



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2017년도 8월
석사학위 논문

초등 3-5학년 언어장애아동의 읽기이해모니터링 능력

조선대학교 대학원

언어치료학과

박 민 영

초등 3-5학년 언어장애아동의 읽기이해모니터링 능력

Reading comprehension monitoring
in third to fifth graders with language impairment

2017년 8월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

박 민 영

초등 3-5학년 언어장애아동의 읽기이해모니터링 능력

지도교수 윤 효 진

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2017년 4월

조선대학교 대학원

언어치료학과

박 민 영

박민영의 석사학위 논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 정부자 (인)

위 원 조선대학교 교수 윤효진 (인)

위 원 조선대학교 교수 표화영 (인)

2017 년 5 월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
II. 이론적 배경	5
1. 학령기 언어장애	5
가. 학령기 언어장애의 정의 및 언어적 특성	5
나. 학령기 언어장애의 읽기	7
2. 읽기이해와 읽기이해모니터링	8
가. 읽기이해	8
나. 이해모니터링	10
다. 이해모니터링 평가방법 및 오류 유형	12
라. 학령기 언어장애아동의 이해모니터링	14
III. 연구 방법	17
1. 연구 대상	17
가. 대상자선정기준	17
2. 연구 도구	19
가. 읽기이해모니터링 능력 측정도구 제작과정	19

나. 대상자 선정을 위한 표준화 검사도구	22
3. 연구 도구	23
4. 자료의 통계처리	24
IV. 연구결과	26
1. 집단과 단계에 따른 이해모니터링 점수	26
2-1. 평가단계에서의 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수	28
2-2. 조정단계에서의 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수	30
V. 논의 및 결론	32
1. 집단과 단계에 따른 모니터링 점수	32
2-1. 평가단계에서의 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수	33
2-2. 조정단계에서의 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수	35
3. 연구의 제한점 및 제언	38
참고문헌	39
부록	45

부 록 목 차

<부록 - 1> 이해모니터링 오류를 포함한 이야기 글 45

표 목 차

<표 - 1> 연구대상자 정보	18
<표 - 2> 이야기 글 수준	20
<표 - 3> 어휘 비일관성 오류에 사용되는 비단어 목록	21
<표 - 4> 각 단계에서의 집단별 이해모니터링 점수 평균	26
<표 - 5> 집단과 단계에 따른 이해모니터링 점수	27
<표 - 6> 평가단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 평균	28
<표 - 7> 평가단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 분산분석	29
<표 - 8> 조정단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 평균	30
<표 - 9> 조정단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 분산분석	31

그림 목 차

<그림 - 1> 집단과 단계에 따른 이해모니터링 능력의 상호작용 효과	27
<그림 - 2> 평가단계에서 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 그래프 그림	29
<그림 - 3> 조정단계에서 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 그래프 그림	31

<ABSTRACT>

Reading comprehension monitoring in third to fifth graders with language impairment

Park, Min-Young

Advisor : Yoon, Hyo-Jin

Department of Speech-Language Pathology.

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to investigate reading comprehension monitoring including error detection and correction with written stories in school-aged children with specific language impairment.

Thirteen children with specific language impairment (SLI) between Grade 3 and 5 and thirteen typically developing children matched on grade participated. All children with SLI obtained scores lower than -1.25 standard deviation of the normative mean of the Language scales for School-aged children which is the standardized language test in Korea (LSSC; Lee, Heo, & Jang, 2015) and scored 80 or higher on the Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence 2 (KCTONI-2; Park, 2014). Typically developing children obtained scores 80 or higher on the LSSC and KCTONI-2(Park, 2014). All of children with SLI and typically developing children have no history of known hearing, visual, neurological, emotional or behavioral problems.

Three narrative stories were created for the reading comprehension monitoring. Because familiarity would play important role in reading comprehension, all stories were created by investigators. All three stories have 27 sentences and contained grade-appropriate vocabularies. In order to assess comprehension monitoring, stories contained three different types of errors. The errors which embedded within stories consisted of nonsense words (i. e. lexical inconsistency), violation of prior knowledge (i. e. external inconsistency) and

internal inconsistency within the text (Baker, 1984; Markman & Gorin, 1981). The number of each error type was 6, so total number of error was 18. Comprehension monitoring tasks were presented in the following order: error evaluation and regulation. in the error detection task of comprehension monitoring, children were provided with written stories, asked to read stories, and detect when something is wrong. After completing the error detection task, they were introduced same written stories but errors were underlined. Children were asked to read stories again and correct underlined errors to make sense stories.

The following are the specific research questions :

- (1) Are there differences on performance of error detection and correction between children with SLI and typically children?
- (2) Are there differences on three types of error of the detection task between two groups?
- (3) Are there differences on three types of error of the correction task between two groups?

The results and discussions were as follows:

First, children with SLI obtained mean scores of 4.39 on the error evaluation of the comprehension monitoring task while typically developing children achieved an average score of 11.85. Children with SLI obtained mean scores of 10.15 on the error regulation of the comprehension monitoring task while typically developing children have an average score of 14.46. There are significant differences on error detection and correction between two groups. The results showed children with SLI did demonstrate reading comprehension monitoring problems when compared to age-matched typically developing children. Specifically, children with SLI were more likely to have difficulty to detect problem in passages than to regulation problems in passages. The reason why children with SLI did show difficulty on error detection is that error detection is likely to related to high level of meta-cognitive process. Generally, error detection phase is related to metacognitive process while the error correction phase is related to general cognitive process (Pereia-Laird, 1997).

Second, on the error detection task, children with SLI showed difficulties in

all types of errors than typically developing children. Both groups are most likely to detect external inconsistency errors than other errors. Both groups showed most difficulty to find internal inconsistency errors than others. The reason for this is that in order to find internal inconsistency error, children need to storage previous information and process incoming information. Unlike typically developing children, children with SLI have difficulty to find even lexical inconsistency errors. Because children with SLI would be have deficits on vocabulary knowledge, they might have difficulty to find lexical inconsistency errors.

Third, on the correction task, children with SLI showed difficulties in all types of errors than typically developing children. In addition, both groups are most likely to correct external inconsistency error type because external inconsistency errors were relatively clear semantic properties and comparatively easy. As the error correction task, children showed most difficulty to correct internal inconsistency.

In summary, children with SLI did show difficulty of reading comprehension monitoring problems when compared to age-matched typically developing children and their poor reading comprehension monitoring ability could be negatively influenced on their reading comprehension performance. Their poor performance of monitoring tasks could be explained by lack of vocabulary knowledge and/or working memory. The results of this study suggest that monitoring intervention would be initiated in an effort to improve reading comprehension in children with SLI.

서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

단순 언어장애아동들은 언어장애를 야기하는 신경학적 결함이나 지적능력 및 사회적·정서적 문제를 동반하지 않았음에도 불구하고 언어발달이 지체된 아동들을 말한다. 취학전 단순 언어장애아동의 언어발달지연은 학령기 이후에도 지속적으로 나타나며, 학습과 읽기에서의 어려움으로 연결된다(Bishop & Adams, 1992; Leonard, 1998; Tallal, 1988).

학령기 언어장애아동들은 같은 연령의 또래와 비교하여 어휘력이 낮으며, 특히, 추상어, 한자어, 관용어와 같은 비유 언어의 이해나 표현에 어려움을 보인다(Spackman, Fujiki, & Brinton, 2006). 또한, 문법 및 구문적인 측면에서도 종속절 사용비율이 낮아 또래 아동들에 비해 짧은 문장으로 표현하고(이현정·김영태·윤혜련, 2008), 문장 속에 포함되어야 하는 문법 형태소 사용의 오류가 많다(정경희·배소영, 2010b). 이러한 학령기 언어장애아동들의 의미 및 구문, 문법적인 측면에서의 어려움은 다양한 이야기 및 설명담화의 산출 및 이해에도 어려움을 야기하는 경향이 있다(윤혜련·김영태, 2005). 즉, 언어장애아동들은 언어의 전반적인 영역에서 어려움을 보인다.

언어능력은 읽기를 위해 필요한 기본적인 능력 중 하나이다. 언어영역에서의 어려움이 클수록 읽기능력이 낮다고 보고되었으며, 학령기 언어장애아동들 중 60%가 읽기장애를 동반하고 있다고 한다(Catts et al., 2002). 또한, 언어능력은 읽기부진아동과 일반아동을 구별하는데 중요한 지표가 될 수 있다고 한다(Vellution, Scanlon, & Reid Lyon, 2000). 따라서, 낮은 언어능력을 가지고 있는 학령기 언어장애 아동들은 읽기능력에 어려움을 보일 수 있다.

학령기가 되어 학교에 입학하면서 아동들은 공식적인 읽기 및 쓰기 상황을 자주 접하게 된다. 또한, 읽기를 통해 새로운 정보를 얻게 됨으로써 개인의 지식 및 언어능력을 확장시키기 때문에 읽기능력은 학령기 아동들에게 중요하다. 그러나 학령기 언어장애 아동들의 낮은 언어능력 및 읽기능력이 지속적으로 학습에 영향을 주고, 또래와의 발달수준의 차이는 계속해서 커질 수 있다.

읽기의 궁극적인 목적은 글의 내용을 이해하는 것이다. 즉, 읽기이해능력이 읽기

의 궁극적인 목표이며, 적절한 읽기이해능력에는 해독과 언어능력이 필수적으로 요구된다. 게다가 읽기와 관련된 상위인지(metacognitive awareness)능력도 읽기이해에 영향을 준다(김경선·김동일, 2014; 김애화·김의정, 2006; Baker, 1984; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005).

상위인지란 자기 자신의 인지 과정에 관한 지식과 통제(Flavell, 1979)를 말한다. 읽기상위인지능력은 글을 읽다가 어려운 내용을 발견하였을 때 내용을 이해하기 위해 다양한 전략을 사용할 수 있는 능력이다(김경선·김동일, 2014). 읽기를 하는 동안 사용할 수 있는 상위인지전략에는 시연전략, 정교화 전략, 정의적 전략, 이해모니터링 전략(남윤정, 2007) 등이 있다.

이 중 이해모니터링은 일반적으로 자신의 이해 정도를 의식적으로 확인하고 조절하는 과정으로 효과적인 읽기이해를 위해 필수적인 과정이다. 읽기이해모니터링 능력을 측정한 연구들에 따르면 읽기이해에 어려움을 가진 독자는 읽기이해모니터링에서도 어려움을 보인다고 보고되었다(Oakhill, Hartt & Samols, 2005; Paris, Myers, 1981). 그러므로 읽기이해모니터링은 읽기이해 능력과 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있다(김경선, 2014; 김애화·김의정, 2006; Baker, 1984; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005).

읽기이해모니터링 과정은 읽는 동안 자신의 이해를 확인하는 이해 평가단계(evaluation), 이해에 실패하였을 때 적절한 전략을 선택하는 계획단계(planning), 선택한 전략을 사용하는 이해 조정단계(regulation)로 구분한다(Paris, Myers, 1981). 즉, 평가단계를 통해 이해를 어렵게 만드는 부분을 발견하고, 글의 내용을 이해하기 위해 모르는 단어의 사전적 정의 찾아보기, 앞뒤 맥락을 통한 의미 추론하기, 앞으로 되돌아가서 다시 읽거나 뛰어넘고 읽기, 다른 사람에게 물어보기와 같은 전략을 선택하고 사용하는 계획 및 조정단계가 이해모니터링의 전반적인 과정이다(Paris & Meyers, 1981). 읽기이해모니터링에서 어려움을 보인다면 글을 이해하였는지 스스로 평가하며 읽지 않기 때문에 어느 부분이 이해가 되지 않았는지 알지 못하게 되고, 이해하지 못한 부분을 알지 못하면 이해를 하기 위해 다른 사람에게 질문을 하거나, 글의 앞의 내용을 다시 보는 것과 같은 적절한 전략을 적절하게 사용하지 못한다. 결과적으로 글의 내용을 완벽하게 이해하기 어렵다.

읽기이해모니터링 능력을 살펴보는 대표적인 평가과제는 오류탐지(error-detection)과제이다. 오류탐지과제는 글을 읽는 동안 독자가 자신의 이해를 확인하는 이해 평가과정을 거치다가 이해를 실패하게 만드는 오류를 찾아 반응하

도록 하는 과제이다. 오류를 찾았을 때 반응하는 방법은 다양하지만 오류에 밑줄을 긋는 방법을 주로 사용한다(김경선, 2014; 김애화·김의정, 2006; 남윤정·황민아·임종아, 2012).

연구자가 의도적으로 포함시킨 오류의 유형도 다양하다. 그 중 어휘비일관성 (lexical inconsistency), 외적 비일관성(external inconsistency), 내적 비일관성 (internal inconsistency)의 오류유형이 대표적이다(김경선, 2014; 송영주, 1998; Baker, 1984). 연구자들은 이러한 오류유형을 통해 이해모니터링과 관련한 능력을 함께 구체적으로 살펴보고자 하였다. 어휘 비일관성은 제시하는 글 속에 무의미 단어를 의도적으로 넣는 것이며, 외적 비일관성은 독자가 가지고 있는 사전지식과 어긋나는 오류를 넣는 것이다. 내적 비일관성은 글 속에 포함된 두 개의 문장의 내용이 일치하지 않도록 구조화한다(Baker, 1984; Garner, 1981; Markman & Gorin, 1981). 이러한 이해모니터링 오류유형은 어휘지식, 구문 및 배경 지식(background knowledge), 작업기억능력과 관련되어 있다(김경선, 2014; 송영주, 1998; Baker, 1984).

읽기이해의 어려움은 낮은 해독능력이나 언어능력, 혹은 상위인지전략의 부재로 나타날 수 있다. 학령기 언어장애아동이 단어재인과 언어능력에 어려움을 보인다는 것은 보고되었으나 상위인지전략에 대해서는 연구가 제한적이다. 특히, 학령기 언어장애 아동의 읽기과정동안의 효율적인 상위인지전략 사용과 관련한 연구는 제한적이다. 그러므로 학령기 언어장애아동의 이해모니터링 검사를 통해 읽기과정 동안의 효율적인 전략사용을 살펴보는 것이 필요할 것이다. 본 연구는 읽기이해모니터링을 살펴보기 위해 글의 오류를 적절하게 확인할 수 있는지를 보기 위한 평가단계의 능력과 주어진 글의 오류를 적절하게 수정할 수 있는지를 보기 위한 조정단계의 능력에 초점을 두어 살펴보고자 한다. 그리고 어휘 비일관성, 외적 비일관성, 내적 비일관성오류유형을 통해 이해모니터링과 관련한 능력을 좀 더 구체적으로 살펴보고자 하였다.

