아시아교육연구 18권 1호
Asian Journal of Education
2017, Vol. 18, No. 1, pp. 121-144.

국내 읽기이해 관련 검사도구 특성 분석*

김동일(金東一)**
이재호(李在浩)***
장세영(張世永)****
안예지(安叡知)*****
안수진(安秀辰)†
황지영(黃知映)††

논문 요약

본 연구는 국내에서 사용되고 있는 초등학생용 읽기이해 검사도구의 특성을 분석하는데 그 목적이 있다. 이를 위하여 국내에서 사용 중인 읽기이해를 측정하는 검사도구를 일정한 기준에 의거하여 선정하였다. 또한 선행연구에서 제시하는 읽기이해 이론에 근거하여 조작적인 문항 분석지표를 개발하고, 그 특성을 분석하였다. 분석에 사용된 검사는 전반적인 읽기능력을 평가하는 ACCENT 국어검사(2003)와 국가수준 학업성취도 검사(2010)와 읽기이해를 하위검사로 포함하고 있는 읽기검사도구로는 기초학습기능 수행평가체제 읽기검사: BASA-R(2000), 읽기성취 및 인지처리능력 검사: RA-RCP(2014), 한국어 읽기검사: KOLRA(2015) 총 5개이다. 구체적으로는 검사 대상 및 연령, 평가영역, 검사종류, 표준화 관련 사항, 검사 시간, 검사 방법, 장애학생을 위한 검사조정 여부를 분석하였다. 또한 개발한 지표를 활용한 단위수준별과 이해유형별로 각 세 가지 수준으로 분석을 실시하였다. 단위수준별은 단어수준, 문장수준, 텍스트수준으로 분석하였으며 이해유형별은 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해로 분석하였다. 이를 통하여 추후 개발되어야 할 읽기이해 검사도구에서 고려해야 할 점에 대하여 제안하였다. 이를 통하여 추후 개발되어야 할 읽기이해 검사도구에서 고려해야 할 점에 대하여 제안하였다.

주요어 : 읽기이해, 검사도구, 특성분석

* 본 연구는 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2014S1A5A2A03064945)
** 제1저자. 서울대학교 교육학과 교수
*** 교신저자, 서울대학교 교육연구소 연구원 (leeho1224@snu.ac.kr)
**** 공동저자, 서울대학교 특수교육전공 박사과정 수료
***** 공동저자, 서울대학교 특수교육전공 박사과정 수료
† 공동저자, 무원초등학교 교사
†† 공동저자, 서울대학교 특수교육전공 석사 졸업

Ⅰ. 서론

우리는 과학기술의 발전과 함께 홍수처럼 쏟아지는 새로운 정보를 수시로 접하게 된다. 도서나 신문과 같은 종이로만 접할 수 있던 자료들이 오늘날 이메일, 문자 메시지, 블로그, 웹 브라우저 등 많은 디지털 자료를 통해 제공되면서 읽기를 통한 학습, 즉 읽기 능력의 중요성이 강조되고 있다. 읽기 능력은 전통적으로 학습의 주요한 수단으로 학교에서 지식을 습득하는 것뿐만 아니라 사회생활에서도 중요한 수단으로 사용된다(정대영, 하창완, 2011). 그동안 연구된 읽기의 개념은 매우 다양하지만 읽기는 크게 '해독(decoding)'의 관점과 '이해(comprehension)'의 관점으로 나누어진다(Bos & Vaughn, 2002; Perfetti, 1984). 전자는 읽기의 본질적 특성을 읽기는 청각 기호를 시각 기호로 전환하고(Fries, 1963), 문자에 따라 단어의 발음을 재창조(박수자, 2008 재인용; Elkonins, 1973)하는 글자의 해독이라고 보는 관점이다. 반면, 읽기를 이해로 보는 후자의 관점에서는 '언어의 시각적 표상'을 단순히 음으로 치환하는 것이 아니라 의미로 구성하는 것이며(박수자, 2008 재인용; Smith, 1978), 지식이나 의미를 파악하는 사고과정임을 강조한다(김동일, 2008). 본 논문에서는 읽기이해를 독자가 텍스트를 읽고 의미를 파악하는 일련의 사고과정(김의정, 최혜승, 권택환, 2008)으로 정의하고자 한다.

읽기이해는 인지적인 요구(cognitive demand)와 독자와 텍스트(text) 간에 발생하는 다양한 상호작용 수준에 따라 사실적 이해(literal comprehension), 추론적 이해(inferential comprehension), 평가적 이해(evaluative comprehension)로 구분할 수 있다(Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991; Herber, 1970; Kintsch & Rawson, 2005; McCormick, 1992; Pearson & Johnson, 1978; Snider, 1988). 사실적 이해는 읽기이해의 가장 첫 단계로 아동이 텍스트에 명시적으로 제시된 정보를 확인할 수 있는 능력을 의미하며(Carnine, Silbert, Kame'enui & Tarver, 2010; Lapp & Flood, 1983; McCormick, 1992), 단어 처리 능력, 단어 인식 능력, 단어와 문장을 조합하여 처리하는 능력 등을 포함한다(Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). 추론적 이해는 사실적 이해의 인식에 대한 논리적인 확장으로 이해된다(Rupley & Blair, 1983). 사실적 이해와는 달리 독자는 중심내용과 구체적인 내용 사이에 관계성을 찾고, 저자가 의도하는 결론을 해석하거나(Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart & McKeon, 2009) 빠진 내용을 확인할 수 있어야 하기 때문이다(Dole et al., 1991). 마지막으로 평가적 이해는 읽기이해의 단계에서 가장 복잡한 수준으로 '비판적(critical)' 혹은 '적용된(applied)' 이해(이재호, 2016)로 사실적 이해와 추론적 이해의 지식, 기술, 전략의 확장을 의미한다(Basaraba, Yovanoff, Alonzo, & Tindal, 2013). 이렇게 이해의 수준이 높은 평가적 이해는 높은 인지적 작용을 요구한다(우정한, 김상선, 2012).

이러한 읽기이해의 어려움은 인지처리 과정과 학업 능력에 영향을 줄 수 있고, 이러한 어려움은 학년이 올라감에 따라 국어, 사회, 과학 등의 교과 과목에서 두드러지게 된다(김우리, 고은영,

2012). 이들의 어려움을 읽기이해의 인지적 요구에 따른 분류를 기준으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 사실적 이해에 어려움이 있는 학생은 글의 명시된 정보를 적절하게 추출하지 못하여(Carnine et al., 2010; Lapp & Flood, 1983; McCormick, 1992) 글에 포함된 내용을 정확하게 기억하는데 어려움을 보이고(Spring & Prager, 1992), 글의 중심내용과 세부내용 등 사실적 내용을 잘 구분하지 못하는 특성을 보인다(Baumann, 1984). 둘째, 글을 읽고 추론하는 능력인 추론적 이해에 어려움이 있는 학생은 지문에 나타난 명시적인 정보에서 상호작용을 통한 논리적인 확장이 부족하고(Applegate, Quinn, & Applegate, 2002; Holmes, 1985; Snider, 1988). 중심내용과 세부 내용 사이에 정보를 활용하여 저자가 의도한 의미를 해석하는데 어려움이 있다(Vacca et al., 2009). 셋째, 추론적 이해에 어려움이 있는 학생은 개인이 가지고 있는 배경지식과 글을 통하여 얻은 새로운 정보를 연결하지 못할 뿐 아니라(Johnson, Graham, & Harris, 1997), 글을 읽고 자신이 얼마나 이해했는지 점검할 수 있는 이해력 점검 능력이 부족한 특징을 보인다(Vacca et al., 2009; Wong, 1994). 이와 같은 어려움은 연령이 높아질수록 심화되고 학습부진으로 인한 심리적 무력감과 좌절감, 학교 부적응에 이르는 문제 또한 야기할 수 있으며(김동일, 이일화, 2010; 신정화, 2002), 학교생활에서 사회생활로 까지 이어져 평생 살아가는 데 영향을 미칠 수 있다(Fuchs & Fuchs, 1999; Mercer & Mercer, 1993).

