

읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 국내 연구 동향: 언어능력을 중심으로

심 지 (단국대학교 대학원 언어병리학과 박사 수료)
하 은 빈 (단국대학교 대학원 언어병리학과 박사 수료)
이 은 주* (단국대학교 특수교육과 교수)

〈요 약〉

연구목적: 본 연구는 읽기 위험 및 부진 아동의 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구를 살펴보고 전반적인 연구 동향을 고찰하여 앞으로의 연구 방향성을 제시하고자 하였다. **연구방법:** 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구가 시작된 2005년부터 본 연구의 자료 수집이 이루어진 2023년 3월까지 국내 학술지에 게재된 68편의 논문을 발표연도, 연구대상, 연구 대상자 선별 준거, 연구방법, 종속변인에 따라 분석하였다. **연구결과:** 연구결과, 연도별로는 2005년 발표된 1편의 논문을 시작으로 현재까지 연구가 활발하게 지속되고 있다. 연구대상은 학년별로는 4학년, 5학년, 3학년, 6학년 순으로 연구가 많았고 학년 집단으로는 3-4학년(중학년), 4-6학년(고학년), 3-6학년 순으로 연구가 많았다. 연구자들이 사용한 진단명에 따라 연구 대상자를 13개 유형으로 분류했을 때 읽기이해부진, 읽기부진, 읽기장애, 읽기저성취 순으로 진단명을 사용한 빈도가 높았다. 연구 대상자 선별 준거는 지능검사와 읽기능력 검사를 포함한 2가지 이상의 조합을 사용하여 대상자를 선정하는 경우가 대부분이었다. 연구방법은 오프라인(off-line) 방법을 사용한 연구가 대다수였고 실시간(on-line) 방법을 사용한 연구는 비중이 높지 않았다. 종속변인은 추론에 관한 연구가 가장 많았고 읽기이해 능력, 어휘, 구문에 관한 연구가 뒤를 이었다. **결론:** 이와 같은 분석 결과를 바탕으로 읽기에 어려움이 있는 아동의 언어능력을 중심으로 한 읽기이해 관련 연구의 방향성을 제시하였다.

〈주제어〉 읽기이해, 언어능력, 연구 동향

* 교신저자(spllee@dankook.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기는 학령기에 문어(written language)로 쓰여진 교과서의 내용을 이해하고 학습하며 지식을 습득하기 위해 중요하게 다루어지는 필수적인 수단이다. 읽기의 궁극적인 목적은 읽기이해로 이를 위해서는 글자를 읽어내는 해독능력뿐만 아니라 글의 의미를 이해하는 언어능력이 필수적이다. 읽기이해를 설명하는 초기 모델인 읽기에 대한 단순한 관점(simple view of reading)은 읽기이해를 해독(decoding)과 언어이해(linguistic comprehension) 두 가지로 제안한다(Gough & Tunmer, 1986). Hoover와 Gough(1990)에 따르면 언어이해는 어휘적 정보(단어 수준의 의미 정보)를 추출하고 문장과 담화 해석을 이끌어 내는 능력으로 이를 언어능력(language ability)으로 평가해야 한다고 하였다.

읽기이해에 영향을 미치는 변인에 관한 연구는 지난 수십 년간 활발하게 이루어졌다. 초기 연구는 읽기 발달 초기에 중요한 과정인 해독에 관한 연구가 주로 발표되었으나 해독과 언어능력의 영향력이 연령이 증가함에 따라 변한다는 연구결과에 따라 읽기이해에 영향을 주는 언어능력에 관한 연구가 지속적으로 이루어지고 있다. 학령기 초기의 읽기이해 능력은 주로 해독능력으로 설명되나 학년이 올라가면서 해독능력의 영향력은 줄어들고 언어능력의 영향력이 높아진다(윤효진, 2015; Chen & Vellutino, 1997; Foorman, Petscher, & Herrera, 2018). 예를 들어 담화(discourse) 수준의 정보를 듣고 질문에 대답하는 능력으로 평가되는(Hoover & Gough, 1990) 듣기이해(listening comprehension)가 읽기이해에 미치는 영향력은 학년이 올라갈수록 증가한다(Georgiou, Das, & Hayward, 2009). 즉, 읽기 발달 초기에 읽기이해 능력의 개인차는 해독능력으로 설명되나 해독능력이 자동화된 이후에 읽기이해 능력은 개인의 언어능력에 의해 크게 좌우된다.

언어는 음운론, 의미론, 형태론, 구문론, 화용론의 복합적인 체계로 구성되는데, 읽기 영역에서 읽기이해를 위해 필요한 언어능력은 단어의 의미를 깊이 있게 이해하고 단어의 내부 구조와 구, 절, 문장을 이해하는 하위 기술(low skills)의 언어능력과 연속되는 문장의 의미를 통합하고 추론하고 텍스트 구조에 대한 지식을 사용하는 상위 기술(high skills)의 언어능력이다(Cain, 2016; Hogan et al., 2011; Kilpatrick, Joshi, & Wagner, 2019). 특히 어휘와 구문은 읽기이해와 관련된 언어능력의 중요한 변인으로 강조된다(김애화, 황민아, 2008; 윤효진, 2015; 윤효진, 배소영, 정부자, 2018; Brimo, Apel, & Fountain, 2017; Ouellette, 2006; Poulsen & Gravgaard, 2016; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008; Tong et al., 2014; Yovanoff et al., 2005). 어휘 측면에서 단어의 개념, 단어 간의 관계나 특성을 이해하고 구문 측면에서 구문적 형태와 규칙을 이해하면 문장과 글의 의미를 구성할 수 있어 읽은 내용을 파악하는 데 도움이 된다(Kamhi &

Catts, 2012). 이 중 어휘 능력은 표면적으로 이해하고 있는 어휘의 수를 의미하는 어휘의 크기(size of vocabulary)와 다의어, 동의어 등과 같이 단어의 개념을 확장하여 어휘를 얼마나 깊이 있게 이해하고 있는지에 대한 어휘의 깊이(depth of vocabulary)를 포함한다(Schmitt, 2014). 한편, 추론은 텍스트에 명시적으로 나타나지 않은 내용을 추리하는 것으로 문장들의 정보를 통합하고 배경지식을 사용하여 암시적인 내용을 이해할 수 있게 한다(Clarke et al., 2013; Kilpatrick et al., 2019). 추론은 숙련된 읽기이해에 필수적인 요소로 보고되었고 읽기이해에 어려움이 있는 아동에게서 추론 능력이 취약하다는 연구결과가 발표되었다(유경진, 김미배, 2017; Cain & Oakhill, 1999; Cain et al., 2001). 텍스트 구조 지식은 텍스트 수준의 글을 이해하는 데 특히 강조되며 이야기 문법 요소, 다시말하기(retelling), 요약하기(summarizing) 등으로 평가할 수 있다(Hogan et al., 2011). 이처럼 읽기이해에서 언어능력의 중요성이 강조되고 있고 읽기이해 연구에서 언어능력을 포함한 연구가 활발하게 이루어지고 있다는 점을 고려할 때 현시점에서 읽기이해 관련 연구에서 언어 영역의 어떤 변인들이 연구되고 있는지 살펴보는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 국내 연구를 고찰하여 전반적인 연구 동향을 분석하고자 한다.

그렇다면 읽기이해에 관한 기존 연구들이 어떤 연구방법을 통해 연구되고 있는지 살펴보는 것이 필요하다. 오프라인(off-line) 방법의 연구가 질문에 대답하거나 선다형의 문제 풀이 과제, 빈칸 채우기 과제 등과 같이 시험문제 형식으로 수행을 확인하였다면 기술이 발전함에 따라 등장한 실시간(on-line) 방법의 연구는 어휘판단과제(lexical decision task), 자기조절읽기(self-paced reading), 교차양상점화(cross-modal priming) 등의 과제를 컴퓨터의 특정 프로그램(예. e-prime)을 이용하여 제작 후 이를 제시하여 수행을 확인하거나 안구운동추적(eye movement tracking) 기기를 조작하여 반응을 산출하였다. 오프라인 방법이 문제에 대해 옳은 답을 맞힌 개수만을 확인할 수 있는 반면 실시간 방법은 정확도뿐만 아니라 과제를 처리하는데 소요되는 반응시간을 측정하여 실시간 처리 과정을 파악할 수 있다는 이점이 있다. 더불어 안구운동추적(eye movement tracking)은 부수적인 운동능력이 관여한다는 실시간 방법의 한계를 보완하기 위해 도입된 방법으로 상대적으로 자연스러운 읽기 상황에서의 언어 처리 과정을 효과적으로 관찰할 수 있다. 따라서 기존 연구들에서 사용하고 있는 연구방법을 이상의 두 가지로 분류하여 언어능력을 중심으로 살펴본 읽기이해 관련 연구에서 어떤 연구방법들이 사용되고 있고 어떤 변화 양상을 보이는지 분석하는 것은 앞으로의 연구방법을 모색하는 데 도움이 될 것이다.

한편, 읽기에 어려움을 보이는 학생은 국내 현행 법 및 조례, 정의 및 분류 기준에 따라 다양한 진단명이 사용될 수 있다. 정신질환 진단 및 통계 편람 5판(Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders-fifth edition, 이하 DSM-5)에서 특정학습장애는 지적장애, 의사소통장애, 자폐스펙트럼 장애, 주의력결핍 과잉행동장애 등과 함께 신경발달장애로 분류되었고, 특정학습장애에 읽기장애를 포함하였다(권준수, 2015). DSM-5에서 읽기장애는 개인의 생활연령, 지능, 연령에 적절

한 교육에 기대되는 수준보다 현저히 낮은 읽기능력으로 정의하였고, DSM-IV에서는 제시하지 않았던 난독증(dyslexia)을 대안적인 용어로 명시하여 정확하고 유창한 단어인지, 해독, 철자와 관련된 어려움으로 정의하였으며(김애화 등, 2018), 배제준거로 환경적 불이익, 신경학적인 장애, 감각장애 등을 제시하였다. 이에 본 연구에서는 지적장애, 자폐스펙트럼 장애, 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD) 등과 같이 특정 장애로 인해 읽기에 어려움이 있는 경우와 환경적 요인의 영향으로 읽기에 어려움이 있는 경우를 배제하고 위의 준거에 따라 읽기에 어려움이 있는 읽기 위험 및 부진 아동을 대상으로 연구한 논문만 분석하고자 한다. 이와 더불어 언어병리학 분야에서 언어장애와 학습장애가 동반된다는 것을 강조하기 위해 사용한 언어학습장애(language learning disability, LLD)라는 용어(Sun & Wallach, 2014)와 읽기의 단순한 관점에 근거하여 분류한 하위유형 중 해독에는 어려움이 없으나 언어이해에 어려움을 보이는 경우를 명명하는 읽기이해부진(specific comprehension deficit)이라는 용어(Kamhi & Catts, 2012)를 포함하여 살펴보고자 한다. 읽기에 어려움이 있는 대상자 선정 시 분석대상 논문의 연구자들(이하 연구자들)이 사용하는 진단명이 다양하고 연구 대상자 선별 준거의 조합이 여러 가지이므로 이를 함께 분석해 보고자 한다.

