

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 초등학교 읽기학습부진아의 읽기유창성과 읽기태도에 미치는 영향

최미라

상미초등학교

강옥려*

서울교육대학교

《요약》

본 연구는 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아동의 읽기유창성과 읽기태도에 미치는 영향을 알아보았다. 이를 위해 초등학교 2학년 읽기학습부진아 20명을 선정하여 실험집단과 통제집단에 각각 10명씩 배치하였고 실험집단의 읽기학습부진아는 또래학습자 역할을 하였다. 또한 읽기학습부진이 없는 일반아동 10명을 선정하여 실험집단에서 또래지도자 역할을 하도록 하였다. 실험집단에는 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략을 매주 3회씩 총 5주 동안 실시하였다. 읽기유창성과 읽기태도에 대한 사전·사후검사 결과와 진전도 분석을 위한 읽기유창성에 대한 주 1회의 형성평가 결과를 분석한 결과, 동시를 활용하여 또래 함께읽기 전략을 중재 받은 실험집단과 통제집단 간에는 진전도와 사후검사에서 모두 유의한 차이를 보였다. 즉, 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 초등학교 읽기학습부진아의 읽기유창성과 읽기태도를 향상시키는데 효과적이었다.

주제어 : 동시, 또래 함께읽기 전략, 읽기학습부진아, 읽기유창성, 읽기태도

* 교신저자(ork@snue.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기는 모든 교과를 학습하는 데 있어 가장 기초적인 기술 중 하나로, 아동의 성공적인 읽기를 위해서는 문자에 대한 해독을 의미하는 단어재인과 읽기 이해능력이 향상되어야 한다. 그러나 읽기이해 능력을 향상시키기 위해서는 단어재인과의 가교 역할을 하는 읽기유창성이 우선적으로 향상되어야 한다(Mercer & Mercer, 2005). 이는 글 속에 담겨 있는 수많은 정보를 효과적으로 이해하기 위해서는 읽는 과정에서 단어를 정확하고 신속하게 식별해 내는 일이 선행되어야 한다는 것을 의미하며, 이렇게 되어야 글을 유창하게 읽을 수 있고 글에 제시되어 있는 여러 가지 정보들을 자연스럽게 읽으면서 글의 의미를 잘 파악할 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 아동의 성공적인 읽기를 위해 읽기유창성 향상을 시킬 수 있는 지도 전략은 반드시 필요하다.

아동의 읽기능력을 향상시키기 위해 사용해 온 지도 전략으로는 반복읽기, 반복해서 소리내어 읽기, 도움읽기, 함께읽기 등이 있다(Bos, 1982; Mercer & Mercer, 2005). 이 중 함께읽기 전략은 처음에는 부모의 교수를 통해 학습하는 가정용 프로그램이었으나, 시범자의 읽기과정을 모델링하고 읽기 오류가 수정될 때까지 소리내어 함께읽기를 반복하는 것이 읽기유창성 향상에 효과적이라는 것이 밝혀짐에 따라 점차 교육현장에서도 사용되고 있다(Morgan & Lyon, 1979).

그러나 이 전략은 주로 교사 주도적이면서 개별화된 중재가 이루어져야 한다는 특성 때문에, 현재 일대 다수의 학급 구성 형태를 이루고 있는 우리나라 교육환경에서는 교사에게 과도한 부담을 줄 수 있다. 특히, 대부분의 읽기학습부진아는 일반학급에 통합되어 있어서 일반교사의 입장에서는 사실상 개별화된 중재를 제공하기가 어렵다(이태수, 김동일, 2006). 이러한 문제를 해결하기 위해 고려해 볼 수 있는 전략이 바로 또래교수이다.

또래교수는 아동 상호간의 교수중재를 하는 것으로서 다양한 수준을 지닌 아동들로 구성된 학급에서 개별화된 수준별 수업을 할 수 있게 하는 효과적인 중재방법이다(Warger, 1991). 읽기유창성에 관한 또래교수 연구들은(Fuchs et al., 1997; Perkins, 1998) 또래교수는 아동의 학습속도에 따른 중재가 가능하고, 또래지도자의 즉각적인 피드백을 통하여 읽기에서 발생하는 오류를 수정할 수 있다는 점들을 밝히고 있다. 이는 읽기유창성에 있어 또래교수는 아동의 수준에 알맞은 개별화된 지원을 제공할 수 있는 강점을 가지고 있다는 것을 말해주는 것으로 함께읽기에서 교사나 부모가 아닌 또래가 하였을 때 어떠한 효과가 있을지는 연구가 이루어질 필요가 있다는 것을 시사해 준다.

한편 읽기유창성 향상을 위한 지도에서 지도 전략 이외에 고려해야 할 요소가 지도 자료이다. 읽기유창성은 읽기자료를 정확하고 빠르게 읽을 수 있고, 읽은 내용의 의미를 이해하기 위해 재빨리 단어를 묶는 능력을 의미한다(김동일, 이대식, 신종호, 2003). 이는 유창성이 글을 정확하고 빠르게 읽기 위해 재빨리 단어를 묶는 ‘방법’을 의미하기도 하지만, 더 나아가 읽기도구로서 읽기자료 그 자체의 ‘내용’과도 밀접한 관련을 맺고 있다는 것을 의미한다. 따라서 읽기지도를 계획하고 설계하는 과정에서 지도 전략에만 중점을 두는 것이 아니라 지도 자료의 내용 및 언어 표현적 특성도 고려하여 함께 접목할 필요가 있으며, 이 때 동시를 고려해 볼 수 있다.

지금까지 연구들에서 읽기지도 자료로서 주로 사용되어 왔던 동화나 설명글은 동시에 비해 복잡한 구조의 문장을 포함하고 있고 상대적으로 친숙도가 더 낮은 어휘를 포함하는 경우가 많아 왔다(김애화, 박성희, 김주현, 2010). 그러나 읽기지도 시 아동의 읽기능력 수준을 고려하여 이해하기 쉽고 친숙하게 느껴지는 자료를 선택한다면 읽기능력 향상에 더욱 효과적일 것이다. 이러한 면에서 동시는 아동들이 이해하기 쉬우며, 그들의 생활 경험에서 나오는 언어를 중심으로 쓰여 있고, 간결한 언어 덩어리로 구성되어 있으며, 다양한 영상으로 가득 차 있어서 아동들은 시를 읽는 과정에서 언어의 리듬과 어조에 대한 느낌을 쉽게 발달시킬 수 있다. 게다가 동시의 일정한 형태, 반복과 후렴은 아동들이 동시를 쉽고 즐겁게 듣도록 해주며(Maitland & Pina, 1993), 반복적인 운율 형태의 언어 표현적 특성은 아동의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 능력 증진을 위해서도 효과적이다(엄진명, 2002). 이러한 동시의 특성을 볼 때 읽기학습부진아의 읽기능력 향상을 위해서 동시를 활용하면서 또래 함께읽기 전략을 사용해 보는 것은 매우 의미 있는 일이 될 것이며 더 나아가 읽기학습부진아의 읽기태도에도 영향을 미친다면 읽기지도에서 시사하는 바가 클 것이다.

최근 들어 우리나라에서도 읽기학습부진아의 읽기능력을 향상시키기 위해 또래 중재 활용 연구가 활발히 이루어져 왔으며, 그 결과 또래교수가 읽기학습부진아의 읽기능력을 향상시켰다는 것을 밝히고 있다. 그러나 이러한 또래교수 연구들은 대부분 단어인지, 어휘, 독해력 등에 중점을 두고 있을 뿐(권요한, 정소남, 2001; 박임순, 1997; 이은주, 2003), 읽기유창성에 대한 연구는 활발하게 이루어지지 않았으며, 무엇보다 또래교수와 함께읽기 전략을 조합한 ‘또래 함께읽기 전략’을 통한 읽기유창성 관련 연구는 거의 없는 실정이다(고영희, 1998; 이선희, 2003). 게다가 대부분의 연구는 두 집단 간의 사전·사후 결과의 차이가 있는지를 분석하는데 그치고 있고 아동마다 읽기유창성이 어떤 양상으로 발전하고 있는지를 분석한 연구 역시 거의 없다.

또한 최근 몇몇 연구에서 아동들이 동시를 통해 어떤 글자와 소리가 흡사한지 자연스럽게 알게 되고(이경우, 1993) 동시가 갖는 운율과 리듬감으로 인해 자연스럽게 유창하게 소리내어 읽을 수 있다는 것(정영복, 2003)을 밝히고 있으나, 대부분

은 동시가 아동의 흥미와 주의력을 향상시킨다는 것에 초점을 두어 자기표현활동이나 문학적 확장활동 등과 같은 중재 프로그램만을 개발해 왔다. 이는 동시의 언어 표현적 특성을 고려한 읽기유창성 중재 프로그램 개발의 필요성과 더불어 지금까지 연구들이 아동의 긍정적인 읽기태도를 형성시키기 위해 전략만 통해서 효과를 밝혀왔던 것과는 달리 아동이라는 특성과 지도 자료의 특성을 고려한 중재 프로그램 개발의 필요성을 시사해 주는 것이다.

