

이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도가 청각장애학생의 읽기 능력에 미치는 효과

원성옥
(한국재활복지대학 수화통역과)

원성옥. 이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도가 청각장애학생의 읽기 능력에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, 2002, 제7권, 제3호, 210-232. 본 연구에서는 이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도가 청각장애학생들의 어휘력과 독해력에 미치는 효과와 청각장애학생들의 독해관련 지식 수준과 두 지도방법 간의 상호작용 효과를 알아보기 위해 청각장애학교에 재학 중인 중등부 1학년에서 고등부 1학년 학생 중에서 독해관련 지식 수준이 높은 학생 22명, 독해관련 지식 수준이 낮은 학생 22명을 선정하여 두 지도 집단에 각각 독해관련 지식 수준이 상위인 학생 11명, 하위인 학생 11명을 무선 할당하였다. 총 44명의 대상에게 14주 동안 방과 후에 주 2회 총 28시간 동안 이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도를 한 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 어휘이해 읽기 지도를 받은 집단이 이해점검 읽기 지도를 받은 집단보다 어휘력이 통계적으로 유의미하게 향상되었다. 둘째, 독해관련 지식 수준에 따라서는 어휘력 향상 효과가 차이가 없었다. 셋째, 어휘력에 있어서 독해관련 지식 수준이 하위인 집단은 어휘이해 읽기 지도가 더 효과적이었고, 독해관련 지식 수준이 상위인 집단은 두 지도 방법 간에 차이가 없었다. 넷째, 이해점검 읽기 지도를 받은 집단이 어휘이해 읽기 지도를 받은 집단보다 독해력이 통계적으로 유의미하게 향상되었다. 다섯째, 독해관련 지식 수준이 상위인 집단이 하위인 집단에 비해 독해력이 통계적으로 유의미하게 향상되었다. 여섯째, 독해관련 지식 수준이 상위인 집단은 이해점검 읽기 지도가, 독해관련 지식 수준이 하위인 집단은 어휘이해 읽기 지도가 청각장애학생의 독해력 향상에 효과적이었다. 따라서 독해관련 지식이 빈약한 청각장애학생들에게는 맥락단서를 이용한 어휘이해 읽기 지도를 통한 어휘력의 향상이 독해력의 향상을 가져 올 수 있음이 확인되었다.

핵심어: 농, 청각장애, 읽기 지도, 읽기, 독해력

I. 서 론

읽기는 다른 학습의 중요한 도구일 뿐 아니라, 정보를 얻고 다른 사람과 의사소통을 하기 위한 필수적인 도구이다. 그러나 청각장애학생들의 읽기 성취는 이들을 교육하는 교사들을 딜레마에 빠뜨리는 가장 어려운 문제 중 하나이다. 미국의 경우 고등학교를 졸업한 청각장애인들의 읽기 수준이 4, 5학년 정도이며, 최종도 청각장애인(90 dBHL 이상)의 읽기 수준은 평균 2, 3학년이라고 하였다(Karchmer, Milone & Wolk, 1979). 또한 한 학년이 올라감에

따라 읽기 능력이 0.2에서 0.3학년 밖에 향상되지 않았다(Allen, 1986). 한국의 연구에서도 농 학교 초등부 6학년의 독해력은 약 2.4학년 수준이며(박주열, 1989), 중학부 1학년에서 고등부 3학년까지 5년동안 0.6학년 정도 향상된 것으로 나타났다(최영주, 1990).

읽기란 글 속에 내포된 의미를 획득하기 위해서 배경지식, 언어지식, 기능지식, 문학지식 등을 상호 관련지어 유기적으로 재구성해야 하는 역동적인 과정이다. 그러므로 읽기 능력이란 문자를 해독하는 단순한 능력이 아니라, 어휘력과 나열된 어휘를 문법구조에 맞추어 의미를 구성하는 독해력, 그리고 자신의 배경지식을 활성화하여 의미를 재구성하는 능력을 말한다. 따라서 읽기 지도는 학습자가 어휘력과 독해력을 향상시키기 위한 기능과 전략들을 익히도록 그 내용과 방법을 체계적으로 구성하여 이루어져야 한다.

특히 청각장애학생들의 읽기 과정은 건청학생들과는 다르므로 그 특성을 고려한 지도가 필요하다. 청각장애학생들의 읽기 과정 상의 특성을 살펴보면, 건청학생들과는 달리 대부분의 청각장애학생은 청각 정보의 결핍으로 인해 문자가 표상하는 소리에 청각-언어 경험을 추가하는 과정에서부터 어려움을 겪는다. 또한 청각장애학생은 어휘지식이 양적으로 부족할 뿐 아니라, 단어의 의미에 대한 구체적인 경험의 부족으로 단어들을 의미적 범주로 조직화하는 능력이 부족하고 독특한 분류체계를 가지며, 한정적인 어휘목록을 갖고 있고(Marschark & Harris, 1996; Moores, 1967; Paul, 1996), 대체적으로 건청학생들보다 낮은 구문지식을 가지고 있다(McAnally, Rose & Quigley, 1994). 읽는 과정에서는 시각적 대응과 같은 비효율적인 전략을 사용하는 경향이 있으며 다양하고 적절한 전략 사용이 미흡하였다(Pinhas, 1991).

즉, 청각장애학생의 읽기 능력에 영향을 미치는 요소는 다양하다. 청각적 정보 수용의 제한으로 인한 부호화의 문제, 낮은 어휘력, 비효율적인 전략 사용 등이 복잡하게 얽혀 있는 문제이다. 그 복잡한 요소 중 어떤 요소가 가장 강력하게 영향을 미치며, 어떤 요소를 강조하는 읽기 지도 방법이 더 효과적인가 하는 것은 그들의 읽기 지도를 위해 밝혀야 할 가장 중요한 문제다.

최근 읽기 지도에서는 결과보다는 과정 중심적인 지도에 역점을 두어 초인지적 학습전략(metacognitive learning strategies)의 중요성을 강조하고 있는데(박수자, 1993; 박찬규, 1999; 황순자, 1993), 청각장애학생의 읽기 지도에서도 초인지적 독해전략의 교수가 효과적이었다(김인숙, 2000; Fox, 1994; Wilbur, 1987). 또한 읽기 능력이 우수한 청각장애학생은 다양하고 효율적인 전략을 사용하며, 비효율적인 전략을 사용했다가도 즉각 수정하였다(Berchin, 1991; Davey & King, 1991). Andrews & Mason (1991)은 청각장애학생들이 효율적인 독자가 되기 위해서 건청 학생보다 더 많은 전략을 배울 필요가 있다고 하였다.

