문학작품을 통한 읽기 지도 전략이 초등학교 아동의 문식성에 미치는 효과 *

The Effects of Literature-based Reading Instruction on Children's Literacy

김 순 덕**
장 연 집***

ABSTRACT

This empirical test of the efficacy of the literature-based reading instruction was conducted with 63(31 male and 32 female) 2nd grade elementary school children. Subjects in the experimental group had 40-45 minutes literature-based reading instruction twice weekly; those in the control group had only basic text reading. Procedures included a pilot study, pre-test, experimental period, and post-test. Research instruments included the Basic Learning Skill Test(Park et al., 1988), the Qualitative Reading Inventory(Leslie & Caldwell, 1990), and the Elementary Reading Attitude Survey(Mckenna & Kear, 1990). Data were graded and scored by each research question and then analyzed with a t-test of differences between the groups. The experimental group showed higher word recognition, text comprehention, and story grammar strategies than the control group. They also showed more improvement in each of these categories than the control group.

• 읽기(reading), 문학(literature), 교육(education)

*본 논문은 2000년도 서울여자대학교 대학원 박사학위 논문의 일부임

**가톨릭 교육문화원 연구원
***서울여자대학교 아동학과 교수

Ⅰ. 서 론

현대를 살아가는 사람들에게 매우 빠른 속도로 진행되어가고 있는 변화에 적응하기 위하여 필수적인 것은 문자나 상징을 이용해서 지식과 정보를 효율적으로 획득하고, 의사소통 할 수 있는 문식 능력이다. 이러한 문식 능력을 획득하는 가장 효과적인 방법은 다양한 자료의 읽기를 통하여 학습 방법을 학습하는 것이다.

책을 읽고 이해한다라고 할 때 흔히 독서와 읽기라는 용어를 혼용해서 사용하고 있다. 둘 다 저자가 전하고자 하는 의미를 이해하고 해석하며 더 나아가 자신의 지식이나 경험까지도 부여하는 넓은 의미의 의미구성으로 이해되어야 한다는 점에서 동일하게 사용될 수 있다(노명완, 1998). 따라서 본 연구에서는 읽기를 독서와 동일한 개념으로 보고 사고와 이해가 수반되는 인지과정으로 정의한다. 즉, 읽기란 글을 읽으면서 저자가 제시하는 정보만을 이용하는 것이 아니라, 사전경험을 바탕으로 글의 의미를 스스로 재구성하는 과정으로 본다.

읽기를 통해서 의미 구성을 할 수 있는 능력을 가르치고 배우는 것을 읽기 학습이라고 하여 읽기 학습에 대한 관점은 시대에 따라 조금씩 변화해 오면서 읽기 지도 방법에도 영향을 미쳤다. 1970년대 이후 인지심리학에서 초인지 연구가 활발해지면서 읽기 지도는 학습자의 사전 지식을 동원하거나 읽기 전략을 활용하여 글을 적극적으로 해석하고 글에서 의미를 구성하는데 중점을 두는 전략 중심 읽기 지도가 대두되었다(박수자. 1994).

이러한 변화는 우리 나라에서도 제 5차 교육과정부터 현재 제 7차 교육과정에 이르기까지 초등학교의 언어 교육에 영향을 미쳐 국어 교과에서 가르치고자 하는 언어 기능이 지식 자체가 아니라 지식의 활용 기능에 중점을 둔 전략 중심의 읽기 지도가 강조되고 있다. 따라서 학생들에게 읽을거리를 제공하여 의미를 능동적으로 재구성하도록 하는 기회를 제공하는 것이 바람직하다는 생각을 하게 되었다. 읽을거리에 대한 의미 구성 과정은 언어를 매개로 하여 지식을 구성해 가는 과정이며, 학습하는 방법의 학습을 의미한다(교육부, 1997). 즉 읽기 영역에서 학습하는 방법의 학습이란 이해력 전략의 학습이라고 볼 수 있다.

읽기 전략에서 초인지는 즐거움을 얻기 위한 것, 중심 내용을 파악하기 위한 것, 혹은 세부 내용을 이해하고 암기하기 위한 것 등 읽기 목적에 따라 읽기 전략을 조절하고, 글의 내용을 제대로 파악하면서 읽고 있는지 등과 같은 읽기 과정에 대한 이해 정도를 아동이 점검하도록 이끈다(Brown, 1980; Garner, 1987; Miller, 1987). 따라서 초인지적인 읽기 기능이 읽기 과정에 활용되지 않는다면 능숙한 읽기란 결코 일어날 수 없게 된다.

그렇다면 초인지 읽기 기능 자체를 향상시키는 것은 읽기 교육에서 아주 중요한 교육 목표가 될 수 있다. 이러한 초인지 읽기 기능은 연습을 통해 훈련이 가능한데 읽기 전략을 연습하고 모델링하는 직접적인 지도는 이해력 증진에 효과가 있다(Brown 등, 1986; Meloth, 1990; Otto, 1985; Sanacore, 1984; Spring, 1985).

본 연구에서는 읽기 기능을 효과적으로 학습하기 위한 좋은 자료로서 문학 텍스트를 사용하고, 그것을 읽는 과정에서 관련된 스키마를 활성화하고 명확히 하는 읽기 전략을 활용했을 때 아동의 읽기 능력, 즉 문식성이 향상될 수 있다는

가정에서 출발한다. 대부분의 아동들은 초등학교에 입학하기 전부터 이야기를 듣고 읽으면서 많은 시간을 보내지만 텍스트를 읽는 과정에서 어떤 전략들을 사용해야 할 지 모른다. 이는 아직 문학 텍스트를 어떻게 읽을 것인가라는 방법적인 측면에서 미숙하기 때문이다. 그러므로 학교에서는 읽기 방법의 학습을 위해 구체적인 읽기 전략의 지도가 필요하다.

