



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](#)

2019년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해도 분석

An Analysis of the Reading Error and Comprehension
among Secondary Students with Intellectual Disabilities

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

송 대 량

지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해도 분석

2019년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

송 대 량

지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해도 분석

지도교수 김 영 일

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2018년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

송 대 량

송대량의 교육학석사(특수교육)학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 영 일 (인)

2018년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목차	iii
그림 목차	iv
ABSTRACT	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 읽기	6
2. 읽기 오류 분석	10
3. 지적장애 학생의 읽기 특성	15
1) 문해력	15
2) 단어재인과 읽기 이해	15
3) 지적장애 학생의 읽기 오류와 읽기 이해 간의 관계	17
4. 선행연구 고찰	21
III. 연구 방법	23
1. 연구 참여자	23
2. 연구 도구	24
1) 참여자 선정 검사 도구	24
2) 읽기 검사 도구	24
3. 연구 절차	26
1) 검사 실시 절차	26
2) 검사 채점 절차	27
4. 자료 처리	27

1) 신뢰도 분석	27
2) 통계 처리	27
IV. 연구 결과	29
1. 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 분석	29
1) 지적장애 중학생의 읽기 오류 유형	31
2) 지적장애 고등학생의 읽기 오류 유형	32
2. 지적장애 중·고등학생의 읽기 이해 분석	33
1) 지적장애 중학생의 읽기 이해 분석	33
2) 지적장애 고등학생의 읽기 이해 분석	34
3. 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해의 관계	35
V. 논의	38
VI. 결론 및 제언	40
1. 결론	40
2. 제언	41
참고 문헌	42
부록	47

표 목 차

<표 II-1> Chall(1983)의 읽기 발달 단계	10
<표 II-2> 영어권 읽기 오류 유형	11
<표 II-3> 한국어 읽기 오류 유형	13
<표 III-1> 참여자 정보	23
<표 III-2> 읽기 오류 유형 검사 도구	25
<표 IV-1> 지적장애 중·고등학생 읽기 오류 점수의 비교	30
<표 IV-2> 지적장애 중·고등학생 읽기 이해 점수의 비교	33
<표 IV-3> 지적장애 중학생의 읽기 이해 평가 결과	33
<표 IV-4> 지적장애 고등학생의 읽기 이해 평가 결과	34
<표 IV-5> 읽기 오류와 읽기 이해와의 상관관계	36

그림 목 차

[그림 II-1] 읽기 이해의 과정과 읽기 교수 영역과의 관련성	7
[그림 II-2] Perfetti(1990)의 읽기 이해 과정	9
[그림 IV-1] 지적장애 중·고등학생 읽기 오류 유형	31
[그림 IV-2] 지적장애 중학생의 읽기 오류 유형	31
[그림 IV-3] 지적장애 고등학생의 읽기 오류 유형	32

ABSTRACT

An Analysis of the Reading Error and Comprehension among Secondary Students with Intellectual Disabilities

By Dae-Ryang Song

Advisor: Prof. Young-il Kim

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to analyze the error patterns and comprehension levels of reading by secondary students with intellectual disabilities. A total of 24 students (12 middle school students and 12 high school students) were recruited to participate in this study. They read aloud two passages and answered 10 questions. Omission was the most frequently occurred error while secondary students with intellectual disabilities read the passages. They answered, on the average, six and seven questions correctly. The error rate of reading was negatively correlated with the reading comprehension level.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회를 살아가는 사람들은 하루에도 책, 신문, 인터넷, 뉴스 등 많은 정보를 접하게 되는데 그런 것들을 제대로 이해하기 위해서는 읽기 능력이 매우 중요하다. 읽기를 제대로 하지 못하면 책이나 신문에 실린 정보를 알지 못하고 그렇게 되면 일상생활을 하는 데 많은 제약이 따른다. 읽기는 인간이 사회생활을 하면서 가져야 하는 기초적인 기술이다. 읽기는 언어적으로도 중요할 뿐만 아니라 지적 발달이나 사회성 발달, 정서적 발달에도 영향을 주는 기능을 하기 때문이다. 특히 학령기가 되면 읽기의 능력은 매우 중요한 작용을 하게 된다. Juel(1988)은 1학년 말에 빈약한 독자라고 분류된 학생은 4학년 말에 빈약한 독자가 될 가능성이 88%나 된다고 했다. 어려서부터 읽기에 문제가 생기면 시간이 지나더라도 그것이 계속된다는 것을 보여준 것이다. 그로 인해 읽기 능력을 제대로 습득하지 못하면 교육을 받음에 있어서 큰 손해를 끼치고 결국은 학업의 실패를 나타내고 언어나 사회, 정서적 측면에서 부정적인 영향을 미치게 된다.

일반인은 읽기를 통하여 사회생활을 하고 의사소통을 하는 데 별 어려움이 없다. 하지만 지적장애 학생은 낮은 인지적인 문제 때문에 읽기를 하는 데 있어서 많은 어려움이 생긴다. 더 나아가 의사소통도 어려움을 겪게 되어 결국은 사회생활에서 어려움을 초래하게 된다. 여러 연구(Mar & Sall, 1999; Facon-Bollengier & Grubar, 2002)에서는 지적장애는 언어 학습에 영향을 미치고, 장애의 정도가 클수록 언어 학습에 더 큰 문제가 나타난다고 하였다(Mar & Sall, 1999).

읽기에 대해 말을 하면 그 의미는 매우 다양하다. 글을 읽고 이해하는 것을 보통 읽기라고 한다. 그리고 글의 내용을 이해하지 못하고 소리 내어 읽는 것도 읽기라고 하고 말을 한다. 1965년에서 1974년까지 많은 연구들은 소리 내어 읽기에서 오류를

연구하였고, 소수의 오류 분석 연구들이 보고되었다(Beatty & Care, 2009). 초기 읽기 오류에 관한 연구들을 보면 읽기 오류는 문자로 표기된 것을 바르게 읽는 것에 중점을 두어 연구를 하였다(이윤주, 2013). 하지만 Goodman(1969)은 읽기의 목표를 오류 수정을 하는 것보다는, 소리 내 읽는 것에서 나타난 오류를 유창한 읽기로 판단 하였다. Farrington(2007)은 학생이 책을 읽을 때 실수로 잘못 읽는 것이 아니라면 학생의 읽기 오류는 글자를 이해하기 위한 것으로 판단하였다. 최선호(1984)는 책을 소리 내 읽다가 잘못된 발음이나 글자를 첨가하거나 반복하는 것은 잘못된 것을 수정할 때 활용될 수 있다고 했다. 또 Laing(2002)은 읽기 오류를 파악하는 것은 언어나 학습장애가 있는 학생에게 있어서, 자동성과 효율성을 올리는데 있어서 유용할 것이라고 하였다. 이는 읽기 오류 분석을 통해 글자를 소리 내어 읽는 비효율적인 중재방법 보다는 진정한 의미에서 효율적인 중재방법이 있어야 한다고 제안하였다. 즉 읽기 과정 속에 나타나는 읽기 오류를 학생들의 실수로 보지 말고 학생이 글을 읽을 때 어떻게 처리하는지를 보는 것이다.

Goodman(1973)은 읽기를 학생이 읽기를 시작하고 다음 내용을 예측하며 중요한 것을 알아내고 결국 이것을 바탕으로 자기의 예측이 맞는지 확인하였다. 이는 읽기는 학생이 참여하는 능동적인 것으로 생각한 것이다. Goodman(1973)은 학생이 읽기 과정에서 나오는 읽기 오류를 통하여 학생이 어떤 읽기 과정이나 전략을 사용하는지 알 수 있다고 하였다. 읽기 오류는 학생이 글을 읽고 의미를 이해하며 처리하는 과정을 담고 있기 때문에 이런 읽기 오류를 분석한다면 학생이 어떤 읽기 과정이나 전략을 사용하지는 알 수있고, 그것에 맞게 중재 방법을 사용할 수 있다고 말하였다(윤성미, 2014).

이 연구는 읽기 오류를 통하여 읽기 과정을 보는 창문과 같은 역할을 한다는 Goodman(1973)의 이론에 근거하였다. 지적장애 학생은 낮은 인지 능력으로 인하여 언어 능력이 매우 떨어진다. 경도 지적장애인의 경우 45%, 중도 지적장애인의 경우 90%의 언어 능력이 떨어지는 것으로 나와 있다(이은정, 2102). 정주영(2001)은 지적장애 학생의 읽기 수준은 같은 나이의 일반 학생에 비해 5~6년 정도 차이가 난다고 보았다. 일반 학생에 비해 지적장애 학생은 또래에 비해 읽기 수준이 많이 떨어지며 학년이 올라갈수록 그 차이는 더 심해진다고 하였다(Thomas, 1996). 그리고 지적장애 학생의 경우 문자를 눈으로 보고 확인하는 발달 과정은 일반 학생과 비슷하지만, 문자를 읽기로 전환하고 그 읽기의 소리 내어 읽고 그 의미를 이해하

는 과정은 일반 학생과 많은 차이를 보이게 된다(김선희, 2010). 지적장애 학생은 일반 학생과 비교 하면 음운론적 인식이 낮고, 음의 오류, 대치, 생략이 많다(이영재, 2010). 또 자음이나 모음의 오류, 음의 생략이나 대치, 역전 현상도 많이 나타난다(양진희, 2007). 지적장애 학생은 문자를 알고 소리를 내어 읽을 수는 있지만, 그 문자가 들어간 문장을 바르게 읽는 데는 많은 어려움을 나타낸다(정영복, 2003). 여기에 지적장애 학생은 자신이 글을 읽을 때 많이 접하지 못한 단어들이 보이면 그 단어를 자신이 아는 단어로 대치한다는 연구도 있었다(이경옥, 1990).

지적장애 학생은 낮은 인지적 능력으로 인하여 일반 학생에 비해 읽기 능력에서 차이가 나며, 이런 차이는 읽기 이해나 읽기 습득력에서 많은 부정적인 영향을 미치게 된다. 낮은 인지적 능력으로 읽기 능력이 많이 부족함에도 그것을 고치기 위한 중재 방법이 부족하여 지적장애 학생의 읽기 능력을 향상 시키는데 많은 어려움이 있다. 지적장애 학생마다 나타나는 다양한 읽기 오류 유형에 따라 중재 방법이 들어가야 하지만 그것을 조사하고 적용시키는 데는 많은 어려움이 있기 때문이다. 이는 지적장애 학생이 읽기 능력이 부족하게 되고 이를 중재하지 않고 자란다면 사회에 나가 의사소통이나 사회생활을 하는 데 있어서 많은 문제를 만들게 된다.

이를 위하여 이 연구의 목적은 다음과 같다. 첫째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 유형을 분석한다. 지적장애 학생의 읽기 특성을 파악하고 읽기 오류 유형을 분석하는 것이다. 지적장애 학생 각각의 읽기 오류 유형을 비교하여 어떤 것 오류 유형이 많이 나오는 지 파악한다면 그에 맞추어 통합적인 중재 방법을 제시할 수 있을 것이다. 둘째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 이해 수준에 대해 알아본다. 지적장애 중·고등학생들이 소리를 내어 책을 읽게 하여 그들이 내용을 어느 정도 이해하는지 알아보고자 한다. 지적장애 학생이 책을 읽고 그 내용이 어떠한 내용인지 그 의미를 알고 있는지를 파악하는 것이다. 이것은 지적장애 학생이 어느 정도 읽기 이해 수준인지를 알게 될 것이다. 셋째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 그 오류가 읽기 이해에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 책을 읽고 거기에 나타나는 오류 유형 중 어떤 것이 많이 나타날수록 책을 읽고 이해하는 데에 어려움을 나타내는지 알아보는 것이다. 이 같은 것을 통하여 지적장애 학생이 글을 읽고 거기에 나타나는 오류 유형이 어떤 것들이 있고 그것들이 읽기 이해에 있어서 어떤 영향을 미치는지 알게 된다면 그에 따른 지적장애 학생 각각에 맞추어 통합적인 중재

방법을 제시할 수 있을 것이다. 이는 지적장애 학생들이 자라서 사회에 나갈 경우 그들의 부족은 의사능력으로 인해 오는 문제들을 해결하는데 긍정적인 영향을 미치게 될 것이다.

2. 연구 문제

앞에서 제시한 연구 목적을 달성하기 위해 이 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 유형은 어떠한가?

둘째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 이해 수준은 어느 정도인가?

셋째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해 간의 관계는 어떠한가?

3. 용어의 정의

① 지적장애

AAIDD(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)에서는 지적장애 조작적 정의를 “지적기능성과 개념적, 사회적 및 실제적 적응기술로 표현되는 적응행동의 두 영역에서 유의한 제한성을 가지는 것으로 18세 이전에 나타나는 것”(Luckasson et al. 2002, p. 1)이라고 하였다(안수진, 2016, 재인용). 이 연구에서는 지적장애 중·고등학생으로 14세부터 19세까지의 학생에게 지적장애 학생으로 표현하였다.

② 읽기

문서를 해독하고 그것을 이해하는 것을 말한다. 이 연구에서는 읽기를 문서를 있는 그대로 소리 내 읽는 것과 문서에 있는 내용의 의미를 알고 이해하는 것 모두를 읽기로 정의하였다.

③ 읽기 오류

학생이 문자를 소리 내어 읽을 때 문자와 다르게 읽는 경우를 읽기 오류라 정의하였다. 이 연구에서 읽기 오류로 분류한 항목은 삼입, 생략, 대치, 왜곡, 무반응, 반복, 반전, 자기수정, 쉼, 끊어 읽기 등의 10가지이다(이윤주 2013).

④ 읽기 이해

글을 읽고 난 후에 글 속에 명시되어 있거나 없는 의미를 추측하여 글의 내용을 좀 더 세부적이고 정확하게 이해하는 기능이다(김미정, 이성은, 2003). 이 연구에서는 주어진 검사 도구를 보고 글을 읽고 내용을 이해하는 읽기 이해라고 정의하였다.