그러나 이러한 초인지적 읽기전략의 교수가 독해력의 향상에 미치는 효과는 복합적이

다. 황희숙(1994)은 초인지적 읽기전략 훈련이 전략의 사용은 증진시키지만 어휘력, 문법 등과 같은 독해관련 지식에 대한 교수가 함께 제공되지 않으면 독해력 향상까지는 가져오지 않는다고 하였다. 또한 초인지적 읽기전략인 이해점검 읽기전략은 아동의 언어기반이나 독해 능력이 높은 집단이 낮은 집단보다 효과적이다(문선모·황영신, 1994; Zebrucky & Ratner, 1986). 청각장애학생에게 초인지적 읽기전략을 지도한 Fox(1994)의 연구대상 역시 언어능력이 청각장애학생 중에서는 상위권에 속하는 농대학생들이었다.

농독자는 그들이 읽기를 하는 문자언어에 대응하는 청각-음성언어 환경에 노출되어 있지 않다는 점에서 제 2언어나 외국어로 읽기를 하는 독자처럼 읽기를 하고자 하는 언어의 어휘지식이 부족하고 구문능력이 낮다. 심문숙(2000)은 이러한 독자는 언어수준과 인지수준 간의 격차가 심하며, 낮은 언어능력 때문에 추론과 같은 전략 사용에 어려움을 겪으므로 배경 지식을 활성화시키는 전략 뿐 아니라, 언어기반을 확충시키는 지도가 동시에 필요하다고 하였다. 따라서 초인지적 읽기전략의 지도는 언어능력이 높은 농학습자에게 효과적이라고 할 수 있다. 그러나 언어능력이 낮은 농학습자는 배경지식을 활용하여 내용을 정교화하고 예측한다든지 자신의 이해를 점검하는 초인지적 읽기전략을 사용하기가 어려울 것이므로 언어기반의 확충을 위한 지도가 선행되어야 한다.

언어능력이란 음운, 문법, 어휘의 세 부분으로 나누어 생각할 수 있다. 그 중에서 어휘는 가장 기본적이고 중핵적인 학습과제이기 때문에 어휘를 따로 떼어내어 평가하고 지도하는 것이 필요하다(김광해, 1997). 또한 Paul(1996)은 청각장애학생의 언어기반에서 가장 문제가 되는 것은 어휘지식의 부족이며, 이것은 비효율적인 교수전략에 기인한다고 하였다.

강명순(1999)은 어휘력 부족이 외국어로서 한국어 읽기를 하는 학습자에게 가장 커다란 어려움인데, 어휘력의 부족을 메울 수 있는 전략의 하나로 맥락을 통한 어휘의 의미 추론을 들었다. Andrews & Mason(1991), Davey & King(1991)은 잘 모르는 단어의 의미를 파악하고자 할 때 읽기 능력이 우수한 청각장애학생들이 건청학생들처럼 맥락 정보를 이용하는 전략을 사용한다고 하였다. 또한 어휘력이 좋은 청각장애학생은 어휘력이 낮은 청각장애학생보다 우선 전략에 따라 맥락을 이용하여 단어의 뜻을 생각해내므로(Berchin, 1991), 언어능력이 낮은 청각장애학생에게는 맥락단서를 이용한 어휘지도 방법이 효과적일 것이다.

따라서 본 연구에서는 초인지적 읽기전략 중 자신의 읽기 과정을 점검하고 평가하는 전략을 가장 강조하는 이해점검 읽기 지도와 맥락단서를 이용하여 어휘의 의미를 추론하는 어휘지도를 통해 독해력을 향상시키고자 하는 어휘이해 읽기지도의 효과를 보고자 한다. 즉, 이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도가 청각장애학생의 읽기 능력 중 어휘력과 독해력에 미치는 효과를 밝히고, 이러한 효과가 청각장애학생들의 독해관련 지식수준에 따라 어떻

게 다른지를 밝혀 청각장애학생에게 효과적인 읽기 지도방법을 제시하는 것이다.

II. 연구방법

1. 대상

본 연구는 인천에 있는 청각장애학교 중등부 1, 2, 3학년과 고등부 1학년 학생 59명을 대상으로 하였다. 이들에게 기초학습 기능검사 중 읽기 II를 실시하여 검사 결과를 준거로 상, 하 집단으로 나눈 뒤에 실험에 참여할 수 있는 학생을 각각 22명씩 총 44명 선정하여 실험집단과 비교집단에 무선할당하였다.

대상 학생은 청력손실 정도가 네 집단 모두 평균 100 dB를 넘는 최중도 청각장애이며, 주된 의사소통 도구는 수화이다. 집단별 분포 특성은 <표 - 1>에, 특성에 대한 집단별 차이 검증결과는 <표 - 2>에 제시하였다.

2. 실험설계

대상 학생 59명에게 기초학습 기능검사(박경숙·윤점룡·박효정, 1989) 읽기 II를 실시하고, 결과를 토대로 상위 22명과 하위 22명을 선정한 후에 상·하위별로 각 11명씩 이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도 집단에 무선할당하였다. 무선할당이 끝난 후, 읽기 인식검사와 사전 검사로 어휘력검사와 독해능력검사를 실시하였다. 지도 프로그램의 투입 후에 동형의 사후검사를 실시하였다.

<표 - 1> 대상학생의 집단별 분포 특성

분포특성	집단	이해점검 읽기 지도 집단		어휘이해 읽기 지도 집단	
		상	하	상	하
기초학습기능검사		41.27	30.18	41.63	29.45
청력	좌	100.45	102.22	104.45	105.40
수준	우	103.59	102.59	102.13	105.81
읽기 인식 검사		28.90	26.54	28.72	27.27

<표 - 2> 집단별 분포특성에 대한 차이 검증표

	구분	사례수	평균	표준편차	<i>F</i>	<i>p</i>
청력(좌)	이해-상위	11	100.45	8.53	.412	.745
	이해-하위	11	102.23	15.29		
	어휘-상위	11	104.45	8.95		
	어휘-하위	11	105.41	12.02		
청력(우)	이해-상위	11	103.59	10.68	.293	.830
	이해-하위	11	102.59	8.75		
	어휘-상위	11	102.18	8.80		
	어휘-하위	11	105.82	11.37		
읽기인식	이해-상위	11	28.91	2.55	1.636	.196
	이해-하위	11	26.55	2.88		
	어휘-상위	11	28.73	2.69		
	어휘-하위	11	27.27	3.64		
조기교육	이해-상위	11	1.09	.54	.153	.927
	이해-하위	11	.91	.54		
	어휘-상위	11	1.00	.89		
	어휘-하위	11	1.00	.45		

3. 도구

가. 검사도구

(1) 기초학습 기능검사

기초학습 기능검사 중 연구대상 선정의 기준이 되는 독해관련 지식수준을 알아보기 위해 읽기Ⅱ(독해력) 검사만을 사용하였다. 이 검사는 독해력 문항의 기본 요인인 문의 구조 파악, 문의 접속과 내포, 어휘의 의미파악으로 이루어져 있다.

(2) 읽기 인식 검사

Paris & Jacobs (1987)의 IRA (Index of Reading Awareness)를 우리 실정에 맞게 변안하여 사용한 김옥기(1988)의 읽기 인식 검사를 본 연구자가 청각장애학생에게 적절한 문항으로 일부 수정보완하여 사용하였다.

