

핵심어법 교수전략이 학습장애학생의 어휘습득에 미치는 효과

최세민(崔世旻)* · 신정남(申正男)**

논문 요약

본 연구는 핵심어법을 활용한 교수전략이 학습장애학생의 어휘습득에 미치는 효과를 알아보기 위해 실시되었다. 연구 대상은 중학교 1학년에 재학 중인 학습장애학생 30명으로 하였으며 이들을 각각 실험집단과 통제집단에 무선 배치한 다음 실험집단에는 핵심어법을 활용한 교수를 실시하고 통제집단은 일반적인 교수 방법을 사용하였다. 본 연구를 통해 얻어진 결과를 요약 정리하면 다음과 같다.

첫째, 부과 심상 핵심어법을 활용한 어휘교수방법은 학습장애학생의 어휘력을 증진시키는데 효과적이었다. 둘째, 부과 심상핵심어 방법은 학습장애학생의 어휘 재생 및 재인능력을 증진시키는데 효과적이었다. 셋째, 부과심상 핵심어 방법은 제시되는 자료의 유형에 따라 그 효과가 다르게 나타났다. 즉 그림 부과심상화 전략이 문장부과 심상화 전략보다 더 효과적이다.

■ 주요어 : 학습장애, 핵심어법, 어휘

* 숙명여대 음악치료대학원 겸임교수

** 천안중학교 교사

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

사람들은 언어를 통하여 대부분의 정보를 주고받는다. 그러므로 언어는 일상 활동이나 학업수행 그리고 사회생활을 하는 과정에서 필수적인 요소이며 사회가 복잡하고 다양화될수록 그리고 생활연령이 증가할수록 다양한 언어구사 능력이 필요하다. 이처럼 언어는 일상생활과 학교생활 그리고 사회생활 전반에 걸쳐 중요한 영향을 미치기 때문에 학교와 사회생활을 원만하게 영위해 나아가기 위해서는 기본적인 언어구사 능력이 필요하다.

그런데 학습장애 학생의 경우 언어능력 전반에 걸쳐 문제를 가지고 있으며, 특히 학교에서 학습과제를 수행하는데 중요한 영향을 미치는 읽기와 관련된 영역에서 심각한 제한성을 나타낸다. 이러한 문제는 학습장애학생이 읽기와 관련된 하위 기술인 단어 재인과 이해력 부족으로 인해 나타난다. 단어재인이란 인쇄된 부호를 해독하는 능력이며, 이때 부호의 해독은 단순히 단어를 한번 보는 일견에 의해서 또는 단어의 음운학적 요소들과 그 구조를 분석함으로써 이루어진다. 또한 읽기 이해력은 읽은 내용을 이해하는 능력으로서 개별 단어의 의미를 알고 문단에서 나타나는 사건의 순서를 올바르게 따라갈 수 있으며 주요 내용을 파악하고 결론을 도출하고 추론하는 과정을 모두 포함한다. 그러므로 읽기 이해력을 증진시키기 위해서는 기본적으로 단어의 이해 즉 어휘력능력을 증진시키기 위한 다양한 노력이 필요하다.

학습장애학생의 어휘능력을 증진시키기 위한 연구들은 주로 인지전략(cognitive strategies), 수업전략, 학습전략 또는 학습기술(learning skills)등의 영역에서 다양하게 이루어지고 있으며, 국내에서 이루어진 관련 연구에서도 전략훈련이 학습장애 학생의 독해 능력을 증진시키는데 효과적인 것으로 나타나고 있다(한숙경, 1995; 나동진, 1994).

학습장애학생의 어휘능력을 향상시키기 위한 구체적인 교수-학습방법으로는 장소법(method of location), 썩기어법(peg-word method), 핵심어법(keyword method), 두문자 기록법(first-letter recording), 이야기 구성법(story mnemonics), 고리화법(link mnemonics), 음운법(rhymes), 시각적 심상법(visual imagery), 어의적 약호화(semantic encoding), 음성적 약호화(phonetic encoding) 와 같은 다양한 기억조성법이 주로 사용되고 있다(김현수, 1988). 이러한 방법 중 특히 어휘 교수에 많은 관심을 받고 있는 영역이 핵심어법을 활용한 교수 방법이다.

핵심어 방법은 심상(imagery)활용 전략으로서 심상에 대한 연구에 기초를 두고 있다. 심상에 대한 연구는 인지과정과 지식의 표상을 연구하는데 중요한 역할을 해 왔으며, 특히 1970년대 이후 인간의 정보처리과정에 대한 논의가 활발히 이루어지면서 심상 연구는 새로운 관

심을 끌고 있다(김영채 · 박권생, 1992). 핵심어법은 유의미한 정보가 무의미한 정보보다 더 잘 기억된다는 이론을 기반으로 이루어져 있으며 의미적인 관계가 없는 항목들을 의미가 있는 관계로 형성되도록 해 준다.

