을 실시하였다고 한다. 이후 언어 능력이 또래수준으로 정상 발달을 하고 있는 것으로 평가되어 2017년까지 언어재활을 받지 않았고, 음악치료만 주 2회 이용하였다가 2018년 3월부터 초등학교에 입학하면서 주 1회 학령기 언어증제와 청각센터에서 mapping을 지속적으로 받고 있다.

아동2 (dyslexia)은 현재 7세 4개월 여아로 어릴 적 부모와 떨어져 살았으며 6세 이후부터 모가 키우기 시작하였다. 또한 5세 때 놀이치료를 6개월 정도 받았으며 사회성 언어그룹에 도우미로 참가하였다가 2017년에 그룹전체 언어평가에서 언어평가를 같이 받게 되었다. 평가 결과, 공 그네이야기 회상하기로 KLA 자발화 분석에서 이야기 평가는 또래수준보다 높게 나왔으나, 음운인식 결함 및 난독 고위험군으로 평가되어, 현재까지 1년 동안 주 3회 이상 난독 증제를 받고 있다고 하였다. 또한 사회성 언어 그룹 프로그램에 참가하여 지속적인 모니터링을 실시하고 있다.

아동3 (SCD)은 현재 7세 1개월 여아로 만 4세 때 유치원 교사의 의뢰로 서울대 병원에서 고기능자폐 고위험군으로 진단을 받았으나 2017년 8월 follow up에서 고기능 자폐 아님으로 재진단을 받았다. 그 당시 또래 수준으로 언어능력이 발달하였다고 평가받았으나, 초등학교에서 또래 적응에 어려움을 보고하였고, 또래 그룹에서 화용 및 담화문제가 여전히 남아있어 사회성 그룹치료를 권고 받았으며, 현재 또래들과 언어 그룹을 사설 센터에서 주 1회 받고 있다.

아동4 (SLI) 현재 7세 6개월 남아로 '말과 행동이 느리다'는 것을 주호소로 2015년 서울대병원에 의뢰되어 1년 6개월 정도 지연된 언어발달을 하고 있는 것으로 평가되었다. 그 이후 유치원에서 언어문제 뿐만 아니라 소 근육에 문제가 있다고 교사의 보고가 있었으나, 어린이집에서 또래들 집단에서 적응을 잘하는 편이라고 하였다. 그러나 또래에 비해 여전히 '말이 느리다'는 교사의 보고가 있었으며 2015년 3월부터 놀이치료 주1회, 언어치료 주 2회, 그룹치료 주 1회를 받아 왔었고, 지금 2018년 학령기에 접어들어 교실 내에서 또래 관계 부적응과 부적절한 감정표현이 자주 관찰되었으며, 교실 적응에 어려움을 보인다고 하였다. 현재 약물치료와 더불어 언어 주 1회, 인지학습 주 1회, 사회성 언어그룹 주 1회를 받고 있다.

표 1. 일반 아동 그룹의 세부 정보

Table 1. Typically developing group's information

TD Group	Grade	K-CNTONI-2	Percentile	REVT-r	Percentile
Child 1	1	92	30	71	50
Child 2	1	94	34	74	60
Child 3	1	128	97	97	100
Child 4	1	102	55	82	90
Child 5	1	98	45	74	60
Child 6	1	105	63	87	>90
Child 7	1	112	79	90	>90
Child 8	1	96	39	76	70
Child 9	1	108	70	79	>80
Child 10	1	95	37	76	70
Child 11	1	97	42	77	75
Child 12	1	107	68	89	>90
<i>M</i>		102.83			

표 2. 고위험군 아동의 세부 정보

Table 2. Challenged group's information

CG	Disability	K-CTONI-2	Percentile	REVT-r	Percentile	Story Recall
Child 1	Hearing impaired	99	42	70	40	low
Child 2	dyslexia	121	91	82	90	high
Child 3	SCD	84	13	68	30	low
Child 4	SLI	92	25	59	>10	high

REVT-r(Receptive and Expressive Vocabulary Test- receptive)

2. 검사도구

1) 사전 검사

대상 아동들의 지능을 측정하기 위해 한국 비언어성 지능검사(K-CTONI-2)와 어휘능력을 측정하기 위해 수용 및 표현어휘력 검사 중 수용 어휘력 검사를 실시하였다.

