

## 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동의 읽기 유창성과 독해력에 미치는 효과

민혜숙(閔惠淑)\* · 이대식(李大植)\*\*

### 논문 요약

이 연구에서는 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동들의 읽기 유창성과 오독률, 그리고 독해 능력에 효과가 있는지를 알아보려고 하였다. 경기도 김포시 K 초등학교 2, 3학년 아동들 중에서 읽기 과목의 학업 성취도가 또래보다 0.5~1년 정도 낮고, 진단평가 결과 성취수준이 60%미만인 아동 20명을 선정하여 실험집단에게는 체계적인 반복읽기 프로그램을 적용하였고, 통제집단에게는 혼자 단순 7회 반복읽기를 하도록 했다. 연구 결과, 첫째, 실험집단과 통제집단 모두 읽기 속도가 유의하게 향상하였다. 하지만, 집단 간 변화량 차이를 검증한 결과, 실험집단이 통제집단에 비해 더 많이 향상하였다. 둘째, 읽기 오독률 측면에서도 실험집단과 통제집단 모두 통계적으로 유의하게 오독률이 감소하였지만, 실험집단이 통제집단에 비해 더 많은 감소를 보였다. 셋째, 읽기 독해력을 비교한 결과 실험집단과 통제집단 모두 통계적으로 유의하게 성취도가 상승하였으나 집단 간 유의한 차이는 없었다. 이와 같은 결과를 종합해 볼 때, 반복읽기는 그 자체로도 읽기 유창성과 독해력 향상에 효과적이지만, 교사의 시범, 피드백, 동기적인 요소, 자기 읽은 목소리 녹음하기 등을 포함하여 이를 보다 체계화할 경우 더 높은 향상을 가능케 할 수 있다.

■ 주요어 : 반복읽기, 읽기학습부진아동, 읽기 유창성, 독해력, 체계적 반복읽기

\* 김포 풍무초등학교 교사, 제1저자

\*\* 경인교육대학교 교육학과 부교수, 교신저자

## I. 연구의 필요성

읽기는 학습과 사회활동에 있어 가장 기본적인 요소이며 아동이 사회적 환경과 상호 작용하기 위해서는 습득해야만 하는 기초적 기술 중의 하나는 읽기이다. 또한 읽기는 인간의 지적, 정서적 발달에 크게 영향을 미치며, 인간이 여러 상황에 효과적으로 적응하기 위해서 잘 읽을 필요가 있다. 이와 같이 읽기는 학업뿐만 아니라 사회적, 개인적 적응과 관련되어 있으므로 세상에서 독립적으로 생활하기 위해서도 중요한 능력이다. 학령기 동안의 읽기 수행 정도는 비단 학업성취 뿐만 아니라 학령기 이후 사회에도 지대한 영향을 미친다. 어렸을 때의 읽기 경험의 질이 이후 삶에 미치는 영향을 다각도로 분석했던 Cunningham과 Stanovich(1998)에 따르면, 학령기 때 잘 읽었던 학생들은 졸업 후에 사회 경제적으로 성공할 가능성이 그렇지 않았던 학생들에 비해 훨씬 높았다.

읽기에 있어서 가장 핵심적인 문제는 자동적이고 빠르게 단어들을 읽고 해독하고, 구와 문장들을 읽을 수 있는 능력에 있다. 이처럼 텍스트를 빠르고 정확하게 별 무리 없이 그리고 표현력 있게 읽는 것을 읽기 유창성이라 한다(Carnine, Silbert, Kame'enui, Tarver, & Jungjohann, 2006). 읽기 유창성은 단어 인식과 독해를 연결해주는 일종의 다리이고, 자동화된 단어 인식은 읽기 유창성에 필수적이다(Carnine, et al., 2006). 따라서 읽기 유창성은 단어 읽기에서 독해로 가기 위한 필연적인 중간계인 셈이다. 김동일(1997)에 따르면, 초등학교 저학년 수준에서 기초 읽기 능력은 문자해독과 유창성, 기초적인 독해로 구성되는데, 해독 단계나 유창성 단계와 단어 해독 읽기 오류간의 상관관계는 유의하게 나타났고, 읽기 유창성이 독해력의 필요조건이 될 수 있다. 하지만 읽기에 학습 부진을 가진 아동들은 읽기 유창성에 곤란을 겪고 있는 것이 가장 시급한 문제이다(Meyer & Felton, 1999).

이러한 읽기 유창성에 곤란을 겪고 있는 아동들의 문제점을 해결해주기 위한 방법으로 오래 전부터 제시되어왔던 방법 중 하나가 바로 반복읽기이다. 반복읽기에 대한 선행 연구들(Amlund, Kardash & Kulhavy, 1986; Dowhower, 1987; Moyer, 1982; Samuels, 1979)은 반복읽기 절차가 같은 텍스트를 처음부터 끝까지 읽을 때 정확한 단어 재인과 읽기 속도에 긍정적인 영향을 준다는 사실을 증명하고 있다. 최정임(1998)은 중학교 2학년 학생들을 대상으로 반복읽기 전략 효과를 연구한 결과, 반복읽기가 텍스트 재인에 효과적이었다고 보고했다. 송정연(2001)에 따르면, 반복읽기는 저시력 아동의 읽기 유창성 증진에도 효과적이었다. 이영리(2005)의 연구에서도 정신지체 아동들이 그림이야기책을 반복읽기 했을 때 낱말 수, 평균 발화 길이 등이 증가했다.

반복읽기가 읽기에 효과적인 이유를 짐작하기는 어렵지 않을 것이다. 반복읽기는 독자들이

단어 인식 자동성을 획득하도록 연습의 기회를 제공할 수 있다. 글을 읽고 이해하는 과정을 반복하여 사용하면 그 과정들이 점진적으로 자동화될 수 있으며, 그렇게 됨으로써 독자는 글을 읽을 때 주저하거나 오류를 만들지 않고 유연하게 의미를 재구성할 수 있게 된다. Moyer(1982)에 따르면, 반복읽기는 전체 텍스트를 반복함으로써 독자들에게 단지 단어 수준뿐만이 아닌 언어 구종의 모든 수준을 통합하는 연습을 제공하게 된다. 이러한 향상된 기술들은 새로운 읽기 자료에도 적용되어서 결국 읽기 유창성은 새로운 텍스트 속에서도 향상될 수 있다.

반복읽기가 유창성을 획득시킨다는 또 하나의 근거는 반복읽기가 독자로 하여금 텍스트의 형태론적이고 구문론적인 단서를 발견하도록 함으로써 유창성을 획득시킨다는 것이다 (Schreiber, 1979). 그러한 힌트들은 같은 텍스트를 몇 번이고 반복해서 읽음으로써 발견될 수 있고, 또한 일단 발견되고 나면 이런 단서들은 새로운 텍스트에도 사용된다. 한편 독자의 태도 면에서 반복읽기의 효과성을 설명한 Chomsky(1978)는 반복읽기 전략이 독자들에게 동기를 부여하고 자신감을 심어주어 자연스레 새로운 텍스트를 읽도록 고무시킨다는 보고를 한 바 있다.