II. 이론적 배경

1. 읽기

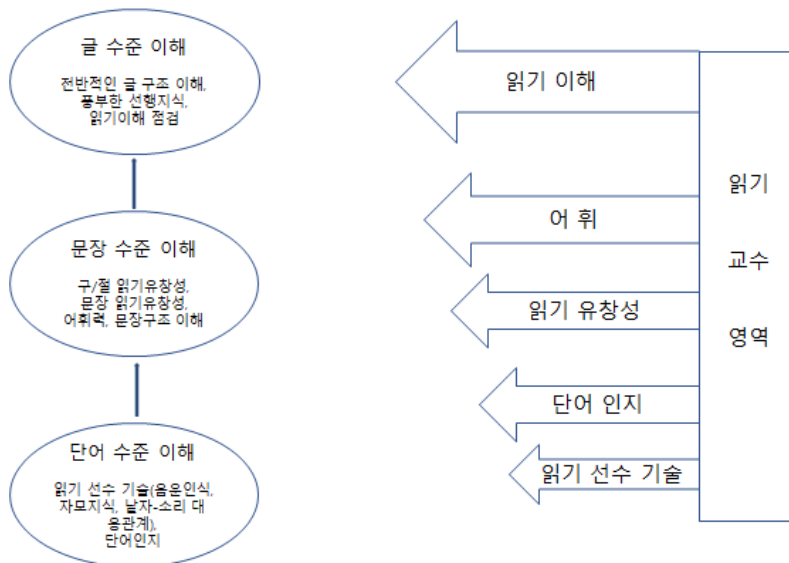
읽기는 그 자체로서 인간이 지닌 하나의 중요한 능력이다. 사회생활이나 학교 교육 등의 모든 학습에 기초가 되는 능력이기도 하다. 읽기는 단어를 해독하고 본문의 주제를 파악하는 등에 이르기까지 다양한 행동을 포함하고 있다. 그리고 학생이 전략적인 읽기 자(strategic reader)가 되기까지 그들의 읽기 과정을 교육하는 어른의 교수법은 매우 중요하다.

읽기란 눈을 통해 문자를 알게 되고 알게 된 문자를 음성 기호로 변환하며, 의미를 이해하고, 이해한 것을 분석하는 행동을 말한다(김동일, 2000, 재인용). 예전부터 여러 가지 하위 기술을 필요로 하는 언어 행위인 읽기를 정의하려는 시도는 계속 이어지고 있다. 그로 인해 읽기는 다양한 의미를 지니게 되었다. 읽기는 단어를 재인하고 각 단어를 음성으로 바꾼 후 단어의 뜻을 파악하고 해석한다. 그리고 문장의 뜻을 이해하는 것으로 서로 복잡한 상호작용을 하고 있다. 읽기의 목적은 단어를 통하여 전하고자 하는 의미를 이해하고 해석하는 데 있다. 그리고 의미를 이해하고 해석하기 위해서는 단어를 바르게 해석할 수 있어야 할 것이다. 읽기는 단어를 구어로 전환하는 단어 재인과 문장의 안이나 독립적으로 단어의 의미를 이해하는 읽기 이해로 구성되어 있다(Calfee, 1981). 여기서 단어 재인이란 눈으로 제시된 단어를 부호화하고 음성으로 바꾼 뒤 그 음성에 해당하는 단어를 찾아 자신의 심성어휘집(mental lexicon)에서 찾아 의미와 연결 하는 것을 뜻한다(Stanovich, 1986). 이러한 단어 재인이 정확하게 이루어져야 글의 내용을 정확하게 이해할 수 있게 된다. 그리고 이러한 단어 재인을 하는 데 있어서 필요한 것은 높은 인지능력과 관련되어 있다고 보았다(Mercer, 1998).

읽기는 글에서 의미를 얻는 복잡한 과정으로 다양한 지식과 기술을 요구한다. 성

공적인 읽기를 위해 요구되는 지식과 기술은 크게 읽기 선수 기술, 단어인지, 읽기 유창성, 어휘 및 읽기 이해로 나뉜다(national reading panel, 2000에서 재인용). 따라서 이러한 지식과 기술은 중요한 읽기 교수의 영역이다. 읽기 선수기술은 글을 읽는 기술을 갖추는 데 필요한 능력을 말한다. 단어인지는 단어를 소리 내 정확히 읽고 의미를 파악하는 것을 뜻한다. 읽기 유창성은 글을 빠르고 정확하게 읽는 것을 말한다. 어휘는 각각 단어에 대해서 이해 하는 것을 제외하고 문장에서 의미를 유추하고, 단어와 단어 사이의 연관성이나 이해, 문맥을 적절한 단어를 통하여 활용하는 능력을 말한다. 마지막으로 읽기 이해는 글과 상호작용을 통해 글의 의미를 파악하는 능력을 말하며, 읽기 교수의 궁극적인 목적이기도 하다(national reading panel, 2000에서 재인용).

[그림 II-1] 읽기 이해의 과정과 읽기 교수 영역과의 관련성



출처 : 학습장애 이론과 실제(김애화, 김의정, 김자경, 최승숙, 2016).

[그림 II-1]은 읽기 교수의 최종 목표인 읽기 이해가 이루어지는 과정과 읽기 교수 영역 간의 관련성을 보여준다. 읽기 이해가 이루어지는 과정은 단어, 문장, 글

이해 순서로 진행된다. 또한 읽기 교수 영역도 밀접하게 관련이 되어 있다. 예를 들면, 단어 수준 이해는 읽기 선수 기술(예, 음운인식, 자모지식, 낱자-소리대응관계 등)과 단어인지와 관련이 있다. 문장 수준 이해는 어휘와 읽기 유창성과에 관련이 있고, 글 수준 이해의 경우 글을 읽고 이해하는 것과 관련이 있다. 읽기 이해 과정을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(김애화, 김의정, 김자경, 최승숙, 2016).

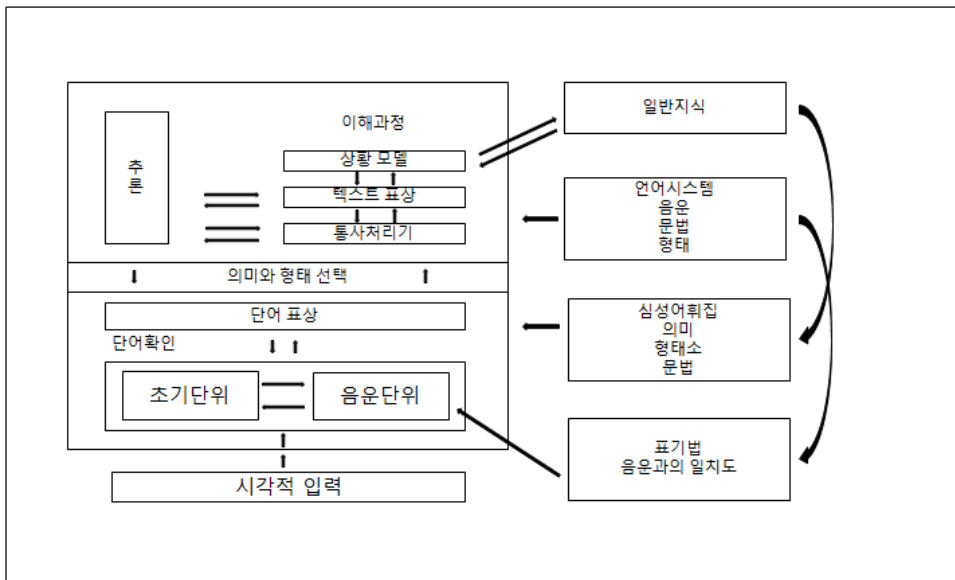
첫 번째, 단어 수준의 이해(lexical comprehension)는 단어를 읽고 그 뜻을 이해하는 것을 뜻한다. 두 번째, 문장 수준의 이해(syntactic comprehension)는 문장을 구성하는 단어를 정확히 읽고 문장구조 파악하여 끊어 읽을 줄 알아야 하며 문장의 전체적인 의미를 이해하는 것을 뜻한다. 세 번째, 글 수준의 이해(text comprehension)는 문단이나 여러 문단으로 이루어진 글을 읽고 이해하는 것을 말한다. 따라서 읽기 교수의 최종 목적인 읽기 이해가 잘 이루어지기 위해서는 앞서 언급한 읽기 교수 영역들이 서로 잘 맞물려 작용하여야 한다(김애화, 김의정, 김자경, 최승숙, 2016).

글을 이해하고 읽는 과정으로는 상향식 읽기(bottom-up reading), 하향식 읽기(top-down reading), 상호작용 읽기(interactive model) 방법이 있다(Carrell, 1989). 상향식 읽기 방법은, 읽고 있는 글 속 음소(phoneme)나 형태소(morpheme)를 먼저 인식하고, 어휘, 문법, 의미, 화용 등을 순차 적으로 파악해 나가는 방법이다. 하향식 읽기 방법이란 글을 읽을 때 독자가 지식, 경험, 감정, 문화 등을 포함한 배경 지식을 통하여 읽기 자료의 의미를 예측하는 방법이다. 독자의 배경지식을 바탕으로 추론을 통해 일련의 내용을 예측하고, 글을 읽으면서 필요한 정보를 추출(sampling)하여 그 예측들이 맞는지 확인해 나간다. 상호작용 방식은 상향식의 유용한 정보 파악 방식과 하향식의 정보 추론 방식이 결합 된 것으로, 글의 내용을 제대로 이해하기 위해서는 빠르고 효율적인 단어 인지뿐만 아니라 배경지식도 매우 중요하다(O' Mally & Valdez, 1996).

이 같은 읽기 이해 과정을 가장 잘 나타낸 것이 Perfetti(1999)의 읽기 이해 과정이다. 다음의 [그림 II-2]는 Perfetti(1999)의 읽기 이해 과정을 보여주고 있다. 글을 이해하기 위하여 시각적으로 들어온 단어가 어떻게 표현되었으며, 어떤 음운으로 이루어진 것인지를 아는 것이 바로 단어 확인(word identification)이다. 단어 확인은 표기법이나 심성어휘집(mental lexicon)을 통하여 단어의 뜻과 의미, 형태를 아는 것을 말한다. 또 통사 처리기(parser)는 문법의 형태나 구조를 알고, 텍스트 표

상(text representation)에서는 문장의 의미를 이해하며, 상황 모델(situation model)에서는 문장의 의미를 글의 맥락 속에서 이해하는 과정을 거치게 된다. 이런 복잡한 과정을 거쳐야 글을 읽고 이해하게 되는 것이다.

[그림 II-2] Perfetti(1999)의 읽기 이해 과정



출처: 경도 지적장애 오류 분석(이윤주, 2013에서 재인용).

이와 같이 읽기 이해 과정은 인간이 성장하면서 겪게 되는 읽기 발달 단계를 거치게 된다. 읽기 발달 단계란 인간이 자라면서 읽기와 관련하여 능력이나 기능이 발달하는 과정을 설명하는 단계를 말하는 것이다. 읽기 발달 단계 이론 중에는 대표적인 것으로 Chall(1983)의 읽기 발달 단계가 있다. Chall은 발달 과정이 각 개인마다 약간의 차이는 있지만, 대부분은 비슷한 순서대로 발달한다고 보고 있다. Chall은 읽기 발달 단계를 6단계로 나이에 따라 나누었다. 0단계는 아직 읽기 전의 단계로 태어나서부터 유치원까지의 단계이다. 1단계는 초기 읽기 및 문자해독 단계로 초등학교 1~2학년까지이다. 2단계는 유창성 단계로 초등학교 3~4학년까지이다. 3단계는 새로운 것을 학습하기 위한 읽기 단계로 초등학교 5~6학년까지이다. 4단계는 다양한 관점을 위한 읽기 단계로 중학교~고등학교까지이다. 마지막 5단계는 통합단계로 18세 이후를 나타낸다(이윤주, 2013에서 재인용).

단계별 특징은 다음 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> Chall(1983)의 읽기 발달 단계

단계	시기	특징
0단계 (읽기 전 단계)	취학 전	문자, 단어에 대한 지식을 축적하고 문장과 단어를 이해하게 되며 단어의 특성에 관한 통찰을 얻게 된다.
1단계 (초기 읽기 및 문자해독 단계)	초등학교 1~2학년	문자 체계를 습득하여 각 문자에 대응하는 음성 단어를 연결할 수 있다. 철자 체계의 특성에 대한 통찰을 얻게 되는 질적인 변화가 나타난다.
2단계 (유창성 단계)	초등학교 2~3학년	문맥을 사용하는 기술을 습득하며, 정확하고 빠르게 읽는 유창성을 익힌다. 이 시기의 읽기는 새로운 정보를 얻기 위한 것이 아니라, 이미 알고 있는 바를 확고히 하는 것이다.
3단계 (새로운 것을 학습하기 위한 읽기 단계)	초등학교 고학년 이후	어휘 등의 한계로 인해 한 가지 시각에서 명확하게 읽기를 한다. 지식을 축적하는 것에 중점을 둔다.
4단계 (다양한 관점을 위한 읽기 단계)	중등학교 이후	읽기에서 한 가지 이상의 관점을 지닌다. 이전에 습득한 지식을 다룰 수 있는 능력을 지닌다.
5단계 (통합단계)	18세 이후	자신의 목적에 맞게 선택적으로 읽기를 할 수 있으며, 선택한 자료를 이해하고 통합한다.

출처: 경도 지적장애 학생의 읽기 오류 분석(이윤주, 2013에서 재인용)

2. 읽기 오류 분석

읽기 오류 분석(reading miscue analysis)은 지적 장애 학생에게 주어진 글을 읽

게 하여 그들이 잘못 읽은 것은 무엇이고, 그들이 잘못 읽은 원인이 무엇인지 밝힘으로써 지적 장애 학생의 읽기 능력을 분석하고 평가하는 방법이다(이경화, 2001). 읽기 오류 연구는 동일한 정의나 방법, 범주 등을 사용하지 않는다. 그로 인해 읽기 오류 유형을 범주화 하거나 통일시키기가 어려운 실정이다. 그래서 많은 연구자마다 읽기 오류 유형을 분석하는데 있어서 조금씩 차이가 있다. 그중 대표적인 영어권 연구자들에 대해 설명해 보았다. Weber(1968)는 말소리 오류를 기준으로 삽입, 생략, 무반응 등을 읽기 오류로 보았다. Goodman과 Burke(1972)는 시각·소리의 유사성, 문법, 이해를 기준 분류 하였다. Goodman(1973)은 언어 하위 유형과 문법을 기준으로 의미론, 구문론, 문법, 음운론을 읽기 오류로 분류하였다. Christie(1979)는 시각적 유사성과 언어 하위 유형의 의미론을 기준으로 시각적 유사성, 맥락의 허용성, 문맥적으로 허용되지 않는 오류, 자기수정을 읽기 오류로 분류하였다. Rubin(1982)은 말소리 오류의 유창성을 기준으로 생략, 대치, 삽입, 무의미, 무반응, 주저, 반복, 반전, 자기수정을 읽기 오류로 분류하였다. 또한 Dekemel(1998)도 말소리 오류와 유창성을 기준으로 대치, 삽입, 생략, 전환, 유창성, 오류로 간주되지 않는 방언 변형과 자기수정을 읽기 오류로 분류하였다. Laing(2002)은 언어 하위 유형, 말소리 오류, 시각·소리의 유사성을 기준으로 하였다. Laing(2002)은 의미론, 형태화, 음운론, 기능, 무의미, 첨가, 생략, 글자-음소를 읽기 오류로 분류하였다(이윤주, 2013에서 재인용). Farrington(2007)은 말소리 오류와 유창성을 기준으로 무반응, 대치, 생략, 삽입, 반복, 수정을 읽기 오류로 분류하였다. Beatty와 Care(2009)는 언어 하위 유형, 시각·소리의 유사성을 기준으로 의미, 문장구조, 시각과 소리를 읽기 오류로 분류하였다.

