

Story Comprehension Skills in School-Aged Children According to Text Type and Story Modality

Haeun Chung¹, Eunae Jeong², Seohyun Nam², Jeongwon Kim², Seo Rin Yoon²,
Ayoung Kim³, Dongsun Yim⁴

Ph. D. Student, Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea¹

Master's Student, Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea²

Undergraduate Student, Department of Liberal Studies, Seoul National University, Seoul, Korea³

Professor, Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea⁴

텍스트 유형 및 이야기 양식에 따른 초등학교 1~6학년의 이야기 이해 능력

정하은¹, 정은애², 남서현², 김정원², 윤서린², 김아영³, 임동선⁴

이화여자대학교 언어병리학과 박사과정¹, 이화여자대학교 언어병리학과 석사과정², 서울대학교 자유전공학부 학사과정³,

이화여자대학교 언어병리학과 교수⁴

Objectives: This study aimed to examine school-aged children's story comprehension skills according to text type and story modalities.

Methods: A total of 348 elementary school children from grades 1 to 6 participated in this study. Participants answered the story comprehension questions after performing the story comprehension task according to the three- story modalities. One child read two fictional and one nonfictional texts, or two nonfictional and one fictional texts, and were randomly assigned according to text type and story modality. Story comprehension questions consisted of both factual and inference questions.

Results: A significant difference was found in story comprehension performance according to the grade, text type, and story modality. As children get older, the performance of a story comprehension task increased significantly. Regarding the text type, the comprehension of fiction was significantly higher than the nonfiction comprehension. Comparing the story comprehension performance task according to the story modality, the performance was high in the order of reading-while-listening, listening, and reading. In fiction, there was a significant difference between listening and reading modality, whereas no significant difference was found between text modalities in nonfiction.

Conclusion: The findings suggest that presenting text as a complex form of listening and reading to school-aged children can aid in information processing and help children improve their story comprehension. Also, children's age and text type need to be considered for assessment and interventions aimed at children's successful story comprehension.

Keywords: story comprehension, text type, story modality, school-aged children

Introduction

이야기 이해는 듣기 이해와 읽기 이해로 구성되는 능력으로

학령기 아동들의 성공적인 학업 수행과 학교생활을 위한 필수 요소이다. 이야기 이해력은 글의 의미를 추출하고 이해한 정보를 처리하는 능력으로, 단순히 문장이나 단어의 뜻을 해

Corresponding Author: Dongsun Yim, Professor, Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, 52, Ewhayeodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul, Korea

E-mail: sunyim@ewha.ac.kr

©The Korean Association of Child Studies

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

석하는 것뿐만 아니라, 이야기에 담긴 정보와 사실을 인지하고, 그것들을 통합하여 추론하는 복잡한 인지 과정을 필요로 한다(Bonitatibus & Beal, 1996; Lipson & Cooper, 2002; Suh & Trabasso, 1993). 이러한 이야기 이해력의 발달은 읽기를 통해서 스스로 새로운 정보를 학습하는 능력이 필수적으로 요구되는 학령기 아동들에게 특히 중요한 과정으로 여겨진다(Boudreau, 2008; Cain & Oakhill, 2007; Duke, 2000; Lorch, Milich, & Sanchez, 1998; Paris & Paris, 2003). 선행연구들에 따르면 읽기 능력과 읽기 이해도는 언어 및 수학을 포함한 학업 성취도를 예측하는 매우 의미 있는 변인이며(Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Bastug, 2014; Francisco & Madrazo, 2019; García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, Duque, & Elosúa, 2014), 문화적 지식, 사회적 능력, 정서적 지능과의 긍정적인 상관관계를 보인다(Mar & Oatley, 2008).

특히, 저학년 시기는 이야기를 듣고 이해하는 과정에서 읽기 기술을 습득하여 스스로 읽고 이해하는 과정으로 전환이 일어난다(Chall, 1983; Hoover & Gough, 1990). 이 시기의 아동들은 읽기 시 글자를 읽는 해독과정(decoding)에 더 많은 에너지를 사용하므로 듣기 이해 수행력이 읽기 이해 수행력에 비해 높은 경향이 있다(Diakidoy, Stylianou, Karefillidou, & Papageorgiou, 2005; M. Kim & Pae, 2012). 점차 읽기 유창성이 발달함에 따라 아동들은 해독보다 이야기를 이해하는 것에 에너지를 집중하게 된다(Cain & Oakhill, 2007; Chall, 1983). Diakidoy 등(2005)은 듣기 이해와 읽기 이해 수행력의 상관관계가 해독 능력이 어느 정도 발달한 2학년 이후에 더 강해진 것으로 보고하였다. 또한 초등학교 저학년에는 들으며 이해하는 것이 읽으며 이해하는 것보다 더 낫지만, 고학년이 되면서 그러한 차이가 줄어들고, 중학생이 되면 오히려 읽기 이해력이 듣기 이해력을 능가한다고 보고하였다. 종합하자면 학년이 높아질수록 학령기 아동들은 듣기 이해력과 읽기 이해력 간 차이가 나타날 수 있으며, 학년별로 요구되는 읽기 관련 기술은 위계적으로 차이가 있다.

이에 따라 아동의 이야기 이해력에 영향을 미치는 변인들에 대한 연구가 많이 이루어져 왔다. 먼저, 텍스트의 유형은 아동의 이야기 이해력에 영향을 미친다(Berkowitz & Taylor, 1981; Lehto & Anttila, 2003; Olson, 1985). 일반적으로 텍스트의 유형은 이야기글과 설명글로 나눌 수 있으며, 두 유형은 내용, 구조, 언어특징에서 차이를 보인다. 아동이 학령전기부터 접하는 이야기글은 일련의 순서에 따라 전개되고, 일상생활의 경험과 유사한 요소들로 구성되기 때문에 아동에게 친숙한 유형의 텍스트이다(E. S. Kim & Hwang, 2011). 따라서 이야기의 구조

와 내용을 파악하고 이해하는 것이 비교적 용이하다(M. Park & Jung, 2018). 반면, 설명글은 글 구조의 복잡성과 더불어 익숙하지 않은 주제를 주로 다루기 때문에 이야기글에 비해 읽고 이해하는 시간이 오래 걸리고 난이도가 높다(Bensoussan, 1990; Sáenz & Fuchs, 2002). 특히, 고학년 시기부터 읽기 기술 학습에서 학습을 위한 읽기로의 전환이 이루어짐에 따라(Chall, 1983), 다양한 교과 내용에서 설명글의 비중이 증가하게 된다. 따라서 설명글은 고학년 시기의 중요한 텍스트 유형 중 하나이다(W. R. Kim & Koh, 2019; Catts & Kamhi, 2005a).