이상과 같이 연구 대상자를 분류하는 용어로 다양한 진단명이 사용되고 있으나 읽기에 어려움이 있다는 공통분모를 가지기에 이들을 대상으로 해당 주제와 관련된 선행연구들을 분석하는 것은 연구 동향을 종합적으로 파악하는 데 도움이 될 것이다. 읽기이해 관련 연구 동향 분석(고선희, 2020; 김화수, 김민정, 박정숙, 2017; 김화수, 이지우, 엄윤지, 2020)은 많이 이루어졌으나 언어능력을 중심으로 살펴본 연구가 없고 읽기이해 연구에서 언어능력이 강조되고 있는 이 시점에서 관련 선행연구들을 분석하는 것이 필요하다. 따라서 본 연구는 읽기이해 발달에 중요한 역할을 하는 언어능력을 중심으로 국내 읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 연구 동향을 살펴보고 앞으로의 연구 방향성을 제시하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 읽기 위험 및 부진 아동의 언어능력을 중심으로 살펴본 읽기이해 관련 연구가 시작된 2005년부터 본 연구의 자료 수집이 이루어진 2023년 3월까지 국내 학술지에 게재된 68편의 논문을 분석하고 살펴봄으로써 전반적인 연구 동향을 고찰하는 것을 목적으로 한다. 나아가 연구 동향을 종합하여 읽기에 어려움이 있는 아동에게 도움이 되는 앞으로의 연구 방향을 제시하고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 연구에서 나타난 연도별 연구 현황은 어떠한가?
- 둘째, 읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 연구에서 나타난 연구대상 특성은 어떠한가?
- 셋째, 읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 연구에서 나타난 연구 대상자 선별 준거는 어떠

한가?

넷째, 읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 연구에서 나타난 연구방법 특성은 어떠한가?

다섯째, 읽기 위험 및 부진 아동의 읽기이해 관련 연구에서 나타난 종속변인은 어떠한가?

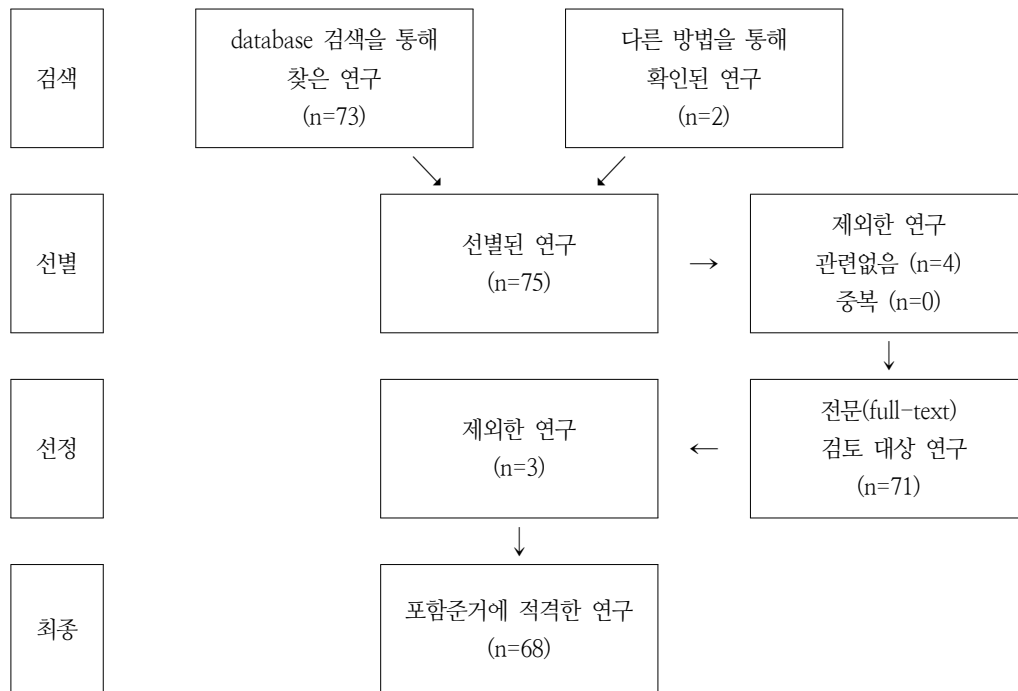
II. 연구방법

1. 논문 선정 기준 및 수집 방법

본 연구는 국내 읽기 위험 및 부진 아동의 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구 동향을 분석하기 위해 다음과 같은 과정을 거쳐 논문을 수집하였다. 첫째, 읽기 위험 및 부진 아동의 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구(정난숙, 안성우, 김자경, 2005)가 처음 이루어진 2005년부터 본 연구의 자료 수집이 이루어진 시점인 2023년 3월까지 국내 학술지에 게재된 논문을 선정하였다. 석·박사 학위논문이나 학술대회 발표 논문의 경우, 일정 시간이 지난 뒤에 학술지에 게재되는 경우가 많다는 점을 고려하여 분석에서 제외하였다. 둘째, 연구를 위한 자료 수집 경로는 단국대학교 퇴계기념중앙도서관 전자자료, 학술정보서비스(Research Information Sharing Service: RISS), 한국 학술정보(Korean studies Information Service System: KISS), 디비피아(DBpia)를 통해 수집하였다. 셋째, ‘난독증’, ‘읽기이해부진’, ‘읽기 결함’, ‘읽기부진’, ‘읽기 저성취’, ‘읽기 곤란’, ‘읽기 학습부진’, ‘언어학습장애’, ‘읽기 학습장애’, ‘읽기장애’를 검색하여 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 한 논문만을 포함하였다. 지적장애나 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD), 단순언어장애(SLI), 경계선 지능, 고기능 자폐스펙트럼장애와 같은 특정 장애로 진단된 아동이나 저소득층, 다문화가정과 같은 환경적 요인의 영향으로 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 한 논문은 제외하였다. 넷째, 연구 대상은 읽기에 어려움이 있는 국내 초등학생으로 제한하였다. 다섯째, 연구방법은 실험연구를 통한 비교·특성 논문만을 선정하였으며 중재연구 및 문헌연구는 제외하였다. 여섯째, 읽기이해와 관련한 언어능력을 종속변인(어휘, 비유언어, 형태소인식, 구문지식, 구문인식, 이야기 문법, 듣기이해능력, 읽기이해능력, 추론능력)으로 포함하고 있는 논문을 선정하였다. 이때, 다른 종속변인(음운인식, 단어재인, 해독, 읽기 유창성, 읽기 전략, 상위 인지, 읽기이해 모니터링 등)만 포함한 연구는 분석 대상에서 제외하였다.

이와 같은 기준에 따라 1차 논문 검색 과정에서 75편의 논문을 수집하였고, 2차 선별 과정에서 관련없는 4편의 논문을 제외하였으며 3차 선정 과정에서 종속변인으로 어휘가 아닌 해독에 초점을 둔 ‘단어재인’ 능력만을 살펴본 3편의 논문을 제외하였다. 최종 분석 논문으로 선정된 논문은 총 68편이고, 논문 선정 절차는 <그림 1>과 같다.

특수교육논총



〈그림 1〉 논문 선정 절차

또한 분석대상 논문이 실린 학술지와 분석 논문 수는 〈표 1〉과 같다. 분석대상 논문이 가장 많이 실린 학술지는 Communication Sciences & Disorders가 25편으로 가장 많았고 언어치료연구가 8편, 학습장애연구가 7편 등의 순으로 나타났다.

〈표 1〉 학술지별 분석 논문 수

학술지명	편수(편)	학술지명	편수(편)
CSD	25	특수교육재활과학연구	2
언어치료연구	8	교육문화연구	2
학습장애연구	7	재활복지	1
특수교육학연구	5	특수교육	1
특수교육 저널: 이론과 실천	5	한국초등교육	1
특수아동교육연구	3	초등교육연구	1
특수교육논총	3	특수교육교과교육연구	1
학습자중심교과교육연구	3		
합계		68	

2. 자료 분석

본 연구는 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구 동향을 살펴보고자 발표연도, 연구대상, 연구 대상자 선별 준거, 연구방법, 종속변인을 중심으로 분석하였다. 각 항목과 관련한 세부적인 자료 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 연도별 연구 현황은 2005년부터 2023년 3월까지 연도별로 살펴보았다.

둘째, 연구대상 특성은 학년 및 학년 집단, 연구자들의 진단명 분류, 연구대상 규모로 구분하였다. 학년에 따른 분류는 연구자에 따라 다양하게 이루어지는 학년 선정을 고려하여 1~6학년까지 각각 개별로 나누어 분석하였고, 학년 집단에 따른 분류는 한 학년을 대상으로 한 연구보다 여러 학년을 한 집단으로 연구한 논문이 많아 저학년, 중학년, 고학년 등의 학년 집단별 범주로 나누어 분석하였다. 진단명에 따른 분류는 국내 연구에서 읽기 위험 및 부진 대상자 선정 시 연구자들이 표기하는 용어에 따라 진단명을 13개 유형으로 분류하여 분석하였다. 연구대상 규모에 따른 분류는 연구대상의 수가 어느 정도인지 확인하고자 7개 범주로 구분하여 분석하였다.

셋째, 연구 대상자 선별 준거에 따른 분류는 연구 대상자 선별 준거의 조합과 연구 대상자 선별·진단 검사의 종류로 구분하였다. 국내 연구에서 대상군을 선별할 때 지능검사, 읽기능력 검사, 언어 검사, 교육청이나 학교에서 실시한 평가, 기타 검사가 사용되었고, 이를 통해 어떤 준거의 조합으로 대상자가 선별되는지 살펴보았다. 선별·진단 검사의 종류는 연구에 사용된 지능검사와 읽기능력 검사의 종류로 나누어 연도별로 분석하였다.

넷째, 연구방법 특성은 연구도구의 종류, 연구방법의 종류, 과제 제작 시 통제 기준으로 구분하여 분석하였다. 연구에서 종속변인을 확인하기 위해 사용된 연구도구의 종류는 검사도구, 선행연구 수정·보완, 과제 제작, 혼합의 4가지로 나누어 분석하였다. 검사도구는 연구자들이 출판되었거나 출판될 예정인 검사도구를 사용한 경우이고 선행연구는 연구자들이 발표된 국내외 선행연구에서 사용한 과제를 수정·보완하였다는 내용을 기재한 경우이고 과제 제작은 연구자들이 과제를 직접 제작하였거나 선행연구를 참고하여 과제를 제작한 과정이 내용에 포함된 경우이며 혼합은 한 연구에서 연구도구의 종류가 2개 이상인 경우이다. 연구방법의 종류는 오프라인(off-line) 방법, 실시간(on-line) 방법의 2가지로 나누어 분석하였고, 과제 제작 시 통제 기준은 연구자들이 연구도구로 과제를 제작하여 사용하는 경우 과제를 제작하는 과정에서 언급하고 있는 어휘, 문장, 글의 통제 기준에 관한 내용을 정리하여 요약하였다. 이때, 과제를 제작하는 과정에서 언급하는 통제 기준에 관한 빈도 분석 결과는 표로 제시하지 않았는데, 이는 빈도 분석 시 참고문헌 제시 유무 또는 연구자들의 구체적인 설명 유무 등과 같이 분류하는 기준이 명확하지 않고, 과제마다 제시하는 어휘, 문장, 글과 관련된 상세 정보 내용이 다르기 때문이다. 따라서, 연구자들이 과제에 사용하는 어휘, 문장, 글을 선정할 때 근거를 제시하는 이유, 참고하는 문헌의 종류, 연구자들이 구체적으로 명시하

고 있는 내용이 빈도 분석 표를 제시하는 것보다 중요하다고 판단하여 분석자들 간에 논의 후 내용을 정리하여 요약하였다.

