



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](#)

2018년 2월

석사학위 논문

역동적 평가로 본 초등학교 1-2학년
읽기부진아동의
낱말학습능력과 수정가능성 특성

조선대학교 대학원

언어치료학과

김수정

역동적 평가로 본 초등학교 1-2학년
읽기부진아동의
낱말학습능력과 수정가능성 특성

Word learning ability and modifiability in first and second grade
poor readers: The role of dynamic assessment format

2018년 2월 23일

조선대학교 대학원

언어치료학과

김수정

역동적 평가로 본 초등학교 1-2학년
읽기부진아동의
낱말학습능력과 수정가능성 특성

지도교수 정 부 자

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2017년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 수 정

김수정의 석사학위 논문을 인준함

위원장	조선대학교 교수	<u>윤효진 (인)</u>
위원	조선대학교 교수	<u>표화영 (인)</u>
위원	조선대학교 교수	<u>정부자 (인)</u>

2017년 11월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	4
가. 역동적 평가	4
나. 낱말학습능력	4
다. 수정가능성	5
라. 읽기부진아동	5
II. 이론적 배경	6
1. 역동적 평가의 특성 및 유형	6
가. 역동적 평가의 정의 및 특성	6
나. 역동적 평가의 유형	9
다. 중재학습경험과 수정가능성	11
(1) 중재학습경험	11
(2) 수정가능성	14
2. 읽기부진아동 정의 및 특성	17
가. 읽기부진아동의 정의	17
나. 읽기부진아동의 특성	18
III. 연구방법	22

1. 연구대상	22
2. 검사도구	23
가. 기초학력검사	23
나. 한국비언어지능검사	23
다. 역동적 평가	24
(1) 낱말정의하기검사	24
(2) 수정가능성	24
3. 연구절차	25
가. 역동적 평가도구 제작	25
(1) 낱말정의하기 검사 제작	25
1) 낱말목록선정	25
2) 낱말정의하기 채점기준	26
3) 낱말정의하기 검사	27
(2) 수정가능성 검사지 제작	28
1) 문항구성 및 평정기준	28
2) 검사문항 내용타당도	29
나. 중재학습 프로그램 제작	29
(1) 낱말정의하기 중재학습 프로그램	29
(2) 예비검사	33
(3) 중재자훈련	33
다. 실험절차	34
(1) 사전검사	35
(2) 중재학습 프로그램	35
(3) 사후검사	36
(4) 수정가능성 검사	36

(5) 평가자간 신뢰도	37
(6) 자료처리	37
IV. 연구결과	38
1. 읽기부진아동집단과 일반아동 집단 간 낱말학습능력 비 교	38
2. 읽기부진아동집단과 일반아동 집단 간 수정가능성 점수 비교	39
3. 집단 별 낱말학습능력과 수정가능성 점수의 상관관계	42
V. 논의 및 결론	44
1. 읽기부진아동집단과 일반아동 집단 간 낱말학습능력 비 교	44
2. 읽기부진아동집단과 일반아동 집단 간 수정가능성 점수 비교	45
3. 집단별 낱말학습능력과 수정가능성 점수의 상관관계	47
4. 제한점 및 제언	48
참고문헌	50
부 록	56

부 록 목 차

<부록 - 1> MLE 중재에 사용되는 낱말목록	56
<부록 - 2> 수정가능성 검사지	57
<부록 - 3> MLE 중재 프로그램	59
<부록 - 4> 낱말목록 사진카드 자료	69

표 목 차

<표 - 1> MLE의 특징과 발화의 예시	13
<표 - 2> 수정가능성척도(MS)와 학습전략체크리스트(LSC) 평가 문 항 및 평가 내용	16
<표 - 3> 대상아동의 정보	23
<표 - 4> 1차로 선정된 일반명사	25
<표 - 5> 선정된 10개 낱말목록과 친숙도 점수	26
<표 - 6> 낱말정의하기 검사 채점기준의 예시	27
<표 - 7> 수정가능성 검사 문항 및 점수	28
<표 - 8> 활동소개단계에 사용된 MLE 중재전략과 내용	30
<표 - 9> 목표낱말 ‘배웅’에 대한 학습활동 순서 및 내용	31
<표 - 10> 중재학습과 마무리에 사용된 MLE 중재전략과 내용 ..	32
<표 - 11> 연구 절차와 내용	34
<표 - 12> 집단 간 낱말학습능력에 따른 기술통계 및 t -검정 결과	38
<표 - 13> 집단 간 수정가능성 총점수에 따른 기술통계 및 t -검정 결과	39
<표 - 14> 집단에 따른 회기별 수정가능성 점수의 기술통계 결과	40
<표 - 15> 집단에 따른 회기별 수정가능성 점수의 차이에 대한 분 산분석 결과	41
<표 - 16> 일반아동집단의 읽기학력지수, 낱말학습능력 및 수정가 능성 점수 간의 상관관계	42
<표 - 17> 읽기부진아동집단의 읽기학력지수, 낱말학습능력 및 수 정가능성 점수 간의 상관관계	43

그림 목 차

<그림 - 1> 읽기부진아동과 일반아동의 낱말학습능력 점수	39
<그림 - 2> 읽기부진아동과 일반아동의 수정가능성 점수	40
<그림 - 3> 읽기부진아동과 일반아동의 회기별 수정가능성 점수	42

<ABSTRACT>

Word learning ability and modifiability in first and second grade poor readers: The role of dynamic assessment format

Kim, Su-Jung

Advisor : Prof. Chung, Bhu-Ja

Department of Speech & Language Pathology.

Graduate School of Chosun University

This study reviewed the learning potential of children experiencing difficulty in reading, or in other words their word learning ability by conducting a word definition mediation learning in Mediated Learning Experience(MLE) as applied in dynamic assessment. Through dynamic assessment, it was verified whether children experiencing difficulty in reading and children without such difficulty could be distinguished from each other to confirm that the assessment can provide information on the intervention goals and intervention procedures which are useful information in a clinical setting. Such dynamic assessment could be used to compare the performance of poor readers and good readers evaluated in the pre and post test through pre-test, MLE, and post-test format. By evaluating the learning strategies applied in the short-term learning stage through modifiability tests, the learning potential of the child that can be changed could be verified.

Subjects of the study were 10 poor readers children in 1st and 2nd grade of elementary school (M = 7;6) and 10 good reader (M = 7;5). Poor readers were selected as those with a score of 85 or higher on K-CTONI-2 and a score of 90 or lower on KISE-BAAT. Good readers were those with a score of 85 or higher on non-linguistic index of K-CTONI-2 and

those with a score of 90 or higher on the KISE-BAAT reading index.

Study questions were as follows:

(1) Is there a significant difference in word learning ability between poor readers and good readers grade of elementary school who poor readers children and good reader children do not have the difficulty? (2) Is there a significant difference in the modifiability scores between children in poor readers and good readers grade of elementary school who have poor readers children and good reader children do not have the difficulty? (3) Is there a significant correlation between word learning ability and modifiability scores in each group?

In terms of the study results, there was a significant difference between two groups in word learning ability. To evaluate the learning potential of children in specific areas, it was shown that dynamic assessment using unofficial evaluation tools, in addition to static assessment is valid. It also showed that if through dynamic assessment the qualitative characteristics of specific areas can be identified, not only can the qualitative evaluation be supplemented, but reliable information to set mediation goals and mediation procedures can also be acquired.

Based on the second study question, a significant difference between two groups in scores was also verified. This implies that revisable potential tests can complement the static evaluation when evaluating and diagnosing children with low linguistic ability or who experience environmental, social or personal constraints. It also shows that it can be useful in identifying effective mediation strategies in a clinical setting and reflecting them in a family or clinical setting. Based on the third study question, there was a significant correlation between the word learning ability and modifiability scores in each group, implying that the word learning ability and modifiability test in the dynamic assessment can become a valid testing tool to distinguish the two groups.

In summary, static assessment often used to evaluate children with reading difficulties is limited in that it cannot accurately evaluate the children's ability. By applying dynamic assessment that improves such shortcomings, the validity of distinguishing between two groups was confirmed, as well as its ability to provide information that can be applied to treatment prognosis, intervention goals and plans.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

언어능력을 평가하는 방법은 다양하지만, 그 목적과 방법에 따라 정적 평가(static assessment)와 역동적 평가(dynamic assessment, DA)로 대비될 수 있다. 정적 평가란 표준화된 검사 도구를 사용하여 진행되는 수량화되고 객관적인 평가 방법을 말한다. 전통적 언어평가인 정적 평가는 주어진 영역에서 아동의 독립적 수행 수준을 또래의 정상적 발달 단계의 평균 수행 수준과 비교함으로써 언어장애의 유무를 평가하는 데에 초점을 맞춘다. 그러나 이처럼 자연스러운 상황 및 공간에서 평가가 이루어지지 않는 정적 평가는 낮은 공간에 대한 아동의 적응능력과 평가 시 사용되는 언어적 맥락의 차이로 인해 아동이 지닌 실제 능력보다 수행력을 낮게 평가하게 될 수 있다는 한계를 지니고 있다(구지혜, 2008; Bain & Dollaghan, 1991; Gutierrez-Clellen & Peña, 2001).

최근 많은 연구들은 이러한 정적 평가의 한계점을 보완할 수 있는 것으로서 역동적 평가를 언급하고 있다(Camilleri & Botting, 2013). 역동적 평가는 정적 평가의 결과 평가 절하 될 수 있는 대상자의 능력을 보다 정확하게 평가하는 방법이기 때문이다. 역동적 평가란 학습의 결과가 아닌 과정에 초점을 맞추어 이루어지는 평가이다(구지혜, 2008; Peña, Iglesias & Lidz, 2001). 역동적 평가는 다양한 검사 도구를 사용하면서 과제 수행 시 평가자가 제공하는 단서, 촉진, 지시 그리고 반응에 대한 피드백에 대해 대상자가 보이는 과제 수행력의 변화를 평가하는 방법을 사용한다. 평가자는 아동의 수행을 좀 더 자연스러운 상황에서 관찰하고, 수행의 변화를 촉진하는 단서를 제공하거나, 촉진을 시도하는 역할을 수행하고, 반응에 대한 피드백을 준다. 이처럼 역동적 평가는 평가자와의 상호작용을 통해 아동의 수행을 좀 더 자연스러운 상황에서 관찰하고 수행의 변화를 촉진하는 시도를 한 후 일정 기간을 거쳐 평가 결과를 도출한다. 역동적 평가 결과를 바탕으로 아동이 혼자 수행하는 수준과 평가 과정에서 평가자가 제공한 다양한 촉진을 통해 향상된 수행 수준과의 차이 정도를 알 수 있으며 반응성에 대한 정보도 얻을 수 있다(Gutierrez-Clellen & Peña, 2001).

역동적 평가 접근법의 종류에는 여러 가지가 있지만 학습과정에 초점을 두고 진행되는 사전검사-단기학습-사후검사 형식이 주로 사용된다. 이 단기학습과정 동안 평가자는

아동을 중재 학습경험(mediated learning experience, MLE)에 참여시킨다. MLE는 Vygotsky(1978)의 “근접발달영역”(zone of proximal development, ZPD) 개념을 적용한 방법으로 대상자의 잠재력을 측정할 수 있도록 만들어진 학습과정을 의미한다. ZPD는 독립적으로 문제해결을 할 수 있는 실제 발달 수준과 평가자 또는 또래의 도움을 통해 문제해결을 할 수 있는 잠재적 발달 수준과의 차이를 말하는데(Vygotsky, 1962; 1978). Budoff(1987)은 ZPD를 측정하기 위해 ‘사전검사-단기학습-사후검사’ 접근법을 제시한 바 있다. 이 접근법은 단서를 제공하지 않는 ‘사전검사’와 특정 과제 학습으로 시행되는 ‘단기학습’과 사전검사와 같은 검사인 ‘사후검사’ 순으로 실시된다. 그리고 이 ‘사전검사’와 ‘사후검사’의 점수 차이 즉, 아동의 현재수준의 결과와 중재학습 후 보인 수행 결과와의 차이를 ZPD라고 일컫는 것이다. ‘사전검사-단기학습-사후검사’의 체계는 인지영역 평가에서 시작하였지만 최근에는 점차 언어병리학의 여러 언어영역으로 확대되어 적용되고 있다(Budoff, 1987).

MLE를 적용한 선행연구들은 ZPD와 더불어 수정가능성 평가인 수정가능성 척도(modifiability scale, MS)와 학습전략체크리스트(learning strategies checklist, LSC)에서 얻은 점수도 역동적 평가의 주요한 검사방식으로 사용하였다(Kapantzoglou, Restrepo & Thompson, 2012; Peña, 2000). Peña(2000)는 이중언어아동들을 대상으로 MLE를 이용한 역동적 평가와 함께 수정가능성 평가를 실시한 후 두 평가방식이 집단 간 차이를 예측하는 데 적절한가를 연구한 결과, 집단 간 능력 차이의 예측력을 살펴보는데 타당함을 확인하였다. 수정가능성 평가는 평가자가 중재학습과정 중 아동을 관찰하여 점수를 측정하는 주관적인 평가 방법으로, 그 평가 항목으로는 과제에 대한 아동의 반응 정도, 중재 학습의 전이능력, 학습 동기, 반응을 이끌기 위한 중재자의 노력 등이 있다.

역동적 평가가 지닌 이러한 장점을 바탕으로 진행된 선행연구들은 아동의 구문, 담화, 어휘 능력을 대상으로 타당성을 검증하는 방식으로 진행되었다(구지혜, 2008; Camilleri & Botting, 2013; Gutierrez-Clellen & Peña, 2001). 이러한 연구들은 역동적 평가가 다양한 연령 및 장애유형을 대상으로 하며, 문화적 및 사회적 차이에 따른 어휘 능력, 학습능력 등 다양한 영역에 활용이 가능하다고 언급하고 있다(Sternberg & Grigorenko, 2002).

역동적 평가를 기반으로 하는 연구들이 계속 이루어지는 또 다른 이유는 평가의 목적에 있다. 언어 중재에 앞서 실시하는 언어 능력 평가는 진단뿐 아니라 치료계획을 설정하고자 이루어지기도 한다. 치료계획을 정확히 설정하기 위해서는 평가를 바탕으로 중재에 적합한 자료의 수준, 중재 과제 난이도 수준, 중재 시 요구되는 시간, 중재

방향을 파악해야 한다. 역동적 평가에서는 단기간 제공되는 단서학습 이후에 아동이 보인 수행의 변화를 평가하기 때문에 아동의 수행을 향상시키기에 적합한 증재 자료와 증재 방법을 결정하는 데 유용한 자료를 제공해 준다. 또한 증재에 의한 변화 정도를 바탕으로 아동의 학습잠재력을 파악할 수 있기 때문에, 이후의 향상에 대한 가능성을 예측할 수 있는 자료를 제공하기도 한다(Lidz, 1991).

이렇듯 역동적 평가는 학령전기 및 학령기 아동의 잠재적 능력을 파악하고 예측하는데 사용되기 때문에, 다양한 요인으로 인해 읽기부진을 보이는 아동에게 적용하기에 적합하다. 읽기부진은 타고난 결함뿐 아니라 환경적인 결핍, 학습과 관련된 자극의 부족, 혹은 낮은 학습동기 등 여러 이유로 인해 현재 낮은 읽기능력을 보이는 아동을 일컫는 포괄적인 용어이다. 읽기부진아동이 보이는 읽기특성은 다양하나, 낮은 읽기이해능력이 가장 핵심적이고 최종적인 어려움이 될 것이다. 오화선(2007)은 읽기이해에 영향을 미치는 여러 요인 중 가장 핵심적인 것으로 어휘력을 언급하였다. 어휘 즉, 낱말에 대한 이해는 사고의 내용을 전달하는 수단이기 때문에 주어진 글을 더 효과적으로 읽을 수 있게 하는 기초가 된다. 따라서 학령기 아동들의 낱말발달능력은 문장 이해력에 영향을 미치는 중요한 부분이라 할 수 있다. 또한 낱말의 성장은 의미론적 능력의 발달뿐만 아니라 구문론적 능력, 읽기 능력 등 다른 언어 발달과도 밀접한 관련성을 지니고 있다(정윤서, 2013). 선행연구들은 역동적 평가에 MLE 과제로 낱말이름대기를 적용하여 MLE 과제로 낱말이름대기 등을 사용하였으나 이는 학령전기 아동을 대상으로 한 것이었기에(Peña, Iglesias & Lidz, 2001), 본 연구에서는 좀 더 상위의 언어능력에 초점을 맞추고자 낱말정의하기를 중심으로 MLE 과제를 구성하였다.

이처럼 다양한 요인에 의해 낮은 읽기수준을 보이는 읽기부진아동에게 촉진을 제공하고 능력의 변화 정도를 살펴봄으로써 학습잠재능력을 파악할 수 있다. 또한, 역동적 평가의 주된 검사인 수정가능성 검사로 집단 간 판별하는데 타당성을 지니는지 확인하고자 하였다. 그리고 낱말학습능력과 수정가능성 검사 간의 상관관계를 살펴본다면, 읽기부진아동에게 두 검사 모두 판별의 타당성을 확인하고, 치료중재 및 치료계획에 적용 가능한 유용성의 정보를 얻을 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 낱말학습능력과 수정가능성 검사로 구성된 역동적 평가가 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간의 차이를 유의하게 보여주는 검사인지를 확인하고자 하였다. 이를 통해 역동적 평가가 판별타당도를 지니며, 임상현장에서 증재목표와 절차를 정하는 데 유용한 정보를 제공할 수 있는 평가임을 유추할 수 있기 때문이다.

2. 연구문제

본 연구는 초등학교 1-2학년 일반아동 10명과 읽기부진아동 10명이 역동적 평가로 본 낱말학습능력과 수정가능성 점수에서 차이를 보이는지 확인해보고 집단 별 낱말학습능력과 수정가능성 점수가 어떠한 상관을 보이는지 알아보고자 하였다. 이에 관한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 1-2학년 읽기부진아동집단과 일반아동집단은 낱말학습능력에서 유의미한 차이를 보이는가?

둘째, 초등학교 1-2학년 읽기부진아동집단과 일반아동집단은 수정가능성 점수에서 유의미한 차이를 보이는가?

셋째, 집단별 낱말학습능력과 수정가능성 점수는 유의한 상관을 보이는가?

3. 용어의 정의

가. 역동적 평가

역동적 평가(dynamic assessment)란 표준화된 검사 도구를 사용하는 전통적인 평가방법의 제한점을 보완하기 위하여 제안된 것(김영태, 2002)으로 비표준화된 검사를 바탕으로 교사나 유능한 또래와의 역동적 상호작용에서 나타난 아동의 능력과 학습잠재력을 측정하는 방법을 말한다(구지혜, 2008; 박정은, 2003; Lidz, 1991). 본 연구에서 역동적 평가란 아동과 상호작용을 하는 중재학습경험(MLE)의 결과로 향상된 아동의 낱말학습잠재력을 측정하기 위해 구성된 ‘사전검사-단기학습-사후검사’ 과정을 말한다.

나. 낱말학습능력

본 연구에서 낱말학습능력(word learning ability)이란 역동적 평가의 ‘사전검사-단기학

습-사후검사’ 과정에서 단기학습으로 낱말정의하기 중재학습경험(mediated learning experience, MLE)을 제공한 후 측정된 아동의 학습잠재력을 의미한다.

MLE는 역동적 평가 방법을 적용한 구조적인 학습 경험으로 교사와 아동 간의 상호작용을 통해 인지적 또는 언어적 발달을 촉진하는 학습 과정이다(Feuerstein, 1991). MLE를 제공함으로써 아동이 촉진의 결과 어떻게 반응할 수 있는지와 아동의 능력에 어떠한 변화가 나타나는지를 확인할 수 있다(구지혜, 2008).

다. 수정가능성

수정가능성(modifiability)이란 새로운 정보를 학습하는 과정에서 관찰된 아동의 능력에 관한 정보를 제공해 주는 것을 의미한다(Lidz, 1991). 수정가능성 점수는 지지적인 환경에서 배울 수 있는 중재학습의 기회가 제공되었을 때 보이는 아동의 ‘가변성(changeability)’을 의미하며, 전반적인 학습 능력과 학습 전략을 사용하는 정도를 알아 보기 위해 교사나 보호자가 보고하는 체크리스트를 통해 얻을 수 있다(Peña, 2000). 본 연구에서 수정가능성은 수정가능성 척도(modifiability scale, MS)와 학습전략체크리스트(learning strategies checklist, LSC)의 두 가지를 포함한다.