2. 연구문제

가. 학령기 언어장애아동과 일반아동은 읽기이해모니터링의 평가 및 조정단계에서 수행력에 차이가 있는가?

나. 학령기 언어장애아동과 일반아동은 읽기이해모니터링의 평가 및 조정단계에서 오류유형에 따라 수행력에 차이가 있는가?

- (1) 평가단계에서 두 집단은 오류유형(어휘/내적/외적 비일관성)에 따라 차이가 있는가?
- (2) 조정단계에서 두 집단은 오류유형(어휘/내적/외적 비일관성)에 따라 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학령기 언어장애

가. 학령기 언어장애의 정의 및 언어적 특성

단순 언어장애는 인지 및 신체, 정서, 시각 및 청각 등의 문제와 다른 기질적인 문제를 동반하지 않고 언어능력에서만 어려움을 보이는 것을 말한다(Leonard, 1998). 단순 언어장애 아동들 중 연령이 증가함에 따라 또래의 언어발달 수준에 도달하는 말늦은 아동(late talker)이 있지만 학령기 이후에도 여전히 언어지연의 문제를 가지는 아동도 있다. 학령기 이후에도 언어지연을 보이는 경우 학령기 언어장애라고 칭한다. 학령기 언어장애아동은 학교에서 보내는 시간이 많아지면서 언어지연으로 인한 어려움이 더 커진다. 이는 학교에서 일상대화뿐만 아니라 교과 과정 내에서 다양한 장르의 글(이야기 글, 설명 글, 설득 글)을 통해 자신이 경험하지 못한 것에 관해 읽거나 듣게 되고, 읽거나 들은 내용과 관련하여 발표하거나 토론 하는 다양한 상황에 직면하게 되기 때문이다(김화수 외, 2014). 따라서 일상적인 대화를 주로 하는 학령전기에 비해 학령기는 더 높은 언어능력이 요구되는 상황이 많아지고, 이러한 상황에서 필요한 언어능력을 충분히 가지고 있지 못한 학령기 언어장애아동은 학습적인 측면에서 어려움을 겪게 된다.

학령기 언어장애아동들은 언어의 하위 영역인 의미, 구문, 문법, 담화능력에 어려움을 보인다(김고은·안성우·서유경, 2007; 김애화·김의정·성소연, 2013; 이찬미·정미란·황민아, 2013; 정경희·배소영, 2010a; 정경희·배소영, 2010b; Spackman, Fujiki & Brinton, 2006). 언어의 의미론적 측면에서 살펴보면 학령기가 되면 어휘의 의미들을 더 깊고 폭넓게 이해하고, 다른 어휘들과 연결하여 반의어, 동의어 등을 습득한다(Ouellette, 2006). 그러나 학령기 언어장애아동들은 어휘력과 비유 언어의 이해나 표현에도 어려움을 보인다(packman, Fujiki & Brinton, 2006). 언어장애아동들은 구문을 구성하는 문법 영역에서도 어려움을 보이고 있다. Lum & Bavin(2007)은 8-10세의 언어장애아동과 일반아동을 대상으로 진행형, 과거시제, 3인칭 특성과 같은 문법적 요소가 포함된 문장을 들려주고 의미를 판단하게 하고 이때의 평균 반

응 시간과 반응 정확도를 측정하였다. 연구 결과 언어장애아동들이 문장을 듣고 판단하는 데 더 오랜 시간이 걸렸고, 정확도도 일반아동에 비해 낮았다고 하였다. 또한, 정경희·배소영(2010b)은 초등학교 1, 2, 3학년의 언어장애아동과 생활연령 및 언어발달 수준을 일치시킨 일반아동이 대화 및 비대화(이야기 산출, 비교하여 설명하기, 설득하기)상황에서 보인 문법형태소 사용특성을 살펴보았을 때, 언어장애아동들은 언어능력을 일치시킨 나이 어린 아동보다도 문법형태소 사용 오류가 높았으며, 특히 조사사용에 오류가 많았다고 하였다. 국외 연구뿐 아니라 국내 연구 모두 학령기 언어장애아동은 문법적인 측면에 어려움을 보인다는 것을 알 수 있다.

구문영역에도 학령기 언어장애아동은 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 담화유형에 따른 학령기 언어장애의 구문사용 특성을 살펴본 이현정·김영태·윤혜련(2008)은 초등학교 2-3학년의 언어장애아동들과 생활연령 일치 집단, 언어능력 일치 집단 각각 12명씩 총 36명을 대상으로 대화와 설명담화를 통해 수집한 발화의 구문복잡성을 조사하였다. 그 결과, 설명담화에서 보인 C-unit 당 평균 절의 수, C-unit 당 명사절의 사용률은 언어장애아동 집단이 생활연령 일치 집단보다 유의하게 낮았다. 또한, C-unit당 적절하지 않은 문법적 오류의 수를 나타내는 구문 오류율은 대화와 설명담화 모두에서 생활연령 및 언어능력 일치 집단에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다. 즉, 학령기 언어장애아동들은 종속절 사용 비율이 낮고, 하나의 문장 속의 구문 오류율이 많아 복잡한 구문을 정확히 표현하는 데 어려움이 있다는 것을 알 수 있다.

의미, 문법, 구문적 요소는 이야기(story)나 설명글을 포함한 담화 이해에 필수적인 요소이다(Ukrainetz & Gillam, 2009). 학령기 언어장애아동들의 의미 및 문법, 구문적인 측면에서의 어려움이 종종 담화를 이해하는 데 어려움을 야기한다. Bishop & Adams(1992)는 8-12세의 학령기 언어장애아동과 일반아동을 대상으로 4-5컷으로 이루어진 4개의 이야기를 그림을 보며 들려주거나 그림 없이 들려주고 요약하기와 이야기 이해질문을 하였다. 그 결과 단순 언어장애아동은 일반아동에 비해 이야기 요약하기와 이야기이해질문에 적절한 대답을 하는 것이 어려웠다. 또한, 윤혜련·김영태(2005)의 연구에서는 초등학교 1-3학년의 학령기 언어장애아동과 생활연령 및 언어능력을 일치시킨 집단을 대상으로 3가지 이야기를 들려주고 회상하여 산출하기, 이야기 이해 질문을 제시하였다. 그 결과 단순 언어장애집단은 언어연령을 일치시킨 나이 어린 집단보다 이야기 이해질문에 낮은 수행력을 보였다. 특히, 단순 언어장애아동은 질문을 이해하는데 어려워하거나, 이해 질문에 엉뚱한

대답으로 답하는 오류가 특징적으로 나타났다. 이러한 결과는 학령기 언어장애 아동들이 보이는 의미, 구문, 문법의 어려움이 이야기 이해에 부정적인 영향을 주는 것으로 볼 수 있다.

나. 학령기 언어장애의 읽기

언어능력은 읽기의 기초가 된다(김남영·황하정·정승문, 2012). 낮은 언어능력은 학령기 언어장애아동들의 읽기발달에 영향을 줄 수 있다. 실제로 언어능력의 결함이 클수록 읽기능력이 낮은 것으로 나타났다(Catts et al., 2002). Catts & Ellis Weismer(2006)는 언어학습장애아동과 일반아동 집단 간에 음운인식, 빠른 이름대기, 언어능력의 차이가 있는지 살펴보고, 읽기이해와도 어떠한 관련이 있는지 살펴보았다. 그 결과 언어학습장애아동은 읽기이해, 음운인식 및 빠른 이름대기, 언어능력 모두에서 유의한 낮은 수행력을 보이는 것으로 나타났고, 언어능력과 빠른이름대기 능력이 읽기이해능력과 관련이 있었다. 또한, 오효진·이윤경(2007)의 연구에서는 초등학교 1, 2, 3학년 단순 언어장애아동의 단어재인 및 읽기이해 특성을 또래 일반아동과 비교하여 살펴본 결과 단순 언어장애아동은 단어재인 및 읽기이해 능력이 생활연령을 일치시킨 일반아동들과 비교하였을 때 유의하게 낮은 수행력을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 학령기 언어장애아동이 읽기이해에 필요한 단어재인 능력 및 언어이해 능력 모두에서 결함을 가지고 있으며, 이러한 단어재인 능력과 언어적 이해능력의 결함이 읽기이해 문제로 이어질 수 있다고 해석 가능하다.

Flax, et al.(2003)은 학령전기 단순 언어장애의 60%가 학령기에 읽기어려움을 보일 가능성이 있다고 하였다. Catts, et al(2002)은 학령전기 말·언어 문제를 가진 아동들을 2-4 학년까지 종단연구 하였다. 그 결과 일반아동집단보다 읽기 검사에서 더 낮은 수행력을 보였고, 학령전기 언어능력은 학령기 읽기이해능력과 밀접한 관련이 있었다고 보고하였다. 이러한 결과를 바탕으로 학령전기 언어능력의 결함이 학령기 언어장애 아동들의 읽기능력의 어려움의 기저가 된다고 해석할 수 있다. 하지만 Flax et al.(2003)의 연구 결과와 같이 모든 언어장애 아동이 읽기의 어려움을 갖지 않는다는 것은 언어능력의 결함이 반드시 읽기능력의 어려움으로

적용되지는 않으며, 글을 이해하기 위해 사용할 수 있는 상위인지전략과 같은 다른 요인의 작용이 있을 수 있다고 해석 가능하다.

2. 읽기이해와 읽기이해모니터링

가. 읽기이해

학령기의 아동들은 읽기를 통해 개인의 지식을 확장시키기 때문에 읽기는 학령기아동의 학습에 중요하다. 성공적인 읽기이해를 위해서는 철자정보를 음운정보로 변환하는 단어재인(word recognition)과 언어적 정보를 이해하는 언어이해(language comprehension)과정이 필수적이다(Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

단어재인은 활자로 제시된 음절들의 음운론적 배열을 처리하여 소리내어 읽는 과정이다. 어린 아동들의 경우에는 자신의 구어어휘집(spoken lexicon)에서 일치하는 어휘를 활용하여 단어재인을 하기도 한다(Ehri, 1991). 읽은 단어 및 문장의 의미를 파악하기 위해서는 정확한 단어재인이 필수적이다.

언어이해를 위해서는 어휘, 문법, 구문, 담화능력이 필요하다. 우선 단어수준에서 아동은 정확한 단어재인을 통해 단어의 의미를 정확하게 파악해야 한다. 특히, 텍스트 글을 이해하기 위해서는 독자는 텍스트 내에 포함되어 있는 개별 어휘들의 의미를 90%이상 알고 있어야 한다(Paul & Nobury, 2012). 게다가 문장을 이해하기 위해서는 문법 및 구문지식과 같은 언어능력이 필수적으로 필요하고, 이야기, 설명글, 설득글과 같은 다양한 담화구조 및 담화장르에 따른 지식이 필요하다.

다시 말하면 활자로 제시된 텍스트 글을 단어재인하여 읽은 뒤, 이해하는 과정의 첫 번째 단계는 단어 수준 이해로 개별 단어의 의미를 이해하는 것이고, 두 번째 단계는 문장 수준이해로 문장을 구성하는 단어, 문법 및 구문능력을 적용하여 주어진 문장의 의미를 이해하는 단계이다. 세 번째 단계는 텍스트 수준 이해로 여러 문장으로 구성된 단락을 읽고 이해하는 것을 의미하며, 텍스트 수준에서의 성공적인 이해를 위해 담화 장르를 이해하고, 주제와 연관된 배경지식 등이 필요하다(Yang, 2002).

성공적인 읽기이해를 위해서는 단어재인능력과 언어능력 외에도 다양한 상위인

지전략이 필요하고, 이를 효율적으로 사용해야 한다(Baker, 1984; Bos & Filip, 1984; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005). Baker & Anderson(1982)은 대학생들이 비일관적인 문장을 포함한 설명문을 읽는 동안 비일관적인 문장을 읽을 때에 읽기 속도가 느려지며, 비일관적인 문장을 본 뒤 종종 다시 앞의 내용으로 되돌아가서 다시 읽는 행동을 보였다고 보고하였다. 이러한 행동은 학생들이 읽는 동안 읽기이해를 위해 전략을 사용하고 있다는 증거가 될 수 있다. 이러한 행동을 읽기이해의 상위인지전략의 사용이라고 한다.

상위인지란 자기 자신의 인지 과정에 관한 지식과 통제(Flavell, 1979)를 말한다. 읽기상위인지능력은 글을 읽다가 어려운 내용을 발견하였을 때 내용을 이해하기 위해 전략을 사용할 수 있고, 이러한 전략은 읽기이해에 도움이 된다는 것을 아는 것이다(김경선·김동일, 2014). Lau & Chan(2003)은 11-16 세에 해당하는 읽기이해능력이 우수한 집단과 어려움을 보이는 집단의 상위인지능력을 비교하였다. 연구결과 읽기이해능력이 우수한 집단은 읽기어려움을 보이는 집단보다 상위인지능력이 우수한 것으로 나타났으며, 이는 읽기이해능력이 우수한 집단이 상위인지전략을 효율적으로 사용한다고 해석할 수 있다. 또한, 김경선·김동일(2014)은 읽기이해능력에 따라 세 집단(읽기장애위험, 읽기저성취, 일반집단)으로 나누고, 체크리스트를 통해 상위인지전략의 사용정도를 살펴보았다. 연구자들이 사용한 체크리스트는 Mokhtari & Reichard(2002)의 Metacognitive Awareness of Reading Strategies(MARSI)이며, 학생들에게 총 30 개의 항목 중 사용하고 있는 상위인지전략에 체크하도록 하였다. 그 결과 읽기저성취 및 읽기장애위험 집단의 아동들이 일반집단에 비해 사용하고 있는 상위인지전략의 수가 적으며, 읽기이해능력과 상위인지전략의 사용의 수는 높은 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과들을 통해 읽은 글의 내용을 잘 이해하기 위해서는 상위인지전략이 필요하다는 것을 알 수 있다.

읽기를 하는 동안 읽기이해를 위해 사용할 수 있는 전략에는 시연전략, 정교화 전략, 정의적 전략, 이해모니터링 전략 등이 있다(남윤정, 2007). 또한, 읽기과정에 따라 다른 전략을 사용할 수 있다. 읽기 전에는 미리보기(제목, 첫 장, 마지막 단락, 그림 등), 예측하기, 연상하기, 건너뛰며 읽기가 있고, 읽기 중에는 글자 인식하기, 단어지식 늘리기, 제목과 중심 생각 찾기, 글의 조직 유형 찾기, 글의 목적을 잊지 않기 위한 자기 점검하기 그리고 읽은 후에는 훑어보기, 묶어보기, 정교화하기, 요약하기, 연결 짓기 등의 전략이 있다(박수자, 2003).

