

공공도서관 기반 반복 읽기 프로그램의 실행 과정과 읽기 경험 변화

Implementation Process and Changes in Reading Experience in a Public Library-Based Repeated Reading Program

김 수 경 (Soo-Kyoung Kim)*

제갈선희 (Seon Hee Jae Gal)**

초 록

본 연구는 공공도서관 기반 반복읽기 프로그램에서 나타난 초등학생의 읽기 경험 변화를 탐색한 사례연구이다. 학생 12명의 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 질적 내용분석하고 정량자료를 보조적으로 활용하였다. 분석 결과, 반복읽기에 대한 적응과 완독의 성취 경험이 나타났으며, 읽기-이해-표현 활동에서는 참여와 함께 요약·재구성 어려움과 점진적 적응이 확인되었다. 본 연구는 공공도서관 기반 읽기 지원 프로그램의 가능성을 보여준다.

ABSTRACT

This case study explored changes in elementary school students' reading experiences in a public library-based repeated reading program. Reflections, activity materials, and instructor logs from 12 students were analyzed using qualitative content analysis, with quantitative data used as supplementary evidence. The findings showed gradual adaptation to repeated reading and a sense of accomplishment through completing the text. Students also showed engagement as well as difficulties and gradual adaptation in summarizing and reconstructing meaning. This study suggests the potential of public library-based programs to support children's reading experiences.

키워드: 공공도서관, 반복읽기, 문해력, 읽기 경험, 읽기 행동, 수퍼북, 읽기-이해-표현

Public Library, Repeated Reading, Literacy, Reading Experience, Reading Behavior, Superbook, Reading-Comprehension-Expression

* (사)경남정보사회연구소 이사장(skims1101@gmail.com / ISNI 0000 0004 6432 1137) (제1저자)

** 대구광역시립북부도서관(jgsh@korea.kr / ISNI 0000 0005 0454 8652) (교신저자)

논문접수일자 : 2026년 8월 4일 논문심사일자 : 2026년 8월 22일 게재확정일자 : 2026년 9월 3일
한국비블리아학회지, 37(3): 1-21, 2026. <http://dx.doi.org/10.14699/kbiblia.2026.37.3.001>

※ Copyright © 2026 Korean Biblia Society for Library and Information Science

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided that the article is properly cited, the use is non-commercial and no modifications or adaptations are made.

1. 서론

1.1 연구의 필요성과 목적

최근 아동·청소년의 문해력 저하 문제는 학교교육과 독서교육 현장에서 중요한 과제로 제기되고 있다. 디지털 미디어 이용이 일상화되면서 아동들은 짧고 빠르게 소비되는 정보에는 익숙해지고 있으나, 긴 글을 끝까지 읽고 내용을 구조화하여 이해하는 경험은 상대적으로 약화되고 있다. 이러한 변화는 단순한 독서량 감소만이 아니라 읽기 지속성, 어휘 이해, 문장과 문단 간 관계 파악, 읽은 내용을 자신의 언어로 표현하는 능력의 약화와 관련될 수 있다(한국교육과정평가원, 2024).

읽기 능력은 어휘와 읽기 이해와 같은 인지적 요소뿐 아니라 읽기 전략, 읽기 태도와 동기, 읽기 환경 등 다양한 요인과의 관계 속에서 발달한다(최숙기, 2010). 이러한 관점에서 아동에게 일정한 시간 동안 긴 글을 지속적으로 읽고, 읽은 내용을 이해하고 표현하는 경험을 제공하는 것은 읽기 기능뿐 아니라 읽기에 대한 참여와 경험의 측면에서도 중요하다.

공공도서관은 이러한 읽기 문제에 대응할 수 있는 생활권 기반 교육 공간이다. 학교가 교과성취와 평가를 중심으로 읽기교육을 수행한다면, 공공도서관은 평가 부담이 상대적으로 낮고 자발적 참여에 기반한 읽기 경험을 제공할 수 있다. 특히 지역 아동이 학교 밖에서 긴 글 읽기를 경험하고, 읽은 내용을 말하고 쓰며, 자신의 읽기 상태를 점검할 수 있는 프로그램을 제공한다는 점에서 공공도서관은 읽기 회복을 위한 중요한 사회적 기반이 될 수 있다.

본 연구에서 활용한 슈퍼북(Superbook)은 전자책 표준 형식에 문자 변환, 읽기 속도 조절, 주석 자동 제시 기능을 결합한 디지털 읽기 지원 매체로, 동일 텍스트 반복읽기와 어휘 확인을 지원하는 도구로 활용하였다(난독과문해력연구소, 발행년불명).

2024년 대구 소재 B 공공도서관에서는 종이책과 슈퍼북을 활용한 읽기 중심 독서 프로그램을 운영하였으며, 슈퍼북 활용 집단에서 원독횟수, 읽기 유창성, 정독성, 어휘력 등에서 긍정적 변화 가능성이 보고되었다(김수경 외, 2024). 그러나 해당 연구는 종이책과 슈퍼북이라는 매체 비교에 초점을 두었기 때문에, 반복읽기 이후 학생들이 읽은 내용을 어떻게 이해하고 표현하며 읽기 경험을 변화시켜 가는지의 과정은 충분히 다루지 못하였다.

한편 반복읽기는 읽기 유창성과 이해를 지원하는 읽기 전략으로 연구되어왔으며, 반복 횟수와 피드백 등 프로그램 구성 방식의 중요성이 제시되어 왔다(Therrien, 2004). 국내에서도 반복읽기가 읽기 유창성과 독해에 미치는 영향을 중심으로 연구가 이루어졌다(민혜숙, 이대식, 2008). 그러나 기존 연구들은 주로 읽기 유창성이나 독해의 변화에 초점을 두어 왔으며, 실제 공공도서관 프로그램에서 아동이 긴 텍스트를 반복하여 읽고 이해·요약·표현하는 과정에서 어떠한 경험을 하는지를 구체적으로 살펴본 연구는 상대적으로 제한적이다.

이에 본 연구는 2025년 대구 소재 B 공공도서관에서 운영한 후속 프로그램 사례를 중심으로, 반복읽기와 읽기-이해-표현 활동이 실제 프로그램에서 어떻게 실행되었으며, 그 과정에서 참여 학생들의 읽기 경험과 읽기행동에 어

떠난 변화 양상이 나타났는지를 탐색하고자 한다. 이를 통해 공공도서관 기반 반복읽기 프로그램의 실행 특성으로서의 가능성을 살펴보고자 한다.

1.2 연구문제

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 공공도서관 기반 반복읽기 프로그램의 실행 과정에서 참여 학생들의 읽기 경험은 어떠한 양상으로 나타나는가?
- 2) 반복읽기와 읽기-이해-표현 활동 과정에서 참여 학생들의 내용 이해와 의미 구성 경험은 어떠한 양상으로 나타나는가?
- 3) 프로그램 과정에서 나타난 읽기 경험의 변화는 시선추적, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 및 읽기태도 자료에서 어떠한 양상으로 확인되는가?

2. 이론적 배경

2.1 초등학생 문해력과 읽기 이해

문해력은 문자 해독 능력에 한정되지 않고 글을 읽고 의미를 이해하며, 이를 학습과 삶의 맥락에서 활용하는 능력으로 확장되어 이해된다. 초등 고학년 시기는 기초적인 해독 능력을 넘어 다양한 글을 읽고 중심 내용을 파악하며, 글 속 정보와 자신의 배경지식을 연결하여 의미를 구성하는 능력이 본격적으로 요구되는 시기이다.

한국교육과정평가원(2024)은 초등학교 4~6

학년 학생의 문해력 실태를 분석하면서 읽기 경험, 읽기 태도, 읽기 전략 활용 등이 문해력과 관련되어 있음을 제시하였다. 이는 초등학생의 문해력이 단순한 독서 권장이나 독서량 확대에 그치지 않고, 실제 읽기 경험의 질과 읽기 과정에서의 전략 활용 및 읽기 참여를 함께 고려할 필요가 있음을 보여준다.

읽기 능력은 이러한 인지적 요소만으로 설명되기보다 읽기 전략과 읽기 태도 및 동기, 읽기 환경 등 다양한 요인과의 관계 속에서 발달한다. 최숙기(2010)는 읽기 능력을 어휘력, 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해 등의 인지적 측면과 함께 읽기 전략에 대한 상위인지, 읽기 동기와 태도 및 읽기 환경 등의 요인과 관련지어 분석하였다. 특히 읽기 경험이 풍부해지고 읽기 과정에 적극적으로 참여할수록 읽기 기능과 전략을 활용할 기회가 확대될 수 있다는 점에서 읽기 발달을 읽기 수행뿐 아니라 읽기 경험과 참여의 측면에서도 살펴볼 필요가 있다.

읽기 이해는 독자가 문자로 제시된 정보를 해독하고, 어휘의 의미를 파악하며, 문장과 문단 간의 관계를 통합하여 글 전체의 의미를 구성하는 과정이다. 한국교육과정평가원(2022)의 KICE Reading Inventory(KRI)는 읽기 유창성, 어휘, 독해력 등을 기초 문해력 진단과 지원의 주요 구성 요소로 제시한다. 읽기 유창성은 정확하고 적절한 속도로 글을 읽는 것과 관련되며, 어휘 이해와 독해는 읽은 내용을 파악하고 의미를 구성하는 데 중요한 요소가 된다.