텍스트 유형에 따른 학년별 이야기 수행력의 차이를 구체적으로 살펴본 Lehto와 Anttila (2003)는 2, 4, 6학년 아동 총 107명을 대상으로 이야기 이해력을 평가하였으며 그 결과, 모든 학년에서 이야기글 이해력이 설명글 이해력보다 높게 나타났다. 더불어 학년이 올라갈수록 이야기글 이해력 점수는 높아졌으나 설명글 이해력은 유의한 증가세를 보이지 않았다. 이야기글 이해력은 언어습득과 연관성이 높아 언어 능력이 좋아질수록 이야기글 이해력도 높아지나, 설명글 이해력은 텍스트 구조의 이해와 배경지식 등 정식 훈련(formal training)에 더 의존된 기술을 요하기 때문에 낮은 수행력을 보이는 것으로 보고하였다(Graesser, Golding, & Long, 1991). 또한 아동들은 설명글 읽기 시 자신의 사전 지식과 설명글에서 제시되는 정보를 통합하여 이해하는 반면, 이야기글 읽기 시에는 사건의 인과관계를 파악하여 이해를 하는 경향이 있다(W. R. Kim & Koh, 2019; McNamara, Levinstein, & Boonthum, 2004). 이처럼 텍스트 유형에 따른 이야기 이해 수행력의 차이가 여러 연구에서 보고된 바 있으나 기존 연구는 특정 학년만을 대상으로 진행되었기에 학령기 전반에 걸쳐 텍스트 유형이 이야기 이해력에 미치는 영향은 알기 어려우며(Berkowitz & Taylor, 1981; H. J. Lee, 2015; Lehto & Anttila, 2003; Olson, 1985) 텍스트 유형에 따른 아동의 이야기 이해 특성을 전반적으로 파악할 수 있는 추가적인 연구가 필요한 실정이다.

학령기 아동의 이야기 이해 특성을 파악하기 위해 텍스트의 유형뿐만 아니라 이야기 제시 양식이 미치는 영향을 연구하는 것은 중요하다. 최근 기술의 발달로 모바일, 태블릿 PC, 로봇 등의 새로운 매체들이 아동의 학습 교재로 활용되고 있으며, 이에 따라 아동에게 제시되는 글의 전달 매체도 변화하고 있다. 디지털 환경에 속한 아동들은 인쇄물과 이미지뿐만 아니라 소리나 목소리가 동시에 제시되는 복합 양식 텍스트(multimodal text)에 대한 경험이 증가하였다(Evans, 2011). 텍스트에 관한 시각 및 청각적 정보를 함께 제시하는 복합 양식이 증가함에도 불구하고, 이러한 양식이 아동의 이야기 이해

력에 미치는 영향을 살펴본 연구는 찾아보기 어렵다.

이러한 복합 양식 중 들으며 읽기 Reading while Listening (RWL) 방식은 글과 오디오가 동시에 제시되는 방식으로, 글을 스스로 읽기만 하는 단일 양식에 비해 글의 전반적인 이해력에 긍정적인 영향을 준다(Brown, Waring, & Donkaewbua, 2008; Chang 2009; Chang & Millet, 2014; Chen, 2021; Tangkarn & Gampfer, 2020). 많은 선행연구들에서 들으며 읽기 방식이 어휘력(Brown et al., 2008; Teng, 2018; Vu & Peters, 2021)과 참여도 및 집중도(Mestres, Baró, & Garriga, 2019; Tragant & Vallbona, 2018)를 향상시킨다고 하였다. 이와 더불어, 아동들의 경우 들으며 읽기(RWL) 양식을 읽기 단일 양식 Reading Only (RO)보다 선호하는 것으로 보고되었다(Mestres et al., 2019; Tragant, Muñoz, & Spada, 2016). 구체적으로, Chang (2009)이 18-19세 학생을 대상으로 읽기 단독 양식(RO)과 들으며 읽기(RWL) 양식 간 읽기 이해력의 차이를 살펴본 결과, 학생들은 읽기 자극만 제시하는 경우보다 읽기와 듣기(RWL) 자극이 동시에 주어지는 조건에서 텍스트 이해력이 더 높게 나타났다. 또한, Chen (2021)의 연구에 따르면 50명의 미국 대학생을 대상으로 읽기 조건 집단, 듣기 및 읽기 동시 조건 집단으로 나누어 비단어 학습 수행력을 살펴본 결과 읽기 듣기 동시 조건 집단의 수행이 유의하게 높은 것으로 나타나, 복합 양식이 이야기 이해에 미치는 긍정적인 영향을 확인할 수 있었다.

여러 선행연구에서 들으며 읽기 전략이 해독, 읽기 유창성, 읽기 이해와 같은 여러 영역에서의 읽기 수행력에 긍정적인 영향을 준다고 보고하였다(Hawkins, Marsicano, Schmitt, McCallum, & Musti-Rao, 2015; Teng, 2018; Winn, Skinner, Oliver, Hale, & Ziegler, 2006; Woodall, 2010). 이는 텍스트와 오디오가 동시에 제시되는 들으며 읽기(RWL) 양식에서 아동들이 인지적 자원을 글을 해독하는 과정에 덜 사용할 수 있고, 내용 이해에 더 많이 활용할 수 있기 때문으로 해석된다(LaBerge & Samuels, 1974; Mayer, Moreno, Boire, & Vagge, 1999). 글과 오디오가 동시에 제시되는 조건에서는 독자가 단어를 하나씩 읽어나가는 것이 아니라 단어들을 의미 있는 단위로 묶어 처리할 수 있기 때문에(Day & Bamford, 1998), 이러한 전략이 제시되는 자극들을 의미 단위로 그룹화(chunking)하여 정보를 효율적으로 처리할 수 있도록 돕는다. 또한, 글과 오디오가 함께 제시되는 복합 양식은 청각적 자극이 읽기 정보 처리 과정에 보조적인 역할을 하여 독자가 주의력을 잃지 않고 지속해서 정보를 처리할 수 있도록 도와주기 때문에, 이야기 이해력 향상에 효과적인 것으로 나타났다(Chang & Millett, 2015). 그러나 일부 연구자들은 읽기 중에 시각적 정보와 청각적 정보

가 동시에 제시될 때, 두 가지 유형의 정보가 함께 처리되어야 하므로 결과적으로 인지 부하가 증가하고 읽기 효율이 감소한다고 주장하기도 하였다(Brünken, Plass, & Moreno, 2010; Diao & Sweller, 2007). 그러나 대부분의 선행연구는 성인이나 이중언어 사용자, 혹은 외국어 학습자를 대상으로 텍스트 제시 양식의 효과를 살펴보았다. 따라서 아동을 대상으로 이야기 제시 양식이 이야기 이해력에 미치는 영향에 대한 더 많은 연구 기반 증거가 필요한 실정이다. 최근 기초학력 미달, 읽기 학습 부진 및 장애 아동이 큰 폭으로 증가함에 따라(Cho & Kim, 2020; D. Lee, 2019) 이들의 읽기 학습 능력 향상을 위한 효과적인 지도 방안에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 본 연구는 이야기 제시 양식에 따른 학령기 아동의 이야기 이해 특성을 살펴봄으로써 추후 읽기 부진 및 읽기 장애 아동, 다문화 배경 아동을 대상으로 하는 읽기 지도에 활용할 수 있는 효과적인 방안을 제시하고자 하였다.