라. 읽기부진아동

읽기부진 아동은 일반적으로 지능은 정상수준이나 다양한 개인적 또는 환경적 요인으로 인하여 또래에 비교해 낮은 읽기 수준을 보이는 아동을 일컫는다(김가은, 2015; 오병화, 2006)

본 연구에서는 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)결과, 동작성 지능지수가 85이상이며 기초학력검사(KISE-BAAT, 박경숙 외, 2005)의 읽기학력지수가 90(25%ile)이하인 아동을 읽기부진 아동의 선정 기준으로 하였다(배소영 · 김미배 · 정경희, 2012; 정부자, 2009; 윤효진 · 김미배 · 배소영, 2011).

II. 이론적 배경

1. 역동적 평가의 특성 및 유형

가. 역동적 평가의 정의 및 특성

역동적 평가란 Vygotsky(1986)의 근접발달영역(zone of proximal development, ZPD) 개념의 영향을 받아 발달한 평가 방법으로 학습의 결과보다 과정에 초점을 맞추고, 아동개 개인의 특성을 파악하고, 평가자와 아동간의 역동적 상호작용에 중점을 둔 평가를 말한다(김연주, 2012; 한순미, 2008; Sternberg & Grigorenko, 2002). Vygotsky(1978)는 ZPD란 아동이 도움 없이 독립적으로 문제를 해결하는 수준인 실제적 발달 수준(actual development level)과 교사, 부모, 또래의 도움을 얻어 문제를 해결할 수 있는 수준인 잠재적 발달수준(potential development level) 간의 차이라고 정의하였다. ZPD는 정적 평가와 대비되는 역동적 평가의 주요 개념 중의 하나이다. 권경영(2000)은 ZPD는 개인의 학습과 발달에 민감한 역동적인 영역(zone)을 말하며 아동의 기존 능력과 제공된 촉진으로 수행할 수 있는 능력의 폭을 의미한다고 하였다. 즉, 발달은 고정된 한 지점이 아닌 연속 혹은 성숙의 정도를 의미하므로 영역이라는 용어를 사용하였고, 가까운 시간 내에 나타날 행동을 의미하기에 근접(proximal)을 사용하였다는 것이다.

역동적 평가들의 다양한 형태들은 대부분 ZPD 이론에 근거하여 발전된 것으로 보아도 무방하다(박정은, 2003). Feuerstein(1979)은 역동적 평가의 학습 단계에서 발생하는 중재 상호작용에 대해 설명하며 ZPD 내에 고등정신기능(higher mental functions)을 촉진하는 Vygotsky의 이론을 적용하였다(Peña, Iglesias & Lidz, 2001). Vygotsky는 표준화된 지능 및 성취도 검사과정은 아동이 현재 발달수준에서 독립적으로 수행하는 능력만을 판단할 뿐 체계적인 중재 과정에서 변화하는 아동의 능력에는 초점을 맞추지 않는다고 하였다. 그리고 이러한 전통적인 성취 수준 중심의 검사를 사용하는 데 반대하는 의견을 내는 중 학습과 발달에 대한 새로운 관점을 제안하면서 고안한 것이 역동적 평가이다(Peña, Iglesias & Lidz, 2001; Vygotsky, 1962, 1978).

Lidz(1991)는 역동적 평가는 학습의 과정에 초점을 둔 반면 정적 평가는 학습의 결과에 초점을 두었다고 설명하였고, 유순정(2001)은 역동적 평가를 아동의 학습된 결과 또

는 학습된 발달 수준보다는 학습의 과정과 진행 중인 발달 수준을 파악함으로써 발달
 하게 될 학습 또는 가능성에 초점을 둔 평가라고 설명하였다. 또한 최미영(2013)은 역
 동적 평가란 교사와 아동과의 역동적 상호작용을 통하여 아동의 잠재적 발달 수준에
 대한 양적 정보와 심리 과정에 대한 질적 정보를 얻을 수 있는 평가 방법이라 정의하
 였다. 역동적 평가는 학자들에 따라 다양한 용어들로 지칭되고 있는데, 상호작용 평가
 (interactive assessment), 학습잠재력 평가(learning potential assessment), 근접발달대 평가
 (evaluation of proximal development), 중재된 평가(mediated assessment)가 그것이다(한순
 미, 2008).

역동적 평가는 전통적 평가인 정적 평가와 세 가지의 측면에서 대비된다(Lidz, 1991).
 첫째, 역동적 평가에서는 평가하는 과정 동안에 단순하게 검사를 시행하기보다는 오히
 러 중재자와 아동이 광범위하게 상호작용하면서 역동적 학습에서 주어지는 과제에 대
 해 아동이 최적으로 수행할 수 있는 인지적언어전략(cognitive-linguistic strategies)을 알
 려준다. 둘째, 역동적 평가의 초점은 학습 단계 동안 학습 과정과 전략들을 관찰하는
 데에 있다. 중재자는 아동이 새로운 내용을 학습하고자 시도할 때 보이는 기술이나 전
 략들을 관찰하고 살펴본다(Haywood & Tzuriel, 1992; Haywood & Wingefeld, 1992;
 Peña et al., 2006). 마지막으로 역동적 평가는 정적 평가보다 더 많은 시간에 걸쳐 여러
 번 평가하게 된다. 중재자는 사전검사와 사후검사 시 평가된 아동의 수행을 비교하고,
 단기학습 단계에서 사용된 학습전략을 평가함으로써 변화가능한 아동의 학습잠재력을
 확인할 수 있다(Bain & Olswang, 1995; Lidz & Peña, 1996; Peña et al., 2006).

역동적 평가는 평가자의 역할, 검사의 구성 및 시행, 아동의 역할과 관점을 포함한
 여러 측면에서 전통적 평가 방법인 정적 평가와 차이를 보인다. 평가자의 역할의 경우
 그 역할이 전통적 평가에서는 능동적인 데 반하여 역동적 평가에서는 수동적이고 중립
 적인 기록자가 된다는 차이를 보인다. 또한, 역동적 평가는 사전검사와 사후검사 시 같
 은 평가 형식을 적용하면서 학습을 통해 변화되는 민감성을 파악하여 장애의 유무를
 선별하고, 중재서비스 여부를 결정하기 위한 정보를 알려줄 수 있다. 그러나 정적 평가
 는 중재에 필요한 질적 정보를 제공하지 못한다는 한계를 지닌다(Lidz & Peña, 1996).

이처럼 정적 평가는 아동의 현재 수준에서 파악할 수 있는 능력에 초점을 맞추기 때
 문에 다양한 형태의 학습문제를 지닌 아동의 학습잠재력을 나타내는 데에는 충분하지
 않다. 정적 평가는 아동에게 검사 문항을 제시하고 거의 또는 전혀 피드백이 없이 문
 제를 풀게 함으로써 객관적이고 수량적인 정보만을 제공해 주는 반면 역동적 평가는
 검사 시 평가자가 아동에게 검사 문항에 대한 피드백을 제공해 준 후 이에 대한 반응

으로 정보를 얻는다는 데에 차이가 있다. 또한, 정적 평가에서 얻을 수 있는 정보는 검사 문항에 대한 정확한 반응 여부인 데 반해 역동적 평가는 평가 결과보다 평가 과정에 초점을 두고 이루어져 평가 과정에서 평가자의 피드백에 아동이 어떻게 반응했는지에 대한 정보를 제공해 준다(Camilleri & Botting, 2013).

역동적 평가의 목적은 아동의 ZPD에 대한 정보, 즉 평가 과정 동안 교사와 아동의 상호작용을 통해 유도될 수 있는 변화량의 정보를 얻는 것(Gutierrez-Clellen & Peña, 2001)이며, 주어진 과제에서 아동의 성공 또는 실패에 영향을 미친 요인에 대한 정보, 그리고 아동의 발달과 기능을 촉진한 요인을 알아보기 위함에 있다(김영태, 2002). 또한 특정영역에서 학습에 대한 준비가 되었는지를 살펴볼 뿐 아니라 치료예측도에 관한 정보도 획득할 수 있어 표준화검사의 단점을 보완할 수 있다. 이렇듯 역동적 평가의 결과는 아동의 수행력을 예측할 수 있는 자료가 되므로 중재의 예후를 추측할 수 있고 구체적인 중재 방향과 계획에 대한 정보도 제공해준다(구지혜, 2008).

박정은(2003)은 3세 표현언어장애아동 24명을 대상으로 정적 평가와 역동적 평가를 실시하였고, 학습잠재력과 실제학습향상도 간의 상관관계를 분석하였다. 또한 학습잠재력이 높은 집단과 학습잠재력이 낮은 집단이 보인 실제학습향상도의 차이를 바탕으로 역동적 평가가 갖는 치료예측의 타당도를 살펴보았다. 연구결과 학습 전에 평가된 학습잠재력과 실제 학습향상도는 유의한 상관관계를 보였으나, 정적 평가 결과와 실제 학습향상도 간의 상관관계는 낮은 것으로 나타나 역동적 평가의 예측타당도가 유의함을 확인하였다. 이러한 결과는 Bain & Olswang(1995)이 두 낱말 조합을 목표로 정적 평가와 역동적 평가를 실시한 결과 정적 평가보다 역동적 평가가 치료 효과를 예측하는데 타당함을 확인한 결과와 일치하였다.

구지혜(2008)는 학령기 다운증후군으로 인한 언어발달지체 아동과 어휘연령을 일치시킨 학령전기 일반아동 15명을 대상으로 이야기 능력에 대한 역동적 평가를 한 후 두 집단 간 이야기 능력의 학습잠재력 차이를 살펴보는 연구를 진행하였다. 연구에서는 두 집단에 중재학습 전과 1차, 2차 중재학습 후 두 집단이 보인 C-unit 당 평균 낱말길이, 이야기요소, 일화구조를 평가하여 집단 간 차이를 살펴보았다. 그 결과 집단 간에 이야기 요소를 학습하는 잠재력에 유의한 차이를 보이기는 하였으나 다운증후군 아동들도 이야기 요소와 일화구조 점수에서 유의한 향상을 나타내었다. 이러한 차이는 이야기의 형태적 측면보다는 내용적 측면에서 더 크게 나타났다. 연구자들은 이러한 결과는 학령기 다운증후군 아동의 이야기 표현 능력을 평가할 때 정적 평가보다 역동적 평가가 더 유용한 평가 방법일 수 있음을 의미한다고 언급하였다. 또한 더 유의한 학

습잠재력을 보인 이야기의 내용적 측면을 중재 활동으로 설정하는 것이 더 효과적인 것이라고 제안하였다.

Larsen & Nippold(2007)는 초등 6학년 일반아동 50명을 대상으로 낱말형태론적인 분석과제를 사용하여 낱말정의하기를 학습하는 MLE를 시도한 역동적 평가과제를 진행하였다. 학습은 형태론적으로 복잡한 15개의 저빈도 낱말에 대한 의미와 정의를 알려주는 내용으로 이루어졌다. 학습 단계에서 연구자는 아동이 학습하는 과정 동안 다양한 촉진전략을 사용하여 목표인 낱말정의하기 능력을 습득할 수 있도록 하였다. 그 결과 아동들은 낱말을 정의하는 능력뿐 아니라 문해수준에서도 향상을 보였다. 연구자들은 이러한 결과가 아동이 MLE 동안 낱말의 뜻을 파악하기 위해 형태론적 구성을 분석하는 전략을 배운 후 이를 다른 학습과제에 전이시킬 수 있었음을 의미한다고 논의하였다.

Elleman & Compton(2011)은 초등 2학년 아동 100명을 대상으로 읽기 이해력 능력을 사전검사-단기학습-사후검사를 적용하여 평가한 후 이를 바탕으로 읽기 이해력의 문제를 지닌 읽기장애의 위험군 아동을 판별하는데 타당함을 확인하고자 하였다. 연구는 사전검사와 사후검사 평가도구로 어휘력 검사인 웹슬러 지능검사의 하위검사인 어휘력 검사, 표준화된 단어재인검사, 표준화된 읽기이해검사를 적용하였다. 학습은 이야기에서 단서를 찾는 활동을 1회기 동안 진행하였으며, 이 1회기 학습을 제외한 3회기 동안 읽기이해 능력에 관한 역동적 평가를 시행한 결과, 단어재인, 읽기이해력에 관한 정적 평가 결과들은 서로 유의한 상관을 나타내었다. 또한 정적 평가로 측정된 읽기이해력보다 역동적 평가로 측정된 읽기이해기술이 실질적인 개인의 능력 차를 살펴보고 결함을 평가하는데 더 적합하다고 보고하였다. 이는 또한 읽기문제를 예측하는 데 역동적 평가가 갖는 타당도를 증명하는 것이기도 하였다.

이처럼 선행연구들은 역동적 평가가 중재 목표와 중재절차에 적용할 수 있는 정보를 제공하며, 특정 영역에 대한 학습잠재력의 정도와 치료예측 타당도를 지니고 있음을 보여주었다. 반면 이러한 연구들은 여전히 제한된 장애영역과 연령군을 중심으로 이루어져, 좀 더 다양한 연령과 장애 군을 대상으로 하였을 때도 낮은 능력아동과 일반아동을 판별하는데 타당함을 확인한 결과와 유사한 결과가 나타나는지 확인하기 위해서는 더 많은 연구가 진행될 필요가 있다.

나. 역동적 평가의 유형

언어영역에서 적용되는 역동적 평가의 유형에는 여러 가지가 있는데 주로 사용되는 유형으로는 한계선 검사(testing the limits), 점진적 촉진법(graded prompting), 사전검사-단기학습-사후검사(pretest-teach-posttest) 등이 있다(Gutierrez-Clellen & Peña, 2001). 각 평가 유형에 대해 알아보면 다음과 같다.

한계선 검사는 Carlson & Wiedl(1978)가 제시한 특정한 과제를 학습하는 과정에서 나타나는 취약점을 평가하기 위한 방법이다. 이 방법에서는 평가 시 피드백을 제공하지 않는 전통적인 정적 평가 방법과 달리 표준화된 검사를 실시하는 동안 대상자가 오류를 보인 검사항목에 대한 피드백을 제공하여 왜 그런 반응을 했는지를 알아냄으로써 아동의 한계를 심층적으로 살펴볼 수 있다. 이 방법을 통해 대상자의 수행에 영향을 미친 것이 평가 항목에 대한 낮은 이해 때문인지, 문화적 차이 때문인지 등의 변수를 알아낼 수 있다(김영태, 2014). Peña, Iglesias & Lidz(2001)의 연구에서는 다양한 언어적 또는 문화적 배경을 지닌 아동들을 대상으로 역동적 평가를 통한 표현어휘능력을 살펴본 결과, 수행에 대한 촉진을 받지 않는 전통적인 정적 평가 상황보다 수행에 대한 촉진을 받는 역동적 평가 상황이 언어장애의 여부를 판단하는데 타당함을 확인하였다. 또한 Gutierrez-Clellen & Peña(2001)는 단순한 피드백과 정교한 피드백에 따른 반응 정확도의 차이를 알아보았는데 단순한 피드백보다 정교한 피드백을 받은 아동의 반응 정확도가 높은 결과를 보였다.

점진적 촉진법은 Campione & Brown(1987)에 의해 제시되었으며 학습 수행력뿐 아니라 전이능력(transfer ability)까지 파악하기 위한 방법이다. 이 방법은 아동이 학습과제를 해결할 수 있도록 위계적인 촉진이나 단서를 제공함으로써 학습잠재력을 판별하는 평가방식이다(Gutierrez-Clellen & Peña, 2001). 여기서 촉진이나 단서는 강도가 약한 것으로부터 시작하여 점점 강한 것으로 늘려가면서 제공되며 이 촉진과 단서를 통해 변화되는 학습잠재력을 파악할 수 있게 된다. 한계선 검사와 점진적 촉진법은 일반아동의 언어능력을 측정하고 중재를 위한 준비도를 파악하는데 적합하다(김영란 · 김영태 · 이은주, 2007; 박정은, 2003; Gutierrez-Clellen & Peña, 2001).

사전검사-단기학습-사후검사 접근법은 학습 과정에 초점을 둔 역동적 평가의 주요한 특징으로 아동의 학습 과제 수행력에 영향을 미치는 경험적 요인을 동질화하기 위해 Budoff(1974)에 의해 제시되었다. 이 접근법은 아동의 수행력을 향상시키는데 필요한 학습전략을 학습시키고, 이 단기학습으로 제공되는 중재학습경험(MLE) 과정 동안 상호 작용에 초점을 맞추어 아동을 학습에 자발적으로 참여하는 학습자로 변화시키는 중재

자의 노력 양과 특성에 대한 정보를 얻는 방법이다(Peña, 2000에서 재인용). 이 역동적 평가유형에서 주로 사용되는 방법은 세 단계로 이루어져 있다. 첫째, 사전검사 단계에서는 평가자가 아동의 MLE가 없는 상태의 수행력을 평가한다. 이 단계의 결과는 기초선이 된다. 둘째, 단기학습단계는 수행력에 변화를 주기 위하여 MLE에 근거한 구조화된 축진을 제공하는 학습으로 이루어진다. 셋째, 사후검사 단계에서는 아동의 학습잠재력을 파악하기 위해 사전검사와 동일한 평가내용으로 구성된 사후검사를 시행한다(Gillam, Peña & Miller, 1999; Gutierrez-Clellen & Peña, 2001). 이 방법은 일반아동의 언어능력과 중재 진전에 관한 준비도를 측정하기에 적합한 한계선 검사나 점진적 축진법과는 달리, 다양한 문화적·언어적 배경을 지닌 아동들뿐 아니라 언어장애 아동들에게도 적용할 수 있으며 장애와 차이를 구별하는데 적합하기 때문에 본 연구에서 적용한 평가 방법이기도 하다(Elleman & Compton, 2011; Gutierrez-Clellen & Peña, 2001; Larsen & Nippold, 2007). 특히, 사전검사-단기학습-사후검사 유형의 초점은 각 아동에게 맞게 효율적으로 구성된 단기학습단계에 있다. 일반적으로 학습단계는 사전검사와 사후검사 사이에 시행되며 1-2번의 MLE로 구성된다. MLE 동안 교사나 부모는 아동에게 상호작용 과정에서 축진을 제공하고, 이러한 과정을 통해 아동이 얼마나 많은 양을 학습했으며 어떠한 축진에 반응하는 가의 정보를 얻는다(Gutierrez-Clellen & Peña, 2001). 사전검사-단기학습-사후검사 유형을 사용하는 연구자 간에도 다소 중점을 두는 부분에 차이가 있는데 Vygotsky의 ZPD이론은 사전검사와 사후검사 평가의 수행 차이를 비교하는 것에 초점을 맞추었으며, Fuerstein의 MLE는 사전검사와 사후검사의 차이보다는 MLE 회기 동안 축진 때문에 변화되는 행동에 더 초점을 맞춰 진행된다. MLE에 근거한 사전검사-단기학습-사후검사 접근법은 특정 영역에 대한 아동의 학습잠재력을 평가하고 MLE로 인해 변화되는 학습능력을 보고하는 수정가능성에 관한 정보를 얻을 수 있다는 이점이 있다. 때문에 사전검사-단기학습-사후검사 접근법을 통해 아동의 특정 언어능력에 대한 학습잠재력과 수정가능성을 살펴본다면 역동적 평가가 정적 평가를 보완할 방법임을 확인할 수 있을 것이다.

다. 중재 학습경험과 수정가능성

(1) 중재 학습경험

사전검사-단기학습-사후검사 접근법에서 단기학습으로 제공되는 중재학습경험(MLE)은 Piaget의 자극-조직-반응(S-O-R) 모델에 사회적 상호작용(H)을 추가하여 수정한 모델이다(S-H-O-R-H)(Lidz, 1991). 여기에 더하여 Feuerstein(1979)의 MLE이론은 Vygotsky(1978)의 ZPD이론을 교육적인 과정으로 확대한 것이다. Feuerstein(1980)은 인지기능은 선천적으로 고정되어 수정 불가능한 것이 아닌 역동적이고 수정 가능한 것이라고 설명하는 인지 변화가능성 이론을 제안하였으며, 이를 바탕으로 중재자가 자극과 아동 사이에 개입하여 아동이 자극을 쉽게 학습하고 이해하도록 도와주는 MLE 방법을 제안하였다. 현재 적용되는 역동적 평가에 대한 접근법은 Vygotsky의 사회 문화적 이론과 Feuerstein의 MLE의 영향을 받았다. Feuerstein(1979), Lidz(1991)와 다른 연구자들은 역동적 평가의 단기학습 단계에서 적용되는 MLE에 중재상호작용 내에서 상위기능이 촉진될 수 있다고 설명하는 Vygotsky 이론을 적용하였다(Peña, Iglesias & Lidz, 2001). 이들에 의하면, MLE에서 제공되는 학습은 상호작용에 중점을 둔 교사나 부모에 의해 시행되고, 이를 바탕으로 아동이 독립적인 학습을 효과적으로 재구성하는 방법을 익히게 되는 과정이다.

