

## 구어적 읽기 이해력 검사의 타당화를 위한 예비연구 : 초등학교 저학년을 중심으로

A Preliminary Study on the Test of Oral Reading and Comprehension Skill for  
Lower Level Elementary School Children

박찬화(Chan Hwa Park)<sup>1)</sup>

김명순(Myung Soon Kim)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

The purpose of this study was to verify the validity and reliability for the Test of Oral Reading and Comprehension Skill (Gardner, 2000) for Korean lower level elementary school children. Subjects were 122 first to third grade students, tested individually. The vocabulary and comprehension sub-tests of K-WISC III and the reading comprehension test of Basic Academic Skills Assessment (Kim, 2000) were used to verify concurrent validity. Internal reliability was determined by internal consistency coefficients. Results verified concurrent validity. Test scores differed significantly by grade level. Test reliability was also confirmed. In conclusion, the Oral Reading and Comprehension Skill Test (Gardner, 2000) is reliable and valid for examination of reading comprehension skills for Korean lower level elementary school children.

**Key Words** : 구어적 읽기 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill), 읽기 정확성 (reading accuracy), 읽기 이해(reading comprehension).

### I. 서 론

읽기는 기초학습 기능 가운데 하나로 초등학교

첫 3년간 읽기 학습은 매우 중요하다(Collins, 2000). 이는 대부분의 학습자료, 즉 학습할 내용, 지식과 정보들이 읽기자료의 형태로 되어 있으

<sup>1)</sup> 연세대학교 아동·가족학과 박사과정 수료

<sup>2)</sup> 연세대학교 아동·가족학과 교수

**Corresponding Author** : Chan Hwa Park, Department of Child and Family Studies, Yonsei University 134 Shinchon-dong, Seodaemun-gu, Seoul 120-749, Korea  
E-mail : chanhwap1014@hanmail.net

므로 읽기의 어려움은 전반적인 학습의 어려움으로 이어질 수밖에 없다(김동일, 1997). 그리고 학년이 올라가면서 ‘읽기를 위한 학습’에서 ‘학습을 위한 읽기’를 기대하게 되므로 특히 글(텍스트)을 이해하는 능력은 학업 수행을 위해 기본적으로 요구되는 사항이다. 글을 읽고 이해하는 능력은 읽은 자료의 의미를 파악해야 하는 인지적 능력이 요구되며 읽기의 궁극적 목적은 글을 이해하는데 있다. 따라서 초등학교 시기에 읽기 이해력이 부족한 아동은 그 이후에도 계속 학업적인 어려움에 처할 가능성이 많으므로 읽기 이해력 부진 아동을 조기에 발견하여 이들을 위한 적절한 중재를 실시할 필요가 있다.

읽기 이해는 글의 내용 그 자체, 독자의 사전 지식과 읽는 목적, 그리고 다양한 인지적, 초인지적 과정들 간의 복잡한 상호작용에 의해 영향을 받는다(Aarnoutse & Leeuwe, 1998). 이 중 개인의 사전지식은 글(텍스트)을 이해하는데 영향을 미친다. 여러 연구들(Alvermann, Smith, & Readance, 1985; Lipson, 1983; Taft & Leslie, 1985)에 의하면 사전지식이 풍부한 독자는 사전지식이 부족한 독자보다 글(텍스트)의 내용을 더 잘 회상하고 이해한다고 하였다. 특히 사전 지식을 측정하는 방법으로 자유 연상과제 수행 능력은 6학년 아동이 이야기 글을 이해하고 다시 말하는(retelling) 능력과 유의한 상관을 보였다(Leslie & Cooper, 1993). 읽기 이해와 관련이 있는 요인으로는 인쇄물 지식, 단어재인, 구어적 읽기 유창성, 어휘력, 이야기 추론 능력 등이 있다. 그 중 읽기 이해와 관련된 실제 요인으로 개인의 어휘력을 들 수 있다(Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005). Stahl, Chou-Hare, Sinatra와 Gregory(1991)는 읽기 이해에 영향을 미치는 고등학생의 어휘력과 사전지식의 영향을 연구하였는데 어휘지식이 많을수록 더 많은 이야기 요소

를 회상하였으며, 사전지식은 회상된 정보의 유형에 영향을 미쳤다고 보고하였다. Cunningham과 Stanovich(1997)은 1학년 27명을 대상으로 1학년 때 측정된 그림 어휘력 검사(PPVT)의 수용적 어휘력과 10년 후인 11학년 때의 읽기 이해 및 어휘력 간의 관련성을 연구하였다. 1학년 때 수용적 어휘력은 11학년 때 어휘력 및 Nelson-Denny Reading Test의 어휘 하위검사와 유의한 상관을 보였다. 더욱이 1학년 때 어휘점수는 11학년 때의 이해 점수를 예측하였다. Tabors, Snow와 Dickinson(2001)은 유치원 아동의 이야기 산출, 수용적 어휘력과 4학년과 7학년 때 수용적 어휘, 읽기 이해 간의 관련성을 연구하였다. 그 결과, 유치원 아동의 이야기 산출 기술은 4학년과 7학년 때 읽기 이해 점수와 수용적 어휘 점수 모두와 유의한 상관을 보였으며, 유치원 때의 수용적 어휘 점수는 4학년과 7학년 때 읽기 이해 점수 및 수용적 어휘 점수와 유의한 상관을 보였다.

읽기 이해는 글(텍스트)의 의미를 파악하는 복합적 과정들로 구성되므로 읽기 이해의 과정들을 분리하여 측정하는 것은 실제적으로 어렵다(Kintsch & Kintsch, 2005; Paris, et al., 2005). 왜냐하면 읽기 이해의 측정은 직접 관찰될 수 있는 명백한 과정이 아니기 때문이며, 단지 이해 결과만이 관찰되고 이해의 질과 과정의 본질에 관해서는 추론만 할 수 있기 때문이다(Fletcher, 2006). Francis 외(2006)는 읽기 이해를 측정하는 단일한 한 차원의 시도는 본질적으로 불완전하다고 하였다.

읽기 과정에 대해 이론적으로 이해하고, 읽기 이해 장애를 가진 아동을 선별하여 적절한 중재를 제공하기 위해서 읽기 이해 능력에 대한 정확한 측정이 매우 중요하다(Cain & Oakhill, 2006). 읽기 이해력을 평가할 때 고려할 사항으로 이해

력 측정방식과 읽기 유형을 들 수 있다. 표현적 언어 능력이 부족한 아동은 선다형 반응에서보다 개방적 질문형태에 반응할 때 더 낮은 수행을 보였다(Oakhill, 1982; Oakhill, Yuill, & Parkin, 1986). 읽기 유형으로는 글을 소리 내어 읽는 구어적 읽기(음독)와 묵독이 있다. Swalm(1972)의 연구에 의하면 2학년 아동은 묵독보다 구어적 읽기에서 이해력 점수가 더 높았고, 3학년과 4학년 아동은 묵독과 구어적 읽기에서 이해력 점수의 차이가 유의하게 나타나지 않았다고 한다. 또한 해당 학년의 평균 이하의 읽기 능력을 보인 아동은 듣기를 통해 글을 더 잘 이해하였고, 평균 수준의 읽기 능력을 지닌 아동은 묵독, 구어적 읽기와 듣기를 통한 이해력에서 차이가 없었으며, 평균 이상의 읽기 능력을 보인 아동은 묵독을 통해 더 잘 이해하였다.