나. 평가도구

(1) 어휘력 검사

어휘력 검사는 사전, 사후 검사를 위해 실시하였다. 이 검사는 초등학교 1학년부터 6학년까지 아동의 어휘이해 발달 수준에 관한 연구(신현재, 1997)에서 사용한 어휘력 검사를 수정하여 사용하였다. 검사의 실시는 청각장애의 특성 상 그 어휘와 대응되는 수화어가 없을 경우도 있기 때문에, 대상학생들이 목표어휘가 들어간 문장을 읽고 나면 검사자가 주어진 사지 선다 문항을 수화로 통역해 준 다음에 답을 고르도록 하였다.

(2) 독해력 검사

사전, 사후 검사를 위해 실시하였다. 이 검사는 새학력진단검사(김영채, 1997)의 국어과 3, 4, 5, 6학년 실시용 중에서 본 연구와 관련이 있는 읽기 영역과 한국교육과정평가원 진단·배치 검사 중 국어 읽기 ①, ②, ③(초등학교 3-5학년 국어 교육과정에 해당)에서 45문항을 선정하였다. 40개 문항은 글 속에서 겉으로 드러난 내용 찾기, 내용의 인과관계 알기, 글의 내용으로 미루어 모르는 낱말 뜻 알아내기, 중심생각 찾기 등의 세부 내용으로 이루어졌다. 중심 내용을 요약하는 능력을 알아보는 5개의 문항은 2-5 단락으로 이루어진 글의 중심 내용을 간단히 쓰게 하였다. 독해력 검사는 총 50점 만점이었다.

다. 지도도구

(1) 훈련용 글

연구대상의 인지와 언어능력을 고려하여 외국인을 위한 한국어 읽기 교재인 즐거운 한국어 읽기(연세대학교 한국어 학당 편, 1999)와 초등 국어과 3, 4학년 교과서에서 생활문을 중심으로 28편을 선택하였다.

(2) 이해점검 읽기 지도 프로그램

이해점검 읽기 지도란 학습자들이 학습의 목표를 세우고 스스로 평가하며, 목표에 도달하기 위한 전략의 수정까지를 포함하는 것이다. 그 주요 활동은 <표 - 3>과 같다.

교수 모형은 현시적 교수 모형으로 황희숙(1994)과 박찬규(1999)의 모형을 참고로 연구자가 수화를 사용하는 청각장애학생들에게 맞게 수정 보완하였다. 이 지도 모형에서는 어휘의 의미를 익히는 것을 강조하지 않는다. 글 속의 낯선 어휘의 의미는 문맥 단서를 통해 추론

하기는 하지만 어려운 경우는 사전을 이용하거나 교사가 직접 의미를 설명한다.

<표 - 3> 이해점검 읽기 지도의 주요 활동

단계	활동	강조점	주요 질문
읽기 전		읽기 목표의 설정	글을 읽는 목적은 무엇인가? 제목에서 연상되는 것은 무엇이며 나의 어떤 배경지식과 관련이 있나? 예측되는 정보의 내용은 무엇인가? 다른 것을 알 필요는 없나?
읽기 중		자기 점검 활동	앞부분에서 예측한 것과 일치하는 것은 무엇인가? 글의 내용이 나의 경험과 관련이 있는가? 앞부분에서 읽은 문단의 중심 내용을 이해하고 있는가? 이 문단의 중심 내용과 앞 문단의 중심 내용은 어떻게 관련이 되는가? 앞에서 이해한 것과 지금 이해한 내용이 모순된 것이 있나? 모순된 것이 있다면 왜 그럴까? 잘못 이해한 것은 없나? 글에 내재되어 있어 내가 추론할 수 있는 것은 무엇인가?
읽기 후		평가 활동	글 전체를 이해하였나? 글을 읽고 나서 새롭게 알게 된 것은 무엇인가? 새롭게 알게 된 것과 이미 알고 있던 것과 어떤 차이가 있나? 글을 요약 정리할 수 있나? 이 정보가 나에게 얼마나 의미있는가?

(3) 어휘이해 읽기 지도 프로그램

어휘이해 지도란 글을 읽으면서 만나게 되는 낯선 어휘의 의미를 교사가 직접 설명하기보다는 어휘를 학습하는 방법의 측면을 강조하여, 어휘를 문맥 단서를 이용하여 추론하는 방법을 말한다. 주요 활동은 다음과 같다. 첫째, 학생이 먼저 훈련용 글을 읽고 의미를 모르는 어휘를 선정한다. 둘째, 어휘의 의미를 먼저 문맥 단서를 통해 추론해 보게 한다. 문맥 단서를 통한 어휘 의미 추론 과정의 지도는 정인숙(1995)의 어휘지도 과정 모형을 토대로 하여 연구자가 수화를 사용하는 청각장애학생에게 사용하기 위해 수정·보완하여 실시하였다. 셋째, 선정된 어휘의 질적 확충을 위해 연상하기, 이해하기, 일반화하기의 3단계 과정으로 지도한다. 연상하기 단계에서는 유의어 쓰기, 범주화, 의미지도 그리기를 통해 지도한다. 이해하기 단계에서는 반의어 쓰기, 다의어 및 동음이의어 등을 통해 낱말들 간의 의미 상 차이를 구별하고 문맥 속에서 사용되는 낱말의 의미를 이해하는 활동을 하였다.

4. 연구절차

집단의 동질성을 알아보기 위해 읽기 인식검사를 실시하고, 청력검사는 입학 때 자료를 사용하였다. 사전 검사로 어휘력 검사와 독해력 검사를 실시하였다. 지도는 총 28회로 1회의 지도시간은 40분이었다. 지도의 실시는 방과 후에 대상 학생을 따로 모아 각 집단의 상·하위 집단을 섞어서 11명씩 두 반으로 나누어 총 4반을 지도하였다. 사후검사로 사전검사와 같은 어휘력검사와 독해력 검사를 실시하였다. 본 연구의 절차는 <표 - 4>와 같다.

<표 - 4> 연구절차

구분	기초검사	사전검사	개입(지도)	사후검사
기간	2001. 3.25-3.30 (1주)	4.2-4.7 (1주)	4.9-7.14 (14주) 주 2회 총28회	7.16-7.21 (1주)
도구	읽기 인식검사	어휘력 검사 독해력 검사	훈련용 글	어휘력 검사 독해력 검사

가. 이해점검 읽기지도 절차

지도는 4단계로 나누어 실시한다. 1단계의 처음 2시간은 선언적, 절차적, 조건적 지식을 제공해 주어 전략에 대한 인식을 증진시키고, 전략의 효용성과 읽기에 영향을 미치는 요인과 초인지적 조절인 읽기 과정에서 학습자가 취해야 할 주요 활동 등을 설명한다. 나머지 2시간은 글을 읽을 때의 이해를 점검하는 전략인 자기 질문 생성 전략과 자기 점검 전략, 정교화 전략, 요약하기 전략의 개념을 설명하고, 이 4가지 전략의 효과와 적용범위와 한계를 설명한다. 이 때 모든 설명은 정확한 수화와 시각자료나 예시 등을 통해 명시적으로 한다. 2단계에서는 자기 질문 생성 전략, 자기 점검 전략, 정교화 전략, 요약하기 전략을 별도로 체계적으로 지도한다. 3단계에서는 주어진 글을 점차로 교사의 안내를 줄여가며 학생들이 직접 전략을 사용하면서 읽게 한다. 4단계에서는 주어진 글을 학생이 익힌 전략을 사용하여 읽는 연습을 한다. 이때 각 과정의 활동들을 수화를 사용하거나 글로 쓰면서 해 나가도록 한다.