읽기 능력의 발달 초기인 초등학교 2-3학년에는 자동화된 단어 인식의 증가로(Guttenta & Haith, 1980; West & Stanovich, 1979)아동은 이해력에 좀 더 초점을 맞출 수 있게되므로 (LaBerge & Samuels, 1974) 친숙한 어휘를 사용하고 있는 다양한 구조의 글을 읽을 필요가 있다. 즉, 책에 대한 흥미를 유지하면서 글에 관심을 갖게 할 뿐 만 아니라 이해력에 초점을 맞춘 읽기 능력을 신장시켜야 하는 중요한 시기라는 것이다. 더욱이, 학교에서 문학작품보다는 비문학 작품에 대한 읽기가 많아지므로, 읽기에 대한 부담이 갑자기 가중되며 모든 학습에서는 아동들의 읽기 능력이 크게 영향을 주기 시작한다. 이러한 읽기 능력의 바탕에는 아동이 책에 대하여 어떠한 태도를 보이느냐 하는 것이 중요한 요인이 된다. 이 시기에 중요한 읽기 전략을 학습하지 못하면 점점 책 읽기를 싫어하게 되고 더 나아가 학교 학습에서 필요로 하는 정보를 이해할 수 없게 된다. 그러나 문학 텍스트는 아동의 흥미를 끌 뿐 아니라. 전체 이야기라는 상황적 맥락 속에서 전체적인 이해를 가능하게 해준다. 문학 텍스트에서는 이야기 문법이라는 구조를 찾을 수 있는데 이러한 지식을 학습하면 이야기를 이해하는 것이 보다 쉽게 이루어질 수 있다. 더 나아가 문학 텍스트를 통한 이해 능력의 향상은 비문학 텍스트로 전이현상을 보여 어떠한 읽기 자료에서도 읽기 전략을 활용할 수 있게 될 것이다.

초인지와 문식성을 다룬 국내외 연구 동향을 살펴보면 초등학생과 중학생을 대상으로 초인지 전략 훈련과 독해력을 다룬 연구들은(심우정, 1991; 이경화, 1991; 이기우, 1992; 이민식, 1991; 황희숙, 1994) 공통적으로 읽고 이해한다는 것이 학습의 기본이라는 입장에서 학교에서의 학업 성취도를 증진시키기 위한 효과적인 학습 전략 수단으로 접근해 왔다. 또 읽기 전략 수업에서의 자료는 대부분 발췌 요약된 비문학 텍스트에 초점을 두고 있다. 반면에 초등학교 저학년에서 문식성 발달을 위한 읽기 전략 수업 방법으로 문학 텍스트를 이용한 연구는 거의 수행되지 않고 있으므로 교과서 이외에 전체 텍스트로서 문학작품을 이용하여 읽기 전략 수업의 효과를 밝히는 연구가 절실히 필요하다고 본다.

이에 반해 외국의 연구들은 초등학생을 대상으로 문학작품을 이용한 문식성 효과를 다루어 왔다. 이는 문학작품에 대한 다양한 반응을 통해 초인지적 인식을 자극하여(Clay, 1979; Hancock & Hill, 1988; Mason, 1984; Tomkins & McGee, 1993; Tovey & Kerber, 1986; Walmsley, 1992) 초보 독자의 이해력을 향상시키므로 문식 능력을 발달시키는 것으로 보인다.

본 연구에서는 초보적인 읽기 단계인 초등학교 2학년을 대상으로 문학작품을 통한 읽기 지도 전략 모형을 구안하고, 이러한 읽기 지도 전략이 아동의 읽기 능력과 읽기 태도에 주는 효과를 검증해 내는데 연구의 목적을 두고있다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 대상

연구 대상자 수는 실험집단 32명, 통제집단 31명으로 총 63명이었다. 연구 대상 아동의 연령은 1999년 12월을 기준으로 평균 만 8년 3개월이다.

실험집단과 통제집단의 동질성 여부를 알아보기 위하여 어휘력, 그림 단서 이해력, 이야기 이해력, 읽기 태도 검사의 점수를 비교하고 t-검증 방법으로 차이를 검증하였다. 사전 검사 점수는 어휘력[$t(61)=-1.911$, $p>.05$], 그림단서 이해력[$t(61)=-.135$, $p>.05$], 이야기 이해력[$t(61)=.983$, $p>.05$], 읽기 태도[$t(61)=-.073$, $p>.05$]에서 통계적으로 의의 있는 차이를 보이지 않았다. 즉, 연구 대상 집단의 어휘력, 그림단서 이해력, 이야기 이해력 및 읽기 태도 수준은 동질적이라고 할 수 있다.

2. 측정 도구

1) 어휘력 검사

아동의 어휘 수준에서 이해력을 측정하기 위하여 박경숙, 윤점룡, 박혜정(1989)에 의해 개발된 검사를 사용하였다. 이 검사는 유치원이나 초등학교 수준의 일반 정상 아동들의 기초학습기능을 평가하기 위해 사용되어 오고 있다. 이 검사는 정보처리기능, 언어 기능 및 수 기능을 측정하도록 구성된 이 검사는 정보 처리, 셈하기, 읽기 Ⅰ(문자와 낱말의 재인), 읽기Ⅱ(독해력), 쓰기(철자의 재인)의 5가지 소검사로 구성되어 있다. 본 연구에서는 어휘력을 측정하기 위하여 소검사 중에서 읽기 Ⅰ을 사용하는데 이 검사는 문자를 변별하고 낱말을 다른 사람들이 이해할 수 있는 언어음으로 읽는 문항들로 구성되어 있다. 읽기 Ⅰ은 44문항으로 한 문항에 1점씩이다. 사전검사에서는 홀수문항을, 사후검사에서는 짝수문항을 각각 사용하였다.