읽기이해로 인한 다양한 어려움을 확인하고 적절한 중재를 제공하기 위해서는 정확한 평가가 이루어질 필요가 있으며, 평가된 내용을 바탕으로 구체적인 중재가 계획되어야 한다. 하지만 이와 같은 필요성에도 불구하고 국내에서 읽기이해 능력만을 측정하고 있는 검사도구는 찾아보기 힘든 상황이다. 일반적으로 많이 사용되는 읽기 검사도구는 ACCENT 국어검사(김동일 외, 2003; 이하 ACCENT), 국가수준 학업성취도 검사(한국교육과정평가원, 2010; 이하 학업성취도 검사), 기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사(김동일, 2000; 이하 BASA-R), 읽기성취 및 인지처리능력 검사(김유정 외, 2014; 이하 RA-RCP), 한국어 읽기검사(배소영 외, 2015; 이하 KOLRA), 구문의미 이해력 검사(서울장애인복지관, 2004), KISE-BATT기초학력검사(국립특수교육원, 2004; 이하 KISE-BATT) 등이 있다. 그러나 이 검사들은 주로 읽기이해 그 자체의 능력보다는 읽기이해를 예측하는 음운인식, 빠른 이름대기, 작업기억, 어휘력, 듣기이해, 읽기유창성 등의 다양한 변인들을 통해 읽기이해 수준을 평가한다. 또한 조영희, 고혜정(2015)은 읽기이해 관련변인에 관한 상관관계 메타분석을 통해 단어재인, 문장구성능력, 어휘 양적지식, 어휘 질적지식, 음운인식, 읽기유창성, 작업기억, 추론능력, 형태소인식이 .5이상의 상관을 보인 읽기이해 관련변인임을 밝혔다. 즉, 검사마다 읽기이해를 정의하는 방법과 그에 따른 측정하는 변인이 상이하여 읽기이해의 일관된 평가가 이루어지고 있지 않다고 볼 수 있다.

읽기이해에 대한 일관된 평가방법 및 검사도구 부재의 원인은 과학적이고 체계적으로 연구가 이루어진 기간은 불과 30년 정도에 지나지 않으며(National Institute of Child Health and

Human Development [NICHD], 2000), 음운인식(phonological awareness), 철자 이해(alphabetic understanding), 읽기 유창성(reading fluency)과 같은 분야에서 편중된 연구가 이루어졌기 때문이다(Basaraba et al., 2013; 이재호, 2016). 읽기이해에 대한 연구가 많이 이루어지지 않은 이유는 아직까지 언어 습득과 발달에 관한 이론들이 충분히 통합·정리되지 못하였고, 언어 학습과 언어 사용에 관련된 인지 과정에 대한 분석이 체계화되지 못했으며, 또한 언어 습득과 발달에 연관된 인지적 구인들(constructs)에 대한 이해가 부족하기 때문이라고 해석할 수 있다(김희경 외, 2012). 읽기검사도구 분석과 개발에 대한 선행연구로는 이경희, 양민화, 이애진, 김보배(2013)의 '초등학교 1, 2, 3학년 아동의 읽기이해검사도구 개발 연구'가 있으며 기존의 검사들을 분석한 시사점을 바탕으로 본 연구도 추후 연구나 읽기이해 검사 개발에 대한 제안을 하고자 하였다. 즉, 본 연구는 읽기이해 이론에 대한 충분한 고찰을 바탕으로 분석틀을 개발하고, 이를 현장에서 사용되고 있는 읽기이해 관련 검사도구에 적용하여 그 타당성을 점검하고자 한다. 이러한 작업을 통해 얻어진 결과는 향후 읽기이해 검사 개발을 위한 실질적인 함의를 제공할 수 있으리라 기대된다. 위와 같은 목적을 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 읽기이해 능력을 평가하기 위해 사용되는 국내 검사도구들의 특징은 무엇인가?
둘째, 기존 읽기이해 관련 검사도구가 향후 읽기이해 검사개발에 가지는 함의는 무엇인가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 분석대상 선별절차

1) 읽기이해 검사도구

본 연구는 국내에서 읽기이해 능력을 평가하기 일반적으로 사용되는 읽기검사도구의 특성을 분석하고 그 결과를 바탕으로 향후 읽기이해 검사개발을 위한 함의를 논의하고자 하였다. 이를 위해 일차적으로 국내 읽기이해 관련 연구들을 체계적으로 검토하여 현장에서 사용되고 있는 검사도구의 유형을 파악하였다. 관련 문헌은 한국교육학술정보원(RISS), DBpia, 교보문고 스콜라, 뉴논문, 한국학술정보(KISS)와 같은 국내 학술정보 데이터베이스에서 '읽기이해', '읽기검사' '읽기', '독해력', '학생', '아동', '중재' 등의 키워드를 활용하여 검색되었다. 이와 같은 과정을 통해 55편의 문헌이 선정되었으며, 각 연구에서 사용된 검사도구, 내용, 그리고 검사의 신뢰도를 코딩하는 과정을 통해 현장에서 읽기이해 평가에 사용되고 있는 검사도구 8개를 확인하였다. 총

8개의 검사 중, 읽기이해 그 자체를 평가하는 도구는 3개였고, 하위검사의 한 유형으로 읽기이해를 측정하는 검사는 5개였다.

연구의 목적에 부합하는 검사도구를 최종 확정하기 위하여 일차적으로 선별된 8개에 대하여 다음과 같은 기준을 적용하였다. 첫째, 최신의 규준을 바탕으로 2000년 이후 제작된 검사도구이다. 둘째, 현장에서 읽기이해 평가를 위해 사용되고 있는 검사의 현황 및 특징을 파악하고자 현직 교사 및 관련 전문가와의 자문을 얻어 현장 적용성이 낮은 검사도구는 제외되었다. 셋째, Chall(1983)의 발달이론의 따라 초등학교 고학년 시기에 해독에서 읽기이해로 읽기의 유형이 변화된다. 연구에서는 초등학생 고학년을 대상으로 하는 검사도구만을 분석대상으로 하고자 하였으나 초등학교 고학년을 결정할 수 있는 구체적이고 제한된 연령이나 학년을 제시하고 있는 검사도구가 없어 초등학교 이상을 대상으로 하는 검사도구로 선별 기준을 확정하였다. 이 과정에서 8개 검사도구 가운데 3개가 분석에서 배제되었다. 배제된 검사도구는 4세~9세 아동을 대상으로 하는 KOSECT 구문의미이해력검사(2004)와 5세~14세를 대상으로 하는 KISE-BATT(국립특수교육원, 2004)와 읽기이해를 측정한다고 판단되는 문항이 부재된 CLT 종합학습능력평가도구(정재석, 2014)가 이에 해당 되었다. 이러한 기준을 모두 만족시킨 검사도구는 총 5개이다. 전반적인 읽기능력을 평가하는 ACCENT 국어검사(2003)와 국가수준 학업성취도검사(2010)[1]와 읽기이해를 하위검사로 포함하고 있는 읽기검사도구로는 BASA 기초학습기능 수행평가체제(2010), RA-RCP: 읽기성취 및 인지처리능력 검사(2014), KOLRA 한국어 읽기검사(2015)이다.