나. 이해모니터링

다양한 상위인지전략 중 이해모니터링능력은 자기점검 또는 이해점검이라고 한다. 이해모니터링을 평가하기 위해서는 연구자가 들려주는 이야기나 보여준 글자료 속에 포함된 오류를 청자나 독자가 판단하고 지적하여 왜 오류인지 설명하도록 한다(김경선, 2014; 김애화·김의정, 2006 남윤정·황민아·임종아, 2012; 송영주, 1998; Baker, 1984; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005).

일반적으로 이해모니터링능력은 자신의 이해 정도를 의식적으로 확인하고 조절하는 과정으로서 세 단계로 구분할 수 있다(Paris & Myers, 1981). 먼저, 과제에 대한 요구를 인식하고 지속적인 이해를 성공하기 위해 추적하는 평가(evaluation)단계와 평가 단계를 통해 이해하지 못한 부분을 발견하였을 때 이해하지 못한 부분을 이해하기 위해 사용가능한 전략(사리에 맞는지 스스로 질문하기, 천천히 읽기, 앞 단락 읽기, 읽기 목적 기억하기 등)을 선택하는 계획(planning)단계, 마지막으로 선택한 전략을 사용하여 글의 내용을 이해할 수 있도록 하는 조정(regulation)단계로 나뉜다(Paris & Myers, 1981). 연속선상에 있는 이러한 단계를 구분하기 힘들기 때문에 대부분의 선행연구들은 세 단계를 한꺼번에 살펴보았다.

세 단계를 명확하게 구분하여 살펴본 연구는 제한적이지만 정선화(2010)는 언어학습장애아동의 구어이해모니터링 능력을 평가단계와 조정단계로 구분하여 살펴보았다. 평가단계에서는 연구자가 들려주는 이야기 속에 포함된 오류에 대해 정확히 반응하였는지 채점한다. 그 다음 연구자는 아동이 오류에 대해 반응한 경우에 무엇이 이상하였는지 구체적으로 설명하도록 질문을 하여 조정단계의 능력을 살펴보았다. 그 결과 언어학습장애아동은 일반아동보다 평가와 조정단계 모두에서 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 또한, Bos & Filip(1984)은 학습장애 아동들을 대상으로 자발적 조건과 단서조건으로 구분하여 읽기이해모니터링을 살펴보았다. 자발적 조건은 평가단계를 살펴보는 것으로 아동이 이해하지 못한 부분을 스스로 찾을 수 있는지를 보았고, 단서 조건은 자발적 조건에서 이해를 어렵게 하는 부분을 찾지 못하면 연구자가 질문을 하여 이해하지 못한 부분을 발견할 수 있도록 단서를 제시하는 것이다. 그 결과 학습장애 아동들은 자발적으로 오류를 찾는 전략을 사용하지는 못했지만, 이해하지 못한 부분을 찾을 수 있도록

단서를 주었을 때는 오류를 찾을 수 있었다고 하였다. 연구자들은 학습장애 아동들은 이해모니터링의 과정 중 스스로 이해하지 못한 부분을 찾고 이해를 위해 적절한 전략을 선택하는데 어려움이 있다고 설명하였다. 이러한 결과는 학습장애 아동들이 읽기이해를 위해 이해모니터링의 과정 중 평가단계 또는 계획 단계에서 어려움이 있다는 것으로 해석할 수 있다.

본 연구에서 관심을 둔 읽기이해모니터링 능력은 주로 읽기부진아동들을 대상으로 연구되어 왔다(김경선·2014; 김애화·김의정, 2006; Baker, 1984; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005; Paris, & Oka, 1989). Oakhill, Hartt, & Samols(2005)는 읽기이해부진아동(poor comprehension reader)과 읽기이해능력이 정상적으로 발달하는 10세의 아동을 대상으로 하여 읽기이해모니터링 능력을 살펴보았을 때, 읽기이해능력이 좋은 아동이 읽기이해모니터링 수행력이 좋게 나타났다고 보고하였다. 읽기이해능력에 대한 예측연구를 한 김경선(2014)의 연구에서는 읽기저성취 아동을 대상으로 하였고, 읽기 저성취 아동들은 어휘와 읽기유창성을 통제한 후에도, 읽기이해모니터링이 여전히 읽기이해능력을 예측하는 것으로 보고하였다.

Paris & Oka(1989)는 읽기장애아동의 읽기 및 학습적 동기부족과 읽기에 관한 상위인지지식의 결여가 읽기이해에 영향을 주었을 것이라고 설명하였다. 읽기장애아동은 글을 읽는 목적에 대해 알지 못하고, 읽을 때 사용하는 전략이 부재하며, 전략이 있더라도 적절한 전략을 자발적으로 사용하는 데 어려움을 보이는 경향이 있다고 보고하였다. 이러한 상위인지전략을 효율적으로 사용하지 못하는 것은 읽기이해모니터링의 어려움으로 해석 가능하며, 읽기이해모니터링은 읽기이해 어려움의 한 원인이라고 설명하였다.

일부 연구에서는 읽기장애아동의 낮은 이해모니터링 능력은 이해모니터링 전략의 부재 뿐 아니라 단어재인 능력의 미숙함 때문이라고 설명하기도 하였다(Garner & Kraus, 1982). 하지만 선행연구(김경선, 2014; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005)에서 단어재인은 가능하고 읽기이해에만 어려움을 보이는 아동을 대상으로 읽기이해모니터링 평가를 했을 때에도 읽기이해모니터링에 어려움이 있는 것으로 나타나 단어재인의 영향만으로 해석하기에는 어려움이 있을 것이다.

다. 읽기이해모니터링 평가 방법 및 오류유형

읽기이해모니터링 능력을 평가하기 위해서 글을 읽는 동안 글의 내용이 이상한 부분에서 나타날 수 있는 반복, 수정, 막힘 등과 같은 행동적 특성을 주관적으로 조사하거나(Oakhill, Hartt, & Samols, 2005), 오류에 밑줄을 긋는 방법(김경선, 2014; 김애화·김의정, 2006; 남윤정·황민아·임종아, 2012)을 사용한다. Paris & Myer(1981)는 읽기를 하는 동안 스스로 모니터링하여 오류에 대해 구어적으로 언급한 횟수를 채점하는 방법, 밑줄을 그어 오류를 표시하는 방법, 반복, 수정, 막힘 등과 같은 행동적 특성을 통해 모니터링 능력을 평가하는 방법 중 밑줄을 그어 오류를 표시하는 방법이 좀 더 객관적이고, 집단 간 차이를 더 잘 나타내는 측정방법이라고 설명하였다. 특히, 행동적 특성을 기록할 경우, 아동이 가지고 있는 조음 및 유창성 문제와 구별하기 힘들기 때문에 오류에 밑줄을 긋는 방법을 주로 사용한다.

읽기이해모니터링 능력의 평가는 일반적으로 문맥에 적절하지 않은 오류를 글 속에 포함하였을 때 이해모니터링 전략을 사용하는지를 살펴본다. 이해모니터링을 평가하기 위해 사용하는 오류유형은 다양하며 오류유형에 따라 요구하는 언어능력 및 인지능력이 다를 수 있다. Baker(1979)는 일반 대학생들을 대상으로 설명문에 3가지의 오류유형을 포함하여 연구하였다. 3가지 오류 유형은 앞에서 나온 정보와 일치하지 않는 정보를 만들기 위해 앞에 내용과 뒷문장의 내용이 일치하지 않도록 어휘를 바꾼 비일관적인 정보(inconsistent information), 앞에서 나온 것을 나타내는 대명사가 불분명한 명백하지 않은 참조(unclear reference), 문장사이를 연결하는 접속사(ex. 그리고, 그대신, 그러나)의 사용이 적절하지 않는 논리적으로 부적절한 연결사(inappropriate logical connectives)를 사용하였다. 어휘를 바꾼 비일관적인 정보 오류유형은 글 속의 바꾼 어휘가 이야기의 중심 내용인지 부수적인 내용인지에 따라 아동이 오류를 찾아내는 수행력이 달라지며 기억능력에 영향을 받는다(정선화, 2010). 또한 명백하지 않은 참조와 논리적으로 부적절한 연결사 오류유형은 구문 및 문법 능력과 같은 언어능력과 관련된다. 연구 결과, 부적절한 연결사보다 비일관적인 정보와 명백하지 않은 참조 오류유형을 더 잘 찾았다(Baker, 1979).

또한 후속연구에서는 읽기이해모니터링 과제에 어휘 비일관성, 외적 비일관성, 내적 비일관성 오류유형을 사용하여 5, 7, 9, 11 세 아동의 읽기이해모니터링

능력을 살펴보았다(Baker, 1984). 어휘 비일관성은 제시하는 글 속에 무의미단어를 오류로 삽입하는 것이고, 외적 비일관성오류는 전체 이야기 글의 흐름에 맞지 않는 의미단어를 오류로 포함하는 것이다. 내적 비일관성오류는 글의 앞부분에서 제시한 문장과 의미가 반대되는 문장을 오류로 구성한다. 연구 결과 5, 7, 9 세 아동은 어휘 비일관성과 외적 비일관성능력은 잘 찾았으나 내적 비일관성오류유형은 잘 찾지 못하였고, 어휘 비일관성과 외적 비일관성 사이에는 유의한 차이가 없었다. 내적 비일관성 오류에서 특히 어려움을 보인 이유는 내적 비일관성 오류유형은 작업 기억과 같은 다른 인지적인 능력이 요구되는 오류유형이기 때문으로 논의하였다. 또한, 11 세 아동은 모든 오류유형의 점수가 천정점에 도달하여 유형에 따른 차이를 설명하기에는 어려움이 있었다고 보고하였다.

Reis & Spekman(1983)는 낮은 이해능력을 가진 아동들을 대상으로 비일관적 정보 오류 유형을 텍스트기반 비일관성(text-based inconsistencies)과 독자기반 비일관성(reader-based inconsistencies)으로 구분하여 연구하였다. 텍스트기반 비일관성 오류유형은 텍스트 내에 있는 두 부분의 내용이 일치하지 않도록 텍스트 내의 두 문장의 의미를 상반되도록 구성하며, 이러한 오류를 적절하게 찾는 능력은 구문지식의 영향을 받는다. 독자기반 비일관성 오류유형은 텍스트 내에 있는 내용이 독자가 가지고 있는 배경 지식(background knowledge)과 일치하지 않도록 오류를 구성하는 것이며, 이러한 오류를 확인하는 능력은 독자가 얼마나 배경지식을 가지고 있느냐와 관련이 있다. 연구결과 독자기반 비일관성오류유형을 텍스트기반 비일관성오류유형보다 유의하게 잘 찾는 모습을 보였다.

Baker(1984)의 연구에서 사용된 3 개의 오류유형에 Reis & Spekman(1983)의 연구기준을 적용해 보면 어휘 비일관성은 명백한 독자기반 비일관성이다. 오류로 제시된 무의미 단어가 자신이 가지고 있는 어휘인지 아닌지 독자의 어휘지식을 통해 오류인지 판단해야 한다. 외적 비일관성오류는 독자기반 비일관성의 특성과 텍스트기반 비일관성의 특성을 모두 가지고 있다. 글 속에 포함된 의미단어가 독자의 배경지식에 근거하여 글의 흐름을 방해하는가를 판단해야하며, 동시에 텍스트의 흐름상 의미단어가 적절한지도 판단해야 하기 때문이다. 내적 비일관성 오류는 명백한 텍스트기반 비일관성으로서 텍스트 글 속의 앞부분에서 제시한 문장과 뒷부분에서 제시한 문장이 일치하는지 판단하는 과제이기 때문이다. 읽기이해능력이 낮은 아동과 일반 아동들을 대상으로 실시한 두 연구 모두 내적 비일관성 오류를 어려워했고 외적 비일관성오류 및 어휘 비일관성 오류는 쉽게

확인하는 것으로 나타났다. 오류유형에 따라 수행력에 차이가 나는 것은 처리과정에서의 차이로 설명할 수 있다.

각각의 오류유형들은 오류유형을 확인하는 처리과정에 차이가 있다고 하였다. 그 중 어휘 비일관성 오류는 독자가 가지고 있는 어휘망 안에 읽은 단어가 존재하는지 확인하는 단순한 처리과정을 거친다고 한다. 반면에 내적 비일관성 오류는 읽은 내용을 기억하고, 분리되어 있는 정보를 통합하고, 비교, 분석하는 처리과정을 거치기 때문에 어휘 비일관성 오류보다 더 복잡한 과정으로 설명하였다(Baker, 1984). 대부분의 선행 연구 결과도 읽기이해부진아동과 일반아동간의 이해모니터링 수행력 차이가 어휘 비일관성 오류보다 내적 비일관성 오류에서 더 큰 것으로 나타났다(김경선, 2014; Baker, 1984). 내적 비일관성 오류가 집단 간 차이가 더 큰 것은 내적 비일관성 오류유형이 어휘 비일관성 오류유형보다 더 어렵고 복잡한 처리과정을 거치기 때문이다.

선행연구들의 결과를 종합해 보면 읽기이해모니터링 능력을 평가하기 위해 글속에 포함시킨 오류유형에 따라 처리과정의 복잡성이 다르며 오류가 이야기글의 중심내용인지 부가적 내용인지에 따라 수행력에 차이가 날수 있다. 또한, 오류유형에 따라 배경 지식과 구문 및 어휘력과 같은 언어적인 능력 및 작업 기억과 같은 인지적인 능력을 요구하기도 한다. 이러한 능력들이 뒷받침되어야 읽기이해모니터링이 가능하며 효율적인 읽기이해모니터링을 통해 읽기이해가 가능하다.

라. 학령기 언어장애아동의 이해모니터링

읽기이해문제는 단어재인능력과 언어적 이해뿐만 아니라 이해모니터링과도 관련되어 있으며, 이해모니터링은 읽기상황에서만 사용하는 전략은 아니다. 성공적인 의사소통을 하기 위한 대화상황에서 화자는 의도나 정보를 이해할 수 있는 적절한 방식으로 전달하여야 하고, 청자는 화자가 전달하는 정보를 듣고 이해하기 위해 노력해야 한다(곽경미, 2010). 화자가 전달한 정보를 이해하기 위해 노력하는 방법 중 하나가 이해모니터링이다. 청자는 이해에 실패한 경우, 이해하지 못한 부분에 대해 구어로 반응하는 명료화 요구하거나 표정과 같은 비구어적

수단을 통해서 반응하기도 한다. 이러한 반응을 하기 위해서는 이해모니터링 능력이 기초가 되어야 한다.