역동적 평가의 학습 단계에서 중재자는 아동을 MLE에 참여시킴으로써 문제 및 과제 해결을 위한 전략의 원리를 알려준다(Peña, Iglesias & Lidz, 2001). 이 MLE 과정은 또한 중재자와 아동 간의 질적 상호작용 또는 역동적 상호작용을 바탕으로 진행된다(Feurestein, 1991). 여기서 상호작용은 교사 또는 부모가 아동이 과제를 쉽게 학습하고 이해하도록 도와주기 위해 개입하는 것을 말한다. 이 상호작용 시 Vygotsky는 또래보다는 성인과의 상호작용이 더 효과적이라 하였으며 Feurestein도 상호작용 시 성인의 중재를 강조하였다(서금택, 2007).

Feurestein(1979)은 MLE는 목표를 가진 상호작용에 근거한 단기학습이라 말하며 주요한 특징을 11가지로 설명하였는데, Peña, Iglesias & Lidz(2001)의 연구에서 주로 사용된 MLE의 특징은 의도성(intentionality), 의미(meaning), 능력(competence), 초월성(transcendence), 공유하기(sharing), 변화(change)의 6가지이다. 이 6가지 MLE의 특징을 각각 살펴보면, 먼저 의도성(intentionality)은 중재자가 아동을 수행을 변화시키기 위한 시도로 시각적 또는 언어적 환기를 유발하는 자극을 제공해주는 것이다. 이러한 시도를 통해 아동은 학습의 의도를 인식하고 학습을 받아들일 의지를 보이게 된다(김영란 · 김영태 · 이은주, 2007; 유순정, 2002; Lidz, 1991; Peña, Iglesias & Lidz 2001). 의미(meaning)는 중재자가 아동에게 의미가 없던 사건, 자극, 특별한 행동에 대해 그 영향력을 보여주기 위해 의미와 가치를 부여하는 것이다. 이러한 과정을 통해 아동이 학습

의 중요성과 의미를 느끼게 되어 학습의 효과를 높일 수 있다(Lidz, 1991). 이 때 중재자가 아동이 학습을 쉽게 이해할 수 있게 하고 자극에 집중할 수 있는 환경을 조성해 주어 참여도를 높일 수 있다. 초월성(transcendence)은 현재 학습하는 것을 현재의 사건이나 경험을 넘어 과거나 미래와 연결해 주는 것이다. 중재자는 학습 시 상호작용을 하면서 현재 시점을 넘어 아동의 과거 경험과 미래로 연결할 수 있는 질문을 하게 된다. 이러한 과정을 통해 아동은 학습을 자신의 과거 경험이나 미래로 연결하고, 학습이 전이에 도움을 주는 매개 역할을 하게 된다. 이로 인해 학습을 학교나 가정의 다른 장소와 다른 상황으로까지 전이시킬 수 있다. 능력(competence)에 포함된 과제 조절(task regulation)은 중재자가 아동에게 성취감을 주기 위해 학습 과제를 변형하거나 격려하고 칭찬하는 것이다. 공유하기(sharing)는 중재자가 아동의 생각을 수용하고 중재자가 아동의 관련된 가치를 공유하면서 반응을 끌어내고 아동의 시선으로 상황을 바라보고 이해하려고 노력하는 것이다. 이 과정에서는 중재자가 아동의 감정과 생각을 말해주는 것이 필요하다. 그리고 변화(change)는 아동이 학습하는 과정에서 학습에 관한 목표를 인지할 수 있도록 지속적이고 정교한 피드백을 주는 것을 말한다(유순정, 2001; Lidz, 1991). 중재자는 학습 과정에서 아동과의 상호작용을 통해 변화를 지지하고 격려하게 되며 아동에게 학습 수행력의 향상에 대한 가능성을 제공해준다. 이러한 과정을 통해 아동은 수동적으로 참여하는 학습자에서 능동적으로 참여하는 학습자로 변화를 보이게 된다(Lidz, 1991). MLE에 포함되는 이 6가지 특징 각각을 나타내는 발화의 예는 <표 - 1>과 같다.

<표 - 1> MLE의 특징과 발화의 예시

MLE의 특징	성인발화의 예시
의도성(intentionality)	지금부터 새로운 단어를 배워보도록 할 거야.
의미(meaning)	단어를 많이 알게 되면 어떤 점이 좋을까?
초월성(transcendence)	네가 새로운 단어를 알게 되면 책을 읽을 때 문제를 풀 때 더 잘 이해할 수 있어.
능력(competence)	아주 잘했어요./잘하고 있어요.
공유하기(sharing)	너 이것을 해 본 적 있니?
변화(change)	아주 잘했어요. 이 이름이 무엇인지 알게 되었구나.

Peña, Iglesias & Lidz(2001)는 3-4세 언어지연을 동반한 이중언어아동과 일반아동 79명을 대상으로 ‘사전검사-단기학습-사후검사’ 방법을 사용하여 역동적 평가가 정적 평가보다 집단 간 예측타당도를 지니는지 확인하고자 하였다. 학습과제로 낱말명명하기를 진행하였으며, 사전검사와 사후검사로 표준화된 어휘력검사를 하여 집단 간 점수 차이를 확인하였다. 그 결과, 일반아동은 언어가 지연된 아동보다 사전검사에서보다 사후검사에서 유의하게 높은 점수를 획득하여 역동적 평가가 언어장애와 일반아동의 차이를 예측하는 데 타당한 도구임을 보여주었다.

또한 해당 연구에서는 낱말명명하기를 주제로 MLE를 실시하였고 그 결과 일반아동들이 어휘력검사에서 향상을 보였는데, 연구자들은 이에 대해 다음과 같은 설명을 하였다. 즉, 아동이 이미 자신의 어휘사전에 학습목표인 낱말들의 명칭에 대한 정보를 갖고 있지만 사전검사에서 실시한 검사과제에 대한 이해부족으로 점수를 획득하지 못하였을 가능성이 있다는 것이다. 또한 MLE를 통해 낱말의 명칭을 배운 후 가정이나 학교에서 그 낱말의 명칭을 사용해야 할 필요성을 인지한 경우 아동은 MLE 동안 학습한 낱말에 대한 전이효과를 보여 사후검사에서 높은 점수를 획득하는 요인이 될 수 있었다는 것이다. 더욱이 일반아동들은 새로운 낱말의 명명하기를 배울 때 기억하려는 노력을 더 보이는 등의 잠재력을 보이기도 하였다고 설명하면서, 이것이 사후검사에서 높은 점수를 획득하는 요인이 된 것으로 해석하였다. 또 이 연구에서는 언어지연아동들도 미미하지만 낱말명명하기에서 변화를 보여, 역동적 평가가 특정 언어영역에서 낮은 능력을 보이는 아동에게 중재가 필요한지 여부를 결정하거나 치료의 예후를 추측하는 데에 유용한 정보를 제공할 수 있다고 제안하였다.

(2) 수정가능성

수정가능성은 역동적 평가의 한 부분으로서 학습잠재력에 관한 인지적이고 감정적인(emotional) 도구로 정의된다(Mann, Peña & Morgan, 2015). 수정가능성은 중재 학습을 통해 지지적인 환경으로 변화된 학습과정이 제공되었을 때 아동이 보이는 변화가능성으로 설명되었다(Camilleri & Botting, 2013; Feuerstein, 1980; Peña, 2000). 수정가능성 검사의 초점은 학습 과정에서 중재자가 아동을 학습으로 이끌기 위한 노력을 위해 시행하는 상호작용들에 대한 아동의 반응에 있다(Lidz, 1991; Mann, Peña & Morgan, 2015). 수정가능성 검사를 통해 평가자는 아동의 잠재 능력을 알 수 있으며(Lidz, 1991) 새로

운 학습 습득 과정에서 필요로 하는 정보 즉, 집중을 시키기 위해 노력이 필요한지, 새로운 학습에 대한 정보를 기억하려고 노력하는지 등의 정보를 얻을 수 있다. 또한 학습 과정에서 보인 잠재력의 변화와 효과적인 중재를 이끌어 낼 수 있는 전략들이 무엇인지에 대한 정보도 획득할 수 있다(Peña, 2000).

Lidz(1991)에 따르면 수정가능성이란 중재를 제공한 후 학습자가 변화한 정도뿐 아니라 상위인지(meta-cognition) 문제해결과정에서 보이는 성취의 정도를 의미한다. 역동적 평가에서는 아동에게 MLE를 제공한 후 아동의 반응을 직접 평가하는 사후검사 과정뿐 아니라 아동의 반응 및 성취에 대한 검사자의 평가로 진행되는 수정가능성 평가과정도 함께 살펴보는 것이 필요하다(Camilleri & Botting, 2013). 수정가능성 평가 시 중재자는 MLE를 기반으로 한 언어적 중재학습 과정에서 아동 반응, 전이하기, 중재자의 노력의 세 가지 측면으로 아동을 관찰하고 평가한다(Peña, Quinn & Iglesias, 1992; Peña, 2000).

각 측면에 대해 보면 첫째, 아동 반응에서는 MLE에서 아동의 반응 정도는 어떠한지, 아동이 중재활동에 참여하기 위해 집중하고 이를 유지할 수 있는지, 아동이 효과적인 학습 전략들을 보이는지, 그리고 아동이 비교하거나 말로 설명하기(verbalizing) 기술을 사용할 수 있는지를 알아본다. 둘째, 전이하기에서는 아동이 한 활동의 학습과정에서 알려준 주요 기술을 다음 활동으로 전이하는지를 보는 것이다. 이 전이능력은 한번의 중재학습 회기를 실시한 다음 3-4일이 지난 후 검사를 실시하여 알아볼 수 있다. 셋째, 중재자 노력은 아동이 학습 시 어느 정도의 도움이 필요했는지, 도움이 요구되는 정도는 어떠한지를 알아보는 것이다(Lidz, 1991)

본 연구에서 사용한 MS와 LSC는 수정가능성을 검사하는 평가방식으로서 Lidz(1991)를 기반으로 Peña(1993)가 보완하여 제작한 것을 기반으로 작성하였다(Kapantzoglou, Restrepo & Thompson, 2012; Peña, 1993, 2000; Peña, Iglesias & Lidz, 2001). MS는 전반적인 내용을 평가하는 ‘중재자의 노력’, ‘아동의 반응’, ‘전이하기’로 구성되어 있고, LSC는 전반적인 내용을 평가하는 MS에 비해 좀 더 구체적인 항목들로 세부문항이 구성되어 있다. 즉, ‘주의하기/변별하기’, ‘계획하기’, ‘전이하기’, ‘동기화하기’, ‘자기절제/인식하기’를 관찰하여 평가하는 다섯 가지 항목으로 구성된다. LSC와 MS의 항목과 평가내용에 관한 설명은 <표 - 2>에 제시한 바와 같다.

<표 - 2> 수정가능성 척도(MS)와 학습전략체크리스트(LSC) 평가 항목 및 평가 내용

평가	항목	평가 내용
MS	중재자 노력	중재자가 학습에 참여시키기 위해 필요한 노력 정도
	아동 반응	학습 시 전반적인 아동의 반응 정도
	전이하기	학습과제에 대한 전반적인 전이 정도
LSC	주의하기/ 변별하기	축진을 조금만 주어도 집중하는 능력
		학습 과정 내 집중을 유지하는 능력 학습목표와 관련된 내용과 관련성이 부족한 내용에 변별하여 반응하는 능력
	계획하기	학습의 전반적인 목표에 대해 이해하는 능력
		학습 목표를 말할 수 있는 능력 학습 계획을 말할 수 있는 능력
	자기절제/ 인식하기	교사의 설명을 듣고 기다릴 수 있는 능력
		답을 수정할 수 있는 능력 정반응 시 보상을 기다릴 수 있는 능력
전이하기	한 학습과제 내의 상황에서 중재학습경험 전략을 사용하는 능력 과제 이외의 상황에서도 전략을 사용하는 능력	
동기화하기	과제를 성취하지 못했을 때에도 학습을 지속하는 능력 학습에 적극적으로 참여하는지의 능력	

본 연구에서는 선행문헌(Peña, 1993, 2000)을 참고하여 MS와 LSC를 통합하여 수정가능성 검사로 구성하였다. MS는 중재자가 전반적인 아동의 변화에 대해 척도로써 판단하는 방식으로 이루어지고, LSC는 두 번에 걸쳐 시행되는 MLE 동안 아동이 보인 학습 행동을 관찰하고 기록하는 방식으로 진행하였다. LSC는 중재학습 시 아동이 학습 전략을 사용했는지를 관찰하여 이를 토대로 평가한다.

Peña(2000)는 4세 아프리카계와 라틴계 미국인 일반아동과 낮은 언어능력을 동반한 이중언어 아동 30명을 대상으로 ‘사전검사-단기학습-사후검사’ 방법을 사용하여 단단어 수준의 학습을 진행하였고, 이를 바탕으로 역동적 평가의 타당성을 확인하고자 하였다. 사전검사와 사후검사로 표현어휘력검사를 시행하였고 학습 후에 수정가능성 검사를 실시하였다. 그 결과, 일반아동이 낮은 언어능력아동보다 더 높은 수정가능성 점수를 획득하여 유의한 차이를 나타냈으며 특히 MS 문항 중 ‘검사자의 노력’에서 더 유의하게 높은 점수를 획득하였다. 연구자는 이를 바탕으로 수정가능성 평가가 언어장애와 일반

아동의 차이에 대한 예측타당성을 보여주며, 언어장애아동과 일반아동을 변별하는 중요한 요소가 될 수 있다고 보고하였다.

Kapantzoglou, Restrepo & Thompson(2012)는 4-5세 일반아동과 일차성언어장애(primary language impairment, PLI)를 동반한 이중언어아동을 대상으로 비친숙한 사물의 이름을 학습하여 명명하는 능력을 ‘사전검사-단기학습-사후검사’ 접근법을 적용하여 평가하였고, 이를 바탕으로 역동적 평가의 타당성을 확인하고자 하였다. 사전검사와 사후검사는 표현어휘력검사, 비친숙한 낱말과 친숙한 낱말 명명하기로 진행되었고 학습은 1회기로 3가지 전략(즉각 모방, 요구하기, 지연 모방)이 적용된 스크립트활동으로 이루어졌다. 연구자는 의미, 초월성, 의도성, 과제조절 등을 포함한 스크립트 회기를 진행하였고, 회기 후에는 MS와 LSC를 함께 실시하였다. 그 결과, 역동적 평가에서 나타난 낱말 명명하기와 MS와 LSC에서 집단 간에 유의한 차이가 나타났다. 이러한 결과는 MLE를 통한 역동적 평가가 일반아동과 PLI 아동의 정확한 차이에 대한 정보를 제공해줄 수 보여 준다.

요약하면, 수정가능성 평가는 환경적, 사회적, 개인적인 여러 이유로 제약을 경험하며, 정적 평가를 통해 학습잠재력이 정확히 측정되기 어려운 대상자를 평가하는 데 있어 임상적 유용성을 지닌다. MS와 LSC를 함께 사용한 연구들은 역동적 평가의 중재 학습 시 아동이 보여주는 전략인 자기절제하기, 전이하기, 계획하기, 주의집중하기, 동기화를 평가함으로써 집단 간의 차이를 더 정확히 변별해 낼 수 있다고 강조하고 있다 (Peña, 2000).

2. 읽기부진아동의 정의 및 특성

가. 읽기부진아동의 정의

읽기부진아동은 저성취의 학업수준을 보이는 아동을 지칭하나 일치된 개념적 정의는 내려지지 않고 있다(김동일, 2003). 그러나 통상적으로 읽기부진 아동은 지능은 정상범주에 해당하나 개인적이거나 환경적인 여러 요인으로 인해 아동의 읽기성취 수준이 정상적인 읽기 발달에 비추어 볼 때 최저 학업성취 기준에 도달하지 못한 아동이라 정의할 수 있다(김민경, 2010; 오병화, 2006). 김혜리(2012)는 읽기부진아동의 개념에 대해

세 가지로 요약하였는데 첫째, 현 수준과 성취 수준의 불일치를 보이는 아동으로 개인의 읽기 발달 잠재력보다 읽기 성취도가 기대되는 수준과 비교하여 현저히 낮은 아동을 의미하고, 둘째, 읽기기능을 제대로 발휘하지 못하여 문자를 읽고 의미를 파악하는데 곤란을 겪는 아동을 뜻하며, 마지막으로 사회, 정서적인 문제를 가지게 있는 아동으로 대표적으로 낮은 학습동기와 주의력 결핍, 낮은 지적 호기심, 부정적 자아개념, 과잉행동, 충동성을 보이는 아동을 지칭한다고 설명하였다.

읽기부진을 분류하는 객관적인 편차의 기준은 정해진 것은 아니지만 저학년에서는 1년 이상, 중학년에서는 2년 이상, 고등학교에서는 3년 이상 읽기 능력이 뒤처졌을 때 읽기부진아동으로 분류될 수 있다고 하였으며, 선행연구(김가은, 2015; 정부자, 2009) 및 KISE-BAAT(박경숙 외, 2008)의 진단적 분류에서는 읽기부진아동을 저성취 모델에 따라 20~25%ile 이하의 아동으로 정의하고 있다.

나. 읽기부진아동의 특성

읽기란 낱말과 구, 지문을 이해하고 지문에 관한 자신의 배경 지식과 경험 등을 통해 지문의 의미를 재구성하고 평가하는 일련의 사고과정을 말한다. 읽기부진아동은 다양한 이유로 인해 일차적으로 해독(decoding)에서 어려움을 경험하여 소리 내어 글을 읽을 때 유창하게 읽지 못하거나 주어진 글을 정확히 읽지 못하는 특성을 보인다. 또한 글을 읽는 속도가 느리게 되고 단어 재인에 오랜 시간이 걸리기 때문에 읽기유창성이나 독해(comprehension)에도 영향을 미치게 된다. 여기서 읽기의 비유창성은 소리 내어 읽을 때 낱말을 변형하거나 더듬거리거나 소리 내어 읽는 속도가 느린 경우를 말한다. 또한 단어재인(word recognition)과 관련된 음운처리과정에서도 어려움을 보이고, 어휘 즉 낱말에 대한 이해 부족으로 읽기는 하나 낱말의 뜻을 정확히 알지 못하고 텍스트를 읽고 이해하는 능력까지 문제를 보이게 된다. 이러한 낮은 읽기능력으로 인해 읽기에 대한 흥미를 느끼지 못하게 되어 읽기과제에 대한 집중력이 저하되고 읽기에 몰입할 수 없게 된다(유태경, 2014).

읽기 능력에 영향을 미치는 요소는 음운처리능력, 사전지식, 읽기 전략, 읽기에 대한 동기 등 다양하지만 그중에서도 어휘력이 가장 큰 영향을 갖는 것으로 보고되고 있다(김미배 · 배소영, 2012; 유태경, 2014; 정미란, 2009; Nation & Snowling, 1998). 어휘력이란 낱말을 이해하고 사용하는 능력이라 할 수 있다. 즉, 낱말에 대한 의미를 포함하

여 낱말에 대한 지식에 대해 이해하고 이를 다양하고 바르게 사용할 수 있는 능력을 의미한다(김광해, 2003). 더 넓은 의미로는 맥락을 통해 낱말의 의미를 파악하고, 유추하는 능력까지를 포함한다. 초기 낱말 습득은 부모와의 대화, 또래와의 대화 등 일상생활에서 접할 수 있는 경험을 통해 이루어지나, 학령기가 되면 일상생활에서 접하는 단어에서 벗어나 다양한 지문을 통해 습득하는 경험으로 그 폭이 넓어지게 된다. 읽기부진아동은 지문을 읽는 경험의 부족으로 일반아동과 달리 낮은 어휘력을 보이는 경우가 많다. 또한 낮은 어휘력은 읽기이해도와 읽기동기를 저하하고 그 결과 독서를 통해 습득하는 낱말의 양이 줄어들어 읽기에 대한 흥미도를 낮아지게 하는 악순환을 일으킬 수 있다(Catts & Kamhi, 2005; Stanovich, 1986). Nation & Snowling(1998)은 읽기이해부진아동과 일반아동의 어휘능력을 비교한 결과 읽기이해부진아동이 일반아동보다 단어의 지식, 단어이해 및 표현능력에서 유의하게 낮았다고 보고하였다. 또한 Nation 외(2004)는 읽기부진 8세 아동들을 대상으로 일반아동과 음운 인식, 어휘, 구문 능력을 비교한 연구에서도 읽기부진아동들은 음운인식뿐 아니라 구문 및 의미론적 능력에서도 유의한 차이를 보였다.

