

국내 읽기장애아 중재방법에 관한 연구동향 분석

전병운(全炳雲)* · 권회연(權會娟)**

논문 요약

본 연구는 국내에서 1997년부터 2009년까지 발표된 읽기장애아의 중재방법과 관련한 실험연구들을 분석하여 대상자 특성 및 측정도구와 훈련과제를 포함한 연구방법, 적용된 중재방법의 효과성과 적용범위를 고찰하여 향후 읽기장애 연구의 방향성을 모색하고자 하는 데 목적이 있다. 분석대상으로 선정된 논문은 국내에서 학진 등재지와 후보지에 게재된 논문으로 총 47편이었다. 연구결과, 초등학교 3학년 학생을 대상으로 한 연구가 19편으로 가장 많았고, 대상자의 읽기 단계는 단어재인단계에 있는 아동을 대상으로 한 논문이 17편(34%), 유창성단계 11편(22%), 의미과락을 위한 이해활동 단계가 14편(28%)이었으며, 대상자의 읽기 수준이 제시되지 않은 논문도 8편(16%)이었다. 대상자 선별기준은 교사의뢰로 이루어지는 경우가 17편으로 가장 많았고, 지능검사는 전체 지능지수를 사용하였으며, 85이상을 기준으로 삼는 경우가 가장 많았다. 중재방법 중 실험환경이나 실험상황을 기술하지 않은 논문이 각각 19편, 14편이었으며, 개별교수 상황에서 중재를 한 연구가 가장 많은 것으로 나타났다. 실험기간은 21-25회기가 가장 많았으며, 측정도구는 선행연구에서 사용한 검사도구를 사용한 논문이 32편이었다. 훈련과제는 21편의 논문에서 이야기체를 사용하고 있었다. 따라서 읽기발달단계나 읽기 기술을 평가하고, 읽기 기술의 진전도를 수시 점검할 도구의 사용이 아직 미약하고, 중재상황에 대한 충분한 기술이 이루어지지 않음을 알 수 있었다. 중재방법의 동향에서는 읽기장애아동 교수에 있어서 접근방법, 교수방법, 종속변인 등에 따라 구분하여 결과를 제시하였다. 이러한 연구결과를 토대로 연구동향에 대한 논의와 후속연구에 대해 제언하였다.

■ 주요어 : 읽기장애, 읽기발달단계, 읽기기술, 읽기중재전략

* 공주대학교 특수교육과 교수

** 공주대학교 특수교육과 박사과정

I. 서론

읽기에 어려움을 가진 학생들은 다른 학업기술의 습득이 어려우며, 따라서 읽기는 학업적 성패를 좌우하는 가장 중요한 요소이다. 미국에서도 낙오학생방지법(The No Child Left Behind Act of 2001[NCLB])의 시행 이후로 학생들의 학업성취에 초점을 두고 있기 때문에 학생들의 읽기성취는 점점 더 중요성을 더해가고 있다.

현재 학습장애 진단과 판별 기준으로 사용되어 오던 '능력-성취 불일치' 기준의 대안으로 중재-반응 접근(Responsiveness-to-Intervention: RTI)에 대한 논의가 활발하게 진행되고 있다(이대식, 2008) 이러한 경향은 2000년에 개정된 미국의 IDEA에 반영되어 학습장애 아동에 대한 진단 모형이 지능-학업성취 간 불일치 모델에서 중재-반응(RTI) 모델로 바뀜에 따라, 학습장애의 진단 방법과 조기중재, 현장에서 가장 효과적으로 사용될 수 있는 읽기중재의 방법 등에 대해 관심이 모아지고 있다. 이는 학습장애 아동의 조기판별과 이에 따른 집중적인 교육이 학생들의 읽기문제를 줄일 수 있다는 연구보고들에 기반한 것으로, NRP(National Reading Panel, 2000)에서도 1966년부터 출간된 100,00편의 논문과 이전에 출간된 15,000편의 방대한 읽기장애 연구를 분석하여 효과를 비교하여 그 결과를 보고하였다.

RTI 모형에 입각한 교수를 수행하기 위해서는 3단계 중재단계에 따라 더 일반적인 방법에서 더 집중적이고 체계적인 방법으로의 위계적인 중재프로그램이 투입되게 되는데, Denton 등(2006)은 RTI 1단계에서 일반교실에서의 교육수준과 환경을 점검하고 강화시키는 방법으로 6%에서 10%까지의 학습 위기 학생들을 줄일 수 있으며, 2단계에서는 일반적으로 효율적이라고 할 수 있는 수업을 받고도 또래 학생들에 비해 성취수준이 낮은 학생들을 대상으로 보충적이고 집중적인 지도를 하여 다시 2%에서 5%의 위기 학생들을 줄일 수 있다고 보았으며, 마지막으로 3단계에서는 대체로 개별화되고 더 강화된 집중교육을 실시할 것을 제안하였다. 그러나 아직까지 3단계에서도 중재에 대해 만족스럽지 않은 반응을 보이는 학생들을 어떻게 가르칠 것인가에 대해서는 확실한 대답을 제시하지 못하고 있는 실정이다(이대식, 2008). 특히 학습장애는 읽기문제가 심각하게 진행된 다음에는 중재를 통해 학업성취 향상을 도모하는 것이 쉽지 않을뿐더러(Torgesen, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003), 읽기를 통해 학습이 진행되는 많은 교과목에 부정적인 영향이 미치기 때문에 더욱 조기중재를 하는 것이 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 현장 특수교사가 읽기 뿐 아니라 많은 교과목에서 실패를 경험하였을 읽기장애 학생들을 교육하기 위해서는 읽기 학습에 대한 체계적인 접근에 대한 사전지식이 반드시 필요하리라 본다.

읽기 장애학생에 대한 체계적 교육을 위해서는 개별 아동의 읽기행동에 대한 평가와 측정이 중요하다. 1970년대 이후로 읽기능력을 예측할 수 있는 변인들에 대한 연구가 시작하였고, 이는 신경심리학의 발달이 일조를 한 것으로 볼 수 있다. 그러나 읽기장애의 원인이나 정의가 광범위

하고, 읽기장애의 하위유형에 따라 그 양상이 매우 다르기 때문에 아직까지 논쟁이 계속되고 있는 실정이다. 읽기 발달은 여러 가지 요인들이 상호작용하는 매우 복잡한 정신 과정이기 때문에, 한 가지 결합만으로 설명하기 어려우며, 내적, 인지적, 전략적, 정의적 변인들이 다양하게 고려되어야 할 필요성이 있다. 즉 교사는 읽기 문제를 가진 학생들의 읽기 발달의 결합과 정상아동과의 차이에 대한 지식뿐만 아니라, 현재까지 연구에서 효과적인 것으로 나타난 중재전략과 더불어 개별 연구에서 제시된 학생들의 읽기 수준은 어떠했는지를 알아야 할 필요성이 있다. 그래야만 다양한 읽기장애 아동들의 읽기 특성에 근거하여 조작적이고 정확한 측정이 가능하고 효과적인 지도를 위한 좋은 교수 모형이 나올 수 있기 때문이다.

NRP(2000)에서도 효과검증을 위한 분석대상 논문을 채택할 때 중재방법이 상세히 기술되며, 중재충실도를 확보하고 연구결과가 종합적으로 제시되었는지, 중재가 얼마나 오랫동안 지속되고, 효과가 얼마나 오랫동안 유지되었는지에 대한 세부적인 내용뿐만 아니라, 연구대상자의 나이, 인구학적, 인지적, 학업적, 행동적 특징을 기술하였는지를 중요한 문헌선정의 기준으로 삼았다. 이는 읽기장애가 읽기의 다양한 하위기술에서 이질적인 특성을 가지고 있기 때문에 대상자 읽기 특성 파악이 중요함을 의미하는 것으로 볼 수 있다.

현재까지 국내에서 읽기장애 학생들의 읽기특성과 결합 요인 및 읽기 기능에 대한 체계적 연구로는 읽기장애 아동의 작업기억, 단기기억, 읽기 속도, 통사 지식에 관한 연구(송중용, 원호택, 1998), 단어재인 설명 변인에 대한 연구(김미경, 서경희, 2003), 읽기 명명속도와 유창성 중재방법에 대한 고찰(이원령, 2007), 음운처리 능력의 특성 연구(김미경, 서경희, 2003; 박유정, 2006; 송은영, 2003) 등이 있다. 이러한 연구들에서는 읽기장애 학생을 중재하기 전에 읽기장애 아동의 개별적인 특성, 즉 음운인식 능력, 명명속도 및 유창성 능력, 작업기억 및 단기기억력, 주의집중력, 습득한 어휘의 양, 읽기전략의 사용능력, 철자능력 등에 대한 평가가 중요함을 시사해주고 있다. 따라서 개별 아동에게 적합한 교수전략을 선택할 때 유의해야 할 점들이 많기 때문에, 중재전략의 효과성을 밝히는 중재연구에서는 아동의 읽기 수준이나 특성을 제시하는 일은 매우 중요하다.

다음으로 각각의 읽기 하위기술에 대한 접근이 필요하다. NRP(National Reading Panel, 2000)에서는 음운인식, 단어인지, 유창성, 어휘, 읽기 이해를 읽기 하위영역의 5가지로 구분하여, 이러한 하위 읽기영역에서의 통합적 교수를 강조하였다. 국내의 연구에서도 이러한 각각의 하위영역들이 서로 연관성을 가지고 발달하기 때문에 함께 교수되었을 때 더욱 효과적임을 보여주고 있다(이태수, 2007; 이일화, 2002). 교사들이 읽기에 있어 일반적으로 사용되는 방법에서부터 효과를 거두기 어려운 장애학생들에게 유용한 중재가 무엇인지에 대한 전문적 지식을 갖추기 위해서는 읽기의 하위기술과 이들의 관련성 등에 대한 안목과 식견을 갖추는 것이 중요할 것이다.

국내에서도 이은림(1998)의 연구를 시작으로 학습장애로 진단받은 아동에 대한 중재문헌 고찰이 이루어져 왔다. 이은림(1998)은 1984년부터 1998년까지 발표된 30여 편의 논문을 발달적 학습장애와 학업적 학습장애로 나누어 중재방법을 포함한 폭넓은 분석을 시도하였다. 이후 김소

회, 정혜승(2007) 연구에서는 국내 학습장애아 교육과 관련된 204편의 논문을 대상으로 한 문헌 분석을 실시하였고, 김애화(2006)는 1975년부터 2004년까지 발표된 학습장애 중재연구 총 47편을 분석하였다. 특히 김애화(2006)의 논문에서는 읽기기해, 음운인식, 글자해독, 어휘, 유창성, 다요소 교수로 읽기 하위기술을 구분하여 읽기장애 연구를 비교, 분석하는데 체계적인 접근을 하였다는 점에서 의미가 깊다. 그러나 김애화(2006)에 포함된 읽기장애 논문은 총 19편으로, 2004년 이후에 발표된 읽기장애 중재연구들을 포함하고 있지 않으며, 분석대상 논문의 일반적 특성에서는 참여학생의 수와 학년, 연구설계 등의 기본적인 정보만 포함하고 있고, 학습장애 전체를 다룸으로써 읽기장애 연구에서 필요한 중재정보를 포함하고 있지 않다는 아쉬움이 있다.

