

# 자기감독 증재를 이용한 읽기지도가 초등학교 저학년 읽기장애 학생의 수업중 과제수행행동 및 읽기성취에 미치는 효과<sup>1)</sup>

정혜란\* · 박현숙\*\*.§

(\*서울매봉초등학교, \*\*이화여자대학교 특수교육과)

정혜란·박현숙. 자기감독 증재를 이용한 읽기지도가 초등학교 저학년 읽기장애 학생의 수업중 과제수행 행동 및 읽기성취에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, 2007, 제12권, 제2호, 334-358. 배경 및 목적: 자기감독은 학생 스스로가 자신의 행동변화에 대한 적극적 참여자가 되게 함으로써 주로 고학년 일반학생 및 장애학생의 과제 수행에 효과적인 것으로 알려져 왔다. 본 연구의 목적은 실험상황이 아닌 학교 교과시간에 낮은 과제수행 태도를 보이는 저학년 읽기장애 학생에게 제공한 자기감독 증재를 이용한 읽기지도가 과제수행 행동들과 읽기 성취율 향상에 효과적이지를 알아보는 데 있다. 방법: 서울시내 일반 초등학교 특수학급 저학년에 재학중인 읽기장애 학생 3명을 대상으로 대상자간 중다 기초선 설계를 사용하여 각 대상에게 적절한 읽기과제로 읽기지도 시 자기감독 훈련(자기관찰, 자기기록, 자기그래프 그리기)을 실시하였다. 결과: 대상자 모두 과제수행 행동률, 읽기 과제 수행률 및 읽기과제 정반응률이 향상되는 효과를 보였으며, 유지검사에서도 대상자 모두 높은 수준의 과제수행과 읽기 성취를 보였다. 논의 및 결론: 이러한 결과는 학생 스스로가 자신의 과제를 관리할 수 있는 자기감독 기법은 학교 현장에서 교사나 타인의 감독이 없이도 읽기장애 학생들의 과제수행 행동을 및 읽기 성취도를 증가시키고 유지시키기 위한 학습 증재 프로그램으로 유용하게 활용될 가능성을 시사한다.

핵심어: 자기감독, 읽기장애, 과제수행 행동률, 읽기과제 수행률, 읽기과제 정반응률

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

여러 교과 영역 중에서도 학습 능력의 기초가 되는 국어교과는 초등학교에서 가장 중점을 두는 영역으로, 학생들의 낮은 읽기 능력은 학교 교육과정에서 요구되는 많은 과제수행에 직접, 간접적

<sup>1)</sup> 본 논문은 제1저자의 석사학위논문(2003)을 요약한 것임.

게재 신청일: 2006년 9월 20일; 최종 수정일: 2007년 6월 8일; 게재 확정일: 2007년 6월 12일

§ 교신저자: 박현숙, 이화여자대학교 사범대학 특수교육과 교수, 서울특별시 서대문구 대현동 11-1, e-mail: [hspark@ewha.ac.kr](mailto:hspark@ewha.ac.kr), tel.: 02-3277-2683

© 2007 한국언어청각임상학회 <http://www.kasa1986.or.kr>

으로 영향을 미치며, 이로 인하여 전반적인 학력저하, 학교생활 부적응, 낮은 자아개념 등을 초래하게 된다(박현숙, 2001; 이은림, 1994). 일반학교내의 특수학급에 배치되어 있는 대부분의 읽기장애 학생들은 통합교육을 지향하면서 시간제 수업이나 학습도움 프로그램 등으로 일반교과 중심의 교육을 받고 있다. 그러나 일반교사들은 읽기장애 학생들에게 필요한 교수를 제공하는 기술적인 측면이 부족한 실정이므로, 그들이 일반학급에 통합되어도 수업에 어려움을 느끼게 된다.

읽기장애 학생들은 독립적인 학습 습관이 부족하고, 독립적으로 학습해야 하는 기간동안 과제를 수행하지 못해서 특수학급과 통합학급에서 종종 문제를 일으킨다. 그들 대부분은 낮은 과제수행 능력을 보이고 교사의 지시에 따라서 학습과제를 수행하는 경우가 많아, 학급에서 교사는 읽기장애 학생의 참여를 이끌어내고 학습을 향상시킬 수 있는 다양한 교수방법을 확립시키는 것이 요구된다(Hallahan & Kauffman, 2006; Lerner, 2006). 교사나 성인이 주체가 되는 교수전략에서 탈피하여 좀 더 학생 스스로 학습의 주체가 될 필요성이 부각되면서 근래에는 초인지 행동적 교수방법으로서 자기관리 중재 전략을 많이 사용하고 있다.

자기관리 중재전략은 자기감독, 자기강화, 목표 세우기 등의 개별적 전략들로 구성되어 있다. 자기관리 전략중의 하나인 자기감독이란 장애학생이 본인 스스로 행동 발생을 관찰, 기록하는 것으로서, 목표 행동의 결과를 개인이 평가하고 자신의 수행결과를 기록하는 방법이다(Hallahan et al., 2005; Mercer & Mercer, 2005). 또한 자기 스스로 자신의 행동을 변화시킬 수 있으므로 다른 행동이나 환경으로의 일반화를 촉진시킬 수도 있다. 자기감독은 목표행동에 대한 인식이 수행에 영향을 미친다는 가정을 바탕으로 하며, 학생들은 자기감독을 통해 행동을 조절하는 방법을 스스로 가르침으로써 자신의 행동에서 독립적인 반응이 증가하게 되고, 학생 스스로 과제지향적 행동을 반복 점검하여 과제지향 행동의 발생을 증진시키는 방법이기도 하다(Bender, 1996).

자기감독의 교수전략으로서의 효과는 여러 연구들에서 보고되었는데, 초등학교년부터 중등학교년에 이르는 학생들의 과제수행 행동을 증가시키고 학업과제 수행정도 혹은 학업적 성과를 높이는데 있어서 자기감독이 효과가 있음을 입증하였다(Carr & Punzo, 1993; Harris et al., 1994; Lloyd et al., 1989, 1998; Prater et al., 1991; Preul & Dewitz, 1986; Reid & Harris, 1993; Shimabukuro et al., 1999). 예를 들면, Preul & Dewitz (1986)는 초등 5학년 학습장애 아동 46명을 세 집단 즉, 체크리스트로 자기기록을 한 집단, 자기기록을 하지 않은 집단, 그리고 통제집단으로 나누어 자기감독전략을 교수한 결과, 자기기록을 한 집단이 글의 내용을 더 효과적으로 이해한다고 보고하였다.

Carr & Punzo (1993)는 일반학급과 특수학급에서 행동장애 학생들의 읽기과제 완수율과 과제 정확률이 동시에 향상되었음을 검증하였고, Harris et al. (1994)은 철자장애 학생들에게 자기감독기법을 가르친 결과, 정확한 철자 어휘 수뿐만 아니라 이야기 쓰기에서도 글의 길이와 질이 향상되었음을 보고하였으며, Shimabukuro et al. (1999)은 학습장애와 주의집중장애를 지닌 학생들에게 읽기이해력 향상에 대한 차트 그리기를 가르친 결과, 과제수행 정도와 정확도가 높아졌음을 보고하였다. DiGangi, Maag & Rutherford (1991)와 Harris et al. (1994)도 학생들이 그들의 평가 결과를 그래프로 작성하게 하는 요소를 추가하는 것이 효과가 있었음을 발견하였다.

우리나라에서도 읽기과제로 자기감독 기법을 읽기장애 학생에게 활용한 선행연구들의 수는 매우 제한적이다. 신기술(1996)은 초등 6학년 일반학생들을 대상으로 자기감독 훈련 집단의 읽기과제 수행률이 더 높았음을 보고하였고, 서선진(1997)은 경도 정신지체 학생들을 대상으로 자기감독이 읽기과제 성취율에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고하였으며, 김인숙(2000)은 중학교 청각장애 학생을 대상으로 자기감독전략이 읽기 향상에 미치는 긍정적 효과를 입증하였고, 송호진·허승준(2004)은 학습장애 학생들을 대상으로 자기감독전략 훈련이 읽기이해력 향상에 효과적이었음을 발견하였다. 기타 수학과제로 자기감독의 효과를 검증한 연구들이 소수 있으며, 정근영·박현숙(2001)과 황리리·박현숙(2004)은 읽기이해력을 주제로 하였으나 인지적 도식화 혹은 이야기 도식화 전략의 효과를 살펴본 연구들이다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 자기감독 중재 프로그램은 초·중등 학년의 일반아동 및 다양한 형태의 장애를 가진 학생 스스로의 독립적인 행동을 증가시켜 과제수행 행동을 증가시키고 학업능력을 향상시키므로, 교사들이 국어교과 시간에 읽기과제 활동 전략으로 사용한다면 용이하게 사용할 수 있을 뿐 아니라 읽기장애 학생들의 일반학급 통합에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 짐작케 한다. 그러나 Harris, Reid & Graham (2004)도 지적하였듯이, 대부분의 자기감독 관련 선행연구들은 초등 고학년 학생들을 대상으로 실시되었고, 자기감독기법이 과제 정반응률에 미치는 효과에 관한 연구는 극소수로 그것도 주로 수학 계산 과제로 연구가 이루어졌다. 또한, 연구가 자연스러운 실제 국어교과 교수 상황이 아닌 실험 상황에서 이루어졌으며, 특히, 연구에 사용한 읽기과제에 있어서도 교육과정에 근거한 읽기이해 학습자료를 다룬 연구는 미흡한 실정이다. Harris, Reid & Graham (2004)은 “자기감독 주제와 관련하여 아직 답보다는 더 많은 의문점들이 남아있는 상태이며, 앞으로 연구가 더 이루어져야 한다”(p. 189)고 지적하였다.

