

읽기부진학생의 읽기이해점검력 및 읽기이해 특성 연구

김애화

단국대학교 특수교육학과

김의정*

전남대학교 교육학부 강사

《요약》

본 연구의 목적은 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검력 및 전반적인 읽기이해력(다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성)을 비교하고, 이들 변인(읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성)이 읽기부진 진단검사 결과에 미치는 영향의 크기를 알아보는 데 있다. 초등학교 4~6학년 읽기부진학생 44명과 일반학생 52명을 대상으로 읽기이해점검 검사, 다시말하기 검사, 읽기이해질문 검사 및 읽기유창성 검사를 실시하였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 읽기부진학생은 일반학생에 비해 읽기이해점검 검사 및 전반적인 읽기이해력 검사에서 유의하게 낮은 수행을 보였다. 둘째, 읽기이해점검 검사 결과가 읽기부진 진단검사 결과를 가장 많이 설명하는 것으로 나타났다.

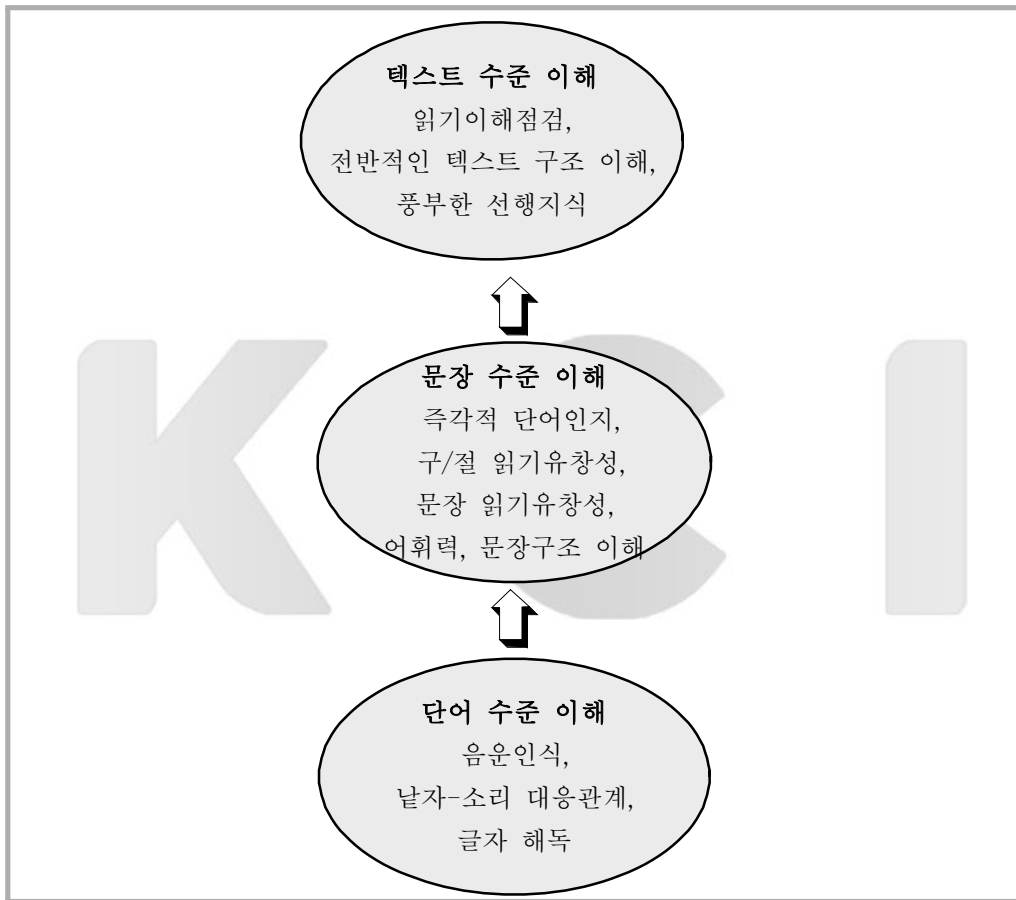
주제어 : 읽기부진, 읽기장애, 학습장애, 읽기이해, 읽기이해점검, 읽기유창성

1. 서론

읽기이해력은 능숙한 독자와 부족한 독자를 구분 짓는 중요한 척도로서 읽기의 정수(essence)라고 불리 운다(National Reading Panel, 2000). 읽기이해는 자신의 사전지식을 텍스트에서 제시되는 정보와 합치면서 의미를 형성해 가는 역동적인 과정이며(Williams, 1998), 이러한 과정은 크게 3단계로 나누어 설명될 수 있다(Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts, 2003; Yang, 2002). 첫 번째 단계는 단어 수준의 이해(lexical comprehension)로 개별 단어(예, 시소)를 읽고 그 의미를 이해하는 것을 말하여, 성공적인 단어 수준의 이해를 위한 요소로는 음운인식, 낱자-소리 대응관계, 글자해독 등이 포함된다. 두 번째 단계는 문장 수준의 이해(syntactic comprehension)로 문장을 구성하고 있는 단어들을 빠르고 정확하게 읽을 뿐만 아니라 문장구조를 고려하여 적절히 끊어서 읽고, 문장이 의미하는 바를 이해하는 것을 말한다. 성공적인 문장 수준의 이

* 교신저자(dujungkim@chonnam.ac.kr)

해를 위한 요소로는 즉각적 단어인지, 구/절 읽기유창성, 어휘력, 문장구조 이해 등이 포함된다. 세 번째 단계는 텍스트 수준의 이해(text comprehension)로 여러 문장으로 구성된 단락 혹은 여러 단락으로 구성된 텍스트를 읽고 이해하는 것을 의미한다. 성공적인 단락 및 텍스트 수준 이해를 위한 요소로는 텍스트 구조 이해, 주제와 연관된 선행지식, 읽기이해점검력 등이 포함된다. <그림 1>은 읽기이해의 과정을 나타낸다.