핵심어법은 지금까지 역사, 사회, 언어, 과학 등과 같은 다양한 영역에 적용되었지만(Levin et al, 1980; Levin et al, 1983; Rosenheck, Levin, M. E.,Leivn, J. R. 1989; Carolyn, 2001), 주로 많이 활용된 분야는 외국어와 모국어의 어휘 학습 영역이라고 할 수 있다(Pressly & Levin, 1981; 이옥희, 1982; 김근호, 1992).

선행연구에 의하면 국내에서도 핵심어법을 활용한 연구가 활발하게 이루어지고 있으나(이옥희,1982; 김영생, 1996; 김연임, 1997; 석용준, 1996, 2000), 이러한 연구는 주로 외국어 어휘 습득을 중심으로 이루어졌으며 모국어 의 어휘습득에 관한 연구나 학습장애 학생을 대상으로 한 연구는 미흡한 실정이다.

어휘에 관한 연구는 심재기(1982)의 국어 어휘론이 출판되면서 부각되었고, 어휘론이 하나의 학문 분야로 면모를 갖추게 되었다. 또한 어휘론에 관한 학문적 논의는 1990년 제 17회 국어학회 공동 연구회에서 비로소 마련되었으므로(김광해, 1993), 어휘론의 학문 분야 성립은 비교적 최근에 이루어졌다고 할 수 있다. 그러나 어휘와 어휘력에 관련된 문제에 있어 초등 학교 국어과 제5차 교육과정까지도 체계적인 접근이 이루어지지 않았고(김광해, 1993), 제6차 교육과정에 이르러 어휘력 지도의 중요성이 부각되었으나 어휘 지도에 대한 체계적인 접근에는 여전히 거리가 있다고 지적된다(김광해, 1993; 김연임, 1997).

이러한 교육 현실에서 학습장애학생은 학년이 올라갈수록 증가되는 새로운 어휘를 자연스럽게 획득하고 읽기 자료들을 이해하는데 있어서 일반학생들보다 더 많은 문제점을 가지며, 고등학교에 진학할 때는 일반학생들보다 아주 뒤쳐지는 상황이 된다. 왜냐하면 학습장애 학생은 학습과제를 조직화하고 공부 방법을 학습하는 것과 같은 인지·초인지 전략을 개발하고 사용하는 데 종종 실패하기 쉽고 또한 문제를 해결하거나 과제를 완수하는데 필요한 기술, 전략, 단계를 인식하는 것이 부족하며 자신이 수행한 성과를 평가하는데 어려움이 따르기 때문이다(Hallahan et al., 1999).

그러므로 학습장애 학생의 어휘능력을 증진시키기 위해서는 과제를 완수하는데 필요한 전략을 활용할 수 있도록 해야 할 것이며 구조화된 부과심상핵심어 교수법을 적용함으로써 이들의 어휘 학습능력을 증진시키는데 기여할 수 있을 것으로 생각된다.

따라서 본 연구에서는 학습장애 학생의 어휘능력에 초점을 맞추어 부과심상 핵심어법이 학습장애 학생의 어휘습득에 미치는 효과를 알아보고자 하였으며 연구를 통해 구체적으로 알아보고자 하는 내용은 다음과 같다.

첫째, 부과심상 핵심어법을 활용한 어휘교수법이 무핵심어법 보다 효과적인지 알아본다.

둘째, 부과심상 핵심어법은 제시되는 자료의 유형(문장부과, 그림부과)에 따라 차이가 있는지 알아본다.

2. 연구 문제

1) 부과심상 핵심어법은 학습장애 학생의 어휘 습득능력을 증진시키는데 효과적인가?

- (1) 부과심상 핵심어법은 학습장애학생의 어휘 재생능력을 증진시키는데 효과적인가?
- (2) 부과심상 핵심어법은 학습장애학생의 어휘 재인능력을 증진시키는데 효과적인가?

2) 부과 심상 핵심어법은 제시되는 자료의 유형(그림부과, 문장부과)에 따라 차이가 있는가?

- (1) 그림부과 핵심어법과 문장부과 핵심어법은 학습장애학생의 어휘 재생능력을 증진시키는데 차이가 있는가?
- (2) 그림부과 핵심어법과 문장부과 핵심어법은 학습장애학생의 어휘 재인능력을 증진시키는데 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 학습장애

학습장애란 이해, 언어사용, 말하기, 쓰기가 포함된 기본적인 심리학적과정의 하나 또는 그 이상에서 장애가 있는 것을 말하며, 이 경우 듣고, 생각하고, 말하고, 읽기, 쓰기 수 계산에 있어 불완전한 능력을 나타낼 수 있다. 여기에는 지각장애, 뇌손상, 미세뇌기능장애, 난독증 그리고 발달적 실어증이 포함되지만, 일차적인 원인이 시각장애, 청각장애, 운동장애, 정신체제, 정서장애, 환경문화와 경제적 불이익으로 인한 경우는 제외한다(IDEA, 1997; Hallahan et al., 1999에서 재인용).