2) 듣기, 낭독, 묵독 검사

글을 읽고 이해하기 위해서는 글에 나온 정보만으로는 부족하기 때문에 추론능력을 필요로 한다(Hwang et al., 2007). Cain과 Oakhill(1999)은 읽기 이해의 능력을 살펴보기 위해 과제유형을 사실적 정보이해(literal information), 텍스트 연결추론(text-connecting inference), 그리고 빠진 정보 추론(gap-filling inference)이 있다. 사실적 정보이해는 이야기에 나온 내용을 바탕으로 문자적 정보를 질문하여 읽은 글을 이해하는 것이며, 텍스트 연결추론은 문장과 문장을 연결, 통합하여 얻은 단서를 가지고 이해하는 것을 뜻한다. 빠진 정보추론은 질문의 답이 직접적으로 이야기에 들어 나지 않고 글 밖의 일반적인 지식을 가지고 답을 추론하는 것을 말한다. 따라서 텍스트 내의 읽기 이해력을 알아내기 위해서는 텍스트 내에 있는 사실 정보 이해, 텍스트 내의 3~4 문장을 연결하여 추론해 낼 수 있는 질문이 포함 되어야 한다. 먼저 대상자를 선정한 뒤 연구자가 설계한 6가지 텍스트를 이용하여 평가하였다. 언어수행능력에 따른 언어이해력을 측정하기 위해 연구자가 설계한 텍스트는 한국어 해독해 5권에 실려 있는 '이야기와 설명담화독해 워크북의 이야기글 이해' 중에서 초등학교 1학년에게 친숙한 주제(마트심부름하기, 생일파티, 가족과 영화보기, 도서관, 병원가기, 짝 바꾸는 날)를 선정하였다. 각 주제 별로 문장 수(5~6문장), 어절 수(34내외), 음절수(100음절이내)를 조절하여 서로 비슷한 난이도의 텍스트가 되도록 하였다. 듣기(listening), 낭독(oral reading), 묵독(silent reading)를 실시한 후에 검사자가 구어로 아동에게 각 텍스트에 해당하는 질문을 하였다. 각 질문은 총 5문제로 1번~ 4번까지는 텍스트 내에 있는 사실적 정보 이해(literal information)를 묻는 질문으로 구성되었고, 마지막 5번 문제는 각 텍스트의 3~ 4문장을 종합적으로 이해하고 그 속에서 추론해 낼 수 있는 텍스트 연결추론(text-connecting inference) 질문으로 구성하였다. 텍스트로 인한 텍스트 효과를 없애고자 Type-1: 낭독(글1번, 4번), 묵독(글 2번, 5번), 듣기(글 3번, 6번), Type-2: 낭독(글 3번, 6번), 묵독(글 1번, 4번), 듣기(글 2번, 5번), Type-3:낭독(글 2번, 5번), 묵독(글 3번, 6번), 듣기(글 1번, 4번) 진행하였다. 일반 아동의 3분의 1은 듣기, 3분의 1은 낭독, 3분의 1은 묵독을 하였다(표 3).