<그림 1> 읽기이해의 과정

이상의 세 단계 중 특히 첫 번째 단계에 해당하는 단어 수준 이해에 필수적인 글자해독(decoding)의 결함이 읽기이해 부진의 대표적인 원인으로 언급되어 왔다. 하지만 읽기 이해에 어려움을 가진 모든 학생이 글자해독의 어려움을 가진 것이 아니며, 적절한 글자해독력을 가진 학생 중 여전히 읽기이해에 어려움을 가지고 있는 경우가 있는 것으로 보고되었다(Klingner & Vaughn, 1996; Vaughn, Gersten, & Chard, 2000; Williams,

1998). 예를 들어, Yuill과 Oakhill(1991)은 생활연령, 글자해독력 및 어휘력이 비슷하지만, 읽기이해력에 차이가 있는 두 집단(읽기이해력이 높은 집단과 읽기이해력이 낮은 집단)을 비교하였다. 연구 결과에 따르면, 두 집단은 글자해독의 속도와 정확성 및 문장 수준의 이해에서는 차이가 나지 않았지만, 텍스트의 이해(예, 중심내용 선택하기, 읽기이해점검력 등)에 차이를 보였다. 이와 비슷하게 여러 학자들은 읽기장애 및 읽기부진학생이 텍스트를 전략적으로 읽고 이해하는 데 어려움을 보이고 읽기이해점검을 잘 수행하지 못하는 것을 읽기이해 결함의 요인으로 언급하였다(Baker, 1982; Brown & Palincsar, 1982; Capelli & Markman, 1982; Torgesen, 1980; Vaughn et al., 2000). 이는 단어 수준이나 문장 수준 이해가 가능하다고 하더라도 읽기이해의 가장 고차원적인 단계인 텍스트 수준의 이해에서 문제를 여전히 나타낼 수 있다는 것을 의미한다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 읽기장애 및 읽기부진학생의 글자해독 특성에 집중되던 관심이 점차적으로 문장 수준(특히, 읽기유창성과 어휘력)과 텍스트 수준의 이해 특성으로 확대되고 있으며(Cain & Oakhill, 2004), 이는 읽기의 궁극적 목적이 텍스트 수준의 이해라는 것을 감안할 때 바람직한 방향이라고 볼 수 있다. 이러한 연구 동향은 읽기장애 및 읽기부진학생을 이질적인 특성을 가진 집단(예, 단어 수준 읽기장애 및 부진, 유창성 장애 및 부진, 읽기이해 장애 및 부진)으로 보는 최근 연구 결과와 맥을 같이한다(Carr, Brown, Vavrus, & Evans, 1990; Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 1996; Fletcher et al., 2002; Flanagan, Ortiz, Alfonso, & Mascolo, 2002; Oakhill, 1994; Pazzaglia, Cornoldi, & Tressoldi, 1993; Yuill & Oakhill, 1991). 또한 최근 개정된 미국 특수교육법 시행령에서도 읽기장애를 기본적 읽기 기술(basic reading skill) 장애, 읽기유창성 기술(reading fluency skill) 장애, 읽기이해(reading comprehension) 장애의 하위영역으로 나누고 있기 때문에, 읽기장애 및 읽기부진학생의 읽기이해 특성을 연구하는 것은 중요하다고 할 수 있다.

<그림 1> 에서 볼 수 있듯이 텍스트 이해에 영향을 주는 요소 중 하나로 읽기이해점검을 들 수 있다(Baker, 1989; Kimmel & MacGinitie, 1984; Schraw, Dunkle, Bendixen, & Roedel, 1995). 읽기이해점검은 읽기이해력 발달에 중요한 역할을 한다. 읽기이해점검은 크게 평가(evaluation)와 조절(regulation)로 구성된다(Baker & Brown, 1984). 학생들은 글을 읽으면서 자신이 이해하고 있는지 여부를 지속적으로 점검함으로써 자신이 이해하지 못한 것을 파악할 수 있는데, 이 과정을 '평가'라고 한다. 자신이 텍스트를 이해하지 못할 때, 학생들은 적절한 수정방안을 적용하는데, 이 과정이 '조절'이다. 예를 들어, 학생들은 스스로에게 '내가 이해하고 있는가?', 이 단어의 의미를 이해하고 있는가?, 이 문장이 앞 문장의 내용과 잘 연결되는가?' 등을 질문하고(평가), 이상의 질문 중 어느 하나에라도 부정적으로 답하게 될 경우에는 문제 해결을 위한 수정방안(예, 다시 읽기 등)을 계획하고 적용(조절)하는 것이다. 읽기이해점검은 '자기조절적 읽기(self-regulated reading; Hacker, 1998)'라는 용어로도 사용되는데, 이는 이상에서 언급한 바와

같이 자신의 이해과정을 스스로 평가하고 문제를 해결하는 자기조절적 과정을 포함하는 것을 의미하기 때문이다.

‘오류파악(error detection)’은 읽기이해점검력을 측정하기 위해 개발된 대표적인 방법 중의 하나이다. 오류파악은 연구자가 의도적으로 오류를 삽입한 텍스트를 학생으로 하여금 읽게 하고, 학생이 오류를 발견하는 지의 여부를 통해 읽기이해점검력을 측정하는 방법이다. 학생이 오류를 발견하지 못했을 경우, 자신의 읽기과정을 자발적으로 점검하지 못하는 것으로 판단하게 된다.

오류파악 과제에는 다양한 유형이 있는데, 불완전한 정보 제시, 문법적 오류 삽입, 무의미 단어 삽입, 어휘의 비일관성(lexical inconsistency), 사전지식에 어긋나는 정보를 삽입하는 외적 비일관성(external inconsistency), 서로 일치하지 않는 정보나 내용을 삽입하는 내적 비일관성(internal inconsistency) 등이 이에 속한다(Garner, 1981; Harris, Kruithof, Terwot, & Visser, 1981; Markman, 1977; Markman & Gorin, 1981; Paris & Myers, 1981). Baker(1984)는 어떠한 유형의 오류를 포함하고 있는지에 따라 학생들의 오류파악 정도가 달라진다고 하였는데, 특히 정보나 내용의 내적 비일관성 오류파악 과제가 다른 유형(예, 무의미 단어 삽입, 문법적 오류)의 과제보다 어렵다고 주장하였다. 내적 비일관성의 파악은 다른 유형의 오류를 파악하는 것 보다 더 많은 인지적 처리과정을 요구한다(Markman, 1977, 1979). 즉, 내적 비일관성을 파악하기 위해서는 글을 구성하는 단어, 구/절, 문장들을 이해하고, 이러한 정보들을 작동기억에 유지시키면서 동시에 사전정보와 관련지어 비교함을 통해 정보를 통합하고 정보의 일관성 정도를 평가하여야 한다. 따라서 이러한 복잡한 인지과정을 요구하는 내적 비일관성 파악 과제는 많은 읽기장애 및 읽기부진학생에게 어려운 과제일 것이다. 실제로 여러 연구를 통해 읽기이해력이 부족한 읽기부진학생이 내적 비일관성을 발견하는 데 어려움을 보이는 것으로 밝혀졌다(Ehrlich, 1996; Ehrlich, Remond, & Tardieu, 1999; Glenberg, Wilkinson, & Epstein, 1982; Markman, 1977, 1979).