2) 그림단서 이해력 검사

아동의 문장 수준에서 이해력을 측정하기 위하여 박경숙, 윤점룡, 박혜정(1989)에 의해 개발된 검사를 사용하였다. 이 검사는 유치원이나 초등학교 수준의 일반 정상 아동들의 기초학습기능을 평가하기 위해 사용되어 오고 있다. 이 검사는 정보처리기능, 언어 기능 및 수 기능을 측정하도록 구성된 이 검사는 정보 처리, 셈하기, 읽기 Ⅰ(문자와 낱말의 재인), 읽기Ⅱ(독해력), 쓰기(철자의 재인)의 5가지 소검사로 구성되어 있다. 본 연구에서는 그림단서 이해력을 측정하기 위하여 소검사 중에서 읽기Ⅱ를 사용하였는데 이 검사는 피험자에게 하나의 문장을 제시하고 조용히 묵독하게 한 다음 그 문장의 의미 즉, 문장에 나타난 간단한 사실과 정보를 기억하고 재생하여 그 문장의 의미를 가장 잘 나타내는 그림 예시문을 고르도록 하는 문항들로 구성되어 있다. 읽기Ⅱ는 50문항으로 한 문항에 1점씩이다. 사전검사에서는 홀수문항을, 사후검사에서는 짝수문항을 각각 사용하였다.

3) 이야기 이해력 검사

아동의 전체 텍스트 수준에서 이해력을 측정하기 위한 검사로는 Leslie와 Caldwell(1990)이 만든 Qualitative reading inventory를 한국 아동의 검사 활용가능성을 검증(김수연, 1994)한 연구에서 초등학교 2학년 수준의 검사를 사용하였다. 이 검사는 미국 아동(유치원부터 중학교 2학

년까지)의 학년별 읽기 수준을 측정하기 위하여 만들어진 비형식적인 읽기 수준 검사이다. 이 비형식적 읽기 검사는 아동의 읽기 과정에 관한 다양한 정보를 제공하기 때문에 교사가 아동을 진단하는 검사로서 활용하기 위하여, 또한 아동의 읽기 수업을 계획, 교정하는 자료로 사용하기 위하여 제작되었다. 이 읽기 수준 검사는 텍스트의 낭독 및 묵독할 때 이해력 수준, 낯선 문장이냐 친숙한 문장이냐에 따른 텍스트 이해력 수준과 이야기 및 설명문 텍스트의 이해력 수준을 검사할 수 있다. 또한 텍스트 구조의 계열성, 정확성과 함께 단서 사용의 형태와 추론의 형태도 알려준다. 이 검사에서 모든 텍스트의 수준과 유형의 신뢰도는 Cronbach α .94였으며 친숙한 자료에서 지도가능 수준과 학년에 따른 백분위 점수에서 상관 계수는 2학년에서는 .71이다. 본 연구에서는 전체 텍스트의 이해력 수준을 측정하기 위하여 이야기 텍스트 검사를 사용하였다. 초등학교 2학년을 위한 이야기 이해력 검사(A, B)는 사실 질문 4개, 추론 질문 2개 총 6개의 질문으로 구성되어 있다. 텍스트에 진술되어 있는 정보를 묻는 사실 질문은 1점을 주고 텍스트에 진술되어 있지는 않지만 사실 정보에 근거하여 의미를 재구성하여 추론하면 답을 할 수 있는 추론 질문은 2점을 준다. 이에 사실 질문은 4점 추론질문은 4점으로, 총 8점이다.

4) 이야기 다시하기 검사

아동의 읽기 전략인 이야기 문법 지도의 효과를 측정하기 위하여 이야기 다시하기 검사를 실시하였다. 이것은 아동이 읽은 이야기를 회상하여 검사자에게 다시 말한 것을 근거로 측정하였다. 이야기 다시하기는 사실의 기억뿐 아니라 의미를 구성하기 위해 글의 부분들을 서로 관련시키는 능력까지도 보여주므로 이해력의 가치 있는 진단적 정보를 제공한다. 본 연구자는 Qualitative reading inventory에 있는 사후 검사인 '곰과 토끼'의 이야기 다시하기 채점판을 번역하고 수정하여 사용하였다.

이야기 다시 하기 검사는 아동이 이야기를 이야기 문법에 기초해서 기억한 순서대로 정확하게 회상하는 것이 분석 기준이 된다. 이야기 회상에서 다음의 항목은 1점을 준다. 등장인물에 대하여 언급한다. 주인공에 대하여 언급한다. 장소에 대하여 언급한다. 어떤 일이 일어났는지에 대하여 언급한다. 주인공이 풀어야 할 문제에 대하여 언급한다. 주인공이 풀어야 할 문제의 해결여부에 관하여 언급한다. 이야기의 결과에 관해서 이야기한다. 이외의 항목에 대하여는 0점을 준다. 사후검사에서 이야기 다시하기의 이야기 문법 전체 점수는 12점이다.

5) 읽기 태도 검사

아동의 읽기 태도를 측정하기 위하여 Mckenna와 Kear(1990)의 ' 초등학교 읽기 태도 검사'를 사용하였다. 이 검사는 읽기에 대한 태도를 여가와 관련된 태도와 학업과 관련된 태도로 하위 분류하여 각 10문항으로 구성되어 있다. 검사는 총 20개의 문항으로 반응자가 명확한 선택을 하지 못할 때 중간을 표시하는 것을 피하기 위하여 4점 척도로 구성되어 있다.

본 연구를 위해 연구자는 Mckenna 와 Kear(1990)의 '초등학교 읽기 태도 검사'를 번역하고 수정하여 초등학교 2학년 144명을 대상으로 예비검사를 실시하였다. 예비검사에 대한 요인분석 결과를 가지고 전문가와의 협의를 거쳐 문항의 타당성을 검증하였다. 그 결과 최종적으로 여가와 관련된 문항 7개, 학업과 관련된 문항은 9개로

총 16개의 문항이 선정되었다(Cronbach α = .67). 이 검사는 문항별로 0-4점씩 총 64점으로 구성되어 있다.