이 같은 영어권 읽기 오류 분류 유형은 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 영어권 읽기 오류 분류 유형

연구자	읽기 오류 분류 유형
Laing (2002)	① 의미론
	② 기능
	③ 음운론적으로 유사한 실제 단어(지속된 의미)
	④ 음운적으로 유사한 실제 단어(제거된 의미)

- ⑤ 무의미 단어
- ⑥ 형태학상의
- ⑦ 형태학상의/유도적인
- ⑧ 첨가(지속된 의미)
- ⑨ 첨가(제거된 의미)
- ⑩ 생략(지속된 의미)
- ⑪ 생략(제거된 의미)
- ⑫ 음운론적으로 유사하지 않은 실제 단어
- ⑬ 실제 단어 오류
- ⑭ 글자-음소적으로 유사한 실제 단어 오류
- ⑮ 글자-음소적으로 유사한 오류
- ⑯ 글자-음소적으로 비슷하지 않은 오류

Farrington
(2007)

- ① 무반응, ② 대치, ③ 생략, ④ 삽입, ⑤ 반복,
- ⑥ 수정

Beatty & Care
(2009)

- ① 의미론 시스템(의미)
- ② 구문론 시스템(문장의 구조)
- ③ 글자-음성 시스템(시각과 소리)

출처: 경도 지적장애 학생의 읽기성취와 관련된 어휘인출 특성(정민경, 2014에서 재인용).

영어와 한국어는 공통점도 있지만, 음운 체계 및 구조가 다른 점도 있다. 이에 많은 한국 연구자들은 한국어의 특징에 맞게 읽기 오류 분류를 하였다. 송정연(2001)은 말소리 오류를 읽기 오류 분류 기준으로 보았으며, 이는 생략, 삽입, 대치, 반전으로 분류 하였다. 장은실(2004)은 말소리 오류를 읽기 오류 분류 기준으로 보았고, 무반응, 삽입, 생략, 대치, 수정으로 분류하였다. 배호성(2003)은 말소리 오류, 유창성, 음운변동을 읽기 오류 분류 기준으로 보았으며 생략, 대치, 삽입, 반전, 반복, 수정, 잘못된 발음으로 분류하였고, 오류를 문맥적 허용에 의해 나누었다. 최현지(2009)는 말소리 오류, 유창성, 언어 하위 유형을 읽기 오류 분류 기준으로 삽입, 생략, 자기수정, 대치, 무반응, 반복, 더듬거림, 반전, 건너뛴, 음철적, 통사·의미적,

이해, 통사로 분류하였다. 김애화, 박성희(2010)는 말소리 오류, 유창성을 읽기 오류 분류 기준으로 자기수정, 생략, 삽입, 반복, 대치로 분류하였다. 그리고 오류를 음운 변동이나 문맥적 허용성으로 나누었다. 이지영(2012)은 말소리 오류, 유창성, 읽기의 부가적인 기술을 읽기 오류 분류 기준으로 하였으며 삽입, 생략, 의미 대치, 무의미 변환, 반복, 자기수정, 반전, 주저하기, 줄 건너뛰, 띄어쓰기 및 구두점 무시로 분류하였다. 한영(2012)은 말소리 오류, 유창성, 음운변동을 읽기 오류 분류 기준으로 보았으며 생략, 삽입, 반복, 무의미 대치, 자음 틀림, 모음 틀림, 받침 틀림, 언어 문제, 무반응으로 분류하였다.

한국어 읽기 오류 분류 유형은 다음의 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 한국어 읽기 오류 분류 유형

연구자	읽기 오류 분류 유형
송정연 (2001)	① 생략, ② 삽입, ③ 대치, ④ 반전
배효성 (2003)	1. 생략 ① 허용 가능, ② 허용 불가능 2. 대치 ① 허용 가능, ② 허용 불가능 3. 삽입 ① 허용 가능, ② 허용 불가능 4. 반전 ① 허용 가능, ② 허용 불가능 5. 반복 ① 허용 가능 6. 수정 ① 허용 가능 7. 잘못된 발음(경음화, 자음동화, 구개음화, 연음 규칙) ① 허용 가능, ② 허용 불가능
장은실 (2004)	① 무반응, ② 삽입, ③ 생략, ④ 무의미 단어 대치, ⑤ 의미단어 대치, ⑥ 수정
임정미 (2008)	① 소리-문자 일치 ② 소리-문자 일치하지 않는 것
최현지 (2009)	1. 일반적 분류 ① 삽입 오류, ② 생략 오류, ③ 자기수정 오류, ④ 무의미 대치 오류, ⑤ 의미 대치 오류, ⑥ 무반응, ⑦ 반복, ⑧ 더듬거림, ⑨ 반전, ⑩ 건너뛰 2. 대치 오류의 분류

	(1) 음철적 오류의 유사성 정도 분류 ① 전체 유사, ② 부분 유사, ③ 유사성 없음 (2) 통사·의미적 오류의 허용성 정도 분류 ① 전체 허용, ② 부분 허용, ③ 허용 불가 3. 이해 유형 ① 손실 없음, ② 부분적인 손실, ③ 손실 4. 통사 유형 ① 강함, ② 부분적으로 강함, ③ 약함, ④ 과수정
김애화, 박성희 (2010)	1. 자기교정 2. 생략 ① 전체, ② 부분 3. 첨가 ① 전체, ② 부분 4. 반복 ① 전체, ② 부분, ③ 첫음절 5. 대치 ① 의미단어 대치, ② 무의미 단어 대치, ③ 줄임, ④ 어미 대치, ⑤ 선어 말 대치, ⑥ 조사대치, ⑦ 통사적 오류 → 각 오류를 음운변동과 문맥적 허용성에 따라 분석
이지영(2012)	① 삽입, ② 생략, ③ 의미 대치, ④ 무의미 변환, ⑤ 반복, ⑥ 자기수정, ⑦ 반전, ⑧ 주저하기, ⑨ 줄 건너뛰 ⑩ 띄어쓰기 및 구두점 무시
한영 (2012)	① 생략, ② 삽입, ③ 의미 대치, ④ 무의미 대치, ⑤ 자음 틀림, ⑥ 모음 틀림, ⑦ 받침 틀림, ⑧ 연어 문제, ⑨ 무반응

출처: 경도 지적장애 학생의 읽기성취와 관련된 어휘인출 특성(정민경, 2014에서 재인용).

<표 II-2>와 <표 II-3>에서 나타난 봐와 같이 읽기 오류에 관한 연구는 같은 정의나 방법, 범주를 사용하지 않아서 매우 많은 읽기 오류 분류 유형을 나타낸다. 이 연구에서는 송정연(2001), 배효성(2003) 장은실(2004), 김애화, 박성희(2010), 이지영(2012), 한영(2012)의 읽기 오류 분류 방법을 수정하고 보완하여 읽기 오류로 분류하여 사용하였다.

3. 지적장애 학생의 읽기 특성

1) 문해력

문해력(또는 literacy, 문식성)은 읽고 쓸 수 있는 능력이다. 초기 문해력(early literacy)은 문해력 기술이 형성되기 전 문해력을 위한 다양한 활동을 말한다. 예를 들면, 아기침대에서 부고가 책 읽어 주기, 인쇄물과 그림책 쳐다보기, 책 만져보기, 책의 아래와 위, 앞과 뒤 방향 인식하기, 책장 넘겨 보기, 단어나 그림 지적하기 등이 그것이다(Heller, 2005). 또 좋아하는 이야기와 여러 가지 읽기에 참여하고, 자기의 경험을 책 속의 아이디어에 연결하며, 문해력이 풍부한 환경 속에서 읽기와 쓰기 자료를 가지고 놀고, 이야기 구조와 내용에 관해 이야기하고 책을 즐기는 것이 포함된 문해력 기술 이전의 다양한 읽기와 쓰기 관련 활동을 초기 문해력이라 한다(Sturm, 2005).

중도 및 중등도 지적장애 학생의 경우 초등학교 저학년부터 초등학교 고학년에 까지 대부분이 문해력 기술이 부족하다. 그로 인해 학업능력이나 친구들과 사이에서의 관계에 부정적인 영향을 미치기도 한다. 이것 중도의 지적 능력을 가지고 있을 때 문해를 익히는 데 다양한 문제들이 있기 때문이다. Heller(2005)는 지적장애 학생 문해력의 주요 문제로 학생의 제한된 언어능력과 참여를 들었다. 제한된 언어능력으로 인해 그들은 다른 사람들과의 활동이나 사건에 대해 이야기 할 수 없어 효과적으로 생각을 전달하고, 바른 문법을 연습하며, 새로운 정보를 학습하고, 새로운 어휘를 습득할 수 있는 참여의 기회가 제한되기 때문이다. 이런 언어 경험의 부족은 학령기와 성인기에 이르기까지 문해력과 관련된 문제를 발생시킨다.

2) 단어재인과 읽기 이해 및 독해력

읽기는 단어 재인(word Recognition)과 읽기 이해(reading Comprehension), 즉 독해력으로 구분된다(Lerner, 2003). 단어재인이란 단어를 읽고 그 의미를 파악하는

것이며, 읽기 이해는 지문을 읽고 그 내용에 대해 사실적인 단순 질문(언제, 어디서, 누가, 무엇)이나 좀 더 문제 해결을 필요로 하는 질문(일반적으로 왜, 어떻게)에 답하는 것이다.

지적장애 학생은 낮은 지적능력으로 단어 재인 기술이 많이 떨어진다. 그런 단어 재인을 향상시키기 위해서는 지적장애 학생의 읽기 수준이 어느 정도 인지를 정확히 파악해야 한다. 이를 위해서는 눈과 손의 협응력이나 모양 변별력, 전경과 배경 변별력 같은 것이 필요하다. 눈과 손의 협응력 활동은 글자 따리 읽기를 위해 필요한 기술로 그어진 선 따라가기, 점선 따라 다양한 선 굵기(직선, 위와 아래 선, 곡선 등), 점과 점 잇기 등이다. 이어서 시 지각 훈련방법으로는 여러 가지 모양 중에 같은 모양 찾기, 여러 개 중 다른 하나 찾기, 제시된 그림의 크기 순서에 따라 찾기, 빠진 곳 찾기, 사물 일부분을 보고 이름 맞추기 등이 있다. 또한 최근 개발된 지적장애 아동의 시 지각 프로그램(김희연, 2010)은 시 지각의 7개 영역(공간관계, 시각통합, 시각기억, 시 지각 향상성, 시각 변별, 순차기억, 도형 배경)을 증진시키기 위한 동화 이야기와 그림을 적용하여 지적장애 아동이 흥미롭게 학습할 수 있도록 구성하고 있다.

이렇게 지적장애 학생이 단어 재인 기술을 갖추게 되어도 지문의 글을 읽고 내용을 파악하는 읽기 이해에서는 어려움을 가지는 경우가 많다. 이는 여러 가지 이유가 있겠지만, 특히 지적장애 학생은 의문사의 파악능력이 떨어져 질문에 대한 답을 못하는 경우가 많다. 따라서 지적장애 학생에게는 읽기 이해력 높이기 위해 그림과 함께 짧은 문장도 같이 보여주며, 문장 속에서 육하원칙에 따른 단순 의문사를 읽히도록 반복지도가 필요하다.

일반적으로 지적장애 학생은 문제 해결을 필요로 하는 질문에 대한 답을 잘 하지 못한다. 이를테면 “그다음에 어떤 일이 일어날까?”(결과 예측), “왜 이런 일이 생겼을까?”(원인/이유), “어떻게 해야 할까?”(문제 해결 방안) 등의 문제 해결력과 관련된 질문의 경우 그러하다. 문제 해결력이란 일상적으로 목표한 것을 자동으로 해결할 아이디어를 가지고 있지 않을 때 그것을 해결하기 위해 생각하고 아이디어를 내는 것을 말한다(Schunk, 2004). 문제 해결 기술은 행동이나 언어를 통해 나타난다. 이때 문제 해결 기술이 언어로 표현되는 것을 언어적 문제 해결력(Verbal Problem Solving)이라고 하는데, 일상생활에서 다양한 실제적인 문제 해결력을 키우기 위해서는 먼저 구어를 통한 문제 해결력이 반드시 필요하다(Gray, 1990). 이

는 다른 사람과 사회생활을 하면서 의사결정을 하는 능력과 ‘왜’나 ‘어떻게’ 같은 질문에는 문제 해결을 할 수 있는 언어적 기술이 필요하기 때문이다. 이러한 고차원적인 질문에 대한 답을 수행하도록 하기 위해 지적장애 학생에게도 체계적인 교육을 통해 구어를 통한 문제 해결력을 발달시켜 주어야 한다. 그리고 이러한 읽기 이해력을 향상시키는 효과적인 교수법으로 초인지전략을 들 수 있는데, 예로 자기교수(Self-Instruction), 자기질문(Self-Questioning), 자기점검법 등이 있다.