아직까지 국내에서는 교사가 자신의 경험으로 효과가 있을 것으로 생각되는 교수를 실시하거나 학습장애 진단과 읽기 특성을 파악하기가 어려운 것으로 보고되고 있다. 즉 특수교사조차도 학습장애를 가진 학생들을 위한 적절한 진단 및 교육을 하지 못하고 있으며(김윤옥, 봉원용, 2004), 이는 현재 가속화되고 있는 특수교사의 교과교육에 대한 책무성의 강화의 측면에서도 시급히 개선해야 할 과제라 할 것이다. 그러므로 이질적인 학습장애 아동의 개별적 요구에 맞는 적절한 읽기중재전략이 적용되기 위해서는 연구로써 효과가 입증되었을 뿐만 아니라 많은 중재정보를 포함하고 있어 현장의 교사들에게 유용하게 사용될 수 있는 신뢰성있는 다양한 연구가 필요하다고 할 수 있다.

이를 위해서 본 연구에서는 국내에서 1997년부터 2009년까지 발표된 읽기장애 중재방법과 관련한 실험연구들을 분석하여 대상자의 일반적 특성 및 대상자 선정 과정, 측정도구와 훈련과제를 포함한 구체적 연구방법, 적용된 중재방법의 중재목표 및 중재전략 별 효과성과 적용범위를 살펴보고 이를 토대로 향후 읽기장애 중재연구의 방향성을 제시하고자 한다.

II. 연구방법

1. 문헌선정 기준

본 연구에서 분석할 읽기장애 중재연구는 다음과 같은 기준에 의해 선정하였다.

첫째, 읽기장애 중재관련 실험연구들 중 종속변인을 읽기 기술, 읽기와 관련된 태도나 자아개념, 학습전략의 습득, 말하기·듣기·읽기·쓰기 등의 언어활동으로 한정하였다. 이를 제외하고 다른 종속변수를 포함하는 경우는 분석대상 논문에서 제외시켰다.

둘째, 현재 학습장애와 혼용되거나 오용되어 사용되고 있는 “학습부진”, “학습지진”, “읽기부진”과 관련된 논문은 분석대상에서 제외하였다. 다만 읽기장애로 인해 쓰기문제를 가진 경우는 분석대상에 포함하였고, 쓰기문제에 초점을 두어 연구제목에 “쓰기장애”라는 용어가 들어간 논

문은 분석대상에서 제외하였다.

셋째, 연구대상은 유치원, 초, 중, 고등학교에 재학 중인 읽기장애 학생으로 하였다.

넷째, 한국학술진흥재단 등재 후보지와 등재 후보 학술지에 수록된 논문으로 한정하였다.

다섯째, 1997년부터 2009년 사이에 국내에서 발표된 학술지 논문을 연구대상으로 하였다. 1990년 이후에 학습장애학생을 위한 기본교과 교수의 효과연구를 중요하게 다루고 시작하였으며(Baker, Gersten, & Lee, 2002), 1997년은 한국에서 학습장애라는 말이 처음 논의된 시점이다(김소희, 정혜승, 2007).

2. 문헌수집 절차

먼저, 학술지에 실린 읽기장애 관련 논문을 찾기 위하여 국내 전자데이터 베이스인 KSI KISS(한국학술정보원), RISS(학술연구정보서비스), DBPIA(누리미디어) 등을 이용하여 검색 및 수집하였다. 검색한 주제어는 “학습장애”, “읽기장애”, “읽기학습장애”, “난독증”, “독해장애”이었다. 둘째, 데이터 검색에서 자료 확인이 불가능하거나 특수교육관련 학회지인 경우에는 각 학회의 홈페이지 및 도서관의 정기간행물을 이용하여 자료를 확보하였다. 검색한 특수교육관련 학회지는 특수교육학연구, 정서·행동장애연구, 언어청각장애연구, 언어치료연구, 특수교육재활과학연구, 특수교육저널: 이론과 실천, 특수아동교육연구, 특수교육연구, 중복·지체부자유아연구로 모두 9 종류이었다. 셋째, 선정된 논문의 참고문헌을 찾아 문헌선정 기준에 부합하는 논문이 없는지를 검토하였다. 마지막으로 위의 과정을 통해 검색한 논문들의 초록 및 연구방법을 검토하여 문헌선정기준에 맞는 총 47편을 본 연구에서 비교 분석할 논문으로 최종 선정하였다.

3. 자료처리

총 47의 논문을 선정하고 2단계에 걸쳐 연구를 분석, 요약하였다. 1단계 분석틀은 연구대상 정보(학년, 대상자 수, 읽기발달단계), 학습장애 판별(선별, 진단), 연구설계, 연구대상 할당방법, 중재정보(실험환경, 실험상황, 중재자), 연구도구(측정도구, 훈련과제), 연구결과로 구성하였다. 2단계에서는 중재전략의 동향을 분석하기 위하여 47편의 연구에서 제시한 중재전략을 포함한 연구의 필요성을 검토하여 6개의 대주제(접근법, 교수방법, 읽기장애의 원인, 학습전략, 교수유형, 기타)와 하위 2개의 소주제를 선정하였다. 이후 연구자 회의를 거쳐 주제의 타당성을 검토한 후 연구의 초록을 가지고 주제별 연구논문을 분류하였으며, 추가되거나 삭제할 주제와 해당 논문이 없는지 논의하여 최종 확정하였다.

4. 분석자간 신뢰도

연구자 및 읽기발달에 대한 수업을 들은 특수교육 전공 대학원생 2명과 전체 자료를 함께 분석하였다. 단계별 분석자간 신뢰도는 1단계에서는 88.2%였으며, 2단계에서는 80%였다. 분석자간 신뢰도가 낮은 이유로 1단계에서는 대상자의 읽기 발달단계를 Chall(1983)의 발달단계에 따라 구분하는 데서 분석자간 신뢰도가 낮았으며, 2단계에서 각각의 주제에 중복해서 선택할 경우가 많았기 때문이다. 이에 연구자 회의를 통하여 본 연구의 연구결과를 제시할 때 중재전략의 동향 부분은 중요한 논문을 중심으로 서술적으로 기술하기로 합의하였다. 양적인 자료 분석은 SPSS 12.0을 이용하여 각각의 분석내용에 대하여 해당 논문의 빈도와 백분율을 구하여 제시하였으며, 질적인 자료 분석이 가능하도록 외국의 읽기장애 논문과 문헌을 포함하는 선행연구들을 토대로 대상논문에 대한 비평적 고찰을 하였다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구에서는 1997년에서 2009년까지 국내에서 발표된 총 47편의 논문을 대상으로 연구대상 정보(학년, 대상자 수, 읽기발달단계), 학습장애 판별(선별, 진단), 연구설계, 연구대상 할당방법, 중재정보(실험환경, 실험상황, 교수유형, 중재자, 실험지속시간, 회기 지속시간), 연구도구(측정 도구, 훈련과제), 연구의 신뢰도, 중재방법의 동향을 분석하였다. 전체적으로 단일대상연구 17편, 사례연구 10편, 집단실험설계 20편이었으며, 집단실험설계 중 대상자를 무선으로 할당했는지에 대한 정보를 밝힌 논문은 5편에 지나지 않았다.

1. 연구대상자

1) 연구대상자의 일반적 특성

대상 논문의 연구대상자는 총 47편의 논문 중에서 유치원아동을 대상으로 한 논문이 1편, 초등 1학년 3편, 초등 2학년 10편, 초등 3학년 19편, 초등 4학년 18편, 초등 5학년 13편, 초등 6학년 8편, 중학생 2편, 고등학생 1편으로 나타나 초등학교 3학년과 4학년에서 가장 많은 연구가 수행되었다. 즉 초등학교 1, 2, 3학년을 포함한 초등학교 저학년 학생을 대상으로 한 논문은 32편(45%)였으며, 고학년의 경우는 39편(55%)로 저학년보다 오히려 고학년이 연구대상자인 경우가 더 많아 유치원과 초등학교 1학년에서 이루어져야 할 읽기문제에 대한 조기중재가 이루어지지 않음을 알 수 있었다. 또한 연구대상자 수에서는 1-2명인 경우가 6편(13%), 3명인 경우가 19편

(43%), 4-10명인 경우가 2편(4%), 16-30명인 경우가 12편(27), 31-49명인 4편(9%), 50명 이상인 경우는 1편(2%)이었다.

본 연구결과, 대부분의 논문에 읽기수준 제시의 토대로 사용한 기초학습기능검사 사용 시, 4편의 연구는 기초학습기능검사의 읽기 I 인지, 읽기 II인지에 대한 정보를 제시하지 않았다. 따라서 많은 논문에서 아동의 읽기유창성 정도에 대한 정보를 제시하지 못하는 것으로 나타났다. 유창성단계에 있는 학생을 대상으로 한 논문은 17편, 의미과약을 위한 이해활동 단계에 있는 학생을 대상으로 한 연구는 13편이었다. 단어재인단계에 있는 대상자는 14편이었으며, 제시되지 않은 논문도 8편이었다. 대상자의 읽기발달단계나 읽기수준을 알 수 있는 정보로는 대상자 선정 과정에서 사용한 선정기준이 25편이었다. 검사도구로써 읽기기술을 제한한 논문이 21이었으며, 국어과 성적이나 학력평가로 제한한 경우는 4편이었다. 그외 대상자 선정 기준은 아니지만 읽기 기술을 기술식으로 설명한 논문은 12편(24%), 검사도구를 사용하여 읽기기술을 제시한 논문은 5편이었다. 대상자 선정 시 기준으로 사용한 검사도구는 기초학습기능검사를 제외하고는 대부분 음운인식훈련 프로그램을 적용하기 위해 사전검사도구로써 사용한 음운인식 도구였다. 따라서 현재까지 사전도구와 실험/비교 집단의 검사도구가 다양하지 못한 것으로 나타났다.

2) 연구 대상자 선정과정

(1) 선별기준

선별기준으로는 교사의뢰로 이루어진 경우가 17편, 학년평가 등을 포함한 성취도 검사가 6편, 특수학급 입급으로 선별기준을 삼은 경우가 7편이었다. 학습장애선별척도와 기초학력평가는 각각 4편, 2편에서 사용되었으며, 병원 진단이 2편이었다. 따라서 대부분의 경우에 일반학급 교사의 의뢰와 특수교사의 평가로 선별이 이루어지는 경우가 대부분이었다. 그러나 선별기준을 따로 제시하지 않은 논문이 총 47편 중 10편으로 21%에 해당하였다. 구체적인 선별기준은 <표 1>과 같다.

<표 1> 선별기준

구분		논문수(%)
선별기준	교사의뢰	17(34)
	성취도 검사(학년평가 포함)	6(12)
	학습장애선별척도(KISE-PRO)	4(8)
	기초학력평가	2(4)
	특수학급 입급	7(14)
	병원진단	2(4)
	기타	1(2)
	제시되지 않음	10(20)
	계	49(100)

(2) 진단기준

2008년에 개정된 '장애등에 대한 특수교육법'은 학습장애에 대한 진단 평가도구를 명시하고 있다. 그러나 실제로는 지능검사(97%)와 기초학습기능검사(78%)가 진단도구로써 주로 사용되고 있었다. 사용된 지능검사로는 KEDI-WISC가 21편이었고, K-WISC-III가 18편이었다. 지능검사를 실시한 경우, 진단기준은 47편의 논문이 모두 전체 지능지수를 사용하였으며, 지능지수 80 이상이 16편으로 34%에 해당하였고, 85점 이상은 20편으로 43%에 해당하였다. 그 외 제외준거를 포함한 논문은 16편으로 전체 연구 중 34%에 해당하였다.