3. 연구 절차

1) 예비 조사

본 연구를 실시하기 전에 검사 도구의 적절성을 파악과 검사자 훈련을 하기 위해 초등학교 2학년 1개 학급 32명을 대상으로 예비 연구가 실시되었다. 예비 실험 결과 아동들의 실제 응답에 기초하여 이야기 이해력 검사와 이야기 다시하기의 채점 준거를 결정하였다. 모든 검사의 채점은 검사자들이 하였으며 채점자간 일치도는 96% 였다. 애매한 응답의 경우 검사자 혼자서 채점하지 않고 검사자들의 합의에 의해 채점하기로 결정하였다. 또한 선정된 문학작품은 아동들에게 흥미를 끌었으며 읽기 태도 검사는 집단으로 실시해도 문제가 없는 것으로 나타났다.

2) 보조 교사 훈련

본 연구를 위해 연구자 외에 보조 교사(교사경력 5년, 대학원 독서학과 재학중인 여자) 검사자(4년제 교육학과 졸업, 검사경력 3년인 여자)를 선정하였다. 보조 교사는 방과 후 실험 집단의 활동을 담당하였다. 교사 훈련은 총 3회에 걸쳐 3시간씩 진행되었다.

3) 읽기 자료 선정

실험 집단의 읽기 활동에서 사용한 책은 시중에 판매되고 있는 책 중에서 선택되었다. 문학작품의 선택 기준은 Huck 등(1993)이 제시한 준거에 입각하였다. 즉, 아동들이 즐길 수 있는 좋은 이야기를 하고 있는가? 이야기의 인물이 성장 발달하고 있는가? 아동들은 이러한 인물들과 동일시 할 수 있는가? 이야기는 아동들에게 긍정적인 느낌을 주고 있는가? 이야기의 배경은 현실적인가? 주제는 아동에게 의미가 있는가? 문체는 내용에 적절한가? 문체는 그 책이 의도하고 있는 대상 집단에게 적절한가? 등이다.

또한 아동의 독서 흥미 발달 단계(Purves & Beach, 1972)에 입각하여 동물이나 아동이 주인공으로 나오고 모험이나 일상적이고 아동에게 익숙한 경험을 다룬 자신들의 이야기를 다룬 생활 동화를 기준으로 선정하였다. 아동 문학의 여러 장르 가운데 그림책을 선택한 이유는 초등학교 2학년은 초기 독서 단계로 개별적으로 글을 읽는 것보다 교사가 들려주는 이야기를 듣는 것이 더 효과적이며(Rose & Beattie, 1986) 교사가 집단으로 수업할 경우 그림책은 주의 집중을 유도해 내기 위한 좋은 매체가 되기 때문이다. 이러한 선택 기준에 의거하여 선정된 책 중에서 본 연구의 목적에 따라 읽기 전략으로서 이야기 문법 구조를 학습할 수 있는 그림책 8권(참조; 표 Ⅱ-2)으로 최종 선택하였다. 선택되어진 8권의 책 중에 1권이 우리 나라 작품이며 나머지는 외국 작품이었다. 외국 작품이 많은 이유는 외국의 경우 아동문학이지만 학습을 목적으로 읽기 기능을 고려하여 학년 수준에 적절한 문학 텍스트로서 제공되는 경우가 많아 학습을 목적으로 문학작품을 선택할 여지가 많았던 반면 우리 나라는 문학 텍스트의 개념보다는 문학성에 초점을 맞춰 아동 문학이 창작되는 경향 때문에 학습용 자료로서 문학작품을 선택하는데 어려움이 있었다. 또한 그림책의 경우 유아용 도서에 편중되어 초등학교 아동을 대상으로 한 그림책을 선별하기에 어려웠다. 그러나 예비 조사에서 교사에게 읽기 활동으로서 선택된 도서의 적절성에 관

하여 수업을 통한 검증 결과 문화적인 차이는 거의 없었으며 현실적으로 아동들이 직면하고 있는 문제를 다루고 있어 주인공이 문제를 해결해 나가는 과정의 경험을 배우는 좋은 기회였다고 하였다. 따라서 선택되어진 8권을 그대로 사용하였다.

4) 사전 검사

문학작품을 통한 읽기 지도 전략의 효과를 검증하기 위하여 담임 교사의 협조를 얻어 특별활동 교실에서 개별적으로 어휘력 검사, 그림단서 이해력 검사, 이야기 이해력 검사(A) 검사를 실시하였다. 1인당 총 검사소요 시간은 약 30-35분이다. 읽기 태도 검사는 검사자들이 아침 자습시간에 교실에서 집단으로 실시하였다. 검사 시간은 10-15분 소요되었다.

5) 문학작품을 통한 읽기 지도 전략 실시

실험 집단의 읽기 지도 전략은 일주일에 2번 4주에 걸쳐 총 8번을 방과후에 2학년 실험 집단 학급에서 실시하였다. 1회 소요되는 시간은 40분-45분이었다. 문학작품을 통한 읽기 지도 전략의 단계 및 주요 내용은 <표 Ⅱ-1>와 같다. 또한 실험 집단에서 사용한 그림책 목록은 <표 Ⅱ-2>와 같다.

통제 집단의 읽기 교과서 사용은 정규 수업시간의 진도표에 따라 진행되었다. 읽기 시간은 주당 3회 실시되며 1회 45분이 소요된다. 읽기 교과서의 주요 내용은 <표 Ⅱ-3>와 같다.