따라서 본 연구에서는 별도의 실험상황이 아닌 자연스러운 학교 교과시간에 낮은 과제수행 태도를 보이는 저학년 읽기장애 학생에게 교육과정 기반의 읽기이해 교수자료를 활용하여 자기감독 훈련을 제공했을 때, 이 중재가 과연 과제수행 행동율과 읽기 성취율(읽기과제 수행률 및 읽기과제 정반응률)에 어떠한 영향을 미칠 것인지를 검토해보고자 하였으며, 동시에 중재가 종료된 후에도 계속 유지될 것인지를 알아보려고 하였다. 본 연구의 연구문제를 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

- 1) 자기감독 중재가 초등 저학년 읽기장애 학생의 수업 중 과제수행 행동률을 향상시킬 것인가?
- 2) 자기감독 중재가 초등 저학년 읽기장애 학생의 수업 중 읽기과제 수행률을 향상시킬 것인가?
- 3) 자기감독 중재가 초등 저학년 읽기장애 학생의 수업 중 읽기과제 정반응률을 향상시킬 것인가?
- 4) 자기감독 중재가 종료된 후에도 과제수행 행동률, 읽기과제 수행률 및 정반응률이 유지될 것인가?

## 2. 용어 정의

**자기감독.** 자기감독이란 자신의 행동을 스스로 관찰한 후, 수행을 체계적으로 보고하거나 기록하는 것이다(Reid & Harris, 1993). 본 연구에서의 자기감독은 과제수행 행동에 대한 자기관찰 및 읽기과제 수행과 관련된 문제 수와 정답 수를 기록 용지에 기록하고 그래프를 그리는 것이다.

**과제수행 행동.** 본 연구에서의 과제수행 행동은 Carr & Punzo (1993)가 사용한 절차로, 다음의 네 단계 행동들을 포함한다. 첫째, 의자에 바르게 앉는다; 둘째, 읽기 과제 문장을 쳐다보고 음독이나 묵독하여 읽는다; 셋째, 읽기 문제를 읽고 답을 쓴다; 넷째, 읽기과제와 관련된 질문을 하거나 교사의 도움을 요청한다.

**읽기과제 성취.** 본 연구에서의 읽기과제 성취란 읽기과제 수행률과 정반응률을 의미한다. 읽기과제 수행률은 정반응 여부에 관계없이 수행한 문항 수와 관련되고, 읽기이해 문제를 풀 뒤 자신이 풀 문제수를 총 문제 수로 나눈 후 100을 곱한 것을 말한다. 읽기과제 정반응률은 정확하게 수행한 문항 수와 관련되고, 자신이 옳게 풀 문제 수를 총 문제 수로 나눈 후 100을 곱한 것을 말한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구 대상은 서울시내 1개 일반 초등학교 2~3학년에 재학중인 읽기장애 아동 3명으로 제1연구자가 특수학급에서 담당하고 있는 학생들이다. 연구 대상 선정 시에 독립적인 학업수행 능력이 부족하고 읽기이해력이 낮지만 단어인지는 가능한 아동들로서, 대상 선정은 다음과 같은 기준에 의해 이루어졌으며, 각 대상자의 구체적인 검사 및 행동관찰 결과는 <표-1>, <표-2>에 제시한 바와 같다.

- (1) 우선적으로, 특수학급 담당교사의 판단에 근거하여 추천된 읽기과제 수행시 과제수행 행동에 문제를 보이는 학생
- (2) 서울시 교육청에 의해 실시되는 단어인지 문항으로 구성된 기초학력부진아 선별검사서 정반응률이 90% 이상인 학생(전체 학생의 약 3%가 기초학력부진아로 선별됨)
- (3) 기초학습기능검사(박경숙 · 윤점룡 · 박효정, 1989) 결과, 단어인지 학년 기준이 1.0이상이고, 읽기이해 학년 기준이 1.0이하인 학생(읽기이해에 문제를 보이나, 최소한의 단어인지능력은 지니는 학생을 선정하기 위함임)
- (4) KEDI-WISC (박경숙 외, 1987) 지능검사 결과, 지능지수가 85이상인 학생

- (5) 이전에 자기감독을 활용한 경험이 없는 학생
- (6) 기타 감각장애, 지체장애, 언어장애와 장기결석이 없는 학생

<표 - 1> 각 대상자의 인적사항 및 검사결과

영역 \ 대상자	대상자 1	대상자 2	대상자 3
학년	초등 2학년	초등 3학년	초등 3학년
연령	8세 8개월	9세 3개월	9세 4개월
성별	남	여	남
지능지수	89	92	86
단어인지 학년규준	1.0	1.8	1.3
읽기이해 학년규준	0.5	0.9	0.3

<표 - 2> 각 대상자의 행동특성별 관찰 결과

영역 \ 대상	대상자 1	대상자 2	대상자 3
특수학급 수업시간	국어, 수학, 치료교육	국어, 수학	국어, 수학, 치료교육
적용행동 및 과제 수행행동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 같이 수업하는 학생들과 사소한 시비를 걸거나 말싸움을 하고 울기도 잘 함.</li> <li>· 주어진 과제에 주의집중하지 못하고 계속 앉아서 친구들을 쳐다보거나 연필로 낙서를 함. 교사의 지시나 명령에는 과제를 잘 수행하기도 함.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 일반학급에서는 조용하고 위축되어 있으며 혼자서 무엇인가에 열중함.</li> <li>· 특수학급에 오면 어린 학생들을 잘 도와주지만, 멍하니 다른 곳을 바라보거나 거울을 자주 보며, 학습과제를 수행하는데 오랜 시간이 걸림.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 스스로 학습하려는 의지가 부족하고 지시에 따라서 겨우 과제를 수행하는 데 시간이 오래 걸림. 과제를 스스로 해결하지 않고 계속 모르겠다고 하며 의존적임.</li> <li>· 쉬운 과제임에도 비스듬히 누워서 과제를 바라보면서도 다른 생각을 하고 수행하지 못함.</li> </ul>
읽기수행 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신이 할 수 있는 과제는 잘 하는 편이고, 끝까지 읽거나 띄어 읽기는 잘 못하지만 1학년 수준의 읽기책을 읽을 수 있음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다른 학생들에 비해 소극적이기는 하나 어려운 받침 글자도 잘 읽고, 동화책 등 읽기를 좋아함. 읽기교과 수준은 2학년 1학기 수준임.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 주의 집중하여 읽기를 싫어하고 대충 훑어보며, 만화책을 좋아함.</li> <li>· 끝까지 읽지 않아서 글의 내용을 잘 파악하지 못할 때가 많음. 읽기교과 수준은 2학년 1학기 수준임.</li> </ul>
쓰기수행 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어려운 받침 글자는 많은 오류가 있으나 자기가 생각한 것을 짧은 문장으로 쓸 수 있음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 띄어쓰기가 잘 되지 않으며 앞뒤 글이 자연스럽게 않으나, 자기의 생각이나 느낌, 일기 등을 자유롭게 쓸 수 있음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 받침을 많이 빼먹고 소리나는 대로 쓰며, 쓰기를 싫어하여 속도가 아주 느린 편임.</li> </ul>
말하기 듣기수행 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 그림을 보고 글의 전개내용을 잘 알지 못하나 이야기를 듣고 말로 표현할 수 있음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 여러 장의 그림을 보고 이야기를 꾸며 말 할 수 있으며, 듣고 이해하는 능력이 있음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 이야기 순서를 알고 있으나, 표현력이 부족하고 깊게 생각하기를 싫어함.</li> </ul>

## 2. 실험도구

### 가. 읽기과제 문제지

본 연구의 실험도구인 읽기과제 문제지는 초등학교 읽기 교육과정을 조정한 교수자료로서, 국어 읽기 교과서의 각 단원마다 제시되어 있는 긴 이야기를 100어절 이내의 2~5개의 작은 단락(차시)로 재구성하여 각각의 작은 단락에 대해 쉬운 수준(주로 변별이 쉬운 2-3지선다형 객관식 문항들로 구성)과 어려운 수준(주로 유사한 4지선다형 문항 또는 주관식 문항들로 구성)의 다양한 유형의 읽기 이해 문제들을 개발한 교수도구이다(박현숙, 2001). 개발된 문항들과 단락의 구성에 대한 내용타당도는 다수의 일반교사, 특수교사들에 의해 검증되었으며, 본 교수자료의 난이도 구성은 국정 교과서의 경우 객관적인 난이도 검증이 부재한 현 실정에서 단원이 올라감에 따라 그 내용의 난이도가 점차 증가하리라는 가정에 근거하였다. 학년과 단원이 진행됨에 따라 이야기의 길이가 점차 길어지는 교과서 읽기내용의 특성에 따라 각 단락의 어절 수는 20~30어절 정도의 단락으로부터 시작하여 100어절 이내에 이르도록 점차 증가하는 방식으로 작성되어 있다.