이를 위해 본 연구는 이야기 이해력이 중요한 초등학교 1~6학년을 대상으로 텍스트 유형(이야기글, 설명글)과 이야기 제시 양식(듣기, 들으며 읽기, 읽기)에 따른 이야기 이해 수행력을 알아보고자 한다. 학령기 아동이 이야기가 제시되는 양식이 듣기 단독, 들으며 읽기, 읽기 단독인지에 따라 이야기글과 설명글에 대한 이야기 이해의 정도가 달라지는지를 파악하는 것은 학령기 아동의 이야기 이해 특성을 이해하는 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 또한 이야기 이해 능력 평가 및 지도 시 고려할 요소에 대한 교육적 시사점을 제공할 것이다. 구체적으로는 학교 현장에서 학년별, 텍스트 유형별로 각각 다른 이야기 제시 양식을 선택한 부가적인 자료(동영상, 오디오북 등)가 효과적이지 확인할 수 있을 것이다. 또한 학년별 지도 계획 수립 시 텍스트 유형별 비중과 각 텍스트 유형에 적합한 이야기 제시 양식을 선택하는데 본 연구 자료를 활용할 수 있을 것이다.

본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 학령기 아동의 이야기 이해 수행력은 학년, 텍스트 유형(이야기글, 설명글), 이야기 양식(듣기, 들으며 읽기, 읽기)에 따라 유의한 차이가 있는가?

Methods

연구대상

본 연구는 서울시에 소재한 초등학교에 재학 중인 1~6학년 아동 총 348명(남 178명, 여 170명)을 대상으로 하였다. 아동

의 부모님에게 연구 참여에 관한 안내문을 발송하였으며, 연구 참여에 동의한 경우 본 연구에 참여하였다. 본 연구의 대상은 한국판 카우프만 간편지능검사 2 (Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II [KBIT-II]; Kaufman & Kaufman, 2004/2020) 결과 비언어성 지능이 표준점수 85점(-1SD) 이상이며, 교사 및 부모 보고에 따라 신경학적 손상, 시·청각 등의 감각적 문제, 구강 구조 및 운동 능력 장애 등이 없다고 보고된 아동으로 선정하였다. Table 1에 대상 아동의 기본 정보를 제시하였다.

Table 1
Participants' Information

Grade (<i>n</i>)	Age (Month)	Non-verbal IQ
	Mean (<i>SD</i>)	Mean (<i>SD</i>)
1 (53)	81.75 (3.59)	114.58 (14.99)
2 (63)	94.28 (3.41)	118.65 (14.75)
3 (60)	108.26 (3.69)	121.35 (14.57)
4 (65)	119.72 (3.37)	126.33 (10.70)
5 (54)	133.59 (4.00)	120.18 (14.04)
6 (53)	146.50 (3.98)	123.08 (10.51)

연구도구

이야기 이해 과제

모든 아동은 이야기 이해 과제를 세 가지의 제시 양식(듣기, 들으며 읽기, 읽기)에 따라 수행 후 이야기 이해 평가 질문에 답하였다.

본 연구는 아동의 이야기 이해 능력 평가를 위해 이야기 이해 과제(Chung et al., 2023; Park, Yang, Jeong, Kim, & Yim, 2023)를 실시하였다. 본 과제의 지문은 총 여섯 개로 구성되어 있으며, 텍스트의 유형에 따라 각각 이야기글 세 개(소원 원정대의 대모험, 람보의 날개를 찾아서, 삐죽삐죽 아기 선인장), 설명글 세 개(세계 동물의 날, 세금의 이모저모, 세계 물의 날)로 이루어져 있다.

이야기 제시 양식에 따른 차이를 살펴보기 위하여 모든 대상 아동에게 동일한 난이도로 조정된 이야기 이해 과제를 제시하였다. 해당 과제는 교수 1인과, 석박사과정 학생 6인이 검토하여 제작되었다. KReaD 분석을 실시하여 글의 난이도를 수치화한 결과(Gho & Lee, 2020), 이야기글은 KReaD 지수 2.78학년이었으며 설명글의 난이도는 KReaD 지수 5.29학년으로 분석됨에 따라, 이야기글은 총 문장 수 73개, 총 어절 수 평균 803.67개, 문장 당 어절 개수 평균 11.01개로 통일된 상태

로 구성된 반면, 설명글은 이야기글의 절반 수준으로 총 문장 수 37개, 총 어절 수 평균 419.67, 문장 당 어절 개수 11.01개로 일치시킨 상태로 구성되었다.

이야기 이해 질문

아동이 글을 읽은 후 제시된 이야기 이해 평가 질문은 선행 연구(Kang & Yim, 2018)의 읽기 이해력 과제를 수정·보완하여 사용하였다. 평가 질문은 이야기 이해 과제와 동일하게 교수 1인과 박사과정 3인, 석사과정 2인의 검토를 거쳐 제작되었다. 검토 과정에서 1급 언어재활사 2인에게 문항에 대한 타당도 평가를 5점 척도로 실시하였으며, 모든 평가 문항은 4점 이상에 해당하였다. 이야기 이해 질문은 사실적 질문과 추론적 질문, 두 가지의 유형으로 구성되었다. 사실적 질문은 명시적으로 제시된 사실적 정보에 관한 질문으로 구성되었고, 추론적 질문은 글에 내포된 정보를 연결하여 생략된 내용을 추론하고 인물의 의도 및 목적 등에 관한 질문으로 구성되었다.

이야기글 이해 질문은 사실적 질문 10개, 추론적 질문 9개, 총 19개로 구성되었다. 설명글 이해 질문은 사실적 질문 9개, 추론적 질문 9개, 총 18개로 구성되었다. 각 문항의 점수는 난이도 및 구성에 따라 1~3점 척도로 배점되었다. 예를 들어, “이야기에 나온 못생겼지만 개성 있는 동물들은 어떤 것들이 있나요?” 박쥐, 긴코원숭이 등으로 응답하는 단답형 문항에는 1점을 배정하였으며, “못생긴 동물 보호 협회가 주장하는 것은 무엇인가요?” 못생긴 동물들도 귀여운 동물들처럼 똑같이 보호와 관심을 받아야 함 등으로 응답하는 서술형 문항에는 2점을 배정하였다. 본 연구에서 사용된 읽기이해 질문은 Table 2에 제시하였다.

총점은 이야기글과 설명글 각각 34점, 32점이었으며 원점수를 백분율(%)로 변환하여 분석하였다.