2) 읽기이해 측정 문항

본 연구는 국내 읽기이해 관련 검사도구에서 이해력을 직접적으로 측정하는 문항들의 특성 및 유형을 파악하고자 하였다. 다양한 변인을 측정하는 문항들 중 읽기이해 능력을 측정하는 문항만을 선별하고자 하였다. 특수교육학 박사학위자 1인, 박사과정생 2인, 석사과정생 1인, 특수교사 1인이 먼저 최종 선별된 5개의 검사 문항을 개별적으로 분석하여 읽은 내용을 바탕으로 문제를 풀어야만 하는 읽기이해 문항을 선별하였고, 함께 모여 의견이 일치하지 않는 문항에 대해서는 논의하고 합의하였다. 이때, 읽기이해를 하위검사의 한 유형으로 가지고 있는 검사도구의 경우, 읽기이해 하위검사 문항만을 분석하였으며, 이 중 쓰기능력을 요하는 서답형 문항은 분석대상 문항에서 배제하였다. 이렇게 추출된 문항은 1차 문항추출과정에 참여하지 않은 특수교육 학위소지자 2인과 현직 특수교사 2인의 검토를 받아 최종 162개의 읽기이해 측정 문항이 확정되었다. 최종 선정된 162개의 문항 중, ACCENT에서 가장 많은 58개의 문항(35.8%)이 추출

1) 국가수준 학업성취도 검사는 2016년에 실시가 되었으나 초등학생을 제외한 중학교 3학년과 고등학교 2학년생만을 대상으로 실시되어 본 연구의 분석대상에 포함하였음

되었고, RA-RCP(42문항, 25.9%), KOLRA(24문항, 14.8%), BASA-R(22문항, 13.6%), 학업성취도 검사(16문항, 9.9%)가 그 뒤를 따랐다.

2. 분석지표 개발 및 분석 방법

1) 검사도구

분석대상으로 선정된 5개의 검사도구의 개괄적인 특징을 살펴보기 위해서 검사도구명(제작연도), 검사대상 및 연령, 평가영역, 검사종류, 표준화(여부, 지역 및 대상, 특수아동 포함여부), 전체 검사시간, 검사방법(개별/집단), 특수아동 검사조정여부, 특징으로 분석기준을 세분화하였다. 또한 읽기능력에 대한 종합적인 평가를 실시하는 검사는 '전반적 읽기검사'로, 읽기이해 검사를 하위검사의 한 유형으로 포함하고 있는 검사는 '읽기이해 하위검사'로 분류하여 결과를 제시하였다.

2) 읽기이해 문항 분석지표

읽기이해를 예측하는 변인은 다양하고 이를 측정하는 방법 또한 매우 다양하다. 따라서 본 연구는 일관된 분석을 위한 종합적인 모형을 구안하기 위해 읽기이해 이론 및 발달모형에 대한 선행연구를 검토하였다. 검토된 내용을 바탕으로 읽기이해를 설명하는 대표적인 이론은 다음과 같이 세 가지로 정리할 수 있다.

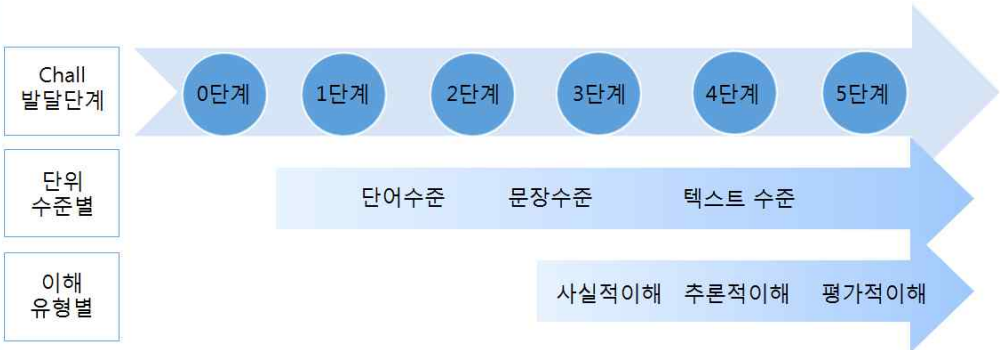
첫째, 발달적인 측면에서 읽기이해를 설명하는 Chall(1983)의 발달이론이다. 이 이론은 읽기의 발달단계를 0단계에서 5단계로 나누어 설명하고 있다. 0단계는 읽기 전 단계로써 생후부터 학령 전까지의 시기에 해당한다. 1단계는 초기 읽기 및 문자해독단계로 초등학교 1~2학년의 시기이며 2단계는 유창성단계로 초등학교 2~3학년 시기이다. 3단계는 해독에서 독해로 읽기의 형태가 변하는 단계로 읽기이해 측정이 가능해지는 초등학교 고학년 이후시기에 해당한다. 1단계와 2단계에서 문자해독과 관련이 있다면 3단계는 정보의 습득에 중점이 되기 때문에 단어의 의미와 선행지식의 중요성이 증가한다(김동일, 2008). 4단계는 다양한 관점이 생기는 중등학교 이후이며, 마지막 5단계는 구성과 재구성원 단계로서 18세 이후의 시기이다.

둘째, 일련의 읽기이해 과정이 다양한 단위수준에서 이루어진다는 읽기이해 인지모형(cognitive models of reading comprehension)이다(Perfetti et al., 2005). 이 모형에 따르면 읽기이해는 크게 두 개의 절차를 통해 이루어진다. 첫째는 단어 식별(word identification)이며, 둘째는 단어를 의미화 하는 과정이다. 단어를 의미화 하는 과정은 텍스트를 이해하는 과정에서 구상

되는 텍스트 기반(text-based)이해와 텍스트에서 묘사되는 상황에 대한 표상을 구성하는 상황 모델(situation model)을 포함한다(Van Dijk, Kintsch, & Van Dijk, 1983). 이러한 과정은 문자해독과 단어의 의미 및 구문을 파악할 수 있게 하며, 문맥적으로 적절한 단어의 의미를 파악할 수 있게 하고, 문장에서 제공하는 정보를 통합하여 장문의 텍스트를 이해할 수 있게 한다. 이와 같은 읽기이해는 단어 수준(어휘), 문장 수준(구문), 텍스트 수준과 같은 언어의 단위수준에 걸쳐 나타난다(Perfetti et al., 2005). 선행연구들은 일반적으로 읽기이해의 인지모형을 단어수준, 문장수준, 텍스트 수준으로 구분하여 사용한다.

마지막으로 읽기이해는 Herber(1970)가 제시한 읽기이해 이론을 여러 학자들이 발전시켜서 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해로 구분할 수 있다. Pearson과 Johnson(1978)은 글에 명시된 정보를 확인할 수 있는 능력인 사실적 이해, 글에서 추론될 수 있는 생각들을 확인하고 사전지식과 함께 통합하는 능력인 추론적 이해, 그리고 글에서 끌어낸 정보와 독자의 선행지식을 관련지어 평가하는 평가적 이해를 제안하였다.

이상에서 살펴본 읽기이해의 대표적인 이론들을 종합하여 하나의 그림으로 나타내면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 읽기이해 관련 이론 및 모형의 구성

본 연구는 이와 같이 구안된 모형들을 기반으로 기존 읽기이해 측정 문항들의 타당성을 점검하고자 읽기이해 측정 문항 분석지표를 개발하였다. 읽기이해 이론을 비롯한 문헌들에 대한 고찰을 바탕으로 읽기이해 문항 분석을 위한 조작적 문항 분석지표가 개발되었으며, 특수교육 전공 학위소지자로 읽기 학습장애 관련 논문이 5편 이상인 전문가 1인 및 현직 국어교사 1인에게 내용타당도를 검증받아 내용을 수정·보완하였다. 개발된 읽기이해 문항 분석지표는 <표 1>과 같다.

<표 1> 읽기이해 문항 분석지표

구분		분석지표 기준
단위수준별	단어 수준	• 특정단어에 대한 정의(또는 의미)를 묻고 있는가? • 단어의 의미관계를 묻고 있는가? • 동음이의어나 다의어의 의미의해를 요구하는가?
	문장 수준	• 문장의 문법적인 구조파악을 요구하는가? (예: -난다를 -나자로 바꿈) • 두 문장 이하의 글을 읽고 내용파악을 요구하는가?
	텍스트 수준	• 두 문장 이상의 글을 읽고 주제어 또는 정보의 탐색을 찾도록 요구하는가? • 배경지식(제시된 지문에서 필요한 정보를 제공하고 있지 않은 경우)를 요구하는가? • 문장들 간의 논리적 관계를 묻고 있는가? • 텍스트에 제시된 정보를 바탕으로 추론을 요구하는가? (예: 주장에 대한 근거)
이해유형별	사실적 이해	• 문맥적 의미의 파악을 요구하는가? • 제시된 글을 읽고 단의 뜻을 유추하도록 요구하는가? • 글의 중심내용 및 주장을 파악하도록 요구하는가?
	추론적 이해	• 글에서 생략된 내용을 추론하도록 요구하는가? • 제시된 글의 단서를 활용하여 암시적 정보의 의미를 추론하도록 요구하는가? (예: "꿩 먹고 알 먹고"의 비슷한 속담에 대해 말한 사람은?) • 글쓴이의 의도나 관점을 파악하도록 요구하는가? • 텍스트의 유형에 따른 특성의 이해를 요구하는가?
	평가적 이해	• 글 내용의 적설성과 타당성을 평가하도록 요구하는가? • 읽은 내용을 바탕으로 사실과 의견을 구분하도록 요구하는가? • 글에서 사용된 서술방식과 표현의 특성을 평가하도록 요구하는가?