본 연구에서는 KRI 검사지 자체를 사용하지는 않았으나, KRI에서 제시하는 어휘, 읽기 유창성, 독해력의 구성 요소를 초등학생 읽기 이해를 해석하는 이론적 준거로 참고하였다. 실

제 프로그램에서 활용한 어휘 및 내용 이해 자료는 표준화된 KRI 검사가 아니라 프로그램 주교재인 『헬렌 켈러 자서전』의 내용에 맞추어 연구자가 구성한 것으로, 해당 텍스트에 대한 어휘와 내용 이해를 확인하기 위한 자료로 활용하였다.

한편, 읽기 이해는 글에 제시된 정보를 확인하는 것만으로 완성되지 않는다. 읽은 내용 가운데 중요한 정보를 선별하고, 문장과 사건의 관계를 파악하며, 이를 요약하거나 자신의 언어로 재구성하는 과정이 함께 요구된다. 따라서 초등학생의 읽기 경험을 살펴보기 위해서는 내용에 대한 정답 여부뿐 아니라 읽은 내용을 어떻게 조직하고 재구성하며 표현하는지를 함께 살펴볼 필요가 있다.

2.2 반복읽기와 읽기 경험

반복읽기(repeated reading)는 동일한 텍스트를 여러 차례 읽음으로써 읽기의 정확성, 자동성 및 표현성을 향상시키기 위한 대표적인 읽기 전략이다. Samuels(1997)는 반복읽기를 읽기 유창성을 지원하는 주요 방법으로 제시하였다. 동일한 텍스트를 반복하여 읽게 되면 텍스트의 단어와 문장에 대한 친숙성이 높아지고, 읽기 과정에서 문자 해독에 요구되는 부담이 감소함으로써 독자가 내용의 이해에 보다 많은 주의를 기울일 수 있다.

읽기 유창성은 읽기 이해를 가능하게 하는 중요한 과정적 요소이다. 유창한 독자는 글자를 정확하게 해독하는 것뿐 아니라 적절한 속도와 억양으로 의미 단위를 구분하며 읽는다. 이러한 유창성이 확보되면 독자는 해독에 사용하던 인

지적 자원을 줄이고, 글의 의미를 파악하는 데 더 많은 주의를 기울일 수 있다(한국교육과정평가원, 2022).

그러나 반복읽기를 단순히 읽기속도나 유창성을 향상시키기 위한 훈련으로만 볼 필요는 없다. 민혜숙과 이대식(2008)은 반복읽기가 단어 인식의 자동성을 지원할 뿐 아니라 독자가 텍스트의 구조에 친숙해지고, 반복 과정에서 앞선 읽기에서 충분히 파악하지 못했던 정보를 다시 확인하며 텍스트의 내용을 기존 지식과 관련지어 재구성하는 데 도움을 줄 수 있다고 설명하였다. 이러한 점에서 반복읽기는 동일 텍스트에 대한 친숙성을 형성하는 동시에 내용을 재확인하고 의미를 정교화하는 과정으로 이해할 수 있다.

반복 횟수와 관련하여 Therrien(2004)은 반복읽기 연구에 대한 메타분석을 통해 특정 지문을 유창하게 읽고 이해하는 것을 목적으로 할 경우 3~4회의 반복읽기를 활용할 수 있음을 제시하였다. 특히 고정된 반복 횟수를 적용한 연구에서 2회보다 3회 반복에서 읽기 이해와 관련된 효과크기가 크게 나타났다. 다만 반복읽기의 효과는 학습자의 특성, 텍스트의 수준 및 피드백 등의 조건에 따라 달라질 수 있으므로 반복 횟수 자체를 독립적인 효과 요인으로 해석하는 데에는 주의가 필요하다.

본 연구에서 반복읽기는 단순히 회독 횟수를 늘리거나 읽기속도의 향상을 목적으로 한 것이 아니라, 동일한 긴 텍스트를 세 차례 읽으면서 묵독·낭독·윤독·따라읽기와 어휘 확인, 문장 배열, 요약, 줄거리 쓰기 및 질문 활동을 단계적으로 결합하는 방식으로 운영하였다. 이를 통해 학생들이 텍스트에 대한 친숙성을 형성하

고, 앞선 읽기에서 충분히 이해하지 못한 어휘와 내용을 다시 확인하며, 읽은 내용을 구조화하고 표현하는 경험을 축적하도록 하였다.

2.3 읽기-이해-표현과 의미 구성

읽기는 텍스트에 제시된 정보를 수동적으로 받아들이는 과정이 아니라, 독자가 텍스트의 정보와 자신의 배경지식을 연결하면서 의미를 구성하는 과정이다. 따라서 읽기교육에서는 글을 끝까지 읽는 경험뿐 아니라 읽은 내용을 이해하고, 핵심 내용을 선별하여 구조화하며, 이를 자신의 언어로 재구성하여 표현하는 과정이 중요하다.

특히 읽은 내용에 대한 질문에 답하는 것과 글의 핵심 내용을 스스로 선별하여 요약하거나 줄거리로 재구성하는 것은 서로 다른 수준의 인지적 활동을 요구한다. 윤준채(2009)는 요약하기를 텍스트에 제시된 중요한 내용을 선별하여 간추리는 인지적 활동으로 보았으며, 요약 능력은 자연스럽게 습득되는 단순한 기능이 아니라 특히 어린 학생이나 읽기 능력이 낮은 학생이 어려움을 경험할 수 있다고 설명하였다. 또한 국내 요약하기 전략 연구에 대한 메타분석에서 요약하기 전략 지도가 읽기 이해와 긍정적으로 관련됨을 보고하였다. 따라서 요약은 읽은 내용을 단순히 기억하여 재생하는 활동이라기보다 핵심 정보를 선별하고 조직하여 보다 간결한 형태로 재구성하는 읽기 전략으로 볼 수 있다.

읽은 내용을 재구성하기 위해서는 개별적인 정보를 확인하는 것뿐 아니라 텍스트의 구조와 정보 간의 관계를 파악하는 과정도 중요하다.

Bogaerds-Hazenberg et al.(2024)은 초등 고학년을 대상으로 한 텍스트 구조 지도 연구에서 텍스트 구조에 관한 지식이 중심 내용을 식별하고 이를 의미 있는 틀로 조직하는 데 활용될 수 있으며, 읽기 이해와 요약 및 쓰기 활동과도 관련될 수 있음을 제시하였다. 특히 이들의 프로그램은 구조에 기반한 요약을 쓰기와 구두 표현 활동으로 연결하여 읽기와 표현을 연계하였다. 줄거리 쓰기 역시 사건과 인물의 관계 및 이야기의 흐름을 파악한 뒤 핵심 내용을 선택하고 연결하여 하나의 구조로 표현하는 과정이다. 따라서 읽은 내용을 자신의 언어로 표현하는 활동은 독자가 텍스트의 의미를 어느 정도 이해하고 구조화하였는지를 살펴볼 수 있는 읽기 후 활동이 될 수 있다.

김수경(2026)은 AI 시대의 융합리터러시를 텍스트의 정보를 수용하는 데 그치지 않고, 독자가 다양한 텍스트와 자신의 경험 및 다른 텍스트 간 관계 속에서 의미를 생성하고 이를 다양한 방식으로 표현하는 과정으로 설명하였다. 이러한 관점에서 읽기와 표현은 분리된 활동이라기보다, 읽은 내용을 이해하고 자신의 관점에서 재구성하는 연속적인 의미 구성 과정으로 볼 수 있다.

본 연구에서는 이러한 관점을 바탕으로 읽기-이해-표현 활동을 개별적인 독서활동의 집합이라기보다, '텍스트 읽기 → 내용 확인 → 내용 구조화 → 의미 재구성 → 표현'으로 이어지는 읽기 경험의 과정으로 이해하였다. 이러한 관점은 반복읽기 과정에서 학생들이 어떤 활동에는 비교적 쉽게 참여하는 반면, 요약이나 줄거리 쓰기와 같은 의미 재구성 활동에서는 어떠한 어려움과 적응을 경험하는지를 분석하는 이론적

를 제공한다.

2.4 공공도서관 기반 읽기 지원과 디지털 읽기 도구

공공도서관은 지역사회의 모든 구성원에게 정보와 독서자료를 제공하는 기관인 동시에, 아동과 청소년이 학교 밖에서 지속적인 읽기 경험을 형성할 수 있도록 지원하는 생활권 기반의 독서 환경이다. IFLA와 UNESCO(2022)는 「IFLA-UNESCO 공공도서관 선언」에서 공공도서관의 핵심 임무로 출생에서 성인기에 이르기까지 아동의 독서 습관을 형성·강화하고, 읽기와 쓰기 능력의 발달을 위한 문해 활동과 프로그램을 지원하며, 미디어·정보 리터러시와 디지털 리터러시의 발달을 촉진하는 것을 제시하였다. 또한 IFLA(2018)는 어린이도서관의 핵심적인 역할로 문해력, 학습 및 읽기의 지원을 제시하고, 독서와 문해력을 지향하는 프로그램과 어린이가 읽기 경험을 공유할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다고 강조하였다.