3) 지적장애 학생의 읽기 오류와 이해간의 관계

지적장애 학생은 낮은 지적능력으로 언어발달에 많은 어려움이 있다. 경도 지적장애 학생의 경우 약 45%, 중도나 최 중도의 경우는 거의 모든 지적장애 학생이 언어발달에 결함을 나타내고 있다(이은정, 2012). 지적장애 학생의 언어발달은 낮은 지능지수로 인해 언어발달에도 결함을 보이게 된다. 이는 읽기 능력에도 영향을 미치기 되며, 정신 연령이 비슷한 일반인과 비교해 봐도 전반적으로 읽기 능력에 부족함을 보인다. 정주영(2001)은 지적장애 학생의 읽기 능력은 비슷한 학년에 비해 5~6년이나 그 이상의 차이가 난다고 하였다. 지적장애 학생의 읽기 능력은 일반인과 비교해 볼 때 발달 과정이나 진행 방향은 같다. 하지만 읽기 능력을 배움에 있어서 느린 발달을 보인다(최양규, 2001). 지적장애 학생은 비슷한 또래 학생보다 읽기 능력이 뒤떨어지며, 나이가 증가할수록 그 차이는 더욱 심해지는 경향을 보인다(Thomas, 1996). 이 같은 읽기 능력 습득의 차이는 인간이 가지는 지식기반을 약하게 만들고 결국은 인지적 기능을 낮게 만들게 되는 것이다(강명아, 2002).

지적장애 학생이 처음 단어를 보는 것까지는 일반 학생들과 비슷할 수는 있지만, 단어를 읽기로 전환하는 과정에서 소리와 단어의 연결이 늦어지게 되고, 나이를 먹을수록 그 차이가 점점 벌어지게 된다. 그것은 결국 단어 지식기반을 약하게 만드는 것이다(김선희, 2010, 재인용). 지적장애 학생이 일반 학생보다 음운론적 인식의 이해가 낮고 음의 오류, 대치, 생략이 많으며 단어 인식 기술이 부족하다. 해부호화 과정은 어려움을 가지고(이영재, 2000, 재인용) 있고, 일반 학생보다 자음이나 모음의 오류, 음의 생략과 대치, 역전 현상 등을 더 많이 나타낸다(양진희, 2007, 재인용). 이들은 단어를 인식하고 문자를 음성으로 연결 지을 수 있으나, 문장을 정확하고 바르게 읽는 데는 어려움을 보인다(정영복, 2003, 재인용).

이처럼 지적장애 학생은 그들의 낮은 지적능력에서 오는 인지적 결함으로 인해 일반 학생과 읽기 능력에서 차이를 가져오게 된다. 그리고 이런 차이는 학교에서의 교육이나 사회생활에서의 의사소통문제까지도 나타나게 되는 것이다.

읽기 발달 단계에서는 읽기 오류와 읽기 유창성은 중요한 변인으로 평가된다(이경화, 2001; Fuchs et al., 2001; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984). 읽기 유창성을 높이기 위해서 오류 분석도 같이 활발하게 연구가 이루어지고 있다. 이것은 읽기 유창성이 읽기 이해 능력과 밀접한 관련이 있다는 판단에서 이루어지고 있다.

읽기 유창성과 읽기 이해 능력 간의 관계는 읽기 해독의 자동화 능력에 대해 말한 LaBerge와 Samuels(1974)의 연구에서 근거를 찾아볼 수 있다. 그들은 정보처리 과정에서 읽기 이해 능력에 자동화 능력을 적용시켰다. 한 학생이 동시에 두 가지의 일을 할 때는 하나의 일을 의식적인 노력 없이 자동으로 움직여야 만이 나머지 일을 제대로 할 수 있다는 연구이다. 이는 학생이 책을 읽을 때 단어 해석이나 의미 구성의 두 가지 활동이 일어날 경우에도 해당된다. 학생은 이 상황에서 두 가지의 활동에 똑같이 주의를 기울일 수는 없다. 둘 중 하나는 자동화가 되어야 하지만 높은 사고 과정을 필요로 하는 읽기 이해 능력은 자동화가 될 수 없다. 그렇다면 나머지 단어 해독이 자동화가 되어야 한다는 것이다. 즉 단어 해독 과정에서 자동화 능력이 이루어져야 만이 읽기 이해 부분에서 효과적으로 주의 집중이 이루어진다는 것이다(정재후·김명순, 2003). 단어 해독에 자동화 능력이 부족하여 많은 인지적인 자원이 필요한 학생은 글의 의미를 이해하고 구성하는 것에 필요한 주의 능력이 부족하게 된다. 반면에 단어 해독 과정이 자동화 능력으로 처리되는 학생은 글의 읽기 이해 부분이 높아지게 되고 이는 읽기 유창성까지 높아지게 된다. 읽기 유창성이 높은 학생은 자신의 주의 능력을 글의 내용을 이해하는데 활용할 수 있기 때문에 글을 이해하는데 있어서 우월한 능력을 보이게 된다(김동일, 2000; Fuchs et al., 2001). 학생이 단어 해독에서의 어려움을 극복하면 읽기 유창성이 높아지고 이는 높은 수준의 읽기 이해 능력을 가지게 되는 것이다.(Samuels, 1979). Hudson(2005)은 정확한 단어 해독이 이루어지지 않으면 글쓴이가 의도한 의미의 내용에 접근할 수 없다고 보았다. 부정확한 단어 해독은 책을 읽는 데 있어서 많은 방해로 한다는 것이다.

이처럼 많은 연구자가 단어 해독 능력은 높은 이해 능력을 가지게 만드는 필수

임을 주장하였고, 이는 정확하고 빠르게 읽는 읽기 유창성이야말로 읽기 이해 능력을 증진시키는데 꼭 필요하다는 가정을 가지게 된다.

Reutzel과 Hollingsworth(1993)는 반복적 읽기의 중요성을 강조하였다. 반복적 읽기를 하다 보면 처음 잘 모르는 단어도 나중에 읽다 보면 쉽게 알게 되고 그로 인해 읽기 유창성이 증진되면 글의 내용을 이해하는 데 도움이 된다는 것이다.

그러나 학생의 읽기 오류가 읽기 이해 능력에 있어 부정적인 영향만을 주는 것은 아니라고 할 수 있다. Goodman(1982)은 읽기 오류와 읽기 이해 능력의 관련성을 살피어 연구에서, 학생의 읽기 오류 분석을 보면 학생이 읽기 과정 중에 사용하는 이해전략을 알 수 있다고 하였다. Oakhill과 동료들(2003)은 학생의 문법에 대한 지식이 읽기 오류와 읽기 이해 능력 간의 관계에 영향을 미친다고 주장하였다. 그들은 문법에 대한 학생의 지식은 자기 스스로 읽기 오류를 인식하게 하여 그들의 이해를 위한 점검능력(comprehension monitoring)을 향상 시킨다.

Walczyk과 Griffith-Ross(2007)는 읽기 유창성이 낮은 학생 중 읽기 이해가 높은 학생을 토대로 연구하여 그들이 부족한 읽기 유창성을 보충하고 읽기 이해 능력을 높이기 위해서 사용하는 5가지의 방법을 밝혔다. 5가지 방법은 다음과 같다.

- ① 읽기를 늦게 읽거나 읽기를 잠시 쉬어 가는 방법.
- ② 자신이 알고 있는 단어로 비슷한 철자를 가진 단어의 뜻을 유추하는 방법.
- ③ 모르는 단어를 문맥 통하여 추측하는 방법.
- ④ 문장을 이해하기 위해 낯설거나 혼동을 주는 단어를 읽지 않고 생략하는 방법.
- ⑤ 특정 단어를 반복하여 읽는 방법

또한, Oakhill의 읽기 오류가 거의 없고 읽기 유창성이 높은 학생 중에도 스스로 의미를 구성하며 읽지 않아 자신이 읽은 내용을 알지 못하는 ‘word callers’에 대해 언급하며 읽기 오류나 읽기 유창성과 같은 변인과 이해 변인 간의 관계성이 고정되어 있는 것이 아니라는 것을 밝혔다. 그러므로 읽기 시작하는 단계에서부터 단어 재인, 읽기 유창성은 같이 읽기 이해 변인을 살펴보아야 한다. 그리고 학생의 읽기 이해 능력 향상을 위해서 읽기 유창성이 높은 학생과 낮은 학생에게 각각 다른 개별화 방법이 적용되어야 할 것이다(김애화, 김의정, 김자경, 최승숙 2016 재인용).

한편 읽기 오류나 읽기 유창성과 같은 읽기 이해 능력은 연령이 증가함에 따라

변화하게 된다(Lipson & Lang, 1991; Stahl & Hiebert, 2005). 읽기를 학습하게 되는 초기 단계의 학생은 주로 소리를 내며 읽기 시작하고, 시간이 지나게 되면 묵독을 하게 된다. 묵독을 하게 되면 읽기 오류나 읽기 유창성과 같은 변인이 읽기 이해에 미치게 되는 영향이 차츰 감소하게 되는 것이다. 초등학교 1, 2학년 같은 저학년 시기에는 글을 유창하게 읽는 능력과 읽기 이해 능력 사이에 많은 관련이 있지만, 학생의 나이가 증가함에 따라 음독을 하던 것이 묵독을 하게 됨으로써 읽기 유창성 같은 경우, 읽기 이해에서 읽기 유창성의 비중은 차츰 줄어든다.

Schwanenflugel과 동료들(2006)은 학생의 읽기 이해에서 읽기 오류나 읽기 유창성과 같은 변인 외에도, 추론이나 구어 같은 다른 변인도 있음을 알게 되었다. Storch와 Whitehurst(2002)는 626명의 학생을 학령기 전부터 초등학교 4학년 때까지 초등학교 저학년 때부터 고학년 때까지 읽기 능력 발달이 어떻게 차이를 나타내는지 연구하였다. 결과에 따르면 초등학교 저학년 시기에는 인쇄물이나 음운 룩적 인식능력이 읽기 능력을 결정하는 시기이다. 이에 읽기 정확성과 읽기 이해 간의 관계가 밀접하여 단어 해독이 정확하지 않으면 읽기 이해를 방해할 수 있다. 초등학교 고학년의 경우 읽기의 이해나 정확성이 각각 다르게 분리되어 영향을 받았다. 읽기 이해 능력은 의미론적, 구문론적 기술에 영향을 받고, 읽기 정확성은 음운론적으로 영향을 받았다.

이는 학생의 단어 해독 능력이 자동화 능력을 갖추게 되면 높은 수준의 읽기 이해가 가능하게 된다는 많은 연구자의 의견은 통일되었다. 하지만 읽기 유창성이나 읽기 오류 면에서의 미숙함은 읽기 이해 간의 관련성이나 다른 변인으로 인해 연구자들 사이에서도 여러 가지 이견이 존재한다.

5. 선행 연구 고찰

이윤주(2013)는 지적장애 학생의 읽기에서 나타나는 특징을 알아보기 위해 경도 지적장애 학생 17명, 생활연령이 같은 비장애 학생 20명, 언어연령이 같은 19명을 대상으로 읽기 오류를 비교하였다. 경도 지적장애 집단은 삽입, 생략, 대치, 왜곡, 반복, 반전, 자기수정, 끊어 읽기에서 다른 집단들과 차이를 보였다. 이런 특성을 고려한 읽기 중재가 필요하다고 하였다.

정민경(2014)은 경도 지적장애 학생들의 읽기성취와 관련이 있는 어휘인출특성을 알아보았다. 연구를 위하여 경도 지적장애 학생 17명, 생활연령이 같은 일반인 20명, 언어연령이 같은 일반 학생 18명을 대상으로 비교하였다. 경도 지적장애 집단은 다른 두 집단에 비교해 대면 이름 대기, 빠른 이름 대기에서 낮은 어휘인출 및 읽기성취 점수를 보였다. 그리고 각각 읽기성취에 따라 어휘인출의 특징도 다르다는 것을 알게 되었다.

제현순(2014)은 경도 지적장애 학생을 대상으로 하여 단어 읽기 습득에 필요한 초기 문해력 기술들을 일반 학생과 비교·분석하였다. 1음절 읽기를 예측하는 변인에서 경도 지적장애 학생은 음운인식으로 나타났고 일반 학생은 철자지식이 변인으로 나타났다. 또한 일반 학생은 한글의 철자이름을 통해 철자소리를 쉽게 유추하는 반면에 지적장애 학생은 철자-소리 대응에 어려움을 나타낸다. 지적장애 학생은 음운하위 단위에서 각운인식보다 음절체인식을, 초성음소인식보다 종성음소인식을 각각 더 잘 수행하였다. 이런 연구 결과에 따라 경도 지적장애 학생들에게는 첫째, CV 단위의 단어읽기는 음절인식과 글자인식을 병행하여 가르친다. 둘째 종성을 가르치기 위한 방법으로, 음절체를 단서로 사용하는 것이 효율적이다.

문은애(2016)는 언어 경험을 통한 읽기 교육이 지적장애 학생에게 낱말이해, 문장완성, 어휘선택에 미치는 영향을 밝히고자 하였다. 언어 경험을 통한 읽기 중재

를 통해 중재 실험을 하였다. 언어 경험을 통한 읽기 중재는 지적장애 학생의 낱말 이해나 어휘선택 등의 능력을 증진 시키는 도구로 활용할 수 있다. 또한 언어 경험을 통한 읽기 지도 효과를 높이기 위해서는 지적장애 학생의 요구와 개인별 특징을 고려하여 적용해야 한다.

최경윤(2016)은 유음화 읽기에 대한 반응양상을 확인하고자 경도 지적장애 성인 15명과, 언어연령을 일치시킨 일반 학생 15명, 생활연령을 일치시킨 일반성인 15명을 대상으로 연구를 하였다. 유음화 읽기 반응양상결과 경도지적장애 성인은 단어와 문장이 같은 읽기 반응양상을 나타내지 않았고, 음성실현양상이 다른 집단에 비해 다양하게 나타났다. 유음화 읽기 점수는 단어와 문장 모두에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 읽기에 관한 특정 오류를 보면 경도 지적장애 성인은 대치, 생략, 왜곡, 첨가순으로 나타났고 문장에서는 생략, 대치, 왜곡, 첨가 순으로 나타났다. 이를 통한 읽기에서의 음운변동 교육을 실행하여 말하기까지 영향을 미친다면 자연스러운 의사소통까지 영향을 미칠 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 전남지역 특수학교에 재학 중인 지적장애 중학생과 고등학생이었다. 연구에 참여한 학생들의 정보를 제시하면 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 정보

단위 : n(%)

구분		중학생	고등학생
학년별	1학년	3 (25.0)	2 (16.7)
	2학년	6 (50.0)	4 (33.3)
	3학년	3 (25.0)	6 (50.0)
성별	남자	10 (83.3)	6 (50.0)
	여자	2 (16.7)	6 (50.0)
계		12 (100.0)	12 (100.0)

이 연구의 참여자는 중학생 12명과 고등학생 12명이었다. 학년별 분포를 보면 중학생은 2학년 6명(50.0%), 1학년과 3학년에 각각 3명(25.0%)씩이었다. 고등학생은 3학년이 6명(50.0%), 2학년이 4명(33.3%), 1학년이 2명(16.7%)이었다. 성별을 보면 중학생의 경우 남자가 10명(83.3%)으로 여자 2명(16.7%)보다 훨씬 많았고, 고등학생의 경우에는 남녀 각각 6명(50.0%)씩이었다.