<표 Ⅱ-1> 실험 집단의 읽기 지도 전략의 단계 및 내용

단 계	지도 내용
Ⅰ단계: 읽기 전 단계 · 사고의 활성화	· 텍스트에 대한 동기 유발 · 읽기에 대한 흥미 보이기 · 텍스트와 관련된 사전 경험 연상 · 이야기 문법 개념 소개 · 낯선 개념 친숙하게 하기 · 읽기 전략을 사용하고자 하는 동기
Ⅱ단계: 읽는 동안 단계 · 읽는과정을 통해 읽기전략 획득	· 이야기 문법 전략의 설명 · 사실적 질문으로 교사와 상호작용 · 해석적 질문으로 교사와 상호작용 · 적용적 질문으로 교사와 상호작용
Ⅲ단계: 읽고난 후 단계 · 독자적인 연습	· 이야기 다시하기 · 이야기 요약하기 · 개인적인 생각이나 느낌 이야기 하기 · 읽기 전략 적용하기
Ⅳ단계: 심화단계 · 독자적인 연습을 통해 읽기전략 전이	· 이야기 문법 전략의 독자적인 연습 · 읽기 전략의 심화 학습

<표 Ⅱ-2> 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 사용된 그림책 목록

주 / 회	저자(년도)	사용된 그림책 목록	출판사
1/1	채인선(1998)	큰손 할머니의 만두 만들기	재미마주
1/2	나자(1998)	푸른개	파랑새 어린이
2/1	에리자베트 슈미메르트(1999)	우당탕탕 할머니 귀가 커졌어요	비룡소
2/2	윌리엄 스타이그(1996)	드소트 선생님	다산기획
3/1	마르쿠스 피스터(1999)	무지개 물고기와 흰수염 고래	시공 주니어
3/2	토미 웅거러(1996)	제랄다와 거인	비룡소
4/1	하이디 홀더(1996)	까마귀의 소원	마루벌
4/2	믹 잉크펜(1997)	꼬마 펭귄	이성출판사

<표 Ⅱ-3> 읽기 교과서 진도표

주	단 원	주요내용 및 활동
1	11.재미있는 이야기	· 이야기를 읽고 이어질 내용을 상상하기 · 글의 내용 파악하기
2	12.서로를 생각하며	· 글의 내용과 비슷한 경험 말하기 · 일기를 읽고 내용 알기 · 편지를 받아본 경험 말하기
3	13.정다운 우리	· 글을 읽고 내용 파악하기 · 글에 나오는 인물의 마음 알아보기 · 줄거리 간추리기 · 배역 정하여 연극하기
4	14. 겨울이야기	· 동시를 읽고 재미있는 말이나 표현 찾기 · 동시를 소리내어 읽고 재미있는 말이나 표현 찾기

<표Ⅱ-3>에서 보는 것 같이 초등학교 읽기 교과서의 주요 학습 내용을 보면 사전 경험 활성화를 위하여 비슷한 경험 말하기를 하며 글을 읽고 내용 파악하기와 같은 읽기 전략을 다루고 있다. 그러나 읽기 교과서의 고정적인 틀인 '단원의 길잡이, 제재, 학습활동'으로 인해 결과, 내용 중심의 수업이 될 수밖에 없었다. 따라서 통제 집단에서의 읽기 교과서는 실제적으로는 초인지가 강조되는 읽기 전략 중심의 지도가 이루어지고 있지 않았다. 예컨대 이야기의 줄거리를 말해보세요? 하며 받아쓰기 및 낱말 공부를 하고, 교사가 문단을 나누어주면 받아 적고, 독후감을 숙제로 내주고 있었다. 요컨대 통제 집단에서의 읽기 활동은 텍스트를 읽은 결과 아동의 머리 속에 기억하고 있는 내용을 확인하는 것이라면 실험 집단에서의 읽기 활동은 텍스트를 읽는 과정에서 절차와 전략의 방법적인 문제 즉, 초인지적 읽기 기능에 그 초점이 놓인다는 것이다.

6) 사후 검사

사후검사는 어휘력 검사, 그림단서 이해력 검사, 이야기 이해력 검사(B), 읽기 태도 검사를 사전 검사와 동일한 방법으로 실시하였다. 또한 이야기 문법 전략의 효과를 측정하기 위하여 이야기 이해력 검사(B)의 이야기 회상하기에서 이야기 다시하기 검사 채점판을 사용하였다. 모든 검사는 실험 처치가 끝난 다음 날 문학작품을 통한 읽기 지도 전략의 문식성 효과를 검증하기 위하여 사후검사로 실시되었다.

5. 자료 분석

본 연구에서 수집된 모든 자료는 각 검사의 채점 기준에 근거하여 점수화 한 후 평균(M)과 표준 편차(SD)를 산출하여 집단간의 차이 검증(t-test)을 하였다. 통계적 분석은 SPSS 8.0 통계 프로그램을 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 문학작품을 통한 읽기 지도 전략 참여집단의 어휘력 효과

문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 집단의 어휘력의 효과를 알아보기 위해서 사후 검사의 어휘력 점수에 대한 차이 검증을 한 결과는 <표Ⅲ-1>와 같다.

<표 Ⅲ-1> 어휘력 점수의 차이 검증 결과

구분	통제집단 (N=31)		실험집단 (N=32)		t
	M	SD	M	SD	
어휘력	16.00	2.79	17.47	2.85	-2.065*

*p<.05

어휘력에 대한 사후검사 결과는 <표Ⅲ-1>에 있다. 이것을 보면 통제집단의 평균은 16.00이고 실험집단의 평균은 17.47로 차이 검증 결과 두 집단간에는 통계적으로 의의 있는 차이를 보이고 있다[t(61)=-2.065, p<.05]. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 어휘력 증진에 효과가 있다고 할 수 있다.

2. 문학작품을 통한 읽기 지도 전략 참여 집단의 그림단서 이해력 효과

문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 집단의 문장 이해력의 효과를 알아보기 위하여 그림단서 이해력 점수에 대한 차이를 검증하였는데 그 결과는 <표Ⅲ-2>과 같다.

<표 Ⅲ-2> 그림 단서 이해력의 차이 검증 결과

구분	통제집단 (N=31)		실험집단 (N=32)		t
	M	SD	M	SD	
그림단서 이해력	18.10	3.26	18.16	2.65	-.080

p>.05

<표Ⅲ-2>을 보면 통제집단의 평균은 18.10이고 실험집단은 18.16으로 두 집단간에 차이 검증을 한 결과 통계적으로 의의 있는 차이를 보이지 않았다[t(61)=-.080, p>.05]. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 그림단서 이해력에 효과가 없다고 할 수 있는데 이는 문장의 이해력 수준에는 차이가 없다는 것을 보여준 결과라 하겠다.