IFLA(2018)는 어린이도서관과 학교도서관이 아동의 평생학습을 지원한다는 공통 목적을 가지면서도 서로 다른 사명과 목표 및 지역사회의 요구를 담당한다고 보았다. 이러한 점에서 학교의 읽기교육이 교과 학습 및 학업 성취와 밀접하게 연계되어 이루어진다면, 공공도서관의 독서 프로그램은 상대적으로 낮은 평가 부담 속에서 참여자가 다양한 텍스트와 읽기 활동을 경험하도록 지원할 수 있다는 특징이 있다. 이러한 환경은 학생들이 읽기 결과에 대한 평가보다 읽기 과정과 참여 자체에 집중하면서 지속적인 읽기 경험을 형성할 수 있는 조건이

될 수 있다.

한편 디지털 환경의 확산에 따라 공공도서관의 읽기 지원 역시 다양한 디지털 매체와 읽기 지원 도구를 활용하는 방향으로 확장되고 있다. IFLA(2018)는 어린이도서관이 새로운 기술을 활용하여 어린이의 읽기와 학습 요구를 지원할 수 있다고 제시하였다. 디지털 읽기 지원 도구는 문자 제시 방식, 읽기속도, 어휘 설명 및 주석 등의 기능을 통해 독자가 자신의 읽기 상태에 맞추어 텍스트를 읽도록 지원할 수 있다. 그러나 디지털 매체나 특정 기능 자체가 읽기 이해를 자동적으로 향상시키는 것은 아니므로, 이러한 기능이 실제 읽기 활동과 어떻게 결합되는지가 중요하다.

읽기 과정은 독자가 텍스트를 처리하고 의미를 구성하는 과정으로, 그 과정 자체를 직접 관찰하기는 어렵다. 시선추적은 이러한 읽기 과정에서 나타나는 눈의 움직임을 측정함으로써 독자의 읽기행동을 관찰할 수 있는 방법 가운데 하나이다. 이소라와 서혁(2013)은 글을 읽을 때 나타나는 눈의 움직임이 읽기 과정을 객관적으로 이해하는 데 활용할 수 있는 측정 가능한 행동 지표이며, 시선추적을 통해 독자가 텍스트의 어느 부분을 얼마나 응시하고 시선을 어떻게 이동하는지 등을 분석할 수 있다고 보았다. 또한 시선의 고정시간, 이동, 역행 등의 양상은 읽기 과정과 텍스트 처리 특성을 살펴보는 자료로 활용될 수 있다. 다만 시선추적 결과는 읽기 과정 전체를 설명하거나 특정 교육적 처치와 읽기능력 변화 간의 인과관계를 직접 입증하는 자료라기보다, 읽기 과정에서 나타나는 행동적 특성을 보여주는 지표로 제한하여 해석할 필요가 있다(이소라, 서혁, 2013).

본 연구에서 활용한 슈퍼북(Superbook)은 워드플레이어, 속도 조절, 주석 자동 제시 기능 등을 통해 학생들이 동일한 텍스트를 반복적으로 읽고 낯선 어휘를 확인하도록 지원하는 디지털 독서 매체이다. 김수경 외(2024)는 공공도서관 기반 읽기 프로그램에서 종이책과 슈퍼북을 활용한 읽기 사례를 분석하여 디지털 읽기 지원 도구의 활용 가능성을 제시하였다. 본 연구에서는 이러한 선행 사례를 바탕으로 슈퍼북을 독립적인 연구대상이나 효과 검증을 위한 처치 변인으로 설정하지 않고, 동일 텍스트의 반복읽기와 어휘 확인 및 정독 과정을 지원하는 프로그램 운영 도구로 활용하였다.

3. 연구 방법

3.1 연구 설계

본 연구는 대구 소재 B 공공도서관에서 운영한 「티처스, 독서를 부탁해」 프로그램의 실행 과정과 참여 아동의 읽기 경험 변화를 탐색한 현장 기반 사례연구이다. 본 프로그램은 특정한 읽기 수준이나 문해력 수준의 학생을 연구 목적으로 선별하여 구성된 실험집단이 아니라, 공공도서관에서 초등학교 4~5학년을 대상으로 일반적인 모집 절차를 통해 참여자를 모집하여 운영한 독서 프로그램이다. 다만 프로그램 모집 단계에서 프로그램 운영 과정에서 생성되는 자료가 연구 목적으로 활용될 수 있음을 사전에 안내하였으며, 참여 과정에서 시선 추적 측정자료를 비롯한 프로그램 활동 및 측정 자료의 연구 활용에 관한 개인정보 수집·

활용 동의를 받았다.

본 연구는 통제집단과의 비교를 통한 프로그램의 효과 검증이 아니라, 반복읽기와 읽기-이해-표현 활동이 실제 프로그램에서 나타난 참여 학생의 읽기 경험 변화를 탐색하는 데 목적을 두었다. 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 주요 질적 자료로 활용하였고, 정량자료는 변화 양상을 보조적으로 살펴보기 위해 활용하였다.

3.2 연구 대상과 프로그램 개요

3.2.1 연구대상

본 프로그램은 연구 목적에 따라 읽기 수준이나 문해력 수준을 기준으로 학생을 선별한 것이 아니라, B 공공도서관이 초등학교 4~5학년을 대상으로 홈페이지 공고, 학교 안내 등 도서관의 일반적인 모집 절차를 통해 참여 학생을 모집하였다. 프로그램 참여자는 총 17명으로, 4학년 11명(64.7%), 5학년 6명(35.3%)이었으며, 남학생 10명(58.8%), 여학생 7명(41.2%)이었다.

학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지는 프로그램 실행 과정과 참여 학생의 읽기 경험을 분석하기 위한 질적 자료로 활용하였다. 연구 분석 대상은 실제 학생 대상 프로그램 12회 중 9회 이상 참여하여 참여율이 70% 이상이고, 사전·사후 자료가 모두 확보된 학생으로 선정하였다. 참여율 70% 기준은 반복읽기와 읽기-이해-표현 활동의 연속적인 참여 경험을 분석하고 분석자료의 충실성을 확보하기 위해 연구자가 설정한 기준이다. 이에 최종 연구 분석 대상은 12명으로, 4학년과 5학년 각 6명, 남학생과 여학생 각 6명이었다(<표 1> 참조).

〈표 1〉 프로그램 참여 인원 및 연구 분석 대상 인원

구분	학년	남	여	합계	비율(%)
프로그램 참여 인원	4학년	7	4	11	64.7
	5학년	3	3	6	35.3
	전체	10	7	17	100.0
최종 연구 분석 인원	4학년	3	3	6	50.0
	5학년	3	3	6	50.0
	전체	6	6	12	100.0

분석에서 제외된 5명은 사전·사후 대응자료가 확보되지 않았거나 참여율 기준을 충족하지 못하였다. 다만 이러한 선정 기준으로 인해 프로그램 참여도가 상대적으로 높은 학생의 자료가 분석에 포함되었을 가능성이 있으므로, 연구 결과의 해석에서는 이에 따른 선택 편향의 가능성을 고려하였다.

되었다. 프로그램은 『헬렌 켈러 자서전』을 활용한 반복읽기를 중심으로 낭독, 어휘 확인, 내용 이해, 질문과 대화, 요약 및 줄거리 쓰기 등의 읽기-이해-표현 활동으로 구성하였다. 프로그램의 기본 개요는 〈표 2〉와 같다.

3.3 활용 도서 선정과 프로그램 구성

3.2.2 프로그램 개요

프로그램은 2025년 4월 5일부터 6월 28일까지 매주 토요일 10:00~12:00에 총 13회 운영

본 프로그램에서는 헬렌 켈러의 『헬렌 켈러 자서전』 중 「내가 살아온 이야기」를 중심 텍스트로 활용하였다. 이 도서는 자전적 서사 구조

〈표 2〉 프로그램 개요

구분	내용
프로그램명	2025년 대구 소재 B 공공도서관 학생 문해력 증진 연구 프로그램 「티처스, 독서를 부탁해」
운영 기관	대구 소재 B공공도서관
운영 기간	2025년 4월 5일 ~ 6월 28일, 매주 토요일, 총 13회
운영 시간	10:00~12:00, 회당 2시간
운영 장소	대구 소재 B 공공도서관 1강좌실
참여 대상	대구 소재 초등학교 4~5학년 학생
참여 인원	17명: 4학년 11명, 5학년 6명
연구 분석 인원	12명: 4학년 6명, 5학년 6명, 남녀 각 6명
활용 도서	헬렌 켈러, 『헬렌 켈러 자서전』(문예출판사, 2009) 중 「내가 살아온 이야기」(pp. 7-188 / 23챗터)
활용 매체	수퍼북 기반 전자책(태블릿 PC, 온라인 접속)
주요 활동	수퍼북 반복읽기, 낭독·윤독·따라읽기, 어휘 확인, 초성게임, 어휘테스트, 문장 배열, 세션별 요약, 줄거리 쓰기, 하브루타 활동
사전·사후 측정	시선추적 기반 읽기행동 측정, 텍스트 기반 어휘 및 내용이해 확인, 읽기태도 검사
분석 자료	사전·사후 측정 결과, 강사 지도일지, 학생 활동자료, 학생 소감문

가 분명하고 인물의 경험, 사건의 흐름, 성장과 변화가 비교적 뚜렷하게 제시되어 있어 문장 배열, 세션별 요약, 줄거리 쓰기와 같은 내용 구조화 활동에 적합하다고 판단하였다. 또한 동일 인물의 경험과 사건이 시간의 흐름에 따라 연결되는 자전적 서사의 특성은 반복읽기 과정에서 사건 간 인과관계와 인물의 성장 과정을 재구성하는 데 유용하였다. 아울러 수퍼북으로 제공되는 도서였기 때문에 동일 텍스트를 반복적으로 읽고 어휘 설명 기능을 활용할 수 있었다.