문제는 반복읽기를 어떻게 하도록 하는 것이 가장 효과적인가 하는 점이 아직 분명하지 않다. 산발적으로는 반복읽기를 보다 효과적으로 적용하는 방안이 연구된 바 있다. 가령, Rose와 Beattie(1986)는 3개의 유창성 향상을 위한 반복읽기 개입 들 중에서 교사의 시범이 있는 중재가 읽기 유창성을 향상시켰다고 했으며, O'shea, Sindelar, O'Shea(1987)는 7번 반복 읽는 횟수가 아동의 읽기 유창성에 더 좋은 결과를 가져왔다고 하였다. 또한 Smith(1979)는 반복읽기를 하는 동안 학생이 단어들을 틀리게 읽을 때 오류를 수정한 결과 읽기 유창성에 효과가 있었다고 하였다. Carnine 등(2006)은 피드백과 안내를 수반한 반복읽기는 읽기 유창성을 향상시키고 독해에 긍정적인 영향을 미친다는 것에 대해서는 확실한 연구 근거가 있다고 주장했다. 이러한 연구결과들은 반복읽기를 적용하는 방법에 따라 그 효과가 달라질 수 있음을 시사한다. 그동안 다양한 방법의 반복읽기가 읽기 유창성에 미치는 효과는 이미 많이 연구되어 왔지만, 효과적인 반복읽기의 방법들에 관한 연구가 대부분이고 효과적인 방법들을 하나로 종합하여 체계적인 반복읽기 프로그램을 구안한 연구는 찾아보기 힘들다.

따라서 본 연구는 효과적인 반복읽기에 관한 선행연구들을 종합하여 체계적인 반복읽기 프로그램을 구안하고자 하였다. 또한 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동들의 읽기 유창성에 미치는 효과를 밝혀 읽기학습부진아동들을 위한 효과적인 읽기 프로그램이 부족한 교육현장에서의 활용에 도움이 되고자 한다. 이를 위해 이 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 첫째, 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동의 읽기 속도의 증가에 효과가 있는가?
- 둘째, 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동의 읽기 오독률 감소에 효과가 있는가?
- 셋째, 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동의 읽기 독해력 증가에 효과가 있는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 읽기 능력 발달 단계 내에서의 읽기 유창성의 역할

읽기에 관한 체계적인 단계이론 중 대표적인 것으로 Jean S. Chall(1989)의 읽기발달이론을 들 수 있다. 이 모형은 읽기가 평생을 통해 어떻게 발달, 변화하는지를 잘 설명해 주고 있는데, 시작부터 성숙한 수준에 이르기까지의 과정을 0에서 5단계로 가정하고 있다. 이 모형에 의하면 제 1 단계는 초기해독 단계로, 시각적, 청각적, 정보처리를 통해 언어를 구성하고 있는 자음, 모음 등의 문자와 단어의 해독이 가능하다. 일반적으로 초등학교 1학년 때에 나타나는 첫 단계에서 아동은 인쇄된 단어를 해독하기 위하여 철자와 소리를 상응시키는 방법을 배운다. 제 2 단계는 유창성 단계로, 문자 해독 과정이 자동화됨에 따라 읽는 속도가 빨라지고, 정확도가 높아진다. 초등학교 2학년에서 3학년 말까지 계속되는 2단계에서 아동은 연습을 통해 읽기가 제법 유창하게 된다. 제 3 단계는 의미파악을 위한 읽기 단계로, 4학년 경에 시작되며 아동은 비로소 읽는 학습이 아닌 학습하기 위하여 읽기 시작한다. 이때 아동들은 많은 종류의 인쇄물을 읽음으로써 풍부한 어휘와 개념은 물론 기본적인 정보를 획득하게 된다. 중, 고등학교 때 대부분의 학생들이 들어가는 제 4 단계는 관련성과 관점을 파악하는 단계로, 이 때 학생들은 다양한 정보를 상호 비교하고 평가할 수 있게 된다. 제 5 단계는 통합단계로, 이때서야 학생들은 비로소 여러 가지 정보들을 통합하고 가설을 설정하게 된다. 5단계와 같은 높은 수준의 읽기 기술과 능력은 특정한 전문 연구 분야에 한정된다.

Chall의 읽기 능력 발달 단계 이론의 특징은 각 단계는 기본적으로 선행단계의 발달을 그 전제로 한다는 점이다. Chall(1983)에 의하면 읽기 능력이 발달하는 과정에서 첫 번째 단계인 문자해독의 기술을 획득하면 두 번째 단계에서는 읽기 유창성을 획득하게 된다. 초등학교 1,2학년 때에는 문자를 소리로 바꾸어 읽는 단계로 이 시기에 아동들은 문자나 문자패턴들과 음 사이의 특수한 대응관계에 대한 지식을 획득하게 되고, 아동은 이러한 법칙에 따라서 모든 문자에 주목하여 읽기를 하게 된다. 문자를 소리로 바꾸어 읽는 것을 성공적으로 완수한 아동은 더 이상 문자 하나하나에 집착하지 않는 단계로 이행한다. 이 단계에서 아동은 읽기의 유창성을 획득하여 문자를 소리로 바꾸어 읽는 것을 자동적으로 할 수 있게 되어 의식적인 주의집중도 덜 하게 된다. 따라서, 읽기 초기 단계에서 문자를 소리로 바꾸어 읽는 과정을 습득하고 이 과정이 많은 훈련을 통하여 자동화되면 다음 단계에서는 문자를 해독하는 데 의식적인 노력이나 주의를 기울이지 않고 문자를 읽을 수 있게 된다. 이러한 단계가 유창성을 획득한 단계라고 보고, 유창성이 획득된 단계에서는 문자를 지각하고 그것의 의미를 파악하는 과정이 자동적으로 이루어지게 된다는 것이 Chall의 읽기 단계 이론에서의 유창성의 역할이다.

## 2. 반복읽기와 유창성

읽기 과정에 있어 독자가 글 전체의 의미를 정확하고 효과적으로 구성하기 위해서는 글에 제시된 정보를 물이 흐르듯이 매우 유연하고 신속하게 처리할 수 있어야 한다. 그리고 독자가 읽기 과정에서 글에 제시되어 있는 정보를 효과적으로 처리하기 위해서는 우선 단어를 정확하고 신속하게 식별해 내는 일이 선행되어야 한다. 유창성은 텍스트를 정확하고 빠르게 읽을 수 있는 능력을 말한다. 유창한 독자는 읽을 때 미숙한 독자에 비해 철자 확인, 정확한 발음, 강세, 성조, 휴지 등의 기계적인 부분을 보다 잘 처리한다. 유창하게 읽는 학생들은 단어를 자동적으로 인식하고 읽은 것의 의미를 파악하기 위해 의미 단위로 신속하게 단어들을 묶는다(Carnine et al., 2006). 유창한 독자들의 읽기 속도는 말하기 속도와 거의 유사하고, 이해력 역시 훌륭하다. 유창한 독자가 이들 기계적인 부분에 특별한 주의를 기울이지 않으면서도 미숙한 독자에 비해 나은 읽기를 할 수 있는 것은, 이러한 부분에 대해 주의를 기울이지 않아도 될 만큼 이들 요소들을 거의 무의식적으로 즉, 자동적으로 사용할 수 있기 때문이다(최정임, 1998). 유창하게 읽지 못하는 미숙한 독자들은 단어를 습득하는 기술을 익혀야 하지만 이러한 기술들이 자동적으로 수행되기 위해서는 많은 연습이 필요하다. 이때 반복읽기 방법이 그 필요한 연습을 제공할 수 있다. 이는 반복읽기를 통해 여러 번 반복해서 어떤 단어를 읽으면 그만큼 단어가 많이 반복되므로 좀 더 유창하게 읽을 수 있게 된다. 그러나 단어의 빠른 인식만으로는 독해를 보장할 수 없다. 독해에는 텍스트의 구조 파악도 필요하기 때문이다.