읽기이해는 낱말, 구, 문장 등을 읽고 선행지식과 글에서 제시하는 정보를 결합하여 읽은 내용의 의미를 해석하고 이해하는 과정으로 음운론적 요소 이외에 구문·문법지식, 어휘지식 등의 언어적 요소를 포함한다. 이러한 언어적 이해능력이 뒷받침되어야 읽기이해능력이 발달하게 되며 이 요소 중 한 부분이라도 문제를 보일 때 읽기부진을 초래하게 된다(Catts & Kamhi, 2005). 특히, 읽기부진아동의 구문론적, 음운론적, 의미론적 기술들을 살펴본 여러 선행연구는 읽기부진아동의 학년이 높아질수록 의미론적 측면, 즉 어휘력의 측면에서 일반아동보다 유의하게 낮았음을 보고하였다(박용희, 2014; 설아영, 2016; 오화선, 2007; 유태경, 2014)

김혜리(2012)는 일반아동과 읽기부진아동의 읽기유창성과 읽기이해능력 간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 초등학교 2-3학년 일반아동과 읽기부진아동을 대상으로 읽기유창성검사, 독해력 검사, 회상하기 검사, 그리고 어휘 다양도 검사를 실시하였다. 그 결과, 읽기부진아동은 일반아동보다 읽기유창성 및 읽기이해능력에서 유의한 차이를 보였다. 이러한 차이는 읽기부진아동이 일반아동에 비해 낮은 주의력집중, 정보의 기억, 분석하는 문제, 어휘력, 독해력을 지니기 때문으로 연구자는 설명하였고, 그 중에서도 낮은 어휘력이 읽기이해능력에 영향을 미치는 주요 요인이라고 지적하였다. 이는 국외 연구와 동일한 결과로서 이를 통해 읽기부진아동은 일반적으로 일반아동에 비해 낮은 어휘수준을 보인다는 일관된 결론을 내릴 수 있다.

선행연구들은 어휘 검사 중에서도 낱말정의하기를 사용하여 특정 영역에서 낮은 능력을 보이는 아동과 일반아동 간의 차이를 살펴보았다(박경애, 1999; 장현진, 2012; Marinellie & Johnson, 2002). 이러한 연구들은 학령기 언어장애아동과 일반아동 간 낱말정의하기 능력을 집단 간 비교한 결과 상위언어능력, 언어적 지식, 어휘접근(lexical access)의 차이에 대한 정보를 얻을 수 있으며 이러한 능력이 낱말정의하기 능력과 관련이 있다고 지적하였다(Marinellie & Johnson, 2002). 또한, 장현진(2012)은 ADHD아동과 일반아동의 낱말정의하기 능력을 비교하였는데, 그 결과 ADHD아동이 일반아동보다 낱말정의하기 능력이 유의하게 낮은 것으로 나타나 지능 및 어휘발달이 정상범주에 있는 ADHD아동이라도 낱말을 정의하는 능력이나 상위언어능력에서 일반아동에 비교해 어려움이 있다는 것이 확인되었다.

아동들은 연령이 높아짐에 따라 낱말에 대한 정의를 표현할 때 필요한 고차원적인 주요한 준거들을 점차적으로 습득해 나가게 된다(Watson, 1985). 낱말정의하기(word definition)는 낱말에 대한 의미발달에 뒤따라 발달하는 상위언어능력이다. 따라서 정의하기가 가능하게 하려면 정의하려는 낱말의 의미에 대한 지식과 더불어 정의가 무엇인가에 대한 지식도 필요하다. 낱말정의하기는 상위 언어적 기술과 의미론적 언어능력에 대한 가장 기본적인 측정치이며 일반적으로 언어능력과의 상관도 높다. 즉, 낱말정의하기는 단어에 대한 이해력뿐 아니라 단어의 의미발달에 따른 상위언어능력과 언어 및 인지적 능력이 결합한 기술로서 언어능력을 보여줌과 동시에 인지능력을 반영하게 된다(박경애 · 김영태, 2000). 따라서 낱말에 어떤 개념의 범위를 한정하여 명백히 밝히면서 낱말의 정의를 말할 수 있다는 것은 일반적으로 특정한 낱말을 잘 알고 있다는 증거로 인정되고 아동의 의미 발달 정도를 알 수 있는 지표가 될 수 있다(Johnson & Anglin, 1995). 일반적으로 아동은 초등학교 1학년 경부터 일반화된 표현으로 낱말의 핵심적인 특성을 설명할 수 있게 된다(Johnson & Anglin, 1995). 또한 초등학교 1학년에서 5학년 사이에는 논리적 이해와 시간 관계에 대한 통찰이 증가하면서 낱말에 대한 사전적인 의미와 다중 의미를 습득하게 된다(이승복, 2001). 낱말을 정의하는 능력은 초기 학령기 동안 개인적 경험과 개념에 근거한 정의에서 좀 더 사회적으로 공유된 의미로 진행되며, 단일 단어로 행위를 묘사하는 정의에서 복잡한 관계를 표현하는 문장의 정의로 옮겨가게 된다. 이러한 형식상의 변화는 초등학교 2학년 정도에서 일어나서 학령기 정규교육 과정을 거치면서 계속 발달하고 학령기 내내 새로운 낱말의 의미를 학습할 때 사전적 의미를 사용하도록 촉진을 받게 된다(Snow et al., 1989, 김인숙(2004)에서 재인용).

낱말정의하기는 질적 측면의 분석이 가능한 검사인데 선행연구에서는 학령기 아동이 보이는 정의하기 반응을 여러 유형으로 분류하기도 하였다. 먼저, Benelli, Arcuri & Marchesini(1988)는 (1) 범주적 정의(categorical definition)(소는 동물이다), (2) 구체화된 범주적 정의(specified categorical definition)(소는 농장에서 사는 동물이다), (3) 일반적인 범주적 정의(generic categorical definition)(의자는 물건이다), (4) 구체화된 일반적 정의(specified generic categorical definition)(의자는 집에서 볼 수 있는 물건이다)로 정의반응을 분류하였다. 또한 McGhee-Bidlack(1991)는 (1) 분류(Class), (2) 특징(Characteristic), (3) 준거(Criterion), (4) 등위(Co-ordinate), (5) 확장(Extension), (6) 부정(Negation) 그리고 (7) 기타(Miscellaneous)로 나누어 질적으로 분석하기도 하였다.

오화선(2007)은 초등학교 3-4학년 읽기부진아동에게 초등학교 1-2학년 읽기 교과서에 수록된 의미영역별 어휘 지도 중재를 한 후 어휘지도가 읽기 유창성 향상과 읽기 정확성 향상에 미치는 효과를 살펴보았다. 그 결과 의미영역별 어휘지도가 읽기부진아동의 유창성 향상에 효과가 있음을 확인하였다. 이러한 결과를 바탕으로 연구자는 읽기부진아동의 흥미를 끌 수 있는 어휘지도 방법의 개발과 함께 아동이 좌절감을 느끼지 않을 수준, 즉 아동의 수준에 적절한 난이도의 어휘지도 과제를 적용하는 것이 중요하다고 지적하였다. 읽기부진아동에게 실시되는 평가들은 주로 정적 평가가 사용되고 있어 과제의 수준에 따른 아동의 수행 및 상호작용이라는 상황적 변화로 인한 참여도의 변화를 파악하는 데 어려움이 있다. 또한 이와 같은 선행연구에서 알 수 있듯이 과제의 친숙도는 아동의 수행에 영향을 미치는 하나의 요인이므로(김윤정, 2012; 오화선, 2007; 한혜숙, 2010) 역동적 평가로 낱말학습에 대한 아동의 잠재력을 파악하고자 할 때는 아동에게 친숙하지 않은 어휘를 선택할 필요가 있을 것이다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 조선대학교 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board)에 연구계획서의 신청서를 제출하여 연구에 대한 심의를 거친 뒤 연구 윤리 승인을 받아 이루어졌다.

1. 연구대상

본 연구에서는 광주·전남지역 초등학교에 재학 중인 1-2학년의 읽기부진아동 10명과 일반아동 10명을 연구대상으로 선정하였으며, 일반아동과 읽기부진아동의 선정기준은 다음과 같다.

일반아동은 1) 담임교사나 부모로부터 청력이 정상이고, 정서, 행동, 감각, 신체적인 결함 및 신경학적인 결함을 보이지 않고 정상발달 하는 것으로 보고된 아동으로, 2) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014) 결과 비언어지능지수가 85 이상이며, 3) 기초학력검사(KISE-BAAT, 박경숙 외, 2008) 읽기검사 결과 읽기학력지수가 90(25%ile) 이상에 속하는 것으로 보고된 아동으로 선정하였다. 또한 4) 언어치료, 특수교육 등의 서비스를 받은 경험이 없는 아동으로 선정하였다.

읽기부진아동은 1) 담임교사나 부모로부터 청력이 정상이고, 정서, 행동, 감각, 신체적인 결함 및 신경학적인 결함을 보이지 않고 정상발달 하지만 낮은 읽기수준을 보이는 것으로 보고된 아동으로, 2) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014) 결과 비언어지능지수가 85 이상이나, 3) 기초학력검사(KISE-BAAT, 박경숙 외, 2008) 읽기검사 결과 읽기학력지수가 90(25%ile) 미만에 속하는 아동으로 선정하였다.

각 집단 간 읽기부진아동과 일반아동의 연령, 읽기학력지수, 비언어지능지수에서 두 집단 간 동질성 검증을 위해 독립표본 *t*-검정(independent sample *t*-test)을 실시한 결과, 연령과 비언어지능지수에서는 두 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 그러나 읽기학력지수는 통계적 차이가 있는 것으로 나타났다. 두 집단의 연령, 비언어지능지수, 및 읽기학력지수의 평균 및 표준편차는 <표 - 3>과 같다.

<표 - 3> 대상아동의 정보

	읽기부진아동집단 (N=10)		일반아동집단 (N=10)		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
연령	7.6	0.48	7.5	0.50	1.351
KISE-BAAT 읽기학력지수	48.5	7.8	96.6	13.9	15.24***
C-TONIC 비언어지능지수	100.5	9.7	107.0	7.9	1.98

*** $p < .001$

2. 검사 도구

가. 기초학력검사: 읽기

본 연구에서는 일반아동 및 읽기부진아동의 읽기 능력을 확인하기 위하여 기초학력 검사(KISE-BAAT) 내 읽기 영역 검사를 사용하였다. KISE-BAAT는 만 5세 0개월부터 만 14세 11개월까지를 대상자로 하는 검사도구로, 읽기학습에서 부진을 보이는 아동을 선별 및 진단하고 교육계획을 수립하는데 필요한 정보를 제공할 수 있는 읽기 기초학력검사이다.

이 검사에서 읽기 영역은 크게 선수기능, 음독능력, 독해능력으로 구성되어 있으며, 독해능력은 5개 하위 유형인 낱말이해, 문장완성, 어휘선택, 문장배열, 짧은 글 이해 부분으로 구성되어 있다. 읽기 영역의 총점수에 대한 학년기준과 연령기준, 그리고 백분위 점수를 산출할 수 있으며, 각 하위 유형 별로 획득한 점수로 해당 학년에 대한 백분위 점수를 측정할 수 있다. 본 연구에서 적용한 읽기부진아동의 선정기준은 KISE-BAAT의 읽기학력지수가 90(25%ile) 이하로 이는 선행연구들(김가은, 2015; 배소영 · 김미배 · 정경희, 2012; 나수화, 2014)에서 사용한 저성취모델의 기준에 근거한 것이다.

나. 한국 비언어 지능검사

한국 비언어 지능검사는(K-CTONI-2)는 만 5세 0개월부터 59세 11개월에 해당하는

대상자의 비언어적 인지기능을 검사하는 도구이다. 이 검사는 그림척도와 도형척도로 나뉘어 있으며, 소검사는 총 6개로 그림유추, 도형유추, 그림범주, 도형범주, 그림순서, 도형순서로 구성되어 있다. 이 검사를 통해 환산점수, 발달연령, 백분위, 종합척도 지수를 산출할 수 있다. 본 연구에서는 읽기부진아동을 선별하기 위해 가장 순수하게 비언어적인 평가를 할 수 있는 도형검사를 사용하였다. 도형검사는 3가지 소검사인 도형유추, 도형범주, 도형순서로 이루어졌으며 대상자가 언어를 사용하지 않고 순수하게 비언어적으로 반응함으로써 지능을 측정하도록 구성되었다. 본 연구에서는 비언어지능지수 85이상을 정상범주로 적용하였는데, 이는 정부자(2009)에 근거한 것이다.

다. 역동적 평가

(1) 낱말정의하기 검사

본 연구에서는 초등학교 1-2학년 아동에게 역동적 평가 유형인 사전검사-단기중재학습-사후검사 접근법을 적용하여 낱말에 대한 학습잠재력 즉, 낱말학습능력을 확인하기 위해 사전검사와 사후검사 단계에서 낱말정의하기 검사를 사용하였다. 이 검사는 아동에게 친숙도가 낮은 10개의 낱말을 정의하도록 요구하는 방식으로 진행되는데, 예를 들어 검사자가 “선생님이 X가 무슨 뜻이야? 라고 너에게 물어보면 너는 X가 무슨 뜻인지 아는 것을 모두 말해줄래?” 라고 요구하면 아동은 해당 낱말에 대해 알고 있는 정의를 설명하는 방식으로 실시되는 검사이다. 검사 후 각 항목에 대한 아동의 반응에 대해 채점기준(박경애 · 김영태, 2000)에 따라 점수를 부여하여, 전체 낱말목록의 총점수를 구할 수 있다. 검사의 제작과정 및 내용은 연구절차에서 상세히 소개하였다.

(2) 수정가능성 검사

수정가능성 검사는 중재자가 중재학습 시 아동이 보이는 학습전략에 대한 반응 및 학습 참여도를 관찰하여 평가하는 주관적인 검사로, 본 연구에 사용된 검사는 Peña(1993, 2000)가 제작한 검사지를 번안한 후 수정 및 보완하여 제작한 것이다. 수정가능성 검사는 MS와 LSC로 구성되었다. MS는 학습에 참여하는 전반적인 태도를 평가

하고, LSC는 MLE 단계에서 사용하는 전략에 대한 아동의 반응을 평가한다. 평가 방법은 학습 후에 중재자가 각 항목에 점수를 배점하는 방식으로 이루어졌다. 본 연구에서는 MS와 LSC를 합산한 점수를 수정가능성 점수(35점 만점)로 보았으며, 1회기와 2회기에서 검사한 두 가지 수정가능성 점수를 합하여 수정가능성 총점수를 계산하였다. 따라서 산출 가능한 총 점수의 범위는 0~70점으로 점수가 클수록 수정가능성이 높은 것으로 해석되었다. 검사의 제작과정 및 내용은 연구절차에서 상세히 소개하였다.

3. 연구 절차

가. 역동적 평가 도구 제작

(1) 낱말정의하기 검사 제작

1) 낱말목록선정

본 연구에서 사용되는 낱말정의하기 검사의 낱말은 사전지식의 변수를 배제하기 위하여 초등학교 1-2학년에게 비친숙한 낱말로 선정하였다. 낱말 선정을 위해 학교 교과서 어휘조사연구(권재일, 2009)에 수록된 초등학교 1-2학년 1이하인 저빈도 단어이며 등급별 국어교육용 어휘(김광해, 2003)에 수록된 높은 등급인 3, 4등급 단어로서 두 조건에 부합하는 일반명사 20개를 1차적으로 선정하였다. 1차로 선정된 일반명사 20개의 목록은 <표 - 4>와 같다.

<표 - 4> 1차로 선정된 일반명사

품사	낱말목록
일반명사 (20)	가오리, 난치병, 해녀, 보건소, 울타리, 제초제, 어르신, 지휘자, 배웅, 양로원, 묘비, 관악기, 나침반, 아궁이, 자매, 우편물, 퇴비, 표백제, 폐수, 대피소

1차로 선정된 20개 낱말 중 본 검사에 사용될 낱말을 선택하기 위해 초등학교 1-2학

년 일반아동 10명을 대상으로 낱말 친숙도를 평가하였다. 낱말친숙도 검사지는 차은주 (2012)를 참고하여 본 연구에 맞게 수정 및 보완하여 사용하였다. 낱말 친숙도 검사는 아동들에게 제시된 낱말을 들어본 적이 있는지 묻는 방식이었으며, 아동들에게 Likert 5점 척도, ‘1: 한 번도 들어본 적 없다’, ‘2: 조금 들어봤다’, ‘3: 보통이다’, ‘4: 조금 많이 들어봤다’ 그리고 ‘5: 아주 많이 들어봤다’로 구성된 해당란에 ○표를 하도록 하였다. 점수 배점은 친숙도가 높을수록 높은 점수로 얻도록 설정하였다.

총 20개 일반명사에 대한 10명 아동의 낱말 친숙도 평균점수를 산출한 결과 낱말친숙도 평균 점수의 범위는 1.4-4.6으로 분포되었다. 이 중 본 검사에 사용될 비친숙한 낱말을 선정하기 위해 낱말 친숙도 평균 점수가 낮은 낱말부터 높은 낱말에 이르도록 배열하여 친숙도 평균 점수가 낮은 순으로 10개의 낱말을 선정하였다. 그 결과, 최종 선정된 10개의 낱말친숙도 범위는 1.4-3.0으로 분포되었다. 낱말 친숙도 검사 결과에 따라 선정된 10개의 낱말정의하기 검사 낱말들과 친숙도 평균 점수는 <표 - 5>와 같다.

<표 - 5> 선정된 10개 낱말목록과 친숙도 점수

	낱말 목록	친숙도 점수
1	배웅	3.0
2	양로원	3.0
3	해녀	3.0
4	관악기	2.5
5	퇴비	2.5
6	폐수	2.3
7	제초제	1.9
8	묘비	1.6
9	난치병	1.4
10	표백제	1.4

2) 낱말정의하기 채점기준

낱말정의하기 채점기준은 표준국어대사전(국립국어원, 2014), 초등학교 민중 새 국어사전(민중서림 편집부, 2004) 그리고 연세 초등 국어사전(연세대학교 언어정보개발연구원, 2010)의 사전적 정의, 본 연구에서 초등학교 3-4학년 일반아동 10명에게 실시한 낱

말정의하기 예비검사를 통해 수집한 낱말정의하기 반응 그리고 박경애 · 김영태(2000)의 연구에서 사용된 기준을 모두 참고하였다.

본 연구에서 적용한 낱말정의하기 반응 채점기준은 상위범주 개념과 핵심적 특성의 포함 여부로서 중재학습 시 학습 한 낱말의 상위범주와 핵심적 특성이 총 2개 이상 포함 시 ‘2점’, 1개 포함 시 ‘1점’, 그리고 무반응 하거나 정확하지 않은 설명 시 ‘0점’으로 하였다. 각 낱말의 정의 반응에 대해 0 - 2점의 점수를 부여한 후, 10개의 낱말의 점수를 합산하여 총점수를 산출하였다. 낱말정의하기 검사로 총 획득 가능한 점수는 20점이 되며 본 연구에서 지칭한 ‘낱말학습능력’은 사후검사 점수에서 사전검사 점수를 뺀 점수로 하였다. 채점기준의 예시는 <표 - 6>과 같다. 10개의 낱말목록과 정의는 <부록 - 1>에 제시하였다.

<표 - 6> 낱말정의하기 검사 채점기준의 예시

낱말의 특성 횟수	점수	과제낱말	예시
떠나는 손님에게 떠나는 장소에 가서 잘 가라고 인사하는 것			
0	0 점	배웅	기억이 안 나요.
1	1 점		손님(떠나는 사람)한테 잘 가라고 해요.
2	2 점		떠나는 장소에서 손님한테 잘 가라고 해요. 손님이 갈 때 인사해요. 떠나는 장소에서 해요.

3) 낱말정의하기 검사

낱말정의하기 검사방법은 학령기 아동의 일반명사 정의하기 능력을 살펴본 김인숙(2004)의 연구를 바탕으로 그 내용을 구성하였다. 검사는 조용한 방에서 아동과 일대일 상황에서 실시하였다. 본 검사 실시 전 연습 문항으로 검사를 실시하여 아동이 검사를 숙지하였는지 확인하는 과정을 거쳐 아동이 실시 방법을 파악했다고 판단되면 본 검사를 실시하였다. 검사는 검사자의 “선생님이 X가 무슨 뜻이야? 라고 너에게 물어보면 너는 X가 무슨 뜻인지 아는 것을 모두 말해줄래?” 라는 질문으로 낱말의 정의를 말하도록 유도하면, 아동이 반응하는 방식으로 이루어졌다. 검사자는 사전검사와 사후검사 시 본 검사에서는 아동의 반응 시간에 제한을 두지 않고 충분한 시간을 제공해 주되 “X의 뜻을 더 말해 줄 수 있어?”와 같이 추가반응을 유도하는 질문은 하지 않도록 하

었다. 대신, 아동이 반응하지 않거나 실시요령을 이해하지 못했다고 판단되면 한 번 더 연습 문항을 반복한 후 본 검사 문항을 실시하도록 하였다.