3. 문학작품을 통한 읽기 지도 전략 참여 집단의 이야기 이해력 효과

1) 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 집단의 이야기 이해력이 증가하였는가?

문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 집단의 전체 이야기 이해력의 효과를 검증하기 위해서 이야기 이해력 점수에 대한 차이를 하위요인인 사실 질문과 추론 질문으로 나누어 검증한 결과는 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표Ⅲ-3>를 보면 사후 검사에서 통제집단의 평균은 5.03이고 실험집단의 평균은 6.47로 실험 집단이 높은 것으로 나타났다. 두 집단을 차이 검증한 결과 통계적으로 의의 있는 차이를 보이는 것으로 나타났다[$t(61)=-4.082$, $p<.001$]. 그러므로 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 전체 이야기 이해력 증가에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

이야기 이해력의 하위 요인 중 어떤 요인에 의해 영향을 받았는지를 알아보기 위해 사후 검사의 하위요인을 분석한 결과 사실 질문에서 통제집단의 평균은 3.35이고 실험 집단의 평균은 3.53으로 두 집단간의 차이는 통계적으로 의의 있는 것은 아니었다[$t(61)=-.981$, $p>.05$]. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 이야기 이해력에서 텍스트에 진술되어 있는 정보를 찾는 사실 질문 요인에는 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 그러나 사후 검사의 추론 질문 결과 통제 집단의 평균은 1.68이고 실험집단의 평균은 2.88로 두 집단은 통계적으로 의의 있는 차이가 있었다[$t=-3.783$, $p<.001$]. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 이야기 이해력에서 텍스트에 진술되어 있지는 않지만 진술되어 있는 정보를 근거로 의미를 재구성하는 추론 질문 요인에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 텍

<표 Ⅲ-3> 이야기 이해력 점수의 차이 검증 결과

요인	집단	통제집단 (N=31)	실험집단 (N=32)	t
이야기이해력 (전체)	사전 M	3.81	4.09	-7.95
	SD	1.70	1.12	
	사후 M	5.03	6.47	-4.082***
	SD	1.54	1.24	
사실질문	사전 M	2.32	2.47	-.581
	SD	.98	1.02	
	사후 M	3.35	3.53	-.981
	SD	.71	.72	
추론질문	사전 M	1.48	1.68	-.665
	SD	.89	.79	
	사후 M	1.68	2.88	-3.783***
	SD	1.38	1.13	

***p<.001

스트 수준에서 의미를 재구성하는 고등정신 기능을 신장시킴으로서 이야기 이해력에 효과가 있다는 것을 보여 준 것이라 하겠다.

2) 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 집단의 이야기 문법전략이 증가하였는가?

아동의 이야기 이해력을 증진시키기 위하여 사용한 이야기 문법 전략의 효과를 검증하기 위하여 사후 검사인 이야기 다시하기 검사의 내용을 분석하였다. 이야기 다시하기 분석 기준인 이야기 문법 회상 결과를 비교하여 차이 검증한 결과는 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4>의 이야기 문법 구조 회상의 사후 검사 결과에서 보면 통제 집단은 평균 8.55이고 실험 집단의 평균은 9.91로 실험집단이 높은 것으로 나타났다. 두 집단의 차이 검증 결과 통계적으로 의의 있는 차이를 보이고 있다[t(61)=4.476, p<.001]. 특히 이야기 문법의 하위요인 중 주인공[t(61)=-2.504, p<.05], 문제[t(61)=-5.615, p<.001], 문제 해결[t(61)=-3.883, p<.001]에서 통계적으로 의의 있는 차이가 있었다. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에서 특히 이야기 문법 전략의 훈련이 아동의 이야기 이해력에 효과가 있다고 볼 수 있다.

4. 문학작품을 통한 읽기 지도 전략 참여 집단의 읽기 태도 효과

문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 집단은 읽기 태도가 증진되었는가를 검증하기 위하여 사후 검사의 읽기 태도 점수에 대한 차이를 하위요인인 여가 읽기 태도와 학습 읽기 태도로 나누어 검증을 한 결과는 <표Ⅲ-5>과 같다.

<표Ⅲ-5>을 보면 읽기 태도 점수에서 통제 집단은 평균 47.45이고 실험 집단은 평균 50.31로 실험 집단이 높게 나왔으나 두 집단을 차이검증을 한 결과는 통계적으로 의의 있는 차이가 없었다[t(61)=-1.653, p>.05]. 이를 다시 하위 요인으로 분석하여 두 집단간의 차이 검증을 한 결과 여가와 관련된 읽기 태도[t(61)=-1.939, p>.05],

<표 Ⅲ-4> 이야기 문법 구조 회상 차이 검증 결과

요인	통제집단 (N=31)		실험집단 (N=32)		t
	M	SD	M	SD	
등장인물	2.84	.37	2.69	.47	1.409
주인공	1.29	.46	1.59	.50	-2.504*
장소	.77	.43	.78	.42	-.066
문제	.39	.50	.94	.25	-5.615***
사건	2.26	.63	2.47	.51	-1.464
문제해결	.16	.37	.59	.50	-3.883***
결과	.84	.37	.81	.40	.270
전체	8.55	1.29	9.91	1.12	-4.476***

*p<.05 ***p<.001

<표 Ⅲ-5> 읽기 태도 검사 점수 차이 검증 결과

요인	통제집단 (N=31)		실험집단 (N=32)		t
	M	SD	M	SD	
읽기태도(전체)	47.45	7.42	50.31	6.29	-1.653
여가 읽기태도	19.84	3.09	21.41	3.32	-1.939
학습 읽기태도	27.61	4.69	28.91	3.80	-1.205

$p>.05$

학습과 관련된 읽기 태도에서[$t(61)=-1.205$, $p>.05$] 통계적으로 의의 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과들을 종합해 볼 때 문학작품을 통한 읽기 지도 전략이 읽기 태도에는 영향을 주지 않는다고 볼 수 있다. 그러나 여가와 관련된 읽기 태도에서 두 집단간에 통계적으로 의의 없는 것으로 나타났지만 유의도 수준 .057이라는 결과로 미루어 보아, 연구 대상 집단의 사례수가 더 많았으면 여가 읽기 태도의 결과가 유의미한 수준에 도달할 수 있다는 가능성을 시사한다고 하겠다.