## 3. 반복읽기와 독해

반복읽기는 또한 독자를 텍스트의 구문적인 구조에 친숙하게 만듦으로써 독자에게 텍스트의 구조를 습득 또는 숙달할 수 있는 기회를 제공한다. 이때 반복읽기는 단지 단어 수준뿐만 아니라, 언어 구조의 모든 수준을 통합하는 연습을 제공한다. 따라서 반복읽기는 이해력을 높이는 데 도움을 주며, 심도 있는 학습을 가능하게 해준다. 반복읽기는 학습의 내용과 구조에 질적으로 변화를 초래한다. 반복읽기는 독자가 반복해서 읽음으로써 읽기 과정 중에 텍스트에 제시된 구절이나 상황에 적합한 설명을 제공해 주는 적절한 스키마를 발견하고, 활성화시킬 수 있도록 돕는다(Bransford, 1979; Mayer, 1983). 또한, 반복읽기는 독자가 텍스트의 개요를 조직할 수 있게 도우며, 독자가 텍스트의 개요를 조직한 후에는 그 개요를 채우는데 주의를 집중시킴으로써 그들의 주위의 초점을 이해에 맞추게 된다. 이러한 과정을 통해 독자들은 텍스트에 제시된 내용을 독자 자신의 기존 지식과 결부시킴으로써 텍스트의 이해 과정으로 나아간다. 이와 같이 반복읽기 전략은 텍스트의 개념적 틀을 자세히 살필 수 있도록 하기 때문에 특히 기술적(記述的)이거나 친숙하

지 않은 자료를 읽고 이해하는데 도움이 된다. 그러므로 반복읽기는 기계적인 방식의 암기를 끌어낼 뿐만 아니라 의미의 활동적인 추상적 개념을 높이는 데에도 익숙해질 수 있도록 돕는다. 또한, 반복읽기는 개념적 원리에는 영향을 주지만 유추나 상세한 회상에는 영향을 미치지 않으며, 반복읽기 횟수의 증가와 함께 문제 해결 수행 능력을 향상시키는 경향도 있다(Mayer, 1983).

Baker와 Brown(1984)은 독자가 글의 내용을 이해하는데 실패했을 때 취할 수 있는 가장 간단한 전략은 문제의 명료화를 위해 이미 읽은 텍스트를 다시 읽는 것이라고 했다. 그리고 능숙한 독자들은 이러한 반복읽기 전략을 거의 자동적으로 사용하는 경향이 있다고 말하였다. 또, 반복읽기 전략을 초인지 개념에 인지과정에 대한 조정으로 간주했다. 자신의 이해 정도를 스스로 점검하고 평가하는 일은 읽기 과정 조정의 핵심적인 요소이므로 독자 스스로 내용 이해 정도를 점검하고 평가하는 일은 중요하다. 반복읽기를 통해 독자들은 1회 읽기에서 놓친 정보를 다시 확인할 수 있으며, 중심 내용을 식별해냄으로써 상위 수준의 정보를 파악할 수 있다.

Mayer(1983)는 학생들에게 텍스트를 몇 번 반복해서 읽게 했을 때 그들의 읽기에서의 기호화 과정의 변화를 다음의 세 가지로 특징지었다. 첫째, 재초점 과정으로, 텍스트의 상위 구조 정보에 주의를 할당하는 과정이다. 둘째, 재조직 과정으로, 텍스트의 정보와 선행 지식을 바탕으로 자신의 인지 틀에 맞게 정보를 재조직한다. 셋째, 다시 말하기 과정으로, 실재하는 지식에 핵심 정보를 관련시키고 그 정보를 글에 진술된 말보다는 자신의 말로 표현한다.

이상의 선행 연구 결과를 종합해보면, 결국 반복읽기는 읽기 유창성 자체의 향상뿐만 아니라 텍스트 구조 파악 및 읽기 과정의 초인지 전략 사용 능력 향상 등을 통해 독해 능력 향상에 긍정적으로 영향을 미치는 방안임을 알 수 있다. 하지만, 이처럼 효과적인 반복읽기 방법이라도 구체적으로 활용하는 방법에 따라 그 효과의 크기는 달라질 것이다. 이하에서는 반복읽기 효과에 영향을 주는 변인들을 개관하고자 한다.

#### 4. 효과적인 반복읽기 방법들

선행 연구들에 따르면, 반복읽기는 어떻게 적용하느냐에 따라 그 효과의 크기가 달라진다. 이제까지 반복읽기의 효과에 영향을 주는 것으로 알려진 변인들에는 모델의 사용 여부, 오디오 테이프 사용 여부, 텍스트의 난이도, 반복횟수, 그리고 피드백의 유형 등이다. 각각에 대해 좀 더 구체적으로 알아보면 다음과 같다.

##### 1) 모델이 있는 반복읽기

읽기 유창성 지도방법과 관련하여 주로 다루어진 주제 중 하나는 스스로 혼자 조용히 읽는

것과 학생들이 텍스트를 크게 소리 내어 몇 번 읽고 교사로부터 안내와 피드백을 받는 반복읽기 중 어느 것이 더 효과적인가 하는 것이었다. 미국읽기위원회(National Reading Panel, NRP)에 따르면, 혼자 조용히 읽는 것이 읽기 유창성과 전반적인 읽기 성적을 향상시키는 수단이라는 것에 대해 아직 연구 근거가 확실하지 않다고 지적했다(Carnine et al., 2006).

여러 연구들이 실제로 교사나 기타 성인에 의한 반복읽기 시범이 학생들의 읽기 능력 향상에 효과적이었음을 보고하고 있다. 가령, Monda(1989)는 학생이 혼자서 구절을 다시 읽기 전에 교사가 그 구절을 그 학생에게 두 번 읽어주는 방법의 효과를 분석하였다. 그 결과, 성인 모델을 적용한 방법이 읽기 유창성에 효과적이었음을 알게 되었다. Smith(1979)는 교사에 의해 분당 100개 단어들의 속도로 읽혀진 구절을 학생들에게 제시하였다. 교사에 의한 읽기가 끝나면, 학생은 그 교사가 중단한 부분에서부터 읽기를 계속하였다. 이 표본에 포함되어 있는 학습장애를 가지고 있는 2명의 학생들에게 있어서는, 그 교사의 시범 단계 중에 그리고 후에 읽기 유창성이 대략 분당 6개의 올바른 단어들로부터 14개의 올바른 단어들로 향상되었다. 이러한 유창성의 향상은 사후 검사에서도 유지되었다. 한편, Rose와 Beattie(1986)는 3개의 유창성 향상을 위한 개입들(하나의 교사가 모델이 되는 조건, 구두 읽기 및 기술에 대한 교수를 포함하는 하나의 기준선 조건, 하나의 테이프로 미리 듣기를 하는 조건)을 비교하였다. 이러한 것들을 교대로 하게 하는 처치 설계에 속한 4명의 참가 학생들 중의 3명에게 있어서, 교사가 모델이 되는 조건은 기준선 조건과 테이프로 미리 듣기를 하는 조건 보다 더 높은 구두 읽기 유창성을 보였으나, 읽기 정확성은 그 여러 가지의 미리 듣기(혹은 보기) 절차들에 의해 영향받지 않았다. 이와 유사한 연구에서 Rose(1984)는 하나의 미리 듣기(교사 모델) 조건이 하나의 미리 듣기 없는 기준선 조건과 혼자서의 반복읽기 조건 보다 더 빠른 읽기 속도를 가져온다는 사실을 증명하였다.

## 2) 오디오 테이프에 의한 시범

Daly와 Martens(1994)는 구절 읽기의 테이프 녹음된 모델과 모델 없는 반복읽기를 비교했고, 그리고 또한 관련된 단어 목록의 테이프 녹음된 읽기와 비교하였다. 구절 읽기 정확성과 유창성을 측정해본 결과, 테이프 녹음된 읽기 모델은 모델 없는 반복읽기 조건과 테이프 녹음된 단어들을 듣는 것보다 일관되게 더 뛰어난 성과를 내었다. 이 연구의 4명의 참가자들 중 3명에게 있어서, 테이프 녹음된 단어들 조건은 단어 읽기 정확성의 측정하였을 때 보다 더 좋은 성과를 내었다. Gilbert, Williams, McLaughlin(1986)은 3번의 반복읽기를 하는데 유창한 읽기의 테이프 녹음된 모델을, 교사가 어휘와 중요한 발음 요소들을 도입하고 학생은 조용히 구절을 한 번만 읽도록 되어 있는 하나의 기준선 조건과 비교하였다. 이 두 조건 모두에 있어서, 3명의 학생들 모두는 유창성과 정확성의 향상을 보여주었다.