3. 실시방법

1) 듣기 이해 평가 실시

아동의 듣기이해 능력 평가는 아동에게 글 유형(Type-1, Type-2, Type-3)에 따른 듣기 과제에 해당하는 글을 검사자가 직접 육성으로 말하듯이 편안한 목소리로 들려주었다. 들려주는 1회로 한정을 하였고, 글은 따로 제시되지 않았다. 또한 모두 들려

표 3. 글 유형 세부 정보

Table 3. Text Type's informations

Text NO/Title	No. of Sentences	No. of Words	No. of Syllables
1. Market Errands	6	34	99
2. Birthday Party	6	32	98
3. Watching a movie With my Family	6	32	95
4. Library	6	31	96
5. Going to the hospital	6	33	98
6. A Day of Change	6	33	95

주고 난 뒤에 글과 관련한 질문을 하여 아동의 반응을 녹음하도록 하였으며, 질문지에 검사자가 아동의 반응을 직접 기록하도록 하였다. 듣기를 실시한 후, 아동에게 질문을 할 때에는 아동의 요구가 있을 경우 1회에 한하여 다시 들려주었다.

2) 낭독 이해 평가 실시

아동의 낭독이해 평가는 아동에게 글 유형(Type-1, Type-2, Type-3)에 따른 낭독 과제에 해당하는 글을 아동에게 제시하여 직접 소리 내어 읽도록 하였다. 검사자는 아동이 읽는 동안 녹음을 하도록 하였고, 낭독이 끝나면 사실적 정보이해 질문 4개와 텍스트 연결 추론 문제 1개를 질문하도록 하여 아동의 반응을 검사자가 기록하였다. 낭독과제를 실시하는 동안 아동에게 글을 자연스럽게 노출되도록 하였다. 이는 읽기 과제를 수행할 때에 교실 담화와 비슷한 환경을 제공하기 위함이었다. 또한 아동에게 텍스트와 관련된 질문을 할 때에는 아동의 요구가 있을 경우 1회에 한하여 질문을 다시 들려주었다.

3) 묵독이해 평가 실시

아동의 묵독이해 평가는 아동에게 글 유형(Type-1, Type-2, Type-3)에 따른 묵독 과제에 해당하는 글을 아동에게 제시하여 손가락으로 글을 짚으며 조용히 읽도록 요구하였다. 특히 묵독을 할 때 제대로 읽는지를 관찰하기 위해 아동에게 손가락으로 읽는 곳을 짚어가며 읽도록 하여 아동이 읽지 않고 답을 하는 오류를 없애고자 하였다. 또한 묵독이 끝나면 검사자에게 모두 읽었음을 말하도록 요구하였다. 검사자는 읽기가 완료된 아동에게 사실적 정보이해 질문 4개와 마지막에는 텍스트 연결추론 문제 1개를 질문하도록 하여 아동의 반응을 검사자가 기록하였다. 묵독 과제를 실시하는 동안 낭독 과제와 마찬가지로 아동에게 글을 자연스럽게 노출되도록 하였다. 이는 읽기 과제를 수행할 때에 교실담화와 비슷한 환경을 제공하기 위함이었다. 또한 아동에게 텍스트와 관련된 질문을 할 때에는 아동의 요구가 있을 경우 1회에 한하여 질문을 다시 들려주었다.

4. 검사시간 신뢰도

검사자가 담화 과제를 평가하는 동안 얼마나 일관성 있게 검사를 하고 있는지를 확인하기 위하여 신뢰도를 검증하였다. 이 연구에서는 채점자는 1명이었고 검사자는 4명으로 언어치료학 전공 석사학위 소지자로 2명, 언어치료학 전공 박사학위 소지자 2명과 함

계 검사자간의 신뢰도를 평가하기 위하여 검사 실시 방법을 총 2회 이상 연습한 후 실시하였다. 검사자 간의 신뢰도는 92%이었다.

5. 결과처리

1학년 일반 아동 12명 담화과제(듣기, 낭독, 묵독)에 따라 이해력의 차이를 보이는지 일원 배치 분산분석을 실시하고 사후 검증을 실시하였다. SPSS 23 프로그램을 사용하여 통계처리를 하였으며, 이에 대한 결과는 표 4, 표 5와 같다. 일반아동의 담화수행능력의 평균을 각 고위험군 사례별로 비교 제시하였다(표 6).