(2) 수정가능성 검사지 제작

1) 문항 구성 및 평정 기준

본 연구에서는 Peña, Iglesias, & Lidz(2001)의 연구를 바탕으로 MS와 LSC를 합산한 총점수를 수정가능성 점수로 보았다. 수정가능성 검사지는 MS와 LSC의 두 가지로 구성이 된다. 그 중 MS는 아동의 전반적인 학습 태도를 평가하는 세 문항으로 구성되어 있으며 평정척도는 0-3점까지의 4점 척도를 사용하였다. LSC는 MLE 단계에서 사용하는 전략에 대한 아동이 보인 학습능력 및 전략사용능력을 관찰하여 평가 하는 다섯 항목으로 구성되었다. 각 항목에 따른 문항수는 ‘주의하기/변별하기’에서 3문항, ‘계획하기’에서 2문항, ‘자기절제/인식하기’에서 4문항, ‘전이하기’에서 2문항, ‘동기화하기’에서 2문항으로 총 13문항으로 구성되어 있으며, 평정척도는 0-2점까지의 3점 척도를 사용하였다. MS와 LSC의 총 문항은 16문항으로 구성되며 MS에서 획득 가능한 점수는 9 점, LSC에서 획득 가능한 점수는 26점으로 MS와 LSC를 합산한 점수는 모두 35점이나, 본 연구에서는 1회기와 2회기의 수정가능성 점수를 합한 점수인 70점을 획득 가능한 수정가능성 총점수로 계산하였다. 수정가능성 검사 문항 구성 및 점수 배정표는 <표 - 7>과 같다.

<표 - 7> 수정가능성 검사 문항 및 점수

검사		문항 구성	문항수	점수
MS		아동을 중재에 참여시키기 위한 중재자의 노력 여부	3	9
		아동 반응		
		중재 과제 전이하기		
LSC	주의하기/ 변별하기	단서에 집중	3	6
		중재 시 집중 유지		
		중재와 관계성의 유무에 따른 반응		
	계획하기	교사의 설명을 듣고자 기다리기	2	4
		중재활동 순서 말하기		

자기절제/ 인식하기	교사의 설명을 듣고자 기다리기	4	8
	교사에게 도움 청하기		
	정반응 시 스스로 보상하기		
	수정하여 답 말하기		
전이하기	전략 사용하기	2	4
	전략을 다른 과제로 전이하여 사용하기		
동기화하기	좌절 시에도 학습 지속력	2	4
	중재 참여 태도		
총점			35

2) 검사문항 타당도

수정가능성 검사의 변안한 수정가능성 검사 문항들이 아동의 학습잠재력을 평가하기에 타당한가를 알아보기 위해 언어병리학 석사 졸업자이며 임상 경력 5년 이상의 전문가 3인에게 1차 수정·보완을 위한 검증을 요청하였다. 전문가의 조언에 따라 문항을 1차 수정하였고, 수정을 거친 검사문항의 내용타당도를 확인하기 위해 전문가 10인(1급 언어치료사 5인, 5년 이상 임상경력을 가진 2급 언어치료사 5인)에게 2차 의뢰를 하였다. 내용타당도 평가지는 5점 척도로 제시하였고, 척도가 낮은 경우 그 이유와 보완방법을 적도록 구성하였다. 내용타당도 평가지는 Fehring(1978)이 제시한 점수별 가중치를 부여하여(1점 = 0, 2점 = .25, 3점 = .50, 4점 = .75, 5점 = 1.00) 문항마다 10인의 전문가들이 할당한 점수들의 평균 점수를 산출하였다. 그 결과 수정가능성 검사 문항의 내용타당도 지수는 .83 수준으로 타당도가 검증되었다. 또한 측정 도구의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach α 를 산출한 결과 .92로 높은 신뢰도 계수를 나타내었다. 최종적으로 제작된 수정가능성검사는 <부록 - 2>에 제시하였다.

가. 중재 학습 프로그램 제작

(1) 낱말정의하기 중재 학습 프로그램

본 연구의 중재 학습 프로그램은 Peña, Iglesias & Lidz(2001)를 참고하여 ‘의도성’, ‘의미’, ‘초월성’, ‘경험공유하기’, ‘능력’, ‘변화’ 등의 6개 전략을 바탕으로 제작되었다. 각

회기 중재 학습은 ‘활동소개 - 낱말정의중재 - 마무리’ 단계로 진행되었다.

중재 학습활동의 첫 단계인 활동소개는 상호작용을 통해 활동의 참여도를 높이기 위한 내용으로 이루어졌다. 활동소개 단계는 학습의 시작을 알려주는 활동으로서, 학습목표를 알려주는 의도성(intentionality)과 학습 목적을 알려주는 의미(meaning)를 포함한다. 의도성은 중재활동의 목표인 ‘새로운 낱말의 의미를 배우는 것’을 설명해 주어 학습 의도를 알고 학습에 참여하도록 하는 것이었으며, 의미는 새로운 학습인 낱말의 의미를 알게 되면 어떤 점에서 도움이 되는지 알려주어 아동이 학습에 의미를 부여하고 학습에 참여하고자 하는 동기를 느끼도록 하였다. 이 후 중재자는 학습한 내용이 가정이나 학교생활과 어떤 관련성이 있는지를 알려주는 초월성(transcendence)과 아동의 학습활동에 대한 계획을 세우고 계획한 활동을 수행하도록 도와주는 능력(competence)을 포함한 활동을 진행하였다. 활동소개단계에서 사용된 MLE 중재전략과 내용은 <표 - 8>과 같다.

<표 - 8> 활동소개단계에 사용된 MLE 중재전략과 내용

전략	학습중재 내용의 예
의도성	지금부터 선생님과 함께 ‘새로운 단어’를 배워 보도록 할 거야. 내가 모르는 단어를 알려주면 잘 기억하도록 하자. 선생님이 너에게 무엇을 알려준다고 했지? 새로운 단어를 내가 알려주면 너는 어떻게 해야 하지?
의미	새로운 단어를 배우게 되면 내가 알고 있는 단어들이 더 많아지게 되는 거야.
초월성	그럼, 단어를 많이 알게 되면 어떤 점이 좋을까? 내가 새로운 단어를 알게 되면 책을 읽을 때, 문제를 풀 때 더 잘 이해할 수 있어. 또 어떤 점이 좋을까? 새로운 단어를 알게 되면 어른과 대화할 때나 수업시간에 배운 내용을 더 잘 이해할 수 있어.

능력	<p>이제부터 새로운 단어를 배워 보도록 하자.</p> <p>이제부터 여기에 보이는 사진과 글자를 보고 뜻이 무엇인지 알아보도록 할 거야.</p> <p>네가 선생님이 알려주는 단어의 뜻을 잘 기억해서 말하면 스티커를 줄 거야.</p> <p>네가 어떻게 하면 스티커를 준다고 했지?</p>
----	--

중재학습활동의 두 번째 단계인 목표 낱말정의하기 중재는 2회기에 걸쳐 이루어졌으며 회기별로 5개 낱말을 학습하여 총 10개 낱말을 학습하는 내용으로 진행되었다.

중재학습 순서는 (1) 목표 낱말에 해당하는 사진 자극물 제시 후 목표에 대한 소개, (2) 목표 낱말에 해당하는 정의하기 학습을 4단계에 걸쳐 실시, (3) 목표 낱말에 해당하는 글자카드 자극물 제시 후 사진과 동일한 정의하기 학습 순으로 이루어졌다. 각 회기별 목표 낱말은 1회기 ‘난치병, 배웅, 해녀, 관악기, 제조제’였고, 2회기 ‘묘비, 퇴비, 폐수, 양로원, 표백제’였다. 중재학습 낱말목록 순서는 예비검사에서 측정했던 친숙도를 바탕으로 친숙도가 높은 단어부터 낮은 단어순으로 진행하였다.

위의 (2)에서 진행하는 중재학습 순서에서는 경험 공유하기(sharing)와 낱말정의하기 특징을 4단계에 걸쳐 학습시키는 활동을 진행하였다. 이 4단계에서는 먼저 1단계에서 3단계에 걸쳐 목표 낱말의 부분적 정의를 간단한 문장으로 설명해 준 후, 4단계는 사전적인 의미를 들려주었다. 1차 그림카드, 2차 글자카드 순으로 진행하였고, 각 단계는 낱말의 범주적 특성, 상위적 특성에서 낱말의 주요특성을 점차 구체화 시키는 내용으로 구성되었다. 목표낱말 ‘배웅’과 그 정의를 4단계로 학습하는 과정의 예를 <표 - 9>에 제시하였다. 10개의 목표 낱말에 대한 모든 중재학습의 순서와 내용은 <부록 - 3>에 제시하였다.

<표 - 9> 목표낱말 ‘배웅’에 대한 학습활동 순서 및 내용

활동 순서	활동 내용
	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다.
목표 소개	“이 사진을 봐봐. 무엇을 하고 있는 것 같아? 너는 이것을 해 본 적 있니?”
	이건 배웅을 하고 있는 사진이야. 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지

		알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?
그 림 카 드	1 단계	배웅은 잘 가라고 하는 인사야. 누구한테 하는 인사 인지 알아볼까? (아동반응)
	2 단계	배웅은 떠나는 손님에게 하는 인사야. 배웅은 떠나는 손님한테 어디서 인사를 할까?(아동 반응)
	3 단계	손님에게 떠나는 장소에 가서 잘 가라고 인사하는 거야.
	4 단계	배웅은 떠나는 손님에게 떠나는 장소에게 가서 잘 가라고 인사하는 것이야.
아동 반응 유도		그럼, 네가 배웅이 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
글 자 카 드	1 단계	이 글자를 읽어 봐.(아동반응) 배웅은 인사라고 했지. 배웅은 뭐라고?(아동 반응) 배웅은 누구한테 하는 인사라고 했지?(아동 반응)
	2 단계	정반응: 맞아, 떠나는 손님한테 하는 인사야. 오반응: 배웅은 떠나는 손님한테 하는 인사야. 배웅은 떠나는 손님한테 어디서 인사를 한다고 했지?(아동 반응)
	3 단계	정반응: 맞아, 떠나는 장소에 가서 인사하는 거야. 오반응: 배웅은 떠나는 장소에 가서 인사하는 거야.
	4 단계	배웅은 떠나는 손님에게 떠나는 장소에 가서 잘 가라고 인사하는 거 야.
아동 반응 유도		배웅이 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

마지막으로, 마무리 단계에서는 아동의 변화를 칭찬하고(새로운 낱말을 알고 그 뜻을 말할 수 있었네.), 일상에서 새로운 낱말의 의미를 기억해야 함을 설명해 주었다. 중재학습과 마무리에서 사용된 MLE 중재전략과 내용은 <표 - 10>과 같다.

<표 - 10> 중재학습과 마무리에 사용된 MLE 중재전략과 내용

전략	학습중재 예시
공유하기	너는 이것을 본 적이 있니? 선생님도 이것을 본 적이 있어.
변화	오늘 우리 무엇을 배웠지? 오늘 어떤 새로운 단어를 배웠지?

	<p>선생님이 알려준 새로운 단어를 알게 되었고 그 뜻도 말해 보았어. 새로운 단어가 무엇인지 생각해보고 알려준 걸 잘 기억하니깐 뜻을 말할 수 있었지. 이제 너는 몰랐던 새로운 단어의 뜻을 알고 말하게 되었네. 이제 새로운 단어를 보게 되면 무슨 뜻일까 생각해 보도록 하자.</p>
--	---

(2) 예비검사

본 검사에 앞서 중재활동에 대한 아동의 반응성, 중재 소요 시간, 중재활동 내용의 수정 여부 등에 문제점이 없는지 점검하기 위해 중재학습 프로그램의 예비검사를 연구자가 실시하였다. 예비검사에 참여한 대상자는 일반아동 2명(여: 8;9, 남: 8;8) 읽기부진 아동 1명(남: 7;9)으로 총 3명이었다. 예비검사는 2일에 걸쳐 사전검사와 1회기의 중재학습 그리고 사후검사로 진행되었다. 예비검사 결과 중재학습 한 회기에 소요되는 시간은 예상소요시간인 30분보다 적은 20분으로 파악되었다. 중재활동 시 아동의 반응성 면에서 일반아동보다 읽기부진아동이 산만한 모습, 주제를 이탈한 표현 등을 빈번하게 나타냈다. 이러한 반응으로 인하여 학습 시 중재자가 아동에게 주는 피드백의 횟수와 내용에서 계획한 프로그램과 차이를 보이게 되었는데 이 문제를 해결하기 위하여 일반아동과 읽기부진아동 모두에게 반응에 따른 피드백을 1회 이상 제공하지 않는 기준을 적용하여 본 중재학습프로그램을 재구성하였다.

(3) 중재자 훈련

연구자는 언어치료학과 학사과정에 재학 중인 연구보조원 2인을 대상으로 평가자 및 중재자 훈련을 시행하였다. 중재자 훈련 시에는 중재학습을 이해하기 위해 선행되어야 할 역동적 평가의 정의와 접근법에 대한 설명을 한 후 중재학습 활동 순서 및 실시요령에 대해 훈련을 하였다. 그리고 사전검사와 사후검사 시 낱말정의하기 검사 실시방법과 유의사항에 관해 설명해주었으며 수정가능성 검사의 정의 및 각 문항에 대한 설명 그리고 중재학습 및 평가 시 유의사항 등에 대한 설명이 중점적으로 이루어졌다.

연구자는 역동적 평가를 적용한 사례 및 사전검사-단기중재학습-사후검사 접근법에 대한 설명을 한 후, 1회기 중재학습의 예시안 자료의 시연을 보여주며 각 중재학습의

순서, 실시요령, 유의사항을 설명하였다. 중재자가 설명한 내용을 충분히 파악하였는지 확인하기 위해 연구자의 질문에 답변하는 시간을 갖고 중재학습에 대해 궁금한 점을 질문하도록 하여 중재학습과 수정가능성 검사에 대해 숙지할 수 있도록 하였다. 중재자가 충분히 이해했다고 판단이 되었을 때 중재활동 예시안을 보면서 연구자와 중재자 2인이 교대로 시연연습을 2회 이상 진행하도록 하였다. 시연연습 후 중재자 2인이 5개 낱말의 학습중재를 시연하도록 하였고 이 과정을 녹화하여 중재학습을 마친 후 녹화한 자료로 수정가능성 검사 훈련을 시행하였다.

연구자는 중재자에게 수정가능성 검사의 의미와 각 문항에 대해 설명을 해 준 후 각 문항에 점수를 부여하는 기준과 유의사항을 설명해 주었다. 이후 중재활동 시연을 녹화한 자료를 보면서 연구자와 중재자 2인이 수정가능성 검사를 실시해 보고 각 문항의 점수를 비교하였다. 연구자는 중재자들에게 각 항목에 점수를 부여한 기준에 관해 설명을 하도록 하여 각 문항 시 관찰해야 하는 아동의 반응을 숙지하였는지 확인하였다.

다. 실험절차

본 연구는 2014년 10월 14일부터 10월 30일까지 3주간 연구자와 연구보조원이 광주 광역시와 목포시 소재 초등학교, 지역아동센터 그리고 가정을 방문하여 사전검사, 단기 중재학습, 사후검사를 시행하였다. 사전검사-단기중재학습-사후검사는 아동 당 총 2회기에 걸쳐 이루어졌으며 Peña, Iglesias & Lidz(2001)와 Ellaeman & Compton(2011) 연구를 참고하여 1회기와 2회기는 1주일의 간격을 두고 실시되었다. 1회기에서는 사전검사와 1차 중재학습 그리고 수정가능성 검사, 2회기에서는 2차 중재학습과 사후검사 그리고 수정가능성 검사를 실시하였다. 전 과정인 녹화사전검사, 중재학습, 사후검사의 모든 과정은 녹화 후 기록 및 확인을 하였다. 연구 절차와 내용은 <표 - 11>와 같다.

<표 - 11> 연구 절차와 내용

수행 검사	활동 내용
1회기	
사전검사	목표 낱말 10개의 낱말정의하기 검사 실시
1차 중재학습	목표 낱말 5개의 낱말정의하기 학습 실시
수정가능성 검사	학습 시 관찰된 반응 및 전략 사용을 평가

2회기	
2차 중재학습	목표 낱말 5개의 낱말정의하기 학습 실시
사후검사	목표 낱말 10개의 낱말정의하기 검사 실시
수정가능성 검사	학습 시 관찰된 반응 및 전략 사용을 평가

(1) 사전검사

사전검사는 소음 적은 공간에서 일대일로 책상을 두고 마주 본 상황에서 이루어졌다. 검사자는 중재학습 전 아동이 낱말에 대해 얼마나 정의반응을 할 수 있는지 확인하기 위해 낱말정의하기 사전검사를 실시하였다. 사전검사 시 먼저 “선생님이 너에게 낱말의 뜻이 무엇인지 물어보면 너는 그 낱말이 무슨 뜻인지 아는 것을 모두 말해줄래?” 라고 말하여 방법을 알려준 후, 연습문항을 실시하였다. 아동이 연습문항에서 낱말의 의미와 관련된 표현을 한 경우 검사를 이해했다고 판단하고 본 검사를 실시하였다. 본 문항에서는 낱말목록 10개를 순서대로 들려주어 의미를 말하도록 하였다. 이 때 반응 시간에 제한을 두지 않고 충분한 시간을 제공해주었으나 추가 반응을 유도하는 질문은 하지 않았다. 아동의 반응은 검사를 마친 후 녹화된 영상을 보고 기록하였으며 각 문항은 채점기준에 의해 점수를 부여하였다.

(2) 중재 학습프로그램

중재학습은 연구자와 연구보조원 2인이 소음이 적은 분리된 장소에서 개별적으로 실시하였다. 중재학습은 1주일 간격을 두고 2회기로 나눠 실시되었고 회기별 소요시간은 20분이었다. 중재학습은 활동 소개, 낱말 정의하기 중재학습, 그리고 활동 마무리 단계로 실시하였다.

중재자는 아동에게 활동 소개 내용을 실시한 후 목표 낱말에 관한 그림카드를 제시하고 “이 그림을 봐봐”라고 말하며 관심을 유도한 뒤 “이것은 무엇일까?”라고 물으며 아동의 반응을 유도하였다. 이후에 “이것을 본 적 있니?”, “이건 폐수 그림이야. 폐수라는 말을 들어본 적 있니?”라고 물으며 아동이 지닌 목표낱말에 관한 정보를 공유하고자 하였다. 그다음 학습목표인 “이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야.”라고

들려준 후 낱말정의하기 학습을 진행하였다. 목표 낱말에 관한 사진카드의 예는 <부록 - 4>에 제시하였다.

먼저 중재자와 아동이 마주보는 위치에 앉아 목표낱말에 해당하는 그림카드를 제시한 후 “이 그림을 봐봐, 이것은 무엇일까?”라고 말하여 관심을 환기하게 시켰다. 아동이 그림카드로 관심을 집중하면 그림카드를 소거하고 경험 공유하기(sharing)와 학습 목표에 대한 소개를 한 후 상위특징에서 시작하여 점차적으로 구체적인 특징으로 진행되는 4단계의 낱말정의하기 중재학습을 실시한 후 낱말정의하기를 하도록 반응을 유도 (“네가 폐수가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?”)하였다. 이 후 글자카드를 제시하면서 아동의 관심을 환기한 후 낱말정의 학습 내용을 확인하기 위한 질문(“폐수는 어떤 물이라고 했지?”)을 하였다. 중재자는 아동의 정반응 또는 오반응에 언어적 강화 (“아주 잘했어”), 비언어적 몸짓(고개 끄덕이기, 미소) 등을 제공해 준 후 각 단계에 따라 목표낱말의 정의를 다시 알려주었다. 마지막으로 중재자는 아동에게 목표낱말의 낱말정의하기를 유도하는 질문을 하여 아동의 반응을 얻었다.

(3) 사후검사

사후검사는 2회기의 중재 학습을 마친 직후 사전검사와 동일한 자료로 이루어졌다. 2회기 중재 학습 후에 사후검사를 실시하였으므로, 연습효과를 줄이고자 1회기 중재 학습에서 배운 낱말을 먼저 검사한 후 2회기 중재 학습에서 배운 낱말을 검사하는 순으로 진행하였다. 평가절차는 사전검사와 동일하게 이루어지며 채점기준도 동일한 식으로 적용되었다.