읽기 이해력을 측정하는 방법은 다양하며 대표적으로 다음의 5가지 방법을 들 수 있다. 첫째 ‘빈칸 메우기 법’이 있다. 긴 글 가운데 몇몇 단어나 구절을 빈칸으로 만들어 두고 이 빈칸을 메우게 하는 평가방법이다. 이 때 아동은 그 빈칸에 들어갈 단어나 문자를 추측하기 위해 앞 뒤 문맥을 살피고 스스로의 사전지식을 발휘하면서 읽게 된다(이경화, 2007). ‘빈칸 메우기 법’에서는 문장에서 규칙적으로 해당 단어가 들어갈 부분에 3~5개의 선택 항을 제시하고 대치할 단어를 선택하게 한다. 이런 과제는 개별적으로보다 집단으로 수행할 수 있는 장점이 있으나 글(텍스트)을 읽는데 어려움을 겪는 아동을 추적하지 못할 수도 있다(Cain & Oakhill, 2006).

두 번째 방법은 ‘예/아니오 문장 재인법’으로 독자에게 각 글(텍스트)를 읽게 한 후 일련의 문장들을 제시하고 예/아니오, 또는 사실/거짓의 반응을 하도록 하여 이해력을 측정한다. 복잡한 언어적 반응을 요구하지 않기 때문에 과정적 요

구가 낮다는 점이 장점이다. 그러나 이러한 과제는 글(텍스트)에서 문어적 세부사항에 대한 기억을 도출할 수 있으나 추론과 같은 구체적인 이해-촉진 기술의 측정을 제한한다(Cain & Oakhill, 2006).

세 번째 평가방법으로 ‘선다형 평가’를 들 수 있다. 가장 보편적이며 교육 현장에서 흔히 사용되는 방법으로 표준화된 검사로 많이 쓰이는 형식적 검사를 말한다(이경화, 2006). 언어적 반응이 요구되지 않는 이러한 형태의 측정도구는 다양한 선택항 중에 하나를 선택해야 하므로 두 번째 방법인 양자택일 과제보다 더 높은 인지적 과정이 요구되며, 집단적 수행에 적절하다는 것이 장점이다. 그러나 텍스트에 대한 이해가 부족하거나 시간이 부족할 경우 임의적으로 문항을 선택하기 쉽다는 단점이 있다. 일반적으로 전통적인 표준화된 읽기 이해 검사는 다양한 본문들 중 동일한 본문을 같은 학년 아동들에게 제시하고 동일한 선다형 질문에 반응하게 한다. Carpenter와 Paris(2005)는 여기서 생길 수 있는 문제점으로 1~3학년 아동은 집단검사에 어려움을 느낄 수 있다고 하였다. 즉 답지에 반응할 때 정확한 위치를 놓칠 수 있고 선다형에 의해 혼란을 느낄 수도 있다. 또한 답을 어떻게 써야 할지 모를 수 있고 검사를 빨리 끝내려고 할 수도 있으며 또는 검사 수행에 불안을 가질 수도 있다. 표준화된 절차, 동일한 내용, 집단 읽기검사로부터 이용 가능한 양적 자료에도 불구하고 검사점수의 타당도를 약하게 할 수 있는 이러한 문제들에 대해 주의를 기울일 필요가 있다

네 번째로 ‘개방형 질문’의 평가방법이 있다. 표준화된 측정도구와 추론 형성기술과 같은 실험적 과제에서 사용된다(Cain & Oakhill, 1999; Caine, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). 독자는 읽은 글(텍스트)에 대한 그들의 기억과 이해를

검사하는 일련의 질문을 받고 회상에 의한 한 두 단어 또는 한 두 문장으로 된 대답을 하게 된다 (Caldwell, 2008). 이러한 ‘개방형 질문’ 도구의 단점은 아동이 질문에 대해 언어적 반응을 해야만 하고 표현적 언어가 부족한 아동의 이해력을 과소평가할 수도 있다는 점이다. 장점은 부정확한 반응을 보고 오류의 원인을 판단할 수 있기 때문에 언어이해에 영향을 미치는 포착하기 힘든 요인을 밝혀줄 수 있다(Cain et al, 2001; Cain, Oakhill, & Elbro, 2003). 또한 이 검사는 아동이 제한된 시간 내에 수행해야 하는 것이 아니며, 이해 질문에 대해 한 두 단어나 문장으로 대답이 가능하므로 아동의 반응을 모두 적을 필요가 없어 사용하기에 편리한 장점이 있다.

Gardner(2000)는 아동에게 개방형 질문을 하고 회상에 의해 구두로 답을 하게 하는 이해력 평가 도구인 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill; TORCS)’를 개발하였다. 이 검사는 유치원 아동인 만 5세부터 8학년까지 실시할 수 있도록 고안된 개별검사로 구어적 읽기 정확성과 읽기 이해력의 두 하위 영역을 측정하도록 구성되어 있다. ‘구어적 읽기와 이해력 검사’에서 하위 영역인 읽기 정확성의 내적 합치도 계수는 .86 이며 읽기 이해력의 내적 합치도 계수는 .80이었다. 읽기 정확성 점수와 읽기 이해력 점수를 더한 점수의 내적 합치도 계수는 .82였다. 또한 Wide Range Achievement Test-Third Edition(WART-3), Test of Kindergarten/First Grade Reading Readiness Skills(TK/FGRS), Gray Oral Reading Test-Third Edition(GORT-3)의 언어 관련 하위 검사와 적절한 수준의 공인타당도를 보였다. ‘구어적 읽기와 이해력 검사’는 전체 10개의 이야기로 구성되며 이야기 속의 어휘와 이해에 관한 질문은 아동에게 친밀한 것으로 선택하였다. 10개 이야기에 수록된 어휘는 쉬

운 것부터 어려운 것까지 난이도 순으로 분포되어 있다. 이해 질문은 각 이야기 당 5문항으로 구성되며 이해 질문의 난이도는 점진적으로 증가한다. 만 5세인 유치원 아동, 1학년과 2학년은 첫 번째 이야기부터 시작하며 3학년 이상은 네 번째 이야기부터 시작하는데 네 번째 이야기에서 모든 단어를 정확하게 읽지 못하면 앞의 이야기인 세 번째 이야기를 읽고, 잘못 읽은 단어가 나타나지 않을 때까지 이전 이야기로 거슬러 올라간다. 이렇게 하여 기초선을 설정한 후 아동이 2번 연속해서 한 이야기를 읽으면서 10개 이상의 단어에서 읽기 오류를 보이면 검사를 중단한다. 평가 과정은 아동이 소리 내어 이야기를 읽은 후 검사자가 제시한 개방형 질문에 구두로 반응하게 한다. 이때 아동이 소리 내어 글을 읽는 동안 검사자는 잘못 읽은 단어를 표시하고 그 수를 세어 읽기 정확성을 산출한다.

