



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

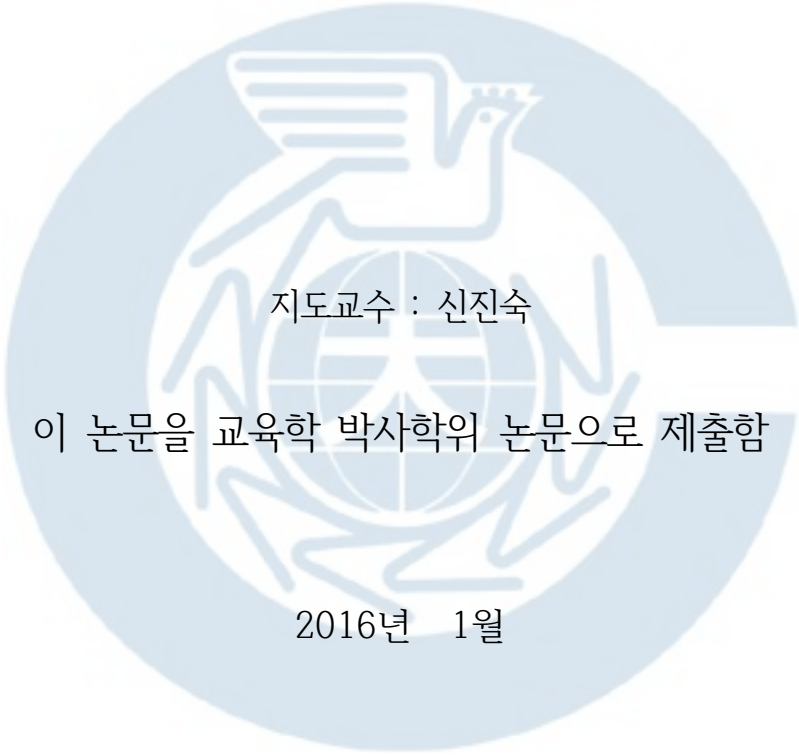
디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의
자기표현력과 수업참여도 및 자아존중감에 미치는 영향



창원대학교 대학원
특수교육학과
안혜준

교육학박사학위논문

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의
자기표현력과 수업참여도 및 자아존중감에 미치는 영향



지도교수 : 신진숙

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2016년 1월

창원대학교 대학원
특수교육학과
안혜준

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
II. 이론적 배경	7
1. 지적장애 학생의 자기표현력과 교수전략	7
2. 지적장애 학생의 수업참여도와 교수전략	2
3. 지적장애 학생의 자아존중감과 교수전략	8
4. 지적장애 학생의 디지털 미디어 교육과 교수전략	2
5. 지적장애 학생의 스토리텔링교육과 교수전략	2
III. 연구 방법	44
1. 연구 대상	44
2. 연구기간 및 장소	45
3. 연구 설계	46
4. 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육	4
5. 중재 절차	55
6. 목표행동의 조작적 정의	6
7. 자료수집 절차 및 분석	64

IV. 연구 결과	68
1. 자기표현력에 미치는 효과	68
2. 수업참여도에 미치는 효과	72
3. 자아존중감에 미치는 효과	76
V. 논의	86
1. 자기표현력의 변화	88
2. 수업참여도의 변화	90
3. 자아존중감의 변화	95
VI. 결론 및 제언	100
참고문헌	103
ABSTRACT & KEYWORDS	109
부록	122

표 목 차

<표 II-1> 지적장애 학생들에게 스토리텔링 교수전략을 적용한 연구사례	93
<표 III-1> 연구대상자의 특성	4
<표 III-2> 프로그램의 차시별 주제와 활동 내용 및 출처	05
<표 III-3> 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수-학습 지도안의 예	25
<표 III-4> 연구에 필요한 기본적인 교육 기반	45
<표 III-5> 교사 사전 교육 내용	5
<표 III-6> 중재 과정	6
<표 III-7> 자기표현력의 조작적 정의	6
<표 III-8> 수업참여도의 조작적 정의	28
<표 III-9> 자아존중감척도의 하위영역 및 신뢰도	46
<표 IV-1> 자기표현력의 평균과 범위	8
<표 IV-2> 수업참여도의 평균과 범위	27
<표 IV-3> 자아존중감 전체 사전-사후 검사 결과 비교	77
<표 IV-4> 일반적 자아 사전-사후 검사 결과 비교	87
<표 IV-5> 사회적 자아 사전-사후 검사 결과 비교	08
<표 IV-6> 학교 자아 사전-사후 검사 결과 비교	18
<표 IV-7> 가정 자아 사전-사후 검사 결과 비교	38

그림 목 차

<그림 III-1> 학생이 만든 이야기의 예시	5
<그림 IV-1> 자기표현력의 변화	6
<그림 IV-2> 수업참여도의 변화	7
<그림 IV-3> 자아존중감 전체 사전-사후 검사 결과 비교 그래프	87
<그림 IV-4> 일반적 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프	97
<그림 IV-5> 사회적 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프	18
<그림 IV-6> 학교 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프	28
<그림 IV-7> 가정 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프	48

부 록

<부록-1> 학부모 및 학생 동의서	12
<부록-2> 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교수-학습 지도안 및 학습 활동 결과물(예시)	21
<부록-3> 사진편집 매뉴얼	181
<부록-4> 애니메이션 만들기의 순서 및 공유 과정(예시)	8
<부록-5> 행동발생 관찰기록지	16
<부록-6> 자아존중감 검사지	17
<부록-7> 사회적 타당도 체크리스트 및 평가결과	9
<부록-8> 중재충실도 체크리스트 및 평가결과	11
<부록-9> 자기표현력 결과표	13
<부록-10> 수업참여도 결과표	14
<부록-11> 학생 및 학부모 면담 기록(일부)	5

<국문초록>

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자기표현력과 수업참여도 및 자아존중감에 미치는 영향

창원대학교 특수교육학과

안 혜 준

지도교수 신 진 숙

본 연구에서는 중학교 특수학급에 재학 중인 지적장애 학생 4명을 대상으로 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생들의 자기표현력과 수업참여도, 자아존중감에 미치는 영향을 검증함으로써 지적장애 학생들의 학교생활과 사회적응을 돕는 것을 목적으로 하고 있다. 이에 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자기표현력에 영향을 미치는가? 둘째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 수업참여도에 영향을 미치는가? 셋째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자아존중감에 영향을 미치는가?

이와 같은 연구목적의 달성을 위해 관련 서적과 학위 논문, 학술지, 연구 논문 등의 문헌조사를 통해 본 연구의 독립변수와 종속변수에 대해 이론적인 논의를 하였고, 특수교육 교육과정 기본교육과정, 공통 교육과정 초등학교 교육과정과 중학교 교육과정에서 주제를 추출하여 스토리텔링 교육 프로그램을 개발하였다. 그리고 학생들의 장애 특성 및 수준, 디지털 미디어 활용 능력, 흥미와 적성, 다양한 교육 자료 등을 고려하여 연구를 진행하였다. 연구에서는 스마트폰, 태블릿 PC, 사진 편집 어플리케이션 등의 다양한 디지털 미디어를 활용하여 스토리텔링을 실시하였고, 연구대상자들이

결과물을 인터넷 카페나 SNS를 이용해 공유하면서 상호 작용이 충분히 일어날 수 있도록 하였다.

연구의 방법으로 첫 번째 종속변인인 자기표현력과 두 번째 종속변인인 수업참여도의 경우는 대상자 간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe design subjects)를 적용하여 기초선, 중재, 유지의 3단계로 나누어 진행하였다. 그리고 목표행동이 한번이라도 발생하면 기록하는 부분 간격 기록법(partial-interval recording)을 이용하여 기록하였다. 자기표현력의 경우 Rakos와 Schroeder(1980)의 척도를 변창진, 김성희(1980)이 번안하고, 한영숙(2005)이 이를 재구성하여 만들어진 자기표현능력척도를 활용하였고, 수업참여도의 경우 권효진(2012)의 수업참여도 평가 척도와 김철(2002)의 수업집중도 검사도구를 바탕으로 재구성하였다. 유지의 측정은 30회기의 중재가 종료된 후 2주간의 휴지기를 거쳐 3번의 유지 검사를 하여 결과를 도출하였다. 세 번째 종속 변인인 자아존중감의 경우는 Coopersmith(1967)의 아동용 자아존중감 평가척도를 이현주(1990)가 번안한 자아존중감 평가 척도를 이용해 단일집단 사전-사후 실험설계를 적용하였다. 그리고 연구대상자들이 지적장애 학생임을 고려하여 검사 문항을 자세하게 설명해주었고, 학생과 부모, 또래의 인터뷰 등 다양한 방법으로 자료를 수집하였다.

연구 결과 연구대상자들의 자기표현력과 수업참여도가 기초선 기간보다 높아졌으며, 이는 중재 후에도 유지되어 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생들의 자기표현력과 수업참여도를 높이는데 효과적인 교수전략임이 확인되었다. 그리고 학생들의 자아존중감 사후검사 결과가 사전검사보다 높아졌으며, 주변 사람들의 면담 결과로도 학생의 달라진 모습을 확인할 수 있었다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다. 첫째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 지적장애 학생들의 자기표현력 향상에 효과적이었다. 둘째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링으로 지적장애 학생들이 적극적으로 수업에 참여하는 비율이 높아졌다. 셋째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 지적장애 학생들의 자아존중감 향상에 도움을 주었으며, 이는 통계적으로 유의미한 변화였다.

본 연구는 지적장애 학생들의 자기표현력과 수업참여도를 높이고, 자아존중감을 향상시킬 수 있는 실제적인 교수전략이며, 지적장애 학생들에게 그 효과가 입증되었으

나 특수교육에서는 비교적 접목되지 않은 스토리텔링과 디지털 미디어를 함께 적용하여 그 효과를 확인할 수 있었다는 점에서 의의가 있다. 그러나 본 연구는 지적장애 학생 4명을 대상으로 일대일 수업을 하였으므로 다수의 학생을 대상으로 하였을 때의 효과를 직접적으로 파악하기 어렵고, 자아존중감의 사전 검사와 사후 검사의 대상자가 4명인 준실험설계의 방법을 이용하였다는 제한점이 있다. 따라서 본 연구의 결과를 일반화하고, 실제 지적장애 학생의 수업에 활용도와 효과성을 높이기 위해서는 충분한 후속연구가 뒤따라야 할 것이다.

[주제어] 지적장애, 스토리텔링, 디지털 미디어, 자기표현력, 수업참여도, 자아존중감



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

지적장애 학생들을 위한 교육은 인간의 존엄성 실현과 삶의 질 향상이라는 궁극적인 목표를 향해 나아가고 있다. 이는 지적장애 학생들에게 필요한 것이 단순한 물리적 통합이 아니라 지역사회 구성원으로서 자신의 권리와 역할을 충실히 이행할 수 있는 사회적인 통합이라는 인식이 자리매김 한 결과다. 지적장애 학생들이 질 높은 삶을 영위하고 인간으로서의 존엄과 인권을 누리며 지역사회 구성원으로서 당당히 살아가기 위해서는 다양한 능력들이 선행되어야 하며, 그 첫 걸음은 성공적인 학교생활에서 시작될 것이다. 학교는 지적장애 학생들이 가정을 벗어나 처음 겪는 작은 사회라고 할 수 있다. 학교생활의 실패는 결국 자신의 잠재성 실현과 사회적 통합에 걸림돌이 된다.

지적장애 학생들이 학교생활에 잘 적응하고, 완전통합의 이념을 실현하기 위해 선행되어야 할 중요한 능력 중 하나는 자신의 생각과 느낌을 상대방에게 분명하게 표현하는 것이다. 이를 통해 지적장애 학생들도 자신의 권리와 의무에 따른 자기주장을 하고, 자기 자신의 인권을 스스로 지키며 자기옹호를 할 수 있다. 또한 지역사회 통합의 핵심이 사회적 관계와 사회적인 지원망의 구성이라는 점에서 볼 때(Kennedy, Honer, & Newton, 1989), 일상생활에서 타인과 바람직한 사회적 관계를 맺고, 원만한 사회적 교류를 하기 위해서도 자신의 의사를 표현하는 기술은 반드시 필요하다.

그러나 지적장애 학생들은 장애라는 일차적인 결함과 의사소통의 부족으로 이차적인 결함 즉, 자신의 의사를 다른 사람에게 표현하는 것에 어려움을 겪는다(김영은, 2009). 때문에 또래에 비해 친구의 수도 적고, 친밀감도 덜하며, 또래들로부터 공감을 받지 못하는 경우가 많다(Zetlin & Murtaugh, 1988). 그리고 그들은 지적장애 학생들이 같은 또래만큼의 언어 및 의사소통 기능을 가지고 있지 못한 경우 대인관계에서 움츠러들거나, 또래관계가 위축되기도 하며, 부적절한 방식으로 사람들의 주의를 끌려

할 수 있다. 그러나 자기 자신을 표현하는 방법을 알고 타인과 의사소통을 나누는 과정을 통해 지적장애 학생들도 또래와 사회적 관계를 맺고 우정을 형성할 수 있으며, 수업에 더욱 적극적으로 참여하고, 타인의 입장을 이해하는 과정을 겪으면서 원만한 학교생활을 할 수 있다.

지적장애 학생들은 자기표현이 서툴고 소극적인 경향이 있는데, 이는 수업에 참여하지 않음으로 해서 오는 사회적 상호작용의 결여와 함께 자아존중감이 낮아지는 결과를 가져올 수 있다. 자아존중감은 자신이 다른 사람에게 중요하게 여겨지는 인간 상호작용으로부터 싹트고 작은 성취나 칭찬 또는 성공을 통해서 형성된다(정옥분, 2003). 또래의 정서적 지지가 부족하면 자기존중감이 떨어지는데, 지적장애 학생들은 상호작용의 기회가 제한적이기 때문에 자기표현이 서툴고, 이로 인해 또래와의 상호작용이 잘 되지 않아 자아존중감도 낮다(Robinson, 1995).

지적장애 학생들은 어떤 답을 요구하거나 어떤 것을 하도록 요청 받을 때 그에 맞는 답이나 반응을 하는 것이 어려울 수 있다. 그들은 관련된 답을 생각하는데 상당히 많은 시간이 필요하며, 질문에 성급하게 반응하거나 충동적으로 이야기하는 경향이 있다. 그 결과 오답을 말하거나 느리게 수행할 수 있고, 답을 알고 있어도 이를 표현하는 것이 미숙하다. 이러한 부정적 경험의 축적은 높은 외적통제소, 외부지향적인 성격, 낮은 자기효능감, 부정적 자아개념 등을 심어줄 수 있다. 일반적으로 아동은 학년이 올라가면서 외적통제소에서 내적통제소로 발달하는데 지적장애 학생은 연령이 증가함에 따라 많은 실패의 경험으로 인해 외적 통제소의 특성을 더 많이 보인다. 이에 학생들은 지루함을 달래기 위해 자기자극 행동을 하거나 수업 시간 자리를 이탈하는 등의 문제행동을 보이기도 한다(Mary, James & Shannon, 2002)

지적장애 학생들의 자존감 형성을 방해하는 거둬진 학업 실패는 그들의 인지 및 지능적 특성과도 관련된다. 지적장애 학생들의 지능 및 학습능력의 지체는 거의 모든 영역에서 정상적인 과제수행을 방해한다. 지적장애 학생의 인지특성을 살펴보면 먼저 정보처리의 과정에서의 결함으로 단기 기억력이 낮으며, 사고와 추리를 효율적으로 실행하지 못한다(Baroody, 1986). 때문에 지적장애 학생은 학습능력에 대한 자신감의 부족으로 주위 사람들에게 의존하는 경향이 있고, 적절한 결정을 내리는 것이 어렵다(신진숙, 2010). 또한 지적장애 학생은 일반화 능력이 부족하고 학습의 전이가 어려

우며(Hayes & Taplin, 1993), 자신의 학습전략을 설계하고 개발하는 능력과 창의성이 낮다(Bridges, 1986).

지적장애 학생들의 주의집중력이 짧다는 것도 그들의 정상적인 수업 참여를 방해한다. 지적장애 학생은 일반 아동보다 기억과 주의집중 범위에서 더 많은 지체를 보이고(Tomporowski & Tinsley, 1994), 일반적으로 주의가 더 산만하기 때문에 학습효과는 크게 떨어진다(Merrill & Peacock, 1993). 따라서 지적장애 학생들로 하여금 주의가 분산되지 않도록 학습동기를 유지하여 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 지도해야 한다. 지적장애 학생들은 일반적으로 자신이 관심 있어 하는 영역과 관련된 학습에서 더 잘 반응하기 때문에 학생들의 관심영역을 활용하면 큰 교육적 효과를 거둘 수 있다. 그리고 신기성과 친밀성을 이용하거나 일상적인 상황에서 자료를 제공하는 것도 수업의 참여율을 높일 수 있는 방법이다(여광응, 1992).

또한 지적장애 학생을 가르치는 교사는 모든 구어나 문어가 추상적이라는 것을 기억해야 한다. 지적장애 학생들은 추상적인 개념과 사고를 효율적으로 다루는 능력도 부족하기 때문에 모든 수업은 추상적인 개념(구어나 문어), 준추상성(그림, 지도, 다이어그램), 구체물 사이에 적절한 조화가 이루어져야 한다(Nelson, Cumming & Boltman, 1991). 지적장애 학생들은 시각적으로 제시되는 정보에 더 잘 반응하기 때문에 매체를 적절하게 활용하는 것이 효과적이며, 그림이나 도표 등이 들어있는 시각적 교재를 이용해서 정보를 피드백 시킬 경우에 더 잘 반응한다(신진숙, 2010).

이상의 내용을 종합하면 지적장애 학생들이 인간의 존엄성을 실현할 수 있는 풍요로운 삶과 사회적 통합을 이루기 위해서는 원만한 사회적 관계와 학교생활 적응이 필수적이다. 이를 위해 자기표현능력이 선행되어야 하며, 학업 특성에 맞는 교육으로 수업의 참여도를 높여야 한다. 그리고 과제의 성공경험과 또래와의 상호작용을 통해 자아존중감을 향상시켜 학생이 자신의 삶의 방향을 스스로 선택할 수 있도록 도와야 한다.

이와 관계된 선행연구를 살펴보면, 지적장애학생의 자기표현력을 향상시키고자 한 연구로는 주로 미술(오미자 외, 2009; 이은경, 2011)과 음악(엄진명, 이필상, 2012; 최애나 외, 2009)을 이용한 연구가 많았으며, 지적장애 학생에 대한 자발적 수업참여를 높이기 위해 미디어를 활용하여 과제의 표현방법을 다양화한 연구(권효진, 2012;

원상연, 2010)들이 있다. 또한 학생들의 자아존중감을 높이기 위한 연구들은 운동(이성범, 2012; 전유진, 2015; 주성용, 2011)이나 직업교육(양복만, 2008)을 통한 연구가 주를 이루었다.

이와 같이 예체능을 이용한 연구들은 자연스럽게 편안한 분위기 속에서 창조적인 경험을 통해 자기표현과 자존감의 향상을 이끌어주었고, 디지털 미디어를 활용한 연구에서는 지적장애 학생들이 즐겁게 수업에 참여할 수 있도록 하였다는 점에서 본 연구의 교수전략과 같은 맥락을 가지고 있다. 그러나 본 연구에서는 자신의 감정을 드러내고 수업에 참여하는 것을 넘어서 그 결과를 상대방과 공유하는 것을 지지하고 있으며, 지적장애 학생들에게 부족하기 쉬운 사회적 지원망의 형성을 통해 자아존중감을 높여주었다는 점에서 의의가 있다.

앞서 살펴본바와 같이 지적장애 학생들의 교육에는 그들의 인지 및 정보처리 특성과 생활연령에 맞는 특별한 교육전략이 필요하다. 이에 스토리텔링의 활용이 효과적일 수 있다. 스토리텔링은 자신의 생각을 표현할 수 있는 유용한 도구이며, 학생들의 자신감과 자아효능감 신장에 도움을 주고, 사회적 및 감성적 발달을 이끌어 줄 수 있기 때문이다(Elis, 1991). 또한 스토리텔링은 이야기(story)를 말하는(telling) 형태로 아동에게 자연스럽게 의미를 전달하므로 생활 속에서 쉽게 이용될 수 있고, 학습에 흥미와 동기를 형성해 학생의 교육에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(신현미, 1992; 유미정, 2004).

지적장애 학생들의 교육에 스토리텔링을 적용한 연구로 도형조작학습 과제에 스토리텔링을 적용한 연구(이은희, 2014)에서는 스토리텔링이 문제해결과 추론능력뿐 아니라 지적장애 학생의 흥미와 관심을 유지하는 효과적인 교수 전략이라는 결과를 제시했다. 지적장애 학생의 수학교육에 수학동화를 활용한 연구(박은희, 2010)에서도 스토리텔링이 학생들의 교육목표 달성에 효과적이었고, 수학에 대한 긍정적인 태도를 갖게 하였다. 그리고 지적장애 학생의 사회수업에 스토리텔링을 적용 연구(김은혜, 2014)도 스토리텔링을 활용한 수업이 지적장애 학생들의 수업 참여 행동의 증가에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다.

특히 지적장애 학생들을 대상으로 하는 스토리텔링 교수전략은 디지털 미디어를 접목하는 것이 효과적일 수 있다. 시각적 정보를 제시해주는 사진이나 동영상에 포함된

디지털 미디어의 활용은 학생들의 동기와 집중력을 높일 수 있는 방법이기 때문이다. 영상언어는 자연언어에 비해 직접적이고, 현장감과 구체성을 가지고 있으므로(한정식, 2000) 추상적 사고능력이 낮고, 직접적이고 구체적인 수업이 효과적인 지적장애 학생들에게 적용하면 긍정적인 결과를 얻을 수 있다. 또한 지적장애 학생들은 비록 검사에서 측정되는 정신연령은 낮을지라도 생활연령과 관심분야는 또래와 비슷하기 때문에 요즘 청소년들이 자주 접하고 관심 있어 하는 스마트폰이나 태블릿 PC 등을 이용한 스토리텔링은 지적장애 학생들의 교육의 효율성과 다양성을 보장해주며, 친구들과의 공감대를 형성하고, 또래 문화를 이해하는데 도움이 될 것이다. 이는 지적장애 학생의 교육에 디지털 미디어를 적용하는 것이 효과적이라는 많은 연구(김성남, 2008; 이금자, 전우천, 2012; 이태수, 이승훈, 2012)들로 확인되었다. 그러나 본 연구에서는 디지털 미디어를 반복적 연습이나 개념의 이해를 위해서 활용한 것이 아니라 학생이 이야기를 만드는 과정에서 디지털 미디어를 창조적인 표현 수단으로 이용했고, 이를 인터넷 커뮤니티 카페나 SNS(사회관계망 서비스)에 공유하여 의사소통의 창구로 활용했다는 차이점이 있다.

그 동안 스토리텔링을 지적장애 학생들의 교육에 적용한 연구들은 주로 수학이나 사회 같은 교과학습에 집중되었으며, 동화나 이야기를 활용한 연구가 대부분이었다. 그러나 본 연구에서는 스토리텔링에 디지털 미디어를 활용하여 생활연령에 맞고 효율적인 교육을 이끌어내었고, 스토리텔링을 교과학습에 적용하여 단기적인 학습의 효과를 높이기보다는 지적장애 학생의 전반적인 학교생활과 사회적응을 돕기 위한 자기표현력과 수업참여도, 자아존중감을 높이는 것에 초점을 두었다. 이에 본 연구는 지적장애 학생들에게 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 그들의 학교생활을 성공적으로 이끌어줄 수 있을 것으로 기대하며, 이러한 긍정적인 경험들은 학생들이 사회로 나아갔을 때 자신의 잠재력을 실현하고 질 높은 삶을 영유하는데 큰 도움이 될 것이다.

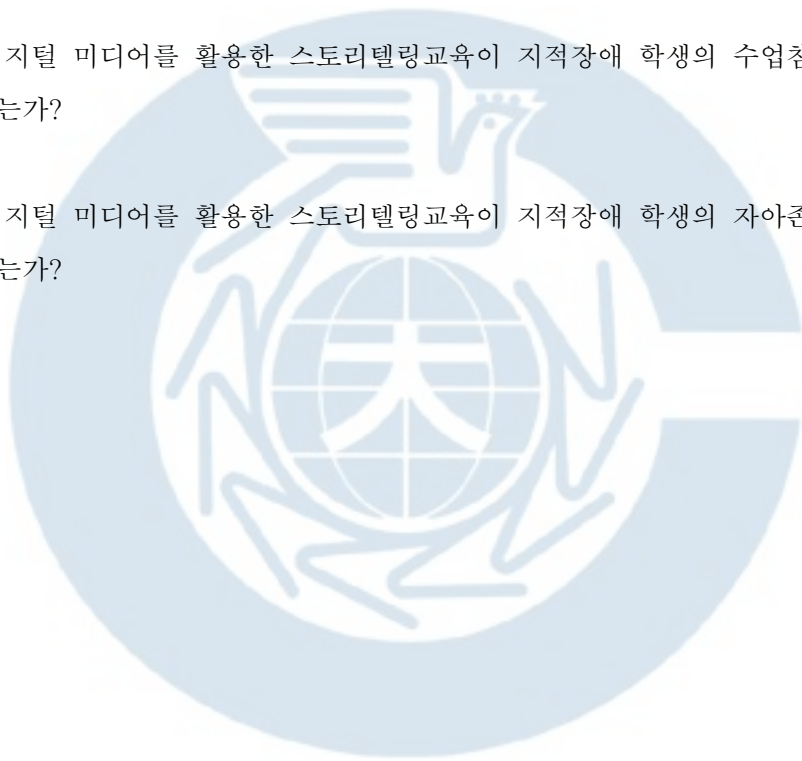
2. 연구문제

본 연구는 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 수업이 지적장애 학생들에게 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자기표현력에 영향을 미치는가?

둘째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 수업참여도에 영향을 미치는가?

셋째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자아존중감에 영향을 미치는가?



Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 지적장애 학생들의 자기표현력, 수업참여도 및 자아존중감에 대한 내용을 정리하고, 디지털 미디어 활용 교육과 스토리텔링 교육의 개념과 효과를 살펴본다. 그리고 이를 종합적으로 검토하여 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육 프로그램을 구성하고 수업에 적용하기 위한 이론적 토대를 마련하였다.

1. 지적장애 학생의 자기표현력과 교수전략

지적장애 학생들이 사회적 의사소통을 하고 자신의 권리와 인권 옹호를 위해 필요한 자기표현력의 개념을 알아보고, 지적장애 학생의 자기표현의 특징과 교수방법에 대해 살펴본다.

1) 자기표현의 개념

인간은 자신의 생각이나 감정을 표현함으로써 자신의 권리와 욕구, 생각과 느낌 등을 표현할 수 있어야 하며, 상대방의 권리를 침해하지 않는 범위에서 자신이 나타내고자 하는 바를 상대방에게 솔직하게 직접적으로 나타낼 수 있어야 한다(김성희, 1982). 그리고 자기표현을 통해 자신의 최선의 이익이 있는 대로 행동하되 불안에 휩매이지 않으면서 자기의 솔직한 감정을 편안하게 표현하고, 타인의 권리를 부인하지 않으면서 자신의 권리를 정당하게 실현할 수 있어야 한다(여환주, 1996). 자기표현력이란 자신의 최선을 위해 행동하면서도 자신의 솔직한 감정을 불안해하지 않고 편안하게 표현하며, 타인의 권리를 인정하면서 자신의 권리를 실현할 수 있게 하는 행위이다(Alberti & Emmons, 1978). 다시 말하면 상대방의 권리를 침해하지 않는 범위 내에서 불안을 느끼지 않고 기술적으로 폭넓게 언어나 행동으로 솔직하게 나타내어

전달하는 능력이라고 할 수 있다(김연심, 2006).

자기표현이 외현화되는 자기표현 행동에 대해 살펴보면 첫째, 인간관계에서의 평등을 촉진하는 것으로 양측이 균형을 이루어 모두 이득을 취하는 것을 의미한다. 둘째, 자신의 완심에 따라 행동하는 것이다. 이는 자신의 진로, 관계, 생활양식 등에 관해 자신이 스스로 결정내리고, 목표를 정하고 이루기 위해 노력하며, 다른 사람에게 도움을 청하여 사회적으로 참여하는 능력이다. 셋째, 과도하게 불안해하지 않고 자신을 지지하는 것이다. 즉, 거부의 의사를 밝히고, 비평이나 혹평 또는 분노에 반응하며, 자신의 의견을 표현하고, 지지하는 행동이다. 넷째, 솔직하고 편안하게 자신의 감정을 표현하는 것으로 분노와 우정을 나타내고, 두려움을 수용하며, 동의를 표현할 때 고통이나 불안 없이 표현하는 것이다. 다섯째, 다른 사람의 권리를 부정하지 않고 자신의 권리를 행사하는 것으로 자신과 타인의 권리에 침범을 받았을 경우에 반응하는 능력과 다른 사람에 대한 불공정한 비평, 욕설이나 위협 없이 개인적인 표현을 성취하는 행동이 포함된다(Alberti & Emmons, 1995).

따라서 자기표현은 대인관계의 출발점이며 의사소통의 핵심이다. 지적장애 학생의 사회적응능력과 대인관계를 향상시키기 위해서는 자신의 감정이나 가치, 사상을 솔직하고 적절하게 표현할 수 있는 능력을 키워주어야 한다. 인간의 억압된 감정은 원만한 사회적 상호작용과 대인관계를 방해하기 때문이다(홍경자, 2001). 그리고 자기표현이란 대인관계에서 능동적인 느낌의 표현을 통하여 바라는 결과를 얻기 위한 것으로 해석할 수 있으며, 이는 자연스러운 교육을 통해 이루어져야 한다(Rakos & Schroeder, 1980).

이상의 정의에서 살펴볼 수 있듯이 자기표현이란 자신의 권리를 지키고, 정당한 요구나 의견을 적극적으로 표현하는 역할을 한다. 그리고 타인의 권리를 인정해주는 동시에 다른 사람과의 적절한 사회적 관계 형성을 가능하게 해준다. 자기표현은 사회적 의사소통의 핵심이며, 이는 지적장애 학생들의 교육에 반드시 선행되어야 할 부분이다.

2) 지적장애 학생의 자기표현력

일반적으로 지적장애 학생들은 또래의 비 장애 학생들과 다른 정서적 특성을 가진

다. 비 장애 학생은 4~5세가 되면 기본생활능력을 갖추게 되고, 자신에게 직면한 문제들을 일상생활 속에서 자연스럽게 익힌 경험이나 학습에 의해 스스로 해결할 수 있다. 그러나 지적장애 학생들은 일반적인 인지능력과 사회적 기술의 결함으로 자신의 의사를 표현하는 것이 힘들고, 원만한 사회생활을 영위하지 못하는 경우가 많다(김주연, 2003).

지적장애 학생들은 자기표현력이 질적으로 떨어진다. 지적장애 학생들은 전반적인 발달의 지체로 인해 언어 및 사회성 발달이 느리며 의사소통을 위한 언어의 획득과 사고, 행동조절 기능에 어려움을 나타낸다. 이로 인해 사회가 요구하는 과제를 수행할 능력이 질적으로 부족해 사회적 기술과 적응행동의 결함을 보이게 된다(Guralnick, 1992 ;Guralnick & Groom, 1985). 그러나 사회적응능력은 학령기 장애학생에게 중요한 발달과업이며, 이 시기의 사회적 능력의 결함은 문제행동과 열등한 학업수행을 야기하게 되고, 일상생활에서의 부적응을 초래할 수 있다(김승연, 2003).

또한 지적장애 학생들은 장애로 인한 발달과 언어소통의 부진 등으로 의사소통과 자기표현의 기회가 제한될 수 있다(정여주, 2003). 스스로 선택하고 결정할 수 있는 기회를 충분히 제공받지 못하면 자신의 의견이나 감정을 적절하게 표현하는 것이 점점 더 어려워진다(신현기, 김영표, 2004). 그리고 이로 인해 스스로 선택하고 결정할 능력이 충분히 발달하지 못하여 스스로 의사결정을 하기 보다는 타인에게 의존하려는 경향이 있다(Gresham, 1981).

지적장애 학생은 자신의 감정과 생각을 상대방과 주고받을 수 있는 의사소통 능력 뿐만 아니라 고차원적인 상징 언어를 사용하는 능력, 행동이나 자신을 표현하는 표현력에 결함을 가진다. 그래서 일상적인 대화에 참여하는 것도 드물고, 질문에 대한 대답도 단순해질 수밖에 없다(조인수, 2005). 또한 그들은 추상적이고 논리적인 사고가 어렵기 때문에 다른 사람과 교류하고 자신의 의사를 표현해야하는 일상적인 활동 분야도 제한될 수 있다. 따라서 지적장애 학생들에게 사회적 기술과 자기표현은 학교와 지역사회 참여기회 증가를 위해 반드시 필요한 기술이다(Drew & Hardman, 2007).

또한 지적장애 학생들은 일반적으로 상대방의 권리와 인격, 자기 자신의 권리에 대한 개념이 정립되지 못한 경우가 많다. 때문에 지적장애 학생들에게 자기표현은 상대방의 생각, 의견, 느낌을 인정하고, 자신의 생각과 의견을 상대방에게 솔직하게 말할

수 있는 기술을 익혀 학생들이 좀 더 능동적이고 생산적인 인간으로 성장하게 해 준다(조은주, 2005). 그리고 그들에게 대인관계에서 억제된 생각이나 감정을 적절한 방식으로 표현하도록 함으로서 부적절한 정서와 반응을 바꾸고, 부적응 행동을 수정하여 적극적인 생활태도를 가지도록 할 수 있다(이기홍, 2002).

자기표현력이 낮은 지적장애 학생들은 의사소통 능력의 제한으로 수업에 대한 참여도도 낮아지는 경향이 있다. 지적장애 학생들이 수업에 원활히 참여하지 못하고, 학교에서의 부정적인 학습경험이 누적된다면 아마도 그들은 부정적 자아감을 가지거나 자아정체감의 혼란을 느끼게 될 것이다.

3) 지적장애 학생의 자기표현력을 높이기 위한 교수전략

지적장애 학생의 자기표현력은 학령기에 매우 중요한 의사소통 및 사회적 기술이다. 지적장애 학생들의 자기표현력을 향상시키기 위한 연구는 미술이나 음악 등의 예술과 관계된 연구에 집중되어 있다. 지적장애의 특성상 언어적 능력이 지체되므로 비언어적 방법을 활용하여 자신을 드러내는 활동을 하는 것이 효과적이기 때문일 것이다.

지적장애학생의 자기표현력을 향상시키고자 미술치료프로그램을 적용한 연구(이은경, 2011)에서는 17주 동안 지적장애 학생들에게 미술치료 프로그램을 적용한 뒤 자기표현 평정척도검사와 집·나무·사람 그림검사(HTP)를 사전 사후로 실시하였다. 그 결과 자기표현 평정척도검사에서 자기표현영역(내용적, 음성적, 체언적) 모두에서 유의미한 변화가 나타났고, 학생이 그린 집·나무·사람 그림에서도 긍정적인 자기표현이 관찰되었다. 학생들은 사전검사에서는 그림의 선이 약했으며, 집을 그릴 때 형태를 알 수 없게 생략된 그림을 그렸고, 인물의 크기가 작고 불안정했다. 그러나 사후 검사에서는 나무나 사람을 그릴 때 표현이 더욱 세밀해 졌고, 선에도 힘이 생겼다. 그리고 그림의 대상이 구체적으로 변했으며, 생략된 부분이 없이 안정적인 그림을 그렸고, 사전 그림 검사 시 나타났던 반복적이고 의존적 표현이 사라졌다.

지적장애 학생을 대상으로 발달적 미술치료를 적용한 결과(오미자 외, 2009)에서도 미술치료가 지적장애 학생의 자기표현을 증가시켰다. 원형을 이용해 단순한 사물의 표현을 하던 수준에서 여러 도형을 이용하여 사물을 나타내고, 자신의 경험을 표현할

수 있게 되었다. 그리고 도식기단계의 표현인 기저선이 나타나기 시작했다.

집단음악치료가 지적장애 학생들의 자기표현에 미치는 영향을 알아보기 위한 연구(최애나외, 2009)에서는 음악치료를 적용해 자기표현의 하위요인인 언어적 자기표현, 음성적 자기표현, 비언어적 자기표현의 변화를 살펴보았다. 연구 결과 지적장애 학생들의 음성적 자기표현 및 비언어적 자기표현이 향상되는 결과를 보였다.

그 이외에도 지적장애 학생들의 자기표현력을 향상시키기 위해 미술(박성흠, 김향지, 2010; 손현숙, 최외선, 2007; 여광웅, 2004; 이성옥, 2009; 임지향, 조기연, 2005; 전영희, 공마리아 2005)과 음악(엄진명, 이필상, 2012; 진영기, 권주석, 2006; 최애나, 오은주, 2009)을 이용한 다수의 선행연구 결과가 있다. 이렇듯 예술을 이용한 지적장애 학생의 자기표현에 대한 연구가 많은 이유는 미술과 음악이 지적장애 학생들의 잠재된 감정을 표현하도록 돕고, 정서를 순화하며, 자연스럽게 편안한 분위기를 조성해 자기표현을 이끌어내어 줄 수 있기 때문일 것이다. 또한 예술은 보고, 듣고, 느끼고, 경험한 것을 자연스럽게 표현할 수 있는 인간의 기본적인 욕구에 기초하며, 창조적인 경험을 통해 자신의 감정을 드러낼 수 있도록 도와주기 때문에 본 연구의 사전을 이용한 스토리텔링의 교수전략과도 상통하는 부분이기도 하다.

그리고 지적장애 학생들의 자기표현능력을 향상시키기 위해 자기결정의 기회를 제공할 수 있다. 자기결정의 기회가 부족한 지적장애 학생들에게 스스로 선택할 수 있는 교육환경의 제공은 자신의 생각을 표현할 수 있는 기회를 제공해 준다. 이에 대한 선행연구로 자기옹호와 의사소통 훈련을 기반으로 한 자기결정 프로그램이 경도 지적장애 학생들의 자기결정능력과 자기옹호행동에 미치는 영향을 알아보기 위한 연구(권희연, 이미애, 2015)가 있다. 연구의 결과 자기결정프로그램 적용 후 경도 지적장애 학생들의 자기결정기술은 통계적으로 유의미한 차이를 보이면서 향상되었으며, 자기표현의 기회를 가지면서 자기옹호 행동이 증가하는 모습을 보여 주었다. 이를 통해 스토리텔링과정에서도 학생이 이야기를 이끌어나가면서 자연스럽게 자기결정기회를 제공해 준다면 자기표현력이 향상될 수 있을 것이라는 결론을 가능하게 한다.

2. 지적장애 학생의 수업참여도와 교수전략

지적장애 학생들은 수업참여도와 수업에 대한 적극성이 낮은 경우가 많다. 지적장애 학생들의 사회적 참여와 학교생활 적응을 돕기 위한 수업참여도의 개념을 알아보고, 지적장애 학생의 주의집중과 수업참여도의 관계, 수업참여도를 높이기 위한 교수방법에 대해 살펴본다.

1) 수업참여도의 개념

교육은 가르치는 사람과 배우는 사람의 상호작용을 통해 교육적 가치를 추구하는 활동이며, 다양한 가치를 좀 더 높은 수준에 도달할 수 있도록 개인의 소질과 특성을 고려하여 가르치고 배우는 활동이다. 그리고 수업이라는 것은 학습 목표를 달성하고 교육적 성취를 이루는 구조화되고 유의미한 학습과정이다. 수업에 참여를 한다는 것은 수업상황에서 학습목표 달성을 위해 구조화되고 조직화된 일련의 교수-학습활동을 의도를 가지고 수용한다는 것이다. 이는 학습목표 달성을 위한 자발적 행위이며, 학습상황에서 뚜렷한 목표 의식을 가지고 학습과제에 대해 집중하는 것이라고 할 수 있다(김종렬, 2014). 따라서 수업참여도는 학습자의 학습에 대한 적극성이 밖으로 표출되면서 수업과 긴밀한 관련을 맺는 개념이며(서울대학교 사범대학 부속중학교, 1997), 수업참여는 교사가 교수학습의 목표달성을 위해서 제시한 의도된 수업자료와 교수활동에 학생들이 적극적으로 참여하거나 활동하는 것이다(Cater, Cushing, Clark & Kennedy, 2005).

정의적 측면에서 수업참여는 수업시간 동안 자발적이고 능동적으로 학습에 임하는 태도라고 볼 수 있다. 수업에 참여하는 정도는 학생이 수업시간 동안에 보이는 여러 행동을 통해서 파악할 수 있을 것이다. 이것은 태도의 한 측면으로 학습자의 학교학습 경향을 통해 형성되는 인지적, 정의적, 행동적 반응 경향성으로 개인의 학습 자세와도 밀접한 관계를 갖는다(백순근, 2000). 행동적 측면에서 수업참여는 과제활동과 관련된 인지적, 정서적 활동이 관찰 가능한 행동으로 외현화 되는 것이다. 이것은 수

업참여자가 지속적인 노력을 요구하는 활동에 수행 의지를 가지고 심리적, 정서적 노력을 기울여 실제 행동화하는 것을 의미한다(차민정, 2010).

수업참여의 요소를 좀 더 자세히 살펴보면, 먼저 수업참여를 행동참여와 정의적 참여로 나눌 수 있다. 이때 행동 참여의 구성요소는 작업 개시의 노력, 작업 개시 노력, 노력의 시흥미, 즐거움, 열정 등과 같은 정서적 참여가 함께 이루어지는 활동으로 보기도 하며(Marks, 2000), 지속적 주의를 기울인 노력과 같은 인지적 노력과 정의적, 행동적 요소가 모두 포함된다고 정의할 수도 있다(송주연, 김성일, 2013). 주의집중의 지속성, 집중적 개입이 되며, 정의적 요소로는 열정, 관심, 즐거움, 만족감, 자존심, 활동성 등을 들 수 있다(Skinner, 2008). 학생들이 학습활동에 투입하는 주의집중, 관심, 노력을 수업 참여의 요소로 보기도 한다(Marks, 2000).

넓은 의미로 수업참여도는 학생의 수업 전(예습, 수업 자료 준비 등), 수업 중(질문, 발표, 토론 활동 등), 수업 후(과제, 복습 등) 활동의 적극성과 적절성을 검토하고 수업 활동에 얼마나 자발적으로 참여하고 수업을 중요하게 생각하는지 등과 같은 정서적 유대감, 애착의 관계까지 포함한다고 할 수 있다(김태영, 2006). 그리고 수업참여도는 정의적 및 인지적 특성, 환경적 변인이 복합된 개념이며, 내재화된 정의적 특성이 학습 상황에서 일관되게 외현화되는 행동 양식이다. 따라서 수업참여도란 학습이나 수업과 관련된 태도, 신념, 동기, 습관, 기술 및 환경을 나타내는 행동유형이라고 할 수 있다(김정자, 2004).

수업 참여도를 수업준비, 수업활동, 의사표현, 수업확장, 수업열정으로 분류할 수도 있는데(차민정 등, 2010), 수업준비영역은 수업 전 교과서, 공책 준비, 수업목표 확인, 배울 내용 선수 확인 등으로 문항이 구성되며, 수업활동영역은 판서 받아쓰기, 경청하기, 답변하기 등이 포함된다. 의사표현영역은 토론에서 발언하기, 발표하기, 자원해서 답변하기 등으로 이루어지고, 수업확장영역은 관련 자료 참고하기, 수업 후 동료들과 내용 이야기 나누기, 수업 개선을 위한 건의 등의 내용으로 구성된다. 수업열정에는 수업에 대한 흥미와 열중, 자발적 질문이 포함된다.

그리고 수업 참여도를 수업 과정 중 나타나는 행동적 요소로 나누어 살펴보면, 수업준비행동, 주의집중행동, 과제수행행동, 적절한 반응행동으로 나타낼 수 있다(권효진, 2012). 수업준비행동은 수업시작 전 책과 공책, 필기구, 기타준비물을 갖추어 놓

는 행동으로 수업에 적극적으로 참여할 준비를 하는 행동이다. 주의집중행동은 수업 시간 동안 교사나 또래의 설명이나 발표를 바른 자세로 경청하고 개별 및 단체 과제를 집중하여 수행하는 것이다. 과제수행행동은 개별 및 단체과제를 자발적으로 완수하는 행동으로 과제에 집중하여 자신이 수행해야 할 과제가 무엇인지 파악하고 수행하여 완성하는 것이다. 적절한 반응행동은 교사의 지시를 잘 따르고 교사의 질문에 자발적으로 대답하는 것이다. 따라서 수업의 참여도가 높아지면 과제의 수행율도 높아지고 자연스럽게 과제에 대한 성공의 경험을 증진시켜줄 것이다.

본 연구에서는 수업참여도에 주의집중행동과 과제수행행동, 적절한 반응행동을 포함하였다. 주의집중행동은 교사의 이야기를 경청하고, 적극적으로 이야기를 주고받는 것이며, 자신의 과제를 집중해서 수행하는 것이다. 과제수행행동은 자신의 과제를 파악하고 이를 집중하여 수행하는 것을 말하며, 적절한 반응행동은 교사의 지시를 이해하여 수행하고, 자발적으로 이야기를 만드는 것으로 본다.

2) 지적장애 학생의 수업참여도

지적장애 학생들은 종종 수업에 참여하지 못하고 먼 곳을 응시하거나 산만한 모습을 보이기도 한다. 지적장애 학생들의 기억에 대한 문제는 그들이 학습상황에서 관련 자극에 초점을 맞추고 수업에 참여하는 것을 어렵게 만들 수 있다. 그들은 비 장애 학생들에 비해 단기기억의 수행능력이 떨어지며, 기억 속에 저장되어있는 정보를 찾아내는 능력이 열약하다. 단기기억은 수초 또는 몇 시간 전에 저장된 정보를 인출하는 능력을 말하는데, 선택적 주의집중능력이 부족하거나 수업방법에서 비효율적인 시연이나 교수방법, 학습한 내용의 일반화 능력 부족 등 중개전략들의 자발적인 사용에 있어서의 결함이 그 원인이라 할 수 있다(신중호 외, 2002).

지적장애 학생들은 대체로 주의집중, 기억, 일반화 과정에 결함을 가지고 있으며, 특정 대상이나 과제, 개념에 관심을 기울이는 주의집중에 문제가 있다. 그리고 자신이 주의를 기울여야 하는 자극과 주의를 기울이지 말아야 하는 자극을 판단하는데 어려움을 가지고 있어 엉뚱한 곳에 주의를 기울이는 경향이 있다(신중호 외, 2002). 또한 과제 해결에 어려움을 겪으며 반복된 실패로 인해 학습에 대한 자신감 및 학습동기가

감소하고, 학습에 대한 두려움과 부담으로 새로운 과제를 회피하려는 경향이 있다(최중옥 외, 2003). 실패에 대한 높은 예상은 학습에 대한 두려움과 낮은 동기로 이어지고, 이로 인해 학습에 노력을 기울이지 않게 되고 실패를 반복하는 악순환이 된다. 지적장애 학생들의 이러한 주의집중 특성은 학업적 문제와 함께 정상적인 수업참여를 방해할 수 있다.

주의력 결핍 또는 과잉행동장애를 비롯한 수업집중 곤란행동을 보이는 학생들은 인지적 측면에서 주의집중 시간이 매우 짧아 교사의 지도를 따르거나 놀이를 하는 것이 어렵고, 복잡한 인지과제의 학습이 곤란하다(조수철, 1990). 또 이러한 학생은 인지기능의 발달이 지체되어 학습에서 어려움을 겪을 가능성이 높으며, 학습장면에서의 과잉활동, 짧은 주의 간격, 충동성 등으로 인하여 학업성취가 낮아질 수 있다. 이들은 목표의식과 조직력이 부족하고, 집단학습 상황에서의 질서 유지가 어려우며, 특정한 학습에서의 지각이 결여될 수 있다(강이화, 2002).

지적장애 학생과 비 장애 학생을 비교하면 지적장애 학생은 특히 과제해결과 관련이 있는 속성(차원)에 대한 주의 반응에 결함이 있기 때문에 내지 전이 과제인 변별 학습이 곤란하다. 또한 지적장애 학생은 한 가지 학습활동에 장기간 동안 주의를 집중하지 못하며, 학습과 관련이 없는 주위의 부적절한 자극에 주의를 빼앗기는 경우도 있다. 지적장애 학생은 주의 집중 자극의 선택과 지속시간, 주의 집중의 이동에도 결함을 가진다(김영환, 1992).

이러한 이유로 지적장애 학생들은 통합교육 상황에서 교사의 수업 진행과 다른 학생들의 학업을 방해할 수 있다. 특히, 통합교육의 중요성이 강조되고 지적장애 학생들의 일반학교 취학이 증가하고 있기 때문에 지적장애 학생들의 수업방해 행동은 통합의 주요한 저해요소가 된다. 지적장애 학생의 주의산만행동은 일반교사와 비 장애 학생들로 하여금 지적장애 학생을 거부하게 만들어 통합교육의 성취와 나아가 사회 통합에 걸림돌이 될 수 있다(정해동, 2006).

지적장애 학생들은 주로 과잉행동과 충동성을 보이는데, 이렇게 산만한 학생은 주의가 쉽게 흩어지고 끈기가 없으며, 무엇을 해야 할지 몰라 당황하기도 한다. 이러한 경우 학교생활에 적응하기 힘들 수 있다. 때로는 또래들에게 거부를 당하거나 주위로부터 문제아라고 낙인찍히게 될 수 있는데, 이런 경우 학생은 또래에 비해 낮은 자존

감을 형성한다(임혜숙, 송인섭, 1999).

주의력결핍 및 과잉행동장애가 아니더라도 지적장애 학생이 수업에 참여하지 못하고 주의가 산만한 경우를 쉽게 볼 수 있다. 이들은 교실에서 조용히 앉아 있지 못하고 자주 뛰어다니며, 수업시간에도 교사의 지도와 학습과제에 집중을 하지 못하고 자신과 동료학생들의 학습활동에 방해가 되는 경우가 많다. 이처럼 수업시간에 주의를 집중하지 못하는 행동은 학업실패를 예언하는 중요한 변인 중의 하나이며, 이는 학교생활 부적응으로 악화될 수 있다(강이화, 2002; 송헌중, 조성은, 2008).