본 연구에서는 사전검사와 사후검사를 통해 획득한 점수를 바탕으로 낱말학습능력을 계산하였는데, 이는 사후검사 점수에서 사전검사 점수를 뺀 점수로 사전검사 후 적용한 MLE로 인해 변화된 점수를 의미한다.

(4) 수정가능성 검사

중재자는 1회기, 2회기의 중재 학습을 마친 후 중재활동 시 아동이 보인 반응 및 관찰된 행동에 대한 수정가능성 검사를 실시하였다. 수정가능성 척도는 각 회기 동안 아동의 수정가능성에 대한 전반적인 관찰을 토대로 이루어졌고, 학습능력체크리스트는

낱말정의하기 학습 동안 아동이 중재전략들에 보인 반응들을 관찰한 후 점수를 부여하는 방식으로 이루어졌다.

(5) 평가자간 신뢰도

본 연구의 낱말학습능력과 수정가능성 검사에 대한 채점의 신뢰도를 검증하기 위해 평가자 간 신뢰도검사를 실시하였다. 제 1평가자는 연구자이며, 제 2평가자는 언어병리학과 석사과정 졸업자로서 1급 언어재활사이며 5년 이상 임상경력을 지닌 언어재활사 1인이었다. 연구자는 제 2평가자에게 낱말정의하기, 수정가능성 검사 채점기준과 낱말학습능력을 계산하는 방법을 설명해 주었고, 사전 및 사후검사와 중재활동이 녹화된 동영상 자료 중에서 20%를 무작위로 선정하여 채점 기준에 따라 제 2평가자가 독립적으로 점수를 부여하도록 한 후 점수의 일치율을 구하였다. 그 결과, 낱말학습능력 점수 일치율은 99.5%, 수정가능성 점수 일치율은 98.5%로 나타나 높은 신뢰도를 보이는 것으로 해석되었다.

(6) 자료처리

본 연구문제를 검증하고자 IBM SPSS statistics 22.0을 사용하여 통계 분석을 실시하였다. 읽기부진아동과 일반아동 간 낱말정의하기 학습잠재력인 낱말학습능력을 비교하기 위하여 독립표본 t -검정(independent sample t-test)을 실시하였고, 집단 간 수정가능성 검사를 비교하기 위하여 독립표본 t -검정을 실시하여 분석하였다. 또한 집단 간과 집단 내 1, 2회기 수정가능성 점수의 차이를 알아보기 위해 반복측정분산분석(repeated measure ANOVA)을 실시하였다. 그리고 낱말학습능력과 수정가능성 점수 간에 상관을 보이는지 알아보기 위해 피어슨 상관계수(pearson's correlation)을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 낱말학습능력 비교

본 연구는 읽기부진 아동집단과 일반아동 집단에의 사전검사-단기중재학습-사후검사라는 역동적 평가를 적용하여 낱말학습능력을 알아보았다. 집단 간 낱말정의하기에 대한 사전 및 사후검사와 집단 간 차의 유의성에 관한 *t*-검정 결과는 <표 - 12>에 제시하였다.

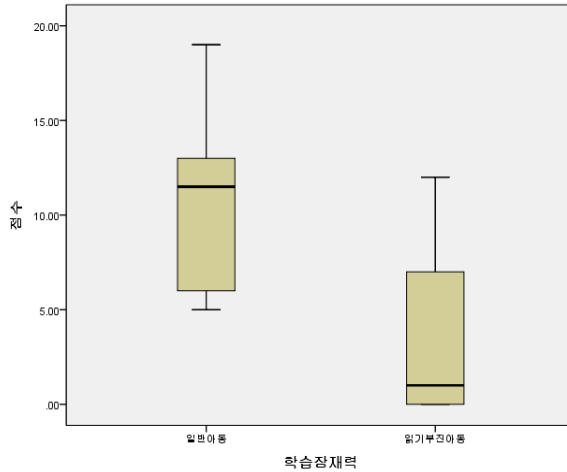
<표 - 12> 집단 간 낱말학습능력에 따른 기술통계 및 *t*-검정 결과

		일반아동 (N=10)	읽기부진아동 (N=10)	<i>t</i>
사전검사	평균	0.00	0.00	
	표준편차	0.00	0.00	
사후검사 (낱말학습능력)*	평균	10.40	3.20	3.620**
	표준편차	4.77	4.10	

***p* < .01 * 낱말학습능력점수가 사후검사점수와 동일하여 이를 바탕으로 분석함

두 집단 간 낱말정의하기 능력에 대한 사전검사와 사후검사를 실시한 평균값을 살펴보면, 두 집단 모두 사전검사의 모든 문항에서 점수를 얻지 못하여 0점으로 나타났다. 사후검사에서는 읽기부진아동의 평균은 3.20점(SD 4.10)으로 일반아동집단의 평균인 10.40점(SD 4.77)에 비해 낮은 평균점수를 보인 것으로 나타났다. 본 연구에서 낱말학습능력은 사후검사점수에서 사전검사를 뺀 값으로 설정하였으나, 사전검사점수가 두 집단 모두 0점으로 나타나 낱말학습능력은 사후검사와 동일한 것으로 나타났다.

두 집단의 낱말학습능력에 대한 분석결과, 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 낱말학습능력이 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다(*t* = 3.62, *p* < .01). 두 집단의 낱말학습능력 점수를 그래프로 나타내면 <그림 - 1>과 같다.



<그림 - 1> 읽기부진아동과 일반아동의 낱말학습능력 점수

2. 읽기부진아동과 일반아동 간 수정가능성 점수 비교

본 연구에서는 두 번째 연구문제로 두 집단 간 수정가능성 점수의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 독립표본 t -검정을 실시하였다. 여기서 수정가능성 점수(총점수)는 1회기 중재학습 수정가능성 점수와 2회기 중재학습 수정가능성 점수의 합으로 하였다. 집단 간 수정가능성 총점수의 평균과 표준편차 및 독립표본 t -검정을 실시한 결과는 <표 - 13>에 제시하였다.

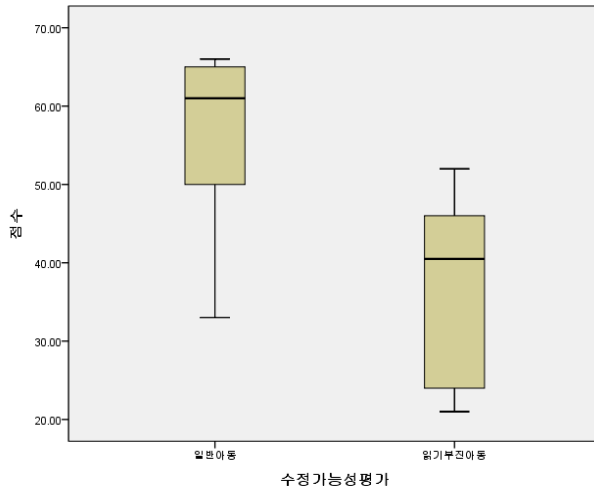
<표 - 13> 집단 간 수정가능성 총점수에 따른 기술통계 및 t -검정 결과

	일반아동집단 (N=10)	읽기부진아동집단 (N=10)	t
평균	55.50	36.80	3.493**
표준편차	12.25	11.69	

** $p < .01$

두 집단의 수정가능성 총점수에 따른 기술통계 결과, 읽기부진아동집단의 평균점수 36.80점(SD 11.69)으로 일반아동집단의 평균인 55.50점(SD 12.25)에 비해 더 낮은 평균 점수를 보인 것으로 나타났다. 집단 간 수정가능성에 대한 t -검정 결과, 읽기부진아동 집단과 일반아동집단 간 수정가능성 점수에서 통계적으로 유의미한 차이를 보여($t =$

3.493, $p < .01$), 읽기부진아동집단이 일반아동집단에 비해 수정가능성 점수에서 유의하게 낮은 점수를 보인 것으로 나타났다. 두 집단의 수정가능성 점수를 그래프로 나타내면 <그림 - 2>와 같다.



<그림 - 2> 읽기부진아동과 일반아동의 수정가능성 점수

본 연구에서는 집단 간 수정가능성 점수의 차이에 더하여, 회기별 수정가능성 점수의 차이를 함께 분석하였다. 읽기부진아동집단과 일반아동집단의 회기에 따른 수정가능성 점수의 평균과 표준편차는 <표 - 14>와 같다.

<표 - 14> 집단에 따른 회기별 수정가능성 점수의 기술통계 결과

	일반아동집단 (N=10)		읽기부진아동집단 (N=10)	
	평균	표준편차	평균	표준편차
1회기 수정가능성 점수	27.4	6.70	15.0	8.21
2회기 수정가능성 점수	28.1	5.74	21.8	4.21

두 집단 간 수정가능성 점수에 따른 기술통계 결과, 1회기 수정가능성 점수는 일반아동의 평균은 27.4점(SD 6.70)으로 읽기부진아동의 평균인 15.0점(SD 8.21)보다 높은 점수를 보였다. 2회기 수정가능성 점수도 일반아동은 평균 28.1점(SD 5.74)으로 읽기부진아동의 평균 21.8점(SD 4.21)보다 높은 점수를 보였다. 두 집단에 대한 수정가능성

점수가 회기에 따라 유의한 차이를 보이는지 살펴보기 위해 반복측정분산분석(repeated measure ANOVA)을 실시하였고, 그 결과는 <표 - 15>에 제시하였다.

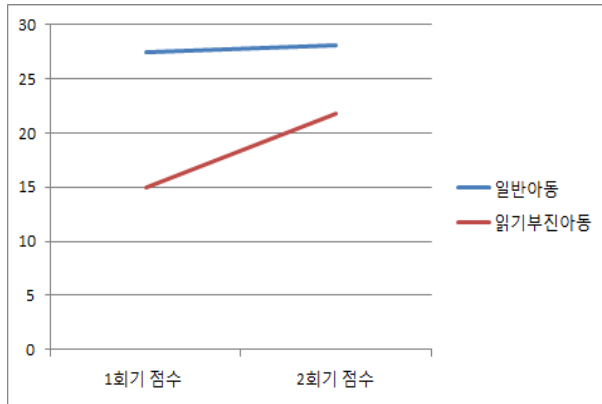
<표 - 15> 집단에 따른 회기별 수정가능성 점수의 차이에 대한 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
집단 간					
집단	874.225	1	874.225	12.193	.003**
오차	1290.050	18	71.669		
집단 내					
회기	140.625	1	140.625	14.313	.001**
회기×집단	93.025	1	93.025	9.468	.006**
오차	176.850	18	9.825		
합계	410.500	20			

** $p < .01$

집단 차이에 대한 유의성 검정결과, 집단에 따른 회기별 수정가능성 점수에서 통계적으로 유의미한 차이를 보여($F_{(1,18)} = 12.193, p < .01$) 집단 간 1회기 수정가능성 점수와 2회기 수정가능성 점수의 차이가 유의하게 향상한 것으로 나타났다. 더욱이 일반아동 보다 읽기부진아동은 1회기 수정가능성 점수보다 2회기 수정가능성 점수에서 더 높은 점수를 얻어 2회기 수정가능성 점수로 평가된 아동의 반응이 두드러지게 향상하였음을 알 수 있다.

두 집단 내에서 회기에 따른 수정가능성 점수의 차이($F_{(1,18)} = 14.313, p < .01$)가 있는지 살펴본 결과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 회기와 집단의 상호작용 효과 또한 유의한 것($F_{(1,18)} = 9.468, p < .01$)으로 분석되었다. 두 집단의 수정가능성 회기별 점수를 그래프로 나타내면 <그림 - 3>과 같다.



<그림 - 3> 읽기부진아동과 일반아동의 회기별 수정가능성 점수

3. 집단 별 낱말학습능력과 수정가능성점수의 상관관계

집단 별 읽기학력지수, 비언어지능지수, 낱말학습능력, 1회 수정가능성 점수, 2회기 수정가능성 점수, 그리고 1회기 수정가능성 점수와 2회기 수정가능성 점수를 합한 값인 수정가능성 총점수 간의 상관관계를 알아보기 위해 피어슨 상관분석(Pearson's correlation)을 실시하였다. 일반아동집단의 상관관계를 분석한 결과는 <표 - 16>와 같다.

<표 - 16> 일반아동집단의 읽기학력지수, 낱말학습능력 및 수정가능성 점수 간의 상관관계

	비언어 지능지수	1회기 수정가능성	2회기 수정가능성	수정가능성 총점	낱말학습 능력
1회기 수정가능성	.64*				
2회기 수정가능성	.67*	.94**			
수정가능성 총점	.67*	.99**	.98**		
낱말학습능력	.51	.57	.61	.60*	
읽기학력지수	.13	.12	.16	.40	.41

* $p < .05$, ** $p < .01$

일반아동집단을 대상으로 상관관계를 분석한 결과, 수정가능성 총점수와 1회기 수정가능성

점수 간($r = .99$), 2회기 수정가능성 점수 간($r = .98$)에 높은 상관관계가 나타났으며, 1회기 수정가능성 점수와 2회기 수정가능성 점수 간($r = .94$)에서도 상관관계가 나타났다. 또한, 비언어지능지수와 1회기 수정가능성 점수 간($r = .64$), 2회기 수정가능성 점수 간($r = .67$), 그리고 수정가능성 점수 총점수 간($r = .67$)에도 유의한 상관이 나타났다.

또한, 낱말학습능력 점수와 수정가능성 총점수 간($r = .60$)에 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 읽기부진아동집단의 비언어지능지수, 읽기학력지수, 낱말학습능력 및 수정가능성 점수 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 - 17>과 같다.

<표 - 17> 읽기부진아동집단의 읽기학력지수, 낱말학습능력 및 수정가능성 점수 간의 상관관계

	비언어 지능지수	1회기 수정가능성	2회기 수정가능성	수정가능성 총점	낱말학습 능력
1회기 수정가능성	-.55				
2회기 수정가능성	-.21	.75*			
수정가능성 총점	-.47	.97**	.88**		
낱말학습능력	-.33	.67*	.70*	.73*	
읽기학력지수	-.14	.66*	.59	.68*	.54

* $p < .05$, ** $p < .01$

읽기부진아동집단을 대상으로 상관관계를 분석한 결과, 수정가능성 총점수와 1회기 수정가능성 점수 간($r = .97$), 2회기 수정가능성 점수 간($r = .88$)에서 높은 상관관계가 나타났으며, 1회기 수정가능성 점수와 2회기 수정가능성 점수 간($r = .73$)에서도 유의한 상관이 나타났다. 또한 낱말학습능력 점수와 수정가능성 총점수 간($r = .73$), 1회기 수정가능성 점수 간($r = .67$), 2회기 수정가능성 점수 간($r = .70$)에서 상관관계가 나타나 읽기부진아동은 일반아동보다 낱말학습능력과 수정가능성 점수 간에 더 많은 상관관계를 나타냈다. 읽기학력지수와 1회기 수정가능성 점수 간($r = .66$), 수정가능성 총점수 간($r = .68$)에서도 유의한 상관이 확인되었다.

V. 논의 및 결론

1. 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 낱말학습능력 비교

본 연구에서는 역동적 평가 유형인 사전검사-단기학습-사후검사 중 단기학습으로 MLE를 사용하여 낱말정의하기 능력을 평가한 후 일반아동과 읽기부진아동 간 차이를 확인하였다. 그 결과 읽기부진아동은 일반아동보다 낱말정의하기를 통해 본 낱말학습 능력에서 통계적으로 유의미한 차이를 보여 일반아동은 사전검사보다 사후검사에서 유의하게 높은 점수를 획득하였다. 즉, 읽기부진아동은 일반아동보다 새로운 학습을 습득하는데 더 어려움을 보여 MLE로 변화 가능한 낱말정의하기 학습잠재력이 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 특정 영역에서 낮은 능력을 지닌 아동과 일반아동이 낱말 학습능력에서 유의한 차이를 보였던 선행연구들의 내용과 일치한다(Peña, Iglesias & Lidz, 2001; Peña et al., 2006). 두 집단의 낱말학습능력을 보면, 일반아동과 읽기부진아동은 사전검사에서 모두 아무런 점수를 획득하지 못하였으나, MLE 후에 일반아동은 10.40점으로 유의하게 향상된 낱말학습능력을 보였고, 읽기부진아동은 3.20점으로 일반아동에 비해 저조한 향상을 보였다. 이처럼 읽기부진아동이 보인 낮은 낱말학습능력은 역동적 평가에서 아동이 이전에 접한 적이 없는 저빈도 낱말을 사용했기 때문일 수 있다. 그러나 그보다 낱말정의하기가 학령기 후기까지 발달하는 상위인지능력이 필요한 과제임을 고려할 때 읽기부진아동이 이러한 능력에 어려움을 보이기 때문이라고 해석할 수도 있다(김미배 · 배소영, 2012). MLE 이후의 변화된 능력으로 측정된 학습잠재력은 예후를 추측할 수 있는 좋은 지표이다(Vygotsky, 1978).

역동적 평가는 환경적, 사회적, 개인적인 여러 이유로 제약을 경험하며, 정적 평가를 통해 잠재력이 정확히 측정되기 어려운 대상자를 평가하는데 적합하다고 하였다(Lidz & Peña, 1996; Peña, Iglesias & Lidz, 2001). 이러한 연구들은 역동적 평가가 환경적, 사회적 또는 개인적인 여러 이유로 제약을 경험하는 아동에게 적용하여 판별타당성과 치료를 예측하는데 유용하다는 결과를 얻었다. 그러므로 읽기부진아동도 집단 간 차이뿐 아니라 치료를 통해 변화되는 능력을 예측하는데 역동적 평가가 적합함을 시사하였다.

두 집단은 낱말중재학습 후 실시한 낱말정의하기 사후검사에서 질문에 대한 반응에 차이를 보였다. 일반아동은 답을 찾기 위한 노력, 신중한 태도 등을 보였으나, 읽기부

진아동은 높은 충동성, 질문에 즉각 반응, 답을 찾기 위한 노력 등을 보이지 않았으며 0점을 얻은 아동 중 2명은 중재학습 이후에도 사후검사에서 모든 낱말 목록에 무반응 하거나 “몰라요”라고 대답하여 점수를 얻지 못하였다. 반응의 예를 보면, 낱말 ‘배웅’에 대한 정의하기 반응으로 ‘인사하는 거’, ‘택시를 탈 때 배웅해 주고’ 등 이라고 하거나 무반응으로 점수를 얻지 못하였다. 이러한 반응들은 읽기부진아동의 특징인 낮은 학습동기와 주의력결핍, 낮은 지적 호기심 부정적 자아개념, 과잉행동, 충동성 등(김혜리, 2012)을 보여주는 결과로 이는 사후검사에서 보인 반응인 질적인 특징을 살펴보아 집단 간 차이를 더욱 명확하게 하는 요인이 된다.

위의 내용을 종합해보면, 특정 영역에 대한 아동의 학습잠재력을 평가하기 위해서는 정적 평가뿐 아니라 비공식평가도구를 사용한 역동적 평가도 타당성을 갖추고 있음을 알 수 있었다. 또한 역동적 평가를 통해 특정 영역에 관한 질적인 특성을 파악할 수 있다면, 정적평가를 보완할 수 있을 뿐 아니라 중재목표와 중재절차를 설정하는 데에도 적용할 수 있는 신뢰성 있는 정보를 얻을 수 있을 것이다.