Ⅳ. 논의 및 결론

1. 논의

연구 문제별로 자료분석 결과를 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 아동의 어휘력은 통제집단과 의의 있는 차이가 있었다. 다양한 문학작품을 통한 읽기 지도 전략으로 인해 새로운 어휘를 자주 접하므로 시각(sight)어휘 수가 증가하였기 때문이라고 볼 수 있다. 이는 문학작품을 통한 읽기 전략 지도에 참여한 실험 집단이 어휘력이 높다는 연구와 일치한다 하겠다(Block, 1993). 따라서 본 연구의 결과는 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 어휘력 증가에 효과가 있다고 할 수 있다.

둘째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 아동의 그림단서 이해력은 통제집단과 의의 있는 차이가 없었다. 이러한 결과는 학습 준비도 검사에서 요구된 문장 이해력 수준을 측정하는 검사에는 차이가 없다는 것을 보여준 것이라 하겠다. 즉, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 전체 텍스트를 통한 의미 있는 맥락에서의 텍스트의 이해측면에 초점이 있으므로 짧고 토막난 문장들로 제시되어 있는 표준화된 검사에는 영향을 미치지 않은 것으로 보여준 것이다. 이는 읽기 지도에 많은 시사점을 주는데 단순히 문장 중심의 이해력 지도가 전체 텍스트를 이해하는데 도움이 될 수 없다는 것을 시사한다고 볼 수 있겠다. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 문장 이해력 수준을 측정하는 그림단서 이해력에는 효과가 없다고 할 수 있다.

셋째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 아동의 이야기 이해력은 통제집단과 의의 있는 차이가 있었다. 이러한 결과는 읽기 전략을 연습하고 모델링하는 직접적인 지도는 이해력 증진에 효과가 있으며(Block, 1993; Meloth, 1990; Spring, 1985; Rosenhouse 등, 1997) 초인지 지식이 읽기 전략 학습의 중심이 된다(Paris 등, 1983)는 연구와 일치한다. 또한 문식의 기능을

구성하는 기초기능과 고등기능은 기초기능이 습득한 후에 고등기능이 습득되는 연속적인 발달의 관계가 아니라 질적으로 차이나는 서로 다른 성질의 기능이라는 연구(Bereiter & Scadamalia, 1983)를 지지한다. 이해력의 하위요인 중 어떤 요인에 의해 영향을 받았는지를 알아보기 위해 하위 요인 결과를 분석한 결과 사실 질문 유형보다는 추론 질문 유형에 의의 있는 차이가 있었다. 이러한 결과는 아동이 읽기에 대한 지식과 읽기의 실제 과정에서 지식이 어떻게 사용되는지를 아동 자신이 알고 조절하는 초인지 읽기 기능이 활용되었다는 것을 의미한다고 하겠다.

한편 문학작품을 통한 이해력의 읽기 지도 전략으로 사용한 이야기 문법 구조의 훈련 효과를 알아보기 위하여 이야기 다시하기 검사 결과를 분석하였다. 이야기의 내용 분석기준인 이야기 문법 구조를 하위 요인으로 나누어 비교한 결과는 두 집단간에 의의 있는 차이가 있었다. 첫째, 등장 인물 중에서 주인공이 누구인지 둘째, 주인공의 문제가 무엇인지 셋째, 주인공은 문제를 어떻게 해결하는지를 더 잘 기억하고 회상하였다. 이러한 결과는 아동에게 친숙하지 않은 이야기의 이해력을 증진시키기 위하여 초인지 읽기 기능으로서 이야기 문법 구조가 이야기의 중요한 요소를 확인하고 조절할 수 있는 전략으로서 가르쳐 질 수 있다는 것을 보여준 것이다.

이야기 문법 구조의 지도는 이야기의 중요한 부분들을 효율적으로 연결하게 하여 이야기를 기억하거나 이야기를 조직하는 능력을 촉진하여 아동의 이야기문의 이해력을 촉진한다는 연구들의 결과(Baumann & Bergeron, 1993; Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990)와 일치한다. 이러한 결과에서 미루어 보아 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에서 아동의 이해력 증진을 위해 초인지 지식인 이야기 문법 구조의 지도가 읽기 전략으로 효과가 있다는 것을 보여주었다. 더 나아가 이야기 문법 구조를 읽기 전략으로 지도할 때 사용하는 텍스트는 요약, 발췌문이 아닌 전체이고 인기 있는 작품일 때 좀 더 효과적이고 적절하다는 것을 보여준 결과(Baumman & Ivey, 1997)와 일치한다.

넷째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략에 참여한 아동의 읽기 태도는 통제 집단과 의의 있는 차이가 없었다. 그러나 읽기 태도의 하위요인을 분석한 결과 여가 읽기 태도에서 유의미한 수준($p=.057$)에 근접하고 있음을 보여주고 있다. 이러한 결과는 집단의 사례 수가 더 많았거나 읽기 활동의 기간이 더 길었다면 읽기 태도의 효과가 확실시될 수 있는 가능성을 시사한다고 하겠다.