III. 연구 결과

1. 1학년 일반 아동의 담화 이해력

일반 아동 집단과 고위험군 집단을 대상으로 듣기(L), 낭독(OR), 묵독(SR) 과제를 실시한 결과는 표 4, 표 5와 같다. 일반 아동 집단은 아동별 전체 30점 만점 중 평균 24.17점을 획득하였다. 그 중에서 낭독이 만점 10점 중 평균 9.42점을 얻었고, 두 번째로 묵독이 평균 7.92점을 얻었다. 세 번째로 듣기 이해가 7.08로 세 가지 담화특성 중 가장 낮은 수행력을 얻었다(표 4).

표 4. 일반 아동 수행점수

Table 4. Typically developing group's score

Participant	Type	Text Type	L	OR	SR	Child's Score
Child 1	normal	Type-1	8	10	5	23
Child 2	normal	Type-1	6	9	3	18
Child 3	normal	Type-2	4	9	8	21
Child 4	normal	Type-3	10	10	9	29
Child 5	normal	Type-2	8	9	10	27
Child 6	normal	Type-3	10	10	10	30
Child 7	normal	Type-1	6	9	8	23
Child 8	normal	Type-1	8	10	7	25
Child 9	normal	Type-2	7	8	6	21
Child 10	normal	Type-2	7	10	7	24
Child 11	normal	Type-3	7	9	10	26
Child 12	normal	Type-3	4	10	9	23
<i>M</i>			7.08	9.42	7.92	24.17
<i>SD</i>			1.93	0.67	1.68	

일반 아동 집단은 낭독(oral reading)은 평균 9.42이었고, 묵독(silent reading)은 평균 7.92, 듣기는 평균 7.08이었다. 낭독이 가장 점수가 높았고 묵독과 듣기는 비슷한 수행력을 보였다. 낭독과 듣기 간 유의미한 차이를 보였으나($p=0.002$), 낭독과 묵독 간

에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 차이가 날 가능성을 보여주었다($p=.055$). 낭독이 초등학교 1학년에게 매우 중요한 담화기술이었다.

표 5. 집단 간 일원배치분산분석 결과

Table 5. One-Way ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Significance
Between Group	33.556	2	16.778	7.214	.003
Within Group	76.750	33	2.326		
Total	110.306	35			

2. 장애 유형별 아동 특성 비교

고위험군 아동 중에서 청각장애(HI) 아동이 30점 만점 중에서 20점을 획득하였고, 난독 고위험군 17점, SCD 고위험군 아동 12점, SLI 고위험군 아동 6점으로 가장 낮은 수행력을 보였다(표 3). 두 집단 모두 낭독이 듣기와 묵독 과제보다 수행력이 높았다.

3. 고위험군 아동의 담화 이해력

고위험군 아동 중에서 청각장애 아동이 30점 만점 중에서 20점을 획득하였고, 난독 고위험군 아동이 17점, SCD 고위험군 아동이 12점, SLI 고위험군 아동이 6점으로 가장 낮은 수행력을 보였다. 일반 아동이 평균이 24.17으로 나타나 고위험군 아동의 수행력이 낮은 것으로 보인다. 각 위험군 아동 별로 일반 아동의 평균을 비교 대조하면 다음과 같다(표 6).

표 6. 고위험군 수행점수

Table 6. Challenging Group's Score

NO.	Disability Type	Text Type	L	OR	SR	Child's Score
Child 1	HI	Type-1	5	9	6	20
Child 2	Dyslexia	Type-2	10	4	3	17
Child 3	SCD	Type-2	0	8	4	12
Child 4	SLI	Type-1	2	3	1	6
<i>M</i>			4.25	6.00	3.50	