기초학습기능검사의 진단기준은 대체로 1학년에서 3학년까지의 저학년에서는 학년 기준 1년 지체인 경우가 8편으로 가장 많았으며, 초등 고학년인 4학년 이후부터는 1.5년 지체를 대체로 적용하였으며, 2년 지체를 적용한 연구는 단 2편이었다.

진단도구의 수는 3개인 경우가 31편으로 가장 많았으나, 본 연구에서 제외준거를 진단도구로 포함하였기 때문에 실제로는 기초학습기능검사와 지능검사에 의존하여 읽기장애를 진단한다고 볼 수 있다. 진단도구와 관련한 구체적인 정보는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 진단도구

	구분	논문수(%)
지능검사 결과	80이하	2(4)
	80이상	16(34)
	85이상	20(43)
	90이상	4(8)
	정상	3(6)
	제시하지 않음	2(2)
	계	47(100)
진단도구 수 (제외준거 포함)	1개	1(2)
	2개	5(10)
	3개	31(65)
	4개	6(8)
	5개 이상	4(8)
	계	47(100)
진단도구 종류	지능검사	46(40)
	기초학습기능검사	37(32)
	학습장애선별척도	6(5)
	BASA-Reading	3(2)
	C-RIC	1(0)
	제외준거 포함	15(13)
	기타	8(6)
	제시되지 않음	0(0)
계	115(100)	

2. 연구방법의 고찰

1) 실험환경 및 실험상황, 교수 유형, 중재자

본 연구의 결과에서는 실험환경이나 실험상황이 제시되지 않은 논문이 각각 19편, 15편으로 높은 비중을 차지하였다. 실험환경이 나타난 경우에는 특수학급이 11편이었고 특별활동실은 8편, 일반학급 교실은 6편이었다. 그 외 언어치료실을 포함한 사설 클리닉이 5편인 것으로 나타났다. 다음으로 실험상황의 경우 방과 후 수업시간이 13편으로 가장 비중이 높았고, 정규 수업시간이 11편, 아침자율학습시간 등이 7편으로 나타났으며 치료시간은 5편이었다.

2) 교수 유형 및 중재자

중재가 이루어진 교수유형에서는 대상자를 개별 지도한 논문이 20편으로 가장 많았으며 2-4명인 경우가 6편, 5-10명인 경우가 1편, 10-15명인 경우가 2편, 제시되지 않은 논문은 19편으로 나타났다. 전체적으로 집중적이고 체계적인 성격을 가진 개별지도가 많이 이루어지고 있음을 알 수 있으나, 구체적인 교수 상황에서 어느 정도 집중적이고 체계적인 교수가 실시되고 있는가에 대한 정보가 기술되지 않는 한계를 보였다.

중재자는 연구자인 경우가 35편으로 가장 높았고, 일반교사가 3편, 특수교사인 경우가 2편인 것으로 나타나, 대부분 논문에서 연구자가 아동을 담당한 특수교사나 일반교사일 것으로 연구결과를 통해 추측해 볼 수 있다. 그러나 실제로 연구논문에서는 현장연구와는 다르게 연구의 반복 가능성과 중재의 충실성이 중요하기 때문에 관련 정보를 구체적이고 정확하게 기술하는 것이 필요하다고 본다. 중재정보 I 과 관련한 구체적인 정보는 표. 3에 제시하였다.

3) 실험기간 및 회기 지속시간

본 연구의 결과, 실험기간은 21-25회가 15편으로 가장 많았고, 다음으로 30회 이상이 10편, 11-15회가 10편, 16-20회는 6편으로 나타났다.

다음으로 회기 지속시간은 학급의 수업시간인 40-50분이 22편이었고, 제시되지 않은 경우도 10편이었다. 다음으로 30-40분이 9편이었으며, 20-30분 사이인 경우는 3편이었다. 실험기간 및 회기 지속시간에 대한 구체적인 정보는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 중재정보 관련 변인

	구분	논문수
실험환경	일반교실	6(11)
	특수학급	11(21)
	특별실(방과후교실 포함)	8(15)
	언어치료실	5(9)
	기타	2(3)
	제시되지 않음	19(37)
	계	51(100)
실험상황	정규 수업시간	11(20)
	특별활동 시간	2(3)
	방과후 시간	13(24)
	치료시간	5(9)
	기타(아침자율학습시간 포함)	7(13)
	제시되지 않음	15(28)
계	53(100)	
중재자	연구자	35(74)
	일반교사	3(6)
	특수교사	2(4)
	언어치료사	1(2)
	기타	2(4)
	제시되지 않음	4(8)
	계	47(100)
교수 유형	개별지도	20(41)
	2-3명	3(6)
	3-4명	3(6)
	5-10명	1(2)
	10명-15명	2(4)
	제시되지 않음	19(39)
	계	48(100)
실험기간	1-5회	0(0)
	6회-10회	1(2)
	11회-15회	10(21)
	16회-20회	6(12)
	21회-25회	15(31)
	26회-30회	4(8)
	30회 이상	10(17)
	제시되지 않음	1(2)
계	47(100)	
회기 지속시간	20분 미만	0(0)
	20분-29분	3(6)
	30분-39분	9(19)
	40분-50분	22(46)
	50분 초과	3(6)
	제시되지 않음	10(21)
	계	47(100)

4) 측정도구

본 연구의 결과, 읽기중재의 효과를 측정하는 측정도구로는 선행연구에서 사용한 검사도구를 사용하거나 수정한 경우가 32편이었으며, 연구자가 자체 개발한 경우는 17편이었다. 또한 BASA-Reading(김동일, 2000)과 C-RIC(박현숙, 2000)이 각각 5편, 6편이었으며, 기초학습기능검사가 3편, 비형식적 읽기검사도구(김윤옥, 2002)가 1편에서 사용되었다. 측정도구의 타당성 부분에서도 표준화된 도구 사용이 12편이었으며, 교과전문가를 통한 내용타당도 확보, 특수교육전문가를 통한 내용타당도 확보 등의 방법이 사용한 논문이 17편이었다. 전체적으로 타당도를 고려한 논문이 29편으로 61%에 해당하였고, 타당도를 고려하지 않은 논문도 18편으로 38%에 해당하였다. 측정도구에 대한 구체적인 정보는 표. 4에 제시하였다.

특히 독해전략의 학습 후 학습된 성과를 측정하기 위한 학습수행 측정에는 회상검사가 1편에서 사용되었고 대부분 사실적 이해, 추론적 이해, 적용적 이해를 통합적으로 묻는 질문에 대답하기 형식이었으며, 순수한 재인검사, 추론검사, 문제해결 검사를 사용한 논문은 한편도 없었다.

특히 읽기에서의 학업 성취와 더불어 많은 연구에서 종속변인으로 채택하고 있는 전략 사용, 읽기 인식, 읽기 태도, 자아존중감 등 다양한 능력을 중재목표로 삼았으나, 검사도구의 신뢰성을 위해서는 거의 내용타당도에만 의존할 뿐 아직까지는 이러한 능력을 측정할 신뢰로운 검사도구를 찾기 힘든 것이 한계로 나타났다.

음운인식 검사도구와 프로그램은 국내에서 표준화된 검사도구가 없는 관계로 Abbot 등(2002)의 DIBEL프로그램을 주로 활용하여 구성되는 경우가 많았다(이원령, 2003). 이는 두운-각운, 음소첨가-생략-대치, 음소결합-변별에 대한 음운인식 훈련과 검사내용을 담고 있다. 그러나 영어의 자소-음소체계와 구성원리가 한글과 다르기 때문에 한글에 맞는 음운인식도구의 개발이 필요하다고 본다.

5) 훈련과제

본 연구의 결과에서 훈련과제의 유형으로는 이야기체가 23편에서 사용되었으며, 설명문이 11편, 단어로 제시된 논문이 16편이었다. 훈련과제의 종류로는 교과서를 직접적으로 사용한 경우가 가장 많아 18편이었고, 선행연구에서 사용한 훈련과제 사용, 연구자 자체개발, 측정도구의 훈련과제로의 사용 등이 각각 6편, 7편이었다.

훈련과제의 경우, 47편의 대상 논문에서 모두 내용 타당도를 검증하였으며, 타당도 검증방법으로는 특수교육전문가를 통한 내용타당도 검증은 35편이었고, 교과전문가를 통한 내용타당도 검증 논문은 8편이었다. 이에 대한 구체적인 정보는 <표 4>에 제시되어 있다.

<표 4> 훈련과제

구분		논문수
훈련과제의 유형	단어	16(30)
	동시	1(1)
	문장	1(1)
	이야기체	23(43)
	설명문	11(20)
	기타	1(1)
	제시되지 않음	1(0)
	계	53(100)
훈련과제 종류	교과서 및 교육과정 관련 참고서	18(36)
	선행연구 도구	6(12)
	연구자 자체개발	6(12)
	측정도구	6(12)
	C-RIC	3(6)
	컴퓨터	2(4)
	기타	8(16)
	제시되지 않음	1(2)
계	50(100)	
훈련과제의 타당성 제시	교과전문가를 통한 내용타당도	8(17)
	특수교육전문가를 통한 내용타당도	35(74)
	검사도구	3(6)
	기타	1(2)
	제시하지 않음	0(0)
	계	47(100)

6) 연구의 신뢰성 변인(신뢰도 및 중재 충실도, 유지)

본 연구의 결과를 통해 본 연구의 신뢰성 관련 변인은 관찰자간 신뢰도, 중재충실도, 중재효과의 유지여부이다. 연구결과, 신뢰도를 제시한 논문은 10편이었으며, 신뢰도가 제시되지 않은 논문은 35편이었다. 또한 NRP에서 분석대상 논문 선정의 기준으로 삼았던 중재충실도를 제시한 논문은 단 1편에 불과하였다. 유지를 본 연구는 19편이었으며, 보지 않은 논문은 26편이었다. 이에 대한 구체적인 정보를 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 연구의 신뢰도 및 중재 충실도, 유지

구분		논문수
관찰자간 신뢰도	신뢰도 제시	11(23)
	신뢰도 미제시	36(76)
	계	47(100)
중재충실도	중재충실도 제시	1(2)
	중재충실도 미제시	46(98)
	계	47(100)

유지	유지 범	1주 미만	3(6)
		2주 이내	7(14)
		3주 이내	2(4)
		4주 이내	2(4)
		4주 이상	1(2)
		제시되지 않음	5(10)
		계	19(40)
	유지 보지않음	27(57)	
계	47(100)		

4. 중재전략의 동향

본 연구결과 읽기장애 아동을 대상으로 하는 중재는 단일한 읽기기술을 중재목표로 하기 보다는 읽기기술의 하위요소(읽기이해, 음운인식, 글자해독, 읽기 유창성, 어휘)와 읽기태도, 쓰기 능력, 읽기전략 사용능력, 듣기, 말하기 능력을 함께 향상시키고자 다요소를 가르치는 연구가 많았다. 단일 요소를 중재목표로 한 연구는 글자해독이 4편, 어휘신장이 3편, 음운인식이 1편, 읽기 이해가 3편, 읽기 유창성 2편으로 나타났고, 34의 논문이 다요소를 중재목표로 삼은 중재전략을 사용하였다. 특히 읽기이해의 경우 대표적인 다요소 중재의 목표가 되는 기술로써, 24편의 논문이 다양한 목표기술과 함께 중재의 목표로 하였다.