이와 같은 정의에 준하여 본 연구에서는 학습장애 학생을 지능이 정상의 범주에 속하며, 학업수행능력에 영향을 미칠 수 있는 다른 장애를 가지고 있지 않은 학생으로서 국어 성적이 기대되는 성취수준에서 50%미만인 학생으로 하였다.

2) 부과심상 핵심어법(Imposed imagery keyword method)

기억조성적 방법의 한 유형으로서 핵심어법은 목표 어휘에서 이미 알고 있는 단어와 발음이 비슷하거나 또는 동일한 부분(전체)을 찾아내어 이것을 핵심어로 하여 목표어휘와 핵심어의 의미가 상호 작용할 수 있는 시각상을 형성하는 것을 말한다. 즉, 목표 어휘 (친숙하지 않는 어휘)에 대해 그 단어 내에서 음성적으로 친숙한 부분을 심상화 과정을 통해 단어의 정의와 연결 지우도록 요구하는 것을 말한다. 따라서 부과심상 핵심어법은 학생 스스로 핵심어법을 사용하는 것이 아니라 실험자가 심상형성에 필요한 그림이나 문장을 피험자에게 제공하는 조건을 말한다.

3) 문장부과심상화전략(sentence-imposed imagery devices)

목표어휘와 핵심어간에 심상을 돕는 일정한 문장이 부과되는 심상화전략 방법을 말한다.

4) 그림부과 심상화전략(picture-imposed imagery devices)

목표어휘와 핵심어간에 심상을 돕는 일정한 그림이 부과되는 심상화전략 방법을 말한다.

5) 무핵심어법

목표어휘의 뜻을 설명하고 이 단어가 구문에서 어떻게 사용되는지 예를 들어 설명하는 것을 말한다.

4. 연구의 제한점

첫째, 본 연구에서는 학습장애의 정의를 미국 장애인교육법(IDEA)에서 제시한 학습장애의 정의에 준 했기 때문에 본 연구 결과를 모든 학습장애 학생에게 적용하는데 한계가 있다.

둘째, 본 연구에서는 충남지방을 중심으로 소수의 학습장애 학생만을 대상으로 하였기 때문에 연구 결과를 일반화 하는데 한계가 있다.

II. 연구 방법

1. 대상

본 연구는 C시 소재 중학교 1학년에 재학하고 있는 학습장애학생 30명을 대상으로 하였으며 연구 대상 선정 기준은 1학기 중간고사 성적이 하위 10%수준에 포함되는 학생들을 일차적으로 선별한 다음 지능검사를 실시하여 지능이 정상분포에서 1표준편차 이내(85-115)이고 다른 장애를 가지고 있지 않은 학생 중 국어교과 성적이 40점 이하인 학생을 대상으로 하였다.

<표 1> 연구대상

교수법	대상	연령	지능	학업성취도(국어)
핵심어 교수법	15	15.1	90.6	38.8
무핵심어법	15	14.7	91.5	39.5

2. 도구

1) 어휘 재인 검사

지도 방법별 학습 직후 어휘 재인을 알아보기 위하여 검사지는 전문가와 상의하여 연구자가 직접 만들었다. 재인 검사지에 사용된 어휘는 사전 검사를 거쳐 선별한 23개 단어였으며 어휘 재인 검사는 보기에서 단어의 뜻을 찾을 수 있도록 한 5지 선다형으로 23개 문항으로 구성되었다. 이들 각 문항의 배점은 그에 대한 반응에 따라 0, 1점으로 채점하였다.

2) 어휘 재생 검사

지도 방법별 학습 직후 어휘 재생 정도를 알아보기 위하여 검사지는 전문가와 상의하여 연구자가 직접 만들었다. 재생 검사지에 사용된 어휘는 사전검사를 거쳐 선별한 23개 단어였으며 신뢰도가 0.84, 타당도가 0.82인 KEDI-WISC(1987)의 어휘이해검사 기준을 참고로 하여 목표 어휘의 재생 정도를 평가하기 위하여 낱말 뜻을 묻는 단답형으로 23개 문항으로 구성하였다.

3. 실험 설계

본 연구에서 사전검사를 실시한 후 실험처치를 하고, 실험처치가 끝난 후 사후검사를 실시하였다. 본 연구의 실험설계를 도식으로 제시하면 다음과 같다.

G1	O1	X1	O2
G2	O3	X2	O4

[그림 1] 실험 설계 모형

4. 수업 프로그램의 구성 및 적용방법

1) 수업 프로그램의 구성

본 연구에서 사용하는 핵심어법 프로그램은 Atkinson과 Raugh(1975)의 핵심어법을 외국어 어휘 습득에 적용하는 과정 두 단계를 근거로 핵심어법을 모국어 어휘 습득에 적용하여 다음과 같은 두 단계로 구성하였다.