### 3) 텍스트(글)의 난이도

Sindelar, Monda, O'Shea(1990)는 지도 수준의 텍스트(두 개 이하의 오류와 분당 50~100개의 단어들의 속도로 읽힐 수 있는 텍스트)의 반복읽기와 숙달 수준의 텍스트(분당 100개가 넘는 단어들의 속도로 읽힐 수 있는 텍스트)의 반복읽기를 비교하였다. 구두 읽기 유창성을 측정 한 결과, 숙달수준의 텍스트를 읽은 집단에서 반복읽기 효과가 두드러졌다. 그러나, 정확도 측면에서는 지도 수준의 텍스트를 반복읽은 집단이 숙달 수준의 텍스트를 반복읽은 집단보다 더 높았다. 이러한 연구결과는 결국 텍스트의 난이도에 따라 반복읽기 효과가 달라질 수 있음을 시사한다.

### 4) 반복 횟수

유창성을 최대한으로 향상시키는 효과를 알아보기 위해 학생들이 반복적으로 읽어야 하는 횟수에 관한 연구로 O'shea 등(1987)은 반복 횟수가 유창성에 미치는 상대적인 영향을 연구하기 위해 요인적인 설계를 사용하였다. 그들은 세 개의 독립변인(단 한 번 읽기, 세 번 반복읽기, 7번 반복읽기)을 사용하였다. 그 결과, 반복읽기 횟수 간에는 구두 읽기 유창성 측면에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 7번 읽기는 3번 읽기 보다 더 높은 유창성을 보였고, 3번 읽기는 단 한 번 읽기 보다 상당히 더 좋은 결과를 보였다. 이와 비슷하게, Sindelar 등(1990)은 3번 반복 읽기가 단 한 번 읽기보다 유창성에 더 효과적이라는 것을 발견하였다. 이해력에서도 비슷한 결과를 가져왔다.

### 5) 피드백의 유형들

Smith(1979)는 구두 읽기를 하는 동안에 학생이 단어들을 잘못 틀리게 읽을 때 올바른 단어들을 제시하면서 교사의 유창한 읽기 시범을 따라하게 하는 것이 기준치보다 분당 20개가 넘는 정확한 단어들의 증가를 가져왔고 오류는 분당 13.6개로부터 9.4개로 감소했다는 사실을 발견하였다.

이상의 연구결과를 종합해보면, 결국 반복읽기는 그 자체로도 읽기 유창성 증진에 효과가 있지만 어떻게 적용하느냐에 따라 그 효과크기가 달라질 수 있음을 알 수 있다. 따라서, 선행 연구에서 반복읽기 효과를 보다 크게 해주는 변인들을 추출해서 이를 하나의 프로그램 속에 모두 반영시킬 수 있다면 반복읽기 효과를 보다 극대화할 수 있을 것이다. 이 연구에서는 읽기부진학생들을 대상으로 이와 같이 보다 체계화된 반복읽기 프로그램의 효과를 검증하고자 하였다.



### III. 연구 방법

#### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 경기도 김포시 K 초등학교의 2, 3학년에 재학 중인 읽기학습부진아동 20명이다. 연구대상 선정은 3차에 걸쳐 이루어졌다. 1차 선정은 읽기 과목의 학업 성취도가 동학년에 비해 0.5~1년 정도 낮고 읽기에 어려움을 느끼는 아동 20명을 담임 교사로부터 추천을 받았다. 2차 선정은 1차 선정자 중에서 학기 초 기초·기본 학습 부진아 진단 평가 결과 성취 수준이 60% 미만이고, 감각이나 기능 장애가 없고, KEDI-WISC 결과 IQ 80 이상인 아동들로 선정하였다. 아동들의 IQ를 80이상으로 한 이유는 읽기 학습 문제 관련 선행 연구들의 경향에 따른 것이다. 3차 선정은 BASA 읽기 검사 결과 읽기 학습 성취도가 4단계와 5단계의 아동들로 선정하였다. 단, 1차적인 장애와 경제적·환경적·문화적인 조건은 배제시켰다. 위에서 제시된 읽기 학습 부진아동의 IQ와 기초·기본 학습 부진아 진단 평가 점수(국어), 기초학습 기능 검사결과 비교표는 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상아동의 기초검사결과표

집단	실험집단										통제집단										차이
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
대상 아동	남	남	남	남	여	남	남	여	남	남	남	남	남	남	남	남	여	남	남	남	NA
성별	남	남	남	남	여	남	남	여	남	남	남	남	남	남	남	남	여	남	남	남	NA
나이	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	NA
KEDI-WISE	105	96	104	89	92	92	102	96	105	106	102	116	88	112	90	103	95	86	94	89	.311
진단 평가	40	20	48	36	28	40	44	32	44	52	44	32	16	40	48	36	36	20	32	28	1.300
BASA 읽기검사	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	-.866
기초 학습기능 검사 (읽기II)	19	60	7	31	35	6	9	7	54	2	35	50	55	9	13	5	9	3	16	10	.268

연구에 들어가기 전 실험 결과에 영향을 미칠 수 있는 실험집단과 통제집단의 BASA 읽기 검사 지수와 오독률, 읽기 독해력 검사 지수를 t검증을 하였다. 사전에 배치한 실험집단과 통제집단의 BASA 읽기 검사와 오독률, 읽기 독해력 검사의 지수를 t검정한 결과는 <표 2>와 같다. 검사 결과 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

&lt;표 2&gt; 읽기속도, 오독률, 읽기 독해력 검사 결과

검사 항목	실험집단(n=10)		통제집단(n=10)		t
	M	SD	M	SD	
읽기 속도	123.30	25.20	124.20	20.40	-0.09
오독률	12.15	8.30	10.76	4.52	0.46
읽기 독해력	23.00	21.06	20.50	19.06	0.28

## 2. 실험 설계

본 실험에서는 사전검사를 K 초등학교에 재학중인 2, 3학년 아동들 중 선정하여 실험집단과 통제집단으로 나누었다. 실험설계로는 통제집단 사전-사후 검사 설계를 적용하였다. 실험집단에는 체계적인 반복읽기 프로그램을 투입하였고, 통제집단에는 모델 없이 혼자서 반복읽기를 7회 하는 방법을 투입한 후 사후 검사를 통하여 성취도 향상 정도를 확인하였다.

## 3. 중재 절차와 방법

실험 처치는 1주에 3회기씩(1차시는 40~50분) 4주 동안 12회기에 걸쳐 방과 후에 실시하였다. 실험집단과 통제집단은 동일한 읽기 자료를 따르나 실험집단은 매시간 체계적인 반복읽기 프로그램을 지도하는 수업을 적용하는 반면, 통제집단은 혼자서 읽기 자료를 7회 반복하여 읽는 방법을 적용하였다.