1) 아동1 Hearing Impaired

인공 와우를 한 청각장애 아동이 가장 높은 점수(20점)를 얻었다. 담화 이해력을 살펴보면 낭독이 9점, 묵독이 6점, 듣기가 5점으로 안정적인 읽기 기술을 가진 능력으로 인해 낭독과 묵독에서 정보이해 및 추론에서 높은 점수를 얻었다. 그러나 청각장애 아동은 듣기에서 가장 낮은 점수를 얻었다. 일반 아동 그룹과 비교 하였을 때, 담화과제에 따른 수행능력은 비슷한 양상을 보였으나, 학

업수행에서 특히 교실 현장이라는 여러 가지 소음이 공존하는 공간에서 청각장애 아동의 듣기 능력에 어려움을 시사하였다(그림 1).

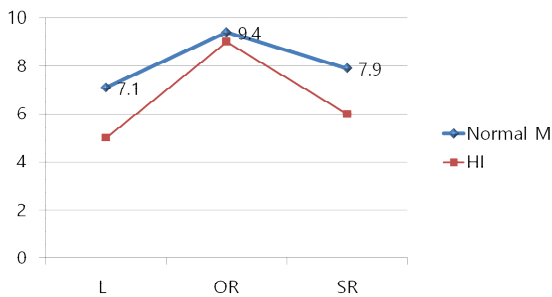


그림 1. 일반아동과 청각장애아동의 수행력
Figure 1. Comparison of hearing impaired child and NR

2) 아동2 Dyslexia

발달성 난독 고위험군 아동은 듣기에서 만점 10점을 얻었으나 취약한 읽기기술로 낭독 4점, 묵독 3점을 획득하였다. 청각장애 아동이나 SCD 아동보다 읽기수행모드에서 전반적으로 더 낮은 수행능력을 보였다. 이것은 학령기에 노출된 Dyslexia 아동들이 언어능력에 뛰어난 강점을 보임에도 불구하고 읽기 기술이 필요한 교실 담화에서 이루어지는 학업 수행에 얼마나 어려움을 가지는지를 예상할 수 있다. 일반 아동과 비교하였을 때에도 듣기와 말하기에 높은 점수를 얻었음에도 불구하고 취약한 읽기기술로 인해 아동의 어려움을 예상 할 수 있다(그림 2).

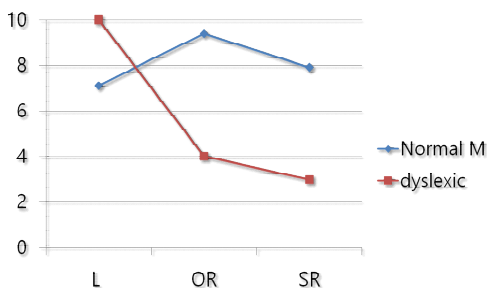


그림 2. 일반 아동과 난독 고위험군 아동의 수행력
Figure 2. Comparison of Dyslexic child and NR

3) 아동3 SCD

SCD 고위험군 아동은 읽기에서 높은 점수를 얻었으나 듣기에서 낮은 수행력을 보였다. 특히 듣기 과제에서 모두 0점을 받아 들려주었을 때, 언어이해능력이 현저히 낮아진다는 것을 알 수 있었다. 또한 검사자의 질문에 대한 아동의 반응을 자세히 살펴보면, 맥락에 맞지 않는 대답을 하는 모습을 보이는 것으로 보아 아동이 교실에서 듣기과제를 수행할 때 어려움을 예상할 수 있었다. 그러나 SCD 고위험군 아동은 낭독 8점, 묵독 4점을 획득하여 dyslexia 고위험군 아동보다 읽기기술에서 더 높은 점수를 획득하였다. 이것은 SCD 고위험군의 아동들에게 취약한 듣기 기술을 보완하기 위해 듣기 외에 다른 방법을 활용하는 것이 SCD 고위험군 아동에게 도움이 될 수 있음을 알 수 있다(그림 3).