연구절차

본 연구는 조용하고 쾌적한 장소에서 연구자와 아동이 1:1로 모니터 화면에 제시되는 자극을 보는 상황에서 이루어졌다. 아동은 설명글 2개와 이야기글 1개, 혹은 설명글 1개와 이야기글 2개에 대한 이해 과제를 수행하였다. 아동에게 배정된 세 지문은 각각 다른 세 가지 제시 양식으로 모니터 화면에 제시되었다. 각 페이지는 한 슬라이드 당 10줄의 문장으로 구성되었으며, 연구자는 아동에게 각 이야기 양식에 따라 이야기를 제시한 직후, 이해 과제 질문을 하였다. 모든 질문은 슬라이드

Table 2
Examples of story comprehension questions

Types of question	No.	Expository text: World animal day
Literal question	1	What day is every October 4? (1 point)
	2	October 4 is “World Animal Day.” Why was this day established?
	3	World Animal Day was created to draw attention to the protection of animals. Then why was the “Ugly Animal Protection Association” created?
	4	What does the Ugly Animal Protection Association claim?
	5	What does this story say that makes people more or less interested in animals? (1 point)
		The rest of the questions are omitted.
Inferential questions	1	Researchers in Australia studied animals by dividing them into cute, ordinary, and ugly animals. Why did they classify like this?
	2	“Extinction” means an animal will disappear completely from the Earth. What are some activities that you can do to protect an endangered animal? Feel free to answer as much as you want.
	3	If people become more interested in ugly animals, what changes will happen to the world of animals?
	4	What does the slogan “Not all animals can be pandas” mean?
	5	In addition to studying ugly animals, the Ugly Animal Protection Association also runs activities to inform many people that ugly animals are also worth protecting. What kind of activities could be there? Think freely about it.
		The rest of the questions are omitted.

파일로 제작되어 아동에게 화면에 직접 제시함과 동시에 연구자가 직접 소리 내어 읽어주었다. 연구자의 질문에 아동은 구어로 응답하였다. 이야기 이해 과제는 아동의 수행력에 따라 약 40~50분 소요되었다.

이야기 제시 양식

여섯 개의 지문은 읽기 양식에 따라 듣기 조건, 들으며 읽기 조건, 읽기 조건으로 구분되었다. 모든 아동은 총 여섯 개의 지문 중 설명글 2개와 이야기글 1개, 혹은 설명글 1개와 이야기글 2개에 대한 이해 과제를 수행하였다. 아동은 무선 배치를 통해 각 지문 및 조건에 배치되었다. 모든 이야기 자극은 컴퓨터 모니터를 통해 제시되었다.

듣기 조건에서는 컴퓨터 화면에 순차적으로 제시되는 그림을 보면서 동시에 이야기의 내레이션을 듣도록 하였다. 이야기 내용은 성인 여성의 편안한 말 속도로 제시되었으며, 글자 없이 그림만 제공되었다. 각 페이지에 할당된 음성이 모두 재생되고 나면 자동으로 다음 그림으로 넘어가도록 구성되었다. 들으며 읽기 조건에서 아동은 재생되는 오디오를 듣는 동시에 화면에 제시된 줄글을 읽도록 하였으며, 각 페이지에 해당하는 음성이 재생 완료되면 자동으로 다음 페이지로 넘어가도록 하였다. 듣기 조건과 들으며 읽기 조건에서 사용된 음성의 길

이는 이야기 글 평균 시간 9분 2초(지문 A 9분 7초, 지문 B 8분 53초, 지문 C 9분 6초), 설명글 평균 시간 4분 51.6초(지문 A 4분 59초, 지문 B 4분 38초, 지문 C 4분 58초)로, 두 조건에서 모두 같은 시간 동안 제시되었다. 읽기 조건에서는 아동이 화면에 제시된 줄글을 스스로 읽도록 하였다. 별도의 음성파일은 재생되지 않았으며, 아동이 페이지 내 글을 다 읽은 후 다음 페이지로 넘어가도록 하였다.

자료분석

박사과정 연구보조원 3인이 전체 이이گی이해 과제 채점 결과에 대한 재검을 시행하였다. 전체 자료 중 10%를 선정하여 평가자 간 신뢰도를 분석한 결과, $r = .09$ 수준으로 나타났다.

모든 자료에 대한 통계적 분석은 SPSS 28.0 (IBM Co., Armonk, NY)을 사용하여 실시하였다. 학년 간 텍스트 유형(이야기글, 설명글) 및 이야기 제시 양식(듣기, 들으면서 읽기, 읽기)에 따른 이야기 이해 수행력에 유의한 차이가 있는지를 살펴보기 위해 삼원혼합분산분석(three-way mixed ANOVA)을 실시하였다.

Table 3
Descriptive Statistics of Story Comprehension Task

Grade	Listening		Reading while listening		Reading	
	Fiction	Non-fiction	Fiction	Non-fiction	Fiction	Non-fiction
1 (n = 53)	71.68 (15.51)	27.94 (19.20)	63.17 (21.98)	38.11 (23.10)	51.93 (24.70)	27.24 (26.92)
2 (n = 63)	82.51 (13.03)	44.32 (19.85)	76.57 (14.07)	57.07 (21.72)	72.44 (21.11)	46.68 (25.36)
3 (n = 60)	86.87 (14.99)	72.16 (19.03)	84.93 (18.69)	67.91 (23.86)	80.71 (15.88)	70.49 (23.29)
4 (n = 65)	91.34 (7.02)	79.27 (13.71)	88.52 (9.96)	81.25 (11.85)	89.54 (8.42)	74.16 (17.48)
5 (n = 54)	88.11 (13.55)	79.43 (10.17)	86.65 (12.01)	84.28 (15.26)	86.99 (16.36)	78.01 (14.77)
6 (n = 53)	91.34 (6.49)	82.12 (15.80)	89.74 (15.89)	84.04 (11.82)	87.92 (12.01)	95.26 (11.40)

Note. Values are presented as mean (SD).

Results

학년 간 텍스트 유형 및 이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해 수행력의 기술통계 결과를 Table 3에 제시하였다.

먼저, 학년의 주효과가 유의하였다($F(5,1047) = 138.56, p < .001$). 즉, 학년에 따라 이야기 이해 수행력에 차이가 나타났다. Bonferroni 사후비교검정을 실시한 결과, 1학년의 이해력은 2, 3, 4, 5, 6학년의 이해력보다 유의하게 낮았으며 ($p < .001$), 2학년의 이해력은 3, 4, 5, 6학년의 이해력보다 유의하게 낮았다($p < .001$). 또한 3학년도 그 외 4, 5, 6학년에 비해 유의하게 낮은 이야기 이해력을 보였다($p < .01$). 즉, 저학년 아동들은 고학년에 비해 이야기 이해 수행력이 낮게 나타났으며, 고학년인 초등학교 4~6학년에서는 학년 간에 이야기 이해 수행력 차이가 유의하지 않았다.