지적장애 학생들의 학력이 떨어지는 결과를 보이는 것에는 학생들의 지적 무기력 뿐 아니라 학생의 태도와 동기가 큰 영향을 미칠 수 있다. 지적장애 학생들이 학습상황에서 종종 학습에 대한 거부나 부정적인 징후를 드러내는 것은 학생이 누적된 실패의 경험을 가지고 있고, 성공에 대한 기대감이 낮기 때문이다(김정권, 1994). 결국 낮은 수업참여도는 실패의 경험과 학습된 무기력을 낳고 이는 또 다시 낮은 수업 참여도로 이어질 수 있다.

이렇듯 대부분의 지적장애 학생들은 지적 능력과 주 장애로 인한 이차적인 문제로 수업에 참여하는 것이 힘들다. 그리고 낮은 수업참여도는 학교와 사회로의 부적응과 부정적 자아개념을 낳는다. 그러므로 지적장애 학생들이 수업에 집중하고 적극적으로 참여할 수 있도록 그들의 특성과 성향에 맞는 교육방법 연구가 필요할 것이다.

3) 지적장애 학생들의 수업참여도를 높이기 위한 교수전략

지적장애 학생들의 수업참여도를 높이기 위한 연구는 주로 주의관련 변인에 대한 연구와 교수와 표현방법을 다양화하는 연구로 나눌 수 있다. 전자는 학생의 주의관련 변인을 유지하고, 동기와 시각적 자료의 제시 등으로 수업에 참여할 수 있도록 한다. 후자는 수업에 무리 없이 참여를 할 수 있도록 난이도를 조절하거나 교수의 내용과 방법을 다양한 방법으로 제공해주는 방법이다.

주의관련 변인을 이용한 연구로는 앵커드수업이 있다. ‘앵커(ancher)’는 ‘닻’, ‘정박하다’의 뜻으로 앵커드수업이란 학습자와 교사가 지속적으로 탐색할 수 있는 풍부한 문제해결 환경을 제공해 다양한 환경에서 배운 지식을 도구로 활용하여 문제해결의

단서를 찾을 수 있도록 함으로써 학습자들이 유용한 지식을 개발하도록 돕는 것이다. 이를 통해 지적장애 학생들이나 글을 모르는 학생들도 시각적 정보를 활용해 수업에 적극적으로 참여할 수 있다(Vye, 1991). 또한 멀티미디어 연구과제는 지적장애 학생들에게 질문과 토론을 유도하고, 과제에 대한 흥미를 유발하며, 학생주도의 탐색활동 등을 통해 수업참여를 확대해준다(허승준, 2002)

앵커드수업 활동이 경증의 지적장애학생에 대한 주의집중과 자발적 수업참여 및 또래관계에 미치는 효과를 알아보기 위한 실험연구(원상연, 2010)에서 통합학급 상황에서 지적장애학생에게 앵커드수업 활동을 적용하였다. 연구 결과 기초선 기간과 비교하여 학생들의 주의집중과 자발적 수업참여, 또래관계 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 일반화에서도 효과를 나타내었다.

학생에게 제공하는 교수의 내용과 방법을 다양화하여 참여의 폭을 넓힌 학습방법으로 보편적 학습설계(UDL)의 적용을 들 수 있다. 보편적 설계란 접근 가능한 환경설계(Designing Accessible Environments)를 강조하는 개념으로 건축 분야에서 처음 시작되었으며 개조의 필요성 혹은 특별한 설계가 필요 없이 가능한 가장 광범위한 범위까지 모든 사람들이 사용할 수 있는 제품과 환경의 설계를 말한다(Mace 외, 1997). 보편적 학습설계란 모든 장애영역의 학생을 별도의 교육대상자로 간주하지 않고 다양한 특성을 가진 학습자에 포함시키며, 학습에 참여할 수 있는 동등한 기회와 방법을 보장하는 것에 이념을 두고 있다. 그리고 교수내용을 다양한 방법으로 제공하고, 학습자가 다양한 방법으로 표현할 수 있도록 하여 모든 학생을 교육에 참여할 수 있도록 돕는 것이다(권효진, 2012).

보편적 학습설계를 적용하여 장애학생과 비 장애학생의 과학학업성취도, 수업참여도에 미치는 영향에 대한 연구(권효진, 2012)에서 일반 중학교에 재학 중인 장애학생과 비 장애 학생을 대상으로 과학수업에 보편적 학습설계를 적용하였다. 연구에서는 보편적 학습설계의 원리에 따라 여러 가지 미디어와 양식을 활용했으며, 지속적이고 적절한 피드백을 주었으며, 내용과 절차에 대해 시각적으로 단순하고 파악이 용이한 조직도를 이용했다. 그 결과 장애학생과 비 장애학생 모두의 과학 성취도와 수업 참여도가 높아지는 결과를 얻었다.

통합학급 환경에서 보편적 학습설계를 적용한 국어(읽기)수업이 학생들에게 미치는

영향에 대한 연구(김은영, 2015)에서는 주로 학업성취도와 학습참여도, 사회적 기술 행동의 변화에 중점을 두고 연구가 이루어졌다. 학생들은 학습활동에 사용되는 자료를 스스로 선택할 수 있었으며, 다양한 학습적 지원을 받았다. 그 결과 보편적 학습설계 원리를 적용한 수업이 장애학생과 학습부진 학생, 비 장애 학생의 학업성취도를 향상시켰고, 영역별 분석결과 지식, 이해, 적용영역이 고루 향상되었음을 알 수 있었다. 멀티미디어, 웹 등 다양한 방법으로 다양한 수준에서 학습내용이 제시되면서 높아진 학습흥미는 학습참여로 행동화되었다. 그리고 중재 이후 수업준비 행동 및 학습활동에 적극성을 보였고, 모둠활동에서도 협조적이었으며, 사회적 기술 향상에도 유의미한 결과를 가져왔다. 이외에도 많은 연구에서도 비슷한 결과가 나타났다(박주연, 2008; 배혜원, 2010; 손명엽, 2015; 황리리, 2015).

이와 같은 보편적 학습설계는 학습 자료의 조절과 미디어의 활용, 시각적 교육자료 제시 등으로 지적장애 학생들이 수업에 집중할 수 있도록 돕고 모든 학생의 참여를 유도하였다. 또한 과제의 접근 방법과 표현의 방법을 다양화한다는 점도 본 연구의 교수전략과 같은 맥락이다.

3. 지적장애 학생의 자아존중감과 교수전략

자아존중감은 자기 자신의 특성에 대한 가치를 기술하는 개념으로 자기 판단과 평가가 포함되는 주관적인 성격을 가지고 있으며, 따라서 적절한 교육환경 제공과 교육을 통해 충분히 변화될 수 있다. 지적장애 학생들의 성공적인 학교생활과 사회적응능력의 바탕이 되는 자아존중감의 개념을 알아보고, 지적장애 학생의 자아존중감의 특징, 자아존중감을 높이기 위한 방안에 대해 살펴본다.

1) 자아존중감의 개념

자아존중감(Self-esteem)은 자아개념(self-concept), 자아 효능감(self-efficacy) 등과

유사한 개념으로 혼동되어 사용되어왔고, 이러한 개념들은 인간의 발달 과정에서 핵심적 역할을 수행하는 요인으로서 지속적으로 연구되어 왔다(Branden, 1992). 자아 개념은 판단적인 개념이 아니라 일련의 서술적인 개념이기 때문에 자신의 특성에 대한 긍정적 혹은 부정적인 감정이 포함되지 않지만 자아존중감은 자신의 특성에 대한 판단과 평가를 의미한다(Aiken, 1993). 자아존중감은 자신에 대한 신념 또는 개념을 말하는 자기개념의 가장 중요한 개념 중 하나로 자신에 대한 정서적인 평가이다. 자신에 대한 호의적 또는 비호의적 평가가 자아존중감을 결정하며, 개인이 자신에 대해 가지는 생각, 태도, 감정, 기대 등에 의해 영향을 받을 수 있다(송대현, 1993). 또한 자아존중감의 하위 영역은 능력감, 소속감, 가치감 등으로 나눌 수 있는데, 이 세 영역 중 어느 한 영역이라도 발달이 지연될 경우, 인간이 지니고 있는 자아존중감의 중요한 부분이 결손 될 수 있다(Felker, 1974).

자아존중감은 존중받고 긍정적인 자아 평가를 유지하려는 인간 욕구에 기초한 것으로, 자기 수용감, 자아에 대한 개인적인 선호, 자기 자신에 대한 적절한 존경의 형태를 의미한다고 볼 수 있다. 따라서 자아존중감이란 사람들이 자신에 대하여 관념적으로 가지고 있는 평가로서, 자신을 인정하는 태도나 불신의 태도를 나타내며 자신의 능력, 성공, 중요성, 가치 등을 믿는 정도를 나타낸다고 볼 수 있다. 이는 자기 자신에게 일어나는 의미 있는 타인의 가치를 존중하는 바탕이 되며, 가정, 사회, 학교에서의 대인 관계에서 큰 영향을 미친다. 그리고 자아존중감은 인간 성격의 기본 구성 요소이며, 대인관계에 중요한 영향을 미치는 중요한 부분이다. 자기 가치에 대한 긍정적인 감정은 아동의 잠재능력을 이끌어주기 때문에 삶의 성공을 예견하기도 한다(홍경자, 1996). 특히 대인관계는 자아존중감과 정비례한다. 대한민국의 서울과 경기도에 거주하는 고등학교 1학년생을 대상으로 조사한 결과, 자아존중감이 가장 높은 그룹은 약 89%가 대인관계 최고 수준의 그룹에 속했다. 반면 자아존중감이 낮은 그룹은 약 78%가 대인관계 수준 역시 낮게 나타났다. 마찬가지로 중간 그룹은 가장 많은 약 70%가 중간 정도의 대인관계 수준을 보였다(박지연, 2008).

학교생활과 자아존중감은 높은 상관관계가 있다. 자아존중감이 낮은 학생들이 높은 자아존중감을 가진 학생들에 비해 미래에 대한 부정적인 신념을 가질 확률이 높으며, 학교생활에 잘 적응하지 못했고, 학습된 무기력을 보였다(이용자, 2000). 그리고 긍정

적인 자아개념은 학교에서의 사회적 위치, 정서적 적응, 읽기 및 수학 성적 등과 정적인 상관관계가 있다. 특히 자아존중감이 낮을수록 학교생활에서 부적응적이며 일탈적인 행동의 비율이 높다. 높은 자아존중감을 가진 청소년들은 탁월한 자기표현 능력, 자기 확신, 잠재적인 지도력, 인내, 재능과 숙련도, 사회적인 기술을 가지는 특성을 보인다(윤정혜, 1991). 그리고 높은 자아존중감은 학교생활의 적응에서 일반적인 적응, 수업태도, 학교규칙, 교우관계, 학교행사, 전체적인 적응에 유의미한 영향을 미친다(김혜정, 1999).

2) 지적장애 학생의 자아존중감

개인이 장애를 지니고 살면서 자신의 제한성을 깨닫고, 스스로 외부 세계에 참가하며, 인생의 목적을 성취하는 입장으로 되돌아가는 자기실현의 상태를 정체성 통합이라고 하며, 정체성 통합은 장애수용과 긍정적인 자아존중감을 통해 가능하다(정승원, 2014). 그러나 대다수의 지적장애 학생들은 비 장애 학생들에 비하여 언어적 능력의 결핍과 자기 관찰기술의 결여로 인하여 자아개념 수준이 낮고, 허황되거나 부정적인 자아 개념을 가진다(최유신, 2001). 그리고 많은 지적장애 학생들은 자아존중감이 결여된 경우가 많은데, 이는 자신의 중요성을 인식하지 못하거나 자기 성찰을 통한 수용, 자기 확신, 성취감, 자기 충족, 자기만족, 자기에 등이 부족하기 때문이다(최병철, 1999).

자아존중감은 학업 성적, 리더십, 위기극복능력, 대인관계 등 삶의 많은 영역에 영향을 미치는데, 자아존중감과 학교생활적응은 유의미한 상관관계가 있으며 낮은 자아존중감은 학교생활을 적응하는 것을 어렵게 만들기도 한다(김순희, 2002). 지적장애 학생들은 소극적이고 도피적인 정서적 특성을 가지고 있어서 어떤 상황이나 과제가 주어지면 그것을 해결하려고 하기 보다는 그 자리에서 벗어나고 싶어 하는 성향을 보인다. 이러한 특성은 지적장애 학생들의 원만한 학교생활을 어렵게 만든다. 그리고 그들은 정신구조의 경직성으로 사고의 융통성이 부족하고 새로운 상황에서 해결방법을 쉽게 찾는 것도 쉽지 않다(장은진, 2003). 학교생활에서 성공하지 못한 지적장애 학생들은 낮은 자기표현과 자아개념을 갖게 되며, 성취의욕을 낮게 하여 학습활동이 위축된다. 그리고 실패의 경험은 성취동기를 떨어뜨려 의욕적인 삶을 방해하고, 낮은 자

자아존중감을 형성하게 된다(김지영, 2005).

또한 장애가 있는 학생은 언어적 능력의 결핍과 제한된 지적 능력으로 인해 상호작용을 맺는데 어려움이 있다(Jones, 1996). 때문에 지적장애 학생들은 학교에서의 일반적인 또래관계에도 소극적이다. 지적장애 학생들은 정신 발달과 상황에 대한 이해도가 부족하여 사회적 지원망을 형성하고 타인과의 정서적 교류가 곤란할 수 있다. 그리고 의사소통의 장애로 인하여 집단 내에서 충분한 자기주장을 하는 것이 어려워 대화나 또래관계에서 수동적인 입장으로 존재하는 경우가 대부분이다(장혜경, 2000). 이는 낮은 자아정체감 형성의 원인이 된다.

자아존중감이 높은 사람은 자신의 한계가 있지만 앞으로 더 성장하고 나아지리란 기대감을 갖지만 자아존중감이 낮은 사람은 자신에 대해 불만족하고 자기 거부 및 자기 학대의 경험을 자주하며 스스로 가치 없는 존재라고 느끼는 경향이 있다(Tafarodi & Swann, 1995). 자아존중감이 높은 학생들은 학교생활에서 자신의 수행능력에 더 긍정적인 평가를 하고 부정적인 자아개념을 가진 학생들보다 더 원만한 학교생활을 한다(소인선, 1989). 지적장애 학생들의 부정적 자아존중감은 성공의 기회가 주어지는 수용적인 환경을 제공하면 얼마든지 바뀔 수 있다. 긍정적 자아정체감의 형성은 자신감을 형성하고, 학교생활에 좀 더 적극적으로 임할 수 있도록 돕는다(신혜진, 1998).

나아가 자아존중감은 지적장애인의 직업 준비도를 높이고 직업유지에 영향을 주는 요인으로 밝혀졌다(나용기 등, 2012; 박은영, 2007; 박주영, 2003; 이달엽 외, 2004; 이은미, 2006; 임경원, 2005; 정인숙, 박원희, 2004; Hershenson, 1996; Katariina, Jari, 2007). 그리고 자아존중감은 직업적응과 작업생산성, 작업태도, 작업수행정도에도 영향을 미치는 것으로 보고되었다(이금진, 2000; 이은복 등, 2008).

이상의 연구들에서처럼 자아존중감은 지적장애 학생들이 학교생활에 적응하는데 중요한 요인이 된다. 자아존중감이 높은 학생들은 자기표현이나 수업 참여도도 높았으며, 나아가 사회참여와 직업 유지와도 관계가 있었다. 반대로 자아존중감이 낮은 지적장애 학생들은 수업을 이탈하는 경향이 많으며, 사회적 의사소통 능력이 부족하고 고립된다. 자아존중감이 낮아서 학교에 적응하기 힘들고, 학교에 적응을 못해 자아존중감이 더 낮아지는 악순환이 반복될 수 있는 것이다.

3) 지적장애 학생의 자아존중감을 높이기 위한 교수전략

자아존중감은 객관적 판단이라기보다 주관적인 느낌이므로 자신을 객관화하는 것은 자아존중감을 높이는 첫 걸음이다. 그리고 삶에서 어떠한 긍정적 경험과 부정적 경험을 하였느냐에 따라 자존감은 변할 수 있다. 학교생활의 경험, 부모와의 관계는 자존감 형성에 큰 영향을 주며, 어린 시절 형성된 자존감은 성인이 되어서도 영향을 미친다(선안남, 2011). 그러므로 학생들에게 긍정적인 경험을 주는 것이 좋으며, 또래관계와 가족을 포함시키는 것이 효과적이다. 자아존중감을 기르기 위한 연구는 주로 무용이나 체육과 같은 신체활동을 통한 연구와 직업준비, 진로탐색 등의 직업교육 연구 분야가 많다.

무용동작치료가 지적장애를 동반하는 고등학교 여학생에게 자기표현능력과 자아존중감에 미치는 영향에 대한 연구(주성용, 2011)는 중재 전과 후에 작성된 자기표현 평정척도를 기준으로 관련요인들을 분석하였는데, 무용동작치료 후에 지적장애 학생의 전체적인 자기표현 능력과 자아존중감이 유의하게 증가되었다. 무용동작 프로그램은 나를 표현함으로써 자기 자신을 이해하고, 동작이나 행위를 통해 자신을 표현하도록 구성되었으며, 또래와의 관계 개선으로 사회적 의사소통 능력과 자아존중감의 향상에 긍정적인 영향을 주었다. 이외에도 체육활동과 관계된 연구로 통합수영교실이 지적장애아동의 자아존중감과 사회성에 미치는 영향에 대한 연구(이성범, 2012), 스피닝 운동프로그램이 지적장애 청소년의 스트레스와 자아존중감에 미치는 영향에 대한 연구(전유진, 2015) 등이 있다.

진로탐색 프로그램을 통해 지적장애 학생의 사회적응력 및 자아존중감에 미치는 효과를 알아보는 연구(양복만, 2008)에서는 특수학교에 재학 중인 지적학생들을 대상으로 자신과 가족관계, 자신의 직업 흥미와 목표에 대한 내용으로 구성된 진로탐색 프로그램을 적용하였다. 연구 결과 진로탐색 프로그램이 지적장애 학생의 사회 적응력과 자아존중감을 높여주었는데, 특히 동료 간 자아존중감을 긍정적으로 변화시키는데 유의한 효과가 있었다. 연구에서는 자아존중감의 변화를 이끌어내기 위해서는 가정생활, 또래관계, 학교생활의 변인도 함께 고려해야 한다고 밝히고 있다. 이는 본 연구에서의 스토리텔링 프로그램을 포괄하는 내용이다. 그러나 본 연구에서는 지적장애 학

생들에게 부족하기 쉬운 사회적 지원망의 형성을 통해 자아존중감을 높여주었다는 점에서 차이가 있다.

UCC 스토리텔링을 통한 자기표현이 고등학교 학생의 자아정체감 형성에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 연구(노주영, 노용, 2009)에서 실험집단은 UCC 스토리텔링을 통해 자기표현을 하도록 하고, 통제집단은 전통적인 자화상 그리기 수업에 의해 자기표현을 하도록 한 후 자아정체감 형성에 미치는 영향을 알아보았다. 연구 결과 UCC 스토리텔링을 통한 자기표현을 한 실험집단이 통제집단보다 주체성, 자기 수용성, 미래 확산성, 목표 지향성, 친밀성 5개 영역 모두에서 유의미한 차이를 보였다. 이는 영상을 이용한 스토리텔링을 통해 자기표현을 함으로써 자아정체감이 높아졌다는 점에서 본 연구와 유사점이 있다. 그러나 비 장애 학생들의 미술수업의 한 방법으로 스토리텔링을 이용한 것이므로 지적장애 학생들을 대상으로 스토리텔링 교수전략 자체를 적용한 본 연구와는 차이가 있으며, 그러한 점에서 본 연구는 지적장애 학생들에게 디지털 미디어와 스토리텔링 교수전략을 적용해 자아존중감을 향상시킨 연구로서 의의가 있다.

4. 지적장애 학생의 디지털 미디어 교육과 교수전략

현대 사회에서 디지털 미디어는 사회의 구성원이 삶을 영위하는 환경으로서 큰 영향을 미치고 있다. 이에 디지털 미디어의 특징과 교육적 활용, 장애학생 교육에 디지털 미디어를 활용하는 것이 어떤 효과가 있는지에 대해 알아본다.

1) 디지털 미디어의 특징과 교육적 활용

디지털 미디어(Digital media)란 보통 디지털 코드를 기반으로 동작하는 전자 매체를 일컫는다. 디지털 오디오, 디지털 영상, 그리고 다른 디지털 콘텐츠와 같은 디지털 미디어(정보를 표현하는 형식)를 만들 수 있으며 디지털 정보 처리 컴퓨터를 통해 공유할 수 있다. 예로는 휴대전화, 콤팩트 디스크, 블루레이 디스크, 디지털 영상, 디지

텔 텔레비전, 전자책, 인터넷, 미니디스크, 비디오 게임, 월드 와이드 웹, 기타 인터랙티브 미디어가 있다. 따라서 디지털 미디어는 인간 커뮤니케이션의 수단으로 사용되는 디지털 정보 생산, 처리, 유통 관련 도구를 폭 넓게 지칭한다(이희량, 2013).

과거 미디어 교육은 단순히 미디어를 학습에 이용하는 것이었다. 제작 중심의 미디어 교육은 ‘미디어를 이용한 교육(teaching with the media)’과 ‘미디어를 통한 교육(teaching through the media)’으로 세분화되는데, ‘미디어를 이용한 교육’이나 ‘미디어를 통한 교육’은 학습내용을 좀 더 효율적으로 전달하고 가르치기 위해 미디어를 보조 자료로 이용한다. ‘미디어를 이용한 교육’은 수업 내용을 과거의 칠판 대신 파워포인트나 OHP에 담아 전달하는 것으로 단순히 미디어의 하드웨어적 측면을 이용한 교육이라고 할 수 있다. 반면 ‘미디어를 통한 교육’은 텔레비전 프로그램이나 영화 가운데서 학습내용을 학습자들이 흥미롭게 접근할 수 있고 잘 이해할 수 있도록 도와 학습목표를 좀 더 효과적으로 달성하는 데 주안점을 둔다. 다시 말하면, 미디어 텍스트의 내용을 통해 목표한 학습내용을 효과적으로 가르치고 배우는 교육이라고 볼 수 있다(원용진 외, 2003; 김광희, 2006)

그러나 디지털 미디어가 보편화되면서 교육에 디지털 미디어를 활용해 사진, 그림, 소리와 동영상 등을 혼합하여 자신만의 작품을 탄생시키는 것이 가능해졌다. 디지털 기술을 통해 자기 자신을 표현하면서 자연스럽게 자기표현이 늘어나고, 이는 자신감을 가지고 학습에 임하는 태도를 심어줄 수 있다(Muller, 2006). 또한 디지털 미디어는 미디어를 이용해 상호작용하는 특징을 가지고 있다. 상호작용은 디지털 매체와 사용자 간에, 또 디지털 매체로 연결되어 있는 사용자간에, 또 매체와 매체 간에 여러 가지 형태와 차원으로 이루어질 수 있다(김경희, 2000). 이러한 의미에서 디지털 미디어는 상호작용을 지닌 매체라 할 수 있다.

새로운 패러다임으로서 미디어 교육은 미디어에 대한 지식과 흥미를 기반으로 한다. 또한 다양한 미디어를 통해 생산된 의미와 미디어의 사회적, 경제적, 정치적 메커니즘을 이해하고, 학생 스스로 정보에 근거한 합리적인 판단을 내리도록 한다. 학생들은 미디어를 통해 생산된 의미를 읽고 분석하며 직접 제작해보는 과정을 통해 구체적인 경험을 하게 된다. 나아가 그들의 일상적 경험과 문화를 다른 각도에서 바라보고 되짚어볼 수 있는 기회를 제공한다. 그리고 다양한 미디어를 비판적으로 이해하고, 능

동적이고 창의적으로 사용하며, 자신을 드러내고 표현할 수 있다(Buckingham, 2003).

디지털 미디어 활용 교육의 장점으로는 첫째, 문자정보, 그래픽, 애니메이션, 정지사진, 음성정보, 비디오 정보와 같은 다양한 형태의 정보들을 통합하여 제시한다. 다중양식의 자료가 제공되는 멀티미디어는 다중 감각적인 형태의 학습경험을 제공하는 가치 있고 흥미 있는 교육매체이다. 둘째, 상호작용을 유도한다. 미디어는 기존의 매체들이 제공하는 일방적인 커뮤니케이션 형태를 쌍방향 커뮤니케이션으로 변화시켜 다양한 학습경험을 제공할 뿐만 아니라, 선택할 수 있는 가능성을 제공한다. 셋째, 자율적 조절을 할 수 있다. 미디어는 기본적으로 사용자가 조절하는 데로 작동되도록 설계되어 있으므로 멀티미디어를 통한 학습에서는 학습자가 학습의 주도권을 가지고 원하는 방식으로 자율적으로 학습할 수 있다. 넷째, 방대한 정보저장이 가능하다. 다섯째, 시공간의 제약을 극복할 수 있다. 멀티미디어 프로그램이 통신기술과 연결되면 시공간을 초월한 학습을 가능하게 한다. 정해진 장소와 시간에 학습이 일어나는 기존의 틀을 깨고 학습자가 원하는 시간에 어디에서든지 학습을 할 수 있다(박숙희 외, 1998). 또한 원하는 미디어를 선택하여 학습할 수 있고, 선택한 미디어는 그와 관련된 감각기관을 자극함으로써 효율적인 학습이 가능하다. 학습자의 발달 단계에 따라 적절한 미디어나 내용들을 선택하여 학습할 수 있기 때문에 학습에 대한 동기나 흥미를 유발할 수 있다. 미디어 교육은 효율적인 학습은 물론 개인차를 고려한 개별화 학습이 가능하며, 비교적 시간과 공간의 제약 없이 학습할 수 있고, 상호작용이 가능하다는 것이 장점이다(김두식, 1994).

미디어 활용 교육 시 유의해야 할 점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 하향식으로 일방적으로 부과하기보다는 제공되는 메뉴의 선택에서 학생과 교사가 함께 참여할 수 있어야 한다. 둘째, 학생이 부담스럽지 않도록 새로운 테크놀로지를 도입할 경우 적응기간을 두어야 한다. 셋째, 새로운 테크놀로지를 활용한 교수·학습을 위해 교사는 새로운 환경에 친숙하지 않은 학습자에게 조연자로서의 역할을 수행해야 한다. 넷째, 학생에게 사전에 교수·학습 내용에 대해 설명하고, 그 가치를 인식시켜야 한다. 다섯째, 학생들이 교과서나 도서관 등에서 얻을 수 있는 일반적인 자료들을 제공하는 것을 넘어서서 이를 효과적으로 탐색하고 학습하도록 도와야 한다. 여섯째, 질문들에 응답하

고 개인적으로 관심이 있는 문제들을 해결하기 위하여 학생이 자발적으로 교수·학습과정에 참여할 수 있도록 격려한다(Caputo, 1994).

디지털 미디어 교육이 자리 잡기 위해서는 학교교육도 정보통신 시대에 능동적으로 대처할 수 있도록 교육정책을 비롯한 교육지원체제, 교육과정, 수업방법개선 등이 바뀌어야 한다. 우리나라에서도 교육선진화 방안으로 1997년부터 추진한 ‘교육정보화물적 기반 구축 사업’을 시작으로 교육정보화 기반 구축 3개년 계획(1997~1999), 교육발전 5개년 계획(1999~2003)을 거쳐 교사 1인 1 PC체제를 갖추었고, 학교 현장의 정보화 시설이 눈에 띄게 개선되었다. 2008년부터는 「장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」 및 「2009년 국가정보화기본법」 개정을 바탕으로 저소득층, 장애인, 고령자 등에게도 정보이용의 자유로운 접근과 보장을 위한 노력이 이루어지고 있으며, 교육정보화사업으로 초·중·고 학생들에게 컴퓨터와 인터넷 통신비를 지원해주는 서비스도 시작되었다. 그리고 매년 전국 장애학생들의 e-스포츠 대회가 개최되어 건전한 여가 문화 개선에 선두가 되고 있다. 그러나 아직 모든 장애학생들이 정보화교육의 혜택을 받고 있는 것은 아니며, 중증의 장애학생들은 장애 특성에 맞는 기기와 콘텐츠의 부족 등으로 참여가 힘들다. 또한 특수학교나 특수학급의 정보화 시설은 부족한 실정이며, 특수학급 교사들의 ICT활용에 관한 연구(김남진, 2005)에서도 미디어 활용에 대한 중요성은 높게 지적되었으나 실제 활용도는 여전히 낮은 수준인 것으로 나타났다. 이에 시설의 개선 뿐 아니라 현장에 있는 교사들에 대한 미디어 활용 연수와 투자도 더 확대되어야 할 것이다.

2) 지적장애 학생의 디지털 미디어 교수전략

디지털 미디어 활용이 지적장애 학생들의 교육에 효과적이라는 것은 이미 많은 연구를 통해 확인되었다. 컴퓨터 등의 미디어를 이용한 활동이 지적장애 학생의 교육에 주는 장점은 다음과 같다. 첫째, 적절한 소프트웨어를 통한 성공적인 컴퓨터 사용은 자존감과 자신감의 증진을 가져온다. 둘째, 보조의 필요성을 줄여주어 독립성을 향상시켜 준다. 셋째, 컴퓨터 기반의 훈련은 자기주도적인 학습의 기회를 제공하며 멀티미디어의 사용은 일반화에도 긍정적인 효과를 준다. 넷째, 멀티미디어 요소와 대안적인

입출력 장치 등을 사용함으로써 일상적인 과제들을 수행함에 있어 자기 결정의 기회를 증진시켜준다. 다섯째, 교사, 가족 등이 학습 및 직업 기술과 관련된 과제의 수행을 보조하는데 필요한 시간을 효율적으로 사용할 수 있도록 돕는다(Davies 외, 2001).

또한 발달장애 학생에게 컴퓨터를 이용한 중재를 실시하는 것은 여러 가지 측면에서 효과적이다. 첫째, 컴퓨터를 이용한 교수 활동은 발달장애 학생들이 특히 곤란을 겪고 있는 감각통합의 문제를 감소시켜주어 불필요하거나 부적절한 감각 입력들을 걸러내고 학습에 필요한 자극들만을 수용하도록 도와줄 수 있다. 둘째, 컴퓨터는 감정을 배제한 상태로 끊임없이 안정적이고 일정한 작업 환경을 제공해 주고, 항상 예측가능하고 즉각적인 피드백을 반복해서 제공해주기 때문에 학생 스스로 학습 능력과 수준에 맞춰 쉽게 목표 행동 기술을 훈련할 수 있다. 셋째, 목표 기술들은 컴퓨터를 이용하여 학생 개인의 요구에 따라 제시되고, 자극과 난이도를 재구조화하여 제공하기가 용이하다. 이러한 점은 개별화된 교수 활동과 교실의 다른 동료들의 활동에 방해를 주지 않고 활동할 수 있는 환경을 제공한다(Silver & Oakes, 2001).

지적장애 학생들을 대상으로 디지털 교육 및 학습 프로그램을 적용한 사례로 게임 기반 디지털 교과서 활용이 지적장애 학생의 기초연산 수행력 및 과제집중도에 미치는 효과를 알아보는 연구(이태수, 이승훈, 2012)에서 지적장애 학생들에게 기본적인 수 개념과 기초 연산을 연습할 수 있는 디지털 교과서를 개발하여 수학 수업에 적용하였다. 연구 결과 학생들의 수학성취도가 향상되었고, 수학 과제의 집중 시간도 증가하였다.

U-러닝이 지적장애 학생들의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향에 대한 연구(이세흠, 신진숙, 2012)에서는 지적장애 학생들에게 국어와 사회 교과목의 학습에 스마트폰과 태블릿 PC를 사용해 학습 자료를 검색하고, 의사소통 및 정보공유를 통한 학습활동을 적용하였다. 연구 결과 학생들의 자기주도적 학습능력이 향상되었다.

범주화, 논리적 계열화, 공간적 사고 등의 두뇌 기능을 훈련하는 프로그램을 활용한 연구(Castelli 외, 1994)에서는 지적장애 학생들을 대상으로 컴퓨터를 이용한 인지 훈련을 시행하였다. 컴퓨터 프로그램을 적용한 지적장애 학생들은 주의집중, 학습동기, 문제해결 능력 등에서 유의미한 향상을 보였다.

발달장애 학생을 위한 상황학습 기반 스마트러닝 시스템의 개발에 대한 연구(이금자, 전우천, 2012)에서는 발달장애 학생들을 대상으로 수학과 사회 과목에서 디지털 미디어를 활용한 상황학습 프로그램을 적용하였다. 연구 결과 학생들의 사물에 대한 관심과 흥미도가 높아졌을 뿐 아니라 학습에 대한 자신감도 향상되었다.

발달장애인들의 증강현실기반 상황훈련 시스템에 대한 연구(최재인 외, 2013)에서는 발달장애 학생에게 증강현실 기반 실시간 상황 훈련시스템을 적용해 음식점 서빙하기, 거스름돈 계산하기 등의 직업기술을 가르쳤다. 그 결과 작업의 수행시간이 단축되고 흥미를 유발했으며, 정확성이 향상되었다고 밝히고 있다.

Frostig의 시지각 발달 훈련 프로그램을 토대로 CAI 시지각 훈련 프로그램을 고안하여 적용하여 지적장애 학생의 주의집중에 미치는 효과를 알아보는 연구(정경렬, 2003)에서는 컴퓨터를 이용한 시지각 훈련 프로그램이 주의집중을 위한 중심과제와 우발 과제에서 지적장애 학생의 수행을 향상시키고 있다는 결론을 내렸다. 지적장애인을 대상으로 컴퓨터 게임이 주의집중 능력에 미치는 효과를 검증한 실험에서도 실험집단은 비교집단에 비해 주의력 검사에서 유의미한 향상을 보였다(Rezaiyan 외, 2007).

그리고 지적장애 학생을 위한 컴퓨터 기반 인지 훈련 프로그램의 개발에 대한 연구(김성남, 2008)에서는 지적장애 학생들의 주된 약점 가운데 하나인 기초적인 인지 기능을 훈련시킬 수 있는 컴퓨터 기반의 인지 훈련 프로그램을 개발 및 적용하였다. 다양한 멀티미디어 자극의 제시와 조작을 통한 상호작용, 자극의 유형과 과제 수행의 조건 및 난이도 조절, 수행 결과의 개인별 기록과 저장 및 출력 등을 주요기능으로 하는 프로그램을 적용한 결과 컴퓨터를 이용한 교육 프로그램으로 지적장애 학생들의 수업참여도가 상승하였으며, 시지각 반응 및 변별 기능, 시각 운동 기술, 주의 지속 기능, 선택적 주의 집중 기술이 증가되었다.

현대 디지털 미디어 교육은 단순히 미디어를 활용하여 수업을 하는 것에 그치지 않고, 학생이 스스로 미디어를 통해 지식과 의미를 만들어내는 것으로 그 영역과 의미가 확대되었다. 그리고 지적장애 학생의 교육에 컴퓨터, 멀티미디어 등을 포함한 디지털 미디어를 활용하는 교육이 효과적이라는 것은 많은 선행연구의 결과들로 입증되었다. 그러나 지적장애 학생들의 특성상 개인의 능력에 대한 편차가 크고, 디지털 미디어

어 활용 과정을 익히기가 어려울 수 있으며, 관련 인프라의 부족으로 학교 현장에서는 적극적인 활용이 어려운 것이 사실이다. 그러므로 앞으로의 연구에서도 이러한 디지털 미디어 활용 교육을 장애학생의 교육에 접목시킬 수 있도록 노력하고, 사회적 지원이 이루어지도록 해야 할 것이다.

5. 지적장애 학생의 스토리텔링교육과 교수전략

스토리텔링은 지적장애 학생들에게 부족하기 쉬운 양방향적 의사소통과 사회적 성격을 지닌다고 할 수 있다. 이에 스토리텔링의 개념, 스토리텔링의 교육적 기능과 효과를 알아보고, 스토리텔링과 디지털 미디어의 결합이 가져다주는 장점, 스토리텔링과 지적장애 학생 교육에 대해 전반적으로 살펴본다.

1) 스토리텔링의 개념

스토리텔링(storytelling)에서 이야기는 어떤 사실을 꾸며서 재미있게 하는 말이며, 사건과 사실에 대한 보도(report)가 아닌 사물이나 인물이 가져다주는 개인적인 의미로서의 이야기를 지어서 말하는 것이다. 사람과 사물의 본질을 전달하는 과정에서 스토리가 개입되며, 이를 엮어서 전달하는 창조적인 활동이 수반되는 것이다(송정란, 2006). 그리고 스토리가 텍스트를 중심으로 한 평면적이고 정지된 상태의 개념이라면, 스토리텔링은 입체적이며 역동적인 상태를 뜻한다(김유린, 2013).

스토리텔링의 성격을 어원에 따라 구체적으로 살펴보면 ‘storytelling’에서 ‘story’는 상황적 이해의 가능, 관계성, 환원성, 확장성, 개연성을 의미하고, ‘tell’은 상호작용과 소통을 뜻하며, ‘ing’은 현장성과 강화된 몰입도를 의미한다. 그래서 storytelling은 현실적이고 감성적이면서도 놀이적이고 관계적인 성격을 가진다. 따라서 인간은 끊임없이 이야기하는 존재이며 이야기를 통해 존재를 확인한다고 할 수 있다(최예정, 김성룡, 2005).

스토리텔링은 듣는 사람에게 즐거움과 교훈을 주는 하나의 기술로서, 그것이 진실

이든 거짓이든 간에 하나의 사건이나 일련의 사건을 이야기하는 것이다(Whitehead, 1968). 스토리텔링은 글이 아닌 말로써 의사전달을 하는 것으로, 이야기를 전달하는 방법에 초점을 두어 사람들 앞에서 감정을 살려 생동감 있게 이야기를 들려준다(Petty & Jenson, 1980). 그리고 삶에 관련된 여러 가지 일들을 이미지로 보게 하여 그 자체로서 재미를 추구하는 놀이적 성격도 가지고 있다(조정래, 2010).

스토리텔링은 특성에 따라 다음과 같이 정의할 수 있다(Mc Williams, 2000). 첫째, 스토리텔링은 화자와 청자 사이에 직접적인 상호작용으로 일어나는 이야기 전달 방식으로 상호작용은 스토리텔링의 기본적인 요소이다. 청자와 화자는 서로 이야기에 대한 반응과 조절을 통해 서로 간의 긴밀한 관계를 유지하는 상호작용의 하나라고 할 수 있다. 둘째, 스토리텔링은 상호 창조적인 과정이다, 스토리텔링을 듣는 청자는 감정이입을 통해 간접적인 경험을 하며, 자신의 경험과 믿음에 기초해 자기만의 이야기로 풀어나간다. 셋째, 스토리텔링은 인간관계의 기초인 의사소통의 본질적이고 기초적인 형태이며, 넷째, 스토리텔링은 이야기를 전달하고, 내용을 공유하고, 해석하거나 제안하는 매개체이다.

위와 같은 정의를 종합해보면 스토리텔링은 언어를 사용하여 양방향으로 의사소통을 하는 방법이며, 자신의 생각을 표현하고 공유하는 하나의 수단이라고 할 수 있다.

2) 스토리텔링의 교육적 의의

스토리텔링의 근원은 사람들이 중요하고 의미 있는 경험과 함께 사건을 공유하기 위하여 구어적인 양식을 사용하면서 찾을 수 있다. 따라서 스토리텔링은 가장 오래된 의사소통의 한 형태이며 교육적 초기 형태라고 할 수 있다(권혜민, 2011). 그리고 스토리텔링은 일련의 이야기를 통해 아이디어와 의미를 전달하고 공유하는 것을 목적으로 하는데, 이는 교육의 근본적인 목적이기도 하다(김효정, 2012).

스토리텔링의 과정은 학습자에게 호기심을 제공한다. 이야기 자체가 가져다주는 감동과 즐거움은 학생의 정서 발달에 긍정적인 영향을 미치며 학습 동기를 상승시킬 수 있기 때문이다(김숙자, 2009). 스토리텔링은 일상생활의 경험을 학습으로 확장시켜 자연스럽게 이해하기 쉽게 지식을 조직할 수 있으며(Egan, 1986), 자신의 이야기를

통해 학습할 때 학생들은 재미와 흥미를 느끼고 수업의 이해력을 높일 수 있다. 때문에 학생들의 교육에 스토리텔링을 이용할 경우 지식의 암기 위주에서 벗어나 전체적인 흐름으로 이해되기 때문에 학습자에게 더 의미 있는 수업이 될 수 있다.

스토리텔링 교육이란 동화, 역사적 사실, 생활 속 상황 등 이야기를 통해 과제를 제시하거나 문제를 해결하는 교육 방법이다. 인물이 특정 상황에서 곤경에 빠지거나 선택을 해야 하는 '문제 상황'을 접한 뒤 학생들이 이 문제를 해결하는 방법을 찾는 과정에서 자연스럽게 원리와 개념을 이해, 적용할 수 있도록 하는 것이 스토리텔링 교육의 특징이다(이철한, 2009). 학교 현장에서도 지식을 단순히 습득하는 교육에서 벗어나 지식을 이해하고 소통하면서 지식을 창조하는 스토리텔링을 이용한 교육으로 바뀌고 있다. 이는 텍스트를 단순히 이해하고 느끼는 것이 아니라 한 발 더 나아가 텍스트 자체에 스스로가 의미를 부여하는 것이다.

스토리텔링의 교육적 특성을 살펴보면 첫째, 이야기는 뇌가 기억하기 쉬우며 정보에 대한 초인지적 조직자이므로 기억하기가 쉽다. 둘째, 이야기는 단순한 구조를 가지고 있기 때문에 학습자가 이해하기가 쉽다. 셋째, 독립된 사건이나 사실들이 서로 뜻이 통해 의미를 가지도록 서로 연결되도록 해준다. 넷째, 학습자에게 탐구를 안내하고 지식의 사용 방법을 알려주어 학생이 유의미한 맥락에서 학습할 수 있도록 돕는다. 다섯째, 이야기는 다양한 지적 수준과 발달 단계에 접근할 수 있기 때문에 학습자들의 사회적, 학문적, 발달적 수준에 대한 개인차를 반영하는 것이 가능하다. 여섯째, 이야기는 공유하는 특성을 가지고 있기 때문에 공동체 의식을 가지고 집단에 참여할 수 있도록 해준다(전현성, 강현석, 2009; Lauritzen & Jaeger, 1997)

학생이 아니라 교사의 입장에서 스토리텔링의 교육적 효과를 알아보기 위한 연구도 이루어졌다. 수업시간에 스토리텔링을 사용하는 교사들을 대상으로 연구한 결과 스토리텔링은 학생들의 선행지식과 새로운 지식을 연결시키는데 도움이 되는 것으로 밝혀졌다. 그리고 인터뷰에 참여한 교사들은 스토리텔링을 이용한 교육이 정의적인 측면에서 학습자들을 수업에 적극적으로 참여시켜준다고 하였다(Stein & Nezworski, 1978).

그리고 스토리텔링을 교육에 적용했을 때의 장점은 다음과 같다. 첫째, 스토리텔링은 화자와 청자가 반응을 주고받으며 긴밀한 관계를 유지하는 하나의 상호 작용이 될

수 있다. 둘째, 스토리텔링에서 청자는 수동적으로 이야기를 받아들이는 것이 아닌 화자의 이야기와 자신의 경험에 기초하여 이야기를 상상할 수 있기 때문에 상호 창조적인 성격을 가진다. 셋째, 스토리텔링에서의 이야기는 인간 의사소통의 기본적인 형태이며 일상적인 경험을 평가하는 하나의 수단이므로 스토리텔링은 인간의 본질을 이야기한다고 할 수 있다. 넷째, 스토리텔링은 자연스럽게 내용을 공유하고 청중에게 이야기를 전달하는 매개체가 될 수 있다. 따라서 스토리텔링은 문화에 대해 알고 싶은 욕구를 갖게 해주며, 풍부한 정서발달에 영향을 준다. 그리고 새로운 지식의 제공과 새로운 의사소통 방법을 증진시킨다고 할 수 있다(백영미, 2007).

스토리텔링은 지적장애 학생들로 하여금 사회 구성원들이 공유하는 다양한 어휘를 접할 수 있는 기회를 제공할 뿐 아니라 여러 사회적 관계를 형성하는 데에 긍정적 영향을 미친다. 학생들은 스토리텔링을 하는 동안 자기 자신의 이야기를 분명하고 조리 있게 표현하는 법을 배우는 동시에 다른 사람 앞에서 자신을 표현함으로써 자신감을 가질 수 있다(Whitenhead, 1968). 또래 학생들보다 사회적 상황에서의 적응능력이 상대적으로 부족한 지적장애 학생들은 스토리텔링을 통해 타인의 삶과 경험, 생각과 감정을 공감할 수 있게 되고 경험의 세계가 확장되어 타인에 대한 이해능력이 신장되는 등 스토리텔링은 사회성 측면에서 큰 가치를 지닌다.

스토리텔링 과정에서 인간의 행동과 사건에 대해 흐름을 파악하고 원인과 결과를 파악해내는 능력이 필요한데, 이러한 속성은 인간관계의 형성과 사회성과 관계된다. 스토리텔링은 자신의 생각을 다른 사람과 공유하고 다른 사람의 생각을 받아들이며, 문화와 가치를 전수한다(허희옥, 2006; Bruner, 1996; Clandinin & Connelly, 2000). 따라서 스토리텔링은 다른 사람과의 관계를 형성하도록 도움을 주고 사회적 의사소통을 가능하게 한다. 그리고 자신과 타인을 이해할 수 있도록 돕는다.

우리나라 공교육에서도 스토리텔링을 적용한 교과서 개정이 이루어졌다. 2009. 교육과정 개정의 시행으로 인해 초등학교 학생들은 2014년부터 새롭게 바뀐 교과서로 수업을 하였다. 특히 초등학교 교과서의 개정에서 주목할 점은 교육부의 '수학 선진화 방안'으로 교육과정과 체제에 큰 변화가 있었다는 점이다. 수학 선진화 방안의 핵심은 스스로 생각하는 힘을 키우고, 수학을 쉽게 이해하고 즐겁게 배우는 것이다. 그리고 그 방법 중의 하나가 스토리텔링이다. 초등학교 1,2학년과 중학교 1학년 교과서에서

실생활 소재의 주제에 스토리텔링 방식을 도입해 실생활의 문제를 이야기를 통해 해결하는 것이 교육과정의 핵심으로 대두되었다. 예를 들어, 개정된 초등학교 수학 교과서는 수학 동화를 읽으면서 수학의 원리를 익히고 문제를 해결할 수 있도록 구성되었다. 단순히 계산과 공식을 외우는 것이 아닌 기본 개념과 창의력, 사고력을 기를 수 있는 수학교육으로 변화하고 있는 것이다. 그리고 창의적으로 문제를 해결하고, 스스로 생각하여 자기 주도적으로 공부할 수 있도록 바뀌고 있다. 이제 이야기는 더 이상 ‘배움의 대상’이 아니라 ‘배움의 방법’이 되고 있다. 그리고 국어, 수학 뿐 아니라 사회, 과학 등의 다른 교과에서도 이러한 변화가 일어나고 있으며, 이와 관련 연구들이 지금도 활발히 이루어지고 있다.

3) 스토리텔링 교육의 효과

스토리텔링을 교육에 적용한 연구는 꾸준히 진행되고 있다. 동화나 이야기(story)를 이용한 교육은 학생의 어휘습득에 긍정적인 영향을 미치며 이야기를 듣고, 그 내용을 말하고 쓰는 활동을 통해 의사소통 능력과 표현능력을 기를 수 있다(이희숙, 1995). 스토리텔링의 언어와 의사소통능력 향상에 대한 선행연구를 살펴보면, Freeman과 Freeman(1992)은 동화를 읽고 들음으로써 학생들의 언어기능이 신장되었다는 연구결과를 발표하였다. 학습자들의 적극적인 언어활동은 학생들의 언어적 표현 능력에 영향을 미쳤다. 그리고 이야기 활용 수업으로 말하기 능력과 표현 능력이 향상되었고, 학생들은 자신 있게 수업에 참여하는 모습을 보였다.

스토리텔링을 활용한 교수학습방법이 학생의 영어어휘력에 미치는 영향에 대한 연구(황영주, 2012)에서 스토리텔링 과정에서 사용한 그림 자료와 제재가 학생들의 어휘이해력에 도움이 되었다고 밝히고 있다. 그리고 이야기의 활용으로 학생들은 학습 목표의 성취를 보다 쉽게 이룰 수 있었고, 특히 영어 동화에서 사용된 스토리의 긴장감과 사건의 변화는 자연스럽게 수업의 집중도를 높여주었다고 한다.

한국어 학습자의 이야기 구성능력을 향상시키기 위해 스토리텔링 수업을 적용한 연구(김성지, 2010)에서는 외국어로서의 한국어 교수법의 효과적인 교육방법으로 스토

리텔링을 제사하였다. 실험집단에는 스토리텔링을 활용한 말하기 수업을, 통제집단은 일반적인 말하기 수업을 진행한 뒤, 사전-사후 인터뷰 결과를 비교해 보았다. 그 결과 실험집단의 이야기 구성 평균 점수가 통제집단에 비해 더 높게 나타났으며, 사진이나 그림 없이 자율적으로 이야기를 구성하도록 한 과제의 경우 실험집단의 이야기 구성 평균 점수가 유의미하게 높게 나타났다.