<표 6> 읽기중재전략의 중재전략과 목표 기술

구분		논문수
종속변인	읽기이해	27(30)
	음운인식	5(5)
	단어재인	14(15)
	읽기유창성	8(9)
	어휘	3(3)
	읽기태도	4(4)
	학업성취도	2(2)
	쓰기	5(5)
	학습전략 사용 능력	9(10)
	이야기 회상능력	3(3)
	듣기	4(4)
	인지처리 능력	3(3)
	말하기	1(1)
	계	88(100)

중재목표 외에 다양한 읽기 중재전략이 사용되었는데, 이를 개별 연구의 필요성에서 제시한 바에 따라 분류하였을 때 6개의 연구주제로 분류할 수 있었다.

본 연구결과를 통해서 얻어진 6개의 연구주제는 다음과 같다. 첫째, 접근방법이 얼마만큼 포괄적인인지, 또는 구체적인지에 따라 구분하고, 둘째, 사용된 교수방법에 따라 분류하였고, 셋째,

읽기장애의 결합의 원인에 따라 분류하였으며, 넷째, 중재에서 얼마나 많은 중재전략이 사용되었는지, 다섯째, 교수변인 내지는 환경변인 등 학습자를 제외한 다른 변인들에 초점을 맞춘 연구들을 살펴보았다. 6개의 연구주제에 따라 분류하고 고찰한 연구결과는 다음과 같다.

1) 접근방법에 따른 분류

초기 읽기 교수 접근방법은 크게 상향식 접근법과 하향식 접근법, 균형잡힌 접근법 등으로 나눌 수 있다. 상향식 접근법을 지칭하는 발음중심 교수법은 음운인식 및 해독, 유창성 등의 읽기 능력을 향상시키는 것으로 나타났으며(김미정, 1995; Diveta & Speece, 1990), 반면에 하향식 접근법인 총체적 언어접근법은 아동을 둘러싼 풍부한 문해 환경, 그리고 아동과 상호작용하는 성인의 역할을 강조하는 것으로 전반적인 읽기학습영역인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 그리고 읽기 태도에 긍정적인 효과를 나타내는 것으로 보고되고 있다. 이상훈과 최은옥(2000)의 연구에서는 6학년 3명을 대상으로 하여 개인이나, 2-3인, 모둠별, 전체 학급 등으로 인원 수를 정한 후 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어학습 영역이 골고루 포함되도록 총체적 놀이학습 프로그램과 학습지를 적용하였다. 정대영과 김지은(2001)의 연구에서도 3학년 읽기장애 아동 3명을 포함한 전체 학급 학생을 대상으로 전체 학습, 소그룹 학습, 개별학습으로 활동을 만들어 적용하였으며, 요약하기, 추론하기를 통한 읽기이해와 말하기 능력, 듣기 능력으로 살펴 본 읽기태도에서 유의한 향상을 보였다.

또한 총체적 언어학습법의 하나인 언어경험 접근법은 읽기 지도의 초기 단계에서 아동이 개인적 경험이나 집단의 경험을 이용하여 구체적인 경험과 읽기가 의미있게 연결되도록 하여 자연스럽게 읽기를 배우도록 하는 방법으로 최정미 등(2006)은 경험이야기 받아쓰기 중재를 실시하여 세 아동 모두 문장읽기, 문장이해력, 쓰기능력에서 향상을 보였다. 이는 언어접근법을 위시한 총체적 언어접근법이 언어사용의 제 영역에 일반화되어 효과를 나타내기 쉬우며, 구성주의 입각하여 아동이 주도적으로 학습한 내용을 구성해 나간다는 점에서 나름대로 중요한 의미를 찾을 수 있을 것이다. 권주석(2005)의 읽기 소재의 사전경험이 읽기속도, 정확성, 이해력에 미치는 영향을 보았으나 읽기속도에서는 유의미한 차이를 보이지 않았으나 읽기 이해력은 향상된 것으로 나타났다. 이렇듯 다양한 학년의 읽기장애 아동들에게 효과적이라고 보고되고 있는 총체적 언어학습법은 읽기장애 아동이 가진 언어적인 결함에는 효과적일 수 있으나 비효율적인 학습전략으로 인한 결함을 가진 읽기장애 아동들이 집중적이고 체계적인 방법으로 읽기 하위기술을 학습하는 데는 어려움이 예상된다. 본 연구결과를 통해서 총체적 언어학습법을 사용한 연구의 연구대상자가 모두 개별지도를 통해 효과를 보인 것은 이러한 총체적 언어접근법에서도 학습장애 아동의 경우, 교사의 역할이 중요하다는 것을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

또한 총체적 접근법과 발음중심 접근법을 절충한 균형잡힌 접근법을 시도한 이지영, 김정미(2006)의 연구에서는 초등학교 읽기장애 아동의 비단어 읽기에 효과를 보인 것으로 나타났다. 즉 총체적 언어학습법과 발음중심의 학습법을 절충한 균형적 학습법이 읽기장애 아동의 음운해독에 효과적이라고 해석할 수 있다.

2) 교수방법에 따른 분류

읽기 장애학생들의 읽기 능력은 전략의 사용 및 전략의 전이와 유지의 어려움 등은 단순한 보상이나 교사로부터의 교정적 피드백으로부터 효과를 거두기 어려운 것으로 보고되고 있다(Carnine & Kinder, 1985). 따라서 읽기 장애아동에게 부족한 전략의 습득 및 초기 읽기 기술의 교수를 위해 다양한 교수방법이 시도되고 있으며, 이는 학습자와 교수자의 역할에 따라 구분이 가능하다. 즉 얼마나 교사주도적인지, 내지는 학생주도적인지에 따른 구분이 가능하다고 할 수 있다.

읽기장애 학생들의 읽기 이해를 돕기 위해서는 전략적인 읽기이해 전략을 교수할 뿐만 아니라(Mathes & Fuchs, 1997), 이해를 돕기 위한 다양한 구조와 단서, 형식이 필요하다(Sheila, 1995). 가장 대표적인 교사주도의 방법은 직접교수이며, 직접교수는 교수의 세부사항들을 세밀히 통제함으로써 학생들이 더 빨리 배우고, 더 잘 일반화할 수 있다고 일관성 있게 보고되고 있다(Engelmann, 1999). 직접교수의 효과를 메타분석한 연구에서 효과크기는 0.75이상으로 다른 교수법에 비해 가장 효과가 큰 것으로 나타났다(Adams & Engelmann, 1996). 이러한 직접교수는 읽기 교수 초기에 구성기술을 가르치는데 매우 유용하게 사용될 수 있다. 본 연구의 결과에서도 24편의 논문이 직접교수의 절차를 따라 읽기이해 전략이나 음운인식 훈련, 유창성지도를 수행하여 읽기장애 아동의 교수전략으로써 직접교수 방법이 효과적인 것으로 나타났다.

그러나 학년이 고학년으로 갈수록, 기본적인 단어재인 능력이 향상될수록 '읽기를 위한 교수'에서 '학습을 위한 읽기'의 필요성이 절실해짐에 따라 학생주도적인 방법들이 요구된다. 또한 읽기 전략 교수는 짧은 시간 내에 학습장애 아동이 습득할 수 있다는 장점에도 불구하고, 다른 과제와 상황으로 일반화가 어렵다는 한계를 가지고 있다(Palincsar & Brown, 1984; Paris & Oka, 1989; Shunk & Rice, 1992). 이러한 필요성으로 인해 생겨난 교사주도의 훈련에서 학생주도로의 전환에 도움을 주는 자기관리(Self-management) 기법은 초인지 행동적 교수방법으로써 자기강화, 자기점검, 목표세우기와 같은 전략들을 포괄하고 있다. 이러한 자기관리 기법을 사용한 논문은 2편으로(정혜란, 박현숙, 2007; 송효진, 허승준, 2004), 정혜란과 박현숙(2007)의 연구에서는 초등학교 저학년 읽기장애 아동의 수업 중 과제 수행행동과 읽기 이해에 미치는 효과를 보았으며, 송효진, 허승준(2004)은 4학년 아동을 대상으로 하여 고학년 아동을 대상으로 한 자기감독 중재의 효과를 입증한 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 많은 읽기전략들이 주로 교사주도적인 방법으로 사용되어 읽기장애 아동들에게 필요한 개별화된 중재를 하기에는 교사에게 과도한 업무의 부담을 준다고 볼 때, 이는 대부분의 읽기장애아동들의 경우 일반학급에 통합되어 있기 때문에, 통합수업을 진행하는 일반교사가 적용하기 어렵다는 한계에 부딪치게 한다. 따라서 개별 아동에게 고른 중재의 기회를 제공하고 보다 많은 연습기회를 제공하기 위해서는 일반학급의 다른 학생들이 참여할 수 있는 협동학습이 요구된다고 하겠다. 본 연구결과에서는 읽기장애아동을 대상으로 한 협동학습 전략으로는 또래 중재가 1편, 상보적 교수 2편이 있다.

이태수, 김동일(2006)의 연구에서는 읽기유창성을 향상시킬 방법으로 도움읽기와 반복읽기를 조합한 '반복하여 소리 내어 함께 읽기' 방법을 사용하였는데, 연구결과 읽기장애 학생뿐만 아니라 또래학습자의 읽기능력까지 향상되는 결과를 보였다. 허승준(2005)도 통합교육 환경에서 프로젝트 기반의 교수법(project-based learning; PBL)을 실시한 후, 학습장애를 가진 학생과 일반 학생들 모두 학습효과 및 학습동기에 있어서 효과를 보인 것으로 나타났다.

교사 주도적 방법과 상보적 교수를 직접적으로 비교한 연구로는 박용한, 최병연(2003)이 있는데 읽기이해의 향상에 전통적인 방식인 교사 주도적 방법보다 상보적 교수법이 효과적인 것으로 보고되었다. 최병연(1998)은 교사 주도적 전략 교수법과 상호작용적 전략 교수법이 독해력에 미치는 효과를 비교한 연구에서 독해력 검사에서는 유의한 차이를 보이지 않았으나 자기효능감에서는 상호작용적 전략이 유의미한 차이를 보이며 더 효과적인 것으로 나타났다.

많은 읽기이해 전략들이 교사 주도적 방법을 따르면서도 전통적 교수법과는 달리 학생이 주도적으로 전략을 사용할 수 있도록 하기 위하여 학생이 반복적으로 연습하는 과정을 거친다. 따라서 전통적인 의미의 교사 주도적 방법, 즉 오류교정 및 피드백 제공이라는 반복적인 과정을 거친다기보다는 직접교수 절차를 사용해 학생으로 읽기학습의 주체가 바뀌도록 중재 단계에서 고려하게 됨을 할 수 있다.

국내 연구에서도 읽기학습의 초기단계인 음운인식훈련과 유창성 훈련 단계에서는 읽기의 구성기술을 직접 시범 보이고 오류를 수정하는 전통적인 교수 주도적 방법이 주로 사용됨을 알 수 있었다.

3) 읽기기술의 결함 원인에 따른 분류

읽기장애의 원인으로 지금까지 제안된 가설들은 시지각 처리능력의 결함 가설, 음운인식 능력 가설, 인지 능력 결함 등이 있다. 시지각 처리능력의 결함가설은 장영진, 최훈일, 연제용(2009)의 연구에서 난독증을 선별하기 위한 소프트웨어의 개발을 제외하고는 국내 연구에서 적용된 바가 없으며, 이는 시지각 처리능력의 결함가설이 거의 받아들여지지 않고 있는 경향을 반

영한다고 할 수 있다. 대부분의 읽기장애 아동들에게 있어서 시지각 결함은 Vellutino와 De Setto(1975)의 연구에서 반박되었으며, 이들은 읽기장애의 원인이 언어문제라는 결과를 도출하였다. 따라서 시지각 처리능력의 결함을 제외하고 국내에서 읽기장애 아동들을 대상으로 한 연구에서 원인으로 제기된 결함은 언어문제, 인지능력 결함, 음운처리능력 등으로 크게 구분할 수 있을 것이다.