읽기장애 및 읽기부진학생의 읽기이해점검 특성 연구는 외국 문헌에서 여러 편 보고되었지만(Baker, 1989; Kimmel & MacGinitie, 1984; Schraw et al., 1995), 국내의 읽기장애 및 읽기부진학생의 특성을 연구한 논문은 그리 많지 않다. 송영주(1998)는 세 가지 유형의 오류파악 과제(내적 비일관성, 외적 비일관성, 주제 비일관성)를 활용하여 초등학교 2, 4학년 학생의 읽기이해점검력을 연구하였다. 오류파악 과제는 5개 문장으로 구성하였으며, 5개의 문장 중 1개 문장은 오류 문장이었다. 연구 결과, 내적 비일관성을 파악하는 과제가 외적 비일관성을 파악하는 과제보다 어려운 과제이고, 내적 비일관성 파악 과제는 작동기억과 유의한 상관을 가지는 것으로 나타났다. 김정미(2005)는 참조적 의사소통 과제(정보가 충분한 발화조건, 이전발화 이용가능한 발화조건, 정보가 불충분한 발화조건)를 활용하여 7, 8세 단순언어장애학생과 일반학생의 읽기이해점검력을 비교하였다. 연구 결과, 단순언어장애학생은 정보가 불충분한 발화조건에서 과제 수행도가

일반학생과 비교하여 유의하게 낮은 것으로 나타났으며, 이를 읽기이해점검력의 부족으로 해석하였다. 송영주(1998), 김정미(2005)등의 연구는 학령기 학생을 대상으로 읽기이해점검 특성을 연구할 시도했다는 데 중요한 의의가 있다. 하지만, 이 연구들에서는 읽기장애 및 읽기부진학생을 대상으로 연구한 것이 아니며, 또한 내적 비밀관성 오류과약과제를 ‘텍스트’라는 맥락 안에서 측정하지 않았다. 따라서 본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 ‘텍스트’ 안에 내적 비밀관성 오류를 삽입하여 읽기이해점검력을 측정할 수 있는 검사를 개발하여, 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검력을 비교하고자 하였다.

본 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다. 첫째, 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검 특성을 비교하고자 하였다. 읽기이해점검 특성은 내적 비밀관성 오류과약 과제를 통해 평가하였다. 둘째, 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검력 뿐 아니라 전반적인 읽기이해력을 비교하였다. 전반적인 읽기이해력은 선행연구를 통해 대표적인 읽기이해력 측정방법으로 제안된 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 평가를 사용하였다. 셋째, 본 연구에서 읽기부진학생 선별도구로 사용한 읽기부진 진단검사의 결과와 읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 평가결과와의 상관관계를 알아보고, 이 중 어떤 변인이 읽기부진 진단검사 결과에 가장 큰 영향을 미치는 지를 알아보았다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

경기 지역 내 3개 초등학교에 재학 중인 4, 5, 6학년 읽기부진학생 44명과 일반학생 52명, 총 96명이 본 연구에 참여하였다. 읽기부진학생은 장애를 가지고 있는 것으로 진단되지 않은 학생 중, 한국교육과정평가원에서 개발한 기초학력부진학생 진단검사를 실시한 결과가 해당학년 읽기점수에서 하위 20%에 속하는 학생으로 선정하였다. 이는 저성취 모델(low achievement model)의 저성취 기준인 하위 20~25 백분위를 참고한 것이다(Fletcher & Denton, 2003; Mattison, Hooper, & Glassberg, 2002). 일반학생은 위에서 제시한 학습부진 기준(하위 20%) 이상의 성취수준 학생으로 선정하였다. 두 집단 학생의 읽기검사 결과는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 연구 대상 학생의 읽기검사 결과: 한국교육과정 평가원 기초학력부진학생 진단.배치 검사

	평균	표준편차
읽기부진학생 집단(n=44)	8.02	2.36
일반학생 집단(n=52)	12.37	1.50

2. 검사 절차

본 연구에서는 한국교육과정평가원 기초학력부진학생 진단.배치 검사를 우선적으로 실시하여 학습부진학생과 일반학생을 선별한 후, 아래에 기술한 네 가지 유형의 본 검사를 실시하였다. 본 검사는 학생이 재학하고 있는 학교에서 이루어졌으며, 일상적인 학교의 일과가 진행되는 동안 검사자가 학생을 독립된 공간으로 데려와서 개별적으로 검사를 실시하였다. 검사자 1인이 1명의 학생을 대상으로 다음의 네 가지 유형의 검사를 실시하였다: (a) 읽기이해점검 검사, (b) 다시말하기 검사, (c) 읽기유창성 검사, (d) 읽기이해질문 검사. 이상의 검사들은 선행연구를 통해 읽기이해력을 측정하는 타당성을 갖춘 것으로 평가되었기에 본 연구에 사용되었다(Hansen, 1978; 김동일, 2000; Deno, 1985; Chan, Cole, & Barfett, 1987). 검사 실시 순서가 검사 결과에 미치는 영향을 최소화하기 위하여 역균형 통제를 실시하였다.

3. 검사자 훈련

본 연구의 검사자는 현재 대학원에서 특수교육학을 전공하고 있는 대학원생으로 구성되었다. 검사의 신뢰도를 높이기 위하여 본 연구자가 검사자들에게 검사 절차 및 다음의 네 가지 검사도구 실시 방법에 관한 훈련을 실시하였다: (a) 읽기이해점검 검사, (b) 다시말하기 검사, (c) 읽기유창성 검사, (d) 읽기이해질문 검사. 훈련의 내용은 검사도구 소개, 검사실시 방법 및 지침, 채점 방법 등으로 구성되었으며, 3시간 동안 1회 실시하였다. 본 연구자가 구체적인 검사도구 실시 방법을 시범 보인 후에, 검사자들은 짝을 이루어 검사자와 피검사자의 역할을 바꾸어 가며 검사도구 실시하는 방법을 연습하였다. 본 연구자는 이 과정을 관찰하며 필요할 경우 문제점을 지적하고 토론하며 올바른 방법으로 검사를 실시할 수 있도록 조언하였다.

4. 검사도구

1) 읽기부진 선별검사

본 연구에서 읽기부진학생은 한국교육과정평가원에서 개발한 기초학력부진학생 진단.배치 검사를 사용하여 선별되었다. 기초학력부진학생 진단.배치검사는 한국교육과정평가원에서 수행한 연구 결과를 토대로 개발되었는데, 본 연구에서는 ‘국어읽기’ 검사를 읽기부진 진단검사로 사용하였다. ‘국어읽기’는 읽기이해와 어휘를 측정하는 7문항을 통해 학생의 읽기수준을 평가할 수 있도록 개발되었다. 각 학년별 평가 문항 수가 7문항으로 적은 편이어서 해당학년의 검사와 이전 학년 검사를 합하여 총 14문항(각 문항당 1점)

으로 평가지를 구성하였다. 검사는 30분 동안 집단검사로 실시하였다.