학생들은 이야기에 대한 욕구를 가지고 있으며, 이야기는 학습동기 유발에 긍정적인 영향을 미친다(Wright, 1995). 스토리를 말하는 것이 의미를 형성하는 과정이므로 교과에 스토리텔링을 적용하면 그 교과의 부정적 감정을 변화시킬 수 있다. 스토리텔링의 동기유발 효과에 대한 선행연구를 살펴보면 먼저 스토리텔링을 이용한 초등학교 영어 수업에 대한 연구(박유미, 1998)에서도 신데렐라와 흥부전과 같은 이야기를 영어수업에 활용한 결과 학습자의 90% 이상이 학습에 흥미와 긍정적인 자세를 갖게 되었다. 그리고 학생들의 이야기 이해도 또한 80% 이상의 긍정적인 성취도를 보여 스토리텔링이 학습에 효과가 있었다.

초등학교 영어 수업에 스토리텔링을 적용한 연구(김문희, 2000)에서는 초등학교 영어 수업에 있어 아동들에게 보다 다양하고 흥미 있는 경험을 제공하는 방안으로 스토리텔링 수업을 적용하였다. 스토리텔링을 이용한 초등학교 영어 수업은 아동의 학습 흥미도, 학습참여도, 협력 학습을 향상시키는데 긍정적인 효과가 있었다고 밝히고 있다.

초등 예비교사들의 지구분야 수업 동기유발 전략에 대한 연구(김순식 외, 2011)에서도 스토리텔링을 동기유발 전략으로 사용한 수업이 더 만족스러운 결과를 얻었으며, 스토리텔링이 동기유발 전략으로 유용하다는 결론을 얻었다. 그리고 스토리텔링 기법을 통해 학습동기와 공간지각능력에 미치는 효과를 알아보는 연구에서 스토리텔링을 이용한 수업은 학생의 흥미와 참여도를 높이고, 학생의 지각능력 및 학습 동기유발에 효과적이었다(이석희 외, 2012).

스토리텔링을 사용하면 지적능력이 미성숙한 학생들에게도 추상적인 개념 이해에 도움을 줄 수 있으며, 이를 통해 기존 교육의 한계를 보완해줄 수 있다(Egan, 1989). 이에 대한 선행연구로 초등학교 5학년 학생들에게 스토리텔링을 활용한 통합수업을 실시한 연구(이진희, 2009)에서는 미술과의 교육을 통해 스토리텔링을 활용한 통합수

업을 실시한 실험집단과 전통적인 수업 방법으로 수업한 통제집단을 비교하였다. 그 결과 스토리텔링을 활용한 통합수업을 받은 실험집단이 주제의 표현과 표현방법, 조형요소와 원리, 표현재료와 용구를 구성하는 모든 창의성 요소에서 통제집단보다 더 우수한 평가를 받은 것으로 나타났다.

그리고 스토리텔링 교육으로 교과외의 개념 이해를 돕고, 문제해결력과 학습에의 참여를 높일 수도 있다(Zazkis & Lilijedah, 2009). 이에 대한 선행연구로 수학 수업에서 구술 스토리텔링을 적용한 결과 수학에 대한 자신의 생각을 말하는 과정에서 수학에 흥미와 학습에의 참여도를 높일 수 있었다(Schiro, 2004). 지리 수업의 현장학습에서 스토리텔링을 적용하는 것이 효과적이었으며 스토리텔링이 현장학습 참여와 평가를 동시에 가능하게 한다는 연구(Saunders, 2011)도 발표되었으며, 지역의 스토리텔링에 대한 이해가 지역을 철학적으로 이해하는데 도움이 된다는 연구결과(Herman, 2008)도 보고되었다.

스토리텔링 교육은 사회성 향상에도 도움을 줄 수 있다. 스토리텔링은 내러티브 사교의 한 양식으로, 경험을 이해하는 것을 바탕으로 이를 조직하고 공유하는 가장 기본적인 형태이다. 스토리텔링은 인간 존재에 영향을 미치는 인간의 행동과 사건을 주요 내용으로 하고, 흩어진 단위 행동과 사건을 하나로 연결하며, 인간 행위의 의도성을 중심으로 표현한다는 특징을 가지고 있기 때문이다(Polkinghome, 1988). 이러한 사회적 관계를 다루고 사회적 방법으로 수업이 이루어지기 때문에 사회적 의사소통 능력과 사회적응 능력의 신장에 효과적이다. 또한 스토리텔링을 이용한 미술치료가 아동의 불안과 우울에 미치는 영향에 대한 연구(윤연진, 2011)에서 스토리텔링 미술치료 후 투사검사(BGT, HTP, KFD, CAT)를 실시하였다. 그 결과 아동의 이야기 구성이 부정적인 시각에서 긍정적인 시각으로 변화되었음을 확인할 수 있었고, 혼란된 정서도 안정되었다는 결론을 내렸다.

이상의 선행연구들을 살펴보면 스토리텔링 교육은 대부분 교과교육 분야에서 주로 다루어져 왔으며, 스토리텔링을 적용해 학습의 효과성을 입증하는 연구가 주를 이루었다. 연구 결과 스토리텔링 교육이 학생의 흥미와 관심을 유발하고, 수업의 참여도를 높일 수 있었다. 또한 스토리텔링의 핵심과정인 이야기를 나누고 창조하는 과정을 통해 사회적 의사소통 능력과 학생의 자기표현력의 향상을 이끌 수 있었다.

4) 스토리텔링과 디지털 미디어의 활용

스토리텔링기법은 교육에 활용할 경우 교육의 질과 다양성을 높이고 효율적인 수업을 할 수 있다는 것이 여러 연구를 통해 밝혀졌다. 그러나 스토리텔링이 단순히 영화나 책 등에 국한될 경우 이야기가 단선적으로 흐르기 때문에 수동적인 교육이 될 수 있다는 우려도 있다(이승희, 2003). 이런 경우 학생은 이야기를 수동적으로 따라가게 되고, 교육적 내용을 받아들일 뿐 능동적으로 탐색하기 힘들어질 것이다(권혁일, 2008; 박세정, 2006). 이러한 스토리텔링 교육의 한계를 극복하기 위해서는 스토리텔링이 단선적으로 흐르지 않도록 능동적이고 적극적인 경로 탐색을 해야 한다. 그 방법 중 하나가 디지털 미디어를 활용하는 것이다.

디지털 스토리텔링은 스토리텔링의 고전적 기법에 디지털기술을 창의적으로 적용하는 것이다(Lambert & Mullen, 1998). 그리고 타인과 의사소통하기 위해 단순히 이야기뿐만이 아니라 정지된 이미지, 음성, 비디오, 음악, 음향, 또는 애니메이션 등을 컴퓨터상에서 편집할 수 있다(최혜실, 2003). 디지털스토리텔링은 컴퓨터 스마트기기 와 같은 디지털기기에서 일어나는 모든 서사행위, 웹상의 상호작용적인 멀티미디어 서사창조를 말하며, 여기에는 텍스트뿐만 아니라 이미지, 음악, 목소리, 비디오 동영상과 애니메이션 등을 포함한다(Armstrong, 2003).

이러한 디지털 스토리텔링의 광의의 개념에 비추어본다면 본 연구에서 스토리텔링 교육에서 스마트폰, 태블릿 PC 등을 이용하고, 인터넷 커뮤니티 등을 통해 자신의 이야기를 나누는 부분이 디지털 스토리텔링의 특성과 일치한다. 그러나 협의의 개념으로 본다면 디지털 스토리텔링은 정보의 생산자와 소비자가 상호작용할 수 있는 양방향성을 실현하면서 복수의 감각을 통해 구현되는 공감각적 성향을 지닌다. 예를 들면, 커뮤니티 문학이나 하이퍼텍스트 문학과 같이 양방향적이고, 온라인 백과사전이나 UCC 같이 능동적이며, 웹애니메이션, 디지털 영화와 같이 동태적이고, 모바일 드라마나 게임 시나리오와 같이 복식형 스토리텔링이 협의의 디지털 스토리텔링 개념이라고 할 수 있다(조은하, 이대범, 2008). 즉, 디지털 스토리텔링은 쌍방향적 커뮤니케이션으로 다수의 사람들이 가상의 공간에서 서로 창작활동을 함께하는 특성을 가지고 있는 것이다. 그런 의미에서 본 연구의 스토리텔링 기법을 디지털 스토리텔링이라고 했

을 경우, 디지털 스토리텔링의 범위가 광범위하기 때문에 연구의 성격을 잘 표현하지 못할 수 있다. 따라서 구체적인 용어를 사용해 ‘디지털 미디어를 활용한 스토리텔링’으로 정의하였다.

본 연구에서처럼 스토리텔링에 디지털 미디어를 활용했을 때의 특징과 장점에 대해 살펴보면, 먼저 스토리텔링에 디지털 미디어를 접목하여 가르쳤을 경우 스토리텔링은 보편성을 가지고 공동체를 형성할 수 있다. 컴퓨터가 대중화 됨으로 인해 다양한 방법으로 이야기를 나누고 재창조할 수 있게 되었으며, 특히 최근에는 스마트폰의 보급으로 이러한 보편성과 이야기의 공유성이 더욱 확대되었다(최혜실, 2003). 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 언어적 표현 이외에 시각적 이미지 등으로 자신의 스토리를 나타낼 수 있어 언어능력이 부족한 학생도 수업에 참여할 수 있는 기회를 확대시켜준다. 스토리의 재현 도구로 사용되는 디지털 미디어는 학생들이 가장 편안함을 느끼는 매개체로 학생들의 의미 형성을 도울 수 있다(Ohler, 2008; Prensky, 2001).

그리고 학습의 기억 및 언어 학습, 동기유발에는 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링이 효과적이다(김광열 등, 2009). 한 예로 디지털 미디어를 접목한 스토리텔링기법을 통해 고등학교 학생들의 역사적 대학살 사건을 다루는 연구에서 학생들은 비디오와 소리, 이미지 등을 이용해 역사적 사건을 다루어 봄으로써 비판적 사고능력, 표현능력이 향상되었으며, 전체적인 의사소통능력이 향상되었다(Levin, 2003).

디지털 이미지와 비주얼 내러티브를 적용하여 디지털 영상과 시각적인 이미지를 사용하는 것도 교육에 효과적인 방법이 될 수 있다. 학생들은 시각적 이미지를 만들어내는 과정을 통해 아이디어를 조직하고 표현하는 능력, 수업에 대한 태도를 긍정적으로 형성할 수 있다. 그리고 디지털 이미지의 활용은 텍스트 작성 능력이 부족한 학생들까지도 수업에 참여시켜 강력한 학습동기를 형성할 수 있다(Whitaker, 2003).

디지털 스토리텔링의 선행연구 중 대부분은 일반학급의 비 장애 학생들을 대상으로 했으며, 디지털 미디어를 활용하여 참여자 간에 비 선형적으로 이루어지는 좁은 의미의 스토리텔링이었다. 본 연구에서처럼 디지털 미디어를 통해 결과를 공유하는 스토리텔링으로 학생들의 동기를 유발한 선행연구를 살펴보면, 초등영어 이해력을 중심으로 한 디지털 스토리텔링 기법의 효과성 연구(김숙자, 2009)에서 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 기법이 초기 영어 학습자에게 정의적 영역과 영어 능숙도의 향상에

미치는 효과를 알아보았다. 연구결과 디지털 스토리텔링 수업을 적용한 학생들은 일반 문법 중심 영어 동화책 읽기 학습을 받은 학생보다 영어 학습의 정의적 영역에서 높은 흥미와 적극적 참여를 보였다. 그리고 영어로 된 이야기를 듣고 이해할 수 있는 능력이 향상되었고, 영어에 대한 자신감을 갖게 되었다. Barrett(2005)도 디지털 스토리텔링이 학생들의 동기와 수업 참여도 향상에 긍정적인 영향을 준다고 발표하였다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링이 개념 이해에 효과적이라는 선행연구로는 디지털 스토리텔링의 현장 적용성과 지속적인 적용이 가져다주는 효과성을 입증하기 위한 연구(Blas 외, 2009)에서 디지털 미디어를 스토리텔링에 활용한 결과 교과내용에 대한 깊은 이해가 가능했다고 한다. 그리고 내용 조직 기술, 교과에 대한 흥미, 기억력, 의사소통, 협동학습 능력 등을 얻을 수 있다는 결과를 제시하였다.

스토리텔링 적용에 따른 디지털 미디어의 교육적 효과에 대한 연구(박세정, 2007)에서는 스토리텔링 기법이 적용된 학습은 정보의 전달을 보다 쉽게 하며, 기존의 알고 있던 정보와 새롭게 취득한 정보를 효율적으로 연결하여 전달하기 때문에 개인적인 경험으로서의 정보 소화 기술을 더욱 향상시킬 수 있다고 하였다. 또한 학습을 위한 정보의 경우, 스토리를 매개로 하여 전달하면 그 효과가 단순 나열식보다 훨씬 크다고 밝히고 있다. 디지털 미디어의 특성으로 인해 교육 콘텐츠의 일직선적이고 수동적인 학습의 한계를 극복할 수 있으며, 단선적인 스토리텔링은 학습자에게 흥미를 부여할 수는 있지만 몰입을 도와주지는 못한다고 하였다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링이 학생의 표현능력 향상에 효과적이라는 선행 연구를 살펴보면, 스토리텔링에 디지털 미디어를 접목해 비선형 구조의 동화를 구현한 연구(이승희, 2003)가 있다. 연구에서는 학생들이 잘 아는 이야기를 아동들이 스스로 각색하고 결말을 바꾸어보도록 하였는데, 그 결과 학생들의 표현능력, 창의성, 문제해결능력 등이 높아졌다. 멀티미디어 활용 스토리텔링에 대한 연구(Ohler, 2008)에서는 멀티미디어를 활용한 스토리텔링 교육으로 학생들의 쓰기와 구술 문해력이 높아졌고, 수업참여와 개념 이해에 긍정적인 영향을 주었다고 주장했다.

이상의 선행연구들의 결과를 보면 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육은 능동적이기 때문에 학생들의 개념의 이해와 동기 향상에 효과적이며, 교과 이해력 향상에 도움을 주는 것으로 나타났다. 그리고 이를 토대로 수업 참여도를 높여주었고, 의사소

통능력과 표현력이 향상하였으며, 자신감의 증대에도 효과적인 것으로 나타났다. 이처럼 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육은 시각적인 이미지의 활용을 통해 학생들의 의사소통 능력과 표현능력의 향상을 이끌어 줄 수 있다는 것이 여러 연구의 결과로 입증되었다. 그리고 이러한 디지털 미디어의 활용은 학생들의 동기를 유발하고 창조적 경험을 통한 자의식 성장을 가능하게 해 주기 때문에 앞으로 더 깊은 연구가 필요할 것이라고 생각한다.

5) 지적장애 학생의 스토리텔링 교수전략

스토리텔링 교수전략은 학습자들의 사회적, 학문적, 발달적 수준에 대한 개인차를 반영하는 것이 가능하며, 정의적인 측면에서 학습자들을 수업에 적극적으로 참여시켜 준다(Stein & Nezworski, 1978). 따라서 발달적 수준의 개인차가 크고, 사회적 의사소통 능력이 낮은 장애학생들의 교육에 적용하면 효과적이다. <표Ⅱ-1>은 지적 장애 학생들에게 스토리텔링 교수전략을 적용한 연구사례를 보여준다.

<표 Ⅱ-1> 지적장애 학생들에게 스토리텔링 교수전략을 적용한 연구사례

구분	연구자 (연도)	연구 대상	연구 내용	연구 결과
1	김희연 (2010)	지적장애 초등학생	스토리텔링을 활용한 시 지각 훈련 프로그램 적용	지적장애 학생의 시 지각 능력과 학습능력이 향상됨
2	박은희 (2010)	경도 지적장애 초등 학생	수학동화를 활용한 도식 기반 문제 해결 전략 전 이 교수를 실시	수학문제해결 성취 수준이 향상되었으며, 수학에 대한 흥미를 갖게 됨
3	김희경 (2014)	특수학교에 재학 중인 지적장애 중학생	스토리텔링을 통한 독서 지도 실시	학생들의 사회성이 향상됨
4	김은혜 (2014)	경도 지적장애 고등 학생	사회과 스토리텔링 수업을 실시	수업 참여 행동이 증가하고, 학습동기가 향상됨
5	이은희 (2014)	특수학교에 재학 중인 지적장애 고등학생	스토리텔링을 활용한 도형 조작학습을 실시	공간지각 향상과 도형조작 학습 능력이 증대됨
6	양소영,	지적장애와 시각장애의	동화구연활동을 실시	정서지능이 향상됨

	손승남 (2010)	중도·중복장애학생		
7	정민주 (2014)	지적장애와 시각장애의 중도·중복장애학생	다감성적 스토리텔링교육 실시	초기 문해 능력이 향상되 었으며, 이야기를 맥락적으로 이해함

이야기는 글을 모르거나 어린 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 도움을 주며, 문제해결과 지각 능력의 향상을 도울 수 있다. 지적장애 초등학생을 대상으로 한 스토리텔링 연구 중 스토리텔링을 활용한 시 지각 훈련 프로그램 개발 연구(김희연, 2010)에서는 시 지각 향상을 효과적으로 달성하기 위한 교수-학습 방법으로 스토리텔링을 제시하였다. 연구에서 개발한 프로그램은 교사의 이야기를 들으며, 학생이 주어진 활동을 하게 구성되어 있다. 학생들이 잘 알고 있는 이야기를 시 지각 프로그램과 접목시켜 동기유발을 하고, 자신감과 흥미를 가지고 프로그램에 참여하도록 하였다. 연구결과 이야기를 통한 흥미 있는 학습으로 지적장애 학생의 시 지각 능력을 향상시킬 수 있었으며, 이를 통해 학습능력 향상시키고, 일상생활 능력과 자존감 키워줄 수 있을 것으로 기대하였다.

지적장애 초등학생을 대상으로 수학동화를 활용한 연구(박은희, 2010)에서는 도식기반 문제 해결 전략 전이 교수가 경도 지적장애 초등학생의 수학문제 해결에 미치는 영향을 알아보기 위해 초등학교 특수학급에 재학 중인 경도 지적장애 학생들을 대상으로 문제해결 규칙 교수와 문제해결전략 전이 교수를 적용하였다. 연구결과 수학 동화의 활용은 수학문제해결 성취 수준이 향상되었으며, 지적장애 학생들로 하여금 수학에 대한 흥미를 갖게 하고, 수학에 대한 긍정적인 태도를 기를 수 있다고 하였다. 또한 연구에서는 스토리텔링을 활용한 수학교육이 학습자의 도식을 확장하여 문제해결전략의 응용을 도울 수 있다고 하였다.

지적장애 중학생에게 스토리텔링을 통한 독서지도를 실시하여 사회성을 향상시킨 연구(김희경, 2014)에서는 지적장애 학생들에게 독서자료 속에서 여러 가지 사회적 상황을 만나게 하고, 구연자와의 상호작용 과정에서 새로운 경험을 할 수 있는 프로그램을 적용시켰다. 그 결과 스토리텔링교육으로 지적장애 학생들의 공감능력, 자기주장, 협동성, 자기조절능력이 향상되었다고 밝히고 있다. 이는 사회성 구성의 하위 영

역으로서 스토리텔링이 정의적 영역인 사회성 발달에도 유의미한 영향을 미칠 수 있음을 보여주고 있다. 또한 연구에서는 학생들의 사회적 상황들에 대한 이해와 자기감정 조절 능력 및 또래와의 관계 개선에도 도움이 되었다고 한다.

스토리텔링은 생활연령이 높은 지적장애 학생들의 수업 참여와 문제해결, 흥미 유발에 효과적인 교수 전략이다. 이에 대한 선행연구로 사회과 스토리텔링 수업이 고등학교에 재학 중인 경도 지적장애학생의 수업 참여 행동에 미치는 영향에 대한 연구(김은혜, 2014)가 있다. 연구에서는 학생들이 이미 알고 있거나 쉬운 이야기를 선정하여 이야기의 교훈을 경제학적 시각에서 바라보고 재해석함으로써 수업에 대한 호기심과 흥미를 극대화할 수 있었으며, 교사와 학습자 간의 상호작용을 통해 학습자 중심의 수업을 구성할 수 있었다. 연구 결과 사회과 스토리텔링을 활용한 수업이 경도 지적장애학생들의 수업 참여 행동의 증가에 긍정적인 영향을 미쳤고, 학생들이 스토리텔링 수업 전과 비교했을 때 성취 의욕이나 동기가 높아져 수업에 좀 더 활발하게 참여하는 모습을 보였다고 기록하고 있다.

스토리텔링이 문제해결과 흥미 유발에 효과적이라는 선행연구로 스토리텔링을 활용한 도형조작학습이 지적장애학생의 공간지각 및 추리능력 향상에 미치는 영향에 대한 연구(이은희, 2014)에서는 특수학교 고등부에 재학하고 있는 지적장애학생을 대상으로 실험집단에게는 ‘스토리텔링을 활용한 도형조작 학습’을, 통제집단에게는 ‘직접교수를 통한 도형조작학습’을 적용하였다. 연구의 결과 스토리텔링을 활용한 도형조작학습이 지적장애학생의 공간지각 향상과 도형조작학습에 유의한 효과를 나타내었고, 수화동화를 이용해 학생이 이야기를 공유하면서 문제해결과 추론능력뿐 아니라 지적장애 학생의 흥미와 관심을 유지할 수 있었다고 한다.

스토리텔링은 지적인 면 뿐 아니라 정서적인 부분에도 큰 영향력을 미치기 때문에 지적장애 학생들에게 적용하기 적절하다. 스토리텔링은 모든 연령의 학습자에게 활용할 수 있다는 장점이 있고, 정보를 이해하고 논의하는데 도움이 된다(하다운, 2014). 지적장애 학생들의 교육에 스토리텔링을 이용한다면 표현능력이 부족한 지적장애학생도 능동적인 대화가 가능하며, 수업에 적극적인 참여자가 되어 자신의 감정과 생각, 경험을 이야기할 수 있을 것이다. 이에 대한 선행연구로 스토리텔링을 이용한 미술치료가 아동의 불안과 우울에 미치는 영향에 대한 연구(윤연진, 2011)에서 스토리텔링

미술치료 후 투사검사(BGT, HTP, KFD, CAT)를 실시하였는데, 그 결과 아동의 이야기 구성이 부정적인 시각에서 긍정적인 시각으로 변화되었음을 확인할 수 있었고, 혼란된 정서가 안정되었다는 결론을 내렸다.

이야기를 활용한 교수전략은 지적장애와 시각장애를 가지는 중복장애 학생들의 교육에도 유용하다. 이에 대한 선행연구로 동화구연활동이 지적장애를 동반한 시각중복장애학생의 정서지능에 어떤 영향을 미치는가를 규명하고자한 연구(양소영, 손승남, 2010)에서는 연구대상자들에게 여러 가지 동화를 들려준 다음 다양한 동화구연활동에 참여하도록 하였다. 학생들에게 동화를 들려준 후 등장인물이 되어서 역할극하기, 동화속의 정서 찾아보기, 이야기나누기 등의 활동을 적용한 결과 정서지능의 네 가지 하위영역인 자기인식 능력, 자기조절 능력, 타인인식 능력, 타인조절 능력이 조금씩 향상되었다. 이야기를 듣고, 동화구연활동을 해 봄으로써 동화 속 정서를 함께 누리고 체험해보게 하는 활동은 혼자서는 책을 읽을 수 없는 지적장애를 동반한 시각중복장애아동에게도 효과적인 교육활동이었다.

다감성적 스토리텔링이 중도·중복장애학생의 초기 문해능력에 미치는 효과에 대한 연구(정민주, 2014)에서는 연구 결과 신체적이고 전언어적인 반응행동 양상을 통해 중도·중복장애학생도 이야기를 맥락적으로 이해할 수 있음을 제시하였다. 이는 중도·중복장애 학생들도 자신의 방식으로 화자 및 감성적 소품과 교류(소통)하며, 신체적·전언어적으로 이야기를 소화하고 있음을 의미한다.

그 이외에도 선택적함구증 아동의 자기표현력 및 자기존중감 향상을 위한 스토리텔링 미술치료 사례 연구(백양희 외, 2012)에서는 스토리텔링이 아동의 억압된 감정을 표출하고 가족에 대한 자기표현을 촉진하는 과정을 통해 자기표현력을 향상시키는 효과가 있었다고 한다. 그리고 스토리텔링 미술치료가 선택적함구증 아동의 긍정적 자아상 갖기와 대인관계 형성 및 자기 정서 통찰하기로 인해 자기존중감을 향상시키는 데도 영향을 주는 것으로 나타났다.

아직 디지털 스토리텔링을 포함한 스토리텔링 수업을 장애학생들에게 적용한 연구는 많지 않으며, 스토리텔링 교육을 장애학생의 교육에 적용하는 것은 도입 단계라고 할 수 있을 것이다. 그러나 여러 선행연구들을 토대로 살펴보면 스토리텔링 교육은 주어진 상황에서의 문제해결을 통해 학습자들이 스스로 흥미를 느끼고 수업에 집중해

능동적인 참여를 할 수 있게 해준다. 그리고 학생의 적극적인 수업참여는 작품의 완성을 통해 자신감과 자아정체감을 향상시키는데 도움을 주며 학습 동기를 유발하고, 다양한 표현양식을 통해 자기표현능력의 향상을 이끌어준다는 것이 여러 연구들을 통해 입증되었다. 그러므로 앞으로 장애학생들의 능력과 수준에 맞는 다양한 스토리텔링 교육에 대한 연구가 활발히 이루어져야 할 것이라고 생각한다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 경남 창원시 소재 중학교 특수학급에 재학 중인 지적장애 학생 4명이며 대상자별 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다. 연구대상자는 K-WISC-Ⅲ 검사결과 지능지수가 50~70범주이면서 사회성숙도 결과 적응행동지수가 70이하인 지적장애 학생을 기준으로 선정하였다. 또한 의사소통에 문제가 없고, 스마트폰과 카메라 조작용이 가능하며, 부모가 프로그램 참여에 동의한 학생들을 대상으로 하였다. 학생 및 학부모 동의서는 <부록-1>에 제시하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 특성

구분	연구대상자 1	연구대상자 2	연구대상자 3	연구대상자 4
성별 / 연령	남 / 14.6	남 / 15.7	여 / 15.3	남 / 15.2
학년	중2	중3	중3	중3
K-WISC-Ⅲ	58	62	68	60
사회성숙도 검사	52	65	66	62
언어 및 의사소통 특성	논리적이지는 않으나 자신의 의사를 표현할 수 있으며, 자발적인 사회적 의사소통을 시도 하는 비율이 낮음	자신의 생각을 다른 사람에게 표현 할 수는 있으나 소극적이고, 대화에 수동적임	자신의 의사를 표현 할 수 있고, 다른 사람의 질문에 적극적으로 반응 하지만 먼저 말을 거는 비율은 낮음	적극적이지는 않으나 구체적인 단어를 사용하여 다른 사람에게 자신의 생각과 느낌을 말할 수 있음
수업참여 행동 특성	자신이 흥미 있는 매체나 주제에 대해서는 적극적으로 참여를 하지만 관심 없는 수업에서는 착석이 잘 되지 않음	자신에게 주어진 과제를 스스로 할 수 있으나 교사가 보지 않으면 과제를 하지 않는 경우가 많음	교사가 제시한 과제를 스스로 해결할 수 있으나 과제에 집중 하는 시간이 짧음	과제의 완성도는 높지 않으나, 자신이 이해한 과제는 스스로 마무리할 수 있음

사회적 및 심리적 특성	자신의 행동이나 말에 대한 자신감이 부족하며, 다른 사람의 입장을 고려하는 것이 어려움	자신감이 부족하고 위축된 모습을 많이 보여 심리행동치료를 받은 경험이 있고, 교우관계가 원만하지 못함	반 친구들에게 먼저 다가가는 것을 주저하고, 환경이 바뀌면 당황하여 자주 움	몇 몇의 친구들과는 잘 어울리나 소극적인 성격으로 다른 사람 앞에 나서는 것을 두려워함
디지털 미디어 활용 능력	평소 컴퓨터와 스마트폰 등 디지털 미디어에 관심이 많으며, 기계나 프로그램의 사용 방법을 가르쳐 주면 잘 따라함	디지털 미디어에 관심은 있으나 일상 생활에서 실제 활용하는 비율은 낮음	스스로 스마트폰 어플을 다운로드 받을 수 있으며, 문자를 주고받을 수 있음	스마트폰의 게임에 관심이 많고, 스스로 기본적인 스마트폰 조작을 할 수 있음

2. 연구 기간 및 장소

1) 연구 기간

본 연구의 기간은 2015년 2월 9일부터 2015년 7월 24일까지 총 23주이다. 연구 기간에는 교사 및 학생 사전교육, 기초선(사전 검사), 중재, 유지 및 일반화(사후 검사)의 단계와 이후 자료의 분석 단계가 포함되었다. 중재 목표가 달성된 후 약 2주간의 기간을 두고 중재의 효과가 유지 및 일반화되었는지를 알아보았다. 수업 시간은 주 2~3회이고, 1회기에 45분씩 총 30회기 동안 진행되었다.

2) 연구장소

연구 장소는 창원시에 위치한 S중학교와 B중학교 특수학급이다. 개인의 장애 상태와 지적 능력, 적응행동의 특성이 다양한 지적장애 학생들의 특성상 한 특수학급에서 수준이 비슷한 학생들을 연구대상자로 선정하기란 쉽지 않다. 따라서 본 연구에서는

두 학교의 학생들을 연구대상자로 선정하되, 학생들의 지적능력과 적응행동 지수, 학교의 교육여건, 특수학급의 변인, 부모의 사회·경제적 지위 등을 고려하여 최종적인 연구대상자를 선정하였다.

주로 학교 내외의 장소에서 사진과 동영상 촬영을 했고, 프로그램의 내용에 따라 가족이나 여행지에서의 사진이 필요한 경우에는 가정이나 기타의 장소에서 연구대상자가 촬영한 사진과 영상을 이용했다. 촬영된 사진과 동영상의 편집 및 스토리텔링 수업이 이루어지는 장소는 특수학급이다.

3. 연구 설계

본 연구는 지적장애 학생 4명을 대상으로 1회에 45분씩 주 2~3회 실시되었으며, 기초 연구 및 사전교육 기간을 거쳐 기초선 및 사전 검사, 중재, 유지(일반화) 및 사후 검사의 단계로 23주간 진행되었다.

1) 기초 연구 및 사전교육

이 단계에서는 선행연구의 분석을 근간으로 본 연구의 방향을 정립하였으며, 특수 교육 교육과정 기본 교육과정의 국어, 공통 교육과정의 중학교 국어, 미술, 도덕, 기술·가정, 공통 교육과정의 초등학교 국어 교육과정을 바탕으로 디지털 미디어를 활용해 스토리텔링 교수전략을 적용할 프로그램을 구성하였다. 그리고 학생들이 디지털 미디어를 활용할 수 있도록 교육기반을 구축하고, 교사 및 학생 사전교육을 실시하였다.

2) 기초선 및 사전검사

본 연구에서는 자기표현력, 수업참여도의 경우 중다간헐기초선 설계(multiple probe design subjects)를 적용하여 기초선 자료로 중재 직전 3회기 이상의 자료를

수집하였고, 연구 대상자에게 동일한 목표행동(자기표현력, 수업참여도)에 대해 중재를 실시하여 그 효과를 분석했다. 세 번째 종속변인인 자아존중감의 경우에는 자아존중감척도를 이용하여 단일집단 사전-사후검사를 실시하였다.

(1) 기초선 단계 : 자기표현력, 수업참여도

첫 번째 종속변인과 두 번째 종속변인인 자기표현력과 수업참여도의 경우에는 수업 시간 중의 관찰을 토대로 행동 발생 여부를 부분 간격 기록법으로 기록하였으며, 불필요한 기초선 측정을 막기 위해 대상자간 중다 간헐 기초선 설계를 이용하였다. 기초선 단계에서는 4명의 연구대상자의 자기표현력과 수업참여도를 동일한 조건에서 관찰하였다.

① 자기표현력

연구대상자의 자기표현력 자료를 수집하기 위해 학생이 자신의 생각이나 느낌을 얼마나 자유롭게 표현하는지를 알아보았다. 구체적으로 대화 중 5~10초 이상의 긴 침묵이 없는지, 이야기를 끝까지 이어나가는지, 분명한 표현을 하는지, 대화의 시작을 주저하지는 않는지, 목소리 톤이 자연스러운지, 손발을 흔드는 등의 신체적 행동을 보이지 않는지 등을 측정했다. 기초선 기간 동안에는 아무런 중재 없이 학생의 자기표현력에 대한 자료를 수집하였다.

② 수업참여도

연구대상자의 수업참여도를 알아보기 위해 학생이 수업 시간에 얼마나 적극적으로 참여하여 과제를 수행하는지를 알아보았다. 구체적인 내용으로 주어진 과제를 자발적으로 수행하는지, 교사의 말을 끝까지 경청하는지, 수업 시간 동안 바른 자세를 유지했는지, 과제를 끝까지 완성했는지, 수업을 조절할 수 있었는지 등을 측정하였다. 기초선 기간 동안에는 아무런 중재 없이 학생의 수업참여도에 대한 자료를 수집했다.

(2) 사전검사 : 자아존중감

세 번째 종속변인인 자아존중감에 대해서는 중재가 시작되기 전 기초선 단계에서 4명의 연구대상자들을 대상으로 자아존중감 척도를 이용하여 학생들의 자아존중감에 대한 사전검사를 실시하였다.

3) 중재

본 연구에서 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육은 연구대상자들이 소속된 특수학급에서 이루어졌으며, 재량활동 시간을 이용해 자연스러운 일과 안에서 이루어졌다. 연구대상자 1의 기초선이 안정되면 연구대상자 1의 중재를 시작했다. 연구대상자 1의 기초선 관찰 및 중재가 시작되는 동안 나머지 연구대상자들의 기초선은 간헐적으로 수집했다. 연구대상자 1의 중재 효과가 안정적으로 나타나면 연구대상자 2의 중재가 시작했고, 연구대상자 2의 중재 효과가 안정되면 연구대상자 3의 중재를 시작하였다. 연구대상자 3의 연구효과가 안정적으로 나타나면 연구대상자 4의 중재를 차례대로 실시했다.

4) 유지(일반화) 및 사후검사

중재 종료 후 자아존중감 사후검사를 실시하였고, 중재가 종료된 2주 후에 기초선과 동일한 조건 하에서 자기표현력과 수업참여도에 대한 자료를 수집하였다.

(1) 유지(일반화) : 자기표현력, 수업참여도

중재가 종료된 후 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육에 대한 효과의 지속성을 알아보고, 그 영향이 일반화되는지 알아보기 위해 2주간(총 3회) 다른 수업 상황의 장면을 녹화하여 검사했다.

① 자기표현력

중재가 종료된 후에도 변화된 학생의 자기표현력이 유지되고 있는지를 알아보기 위해 2주 동안 3회 국어 시간의 장면을 녹화하여 분석하였다.

② 수업참여도

중재가 종료된 후에도 변화된 학생의 수업참여도가 유지되고 있는지를 알아보기 위해 2주 동안 3회 국어 시간의 장면을 녹화하여 분석했다.

(2) 사후검사 : 자아존중감

연구대상자의 자아존중감은 사전검사와 동형의 자아존중감 척도를 이용하여 측정하였고, 부모가 검사 결과를 검토하였다. 그리고 중재가 끝난 뒤에 학생의 감상문, 소감에 대한 심층적인 인터뷰, 카페의 댓글 등을 이용하여 다양한 자료를 수집했다.

4. 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육

1) 스토리텔링교육 프로그램

(1) 기초연구

본 연구는 디지털 미디어를 활용해 스토리텔링 수업을 하고, 스토리텔링교육이 지적 장애 학생에게 미치는 영향에 대해 알아보기 위해 특수교육 교육과정 기본 교육과정의 중학교 국어, 공통교육과정의 중학교 국어, 미술, 도덕, 기술·가정, 공통교육과정의 초등학교 국어 교육과정을 바탕으로 프로그램의 주제를 추출하였다. 특수교육 교육과정 기본 교육과정 국어과는 언어사용 능력을 향상시켜 원만한 의사소통 능력을 함양하는 목표를 가지고 있으며, 국어 과목에서 상상하여 글을 쓰거나 창의적 아이디어를 생산하는 활동들이 본 연구의 의도와 일치한다.

공통 교육과정 중학교 국어과의 성취기준 중 말하기 영역의 ‘사회적으로 의미 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.’, 쓰기 영역의 ‘영상언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.’ 등이 본 연구와 연관된다. 특히 중학교 국어과의 경우 학생들의 생활연령에 맞는 교과 내용을 가지고 있으나 수준이 높은 영역이 많아서 난이도를 조절하여 스토리텔링 교육의 주제를 추출하였고, 창의적 국어활동과 놀이 활동을 다룬 단원을 주로 참고하였다.

공통 교육과정 초등학교 국어 교육과정에서 수업의 주제를 추출한 것은 연구대상자들의 언어적 수준과 정신연령, 연구의 목표를 고려한 결과이다. 특히 초등학교 4학년 국어과의 중점 성취기준 중 말하기·듣기 영역의 ‘다양한 매체를 보거나 듣고 생각과

느낌을 나눈다.’, 읽기 영역의 ‘글쓴이의 마음이나 인물의 마음을 짐작하며 글을 읽는다.’, ‘글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다.’, 쓰기 영역의 ‘다양한 매체를 활용하여 생각과 느낌을 효과적으로 표현한다.’ 등이 본 연구의 성격과 관계있다.

그리고 공통 교육과정 중학교 미술, 도덕, 기술·가정 과목의 교과 단원의 학습 내용 및 학습 방법 등을 참고하여 스토리텔링 교육의 주제를 추출하였다. 중학교 미술과목의 ‘느낌과 생각을 창의적으로 표현하고 소통할 수 있는 능력을 기른다.’는 교육 목표는 본 연구의 목표 및 교육방법과 유사점이 있다. 중학교 도덕 과목에서는 일반적인 중학생들이 가져야 할 보편적인 가치관을 담고 있으며, 교육 내용으로 친구와 가족 관계를 다루고 있다. 그리고 교육과정의 성격이 자신을 주체적으로 바라본다는 점, 타인과의 공유와 소통을 주제로 한다는 점이 본 연구의 성격과 유사하다. 중학교 기술·가정 과목에서는 학습자가 자신의 발달을 이해하여 자아존중감을 향상하고, 건강한 가족에 대한 이해를 바탕으로 가족 구성원 간의 배려하는 태도를 기르도록 하는 점이 본 연구의 성격과 닿아있다.

(2) 프로그램의 내용 체계

본 연구의 프로그램은 30회기 동안 각기 다른 주제를 가지고 이야기를 만들어나도록 구성되어 있다. 스토리텔링 교육 프로그램의 차시별 주제와 활동 내용 및 출처는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 프로그램의 차시별 주제와 활동 내용 및 출처

단계	주제	활동 내용	출처(관련 주제)
기초선	준비 -기초선 측정 -사진검사	-기초선 자료와 사진검사 자료를 수집한다. -기본적인 스마트폰과 태블릿 PC의 사용법을 익힌다.	
중재	1 -번갈아서 이야기 만들기	-교사와 번갈아가면서 사진을 이어붙이고 이야기를 만든다.	-중학교 국어1 : 4.언어 나라, 음운 바다(2) -초등학교 국어 2-1(가) : 4. 생각을 전해요
	2 -사진 동화책 만들기	-동화의 한 장면을 재현한 사진을 찍고, 그 사진을 이용해서 또 다른 이야기를 만든다.	-초등학교 국어 4-2 : 1.이야기를 간추려요(7~9) -중학교 국어4 : 1. 창작의 기쁨(2)
	3 -나의 모험기 만들기	-여러 장의 사진을 찍어 자신의 모험이야기를 만들어본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 6.이야기를 들려줘(3) -중학교 미술(2) : 기억과 꿈, 상상을 담아서
	4 -결말이 달라	-사진으로 찍어둔 하나의 장면에서	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 10.나도 주인공(1)

	지는 이야기	주인공의 선택여부에 따라 다른 결말을 만든다.	-중학교 미술 : 2-9. 이야기가 있는 그림
5	-노래로 이야기 만들기	-노래에 맞는 사진을 찍어 이야기를 만든다.	-초등학교 국어 4-1 : 3.문장을 알맞게(1~2) -중학교 국어4 : 1. 창작의 기쁨(2)
6	-앞 뒤 상황 유추하기	-동영상을 보고 바로 앞과 뒤에 이어질 내용을 상상해서 사진으로 찍어 본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 10.나도 주인공(2) -중학교 국어3 : 6. 넓고 깊은 이해
7	-애니메이션 만들기	-인형을 움직여 사진을 찍고, 동영상으로 편집해 이야기를 만든다.	-초등학교 국어 4-1 : 5.서로 다른 느낌(5~6) -중학교 미술 : 2-9.내 생각을 만화로
8	-사진 이야기 만들기	-편집된 여러 장의 사진을 하나로 이어서 새로운 이야기로 재구성해 본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 6.이야기를 들려줘(2) -초등학교 국어 4-1 : 10.감동을 표현해요(10~11)
9	-얼굴 다시 만들기	-친구들의 얼굴 사진을 조각내어 새로운 얼굴을 만든다.	-중학교 국어1 : 3.시와 만나는 즐거움(3) -중학교 미술(2) : 5. 어떻게 표현할까
10	-반쪽 사진 완성하기	-반쪽짜리 사진을 보고 나머지 부분을 상상해서 그려보고 이야기를 나눈다.	-초등학교 국어 4-2 : 9.시와 이야기에 담긴 세상(11) -중학교 미술(2) : 여러 가지 재료로 표현하다
11	-여행일기 쓰기	-여행을 한 사진을 이어서 여행 일기를 써 본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 8.삶과 감동(3) -중학교 국어1 : 2.읽기랑 쓰기랑(포토에세이 쓰기)
12	-물건을 사람으로 표현하기	-교실의 물건을 찍어서 사람의 눈, 코, 입을 붙여서 새로운 이야기를 만든다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 10.나도 주인공(3) -중학교 미술(2) : 생각의 틀을 깨다
13	-배경 바꾸기	-친구들의 사진을 잘라내어 전혀 다른 배경에 붙여보고 어떤 장면인지 상상해본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 12.(3) -중학교 미술(2) : 새로운 매체의 활용, 뉴미디어
14	-별명 붙이기	-친구의 사진에 다른 사진을 합쳐서 별명을 만들어 본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 9.삶을 이야기하다(3) -중학교 도덕2 : 2. 친구관계와 도덕
15	-감정 사진 만들기	-자신의 모습을 찍은 뒤 그에 어울리는 이모티콘을 붙여 나의 감정 사진을 만든다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 9.삶을 이야기하다(2) -초등학교 4학년 국어 4-1 : 8.국어사전과 함께(8~9) -중학교 미술 : 2-7. 질감과 표정을 살려
16	-칭찬 광고 찍기	-친구들의 칭찬하고 싶은 점을 사진으로 찍어서 이야기를 나눈다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 5.아하! 그렇구나(1) -초등학교 국어 4-1 : 6.소중한 정보(9~10) -중학교 도덕3 : 1-2. 자아발견과 정체성의 확립
17	-연극 만들기	-알고 있는 이야기에 새롭게 대사를 붙여 연극을 완성한다.	-기본교육과정 중학교 국어 : 12.신나는 공연마당(1) -중학교 역사(상) : 6. 조선의 성립과 발전(역할극하기)
18	-두뇌지도 만들기	-내가 지금 하고 싶은 일이나 생각 하는 것을 찍어서 나의 두뇌지도를 만들어 본다.	-중학교 국어1 : 2.읽기랑 쓰기랑(3) -중학교 역사(하) : 2.근대국가수립운동(뇌구조 그리기)
19	-패션화보 만들기	-나와 친구들의 얼굴에 다양한 옷을 붙여서 패션 화보를 완성하고, 이야기를 꾸며본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학): 12.신나는 공연마당(3) -중학교 도덕2 : 4-1. 진정한 아름다움
20	-생각 주머니 만들기	-자신이 찍은 동영상을 보고 떠오르는 모든 생각을 모두 적고 이야기를 만든다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 1.말의 향기(3) -초등학교 국어 4-2 : 4.글 속의 생각을 찾아(9~10) -중학교 역사(상) : 2.삼국의 성립과 발전(마인드맵)
21	-동영상보고 시 짓기	-동영상을 보고 떠오르는 이미지를 바탕으로 시를 지어 본다.	기본교육과정 중학교 국어(문학) : 2.노래하는 글(2) -중학교 국어1 : 3.시와 만나는 즐거움
22	-소망 일기 쓰기	-사진을 편집해서 내가 하고 싶은 일에 대한 소망 일기를 써 본다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 6.이야기를 들려줘(1) -중학교 국어1 : 5-3.감동과 즐거움을 주는 글쓰기

중
제

23	-가족신문 만들기	-우리 가족을 소개하는 가족신문을 만들어본다.	기본교육과정 중학교 국어(문학) : 4.상상속으로(3) -초등학교 국어 4-2 : 3.대화를 나누어요(7~8) -중학교 기술가정2 : 1-1.변화하는 가족과 건강 가정
24	-발명가 놀이	-두 가지 이상의 물건의 부분들을 이어서 새로운 물건을 탄생시키고 이야기를 나눈다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학): 12.신나는 공연 마당(2) -중학교 기술가정1 : 4-2. 문제해결과 발명
25	-갈등상황 풀기	-영상 속의 갈등상황을 보고 해결법을 이야기로 만든다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 5.아하! 그렇구나(2) -중학교 도덕2 : 2-2.평화적 해결과 폭력예방(갈등은 왜 일어날까?)
26	-홍보전단지 만들기	-사진을 편집해 전단지를 만들어본다.	-중학교 국어1 : 2.읽기랑 쓰기랑(2) -중학교 도덕1 : 3.사회,국가,지구공동체의 관계(홍보엽서 만들기)
27	-영상편지 쓰기	-친구나 가족에게 영상편지를 써본다.	-중학교 국어1 : 2.읽기랑 쓰기랑(3) -중학교 도덕1: 2. 친구관계와 도덕
28	-명함 만들기	-여러 가지 사진을 넣어 자신만의 명함을 만든다.	-중학교 국어1 : 1.소중한 만남(1) -중학교 도덕2 : 3-1.진로 탐색과 생애 설계
29	-효도일기 쓰기	-집에서 부모님을 도와드리고 그 장면을 사진으로 찍어서 효도일기를 쓴다.	-기본교육과정 중학교 국어(문학) : 9.삶을 이야기하다(1) -중학교 기술가정2 : 1-2.가족관계와 의사소통 -중학교 도덕1 : 2. 우리,타인과의 관계
30	-포스터 만들기	-포스터에 자신의 얼굴을 넣어서 새로운 이야기를 만든다.	-초등학교 국어 4-2 : 5.컴퓨터로 글을 써요(10~11) -중학교 기술가정1 : 6-3. 정보통신기술 체험과 문제해결 활동
일 반 화	유기 -수업정리 및 면담 -유지 및 사후검사	-수업 소감문을 적어보고, 이야기를 나눈다. -사후검사를 실시하고, 중재 효과가 일반화되었는지 알아본다.	

<표 III-3>은 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수-학습 지도안의 예이며, 각 회기별 교수-학습 지도안의 예시와 학생들의 학습 활동 결과물은 <부록-2>에 제시하였다.

<표 III-3> 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수-학습 지도안의 예

주제	배경 바꾸기	제제	인물과 배경을 바꾸어 이야기 꾸미기	차시	13/30
교육 목표	-친구들의 모습을 다른 배경에 붙여보고 어떤 장면일지 상상해 이야기를 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 움짤메이커 등), 사진일기(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버), 인터넷커뮤니티 카페(다음 카페 앱), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-현장학습, 점심시간에 찍은 친구들의 사진을		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를

	-교육 목표 제시 (주제 이해하기)	보며 그 때의 상황과 느낌 회상하기 -교육 목표 제시 : 친구들의 모습에 다른 배경을 붙여 이야기 만들기		설명하면서 예시를 보여준다.
전개	-사진 찍기	-배경 사진을 직접 찍어보거나 인터넷 포털 사이트에서 마음에 드는 배경을 다운로드 받는다.	10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션 -학생이 도움을 요청하는 부분만 언어적 또는 시각적 도움을 준다.
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션(마이콘, 움짤메이커)을 이용해 새로운 배경에 친구들의 모습을 오려서 붙여 본다. 간단한 텍스트나 스티커를 붙여서 재미있는 이야기를 꾸밀 수 있다.		
	-이야기 꾸미기	-편집된 사진을 보면서 교사와 학생이 이야기를 나눈다. 교사는 학생에게 사진이 어떤 장면인지를 물어보고, 학생은 자유롭게 자신의 생각을 표현하면서 이야기를 완성한다. -사진일기 어플리케이션을 실행시켜서 사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.	15분	-사진일기 어플리케이션 -학생이 느낀 점과 자신의 경험, 생각을 토대로 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고, 자신의 느낌이나 생각, 뒤에 이어질 내용 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 -다른 사람의 이야기를 읽어보면서 자연스럽게 디지털 스토리텔링을 경험할 수 있도록 한다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 소감을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡, 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

2) 디지털 미디어 활용 교육 기반 구축

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링수업을 위해서는 사전에 연구에 필요한 인프라를 구축해 두어야 한다. 프로그램 중재 시 주로 사용하게 될 도구는 스마트폰과 태블릿 PC이며, 스토리텔링 수업을 위한 사진을 찍을 수 있는 카메라 기능이 있어야하고, 사진 편집 어플리케이션을 다운로드 받을 수 있도록 인터넷과 연결되어야 한다. 학생이 스마트폰을 가지고 있지 않은 경우에는 교사의 스마트폰을 이용하였고, 가정에서

의 사진촬영이 필요한 경우는 부모의 휴대폰으로 연구대상자가 사진을 찍어 교사에게 전송해주는 방법으로 수업을 진행했다. <표 III-4>는 연구에 필요한 기본적인 교육 기반(교육 인프라)이다.