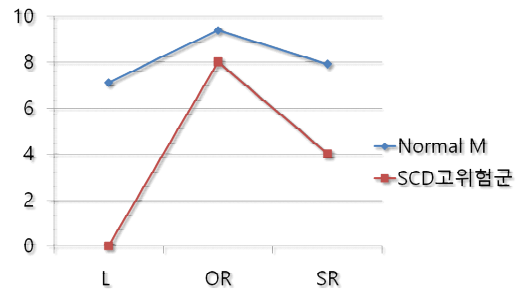


그림 3. 일반아동과 SCD 고위험군 아동의 수행력
Figure 3. Comparison of SCD child and NR

4) 아동4 SLI

SLI 고위험군 아동의 사례를 살펴보면, 듣기, 읽기수행 전 영역 모두에서 낮은 수행력을 보였다. 낭독 3점, 듣기 2점, 묵독 1점을 획득하였다. 또한 추론 문제에서도 낮은 점수를 얻었다, 전반적으로 모두 빈약한 언어수행능력임에도 불구하고 검사 상 반응을 자세히 살펴보면 정확한 표현을 하지 못해 비록 점수를 획득하지 못했지만 내용 면에서는 SCD 고위험군 아동보다 긍정적인 수행력을 보이는 것으로 관찰되었다(그림 4).

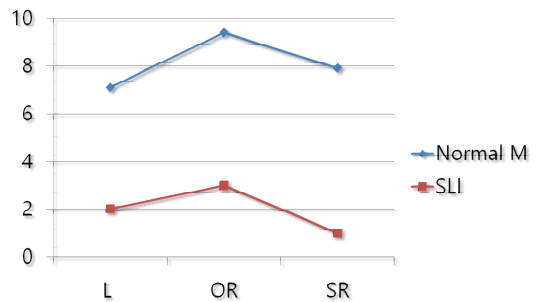


그림 4. 일반아동과 SLI 고위험군 아동의 수행력
Figure 4. Comparison of SLI child and NR

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 일반아동 12명과 각 사례별 고위험군 아동들의 듣기, 낭독, 묵독에 따른 담화 이해력을 비교하여 살펴보았다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 일반 아동은 낭독에서 가장 높은 수행력을 보였다. 두 집단 모두 낭독이 가장 점수가 높았고 묵독과 듣기는 비슷한 수행력을 보였다. 따라서 학령기 교실 담화에서 낭독과 묵독(oral reading, silent reading)가 매우 중요한 담화기술이 될 수 있으며, 그 중에서도 낭독(oral reading)이 1학년의 경우 읽기 이해에 더 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이는 Miller와 Smith(1989), Krashen(1993), Petimoulx(1988), Park(1999)의 낭독이 저학년에서 더 적합한 읽기 방법이라는 선행 연구를 지지하였다.

둘째, 교실에서 자연스럽게 이루어지는 3가지 담화특성에서 읽기기술이 아동에게 유용한 과제임을 알 수 있다. 학령기에 노출이 되면 듣기와 더불어 읽기이해능력, 즉 주어진 텍스트의 의미를 파

악하고, 글 속의 내용과 정보를 이해하는 능력이 필요하며, 주어진 단어들을 읽고, 문장의 의미를 파악하며 글의 전체적인 의미를 이해하는 과정이 학령기 아동에게 매우 중요하다는 것을 알 수 있다.