3. 평가자간 신뢰도

선정된 162개의 읽기이해 측정 문항은 개발된 읽기이해 분석지표를 기준으로 5인의 연구자가 개별적으로 코딩하였다. 5인의 연구자는 특수교육학 박사학위소지자 1인, 박사과정생 2인, 석사과정생 1인, 특수교사 1인으로 모두 읽기 관련 검사를 직접 실시해본 경험이 있고 이를 해석할 수 있는 전문성이 있다. 5인의 연구자가 일차로 코딩된 결과의 신뢰도를 산출하기 위해 일치한 문항수를 일치한 문항과 불일치한 문항의 합으로 나누어 계산하였고, 162문항 중 131문항의 일치를 보여 80.9%의 신뢰도를 확인하였다. 연구자간 불일치 문항으로 분류된 31개의 문항은 논의를 통해 합의되었으며 최종적으로 100%의 평가자간 신뢰도를 확보하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 검사도구의 특성

전반적인 읽기 능력 평가를 바탕으로 읽기이해 능력을 예측하는 검사도구와 하위검사의 한 유형으로 읽기이해 검사를 포함하여 읽기이해를 평가하는 검사도구를 구별하여 분석을 실시하였다. 이들의 일반적인 특성을 살펴본 결과는 <표 2>와 같으며, 그 결과를 요약하여 제시하면 아래와 같다.

첫째, 전반적인 읽기능력을 평가하는 검사도구는 ACCENT(2003)와 학업성취도 검사(2010)가 있다. 이 검사들은 40분간 실시되는 집단검사라는 점에서 공통점을 가지지만 구체적인 하위 평가 영역에서는 상이한 특성을 보였다.

ACCENT 검사는 인지영역과 국어, 영어, 수학, 과학 학업성취를 측정할 수 있는 검사도구로 한국 문화에 적합한 문항들로 구성되어 있어 국내에서 많이 사용되는 표준화 검사 배터리이다(여승수, 2005). 본 연구에서는 ACCENT 검사 중, 전반적인 읽기능력을 측정하는 ACCENT 국어 검사만을 분석하였다. ACCENT 국어검사는 읽기 검사와 쓰기 검사를 혼합하여 종합적인 국어 능력을 측정한다. 본 검사도구는 교육과정중심평가로 제 7차 교육과정에서 제시된 내용 체계와 학년별 내용을 반영하는 문항들로 구성되어 있을 뿐 아니라 교과서 본문을 텍스트로 사용하고 초등학교 저학년용과 고학년용 검사를 구분하고 있다는 특징이 있다.

반면, 학업성취도 검사(국어)는 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역을 평가하는 준거참조평가이다. 또한 감각장애 영역에만 국한되어 있지만, 표준화 절차에서 감각장애 아동을 포함하고 개발된 검사에서 이들을 위한 검사조정을 제시한 검사이다. 하지만, 본 검사는 ACCENT 국어검사와 달리 국가 교육과정과 교육정책의 효과성을 확인하기 위한 목적으로 개발된 검사로 초등학교 6학년, 중학교 3학년, 고등학교 2학년 학생만을 대상으로 검사를 실시할 수 있기 때문에 (2016년 제외) 교육현장에서 교사가 읽기 어려움을 경험하는 아동의 문제를 파악하고 이에 적절한 중재를 계획하기 위해 필요한 기초정보를 제공하기에는 다소 제한적이라고 볼 수 있다.

둘째, 읽기이해를 하위검사로 포함하고 있는 읽기검사도구로는 BASA-R(김동일, 2000), RA-RCP(김애화 외, 2014), KOLRA(배소영 외, 2015)가 있다. 이들은 초등학교 수준 전 학년을 대상으로 실시가 가능한 표준화 검사도구로 개별검사의 형태를 취하고 있을 뿐 아니라 산출된 결과를 통해 학습장애를 선별 및 진단할 수 있는 진단적 가치를 가지고 있는 검사도구들이다.

BASA-R은 초등학교 1학년부터 성인을 대상으로 실시가 가능한 지역규준의 개인용 표준화 검사이다. 본 검사는 교육과정중심측정 방식을 채택하고 있으며, 독해력(읽기이해)과 읽기유창성 영역을 평가한다. 독해력(읽기이해)은 빈칸 채우기 검사의 형태로 평가되며, 검사실시 시간은 약

3분이다. 전체 검사시간 또한 6분으로 다른 검사도구에 비해 검사에 소요되는 시간이 매우 짧고 실시 또한 간편하여 높은 현장 적용 가능성을 가진다. 교사가 짧은 시간 안에 여러 학생의 개별적 학업요구를 파악할 수 있을 뿐 아니라 반복적이고 지속적인 모니터링을 통해 교사 자신이 제공하는 교육의 효과 또한 평가할 수 있다는 검사도구의 장점으로 교사들이 선호하는 검사도구 중 하나이다.

RA-RCP는 초등학생의 전체 읽기성취와 인지처리능력을 평가한다. 읽기이해는 문장 따라 말하기, 듣기이해, 어휘 영역의 평가점수를 산출하여 읽기이해능력을 예측한다. 이처럼 RA-RCP 검사는 각 소검사별 성취수준을 상세하게 파악할 수 있으며, 장애학생을 위한 검사조정을 제시하고 있다는 장점을 가진다. 이는 특수교육을 실시할 목적으로 사용되는 모든 검사는 그 규준집단에 장애학생집단을 포함시켜야만 한다는 주장에 부합하는 검사라고 할 수 있다(Neisworth & Wolfe, 2005; Venn, 2004; 이승희, 2006 재인용). 또한 검사는 유창성 검사와 읽기이해 검사를 측정하는 텍스트를 동일하게 사용하는 것이 특징이다. 1~6학년 학년별로 제작된 지문이 2007년 교육과정 교과서 분석 후에 어절 수, 문장 수, 단어 수를 맞추어 한 아동 문학 작가에 의해 개발되었다.

KOLRA는 선별검사, 핵심검사, 상세검사의 검사형태를 포함하여 평가목적에 따라 적합한 검사를 선택적으로 적용할 수 있는 높은 유연성을 가진 검사이다. 선별 검사는 40초 동안 낱말을 읽는 유창성을 평가하거나 10개의 읽기 설문 문항으로 구성된 읽기 설문지를 통해 대상아동의 읽기능력을 간략하게 검사할 수 있다. 핵심검사는 학습장애 유무를 판별하기 위해 실시되는 평가로 읽기이해를 하위검사의 한 유형으로 포함하고 있다. 마지막으로 상세검사를 통해 하위 25%에 대한 정보를 얻을 수 있는데, 음운인식, 빠른 이름대기, 음운기억 과제, 받아쓰기, 주제글쓰기 과제를 포함한다. 본 검사는 전국 데이터를 활용하여 표준화 작업을 실시하였으므로, 표본의 대표성을 확보하였다는 특징을 가진다.