<표 III-4> 연구에 필요한 기본적인 교육 기반

디지털 미디어 및 프로그램	활 용	비고
스마트폰	학생이 스마트폰을 가지고 있는 경우에는 학생의 휴대폰을 이용했고, 스마트폰을 가지고 있지 않은 경우에는 교사의 휴대폰을 이용했다. 사용된 휴대폰은 옵티머스 뷰2, 갤럭시 노트, 옵티머스 G2 등으로 카메라 기능이 있는 스마트폰이며, 구글의 안드로이드 운영체제를 바탕으로 한다.	-사진 촬영 및 편집 -동영상 촬영 및 편집
태블릿 PC	스마트폰보다 큰 화면이 필요하거나 동영상을 시청할 때 주로 사용하였다. 아이패드를 이용해 동영상을 촬영하거나 영상 편집에 활용했다. 아이패드는 애플사의 ios 운영체제를 바탕으로 한다.	-사진과 동영상 촬영 및 편집 -동영상 시청
사진편집 프로그램	휴대폰에 저장된 사진들을 오리고 붙여서 하나로 편집할 수 있는 프로그램으로 구글 플레이스토어에서 무료로 다운로드 받을 수 있다. 주로 마이콘, 싸이메라, 캔디카메라 등을 이용했다.	
동영상 편집 프로그램	사진의 연사기능이 있으며, 촬영된 사진을 편집해 하나의 움직이는 사진으로 만들 수 있다. 본 연구에서 주로 사용한 움짤메이커는 구글 플레이스토어에서 무료로 다운로드 받을 수 있다.	
사진일기장	사진을 붙이고 글을 쓸 수 있다. 편집한 사진이나 동영상 등을 보고 이야기를 만들고 기록할 수 있으며 결과는 저장해 웹상에 올릴 수도 있다. 본 연구에서 주로 사용한 메모장, 세븐데이즈 등은 구글 플레이스토어에서 무료로 다운로드 받을 수 있다.	
사회적 지원망	SNS(카카오톡)이나 문자메시지는 하나의 사회적 지원망이자 사진 전송수단으로서 학생이 의문점이 생기면 언제든지 교사에게 질문을 할 수 있으며, 학생이 휴대폰이 없어 학부모의 휴대폰으로 사진촬영을 한 경우 교사에게 전송하는데 이용될 수 있다. 그리고 중재기간 동안 만든 학생의 사진은 SNS(카카오톡), 다음 인터넷 카페앱을 통해 다른 학생들도 함께 공유하면서 이야기를 나눌 수 있다.	

5. 중재 절차

중재는 매 회기 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링을 실시하고, 수업 상황을 녹화하여 연구대상자들의 자기표현력과 수업참여 행동을 분석하였으며, 자아존중감의 경우는 중재의 이전과 이후에 각각 사전-사후 검사를 실시하였다.

1) 사전 교육 및 안내

(1) 교사 사전 교육

연구의 중재충실도를 높이기 위해 기초선 단계 시작 전에 연구자의 사전교육이 반드시 필요하다. 연구자의 사전 교육은 2015년 2월 9일부터 약 3주간 실시하였으며, 구체적인 교사 사전 교육 내용은 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 교사 사전 교육 내용

과제	내용
스토리텔링 교육	-디지털 스토리텔링과 스토리텔링 교육을 적용한 실제 수업 장면과 방법에 대한 연구를 실시했다. -참고 사이트 : http://math-digitalstorytelling.woobi.co.kr/
사진 및 동영상 편집 프로그램	-스마트폰을 이용해 사진 및 동영상 편집 프로그램을 익히고, 중재 시 학생에게 보여줄 예시 사진을 준비하였다. 그리고 학생이 스스로 사진을 편집하지 못할 경우 학생의 능력에 맞는 시각적 촉진을 위한 사진편집 매뉴얼을 만들었다.
중재 실행 연습	-중재충실도 체크리스트를 이용하여 실제 중재과정에 대한 사전 연습을 실시하고, 행동발생에 대한 견해를 일치시켰다.

(2) 학생 사전 교육

연구대상 학생들은 모두 지적장애 학생들이기 때문에 반복적인 사전교육이 필요하

다. 따라서 연구대상 학생들에게 중재 전 2015년 3월 2일부터 약 2주 동안 수업의 전반적인 흐름과 내용 전달, 스마트폰 활용 능력의 확인, 스마트폰 기능의 활용, 사진 촬영 및 편집 등에 대한 사전 교육을 실시하였다.

연구대상자들의 능력과 장애 상태에 따라 개별적으로 사전교육을 하였다. 스토리텔링에 대한 기본소양을 가질 수 있도록 지도하고, 학생이 무리 없이 스마트폰을 사용할 수 있도록 반복연습을 실시하였다. 스마트폰 어플리케이션을 다운받고, 사진을 찍어서 편집하는 과정을 학생에게 상세하게 지도하였으며, 사진 편집 기능의 순서에 대한 사진 축진을 제공하였다. 연구대상자에게 사진편집 매뉴얼을 제공해 학생이 스스로 사진편집을 할 수 있도록 시각적인 축진을 제공했다. 사진편집 매뉴얼은 <부록-3>에 제시하였다. 그리고 학생이 자신이 편집한 사진과 스토리텔링으로 만든 이야기를 다른 친구들과 공유할 수 있도록 지도하였다. 인터넷 커뮤니티 카페를 개설하고, 카페 앱을 다운로드받아 활용하도록 하였으며, SNS상에서 단체 채팅방을 만들어 학생들이 이를 자유롭게 이용할 수 있도록 지도했다.

2) 프로그램의 중재 과정

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 과정은 먼저 수업 주제를 확실히 이해한 뒤, 관계된 사진이나 동영상을 직접 찍어본다. 그리고 인터넷 포털 사이트 등에서 검색한 이미지나 사진편집 프로그램의 이모티콘 등을 이용하여 다양한 방법으로 사진을 편집하고, 이야기를 만든 뒤, 자신이 만든 이야기를 다른 사람들과 공유하는 것으로 이어진다. 본 연구의 중재과정은 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 중재 과정

프로그램 중재 과정	중재 요소	중재 방법
수업의 주제 이해하기	-수업 주제의 이해 및 동기유발	-수업의 내용을 확실히 이해하여 동기유발 및 자신만의 이야기 주제를 선정한다.
사진 또는 동영상 찍기	-디지털 미디어 활용을 통한 흥미와 동기 유발	-디지털 미디어의 장점을 이용해 다양한 표현 방법 익힐 수 있도록 한다.

편집하기	-수업에 대한 집중도와 참여도 높이기	-편집과정을 거치면서 사고를 확장하고 이야기의 폭을 넓힐 수 있도록 한다.
이야기 꾸미기	-스토리텔링을 통해서 창조적 자기표현하기	-교사와 함께 이야기를 나누고, 자신의 생각이나 느낌을 적극적으로 표현한다. -자신만의 새로운 이야기를 생성하여 결과물을 제작한다.
이야기 공유하기	-결과물을 공유하기	-자신이 만든 이야기를 인터넷 카페 등을 통해서 다른 사람과 공유한다. 다른 사람의 이야기에 자신의 느낌이나 의견을 달아본다.

(1) 수업의 주제 이해하기 단계

먼저 교사와 학생은 그 날의 이야기 주제를 함께 확인하고, 교사는 주제에 대한 구체적인 설명을 해주었다. 예를 들어, 그날의 주제가 ‘물건을 사람으로 표현하기’라면 교사는 학생에게 “오늘 주제는 ‘만약 우리 주위에 있는 물건이 사람처럼 말하고 걸어 다닐 수 있다면 어떤 일이 일어날까?’에 대한 것이야.” 라고 그 날의 주제를 학생이 충분히 이해할 수 있도록 설명해주었다. 그리고 교사는 간단한 예시를 보여준다. 이 과정에서 학생은 동기유발을 할 수 있으며, 교사와 이야기를 나누는 동안 본시 수업 내용에 대한 자신만의 이야기 주제를 발견해낼 수 있다.

(2) 사진 또는 동영상 찍기 단계

주제에 대한 설명이 끝나면 학생은 이야기에 어울리는 사진 또는 동영상을 찍는다. 이때 자유롭게 학생이 찍고 싶은 사진을 찍도록 했다. 그리고 필요에 따라서는 교사가 이전에 찍었던 사진을 학생들에게 보여줄 수도 있다. 학생은 자신의 모습이 필요한 경우에는 셀카봉이나 삼각대 등을 이용했으며, 타이머 기능을 익혀서 다양한 사진을 찍어보기도 했다. 학생은 브레인스토밍을 하듯이 여러 각도와 다양한 구도의 사진을 찍으면서 주제에 대한 자신의 생각을 정리할 수 있었다.

(3) 편집하기 단계

학생은 스마트폰이나 태블릿 PC의 사진 편집 어플리케이션을 이용해서 스스로 사

진을 편집했다. 주제에 따라서 직접 찍은 사진을 사용하기도 하고, 사진을 올려내어 배경을 바꾸어보기도 했다. 또는 이전에 찍은 사진에 인터넷에서 찾은 사진을 이어 붙이거나 이모티콘 등을 조합해서 새로운 사진을 만들어 보는 등 다양한 방법을 이용했다. 학생들이 사용한 사진편집 어플리케이션은 여러 사진을 자르고 붙이면서 새로운 조합을 가능하게 해준다. 이모티콘이나 스티커 등을 붙일 수 있고, 말풍선 기능도 있다. 동영상편집 어플리케이션은 여러 장의 사진들을 하나로 이어 움직이는 사진을 만들 수 있으며, 간단한 애니메이션이나 뮤직비디오 등 동영상 편집에 주로 이용하였다. 애니메이션 만들기의 자세한 순서와 공유 과정은 <부록-4>에 제시하였다.

(4) 이야기 꾸미기 단계

사진 편집을 마치면 학생과 교사가 함께 이야기를 나누었다. 학생은 편집한 사진을 보면서 자신만의 새로운 스토리를 만들어보았다. 만들어진 이야기는 사진일기 어플리케이션이나 메모장 등을 이용해 기록했다. 스토리텔링은 상호적인 개념이며 이야기를 나누면서 수정 또는 보완될 수 있으므로 학생이 자유로운 사고를 할 수 있도록 비 개방적인 상황을 조성해주었다. 교사는 스토리텔링 과정에서 학생이 최대한 스스로 이야기를 이끌어 나가도록 해야 하며, 이야기를 주고받는 과정에서 학생들이 부담을 느끼지 않고 자신의 생각을 표현할 수 있도록 한다. 교사는 학생의 이야기가 막혔을 때 상황을 풀어낼 수 있도록 도움을 줄 수 있으나 반드시 학생이 스스로 이야기를 생성할 수 있도록 한다. 다음은 '12. 물건을 사람으로 표현하기'에서 교사와 학생의 '이야기 꾸미기' 단계의 일부이다.

(중략)

-학생 : 여자 가위와 남자 가위가 만났어요.

-교사 : 그렇구나. 둘이 어디에서 만났어?

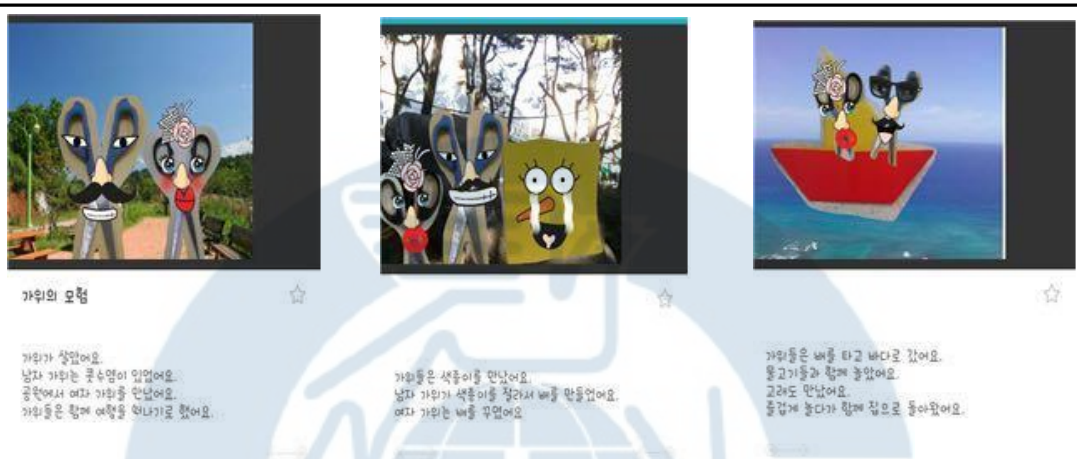
-학생 : 공원에서요.

-교사 : 응, 만나서 무엇을 했어?

-학생 : 남자 가위와 여자 가위는 같이 여행을 가기로 했어요. 배를 타고 갈꺼예요.

(중략)

교사와 함께 이야기 나누기가 끝나면, 학생은 자신이 만든 이야기를 사진과 함께 하나의 스토리로 완성했다. 학생들이 만든 이야기들은 스마트폰이나 태블릿 PC를 이용해 저장하였고, 수업 이후의 시간이라도 언제나 수정이 가능하도록 하였다. <그림 III-1>은 학생이 만든 이야기의 예시로 메모장 어플리케이션을 이용해 스마트폰으로 편집한 것이다.



▲ 주제 : 12. 사물을 사람으로 표현하기

연구대상자 3은 가위를 사람으로 표현하고 싶어 했다. 학생이 평소 종이접기와 만들기를 좋아했기 때문인 것 같다. 학생은 가위가 사람이 된다면 색종이를 배를 만들어 바다로 여행을 떠날 것이라고 생각하고 ‘가위의 모험’이라는 제목으로 이야기를 만들었다.

<그림 III-1> 학생이 만든 이야기의 예시

(5) 이야기 공유하기 단계

마지막 단계는 학생들이 인터넷을 이용해 다른 사람들과 이야기를 공유하고 상호작용할 수 있도록 하는 이야기 공유하기 단계이다. 지적장애 학생들은 의사소통 능력의 부족으로 상호작용 대상이 한정된 경우가 많으므로 여러 사람들과 이야기를 나눌 수 있도록 했다. 그리고 자신의 이야기와 비교해서 다른 사람들의 이야기도 읽어보고, 친구들을 칭찬하거나 다른 사람과 서로 피드백을 하면서 자신의 이야기에서 바꾸고 싶은 부분이 있으면 언제든지 수정하도록 했다. 학생들이 댓글을 다는 경우 띄어쓰기나

맞춤법이 틀리기도 있었으나 스스로 사회적 의사소통을 하는 것이 더 중요하기 때문에 특별히 교사에게 질문하지 않는 이상은 그대로 두었다. 그리고 수업 이후나 자신의 댓글을 확인할 때, 문법적으로 틀린 부분에 대해서 따로 지도하였다. 이용하는 매체는 제한을 두지 않고, 학생들이 선호하는 다양한 방법으로 사회적 의사소통이 일어날 수 있도록 결과물 공유의 창구도 다양화 했다.

6. 목표행동의 조작적 정의

1) 자기표현력

자기표현이란 타인에게 불안을 느끼지 않고 자신의 감정을 적절히 표현하는 것(Wolpe, 1958)이며, 사회적으로 수용될 수 있는 모든 권리와 느낌의 표현이다(Wolpe & Lazarus, 1966).

본 연구에서는 학생의 자기 표현력에 대한 조작적 정의를 내리기 위해 자기표현능력 평가척도(Self-Directed Assertiveness Scale)를 활용하였다. Rakos와 Schroeder(1980)의 척도를 우리 문화의 실정에 맞게 변창진, 김성희(1980)가 20개의 문장으로 번안하였는데, 본 연구에서 사용되어진 척도는 한영숙(2005)이 이를 재구성하여 만들어진 30개의 문항으로 이루어진 평가척도이다. 하위영역으로는 말한 내용, 음성, 말할 때의 표정이나 손발의 움직임과 같은 비언어적 요소에 어느 정도의 자기표현 요소가 포함되어 있는지를 평정하는 문항으로 구성되어 있다. 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .84이다.

본 연구에서는 자기표현력 평가척도를 참고로 연구대상자들에게 요구되는 6가지의 행동 지표를 추출하여 정확한 표현으로 정의하였다. 자기표현력의 조작적 정의는 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 자기표현력의 조작적 정의

목표행동의 조작적 정의		연구대상자별 조작적 정의			
자기표현력 평가척도 문항	자기표현력의 조작적 정의	연구대상자1	연구대상자2	연구대상자3	연구대상자4
1. '대화 중 침묵을 지키는가?'	1. 대화 중 5~10초 이상의 침묵이 보이지 않는다.	1. 대화 중 10초 이상의 침묵이 보이지 않는다.	1. 대화 중 5초 이상의 침묵이 보이지 않는다.	1. 대화 중 10초 이상의 침묵이 보이지 않는다.	1. 대화 중 5초 이상의 침묵이 보이지 않는다.
2. "예-, 음-" 등으로 중간에 말이 끊어지는가?'	2. "예-, 음-" 등의 언어를 써서 중간에 말이 끊어지지 않고, 문장이 끝까지 이어진다.	2. 중간에 말이 끊어지지 않고 문장이 끝까지 이어진다.	2. "예-, 음-" 등의 언어를 쓰지 않는다.	2. "예-, 음-" 등의 언어를 쓰지 않는다.	2. 중간에 말이 끊어지지 않고 문장이 끝까지 이어진다.
3. '대화의 내용이 분명하지 못한가?'	3. 논리적이고 분명하게 자신의 생각을 말한다.	3. 자신의 생각을 분명하게 말한다.	3. 논리적이고 분명하게 자신의 생각을 말한다.	3. 자신의 생각을 분명하게 말한다.	3. 논리적이고 분명하게 자신의 생각을 말한다.
4. '말하기 전에 주저하는가?'	4. 대화의 시작에서 주저하지 않고 말한다.	4. 대화의 시작에서 주저하지 않고 말한다.	4. 대화의 시작에서 주저하지 않고 말한다.	4. 대화의 시작에서 주저하지 않고 말한다.	4. 대화의 시작에서 주저하지 않고 말한다.
5. '입안이 마르고 목소리가 탁해지는가?'	5. 목소리 톤이 자연스럽게, 분명한 목소리로 말한다.	5. 목소리 톤이 자연스럽게, 분명한 목소리로 말한다.	5. 목소리 톤이 자연스럽게, 분명한 목소리로 말한다.	5. 목소리 톤이 자연스럽게, 분명한 목소리로 말한다.	5. 목소리 톤이 자연스럽게, 분명한 목소리로 말한다.
6. '손을 비비고 발을 흔드는 등 손발 처리가 어색한가?'	6. 손발을 흔들거나 비비는 등의 신체 행동을 보이지 않는다.	6. 머리 또는 손발을 흔들거나 비비는 등의 신체 행동을 보이지 않는다.	6. 손발을 흔들거나 비비는 등의 신체 행동을 보이지 않는다.	6. 손발을 흔들거나 비비는 등의 신체 행동을 보이지 않는다.	6. 눈을 깜빡거리거나 손발을 흔들거나 비비는 등의 신체 행동을 보이지 않는다.

2) 수업참여도

본 연구에서는 사진을 이용한 스토리텔링 교육이 지적장애 학생들의 수업참여도에 미치는 영향을 알아보기 위해 김철(2002)이 제작한 수업집중도 검사지와 권효진

(2012)이 사용한 장애학생용 수업참여도 관찰기록지의 내용을 참고하였다.

권효진(2012)의 수업참여도 관찰기록지는 선행연구들을 분석하여 중학교 수업장면과 가장 밀접한 공통요소를 추려내고 범주화하여 구성되었다. 수업참여도 행동은 수업준비행동, 주의집중 행동, 과제수행 행동, 적절한 반응행동 영역의 하위범주로 나누어지며, 각 문항에 대하여 5점 척도로 응답하도록 구성되어있다. 김철(2002)의 수업집중도 검사도구는 집중도, 충동성, 안정성 등의 하위요인으로 구성되어 있으며, 측정 문항의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .75이다.

본 연구에서는 두 평가척도를 참고하여 연관되거나 중복되는 부분을 중심으로 연구대상자들에게 요구되는 6가지의 행동 지표를 추출하여 수업참여도에 대한 조작적 정의를 완성하였다. <표 III-8>은 본 연구에서의 수업참여도 행동에 대한 조작적 정의이다.

<표 III-8> 수업참여도의 조작적 정의

목표행동의 '조작적 정의'		연구대상자별 조작적 정의			
수업참여도 평가척도 문항	수업참여도의 조작적 정의	연구대상자1	연구대상자2	연구대상자3	연구대상자4
1. '개별과제를 자발적으로 수행하였는가?'	1. 주어진 과제나 이야기 만들기기를 자발적으로 수행한다.	1. 주어진 과제나 이야기 만들기기를 자발적으로 수행한다.	1. 주어진 과제나 이야기 만들기기를 자발적으로 수행한다.	1. 주어진 과제나 이야기 만들기기를 자발적으로 수행한다.	1. 주어진 과제나 이야기 만들기기를 자발적으로 수행한다.
2. '교사의 설명을 경청하였는가?'	2. 교사의 말을 끝까지 경청한다.	2. 교사의 말을 끝까지 경청한다.	2. 교사의 말을 끝까지 경청한다.	2. 교사의 말을 끝까지 경청한다.	2. 교사의 말을 끝까지 경청한다.
3. '교사나 또래가 제시하는 교재를 바른 자세로 쳐다보았는가?'	3. 수업시간에 이야기를 나누는 동안 바른 자세로 자리에 앉아있다.	3. 수업시간에 이야기를 나누는 동안 바른 자세로 자리에 앉아있다.	3. 수업시간에 이야기를 나누는 동안 바른 자세로 자리에 앉아있다.	3. 수업시간에 이야기를 나누는 동안 바른 자세로 자리에 앉아있다.	3. 수업시간에 이야기를 나누는 동안 바른 자세로 자리에 앉아있다.
4. '개별과제를 집중하여'	4. 사진을 찍거나 이야기	4. 사진을 찍거나 이야기를 나눌	4. 사진을 찍거나 이야기를 나눌	4. 사진을 찍거나 이야기를 나눌	4. 사진을 찍거나 이야기를 나눌

수행하였는가?	를 나눌 때 다른 곳을 보지 않고 집중한다.	때 다른 물건을 만지거나 다른 곳을 보지 않는다.	때 다른 곳을 보지 않고 집중한다.	때 다른 곳을 보지 않고 집중한다.	때 다른 물건을 만지거나 다른 곳을 보지 않는다.
5. '개별과제를 완수하는가?'	5. 교사가 지시한 과제나 이야기를 끝까지 완성한다.	5. 교사가 지시한 과제나 이야기를 끝까지 완성한다.	5. 교사가 지시한 과제나 이야기를 끝까지 완성한다.	5. 교사가 지시한 과제나 이야기를 끝까지 완성한다.	5. 교사가 지시한 과제나 이야기를 끝까지 완성한다.
6. '교사의 지시를 잘 따랐는가?'	6. 이해하지 못한 부분에 대해 교사에게 재설명을 요구하거나 기다려줄 것을 요청한다.	6. 이해하지 못한 부분에 대해 교사에게 재설명을 요구하거나 기다려줄 것을 요청한다.	6. 이해하지 못한 부분에 대해 교사에게 재설명을 요구한다.	6. 이해하지 못한 부분에 대해 교사에게 재설명을 요구하거나 기다려줄 것을 요청한다.	6. 이야기를 완성하지 못했을 때 교사에게 기다려줄 것을 요청한다.

3) 자아존중감

자아존중감은 개인이 자기 자신에 대해 갖는 가치판단으로서 인간의 행동과 사회적 적응 및 바람직한 성격 형성에 가장 중요한 요소이며, 현재 상태와 자신이 하는 일에 자부심을 갖는 것이다.

본 연구에서는 자아존중감을 측정하기 위해 Coopersmith(1967)의 아동용 자아존중감 측정도구를 이현주(1990)가 번안한 것을 활용하였다. 일반적 자아 25문항, 사회적 자아 8문항, 학교 자아 8문항, 가정자아 8문항의 하위유형을 포함하여 총 49문항으로 구성되었다. 채점방법은 5점 척도로 채점 문항은 자기 자신의 생각이나 행동과 일치하는지의 여부에 따라 '매우 그렇다' 5점, '그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '아니다' 2점, '전혀 아니다' 1점으로 나누어진다. 검사의 점수는 응답한 수의 점수의 합으로 계산하고, 부정문항(*표시)은 역산 처리한다. 자아존중감 척도의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .90이고, 반분계수는 .87이다. 자아존중감 검사지는 <부록-6>에 제시하였으며, 자아존중감 척도의 하위영역 및 신뢰도는 <표 III-9>와 같다.

<표 III-9> 자아존중감척도의 하위영역 및 신뢰도

영역(하위요인)	문항 수 및 번호	신뢰도계수
일반적 자아	25(1, 2*, 3*, 4, 7*, 10*, 12*, 14*, 17*, 18, 23*, 24*, 25, 28*, 29*, 32*, 34, 35, 38, 41, 42*, 44*, 47*, 48*, 49*)	.81
사회적 자아	8(5, 8, 13, 20*, 26, 36*, 43*, 45*)	.64
학교 자아	8(16*, 22*, 30, 31*, 33, 37, 40*, 46*)	.63
가정 자아	8(6*, 9, 11*, 15*, 19, 21*, 27, 39*)	.72
전체	49	.90

7. 자료수집 절차 및 분석

1) 자기표현력, 수업참여도

본 연구에서는 연구대상자의 자기표현력과 수업참여도를 관찰하기 위해 수업시간 장면을 비디오카메라로 녹화하여 관찰자와 함께 분석하였다. 녹화한 장면을 보고 학생의 자기표현력과 수업참여도를 알아보았으며, 목표행동의 발생 여부는 행동발생 관찰 기록지(체크리스트)를 이용해 기록했다. 행동발생 관찰 기록지는 기초선, 중재, 유지 기간 동안 45분의 관찰 시간을 20초씩 나누어 총 135구간으로 나누었으며, 각 구간에 학생의 행동발생 여부를 기록할 수 있도록 제작하였다. 행동발생 기록지는 <부록-5>에 제시하였다. 그리고 관찰 구간에서 목표행동이 최소 1회 이상 발생하면 기록하는 부분 간격 기록법을 사용하였다.

학생의 자기표현력, 수업참여도 행동은 다음과 같은 공식으로 계산하였다.

$$\text{행동발생률(\%)} = \frac{\text{행동이 관찰된 구간의 수}}{\text{총 관찰 구간의 수}} \times 100$$

2) 자아존중감

본 연구에서는 연구대상자들의 자아존중감을 알아보기 위해 사전-사후 검사를 실시했다. 검사는 Coopersmith(1967)가 개발하고 이현주(1990)가 번안한 것을 이용하되, 연구대상자들이 지적장애 학생임을 감안하여 검사지의 어휘 수준을 낮추고, 교사가 학생이 이해하기 쉬운 말로 다시 설명해주는 방법으로 검사를 실시하였다. 검사는 학생의 개별적인 심층 면담과 함께 진행되었고, 검사의 결과는 부모가 검토하도록 하였다. 사전 검사 단계에서는 먼저 학생의 자아존중감에 대한 학생의 면담 과정을 거친 후 자아존중감 척도를 이용해 검사를 진행했다. 이후 중재가 완전히 종료된 후에도 학생의 면담을 거친 후 동형의 검사지로 사후 검사를 실시했다.

3) 관찰자 신뢰도

독립변인이 중재 과정에서 학생의 자기표현력, 수업참여도에 미치는 영향을 알아보기 위한 관찰에서 목표행동의 발생 여부에 대한 관찰자 신뢰도를 측정했다. 본 연구에서처럼 행동 발생이 정해진 기회에 따라 이루어지는 경우에는 구간 대 구간 신뢰도(interval-by-interval, point-by-point reliability)를 사용하였다. 구간 대 구간 신뢰도는 행동이 관찰되는 구간이나 발생 기회가 분명하게 나누어져 있는 경우에 각각의 구간이나 발생기회에 대해서 두 관찰자 간의 행동발생에 대한 동의 또는 비동의 수치를 통해 산출된다(이소현 외, 2000).

관찰자간의 신뢰도를 측정하기 위해 연구자 1과 연구자 2가 함께 학생의 수업 장면을 분석하였으며, 수업관찰자 간의 학생 행동 기록의 일치도를 알아보기 위해 다음과 같은 공식으로 관찰자 신뢰도를 계산하였다.

$$\text{행동발생신뢰도(\%)} = \frac{\text{행동발생의 동의구간 수}}{\text{행동발생의 동의 구간 수} + \text{비동의 구간 수}} \times 100$$

4) 사회적 타당도

사회적 타당도는 연구의 중재 목표에 대한 사회적 중요성과 중재목표를 달성하기 위해 사용된 중재 절차에 대한 사회적 수용성 등을 알아보기 위한 것으로(Wolf, 1978) 중재의 실행 가능성을 평가한다. 그리고 밖으로는 연구의 목적이 달성되었는지를 확인시켜주고, 안으로는 연구자의 성과에 대한 확신을 준다. 검사 내용으로는 중재 목표의 중요성, 중재 절차의 적절성, 중재 결과의 중요성이 포함되어야 한다(양명희, 김황용, 2002).

본 연구에서는 사진을 이용한 스토리텔링 교육이 지적장애 학생들의 자기 표현력과 수업집중도, 자아존중감에 미치는 영향에 대한 사회적 타당도를 측정하기 위해 특수교육 경력 10년 이상의 1급 정교사 5명, 특수교육 경력 5년 이상의 1급 정교사 5명 총 10명의 인원이 연구의 사회적 타당도를 평가하였다. 사회적 타당도 체크리스트는 총 10개의 문항으로 점수 체계는 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘약간 그렇다’ 2점, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점으로 측정하도록 구성했다.

본 연구의 사회적 타당도의 평가 결과는 50점 만점에 평균 48점으로 전체 평균 백분율아 96%로서 사회적 타당도가 높은 것으로 나타났다. 평가자간 사회적 타당도 체크리스트와 평가 결과는 <부록-7>에 제시하였다.

5) 중재충실도

중재충실도는 연구자가 중재 내용을 충실히 수행하고 있는지를 알아보기 위해 실시하며, 연구자가 제작한 중재충실도 체크리스트를 이용해 특수교육 경력 5년 이상의 1급 정교사 5명이 관찰자가 되어 평가하였다. 전체 30회기 중 10회기를 무작위로 선정하여 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘약간 그렇다’ 2점, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점의 5점 척도로 평가하도록 제작했다. 중재충실도를 산출하는 공식은 다음과 같다.

$$\text{중재충실도(\%)} = \frac{\text{표시된 척도 점수의 합}}{\text{전체 척도 점수의 합}} \times 100$$

중재충실도 산출 결과는 평균 93.6%(범위 88~100%)로 연구자가 중재 내용을 충실하게 수행하고 있다는 결과가 나왔다. 중재충실도 체크리스트와 평가 결과는 <부록-8>에 제시하였다.



IV. 연구 결과

본 연구는 관찰연구를 토대로 한 자료를 바탕으로 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자기표현력, 수업참여도, 자아존중감에 미치는 영향을 알아보았다. 중재 회기를 모두 마친 뒤의 연구 결과는 다음과 같았다.

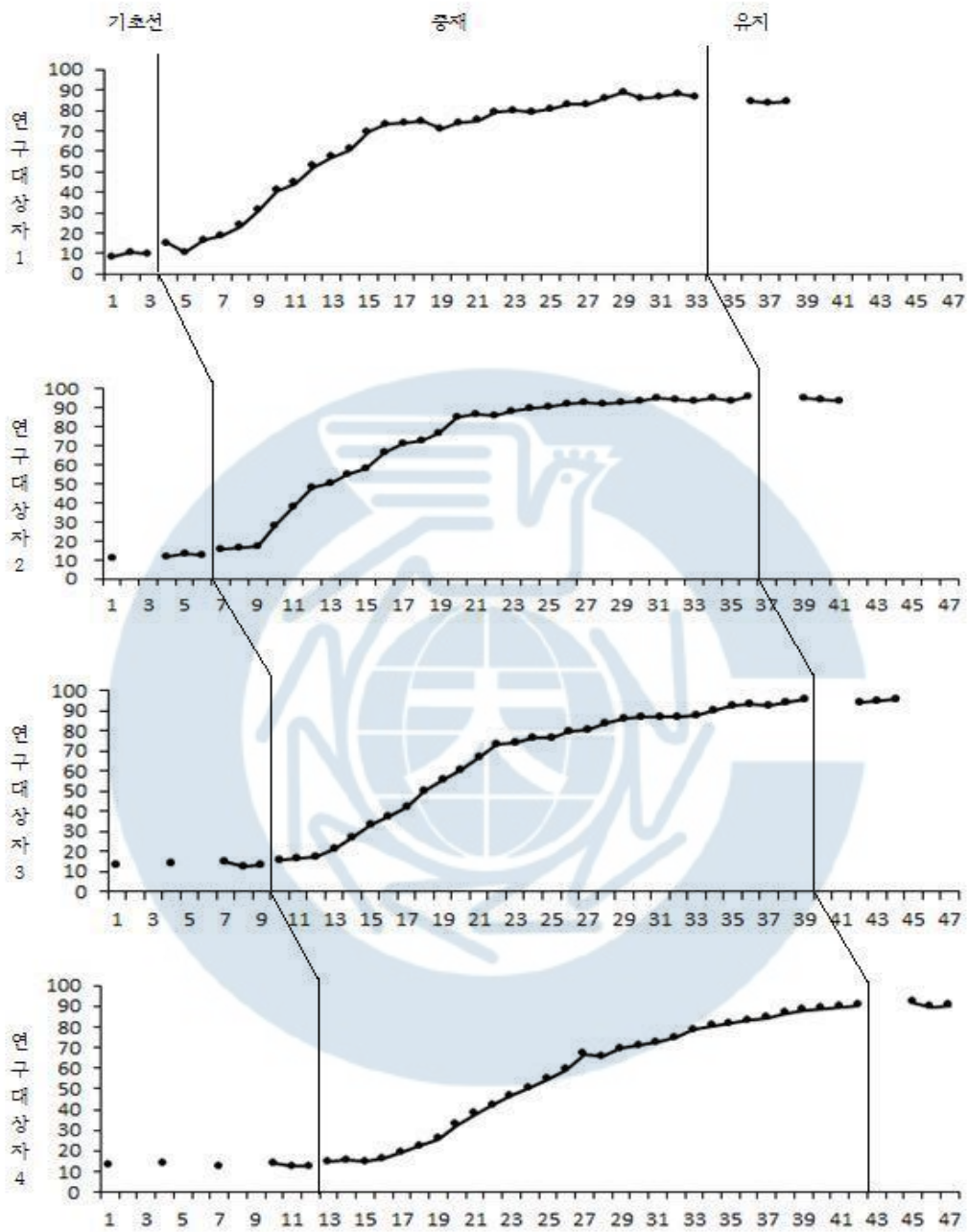
1. 자기표현력에 미치는 효과

실험 조건 동안 연구대상자들의 자기표현력에 대한 백분위 점수(기초선, 중재, 유지 기간 동안의 평균과 범위의 백분위 점수)는 <표 IV-1>에 요약하였으며, 전체 자기표현력 결과표는 <부록-9>에 제시하였다. 자기표현력의 변화 그래프는 <그림 IV-1>에 나타내었다.

<표 IV-1> 자기표현력의 평균과 범위

대상	구분	기초선	중재	유지
연구대상자 1	평균	9.4%	63%	84.2%
	범위	8.1~10.4%	10.4~88.1%	83.7~84.4%
연구대상자 2	평균	12.2%	63.5%	94.8%
	범위	11.1~13.3%	15.5~96.3%	94.1~95.6%
연구대상자 3	평균	14.6%	76.2%	94.8%
	범위	12.6~14.1%	15.6~95.6%	94.1~95.6%
연구대상자 4	평균	13.2%	57.5%	90.6%
	범위	12.6~14.1%	14.8~90.3%	89.6~90.3%

* 소수점 둘째자리에서 반올림함



<그림IV-1> 자기표현력의 변화

연구대상자의 자기표현력의 변화로 볼 때 연구대상자들은 모두 중재기간 동안 자기

표현력이 일정하게 향상되는 경향을 보였다. 학생들은 기초선 단계에서는 대부분 약 8~14%의 낮은 수행율을 보였고, 4명의 학생들의 기초선 기간 동안의 평균 수행율은 12.35%로 낮은 수치를 기록했다.

그러나 중재가 진행되면서 4명의 연구대상자들의 자기표현력이 향상되었고, 연구대상자들의 평균 수행율은 65.05%(범위 10.4~96.3%)를 기록했다. 그리고 2주 후 유지 기간에도 약 83~95%의 높은 비율로 자기표현력이 유지되었음을 알 수 있다.

1) 중재 단계

연구대상자 1의 경우, 기초선 기간 동안 자기표현력의 평균은 9.4% (범위 8.1~10.4%)로 나타났으나 중재 이후 평균은 63%(범위 10.4~88.1%)로 나타났다. 비 중복 자료비율(Percentage of Nonoverlapping Data point : PND)은 단일대상연구의 방법에서 신뢰성이 입증된 방법으로 기초선에서 얻은 가장 높은 점수보다 향상된 점수를 보인 처치기간의 회기를 처치기간의 총 회기 수로 나누고 100을 곱하여 계산하는 방법이다(Scruggs, Mastropieri & Casto, 1987). 비 중복 자료비율이 50% 미만일 경우에는 중재는 효과가 없는 것으로 간주되며, 50~70%일 경우 작은 효과, 70~90%일 경우 큰 효과, 90% 이상인 경우는 매우 큰 효과가 있었다고 해석할 수 있다. 연구대상자1의 비 중복 자료비율은 96.6%로 중재 효과는 높은 수준으로 나타났다. 연구대상자 1은 30회기 중 한 번의 회기에서 기초선의 가장 높은 수준(10.4%)과 같은 점수를 얻어 이러한 결과가 나왔다. 그러나 평소 연구대상자 1의 경우 자기표현 능력이 낮고, 다른 학생들에 비하여 의사전달이 어려운 점을 고려할 때 이는 유의미한 결과라고 할 수 있을 것이다.

연구대상자 2의 경우, 기초선 기간 동안 자기표현력의 평균은 12.2% (범위 11.1~13.3%)였으나 중재 이후 평균은 63%(범위 15.6~95.3%)로 나타났다. 비 중복 자료비율은 100%로 높은 중재효과를 보여주었다.

연구대상자 3의 경우를 살펴보면 기초선 기간 동안 자기표현력의 평균은 14.6%(범위 12.6~14.1%)로 나타났으나 중재 이후 평균은 76.2%(범위 15.6~95.6%)로 나타나 연구대상자 중 가장 높은 수치를 기록하였다. 그리고 비 중복 자료비율은 100%로 중

재 효과 또한 높은 수준으로 나타났다.

연구대상자 4의 중재 결과를 살펴보면 기초선 기간 동안 자기표현력의 평균이 13.2%(범위 12.6~14.1%)이었고, 중재 이후 평균은 57.5%(범위 14.8~90.3%)로 나타났다. 중재 초반에는 다른 대상자들에 비하여 향상의 정도가 더딘 편이었으나 22회기 이후 80%를 넘는 수행율을 나타냈다. 그리고 비 중복 자료비율은 100%였다.

다음과 같은 연구 결과를 종합해 보면 4명의 연구대상자들은 모두 기초선 기간에는 자기표현력이 매우 낮은 수치를 보이다가 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략을 적용하였을 자기표현력이 증가되었다. 따라서 본 연구에서의 중재는 지적장애 학생들의 자기표현력의 향상에 긍정적인 효과를 주었음을 알 수 있다.

2) 유지 단계

유지단계는 중재가 종료된 후 2주 동안의 휴지 기간을 거친 후 기초선과 같은 조건으로 연구 대상자들의 자기표현력의 변화를 관찰하였다. 연구 대상자별 관찰 결과는 다음과 같다.

연구대상자 1은 유지 기간에도 84.2%(범위 83.7~84.4%)의 자기표현력 수치를 기록했다. 비록 다른 연구대상자들에 비해서는 다소 낮은 수행율로 보일 수 있으나, 이는 기초선 단계의 향상 보다는 눈에 띄게 높은 수치이며, 중재기간의 평균(63.0%)을 훨씬 웃도는 결과이다. 이로서 연구대상자 1의 자기표현력은 중재가 끝난 이후에도 여전히 유지되고 있음을 알 수 있다.

연구대상자 2는 유지 기간에도 84.2%(범위 83.7~84.4%)의 자기표현력 수치를 기록했다. 이는 기초선 단계보다 높은 수치이며, 중재기간의 평균(76.2%)보다 높다. 연구대상자 2의 경우 평소 말이 없고 수줍음이 많아 자신의 이야기를 다른 사람에게 먼저 꺼내거나 의사표현을 잘 하지 않았는데 이러한 높은 유지수준을 보인 것은 매우 주목할 만한 성과이다.

연구대상자 3의 경우, 유지 기간에도 94.8%(범위 94.1~95.6%)의 자기표현력 결과를 보여주었다. 네 명의 참여자 가운데 중재 평균이 가장 높았으며 2주 후의 유지 기간에도 여전히 높은 수치를 기록하고 있다.

연구대상자 4의 유지 기간 동안의 자기표현력 수치는 90.6%(범위 89.6~90.3%)로 이는 기초선 단계와 중재기간의 평균보다 높은 수치이다. 연구대상자 4의 경우 중재기간의 평균은 4명의 대상자 가운데 가장 낮았으나 유지 기간의 평균은 90% 이상의 높은 수준으로 나타났다.

이와 같은 유지 조건의 연구 결과를 종합하여 살펴볼 때, 4명의 연구대상자는 중재 마지막 회기의 향상율과 비슷하거나 약간 낮은 결과를 나타내었으며, 중재기간의 평균의 수행 정도에 비해 현격하게 높은 수준을 보였다. 따라서 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략은 지적장애 학생의 자기표현력 향상에 도움을 주었으며, 이러한 긍정적인 영향은 시간이 지나도 유지됨을 알 수 있었다. 그리고 이러한 연구의 결과로 보아 연구대상자들의 자기표현력은 지속적인 일반화 가능성을 내포한다고 할 수 있다.

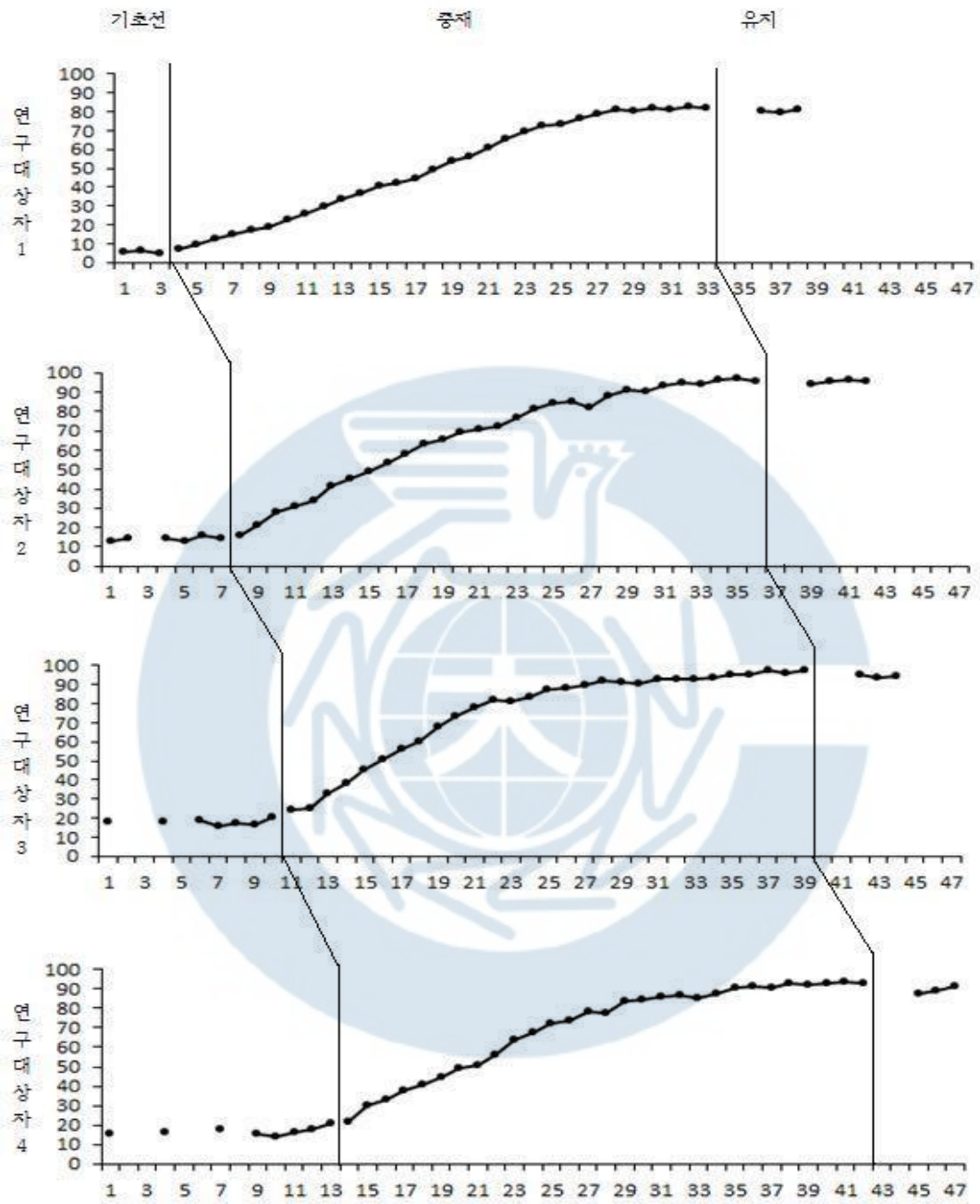
2. 수업참여도에 미치는 효과

실험 조건 동안 연구대상자들의 수업참여도에 대한 수업참여도의 백분위 점수(기초선, 중재, 유지 기간 동안의 평균과 범위의 백분위 점수)는 <표 IV-2>에 요약하였으며, 전체 수업참여도 결과표는 <부록-10>에 제시하였다. 수업참여도의 변화 그래프는 <그림 IV-2>로 나타내었다.

<표 IV-2> 수업참여도의 평균과 범위

대상	구분	기초선	중재	유지
연구대상자 1	평균	5.9%	50.1%	80.7%
	범위	5.2~6.7%	7.4~83%	80~81.5%
연구대상자 2	평균	14.1%	66.2%	95.3%
	범위	13.3~15.6%	14.8~97%	94.1~97%
연구대상자 3	평균	17.4%	73.3	94.8%
	범위	15.6~17.8%	20.7~97.8%	94.1~95.6%
연구대상자 4	평균	16.2%	68.9	89.1%
	범위	14.1~17.8%	20.7~93.3%	87.4~91.1%

* 소수점 둘째자리에서 반올림함



<그림 IV-2> 수업참여도의 변화

4명의 연구대상자들은 모두 30회기 동안의 중재기간을 거치면서 수업참여도가 높

아지는 결과를 얻었다. 학생들은 기초선 단계에서는 수업참여도가 평균 13.4%(범위 5.9~17.8%)로 낮은 수치를 보였으나 중재가 진행되면서 점차 수업에 참여하는 비율이 높아져 연구대상자들의 평균 수업참여도는 약 64.63%(범위 7.4~97.8%)를 기록했다. 그리고 2주 후 유지 기간에도 수업참여도가 평균 약 89.98%(범위 80~95%)의 높은 비율로 유지되었음을 알 수 있다.

1) 중재 단계

연구대상자1의 경우 중재기간 동안의 비 중복 자료비율(PND)은 100%였고, 수업참여도 비율도 기초선 기간의 평균 5.9%(범위 5.2~6.7%)보다 중재 이후 평균이 50.1%(범위 7.4~83%)로 현격하게 높아졌음을 알 수 있다. 비록 네 명의 참가자들 중 가장 낮은 수치를 보여주었지만 평소 학생의 집중력과 수업참여도가 매우 낮았고, 지적장애와 함께 정서 및 행동장애로 인한 산만함이 있었음을 감안하였을 때 연구대상자의 중재 결과도 수업참여도 향상에 유의미한 결과를 거두었다고 할 수 있다.

연구대상자 2의 경우, 기초선 기간 동안 수업참여도의 평균은 14.1%(범위 13.3~15.6%)로 나타났으나 중재 이후 평균은 66.2%(범위 14.8~97%)로 나타났다. 비 중복 자료비율은 96.6%로 중재 효과도 높은 수준으로 나타났다. 연구대상자 2는 총 30회기 중 1회기에서 기초선 결과 중 가장 높은 점수(15.6%)보다 낮은 수치(14.8%)가 나왔다. 이는 2회기 차 주제인 '사진동화책 만들기'에서 학생이 자신이 아는 이야기를 전혀 다른 이야기로 다시 꾸며야하는 과제에 부담을 느꼈기 때문으로 풀이된다. 그러나 디지털 미디어를 이용하여 스토리텔링을 하는 과제와 학습방법에 익숙해지자 점차 과제 집중도가 꾸준히 높아져 23회기 이후 수업참여도 비율은 90%를 넘어서게 되었다.

연구대상자 3은 기초선 기간 동안 수업참여도의 평균이 16.2%(범위 15.6~17.8%)로 나타났으나 중재 이후 평균은 73.3%(20.7~97.8%)로 나타났다. 비 중복 자료비율은 100%로 중재 효과는 높은 수준으로 나타났다.

연구대상자 4의 경우, 기초선 기간 동안 수업참여도의 평균은 16.2%(범위

14.1~17.8%)로 나타났으나 중재 이후 평균은 68.9%(범위20.7~93.3%)로 나타났다. 비 중복 자료비율은 100%로 중재 효과는 높은 수준으로 나타났다.

4명의 연구대상자들은 모두 30회기 동안의 중재 기간을 거치면서 기초선 기간 보다 현격한 향상이 있었다. 모든 학생이 마지막 회기에서 80%가 넘는 수치를 기록했으며, 적극적으로 수업에 참여하는 모습을 보였다. 이와 같은 결과를 종합하여볼 때, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략은 지적장애 학생들의 수업참여도를 높이는데 긍정적인 영향을 주었음을 알 수 있다.

2) 유지 단계

유지 단계에서 연구대상자1의 수업참여도는 80.7%(범위 80~81.5%)로 이는 기초선 단계와 중재기간의 평균을 넘어서는 결과이다. 이로서 연구대상자1의 수업참여도는 중재가 끝난 이후에도 여전히 유지되고 있음을 알 수 있으며 이러한 능력의 일반화 가능성도 높다고 할 수 있다.