본 연구의 실험은 2학기 시작과 더불어 학교 교과시간에 읽기수업을 진행해가면서 이루어진 것으로, 연구에서 사용한 읽기과제는 대상 학생의 일반교육 읽기교과 교수목표에 해당된다. 대상자 1의 경우 1학년 2학기 1단원 1차시 읽기과제로, 그리고 대상자 2, 3의 경우 2학년 1학기 1단원 1차시 읽기과제로 기초선 자료를 수집하기 시작하여 실험을 진행하였으며, 매 회기마다 그 다음 차시의 읽기과제를 제시하여 측정하였다(본 연구의 읽기도구는 짧은 단락의 유사한 질문이 반복되도록 쉽게 조정된 것으로 1학년 2학기, 2학년 1학기 내용보다 낮은 수준임. 특히, 대상자 3의 경우 1학년 교과서 사용을 꺼리므로 조정된 교수자료로 학습이 가능하리라는 교사의 판단하에 2학년 1학기 과제를 제시하였음).

본 연구에서 사용한 읽기과제 문제지는 주로 세부사항, 어휘, 인과관계, 추론, 문제해결/적용과 관련된 문항들을 중심으로 일관성 있게 10문제로 구성하였다(<부록 - 1>, <부록 - 2> 참조). 10문제를 구성함에 있어서, 상기의 기존 교수도구의 쉬운 수준 문항들을 그대로 사용하되 필요시에는 문제지를 수정, 보완하여 사용하였다. 즉, 문항이 부족할 경우 어려운 수준의 주관식 문항 1~2개를 보충하거나, 대상아동의 이해를 돕도록 서술어를 추가하여 제시하거나, 또는 대상 학생의 읽기 정반응률이 예컨대 40%로 하락할 경우 좌절수준 조절을 위해 쉬운 수준 문항의 보기의 수를 줄이거나 전 차시 질문과 유사한 질문을 묻는 등 그 다음 차시의 읽기과제를 좀 더 쉬운 문항으로 변경하여 제시하였다.

Harris (1986)는 한 회기당 제공되는 문제 수는 학생이 독립적으로 수행할 수 있다고 기대되는 문제의 수로 한다고 하였다. 이에 본 연구에서는 읽기과제를 몇 문항으로 구성해야 할지를 가늠하기 위하여, 각 대상 학생이 실험 전에 기존 교수자료에서 이미 다루어 본 독립수준의 단락과 읽기이해 문제 10~15개를 제시하고, 10분 동안 수행하기를 3회 측정하여 이의 평균값을 산출하였으며, 그 결과, 대상자 모두 평균 10문제를 풀 것으로 나타났다(수행범위: 대상자 1, 8~12문제; 대상자 2, 9~11문제; 대상자 3, 8~11문제).

## 나. 과제수행 행동 사진카드

본 연구에서는 과제수행 행동의 구체적이고 올바른 태도를 대상 학생들에게 알려주기 위해서 사진카드를 사용하였다. 사진카드는 4가지 목표행동을 하나씩 사진을 찍어 대상 학생들에게 제시한 것으로, 4가지 과제수행 목표행동의 조작적 정의는 용어 정의에서 제시한 바와 같다. 각 대상 학생은 사진카드를 보고 올바른 행동과 올바르지 못한 행동을 구별할 수 있는 훈련과 관찰을 하였고, 연구자가 직접 시범을 보여 행동을 구별하였는지 확인하였다.

## 다. 읽기 수행 자기감독 기록지

읽기 수행 자기감독 기록지는 각 대상 학생의 시험지 맨 아래에 제시된 표에다 전체 문제 수와 자기가 푼 문제 수, 정답 수를 기록하는 것이다(<부록 - 1> 참조). 매 회기에서 읽기과제를 푼 후, 기록 방법에 대해 교사가 시범을 보이고 스스로 작성하도록 하였다.

## 라. 읽기 수행 자기감독 그래프

대상 학생 자신이 읽기 수행 자기감독 기록지 작성표를 보고 자신이 푼 문제의 수와 바르게 푼 문제의 수를 스스로 그래프에 기록하는 것으로서, 자신이 푼 문제 수는 노란색으로, 정답 수는 초록색으로 색칠하게 하였다.

## 3. 실험설계 및 실험절차

### 가. 실험설계

본 연구는 단일대상 연구로 세 명의 읽기장애 학생에 대한 대상자간 중다 기초선 설계를 사용하였고 실험은 기초선, 중재, 유지 단계의 순서로 진행하였다. 기초선 기간에는 동일한 조건에서 세 학생의 읽기과제 수행 수준을 조사하였다. 대상자 1의 기초선 수준을 4회기 측정할 후 과제수행 행동과 성취가 안정성을 보일 때, 자기감독 훈련을 실시하였고, 나머지 두 대상자에 대해서는 기초선 조사를 계속하였다. 대상자 1의 실험처치 효과가 안정성을 보일 때 대상자 2에게 자기감독 훈련을 실시하였고, 역시 대상자 2가 안정성을 보일 때 대상자 3에게 자기감독 훈련을 실시하였다. 실험처치 단계에서 그 효과가 안정되었을 때 실험처치를 종결하였고, 효과의 지속성을 알아보기 위해 중재가 종료되고 3주 후에 총 4회기 동안 훈련이 소거된 상태에서 유지검사를 실시하였다.

실험시간을 제외하고 학교 교과시간에 읽기수업을 진행한 것은 전 과정을 통하여 동일하였고, 집중훈련 중재 기간에만 자기감독 훈련(자기관찰, 자기기록, 자기그래프 그리기)과 관련된 시범과 축진을 제공하고 그 외의 기간에는 시범과 축진을 제공하지 않았으며, 연구대상 학생들은 실험도구에

서 기술한 읽기과제 문제지로 실험과 학습을 하였다. 단, 매 회기마다 연습효과를 통제하기 위해 전 차시 과제와 유사한 그 다음 차시의 읽기과제를 제시하여 측정하였다.

## 나. 실험절차

실험처치는 특수학급에서 오전 국어시간 중에 연구자가 직접 각 대상자별로 실시하였다. 기초선 기간에는 1일 1회기씩 1주일에 4회기(대상자 3은 6회기)를 실시하였고, 중재기간에도 1주일에 4회기 실시하였다. 기초선과 중재기간 동안 각 연구대상은 시간이 중복되지 않도록 시간배당을 하였다.

### (1) 기초선(1~2주)

연구자는 국어시간 수업시작 시 학생에게 설명 없이 읽기과제를 제공하고 혼자서 문제를 풀도록 지시하였다. 그리고 10분 동안 학생의 행동을 비디오로 녹화하고, 당일 오후에 학생의 과제수행 행동을 관찰하고 기록하였으며, 과제 성취율은 매 회기가 끝난 뒤 연구자가 기록하였다. 기초선 기간에는 읽기 수행을 하는 10분 동안 어떠한 촉진도 제공하지 않았다.

### (2) 실험 중재(3주)

중재의 각 회기는 20분으로, 관찰시간 10분과 자기감독 훈련시간 10분으로 구성하였다. 관찰 10분은 종속변인 측정을 위한 시간으로, 대상아동은 기초선과 동일한 조건에서 읽기과제를 수행하였고, 과제수행 행동을 산출을 위해 아동의 행동을 비디오로 녹화하였다. 녹화한 행동은 당일 날 오후에 연구자가 관찰하여 기록하였고, 실시한 읽기과제는 읽기과제 수행률 및 정반응률 산출을 위해 당일 교사가 채점을 하였다(중재 첫 회기의 관찰을 위해, 최초의 자기감독 훈련은 기초선 마지막 회기의 읽기과제 검사를 마치고 연구자에 의해 실시되었음). 훈련 10분 동안에는 올바른 과제수행 행동 훈련과 읽기과제 수행 자기기록 훈련을 하는 것이다. 자기감독 훈련 프로그램에 관한 내용은 <표-3>에 제시하였다.

본 연구에서 실험 중재 효과는 집중훈련 제공시와 피드백/강화 제공시로 나누어 검토하였다. 집중훈련 중재시에는 대상 학생이 교사의 시범, 신체적, 시각적, 언어적 촉진, 피드백 및 강화를 제공받고 자기감독을 수행하게 하였으며, 피드백/강화 중재시에는 교사의 시범과 촉진은 소거하고 피드백과 강화만 제공받으며 스스로 자기감독을 수행하게 하였다. 각 대상학생이 4회 연속 90% 이상의 과제수행 행동률을 보이면 제공하던 시범과 다양한 촉진을 소거하였고, 4회 연속 90% 이상의 읽기과제 수행률과 정반응률이 나오면 실험을 마쳤다. 이는 4회 연속 90% 이상으로 과제수행 행동이 습득된 상태에서 시범과 촉진을 소거하고 피드백과 강화만을 제공하였을 때 과연 그 습득된 행동이 지속될 수 있을 것인가를 살펴보기 위한 목적에서 실행되었으며, 피드백/강화 중재단계가 유지단계와 차별화되는 점은 교사의 관찰이 계속된다는 것과 만약 습득된 행동이 지속될 수 없을 경우 즉각적으



로 시범과 축진이 제공될 수 있다는 것이다. 본 연구의 읽기과제 수행률과 정반응률에 대한 자기기록과 그래프 그리기에 대한 자기감독 훈련은 한 회기 동안 학생이 반복하여 실행하게 하였고, 훈련은 연구자의 보조 없이 스스로 기록할 때까지 제공하였다.