2) 읽기이해력 검사

(1) 읽기이해점검 검사

본 연구에서는 연구자가 국내외 선행연구를 바탕으로 2개의 이야기 텍스트를 만들어 읽기이해점검과 다시말하기 검사에 활용하였다. 이야기 텍스트는 이야기 문법 5 요소(인물, 배경, 사건의 발단 혹은 주인공이 처한 문제/난관, 사건의 진행, 사건의 결말)를 포함하도록 구성하였다(Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990; Gurney, Gersten, Dimino, & Carnine, 1990; Idol, 1987). 본 연구에서는 많은 읽기장애 및 읽기부진학생이 어려움을 보이는 것으로 밝혀진 '내적 비일관성'에 관한 오류과약 과제를 읽기이해점검력 검사과제로 활용하였다. 따라서 각 이야기 중간 중간에 문맥에 맞지 않는 세 개의 문장(표 2에서 밑줄 친 문장)을 삽입하였다(표 2 참고).

검사자는 학생에게 이야기 텍스트에 앞뒤가 맞지 않아 이상한 문장이 있을 수도 있다고 알린 후¹⁾, 이상한 문장이라고 생각되면 밑줄을 긋도록 지시하였다. 학생이 이상한 문장을 올바르게 찾아 밑줄을 그었을 때, 각 문장 당 1점을 주었으며, 올바르게 않은 문장에 밑줄을 그었을 때는 0점을 주었다. 또한 밑줄 친 문장이 하나도 없었을 경우에는 0점을 주었다. 따라서 읽기이해점검 검사에서 학생이 얻을 수 있는 최고 점수는 6점(각 이야기 텍스트 당 3점씩)이고, 최저 점수는 0점이었다.

각 이야기 텍스트의 난이도는 초등학교 학생의 수준에 어렵지 않도록 어휘, 문장의 수, 어절의 수를 고려하여 구성하였다. 각 이야기 텍스트에 사용된 어휘는 서상규, 남윤진, 진기호(1998)가 정리한 5000개의 기본어휘와 김광해(2003)의 1.2등급 어휘를 참고하여 선택되었다. 또한 각 이야기 텍스트는 총 14개의 문장으로, 총 어절의 수는 131, 148로 구성되었다. 이상의 과정으로 개발된 이야기 텍스트를 사용하여 초등학교 4, 5학년 학생 9명을 대상으로 읽기이해점검 및 다시말하기 예비검사를 검사도구의 적절성을 확인하였다.

(2) 다시말하기 검사

읽기이해점검 과제와 동일한 이야기 텍스트를 사용하여 다시말하기(retelling) 검사를

1) 오류과약 과제를 수행함에 있어 학생에게 읽기지문에 오류가 포함되어 있음을 알리지 않는 경우와 학생에게 읽기지문을 읽기에 앞서 오류가 포함되어 있음을 알리는 경우가 있다. 전자의 경우, 학생들은 읽기지문 내용이 이해되지 않는 것은 자신에게 문제가 있기 때문이라고 인식하고, 이를 수정하고자 노력하는 경향을 보였다(Wingrad & Johnston, 1982). 반면 후자의 경우, 학생들은 오히려 읽기이해점검 자체에 집중하는 경향을 보였다(August et al., 1984; Bos & Filip, 1984). 따라서 본 연구에서는 학생에게 읽기지문에 오류가 포함되어 있을 수도 있음을 검사 전 미리 알리는 방식을 사용하였다.

실시하였다. 다시말하기는 일반학생 뿐 아니라 읽기장애학생의 읽기이해력을 측정하는데 타당성을 갖춘 검사로 평가되었다(Edwards & Chard, 2000; Hansen, 1978; Lipson, Mosenthal, & Mekkelsen, 1998). 검사자는 학생에게 이야기를 다 읽은 후, 보지 않고 읽은 내용을 검사자에게 말 할 것이라고 미리 알려주었다. 학생이 이야기를 다 읽은 후, 읽은 내용을 자신의 말로 다시 말하도록 지시하였고 학생의 반응을 녹음하였다. 녹음된 학생의 반응을 전사한 후, 위에서 언급한 5개 이야기 문법 요소(인물, 배경, 사건의 발단 혹은 주인공이 처한 문제/난관, 사건의 진행, 사건의 결말)에 준하여 연구자가 개발한 3점 척도로 평가되었다. 즉, 각 이야기 문법요소를 얼마나 정확하게 포함하는지의 여부에 따라 (a) 오답을 하거나 대답을 하지 못할 때 1점(inaccurate or no response), (b) 주요 정보 중 일부 만 언급할 경우 2점(partial), (c) 주요 정보 모두를 언급할 경우 3점(complete)으로 평가하였다. 따라서 다시말하기 검사에서 학생이 얻을 수 있는 최고 점수는 30점(각 이야기 텍스트 당 15점씩[5개 이야기 문법 요소 x 최고점수 3점])이며, 최저 점수는 10점(각 이야기 텍스트 당 5점씩[5개 이야기 문법 요소 x 최저점수 1점])이었다<표 2>. 다시말하기 채점 신뢰도는 전체 자료의 20%를 무작위로 선택하여 산출하였으며, 그 결과 96%의 신뢰도가 확보되었다.