나. 어휘이해 읽기 지도 절차

어휘이해 읽기 지도 과정의 지도 요소들은 다음과 같다.

(1) 지도 어휘를 학생 스스로 선정한다. (2) 글에 나타난 유용한 단서(낯선 단어의 동의어, 반의어, 비교·대조, 대용어, 접속어, 정의 및 묘사, 중심 개념-상세화, 원인과 결과, 동격의 구나 절, 중복 표현, 그림이나 도표, 관련 구나 절 이용하기, 문장부호 등) 가운데 적절한 것과 부적절한 것을 구분한다. (3) 문맥적 단서를 이용해 얻은 낯선 단어에 대한 새로운 정보에 의거해 단어 의미를 추론한다. (4) 대략적으로 파악된 낯선 단어에 대한 의미를 단어가 포함된 문맥적 정보와 다시 관련을 짓거나 기억 속에 저장된 기존의 정보와 관련을 맺음으로써 추론한 어휘 의미를 재확인한다.

1단계에서는 문맥적 단서의 유형에 대한 설명을 듣고 각각의 문맥적 단서를 통해 어휘의 의미를 추론하는 연습을 한다. 2단계에서는 수업시간의 처음 15분간은 낯선 어휘를 선정하여 그 어휘의 의미를 추론하고 추론한 의미를 재확인, 재검토한 후에, 정교화와 강화의 과정을 교사가 직접 설명하고 시범을 보이면서 어휘력 신장을 위한 지도를 한다. 나머지 25분간은 교사와 학생이 함께 글을 읽어가면서 개별 문장, 단락을 이해하도록 한다. 3단계에서는 교사의 안내에 따라 낯선 어휘의 의미를 추론하고 정교화하고 강화하는 과정을 거친 다음 글 읽기 활동을 하면서 점차 교사의 개입을 줄여 간다. 4단계에서는 최대한 교사의 개입을 줄인다.

Ⅲ. 연구결과

1. 학습자 변인이 어휘력과 독해력에 미치는 영향

학습자의 사전과 사후의 어휘력은 통계적으로 유의미한 상관($r = .903$)이 있었으며, 독해력도 사전과 사후의 점수가 통계적으로 유의미한 상관($r = .653$)이 있었다. 학습자의 사전 독해력은 독해관련지식($r = .789$), 학년($r = .317$)과 유의미한 상관이 있었으나, 반면에 사후 독해력은 학년과는 유의미한 상관이 없고($r = .244$) 읽기 인식과 통계적으로 유의미한 상관($r = .373$)이 있었다. 또한 학습자의 독해 관련 지식은 읽기 인식과 통계적으로 유의미한 상관($r = .302$)이 있었다. 학습자의 학년은 독해력 사전 검사 점수를 제외하고는 통계적으로 유의미한 상관이 없었다. 상관계수는 <표 - 5>에 나와 있다.

<표 - 5> 학습자 변인과 어휘력 및 독해력간의 상관

	어휘 사전	어휘 사후	독해 사전	독해 사후	독해관련 지식	읽기 인식	조기 교육	청력 (좌)	청력 (우)	학 년
어휘사후	.903*									
독해사전	.733*	.661*								
독해사후	.570*	.582*	.653*							
독해관련지식	.890*	.804*	.789*	.618*						
읽기인식	.195	.275	.119	.373*	.302*					
조기교육	.010	.039	.046	.075	-.052	.075				
청력(좌)	.007	.033	-.103	-.191	-.132	-.110	.184			
청력(우)	-.180	-.177	-.251	-.121	-.088	-.049	.206	.370*		
학년	.059	.031	.317*	.244	.175	-.010	-.241	.142	-.265	

* $p < .05$

2. 지도 방법과 독해 관련 지식의 영향

두 지도 방법과 독해 관련 지식이 어휘력과 독해력 향상에 얼마나 영향을 미쳤나를 알아보기 위하여 다변량분석(MANOVA)을 하였다. 먼저 공분산행렬을 검증한 결과($F = 1.606$, $p = .107$), 어휘력과 독해력의 공분산 행렬이 동일하다는 영가설이 기각되지 않았으므로, 다변량분석의 가정이 만족되었다.

다변량분석 결과, 어휘력과 독해력의 조합된 점수에 대한 지도 방법 간의 차이, 독해 관련 지식수준 간의 차이, 두 독립변인 간의 상호작용 효과가 모두 유의미하였다. 각 독립변인의 상대적 영향력을 알아본 결과, 지도 방법의 경우 어휘력에 49.9%, 독해력에 45.6% 영향력을 미친 것으로 나타났다. 독해 관련 지식수준은 어휘력에 대한 영향력이 유의미하지 않았고, 독해력에는 27.7% 영향력을 미친 것으로 나타났다. 지도 방법과 독해 관련 지식수준간의 상호작용효과는 어휘력에 대하여 29.8%, 독해력의 경우 83.2% 영향력을 미친 것으로 나타났다. 결과의 요약은 <표 - 6>과 같다.

3. 어휘력 향상 효과

두 지도 집단의 사전과 사후 어휘력 검사의 평균 점수를 지도방법과 독해 수준에 따라 요약하면 <표 - 7>과 같다.

<표 - 6> 지도방법 및 독해관련 지식수준에 따른 어휘력 및 독해력에 대한 MANOVA 결과

변량원	종속변인	Wilks' Lambda	F	df	η^2
지도방법	어휘력	.264*	37.868***	1	.499
	독해력		31.796***	1	.456
수준	어휘력	.686*	.065	1	.002
	독해력		14.569***	1	.277
방법×수준	어휘력	.167*	16.155***	1	.298
	독해력		188.476***	1	.832

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .01$

<표 - 7> 어휘력 점수에 대한 집단별 기초 통계량

지도방법 독해수준		어휘 중심		이해 점검		전 체	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
상 위	사례수	11	11	11	11	22	22
	평균	224.09	231.36	225.18	228.00	224.64	229.68
	표준편차	(14.38)	(10.98)	(17.66)	(17.40)	(15.73)	(14.30)
하 위	사례수	11	11	11	11	22	22
	평균	186.36	207.18	186.73	187.27	186.55	197.23
	표준편차	(12.64)	(11.50)	(13.15)	(15.52)	(12.59)	(16.78)
전 체	사례수	22	22	22	22		
	평균	205.23	219.27	205.95	207.64		
	표준편차	(23.40)	(16.54)	(24.86)	(26.33)		

지도 방법이 어휘력 향상에 미치는 효과와 학습자의 독해 관련 지식수준에 따라서 지도 방법이 어휘력 향상에 어떤 영향을 미치는지를 보다 명확하게 검증하기 위해 어휘력 사전 점수를 공변량분석하였다. 결과는 <표 - 8>에 제시된 바와 같이, 어휘력에서 어휘이해 읽기 지도를 받은 집단과 이해 점검 읽기 지도를 받은 집단의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F = 38.541, p < .05$).

