

## 이야기 지도 전략 교수가 읽기장애학생의 읽기이해 성취도에 미치는 효과

김애화\*

단국대학교 특수교육과

김의정

나사렛대학교 특수교육과

강은영

텍사스 주립대학교

---

### 《요약》

---

본 연구에서는 이야기 지도 전략 교수가 읽기장애학생의 읽기이해 성취도에 미치는 효과성을 검증하고자 하였다. 이를 위해 서울시에 소재한 초등학교 3학년에 재학 중인 세 명의 읽기장애학생이 본 연구에 참여하였다. 본 연구에서 실시한 중재의 효과를 조사하기 위해 A-B 설계를 세 참여자에게 반복 적용하였다. 연구결과에 따르면, 중재의 실시와 함께 모든 참여자의 읽기이해 성취도가 기초선에 비해 향상된 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 유지기간 동안 모든 참여자의 읽기이해 성취도가 중재단계와 비슷한 것으로 나타나 중재기간에 습득한 읽기이해 성취도 평가 점수가 유지된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 이야기 지도 전략 교수가 읽기장애학생의 읽기이해 성취도를 향상시키는데 효과적인 중재임을 시사한다. 본 연구 결과의 요약 및 연구 결과의 제한점이 논의되었다.

---

주제어 : 학습장애, 읽기장애, 이야기 지도 전략 교수, 읽기이해 성취도

---

---

\* 제1저자, 교신저자(aehwa@hanmail.net)

## 1. 서론

읽기는 성공적인 학교생활에 있어서 중요하며, 초등학교 3학년에서 읽기에 어려움을 나타내는 학생의 50%는 성인이 되어서도 지속적으로 심각한 읽기 문제를 보이기 때문에(Lyon, 1998) 읽기의 중요성이 더욱 강조된다. 특히 초등학교 3, 4학년 시기의 학생들은 단어인지의 문제보다는 읽기이해의 어려움을 호소한다. 읽기이해는 독자가 글과 상호작용하면서 글로부터 의미를 얻는 능력을 의미하며(Vellutino, 2003), 중심내용(main ideas)을 파악하는 것은 읽기이해의 핵심적인 요소이다. 주어진 과제 및 상황에 따라 글을 읽는 목적이 달라지기는 하지만, 중심내용을 파악하는 것은 글을 읽는 목적과 상관없이 글을 이해하는 과정에서 꼭 필요한 요소이다. 하지만, 중심내용을 파악하는 것은 상당히 어려운 과제이다. 중심 내용을 파악하기 위해서는 글의 구조를 파악하고, 글의 내용 간의 연결 관계에 대한 이해뿐만 아니라 글에서 가장 중요한 정보를 가려낼 수 있는 능력이 요구된다(Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Williams, 1988).

이야기글의 구조는 이야기글에 제시된 글의 내용이 어떻게 조직되어 있는지를 의미하며(Graesser, Golding, & Long, 1991; Tompkins & McGee, 1989), 일반적으로 ‘이야기 문법(story grammar)’이라고도 불리 운다(Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989). 이야기 문법은 이야기글의 구조적 요소로 구성되어 있어 이야기글의 내용 간의 연결 관계에 대한 이해 및 이를 바탕으로 이야기의 중요한 내용을 가려내는 능력을 향상시키는데 도움이 된다(Graesser, Golding, & Long, 1991). 이야기 문법의 구성 요소는 학자나 이야기의 난이도에 따라 차이를 보이기 는 하지만, 가장 기본적인 요소는 인물, 배경, 일련의 사건(Dickson, Simmons, & Kameenui, 1998)를 들 수 있다. 이러한 기본적인 요소를 확장시켜서 인물, 배경, 목적 또는 문제, 일련의 사건, 결말로 제안하는 학자가 있는가 하면(예, Idol & Croll, 1987; Johnson, Graham, & Harris, 1997), 인물, 배경, 발단 사건, 내적 반응, 인물의 시도, 결말을 제안한 학자도 있고(Anderson & Evans, 1996), 인물, 배경, 일련의 에피소드, 내적 반응, 주제를 제안한 학자도 있다(Boulineau, Fore, Hagan-Burke, & Burke, 2004).

이처럼 이야기 문법 요소에서는 다소 차이를 보이지만 여러 학자들은 공통적으로 이야기 문법을 중심으로 한 이야기글의 구조를 명시적으로 가르침으로써 학생들의 읽기이해 성취도를 향상시키는 데 주력하였다. 특히, 여러 학자들은 읽기부진 및 읽기장애학생이 글의 구조에 대한 이해가 부족한 것에 주목하고(Cain, 1996; Cain & Oakhill, 1996), 이들이 이야기 문법을 중심으로 한 이야기글의 구조에 대한 이해를 높일 필요가 있음을 강조하였다. 연구에 따르면, 읽기장애학생들의 이야기글의

구조에 대한 지식이 일반학생보다 느리게 발달하는 것으로 보고되었다. 예를 들어, Cain(1996)의 연구에 따르면, 읽기부진학생들은 이야기글의 앞부분에 등장인물과 배경에 관한 정보가 제시된다는 것에 대해 잘 인식하지 못하는 것으로 나타났다. 또 다른 연구들에서는 읽기장애학생은 이야기 문법의 요소를 회상하는 과제에서 일반학생에 비해 낮은 성취를 보였고, 특히 복잡하고 추상적인 요소(예, 결론 및 주제)를 회상하는데 더욱 어려움을 겪는다고 보고하였다(Griffith, Dastoli, Ripich, & Nwakanma, 1985; Griffith, Ripich, & Dastoli, 1986; Montague, Maddux, & Dereshiwsky, 1990; Wilkinson, Elkins, & Bain, 1995). 이에 일련의 연구에서 이야기 문법을 중심으로 한 이야기글의 구조에 대한 교수를 실시하고, 이야기 문법 요소를 중심으로 이야기글 내용을 분석하는 교수를 실시하였다(Gurney, Gersten, Dimoni, & Carinine, 1990; Idol & Croll, 1987). 이러한 연구들은 이야기 문법 교수를 실시할 때, 학생들의 이야기글의 구조에 대한 지식이 향상되고, 결과적으로 읽기이해 성취도 향상된다고 보고하였다(Arthaud & Goracke, 2006; Dimino, Taylor, & Gersten, 1995; Duke & Pearson, 2002; NRP, 2000; RAND, 2002).

이러한 일련의 연구들은 이야기 문법 요소를 중심으로 이야기글 구조에 대한 학생들의 민감도를 높이는 것에 초점을 맞추었다는 공통점이 있는 반면, 구체적인 교수 요소(instructional components) 측면에서는 다소 차이를 보였다. 우선 가장 많은 연구에서 공통적으로 포함하였던 교수 요소로는 명시적 교수를(explicit instruction) 들 수 있다. 읽기부진 및 읽기장애학생을 대상으로 이야기 문법에 대한 명시적 교수를 실시할 때 읽기이해 성취도가 향상된다는 것이 여러 연구에서 보고되었다(남미란, 이대식 2011; 황리리, 박현숙, 2004; Dimino et al., 1990; Gurney et al., 1990.) 예를 들어, Dimono와 동료들의 연구(1990)에서 적용한 이야기 지도(story map)<sup>1)</sup> 요소에 대한 명시적 교수는 교사가 소리 내어 생각하기를 통해 명시적으로 전략을 어떻게 사용하는지를 시범 보이고, 교사와 학생이 함께 이야기 지도 요소에 대한 질문에 대한 답을 찾는 스케폴딩 활동을 진행 한 후, 학생이 독립적으로 이야기 지도 요소를 찾아 쓰는 활동으로 실시되었다. 즉, 교사의 명시적 시범, 교사의 안내, 학생의 독립적인 전략 사용의 일련의 순서로 진행하는 것이 효과적임을 보고하였다.

두 번째로는 이야기 지도와 같은 그래픽 조직자를 활용하여 이야기 문법 교수를 실시하는 연구도 여러 편 발표되었다(남미란, 이대식 2011; 정대영, 이수자, 2006; 황리리, 박현숙, 2004; Boulineau et al., 2004; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Gardhill & Jitendra, 1999; Idol & Croll, 1987). 주로 교사와 학생들은 글을 읽

1) 이야기 지도란 이야기글의 구조적 요소로 구성된 이야기 문법의 요소를 시각적으로 제시한 그래픽 조직자로 이야기글의 구조에 대한 보다 구체적인 이해를 할 수 있게 도와주는 전략이다(Duke & Pearson, 2002)

으면서 이야기 지도의 각 요소에 해당하는 정보를 그래픽 조직자에 작성하는 형태로 수업이 진행된다. 이러한 이야기 지도를 활용한 교수는 읽기부진 및 읽기장애학생의 읽기이해 성취도를 높이는데 효과적인 것으로 보고되었다(Boulineau et al., 2004; Dole et al., 1996; Gardhill & Jitendra, 1999; Idol & Croll, 1987).

셋째, 이야기 문법과 쓰기가 결합된 교수의 효과성을 살펴본 연구도 수 편 발표되었는데(남미란, 이대식 2011; Dimino et al., 1990; Vallecorsa & deBettencourt, 1997), 특히 읽은 글의 내용을 간추려서 쓰는 활동을 포함시키는 경우가 많았다. 예를 들어, Dimino와 동료들(1990)의 연구에서는 글을 다 읽은 후 이야기 문법을 중심으로 읽은 글의 내용을 간추려서 쓰는 활동을 진행하였다.