<표 - 3> 자기감독 훈련 프로그램

1단계: 자기감독의 원리 설명

읽기과제 수행 행동의 올바른 행동 및 자기감독 기록과 그래프 그리기가 읽기과제에 어떻게 사용되는가와 그 효과에 대해 설명해 준다.

2단계: 시범과 모방

- ① 연구자는 올바른 과제수행 행동의 구체적인 네 단계 행동을 시각적인 축진이 될 사진카드를 보여주고 설명해주며, 시범을 보여준다.  
“읽기 문제를 할 때 바른 행동을 보이는 학생의 사진입니다. 첫째, 바르게 자기자리에 앉아서 문제지를 바라보세요. 둘째, 문제지의 문장을 큰 소리로 읽거나 마음속으로 읽어야지 떠들거나 다른 곳을 쳐다보면 안 됩니다. 셋째, 문제를 읽고 답을 써야 됩니다. 멍하니 있거나 문제를 읽지 않으면 안 됩니다. 넷째, 잘 모르는 문제가 있으면 손을 들고 선생님한테 말하세요.”
- ② 읽기 문제를 모두 수행하고 난 뒤, “바른 행동을 했나요?” 스스로 생각해보고 O, X로 기록하도록 한다(이 단계의 본래 계획은 일정 간격의 ‘뽀’ 소리에 맞춰 행동을 자주 자기점검하는 것이었으나, 이 절차가 학생의 읽기과제 수행을 제대로 하지 못하게 만드는 문제 발생으로 과제 수행 후에 기록하는 것으로 변경하였음).
- ③ 읽기 문제 수행수는 학생에게 제시된 읽기 문제에서 수행한 문제 수와 정답수를 기록하는 것이라고 설명한 후, 기록방법에 대해 시범을 보여주고 학생이 따라 해 보도록 한다. 즉, 연구자는 정답을 확인해 주고 학생 스스로 읽기 문제지 맨 아래에 있는 읽기과제 자기감독 기록란의 빈 칸에 제시된 총 문제수와 자신이 푼 문제 수, 정답 수를 세어서 기록하도록 한다.  
“선생님은 00이가 푼 읽기 문제를 채점했으니, 00이는 시험지의 총 문제 수를 세어보고 시험지 맨 아래 네모 칸에 전체 문제 수를 적으세요. 다음에는 00이가 푼 문제 수를 세어보고, 푼 문제수란에 그 수를 적고, 마지막으로 정답이 맞은 ○의 문제 수를 세어서 바르게 푼 문제수란에 그 수를 적도록 합니다.”
- ④ 자기감독 그래프 그리기는 읽기문제지의 수행 수를 보고, 자신이 푼 문제 수를 그래프란에 푼 문제 수만큼 노란색으로 칠하고, 정답의 수를 초록색으로 칠한다고 설명한 후 시범을 보이고 따라하도록 한다.  
“00이가 푼 문제 수를 점선 왼쪽에 숫자를 잘 세어서 노란색으로 색칠하세요. 그리고 바르게 푼 정답의 수는 점선 오른쪽 칸에 초록색으로 색칠하세요. 00이는 지금까지 참 잘했어요.”

3단계: 피드백과 실행

학생은 최소한의 축진, 피드백과 함께 자기감독을 수행하며, 5초 이내에 대상 학생이 정반응을 보이지 않으면 시각적 축진과 신체적 축진을 제공한다. 학생이 숙달되어 감에 따라 교사의 축진이나 피드백은 줄여나가고 대상자의 적절한 기록에 대해 언어적 칭찬을 제공한다.

### (3) 유지(1주)

연구자는 중재의 지속적인 유지 효과를 점검하기 위하여 3주 후에 기초선과 동일한 조건에서 총 4회기 실시하였다. 본 실험은 별도의 실험 상황이 설정되지 않은 자연스러운 학교 교과시간에 진행되었다. 국어학습 시간에 대상학생은 책상에 앉아 별도의 문제를 풀고, 다른 학생들은 다른 국어 과제를 수행하였다.

## 4. 자료처리

본 연구에서 수집하여 분석된 자료는 과제수행 행동률, 읽기과제 수행률, 읽기 정반응률이다. 자기감독 훈련 2단계에서 각 대상자가 읽기과제를 모두 수행하고 난 뒤 바른 행동에 대해 스스로 O, X로 자기기록을 하도록 변경하였음에도, 학생들이 자기행동에 대한 반응평가를 정확히 하지 못하거나 기록을 하지 않은 관계로 공식적인 평가에서는 제외하였다.

### 가. 과제수행 행동률

과제수행 행동의 조작적 정의는 다음과 같다: (1) 의자에 바르게 앉는다; (2) 읽기 문제지를 쳐다보고 음독이나 묵독하여 읽는다; (3) 읽기 문제를 읽고 답을 쓴다; (4) 과제와 관련된 질문을 하거나 교사의 도움을 요청한다. 위 네 단계에서 첫째 단계는 반드시 수행해야 하고, 나머지 둘째, 셋째, 넷째 단계 중 하나를 만족시키면 수행한 것으로 간주하였다. 그러므로 본 연구에서는 과제를 풀더라도 바르게 앉지 않고 비스듬히 누워서 풀 경우 과제수행 행동으로 간주하지 않았다. 과제수행 행동의 경우, 기초선, 중재, 유지 단계의 모든 회기는 비디오 관찰로 수집되었고, 10분 동안 관찰된 과제수행 행동은 10초 간격의 부분 간격기록법을 사용하여 측정하였다. 즉, 10초 간격의 마지막에 대상학생이 실험에서 정의된 과제수행 행동을 보이면 '+'로, 그렇지 않으면 '-'로 기록하였다. 수집된 자료는 다음과 같이 산출하였다.

$$\text{과제수행 행동률(\%)} = \frac{\text{정반응(+)}으로 기록된 관찰 간격 수}{\text{총 관찰 간격 수 (60간격)}} \times 100$$

### 나. 읽기과제 성취율

본 연구에서의 읽기과제 성취율은 읽기과제 수행률과 정반응률로서, 수집된 자료는 다음과 같이 산출하였다.

$$\text{읽기과제 수행률(\%)} = \frac{\text{수행한 문항 수}}{\text{총 제시된 문항 수 (10문항)}} \times 100$$

$$\text{읽기과제 정반응률(\%)} = \frac{\text{수행한 문항 중 정답 수}}{\text{총 제시된 문항 수 (10문항)}} \times 100$$

#### 다. 관찰자간 신뢰도

비디오 녹화를 통해 산출한 과제수행 행동률의 관찰자간 신뢰도는 훈련과정을 통해 2명의 연구자간 신뢰도가 90% 이상이 될 때 관찰 측정에 들어갔다. 관찰자간 신뢰도는 다음의 공식에 의해 산출하였으며, 각 대상 학생의 관찰자간 신뢰도 평균은 전 회기의 1/4에 해당하는 실험회기 동안의 신뢰도로 산출하였다. 측정 결과, 대상자 각각의 관찰자간 신뢰도 평균은 93.3%, 96.6%, 90%이었다.

$$\text{신뢰도(\%)} = \frac{\text{행동발생에 대해 동의한 수}}{\text{행동발생에 대해 동의한 수} + \text{행동발생에 대해 동의하지 않은 수}} \times 100$$

### Ⅲ. 연구 결과

#### 1. 과제수행 행동률의 변화

기초선, 중재 유지기간 동안의 각 대상자별 과제수행 행동률은 <표 - 4>와 <그림 - 1>에 제시한 바와 같이, 기초선 기간 동안에는 낮은 과제수행 행동률을 보이다가 중재가 실시되는 동안 세 학생 모두 과제수행 행동률이 53.5% ~ 66.7%에서 시작하여 점진적으로 증가하는 추세를 보였다.

<표 - 4> 각 대상자별 과제수행 행동률(%)

대상자	실험기간	기초선	자기감독 중재		유지
			집중훈련	피드백/강화	
대상자 1	평균	10.4	85.2	99.3	99
	범위	6.8~13.3	66.7~100	96.6~100	96.6~100
대상자 2	평균	25.6	89.4	97.5	100
	범위	13.3~42.0	66.7~98.3	90.0~100	90~100
대상자 3	평균	19.0	83.5	96.6	96
	범위	10.0~33.3	53.5~95.0	93.0~100	93.3~100

## 2. 읽기과제 수행률 및 정반응률 변화

기초선, 중재 유지기간 동안의 각 대상자별 읽기과제 수행률은 <표-5>, <표-6> 및 <그림-1>에 나타난 바와 같이, 대상자 3명 모두 기초선 기간에서는 낮은 변화를 보이다가 중재 기간동안 급격한 변화를 보였다. 특히, 중재 후반부에는 높은 향상율을 유지하고 있는 것으로 나타났다. 읽기과제 정반응률의 경우, 기초선 기간 동안에는 낮은 정반응률을 보이다가 중재가 실시되는 동안 세 학생 모두 40%~60% 정확도 수준에서 시작하여 집중훈련 및 피드백/강화 중재기간 동안 점진적으로 증가하였다.