이에 본 연구에서는 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성과 읽기태도에 어떤 향을 미치는지 알아보고 반복 측정을 통하여 읽기유창성의 발달 양상을 분석함으로써 또래 함께읽기 전략의 효과를 탐색하고자 하였다. 또한 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략의 교육적 의의를 모색함으로써 교육현장에서의 실제적인 활용에 도움이 되고자 하였다.

이러한 연구 목적을 달성하기 위해서 본 연구에서 선정한 연구 문제는 다음과 같았다.

- 첫째, 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 어떤 영향을 미치는가?
- 둘째, 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 어떤 발달 양상을 가져오는가?
- 셋째, 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기태도에 어떤 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에 참여한 아동은 경기도 B시에 소재한 초등학교 2학년 아동 30명이었다. 읽기학습부진아 20명이 선정되었고 실험집단과 통제집단에 각각 10씩 배치되었으며, 실험집단의 아동들은 또래학습자 역할을 하였다. 또한 읽기학습에 어려움이 없는 일반아동 10명이 또래지도자로 선정되었으며, 또래학습자와 또래지도자는 같은 성별끼리 짝이 되도록 하였다.

읽기학습부진아 선정 기준은 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상과 관련한 선행 연구 등을(김동일, 2000; 민혜숙, 이대식, 2008; 이태수, 김동일, 2006) 참고하여 다음과 같이 정하였다.

첫째, 학기 초 학교 자체에서 제작된 교과학습 진단평가에서 국어 성적이 하위 25%에 해당하는 아동

둘째, 1차로 선정된 아동 중 K-WISC III(곽금주, 박혜원, 김청택, 2001) 결과 IQ 85 이상의 정상범주에 있는 아동

셋째, 기초학습기능 수행평가체제 읽기검사(Basic Academy Skills Assessment: Reading, 이하 BASA-reading, 김동일, 2000) 결과 읽기수행 수준이 4단계와 5단계에 속하는 아동. 이 검사에서 4단계 이하는 백분위 하위 15% 이하에 해당하는 것으로서 읽기유창성에 어려움이 있고 그에 따른 적절한 중재가 제공되어야 하는 단계임

넷째, 감각, 의사소통, 정서 및 행동상의 문제가 없는 아동

다섯째, 학부모 동의 아래 아침 자습시간에 또래 함께읽기 활동을 할 수 있는 아동

또래지도자 아동은 또래학습자를 선정한 후 다음과 같은 기준에 의해 선정하였다.

첫째, 읽기학습부진아와 동학년 학생이며, 이미 인간적 유대감이 잘 형성되어 있어 또래학습자가 평소 좋아하고 함께 또래교수를 하기 원하는 아동

둘째, 또래지도의 목적 및 내용을 설명한 후, 또래지도에 자발적으로 참여하기 원하는 아동

셋째, 교과학습 진단 평가에서 국어 성적이 상위 25%에 해당하는 아동

넷째, BASA-reading 검사에서 1, 2, 3단계 중 70% 이상의 백분위 점수에 해당하는 아동

다섯째, 학부모 동의 아래 아침 자습시간에 또래 함께읽기 활동을 할 수 있는 아동

연구에 참여한 또래지도자와 읽기학습부진아들의 연령, 성별과 선별검사 결과는 <표 1>과 같았다.

<표 1> 연구 대상 아동 정보 및 선별검사 결과

집단	인원(남/여)	평균 연령	국어 교과학습 진단평가		K-WISC III		BASA-reading		
			M	SD	M	SD	M	SD	
실험 집단	또래지도자	10(4/6)	7.6	92.50	4.35	·	·	236.90	7.02
	또래학습자	10(4/6)	7.5	56.80	12.10	94.80	6.71	125.00	15.89
통제집단	10(4/6)	7.6	55.30	11.56	96.30	9.32	124.00	18.15	

또한 연구 수행에 앞서 실험집단과 통제집단 간 동질성을 확인하기 위해 읽기유창성과 읽기태도에 대한 사전검사 점수를 토대로 독립표본 t -검증을 한 결과 각각 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=.131, p>.897$; $t=-.357, p>.725$).

2. 실험설계

본 연구는 사전-사후 검사 통제집단설계(pretest-posttest control group design)를 사용하였다. 실험집단은 또래 함께읽기 전략을 사용하였고 통제집단은 특별한 중재 없이 책을 읽도록 하였다. 종속변인은 읽기유창성과 읽기태도였다.

3. 연구 도구

1) 선별검사 도구

연구 대상을 선별하기 위한 검사 도구로 학교 자체 수준의 교과학습 진단평가의 국어영역 점수, K-WISC III 검사 및 BASA-reading 검사를 사용하였다.

2) 측정 도구

(1) BASA-reading 검사

이 검사는 읽기유창성과 읽기 이해력을 측정하는 검사인데 본 연구에서는 읽기유창성을 검사하는 읽기검사 1을 사용하였다. 이 검사는 읽기유창성을 반복적으로 검사할 수 있도록 동형검사로 제작되어 있다(동형검사 신뢰도 .96, 김동일, 2000).

(2) 읽기태도 검사

이 검사는 McKenna와 Kear(1990)가 초등학교 1~6학년을 대상으로 개발한 검사(Elementary Reading Attitude Survey)를 정희선과 신현기(2007)가 번안하여 문항을 재구성한 검사지를 사용하였다. 모두 20개의 문항으로 구성되어 있으며, 전반부 10개 문항은 여가시간의 읽기활동에 대한 태도를, 후반부 10개 문항은 수업시간의 읽기활동에 대한 태도를 측정한다(검사 신뢰도 .85).

3) 훈련 도구

(1) 교수자료

본 연구에서 지도 자료로 사용된 동시는 길이가 짧고 음절수가 100개 이하인 것, 중점지도 단어의 개수가 3~4개인 것, 반복되는 단어나 구절이 있는 것, 아동에게 흥미롭고 친숙한 주제인 것을 기준으로 하여(이원령, 2005; 정대영, 이은진, 2009) 초등학교 1학년 국어 교과서와 교사용 지도서에 실린 동시 중 16편을 선정하였으며, 선정 기준에 따른 동시 목록은 다음 <표 2>와 같았다.

<표 2> 선정된 동시 목록

회기	동시 제목	길이/음절 수	중점 지도 단어	반복되는 단어 및 구절	주제
예비 실습	엄마 돼지 아기 돼지	1연 4행/30개	돼지	돼지, 꿀꿀꿀	돼지 울음소리
1	아기의 대답	2연 6행/36개	코, 눈, 대답	발름발름, 생글생글	아기의 귀여운 모습
2	아침	3연 6행/36개	나팔꽃, 이슬, 해	뚜뚜, 똑똑, 방긋방긋	아침 모습
3	방귀	1연 3행/37개	천둥, 고양이, 피리	방귀	방귀 소리
4	오는 길	3연 9행/39개	오다가, 길	타박타박, 짱충짱충	아기가 걷는 모습
5	수박씨	1연 5행/41개	하품, 입, 충치	수박	하품하는 모습
6	김장하는 날	4연 10행/40개	손가락, 찢다, 빨다	쪽	김장하는 날
7	고 별 한 마리가	3연 8행/41개	꼭대기, 조그만, 고깃	별	별
8	구슬비	1연 4행/43개	구슬, 잎	송알송알, 조롱조롱	비 오는 모양
9	눈	2연 8행/49개	지붕, 밭, 겨울	~이랑	눈 내리는 날
10	비 오는 날	3연 6행/49개	비, 지렁이, 장화	비 오는 날이에요	비 오는 날
11	눈	1연 6행/51개	바람, 하늘나라	펄펄, 송이송이	눈 내리는 모양
12	기린과 하마	4연 8행/65개	걱정, 뚫리다, 꺼지다	저렇게, 어떻게 하지?	기린과 하마
13	아이스크림	3연 8행/66개	햇바닥, 많이	날름, 쏘옥	아이스크림
14	그만됐다	4연 10행/68개	신발, 우유병, 꼬리	살래살래, 쫓긋쫓긋	강아지와 고양이의 장난
15	태풍	2연 9행/96개	화, 끼었다, 땀니다.	우루루루, 왈강왈강, 조르르르, 덜덜덜덜,	태풍 오는 날

(2) 또래 함께읽기 전략 구성

또래 함께읽기 전략은 또래교수와 함께읽기를 결합하여 구성된 읽기교수 방법으로, 고영희(1998)와 이선희(2003)가 제시한 또래 함께읽기의 기본 핵심 단계인 ‘함께 읽기’와 ‘혼자 읽기’는 그대로 설정하되, 본 연구의 목적과 구성 원칙에 알맞게 ‘함께 읽기’ 단계에도 피드백 과정을 접목하였고, 대상아동들이 초등학교 2학년이라는 특성을 고려하여 또래 함께읽기 전략을 재구성하였다.