언어장애아동을 대상으로 읽기이해모니터링 능력을 살펴본 연구는 제한적이지만 구어이해모니터링 능력을 살펴본 연구들은 있다. 구어이해모니터링은 이야기를 구어로 들려준 뒤 이야기의 이해를 방해하는 부분이 있는지 주의하며 듣고, 방해하는 부분이 있다면 적절한 전략을 선택하여 이해가 가능하도록 하는 것을 의미한다(김민경·황민아, 2015; 김정미, 2004; 정선화, 2010; Skarakis-Doyle, Dempsey & Lee, 2008). 언어장애아동의 구어이해모니터링 능력을 살펴본 Skarakis-Doyle, Dempsey & Lee(2008)는 30-61개월의 학령전기의 언어장애 아동과 생활연령을 일치시킨 집단, 수용어휘력을 일치시킨 나이 어린 일반아동 집단으로 나누어 연구를 실시하였다. 아동들에게 잠자리에 들기 전 항상 들려주었던 이야기를 다른 사건으로 바꾸기(Goal disruption), 이야기 속 등장인물, 배경 바꾸기(within-story substitution), 감탄사 및 강세, 음의 높낮이를 바꾸기(prosodic alteration)와 같은 오류를 포함하여 다시 들려주었을 때, 평소에 들려주었던 이야기와 다른 이야기라는 것을 모니터링하여 구어적 혹은 비구어적 반응을 할 수 있는지 살펴보았다. 그 결과, 언어장애아동은 정상발달을 하는 또래 및 언어능력을 일치시킨 나이 어린 집단보다 구어와 비구어적 반응 모두에서 낮은 수행력을 보이는 것으로 나타났다.

또한, 학령기의 단순 언어장애아동과 생활연령 일치 집단, 언어능력 일치 집단 각각 10명씩 총 30명을 대상으로 구어이해모니터링 능력을 연구한 김정미(2004)는 3개의 오류유형(정보가 충분한 조건, 정보가 불충분한 조건, 이전 발화 이용 가능한 조건)이 포함된 문단을 들려주고 문단의 내용에 해당하는 사물을 가리키도록 하여 아동이 이야기를 듣고 이해모니터링을 하는지 살펴보았다. 그 결과, 단순 언어장애아동 집단은 언어 능력을 일치시킨 나이가 어린 집단과는 이해모니터링 점수에서 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 생활연령을 일치시킨 집단과 비교하였을 때에는 유의하게 낮은 수행력을 보이는 것으로 나타났다. 연구자는 언어능력의 결함이 이해모니터링에 영향을 미치는 것으로 해석하였다. 이와 같이 언어장애 아동들은 구어 이해모니터링에 어려움을 보인다는 것을 선행연구를 통해 확인할 수 있었고, 언어장애아동은 언어적 결함뿐 아니라 이해모니터링 자체의 결함이 읽기이해의 어려움을 야기할 수 있다고 추론 가능하다.

정선화(2010)는 4학년의 언어장애아동 15명과 연령과 성별을 일치시킨 일반아동 15명을 대상으로 3개의 이야기를 통해 이해모니터링의 평가단계와 조정단계를 살펴보았다. 연구자들은 오류유형으로 사물/사람, 공간, 인과관계 오류유형을 사용하였다. 사물/사람오류유형과 공간오류유형은 처음에 들려주었던 이야기에 등장한 사물이나 사람 또는 공간을 바꾸어서 들려주는 것이다. 인과관계 오류유형은 이야기 속 사건의 원인과 결과사이의 논리적인 흐름이 맞지 않도록 바꾸어 들려주는 것이다. 연구 참여아동은 처음에는 오류가 없는 이야기를 듣고, 그 다음에는 세 가지 오류유형을 포함하여 바꾼 이야기를 다시 듣게 된다. 아동은 바뀐 내용을 들으며 이상한 부분에 대해 구어적으로 이상하다고 표현하고(평가단계), 바뀐 내용을 수정하여 말해야 한다(조정단계). 그 결과, 언어장애아동은 일반아동에 비해 평가단계와 조정단계 모두에서 어려움을 보였고, 평가단계에서는 오류유형에 따라 차이가 없었다. 그러나 조정단계에서는 오류유형에 따라 수행력에 차이가 있었으며, 사물/사람오류유형을 수정하는 것이 인과관계오류를 수정하는 것보다 어려운 것으로 나타났다. 연구자들은 언어장애 아동이 평가 및 조정단계 모두에서 점수가 낮은 이유는 언어능력의 어려움과 관련이 있을 것이라고 설명하였다.

언어장애아동의 구어이해모니터링 능력에서의 어려움은 선행연구들을 통해 확인할 수 있다(김정미, 2004; 정선화, 2010; Elizabeth, Lynn, & Christopher, 2008). 그러나 읽기이해모니터링 능력에도 어려움이 있는지에 대한 연구는 제한적이다. 대부분의 선행연구들은 글에서 나타난 오류를 찾고 정확히 수정을 해야만 정반응으로 채점하며 읽기이해모니터링 능력을 연구하였다. 하지만 언어장애아동은 언어능력의 어려움으로 인해 오류를 정확하게 찾아도 이야기글의 흐름에 맞게 조정하는데 어려움이 있을 수 있다. 따라서 오류 평가단계와 조정단계로 구분하여 수행력을 살펴볼 필요가 있다. 조정단계는 오류를 확인하고 글의 흐름에 적절하게 바꾸어야 하기 때문에 언어능력과 관련이 있다. 또한, 오류유형에 따라 언어장애아동이나 읽기장애아동이 일반아동과 차이를 보이거나 필요한 처리과정이 다르다고 보고되었기 때문에(정선화, 2010; Baker, 1984). 다양한 오류유형을 통해 이해모니터링을 살펴보는 것이 필요하다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

대상자는 조선대학교 생명윤리 임상시험 심사 위원회(Institutional Review Board)의 승인을 받은 뒤 모집하였다. 모집한 아동의 수는 총 26 명으로 3-5 학년의 언어장애 아동 13 명과 이에 생활연령 및 학년을 일치시킨 일반아동 13 명이다.

가. 대상자 선정기준

(1) 학령기 언어장애 아동

실험군인 학령기 언어장애 아동은 서울 및 광주·전남지역에 거주하는 3-5 학년의 아동으로, (1)한국판-비언어성지능검사-2(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-2, K-CTONI-2, 박혜원, 2014)를 실시한 결과 도형척도 지능지수 80 점 이상으로 지능이 정상이어야 한다. K-CTONI-2의 지능분류에 따르면 80 이상인 경우 평균범주로 보았다. (2)학령기 아동 언어 검사(Language Scale for School-aged Children, LSSC, 이운경·허현숙·장승민, 2014)결과 10 개의 하위검사의 결과를 통해 산출된 전체 언어 지수가 85 점 이하인 아동으로 한다. 또는 표현언어지수와 가장 상관관계가 높은 하위검사 2 개(반의어표현, 동의어표현)와 이해언어지수와 가장 상관관계가 높은 하위검사 2 개(단락듣기이해, 문법오류판단)를 실시하고, 4 개의 하위검사의 환산점수(평균=10, 표준편차=3) 중 3 개 이상이 - 1 SD 이하인 7 점 이하에 해당하는 아동으로 한다. 즉, 지능은 정상이지만 언어에 어려움이 있으며, (3) 한국어 읽기검사(Korean Language based Reading Assessment, KOLRA, 배소영 외, 2015)의 하위검사 중 해독검사를 실시하여 총점이 50 점 이상으로 해독에 어려움이 없는 아동을 대상으로 하였다. (4) 담임교사 및 부모로부터 신체, 정서, 시각 및 청각 등의 문제가 없다고 보고된 아동을 대상으로 선정하였다.

(2) 일반 아동

대조군인 일반아동은 3-5 학년의 아동으로 (1)K-CTONI-2 를 실시한 결과 도형척도 지능지수 80 점 이상이고, (2)LSSC 결과 10 개의 하위검사의 결과를 통해 산출된 전체 언어 지수가 86 점 이상인 아동으로 한다. 또는 LSSC 의 4 개의 하위검사의 환산점수(평균=10, 표준편차=3) 중 3 개 이상이 -1 SD 초과인 8 점 이상에 해당하는 아동으로 한다. (3) KOLRA 의 하위검사 중 해독검사를 실시하여 총점이 50 점 이상으로 해독에 어려움이 없는 아동을 대상으로 하였다. (4) 담임교사 및 부모로부터 신체, 정서, 시각 및 청각 등의 문제가 없다고 보고된 일반 아동을 대상으로 선정하였다.

두 집단의 대상자에 대한 학년과 연령, 지능은 < 표 - 1 > 과 같다. 두 집단 간 동질성 검증을 위해 독립표본 *t*-검정(independent sample *t*-test)을 실시한 결과, 연령($t=-.511$, $p=.614$)에서는 두 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 그러나 지능지수($t=-2.951$ $p=.007$)는 통계적 차이가 있는 것으로 나타났다.

< 표 - 1 > 연구대상자 정보

	언어장애			일반아동			
	학년	연령	지능	학년	연령	지능	
LI-1	3	8;4	98	TD-1	3	8;8	93-94
LI-2	3	8;8	89	TD-2	3	8;8	104-105
LI-3	3	9;3	104-105	TD-3	3	8;11	93-106
LI-4	3	8;5	100-101	TD-4	3	9;1	124-126
LI-5	3	9;1	117-119	TD-5	3	9;6	120-121
LI-6	3	8;4	100-101	TD-6	3	9;1	100-101
LI-7	3	9;3	96	TD-7	3	8;11	122-123
LI-8	4	9;4	80	TD-8	4	9;6	116-117
LI-9	4	9;9	90-92	TD-9	4	9;4	98
LI-10	4	10;2	90	TD-10	4	10;5	108-109
LI-11	5	10;4	82	TD-11	5	11;7	102-103
LI-12	5	10;10	96	TD-12	5	11;0	99-101
LI-13	5	11;0	97-99	TD-13	5	10;6	103-105

2. 연구 도구

가. 읽기이해모니터링 능력 측정도구 제작 과정

(1) 읽기이해모니터링 이야기 과제 난이도 통제 및 신뢰도

읽기이해모니터링을 측정하기 위해 사용된 이야기는 모두 세 개이다. 각각의 이야기의 친숙도는 아동의 읽기이해에 영향을 미친다. 따라서 국외 동화책인 “Pookins Gets Her Way”와 “A Boy, a Dog, a Grog, and a Fried”(Mayer, Mayer, 1992; Lester, 2015)를 번역하고, 인터넷 웹사이트에 있는 창작동화 영상을 보고 연구자가 수정하여 구성하였다(http://jr.naver.com/story/create_story). 연구 목적에 따라 오류를 포함한 이야기는 < 부록 - 1 >에 제시하였다.

각각의 이야기는 평균 문장의 수는 26.6 개이고, 각각의 문장에는 평균 256.3 어절이 포함되어 있다. 각각의 이야기의 문장 수, 어절 수는 <표-2>에 제시하였고, 세 개의 이야기는 비슷한 수준으로 구성되었다. 또한, 읽기자료의 의미적 난이도를 통제하기 위해 국어교육을 위한 어휘의 친숙도 및 수준을 등급으로 표시한 김광해(2003)의 ‘등급별 국어교육용 어휘’에서 1-3 등급에 포함되거나, 국립국어원의 ‘초등학교 교과서 어휘조사연구’에 1-3 학년에 출현한다고 하는 어휘가 읽기자료의 90%이상 차지하도록 구성하였다. 즉, 이야기의 어휘를 통제함으로써 아동들이 글의 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 하였다.

글에 포함된 어휘, 문법 및 구문, 3 가지 오류의 적절성에 대한 내용 타당도는 언어장애를 전공하였으며 언어치료학박사학위를 소지하고 10년 이상의 언어치료 경력이 있는 언어치료사 1인과 언어병리학 교수 1인에게 의뢰하였다. 내용타당도 지수는 5점 척도(1점 ‘매우 타당하지 않다’, 2점 ‘타당하지 않다’, 3점 ‘보통이다’, 4점, ‘타당하다’, 5점 ‘매우 타당하다’)를 사용하였다. 평균 내용타당도를 산출한 결과 평균 4.538의 내용타당도를 얻었다.

읽기이해모니터링 과제에 포함된 오류를 아동이 적절하게 찾고 수정할 수 있는지를 알아보기 위해 6학년 학생 5명에게 실시하였고, 50% 이상의 학생들이 찾지 못하거나 수정하지 못하는 오류는 다시 수정하였다. 수정된 과제를 6학년

학생 5 명에게 다시 실시하였고, 학생들은 80% 이상 오류를 적절하게 확인하고 수정할 수 있었다.

< 표 - 2 > 이야기 글 수준

	문장 수	어절 수	김광혜(2003)의 1-3 등급 어휘 및 국립국어원의 1-3 학년 어휘 비율
개구리를 잡으러 간 소년과 강아지	27	253	95.8%
자기 멋대로 하는 푸킨	27	269	96.3%
피돌이 보람이	26	246	96.6%
평균	26.6	256.3	96.2%

(2) 읽기이해모니터링 오류 포함 기준

오류 탐지 과제를 실시하기 위해 글속에 포함시키는 오류의 종류에는 어휘 비일관성(lexical inconsistency), 외적 비일관성(external inconsistency), 내적 비일관성(internal inconsistency)이 있다. 어휘 비일관성은 제시하는 글 속에 무의미 단어가 오류로 삽입되는 것이고, 외적 비일관성은 독자가 가지고 있는 배경지식과 어긋나는 정보를 삽입하는 것이다. 또한, 내적 비일관성은 제시하는 글 속에 포함된 내용과 일치하지 않는 정보를 삽입하는 것이다(Baker 1984; Baker, 1985; Garner, 1981; Markman & Gorin, 1981).