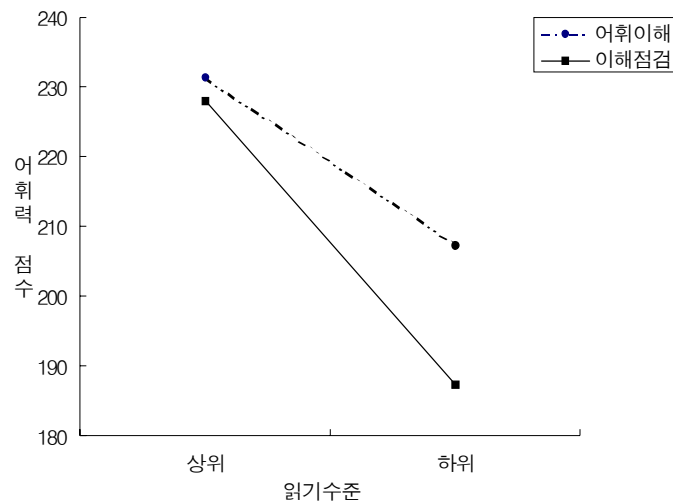
독해 관련 지식수준에 따른 어휘력 향상 효과를 보면, 하위 집단이 상위 집단에 비해 평균 점수가 더 많이 향상되었으나, 그 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 그러나 지도 방법과 독해 관련 지식수준 간의 상호작용효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F = 16.252, p < .05$). 따라서 두 지도 방법과 독해 관련 지식수준 사이에는 상호작용효과가 있었다.

<표 - 8> 지도 방법 및 독해 관련 지식수준에 따른 어휘력에 대한 공변량분석 결과

변량원	SS	df	MS	F
수정모형	20120.582a	4	5030.146	117.307***
절편	270.530	1	270.530	6.309**
어휘사전	6292.037	1	6292.037	146.735***
지도방법	1652.666	1	1652.666	38.541***
독해관련지식수준	.318	1	.318	.007
방법×수준	696.884	1	696.884	16.252***
오차	1672.327	39	42.880	
전체	2026558.0	44		
Corrected Total	21792.909	43		

$R^2 = .923$ (수정된 $R^2 = .915$) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

어휘력에 관한 지도 방법과 독해관련 지식수준 사이의 상호작용효과의 성질을 알아보기 위한 그래프는 <그림 - 1>과 같다.



<그림 - 1> 어휘력에 관한 지도 방법과 독해 관련 지식수준간의 상호작용효과

상호작용효과의 성질을 구체적으로 알아보기 위해 사후 어휘력 검사의 평균 점수들을 t -검정하였다. 그 결과 독해관련 지식수준이 상위인 경우 두 지도 집단 간의 차이는 통계적

으로 유의미하지 않았고, 하위인 경우는 두 집단 간의 차이가 통계적으로 유의미하였다($p < .05$). 즉, 독해관련 지식수준이 하위인 경우는 어휘이해 읽기 지도가 이해점검 읽기 지도보다 더 효과적이었다. 검증 결과의 요약은 <표 - 9>에 있다.

<표 - 9> 어휘력에 대한 단순주효과 검정 결과

	구분	사례수	평균	표준편차	t	df
지도방법 × 상위집단	이해점검	11	228.00	17.40	-.542	20
	어휘중심	11	231.36	10.98		
지도방법 × 하위집단	이해점검	11	187.27	15.52	-3.418**	20
	어휘중심	11	207.18	11.50		

* $p < .05$, ** $p < .01$

4. 독해력 향상 효과

두 지도 집단의 사전과 사후 독해력 검사의 평균 점수를 지도방법과 독해 수준에 따라 요약하면 <표 - 10>과 같다.

<표 - 10> 독해력 점수에 대한 집단별 기초 통계량

지도방법 독해수준		어휘 이해		이해 점검		전 체	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
상 위	사례수	11	11	11	11	22	22
	평균	26.45	27.18	26.09	39.18	26.27	33.18
	표준편차	(4.03)	(4.29)	(2.98)	(3.37)	(3.47)	(7.20)
하 위	사례수	11	11	11	11	22	22
	평균	19.91	26.55	20.56	21.91	20.23	24.23
	표준편차	(1.58)	(2.42)	(2.38)	(2.02)	(2.00)	(3.22)
전 체	사례수	22	22	22	22		
	평균	23.18	26.86	23.32	30.55		
	표준편차	(4.49)	(3.41)	(3.87)	(9.25)		

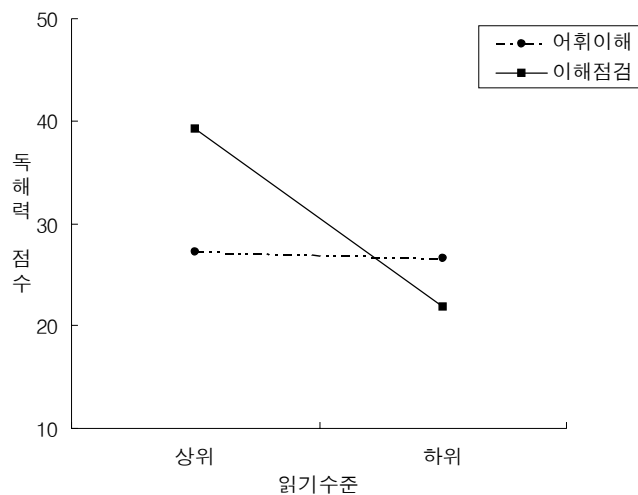
지도 방법이 독해력 향상에 미치는 효과와 학습자의 독해관련 지식수준에 따라 지도

방법이 독해력 향상에 미치는 효과를 명확하게 검증하기 위해 독해력 사전 점수를 공변량 분석하였다. 결과는 <표 - 11>에 제시한 바와 같이 이해점검 읽기 지도를 받은 집단과 어휘이해 읽기 지도를 받은 집단의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F = 32.131, p < .05$). 독해관련 지식수준에 따른 주효과를 보면, 상위 집단과 하위 집단의 독해력의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F = 17.993, p < .05$). 이로써 독해관련 지식수준에 따라 독해력 향상 효과가 다름이

<표 - 11> 지도방법 및 독해 관련 지식수준에 따른 독해력에 대한 공변량분석 결과

변량원	SS	df	MS	F
수정보형	2019.166a	4	504.792	115.810***
절편	55.102	1	55.102	12.642**
독해사전점수	226.916	1	226.916	52.059***
지도방법	140.053	1	140.053	32.131***
독해관련 지식수준	78.427	1	78.427	17.993***
방법×수준	831.625	1	831.625	190.793***
오차	169.993	39	4.359	
전체	38443.000	44		
Corrected Total	2189.159	43		

$R^2 = .922$ (수정된 $R^2 = .914$) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



<그림 - 2> 독해력에 관한 지도방법과 독해 관련 지식수준 간의 상호작용효과

검증되었다. 지도 방법과 독해관련 지식수준 간의 상호작용효과는 통계적으로 유의미하였다 ($F = 190.793, p < .05$). 따라서 독해력에 있어서 두 지도 방법과 독해관련 지식수준은 상호작용효과가 있었다.