다섯 번째 방법은 ‘읽은 글 다시 말하기’(retelling)이다. 이 방법은 아동에게 글을 읽게 한 후 그 글에 대해 전혀 들어보지 못한 사람에게 이야기 하듯이 읽은 글을 다시 말하게 하는 것이다. 설명적 글을 읽은 아동이 글에 포함된 중요한 아이디어 단위나 명제, 세부사항을 다시 말하면 이를 항목별로 표시한다. 아동이 이야기 글을 읽을 경우에는 아동이 다시 말한 내용을 이야기 주요 요소인 상황(배경)-인물-목표(문제)-사건-해결에 따라 범주화 한다(Leslie & Caldwell, 2006). ‘읽은 글 다시 말하기’는 논리적 방식으로 구조화된 주요 아이디어를 회상하는 아동의 능력을 평가할 수 있는 장점이 있다.

현재 우리나라의 초등학교 저학년을 위한 읽기 이해력 평가 도구로는 김동일(2000)이 개발한 ‘기초학습기능 평가체제(BASA)’의 ‘독해력 검사’가 있다. 평가 방법은 ‘빈칸 메우기 법’으로 3분 동안 이야기를 묵독하면서 문맥에 맞는 적절한

한 단어를 보기 3개 중에서 선택하고 옳게 선택한 문항수가 독해력 점수가 된다. 이 도구는 표준화된 검사로 집단으로 실시된다. 또 다른 읽기 이해 평가 도구로 박현숙(2003)에 의해 개발된 ‘전산화된 읽기 평가-교수 도구(C-RIC)’를 들 수 있다. 이 도구는 비공식적인 도구로 제 7차 교육과정 1, 2, 3학년 읽기 교과서에 수록된 읽기 자료를 기초로 단어 재인능력, 읽기 유창성, 읽기 이해 능력을 평가하고 동시에 교수할 수 있도록 고안된 도구이다. 읽기 이해 능력의 평가방법은 읽기 교과서의 각 단원마다 제시된 이야기를 3~5개의 단락으로 재구성하여 어휘의 의미 알기, 세부사항 회상하기, 중심내용 파악하기, 이야기 순서 알기, 인과관계 파악하기, 추론하기, 예측하기, 평가하기, 감상하기, 문제해결/적용하기와 같은 읽기 이해력 하위 능력을 기준으로 문제를 제시하고 4개의 문항 중 정답을 찾는 선다형 평가방법으로 구성된다. 읽기 이해력의 정확도는 전체 문제 수 중 정반응의 백분율로 산출한다.

Chall(김동일, 2000, 재인용)의 읽기 능력 발달 단계에 의하면 초등학교 저학년 시기는 ‘문자해독 단계’와 ‘읽기 유창성 단계’에 해당한다고 한다. 즉 단어를 해독하기 위해 철자와 소리를 연합하는 것이 자동화되면서 글을 읽는 속도가 빨라지고 정확도가 높아진다. 초등학교 고학년 이후부터는 ‘의미 파악을 위한 읽기 단계’로 글의 내용에 더 주의를 기울이면서 단어의 의미와 사전지식이 중요하게 작용한다. 반면에 Spear-Swerling과 Sternberg(1994)는 초등학교 3학년 이후 단어 읽기 이해를 위한 전략이 발달한다고 하였다. 그러나 우리나라 아동들의 읽기 능력은 Chall(김동일, 2000, 재인용)과 Spear-Swerling과 Sternberg(1994)의 발달단계와 차이가 있다고 사료된다. 우리나라 아동은 보편적으로 초등학교 입학 이전부터 비공식적으로 한글 교육을 받는

다. 실제로 윤혜경(1997)의 연구에 의하면 우리나라 아동의 한글 터득은 영어터득에 비하여 자소 읽기를 기준으로 볼 때 최소한 2년이 빠르다. 한글은 자소와 음소의 대응이 정확하기 때문에 초등학교 저학년 시기에 자·모 체계를 터득하고 자소·음소의 대응 규칙을 알기 시작하면 어휘력이 급증하고 글의 미묘한 내용을 이해하며, 독자를 위한 글쓰기가 가능해지고 읽기를 통해 물리적, 사회적 세계를 더 많이 알아가기 시작한다(이차숙, 2004). 이러한 이유로 우리나라 아동의 초등학교 저학년 시기는 이러한 읽기 능력이 발달하는 시기로 학교에서 읽기의 효과적 전략들을 지도 받으면서 읽기 유창성과 읽기 이해력이 발달하게 된다.

많은 연구들(Frakas & Vicknair, 1996; Hiebert & Taylor, 2000; Pinnell, 1989; Slavin, et al., 1996; Schacter, 2001)은 읽기 어려움을 초기에 진단하고 교정하는 것이 후의 읽기성취를 증진시킨다는 점을 보여주고 있다. 읽기 실패의 다양한 원인을 조기에 발견하는 것은 교수와 중재를 계획하는데 결정적인 역할을 하며 이를 위해 읽기 능력을 정확하게 진단할 수 있는 타당한 읽기 검사도구가 필요하다. 우리나라에서 사용되는 초등학교 저학년 아동을 위한 읽기 이해력 평가 도구는 묵독에 의한 ‘빈칸 메우기 법’이나 ‘선다형 평가방법’에 제한되어 있다.

따라서 본 연구의 목적은 초등학교 저학년의 읽기발달 특성을 파악할 수 있도록 Gardner(2000)가 개발한 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)’를 우리나라 문화와 상황에 맞게 수정, 보완하여 우리나라 초등학교 저학년 아동에게 적용할 때 읽기 이해력 평가를 위한 타당한 도구인가를 검증하는데 있다. Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기와 이해력 검사’는 읽기 이해력을 측정하는 것이 주

된 과제이므로 본 연구에서는 ‘구어적 읽기 이해력 검사’로 개명하여 사용하였다.

이러한 연구목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

<연구문제 1> ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 공인 타당도는 어떠한가?

1.1 ‘구어적 읽기 이해력 검사’와 K-WISC III의 어휘 검사간의 관계는 어떠한가?

1.2 ‘구어적 읽기 이해력 검사’와 K-WISC III의 이해 검사간의 관계는 어떠한가?

1.3 ‘구어적 읽기 이해력 검사’와 BASA의 독해력 검사간의 관계는 어떠한가?

<연구문제 2> ‘구어적 읽기 이해력 검사’ 점수는 학년에 따라 발달적 차이가 있는가?

<연구문제 3> ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 신뢰도는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울, 안양, 일산의 중류 지역에 소재한 3개 초등학교와 서울 S구에 위치한 종합사회복지관의 방과 후 교실에 다니 1, 2, 3학년 아동들 중 한글 해독에 어려움이 없는 아동 총 122명이다. 우선 각 초등학교에서 한 학년에

<표 1> 연구 대상 아동의 학년별 성별 분포

학년	성별		전체
	남	여	
1학년	21	20	41
2학년	21	21	42
3학년	21	18	39
전체	63	59	122

한 학급을 무선 선정하였고 종합사회복지관에서 저소득 지원을 받지 않는 아동들 중 방과 후 교실에 재원 중인 아동을 선정하였다. 연구 대상 아동의 학년별 인원 및 성비는 <표 1>과 같다.