### 1) 읽기 자료

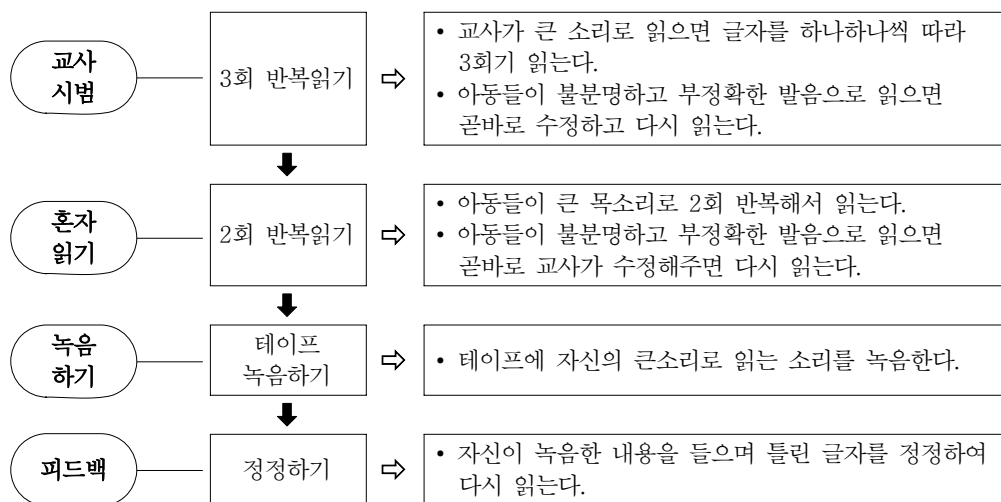
본 연구에 사용한 읽기 자료는 아동의 흥미 유발을 위해 이야기 글에서 선정하였다. 아동의 수준에 맞도록 난이도와 문장의 수를 고려하여 선정하였고, 동물 등이 등장하는 친숙한 소재로 된 자료를 선정하였다. 대화 글이 적절히 섞여 있고, 반복적인 문장이나 어휘가 많고, 계속적인 후렴구가 있는 예측이 가능한 이야기 글을 선정하였다. 실험에 활용한 읽기 자료는 <표 3>과 같다.

<표 3> 읽기 자료

권수	독서 자료명	비고
1	까마귀와 물병	이솝우화
2	여우와 포도	이솝우화
3	욕심많은 개	이솝우화
4	소꿉질	유아용 도서
5	바빠요 바빠	유아용 도서
6	남만 믿다가	유아용 도서
7	심심해서 그랬어	유아용 도서
8	강아지똥	유아용 도서
9	바람과 해님	이솝우화
10	양치기 소년	이솝우화
11	호랑이과 꽃감	전래동화
12	냄새 맡은 값	전래동화

## 2) 체계적인 반복읽기 프로그램

지금까지 연구된 반복읽기는 아동의 읽기 능력에 매우 효과적임에도 불구하고 아동들은 반복읽기를 지루해하고 흥미를 느끼지 못한다는 문제점이 있다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 선행 연구에서 이미 효과가 있는 것으로 보고된 반복읽기 요소를 종합적이고 체계적으로 종합하여 하나의 프로그램화하였다. 이 논문에서는 효과적인 반복읽기 요소로 교사를 따라 읽기, 혼자 읽기, 녹음하기, 녹음한 내용을 정정하기 등 4단계를 설정하였다. 반복읽기 횟수는 O'shea(1987)의 연구에서 7회가 가장 효과적이었던 결과를 토대로 총 7회 반복해서 읽는 것으로 정하였다. 체계적인 반복읽기 프로그램의 구성 단계는 [그림 1]과 같다.



[그림 -1] 체계적인 반복읽기 프로그램의 단계

### 가) 교사 시범(1~3회)

교사가 정확한 발음으로 큰 소리로 읽으면 아동들이 큰소리로 따라 읽었다. 교사는 읽기 자료를 아동들에게 복사하여 주고, 읽기 자료 내용을 아동들이 복 수 있도록 프레젠테이션으로 만들어 교실에 있는 TV로 보여주며 따라 읽게 하였다. 이때 읽기는 실험집단 10명이 다 같이 읽는 전체 활동으로 진행하였으며 읽기 자료를 처음부터 끝까지 읽는 것을 3회 반복하였다. 아동들의 입모양과 발음이 부정확한 경우 TV 화면을 통해 정확한 글자를 크게 보여주며 반복하여 읽어주어 아동들이 정확한 발음을 할 수 있도록 정정하여 주었다. 교사가 읽기 자료를 읽을 때 너무 긴 문장은 문장의 의미에 맞게 적절하게 띄어 읽었다. 아동들은 교사를 따라 큰소리로 3회 반복하여 읽었다.

### 나) 혼자 읽기(4~5회)

교사를 따라 3회를 반복하여 읽은 다음은 아동들이 교재를 보고 혼자서 큰 소리로 천천히 또박또박 2회를 읽었다. 이때 너무 빨리 읽거나 교사가 도와주어야지만 읽을 수 있거나(교사의 도움), 발음이 잘못되었거나(잘못된 발음), 다른 글자로 대체한다거나(대체), 빠뜨리고 읽거나(누락), 잘못 읽어서 다시 고쳐 읽는 다거나(수정), 없는 글자를 임의로 첨가하여 읽는다거나(삽입), 같은 글자를 반복해서 읽는다거나(반복), 곧바로 읽지 못하고 3초이상 머뭇거리다가 읽는(주저) 등의 오류를 보이면 옆에서 지켜보다가 그 즉시 수정하여 주었다. 교사가 수정해준 내용을 아동이 제대로 읽을 수 있는지 반드시 확인하였다.

### 다) 녹음하기(6회)

교사와 2회 반복읽기를 끝낸 후, 아동들로 하여금 녹음기를 통해 자신이 읽은 내용을 녹음하도록 하였다. 이때 아동 2명씩 짝을 지어 한 명이 읽을 동안 다른 한명이 녹음을 해주도록 했다. 녹음기는 3대를 준비하여 교실에 오른쪽, 왼쪽, 뒤쪽에 각각 책상위에 배치해 놓고, 녹음할 때 아동들의 목소리가 정확하게 녹음될 수 있도록 헤드셋을 사용하였다. 아동들 각각 자신의 이름이 붙여진 테이프를 한 개씩 가지고 자신의 테이프에 대 회기 마다 계속 이어서 녹음을 해 나가도록 했다. 이때 먼저 녹음한 내용이 지워지지 않게 듣고 난 다음 반드시 마지막 읽은 부분의 끝으로 테이프를 맞추어 놓도록 아동들에게 숙지시켰다. 자신의 목소리를 녹음할 아동은 헤드셋을 끼고 준비를 하면 도와주는 아동은 친구의 테이프를 넣어 녹음을 준비하도록 했다. 준비가 다 되면 한명씩 번갈아 녹음을 시작하였으며, 읽기 자료를 읽기 전에 먼저 날짜를 말하

고 녹음을 시작하도록 했다. 녹음할 때는 되도록 일정한 속도와 정확한 목소리로 녹음을 하도록 당부했다. 녹음 기계의 원활한 작동을 위해 실험에 들어가기 전에 녹음하는 방법을 아동들에게 훈련시켰다.

#### 라) 피드백(7회)

아동들이 녹음한 테이프는 교사와 같이 다시 들도록 했다. 들으면선 아동이 읽은 내용 중에 잘못 읽거나 부정확한 발음은 녹음한 테이프를 멈추고 다시 읽으며 수정하도록 하였다. 녹음한 내용을 들을 때에는 반드시 읽기 자료를 눈으로 보면서 자신이 읽은 내용을 확인하여 아동들이 스스로 수정할 수 있도록 하였으며, 아동들이 잘못 읽은 내용을 스스로 찾지 못할 경우에는 옆에서 교사가 수정할 수 있도록 도와주었다.