독해력에 관한 지도 방법과 독해관련 지식수준 사이의 상호작용효과의 성질을 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 - 2>와 같다.

상호작용효과의 성질을 구체적으로 알아보기 위해 독해력 검사의 평균 점수들을 t -검증하였다. 그 결과, 상위 집단과 하위 집단 모두 두 지도 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하였다($p < .05$). 즉, 상위 집단에서는 이해점점 읽기 지도가 효과적이고 하위 집단에서는 어휘이해 지도가 효과적이었다. 그 결과를 <표 - 12>에 제시하였다.

<표 - 12> 독해력에 대한 단순주효과검정 결과

	구분	사례수	평균	표준편차	t	df
지도방법 × 상위집단	이해점점	11	39.18	3.37	7.3***	20
	어휘중심	11	27.18	4.29		
지도방법 × 하위집단	이해점점	11	21.91	2.02	-4.872***	20
	어휘중심	11	26.55	2.42		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

IV. 논의 및 결론

1. 학습자 변인이 어휘력과 독해력에 미치는 영향

선별검사 결과 독해관련지식은 조기교육 정도나 청력, 학년과는 관계가 없었고 읽기 인식과 상관이 있었다. 또한 독해관련지식은 어휘력 사전·사후, 독해력 사전·사후 검사 점수 모두에 영향을 미친 반면에, 읽기 인식은 독해력 사후 검사 점수에만 영향을 미쳤다. 이것은 학습자의 언어 기반의 중요성을 말하고 있으며, 읽기 인식 수준이 높은 학습자의 독해력 향상 효과가 크다는 것을 말해 준다.

본 연구에서의 독해관련지식이라는 것은 독자의 언어 기반 즉 어휘와 글의 구조인 구문에 대한 지식을 말한다. 청각장애학생이 글의 구문이나 구조에 대하여 얼마나 알고 있으며

글에다가 알고 있는 것을 통합시키는 능력이 어떠한가는 글의 이해 과정에 영향을 미치는 중요한 요소이다(McAnally, Rose & Quigley, 1999). 또한 Robbins & Hatcher (1981)는 농독자들이 목표 단어의 의미를 이미 알고 있는 때조차도 구문은 맥락 단서 사용을 방해하는 결정적 변인이라고 하였다. 본 연구결과 독해관련지식이 어휘력과 독해력 향상에 영향을 미치는 변인임이 밝혀졌다. 이렇게 볼 때 어휘지도와 읽기전략의 지도도 필요하지만 청각장애학생들에게 국어의 구문 구조에 대한 지식을 교수하는 것도 빼놓을 수 없는 것이다. 구문 구조 즉 문법은 모국어를 배우는 사람들에게는 언어습득과정에서 내재화된 규칙이지만, 외국인 학습자와 마찬가지로 청각장애학생들에게는 언어학습을 위하여 교육용 문법을 체계화하여 국어 지식을 지도해야 한다.

본 연구결과, 학습자의 사전·사후 어휘력은 유의미한 상관이 있었으며, 사전과 사후 독해력도 유의미한 상관이 있었다. 뿐만 아니라, 사전과 사후 어휘력은 독해관련지식과 유의미한 상관이 있으며, 사전과 사후 독해력과의 유의미한 상관이 있었다. 이것은 어휘력과 독해력은 강한 상관관계가 있다는 연구(Nelson-Herber, 1986)와 일치한다. 그러므로 어휘력이 부족한 청각장애학생들에게도 어휘력을 향상시키면 독해력까지 향상시킬 수 있으며, 어휘력의 향상이 독해력을 향상 향상시키는 것은 아니지만 어휘력이 선행되어야 독해력이 향상될 수 있음을 시사한다.

독해력 사전 사후 검사는 상관관계가 있었다. 독해력 사전 검사는 어휘력 사전·사후 검사 점수, 독해관련지식, 그리고 학년과 상관이 있는 반면에, 독해력 사후 검사 점수는 어휘력 사후 검사 점수, 독해관련지식, 그리고 읽기 인식과 상관이 있었다. 이것은 독해 지도 효과는 학년보다는 읽기 인식수준이 높은 학생에게 클 수 있다는 것을 의미한다.

2. 어휘력 향상 효과

건강 아동들은 약 5,000단어를 듣고 이해하고 말할 수 있는 상태에서 초등학교에 입학하고, 6학년이 될 때는 이미 20,000단어를 읽고 이해할 수 있을 정도가 된다. 그러나 청각장애학생은 제 2언어학습자와 마찬가지로 어휘수가 절대적으로 부족할 뿐 아니라, 부분적으로 문화, 지각, 언어적 경험 때문에 단어의 미묘함에 대해서 거의 경험이 없거나 다른 경험을 가지고 있을 수 있으므로 일반적으로 독특한 분류 체계를 가진다(Bernhardt, 1993; Marschark, 1993).

Paul (1996)은 이렇게 농아동들의 단어 지식이 늘어나지 않는 것은 부적절한 교수 전략 때문이라고 하였는데, 본 연구결과, 어휘이해 읽기 지도를 받은 집단이 이해점검 읽기 지도

를 받은 집단보다 어휘력이 더 향상되었다. 이는 낯선 어휘를 만났을 때 문맥 단서를 통한 어휘지도 방법이 모국어로 읽기를 하는 학습자(정인숙, 1995)나 제 2언어 학습자(김문기, 1998)와 마찬가지로 청각장애학생들에게도 효과적임을 증명하였다.

그러나 독해관련지식수준에 따라서는 어휘력 향상 효과의 차이가 없었고, 어휘력에 있어서는 두 지도 방법과 독해관련지식수준 간의 상호작용효과가 통계적으로 유의미하였다. 즉, 독해관련지식수준이 하위인 집단에서는 어휘지도가 더 효과적이었고, 독해관련 지식수준이 상위인 집단에서는 두 지도 방법 간에 차이가 없었다.

그 이유는 다음의 두 가지 중 하나일 것이다.