텍스트 유형의 주효과가 통계적으로 유의하였다($F(1,1047) = 222.72, p < .001$). 이야기글 이해력($M = 82.05, SD = 17.88$) 설명글 이해력($M = 66.38, SD = 23.53$)보다 유의하게 높았다.

이야기 제시 양식의 주효과가 통계적으로 유의하였다($F(2,1047) = 5.104, p < .01$). Bonferroni 사후비교분석을 실시한 결과, 듣기와 읽기 양식 간 이야기 이해 수행력 차이가 유의하였으며($p < .05$), 들으며 읽기와 읽기 양식 간 이야기 이해 수행력 차이가 유의하였다($p < .01$). 들으며 읽기($M = 75.19, SD = 21.67$), 듣기($M = 74.76, SD = 22.76$), 읽기($M = 70.95, SD = 23.12$) 순으로 높은 수행을 보였다. 이는 들으며 읽기의 복합 양식으로 글이 제시되었을 때 아동의 이야기 이해력 점수가 가장 높았음을 의미한다. 또한, 들으며 읽기 복합 양식에서의

수행력이 스스로 글을 읽는 읽기 단독 양식에서의 수행력보다 유의하게 높았다.

학년과 이야기 제시 조건 간 이차상호작용이 통계적으로 유의하지 않았으나 ($F(10,1047) = .742, p = .685$) 학년과 텍스트 유형 간 이차상호작용이 통계적으로 유의하였다($F(5,1047) = 17.28, p < .001$). 이에 따라 사후분석을 실시한 결과, 학년 간 이야기글과 설명글의 차이가 통계적으로 유의하였다($p < .05$). 1학년~4학년에서의 텍스트 유형 간 차이가 5~6학년의 텍스트 유형 간 차이에 비해 유의하게 컸다($p < .001$). 즉, 1~4학년 아동은 설명글보다 이야기글에서의 이야기 이해 점수가 높았고, 5~6학년은 설명글과 이야기글 이야기 이해 점수의 차이가 유의하지 않았다. 이에 대한 그래프는 Figure 1에 제시하였다.

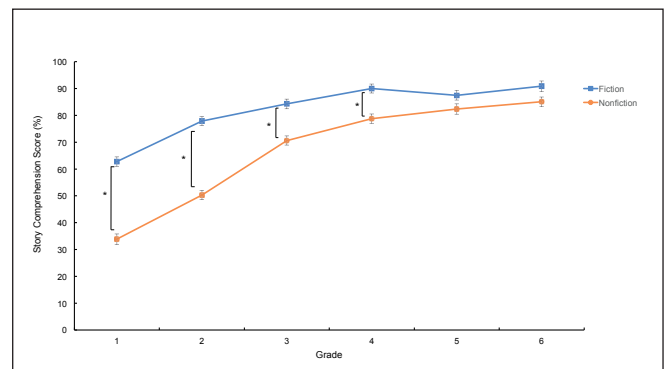


Figure 1. Story comprehension score by grade and text type.
* $p < .05$.

텍스트 유형 및 이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해 수행력에 유의한 차이가 살펴본 결과, 이차상호작용이 통계적으로

유의하였다. ($F(2,1047) = 5.21, p < .01$). 이에 따라 사후분석을 실시한 결과, 이야기글에서는 듣기 조건과 읽기 조건 간 유의한 차이가 있었으며 ($p < .05$), 설명글에서는 이야기 제시 양식 간 유의한 차이가 나타나지 않았다 ($p > .05$). 이는 이야기글에서는 이야기를 듣고 이해한 수행력이 스스로 읽고 이해한 수행력보다 높았음을 의미한다. 반면, 설명글은 듣기, 들으며 읽기, 읽기 양식에 따른 이야기 이해 수행력의 차이가 나타나지 않았다.

이에 대한 그래프는 Figure 2에 제시하였다.

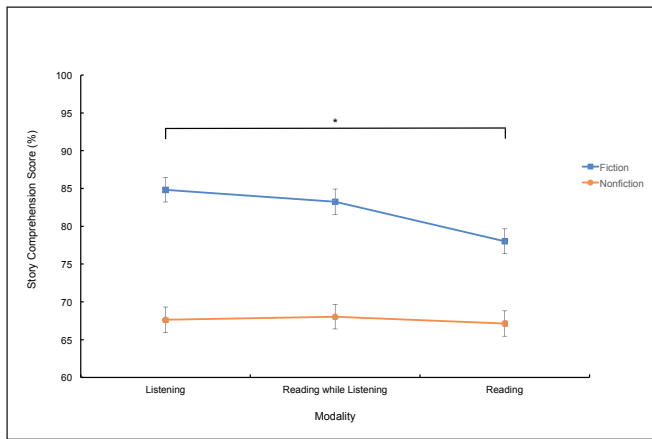


Figure 2. Story comprehension score by modality and text type. * $p < .05$.

학년과 이야기 제시 조건 및 텍스트 유형에 대한 삼차상호 작용은 유의하지 않았다($F(10,1047) = .742, p = .067$).

Discussion

본 연구는 학년 간 텍스트 유형과 이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해 수행력을 살펴보고자 하였다. 초등학교 1~6학년 아동 348명을 대상으로 이야기글과 설명글을 다른 양식(듣기, 들으며 읽기, 읽기)에 따라 제시하고, 사실적 질문과 추론적 질문으로 구성된 이야기 이해 평가를 실시하여 학령기 아동의 이야기 수행력 차이를 알아보았다. 그 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 학년이 올라감에 따라 이야기 이해력은 증가하였다. 저학년 아동들은 고학년에 비해 유의하게 낮은 이야기 이해 수행력을 보였다. 이는 듣기 이해와 읽기 이해 능력이 학년이 증가하면서 발달한다는 결과는 선행연구들과 일치한다 (Diakidoy et al., 2005; Hwang, Kim, & Lee, 2007).