4. 연구 절차

1) 사전검사

읽기학습부진아의 읽기유창성에 대한 수준을 파악하기 위하여 BASA-reading 검사가 2012년 3월 둘째 주와 셋째 주에 방과 후 시간을 활용하여 실시되었으며, 기초평가 자료인 ‘1-(1) 토끼야 토끼야’와 ‘1-(2) 분명히 내 동생인데’를 3회 실시하여 중간 값을 기본 값으로 정하였다.

또한 읽기유창성 사전검사를 종료한 후인 2012년 3월 셋째 주의 방과 후 시간을 활용하여 읽기학습부진아의 읽기태도를 검사하였다.

2) 실험 기간 및 장소

본 연구는 2012년 3월 다섯째 주부터 2012년 5월 첫째 주까지 주 3회씩 총 17회기(예비실습 2회기 포함)를 실시하였고, 아침 자습시간에 매회기 20분씩 진행하였다. 또래지도자를 위한 사전훈련은 본 실험이 시작되기 전 2주에 걸쳐 20분씩 주 3회 총6회 실시하였다. 실험은 학교의 도서실에서 실시되었다.

3) 실험 절차

(1) 또래지도자 사전훈련

우선, 또래지도자와 또래학습자 상호간의 사전 유대감 형성을 위하여 담임교사의 협조 하에 일반학급에서 또래지도자와 또래학습자가 짝이나 같은 모둠이 되도록 구성하였으며, 체육이나 놀이 활동 시간에도 같은 편이 되도록 팀을 조직하여 학교 생활에서 자연적인 친밀감이 형성되도록 하였다.

다음은 또래지도자가 또래학습자를 이해하고 또래교수에 대한 기본지식 및 또래 함께읽기 전략을 익히도록 사전훈련을 실시하였다. 훈련내용은 효과적인 의사소통, 전략에 관한 명확한 설명, 교수목적, 학습자와 긍정적인 친화관계, 강화, 오류수정

및 교정적 피드백 주기였다. 훈련절차는 구본용, 이숙영, 송수민, 그리고 이상희(1998)의 또래상담 프로그램과 Gordon(2005)의 또래교수 훈련절차를 참고하여 ‘들어가기-학습부진아동 이해하기-친한 친구되기-대화하는 친구되기-또래 함께 읽기 교수 시 필요한 기술 배우기-마무리 및 평가’ 절차로 구성하여 실시하였으며, 이에 대한 자세한 내용은 <부록 1>에 제시되어 있다.

또한 또래교수 과정에서 중요한 요소가 바로 또래지도자에 대한 보상이어서 사전훈련이 끝나고 나서 또래지도자의 교수능력 및 교수자세에 대해 칭찬과 함께 칭찬 상장을 수여하였고 앞으로 어떠한 보상 및 이점이 있게 될지 설명하여 강화하였다.

(2) 또래 함께읽기 교수절차

또래 함께읽기 교수를 시작하기 전에, 또래교수 예비실습을 총 2회기 실시하였다. 이 시간은 또래지도자와 또래학습자가 처음 만나는 시간으로, 또래 함께읽기 교수의 지침 사항을 함께 숙지하고 교수절차의 흐름을 파악하게 하였다. 그런 다음 본격적인 또래 함께읽기 교수를 실시하였다.

교수는 크게 교수 전, 교수 중, 교수후로 이루어져 있으며, 교수 전 단계는 매회기 교수-학습이 시작되기 전에 약 5분 동안 또래지도자가 스스로 읽기 지도 자료를 연습하며 준비하는 단계이다. 또래지도자의 역량이 다를 수 있기 때문에 이 단계에서 또래지도자의 읽기유창성과 지도 능력을 점검하였다.

교수 중 단계는 ‘함께 읽기’와 ‘혼자 읽기’로 구성된다. ‘함께 읽기’ 단계에서는 또래지도자의 시범 후, 또래지도자와 또래학습자가 함께 글을 읽게 하였고, ‘혼자 읽기’ 단계에서는 또래학습자가 혼자 읽을 수 있다고 판단되면 자율적인 신호 후, 또래학습자가 혼자 글을 읽는 단계이다. 각각의 단계에서 강화, 오류수정 및 피드백이 또래지도자에 의해 제공된다. 이 단계의 교수절차는 구은정(2010)의 상급학생 또래교수 절차와 이선희(2003)가 제시한 함께읽기 흐름도를 바탕으로 본 연구의 목적과 또래 함께읽기 전략 구성 원칙에 맞게 수정 및 보완하여 재구성하였다(표 3 참조), 또래 함께읽기 전략의 구체적인 실시 방법은 다음과 같았다.

첫째, 모든 교수는 ‘함께 읽기’로 시작되어 ‘혼자 읽기’로 마무리한다.

둘째, 또래지도자는 오류 기준에 따라 읽기 오류라고 판단되면 즉시 수정한다.

셋째, 정해진 시간 동안 ‘함께 혹은 혼자 읽기’한 내용을 매회기 녹음해 둔다.

넷째, 또래 함께읽기 교수활동 후에는 반드시 구두를 통한 문답 형식으로 상호 점검 시간을 가지며 서로 간의 친밀감과 고마움을 갖도록 한다.

교수 후 단계는 또래지도자가 읽기 지도 자료를 미리 연습하며 다음 회기의 수업을 준비하는 단계이다. 교수 전 단계와의 차이점은 교사와 함께 읽어보며 교사의 지도 및 점검을 받는다는 것이다. 또한 무작위로 실시된 자기평가와 중재관찰 충실도 결과에 따라 부족했던 점을 연구자가 시범보인 후 연습할 수 있도록 하여 또래지

도자의 교수능력을 보완하고 재점검하는 단계로, 예습은 다음 회기가 이루어지기 전날, 방과 후에 연구자의 교실에서 약 20분에 걸쳐 진행되었으나 또래지도자의 역량에 따라 소요 시간은 달라질 수 있다.

본 연구의 또래 함께읽기 전략에서 사용했던 교수 전, 교수 중, 교수 후 단계에서의 교수절차를 요약해 보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 또래 함께읽기 교수절차

절차	교수·학습 단계	또래 함께읽기 전략단계	활동 내용	
			또래지도자	또래학습자
교수 전			<ul style="list-style-type: none"> • 또래지도자로서 다짐하기 • 오늘 읽기 지도 자료 예습하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 또래학습자로서 다짐하기
교수 중	도입		<ul style="list-style-type: none"> • 인사하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 또래교수 지침 사항 읽기
	전개 [또래 함께 읽기 전략 적용 단계]	1. 함께 읽기	<ul style="list-style-type: none"> ① 읽기 시범보이기 ② 동시에 함께 읽기 ③ 강화 및 오류 수정하기 ⑤ (오류 시) 함께 읽기 단계로 피드백하기 	<ul style="list-style-type: none"> ② 동시에 함께 읽기 ④ 오류 수정하여 다시 함께 읽기 ⑤ (오류 시) 함께 읽기 단계로 피드백하기
		2. 혼자 읽기	<ul style="list-style-type: none"> ⑦ 강화하기 ⑨ 강화 및 오류 수정하기 ⑪(오류 시) 함께 읽기 단계로 피드백하기 	<ul style="list-style-type: none"> ⑥ 혼자 읽을 준비가 되면 스스로 신호하기 ⑧ 혼자 읽기 ⑩ 오류 수정하여 다시 함께 읽기 ⑪ (오류 시) 함께 읽기 단계로 피드백하기
	정리		<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 활동 정리하며 칭찬해주기 	<ul style="list-style-type: none"> • 감사 인사하기
교수 후			<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 활동 평가 및 조정하기 • 다음 읽기 지도 자료 준비 및 예습하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 교실로 돌아가기

(3) 또래지도자 중재충실도

또래지도자가 정해진 절차와 방법대로 중재를 정확히 실시했는지 파악하기 위해 또래지도자별 중재충실도를 측정하였다. 중재충실도는 또래지도자 자신이 점검하는 회기별 자기평가 체크리스트와 연구자가 점검하는 중재관찰 체크리스트로 측정하였으며, 중재 기간 중 매주 1회기를 무작위로 선정하여 총 5회에 걸쳐 실시하였다. 자기평가 체크리스트와 중재관찰 체크리스트는 <부록 2>에 제시되어 있다.

중재충실도 점수는 자기평가 점수와 중재관찰 점수를 각각 백분율로 나타내어 합한 후 둘로 나누어 나타내었으며, 그 결과는 <표 4>와 같았으며 모든 또래지도자의 평균이 최저 84.55점 이상으로 중재가 충실하게 이루어졌음을 알 수 있다.