다섯째, 종속변인은 언어 영역을 의미, 형태, 구문, 텍스트 구조 지식, 담화, 추론으로 분류한 후 각 영역 내에서 분석하고자 하는 종속변인을 범주화하여 분석하였다.

3. 분석자간 신뢰도

논문 분석의 신뢰도는 제1연구자(제1분석자)와 제2연구자(제2분석자)가 자료 분석 방법을 숙지하여 전체 63편 분석대상 논문을 개별적으로 분석한 후, 일치한 수를 일치한 수와 불일치한 수의 합으로 나누어 분석자간 신뢰도를 산출하였다. 그 결과, 95.9%의 일치도를 보였고, 일치하지 않는 부분에 대해서는 재검토 과정을 통해 일치된 의견을 구하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 연도별 연구 현황

국내 학술지에 게재된 언어능력을 중심으로 살펴본 읽기이해 관련 논문에 대해 2005년부터 2023년 3월까지 연도별로 빈도 분석한 결과 총 68편이었고, 2005년, 2006년에 각각 1편씩 발표된 후 2007년에는 발표된 논문이 없었으나 2008년부터 2023년 3월까지 꾸준히 관심이 지속되며 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 참고로 2023년의 경우 3월까지 발표된 논문만 분석에 포함되었기에 2023년 전체 기간에 대한 분석이 아님을 밝혀둔다. 연도별 분석 논문 수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 연도별 분석 논문 수																				단위: 편
연도	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	합계
합계	1	1	0	2	3	6	3	6	7	2	4	3	7	6	6	3	2	5	1	68

2. 연구대상 특성

연구대상 특성은 연구대상 학년, 학년 집단, 연구자들의 진단명에 따라 분석하였고, 읽기에 어려움이 있는 아동과 일반아동을 비교한 연구는 비교 집단을 분석에서 제외하였다.

1) 연구대상 학년 및 학년 집단

연구대상은 학년에 따라 1~6학년으로 나누어 분석하였고, 다양한 학년을 대상으로 연구한 논문은 중복 처리하여 총 194편으로 분석하였다. 학년에 따른 분석 논문 수는 <표 3>과 같다.

<표 3> 학년별 분석 논문 수 단위: 편(%)

학년	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	합계
합계	12(6.2)	17(8.8)	41(21.1)	49(25.3)	43(22.2)	32(16.5)	194(100)

학년별로 빈도 분석한 결과, 4학년을 대상으로 한 연구가 49편(25.3%)으로 가장 많았고, 1학년을 대상으로 한 연구가 12편(6.2%)으로 가장 적었다. 학년 범주에 따라 연구가 많이 이루어진 순서대로 나열하면 4학년(49편, 25.3%), 5학년(43편, 22.2%), 3학년(41편, 21.1%), 6학년(32편, 16.5%), 2학년(17편, 8.8%), 1학년(12편, 6.2%) 순이다.

여러 학년을 한 집단으로 연구한 논문이 대다수임을 고려하여 학년 집단별로도 분석하였다. 분석 대상 논문 68편 중 한 학년만을 대상으로 한 논문 9편과 연속된 학년이 아닌 두 학년 이상의 학년을 대상으로 연구한 논문 3편을 제외하면 56편이었고, 다양한 학년 집단을 대상으로 한 논문 8편을 중복 처리하여 총 70편을 분석하였다. 학년 집단별로 분석한 논문 수는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학년 집단별 분석 논문 수 단위: 편

학년 집단	합계
1-2학년(저학년)	5
3-4학년(중학년)	15
5-6학년(고학년)	8
1-3학년(저학년)	6
4-6학년(고학년)	14
3-6학년	12
3-5학년	5
4-5학년	2
1-4학년	1
2-3학년	2
합계	70

분석 결과, 3-4학년(중학년)을 대상으로 한 연구가 15편으로 가장 많았고, 4-6학년을 대상으로 한 연구가 14편, 3-6학년을 대상으로 한 연구가 12편, 다음으로 5-6학년을 대상으로 한 연구가 8편 등의 순으로 나타났다. 이 중 1-3학년(저학년)과 4-6학년(고학년)을 대상으로 한 연구를 비교하면, 4-6학년(고학년)을 대상으로 한 연구(14편)가 1-3학년(저학년)을 대상으로 한 연구(6편)보다 2배 이상 많은 연구가 이루어졌고, 1-2학년(저학년), 3-4학년(중학년), 5-6학년(고학년)을 대상으로 한 연구를 비교하면, 3-4학년(중학년)을 대상으로 한 연구(15편)가 1-2학년(저학년)을 대상으로 한 연구(5편)보다 3배 이상 많은 연구가 이루어졌으며 5-6학년(고학년)을 대상으로 한 연구보다는 2배 가량 많은 연구가 이루어졌다. 이와 같은 결과를 학년별 분석 결과와 종합하면, 연구에 참여한 대상은 주로 4학년으로, 4학년을 중심으로 많은 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다.

2) 연구자들의 진단명에 따른 분류

연구 대상자 선정 시 연구자들이 진단명으로 사용한 용어는 총 13개(읽기이해부진, 읽기부진, 읽기장애, 읽기저성취, 언어학습장애, 읽기장애위험, 난독증, 학습장애, 학습부진, 언어학습부진, 읽기학습부진, 읽기곤란위험, 발달성 난독)였다. 분석대상 논문 68편 중 둘 이상의 진단명을 사용하여 대상자를 구분지어 연구한 2편의 논문(김정선, 김동일, 2013; 윤효진, 박민영, 2022)은 중복 처리하여 총 70편으로 분석하였다. 연구자들의 진단명에 따라 13개 유형으로 분류하여 분석한 논문 수는 <표 5>와 같다.

단위: 편(%)			
대상자 진단명	합계	대상자 진단명	합계
읽기이해부진	29(41.4)	학습장애	1(1.4)
읽기부진	15(21.4)	학습부진	1(1.4)
읽기장애	7(10)	언어학습부진	1(1.4)
읽기저성취	6(8.6)	읽기학습부진	1(1.4)
언어학습장애	3(4.3)	읽기곤란위험	1(1.4)
읽기장애위험	2(2.9)	발달성난독	1(1.4)
난독증	2(2.9)		
합계		70(100)	

분석 결과, 읽기에 어려움이 있는 아동에게 읽기이해부진을 진단명으로 사용한 연구가 29편(41.4%)으로 가장 많았고, 다음으로 읽기부진을 진단명으로 사용한 연구가 15편(21.4%), 읽기장애를 진단명으로 사용한 연구가 7편(10%), 읽기저성취를 진단명으로 사용한 연구가 6편(8.6%) 등의 순으로 나타났다.

3) 연구대상 규모에 따른 분류

연구대상 규모에 따른 분석 논문 수는 <표 6>과 같다.

분석 결과, 연구 대상자 수가 11명 이상 20명 이하의 연구가 30편(44.1%)으로 가장 많았고, 특히 11명 이상 15명 이하의 연구가 22편으로 대다수였다. 다음으로 31명 이상 40명 이하 연구가 10편(14.7%), 51명 이상 100명 이하 연구가 9편(13.2%) 등의 순으로 나타났다. 분석대상 논문 중 연구대상의 규모가 101명 이상인 경우는 3편(4.4%)으로 가장 적었다.

〈표 6〉 연구대상 규모에 따른 분석 논문 수		단위: 편(%)
연구 대상자 수	합계	
10명 이하	5(7.4)	
11 ~ 20명 이하	30(44.1)	
21 ~ 30명 이하	7(10.3)	
31 ~ 40명 이하	10(14.7)	
41 ~ 50명 이하	4(5.9)	
51 ~ 100명 이하	9(13.2)	
101명 이상	3(4.4)	
합계	68(100)	

3. 연구 대상자 선별 준거

연구 대상자 선별 준거는 연구 대상자 선별 준거의 조합과 연구 대상자 선별·진단 검사 종류에 따라 분석하였다.

1) 연구 대상자 선별 준거의 조합

읽기에 어려움이 있는 연구 대상자 선별 준거는 지능검사, 읽기능력 검사, 언어 검사, 교육청이나 학교에서 실시한 평가와 기타가 있었다. 분석대상 논문 68편 중 둘 이상의 진단명을 사용하여 연구 대상자를 구분지어 연구한 2편의 논문은 중복 처리하여 총 70편으로 분석하였고, 연구자들의 진단명에 따라 연구 대상자 선별 준거의 조합을 분석한 결과는 <표 7>과 같다.

분석 결과, 연구 대상자를 선별할 때 두 가지 이상의 준거를 조합하는 경우가 58편으로 82.9%를 차지했다. 이 중 지능검사와 읽기능력 검사의 조합이 43편(61.4%)으로 가장 많았고, 연구 대상자 선정 시 연구자들이 진단명으로 사용한 13개의 유형에서 특히 읽기이해부진을 선별한 연구가 27편, 다음으로 읽기부진을 선별한 연구가 8편이었다.

특수교육논총

기타는 4편(5.7%)이었고, 구체적으로 살펴보면, 읽기능력 검사와 언어능력 검사의 조합, 읽기능력 검사와 교육청이나 학교에서 실시한 평가의 조합, 읽기능력 검사, 언어능력 검사, 교육청이나 학교에서 실시한 평가의 조합이 각각 1편이었고, 언어능력 검사만 실시한 경우도 1편 있었다.

〈표 7〉 연구 대상자 선별 준거의 조합

단위: 편(%)

	지능+ 읽기	교육청/ 학교평가 +지능 +읽기	읽기	지능+ 읽기+ 언어	교육청/ 학교 평가	기타	합계
읽기이해부진	27	1			1		29(41.4)
읽기부진	8	2		1	4		15(21.4)
읽기장애	4	2	1				7(10)
읽기저성취	1		3			2	6(8.6)
언어학습장애				3			3(4.3)
읽기장애위험						2	2(2.9)
난독증	1			1			2(2.9)
학습장애		1					1(1.4)
학습부진		1					1(1.4)
언어학습부진	1						1(1.4)
읽기학습부진			1				1(1.4)
읽기곤란위험			1				1(1.4)
발달성난독	1						1(1.4)
합계	43(61.4)	7(10)	6(8.6)	5(7.1)	5(7.1)	4(5.7)	70(100)

2) 연구 대상자 선별 · 진단 검사 종류

(1) 지능검사

연구 대상자 선별 · 진단에서 사용한 지능검사의 종류는 한국판 웨슬러 아동 지능검사 3판(Korean version Wechsler Intelligence Scale of Children-Ⅲ, 이하 K-WISC-Ⅲ, 광금주, 박혜원, 김청택, 2001), 한국 비언어성 지능검사 2판(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition, 이하 K-CTONI-2, 박혜원, 2014), 기타 3가지로 분석하였다. 선정된 논문 68편 중 지능검사에 관한 내용이 없는 14편의 논문을 제외한 총 54편을 분석한 결과는 〈표 8〉과 같다.

분석 결과, K-WISC-Ⅲ를 사용한 연구가 35편(64.8%)으로 가장 많았고, 2020년까지 꾸준히 사용되었다. K-WISC-Ⅲ는 동작성 검사만 실시한 연구(28편)가 언어성과 동작성을 모두 검사하여

전체 지능지수로 대상자를 선별한 연구(7편)보다 4배 더 많았다.