첫 번째 단계는 학습할 친숙하지 않은 단어(목표 어휘)를 구성하는 전체 혹은 그 일부분과 발음이 같거나 아주 유사하게 발음되는 이미 알고 있는 단어를 핵심어로 선정하여 이것을 학습할 친숙하지 않은 단어(목표 어휘)와 연결시키는 것이고(청각적 고리), 두 번째 단계는 핵심어와 학습할 친숙하지 않은 단어(목표 어휘)의 의미를 상호 작용하는 심상으로 연결시킨다.

“학습”이란 단어를 예로 들면, 첫 번째 단계는 “학습”과 소리가 비슷하거나 같은 부분(또는 전체)을 찾도록 촉구한다. 이때 이미 알고 있는 “학교”를 생각해 낼 수 있을 것이다. 이때 “학교”를 핵심어로 선정한다. “학습”과 “학교”를 연결시켜 기억한다. 두 번째 단계는 “학습”과 “학교”의 뜻을 연결하는 적절한 심상을 형성하는 것이다. 이렇게 학습하면 핵심어가 단서가 되어 새로운 단어를 쉽게 회상할 수 있다.

2) 학습목표 어휘의 선정

핵심어법 교수전략에 사용하기 위한 어휘는 중학교 1학년 2학년 교과서에서 1차적으로 41개의 단어를 선정하였다. 단어 선정의 기준은 첫째, 교과서에 나오는 단어를 예비검사를 통하여 학생들이 틀린 단어를 선정하였다. 둘째, 핵심어법 활용이 용이한 어휘를 선정하였다. 이 과정에서 먼저 41개의 단어를 사전 검사하여 학생들이 전혀 모르는 단어 23개를 다시 선

별하여 본 실험에 사용하였다.

3) 핵심어와 핵심어 문장카드

정해진 목표어휘 23개를 토대로 핵심어 문장카드를 만들었다. 핵심어는 목표어휘에서 이미 알고 있는 단어와 발음이 비슷하거나 같은 부분 (또는 전체)의 어휘로 선정하였다.

4) 핵심어와 핵심어 그림카드

정해진 목표어휘 23개를 토대로 핵심어 그림카드를 만들었다. 핵심어는 목표어휘에서 이미 알고 있는 단어와 발음이 비슷하거나 같은 부분(또는 전체)의 어휘로 선정하였다.

5) 무핵심어 문장카드

정해진 목표어휘 23개를 토대로 무핵심어 문장카드를 만들었다. 문장카드는 어휘의 뜻을 이해하는데 도움이 되는 예문으로 구성하였다. 예를 들면 목표어휘가 “학습”인 경우 예문은 「학교에서 좋은 학습자료를 사용하면 학생들의 성적이 향상된다」로 만들었다.

6) 핵심어법 수업모형

Joyce와 Weil(석용준, 1996 재인용)의 기억 모형 수업단계를 핵심어법 학습전략에 응용하면 다음과 같은 핵심어법 수업모형을 만들 수 있었다. 본 실험은 Joyce와 Weil이 제시하는 기억 모형의 수업단계 절차에 따라 실시하였다.

1단계 : 자료에 주의 집중훈련

제시되는 자료에 주의집중 하는 훈련을 실시한다. 예를 들어 “학습”이라는 단어를 따라 읽고, 단어의 뜻에 대한 설명을 듣는다.

2단계 : 관계 개발

자료를 친근하게 만들고 중심어, 대용어, 그리고 연결 체제 기술 등을 이용하여 관계를 개발 한다.

예를 들어 “학습”과 발음이 비슷한 “학교”를 핵심어로 부과한다. “학습”과 “학교”를 연결시켜 기억 할 수 있도록 지도한다. 다음으로는 핵심어(학교)와 목표어휘(학습)의 뜻을 연결하는 적절한 그림(문장)을 상상하여 머리 속에 그릴 수 있도록 촉구한 후 핵심어와 관련된 그림(문장)을 부과한다.

3단계 : 감각적 상의 폭 넓히기

흥미를 유발할 수 있도록 연결시키고 과장 기술의 이용한다.

4단계 : 회상 연습하기

완전히 학습될 때까지 자료 회상 연습을 한다. 뜻이 안 떠오르면 다시 1단계부터 3단계까지의 과정을 생각하고 반복한다.

5. 실험 절차

1) 사전 검사

사전검사를 통하여 실험대상의 동질성을 확인한 다음 핵심어법 교수전략에 사용할 어휘를 선정하였다. 핵심어법 교수전략에 사용하기 위한 어휘선정은 중학교 1학년과 2학년 교과서를 중심으로 하였으며 먼저 41개의 어휘를 선정한 다음 어휘의 뜻을 묻는 사전 검사지를 통하여 학생들이 모르는 어휘 23개를 선별하여 사용하였다.