### 4. 검사 도구

#### 1) BASA(Basic Academic Skill Assessment : Reading) 기초학습기능 수행평가체제 읽기 검사

BASA(Basic Academic Skill Assessment : 기초학습기능 수행평가체제)(김동일, 2000)는 대안적인 평가체제의 중심인 교육과정중심측정(Curriculum-Based Measurement) 절차에 의해 제작되었는데, 아동의 읽기수행수준에 관해 명확하고 효과적인 의사소통이 필요할 때 사용된다. 그 중 읽기 검사 자료 1-(1),(2)는 개인 검사로 학생들이 주어진 시간 내에 얼마나 많은 글자를 얼마나 정확하게 읽는가를 측정하는 내용을 구성되어 있다. 읽기검사는 총 3회 실시하였으며 1회는 읽기 검사자료 1-(1)(토끼야 토끼야), 2회는 읽기검사자료 1-(2)(분명히 내동생인데), 3회는 다시 읽기검사자료 1-(1)을 실시하였다.

#### 2) 읽기 독해력 검사

아동들의 독해 능력을 측정하기 위하여 한국 박경숙, 윤점룡, 박효정(2002)이 제작한 기초학습기능검사 중 읽기Ⅱ를 사전 검사와 사후 검사에 사용하였다. 이 검사는 글의 구조 파악, 동사의 수, 수식어의 수, 사동 및 피동, 어휘의 친숙도, 지시어, 대명사 및 재귀사의 용법 등이 그 측정 요소가 되며 어휘의 의미 파악은 특수조사의 의미 파악, 관용적 표현과 복합어의 의미 파악, 비유나 상징적 표현의 이해 및 개념 발달 수준 등이 측정 요소가 된다. 문항 구성은 단계가 높

아질수록 간단한 것에서 복잡한 것으로, 친숙한 것에서 생소한 것으로 구성되어 있고 한 연령에 한 단계의 내용만 적용하지 않고 몇 단계 씩 중첩되어 측정할 수 있도록 이루어져 있으며 문항수는 총 50문항이다.

## 5. 통계 처리

통계처리를 위해 WIN SPSS PC+ 프로그램을 사용하였고, 유의 수준은  $p < .05$  였다. 구체적으로는 첫째, 동질집단임을 확인하기 위해 집단간 독립표본 t검정을 하였다. 둘째, 집단 내 사전 사후 변화 정도를 알아보기 위해 종속표본 t검정을 실시하였다. 셋째, 집단 간 사후검사 결과가 유의한지 알아보기 위해 독립표본 t검정을 실시하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 체계적인 반복읽기 프로그램이 집단 간 읽기 속도에 미친 효과

4주 간의 실험 처치 후 BASA읽기 검사를 통해 실험집단과 통제집단의 사전, 사후검사의 1분간 읽은 글자 수의 평균을 비교한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4>의 결과 실험집단과 통제집단 모두 사후검사에서 통계적으로 유의한 읽기 유창성 향상을 보였다. 실험집단의 경우 사전검사 때 1분당 정확하게 읽은 글자 수 평균은 약 123글자였지만 사후검사 때에는 137글자로 약 14글자의 향상을 보였다. 통제집단 역시 그 증가폭은 상대적으로 작았지만 여전히 통계적으로 유의한 향상을 보였다. 집단 간 비교에서는 실험집단이 통제집단보다 통계적으로 유의하게 높은 향상을 보였다( $t=2.63, p < .05$ ).

<표 4> 읽기 속도(cpm)의 집단 간 사전, 사후 검사 결과

구분	사전(n=10) M(SD)	사후(n=10) M(SD)	집단 내 사전-사후 차이 t검증	집단 간 사후 t검증
실험집단	123.30(25.15)	137.00(23.02)	6.02***	2.63*
통제집단	124.20(20.41)	127.60(19.16)	3.29**	

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

## 2. 체계적인 반복읽기 프로그램이 집단 간 오독률에 미친 효과

실험집단과 통제집단의 사전, 사후 검사의 분당 오독률의 집단 간 사전, 사후 검사를 비교한 결과는 <표 5>와 같다. 오독률 역시 두 집단 모두에서 통계적으로 유의하게 감소하는 경향을 보였다. 그러나 감소하는 정도는 실험집단에서 상대적으로 훨씬 더 컸다( $t=-3.30, p<.01$ ).

<표 5> 집단 간 분당 오독률의 집단 간 사전, 사후 검사 결과

구분	사전(n=10) M(SD)	사후(n=10) M(SD)	집단 내 사전-사후 차이 t검증	집단 간 t검증
실험집단	12.15(8.30)	5.27(4.69)	-4.41*	-3.30**
통제집단	10.76(4.53)	9.17(4.22)	-3.26*	

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

## 3. 체계적인 반복읽기 프로그램이 집단 간 읽기 독해력에 미친 효과

실험집단과 통제집단의 사전, 사후 검사의 읽기 독해력(기초학습기능검사의 읽기II)의 차이를 비교한 결과는 <표 6>과 같다. 두 집단 모두 반복읽기 결과로 사후검사에서의 읽기 독해력이 사전검사 때보다 통계적으로 유의하게 향상되었다. 하지만, 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다.

<표 6> 읽기 독해력의 집단 간 사전, 사후 검사 결과

구분	사전(n=10) M(SD)	사후(n=10) M(SD)	집단 내 사전-사후 차이 t검증	집단 간 사후 t검증
실험집단	23.00(21.06)	29.30(23.48)	3.68*	0.34
통제집단	20.50(19.06)	25.80(23.11)	3.17*	

\* $p < .05$

## V. 논의 및 결론

본 연구는 체계적인 반복읽기 프로그램을 이용한 읽기 지도가 읽기 부진아동의 읽기 속도와 읽기 독해력을 향상시키고 오독률을 감소시키는데 효과가 있는 지 알아보고자 하였다. 연구 결

과, 체계적인 반복읽기 프로그램과 단순혼자 7회 반복읽기 모두 읽기학습부진아동들의 읽기 속도, 오독률 감소, 독해력 증진에 효과적이었다. 특히, 체계적인 반복읽기 프로그램은 읽기 유창성 향상과 오독률 감소에 단순 반복읽기보다 상대적으로 높은 효과를 보였다.

이론적 배경에서도 언급했듯이, 반복읽기 효과의 핵심적인 근거는 개별 단어 인지의 자동화로 인해 여유가 생긴 정신 에너지(이 경우에는 주의력과 사고력)를 의미 탐색과 재구성에 할당할 수 있게 해준다는 데에서 찾을 수 있다(최정임, 1998; Sindelar, Monda & O'Shea, 1990). 반복읽기를 통한 독해 대상 자료의 재조직 효과이다. 반복읽기를 통해 독자는 제시된 아이디어 간의 정보와 관계를 파악하고 이를 자신의 인지 틀에 맞게 재구조화해 나간다(Baker & Brown, 1984; Mayer, 1983). 이것이 가능한 이유는 물론 반복을 통해 구문구조에 친숙해지기 때문이다. 또한 반복 읽기 과정 속에서 자신의 이해 정도를 반복적으로 스스로 점검하고 평가하여 자신의 인지과정에 조절을 가하는 활동이 일어나기 때문이다(Baker & Brown, 1984). 물론 일부 학생들에게는 이 과정은 저절로 일어날 수도 있겠지만 읽기에 어려움을 보이거나 심각한 학력 부진을 보이는 학생들의 경우에는 이를 기대하기 어렵다. 따라서 이 경우에 필요한 것이 교사나 또래의 시범이나 피드백 혹은 스스로 자기가 읽은 것을 점검할 수 있도록 읽은 것을 녹음하여 들려주는 등의 추가적인 지원 활동이라는 점을 반드시 고려해야 한다.