### 2. 연구도구

본 연구에서는 ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 공인 타당도를 구하기 위해, K-WISC III의 언어성 검사 중 어휘 검사와 이해 검사, 기초학습기능 평가체제(BASA)의 독해력 검사를 사용하였다. K-WISC III의 언어성 검사 중 어휘 검사를 선택한 이유는 읽기 이해력과 어휘력 간에 실제적인 관련성이 높다는 이론적 근거에 의한다. 또한 읽기 이해는 자신의 사전지식과 경험을 통합해야 글을 이해하는 것이 용이하다는 이론적 측면을 고려하여 K-WISC III의 언어성 검사 중 이해 검사를 선택하였다. 그리고 읽기 이해력 평가 유형 중 ‘빈칸메우기 법’에 해당하는 기초학습기능 평가체제(BASA)의 독해력 검사를 선택하였다.

#### 1) 구어적 읽기 이해력 검사

본 연구에서는 Gardner(2000)가 개발한 표준화 검사인 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill; TORCS)’를 우리말로 번안하고 수정·보완하여 사용하여 ‘구어적 읽기 이해력 검사’로 개명하였다. 이 검사는 5세부터 8학년까지 적용될 수 있으며 10개의 이야기에 대해 ‘읽기 정확성’과 ‘읽기 이해’의 두 하위 영역으로 구성되었다. ‘읽기 정확성’은 아동이 이야기를 소리 내어 읽는 동안 보이는 오류를 세어 점수를 산출한다. 즉 읽기 오류수의 최고 한계를 10개로 정하고, 각 이야기를 읽을 때 잘못 읽은 어절 수를 10에서 빼서 각 이야기에 대한 읽기 정확성 점수를 산출한다. 그리고

아동이 읽은 각각의 이야기에서 산출한 읽기 정확성 점수를 합하여 전체 읽기 정확성 점수를 산출한다. Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)’에서는 읽기 정확성 산출을 위해 잘못 읽은 단어수를 세나 본 연구에서는 단어 대신 잘못 읽은 어절 수를 센다. 그 이유로 한국어에서 어절은 띄어쓰기 단위로 볼 때 영어의 단어개념에 해당하고, 음절로 정반응과 오반응을 결정할 경우 한국어에서 자주 일어나는 음운변동 현상을 간과하게 되기 때문이다(박현숙, 2002), 또한 아동이 두 번 연속해서 한 이야기에서 10개 이상의

어절을 잘못 읽으면 검사를 중단하거나 또는 읽기 이해 질문에서 모두 오 반응을 할 경우 검사를 중단한다. ‘읽기 이해’는 읽은 이야기에 대한 개방형 이해질문에서 아동이 보인 정반응 수로 점수를 산출한다. 읽기 이해 점수는 각 질문에 정확하게 대답하면 1점을 부여하여 각 이야기당 5점이 최고점이 되며 각각의 이야기에서 받은 읽기 이해 점수를 합하여 전체 읽기 이해 점수를 산출한다. 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 합하여 전체 읽기 능력 점수를 낸다. 구어적 읽기 이해력 검사의 내용은 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 구어적 읽기 이해력 검사의 내용

순서	제목	질문 문항
I	개와 자동차	남자는 무엇을 가지고 있습니까? 개는 어디에 앉아 있습니까? 자동차는 무슨 색입니까? 개는 무슨 색입니까? 누가 자동차로 달려갑니까?
II	장난감과 자동차	누가 자동차를 타고 싶어 합니까? 왜 남자 아이는 자동차를 탈 수 없을까요? 남자 아이는 무엇을 보고 있습니까? 여자 아이는 무엇을 보고 있습니까? 여자 아이는 무엇을 가지고 놀고 싶어 합니까?
III	암탉과 오리	외양간은 어떤 모습입니까? 암탉과 오리는 무엇을 먹었습니까? 오리는 왜 연못으로 갔습니까? 오리와 암탉은 어디로 달려갔습니까? 암탉은 무슨 색입니까?
IV	낙시	누가 경수와 하루를 함께 보냈습니까? 아버지는 경수에게 항상 무엇을 입으라고 말씀하셨습니다? 경수와 아버지는 어디로 낙시를 갔습니까? 공휴일 다음날은 무슨 요일이었습니까? 구명조끼는 무엇입니까?
V	민지의 생일	케익에는 몇 개의 초가 쫓혔을까요? 먹은 음식 세 가지를 말해보세요. 민지의 오빠는 누구입니까? 민석이는 여동생에게 무엇을 해주었습니까? 몇 명의 친구가 파티에 참석했습니까?

<표 2> 계속

순서	제목	질문 문항
VI	곤충	곤충의 다리는 몇 개 입니까? 호랑나비의 날개는 무슨 색입니까? 나비는 어느 방향으로 이동합니까? 곤충에는 몇 개의 뼈가 있습니까? 나비의 몸을 구성하고 있는 세 부분을 말해보세요.
VII	영수의 가족	어느 도시에서부터 운전을 하고 있습니까? 일 년 중 어느 계절입니까? 어떤 자동차를 타고 있습니까? 자동차에는 누가 타고 있습니까? 영수와 부모님은 앞으로 몇 킬로미터를 여행해야 합니까?
VIII	지능	정서적으로 불안한 아동을 평가하기 위해 사용하는 검사는 무엇입니까? 어떤 아동이 연령에 따라 거의 유사하고 일관된 지적 발달을 보입니까? 위의 내용은 어디에서 얻은 결론입니까? 한 개인의 지적 활동의 결과는 얼마 동안 수시로 변화합니까? 한 개인의 지적 발달이 얼마 동안 비교적 일관되게 유지됩니까?
IX	학교의 조직	누가 학교행정의 세 가지 주요 영역에 대해 감독을 합니까? 이러한 세 영역으로부터 누가 혜택을 받습니까? 학교 조직의 세 영역을 말해보세요? 왜 학교 조직은 세 영역으로 나누어집니까? 학교 조직은 학생의 어떤 두 분야를 충족시킵니까?
X	등대	어떤 병력이 그 섬을 순찰합니까? 탑의 높이는 몇 미터입니까? 등대 이외 세 종류의 건물을 말해보세요. 어떤 세 가지 자연적 사건이 건물들을 파괴시킬 수 있습니까? 등명기는 왜 회전하고 있습니까?

2) K-WISC III(한국 웨슬러 아동지능검사) 60점이다.