<표 2> 국내 읽기이해 검사도구 분석 결과

	검사도구명 (제작연도)	검사 대상 및 연령	평가영역	검사 종류	표준화 여부	표준화 지역, 대상	표준화 특수아동 포함	전체 검사 시간	검사 방법 (개별/집단)	특수아동 검사 조정 여부	특징
전반적 읽기검사	ACCENT 국어검사 (2003)	초저 (1~3학년), 초고 (4~6학년)	• 종합적인 국어능력(읽기, 쓰기, 받아쓰기): 한글해득과 지식, 낱말이해, 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해	교육과정 중심 측정	○	서울/인천/수원, 초저/초고, 총 458명	×	40분	집단	×	• 제7차 교육과정에서 제시된 내용 체계와 학년별 내용을 반영하는 문항들로 구성 • 교과서 본문을 텍스트로 사용 • 읽기 검사와 쓰기 검사를 혼합하여 읽기와 쓰기능력에 대한 통합적인 평가 가능
	국가수준 학업성취도 검사-국어 (2010)	초6, 중3, 고2	• 듣기: 사실적 듣기, 추론적 듣기, 비판적 · 감상적 듣기 • 읽기: 내용 확인, 추론, 평가와 감상 • 쓰기: 내용 생성, 내용 조직, 표현 • 문법: 언어 지식, 언어 활용, 언어 탐구 • 문학: 문학 지식, 문학의 수용, 문학의 생산, 문학의 생활화	준거 참조 평가	○	전국, 초6 604,302명, 중3 658,040명, 고2 630,060명	○ (감각장애)	40분	집단	○	• 국가의 교육과정과 교육 정책의 효과를 확인하고 초, 중, 고 학생들의 학업성취도를 확인하기 위한 평가(국가 교육 정책의 효과성 확인)

	검사도구명 (제작연도)	검사 대상 및 연령	평가영역	검사 종류	표준화 여부	표준화 지역, 대상	표준화 특수아동 포함	전체 검사 시간	검사 방법 (개별/집단)	특수아동 검사 조정 여부	특징
읽기이해 하위검사	기초학습기능 수행평가체제 : 읽기검사: BASA-R (2010)	초1~성인	• 독해력 • 읽기유창성	교육과정 중심 측정	○	서울, 초1~3 총 983명	×	6분	개별	×	• 지속적이고 반복적인 평가를 통해 아동의 읽기수행능력을 모니터링 가능 • 검사 결과에 현재 수행 수준을 진단하고 이에 적절한 개별화 읽기교수와 중재계획 및 자문하는 데 필요한 <교수-학습 전략>을 검사지침서에 제공
	읽기성취 및 인지처리능력 검사: RA-RCP (2014)	초1~6학년	• 전체 읽기성취: 단어인지, 읽기유창성, 읽기이해 • 단어 인지처리능력: 자모지식, 빠른 자동 이름대기, 음운기억, 어휘 • 읽기유창성 인지처리능력: 빠른 자동 이름대기, 어휘 • 읽기이해 인지처리능력: 문장 따라 말하기, 듣기이해, 어휘	규준 참조 검사	○	경기/충남, 초 1~6 총 511명	○	약 90~120분	개별 (어휘 검사: 집단 가능)	○	• 각 소검사별 성취수준을 상세하게 파악할 수 있음 • 읽기 성취영역과 읽기 인지처리능력의 점수를 통해 읽기장애학생을 진단가능 • 아동문학 작가가 2007 교육과정 교과서 분석 후에 어절 수, 문장 수, 단어 수를 맞추어 학년별 지문개발(동일 지문 사용이 비판을 받음)
	한국어 읽기검사: KOLRA (2015)	초1~6학년	• 선별검사: 읽기 설문지, 낱말 유창성 • 핵심검사: 해독, 읽기이해, 문단글 읽기유창성, 듣기이해 • 상세검사: 음운처리능력 (음운인식, 빠른이름대기, 음운기억), 쓰기(받아쓰기, 주제글 읽기)	규준 참조 검사	○	전국, 초1~6	×	65분	개별	×	• 한국어 읽기 발달 특성과 발달성 난독 특성에 기초하여 개발 • 읽기장애 진단 및 평가 가능 • 핵심검사와 상세검사, 선별검사는 평가목적에 따라 다르게 활용가능

2. 읽기이해 측정 문항 분석

Chall(1983)의 발달이론에 따르면, 읽기이해는 읽기를 배우는 단계(learn to read)에서 배우기 위해 읽는 단계(read to learn)로의 전환이 이루어지는 3단계에서 보다 핵심적인 역할을 함을 알 수 있다. 따라서 본 연구는 본격적인 읽기이해 능력이 요구되는 초등학교 학생들을 대상으로 하는 검사도구의 문항을 검토하여 읽기이해 평가 문항 또는 읽기이해 하위검사 문항을 추출하였다. 추출된 162개의 읽기이해 측정 문항을 본 연구에서 개발한 분석지표에 의거하여 단위수준과 이해유형별로 분석하였다. 문항을 단위수준과 이해유형별로 분석한 결과, 읽기이해 문항의 특성이 검사에 따라 매우 뚜렷한 차이를 나타냈다. 이러한 결과는 아래와 같이 정리하여 제시하였다.

총 162개의 읽기이해 측정 문항을 단위수준별 분석을 실시한 결과는 <표 3>과 같다. 초등학교 고학년을 대상으로 한 읽기이해 검사는 텍스트 수준의 읽기이해를 요구하는 문항이 50.6%, 문장수준의 읽기이해를 요구하는 문항이 41.4%, 단어수준의 읽기이해를 요구하는 문항이 8.0%로 나타났다. 이러한 결과는 대다수의 검사도구들이 텍스트 수준에서의 읽기이해를 요구하고 있음을 의미한다. 구체적으로 5개의 읽기검사도구 중, RA-RCP 검사는 추출된 42개의 문항 모두가 텍스트 수준의 읽기이해를 요구하고 있었고, BASA-R은 기초학습기능 수행평가체제는 문장수준의 읽기이해 문항만을 포함하고 있는 것으로 분석되었다. 문장과 텍스트 수준의 읽기이해 문항을 포함하고 있는 검사는 2개(학업성취도 검사, KOLRA)였으며, 모든 단위수준의 읽기이해를 포함하는 검사는 1개(ACCENT)로 나타났다.

<표 3> 읽기이해 문항 단위수준별 분석결과

검사도구명	문항수(%)			계
	단어	문장	텍스트	
ACCENT-본검사	6(18.2)	13(39.4)	14(42.4)	33(100.0)
ACCENT-동형검사	7(28.0)	6(24.0)	12(48.0)	25(100.0)
학업성취도 검사	0(0.0)	6(37.5)	10(62.5)	16(100.0)
BASA-R	0(0.0)	22(100.0)	0(0.0)	22(100.0)
RA-RCP	0(0.0)	0(0.0)	42(100.0)	42(100.0)
KOLRA	0(0.0)	20(83.3)	4(16.7)	24(100.0)
계	13(8.0)	67(41.4)	82(50.6)	162(100.0)

서론에서 밝힌 바와 같이, 인지적 요구 수준에 따라 분류되는 읽기이해 유형은 단어를 인식하고 그것이 가지고 있는 의미를 처리하는 능력과 더불어 단어와 문장을 조합하여 이해할 수 있는

능력을 시작으로 이해한 능력을 바탕으로 비판적 사고가 가능한 상위수준의 능력을 말한다. 따라서 본 연구에서는 단어수준의 읽기이해 측정 문항이 읽기이해 유형별 분석에 적합하지 않다고 파악하여 13개의 문항을 분석에서 제외하였다. 또한 KOLRA 한국어 읽기검사에서 추출된 20개 문장수준 읽기이해 검사문항들은 조사나 어미, 접사와 같이 말과 말 사이의 관계를 형식적으로 표시([ ])하는 형식형태소에 관한 문항들(예시: 나무꾼이 도끼[ ] 나무를 찍었습니다.)로 이루어져 있어 읽기이해 유형별 분석에서 제외하였다. 따라서 162개의 문항 중 읽기이해 유형별 분석에 포함된 문항은 총 129개였다.