본 연구에서는 이러한 세 가지 오류유형을 각각 6 개씩 3 개의 이야기 글에 포함되도록 구성하였다. 따라서 이해모니터링을 위한 오류의 수는 총 18 개(6*3)이다. 어휘 비일관성 오류는 이야기 속에 3 회 이상 산출되지 않는 어휘(명사)들을 선정하였다. 선정한 어휘는 연구자가 제작한 비단어로 바꾸었다. 비단어는 우리말에 존재하지 않아 친숙하지 않도록 만들어야 한다. 따라서 우리말에서 산출빈도가 높은 음소들로 이루어진 음절로 구성되면 실제단어와 비슷해 오류로 찾기 어려울 수 있다. 반대로 비단어가 우리말에서 산출빈도가 낮은 음소들로 이루어진 음절로 구성되면 친숙도가 낮아 오류로 쉽게 찾을 수 있다. 즉,

산출빈도가 너무 높거나 낮은 음절구조들을 제외해야 한다. 따라서 성인발화에서 자주 산출되는 C+V 음절과 V+C 음절을 산출 빈도에 따라 나열한 뒤 누적 산출 빈도를 제시한 신지영(2008)을 참고하여 산출빈도가 높은 음절 구조를 제외하기 위해 누적산출빈도가 20% 이하에 해당하는 저빈도 음절과 누적산출 빈도가 50%이상에 해당하는 고빈도 음절구조를 제외한 음절 중, 비단어를 만들기 위해 필요한 15 개(2 음절 * 3 + 3 음절 * 3= 15)를 선정 하였다. 그러나 신지영(2008)을 통해 선정한 15 개의 음절은 모두 C+V 음절로 음절구조가 단순하다. 따라서 종성에 자음을 추가하여 C+V+C 음절 8 개, C+V 음절 7 개를 선정하였다. 그 다음 한국어 단어에 해당하지 않도록 조합하여 2 음절 비단어 3 개, 3 음절 비단어 3 개 총 6 개의 어휘 비일관성 오류를 제작하였다. 어휘 비일관성 오류에 사용할 비단어는 아래 < 표 - 3 >에 제시하였다.

외적 비일관성 오류는 뚜렷한 의미적 속성을 가진 명사어휘 6 개를 선정하였고, 독자가 가지고 있는 어휘에 대한 의미적 속성과 반대되는 명사어휘로 바꾸었다. 예를 들어, “느릿느릿 거북이 같아”를 “느릿느릿 토끼 같아”로 바꾸었다. ‘토끼’는 빠르다는 뚜렷한 의미적 속성을 가진 어휘이고, 독자는 토끼가 빠르다는 배경지식을 가지고 있어야 한다. 독자는 글을 읽으며 이러한 배경지식이 글에 내용과 맞지 않다는 것을 인지하여 밑줄 그어야 한다.

내적 비일관성 오류는 글 속에서 내용이 일치하지 않는 문장을 찾아내는 과제로 글 속의 이야기의 내용을 변하게 할 수 있는 명사(3 개), 동사(2 개), 형용사(1 개)를 선정하여 구성하였다. 예를 들어, ‘개구리를 잡으러 간 소년과 강아지’의 글에서 “소년은 개구리를 잡지 못하자”라고 글의 앞부분에서 제시되었다. 하지만 뒷 부분에는 “소년은 그물에 갇힌 개구리에게 소리쳤습니다.”라고 제시함으로써 앞부분과 일치하지 않도록 하였다. 이러한 오류를 포함한 이야기 글은 < 부록 - 1>에 제시하였다.

< 표 - 3 > 어휘 비일관성 오류에 사용되는 비단어 목록

2음절 비단어	3음절 비단어
투간	행기쪽
꺼팁	부먼초
나둑	지절물

나. 대상자 선정을 위해 사용한 표준화 검사도구

(1) 학령기 아동 언어검사(LSSC)

LSSC(이윤경·허현숙·장승민, 2015)는 초등학교 1-6 학년을 대상으로 하여 학령기 언어발달 및 언어장애 아동의 특성을 고려하여 제작된 표준화된 언어검사이다. 총 11 개의 하위검사로 이루어져 있으며, 11 개의 과제 중 10 개의 과제 점수는 수용 및 표현언어 점수를 산출하는데 사용되며 1 개의 과제는 보조검사로서 청각기억(문장 따라말하기)과제이다. LSSC는 수용언어점수를 산출하기 위해 상위개념 이해, 구문이해, 비유문장 이해, 문법오류판단, 단락듣기 이해과제의 점수를 사용하고, 표현언어점수를 산출하기 위해서는 상위어 표현, 반의어 표현, 동의어 표현, 문법오류 수정, 복문산출 점수를 사용한다.

본 연구에서는 수용 및 표현언어능력에서의 어려움을 보이는 언어장애 아동들을 선별하기 위하여 전체 검사를 실시하거나 수용언어능력과 가장 상관관계가 높은 하위 검사 2 개, 표현언어능력과 가장 상관관계가 높은 하위검사 2 개를 선정하여 실시하였다. 그래서 수용언어검사의 단락듣기 이해와 문법오류 판단검사, 표현언어검사의 반의어 표현과 동의어 표현검사를 선정하였다.

전체 점수가 -1 표준편차 이하인 85 점 이하이거나, 4 개의 하위 검사 중 3 개 이상의 하위검사에서 -1 표준편차 이하의 수행력을 보이는 아동을 언어장애 아동으로 선정하였다. 각 하위 검사의 환산점수는 평균은 10, 표준편차는 3 이다. 즉, 환산점수가 7 점 이하인 경우 -1SD 에 해당하여 어려움이 있는 것으로 해석 가능하다. 따라서 총 4 개의 하위과제의 환산점수 중 3 개 이상에서 7 점 이하인 경우 학령기 언어장애 집단으로 분류하며, 4 개의 하위과제 중 3 개 이상에서 8 점 이상인 경우 일반아동 집단으로 분류하였다.

(2) 한국판 비언어성 지능검사-2(K-CTONI-2)

K-CTONI-2(박혜원, 2014)는 대상자의 비언어적 인지능력을 검사하는 도구로 크게 그림척도와 도형척도로 나누어지며, 각각의 척도별로 3 개의 소검사가 포함되어 총 6 개의 소검사(그림유추, 그림범주, 그림순서, 도형유추, 도형범주,

도형순서)로 구성되어 있다. 검사 결과는 소검사별 환산점수, 척도별 지능지수 및 전체척도 지능지수, 백분위, 종합척도 지수를 산출할 수 있다. 산출된 척도 지수는 80 점 이상인 경우 평균범위에 해당한다. 본 연구에서는 아동에게 비친숙한 도형들을 통해 검사하는 도형척도에 해당하는 3 개의 소검사를 통해 산출된 도형척도 지능지수가 80 점 이상으로 인지능력에 어려움이 없는 아동을 대상으로 하였다.

(3) 한국어 읽기 평가(KOLRA)

KOLRA(배소영 외, 2015)는 읽기장애 선별 및 읽기의 하위 영역의 강점과 약점을 파악하기 위한 공식 검사로써 크게 선별검사 및 핵심 검사와 상세 검사로 나누어져 있다. 본 연구는 학령기언어장애 아동의 읽기이해의 어려움에 언어능력 및 해독 능력 외에 읽기이해모니터링의 영향을 살펴보고자 한다. 따라서 모든 대상자들이 본 연구 과제 수행이 가능한 정도의 해독능력을 갖추고 있는지 살펴보기 위해 KOLRA의 해독과제를 실시하여 의미단어와 무의미 단어 총 80 개의 문항 중 50 개 이상 정확하게 읽어 이야기 글을 읽는데 어려움이 없는 아동들을 대상으로 하였다.

3. 연구 절차

연구 실시 전 보호자에게 서면 동의서를 작성하도록 하였으며, 본 검사는 언어병리학을 전공하고, 3년 이상의 임상경력을 가진 2급 언어재활사가 조용한 장소에서 아동과 1:1로 검사를 실시하였다. 모든 연구 과제의 수행은 디지털 녹음기(R-O9HR, Roland Co.)로 녹음하여 대상자의 반응을 기록하고 채점하였다. 모든 연구 과제는 한 아동당 하루 내에 실시되었다. 즉, 대상자 선정을 위해 K-CTONI-2, LSSC, KOLRA를 실시한 뒤 본 검사 과제인 읽기이해모니터링 과제를 실시하였다. 각각의 검사들이 끝날 때마다 5분씩의 휴식시간을 갖으며, 전체 검사는 아동당 1시간 30분-2시간 정도 소요되었다. 표준화된 평가도구인 K-CTONI-2, LSSC, KOLRA는 제시된 매뉴얼에 따라 검사를 실시하였으며,

읽기이해모니터링 과제의 실시 방법은 아래에 제시하였다. 전반적인 검사 실시과정은 다음과 같다.

- (1) 한국판 비언어성 지능검사-2(K-CTONI-2)
- (2) 학령기 아동 언어검사(LSSC)
- (3) 한국어 읽기검사(KOLRA)의 해독과제
- (4) 읽기이해모니터링 과제(이야기 글 3 개 제시)

: 총 3 개의 이야기 글로 구성되어 있으며, 연구자는 각각의 이야기 글을 무작위로 제시하였다. 이야기 글을 제시한 뒤 ①오류 평가 → ②오류 조정 순으로 연구를 실시한다. 자세한 연구절차는 아래와 같다.

- ① 읽기이해모니터링의 평가단계를 살펴보기 위해 검사자는 오류가 포함된 이야기글 3 개를 제시한 뒤 “선생님이 이제부터 이야기를 3 개보여 줄 거예요. ○○이가 읽다가 이상한 부분이 있으면 표시해주세요”라고 지시한다. 만약 글을 읽는 도중 아동이 이상한 부분에 대한 질문을 할 경우 “○○이가 우선 표시해 놓고 나중에 질문해주세요”라고 한다.
- ② 오류 조정단계를 살펴보기 위해 검사자는 모든 오류에 밑줄이 그어진 이야기글을 아동에게 제시한다. “○○이가 이야기를 잘 읽고 이상한 부분에 밑줄을 잘 그어줬어요. 이제 ○○이가 적절한 말로 바꿔서 밑에 써봐요.”라고 말한 뒤 아동의 수행을 기다린다. 즉, 검사자가 아동이 찾지 못한 오류에 밑줄이 쳐진 종이를 주고 오류를 적절한 단어로 바꾸어 밑줄아래에 기록하도록 한다.

4. 자료의 통계 처리

모든 통계처리는 통계분석패키지인 SPSS 21.0을 사용하였다.

첫 번째 연구문제는 학령기 언어장애아동과 일반아동의 읽기이해모니터링의 평가단계와 조정단계의 수행력에 차이가 있는지를 알아보는 것이다. 집단 (학령기언어장애아동과 일반아동)과 이해모니터링 단계(평가와 조정단계)를 각각

집단 간과 집단 내 독립변수로 하였으며, 읽기이해모니터링 점수를 종속변수로 하여 이요인 혼합분산분석(Two-way Mixed Anova)을 실시하였다.

두 번째 연구문제는 평가와 조정단계에서 각각의 오류유형별로 집단 간 차이가 있는지 살펴보는 것이다. 따라서 집단(학령기 언어장애아동/일반아동)과 오류유형(어휘비일관성, 외적비일관성, 내적비일관성)을 집단 간과 집단 내 변인으로 하고, 오류유형에 따른 점수를 종속변수로 하여 이요인 혼합분산분석(Two-way Mixed Anova)을 실시하였으며, Bonferroni 분석을 통해 사후분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 집단(언어장애/일반)과 단계(평가/조정)에 따른 이해모니터링 점수

집단과 단계에 따른 이해모니터링 점수의 평균과 표준편차는 < 표 - 4 >와 같다. 언어 장애 아동은 평가단계에서 이해모니터링 점수의 평균은 4.385 점(SD=2.815), 조정단계에서는 10.154 점(SD=2.115)이었다. 일반아동은 평가단계에서의 이해모니터링 점수의 평균은 11.846 점(SD=2.478), 조정단계에서는 14.462 점(SD= 1.898)으로 나타났다.

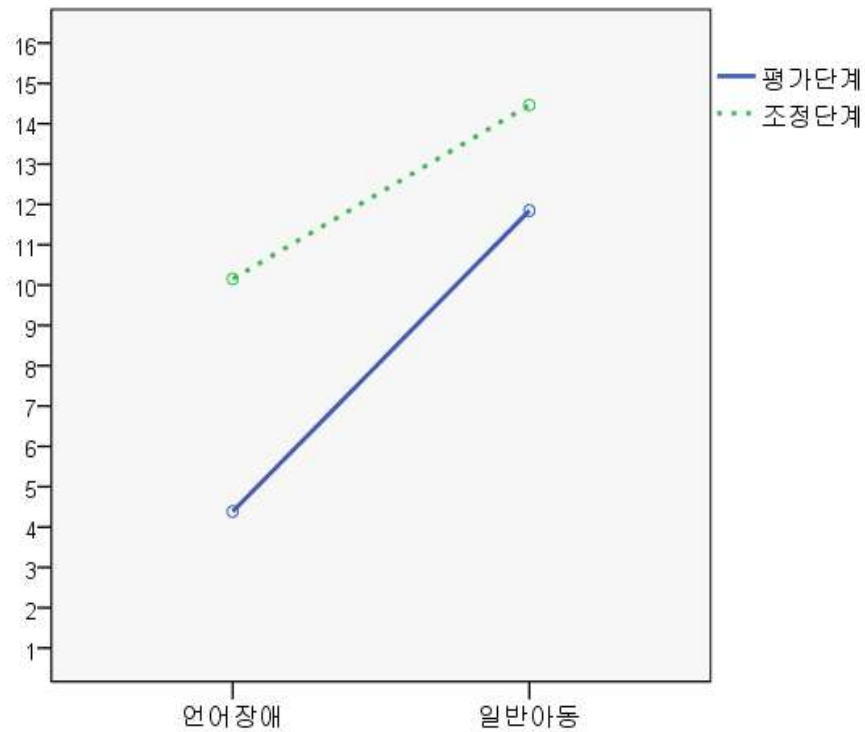
집단과 이해모니터링 단계에 따라 읽기이해모니터링 능력에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 이요인 혼합분산분석을 실시한 결과는 다음의 <표 - 5>에 제시하였다. 분석 결과 집단과 읽기이해모니터링 단계에 따른 상호작용효과가 나타났다($F_{(1, 24)}=10.822, p=0.003$). 언어장애아동은 일반아동보다 이해모니터링 점수가 낮았으며, 두 집단 모두 평가단계가 조정단계보다 더 어려운 것으로 나타났다. 특히, 언어장애아동과 일반아동과의 수행력의 격차는 평가단계에서 더 큰 것으로 나타났으며, 조정단계에서는 줄어드는 것으로 나타났다(< 그림 - 1> 참조).