다만 이 도서는 외국 인명과 지명, 미국적 배경, 19세기 말에서 20세기 초의 시대적 맥락과 관련된 표현을 포함하고 있어 초등학교 4~5학년 학생에게 다소 높은 난이도의 텍스트로 작용할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 도서 선정의 장점과 함께 이러한 난이도 요인을 결과 해석의 한계로 고려하였다.

총 13회차 중 1회차는 오리엔테이션과 사전 진단, 12회차는 사후 진단, 13회차는 결과 설명 및 개별 피드백으로 운영하였다. 실제 읽기 활동은 2~11회차에 이루어졌으며, 수퍼북 기반 묵독과 낭독·윤독·따라읽기를 통해 3회 반복읽기를 진행하고 어휘 확인, 문장 배열, 세션별 요약, 줄거리 쓰기, 하브루타 질문 활동을 병행하였다. 회차별 프로그램은 읽기 적응, 어휘 확인, 내용 이해, 표현 활동, 전체 내용 재구성의 흐름을 고려하여 구성하였다. 회차별 운영 내용은 <표 3>과 같다.

3.4 연구 도구와 자료

본 연구에서는 공공도서관 기반 반복읽기 프

로그램의 실행 과정과 참여 아동의 읽기 경험 변화 양상을 살펴보기 위해 정량자료와 정성자료를 함께 활용하였다. 정량자료는 사전·사후 시선추적 기반 읽기행동 측정, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 확인, 읽기태도 검사 결과로 구성하였고, 정성자료는 강사 지도일지, 학생 활동자료, 학생 소감문으로 구성하였다.

3.4.1 시선추적 기반 읽기 행동 자료: 리더스아이

본 연구에서는 프로그램 참여 아동의 읽기행동 변화를 보조적으로 관찰하기 위해 웹 기반 시선추적 읽기 진단 도구인 리더스아이(Reader's Eye)를 활용하였다. 리더스아이는 독자가 화면의 글을 읽는 동안 나타나는 시선 움직임을 측정하여 응시시간, 시선도약, 역행, 시각폭, 읽기속도 등 읽기행동 관련 지표를 제공한다(리더스아이, 발행년불명). 이 도구는 지역 교육청 난독지원센터 등에서 읽기행동 관찰 및 읽기 진단 보조 도구로 활용되고 있어, 본 연구에서는 프로그램 전후 읽기행동 변화 양상을 탐색적으로 살펴보는 데 적합한 보조 도구로 판단하였다. 다만 본 연구의 참여 아동은 난독증 진단 대상이 아니므로, 리더스아이 측정 결과는 난독 여부를 판별하기 위한 자료가 아니라 반복읽기 프로그램 참여 전후 읽기행동의 변화 양상을 살펴보기 위한 보조 자료로 제한하여 활용하였다.¹⁾

3.4.2 반복읽기 지원 도구: 수퍼북

수퍼북(Superbook)은 전자책 표준 형식에 읽기 지원 기능을 결합한 디지털 독서 매체로, 텍스트 제시 방식 조절, 읽기 속도 조절, 어휘

1) 리더스아이(Reader's Eye)의 기능과 활용에 관한 설명은 리더스아이 홈페이지를 참고하였다.

〈표 3〉 회차별 프로그램 운영 내용

회차	주요 내용	세부 활동	분석 초점
1	오리엔테이션 및 사전 진단	프로그램 안내, 목표 설정, 책 소개, 이야기 추측하기, 사전 시선추적 기반 읽기행동 측정, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 확인, 읽기태도 검사	사전 읽기 특성
2	수퍼북 1차 읽기 시작	수퍼북 사용 안내, 1~4세션 읽기, 딜커이 활용, 한 문장씩 낭독	수퍼북 적응, 정독 과정
3	1차 읽기 지속	5~9세션 읽기, 초성게임, 어휘 확인, 문장 배열, 낭독	어휘 확인, 문장 이해
4	1차 읽기 심화	10~18세션 읽기, 세션별 내용 쓰기, 새롭게 알게 된 단어 쓰기, 문장 배열	어휘 확인, 내용 이해
5	1완독 마무리	19~23세션 읽기, 세션별 내용 요약, 1완독 후 줄거리와 느낀 점 쓰기, 낭독	내용 이해, 줄거리 이해
6	2회독 시작	1~7세션 재독, 초성게임, 어휘 확인, 하브루타 질문 만들기, 짝토론·팀토론	읽기 참여, 질문·표현
7	2회독 지속	8~13세션 재독, 운독, 하브루타 질문 만들기, 짝토론·팀토론, 오늘의 질문 선정	정독 과정, 표현 경험
8	2회독 후반	14~18세션 재독, 수퍼북 시스템 문제로 일부 전자책·종이자료 활용, 하브루타 활동, 매체 선호도 조사	매체 경험, 읽기 반응
9	정독·요약 강화	16~19세션 읽기, 문장 고르기, 1~2줄 요약 활동, 문장 배열	요약 활동, 내용 구조화
10	2완독 마무리	20~23세션 읽기, 낭독, 문장 고르기, 세션별 요약, 초성게임, 어휘 확인, 문장 배열	내용 이해, 요약 능력
11	3완독 및 전체 내용 정리	전체 내용을 네 부분으로 나누어 읽기, 내용 이해 문제, 교사 설명, 6하 원칙 줄거리 쓰기	전체 내용 이해, 줄거리 재구성
12	사후 진단	사후 시선추적 기반 읽기행동 측정, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 확인, 읽기태도 검사	사전·사후 변화
13	결과 설명 및 피드백	프로그램 결과 설명, 학생 및 보호자 1:1 피드백	결과 공유, 교육적 피드백

주석 자동 제시 기능 등을 제공한다. 2025년 프로그램 운영 당시 B공공도서관은 도서관 관련 업체인 이씨오를 통해 수퍼북 서비스를 구독하여 이용하였으며, 본 프로그램에서는 도서관이 제공하는 해당 서비스를 반복읽기 활동에 활용하였다.

수퍼북의 주요 기능에는 문자표현 변환기술

을 적용한 워드플레이어(Word Player), 주석 자동개폐 기능인 딜커이(Auto Pop-up Notes), 읽기 속도 조절 기능 등이 포함된다.²⁾ 본 프로그램에서 수퍼북은 연구 결과를 측정하기 위한 도구가 아니라, 동일 텍스트의 반복읽기와 어휘 확인을 지원하는 프로그램 운영 도구로 활용되었다. 학생들은 태블릿 PC를 통해 수퍼북

2) 수퍼북(Superbook)은 EPUB 기반 전자책에 문자표현 변환기술을 적용한 워드플레이어(Word Player)와 주석 자동개폐 기능인 딜커이(Auto Pop-up Notes)를 결합한 디지털 독서 매체이다. 자세한 내용은 난독과문해력연구소 홈페이지를 참고할 수 있다.

에 접속하여 동일 텍스트를 여러 차례 읽고, 필요한 경우 덜컹이 기능을 활용하여 낯선 어휘의 의미를 확인하였다. 또한 워드플레이어 기능을 활용하여 단어 단위로 텍스트를 따라 읽도록 함으로써, 정독 과정을 지원하였다.

3.4.3 텍스트 기반 어휘·내용 이해 자료

본 연구에서는 프로그램 활용도서의 핵심 어휘와 내용 이해 정도를 프로그램 전후에 확인하기 위해 연구자가 구성한 텍스트 기반 어휘·내용 이해 자료를 활용하였다. 이때사전·사후 확인은 서로 다른 문항으로 구성하였다.

어휘 확인 문항은 핵심 어휘의 의미 이해를 살펴보기 위한 10문항으로, 내용 이해 확인 문항은 글의 중심 내용, 사건의 흐름, 인물의 경험과 변화 및 세부 내용에 대한 이해를 살펴보기 위한 10문항으로 구성하였다. 이 자료는 표준화된 어휘력 또는 독해력 검사도구가 아니며, 별도의 신뢰도 검증이나 전문가 타당도 검토가 이루어지지 않았다. 따라서 그 결과는 일반적 어휘력이나 독해력의 변화를 의미하는 것으로 해석하지 않고, 프로그램에서 활용한 텍스트에 대한 어휘 및 내용 이해의 변화 양상을 살펴보기 위한 보조자료로 제한하여 활용하였다.