이 연구의 연구 참여자 선정 기준을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 장애 관련 기관이나 병원에서 지적장애 진단을 받은 학생이다.

둘째, 전남에 있는 특수학교에 재학 중인 중학생(14세~16세), 고등학생(17세~20세)으로 책 읽기가 가능한 정도의 지적장애 학생이었다.

셋째, 수용·표현어휘력검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, 김영태 외, 2009) 평가 결과, 자신의 생활연령보다 1세 이상 지체된 학생이었다.

넷째, 시각장애, 청각장애, 정서·행동장애 등이 없는 학생이었다.

2. 연구 도구

1) 연구 참여자 선정 검사 도구

이 연구 참여자를 선정하기 위해 수용 어휘력검사(REVT: Receptive & Expressive Vocabulary Test; 김영태, 홍경훈, 김경희, 이주현, 2009)를 사용하였다. 수용 어휘력검사(REVT)는 만 2세 6개월부터 성인까지 평가하는 수용 어휘력 검사 도구이다. 검사대상자의 어휘 능력에 대한 전반적인 정보를 제공하여 어휘 능력의 지체 여부를 판별하고, 어휘 발달 연령을 제공하여 생활연령과의 차이에 대한 정보를 제공한다. 또한, 어휘 발달 수준을 백분위 점수로 제공하여 같은 생활 연령대의 대상자들에 대한 상대적인 어휘발달수준을 제공한다(이윤주, 2013에서 재인용).

검사 방법은 연구자가 검사대상자에게 그림을 보여주고 그림에 따른 어휘를 들려준 뒤 손으로 짚게 한다. 단순 정신지체, 청각장애, 언어장애, 자폐, 뇌손상, 전반적 발달장애, 뇌성마비 등으로 인해 수용 어휘력 발달에 지체가 있는 자 외에도, 일반 아동과 성인을 포함한 전 연령대를 대상으로 평가할 수 있다. 이 연구에서는 REVT 평가 결과가 자신의 생활연령보다 1세 이상 지체된 지적장애 중·고등학생을 선정하여 연구하였다.

2) 읽기 검사 도구

이 연구에서는 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 유형을 분석하기 위하여 기초 학습기능 수행평가체계(김동일, 2002)의 읽기검사자료 1-(1) 토끼야 토끼야<부록 1> 사용하였다. 그리고 지적장애 중학생이 배우고 있는 중학교 국어(다)-1, 글의 주요 사건 부분 다루기의 한 부분<부록 3>을 검사 도구로 만들어 사용하였다. 지적장애 고등학생이 배우고 있는 고등학교 국어(다)-3. 작품과 주제의 한 부분<부록 5>을 검사 도구로 만들어 사용하였다. 이 연구에 사용한 도구는 <부록 1~6 >에 제시하였다.

읽기 오류 유형 평가 도구는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 읽기 오류 유형 검사 도구

오류 유형		점수	기준	예
삽입		1점	자료에 없는 음절을 추가하는 경우	학교[학꾜]→[학꾜에]
전체 생략	음소 생략	1점	음소를 생략하고 읽는 경우	남자와[남자와]→[암자와]
	음절 생략	1점	음절을 생략하고 읽는 경우	이름표가 다 붙어[이름표가 다 부터]→[이름표가 부터]
	낱말 생략	1점	낱말을 생략하고 읽는 경우	학교에 가보니[학꾜에 가보니] → [에 가보니]
	줄 생략	1점	읽기 자료의 한 줄을 생략하는 경우	
전체 대치	의미 대치	1점	낱말을 의미가 있는 다른 낱말로 대치하는 경우	갑자기 거리가[갑짜기 거리가] → [갑짜기 허리가]
	무의미 대치	1점	낱말을 의미가 없는 다른 낱말로 대치하는 경우	문지기처럼[문지기처럼]→[문지지처럼]
왜곡	1점	한국어로는 표현할 수 없는 알아들을 수 없는 발음을 하는 경우	가니[가니]→[각냐]	
무반응	1점	음절이나 낱말을 읽기 위해 10초 동안 어떠한 시도도 하지 않은 경우	나는[나는]→[.....(10초)]	
반복	1점	음절이나 낱말을 반복하는 경우	나는[나는]→[나는 나는]	

반전	1점	음절이나 낱말의 순서가 바뀌는 경우	척 기분 나쁜[무척 기분 나쁜] → [기분 무척 나쁜]
자기수정	1점	읽은 음절이나 낱말을 다른 음절이나 낱말로 스스로 수정하는 경우	아저씨는 내 말을[아저씨는 내 마 를]→[아저씨가 아저씨는 내 마를]
쉽	1점	문장을 읽는 도중에 3초 이상의 쉽을 가지는 경우	나는 애가 타서[나는 애가 타 서]→ [나는 …애가 타서]
끊어 읽기	1점	낱말 내 음절을 띄어 읽는 경우	구해 내고야[구해 내고야]→ [구해 내 고야]

학생들이 소리 내 읽기를 하면서 위의 오류를 나타낸다면 1, 오류를 나타내지 않는다면 0점으로 채점한다. 한 단어에서 중복적으로 여러 오류 유형이 나타나는 경우 나타난 오류 유형의 수만큼 중복하여 점수를 부여한다.

3. 연구 절차

1) 검사 실시 절차

연구자는 2018년 9월 8일과 9일 이틀에 걸쳐 지적장애 중·고등학생 각각 12명씩 검사를 실시하였다. 검사도구는 『기초학습기능 수행평가체계(BASA): 읽기검사』(김동일, 2002)의 읽기검사자료 1-(1) 「토끼야 토끼야」 부분과, 중학교-고등학교 국어 교과서였다. 연구자는 참여자를 일대일로 조용한 교실로 가서 책상에 앉게 한 후 검사 도구를 소리 내어 읽게 하였다. 학생들이 소리 내어 읽기 시작하면 연구자는 녹음을 하고, 읽기 자료 오류 유형표에 학생들이 보이는 오류를 기록하였다. 검사지에 기록된 각 학생의 읽기 오류들은 검사가 끝난 후 녹음 파일을 다시 들으면서 확인하는 과정을 거쳤다. 연구자는 각 학생의 읽기를 통해 그들의 읽기 점수를 산출하였고, 학생이 나타낸 읽기 오류 유형을 전체 오류에 관한 백분율로 계산하였다. 또 지적장애 중학생과 고등학생이 읽기에 걸린 평균 시간을 계산하였다.

2) 검사 채점 절차

읽기 오류의 분류 기준은 연구자마다 다르다고 할 정도로 매우 다양하다. 이 연구에서는 송정연(2001), 배효성(2003), 장은실(2004), 김애화(2010), 박성희(2010), 이지영(2012)의 읽기 오류 분류 체계를 수정·보완하여 말소리 오류, 유창성, 읽기의 부가적인 기술을 기준으로 삽입, 생략, 대치, 왜곡, 무반응, 반복, 반전, 자기수정, 씹, 끊어 읽기를 읽기 오류로 분류하였다. 그중에서 생략은 음소 생략, 음절 생략, 낱말 생략, 줄 생략으로 세분화하였고, 대치는 의미 대치와 무의미 대치로 나누어 분류하였다.

4. 자료 처리

1) 신뢰도 분석

평가자 간 신뢰도를 측정하기 위해 특수학교에 근무하는 교사 2명을 평가자로 선정하였다. 전체 10명 학생의 분석자료 가운데 20%에 해당하는 대상자의 자료를 무작위로 선정한 후 독립적으로 분석하여 평가자 간 신뢰도를 산출하였다. 신뢰도를 분석하기 전에 연구자는 제 1, 2 평가자에게 분석자료의 기준을 숙지시켰고, 함께 녹음 파일을 분석하는 훈련을 한 후 신뢰도를 산출하였다. 평가자 간 신뢰도는 아래의 공식에 따라 신뢰도를 산출한 결과 96%였다.

$$\text{평가자 간 신뢰도(\%)} = \frac{\text{일치한 오류 수}}{\text{전체 오류 수}} \times 100$$

2) 통계 처리

이 연구에서는 SPSS/Win 25.0 및 Stata 15.0을 사용하여 지적장애 중·고등학생의 읽기 점수를 분석하였다. 각 유형의 오류는 전체 오류에 대한 백분율로 계산하

였다.

경도 지적장애 집단의 삽입, 음소 생략, 음절 생략, 낱말 생략, 줄 생략, 의미 대치, 무의미 대치, 왜곡, 무반응, 반복, 반전, 자기수정, 험, 끊어읽기 등 14가지 읽기 오류 유형에 대해 중학생과 고등학생이 유의한 차이를 보이는지를 알아보기 위해 독립t검정을 실시하였다. 또한 14가지 읽기 오류점수와 읽기 이해도와의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 이 상관계수가 중학생과 고등학생 간에 차이가 있는지를 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 분석

지적장애 중·고등 학생의 읽기 오류 점수를 학교급별로 비교한 결과는 <표 IV-1>과 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 모든 오류 항목에서 중학생 집단과 고등학생 집단의 차이는 없었다.

두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았지만, 오류 유형별로 살펴보면 다음과 같다.

생략과 관련한 오류 유형을 비교해 보면 중학생 집단의 경우 음소 생략(M=2.83, SD=1.80), 낱말 생략(M=2.67, SD=1.92), 음절 생략(M=2.42, SD=1.83), 줄 생략(M=1.67, SD=1.67) 등의 순으로 나타났다. 고등학생 집단의 경우에는 음소 생략(M=2.92, SD=1.38), 줄 생략(M=2.67, SD=2.50), 음절 생략(M=2.42, SD=1.68), 낱말 생략(M=2.00, SD=2.17) 등의 순으로 나타났다. 결과적으로 생략 오류 중에서는 중학생, 고등학생을 불문하고 음소 생략 등과 관련한 오류 유형이 비교적 많은 것이 공통점이었다. 그리고 생략 관련 오류 유형들을 학교급별로 비교해보면, 비록 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았지만, 낱말 생략은 중학생 집단이 고등학생 집단보다 많았고, 음소 생략, 줄 생략 등에서는 고등학생 집단이 중학생 집단보다 많았다.

대치와 관련한 오류 유형을 보면 중학생 집단의 경우 의미 대치 오류(M=3.67, SD=2.90)가 무의미 대치 오류(M=.83, SD=1.59)보다 더 많았고, 고등학생 집단에서도 의미 대치 오류(M=2.50, SD=2.28)가 무의미 대치 오류(M=.00, SD=1.65)보다 더 많은 것이 공통점이었다. 대치 관련 오류를 학교급별로 비교한 결과, 의미 대치 오류에서는 중학생 집단이 고등학생 집단보다 더 많았으며, 무의미 대치 오류는 반대로 고등학생 집단이 중학생 집단보다 더 많았다.

14개 읽기오류 전체를 학교급별로 각각 살펴보면 다음과 같다.

먼저 중학생 집단 내에서는 삽입 오류(M=4.42, SD=2.64)가 가장 많고, 그 다음으

로 의미 대치 오류(M=3.67, SD=2.90), 반복 오류(M=3.17, SD=2.55) 등이 3점 이상의 비교적 많은 오류를 보였지만, 줄 생략 오류(M=1.67, SD=1.67), 무의미 대치 오류(M=1.83, SD=1.59), 왜곡(M=1.58, SD=1.44), 자기수정 오류(M=1.75, SD=1.29), 끊어읽기 오류(M=1.75, SD=1.76) 등은 비교적 적은 오류 점수대를 보여주고 있다.

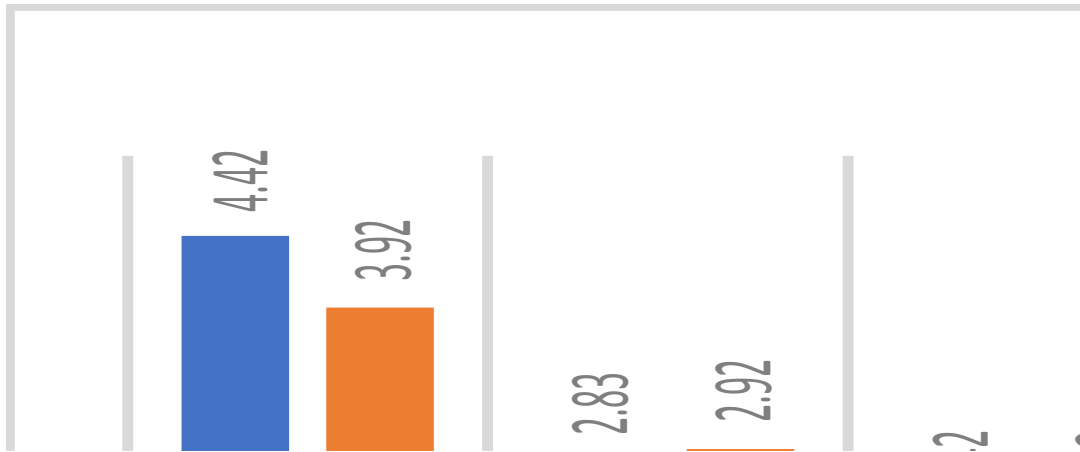
또한 고등학교 집단 내에서는 삽입 오류(M=3.92, SD=2.02), 반복 오류(M=3.17, SD=1.64), 음소 생략 오류(M=2.92, SD=1.38), 반전 오류(M=2.58, SD=2.11), 끊어읽기 오류(M=2.58, SD=2.19) 등은 2.5점 이상의 비교적 높은 오류점수를 보였지만, 왜곡 오류(M=1.25, SD=1.22), 자기수정 오류(M=1.58, SD=1.38) 등은 1.5점 이하의 비교적 낮은 오류 점수대를 보였다.