<표 - 4> 각 단계에서의 집단별 이해모니터링 점수 평균

		<i>M</i>	<i>SD</i>
평가	언어장애	4.385	2.815
	일반	11.846	2.478
조정	언어장애	10.154	2.115
	일반	14.462	1.898

<표 - 5> 집단과 단계에 따른 이해모니터링 점수

	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균제공	<i>F</i>	<i>p</i>
집단	450.173	1	450.173	55.692	.000
단계	228.481	1	228.481	76.487	.000
집단*단계	32.327	1	32.327	10.822	.003
오차	254.886	140	1.821		
합계	2026.000	144			



<그림 - 1> 집단과 단계에 따른 이해모니터링 능력의 상호작용 효과

2-1. 평가단계에서의 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수

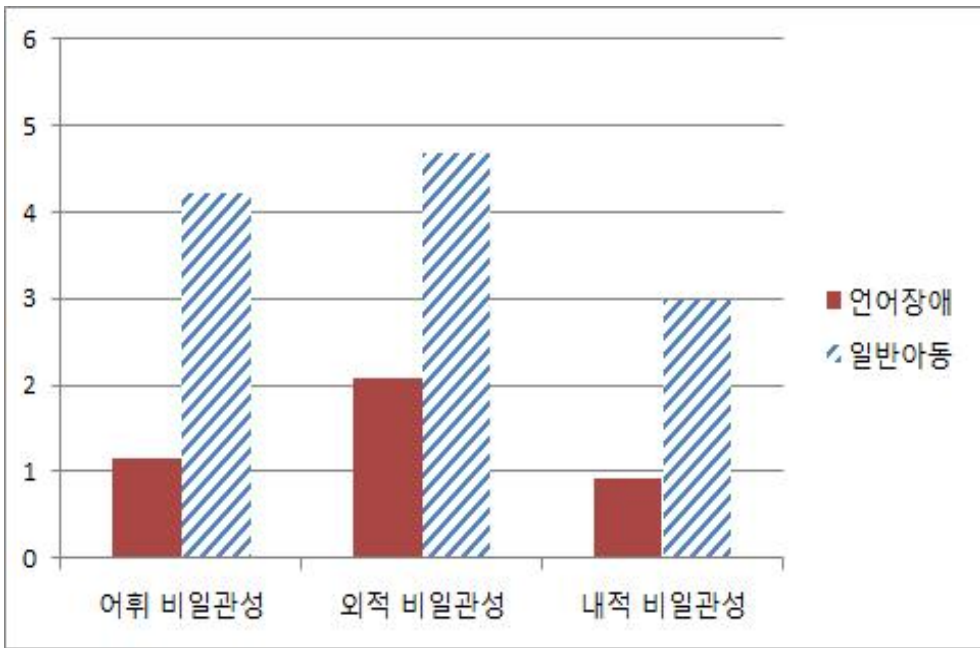
각 단계에서 집단과 오류유형에 따른 읽기이해모니터링 수행력을 살펴보았다. 평가단계에서는 집단($F_{(1, 24)}=57.905, p=.000$)과 오류유형($F_{(1, 24)}=9.812, p=.000$)에 따라 주효과가 나타났다. 하지만 집단과 오류유형에 따른 읽기이해모니터링 점수의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(1.965, 47.169)}=1.213, p=.306$). 언어장애집단이 일반아동집단보다 평가단계에서의 이해모니터링의 점수가 낮은 것으로 나타났다. 오류 유형 간에 차이를 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과 외적 비일관성과 내적비일관성 간에는 유의한 차이($p=.001$)가 있었지만 어휘 비일관성과 외적 비일관성($p=.090$)과 어휘 비일관성과 내적 비일관성($p=.105$) 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

< 표 - 6 > 평가단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 평균

		<i>M</i>	<i>SD</i>
언어 장애	어휘 비일관성	1.15	1.214
	외적 비일관성	2.08	1.256
	내적 비일관성	.92	1.115
일반	어휘 비일관성	4.23	1.235
	외적 비일관성	4.69	.630
	내적 비일관성	3.00	1.915

<표 - 7> 평가단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 분산분석

	제 III유형 제공합	자유도	평균제곱	F	p
집단	130.782	1	130.782	57.905	.000
오류유형	26.333	1.965	13.399	9.812	.000
집단*오류유형	3.256	1.965	1.657	1.213	.306
오차	115.902	66	1.756		
합계	726.000	72			



<그림 - 2> 평가단계에서 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 그래프

2-2. 조정단계에서의 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수

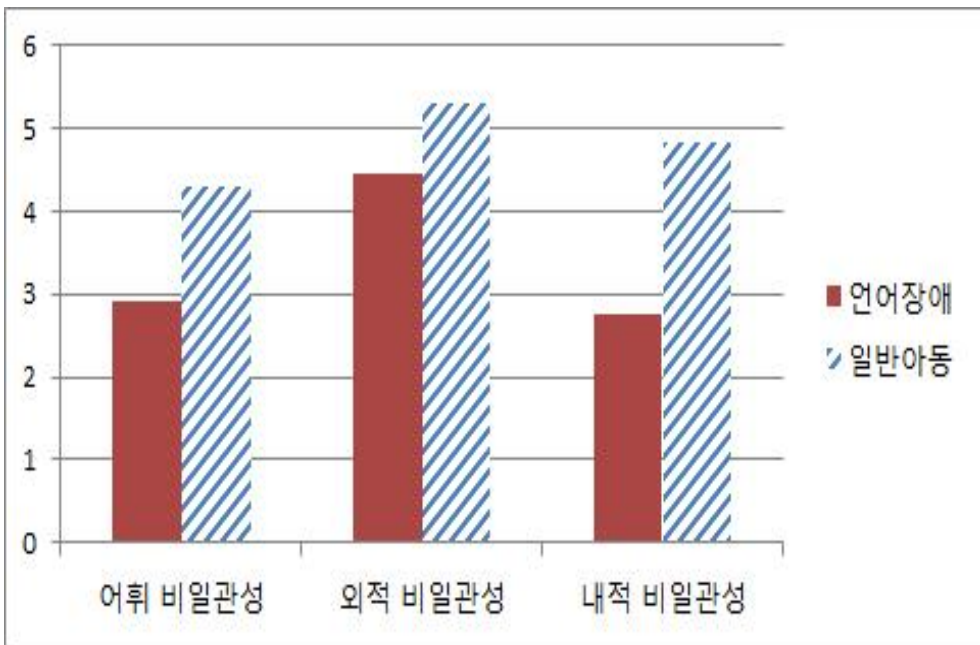
조정단계에서도 집단($F_{(1,24)}=29.867, p=.000$)과 오류유형($F_{(1.868, 44.834)}= 9.834, p=.000$)에 따라 주효과가 나타났다. 하지만 집단과 오류유형에 따른 읽기이해모니터링 점수의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(1.868, 44.834)}=2.000, p=.146$). 언어장애집단이 일반아동집단보다 이해모니터링의 모든 오류유형의 점수가 낮은 것으로 나타났다. 오류 유형 간에 차이를 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과 외적 비일관성과 어휘 비일관성($p=.000$), 외적 비일관성과 내적 비일관성($p=.004$)은 유의한 차이가 있었지만 어휘 비일관성과 내적 비일관성($p=1.000$)은 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(<그림 - 3> 참조).

<표 - 8> 조정단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 평균

		<i>M</i>	<i>SD</i>
언어 장애	어휘 비일관성	2.92	1.382
	외적 비일관성	4.46	.776
	내적 비일관성	2.77	1.481
일반	어휘 비일관성	4.31	1.182
	외적 비일관성	5.31	.751
	내적 비일관성	4.85	.987

<표 - 9> 조정단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 분산분석

	제III 유형제공합	자유도	평균제공	F	p
집단	40.205	1	40.205	29.867	.000
오류유형	24.333	1.868	13.026	9.834	.000
오류유형*집단	4.949	1.868	2.649	2.000	.146
오차	88.462	66	1.340		
합계	1300.000	72			



<그림 - 3> 조정단계에서 오류유형에 따른 이해모니터링 점수 그래프 그림

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 3-5학년의 언어장애아동들을 대상으로 이해모니터링의 단계(평가/조정)와 오류유형(어휘/외적/내적 비일관성)에 따른 읽기이해모니터링 능력을 알아보고자 하였다. 3개의 이야기글 속에 3가지의 오류유형을 포함하여 제시한 뒤 오류를 찾도록 하는 오류 평가단계와 오류를 적절하게 수정하도록 하는 조정단계로 구분하여 실시하였다. 이러한 연구를 통해 얻은 결과와 논의는 다음과 같다.

1. 집단(언어장애/일반)과 단계(평가/조정)에 따른 이해모니터링 능력

언어장애아동은 일반아동보다 모든 모니터링 단계(평가/조정)에서 유의하게 낮은 읽기이해모니터링 점수를 얻었으며, 두 집단 모두 조정단계보다 평가단계에서 어려움이 큰 것으로 나타났다. 즉, 언어장애아동은 일반아동보다 글을 읽으며 이해를 방해하는 부분을 찾아내는 것과 읽은 것을 이해하기 위해 다양한 전략을 사용하여 수정하는 이해모니터링의 전반적인 과정에서 어려움이 있다는 것을 보여준다. 이러한 결과는 읽기상황이 아닌 구어상황에서의 이해모니터링을 살펴본 선행연구(김정미, 2004; 정선화, 2010; Brinton, 1982; Skarakis-Doyle, Dempsey & Lee, 2008)에서 언어장애아동들은 구어이해모니터링 능력에 어려움이 있다는 결과와 일치하는 연구 결과이다.

두 집단 모두 평가단계의 점수가 조정단계의 모니터링 점수보다 낮게 나타났다. 본 연구에서 언어장애아동과 일반아동 모두 평가단계가 조정단계보다 어려운 이유는 이해모니터링의 평가단계와 조정단계를 상위인지과정과 인지과정으로 나누어 살펴보았을 때 설명가능하다. Pereira-Laird & Deane(1997)은 읽기이해모니터링의 평가단계를 상위인지과정으로, 조정단계를 인지과정으로 나누어 설명하였으며, 각 과정에서 사용되는 전략이 다르다고 하였다. 상위인지과정은 읽기를 하는 동안과 읽기를 하기 전, 중, 후의 과정에서 점검, 계획, 규제하는 것을 말한다. 반면에 읽기에서의 인지과정은 새로운 정보를 독자가 가지고 있는 배경 지식과 통합하고 조작하는 과정으로 시연전략, 정교화전략 및

조직화 전략 등이 포함되어 있다고 하였다. 즉, 읽기이해모니터링의 평가단계는 읽기를 하는 동안 점검을 하는 상위인지과정이고, 조정단계는 오류가 있는 이야기 글을 보고 이야기의 흐름이 자연스럽지 않은 부분을 자신의 배경지식과 통합하여 조작하는 인지과정이라고 설명하였다. 상위인지과정은 자기 자신의 인지과정에 관한 지식과 통제이기 때문에 인지과정보다 더 어려운 과정이다. 따라서 상위인지과정에 속하는 평가단계의 수행력이 인지과정인 조정단계보다 어렵기 때문에 조정단계보다 평가단계의 수행력이 낮은 것으로 설명할 수 있다.

특히, 언어장애아동은 일반아동보다 평가단계와 조정단계 사이의 격차가 크게 나타났다. 언어장애아동의 평가단계의 평균은 4.39 점, 조정단계는 10.15 점이다. 반면 일반아동의 평가단계의 점수는 평균이 11.85 점, 조정단계는 평균이 14.46 점이다. 본 연구에서 언어장애 아동은 전반적으로 오류를 찾는 평가과정을 오류를 수정하는 조정과정보다 어려워하는 것으로 나타났다. 그 이유는 학령기언어장애 아동은 읽기이해를 위한 노력 및 동기가 부족한 소극적인 학습자이기 때문으로 설명할 수 있다. Bos & Filip(1984)은 학습장애아동들의 읽기이해모니터링의 어려움을 학습장애아동들은 과제의 요구에 맞추어 효율적이고 조직화된 전략을 사용하는데 어려움이 있으며, 글을 비판하는 것에 적극적이지 못하고, 자신의 이야기 이해능력에서의 자신감이 부족한 소극적인 학습자이기 때문이라고 하였다. 학령기언어장애 아동들은 성장하는 동안 다양한 상황에서 자신의 의사를 표현하거나 질문에 답을 할 때 오답의 경험이 많았을 것이다. 그래서 이야기의 흐름을 방해하거나 이해를 어렵게 하는 부분을 발견하였을 때 이러한 경험이 실패에 대한 두려움 나타나 오류를 적극적으로 표시하지 못한 것으로 추측할 수 있다.

2-1. 평가 단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 능력

평가와 조정단계 각각에서 집단과 오류유형에 따른 차이가 있는지 살펴보았다.

평가단계에서 언어장애아동은 일반아동보다 오류를 찾는 데 어려움을 보였다. 언어장애아동은 외적 비일관성오류의 34%를 정확하게 찾을 수 있었다. 반면 어휘 비일관성오류와 내적 비일관성오류는 각각 19%와 15%의 수행률 보여 오류를 찾는

데 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 일반아동은 외적 비일관성, 어휘 비일관성, 내적 비일관성 오류를 각각 78%, 70%, 50% 정확하게 찾을 수 있었다.

두 집단의 아동 모두 외적 비일관성 오류를 가장 잘 찾았고, 그 다음에 어휘 비일관성, 내적 비일관성 순으로 찾는 것으로 나타났다. 상호작용효과가 나타나지 않았기 때문에 두 집단은 세 개의 오류를 비슷한 패턴으로 찾는 것으로 나타났다. 하지만 두 집단 내에서 각 오류유형 간에 평균값의 차이가 다른 것으로 나타나 각 집단 간 오류유형 사이에서의 차이를 분석해 보았다. 두 집단 모두 외적 비일관성 오류유형을 유의하게 잘 찾는 모습은 동일하게 관찰되었다. 언어장애아동 집단은 어휘 비일관성과 내적 비일관성 오류유형 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없어 어휘 비일관성과 내적 비일관성을 찾는 수행력은 비슷한 것으로 나타났다. 반면 일반아동은 가장 수행력이 좋은 외적 비일관성 오류와 어휘 비일관성 오류 유형 사이에서 통계적으로 유의한 차이가 없어 내적비일관성 오류유형을 찾는 것에서만 특히 어려움을 보이는 것으로 나타났다.