K-CTONI-2는 13편(24.1%)의 논문에서 사용되었고, 2015년에 1편(이현정, 김미배, 2015)의 논문을 시작으로 최근까지 연구에 사용되고 있다. K-CTONI-2는 전체 척도를 사용한 연구(8편)가 도형 척도만 사용한 연구(5편)보다 많았다.

기타는 6편(11.1%)이었고, 한국 카우프만 간편지능검사 2(Korean Kaufman Brief Intelligence Test-Second Edition, K-BIT-II, 문수백, 2020), 한국판 레이븐 지능검사(K-Raven Standard Progressive Matrices, K-SPM, 임호찬, 2004)가 연구에 사용되고 있었고, 이외에 기준이 불분명하거나 비공식 검사를 사용한 경우, 검사도구의 명칭을 기재하지 않은 경우가 있었다.

<표 8> 지능검사 종류

단위: 편(%)

	K-WISC-III		K-CTONI-2		기타	합계
	전체 지능	동작성 지능	전체 척도	도형 척도		
2005	1					1(1.9)
2006						0(0)
2007						0(0)
2008						0(0)
2009		3				3(5.6)
2010		4			1	5(9.3)
2011	2	1				3(5.6)
2012	2	2			2	6(11.1)
2013	1	4			1	6(11.1)
2014		1				1(1.9)
2015		2		1		3(5.6)
2016		1	1			2(3.7)
2017	1	3	1	1		6(11.1)
2018		3		1		4(7.4)
2019		2	1	1	1	5(9.3)
2020		2				2(3.7)
2021			1	1		2(3.7)
2022			3		1	4(7.4)
2023			1			1(1.9)
합계	7(13.0)	28(51.9)	8(14.8)	5(9.3)	6(11.1)	54(100)
	35(64.8)		13(24.1)			

특수교육논총

(2) 읽기능력 검사

연구 대상자 선별·진단에서 사용한 읽기능력 검사의 종류는 기초학습기능검사(박경숙, 윤점룡, 박효정, 1989), 국립특수교육원 기초학력검사((Korea Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test, 이하 KISE-BAAT, 박경숙 등, 2008), 기초학습기능 수행평가 체제: 읽기 검사(Basic Academic Skills Assessment: READING, 이하 BASA: R, 김동일, 2008), 한국어 읽기 검사(Korean Language-based Reading Assessment, 이하 KOLRA, 배소영 등, 2015), 읽기 성취 및 읽기 인지처리 능력 검사(Test of Reading Achievement & Reading Cognitive Processes Ability, 이하 RA-RCP, 김애화 등, 2014), 교육청이나 학교에서 실시한 평가, 기타 7가지로 분석

〈표 9〉 읽기능력 검사 종류

단위: 편(%)

	기초학습 기능검사	KISE- BAAT	BASA: R	KOLRA	RA-RCP	교육청/ 학교 평가	기타	합계
2005	1					1		2(2.7)
2006						1		1(1.3)
2007								0(0)
2008						2		2(2.7)
2009	2	1						3(4)
2010	4		1			1		6(8)
2011	2	1				1		4(5.3)
2012	2	3	1			1	1	8(10.7)
2013	2	3	1			2	1	9(12)
2014	1						1	2(2.7)
2015		3		1				4(5.3)
2016		1	1	1				3(4)
2017		5		1		1		7(9.3)
2018		2	1	1	1		1	6(8)
2019		1		1	3	1	1	7(9.3)
2020					2	1		3(4)
2021				2				2(2.7)
2022				2	2	1		5(6.7)
2023				1				1(1.3)
합계	14(18.7)	20(28.6)	5(6.7)	10(13.3)	8(10.7)	13(17.3)	5(6.7)	75(100)

하였다. 분석대상 논문 68편 중 연구대상자 선별·진단 시 읽기능력 검사를 실시하지 않고 1000명의 초등학교 3학년 아동을 대상으로 어휘능력 검사를 실시하여 그 결과 하위 15%ile 미만에 해당하는 아동을 읽기장애 위험 학생으로 정의한 연구 1편(조영희, 김동일, 2017)을 제외하였다. 나머지 67편 중 2개 이상의 검사도구를 사용한 연구는 중복 처리하여 총 75편에 대한 분석한 결과는 <표 9>와 같다.

분석 결과, 읽기능력 검사는 새로운 검사도구가 개발되고 출판됨에 따라 연도별로 연구자들이 많이 사용하는 검사도구가 변화하는 경향이 있었다. 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구가 처음 이루어진 2005년부터 2010년대 중반까지는 1989년에 출판된 기초학습기능검사가 대상자 선정 시 주로 사용되었으나 2000년대 후반부터 2010년대까지는 2008년에 출판된 KISE-BAAT와 BASA: R이 주로 사용되었다. 2015년에 출판된 KOLRA는 2010년대 중반부터 최근까지 꾸준히 사용되었고, 2014년에 출판된 RA-RCP는 2018년부터 사용되고 있다.

교육청이나 학교에서 실시한 평가는 13편(17.3%)으로 기초학력부진학생 진단·배치검사(읽기부진 진단검사), ACCENT 국어영역검사(김동일 등, 2003) 등 다양한 검사가 사용되었고, 최근까지 학교 현장에서 꾸준히 사용되고 있는 것으로 나타났다.

기타는 5편(6.7%)으로 읽기·쓰기·학습장애 진단검사(조증열, 2012), 읽기학습기능 선별검사(Reading Skills Screening Test, 이하 RSST, 우정환 등, 2018), 연구자들이 개발한 읽기이해 동형검사(김경선, 김동일, 2013), 묵독유창성 검사(김동일, 조영희, 고혜정, 2015)가 연구에 사용되었고, 이외에 검사도구의 명칭을 기재하지 않은 경우가 있었다.

4. 연구방법 특성

연구방법은 연구에서 사용된 연구도구의 종류와 연구에서 사용된 연구방법의 종류로 분석하였고, 과제 제작 시 통제 기준에 관한 분석은 요약하여 제시하였다.

1) 연구에서 사용된 연구도구의 종류

연구에서 사용된 연구도구의 종류는 검사도구, 선행연구 수정·보완, 과제 제작, 혼합의 4가지로 분류하여 연도별로 분석하였다. 연구에서 사용된 연구도구의 종류를 분석한 결과는 <표 10>과 같다.

연구도구 종류별로 빈도 분석한 결과, 과제를 제작한 연구가 26편(38.2%)으로 가장 많았고, 선행연구를 수정·보완하여 사용한 연구가 16편(23.5%), 검사도구와 혼합이 각각 13편(19.1%) 순으로 나타났다.

연구도구 종류를 연도별로 살펴보면, 과제 제작은 2000년대 후반, 선행연구를 수정·보완하여 연구자들이 과제를 제작한 연구는 2010년부터 지속되고 있다.

〈표 10〉 연구에서 사용된 연구도구의 종류

단위: 편(%)

	검사도구	선행연구 수정·보완	과제 제작	혼합	합계
2005	1				1(1.5)
2006				1	1(1.5)
2007					0(0)
2008			1	1	2(2.9)
2009			2	1	3(4.4)
2010	1	1	4		6(8.8)
2011	1		2		3(4.4)
2012	4		1	1	6(8.8)
2013	2	1	2	2	7(10.3)
2014		1		1	2(2.9)
2015		1	1	2	4(5.9)
2016		1	2		3(4.4)
2017		2	4	1	7(10.3)
2018	2	1	3		6(8.8)
2019	2	1	2	1	6(8.8)
2020		2	1		3(4.4)
2021		2			2(2.9)
2022		2	1	2	5(7.4)
2023		1			1(1.5)
합계	13(19.1)	16(23.5)	26(38.2)	13(19.1)	68(100)

2) 연구에서 사용된 연구방법의 종류

연구에서 사용된 연구방법의 종류는 오프라인(off-line) 방법, 실시간(on-line) 방법의 2가지로 분류하여 연도별로 분석하였다. 분석대상 논문 68편 중 여러 가지 연구방법을 사용한 2편의 논문(김애화, 황민아, 2008; 백수정, 임동선, 2022)은 중복 처리하여 총 70편으로 분석하였고, 그 결과는 〈표 11〉과 같다.

분석 결과, 오프라인 방법을 사용한 연구가 52편(74.3%)으로 많았고, 실시간 방법을 사용한 연구는 18편(25.7%)으로 비중이 높지는 않으나 2008년 2편(김애화, 황민아, 2008; 황민아, 2008)의 논문을 시작으로 최근까지 지속해서 이루어지고 있다.

〈표 11〉 연구에서 사용된 연구방법의 종류			단위: 편(%)
	오프라인 방법 (off-line)	실시간 방법 (on-line)	합계
2005	1		1(1.4)
2006	1		1(1.4)
2007			0(0)
2008	1	2	3(4.3)
2009	3		3(4.3)
2010	4	2	6(8.6)
2011	3		3(4.3)
2012	6		6(8.6)
2013	5	2	7(10)
2014	2		2(2.9)
2015	3	1	4(5.7)
2016	3		3(4.3)
2017	5	2	7(10)
2018	3	3	6(8.6)
2019	4	2	6(8.6)
2020	1	2	3(4.3)
2021	2		2(2.9)
2022	4	2	6(8.6)
2023	1		1(1.4)
합계	52(74.3)	18(25.7)	70(100)

3) 과제 제작 시 통제 기준에 관한 분석

연구자들이 과제 제작 시 사용한 어휘, 문장, 글의 통제 기준을 분석하기 위하여 연구에서 사용된 연구도구의 종류에서 과제 제작으로 분류된 논문 26편과 혼합에서 과제 제작이 포함된 3편의 논문 중 통제 기준에 관한 언급이 없는 2편의 논문(김경선, 김동일, 2013; 배소영, 김미배, 정경희, 2012)을 제외한 총 27편의 논문을 분석하였다. 통제 기준은 연구자들이 과제 제작 과정에서 제시하는 내용을 정리하여 요약하였다.

어휘 선정 시 연구자들은 과제에 사용되는 어휘가 연구대상의 학년에 적절한 수준인지 근거를 제시하고자 주로 자신의 연구와 관련된 선행연구의 어휘 목록과 등급별 국어교육용 어휘(김광해,

2003), 초등학교 교과서 어휘 조사 연구(김한샘, 2009) 등과 같은 참고문헌을 내용에 밝히고 있다. 문장을 제작할 때는 연구자들이 문장의 길이(음절 수 및 어절 수), 문장 유형(단문, 복문), 구문 구조 등을 통제하였다는 것을 밝히고자 구체적인 내용을 설명하였다. 글의 경우, 연구자들은 과제에 사용하는 글이 연구대상의 학년에 적절한 수준인지 근거를 제시하고자 참고한 선행연구를 밝히거나 글의 길이(문장 당 어절 수, 총 문장 수 등)를 통제하였다는 내용을 구체적으로 설명하였다.

5. 종속변인 분석

읽기에 어려움이 있는 아동의 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 논문에서 영역을 크게 의미, 형태, 구문, 텍스트 구조 지식, 담화, 추론으로 분류한 후, 각 영역에 따라 구체적인 종속변인을 분석하였다. 분석대상 논문 68편 중 변인연구와 상관연구만 한 11편의 논문을 분석에서 제외하면 57 편이었고 이 중 종속변인이 여러 가지인 경우 중복 처리하여 총 91편을 분석한 결과는 <표 12>와 같다.