연구대상자 2의 중재 후 유지 기간 동안의 수업참여도의 평균은 95.3%(범위 94.1~97%)이었으며, 이는 기초선 기간의 평균과 중재 기간 동안의 평균을 웃도는 결과로 학생의 수업참여도가 중재 이후에도 여전히 높은 수준으로 유지되고 있음을 보여준다.

연구대상자 3은 중재 이후 유지기간의 수업참여도 평균이 94.8%(범위 94.1~95.6%)로 나타나 중재 기간의 최고 수치(96.3%)보다는 낮은 수준이었으나 여전히 높은 수준으로 수업참여도가 유지되고 있음을 알 수 있다.

연구대상자 4의 평균 수업참여도는 89.1%(범위 87.4~91.1%)이었다. 이는 기초선 기간이나 중재기간의 평균보다 높으며, 2주 후에도 여전히 높은 수준으로 수업참여가 이루어지고 있음을 보여준다.

4명의 연구대상자는 모두 중재가 종료된 이후 2주간의 시간이 흐른 뒤에도 수업참여도가 여전히 높은 수준으로 유지되고 있었다. 학생에 따라서 중재의 마지막 회기보다는 낮은 결과가 나온 경우도 있었으나 모든 학생이 80%가 넘는 참여도를 보였고, 이는 중재 기간의 평균과 비교하면 월등히 높은 수치였다. 이와 같은 결과는 디지털

미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생들의 수업참여도에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있으며, 연구대상자들의 수업참여도 향상의 일반화 가능성을 내포한다고 할 수 있다.

3. 자아존중감에 미치는 효과

연구대상자의 자아존중감에 미친 효과를 알아보기 위해 앞서 기술한 바와 마찬가지로 자아존중감 진단 척도를 이용하여 본 연구의 독립변인인 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육 전과 후의 자아존중감의 변화를 알아보았다. 자아존중감 평가는 49문항으로 각 5점 척도로 구성되어있고, 한 문항 당 1점에서 5점까지의 점수가 부여된다. 앞서 살펴본 바와 같이 부정문은 역산 처리하여 ‘매우 그렇다’가 1점으로 계산된다. 각 영역별로 일반적 자아(25문항) 125점, 사회적 자아(8문항) 40점, 학교 자아(8문항) 40점, 가정 자아(8문항) 40점으로 전체 점수의 합은 245점이 된다.

일반적 자아는 일반적인 자아상을 의미한다. 이는 자신의 이는 일반적인 생활에 대해 자신이 어느 정도 가치 있고 보람 있다고 생각하는지를 알아보는 척도이며, 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 확대하고 열등감을 갖는다. 가정 자아는 가정에서의 자신을 가치를 알아보는 척도이다. 가족은 개인을 둘러싼 환경 중에서 가장 중요한 영역으로 인간이 출생에서부터 사망에 이르기까지 보호를 받고 인간관계를 맺는다. 인간은 가정 안에서 성장하고, 발달, 성숙, 재생, 노화, 죽음의 과정을 밟는다. 따라서 가족은 한 개인의 자아존중감 형성에서부터 발달과 유지에 중요한 요인이 된다.

사회 자아는 사회 속에서 의미 있는 타인과의 관계를 보여주고, 학교 자아는 학교 안에서의 타인과의 관계를 알 수 있다. 이 영역에서 자아존중감이 높은 사람은 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감을 느끼며 소속감을 갖지만, 자아존중감이 낮은 사람은 대체로 자신의 여러 가지 대인관계에서 난처함과 불안함을 느낀다.

본 연구에서는 통계전용 프로그램인 SPSS 18.K를 이용하여 자료를 분석하였다. 연구 대상자가 4명이기 때문에 단일 집단에 대한 비모수 검정방법인 Mann-Whitney U

검정을 통해 검증하여 독립변인 중재의 효과성이 유의미한지 알아보았다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 중재 프로그램이 제공되었을 때의 연구대상자의 자아존중감에 미친 영향에 대한 사전-사후 검사 결과는 <표 IV-3>과 같다.

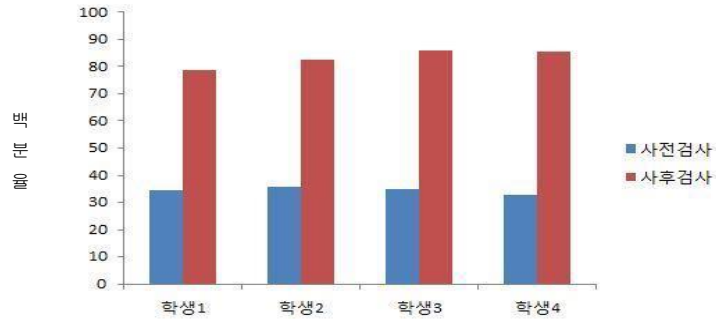
<표 IV-3> 자아존중감 전체 사전-사후 검사 결과 비교

영역	사전검사(N=4)		사후검사(N=4)		U	Z	P
	문항평균	표준편차	문항평균	표준편차			
전체점수	1.73	0.68	4.16	0.64	0.000	-2.309	0.029
문항수(25)	사전검사			사후검사			
	원점수 (백분율)	문항 평균		원점수 (백분율)	문항 평균		
연구대상자1	85 (34.69)	1.73		193 (78.77)	3.94		
연구대상자2	88 (35.92)	1.80		202 (82.45)	4.12		
연구대상자3	86 (35.10)	1.76		210 (85.71)	4.29		
연구대상자4	80 (32.65)	1.63		209 (85.30)	4.27		

* 소수점 셋째자리에서 반올림하였음

먼저 Mann-Whitney U검정 결과를 살펴보면 사전검사와 사후검사의 차이에 대한 분석이 유의확률이 0.029이므로 유의수준 0.05하에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 독립변인이 지적장애 학생들의 자아존중감을 향상시킨 것으로 확인되었다. 자세하게 살펴보면, 사전 검사의 문항 평균이 1.73점이고, 사후검사의 평균이 4.16점으로서 사후검사의 문항 평균이 사전검사의 문항평균보다 약 2.4점 높았다. 연구대상자 1은 문항평균이 1.73점에서 3.94점으로 약 2.21점 상승했고, 연구대상자 2는 1.80점에서 4.12점으로 약 2.32점 상승했으며, 연구대상자 3은 1.47점에서 4.29점으로 2.53점 상승했고, 연구대상자 4는 1.63점에서 4.27점으로 약 2.64점 상승했다.

<그림IV-3>은 자아존중감에 대한 사전-사후 검사 결과에 대한 그래프이다.



<그림 IV-3> 자아존중감 전체 사전-사후 검사 결과 비교 그래프

1) 일반적 자아

본 연구의 독립변인인 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생들에게 적용되었을 때 학습 과정에서 일반적 자아에 미친 효과에 대한 사전-사후 검사 결과는 <표 IV-4>와 같다.

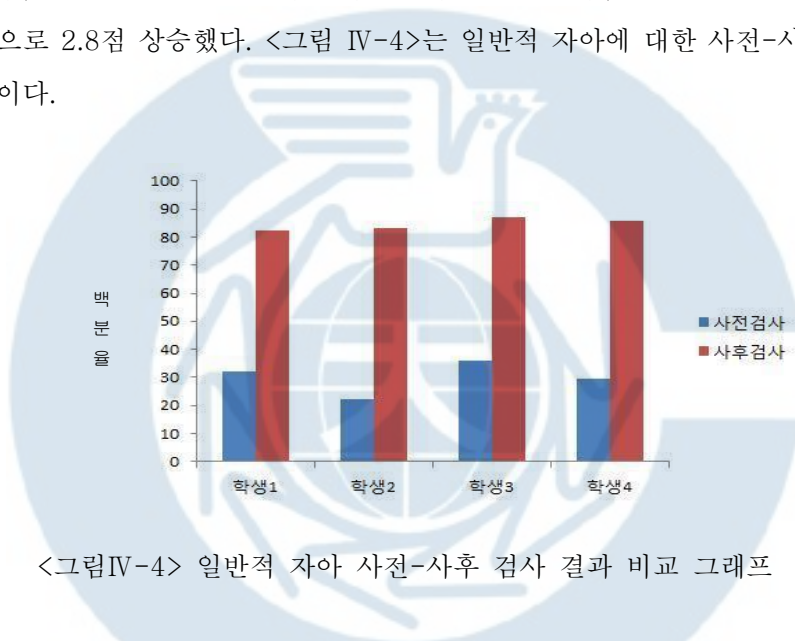
<표 IV-4> 일반적 자아 사전-사후 검사 결과 비교

영역	사전검사(N=4)		사후검사(N=4)		U	Z	P
	문항평균	표준편차	문항평균	표준편차			
전체점수	1.5	0.67	4.23	0.63	0.000	-2.309	0.029
문항수(25)	사전검사			사후검사			
	원점수 (백분율)	문항 평균	원점수 (백분율)	문항 평균			
연구대상자1	40 (32)	1.6	103 (82.4)	4.12			
연구대상자2	28 (22.4)	1.12	104 (83.2)	4.16			
연구대상자3	45 (36)	1.8	109 (87.2)	4.36			
연구대상자4	37 (29.6)	1.48	107 (85.6)	4.28			

* 소수점 셋째자리에서 반올림하였음

Mann-Whitney U검정 결과에서 유의확률이 0.029로 유의수준 0.05하에서 사전검사와 사후검사 간에 차이가 있는 것으로 나타나 독립변인인 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육이 학생들의 일반적 자아를 유의미하게 상승시킨 것으로 해석할 수 있다.

구체적으로 살펴보면 사전 검사의 문항 평균이 1.5점이고, 사후검사의 문항 평균이 4.23점으로 사후검사 결과가 사전검사 결과에 비해 약 2.73점 높았다. 연구대상자 1은 문항평균이 1.6점에서 4.12점으로 2.52점 상승했고, 연구대상자 2는 1.12점에서 4.16점으로 3.04점, 연구대상자 3은 1.8점에서 4.36점으로 2.56점, 연구대상자 4는 1.48점에서 4.28점으로 2.8점 상승했다. <그림 IV-4>는 일반적 자아에 대한 사전-사후 검사 결과 그래프이다.



<그림IV-4> 일반적 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프

2) 사회적 자아

본 연구의 독립변인인 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생들에게 체계적으로 적용되었을 때 학습 과정에서 사회적 자아에 미친 효과에 대한 사전-사후 검사 결과는 <표 IV-5>와 같다.

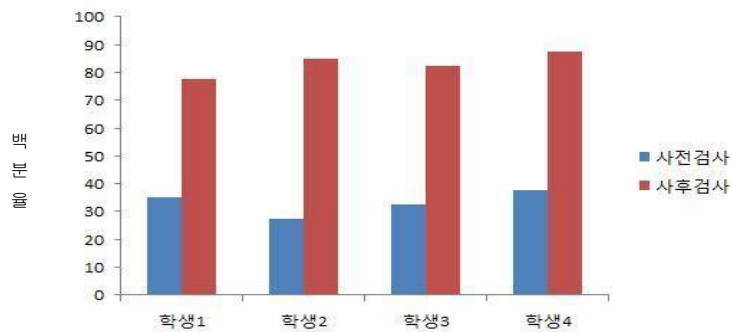
<표IV-5> 사회적 자아 사전-사후 검사 결과 비교

영역	사전검사(N=4)		사후검사(N=4)		U	Z	P
	문항평균	표준편차	문항평균	표준편차			
전체점수	1.66	0.61	4.16	0.62	0.000	-2.309	0.029
문항수(8)	사전검사			사후검사			
	원점수 (백분율)	문항 평균		원점수 (백분율)	문항 평균		
연구대상자1	14 (35)	1.75		31 (77.5)	3.88		
연구대상자2	11 (27.5)	1.38		34 (85)	4.25		
연구대상자3	13 (32.5)	1.63		33 (82.5)	4.13		
연구대상자4	15 (37.5)	1.88		35 (87.5)	4.38		

* 소수점 셋째자리에서 반올림하였음

Mann-Whitney U검정 결과를 살펴보면, 유의확률이 0.029로 유의수준 0.05하에서 사전검사와 사후검사 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 독립변인이 지적장애 학생들의 사회적 자아를 유의미하게 상승시킨 것으로 해석할 수 있다.

좀 더 자세하게 살펴보면 사전 검사의 문항평균이 1.66점이었으나 사후 검사 문항 평균은 4.16점으로 2.5점 상승한 것을 알 수 있다. 연구대상자 1의 경우 사전검사 문항평균이 1.75점에서 3.88점으로 2.13점 상승했으며, 연구대상자 2는 1.38점에서 4.25점으로 2.87점 상승했고, 연구대상자 3은 1.63점에서 4.13점으로 2.5점, 연구대상자 4는 1.88점에서 4.38점으로 2.5점 상승했다. <그림 IV-5>는 사회적 자아 사전-사후 검사 결과에 대한 그래프이다.



<그림IV-5> 사회적 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프

3) 학교 자아

본 연구의 독립변인인 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 체계적으로 적용되었을 때 학습 과정에서 학교 자아에 미친 효과에 대한 사전-사후 검사 결과는 <표 IV-6>과 같다.

Mann-Whitney U검정 결과를 살펴보면, 유의확률이 0.029로 유의수준 0.05하에서 사전검사와 사후검사 간에 차이가 있는 것으로 나타나 독립변인이 지적장애 학생들의 중재 과정에서 그들의 학교 자아를 유의미하게 상승시킨 것으로 해석할 수 있다.

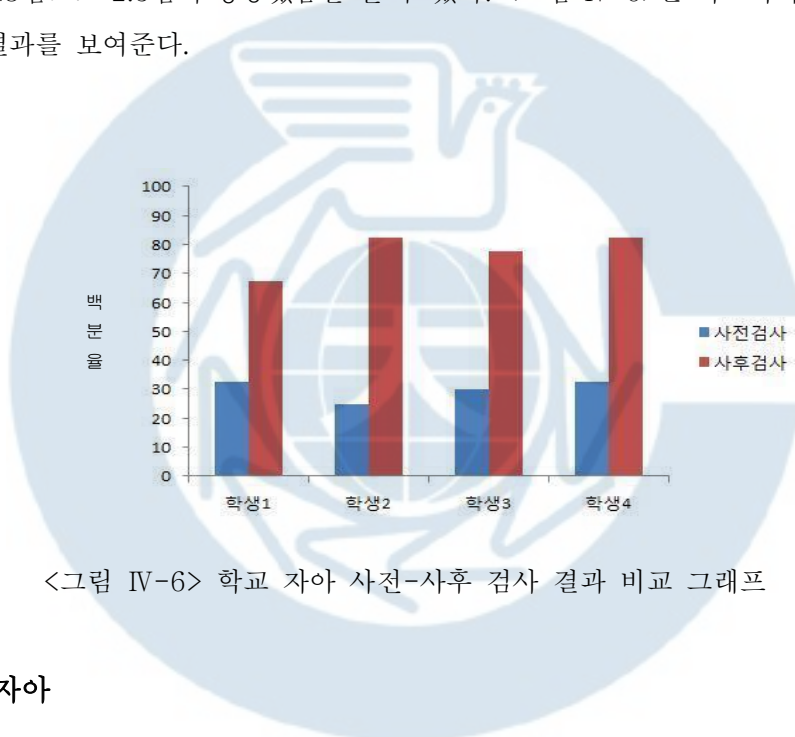
<표 IV-6> 학교 자아 사전-사후 검사 결과 비교

영역	사전검사(N=4)		사후검사(N=4)		U	Z	P
	문항평균	표준편차	문항평균	표준편차			
전체점수	1.5	0.61	3.88	0.65	0.000	-2.337	0.029
문항수(8)	사전검사		사후검사				
	원점수 (백분율)	문항 평균	원점수 (백분율)	문항 평균			
연구대상자1	13 (32.5)	1.63	27 (67.5)	3.38			
연구대상자2	10 (25)	1.25	33 (82.5)	4.13			
연구대상자3	12 (30)	1.50	31 (77.5)	3.88			

연구대상자4	13 (32.5)	1.63	33 (82.5)	4.13
--------	--------------	------	--------------	------

* 소수점 셋째자리에서 반올림하였음

자세하게 살펴보면 네 명의 연구대상자의 사전검사 문항 평균이 1.5점에서 사후검사에서는 3.88점으로 2.83점 상승했다. 연구대상자 1의 경우 문항평균은 1.63점에서 3.38점으로 1.75점이 상승했다. 그리고 연구대상자 2는 문항평균이 1.25점에서 4.13점으로 2.88점, 연구대상자 3은 1.5점에서 3.88점으로 2.38점, 연구대상자 4는 1.63점에서 4.13점으로 2.5점이 상승했음을 알 수 있다. <그림 IV-6>은 학교자아의 사전-사후 검사 결과를 보여준다.



<그림 IV-6> 학교 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프

4) 가정 자아

본 연구의 독립변인인 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생들에게 체계적으로 적용되었을 때 중재 이후 가정 자아에 미친 효과에 대한 사전-사후 검사 결과는 <표 IV-7>과 같다.

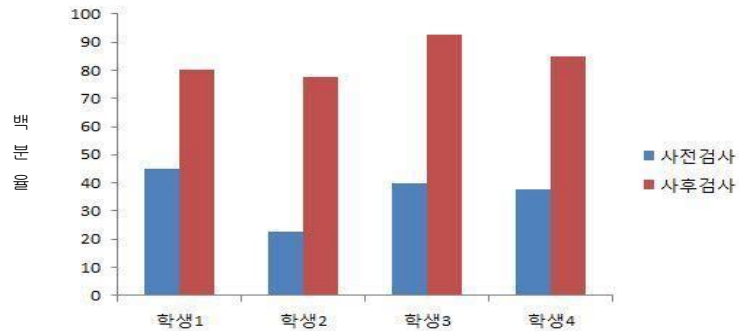
<표 IV-7> 가정 자아 사전-사후 검사 결과 비교

영역	사전검사(N=4)		사후검사(N=4)		U	Z	P
	문항평균	표준편차	문항평균	표준편차			
전체점수	1.81	0.73	4.19	0.63	0.000	-2.309	0.029
문항수(8)	사전검사			사후검사			
	원점수 (백분율)	문항 평균	원점수 (백분율)	문항 평균			
연구대상자1	18 (45)	2.25	32 (80)	4			
연구대상자2	9 (22.5)	1.13	31 (77.5)	3.88			
연구대상자3	16 (40)	2	37 (92.5)	4.63			
연구대상자4	15 (37.5)	1.88	34 (85)	4.25			

* 소수점 셋째자리에서 반올림하였음

Mann-Whitney U검정 결과를 살펴보면, 유의확률이 0.029로 유의수준 0.05하에서 사전검사와 사후검사 간에 차이가 있는 것으로 나타나 독립변인이 지적장애 학생들의 중재 과정에서 학생들의 가정 자아를 유의미하게 상승시킨 것으로 해석할 수 있다.

구체적으로 살펴보면 네 명의 연구대상자의 가정자아 사전검사의 문항 평균은 1.81점이었고, 사후검사의 문항평균은 4.19점으로 2.38점이 상승한 것을 알 수 있다. 연구대상자 1의 사전검사 문항 평균은 2.25점에서 4점으로 1.75점이 상승했고, 연구대상자 2는 1.18점에서 3.88점으로 2.7점, 연구대상자 3은 2점에서 4.63점으로 2.63점 상승했으며, 연구대상자 4는 1.88점에서 4.25점으로 2.37점 상승했음을 알 수 있다. <그림 IV-7>은 연구대상자들의 가정자아 사전-사후 검사 결과를 그래프로 보여준다.



<그림 IV-7> 가정 자아 사전-사후 검사 결과 비교 그래프

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생들의 자아존중감에 미치는 영향에 대한 영역별 사전-사후 검사의 결과를 살펴보면 일반적 자아의 경우, 사전검사에서 학생들은 평균 37.5점(30%)을 얻었으며, 문항평균은 1.5점으로 이는 체크리스트의 '전혀 그렇지 않다' 혹은 '그렇지 않다'에 근접한 결과이다. 그러나 사후검사의 결과는 평균 105.75점(84.6%)을 얻었고, 문항평균 4.23점으로 이는 '그렇다' 혹은 '매우 그렇다'에 가까운 결과이다. 사회적 자아의 경우는 사전검사에서 학생들은 평균 143.25점(33.13%)을 얻었으며, 문항평균은 1.66점으로 이는 체크리스트의 '전혀 그렇지 않다' 혹은 '그렇지 않다'에 가깝다. 그러나 사후검사의 결과 평균 33.25점(83.13%)을 얻었고, 문항평균은 4.16점으로 이는 '그렇다' 혹은 '매우 그렇다'에 근접한 결과이다.

학교 자아의 경우를 살펴보면 사전검사에서 학생들은 평균 12점(30%)을 얻었으며, 문항평균은 1.5점으로 이는 체크리스트의 '전혀 그렇지 않다' 혹은 '그렇지 않다'에 근접한 결과이다. 그러나 사후검사의 결과는 평균 31점(77.5%)을 얻었고, 문항평균 3.88점으로 이는 '그렇다' 혹은 '매우 그렇다'에 가까운 결과이다. 가정 자아의 경우에는 사전검사에서 학생들은 평균 14.5점(36.25%)을 얻었으며, 문항평균은 1.81점으로 이는 체크리스트의 '전혀 그렇지 않다' 혹은 '그렇지 않다'에 해당한다. 그러나 사후검사의 결과는 평균 33.5점(83.75%)을 얻었고, 문항평균 4.19점으로 이는 '그렇다' 혹은 '매우 그렇다'에 가까운 결과이다.

본 연구에서는 Coopersmith(1967)의 아동용 자아존중감 측정도구를 이현주(1990)가 번안한 것을 사용하였다. 전체 문항이 49문항이기 때문에 지적장애 학생들이 스스로 체크리스트를 작성하기에는 문항 수가 다소 많다고 느껴질 수 있으나, 좀 더 객관적이고 세분화된 검사 결과를 얻고자 본 검사 도구를 사용했다. 학생들이 체크리스트를 작성할 때는 충분한 시간을 제공해 줌과 동시에 이해하기 어려운 단어는 쉬운 말로 다시 설명해주었다(예를 들어, ‘공상’은 ‘상상’ 또는 ‘생각하는 것’으로 설명함). 연구의 대상자들이 지적장애를 가지고 있는 학생들이었기 때문에 자아존중감을 알아보기 위해 먼저 대상 학생들과 충분한 면담 시간을 가졌다. 그리고 학생의 자아존중감 검사 결과를 부모님이 검토하도록 하였으며, 부모님과 주변 친구들과의 면담을 통해서 학생들이 평소 행동이나 가정에서의 모습 등 다양한 상황에서의 자료를 수집하였다. 면담 내용은 <부록-11>에 제시되어있다.



V. 논의

본 연구에서는 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 중학교 특수학급에 재학 중인 지적장애 학생들의 자기표현력과 수업참여도, 자아존중감에 미치는 효과에 대하여 알아보았다. 이러한 연구결과에 대한 논의는 다음과 같다.

1. 자기표현력의 변화

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육의 결과 지적장애 학생들의 자기표현력이 향상되었다. 본 연구에서는 학생들의 자기표현력의 변화를 알아보기 위해 자기표현능력 평가척도(Self-Directed Assertiveness Scale)를 활용하였다. Rakos와 Schroeder(1980)의 척도를 변창진, 김성희(1980)이 번안하고, 한영숙(2005)이 이를 재구성한 것으로 학생이 말한 내용, 말의 음성, 말할 때의 표정이나 손발의 움직임과 같은 비언어적 요소에 어느 정도의 자기표현 요소가 포함되어 있는지를 평정할 수 있도록 구성되어있다. 본 연구에서는 이를 활용하여 목표행동의 조작적 정의를 내렸고, 이를 통해 여섯 가지 행동 지표를 산출하여 학생이 수업시간 중 얼마나 자기표현을 하고 있는지를 알아보았다.

30회기의 중재 결과, 연구대상자들의 자기표현의 횟수가 증가되어 기초선 기간 평균 12.35%에 불과했지만 중재 평균 65.05%로 증가하였고, 유지 기간에는 91.1%로 늘어났다. 이러한 수치의 분석 결과 지적장애 학생들의 자기표현력이 향상되었다는 결론을 내릴 수 있었다. 연구대상자들은 중재 이전에는 수업 시간이나 교사와의 대화 중 긴 침묵을 보이는 일이 많았고, 대화 중간 중간에 말이 자주 끊어졌다. 자신이 하고 싶은 말이 있어도 적극적으로 표현하지 못하고 머뭇거리거나 말끝을 흐리기도 했다. 말을 꺼냈다가도 끝까지 논리적으로 이어나가지 못하는 경우가 자주 발생했으며,

목소리 톤이 어색하거나 작은 목소리로 말하는 경우가 많았다. 또한 자연스럽게 자신 있게 말하지 못하고, 손이나 발을 흔들거나 몸을 비틀고 손을 비비는 등의 부적절한 신체행동을 보이기도 했다. 그러나 중재 시작 후 학생들은 점차 자기표현의 양이 늘어났고, 표현의 질 또한 높아졌다.

이는 스토리텔링 교수전략이 장애학생의 자기표현력을 향상시켰다는 백양희(2012)의 연구결과와도 일치한다. 연구에서는 장애학생에게 스토리텔링교육을 적용한 결과 억압된 감정의 표출과 자유로운 생각의 표현으로 인해 학생들의 자기표현의 수준이 높아졌다고 하였는데, 이는 본 연구의 결과를 뒷받침한다고 할 수 있다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생의 자기표현력을 향상시킬 수 있었다는 결론에 대한 세부적인 논의는 다음과 같다.

첫째, 스토리텔링 과정을 통해 교사와 학생이 이야기를 만들면서 대화를 주고받는 동안에 자연스럽게 학생들의 의사소통 능력이 향상되었다. 학생들은 대화를 통해 자신의 생각을 정리하고 말과 글로 표현하면서 언어능력과 의사소통의 질이 높아졌고, 이는 자기표현능력의 바탕이 되었을 것이라고 생각한다. 스토리텔링은 화자와 청자 사이에 직접적인 상호작용으로 일어나는 이야기 전달 방식으로 상호작용은 스토리텔링의 기본적인 요소이기 때문이다(Mc Williams, 2000).

실제로 구문론적으로 보았을 때, 중재 초반에 학생들이 만든 이야기보다 중재 후반에 만든 이야기의 평균발화길이(MLU : Mean Length of Utterance)가 더 길었다. 예를 들어, 연구대상자 1의 경우, 첫 회기 학생이 만든 이야기에서는 평균발화길이(MLU)가 2~3이었으나, 15회기 이후부터는 평균발화길이가 3~4로 증가하였고, 20회기가 넘어가면서 평균발화길이는 5이상으로 늘어났다. 그리고 이러한 결과는 다른 연구대상자들에게서도 공통적으로 나타났다.

그리고 학생들이 달았던 댓글을 살펴봐도 중재 초반에는 거의 ‘좋다’, ‘멋지다’ 등의 단순한 문장이 많았다면 중재 후반에는 ‘나도 그런 적이 있었다’, ‘나도 그렇게 해보았으면 좋겠다’ 등의 자신의 경험이나 생각을 표현하는 문장이 많은 것을 알 수 있다. 이는 학생들의 스토리텔링 교육이 지적장애를 동반한 중도 및 중복장애 학생들의 의사소통능력의 향상에 도움을 주었다는 정민주(2014)의 연구결과, 스토리텔링의 과정을 통해 학생들의 언어기능이 신장되었다는 Freeman과 Freeman(1992)의 연구

결과와도 같은 맥락이다. 그러나 정민주의 연구의 경우, 중도·중복장애학생이 스토리텔링을 통해 이야기를 맥락적으로 이해할 수 있는지를 알아보려고 하였으며, 대상학생의 초기 문해 능력 관련 반응행동 양상을 지속 시간별로 기록한 후 분석하였다는 점이 본 연구와의 차이점이다. 본 연구는 단순히 학생의 문해 능력이나 언어기능의 신장을 살펴본 것이 아니라 연구대상자가 자신의 생각이나 느낌의 표현을 얼마나 적극적으로 하는지를 알아보려고 한 것이며, 그 부수적인 효과로 언어기능의 신장이 이루어진 것이다.

둘째, 디지털 미디어의 활용으로 연구대상자들은 자신의 생각이나 의도를 보다 쉽게 표현할 수 있었다. 학생들은 사진이나 동영상과 같은 구체적인 그림과 영상을 보면서 이야기를 만들었기 때문에 단순히 화자와 청자만이 존재하는 전통적인 스토리텔링의 방법보다 자신의 생각이나 느낌을 더 잘 표현할 수 있다. 이는 스토리텔링 과정에서 사용한 그림 자료와 제재가 학생들의 어휘 이해력에 도움이 되었다고 밝힌 황영주(2012)의 연구와도 같은 결과이다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 언어적 표현 이외에 시각적 이미지 등으로 자신의 스토리를 나타낼 수 있어 언어능력이 부족한 학생도 편안하게 표현하고 참여할 수 있는 기회를 마련해주었다. 이는 스토리텔링 교육에서 멀티미디어 기기를 이용하면, 학생들이 의미형성의 매개체로서 미디어를 활용할 수 있게 되어 더욱 편안하게 의미 형성할 수 있다는 Ohler(2008)와 Prensky(2001)의 연구결과와도 같은 맥락이다. 그리고 디지털 미디어를 접목한 스토리텔링기법의 교육이 학생들의 표현능력과 전체적인 의사소통능력을 향상시킨다는 연구 결과(Levin, 2003)와도 상당부분 일치한다.

셋째, 모든 스토리텔링 과정에서 허용적이고 수용적인 분위기를 조성하여 연구대상자들이 자유롭게 이야기를 할 수 있었다. 상호간에 지지와 깊은 유대관계가 이루어진 대화 속에서 학생들은 더 편하게 자신의 표현할 수 있었을 것이다. 이는 스토리텔링이 화자와 청자가 반응을 주고받으며 긴밀한 관계를 유지하는 하나의 상호 작용이며, 스토리텔링에서 청자는 수동적인 존재가 아니라 화자와 함께 자신의 이야기를 표현하는 상호 창조적인 성격을 가진다는 백영미(2007)의 견해와 뜻을 같이한다.

다만 대상 학생들이 지적장애 학생들이었고, 새로운 수업 방식에 익숙하지 않았기

때문에 자기표현력의 변화가 중재 초반에는 크게 드러나지 않았다. 학생들은 중재의 초반에는 사진과 영상을 활용한 스토리텔링과정에 큰 흥미를 보였음에도 한편으로는 스토리텔링을 위한 사진을 편집하는 과정에 부담을 느끼기도 하였다. 중재에 들어가기 전 충분한 사전교육 기간이 있었으나, 이는 연구대상자들이 지적장애 학생들이기 때문에 새로운 과제에 대한 적용이나 응용이 제한되며, 문제의 응용력이 다소 떨어지기 때문으로 생각된다. 그리고 본 연구의 스토리텔링 교육 프로그램에서는 스토리텔링의 결과물을 친구들과 공유하기 위해 인터넷에 접속하고, 글이나 사진을 업로드 시켜야하는 복잡한 과정을 거쳐야 한다. 지적장애 학생들은 단기 기억력이 낮기 때문에 이러한 과정과 순서를 기억하는 것이 어려웠을 것이다.

그러나 학생들은 수업을 하는 동안 모르는 부분은 사진편집 매뉴얼을 꺼내어 살펴 보기도 하면서 이러한 과정에 곧 익숙해졌고, 점차 작업 속도도 빨라졌다. 이는 대부분의 지적장애 학생들은 단기기억 영역에서는 문제를 보이지만 장기기억은 비장애인과 비슷한 수준이므로 조직적이고 잘 계획된 방식으로 기억을 파지하고 인출하는 방법을 제시하여 연습한다면 회상능력이 향상될 수 있다(최중옥, 2003)는 이론적 근거를 지지하는 결과이다. 그리고 지적장애 학생들은 습득된 기술을 새로운 상황이나 실생활에 적용하는 일반화 및 전이능력에 문제가 있으나, 실생활에서의 적용과 반복 연습으로 충분히 향상시킬 수 있다는 연구 결과(신중호 외, 2002)를 뒷받침한다.

디지털 미디어를 다루는 부분에 익숙해지자 학생들의 자기표현력은 지속적으로 상승했고, 평균적으로 중재회기가 18회가 넘어가면서부터는 대부분의 학생들의 자기표현력이 80%가 넘어서는 결과가 나타났다. 이는 지적장애 학생들도 반복적인 연습을 통하면 충분히 복잡한 과정의 작업들도 장기기억으로 전이될 수 있다는 많은 선행연구(김홍주, 1999; 박미나, 2014; 박찬웅, 1997; 조용태, 1980; Craik & Watkins, 1973; Swanson, 1995)들을 뒷받침하는 증거라고 볼 수 있을 것이다.

또한 디지털 미디어를 활용한 수업이 장애 학생들에게 효과적이라는 많은 연구결과(강정배 외, 2013; 김수현, 이숙향, 2012; 손지영외, 2013; 이금자, 전우천, 2012; 이세흠, 신진숙, 2012; 이태수 이승훈, 2012; 최재인 외, 2013)들이 있으므로 지적장애 학생들의 수업에 이러한 디지털 미디어를 활용하려는 노력과 연구는 계속 되어야 할 것이다. 그리고 스토리텔링 뿐 아니라 평소 교과 학습이나 가정학습에서도 디지털 미

디어와 사진, 동영상 등의 영상매체를 교육에 활용하고, 생활 속에서 이를 자주 접할 수 있는 학습 환경을 마련해 준다면 더 큰 효과를 거둘 수 있을 것으로 생각된다.

2. 수업참여도의 변화

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육은 지적장애 학생들의 호기심과 흥미를 이끌어내어 수업참여도를 향상시켰다. 본 연구에서는 학생들의 수업참여도의 향상을 위해 장애학생용 수업참여도 체크리스트(권효진, 2012)와 수업집중도 검사(김철, 2002)에서 공통적으로 나타나는 행동지표를 재구성해 주의집중 행동(집중도), 과제수행 행동(적응성), 적절한 반응행동(충동성 및 안정성) 영역에서 수업참여도를 측정하였다.

30회기의 중재 결과, 연구대상자들의 수업참여도가 증가되어 기초선 기간 평균 13.4%였던 것이 중재 평균 64.63%로 증가하였고, 유지 기간에는 89.98%로 늘어났다. 이러한 수치의 분석 결과 지적장애 학생들의 수업참여도가 향상되었다는 결론을 내릴 수 있었다. 연구대상자들은 중재 이전 기초선 기간에는 주어진 과제를 자발적으로 수행하기 보다는 교사의 지시가 있어야 과제를 시작하는 경우가 많았고, 수업 시간이 되어도 착석하지 않거나 자리를 이탈하기도 하였다. 그리고 교사의 말을 끝까지 듣지 않고 자신의 이야기를 꺼내거나 다른 곳을 응시하기도 하였다. 수업 중에도 과제를 끝까지 완성하지 못하고 산만한 모습을 보였으며, 이해하지 못한 부분을 질문하거나 기다려달라고 요청하지 않았다. 그러나 중재가 시작되면서 학생들은 교사의 말을 경청하게 되었고, 바른 자세로 착석하는 경우가 늘어났다. 디지털 미디어를 사용하면서 다른 곳을 보거나 산만한 행동을 하는 일은 줄어들었고, 과제를 스스로 처리하는 비율이 높아졌다. 또한 자신이 잘 이해하지 못한 부분이 있으면 다시 설명해줄기를 요청하였고, 잠시 기다려달라고 요구하기도 하였다. 이는 스토리텔링 교육이 학령기 학생들의 수업참여도를 높여준다는 이석희(2012)의 연구결과와 일치하며, 스토리텔링을 통해 학생들이 학습에 흥미를 보이고 적극적인 참여를 가능하게 했다는 김순식(2011), 박유미(1998)의 연구결과와 같은 맥락이다.

연구대상자들은 공통적으로 수업참여도가 높아졌으며, 적극적으로 수업에 임하는

모습을 보였다. 이를 통해 스토리텔링을 활용한 수업이 경도 지적장애학생들의 수업 참여 행동의 증가에 긍정적인 영향을 미친다고 한 김은혜(2014)의 연구 결과를 다시 한 번 확인할 수 있었다. 김은혜(2014)의 연구에서는 스토리텔링 수업 전과 후를 비교했을 때 스토리텔링 교육을 받은 후 지적장애 학생들이 수업에 좀 더 활발하게 참여하는 모습을 보였다고 밝히고 있는데 본 연구에서도 학생들의 수업에 대한 적극성을 확인할 수 있었다. 학생들은 교사에게 먼저 다음 시간의 수업 주제에 대해 묻기도 하였으며, 몇몇 주제들은 수업 시간에 다른 내용 이외의 다른 이야기를 스스로 만들어보기도 하였다. 예를 들어, 연구대상자 3의 경우, 스스로 다음 시간의 사진을 준비하거나 가정에서 부모님과 사진을 자주 찍었으며, 그 사진을 수업에 활용하는 경우가 많았다. 그리고 ‘영상편지 쓰기’나 ‘별명 붙이기’와 같은 주제에서는 수업이 끝난 뒤에도 다른 친구들에게 편지를 쓰거나 별명을 만들어서 직접 보내주기도 하였다.

다만 연구대상자 4의 경우, 손가락 관절의 움직임이 자유롭지 못하고, 미세한 소근육의 발달이 부족하여 디지털 미디어인 스마트폰의 터치가 어려웠던 난점이 있었고, 때문에 중재 초반에 수업 시간이 지체되었으며, 수업참여도의 향상 정도가 크지 않았다. 지적장애 학생들은 학습 뿐 아니라 행동, 운동능력, 신체성장 등 거의 모든 면에서 비장애 학생과는 다른 특징을 보인다. 특히 지적장애 학생들은 운동성의 제한을 가지고 있는데, 지능 발달의 지체는 전반적인 운동기능의 지체를 가져오기 때문이다. 운동기능이란 유기체가 사물을 감각, 지각하고 근육운동과 협응이 잘 이루어지도록 하는 감각기관과 근육운동의 기능을 말하며, 감각계와 운동계의 적절한 협응 관계로서 이루어지기 때문에 감각 또는 운동 기능에 장애가 있을 경우에는 유기체의 전반적인 발달에 상당한 지장을 초래하게 된다(교육부, 1995).

이러한 부분을 보완하게 위해 초기에는 학생이 쥐기 쉬운 터치펜을 이용하거나 스마트폰보다 화면이 큰 태블릿 PC로 수업을 하는 등의 다양한 수업 방법의 개선을 통해 수업 참여를 유도하였다. 그리하여 연구대상자 4는 처음에는 손의 미세 근육을 이용해야 하는 과제들(예를 들어, 스마트폰 화면에서 사진 속 사물의 테두리를 손으로 그려서 올려내는 작업)을 매우 어려워했으나, 중재회기를 거듭하면서 점차 다른 학생과 비슷한 수준으로 작업을 할 수 있게 되었고, 수업 참여도 또한 높아졌다.

연구대상자들의 수업참여도는 중재 후에도 비슷한 수준으로 유지되었고, 이를 통해

수업참여도의 일반화 가능성을 확인할 수 있었다. 다만 연구대상자 1의 경우 자기표현력의 유지 정도는 평균 84.7%로 그 효과가 주목할 만한 수준이라고 할 수 있으나 수업참여도의 경우는 평균 80.7%로 자기 표현능력의 유지 정도에 비해 다소 낮은 점수를 기록하였다. 그러나 연구대상자 1은 4명의 참가자들 가운데 수업참여도의 기초선 점수가 가장 낮았고, 평소 문제행동이 자주 발견되는 학생이었다. 또한 지적장애와 함께 정서 및 행동장애도 함께 가지고 있는 점을 고려해 보았을 때 80%가 넘는 수업참여도는 주목할 만한 결과를 얻은 것이라고 생각한다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생의 수업참여도 높여주었다는 결과에 대한 세부적인 논의는 다음과 같다.

첫째, 스토리텔링은 연구대상자들의 동기유발에 효과적이었다. 학생들은 스토리텔링 과정에서 이야기에 대한 흥미와 호기심을 가지게 되었고, 이는 수업참여도의 향상에 영향을 주었다. 이는 스토리텔링의 교육 방법인 이야기 나누기가 참여자에게 감동과 즐거움을 주며, 학생의 정서 발달에 긍정적인 영향을 미치어 학습 동기를 상승시킬 수 있다는 김숙자(2009)의 연구결과와 일치한다. 또한 학습의 기억과 동기유발에는 디지털 매체를 활용한 스토리텔링이 효과적이라는 김광열(2009)의 연구와도 같은 맥락이다.

학생들은 스토리텔링 과정에서 자신의 감정을 표현하고 잠재된 욕구를 발산하면서 정서가 순화되는 경험을 하였을 것이다. 억압된 감정의 변화는 학생들이 산만함에서 벗어나 수업에 집중할 수 있도록 도와줄 수 있다. 이는 스토리텔링을 이용한 교육이 정의적인 측면의 긍정적인 변화를 이끌어 학습자들을 수업에 적극적으로 참여시켜준다고 보았던 Stein과 Nezworski(1978)의 연구결과와 뜻을 같이 한다.

디지털 이미지의 활용은 텍스트 작성 능력이 부족한 학생들까지도 수업에 참여시켜 강력한 학습동기를 형성할 수 있다(Whitaker, 2003). 실제로 학생들은 책을 읽거나 글을 쓰며 수업하는 시간보다 스토리텔링 수업에 적극적인 모습을 보였다. 사진을 찍고 편집하는 과제에 흥미를 가졌으며, 교사와 함께 이야기를 나누면서 즐겁게 수업에 참여하였다. 이는 스토리텔링이 학생들의 수업 참여도와 동기유발에 효과적인 전략이었다는 김순식(2011)의 연구결과와 상통한다.

둘째, 디지털 미디어의 활용으로 연구대상자들이 수업에 더 능동적으로 참여할 수

있었다. 이는 시각적 표상이 학생들의 수업 참여에 도움을 주었기 때문이다. 학생들은 디지털 미디어를 활용하면서 학습에 더욱 흥미를 가졌고, 시각적인 정보의 제시는 학생들이 수업에 집중할 수 있도록 도움을 주었다. 이는 디지털 교과서를 수업에 적용한 결과 학생들의 성취도가 향상되었고, 과제의 집중 시간도 증가하였다는 이태수(2012)의 연구와 같은 맥락이다. 또한 디지털 미디어를 활용하여 보고 들으면서 영어 학습을 한 결과 학생들이 흥미와 적극적 참여를 보였으며, 영어로 된 이야기를 듣고 이해할 수 있는 능력이 향상되었다고 밝힌 김숙자(2009)의 연구와도 맥락을 같이 하고 있다. 그리고 멀티미디어 활용 스토리텔링 교육으로 시각 정보의 활용함으로써 학생들의 쓰기와 구술 문해력이 높아졌고, 수업참여와 수업의 집중도 향상에 긍정적인 영향을 주었다는 연구결과(Ohler, 2008)와도 일치하며, 디지털 미디어 활용의 교육적 효과를 입증한 박서준(2014), 박정호(2008), 오진희(2009), 정순영(2012), 최병훈(2014) 선행연구와도 같은 결과이다.

그러나 선행연구들은 대부분 교과교육 분야에서 주로 다루어져 왔으며, 디지털 미디어를 사용하는 것이 학습에 효과적임을 제시하는 연구였다. 디지털 미디어의 활용이 지식의 이해와 개념이해에 탁월한 효과가 있다는 것은 입증된 사실이지만, 본 연구에서는 미디어를 학습에의 적용 수단으로 삼기 보다는 정의적 영역의 변화를 이끌기 위한 방식으로 사용하였다. 학생의 변화를 점수나 학습 결과물로 측정할 것이 아니라 수업에 얼마나 적극적으로 참여했는지를 보았으며, 스토리텔링 결과물의 완성도에 대한 질적인 평가를 배제하였다. 학생들의 참여를 늘리고 많은 자기표현을 이끌어내는 것이 본 연구의 일차적인 목표이자 지향점이기 때문이다. 학생이 만든 이야기에 대한 질적인 완성도를 평가한다면 학생들은 좌절하거나 실패에 대한 두려움을 느낄 수 있다. 본 연구에서는 학생이 과제를 완수하는 것 자체에 무조건적인 지지와 격려를 보내주었기 때문에 학생들이 더욱 편안하고 자연스럽게 수업에 참여할 수 있었고, 나아가 자기표현과 자아존중감도 함께 향상될 수 있었을 것으로 본다.

셋째, 연구대상자들의 수업에 대한 참여도가 높아지면서 학생들의 문제에 대한 관심이 높아졌으며, 과제를 해결하는 속도가 증가했다. 학생들은 중재 이후 문제 상황에 대한 이해가 빨라졌고, 이 과정에서 해결의 실마리를 찾아가는 시간과 방법에 변화가 있었다. 처음에는 학생들이 수업의 주제나 문제 상황을 파악하는데 시간이 많이 걸렸

으며, 어떻게 이야기를 전개해 나가야 할지 막막해했다. 이야기 속 갈등 상황을 어떻게 해결해야 하는지 모르는 경우가 대부분이었고, 교사에게 의지하거나 아무 말 없이 시간을 보내기도 하였다. 그러나 시간이 지나면서 학생들은 수업의 주제에 대해 정확하게 이해하기 시작했고, 문제 상황을 파악해 해결하는 속도가 빨라졌다. 이는 스토리텔링 교육의 특징 중 하나로 학생들이 특정 상황에서 어려움에 빠지거나 선택을 해야 하는 '문제 상황'을 접한 뒤, 문제를 해결하는 과정에서 자연스럽게 학습 원리를 깨닫고, 이를 실제 적용할 수 있도록 하는 것이라고 한 이철한(2009)의 견해와 일치한다. 그리고 스토리텔링 교육이 개념의 이해를 돕고, 문제해결력을 높일 수 있다는 이론적 근거(Herman, 2008; Saunders, 2011; Schiro, 2004; Zazkis & Lilijedah, 2009)를 지지하는 것으로 해석할 수 있다.

학생들은 스토리텔링을 통해 자신의 생각을 좀 더 구체적으로 조직할 수 있게 되었다. 이는 스토리텔링이 일상생활의 경험을 학습으로 확장시켜 자연스럽게 이해하기 쉽게 지식을 조직할 수 있게 해준다고 주장한 Egan(1986)의 주장과 같은 맥락이며, 스토리텔링 활동이 지적장애학생의 표상 및 정보처리에 긍정적인 영향을 미친다고 본 황세영(2012)의 연구결과와도 뜻을 같이한다. 또한 스토리텔링이 지적장애 학생의 과제와 문제해결에 도움을 주었다고 결론지은 김희연(2010), 박은희(2010), 이은희(2014)의 연구와 같은 맥락이다. 그리고 연구대상자들은 이야기를 만들어내는 시간이 빨라졌으며, 인과관계가 좀 더 뚜렷해졌다. 예를 들어, 연구대상자 2의 경우, 중재 초기에 '왜 이렇게 되었어?'와 같은 이유를 묻는 질문에 '그냥요', '몰라요' 등의 반응을 많이 보였다. 그러나 중재가 계속 될수록 그 이유를 좀 더 구체적으로 말할 수 있게 되었다. 예를 들어, '이 사람은 왜 입을 벌리고 있어?'라는 질문에 '달리기를 열심히 하느라 힘들어서 그래요'라고 대답하였다. 그리고 이러한 변화가 일어난 것은 다른 연구대상자들도 마찬가지였다. 그러므로 후속 연구에서는 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육과 문제해결력의 관계를 알아보고, 복잡하고 추상적인 과제 해결의 가능성을 연구해 보아야 할 것이다.

3. 자아존중감의 변화

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육을 지적장애 학생들에게 적용한 결과 자아존중감이 높아짐을 확인할 수 있었다. 본 연구에서는 학생들의 자아존중감의 변화를 알아보기 위해 Coopersmith(1967)의 아동용 자아존중감 평가척도를 이현주(1990)가 변안한 자아존중감 평가 척도 이용하였다. 자아존중감 검사는 일반적 자아, 사회적 자아, 학교 자아, 가정 자아의 하위유형을 포함하여 총 49문항으로 구성되었으며, 연구대상자 본인과 학부모, 또래의 면담 결과도 활용하였다.

연구대상자들의 자아존중감 검사 결과 사전 검사와 사후 검사에는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 연구대상자들은 사전검사에서 문항 평균 1.73점을 얻었으나 사후검사에서는 문항평균 4.15점으로 약 2.42점이 상승했음을 알 수 있다. 전체적인 결과 뿐 아니라 각 하위영역별 사전-사후 검사의 결과를 비교해 보아도 통계적으로 유의미한 차이가 발견되었다.

자아존중감의 하위영역별 평가 문항에 대한 답변과 면접 결과의 변화를 살펴보면, 연구대상자들은 일반적 자아의 영역에 대한 질문에서 스스로가 중요한 사람이라고 생각하지 않았으며, 자신이 하는 일은 실패하는 경우가 많다고 대답했다. 그러나 중재 이후에는 자신의 가치에 대해 이야기했으며, 스스로 성공하는 일이 많아졌다고 하였다. 사회적 자아의 경우, 중재 이전에는 친구들이 나의 의견을 따르는 일이 적고, 사람들은 나보다 다른 사람을 더 좋아한다고 생각했으며, 자신이 재미없는 사람이라고 느꼈다. 그러나 중재 이후 다른 사람들이 나의 의견에 동조하고, 스스로가 인기가 있는 편이라고 생각했으며, 자신이 꽤 재미있다고 대답했다. 학교 자아의 경우는 중재 이전에는 자신이 학교 수업 시간에 스스로 원하는 만큼 잘하지 못한다고 생각하고, 종종 학교에서 과제에 대해 실망한다고 이야기한 반면, 중재 이후에는 학교에서 속상함을 느끼는 경우가 적고, 자신이 생각한 만큼 과제를 잘할 수 있다고 대답했다. 가정 자아에서는 중재 이전에는 집에서 기분 나쁜 일이 많고, 부모님과 사이가 좋지 않은 적이 많다고 대답했으나, 중재 이후에는 부모님(특히, 어머니)과의 사이가 좋아졌고, 집에서 기분 좋은 날이 많았다고 이야기했다.