언어장애아동은 세 개의 오류유형 모두를 확인하는 데 어려움을 보였다. 특히, 언어장애아동은 15%의 정확도를 보인 내적 비일관성 오류에서 가장 큰 어려움을 보였다. 내적 비일관성 오류를 확인하려면 아동은 글의 앞의 내용을 기억하였다가 뒤에 언급된 부분과 내용이 일치하는지 비교하여야 하는 복잡한 처리과정이 필요하기 때문에 어려움을 보였다고 해석할 수 있다(Baker, 1984; Oakhill et al. 2005). 내적 비일관성 오류가 특히 어려운 이유는 이후 조정단계의 설명에게 좀 더 자세하게 설명할 것이다.

내적 비일관성 오류뿐 아니라 어휘 비일관성 오류를 찾는 수행률도 낮았다. 본 연구에서 어휘 비일관성 오류는 무의미단어이다. 아동은 자신의 어휘집 내에 제시된 무의미 단어가 있는지 없는지 구별만 하면 되는 단순한 처리과정을 거쳐 오류를 확인해야 한다(Baker, 1984). 하지만 이러한 오류를 확인하기 위해서는 아동이 가진 어휘지식에 근거하기 때문에 충분한 어휘지식을 필요로 한다(Ries & Speckman, 1983). 본 연구에 참여한 언어장애아동은 대상자 선정에서 동의어, 반의어, 상위어 등 어휘평가에서 모두 -1 표준편차 이하의 수행력을 보인 아동들이다. 언어장애아동의 어휘지식의 어려움이 어휘비일관성 오류를 찾는 데 영향을 주었을 것이다.

2-2. 조정 단계에서 집단과 오류유형에 따른 이해모니터링 능력

오류를 수정하는 조정단계에서도 언어장애아동이 일반아동보다 전반적으로 더 낮은 점수를 얻었다. 언어장애아동은 오류를 확인하는 평가단계보다는 수정하는 조정단계에서 수행력이 좋아졌지만 일반아동과 비교해서는 여전히 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 언어장애아동은 외적 비일관성, 어휘 비일관성, 내적 비일관성오류를 각각 74%, 48%, 46%로 정확하게 수정할 수 있었다. 반면 일반아동은 외적 비일관성, 내적 비일관성, 어휘 비일관성 오류를 각각 88%, 80%, 71%로 수정하면서 대부분 정확하게 수정하는 것으로 나타났다.

오류유형은 외적 비일관성을 가장 잘 수정하였고, 어휘 비일관성, 내적 비일관성 순으로 수정하는 것으로 나타났다. 상호작용효과는 나타나지 않아 두 집단이 세 개의 오류유형을 수정하는 패턴은 비슷한 것으로 나타났다. 사후분석 결과 외적 비일관성과 어휘 비일관성, 외적 비일관성과 내적 비일관성의 평균점수는 유의하게 차이가 있었지만 어휘 비일관성과 내적 비일관성 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 어휘 비일관성 오류유형과 내적 비일관성 오류유형은 언어장애집단과 일반아동집단 모두에서 수정을 할 때에 어려운 오류유형이라는 것을 보여준다.

평가단계와 마찬가지로 두 집단 모두 외적 비일관성오류를 가장 잘 수정하였다. 그 이유는 본 연구에서 사용하였던 외적 비일관성 오류유형의 예를 살펴보면 의미적 속성이 뚜렷한 토끼(↔거북이), 개미(↔베짚이), 여름(↔겨울)과 같은 어휘로 구성되어 비교적 쉬운 어휘들을 오류로 포함시켰기 때문이다. 또한, 이러한 오류를 수정하기 위해 이야기 글의 흐름을 파악하지 않아도 반대적 의미를 가진 어휘로 바꾸는 단순한 처리과정을 거치기 때문으로 해석가능하다. 언어장애아동도 약 74%로 정확하게 수정을 하여 외적 비일관성오류에는 큰 어려움을 보이지 않는 것으로 나타났다.

일반아동은 어휘 비일관성과 내적 비일관성오류를 약 71-80%로 정확하게 수정한 반면 언어장애아동은 두 오류 모두를 50%이하로 수정 가능한 모습을 보였다. 이는 언어장애아동의 낮은 언어능력과 인지능력이 이러한 이해모니터링의 오류수정에 영향을 준 것으로 볼 수 있다. 어휘 비일관성과 내적 비일관성 오류를 수정하기 위해서는 언어능력과 인지능력이 뒷받침되어야 한다.

우선 어휘 비일관성 오류를 수정하기 위해서는 평가단계에서 언급하였듯이 어휘지식이 필요하다. 어휘지식을 활용하여 오류를 확인한 후에 무의미단어를 의미에 적절하게 수정하기 위해 추론능력이 뒷받침되어야 한다. 예를 들어, 본 연구과제에 포함된 어휘비일관성 오류 중 ‘행기쪽에 있는 소년과 강아지는 행복해 보였습니다’의 ‘행기쪽’이라는 무의미어휘를 수정할 때, 글의 흐름상 소년과 강아지는 목욕을 하고 있기 때문에 ‘욕실’ 혹은 ‘화장실’에 있을 것이라고 추론하여야 한다. 이렇게 어휘비일관성 오류유형을 수정할 때 글의 내용을 이해하고 추론하는 능력이 필요하다. 앞 문장을 기억하고 반영하는 추론이 가능하지 않다면 적절한 어휘로 수정하는 데 어려움을 보일 것이다. 언어장애아동들은 추론능력에서 결함을 보인다는 연구결과는 지속적으로 보고되었다(Bishop & Adams, 1992; Crais & Chapman, 1987; Ellis Weismer, 1985). 추론능력은 읽기이해에 직접적으로 영향을 주기도 하지만 이해모니터링 전략을 사용할 때에도 필요하다. 그러므로 본 연구에 참여한 초등 3-5학년의 언어장애아동은 효율적으로 추론능력을 사용하면서 이해모니터링을 하는 것이 쉽지 않은 것으로 해석할 수 있다.

내적 비일관성오류는 평가단계 뿐만 아니라 조정단계에서도 어려운 이유는 인지전략과 작업기억능력의 사용을 필요로 하기 때문이다. 본 연구에 포함된 내적 비일관성 오류는 앞의 부분과 뒤의 부분의 내용이 일치하지 않도록 구성된 오류이다. 특히 내적 비일관성 오류는 대부분의 모니터링 연구에 포함되는 오류유형으로 이해모니터링 전략을 적절하게 사용할 수 있는지를 살펴볼 수 있는 중요한 오류유형이다(김경선, 2014; 김애화·김의정, 2006; 남윤정, 2007; 송영주, 1998; 정선화, 2010; Baker, Anderson, 1982; Bader, 1984; Oakhill, Hartt & Samols, 2005). 독자는 끊임없이 앞의 내용을 확인하고 기억하기 위해 시도 하거나 메모를 사용하는 등 인지적 전략을 사용하면서 읽어야 한다. 이러한 인지전략을 효율적으로 사용하지 못한다면 글의 전반적인 내용을 통합하는 데 어려움을 경험할 수밖에 없다.

선행연구에서도 보고했듯이 이해모니터링을 하기 위해서는 작업기억능력이 필요하고, 특히 내적 비일관성오류는 작업기억능력의 필요성을 확인하는 데 효율적인 오류과제이다(김경선, 2014; 송영주, 1998; Oakhill et al., 2005). 작업기억은 다양한 인지적 과제를 수행하는 동안 입력되는 정보들을 일시적으로 저장하고 조작하는 체계를 말한다(Cowan, 1998). 내적 비일관성오류유형은 글의

앞부분에 있던 단서를 기억하고 뒷부분과 통합하여 오류를 수정하여야하기 때문에 작업기억능력과 관련이 있다. 실제로 읽기이해모니터링의 내적 비일관성 오류유형과 작업기억능력 간의 관련성을 살펴본 연구들은 내적 비일관성오류와 작업기억능력 간의 상관관계를 보고하였다(김경선, 2014; 송영주, 1998; Oakhill et al., 2005). 언어장애아동은 작업기억능력에서의 어려움이 보고되어 왔다(Gathercole & Baddeley, 1990; Bishop, North, & Donlan, 1996). 따라서 본 연구에서는 작업기억능력을 따로 측정하지 않았지만 언어장애아동의 일반적인 작업기억능력의 결함이 이해모니터링을 하는 데 영향을 주었다고 설명할 수 있다.

본 연구는 3-5학년의 언어장애아동의 이해모니터링 특성을 살펴보았다. 연구 결과 언어장애아동은 일반아동과 비교하여 읽기이해모니터링의 평가단계와 조정단계 모두에서 어려움이 있는 것으로 나타났다. 언어장애아동은 활발하게 상위인지전략을 사용해야 하는 평가단계에서 특히 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 하지만 글의 이해를 방해하는 부분을 찾는다면 자발적으로 글의 흐름에 맞게 수정하여 글의 내용을 이해하는 것이 가능하였다. 본 연구는 이해모니터링을 하는 데 세 가지 오류유형을 포함하여 언어장애아동의 이해모니터링 능력과 관련된 능력을 살펴보았다. 언어장애아동은 어휘 비일관성오류와 내적 비일관성오류를 확인하고 수정하는 데 큰 어려움을 보였다. 이는 언어장애아동은 이해모니터링 전략을 효율적으로 사용하는 데 어려움을 보이고, 이러한 모니터링전략을 사용하는 데 어려움은 언어지식(어휘 및 구문능력), 배경지식, 추론능력, 작업기억과 같은 인지능력의 결함과 관련이 되어 있다는 것을 보여준다.

본 연구를 통해 언어장애아동은 자발적으로 이해모니터링 전략을 사용하지 못한다고 나타났다. 이러한 결과는 학령기 언어장애아동의 읽기평가와 중재에 이해모니터링 영역이 포함되어야 한다는 것을 보여준다. 읽기이해에 어려움을 보이는 학령기 언어장애아동의 읽기어려움의 원인을 정확하게 파악할 수 있을 뿐 아니라 이해모니터링에 어려움이 확인된다면 직접적인 중재를 실시하여 읽기이해의 증진을 할 수 있을 것이라고 사료된다.

3. 연구의 제한점 및 제언

본 연구는 3-5학년의 학령기 언어장애아동들과 일반아동의 읽기이해모니터링 능력을 평가단계와 조정단계에서 어휘 비일관성, 외적 비일관성, 내적 비일관성 오류 유형을 포함한 이야기글로 살펴보았다. 본 연구의 제한점으로는 첫째, 연구 대상자의 수가 적다는 것이다. 연구과정에서 고학년 단순 언어장애아동은 언어치료관련 기관에 내원하여 언어치료를 받는 비율이 저학년에 비해 낮은 것으로 나타났다. 낮은 언어능력은 학업적인 어려움으로 연결될 수는 있지만 일상생활에서는 어려움이 없기 때문에 언어치료에 대한 욕구가 낮을 수 있다. 이러한 이유로 고학년 단순 언어장애아동을 모집하는 데 어려움이 있었다. 총 13명의 언어장애아동에 대한 결과이기 때문에 이러한 결과를 일반화하여 해석하기에는 무리가 있다.

둘째, 읽기이해모니터링의 발달 특성을 살펴볼 필요가 있다. 외국 연구들에 따르면 이해모니터링 능력은 연령이 증가함에 따라 발달한다고 보고되었다. 그러나, 본 연구에서는 대상자 모집에 어려움이 있어 연령에 따른 발달 특성을 보지 못하였다.

셋째, 읽기이해모니터링을 살펴보는 글의 장르를 다양하게 살펴보는 것이 필요하다. 본 연구에서는 학령기 아동들이 익숙하게 접해왔던 이야기글 3개를 통해서만 읽기이해모니터링을 측정하였다. 그러나 학령기아동의 교과과정에는 다양한 유형의 설명글이 있다. 특히 학습을 위해서는 설명글의 읽기이해가 중요하다. 그러므로 이야기글뿐만 아니라 설명글의 이해모니터링도 살펴보는 것이 필요할 것이다.

넷째, 과잉오류 표시에 대한 해석이 필요하다. 본 연구 절차 중 평가단계에서 연구자는 아동들에게 오류라고 생각하는 곳에 밑줄을 긋도록 하였다. 본 연구에서는 아동들의 정반응 여부만 살펴보고 채점하였다. 이후 연구에서는 언어장애아동의 오반응 특성에 대해서도 살펴본다면 언어장애아동의 특성을 파악하는 데 도움이 될 것이다.

따라서, 후속연구에서는 많은 수의 연구대상자를 수집하여 발달특성을 함께 살펴볼 것을 제언한다. 또한 다양한 장르의 글을 가지고 아동의 오반응 특성도 살펴볼 것을 제언한다.

참 고 문 헌

- 곽경미(2010). 만 4, 6, 8세 명료화요구능력의 발달. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경선(2014). 읽기 저성취 아동의 읽기이해점검과 읽기이해와의 관계 분석. 『학습자중심교과교육연구』, 14(11), 221-238.
- 김경선·김동일(2014). 읽기장애 위험아동의 초인지 읽기전략 사용 특성 분석. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 15(3), 321-338.
- 김고은·안성우·서유경(2007). 언어학습장애아동과 일반아동의 이야기 구성능력 비교. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 8(4), 655-677.
- 김광해(2003). 『등급별 국어교육용 어휘』. 서울 : 박이정.
- 김남영·황하정·정승문(2012). 이중결함가설에 근거한 취학 전 단순언어장애아동의 읽기장애 요인. 『언어치료연구』, 21(2), 73-92.
- 김민정·황민아(2015). 학령기 경계선지능 아동의 듣기이해점검능력. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김애화·김의정(2006). 읽기부진학생의 읽기이해점검력 및 읽기이해 특성 연구. 『특수교육저널 : 이론과실천』, 7(4), 101-119.
- 김애화, 김의정, 성소연 (2013). 초등학교 1, 3, 5학년 학생의 읽기이해 특성 연구: 상위 읽기이해 처리 특성을 중심으로. 『초등교육연구』, 26(3), 21-42.
- 김정미(2004). 학령기 단순언어장애 아동의 이해모니터링 능력. 『말소리와 음성과학』, 51, 57-69.
- 김화수·김성수·박소현·정부자·이상경·이은정·권유진(역)(2014). 『영유아에서 청소년 까지 언어발달장애』. 서울: 박학사.
- 남윤정(2007). ADHD 아동의 이해점검 능력. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 남윤정·황민아·임종아(2012). ADHD 아동의 읽기 이해점검능력. 『학습장애연구』, 9(2), 215-229.
- 박경애·김영태 (2001). 언어발달지체아동과 정상아동 의 보통명사 정의하기 능력 비교. 『언어청각장애연구』, 5(2), 1-19.
- 박수자(2003). 읽기전략과 이해 중심 읽기 수업의 관계. 『독서연구』, 9, 117-145.