넷째, 자기 질문(self-questioning)과 같은 초인지 전략과 결합한 이야기 문법 교수를 실시하는 연구가 수 편 발표되었고, 읽기부진 및 읽기장애학생의 읽기이해 성취도를 높이는 것으로 보고되었다(Carnine & Kinder, 1985; Faggella-Luby, Schumaker, & Descher, 2007; Griffey et al., 1988; Therrien, Wickstrom, & Jones, 2006). 이러한 연구들에서는 이야기 문법 요소와 관련한 자기 질문을 스스로에게 하게 하는 하거나(예, 누가 주인공이지? 이야기가 어떻게 끝났지?), 다양한 유형의 질문(예, 사실적 이해 질문<sup>2)</sup>, 글 기반 추론 이해 질문<sup>3)</sup>)에 대한 질문 만들어 스스로 답하게 하였다(예, 사실적 이해 질문의 예 ‘자니의 아버지의 직업은 무엇입니까?’, 글기반 추론 이해 질문의 예 ‘납치범들은 어떠한 어려움에 봉착했나요?’).

다섯째, 이야기 문법 교수에 자기 조절적 요소(self-regulation)인 목적 설정(goal setting)과 자기 교수(self instruction)의 요소를 결합한 교수의 효과성에 대한 연구도 일부 진행되었다(Johnson, Graham, & Harris, 1997). Johnson과 동료들(1997)은 목적 설정은 다시 말하기 과제에서 중심 내용을 얼마나 회상하는지에 대한 목적 설정과 목적을 얼마나 달성했는지에 대한 자기 점검(self-monitoring)의 요소를 결합한 집단, 이야기 문법 전략 사용에 관한 자기 교수를 결합한 집단, 목적 설정과 자기 교수 요소를 모두 결합한 집단, 이야기 요소 전략 집단, 통제 집단을 비교한 결과, 이야기 요소 전략을 가르친 모든 집단의 읽기이해가 향상된 것으로 보고하였다. 하지만, 자기 조절적 요소인 목적 설정(goal setting)과 자기 교수(self instruction)의 요소 중 그 어느 것도 추가적인 효과가 없는 것으로 나타났다.

이상에서 살펴본 이야기 문법 교수의 효과성에 관한 선행 연구들의 결과를 종합해 보면, 이야기 문법 교수가 읽기부진 및 읽기장애학생의 읽기이해를 높이는데 효과적이었으며, 특히 명시적 교수를 실시할 때, 이야기 지도와 같은 그래픽 조직자를

2) right there question: 답을 한 곳에서 찾아서 답할 수 있는 질문

3) think and search question: 답을 한 곳에서 찾아서 답할 수 없고, 글에서의 정보를 찾아서 연결 시킴으로써 답을 할 수 있는 질문

활용할 때, 이야기 문법에 관한 쓰기 활동을 결합 시킨 교수를 실시할 때, 이야기 문법 요소에 관한 질문을 만들고 답하는 활동을 접목시킬 때 효과적인 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 선행 연구에서 효과성이 보고된 네 가지 교수 요소(명시적 교수 절차에 따른 교수, 이야기 지도와 같은 그래픽 조직자 활용, 이야기 문법에 관한 쓰기 활동 포함, 읽기이해 질문에 답하는 활동 포함)를 반영한 이야기 지도 전략 교수를 개발하고, 이를 초등학교 3학년 읽기장애학생에게 적용한 효과성을 살펴 보고자 하였다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기 지도 전략 교수가 읽기장애학생의 읽기이해 성취도에 미치는 효과는 어떠한가?

둘째, 이야기 지도 전략 교수의 효과가 중재 종료 후에도 유지되는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

본 연구에는 서울에 소재한 초등학교 3학년에 재학 중인 세 명의 읽기장애학생이 참여하였다. 읽기장애학생은 다음의 3단계의 과정을 거쳐 선정되었다. 첫째, 초등학교 3학년 일반학급 담임교사가 학기초에 실시한 학업성취도평가 결과, 국어점수 70점 이하에 속하며 읽기에 심각한 어려움이 있는 학생을 추천하였다. 둘째, 저성취 모델(low achievement model)에 근거하여 한국판 웨슬러 학생지능검사 III(K-WISC-III, 박금주, 박혜원, 김청택, 2001) 결과, 전체 지능 지수가 70 이상이면서, KISE 기초학력검사(KISE-BAAT)의 음독 또는 짧은글이해(박경숙 외, 2008) 검사 결과, 하위 16 백분위에 속하는 학생으로 선정하였다(Fletcher et al., 2002; Siegel, 1992). 셋째, 타장애로 진단된 바가 없는지에 대한 검토를 통해 읽기의 어려움이 다른 장애 조건(예, 정신지체, 행동장애, 감각 장애)의 결과로 나타나지 않는지를 확인하였다. 이상의 과정을 통해 선정된 대상학생들의 구체적인 특성은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉

연구 참여자의 특성

이름	성별	학년	지능지수 (K-WISC-III)			KISE-BATT (음독)		KISE-BATT (짧은글이해)	
			언어성	동작성	전체	원점수	백분위	원점수	백분위
연구 참여자 A	남	3	84	85	81	17	15	3	12
연구 참여자 B	남	3	84	87	85	15	13	4	18
연구 참여자 C	남	3	78	88	80	16	14	2	6

### 1) 연구 참여자 A

연구 참여자 A는 초등학교 3학년 남학생으로, K-WISC-III 검사를 실시한 결과, 전체 지능지수는 81로 나타났다. KISE-BATT 음독 하위검사 결과는 백분위 15점이고, 짧은글이해 하위검사 결과는 백분위 12점으로 나타났다. 읽기이해와 관련한 연구 참여자 A의 행동 특성은 연구 참여자 B와 C에 비해 유창하게 글을 읽지만, 글을 읽은 후에도 등장인물, 때와 장소를 찾아내지 못하였으며, 이야기가 구성하고 있는 각각의 사건을 찾아내지 못하였다. 중재자의 지시를 잘 따르는 편이지만 학습 내용과 관련 없는 질문을 자주하였다.

### 2) 연구 참여자 B

연구 참여자 B는 초등학교 3학년 남학생으로, K-WISC-III 검사를 실시한 결과, 전체 지능지수는 85로 나타났다. KISE-BATT 음독 하위검사 결과는 백분위 13점이고, 짧은글이해 하위검사 결과는 백분위 18점으로 나타났다. 읽기이해와 관련한 연구 참여자 B의 행동 특성으로는 글을 읽은 후 이야기에 대한 세부적인 내용을 기억하거나 이야기에서 제시되지 않는 내용을 말하는 특성을 보였다. 기타 특성으로는 손으로 글쓰기에 대한 거부감이 있었고, 다른 학생들에 비해 쓰기 수행 속도가 느렸다.

### 3) 연구 참여자 C

연구 참여자 C는 초등학교 3학년 남학생으로, K-WISC-III 검사를 실시한 결과, 전체 지능지수는 80으로 나타났다. KISE-BATT 음독 하위검사 결과는 백분위 14점이고, 짧은글이해 하위검사 결과는 백분위 6점으로 나타났다. 읽기이해와 관련한 연구 참여자 C의 행동 특성은 연구 참여자 A와 B에 비해 읽기이해에 대한 기본

적인 능력이 부족하였다. 연구 참여자 C는 글을 유창하게 읽는 데 어려움이 있었고, 글을 읽은 후 글의 내용을 회상하는데 상당한 어려움이 있었다. 기타 특성으로는 학습에 대한 의욕도 낮았다.

## 2. 연구 장소

본 연구는 연구 참여자들이 다니는 초등학교의 고학년 특수학급에서 실시되었다. 교실은 일반학급과 같은 크기이었으며, 적절한 조명, 냉·난방, 그리고 환기시설이 마련되어 있었다. 소집단의 중재가 이루어지기에 적합한 분위기와 교수·학습 활동을 위한 적절한 환경(책상, 탁자)이 조성되어 있었다.

## 3. 연구 설계

본 연구에서는 이야기 지도 전략 교수가 읽기장애학생의 읽기이해 성취도에 미치는 효과를 알아보기 위해 단일대상연구 방법의 하나인 A-B 설계를 세 명의 연구 참여자에게 반복 적용 하였다. 세 명 학생의 기초선이 모두 안정세를 보일 때 이야기 지도 전략 교수를 실시하였다. 이야기 지도 전략 교수는 중재 시 사용하지 않은 새로운 지문으로 평가한 읽기이해 검사에서 모든 참여자가 3회기 연속적으로 6점 이상의 정확도를 보일 때 종료하였다. 유지는 중재가 종료된 지 2주 후에 1주 간격으로 3회기 실시하였다.

## 3. 중재

### 1) 이야기글 자료

본 연구에 사용된 이야기글 지문은 다음과 같은 원리와 과정을 거쳐 선정 및 수정되었다. 첫째, 5차, 6차, 7차, 7차 개정 교육과정에 근거하여 개발된 읽기교과서 및 한국교육과정원에서 개발한 기초학력 보정교육 읽기 자료에 실린 이야기글 중에서 선정하였다. 둘째, 각 학년별 지문의 가독성(readability)을 위하여 7차 개정교육과정에 근거하여 개발된 초등학교 3학년 읽기교과서 분석하여, 이야기글의 평균 문장 당 어절 수, 총 문장 수를 산출하였다. 본 연구에 사용된 이야기글 지문은 3학년 읽기교과서 분석 결과와 한 회기당 하나의 지문을 다루어야 하는 점을 고려하여, 문장 당 어절 수는 6~8개로, 총 문장 수는 30~35개가 되도록 수정하였다. 본 연구에 사용된 이야기글 지문은 <표 2>에 제시된 것과 같다.