<표-5> 각 대상자에 따른 읽기과제 수행률(%)

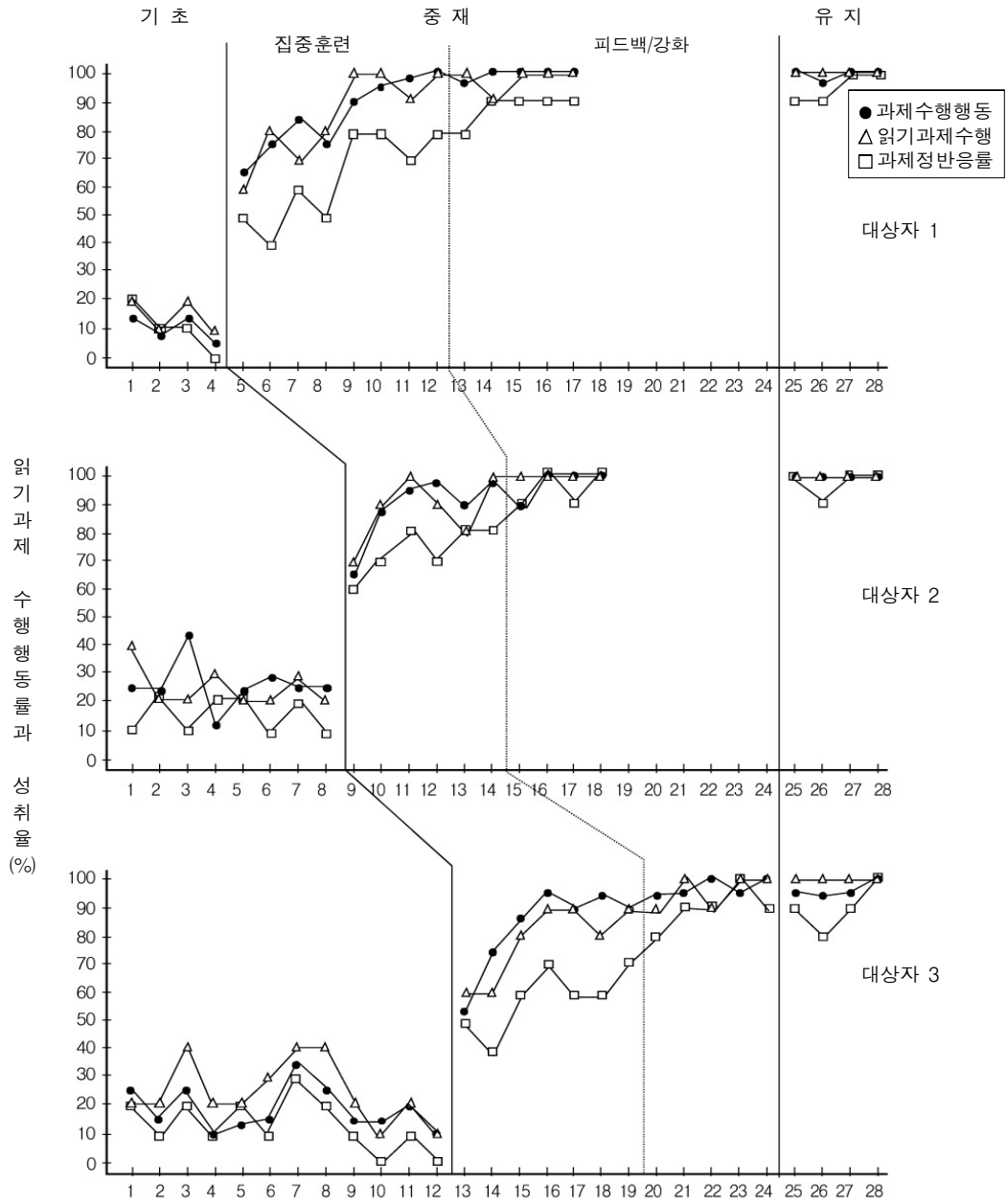
대상자	실험기간	기초선	자기감독 중재		유지
			집중훈련	피드백/강화	
대상자 1	평균	15	85	98	100
	범위	10~20	60~100	90~100	100
대상자 2	평균	25	88	100	100
	범위	20~40	70~100	100~100	100
대상자 3	평균	24	79	96	100
	범위	10~40	60~90	90~100	100

<표-6> 각 대상자들에 따른 읽기과제 정반응률

대상자	실험기간	기초선	자기감독 중재		유지
			집중훈련	피드백/강화	
대상자 1	평균	10	64	88	95
	범위	0~20	40~80	80~90	90~100
대상자 2	평균	15	73	98	100
	범위	10~20	60~80	90~100	100
대상자 3	평균	13	51	90	90
	범위	0~30	40~70	90~100	80~100

## 3. 유지 효과

유지검사 기간 동안 대상자 1, 2, 3 모두 기초선 기간보다 매우 높은 수준의 과제수행 행동률, 읽기과제 수행률 및 읽기과제 정반응률을 나타내었다. 그리고 중재 기간 동안 대상자 3명 모두 행동의 평균 발생 수준을 그대로 유지하면서 안정적인 경향을 나타내었다.



<그림 - 1> 기초선, 중재, 유지기간의 행동 발생률(%)

## IV. 논의 및 결론

### 1. 과제수행 행동률에 관한 논의

자기감독은 낮은 과제수행 태도를 보이고 외부에 의존적인 초등학교 읽기장애 학생들의 과제수행 행동률을 향상시켰으며, 중재가 종결되고 3주 후에 총 4회기 동안 실시한 유지검사에서도 이 향상은 지속되었다. 이 결과는 자기감독을 통해 과제수행 행동이 향상되었음을 보여주었던 여러 선행연구들의 결과와 일치하는 것이며(Hallahan, Marshall & Lloyd, 1981; Harris et al., 1994; Prater et al., 1991), 위의 연구결과들을 토대로 다음과 같은 시사점들을 논의할 수 있다.

첫째, 자기감독시 사용되는 과제수행 행동 촉진 기제가 과제를 수행하는 동안 과제수행 행동률을 증가시킬 수 있다는 것이다. 본 연구의 대상학생들은 과제수행 행동률이 낮은 읽기장애 아동들로서, 교사의 촉진, 언어적 칭찬, 피드백 등으로 대상학생 모두 과제수행 행동이 향상된 연구결과를 보여주었다. Reid (1996)는 자기감독 기제는 과제수행 태도에 대한 본인의 자각을 증가시키는 단서의 역할을 하므로 과제에 참여하는 시간의 증가를 통해 과제수행을 증가시킨다고 하였다. 본 연구에서도 자기감독 훈련도구로 사용된 사진카드 및 교사의 시범과 언어적 촉진이 대상학생의 과제수행 행동에 대한 명확한 인식에 영향을 미쳐 과제수행 행동률을 증가시킨 것으로 추론할 수 있다.

둘째, 시각적인 단서인 과제수행 행동 사진카드는 명확한 행동을 인식시키기 위하여 사용되었지만, 학생의 관찰 가능한 과제수행 행동의 네 단계만으로 과제수행 행동의 질적인 측면을 정확히 분석하여 판단하기는 어려우며, 이로부터 과제수행 행동률과 읽기과제 성취가 반드시 비례하지는 않는다는 것을 알 수 있었다. 예컨대, 대상자 1의 경우, 문장을 계속 반복해서 읽거나 문제를 느리게 풀었고 가끔 다른 곳을 쳐다보기도 하였으나, 본 논문의 과제수행 행동의 정의에 따라 과제수행 행동으로 간주할 수밖에 없었다. 따라서 중재가 도입된 3회기에 과제수행 행동률은 83.3%를 보였지만 읽기과제 정확률은 60%를 나타내었다. 대상자 3의 경우에는 과제를 풀더라도 바르게 읽지 않고 비스듬이 누워서 풀 경우 과제수행 행동으로 간주하지 않아 과제수행 행동은 과제 성취율에 비례하여 높아지지 않았다. 이러한 예는 관찰 가능한 과제수행 행동이 반드시 과제 성취와 상관관계를 갖지 않는다는 Lloyd et al. (1989)의 보고에서 그 관련성을 찾아볼 수 있다.

셋째, O'Leary & Dubey (1979)는 자발적인 동기가 과제수행 행동을 향상시키는 중요한 요인으로 작용한다고 하였다. 대상자 1의 경우, 기초선 기간 동안은 낮은 과제수행 행동률을 보였다가 중재가 실시된 후 과제수행 행동률이 급격히 올라간 것은 자발적인 동기가 크게 작용한 것으로 해석할 수 있다. 이 학생의 경우, 질문을 더 많이 하고 학습이나 놀이에서 다른 아동들에 비해 경쟁의식을 많이 나타내는 것으로 보아 새로운 중재에 대해 호기심이 큰 영향을 미친 것으로 짐작된다. 대상자 3의 경우에는 기초선 기간 동안 과제수행 시 다른 생각을 하거나 문장을 읽지 않고 문제 풀기를 지루해하며, 비스듬이 누워서 턱을 괴거나 연필로 낙서를 하는 등 자발적인 동기가 부족한 태도를 보였다. 그러나 중재가 실시된 후 자기감독 훈련으로 과제수행 행동률이 점차적인 증가 추세를 보였다.

데, 이 학생의 경우 점수에 대한 강한 예측을 나타내고, 자기가 몇 점을 맞았는지와 읽기과제 자기기록란에 기록하는 것을 좋아하였다. 또한 그래프를 그려봄으로써 과제수행 행동에 대한 인식이 증가하여 과제수행 행동률이 증가되었다고 추론할 수 있다.