분석 결과, 추론에 관한 연구가 26편(28.6%)으로 가장 많았고, 텍스트 구조 지식에 관한 연구가 1편(1.1%)으로 가장 적었다.

의미 영역에서 어휘에 관한 연구가 16편(17.6%), 비유언어에 관한 연구가 3편(3.3%)이었다. 구체적으로 살펴보면, 어휘 연구에서 검사도구를 사용하여 이해 및 표현 어휘 특성을 알아본 연구(김주영, 김자경, 2012; 김경선, 김동일, 2013; 김동일 등, 2018)가 있었고, 어휘 의미 처리를 알아본 연구에는 다의어 의미 처리(고선희, 최경순, 황민아, 2010), 합성어 의미 처리(심지, 이은주, 2018), 복합명사 의미 처리(한정인, 황민아, 고선희, 2018) 등이 있으며 어휘지식을 알아본 연구에는 동음이의어 이해(강희정, 황민아, 임종아, 2013), 반대말, 비슷한말 이해 및 표현(김애화, 2013), 한자 합성어 이해(이유리, 최소영, 2022) 등이 있었다. 비유언어 연구에서는 관용어, 속담, 은유 이해에 대한 연구(이현정, 김미배, 2015; 임종아, 2014; 현혜숙, 김영태, 임동선, 2011)가 각각 1편씩 있었다.

형태소인식에 관한 연구는 6편(6.6%)이었고, 합성어 및 파생어로 형태소인식능력을 알아본 연구 5편(김송희, 강은희, 이지윤, 2023; 김순호, 정정희, 2015; 윤효진, 박민영, 2022; 주은지, 황민아, 최경순, 2020; 한효정, 김미배, 2018)과 연결어미를 사용하여 형태소인식능력을 살펴본 연구 1편(김가은, 정부자, 2017)이 있었다.

구문 영역에서 구문지식과 구문인식에 관한 연구가 각각 7편(7.7%)이었다. 구체적으로 살펴보면, 구문지식 연구에서는 검사도구를 사용하여 문장이해 능력을 알아본 연구(윤효진, 박민영, 2022), 문법형태소 이해 및 표현 특성을 알아본 연구(강정숙, 민경옥, 정정순, 2011) 등이 있었고, 구문인식 연구로는 문장 구성하기 과제를 사용한 연구(정미란, 2010a), 단어배열 과제를 사용한 연구(조민경, 김미배, 2019) 등이 있었다.

텍스트 구조 지식에 관한 연구는 이야기 다시말하기를 통해 이야기 문법 구성 요소의 정답률을 알아본 연구(김의정, 2017) 1편(1.1%)이 있었다.

담화에 관한 연구는 듣기이해능력을 살펴본 연구가 5편(5.5%), 읽기이해능력을 살펴본 연구가 20편(22%)이었다. 읽기이해능력에 관한 연구에서는 주로 글을 읽고 사실 정보 및 추론 질문에 대답하는 방법으로 읽기이해능력을 살펴보았다.

추론에 관한 연구는 26편(28.6%)이었고, 판단과제를 통해 단어 의미, 전제의미, 중심내용 등을 추론하는 연구(김가림, 황민아, 2020; 박요한, 황민아, 임종아, 2015; 임연순, 고선희, 황민아, 2019)와 생각말하기(Think-aloud) 방법을 통해 글을 이해하는 과정에서의 추론 양상을 살펴본 연구(김해인, 최소영, 2017), 글을 읽고 질문에 대답하는 방법을 통해 추론 능력을 살펴본 연구(정미란, 2009b; 유경진, 김미배, 2017) 등이 있었다.

〈표 12〉 언어능력을 중심으로 살펴본 읽기이해 연구의 종속변인		단위: 편(%)
영역	종속변인	합계
언어	어휘	16(17.6)
	비유언어	3(3.3)
	형태소인식	6(6.6)
	구문지식	7(7.7)
	구문인식	7(7.7)
	이야기 문법	1(1.1)
	듣기이해능력	5(5.5)
	읽기이해능력	20(22)
	추론능력	26(28.6)
	합계	91(100)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 2005년부터 2023년 3월까지 국내 학술지에 게재된 읽기 위험 및 부진 아동의 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 논문 총 68편을 분석함으로써 읽기이해 관련 국내 연구 동향을 분석하고 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구의 방향성을 제시하고자 하였다. 주요 연구결과에 대한 다음의 여덟 가지(읽기이해 관련 연구의 증가, 연구대상 학년, 연구자들의 진단명에 따른 분류, 연구 대상자 선별·진단 시 준거, 지능검사 종류, 읽기능력 검사 종류, 연구에 사용된 연구도구, 중

속변인)를 구체적으로 논의하고자 한다.

첫째, 2004년에 개정된 미국 특수교육법(IDEA)에서 학습장애 판별 조항을 세분화하여 수정하였는데, 이때 특정학습장애의 하위분류로 읽기이해장애를 포함하면서 기본적 읽기기술장애, 읽기유창성기술장애와 구분하였다. 이러한 변화와 더불어 읽기이해에 어려움이 있는 아동을 대상으로 읽기 이해 특성을 알아보고자 하는 연구와 읽기이해에 영향을 미치는 다양한 변인들에 관한 연구가 활발해졌다. 국내에서도 2005년부터 특수교육학, 교육학, 언어병리학 분야에서 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 언어능력을 중심으로 읽기이해능력에 관한 연구가 지속적으로 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 이는 읽기이해에 어려움이 있는 아동들에게 특별한 교육적 지원이 필요하다는 것을 시사하며 임상 현장에서 학령기 아동의 읽기이해능력에 대한 관심이 높아지고, 읽기이해능력을 향상시키기 위한 중재가 활발해지는 등의 변화로 나타났다.

둘째, 연구대상을 학년별로 분석한 결과 4학년을 대상으로 한 연구가 49편(25.3%)으로 가장 많았고, 그다음이 5학년(43편, 22.2%), 3학년(41편, 21.1%) 순이었다. 학년 집단별로 분석한 결과, 4학년이 포함된 학년 집단에 대한 연구가 49편(70%)으로 가장 많았는데, 이는 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 한 읽기이해 관련 연구가 4학년을 중심으로, 특히 중학년이나 고학년을 대상으로 한 연구가 많이 이루어지고 있다는 것을 알 수 있다. 단, 이와 같은 결과는 분석자들이 논문선정 기준에서 음운인식, 단어재인, 해독에 관한 연구를 제외하여 저학년을 대상으로 한 연구가 제외되었을 가능성이 있다는 점을 고려하여 해석해야 한다. Chall의 읽기 단계이론(1983)에 따르면 4학년 시기는 '읽기를 위한 학습'에서 '학습을 위한 읽기'로 넘어가는 과도기에 해당하는데, 이 시기는 읽기기술이 자동화되어 읽은 내용을 이해하는 능력에 초점을 두며 다양한 장르를 읽는 단계이다. 이 시기에 읽기이해에 문제가 있는 아동을 선별하여 읽기장애를 예방하기 위한 효과적인 중재를 지원하는 것은 중요한 쟁점이라 할 수 있다(김정선, 김동일, 2013). 그러므로 이를 종합하여 본 연구를 분석한 결과, 연구자들이 임상 현장에서 증거기반실제(Evidence-Based Practices)의 중요성을 인식하고 읽기이해를 효과적으로 교수하고자 연구를 통해 과학적으로 입증하려고 노력하고 있다는 것을 알 수 있었다.

셋째, 연구자들의 진단명에 따른 분류를 분석한 결과 읽기에 어려움이 있는 아동에게 읽기이해부진을 진단명으로 사용한 연구가 29편(41.4%)으로 가장 많았고, 읽기부진을 진단명으로 사용한 연구가 15편(21.4%)으로 두 집단에 관한 연구가 전체의 약 63%에 해당하였다. 읽기에 어려움이 있는 아동은 연구자들에 따라 다양하게 명명되고 있는데, 13개의 진단명에 포함된 용어를 살펴보면 연구자들이 '읽기(7)'와 '학습(5)', '부진(5)', '장애(4)', '위험(2)', '언어(2)', '난독(2)'이라는 용어가 포함된 진단명을 사용하고 있음을 알 수 있다. 용어에 '읽기'와 '학습'이 높은 비중을 차지한다는 것은 학령기 아동에게 '읽기'와 '학습'이 떼어 수 없는 관계가 있음을 시사한다. 또한, '부진'과 '장애'라는 용어의 사용은 2010년 교육과학기술부에서 발표한 '학습장애학생 선정 조건 및 절차 지침'이 현장에 큰 영향을 미친 것으로 보인다. 지침에 따르면 학습장애 진단을 위해서는 선별검사 후 3개

월 이상 중재반응을 실시하고 중재반응 기간 동안 최소 3회 이상의 평가를 실시하여 이에 대한 증빙 자료를 특수교육지원센터에 제출하여야 하는 등의 복잡한 선정 과정으로 많은 어려움이 야기되었다. 이로 인해 학습장애로 진단하는 비율이 감소되었고(교육부, 2018) 이에 대한 대안으로 ‘학습장애, 읽기장애, 언어학습장애’와 같은 ‘장애’라는 용어보다 ‘읽기이해부진, 읽기부진, 학습부진, 언어학습부진, 읽기학습부진’과 같이 ‘부진’이라는 용어를 빈번하게 사용하기 시작하여 용어의 변화가 나타난 것으로 보인다(고선희, 2020). 이를 종합하여 분석하면, 읽기에 어려움이 있는 아동을 ‘부진’이라는 용어로 진단명을 사용한 연구가 47편(67.1%)인데 반해 ‘장애’라는 용어로 진단명을 사용한 연구는 11편(15.7%)으로 훨씬 적었다는 점은 이러한 현실의 변화를 반영하는 것이라 할 수 있다.

넷째, 읽기에 어려움이 있는 아동의 읽기이해 관련 연구에서 연구 대상자 선별·진단 시 준거로 사용한 검사들이 매우 다양했는데, 58편(82.9%)의 연구가 두 가지 이상의 준거를 조합하여 연구 대상자를 선별하였다. 두 가지 이상의 준거를 조합하여 연구 대상자를 선별한 경우, 지능검사와 읽기능력 검사를 포함한 연구가 55편(78.6%)이었다. 특히 연구자들이 연구 대상자에게 ‘읽기이해부진’을 진단명으로 사용한 29편의 연구에서 지능검사와 읽기능력 검사의 조합을 사용하여 선별한 경우가 27편(93.1%)으로 가장 많았다. 이는 분석 논문 중 가장 먼저 읽기이해부진(poor comprehension)이라는 진단명을 사용한 정미란(2009a)의 연구에서 Cain(2006)의 정의를 참고하여 읽기이해부진 학생을 지능에 문제가 없고 연령에 적절한 음독능력은 있지만 읽기이해 능력이 1년 이상 지체되는 학생으로 정의하여 지능검사와 읽기능력 검사의 조합으로 대상자를 선별하였기에 후속 연구에서도 검사도구의 종류는 다르더라도 이와 동일한 조합으로 읽기이해부진 아동을 선별하였을 것이라 생각된다.