중 어휘 검사

K-WISC III(한국 웨슬러 아동지능검사)는 만 6세에서 16세 11개월 아동의 지능을 측정하는 표준화된 개별 지능검사이다. K-WISC III는 6개의 소검사로 구성된 언어성 검사와 7개의 소검사로 구성된 동작성 검사로 나누어진다. 이 중 어휘 검사는 언어성 검사들 중 하나로 검사자는 어휘를 구두로 제시하고, 아동은 그 어휘에 대해 구두로 정의를 내린다. 총 30문항으로 각 문항에 대해 2, 1, 0점을 부여하며 최고점은

3) K-WISC III(한국 웨슬러 아동지능검사)

중 이해 검사

본 검사는 K-WISC III(한국 웨슬러 아동지능검사)의 언어성 검사들 중 소검사로 아동에게 구두로 질문을 하여 아동의 문제해결 능력과 사회적 규칙 및 개념에 대한 전반적인 이해 능력을 측정한다. 총 18문항으로 각 문항에 대해 2, 1, 0점을 부여하며 최고점은 36점이다.



#### 4) 기초학습기능 평가체제(BASA) 중 독해력 검사

‘기초학습기능 평가체제(BASA)’는 교육과정 중심측정 절차에 기초한 표준화된 초등학교 저학년용 읽기 능력 검사이다. 읽기 검사자료 1은 읽기 유창성을 보고, 읽기 검사자료 2는 독해력 검사이다. 독해력 검사는 빈칸 채우기 검사로 각 문장마다 매 7번째 단어마다 세 가지 보기를 제시하고 문맥에 적절한 단어를 선택하도록 제작된 집단용 검사이다. 이 검사의 내적 합치도 신뢰계수는 .89로 보고되고 있다(김동일, 2000). 점수 산출은 아동이 3분 동안 제시된 이야기를 묵독하면서 23개의 문항에서 옳게 선택한 정답수로 계산되며 23점이 최고점이다.

### 3. 연구절차

#### 1) 검사자 훈련

검사자는 연구자를 포함하여 총 4명으로 아동학을 전공하는 박사과정 1명, 석사과정 1명과 전직 유아교사 2명으로 구성되었다. 2008년 5월 13일에 구어적 읽기 이해력 검사, K-WISC III(한국 웨슬러 아동지능검사)의 어휘검사와 이해검사, 기초학습기능 평가체제(BASA)에 대한 훈련을 실시하였다. 검사자는 연구에 대한 소개를 듣고 검사자의 역할, 검사의 내용, 실시방법과 채점, 검사 실시상의 유의사항에 대한 교육을 받았으며 검사자 간에 역할을 바꾸어 검사실시와 채점하는 법을 연습하였다.

#### 2) 예비검사

본 검사 실시에 앞서 ‘구어적 읽기 이해력 검사’를 위해 2명의 검사자가 2008년 5월 14일과 15일 양일에 걸쳐 서울과 안산에 위치한 종합사회복지관의 방과 후 교실에 재원 중인 1, 2, 3학

년 아동 15명에게 실시하였다. 검사 결과, ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 질문 중 대다수의 아동들이 이해하기 어려운 표현을 쉽게 바꾸었고 질문을 좀 더 명확하고 간략하게 수정하였다. 또한 문자 해독이 어려운 아동은 이야기를 읽는데 많은 시간을 소비하고 검사자가 읽는 것을 도와 줘야 하기 때문에 본 검사에서 제외시키기로 하였다. 예비 검사 결과, 한글을 터득하지 못한 2명의 아동을 제외한 모든 아동들이 1, 2학년은 첫 번째 이야기에서, 3학년은 네 번째 이야기에서 전체 어절 중 90% 이상의 어절을 정확하게 읽었다. 아동들은 난이도가 높은 이야기에서 읽기 오류를 보인 어절이 10개 이하일지라도 이해 질문 모두에 오반응을 보였으며 한 이야기에서 이해 질문에 모두 오반응을 보인 경우, 그 다음 이야기의 이해 질문에도 모두 오반응을 보였다. 따라서 Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기와 이해력 검사’에서는 두 이야기에서 연속으로 10개 이상의 단어를 잘못 읽었을 경우에만 검사를 중단하였으나 본 연구에서는 10개 이하의 어절에서 읽기 오류를 보인다고 할지라도 이야기의 내용을 전혀 이해하지 못하는 경우에도 검사를 중단하기로 하였다. 검사에 소요되는 시간을 측정한 결과, 2학년과 3학년이 1학년보다 더 많은 시간을 소요하였다.

#### 3) 본 검사

본 검사는 2008년 5월 19일부터 2008년 6월 7일에 걸쳐 초등학교와 종합사회복지관의 방과 후 교실을 방문하여 실시하였다. 검사는 초등학교의 교사 휴게실과 종합사회복지관의 상담실에서 개별 아동에게 실시되었고 4개 검사를 교대로 제시하여 제시순서 효과를 배제하였다. ‘구어적 읽기 이해력 검사’는 15분~20분, K-WISC III의 어휘력과 이해력 검사가 15분~20분, BASA의 독해력 검사가 5분 소요되었다. ‘구어적 읽기 이해력

검사'에서 아동이 소리 내어 읽은 이야기를 녹음 하여 읽기 정확성에 대한 두 검사자간 신뢰도를 산출한 결과, Cohen의 Kappal 계수로 얻어진 신뢰도는 .86이었다. 다른 표준화된 검사는 검사 요강에 따라 실시되었다.

#### 4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 15.0 윈도우용 프로그램을 이용하였다. 연구문제 1을 위해서는 '구어적 읽기 이해력 검사'와 3가지 준거검사간의 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 연구문제 2에서는 '구어적 읽기 이해력 검사'의 하위 영역인 읽기 정확성과 읽기 이해 점수가 학년에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였다. 연구문제 3에서는 '구어적 읽기 이해력 검사'의 신뢰도 산출을 위해 두 가지 하위 영역인 읽기 정확성과 읽기 이해, 그리고 읽기 정확성과 읽기 이해를 더한 점수의 내적 합치도를 계산하였다.

### III 연구결과 및 해석

#### 1. 구어적 읽기 이해력 검사의 타당도

##### 1) 내용 타당도

'구어적 읽기 이해력 검사'의 내용 타당도를 구

하기 위해 Gardner(2000)의 '구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)'을 한국어로 번안한 후 우리나라의 문화와 상황에 맞지 않는 어휘나 표현들은 영어교육학과 아동학을 함께 전공한 박사과정생과 아동학 전공 교수에게 자문을 받아 우리나라의 문화와 상황에 맞게 수정하였다. 그리고 경력 20년 이상의 초등학교 교사 2명이 '구어적 읽기 이해력 검사'의 이야기 I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII의 내용과 질문 수준이 초등학생에게 적합한지를 점검하고 상황에 적절한 표현으로 수정하였다(예: 이야기 IV '민지의 생일'에서 '아이들은 음악을 듣고 노래를 부르고 춤을 추었습니다.'를 '아이들은 음악을 듣고 노래를 부르고 게임을 하였습니다.'로 바꿈)

##### 2) '구어적 읽기 이해력 검사'의 하위 영역 간의 상호상관

'구어적 읽기 이해력 검사' 내의 하위 영역간의 관련성을 검증하기 위해 읽기 정확성과 읽기 이해 간의 상호 상관을 산출한 결과, .69로 높은 수준의 상관을 보였다( $p < .01$ ). 즉 글을 읽을 때 읽기 오류를 덜 보일수록 글을 더 잘 이해하였다.