2. 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 수정가능성 점수 비교

읽기부진아동은 일반아동보다 수정가능성 점수에서 유의하게 낮은 점수를 획득하여 단기학습 MLE 동안 보인 중재학습에 참여하는 전반적인 태도와 전략들의 사용에서 더 낮은 능력을 보였는데, 이러한 결과는 문화적 또는 언어적 차이를 보이거나 낮은 언어능력을 지닌 아동집단과 일반아동집단 간 수정가능성 점수의 차이를 살펴 본 선행 연구들(Kapantzoglou, Restrepo & Thompson, 2012; Peña, Iglesias & Lidz, 2001; Peña et al, 2006; Peña, 2000)의 결과와 일치한다. 즉, 일반아동은 MLE로 높은 학습잠재력과 수정가능성 점수를 얻었고, 읽기부진아동은 낮은 학습잠재력과 수정가능성 점수를 얻었다. 이는 학령전기 아동을 대상으로 한 연구(Peña, Iglesias & Lidz, 2001)와 학령기를 대상으로 한 연구(Kapantzoglou, Restrepo, & Thompson, 2012)에서 동일한 결과를 얻었으며 읽기부진아동도 일치하는 결과를 확인하였다. 읽기부진아동은 낮은 학습잠재력과 수정가능성 점수를 얻었지만, 일반아동은 높은 학습잠재력과 수정가능성 점수를 얻었는데 이는 역동적 평가 시 학습잠재력과 더불어 수정가능성 능력도 집단을 판별하는 타당성을 확인한 연구들(Kapantzoglou, Restrepo, & Thompson, 2012; Peña, 2000; Peña, Iglesias & Lidz, 2001)을 뒷받침하는 결과이다. 이러한 연구들은 수정가능성 검사가 언어장애와

언어차이를 변별하는 중요한 요소이며 치료예측타당성을 보여준다고 하였다. 두 집단 간 MLE 동안 전략사용과 중재학습의 반응에서 차이를 보였는데, 일반아동은 MLE 동안 주의하기, 계획하기, 자기절제, 전이하기, 동기화 전략을 사용하고 참여를 위한 중재자의 노력이 많이 필요하지 않았다. 이에 반해, 읽기부진아동은 MLE 동안 제공되는 전략을 학습에 적용하는데 어려움을 보이고 전반적인 학습 태도에서도 낮은 능력을 보였다. 이러한 MLE에서 보인 반응의 차이는 수정가능성 점수로 이어져 집단 간 차이를 보인 것으로 추측된다. Peña, Iglesias & Lidz(2001)는 MLE 동안 학습한 전략들을 바탕으로 아동이 과제의 목표를 파악하게 되면, 중재자의 질문에 대한 반응도가 높아지고 이후 어려운 수준의 과제가 제시되어도 문제를 해결하려는 노력을 시도하게 된다고 하였다. 그러나 수정가능성 검사에서 낮은 점수를 보인 아동은 중재학습 과제에 대한 주의집중력, 학습한 내용의 전이, 전략의 계획과 사용의 측면 등에서 어려움을 보인다고 하였다. 본 연구에서도 집단 간 낱말학습능력과 수정가능성 점수의 유의수준을 비교하였을 때 수정가능성 점수에서 좀 더 높은 유의수준을 나타내 집단을 판별하는 타당성을 확인하였다. 이러한 결과는 읽기부진아동과 일반아동을 판별타당도를 높이기 위해 학습잠재력과 더불어 수정가능성 점수를 살펴볼 필요성이 있음을 시사한다. 즉, 역동적 평가로 집단을 판별하는데 MLE로 제공된 역동적 상호작용인 MLE로 발달 가능한 능력과 함께 MLE에 제공되는 전략들이 어떠한 변화를 보이는지 반응을 확인하는 것은 변별을 위한 중요한 정보가 된다. Peña(2000)도 학습잠재력과 수정가능성을 통합하여 살펴보는 것이 집단의 차이를 더 정확하게 변별하는 타당성을 지닌다고 하였다.

중재학습에 사용된 전략들에 대한 반응도 및 전반적인 참여도를 집단 간 비교해보면, 일반아동은 제공된 전략을 다른 과제로 전이시키거나 과제에 집중하는 모습을 보였으나, 읽기부진 아동은 과제에 주의 집중하고 계획하기에 어려움을 보였다. 또한, 일반아동은 전략에 대한 반응도가 중재학습을 하는 동안 학습태도에도 반영되어 활동소개에 사용된 전략들인 ‘의도성’, ‘의미’, ‘초월성’, ‘능력’에 적극적인 반응을 보였다. 이로 학습과제인 낱말정의하기를 배우는 동안에도 답을 찾으려는 노력을 보였다. 그러나 읽기부진아동은 1회기 중재학습 시 활동소개에 사용된 전략들에 대해 집중하지 못하거나 관심을 보이지 않았다. 이러한 반응은 낱말정의하기를 배우는 학습단계에도 동일하게 나타났다. 그러나 학습을 마친 후 마무리단계에 제시된 ‘변화’ 전략에는 다른 전략에 비해 높은 반응도를 보여, ‘변화’ 전략이 2회기 중재학습으로 전이되어 수정가능성 점수의 향상에 영향을 주었을 것으로 추측되었다. Peña(2000) 연구에서도 수정가능성 검사는 집단 간 차이를 확인할 뿐 아니라 임상적인 측면에서 중요한 정보를 제공한다

고 하였으며 중재학습의 반응을 관찰하여 어떠한 전략이 낱말학습능력에 영향을 주었는지 확인하여 중재목표와 중재계획에 적용하는 유용성을 지닌다고 하였다. 즉 역동적 평가 결과는 치료 계획을 설정하고 중재에 적합한 자료의 수준과 중재 방향을 설정하는데 유용한 정보를 제공해 줄 수 있다는 것이다.

본 연구에서는 회기별 수정가능성 점수의 변화 추이를 확인하여 위에 제시한 ‘변화’ 전략이 적용되는 흥미로운 결과를 발견하였다. 즉, 일반아동은 1회기와 2회기의 수정가능성 점수 간에 1점의 차이밖에는 보이지 않았는데, 읽기부진아동은 6.8점의 차이를 보인 것이었다. 이러한 결과는 중재학습이 읽기부진아동의 전반적인 학습태도와 참여도를 높여주는 데 영향을 미친 것을 해석할 수 있다. 또한 이는 MLE에 적용되는 중재전략이 특정 영역에서 어려움을 보이는 아동에게는 좀 더 집중적이고 효과적으로 진행되어야 할 필요성을 암시하는 것이다. 집단과 회기의 상호작용 효과도 유의한 것으로 나타나, 회기가 진행될수록 집단에 따라 수정가능성 평가 때문에 판단되는 반응의 변화가 뚜렷하였음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 수정가능성 검사로 집단 간 변별타당도를 확인하고자 한다면 최소 2회 이상의 MLE와 수정가능성 검사가 이루어지는 것이 더 유용할 것이라는 의미도 될 수 있다.

이러한 결과를 종합해보면 역동적 평가의 상호작용적 MLE 동안 나타난 반응의 변화를 관찰하는 수정가능성 검사는 환경적, 사회적, 개인적인 여러 이유로 제약을 경험하는 아동, 낮은 언어능력을 지닌 아동을 평가하고 진단적인 결정을 하는데 있어서 정적 평가를 보완할 수 있는 평가로 시사된다. 그리고 임상현장에서 효과적인 중재전략을 파악하여 이를 가정 및 다른 임상장면에 반영하는 데에 유용성을 지닌 것으로 판단된다.

3. 집단별 낱말학습능력과 수정가능성 점수의 상관관계

본 연구에서는 읽기부진아동과 일반아동 내 비언어지능검사, 읽기학력지수, 낱말학습능력, 수정가능성 점수가 각각 어느 정도의 상관을 보이는지 살펴보기 위해 pearson’s 상관분석을 실시하였다. 그 결과 일반아동은 1회기, 2회기 수정가능성 점수 간, 1회기 수정가능성 점수와 수정가능성 총점수에서 .94-.99의 높은 상관관계를 보였으며, 비언어지능지수와 1, 2회기 수정가능성 점수 및 총점수, 그리고 낱말학습능력과 수정가능성 총점수가 .60-.67의 유의한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 일반아동은 1회기, 2회기 수정가능

성 점수와 수정가능성 총점수 간에 모두 유의한 상관을 보였으며, 특히 1회기와 2회기의 수정가능성 점수 간에 가장 유의한 상관이 나타나 2회기 동안 실시된 중재학습 태도 및 전략 사용이 서로 영향을 미친 것으로 해석되었다. 일반아동은 수정가능성 점수와 낱말학습능력에서 읽기부진아동보다 유의하게 높은 점수를 획득하였는데, 상관 분석 결과에서도 낱말학습능력과 수정가능성 점수와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 고려할 때 낱말학습능력이 높은 아동은 수정가능성 점수에서도 높은 점수를 얻으리라고 유추할 수 있을 것이다. 읽기부진아동과 비교해 차이를 보인 점은 비언어지능지수와 수정가능성 점수 간의 상관관계이다 비언어지능지수는 1, 2회 수정가능성 점수 및 총점수와 유의한 상관관계를 보였는데, 이는 비언어지능지수가 높은 아동이 수정가능성 점수에서도 높은 점수를 얻을 여지를 나타내준다. 즉, 비언어지능지수가 아동은 상위언어능력과 언어 및 인지적 능력을 필요로 하는 새로운 학습을 배우는 과정에서 습득한 전략들을 다른 학습으로 전이시켜 중재학습 시 주의력집중 및 학습을 계획하고 자기 절제를 하는 능력 등도 상대적으로 높을 수 있다.

읽기부진아동집단 내의 상관관계를 살펴보면, 1, 2회기 수정가능성 점수와 총점수 간에 .97, .88의 높은 상관이 보였으며, 낱말학습능력과 1, 2회기 수정가능성 점수 그리고 낱말학습능력과 수정가능성 총점수 간에도 .67 - .73의 유의한 상관이 나타났다. 또한 읽기학력지수와 1회기 수정가능성 점수 및 총점수 간에도 .66 - .68의 유의한 상관이 나타났다. 즉, 읽기부진아동도 일반아동과 동일하게 1회기와 2회기 수정가능성 점수 간 그리고 1, 2회기 수정가능성 점수와 총점수 간에 유의한 상관을 보였으며, 낱말학습능력과 수정가능성 총점수에서는 일반아동집단에서 보인 상관분석 점수($r = .60$)보다 더 유의한 상관($r = .73$)을 보였다. 읽기부진아동집단의 경우 1회기보다 2회기 수정가능성 점수가 높게 나타나 수정가능성을 평가할 때 무엇보다 읽기부진아동집단과 일반아동집단에서 모두 낱말학습능력과 수정가능성 점수 간에 유의한 상관관계가 나타난 것으로 확인되었다. 이러한 결과로, 읽기부진아동과 일반아동의 역동적 평가로 본 낱말학습능력, 수정가능성 검사는 집단 간 판별하는데 타당한 검사도구가 될 수 있음을 함의하는 결과라고 할 수 있다.

종합해보면 읽기부진아동을 평가하는데 주로 사용되는 정적 평가는 평가 결과만을 도출하기에 아동의 능력을 정확히 평가되지 못하는 제한점을 지닌다. 본 연구에서는 이러한 점을 보완하는 역동적 평가를 적용하여 집단 간 판별의 타당성을 확인하였고, 치료예측과 중재계획 및 중재목표에 적용 가능한 정보를 제공해준다는 측면에서 임상적 의의를 확인하였다.

4. 제한점 및 제언

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다

1. 본 연구에서는 초등 1-2학년 읽기부진아동 10명과 일반아동 10명을 대상으로 낱말학습능력과 수정가능성 점수의 특성에 대한 연구를 진행하였다. 그러나 대상자의 수가 적음으로 인해 연구결과 얻은 낱말학습능력과 수정가능성 점수를 일반화하기에는 한계가 있을 것을 보인다. 따라서 후속연구에서는 더 많은 수의 학령기 아동을 대상으로 연구가 진행되어야 할 것으로 보인다.
2. 연구 대상 집단 간 연령은 일치시켰으나 각 학년에 해당하는 아동의 수는 통제하지 못하였다. 이러한 이유로 대상자의 학년 차이에서 오는 영향을 배제하지 못하였다.
3. 본 연구에서는 낱말정의하기 과제로 중재학습 프로그램의 학습내용을 구성하여 낱말학습능력을 살펴보았다. 후속연구에서는 낱말정의하기 이외의 언어능력을 살펴볼 수 있는 중재학습 과제를 구성하여 다양한 읽기 및 언어영역에서 학습잠재력을 파악하고, 역동적 평가의 예측타당도를 측정할 수 있도록 할 필요가 있다.
4. 본 연구에서는 읽기부진아동집단 만을 대상으로 역동적 평가의 타당성을 살펴보았으나, 다양한 연령과 장애군을 대상으로 하였을 때도 역동적 평가가 정적평가를 보완할 수 있는 결과가 나타나는지 확인하기 위해 더 많은 연구가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 구지혜(2008). 역동적 평가를 통한 학령기 다운증후군 아동의 이야기 학습 잠재력 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권경영(2000). 교사 및 유아의 상호작용이 유아의 ZPD 이행수준에 미치는 효과. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권재일(2014). 국립국어원 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr/>.
- 김가은(2015). 초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광해(2003). 『등급별 국어교육용 어휘』. 서울: 방이정.
- 김동일(2003). 『아동발달과 학습』. 서울: 교육출판사.
- 김미배 · 배소영(2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. 『언어청각장애연구』, 17(4), 565-581.
- 김민경(2010). 상보적 읽기전략 교수가 읽기부진아의 읽기유창성 및 읽기이해에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김연주(2012). 역동적 평가를 활용한 미성취 과학영재 관별에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영란 · 김영태 · 이은주(2007). 이중언어아동의 어휘학습능력 측정에 적용된 역동적 평가에 대한 타당성 고찰: 1990년 이후의 문헌을 중심으로. 『언어치료연구』, 16(3), 59-77.
- 김영태(2002). 『아동언어장애의 진단 및 치료』. 서울: 학지사.
- 김영태(2014). 『아동언어장애의 진단 및 치료(2판)』. 서울: 학지사.
- 김윤정(2012). 일반아동과 읽기이해부진 아동의 속담의 친숙도와 문맥 유무에 따른 속담 이해 비교. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인숙(2004). 학령기 아동의 보통명사와 추상명사 정의하기 능력 비교. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 김한샘(2009). 『초등학교 교과서 어휘조사연구』. 서울: 국립국어원.
- 김혜리(2012). 읽기부진학생과 일반학생의 읽기유창성과 읽기이해능력 비교. 용인대학교 재활보건과학대학원 석사학위논문.

- 나수화(2014). 태블릿 PC를 이용한 독후활동 프로그램이 읽기부진아동의 어휘력과 읽기태도 및 읽기효능감에 미치는 영향. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 민중서림 편집국(2004). 『초등학교 민중 새 국어사전』. 서울: 민중서림.
- 박경숙 · 김계옥 · 송영준 · 정동영 · 정인숙(2005). 『기초학력검사(KISE-BAAT)』. 서울: 국립 특수교육원.
- 박경애(1999). 언어발달지체아동과 정상아동의 보통명사 정의 표현. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경애 · 김영태(2000). 언어발달지체아동과 정상아동의 보통명사 정의하기의 능력 비교. 『언어청각장애연구』, 5(2), 20-37.
- 박용희(2014). 읽기이해부진아동의 의미처리특성. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정은(2003). 표현언어장애아동의 학습잠재력(ZPD)에 기초한 역동적 평가의 치료예측 타당도 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜원(2014). 『한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2)』. 서울: 마인드프레스.
- 배소영 · 김미배 · 정경희(2012). 읽기부진 아동의 문법형태소 사용력. 『언어치료연구』, 12(1), 17-37.
- 서금택(2007). FIE 프로그램을 통한 중재학습경험이 아동의 지능 및 창의성에 미치는 효과. 우석대학교 대학원 박사학위논문.
- 설아영(2016). 읽기부진아동의 읽기이해예측과 어휘지식, 해독, 읽기유창성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 연세대학교 언어정보연구원(2014). 『연세초등국어사전』. 서울: 두산동아.
- 오병화(2006). 발음 중심법을 병행한 음운인식훈련이 읽기부진아동의 단어읽기 및 쓰기에 주는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 오화선(2007). 의미영역별 어휘지도가 읽기부진아의 읽기능력에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유순정(2001). 역동적 평가가 유아의 근접발달대에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 유태경(2014). 읽기부진학생을 위한 어휘학습교재 구성 방안. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 윤효진 · 김미배 · 배소영(2011). 읽기부진아동의 해독 특성. 『언어치료연구』, 16(4), 528-596.
- 이미경(2011). 중재학습경험전략이 중도 뇌성마비학생의 읽기능력에 미치는 효과. 단국대학교

대학원 박사학위논문.

이승복(역)(2001). 『언어발달』. 서울: 시그마프레스.

장현진(2012). ADHD아동과 일반아동의 보통명사와 추상명사 정의하기 특성비교. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

정부자(2009). 초등학교 저학년 읽기부진 아동의 읽기관련 변인에 관한 연구. 『재활복지』, 13(2), 313-329.

정미란(2009). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생의 읽기이해력 예측 변인 탐색. 단국대학교 대학원 박사학위논문.

정윤서(2013). 학령기 아동의 어휘 평가 및 증재를 위한 초등학교 교과서 어휘 분석. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

차은주(2012). 아스퍼거 증후군 아동과 일반 아동의 명사, 동사 단어정의하기 능력 비교. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

최미영(2013). 역동적 평가를 통한 지적장애 학생의 ‘밀도’ 개념 이해 과정 및 기초 탐구 기능 분석. 단국대학교 대학원 박사학위논문.

한순미(2008). 개별화 교수-학습에서의 평가 방안. 『교육방법연구』, 20(1), 49-74.

한혜숙(2010). 읽기이해부진 아동과 일반 아동의 문맥 유무 및 관용어 유형에 따른 관용어 이해능력 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

Bain, B. A. & Dollaghan, C.(1991). The notion of clinically significant change. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 264-291.

Bain, B. A. & Olswang, L. B.(1995). Examining readiness for two-word utterance by children with specific expressive language impairment: Dynamic Assessment Validation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4, 81-92.

Benelli, B., Arcuri, L., & Marchesini, G.(1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15, 6619-6635.

Budoff, M. A.(1987). The validity of learning potential assessment. In C. S. Lidz. (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluation learning potential*. New York: Guilford Press.

Camilleri, B. & Botting, N.(2013). Beyond static assessment of children’s receptive vocabulary: the dynamic assessment of word learning(DAWL). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 565-581.

Campione, J. C.(1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of

- strengths and weakness. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 151-165.
- Campione, J. C. & Brown, A. L.(1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz. (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- Carlson, J. S. & Wiedl, K. H.(1978). Use of testing-the-limits procedures in the assessment of intellectual capabilities in children with learning difficulties. *American Journal of Mental Deficiency*, 82(6), 559-564.
- Carlson, J. S. & Wiedl, K. H.(2013). Principles of dynamic assessment: The application of specific model. *Learning and individual differences*, 4(2), 153-166.
- Catts, H. W. & Kamhi, A. G.(2005). Classification of reading disabilities. In H. W. Catts. & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities*, Boston: Pearson.
- Elleman, A. M. & Compton, D. L.(2011). Exploring dynamic assessment as a means of identifying Children at risk of developing comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 348-357.
- Feuerstein, R.(1979). *The dynamic assessment of retarded performers.: The learning potential assessment device, theory, instrument, and techniques*. Baltimore, MD. University Park Press.
- Feuerstein, R.(1980). *Instrumental enrichment: An Intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD. University Park Press.
- Feuerstein, R., Miller, R., Rand, Y., & Jensen, M. R.(1981). Can evolving techniques better measure cognitive change? *The Journal of Special Education*, 15, 201-219.
- Feuerstein, R.(1991). Cultural difference and cultural deprivation. In N. Bleichrodt. & P. Drenth (Eds.), *Comtemporary issues in cross-cultural psychology*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger.
- Johnson, C. J. & Anglin, J. M.(1995). Qualitative development in the content and form of children's definitions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38, 612-629.
- Gillam, R. B., Peña, E. D., & Miller, L.(1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics Language Disorders*, 20(1), 33-47.
- Gutierrez-Clellen, V. F. & Peña, E. D.(2001). Dynamic assessment of diverse children: A Tutorial. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 212-224.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S.(2012). Dynamic assessment of word

- learning skills: identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 43, 81-96.
- Larsen, J. A. & Nippold, M. A.(2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 38, 201-212.
- Lidz, C. S.(1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press.
- Lidz, C. S. & Elliott, J. G.(2000). *Dynamic assessment prevailing models and applications*. NY : Elsevier Science.
- Lidz, C. S. & Peña, E. D.(1996). Dynamic assessment: The model, its relevance as a nonbiased approach and its application to Latino American preschool children. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 27, 367-372.
- Mann, W., Peña, E. D., & Morgan, G.(2015). Child modifiability as a predictor of language abilities in deaf children who use american sign language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 374-385.
- Marinellie, S. A. & Johnson, C. J.(2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 35(3), 241-259.
- McGhee-Bidlack, B.(1991). The development of non definitions: a metalinguistic analysis. *Journal of child language*, 18(2), 417-434.
- Nation, K. & Snowling, M. J.(1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nation, K. & Snowling, M. J.(2000). Factors influencing syntactic awareness skills in formal readers and poor readers. *Applied Psycholinguistic*, 21, 229-241.
- Nation, K. & Snowling, M. J.(2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356
- Nation, K., Clarke. P., Marshall, C. M., & Durand., M.(2004). Hidden language impairments in children. *Journal of Speech, Langage, and Hearing, Research*, 47, 199-211.
- Peña, E. D.(1993). *Dynamic assessment: A non-biased approach for assessing the language of young children*. Unpublished doctoral dissertation. Temple University Philadelphia, PA.