3.4.4 읽기태도 자료

읽기태도 자료는 프로그램 참여 전후 학생들의 정의적 읽기 반응을 살펴보기 위한 보조 자료로 활용하였다. 본 연구에서는 2024년 대구 소재 B 공공도서관 연구에서 사용한 것과 동일하게 정수정과 최나야(2017)의 초등학생 읽기 동기척도 중 읽기태도 관련 18문항을 활용하였다. 이 척도는 KRI 검사지와는 별개의 도구로,

KRI가 어휘, 읽기 유창성, 독해력 등 읽기 기능의 구성 요소를 이해하기 위한 이론적 준거로 활용된 것과 달리, 본 연구에서는 읽기 효능감, 도전, 몰입, 불안 등 학생들의 정의적 읽기 반응을 살펴보기 위한 보조 자료로 사용되었다. 읽기태도 점수의 사전·사후 차이는 프로그램 효과를 검증하는 자료가 아니라, 프로그램 과정에서 나타난 학생들의 읽기 경험 변화를 보조적으로 해석하기 위한 자료로 사용하였다.

3.4.5 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지

본 연구에서는 프로그램의 실행 과정과 참여 학생의 읽기 경험을 분석하기 위한 주요정성자료로는 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 활용하였다. 학생 소감문은 회차별 활동 후 학생들이 읽기와 활동 과정에서 느낀 어려움, 흥미, 성취감 및 자신의 읽기 경험에 대한 인식을 기록한 자료이다. 활동자료에는 초성게임, 어휘확인, 문장 배열, 세션별 요약, 줄거리 쓰기, 하브루타 질문 및 말하기 활동이 포함된다. 강사 지도일지는 회차별 수업 내용, 학생 반응, 활동 수행과정, 조정 사항 및 특이사항을 기록한 자료로, 계획된 프로그램이 실제 수업에서 어떻게 실행되고 조정되었는지를 파악하는데 활용하였다.

3.5 자료 분석 방법과 해석 범위

본 연구의 정량자료는 최종 분석 대상 12명의 사전·사후 평균, 개인별 변화 방향을 중심으로 기술통계 수준에서 분석하였다. 표본 수가 적고 통제집단이 없으며, 연구 참여자를 읽

기 수준에 따라 사전에 선별한 연구가 아니므로, 추론통계나 프로그램의 효과 검증은 실시하지 않았다. 시선추적 기반 읽기행동, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 및 읽기태도 자료는 질적 자료에서 나타난 읽기 경험의 변화 양상을 보조적으로 살펴보기 위한 자료로 활용하였다.

정성자료는 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 대상으로 Elo와 Kyngäs(2008)가 제시한 3단계 귀납적 질적 내용분석 과정을 참고하여 분석하였다. 이 방법은 준비(preparation), 조직화(organizing), 보고(reporting)의 단계를 통해 자료에서 의미 있는 분석 단위를 확인하고, 유사한 의미를 범주화한 후 이를 보다 높은 수준의 범주로 추상화하는 과정으로 이루어진다. 국내에서도 한달롱과 안경주(2025)는 교육과정에서 학생들이 작성한 성찰자료를 대상으로 이러한 절차를 적용하여 학습 경험을 분석한 바 있다.

본 연구에서는 준비 단계에서 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 반복적으로 검토하여 읽기 경험과 관련된 의미 있는 단위(meaning unit)를 확인하고 초기코드를 부여하였다. 조직화 단계에서는 의미가 유사한 코드들을 비교·통합하여 하위범주로 구성하였으며, 보고 단계에서는 하위범주 간 의미와 특성의 유사점과 차이점을 검토하여 상위범주로 통합하였다. 그 결과 의미가 유사한 하위범주들을 통합하고, 이를 연구문제와 프로그램의 구성 맥락에서 검토하여 '반복읽기 과정에서 나타난 읽기 경험의 변화'와 '읽기-이해-표현 활동에서 나타난 내용 이해와 의미 구성 경험'이라는 두 상위범주로 조직하였다. 분석 과정에서는 자료에서 새롭게 나타나는 의미를 기존 범주에 일률적으

로 포함시키지 않고 필요에 따라 하위범주를 수정·보완하였다.

또한 학생 소감문에 나타난 경험, 활동자료에서 확인된 수행 내용, 강사 지도일지에 기록된 관찰 내용을 상호 비교하여 분석 결과를 검토하였다. 분석의 신뢰성을 높이기 위해 연구자와 보조연구자가 초기코드와 범주화 결과를 검토하였으며, 해석이 일치하지 않는 사례에 대해서는 원자료를 다시 확인하고 협의를 거쳐 범주를 조정하였다. 이러한 절차를 통해 연구자의 인상이나 단일 자료에 의존하기보다 서로 다른 자료원을 바탕으로 읽기 경험 변화의 양상을 체계적으로 범주화하고자 하였다.

따라서 본 연구의 질적 분석은 실제 프로그램 실행 과정에서 산출된 자료를 바탕으로 참여 학생의 읽기 경험 변화 양상을 탐색한 사례분석이며, 결과는 프로그램 맥락에서 나타난 읽기 경험과 읽기행동의 변화 양상으로 제한하여 해석하였다.

4. 연구 결과

4.1 반복읽기 과정에서 나타난 읽기 경험의 변화

프로그램 초기 학생들은 긴 글 읽기에 부담을 느끼거나, 모르는 단어가 나올 경우 읽기를 중단하는 모습을 보였으며, 일부 학생은 낭독 활동을 어려워하거나 내용을 끝까지 읽기보다 빠르게 넘기는 경향을 보였다. 학생 소감문에서도 “읽는 게 힘들었다”, “조금 지루했다”, “소리 내어 읽는 게 조금 어려웠다”와 같은 반응이 나타

나 긴 텍스트 읽기와 낭독에 대한 부담을 확인할 수 있었다. 반면 “수퍼북이 신기했다”, “소리 내어 읽는 게 재미있었다”, “친구들이 읽어주니 기분이 좋았다”는 반응도 나타나, 새로운 읽기 매체와 공동 낭독 활동에 대한 흥미가 함께 나타났다.

반복읽기가 진행되면서 학생들은 동일한 텍스트를 반복적으로 읽는 과정에 점차 익숙해지는 모습을 보였다. 학생 소감문에는 “두 번째라 익숙해졌다”와 같이 반복읽기에 대한 친숙성을 나타내는 반응이 나타났으며, 강사 지도일지에 서도 초기와 비교하여 읽기 활동에 참여하는 시간이 늘어나고 읽기 후 활동으로 자연스럽게 이어지는 모습이 관찰되었다. 이러한 변화는 반복 읽기가 진행됨에 따라 학생들이 긴 텍스트를 읽는 상황 자체에 점차 적응해 갔음을 보여준다.

특히 초성게임, 퀴즈, 낭독과 윤독 등의 활동은 반복되는 읽기 과정에서 학생들의 참여를 이어주는 역할을 하였다. 학생들은 “초성게임이 재미있었다”, “퀴즈를 맞혀서 기뻐다”, “소리 내어 읽는 게 재미있었다” 등의 반응을 보였다. 이는 반복읽기가 동일 텍스트를 단순히 다

시 읽는 방식으로 이루어진 것이 아니라, 어휘 확인과 공동 낭독 및 게임 활동이 결합되면서 학생들의 읽기 참여를 유지하는 형태로 실행되었음을 보여준다.

프로그램 후반부에는 반복읽기와 완독에 대한 성취감을 표현하는 반응도 나타났다. 10회차에는 3회독을 완료하였으며, 학생 소감문에는 “책을 3번 완독해서 좋았다”, “처음부터 끝까지 읽어서 힘들었지만 뿌듯했다”, “끝이 보인다”와 같은 반응이 나타났다. 이는 읽기에 대한 부담이 완전히 사라진 것은 아니지만, 동일한 텍스트를 반복하여 끝까지 읽는 경험이 학생들에게 완독에 대한 성취 경험으로 이어졌음을 보여준다.

이상의 정성자료를 질적 내용분석 절차에 따라 코딩·범주화한 결과, ① 긴 글 읽기의 부담과 적응, ② 반복읽기에 대한 친숙성, ③ 공동 읽기와 낭독 경험, ④ 읽기 후 활동에 대한 참여, ⑤ 내용 이해와 요약·재구성의 어려움 및 적응, ⑥ 완독에 따른 성취감과 읽기 자신감 등의 하위범주가 도출되었다. 이들 범주는 다시 두 개의 상위범주로 통합하였다(〈표 4〉 참조).