##### 3) '구어적 읽기 이해력 검사'의 공인 타당도

'구어적 읽기 이해력 검사'의 공인 타당도를 검증하기 위하여 K-WISC- III의 언어성 검사의 소검사인 어휘 검사와 이해 검사, 기초학습기능

<표 3> 구어적 읽기 이해력 검사와 K-WISC III의 어휘력 검사와의 상관 (N=122)

구어적 읽기 이해력 검사	K-WISC- III의 어휘 검사
읽기 정확성	.57**
읽기 이해	.65**
읽기 정확성과 읽기 이해를 더한 점수	.61**

\*\* $p < .01$

<표 4> 구어적 읽기 이해력 검사와 K-WISC III의 이해 검사간의 상관 (N=122)

구어적 읽기 이해력 검사	K-WISC III의 이해검사
읽기 정확성	.55**
읽기 이해	.67**
읽기 정확성과 읽기 이해를 더한 점수	.61**

\*\* $p < .01$

평가체제(BASA)의 독해력 검사와의 상관을 산출하였다.

‘구어적 읽기 이해력 검사와 K-WISC III의 언어성 검사의 소검사인 어휘 검사와의 상관 관계를 보면 <표 3>과 같다.

<표 3>에서 보는 바와 같이 읽기 정확성 점수와 K-WISC III의 어휘 검사 점수간의 상관은 .57, 읽기 이해 점수와 K-WISC III의 어휘 검사 점수와의 상관은 .65로 모두 유의한 수준의 상관을 보였다( $p < .01$ ). 그리고 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수와 K-WISC III의 어휘 검사 점수간의 상관은 .61로 유의한 수준이었다( $p < .01$ ). 즉 아동이 어휘의 의미를 구두로 잘 표현할수록 글을 정확하게 읽고, 글을 더 잘 이해하는 것으로 나타났다.

다음으로 구어적 읽기 이해력 검사와 K-WISC III의 언어성 검사의 소검사인 이해 검사와의 관계를 보면 <표 4>와 같다.

<표 4>에 제시된 바와 같이 읽기 정확성 점수와 K-WISC III의 이해 검사 점수는 .55의 유의한 상관을 보였으며, 읽기 이해 점수는 K-WISC

III의 이해 검사 점수와 .67의 유의한 상관을 나타내었다( $p < .01$ ). 그리고 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수는 K-WISC III의 이해 검사 점수와 .61의 유의한 수준의 상관을 보였다( $p < .01$ ). 즉 아동이 일상생활에서 접하는 문제해결, 사회적 규칙과 개념에 대한 이해를 잘 할수록 글을 읽을 때 오류를 적게 보이며 이해하는 능력이 높은 것으로 나타났다.

‘구어적 읽기 이해력 검사’와 BASA의 독해력 검사간의 상관을 보면 아래의 <표 5>와 같다.

<표 5>에서 보면 읽기 정확성 점수와 BASA의 독해력 검사 점수 간에는 .65의 유의한 상관을 보였으며 읽기 이해 점수와 BASA의 독해력 검사 점수 간에는 .59의 유의한 상관을 보였다( $p < .01$ ). 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수와 BASA의 독해력 검사 점수 간에는 .64의 유의한 상관을 나타냈다( $p < .01$ ). 즉 아동이 글을 읽으면서 문맥에 적절한 단어를 선택하는 능력이 높을수록 이야기를 소리 내어 읽을 때 오류가 적었으며 개방형 질문에 대해 더 잘 응답하였다.

<표 5> 구어적 읽기 이해력 검사와 BASA의 독해력 검사간의 상관 (N=122)

구어적 읽기 이해력 검사	BASA의 독해력 검사
읽기 정확성	.65**
읽기 이해	.59**
읽기 정확성과 읽기 이해를 더한 점수	.64**

\*\* $p < .01$

<표 6> 학년에 따른 구어적 읽기 이해력 점수의 일원변량 분석 (N=122)

	1학년(N=41) M(SD)	2학년(N=42) M(SD)	3학년(N=39) M(SD)	F
읽기 정확성	43.63(18.80) <sub>a</sub>	56.98(15.54) <sub>b</sub>	71.33( 9.53) <sub>c</sub>	33.19***
읽기 이해	14.51( 5.61) <sub>a</sub>	19.24( 4.88) <sub>b</sub>	27.92( 7.56) <sub>c</sub>	49.71***
읽기 정확성과 이해를 더한 점수	58.02(22.22) <sub>a</sub>	76.21(18.50) <sub>b</sub>	95.79(17.75) <sub>c</sub>	37.08***

\*\*\* $p < .001$

※ a, b, c는 Scheffe의 사후 검증 결과로서 서로 다른 문자는 집단 간 차이를 의미한다.

4) '구어적 읽기 이해력 검사'의 구인 타당도 학년이 올라감에 따라 '구어적 읽기 이해력 검사' 점수는 뚜렷한 증진을 보임으로써 발달적 변화를 보였다. 구어적 읽기 정확성 점수, 읽기 이해 점수, 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수가 학년에 따라 차이가 있는지 살펴보면 <표 6>과 같다.

<표 6>에 제시된 바와 같이 읽기 정확성 점수, 읽기 이해 점수, 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수는 학년에 따라 유의한 차이를 보였다. 읽기 정확성 점수는 1학년의 평균이 43.63 ( $SD=18.80$ ), 2학년의 평균은 56.98( $SD=15.54$ ), 3학년의 평균이 71.33( $SD=9.53$ )으로 나타났다. 따라서 학년에 따른 읽기 정확성 점수는 유의미한 차이가 있었다( $F_{(2, 119)}=33.19, p<.001$ ). 즉 읽기 정확성은 학년이 올라갈수록 진전되었으며 아동간의 읽기 정확성의 편차는 줄어들었다. 읽기 이해 점수는 1학년의 평균은 14.51( $SD=5.61$ )이었고, 2학년의 평균은 19.24( $SD=4.88$ )였고, 3학년의 평균은 27.92( $SD=7.56$ )였다. 읽기 이해력은 학년이 올라갈수록 유의미하게 더 나은 것으로 나타났다( $F_{(2, 119)}=49.71$ ). 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수는 1학년의 평균이 58.02 ( $SD=22.22$ ), 2학년의 평균이 76.21( $SD=18.50$ ), 3학년의 평균이 95.79( $SD=17.75$ )였다. 읽기 정확성과 읽기 이해를 더한 점수에서도 학년에 따

라 유의한 차이가 있었다( $F_{(2, 119)}=37.08, p<.001$ ). Scheffe의 사후 검증 결과 1학년과 2학년, 1학년과 3학년, 2학년과 3학년에서 모두 유의한 차이가 있음을 알 수 있다. 따라서 구어적 읽기 이해 검사는 학년에 따른 발달적 차이를 보여주었다.