또한, 아동들의 이야기글 이해력이 설명글 이해력보다 높

게 나타났다. 이는 설명글보다 이야기글에서의 높은 수행력을 보고한 선행연구들과 일치하는 결과이다(Berkowitz & Taylor, 1981; Lehto & Anttila, 2003; Olson, 1985). 지문 유형에 따른 이야기 이해력의 차이를 다룬 선행연구에 의하면, 이야기글은 텍스트를 구성하는 사실이나 개념, 아이디어 등이 시간 및 공간적으로 잘 정돈된 상태로 배열되어 있으며 이러한 배열성이 텍스트 이해에 도움을 주는 반면(H. J. Lee, 2015), 설명글은 논리적 관계를 통해 연결된 개념을 다루고(Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003), 성공적인 이해를 위해서는 다양한 글의 구조에 대한 지식과 배경지식이 필요하기 때문에(Catts & Kamhi, 2005b) 이야기글에서의 이해 능력이 더 높게 나타났다. 본 연구에서도 지문 유형에 따른 이야기 이해력의 차이가 나타났으며, 이러한 결과는 텍스트의 유형에 따라 이해하기 위한 인지 처리 과정이 다르며, 성공적인 이해를 위해서는 각 텍스트 유형에 맞는 전략을 사용해야 함을 의미한다. 특히, 학년이 올라감에 따라 읽기 기술 학습에서 학습을 위한 읽기로의 전환이 이루어지고(Chall, 1983), 다양한 교과 내용이 점차 설명글의 양식으로 제시되는 비중이 늘어가게 됨을 고려할 때 (M. Park & Jung, 2018), 이야기글과 설명글에 대한 이해를 함께 살펴보는 것이 중요하며, 텍스트 유형에 따라 아동들이 보이는 이해 능력의 차이를 고려하여 적절한 지도를 할 필요가 있다. 그러나 지문 유형에 따라 이야기 이해 수행력이 달라짐을 보고한 본 연구의 결과에는 지문 간 난이도 차이가 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 설명글과 이야기글 유형의 난이도를 조정하는 과정을 거친 후에도 글의 구조, 어휘 등의 차이로 이야기글의 난이도와 설명글의 난이도를 완전히 동일한 수준으로 맞추는 데에 한계가 있었으며, 이러한 난이도의 차이로 인해 이야기 이해력에 차이가 나타났을 가능성이 있다. 따라서 후속연구에서는 설명글과 이야기글의 난이도를 일치하여 지문 유형에 따른 이야기 이해력 특성을 살펴봄으로써 연구의 타당도를 높일 필요가 있을 것으로 보인다.

다음으로, 이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해력을 비교한 결과, 들으며 읽기, 듣기, 읽기 순으로 높은 수행을 보였으며, 사후검정 결과 듣기와 읽기, 들으며 읽기와 읽기 양식 간 차이가 유의하게 나타났다. 이는 학령기 아동들이 듣기 이해와 읽기 이해 능력에 차이를 보인다는 선행연구 결과(Diakidoy et al., 2005)를 지지하는 결과이다. 선행연구에 따르면, 읽기 이해는 복잡하고 어려운 과정으로 점차 정교화되고 심화하여 고학년까지 발달하여(M. Kim & Pae, 2012) 초등학교 저학년 시기에는 듣기 이해 능력이 읽기 이해 능력보다 높게 나타나지만, 학년이 올라감에 따라 듣기 이해 능력과 읽기 이해 능력 간

차이가 줄어든다. 이후 중학교 시기에는 듣기 이해력보다 읽기 이해력이 높아지는 양상을 보인다. 즉, 초등학교 시기에는 듣기 이해 능력이 읽기 이해 능력보다 선행하여 발달하기 때문에 아동들이 스스로 읽기를 통해 텍스트를 성공적으로 이해하는 것보다 듣고 이해하는 것이 더 수월하므로 듣기 단독 양식에서의 이해력이 읽기 단독 양식에서의 이해력보다 높게 나타났다고 볼 수 있다. 또한, 들으며 읽기의 복합 양식에서 아동들이 가장 높은 점수를 보였으며, 구체적으로는 들으며 읽기와 읽기 양식 간 차이가 유의하게 나타났다. 글과 오디오가 동시에 제시되는 들으며 읽는 방식에서 오디오가 이야기 이해를 돕는 보조적인 역할을 한 것으로 나타났다. 이는 복합 양식이 이야기 이해력에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구들의 결과와 일치한다(Chang 2009; Chang & Millet, 2014; Chang & Millett, 2015; Chen, 2021; Gorsuch & Taguchi, 2008). 특히 읽기 기술이 발달하는 시기인 학령기 아동은 스스로 글을 읽고 이해하는 것보다 오디오를 들으면서 동시에 읽는 것이 글자를 해독하는 것에 에너지를 덜 쓰고, 글의 내용을 이해하는 것에 더 집중하여 전반적인 이야기 이해력이 향상된 것으로 해석할 수 있다(Day & Bamford, 1998; LaBerge & Samuels, 1974).

학년과 텍스트 유형의 이차상호작용이 유의하였으며, 이는 텍스트 유형에 따른 이야기 이해력이 학년에 따라 다르게 나타났음을 의미한다. 1~4학년의 경우 설명글의 이해력이 이야기글 이해력에 비해 점수가 유의하게 낮게 나타나 텍스트 유형에 따른 이해력의 차이가 크게 나타났다. 반면, 5~6학년은 이야기글과 설명글에 따른 이야기 이해 수행력에 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 학령기 아동은 이야기글보다 설명글에서 더 어려움을 보인다는 선행연구의 결과와 일치하지만(Berkowitz & Taylor, 1981; Lehto & Anttila, 2003; Olson, 1985), 고학년인 5~6학년에게서는 다른 양상이 나타날 수 있음을 의미한다. Chall의 읽기 발달 이론 중 초등 고학년에 해당하는 3단계는 아동이 학습하기 위한 수준을 넘어 지식을 축적하는 수준에 이르는 단계이다. 이 시기 아동은 더 알고자 하는 욕구를 바탕으로 많은 지식을 습득하기에 효율적으로 보다 더 많은 지식을 습득할 수 있는 방법을 모색하고 익혀간다(Chall, 1983). 본 이론에 따르면 이야기글과 설명글을 읽은 5, 6학년은 두 유형의 지문에서 모두 효율적으로 정보를 습득하여 이해할 수 있는 수준에 도달했다고 해석할 수 있다. 이와 같이 학년이 올라감에 따라 학령기 아동은 '배우기 위해 읽는 과정'에 더욱 비중을 두고 학습 독서를 바탕으로 하는 의미 중심의 글 읽기를 시작하기 때문에(Chall, 1996) 텍스트 유형 간 이야기 이해 능력의 차이가 고학년에서는 줄어들었음을 알 수 있다.

텍스트 유형과 이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해력의 차이를 살펴본 결과, 이야기글에서는 듣기 양식과 읽기 양식 간 유의한 차이가 나타났으며, 설명글에서는 이야기 제시 양식 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 본 연구의 결과는 자극 제시 양식에 따른 이야기 이해 과제 수행력의 차이를 보고한 선행연구의 결과와 일치한다(Chang, 2009; Chen, 2021). 구체적으로 결과를 살펴보면, 이야기글의 경우, 이야기를 오디오로 제시한 조건(듣기 단독 양식)에서 가장 높은 수행력을 보였으며, 텍스트로만 제시한 조건(읽기 단독 양식)에서 가장 낮은 수행력을 보였다. 이야기글은 설명글에 비해 이야기글의 구조가 예측 가능하고, 주제 또한 일상적인 경험과 연관성이 높아 선행지식에 근거하여 추론하는 것이 더 수월하다(Yildirim, Yildiz, Ates, & Rasinski, 2010). 따라서 이야기글에서는 오디오로 이야기를 듣는 것이 스스로 글을 읽고 이해하는 것보다 이야기 이해에 더 도움이 된 것으로 나타났다. 또한 통계적으로 유의하지는 않았지만 들으며 읽기 양식에서 이야기 이해 점수가 읽기 단독 양식보다 높게 나타나는 경향을 확인하였다. 들으며 읽기(RWL) 방식이 읽기 단일 양식에 비해 글의 전반적인 이해력에 긍정적인 영향을 준다는 선행연구의 결과와 일치하며(Chang 2009; Chang & Millet, 2014; Chang & Millett, 2015; Gorsuch & Taguchi, 2008), 학령기 아동들에게 텍스트를 들으며 읽기의 복합 양식으로 제시하는 것이 정보를 처리할 때 보조적인 역할을 하여 이야기 이해력을 향상하는 것에 도움을 줄 수 있음을 시사한다.