<표 2>

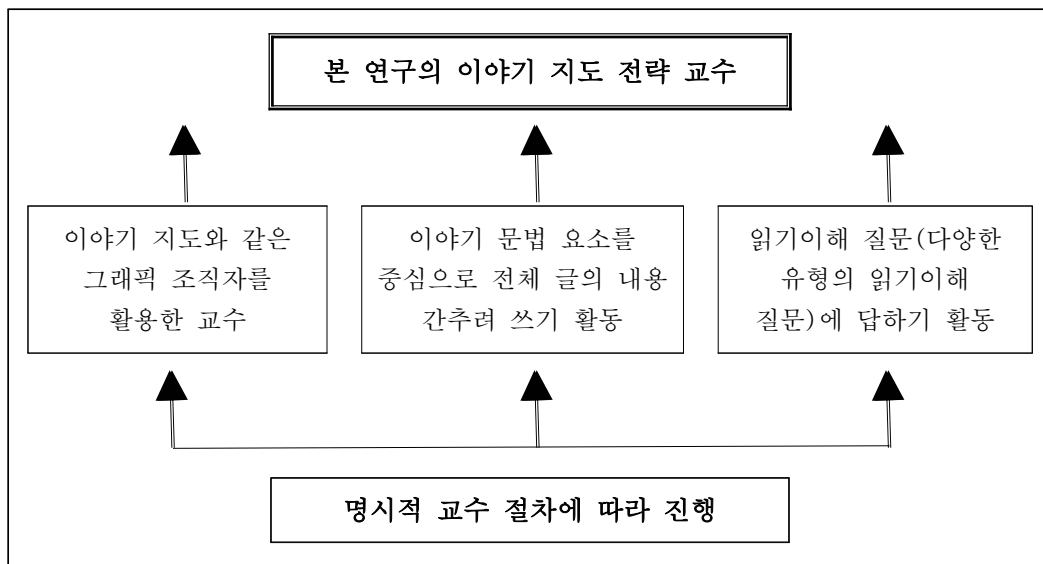
본 연구에 사용된 이야기글 지문

지문 제목
꽃씨와 소년, 나무를 심는 사람, 짝아진 바지, 하늘 천 하렸다, 마음의 선물, 매미 합창단, 농부와 세 아들, 도둑과 홍참봉, 임금님의 병, 메기야 고마워, 공주를 구한 삼형제, 독장수 구구, 장난꾸러기 토끼, 우리 선생님, 수탉과 돼지, 소나기를 이긴 강, 새들의 왕 뽑기, 방귀쟁이 며느리, 반대로만 하는 아들, 개와 돼지, 힘들어도 견뎌어요, 금 구슬을 버린 형, 뽕뽕이의 친구 찾기, 양초 도깨비, 노인과 고목

## 2) 이야기 지도 전략 교수

### (1) 이야기 지도 전략 교수의 개념적 체계

본 연구에서 개발한 이야기 지도 전략 교수의 개념적 체계(conceptual framework)는 <그림 1>과 같다. 그림 1에서 보는 바와 같이, 본 연구에서 개발한 이야기 지도 전략 교수는 크게 1) 이야기 지도와 같은 그래픽 조직자를 활용한 교수, 2) 이야기 문법 요소를 중심으로 전체 글의 내용 간추려 쓰기 활동, 3) 읽기이해 질문에 다양한 유형의 읽기이해 질문에 답하기 활동으로 구성되었다. 또한 4) 이러한 세 가지 교수활동은 명시적 교수 절차에 따라 진행될 수 있도록 개발하였다.

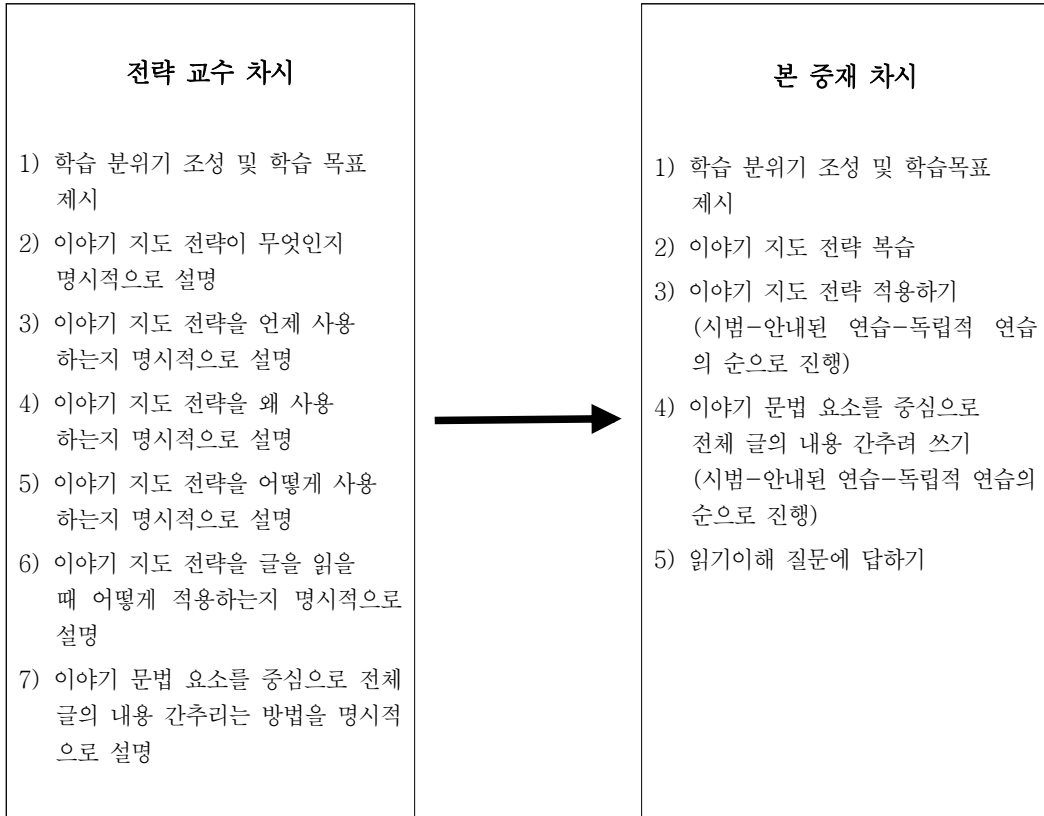


<그림 1> 본 연구에서 개발한 이야기 지도 전략 교수의 개념적 체계 (conceptual framework)



(2) 이야기 지도 전략 교수의 절차

본 연구의 이야기 지도 전략 교수는 크게 전략 차시 교수와 본 차시 교수로 구성되었다(<그림 2> 참조).



<그림 2> 본 연구의 이야기 지도 전략 교수의 절차

① 이야기 지도 전략에 관한 전략 교수

본 연구에서는 이야기 지도 전략 교수를 실시하기에 앞서, 이야기 지도 전략에 관한 전략 교수를 2차시에 걸쳐 먼저 실시하였다. 이야기 지도 전략에 대한 전략 교수에서는 이야기 지도 전략이 무엇인지, 언제 사용하는지, 왜 사용하는지, 이야기 지도 전략을 어떻게 사용하는지에 대한 명시적인 설명과 시범이 이루어졌다(<표 3> 참조). <부록 1>은 본 차시에 앞서 진행된 전략 차시의 지도안의 일부를 예시로 제시하고 있다. <부록 2>에서 볼 수 있듯이, 본 연구에서는 길을 찾는 데 사용하는 지도 개념을 이야기글에서 중요한 내용을 찾는 지도의 개념과 연결시켜서 ‘이야기 지도

전략' 을 소개하였다. 이를 통해 이야기 지도 전략이 무엇인지, 언제 그리고 왜 사용하는지를 설명하였다. 또한 이야기 문법 요소를 중심으로 전체 내용 간추리는 방법을 명시적으로 설명하였다.

본 연구에서 사용한 이야기 지도 전략에서는 인물, 배경(시간과 장소), 발단, 일련의 사건, 결말의 5가지 요소를 가르쳤다. <부록 1>에서 제시한 바와 같이, 각 이야기 문법 요소에 대해 명시적으로 설명한 후, '인정 많은 의원' 이라는 이야기글에 이야기 지도 전략을 어떻게 적용하는지를 명시적으로 시범 보였다. <그림 3>은 이야기 지도 전략을 적용하여 '인정 많은 의원' 의 내용을 간추린 예이다.

<표 3> 본 연구의 이야기 지도 전략에 대한 개관

이야기 지도 전략은 무엇인가?	이야기글을 읽을 때 사용하는 전략으로 인물, 배경, 발단, 일련의 사건, 결말을 파악하도록 도와주는 전략
이야기 지도 전략은 언제 사용하는가?	이야기글을 읽고 중요한 내용을 찾고 간추릴 때
이야기 지도 전략은 왜 사용하는가?	네비게이션(지도)이 우리가 가고 싶은 곳을 잘 찾아갈 수 있도록 도와주듯이, 이야기 지도 전략은 우리가 이야기 글을 읽을 때 중요한 내용을 찾는 데 도움이 되기 때문에 사용
이야기 지도 전략은 어떻게 사용하는가?	1) 등장인물 - 이야기에는 등장하는 인물은 누구인가요? 2) 때와 장소 - 언제, 어디에서 일어난 이야기인가요? 3) 발 단 - 이야기의 사건이 시작되는 계기가 되는 일은 무엇인가요? 4) 일련의 사건 - 인물에게 어떤 일(사건)들이 일어났나요? 5) 결 말 - 이야기가 어떻게 끝났나요?