이는 스토리텔링교육이 장애 학생들의 자아존중감 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 Wright(1995)의 선행연구와 같은 결과이다. 또한 장애학생을 대상으로 한 스토리텔링 교육이 학생의 자아존중감 향상에 영향을 주었다는 백양희(2012)의 연구결과와도 일치한다. 그러나 백양희(2012)의 연구에서는 선택적 함구증을 가진 학생을 대상으로 하고 있고, 학생의 변화를 질적 분석을 통해 관찰하였다. 중재 후 K-HTP(집·나무·사람 그림검사: K-kinetic House, Tree, Person Drawing)에서 학생이 눈을 그림으로 보아 타인과의 의사소통, 감정교류에 접근하고자 하였고, DAP(인물화검사 : Draw-A-Person)에서 사람의 두 팔을 그린 것으로 보아 사회적 상호작용이 나타났다고 하였으며, 웃는 얼굴을 그린 것으로 미루어볼 때 긍정적자아감으로 변화가 있었다고 분석하였다. 본 연구에서는 연구대상자들의 자아존중감 변화를 알아보기 위한 방법으로 질적인 연구방법이 아닌 양적 연구방법을 택했으며, 자아존중감 검사의 사전-사후 검사 점수를 비교해 결과를 산출하였다.

자아존중감이란 자신에 대한 평가로서 자신을 유능하고 가치 있다고 생각하는 개인적 판단이며, 자신을 존경하고 가치 있는 존재라고 생각하는 것이다(한상철 외, 2004). 그리고 자아존중감의 하위 영역은 능력감, 소속감, 가치감 등으로 나눌 수 있는데(Felker, 1974) 본 연구에서의 종속변인은 학생들로 하여금 이러한 자아존중감의 영역들에 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 실제로 연구대상자들의 중재 이후 인터뷰 결과 연구대상자들은 스스로 유능하다고 느꼈으며, 자신이 가치 있는 사람이라고 여기고 있었다. 그리고 학생들은 다른 사람들과의 소통과 공감대를 형성하면서 유대감과 소속감을 느끼고 있었다.

지적장애 학생은 언어적 능력의 결핍과 제한된 지적 능력으로 인해 상호작용을 맺는 것이 어려워 학교에서의 일반적인 또래관계에서도 위축을 보이며 이러한 사회적 관계의 부족은 자아존중감을 떨어뜨릴 수 있다(Jones, 1996). 학생들은 스토리텔링을 통해 다른 사람과의 상호작용에 적극성을 가지게 되었고, 자신 있게 자신의 생각이나 감정을 이야기 할 수 있었다. 이는 스토리텔링을 하는 동안 다른 사람 앞에서 자신을 표현함으로써 자신감을 가질 수 있게 해준다는 Whitenhead(1968)의 연구 결과와도 일치한다. 이야기 활용 수업으로 학생들이 중재 이전보다 자존감이 상승하였으며, 자신 있게 수업에 참여하는 모습을 보였다는 Freeman과 Freeman(1992)의 연구결과와

도 같은 맥락이다.

디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략이 지적장애 학생의 자아존중감을 높여주었다는 결과에 대한 세부적인 논의는 다음과 같다.

첫째, 스토리텔링교육을 통해 연구대상자들의 과제에 대한 성공 경험이 축적되어 학생들의 자아존중감에 영향을 주었다. 많은 지적장애 학생들은 자아존중감이 결여된 경우가 많은데, 이는 성취감, 자기만족, 자기에 등이 부족하기 때문이다(최병철, 1999). 성취감의 결여는 스스로를 비하하거나 자기 만족도를 떨어뜨리는 원인으로 작용한다. 그리고 누적된 실패의 경험은 성취동기를 저해하여 삶의 의욕을 저하시키고, 낮은 자아존중감을 형성하게 되는 것이다(김지영, 2005).

연구대상자들은 스토리텔링을 통해 매 회기 하나 이상의 결과물을 창조해내었다. 이러한 성공 경험의 축적은 학생들의 자아존중감과 자기효능감 형성에 긍정적인 영향을 주었을 것이다. 이는 자아존중감이 낮은 학생들이라도 지속적인 과제와 학교생활의 성공 기회가 누적되고, 보다 수용적인 환경을 제공하면 자아존중감이 높아질 수 있다는 신혜진(1998)의 연구결과와 일치한다.

둘째, 디지털 미디어로 이야기를 공유하는 과정을 통해 연구대상자들은 서로 간에 사회적 관계를 맺고, 피드백을 받을 수 있었다. 지적장애 학생들은 정신 발달과 상황에 대한 이해가 부족하여 스스로 사회적 지원망을 형성하고 타인과의 정서적 교류를 하는 것이 곤란할 수 있다. 그리고 집단 내에서 충분한 자기주장을 할 수 있는 기회가 제한되어 대화나 또래관계에서 수동적인 입장으로 존재하는 경우가 대부분이다(장혜경, 2000). 이는 지적장애 학생들의 낮은 자아정체감 형성의 원인이 된다.

본 연구에서 연구대상자들은 디지털 미디어를 활용하여 인터넷 커뮤니티 카페와 SNS 등의 온라인상으로 다른 사람에게 자신이 만든 결과물을 공유하였다. 그리고 학생들은 지속적으로 서로 간에 피드백을 주고받았다. 다른 사람과의 사회적 관계망을 형성하고, 정서적 교류를 하는 것은 지적장애 학생들의 소속감과 자존감 형성에 영향을 주었을 것이다. 또한 다른 사람의 작품에 댓글을 달고, 반대로 자신의 작품에 대해 누군가 긍정적인 평가와 지지를 보내주는 경험이 쌓여서 지적장애 연구대상자들의 자아존중감 향상에 긍정적인 역할을 하였을 것으로 생각된다.

셋째, 연구대상자들의 사회성이 향상됨과 함께 학생들의 또래관계가 개선되었으며, 통

합학급에서의 문제행동이 줄어들었다. 4명의 학생 모두 같은 반 친구와의 인터뷰에서 연구대상자들이 밝아졌으며, 또래들에게 먼저 말을 거는 경우가 많아졌다는 공통적인 답변을 들을 수 있었다. 특히 연구대상자 3의 경우, 방과 후에도 같은 반 친구들과 어울리거나 먼저 메시지를 보내기도 하는 등 또래와의 사회적 관계망이 넓어졌다는 것을 알 수 있었다. 연구대상자 2와 연구대상자 3 또한 또래와의 대화 비율이 높아졌다.

그리고 연구대상자 1의 경우, 중재 이전에는 원하는 것을 직접적으로 표현하기 보다는 혼잣말을 자주했고, 알 수 없는 단어들을 계속 중얼거리는 등의 수업 방해 행동을 보이는 경우가 많았다. 통합학급 수업 시간에도 잘 적응하지 못하고 교실 밖으로 뛰어나가거나 주변 학생들을 꼬집고 괴롭히는 등의 문제 행동이 자주 발생했다. 이러한 연구결과와 정황들로 미루어보아 스토리텔링 교육이 통합학급에서의 또래관계와 문제행동 개선에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 새로운 가능성을 발견했으며, 이는 앞으로의 후속 연구에서 다루어볼 주제라고 생각한다.

본 연구를 통해 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생들의 자기 표현력과 수업참여도, 자아존중감 향상에 효과적인 교수전략이라는 결론을 얻었다. 지적장애 학생들은 더 적극적으로 수업에 참여하고, 자신의 이야기를 표현했으며, 이러한 결과는 시간이 지나도 유지되었다. 그리고 수업의 결과물을 다른 사람들과 공유하고, 사회적인 상호작용을 나누는 과정에서 학생들은 과제에 대한 타인의 인정과 칭찬, 긍정적인 반응, 성공경험의 축적으로 중재 이전보다 자아존중감이 향상되는 결과를 보여주었다. 또한 본 연구는 교육의 효과성이 입증되었으나 지적장애 학생들의 교육 방법으로는 비교적 연구가 활발하지 않았던 스토리텔링 교육과 디지털 미디어 활용교육이라는 두 교육 패러다임을 접목한 교수전략이라는 점에서 의의가 있다. 그와 더불어 실제적인 교육 현장에서 느낄 수 있는 여러 가지 교육적 논의를 다시 한 번 되짚어볼 수 있는 기회가 되었다.

넷째, 디지털 미디어를 활용한 수업으로 학생들의 자신감이 향상되었고, 이는 자아존중감에 긍정적인 영향을 미쳤을 것이다. 이는 장애 학생들에게 디지털 미디어를 활용한 상황학습 프로그램을 적용한 결과 사물에 대한 관심과 흥미도가 높아졌을 뿐 아니라 학습에 대한 자신감도 향상되었다는 선행연구의 결과(이금자, 2012)와도 같은 맥락이다. 그리고 스마트폰과 태블릿 PC를 사용한 의사소통 및 정보공유를 통해 지적

장애 학생들의 자기주도적 학습능력이 향상되었다는 연구 결과(이세흠, 2012)와도 부분적으로 일치한다. 자아존중감은 자신의 유능함과 과제에 대한 성공의 기대, 자신감을 바탕으로 하기 때문에 자기주도적인 학습능력과도 연관되어 있기 때문이다.

그러나 본 연구에서 자아존중감에 대한 사전-사후 검사의 결과가 단 시간에 많은 차이를 보인 것이 일시적 효과인 것은 아닌지에 대한 추후 지도 내지는 후속연구가 필요하고 생각한다. 자아존중감 자체가 주관적인 개인의 느낌이며, 검사 문항 또한 ‘나는 재미있는 사람이다’, ‘나는 여러 사람 앞에서 말하는 것이 무척 힘들다’와 같이 객관적인 측정이 불가능하다. 또한 학생들은 프로그램의 중재 기간 동안 교사나 동료, 가족의 전폭적인 지지와 공감을 받았다. 때문에 프로그램 종료 후 그에 대한 반작용으로 검사결과가 높게 나타날 수 있다. 그러나 다시 일반적인 수업 환경으로 돌아가 칭찬과 격려가 상대적으로 줄어들었을 때, 자아존중감의 검사 결과가 그대로 유지될 것인지에 대한 연구도 필요하다고 생각된다.



VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육을 통해 지적장애 학생들의 자기표현력과 수업참여도, 자아존중감의 향상을 지원하려는 목표를 가지고 있다. 그리고 학교 현장에서 지적장애 학생들에게 효과적인 스토리텔링과 디지털 미디어 활용 교수전략을 접목시켜 그 교육적 효과를 검증함으로써 지적장애 학생들의 교육적 방법론을 다양화하고 학생들의 학교생활 적응과 사회적 참여를 이끌어내고자 하였다.

본 연구에서는 일반중학교에 통합되어 재학 중인 4명의 연구대상자들에게 30회기의 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육 프로그램을 적용하였다. 연구에서는 대상자간 중다 간헐 기초선 설계의 방법으로 각 학생에게 순차적으로 수업을 진행하였으며, 자기표현력과 수업참여도는 부분 간격 기록법을 이용하여 목표행동의 발생 빈도를 측정하였고, 자아존중감은 자아존중감 체크리스트를 통해 중재 전과 후의 검사결과를 비교분석 하였다. 그 결과 연구대상자들의 자기표현력과 수업참여도가 향상되었으며, 자아존중감 또한 사전-사후 검사 결과에서 유의미한 차이를 보였다. 이에 본 연구의 결과를 바탕으로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육으로 지적장애 학생들의 자기표현력이 향상되었다. 또한 스토리텔링 과정에서 학생들은 자기이해와 표현 방법의 다양성을 토대로 자신의 생각이나 느낌을 좀 더 자유롭게 표현할 수 있었다. 따라서 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 다양한 매체와 경험을 통해 지적장애 학생들의 자기표현력 향상에 효과적인 교수전략임이 입증되었다.

둘째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 지적장애 학생들의 수업참여도가 향상에 효과가 있었다. 학생들은 디지털 미디어를 활용해 정보의 생산과 처리를 하면서 흥미를 갖고 수업에 참여할 수 있었다. 따라서 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링은 과제를 스스로 완성하는 활동을 통해 지적장애 학생들의 수업참여도 향상에 효과적인

교수전략임이 증명되었다.

셋째, 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략으로 지적장애 학생들의 자아존중감이 향상되었다. 또한 학생들은 문제 해결과 과제의 성공 경험을 통해 자신감을 기를 수 있었고, 사회적 지원망의 형성으로 자존감이 향상되었다. 이는 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육 전략이 사회적 관계형성과 지지, 성취감 제공을 통해 지적장애 학생들의 자아존중감 향상에 매우 효과적인 교수전략임을 증명하는 것이다.

본 연구에서는 지적장애 학생들에게 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링이라는 새로운 교수 전략이 적용되었을 때 상당한 교육적 효과를 거둘 수 있음을 보여주었다. 또한 장애 학생들에게 적용 할 수 있는 미래지향적 교육의 가능성을 시사하고 있다.

2. 제언

본 연구를 통해 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생들에의 자기표현력과 수업참여도, 자아존중감 향상에 효과적인 교수전략임을 확인하였다. 이러한 결론을 바탕으로 본 연구에서는 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 자기표현력과 수업참여도의 경우 연구 설계 방법으로 중다 간헐기초선 설계를 적용하고, 총 4명의 연구대상자들을 순차적으로 중재하였다. 따라서 실제 수업 장면에서 특수학교나 특수학급의 반 전체 학생들을 대상으로 프로그램을 적용했을 때 어떠한 결과가 나타날지 예측하기 어렵다. 특수학급이나 특수학교에서의 수업 상황에서는 학생이 일대일로 개별적인 수업을 받기 보다는 몇 명이 모여 그룹 수업을 받는 경우가 많다. 그러므로 본 연구에서의 연구 대상을 학급을 대상으로 하여 3~5명의 학생들이 함께 수업 한다면 어떤 결과가 나오는지에 대한 차후 연구가 필요하다고 생각한다.

둘째, 본 연구에서는 4명의 학생들을 대상으로 자아존중감의 변화를 알아보기 위해 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수전략의 적용 전과 후에 각 각 자아존중감 검사를 실시하였다. 따라서 연구의 객관성을 더욱 높이기 위해서는 가설에 따른 실험연

구 설계로 인과관계를 규명하고, 가능한 한 실험대상을 무작위화해야 할 것이다. 또한 연구방법에서 양적 연구와 함께 질적 연구를 병행하는 방법을 고려할 수 있다. 질적 연구는 연구의 체계를 인위적으로 설계하지 않고, 현상이 전개되는 자연적인 체계 또는 일상적인 체계에 연구자가 참여하는 접근방법으로 다양한 정보를 제시할 수 있으므로 본 연구 방법과 병행하여 사용한다면 좀 더 풍부한 자료수집이 가능할 것이라고 생각한다. 그러나 질적 연구는 많은 피험자들을 연구대상으로 삼기 어려우며, 시간이 많이 들고, 연구방법에 있어서 표준화된 절차가 없다는 단점이 있으므로 후속 연구에서는 이러한 점을 고려하여야 할 것이다.

셋째, 학교 현장의 통합교육 장면에서도 본 연구의 결과를 활용할 수 있었으면 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 장애학생과 비 장애 학생 모두에게 긍정적이고 효율적인 교수전략으로 인정되는 스토리텔링을 실제 통합교육 상황에 적용시켜 볼 필요가 있다. 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링을 통해 장애 학생과 비 장애 학생이 서로 피드백을 받는다면 모든 학생들의 자기표현과 수업참여도, 자아존중감 향상에 기반이 될 수 있을 것이다. 이러한 교수전략이 실효를 거두기 위해서는 특수교사와 일반교사의 역할분담이 이루어져야하며, 학교 현장에서 협력교수를 적용할 수 있는 실제적인 지원과 연구 기반이 마련되어야 한다. 더불어 교육적 인프라 구성을 위한 사회적이고 제도적인 뒷받침이 선행되어야 할 것이다.

<참고문헌>

- 교육부, 2009 개정 중학교 국어과 교육과정 별책5, 교육부 (2009).
- 교육부, 2009 개정 중학교 기술가정과 교육과정 별책10, 교육부 (2009).
- 교육부, 2009 개정 중학교 도덕과 교육과정 별책6, 교육부 (2009).
- 교육부, 2009 개정 중학교 미술과 교육과정 별책13, 교육부 (2009).
- 교육부, 2009 개정 초등학교 국어과 교육과정 별책5, 교육부 (2009).
- 교육부, 2009 개정 특수교육 교육과정 별책2, 교육부 (2009).
- 교육부, 감각운동기능, 교육부 (1995).
- 교육부, 초등학교 국어 2-1(가), 교육부 (2014).
- 교육부, 초등학교 국어 4-1, 교육부 (2014).
- 김두식 역, 전자출판과 멀티미디어의 이해와 활용. 도서출판 타래 (1994).
- 김승국 외 15인, 정인지체아동 교육의 이론과 실제, 도서출판 특수교육 (2004).
- 김영환 외, 특수학급 교육과정 운영 자료, 교육부 (1992).
- 김용주, 중학교 미술, 지학사 (2012).
- 김정권, 정인지체아의 학습이론, 특수교육 (1994).
- 김태철 외, 중학교 국어1~4, 비상교육 (2013).
- 박찬구 외, 중학교 도덕1~3, 천재교육 (2012).
- 백순근, 수행평가의 원리, 교육과학사 (2000).
- 백은희, 정인지체, 교육과학사 (2005).
- 서울대학교 사범대학 부속중학교, 학생의 수업 참여도 증진을 위한 교수·학습 방법 연구, 서울대학교 사범대학 부속중학교 (1997).
- 선안남, 행복을 부르는 자존감의 힘, 소울메이트 (2011).
- 성태제, 교육연구방법의 이해, 학지사 (2005).
- 송대현, 인간심리와 자아개념, 양서원 (1993).
- 송정란, 스토리텔링의 이해와 실제, 서울문학 아카데미 (2006).
- 신종호, 김동일, 신현기, 이대식, 정인지체. 시그마프레스 (2002).
- 신진숙, 지적장애아 교육, 양서원 (2010).
- 여광응 외, 정인지체아의 심리학적 이해, 특수교육 (1992).
- 원용진, 김양은, 양철진, 조준형, 미디어교육의 새로운 패러다임, 한국언론재단 (2003).
- 이소현 외, 특수아동교육, 학지사 (2006).

- 이철한 외, (디지털시대) 감성 스토리텔링, 마커스 (2010).
- 이춘식 외, 중학교 기술가정 1~2, 천재교육 (2013).
- 임혜숙, 송인섭, 부모 교사를 위한 주의집중 훈련 프로그램, 창조사 (1999).
- 장선화 외, 중학교 미술, 두산동아 (2014).
- 전병운, 정해동, 강영택, 성수국, 마주 리, 유재연, 특수교육의 이해, 교육과학사 (2005).
- 정선영 외, 중학교 역사(상)~(하), 대한교과서 (2013).
- 정여주, 미술치료의 이해, 학지사 (2003).
- 정옥분, 아동발달의 이론, 학지사 (2003).
- 조용환, 질적연구 : 방법과 사례, 교육과학사 (1999).
- 조은하, 이대범, 디지털 스토리텔링, 북스힐 (2008).
- 조인수, 정인지체아 교육, 대구대학교 출판부 (2005).
- 최병철, 음악치료학, 학지사 (1999).
- 최예정, 김성룡, 스토리텔링과 내러티브, 글누림 (2005).
- 최중옥, 박희찬, 김진희, 정인지체아 교육, 양서원 (2003).
- 한상철 외, 청소년 심리의 이해, 학문사 (2004).
- 한정식, 사진예술개론, 열화당 미술책방 (2000).
- 홍경자, 상담의 과정(자기 이해와 자기지도력을 돕는), 학지사 (2001).
- Branden, N., 강승규 역, *The power of Selt-esteem*. 학지사 (2003).
- Mary Beirne-Smith, James R. Patton & Shannon H. Kim, 신중호, 김동일, 신현기, 이대식 역, 정인지체, 시그마프레스 (2008).
- 강경숙, 최세민, 소지연, 표현 중심 만다라 미술활동이 정인지체아동의 사회·정서 발달에 미치는 영향, 대한임상미술치료학회, 임상미술치료학연구 5(2) 67-77 (2010).
- 강문숙, 예비유아교사의 유아문학교육을 위한 스토리텔링기반 학습 모형 개발, 부산대학교 대학원 박사학위논문 (2012).
- 강이화, 주의 산만 아동을 위한 해결 중심적 단기상담 프로그램의 구성과 적용, 인천 교육대학교 대학원 석사학위논문 (2002).
- 강정배 외, 발달장애 아동의 놀이 활동을 위한 N-스크린 기반의 웹앱 개발, 한국산업 정보학회논문지, 18(4), 1-8 (2013).
- 권혁일, 디지털 스토리텔링이 초등학생의 수학 학업성취도 및 태도에 미치는 효과, 교육 과학연구, 39(3), 139-170 (2008).
- 권효진, 보편적 학습설계를 적용한 과학 수업이 중학교 장애학생과 비장애학생의 과학 학업성취도, 수업참여도 및 교수·학습활동에 미치는 영향, 이화여자대학교 대학원

- 박사학위논문 (2012).
- 권희연, 이미애, 경도 정신지체 청소년의 자기옹호 및 의사소통 기술 향상을 위한 자기결정 프로그램의 적용 효과, 한국장애인재활협회, 재활복지, 19(3), 111-137 (2015).
- 김경희, 인터넷 뉴스의 하이퍼텍스트 구조와 상호작용성이 이용자의 정보처리과정에 미치는 영향 연구, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문 (2000).
- 김광희, 창의적 미디어교육 수업 모형과 효과에 관한 연구, 전남대학교 대학원 박사학위 논문 (2006).
- 김남진, 특수학급교사의 ICT활용능력 인식수준과 교사효능감, 대구대학교 대학원 박사학위 논문 (2005).
- 김난희, 집단미술치료가 지적장애아동의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 영향, 배재대학교 법무·행정대학원 석사학위논문 (2010).
- 김남희, 가족이 참여한 자기결정교수학습모델(SDLMI) 적용이 문제행동을 보이는 중학교 특수학급 학생의 수업참여행동 및 국어과 교육목표 성취도에 미치는 영향, 이화여자 대학교 대학원 박사학위논문 (2011).
- 김성남, 정신지체 학생을 위한 컴퓨터 기반 인지 훈련 프로그램의 개발, 단국대학교 대학원 박사학위논문 (2008).
- 김성화, 자아존중감 증진 집단상담이 아동의 자아개념과 학교생활적응에 미치는 효과, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- 김수현, 이숙향, 스마트폰을 활용한 문제해결전략 교수가 지적장애 학생의 길찾기 과제수행과 도착시간 예측하기에 미치는 영향, 지적장애연구, 14(1), 43-73 (2012).
- 김숙자, 디지털스토리텔링 기법 효과성 검증 연구 : 초등영어 이해력을 중심으로, 세종대학교 대학원 박사학위논문 (2009).
- 김순식, 이용섭, 남윤경, 초등예비교사들의 지구분야 수업 동기유발 전략에 대한 연구, 대한 지구과학교육 학회지, 4(3), 258-266 (2011).
- 김승연, 웹기반 음악학습이 정신지체아의 그림어휘력과 사회성 향상에 미치는 효과, 경인교육 대학교 교육대학원 국내석사학위논문 (2003).
- 김연심, 자기표현훈련 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 사회성 증진에 미치는 효과, 여수대학교 교육대학원 석사학위논문 (2006).
- 김영은, 지적장애 청소년의 자기표현과 K-HTP에 의한 난화 미술치료 사례연구, 한국예술 치료학회지, 9(1), 133-152 (2009).
- 김영주, 정광조, 가창활동이 정신지체아동의 언어발달에 미치는 영향, 한국예술심리치료학회, 예술심리치료연구 2(2) 27-52 (2006).
- 김영표, 신현기, 선택 기회 제공 및 교수가 중도 정신지체 유아의 의사표현력에 미치는 영향,

- 특수교육학연구, 39(3), 187-216 (2004).
- 김유린, 스토리텔링을 활용한 『생물의 구성과 다양성』 단원의 수업지도방안 연구, 부경대학교 대학원 석사학위논문 (2013).
- 김은영, 보편적 학습설계 국어수업이 초등 통합학급 학생에게 미치는 영향 : 학업성취도, 수업참여도, 사회적 기술을 중심으로, 아주대학교 일반대학원 박사학위논문 (2015).
- 김은혜, 사회과 스토리텔링 수업이 경도 지적장애학생의 수업 참여 행동에 미치는 영향, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문 (2014).
- 김정권 외, 발달지체 청년을 위한 자기결정능력 검사의 표준화 연구, 특수교육재활연구, 39(2), 99-126 (2000).
- 김정자, 통합교육 환경에서의 전래놀이 프로그램이 자폐장애 유아의 사회적 행동 발달에 미치는 효과, 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문 (2004).
- 김정렬, 웹기반 자기주도적 영어학습에 관한 연구. Foreign Languages Education, 7(1), 143-163 (2000).
- 김주연, 정인지체아동의 사회적응 능력 향상을 위한 사회적응 프로그램 효과성에 관한 연구, 호남대학교 석사학위논문 (2003).
- 김지영, 자기주장훈련이 경도정인지체 청소년의 자아존중감, 학교생활적응도, 학교생활만족도에 미치는 영향. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문(2005).
- 김철, 기독교 목상이 대학생들의 주의집중력과 학습태도에 미치는 효과, 중앙대학교 대학원 박사학위논문 (2002).
- 김태영, 초등학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통 유형이 자기효능감 및 학습태도에 미치는 영향, 동아대학교 교육대학원 석사학위논문 (2012).
- 김현영, 스토리텔링 후속활동이 초등학생의 영어능력 향상에 미치는 영향. 영어교육연구, 9(2), 99-124 (2004).
- 김홍주, 교육가능 정인지체아와 정상아의 상위기억 변인에 대한 중다변인 분석, 特殊教育學會誌. 大韓特殊教育學會, 15(2), 97-126 (1994).
- 김효선, 통합적 장애인식 개선프로그램이 비장애아동의 장애아동 수용태도에 미치는 효과, 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문 (2003).
- 김효정, 스토리텔링활용 과학 수업이 초등학생 학업 성취도, 과학 관련 태도 및 수업 흥미도에 미치는 영향, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문 (2012).
- 김혜정, 초등학생의 연령 및 성별에 따른 귀인 유형 변화 연구, 동아대학교 대학원 석사학위논문 (1999).
- 김희경, 스토리텔링을 활용한 독서요법이 지적장애학생의 사회성 발달에 미치는 영향,

- 우석대학교 교육대학원 석사학위논문 (2014).
- 김희연, 스토리텔링을 활용한 시지각 훈련 프로그램 개발-지적장애 아동을 대상으로, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문 (2010).
- 나용기, 김기룡, 김삼섭, 정신지체 학생의 자아존중감과 직업준비도의 관계, 장애와 고용, 22(4), 53-75 (2012).
- 노주영, 노용, 고등학교 2학년 미술수업에서 UCC스토리텔링을 통한 자기표현이 자아정체감 형성에 미치는 영향, 한국열린교육학회, 열린교육연구, 17(2) 73-104 (2009).
- 민덕기, 디지털 스토리텔링을 통한 초등영어수업방안 : 서사경험의 극대화를 중심으로. 초등영어교육. 8(2), 175-208 (2002).
- 박미나, 마인드맵을 활용한 단어 확장훈련이 지적장애 학생의 어휘력과 기억력에 미치는 영향, 한국특수교육교과교육학회, 특수교육교과교육연구, 7(2), 59-80 (2014).
- 박미향, 선택적 함구증 아동의 자기 표현력 향상을 위한 놀이활동, 영남대학교 교육대학원 석사학위논문 (2009).
- 박서준, 초등영어교육에서 스토리텔링을 활용한 이야기중심 통합지도 프로그램의 효과. 공주대학교 대학원 박사학위논문 (2014).
- 박소화, 스토리텔링 기반 교수설계 원리 및 모형 탐색, 서울대학교 대학원 박사학위논문 (2012).
- 박세원, 초등학생의 도덕적 자기 정체성 형성을 돕는 성찰적 스토리텔링 활용 방법, 교육학논총, 27(2) 39-56 (2006).
- 박세정, 스토리텔링 적용에 따른 디지털 매체의 교육적 효과, 공주대학교 교육정보대학원 석사학위논문 (2006).
- 박은영, 정신지체인 고용 준거개발, 특수교육학 연구, 42(3), 23-48 (2007).
- 박은희, 수학동화를 활용한 도식 기반 문제해결전략 전이 교수가 경도 정신지체 초등학생의 수학문제해결에 미치는 영향, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문 (2010).
- 박정호, 초등학생 프로그래밍 학습을 위한 스토리텔링기반 교육 모형 개발 및 적용. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문 (2008).
- 박주연, 보편적 학습 설계에 기초한 통합 미술수업이 자폐 범주성 장애학생의 학습행동에 미치는 효과, 단국대학교 일반대학원 박사학위논문 (2008),
- 박지연, 자아존중감이 청소년의 대인관계에 미치는 영향, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문 (2008).
- 박찬웅, 컴퓨터 중재 읽기프로그램이 정신지체아의 읽기이해와 작동기억에 미치는 효과, 한국발달장애학회, 발달장애연구, 1, 121-134 (1997).
- 박현숙, 양희택, 임금근로장애인의 일자리 차별경험이 직무만족도에 미치는 영향 : 자아존중

- 감의 매개효과를 중심으로, 한국장애인복지학회 (2003).
- 배혜원, 보편적 학습 설계(UDL) 원리에 기초한 자기 조절 학습 촉진 전략의 효과 : 초등학교 지적장애 학생의 수업 참여 행동과 일반학생들의 국어과 학업 성취도를 중심으로, 창원대학교 대학원 석사학위논문 (2010).
- 백양희, 정현영, 선택적합구증 아동의 자기표현력 및 자기존중감 향상을 위한 story-telling 미술치료 사례연구. 한국예술심리치료학회지, 8(2), 71-100 (2012).
- 백영미, 스토리텔링을 적용한 수학 수업이 초등학교 학생의 학업성취도 및 수학적 태도에 미치는 영향, 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문 (2007).
- 백종남, 임경원, 지적장애인의 취업에 영향을 미치는 요인, 한국특수교육학회, 47(3), 65-91 (2012).
- 변창진, 김성희, 주장훈련 프로그램, 학생지도 연구, 경북대학교 학생생활 연구소, 13(1), 51-85 (1980).
- 서보억, 수학교육에서스토리텔링에대한문헌분석연구수학교육, 52(1), 65-82 (2013).
- 서윤정, 스토리텔링을 활용한 동요 프로그램이 영아의 언어능력에 미치는 효과, 배재대학교 대학원 박사학위논문 (2014).
- 손명엽, 보편적 학습설계와 웹 접근성을 고려한 장애학생 교육 시스템 구현, 남부대학교 대학원 박사학위논문 (2015).
- 손지영, 장애학생을 위한 스마트리닝 활용유형 및 효과성에 대한 국내 연구 고찰, 특수교육 12(3), 79-105 (2013).
- 손현숙, 최외선, 집단소조활동이 정인지체인의 대인관계에 미치는 효과, 한국예술심리치료학회, 예술심리치료연구, 3(2), 95-116 (2007).
- 송주연, 김성일, 학교급과 지각된 유능감 수준에 따른 영어교과 수업참여와 학업성취에 대한 흥미와 유용성의 상대적 예측력 비교, 교육심리탐구, 27(4), 911-933 (2013).
- 송헌중, 조성은, 해결 중심적 단기상당이 정인지체아동의 수업집중행동 개선에 미치는 효과, 특수교육저널 : 이론과 실천, 9(4), 79-94 (2008).
- 신혜진, 자아개념 증진프로그램이 정인지체아의 긍정적인 자아개념 향상에 미치는 효과, 대구대학교 교육대학원 (1998).
- 양명희, 김황용, 개별피험자 연구에서 사회적 타당도 검사의 중요성. 정서·행동장애연구, 18(3), (2002).
- 양복만, 진로탐색 프로그램이 정인지체 학생의 사회적응력 및 자아 존중감에 미치는 영향, 한국진로교육학회, 진로교육연구, 21(3), 255-275 (2008).
- 양소영, 손승남, 동화구연활동이 지적장애를 동반한 시각중복장애아동의 정서지능에 미치는 영향, 한국발도르프영유아교육학회, 발도르프교육연구, 2(1), 97-121 (2010).

- 여광응, 박주영, 만다라 기법을 통한 경도 정신지체아동의 미술 및 언어적 자기표현, 한국 발달장애학회, 발달장애학회지 8(1), 23-36 (2004).
- 여환주, 자기표현훈련 프로그램이 아동의 사회 정서 발달에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문 (1996).
- 오미자, 최은영, 공마리아, 정신지체아동의 자기표현을 위한 발달적 미술치료 사례연구, 예술 심리치료연구, 5(1), 91-108 (2009).
- 오선영, 또래지원망 프로그램이 장애아동과 일반아동의 친구관계에 미치는 영향. 이화여자 대학교 대학원 석사학위논문 (1999).
- 오영범, 박상섭, 초등학교 수학과 개념학습을 위한 스토리텔링 기반 학습 콘텐츠 개발, 정보 교육학회, 14(4), 537-545 (2010).
- 오진희, 이야기 이해에 기초한 수학적 추론 활동이 유아의 내러티브·수학능력에 미치는 영향, 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문 (2009).
- 원상연, 앵커드수업 활동이 지적장애학생의 주의집중과 수업참여 및 또래관계에 미치는 효과, 대구대학교 대학원 박사학위논문(2010).
- 유미정, 3학년 아동을 대상으로 한 수학이야기의 활용 효과, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문 (2004).
- 유양경, 노인의 가족지지와 자아존중감에 관한 연구, 성인간호학회지, 11(3), 367 (1999).
- 윤연진, 스토리텔링 기법을 이용한 미술치료가 아동의 불안과 우울에 미치는 영향, 나사렛 대학교 재활복지대학원 석사학위논문 (2011).
- 윤정혜, 자아존중감·성역할 정체감·진로의식성숙과의 관계 연구, 숙명여자대학교 대학원 석사 학위논문 (1991).
- 이금자, 전우천, 발달장애 학생들을 위한 상황학습 기반 스마트러닝 시스템의 개발, 한국초 등교육, 23(1), 251-268 (2012).
- 이금진, 장애인의 창업실태와 창업성공요인에 관한 연구 : 영업장소 전대 창업자를 중심으로, 한국장애인복지학회 (2008).
- 이기홍, 자기훈련 프로그램이 아동의자아개념에 미치는 효과, 전주교육대학교 석사학위논문 (2002).
- 이석희, 이용섭, 스토리텔링 기법을 적용한 '태양계와 별' 수업이 과학 학습동기와 공간지각 능력에 미치는 효과. 대한지구과학교육학회지, 5(1), 105-113 (2012).
- 이성범, 통합수영교실이 지적장애아동의 자아존중감과 사회성에 미치는 영향, 강원대학교 교육대학원 석사학위논문 (2012).
- 이성현, 자기표현훈련이 소극적인 아동의 자기개념 형성 및 사회성에 미치는 효과, 한국교원 대학교 대학원 석사학위 논문 (1997).

- 이세흠, 신진숙, u-러닝이 지적장애 학생의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향: 스마트기기 활용을 중심으로, 지적장애연구, 14(2), 75-79 (2012).
- 이숙정, 중도중복장애 학생 국어교과를 위한 다감각적 스토리텔링 적용연구, 한국특수교육 교과교육학회 동계학술대회, 107-122 (2013).
- 이승희, 디지털 스토리텔링을 이용한 웹상에서의 동화구현, 이화여자대학교 디자인대학원 석사학위논문 (2003).
- 이은경, 정진자, 미술치료프로그램이 지적장애학생의 자기표현에 미치는 영향, 장애아동인권 연구, 한국장애아동인권학회 2(1), 29-45 (2011).
- 이은미, 지체장애인의 구직 및 직업유지 과정에 대한 경험 연구, 장애와 고용, 16(1), 67-92 (2006).
- 이은복, 이근용, 나운환, 장애인 근로자의 자기 효능감과 사회적 지지가 작업생산성에 미치는 영향, 특수교육저널 : 이론과 실천, 9(4), 95-121 (2008).
- 이은희, 스토리텔링을 활용한 도형조작학습이 지적장애학생의 공간지각 및 추리에 미치는 영향, 특수교육교과교육연구, 7(1) (2014).
- 이창열, 임종은, 초등학생의 방과 후 학교 체육활동 참여가 신체적 자기개념에 미치는 영향, 한국초등체육학회, 한국초등체육학회지 15(25), 53-67 (2009).
- 이태수, 이승훈, 게임기반 디지털 교과서 활용이 정인지체 학생의 기초연산 수행능력 및 과제집중에 미치는 효과, 한국콘텐츠학회논문지, 12(8), 484-495 (2012).
- 이하룡, 디지털 스토리텔링 기반의 STEAM 수업 프로그램 개발 및 적용 효과. 부산대학교 대학원 박사학위 논문 (2013).
- 이현주, 아동이 지각한 어머니의 언어적 통제유형과 아동의 자아존중감과의 관계, 고려대학교 대학원 석사학위논문 (1990).
- 이희량, 공동체미디어교육의 새로운 패러다임에 대한 연구 : 지역 중심의 소통 공동체적 관점과 실천을 중심으로, 중앙대학교 대학원 박사학위논문 (2013).
- 임지향, 조기연, 미술치료가 발달장애아동의 자기표현과 대인관계에 미치는 영향, 한국지적 장애교육학회, 지적장애연구 7 173-191 (2005).
- 장은진, 자아존중감 프로그램이 정인지체아의 적응활동 발달에 미치는 효과. 72, 국립특수 교육원 (2003).
- 장혜경, 통합적 동작활동이 정인지체아의 기본운동능력과 신체표현 능력에 미치는 효과. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문 (2001).
- 전영희, 공마리아, 한지를 이용한 소집단미술치료가 경도 정인지체 중학생의 사회성 향상에 미치는 효과, 한국미술치료학회, 미술치료연구 12(1) 209-234 (2005).

- 전유진, 스피닝 운동프로그램이 지적장애 청소년의 스트레스와 자아존중감에 미치는 영향, 한국체육대학교 대학원 석사학위논문 (2015).
- 정경렬, CAI시지각 훈련 프로그램이 정신지체아의 선택적 주의집중에 미치는 효과, 대구대학교 대학원 석사학위 논문 (2003).
- 정민주, 다감성적 스토리텔링이 중도·중복장애 학생의 초기 문해 능력에 미치는 효과, 단국대학교 대학원 박사학위논문 (2014).
- 정순영 스토리텔링이 초등영어 활용능력에 미치는 효과. 조선대학교 대학원 박사학위논문 (2012).
- 정승원, 청각장애인의 장애수용이 자아존중감에 미치는 전망적 효과에 관한 연구, 장애와 고용, 24(1), 167-197 (2014).
- 정인숙, 박원희, 정신지체 성인의 직장생활에 영향을 미치는 요인 분석 연구, 특수교육학 연구, 39(1), 235-256 (2004).
- 정태희, 타자게임이 정신지체학생의 주의집중시간과 시지각발달에 미치는 효과. 공주대학교 대학원 석사학위논문 (2005).
- 조수철, 주의력 결핍 과잉행동아의 개념과 생물학적 연구, 소아청소년 정신의학, 1(1), 5-20 (1990).
- 조용태, 정신지체아동의 단기기억에 있어서 과제의 자동처리 결함 연구, 特殊教育學會誌. 大韓特殊教育學會, 15(1), 73-88 (1994).
- 조예숙, 미술과 협동제작 학습프로그램이 정신지체학생의 학습태도 및 주의집중에 미치는 효과, 창원대학교 석사학위 논문 (2004).
- 조은주, 의사소통 훈련 프로그램이 초등학생의 대인간 갈등해결방식 및 자기표현에 미치는 영향, 한국교원대학교 석사학위 논문 (2005).
- 주성용, 무용동작치료가 지적장애 여자고등학생의 자기표현능력과 자아존중감에 미치는 효과 원광대학교 일반대학원 박사학위논문 (2011).
- 지복숙, 하이퍼미디어 학습 환경에서 탐색도구 유형, 고등사고력 및 작동기억이 정신모형 형성에 미치는 효과, 전남대학교 대학원 박사학위논문 (2004).
- 진미영, 자기조절 전략개발(SRSD)을 활용한 반성적 쓰기 교수가 외현화된 정서·행동문제를 가진 초등 특수학급 학생의 글쓰기 능력과 자기효능감 및 수업참여행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문 (2012).
- 차민정, 김창민, 권혜정 외, 학습자의 수업 참여 측정도구 개발, 교육방법탐구, 22(1), 195-219 (2010).
- 최병훈, 초등학교 6학년 수학 수업에서의 디지털 스토리텔링 적용 효과 : 수학적 성향, 태도 및 학업성취도에 미치는 영향 분석, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문 (2014).

- 최유선, 정신지체 청소년의 자아존중감 향상을 위한 음악의 치료적 접근 방법 : 피아노 교습법을 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문 (2001).
- 최애나, 오은주, 음악치료가 경도정신지체아동의 감정어휘습득 및 감정표현에 미치는 효과, 한국예술심리치료학회, 예술심리치료연구 5(2), 75-99 (2009).
- 최애나, 한용희, 정광조, 집단 음악치료가 정신지체 청소년의 자기표현에 미치는 영향, 예술심리치료연구, 5(1) 109-128 (2009).
- 최재인, 김정래, 김태영, 발달장애인을 위한 증강현실 기반 상황훈련 시스템, 멀티미디어학회논문지, 16(5), 629-636 (2013).
- 최혜실, 디지털스토리텔링 정보과학회지, 21(2), 12-15 (2003).
- 하다운, 보완대체 의사소통 활용 스토리텔링 중재가 지적장애 성인의 내러티브 기술에 미치는 영향, 창원대학교대학원 석사학위논문 (2014).
- 한상일, 양중훈, 시각장애인의 디지털 사진 활용이 갖는 사회적 의미(시각장애인 사진전 '마음으로 보는 세상'을 중심으로, 한국사진학회지, 24, 169-179 (2011).
- 한영숙, 자기표현 훈련 프로그램이 중학생의 자기표현에 미치는 영향, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문 (2005).
- 한혜원, 디지털스토리텔링 활용방안연구, 디지털스토리텔링연구, 2(2), 1-13 (2007).
- 허승준, 멀티미디어 정착수업이 경도장애 및 비장애 고등학생의 비판적 질문능력에 미치는 효과, 한국교육공학회 학회지 18(2), 223-248 (2002).
- 허희옥, 내러티브사교양식인스토리텔링기법을이용한멀티미디어 교육컨텐츠개발 교육공학연구, 22(1), 195-224 (2006).
- 황리리, 보편적 학습설계에 기반한 읽기교수가 학습장애 학생에게 미치는 효과 : 학업성취, 학업기대, 수업태도를 중심으로, 단국대학교 대학원 박사학위논문 (2015).
- 황세영, 도형 및 측정에 관한 스토리텔링 활동이 지적장애학생의 표상 및 정보처리에 미치는 영향, 한국특수교육교과교육학회, 특수교육교과교육연구, 7(3), 117-137 (2014).
- 황영주, 스토리텔링을 활용한 교수-학습 방법이 어휘력 향상에 미치는 영향, 대진대학교 교육대학원 석사학위 논문 (2012).
- Abery, B. H., *A conceptual framework for enhancing self-determination*. In M (1994).
- Abery, B. H., McGrew, K., & Smith, J., *The contribution of individual characteristics and environment factors to the self-determination of children and youth with disabilities*. Manuscript in preparation (1995).
- Agran, M., *Student-directed learning: A handbook on self-management*. Pacific Grove,

- CA: Brookes/Cole (1996).
- Aiken, L. K., *Personality: Theories, research, and applications*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall (1993).
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L., *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, Calif: Impact (1978).
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L., *Your perfect right : A guide to assertive living(7thed)*, San Luis Obispo, Calif : Impact Publishers (1995).
- Armstrong, S., *The power of storytelling in education*. In S. Armstrong, (Ed.), *Snapshots Educational insights from the Thornburg Center*, 11-20, The Thornburg Center: Lake Barrington, Illinois (2003).
- Bastein, J. W., *How to Teach Piano Successful*, park Redge: General Word and Music (1973).
- Branden, N., *How to raise your self-esteem*, Bantam Books (1987).
- Coopersmith, S., *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: Freeman (1967).
- Craik, Watkins, *The role of rehearsal in short-term memory*, *J. Verb. Learn. Verb. Behav.* 12, 599-607 (1973).
- Drew, C. J., & Hardman, M. L., *Intellectual disabilities across the lifespan*, New Jersey; Person Educational. Inc (2007).
- Egan, K., *Teaching as story telling*, Chicago: University of Chicago Press (1989).
- Ellis, G., & Brewster, J., *The storytelling handbook for primary teacher*, London : Penguin Books (1991).
- Freeman, Y. S. & Freeman, D. E., *Whole language for second language learners*, Portsmouth: Heinemann (1992).
- Felker D.W, *Building positive self-concepts*, Burgess Publishing company (1974).
- Fog, K., Budtz, C., & Yakaboylu, B., *Storytelling: Branding in Practice*, NY: Springer (2005).
- Field, S., Hoffman, A., & Spezia, S., *Self-determination Strategies for Adolescents in Transition*, Austin, TX: Pro-Ed (1998).
- Field, S., Martin, J., Miller, R, Ward, M., & Wehmeyer, M., *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children (1998).
- Glazer, J., *Reading Aloud with Young Children*, In L. Lamme(Ed). *Learning To Love Literature*. USA: National Council of English (1981).

- Guralnick, A *hierarchical model for understanding children`s peer-related social competence*, In S. I. Odom. (1992).
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M., *Exceptional learners : Introduction to special education*. Boston : Allyn & Bacon (2003).
- Haworth, L., *Autonomy: An essay in philosophical psychology and ethics*, New Haven, CT: Yale University Press (1986).
- Jones, C. J., *An introduction to the nature and needs of students with mild disabilities*, Springfield, IL: Charles C Thomas (1996).
- Kennedy, M.. *Self-determination and trust: My experiences and thoughts*. In D. J. Sands, & M. L. Wehmeyer(Eds.). *Self-determination across the life span : Independence and choice for people with disabilities*, 35-47, Baltimore, MD: Paul H. Brookes (1996).
- Mithaug, D. E., Campeau, P., & Wolman, J., In J. Patton & G. Blalock(Eds.), *Transition and Students with Learning Disabilities*, 69-70, Austin, TX: Pro-Ed, Inc (1992).
- Muller, D. A., Eklund, J., & Sharma, M. D. . *The future of multimedia learning: Essential issues for research* (2006).
- NCTM, *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, Reston, VA: NCTM (1989).
- Ohler, *Digital storytelling in the classroom : New Media Pathway to Literacy, Learning, and Dreativity*, foreward by David Thornburg, Corwin Press, A Sage Publication Company (2008).
- Patton, J., & Blalock, G., *Transition and students with learning disabilities: Facilitating t he movement from school to adult life*, Austin, TX: Pro-Ed, Inc (1996).
- Polkinghome, D. P., *Narrative Psychology*. Albany, NY: SUNY Press (1988).
- Prensky, M., *Digital Natives*, Digital Immigrants (2001).
- Rakos, R. F., & Schroeder, H. E., *Self-directed assertiveness training*, New York: Bio Monitoring Applications(BMA) (1980).
- Raven, J. C., *Standard progressive matrices: A perceptual test of intelligence*, London: H. K. Lewis (1936).
- Levin, B. B., *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*, Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates (2003).