읽기이해 유형별 분석결과는 <표 4>에 제시하였다. 사실적 이해(65.9%), 추론적 이해(32.6%), 평가적 이해(1.5%)의 순으로 문항이 구성되어 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 읽기이해 평가가 사실적 이해 수준에 편중되어 실시되고 있음을 의미한다. 특히, 평가적 이해를 요구하는 문항은 1%에 그쳐 구성 빈도의 편차가 매우 큰 것을 알 수 있다. 읽기이해 유형에 따른 분석결과를 검사별로 제시하면, 사실적 이해만을 요구하는 검사는 1개(BASA-R), 추론적 이해만을 요구하는 검사는 1개(KOLRA), 사실적 이해와 추론적 이해를 요구하는 검사는 1개(RA-RCP), 모든 이해유형을 요구하는 검사는 2개(ACCENT, 학업성취도 검사)로 나타났다.

<표 4> 읽기이해 문항 읽기이해 유형별 분석결과

검사도구명	문항수(%)			계
	사실적 이해	추론적 이해	평가적 이해	
ACCENT-본검사	14(51.9)	13(48.1)	0(0.0)	27(100.0)
ACCENT-동형검사	9(50.0)	8(44.4)	1(5.6)	18(100.0)
국가수준 학업성취도 검사	5(31.3)	10(62.5)	1(6.2)	16(100.0)
BASA	22(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100.0)
RA-RCP	35(83.3)	7(16.7)	0(0.0)	42(100.0)
KOLRA	0(0.0)	4(100.0)	0(0.0)	4(100.0)
계	85(65.9)	42(32.6)	2(1.5)	129(100.0)

이상의 사항들을 고려할 때, 국내에서 개발된 초등학교 고학년 대상 읽기이해 검사들은 읽기이해의 위계와 유형에 따라 읽기이해에 대한 모든 영역을 측정하고 있는 검사가 제한적인 것을 알 수 있다. 이에 본 연구에서는 읽기 이해의 유형에 따라 포괄적인 읽기이해 검사도구의 구인들을 이재호(2016)에서 제안한 검사의 구인들을 포함한 검사를 제안하며, 구인들은 다음과 같다.

<표 5> 읽기이해 검사도구의 구인들

구분		분석지표 기준
사실적 이해	단어 및 문장연결 이해	문맥적 단서를 통해 단어나 문장의 의미 파악하기
	세부정보 파악	주장과 의견, 중심문장과 부속 문장, 핵심어, 화제, 명료한 주제 등 명시적으로 진술된 정보의 의미 파악하기
	중심내용 파악	주요 내용을 연결하여 중심 생각을 파악하거나, 거시적인 차원에서 내용 요약하기
추론적 이해	생략된 내용 파악	텍스트의 문맥, 독자의 배경지식을 활용하여 생략된 정보를 추론하기
	이어질 내용 파악	텍스트의 문맥, 독자의 배경지식을 활용하여 이어질 내용을 예측하기
	글의 구조 파악	비교-대조, 원인-결과, 문제-해결, 주장-논거, 수집/나열 등 글의 수사적 상위 구조 파악하기
평가적 이해	단어 및 문장수준 평가	글의 형식의 적절성과 타당성 평가하기
	글 수준의 평가	글의 내용(주장, 가치관, 논거자료)의 적절성과 타당성 평가하기

이러한 읽기 이해의 구인들은 향후 검사 개발을 위한 제안으로 구인에 대한 타당성, 또한 읽기 이해에 대한 위계 등을 검증할 필요가 있을 것이다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 기존에 사용되고 있는 읽기이해 검사를 배제 준거와 선정 준거에 따라 5개를 선정하여 메타 분석을 실시하는데 있었다. 구체적으로 선정된 5가지 읽기이해 검사도구에 대하여 검사 대상 및 연령, 평가영역, 검사종류, 표준화 관련 사항, 검사 시간, 검사 방법, 장애학생을 위한 검사조정 여부를 분석하여 그 특성을 살펴보았다. 또한 읽기이해 문항들을 단위수준별, 이해유형별 분석지표를 통해 세부 분석을 실시하고, 읽기이해 검사개발에 포함되어야 할 구인들을 Basaraba 외(2013)과 Pearson(1985)이 제시한 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해를 중심으로 제안하였다. 본 연구의 주요 결과를 바탕으로 본 연구가 향후 읽기이해 검사도구 개발에 가지는 함의를 아래와 같이 여섯 가지 관점에서 논의하였다.

첫째, 읽기이해를 측정하는 검사도구의 문항들은 최소한 초등학교 저학년과 고학년의 읽기 발달에서의 수준차이를 반영하여 검사문항의 내용과 구성을 달리해야 할 필요가 있다. Chall(1983)의 읽기 발달 이론에 따르면, 각 발달단계에 따라 요구되는 '읽기이해' 의 수준이 다

름을 알 수 있다. 또한 읽기이해의 예측력은 학년에 따라 달라지는데, 가령 학년이 낮을수록 음독이 읽기이해에 대한 예측력이 크고, 학년이 올라갈수록 음독의 예측력은 줄어든다는 것을 들 수 있다(Georgiou, Das & Hayward, 2009; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008; Nation & Snowling, 2004). 본 연구에서 분석한 5가지의 읽기이해 검사도구 중 전반적 읽기검사인 ACCENT 검사는 대상연령에 따라 구분된 검사문항들을 제시하고 있다. 다시 말해서, 초등학교 저학년 검사와 초등학교 고학년 검사가 서로 구분되어 제공된다. 학업성취도 검사의 경우 처음부터 검사 실시 대상이 제한된 검사이므로 검사 대상 연령에 따라 검사의 내용과 구성이 차이가 있다. 그러나 읽기이해 하위검사들 중에서는 오직 RA-RCP 검사만이 대상학년과 연령에 따라 검사문항들을 따로 제시하고 있으며 나머지 2개의 검사도구인 BASA-R과 KOLRA는 검사대상의 연령에 대한 고려 없이 모두 동일한 형태의 검사문항으로 읽기이해력이 측정된다. 따라서 본 연구에서 분석한 검사도구의 주된 대상연령층인 초등학교 시기의 아동들에 해당되는 읽기발달단계가 Chall(1983)의 읽기발달이론에서 1, 2, 3단계로 세분화되어져있음을 고려할 때, 검사 실시 대상자의 읽기발달수준을 고려한 읽기이해 검사의 문항 구성이 필요하다.

둘째, 읽기이해 평가를 위한 형식적인 검사도구 뿐 아니라 이를 보완할 수 있는 비형식적 검사도구의 필요성이 요구된다. 본 연구는 교육과정중심측정과 준거참조평가 및 규준참조평가 유형의 읽기검사를 분석하였고 분석지표에서는 단위수준별 질문으로 배경지식을 요구하는지 묻는 텍스트수준의 지표가 포함이 되어 있다. 그러나 본 연구에 포함된 읽기검사에서 피검자가 배경지식을 실제로 갖추고 있는지를 직접적으로 묻고 있는 문항을 찾기는 어려웠으며 이와 더불어 개인의 인지적 독해전략과 상위인지, 즉 초인지 독해전략을 사용하고 있는지를 묻는 문항은 거의 없었다. 이는 실제 수업활동을 통한 관찰이나 면접을 통한 평가를 통해서는 수행할 수 있지만 교육과정중심측정이나 준거참조 및 규준참조평가로는 평가하기 어려운 요소임을 확인하는 하나의 과정이었다. 향후 개발될 읽기이해 검사도구가 형식적인 검사와 더불어 비형식적 검사를 통해 배경지식과 인지 및 초인지 독해전략 사용과 관련된 능력을 평가하는 항목을 추가한다면 (Mokhtari & Reichard, 2002; McNeil, 1984), 더욱 읽기이해를 충실하게 평가할 수 있을 것이다.