셋째, 각 사례별 고위험군 아동의 담화능력이 각기 차이가 있음을 알 수 있었다. 이는 장애유형에 따른 아동들의 학령기 담화기술의 차이가 있음을 시사하였다. 청각장애아동은 안정된 읽기기술이 강점인 반면, 듣기수행력이 취약하였으며, 발달성 난독아동은 듣고 말하기가 매우 우수함에도 불구하고 읽기수행력이 낮았다, SCD 고위험군 아동은 읽기수행능력이 높는데 반해 듣기수행에서 매우 낮았으며 SLI 아동은 듣기, 읽기수행에서 모두 낮은 수행력을 보였다. 이는 인공 와우 이식술을 받은 청각장애아동의 읽기기술은 인공 와우 아동의 읽기 이해를 향상시킬 수 있다고 하였으며 (Perfetti & Sandak, 2000). 따라서 읽기 기술은 담화이해력을 향상시킬 수 있는 방법이 될 수 있음을 시사한다. 또한 SLI 아동은 학령기에 이르면 언어 장애나 읽기 능력 부족이 나타난다고 하였다(Paul R., & Norbery, C. (2012), Skibbe et al., 2008). 따라서 SLI의 경우 교실담화에서의 어려움이 예상되었다. Dyslexia는 음운인식기술이 부족하며 이로 인해 해독 문제와 읽기경험 즉, 어휘와 배경지식의 감소를 포함한다고 하였다(Lyon et al., 2003). 따라서 성공적인 교실 생활을 위해서는 발달성 난독 아동들에게 듣기뿐만 아니라 읽기 기술 또한 필요함을 알 수 있었다.

본 연구는 초등학교 1학년 일반 아동 12명, 고위험군 아동 4명의 적은 인원의 결과로서 일반화하기에 어려움을 가지고 있다. 그러나 연구 결과들을 종합해 볼 때 저학년의 경우 낭독이 매우 중요한 담화기술이 될 수 있으며, 그 중에서도 낭독(oral reading)가 1학년의 경우 읽기 이해에 더 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이것은 선행 연구를 지지하였다(Krashen, 1993; Miller & Smith, 1989; Park, 1999, Petrimoulx, 1988). 또한 고위험군 아동들의 경우 아동이 겪는 어려움에 따라 세 가지 과제에서 서로 다른 특성을 보였으며, 학령기에 노출된 언어 학습 장애 아동들 대부분 듣기에서 어려움을 공통적으로 보였다. 그에 반해 발달성 난독 아동만이 유일하게 듣기능력이 읽기능력보다 점수가 높았다. 언어가 빈약한 학령기 아동에게 듣기뿐만 아니라 읽기 기술도 필요하며, 성공적인 교실 생활을 할 수 있는 방법이 될 것이다. 또한 학령기 아동 특히 LLD 아동들에게 읽기기술이 언어이해능력을 향상시킬 수 있는지에 대한 후속 연구도 뒤따라야 할 것이다.

그리고 앞으로 더 많은 수의 아동을 포함한 후속 연구가 필요하며 교실 담화에 필요한 다양한 언어 기술에 대한 후속 연구도 앞으로 더욱 논의되어야 할 할 것이며, 학생 개인의 담화과제 수행에 따른 강, 약점을 고려하여 적절한 지원이 이루어 질 필요가 있다.

참고 문헌

Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language and Communication*

Disorders, 36, 289-305. doi:10.1080/lcd.36.3.289.305

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism: The children in question. *Autism*, 3, 371-396.

Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.

Catts, H. W., Adolf, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))

Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Hwang, J., Kim, Y. T., & Lee, J. (2007). Reading comprehension ability in school-aged children. *Communication Sciences & Disorders*, 12(3), 412-428

[황진애, 김영태, 이주연 (2007). 학령기 아동의 읽기이해력 발달: 중심내용파악, 참조 및 추론 능력을 중심으로. *Communication Sciences & Disorders*, 12(3), 412-428.]

Hoover, W.A., Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. vol 2, issue 2, pp 127-160.

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, Y. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21:4, 310-333, DOI:10.1080/10888438.2017.1291643

Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. doi:10.1111/cdev.12293

Kim, Y. T., Hong, K. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.

[김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현 어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관.]