- Schiro, M., *Oral storytelling and mathematics*, Pedagogical and multicultural perspectives (2004).
- Sternberg, R. J., *Beyond iq: A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press (1985).
- Swanson, H., L., *The role of working memory in skilled and lessskilled readers' comprehension*, Berninger, Virginia, *Intelligence*, 21(1), 83-108, Jul-Aug (1995).
- Vye, N. Bransford, J., & Goldman, S., *Making a difference in people's abilities to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future*, In L. Okagaki and R.J. Sternberg (eds.), *Directors for development: Influences on children*, 147-180, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. (1991).
- Ward, M. J., & Kohler, P., *Promotion self-determination for individuals with disabilities*, Content and process. In L. E. Powers, G. H. Slinger, & J. Sowers(Eds.), *Making our way: Building self-competence among children and youth with disabilities*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 275-290 (1996).
- Wehmeyer, M. L., *Student involvement in transition-planning and transition-program implementation*, In M. L. Wehmeyer, & D. Sands(Eds.), *Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes (1998).
- Wright, A., *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press. Zabel (1995).
- Whitin, D. J. & Whitin, P. E., *Fostering Metaphorical Thinking through Children's Literature, Communication in Mathematics, K-12 and Beyond*. 1996 year book. NCTM (1996).
- William Garner & Ernest G. Cole, *A Pilot Study on the Congruency of Locus of Control and Field Dependence as Related to Self-Esteem and Academic Achievement*, Washington, D.C., Distributed by ERIC Clearinghouse (1984).
- Zazkis, R. & Liljedahl, P., *Teaching mathematics as storytelling*, Sense Publishers (2009).
- Algozzine, B., Brower, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M, Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities, *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277 (2001).
- Barrett, H., Digital storytelling research design. Retrieved November 18, <http://electronicportfolios.com> (2005).
- Baroody, Arthur J., Basic Counting Principles Used by Mentally Retarded Children, *Journal for research in mathematics education*, 17(5), 382-389 (1986).
- Bandura, A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change*. Psychological

- Review, 84(2), 191-212 (1997).
- Blas, N., Boretti, B.: Interactive storytelling in pre-school: a case-study, In: 8th Int. Conf. on *Interaction Design and Children*, pp. 44-51. ACM, NY (2009).
- Castelli E., Poggi G., Ferraroli C. & Vittoria Trebeschi V., Computer neuropsychological training in mentally retarded children, in *Proceedings of the 4th international conference on Computers for handicapped persons*, Vienna, Austria, 336-341 (1994).
- Cater, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H., Effects of peer support interventions on student's access to the general curriculum and social inventions, *Research & practice for persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25 (2005).
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L., Enhancing independent Internet access for individuals with mental retardation through the use of a specialized web browser: A pilot study, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 107-113 (2001).
- Egan, K., The cognitive tools of children's imagination, *Early Childhood Education*, 36(1), 4-10 (2004).
- Egan, K., Animaginative approach to teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3(3), 247-248 (2005).
- Field, S., Hoffman, A., Development of a model for self-determination, *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169. (1994).
- Gresham, F. M., Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411-423 (1985).
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M., Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children, *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 140-150 (1985).
- Hayes, B. K. & Taplin, J. E., Development of conceptual knowledge in children with mental retardation, *American journal of mental retardation : AJMR*, 98(2), 293-303 (1993).
- Herman, D., Narrative theory and the intentional stance, *Partial Answers*, 6(2), 233-260 (2008).
- Hershenson, D. B., Work adjustment: A neglected area in career counseling, *Journal*

- of Counseling and Dvelopment*, 74, 442-446 (1996).
- Kreitler, S., Kreitler, H., Cognitive antecedents of imitativeness and persistence in children with mental retardation., *American journal of mental retardation : AJMR*, 95(3), 342-355 (1990).
- Lewis, K., & Taymans, J. M., An examination of autonomous functioning skills of adolescents with learning disabilities, *Career Development for Exceptional Individuals*, 15, 37-46 (1992).
- Mace, R., et al., The principles of universal design, Version 2.0. 4/1/97. One-page publication available from Center for Universal Design, School of Design, North Carolina State University, Box 8613, Raleigh, Nc 27695-8613 (1997).
- Marks, H. M., Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years, *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184 (2000).
- Martin, J. E., & Marshall, L.H., Choice Maker: A comprehensive self-determination transition program, *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-156 (1995).
- Mc Williams, B., What is Storytelling? Retrieved September 2, from http://www.eldrbarry.net/roos/st_defn.htm (2000).
- Oxford,, English-Korean Dictionary, Oxford University Press. www.oxford.co.kr (1989).
- Rakos. R. F. & Schroeder. H. E., Self-directed assertiveness training, New York, *Bio Monitoring Applications(BMA)* (1980).
- Rezaian A., MohammadiE, Fallah PA., Effect of computer game intervention on the attention capacity ofmentally retarded children, *International journal of nursing practice*, 13(5), 284-288 (2007).
- Sigafoos, A. D., Feinstein, C. B., Damond, M., & Reiss, D., The measurement of behavioral autonomy in adolescence : The Autonomous Functioning Checklist. In C. B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A. Schwartzberg, A. Sorsky, & M. Sugar (Eds.), *Adolescent psychiatry*, University of Chicago Press, 15, 432-462, (1988).
- Silver, M. & Oakes, P., Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Aspergersyndrome to recognize and predict emotions in others, *Autism*, 5, 299-316 (2001).
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T., Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*,

- 85, 571-581 (2008).
- Stancliffe, R., & Wehmeyer, M. L., Variability in the availability of choice to adults with mental retardation, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 319-328 (1995).
- Stein, N. & Nezworski, T., The Effect of Organization and Instructional set on Story memory, *Discourse processes*, 1, 177-193, Albex Publishing Corporation (1978).
- Sternberg, R. J. & Rifkin, B., The development of analogical reasoning processes, *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 195-232 (1979).
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. Jr., Self-liking and self competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure, *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342 (1995).
- Tomporowski, P. D., Tinsley, Effects of target probability and memory demands on the vigilance of adults with and without mental retardation, *American journal of mental retardation : AJMR*, 98-6, 688-703 (1994).
- Tosi, U., Digital Storytelling. Mercury Center.
(<http://www.mercurycenter.com/svtech/news/special/Storytelling/story.htm>) (1999).
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R., Self-determination within a culturally responsive family systems perspective: Balancing the family mobile, In L. E. Powers, B. H. S. Singer, & J. Sowers(Eds.), *Promoting self-competence in children and youth with disabilities: On the road to autonomy*, 195-220. Baltimore, MD: Pual H. Brookes (1996).
- Ward, M. J., The many facets of self-determination, NICHCY Transition Summary: *National information Center for Children and Youth with Disabilities*, 5, 2-3 (1988).
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L., Self-determination and quality of life : implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16 (2001).
- Whitman, T. L., Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-362 (1990).
- Zetlin, A. G., & Murtaugh, M., Friendship patterns of mildly learning handicapped and nonhandicapped high school students., *American journal of mental retardation : AJMR*, 92(5), 447-454 (1988).
- Zimmerman, M. A., Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment, *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86 (1990).

ABSTRACT & KEYWORDS

Effects of a Storytelling Made of Teaching Program using Digital Media on Self-expression, Class participation and Self-esteem of Students with Intellectual Disabilities.

An Hye jun

Dept. of Special Education

Graduate School of Changwon National University

Directed by Professor : Shin Jin suk

Aiming to support students with intellectual disabilities in terms of their better school life and social adjustment, the present study was designed to investigate effects of storytelling made of teaching program using digital media on self-expression, class participation and self-esteem. To this end, the present study was conducted among four students in a special class in a middle school.

In the body of literature review, independent and dependent variables were theoretically discussed based on a large number of relevant books, dissertations, scholarly journal, research papers. Based on the contents of three different curriculums of special school, elementary school and middle school, the storytelling made of teaching program was designed taking into consideration various factors such as the characteristics of disability, digital media application ability, students' interests and aptitude, abundant resources and teaching materials. The researcher used smart phone, tablet PC and photo editing application for implementing storytelling program, and the

participants were able to share what they learned and experienced by using internet community café or SNS.

To examine effects of the first and second dependent variables, self-expression and class participation, the study carried out multiple probe design in three stages: base line, intervention and maintenance. Three maintenance tests were conducted, after 30 sessions of the mediation and following two weeks of pause period. Once purposive behavior occurred at least once during the short observation period, a note has been made using partial-interval recording process.

The results of the study showed a significant increase of self-expression and class participation of the students with intellectual disabilities, compared to those in the base line level. Furthermore, this result is expected to remain constantly.

The last dependent variable, self-esteem, was verified by pre- and post-test in one group using Self-Esteem Inventory(Coopersmith, 1967). The questions for participants were explained in detail, and the researcher collected data not only from the participants' tests but also from peer and parent interviews.

According to the results from the study, the students with intellectual disabilities showed a substantial increase in self-esteem compared to the pretest level, which implies storytelling made of teaching program using digital media promotes their general self-esteem.

Therefore, the findings provide a justification for the implementation of a careful storytelling made of teaching program using digital media in order to improve intellectual disabled students' self-expression, class participation and self-esteem. It was efficient methods of teaching for those who suffer mental intellectual disabilities. This is the specific result which shows how storytelling and digital media come together, and how good it is in terms of

combining storytelling with digital media.

While it was able to be identified that storytelling made of teaching program using digital media affects positively to participants' self-expression, class participation and self-esteem, there still remain some limitations regarding sample group size, four participants, and the methodology to verify self-esteem which was designed based on quasi-experimental structure. Since only four students were engaged in the study, the findings are not able to be applied for other students in general. Thus, sufficient follow-up research is required to make better storytelling program for most students with intellectual disabilities.

KEYWORDS

Intellectual disabilities, Storytelling, Digital media, Self-expression, Class participation, Self-esteem.

부 록

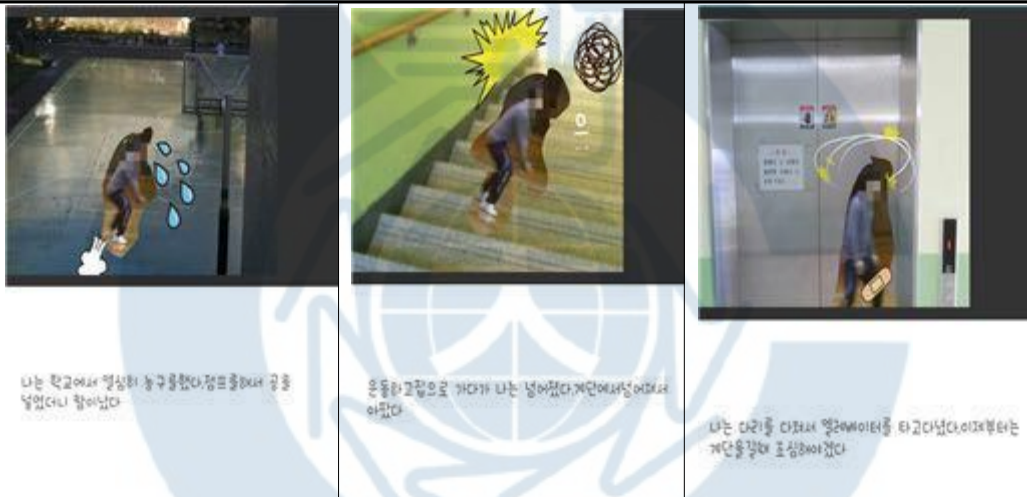
- <부록-1> 학부모 및 학생 동의서
- <부록-2> 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수-학습 지도안 및 학습 활동 결과물(예시)
- <부록-3> 사진편집 매뉴얼
- <부록-4> 애니메이션 만들기의 순서 및 공유 과정(예시)
- <부록-5> 행동발생 관찰 기록지
- <부록-6> 자아존중감 검사지
- <부록-7> 사회적 타당도 체크리스트 및 결과
- <부록-8> 중재충실도 체크리스트 및 결과
- <부록-9> 자기표현력의 향상 결과표
- <부록-10> 수업참여도의 향상 결과표
- <부록-11> 학생 및 학부모 면담 기록(일부)

<부록-2> 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교수-학습 지도안 및 학습 활동 결과물(예시)

주제	변갈아서 이야기 만들기	제제	다른 사람과 변갈아가며 함께 이야기 꾸미기	차시	1/30
교육 목표	-상대방 이야기를 잘 듣고 뒷부분의 이야기를 꾸밀 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-교사와 학생이 짧은 영상을 보고 뒤에 어떤 일이 벌어졌을지 각자 생각해본다. 그리고 나머지 영상을 재생해 자신의 생각이 맞았는지 알아본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 차례대로 상대방 이야기의 뒷부분을 꾸미기			
전개	-사진 찍기	-학교 운동장이나 도서관, 화단 등 학교 주변을 돌아보고 교사와 학생 각자 여러 장의 사진을 찍어본다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.
	-사진 편집하기	-배경에 인물의 사진을 넣어 새롭고 재미있는 사진으로 편집한다. 포털 사이트에서 검색한 사진을 붙일 수도 있다.			
	-이야기 꾸미기	-교사와 학생이 각자 찍은 사진을 한 장씩 변갈아가며 제시하면서 이야기를 만들어본다. 먼저 교사가 찍은 사진으로 학생이 이야기를 꾸미고, 그 다음 학생이 찍은 사진을 붙여서 다음 이야기를 만든다. -사진을 붙이고 이야기를 넣어서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생 스스로 이야기 꾸미기를 힘들어하면 교사가 도움을 준다.

	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 뒷이야기를 자신이 완성시켜본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 이야기를 읽고 릴레이 형식으로 이야기 꾸미기를 해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 학생과 교사가 학교 밖에 나가서 각자 사진을 찍고, 교실로 돌아와 함께 사진을 편집하였다. 첫 번째 사진은 학생이 찍은 사진으로 농구장의 모습, 두 번째는 교사가 찍은 계단, 마지막 사진은 학생이 찍은 엘리베이터 사진이다. 여기에 학생은 자신이 예전에 운동하던 모습의 사진을 합성하여 새로운 사진을 만들었다. 세 장의 사진을 놓고 교사와 학생이 번갈아가며 이야기를 만들어보았다. 이야기는 학생이 농구를 하고 집으로 가다가 계단에서 넘어져서 다쳤다. 그래서 엘리베이터를 타고 집으로 갔다는 내용이다. 그리고 이 이야기는 학생이 정리해서 인터넷에 올렸다. 학생들은 스스로의 힘으로 이야기를 만드는 것을 어려워했기 때문에 교사의 도움을 받아 간단하게 이야기를 만들어보았다. 이 이야기를 읽은 다른 학생들은 ‘재미있다’, ‘계단을 조심해야겠다’ 등의 반응을 보였다.

주제	사진 동화책 만들기	제제	사진을 이용해 이야기를 꾸며보기	차시	2/30
교육 목표	-자신을 주인공으로 한 사진 동화책을 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 짜이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-좋아하는 동화나 소설에 대한 이야기를 나누어본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 자신을 주인공으로 한 사진 동화책을 만들기			
전개	-사진 찍기	-자신을 이야기의 주인공으로 하여 여러 장의 사진을 찍어 본다. 다른 사람 뿐 아니라 셀카봉 등으로 자신의 모습을 찍을 수 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.
	-사진 편집하기	-포털 사이트에서 마음에 드는 배경을 다운로드 받는다. -사진편집 어플리케이션을 이용해 내가 주인공인 동화 속 장면을 만들어본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 자신이 주인공이 된 동화 속 이야기를 만들어본다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 주인공이므로 이야기는 학생이 원하는 대로 만든다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 이야기를 읽어보면서나

		자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.		의 이야기와 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 만든 이야기에 대한 자신의 느낌이나 생각, 아쉬웠던 점 등을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 사전 준비가 필요한 사진이 있는지 점검한다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물



		
<p>신데렐라가있었다.신데렐라는새엄마가괴롭혔지만무도회가가고싶었다</p>	<p>신데렐라는요정의도움으로무도회에갔다.요정이새엄마를혼내주었다.</p>	<p>신데렐라는왕자와춤을추었다.왕자와결혼해서행복하게살았습니다</p>

▲ 학생은 신데렐라 이야기를 선택해서 자신을 주인공으로 재구성해 보았다. 이름은 신데렐라를 그대로 사용하기로 하였다. 인터넷에서 신데렐라 애니메이션의 장면을 다운로드 받았다. 그리고 여기에 신데렐라에는 자신의 얼굴을 넣고, 요정과 왕자 얼굴에는 친구들의 얼굴을 넣어서 사진을 편집했다. 이야기는 신데렐라가 무도회에 가고 싶어 했고, 요정이 나타나서 신데렐라를 도와주었다. 그리고 요정은 새엄마와 언니들을 혼내주고 꼬꿍 묶어서 밖으로 나가지 못하게 하였다. 그 덕분에 신데렐라는 왕자님과 무도회에서 즐겁게 춤을 추고 즐겁게 놀다가 왕자님과 결혼해서 행복하게 살았다는 결말이다. 이 이야기를 읽은 다른 학생들은 대부분 ‘요정이 도와 줘서 다행이다’, ‘재미있다’ 등의 반응을 보였다.

주제	나의 모험기 만들기	제제	자신의 모험 이야기 만들기	차시	3/30
교육 목표	-사진을 찍어 자신의 모험 이야기를 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-영화나 동화에서 모험에 관한 이야기를 떠올려보기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 사진을 찍어 나의 모험 이야기 만들기			
전개	-사진 찍기	-다양한 포즈의 사진을 찍어본다. 자신의 모습을 찍기 위해 셀카봉이나 삼각지지를 이용할 수 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.
	-사진 편집하기	-포털 사이트에서 마음에 드는 배경을 다운 로드 받는다. -사진편집 어플리케이션을 이용해 내가 하고 싶은 모험에 관한 사진을 만들어본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 모험에 대한 이야기를 나눈다. 학생은 자유롭게 자신이 하고 싶고, 꿈꾸는 모험에 대한 이야기를 나눈다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야		10분	-인터넷 카페 또는

		<p>기를 올린다.</p> <p>-다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.</p>	<p>SNS</p> <p>-다른 사람의 이야기를 읽어보면서나의 이야기와 비교해 본다.</p>
정리	<p>-수업 정리</p> <p>-차시 예고</p>	<p>-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다.</p> <p>-다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.</p>	<p>5분</p> <p>-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.</p>




수업 결과물

<p>나는 숲속으로 모험을 떠났다.나는숲속에서 토끼와 거북이를 만났다.거북이는 너무 느렸기때문에 토끼와 중국까지 달리기를 했다.토끼와달리기를 하다가 밤이되었다.그래서 악수터에서 쉬면서 물을 마셨다</p> 	
<p>▲ 학생은 토끼와 거북이 이야기를 모티브로 토끼와 꼭 달리기를 해보고 싶다고 하였다. 토끼와 함께 먼 나라(중국)까지 가보고 싶다는 내용이었다. 학생의 모습은 교사가 대신 찍어 주었다. 숲 속 이미지에 자신의 모습, 토끼와 거북이를 넣어 사진을 편집했다.</p>	<p>▲ 이 이야기를 읽은 다른 학생들은 대부분 재미있을 것 같다는 반응을 보였고, 한 학생은 너무 멀리 가는 것 같아서 위험할 것 같다는 댓글을 남겼다.</p>

주제	결말이 달라지는 이야기	제제	여러 가지 결말 만들기	차시	4/30
교육 목표	-이야기를 듣고 관계된 여러 가지의 결말을 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동	시량	자료 및 유의점	
도입	-동기유발	-교사가 한 장의 사진을 제시한다. 그 사진의 결과로 어떤 상황들이 생길 수 있는지 이야기해본다.	5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.	
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 여러 가지 결말 만들기			
전개	-사진 찍기	-이야기의 시작을 생각해보고 결말이 될 수 있는 여러 가지 사진을 찍어본다.	10분	-사진편집 어플리케이션	
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 다양한 결과를 만들어보고, 말풍선 등을 넣어 사진을 재미있게 꾸며본다.			
	-이야기 꾸미기	-학생은 사진을 보면서 뒷부분의 결말에 대해 구체적으로 이야기를 나누어보고, 하나의 스토리를 완성한다.	15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -각 각의 결말이 비슷해지지 않도록 유의한다.	
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 의견도 들어본다.	
정리	-수업 정리	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느	5분	수업 이후 질문이	

	-차시 예고	낚이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	있으면 카가오투이 나 문자메시지를 이용하도록 한다.
--	--------	---	------------------------------

수업 결과물

		
<p>풍선</p> <p>나는 풍선을 즐겨 되었다.</p>	<p>나는 풍선을 타고 멀리 날아갔다. 풍선이 좋아있었다.</p>	<p>풍선이 뺨 터져버렸다. 떨어서 무서웠다.</p>

▲ 이 이야기의 시작은 학생이 길을 가다가 풍선을 주문한 것으로 시작한다. ‘풍선을 주문한 학생은 어떻게 되었을까?’ 라는 질문에 학생은 두 가지의 결과를 만들어 보았다. 첫 번째 결과는 여러 개의 큰 풍선을 타고 하늘로 날아가서 재미있게 놀았다는 이야기였고, 두 번째 결과는 풍선을 타고 날아가다가 풍선이 화살에 맞아서 뺨하고 터져버려서 떨어졌다는 이야기였다.



◀ 이 이야기를 읽은 다른 학생들은 풍선이 터져서 놀랐을 것 같다는 댓글을 달았다. 그리고 한 학생은 사람이 풍선을 타고 날아갈 수 있을지에 대한 의문을 보였다.

주제	노래로 이야기 만들기	제제	노래를 소재로 이야기 만들기	차시	5/30
교육 목표	-노래에 어울리는 사진을 찍어서 이야기를 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
전개	도입	-동기유발 -교육 목표 제시(주제이해하기)	-좋아하는 동요나 가요가 무엇인지 이야기해 본다. -교육 목표 제시 : 노래에 맞는 사진을 찍어서 이야기 만들기	5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-사진 찍기 -사진 편집하기	-노래 듣기: 자신이 좋아하는 노래를 들어보고 떠오르는 장면을 생각해 본다. -노래에 어울리는 동작이나 표정, 물건, 풍경 등 다양한 종류의 사진을 찍어본다. 필요한 이미지가 있으면 다운로드 받을 수 있다. -사진편집 어플리케이션을 이용해 노래를 잘 표현할 수 있는 사진을 만들어본다.	10분	-포털사이트, 사진편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수 있다.	
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 이야기를 만들어 본다. 원곡과 같은 점 또는 다른 점을 찾아본다. -사진과 이야기를 하나로 이어서 자신만의 스토리를 완성한다.	15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.	
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 의견	

		자신의 의견이나 소감을 말해본다.		을 들어본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 학생은 '나비아' 노래를 이용해서 이야기를 꾸몄다. 먼저 색종이를 접어서 오리는 방법으로 나비, 꽃, 참새를 만들었다. 그리고 노래에 맞추어 나비를 움직이며 사진을 찍어보았다. 나비가 춤을 추고, 꽃이 흔들거리고, 참새가 날아와 노래하는 모습을 사진으로 찍었다. 학생은 한 장면을 골라서 이야기를 꾸며보기로 하였다.



지금 | 108

나비와참새

노랑나비와 흰나비가 살았다.노랑나비와 흰나비가 춤을 추고있었는데 그때 참새가 나타나서 더 높은 곳으로 날아가자고 얘기하고 함께 구름까지올라가서 놀았다.더많은 친구들과함께 즐겁게 놀았다.

◀ 학생은 참새가 날아오는 장면을 선택했다. 그리고 스스로 간단하게 사진을 편집하고 싶어했다. 나비와 참새에 눈과 꽃 장식 등을 붙인 학생은 노랑 나비는 여자, 흰 나비는 남자라고 소개했다. 이야기는 두 나비가 춤을 추고 있는데 참새가 날아와서 친구가 되었고, 참새를 따라 더 높은 하늘까지 날아가서 더 많은 친구들(구름, 해, 달 등)을 만나게 되었다는 이야기였다.

주제	앞, 뒤 상황 유추하기	제제	인과관계 생각하며 이야기 꾸미기	차시	6/30
교육 목표	-동영상을 보고 바로 앞과 뒤에 올 내용을 꾸밀 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-교사가 제시하는 동영상을 보고 앞과 뒤 에 올 내용이 무엇인지 생각해 본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표 를 설명하면서 예 시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 동영상을 보고 바로 앞 과 뒤에 올 내용을 꾸며보기			
전개	-사진 찍기	-교사가 제시한 동영상을 상기하며 앞에 올 사건과 뒤에 이어질 결과를 생각하며 사진을 찍는다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이 션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취 하면 교사가 학생 의 모습을 찍어줄 수도 있다.
	-사진 편집하기	-포털 사이트에서 마음에 드는 배경을 다운 로드 받는다. -사진편집 어플리케이션을 이용해 사진을 편집해 본다.			
	-이야기 꾸미기	-세 장의 사진을 놓고 인과관계를 생각하며 이야기를 꾸며본다. 처음, 중간, 끝의 서사 구조에 맞게 이야기를 만든다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데 이즈, 메모장) -S학생이 상상 속 의 자신에 대한 이 야기를 꾸밀 수 있 도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야		10분	-인터넷 카페 또는 SNS

		기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.		-다른 사람의 이야기기를 읽어보면서 나의 이야기와 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 학생은 '사진 합치기' 기능을 사용해서 3장의 사진을 하나로 합쳐보았다. 교사가 먼저 중간에 있는 사진을 학생에게 보여주었다. 사진은 한 여학생이 행복한 표정을 지으며 할머니에게 안기는 장면이었다. 학생은 처음과 끝의 내용을 만들어 보았다. 이야기는 학생이 생일을 맞이해서 기뻐했고, 가족들에게 선물을 한아름 받았다는 내용이었다.

▲ 학생들은 대부분 자신의 경험에 비추어 댓글을 달았다. 생일이라서 부럽다는 내용과 선물을 받아서 좋겠다는 내용이었다. 그리고 한 학생은 사진 속의 여학생이 정말 기뻐 보인다는 내용의 댓글을 달았다.

주제	애니메이션 만들기	제제	사진으로 영상 만들기	차시	7/30
교육 목표	-인형을 움직여 사진을 찍고, 동영상으로 편집해서 이야기를 만든다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진 일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동	시량	자료 및 유의점	
도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-자신이 재미있게 본 애니메이션 이야기하기 -교육 목표 제시 : 인형을 움직여 사진을 찍고, 동영상으로 편집해서 이야기 만들기	5분	-스마트폰, 태블릿 PC -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.	
	-사진 찍기 -사진 편집하기	-클레이로 만든 인형이나 작은 손 인형을 이용해 여러 장의 사진을 찍어본다. -사진편집 어플리케이션으로 학생이 찍은 사진들을 하나로 이어서 움직이는 사진을 만들 수 있다. 사진이 하나하나 넘어가는 장면은 초단위로 조정할 수 있다.	10분	-사진편집 어플리케이션 -빠르게 또는 느리게 사진이 넘어가는 시간을 조정해 본다.	
전개	-이야기 꾸미기	-움직이는 사진을 보면서 교사와 학생이 이야기를 나눈다. 학생은 이야기의 내용을 교사에게 설명해준다. -자신이 만든 이야기를 하나의 스토리로 완성한다. 이야기의 내용과 등장인물들의 대사를 메모장에 기록한다.	15분	-사진일기(세븐데이즈) -자막을 넣거나 말풍선을 넣을 수도 있다.	
	-결과 공유하기	-SNS를 통해 자신이 만든 이야기를 공유한다.	10분	-SNS	

		-다른 친구들이 만든 이야기를 보고 자신의 느낌이나 생각을 피드백한다.		-다른 사람의 이야기를 읽어보면서 자신의 이야기를 수정할 수도 있다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 소감을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물



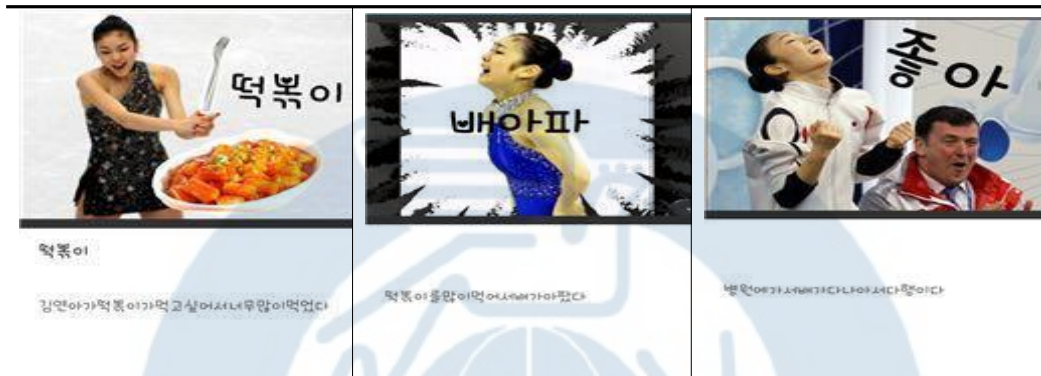
▲ 학생은 교실에 있는 인형을 이용해서 간단한 이야기를 만들어보았다. 엄마와 아이가 길가에 서 있었고, 아버지가 와서 함께 차를 타고 집으로 가는 내용이었다. 위 사진은 학생이 인형을 조금씩 움직여가면서 찍은 원본 사진의 일부이다. 학생은 '움짤메이커'를 이용해서 이 사진들을 하나로 이어 동영상으로 만들어 보았으며, 이때 초당 프레임은 1초/sec로 잡았다.

영상을 본 학생들은 주로 재미있다는 반응을 보였고, 사진을 잘 찍었다는 등의 영상을 제작한 학생에 대한 칭찬의 글도 있었다.

주제	사진이야기 만들기	제제	사진보고 이야기 꾸미기	차시	8/30
교육 목표	-편집된 여러 장의 사진을 하나로 이어서 이야기를 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-교사가 미리 준비한 몇 장의 사진을 보여 주고, 어떤 장면인지 생각해 본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 편집된 여러 장의 사진을 하나로 이어서 이야기 만들기			
전개	-사진 찍기	-교사가 제시한 사진을 보고 자신이 생각하는 숨겨진 이야기를 생각하며 사진을 완성시켜 본다. 포털 사이트의 이미지를 이용하거나 직접 사진을 촬영해서 이용할 수 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션
	-사진 편집하기				
	-이야기 꾸미기	-편집한 사진을 보면서 어떤 내용인지 설명해본다. 그리고 각 각의 사진을 순서대로 놓고 하나의 이야기를 만들어본다. 자신이 만든 이야기를 하나의 스토리로 완성한다.		15분	-사진일기 어플리케이션 -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 생각을 말해본다. 친구들의 의견을		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 의견을 받아들일 수 있

		듣고 이야기를 수정할 수도 있다.		도록 지도한다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 학생은 교사가 제시한 6장의 김연아 사진 중 3장의 사진을 골라서 이야기를 만들어보았다. 김연아가 떡볶이를 좋아해서 너무 많이 먹어서 배탈이 났다. 그래서 아버지(실제로는 마지막 사진에 있는 남자는 김연아의 코치이다.)와 함께 병원에 다녀온 뒤 다 나아서 기쁘게 웃고 있다는 내용이었다.

	<p>◀ 이 이야기를 읽은 학생들은 주로 재미있다는 반응이었다. 그리고 자신도 떡볶이를 좋아하지만 많이 먹으면 안 되겠단지 배가 아프다든지 하는 이야기를 읽고 느낀 자신의 생각들을 댓글로 달았다.</p>
--	---

주제	얼굴 다시 만들기	제제	사진을 잘라 새로운 얼굴 만들기	차시	9/30
교육 목표	-다른 사람의 얼굴을 합쳐서 새로운 인물을 만들어 이야기할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-자신의 사진을 보여주고 가장 예쁜 부분 찾아보기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 다른 사람의 얼굴들을 합쳐서 새로운 얼굴 만들기			
전개	-사진 찍기	-자신의 사진, 친구들의 사진, 선생님 얼굴 등 여러 사람의 얼굴을 찍어본다. 예전에 찍어둔 사진 중에서 마음에 드는 사진을 고를 수 도 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각 지지대
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 각 각의 얼굴에서 마음에 드는 부분을 잘라내어 이어 붙여서 전혀 새로운 얼굴을 만들어본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 새로 탄생한 인물의 이름을 지어보고, 지금 무엇을 하고 있는지, 성격은 어떤지, 무엇을 좋아하는지 등을 이야기 나누어본다, -사진과 이야기를 하나로 편집해 자신만의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기 어플리케이션

	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -즐겁게 사회적 의사소통이 일어날 수 있도록 한다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물





▲ 학생이 친한 친구들의 얼굴들을 부분적으로 섞어서 만든 인물이다. 이 사람은 운동선수로 추운 겨울에도 열심히 훈련을 하고 있다고 하였다.

▲ 연구대상자 모두 누구의 얼굴인지 추측을 해보면서 학생이 만든 인물에 관심을 보이고 있다. 그리고 달리는 사람이 힘들 것 같거나 빠를 것 같다고 자신의 생각을 표현하기도 했다.

주제	반쪽사진 완성하기	제제	미완성 사진으로 이야기 만들기	차시	10/30
교육 목표	-반쪽짜리 사진을 보고 나머지를 완성해 이야기할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교사가 일부분이 지워진 반쪽짜리 사진을 보여준다. 이어진 사진의 내용이 무엇인지 생각해 본다. -교육 목표 제시 : 반쪽짜리 사진을 보고 나머지 완성하기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-사진 찍기 -사진 편집하기	-지워진 부분에 들어갈 이야기를 생각해 본다. 직접 사진을 찍거나 포털 사이트에서 원하는 이미지를 다운로드 받을 수 있다. -사진편집 어플리케이션을 이용해 지워진 부분을 완성해본다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.
전개	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 사진을 보고 이야기를 나눈다. 학생은 자유롭게 자신이 만든 이야기를 교사에게 들려준다. -편집이 끝난 사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 붙여서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야		10분	-인터넷 카페 또는

		기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.		SNS -여러 사람의 이야기를 읽어보고 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.



수업 결과물

	 <p>얼음 마을의 마녀</p> <p>얼음마을에 마녀가 있었다. 마녀는 배가 고파서 햄버거와 아이스크림을 샀다. 빗자루를 타고 날아갔다.</p>
<p>▲ 교사가 학생에게 먼저 제시한 사진이다. 원본 사진은 학생이 요가 하는 모습을 찍은 사진으로 다리를 앞뒤로 벌리고 있다. 교사가 준 사진에는 상체는 지워져 하체만 보인다. 학생은 이 반쪽짜리 사진을 보고 윗부분의 지워진 곳에 이모티콘을 붙여서 사진을 꾸미고 이야기를 만들었다.</p>	<p>▲ 학생은 얼음 마을의 마녀로 이야기를 만들었다. 다리를 벌리고 있는 모습이 빗자루를 타고 날아가는 마녀의 다리 같다고 했다. 학생은 빗자루와 모자 등으로 마녀의 모습을 표현했다. '빗자루를 타고 어디를 갈까?'라는 교사의 질문에 학생은 배가 고파서 먹을 것을 사러 나갔다고 했다. 이 이야기를 읽은 다른 학생들의 반응은 주로 '재미 있다' '무섭다'였다.</p>

주제	여행일기 쓰기	제제	기행문 쓰기	차시	11/30
교육 목표	-여행 갔던 일을 떠올려 여행일기를 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-수학여행이나 현장학습 갔었던 사진을 보면서 그때의 기억을 떠올린다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 여행 갔던 일을 떠올려 여행일기 쓰기			
전개	-사진 찍기	-저장된 사진을 찾아보고, 필요한 사진이 있으면 촬영한다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 여행을 갔던 즐거운 기억을 사진에 담아본다. 사진의 톤을 바꾸거나 말풍선, 이모티콘 등을 넣어 사진을 꾸민다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 여행을 갔을 때의 재미있었던 일이나 설렌 기억, 아쉬웠던 점 등을 이야기 나눈다. -사진일기장이나 메모장에 편집한 사진을 붙이고 일기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 과거의 일을 잘 상기할 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 경험을 공감하도록 지

		달아본다.		도한다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물

	
<p>▲ 학생은 현장학습에 놀이공원에 갔던 기억을 떠올리며 그때 여행한 것이 너무 재미있었다고 이야기했다. 학생은 놀이공원에서 회전목마도 타고, 동물원에도 갔던 것이 기억에 남으며 또 놀러가고 싶다고 말했다. 그리고 자신의 얼굴과 화면에 몇 가지 이모티콘을 붙여 즐거웠던 당시의 모습을 꾸며보았다.</p>	<p>▲ 이 글을 읽고 학생들은 자신의 경험에 비추어 놀이공원에 가본 적이 있다거나, 자신의 감정을 드러내면서 부럽다는 반응을 보였다.</p>

주제	물건을 사람으로 표현하기	제제	물건을 의인화시켜 표현하기	차시	12/30
교육 목표	-물건이 만약 사람처럼 움직일 수 있다면 어떻게 이야기할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-스편지밥이나 코코몽같이 물건이나 음식이 주인공으로 등장하는 이야기에는 어떤 것이 있는지 생각해본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 물건이 만약 사람처럼 움직일 수 있다면 어떻게 말해보기			
전개	-사진 찍기	-주위에 있는 물건이나 과일, 음식, 건물 등의 사진을 다양하게 찍어본다. 만약 움직이거나 말을 한다면 재미있을 것 같은 사물을 생각하면서 사진을 찍어본다.		10분	-인터넷 포털사이트, 사진편집 어플리케이션
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 재미있게 사진을 꾸며본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 주인공에 대해 이야기한다. 학생은 자유롭게 자신이 생각한 주인공으로 간단한 이야기를 만들어 본다. -메모장이나 사진일기 어플리케이션에서 자신이 만든 이야기를 하나의 스토리로 완성한다.		15분	-사진일기 어플리케이션
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다.		10분	-인터넷 카페 또는 SNS

		-다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.		
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물

	
<p>공의모험 공은 동그랗다. 그래서 어디든지 갈수있어서 북극에 갔다. 북극에 펭귄들이 있었다. 펭귄과 놀았다</p>	<p>공은 고래와 바다에서 놀았다. 놀이 뛰어올라서 재미있었다. 떨어지지 않고 재미있게 놀았다</p>

▲ 학생은 교실에 있는 공을 소재로 이야기를 꾸며보았다. 공은 둥근 모양이므로 데굴데굴 굴러서 먼 곳까지 여행을 떠날 수 있을 것이라고 생각했다. 이야기 속에서 공은 북극에 가서 높은 산에도 올라가고 펭귄도 만났다. 그리고 고래의 등을 타고 바다에서 재미있게 놀았다고 하였다. 평소에 공을 가지고 노는 일이 많았던 학생은 친근한 사물인 공을 소재로 삼았고, 공의 성질을 떠올려서 이야기를 전개시킨 것이다. 이 이야기를 읽은 다른 학생들은 주로 '이야기를 잘 지었다.', '재미있다.'는 반응을 보였다.

주제	배경 바꾸기	제제	인물과 배경을 바꾸어 본다.	차시	13/30
교육 목표	-친구들의 모습을 다른 배경에 붙여보고 어떤 장면일지 상상해 이야기를 만들어 본다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-현장학습, 점심시간 등에 찍은 친구들의 사진을 보며 그 때의 상황과 느낌 회상하기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 친구들의 모습에 다른 배경을 붙여 이야기 만들기			
전개	-사진 찍기	-어울리는 사진을 찍고, 네이버 등의 포털 사이트에서 마음에 드는 배경을 다운로드 받는다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션 -학생이 스스로 하도록 하고, 도움을 요청하는 부분만 언어적 또는 시각적 도움을 준다.
	-사진 편집하기	- 사진편집 어플리케이션(마이콘)을 이용해 새로운 배경에 친구들의 모습을 올려서 붙여 본다. 간단한 텍스트나 스티커를 붙여서 재미있는 이야기를 꾸밀 수 있다.			
	-이야기 꾸미기	-편집된 사진을 보면서 교사와 학생이 이야기를 나눈다. 교사는 학생에게 사진이 어떤 장면인지를 물어보고 학생은 자유롭게 자신의 생각을 표현하면서 이야기를 완성한다. -사진일기 어플리케이션을 이용해 사진을 붙이고, 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈) -학생이 느낀 점과 자신의 경험, 생각을 토대로 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.

	-결과 공유하기	-인터넷 카페에 자신이 만든 이야기를 공유한다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각, 이어질 내용 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 -다른 사람의 이야기를 읽어보면서 자연스럽게 디지털 스토리텔링을 경험할 수 있게 한다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 소감을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문은 카카오톡이나 문자 메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물

	
--	---

<p>▲ 학생은 자신이 춤을 추고 있는 사진을 잘라서 바다 속에 붙여 보았다. 그리고 바다 속에서 해엄을 치다가 잠깐 바위에 걸터앉아서 인어공주를 기다리고 있는 모습으로 설정하고 이야기를 꾸며 보았다.</p>	<p>▲ 이 이야기를 읽은 학생들은 바다 속 이야기에 큰 관심을 보였다. 물고기와 산호의 모습이 신기했기 때문인 것 같았다. 그리고 가상의 여행이었지만 여행을 부러워하는 반응을 보이거나 해엄을 잘 친다며 칭찬의 글을 남겼다.</p>
--	---

주제	별명 붙이기	제제	친구의 별명 만들어주기	차시	14/30	
교육 목표	-친구의 사진에 다른 사진을 합쳐서 별명을 만들어 본다.					
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC				
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)				
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점	
전개	도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-친구들의 사진을 보며 닮은 과일이나 동물이 있는지 이야기해본다. -교육 목표 제시 : 친구들의 사진에 또 다른 사진을 합쳐 별명 만들기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
		-사진 찍기 -사진 편집하기	-친구 얼굴을 찍은 사진 중 마음에 드는 것을 찾아본다. 닮은꼴이 무엇인지 생각해서 직접 사진을 찍거나 포털 사이트에서 친구얼굴과 닮은 동물이나 과일 등을 찾아 이미지를 다운로드 받는다. -사진편집 어플리케이션(마이콘)을 이용해 찾은 이미지에 친구들의 모습을 올려서 붙여 본다. 간단한 텍스트나 말풍선, 이모티콘 등을 붙여서 재미있는 이야기를 만든다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션 -학생이 스스로 사진 편집을 하도록 하고, 도움을 요청하는 부분만 언어적 또는 시각적 도움을 준다.
	-이야기 꾸미기	-편집된 사진을 보면서 교사와 학생이 이야기를 나눈다. 교사는 학생에게 친구의 어떤 점이 사진과 닮았는지, 친구가 무엇을 하는 장면인지 등을 물어보고, 자유롭게 이야기를 나눈다. -사진일기 어플리케이션을 실행시켜서 사진과 설명을 넣어 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -친구의 별명에 대한 소개와 함께 이유를 말해본다.	

	-결과 공유하기	-인터넷 커뮤니티에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽고 자신의 느낌이나 생각을 서로 나눈다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -자유롭게 내 생각을 이야기해본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 소감을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 연구대상자는 초등학교 친구의 별명을 '토마토마'라고 지어주었다. 친구의 얼굴이 동글동글하고 귀여워서 토마토를 닮았다고 생각했다. 토마토 사진에 친구의 얼굴을 넣고, 좋아하는 친구라며 꽃도 달아주었다. '예쁘다.', '항상 웃는 얼굴이다.'라고 친구를 설명하는 부분에서 친구에 대한 애정을 느낄 수 있었다.

▲ 이를 본 다른 학생들은 주로 '멋지다.', '잘지었다', 등의 반응을 보였다. 그리고 한 학생이 토마토를 닮았다는 부분에 대해서 얼굴이 빨개서 토마토를 닮았다고 하는지 의문을 보이자 다른 아이가 얼굴이 동글동글해서 토마토라고 표현했다고 다시 설명해 주었다.

주제	감정 사전 만들기	제제	자신의 감정 표현하기	차시	15/30
교육 목표	-자신이 느끼는 여러 가지 감정에 대해 이야기할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-사람들이 짓는 다양한 표정이 담긴 사진을 보여준다. 그리고 어떤 모습이 자신과 비슷한지 이야기 해본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업의 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 자신이 느끼는 여러 가지 감정에 대해 이야기하기			
전개	-사진 찍기	-자신의 웃는 모습, 우는 모습, 화내는 모습 등을 사진으로 찍어본다.		10분	-포털사이트, 사진편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션으로 내 감정이 담긴 얼굴 사진에 이모티콘이나 말풍선, 스티커 등을 넣어 재미있게 편집해본다.			
	-이야기 꾸미기	-교사와 학생이 함께 사진을 보면서 내가 주로 느끼는 감정과 그런 감정이 일어나는 경우에 대해 이야기를 나눈다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 솔직한 자신의 감정을 드러낼 수 있게 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다.		10분	-인터넷 카페 또는 SNS

		-다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.		-다른 사람의 이야기를 읽어 보면서 나의 이야기와 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡, 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물





▲ 학생은 사진 하나로 합치기 기능을 이용해 세 가지 감정을 하나의 사진으로 만들어보았다. 기뻐하는 모습, 슬퍼하는 모습, 화내는 모습의 사진을 찍고, 이를 하나로 합친 다음 이모티콘과 텍스트 붙이기 기능으로 재미있게 꾸며보았다. 그리고 자신이 어떤 상황에서 기쁘고, 슬프고, 화가 나는지에 대한 이야기를 써 보았다.

▲ 학생들은 학생이 만든 결과물에 대한 자신의 생각을 댓글로 표현했다. 주로 이야기를 잘 만들었고, 재미있다는 반응을 보였다.

주제	칭찬광고 찍기	제제	자신의 장점 이야기하기	차시	16/30
교육 목표	-나의 칭찬하고 싶은 점을 이야기 할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-요즘 자신이 관심 있거나, 재미있는 광고에 대해 이야기를 나눈다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 나의 칭찬하고 싶은 점 말하기			
전개	-사진 찍기	-자신의 장점을 생각해보고 사진을 찍어본다. 자신의 모습을 찍기 위해 셀카봉이나 삼각 지지대를 이용할 수 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지지대
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 나를 칭찬하는 광고 사진을 만들어본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 자신의 장점과 단점에 대해 자연스럽게 이야기를 나눈다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장)
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 이야기를 읽어보면서

		달아본다.		나의 이야기와 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물

	
<p>▲ 학생은 자신의 장점에 대해 공부, 한자, 배드민턴, 그림 그리기 등 여러 가지를 꼽았다. 그리고 그 중에서 가장 칭찬할만한 점이 무엇인지 물어보자 공부를 열심히 하는 점이라고 대답했다.</p>	<p>▲ 이에 다른 학생들은 멋지다는 반응과 함께 학생에게 잘했다는 칭찬의 글을 남겼다. 학생들은 다른 사람에게 늘 인정받고 싶어 하지만 다른 사람을 칭찬하는 일이 거의 없기 때문에 이 기회에 친구들을 칭찬해보는 시간을 함께 가졌다.</p>

주제	연극 만들기	제제	연극 스토리보드 만들기	차시	17/30
교육 목표	-연극의 해설을 읽고 알맞은 사진과 대사를 만들어본다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동	시량	자료 및 유의점	
도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-자신이 좋아하는 동화나 영화에 대해서 이야기를 나누고, 주인공의 기억에 남는 대사를 말해본다. -교육 목표 제시 : 연극의 해설을 읽고 알맞은 사진과 대사 만들기	5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.	
	-사진 찍기 -사진 편집하기	-이야기의 장면을 인형이나 사물을 이용하거나 인터넷에서 찾아본다. 그 장면을 직접 연출해서 찍어볼 수 있다. -사진편집 어플리케이션을 이용해 연극의 장면을 3~4컷으로 만들어 본다.	10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대	
전개	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 학생은 장면에 어울리는 대사를 간단하게 붙여본다. -편집한 사진을 붙이고, 자신이 쓴 대사를 자막 형식으로 넣거나 또는 대사를 직접 녹음하여 짧은 연극을 완성한다.	15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장)	
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS	

정리	-수업 정리	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.
	-차시 예고	-다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.		

수업 결과물



▲ 학생은 헨젤과 그레텔 이야기로 연극을 꾸몄다. 지난 학기 공예 시간에 ‘동화 속 주인공 만들기’를 주제로 인형을 만들어서 본 경험이 있었기 때문에 이 주제를 택한 것 같았다. 친숙한 주제여서인지 줄거리에 대한 이야기는 잘했지만 대본을 직접 만들어보고 대사를 쓰는 것은 어려워했다. 교사가 학생에게 문답하는 형식으로 도움을 주어 학생이 이를 짧게 한 마디로 요약하여 대사를 만들도록 수업을 진행하였다.



◀ 학생들은 헨젤과 그레텔 이야기를 잘 알고 있는 것 같았다. 저마다 이에 대한 자신의 생각을 댓글로 달았다. 주로 마귀 할머니에 대한 비난이 많았고, 한 학생은 이야기를 잘 만들었다는 칭찬의 글을 남겼다.

주제	두뇌지도 만들기	제제	나의 흥미와 적성 알기	차시	18/30	
교육 목표	-나의 관심사, 흥미와 적성에 대해 말할 수 있다.					
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC				
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)				
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점	
전개	도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-요즘 즐겨 쓰는 말이나 관심사에 대해서 이야기 한다. -교육 목표 제시 : 나의 관심사, 흥미와 적성에 대해 말하기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	전개	-사진 찍기 -사진 편집하기	-요즘 자신의 관심사를 찍어본다. 사물이나 동물이 될 수도 있고, 어떤 동작이나 행동이 될 수도 있다. -사진편집 어플리케이션을 실행시켜 나의 관심사들을 배경에 붙여본다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지시대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.
전개	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생은 요즘 관심사와 흥미, 하루의 일과 등에 대해 이야기 한다. 그리고 앞으로 배우고 싶거나 하고 싶은 일, 가고 싶은 곳 등에 대해 자유롭게 이야기 나눈다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -자연스럽게 자신의 적성이나 특기에 대한 이야기도 나눌 수 있도록 한다.	

	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 이야기를 읽어 보면서 나의 이야기와 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물





▲ 왼쪽의 그림이 교사가 학생에게 먼저 제시한 두뇌지도의 원본이다. 여기에 학생이 자신이 요즘 관심이 있는 것들을 이모티콘으로 붙여서 사진을 꾸며보았다. 학생은 요즘 축구에 관심이 있는 것 같았다. 학교 운동장에서 또래의 남학생들이 축구를 하는 것을 보고 같이 어울리고 싶다고 이야기했다. 그리고 음악을 듣는 것을 좋아하며, 휴대폰이나 인터넷으로 주로 음악을 듣는다고 말하면서 자신이 즐겨듣는 노래를 흥얼거리기도 했다. 무서워하는 것은 귀신이고, 좋아하는 음식은 케이크라고 답했다.

이 이야기를 읽은 아이들은 주로 자신의 관심사와 동일한 부분(예를 들어, 음악을 좋아하거나 케이크를 좋아한다는 의견)에 대해 언급하며, 글쓴이와 자신의 공통점을 발견했다.

주제	패션화보 만들기	제제	자신이 생각하는 특별한 옷 입어보기	차시	19/30
교육 목표	-자신이 바라는 나의 모습을 말할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-한복이나 양복, 드레스 등 교복이 아닌 특별한 옷을 입어보았던 경험에 대해 이야 기하기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표 를 설명하면서 예 시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 자신이 바라는 나의 모습 말하기			
전개	-사진 찍기	-다양한 포즈의 사진을 찍어본다. 자신의 모습을 찍기 위해 셀카봉이나 삼각지지대를 이용할 수 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플케이 션, 셀카봉 또는 삼각지지대 -학생이 포즈를 취 하면 교사가 학생 의 모습을 찍어줄 수도 있다.
	-사진 편집하기	-자신이 입고 싶거나 어울리는 옷을 찾아 본다. 인터넷 검색을 하거나 사진 편집 어플리케이션에 있는 스티커, 이모티콘을 이용할 수 있다. -내가 바라는 나의 가장 멋진 모습을 꾸며 본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 자신이 바라는 나의 모습과 가장 멋있는 나의 모 습에 대한 대화를 나눈다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데 이즈, 메모장) -자신이 바라는 자 아상에 대한 이야 기를 할 수 있다.

	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람들의 이야기를 들어본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.