- 박혜원(2014). 『한국 비언어 지능검사(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition, K-CTONI-2)』. 서울 : 마인드프레스.
- 배소영·김미배·윤효진·장승민(2015). 『한국어 읽기 검사』. 서울 : 학지사 심리검사연구소.
- 송영주(1998). 아동의 이해점검 능력에 관한 연구: 점검기준의 사용과 작업기억 용량과의 관계에서. 『아동학회지』, 19(1), 117-129.
- 신지영(2008). 성인 자유발화 자료분석을 바탕으로 한 한국어의 음소전이 빈도. 『언어청각장애연구』, 13, 477-502.
- 오효진·이윤경(2007). 초등 저학년 단순언어장애 아동의 읽기능력. 『언어치료연구』, 16(4), 61-74.
- 윤희련·김영태(2005). 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해 특성. 『언어청각장애연구』, 10(3), 41-56.
- 이윤경·허현숙·장승민(2014). 『학령기 아동 언어 검사』. 서울 : 학지사 심리검사연구소.
- 이찬미·정미란·황민아(2013). 학령기 단순언어장애 아동과 일반아동의 문장구성하기. 『언어치료연구』, 22(3), 147-167.
- 이현정·김영태·윤희련(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성: 대화와 설명담화를 중심으로. 『언어청각장애연구』, 13(1), 103-121.
- 정경희·배소영(2010a). 초등 저학년 단순언어장애 아동의 문법형태소 판단 능력. 『언어청각장애연구』, 15(4), 619-631.
- 정경희·배소영(2010b). 담화유형에 따른 단순언어장애 아동의 문법형태소 사용 특성. 『언어치료연구』, 19(4), 161-176.
- 정선화(2010). 언어학습장애아동과 일반아동의 이야기 추론 오류 이해점검 능력 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Baker, L.(1979). Comprehension monitoring: Identifying and coping with text confusions. *Journal of Literacy Research*, 11(4), 365-374.
- Baker, L. (1984). Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 588-597.
- Baker, L. (1985). *How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension*. NY: Academic press.

- Baker, L. & Anderson, R. I.(1982). Effects of inconsistent information on text processing: Evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 281-294.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C.(1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 119-129.
- Bishop, D. V. M., North, T., & Donlan, C.(1996). Nonword repetition as a behavioral marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 391-403.
- Bos, C. S. & Filip, D.(1984). Comprehension monitoring in learning disabled and average students. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 229-233.
- 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.
- Catts, H. W. & Ellis Weismer, S.(2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Cowan, N. (1998). Short-term memory, working memory, and their importance in language processing. *Topics in Language Disorders*, 17, 1 - 18.
- Crais, E. R. & Chapman, R. S.(1987). Story recall and inferencing skills in language learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55.
- Ehri, L. C.(1991). Development of the ability to read words. *Handbook of reading Research*, 2, 383-417.
- Ellis Weismer, S.(1985). Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 52, 50-55.
- Flavell, J. H.(1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Flax, J. D., Realpe-Bonilla, T., Brzustowicz, L. M., Bartlett, C. W., & Talla. L. P.(2003). Specific language impairment in families: Evidence for co-occurrence with reading impairments. *Journal of Speech and Hearing Research* 46(3), 530-543.
- Garner, R.(1981). Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation. *Journal of Educational Research*, 74, 159-162.
- Garner, R. & Kraus, C.(1982). Monitoring of understanding among seventh graders: An investigation of good comprehender-poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors. *Educational Research Quarterly*, 6, 5-12.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D.(1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?. *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360.
- Gough, P. & Tunmer, W.(1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hoover, W. & Gough, P.(1990). The simple view of reading, *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Kamhi, A., & Koenig, L.(1985). Metalinguistic awareness in language-disordered children. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*. 16, 199-210.
- Leonard, L.(1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Lau, K. & Chan, D. W.(2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 177-190.
- Lum, J. A. G. Bavin, E. L.(2007). Analysis and control in children with SLI. *Journal of speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1618-1630.

- Markman, E. M. & Gorin, L.(1981). Children's ability to adjust their standards for evaluating comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 320-325.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A.(2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249.
- Oakhill, J. Hartt, J. & Samols, D.(2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7), 657-686.
- Ouellette, G. P.(2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Paris, S. G. & Myers, M.(1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of reading Behavior*, 13(1), 5-22.
- Paris, S. & Oka, E.(1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Remedial and special Education*, 12(1), 32-43.
- Paul, R.(2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. Elsevier Health Sciences.
- Pereira Laird, J. A. & Deane, F. P.(1997). development and validation of a self report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(3), 185-235.
- Scott, C. H. & Balthazar, C. H.(2010). The grammar of information: Challenges for older students with language impairments. *Topics in Language Disorders*, 30, 288-307.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(2), 173-188.
- Tallal, P.(1988). Developmental language disorders. In J. F. Kavanaugh & T. J. Truss, Jr. (Eds), *Learning disabilities: Proceeding of National Conference*.

Parkton. MD: York Press.

Ukrainetz, T. A. & Gillam, R. B.(2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 883-898.

Vellution, F. R., Scanlon, D. M., & Reid Lyon, G.(2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.

Yang, Y.(2002). Reassessing readers comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 18-42.

<부록- 1> 이해모니터링 오류를 포함한 3개의 이야기 글

<개구리를 잡으러 간 소년과 강아지>

1	어느 날 소년과 강아지는 애완용으로 기를 개구리를 찾기 위해서 양동이와 그물을 가지고 숲에 갔습니다.
2	숲에서 소년은 개구리를 찾기 위해 나무와 책상 밑을 살폈습니다.
3	소년이 작은 연못 쪽으로 고개를 돌렸을 때, 연못 너머에서 웃고 있는 귀여운 개구리가 보였습니다.
4	소년과 강아지는 개구리를 잡기 위해 연못 쪽으로 달려갔습니다.
5	하지만, 소년과 강아지는 그만 나뭇가지에 걸려 넘어져서 연못에 푹푹 빠지고 말았습니다.
6	그 모습을 본 개구리는 필쩍필쩍 뛰며 비웃었습니다.
7	소년과 강아지는 개구리를 잡기 위해 연못에서 나와 개구리가 있는 곳으로 뛰어갔습니다.
8	그러자 개구리는 연못에서 나뭇가지로 뛰어 올라가 버렸습니다.
9	강아지와 소년은 개구리를 나뭇가지 한 가운데로 몰았습니다.
10	소년은 개구리를 잡기 위해 그물을 준비하고, 강아지는 개구리를 쳐다보며 무섭게 찍찍 하고 짓었습니다.
11	집을 먹은 개구리는 소년과 강아지에게 잡히고 싶지 않았습니다.
12	소년은 그물을 힘차게 개구리가 있는 곳으로 던졌습니다.
13	그러나 그만 소년이 던진 그물에 강아지가 잡혔습니다.
14	소년은 개구리를 잡지 못하자 그물에 갇힌 강아지에게 화를 내었습니다.
15	개구리는 왜 강아지와 소년이 자신을 잡으려고 하는지 이해하지 못했습니다.
16	소년은 그물에 갇힌 개구리에게 소리쳤습니다.
17	“됐어! 난 널 새로운 애완동물로 키우지 않을 거야”
18	소년은 개구리를 잡는 것을 포기하고 강아지와 함께 집으로 돌아왔습니다.
19	집으로 돌아가는 강아지와 소년은 신발에 묻은 투간 때문에 발자국을 나눴습니다.
20	개구리는 연못에 혼자 남게 되자 외로워졌습니다.
21	그래서 개구리는 강아지와 소년이 남긴 발자국을 따라갔습니다.
22	발자국을 따라가자 나무로 만든 멋진 집이 나타났습니다.
23	개구리가 몰래 창문을 들여다보았더니 소년과 강아지가 함께 목욕을 하고 있었습니다.
24	행기 쪽에 있는 소년과 강아지는 행복해 보였습니다.
25	그래서 개구리는 창문을 두드린 뒤, “ 나도 너희랑 같이 밥 먹어도 되니? ”라고 소년에게 물었습니다.
26	소년은 “물론이지. 이리와”라고 대답하며 창문을 열어 주었습니다.
27	개구리와 소년, 그리고 강아지는 가장 친한 친구가 되었습니다.

<자기 멋대로 하는 푸킨>

1	푸킨은 자기 마음대로하는 아이입니다.
2	만약, 자기 마음대로 되지 않으면 바닥에 놓고, 물건을 던지고, 매우 큰 소리로 소리를 지릅니다.
3	푸킨은 야채는 절대 먹지 않고, 진흙이 묻은 부먼초 를 신고 방을 뛰어 다닙니다.
4	또, 개미 처럼 게을러서 숙제도 하지 않습니다.
5	어느 날 푸킨은 숲 속에서 놀다가 마법 모자를 가진 요정을 만났습니다.
6	푸킨은 요정에게 “너는 내 소원을 들어줘야해!”라고 말하며 떼를 썼습니다.
7	요정은 푸킨이 떼를 쓰자 소원을 들어주겠다고 하였습니다.
8	신이 난 푸킨은 “내 첫 번째 소원은 리본이 달린 빨간 구두를 갖는 거야!”라고 말하였습니다.
9	“두번째 소원은 돌이 많이 박힌 비싸고 빛나는 왕관이 갖고 싶어! ”
10	요정은 마법 모자를 문질러서 푸킨에게 구두와 왕관을 주었습니다.
11	마지막으로 푸킨은 “나는 꽃이 되고 싶어 세상에서 가장 아름다운 꽃!”이라고 소원을 말했습니다.
12	그러자, 요정은 푸킨에게 화분으로 들어가라고 한 뒤 푸킨의 예쁜 새 구두를 흙으로 덮었습니다.
13	그리고 푸킨의 발 밑에 물을 쥐서 꺼짐 을 축축하게 해준 다음 마법 모자를 문질렀습니다.
14	꽃으로 변한 푸킨은 하루 종일 해를 보고 서 있어야 했습니다.
15	시간이 흐르자 푸킨은 뜨거운 햇빛 때문에 덥고 짜증이 났습니다.
16	꽃이 된 것이 즐겁지 않자 푸킨은 요정에게 울면서 말했습니다.
17	“나를 우체통에서 꺼내줘.. 그렇지 않으면 나는 바닥에 놓고, 물건도 던지고 크게 소리칠 거야.”
18	그러자 요정은 “꽃은 바닥에 눕거나, 물건을 던지거나 크게 소리칠 수 없어”라고 말하였습니다.
19	푸킨은 지금까지 마음대로 한 것을 후회하였습니다.
20	그때, 갑자기 비가 내리기 시작하였습니다.
21	비가 오자 요정은 “ 내 마법모자가 비에 젖으면 나는 힘을 잃게 돼!”라고 말하며 울었습니다.
22	푸킨은 요정이 불쌍하여 자신의 꽃잎 아래에서 비를 피할 수 있게 해주었습니다.
23	요정은 고마워서 “너의 나쁜 행동들을 내 모자에 버리면 원래 모습으로 바꿔줄게”라고 말하였습니다.
24	푸킨은 흔쾌히 알겠다고 하였습니다.
25	요정이 마법 모자를 문지르자 푸킨은 다시 원래 모습으로 돌아왔습니다.
26	행복해진 푸킨은 얼른 지절물 로 돌아갔습니다.
27	그 뒤로 푸킨은 자기 멋대로 하지 않고, 엄마 아빠 말을 잘 들었습니다.

<피들이 보람이>

1	옛날 단풍마을에 다리가 불편한 보람이라는 다람쥐가 살고 있었습니다.
2	보람이는 추운 여름 을 준비하기 위해 도토리, 밤송이, 낙엽을 찾아다니고 있었습니다.
3	보람이가 밤을 발견하고 주우려는데 같은 마을에 살고 있는 날썰이가 왔습니다.
4	날썰이는 단풍마을에서 가장 빠른 다람쥐입니다.
5	“다람쥐가 왜 이렇게 느리니? 너는 느릿느릿 토끼 같아!”
6	날썰이는 보람이에게 이렇게 말하고 보람이의 밤송이를 가지고 도망갔습니다.
7	보람이는 기분이 나빴지만 불편한 다리 때문에 날썰이를 잡으려 갈 수가 없었습니다.
8	나뉘 이가 추워지자 배고픈 늑대가 단풍마을에 먹을 것을 찾으러 왔습니다.
9	늑대는 노래를 부르며 집에 가고 있던 가장 느린 날썰이를 발견하고 날썰이를 잡았습니다.
10	늑대에게 잡힌 날썰이는 무서워서 큰 소리로 달려달라고 고함을 질렀습니다.
11	그 소리를 들은 보람이는 용기를 내어 늑대에게 가서 말했습니다.
12	“제가 늑대님을 위한 특별한 음식을 준비했으니 날썰이를 놓아주시고, 제가 준비한 것을 드시러 가요.”
13	늑대는 특별한 음식을 준비했다는 말에 음식이 무엇인지 궁금하여 보람이를 따라갔습니다.
14	“늑대님! 나무 구멍 속에 손을 넣으면 따뜻하고 맛있는 음식이 있을 거예요.”
15	늑대는 보람이에게 “만약 나를 속이면 너를 잡아먹을 테야!”라고 말한 뒤 날썰이를 놓아주었습니다.
16	그리고 늑대는 배가 고파서 상자 속에 재빨리 손을 넣었습니다.
17	늑대는 “아! 따가워! 이게 뭐야!” 라고 소리 지르며 손을 뺐습니다.
18	화가 난 늑대는 보람이를 잡으려고 달려갔습니다.
19	하지만 보람이가 미리 뿌려놓은 도토리를 밟고 넘어져서 언덕 밑으로 굴러 떨어졌습니다.
20	그리고 낙엽으로 덮어 놓은 깊은 구덩이에 빠지고 말았습니다.
21	늑대는 구덩이에서 빠져나오고 싶었지만 너무 깊어서 빠져 나오지 못하였습니다.
22	보람이는 가을 내내 모은 것을 늑대를 물리치기 위해 다 써버렸습니다.
23	그래서 보람이는 추위에 떨며 배고프게 지내야 했습니다.
24	그때, 날썰이와 다른 다른 다람쥐 친구들이 보람이를 찾아왔습니다.
25	날썰이와 다른 친구들은 보람이에게 늑대를 살려줘서 고맙다며 밤, 도토리, 낙엽을 선물로 주었습니다.
26	그래서 보람이는 따뜻하고 배부르게 지낼 수 있었습니다.