다섯째, 지능검사를 사용하여 연구 대상자를 선별한 54편의 연구 중 K-WISC-Ⅲ를 사용한 연구가 35편(64.8%)이었고, K-CTONI-2를 사용한 연구가 13편(24.1%)이었다. K-WISC-Ⅲ는 동작성 검사만 실시한 연구(28편)가 언어성과 동작성을 모두 검사하여 전체 지능지수로 대상자를 선별한 연구(7편)보다 4배 더 많았는데, 이는 지능검사 결과에 아동의 언어능력의 영향을 최소화하고자 하였기 때문으로 생각된다. 웨슬러 아동지능검사(WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children)는 미국에서 WISC(1949)가 제작된 이후, WISC-R(1974)과 WISC-Ⅲ(1991)를 거쳐 WISC-Ⅳ(2003), WISC-V(2014)까지 발간되었다. 한국에서도 K-WISC(1974)를 시작으로 KEDI-WISC(1987)를 발간하였고 이후 K-WISC-Ⅲ(곽금주 등, 2001), K-WISC-Ⅳ(곽금주, 오상우, 김청택, 2011)로 표준화되었으며, 최근에는 K-WISC-V(곽금주, 장승민, 2019)가 발간되었다. 이처럼 지속적으로 새로운 버전의 웨슬러 아동지능검사가 발간되었음에도 불구하고 분석 논문에서는 2020년까지 K-WISC-Ⅲ만 꾸준히 사용되고 K-WISC-Ⅳ나 K-WISC-V는 사용되지 않았다. 이는 K-WISC-Ⅳ부터는 지능검사 결과를 언어성과 동작성으로 나누어 제시하지 않기 때문이라고 해석해 볼 수 있다. K-WISC-Ⅲ의 동작성 지능지수 사용의 대안으로 비언어성 지능검사인 K-CTONI-2가 이현정, 김미배(2015)의 연구를 시작으로 꾸준히 사용되고 있다. 비록 큰 차이는

아니지만 K-CTONI-2는 전체 척도로 대상자를 선별한 연구(8편)가 도형 척도만 사용한 연구(5편)보다 많았다. 도형 척도만 사용하여 대상자를 선별한 경우에는 도형 척도만 사용한 근거를 기술하는 것이 필요하나 분석 논문에는 기재되지 않은 경우가 많았다. 그러므로 이후에는 이러한 점이 보완되어야 할 것이다. 한편, 지능검사가 학습 잠재능력의 준거로 사용되고 있으나 이 검사가 실제 잠재능력을 얼마나 반영하는가에 관해 문제가 제기되고 있다(김자경, 2005). 지능검사를 사용하여 대상자를 선별하는 것은 학습장애나 읽기장애, 읽기에 어려움이 있는 아동을 지적장애와 구분하고 정상 범위의 지능을 준거로 사용하기 위함이다. 분석 결과, 읽기에 어려움이 있는 아동을 선별할 때 다양한 지능검사를 사용하고 전체 지능지수 혹은 동작성 지수, 도형 척도 등을 사용하면서 다양한 판별 기준을 사용하였다. 상세히 살펴보면 K-WISC-III의 동작성 지능 85이상을 기준으로 한 연구가 17편으로 가장 많았고, 그다음으로 K-WISC-III의 동작성 지능 70이상과 80이상을 기준으로 한 연구가 각각 5편이었다. K-WISC-III의 전체 지능은 70이상, 80이상, 85이상을 기준으로 한 연구가 각각 2편이었다. 이현정, 김미배(2015)의 연구에서 비언어성 지능검사인 K-CTONI-2를 사용하면서 도형 척도 지능지수 80이상을 준거 기준으로 하였는데, 4편의 후속 연구에서 동일한 준거 기준을 사용하였다. K-CTONI-2는 전체 검사를 실시한 경우가 더 많았는데 그 중 3편이 85이상을 기준으로 하였고, 70이상, 75이상, 80이상을 기준으로 한 연구가 각각 1편이었다. 그 밖에도 정확한 검사도구명을 기재하지 않거나 판별 기준을 미제시하거나 “정상수준”만을 제시함으로써 구체적인 점수 기준을 세우지 않는 논문들도 있는 것으로 파악되었다. 이렇게 중요한 정보를 구체적으로 기술하지 않았을 때 연구 대상자의 진단명에 따른 정의와 선별의 적절성이 부합하는지에 관해 의문이 제기될 수 있으므로 이러한 점은 보완되어야 할 것이다. 이와 같이 지능검사를 사용한 연구들은 연구 대상자 선별 시 검사도구 선정 이유나 판별 준거 기준 및 근거에 대해 구체적인 설명이 부족하고, 일치된 준거 기준이 없이 연구자들마다 다양한 기준을 적용하고 있는 것으로 생각된다. 이러한 경향은 읽기에 어려움이 있는 아동을 연구하고자 할 때 합의된 검사도구나 준거 기준의 부재로 인하여 다양한 어려움을 초래할 수 있다. 그러므로 연구 대상자 선별 시 명확한 진단 기준을 확립하는 것이 필요하며, 본 연구 결과가 그 기준을 마련하는 데 유용한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 혹은 앞으로의 연구에서는 K-WISC-III 사용을 지양하고 비언어성 지능검사인 K-CTONI-2를 사용하되 도형 척도를 사용하기보다 전체 척도를 사용하는 것이 바람직한 방법이라 사료된다.

여섯째, 읽기능력 검사는 기초학습기능검사, KISE-BAAT, BASA: R, KOLRA, RA-RCP, 교육청이나 학교에서 실시한 평가와 기타의 7가지 종류로 분석하였다. 읽기능력 검사는 새로운 검사도구의 개발이나 출판에 따라 연도별로 연구자들이 사용하는 검사도구가 변화하는 경향이 있었다. 읽기능력 검사는 검사도구에 따라 판별 기준도 다양했는데 학년규준이나 학년지수, 백분위, 환산점수, 읽기 지수 등이 사용된다. 교육청이나 학교에서 전반적인 읽기능력을 평가하는 검사도구로는 ACCENT 국어영역검사(김동일 등, 2003)와 2010년 국가수준 학업성취도검사-국어 등이 있다. 이

검사는 학교 전체 학생이나 특정 학년을 대상으로 집단검사로 실시되고 검사 결과를 통해 국가의 교육과정과 교육 정책의 효과를 확인하고, 학업성취도를 확인하기 위한 평가이다(김동일 등, 2017). 검사 결과, 학년 기준 하위 20% 미만이나 표준편차 -2 또는 2학년 이상 차이에 해당하는 아동들은 읽기에 어려움을 가진 아동으로 선별되어 연구에 참여하였다. 또한 읽기이해 관련 연구에 사용된 읽기능력 검사도구는 종류가 다양하나 연구자들이 개발한 검사도구가 후속 연구에서 거의 사용되지 않거나 논문에는 출간예정이라 되어있지만 아직 출간되지 않은 검사도 있어서 아쉬움이 있다. 그 밖에도 현실적으로 생각해보면 지능검사와 읽기능력 검사는 높은 인지적인 능력을 요구하므로 검사 소요시간이 길다. 그렇기 때문에 연구자들이 연구 대상자 선별 시 검사를 실시할 때 소요시간을 고려하게 되는 현실적인 문제가 발생한다. 이에 지능검사와 읽기능력 검사의 일부만 실시하거나 소요시간이 짧은 검사도구를 선호하는 경향을 보이는 것이라 해석할 수 있다. 그러므로 읽기능력 검사는 보다 세분화되고 다양화될 필요가 있다고 생각된다. 또한, 읽기이해능력만 평가할 수 있는 검사도구나 읽기이해능력과 관련된 언어능력인 추론을 어휘수준, 문장수준, 텍스트수준에서 평가할 수 있는 검사도구가 있다면 임상 현장에서 효과적인 중재의 기반이 되는 세부영역에 대한 타당성 있는 평가를 실시할 수 있을 것이다.

일곱째, 연구에서 사용된 연구도구로 검사도구를 사용하는 것이 타당도와 신뢰도가 확보된다는 점이 있으나 일부 연구에서 밝힌 바와 같이 제한된 유형의 과제를 사용하여 통합적으로 평가하지 못한다는 제한점이 있다. 그렇기에 연구자들이 과제를 제작하여 사용한 연구가 많다는 것은 후속 연구에 활용될 수 있다는 점에서 긍정적이라 생각된다. 연구방법은 실시간 방법을 사용한 연구가 2000년대 후반을 시작으로 최근까지 지속해서 이루어지고 있는 것으로 분석되었다. 이는 읽기에 어려움이 있는 아동이 일반아동보다 언어 과제에서 처리 속도가 느리다는 선행연구(Nation & Snowling, 1998)의 결과에 따라 정확도와 반응시간을 함께 보고자 실시간 방법이 꾸준히 사용된 것으로 해석된다. 또한, 실시간 방법은 글을 읽는 동안 실시간으로 일어나는 수행을 측정하고 내재적인 정보처리 특성을 파악하는데 유용하다. 실시간 방법에서 안구운동추적을 사용한 연구는 1편(백수정, 임동선, 2022)이었다. 이와 함께 분석에 포함되지 않았으나 읽기이해부진 아동을 대상으로 안구운동추적을 통해 단어 빈도 효과를 탐색한 연구(김가림, 2022; 최소영, 2015)가 있다는 것은 아직 발표된 논문의 수는 적지만 안구운동추적 방법을 읽기에 어려움이 있는 아동의 읽기이해 관련 연구에 활용하려는 다양한 시도가 이루어지고 있는 것으로 생각된다.

여덟째, 종속변인은 언어 영역에서 추론능력과 읽기이해능력, 어휘, 구문에 관한 연구가 각각 26편(28.6%), 20편(22%), 16편(17.6%), 14편(15.4%)으로 많았다. 이는 서론에서 제시한 바와 같이 추론과 어휘, 구문이 읽기이해 성취에 중요하기 때문에 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 많은 연구가 이루어진 것이라고 해석할 수 있다. 글을 읽고 이야기 다시말하기를 사용하여 이야기 문법 요소별 읽기이해 성취도를 살펴본 텍스트 구조 지식에 관한 연구는 1편(김의정, 2017)이었다. 이는 텍스트 구조 지식에 관한 연구가 읽기이해능력을 향상시키기 위한 중재 연구에 치우쳐져 있

고 주로 언어능력이 부족한 아동을 대상으로 연구가 이루어져 왔기 때문으로 생각된다. 김의정 (2017)은 다시말하기가 학교에서 활용될 수 있음에도 불구하고 읽기이해 관련 연구에서 구어의 형태로 다시말하기를 사용한 연구는 상당히 미비함을 지적하였다. 텍스트 구조 지식이 중재뿐 아니라 평가에 적용할 수 있는 이점을 생각해 볼 때 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 읽기이해 특성을 파악하기 위해 텍스트 구조 지식을 살펴볼 필요가 있음을 시사한다. 한편, 담화 수준의 읽기 이해능력에 관한 연구는 20편(22%), 듣기이해능력을 살펴본 연구는 5편(5.5%)이었다. 연구에 사용된 글의 유형은 이야기글과 설명글이었다. 읽기이해능력에서 검사도구를 사용한 10편의 연구를 제외하면 이야기글을 사용한 연구는 7편이었고, 설명글을 사용한 연구는 3편이었다. 듣기이해능력에서 검사도구를 사용한 4편의 연구를 제외하면 1편의 연구에서 이야기글과 설명글을 사용하여 연구가 이루어졌다. 종합하여 분석하면, 설명글을 사용한 연구 중 2편은 지문에 제시된 글을 읽고 선다형과 단답형 문제를 푸는 과제였고, 1편(이정민 등, 2021)은 설명글을 읽거나 설명담화를 듣고 주관식 문제를 푸는 과제였다. 학령기에는 선생님의 설명을 듣고 이해하여 상대방에게 정보를 전달하거나 교과서에 제시된 설명글을 읽고 이해한 정보를 바탕으로 보고서를 작성하는 등의 활동이 증가한다. 학령기에는 설명 장르(expository genre)를 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 능력이 중요하고 (Nippold & Scott, 2013), 읽기장애 아동이 설명글을 접할 때 다양한 어려움을 겪을 수 있다(Hall, 2004)는 것을 고려할 때 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 설명 장르에 대한 연구가 활발하게 이루어질 필요가 있다. 또한, 이때 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 고려한 종합적인 연구가 이루어진다면 읽기에 어려움이 있는 아동을 중재할 때 도움이 되리라 생각된다.