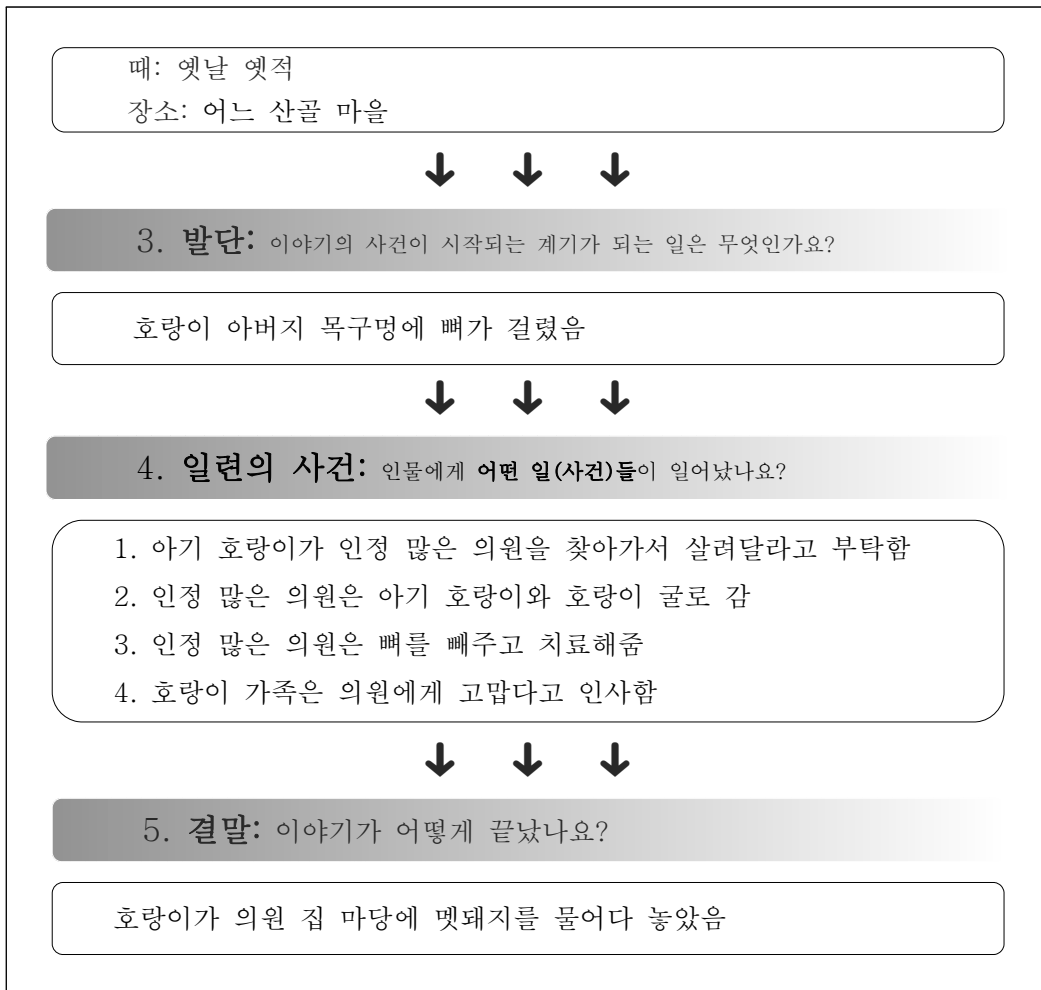
### < 인정 많은 의원 >

1. 인물: 이야기에는 등장하는 인물은 누구인가요?

인정 많은 의원  
 호랑이 아버지  
 아기 호랑이

↓      ↓      ↓

2. 때와 장소: 언제, 어디에서 일어난 이야기 인가요?



<그림 3> 이야기 지도 전략을 사용하여 이야기글의 내용을 분석한 예

## ② 이야기 지도 전략을 적용하는 본 차시

전략 차시를 진행한 후, 본 차시를 진행하였는데, 본 차시의 매 차시별 중재는 5단계로 나누어 실시되었다: 1) 학습 분위기 조성 및 학습목표 제시, 2) 이야기 지도 전략 복습, 3) 이야기 지도 전략 적용하기(시범-안내된 연습-독립적 연습의 순으로 진행), 4) 이야기 문법 요소를 중심으로 전체 글의 내용 간추려 쓰기(시범-안내된 연습-독립적 연습의 순으로 진행), 5) 읽기이해 질문에 답하기(시범-안내된 연습-독립적 연습의 순으로 진행).

(1) 학습 분위기 조성하기 및 학습목표 제시하기

중재자와 학생 간 인사, 이전 차시에서 읽은 글에 대한 복습, 본 차시 학습목표 제시의 순서로 진행되었다.

(2) 이야기 지도 전략 복습

전략 차시에서 배운 이야기 지도 전략(5가지 질문)을 포스터를 보며 복습하였다. 이야기 지도가 무엇인지, 언제 사용하는지, 왜 사용하는지, 어떻게 사용하는지 등에 관한 교사의 발문과 학생의 반응으로 진행하였다.

(3) 이야기 지도 전략 적용하기

(시범-안내된 연습-독립적 연습의 순으로 진행)

<부록 1>에 제시한 전략 교수와 비슷하게 진행하되, 본 차시에서는 각 지문의 첫 문단은 교사의 시범으로 진행하고, 중간 문단은 안내된 연습으로, 마지막 문단은 독립적 연습으로 진행하는 것을 원칙으로 하였다. 하지만, 학생의 반응에 따라 시범-안내된 연습-독립적 연습의 정도는 조정하여 진행하였다. 즉, 중재 초반에는 교사의 시범을 더 진행하기도 하였으며, 중재 후반부에서는 독립적 연습을 더 진행하기도 하였다.

(4) 이야기 문법 요소를 중심으로 전체 글의 내용 간추려 쓰기

(시범-안내된 연습-독립적 연습의 순으로 진행)

<부록 1>에 제시한 전략 교수와 비슷하게 진행하되, 전체 글의 내용을 간추려 쓰기에 앞서 전체 글의 내용 간추려 쓰기의 세 가지 방법을 그래픽 조직자를 활용하여 복습하였다. 전체 글의 내용을 정리할 때는 중요한 내용들을 찾아 연결시키는 것임을 복습하면서, 이때 사건이 일어난 까닭(원인과 결과), 시간(때), 장소에 따라 정리할 수 있음으로 복습하였다. 그 다음, 해당 차시의 글은 세 가지 방법 중 어떤 방법을 사용해서 간추리면 좋을 지 논의한 후, 전체 글의 내용 간추려 쓰기 활동을 진행하였다.

전체 글의 내용을 정리 할 때, 첫 번째 내용 정리(예, 원인 1과 결과 1, 시간 1, 장소 1)는 교사의 시범으로 진행하고, 중간 내용은 안내된 연습으로, 마지막 내용은 독립적 연습으로 진행하는 것을 원칙으로 하였다. 하지만, 학생의 반응에 따라 시범-안내된 연습-독립적 연습의 정도는 조정하여 진행하였다.

#### (5) 읽기이해 질문에 답하기

읽기이해 질문에 답하기 단계에서는 학생들이 다양한 유형의 읽기이해 질문에 답하도록 하였다. 읽기이해 질문은 이야기 문법 요소에 관한 질문(예, 인물, 배경, 발단, 사건, 결말) 위주로 진행하였다. 이러한 질문 중에서는 글의 한 곳에서 바로 찾아서 답할 수 있는 질문(right there question), 한 곳에서 찾아서 답할 수 없고, 글에서의 정보를 찾아서 연결시킴으로써 답할 수 있는 질문(think and search question), 글의 전체적인 내용을 이해 한 후 글에 대한 판단을 하여 답할 수 있는 질문(author and me question) 등이 포함되도록 하였다.

### 4. 자료 수집 및 측정

#### 1) 읽기이해 성취도 평가

본 연구의 종속변인인 읽기이해 성취도 평가는 연구자가 개발한 읽기이해 성취도 평가지를 사용하여 실시하였다. 읽기이해 성취도 평가는 학생이 이야기글을 읽고 난 후 글의 내용을 얼마나 이해하는지를 평가하는 목적으로 개발하였다. 읽기이해 성취도 평가는 기초선, 중재, 그리고 유지 단계에 실시되었으며, 특히 중재 단계에서는 매 차시별로 2번의 평가가 실시되었다. 중재 단계에서의 첫 번째 평가는 수업 전에 실시하였으며, 연구 참여자가 접하지 않은 새로운 이야기글을 사용하여 평가를 실시하였다. 중재 단계에서의 두 번째 평가는 수업의 마지막 활동으로 실시하였으며, 해당 차시에서 학습한 이야기글을 사용하여 평가를 실시하였다.

본 읽기이해 성취도 평가지는 난이도, 타당도, 및 신뢰도를 확보하기 위해 다음과 같은 과정을 통해 개발되었다. 첫째, 읽기이해 성취도 평가지의 문항 및 답은 제 2 연구자에 의해 1차적으로 개발되었으며, 제 1 연구자가 모든 문항별 답을 독립적으로 산출한 후, 두 연구자간 신뢰도를 확인한 결과 98%의 신뢰도로 높게 나타났다. 둘째, 총 28개의 읽기이해 성취도 평가지를 개발하여 초등학교 3학년 학생 10명을 대상으로 예비 검사를 실시한 결과, 평균이 6점 이상(예, 커다란 새)이거나 3점 이하인 평가지(예, 우리집에 이사 온 아이)는 삭제하였다. 셋째, 연구 참여자 접하지 않은 새로운 이야기글을 사용하여 평가한 경우와 해당 차시에서 학습한 이야기글을 사용하여 평가한 경우, 신뢰도 계수(Cronbach  $\alpha$ )가 각각 .963, .977로 매우 높게 나타났다. 또한 읽기이해 성취도 검사의 공인 타당도를 KISE BAAT-짧은 글 이해 검사와의 상관을 통해 살펴본 결과, 연구 참여자 접하지 않은 새로운 이야기글을 사용하여 평가한 경우와 해당 차시에서 학습한 이야기글을 사용하여 평가한 경우 각각 .760, .702로 높게 나타났다.