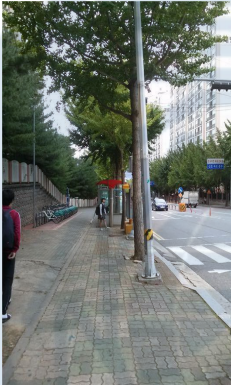

수업 결과물

 <p>발레리나의 꿈</p> <p>나의 꿈은 발레리나가 되는 것이다. 그래서 멋진 춤을 추고 싶다. 발레옷을 입고 춤을 추면 멋질 것 같다.</p>	
<p>▲ 학생은 자신이 입어보고 싶은 옷으로 발레복을 꼽았다. 발레리나가 되어 발레복을 입고 춤을 추면 자신의 모습에 많은 사람들이 예쁘다고 칭찬을 해줄 것이라고 말했다. 학생 마음 속에 다른 사람에게 좀 더 인정받고 싶어 하는 심리가 표현된 것이라고 생각한다.</p>	<p>▲ 학생들은 발레리나가 어울린다. 멋지다, 예쁘다 등의 반응을 보였다. 이 댓글을 읽고 학생은 매우 즐거워하였다. 학생들은 댓글을 통해 다른 사람들을 칭찬하기도 하고, 칭찬을 받기도 하면서 온라인으로 사회적 의사소통을 하고 있었다.</p>

주제	생각주머니 만들기	제제	영상을 보고 글감 찾기	차시	20/30
교육 목표	-자신이 찍은 영상을 보고 이야기를 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동	시량	자료 및 유의점	
도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-짧은 동영상을 보여주고 영상에 나온 것을 기억내는대로 이야기해 보고, 실제 영상을 돌려 맞았는지 찾아본다. -교육 목표 제시 : 자신이 찍은 영상을 보고 이야기 만들어보기	5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.	
	-동영상 찍기 -사진 편집하기	-교실 밖으로 나가 학교 주변의 다양한 모습을 영상으로 찍어본다. -동영상 속의 장면 중 기억에 남는 것을 찾아서 사진으로 편집한다. 여러 가지 부분 부분을 모아서 하나의 사진 속에 담을 수 있다.	10분	-포털사이트, 사진편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.	
전개	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 떠오르는 장면이나 상황 등을 이야기 나누어본다. 생각이 가지를 치듯이 뻗어나갈 수 있다. 그러한 과정을 반복해 자신만의 이야기를 만들어본다. -사진을 붙이고 글을 써서 하나의 완성된 이야기를 만든다.	15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -처음에는 매끄럽지 못한 이야기라도 계속 이야기를 나누면서 다듬어볼 수 있도록 한다.	
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS	

		-다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 댓글로 단다.		-다른 사람의 이야기의 좋았던 점을 이야기해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물

		
<p>▲ 학생과 학교 밖으로 나가서 짧은 동영상을 찍어보았다. 학생은 평소에 자동차에 관심이 많았기 때문에 도로와 횡단보도, 자동차 등을 영상으로 남겼다. 교실로 돌아와 동영상 속 장면들을 스마트폰의 스크린샷 기능을 이용해 몇 장의 사진으로 남겨보았다. 위 사진은 동영상을 캡처한 사진의 일부이다.</p>	<p>▲ 학생은 사진에서 자신이 좋아하는 자동차를 중심으로 편집을 시작했다. 자동차 나라를 이야기의 주제로 삼아 이야기를 만들었다. 내용은 온통 자동차뿐인 자동차 나라에 사람이 놀러오면서 사람을 위한 횡단보도가 생기게 되었다는 내용이었다. 학생은 횡단보도의 의미를 이야기에 표현하였다. 이 이야기를 읽은 학생들은 주로 재미있다는 반응을 보였다.</p>	

주제	동영상보고 시 짓기	제제	사실을 바탕으로 시 지어보기 (시화 꾸미기)	차시	21/30
교육 목표	-자신에게 있었던 일을 바탕으로 시를 지을 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-시를 읽거나 지어본 경험을 이야기 나누어 본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 자신에게 있었던 일을 바탕으로 시 지어보기			
전개	-동영상 및 사진 찍기	-밖으로 나가서 동영상과 사진을 찍는다. 학생이 원하는 다양한 장소에서 영상을 찍을 수 있다.		10분	-스마트폰 또는 태블릿 PC, 포털사이트, 사진편집 어플리케이션
	-사진 편집하기	-사진이나 동영상 속 장면을 캡처하여 주제를 잡아본다. 사진편집 어플리케이션을 이용해 사진을 예쁘게 꾸며본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 주제에 대한 이야기를 나눈다. 그리고 그 내용을 토대로 시를 지어본다. -사진을 붙이고 시를 써서 하나의 시화를 만들어본다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 시를 읽고, 자신이		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -친구와 나의 작품

		느낀 점을 자유롭게 댓글로 달아본다.		을 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 운동장에서 친구들이 축구를 하고 있는 모습의 동영상을 찍은 학생은 이를 글감으로 삼았다. 축구를 잘 하지는 못하지만 또래의 아이들이 경기하는 모습은 유심히 지켜보았다. 축구를 하면 공에 맞을까봐 걱정이 되며, 밖으로 공이 나가면 주우러 가야 한다는 등의 자신의 생각을 이야기했다. 그리고 축구를 잘하고 싶다는 말도 덧붙였다.

▲ 축구 이야기에 두 명의 남학생들은 자신의 축구 실력에 대해 이야기를 했다. 그리고 여학생은 축구가 아닌 시에 관심을 보였다.

주제	소망일기 쓰기	제제	자신의 소원 이야기하기	차시	22/30
교육 목표	-자신의 소원을 하나의 이야기로 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-알라딘 이야기 속의 램프의 요정 지니가 실제로 나타난다면 어떨지 이야기해본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 자신의 소원을 하나의 이야기로 만들기			
전개	-사진 찍기	-내 소원과 관계된 사진을 찍어본다. 인터넷에서 이미지를 다운로드 받을 수도 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 자신의 소원이 담긴 사진을 꾸며본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 소원에 대한 이야기를 나눈다. 학생은 자유롭게 자신의 소원을 이야기하고, 그 이야기를 기록한다. 사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기 어플리케이션 -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 이야기를 읽어 보면서 나의 이야기와 비

		달아본다.		교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 학생은 자신의 소원을 말을 타고 학교에 오는 것이라고 했다. 말을 타면 빨리 달릴 수 있고, 어디라도 갈 수 있을 것이라고 생각했다. 학생은 자전거는 취미로 잘 타는 편이지만 말은 평소에 보기 힘들고 드라마나 영화 속에서 주로 보던 교통수단이어서 그렇게 생각한 것 같다.

▲ 말을 타고 달리는 것이 소원이라는 학생의 글에 다른 학생들이 댓글을 달았다. 자신도 말을 타보았다며 자신의 경험을 이야기하기도 했고, 부러움의 글을 남기기도 했다.

주제	가족신문 만들기	제제	우리 가족 소개하기	차시	23/30
교육 목표	-우리 가족을 소개하는 이야기로 가족 신문을 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동	시량	자료 및 유의점	
도입	-동기유발	-신문을 실제로 보여주면서 신문이나 뉴스 기사에 대한 이야기를 나누어본다.	5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.	
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 우리 가족을 소개하는 이야기로 가족 신문 만들기			
전개	-사진 찍기	-미리 찍어둔 가족의 사진 중 마음에 드는 것을 고르고, 더 필요한 사진을 찍는다.	10분	-가족사진, 포털사이트, 사진편집 어플리케이션	
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션의 이모티콘이나 스티커, 인터넷에서 다운로드 받은 다양한 이미지 등을 이용해 재미있게 꾸밀 수 있다.			
	-이야기 꾸미기	-교사와 학생이 함께 가족들의 사진을 보면서 이야기를 나눈다. 가족을 다른 사람에게 소개한다고 생각하고, 기자가 된 느낌으로 가족에 대한 기사를 실어본다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 가족신문을 완성한다.	15분	-사진일기 어플리케이션 -가족에 대한 자신의 생각이나 느낌이 자연스럽게 드러나도록 한다.	
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 가족	10분	-인터넷 카페 또는 SNS	

		<p>신문을 올린다.</p> <p>-다른 친구들이 만든 가족신문을 읽어보고 자신의 느낌이나 생각 등을 이야기해 본다.</p>		<p>-친구들의 가족들에게 관심을 가진다.</p>
정리	<p>-수업 정리</p> <p>-차시 예고</p>	<p>-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다.</p> <p>-다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.</p>	5분	<p>-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.</p>

수업 결과물

<p>▲ 학생은 가족이 4명이다. 가족 구성원은 아버지, 어머니, 동생과 자신이다. 아버지에 대해서는 매일 늦게 들어오셔서 이야기를 자주 나누지는 못하지만 주말에는 함께 놀아준다고 이야기했고, 어머니는 요리를 잘하셔서 항상 맛있는 음식을 많이 해주신다고 하였다. 동생은 자신보다 공부를 잘해서 칭찬을 많이 받는다는 이야기를 했다.</p>	<p>▲ 학생들은 이 이야기를 읽고 자신들의 가족 관계에 대해 이야기를 했다. 그리고 학생이 말한 가족의 소개에 대한 자신의 생각을 말하거나 본인의 가족과 비교를 하면서 이야기하기도 했다.</p>

주제	발명가 놀이	제제	창의적인 생각하기	차시	24/30
교육 목표	-두 가지 이상의 물건을 하나로 합쳐 더 편리한 물건을 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-생활 속의 작은 발명품에 대한 이야기를 나눈다. 예를 들어, 끝에 지우개가 달린 연필이나 다색 볼펜 같이 두 가지가 하나로 합쳐지면 더 편리한 물건을 찾아본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -학생에게 수업의 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 두 가지 이상의 물건을 하나로 합쳐 더 편리한 물건을 만들기			
전개	-사진 찍기	-주변의 물건을 살펴보면서 자유롭게 사진을 찍어본다. 자신이 자주 쓰는 두 가지 물건을 짝을 지어 사진을 찍어보면 더 쉽게 발명품을 찾을 수 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 내가 생각한 발명품을 사진으로 재현해 본다.			
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 자신이 만든 발명품에 대한 소개의 글을 적어본다. 사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생의 생각이 현실성이 떨어지더라도 격려해준다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기		10분	-인터넷 카페 또는

		기를 올린다. -다른 친구들이 만든 발명품에 대한 이야기 기를 읽어보고 자신의 발명품과 비교해본다.		SNS
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌 이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이 나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 학생은 평소에 매일 사용하는 물건 중에서 칫솔과 치약이 하나로 합쳐져 있으면 좋을 것이라는 생각을 하였다. 교실에 있는 양치컵에 치약과 칫솔이 항상 함께 담겨져 있는 것을 보고 이러한 아이디어를 얻었다고 말했다. 학생은 수업이 끝난 뒤에 과자와 음료수가 하나로 합쳐져 있었으면 좋겠다는 의견을 제시하기도 했다.

▲ 학생의 글을 보고 다른 학생들도 '멋지다', '편하겠다' 등의 반응을 보였다. 다른 연구대상자들에게도 친숙한 물건이었고 매일 사용하는 것이었기 때문에 모두가 공감하는 것 같았다.

주제	갈등상황 풀기	제제	갈등 상황을 풀어내기	차시	25/30
교육 목표	-자신이 처할 수 있는 갈등 상황의 이야기를 보고 이를 해결할 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-친구나 가족과 의견 대립이 일어나서 다투었던 경험에 대해 이야기해보기 -교육 목표 제시 : 자신이 처할 수 있는 갈등 상황 해결하기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-사진 찍기 -사진 편집하기	-교사가 준비한 동영상을 보고 갈등 상황이 일어난 배경과 이유를 이해한다. 그리고 이에 어울리는 사진을 찍는다. -갈등 상황에 대한 나의 생각을 사진으로 편집해 본다. 한 가지가 될 수도 있고, 여러 가지가 될 수도 있다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션 -동영상 사이트 : http://m.youtube.com/watch?v=gKUFiRkk8xs
전개	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 교사와 학생이 함께 갈등 상황에 대한 자신의 생각을 이야기 나누어보고, 학생이 생각한 해결책에 대해 대화를 나눈다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장)
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다.		10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 해결

		-다른 친구들이 만든 이야기를 읽어보고 자신의 느낌이나 생각을 자유롭게 댓글로 달아본다.		책은 어땠는지 생각해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



가족간의 갈등
김은주 3분41초



환희하세요


싸우면 안된다.형제끼리!싸우면 안된다.환희해야한다.동생이 미안하다고 해야한다.남의옷을 입으면안된다.나도 동생하고 싸우지말아야겠다

▲ 동영상의 내용은 가족 간의 갈등이었다. 성적이 잘 나오지 않아서 부모님과의 갈등을 겪는 것, 자매끼리 옷을 두고 다투는 장면이 나온다. 학생은 자매와의 다툼을 보면서 형제자매끼리는 싸우면 안 되며 남의 옷을 허락도 없이 입은 동생이 언니에게 사과하는 것이 좋을 것 같다는 의견을 말했다. 동영상을 본 학생은 자신도 동생과 서로 컴퓨터를 하려고해서 자주 갈등을 겪고 있다는 경험을 이야기하였다. 그리고 자신이 동생과 겪고 있는 이 갈등 상황을 풀기 위해 어떻게 해야 할지를 생각해 보았다. 학생은 서로 컴퓨터 하는 시간을 정하면 좋겠다고 하였다. 이 글을 본 다른 학생들은 학생을 칭찬하는 댓글을 남겼고, 자신도 형제자매와 싸우지 말아야겠다는 반응을 보였다.

주제	홍보전단지 만들기	제제	홍보물 만들어보기	차시	26/30
교육 목표	-자신이 자라고 싶은 주제에 대해 홍보물을 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발	-전단지나 TV 광고를 본 경험을 이야기 해 본다.		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 자신이 자라고 싶은 주제에 대해 홍보물 만들기			
전개	-사진 찍기	-홍보할 주제를 정해 그 주제에 대한 전단지를 만든다. 먼저 홍보 대상의 사진을 찍어본다. 필요한 경우에는 포털 사이트에서 마음에 드는 배경이나 이미지를 다운로드 받는다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션 -학생이 주제를 스스로 찾는 것을 어려워한다면 자신의 물건이나 학교 같은 간단한 주제의 예를 들어 준다.
	-사진 편집하기	- 사진편집 어플리케이션을 이용해 사진을 편집해 본다.			
	-이야기 꾸미기	-교사와 학생이 함께 사진을 보면서 홍보물에 대한 이야기를 나눈다. 구체적으로 자라고 싶은 내용이 무엇인지, 왜 그런 생각을 했는지 등에 대한 자신의 생각을 정리해서 말해본다. 이야기에 사진을 붙여 하나의 스토리로 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장)
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야		10분	-인터넷 카페 또는 SNS


		기를 올린다. -다른 친구들이 만든 홍보 전단지를 읽어 보고 자신의 생각을 이야기한다..		
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



자랑하기

내필통은 좋은 필통이다. 큰 지우개도 들어가고 컴퓨터 싸인펜도 들어간다. 엄마가 사준 필통이고 모양이 좋다.



▲ 학생은 홍보의 개념을 잘 몰랐기 때문에 예를 들어가면서 단어의 뜻을 설명해 주었다. 학생은 자신의 필통의 좋은 점을 다른 사람에게 홍보하고 싶다고 하였다. 자신이 이전에 가졌던 필통보다 가볍고 튼튼하며 더 많은 필기구가 들어간다는 장점을 이야기했다.

▲ 학생의 글을 읽고 다른 학생들은 주로 ‘멋지다’는 반응을 보였다. ‘홍보’라는 것의 개념이 아직 익숙하지 않은 학생들에게 이는 새로운 개념 정립의 기회가 되었다.

주제	영상편지 쓰기	제제	주변 사람에게 영상편지 쓰기	차시	27/30
교육 목표	-친구나 가족에게 영상 편지를 쓸 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점
도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-편지를 써본 경험을 이야기 해보고, 영상 편지가 무엇인지 예를 들어 설명한다. 그리고 함께 간단한 영상편지를 다운로드 받아서 감상한다. -교육 목표 제시 : 친구나 가족에게 영상 편지 쓰기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	-동영상 찍기 -동영상 및 사진편집하기	-친구나 가족에게 하고 싶은 말을 생각해 보고 동영상으로 직접 찍어본다. -자신이 찍은 동영상을 재생하여 보고, 이를 간단하게 편집해 본다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 자연스러운 분위기에서 동영상을 찍을 수 있도록 한다.
전개	-이야기 꾸미기	-학생이 동영상에 나온 사람에게 어떤 마음을 가지고 있는지, 어떤 점이 고마웠는지에 대한 자세한 이야기를 교사와 학생이 함께 나눈다. 영상편지와 함께 편지를 받는 사람에 대한 간단한 소개와 자신의 생각을 글로 써본다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 상상 속의 자신에 대한 이야기를 꾸밀 수 있도록 한다.
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 영상		10분	-인터넷 카페 또는

		<p>편지를 게시한다. 영상편지를 보내는 사람에게도 문자 메시지나 SNS로 전송한다.</p> <p>-친구들이 만든 영상편지를 감상하고 느낌을 이야기 해 본다.</p> <p>-수업시간 이후라도 영상편지에 대한 답장이 왔다면 그에 대해서도 이야기를 나누어 본다.</p>		SNS
정리	<p>-수업 정리</p> <p>-차시 예고</p>	<p>-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다.</p> <p>-다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.</p>	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지를 이용하도록 한다.

수업 결과물



▲ 이 학생은 자신의 친구에게 영상편지를 보내기로 하였다. 학생은 처음에는 매우 쑥스러워하고, 무슨 말을 해야 할지 몰라서 몇 번을 다시 촬영하기도 했다. 위 사진은 촬영본을 캡처해 사진 편지를 작성한 것이다. 친구에 대한 고마운 마음을 드러내었다.

▲ 학생은 같은 반 친구에게 고마웠던 경험을 회상하면서 교우관계에 대한 자신의 마음을 드러내었다. 원격학급에서 같은 반 친구들은 체육시간이나 미술시간에 잘 도와주지 않는데, 이 친구가 자신을 잘 도와주었다고 했다. 그 친구에게 사진 편지를 보내었고, 원격 학급 친구는 고맙다는 내용의 답장을 보냈다.

주제	명함 만들기	제제	나의 직업 이야기하기	차시	28/30
교육 목표	-내가 꿈꾸는 직업과 관계된 명함을 만들 수 있다.				
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC			
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)			
단계	교육 과정	학습 활동	시량	자료 및 유의점	
도입	-동기유발	-실제로 여러 가지 명함을 보면서 명함의 용도와 쓰임에 대한 이야기를 나눈다.	5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.	
	-교육 목표 제시 (주제이해하기)	-교육 목표 제시 : 내가 꿈꾸는 직업과 관계된 명함 만들기			
전개	-사진 찍기	-자신의 사진, 자신이 하고 싶은 직업에 관계된 사진을 찍는다. 인터넷 포털 사이트에서 마음에 드는 사진이나 배경을 다운로드 받는다.	10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대	
	-사진 편집하기	-사진편집 어플리케이션을 이용해 내가 희망하는 직업과 관계된 명함을 만들어본다.			
	-이야기 꾸미기	-간단한 명함을 만들었다면 내가 하고 싶은 일과 희망하는 직업에 대한 이야기를 나눈다. 학생이 그 직업을 가지고 싶은 이유와 직업을 가지기 위해 자신이 해야 하는 일, 노력할 점에 대해 적어본다, -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.	15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장)	
	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야	10분	-인터넷 카페 또는	

		기를 올린다. -다른 친구들이 만든 명함을 보고 내 생각을 이야기 해본다.		SNS -친구의 명함과 나의 명함과 비교해 본다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다. (다음 차시 : 효도일기 쓰기)	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물

<p>▲ 학생은 과거에 태권도 학원을 다닌 적이 있는 학생이었다. 이 학생은 태권도를 아이들에게 가르치는 사범이 되고 싶다고 하였다. 인터넷에서 태권도하는 모습을 다운로드 받아 자신의 얼굴과 이름을 넣어 간단한 명함을 꾸며보았다. 그리고 체육관 이름도 정해 보았다.</p>	<p>▲ 학생들은 이를 보고 '명함을 잘 만들었다', '나도 태권도 사범을 하고 싶다' 등의 반응을 보였다. 학생들은 단순히 친구의 명함을 보는 것에 그치지 않고 자신의 미래와 직업에 대해서도 한번 생각해 보는 시간을 가졌다.</p>

주제	효도일기 쓰기	제제	부모님 도와드리기	차시	29/30	
교육 목표	-부모님을 도와드리고 효도일기를 쓸 수 있다.					
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC				
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)				
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점	
전개	도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-전래동화 속의 효녀심청 이야기를 통해 '효'와 '효도'에 대해 이야기를 나눈다. -교육 목표 제시 : 부모님을 도와드리고 효도일기 쓰기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	전개	-사진 찍기 -사진 편집하기	-미리 찍어둔 부모님을 도와 드리는 사진 중 마음에 드는 사진을 고른다. 필요한 사진을 찍는다. -인터넷 포털 사이트에서 마음에 드는 배경을 다운로드 받는다. -사진편집 어플리케이션의 이모티콘이나 스티커 등을 이용해 효도일기에 필요한 사진을 편집한다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지지대 -그 전 차시에 '부모님 도와드리기'를 과제로 제시하였다.
	-이야기 꾸미기	-사진을 보면서 부모님을 도와드린 경험을 떠올려 이야기를 나눈다. 그 때의 느낌과 부모님의 반응에 대해 말해보고, 부모님을 대했던 과거의 자신과 앞으로의 자신에 대한 이야기를 나누어 본다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -부모님과의 관계에 대한 깊이 있는 대화를 나눌 수 있도록 한다.	

	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기기를 올린다. -다른 친구들이 만든 효도일기를 읽어보고 자신과 비교해 본다. 그리고 자신의 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS -다른 사람의 이야기기를 읽어 보면서 나와 부모님의 관계도 이야기 해 보는 기회를 가진다.
정리	-수업 정리 -차시 예고	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -다음 시간 배울 내용 알아보고, 준비가 필요한 사진이 있는지 알아본다.	5분	-수업 이후 질문이 있으면 카카오톡이나 문자메시지 등을 이용하도록 한다.

수업 결과물



오늘엄마한테 설거지를 도와드렸다.엄마가 기뻐하셨다.안마도하고다음에 또 해야겠다.





▲ 학생은 그 동안 부모님을 도와드린 경험이 별로 없었다. 그래서 이전 시간에 무엇을 도와드릴지 함께 생각해 보는 시간을 가졌는데, 학생은 설거지를 도와드리겠다고 하였다. 그래서 주말에 설거지하는 모습을 부모님께서 촬영해서 보내주셨다. 학생은 이를 바탕으로 효도일기를 써보았다.

▲ 학생의 설거지하는 모습을 보고 다른 학생들도 부모님을 도와드리기 위해 설거지나 청소 같은 집안일을 거들었던 경험들을 서로 이야기 했다. 학교에서의 실습 시간에도 설거지나 청소를 해보았기 때문인 것 같다.

주제	포스터 만들기	제제	나를 주인공으로 한 포스터만들기	차시	30/30	
교육 목표	-나를 주인공으로 포스터를 만들 수 있다.					
수업 도구	디지털 미디어	스마트폰, 태블릿 PC				
	어플리케이션	사진편집 어플리케이션(마이콘, 싸이메라, 움짤메이커 등), 사진일기 어플리케이션(세븐데이즈, 메모장 등), 인터넷 포털 사이트(네이버 등), 인터넷 커뮤니티 사이트(다음 카페), SNS(카카오톡)				
단계	교육 과정	학습 활동		시량	자료 및 유의점	
전개	도입	-동기유발 -교육 목표 제시 (주제이해하기)	-좋아하는 만화나 영화의 포스터를 본 적이 있는지 말해보기 -교육 목표 제시 : 나를 주인공으로 포스터 만들기		5분	-스마트폰 사진첩 -수업 내용과 목표를 설명하면서 예시를 보여준다.
	전개	-사진 찍기 -사진 편집하기	-다양한 포즈의 사진을 찍어본다. 자신의 모습을 찍기 위해 셀카봉이나 삼각지지를 이용할 수 있다. -포털 사이트에서 좋아하는 영화나 만화의 포스터를 다운로드 받는다. -사진편집 어플리케이션을 이용해서 나를 주인공으로 한 포스터를 만들어본다.		10분	-포털사이트, 사진 편집 어플리케이션, 셀카봉 또는 삼각지대 -학생이 포즈를 취하면 교사가 학생의 모습을 찍어줄 수도 있다.
	-이야기 꾸미기	-포스터를 보면서 교사와 학생이 함께 전개될 이야기에 대한 대화를 나눈다. 학생은 포스터의 내용에 대해 자유롭게 이야기 한다. 만약 자신이 주인공이라면 어떨지 이야기를 나누어 본다. -사진을 붙이고 자신이 만든 이야기를 써서 하나의 스토리를 완성한다.		15분	-사진일기(세븐데이즈, 메모장) -학생이 영화를 본 내용을 떠올려 이야기를 새로 만들 수 있다.	

	-결과 공유하기	-인터넷 카페나 SNS에 자신이 만든 이야기를 올린다. -다른 친구들이 만든 포스터를 보고 자신이 아는 내용이라면 느낌이나 생각 등을 자유롭게 댓글로 달아본다.	10분	-인터넷 카페 또는 SNS
정리	-수업 정리 및 소감 발표	-오늘 배운 내용을 정리하고 자신의 느낌이나 생각을 말해본다. -그 동안의 디지털 미디어를 이용한 스토리텔링에 대한 소감을 말해본다.	5분	-스토리텔링 수업에 대한 자신의 소감을 간단하게 적어본다.

수업 결과물

 <p>지금 도라에몽</p> <p>도라에몽이 되어서 나쁜 로봇들을 물리칠 것이다. 리루루를 치료해주고 친구하고 이슬이하고 로봇을 만들 것이다. 로봇들을 착하게 해줄 것이다.</p>	
<p>▲ 학생은 도라에몽을 좋아했다. 예전에 극장판 도라에몽 애니메이션을 본 경험을 바탕으로 포스터를 제작하였다. 자신을 도라에몽으로 정했고, 동생 얼굴도 포스터에 함께 넣었다.</p>	<p>▲ 학생들은 포스터를 잘 만들었다는 반응을 보였다. 그리고 한 학생은 과거 자신의 경험을 떠올려 다른 시리즈였으나 도라에몽 애니메이션을 보았다고 이야기했다.</p>

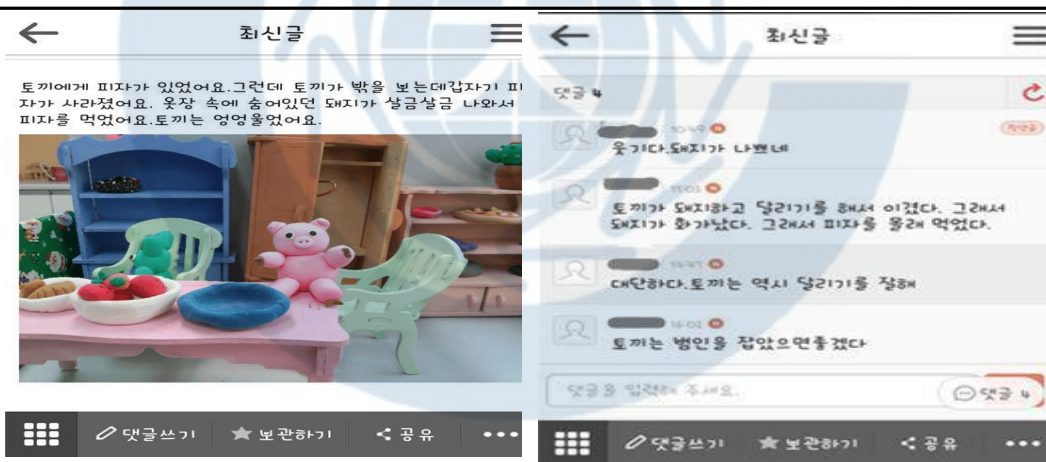
<부록-3> 사진편집 메뉴얼

<p>① 어플리케이션(아이콘) 실행하기</p> 	<p>② '사진앨범'에서 배경선택하기</p> 	<p>③ 파란 선을 움직여서 배경을 크기에 맞게 자르기</p> 
<p>④ 화살표 모양 움직여서 배경 크기 조정하기</p> 	<p>⑤ '사진앨범'에서 붙여 넣을 그림 선택하기</p> 	<p>⑥ '자유곡선'을 클릭해서 테두리 그리기</p> 
<p>⑦ 선택된 영역 자르기</p> 	<p>⑧ 배경에 붙여 넣기</p> 	<p>⑨ 크기 조정해서 완성하기</p> 

<부록-4> 애니메이션 만들기의 순서 및 공유 과정(예시)



▲ 연구대상자 1이 만든 애니메이션 만들기 사진이다. 학생은 작은 클레이 인형들을 조금씩 움직여서 사진을 찍고, 여기에 간단한 자막을 넣어서 사진을 저장한 뒤, 이를 이어 붙여서 이야기를 만들었다. ‘움짤메이커’ 어플리케이션에서 위 사진들을 순서대로 클릭하고, 초당 프레임을 1/sec으로 잡아서 영상을 제작했다.



▲ 연구대상자 1이 만든 이야기를 다음 카페 앱을 통해 게시했다. 그 이야기에 대해 연구대상자 3이 2개의 댓글을 달았고, 차례로 연구대상자 2, 연구대상자 4가 하나씩의 댓글을 달았다. 연구대상자 2는 주인공에 대한 자신의 감정을 이야기했고, 본인이 생각한 이야기의 앞 상황을 꾸며서 댓글에 표시했다. 연구대상자 3은 연구대상자 1의 이야기를 칭찬하면서 연구대상자 3이 만든 앞 이야기의 상황에 대한 자신의 생각을 말했다. 연구대상자 4는 주인공의 심정에서 이야기를 바라보고 댓글을 달았다.

<부록-5> 행동발생 관찰 기록지

목표행동		대상						날짜						장소						
회기		관찰자						기록방법 : 시간 간격 내에 한 번이라도 발생하면 체크함												
시간	행동유형						시간	행동유형						시간	행동유형					
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1분	20초						16분	20초						31분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
2분	20초						17분	20초						32분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
3분	20초						18분	20초						33분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
4분	20초						19분	20초						34분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
5분	20초						20분	20초						35분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
6분	20초						21분	20초						36분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
7분	20초						22분	20초						37분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
8분	20초						23분	20초						38분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
9분	20초						24분	20초						39분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
10분	20초						25분	20초						40분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
11분	20초						26분	20초						41분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
12분	20초						27분	20초						42분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
13분	20초						28분	20초						43분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
14분	20초						29분	20초						44분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					
15분	20초						30분	20초						45분	20초					
	40초							40초							40초					
	60초							60초							60초					

<부록-6> 자아존중감 검사지

문항 내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 모든 일을 걱정하지 않는다.	1	2	3	4	5
2. 나는 여러 사람 앞에서 이야기하는 것이 무척 힘들다.	1	2	3	4	5
3. 나는 나 자신에 대해 고치고 싶은 면이 많다.	1	2	3	4	5
4. 나는 큰 고민 없이 내 마음을 정할 수 있다.	1	2	3	4	5
5. 나는 아주 재미있는 사람이다.	1	2	3	4	5
6. 나는 집에서 쉽게 기분이 상한다.	1	2	3	4	5
7. 나는 새로운 일에 익숙해지는데 시간이 많이 걸린다.	1	2	3	4	5
8. 나는 친구들에게 인기가 많다.	1	2	3	4	5
9. 나의 부모님은 대체로 내 기분을 생각해 주신다.	1	2	3	4	5
10. 나는 쉽게 양보한다.	1	2	3	4	5
11. 나의 부모님은 나에게 너무 큰 기대를 하신다.	1	2	3	4	5
12. 나의 생활은 모든 것이 뒤죽박죽이다.	1	2	3	4	5
13. 친구들은 대체로 나의 의견을 잘 따른다.	1	2	3	4	5
14. 나는 내가 별로 중요하지 않은 사람이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
15. 나는 집을 나가고 싶을 때가 많이 있다.	1	2	3	4	5
16. 나는 종종 학교에서 속상함을 느낀다.	1	2	3	4	5
17. 나는 대부분의 사람들처럼 잘생기지(예쁘지) 않았다.	1	2	3	4	5
18. 나는 하고 싶은 말은 하는 편이다.	1	2	3	4	5
19. 나의 부모님은 나를 이해해 주신다.	1	2	3	4	5
20. 사람들은 나보다 다른 아이들을 더 좋아하는 것 같다.	1	2	3	4	5
21. 부모님께서서는 나를 자주 강요하신다.	1	2	3	4	5
22. 나는 학교에서 종종 실망한다.	1	2	3	4	5
23. 나는 종종 내가 아닌 다른 사람이었으면 좋겠다고 생각한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 믿음만한 사람이 못된다.	1	2	3	4	5
25. 나는 나 자신에 대해 꽤 자신감을 가지고 있다.	1	2	3	4	5
26. 사람들은 나를 쉽게 좋아한다.	1	2	3	4	5
27. 나는 부모님과 매우 즐겁게 지낸다.	1	2	3	4	5

28. 나는 많은 시간을 공상하면서 보낸다.	1	2	3	4	5
29. 나는 좀 더 어렸으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
30. 나는 내 성적을 자랑스럽게 생각한다.	1	2	3	4	5
31. 나는 누군가 항상 나에게 애가 할 일을 말해줘야 한다.	1	2	3	4	5
32. 나는 종종 내가 하는 일이 못마땅하다.	1	2	3	4	5
33. 나는 최선을 대해 공부한다.	1	2	3	4	5
34. 나는 대체로 내 일을 내가 알아서 한다.	1	2	3	4	5
35. 나는 행복하다.	1	2	3	4	5
36. 나는 나보다 어린 아이들과 노는 것이 더 좋다.	1	2	3	4	5
37. 나는 선생님께서 수업시간에 나를 시켜주면(불러주면) 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
38. 나는 나 자신을 안다.	1	2	3	4	5
39. 집에서 나에게 관심을 가져주는 사람이 없다.	1	2	3	4	5
40. 나는 학교에서 내가 원하는 만큼 잘하지 못한다.	1	2	3	4	5
41. 나는 내가 결심한대로 일을 해 나갈 수 있다.	1	2	3	4	5
42. 나는 내가 남자(여자)인 것이 정말 싫다.	1	2	3	4	5
43. 나는 다른 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.	1	2	3	4	5
44. 나는 종종 나 자신을 부끄럽게 여긴다.	1	2	3	4	5
45. 아이들이 나를 자주 괴롭힌다.	1	2	3	4	5
46. 우리 선생님은 내가 가치 없는 사람이라고 느끼게 하신다.	1	2	3	4	5
47. 나는 나에게 어떤 일이 일어나든지 상관하지 않는다.	1	2	3	4	5
48. 나는 실패자다.	1	2	3	4	5
49. 나는 야단을 맞으면 쉽게 기분이 상한다.	1	2	3	4	5

<부록-7> 사회적 타당도 체크리스트 및 평가결과

	문항	매우 그렇 다	그렇 다	보통 이다	약간 그렇 다	전혀 그렇지 않다
1	자기표현력의 향상이 지적장애 학생들에게 중요하다고 생각하는가?	5	4	3	2	1
2	수업참여도의 향상이 지적장애 학생들에게 중요하다고 생각하는가?	5	4	3	2	1
3	자아존중감의 향상이 지적장애 학생들에게 중요하다고 생각하는가?	5	4	3	2	1
4	스토리텔링교육은 지적장애 학생의 교육방법으로 적당한가?	5	4	3	2	1
5	이 중재방법이 자기표현력의 향상에 도움이 되었는가?	5	4	3	2	1
6	이 중재방법이 수업참여도의 향상에 도움이 되었는가?	5	4	3	2	1
7	이 중재방법이 자아존중감의 향상에 도움이 되었는가?	5	4	3	2	1
8	디지털 미디어의 활용이 지적장애 학생의 수업에 도움이 되는가?	5	4	3	2	1
9	학생들이 수업에 즐겁게 참여하는가?	5	4	3	2	1
10	이 중재를 수업에 활용하거나 다른 교사들에게 권유해볼 의향이 있는가?	5	4	3	2	1

문항	평가 자 1	평가 자 2	평가 자 3	평가 자 4	평가 자 5	평가 자 6	평가 자 7	평가 자 8	평가 자 9	평가 자 10	합계	백분율 (%)
1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	49	98
2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	49	98
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49	98
4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	48	96
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	48	96
6	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	48	96
7	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	46	92
8	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	47	94
9	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	49	98
10	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	47	94
전체 평균											48.00	96.00

<부록-8> 중재충실도 체크리스트 및 평가결과

	문항	매우 그렇다	그렇다	보통이다	약간 그렇다	전혀 그렇지 않다
사진 또는 동영상 찍기	1. 학생의 동기와 흥미를 유발하는 자료를 제시하였는가?	5	4	3	2	1
	2. 학생에게 수업의 내용과 목표를 정확하게 전달했는가?	5	4	3	2	1
	3. 사진이나 동영상을 학생이 즐겁게 촬영했는가?	5	4	3	2	1
	4. 학생이 사진이나 동영상을 보면서 경험을 상기하도록 적절한 도움을 주었는가?	5	4	3	2	1
	5. 학생이 사진이나 동영상을 촬영 활동에 집중하는가?	5	4	3	2	1
편집하기	6. 학생의 자료 편집 과정에서 적절한 도움을 제공했는가?	5	4	3	2	1
	7. 수업 내용과 자료 편집 과정이 유기적으로 연관되었는가?	5	4	3	2	1
	8. 수업도구는 학생이 스스로 자료를 편집할 수 있도록 구성되었는가?	5	4	3	2	1
	9. 멀티미디어를 효과적으로 활용했는가?	5	4	3	2	1
	10. 학생이 자료를 편집하는 과정에서 아이디어를 생산하도록 적절한 도움을 주었는가?	5	4	3	2	1
이야기 꾸미기	11. 학생이 자신의 생각이나 느낌을 적절하게 표현하는가?	5	4	3	2	1
	12. 다양한 표현을 써서 이야기를 만들 수 있는가?	5	4	3	2	1
	13. 학생이 이야기를 만들어낼 수 있도록 충분한 시간을 주었는가?	5	4	3	2	1
	14. 학생과 교사가 상호적으로 이야기를 주고 받는가?	5	4	3	2	1
	15. 이야기 과정에서 교사가 적절한 피드백을 주는가?	5	4	3	2	1
이야기 공유하기	16. 학생이 자신의 이야기를 잘 정리하는가?	5	4	3	2	1
	17. 학생이 이야기의 공유를 위해 인터넷 카페나 SNS를 활용하는가?	5	4	3	2	1
	18. 학생이 다른 사람의 이야기에 적절하게 반응하는가?	5	4	3	2	1
	19. 학생이 스스로 자신의 이야기를 공유하는가?	5	4	3	2	1
	20. 학생이 이야기를 공유하는데 적절한 도움을 주었는가?	5	4	3	2	1

문항	평가자1	평가자2	평가자3	평가자4	평가자5	합계	백분율(%)
1	5	4	4	5	5	23	92
2	5	4	5	5	4	23	92
3	4	4	5	5	4	22	88
4	4	5	4	5	5	23	92
5	5	4	5	4	5	23	92
6	5	4	5	5	5	24	96
7	4	5	5	5	4	23	92
8	5	5	5	5	4	24	96
9	5	5	4	5	5	24	96
10	4	5	5	5	5	24	96
11	4	5	4	5	5	23	92
12	5	4	5	5	5	24	96
13	4	5	5	5	4	23	92
14	5	4	5	5	4	23	92
15	4	5	5	4	5	23	92
16	4	5	5	5	5	24	96
17	5	4	4	5	4	22	88
18	5	5	5	5	5	25	100
19	5	4	5	5	5	24	96
20	5	4	5	5	5	24	96
전체 평균						23.40	93.60

<부록-9> 자기표현력 결과표

순	자기표현 능력의 행동 평균 발생 빈도(%)			
	연구대상자1	연구대상자2	연구대상자3	연구대상자4
1	8.1	11.1	13.3	13.3
2	10.4			
3	9.6			
4	14.8	11.9	14.1	14.1
5	10.4	13.3		
6	16.3	12.6		
7	18.5	15.5	14.8	12.6
8	23.7	16.3	12.6	
9	31.1	17.0	13.3	
10	40.7	28.1	15.6	14.1
11	44.4	38.5	16.3	12.6
12	52.6	48.1	17.8	12.6
13	57.0	10.3	21.5	14.8
14	60.7	54.8	27.4	15.6
15	69.6	58.5	33.3	14.8
16	73.3	66.7	37.8	16.3
17	74.0	71.1	42.2	19.3
18	74.8	73.3	50.4	22.2
19	71.1	76.5	55.6	25.9
20	74.1	85.1	60.7	32.6
21	75.1	86.7	67.4	37.8
22	79.3	85.9	73.3	42.2
23	80.0	88.1	74.1	46.7
24	79.3	90.3	76.3	50.4
25	80.7	91.1	77.0	54.8
26	83.0	92.6	80.0	59.3
27	83.0	93.3	80.7	66.7
28	85.9	92.6	83.7	65.6
29	88.9	93.3	85.9	69.6
30	85.9	94.1	86.7	71.1
31	86.7	95.6	87.4	72.6
32	88.1	94.2	87.4	74.8
33	86.7	94.1	88.1	78.5
34		95.6	90.4	80.7
35		94.1	92.6	81.5
36	84.4	96.3	93.3	83.0
37	83.7		92.6	84.4
38	84.4		94.1	86.7
39		95.6	95.6	88.1
40		94.8		88.9
41		94.1		89.6
42			94.1	90.3
43			94.8	
44			95.6	
45				91.9
46				89.6
47				90.3

* 소수점 둘째자리에서 반올림함

<부록-10> 수업참여도 결과표

순	수업집중도 행동 평균 발생 빈도(%)			
	연구대상자1	연구대상자2	연구대상자3	연구대상자4
1	5.9	13.3	18.5	15.6
2	6.7	14.1		
3	5.2			
4	7.4	14.1	17.8	16.3
5	9.6	13.3		
6	12.6	15.6	19.3	
7	14.8	16.3	15.6	17.7
8	17.0	14.8	17.0	
9	18.5	21.5	16.3	15.6
10	23.0	28.1	20.7	14.1
11	25.9	31.1	24.4	16.3
12	29.6	34.1	25.2	17.8
13	33.3	41.5	32.6	20.7
14	37.0	45.2	38.5	21.5
15	40.7	48.9	45.2	30.4
16	42.2	53.3	51.1	33.3
17	44.4	57.8	56.3	37.8
18	49.6	63.0	60.0	40.7
19	54.1	65.9	68.1	44.4
20	56.3	69.6	73.3	48.9
21	60.7	71.1	77.8	51.1
22	65.9	72.6	82.2	56.3
23	69.6	77.0	81.5	63.7
24	72.6	81.5	83.7	67.4
25	73.3	84.4	87.4	71.9
26	76.3	85.2	88.1	74.1
27	79.3	82.2	89.6	78.5
28	81.5	88.1	91.9	77.8
29	80.7	91.1	91.1	83.7
30	82.2	90.4	90.4	84.4
31	81.5	93.3	92.6	85.9
32	83.0	94.8	92.6	86.7
33	82.2	94.1	93.3	85.2
34		96.3	94.1	87.4
35		97.0	95.6	90.3
36	80.7	95.6	95.6	91.1
37	80.0		97.8	90.3
38	81.5		96.3	92.6
39		94.1	97.8	91.9
40		95.6		92.6
41		96.3		93.3
42		95.33	95.6	92.6
43			94.1	
44			94.8	
45				87.4
46				88.9
47				91.1

* 소수점 둘째자리에서 반올림함

<부록-11> 학생 및 학부모 면담 기록(일부)

대 상		면담 기록 내용
연구 대상자1	학생 본인	-스마트폰으로 사진을 찍는 것이 제일 재미있었다. 그리고 어플리케이션으로 사진을 오리고, 여러 그림(이모티콘)을 넣어서 새로운 사진을 만드는 것도 즐거웠다. 집에서도 엄마와 계속 사진 찍기를 해보고 싶다. -이야기하는 것이 처음에는 어려웠지만 이제는 잘 할 수 있을 것 같다.
	같은 반 또래	-친구가 예전보다 통합학급 수업시간에 자리에서 이탈하는 일이 줄어들었다. 그리고 교실에서의 수업 시간에 계속 혼잣말을 중얼거리거나 발을 쿵쿵거리는 일이 줄어들었다. 이전에는 '오늘 기분이 어때?', '어디가?' 처럼 간단한 질문을 해도 대답을 하지 않거나 회피하는 일이 많았는데 요즘은 친구가 먼저 말을 걸기도 한다.
	학부모	-아이가 스마트폰으로 음악을 듣거나 게임을 하는 등의 기본적인 조작이나 활용은 했었지만 스스로 사진을 찍거나 커뮤니케이션 수단으로 활용하는 일은 거의 없었다. 스마트폰으로 의사표현도 하고, 여가를 즐기는 수단으로 더 폭넓게 이용하게 되어 기쁘다. -아이가 재미있어하고 집중력도 높아진 것 같아서 좋다. 그리고 이전보다 자신이 선호하는 것에 대한 표현이 늘어서 좋다.
연구 대상자2	학생 본인	-처음에는 사진을 찍고 그림을 바꾸는 것이 어려워서 시간이 꽤 많이 걸렸다. 그렇지만 계속 연습해서 이제 잘 할 수 있게 되었다. -이야기 만들기 중에 사진으로 동화 만드는 것이 제일 재미있었다. 그리고 친구들과 카카오톡을 하면서 이야기를 나눌 수 있어서 참 좋았다. 친구들이 칭찬을 해주어서 기분이 좋았다.
	같은 반 또래	-친구가 예전보다 부쩍 말이 많아진 것 같다. 그리고 수업시간에 조별 과제를 할 때에도 고개를 푹 숙이고 멀리 떨어져있는 경우가 많았는데 요즘은 그래도 같이 모여서 함께 하는 경우가 늘었다. 그리고 가끔 핸드폰에 있는 사진을 보여주기도 한다.

	학부모	<p>-아이가 요즘 좀 더 적극적으로 대화를 이끌어어나가는 것이 느껴졌다. 집에 오면 항상 말이 없이 방으로 들어가곤 했는데 자신이 찍은 사진을 보여주거나 학교에서 수업시간에 만든 이야기 그림을 보여주기도 한다. 대화의 소재가 생겨서 가족과 얘기하는 시간이 많아졌다.</p> <p>-동생과의 대화도 조금 늘어난 것 같다. 집에 있으면 컴퓨터 때문에 남동생과 싸우는 적이 많았는데 요즘은 사이가 많이 좋아진 것 같다. 그리고 자신감이 없어서 늘 걱정이었는데 표정이 예전보다 밝아진 것 같아서 좋다.</p>
연구 대상자3	학생 본인	<p>-수업시간에 사진찍고 이야기 만드는 것이 재미있었다. 그리고 친구들에게 내가 만든 이야기를 들려주는 것이 좋았다. 그리고 ○○는 이야기를 참 잘 만드는 것 같았다.</p> <p>-친구들에게도 가르쳐주니 같은 반 아이들이 신기해했다. 이제는 혼자서 일기도 쓰고, 선생님이나 친구들에게 편지를 보내기도 한다. 고등학교에 가서도 친구들과 카카오톡을 하면서 이야기를 하고 싶다.</p>
	같은 반 또래	<p>-요즘 친구의 표정이 많이 밝아진 것 같다. 예전에는 수업시간에 었드려서 잠을 자거나 그림을 그리는 일이 많았는데, 요즘은 수업시간에 탄 짓을 많이 안하는 것 같다. 그리고 종종 이유 없이 갑자기 울음을 터뜨리는 일이 있었는데 요즘은 그런 적이 거의 없다. 그리고 가끔 나에게 카카오톡으로 사진이나 메시지를 보내기도 한다.</p>
	학부모	<p>-요즘은 집에 오면 동생에게 이런 저런 이야기를 들려주거나 동생 사진을 찍어주기도 한다. 동생과의 대화시간도 많아지고, 더불어 가족과 이야기하는 시간도 늘어났다.</p> <p>-아이가 내성적인 성격이라서 낯선 사람에게 이야기를 먼저 꺼내는 것에 수줍음이 많고, 특히 또래의 아이들과 이야기하는 것에 많은 부담감을 느끼곤 했는데, 스마트폰을 이용하여 재미있는 놀이를 하면서 또래 아이들과도 공감대가 생기는 것 같았다.</p>
연구 대상자4	학생 본인	<p>-처음에는 사진을 오리는 것이 어려웠지만 이제는 잘 할 수 있다. 사진으로 이야기 만드는 것과 친구들과 카카오톡 하는 것이 재미</p>

	<p>있었다.</p> <p>-수업시간에도 이제는 발표를 잘 할 수 있을 것 같다.</p>
같은 반 또래	<p>-친구가 수업 시간에 선생님이 하시는 말씀을 잘 듣는 것 같다. 수업 시간에는 거의 옆드려있거나 딴생각을 하고 있는 것 같아 보였는데, 요즘은 자리에 앉아서 다른 아이들과 같이 참여하는 시간이 많아졌다. 그리고 체육 시간에 화장실에서 나오지 않거나 숨어있는 경우가 종종 있었는데 요즘은 그런 적이 없다.</p>
학부모	<p>-병원에서 아이가 손의 소근육 발달이 느려서 손의 협응력이 좋지 않다고 했다. 손끝의 감각도 예민하지 못하기 때문에 처음에는 화면을 터치하고 밀어야하는 스마트폰을 이용하는 것을 무척 어려워하였다. 그러나 이제는 어느 정도는 혼자서 작동시킬 수 있다.</p> <p>-처음에는 다른 아이들과 비교해 자신의 이야기가 재미가 없다고 느끼는 것 같았다. 그래서 집에 오면 가끔 자신은 왜 잘 못하는지 푸념을 하기도 했다. 그러나 점점 시간이 지날수록 다른 아이들의 격려와 칭찬으로 자신감이 생기는 것 같았다. 그리고 집에서 가족들과 이야기도 많이 하고 사진도 찍으면서 수업에 대한 부담이 줄어든 것 같았다.</p>