〈표 4〉 정성자료의 코딩 및 읽기 경험 범주화 결과

의미 단위의 예	초기코드	하위범주	상위범주
“읽는 게 힘들었다”, “조금 지루했다”	긴 글 읽기의 부담	읽기 부담	반복읽기 과정의 읽기 경험 변화
“두 번째라 익숙해졌다”	반복에 따른 친숙성	반복읽기 적응	반복읽기 과정의 읽기 경험 변화
“소리 내어 읽는 게 재미있었다”	낭독의 즐거움	공동읽기와 낭독 경험	반복읽기 과정의 읽기 경험 변화
“책을 3번 완독해서 좋았다”	완독의 성취감	완독과 성취 경험	반복읽기 과정의 읽기 경험 변화
“요약하는 게 너무 어려웠다”	요약의 어려움	의미 재구성의 어려움	읽기-이해-표현 과정의 내용이해와 의미 구성 경험
“요약하는 게 점점 괜찮아지고 있다”	요약 활동 적응	의미 재구성의 변화	읽기-이해-표현 과정의 내용이해와 의미 구성 경험
줄거리 작성 시 교사 제시 문장을 주로 활용함	독립적 재구성의 어려움	표현의 어려움	읽기-이해-표현 과정의 내용이해와 의미 구성 경험

〈표 4〉와 같이 반복읽기 과정에서는 초기의 읽기 부담에서 반복에 따른 친숙성과 적응, 공동읽기 참여 및 완독의 성취 경험으로 이어지는 양상이 나타났다. 반면 읽기-이해-표현 과정에서는 활동 참여와 함께 요약 및 줄거리 쓰기와 같은 의미 재구성의 어려움과 점진적인 적응이 확인되었다. 이에 다음에서는 읽기-이해-표현 활동에서 나타난 내용 이해와 의미 구성 경험을 구체적으로 살펴보았다.

4.2 읽기-이해-표현 활동에 나타난 내용 이해와 의미 구성 경험

읽기-이해-표현 활동에서 나타난 학생들의 경험을 활동별로 구체적으로 살펴보면, 활동의 성격과 요구 수준에 따라 서로 다른 양상이 나타났다. 초성게임, 어휘 확인, 퀴즈 및 하브루타와 같이 참여와 상호작용을 중심으로 한 활동에서는 흥미와 적극적인 참여가 나타난 반면, 문장 배열, 요약 및 줄거리 쓰기와 같이 읽은 내용을 구조화하고 자신의 언어로 재구성하는 활동에서는 상대적으로 어려움이 나타났다. 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지에서 확인된 주요 활동별 경험 양상을 정리하면 〈표 5〉와 같다.

먼저 어휘와 내용 이해를 확인하는 활동에서는 학생들의 긍정적인 반응이 비교적 자주 나타났다. 학생 소감문에는 “초성게임이 재미있었다”, “퀴즈를 맞혀서 기뻐다”와 같은 반응이 나타났으며, 강사 지도일지에서도 초성게임을 수업 중간의 환기 활동으로 활용하거나 읽은 내용에 관한 문제를 학생들이 먼저 활동지에서 풀고 전체적으로 답을 확인하는 방식이 학생들

의 참여를 이끌어내는 것으로 관찰되었다. 이러한 자료는 어휘와 내용 확인 활동이 학생들에게 읽은 내용을 다시 확인하면서 수업에 참여하게 하는 매개로 활용되었음을 보여준다.

질문을 만들고 다른 학생들과 생각을 나누는 하브루타 활동에서도 참여와 표현 경험이 나타났다. 학생들은 “하브루타가 재미있었다”, “내가 만든 질문이 원픽이 되어 기분이 좋았다”는 반응을 보였다. 이러한 반응은 학생들이 읽은 내용에 대한 정답을 확인하는 데 그치지 않고, 스스로 질문을 만들고 다른 학생의 생각을 듣고 자신의 생각을 말하는 과정에 참여했음을 보여준다. 즉, 읽기 후 질문 활동은 텍스트의 내용을 학생 자신의 질문과 생각으로 연결하여 표현하는 경험을 제공하였다.

반면 읽은 내용을 구조화하고 자신의 언어로 재구성하는 활동에서는 상대적으로 큰 어려움이 나타났다. 학생 소감문에는 “문장 배열 게임이 너무 어려웠다”, “핵심 내용을 요약하는 게 너무 어려웠다”, “요약 쓰는 게 헛갈렸다”는 반응이 나타났다. 이러한 어려움은 학생들이 텍스트의 내용을 이해하는 것과 읽은 내용에서 핵심을 선별하고 이를 일정한 구조로 재구성하여 표현하는 것이 서로 다른 수준의 과제임을 보여준다.

다만 반복적인 요약 활동이 이루어지면서 일부 학생에게서는 요약 활동에 적응하는 양상도 나타났다. 9회차에는 각 세션을 읽은 뒤 핵심 문장을 선택하고 내용을 요약하는 활동을 진행하였으며, 강사 지도일지에는 “지난 시간보다 요약하는 힘이 더 나아짐”이라고 기록되어 있다. 학생 소감문에서도 “요약하는 게 점점 더 편찮아지고 있다”는 반응이 나타났다. 이는 요

〈표 5〉 주요 활동별 읽기 경험 및 의미 구성 양상

활동	초기 경험	과정에서 나타난 양상	읽기 경험의 특징
낭독·윤독·따라 읽기	소리 내어 읽기에 대한 부담	공동 읽기에 익숙해지고 긍정적 반응도 나타남	공동 읽기 참여
초성게임·어휘 확인	게임 활동에 높은 흥미	반복적으로 적극적인 참여가 나타남	어휘 확인과 읽기 참여
문장 배열	순서 파악에 어려움	활동 과정에서도 어려움을 표현함	내용 구조화의 어려움
하브루타	질문 만들기 경험	질문 선정과 상호작용에 흥미를 나타냄	질문을 통한 이해와 표현
요약	핵심 내용 선별에 어려움	후반부 일부 학생에게 활동 적응이 나타남	의미 재구성의 어려움과 적응
줄거리 쓰기	내용 재구성에 어려움	교사가 제시한 문장을 중심으로 작성	독립적 의미 재구성의 어려움

약 능력이 향상되었다고 일반화하기보다는, 반복적으로 중심 내용을 찾고 정리하는 활동을 경험하면서 일부 학생들이 요약 활동에 점차 익숙해지는 양상이 나타난 것으로 해석할 수 있다.

내용 이해와 독립적인 의미 재구성 사이의 차이는 프로그램 후반부에서도 확인되었다. 10회 차에는 수퍼북을 활용하여 텍스트를 네 부분으로 나누어 읽은 후 내용 이해 문제를 풀었으며, 학생들이 먼저 활동지에서 문제를 해결한 다음 교사가 PPT로 문제를 제시하고 답을 확인하였다. 이 과정에 대해 강사 지도일지에는 “내용 이해는 대체로 잘 됨”이라고 기록되어 있다. 반면 줄거리 쓰기에 대해서는 “줄거리 쓰기는 어려워함”, “대부분 학생들이 교사가 제시해 준 문장 중심으로 줄거리 작성함”이라고 기록되어 있다. 이는 학생들이 읽은 내용에 대한 질문에 답하고 내용을 확인하는 데에는 비교적 안정적으로 참여했지만, 핵심 내용을 스스로 선별하고 연결하여 하나의 줄거리로 재구성하는 단계에서는 교사의 지원을 필요로 했음을 보여준다.

〈표 5〉와 같이 활동의 요구 수준에 따라 참여와 흥미, 내용 구조화 및 의미 재구성의 어려

움이 서로 다른 양상으로 나타났다.

4.3 읽기 경험 변화를 보여주는 보조자료의 변화 양상

앞서 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 통해 살펴본 읽기 경험의 변화 양상을 보조적으로 확인하기 위해 프로그램 전후의 시선 추적 기반 읽기행동, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 및 읽기태도 자료를 함께 분석하였다. 이들 자료는 프로그램의 효과를 검증하기 위한 측정자료라기보다, 정성자료에서 나타난 읽기 경험의 변화가 프로그램 전후의 보조자료에서는 어떠한 양상으로 나타나는지를 탐색적으로 살펴보기 위해 활용하였다.

먼저 텍스트 기반 어휘 확인 결과, 사전 평균은 8.50점, 사후 평균은 8.33점으로 감소되었다. 개인별 변화에서도 상승 5명, 동일 1명, 하락 6명으로 변화 방향이 일관되게 나타나지 않았다. 프로그램에서는 수퍼북의 어휘 주석 기능과 초성게임, 어휘 확인 활동 등을 지속적으로 활용하였으나, 이러한 활동이 텍스트 기반 어휘 확인 점수의 뚜렷한 변화로 나타났다고 보기는 어려

왔다. 따라서 본 연구에서는 이를 일반적인 어휘력의 변화로 해석하지 않고, 프로그램에서 활용한 텍스트의 어휘 이해에서 뚜렷한 변화가 확인되지 않은 것으로 제한하여 해석하였다(〈표 6〉 참조).

반면 텍스트 기반 내용 이해 확인에서는 사전 평균 6.17점에서 사후 평균 7.50점으로 상승하는 양상이 나타났다. 개인별로는 상승 9명, 동일 2명, 하락 1명으로 나타나 어휘 확인 결과와는 다른 변화 양상을 보였다(〈표 6〉 참조).