<표 4> 또래지도자별 중재충실도 점수

	또래지도자									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
평균	92.40	90.83	85.78	85.03	87.88	91.30	91.58	84.55	87.93	88.18
범위	88.2 ~94.5	84.0 ~94.5	71.8 ~93.7	78.9 ~89.8	76.8 ~96.2	76.8 ~94.3	82.1 ~96.8	73.2 ~91.2	76.7 ~96.7	80.2 ~94.5

4) 사후검사

본 연구의 사후검사는 읽기유창성과 읽기태도에 관한 것이었다. 읽기유창성 검사는 실험집단과 통제집단에게 교수 과정 중 주 1회씩 총5회에 걸쳐 형성평가를 실시하였는데 사후검사 결과는 마지막 5번째 실시한 것을 사용하였다. 읽기태도 검사는 교수가 모두 끝난 후 단 1회에 걸쳐 실시되었다.

5. 자료 처리 및 분석

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성과 읽기태도에 미친 영향을 파악하기 위하여 실험집단과 통제집단 간 독립표본 *t* 검정을 실시하였고 집단 내 사전 사후 변화 정도를 알아보기 위하여 종속표본 *t* 검정을 실시하였다. 또한 기초평가와 형성평가로서 얻어진 실험집단과 통제집단의 평가 자료는 표와 그래프로 발달 수준을 파악한 후, 위계적 선형모형(Hierarchical Linear Model; HLM)을 통하여 진전률을 분석하였다.

III. 연구 결과

1. 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 미치는 영향

1) 실험집단과 통제집단 내 읽기유창성 사전, 사후검사 비교

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 어떠한 영향을 미쳤는지 통계적으로 검증한 결과는 <표 5>와 같았다. 이때 사후검사 점수는 중재 3회기마다 실시했던 각 형성평가 결과들 중 가장 마지막에 실시한 형성평가 결과를 의미한다.

<표 5> 실험집단과 통제집단 내 읽기유창성 사전, 사후검사 비교

집단	구분	<i>n</i>	M	SD	<i>t</i>
실험집단	사전	10	124.00	15.21	-12.608***
	사후	10	182.80	12.45	
통제집단	사전	10	126.70	17.78	-5.039**
	사후	10	138.50	19.39	

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

<표 5>에 제시된 바와 같이 실험집단의 검사 결과는 사전검사 평균 124.00, 사후검사 평균 182.80으로 사전검사보다 사후검사의 점수가 높았으며, 이는 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t = -12.608$, $p < .001$). 통제집단의 검사 결과 역시 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t = -5.039$, $p < .01$).

2) 실험집단과 통제집단 간 읽기유창성 사후 검사 비교

두 집단의 읽기유창성 사후검사 결과를 비교하기 위한 분석 결과 <표 6>과 같았다. 실험집단이 통제집단에 비해 사후검사 점수가 높았으며, 읽기유창성에 있어 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t = 6.080$, $p < .001$).

<표 6> 실험집단과 통제집단 간 읽기유창성 사후검사 비교

집단	n	M	SD	t
실험집단	10	182.80	12.45	6.080***
통제집단	10	138.50	19.39	

*** $p < .001$

2. 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략을 통한 읽기학습부진아의 읽기 유창성 발달 양상

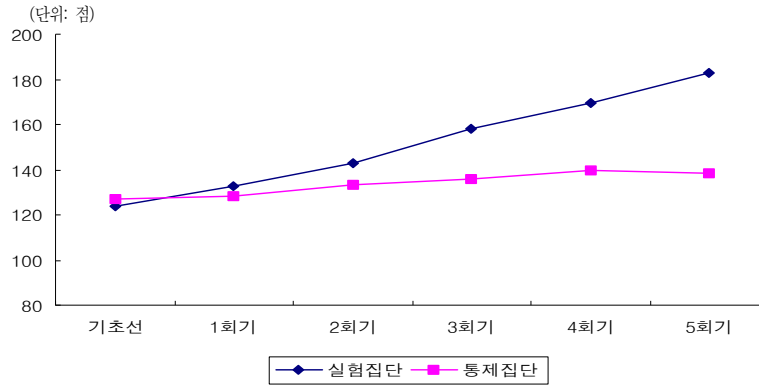
1) 읽기유창성 발달 수준

본 연구에서는 읽기유창성 향상에 따른 발달 양상을 파악하기 위해 형성평가를 주 1회씩 총5회 실시하였다. 그 결과 두 집단의 읽기유창성 점수(1분 동안 정확하게 소리 내어 읽은 음절 수)는 <표 7>과 같았다.

<표 7> 집단별 읽기유창성 형성평가 결과

		사전 검사		형성평가			
		기초선	1회기	2회기	3회기	4회기	5회기
실험집단 (n=10)	M	124.00	132.90	143.10	158.40	169.80	182.80
	SD	15.21	12.33	15.560	12.85	9.50	12.45
통제집단 (n=10)	M	126.70	128.10	133.10	135.80	139.60	138.50
	SD	17.78	20.08	20.11	18.61	19.13	19.39

<표 7>을 살펴 볼 때, 통제집단은 기초선에서 평균 126.70점을 받았으나 5회기에서 평균 138.50점을 받아 기초선에 비해 약 12점이 향상되었다. 이에 반하여 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략을 중재 받은 실험집단은 기초선에서 평균 124.00점을 받았으나 5회기에서 평균 182.80점으로 약 58점이 향상되었다. 읽기유창성 점수의 변화를 살펴보면, 기초선에서는 두 집단의 점수 차이가 거의 나지 않다가, 1회기에서 5회기로 진행됨에 따라 두 집단의 점수의 격차가 점차 커지는 것을 볼 수 있다.



<그림 1> 집단별 읽기유창성 점수 변화

또한 <그림 1>에서 나타난 바와 같이, 읽기유창성 점수의 기울기 측면에서 보면 통제집단은 4회기까지 완만하게 상승하다가 5회기에 이르러 하락하는 반면, 실험집단은 3회기까지 기울기 폭이 점점 커지다가 3-4회기 구간에는 다소 완만해지고 4회기부터는 다시 기울기가 커지는 것을 알 수 있다.

2) 읽기유창성 진전도 분석

본 연구에서는 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 어떤 효과를 미치는지 그 발달 양상을 파악하고자 2수준 위계적 선형모형을 활용하였으며, 그 결과는 <표 8>과 같았다.

<표 8> 읽기유창성에 대한 또래 함께읽기 전략의 진전도 효과

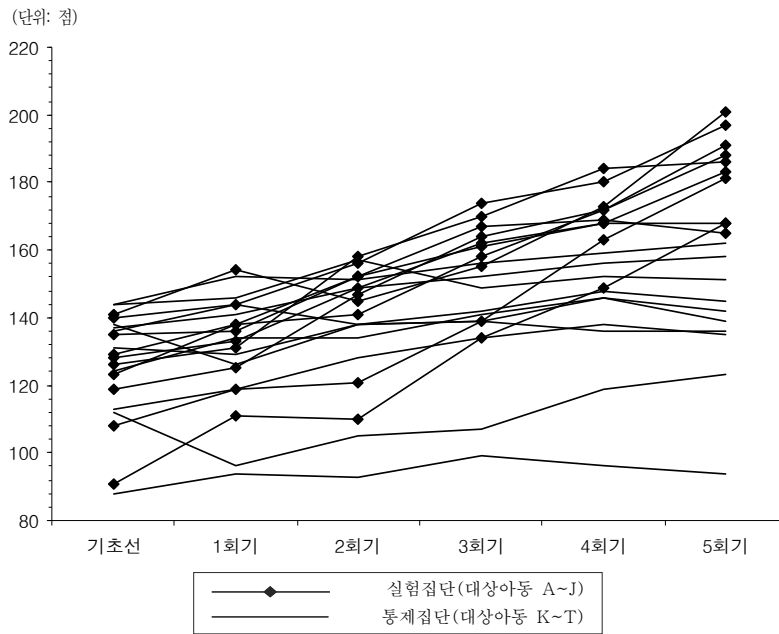
	고정효과	계수	표준오차	t 값	자유도	p
초기 상태	초기값 β_{00} (통제집단)	126.762	5.582	22.709	18	0.000
	집 단 β_{01} (실험집단) (통제0, 실험1)	-4.929	7.240	-0.681	18	0.505
진전도 (기울기)	초기값 β_{10} (통제집단)	2.749	0.438	6.282	18	0.000
	집 단 β_{11} (실험집단) (통제0, 실험1)	9.251	0.886	10.445	18	0.000
	무선효과	표준편차	분산	자유도	χ^2	p
	초기상태, γ_0	16.597	275.463	18	332.594	0.000
	직선 기울기, γ_1	1.624	2.639	18	45.624	0.001
	level-1, error	5.485	30.089			