읽기장애 아동을 대상으로 하여 인지적 접근을 한 연구로는 학습자의 인지적 특성을 중시하는 지능이론의 하나인 PASS이론에 입각한 PREP프로그램을 적용하여 학습장애 아동의 읽기 능력을 향상시킨 연구를 들 수 있다(안성우, 2005; 장대식 외, 2005). 이러한 PREP프로그램은 PASS이론에 입각한 고정된 기법과 교수전략 활동으로 구성되어 있어 학교 현장에서 수업활동 및 내용, 교육과정과 연계하기가 힘들다는 한계점이 있다. 반면에 다중지능이론에 입각한 다중지능을 활용한 교수활동은 학교 교육과정 및 교과내용 범위 내에서 이론의 기본 원리들이 창의적으로 적용될 수 있다는 장점이 있다. 이러한 다중지능을 이론으로 한 수업전략모형은 학생들의 학업 성취를 극대화하기 위하여 학생들이 강점지능에 해당하는 수업전략을 제공하는 연계적 방안과 강점지능 뿐만 아니라 모든 지능의 발달을 최대화하기 위하여 모든 지능을 경험하도록 하는 확장적 방안이 있다. 김주영 등(2006)의 연구에서는 이러한 다중지능 이론을 활용한 확장적 교수전략모형이 단어인지능력과 읽기 이해 능력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

최근에는 음운처리 능력의 결함이 읽기장애의 원인이 된다는 가설이 널리 받아들여지고 있다(Blachman, 2000; Stanovich, 1988). 음운처리 능력의 결함은 음운인식의 결함, 음운 재부호화를 위한 작업기억 능력의 결함, 어휘집에서의 음운 재부호화 능력의 결함으로 나뉘어볼 수 있다(김미경, 2003). 특히 어휘집에서의 음운 재부호화 능력은 단어를 재인할 때 낱자로 따로 따로 읽는 청각적 통로를 사용하지 않고, 단어 전체를 한 단위로 재인하여 시각적 통로를 통하여 처리하여 다른 인지능력이 관여하지 않고 어휘집에 있는 철자 부호에 곧바로 접근하게 하는 RAN과제를 통하여 효과적으로 측정할 수 있는 것으로 보고되고 있다(서경희, 2001). 이는 아동에게 친숙한 글자나 숫자, 색깔 등의 어휘를 명명하기 위하여 얼마나 신속하게 심성 어휘집에 접근하는가를 측정하는 것이다. RAN 과제의 훈련을 통해 단어 재인 속도와 읽기 유창성에 미치는 효과를 본 김남영, 김자경(2006)의 연구에서도 이중결함가설(double-deficit hypothesis)을 이용해 주의, 지각, 기억, 음운, 의미, 운동에 관여하는 인지적 하위요소들이 복합적으로 작용하는 개념으로 RAN과제를 사용하였다. 이러한 인지적 접근은 많은 연구대상자를 포함하고 있으나 유지와 일반화와 같은 중요한 정보가 미흡하다는 한계를 보인다. 특히 김남영, 김자경(2006)의 논문에서 사용한 RAN과제는 음운처리 능력의 하위요소로 구분하는 연구자들(Snowling, 2000; Wagner et al., 1999)과 이중결함가설로 음운인식과 별도로 나타나는 결함으로 인식하는(Manis et al., 2000; Wolf & Bowers, 1999) 상반된 의견이 대립하고 있다. 2학년과 4학년의 일반아동과 읽기장

에 아동들의 음운인식 능력, 작업기억 능력, 명명속도에 차이가 있는지를 알아본 김미경(2003)의 연구에서는 작업기억 능력에서는 일반아동과 읽기장애 아동들이 차이를 보이지 않았지만, 음운인식 능력과 명명속도에서는 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이 연구에서는 단어재인과 읽기 유창성 능력을 설명하는 변인은 음운 인식능력이며, 문장이해는 작업기억 능력이며, 본문 이해력은 듣기 이해력과 시각적 주의력으로, 명명속도는 읽기 기술의 하위영역을 설명하지 못하는 것으로 나타났다. 그러나 1학년 아동들의 읽기 능력과 명명속도, 음운인식, 언어 능력과의 상관관계를 알아 본 이진옥(2002)의 연구에서는 명명속도를 측정된 빠른 이름대기 과제 중 숫자 명명하기 검사는 단어재인과, 음운인식 검사는 무의미 낱말 재인과 상관관계가 있는 것으로 나타났으며, 명명속도와 음운인식 능력이 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 일반아동들을 대상으로 한 연구라는 점에서 읽기장애 아동에게 일반화하기에는 어려움이 있을 것으로 보인다. 반면에 1학년에 재학중인 학력초기 읽기 저성취 아동의 빠른 이름대기 특성을 알아본 박유정(2006)의 연구에서는 일반아동과 읽기 저성취 아동간에 빠른 이름대기 검사에서 차이를 보여 대상 아동의 연령, 읽기장애의 유무에 따라 RAN과제에서 차이를 보이는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

단어재인은 문자에 대한 해호화를 의미하여 형태, 음소, 음절, 문맥분석 등을 통해 이루어진다. 이러한 문자 해호화는 음운인식에 기초하는 것으로(Stanovich, 1988), 구어에서 사용되는 낱말들 속에 들어 있는 소리의 여러 단위를 지각하고 인식할 수 있는 능력을 말한다. 음운인식과 음소인식의 차이는 음소 이상의 음절단위나 낱말 단위를 포함하느냐, 하지 않느냐로 구분할 수 있을 것이다. 또한 청각적 단서와 함께 문자정보를 제공하느냐로 크게 구분될 수 있을 것이다.

Blevens(1997)의 음운인식 프로그램을 토대로 연구자가 재구성한 진점임 등(2006)의 연구에서는 청각적 제시만을 사용하여 한글 규칙단어 읽기와 불규칙단어 읽기에 미치는 효과를 알아보았다. 이 연구에서는 청각적 자극만을 사용해 다른 Phonics 교수와 차별화를 두었다는 점에서 의미가 크다고 하겠다. 이원령(2003)의 연구에서는 3명의 읽기장애 아동들이 24회기의 음운인식 훈련을 받은 결과, 음소첨가, 생략, 대치에 대한 음운인식이 80%-85%로 향상되었으며 이러한 음운인식프로그램이 단어재인에는 효과적이었으나 명명속도를 향상시키지는 못하는 결과를 얻었다. 김영우, 서경희(2002)의 연구에서는 2명의 대상자 중 1명은 유치원에서 음운인식훈련을 받았으며, 결과적으로 두 명의 대상자 모두 음운인식과 문자해독 능력이 향상되었다. 이들의 연구에서 사용된 훈련방법은 놀이나 게임식으로 이루어져 아동의 흥미를 유발하도록 하였으며 유치원 아동을 중재대상으로 하였다는데 의미가 있다고 할 수 있다.

4) 사용된 전략의 수에 따른 분류

그동안 읽기장애 아동들을 대상으로 한 축적된 연구의 결과로 다양한 읽기교수 전략들이 읽

기하위 기술에 효과적인 것으로 나타났다. 대부분의 읽기장애 아동들을 대상으로 한 연구들이 단어재인과 읽기이해를 목표로 함과 동시에 말하기, 듣기 등의 언어능력, 읽기 태도, 읽기를 통한 성취감 등 다요소를 목표로 삼아 중재를 실시하였다. 그러나 무엇보다도 읽기교수 전략의 주요 목표인 읽기 이해에 있어 사용된 전략의 수가 2개 이상이거나 단일전략이라 하더라도 두 가지 이상의 중재절차를 포함하고 있는 경우가 많았다. 즉, 다양한 학습전략들이 학생의 능동적인 정보처리 능력을 향상시키고자 하는 목적으로 학생이 접할 수 있는 모든 글을 학생에게 직접 가르치는 것이 아니라 학생이 잠재력을 증진시키는데 초점을 맞춘 학습전략으로써 다전략 교수를 선호하고 있으며 효과도 더 큰 것으로 보고되고 있다(정근영, 박현숙, 2001 재인용). 국내의 연구에서도 25편의 읽기이해를 목표로 한 연구 중 단일한 읽기이해 전략을 사용한 연구는 10편의 논문이었으며, 다전략 교수는 7편의 논문이었다.

단일전략으로 가장 많이 사용된 읽기전략은 이야기도식화전략으로 5편의 논문에서 사용되었다(정근영, 박현숙, 2001; 황미리, 박현숙, 2004; 장우영, 서경희, 2003; 정대영, 신현인, 2003; 정대영, 이수자, 2006). 이야기 도식화 전략은 이야기지도, 이야기 구조화와 같은 용어로 사용되고 있었으며, 학생이 이야기 정보를 관계성을 파악하고 이해하여 요약하는데 사용할 수 있다. 황미리, 박현숙(2004)의 연구에서는 이러한 이야기 도식화 전략이 초등 고학년 읽기장애 아동의 읽기 이해력에 효과적이었으며, 듣기 이해력에 일반화되었음을 보고하였다.

연구기반 읽기이해 전략으로 NRP에서 효과적이라고 언급한 교수전략으로는 읽기이해 감독, 협동학습전략, 이야기 도식화전략, 질문만들기, 질문답하기, 요약하기, 다전략 교수이며, 특히 다전략 교수를 강조하고 있다. 그러나 학생들이 여러 읽기이해 전략을 유연성있게 사용하되 너무 많은 전략을 결합하여 사용하지 말 것을 언급하였다. 국내의 논문에서 김의정 등(2006)의 연구에서 9개의 전략을 사용하여 가장 많은 전략을 사용한 것으로 나타났으며, 2개의 전략을 사용한 논문은 4편, 5개의 전략은 1편, 7개의 전략을 사용한 논문은 1편이었다.

유영옥과 안성기(2002)의 연구에서는 다양한 읽기전략을 한꺼번에 가르치는 다요소 중재전략 보다는 아동에게 결합이 있는 전략을 선택적으로 적용하는 것이 효과적인 것으로 보고하였으며, 송효진, 허승준(2004)의 연구에서도 학습장애 아동의 작동기억의 한계로 다요소 전략을 중재를 적용할 때 하나의 전략이 완전히 습득된 이후에 다음 전략을 습득하도록 가르치는 것이 효과적이라는 결론을 얻었다.

5) 교사 변인 및 환경 요인(교사변인, 교재 변인, 컴퓨터 활용, 학습 집단)

읽기 교수는 학생과 과제, 교재, 교사가 상호작용하는 과정이다. 지금까지 읽기장애에 대한 연구한 논문들이 학습자의 내적인 변인에 관심을 가졌으며, 학생을 제외한 그 외의 변인에 초점

을 두는 연구는 거의 없는 실정이다. 물리적 환경 변인으로써 학습 집단의 크기가 독해전략 습득에 미치는 효과를 본 김경신 등(2004)의 연구가 유일하다고 할 수 있다. 김경신 등(2004)의 연구에서는 학습 집단의 크기가 영향을 주었고, 사실적 이해와 같은 단순 이해보다는 적용적, 해석적 이해와 회상 검사에서 더 영향이 큰 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 학습 집단의 크기가 작을수록 학생과 과제, 교재, 교사의 상호작용 정도가 크기 때문에 과제의 속성에 따라 교수집단 구성이 되어야 한다는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

IV. 결론 및 논의

본 연구는 1997년에서 2009년까지 국내에서 발표된 읽기장애를 대상으로 한 47편의 중재연구를 분석하여 현장의 교사들에게 읽기장애 아동에게 효과적으로 적용할 수 있는 중재전략을 제시하고, 현재까지 읽기장애 중재전략 분야에서 논쟁이 되고 있는 이슈를 알아보고자 하는 목적으로 수행되었다.