위와 같은 근거 이외에 이 연구에서는 체계적 반복읽기가 읽기 유창성 향상에 효과적이었던 이유로 다음 두 가지 역시 중요하게 작용했다고 본다. 첫째는 프로그램 내의 활동의 다양성을 들 수 있을 것이다. 읽기학습부진아동은 학교에서 읽기와 관련된 활동을 할 때마다 읽기를 유창하게 읽기 못하고, 정확한 의미를 이해하지 못하기 때문에 부정적인 경험을 많이 하게 된다. 이러한 읽기학습부진아동들이 주어진 읽기자료를 반복 읽게 하기 위해서는 이들이 흥미를 가지고 활동할 수 있는 체계적인 반복읽기 프로그램이 필요한데, 체계적인 반복읽기 프로그램 속에는 아동들이 7회기 반복해서 읽는 동안 아동들이 자칫 지루해하거나 하기 싫어하지 않도록 다양한 방법이 포함되어 있다. 예컨대, 맨 처음 아동들은 교사가 읽는 것을 3번 반복해서 따라 읽으면서 정확한 발음을 익히고, 두 번째로 아동들이 2번 혼자서 읽을 때 교사가 옆에서 잘못 읽는 부분에 대한 오류 수정을 함으로써 아동들이 정확하게 읽을 수 있고 혼자서 읽을 수 있다는 자신감을 심어주었다. 6번째 반복읽기는 아동 스스로 자신이 읽는 목소리를 녹음해봄으로써 아동들이 반복읽기에 대한 흥미를 잃지 않으면서 긴장하여 정확하게 읽으려는 동기를 부여하는 역할을 하게 되었다. 마지막으로 자신의 목소리를 녹음하는 것을 다시 들으면서 잘못 읽는 부분을 다시 한 번 수정하는 방법은 아동들이 자신의 목소리를 녹음하여 듣는 것을 굉장히 좋아하고 자신의 목소리를 귀 기울여 들으면서 다시 한 번 반복읽기를 하는 효과를 가져왔다. 이는 반복읽기가 독자로 하여금 텍스트의 다양한 음소론적이고 통사론적인 힌트(morphological and syntactical cues)를 발견하도록 함으로써 유창성을 획득시킨다는 Schreiber(1980)의 주장과



그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 이처럼 7회기 동안의 다양한 활동들로 구성된 반복읽기는 한편으로는 읽기 능력 향상에 기여하면서도 다른 한편으로는 아동들의 흥미를 유지시키는 역할을 한 셈이다.

둘째, 체계적인 반복읽기프로그램이 읽기학습부진아동들의 읽기 오독률을 감소시키는데 효과적이었던 이유는 물론 교사의 명시적 시범에서 찾을 수 있을 것이다. 체계적인 반복읽기 프로그램에서 아동들의 피드백은 총 세 차례 이루어진다. 맨 처음 교사가 모델이 되어 3회기 반복읽기를 할 때에는 대부분의 아동들은 교사가 읽는 소리를 듣고 잘 따라한다. 하지만 그 다음 혼자서 2회기 반복해서 읽기 때에는 그동안의 잘못 학습된 많은 사전적 읽기 지식들을 이용하여 다양한 방법으로 읽는다. 이때 교사는 아동의 오류를 즉시 수정하여 주었다. 그리고 마지막으로 아동들이 자신이 녹음한 것을 같이 들으면서 마지막으로 오류를 수정하여 아동들 대부분이 수정하여 읽기 오독률을 감소시켰다. 이는 구두 읽기를 하는 동안에 학생이 단어들을 잘못 들리게 읽을 때 올바른 단어들을 제시하면서, 교사의 유창한 읽기 시범을 따라하게 하는 것이 기준치 보다 분당 20개가 넘는 정확한 단어들의 증가시키고, 오류는 분당 13.6개로부터 9.4개 감소했다는 Smith(1979)의 연구결과와도 일치한다.

체계적인 반복읽기 프로그램과 단순 반복읽기 프로그램 간에 읽기 독해력에 유의한 차이가 나타나지 않은 이유로는 두 가지 추론이 가능하다. 첫째, 실험기간이 4주간 12회기로 비교적 짧아, 고등 사고 능력을 많이 요구하는 독해능력에 효과가 나타나기에는 시간적으로 충분하지 않았을 것이라는 추측이 가능하다. 둘째, 글 자체의 난이도가 두 방법의 효과를 구분해줄 만큼 충분치 않았을 가능성이 있다. 즉, 단순 반복읽기만으로도 독해가 충분한 만큼의 낮은 난이도를 가진 텍스트는 체계적 반복읽기 프로그램의 효과를 정확하고도 충분하게 반영하지 못했을 가능성이 있다.

주요 연구 대상은 아니었지만, 연구를 진행하면서 실험집단과 통제집단 사이에 다른 점을 발견할 수 있었다. 그중에서도 수업 분위기면에서 두 집단 간에 큰 차이가 있었다. 실험집단이 통제집단보다 더 활발하고 적극적인 모습을 띠기 시작했다. 체계적인 반복읽기 프로그램을 진행하면서 교사가 실험집단 학생들에게 3회 반복해서 따라 읽기를 시켰을 때에는 아동들이 좀 지루해하였으나 혼자 2회기 반복읽기를 할 때 교사가 아동들의 읽기를 듣고 오류를 수정해줄 때마다 아동들은 점차 오독률이 낮아지는 것을 체험하고 활기를 띠는 모습을 보였다. 또한 자신이 읽는 목소리를 녹음하고 자신이 녹음한 내용을 들을 때마다 처음에는 쑥스러워하였으나 회기가 지남에 따라 점차 틀리지 않고 또박또박 읽은 자신의 목소리를 다시 들었을 때 스스로를 매우 자랑스러워하는 모습을 관찰할 수 있었다. 이러한 경험은 해당 아동들에게 또 다른 성취 동기를 부여하는 결과를 가져왔다.

본 연구를 추진하는 과정에서 도출된 문제점과 결과에 근거하여 다음과 같이 몇 가지 제언

을 하고자 한다. 첫째, 본 연구는 김포의 K초등학교 2, 3학년 20명의 아동을 대상으로 하였다. 집단의 크기도 실험집단, 통제집단 각각 10명씩으로서 다른 지역, 보다 큰 집단을 대상으로 확대하여 체계적인 반복읽기 프로그램의 효과를 연구해 볼 필요가 있을 것이다. 둘째, 아동들의 반응과 호응도, 만족도 등의 체계적인 연구와 체계적인 반복읽기 프로그램을 수업 현장에서 구체적으로 실현할 수 있는 여러 방법들이 연구된다면 아동들의 성취도 향상에 긍정적인 효과를 미칠 수 있을 것이다. 셋째, 체계적인 반복읽기 프로그램을 읽기학습부진아동들에게 국한하는 게 아니라, 1학년 저학년 아동들에게 투입, 활용하여 아동들의 읽기 유창성을 능력을 향상시켜 읽기학습부진을 미연에 방지하는 구체적인 방법이 모색되어야겠다. 넷째, 읽기학습부진아동들은 읽기활동에 대해 이미 실패했던 경험들이 많기 때문에 읽지 않으려는 회피행동이 두드러져 지도에 어려움이 있었다. 읽기에 대해 아동들이 친숙하고 쉽게 다가갈 수 있도록 다양한 게임이나 놀이 등의 방법을 병행한다면 더 큰 효과를 미칠 수 있을 것이다. 다섯째, 이 연구에서는 다루지 못했지만 텍스트의 난이도를 조절하여 각 난이도 정도별로 체계적인 반복읽기 프로그램의 효과를 검증해보는 것도 의의가 있을 것이다.