## 2. 읽기과제 수행률 및 정반응률에 관한 논의

본 연구에서의 읽기과제 수행률은 중재를 실시하기 전 대상자들이 기초선 기간에서는 평균 15% (대상자 1)에서 24~25% (대상자 2와 3)로 낮은 수행율을 보이다가 중재가 실시된 후에는 79%에서 100%의 범위로 수행률이 증가함으로써, 자기감독 훈련을 실시함에 따라 대상학생들의 읽기과제 수행율에서의 급격한 증가가 나타났다. 이러한 결과는 자기감독이 읽기 수행에 문제를 지닌 학습장애 학생을 대상으로 연구를 실시한 결과 읽기과제 수행률에 유의한 영향을 주었다고 보고한 연구들(Lloyd et al., 1998; Preul & Dewitz, 1986; Shimabukuro et al., 1999)과 일치한다.

Snider (1987)는 읽기과제 수행률의 증가는 단순히 학생이 연구 기간동안 자신의 과제에 대한 숙달의 효과라고 말하였으나, 대상학생들의 읽기과제 수행율이 증가된 원인은 다음과 같이 추정해 볼 수 있다. 첫째, 자기감독의 구성요소인 읽기과제 수행에 대한 자기기록과 그래프 그리기가 학생의 수행율을 촉진한 것으로 보인다. 학생들은 자신의 행동 자료를 기록해봄으로써 자신의 행동변화를 알아볼 수 있다(Webber et al., 1993). 본 연구에서도 학생들의 읽기과제 수행률이 증가한 것은 학생 스스로 자신의 읽기 수행을 기록하고, 그래프를 그려봄으로써 읽기 수행에 대한 인식이 증가한 때문일 것이라고 여겨진다.

둘째, 대상자들은 이전까지 자기감독에 의해 자신의 행동을 스스로 관찰하고 기록해 본 경험이 전혀 없었다. 본 연구에서는 읽기과제 수행에 대해 스스로 자기감독을 한다는 것이 높은 점수를 받으려는 동기유발의 효과를 나타낸 것으로 보인다. 이는 학생들이 중재 실시 전에는 과제수행시 다른 생각을 많이 하거나 문제를 풀다가 모르면 쉽게 포기하고 문제를 풀지 않으려는 경향을 보였으나, 중재가 실시되자 문제를 풀고난 뒤 곧바로 기록란에다 기록하려고 하고, 그래프 그리기를 재미있어 했다는 것으로 미루어 알 수 있다. 그러나 대상자 3의 경우, 읽기과제 수행율이 기초선에 비해 증가하였지만 다른 대상학생들에 비교해 볼 때 낮았는데, 그 이유는 자기감독의 효과에 영향을 미치는 요인 중의 하나인 자발적인 동기가 다른 학생들에 비해 부족하고 외부적인 의존성이 강하기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 따라서 자기감독이 좀 더 효과적이기 위해서는 Pintrich & DeGroot (1990)도 지적하였듯이 학생의 자발적인 동기가 요구된다고 볼 수 있으며, 후속 연구에서는 이에 대한 고려가 있어야 할 것으로 본다.

셋째, 자기감독에 의한 읽기과제에 사용된 기록 체계와 읽기과제의 질은 읽기과제 수행율에 영향을 미친다고 볼 수 있다. Webber et al. (1993)은 긍정적으로 인식된 자기감독은 부정적으로 인식된 행동을 자기감독 하는 것보다 더 큰 효과를 갖는다고 하였다. 본 연구에서는 학생들이 수행한 문제 수를 기록하는데 대상자마다 차이가 있지만 점수의 범위가 0부터 10까지로 크지 않았다. 바람직

한 수행에 대해서만 시각적 자료를 제시하고 읽기과제 수행에 대해 좀 더 자세하게 기록하였던 본 연구의 자기기록 체계가 수행을 촉진하였을 것이라고 해석된다. 후속연구에서는 자기기록 체계가 학생의 수행에 미치는 효과에 대해서도 연구되어야 할 것이다. 또한 Webber et al. (1993)은 읽기과제의 질과 관련하여 학업성취에 긍정적인 효과를 미치기 위해서는 좀 더 구조화된 과제가 제시되어야 한다고 하였다. 본 연구에서의 읽기과제 내용은 이미 내용타당도가 검증된 교육과정 기반의 읽기자료로서 학생의 학습수준에 맞는 교과서 단락을 제시하였다. 따라서 본 연구의 긍정적인 결과는 자기감독 중재와 함께 비교적 구조화된 읽기과제를 제시하였기 때문인 것으로 해석된다.

중재가 실시되기 전, 대상자들은 10% (대상자 1), 13% (대상자 3), 15% (대상자 2)의 읽기과제 정반응률로 3명 모두 낮은 수준을 보였으나, 중재가 실시된 후 대상학생들은 평균 51%에서 98%의 범위로 읽기과제 정반응률이 증가한 것으로 나타났다. <그림 - 1>에 제시된 그래프의 변화를 살펴보면, 40%의 정반응률에서 점차적으로 증가하는 추세를 보이기는 하였으나, 기초선에 비하면 높은 수준으로 향상되었음을 알 수 있었다. 또한 읽기과제 수행률과 정반응률을 비교해 보았을 때, 수행률의 증가와 정반응률의 증가는 대체로 정비례하여 나타나는 경향을 보였다. 읽기 정반응률이 높게 나타난 것과 관련하여 다음과 같이 몇 가지 측면에서 추정해 볼 수 있겠다.

첫째, 자기감독 기술이 학생들의 읽기과제 수행태도에 변화를 주어 정반응률이 향상된 것으로 추론할 수 있다. 읽기이해 문제는 단어인지와는 달리 문단 내용에 주의를 기울여야 문제를 풀 수 있는데, 자기관리 능력이 향상되면서 과제에 집중하는 정도가 증가했을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 대상자 2의 경우, 읽기과제 수행률과 정반응률의 일치 비율이 다른 학생에 비해 가장 높았다. 이 학생은 평소 학습에 관심이 부족하고 수업시간에도 다른 생각을 할 때가 많으나, 다른 학생들과는 달리 일기를 쓸 정도의 능력을 가지고 있고, 특히 문제를 푸는 것을 좋아하고 동화책 읽기를 좋아하며, 자신이 흥미를 느끼는 것에 대해서는 매우 적극적인 자세를 보인다. 아마도 본 연구에서 사용한 읽기과제가 자신이 관심 있는 이야기체 읽기이해 문제이었고, 자기기록과 같은 중재에 대한 관심 등으로 인하여 읽기과제 수행능력이 향상되면서 정반응률 또한 높게 나타났을 수 있다.

둘째, 대상자 1, 3의 경우, 중재가 실시되고 2번째 회기에서 정반응률이 40%로 낮아졌는데, 이때 연구자는 좌절수준을 조절하고 학습동기를 붙여넣기 위해 단락 차시를 더 쉬운 수준의 과제로 조정하였고, 대상학생은 읽기과제 수행률 향상과 함께 정반응률에서도 증가 추세를 보였다. 본 연구에서 사용한 읽기도구는 원래의 학년보다 낮은 수준의 교육과정으로서 짧은 단락의 유사한 질문이 반복되도록 쉽게 조정된 것이다. 아마도 매 회기에서 다음 차시의 문제를 제시했다 할지라도, 동일한 주제의 이야기가 전개되므로 이전 차시와 유사한 질문을 묻는다거나, 보다 용이하게 답할 수 있도록 보기를 변경하거나, 이해를 돕기 위해 서술어를 추가하는 등의 조치가 정반응률을 높이는 데 기여했을 수 있다.

셋째, 본 연구에서는 주 4회(대상자 3은 6회)라는 강도 높은 훈련프로그램이 제공되었고, 기초선 기간을 포함하여 전 과정에 걸쳐 실험시간 외에는 읽기문제지에 대한 읽기지도가 진행되었으며, 바로 다음 차시의 읽기과제를 그 다음 회기의 문제지로 제시하여 측정하였다. 아마도 짧은 기간 동



안 집중적으로 제공된 훈련과 훈련시 사용된 읽기과제에 대한 읽기지도가 지속적으로 이루어지는 상황에서 유사하게 반복되는 읽기이해 문제를 푸는 데 필요한 학습전략 등에 숙달함으로써 정반응률이 향상되었을 가능성을 생각해 볼 수 있다.

넷째, 본 대상 학생들의 읽기이해 표준화검사 결과 얻은 학년규준은 0.3~0.9이었다. 한편으로는 연구대상들의 행동문제로 인해 이해력 검사결과가 매우 낮게 평가되었을 가능성을 생각해 볼 수 있으며, 다른 한편으로는 기초학습기능검사가 측정한 읽기이해 기능이 본 연구의 조정된 교육과정으로 측정한 읽기이해 기능을 반영하지 못했을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 또한 학년규준이 곧 교육과정 수준과 일치하는 것은 아니므로, 낮은 수준으로 조정된 교육과정 상에서의 읽기이해 수준은 1학년 이상이 될 수 있음을 고려해 볼 때 읽기 정반응률 향상도 기대해 볼 수 있을 것이다.

본 연구에서는 읽기이해 정반응률의 증가가 과연 읽기이해력 향상으로 인한 것인지, 과제수행 행동에 따른 상승효과인지, 아니면 다른 잡음에 의한 것인지를 밝히기는 어렵다. 이를 밝히기 위한 추후 연구가 이루어져야 할 것이다.