위의 논의를 바탕으로 본 연구의 제한점과 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 읽기이해 관련 연구를 하기 위해서는 읽기 위험 및 부진 아동에 대한 명확한 개념의 정의와 선별·진단 기준의 확립이 필요하며 본 연구의 결과는 그러한 합의를 이루기 위한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 또한, 본 연구의 결과는 이후 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 읽기이해 관련 연구를 하고자 할 때, 대상자 선정 시 연구자의 중요한 결정에 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

둘째, 읽기이해 발달에 필수적인 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구를 할 때 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 언어의 다양한 영역에서 연구가 이루어져야 하고, 특히 상대적으로 연구가 부족한 텍스트 구조 지식에 관한 연구방법을 모색할 필요가 있다. 또한, 읽기이해능력 및 듣기이해능력에 관한 연구에서 설명 장르에 대한 연구가 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 고려하여 이루어져야 할 것이다.

셋째, 읽기이해에 영향을 미치는 다양한 언어 및 인지 요소들이 있으나 본 연구의 분석대상 논문에서 음운인식, 해독, 읽기이해 모니터링 등의 종속변인이 제외되었다. 향후에는 다양한 종속변인을 포함하여 분석함으로써 읽기이해 관련 연구 동향을 폭넓게 살펴볼 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 국내 연구만을 분석에 포함하였다. 추후에는 국외 연구를 분석에 포함하여 국내

와 국외의 언어능력을 중심으로 읽기이해 관련 연구 동향을 비교하여 연구 주제의 변화와 차이를 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

- 고선희 (2020). 읽기이해부진 학생을 위한 읽기중재 연구 동향. *특수교육논총*, 36(2), 1-24.
- 교육과학기술부 (2010). *학습장애 학생 선정 조건 및 절차*. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부 (2018). *특수교육 연차보고서*. 세종: 교육부.
- 곽금주, 박혜원, 김창택 (2001). *한국판 웨슬러 아동 지능검사(K-WISC-III)*. 서울: 도서출판 특수교육.
- 곽금주, 오상우, 김창택 (2011). *한국 웨슬러 아동지능검사-4판 전문가 지침서*. 서울: 학지사 심리검사 연구소.
- 곽금주, 장승민(2019). *K-WISC-V의 실시와 채점 지침서*. 서울: 인사이트.
- 권준수 (역) (2015). *정신질환의 진단 및 통계 편람 제 5판*. American Psychiatric Association.의 Disgnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed(2013). 서울: 학지사.
- 김가림 (2022). 우리글 읽기에서 초등 고학년의 읽기이해수준에 따른 단어 빈도 효과: 안구운동 추적 연구. *특수교육논총*, 38(1), 1-18.
- 김광해 (2003). *등급별 국어 교육용 어휘*. 서울: 박이정.
- 김동일 (2008). *기초학습기능 수행평가 체제: 읽기 검사(BASA: R)*. 서울: 학지사.
- 김동일, 신종호, 여상인, 이대식, 이재희 (2003). *ACCENT 개발 최종 보고서: 국어영역*. 서울: 서울대학교 교육연구소.
- 김동일, 이재호, 장세영, 안예지, 안수진, 황지영 (2017). 국내 읽기이해 관련 검사도구 특성 분석. *아시아교육연구*, 18(1), 121-144.
- 김동일, 조영희, 고혜정 (2015). 묵독유창성과 읽기이해와의 관계 탐색. *교육심리연구*, 29(2), 169-183.
- 김애화, 김의정, 김자경, 정대영 (2018). 학습장애, 난독증, 학습부진(경계선 지능 포함) 및 학습지원대상 학생은 누구이며, 교육적 지원은 이대로 괜찮은가?: 특수교육의 역할과 과제에 대한 소고. *특수교육학연구*, 53(1), 1-21.
- 김애화, 김의정, 황민아, 유현실 (2014). *읽기 성취 및 읽기 인지처리능력 검사(RA-RCP)*. 서울: 학지사.
- 김자경 (2005). 초등학교 학습장애 판별 준거에 관한 논의: 불일치 준거와 대안적인 방안을 중심으로. *특수아동교육연구*, 7(4), 255-276.

- 김한샘 (2009). 초등학교 교과서 어휘조사 연구. 서울: 국립국어원.
- 김화수, 김민정, 박정숙 (2017). 학습장애 학생의 읽기 유창성과 읽기 이해 중재연구에 관한 문헌 분석. 특수교육 저널: 이론과 실천, 7(4), 255-276.
- 김화수, 이지우, 엄윤지 (2020). 읽기이해에 관한 국내 연구 동향 및 읽기이해 검사도구 개발 방향성에 관한 연구: 2010년부터 2019년까지. 한국청각·언어장애교육연구, 11(2), 137-160.
- 문수백 (2020). 한국판 카우프만 간편지능검사2(K-BIT-II). 서울: 학지사.
- 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙 (2008). 국립특수교육원 기초학력검사(KISE-BAAT). 안산: 국립특수교육원.
- 박경숙, 윤점룡, 박효정 (1989). 기초학습기능검사. 서울: 한국교육개발원.
- 박혜원 (2014). 한국 비언어 지능검사 2판(K-CTONI-2). 서울: 마인드프레스.
- 배소영, 김미배, 윤효진, 장승민 (2015). 한국어읽기검사(KOLRA). 서울: 학지사.
- 우정환, 김남진, 김용욱, 김영걸 (2018). 읽기학습기능 선별검사 개발 및 표준화 연구. 특수교육재활 과학연구, 57(3), 151-172.
- 윤효진 (2015). 초등 저학년과 고학년의 읽기이해 예측 요인 연구. Communication Sciences & Disorders, 20(4), 536-546.
- 윤효진, 배소영, 정부자 (2018). 초등 1-4학년 아동의 읽기이해능력에서 어휘지식의 양과 깊이의 역할. Communication Sciences & Disorders, 23(2), 519-527.
- 임호찬 (2004). 한국판 레이븐 지능검사(K-SPM). 서울: 한국가이던스.
- 조중열 (2013). 읽기, 받아쓰기 학습장애 진단 검사. 미간행 원고.
- 최소영 (2015). 초등학생의 안구운동 특성: 착지점 및 단어 빈도 효과를 중심으로. 학습장애연구, 12(3), 1-18.
- Brimo, D., Apel, K., & Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57-74.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569.
- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 486-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6),

850-859.

- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Chen, R. S., & Vellutino, F. R. (1997). *Prediction of reading ability: A cross-validation study of the simple view of reading*. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 1-24.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. John Wiley & Sons.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1 - 10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23.
- Georgiou, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76-84.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hall, L. A. (2004). Comprehension expository text: promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities?. *Literacy Research and Instruction*, 44(2), 75-95.
- Hogan, T., Bridges, N. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3), 1-20.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004, PL 108-446.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). 언어와 읽기장애 (제 3판, 김정미, 윤혜련, 이윤경, 정부자 역). 서울: 시그마프레스.
- Kilpatrick, D. A., Joshi, R. M., & Wagner, R. K. (2019). Reading development and difficulties: bridging the gap between research and practice. In J. Oakhill, K. Cain, & C. Elbro (Eds.), *Reading comprehension and reading comprehension difficulties*(pp. 83-115). Springer.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nippold, M. A., & Scott, C. M. (2013). Expository discourse in children, adolescents, and adults: development and disorders. In M. A. Nippold, & C. M. Scott (Eds.), *Overview of expository discourse: development and disorders*(pp. 1-11). Psychology Press.

- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Poulsen, M., & Gravgaard, A. K. (2016). Who did what to whom? The relationship between syntactic aspects of sentence comprehension and text comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 20(4), 325-338.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951.
- Sun, L., & Wallach, G. P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 25-38.
- Tong, X., Tong, X., Shu, H., Chan, S., & McBride Chang, C. (2014). Discourse level reading comprehension in Chinese children: What is the role of syntactic awareness?. *Journal of Research in Reading*, 37(S1), S48-S70.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & 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(3), 4-12.

분석대상 논문 목록

- 강정숙, 민경옥, 정정순 (2011). 학습장애 학생의 관형사형 어미 이해 및 산출 특성 연구. *특수아동 교육연구*, 13(4), 491-512.
- 강희정, 황민아, 임종아 (2013). 읽기이해부진아동의 동음이의어 이해: 우세/열세 의미와 반응시간을 중심으로. *학습장애연구*, 10(2), 161-176.
- 고선희 (2022). 문법성 판단 과제로 본 읽기부진 아동의 의미 처리 특성. *Communication Sciences & Disorders*, 27(4), 787-796.
- 고선희, 최경순, 황민아 (2010). 읽기이해부진아동의 다의어 의미 처리 특성. *언어청각장애연구*, 15(3), 348-356.
- 권희연, 전병운 (2012). 이중결합가설에 따른 읽기장애 하위유형의 특성과 읽기 하위기술 간 차이. *특수아동교육연구*, 14(2), 207-229.
- 김가림, 황민아 (2020). 읽기이해부진 아동의 중심내용 추론 특성. *특수교육논총*, 36(1), 1-17.