셋째, 읽기이해를 측정하는 검사문항들은 단위수준과 다양한 읽기이해 유형을 골고루 측정하도록 구성되어야 할 것이다. 단위수준별 분석지표를 통해 읽기이해 검사문항을 분석한 결과, 대부분이 문장 혹은 텍스트 수준의 읽기이해를 요구하는 문항들로 편중되어 이루어져 있음을 알 수 있다. 그러나 전반적 읽기검사에 해당하는 검사도구들은 문장 수준과 텍스트 수준의 읽기이해 문항들을 각각 비슷하게 포함하고 있지만, 읽기이해 하위검사들은 문장 혹은 텍스트의 어느 한 수준에서의 읽기이해 문항들로만 구성되어 있음을 알 수 있다. 어느 수준에서의 읽기이해를 좀 더 강조하는가에 따라 검사의 구성이 달라질 수는 있겠지만, Perfetti 외(2005)과 Gernsbacher 외(1998), 그리고 Beck(1997)은 읽기이해는 독자가 텍스트에 대한 정신표상을 구성할 때 이루어

진다고 보았으며, 이러한 표상이 구성되는 읽기이해의 과정은 단어수준, 문장수준, 텍스트 수준과 같은 언어의 단위수준에서 찾아볼 수 있다고 하였다(Perfetti 외, 2005). 즉 읽기이해는 어느 한 수준에서의 이해만으로 끝나는 것이 아니라 단어, 문장, 텍스트 수준에서의 이해가 서로 상호작용하고, 이러한 읽기이해의 과정을 거칠 때 진정한 읽기이해가 이루어진다고 할 수 있다(Lyon, 1998).

넷째, 평가적 이해와 더 나아가 감상적 · 비판적 이해를 평가할 수 있는 타당성 있는 읽기이해 검사 문항을 만드는 것이 요구된다. 본 연구의 이해유형별 분석지표를 통해 읽기이해 검사문항을 분석하였을 때 대부분의 문항들이 사실적 이해와 추론적 이해를 묻고 있었으며 비판적 이해를 평가하는 문항은 소수에 불과했다. 실제로 대부분의 읽기이해 검사는 사실적 이해와 추론적 이해는 적절하게 포함하고 있으나 비판적 이해를 비교적 덜 포함하고 있는데, 이러한 고차원 수준의 읽기이해가 검사에 포함되지 않는 이유는 글의 질을 비판할 수 있는 능력을 측정할 질문을 만드는 것 자체가 어렵기 때문이라고 할 수 있다(권현수, 서선진, 최승숙, 2011; 서혁, 서수현, 2007). 평가의 목적은 학생에 대한 정보 수집을 토대로 하여 교수학습을 개선하고자 하는 것이며 효과적인 중재의 기반을 마련하고자 하는 것이다(김동일, 2001; 박수자, 2008). 비록 비판적 이해와 감상적 이해는 높은 이해의 수준이기는 하지만 이를 평가할 타당한 검사문항이 갖춰져 있지 않다는 것은 학생들에게 비판적이고 감상적인 수준의 이해에 도달할 수 있도록 하는 효과적인 중재를 위한 기초선으로 사용할 수 있는 자료에 대한 요구와 수준을 파악하는데 실패할 가능성이 높음을 의미하는 것이다. 따라서 국내에서도 추후에 읽기이해 발달 단계에 근거한 사실적 이해, 추론적 이해에 대한 평가 뿐 아니라 비판적 이해와 감상적 이해를 모두 포함하는 읽기이해 검사도구가 개발되어야 할 것이다.

다섯째, 본 연구에서는 향후 읽기이해 검사도구 개발을 위한 구인들을 사실적, 추론적, 평가적 이해의 구인을 세부적으로 8개로 제시하였다. 이재호(2016)는 읽기이해의 구인을 개념적으로 제시하고, Fusion 모형을 활용하여 통계적으로 타당화 하였다. 읽기이해에 대한 위계와 구인은 여러 학자들마다 다르기 때문에 전문가들 간의 합의와 통계적 검증이 함께 이루어져야 할 것이다. 또한 구체적인 읽기이해 구인들이 포함된 검사가 개발된다면, 학생들의 읽기능력을 체계적으로 분석할 수 있는 인지진단모형이 적용 가능할 것이다. 특히 Embretson(1999)의 제안처럼 인지요소를 먼저 설정하여 검사도구를 개발할 수 있을 것이다.

여섯째, 장애학생을 위한 검사조정이 포함된 읽기이해 검사가 필요할 것이다. 검사조정은 '공정한 교수와 평가에 대한 접근을 장애학생들에게 제공하는 도구나 절차로 이를 통하여 장애학생들의 평가에 의미 있는 참여가 가능하다(Lazarus, Thompson & Thurlow, 2006). 읽기이해는 음운인식 철자이해, 유창성과 같은 다른 읽기 관련 변인보다 인지적인 요구가 높아서 검사의 시간이 훨씬 오래 걸리는 것이 일반적이다. <표 2>에서 제시되었듯이 장애학생을 위한 검사조정

이 반영되지 않은 검사가 국내에서는 존재하고 있었으며, 이에 대한 조정 전략으로 문항 제시 형태 조정, 검사시간 조정, 반응 형태 조정(황정규 외, 2011) 등에 대한 지침을 포함한 검사도구가 개발되어야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 읽기이해에 대한 세 가지 유형이 포함된 읽기이해 검사의 구인을 8개로 제안하였다. Keenan 외(2008), 이재호(2016)가 지적한 것과 같이 읽기이해 자체를 측정하고 분석하는 연구가 많이 이루어지지 않은 이유 중에 하나는 읽기이해를 규정하는 인지특성인 지식과 기능에 대한 명확한 합의가 이루어지지 않았기 때문이다. 따라서 앞으로 읽기이해를 예측하는 다양한 변인 연구에서 확장된 읽기이해 자체에 대한 연구가 많이 일어나길 기대해본다. 더불어 본 연구에서는 문항 수준에서의 분석만 실시하였으나, 추후에 읽기이해를 문항 수준 뿐 아니라 검사에 제시된 텍스트 수준에서도 함께 고려한다면 텍스트의 유형이나 길이, 사용된 단어나 문장의 수준 등에 따른 읽기이해에 영향을 미치는 변인들을 확인할 수 있을 것이다. 궁극적으로는 읽기이해의 복잡한 과정을 검사를 통해서 확인하고, 학생의 부족한 읽기이해 기술과 영역에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

참고문헌

국립특수교육원(2004). **KISE-BATT 기초학력검사.** 안산: 국립특수교육원.

권현수, 서선진, 최승숙(2011). **학습장애 특성, 판별 및 교수전략.** 서울: 학지사.

김동일(2000). **기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사.** 서울: 학지사

김동일(2001). 학습장애아동의 발달과 교육: 읽기발달과 읽기장애를 중심으로. **발달장애학회지, 5**(2), 1-15.

김동일, 신종호, 여상인, 이대식, 이재희(2003). **ACCENT 개발 최종 보고서.** 서울대학교 교육연구소.

김동일, 이일화(2010). 읽기 저성취 초등학생의 언어지식과 독해력과의 관계. **학습장애연구, 7**(1), 27-45.

김우리, 고은영(2012). 국내 학습장애 읽기이해 중재의 효과분석. **학습장애연구, 9**(3), 179-203.

김애화(2007). 국내 음운인식 검사도구 개발을 위한 선행 검사도구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 8**(2), 139-167.

김애화, 김의정, 황민아, 유현실(2014). **읽기 성취 및 읽기 인지처리 능력 검사**. 서울: 학지사심리검사연구소.

김의정, 최혜승, 권택환(2008). 다 전략읽기교수를 통한 초등학교 고학년 읽기학습장애아동의 설명문 이해력 향상. **특수교육연구, 15**(2), 239-263.

김희경, 한정아, 최숙기, 김부미, 김성숙(2012). **인지진단모형을 적용한 학업성취 프로파일 분석 및 결과 보고 방안.** 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2012-7.

박수자(2008). **읽기지도의 이해.** 서울 : 서울대학교출판부.

배소영, 김미배, 윤효진, 장승민(2015). **KOLRA 한국어 읽기 검사.** 서울: 학지사.