먼저 <표 8>의 고정효과를 살펴보면 초기 상태와 진전도 측면에서 집단별 중재 효과를 파악할 수 있다. 초기 상태의 경우, 통제집단의 초기 수행수준을 나타내는 초기값(β_{00})은 약 126.762점이었다. 이에 반하여, 또래 함께읽기 교수에 참여한 실험집단은 약 4.929점 낮은 121.833점을 나타내었다. 이는 곧 1분에 약 122개의 음절을 읽을 수 있었음을 보여주는 결과이다. 그러나 이러한 두 집단의 초기 상태 값의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

한편, 진전도를 살펴보면 통제집단의 경우 약 2.749점을 나타냈으며, 이는 매주 약 2.8 글자씩 더 읽을 수 있게 됨을 보여 준 것이며, 통계적으로 유의하였다($t=6.282$, $p<.001$). 따라서 총 5주 동안 통제집단의 읽기학습부진아들은 약 14점의 진전도를 나타냈다. 이에 비하여 실험집단의 진전도를 살펴보면 통제집단보다 약 9.25점 높은 11.999점으로, 이러한 평균 진전도의 차이는 통계적으로 유의하였다($t=10.445$, $p<.001$). 즉, 실험집단은 또래 함께읽기 전략을 통하여 통제집단보다 약 9.25글자씩 더 높은 향상도를 보였고, 이는 매주 약 12음절씩 지속적으로 읽기유창성이 향상되었다는 것을 의미한다. 따라서 또래 함께읽기 교수가 진행되는 5주 동안 실험집단의 읽기학습부진아들은 약 60점의 진전도를 보였고, 통제집단의 진전도에 비해 약 46점의 높은 향상을 보여주었다.

또한 <표 8>에 제시된 무선효과를 살펴보면 초기 상태와 직선의 기울기 모두 통계적으로 유의하였다(초기 상태 $x^2=332.594$, $p<.001$; 진전도 $x^2=45.624$, $p<.001$). 이는 아동 개인에 따라 각기 다른 초기 상태와 직선 기울기가 독특한 발달 특성을 보인다는 것을 의미하며, 읽기학습부진아의 읽기유창성 변화가 개인마다 상이하게 변화하고 있음을 보여주는 결과이다.

이러한 특성은 <그림 2>에 제시된 집단별 개인변화성장궤적을 통해서도 통찰적으로 확인할 수 있는데, 아동들마다 모두 발달 양상이 다르며 진전도 기울기가 다르다는 것을 볼 수 있다. 실험집단의 아동 중 중재 후반부로 갈수록 오히려 읽기유창성 기울기가 낮아지는 경우도 있고, 진전도 정도가 급격하게 변하는 경우도 있다. 또한 통제집단의 아동임에도 불구하고 중재 후반부로 갈수록 읽기유창성이 유의하게 향상되거나 이와 반대로 여전히 읽기유창성 진전도가 상대적으로 낮은 경우도 확인할 수 있다.



<그림 2> 집단별 개인변화성장궤적

또한 <그림 2>를 살펴보면, 실험집단과 통제집단 모두 기초선에서 비슷한 점수대에 분포되어 있었던 것과 달리, 중재가 적용됨에 따라 분포한 점수대가 점점 달라짐을 확인할 수 있다. 기초선, 형성평가 1, 2회기(중재 전, 중재 3, 6회기)에는 실험집단과 통제집단이 서로 비슷한 점수대에 골고루 분포되어 있다가 3회기부터 점차 그 격차가 드러났다. 즉, 3회기의 경우 대부분의 실험집단 아동이 약 150점에서 180점 사이에 분포되어 있는 반면, 통제집단 아동은 약 95점부터 155점 사이에 분포되어 있는 것이 확연하게 구분되어 보이며, 5회기의 경우 두 집단별 분포 정도가 명백히 드러난다. 이는 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기 유창성에 유의한 차이를 가져왔음을 의미한다.

3. 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기태도에 미치는 영향

1) 실험집단과 통제집단 내 읽기태도 사전, 사후검사 비교

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기태도에 어떠한 영향을

미쳤는지 통계적으로 검증한 결과는 <표 9>와 같았다.

<표 9> 실험집단과 통제집단 내 읽기태도 사전, 사후 검사 비교

집단	구분	n	M	SD	t
실험집단	사전	10	54.20	8.38	-12.736***
	사후	10	65.40	9.25	
통제집단	사전	10	55.50	7.88	-1.342
	사후	10	56.50	6.92	

*** $p < .001$

<표 9>를 살펴보면 실험집단의 검사 결과 사전검사 평균 54.20, 사후검사 평균 65.40으로 사후검사의 점수가 보다 높았으며, 이는 통계적으로 유의한 차이가 있었다 ($t = -12.736, p < .001$). 통제집단의 검사 결과 사전검사 평균 55.50, 사후검사 평균 56.50으로 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

본 연구의 읽기태도 검사는 ‘여가시간’ 과 ‘수업시간’ 영역으로 구성되어 있다. 집단별 각 하위 영역별로 사전검사와 사후검사 간 차이를 검증 한 결과는 <표 10>과 같았다. 실험집단은 2개의 하위 영역 모두 통계적으로 유의한 차이가 있었으나, 통제집단은 2개의 하위 영역 모두 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

<표 10> 실험집단과 통제집단 내 읽기태도 하위 영역별 사전, 사후검사 비교

집단	영역	구분	n	M	SD	t
실험집단	여가시간 읽기태도	사전	10	28.10	4.41	-3.474**
		사후	10	30.70	4.67	
	수업시간 수업태도	사전	10	26.10	4.98	-15.879***
		사후	10	34.70	4.95	
통제집단	여가시간 읽기태도	사전	10	28.00	4.76	-1.337
		사후	10	29.10	3.48	
	수업시간 읽기태도	사전	10	27.50	4.03	.190
		사후	10	27.40	4.20	

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

2) 실험집단과 통제집단 간 읽기태도 사후검사 비교

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 두 집단의 읽기태도에 어떠한 영향을 미쳤는지 통계적으로 검증한 결과 <표 11>과 같았다. 즉, 사후검사를 토대로 두 집단 간 차이를 분석한 결과 읽기태도에 있어 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t=2.436$, $p<.05$).

<표 11> 실험집단과 통제집단 간 읽기태도 사후 검사 비교

집단	<i>n</i>	M	SD	<i>t</i>
실험집단	10	65.40	9.25	2.436*
통제집단	10	56.50	6.92	

* $p<.05$

또한 읽기태도 하위 영역별로 또래 함께읽기 전략 적용에 따른 읽기태도의 차이를 알아보기 위하여 사후검사의 하위 영역별 점수를 통계적으로 검증한 결과는 다음 <표 12>와 같았다.

<표 12> 실험집단과 통제집단 간 읽기태도 하위 영역별 사후 검사 비교

영역	집단	<i>n</i>	M	SD	<i>t</i>
여가시간 읽기태도	실험집단	10	30.70	4.67	.869
	통제집단	10	29.10	3.48	
수업시간 읽기태도	실험집단	10	34.70	4.95	3.560**
	통제집단	10	27.40	4.20	

** $p<.01$

<표 12>에서 나타난 바와 같이 여가시간 읽기태도 영역에서 실험집단과 통제집단은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 수업시간 읽기태도 영역에서는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=3.560$, $p<.01$).

IV. 논 의

1. 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 미치는 영향

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략은 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상에 긍정적인 영향을 주었다. 즉, 또래 함께읽기에 참여한 읽기학습부진아들은 참여하지 않은 아동에 비하여 읽기유창성에 있어 유의한 향상을 보였다. 이와 같은 연구 결과는 또래 함께읽기 전략이 읽기장애아의 읽기유창성에 긍정적 영향을 미쳤다고 보고한 고영희(1998)와 이선희(2003)의 연구를 뒷받침해 주는 것으로, 대상아동들의 중재 반응에 대한 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 또래지도자에 의한 개별적인 함께읽기 중재가 읽기학습부진아로 하여금 글을 보다 정확하고 빠르게 읽는 데 도움을 주었다는 것을 의미한다. 즉, 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상을 위하여 또래지도자의 ‘읽기 시범’ 과 ‘함께 읽기’, 그리고 ‘혼자 읽기’ 활동을 통한 교육적 접근이 필요함을 시사한다.

본 연구에서 읽기학습부진아는 ‘읽기 시범’ 과정을 통해 상대적으로 높은 읽기유창성을 보이는 또래지도자의 읽기과정을 모델링함으로써 정확한 읽기 발음, 속도, 억양, 어조를 참고하였다. 또한 반복적으로 소리 내어 함께 읽기와 혼자 읽기를 수행했으며, 읽기과정에서 발생한 오류를 또래지도자에 의해 즉각적으로 수정 받았다. 이때 아동이 유창하게 읽을 때까지 읽기 횟수를 고정하거나 제한하지 않았고, 각 교수 단계에 대한 준거 기준(오류 발생 유무)을 설정함으로써 대상 아동이 기준을 통과해야 다음 단계로 진행되는 일종의 준거지향 교수를 실시하였다. 이로 인해 읽기학습부진아는 충분한 읽기 기회를 가질 수 있었고, 반복된 함께읽기 연습을 통해 읽기유창성이 향상되었음을 알 수 있다.