- Peña, E. D.(2000). Measurement of modifiability in children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 87-97.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T.(2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1037-1057.
- Peña, E. D., Iglesias, A., & Lidz, C. S.(2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 10, 138-154.
- Peña, E. D., Quinn, R., & Iglesias, A.(1992). The application of dynamic methods to language assessment: A non-biased procedure. *The Journal of Special Education*, 26, 269-280.
- Stanovich., K. E.(1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E.(2002). *Dynamic testing the nature and measurement of learning potential*. Cambridge university Press.
- Haywood, H. C., Brown. A. L., & Wingefeld, S.(1990). Dynamic approaches to psychoeducational assessment. *School psychology review*, 19(4), 411-422.
- Haywood, H. C. & Tzuriel, D.(1992), *Interactive assessment*. New York: Springer-Verlag.
- Haywood, H. C. & Wingefeld, S. A.(1992). Interactive assessment as research tool. *Journal of Special Education*, 26, 253-268.
- Vygotsky, L. S.(1962). *Thoughts and language*. Cambridge. MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind of society: The development of higher psychological process*. Cambridge. MA: Havard University Press.
- Vygotsky, L. S.(1986). *Thoughts and language-Revised Edition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watson, D.(1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Westby, C. E., Dominguez, M. S., & Oetter. P.(1996). A performance competence model of observational assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in*

Schools, 27, 144-156.

<부록 - 1> MLE 중재에 사용되는 낱말의 목록

	낱말목록	정의
1	배웅	떠나는 손님에게 떠나는 장소에 가서 잘 가라고 인사하는 것
2	해녀	직업인데 바다 속에 들어가 해산물을 잡는 여자.
3	관악기	피리나 나팔처럼 입으로 불어서 소리를 내는 악기
4	제초제	농부가 농작물을 해치지 않고 잡초를 없애는 데 쓰는 화학약품
5	난치병	원인을 알 수 없어서 고치기 어려운 병
6	양로원	의지할 데 없는 할머니, 할아버지들을 돌봐주는 시설
7	퇴비	짚, 풀을 썩게 해서 만든 거름
8	폐수	공장에서 오염된 더러워져 버린 물
9	표비	실이나 천의 색을 하얗게 하는 화학물질
10	표백제	이름, 태어난 날이 새겨진 무덤 앞에 세워져 있는 돌

<부록 - 2> 수정가능성 검사지

교육기관명 : _____ 이 름 : _____ (남, 여)
 평 가 자 : _____ 검사일시 : _____

수정가능성 척도(MS)

각 문항을 잘 읽어 보시고 아동이 중재학습과정에서의 모습을 가장 적절하게 기술한 곳에 표시(○)를 해주시기 바랍니다.

항목	내용	많음	보통	조금	거의 없음
1	중재자는 아동을 중재에 참여시키기 위해 노력이 많이 필요한가요?	0	1	2	3
2	아동은 중재자가 알려주는 중재내용에 대해 어느 정도 반응 하나요?	3	2	1	0
3	아동은 초기 중재과제에서 배운 내용을 다른 중재과제에서도 적용하는 모습을 보이나요?	3	2	1	0

학습전략체크리스트(LSC)

다음은 아동이 학습 시 보여주는 전략들에 관한 문항들입니다. 각 문항들을 잘 읽어 보시고 현재 아동이 학습 과정에서의 모습을 가장 적절하게 기술한 곳에 표시(○)를 해주시기 바랍니다.

항목	내용	전혀	가끔	항상
I	주의하기/변별하기			
1	아동은 집중을 유도(그림, 지시사항 등)하는 촉진에 집중을 할 수 있나요?	0	1	2
2	아동은 집중을 유도(그림, 지시사항 등)를 지속적으로 주지 않더라도 중재활동 동안 집중을 유지할 수 있나요?	0	1	2
3	아동은 목표활동의 촉진에는 반응을 하고 목표활동과 관계없는 촉진에는 무시할 수 있나요?	0	1	2
II	계획하기			
1	아동은 전반적인 활동의 목표(새로운 낱말 학습)을 말할 수	0	1	2

	있나요?			
2	아동은 중재활동 순서에 대해 분명하게 말할 수 있나요?	0	1	2
Ⅲ 자기 절제/인식하기				
1	아동은 교사의 설명을 듣고자 기다릴 수 있나요?	0	1	2
2	아동은 학습이 어려울 때 교사에게 도움을 요청할 수 있나요?	0	1	2
3	아동은 틀렸을 때 스스로 수정하여 정답을 말할 수 있나요?	0	1	2
4	아동은 정답을 말했다 때 스스로 보상(만족스러운 표정, 웃음 등)을 할 수 있나요?	0	1	2
Ⅳ 전이하기				
1	아동은 한 개의 낱말정의하기 과제를 하면서 전략(의미, 초월 등)을 사용할 수 있나요?	0	1	2
2	아동은 다른 과제를 할 때에도 같은 전략을 사용할 수 있나요?	0	1	2
Ⅴ 동기화하기				
1	아동은 좌절하더라도 학습을 지속할 수 있나요?	0	1	2
2	아동은 중재과제에 적극적으로 참여하나요?	0	1	2

* Peña(2000)를 참고하여 수정 · 보완 함.

총점수(MS+LSC) = _____

<부록 - 3> MLE 중재 프로그램

활동 소개	<p> 지금부터 선생님과 함께 '새로운 단어'를 배워 보도록 할 거야. 네가 모르는 단어를 알려 줄게 잘 기억하도록 하자. 선생님이 너에게 무엇을 알려준다고 했지?(아동 대답) 그럼, 새로운 단어를 배우면 네가 알려주면 너는 어떻게 해야 하지?(아동 대답) 새로운 단어를 배우면 네가 알고 있는 단어들이 더 많아지게 되는 거야. 그럼, 단어를 많이 알게 되면 어떤 것이 좋을까?(아동 대답) 네가 새로운 단어를 알게 되면 책을 읽을 때, 문제를 풀 때 더 잘 이해할 수 있어 또 어떤 점이 좋을까?(아동 대답) 새로운 단어를 알게 되면 어른과 대화할 때나 수업시간에 배운 내용을 더 잘 이해할 수 있어. 이제부터 새로운 단어를 배워 보도록 하자. 이제부터 여기에 보이는 사진과 글자를 보고 뜻이 무엇인지 알아보도록 할 거야. 네가 선생님이 알려주는 단어의 뜻을 잘 기억해서 말하면 스티커를 줄 거야. 네가 어떻게 하면 스티커를 준다고 했지?(아동 대답) </p>
----------	--

목표 낱말 1.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	<p> 교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 무엇을 하고 있는 것 같아? 너는 이것을 해 본 적 있니?”(아동 반응) </p>
사진 카드	<p> 이걸 배움을 하고 있는 사진이야. 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지? 배움은 잘 가라고 하는 인사야. 누구한테 하는 인사 인지 알아볼까?(아동 반응) </p>

	2 단계	배웅은 떠나는 손님에게 하는 인사야. 배웅은 떠나는 손님한테 어디서 인사를 할까?(아동 반응)
	3 단계	손님에게 떠나는 장소에 가서 잘 가라고 인사하는 거야.
	4 단계	배웅은 떠나는 손님에게 떠나는 장소에게 가서 잘 가라고 인사하는 것이야.
아동 반응 유도		그럼, 네가 배웅이 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
	1 단계	이 글자를 읽어 봐.(아동 반응) 배웅은 인사라고 했지. 배웅은 뭐라고?(아동 반응) 배웅은 누구한테 하는 인사라고 했지?(아동 반응)
글자 카드	2 단계	정반응: 맞아, 떠나는 손님한테 하는 인사야. 오반응: 배웅은 떠나는 손님한테 하는 인사야.
		배웅은 떠나는 손님한테 어디서 인사를 한다고 했지?(아동 반응)
	3 단계	정반응: 맞아, 떠나는 장소에 가서 인사하는 거야. 오반응: 배웅은 떠나는 장소에 가서 인사하는 거야.
	4 단계	배웅은 떠나는 손님에게 떠나는 장소에 가서 잘 가라고 인사하는 거야.
아동 반응 유도		배웅이 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 2.

활동 순서	활동 내용	
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이 사람은 누구일까?(아동 반응) 너는 이 사람을 본 적 있니?(아동 반응) 이 사람은 해녀야. 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 한다고 했지?	
사진 카드	1 단계	해녀는 직업이야 해녀는 어디에서 일할까?(아동 반응)
	2 단계	해녀는 바닷속에 들어가서 일을 해. 해녀는 바닷속에서 어떤 일을 할까?(아동 반응)
	3 단계	해녀는 해삼, 전복, 미역 같은 해산물을 잡아. 그리고 해녀는 여자야.
	4 단계	해녀는 직업인데 바닷속에 들어가 해산물을 잡는 여자를 말해.
아동 반응	그럼, 네가 해녀가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)	

유도	
글자 카드	1 단계 이 글자를 읽어 봐.(아동 반응) 해녀는 직업이야. 해녀는 어디에서 일한다고 했지?
	2 단계 정반응: 맞아, 해녀는 바다 속에서 일을 해. 오반응: 해녀는 바다 속에서 일을 해. 해녀는 바닷속에서 무엇을 한다고 했지?
	3 단계 정반응: 맞아, 해삼, 전복, 미역 같은 해산물을 잡아. 오반응: 해녀는 해삼, 전복, 미역 같은 해산물을 잡아.
	4 단계 해녀는 직업인데 바닷속에 들어가 해산물을 잡는 여자를 말해.
아동 반응	해녀 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)
유도	

목표 낱말 3.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다.
	“이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동반응) 너는 이것을 본 적이 있니?(아동반응) 이건 관악기 사진이야. 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?
	1 단계 관악기는 악기야. 어떤 악기 일까?(아동반응)
	2 단계 관악기는 나팔이나 피리 같은 걸 말해. 그럼, 나팔이나 피리는 어떻게 소리를 낼까?
사진 카드	3 단계 관악기는 입으로 불어서 소리를 내는 악기야.
	4 단계 관악기는 피리나 나팔처럼 입으로 불어서 소리를 내는 악기야.
아동 반응	그럼, 네가 관악기가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
유도	
글자 카드	1 단계 이 글자를 읽어 봐.(아동 반응) 관악기는 악기라고 했지 어떤 악기들이 있다고 했지?
	2 단계 정반응: 맞아, 나팔, 피리 같은 것을 말해. 오반응: 나팔, 피리 같은 것을 말해.

	관악기는 어떻게 소리가 난다고 했지?(아동 반응)
3 단계	정반응: 맞아, 입으로 불어서 소리를 내요. 오반응: 입으로 불어서 소리를 내요.
4 단계	관악기는 피리나 나팔처럼 입으로 불어서 소리를 내는 악기야.
아동 반응 유도	관악기가 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 4.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동반응) 너는 이것을 본 적이 있니?(아동반응) 이건 제초제 사진이야. 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?
사진 카드	1 단계 제초제는 화학약품이야. 누가 사용할까?(아동반응)
	2 단계 제초제는 농부가 사용하는 거야. 농부가 왜 사용할까?(아동반응)
	3 단계 제초제는 농작물을 해치지 않고 잡초를 없애기 위해 써.
	4 단계 제초제는 농부가 농작물을 해치지 않고 잡초를 없애는데 쓰는 화학약품이야.
아동 반응 유도	그럼, 네가 제초제가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
글자 카드	1 단계 이 글자를 읽어 봐?(아동 반응) 제초제는 화학약품이라고 했지. 이건 누가 사용한다고 했지?
	2 단계 정반응: 맞아, 농부가 사용하는 거야. 오반응: 이건 농부가 사용하는 거야. 농부는 왜 제초제를 사용한다고 했지?(아동 반응)
	3 단계 정반응: 맞아, 제초제는 농작물을 해치지 않고 잡초를 없앨 수 가 있어. 오반응: 제초제는 농작물을 해치지 않고 잡초를 없앨 수 있어.
	4 단계 제초제는 농부가 농작물을 해치지 않고 잡초를 없애는데 쓰는 화학약품이야.
아동 반응	제초제가 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

유도

목표 낱말 5.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동 반응)
사진 카드	이건 난치병 사진이야. 난치병이라는 말 들어본 적 있니? 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?(아동 반응)
	1 단계 난치병은 병이야. 어떤 병일까?(아동 반응)
	2 단계 난치병은 고치기 어려운 병이야. 왜 고치기 어려울까?(아동 반응)
	3 단계 난치병은 원인을 알 수 없어서 고치기 어려워.
4 단계 난치병은 원인을 알 수 없어 고치기 어려운 병을 말해.	
아동 반응 유도	그럼, 내가 난치병이 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
글자 카드	1 단계 이 글자를 읽어 볼래?(아동 반응) 난치병은 병이라고 했지. 어떤 병이라고 했지?
	2 단계 정반응: 맞아, 고치기 어려운 병이야. 오반응: 고치기 어려운 병이야. 난치병은 왜 고치기 어렵다고 했지?(아동 반응)
	3 단계 정반응: 맞아, 원인을 알 수 없어서 고치기 어려워. 오반응: 원인을 알 수 없어서 고치기 어려운 병이야.
	4 단계 난치병은 원인을 알 수 없어서 고치기 어려운 병이야.
아동 반응 유도	난치병이 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 6.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해

	알려준다.
	“이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동 반응)
	이건 양로원 사진이야. 양로원이라는 말 들어본 적 있니?(아동 반응) 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야.
	우리 무엇을 한다고 했지?(아동 반응)
	양로원은 무엇을 하는 곳일까?(아동 반응)
사진 카드	1 단계 돌봐 주는 시설이야. 양로원에는 누가 살까?(아동 반응)
	2 단계 양로원에는 할머니, 할아버지들이 지내는 곳이야. 어떤 할머니, 할아버지일까?
	3 단계 의지할 데 없는 할머니, 할아버지들이야.
	4 단계 양로원은 의지할 데 없는 할머니, 할아버지들을 돌봐 주는 시설이야.
아동 반응 유도	그럼, 네가 양로원이 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
글자 카드	1 단계 양로원은 돌봐주는 시설이라고 했지. 양로원에는 누가 산다고 했지?(아동 반응)
	2 단계 정반응: 맞아, 할머니, 할아버지들이 살아. 오반응: 할머니, 할아버지들이 살아. 어떤 할머니, 할아버지들이 산다고 했지?
	3 단계 정반응: 맞아, 의지할 데 없는 할머니, 할아버지들이야. 오반응: 의지할 데 없는 할머니, 할아버지들이야.
	4 단계 양로원은 의지할 데 없는 할머니, 할아버지들을 돌봐 주는 시설이야.
아동 반응 유도	양로원이 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 7.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동반응) 이것을 본 적 있니?(아동 반응) 이 퇴비 그림이야. 퇴비라는 말 들어본 적 있니? 이제부터 이 단어의 뜻

		이 무엇인지 알아볼 거야.
		우리 무엇을 알아본다고 했지?(아동 반응)
사진 카드	1 단계	퇴비는 거름이야. 퇴비는 무엇으로 만들까?(아동 반응)
	2 단계	퇴비는 짚, 풀로 만들어. 짚, 풀을 어떻게 할까?(아동 반응)
	3 단계	짚, 풀을 썬어서 만든 거야.
	4 단계	퇴비는 짚, 풀을 썬어서 만든 거름이야.
아동 반응 유도		그럼, 내가 퇴비가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
글자 카드	1 단계	이 글자를 읽어 볼래?(아동 반응) 퇴비는 거름이라고 했지. 퇴비는 무엇으로 만든다고 했지?
	2 단계	정반응: 맞아, 퇴비는 짚, 풀로 만들어. 오반응: 퇴비는 짚, 풀로 만들어. 퇴비는 짚, 풀로 어떻게 만든다고 했지?
	3 단계	정반응: 맞아, 짚, 풀을 썬어서 만들어. 오반응: 짚, 풀을 썬어서 만들어.
	4 단계	퇴비는 짚, 풀을 썬어서 만든 거름이야.
아동 반응 유도		퇴비가 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 8.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동 반응) 이것을 본 적 있니?(아동 반응) 이건 폐수 사진이야. 폐수라는 말 들어본 적 있니? 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?(아동 반응)
사진 카드	1 단계 폐수는 물이야. 어떤 물일까?(아동 반응)

2 단계	페수는 더러워진 물이야. 어디서 더러워졌을까?(아동 반응)
3 단계	페수는 공장에서 오염된 물이야.
4 단계	페수는 공장에서 오염된 더러워져 버린 물이야.
아동 반응 유도	그럼, 내가 페수가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
1 단계	이 글자를 읽어 볼래?(아동 반응) 페수는 물이라고 했지. 어떤 물이라고 했지?
2 단계	정반응: 맞아, 더러워진 물이야. 오반응: 페수는 더러워진 물이야. 어디서 더러워졌다고 했지?
3 단계	정반응: 맞아, 페수는 공장에서 오염된 물이야. 오반응: 페수는 공장에서 오염된 물이야.
4 단계	페수는 공장에서 오염된 더러워져 버린 물이야.
아동 반응 유도	페수가 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 9.

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동 반응) 이것을 본 적 있지?(아동 반응) 이건 표백제 사진이야. 표백제라는 말 들어본 적 있지? 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?(아동 반응) 표백제는 화학물질이야.
1 단계	어떤 화학물질일까?(아동 반응)
2 단계	표백제는 색을 하얗게 하는 화학물질이야. 무엇을 하얗게 할까?(아동 반응)
3 단계	표백제는 천이나 실을 하얗게 하는 거야.

4 단계	표백제는 천이나 실을 하얗게 하는 화학물질이야.
아동 반응 유도	그럼, 네가 표백제가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)
1 단계	이 글자를 읽어 볼래?(아동 반응) 표백제는 화학물질이라고 했지. 표백제는 어떤 화학물질이라고 했지?(아동 반응)
2 단계	정반응: 맞아, 색을 하얗게 하는 화학물질이야. 오반응: 색을 하얗게 하는 화학물질이야. 표백제는 무엇을 하얗게 한다고 했지?
글자 카드	3 단계 정반응: 맞아, 천이나 실을 하얗게 하는 거야. 오반응: 천이나 실을 하얗게 하는 거야.
4 단계	표백제는 실이나 천의 색을 하얗게 하는 화학물질이야.
아동 반응 유도	표백제가 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)

목표 낱말 10

활동 순서	활동 내용
목표 소개	교사는 목표 낱말에 관한 사진을 아동에게 보여준 후 목표 낱말에 대해 알려준다. “이 사진을 봐봐. 이것은 무엇일까?(아동 반응) 이것을 본 적 있지?(아동 반응) 이건 묘비 사진이야. 묘비라는 말 들어본 적 있지? 이제부터 이 단어의 뜻이 무엇인지 알아볼 거야. 우리 무엇을 알아본다고 했지?(아동 반응) 묘비는 돌로 만들었어.
1 단계	묘비는 어디에 있을까?(아동 반응)
2 단계	묘비는 무덤 앞에 세워져 있어.
3 단계	묘비에는 무엇이라고 새겨 있을까?(아동 반응)
4 단계	묘비에는 이름, 태어난 날이 새겨 있어.
아동 반응 유도	묘비는 이름, 태어난 날이 새겨진 무덤 앞에 세워져 있는 돌이야.
아동 반응 유도	그럼, 네가 묘비가 무슨 뜻인지 선생님처럼 말해 볼래?(아동 반응)

글자 카드	1 단계	이 글자를 읽어 볼래?(아동 반응) 묘비는 돌이라고 했지. 묘비는 어디에 있다고 했지?
	2 단계	정반응: 맞아, 묘비는 무덤 앞에 세워져 있어. 오반응: 묘비는 무덤 앞에 세워져 있어. 묘비에는 무엇이 새겨져 있다고 했지?
	3 단계	정반응: 맞아, 이름, 태어난 날이 새겨져 있어. . 오반응: 이름, 태어난 날이 새겨져 있어. .
	4 단계	묘비는 이름, 태어난 날이 새겨진 무덤 앞에 세워져 있는 돌이야.
아동 반응 유도	묘비가 무슨 뜻인지 네가 배운 걸 모두 말해 볼래?(아동 반응)	

마무리	오늘 우리 무엇을 배웠지?(아동 반응) 오늘 어떤 새로운 단어를 배웠지?(아동 반응) 선생님이 알려준 새로운 단어를 알게 되었고 그 뜻도 말해 보았어. 새로운 단어가 무엇인지 생각해보고 알려준 걸 잘 기억하니깐 뜻을 말할 수 있었지. 이제 너는 몰랐던 새로운 단어의 뜻을 알고 말하게 되었네. 이제 새로운 단어를 듣거나 보게 되면 무슨 뜻일까 생각해 보도록 하자.
-----	--

<부록 - 4> 낱말목록 사진카드 자료



배웅



해녀



관악기
난치병

퇴비
묘비



제초제
양로원

폐수
표백제