<표 IV-1> 지적장애 중·고등학생 읽기 오류점수의 비교

오류 유형		중학생 (n=12)		고등학생 (n=12)		t (p)	
		평균	표준편차	평균	표준편차		
삽입		4.42	2.64	3.92	2.02	.520	(.608)
전체 생략	음소	2.83	1.80	2.92	1.38	-.127	(.900)
	음절	2.42	1.83	2.42	1.68	.000	(1.000)
	낱말	2.67	1.92	2.00	2.17	.796	(.435)
	줄	1.67	1.67	2.67	2.50	-1.153	(.261)
	합계	9.58	6.04	9.75	6.65	-.064	(.949)
전체 대치	의미	3.67	2.90	2.50	2.28	1.096	(.285)
	무의미	1.83	1.59	2.00	1.65	-.252	(.803)
	합계	5.50	4.15	4.50	3.75	.619	(.542)
왜곡		1.58	1.44	1.25	1.22	.612	(.547)
무반응		2.75	1.14	2.42	2.15	.474	(.640)
반복		3.17	2.55	3.17	1.64	.000	(1.000)
반전		2.50	2.02	2.58	2.11	-.099	(.922)
자기수정		1.75	1.29	1.58	1.38	.306	(.763)
쉽		2.08	1.56	2.25	1.36	-.279	(.783)
끊어읽기		1.75	1.76	2.58	2.19	-1.025	(.316)

이 연구에 참여한 지적장애 중·고등학생이 보인 읽기 오류 유형은 [그림 IV-1] 과 같다.

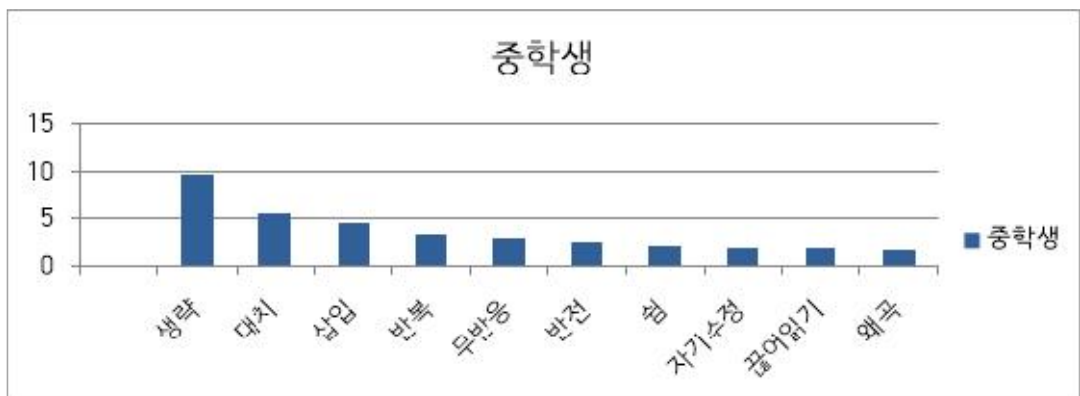
[그림 IV-1] 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 유형



1) 지적장애 중학생의 읽기 오류 유형

[그림 IV-1]에서 보는 바와 같이 이 연구에 참여한 지적장애 중학생들이 가장 자주 보인 읽기 오류 유형은 생략이었다. 자주 보이는 오류 유형을 차례로 보면 생략, 대치, 삽입 순으로 나타났고, 이를 나타낸 것은 [그림 IV-2] 와 같다.

[그림 IV-2] 지적장애 중학생의 읽기 오류 유형

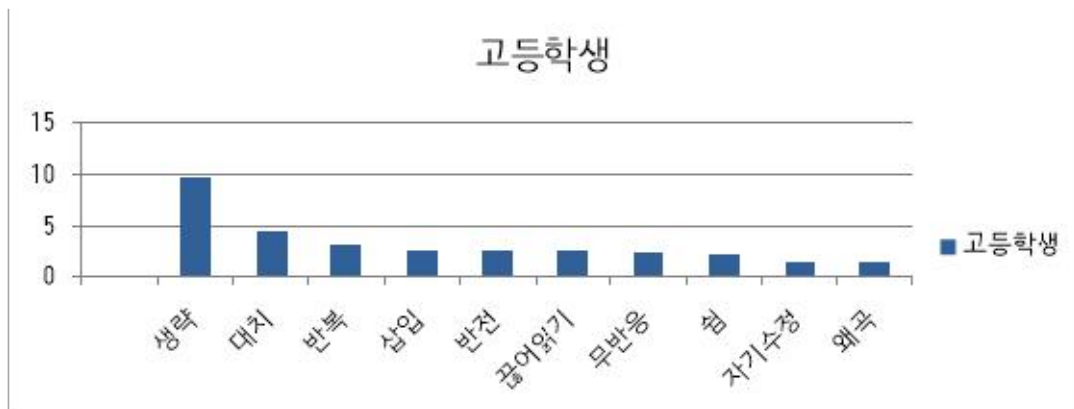


지적장애 중학생들은 생략, 대치, 삽입 순으로 많은 오류를 보였다. 생략의 경우는 자신이 읽기 어렵거나 평소 접해보지 못한 단어들을 주로 생략하였다. 그 예로 칠면조, 이름표, 사육장, 불쌍했습니다 등의 단어들을 주로 생략하였다. 대치의 경우는 의미 있는 대치를 하는 경우가 무의미 대치보다 약간 더 많았다. 그 예로는 있습니다[잇습니다]를 [잇습니다] 이렇게 읽고, 도망가지[도만가지]를 [돌양간지]로 읽기도 하였다. 삽입의 경우는 예를 들면 [사육장이]를 [사육장이에], [슬기가]를 [슬기이가]와 같이 읽는 경우가 많았다.

2) 지적장애 고등학생의 읽기 오류 유형

[그림 IV-1]에서 보는 바와 같이 이 연구에 참여한 고등학생들이 가장 자주 보인 읽기 오류 유형도 생략이었다. 자주 보이는 오류 유형을 차례로 나열한 것이 [그림 IV-3]이다.

[그림 IV-3] 지적장애 고등학생의 읽기 오류 유형



지적장애 고등학생들은 생략, 대치, 반복 순으로 많은 오류 유형을 보였다. 생략의 경우 [아이들이 많이 모여듭니다] 이 문장을 [아이들이 모여듭니다]로 읽거나 [아이 모여듭니다]로 읽는 경우가 많았다. 대치의 경우에는 지적장애 중학생들과 비슷하게 오류를 보였다. 있습니다[잇습니다]를 [잇습니다]로 읽고, 도망가지[도만가지]를 [돌양간지]로 읽기도 하였다. 반복의 경우에는 문장의 첫 음절을 두 세 번 반복해 말

하는 경우가 많았다. 예를 들면 [학교]를 [학교 학교]로 읽고, [슬기]를 [슬기 슬기], [토끼]를 [토 토 토끼]로 읽기도 하였다.

2. 지적장애 중·고등학생의 읽기 이해 분석

지적장애 중학생과 고등학생의 읽기 이해 평가 결과를 비교하면 [그림 IV-1]와 같이 중학생 집단과 고등학생 집단 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 고등학생 집단(M=6.92, SD=2.11)이 중학생 집단(M=6.83, SD=2.37)보다 읽기 이해 수준이 약간 높았지만 이러한 차이는 유의미하다고 볼 수는 없다.

<표 IV-2> 지적장애 중·고등학생 읽기 이해 평가 결과 비교

점수	중학생 (n=12)		고등학생 (n=12)		t (p)
	평균	표준편차	평균	표준편차	
읽기 이해	6.83	2.37	6.92	2.11	-.091 (.928)

1) 지적장애 중학생의 읽기 이해 평가 결과

지적장애 중학생들의 읽기 이해 평가 결과를 제시하면 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 지적장애 중학생의 읽기 이해 평가 결과

번호	질문	정답자 수	비고
B A S A	1 이 이야기에 나오는 사람은 누구, 누구인가요?	8	
	2 이 이야기에 나오는 동물을 말해 보세요.	5	
	3 슬기는 어떤 동물을 제일 좋아하나요?	10	
	4 슬기가 화가 난 이유는 무엇인가요?	5	

교 과 서	5	동물을 상대로 장난을 치는 것은 옳은 행동일까요? 아닐까요?	7	
	6	이 이야기에 나오는 사람은 누구, 누구인가요?	10	
	7	이야기에 나오는 첫 번째 소원은 어떤 것인가요?	6	
	8	이야기에 나오는 두 번째 소원은 어떤 것인가요?	7	
	9	이야기에 나오는 세 번째 소원은 어떤 것인가요?	4	
	10	이 이야기를 통해 얻는 교훈은 어떤 것이 있을까요?	7	

2) 지적장애 고등학생의 읽기 이해 평가

지적장애 고등학생들의 읽기 이해 평가 결과를 제시하면 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 지적장애 중학생의 읽기 이해 평가 결과

번호	질문	정답자 수	비고
B A S A	1	이 이야기에 나오는 사람은 누구, 누구인가요?	8
	2	이 이야기에 나오는 동물을 말해 보세요.	5

B A S A	3	슬기는 어떤 동물을 제일 좋아하나요?	10	
	4	슬기가 화가 난 이유는 무엇인가요?	5	
	5	동물을 상대로 장난을 치는 것은 옳은 행동일까요? 아닐까요?	7	
교 과 서	6	이 이야기에 나오는 사람은 누구, 누구인가요?	10	
	7	이 이야기는 어떤 장소에서 이루어지고 있나요?	6	
	8	영진의 동생 이름은 무엇인가요?	7	
	9	영진이네는 어떻게 하여 빛을 지게 되었는가요?	4	
	10	기호가 원하는 것은 무엇인가요?	7	

3. 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해의 관계

앞서 분석한 읽기 오류 유형이 읽기 이해 평가 결과와 상관관계를 보이는지를 알아보기 위해 학교급 별로 Pearson 상관계수를 산출하였다. 또 학교급별 상관계수에서 통계적으로 차이를 보이는지를 Fisher Z 분석을 통해 확인하였다.

먼저 중학교 집단에서 14개 오류 유형들과 읽기 이해 정답점수와의 상관관계를 살펴보면 씹 오류를 제외한 대부분에서 부의 상관관계를 보였다. 이는 오류가 많을수록 읽기 이해 정답 점수가 낮다는 것을 의미한다. 특히 유의한 부(-)의 상관계수를 보인 오류 유형들을 상관계수의 크기별로 정리해보면, 음소 생략 오류($r=-.839$, $p<.01$)가 제일 높았고, 그 다음으로 무반응 대치 오류($r=-.725$, $p<.01$), 낱말 생략 오류($r=-.632$, $p<.05$), 음절 생략 오류($r=-.611$, $p<.05$), 왜곡 오류($r=-.607$, $p<.01$),

삽입 오류($r=-.598, p<.05$), 줄 생략 오류($r=-.590, p<.05$) 등의 순으로 나타났다. 이는 이야기 정답점수에 어떤 오류 유형이 가장 크게 결정요소로 작용하는지를 보여주는 것이다.

고등학교 집단에서는 14개 오류 유형 중에서 줄 생략 오류($r=-.610, p<.05$), 자기수정 오류($r=-.670, p<.05$) 등의 2가지 오류 유형만이 읽기 이해 정답점수와 유의한 부의 상관관계를 보이고, 나머지 오류 유형들은 이야기 정답점수에 크게 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

또한 중학교 집단의 상관계수와 고등학교 집단의 상관계수가 유의한 차이를 보이는지를 추가 분석을 하였는데, 집단 간에 유의한 상관계수의 차이를 확인할 수 없었다.

14가지 오류유형과 읽기 이해 평가 결과 간의 상관관계를 종합적으로 해석해보면, 중학생 집단에서는 삽입 오류, 음소 생략 오류, 음절 생략 오류, 줄 생략 오류, 의미 대치 오류, 왜곡 오류, 무반응 오류 등 7개의 오류 유형에서 따라서 이야기 정답점수가 결정되는 관계를 보이지만, 고등학교 집단에서는 줄 생략 오류, 자기수정 오류 등의 2가지 오류 유형만이 읽기 이해 정답점수를 결정하는 요소로 확인되었다.

<표 IV-5> 읽기 오류와 읽기 이해와의 상관관계

읽기 오류 유형		Pearson 상관계수			
		중학생 (n=12)	고등학생 (n=12)	Fisher Z	p
전체 생략	삽입	-.598*	-.236	-.954	.340
	음소	-.839**	-.346	-1.818	.069
	음절	-.611*	-.452	-.474	.636
	낱말	-.632*	-.516	-.369	.712
	줄	-.590*	-.610*	.066	.947
	합계	-.800**	-.624*	-.779	.436
전체 대치	의미	-.803**	-.559	-1.009	.313
	무의미	-.516	-.313	-.524	.600
	합계	-.760**	-.477	-1.012	.312

왜곡	-.607*	-.417	-.552	.581
무반응	-.725**	-.513	-.745	.456
반복	-.416	-.179	-.556	.579
반전	-.456	-.090	-.853	.394
자기수정	-.224	-.670*	1.236	.216
쉽	.029	-.373	.893	.372
끊어읽기	-.533	-.165	-.908	.364

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

V. 논의

이 연구는 지적장애 학생의 의사소통을 발달시키기 위해 읽기 오류를 14가지 유형별을 비교분석하는 한편, 이러한 오류 유형들이 읽기 이해능력을 결정하는 데 어떤 영향을 미칠 수 있는지를 알아보고자 하였다. 또한 분석과정에서 14가지 읽기 오류 유형별 점수를 중학생과 고등학생 등의 학교급별로 차이가 있는지를 분석하였다. 또한 읽기 오류가 이야기 내용 이해와 어떤 상관관계를 보이는지 분석하여 읽기 이해에 크게 영향을 미치는 읽기 오류 유형을 찾아보았다.

첫째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 유형에 관해 알아보았다. 지적장애 중학생의 읽기 오류 유형을 보면 가장 많이 나타난 생략부터 차례로 대치, 삽입, 반복, 무반응, 반전, 쉽, 자기수정, 끊어 읽기, 왜곡 순이었다. 지적장애 고등학생의 읽기 오류 유형은 생략, 대치, 반복, 삽입, 반전, 끊어 읽기, 무반응, 쉽, 자기수정, 왜곡 등의 순이었다. 이러한 결과를 보면 지적장애 중·고등학생은 대체로 생략이나 대치, 삽입 등이 평균 이상으로 많이 일어났으며 그에 반해 자기수정이나 쉽, 왜곡 등은 평균 이하였다.