## 2. 구어적 읽기 이해력 검사의 신뢰도

'구어적 읽기 이해력 검사'의 신뢰도를 알아보기 위해 전체와 학년별로 각각의 하위 영역에 대한 내적 합치도를 산출하였다. <표 7>에 제시된 바와 같이, 전체적으로 읽기 정확성의 내적 합치도 계수 Cronbach  $\alpha$ 는 .82, 읽기 이해의 내적 합치도 계수 Cronbach  $\alpha$ 는 .79로 나타났다. 그리고 읽기 정확성 점수와 읽기 이해 점수를 더한 점수의 내적 합치도 계수 Cronbach  $\alpha$ 는 .88로 높게 나타났다. 따라서 각 영역별 문항 간 내적 일치도는 비교적 만족할만한 수준으로 나타났다.

<표 7> 구어적 읽기 이해력 검사의 신뢰도 계수

학년	읽기 정확성	읽기 이해	읽기 정확성과 읽기 이해를 더한 점수
1	.82	.71	.83
2	.85	.57	.86
3	.64	.75	.80
전체	.82	.79	.88

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 아동의 읽기 이해력을 측정하는 도구인 Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)’를 수정·보완하여 우리나라 초등학교 저학년 아동에게 적용하는 것이 타당한지를 알아 보았다. 본 연구의 ‘구어적 읽기 이해력 검사’는 아동이 글을 소리 내어 읽은 후 이해한 내용을 회상을 통해 구두로 응답하는 검사이다. 초등학교 저학년의 읽기 이해력을 측정하는데 이 도구를 활용하기 위해 타당도 및 신뢰도를 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 ‘구어적 읽기 이해력 검사’에서 두 하위 영역인 읽기 정확성과 읽기 이해력 간에 유의한 상관을 보였다( $r=.69, p<.01$ ). 이는 Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)’에서 나타난 두 하위 영역간의 상관 계수( $r=.67$ )와 유사하다. 따라서 두 하위 영역은 구어적 읽기 기술의 분리된 요소를 측정하면서 적절한 관련성을 보여주고 있음을 알 수 있다.

서론에서 언급된 바와 같이 읽기는 단일한 행위가 아니라 읽기를 하는 동안 두뇌에서 많은 일들이 일어나는 내적 행위이다(Rasinski, 2000). 특히 구어적 읽기를 통해 글(텍스트)에서 정확하게 해독하는 단어의 비율을 산출하여 독자의 단어해독을 평가할 수 있다. 일반적으로 아동은 90~95%의 정확도를 가지고 해당 학년 수준의 텍스트를 해독할 수 있어야 하며(Gillet & Temple, 2000) 정확도의 수준이 해당학년 수준보다 유의하게 낮으면 해독의 어려움을 겪을 수 있다. 초등학교 저학년 시기는 구어적 읽기 유창성이 발달되는 시기이므로 특히 이시기에 단어 재인의 자동화가 선행되어야 하며 이를 토대로 읽기 이

해력이 발달될 수 있다. 그러므로 읽기 이해력을 평가할 때 유의해야 할 점 중의 하나는 단어 읽기 능력이 글(텍스트)을 이해하는 능력을 제한 할 것이기 때문에(Spooner, Badeley, & Gathercole, 2004) 단어 읽기 능력을 고려해야 한다는 점이다. 본 연구에 참여한 1, 2학년 아동들은 ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 첫 번째 이야기에서, 3학년은 네 번째 이야기 모두에서 전체 어절 중 90% 이상의 어절을 정확하게 읽었다. 본 연구에서 연속적으로 두 이야기에서 10개 이상의 어절을 잘못 읽을 경우 검사를 중단하게 하였는데 이는 해독 및 단어인지 능력이 부족한 아동은 문자를 읽는데 많은 인지적 자원을 소모하게 되어 글을 이해하는데 주의를 기울일 수 없기 때문이다. 따라서 읽기 정확성이 낮은 경우, 읽기 정확성과 읽기 이해력 간에 부풀려진 긍정적 상관을 보일 수 있다는 Paris 외(2005)의 우려를 배제할 수 있었다.

둘째, 본 연구의 ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 공인 타당도를 검증하기 위해 K-WISC III의 언어성 하위검사인 어휘 검사와 이해 검사, 기초학습기능 평가체제(BASA)의 독해력 검사와의 상관을 살펴보았다. K-WISC III의 언어성 검사 중 어휘 검사와 이해검사를 선택한 이유는 읽기 이해력과 어휘력 간에 실제적인 관련성이 높고(Cunningham & Stanovich, 1997; Paris, et al., 2003; Stahl, et al., 1991; Tabors, et al., 2001), 글의 내용이 자신의 사전지식 및 경험과 통합될 경우 글을 더 쉽게 이해할 수 있다(Alvermann, et al., 1985; Lipson, 1983; Taft & Leslie, 1985)는 이론적 측면을 고려하였기 때문이다. 본 연구에서 어휘력과 읽기 이해력과의 높은 상관은 어휘력이 읽기 이해력의 강력한 예측 요인임을 입증한 Cunningham과 Stanovich(1997), Tabors외(2001)의 연구를 지지한다. 글(텍스트)을 소리 내어 읽은 후 질문에 답하는 ‘구어적 읽기 이해력 검사’

와 묵독을 하면서 문맥에 적절한 단어를 선택하는 기초학습기능 평가체제(BASA)의 독해력 검사는 서로 다른 반응 양식의 읽기 이해력을 평가하는 도구이다. 그런데 서로 다른 유형의 평가 방법을 사용한 두 검사 간에 유의미한 상관을 보임으로써 공인 타당도가 입증되었다.

셋째, ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 점수는 학년에 따라 유의한 차이를 보였다. 즉 하위 영역인 읽기 정확성과 읽기 이해력 모두 학년이 올라갈수록 더 우수한 것으로 나타났다. 특히 읽기 정확성의 편차는 학년이 올라갈수록 줄어들었는데 이는 학년이 올라갈수록 아동들이 일정 수준의 읽기 정확성을 획득한다는 점을 의미한다. 따라서 ‘구어적 읽기 이해력 검사’는 읽기 정확성과 읽기 이해력에서 학년에 따른 발달적 차이를 보임으로써 구인 타당도가 입증되었다.

넷째, 본 연구의 ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 신뢰도 계수는 적절한 수준으로 Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기와 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skills)’의 신뢰도 계수와 비슷한 점수를 보였다. 즉 ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 각 이야기에 대한 이해 질문 문항이 읽기 이해력을 일관되게 측정하고 있다고 볼 수 있다.

이상의 연구 결과를 종합하여 볼 때 ‘구어적 읽기 이해력 검사’는 읽기 이해력과 관련된 표준화 검사들과 유의미한 상관을 보이고, 적절한 수준의 신뢰도를 보임으로써 초등학교 저학년 아동에게 적용할 수 있는 타당한 도구라고 할 수 있다.