2) 예비 수업

본 연구에서 교사변인이 실험 효과에 미치는 영향을 최소화하기 위해 본 연구자가 부과심상 핵심어법과 무핵심어법의 교수전략을 충분히 숙지하였다. 그리고 수업 방법의 미숙으로 인하여 나타날 수 있는 문제점을 최소화하기 위하여 실험수업에 임하기 전에 실험집단이 아닌 다른 대상으로 예비수업을 한 후 평가를 통해 문제점을 찾아 수정·보완하는 과정을 거쳐 본 실험을 실시하였다.

3) 실험처치

본 실험 연구의 실험은 사전 검사가 끝난 후 6월 초순에 시작하였으며 일주일에 3회 아침 자율학습 시간을 통하여 실시하였다. 총 처치 기간은 3주로 8회 실시하였으며 이 때 1회에 처치한 어휘 수는 3개씩으로 20분씩 실시하였다. 첫째날은 3개의 어휘를 학습하고 둘째날은 첫째날 학습한 어휘를 복습하고 새로운 어휘를 지도하였다. 셋째날은 둘째날 학습한 어휘를 복습하고 새로운 어휘를 지도하였다. 이렇게 8회를 실시하고 학습이 끝난 1일 후 사후검사를 실시하였다.

4) 사후검사

3주에 걸친 실험과정이 끝난 직후(1일 후) 각각의 수업유형에 따라 재인 검사와 재생 검사를 실시하여 효과를 비교하였다.

6. 통계 처리

부과심상 핵심어 교수법이 학습장애학생의 어휘 습득에 미치는 효과를 알아보기 위해 부과심상 핵심어법 집단과 무핵심어법 집단을 독립변인으로 하였으며, 종속변인은 어휘 재인 및 재생 점수, 어휘 재생 점수, 어휘 재인 점수이다.

연구 문제에 따른 학습전략의 유의미한 차이가 있는지 비교하기 위해 어휘 재생과 재인 점수에 대한 t검정을 실시하였다. 또한 핵심어 교수법의 자료제시 유형에 따라 유의미한 차이가 있는지를 비교하기 위해 어휘 재생과 재인 점수에 대한 t검정을 실시하였으며 수집된 자료는 SPSS 10.0 for windows 프로그램을 활용하여 통계 처리하였다.

III. 결 과

본 연구에서는 먼저, 부과심상 핵심어법이 학습장애학생의 어휘 습득에 미치는 효과를 알아보았으며 다음으로 부과심상 핵심어법의 유형에 따라 학습장애학생의 어휘 습득에 미치는 효과를 알아보았다. 본 연구를 통하여 얻어질 결과를 연구문제를 중심으로 제시하면 다음과 같다.

1. 부과심상 핵심어법이 학습장애학생의 어휘 습득에 미치는 효과

부과심상 핵심어법이 학습장애학생의 어휘 습득에 미치는 효과를 알아보기 위해 부과심상 핵심어법을 활용한 집단과 무핵심어법을 활용한 집단간 t검정을 실시하였으며 이러한 결과는 다음 <표 2>에 제시된 바와 같다.

<표 2>에 제시된 바와 같이 부과심상 핵심어법을 활용한 집단과 무핵심어법을 활용한 집단의 어휘 점수는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 이 결과에 의하면 부과심상 핵심어법이 무핵심어법보다 학습장애학생의 어휘 능력을 증진시키는 데 효과적이라고 할 수 있다.

<표 2> 집단간 어휘 점수에 대한 t검정 결과

집단	N	M	SD	df	t
부과심상핵심어법	15	58.66	8.05	28	4.79***
무핵심어법	15	43.20	9.54		

***p<.001

한편 부과심상 핵심어법이 학습장애학생의 어휘 능력에 미치는 효과를 보다 세부적으로 알아보기 위해 어휘 능력을 재생능력과 재인능력으로 구분하여 알아보았으며 이러한 결과는 다음 <표 3>와 <표 4>에 제시된 바와 같다.

<표 3> 집단간 재생 점수에 대한 t검정 결과

집단	N	M	SD	df	t
부과심상핵심어법	15	37.46	6.66	28	4.64***
무핵심어법	15	24.80	8.19		

***p<.001

<표 3>에 제시된 바와 같이 부과심상 핵심어법을 활용한 집단과 무핵심어법을 사용한 집단의 어휘 재생점수는 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 이 결과에 의하면 부과심상 핵심어법이 무핵심어법 보다 학습장애학생의 어휘 재생능력을 증진시키는데 효과적이라고 할 수 있다.

<표 4> 집단간 재인 점수에 대한 t검정 결과

집단	N	M	SD	df	t
부과심상핵심어법	15	21.86	1.06	28	4.16***
무핵심어법	15	19.20	2.24		

***p<.001

<표 4>에 제시된 바와 같이 부과심상 핵심어법을 활용한 집단과 무핵심어법을 사용한 집단의 어휘 재인점수는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 이 결과에 의하면 부과심상 핵심어법을 활용한 교수방법이 무핵심어법 보다 어휘 재인능력을 증진시키는데 효과적이라고 할 수 있다.