<표 2> 읽기이해점검 검사지 및 다시말하기 채점 기준

<p>어느 날 독수리가 날아와 온 마을의 닭을 거의 다 잡아먹었다. 하지만, 마을에는 독수리를 죽일 수 있는 능력을 가진 사람이 한 명도 없었다. <u>그 사나이는 키가 크고 곰처럼 힘이 세어 온 마을 사람들이 끄떡 못 했다.</u> 어느 날 마을 사람들이 작은 집에 모여 걱정하는 이야기를 엿듣던 쥐는 마을 사람들을 도울 계획을 세우기 시작했다. <u>쥐는 꼬리가 길고 앞니가 꼴처럼 생겼다.</u> 쥐는 지붕 위에 구멍을 내고, 끝이 뾰족한 긴 막대를 그 구멍 속에 박아 넣었다. 그 후 쥐는 지붕 위에 올라가 뾰족한 막대 옆에 가까이 앉았다. 쥐는 독수리가 자신을 보고 잡아먹기 위해 날아올 것이라고 생각하며 가만히 앉아 독수리를 기다렸다. 마침내 독수리는 쥐를 보고 날쌔게 날아왔다. 쥐는 독수리가 아주 가까이 올 때까지 기다렸다가 독수리가 자신을 잡기 바로 직전에 옆으로 피했다. 그러자 독수리는 뾰족한 막대에 찰려 그 자리에서 죽었다. <u>독수리는 쥐를 발톱으로 움켜쥐고 곧장 쥐를 죽였다.</u> 쥐는 영웅이 되었고 온 마을 사람들은 쥐에게 감사의 뜻을 전했다.</p> <p>1. 주인공에 대한 언급</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1점(no response or inaccurate): 오답을 하거나, 대답을 하지 못할 때 ● 2점(partial): 인물을 한 명 만 언급(쥐, 독수리 중 하나만 언급) ● 3점(complete): 인물을 모두 언급(쥐, 독수리를 반드시 포함하여 언급, 사람도 추가로 언급할 수 있으나, 쥐와 독수리는 반드시 포함하여야 함)
--

2. 배경(장소와 때)에 대한 언급

- 1점(no response or inaccurate): 오답을 하거나, 대답을 하지 못할 때
- 2점(partial): 마을과 지붕 중 일부만 언급
- 3점(complete): 마을과 지붕을 모두 언급

3. 사건의 발단이나 주인공이 달성하고자 하는 목적에 관한 언급

- 1점(no response or inaccurate): 오답을 하거나, 대답을 하지 못할 때
- 2점(partial): 독수리가 닭을 거의 다 잡아먹은 것, 걱정하는 마을 사람, 쥐가 엿들을 중 일부만 언급
- 3점(complete): 독수리가 닭을 거의 다 잡아먹은 것, 걱정하는 마을 사람, 쥐가 엿들을 모두 언급

4. 사건의 진행 언급

- 1점(no response or inaccurate): 오답을 하거나, 대답을 하지 못할 때
- 2점(partial): 막대기를 꽃음, 독수리를 가만히 기다렸다가 옆으로 피함, 독수리가 막대기에 찢려 죽음 중 일부만 언급
- 3점(complete): 막대기를 꽃음, 독수리를 가만히 기다렸다가 옆으로 피함, 독수리가 막대기에 찢려 죽음을 모두 언급

5. 사건의 결말

- 1점(no response or inaccurate): 오답을 하거나, 대답을 하지 못할 때
- 2점(partial): 쥐가 영웅이 되고, 감사의 뜻을 전했다는 것 중 일부만 언급
- 3점(complete): 쥐가 영웅이 되고, 감사의 뜻을 전했다는 것 모두 언급

(3) 읽기유창성 및 읽기이해 질문검사

본 연구의 읽기유창성 및 읽기이해 질문검사는 읽기진단 검사(김윤옥, 2001)의 하위검사에 해당하는 ‘눈으로 읽기검사’를 통해 실시하였다. 눈으로 읽기검사는 학년별 읽기지문(이야기식 글)과 해당 읽기지문에 관한 읽기이해 질문으로 구성되어 있다. ‘입으로 읽기검사’는 읽기지문에 관한 읽기이해 질문이 포함되어 있지 않았기 때문에 눈으로 읽기검사를 대신 사용하였다. 읽기유창성 평가를 위해 학생들은 읽기지문을 소리 내어 읽었으며, 읽기유창성 점수는 1분 동안 정확하게 읽은 어절의 수로 산출하였다.

(4) 읽기이해 질문검사

읽기유창성 검사와 동일한 읽기지문을 사용하여 읽기이해 질문검사를 실시하였다. 읽기진단 검사(김윤옥, 2001)에 포함된 읽기이해 질문은 사실적 이해와 추론 이해를 평가하는 10문항으로 구성되어 있다. 학생들은 읽기지문을 읽은 후, 읽기이해 질문 10문항을

스스로 읽고 답하였다. 점수는 올바르게 답한 문항 당 1점으로, 틀리게 답한 문항은 0점으로 계산하였다(최고 점수 10점, 최저 점수 0점).

5. 자료 분석

각 검사자는 본인이 실시한 검사의 결과를 일차적으로 채점하였으며, 이를 두 명의 대학원생이 독립적으로 확인한 후, 본 연구자가 다시 재검토 하여 정확성을 기하였다. 본 연구에서는 SPSS 12.0 소프트웨어를 이용하여 자료 분석을 실시하였다. 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 점수를 비교하기 위하여 다변량 분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 본 연구의 종속변수들은 선행연구에서 읽기이해력을 측정하는 검사로 평가되었기에 상관관계가 있는 것으로 보아 MANOVA를 실시하였다.

읽기부진 선별에 사용한 읽기부진 진단검사 결과를 중심으로, 읽기부진 진단검사와 읽기이해력 검사 도구들 간의 pearson 상관계수 r 값을 산출하였다. 또한 읽기부진 진단 검사 결과에 대한 읽기이해력 검사 도구들의 설명량 분석을 위해 위계적 중다회귀분석(multiple regression)을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 읽기부진 학생과 일반학생의 읽기이해점검 및 전반적인 읽기이해력(다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성) 비교

읽기부진 학생과 일반학생의 읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 점수를 비교하기 위하여 실시한 MANOVA 결과, 두 집단 간에 유의한 차이가 나타났다, Wilk's $\lambda = .643$, $F(4, 90) = 12.476$, $p < .001$. <표 3>에 나타나 있듯이 ANOVA 분석 결과, 모든 검사(읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 검사)에서 읽기부진 학생이 일반학생과 비교하여 통계적으로 유의하게 낮은 점수를 받았다.

<표 3> 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검 및 전반적인 읽기이해력 비교

	읽기부진학생(n=44)	일반학생(n=52)	F
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
읽기이해점검	1.30 (1.14)	2.56 (1.50)	F(1,93)=20.30***
다시말하기	21.67 (4.74)	25.25 (2.57)	F(1,93)=21.88***
읽기이해질문	5.44 (2.12)	6.83 (1.46)	F(1,93)=13.29***
읽기유창성	78.68 (20.13)	97.74 (22.20)	F(1,93)=18.86***

*** $p < .001$

2. 읽기부진 진단검사와 읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 검사와의 관계

본 연구에서 읽기부진학생 선별도구로 사용한 읽기부진 진단검사의 결과와 읽기이해 점검, 읽기이해질문, 읽기유창성, 다시말하기 검사 결과들 간의 상관을 알아보기 위해 pearson 상관계수 r 값을 산출하였다. <표 4>에 제시된 바와 같이 정도의 차이는 있지만, 읽기부진 진단검사 결과는 읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해 질문, 읽기유창성 검사 결과와 유의한 상관을 보였다. 그 중, 읽기이해점검이 읽기부진 진단검사 결과와 가장 높은 상관인 .557을 보였으며, 읽기유창성과는 상대적으로 낮은 상관인 .392를 보였다.