이는 아동의 읽기 지도에 있어 함께읽기와 같은 직접적인 지도가 효과적이라고 하는 기존의 Mercer와 Mercer(2005)의 연구 및 김승국 외(1997)의 연구와 일치한다. 더불어 아동이 읽기모델의 읽기 시범을 통해 문자로 된 텍스트를 어떻게 소리 내어 읽어야 하는지 배울 수 있으며, 알맞은 발음, 속도, 억양, 어조를 함께 접할 수 있기 때문에 모든 아동에게 유창하게 소리 내어 읽는 모델이 필요함을 강조한 Zutell과 Rasinski(1991)의 주장을 지지해 준다. 또한 시범자가 글의 한 문단을 읽어주고 아동이 해당 부분을 무리 없이 혼자 읽을 수 있을 때까지 반복적으로 읽는 것이 아동의 읽기유창성 향상에 효과적이라는 Bos(1982)의 연구 결과와 반복적으로 읽는 횟수가 많을수록 읽기유창성 향상에 효과적이라는 O’Shea와 Sindelar, 그리고

O'Shea(1987)의 연구 결과와도 일치한다. 또한 또래교수를 통해 아동의 학습 속도에 따른 개별적 중재를 할 수 있고, 또래지도자의 즉각적 피드백을 통해 읽기에서 발생하는 오류를 수정할 수 있다는 Fuchs 등(1997)의 연구와 읽기유창성 지도에서 오류 수정을 위한 피드백을 제공할 때는 즉각적인 교정적 피드백이 가장 효과적이라는 Perkins(1998)와 Therrien(2004), 그리고 민혜숙과 이대식(2008)의 연구 결과와도 일치한다. 그러므로 읽기학습부진아에 대한 읽기 중재는 또래 함께읽기 교수와 같이 보다 직접적인 형태로 이루어지는 것이 유의할 것이다.

그러나 또래 함께읽기 교수가 유의한 효과를 갖기 위해서는 교사에 의한 또래지도자의 지도와 관리가 매우 중요하며, 또래학습자가 또래지도자의 지도에 순응하며 적응할 수 있어야만 한다(Fuchs, Mathes, & Fuchs, 1996). 또래학습자가 또래지도자에 대한 이질감과 거부감을 갖게 된다면 또래교수가 계획한 대로 진행되기 곤란하며, 읽기에 대한 흥미를 점차 잃어버릴 수도 있다(이승훈, 이태수, 2009). 이에 본 연구에서는 또래학습자와 이미 인간적 유대감이 잘 형성되어 있는 아동을 또래지도자로 선정하였으며, 체계적인 또래지도자 사전훈련을 실시하였다. 또한 또래교수 예비실습 시간을 통해 또래지도자의 교수절차에 대한 이해도와 교수 능력을 점검하였고, 매회기 또래지도자의 지도 수준을 점검하여 교수 과정상 부족했던 점이 발견되었을 때는 바로 교정적 피드백을 제공하였다. 본 연구의 이와 같은 또래지도자 사전훈련 및 관리가 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상에 유의한 영향을 준 것으로 사료된다.

둘째, 동시의 언어 표현적 특성이 읽기학습부진아의 읽기유창성에 보다 긍정적인 영향을 준다는 것을 의미한다. 본 연구에서는 동시에 나타난 언어 표현적 특성을 고려하여, 반복되는 단어나 구절이 있으며 길이가 짧고 음절수가 100개 이하인 동시를 읽기 자료로 선정하였다. 더불어 동시의 중점 지도 단어의 개수를 3~4개로 제한하였는데, 이러한 읽기 자료 선정 기준이 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상에 긍정적인 영향을 준 요인으로 보인다.

이러한 연구 결과는 동시의 반복적인 운율 형태의 언어 표현적 특성이 읽기능력 증진을 위해 효과적이라는 엄진명(2002)의 연구를 뒷받침해 주는 것이다. 또한 많은 동시가 간결한 언어 덩어리로 구성되어 있어 아동들이 시를 읽는 과정에서 언어의 리듬과 어조에 대한 느낌이 발달하게 되며, 동시의 반복과 후렴은 동시를 쉽게 읽히게 만들어 준다는 Maitland와 Pina(1993)의 연구와도 일치하는 것이다. 특히 본 연구의 대상과 같이 초등학교 저학년 아동에게 언어적 경험을 제공할 때에는 리듬이나 운율이 있는 이야기인 동시가 다른 글보다 더 적합하다는 것을 입증한 Williams와 Fromberg(1992)의 연구 결과와도 같은 맥락을 유지한다.

지금까지 읽기 자료로써 주로 제시되어 왔던 동화나 설명글은 복잡한 구조의 문장과 상대적으로 친숙도가 더 낮은 어휘를 포함하는 반면(김애화, 박성희, 김주현,

2010), 동시는 일정한 형태, 반복과 후렴이 있어 즐겁고 쉽게 읽도록 한다. 그러므로 이러한 동시의 효과를 고려하여 아동의 읽기능력을 향상시키기 위한 지도 자료를 선택할 때 동시를 활용할 필요가 있음을 시사한다.

2. 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략을 통한 읽기유창성 발달 양상

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략은 읽기학습부진아의 읽기유창성 진전도 변화에 긍정적인 영향을 주었다. 연구 결과 실험집단이 통제집단에 비해 네 배 이상의 진전도를 보여주었다. 또한 읽기유창성 초기 상태와 직선의 기울기가 모두 통계적으로 유의하게 나타나면서도 아동 개인에 따라 독특한 발달 특성을 보인다는 것을 보여주었다. 이는 또래 함께읽기 전략을 통해 읽기학습부진아의 읽기유창성이 유의한 진전률을 보였다는 단편적인 의미가 아니라, 모두 동일한 읽기 중재를 받았음에도 불구하고 읽기유창성 변화 정도가 개인마다 상이하게 발달하고 있음을 입증하는 결과이다.

이에 본 연구 과정에서 관찰된 대상아동들의 읽기 특성과 관련지어 읽기유창성 진전도가 갖는 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 읽기유창성 향상에 있어 글을 읽는 정확성과 속도가 높아짐에 따라 읽기 학습부진아의 읽기 오류가 줄어들었다. 이는 아동이 발달함에 따라 정확성과 속도가 높아져 읽기 오류가 점차 줄어들게 된다는 읽기유창성 발달 패턴을 제시한 김애화와 박성희, 그리고 김주현(2010)의 연구 결과를 뒷받침한다.

둘째, 읽기유창성 향상에 있어 또래 함께읽기의 오류 수정 단계가 중요한 역할을 하였다. 이는 각 대상 아동마다 읽기 오류가 수정 및 교정되는 순간, 해당 아동의 읽기유창성이 급격히 향상된 결과로 유추될 수 있는데 이러한 연구 결과는 읽기유창성 지도에서 오류 수정을 위한 피드백을 제공할 때는 즉각적인 교정적 피드백이 가장 효과적이라는 Perkins(1998)와 Therrien(2004)의 연구와 또래지도자의 즉각적 피드백을 통해 읽기 오류를 수정함으로써 읽기유창성이 향상된다는 Fuchs 등(1997)의 연구 결과와 일치하는 것이다.

이러한 진전도 분석 결과들은 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 아동들마다 제각기 다른 발달 양상을 보이긴 하지만 읽기학습부진아의 읽기유창성 향상을 위하여 아동의 개별적인 읽기유창성 특성에 적절한 중재를 제공하고, 읽기유창성 진전도 발달 양상 분석을 통해 각 시기별로 적절한 피드백을 제공해야 한다는 것을 시사해 준다.

3. 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기태도에 미치는 영향

동시를 활용한 또래 함께읽기 전략은 읽기학습부진아의 읽기태도 향상에 긍정적인 영향을 주었다. 즉, 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아로 하여금 책을 읽는 것을 좋아하게 하고 책읽기 활동에 자발적으로 참여하게 하는데 도움을 준 것으로 나타났다. 그 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 또래지도자의 교정적 피드백을 통하여 읽기 오류를 즉각적으로 수정할 수 있게 되어 읽기학습부진아동들은 읽기 실패 경험의 횟수는 점차 줄어든 반면, 성공적인 읽기 경험의 횟수는 점차 증가하였다. 이러한 일련의 과정이 읽기학습부진아로 하여금 긍정적인 읽기태도 향상에 유의한 영향을 준 것으로 해석된다. 이는 또래 함께읽기 전략이 읽기장애아의 읽기태도에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고한 고영희(1998)의 연구와 일치하는 것이며, 성공적인 읽기경험이 아동의 읽기태도에 유의한 영향을 주기 때문에 초기 읽기교육에서 읽기태도를 발전시키고 유지시켜야 한다는 민광미와 한정희, 그리고 이지현(2008)의 연구를 뒷받침한다.