먼저, 국내의 읽기장애 중재연구의 연구대상자에 대한 논의를 해보면 다음과 같다.

첫째, 중재의 대상이 된 학습장애 아동의 학년은 초등학교 3학년 대상자가 가장 많았으나, 전체적으로는 초등 저학년보다는 고학년이 더 많았다. 이는 국내에서 학습장애를 정의하고 진단하기 위해서 사용하고 있는 불일치 모형이 읽기장애의 조기중재와 예방을 저해하기 때문인 것으로 해석할 수 있을 것이다. 또한 기초학습기능검사의 진단기준으로 저학년에서는 학년 기준 1년 지체를 가장 많이 사용하였으며, 고학년에서는 1.5년 지체를 대체로 적용하였으며, 2년 지체를 적용한 연구는 2편이었다. 이는 학습장애 학생은 고학년이 될수록 점점 더 심각한 학습부진을 경험하기 때문인 것으로(김윤옥, 봉원용, 2004) 해석할 수 있다.

둘째, 대상자 읽기 특성을 알 수 있는 정보가 연구에서 매우 부족하다는 것을 알 수 있었다. 학습장애 아동은 매우 이질적이고, 학습장애의 대부분을 차지하는 읽기장애 아동은 두드러진 결함 영역과 기술, 강점 영역을 가지고 있다. 이은림(1998)은 이질적인 학습장애 아동을 중재할 때 일차적으로 주요 인지적 역기능 영역을 밝힌 후, 이차적으로 보다 세분화된 동질 하위유형으로 구분하여 개별 하위유형에 따른 적합하고 효과적인 중재법을 제시하여야 한다고 하였다. 국내에서 아직까지 학습장애의 결함 요인을 밝히고 중재효과를 가장 잘 예언할 수 있는 하위집단 분류 연구들이 미흡하기 때문에 하위집단의 분류가 중재연구에 반영되지 않는 것으로 해석할 수 있다. 특히 아동이 동일한 읽기이해 단계에 있다 하더라도 아동의 읽기 유창성 정도는 읽기이해도를 가늠하고 한국어 읽기 능력을 더 잘 예측할 수 있게 해준다(송중용, 원호택, 1998). 그러므로 대상자에 대한 충분한 정보를 제시하지 못할 때, 대상자의 읽기수준을 정확히 가늠하기 어렵고,

이를 증거기반 중재로 현장에서 사용하기는 더더욱 어려울 것이다. 따라서 읽기장애 아동에 대한 구체적인 읽기 기술 제시와 읽기 발달단계에 대한 정보가 필요하다고 본다. 이를 위해서는 음운인식, 해호화, 받침발음, 유창성 등과 같이 학습장애 아동이 가지는 본질적인 처리과정의 결함 및 현행수준 등을 객관적으로 파악할 수 있도록 하는 표준화된 검사도구의 마련이 시급하다고 할 수 있다.

셋째, 연구대상자를 선정하기 위한 진단도구의 수가 3개인 경우가 가장 많았으나, 본 연구에서 제외준거를 진단도구로 포함하였기 때문에 실제로는 기초학습기능검사와 지능검사에 의존하여 읽기장애를 진단한다고 볼 수 있다. 제외준거가 사용된 논문은 31편이었으나 제외준거 안에 문화적 불이익이나 부적절한 교육적 중재를 제시하기 보다는 감각장애와 정서장애를 제외하는 것으로 나타나 학습장애 진단에 있어서 실제로는 학습부진 아동을 제외시키지 못하는 것으로 볼 수 있을 것이다.

다음으로 본 연구의 결과, 대상논문의 연구방법에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 중재방법 중 실험환경과 관련한 정보가 부족한 것으로 나타났다. 또한 아직까지 일반학급에서 중재가 이루어지지 못하고 특수학급 등과 같은 분리된 환경에서 중재가 이루어짐을 본 연구결과를 통해 알 수 있었다. 일반학급에서 실시한 6편의 논문에서 사용한 교수적 수정은 학습 집단의 인원수를 조정하는 것이었으며, 그밖에 난이도 조정 등과 같은 교수적 수정 절차에 대한 정보가 제시되지 않아 현장에서 학습장애 아동을 대상으로 한 교수적 수정 시 근거나 절차가 명확치 않다는 현실을 반영한 것으로 해석할 수 있다. 즉 대부분의 논문에서 대상자 학년보다 낮은 수준의 저학년의 교재나 훈련자료를 사용하였으나, 이에 대한 근거나 정보는 미비하다. 즉 학습장애 아동들을 가르치는 현장 특수교사들이 가장 어려워하는 교수적 수정에 대한 자료를 전문가들이 제시하지 못하는 것으로 볼 수 있다(Cawley, et al., 2003).

둘째, 중재방법 중 실험기간은 21-25회가 15편으로 가장 많았고, 다음으로 30회 이상이 10편, 11-15회가 10편이었고 개별지도가 많이 이루어지고 있었다. 즉 대체적으로 적은 회기수로 적용된 연구가 많으면서도 중재에 잘 반응하는 대상자 특성을 반영하는 것이다. 그러나 중재의 효과가 유지되었는가에 대한 정보를 대부분의 논문이 포함하고 있지 않았다. 잘 고안된 일정기간 동안의 수업에 대하여 아동의 수행과 속도가 또래보다 현저히 느리면, 즉 타당한 개입에 대하여 반응이 없으면 학습장애로 판정한다는(김윤옥, 봉원용, 2004), 예언준거모형으로서 이중격차모형이 타당성이 있음을 보여주는 것이다. 연구기간 및 회기 지속시간, 교수유형과 같은 요소는 RTI 모형을 실행할 경우, 가장 극명한 차이를 보이는 영역이 될 것이다. RTI모형과 같은 다단계 중재가 이루어지기 위해서는 더 긴 중재기간이 요구되고 일반교사가 중재자로 참여할 필요가 있다(김용옥 등, 2009). 미국에서 수행된 RTI 연구의 동향을 분석한 김용옥 등(2009)의 연구를 보면, RTI 모형은 대체로 2년 이상에서 4년까지의 중재기간이 필요하고, 대부분 일반교사가 중

재자로 참여함을 보고하였다.

셋째, 실험기간에 관한 Alverman와 Boothby(1984)의 논문에서는 이야기 도식화 훈련을 받은 집단에서 실험기간을 달리하여 14일 동안 훈련을 받은 집단, 7일간 훈련을 받은 집단, 전혀 훈련을 받지 않은 집단을 비교했을 때 14일 동안 훈련을 받은 집단이 가장 전략사용 능력이 향상되었음을 보고하였다. 그러나 대부분의 전략사용을 가르치는 교수에서는 직접교수의 모형을 사용하였기 때문에 너무 큰 대집단 교수에서는 적합하지 않을 것이라는 점을 지적하였다. 즉 중재방법, 실험기간, 교수유형이 읽기교수의 집중성과 체계성 정도에 모두 영향을 미칠 수 있기 때문에 더 세밀한 기술이 필요하다고 본다.

넷째, 읽기장애 아동을 대상으로 사용된 측정도구와 훈련과제를 살펴본 결과, 측정도구의 경우 선행연구에서 사용된 도구와 연구자가 개발한 도구들이 주로 사용되고 있었다. 이는 교육과정중심 측정을 위해 개발된 도구의 사용이 현재까지는 미흡함을 보여 주는 것이다. 교육과정 중심 측정의 경우 이를 사용하지 않는 학급의 학습장애 학생보다 교육과정중심 측정을 사용하는 학급의 학습장애 학생들이 더 높은 성취결과를 보인다고 한다(Stecker & Fuchs, 2000). 특히 Snider(1987)은 읽기과제 수행률의 증가는 단순히 학생이 연구기간 동안 자신의 과제에 숙달되었기 때문이라고 언급하여 객관적인 측정도구의 사용이 중요함을 지적하였다. 따라서 아동의 진전도를 과학적으로 측정할 수 있는 타당한 검사도구의 개발이 무엇보다도 시급하다고 하겠다. 훈련과제의 경우, 읽기 유창성과 읽기이해와 같은 읽기하위 기술을 위해서 국어, 사회 교재와 같은 교과서, 학습 보완 자료가 주로 사용되었다. 이러한 유형의 교재는 시간이 경과함에 따라 읽기 능력의 향상뿐만 아니라 읽기의 최종적 목표인 지식 습득을 가능하게 하여준다는 장점이 있다. 그러나 초기의 읽기능력을 가진 아동들의 경우에는 어휘력의 부족, 경험의 제한과 같은 변인으로 인해 이야기책이나 동화책, 동시와 같은 쉬운 읽기과제가 주로 사용되는 것으로 나타났다.

다섯째, 대부분의 연구에서 학생들이 중재 후 읽기성취가 향상되는 결과를 얻었으나, 연구의 신뢰성과 관련한 정보, 즉 신뢰도, 유지에 대한 기술, 중재충실도에 대한 정보 등에서 매우 미비하여 보완이 필요할 것으로 보인다.

전통적으로 읽기장애아동을 대상으로 한 중재목표는 크게 단어재인, 읽기이해로 구분하여 적용되어 왔다. 그러나 본 연구결과, 많은 연구들이 직접적인 읽기의 하위기술 뿐만 아니라, 말하기, 듣기를 포함한 언어관련 기술 및 태도 등을 동시에 중재목표로 삼고 있었다. 그러나 무엇보다도 읽기교수의 궁극적 목표라 할 수 있는 읽기이해를 중재목표로 삼은 논문이 가장 많았으며, 단어재인, 읽기전략 사용, 읽기 유창성 순으로 나타났다. 상대적으로 읽기이해가 많은 것은 연구대상자가 고학년이 많기 때문인 것으로 보인다.

다음으로 본 연구의 결과를 통해 중재에서 사용한 중재전략들을 살펴보고, 읽기장애 아동을

대상으로 하여 논쟁이 되어왔던 중재전략들의 차이를 살펴보고자 한다.

첫째, 상향식 접근법과 하향식 접근법에 해당하는 총체적 접근법과 발음중심 접근법이 목표로 삼는 읽기 하위기술에 따라 많은 연구에서 사용되고 있었다. Berninger 등(2003)은 단어재인 중재, 읽기이해 중재, 단어재인과 읽기이해 혼합 중재를 사용한 세 집단 간에 음운해독 능력을 비교하였을 때, 혼합 중재를 실시한 집단이 가장 효과성이 높은 것으로 보고하였다. 이는 총체적 접근법과 발음중심 접근법의 절충적 접근법이 가장 효과적이라는 것을 입증해 주는 것이다. 이로 인해 미국의 많은 주정부들이 총체적 언어접근법을 버리고 균형적인 초기 읽기지도에 중점을 둔 교육과정을 택하고 있다(전병운, 고진복, 2007). 그러나 여전히 발음중심 읽기지도 방법은 문자읽기, 문장읽기, 초기읽기, 단어재인, 음운처리 능력 향상, 음운인식, 읽기 유창성, 말 명료도 등에 효과가 있는 것으로 보고되고 있다. 우리나라에서는 총체적 언어접근법이 일반아동과 장애아동의 읽기지도에서 주류를 이루고 있는데, 본 연구결과에서는 총체적 언어접근법을 사용한 연구들이 일대일의 개별적 중재 유형을 사용하고 있는 것으로 나타나 총체적 접근법을 사용하더라도 학습장애아동에게는 교사의 비계 설정 등 교사의 안내적 역할이 중요한 교수요인임을 알 수 있었다.