### 3. 유지 관련 논의

본 연구에서는 중재의 지속적인 유지효과를 점검하기 위해 중재 종료 후 3주 후에 4회기에 걸쳐 유지검사를 실시하였다. 실시 결과, 대상학생 모두 훈련기간 동안 주어졌던 기록 요소들이 훈련이 소거된 뒤에도 유지되는 가능성을 보여주었으며, 중재 종료 후에 실시된 유지검사에서도 세 학생 모두 평균 90%이상의 과제수행 행동률이 지속되었다. 또한 읽기과제 수행률도 100%를 나타내었다. 이러한 결과는 자기감독을 통해 향상된 과제수행 행동 및 과제 성취의 효과가 높은 수준으로 유지될 수 있다고 제안한 다른 선행연구들(Harris et al., 1994; Leal, Crays & Moely, 1985; Lloyd et al., 1989)의 결과와도 일치한다. 비록 중재가 종결되고 유지검사 기간까지의 3주라는 기간이 비교적 짧아서 단정적인 결론을 내리기에 미흡할 수도 있다 하겠으나, 이러한 본 연구의 결과는 경도 장애 학생의 경우 자기감독 기제가 단시간에 제거되어도 행동 변화가 유지될 것이라는 Trammel, Schloss & Alper (1994)의 선행연구 결과 또한 뒷받침한다.

유지기간 동안 발견된 부가적인 효과는 대상학생들이 중재 실시 전 새로운 기술의 습득에 대한 불안한 태도를 보이기도 하였으나, 이번 실험을 통해 새로운 기술을 학습하는 데 관심과 흥미를 보였고, 문제지를 스스로 달라고 요구하기도 하였다는 것이다. 또한 과거의 읽기 학습에서 사용되던 긴 문장 읽고 쓰기, 물음에 답하기 등의 반복학습으로 인해 어려워하고 지루해하던 태도가 사라지고, 교사의 교수 없이도 문제를 스스로 풀어보려는 변화된 행동들이 나타났다.

대상자 모두가 중재 실시 후반부에 보였던 안정된 행동 비율이 유지기간 동안에도 유지된 것과 관련하여, 만약 자기감독이 읽기장애 학생의 독립성을 증가시킬 수만 있다면, 과거에 과제수행 시 타인에게 매우 의존적인 행동을 보였던 연구대상자들은 자신에게 주어진 과제를 스스로 수행함으로써 원적학급 또래들의 인식을 변화시킬 수 있는 가능성을 기대해볼 수도 있을 것이다.

결론적으로, 기존의 선행연구들이 고학년 학생들을 대상으로 집단간 비교연구를 하였는데 반해, 본 연구는 초등학교 저학년 학생 3명을 대상으로 자기감독 기술을 교수과정에 삽입하여 사용해 본 결과, 과제수행 행동률과 읽기과제 수행률이 향상되고 그러한 변화가 유지되어 학교에서 자기감독기법을 학습중재 프로그램으로 활용될 가능성을 제시하였다는 점에서 의의가 있다고 하겠다. 또한, 이 연구는 별도의 실험 상황을 설정하지 않고 개별화교육프로그램(individualized education program: IEP) 목표에 따라 교과수업을 진행하면서 시도하였던 연구로서, 읽기장애 학생들에게 동기 와 책임감을 부여하고 독립성을 높일 수 있었다는 점에서 그리고 정반응률 결과와 관련하여 추후 연구되어야 할 점들은 많지만 교육현장에서 응용행동분석을 활용한 체계적인 교수의 적용 가능성을 보였다는 점에서 의미를 찾을 수 있다고 본다.

본 연구는 서울 시내 1개 일반 초등학교에 재학중인 읽기장애 학생들을 대상으로 이루어진 연구이므로, 본 연구 결과를 모든 장애학생들에게 일반화시키기는 어렵다. 또한, 본 연구에서는 과제수행 행동을 관찰 가능한 행동으로 정의하고 측정하였지만, 과제수행 행동의 질적인 측면은 고려하지 못하였다. 자기감독 중재가 읽기과제 수행에 미치는 효과를 일반화하기 위해서는 장애유형 및 정도, 연령, 여러 교과영역의 다양한 학습문제, 행동문제, 학생들의 내적 동기 등을 고려한 연구를 실시할 필요가 있으며, 대집단의 원적학급 수업 및 가정환경에서도 일반화되는지에 관한 후속연구들이 필요하다고 본다. 과제수행 행동률의 보다 정확한 판단을 위해 그 행동 본질에 대한 세밀한 질적분석이 이루어져야 할 것이며, 본 연구에서 변경하여 시도할 수밖에 없었던 바른 행동에 대한 적절한 자기 관찰 기록체계가 결과에 미치는 효과를 밝혀 보아야 할 것이다. 또한 본 연구에서 사용된 중재의 복합적인 요소들 즉, 시각적 단서, 자기기록, 그래프 그리기 각각이 읽기수행 행동변화에 미친 영향을 밝혀내기 위한 후속연구가 필요하다.

## 참 고 문 헌

- 김인숙(2000). 자기점검 전략이 청각장애학생의 독해력과 읽기 인식에 미친 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 박경숙 · 윤점룡 · 박효정(1989). 『기초학습기능검사』. 서울: 한국교육개발원.
- 박경숙 · 윤점룡 · 박효정 · 권기옥(1987). 『KEDI-WISC (Korean Educational Development Institute-Wechsler Intelligence Scale for Children)』. 서울: 한국교육개발원.
- 박현숙(2001). 『읽기 오류유형 평가-교수도구』. 서울: 파라다이스복지재단.
- 서선진(1997). 경도 정신지체 학생의 과제수행행동과 학업성취 향상을 위한 자기감독의 효과 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송효진 · 허승준(2004). 학습장애 아동의 읽기이해력 향상을 위한 중심내용 파악 및 자기점검 전략 훈련의 효과. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 5(1), 317-339.

- 신기술(1996). 자기점검 전략 훈련이 아동의 읽기능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사 학위논문.
- 이은림(1994). 읽기 학습장애아의 독해력 향상을 위한 상위인지전략 훈련방안. 『특수교육학회지』, 15(1), 55-77.
- 정근영 · 박현숙(2001). 학생주도 인지적 도식화 전략이 초등학교 읽기장애 학생의 읽기이해력과 읽기 전략 사용능력에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, 6(2), 406-427.
- 황리리 · 박현숙(2004). 이야기 도식화 전략교수가 초등 고학년 읽기장애 학생의 읽기 및 듣기 이해력에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, 9(2), 156-170.
- Bender, W. N. (1996). *Teaching students with mild disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Carr, S. C., & Punzo, R. P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavior Disorders*, 18, 241-250.
- DiGangi, S., Maag, J., & Rutherford, R. (1991). Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly*, 14, 221-230.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D., Marshall, K., & Lloyd, J. (1981). Self-recording during group instruction: Effects on attention to task. *Learning Disability Quarterly*, 4, 407-413.
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: Effects on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 417-423.
- Harris, K., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, 17, 121-139.
- Harris, K., Reid, R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed.). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Leal, L., Crays, N., & Moely, B. (1985). Training children to use a self-monitoring study strategy in preparation for recall: Maintenance and generalization effects. *Child Development*, 56, 643-653.
- Lerner, J. (2006). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (10th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Lloyd, J., Bateman, D., Landrum, T., & Hallahan, D. (1989). Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(3), 315-323.
- Lloyd, J., Hallahan, D., Kauffman, J., & Keller, C. (1998). Academic problems. In G. Stoner, M. Shinn & H. Walker (Eds.), *Intervention for achievement and behavior problems* (pp. 201-239). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Mercer, C., & Mercer, A. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- O'leary, S., & Dubey, D. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 449-465.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Prater, M., Joy, R., Chilman, B., Temple, J., & Miller, S. (1991). Self-monitoring of on-task behavior by adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*, 164-177.
- Preul, K., & Dewitz, P. (1986). *The effectiveness of a self-monitoring strategy for teaching main idea comprehension*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. Austin, TX.
- Reid, R. (1996). Self-monitoring for students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 37-331.
- Reid, R., & Harris, K. (1993). Self-monitoring of attention versus self-monitoring or performance: Effects on attention and academic performance. *Exceptional Children, 60*, 29-40.
- Shimabukuro, S., Parker, M., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 22*, 397-414.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly, 10*(2), 139-151.
- Trammel, D., Schloss, P., & Alper, S. (1994). Using self-recording evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities, 27*(2), 75-81.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classroom: A descriptive review. *Remedial and Special Education, 14*(2), 38-56.

<부록 - 1> 읽기과제 및 자기감독 기록지 예(1차시)

◆ 글을 읽고 물음에 답해 보세요.

지호의 이야기

나는 여름방학 동안에 시골 할머니 댁에 다녀왔습니다.  
 아버지와 함께 기차를 타고 갔습니다.  
 “할머니 안녕하세요?”  
 “지호 왔구나. 어서 오너라.”  
 할머니께서는 아버지와 나를 반갑게 맞아 주셨습니다.  
 시골에 있는 동안, 할머니께서는 맛있는 것을 많이 주셨습니다.