이상의 과정을 통해 개발된 읽기이해 성취도 평가지는 총 8문항으로 구성되었으며, 문항 당 배점은 각각 1점으로 총 8점이었다. 구체적으로 문항을 살펴보면, 인물 1문항, 배경 1문항, 발단 1문항, 일련의 사건 2문항, 결말 1문항 전체 내용 간추려 쓰기 1문항, 추론 1문항으로 이루어졌다(<부록 2>의 예시 문항 참조).

각 문항별 시간제한은 없었으며, 각 문항에 대해 학생이 정확히 응답한 경우에는 정답(1점), 잘못된 답을 말하거나 완전하지 못한 응답 또는 무응답인 경우에는 오답(0점)으로 처리하였다.

## 2) 중재 충실도

중재충실도 체크리스트는 각 중재의 단계를 얼마나 충실히 수행하는지를 평가하기 위해 15문항으로 구성하였다. 중재충실도 체크리스트는 크게 세 개의 하위영역으로 구성하였는데, 1) 중재 요소(intervention components; 예, 일련의 사건 파악하기), 2) 중재 절차(intervention procedure; 예, 안내된 연습 진행하기), 3) 중재 자료(intervention materials; 예, 이야기 지도 포스터 사용하기)가 이에 해당한다. 각 문항은 3점 평정척도로 평가되었으며, 해당 문항을 계획대로 수행하였을 경우에는 3점으로, 수행하였지만 미흡한 경우에는 2점으로, 수행하지 않았을 경우에는 1점으로 평가하도록 하였다. 본 연구에서는 전체 중재 회기를 비디오로 녹화하였으며, 마지막으로 종료된 연구 참여자 C의 중재횟수를 기준으로 20%에 해당하는 4회기 중재 회기를 무작위로 선정하여 중재충실도를 평가하였다. 중재충실도 평가는 이에 관한 훈련을 받은 2인의 대학원생이 실시하였으며, 각 대학원생들이 평가한 중재충실도는 92%인 것으로 나타났다. 또한 두 평가자간 중재충실도 신뢰도도 97%로 나타났다.

## 5. 연구 절차

본 연구는 2011년 4~7월 사이에 기초선, 중재, 그리고 유지단계로 나누어 실시되었다. 각 단계에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

### 1) 기초선(baseline)

중재 전, 각 연구 참여자의 읽기이해 성취도를 알아보기 위하여 기초선 평가를 실시하였다. 기초선 평가는 앞 서 설명한 읽기이해 성취도 평가를 사용하여 실시하였으며, 검사 시간은 약 10분 정도가 소요되었다. 기초선은 연구 참여자별로 각각 3회기에 걸쳐 실시하였다.

## 2) 중재(intervention)

이야기 지도 전략 중재는 훈련받은 특수교사에 의하여 진행되었으며, 연구자가 개발한 스크립트 지도안에 따라 중재가 진행되었다. 각 차시별 소요 시간은 대상 학생의 수업 참여도와 수행 속도에 따라서 다소 차이가 있기는 했지만, 회기 당 약 40분 소요되었다. 중재는 중재자와 연구 참여자 간 1:1 개별 교수 방식으로 독립된 공간에서 실시되었다. 구체적인 중재 절차 및 내용은 위에서 제시한 바와 같다.

또한 앞서 설명한 바와 같이, 중재 단계에서는 매 차시별로 2번의 평가가 실시되었다: (1) 연구 참여자가 접하지 않은 새로운 이야기글을 사용하여 평가 실시, (2) 해당 차시에서 학습한 이야기글을 사용하여 평가 실시. 전체 중재의 종료는 각 연구 참여자별로 중재 전에 실시한 읽기이해 성취도 평가 점수가 3회기 연속적으로 6점 이상의 정확도를 보일 때까지 진행되는 것으로 설계하였다. 따라서 중재회기는 각 연구 참여자의 성취도에 따라 다르게 실시되었으며, 연구 참여자 A는 12회, 연구 참여자 B는 14회, 연구 참여자 C는 21회 실시되었다.

## 3) 유지(maintenance)

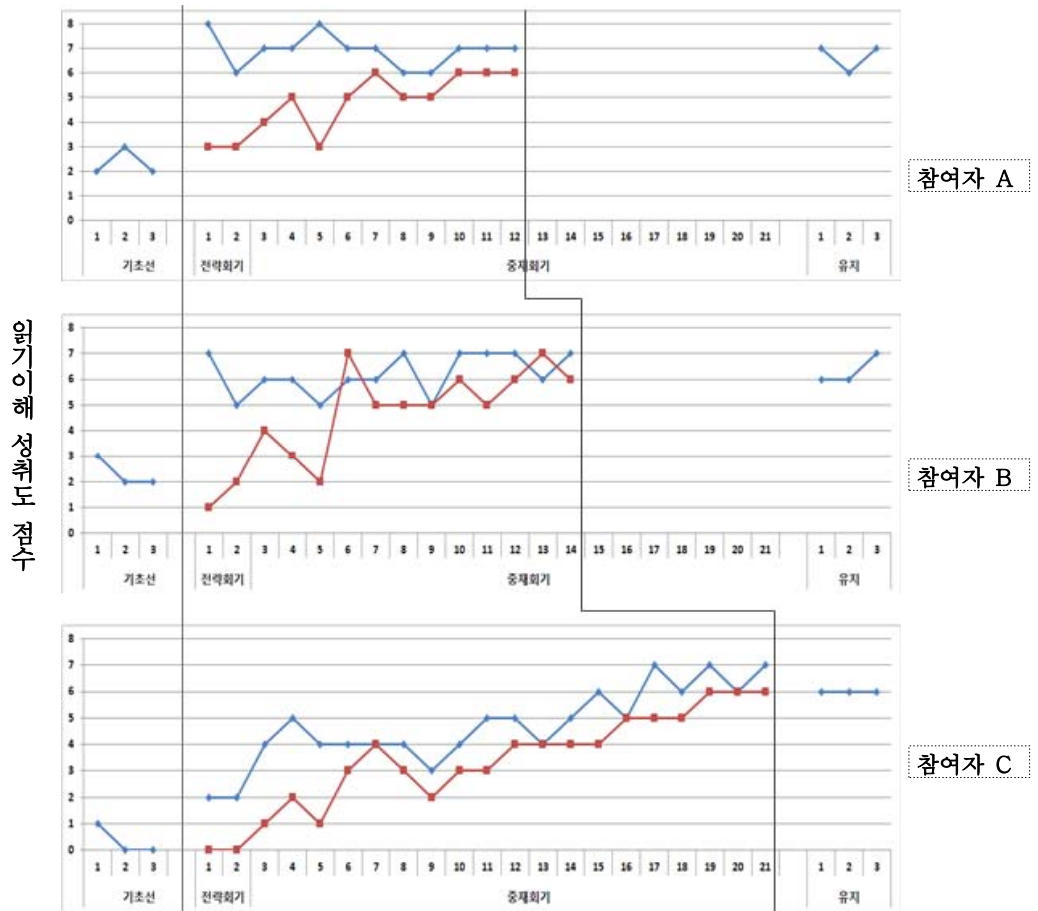
유지는 각 학생의 중재가 종료된 지 2주 후에 1주일 간격으로 3회기 실시하였고, 기초선의 평가 방식과 동일하게 실시하였다. 평가는 연구 참여자마다 10분 정도 소요되었다.

## 7. 자료 분석

본 연구에서는 중재의 효과를 조사하기 위해 각 실험 단계인 기초선, 중재, 유지에 대한 읽기이해 성취도 점수를 수집한 다음 표와 그래프를 이용한 시각적 분석(visual analysis)을 실시하였다. 또한 단일대상연구에서 효과지수를 산출하는 방법 중 하나인 자료가 중첩되지 않는 비율(percent of non-overlapping data(PND))을 산출하였다.

### III. 연구 결과

본 연구는 이야기 지도 전략 교수가 초등학교 3학년 읽기장애학생의 읽기이해에 미치는 효과를 알아보려고 하였으며, 결과는 다음과 같다. <그림 4>는 연구 참여자 A, B, C의 기초선, 중재, 유지 단계의 읽기이해 성취도를 나타낸 것이다. <그림 4>에서 볼 수 있듯이, 모든 연구 참여자는 기초선에 비해 이야기 지도 전략 교수를 실시한 후 읽기이해 성취도가 급격히 향상된 것을 볼 수 있다.



■ - 새로운 지문으로 읽기이해 성취도 평가    ◆ - 학습한 지문으로 읽기이해 성취도 평가

<그림 4> 연구 참여자 A, B, C의 기초선, 중재, 유지단계의 읽기이해 성취도 평가 점수



연구 참여자들의 읽기이해 성취도 점수를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. <표 4>는 연구 참여자 A, B, C의 기초선, 중재, 유지 단계에 측정한 평균(범위) 읽기이해 성취도 평가 점수, 중재 단계 PND, 유지 단계 PND 등을 요약한 것이다.

<표 4> 연구 참여자 A, B, C의 실험 단계별 평균(범위) 읽기이해 성취도 점수 및 PND

구분		연구 참여자 A	연구 참여자 B	연구 참여자 C	
읽기이해 성취도 점 수	기초선	2.33(2~3)	2.33(2~3)	0.33(0~1)	
	중 재	새로운 지문	4.75(3~6)	4.57(1~7)	3.19(0~6)
		학습한 지문	6.92(6~8)	6.29(5~7)	4.52(2~7)
	유지	6.67(6~7)	6.33(6~7)	6(모두 6점)	
PND	중 재	새로운 지문	75%	79%	81%
		학습한 지문	100%	100%	100%
	유지	100%	100%	100%	

### 1. 기초선

<그림 4>와 <표 4>에 나타난 바와 같이, 기초선 단계에서의 모든 연구 참여자들의 읽기이해 성취도 점수는 매우 저조하였다. 모든 연구 참여자들의 기초선 평균(범위) 점수를 살펴보면, 연구 참여자 A가 평균 2.33점(2~3점), 연구 참여자 B도 평균 2.33점(2~3점), 연구 참여자 C는 평균 0.33점(0~1점)으로 나타났다.