둘째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 이해 수준을 평가하였다. 지적장애 중·고등학생에게 검사도구를 주어서 읽게 한후 검사도구에 있는 내용에 관하여 문제를 제시하였고, 정답횟수를 점수로 처리하여 평가하였다. 지적장애 중학생의 경우 10점 만점 중 평균 6.83 점수를 얻었다. 지적장애 고등학생의 경우 10문제 10점 만점 중 평균 6.92 점수를 얻었다. 이는 지적장애 고등학생이 읽기 이해 수준이 더 높음을 알 수 있다.

셋째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류와 읽기 이해 간의 관계를 알아 보았다. 지적장애 중학생의 경우 14개의 오류 유형과 읽기 이해 정답 점수와의 상관관계를 살펴보면 쉽 오류를 제외한 대부분의 오류 유형에서 부의 상관관계를 나타냈다. 이는 오류가 많으면 많을수록 읽기 이해의 정답 점수가 낮다는 것을 의미한다. 특히 부의 상관계수를 나타낸 오류 유형을 크기별로 보면 음소 생략 오류가 제일 높았으며, 무반응 대치 오류, 낱말 생략 오류, 음절 생략 오류, 왜곡 오류, 삽입 오류, 줄 생략 오류 등의 순서로 나타났다. 이러한 결과는 어떤 오류 유형이 높게 나타나느냐에 따라 읽기 이해 점수가 다르다는 것을 보여주는 것이다. 지적장애 고등학생

의 경우 14개의 오류 유형 중 줄 생략 오류와 자기 수정 오류 등의 2가지 오류 유형만이 읽기 이해 점수에 유의한 부의 상관관계를 보였고 나머지 오류 유형들은 읽기 이해 점수에 크게 영향을 미치지 않는 것으로 확인 되었다. 또한 지적장애 중 학생과 고등학생 두 집단 간에 상관계수가 유의한 차이를 보이는지 분석을 하였으나 두 집단 간에 유의한 상관계수의 차이는 확인할 수 없었다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 오류 유형을 보면, 중학생 집단의 경우 삽입 오류, 의미 대치 오류, 반복 오류 등의 오류점수가 비교적 높고, 줄 생략 오류, 무의미 대치 오류, 왜곡 오류, 자기수정 오류, 끊어읽기 오류 등은 상대적으로 낮았다. 이에 반해 고등학생 집단의 경우에는 삽입 오류, 반복 오류, 음소 생략 오류, 반전오류, 끊어읽기 오류 등은 오류점수가 높은 반면, 왜곡 오류, 자기수정 오류 등은 상대적으로 낮은 오류점수를 보인다. 그리고 지적장애 학생의 읽기 오류의 유형별 점수는 학교급별로 유의한 차이를 보이지 않았다.

이러한 결과들은 초등학생을 대상으로 한 배소현(2008)의 연구에서 주된 오류 유형으로 무의미 대치 오류, 수정 오류, 생략 오류, 반복 오류, 삽입 오류 등이었다는 결과와 비교했을 때, 중학생의 오류 유형과는 비교적 비슷하지만, 고등학생의 오류 유형과는 상당한 차이가 있음을 알 수 있다. 지적장애 중학생의 평균적인 인지적 능력을 고려해 보면 일반 학생인 초등학교 1학년을 대상으로 한 배소현(2008)의 연구와 언어 능력면에서 보면 비슷하기 때문에 이같은 결과가 나온 것 같다. 하지만 지적장애 고등학생의 오류 유형을 본다면 이는 연령이 올라갈수록 교육의 수준 차이로 인하여 일반 학생인 초등학교 1학년과는 다른 오류 유형이 나온 것 같다.

둘째, 지적장애 중·고등학생의 읽기 수준은 10문제를 기준으로 평균 6점대 수준을 나타냈다. 일반 학생이 경우 평균 8점이나 9점대의 점수가 나타나는 것을 보면, 이는 정주영(2001)의 연구에서 제시한 지적장애 학생의 경우 평균 또래 학년에 비해 5~6년 정도 차이가 난다는 것과 어느 정도 비슷한 것임을 알 수 있다.

셋째, 읽기 오류 유형들이 읽기 이해 정답점수와 어떤 상관관계를 보이는지를 알아보기 위해 학교급별로 Pearson상 관계수를 산출한 결과, 중학생 집단에서는 14개 오류 유형들 중 생략 오류를 제외한 대부분의 오류 유형들은 이야기 정답점수와 부의 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 오류가 많을수록 읽기 이해 정답점수가 낮다는 것을 의미한다. 특히 유의한 부(-)의 상관계수를 보인 오류 유형들을 상관계수의 크기별로 정리해보면, 음소 생략 오류, 무반응 대치 오류, 낱말 생략 오류, 음절 생략 오류, 왜곡 오류, 삽입 오류, 줄 생략 오류 등으로 이들 7개의 오류가 읽기 이

해를 하는데 장애요소가 되고 있음을 알 수 있다.

고등학교 집단에서는 14개 오류 유형 중에서 줄 생략 오류, 자기수정 오류 등의 2가지 오류 유형만이 읽기 이해 정답점수와 유의한 부의 상관관계를 보이고, 나머지 오류 유형들은 이야기 정답점수에 크게 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

2. 제언

이 연구의 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 지적장애 중·고등학생에게 같은 읽기 자료를 제시하여 읽기 오류를 살펴보았다. 하지만 일상생활 속에서는 우리가 접하게 되는 글들의 경우 그 수준은 모두 다르다. 따라서 글의 난이도에 따른 다양한 연구를 한다면, 좀 더 정확하고 다양한 읽기 특성을 파악할 수 있을 것이다.

둘째, 지역적 제한과 지적장애 유형과, 24명이라는 한정된 연구 대상으로는, 이 연구의 결과를 일반화시키기에 제한이 있을 수 있다. 따라서 지적장애 유형과 연구 대상을 확대하여 후속연구를 한다면 좀 더 일반화된 읽기 오류 유형을 파악할 수 있으리라고 본다.

셋째, 읽기 오류나 읽기 이해의 실태를 좀 더 자세히 조사를 하는 것이 필요하다. 읽기 오류 유형을 분류하는 것이 아직도 동일하지 않기 때문에 각각 학교나 집단에 맞게 읽기 오류 유형을 분류하는 것이 매우 중요하다. 이것을 어떻게 교육 현장에 적용 하는 것 또한 중요하다. 지적장애 학생도 인지 능력이나 읽기 오류 유형이 다양하게 나타나는 만큼 그에 맞추어 수준별 교육이 필요할 것이다. 이는 지적 중학생이나 고등학생임을 나누는 연령을 떠나서 각 학생이 나타나는 읽기 오류 유형에 따라 학생들을 분류하여 가르친다면 더 좋은 중재 효과를 나타낼 것이다.

참고 문헌

- 강명아 (2002). 동요를 이용한 읽기 지도가 지적장애학생의 읽기 능력에 미치는 효과. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 고지혜 (2005). 가정의 소득 수준에 따른 아동의 읽기 오류 유형에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 고혜선·이정모 (2002). 한국어의 의미 및 음운 정보가 말 산출 과정에 미치는효과: 실험실에서 유도된 말실수 연구. 한국심리학회지 인지 및 생물, 14(4), 445-461.
- 김동일 (2002). BASA(기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사). 서울: 학지사.
- 김명순·박찬화 (2008). 초등학교 저학년 읽기 부진아를 위한 읽기 중재 프로그램의 효과. 아동학회지, 29(5), 301-319.
- 김미정·이성은 (2003). 텍스트 구조 학습이 아동의 읽기 능력과 쓰기 능력에 미치는 영향: 설명문을 중심으로. 교육과학연구, 34(2), 131-148.
- 김선희 (2010). 낱말퍼즐 놀이활동이 지적장애학생의 읽기 능력에 미치는 효과. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 김수희 (2003). 아동의 읽기 유창성과 가정 문해 환경의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아름 (2010). 경도 지적장애 학생의 받아쓰기 오류 패턴 및 분석. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김애화·박성희 (2010). 초등학교 읽기장애 학생과 일반 학생의 읽기 유창성특성 및 오류 유형 비교 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(4), 323-344.
- 김애화·김의정·김자경·최승숙 (2016). 학습장애 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 김양희(2010). 말하기 활동이 읽기 기능과 말하기 기능에 끼치는 영향. 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연 (2009). 수용·표현 어휘력검사(REVT). 서울: 서울장애인복지관.
- 김은아 (2008). 동요 활용 읽기 지도가 지적장애아의 읽기 능력에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현주 (2001). 자기 교시 전략 훈련이 지적장애아의 읽기 이해에 미치는 효과. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박나은 (2008). 아동의 읽기 이해력 수준에 따른 그림책에 대한 반응. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

- 배소현 (2008). 초등학교 1학년 아동의 읽기 오류와 이야기 이해 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 배호성 (2003). 학령 초기 아동의 읽기 능력별 읽기 오류 유형 분석. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 송정연 (2001). 반복 읽기가 저시력 학생의 읽기 유창성에 미치는 영향. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안수진 (2016). 지적장애 학생의 적응행동 특성분석. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 양진희 (2007). 정신지체학생의 음운처리 능력과 읽기 능력 특성 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유인숙 (2006). 동화를 활용한 신체놀이가 지적장애아동의 어휘력 향상에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤성미 (2014). 읽기 오류 교정 지도를 통한 영어 읽기 능력 발달에 관한 질적 연구. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경화 (2001). 읽기교육의 원리와 방법. 서울: 박이정.
- 이경옥 (1995). 정신지체아 언어교육의 효율성 제고에 관한 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영재 (2000). 정신지체아의 PASS 인지과정과 읽기기능의 관계. 대구대학교대학원 석사학위논문.
- 이은정 (2012). 도해 조직자를 활용한 텍스트 구조지도가 지적장애 학생의 읽기 능력 및 읽기 흥미에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이일화·김동일 (2003). 읽기 유창성과 독해력 수준과의 관계. 교육심리연구, 17(4), 1-24.
- 이윤주 (2013). 경도 지적장애 학생의 읽기 오류 분석. 대구대학교대학원 석사학위논문.
- 이지영 (2012). 주의력결핍과잉행동장애 학생의 읽기 유창성 특성. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 임정미 (2008). 협동적 읽기·쓰기 통합 프로그램이 지적장애 아동의 음독오류개성과 수업 참여도에 미치는 효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장은실 (2004). 초등학교 1학년 학생의 읽기능력연구: 소리내어 읽기과제를 이용한 오류유형 분석을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정민경 (2014). 경도 지적장애 학생의 읽기성취와 관련된 어휘인출 특성. 대구대학교대학원 석사학위논문.
- 정영복 (2003). 동시낭송을 통한 언어지도가 지적장애 학생의 문장음독 능력에 미

- 치는 영향. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정주영 (2001). 통합학급 정신지체 학생의 읽기 교수-학습을 위한 사회 구성주의 접근. 특수교육연구, 8, 137-157.
- 최선호 (1984). 읽기과정에 관한 이론적 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최양규 (2001). 포트폴리오 프로그램이 정신지체아동의 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한영 (2010). 소리내어 읽기 오류의 양상 연구-중급 한국어 학급자를 중심으로. 고려대학교 한국어문교육, 11, 303-329.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Anderson, R. C. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 594-606). Newark, DE: International Reading Association.
- Beatty, L. & Care, E. (2009). Learning from their Miscue: Differences across reading ability and text difficulty. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(3), 226-244.
- Calfee, R. C. (1981). *Cognitive Psychology and Educational Practice*. *Review of Research in Education*, 9, 3-72.
- Carrell, P. (1989). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 12, 159-179.
- Catts, H. W. (2009). The Narrow View of Reading Promotes a Broad View of Reading Comprehension. *Language, Speech, and Hearing Service in School*, 40, 178-183.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Christie, J. F. (1979). The Qualitative Analysis System: Updating the IRI. *Reading World*, 18, 393-399.
- Dekemel, K. (1998). Improving oral reading, inferencing, and narrative abilities in school-age children. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Facon, B., Facon-Bollengier, T., & Grubar, J. (2002). Chronological Age, Receptive Vocabulary, and Syntax Comprehension in Children and Adolescents with Mental Retardation. *American Journal on Mental*

- Retardation, 107, 91-98.
- Farrington, P. (2007). A Window into The Mind: Using Miscue Analysis. *Literacy Today*, 52, 10-11
- Goodman, K. S. (1969). A Linguistic Study of Cues and Miscues Reading. *Elementary English*, 42(6), 639-643.
- Goodman, K. S. (1973). Miscue: windows on the reading process. In K.S. Goodman(ed), *Miscue analysis: applications to reading education*. Urbana, IL: ERIC and National Council of Teachers of English.
- Goodman, Y. M., & Burke, C. L. (1972). *The reading miscue inventory manual: procedure for diagnosis and evaluation*. New York: Macmillan.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, Why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Laberge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Laing, S. (2002). Miscue analysis in school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 407-416.
- Mar, H. H., & Sall, N. (1999). Profiles of the expressive communication skills of children and adolescents with severe cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 77-89.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- O'Mally, J. M., & Valdez, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. CA: Addison-Wesley.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.

- Rubin, D. (1982). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. Holt, Rinehart and Wiston, New York: Allyn and Bacon.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structure model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Thomas, G. E. (1996). *Teaching students with mental retardation: a life goal curriculum planning approach*. NJ: Prentice-Hall.
- Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569.
- Weber, R. M. (1968). A study of oral reading errors: A survey of the literature. *Reading Research Quarterly*, 4(1), 96-119.

<부록 1> BASA 읽기 오류 평가 도구

(BASA 읽기검사자료 1-(1) 토끼야 토끼야)

덕 0 0 0 중학교 학년 반 검사일 :

학생 이름 : (남 · 여) 생년월일 :

1. BASA 읽기검사자료 1-(1) 토끼야 토끼야 - 읽기 오류 측정

1) “선생님은 0 0 (이)가 책을 어떻게 읽는지, 읽은 내용을 어떻게 이해하는지 알아보려고 해. 0 0 (이)가 평소에 책을 읽을 때처럼 이 책을 선생님 귀에 잘 들리게 소리 내어서 읽어주면 돼. 0 0 (이)가 책을 다 읽고 나면 선생님이 책 내용에 대해 몇 가지 질문도 할 거야. 그러니까 책을 읽는 동안 잘 생각하면서 집중해서 읽어봐. 그럼 시작해보자.”