1. 할머니 댁에서“ 댁”이란 무슨 뜻일까요? ( )  
 ① 집                                      ② 음식                                      ③ 옷
2. 이 글에서 ‘나’는 여름방학 동안에 어디에 다녀왔습니까? ( )  
 ① 이모댁                                      ② 할머니댁                                      ③ 친구집
3. 언제 할머니 댁에 다녀왔습니까? ( )  
 ① 봄방학 동안                                      ② 여름방학 동안                                      ③ 겨울방학 동안
4. ‘나’는 아버지와 함께 무엇을 타고 시골에 갔습니까? ( )  
 ① 버스                                      ② 기차                                      ③ 지하철
5. 누가 아버지와 ‘나’를 반갑게 맞아 주셨습니까?( )  
 ① 할머니                                      ② 삼촌                                      ③ 이모
6. 시골에 있는 동안, 할머니께서 무엇을 주셨습니까?( )  
 ① 학용품                                      ② 맛있는 음식                                      ③ 예쁜 옷
7. 이 글에서 “나”는 누구인가요? ( )  
 ① 보라                                      ② 은호                                      ③ 지호
8. 지호는 할머니께 어떻게 인사를 하였나요?  
 “ 할머니, ( )”
9. 이 글의 제목을 써 보세요. ( )
10. 이 글에 나오는 사람은 몇 명입니까? ( )명

전체 문제의 수	
풀은 문제의 수	
맞은 정답의 수	

<부록 - 2> 읽기과제 및 자기감독 기록지 예(2차시)

◆ 다음 글을 읽고 물음에 답해 보세요.

지호의 이야기

할아버지께서는 시골에서 농사를 짓습니다. 아버지께서는 할아버지를 도와 드렸습니다. 나는 동네 아이들과 함께 물놀이를 하였습니다.  
 일주일이 금방 지나갔습니다.  
 “할아버지, 할머니, 안녕히 계세요.”  
 “그래, 잘 가거라. 아빠 말 잘 듣고.”  
 나는 할아버지와 할머니께 추석 때 또 오겠다고 말씀드리고 집으로 돌아왔습니다.

1. 할아버지께서는 시골에서 무엇을 하십니까? ( )  
 ① 농사를 짓는다    ② 고기를 잡는다    ③ 회사에 다닌다    ④ 공장에 다닌다
2. 농사를 짓는다는 것은 무슨 뜻일까요? ( )  
 ① 고기를 잡는다    ② 물건을 만든다    ③ 채소와 쌀을 기른다
3. 아버지는 누구를 도와드렸습니까? ( )
4. ‘나’는 누구와 물놀이를 하였습니다? ( )  
 ① 할머니            ② 아버지            ③ 동네 아이들
5. 동네 아이들과 무엇을 했습니까?  
 ( )
6. 일주일은 몇 일입니까? ( )  
 ① 8일                ② 3일                ③ 7일                ④ 5일
7. 지호는 할머니 댁에 언제 또 가려고 하는지 찾아 쓰세요.  
 ( )
8. ‘일주일이 금방 지나갔다’에서 지호는 시골에서 어땠나요? ( )  
 ① 심심했다        ② 재미있었다        ③ 짜증났다        ④ 힘들었다
9. ‘금방’과 같은 뜻은 어느 것인가요? ( )  
 ① 빨리              ② 조용히            ③ 느리게            ④ 시끄럽게
10. 이 글에 나오는 사람은 모두 몇 명입니까? ( ) 명

전체 문제의 수	
풀은 문제의 수	
맞은 정답의 수	

ABSTRACT

## Effects of Reading Instruction with Self-Monitoring on On-Task Behavior and Reading Performance in Classroom for Primary Graders with Reading Disabilities<sup>2)</sup>

Hye Ran Jung<sup>a</sup>, Hyun Sook Park<sup>b,§</sup>

<sup>a</sup> Seoul Maebong Elementary School, Seoul, Korea

<sup>b</sup> Department of Special Education, Ewha Womans University, Seoul, Korea

---

**Background & Objectives:** Self-monitoring has been known as an effective technique which helps the 4th to 6th graders with and without reading disabilities become active and independent participants for their own behavior change. The purpose of this study was to investigate the effects of reading instruction with self-monitoring on on-task behavior, reading productivity, and reading accuracy for the 2nd ~3rd elementary graders with reading disabilities. **Methods:** The multiple baseline design across subjects was used to examine the effects of intervention and maintenance. The students were trained to learn how to monitor themselves utilizing self-recording and self-graphing strategies after reading paragraphs. Maintenance was implemented 4 times in 3 weeks after fading the intervention. **Results:** Through self-monitoring techniques, 1) on-task behavior was improved; 2) reading productivity (i.e., the rate of reading performance) was improved; 3) reading accuracy (i.e., the rate of correct responses) was increased; and 4) on-task behavior and reading on-task performance were maintained highly during maintenance period. **Discussion & Conclusion:** Based on the results mentioned above, it could be concluded that overall, for students with reading disabilities at the primary level, self-monitoring had positive effects on increasing and maintaining on-task behavior and reading performance without other person's monitoring. This result implies that self-monitoring technique through self-recording and self-graphing is an effective way even for low graders with reading disabilities to perform their own learning intervention program independently. (*Korean Journal of Communication Disorders* 2007;12; 334-358)

**Key Words:** self-monitoring, reading disability, on-task behavior, reading productivity, reading accuracy

---

<sup>2)</sup> This paper was summarized from the master's thesis of the first author, Jung (2003).

---

Received September 20, 2006; final revision received June 8, 2007; accepted June 12, 2007.

<sup>§</sup> Correspondence to Prof. Hyun Sook Park, PhD, Department of Special Education, Ewha Womans University, 11-1 Daehyun-dong, Seodaemun-gu, Seoul, Korea, e-mail: [hspark@ewha.ac.kr](mailto:hspark@ewha.ac.kr), tel.: + 82 2 3277 2683

© 2007 The Korean Academy of Speech-Language Pathology and Audiology  
<http://www.kasa1986.or.kr>

## References

- Bender, W. N. (1996). *Teaching students with mild disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Carr, S. C., & Punzo, R. P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavior Disorders, 18*, 241-250.
- DiGangi, S., Maag, J., & Rutherford, R. (1991). Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly, 14*, 221-230.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D., Marshall, K., & Lloyd, J. (1981). Self-recording during group instruction: Effects on attention to task. *Learning Disability Quarterly, 4*, 407-413.
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: Effects on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(41), 417-423.
- Harris, K., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly, 17*, 121-139.
- Harris, K., Reid, R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed.). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Hwang, L., & Park, H. (2004). The effect of story mapping strategy instruction on reading comprehension and listening comprehension of elementary students with reading disability. *Korean Journal of Communication Disorders, 9*(2), 156-170.
- Jeong, K., & Park, H. (2001). The effects of student-initiated cognitive mapping on reading comprehension and reading strategy skills of elementary students with reading disability. *Korean Journal of Communication Disorders, 6*(2), 406-427.
- Kim, I. S. (2000). *The effect of self-monitoring strategy on reading comprehension and reading recognition*. Unpublished master's thesis. Dankook University, Seoul.
- Leal, L., Crays, N., & Moely, B. (1985). Training children to use a self-monitoring study strategy in preparation for recall: Maintenance and generalization effects. *Child Development, 56*, 643-653.
- Lee, U. L. (1994). Meta-cognition training strategy to improve reading comprehension for children with reading disabilities. *Journal of Special Education, 15*(1), 55-77.
- Lerner, J. (2006). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (10th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lloyd, J., Bateman, D., Landrum, T., & Hallahan, D. (1989). Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(3), 315-323.
- Lloyd, J., Hallahan, D., Kauffman, J., & Keller, C. (1998). Academic problems. In G. Stoner, M. Shinn & H. Walker (Eds.), *Intervention for achievement and behavior problems* (pp. 201-239). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Mercer, C., & Mercer, A. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- O'leary, S., & Dubey, D. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 449-465.
- Park, H. S. (2001). *Reading Inventory for the Classroom*. Seoul: Paradise Welfare Foundation.
- Park, K., Yoon, J., & Park, H. (1989). *Basic Academic Achievement Test*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Park, K., Yoon, J., Park, H. J., Park, H. K., & Kwon, K. (1987). *KEDI-WISC (Korean Educational Development Institute-Wechsler Intelligence Scale for Children)*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Prater, M., Joy, R., Chilman, B., Temple, J., & Miller, S. (1991). Self-monitoring of on-task behavior by adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*, 164-177.



- Preul, K., & Dewitz, P. (1986). *The effectiveness of a self-monitoring strategy for teaching main idea comprehension*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. Austin, TX.
- Reid, R. (1996). Self-monitoring for students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 37-331.
- Reid, R., & Harris, K. (1993). Self-monitoring of attention versus self-monitoring or performance: Effects on attention and academic performance. *Exceptional Children, 60*, 29-40.
- Seo, S. J. (1997). *A study of the effect of using self-monitoring for improving on-task behavior and academic performance of students with mild mental retardation: Upper elementary school students*. Unpublished master's thesis. Ewha Womans University, Seoul.
- Shimabukuro, S., Parker, M., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 22*, 397-414.
- Shin, K. S. (1996). *The effects of self-monitoring strategies training on children's reading ability*. Unpublished master's thesis. Korea National University of Education, Seoul.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly, 10*(2), 139-151.
- Song, H., & Hur, S. (2004). Effects of a main idea strategy and self-questioning strategy training on reading comprehension for children with learning disabilities. *Journal of Special Education: Theory and Practice, 7*(3), 317-339.
- Trammel, D., Schloss, P., & Alper, S. (1994). Using self-recording evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities, 27*(2), 75-81.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classroom: A descriptive review. *Remedial and Special Education, 14*(2), 38-56.