첫째, 독해관련지식수준이 상위인 집단에서 두 지도 방법의 차이가 없는 이유는 독해관련지식수준이 상위인 집단은 하위인 집단에 비해 글을 읽으면서 낯선 어휘를 만나는 경우가 적으므로, 어휘력 향상에 있어서 어휘이해 읽기 지도가 특별히 이해점검 읽기 지도보다 효과적이지 않았다.

둘째, Strassman (1987)에 의하면 청각장애학생들은 분석적인 방법을 사용해서 단어의 의미에 접근하지 못하며 맥락 단서를 자발적으로 사용하지 않지만 맥락 단서를 사용해서 의미를 알아내는 명시적인 교수를 제공할 때는 사전 지식과 맥락 단서 둘 다를 사용해서 의미를 연역하거나 추론할 수 있으며, 목표 단어가 풍부한 맥락 속에 있으며 새로운 정보가 독자의 사전 지식과 관련이 있을 때 새로운 어휘를 획득한다고 하였다. 그런데 이러한 어휘획득 전략들을 유능한 농독자들은 이미 사용하고 있다(McAnally, Rose & Quigley, 1999)고 하였다. 이렇게 볼 때 독해관련지식수준이 상위인 집단에서는 이미 문맥 단서를 이용하여 어휘 의미를 획득하고 있었을 것이므로 두 지도 방법 간에 차이가 없었을 것이다. 그러나 하위인 집단에서는 어휘 이해 중심 지도를 통해 효과적인 어휘획득전략을 사용하게 되었을 것이므로 어휘력 향상 효과가 크게 나타난 것으로 보인다.

3. 독해력 향상 효과

어떤 글을 읽는다는 것은 의미 파악을 뜻하므로 특히 제 2언어로 읽기를 하는 경우 어휘력의 부족은 독해의 중요한 장애물(김문기, 1998; 임병빈, 1994)이다. 어휘력이 독해력에서 가장 중요한 요소는 아닐지라도 매우 중요한 요소임에는 틀림이 없다. 그러나 읽기는 역동적인 인지과정이므로 명시적으로 읽기전략을 교수하는 것 또한 필요하다고 할 수 있다.

본 연구의 결과, 이해점검 중심 읽기 지도를 받은 집단이 어휘이해 중심 읽기 지도를 받은 집단보다 독해력이 통계적으로 의미있게 향상되었다. 이것은 건청인 초등학생을 대상

으로 초인지적 읽기전략인 이해 점검 전략이나 자기 점검 전략이 효과적이라는 연구결과(박찬규, 1999)와 일치하며, 청각장애학생을 대상으로 하였을 때의 연구결과(김인숙, 2000; 최환호, 1995; Fox, 1994; Wilber, 1987)와도 일치한다.

그러나 황희숙(1994)의 연구와는 일치하지 않는다. 황희숙(1994)은 이러한 초인지적 읽기전략의 교수가 전략의 사용은 촉진하지만 독해력 향상까지 가져오지 못한 이유를 독해력을 측정하는 평가 도구가 실험효과를 측정하는 데 민감하지 못한 객관식 검사였고, 독해에 관한 영역 관련 지식 즉, 어휘력이나 문법 등에 관한 훈련이 포함되지 않았기 때문이라고 하였다. 본 연구에서는 평가 도구가 객관식 문제와 함께 검사 효과 측정에 민감하다고 보고된 요약 검사로 이루어졌기 때문에 독해력 향상이 나타난 것으로 보인다.

또한 독해관련지식수준이 상위인 집단은 지도 방법과 상관없이 독해관련지식수준이 하위인 집단에 비해 독해력이 향상되었다. 이것은 언어능력이 좋거나 독해 검사 점수가 높은 우수한 학습자들이 열등한 학습자들보다 지도 효과가 좋다는 연구결과(조혜선, 1996; 문선모·황영신 1994; 김문기, 1998; Zebrucky & Ratner, 1986)와 일치한다. 또한 Fox (1994)의 연구에서도 보면, 대상이 일반 청각장애학생들에 비해 우수한 읽기 능력을 가진 농대학생들이었다.

청각장애학생의 읽기 문제는 어휘력과 구문 능력의 부족, 읽기전략의 부재 또는 부적절한 읽기전략의 사용 등 매우 복잡하게 얽혀 있다. 이러한 모든 문제를 한꺼번에 해결하기 위해 복합적으로 지도한다는 것은 사실 그 어느 것도 지도하지 않는 것이나 마찬가지일 수 있다. 또한 효과적이라고 확인된 지도 방법이 모든 대상에게 효과적일 수도 없다. 그러므로 대상의 특성에 따라 효과적인 지도 방법은 다를 것이다. 본 연구의 지도 대상은 중·고등학생이기는 하지만, 읽기 연령은 상위인 집단의 경우 3.7학년 이상 평균 5학년 수준이고 하위인 집단은 2.9학년 이하 평균 2.6학년이었다. 이것은 천정록(1999)의 읽기 능력 발달단계에 따르면 상위 집단은 기초독해기로 의미 중심의 글읽기를 하며 하향식 모형과 상향식 모형을 둘다 사용하는 단계이다. 그러므로 자신의 읽기 과정을 점검하면서 읽는 이해점검 전략의 지도는 이 시기에 가장 효율적인 전략을 사용할 수 있도록 해 주는 적절한 지도가 되어 그 효과가 컸던 것으로 보인다. 또한 하위 집단은 읽기 입문기로 아직은 상향식 모형에 의존하는 시기이다. 그러므로 하위 집단에게는 이해점검 지도는 아직 효과적이지 않았고 어휘이해 지도가 어휘력을 향상시키고 그에 따라 독해력의 향상까지 가져온 것으로 보여진다. 박영목·한철우·윤휘원(1995)은 독해 과정에서 초인지 전략에 해당하는 이해 수준의 점검 등은 독서 능력의 발달단계 또는 연령에 따라 심한 차이를 보인다고 하였는데, 본 연구결과를 통해서도 아직 언어 기반의 준비가 덜 된 학습자에게는 초인지적 읽기전략보다 어휘력을 향상시키는 읽

기 지도가 더 효과적임이 증명되었다. 즉, 청각장애학생의 읽기 지도는 독해관련지식수준에 따라 지도의 강조점을 달리하는 것이 독해력 향상에 효과적이라는 것이 확인되었다.

본 연구결과 독해력에 미치는 지도 방법의 영향력은 45.6%이고, 독해관련지식수준의 영향력은 27.7%에 그치지만, 지도 방법과 독해관련지식수준 간의 상호작용효과는 83.2%로 영향력이 매우 컸다. 이것은 학습자의 언어기반이 독해력을 결정할 뿐 아니라 어떤 지도 방법을 선택하느냐도 중요하지만, 학습자의 언어기반에 따른 적절한 지도가 이루어져야만 독해력 향상을 가져올 수 있다는 것을 의미한다.