2) 시간 측정 시작

3) 읽기에 걸린 시간 : 분 초

4) 오류 유형

오류 유형		점수	기준	빈도
삽입		1점	자료에 없는 음절을 추가하는 경우	
전체 생략	음소 생략	1점	음소를 생략하고 읽는 경우	
	음절 생략	1점	음절을 생략하고 읽는 경우	
	낱말 생략	1점	낱말을 생략하고 읽는 경우	
	줄 생략	1점	읽기 자료의 한 줄을 생략하는 경우	
전체 대치	의미 대치	1점	낱말을 의미가 있는 다른 낱말로 대치하는 경우	
	무의미 대치	1점	낱말을 의미가 없는 다른 낱말로 대치하는 경우	
왜곡	1점	한국어로는 표현할 수 없거나 알아들을 수 없는 발음을 하는 경우		
무반응	1점	음절이나 낱말을 읽기 위해 10초 동안 어떠한 시도도 하지 않은 경우		
반복	1점	음절이나 낱말을 반복하는 경우		
반전	1점	음절이나 낱말의 순서가 바뀌는 경우		
자기수정	1점	읽은 음절이나 낱말을 다른 음절이나 낱말로 스스로 수정하는 경우		
쉽	1점	문장을 읽는 도중에 3초 이상의 쉽을 가지는 경우		
끊어 읽기	1점	낱말 내 음절을 띄어 읽는 경우		

<부록 2> BASA 읽기 이해 평가 도구

(BASA 읽기검사자료 1-(1) 토끼야 토끼야)

덕 0 0 0 중학교 학년 반 검사일 :

학생 이름 : (남 · 여) 생년월일 :

1. BASA 읽기검사자료 1-(1) 토끼야 토끼야 - 읽기 이해 측정

1) 지적장애 중학생이 읽은 본문의 제목과 내용

제목 : 토끼야 토끼야

학교 뒷마당에는 사육장이 있습니다.

슬기는 사육장에 자주 놀러갑니다. 여러 동물들이 보고 싶어서입니다.

사육장에는 토끼, 다람쥐, 너구리를 비롯하여 오리, 거위, 칠면조, 잉꼬, 꿩, 공작새 등 여러 동물이 많습니다. 이름표가 다 붙어 있어 알기도 쉽습니다.

슬기가 사육장에 가면,

“슬기 왔니?”

하고 동물들이 반기는 것 같습니다. 왜냐하면 동물들이 슬기를 뻥히 쳐다보고 있기 때문입니다. 그래서 슬기는 동물들이 더 보고 싶어지나 봅니다. 동물을 좋아하는 아이는 슬기뿐이 아닙니다. 다른 아이들도 많습니다. 그래서 사육장에는 아이들이 많이 모여듭니다.

“여러분은 동물들을 잘 사랑해 주어야 해요.”

선생님은 사육장을 보여주며 말한 적이 있습니다. 사육장의 동물 이름도 하나 하나 가르쳐 주었습니다.

슬기는 동물 중에서도 토끼를 제일 좋아합니다. 귀엽고 순하게 생겼기 때문입니다. 토끼는 가까이 가도 도망가지 않습니다. 오히려 슬기에게 더 가까이 다가옵니다.

어느 날입니다. 슬기는 가방을 멘 채 토끼를 보러 사육장으로 달려갔습니다. 사육장에는 여러 아이들이 모여 있었습니다. 토끼장에도 아이들이 모여 구경을 하고 있었습니다. 그런데 토끼 구경을 하는 아이들이 장난을 치고 있는 것입니다. 아이들은 나뭇가지 끝으로 토끼의 입을 꺾꺾 찌릅니다. 토끼는 깜짝 놀라 도망쳤다가 다시 다가옵니다.

아이들은 그런 토끼를 재미있다는 듯이 자꾸 못살게 합니다.

‘저런 바보! 가까이 오지 말란 말야!’

슬기는 화가 났습니다. 바보처럼 나뭇가지에 찢리면서도 다시 오는 토끼가 불쌍했습니다.

2. 읽기 이해 평가

“ 0 0 (이)가 책을 잘 읽어주었구나. 선생님이 아까 0 0 (이)가 책을 다 읽고 나면 책의 내용을 물어본다고 했지? 그럼 선생님이 몇 가지만 물어볼게?”

번호	질문	학생의 응답	비고
1	이 이야기에 나오는 사람은 누구 누구 인가요?		
2	이 이야기에 나오는 동물을 말해 보세요.		
3	슬기는 어떤 동물을 제일 좋아 하나요?		
4	슬기가 화가 난 이유는 무엇인가요?		
5	동물을 상대로 장난을 치는 것은 옳은 행동일까요 아닐까요?		

<부록 3> 중학생 읽기 오류 평가 도구

(중학교 국어 교과서 읽기)

덕 0 0 0 중학교 학년 반 검사일 :

학생 이름 : (남 · 여) 생년월일 :

1. 중학교 국어 교과서 읽기 - 읽기 오류 측정

1)“선생님은 0 0 (이)가 책을 어떻게 읽는지, 읽은 내용을 어떻게 이해하는지 알아보려고 해. 0 0 (이)가 평소에 책을 읽을 때처럼 이 책을 선생님 귀에 잘 들리게 소리 내어서 읽어주면 돼. 0 0 (이)가 책을 다 읽고 나면 선생님이 책 내용에 대해 몇 가지 질문도 할 거야. 그러니까 책을 읽는 동안 잘 생각하면서 집중해서 읽어봐. 그럼 시작해보자.”

2) 시간 측정 시작

3) 읽기에 걸린 시간 : 분 초

4) 오류 유형

오류 유형		점수	기준	빈도
삽입		1점	자료에 없는 음절을 추가하는 경우	
전체 생략	음소 생략	1점	음소를 생략하고 읽는 경우	
	음절 생략	1점	음절을 생략하고 읽는 경우	
	낱말 생략	1점	낱말을 생략하고 읽는 경우	
	줄 생략	1점	읽기 자료의 한 줄을 생략하는 경우	
전체 대치	의미 대치	1점	낱말을 의미가 있는 다른 낱말로 대치하는 경우	
	무의미 대치	1점	낱말을 의미가 없는 다른 낱말로 대치하는 경우	
왜곡	1점	한국어로는 표현할 수 없는 알아들을 수 없는 발음을 하는 경우		
무반응	1점	음절이나 낱말을 읽기 위해 10초 동안 어떠한 시도도 하지 않은 경우		
반복	1점	음절이나 낱말을 반복하는 경우		
반전	1점	음절이나 낱말의 순서가 바뀌는 경우		
자기수정	1점	읽은 음절이나 낱말을 다른 음절이나 낱말로 스스로 수정하는 경우		
쉽	1점	문장을 읽는 도중에 3초 이상의 쉬를 가지는 경우		
뚫어 읽기	1점	낱말 내 음절을 띄어 읽는 경우		

<부록 4> 중학생 읽기 이해 평가 도구

(중학교 국어 교과서 읽기)

덕 0 0 0 중학교 학년 반 검사일 :

학생 이름 : (남 · 여) 생년월일 :

1. 중학교 국어 교과서 읽기 - 읽기 이해 평가

1) 지적장애 중학생이 읽은 본문의 제목과 내용

제목 : 세 가지 소원

요정이 나무꾼에게 세 가지 소원을 들어주겠다고 했습니다.
 어떤 소원을 말할지 고민하던 나무꾼의 부인은
 “배가 고프니 고기를 좀 먹었으면 좋겠네.”
 하고 말해 버렸습니다. 그 순간 식탁 위에 고기 덩어리가 나타났습니다.
 아깝게 소원 하나를 써 버린 것에 화가 난 나무꾼은
 “고기 덩어리는 부인 코에나 붙어 버려라.”
 하고 말했습니다. 그러자 고기 덩어리가 부인의 코에 철썩 붙어 버렸습니
 다.
 고기 덩어리는 아무리 잡아당겨도 떨어지지 않았습니다.
 깜짝 놀란 나무꾼은 할 수 없이 마지막 소원으로 부인의 코에 붙은 고기
 덩어리를 떼어 달라고 했습니다. 그 순간 부인의 코에 붙은 고기 덩어리는
 똑 떨어졌습니다.

2. 읽기 이해 평가

“ 0 0 (이)가 책을 잘 읽어주었구나. 선생님이 아까 0 0 (이)가 책을 다 읽고 나면 책의 내용을 물어본다고 했지? 그럼 선생님이 몇 가지만 물어볼게?”

번호	질문	학생의 응답	비고
6	이 이야기에 나오는 사람은 누구 누구인가요?		
7	이야기에 나오는 첫 번째 소원은 어떤 것인가요?		
8	이야기에 나오는 두 번째 소원은 어떤 것인가요?		
9	이야기에 나오는 세 번째 소원은 어떤 것인가요?		
10	이 이야기를 통해 얻는 교훈은 어떤 것이 있을까요?		

<부록 5> 고등학생 읽기 오류 평가 도구

(고등학교 국어 교과서 읽기)

덕 0 0 0 고등학교 학년 반 검사일 :

학생 이름 : (남 · 여) 생년월일 :

1. 고등학교 국어 교과서 읽기 - 읽기 오류 측정

1)“선생님은 0 0 (이)가 책을 어떻게 읽는지, 읽은 내용을 어떻게 이해하는지 알아보려고 해. 0 0 (이)가 평소에 책을 읽을 때처럼 이 책을 선생님 귀에 잘 들리게 소리 내어서 읽어주면 돼. 0 0 (이)가 책을 다 읽고 나면 선생님이 책 내용에 대해서 몇 가지 질문도 할 거야. 그러니까 책을 읽는 동안 잘 생각하면서 집중해서 읽어봐. 그럼 시작해보자.”

2) 시간 측정 시작

3) 읽기에 걸린 시간 : 분 초

4) 오류 유형

오류 유형		점수	기준	빈도
삽입		1점	자료에 없는 음절을 추가하는 경우	
전체 생략	음소 생략	1점	음소를 생략하고 읽는 경우	
	음절 생략	1점	음절을 생략하고 읽는 경우	
	낱말 생략	1점	낱말을 생략하고 읽는 경우	
	줄 생략	1점	읽기 자료의 한 줄을 생략하는 경우	
전체 대치	의미 대치	1점	낱말을 의미가 있는 다른 낱말로 대치하는 경우	
	무의미 대치	1점	낱말을 의미가 없는 다른 낱말로 대치하는 경우	
왜곡	1점	한국어로는 표현할 수 없는 알아들을 수 없는 발음을 하는 경우		
무반응	1점	음절이나 낱말을 읽기 위해 10초 동안 어떠한 시도도 하지 않은 경우		
반복	1점	음절이나 낱말을 반복하는 경우		
반전	1점	음절이나 낱말의 순서가 바뀌는 경우		
자기수정	1점	읽은 음절이나 낱말을 다른 음절이나 낱말로 스스로 수정하는 경우		
쉽	1점	문장을 읽는 도중에 3초 이상의 쉽을 가지는 경우		
뚫어 읽기	1점	낱말 내 음절을 띄어 읽는 경우		

<부록 6> 고등학생 읽기 이해 평가 도구

(고등학교 국어 교과서 읽기)

덕 000 고등학교 학년 반 검사일 :

학생 이름 : (남 · 여) 생년월일 :

1. 고등학교 국어 교과서 읽기 - 읽기 이해 평가

5) 지적장애 고등학생이 읽은 본문의 제목과 내용

제목 : 아리랑

변사 : 오늘도 아리랑을 보기 위하여 저희 극장을 찾아 준 여러분, 대단히 고맙습니다. 구름 떴처럼 몰려 온 여러분 덕분에 극장이 화장창 무너질 것만 같습니다. 아, 저기 경찰도 오셨네요! 그 뒤에 서 있지 말고 이 앞으로 오세요. 아이든 어른이든 여자든 남자든 누구라도 한번 보면 감동하지 않을 수 없는 바로 그 영화. 눈물 없인 볼 수 없는 아리랑, 아 손수건을 꼭 준비하세요! 이제, 시작합니다.

영진 : 아리랑 아리랑 아라리요 아리랑 고개로 넘어간다.

변사 : 이를 어쩔거나! 가난한 영진이네는 영진의 학비와 약값으로 재산을 모두 거덜 나고, 욕심 많은 땅 주인 천 씨에게 빚 까지 지고 말았구나. 천 씨네 집에서 일하는 기호는 주인보다 더 고약한 녀석이라. 기호는 일본의 앞잡이 노릇을 하며 마을 사람들을 괴롭히는 것도 모자라 빌린 돈을 빌미로 영진의 동생 영희를 강제로 차지하려는 것이었다.

기호 : 아, 그러니까 아저씨! 영희를 저한테 시집보내 주세요. 그렇게만 하면

빌린 돈도 다 갚아 주고, 영희도 잘 먹고 잘 살게 해 준다니까요.

아버지 : 어림없는 소리! 우리 영희가 무슨 물건인가? 빌린 돈 때문에 너 같은 녀석에게 내 딸을 줄 순 없다.

기호 : 체, 어디 두고 봅시다! 나중에 후회나 하지 마시라고요.

변사 : 참매미 새롱새롱 우는 여름날, 경성에서 영진이와 함께 공부하던 현구가 친구를 찾아왔구나.

현구 : 아, 내 소중한 벗 영진이는 아직도 병이 낫지 않았구나! 영희야, 희망을 잃지 말고 힘을 내렴. 영진이는 반드시 나올 거야!

2. 읽기 이해 평가

“ 0 0 (이)가 책을 잘 읽어주었구나. 선생님이 아까 0 0 (이)가 책을 다 읽고 나면 책의 내용을 물어본다고 했지? 그럼 선생님이 몇 가지만 물어볼게?”

번호	질문	학생의 응답	비고
6	이 이야기에 나오는 사람은 누구 누구인가요?		
7	이 이야기는 어떤 장소에서 이루어지고 있나요?		
8	영진의 동생 이름은 무엇인가요?		
9	영진이네는 어떻게 하여 빗을 지게 되었는데가요?		
10	기호가 원하는 것은 무엇인가요?		