둘째, 본 연구의 결과에서도 24편의 논문이 직접교수의 절차를 따라 읽기이해 전략이나 음운인식 훈련, 유창성지도를 수행하여 읽기장애 아동의 교수전략으로써 직접교수 방법이 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 이러한 교사주도적 교수가 교사에게 과도한 업무의 부담을 주기 쉽고, 아동에게 풍부한 연습기회를 주지 못하고, 아동의 읽기 태도, 흥미, 읽기와 관련한 효능감을 고려할 때 일반학급의 다른 학생들이 참여할 수 있는 협동학습, 또래교수, 상보적 교수 등이 적절히 활용될 필요가 있을 것이다(이태수, 김동일, 2006). 그러나 아직까지 이러한 중재방법에 대한 연구는 또래중재가 1편, 상보적 교수는 2편에서 사용되어 협동학습 전략의 사용빈도가 낮은 것을 알 수 있었다.

셋째, 학습장애의 결합영역인 본질적인 처리과정과 관련하여 본 연구결과를 살펴보면, 먼저 최근 학습장애 분야에서 반응중재모형을 적용한 조기중재의 경향이 강조되면서 음운인식 및 음소인식에 대한 관심이 높아져 이 분야에 대한 연구가 증가하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 음소인식은 훈련을 통하여 가르쳐질 수 있고, 11회기에서 15회기의 짧은 훈련으로도 효과적인 것으로 보고되고 있다(Blevens, 1997). 그러나 김애화(2006)가 지적한 대로 국내 음운인식 중재연구는 순수한 음운인식 교수라기보다는 문자정보를 제공하는 글자해독 교수의 성격을 가지고 있다. 따라서 순수한 음운인식 훈련과 글자해독(phonics)을 위한 교수가 국내에서는 혼재하여 사용되고 있는 것으로 나타났다. 또한 각각의 연구자마다 음운인식의 단위와 과제가 다르고, 표준화된 측정도구의 미비로 연구결과를 비교하기가 어려운 것이 사실이다. 또한 본 연구결과, 국내에서 읽기 유창성 및 명명속도에 관한 중재가 상대적으로 적은 것으로 나타났다.

본 연구의 결과를 토대로 향후 읽기장애 논문들에 대해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 현장 교사들에게 읽기전략에 대한 전문성을 갖추고 정보를 제공하기 위해서는 읽기장애 아동에 대한 좀 더 장기적인 연구결과가 필요하다.

둘째, 선정대상인 읽기장애 아동에 대한 좀 더 세부적인 하위 읽기기술에 대한 정보가 필요하고, 이를 위해서는 어휘 지식, 유창성이나 음운인식과 같은 읽기하위기술을 평가할 수 있는 표준화된 검사도구의 마련이 중요하다. 또한 읽기장애 아동의 진전도를 파악할 수 있는 교육과정 중심의 도구들이 마련되어 중재전략에 대한 효과와 진전도를 평가할 수 있는 체계가 마련되어야 할 것이다.

셋째, 읽기유창성이 읽기이해를 가능하게 하는 척도로 볼 때 읽기하위기술에 대한 연구 중에서 단어제인과 읽기이해의 중간 단계인 읽기 유창성에 대한 연구가 아직까지 많지 않은 실정이다. RTI 모형에 근거하여 중재전략을 적용하고자 할 때, 다양한 읽기중재에 비반응적인 모습을 보이는 학생들이 가진 특성에 더욱더 주목할 필요가 있다. 국내에서도 이미 음운인식은 읽기능력에 예측하는 초기 가능자의 역할을 한다고 밝혀진 연구가 많기 때문에(송지연, 박현숙, 2003; 김영우, 서경희, 2002; 이원령, 2003; 진점임 등, 2006, 이원령, 이상복, 2003; 노선옥, 전현선, 2003) 많은 연구가 수행되기 시작하고 있다. 반면에 읽기 유창성 향상에 대한 연구들은 아직 부족한 실정이다(이태수, 2007; 김남영, 김자경, 2006). 따라서 앞으로는 이에 대한 연구가 필요하다고 본다.

넷째, 메타분석을 통해 실제적인 효과크기를 비교해 보는 연구가 필요하다고 본다. 메타분석은 주어진 실행에 대해 긍정적인 또는 부정적인 증거를 평가하는 데 매우 유용한 수단이 될 수 있다. 강한 효과적 규모를 만들어내기 위해서는 그 방법이 여러 번 반복되어 검증되어야 하며, 일관성 있게 보다 나은 효과를 보여야 한다.

다섯째, 현재 미국을 중심으로 학습장애의 교수 모형으로 부각되고 있는 RTI 모형은 다단계 중재를 거친 장기중재전략으로 활용되어지고 있고, 국내에서 현재까지 진행된 연구들이 없기 때문에 국내에서의 적용가능성을 고려하기 힘든 실정이다. 따라서 국내에서 다단계 중재의 적용가능성에 대한 기본정보가 축적되고 적용가능성을 검증하는 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 읽기장애아동을 대상으로 한 중재연구의 동향을 다양한 관점에서 구체적으로 살폈다는데 의의가 있으며, 읽기장애 집단의 이질성을 감안하여 현장의 특수교사에게 유용하게 사용되는 증거중심실체의 토대를 마련하기 위해서는 현장에서의 적용가능성을 염두에 둔 다양한 중재연구가 시도될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 김동일 (2000). 기초학습기능 수행평가 체계(BASA): 읽기 검사. 서울: 학지사.
- 김미경, 서경희 (2003). 읽기장애아동의 음운인식 능력과 읽기유창성 연구. **정서·행동장애연구**, 19(4), 381-399.
- 김미정 (1995). 발음중심 읽기 훈련이 읽기장애아의 읽기능력에 미치는 효과. 석사학위논문. 가톨릭대학교.
- 김소희, 정혜승 (2007). 국내 학습장애아 교육 관련 연구동향의 분석: 1996-2006년 학술지 수록 연구를 중심으로. **특수아동교육연구**, 9(2), 223-250.
- 김애화 (2006). 학습장애학생을 위한 중재연구에 대한 문헌분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(2), 265-299.
- 김용욱, 우정환, 안정애, 이성환 (2009). 중재반응(RTI) 연구의 읽기 중재 요소 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(2), 151-174.
- 김윤옥 (2002). 수준별 교육을 위한 읽기진단검사. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김윤옥, 봉원용 (2004). 학습장애의 학문적 정의와 초등학교 특수교사들의 학습장애 진단 실제 간의 괴리. **특수교육학연구**, 39(2), 85-103.
- 박용한, 최병연 (2003). 독해전략 교수법이 초인지와 독해력에 미치는 영향. **교육심리연구**, 17(1), 167-186.
- 박유정 (2006). 학령초기 읽기 저성취 아동의 빨리이름대기 특성 연구. 석사학위논문. 서울대학교.
- 박현숙 (2000). 전산화된 읽기 평가-교수도구(C-RIC). 서울: 파라다이스복지재단.
- 송은영 (2003). 읽기부진 아동의 음운인식, 빠른 이름대기, 작업기억 특성 연구. 석사학위논문. 단국대학교.
- 송중용, 원호택 (1998). 한글 독해 장애 아동의 작업기억, 단기기억, 읽기 속도, 통사 지식에 관한 연구. **한국심리학회지 임상**, 17(2), 105-121.
- 이대식 (2008). RTI와 학습장애, 어떻게 봐야 하나?: 국내 학습장애 이론과 실제에의 시사점. **통합교육연구**, 3(2), 25-48.
- 이원령 (2007). 학습장애아동의 읽기 명명속도와 유창성 중재방법에 대한 고찰. **특수교육재활과학연구**, 46(2), 35-57.
- 이은림 (1998). 학습장애 연구에 관한 최근 동향 분석 - 국내 자료를 중심으로. **정서·행동장애연구**, 14(2), 247-269.

- 이일화 (2002). 학령기 초기의 읽기유창성과 독해력 수준과의 관계. 석사학위 논문. 서울대학교.
- 이진옥 (2002). 빠른이름대기, 음운인식, 그리고 읽기와의 관계연구. 석사학위 논문. 한림대학교.
- 장영건, 최훈일, 연제용 (2009). 난독증 학습장애인을 위한 가상 색 오버레이 연구. 정보처리학회 논문지.
- 전병운, 고진복 (2007). 우리나라 장애아동 음운중심 읽기지도 연구방법 및 결과 분석. **특수아동 교육연구**, 9(2), 115-143.
- 최병연 (1999). 교사 주도적 전략 교수법 및 상호작용적 전략 교수법이 학습장애 학생의 독해력, 초인지, 자기 효능감에 미치는 효과. **교육문제연구**, 12, 51-73.
- 허승준 (2005). 학습장애의 진단 및 평가: 기존 모델의 문제점과 시사점. **학습장애연구**, 2(2), 31-53.
- Abbot, M., Walton, C., & Greenwood, C. R. (2002). Phonemic awareness in kindergarten and first grade. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 20-26.
- Adams, G. L., & Engemann, S. (1996). *Research on Direct Instruction : 25 Years Beyond DISTAR*. Seattel : Educational Achievement Systems.
- Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1984). *Knowledge of text structure and influence on a transfer task*. (ERIC document Service No. 243 081).
- Baker, S., Gersten, R., & Lee, Dae-Sik (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *Elementary School Journal*, 103(1), 51-73.
- Berninger, V. W., Vermeulen, K., Abbott, R. D., McCutchen, D., Cotton, S., Cude, J., Dorn, S. & Sharon, T. (2003). Comparison of three approach to supplementary reading instruction for low-achieving second-grade readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 101-116.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness, In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*(pp. 253-274). *Handbook of Reading Research, Volume III*(pp. 483-502), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blevens, W. (1997). *Phonemic Awareness Activities for Early Reading Success*. Professional Books.
- Carine, D. & Kinder, B. 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.
- Cawley, J. F., Foley, T. E., & Miller, J. (2003). Science and students with mild disabilities: principles of universal design. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 160-71.

- Chall, J. (1983). *Stage of reading development*. New York : McGraw-Hill.
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., & Anthony, J. (2006). An Evaluation of Intensive Intervention for Students with Persistent Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 447-466.
- Diveta, S. Kay. & Speece, D. L. (1990). The Effects of Blending and Spelling Training on the Decoding Skills of Young Poor Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 579-82.
- Engelmann (1999) The benefits of direct instruction: Affirmative action for at-risk students. *Educational Leadership*, 57(1), 77-79.
- Manis F. R., Doi, L. L., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, Phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders, *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 325-333.
- Mathes, P. G. & Fuchs, D. (1997) Cooperative story mapping. *Remedial and Special Education*, 18, 8-20.
- Mellard et. al., (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 243.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to reading: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disabilities Quarterly*, 12, 32-42
- Sheila, Q. (1995). *The effect of using graphic organizers with learning disabled students to increase comprehension*. Union, NJ: Kean College.
- Shunk, D. & Rice, J. (1992). Influence of reading comprehension strategy information on children's achievement outcome. *Learning Disability Quarterly*, 15, 51-59.
- Snider, V. E. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: research and application. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 139-51.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Stecker, P. M. & Fuchs, L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 15(3), 128-34.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and garden variety

- poor reader: The Phonological-core variance difference models. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-6-4.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26.
- Vaughn & Fuchs (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 18(3), 137-46.
- Vellutino, S. & De Setto, P. (1975). Reading Disability: Age Differences and the Perceptual-Deficit Hypothesis. *Child Development*, 46(2), 487-493.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing*. Austin, TX: PRO-ED Publishing.