## 참고문헌

- 김동일(2000). 기초학습기능 수행평가체제 - BASA : Reading. 서울 : 도서출판 학지사.
- 김동일(1997). 읽기 발달과 읽기능력에 대한 탐색적 연구 : 초등학교 교사 지각을 중심으로. 특수교육논총, 14(2), 67-83.
- 박경숙, 윤점룡, 박효정(2002). 기초학습기능검사 실시 요강. 서울 : 특수교육.
- 송정연(2001). 반복읽기가 저시력 아동의 읽기 유창성에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 이영리(2005). 그림이야기책 반복읽기 언어중재가 정신지체아동의 언어표현에 미치는 영향. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 최정임(1998). 반복읽기가 텍스트 재인에 미치는 효과. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- Amulund, J. T., Kardach, C. A. M. & Kulhavy, R. W. (1986). Repeated reading and recognition of expository text, *Reading Research Quarterly*, Winter, 49-58.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognition skills and reading. In D. Pearson, R. Barr, M. L., Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research(353-421)*. Longman, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bransford, J. (1979). *Human cognition : learning, understanding, and remembering*. Belmont, Calif : Wadsworth Pub.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., Tarver, S. G., & Jungjohann, K. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers: A direct instruction approach*. Upper Saddle, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read*. N.Y : MacGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1989). *The Role of Phonics in the Teaching of Reading : A Position Paper Prepared for the Secretary of Education*. Washington, D. C : s. n.
- Chomsky, N. (1978). *Syntactic structures*. Hague : Mouton.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1), 8-15.
- Daly, E. J., & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions of increasing oral reading performance : Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied*

*Behavior Analysis*, 27, 459-469.

- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated readings on selected second grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Gilbert, L. M., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1986). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 255-257.
- Meyer, M. S. (1983). *Meaning and reading :a philosophical essay on language and literature*. Philadelphia : John Benjamins Pub Co.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H.(1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Monda, L. E. (1989). *The effects of oral, silent, and listening repetitive reading on the fluency and comprehension of learning disabled students*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee.
- Moyer, S. B. (1982). Repeated reading. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 619-623.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T., & O'Shea, D. J. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 2, 129-142.
- Rose, T. L. (1984). The effects of two prepractice procedures on oral reading. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 544-548.
- Rose, T. L., & Beattie, J. R. (1986). Relative effects of teacher-directed and taped previewing on real reading. *Learning Disability Quarterly*, 9, 193-199.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-405.
- Schreiber, P. A. (1979). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension, *Reading Research Quarterly*, Fall, 390-405.
- Sindelar, P. T., Monder, L. E., & O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional - and mastery - level readers. *Journal of Educational Research*, 83, 220-226.
- Smith, D. D. (1979). The improvement of children's oral reading through the use of teacher modeling. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 172-175.

\* 논문접수 2008년 10월 30일 / 1차 심사 2008년 12월 1일 / 게재승인 2008년 12월 15일

\* 민혜숙: 경인교육대학교 사회교육학과를 졸업하고, 동 대학교 대학원 특수교육 전공에서 석사학위를 취득하였으며, 현재는 김포 풍무초등학교에서 재직중이다.

\* e-mail: joyjjang75@naver.com

\* 이대식: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동 대학원 교육학과에서 석사학위를 취득하였으며, University of Oregon에서 특수교육 전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 경인교육대학교 교육학과 부교수로 재직 중이며, 주요 저역서로는 "통합교육의 이해와 실제", "학습장애아동의 이해와 교육(공저)", "정신지체(공역)", "모든 수준의 학생들을 위한 수업설계 및 교재개발의 원리(공역)" 등이 있다.

\* e-mail: daesikl@ginue.ac.kr

## Abstract

## Effects of a Systematic Repetitive Reading Program on Reading Fluency and Reading Comprehension of Underachieving Elementary Students

Min, Hae-sook\* · Lee, Daesik\*\*

The purpose of this study was to examine whether a systematic repetitive reading program had any effects on the reading fluency, error rates, and reading comprehension of reading-underachieving students. A total 20 elementary school students, who were in 2nd and 3rd grade and showed low achievement in reading participated in this study. Reading education was provided to the experimental group by applying a systematic repetitive reading program, and the control group just kept reading books alone seven times without being offered any intervention. The findings of the study were as follows: First, both groups showed significant improvements in increasing reading fluency and decreasing error rates. The systematic repetitive reading program, however, was relatively more effective than the simple repetitive reading program. Second, with regard to reading comprehension, the both group were not significantly different from each other, although the both group improved significantly in reading comprehension. These findings indicated that the features of a repetitive reading program such as teacher's modeling, corrective feedback, motivational consideration, and self recording of own voice can mediate potential effects of repetitive reading on reading ability.

Key words: repetitive reading, children with low achievement in reading, reading fluency, reading comprehension, systematic repetitive reading.

---

\* Gyeongin National University of Education, Associate Professor(daesikl@ginue.ac.kr)

\*\* Gimpo Pungmu Elementary School(joyjjang75@naver.com)



**10회기-양치기 소년**

“하늘에는 둥둥둥 새하얀 구름 풀밭에는 메에 메 새하얀 양 떼 나는 나는 심심해 무엇을 할까?” 양치기 소년은 팔베개를 하고 날마다 노래를 불렀어. 하루종일 끝도 없이 펼쳐진 초원과 양 떼밖에 보이지 않는다고 생각해봐. 얼마나 심심하겠니?

“늑대가 나타나면 곧바로 알려야 한다.”

마을 사람들은 말했지만 늑대는 한 번도 나타나지 않았어.

매일매일을 똑같이 지내던 양치기 소년은 너무나 지루했어. 어느 날, 양치기 소년은 늑대가 나타나면 사람들이 어떻게 할 지 궁금해졌어.

그래서 갑자기 벌떡 일어나 소리를 질렀지.

“늑대가 나타났어요, 도와 주세요!”

헐레벌떡 허둥지둥, 마을 사람들이 달려왔어.

“헉헉헉, 늑대는 어디 있니?”

“늑대는 없어요. 늑대가 나타나면 이렇게 소리치면 되는 건가요?”

사람들은 맥빠진 얼굴로 돌아갔어.

그 모양이 어찌나 우습던지 양치기 소년은 때굴때굴 구르며 웃었다.

며칠이 지났어. 양치기 소년은 또 심심해졌어.

“늑대가 나타났어요, 도와 주세요!”

지난번보다 더 큰 소리로, 더욱 다급하게 마을을 떠나가라 소리를 질렀지. 헐레벌떡 허둥지둥 후다다닥, 마을 사람들이 달려왔어.

“헉헉헉, 늑대는 어디 있니?”

“늑대는 없어요. 늑대가 나타나면 어떻게 하나 연습을 해 본거예요.”

“뭐라고? 이런 거짓말쟁이 같으니라고! 우리를 두 번씩이나 속이다니!”

마을 사람들은 씩씩거리면서 화를 냈다.

하지만 양치기 소년은 깔깔거리면서 재미있어했어.

그런데 어느날, 정말로 무서운 늑대가 나타났어.

“늑대가 나타났어요, 도와 주세요!”

양치기 소년은 산꼭대기로 올라가 큰 소리로 외쳤어. 하지만 마을 사람들은 아무도 양치기 소년의 말을 믿지 않았어.

“엉어엉, 진짜 늑대가 나타났어요. 이번엔 정말이에요!”

양치기 소년은 울면서 소리쳤지만 마을 사람들은 코웃음만 쳤어. 그 사이에 늑대는 양들을 모두 잡아먹고, 천천히 돌아가 버렸다.

**※읽을 때마다 ○표 하세요.**

1번 선생님 따라읽기		2번 선생님 따라읽기		3번 선생님 따라읽기		4번 혼자 읽기	
5번 혼자 읽기		6번 녹음하기		7번 정정하고 다시읽기		<b>이름</b>	<b>확인</b>