둘째, 본 연구에서 읽기 자료로 선택된 동시의 언어 표현적 특성이 아동이 글을 읽는 것에 흥미와 재미를 느끼고 읽기과정에 적극적으로 참여하도록 하였다. 이는 동시가 동화나 설명글에 비해 쉽게 느껴지게 하고 일정한 형태와 후렴이 있어 아동에게 글을 즐겁게 느끼도록 하기 때문으로, Maitland와 Pina(1993)의 연구와 이경우와 이은화(1994)의 연구 결과를 뒷받침한다. 또한 동시를 통해 글을 읽으면 흥미와 재미를 느낄 수 있다는 Irwin과 Baker(1988)의 주장과, 동시 활용 언어 교수가 읽기태도에 유의한 영향을 미칠 수 있다는 정대영과 이은진(2009)의 주장과도 일치한다.

다만, 본 연구에서 실험집단과 통제집단 간 읽기태도 사후 검사 점수를 하위 영역별로 비교해 보았을 때, '수업시간 읽기태도'는 통계적으로 유의한 차이를 보인 반면, '여가시간 읽기태도'는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 학교에서 책을 통해 다른 사람들과 교류하고 읽기와 관련된 적당한 자극을 주는 것이 읽기태도를 긍정적으로 발달시키기에 보다 효과적이라는 Gambrell(1996)의 주장을 뒷받침한다. 본 연구에서는 학교에서 교사의 체계적인 계획 및 관리 하에 구조화되어 있는 동시 활용 또래 함께읽기 교수 전략을 적용했고, 또래지도자와 함께 교류하며 읽기 활동을 했기 때문에 보다 유의한 차이를 보인 것으로 판단된다. 그러나 연구 결과를 단편적으로 해석하여 본 중재가 '여가시간 읽기태도'에 유의한 효과를 보이지 않았다고 단정 짓기는 어려우며, 추후 아동의 읽기태도 향상을 위한 중재 프로그램을 계획할 때 읽기태도에 영향을 미치는 구성 요인을 보다 세분화하고 구체화하여 어떠한 요인이 읽기태도에 직접적인 영향을 미쳤는지 체계적으로 분석할 필요가 있다.

읽기태도는 천천히 형성되어지고 한 번 형성되면 잘 바뀌지 않으며 아동이 읽기 활동에 몰입하는 정도에 영향을 미치므로(옥정인, 1999), 적절한 읽기 자료와 효과적인 읽기 전략을 선택함으로써 성공적인 읽기 경험을 초기에 많이 경험하도록 하는 방안을 모색하는 것은 의미 있는 일이 될 것이며, 이러한 관점에서 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략은 의미있는 방법으로 논의될 수 있을 것이다.

V. 연구의 제한점 및 의의

이 연구는 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아의 읽기유창성과 읽기태도를 향상시키는 데 주요한 목적이 있었으며, 그 결과 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략이 읽기학습부진아에게 효과적인 교수방법이었음을 밝혀냈다. 그러나 이 연구는 다음과 같은 제한점이 있었다.

첫째, 본 연구는 경기도 B교육지원청 소재의 단일 학교라는 제한된 지역에서 이루어졌고 초등학교 2학년 읽기학습부진아 20명을 대상으로 진행되었으므로 연구의 결과를 일반화하는 데 있어서 제한점을 가진다.

둘째, 본 연구는 연구자가 정한 읽기학습부진 대상 선정 기준에 적합한 아동들을 대상으로 하였으나 제한된 진단 및 검사도구를 사용하였으므로 대상아동들 중에는 학습부진과 학습장애아동이 명확하게 구분되어 있지 않아 본 연구 결과를 일반화하는 데에는 유의해야 한다.

셋째, 본 연구에서 실험집단과 통제집단을 교수하는 교수자의 변인을 통제하는 데 어려움이 있었다. 또래지도자 역할을 수행하는 또래지도자 선정 기준의 최우선 조건을 읽기학습부진아와 인간적 유대감이 이미 형성된 아동을 일순위로 정하였기 때문에, 그 외에 또래지도자의 국어 교과 성적, 읽기유창성 점수 등 기타 변인들에 대한 통제에 어려움이 있었다.

넷째, 본 연구의 중재 기간은 총 5주로 또래교수 예비 실습 시간을 제외하고 모두 15회기가 이루어졌으며, 이는 아동의 읽기유창성 발달 양상을 논의하기에 비교적 짧은 기간이었다.

이러한 연구의 제한점에도 불구하고, 본 연구가 가지는 의의를 다음과 같이 찾을 수 있다.

첫째, 동시를 활용한 또래 함께 읽기 교수를 통해 읽기동기가 유발되며 알맞은 읽기 모델을 제공받고 즉각적 오류 수정이 가능하다는 측면에서 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략은 읽기유창성과 읽기태도 향상을 위한 효과적인 중재 방안임을 시사

한다. 이는 초등학교 읽기학습부진아에게 일반적인 교수법보다 또래지도자를 활용한 직접적 교수법이 보다 효과적임을 의미하며, 교육현장에서 교사가 아동의 읽기유창성과 읽기태도를 향상시키기 위해 동시를 활용한 또래 함께읽기 전략과 같이 유의한 지도 전략과 자료를 선택해야 함을 의미한다.

둘째, 읽기학습부진아에게 적절한 읽기 중재를 제공하여 읽기학습부진을 조기에 예방해야 함을 시사한다. 아동의 읽기능력은 기본적으로 선행되는 읽기능력의 발달을 전제로 하기 때문에, 초등학교 저학년 발달단계에서 아동의 읽기유창성을 향상시킴으로써 읽기학습부진이 누적되어 후속되는 읽기능력에 결함을 가져오는 것을 예방하여 특수교육대상자가 되는 것을 가능한 한 최소화 시킬 필요가 있다. 이를 위한 최선의 방법은 읽기학습부진을 보이는 아동을 조기에 선별하여 적절한 중재를 처치하고, 이들의 진전도를 주기적으로 확인하여 아동 개인에 맞는 개별화 교육을 제공하는 일일 것이다. 이러한 점에서 초등학교 2학년 아동에게 적합한 읽기 중재로 또래 함께읽기 전략의 효과를 밝혔다는 점에 의의가 있다고 하겠다.

셋째, 통합학급에 입급되어 적절한 교육기회를 갖지 못하고 있는 읽기학습부진아의 읽기유창성을 향상시킬 수 있는 또래 함께읽기 전략의 효과를 밝혔다는 데 의의가 있다. 현재 일반교사에 의해 집단수업이 이루어지는 상황에서 개별 학습부진아의 읽기능력을 향상시킨다는 것은 상당한 어려움이 있다. 따라서 그에 따른 적절한 방안이 모색되어야 하는데, 본 연구의 또래 함께읽기 전략은 읽기학습부진아의 특성에 따른 개별적인 읽기 기회를 충분히 제공함으로써 아동의 개별적 특성과 발달속도를 고려한 효과적인 개별화 교수 방안이 될 수 있음을 시사한다.

참고문헌

- 고영희 (1998). 교사 및 또래 함께읽기 전략이 읽기장애아의 읽기능력 및 읽기태도 변화에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 교육대학원.
- 곽금주, 박혜원, 김청택 (2001). **KEDI-WISC-III**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 구본용, 이숙영, 송수민, 이상희 (1998). 청소년 또래상담 훈련프로그램 V. **청소년상담연구 (총서)**, 1, 1-180.
- 구은정 (2010). 반복읽기 중심의 상급학생 또래교수 중재가 학습장애학생의 읽기능력에 미치는 영향. 석사학위 논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 권요한, 정소남 (2001). 또래지도를 통한 일반학급 경도장애아동의 읽기 지도 효과. **특수교육학연구**, 35(4), 25-48.
- 김동일 (2000). **기초학습기능 수행평가체계: 읽기(BASA: Reading) 실시요강**. 서울: 학지사.
- 김동일, 이대식, 신중호 (2003). **학습장애아동의 이해와 교육**. 서울: 학지사.