### 2. 중재

<그림 4>와 <표 4>에 나타난 바와 같이, 중재 단계에서의 모든 연구 참여자들의 읽기이해 성취도 점수는 향상되었으며, 새로운 지문으로 측정한 읽기이해 성취도 평가 점수와 학습한 지문으로 측정한 읽기이해 성취도 점수가 모두 향상되었다. 우선, 학습한 지문으로 측정한 읽기이해 성취도 평가 결과를 살펴보면 다음과 같다. 연구 참여자 A와 B는 전략회기 1회기를 실시한 후 바로 점수가 향상되었다. 연구 참여자 A는 총 12회기의 중재를 받았으며, 중재 평균(범위)점수가 6.92점(6~8점)으로 나타났다. 연구 참여자 B는 총 14회기의 중재를 받았으며, 중재 평균(범위) 점수가 6.28점(5~7점)으로 나타났다. 이에 비해, 연구 참여자 C는 점차적으로 점수가 향상되는 경향이 나타났다. 연구 참여자 C는 총 21회기의 중재를 받았으며, 중재 평

균(범위) 점수가 4.52점(2~7점)으로 나타났다. 기초선 단계와 중재 단계의 자료(읽기이해 성취도 평가 점수)가 중첩되지 않는 비율(PND)은 세 명의 연구 참여자 모두 100%인 것으로 나타났다.

한편, 새로운 지문으로 측정된 읽기이해 성취도 평가 결과를 살펴보면, 차시가 진행됨에 따라 점차적으로 읽기이해 성취도가 향상되는 것으로 나타났다. 모든 연구 참여자는 중재 종료 시점(마지막 3회기)에 새로운 지문으로 측정된 읽기이해 성취도 평가에서 6점 또는 이상의 점수를 획득하였다. 연구 참여자 A는 중재 평균(범위) 점수가 4.75점(3~6점), 연구 참여자 B는 중재 평균(범위) 점수가 4.57점(1점~7점), 연구 참여자 C는 중재 평균(범위) 점수가 3.19점(0~6점)으로 나타났으며, 기초선 단계와 중재 단계의 자료(읽기이해 성취도 평가 점수)가 중첩되지 않는 비율(PND)은 연구 참여자 A가 75%, 연구 참여자 B가 79%, 연구 참여자 C가 81%인 것으로 나타났다.

### 3. 유지

<그림 4>와 <표 4>에 나타난 바와 같이, 유지 단계에서의 모든 연구 참여자들의 읽기이해 성취도 점수는 중재 단계의 점수와 비슷하거나 다소 높은 것으로 나타났다. 연구 참여자 A, B, C의 유지 평균(범위) 점수가 각각 6.67점(6~7점), 6.33점(6~7점), 6점(모두 6점)인 것으로 나타났으며, 모든 연구 참여자들의 경우 기초선 단계와 유지 단계의 자료(읽기이해 성취도 평가 점수)가 중첩되지 않는 비율(PND)은 100%인 것으로 나타났다.

## IV. 논 의

지금까지 단어인지에 어려움을 보이는 학생들의 선별 및 이들을 위한 조기 읽기 교수에 관한 연구는 상당히 많이 발표된 것에 비해(Snow, Burns, & Griffin, 1998), 읽기이해에 어려움을 보이는 학생들에 관한 연구는 상대적으로 적게 발표되었다(RAND, 2000). 하지만, 다행히도 지난 20여 년간 여러 학자들이 학습장애학생 및 학습부진학생의 읽기이해 문제를 인식하고, 이들의 읽기이해를 향상시키기 위한 노력들을 꾸준히 해오고 있다(Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Mastropieri, Scruggs, & Graetz, 2003; Pressley & Block, 2002; Swanson, 1999). 본 연구도 이러한 노력의 일환으로 초등학교 3학년 읽기장애학생들을 대상으로 읽기이해

성취도를 향상시키는 것을 목적으로 이야기 지도 전략 교수를 개발하고, 그 효과성을 살펴보았다.

연구 결과, 이야기 지도 전략 교수를 실시한 후에 모든 연구 참여자들의 읽기이해 성취도가 향상된 것으로 나타났다. 이는 본 연구에서 선행 연구를 통해 읽기장애 학생의 읽기이해 능력 향상에 효과성이 입증된 연구 기반 교수 전략을 반영하여 중재 프로그램을 개발하였기 때문인 것으로 볼 수 있다. 구체적으로, 본 연구에서 개발한 이야기 지도 전략 교수는 이야기 지도와 같은 그래픽 조직자를 활용, 이야기 문법 요소를 중심으로 전체 글의 내용 간추려 쓰기 활동, 읽기이해 질문에 답하는 활동으로 구성하였으며, 이러한 세 가지 교수활동은 명시적 교수 절차에 따라 진행될 수 있도록 개발하였다. 특히 이야기글에 대한 이해 능력은 전체 글의 내용을 간추릴 수 있는 능력과 밀접한 관련이 있으며, 본 연구에서 적용한 이야기 지도 전략 교수는 이야기글의 구조적 요소(이야기 문법)에 해당하는 정보를 그래픽 조직자를 활용하여 시각적으로 조직화하고 써보도록 함으로써 이야기글에 대한 이해를 향상시키는 데 도움이 된 것으로 볼 수 있다. 또한 본 연구에서는 해당 차시에 학습한 지문으로 읽기이해 성취도를 평가하였을 뿐 아니라 학습자들에게 노출이 되지 않은 새로운 지문으로 읽기이해 성취도를 평가하였는데, 두 가지 평가 모두에서 모든 연구 참여자들의 읽기이해 성취도가 향상된 것으로 나타났다. 또한 중재의 효과가 중재가 종료된 후에도 유지된 것을 볼 때 중재의 효과가 단지 표적행동의 습득에만 그치는 것이 아니고, 유지되는 것으로 해석할 수 있을 것이다. 이러한 결과는 이야기 문법 요소를 중심으로 한 중재의 효과성을 보고한 선행연구들의 결과와 일치한다고 할 수 있다 (예, 남미란, 이대식 2011; 황리리, 박현숙, 2004; Boulineau et al., 2004; Dimino et al., 1990; Idol & Croll, 1987; Therrien et al., 2006).

한편, 본 연구의 이야기 지도 전략 교수가 모든 연구 참여자의 읽기이해 성취도를 향상시키기는 하였지만, 연구 참여자별로 읽기이해 성취도의 향상 속도는 다소 차이를 보였다. 연구 참여자 A의 경우에는 1회기 교수를 실시하자마자 학습한 지문으로 측정한 읽기이해 성취도 점수가 급격하게 향상되었다. 연구 참여자 A는 세 학생 중 읽기유창성이 가장 좋았는데, 이러한 특성이 본 연구에서의 이야기 지도 전략 교수 자체에 집중하는데 도움이 되었던 것으로 보인다. 연구 참여자 B의 경우에는 중재 실시 전에는 글의 내용 중 세부적인 내용을 기억하거나 글에 없는 내용을 말하는 특성을 보였다. 하지만, 중재를 실시하면서 어떠한 내용에 집중을 해야 하는지를 강조하면서, 읽기이해 성취도의 향상이 나타난 것으로 보인다. 반면, 연구 참여자 C의 중재 전 읽기 관련 특성에서 읽기유창성이 떨어진 것으로 나타났다. 따라서 글을 소리 내어 읽는데 어려움이 있었고, 글을 읽는데 인지적 자원을 상당히 사용함에 따라 글의 내용 자체에 집중하는 것이 어려웠던 것으로 보인다. 또한 연구 참여자 C는 읽기이해에 대한 기본적인 학습경험이 부족하여 읽기이해 과제 자체를 상당히 어려

워하고, 이로 인하여 중재 초반에는 중재에 대한 의욕이 없는 편이었다. 따라서 연구 참여자 A와 B에 비해 항상 속도가 늦었던 것으로 보인다.

본 연구의 결과와 이와 관련된 선행연구의 결과들을 종합해 볼 때, 다음과 같은 교수에의 시사점을 제안할 수 있을 것이다. 첫째, 이야기글의 중심내용을 파악하는 능력을 향상시키기 위해서 이야기글의 구조를 가르치는 것이 도움이 된다. 즉, 이야기글의 구조인 ‘이야기 문법’을 가르침으로써, 학생들이 이야기 문법의 요소를 중심으로 이야기글의 중심내용을 파악할 수 있도록 가르치는 것이 좋다. 둘째, 읽기장애 학생을 대상으로 이야기 문법을 가르칠 때는 명시적 교수 절차(시범-안내된 연습-독립적 연습)에 따라 전략을 가르침으로써, 학생들이 전략을 학습하고 학습한 전략을 새로운 지문의 중심내용을 파악하는데 체계적으로 활용할 수 있도록 하는 것이 좋다. 셋째, 초등학교 저학년 학생을 대상으로 이야기 문법의 요소를 가르칠 때는 인물, 배경, 발단, 일련의 사건, 결말을 중심으로 가르치는 것이 좋다. 넷째, 읽기장애 학생들을 대상으로 이야기 문법 요소를 가르칠 때는 이야기 문법 요소를 시각적으로 볼 수 있고, 이야기 문법 요소를 시각적으로 조직화하여 정리할 수 있는 데 도움이 되는 ‘이야기 지도’와 같은 그래픽 조직자를 활용하는 것이 좋다. 다섯째, 전체 글을 다 읽은 후에는 이야기 문법 요소를 전체 글의 내용 간추려 쓰는 활동을 실시하는 것이 좋다. 여섯째, 매 차시 읽기이해 성취도 평가를 실시하여 학생들의 진전도를 점검하는 것이 필요하다. 읽기이해 성취도 평가 시에는 단편적인 내용을 기억하는 질문 뿐 아니라, 글의 전체적인 내용을 파악하여 답을 해야하는 질문 등 다양한 유형의 읽기이해 질문을 통해 학생의 읽기이해 성취도를 평가하는 것이 좋다.