- 김가은, 정부자 (2017). 초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 특성. 언어치료연구, 26(2), 77-88.
- 김경선 (2014). 읽기 저성취 아동의 읽기이해점검과 읽기이해와의 관계 분석. 학습자중심교과교육연구, 14(11), 221-238.
- 김경선, 김동일 (2013). 읽기장애 위험아동의 읽기이해력 발달 특성에 관한 연구. 특수교육학연구, 48(3), 207-225.
- 김동일, 안예지, 김희주, 신혜연 (2018). 읽기성취 수준별 어휘능력과 읽기이해력 간의 관계 분석. 학습자중심교과교육연구, 18(13), 505-522.
- 김동일, 이일화 (2010). 읽기 저성취 초등학생의 언어 지식과 독해력과의 관계. 학습장애연구, 7(1), 27-45.
- 김명수, 황민아 (2017). 읽기이해부진 아동의 대용어 참조해결 특성. Communication Sciences & Disorders, 22(3), 512-519.
- 김미배, 배소영 (2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. 언어청각장애연구, 17(4), 565-581.
- 김미배, 배소영 (2013). 학년에 따른 읽기부진 아동의 듣기 및 읽기이해능력. Communication Sciences & Disorders, 18(4), 392-401.
- 김병준, 황민아, 최경순 (2013). 읽기이해부진아동의 단어유추를 통한 단어처리 특성. Communication Sciences and Disorders, 18(3), 269-276.
- 김송희, 강은희, 이지운 (2023). 초등 2학년 난독 아동의 형태소인식 특성 연구. 언어치료연구, 32(1), 17-23.
- 김순호, 정경희 (2015). 초등 저학년 읽기학습부진아동의 형태소인식과 읽기능력. 언어치료연구, 24(2), 35-47.
- 김애화 (2013). 초등학교 읽기장애학생과 일반학생의 어휘 특성 및 오류 유형 비교 연구. 학습장애연구, 10(1), 51-67.
- 김애화, 김의정 (2006). 읽기부진학생의 읽기이해점검력 및 읽기이해 특성 연구. 특수교육 저널: 이론과 실천, 7(4), 101-119.
- 김애화, 황민아 (2008). 초등학교 고학년의 읽기능력에 영향을 미치는 읽기관련변인에 관한 연구. 언어청각장애연구, 13(1), 1-25.
- 김영걸, 우정환, 김남진 (2019). 초등학교 읽기곤란위험학생과 일반학생의 단어인지와 읽기이해 특성 및 관계 비교. 특수교육 저널: 이론과 실천, 20(1), 111-136.
- 김우리, 고혜정 (2019). 설명글과 이야기글 읽기에서 읽기이해부진 학생과 일반 학생의 추론 특성 분석: Think-aloud 를 이용하여. 한국초등교육, 30(2), 135-150.
- 김우리, 연준모 (2018). 초등학교 3, 4학년 학생의 읽기장애 판별과 교사평정을 활용한 읽기이해 특성 분석. 학습장애연구, 15(1), 37-55.

- 김의정 (2017). 다시말하기 검사에서 나타난 읽기부진 학생과 일반 학생의 이야기글 읽기이해 특성. 언어치료연구, 26(3), 21-33.
- 김주영, 김자경 (2012). 하위유형별 읽기저성취 아동의 언어적 특성 비교. 특수교육저널: 이론과 실천, 13(1), 325-350.
- 김해인, 최소영 (2017). 생각 말하기(Think-Aloud) 방법을 통해 살펴본 읽기이해부진아동과 일반 아동의 추론 특성. Communication Sciences and Disorders, 22(4), 669-680.
- 김희주 (2020). 초등학교 읽기이해부진 학생의 군집 유형 분석: 추론적 이해를 중심으로. 교육문화연구, 26(5), 881-899.
- 김희주 (2022). 유창성과 사실적 이해 능력에 따른 읽기 저성취 집단의 추론적 이해 능력 차이 분석. 교육문화연구, 28(5), 627-642.
- 박순길 (2012). 학습부진아동의 문식성 연구. 특수아동교육연구, 14(2), 27-51.
- 박순길, 조중열, 유영미 (2013). 읽기부진아동의 문식성 예언변인 연구. 특수교육, 12(1), 155-180.
- 박예슬, 황민아, 고선희 (2017). 읽기이해부진 아동의 정교화 추론 특성: 도구 추론을 중심으로. Communication Sciences and Disorders, 22(4), 681-689.
- 박요한, 황민아, 임종아 (2015). 읽기이해부진 아동의 전제의미 추론 능력. 학습장애연구, 12(2), 247-263.
- 박은주, 황민아 (2018). 읽기이해부진아동의 문맥 상황에서 반의어 이해. 특수교육논총, 34(1), 93-107.
- 배소영, 김미배, 정경희 (2012). 읽기부진 아동의 문법형태소 사용력. 언어치료연구, 21(1), 17-37.
- 손정진, 황민아, 최경순 (2015). 읽기이해부진아동의 접속부사 처리 특성: 인과적, 부가적 접속부사를 중심으로. Communication Sciences & Disorders, 20(4), 510-517.
- 백수정, 임동선 (2022). 이야기 유형 및 처리부하 조건에 따른 초등학교 읽기부진 아동의 읽기이해력 및 읽기 처리 과정에 대한 시선추적연구. Communication Sciences & Disorders, 27(3), 518-540.
- 심 지, 이은주 (2018). 초등학교 3-4학년 읽기이해부진아동의 합성어 의미 처리 특성. Communication Sciences & Disorders, 23(2), 288-297.
- 양희재, 김정미 (2021). 언어학습장애 아동과 일반 아동의 이야기에 나타난 구문 능력 비교. 언어치료연구, 30(4), 43-52.
- 우정환, 김상선 (2010). 읽기장애학생의 언어능력과 읽기능력에 관한 연구. 특수교육 저널: 이론과 실천, 11(3), 163-183.
- 우정환, 김상선 (2012). 읽기장애학생의 읽기 특성 연구: 읽기장애의 유형, 읽기 오류 유형 및 글 이해력 분석. 특수교육재활과학연구, 51(3), 197-218.
- 우정환, 신화성, 김종훈, 김민주 (2016). 초등학교 읽기장애학생과 일반학생의 빠른 이름대기, 읽기

- 유창성, 읽기이해 특성 및 관계 비교. 특수교육재활과학연구, 55(4), 163-183.
- 유경진, 김미배 (2017). 초등 고학년 읽기이해부진아동의 유형에 따른 추론능력과 오류 특성. Communication Sciences & Disorders, 22(2), 284-295.
- 윤희진 (2016). 초등저학년 읽기부진아동의 구문지식 및 구문인식능력. 학습자중심교과교육연구, 16(7), 261-278.
- 윤희진, 박민영 (2022). 초등 3-6학년 난독증 아동과 읽기이해부진 아동의 언어능력. Communication Sciences & Disorders, 27(3), 506-517.
- 이유리, 최소영 (2022). 초등학교 고학년 읽기이해부진 아동의 문장 맥락을 활용한 한자 합성어 이해 특성. 특수교육논총, 38(4), 99-115.
- 이정민, 장우정, 원효은, 배소영 (2021). 담화모드와 담화유형을 고려해서 본 초등 고학년 발달성 난독 학생의 담화 이해력. Communication Sciences & Disorders, 26(2), 337-347.
- 이현정, 김미배 (2015). 4-6학년 읽기부진아동의 은유이해능력과 읽기이해능력의 상관관계. Communication Sciences & Disorders, 20(2), 331-343.
- 임연순, 고선희, 황민아 (2019). 학령기 읽기이해부진아동의 단어 의미 추론 특성. Communication Sciences & Disorders, 24(2), 379-386.
- 임종아 (2014). 문맥유무에 따른 읽기이해부진아동의 속담이해. 학습장애연구, 11(1), 291-305.
- 장현숙, 이은주 (2016). 읽기방식에 따른 초등학교 5학년 읽기이해 부진학생의 이야기 글 이해능력. 특수교육학연구, 50(4), 159-176.
- 정난숙, 안성우, 김자경 (2005). 읽기장애아동의 독해력 설명변인 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 6(4), 385-403.
- 정미란 (2009a). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생의 단어 유추. 언어청각장애연구, 14(3), 275-287.
- 정미란 (2009b). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생의 이야기 글 읽기 이해: 사실적 정보이해와 추론. 언어치료연구, 18(3), 51-64.
- 정미란 (2010a). 초등학교 3-6학년 일반학생과 읽기이해 부진학생의 구문인식 비교: 문장 구성하기 과제를 중심으로. 언어청각장애연구, 15(3), 337-347.
- 정미란 (2010b). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생과 일반학생의 조사 오류 수정. 언어치료연구, 19(3), 69-86.
- 정미란 (2013). 초등학교 3-6학년 읽기이해부진학생의 읽기이해력 예측변인 탐색. 학습장애연구, 10(3), 79-103.
- 정부자 (2009). 초등학교 저학년 읽기부진 아동의 읽기관련 변인에 관한 연구. 재활복지, 13(2), 313-327.
- 정혜림, 양민화, 이애진 (2019). 일반아동, 해독결함형 난독증, 복합결함형 난독증 아동의 읽기이해

- 예측변인 차이. 초등교육연구, 32(2), 145-172.
- 조민경, 김미배 (2019). 초등 3-4학년 언어학습장애 아동의 구문인식능력 특성과 읽기이해능력과의 상관관계. Communication Sciences & Disorders, 24(1), 31-46.
- 조영희, 김동일 (2017). 인지진단모형을 활용한 읽기장애 위험학생의 어휘 인지상태 진단: DINA 모형 적용. 특수교육학연구, 51(4), 143-165.
- 주은지, 황민아, 최경순 (2020). 읽기이해부진아동의 복합어에서 형태소 처리 특성: 점화효과를 중심으로. 특수교육학연구, 54(4), 81-96.
- 최경순, 황민아 (2010). 읽기이해부진아동의 의미 처리 특성: 의미점화효과. 언어청각장애연구, 15(2), 168-176.
- 한예지, 황민아, 최경순 (2019). 읽기이해부진 아동의 동사 유의어 이해. 특수교육교과교육연구, 12(3), 67-83.
- 한정인, 황민아, 고선희 (2018). 읽기이해부진 아동의 복합명사 처리 특성. Communication Sciences & Disorders, 23(1), 74-82.
- 한효정, 김미배 (2018). 초등 3-4 학년 언어학습장애 아동의 형태소인식능력과 읽기유창성, 철자쓰기 간의 상관관계. Communication Sciences & Disorders, 23(2), 347-359.
- 허현숙, 광경미, 이윤경 (2011). 언어학습부진아동의 구어능력과 읽기, 쓰기능력과의 관계. 언어청각장애연구, 16(1), 23-33.
- 현혜숙, 김영태, 임동선 (2011). 읽기이해부진 아동의 관용어 유형 및 과제제시 방법에 따른 관용어 이해능력. 특수교육학연구, 46(1), 173-195.
- 황민아 (2008). 초등학교 고학년 읽기부진학생의 문장읽기에서 통사처리특성. 언어청각장애연구, 13(3), 397-417.

Abstract

Trends in Reading Comprehension Focusing on Language Ability Research in School Age Children with At-Risk for Reading and Poor Reading in Korea

Ji Sim (Dankook University)

Eunbin Ha (Dankook University)

Eun-ju Lee* (Dankook University)

Purpose: This study aimed to analyze research trends in reading comprehension, focusing on the language ability of children at risk for reading and with poor reading, to find directions for future research. **Method:** A total of 68 studies were selected and analyzed according to the year of presentation, study participants, selection criteria for participants, research methods, and dependent variables. **Result:** Research has continued actively, starting with one paper published in 2005. Participants were primarily from 4th, 5th, 3rd, and 6th grades, in that order; in terms of grade groups, the most commonly researched was the 3–4th grade (middle grade), 4–6th grade (upper grade), and 3–6th grade, in that order. When the participants were classified into 13 types according to the diagnostic name used by the researchers, the frequency of using the diagnostic name was high in the order of poor reading comprehension, poor reading, reading disorder, and low reading achievement. Most criteria for selecting research participants were based on a combination of two or more tests, including intelligence and reading ability tests. Most research used offline methods, and research using online methods were not highly proportional. Regarding the dependent variable, research on inference was the most common, followed by research on reading comprehension, vocabulary, and syntax. **Conclusion:** Based on the results of this analysis, we propose directions for future research on reading comprehension, focusing on the language abilities of children with reading difficulties.

Key words : reading comprehension, language ability, trends of research

게재 신청일 : 2024. 01. 04

수정 제출일 : 2024. 01. 25

게재 확정일 : 2024. 01. 31

* Corresponding author (slplee@dankook.ac.kr)