* 논문접수 2010년 5월 1일 / 1차 심사 2010년 5월 31일 / 게재승인 2010년 6월 14일

* 전병은 : 단국대학교 특수교육과를 졸업하고, 동 대학원에서 석·박사학위를 취득하였다. 현재 공주대학교 특수교육과 교수로 재직 중이며, 주요저서로는 “특수교육과 교과교육”, “특수교육학개론”, “통합교육” 등이 있다.

* e-mail : jeonun@kongju.ac.kr

* 권희연 : 충남대학교 영어영문학과를 졸업하고 공주대학교 특수교육과 석사학위를 취득하였으며, 동대학원 박사과정을 수료하였다. 현재 공주대학교 특수교육과 BK21 연구원과 발달장애아동지원센터에서 교사교육과 슈퍼비전을 맡고 있다.

* e-mail : springkhy@hanmail.net

<분석대상논문 목록>

1	강아름, 김자경 (2009). 자기점검을 통한 시험전략 교수가 학습장애아동의 읽기 성취에 미치는 효과. 아동교육.
2	권주석 (2005). 생활관련 읽기소재에 대한 사전경험이 읽기장애 아동의 읽기 유창성과 읽기 이해력에 미치는 효과. 특수교육학연구.
3	김경신, 안성우, 김미경 (2004). 학습 집단의 크기(Grouping)의 차이가 초등학교 읽기학습장애아의 독해전략 습득과 독해력 향상에 미치는 효과. 언어치료연구.
4	김남영, 김자경 (2006). RAN과제 반복훈련이 읽기장애 아동의 단어재인 속도와 읽기 유창성에 미치는 효과. 정서·행동장애연구.
5	김영우, 서경희 (2002). 음운인식 훈련이 읽기장애아동의 문자해독에 미치는 영향. 특수교육재활과학연구.
6	김의정, 최혜승, 장대준 (2006). 연구기반 읽기교수가 학습장애 아동의 읽기 유창성 및 읽기 이해에 미치는 효과. 특수교육연구
7	김주경, 김자경, 강혜진, 서주명 (2006). 다중지능을 활용한 교수가 학습장애아동의 읽기능력에 미치는 효과. 특수교육재활과학연구.
8	노선옥, 전현선 (2003). 청각적 단서 제공 음운인식 프로그램이 읽기장애 아동의 음운 인식 능력 개선에 미치는 효과. 중복·지체부자유아교육.
9	박경산, 박재구, 김윤혜 (2003). 독해학습 전략 훈련이 읽기장애아의 독해력 향상 및 학업성취도에 미치는 효과. 정서·행동장애연구.
10	박찬웅, 이상훈 (1997). 컴퓨터 중재 읽기프로그램이 학습장애아의 읽기이해, 상위인지 및 작동 기억에 미치는 영향. 정서·학습장애연구
11	서전성, 박현숙 (2000). 상보적 교수가 읽기이해력과 읽기전략 사용 능력에 미치는 효과: 초등 저학년 읽기장애 학생을 중심으로. 언어청각장애연구.
12	송지연, 박현숙 (2003). 음운인식 과제훈련이 초등 저학년 읽기장애 학생의 단어인지 능력 및 오류 유형에 미치는 효과. 언어청각장애연구.
13	송효진, 허승준 (2004). 학습장애 아동의 읽기 이해력 향상을 위한 중심내용 파악 및 자기점검 전략훈련의 효과. 특수교육저널: 이론과 실천.
14	안성우 (2005). 읽기장애 아동의 읽기 능력 향상을 위한 PREP와 음운 인식 훈련 프로그램의 효과 비교. 언어치료연구.
15	유영옥, 안성우 (2002). 읽기전략 지도방법의 차이가 중학교 읽기장애아의 독해 및 구어과 학업 성취도에 미치는 효과. 정서·학습장애연구.
16	이상훈, 최은옥 (2000). 총체적 언어학습 프로그램이 학습장애 아동의 언어학습 능력 및 태도에 미치는 효과. 정서·학습장애 연구.
17	이원령 (2003). 음소인식훈련이 읽기장애 아동의 음운인식, 명명속도, 읽기에 미치는효과. 언어 치료연구.
18	이원령 (2005). 동시 읽기활동을 위한 학습장애아동의 읽기 명명속도, 정확도 및 읽기오류 분석. 정서·행동장애연구.
19	이원령, 이상복 (2003) 음운인식훈련을 통한 읽기장애아동의 음운인식 변화와 읽기능력에 관한 연구. 정서·행동장애 연구.
20	이점조, 여광웅 (2002). PREP에 의한 훈련이 읽기장애아동의 동시적·연속적 처리기능과 단어 읽기에 미치는 효과. 특수교육학연구.
21	이지영,김정미(2006). 단어재인과 읽기 이해의 혼합 중재가 초등학교 읽기장애 아동의 비단어 읽기에 미치는 효과. 언어청각장애연구.
22	이태수 (2007). 반복읽기(RCR)와 SQ3R독해전략이 읽기장애 아동의 읽기유창성과 읽기이해에 미치는 효과. 특수교육학연구.
23	이태수, 김동일(2006). 포레 중재가 읽기장애 아동 및 포레교사의 읽기 유창성 향상에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천.
24	이호신 (2001). 삽화를 이용한 대체사고전략이 학습장애 아동의 읽기과 쓰기능력에 미친 효과 및 오류분석. 언어치료 연구.

25	임정연, 안성우, 최상배, 김유 (2006). 질문만들기 전략 중재가 읽기장애 아동의 질문만들기 능력 및 독해력에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천
26	장대식, 안성우, 정운기, 최은영, 김미경(2005). PREP의 연속적처리훈련이 초등학교 읽기장애 아동의 단어읽기능력에 미치는 효과. 정서·행동장애연구.
27	장우영, 서경희 (2003). 이야기 구성도 작성훈련이 학습장애아의 이야기 이해와 회상능력에 미치는 효과. 난청과 언어장애연구.
28	정근영, 박현숙 (2001). 학생주도 인지적 도식화 전략이 초등학교 읽기장애 학생의 읽기이해력과 읽기전략 사용능력에 미치는 효과. 언어청각장애연구
29	정대영, 김지은 (2001). 총체적 언어학습법이 읽기 학습장애아동의 독해력 및 읽기 태도에 미치는 효과. 특수아동교육연구.
30	정대영, 신현인 (2003). 예상도 작성법 훈련이 읽기 학습장애아동의 읽기 능력에 미치는 효과. 특수아동교육연구.
31	정대영, 이수자 (2006). 의미구조 중심의 이야기구성도 작성 훈련이 읽기학습장애 아동의 독해력, 읽기인식 및 태도에 미치는 효과. 특수아동교육연구
32	정혜란, 박현숙 (2007). 자기감독중재를 이용한 읽기지도가 초등학교 저학년 읽기장애 학생의 수업 중 과제수행행동 및 읽기성취에 미치는 효과. 언어청각장애연구
33	조정숙, 김진희 (2008). 수정된 SQ3R 독해전략 훈련이 읽기장애 아동의 독해력 및 읽기 인식력에 미치는 영향. 특수아동교육연구,
34	진정임, 안성우, 서유경, 최상배 (2006). 음소인식 훈련 프로그램이 읽기장애 아동의 단어읽기 능력 향상에 미치는 효과. 정서·행동장애연구.
35	최덕경, 최성규 (2001). MALL의 선택적·단계적 적용이 학습장애아의 낱말읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과. 언어치료연구.
36	최병연 (1999). 교사주도적 전략 교수법 및 상호작용적 전략 교수법이 학습장애 학생의 독해력, 초인지, 자기효능감에 미치는 효과
37	최병연 (1999). 교사주도적 전략 교수법 및 상호작용적 전략 교수법이 학습장애 학생의 독해력, 초인지, 자기효능감에 미치는 효과. 교육문제연구.
38	최성규, 강영남 (2003). 연결어휘를 이용한 창작동화가 학습장애 아동의 어휘력 신장에 미치는 효과. 정서·행동장애연구.
39	최성규, 남상직 (2004). 마인드 맵 학습전략이 학습장애 아동의 어휘력에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천.
40	최성규, 송재웅 (2003). ICT의 수준별 적용이 학습장애아동의 읽기와 쓰기에 미치는 효과. 정서·행동장애연구
41	최성규, 이해숙 (2002). 마인드 맵 프로그램이 학습장애 아동의 어휘력에 미치는 효과. 난청과 언어장애연구.
42	최영미, 김자경 (2009). 본문회고전략 중재가 읽기장애아동의 독해력에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천.
43	최정미, 김정화, 강병주, 변찬석 (2006). 경험이야기 받아쓰기 중재가 학습장애아의 읽기·쓰기 능력에 미치는 효과. 정서·행동장애연구.
44	한경임, 전희 (2002). 멀티미디어 학습 프로그램이 학습장애 아동의 읽기와 쓰기에 미치는 효과. 정서·학습장애 연구.
45	한영미, 박현숙 (2008). 책 읽어주기 활동이 읽기장애 초등학생의 읽기 이해력 및 듣기 이해력에 미치는 효과. 특수아동교육연구.
46	허승준, 정종희 (2004). 이야기 재연 전략 훈련이 학습장애아동의 읽기 이해력과 유창성 향상에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천.
47	황리리, 박현숙 (2004). 이야기 도식과 전략교수가 초등 고학년 읽기장애 학생의 읽기 및 듣기 이해력에 미치는 효과. 언어청각장애연구

Abstract

An Analytic Review of the Research Tendency on Methods and Results of Reading Instruction for Korean Children with Reading Disabilities

Jeon Byung Un* · Kweon Hoe Yeon**

The purpose of this study was to considerate research's results and method including children's characters with reading disabilities, instrument, reading task, the effect and application of reading instruction according to analyzing experimental studies on reading instruction for Korean children with reading disabilities published at domestic research from 1997 to 2009. It make the recent tendency and future direction of research far more improved. On this study the total 47 studies were analysis according to experimental subjects, research instrument, intervention, research results.

The results showed that the number of studies for subjects at 3 grade on elementary school was the largest as 19 studies. And at the reading developmental stage, the number of studies for subjects on level of word-recognition were 17 studies, and on level of reading fluency were included 11, and reading comprehension were included 14. But the level of reading developmental level were not descript on 8 studies. The procedure of selection subjects initiated with refer of teacher at 17 studies, identified as above IQ 85. The place, setting of research were not descript on 19, 14 studies. And the individualized teaching was the most type at the type of instruction, duration of research was the largest as 21-25 section. The number of studies utilizing the instruments that were used at preceding studies were 32, narrative at reading task were the most. So the information about children's characters with reading disabilities was short absolutely to be evidence-based practice, the instrument that examined degree of improvement would be needed. And the trend that of intervention focused on issues about reading instrument were presented. Finally, the strategies for reading instruction were described according to approaches, teaching methods, dependent varies by reading sub-skills. Discussion on the trend of reading instruction and future researches were presented.

Key words : reading disabilities, reading developmental stage, reading skills, reading strategies

* Dept. of Special Education, Kongju National University

** BK21 Researcher of Kongju National University