2. 자료제시 유형에 따른 학습장애학생의 어휘 습득 효과

부과심상 핵심어법이 제시자료 유형에 따라 차이가 있는지 알아보기 부과심상 핵심어법을 사용한 집단을 그림부과 심상화 전략집단과 문장부과 심상화전략 집단으로 구분한 다음 집단간 t검정을 실시하였으며 이러한 결과는 다음<표 5>에 제시된 바와 같다.

<표 5> 자료제시 유형에 따른 집단간 어휘 점수에 대한 t검정 결과

집단	N	M	SD	df	t
그림부과심상화	8	63.50	6.32	13	3.20**
문장부과심상화	7	53.14	6.14		

**p<.01

<표 5>에 제시된 바와 같이 그림부과 심상화전략을 활용한 집단과 문장부과심상화전략을 활용한 집단은 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 이 결과에 의하면 그림부과 심상화전략이 문장부과심상화전략보다 학습장애학생의 어휘습득 능력을 증진시키는데 보다 효과적이라고 할 수 있다.

한편 부과심상 핵심어법의 제시자료 유형에 따라 학습장애학생의 어휘습득 효과를 보다 상세하게 알아보기 위해 어휘습득능력을 재생능력과 재인능력으로 구분하여 알아보았으며 이러한 결과는 다음 <표 6>와 <표 7>에 제시되어 있다.

<표 6> 자료제시 유형에 따른 집단간 어휘 재생 점수에 대한 t검정 결과

집단	N	M	SD	df	t
그림부과심상화	8	41.25	6.13	13	2.91*
문장부과심상화	7	33.14	4.33		

* p<.05

<표 6>에 제시된 바와 같이 그림부과 심상화전략 집단과 문장부과심상화전략집단의 어휘 재생 점수는 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 이 결과에 의하면 그림부과 심상화전략이 문장부과 전략에 비해 학습장애 학생의 어휘재생능력을 증진시키는데 보다 효과적이라고 할 수 있다.

<표 7>에 제시된 바와 같이 그림부과 심상화 전략집단과 문장부과심상화전략집단의 어휘 재인 점수는 그림 부과 심상화 전략집단이 약간 높은 점수를 나타냈으나 집단간 통계적인 차이는 나타내지 않았다.

이 결과에 의하면 그림부과 심상화 전략과 문장부과심상화전략은 학습장애 학생의 어휘

<표 7> 자료제시 유형에 따른 집단간 어휘 재인 점수에 대한 t검정 결과

집단	N	M	SD	df	t
그림부과심상화	8	22.25	.70	13	1.57
문장부과심상화	7	21.42	1.27		

NS

재인능력을 증진시키는데 차이가 없다고 할 수 있다.

IV. 결론 및 논의

이상의 연구를 통하여 얻어진 결과를 토대로 결론 및 논의를 제시 하면 다음과 같다.

첫째, 부과심상 핵심어법은 무핵심어법 보다 학습장애학생의 어휘능력을 증진시키는데 효과적이었다. 이러한 결과는 Atkinson(1975), Atkinson & Raugh(1975), Pressley(1977)와 Levin 등(1978), Levin, et al.(1988)등에 의해서 이루어진 외국의 선행 연구와 이옥희(1982), 배경안(1987), 김현수(1988), 유기섭(1989), 홍진(1991), 조재국(1992), 김근호(1993), 임한진(1998) 등이 수행한 국내의 연구결과와 일치한다.

이것은 핵심어를 활용한 어휘지도가 새로운 어휘를 학습할 때 어휘의 직후 기억을 향상시켰기 때문에 나타난 결과로 볼 수 있으며, 심상화를 유발하는 핵심어를 제시하는 것이 학습장애학생의 어휘재생과 재인능력을 증진시키는데 효과적이라는 점을 시사한다.

또한 핵심어를 매개로한 심상화 방법은 새로운 어휘를 학습할 때 기존에 알고 있는 단어를 핵심어로 제시함으로써 학습동기를 유발할 수 있으며, 보다 쉽게 학습할 수 있으므로 학습된 무력감을 극복하고 학습에 대한 자신감을 회복하게 하여 학습동기를 향상시키는데 도움이 될 수 있을 것이다.

둘째, 부과심상 핵심어방법을 활용한 교수방법이 무핵심어법을 활용한 교수방법 보다 학습장애학생의 어휘 재생능력을 증진시키는데 효과적이었다. 이러한 결과는 국내에서 이루어진 석용준(1996)의 연구와 일치하며, 심상화를 유발하는 핵심어를 제시하는 것이 핵심어를 제시하지 않은 것보다 효과적이라는 것을 알 수 있다. 또한 이러한 결과는 앞에서 지적한 바와 같이 핵심어법이 외국어 학습뿐 아니라 모국어의 어휘능력의 재생에도 효과적이라는 점을 나타낸 것이며, 일반학생 뿐만 아니라 학습장애학생에게도 핵심어를 부과한 부과심상 핵심어법이 무핵심어법보다 어휘 재생에서 보다 효과적이라는 점을 나타낸 것으로 볼 수 있다.