마지막으로 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 3명의 학생을 대상으로 실시하였기 때문에 본 연구의 결과를 일반화시키기에는 한계가 있을 수 있으며, 추후 집단 연구를 실시하는 것이 필요할 것으로 보인다. 둘째, 본 연구에서는 학년별 가독성을 고려하여 지문을 선정하고 필요한 경우 수정한 지문을 사용하였다. 하지만, 이러한 실제로 학생들이 접하게 되는 지문들이 이와 같은 가독성 기준에 맞는 것은 아니기 때문에, 이러한 지문들에 본 연구의 결과가 일반화될지에 대해서는 추후 연구가 필요하다고 하겠다. 이와 비슷하게 Williams(2006)는 보통 연구에서는 잘 구조화된 지문을 사용하는 경우가 많고 실제 생활에서 접하게 되는 글은 잘 구조화되어 있지 않을 수 있기 때문에, 연구의 효과성을 일반화시키는데 한계가 있다는 점을 지적하였다. 추후에는 통제된 지문에 대한 교수 뿐 아니라 실제 생활에서 접하게 되는 글(authentic passage)에 대한 교수를 포함한 중재를 실시할 필요가 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서는 예비 연구를 통해 읽기이해 성취도 평가지의 난이도를 확인하여 최종 평가지를 구성하였다. 하지만, 모든 평가지의 난이도가 완전히 동일한 것은 아니어서, 이로 인하여 검사 결과의 오르내림(fluctuation)의 패턴이 나타날 수도 있는 가능성을 완전히 배제할 수 없을 것이다. 특히, 새로운 지문으로

읽기이해 성취도 평가를 실시한 결과를 살펴보면, 3명의 연구 참여자 모두 5회기 때 점수가 낮게 나타났는데, 해당 평가지의 난이도가 다른 평가지에 비해 높았기 때문으로 보인다. 따라서 추후에는 좀 더 샘플 사이즈 규모가 큰 예비 연구를 통해 평가지의 난이도 통제를 실시할 필요가 있을 것이다.

## 참고문헌

- 곽금주, 박혜원, 김청택 (2001). **한국 웨슬러 아동 지능 검사(K-WISC-III)**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 남미란, 이대식 (2011) 이야기구조 학습전략이 읽기학습부진학생의 독해력과 읽기태도에 미치는 효과. **아시아교육연구**, 12(2), 85-103.
- 박경숙 외 (1989). **기초학습기능검사**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 황리리, 박현숙 (2004). 이야기 도식화 전략 교수가 초등 고학년 읽기장애 학생의 읽기 및 듣기 이해력에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 9(2), 156-170.
- Anderson, K., & Evans, C. (1996), The development of the canonical story grammar model and its use in the analysis of beginning reading computer stories. *Reading Improvement*, 33, 2-15.
- Arthaud, T. J., & Goracke, T. (2006). Implementing a structured story web and outline strategy to assist struggling readers. *The Reading Teacher*, 59(6), 581-586.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and remediation* (pp. 167-192). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Carnine, D., & Kinder, D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6(1), 20-30.
- Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Text organization: Research Bases. In D. C. Simmons & E.J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*(pp. 239-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Dimino, J. A., Gersten, R. M., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88
- 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, 239-264.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Faggella-Luby, M., Schumaker, J. S., & Deshler, D. D. (2007). Embedded learning strategy instruction: Story-structure pedagogy in heterogeneous secondary literature classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 131-147.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stueing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of Learning Disabilities: An Evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice* pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gardhill M. C, Jitendra A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(2), 17-28.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. K. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Graesser, A. C., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. London: Longman.
- Griffith, P., & Ripich, D. (1986). Story structure, cohesion, and propositions in story recalls by learning disabled and non-disabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(6), 539-555.
- Griffith, P., Ripich, D., Dastoli, S., & Nwakanma, O. (1985). Grammar organization in story recall by learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities and Mental Retardation*, 13(2), 92-105.
- Gurney, D., Gersten, R. M., Dimino, J., & Carnine, D. (1990). Story grammar: Effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 335-342.

- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 10*, 214-229.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instructions on learning a reading comprehension strategy: A study with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 80-91.
- Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. *Their World*, January, 1-10.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly, 26*(2), 103-116.
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(3), 190-197.
- NRP (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*(pp. 383-392). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Johnson, C.J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal, 90*, 3-32.
- RAND. (2002). *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Siegel, S. (1992). An Evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 618-629.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K., & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*(2), 89-97.
- Tompkins, G., & McGee, L. M. (1990). Teaching repetition as a story structure. In K. D. Muth(Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice*(pp. 59-78). Newark, DE: International Reading Association.
- Vallecorsa, A. L., & deBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities.

*Education and Treatment of Children*, 20(2), 173-188.

Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*(pp.51-81). New York: Guilford Press.

Wilkinson, I. A. G., Elkins, J., & Bain, J. D. (1995). Individual differences in story comprehension and recall of poor readers. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 393-407.

Williams, J. P. (2006). Stories, studies, and suggestions about reading. *Scientific Studies of Reading*, 10, 121-142.

Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 8, 1-13.



## The Effect of Story Map Strategy Instruction on Reading Comprehension Achievements of Students with Reading Disabilities

**Kim, Ae-hwa**

Dankook University

**Kim, Ui-jung**

Korean Nazarene University

**Kang, Eun-young**

University of Texas at Austin

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the effect of story map strategy instruction on reading comprehension achievement of students with reading disabilities. The participants were three 3rd grade children with reading disabilities who were enrolled in a public elementary school in Seoul. The AB design was repeatedly employed across three participants. According to the results, all three participants' reading comprehension average scores significantly increased upon the implementation of the intervention. Furthermore, the reading comprehension average scores during the maintenance were close to those of the intervention phase. These findings provided evidence that the story map strategy instruction was an effective intervention to improve reading comprehension of students with reading disabilities. The summary of the results and limitations of this study were discussed.

**Key Words :** learning disabilities, reading disabilities, story map strategy instruction, reading comprehension achievement