이는 앞서 정성자료에서 프로그램 후반부에 내용 이해가 비교적 안정적으로 이루어지고, 일부 학생에게 요약 활동에 대한 적응이 나타난 결과와 부분적으로 연결하여 살펴볼 수 있다. 그러나 이 자료는 표준화된 독해력 검사가 아니라 프로그램에서 활용한 텍스트를 바탕으로 연구자가 구성한 문항이며, 별도의 신뢰도와 타당도 검증이 이루어지지 않았으므로 일반적인 독해력의 향상을 의미하는 것으로 해석하기에는 제한이 있다. 따라서 해당 텍스트의 내용 이해에서 나타난 변화 양상으로 한정하여 해석하였다.

시선추적 기반 읽기행동 자료에서도 프로그램 전후 일부 지표에서 변화가 나타났다(〈표 7〉 참조). 응시시간은 사전 평균 233.8ms에서 사후 평균 218.3ms로 감소하였으며, 시선폭은 사전 평균 2.76자에서 사후 평균 3.22자로 증가하였다. 읽기속도 역시 사전 평균 202.8어절에서 사후 평균 222.3어절로 증가하였다. 이러한 결과는 프로그램 전후에 텍스트에 대한 응시시간이 짧아지고 한 번의 시선으로 처리하는 문자 범위와 읽기속도가 증가하는 방향의 읽기행동 변화가 나타났음을 보여준다. 이소라와 서혁(2013)은 읽기 과정에서 나타나는 시선의 고정과 이동, 역행 등의 안구운동 양상이 독자의 읽기 과정과 텍스트 처리 특성을 살펴보는 행동적 지표로 활용될 수 있다고 보았다. 이러한 관점에서 본 연구에서 관찰된 응시시간, 시선폭 및 읽기속도의 변화 역시 프로그램 참여 전후에 나타난 읽기행동 변화의 한 양상으로 해석할 수 있다.

그러나 학생별 시선 패턴 변화는 일관되지 않았다. 일부 학생은 응시시간, 시선도약, 시각폭 및 읽기속도 등에서 평균적인 변화 방향과

〈표 6〉 텍스트 기반 어휘 · 내용 이해 확인 결과

구분	사전 평균	사후 평균	평균 변화	향상 학생 수	동일	하락
어휘 확인	8.50	8.33	-0.17	5명	1명	6명
내용 이해 확인	6.17	7.50	+1.33	9명	2명	1명

〈표 7〉 시선추적 기반 읽기 행동 사전 · 사후 변화 양상

지표	사전 평균	사후 평균	변화 방향	개선 인원
응시시간	233.8ms	218.3ms	감소	8명
시선폭	2.76자	3.22자	증가	11명
역행비율	0.106	0.093	감소	7명
읽기속도	202.8어절	222.3어절	증가	8명

유사한 양상을 보인 반면, 다른 학생은 역행이나 이탈 관련 지표가 증가하는 등 개인별 변화 방향은 서로 다르게 나타났다. 따라서 시선추적 결과는 프로그램 효과나 읽기 능력 향상을 직접 입증하는 자료라기보다, 반복읽기 과정에서 나타난 읽기행동 변화의 개인차와 복잡성을 보여주는 보조 자료로 해석할 필요가 있다. 이러한 개인차는 반복읽기에 대한 적응과 참여 양상이 학생마다 다르게 나타난 정성자료의 분석 결과와도 함께 살펴볼 필요가 있다.

읽기태도 자료는 프로그램 참여 전후 학생들의 정의적 읽기 반응의 변화 양상을 살펴보기 위한 보조 자료로 활용하였다. 읽기태도는 효능감, 도전, 몰입, 불안의 네 하위요인으로 구성되며, 이 중 불안 요인은 낮을수록 긍정적 변화로 해석된다. 읽기태도 사전·사후 변화 양상은 <표 8>과 같다.

<표 8>에서 보는 바와 같이 읽기태도 자료에서는 전체 평균이 사전 3.16점에서 사후 3.28점으로 소폭 상승하여 전반적인 변화 폭은 크지 않았다. 하위영역별로는 읽기 효능감이 3.08점에서 3.23점으로, 읽기 몰입은 3.17점에서 3.32점으로 소폭 상승하였으며, 반면 읽기 도전이 3.08점에서 3.02점으로 아주 소폭 하락하였고, 읽기 불안은 1.61점에서 1.28점으로 감소하여

긍정적 변화였다. 이처럼 하위요인별 변화 방향이 일관되게 나타나지 않았으므로, 읽기태도가 전반적으로 향상되었다고 해석하기보다는 프로그램 전후 일부 정의적 읽기 반응에서 제한적인 긍정적 변화 양상이 나타난 것으로 볼 수 있다.

이러한 결과는 정성자료에서 확인된 학생들의 읽기 참여 경험과 함께 살펴볼 수 있다. 학생 소감문에서는 읽기와 발표에 대한 긍정적 반응이 나타난 반면, 질문 만들거나 토론 활동에 어려움을 보이는 경우도 있어 정의적 읽기 경험 역시 학생과 활동에 따라 서로 다른 양상을 보였다. 이에 따라 프로그램 후반부에는 하브루타 활동의 비중을 조정하고 문장 배열, 요약 및 줄거리 쓰기 등 읽은 내용을 구조화하고 재구성하는 활동의 비중을 높였다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 2025년 대구 소재 B 공공도서관에서 운영한 「티처스, 독서를 부탁해」 프로그램을 사례로, 반복읽기와 읽기-이해-표현 활동의 실행 과정에서 초등학생의 읽기 경험이 어떠한 양상으로 나타나는지를 탐색하였다. 수퍼

<표 8> 읽기태도 사전·사후 변화 양상

구분	사전 평균	사후 평균	변화	향상	동일	하락
효능감	3.08	3.23	+0.15	7명	3명	2명
도전	3.08	3.02	-0.07	5명	2명	5명
몰입	3.17	3.32	+0.15	5명	3명	4명
불안	1.61	1.28	-0.33	5명	5명	2명
읽기태도 전체	3.16	3.28	+0.12	6명	1명	5명

※ 불안 요인은 점수가 낮아지는 것이 긍정적 변화이다. 읽기태도 전체 점수 산출 시 불안 문항은 역산하였다.

복은 반복읽기와 어휘 확인 및 정독 과정을 지원하는 프로그램 운영 도구로 활용하였으며, 학생 소감문, 활동자료 및 강사 지도일지를 주요 정성자료로, 시선추적 기반 읽기행동, 텍스트 기반 어휘·내용 이해 및 읽기태도 자료를 보조자료로 활용하였다. 연구 결과와 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 반복읽기 과정에서 학생들은 긴 글 읽기에 대한 초기의 부담에서 점차 반복읽기에 대한 친숙성과 적응을 형성하고, 공동읽기와 낭독 참여 및 완독에 따른 성취 경험을 나타냈다. 프로그램 초기에는 긴 글 읽기와 낭독에 대한 부담이 나타났으나, 동일 텍스트를 반복하여 읽고 낭독·윤독·따라읽기와 다양한 읽기 후 활동에 참여하면서 읽기 상황에 점차 익숙해지는 양상이 확인되었다. 특히 3회 반복읽기를 완료하는 과정에서 완독에 대한 성취감도 나타났다. 이러한 결과는 반복읽기가 동일 텍스트에 대한 친숙성을 높이고 읽기 수행을 지원할 수 있다는 선행연구의 논의와 부분적으로 연결된다(민혜숙, 이대식, 2008; Therrien, 2004). 특히 본 연구에서는 반복읽기의 결과가 읽기속도나 유창성의 변화만으로 나타난 것이 아니라, 긴 텍스트를 반복하여 읽는 상황에 대한 적응과 완독에 따른 성취 경험으로 나타났다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 읽기 능력의 발달을 인지적 기능뿐 아니라 읽기 참여와 정의적 경험 및 읽기 환경과 함께 살펴볼 필요가 있다는 최숙기(2010)의 관점과도 연결하여 해석할 수 있다. 이는 공공도서관이 학교 밖 생활권 공간에서 아동에게 긴 글을 지속적으로 읽고 완독하는 경험을 제공하는 읽기 지원 공간으로 기능할 가능성을 보여준다.

둘째, 읽기-이해-표현 활동에서는 활동의 성격과 요구 수준에 따라 서로 다른 경험이 나타났다. 초성게임, 어휘 확인, 퀴즈 및 하브루타와 같이 참여와 상호작용을 중심으로 한 활동에서는 비교적 높은 흥미와 참여가 나타난 반면, 문장 배열, 요약 및 줄거리 쓰기와 같이 읽은 내용을 구조화하고 자신의 언어로 재구성하는 활동에서는 어려움이 나타났다. 프로그램 후반부 일부 학생에게 요약 활동에 대한 적응이 확인되었으나, 독립적인 줄거리 재구성에는 지속적인 교사의 지원이 필요하였다. 이러한 결과는

요약하기가 텍스트의 핵심 정보를 선별하고 조직하여 재구성해야 하는 복합적인 읽기 전략이며, 특히 어린 독자에게 자연스럽게 습득되는 단순한 기능이 아니라는 윤준채(2009)의 논의와 연결된다. 또한 텍스트 구조에 대한 이해가 중심 내용을 파악하고 정보를 의미 있는 틀로 조직하는 데 중요하다는 Bogaerds-Hazenberg et al.(2024)의 연구를 고려할 때, 공공도서관 문해력 프로그램에서도 요약이나 줄거리 쓰기를 단번에 요구하기보다 교사의 모델링과 핵심 문장 찾기, 내용 배열, 부분 요약에서 전체 요약으로 이어지는 단계적 지원이 필요하다.