<표 4> 읽기부진 진단검사와 읽기이해검사들 간의 상관계수

	읽기부진 진단.배치 검사	읽기이해 점검	다시말하기	읽기이해 질문	읽기유창성
읽기부진 진단.배치 검사	1				
읽기이해점검	.557**	1			
다시말하기	.440**	.382**	1		
읽기이해 질문	.432**	.335**	.443**	1	
읽기유창성	.392**	.276**	.217*	.148	1

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

읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 검사 중, 어떤 변인이 읽기부진

진단검사 결과에 가장 큰 영향을 미치는 지를 알아보기 위해, 위에서 제시한 상관계수 값을 바탕으로 읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 변인을 하나씩 추가로 투입하는 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. <표 5>에서 제시된 바와 같이, 1모형(읽기이해점검)은 읽기부진 검사 결과의 29.1%를 설명하는 것으로 나타났으며, 나머지 검사는 2.8~5.6%의 고유 설명량을 추가로 갖는 것으로 나타났다. 즉, 읽기이해점검이 읽기부진 진단검사 결과를 가장 많이 설명하는 것으로 해석할 수 있는데, 이러한 해석은 다른 검사(다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성)를 1모형으로 투입하였을 때 14~18.5% 정도의 설명량 밖에 갖지 못하는 점으로 뒷받침 될 수 있다.

<표 5> 학습부진 검사에 대한 중다회귀분석 결과

모형	변인	비표준화된 회귀계수 (표준오차)	표준화된 회귀계수	t	R	R ²	수정된 R ²	수정된 회귀식에 대한 F
1	읽기이해점검	1.06(.17)	.55	6.28***	.546	.293	.291	39.49***
2	읽기이해점검	.86(.17)	.44	4.91***	.600	.361	.347	25.94***
	다시말하기	.19(.06)	.27	3.00**				
3	읽기이해점검	.78(.17)	.40	4.48***	.629	.395	.375	19.81***
	다시말하기	.13(.07)	.19	2.03*				
	읽기이해질문	.31(.14)	.21	2.28*				
4	읽기이해점검	.69(.17)	.35	3.99***	.665	.442	.417	17.79***
	다시말하기	.11(.06)	.16	1.78				
	읽기이해질문	.30(.13)	.21	2.31*				
	읽기유창성	.03(.01)	.23	2.74**				

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

IV. 논의

본 연구에서는 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해점검 특성 및 전반적인 읽기이해력(다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성)을 비교하고, 이들 변인(읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성)이 읽기부진 진단검사 결과에 미치는 영향의 크기를 알아보고자 하였다. 먼저 본 연구의 결과를 논의한 후, 연구결과가 교육현장 던지는 시사점, 제한점, 그리고 후속연구의 방향을 논의하기로 한다.

연구결과에 따르면, 읽기부진학생이 일반학생에 비해 읽기이해점검력 뿐만 아니라 전

반적으로 읽기이해력이 낮은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 읽기부진학생의 읽기이해력(읽기점검력 포함)의 특성을 연구한 선행문헌의 결과와 전반적으로 일치한다(Klingner & Vaughn, 1996; Vaughn et al., 2000; Williams, 1998; Yuill & Oakhill, 1991). 또한, 읽기부진 진단검사와 다양한 읽기이해력 검사(읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성 검사) 간의 유의한 상관이 나타났다. 읽기이해가 읽기 교육의 궁극적인 목적임을 고려할 때, 읽기이해력과 읽기부진 진단검사 결과 사이의 유의한 상관은 기대된 결과라고 할 수 있다. 특히, 읽기 교육 초기 목표인 ‘읽기 학습(learning to read)’이 초등학교 3학년 이상으로 올라감에 따라 점차적으로 ‘학습을 위한 읽기(reading to learn)’로 변화하게 되며, 학습을 위한 읽기에서는 읽기이해력의 중요성이 더욱 강조된다.

본 연구 결과 중 주목할 만한 점 중 하나로 읽기부진 검사 결과와 읽기이해점검 검사 결과와의 높은 상관을 들 수 있다. <표 4, 5>에서 볼 수 있듯이, 읽기부진 진단검사와 읽기이해점검 검사 간의 상관계수가 가장 크고, 또한 회귀분석 결과에서도 읽기이해점검이 읽기부진 진단검사 결과를 가장 많이 설명하는 것으로 나타났다. 읽기이해점검력은 텍스트 이해에 영향을 주는 요소 중 하나이며, 읽기장애 및 읽기부진학생의 경우 낮은 읽기이해점검력을 보이는 것으로 여러 편의 연구에서 발표되었다(Baker, 1989; Kimmel & MacGinitie, 1984; Schraw et al., 1995). 하지만, 본 연구에서는 다양한 읽기이해력 검사(읽기이해점검, 다시말하기, 읽기이해질문, 읽기유창성) 중에서 읽기이해점검이 읽기능력을 가장 많이 설명하는 변인으로 나타났다. 이는 읽기이해점검력의 중요성을 더욱 명확하게 하는 결과로 해석할 수 있을 것이다.

본 연구의 또 다른 주목할 만한 점은 읽기유창성이 차지하는 비중을 들 수 있다. 읽기유창성은 읽기이해력을 위해 필요한 하나의 요소로서 밝혀진바 있고(National reading panel, 2000), 읽기이해력에 대한 예측도가 높은 변인으로서 인정되면서 읽기이해력을 측정하는 대표적인 교육과정중심측정(curriculum-based measurement)으로 사용되고 있다(Deno, 1985). 예를 들어, 읽기유창성 검사(Oral Reading Fluency)는 최근 미국에서 널리 사용되고 있는 타당도와 신뢰도를 갖춘 읽기 조기선별 도구인 The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills의 하위영역의 하나로, 초등학교 1학년부터 4학년 학생의 읽기능력을 측정하는 검사로 활용되고 있다. 또한 Fewster와 MacMillan (2002)은 읽기유창성 검사가 중등학생의 읽기이해력을 측정하는 데 있어 신뢰도와 타당도를 갖춘 교육과정중심측정이라고 보고하였다. 이 밖에도 여러 학자들은 초등학교 읽기부진학생 뿐 아니라 중.고등학교 읽기부진학생들도 읽기유창성의 결함을 가지고 있으며, 따라서 읽기유창성 교수를 제공하는 것이 필요하다고 제안하였다(Archer, Gleason, & Vachon, 2003; Timothy & Padak, 2005). 이러한 선행연구의 결과와 비교해 볼 때, 본 연구에서 읽기유창성 검사와 읽기부진 진단배치 검사 간의 상관이 상대적으로 낮았다는 것(유의하지는 않지만)은 흥미로운 결과라고 할 수 있다. 이와 같은 결과는 한글과