이상의 논의에서 살펴본 바와 같이 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 아동의 어휘력, 이야기 이해력 증진에 효과가 있었으며 이는 특히 초인지 읽기 기능인 이야기 문법 구조의 습득을 통하여 효과가 있었음을 검증하였다. 따라서 초등학교에서 읽기 지도 시 언어 교육의 목표인 고등정신 기능을 신장시키기 위하여 교과서 이외의 자료로서 문학작품을 전체 텍스트로 사용하는 것이 효과적이며, 초인지 지식으로서 이야기 문법 구조라는 명백한 읽기 전략의 제시를 통하여 아동들이 능숙한 독자가 될 수 있다는 근거를 실증적으로 제공했다고 하겠다.

2. 결론

이상과 같은 연구 결과를 종합하여 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략을 실시한 집단의 아동은 어휘력이 증가되었다. 이는 다

양한 읽기 자료를 통하여 풍부하고 다양한 어휘를 접할 기회가 많아 어휘력이 증가되었다고 볼 수 있다.

둘째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략을 실시한 집단의 아동은 이야기 이해력에서 내용을 기억하는 사실 질문에서보다 의미를 재구성하는 추론 질문에서의 능력이 증가되었다. 즉, 이야기에 언급된 내용을 기억할 뿐 아니라 이야기의 내용을 재구성하여 해석하는 능력이 증가되었다. 따라서 문학작품을 통한 읽기 지도 전략은 특히 글의 의미를 재구성하는 고등정신 기능으로서 이야기 이해력에 효과가 있다고 볼 수 있다.

셋째, 문학작품을 통한 읽기 지도 전략을 실시한 집단 아동은 읽기 전략으로서 이야기 문법 사용 능력이 증가되었다. 따라서 초인지 읽기 기능으로서의 이야기 문법 전략은 아동의 읽기 학습에서 이해력을 지도하는데 중요하고도 효과적인 기법이며 읽기 전략은 문학작품을 통해서 아동에게 효과적으로 가르쳐질 수 있다는 것을 보여준 것이라고 볼 수 있다.

참고문헌

교육부(1997). 초등학교 교사용지도서. 국어 2-1, 2-2. 국정교과서 주식회사.

김수연(1994). 읽기수준검사 개발을 위한 기초연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

노명완(1998). 독서의 개념, 학교 독서교육 진흥을 위한 독서 지도 교사 교육 프로그램 개발 연구, 독서지도 교사 교육 프로그램 개발 연구 위원회, pp. 1-25.

박경숙, 윤 점 룡, 박 효 정(1989). 기초학습기능검사 실시 요강, 서울: 한국교육개발원.

박수자(1994). 독해와 읽기 지도, 서울: 국학자료원

심우정(1991). 상위 인지 전략 훈련이 교육 가능 정신지체아의 독해력 향상에 관한 연구. 대구대학교 대학원 석사학위 청구논문.

이경화(1991). 독해점검 전략의 상보적 수업을 통한 아동들의 독해력 향상에 관한 연구. 숙명 여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

이기우(1992). 학습전략과 상위인지가 아동의 독해 학습에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.

이민식(1991). 초인지 전략 활용 훈련이 읽기 부진 학생의 독해력에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위 청구논문.

황희숙(1994). 초인지적 학습전략 훈련이 학습전략 사용 및 독해과제 수행에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 박사학위 청구논문.

Baumann, J. F. & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 1993, 25, 407-437.

Bereiter, C., & Scadamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? In A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language*, Longman: London.

Block, C. C. (1993). Strategy instruction in a literature-based reading program. *The Elementary school Journal*, 94, 139-151.

Brown, A.(1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer(Eds,), *Theoretical issues in reading comprehension.* Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Clay, M. M. (1979). *Reading: The Patterning of complex behavior*. Auckland, NZ: Heinemann.

Dimino, J. Gersten, R. Carnine, D. Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting At-Risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91,

19-32.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

Guttentag, R. E., & Haith, M. M. (1980). A longitudinal study of word processing by first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 72, 701-705.

Hancock, J., & Hill, S. (1988). *Literature-based reading programs at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Huck, C. S., Helper, S., & Hickerman, J. (1993). *Children's literature in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information Processing in reading. *Cognitive psychology*, 6, 293-323.

Leslie, L., & Caldwell, J. (1990). *Qualitative reading inventory*. Foresman and Company.

Mason, J. (1984). Early reading from a developmental perspective. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 505-544). New York: Longman.

Mckenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.

Meloth, M. S. (1990). Changes in poor readers' knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of psychology*, 50, 643-655.

Miller, G. E. (1987). The influence of self-instruction on the comprehension monitoring performance of average and above average readers. *Journal of Reading Behavior*, 14, 393-397.

Otto, W. (1985). Metacognition and reading Instruction. *Journal of Reading*, 28, 573-575.

Paris, S. G & Cross, D. C.(1983). Ordinary learning pragmatic connection among children's belief's motive and action. In J. Blsanz & R. Kail. *Learning in children*. New York, springer-verlag.

Purves, A. C., & Beach, R. C. (1972). *Literature and the Reader: Research in Response to Literature, Reading Interests, and the Teaching of Literature*. Urbana, ILL: University of Illinois Press.

Rose, T. L., & Beattie, J. R. (1986). Relative effects of teacher-directed and taped previewing on oral reading. *Learning Disability Quarterly*, 9, 193-199.

Rosenhous, J., Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32, pp. 168-183.

Sanacore, J. (1984). Metacognition and the improvement links. *Journal of Reading*, 27, 706-712.

Spring, H. T. (1985). Teacher decision-making: A metacognitive approach. *The Reading Teacher*, 39, 290-295.

Tomkins, G. E., & McGee, L. M. (1993). *Teaching reading with literature Case studies to action plans* New York: Macmillan.

Tovey, D. R. & Kerber, J. E. (Eds.), (1986). *Roles in literacy learning: A new perspective*. Newark, DE: IRA.

Walmsley, S. A. (1992). Reflections on the state of elementary literature instruction. *Language Arts*, 69, 508-514.

West, R. F., & Stanovich, K. E. (1979). The development of automatic word recognition skills. *Journal of reading Behavior*, 11.l 211-219.