셋째, 정량적 보조자료에서는 자료에 따라 서로 다른 변화 양상이 나타났다. 텍스트 기반 어휘 확인에서는 뚜렷한 변화가 나타나지 않은 반면, 내용 이해 확인에서는 사후 평균이 상승하였으며, 일부 시선추적 기반 읽기행동 지표와 읽기태도의 일부 영역에서도 긍정적인 변화 양상이 관찰되었다. 특히 시선추적 자료는 읽기 과정에서 나타나는 행동적 특성을 관찰하는 데 활용될 수 있으나, 그 자체로 읽기능력의 변화나 프로그램과의 인과관계를 설명하는 자료는

아니므로(이소라, 서혁, 2013), 본 연구에서는 프로그램 전후 읽기행동에서 관찰된 변화의 한 양상으로 제한하여 해석하였다. 또한 학생별 읽기행동의 변화 방향과 읽기태도 하위요인별 변화가 일관되지 않았으며, 표본 규모와 연구설계 및 측정도구의 특성을 고려할 때 정량자료는 프로그램의 효과를 입증하는 근거라기보다 정성자료에서 확인된 읽기 경험의 변화 양상을 다각도로 이해하기 위한 보조자료로 해석하는 것이 적절하다. 아울러 슈퍼북 역시 매체 효과를 검증하기 위한 대상이 아니라 동일 텍스트의 반복 읽기와 어휘 확인 및 정독 과정을 지원하는 프로그램 운영 도구로 활용되었다.

본 연구는 단일 공공도서관에서 운영된 소규모 사례연구로 최종 분석 대상이 12명이며 통제집단을 두지 않았다는 한계가 있다. 또한 텍스트 기반 어휘·내용 이해 자료는 표준화된 검사도구가 아니라 프로그램 활용도서를 바탕으로 연구자가 구성한 문항이며, 학생 소감문

과 활동자료 역시 프로그램 운영 과정에서 생성된 자료라는 제한이 있다. 후속 연구에서는 다양한 공공도서관을 대상으로 사례를 추적하고, 표준화된 읽기 관련 검사와 텍스트 기반 자료의 병행, 문항에 대한 전문가 검토, 참여 아동 및 프로그램 운영자와의 심층면담 등을 통해 읽기 경험의 변화 과정과 프로그램의 실행 조건을 보다 면밀하게 탐색할 필요가 있다.

그럼에도 본 연구는 공공도서관이라는 생활권 기반의 독서 환경에서 반복읽기와 읽기-이해-표현 활동을 연계한 프로그램의 실제 실행 과정과 그 과정에서 나타난 아동의 읽기 경험을 탐색하였다는 데 의의가 있다. 특히 디지털 읽기 지원 도구를 반복읽기 활동에 활용하면서도 특정 매체의 효과보다는 읽기 과정과 학생의 경험에 초점을 두었다는 점에서, 향후 공공도서관 기반 문해력 프로그램의 설계와 실행 및 후속 연구를 위한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김수경 (2026). AI 시대 시민역량으로서의 융합리터러시: 독서 기반 의미 구성과 인공지능 표현의 통합 모델. 한국문헌정보학회 · 한국비블리아학회 2026년 춘계 공동 학술대회 논문집, 73-85.
- 김수경, 박세당, 제갈선희, 이운우, 박세호 (2024). 도서관 기반 문해력 증진 프로그램 운영에 관한 연구: 종이책과 슈퍼북을 활용한 읽기중심 독서지도 사례 중심으로. 정보관리학회지, 41(4), 123-150. <https://doi.org/10.3743/KOSIM.2024.41.4.123>
- 난독과문해력연구소 (발행년불명). 슈퍼북 소개.
출처: <https://nanmoon.co.kr/SUPERBOOK-intro>
- 리더스아이 (발행년불명). 리더스아이 소개. 출처: <https://www.readerseye.com/>
- 민혜숙, 이대식 (2008). 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기학습부진아동의 읽기 유창성과 독해력에

- 미치는 효과. *아시아교육연구*, 9(4), 149-172. <https://doi.org/10.15753/aje.2008.9.4.007>
- 윤준채 (2009). 요약하기 전략 지도가 독해에 미치는 영향: 메타 분석적 접근. *새국어교육*, (81), 213-230. <https://doi.org/10.15734/koed..81.200904.213>
- 이소라, 서혁 (2013). 시선추적장치를 활용한 읽기 과정 연구의 현황과 가능성 탐색. *국어교육학연구*, (46), 479-503. <https://doi.org/10.20880/kler.2013..46.479>
- 정수정, 최나야 (2017). 초등학생 읽기동기척도 개발 연구. *초등교육연구*, 30(4), 151-187. <https://doi.org/10.29096/JEE.30.4.07>
- 최숙기 (2010). 중학생의 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 한국교육과정평가원 (2022). 읽기 유창성과 독해력 향상을 위한 읽기 검사지: KICE Reading Inventory. 진천: 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원 (2024). 초등학생 문해력 실태 분석 및 교육 지원 방안 탐색: 4~6학년을 중심으로. 진천: 한국교육과정평가원.
- 한달룡, 안경주 (2025). 가상현실 기반 해부학 교육에 관한 국내 간호대학생의 경험: 질적 내용분석. *Journal of Korean Biological Nursing Science*, 27(1), 157-167. <https://doi.org/10.7586/jkbns.25.002>
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. H. (2024). Text structure instruction in primary education: effects on reading, summarization, and writing. *Pedagogische Studiën*, 101(1), 30-59. <https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18783>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- IFLA & UNESCO (2022). IFLA-UNESCO Public Library Manifesto 2022.
- IFLA (2018). IFLA Guidelines for Library Services to Children Aged 0-18 (2nd ed.). The Hague: IFLA.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- 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. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>

• 국문 참고자료의 영어 표기

(English translation / romanization of references originally written in Korean)

- Choi, Sook-Ki (2010). A Study on the Developmental Aspects of Middle School Students' Reading Ability. Doctoral dissertation, Korea National University of Education.

- Han, Dallon & An, Gyeong Ju (2025). Experiences of nursing students with virtual reality-based anatomy education in Korea: a qualitative content analysis. *Journal of Korean Biological Nursing Science*, 27(1), 157-167. <https://doi.org/10.7586/jkbns.25.002>
- Jung, Sujung & Choi, Naya (2017). Development of a reading motivation scale for elementary school students. *The Journal of Elementary Education*, 30(4), 151-187. <https://doi.org/10.29096/JEE.30.4.07>
- Kim, Sookyong (2026). Integrated literacy as a civic competency in the AI age: a model of meaning construction through reading and AI-mediated representation. *Proceedings of the Joint Spring Conference of the Korean Society for Library and Information Science and the Korean Biblia Society for Library and Information Science*, 73-85.
- Kim, Sookyong, Park, Sae-dang, Jae Gal, Seon Hee, Lee, Woon-Woo, & Park, Se-ho (2024). A study on the operation of library-based literacy enhancement program: focusing on reading-oriented reading guidance case using paper book and superbook. *Journal of the Korean Society for Information Management*, 41(4), 123-150. <https://doi.org/10.3743/KOSIM.2024.41.4.123>
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2022). *KICE Reading Inventory: Reading Assessment for Improving Reading Fluency and Comprehension*. Jincheon: Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2024). *An Analysis of Elementary Students' Literacy and Educational Support Measures: Focusing on Grades 4-6*. Jincheon: Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Lee, so-ra & Suh, Hyuk (2013). The current status and perspectives of research on reading process using eye-tracker. *Korean Language Education Research*, (46), 479-503. <https://doi.org/10.20880/kler.2013..46.479>
- Min, Hye-Sook & Lee, Dae-Sik (2008). The effects of a systematic repeated reading program on reading fluency and comprehension of students with reading difficulties. *Asian Journal of Education*, 9(4), 149-172. <https://doi.org/10.15753/aje.2008.9.4.007>
- Reader's Eye (n.d.). Introduction to reader's eye. Available: <https://www.readerseye.com/>
- Research Institute for Dyslexia and Literacy (n.d.). Introduction to superbook. Available: <https://nanmoon.co.kr/SUPERBOOK-intro>
- Yoon, Jun-Chae (2009). A meta-analytic review of summarization instruction on reading comprehension of texts. *Korean Education*, (81), 213-230. <https://doi.org/10.15734/koed..81.200904.213>