---

논문 접수: 2013. 05. 05 심사 시작: 2013. 05. 12 게재 확정: 2013. 06. 23

<부록 1> 본 차시에 앞서 진행된 이야기 문법 전략에 대한 전략 교수의 지도안 예시

차 시 명	이야기 지도(story map) 전략에 대한 전략 교수	회기	본 중재에 앞서 실시한 전략 교수 회기																												
목 표	■ 이야기 문법이 무엇인지, 언제 사용하는지, 왜 사용하는지, 어떻게 사용하는지를 알 수 있다.																														
<b>교수-학습 활동내용</b>																															
들 어 가 기	<p>● 이야기 지도 소개하기</p> <p>◆ 지도를 보여 주며 오늘 배울 이야기 지도에 대해 관심 끌기</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; width: 50%;">T</th> <th style="text-align: center; width: 50%;">S</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">교사</td> <td style="text-align: center;">학생</td> </tr> <tr> <td>- (지도 ppt를 보여 주며) 이게 뭐예요?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- 그래요. 이것은 지도입니다.</td> <td>- 지도요 (또는 네비게이션이요).</td> </tr> <tr> <td>- (학생용 자료에 포함된 지도를 보도록 한 후) 지금 우리는 어디에 있나요?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- 그래요. ○○초등학교가 어디에 있는지 지도에서 한 번 찾아볼까요?</td> <td>- ○○초등학교요.</td> </tr> <tr> <td>- 학생들이 지도에서 ○○초등학교를 찾았는지 확인한 다음 그림 이 지도를 사용하여 ○○초등학교에서 _____에 가려면 어떻게 가야할까요?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- (학생들과 이야기를 나눈다. 예를 들어, 학교에서 쪽 앞으로 가서 _____를 만나면 오른쪽으로 꺾어서 조금 더 가면 _____가 나온다 등)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- (한 길을 선택한 다음) 그림 형광펜(또는 색연필)을 사용하여 가는 길을 한 번 표시해볼까요?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- (다른 지역을 두 곳 정도 더 선택하여-예, 홈플러스, 시외버스 터미널-학생들과 동일한 활동을 한다.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- 지도를 사용하면 어떤 점이 좋을까요?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- 그래요. 지도는 모르는 길을 찾아갈 때 도움이 되요. 지도는 우리가 가고 싶은 곳을 잘 찾아갈 수 있도록 도와줘요.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- 그런데요. 글을 읽을 때도 지도를 사용할 수 있어요.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(이야기 지도 ppt를 보여주며) 우리는 이것을 이야기 지도라고 할 거예요. 이야기 지도를 사용하면 글을 이해하고 전체 글의 내용을 간추리는데 도움을 줘요.</td> <td>- 길 찾을 때 좋아요</td> </tr> </tbody> </table>			T	S	교사	학생	- (지도 ppt를 보여 주며) 이게 뭐예요?		- 그래요. 이것은 지도입니다.	- 지도요 (또는 네비게이션이요).	- (학생용 자료에 포함된 지도를 보도록 한 후) 지금 우리는 어디에 있나요?		- 그래요. ○○초등학교가 어디에 있는지 지도에서 한 번 찾아볼까요?	- ○○초등학교요.	- 학생들이 지도에서 ○○초등학교를 찾았는지 확인한 다음 그림 이 지도를 사용하여 ○○초등학교에서 _____에 가려면 어떻게 가야할까요?		- (학생들과 이야기를 나눈다. 예를 들어, 학교에서 쪽 앞으로 가서 _____를 만나면 오른쪽으로 꺾어서 조금 더 가면 _____가 나온다 등)		- (한 길을 선택한 다음) 그림 형광펜(또는 색연필)을 사용하여 가는 길을 한 번 표시해볼까요?		- (다른 지역을 두 곳 정도 더 선택하여-예, 홈플러스, 시외버스 터미널-학생들과 동일한 활동을 한다.)		- 지도를 사용하면 어떤 점이 좋을까요?		- 그래요. 지도는 모르는 길을 찾아갈 때 도움이 되요. 지도는 우리가 가고 싶은 곳을 잘 찾아갈 수 있도록 도와줘요.		- 그런데요. 글을 읽을 때도 지도를 사용할 수 있어요.		(이야기 지도 ppt를 보여주며) 우리는 이것을 이야기 지도라고 할 거예요. 이야기 지도를 사용하면 글을 이해하고 전체 글의 내용을 간추리는데 도움을 줘요.	- 길 찾을 때 좋아요
T	S																														
교사	학생																														
- (지도 ppt를 보여 주며) 이게 뭐예요?																															
- 그래요. 이것은 지도입니다.	- 지도요 (또는 네비게이션이요).																														
- (학생용 자료에 포함된 지도를 보도록 한 후) 지금 우리는 어디에 있나요?																															
- 그래요. ○○초등학교가 어디에 있는지 지도에서 한 번 찾아볼까요?	- ○○초등학교요.																														
- 학생들이 지도에서 ○○초등학교를 찾았는지 확인한 다음 그림 이 지도를 사용하여 ○○초등학교에서 _____에 가려면 어떻게 가야할까요?																															
- (학생들과 이야기를 나눈다. 예를 들어, 학교에서 쪽 앞으로 가서 _____를 만나면 오른쪽으로 꺾어서 조금 더 가면 _____가 나온다 등)																															
- (한 길을 선택한 다음) 그림 형광펜(또는 색연필)을 사용하여 가는 길을 한 번 표시해볼까요?																															
- (다른 지역을 두 곳 정도 더 선택하여-예, 홈플러스, 시외버스 터미널-학생들과 동일한 활동을 한다.)																															
- 지도를 사용하면 어떤 점이 좋을까요?																															
- 그래요. 지도는 모르는 길을 찾아갈 때 도움이 되요. 지도는 우리가 가고 싶은 곳을 잘 찾아갈 수 있도록 도와줘요.																															
- 그런데요. 글을 읽을 때도 지도를 사용할 수 있어요.																															
(이야기 지도 ppt를 보여주며) 우리는 이것을 이야기 지도라고 할 거예요. 이야기 지도를 사용하면 글을 이해하고 전체 글의 내용을 간추리는데 도움을 줘요.	- 길 찾을 때 좋아요																														

활동하기	<p>● <b>학습목표 제시하기</b></p> <div style="border: 1px solid red; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 이야기 문법이 무엇인지, 언제 사용하는지, 왜 사용하는지, 어떻게 사용하는지를 알 수 있다.</li> </ul> </div>
	<p>● <b>이야기 지도 구성 요소 가르치기</b></p> <div style="border: 1px dotted gray; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 이야기를 읽고 글의 내용을 간추리려면 <b>이야기에 나오는 중요한 요소</b>를 알아야 해요.</li> <li>- 이야기 지도는 우리가 이야기를 읽을 때 살펴보아야 하는 이러한 중요한 요소들을 알려 줘요.</li> <li>- 이야기 지도는 우리에게 <b>다섯 가지 질문</b>을 합니다. 우리가 이 다섯 가지 질문에 잘 대답할 수 있으면 이야기를 읽고 이해해서 글의 내용을 간추리는데 도움이 돼요.</li> <li>- 자, 그럼, 어떤 질문을 하는지 이야기 지도 포스터를 보면서 알아보까요?</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0; text-align: center;"> <p><b>이야기지도 포스터(제작)</b></p> <p>1) 인 물 - 이야기에 등장하는 인물은 누구인가요?                  2) 때와 장소 - 언제, 어디에서 일어난 이야기 인가요?                  3) 발 단 - 이야기의 사건이 시작되는 계기는 무엇인가요?                  4) 사 건 - 인물에게 어떤 일들이 일어났나요?                  5) 결 말 - 이야기가 어떻게 끝났나요?</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (이야기 지도 포스터의 '인물' 부분을 손으로 가리키며)</li> <li>(1) <b>첫 번째 질문은 이야기에 등장하는 인물에 관한 것이에요. 이야기에 등장하는 인물이 누구누구인지를 알아보아야 해요.</b></li> <li>※ <b>등장인물은 이야기가 전개되면서 새로운 인물이 추가될 수 있음을 안내한다.</b></li> </ul> <p style="text-align: center; margin-top: 5px;">&lt;중략&gt;</p> </div>
	<p>● <b>이야기 지도 적용하기</b></p> <div style="border: 1px dotted gray; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1, 2문단(처음 부분)을 함께 소리 내어 읽어 봅시다. 선생님은 소리 내어 읽을 때 그냥 읽지 않고 마음 속에 이야기에서 떠오르는 모습(또는 이야기의 장면)을 생각하며 읽어요. 특히 등장인물의 심정에 어울리게 글을 읽어요. 친구들도 선생님처럼 하면 좋을 것 같아요.</li> </ul> <p style="color: red; margin-top: 5px;"><b>모델링</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (1, 2문단을 다 읽은 다음에 이야기 지도 포스터를 가리키며) 선생님을 보세요. 선생님이 이야기 지도를 사용하여 글의 내용을 간추리는 방법을 보여줄게요.</li> <li>(1) <b>첫 번째 질문은 인물에 대한 것이에요. 이야기에 등장하는 인물이 누구인가에 대한 답을 해야 해요.</b></li> <li>- (등장인물이 나와 있는 부분을 ppt에서 가리키며) 이 문단에는 의원과 호랑이 가족이 등장합니다. 그래서 첫 번째 질문, 등장인물에 대한 답은 <b>의원, 아기 호랑이, 아버지 호랑이</b>으로 하겠어요.</li> <li>- (답한 내용을 이야기 지도 ppt에 기록한다.)</li> </ul> <p style="text-align: center; margin-top: 5px;">&lt;중략&gt;</p> </div>

● 전체 내용 간추려 쓰기

- (정리된 이야기 지도 ppt를 보여주며) 전체 글의 내용을 정리해 봅시다. 전체 글을 정리할 때는 중요한 요소들을 찾아서 연결시키면 되요.
- 중요한 요소들이란 이야기에서 빠져서는 안 되는 요소들로, 우리가 배운 이야기 지도 요소들을 말해요.
- 중요한 요소들을 찾아서 정리하는 방법으로는 사건이 일어난 까닭(원인과 결과), 시간(때), 장소에 따라 정리하는 방법이 있어요.

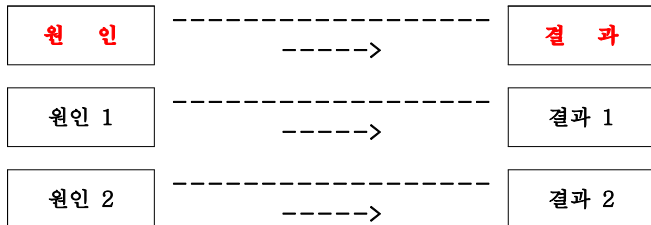
**모델링**

- ‘인정많은 의원’의 내용은 까닭(원인과 결과)을 가지고 있어요. 그래서 까닭(원인과 결과)에 따라 일어난 일들을 잘 연결하여 간추리면 전체 내용을 쉽게 간추릴 수 있어요.
- (중요한 내용을 원인과 결과로 정리한 ppt를 제시하며) 이렇게 원인과 결과에 따라 전체 내용을 간추리면 더욱 쉽게 간추릴 수 있어요.

- ① **원인 1:** 호랑이 아버지 목구멍에 뼈가 걸렸다.
- ② **결과 1:** 아기 호랑이가 인정 많은 의원을 찾아가서 살려달라고 부탁함
- ③ **원인 2:** 인정 많은 의원은 아기 호랑이와 호랑이 굴로 가서, 뼈를 빼주고 치료해주었다.
- ④ **결과 2:** 호랑이 가족은 의원에게 고맙다고 인사했고, 멧돼지를 물어다 놓았다.

※ 다음의 그래픽 조직자를 활용하여 지도하도록 한다.

- 다음의 그래픽 조직자에 원인과 결과에 따라 중요한 내용을 써서 정리하면, 전체 내용을 쉽게 간추릴 수 있어요.



< 중략 >

<부록 2> ‘꽃씨와 소년’에 대한 읽기이해 성취도 평가 문항의 예시

인물	이야기에 나오는 등장인물은 누구누구인가요?
배경	언제, 어디에서 있었던 일인가요?
발단	정직하게 사는 나라를 만들고 싶은 임금님은 무엇이 궁금했나요?
일련의 사건	임금님은 거짓말 하는 사람이 있는지를 알아보려고 어떻게 하였나요? 꽃씨를 받은 마을 사람과 소년은 각각 어떻게 하였나요?
결말	임금님은 소년을 보고 어떻게 하였나요?
전체내용 간추리기	이야기의 내용을 순서대로 말해볼래요?
추론	이야기에 나오는 소년은 어떤 인물일까요? 그것을 어떻게 알 수 있나요?