본 연구는 농학교 수업 현장에서 적용 가능한 대안적인 읽기 학습 전략이며, 지도 방법이라는 것에 그 시사점이 있다. 사실, 여러 연구들을 통하여 효과적으로 입증된 읽기 학습 전략과 지도 방법은 많다. 그러한 많은 지도 방법 중 어떤 방법을 선택해야 하느냐는 교사나 학습자 모두에게 오히려 혼란을 초래하기도 하였다. 본 연구에서는 읽기 수업의 목표에 따라, 대상 학생의 독해관련지식수준에 따라 읽기 지도 방법을 선택해야 할 필요를 입증하였다.

참 고 문 헌

- 김명순(1999). 독해력 향상을 위한 한국어 읽기 교육 방안. 『말』, 23, 1-15.
- 김광혜(1997). 어휘력과 어휘력의 평가. 『선청어문』, 25, 1-29.
- 김문기(1998). 문맥을 통한 의미추론 전략에 의한 영어 독해력 신장 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김옥기(1988). 초인지, 인지 전략과 수행간의 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인숙(2000). 자기점검 전략이 청각장애학생의 독해력과 읽기 인식에 미친 효과. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영채(1997). 『새학력진단검사』. 서울: 교육과학사.
- 문선모·황영신(1994). 이해점검방략이 교재회상에 미치는 효과. 『중등교육연구』, 6, 106-131.
- 박경숙·윤점룡·박효정(1989). 『기초학습 기능검사』. 서울: 도서출판 특수교육.
- 박수자(1993). 읽기전략 지도 교재 구성에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박영목·한철우·윤희원(1995). 『국어과 교수 학습 방법 탐구』. 서울: 교학사.
- 박주열(1989). 청각장애학생의 읽기 능력에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 박찬규(1999). 이해 점검 전략 훈련이 아동의 읽기 인식과 독해력에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 신헌재(1997). 초등학교 1학년부터 6학년까지 아동의 어휘이해 발달 수준에 관한 연구. 한국교원대학교 교과교육공동연구소 1997년도 교과교육 공동연구결과보고서.
- 심문숙(2000). 고등학교 학생들의 영어 독해력 향상을 위한 교수방안 탐색. 『부산교육학연구』, 13(1),

103-119.

- 임병빈(1994). 『영어 독해력 교수 학습』. 서울: 한신문화사.
- 정인숙(1995). 독해력 향상을 위한 어휘지도 연구: 문맥적 실마리에 의거한 방법을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 조혜선(1996). 읽기 모형 전략 적용이 청각장애학생들의 독해력에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 연세대학교 한국어학당(편)(1999). 『즐거운 한국어 읽기』. 서울: 연세대학교 출판부.
- 천경록(1999). 읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계. 『청담어문학』, 21, 263-282.
- 최영주(1990). 청각장애학생의 독해력 분석. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 최환호(1995). 읽기전략 훈련이 청각장애학생의 독해 학습에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 한국교육과정평가원(2001). 기초학력 보충 학습진단, 배치검사(국어 읽기), 교육과정 평가자료(www.kice.re.kr/new).
- 황순자(1993). 읽기 메타 인지와 독해 결과 구조화 수준의 발달 및 관계 분석. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 황희숙(1994). 초인지적 학습 전략 훈련이 학습 전략 사용 및 독해 과제 수행에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildorth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America*. San Diego: Little Brown.
- Andrews, J. F. & Mason, J. M. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57, 536-545.
- Berchin, J. (1991). Spontaneous comparative behavior and categorization: The links between mediated interaction and reading comprehension. In D. S. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education, and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bernhardt, E. (1993). *Reading development in a second language: Theoretic, empirical and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Albex.
- Davey, B. & King, S. (1991). Deaf readers' acquisition of word meanings from context. In D. S. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Fox, S. D. (1994). Metacognitive strategies in a college world literature course. *American Annals of the Deaf*, 139, 506-511.
- Karchmer, M. A., Milone, M. N. & Wolk, S. (1979). Educational significance of hearing loss at three levels of severity. *American Annals of the Deaf*, 124, 97-109.
- Kelly, L. P. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children*, 61, 318-334.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford Press.
- Marschark, M. & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special case of deaf

- children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. (1994). *Language learning practices with deaf education* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. (1999). *Reading practices with deaf learners*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Moore, D. (1967). *Applications of "cloze" procedures to the assessment of psycholinguistic abilities of the deaf*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Nelson-Herber, J. (1986). Expanding and refining vocabulary in context areas. *Journal of Reading*, 5, 24-41.
- Paris, S. & Jacobs, J. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Paul, P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 3-15.
- Pinhas, J. S. (1991). Constructive processing in skilled deaf and hearing readers. In D. S. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education, and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Robbins, N. & Hatcher, C. (1981). The effects of syntax on reading comprehension of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 83, 105-115.
- Strassman, B. K. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & H. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilbur, R. (1987). Reading and writing. In J. Cleve (Ed.), *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. New York: McGraw-Hill.
- Zebrucky, K. & Ratner, H. H. (1986). Effects of reading ability on children's comprehension and regulation. *Journal of Reading Behavior*, 21, 69-83.

ABSTRACT

The Effects of Teaching Comprehension-Monitoring Strategy and Word Meaning Inference Strategy on the Development of Reading Comprehension of Hearing-Impaired Students

Seongok Won (Dept. of Sign Language Interpretation,
Korea National College of Rehabilitation and Welfare)

This study investigates the effects of teaching comprehension-monitoring strategy and word meaning inference strategy on the vocabulary and comprehension skills of deaf students, as well as the interactive effects between the two strategies and the reading-related knowledge level of deaf students. The results are summarized as follows: First, the group to which the word meaning inference strategy using contextual clues was applied turned out to have improved their vocabulary with statistical significance than that of comprehension-monitoring strategy. Second, there were no differences in vocabulary enhancement based on reading-related knowledge level. Third, in terms of increasing vocabulary, the group of low reading-related knowledge level benefited very much from the word meaning inference strategy, but that of the group of high level showed no difference between the two strategies. Fourth, the group which was taught to use the comprehension-monitoring strategy turned out to have improved their comprehension with statistical significance than that taught to use the word meaning inference strategy. Fifth, the group of high reading-related knowledge level attained a statistically significant improvement in their comprehension than that of the group of low level. Finally, it was shown that the comprehension-monitoring strategy was more effective for the comprehension development of the group of high comprehension-related knowledge level, while the word meaning inference was effective for the group of low level. The influence of this interactive effect was 83.2%, which was very big. The results of this study proved that teaching the word meaning inference strategy had a great effect on improving the deaf students' vocabulary, while

▶ 게재 신청일: 2002년 9월 30일

▶ 게재 확정일: 2002년 11월 11일

▶ 원성옥: 한국재활복지대학 수화통역과 교수, e-mail: 1stok@hanmail.net

teaching the comprehension-monitoring strategy, on their comprehension. And those deaf students with poor reading-related knowledge level could develop their comprehension by improving their vocabulary first from the word meaning inference strategy using contextual clues.

Key Words: deaf, hearing-impaired, reading teaching, reading, reading comprehension