Krashen, S. D. (1993). The case for voluntary reading. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 72-82. doi:10.3138/cmlr.50.1.72

Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Miller, S. D., & Smith, D. E. (1989). Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels. *Reading Research and Instruction*, 29(2), 73-84. doi:10.1080/19388079009558006

National Institute of Special Education (2009). *Language education program for students with developmental disabilities*. Seoul: National Institute of Special Education. <https://www.e-csd.org/journal/Figure.php?xn=csd-22-3-485.xml&id=>

[국립특수교육원 (2009). 발달장애학생 언어교육 프로그램(상).

서울: 국립특수교육원.]

- Pae, H. (2016). Analysis on writing development of school-aged children: Focusing on formal elements. *Korean Journal of Linguistics*, 41(1), 21-40.
[배희숙 (2016). 학령기 아동의 쓰기발달분석: 형식적 요소를 중심으로. 언어, 41(1), 21-40.]
- Park, H. (2014). Korean version of comprehensive test of nonverbal intelligence second edition (K-CTONI-2). Seoul: Mindpress.
[박혜원(2014). 한국비언어성 지능검사 2. 서울:마인드프레스판.]
- Park, S. H. (1999). *The effects of sustained silent reading on Korean middle school students' reading ability in English* (Master's thesis). Ewha Womans University, Seoul.
[박성희 (1999). 지속적인 묵독이 중학교 영어 학습자의 독해 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.]
- Paul R., & Norbery, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence* (4th Ed.). St. Louis: Elsevier Mosby. doi:10.1016/C2015-0-04093-X
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading builds optimally on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50. doi:10.1093/deafed/5.1.32
- Petrimoulx, J. (1988). *Sustained silent reading in an ESL class: A study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (22nd, Chicago, IL, March 8-13).
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. In M. A. Gernbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 479-515). San Diego, CA: Academic Press.
- Skibbe, L., Grimm, K., Stanton-Chapman, T., Justice, L., Pence, K., & Bowles, R. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(4), 475-486. doi:10.1044/0161-1461(2008/07-0016)
- Song, E. (2005). *The effects of reading aloud approach on comprehensibility of elementary school students* (Master's thesis). Ewha Womans University, Seoul.
[송은경 (2005). 소리 내어 읽어주기 활동이 아동의 언어이해력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.]
- Suh, H. O., & Kim, D. I. (2002). *An examination of reading ability growth of elementary school children in the lower grades*. (Master's thesis). Seoul National University, Seoul.
[서홍옥, 김동일 (2002). 초등 저학년 학생의 읽기발달에 대한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.]
- Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M. & Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 41. doi:10.1186/1866-1955-6-41
- Yoon, H. J., & Kim, M. B., & Pae, S. Y., (2011). The decoding skills of school-aged children with poor reading skills. *Communication Sciences & Disorders*, 16(4), 582-596.
[윤효진, 김미배, 배소영 (2011). 읽기부진아동의 해독특성. Communication Sciences & Disorders, 16(4), 582-596.]

부록 1. 듣기과제의 예시와 질문

Appendix 1. Example of text & Question

병원가기

- ★ 이번에는 정확하게(소리 내어 읽어, 속으로 조용히 읽어, 잘들어)보세요.
 끝나고 나면 이야기와 관련한 질문을 할거예요. 질문에 답해 보세요.

아침에 진수는 열이 났어요.
 그런데 아빠, 엄마는 회사에 가야 하대요.
 그래서 할아버지가 진수를 병원에 데려다 주셨어요.
 의사 선생님이 열이 '38도' 이상이면 약을 꼭 먹으라고 하셨어요.
 처방전을 가지고 약국에 갔어요.
 약을 지어 집으로 왔어요.

- ★ 이야기 글을 읽고 글의 내용과 관련된 질문

이야기 이해 질문	아동 반응
1. 누가 열이 났나요?	
2. 진수는 아빠, 엄마와 왜 병원에 가지 못했나요?	
3. 의사 선생님이 하신 이야기는 무엇이었나요?	
4. 약국에 갈 때 무엇을 가지고 갔나요?	
5. 진수는 그날 밤에 약을 먹었대요. 왜 먹었을까요?	