서울장애인종합복지관(2004). **구문의미이해력검사.**

서혁, 서수현(2007). 일반 논문: 읽기 능력 검사 개발 연구 (1): 읽기 능력 검사의 하위 영역 설정 연구. **국어교육, 123**(단일호), 213-242

신정화(2002). 읽기부진아동과 일반아동의 지능 및 해부호화 능력과 독해력과의 관계. 석사학위논문, 경인교육대학교.

여승수(2005). 초등학생용 ACCENT 지능검사의 구인타당도 연구: 3요인 모형 및 임상적 판별 가능성 탐색. 석사학위논문, 서울대학교.

우정한, 김상선 (2012). 읽기장애학생의 읽기 특성 연구 : 읽기장애의 유형, 읽기 오류 유형 및 글 이해력 분석. **특수교육재활과학연구, 51**(3), 197-218.

이경희, 양민화, 이애진, 김보배 (2013). 초등학교 1, 2, 3학년 아동의 읽기이해검사도구 개발연구. **교육총론, 33**, 21-41.

이승희(2006). **특수교육평가.** 서울: 학지사.

이재호(2016). 인지진단모형을 활용한 학습장애 위험아동의 읽기이해 인지프로파일 분석. 박사학위논문, 서울대학교.

정대영, 하창완(2011). 그래픽 구성도 작성전략 중심의 읽기수업이 읽기 학습장애 고등학생의 읽기 유창성과 이해력에 미치는 영향. **학습장애연구, 8**(1), 43-63.

정재석(2014). **CLT 종합학습능력평가도구.**

한국교육과정평가원(2010). **2010년 국가수준 학업성취도 평가.**

황정규, 서민원, 최종근, 김민성, 양명희, 김재철, 강태훈, 이대식, 김준엽, 신종호, 박인우, 김동일 (2011). **교육평가의 이해.** 서울: 학지사.

Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal inventories. *The Reading Teacher, 56*(2), 174-180.

Basaraba, D., Yovanoff. P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing, 26(*2), 349-379.

Baumann, M. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly, 20*(1), 93-115.

Beck, I. L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text.* Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problem* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2010). *Direct instruction reading* (5th ed.). Boston, MA: Merrill.

Chall, J. (1983). *Stages of reading development.* New York: McGraw Hill. pp. 10-24

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*(2), 239-264.

Embretson, S. E. (1999). Cognitive psychology applied ti testing. In F. T. Durso (Eds.), *Handbook of applied cognition* (pp. 629-660). New York, NY: John Wilry & Sons Ltd.

Elkonin, D. B. (1973). U. S. S. R. in J. Downing (Ed.), *Comparative reading* (pp. 551-579). New York: Macmillian.Fries.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1999). Monitoring student progress toward the development of reading competence: A review of three forms of classroom-based assessment. *School Psychology Review, 28*(4), 659-671.

Georgiou, G., 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.

Gernsbacher, M. A. & Kaschak, M. P. (2003). *Language comprehension.* John Wiley & Sons, Ltd.

Herber, H. L. (1970). *Teaching reading in the content areas.* NJ: Prentice Hall.

Holmes, B. C. (1985). The effects of strategy and sequenced materials in the inferential comprehension of disabled readers. *Journal of Learning Disabilities, 18*(9), 542-546.

Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instructions on learning a reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 80-91.

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281-300.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell Publishing.

Lazarus, S. S., Thompson, S. J., & Thurlow, M. L. (2006). *How students acess accommodations in assessent and instruction: Results of a survey of special education teachers* (Issue Brief No, 7). College Park, MD: University of Maryland, Educational Policy Reform Research Institute.

Lapp, D. & Flood, J. (1983). *Teaching reading to every child.* New York, NY: MacMillan.

Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership, 55*(6), 14-18.

McCormick, S. (1992). Disabled readers' erroneous responses to inferential comprehension questions: Description and analyses. *Reading Research Quarterly, 27*(1), 54–77.

Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (1993). *Teaching students with learning problems* (4th ed.). NY: Macmillan Publishing Company.

McNeil, J. D. (1987). *Reading comprehension: New directions for classroom practice* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.

Nation, K. & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading, 27*(4), 342-356.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the national reading ranel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of scienti fic research literature on reading and its implications for instruction: Reports of the subgroups*. NIH publication no. 00-4754. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Neisworth, J. T. & Wolfe, P. S. (2005). *The Autism encyclopedia*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Pearson, P. D. & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.

Pearson, P. D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher, 38*(8), 724-738.

Perfetti, C. A. (1984). *Reading ability*. London, UK: Oxford University Press.

Perfett, C. A., Landi, N., & Oakhill. J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Rupley, W. H. & Blair, T. R. (1983). *Reading diagnosis and remediation: Classroom and clinic* (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Smith, F. (1978). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston,

Snider, V. E. (1988). The role of prior knowledge in reading comprehension: A test with LD adolescents. *Direct Instruction News*, 6-11.

Spring, C. & Prager, J. (1992). Teaching community college students to follow the train of thought in expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 4*(1), 33-54.

Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York: Academic Press.

Venn, J. J. (2004). *Assessing students with special needs* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading

comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 407-423.
Wong, B. Y. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 17*(2), 110-120.

* 논문접수 2016년 8월 5일 / 1차 심사 2016년 9월 9일 / 2차 심사 2017년 3월 5일 / 게재승인 2016년 3월 10일

* 김동일: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 미네소타대학 교육심리학과에서 석사학위와 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직중이다.
* E-mail: dikimedu@snu.ac.kr

* 이재호: 대구대학교 특수교육과를 졸업하고, 서울대학교 대학원 협동과정 특수교육전공으로 석사학위와 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육연구소 연구원으로 재직중이다.
* E-mail: leeho1224@snu.ac.kr

* 장세영: 미국 California State University, Los Angeles에서 졸업하고 동대학 석사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 박사과정을 수료하고 특수교육연구소의 연구원으로 재직중이다.
* E-mail: callager30@snu.ac.kr

* 안예지: 미국 플로리다 주립 대학교에서 음악대학 음악치료학과를 졸업하고, 서울대학교 대학원 협동과정 특수교육 석사학위를 취득하였다. 현재 동대학 박사과정을 수료하고 특수교육연구소의 연구원으로 재직중이다.
* E-mail: yanl3@snu.ac.kr

* 안수진: 이화여자대학교 특수교육과를 졸업하고, 서울대학교 대학원 협동과정 특수교육전공으로 석사학위를 취득하였으며, 현재 무원초등학교 교사로 재직중이다.
* E-mail: jardinnord@hanmail.net

* 황지영: 대구대학교 유아특수교육과를 졸업하고. 서울대학교 대학원 협동과정 특수교육전공으로 석사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 특수교육연구소의 연구원으로 재직중이다.
* E-mail: diane01@naver.com

Abstract

Characteristic Analysis on Reading Comprehension Related Assessments in South Korea*

Kim, Dongil**
Lee, Jaeho***
Jang, Seyoung
An, Yeji
Ahn, Sujin
Hwang, Jiyung

The purpose of this study was to analysis reading comprehension related assessments that are widely used in Korea. A total of five reading comprehension related assessments were used as follows: Achievement Cognitive-ability Endorsement Tests(ACCENT), National Assessment of Educational Achievement for Korean, Basic Academic Skills Assessment: Reading(BASA-R), Reading Achievement and Reading Cognitive Processes Ability Test(RA-RCP), and Korean Language-based Reading Assessment(KOLRA). Among five assessments, two measure comprehensive reading abilities while three others measure involving sub-tests measuring reading comprehension. The study developed operational index/standards for item analysis, and used it to analyze the academic features of these assessments in the aspects of target population, domain, type, standardization, duration, method, and accommodations for disabilities. In addition, 162 specific reading comprehension questions were analyzed in three levels of units and comprehension types. The unit levels included word, sentence, and text. The comprehension types included literal, inferential, and evaluative comprehension. Future directions and suggestions for developing reading comprehensive assessments were discussed.

Key words: reading comprehension, assessment, characteristic analysis

* This study was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2014S1A5A2A03064945)
** First author, Professor, Seoul National University
*** Corresponding author, Researcher, Education of Research Institution, Seoul National University