이야기글에서 오디오는 아동이 이야기를 들으며 그 흐름을 이해하는 것에 충분히 보조 역할을 한 반면, 정보를 전달하기 위한 목적인 설명글의 이해력은 제시 양식과는 관계가 없었다. 이처럼 제시 방식 간 차이가 나는 현상은 텍스트 유형에 따라 각 제시 방식이 아동의 이야기 이해에 미친 영향이 달랐기 때문이다. 일반적으로 설명글은 이야기글에 비해 더 많은 인지 과정을 필요로 하고, 설명글은 글의 구조가 복잡하고 다양한 수사 구조로 이루어져 있는 등 이야기글에 비해 난이도가 높은 것으로 알려져 있다(Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007; Sáenz & Fuchs, 2002). 따라서 처음 접하는 개념들에 대해 이해가 필요한 설명글의 경우, 듣기만으로는 정보를 파악하고 추론하는 것이 어려웠을 것으로 볼 수 있다. 제시되는 오디오가 텍스트의 내용을 이해할 때 이야기글 만큼 기여하지 않아 제시 양식 간의 차이가 나타나지 않은 것으로 해석된다. 즉, 오디오와 텍스트가 함께 제시되는 복합 양식은 설명글의 이야기 이해 수준을 높이는 방법으로는 효과적이지 않았음을 보여준다.

본 연구의 제한점 및 제언 사항은 다음과 같다. 첫째, 본 연

구는 초등학교 전 학년에 걸쳐 이야기 제시 양식이 이야기 이해에 미치는 영향을 비교 분석하고자, 모든 대상 아동에게 동일한 난이도의 지문으로 통일하여 제시하였다. 이에 따라 고학년 아동에게서는 이야기글의 난이도가 비교적 낮아 천정효과(ceiling effect)가 나타났을 가능성이 있다. 따라서 후속 연구에서는 저학년과 고학을 구분하여 이야기 제시 양식에 따른 이야기 이해력을 살펴보는 것이 필요할 것이다. 또한 본 연구의 연구대상자는 서울시에 소재한 초등학교 학생들로만 하였으므로, 본 연구의 연구 결과를 국내의 다른 지역의 초등학교생들에게까지 일반화하기에는 한계가 있다. 후속 연구에서는 여러 지역에서 연구 대상자를 모집하여 이야기 이해 수행력을 살펴볼 것을 제안한다. 마지막으로, 본 연구의 대상자는 언어 발달 및 읽기 학습 장애가 없는 일반아동들을 대상으로 하였다. 따라서 효과적인 읽기 지도 양식을 파악하기 위해 향후 읽기 부진 및 학습 장애 아동들을 대상으로 이야기 제시 양식에 따른 수행력 의 차이를 추가적으로 살펴보는 연구가 실시될 필요가 있다.

본 연구는 아동의 텍스트 유형에 따른 듣기 이해, 읽기 이해 능력과 더불어 듣기 및 읽기 복합 양식에서의 이야기 이해력을 다각적으로 살펴보아 이야기 제시 양식이 학령기 아동의 이야기 이해력에 미치는 영향을 파악하고 이러한 이야기 이해 특성에 대한 기초자료를 제공하였다는 것에 의의가 있다. 특히 초등학교 저학년부터 고학년까지의 이야기 이해 특성을 포괄적으로 살펴보았다는 것에 의의가 있다. 학년 및 텍스트 유형에 따라 이야기 이해력에 도움을 주는 제시 양식에 대한 시사점을 제공하였으며, 이러한 향후 학령기 아동의 이야기 이해 능력 평가 및 지원 시 고려할 요소에 대한 근거로 활용될 수 있을 것이다.

Acknowledgements

This study is supported by the Ministry of Science and ICT of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2022R1A2C1005268).

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

References

In English

- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Bensoussan, M. (1990). EFL reading as seen through translation and discourse analysis: Narrative vs. expository texts. *English for Specific Purposes*, 9(1), 49-66. doi:0.1016/0889-4906(90)90028-B
- Berkowitz, S., & Taylor, B. (1981). The effects of text type and familiarity on the nature of information recalled by readers. In M. Kamil (Ed.), *Directions in reading: Research and instruction* (pp. 157-161). Washington, DC: National reading Conference.
- Bonitatibus, G. J., & Beal, C. R. (1996). Finding new meanings: Children's recognition of interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(1), 131-150. doi:10.1006/jecp.1996.0025
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99-114. doi:10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Brünken, R., Plass, J. L., & Moreno, R. (2010). Current issues and open questions in cognitive load research. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 253-272). New York: Cambridge University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: Guilford Press.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. (2005a). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005b). *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGrawHill.
- Chall, J. S. (1996). *American reading achievement: Should we*