셋째, 핵심어를 활용한 교수방법은 학습장애학생의 어휘 재인능력을 증진시키는데에도 효과적이었다. 이는 새로운 어휘를 학습할 때 핵심어를 활용한 교사의 어휘지도가 심상화를 유발하여 어휘의 직후 재인 기억을 향상시켰기 때문에 나타난 결과로 볼 수 있을 것이다.

넷째, 그림부과 심상화 전략은 문장 부과 심상화 전략보다 학습장애학생의 어휘재생능력을 증진시키는데 효과적 이었다. 이것은 그림부과 심상화 전략이 그림을 통하여 심상화를 유발하도록 함으로써 학습장애학생의 어휘재생능력을 증진시키는데 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 또한 이러한 결과는 학습장애학생의 정보처리과정상의 학습특성을 고려 볼 때 그림부과 심상화전략이 문장부과심상화전략보다 더 효과적이었을 것으로 추론할 수 있다.

다섯째, 그림부과 심상화 전략과 문장부과 심상화 전략은 학습장애학생의 어휘 재인에 능력을 증진시키는데 있어서는 유의한 차이를 나타내지 않았다. 이러한 결과는 어휘 재생보다는 재인이 보다 높은 인지전략을 요구하며 이로 인해 그림부과 심상화 전략을 사용한 집단의 경우 재생에서는 높은 점수를 획득하였으나 재인에서는 상대적으로 낮은 점수를 획득하여 집단간 유의한 차이가 나타나지 않은 것으로 볼 수 있다.

한편 이러한 연구 결과를 토대로 장차 보다 깊이 있게 연구되어야 할 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학습장애학생들은 다양한 개인차(개인내, 개인간)가 있으므로 후속연구에서는 학습자 특성에 따른 차이를 연구해 볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 부과심상 핵심어법으로 새로운 어휘를 학습할 때 어휘의 속성(구체명사와 추상적 형용사)에 따라 어떠한 영향을 미치는가를 연구할 필요가 있을 것이다.

셋째, 부과심상핵심어법과 또 다른 교수방법간의 차이를 알아볼 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 김근호(1992). 핵심어 및 경험맥락 방략에 따른 어휘학습과정의 분석연구. 경북대 대학원 박사학위 논문
- 김영생(1996). 핵심어전략이 외국어 단어학습에 미치는 효과. 전북대 교육대학원 석사학위 논문
- 김영채(1991). 학습과 사고의 전략. 서울 : 교육과학사.
- 김현수(1988). 핵심어 기법이 외국어 단어학습에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문
- 김영채 · 박권생 역(1992). 인지 심리학. 서울 : 박영사
- 김광해(1993). 국어 어휘론 개설. 서울 : 집문당
- 김연임(1997). 초등학교에서의 어휘 지도 : 6차 교육과정을 중심으로. 국어교육연구, 9, 109-128. 광주교육대학교 국어교육과
- 나동진(1994). 학습장애아의 학습양식과 독해전략에 대한 교수방법의 상호작용에 관한연구. 교육학연구. 32(5),21-45.
- 배경안(1987). 외국어 단어학습에 있어서의 기억방략의 효율성에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 석용준(1996). 핵심어법 학습전략이 초등학생의 영-한 어휘 기억에 미치는 효과. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 석용준(2000). 의미장-핵심어법 기억전략과 기억단서가 외국어 어휘 기억에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문
- 심재기(1982). 국어 어휘론. 서울 : 집문당
- 유기섭(1995). 교육심리. 서울 : 동문사
- 이옥희(1982). 기억조성적 핵심단어 방략이 외국어 단어학습에 미치는 효과. 경북대 대학원 석사학위 논문.
- 임한진(1998). 기억 조성 학습법을 이용한 고교일본어 어휘학습에 있어 효율성의 고찰. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 조재국(1992). 핵심어 방법과 문맥 방법이 영어 어휘습득과 독해력에 미치는효과. 전북대 대학원 박사학위 논문
- 최성규(1999). 장애아동의 어휘지도를 위한 일반아동의 기초어휘 난이도 분석. 특수교육연구 제6집
- 한숙경(1995). 학습장애아동의 독해전략훈련 효과에 관한 연구.원광대학교 대학원박사학위 청구논문.
- 홍진(1991). 핵심어 기법이 영어 어휘학습에 미치는 효과. 전북대 교육대학원석사학위 논문
- Atkinson, R. C.(1975). Mnemotechnics in second-language learning, *American*