영어의 차이로 인한 것으로 조심스럽게 해석해 볼 수 있을 것이다. 한글은 낱자와 소리의 대응관계가 상당히 정확한 언어이기 때문에 한글을 빠르고 정확하게 읽는 것으로 측정되는 읽기유창성의 읽기능력에 대한 예측도가 영어에 비해 다소 낮을 수도 있을 것이다. 더욱이 본 연구의 참여 학생은 초등학교 4.5.6학년이기 때문에 초등학교 저학년 학생들 보다 읽기유창성이 읽기능력에 미치는 영향이 상대적으로 적게 나타났을 수도 있다. 이와 비슷한 연구결과를 Yovanoff와 동료들(2005)이 보고하였는데, 이들은 4학년부터 8학년 학생들을 대상으로 어휘력과 읽기유창성이 읽기이해력을 어느 정도 예측하는가에 대한 실험을 한 결과, 유창성이 읽기이해력을 예측하는 변인으로 밝혀졌지만, 예측력은 학년이 올라가면서 감소하는 패턴을 나타내는 것으로 보고하였다. 하지만, 이러한 해석은 본 연구의 결과로만으로는 완벽하게 지지될 수 없으며, 추후 한글 읽기유창성에 대한 종단적 연구를 통해 보다 정확히 밝혀져야 할 것으로 생각된다.

본 연구의 결과가 교육현장에 던지는 시사점은 다음과 같이 정리해 볼 수 있을 것이다. 첫째, 읽기부진학생이 일반학생에 비해 읽기이해력이 낮은 것을 감안할 때, 학습부진학생을 대상으로 한 읽기이해교수가 필요함을 알 수 있다. 읽기이해는 읽기 교육의 궁극적 목적일 뿐 아니라 모든 교과목 학습에 기초가 되기 때문에, 읽기이해력의 중요성에 대해서 이견을 제시할 사람은 없을 것이다. 무엇보다도 초등학교 고학년으로 갈수록 저학년에서 배운 기본적인 읽기기술 및 읽기이해기술을 적절하게 사용하여 새로운 내용을 습득하는 것이 요구된다. 즉, 읽기이해력의 부족은 읽기교과 뿐만 아니라 기타 교과목의 내용 학습에도 심각한 영향을 미친다고 할 수 있다. 교육현장에서 학습도움실, 방과 후 교실, 순회교사, 통합학급에서의 협력교수 등 다양한 방법을 활용하여 읽기부진 학생의 읽기이해력을 증진시킬 수 있는 방법을 모색하는 것은 교육현장의 중요한 과제라고 할 수 있다.

둘째, 읽기이해점검력이 읽기능력을 설명하는 정도가 높은 것을 감안 할 때, 읽기부진 학생의 선별과 교수에 있어 읽기이해점검의 중요성을 고려해야 할 것이다. 적절한 교육 서비스 제공을 위한 첫 단계는 올바른 대상의 선별이다. 최근 학습부진 학생의 선별과 그들을 위한 서비스가 강조되고 있는데, 국내 읽기부진학생의 선별 평가에 있어서 고려해야 할 것 중 하나로 읽기이해점검력을 들 수 있을 것이다. 또한 자발적으로 자신의 읽기과정을 점검하는 데 어려움을 겪는 학생의 경우, 전략적 지원을 통해 대상학생의 읽기이해점검을 통해 자기조절적 읽기를 수행할 수 있도록 해야 할 것이다. 즉, 읽기이해점검력을 향상시키는데 사용된 연구기반 전략을 읽기부진학생에게 교수하는 것이 요구된다. 읽은 내용을 얼마나 이해하는지 스스로에게 질문하기, 읽은 내용을 자기말로 바꾸어 다시 말하게 하거나 전체적인 글의 내용을 요약하게 하는 등의 전략을 교수하는 것이 필요하다. 이러한 집중적인 읽기이해 교수를 통해 읽기부진학생이 읽기 교과 뿐만 아니라 타 교과목에서도 학업성취를 향상시킬 수 있도록 도와주는 것이 바람직하다.

셋째, 본 연구에서 읽기부진 진단검사 결과는 읽기이해점검을 비롯하여, 다시말하기,

읽기유창성, 읽기이해 문제를 푸는 능력과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 읽기이해력을 향상시키기 위해 다양한 전략을 교수해야함을 시사한다고 할 수 있다. 또한 읽기이해는 독자가 자신이 선행지식과 텍스트에서 제시하는 정보를 결합시키면서 의미를 형성해가는 역동적이고 복잡한 과정이기 때문에(Williams, 1998) 읽기이해의 어려움을 초래하는 이유도 다양하며, 이에 따른 교수 방법도 다양해야 할 것이다. 읽기장애 및 읽기부진학생이 갖는 읽기이해의 어려움은 단어 수준 이해 혹은 기본적인 읽기기술(basic reading skills; 예, 글자해독)을 언급하지 않는다 하더라도, 텍스트 수준 이해와 관련하여서도 다양하게 나타난다. 즉, 읽기유창성이 부족한 학생, 사실적 이해 질문을 어려워하는 학생, 추론적 이해 질문을 어려워하는 학생, 중심 내용을 파악하는 데 어려움을 갖는 학생 등 읽기이해와 관련된 특성이 다양할 것이며, 따라서 대상학생이 보이는 특성을 구체적으로 파악하고, 이에 대한 교수 지원도 다양해야 할 것이다. 예를 들어, 읽기이해전략(예: 다시말하기, 질문하기)의 부족으로 인해 읽기이해에 문제가 있는 학생의 경우에는 연구기반 읽기 전 전략(예, 사전지식 활성화, 예측하기, 핵심단어 익히기), 읽기 중 전략(예, 중심 내용 파악하기, 질문하기, 읽기이해점검), 읽기 후 전략(예, 질문만들기, 다시말하기)을 통하여 읽기이해를 증진시킬 수 있는 집중적인 중재가 시급히 요구된다(Ehren, 2005; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