- worry? *Research in the Teaching of English*, 30(3), 303-310.
- Chang, C.-S. (2009). Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories. *System*, 37(4), 652-663. doi:10.1016/j.system.2009.09.009
- Chang, C.-S., & Millett, S. (2014). The effect of extensive listening fluency: some hard evidence. *ELT Journal*, 68(1), 31-40. doi:10.1093/elt/cct052
- Chang, C.-S., & Millett, S. (2015). Improving reading rates and comprehension through audio assisted extensive reading for beginner learners. *System*, 52, 91-102. doi:10.1016/j.system.2015.05.003
- Chen, Y. (2021). Comparing incidental vocabulary learning from reading-only and reading-while-listening. *System*, 97, 102442. doi:10.1016/j.system.2020.102442
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. doi:10.1080/02702710590910584
- Diao, Y., & Sweller, J. (2007). Redundancy in foreign language reading comprehension instruction: Concurrent written and spoken presentations. *Learning and Instruction*, 17(1), 78-88. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.11.007
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. doi:10.1598/RRQ.35.2.1
- Evans, D. (2011). *The internet of things: How the next evolution of the internet is changing everything*. CISCO White Paper. Retrieved June 10, 2023, from <http://www.cisco.com>
- Francisco, L. D., & Madrazo, C. A. (2019). Reading habits, reading comprehension and academic performance of grade V pupils. *Asian ESP*, 15(2), 138-165.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. doi:10.1177/00222194070400030301
- García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and Individual Differences*, 35, 41-48. doi:10.1016/j.lindif.2014.07.013
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278. doi:10.1016/j.system.2007.09.009
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol 2, pp. 171-205). White Plains, NY: Longman.: Longman.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York: Guilford.
- Hawkins, R. O., Marsicano, R., Schmitt, A. J., McCallum, E., & Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment of Children*, 38(1), 49-70.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160. doi:10.1007/BF00401799
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Lehto, J. E., & Antilla, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143. doi:10.1080/00313830308615
- Lipson, M. Y. and Cooper, J. D. (2002). *Understanding and supporting comprehension development in the elementary and middle grades*. Retrieved June 10, 2023, from <http://www.eduplace.com>
- Lorch, E. P., Milich, R., & Sanchez, R. P. (1998). Story comprehension in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 163-178. doi:10.1023/A:1022602814828
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x
- Mayer, R. E., Moreno, R., Boire, M., & Vagge, S. (1999). Maximizing constructivist learning from multimedia communications by minimizing cognitive load. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 638-643. doi:10.1037/0022-0663.91.4.638
- McNamara, D. S., Levinstein, I. B., & Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 222-233. doi:10.3758/BF03195567
- Mestres, E. T., Baró, À. L., & Garriga, À. P. (2019). Linguistic and non-linguistic outcomes of a reading-while-listening program for young learners of English. *Reading and Writing*, 32, 819-838. doi:10.1007/s11145-018-9886-x
- Olson, M. W. (1985). Text type and reader ability: The effects on paraphrase and text-based inference questions. *Journal of*

- Reading Behavior*, 17(3), 199-214. doi:10.1080/10862968509547540
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. doi:10.1598/RRQ.38.1.3
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41. doi:10.1177/074193250202300105
- Suh, S. Y., & Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming. *Journal of Memory and Language*, 32(3), 279-300. doi:10.1006/jmla.1993.1015
- Tangkakarn, B., & Gampfer, C. (2020). *The effects of reading-while listening and listening-before-reading-while-listening on listening and vocabulary*. Retrieved from ERIC database. (EJ1259457)
- Teng, F. (2018). Incidental vocabulary acquisition from reading-only and reading-while-listening: A multi-dimensional approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 274-288. doi:10.1080/17501229.2016.1203328
- Tragant, E., Muñoz, C., & Spada, N. (2016). Maximizing young learners' input: An intervention program. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 234-257. doi:10.3138/cmlr.2942
- Tragant, E., & Vallbona, A. (2018). Reading while listening to learn: Young EFL learners & perceptions. *ELT Journal*, 72(4), 395-404. doi:10.1093/elt/ccy009
- Vu, D. V., & Peters, E. (2021). Vocabulary in English language learning, teaching, and testing in Vietnam: A review. *Education Sciences*, 11(9), 563. doi:10.3390/educsci11090563
- Winn, B. D., Skinner, C. H., Oliver, R., Hale, A. D., & Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 196-205. doi:10.1598/JAAL.50.3.4
- Woodall, B. (2010). Simultaneous listening and reading in ESL: Helping second language learners read (and enjoy reading) more efficiently. *TESOL Journal*, 1(2), 186-205. doi:10.5054/tj.2010.220151
- Yildirim, K., Yildiz, M., Ates, S., & Rasinski, T. (2010). *Fifth-grade Turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types*. Retrieved from ERIC database. (EJ919868)
- Curriculum and Instruction*, 20(9), 97-126. doi:10.22251/jlcci.2020.20.9.97
- Chung, H., Song, H., Cho, Y., Oh, Y., Joo, H., & Yim, D. (2023). Story comprehension skills of school-aged children by passage and question type according to story conditions. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 32(2), 49-60. doi:10.15724/jslhd.2023.32.2.049
- Hwang, J., Kim, Y.-T., & Lee, J. (2007). Reading comprehension ability in school-aged children. *Communication Sciences and Disorders*, 12(3), 412-428.
- Gho, Y., & Lee, G. (2020). Development of the Korean language text analysis program (KReaD Index). *Journal of Reading Research*, 56, 225-246. doi:10.17095/JRR.2020.56.8
- Kang, S.-N., & Yim, D. (2018). Reading comprehension and reading processing of school-aged children with specific language impairment using eye tracker. *Communication Sciences & Disorders*, 23(4), 914-928. doi:10.12963/csd.18551
- Kim, E. S., & Hwang, B. M. (2011). The effects of language intervention based on story grammar for comprehension of written stories in children with intellectual disabilities. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 20(3), 89-104. doi:10.15724/jslhd.2011.20.3.006
- Kim, M., & Pae, S. (2012). Reading skills and phonological processing abilities of Korean elementary school children with/without poor reading. *Communication Sciences and Disorders*, 17(4), 565-581.
- Kim, W. R., & Koh, H. J. (2019). The Analysis of inferential characteristics of poor comprehenders and average comprehenders on comprehension of expository text and narrative text: Using 'Think-aloud' method. *Journal of Korean Elementary Education*, 30(2), 135-150. doi:10.20972/Kjee.30.2.201906.135
- Lee, D. (2019). How do we understand and tackle learning difficulties?: Tasks and visions for the development of educating students with learning disabilities in Korea. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 16(1), 1-32. doi:10.47635/KJLD.2019.16.1.1
- Lee, H. J. (2015). Listening comprehension ability of school-aged children with specific language impairment using narrative and expository texts. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 24(3), 51-62. doi:10.15724/jslhd.2015.24.3.005
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2020). *Kaufman Brief Intelligence Test, Second Edition* (S. Moon, Trans.). Seoul: Insight. (Original work published 2004)
- Park, M., & Jung, K. H. (2018). Reading comprehension of expository texts in school-aged children according to text structure and question type. *Communication Sciences and Disorders*, 23(1), 83-93. doi:10.12963/csd.18465
- Park, W., Yang, Y., Jeong, E., Kim, A., & Yim, D. (2023). Correlation

In Korean

- Cho, T.-G., & Kim, Y.-W. (2020). The learning experience and meaning of students with learning disabilities only recognized as an underachiever. *Journal of Learner-Centered*

analysis between eye movement patterns and reading comprehension skills by reading condition in children with typical development and language impairment. *Communication Sciences and Disorders*, 28(1), 39-51. doi:10.12963/csd.23950

ORCID

Haeun Chung	https://orcid.org/0000-0001-5113-1754
Eunae Jeong	https://orcid.org/0000-0001-9314-3577
Seohyun Nam	https://orcid.org/0009-0005-0052-727X
Jeongwon Kim	https://orcid.org/0009-0001-3259-4849
Ayoung Kim	https://orcid.org/0000-0003-3474-8538
Ser Rin Yoon	https://orcid.org/0009-0005-5439-5145
Dongsun Yim	https://orcid.org/0000-0001-8254-9504

Received June 15, 2023

Revision received September 15, 2023

Accepted November 03, 2023