본 연구의 제한점으로 첫째, ‘구어적 읽기 이해력 검사’의 타당화를 위해 본 연구에서는 각 학년 당 약 40명의 아동을 대상으로 하여 하였는데 이는 다소 부족한 인원수가 될 수 있다. 둘째, 한글과 영어의 언어적 차이로 인하여 본 연

구에 참여한 아동들의 읽기 정확성 평균 점수를 Gardner(2000)의 ‘구어적 읽기 이해력 검사(Test of Oral Reading and Comprehension Skill)’의 읽기 정확성에 대한 기준과 비교하는 것은 무리가 있다. 따라서 국내에서 비교할 기준을 마련하기 위해 더 많은 초등학교 저학년을 대상으로 타당화할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 읽기 정확성만을 측정하였는데 정확성과 더불어 읽기 속도도 점검할 필요가 있다. 읽기 유창성은 정확성과 속도를 함께 고려하는 것으로 읽기 이해와 밀접한 상관이 있다. 실제로 Williams, Scherer와 Pinnell(2000)은 2학년 아동의 읽기 유창성은 표준화된 읽기 이해검사 점수에서 변량의 50%를 예측하였다고 보고하였다. 더욱이 글을 느리게 읽는 유창하지 못한 독자는 글을 좀 더 빨리 읽는 유창한 독자보다 더 낮은 이해력을 보이는 경향이 있었다(Rasinski, 2000). 넷째, 읽기능력에 아동의 사회경제적 배경이 중요하게 영향을 미친다. 즉 중류 가정의 아동은 저소득 가정의 아동들보다 더 많은 문해학습의 기회를 가지기 때문에 더 높은 읽기성취를 보인다(Snow, Burns, & Griffin, 1998). 그러나 본 연구에 참여한 초등학교에서는 개별 아동의 정보가 외부로 유출되는 것이 민감한 사안이어서 연구대상 아동의 인구론적 정보를 얻지 못하였다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 기존의 묵독에 의한 읽기 이해력 평가 외에 소리 내어 글을 읽고 회상에 의한 한 두 단어 또는 한 두 문장으로 대답을 하는 개방형 질문 형태의 도구를 국내 아동의 읽기 발달과 관련된 연구에 활용할 수 있다는 점에 의의를 둔다.

추후 연구를 위한 제안으로 읽기 이해력에 영향을 미치는 사전지식 점검 항목이 첨가된 이해력 측정도구의 개발이 필요하다. 또한 읽기 이해력을 측정하는 방식으로 ‘읽은 글 다시 말하

기'(retelling)를 통하여 이야기 문법의 구성 요소를 나타내는 명제나 아이디어의 수를 산출하는 방식의 도구개발이 필요하다. 또한 글의 구조가 이야기 글 일 경우와 설명적 글일 경우 아동의 읽기 이해력에서 어떤 차이가 있는지를 살펴보기 위해 같은 난이도의 두 종류의 글이 모두 수록된 도구의 개발이 필요하며, 삽화가 있는 글과 삽화가 없는 글을 제시하여 읽기 이해력의 차이를 볼 수 있는 도구의 개발이 요구된다. 본 연구에서는 외국의 도구를 우리의 문화에 맞게 수정·변안하여 사용하였는데 그보다는 위에서 제시한 여러 가지 조건에 합당한 글(텍스트)을 찾아 읽기 이해력 검사 도구를 개발하는 것 또한 고려해 볼 사항이다.

## 참 고 문 헌

- 김동일(1997). 읽기 발달과 읽기 능력에 대한 탐색적 연구 : 초등학교 교사 능력을 중심으로. *특수교육논총*, 14(2).
- 김동일(2000). 기초학습기능 수행평가체제 : 읽기 검사 요강. 서울 : 학지사.
- 박현숙(2003). 전산화된 읽기 평가-교수 도구(C-RIC). 서울 : 파라다이스 복지재단.
- 윤혜경(1997). 아동의 한글읽기 발달에 관한 연구. 부산대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이경화(2006). 읽기교육의 원리와 방법. 서울 : 박이정.
- 이차숙(2004). 유아언어교육의 이론적 탐구. 서울 : 학지사.
- Aarnoutse, C., & Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading fluency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143-166.
- Alvermann, D. E., Smith, L. C., & Readance, J. E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
- Caldwell, J. S. (2008). *Comprehension assessment*. New York : The Guilford Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters : Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school age-children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694.
- Carpenter, R. D., & Paris, S. C. (2005). Issues of validity and reliability in early reading assessment. In Paris, S. G., & Stahl, S. A.(Eds), *Children's reading comprehension and assessment*, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Collins, E. W. (2000). *The immediate and sustained effects of the Reading Recovery program on grade one and grade four at-risk students : A longitudinal study*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois University.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Fletcher, J. K. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330.
- Frakas, G., & Vicknair, K. (1996). Reading One-One in *Human Capital or Cultural Capital*. New York : Aldine de Gruyter.
- Francis, D. J., Snow, C. E., August, D., Carlson, C. D.,

- Miller, J., & Iglesias, A. (2006). Measures of reading comprehension : A latent variable analysis of the diagnostic assessment of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 301-322.
- Gardner, M. F. (2000). *Test of Oral Reading and Comprehension Skill*. Hydesville, CA : Psychological and Educational Publications, Inc.
- Gillet, J. W., & Temple, C. (2000). *Understanding reading problems*(5th Ed.) New York : Longman.
- Hiebert, E., & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction : Research on early intervention. In M. L. Kami, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research III*(pp99-108). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, w., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris., & S. A., Stahl(Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4*. Boston : Allyn & Bacon.
- Leslie, L., & Cooper, J. (1993). Assessing the predictive validity of prior knowledge assessment. In D. J. Leu, & C. K. Kinzer(Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory and practice*. Chicago, IL : National Reading Conference.
- Lipson, M. Y. (1983). The inference of religious affiliation on children's memory for test information. *Reading Research Quarterly, 18*, 448-457.
- Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology, 73*, 13-20.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., & Parkin, 1A. (1986). On the nature of difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research and Reading, 9*, 80-91.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl(Eds), *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinnell, G. S. (1989). Reading Recovery : Helping the at-risk children learn to read. *Elementary School Journal, 90*, 161-183.
- Rasinski, T. (2000). "Speed does matter in reading." *The Reading Teacher, 54*(2), 146-151.
- Schacter, J. (2001). *Reading programs that work : A review of programs for pre-kindergarten to 4th grade*. Santa Monica, CA : Milken Family Foundation.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996). Success for all : A summary of research. *Journal of Education for Students Paced At Risk, 1*(1), 41-76.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken : An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 27*(2), 91-103.
- Spooner, A. L. R., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neal Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology, 74*, 187-204.
- Stahl, S. A., Chou-Hare, V., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension : The retiring of Number 41. *Journal of Reading Behavior, 23*, 487-508.
- Swalm, J. E. (1972). A comparison of oral reading, silent reading and listening comprehension. *Education, 92*(4), 111-115.



Taft, M. L., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscue and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17, 163-179.

Tabors, P., Snow, S., & Dickinson, D. (2001). Home and schools together : Supporting language and

literacy development. In D. Dickinson & P. Tabors(Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore : Brookes.

Williams, J., Scharer, P. L., & Pinnell, G. S. (2000). Literacy Collaborative 2000. *Research Report*. The Ohio State University. Columbus, OH.

---

2008년 10월 28일 투고, 2008년 12월 26일 수정  
2009년 1월 16일 채택