- 김승국, 구광조, 정대영, 김호연, 강영심, 김삼섭, 정정진, 신현기, 김동일, 전병운, 이성봉, 한성희, 남정걸, 박원희, 이효자 (1997). **학습장애아동 교육의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김애화, 박성희, 김주현 (2010). 초등학생의 읽기유창성 특성 연구: 읽기유창성 발달 패턴 및 오류 유형 분석. **언어청각장애연구**, 15, 43-55.
- 민광미, 현정희, 이지현 (2008). 그림책 읽기 전 활동이 유아의 읽기동기 및 읽기태도에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 13(1), 55-77.
- 민혜숙, 이대식 (2008). 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동의 읽기 유창성과 독해력에 미치는 효과. **아시아교육연구**, 9(4), 149-172.
- 박임순 (1997). 동료 개인지도를 통한 단어 읽기 지도방법이 정인지체아의 문자해독에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 엄진명 (2002). 신체표현 활동을 이용한 노래 부르기가 정인지체아동의 어휘 습득에 미치는 효과. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 옥정인 (1999). 읽기 태도 형성에 영향을 미치는 요인 연구. 석사학위 논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이경우 (1993). **통합적 접근을 위한 동시의 활용 방안**. 서울: 이화여자대학교 사범대학 인간발달연구소.
- 이경우, 이은화 (1994). 한국 전래동요의 재 발굴 및 통합적 활용에 대한 연구. **인간발달**, 22, 1-83.
- 이선희 (2003). 또래 함께 읽기전략이 읽기장애아와 또래지도자의 읽기능력 및 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 이승훈, 이태수 (2009). 또래교수가 중학교 정인지체 학생의 읽기 유창성 향상에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 11(3), 203-219.
- 이원령 (2005). 동시 읽기활동을 통한 학습장애아동의 읽기 명명속도, 정확도 및 읽기오류 분석. **정서·행동장애연구**, 21(4), 257-278.
- 이은주 (2003). 또래교수 관련 논문 분석을 통한 통합교육 현장에서의 또래교수의 효과적 활용 방안 탐색. **특수아동교육연구**, 5(2), 63-80.
- 이태수, 김동일 (2006). 또래 중재가 읽기장애아동 및 또래교사의 읽기유창성 향상에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(3), 121-135.
- 정대영, 이은진 (2009). 동시 활용 말놀이 중심 언어교수가 자폐성 장애아동의 어휘력과 학습태도에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 25(4), 47-72.
- 정영복 (2003). 동시낭송을 통한 언어지도가 정인지체 아동의 문장음독 능력에 미치는 영향. 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 정희선, 신현기 (2007). 다중지능특성에 따른 강점기반교육이 정인지체학생의 읽기이해와 읽기태도에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 117-142.
- Bos, C. S. (1982). Getting past decoding: Assisted and repeated reading as remedial methods for learning disabled students. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1, 51-57.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted

- learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, D., Mathes, P. G., & Fuchs, L. S. (1996). *Peabody peer-assisted learning strategies reading methods*. Nashville, TN: Peabody College.
- Gambrell, L. B. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher*, 29(7), 518-533.
- Gordon, E. E. (2005). *Peer tutoring: A teacher's resource guide*. Maryland: R & L Education.
- Irwin, J. W., & Baker, I. (1988). *Promoting active reading comprehension strategies: A resource book for teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maitland, K., & Pina, J. (1993). *Poetry power ESL*. Cleveland, OH: Modern Curriculum Press.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 46, 626-639.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: PEARSON.
- Morgan, R., & Lyon, E. (1979). Paired reading: A preliminary report on a technique for parental tuition of reading retarded children. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 20, 151-160.
- 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.
- Perkins, V. L. (1998). Feedback effects on oral reading errors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(4), 244-248.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Warger, C. L. (1991). *Peer tutoring: When working together is better than working alone. Research & resource on special education*(Report no. 30). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 459).
- Williams, L. R., & Fromberg, D. P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30, 211-217.

The Effects of Peer Paired Reading using Children's Poem on Oral Reading Fluency and Attitude of Low-achieving Students in Reading

Choi, Mi Ra

Sangmi Elementary School

Kang, Ock Ryeo

Seoul National University of Education

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effects of peer paired reading using children's poem for enhancing reading skills, that is, oral reading fluency and attitude of low-achieving students in reading. For this purpose, 20 low-achieving students in second grade were selected. The students were divided into two groups of 10 persons each, an experimental group with peer paired reading and a control group. For tutors of the experimental group, 10 second graders were selected from the same elementary school. The experiment was conducted for 20 minutes each session, third times a week for 15 sessions.

Tests of oral reading fluency and reading attitude were conducted. Oral reading fluency test was conducted pre-test and formative assessment once a week. Reading attitude test was conducted in pre- and post- test. The data of this study were also analyzed by *t*-test and HLM(Hierarchical Linear Model).

The results obtained in this study are summarized as follows:

First, peer paired reading had a positive effect on oral reading fluency and attitude of low-achieving students in reading.

Second, peer paired reading showed significant faster growth rates on oral reading fluency. It showed the initial state and the linear slope depending on the individual child.

In conclusion, peer paired reading using children's poem is an effective method to enhance oral reading fluency and attitude of low-achieving

students in reading.

Key Words : Children's Poem, Peer Paired Reading, Low-achieving Students in Reading, Oral Reading Fluency, Reading Attitude

논문 접수: 2012. 11. 05 심사 시작: 2012. 11. 13 게재 확정: 2012. 12. 20

<부록 1> 또래지도자 사전훈련 절차

회기	주제	단계별 목표	구성 요소	주요 활동
1	들어가기	또래교수의 목적을 알고, 또래지도자로서 역할을 이해할 수 있다.	1. 자기소개 2. 또래교수의 목적 3. 또래지도자의 의미	자기소개 마인드맵, 발표 또래교수 의미 이해하기 또래지도자 의미 이해하기
2	학습부진 아동 이해하기	학습에 어려움을 겪는 친구의 마음을 이해할 수 있다.	1. 생각의 차이 2. 어려움 경험하기 3. 내 짝이 가진 어려움 알기	한 주제에 대해 토론하기 어려운 문제 혼자 풀어보기 학습에 어려움을 가진 친구를 공감하는 편지쓰기
3	친한 친구 되기	내 짝이 될 친구를 만나 친해지는 기회를 가질 수 있다.	1. 나의 대인관계 파악하기 2. 좋은 친구의 의미 3. 좋은 친구가 되는 방법	친구관계도 그리기 좋은 친구에 대해 토의하기 마인드맵 그리기, 발표
4	대화하는 친구 되기	친구와 효율적으로 의사소통하는 방식을 익혀 표현할 수 있다.	1. 대화의 기본자세 2. 대화하는 방법 3. 친구와 함께 연습하기	바른 대화 자세 선택하기 교수 상황에 알맞은 말 선택하기(칭찬, 격려 등) 실제로 해 보기(역할놀이)
5	또래 함께읽기 교수시 필요한 기술 배우기	또래 함께읽기를 할 때 필요한 기술을 배우고 사용할 수 있다.	1. 또래 함께읽기 방법 및 교수절차 알기 2. 피드백/강화 제공, 문제 상황 대처 방법 알기 3. 녹음기 사용방법 알기	교수방법 및 절차 알기, 실제로 해 보기(역할놀이) 칭찬하는 말 알기 실수에 대한 대처법 알기 실제로 해 보기(역할놀이) 녹음기 실제로 사용해보기
6	마무리 및 평가	사전훈련 활동을 정리하고 성실한 또래지도자로 다짐할 수 있다.	1. 또래 함께읽기 기술 정리하기 2. 배운 내용 평가 3. 또래지도자로서 나의 다짐	또래 함께읽기 순서 및 방법 익히기 또래 함께읽기 절차 및 방법 적용하기(역할놀이) 책임감, 신뢰성, 시간엄수의 중요성 알고 다짐하기

<부록 2> 또래지도자 중재충실도 체크리스트

또래지도자 자기평가표				
지도자 이름		월	일	요일
순	문항	실행 여부		
		잘함	보통	노력
1	친구를 밝은 모습으로 맞이하고 친절하게 수업을 진행했나요?			
2	친구와 읽을 읽기 과제 연습을 했나요?			
3	선생님이 지시한 대로 교재를 준비하고 시간약속을 지켰나요?			
4	함께 읽기와 혼자 읽기 순서대로 수업을 하였나요?			
5	친구가 글을 잘 읽을 때 칭찬을 해주었나요?			
6	친구가 글을 읽을 때 잘못 읽은 부분을 표시했나요?			
7	친구가 실수한 부분을 바로 알려주고 다시 설명해 주거나 시범을 보였나요?			
8	친구가 실수할 때 잘 할 수 있다고 격려해 주었나요?			
9	친구가 실수했을 때 다시 함께 읽기 단계로 돌아갔나요?			
10	혼자 해결하기 어려운 문제 상황이 일어났을 때 선생님께 도움을 청하였나요?			
의견				

또래지도자 중재 관찰표						
지도자 이름			학습자 이름			
순	문항	평가일	월	일	월	일
			월	일	월	일
1	교재 준비 및 물건 정리					
2	학습 공간 정리					
3	또래학습자에게 공부할 내용 설명하기					
4	정확한 반응에 칭찬하기					
5	오류 기록하기					
6	오류 정확하게 알려주기					
7	읽기 시범 정확하게 보이기					
8	실수할 때 격려하기					
9	문제 상황 적절히 대처하기					
10	활동 피드백하기					
총점	10점 만점					