본 연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구가 경기지역 내에 있는 3개 초등학교 고학년을 대상으로 이루어진 것이기 때문에 본 연구의 결과를 읽기부진학생 모두에게 일반화시키기는 어렵다. 따라서 기타지역에 거주하는 초등학교 고학년 읽기부진학생과 초등학교 저학년 읽기부진학생을 대상으로 하는 후속연구가 필요하다. 둘째, 본 연구의 목적이 읽기부진학생과 일반학생의 읽기이해력을 비교하는데 국한되었다는 것이다. 따라서 후속 연구에서는 읽기이해력 뿐 아니라 다양한 읽기 요소(단어인지, 어휘 등)들을 함께 고려하여 읽기부진학생과 일반학생의 읽기 특성을 보다 포괄적으로 연구해야 할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 읽기이해력 측정을 위해 두 개의 이야기 식 글을 사용하였다. 초등학교 고학년으로 올라 갈수록 이야기 식 글 보다는 설명식 글을 많이 접하게 되며, 읽기부진학생의 경우 설명식 글의 이해에 상당한 어려움이 있다. 이러한 점을 감안할 때 이야기 식 글 이외의 설명식 글에 대한 일반학생과 읽기부진학생의 읽기이해력을 비교하는 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

- 김광해 (2003). **등급별국어교육용어휘**. 서울: 박이정.
 김동일(2000). **기초학습기능수행평가체계:읽기검사**. 서울: 학지사.
 김윤옥(2001). **읽기진단검사**. 서울: 도서출판 특수교육.

- 김정미(2004). 학령기 단순언어장애아동의 이해모니터링 능력. **말소리**, 51, 57-69.
- 서상규, 남윤진, 진기호(1998). **한국어교육을위한기초어휘선정**. 문화관광부 한국어 세계화 추진 위원회.
- 송영주(1998). 글 처리과정에서 작업기억 부담에 따른 유아의 이해점검 수행. **유아교육연구**, 18(2), 197-213.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.
- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 27-35.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal (Eds.) *The handbook of reading research*. New York, NY: Longman. 353-394.
- Brown, A., & Palincsar, A. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Capelli, C. A., & Markman, E. M. (1982). Suggestions for training comprehension monitoring. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 87-96.
- Carr, T. H., Brown, T. L., Vavrus, L. G., & Evans, M. A. (1990). Cognitive skill maps and cognitive skill profiles: Componential analysis of reading differences in children's reading efficiency. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approach*. New York: Academic Press.
- Chan, L. K. S., Cole, P. G., & Barfett, S. (1987). Comprehension monitoring: Detection and Identification of text inconsistencies by LD and normal students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 114-124.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill, J. (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: LEA.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 17-32.
- Edwards, L., & Chard, D. J. (1999). *Curriculum reform in a residential treatment program: Examining the effects of integrated instruction on the summary writing skills of students with emotional and behavioral disorders*. Manuscript submitted for publication, The University of Texas at Austin.
- Ehren, B. J. (2005). Looking for evidence-based practice in reading comprehension instruction. *Topics in Language Disorders*, 25(4), 310-321.
- Ehrlich, M. F. (1996). Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skilled and less skilled comprehenders. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Process and remediation*(pp. 221-249). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehrlich, M. F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young

- skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 11, 29-63.
- Fewster, S., MacMillan, P.D. (2002). School-based evidence for the validity of curriculum-based measurement of reading and writing. *Remedial and Special Education*, 23(3), 149-156.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2002). *The achievement test desk reference (ATDR): Comprehensive assessment and learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fletcher, J. M., & Denton, C. (2003, December). *Validity of alternative approaches to the identification of LD: Operationalizing unexpected underachievement*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidenced-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. (1981). Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation. *Journal of Educational Research*, 74, 159-162.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C., and Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10, 597-602.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., Carnine, D. (1990). Story grammar: Effective literature instruction for high school students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 335-342.
- Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hansen, C. L. (1978). Story retelling used with average and learning disabled readers as a measure of reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 1, 62-69.
- Harris, P. L., Kruithof, A., Terwot, M. M., & Visser, T. (1981). Children's detection and awareness of textual anomaly. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 212-230.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Kimmel, S., & MacGinitie, W. H. (1984). Identifying children who use a perserverative text processing strategy. *Reading Research Quarterly*, 19, 162-172.
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Liptson, M. Y., Mosenthal, J. H., & Mekkelsen, J. (1999). The nature of comprehension among grade 2 children: Variability in retellings as a function of development, text, and task. In T. Shanahan, & F. Rodriguez-Brown (Ed.), *National reading conference yearbook 48*. Chicago: National Reading Conference.
- Markman, E. M. (1977). Realizing you don't understand: A preliminary investigation. *Child*

- Development*, 48, 986-992.
- Markman, E. M. (1979). Realizing you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.
- Markman, E. M. & Gorin, L. (1981). Children's ability to adjust their standards for evaluating comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 73, 320-325.
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes & P. Bryant(Eds.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(1), 5-22.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. E. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology in Education*, 8, 247-258.
- Schraw, G., Dunkle, M.E., Bendixen, L.D., & Roedel, T.D. (1995). Does a general monitoring skill exist? *Journal of Educational Psychology*, 87, 433-444.
- Timothy V. & Padak, N.(2005). *3-minute reading assessments: Word recognition, fluency, & comprehension: Grades 5-8*. New York, NJ: Scholastic.
- Torgesen, J. K. (1980). Conceptual and educational implications of the use of efficient task strategies by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 364-371.
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard. D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Finding from research syntheses, *Exceptional Children*, 67(1), 99-114.
- Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts (2003). *Effective instruction for secondary struggling readers: Research-based Practices*. Austin, TX: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts.
- Williams, J. P. (1998). Improving the comprehension of disabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48, 1998.
- Yang, Y. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. Reading in a *Foreign Language*, 14(1), 18-42.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Yovanoff, P., Duesbery, L. Alonzo, J. and Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24, 4-12.

Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Low-Achieving Students and Normally-Achieving Students

Ae-Hwa Kim

Dankook University

Ui-Jung Kim

Chonnam National University

<Abstract>

The purpose of this study was to compare reading comprehension abilities of low-achieving students to normally-developing students. In this study, reading comprehension abilities were measured by comprehension monitoring, retelling, comprehension questioning, fluency tests. A total of 96 students(44 low-achieving students and 52 normally-developing students) participated in this study. Results indicated statistically significant differences between two groups on both all measures. Also, the comprehension monitoring test was strongly predictive of general reading abilities. Implications for practice are discussed.

Key words : Low-achieving students, Students with learning disabilities, Reading comprehension, Comprehension monitoring, Reading fluency