Psychologist. August 821-828

- Atkinson, R.C. & Raugh, M.R.(1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: human learning and memory*, 104(2), 126-133
- Carolyn, R. F.(2001). *Effects of two methods of vocabulary acquisition on students with mild learning disabilities*. A dissertation submitted to the graduate school of the university of southern mississippi in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor philosophy.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W.(1999). *Introduction to Learning Disabilities*(2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Levin, J. R. (1988). Elaboration-based learning strategies: powerful theory powerful application. *Contemporary Educational Psychology*. 13:191-205.
- Levin, J. R., Dretzke, B. J., McCormick, C. B., Scruggs, T. C., McGivern, J. E. & Mastropierie, M.A.(1983). Learning via mnemonic pictures: Analysis of the presidential via mnemonic pictures: Analysis of the presidential process. *Educational Communication and Technology Journal*, 31, 161-173.
- Levin, J. R., Shriberg, L. K., Miller, G. E., McCormick, C. B. & Levin, B. B.(1980). The keyword method in the classroom: How to remember the states and their capitals. *Elementary School Journal*, 80, 185-191.
- Pressley, M. Levin, J. R.(1978). Developmental constraints associated with children's use of the keyword method of foreign language vocabulary learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 359-372
- Pressley, M. & Levin, J. R.(1981). The keyword method and recall of vocabulary words from definitions. *Journal of Experimental Psychology: Human learning and memory*, 7(1), 72-76.
- Pressley, M., Levin, J. R. & Delaney, H. D.(1982a). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52(1), 61-91.
- Pressley, M. & Johnson, C. J., Symons, S. (1987). Elaboration to learn and learning to elaborate. *Journal of Learning Disabilities*. 20(2): 76-91.
- Pressley, M. (1977). Imagery and children's learning : Putting the picture in developmental perspective. *Review of Educational Research*. 47(4): 585-622.
- Raugh, M. R., & Atkinson, R. C.(1975) Amnemonic method for learning a second-language vocabularu. *Journal of Educational Psychology*, 67, 1-16.
- Rosenheck, M. B., Levin, M. E., & Levin, J. R.(1989). Learning be concepts mnemonically: seeing the forest and the tees. *Journal Educational Psychology*, 81(2), 196-203.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of Learning Strategies*. In Wittrock, M. C. (ed). Handbook of research on teaching. (3rd edition). New York: Macmillan

Publishing Company. 315-327

- * 논문접수 2005년 4월 7일 / 1차 심사 2005년 5월 3일 / 2차 심사 2005년 5월 25일
- * 최세민: 공주사범대학 특수교육과를 졸업하고 단국대학교 대학원에서 석사학위를 받았으며 동 대학원에서 교육학박사 학위를 취득하였다. 현재 창동고등학교 특수학급 담당교사 및 숙명여자대학교 음악치료대학원에서 겸임교수로 재직하고 있으며 주요 저서로는 통합교육의 이론과 실제, 특수학급 경영론 등이 있다.
- * e-mail: spch3@hanmail.net
- * 신정남: 대구대학교 사범대학 특수교육과를 졸업하고, 한국교원대 교육대학원에서 석사를 졸업한 후 현재 천안중학교에서 교사로 재직중이다.

Abstract

The Effect of Teaching Method by The Imposed Imagery Keyword in Vocabulary Aquisition for Learning Disabilities

Choi, Se Min* · Shin, Jung Nam**

The purpose of this study was to investigate the effects of keyword method with the imposed imagery applied for the vocabulary aquisition of learning disabilities.

For the above purpose, the following hypotheses were established :

First, The keyword method of imposed imagery would be more effective than the comparative method with non-keyword on aquisition of the vocabulary for the LD.

Second, The results of the keyword method of imposed imagery would be different by the type and form of learning materials given by experimenters.

The subjects for this study were sampled out of LD in middle school, and were selected through random sampling: 30 students in the second grade classes of a middle school. At 1st, they are divided into three groups : one is the experimental group using the keyword method of imposed imagery with sentences, other is another experimental group using the keyword method of imposed imagery with pictures, and another is the comparative group not using the keyword method.

The materials used in this research were sampled in middle school Korean textbooks and 41 words were carefully selected and 23 words of those were finally selected. Data was

* Adjunct professor Graduate School of Music Therapy Sookmyung Women's Univ.

** Teacher Cheon An Middle School

analyzed with t-test method after vocabulary test.

Two kinds of tests were done. The one was a recognition test, and the other was a recall test.

The following was the result of the tests.

First, The keyword method of imposed imagery was more effective than the comparative method with non-keyword in the recognition and recall test

Second, In the recognition test, there was no significant difference after comparing the sentence-imposed imagery keyword method with the picture-imposed imagery keyword method.

Third, In the recall test, there was some significant difference after comparing the sentence-imposed imagery keyword method with the picture-imposed imagery keyword method.

In conclusion, the keyword method of imposed imagery was more effective than the comparative method with non-keyword, and especially the picture-imposed imagery keyword method was the most effective in the recall test.

Key words: Learning Disabilities, Keyword Method, Vocabulary,